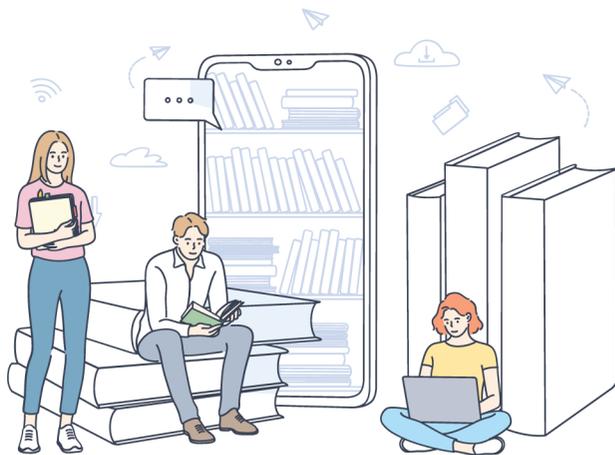


한국사회교과교육학회
2024년 연차학술대회

변화하는 학교 현장과 사회과교육

- | 일시 | 2024년 1월 13일(토) 12:00~17:30
- | 장소 | 한국교원대학교 인문과학관 및 종합교육관
- | 주최 | 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 일반사회교육과



韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education



변화하는 학교 현장과 사회과 교육

목 차

□	1 조강연	
	• 변화하는 학교 현장과 사회과교육 이 혁 규(정주교대)	1
□	1 분과 발표	
	• 사회과교육에서 ‘사건’의 교육적 의미 홍 미 화(준천교대)	3
	• 좋은 사회, 나쁜 사회 그리고 사회과교육 : 사회과교육의 미래로서 과거 탐구 윤 상 균(진관고)	13
	• 사회과 교사들이 다루기 어렵다고 인식하는 수업 주제 특성 연구 윤 영 채(전주온고울중)	31
□	2 분과 발표	
	• 고등학교 한국지리 현장 체험학습 실천과 반성 최 문 규(여주 이포고) 강 창 숙(충북대)	55
	• 고교학점제를 대비한 지정학 수업프로그램의 지리교육적 함의 박 준 희(한국교원대 석사과정)	67
	• 예비지리교사의 역사지리적 전쟁사 읽기에 대한 연구 이 동 민(진주교대)	85



변화하는 학교 현장과 사회과 교육

목 차

3분과 발표

- 다문화 사회 교사교육과 안전한 공간(Safe Space)에 대한 비판적 성찰
: 예비교사의 성소수자 인권 수업만들기 경험에 대한 사례연구
차 보 은(연세대) 91
- 고등학생의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조처에 대한 태도 간의 관련성
: 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향의 매개효과를 중심으로
한 은 정(부천정보산업고) 109
- 생활문화 활동의 공론장으로서의 가능성
: 독서 모임 ‘이음’ 의 사례를 중심으로
유 흥 선(강릉여고) 125

4분과 발표

- 중등 일반사회과 1급 정교사 자격연수 프로그램 운영 실태 분석 및 개선 방안
유 종 열(공주대) 141
- 역량 교육을 위한 「통합사회」 행복 단원의 구성은 타당한가?
구 자 빈(신선여고) 155
- 사회과 인권교육 내용 분석: 인권의식을 중심으로
이 주 연(운정고) 175



변화하는 학교 현장과 사회과 교육

목 차

□ 5분과 발표

- VR을 활용한 초등역사수업 교수경험에 관한 자문화기술지
김 세 훈(장당초) 193
- 초등 사회과 교사의 데이터 리터러시 인식 및 수업 특성 연구
이 한 비(이서초) 209
- 지역화학습을 위한 수업설계 및 실행과정에서 발견되는 교사행위주체성 탐구
박혜연(울산 화봉초) 229

□ 연 구 윤 리 교 육

- 국가연구개발 연구윤리길잡이(2023.5. 개정내용)
홍 미 화 (준천교대) 243

▣ 2024년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

◇ 일시 : 2024. 1. 13.(토) 12:00 - 17:30

◇ 장소 : 한국교원대학교 인문과학관 및 종합교육관

〈전 체 일 정〉

12:30-12:40	개회식
12:40-13:20	기조강연
13:20-13:50	정기총회
14:00-17:00	분과 발표 및 토론
17:10-17:30	연구윤리교육 및 폐회식

〈개회식 및 기조강연〉

12:30-12:40	<ul style="list-style-type: none"> ■ 개회식 - 개회사 : 김 영 석(학회장, 경상국립대) - 축 사 : 김 중 우 (한국교원대 총장)
12:40-13:20	<p><기조강연> 변화하는 학교 현장과 사회과교육 / 이 혁 규(청주교대)</p>

변화하는 학교 현장과 사회과 교육

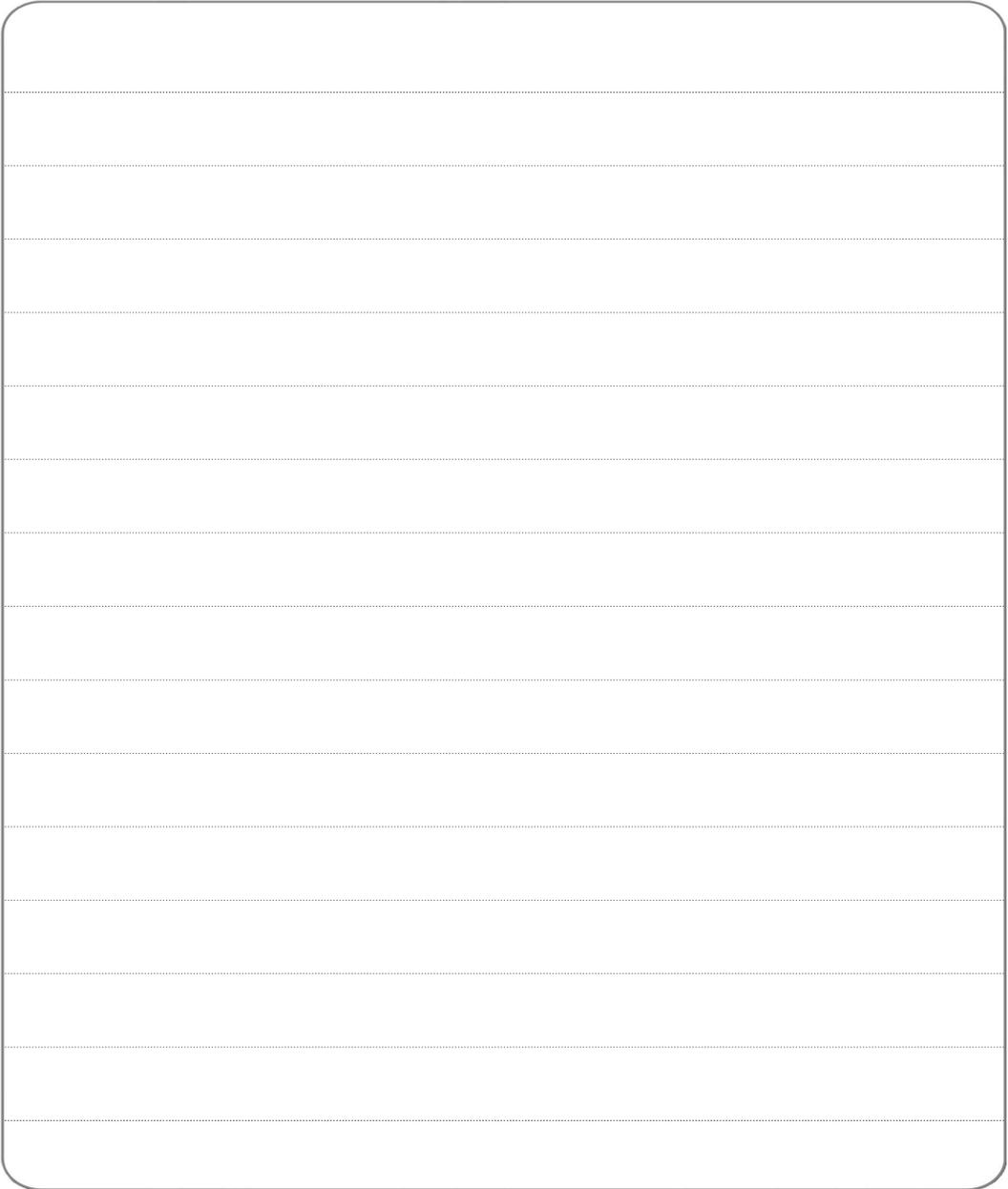
- 변화하는 학교 현장과 사회과교육
이 혁 규(청주교대) 1

기초
강연



변화하는 학교 현장과 사회과교육

이 혁 규
청주교육대학교 총장



A large rectangular area with rounded corners, containing horizontal dotted lines for writing. The area is empty and occupies most of the page below the header.

상생과 연대 그리고 사회과교육

- 사회과교육에서 ‘사건’의 교육적 의미
홍미화(준전교대) 3
- 좋은 사회, 나쁜 사회 그리고 사회과교육
: 사회과교육의 미래로서 과거 탐구
윤상균(진관고) 13
- 사회과 교사들이 다루기 어렵다고 인식하는 수업 주제 특성 연구
윤영채(전주온고울중) 31

1 분과



사회과교육에서 ‘사건’의 교육적 의미*

홍 미 화

춘천교육대학교

1. 들어가기

사회과는 사회 현상의 인식과 문제 사태의 해결에 주목하는 교과로서, 이를 위한 교육, 즉 사회과학적 개념과 일반화 지식을 획득하고 나아가 고급사고력을 수반하는 교육임을 견지해 왔다. 즉 사회과를 통해 길러야 할 인간은 사회과 내용의 토대가 되는 다양한 학문적 식견과 보편적 지식을 이해함으로써 이루어질 수 있다는 것이다. 사회가 급변하고 인간의 삶 또한 기존의 상황과 다름에도 불구하고, 사회과에서의 학습은 여전히 개념과 이론에 천착하여 사태를 분석하고 관련 문제를 해결하고자 하였고, 교사교육 과정 또한 이른바 사회과 학습의 대표적 모델이라 불리는 탐구학습과 문제해결학습, 의사결정학습, 개념학습 등을 배움으로써 시민을 길러낼 수 있다고 믿어왔다.

그런데 이러한 일반적이고 보편적인 사회과학적 지식과 교수 이론이 학생의 삶을 직시하고 당면한 문제 사태를 해결하는 데 얼마나 기여하였는가에 대한 응답의 결과는 매우 부정적이다. 이를 바탕으로 최근 개정된 교육과정 총론에서 강조하고 있는 역량 개념은 견고함과 보편성을 갖춘 일반화된 이론이나 지식의 의미는 아닐 것이다. 교사도 학생도 지금 우리가 마주한 사회적 상황과 교육적 사태를 교육과정과 교과서를 배움으로써 보다 잘 문제를 제기하고 해결할 수 있다고 믿지 않는다. 사회과 교육과정과 교과서는 급변하는 사회적 환경과 문제를 적절하게 반영하였다기보다는 오히려 애써 무시하는 수준에 머물고 있다.

현재 학생과 교사가 겪고 있는 삶의 문제는 이미 누군가의 어떠한 교육적 사건에서 불거진 것들로부터 출발하였다고도 볼 수 있다. 지금도 제기되고 있기에 그 사건은 단순히 누군가만의 사건이나 문제가 아니다. 우리가 누리는 사적 세계는 공적 세계와 항상 결부되어 있다. 이를테면 우리는 교실 수업에서 발생하는 예기치 않은 우연한 상황과 그로부터 직관적으로 감지되는 사건들을 통하여 우리 사회의 변화와 문제, 그리고 그 사태의 해결을 바라는 존재로 변화해 가는 것이다. 사건을 통해 드러나는 사회의 변화를 인정하고 그로부터 나타나는 문제를 이해하며 대응하는 시민을 기르는 일은 사회 교과서 속의 정해진 문제를 주어진 절차에 따라 해결할 때 가능한 일이 아니다. 그것은 교육 공간에서 우연히 일어나 주체의 문제를 직시하게 만드는 충격으로 다가오는 그러한 사건을 마주하였을 때 가능한 일이다.

지금까지 교육이 지향하는 보편적 인간상은 도덕적 덕목을 갖춘 교양있는 시민으로부터 디지털 소양을 갖춘 역량 있는 시민에 이르기까지 시대에 따라 수시로 변화해왔다. 확실한 것은 국가 발전과 관계지어 교육의 본질과 가치를 내세우고 모범으로서의 시민상을 제시하던

* 이 글은 2024년 2월 중 발간 예정인 논자의 책 일부를 재구성하여 편집한 것이다.

시기에서, 세계 변화의 요인과 문제, 그리고 그 해결을 위한 창의적 역량을 발휘해야 하는 시민을 요구하는 시기로 변화하였다는 점이다. 앞으로의 교육은 지금까지 인식해 왔던 교육이론이나 신념만으로는 실천되기 어려울지도 모른다. 그래서 우리는 교육에서 변화를 인식하는 혹은 인식하게 되는 지점, 즉 교육에서 일어나는 사건에 주목해야 할 필요가 있다.

그동안 교육에서의 사건은 없어야 하고 있을 수 없는 일로 여겨졌고, 그러하기에 축소되거나 은폐되어왔다. 교육은 인간이 행하는 신성한 행위이므로 애초부터 문제는 없어야 옳다는 견고함이 작동하는 것이다. 그러나 교육에서의 사건은 애초에 없었던 것이 아니라 늘 함께 있어 왔다. 그것은 어떤 경우에는 소소하고 작은 울림 수준에서, 어떤 경우는 반드시 당장 처리해야 할 심각한 상황으로 항상 우리의 교실 속에 존재해 왔으며, 교육 주체들은 그러한 사건을 통하여 깊은 경험을 쌓고 그 의미를 확인하며 새로운 대안을 만들어 온 것이다. 우리가 마주했던 크고 작은 사건의 집합들로부터 현재 우리 교육의 주소를 마주하게 된 것이다. 지금의 교육은 과거의 수많은 사건으로부터 이루어졌음에도, 교육의 주체들은 그것을 ‘사건’이라고 칭하거나 그 의미를 공유하지 않았고, 오히려 그것은 없었어야 할, 혹은 없어도 될 수준의 일로 버려졌다.

교육에서의 사건은 종종 교육 주체의 트라우마나 고통, 희열과 쾌함 등과 같은 강렬한 파토스를 만든다. 각각의 사건은 서로 다른 시간, 다른 공간에서 다른 까닭으로 발현되지만, 비슷한 경험의 사건을 떠올리고 연관되어있음을 아는 순간, 사건들은 새로운 결합으로 새로운 의미를 생성한다. 각각의 사건이 또다른 유사한 성질의 거대한 사건, 거대한 문제로 인식될 수도 있는 것이다. 하나의 사건은 수많은 시물라크르를 동반하며 새로운 사유의 과정을 거쳐 특별한 변화의 의지를 생성시킨다. 이는 교육환경과 존재의 관계에서, 혹은 교육 대상 간, 교육 주체 간, 혹은 교사 자신의 특별한 경험 간, 그리고 이들 간의 다양한 관계 맺음의 과정과 그 차이로부터 발현된다.

학교 교육의 중심인 수업에서의 사건은 기존의 보편적 형식과 절차, 범례와 기준이 작동되지 않는 한순간 우연히 일어난다. 일반적인 수업에서는 예상하지 못한 어떤 사태, 즉 대상과 현상의 마주침, 혹은 부딪힘으로부터 우연히 발생하여 학생과 교사의 감정(혹은 정서)을 두드리며 순간적 에너지를 일으켜 갑자기 나타난다. 이것은 기존의 수업 문화가 만든 단단한 코드가 깨지는 순간, 정해진 단계나 시간의 완결성을 강요받기 어려운, 그래서 정해진 수업의 목표를 향해 가던 패턴을 잊게 만든다. 교육이론에 따른 모범적인 수업의 형식에서 벗어나 새로운 수업의 아름다움을 만들며, 대상에 대한 선입견을 넘어서서 ‘이전과 다른 그 무엇을 하게 되는 강한 기운’을 생성시킨다. 사회과수업에서 사건을 인지하는 순간이란 사회과를 가르치는 교사의 감식안이 펼쳐지는 시간이자, 자신의 사회과 수업 정체성을 확인하고, 나아가 교사로서의 자기 존재의 변화와 생성을 마주하는 일 자체이다.

2. 사회과교육 연구에서의 사건

지금까지 사회과교육에서 ‘사건’과 관련한 연구는 다음의 세 가지 입장에서 시도되었다. 첫 번째는 사회과 역사 수업이나 지리 수업의 내용과 관련한 연구들이다. 여기에는 역사적 사건이 학생의 생활에 미치는 영향을 다룬 연구(이해영, 2016), 역사적 금기 영역으로서의 제주 4.3사건에 대한 역사 수업 방안을 다룬 연구(곽병현, 2008), 조선 건국과 관련한 역사적 사건을 중심으로 예비교사의 역사 수업 성찰 과정을 다룬 연구(홍미화, 2019), 그리고 지리교육에서 역사적 사건을 어떻게 접근하여 가르치고 있으며 그 의미가 무엇인지를 다룬 연구(조성욱, 2017) 등이 있다. 이들 연구에서의 ‘사건’은 역사나 지리 영역에서 다루는 수업의 내용이자 소재로서의 ‘역사적 사건’과 관련된 것으로, 주로 역사적 사건을 교사와 학생이 어떻게 이해하고 있는지, 혹은 이를 가르치는 방안이 어떠해야 하는지에 초점을 두고 진행되었다.

두 번째는 사건 개념을 활용하여 역사 수업의 의미를 찾고자 한 연구이다. 이 연구에는 들뢰즈(Deleuze, 1969)와 케이건(Kagan, 2007)이 제시한 사건과 정서 개념을 활용하여 사회과 역사 수업을 읽고 이를 통하여 사회과수업의 의미를 확인한 연구(류현중, 2014)가 있다. 이 연구는 사회과수업의 의미는 수업 목표 도달로 형성되는 것이 아니라, 수업참여자에게 어떠한 의미가 있는가와 관련된다고 보고 있으며, 그것은 수업에서 생생하게 기억되는 일련의 사건과 그로부터 수업을 관통하는 수업참여자의 정서적 측면을 이해할 때 가능하다고 본다. 즉 수업은 기존의 수업 질서나 코드로 이해하기보다 수업의 흐름에 유연하게 반응하는 어떤 잠재된 힘과 욕망, 즉 ‘사건’으로 인정해야 하며 이것이 사회과수업을 어떻게 변화시키며 수업참여자의 정서를 어떤 상태로 유도하는가에 주목해야 한다는 것이다. 사회과교육에서 강조하는 사고, 사고 과정 또한 수업의 사건과 정서를 토대로 이해될 수 있다고 보는 이 연구는 사건과 정서가 교육의 실천적 차원에서 어떤 위치로 어떤 역할을 할 수 있는지를 보여준다.

세 번째는, 들뢰즈의 ‘사건’ 개념으로 지역을 이해하고 그 특징과 문제를 지적함과 동시에 대안을 제시한 연구이다(김병연, 2018). 이 연구는 지리교육에서 지역이 하나의 성질로 표현되거나 재현되는 것을 거부하고 그동안 드러나지 않았던 지역의 다양성과 특수성을 발견하는 유효한 개념으로서의 사건을 제시한다. 사건으로 지역을 본다는 것은 지역의 가변성과 유동성, 잠재성과 현재성을 인정하고 지역의 의미를 다양하게 계열화함으로써 지역의 차이를 수렴하고 새롭게 만드는 것을 의미한다는 것이다. 이는 곧 지역을 하나의 관점이나 하나의 방식으로 사유하지 않는 것이며 지역의 다양성과 새로움을 토대로 지역의 정체성을 만들어가는 수업의 의미를 제시한 것이다. 이 연구는 사회과 지리 영역 수업에서 천편일률적으로 다루고 있는 지역 개념을 해체하고 그동안 보지 않았던 지역의 공간을 확장해 넘으로써 학생이 현실에 존재하는 공간을 실제로 사유하고 새로운 생성의 공간으로 경험하기를 기대하는 것으로 기존 수업의 해체를 제안한다고 볼 수 있다.

사회과교육 연구물에서 언급한 사건들은 역사교육의 내용이자 소재로의 역사적 사건을 통칭하는 ‘사건’, 수업의 의미를 확인시키는 준거이자 수업을 기억하고 생성하게 하는 기계

로서의 ‘사건’, 그리고 사회과 내용 영역의 개념을 새로운 차원으로 확장하여 이해하도록 하는 ‘사건’의 차원에서 다루고 있다. 종합해보면 사회과교육에서의 사건은 여전히 ‘역사적 사건’이라는 역사 영역의 내용에 치중되어 있다. 사건을 역사교육의 내용과 소재로만 인지할 경우, 사건은 지금 교육의 세계에서 펼쳐지는 실제 현상과 문제, 그것으로부터 일어나는 새로운 수업의 변화를 인정하고 활용할 수 있다는 의미의 사건 개념과 가치가 배제된다.

사건으로 수업을 본다는 것은 하나의 관점이나 하나의 방식으로 수업을 사유하지 않는 것이며 개별 사건의 다양성과 새로움을 토대로 교과와 정체성, 혹은 수업의 정체성을 찾아가도록 유도하는 일이다. 사회 변화와 시민 존재의 성장에 기여하는 사회과수업은 수업의 소재로만 기능하는 사건 개념에서 벗어나 수업의 사건, 즉 교육을 생산하고 비판하며 창조하는 개념으로서의 ‘사건’을 인지하고, 학습자와 교사 모두의 지적 성장과 시민 되기에 주목하여 연구할 필요가 있다.

3. 사건이 일어난다는 것, 사건을 사유한다는 것

1) 사건이 일어난다는 것

어떤 일이 일어난다는 것은 기존의 상태를 깨뜨리는 모종의 상황이 발생함을 뜻한다. 그것은 어떤 일이 일어나기 전의 상태와 일이 일어난 후의 상태, 그리고 그 전후 상태의 문제나 달라짐을 감지하는 누군가가 순간 동시에 존재함을 말한다. 여기서 주목할 점은 그 어떤 일이라는 것이 사물 간, 혹은 사물과 대상 간의 어떠한 부딪침을 이유로 발생하고, 그렇게 발생한 상태의 변화로 인해 누군가는 이전과 다른 무엇을 맞이한다는 점이다. 사건이 일어남으로써 인간은 존재의 특이성을 드러내며, 그로부터 그 존재의 새로운 세계가 열리는 것이다.

사건 자체는 매우 순간적으로 나타나 사라진다. 어떠한 상태의 전과 후 사이에 발생하여 다시 사라짐에도 불구하고, 사건은 인간 존재 스스로 삶을 사유하게 하거나 새로운 변화를 이끌어가도록 유도한다. 사건은 순간적으로 우연히 일어나기 때문에 우리가 기억하는 일련의 사건은 사건이 일어나는 그 순간 포착된다기보다는 사건이 발생한 후 그 영향력에 따라 인식되거나 기억을 지속한다. 사건이 일어나는 순간에는 사건이라는 것을 느끼거나(의미라고 지각하는 일종의 sense) 정동(affect)하지 못하지만, 순간적으로²⁾ 당시의 감각들(당혹스러움이나 기쁨 등)을 떠올리고 의미를 발견하며 문제 상황을 인지한다. 사건을 사건이라고 부르기까지는 순간적인 강렬한 파토스와 강한 추인 동력, 그로 인한 새로운 판단 등이 관여한다.

사건은 사물이 아니라 사물 간의 관계로부터 일어난다. 그것은 우연한 어떤 부딪침의 지점에서 마음을 움직이는 어떤 힘이 일어나 존재를 인식하면서 변화를 주도한다. 즉 기존의 평

²⁾ 이 시간은 오랜 시간, 일정 시간이라고 단정할 수 없다. 애초에 존재하지 않을 수도 있었던 일이 존재함으로써 사건이 되므로, 누군가가 사건이라고 부르는 순간 그 누군가라는 존재는 현실로 드러나고 그로부터 만들어지는 세계가 존재하게 된다. 즉 어떤 일이 일어난다고 해서 모두에게 사건이 되는 것이 아니며, 그것을 사건으로 여기는 순간 또한 동일 시간으로 존재하는 것이 아니다.

온함을 깨뜨리는 어떤 것을 감지하는 순간 사건은 일어나는 것이다. 누군가에게 그 순간은 이전과 다른 특별한 지점의 발생을 뜻한다. 순간 나타나고 사라지는 소소한 움직임일 수 있음에도 불구하고 그 움직임은 기억되고 다시 나타남을 반복하며 존재의 이전과 이후의 차이를 감지하도록 만들며 나아가 삶을 변화시키기도 한다. 고요한 일상에서 무언가의 움직임으로부터 발현되어 누군가의 마음을 작동시키고 의미를 만들며 이전과 다른 삶의 변화를 가져오는 것이다. 우리 삶의 소중한 순간들은 모두 이러한 사건으로 구성되어 있다고 해도 과언이 아니다. 인간이 세계에 존재한 이래 무수한 사건이 일어나고 사라져갔다.

이렇게 사건은 인간 삶을 구성하고 관통하는 중요한 기제였음에도 불구하고 오랫동안 인간 존재를 논하는 담론으로는 인정받지 못하였다. 인간이 기억하는 중요한 순간이 일련의 기록으로 남아 의미 있는 사건으로 기억되고 있음에도 불구하고, 사건이란 동일한 모습으로 다시 일어날 수 없고 영속할 수 없다는 논리, 즉 재현될 수 없는 시물라크르, 가상, 환영, 본질적이지 않은 것의 일종이기 때문에, 인간 존재를 규명하는 사유의 대상으로는 인정할 수 없다는 것이다(박민수, 2012, 148). 사건이 사실의 근원임에도 사유의 대상은 오히려 사건 자체가 아니라 기록된 사실에만 있다고 믿어 온 것이다. 이러한 입장은 오래도록 서양 철학의 역사 속에서 굳건히 만들어져왔다.

사유의 대상은 온전하고 견고하며 영속하는 형태여야 한다는 플라톤적 관념론에 따르면, 사건은 무한하고 가변적이며 경계가 불분명한 사라짐 수준의 정도에 불과하다. 따라서 사라진 그 무엇을 다시 드러내는 재현과 그 방식에 대한 논의 또한 가치 없는 것이었다. 들뢰즈(Deleuze)는 이러한 입장을 지속한 서양 근대 철학의 견고함³⁾을 비판하고 사건을 통한 사물과 현상의 ‘마주침’과 ‘뒹’에 주목한다. 들뢰즈의 주장에 따르면 플라톤과 아리스토텔레스, 그리고 크리스토포를 거쳐 데카르트와 칸트에 이르기까지 대부분의 서양 주요 사상들이 모두 이와 비슷한 독단적 사유의 이미지에서 벗어나지 못하였는데, 그 이미지가 바로 ‘견고함’에 있다. 견고함이란 무상하지도 않고 사라지지도 않는 어떤 한계와 질서, 통일성을 갖게 하는 초월적인 그 무엇이다(박민수, 2012, 151).⁴⁾

들뢰즈는 이러한 견고함이 인간의 사유 방식 또한 고정시켜 왔다고 보았다. 그런데 인간은 오히려 그 견고함을 버리게 하는 우연, 그리고 우연으로부터 발현되는 ‘못 견딜 것 같은 내적 추동력’, 일종의 정동(affect)과 정동에 의해 변화하려는 의지의 생성, 그리고 그 과정을 통해 다른 주체가 되어 가는 것을 스스로 즐기고 사유하며, 자신의 정체성을 인식하는 존재이다. 우리가 경험하는 세상은 애초부터 견고하지도 고정되어 있지 않다. 들뢰즈는 새로운 사유의 시작을 위하여 ‘새로운 사유의 이미지’, 곧 ‘생성적 사유의 이미지’를 받아들일 것

3) 서양의 중세에서는 이데아 중의 이데아, 가장 완전한 존재를 상징함으로써 그리스 철학을 보다 견고한 사유의 환경에 위치시킨다. 이후 서양 근대 철학에서 ‘주체’ 개념을 확립함으로써 전통적인 형이상학을 어느 정도 극복하려 한 시도도 보이지만, 그 기반은 여전히 견고하다. 근대에서조차도 데카르트의 ‘나는 생각한다. 고로 존재한다’라는 말에서 보듯이 변화하는 환경에서 보다 견고한 중심을 찾고자 하는 데 있었고, 이에 가변적인 것들은 모두 사유에서 배제되는 것에 불과하였다. 데카르트의 사유 도식에서 가변적인 것은 왜 사유에서 배제되는지에 대한 이유가 설명되지 않는다(박기순, 2007, 48).

4) 플라톤은 이를 ‘이데아’로 부른다.

을 주장하는데, 그것은 초월적 대상을 전제하지 않고 환경을 독단적으로 전제하지 않는, 우리가 경험하는 지금 여기의 현실에서 이루어지는 사유의 이미지이다. 사유의 대상을 미리 정하거나 사유의 결과를 예측하지 않고, 인간 삶에서 ‘우연적’으로 발생하여 ‘차이’와 ‘생성’을 유발하는 과정에서의 고통과 즐거움으로부터 새로운 질문을 던지고 의미를 찾고자 하는 것이다. 우연에 의해 발생하는 변화와 생성을 사유하는, 즉 사건의 사유는 본래부터 고정되어 있지 않았던, 동일시되지 않는 지금의 세계를 인정하는 것으로 이것이 진정한 사유이다. 사건 그 자체가 순간적이기 때문에 실체는 없으며, 그래서 사건의 존재론적 사유가 불가능하고 사건 자체의 위상 또한 부여할 수 없다는 논리는 일상의 삶에서 순간적으로 만들어지고 다른 길을 선택하는 중요한 순간, 즉 의미 있는 삶으로의 변화를 유도하는 어떤 순간 자체를 부정하는 일이다(이정우, 1998, 147).⁵⁾

물론 사건의 특성상 그것은 언어로 표기될 뿐 실체를 증명하기 어렵다. 학생이 어떠한 문제를 푸는 순간의 ‘난감함’과 ‘불안함’ 등과 같은 언어적 표식은 그 학생이 당황해하는 그 순간의 사건을 알리는 중요한 표현방식이지 사건 자체는 아니다. 사건은 이렇게 언표를 통하여 기록되어 사건의 의미를 이해시킬 뿐, 그 언표 자체, 즉 학생, 문제 등과 같은 사물 자체만으로는 대변하기 어렵다. 사건은 물체나 대상으로부터 그냥 발생하는 것이 아니라, 학생이 문제를 푸는 과정, 그 순간 일어나는 어떤 느낌과 힘으로부터 생성된다. 학생이 시험을 보는 순간 ‘불안하게 된’ 것이고 문제를 푸는 순간 ‘당황하게 된’ 것이며 스스로도 믿기 어려운 결과가 나오게 된 것이다. 이렇게 사건은 일상을 채우고 있는 세계의 표면과도 같다. 지금 여기 우리 곁에서 발생하는 사물 이면의 표면이 곧 사건이다.

2) 사건을 사유한다는 것

사건이란 어떠한 일이 이목을 집중시킬만한 뜻밖의 일이 됨(되어감)을 의미한다. 이것은 보편적이고 일반적인 논의로 일관되어 가는 것, 즉 통념상 일정한 보편성으로 귀결되는 것을 배제하는 것이다. 들뢰즈의 사건(événement)은 공통 감각으로 동일하게 사유되는 것이 아닌, 어떤 마주침으로 인해 Sense와 Nonsense의 경계에서 일어나 그 힘으로(일종의 affect) 기존의 내면에 충격이 가해짐으로써 발생하는 것에 가깝다고 할 수 있다. 그것은 새로운 사유의 이미지로 발현된 예기치 못한 사태인 것이다(김지호, 2019, 356).

사유가 시작되려면 의문의 대상과 의문을 풀어갈 방식이 있어야 한다. 인간 존재 너머에 있는 초월적인 그 무엇, 통일되고 질서 있는 견고한 그 무엇이든 의문의 여지를 주지 않는다. 그런 측면과 달리 사건은 일어남과 동시에 의문을 제기한다. 사건은 인간이 인식해야 할 사유의 대상이 될 수 있고, 인식의 확장을 요구하는 사태 자체이기도 하다. 인간에게 사건은 의문의 여지를 품게 하는, 그래서 새로운 해결을 동반하는 문제를 발생시킴과 동시에, 기존의 확신이나 믿음과는 다른 차원, 즉 내적 갈등을 초래하는 어떤 문제를 다른 방식으로 도전해야

5) 이정우(1998, 144)는 하나의 나뭇잎이 푸른 상태에서 붉은 상태로 변하는 경우를 예로 들어, 나뭇잎, 푸르름, 붉음 등의 사물과 형상은 그 존재를 인정받지만, 푸르른 나뭇잎이 붉은 나뭇잎으로 변화하는 그 순간의 ‘됨’은 어떠한 존재성(실재성)도 부여받지 못함을 사례로 들어 사건이 생성되는 그 순간의 실재성이 중요함을 언급한 바 있다.

함을 동반한다.

이러한 사건의 본성은 이전과 달리 한순간 강제된 새로운 사유를 발생시킨다. 사건이 일어나는 순간, 주체의 의지는 그 사건과의 감응을 통하여 새로운 사유의 과정으로 진입한다. 만약 이때 주체의 의지가 없다면 사건과의 조우나 감응, 사유 또한 없다. 사건을 사유한다는 것은 사건으로부터 수반된 새로운 문제를 직면함과 동시에 그에 대응하는 에너지와 용기, 그리고 새로운 사유가 일어나 이전과 다른 세계에 대한 믿음을 발현시켜 새로운 자아를 생성하고 변화의 의지를 갖게 하는 것을 의미한다. 삶의 방식 자체를 문제화하여 기존의 관습과 한계를 이기고 새로운 인간이 되도록 하는 것이다. 이러한 사건의 본성은 자기 성찰을 동반하고 내적 변화를 유도하며 실천 또한 동반한다. 들뢰즈는 사건으로 인해 인간은 자신을 새롭게 인식하며, 사건의 사유를 통하여 새로운 존재로의 성장과 변화가 가능하다고 언급한다.

이상의 논의에서 우리는 사건을 사유한다는 것이 다음의 세 가지를 암시하고 있음을 알 수 있다. 첫 번째는 사건은 문제적이라는 것이다. 사건은 전적으로 문제들과 관련되며 문제의 조건들을 정의하는 데 관여한다(김지호, 2019, 357). 발생한 어떤 사건은 어떠한 문제가 있음을 암시하는데 이것이 사건화(문제화)를 통하여 규정되지 않는다면 더 이상 그것은 사건이 아니다. 따라서 사건은 알려져 있다기보다 알려지지 않은 사실, 즉 현재 주어지지 않거나 답이 없는 것과 관련하여 진행된다. 두 번째는 사건은 의미화의 과정이라는 점이다. 들뢰즈는 사건이 일어남과 동시에 의미가 발생한다고 보았다. 즉, 사건 자체는 아무런 것도 갖고 있지 않은 상태이지만, 사건이 인간에게 의미를 동반케 함으로써 아무것도 아닌 상태에서 벗어나 무의미하지 않은 어떤 경험의 계열성을 감지하게 된다. 사건은 어떠한 사물이나 비 물체적인 것에 던지는 질문과 의문으로 인해 드디어 의미를 갖추고 나아가 의미화가 가능해진다. 사건의 의미화는 곧 존재의 주체성을 대변하는 것으로, 질문과 의문의 방향이 삶의 의미와 연결될 경우 의미화가 이루어진다. 사건 자체는 의미와 무의미를 주로 겨냥하지만, 의미화된다는 것은 결국 주체성을 전제로 사유가 적극적으로 이루어지고 있음을 말한다. 그 사회가 보편적으로 인정하는 기준이나 동질감을 의심 없이 맹목적으로 따르거나 쫓아가는 것이 아니라 존재 스스로 즉, 주체적으로 의미를 생성하는 과정에 진입하여 형성하는 것이 의미화이다.

세 번째는 사건은 계열화를 통하여 의미화된다는 것이다. 사건이 어떠한 방향으로 의미화를 이루려면 사건들은 어떠한 계열성을 갖추어 진행되어야 한다. 앞서 말하였듯이 사건 자체는 의미가 없을 수 있지만, 그 사건 전후 발생한 여러 사건과의 연계 고리가 있을 때, 보다 적극적으로 의미가 창출되고, 이것이 이전 계열과 구조적으로 반응하면서 적극적으로 의미화가 일어난다. 사건은 이를 겨냥한 각각의 구성물로 작동되는데, 이들은 위계가 있다기보다는 사방으로 열린 공간에 다양한 위치, 다양한 형태로 존재한다. 그러한 공간은 무수한 계열로

6) 들뢰즈는 사건이 발생할 때 의미도 발생한다고 본다. 즉 의미는 사건과 동시에 현존하는 것이다. 의미는 대부분 언어로 포착되어 언어로 표현되기에, 의미가 보여주는 것은 사건 자체라기보다 사건의 의미와 가깝다. 사건의 의미는 언표로 통하여 존속할 수 있다. 물체나 언표는 의미를 떠안고 실존하는 것이지만, 사건과 의미 자체는 존속한다. 의미는 주체, 다시 말해 주체의 의식에 의해 이루어지고 물체와 언표로 포착되어 표현된다. 사건으로서의 의미는 언표로 표현되어 언표 안에서 존속하지만 본래는 세계에서 발생하는 것이다(이정우, 1998, 153).

업힌 무의식적인 공간이다. 어떤 일이 일어남으로써 정서적 순환이 강력하게 작동되는 그 공간은 주체가 자발적으로 받아들인 다양한 의미와 의미체가 무한한 계열을 이루어가고, 상충과 친밀, 공존과 교차 등의 만남을 통하여 무수한 기표와 기의를 구성해 간다. 동일한 사건이라도 기표와 기의의 작용에 의하여 여러 갈래로 계열화됨으로써 서로 다른 양상으로 꾸러지고 변화할 수 있는 것이다. 계열 구성의 차이로 인하여 사건은 다른 특징과 요소로 새롭게 생성되어 언어로 표현될 수 있다. 사건과 동시에 발생하는 계열화를 통하여 의미는 겹을 만들고 확장하며, 다양한 관점을 내포하며 현실을 새롭게 재구성하려는 의도를 만들어간다.

결국, 사건의 사유란 사건을 주체적으로 응시하고 그에 따른 질문을 마땅히 행하며 다양한 생산의 과정을 계열화하고 형성하며 새로운 미래를 생성해내는 일련의 과정을 의미한다. 사건의 사유는 지배 권력이 만든 관습과 형식을 탈피하여, 순간 우연히 만나는 사건을 응시하고 기존에 버려진 것을 자신의 시선으로 사건화하고 의미화하여 생성과 변화를 이루어간다. 즉 사건의 사유는 주체의 ‘되기’를 지향한다. 찰나의 사건에서 ‘되기’로의 과정은 또 다른 주체를 생성하고 나아감을 의미한다. 이질적인 어떤 것과 부딪치며 새로운 의미를 만들어가고자 하는 실천적 행위가 내포된 것이 바로 ‘되기’이다. 그것은 주체를 변화시키는 관점이자 의지의 발현이며 타자와는 다른 자아의 성찰을 전제하는 내적 힘의 발현이다. 현실에서 사건을 마주하고 새로운 배치를 희망하며 다시 현실을 바꾸고자 하는 의지이다. 사건이 주체적으로 어떠한 상태임을 감지하고 깨닫는 순간이라면, ‘되기’는 그것을 실천의 장에서 발현하는 단계라고 볼 수 있다. 사건 자체는 ‘되기’를 포함하지 않지만, ‘되기’는 사건의 의미와 실천을 동반한다.

사건을 사유하고 의미를 생성하며 실제적 되기를 반복하는 일을 통해 삶은 다시 새롭게 변화하고 이전과 다른 차이를 갖추게 된다. 사건과 되기는 이론적 논의를 벗어나 삶에서 구체적으로 연동될 때 가치가 있다.

4. 사회과수업에서 ‘사건’의 의미

교육 실천의 장인 교실 수업은 사건의 인지와 사건의 사유, 그리고 사건의 의미화를 통한 교육 주체의 ‘되기’를 지향한다고 볼 수 있다. 교실은 우연한 사건이 만들어지는 교육 공간이다. 그곳에서 일어나는 사건들은 이전과 다른 새로운 교육의 문제를 인지하는 순간이며, 그것을 해결해가는 교육적 노력은 곧 사건의 의미화 과정이자 수업 자체이다. 수업을 사건으로 본다는 것은 교과서와 교육과정으로 교육의 문제를 처방하는 것이 아니다. 그것은 우연히 교육 공간에서 벌어지는 사건 자체가 주체에게 던지는 교육적 의문과 문제를 간파하고 그 사건을 의미화하는 과정에서 새로운 인간 존재의 ‘되기’에 주목하는 것을 말한다.

사회과는 사회 현상에 대한 이해에 기초하여 자신의 삶과 세계와의 관계를 끊임없이 확인하고 삶을 영위하도록 유도하는 사고와 실천의 교과이다. 여기서 사회 현상에 대한 이해는 과학적 증거 사례로서 인식되는 세계가 아니다. 사회 현상을 이해하기 위하여 과학적 지식과

이론이 필요한 것은 맞지만, 그것만으로는 인간이 직면해 가는 사회 현상을 이해하기 어렵다. 오히려 학습자의 일상적인 삶 속에서 일어나는 새로운 경험에 주목함으로써 사회를 이해하고 현상을 인지할 가능성이 더 크다. 이것은 교육 활동의 규칙과 일반화보다는 우연히 발생한 예측 불가능한 사건의 발현과 경험에 비추어 변화하는 세계를 감지하고 자기 존재를 확인하는 것과 관련된다.

학교는 교사와 학생의 일상적 삶과 공적 삶이 동시에 존재하는 공간이다. 학교라는 교육 공간에서 교사와 학생은 끊임없이 새로운 상황에서 크고 작은 사건을 마주한다. 그 과정에서 교사와 학생은 교과서가 알려주지 않은 새로운 현재의 문제를 제기하고 공동의 사고로 문제를 해결하고자 노력한다. 이로써 그들은 스스로 자기 존재를 확인하고 교육적 삶의 또 다른 변화를 인정하게 된다. 학교라는 공간은 이와 유사한 무수한 사건을 통하여 인간과 세계의 관계를 이해시키는데, 여기서 ‘사건’은 그 이면의 기억된 인간 경험과 그로부터 발생한 수많은 시플라크르의 의미, 그리고 그것을 사유하며 자기 존재를 성장시켜가는 모든 과정을 인정하는 개념이다. 사회과교육에서 이러한 사건의 의미와 가치를 인정한다면, 사건을 이해하고 표현하는 방식으로서의 내러티브, 즉 사회 현상을 이해하는 방법으로서의 내러티브와 사회과 수업을 표현하는 방식으로서의 내러티브가 중요함을 알게 된다. 사회과수업에서 기억되고 선택된 사건을 이야기로 기록하고 공유하며 소통하는 일은 사회과수업의 딜레마와 특질을 확인하고 새로운 사회과수업을 창조할 수 있게 하는 계기일 수 있다.

사건은 사회과수업 안과 밖에 존재하며 교사와 학생의 내러티브를 생성시키는 매개가 된다. 즉 수업에서의 사건은 새로운 문제를 만들고 의미화를 유도하며 새로운 수업을 생성시키는 것이다. 교육에서의 사건은 교육 공간에서 우연히 일어나는 사물 간의 관계로부터 순간적으로 발생하여 사라지지만, 그 지점에서 교사와 학생에 의하여 포착된 의미체, 즉 주체의 자발적 내러티브를 생성한다. 수업에서 사건을 인식하는 순간에 직면함으로써, 주체는 새로운 의미를 포착하게 되고 나아가 의미화 과정을 거치면서 교육적 성찰이 작동되어 이전과 다른 새로운 수업을 생성한다. 천편일률적이었던 기존의 수업은 우연한 사건을 접하며 새로운 수업으로의 전환을 시도한다. 특히 사회과수업에서의 사건의 마주함은 사회 문제에 직면한 바람직한 시민되기의 형태를 인정하는 소중한 과정이 될 여지가 충분하다. 그동안 사회과교육에서 제기한 시민으로서의 삶은 보편적 이론에 의지한 일률적 답변이 대부분이었다. 그런데 사건을 통하여 우리가 접촉한 사회 문제가 순간 자신의 문제로 인지되는 그 우연한 어떤 상황 또한 수업에는 늘 존재한다. 수업에서 사건을 만난다는 것은 사회를 바라보는 성찰적 시민, 실천하는 시민을 유도할 수 있는 좋은 지점이다.

이러한 입장에서 사회과수업에서의 사건은, 첫째, 수업에서 마주하는 우연한 일의 발생과 그 의미체의 구성인자로서의 사건(학생과 교사 간, 교사와 교재 내용 간, 학생과 학생 간, 그 외 대상 간의 관계 표면에서 드러나는 현상 간의 부딪침) 둘째, 학생 스스로, 혹은 교사 스스로 수업의 어떤 순간, 자신의 주체적 응시를 통하여 마주하는 사건, 셋째, 발생한 사건으로부터 어떠한 사람으로 되어감에 주목하여 만들어지는 사건 등이 있을 수 있다. 사회과교육에서의 사건은 사회과 수업의 주체를 인정하고 살아있게 만든다. 사회과수업에서의 사건은 감정과

정동 중심의 사회 변화를 이해하는 하나의 기제로, 혹은 규칙과 이론 중심의 코드화된 교육에서의 해방과 탈주의 필요성에서, 그리고 이를 통한 새로운 자기 지식 생성자로서의 시민되기
의 가능성을 내포한다.

사회과수업을 사건으로 본다는 것은 교사와 학생이 사회과수업에서 무엇을 받아들이고
어떻게 의미를 생성하는지 그리고 그들이 어떤 사람으로 변화할 수 있는지를 의미있게 살펴
본다는 것을 말한다. 사회과수업을 하나의 사건으로 보고 이를 새로운 우리의 내러티브로 생
성한다는 것은 우리가 기억해야 할 교육의 사태와 경험을 공유하고 사회과수업의 의미를 반
추할 수 있도록 유도한다. 즉, 수업을 사건으로 보게 되면, 수업에 내포된 사건, 즉, 사건 중심
의 수업 내러티브를 생성하여, 그 사건에 대한 교사와 학생 각자의 목소리를 인정하고 이를
타자와 공유함으로써 다시 특별한 교육적 내러티브를 만들 수 있게 된다. 사건은 개별적이지만
내러티브는 그 사건을 기억하고 공유하게 함으로써 사건이 감지한 문제를 교육 주체 모두
의 문제로 위치시키고 해결의 의지를 다지고 해결하도록 유도한다. 사건과 내러티브는 오래도
록 그렇게 우리 앞에 있었고, 있을 것이다.

5. 나가기

(이하 생략)

참고문헌

- 이정우(1999), 시물라크르의 시대, 거름.
김조은(2018), 프랑스 현대 철학의 사건 개념, 철학사상, 70, 63-94.
김조은(2019), 사건의 창안으로서의 예술: 베그르손, 들뢰즈, 리오타르의 경우, 미학, 85(2), 35-79.
김병연(2018), 들뢰즈의 ‘사건’으로 지역지리 교육 읽기, 국토지리학회지, 52(4), 537-552.
박기순(2007), 들뢰즈와 스피노자: 무한의 사유, 진보평론 2007년 봄호(제31호), 41-64.
류현중(2014), 사건과 정서로 역사수업 읽기: <따뜻한 기술: 문익점과 목화> 수업이야기, 사회과교육연
구, 21(1), 43-66.
조성욱(2017), 지리교육에서 역사적 사건의 접근 방법과 의미: 1894년 동학농민운동을 사례로, 한국지
리환경교육학회지, 25(3), 109-122.
이해영(2016), 역사적 사건이 학생들의 생활에 미치는 영향, 학습자중심교과교육연구, 16(1), 79-97.
곽병현(2008), ‘역사적 금기영역’에 대한 역사수업 방안-제주도 4.3사건에 대한 ‘상관주의적 역사
해석’을 중심으로, 역사교육연구, 7, 7-65.
홍미화(2019), 예비교사의 사회과 수업성찰 탐색: 정몽주 살인사건 수업을 중심으로, 사회과수업연구,
7(1), 1-28, 한국사회과수업학회.
서동욱 (2002), 들뢰즈의 철학-사상과 그 원천, 민음사.
Deleuze, G. (1968), *Différence et Répétition*, Puf. 김상환 역(2004), 차이와 반복, 민음사.
(이하생략)

좋은 사회, 나쁜 사회 그리고 사회과교육 - 사회과교육의 미래로서 과거 탐구 -1)

윤 상 균
진관고등학교 교사

I. 들어가며

챗GPT 같은 생성형 AI가 나오는 마당에 지금—2024년—으로부터 불과 8년 전 큰 충격을 주었던 알파고는 마치 자율주행 전기차 시대의 가솔린 엔진을 탑재한 마차 꼴이 되었다. 그래도 그때—1886년—는 지금—2024년—으로부터 138년 전이었다. 그러나 그때도 ‘자동차 빅뱅’ (Möser, 2002, 김태희·추금환 역, 2021, 29-44)으로 여겨졌다.

빅뱅 후 138년이 걸리던 변화가 이제는 충격 후 8년밖에 안 걸리고, 앞으로는 그 소요 기간이 어찌면 8개월, 아니 8일 밖에 안 걸릴지도 모를 일이다.

이런 급속한 변화의 상황 속에서 교육은 따라가기 바쁘고—사실 따라가고 있는지도 의문이며—그 성과를 드러내고 강조하는데 열심을 낸다—사실 뚜렷한, 변변한 성과라는 것이 있는지도 의문이다.

본 연구는 이렇게 숨막히게 등장하는 새로운 것을 포착하고 적용하는 방식, 이를테면 추격형(Fast Follower) 또는 나아가 최근 강조되는 선도형(First Mover)의 교육 질주에서 잠시 멈추고 갓길 또는 휴게소에서 시동을 끄고 따끈한 아메리카노와 함께 고전을 펼쳐보고자 한다.

고전을 들춰보는 이유는 아마 몇 가지 있을 것이다. 그냥 고상해 보여서 고상해지려고 일 수도 있겠고, 아니면 정말 진지하게 요즘 뭔가가 안 되고 있으며 그래서 현존하는 또는 첨단 의 이것저것들을 해봤지만 마치 항생제 내성으로 약발이 안 듣는 그래서 병이 속수무책이 되어 버리는 막연한 그러나 실존하는 불안감 때문일 수도 있겠다. 본 연구는 그 시작이 의식적으로는 전자로 인하여, 그러나 무의식적으로 후자로 인한 것으로 자체 평가된다.

개인적 동기와는 별개로 고전의 가치를 말하지 않을 수 없다—이것은 읽기 전에는 모르고, 읽으며 확 와 닿게 된다—우선, 저자의 고뇌가 담겨 있다. 책 밖에서 고전의 유명 문장들을 몇 구절 접하면서 느끼는 것과는 차원이 다르다. 오히려 그 유명 구절들은 잊더라도 그 고뇌의 흔적들을 소유하는 것이 더 나올 수 있다. 그리고 기대했었는데, 역시 기대대로 그때의 고뇌는 지금의 고뇌와 다르지 않다는 것이다! 그리고 대가로 평가되는 고전의 저자는 사실 지구상의 그 누구보다도 그 고뇌를 깊게 했다는 것이다! 이것을 획득한다는 것은 정말 대단한 것

1) 본 연구는 서울특별시교육청 2023 중등 서울학습연구년 특별연수 개인 연구 보고서로 제출된 것을 수정·보완한 것이다.

을, 아니 매우 현실적인, 비유컨대 신약(新藥)을 얻는 것과 같다.

일반 교육에서도 마찬가지이지만, 특히 사회과교육에서는 존 듀이(John Dewey)가 기초 또는 출발점이다. 여기서부터 살펴보고자 한다. 도대체 무슨 고뇌를 했는지.²⁾

II. 좋은 사회, 나쁜 사회 그리고 교육

1. ‘어떤 사회인가’ 와 ‘어떤 교육인가’ 의 문제

듀이의 대표적 저작은 『민주주의와 교육(Democracy and Education)』(1916)이다. 부제가 ‘교육철학 서론(An Introduction to the Philosophy of Education)’이다. 교사가 되어 이 책을 생각할 때마다 ‘민주주의’가 나오는 것이 (반박할 수는 없지만, 그래도) ‘교육에 왜?’라는 의문을 갖고 있었다. 이것에 대한 나름의 답은 한참 후에 사토 마나부(佐藤学)의 ‘배움의 공동체’ 관련 연수를 받으면서였다. 그때—2000년대 중반—한참 혁신학교 열풍이 불었고, 재직하던 학교도 사전 준비로 관련 연수를 교육청 주관으로 받았었다. 듀이의 경우도 그때 그것과 다르지 않은 것 같다. 다만 듀이는 좀 더 방대한(grand) 것 같고 체계적이고 논리적인 학술적 성격을 더 많이 띠고 있는 것 같다.

하지만 오래된 책이므로 좀 고리타분할 것 같고 시대에 뒤떨어질 것 같은 마음은 여전히 남아 있다. 이 시대에 어울리는 것은 “과학기술과 교육”, “인공지능과 교육”, “챗GPT와 교육” 이런 것들이 아닐까 하는 생각에서.

이와 관련하여 듀이는 “집단이 가진 삶의 질적 수준에 따라 교육 역시 다양할 수 있” 으며, 그래서 “현재 우리가 행하고 있는 교육의 특징을 알아보기 위해서는 우리 사회가 가진 삶의 수준과 특징에 대해 면밀히 살펴볼” 것을 제안하고 있다. 다시 말해, ‘어떤 사회인가?’의 문제를 검토함으로써 ‘어떤 교육인가?’의 문제를 조망할 수 있다는 것이다. 이처럼 ‘사회’와 ‘교육’은 서로 밀접한 관련을 맺고 있는 것이다.

2. 좋은 사회의 기준

그러나 처음부터 민주주의를 제시하거나 강조하지는 않는다. 우선 사회에는 “좋은 사회, 나쁜 사회 등 여러 종류의 사회”가 있다고 한다. 심지어 범죄 집단도 사회이며, 서로가 결속되어 있고, 공동의 관심사가 있다. 의리와 규칙도 있다.

2) 본 연구에서 참고한 5종의 고전들은 원서를 직접 본 것이 아니고, 이것들을 번역하여 한 책에 실은 김영석·이광성 역 『사회과교육의 고전 읽기』(2022)를 통해 파악한 것이다. 또한 본문의 문장을 인용한 경우 큰 따옴표(“ ”)로 인용 표시를 하였으며, 긴 문장의 경우는 별도의 문단으로 구별하여 인용 표시를 하였다. 그리고 밑줄은 참고도서에는 없는 것으로서, 인용자가 강조하기 위해 첨가한 것이다.

그러나 “어느 집단에서든 그 내에서 이루어지는 교육을 통해 그 집단 구성원들을 사회화 하지만, 그 사회화의 질과 가치는 그 집단의 습성과 목적에 따라 다르”기 때문에 “사회적 삶의 가치에 대해서 평가해 볼 필요가 있”는 것이다. 그러면서 다음과 같이 그 기준을 두 가지로 제시한다.

기존의 사회에서 행하고 있는 삶의 특징들 중 아무거나 기준으로 쓸 수는 없다. 기존에 행해지고 있는 삶의 특징들 중에 바람직하다고 여겨지는 것들을 골라 이를 바람직하지 못한 특징들을 비판하고 개선하는데 활용할 수 있어야 한다. 우선 어떤 사회집단에서든, 심지어 도둑의 무리에서도 서로 모종의 관심사가 공유되고 있으며, 다른 집단과의 상호작용과 협동적 교섭이 어느 정도는 이루어지고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 이 두 가지 특성으로부터 사회의 질과 가치를 평가해볼 수 있는 기준을 뽑아낼 수 있다. 즉 의식적으로 공유되는 관심사의 수가 얼마나 많으며, 그 종류가 얼마나 다양한가? 그리고 다른 집단과의 교섭이 얼마나 충만하고 자유로운가이다.

그러면서 이 두 가지 기준을 통해 집단 또는 사회를 다음과 같이 평가한다.

범죄집단을 평가해보면, 첫째로 그 성원들을 결속시켜주는 공동의 관심사는 겨우 남의 물건을 훔치거나 빼앗는 것에 지나지 않으며, 둘째로 그 집단은 성격상 다른 집단과는 유리되어 있어서 서로 삶의 가치를 주고받을 기회가 거의 없다. 이 집단 내에서 이루어지는 교육 역시 왜곡될 수밖에 없다. 반면 바람직한 가정생활을 예로 들어보자. 첫째, 그 가정에는 모든 가족이 물질적, 지적, 미적인 관심사를 공유하고 있어서 한 사람이 뭘 배우면 이는 쉽게 다른 사람에게 전달될 수 있다. 둘째, 이러한 가족은 고립되어 있지 않고, 회사, 학교, 문화 기관 등 가족 구성원들이 참여하고 있는 조직들과 긴밀한 관련을 맺고 있으며, 정치적 조직과 관련해서도 응분의 역할을 수행하고 또 지원을 받는다. 즉 이러한 사회집단 속에서는 구성원들끼리 많은 수의 관심사가 서로 공유되고 전달되며, 다른 형태의 각종 모임들과도 자유로운 상호 교섭을 하고 있다.

그리고 이러한 기준을 국가에 적용한다. 대표적인 것이 ‘전제국가’이다. “총칼로 공포를 느끼게 하는” 데, “공포를 자극한다고 해서 다른 능력이 연관되어 발달하는 것은 아니”라고 한다. 오히려 “공포를 느끼면 쉽고 안전한 삶을 추구하려는 성향은 강화되는 반면 다른 능력의 개발은 이루어지지 않으며, 설사 개발된다고 하더라도 그 자체가 의미가 있는 능력이 아니라 고통을 피해 쾌락을 얻는 수단적 능력들이라고 밖에 할 수 없는 것들”이라고 한다. 즉 “공통의 관심사가 별로 많지 않으며, 사회집단 구성원들 사이에 자유롭게 주고받을 만한 게 없다.” “주고받는 자극과 반응이 극히 일방적”이다. “가치를 공유하려면 서로가 영향을 주고받는 기회를 균등하게 해야” 하고 “다양한 활동과 경험에 공동으로 참여해야” 하는데 말이다.

그래서 전제국가에서는 “경험이 주는 교육적 효과가 각각의 계층 내부에 한정” 되고 “계층 간에 다양한 삶의 방식을 공유할 기회가 없어” 서 “상류계층” 에게도 안 좋다고 한다. 문화는 “특별한 의미 없이 내부에서만 통용” 되고, 예술은 “가식적” 이며 “사치스럽” 고, “지식도 지나치게 전문화” 되며, “예법 역시 인간적이지 못하고 형식적이면서도 까다롭다” 고 한다.

3. 현대사회는 좋은 사회?

전제국가처럼 “다양한 관심을 공유하면서 서로 자유롭고 평등하게 상호 교섭하지 못하면 지적 자극을 제대로 받기가 어렵” 다. “다양한 지적 자극을 받는다” 는 것은 “새로운 것을 경험하는 것” 이고 “새로운 것” 은 “기존의 생각에 신선한 충격을 주는 것들” 인데 말이다.

이러한 문제는 전제국가에만 국한되지 않는다. 한 사회가 “계층 간 엄격한 선” 이 있으면, “가난한 계층은 단순한 일만 반복” 하고 “부유한 계층은 기분 내키는 대로 목적 없이 때론 과격하고 행동이나 일삼게 되는 경향” 이 나타난다.

플라톤의 지적처럼, “노예” 는 “다른 사람이 조종하는 대로 하는 사람” 이고, “법적으로 노예제가 없는 경우에도 나타날 수” 있다고 듀이는 경고한다.

이를 현대 사회에 적용하면, “사람이 사회적으로 유용한 일을 하면서도 그 일이 어떤 일인지, 자신과 어떤 관련이 있는지 깨닫지 못한다” 면 “노예” 와 같은 처지라고 할 수 있다. 이것은 “과학적으로 관리되는 노동 현장” 도 마찬가지이다. 과학적이라는 것은 “인간의 근육을 최대한 효율적으로 움직이게 한다는 것” 으로 나타나고 있는데, “그러나 원래 과학” 은 “지적인 호기심을 바탕으로 인간이 하는 일(노동)이 그 인간에게 어떤 의미가 있으며, 그 일을 하는 가운데 다른 사람들과 어떻게 관계를 맺고 있는지를 밝혀내는 것” 이다.

효율성을 추구하는 사회에서 “분업” 이 이루어지고 있지만, “자신이 하고 있는 일의 기술적, 지적, 사회적 의미를 깨닫지 못하고 주어진 일을 한다” 면 “단순한 기계적 반복” 에 지나지 않는다.

결과적으로 ‘노예’ 또는 ‘기계’ 로서 전락하는 ‘인간’ 이 양산되는 것이다. 만일 사회가 “과학적 관리와 노동의 효율이라는 기술적 측면에만 관심을 갖는다면” 그 사회 구성원들에게 “사고의 자극을 일방적으로 전달하” 게 되는데, 이것은 “일부가 원하는 대로 나머지를 조종하려는 시도” 와 다르지 않다고 본다.

즉 “산업계 내부의 인간적인 요소나 구성원들 간의 사회적 관계에 대해서는 관심을 두지 않은 채 물건을 만들고 시장에 내다 파는 데에만 신경 쓴다면,” 그리고 “노동과 산업의 사회적 요인에 대해 무시한다면” 이것은 “마음의 부재, 감성의 왜곡” 을 낳는다고 경고한다.

그러면서 듀이는 “다른 집단과의 교류가 원활치 않고 자신들의 이익만 추구하는 집단” 에서 ‘반사회적 기조’ 가 나타나는 것을 우려한다. 왜냐하면 “다른 집단과의 교류를 통해 자신들을 변모시키고 발전시켜 가는 데는 관심이 없고 오로지 자신들이 가진 것을 지키는 데만 몰두” 하기 때문이다. 그 예로 “고립을 자초하는 국가, 바깥세상에는 관심이 전혀 없는 가정,

실제 사회생활과는 유리되어 있는 학교, 가진 자와 가난한 자 그리고 지식인과 일반인의 단절” 등을 제시하고 있다.

반사회적 기조를 발현시키는 “단절과 고립”은 “삶을 딱딱하게 형식화”하고 “집단 내에서 변화 없이 이기적인 목적만 추구하게” 한다. “야만 부족이 ‘외부인’과 ‘적’을 동의어로 쓴다는 것은 우연이 아니다.” “외부인과의 교섭은 전통을 파괴할 가능성이 있기 때문에 다른 사람들과의 교섭을 두려워하는 것”이다. 그러나 “다른 사람들과의 교섭”은 “경험 세계가 재구성”되는 “기회”이다. 그러면서 인류 역사의 발전은 “나라와 나라, 계층과 계층을 갈라놓았던 장벽을 제거하는 방향으로 여러 가지 요인들이 작용했던 시기”와 일치함을 강조한다. 왜냐하면 “상대방으로부터 예기치 않게 배울 기회가 생” 김으로써 “생각의 지평이 넓어질 수 있”기 때문이다.

4. 왜 민주주의?

여기서 민주주의가 등장한다. 왜냐하면 두 기준, 즉 좋은 사회의 기준이 민주주의와 직접적으로 관련되어 있기 때문이다!

첫째, “성원들끼리 얼마나 다양하고 많은 관심사를 공유하며 서로의 일에 관심을 가지면서 자연스럽게 사회통제가 이루어지는지”. 그리고 둘째, “집단 사이에 보다 자유로운 상호작용이 있는지, 나아가 상호작용의 결과로 생기는 새로운 상황에 끊임없이 적응하면서 그 집단의 사회적 관행에 변화가 있는지”를 가만히 들여다보면, 두 기준이 바로 “민주적으로 조직되고 운영되는 사회의 가장 중요한 특징”이기 때문이다!

그래서 “민주주의 사회”야말로 “교육의 중요성을 강조하며 주도면밀하면서도 체계적으로” 학생들을 “준비”시킬 수 있다! 즉 “민주주의가 교육에 헌신적”인 것이다!

이는 (민주주의가 아닌) 다른 정치 체제 또는 삶의 방식, 관습, 전통, 사회 시스템 또는 질서 등에서는 절대 교육이 제대로 이루어질 수 없음을 의미한다!

한 예로, “국민이 제대로 교육을 받지 않은 상태에서 그들의 대표를 뽑는다면 대의 정치가 제대로 이루어질 수 없”으며, 따라서 “외적인 권위에 의존하여 통치하는 사람이 아닌 자발적이고 헌신적인 대표를 세우는 일은 오직 교육에 의해서만 가능”하다.

보다 근본적으로 민주주의는 “단순히 정부의 형태”를 “넘어”서 “서로 어울려 살아가는 삶의 방식”이며 “함께 소통하고 경험을 나누는 방식”이라는 점을 잊지 말아야 한다! 이를 두이는 다음과 같이 강조한다.

자신의 경험을 다른 사람들과 나누고 다른 사람들의 행동을 참조하여 자신의 행동 방향을 결정하는 사람들이 많아지고 그들의 활동 공간이 넓어질수록 그동안 인간 행위의 온전한 이해를 가로막았던 계급, 인종, 국경과 같은 장벽이 허물어질 수 있다.

여기서 “접촉이 많고 그 종류가 다양해지고 많아진다”는 것은 “개인이 반응해야 할 자

극이 다양해지고 많아진다는 것”을 의미한다. 그리고 이것은 “결과적으로 인간 행위의 다양화를 촉진”한다.

“나아가 인간 행위의 다양성을 제한하고 외부와의 고립을 통해 구성원의 권리와 이익을 억눌렀던 권력으로부터의 해방을 보장할 수 있게” 한다.

이처럼 “함께 나누는 관심사의 범위가 넓어지고 보다 다양한 영역에서 인간의 잠재력이 실현되는 사회”가 좋은 사회인 것이고, 이것을 가능케 하는 ‘삶의 방식’이 ‘민주주의’이다.

5. 좋은 사회를 위한 교육적 노력의 필요

우선, 이런 좋은 사회는 “단순히 의도적으로 노력한다고 해서 만들어지는 것은 아니”며, “오히려 과학의 힘에 의한 생산, 상업, 여행, 이주, 통신의 발달로 초래된 것”임이 명확하다.

그러나 그렇다고 해서 여기에만 의존할 수는 없다. 심지어 위험하기까지 하다. 왜냐하면 현대사회처럼 “일단 상당한 수준의 개인화가 이루어지고 개인들의 이익을 중심으로 형성된 공동체가 출현한 이후부터는 의도적인 노력이 중요”하기 때문이다.

그래서 어떤 사회가 “계급의 분화를 피할 수 없다면 누구나 쉽게 접근할 수 있는 방식으로 지적인 기회가 주어져야” 한다. “계급 간의 이동이 어려운 사회는 지배층의 교육에만 신경 쓰는 경향이 있”기 때문이다.

그리고 또 다른 사회, 즉 “사회적 이동이 자유로워 사회 전반에 걸쳐 변화가 이루어지는 경우라면 개인의 주도에 의해 개인의 적응력을 촉진하는 방향에서 교육이 이루어져야” 한다.

“그렇지 않으면 개인이 경험하는 변화가 자신에게 어떤 의미가 있고 어떤 연관이 있는지 알지 못한 채 휘둘리는” 위험이 있기 때문이다. “결국 상당수가 다른 사람들의 행동을 맹목적으로 따라 하게 되는 혼란스러운 상황이 초래될 수” 있다.

그러면서 듀이는 교육의 역사를 크게 세 시기—플라톤의 교육철학, 18세기 계몽사상의 개인주의적 이상, 19세기 국가 및 사회 차원의 제도적 관념주의—로 구분하여 검토한 후, 다음과 같은 두 가지 결론을 내린다.

첫째, 교육을 개인적인 차원 그리고 사회적 차원으로 구분하여 규정하는 것이 크게 보아 의미가 없다...교육이 사회적인 과정이며 사회적 기능을 한다고 규정하더라도 우리가 어떤 사회를 염두에 두는지를 확정하기 전까지는 아무런 의미를 갖지 못한다.

두 번째 결론...민주주의 사회에서 또 민주주의 사회를 건설하는데 있어서 교육이 가진 근본적인 문제의 하나는 국가의 목적과 보다 넓은 사회적 목적 사이에서 갈등이 빚어진다는 점이다...과학, 무역, 예술 등의 활동은 국가의 경계를 초월한다. 이런 활동들은 속성상 국제적인 성격을 띤다. 즉 여러 국가에 사는 사람들이 서로 의존하고 협력하는 가운데 이루어질 수밖에 없는 활동들이다. 그러나 정치 영역의 경우 국가주권이라는 개념이

지금처럼 강조된 적이 없을 정도이다. 각국은 이웃나라와의 관계에서 서로에 대한 적대감을 애써 누르고 있으며, 심지어 일촉즉발의 전쟁의 위기에 놓여 있다. 각국은 자신들만이 누릴 수 있는 배타적 이익을 얻는데 최고의 우선순위를 두고 있다. 이를 의심하는 것은 정치의 기본이라 할 수 있는 국가주권 자체를 의심하는 것이 된다. 그런데 이러한 모순, 즉 보다 넓은 영역에서 서로 어울리고 도움을 주는 사회적 관계를 맺는 것과 좁은 영역에서 서로 배타적이고 적대적인 목적을 추구하는 것 사이의 모순을 해소하기 위해서는 교육이 추구해야 할 ‘사회적 기능과 그 기능에 맞는 교육의 모습을 보다 명확히 할 필요가 있다.

요약하면, 일차적으로 어떤 사회를 염두에 둘 것인가의 문제, 즉 민주적인 좋은 사회를 목표로 교육이 이루어져야 하며, 이를 실현하는 데 장애물로 작용하는—자기 집단, 자기 나라 중심의—좁고 배타적인 목적 추구에 대응할 수 있는 교육의 모습을 설정해야 한다.

그렇다면 “국가에 의하여 운영되면서도 동시에 교육이 추구하는 온전한 사회적 이상을 제약이나 왜곡 없이 추구하는 것이 가능할까?” 라고 듀이는 질문한다.

여기에 대하여 대내적으로는 “물질적 조건에 의해 사회가 계급으로 쪼개져서 한 계급이 다른 계층의 ‘고급문화’를 위한 도구로 전락해가는 세태”가 문제이며, 대외적으로는 “국가에 대한 충성심과 애국심을 국경을 초월한 인류 공동의 목표에 대한 헌신과 어떻게 조화시킬 수 있는지”가 문제임을 밝힌다.

해결책으로 “교육이 한 계층에 대한 다른 계층의 착취를 용이하게 하는 도구가 되지 않도록 하기만 하면 된다”는 식의 소극적인 생각으로는 부족하다고 하며, 보다 적극적으로 대처할 것을 다음과 같이 주문한다.

학교시설은 문호가 충분히 개방되고 또 효율적으로 운영되어 단순히 경제적 불평등을 감소시키는데 그치지 않고, 국민 전체가 장차의 삶을 위한 동등한 준비를 할 수 있도록 보장하여야 한다. 이를 위해서는 학교시설에 대한 행정적 지원은 물론이고 가정에서 누리지 못한 것까지 충분히 누릴 수 있는 수준의 뒷받침을 해 주어야 한다. 나아가 전통적인 학교 문화, 전통적인 교과, 전통적인 교수법과 훈육의 방법을 수정하여 청소년이 스스로 경제적, 사회적인 진로를 개척할 수 있을 정도의 능력을 갖추는데 부족함이 없는 교육 환경을 조성해야 한다... 이러한 민주적 이상이 우리의 공교육 체제를 점점 더 지배해 가지 못한다면 민주적 이상 그 자체가 우스꽝스러우면서도 비극적인 환상에 불과할 수밖에 없다.

국가와 국가 간에서도 마찬가지이다. 전쟁의 공포를 가르치지 않는다는든가 다른 나라와의 갈등과 적대감을 자극할 만한 내용을 가르치지 않는 것만으로는 부족하다. 지리적 제약을 넘어 인류 공동의 목표를 추구하고 결과를 얻어낼 수 있도록 사람들 간의 연계를 강화하는 방향으로 가야한다. 인류 상호간에 보다 자유롭고 알차게 교류하고 관계를 맺어가는 것에 비해 국가의 주권이라는 것은 부차적이며 점정적인 것을 수밖에 없다는 생각이 언

제나 마음을 움직일 수 있도록 습관화해야 한다.

결국 민주주의와 교육은 서로가 서로를 증진하는 상승적 관계(synergistic relationship)(윤상균, 2017)가 될 수 있으며, 서로가 얽여있는 연결망 또는 네트워크(network), 결합체 또는 집합체(association or collective), 그리고 결집체 또는 어셈블리지(assemblage) 등(윤상균, 2020a)과 같이 분리되지 않는 하나의 총체적 구성물로 볼 수 있다.

민주주의와 교육의 이러한 관계를 고려할 때, ‘교육의 본질적 의미’는 듀이가 말한 바와 같이 “개인이 자유롭게 잠재력을 실현해 가는 가운데 사회적 목적을 향하여 점진적으로 성장해 가도록 하는 것”으로 요약될 수 있다. 그리고 “교육의 의미를 이와 같이 파악할 때 민주주의가 설정한 기준을 교육에 일관되게 적용할 수 있”기 때문이다.

이를 연구자는 ‘좋은 사회’를 실현하는 것은 곧 ‘개인과 사회’의 관계 설정의 문제로 귀착된다고 보며, 다시 이것은 ‘어떤 시민성’ 또는 ‘어떤 교육받은 사람’, 구체적으로 범위를 좁힌다면 ‘어떤 사회과 교육받은 사람인가?’의 문제로 향후 발전시켜 별도로 다루고자 한다. 다만, 본 연구에서도 이어지는 몇 개의 후속 고전 검토를 통해 이와 관련된 논의가 일부 이루어질 것으로 예상된다.

III. 좋은 교육, 나쁜 교육 그리고 사회

지금까지 좋은 교육을 위한 좋은 사회는 어떤 것인지에 대해 주로 살펴보았으니, 이제부터는 좋은 사회가 되기 위해서는 어떤 교육이 실행되어야 하는지, 이른바 좋은 교육에 대해 좀 더 구체적으로 제시하는 것이 도리일 것이다.

1. 교육의 고질병?

사회과라는 교과를 논하는 또는 정체성과 같은 부분을 다루고자 할 때, 대표적인 학자가 바, 바스, 셔미스(Robert D. Barr, James L. Barth & Samuel Shermis)이다. 우선 사회과를 정의하는 그들의 연구 저서 『사회과 정의하기(Defining the Social Studies)』(1977)를 보면, “사회과 교육과정은 그야말로 전쟁터”이다.

사회과가 전통적인 사회 또는 학교에서는 없던 신생 교과여서 그 자리를 잡고 모습을 갖추어 나가는 성격이 짙기 때문이기도 하지만, 그러한 성격 탓에 “사회과 내에 다양한 이익 집단들끼리 서로 영향력을 확대하기 위해 경쟁하고 있”기 때문이며, 그래서 “의견의 일치를 보기 어렵”기 때문이다.

여러 논쟁과 의견의 불일치가 다양한 차원에 걸쳐서 다수로 존재—사회과를 어떻게 구성할 것인가? 분과로? 통합으로? 그리고 무엇을 가르칠 것인가? 실용적인 것? 학문적인 지식? 등등—하지만, 그 중에서도 크리티컬한 (대단히 중요한) 중핵은, 그들의 언급을 가져온다면 바로

다음과 같다.

지금까지 사회과에서 가장 중요한 쟁점이 되어 왔던 것은 교화(가치주입)의 문제였다. 어떤 것도 이보다 심각하게 논의의 중심을 차지했던 것은 없다.

학자들이 어떻게 생각하든 관계없이 전체 사회는 사회과를 국가에 대한 충성심을 주입하는 도구로 생각한다.

그렇다. 바로 ‘가치주입’ 과 심지어 ‘교화’ 의 관행이었다. 그것은 ‘국가에 대한 충성’ 과 같은 사회적 요구로 인해 불가피한 측면이 있었다. 그리고 그들의 연구에 의하면, 사회과 내에 역사학자들의 입김이 세계 작용해 왔던 것이 현실적인 이유로 등장한다.

그리고 학술적으로는 전통적인 교육학, 즉 고전과 고어 같은 콘텐츠의 힘겨운 학습이 인간 지성의 발달을 가져오는 가장 최선의 방법이라고 믿는 ‘정신훈련론(mental discipline)’ 이 굳건하게 뒷받침되어 있었다.

그러나 (새로운) 교육학이 등장하고 (과거에는 역사학의 하위분야로 여겨졌던) 정치학, 경제학, 사회학 같은 사회과학이 등장하면서, 그리고 이 분야 전공자들의 영향력이 확대되면서 사회과는 변화, 좀 과장해서 말한다면, 또 하나의 사회과가 확대되기 시작한다.

세력 다툼? 또는 영역 다툼? 가운데 나름 사회과에 대한 어느 정도의 합의—물론 각자의 쉼법은 늘 유지되면서, 예나 지금이나—를 이루었다. 그러나 이내 사회과 나름의 이상 또는 합의는 그렇게 굳건하게 실행되지 못하는 것이 미국이나 한국이나 예나 지금이나 현실이다.

특히 미국의 경우에 저자들은 이렇게 표현한다.

전쟁의 공포와 적개심을 틈타 교화와 가치주입을 주장하는 사람들이 하나 둘 고개를 들기 시작했고, 처음에는 현실 사회과에 대한 우려를 해주는 것처럼 하다가 결국에는 돌변하여 마녀사냥식 복수극을 벌이기 시작했다.

상태가 심각하다. 우리 한국의 경우는 이렇게 노골적이진 않은 것으로 판단하지만, 속 마음의 상태는 비슷한 측면도 있을 것으로 예상된다. 그리고 표면적으로도 시대적 상황과 사회적 사건들이 있을 때마다 이런 식의 분위기는 조금씩 감지되는 것이 사실이다.

2. 발행된 처방전들

이러한 사회적 상황과는 별도로 교사 개인의 태도 또는 신념의 문제도 검토해 볼 필요가 있다. 그리고 이것은 사실 전통이라 불릴 수 있을 정도로 유형화되고 패턴화되어 있는 보다 넓은 레벨에서의 교과적 문제로 정착되어 있다.

역시 이 문제도 앞의 같은 세 명의 저자들이 연구한 바 있다. 그들의 공저 『사회과의 본질

(The Nature of The Social Studies)』(1978)에서 교사의 태도나 신념 또는 사회과의 유형으로 세 가지가 제시되고 있다.

그것은 시민성 전달 모형, 사회과학 모형, 반성적 탐구 모형이다. 각각의 주안점이 다르다.

시민성 전달 모형은 시민성 함양을 목적으로 한다. 시민은 “널리 수용되는 어떤 관습에 순응하고 특정의 신념을 가진 사람, 어떤 가치에 충실하고 어떤 활동에 참여하며 어떤 규범—특성상 이 규범은 지역성을 가지는 경우가 많다—에 따라 행위하는 사람”을 뜻한다. 훌륭한 시민은 “해야 할 일을 정확히 알고 이를 충실히 수행해야” 한다. “수용”도 강조한다. 즉 훌륭한 시민은 어떤 “규범을 내면화하고 있는 사람”임을 의미한다. 심지어 그는 “별다른 생각 없이 묵묵히 태도, 가치, 신념을 받아들여야” 한다.

여기서 사회과 교사는 “하나의 신념을 수용하고 있는 사람”이다. 또한 “자기 신념에 따라 행위하려는 사람”이기도 하다. 그리고 “학생들이 자신과 동일하게 느끼고 행위하기”를 바란다. 즉 “전달자로서 교사는 훌륭한 시민을 어떤 가치와 태도를 견지하고 인정된 공공 활동에 참여하는 사람으로 규정하고, 이런 사람을 양성하려는 목적을 가지고” 있다.

그러나 주의할 것이 있다. 이는 “주요 가치나 전통적 가치만이 전달내용의 전부를 이루지는 않는다”는 것이다. 전달자는 진보적일 수도 있다. “자유 학교(Freedom Schools)와 대안학교(Alternatives Schools)의 진보적인 교사”도 전달자가 될 수 있다.

사회과학 모형은 시민성 전달 모형이 ‘시민성’을 “신념의 내면화와 헌신, 적절한 참여와 올바른 태도”와 ‘동일시’하는 것을 ‘편협’하며 ‘교조적’이라고 비판한다. 이 입장은 ‘시민성’의 개념을 “오랜 전통의 교양학파(Liberal Arts)에서 이끌어내려” 한다. 학생들이 훌륭한 시민이 되려면 “사회과학의 탐구방법을 배워야” 하는데, 이것은 ‘일반화’될 수 있는 것이다. 만일 학생들이 탐구방법을 습득한다면, “사물을 잘 이해하여 깊이 있게 파악할 수 있고 신중한 추론을 통해 논리 정연한 결론도 맺을 수 있다”고 본다.

이것은 “학문 구조—학자가 앞에 이르는 과정—와 밀접한 관련을 가진다”고 한다. 이것은 특히 “새로운 지식을 획득하는 데 사용하는 특유의 연구방법과 기법”으로 높이 평가된다.

그래서 학생들이 이러한 학문 탐구 방법을 익히면, 이후 “정치적인 민주주의 사회에서 불가피하게 발생하는 문제를 사회과학자와 동일한 방식으로 해결하려 할 것”으로 기대된다. 즉 사회과 교육의 목적은 “사회과학자의 탐구 방식에 능숙한 시민을 양성”하는 것이다. 따라서 교사의 임무는 “여러 사회과학에서 채택하는 가설설정, 자료수집, 논의방식, 결론도출 등의 복잡하고도 정교한 방식을 가르치는 일”이다. 즉 이것이야말로 ‘시민성’ 함양에 가장 좋은 방식이다. 왜냐하면 “사회과학자처럼 복잡한 쟁점을 능숙하고 정확하게 바라보는 방법을 터득한 학생은 그들이 곧 물려받을 사회의 흐름·구조·문제를 명석하게 분석할 수 있다”고 생각하기 때문이다.

반성적 탐구 모형도 앞의 둘과 같은 발음의 ‘시민성’이라는 것의 함양을 목적으로 한다. 하지만 그 ‘의미’는 다르다. 그것은 “합리적이고도 숙고된 의사결정을 내리는 과정”으로서 인식의 차별화를 도모한다. 이 정의는 현대인들이 “도덕적으로 불명확한 상황에서 의사를 결정해야 하는 복잡한 상황에 자주 직면한다는 사실”에 기인한다. 즉 ‘현대사회’의 특성을

적극 반영한 것으로서 ‘현대사회’의 시대성에 적합한 것으로 주장된다.

좀 더 구체적으로 들어가면, ‘민주주의’의 주된 특징을 ‘자기 지배의 원리’라고 보면서, “사람들은 사회의 규율과 계획을 스스로 결정해야 하며 통치자는 합의된 규율과 계획에 따라 통치해야 한다”는 원칙을 강조한다. 그런데 현대사회의 시민은 “급격한 기술 진보, 교통과 통신의 발달로 급격한 사회변동을 경험하고 있”어서, “태도, 가치, 신념이 항상 수정, 전이의 과정에 놓여 있”을 수밖에 없다. 더구나 현대사회의 ‘다원성’도 유념해야 하는 상황이다. 주변에 다양한 “인종·종교·지역적 신념과 무수한 경제 이론, 철학, 사회적 신념이 널 리 퍼져 있”기 때문이다.

이로 인해 ‘합리적 의사결정’은 ‘피할 수 없는 현실’이 되어 버렸다. 즉 “가치 갈등은 예외적인 사실이라기보다 지배적인 현상으로 자리 잡고 있”으며, 시민은 “항상 선택을 해야 하는 상황에 직면”하게 된다. 그래서 “반성적 탐구는 유치원 때부터 배워야” 하며, “중단 없이 전 인생을 통해 계속 수행 해야” 한다.

예상할 수 있다시피, 이 모형은 ‘시민성 전달 모형’에 반발하면서 등장했다. 이 모형은 시민성 전들을 “선과 진리에 대한 편견을 단순히 주입하려는 시도”로 파악한다. 이 모형은 ‘생각의 차이’가 사소하거나 예외적인 것이 아니며, ‘공동체’나 ‘사회’와 대비되는 ‘개인’의 생각이 무시되지 않고 비중있게 다루어져야 된다고 본다. 사실 시민성 전달 모형이 중시하는 가치는 “선정된 특정 가치”일 뿐이다.

따라서 가치 학습은 분석과 명료화 등의 방법을 사용한다. 주입이나 교화가 아니라. 반드시 참인 것은 없기 때문이다. 인종 문제뿐만 아니라, 경제 이론도 마찬가지. “가치는 다원적이며” 따라서 “개인에게 필요한 것도 가능한 여러 대안들 중에서 합리적으로 선택하는 일”이다.

특히 “지식 획득 과정을 가치판단 과정과 분리하지 않”으며, 오히려 “지식획득은 가치판단 과정의 일부”로 이해한다. 또한 지식의 위상은 ‘진리’라기보다는 ‘수단’으로 재설정 된다. 사용되고 활용되는 것이다. 즉 지식 자체가 목적이 아니라, 오히려 “자기 관심을 최대한 실현하기 위해 획득해야만 하는 지식이 더 중요”하게 취급된다. 결국 “필요한 지식은 자율적인 의사결정자에게 유용한 지식으로 한정” 되는 것이다.

그래서 교사는 가치 명료화와 지식획득 과정을 서로 별개가 아닌 유기적으로 가르쳐야 한다. 정치적 민주사회에서 자주적·합리적 의사결정자는 바로 이 과정을 통해 양성될 수 있다고 믿는다.

정리하면, 사회과는 유일한 사회과가 아니라 사회과1, 사회과2, 사회과3 또는 사회과N으로 복수로 혼재하며, 각각의 주안점에 따라 서로 다른 교육이 이루어진다.

여기서 물겠다. ‘어느 사회과가 좋은 교육인가?’

답하지 않겠다.

다음 고전들을 살펴보는 것으로 답을 대신하겠다. 아니 구비된 답—발행된 처방전 중에서 하나 선택하기—보다는 답을 모색하는 지침들—발행된 처방전들 각각을 평가하기 위한 또는 나아가 새로운 처방전을 발행하기 위한 가이드라인들—을 제공하고자 한다.

IV. 열고 닫는 교육

두 개의 고전이 더 남아 있다. 하나는 헌트와 메트칼프(Maurice P. Hunt & Lawrence E. Metcalf)의 『고등학교 사회과 가르치기: 반성적 사고와 사회 이해의 문제들(Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding)』(1955)이고, 또 하나는 올리버와 셰이버(Donald W. Oliver & James P. Shaver)의 『고등학교에서 공공쟁점 가르치기(Teaching Public Issues in the High School)』(1966)이다.

1. 금기 깨기

우선 헌트와 메트칼프는 매우 강하게 문제를 제기한다. “거의 대부분의 사회과 교사들” 이 하는 일에 회의를 느끼게 할 정도로 말이다. 즉 “보전의 대상이 될 미국적 유산들은 여전히 풀리지 않는 많은 의문을 던져주고 있다” 고 말하며, “어떤 삶이 좋은 것인지를 놓고 갈등이 벌어지” 고 있다고 한다. 좀 더 직접적으로 “현재의 문화 중 어떤 특징들이 지속되어야 할 가치를 지닌 것인지” 에 대해 교사나 성인들 자체가 서로 다른 견해를 갖고 있으며 갈등하고 있다는 것이다.

그러면서 ‘사회적 갈등’ 의 문제는 ‘개인과 집단 간의 쟁점’ 이기도 하며, 더 깊이 들어가 보면 ‘개인의 인격 내의 갈등’ 과도 관련됨을 총체적인 관점에서 제시하면서, 바로 그러한 문제 속에 ‘닫힌 영역(Closed Area)’ 이 존재함을 드러낸다. 그리고 것처럼 어떤 문제가 닫힌 영역으로 취급되면 해결도 어렵다는 것을 강조한다.

닫혀 있다는 것은 “반성적 성찰로부터 닫” 혀 있다는 것을 의미하는데, 저자들은 개인적이거나 사회적인 갈등 영역에 대해 반성적 탐구를 할 것을 제안한다. 왜냐하면 “그러한 ‘닫힘’ 이 공동체 내의 타부나 개인적 편견을 만들어 내기 때문” 이다. 그래서 닫힌 것을 열어야 하는 것이다.

‘닫힌 영역’ 을 좀 더 상세히 들여다보면, “어떤 특정한 영역에서의 가치갈등은 사고가 허용되지 않는 경우” 가 있는데, “이들 영역에서 사람들은 문제에 대해 맹목적이거나 감정적으로 반응” 하다. 그래서 닫힌 영역은 “편견과 금기로 가득 차 있” 으니, 이것은 “합리적 사고와는 거리가 먼 것들” 이다. 따라서 “교사들은 닫힌 영역을 공략” 해야 한다. 즉 어떤 ‘믿음’ 에 대해 ‘검증’ 과 ‘검토’ 가 이루어져야 한다.

그러나 많은 교사들이 “잠재된 갈등을 깨우는 종류의 핵심 개념보다는 학생의 일반적 믿음을 건드리지 않는 종류의 정보들을 다량으로 가르치는 방식을 택” 하여 가르친다. 문제는 “이런 종류의 수업을 듣는 학생들은 지루함을 느끼게 되고 사회과 수업을 들어야 할 필요성을 그다지 못 느끼게 된다” 는 것이다. 우리 주변에서 흔히 보게 되는, 즉 “불우한 학생들이 사회계급의 문제점이나 계급 문제가 빈곤의 근본문제라는 데 전혀 관심을 갖지 못하는 경우는 놀라운 일” 이 아니다.

그럼에도 교사들은 “학생들에게 의미 있는 내용을 찾기보다는 새로운 교수기법을 찾는 데

노력을 낭비” 한다. 비유컨대 “안전하고 건전한” 사회과 교육에 중독된 것이다.

이러한 문제는 앞에서 논의된 듀이의 좋은 사회, 나쁜 사회에서 전체국가와 민주국가의 대립 문제와 조응한다. 어떻게 조응하냐면, “단힌 영역은 전체주의적 행위와 생각의 원천으로 존재한다” 는 점에서 그러하다. 심지어 “단힌 영역에 대해 미국인들이 보이는 행동이 전체주의 국가의 리더들이 하는 행동과 닮아” 있다고 저자들은 한탄한다. 그러면서 다음과 같은 염려를 표명한다.

각각의 단힌 영역마다 일종의 인가된 (비합리적이고 비일관적인 것들이 다수이지만) 신념 체계를 요구하고, 이를 젊은이들에게 선동 등의 방법을 통해 주입하며, 스스로 생각하여 답을 구하기보다는 교회나 전통, 정치지도자의 권위에 기대어 판단하도록 가르친다. 이러한 대열에서 이탈한 사람들은 곤란에 처하게 되며, 남다른 생각을 하는 사람에게는 사회적·법적으로 심각한 압박이 주어질 수도 있다.

이러한 상황이 지속되어 굳어지면, 특정 인종이나 민족 또는 성(性)에 대한 “평등권에 대해 반대하는 사람들의 광기에 대해서 접” 하는 일이 생기고, 이것은 “사회 구성원들의 정신 건강에 악영향을 끼친다” 는 큰 부작용을 낳는다. ‘부적응 인격’ 또는 ‘인격 장애’ 의 문제는 여기에 있다.

그러면서 단힌 영역, 즉 사회적 쟁점에 대한 학습을 아주 어려서부터 할 것을 다음과 같이 강조한다.

단힌 영역과 관련된 생각들을 다루는 능력은 어린 시절에 어떤 경험을 했는지와 관련이 있다. 어떤 가정이나 초등학교에서는 특정한 모습을 정해 놓고 이것만이 사람과 사회의 바람직한 모습이라고 믿도록 감정적인 분위기를 조성한다. 이렇듯 특정한 태도를 엄격하게 강요하는 가정교육과 학교교육을 받은 어린이 중 상당수는 반성적 사고의 발달이 더딜 뿐만 아니라 정신적 장애가 형성될 수밖에 없다.

나아가 이러한 교육적 문제는 한 나라의 국가 체제를 민주주의에서 전체주의로 바꾸기까지 하는 중차대한 사안임을 다음과 같이 호소한다.

민주사회에서의 교육의 역할은 문화유산의 지적이면서도 비판적인 전수라고 할 수 있다. 그 과정에서 개인 간의 불일치와 당사자 내부의 모순이 노출되고 창의적으로 해소된다. 사회과 교사들이 반드시 인식해야 할 부분은 우리의 문화유산 가운데에도 전체주의적이며 권위주의적인 요소가 포함되어 있다는 점이다. 현재의 쟁점들 가운데 가장 문제가 되는 것은 일부 핵심 가치에 대해 보다 민주적으로 접근할 것인지 아니면 권위적으로 접근할 것인지에 대한 부분이다. 민주적으로 접근하기 위해서는 단힌 영역들을 합리적 탐구에 노출시켜야 한다. 이들 영역에 대한 탐구를 폐쇄할수록 민주적 전통으로부터 멀어지게 되

며 우리가 평소에 다른 나라들을 즐겨 비난하던 바로 그 권위주의 체제로 다가서는 결과를 초래한다.

여기서 연구자는 키워드로 ‘노출’이 눈에 들어온다. 이것을 풀어서 말하면, 닫힌 것을 ‘열기’이다. 즉 ‘닫힌 것을 여는 것’을 관건—문제 해결의 열쇠 또는 가장 중요한 부분—으로 본다.

2. 난상 토론

자 이제 열쇠를 획득했으니, 잠겨 있는 자물쇠를 열어보도록 하자.

여기에는 또 하나의 사회과교육의 고전인 올리버와 셰이버(Donald W. Oliver & James P. Shaver)의 『고등학교에서 공공쟁점 가르치기(Teaching Public Issues in the High School)』(1966)가 참고가 된다.

사회과 수업에 하나의 틀이 활용되는데, 그것은 ‘법리적 분석틀(Jurisprudential Framework)’ 또는 ‘법리 모형’이라고 부른다. 그리고 이 틀을 활용하여 「민주주의 여러 문제(The Problems of Democracy)」와 같은 교과목의 현안 문제들을 선정하여 토론이 이루어진다.

이러한 ‘법리적 수업’은 사실과 주장을 구분하고 논리적 오류를 찾아내는 ‘비판적 사고’를 넘어 “공공정책과 관련된 문제들을 둘러싼 비교적 합리적이라 여겨지는 복수의 관점들을 명료화하는 과정을 중요”하게 취급한다. 이는 “수사적 기교나 연역적 추론의 논리학보다는 합리적 의사소통의 분석 및 해부에 관심을 갖는” 것을 의미한다.

즉 “갈등 상황을 담은 문제의 메시지를 읽은 뒤 바로 메시지에 기술된 쟁점이나 문제의 내용에 대한 상황으로 이동”하며, “메시지 그 자체(에 숨겨진 논리적 오류)보다는 메시지에 담긴 갈등 상황에 수반되는 논쟁적 토의 과정”이 분석의 대상이 되는 것이다. 따라서 “교사와 학생, 학생과 학생 사이에 벌어지는 대화(dialogue)”에 관심을 집중시킨다.

여기서 교사는 두 가지 수준을 동시에 생각하는 ‘이중적 사고’를 할 수 있어야 한다. 하나는 “논쟁적 사건에서 나타나는 쟁점의 내용”이며, 또 하나는 “쟁점을 명료화시키는데 사용되는 지적 전략들”이다. 이것은 비판적 사고 등과 같은 사고기법론보다 훨씬 복잡한 것이다. 이를 통해 “교사나 학생이 이중의 지적 과정을 거치게 하려는, 즉 이중의 목적”이 있다.

저자들은 ‘사실(정확성)의 강조’, ‘가치 갈등의 명료화’, ‘가치 갈등의 사실적 쟁점으로의 전환’ 등 토론에 필요한 여러 전략들을 소개해 주고 있는데, 연구자에게는 특히 ‘유추의 활용’이 강력한 방법으로 다가왔다. 저자들은 다음과 같은 사례를 들고 있다.

공립학교에서의 인종분리견을 살펴보자. 이 사례를 공립학교에서 실과나 체육 시간에 성별 분리 수업을 하는 것과 비교, 대조해 볼 수 있다...(수업 시간의 성별 분리) 상황에 적용되는 논리가 인종 분리 상황에도 적용될 수 있을까?... (나아가) 사회 계급에 따라 학

교를 분리하는 것(과 비교해 보자)···미국인들은 체육 수업에서의 성별 분리 및 차별 문제에 대해서는 일반적으로 이를 평등권 침해로 여기지 않는 것으로 보인다. 반면 인종분리 문제는 평등한 보호의 원칙을 침해했는지 여부를 놓고 서로 논쟁을 벌인다. 한편 사회계급에 따른 분리 정책이 입법화되고 공립학교에서 시행된다면 대다수의 미국인들은 아마 기겁할 것이다.

서로 유사한 사례들을 통해 평등과 불평등 사이의 연속선상을 따라 다양한 지점이 만들어질 수 있고 이를 통해 토론의 맥락이 확대될 수 있다. 나아가 특정 가치문제를 보다 깊이 있는 차원에서 명료화시켜볼 수 있을 것이다···유추의 방법을 통해 특정 가치의 침해 여부를 가릴 수 있는 상황의 범위를 명확히 해줄 뿐 아니라 하나의 상황을 다른 상황과 구별시켜줄 수 있는 기준점을 찾는 데도 필요하다···유추는 윤리 문제를 합리적으로 규명하는 데 있어 강력한 도구라 할 수 있다.

그러나 유추 사용의 주의점도 다음과 같이 두 가지로 당부하고 있다.

첫째, 유추를 통해 사실적인 상황을 제시하는 것과 직접적으로 공공정책에 관한 특정한 결론을 명료화하고 합리화하는 데 사용하는 것과는 구분할 필요가 있다. 유사해 보이는 사례들을 구분해 보는 것은 법적 추론에서도 사실상 중요한 요소가 되고 있다.

둘째, 유추의 사용은 정책에 관한 학생의 입장이 얼마나 일관성을 갖는지 검증해 볼 수 있는 가장 효과적인 방법인데, 이때 필요한 것은 비일관성을 합리적으로 해소하는 것이지 일관성을 갖추는 요령을 이기는 것이 아니다.

공공쟁점에 대한 토론은 이러한 유추의 과정을 거치면서 오류 또는 비일관성이 드러남으로써, 토론 참여자로 하여금 그것의 문제점을 명시적으로 인식하게 하고, 다시 토론 상황을 재조정할 후 전진해 나가도록 하는 유익이 있다.

이러한 유추를 통해, 흑인들의 폭동이라는 가상적 상황을 미국의 영국에 대한 무력적 대항이라는 실제 사례와 비교해 볼 수도 있다. 그럼으로써 양자를 다시 검토하며 인식을 재설정하는 기회를 가질 수 있다. 여기에는 개입되는 가치들과 입장의 일관성 또는 비일관성이 드러나며 조정된다.

저자들의 저서를 읽으며, 또 배운 것은 가치를 두 차원으로 나누어 사고하면 편리함이 많다는 것이다. 하나의 차원은 ‘일반가치’ 이고 또 하나의 차원, 즉 보다 상위의 차원은 ‘기본가치’ 이다. 공공쟁점에서 대립되는 가치들은 보통 ‘일반가치’ 들이다. 예를 들면, “언론의 자유 대 검열, 기회의 균등 대 카스트 제도, 기독교적 형제애 대 이기주의” 등과 같은 것들을 양 극단에 놓고, 현실은 중간 어딘가에서 ‘절충’ 하는 ‘혼합물’ 로 토론의 결과물은 산출된다.

즉 “모두를 완벽하게 만족시키는 것은 불가능” 하며, “문제를 해결한다는 것이 가치갈등을 완전히 해소하는 것을 의미하는 것은 아니” 라는 것이다. 이것은 “하나의 가치를 증진시키는 결정이 다른 가치의 실현 기회를 축소시키는 결과를 초래할 수 있다” 는 것을 의미한다.

이와 함께 동시에 고려해야 할 것은, 이때 또 하나의 상위 차원인 ‘기본가치’, 즉 ‘인간의 존엄’ 과 같은 최상위의 가치는 “희석되거나 침해된다는 것을 의미하는 것” 은 아니며, 오히려 “좀 더 가까이 다가간 것” 으로 볼 수 있다는 것이다. 더구나 “민주사회의 근본 가치인 인간의 존엄성이라는 관점과 논쟁 속에 나타나는 일반가치들을 대조해 볼 필요가 있” 는 것이다.

3. 짐목은 금이다?

여기까지 진행해 보니, 일관된 맥락 가운데 예외적 사항이 포착된다.

그것은 검증, 검토 또는 성찰을 일관되게 강조해 왔는데, 유일하게 최상위 가치로서 기본가치인 인간 존엄과 같은 근본 가치는 그러한 검증 또는 좀 더 강하게는 회의(懷疑)에서 제외되어 있다는 것이다.

이것은 외형적으로는 특별 대우를 받는 권위적인 전통 사회에서나 존재하는 교조적 모습으로 비춰진다는 것이다. 이러한 현상에 대하여 서로 다른 두 가지 측면에서 생각을 좀 더 해 볼 수 있을 것으로 예상해 본다.

한 측면은 정말로 예외 없이 이 문제도 검증의 칼날을 동일하게 들이대는 것이다. 그래서 인간 존엄이라는 가치가 정말 문제를 전혀 제기 받을 수 없는 것인지를 따져 묻는 것이다. 여기에는 소위 ‘뼈딱하게 보기’ 가 적용될 수 있을 것이다.

그러나 또 다른 측면에서는 정반대로 이 문제를 열어서는 안 되는, 즉 검증의 대상이 될 수 없는 인류가 생존의 대전제로 또는 공리(axiom)로 받아들이는 것이다. 한 예로, 우리에게 ‘천부인권’ 이라는 그 어떠한 토씨도 달지 않는 근본 사상이 있는 것처럼.

지면 관계상 요점만 말하고자 한다. 이 문제는 한편으로는 문제 삼는 접근도 존재하고, 다른 한편으로는 문제 삼지 않는 접근도 존재한다.

연구자는 개인적으로 이 두 가지 경우를 명시적으로 인식하며, 교육에서 또는 수업에서 맥락에 따라 어느 한 가지가 또는 두 가지 모두가 적용될 수 있다는 정도의 서술이 지금까지의 단계에서 내려볼 수 있는 정직하고 또한 성실한 잠정적 결론이라고 생각한다.³⁾

이런 결론이 중요한 이유는 두 가지 모두의 경우 우리에게 유익을 가져다주기 때문이다.

문제 삼기를 통해 그동안 우리가 간과하고 있던 부분들을 돌아볼 수 있는 유익이 있으며, 나아가 그것을 통해 최고 가치의 견고성을 더할 수 있기 때문이다. 물론 경우에 따라서는 확고함에 균열이 생기고 불안정해질 수도 있다. 그러나 원리상으로도 그러한 회의와 검증을 거

3) 당연시되었던 기본적 가치가 의문시되는 사례를 다룬 연구(윤상균, 2020b)가 있다. 여기서도 수업 중 당연시되는 기본적 가치에 대한 문제 제기를 ‘열 것인가, 닫을 것인가?’의 고민이 동일하게 담겨 있다.

치고도 확고해야 진정한 최고 가치라고 할 수 있지 않겠는가!

또 한편, 문제 삼지 않고 묻지 않고 당연한 것으로 여기는 것은 바로 그러한 우리들의 태도를 통해 그 가치가 최고의 대우를 받으며 우리 사회를 이끌 수 있기 때문이다. 전자의 입장에서는 불만족스러울 수 있겠지만, 최고 가치의 경우는 그 하위의 일반 가치들과는 달리 그러한 검증과는 다른 차원의 그냥 지켜지는 것만으로도 우리 인류에게 매우 큰 유익을 주는 특별한 존재이다.

예를 들면, 토머스 셸링(Thomas C. Schelling)이 노벨경제학상을 수상하며 기념으로 한 강연에서 바로 이점을 언급했다. 히로시마 원폭 이후 우리 인류는 놀랍게도 그러한 원폭 피해가 추가로 발생하지 않은 놀라운 또는 기이한 역사를 갖게 되었는데, 그것은 원폭에 대한 금기가 작용했기 때문이라고. 그리고 앞으로도 이 금기는 깨지지 않고 유지되어야 한다!(Schelling, 2006). 그런 면에서 우리 인류에게는 깨지 말고 지켜야 할 금기 또는 열지 말고 여전히 닫힌 영역으로 유지될 필요가 있는 경우도 존재하는 것이다.

비슷한 얘기를 역사학자 류한수도 했는데, 인권 침해가 막대하게 일어나는 것은 곧 전쟁인데, 인류에게 ‘전쟁=금기’라는 인식이 뿌리내려야 할 것을 강조했다(류한수, 2023).

이러한 비슷한 구도, 즉 두 가지 모두를 인식하는 접근이 최첨단 과학기술의 산물인 ‘인공지능’에게도 적용될 수 있다.

한편으로는 부지런히 인공지능의 닫힌 영역을 열어젖혀야 한다. 어떤 알고리즘으로 작동하는지, 어떤 데이터를 바탕으로 학습하는지, 소위 ‘블랙박스(black-box)’로 처리되면서 우리 인간에게는 ‘자동화’라는 방식으로 다가오는 것의 실체를 파헤쳐야 한다. 그저 편리함만에 취해서 그냥 내버려두면, 앞에서 듀이가 경고했던 ‘노예’적 인간의 상태로 전락할 수 있기 때문이다.

또 한편으로는 인공지능과 관련한 금기가 설정될 필요가 있다. 대표적으로 킬러 로봇과 섹스 로봇이 있다. 이것은 가능한지 불가능한지를 검토하는, 즉 열어젖히고 금기를 깨는 측면에서의 논의가 있을 수 있겠지만, 그 후에는 그 부적절함의 중대성을 감안하여 금기를 설정하고 닫힌 영역으로 설정해 둘 필요가 있다. 킬러 로봇과 섹스 로봇의 부적절성의 심각함은 별도의 연구(윤상균, 2020a)를 참고할 수 있다.

국어사전을 보면, ‘금기’에 대한 일반적인 설명 외에 추가로 의학 용어로서 다음과 같이 설명되어 있다(네이버 국어사전).

어떤 약이나 치료법이 특정 환자에게 나쁜 영향이 있는 경우에 그 사용을 금지하는 일

V. 나오며

미래를 파악하고 준비해야 할 교육은 동시에 과거의 고전을 보면서 유익을 얻을 수 있다. 본 연구는 사회과교육의 대표적인 고전 5편을 부분적으로 살펴보았다. 그 결과 ‘좋은 사회’

의 중요성과 ‘좋은 교육’의 필요성을 확인하게 되었고, 그것은 구체적으로 ‘민주주의’라는 정치 체제 또는 삶의 방식으로 설정되며, 교화나 가치주입이 아닌 닫힌 영역으로 남아 있는 사회적 쟁점을 토론으로써 ‘여는 교육’으로 뒷받침됨을 확인하였다.

그리고 이러한 과제를 수행하는 데 실패할 때, 우리 사회는 후퇴하며 한 사람 한 사람은 노예적 상태로 전락하게 될 것임을 경고받았다.

여기에 덧붙여 연구자는 여는 교육뿐만 아니라 ‘닫는 교육’도 고려될 필요가 있음을 제안하였다. 살펴본 고전들에서 명시적으로 언급된 것은 아니지만, 각 고전의 논리 전개에서 대전제로서 또는 공리로서 작용하는 것들이 있었기 때문이다. 거기서 그러한 것들에 대한 회의(懷疑)나 검증 또는 문제 제기는 없었다. 본 연구자는 그것이 ‘여는 교육’으로도 접근할 수 있겠고, 또한 ‘닫는 교육’으로도 접근할 수 있다고 잠정적으로 판단하였다.

이와 같은 연구 결과는 인공지능과 같은 첨단 과학기술의 산물에도 적용될 수 있어서, 앞으로 이러한 것들에 대한 ‘여는 교육’과 ‘닫는 교육’이 실행되어야 한다는 것이 미래의 ‘좋은 사회’를 만들기 위한 미래의 ‘좋은 교육’이 갖춰야 할 한 가지 모습임을 말하게 된다.

참고문헌

- 김영석·이광성 역(2022), 사회과교육의 고전 읽기, 강현출판사
- 류한수(2023), 전쟁은 어떻게 인간을 파괴했나, KBS 이슈 PICK 썸과함께, 161회, 2023년 12월 3일 방송.
- 윤상균(2017), 누가 이 사회를 이끄는가?: 전문가 시대의 시민참여를 위한 통섭적 민주주의, 사회과교육연구, 24(4), 1-25.
- 윤상균(2020a), ‘사회적인 것’의 변화와 사회과교육의 대응: 물질적 전환과 비근대 시민성, 사회과교육연구, 27(1), 17-41.
- 윤상균(2020b), 빨난 남학생 가르치기: 성차별 문제 수업의 어려움, 사회과수업연구, 8(2), 1-28.
- Möser, K.(2002), *Geschichte des Autos*, 김태희·추금환 역(2021), 자동차의 역사: 왜 우리는 자동차에 매혹되는가?, 엘피.
- Schelling, T. C.(2006), *Micromotives and Macrobehavior, Revised Edition*, 이한중 역(2009), 미시동기와 거시행동, 21세기북스.
- 네이버 국어사전, <https://ko.dict.naver.com/> 검색어: “금기”, 검색일: 2023년 12월 22일

사회과 교사들이 다루기 어렵다고 인식하는 수업 주제 특성 연구

윤 영 채¹⁾

전주온고을중학교

I. 서론

사회과 수업에서 활용할 수 있는 주제는 매우 다양하다. 사회과 교육의 목표를 달성하기 위해 어떤 내용과 주제가 다루어져야 하는지 논의가 계속되고 있지만, 일관된 합의에 도달하기는 어렵다. 결국 이를 결정하는 것은 수업을 실천하는 교사의 몫이다. 몇 학년을 대상으로 수업할지, 무슨 요일, 몇 교시에 수업할지, 그 교실에 어떤 학생이 앉아 있는지 등 구체적인 장면에서부터 시시각각 변하는 상황과 맥락 속에서 교사는 매 순간 수업을 구상하고 실천해야 한다. 사회과 교사는 학생들의 사회생활과 관련된 다양한 주제를 수업에서 활용하고 싶은 욕심과 압박을 느끼며, 수업 목표를 달성하기 위하여 어떤 주제를 자료(materials)로 활용할지 고민한다.

우리나라의 교육과정과 교과서가 교사의 수업에 미치는 영향력이 매우 크다는 점을 고려할 때, 교사는 수업에서 다룰 수 있는 내용과 주제가 교육과정 수준에서 이미 결정된 것으로 인식할 수도 있다. 그러나 교육과정상의 성취 기준을 달성하기 위해 수업에서 어떤 소재와 방법을 활용할 것인지는 궁극적으로 교사에게 달려있다. 또한 교육과정 수준에서는 개별 학교의 상황과 맥락을 모두 고려하여 내용을 제시할 수 없으므로, 교사의 교육과정 운영과 수업 자율성을 위해 그 내용을 구체적이고 명확하게 진술하지 않고 있다. 교육과정을 구체화하는 교과서에서도 우리 사회에 존재하는 수많은 주제 중 몇 가지를 포괄적이고 일반적인 수준에서 제시하고 있을 뿐이다. 그러므로 사회과 교사는 수업에서 활용할 수 있는 다양한 자료를 직접 찾고 선택하여 이를 실천해야 한다.

수업의 자료를 선정하는 과정에서 교사는 학습자뿐만 아니라 사회적 상황과 맥락 또한 고려하게 된다. 그렇기에 사회과 교사들은 현재 사회적으로 활발하게 논의되고 있는 쟁점이나 가치가 개입하여 충돌하는 문제와 같은 사회적 주제를 수업에서 다루기 어려워한다. 설령 교사가 그것을 수업에서 다룰 필요가 있는 중요한 주제라고 인식하더라도, 이를 자유롭게 수업 자료로 활용하기는 쉽지 않다.

이 지점에서 교사는 자신의 교육적 신념과 실천의 괴리를 마주하게 된다. 전문성을 가진 교사는 사회과 교육과 수업의 목표를 달성하기 위해 어떤 내용과 방법이 적절할지 판단하고 실천할 수 있어야 한다. 그러나 현실적으로 자신의 교육적 판단만으로 수업의 주제를 자유롭게 선택할 수는 없을 것이며, 사회과 교사로서의 수업 전문성과 교육철학을 뚜렷하게 가진 교사

1) 본 발표문은 윤영채(2024)의 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문을 요약한 것이다.

일수록 이러한 괴리에서 오는 어려움과 좌절감을 더 심하게 느낄 것이다. 더 나아가 이를 계속해서 경험하게 된다면 결국 자신의 교육적 신념에 따라 수업하기를 포기하게 될 수도 있다.

교사의 인식은 이 과정에 영향을 미치는 요소 중 하나다. 수업자료를 선택하는 과정에 교사의 인식이 영향을 미치는 것은 당연하다. 그러나 이러한 교사의 인식이 일종의 검열로 작동하게 될 수도 있다. 한편 수업 주제가 가진 특성은 교사의 인식이 자기검열 기제로 작용하는 데 영향을 미친다. 즉 주제가 가진 특성 자체가 이를 수업에서 다루기 어렵다는 인식에 요인으로 작용할 수 있다. 예를 들어 성평등과 관련된 주제가 사회적 쟁점이 되고, 이것이 사회적으로 논의되는 과정에서 갈등이 극화되어 남성과 여성이 오히려 서로를 폄하하고 배척하게 되는 현상을 보게 되면, 사회과 교사들은 이 주제를 수업에서 다루기 어렵다고 인식할 것이다. 교사가 이를 수업에서 다루어야 한다고 생각하더라도, 가치와 의견이 대립하여 사회적 갈등을 겪는 주제의 특성상 이를 다루기 어렵다고 느낄 수 있다.

학생들의 사회 인식을 위해 필연적으로 우리 사회에 존재하는 다양한 쟁점과 문제를 수업 자료로 활용해야 하는 사회과 교사에게 이는 심각한 어려움과 압박으로 다가온다. 사회적으로 의견이 극화되어 갈등을 겪고 있는 주제의 영역이 점차 넓어지고 있는 가운데, 사회과 교사가 수업에서 다루기 어렵다고 인식하는 사회적 주제의 범위도 더욱 넓어질 것이다. 이는 민주시민교육을 지향하는 사회과 수업과 교사의 위축으로 이어질 우려가 있다.

본 연구는 사회과 교사가 자신의 교육적 신념과 철학, 전문성을 바탕으로 수업에서 다양한 사회적 주제를 활용할 수 있어야 함에도, 수업 내적·외적인 요인들에 의해 이를 자유롭게 다루지 못한다는 문제의식에서 출발하였다. 이를 위해 사회과 교사들이 어떤 특성을 가진 사회적 주제를 다루기 어렵다고 인식하는지, 그러한 인식에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 탐색하고, 사회과 교사들의 수업 실천을 위한 시사점을 제언하였다.

구체적인 연구 내용은 다음과 같다. 첫째, 사회과 수업에서 수업의 자료(materials)로 활용할 수 있는 ‘사회적 주제’의 의미와 특성을 밝히고 분석을 위한 기준을 도출한다. 이를 위해 사회과에서 다루어져야 할 내용과 주제에 관한 이론과 연구를 검토하였다. 또한 사회과 수업에서 어떤 특성을 가진 주제가 다루어져야 하는지 살펴보았다. 이를 바탕으로 연구 분석의 기준으로 삼을 ‘사회적 주제’를 정의하고 분석 기준을 설정하였다.

둘째, 분석 기준을 활용하여 사회과 교사가 수업에서 다루기 어려운 사회적 주제(Hard Topic)의 특성과 그 인식 요인을 밝힌다. 앞서 설정한 분석 기준과 수업자료로서 사회적 주제를 구체화하기 위해 최근 5년간 TV 토론 프로그램의 주제를 조사하여 활용하였다. 이를 바탕으로 설문지 문항을 구성하고 연구 자료를 수집하였다.

셋째, 조사 결과에 드러난 특성을 분석·해석하여, 사회과 교사의 수업 실천을 위한 시사점을 제언한다. 사회과 교사의 Hard Topic 특성을 ‘갈등 요인’, ‘수업 주제-주제 간 관련성’, ‘쟁점화 특성’을 기준으로 나누어 분석하였다. 또한 사회적 주제를 다루기 어려운 요인을 ‘사회문화적 요인’, ‘교과 요인’, ‘학생 요인’, ‘교사 요인’으로 분류하여 검토하였다. 이를 바탕으로 사회과 교사가 자신의 선택과 판단에 따라 사회적 주제를 수업에서 다룰 수 있는 여건을 마련하기 위한 시사점을 제언하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 중·고등학교에서 근무하는 사회과 교사 260명이다. 사회적 주제를 수업에서 활용할 가능성이 높고 그 필요성을 이해하고 있을 것으로 생각되는 사회과 내 모든 영역(일반사회, 지리, 역사, 윤리, 공통사회)의 전공 교사를 대상으로 설정하였다.

표본의 대표성을 확보하기 위해 전국의 사회과 교사를 대상으로 확률 표집을 하였으며, 조사대상자의 인구·사회학적 특성 변수의 빈도와 비율을 고려하여 표본 추출하였다. 사회과 교사들이 활동하는 커뮤니티, 수업 연구회, 전문적 학습공동체 등에 연구의 목적과 내용, 설문 작성에 대한 주의 사항과 관련된 내용을 설명하고, 이에 동의한 교사를 대상으로 Google Form을 통해 온라인으로 설문하였다. 조사는 2023년 9월에 실시하여, 총 262명이 응답하였으나 불성실한 응답으로 판단되는 2명의 데이터를 제외하였다.

2. 조사 및 분석 방법

사회과 교사가 어떤 특성을 가진 사회적 주제를 다루기 어렵다고 인식하는지, 이와 같은 교사의 인식에 영향을 미친 요인이 무엇인지 설문조사를 통해 자료를 수집하고 이를 통계 분석하였다.

Hard Topic 특성을 가진 주제를 다루기 어렵다는 진술에 동의하는 정도를 5점 척도로 측정하여 기술통계를 실시하고, 문항의 신뢰도를 검증하여 Cronbach's α 값을 제시하였다. 또한 '독립표본 T-검정'과 '일원배치 분산분석(One-way ANOVA)' 방법으로 통계 검정하여 교사의 인구·사회학적 특성에 따라 Hard Topic 인식에 차이가 나타나는지 분석하였다.

더 나아가 '이항 로지스틱 회귀분석'을 통해 인구·사회학적 요인이 Hard Topic 인식에 영향을 미치는지, 즉 독립변수와 종속변수 간 인과성이 존재하는지 분석하였다. 이를 위해 Hard Topic 특성별로 관련 문항들의 평균을 계산하여 중앙값 3점('보통이다'라는 응답)을 기준으로 3점 이하면 주제 특성을 '다루기 어렵지 않다', 3점 초과하면 '다루기 어렵다'는 응답으로 분류하였다. 즉 해당 주제 특성을 다루기 어려워하는 교사와 어렵지 않다고 생각하는 교사로 집단을 구분하였다. 이를 종속변수로 설정하고, 인구·사회학적 특성을 독립변수로 하여 통계 분석하였다.

3. 분석 기준

본 연구에서는 Hard Topic의 특성 탐색을 위한 기준을 설정하였다. 이를 위해 앞서 사회과 수업에서 어떤 내용과 주제를 다루어야 하는지, 그리고 어떤 특성의 주제를 활용해야 하는지에 관한 이론과 연구를 검토하였다. 이를 바탕으로 사회과 수업의 자료로 활용될 수 있는 사

회적 주제의 의미를 정의하고 그 특성을 규명하였다. 이에 더해 본 연구에서는 TV 토론 주제를 조사하여 분석 기준을 설정하는 데 활용하였다. 현재 우리 사회에서 논의되는 주제 중 이론적으로는 사회과 수업에서 다루어야 한다고 주장하지만, 교사들이 현실적으로 다루기 어렵다고 느낄 수 있는 주제 예시를 선정하고 그 특성을 분석하였다. 검토한 내용을 종합하여 도출한 Hard topic의 특성 분석 기준은 다음과 같다(표 1).

표 1. Hard Topic 특성 분석 기준

구분	주제 특성 분류	
갈등 요인	가치(이념) 갈등	가치 또는 이념이 개입된 주제 특성
	이해관계 충돌	이해관계가 개입된 주제 특성
수업 주제-주체 간 관련성	학생	학생의 이해관계가 개입된 주제 특성
		학생의 가치관 또는 사회적 관점이 반영된 주제 특성
	교사	교사의 이해관계가 개입된 주제 특성
		교사의 가치관 또는 사회적 관점이 반영된 주제 특성
쟁점화 특성	쟁점화 시점, 정도, 양상 등 사회적 논의의 상태와 관련된 주제 특성	

‘갈등 요인’은 사회적 대립과 갈등이 표면화되어 논쟁 중인 사회적 주제 특성에 대한 교사의 인식을 파악하기 위해 설정한 분석 기준이다. 사회적 대립과 갈등의 주요 요인을 ‘가치(이념) 갈등’과 ‘이해관계 충돌’로 분류하고 각 주제 특성에 대한 인식을 조사하였다. 가치(이념) 갈등은 가치나 이념이 개입되어 충돌하고 있는 주제 특성을, 이해관계 충돌은 이해관계가 개입되어 충돌하는 주제 특성을 의미한다.

‘수업 주제-주체 간 관련성’은 수업의 주체와 관련성이 높은 주제를 다루기 어렵다고 인식하는지 파악하기 위해 기준으로 설정하였다. 수업의 주체인 ‘학생’ 또는 ‘교사’의 이해관계나 가치관, 사회적 관점과 직접 관련된 특성을 가진 주제를 수업에서 다루는 것에 대한 사회과 교사의 인식을 살펴보았다.

‘쟁점화 특성’은 주제가 쟁점화된 시점, 정도, 사회적 갈등의 양상 등 사회적으로 논의가 이루어지고 있는 상태와 관련된 주제 특성에 대한 인식을 탐색하기 위해 설정한 분석 기준이다. 이러한 쟁점화 특성에 따라 교사의 Hard Topic 인식에 차이가 나타나는지 조사하여 이를 분석하였다.

다음으로 Hard Topic 인식의 요인을 탐색하기 위한 분석 기준을 설정하였다. 앞서 검토한 수업 내·외적인 영향 요인을 재분류하여 Hard Topic 인식 요인 연구를 위한 구체적인 조사와 분석의 기준을 설정하였다. 추가로 사회적 쟁점에 대한 교육 주체의 인식을 조사하는 연구를 진행한 선행 연구인 임경수(2006), 구정화(2011), 유종열(2023a; 2023b)의 연구를 참고하였다.

대표적으로 임경수(2006)는 사회과에서 다루는 금기 주제에 대해 각 교육 주체들의 수용성과 인식을 비교하는 연구를 진행하였다. 연구에서는 사회과 교육에서 쟁점 중심 교육을 실현

하기 어려운 장애요인을 학교의 문화적·구조적 보수성, 교육과정과 교과서의 문제, 교사의 자질 문제, 학생의 자질 문제로 유형화하고, 이에 따라 금기 주제 수용에 대한 인식근거(요인)를 ‘학생’, ‘교사’, ‘교과·지식’, ‘문화·가치’의 4가지 요인으로 구분하였다.

본 연구는 앞선 이론과 선행 연구 검토를 바탕으로 사회적 주제 선정에 영향을 미칠 수 있는 요인을 다음과 같은 ‘사회·문화 요인’, ‘교과 요인’, ‘교사 요인’, ‘학생 요인’으로 분류하여 제시하고, 이를 연구 분석에 활용하였다(표 2).

표 2. Hard Topic 인식 요인 분석 기준

인식 요인(근거)	설 명
사회·문화	외부의 압력, 민원 소지, 학생들의 사회에 대한 부정적 인식 우려 등
교과	교육과정이나 교과서의 관련성·정합성, 교과 통합의 필요성 등 사회 교과 혹은 교육과정 관련 요인
교사	교사 본인의 지식 부족, 시간 부족, 교사의 이해나 성향이 드러나는 것에 대한 우려 등
학생	학생의 인지 수준, 주제와 관련된 부정적 경험 우려, 학생의 이해 및 편견에 대한 우려 등

Ⅲ. 사회과 교사의 Hard Topic 특성

1. Hard Topic 특성 분석

가. ‘갈등 요인’ 별 특성 인식

사회과 수업에서는 다양한 사회적 주제가 다루어져야 하며 특히 사회구성원 간 의견이 대립하거나 사회적 갈등 요인이 되는 주제 역시 사회과 수업 주제에 포함되어야 한다는 주장은 여러 이론과 연구에 의해 지지되어 왔다. 하지만 이러한 이론적 강조와는 다르게 한국의 사회과 교사들은 이를 수업에서 다루기 어렵다고 인식하는 경향이 있음은 많은 교사들의 경험을 통해 쉽게 파악할 수 있다.

이에 본 연구에서는 한국의 사회과 교사들이 다루기 어렵다고 인식하는 사회적 주제의 특성과 요인을 구체적으로 파악하기 위하여 Hard Topic 특성 분석 기준을 설정하여 분석하였다. 먼저 사회적 갈등 발생의 요인을 ‘가치(이념) 갈등’과 ‘이해관계 충돌’로 구분하고, 사회과 교사들이 각 주제 특성을 어떻게 인식하고 있는지 살펴보았다(표 3).

표 3. ‘갈등 요인’ 관련 문항 기술통계 결과

주제 특성	문항 번호	설문 문항	평균	표준편차
가치(이념) 갈등	1	정치적 성향이나 이념의 차이로 인한 갈등이 존재하는 주제는 다루기 꺼려진다.	3.91	.92
	2	종교적 신념이나 문화적 배경 차이로 인해 의견이 대립하는 주제는 소재로 활용하기 어렵다.	3.55	1.08
	6	사회적 소수자에 대한 사회적 배려·인정과 관련된 주제를 수업에서 다루기 망설여진다.	2.85	1.20
	7	이념적 성향이 분명한 특정 집단이 존재하는 주제는 수업에서 이야기 꺼내기 어렵다.	3.79	.95
	9	사회집단 간 경제적 이해관계가 충돌하는 주제보다 가치나 이념을 두고 갈등하는 주제가 더 다루기 어렵다.	3.55	1.06
	문항 전체			3.53
이해관계 충돌	3	특정 계층이나 집단의 이해관계가 반영된 주제는 다루기 망설여진다.	3.70	.97
	4	사적인 이해관계와 공적인 이해관계가 충돌하여 둘 중 하나를 우선시해야 주제는 학생들의 의견을 묻기 망설여진다.	2.75	1.09
	5	신념이나 가치가 충돌하는 주제보다 이해관계가 충돌하는 주제가 다루기 더 어렵다.	2.91	1.09
	8	우리 학교가 속한 지역의 이해관계와 직접 관련된 주제는 수업에서 다루기 곤란하다.	2.76	1.18
	문항 전체			3.03

가치(이념) 갈등 주제 특성 문항의 전체 평균은 3.53이었으며, 이해관계 충돌 주제 특성 문항의 전체 평균은 3.03으로 나타났다. 두 주제 특성 모두 중앙값(‘보통이다’에 응답했을 경우)인 3점보다 높게 나타났지만, 이해관계 충돌 주제 특성은 거의 3점에 가깝게 나타났다. 즉 사회과 교사들은 이해관계 충돌보다는 가치(이념) 갈등이 내재한 주제를 더 다루기 어렵다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

먼저 가치(이념) 갈등 주제 특성 문항의 통계를 살펴보면, 정치적 또는 이념적 성향이 개입된 사회적 주제를 다루기 어렵다는 문항의 평균이 높게 나타났다. ‘정치적 성향이나 이념의 차이로 인한 갈등이 존재하는 주제’에 대한 인식을 묻는 문항 평균이 3.91로 가장 높게 낮고, ‘이념적 성향이 분명한 특정 집단이 존재하는 주제’가 3.79로 두 번째로 높은 평균을 보였다. 또한 ‘종교적 신념이나 문화적 배경 차이로 인해 의견이 대립하는 주제’도 평균 3.55로 3점보다 높게 나타나 다루기 어렵다고 인식하는 경향이 있었다. 이는 교사들이 정치적·이념적 쟁점을 사회과 수업에서 다루는 데 어려움을 겪고 있음을 보여준 선행 연구 결과와도 일치한다(김상무, 2021; 송성민, 2022).

다시 말해 사회과 교사들은 정치적·이념적 가치가 개입되어 갈등을 겪고 있는 사회적 주제를 다루기 어렵다고 인식하는 경향이 있다. 그리고 이는 가치 갈등이 포함된 공공 쟁점을

사회과 수업에서 다루어야 한다고 설명했던 Oliver & Shaver, Newmann과 같은 쟁점 중심 사회과 교육학자들의 이론적 주장과 실제 수업 실천 사이에 괴리가 있을 수 있음을 시사한다. 즉 이론적으로 이들은 공공 쟁점에 내재한 가치문제를 발견하고 이를 분석적으로 검토하는 경험이 학습자의 합리적 의사결정 능력과 시민성 육성에 필요하다고 설명하지만, 사회과 교사는 이를 다루기 어려운 주제로 인식하여 수업 실천으로 이어지지 않는 경향이 나타난다.

한편 다른 가치 갈등 주제에 비해 ‘사회적 소수자에 대한 사회적 배려·인정과 관련된 주제’는 2.85로 3점 이하의 가장 낮은 평균으로 나타나 다루기 어려운 주제가 아니었다. 이러한 결과는 이미 교육과정이나 교과서에서 다루고 있는 주제이기 때문이라 유추해 볼 수 있다. 예를 들어 2015개정 교육과정과 교과서를 보면 중학교 사회 과목의 ‘개인과 사회생활’ 과 ‘인권과 헌법’, 고등학교 통합사회 과목의 ‘사회 정의와 불평등’ 등의 단원에서 장애인, 외국인 노동자 등 사회적 소수자에 대한 보호와 배려를 주제로 하는 서술이나 활동을 찾아볼 수 있다. 이를 통해 교육과정과 교과서에서 이미 다루고 있는 사회적 주제는 수업의 소재로 활용하기 어렵지 않다고 인식하고 있는 것으로 생각해 볼 수 있다.

다음으로 이해관계 충돌 주제 특성과 관련된 문항을 보면, 특정한 사회집단의 이해관계와 관련된 주제를 제외하고는 대체로 이해관계가 충돌하는 주제를 다루기 어렵지 않다고 답했다. ‘특정 계층이나 집단의 이해관계가 반영된 주제’의 평균이 3.70으로 가장 높았고, 이외의 문항은 평균이 3점보다 낮게 나타났다.

또한 사회과 교사들은 이해관계 충돌 주제 특성보다 가치(이념) 갈등 주제 특성이 더 다루기 어렵다고 인식하였다. 이는 주제 특성의 문항 전체 평균 비교와도 같은 결과이다. ‘신념이나 가치가 충돌하는 주제보다 이해관계가 충돌하는 주제가 다루기 어렵다’는 문항의 평균은 3점 이하로 나타나고, 반대로 ‘사회집단 간 경제적 이해관계가 충돌하는 주제보다 가치나 이념을 두고 갈등하는 주제가 더 다루기 어렵다’는 문항은 3점 이상의 평균을 보였다.

나. ‘수업 주제-주제 간 관련성’ 별 특성 인식

앞서 사회과에서 다루어야 할 사회적 주제는 학습자의 현재 생활과 관련 있는 실제적인 것이면서 그들의 경험과 흥미, 즉 심리적 요구에 부응하는 특성을 가져야 한다고 설명하는 이론과 연구를 확인하였다. 즉 사회과 수업에서는 학습자의 생활 세계와 경험과 관련된, 그들에게 유의미한 주제를 다루어야 한다는 것이다. 이에 본 연구는 수업 주체의 경험 또는 생활 세계와 직접적으로 관련된 사회적 주제가 오히려 한국의 사회과 교사에게 Hard Topic으로 인식되고 있는 것은 아닌지 분석하였다. 교사 또는 학생의 이해관계, 가치관, 사회적 관점 등이 개입되거나 직접적으로 관련될 수 있는 주제 특성에 대한 인식을 살펴보았다(표 4).

표 4. ‘수업 주제-주제 간 관련성’ 관련 문항 기술통계 결과

주제 특성	문항 번호	설문 문항	평균	표준편차
학생	10	선택이나 논의의 결과가 특정 학생에게 유리한 주제는 수업에서 논의하기 어렵다.	3.61	.95
	11	학생의 개인적 특성이나 배경(가정 배경, 사회·경제적 지위 등)이 드러나는 주제는 수업의 소재로 활용하기 꺼려진다.	4.22	.86
	12	학생들 간에 서로 다른 이해관계를 가지고 있는 주제는 되도록 피하고 싶다.	3.41	1.03
	13	학생이 가진 종교적 신념이나 가치관을 바탕으로 의견을 나눠야 하는 주제는 학생에게 상처가 될까 두렵다.	3.96	.86
	14	학생의 정치적 성향이 개입될 여지가 있는 주제는 다루기 어렵다.	3.62	1.09
	문항 전체		3.76	.63
교사	15	선택이나 논의의 결과가 교사에게 유리한 주제는 수업의 소재로 삼기 꺼려진다.	3.23	1.07
	16	교사와 학생의 이해관계가 대립하는 주제는 다루기 망설여진다.	3.38	1.13
	17	주제에 관해 이야기하는 것만으로도 교사의 정치적 성향이 드러날 우려가 있는 주제는 다루기 어렵다.	3.69	1.07
	18	교사가 분명한 입장이나 가치관을 가진 사회적 주제는 오히려 피하게 된다.	3.23	1.10
	문항 전체		3.38	.85

학생 관련 주제 특성 문항의 전체 평균은 3.76, 교사 관련 주제 특성은 3.38로, 두 특성의 평균 모두 중앙값인 3점보다 높은 점수를 보였다. 앞선 분석에서 가치(이념) 갈등 주제 특성의 전체 평균 3.53, 이해관계 충돌 주제 특성 평균 3.03과 비교했을 때, 학생 관련 주제 특성에 대한 인식을 묻는 문항의 평균은 Hard Topic으로 분류한 주제 특성 중에서 가장 높게 나타났다.

먼저 학생 관련 주제 특성 문항의 기술통계 결과를 보면, ‘학생의 개인적 특성이나 배경(가정 배경, 사회·경제적 지위 등)이 드러나는 주제’의 평균은 4.22로 설문 조사한 23개 전체 문항 중 가장 높았다. 그리고 ‘학생이 가진 종교적 신념이나 가치관을 바탕으로 의견을 나눠야 하는 주제’는 3.96으로 전체 문항 중 두 번째로 높았다. 이는 학생의 생활과 경험, 가치관과 직접적으로 관련 있거나 그것이 반영될 수 있는 사회적 주제를 다루기 어렵다고 인식하는 것으로 해석해 볼 수 있다.

이와 같은 결과는 학생의 심리적 요구에 부응하는 구체적이고 실제적인 주제를 다뤄야 한다는 이론적 설명과는 다른 결과로 볼 수 있다. 이론적 논의에서 학생의 생활 세계 경험과 관심을 반영한 주제를 다룰 것을 강조하지만, 현실적으로 교사는 그와 같은 주제를 다루기 어렵다고 답했다. 한국의 사회과 교사들은 오히려 학생과 관련된 사회적 주제를 가장 다루기 어렵

다고 인식하고 있었다. 이와 같은 이론과 실천의 괴리를 규명할 수 있는 추가적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

다음으로 교사 관련 주제 특성 문항의 통계 결과를 살펴보면, ‘교사의 정치적 성향이 드러날 우려가 있는 주제’의 평균은 3.69로 그중에서 가장 높았다. 이를 학생 관련 주제 특성 문항 중에서 ‘학생의 정치적 성향이 개입될 여지가 있는 주제’의 평균은 3.62로 나타났다. 앞선 가치 갈등 주제 특성 분석에서 ‘정치적 성향이나 이념의 차이로 인한 갈등이 존재하는 주제’는 3.91로 가장 높은 평균 점수를 보였으며, 사회과 교사가 정치적·이념적 가치가 개입되어 충돌하는 주제 특성을 다루기 어렵다고 인식하는 경향이 있음을 확인하였다.

이러한 결과를 종합하면 사회과 교사는 교사든 학생이든 수업과 관련된 장면 전체에서 정치적 중립성을 지켜야 한다고 인식하고 있는 것으로 볼 수 있다. 이에 더해 자신의 정치적 성향뿐만 아니라 학생의 정치적 성향이 수업에서 드러날 것을 우려하였다. 이는 교육에 대한 정치적 중립성 요구가 수업 주제를 선정하는 데 외적 제약 요인으로서 작용할 가능성을 시사한다. 정치적 중립성 요구가 사회·정치적 주제를 다루는 사회과 교사에게 압박으로 작용하고 있음을 보이는 선행 연구 결과를 지지하는 결과로 볼 수 있다(오연주, 2009; 송성민, 2022; 유종열, 2023a).

다. ‘쟁점화 특성’ 별 특성 인식

앞선 분석이 이론적으로 강조되는 사회적 주제의 특성을 사회과 교사들이 Hard Topic으로 인식하고 있는지 탐색하는 것에 초점이 있었다면, 쟁점화 특성별 인식 분석에서는 주제가 현실적으로 논의되는 상황과 상태에 따라 교사가 이를 어떻게 인식하는지 살펴보았다. 특히 사회적 주제가 쟁점화된 시점, 정도, 갈등의 양상 등 사회적 논의의 상태와 관련된 주제 특성을 Hard Topic의 특성으로 볼 수 있는지 분석하였다(표 5).

표 5. ‘쟁점화 특성’ 관련 문항 기술통계 결과

주제 특성	문항 번호	설문 문항	평균	표준편차
쟁점화 특성	19	과거 사회적으로 큰 논란이나 문제가 되었던 사건과 관련된 주제는 다루기 망설여진다.	2.60	1.09
	20	과거부터 논의되어 일부 집단이 극심하게 반대해 온 주제는 다루기 어렵다.	3.03	1.10
	21	사회적으로 극심한 의견 대립이 있는 주제라 하더라도 오랫동안 매체에서 다뤄온 주제는 수업의 소재로 삼기 어렵지 않다.(*역)	2.42	1.01
	22	현재 뉴스나 신문에서 연일 보도되며 주목받고 있더라도, 사회적으로 갈등이 있거나 극심한 의견 대립이 있는 주제가 아니라면 수업에서 다루기 어렵지 않다.(*역)	2.42	.99
	23	지금 사회적으로 활발히 논의되고 있는 주제는 수업의 소재로 활용하기 꺼려진다.	2.74	1.10
	문항 전체			2.64

먼저 쟁점화의 시점 즉, 과거 또는 현재 중 어느 시점에서 쟁점이 되는지는 Hard Topic의 특성이 아닌 것으로 보인다. ‘과거 사회적으로 큰 논란이나 문제가 되었던 사건과 관련된 주제’와 ‘지금 사회적으로 활발히 논의되고 있는 주제’ 모두 3점 이하의 평균으로 나타났다. 또한 ‘현재 뉴스나 신문에서 주목받고 있더라도 사회적으로 갈등이 있거나 극심한 의견 대립이 없는 주제’를 다루기 어렵지 않다고 답한 것으로 보아, 쟁점화 시점은 Hard Topic 특성으로 작용하지 않는 것으로 볼 수 있다. 이는 현재 사회적으로 논란이 되거나 활발한 논의가 이루어진다는 사실 자체만으로 사회적 주제를 다루기 어렵다고 느끼는 것이 아님을 시사한다.

오히려 사회적 주제의 쟁점화 ‘시점’ 보다는 ‘정도와 양상’에 따라 주제 특성 인식에 차이가 나타난다. ‘과거 사회적으로 큰 논란이나 문제가 되었던 주제’는 다루기 어렵다고 인식하지 않았지만 ‘과거부터 논의되어 일부 집단이 극심하게 반대해 온 주제’는 3점 이상의 더 높은 평균 점수를 보였다. 이러한 차이는 ‘일부 집단이 극심하게 반대’한다는 주제 특성이 다루기 어렵다는 인식에 영향을 미치는 것으로 해석해 볼 수 있다. 즉 쟁점화의 시점 보다는 정도와 양상에 따라 인식의 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다.

한편 ‘사회적으로 극심한 의견 대립이 있더라도 오랫동안 매체에서 다루온 주제’는 평균이 2.42로 수업에서 다루기 어렵지 않다고 인식한 데 비해, ‘과거부터 논의되어 일부 집단이 극심하게 반대해 온 주제’는 평균 3.03으로 더 높은 평균을 보였다. 극심한 의견 대립이나 반대가 있더라도 오랫동안 매체에서 다루진 주제는 상대적으로 다루기 어렵지 않다고 느끼는 경향을 보였다.

이러한 결과에 대해서 교사들이 ‘오랫동안 매체에서 다루어지는’ 과정을 사회적 합의가 이루어지는 과정으로 보고, 이를 다루기 어렵지 않다고 답했을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 이에 대한 심층적인 연구가 추가로 필요할 것으로 보이지만, 이는 사회적 합의가 사회적 주제를 다루는 교사들의 어려움을 해소할 방안이 될 수 있음을 암시한다. 이미 여러 선행 연구에서 사회적으로 논란이 되거나 논쟁적인 사회적 주제를 다루고자 하는 사회과 수업에서 교육의 중립성을 보장할 방안으로 특히 독일 정치교육에서의 보이텔스바흐 합의와 같은 ‘사회적 합의’를 제안하고 있다. 따라서 사회과 수업에서 다루어야 하거나 다뤄질 수 있는 사회적 주제의 특성과 범위에 대한 사회적 합의를 통해 교육의 중립성을 보호함과 더불어 사회과 교사의 자유로운 수업 실천을 지원하는 방안이 될 수 있다.

2. 교사 특성에 따른 Hard Topic 인식 차이 분석

가. ‘가치(이념) 갈등’ 주제 인식 차이

교사가 가진 인구·사회학적 특성에 따라 ‘가치 갈등’ 주제 특성 인식에 차이가 나타나는지 분석하였다. 성별, 근무 학교급, 교직 경력, 근무 지역, 임용 과목, 정치적 성향을 독립변수로 설정하고, 각 집단 간 가치 갈등 주제 인식에 차이가 있는지 검정하였다(표 6).

표 6. 인구·사회학적 특성별 ‘가치 갈등’ 주제 인식 차이

특 성		평균	표준편차	t / F	p	사후 검정
성별	남성	3.39	.64	- 2.677	.008**	
	여성	3.61	.68			
근무 학교급	중학교	3.64	.64	2.674	.008**	
	고등학교	3.42	.68			
교직 경력	5년 미만	3.57	.64	0.346	.884	
	5년 이상~10년 미만	3.47	.63			
	10년 이상~15년 미만	3.48	.73			
	15년 이상~20년 미만	3.50	.87			
	20년 이상~25년 미만	3.68	.74			
	25년 이상	3.50	.66			
근무 지역	수도권	3.53	.71	0.188	.967	
	전라	3.52	.65			
	경상	3.50	.55			
	충청	3.64	.74			
	강원	3.57	.45			
	제주	3.42	.76			
임용 과목	일반사회(a)	3.43	.68	2.456	.046*	a<c,e
	지리(b)	3.50	.57			
	역사(c)	3.58	.65			
	윤리(d)	3.72	.62			
	공통사회(e)	3.86	.89			
정치적 성향	보수적	3.63	.70	0.825	.439	
	중도	3.56	.64			
	진보적	3.48	.68			
전체 문항		3.53	.67	-	-	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

먼저 여성(M=3.61)은 남성(M=3.39)보다 더 높은 평균 점수를 보였다. 여성 교사가 남성 교사보다 가치 갈등 주제를 다루기 어렵다고 인식하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 중학교 교사(M=3.64)가 고등학교 교사(M=3.42)보다 가치 갈등 주제를 다루기 어렵다고 답했다. 임용 과목별 차이를 알아보기 위한 사후분석 결과, 일반사회 전공 교사와 윤리 전공(p=.016), 공통사회 전공(p=.026) 교사 간 평균에 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 윤리(M=3.72)와 공통사회(M=3.86) 전공 교사는 일반사회 교사(M=3.43)보다 가치 갈등 관련 주제를 다루기 더 어렵다고 응답하였다. 다시 말해 남성보다 여성이, 고등학교 교사보다 중학교 교사가, 일반사회 교사보다 윤리와 공통사회 교사가 가치 갈등 주제 특성을 다루기 어렵다고 인식하는 경향을 보였다.

다음으로 교사가 가진 인구·사회학적 특성이 가치 갈등 주제 특성에 대한 교사의 인식에 영향을 미치는 변수로 작용하였는지 확인하기 위해 이항 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 앞선 분석에서의 집단 간 평균 차이를 인과 관계로 볼 수 있는지 분석하였다. 인구·사회학적 특성 변수를 독립(통제)변수로, 가치 갈등 주제에 대한 인식을 종속변수로 설정하여 통계 분석한 결과는 다음과 같다(표 7).

표 7. 가치 갈등 주제 특성 인식에 인구·사회학적 변수의 영향

변 수		B	S.E	Wals	OR
성별 (ref.= 남성)		1.001**	.334	8.958	2.720
근무 학교급 (ref.= 중학교)		-.919**	.346	7.046	.399
교직 경력 (ref.= 5년 미만)		-.166	.111	2.237	.847
정치적 성향 (ref.= 매우 보수적)		-.404**	.205	3.872	.668
임용 과목 (ref.= 일반사회)	지리	.210	.451	.216	1.233
	역사	.399	.453	.777	1.491
	윤리	1.043	.583	3.206	2.839
	공동사회	.290	.867	.112	1.337
근무 지역 (ref.= 수도권)	전라	-.173	.373	.216	.841
	경상	-.371	.562	.435	.690
	충청	.087	.603	.021	1.091
	강원	1.363	1.154	1.396	3.908
	제주	-1.190	.727	2.677	.304
상수항		2.784	.817	11.621	16.183
-2 Log 우도(-2LL)		252.231			
카이제곱(X^2)		31.062**			
Hosmer-Lemeshow 검정		6.193 (p=.626)			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

첫 번째로 여성은 남성보다 가치 갈등 주제를 더 다루기 어려워하였다. ‘성별’ 변수의 회귀계수(B)는 1.001로 양수이고 승산비(OR)가 2.720이므로, 성별은 다루기 어렵다는 인식에 정적 효과를 미치는 것으로 나타났다. 남성에 비해 여성이 가치 갈등 주제 특성을 어렵다고 느낄 승산이 2.72배 높았다.

이러한 결과는 여성에 대한 사회·문화적 인식과 편견이 여성 교사의 수업 실천에도 영향을 미치고 있음을 밝히는 선행 연구의 결과와도 일치한다(최형미, 2020; 최윤정 외, 2022). 즉 성별에 따라 특정 사회적 주제를 다루기 어렵다는 인식에 차이가 나타나고 있었으며, 여성 교사는 특히 가치 갈등과 관련된 주제를 다루기 어렵다고 인식하였다. 그리고 이와 같은 여성 교사로서 특정 주제를 다루기 어렵다는 인식은 그들의 사회과 수업 실천에도 영향을 미쳤을 것으로 생각해 볼 수 있다.

두 번째로 중학교 교사가 고등학교 교사보다 가치 갈등 주제를 다루기 어렵다고 인식하였다. ‘근무 학교급’ 변수의 회귀계수는 -0.919로 음수이고 승산비는 .399로 나타나, 고등학교 교사일수록 가치 갈등 주제를 어렵다고 느낄 가능성이 60.1% 감소한다고 해석할 수 있다.

세 번째로 정치적 성향이 진보적일수록 가치 갈등 주제를 어렵다고 느끼지 않았다. ‘정치적 성향’ 변수는 이전의 평균 비교에서 유의미한 변수가 아니었지만, 로지스틱 회귀분석에서는 통계적으로 유의한 영향을 미치는 변수로 나타났다. 회귀계수는 -.404, 승산비는 .668로 정치적 성향은 다루기 어렵다는 인식에 부정 효과를 미치는 것으로 나타났다.

이러한 경향은 진보적인 교사일수록 가치 갈등을 포함하는 사회적 주제를 수업에서 다루기 어렵지 않다고 인식하며 이를 수업에서 다루는 것에 대해 더 수용적임을 보여준 선행 연구의

결과를 지지한다(오연주, 2015; 유종열, 2023b). 오연주(2015)는 진보적인 사회과 교사일수록 공공 쟁점을 중심으로 하는 토론학습에 대하여 개방적으로 다루려고 하는 경향성이 있다고 설명하였다. 또한 유종열(2023a)의 연구에서는 스스로 진보적이라고 답한 교사들이 사회적 쟁점에 대한 수용성이 높게 낮음을 밝히고 있다.

나. ‘이해관계 충돌’ 주제 인식 차이

교사의 인구·사회학적 특성에 따라 ‘이해관계 충돌’ 주제 인식에 차이가 나타나는지 살펴보았다. 먼저 인구·사회학적 특성 변수별 집단 간 이해 충돌 주제 인식에 평균 차이가 나타나는지 분석하였다(표 8).

표 8. 인구·사회학적 특성별 ‘이해 충돌’ 주제 인식 차이

특 성		평균	표준편차	t / F	p	사후 검정
성별	남성	3.01	.76	- 0.367	.714	
	여성	3.04	.73			
근무 학교급	중학교	3.19	.71	1.771	.078	
	고등학교	2.95	.76			
교직 경력	5년 미만	2.99	.72	1.334	.250	
	5년 이상~10년 미만	2.92	.74			
	10년 이상~15년 미만	3.14	.75			
	15년 이상~20년 미만	3.15	.79			
	20년 이상~25년 미만	3.44	.72			
	25년 이상	3.01	.71			
근무 지역	수도권	3.00	.75	2.104	.065	
	전라	3.09	.72			
	경상	2.82	.78			
	충청	2.89	.68			
	강원	3.68	.40			
	제주	3.27	.79			
임용 과목	일반사회(a)	2.84	.73	4.931	.001*	a<c,d,e
	지리(b)	3.04	.58			
	역사(c)	3.30	.78			
	윤리(d)	3.23	.72			
	공통사회(e)	3.31	.78			
정치적 성향	보수적	2.98	.91	2.564	.079	
	중도	3.18	.72			
	진보적	2.96	.69			
전체 문항		3.03	.74	-	-	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

이해 충돌 주제에 대한 평균 비교 분석에서 임용 과목(p=.001)만이 유의미한 차이가 있는 변수로 나타났다. 이에 대한 사후검정을 실시한 결과, 일반사회 전공 교사의 평균이 2.84로 역사 전공(p=.000)의 평균 3.30, 윤리 전공(p=.004)의 평균 3.23, 공통사회 전공(p=.026)의 평균

3.31보다 통계적으로 유의하게 낮았다. 즉 일반사회 전공 교사들은 역사, 윤리, 공통사회 전공 교사보다 이해 충돌 주제를 다루기 어렵다고 생각하지 않았다.

한편 근무 학교급(p=.078)과 정치적 성향(p=.079)는 유의수준 p<.1에서 유의미한 변수로 나타났다. 중학교 교사(M=3.19)는 고등학교 교사(M=2.95)보다 이해 충돌 주제를 다루기 어렵다고 인식하고 있었다. 또한 정치적 성향 집단 간 사후검정 결과, 중도 성향과 진보적 성향 간(p=.031) 차이가 나타났다. 즉 진보적 성향의 교사가 중도 성향의 교사보다 이해 충돌 주제를 다루기 어렵지 않다고 답했다. 진보적 성향을 가진 집단(M=2.96)이 중도 성향을 가진 집단(M=3.18)보다 이해 충돌 주제 특성의 평균값이 더 낮게 나타났다.

더 나아가 교사의 인구·사회학적 특성이 이해 충돌 주제를 다루기 어렵다는 교사의 인식에 미치는 영향을 인과 관계로 추정할 수 있는지 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 교사가 가진 개인적 특성이 이해 충돌 주제 특성 인식에 미치는 영향과 그 정도를 분석하였다(표 9).

표 9. 이해 충돌 주제 특성 인식에 인구·사회학적 변수의 영향

변 수		B	S.E	Wals	OR
성별 (ref.= 남성)		.198	.298	.440	1.218
근무 학교급 (ref.= 중학교)		-.454	.287	2.509	.635
교직 경력 (ref.= 5년 미만)		.028	.093	.091	1.028
정치적 성향 (ref.= 매우 보수적)		-.359*	.178	4.070	.698
임용 과목 (ref.= 일반사회)	지리	.019	.396	.002	1.019
	역사	1.600***	.414	14.925	4.955
	윤리	.802*	.394	4.138	2.231
	공통사회	.426	.642	.440	1.531
근무 지역 (ref.= 수도권)	전라	.150	.316	.225	1.162
	경상	-.947	.520	3.315	.388
	충청	.055	.509	.011	1.056
	강원	2.624**	1.123	5.464	13.793
	제주	1.011	.693	2.130	2.750
상수항		.618	.666	.860	1.855
-2 Log 우도(-2LL)		323.847			
카이제곱(X^2)		35.050***			
Hosmer-Lemeshow 검정		4.639 (p=.795)			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

모형에 투입된 독립(통제)변수 중 정치적 성향(p=.044), 임용 과목 중 역사(p=.000), 윤리(p=.042), 근무 지역 중 강원(p=.019) 변수가 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 앞선 평균 비교 분석과 다르게 유의수준 p<.1에서 유의미한 것으로 나타났던 근무 학교급은 유의미한 변수로 나타나지 않았다.

첫 번째로 정치적 성향이 진보적일수록 이해 충돌 주제 특성을 어렵다고 인식할 가능성이 작게 나타났다. ‘정치적 성향’의 회귀계수는 -.359로 음수이고 승산비(OR)는 .698로 나타나 이해 충돌 주제 특성에 부적 영향을 미치고 있었다.

이러한 결과는 앞선 가치 갈등 주제 특성 분석과 같은 결과로 볼 수 있다. 진보적인 교사일

수록 가치 갈등 주제뿐만 아니라 이해 충돌 주제 또한 수업에서 다루기 어렵지 않다고 인식하고 있었다. 이는 사회적 갈등을 겪고 있는 주제 특성에 해서 더 수용적인 태도를 보이는 것으로 해석해 볼 수 있다.

두 번째로 ‘근무 지역’에 따라서 수도권에 비해 강원도에서 근무하는 교사(B>0, OR=13.793)가 이해 충돌 주제를 어렵다고 느낄 가능성이 높다고 나타났다. 그러나 수도권 교사 60명(55%)이 어렵지 않다고 답한 것에 비해 강원도 교사 6명(85.7%)이 어렵다고 답한 것을 통계 분석한 결과이므로 해석에 주의를 요한다.

세 번째로 역사와 윤리 교사는 일반사회 교사보다 이해관계가 충돌하는 주제를 수업에서 다루기 어렵다고 인식하였다. ‘임용 과목’ 변수의 분석값을 보면, 일반사회에 비해 역사 교사(B>0, OR=4.955)와 윤리 교사(B>0, OR=2.231)는 이해 충돌 주제를 어렵다고 인식할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

앞선 가치 갈등 주제 특성에 대한 분석에서도 일반사회 전공 교사들은 타 영역의 전공 교사에 비해 가치 갈등 주제를 다루기 어렵지 않다고 인식하였다. 이러한 결과를 종합하면 사회적 갈등이 존재하는 사회적 주제를 수업 주제로 선정하는데 일반사회 전공 교사들은 타 영역의 전공 교사보다 더 수용적인 것으로 해석해 볼 수 있다.

요컨대 정치 성향이 보수적인 교사일수록, 고등학교에 비해 중학교 교사가, 일반사회에 비해 타 영역 전공의 교사가 사회적 대립과 갈등이 표면화되어 논의 또는 논쟁 중인 사회적 주제를 더 다루기 어렵다고 인식하고 있었다.

다. ‘학생 관련’ 주제 인식 차이

교사의 인구·사회학적 특성에 따라 ‘학생 관련’ 주제를 Hard Topic으로 인식하는 데 차이가 나타나는지 살펴보았다. 먼저 인구·사회학적 특성별로 집단 간 유의미한 평균 차이가 존재하는지 통계적으로 검정하였다(표 10).

표 10. 인구·사회학적 특성별 ‘학생 관련’ 주제 인식 차이

특 성		평균	표준편차	t / F	p	사후 검정
성별	남성	3.68	.65	- 1.639	.103	
	여성	3.81	.62			
근무 학교급	중학교	3.85	.60	2.239	.026*	
	고등학교	3.67	.65			
교직 경력	5년 미만	3.68	.68	2.200	.055	
	5년 이상~10년 미만	3.75	.62			
	10년 이상~15년 미만	3.74	.62			
	15년 이상~20년 미만	3.79	.53			
	20년 이상~25년 미만	4.10	.58			
	25년 이상	4.11	.34			

근무 지역	수도권	3.72	.63	0.823	.534	
	전라	3.84	.61			
	경상	3.60	.80			
	충청	3.85	.57			
	강원	3.89	.46			
	제주	3.73	.60			
임용 과목	일반사회(a)	3.66	.66	3.516	.008**	d>a,b,c e>c
	지리(b)	3.75	.49			
	역사(c)	3.74	.71			
	윤리(d)	4.05	.53			
	공통사회(e)	4.02	.53			
정치적 성향	보수적	3.88	.65	0.733	.482	
	중도	3.73	.59			
	진보적	3.76	.66			
전체 문항		3.76	.63	-	-	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

분석 결과, 근무 학교급(p=.026)과 임용 과목(p=.008)에 따라 학생 관련 주제 특성 인식에서 평균 차이가 나타났다. 먼저 중학교 교사(M=3.85)는 고등학교 교사(M=3.67)에 비해 학생 관련 주제를 다루기 어렵다고 답했다. 특히 근무 학교급에 따라서는 가치 갈등, 이해관계 충돌, 학생 관련 주제 특성 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 본 연구에서 Hard Topic 특성으로 예측하였던 주제 특성 모두에서 중학교 교사는 고등학교 교사보다 이를 다루기 어렵다고 인식하는 경향을 보였다.

이러한 결과는 학습자의 발달 수준에 대한 고려로 해석해 볼 수 있다. 여러 선행 연구(노경주, 2000; 구정화, 2002; 2011)에서는 초등 사회과 수업에서 쟁점을 활용하는 것에 대해 교사와 연구자들이 보수적인 입장으로 그 가능성과 효용성을 낮게 평가하고 있음을 지적한다. 그리고 이러한 인식 경향은 초등 교사뿐만 아니라 중등교사에게도 작용하고 있는 것으로 보인다. 중등 사회과 교사들 또한 Hard Topic의 특성을 가진 사회적 주제를 고등학생에 비해 미성숙한 중학생을 대상으로 다루기 어렵다고 인식하고 있음을 유추해 볼 수 있다.

한편 유의수준 p<.1에서는 교직 경력(p=.055)별로도 차이가 있는 것으로 나타났다. 20년 이상의 교직 경력을 가진 교사들은 그 이하의 경력을 가진 교사보다 학생 관련 주제를 더 다루기 어려워하는 경향이 있었다. 사후검정 결과, ‘25년 이상’ 교사의 평균은 4.11로 ‘5년 미만(p=.008)’ 교사의 평균 3.68, ‘5년 이상~10년 미만(p=.031)’ 교사의 평균 3.75, ‘10년 이상~15년 미만(p=.044)’의 교사 평균 3.74보다 통계적으로 유의미하게 높았다. ‘20년 이상~25년 미만’ 교사의 평균 또한 4.10으로 ‘5년 미만’의 교사와 차이가 있었다.

다음으로 임용 과목별로도 주제 특성 인식에 차이가 있었다. 윤리 전공 교사가 일반사회, 지리, 역사 전공 교사보다 학생 관련 주제를 수업에서 다루기 더 어렵다고 인식하고 있었다. 또한 일반사회 전공 교사는 윤리나 공통사회 전공 교사에 비해 상대적으로 학생 관련 주제를 어려워하지 않았다. ‘임용 과목’ 변수에 대한 LSD 사후분석 결과, 윤리 교사의 평균은 4.05로 일반사회 전공(p=.001)의 평균 3.66, 지리 전공(p=.035)의 평균 3.75, 역사 전공(p=.029)의 평

균 3.74보다 유의미하게 높았다. 또한 공통사회와 일반사회 전공 교사 간(p=.049) 차이도 나타났는데, 공통사회 전공 교사는 일반사회 전공 교사보다 학생 관련 주제를 더 다루기 어렵다고 답했다.

한편 학생 관련 주제를 다루기 어렵다고 답한 비율이 전체 주제 특성 중 가장 높았다. 학생 관련 주제 특성에 대해서 전체 교사의 80%가 넘는 221명(85.0%)이 어렵다고 인식하고 있으며, 39명(15.0%)만이 어렵지 않다고 응답하였다. 가치 갈등 주제를 어렵다고 답한 교사는 260명 중 199명(76.5%), 이해 충돌 주제는 120명(46.2%), 교사 관련 주제는 165명(63.5%)이었다. 따라서 본 연구에서 Hard Topic의 특성으로 분류한 주제 중 학생 관련 주제 특성은 수업에서 가장 다루기 어려운 주제 특성으로 볼 수 있다.

더 나아가 교사의 인구·사회학적 특성이 학생 관련 주제에 대한 인식에 영향을 미치는지 로지스틱 회귀분석을 통해 검정하였다. 앞서 분석한 교사의 개인적 특성에 따른 학생 관련 주제 특성 인식 차이를 인과 관계로 볼 수 있는지 분석하였다(표 11).

표 11. 학생 관련 주제 특성 인식에 인구·사회학적 변수의 영향

변 수		B	S.E	Wals	OR
성별 (ref.= 남성)		.594	.396	2.245	1.811
근무 학교급 (ref.= 중학교)		-.457	.399	1.307	.633
교직 경력 (ref.= 5년 미만)		.349*	.175	3.958	1.417
정치적 성향 (ref.= 보수적)		-.297	.237	1.564	.743
임용 과목 (ref.= 일반사회)	지리	1.694*	.782	4.692	5.441
	역사	.447	.495	.815	1.564
	윤리	2.278*	1.052	4.687	9.761
	공통사회	.329	1.148	.082	1.390
근무 지역 (ref.= 수도권)	전라	.293	.451	.420	1.340
	경상	-.341	.577	.349	.711
	충청	1.168	.828	1.991	3.217
	강원	20.086	14727.2	.000	5287...
	제주	.841	1.114	.570	2.318
상수항		1.287	.940	1.875	3.620
-2 Log 우도(-2LL)		187.245			
카이제곱(X^2)		32.563**			
Hosmer-Lemeshow 검정		4.928 (p=.765)			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

모형에 투입된 독립(통제)변수 중에서 교사 경력(p=.047)과 임용 과목 중 지리(p=.030)와 윤리(p=.030)가 유의수준 p<.05에서 유의미한 변수로 나타났다. 이러한 결과는 학생 관련 주제 특성에 대한 앞선 분석의 결과와도 일치하는 것으로 볼 수 있다.

첫 번째로 경력이 높은 교사일수록 학생 관련 주제를 수업에서 다루기 어려워했다. ‘교사 경력’ 변수의 회귀계수는 양수이며 승산비는 1.417로 나타나 주제 특성 인식에 정적 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 이는 교사 경력이 높을수록 학생 관련 주제를 다루기 어렵다고 느

낄 승산이 1.417배 증가한다고 해석해 볼 수 있다.

두 번째로 지리와 역사 교사는 일반사회 교사에 비해 학생 관련 주제를 다루기 어렵다고 인식하였다. ‘임용 과목’ 변수의 결과값을 살펴보면, 일반사회 교사에 비해 지리 교사($B>0$, $OR=5.441$), 윤리 교사($B>0$, $OR=9.761$)가 학생 관련 주제를 다루기 어렵다고 인식할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 앞선 다른 주제 특성 분석 결과와 마찬가지로 일반사회 교사는 타 영역의 전공 교사보다 학생 관련 주제에서 또한 상대적으로 낮은 평균을 보였으며 다루기 어렵지 않다고 답한 교사의 비율도 높았다. 다시 말해 Hard Topic으로 분류한 모든 주제 특성에서 일반사회 교사는 타 영역의 전공 교사에 비해 이를 다루기 어렵지 않다고 답했으며 더 수용적인 경향을 보였다.

라. ‘교사 관련’ 주제 인식 차이

교사의 인구·사회학적 특성에 따라 교사 관련 주제 특성에 대한 인식에 차이가 나타나는지, 그리고 이를 상관 또는 인과 관계로 볼 수 있는지 분석하였다. 그러나 교사 관련 주제 특성에 대해서는 인구·사회학적 특성별 평균 차이를 발견할 수 없었다. 유의수준 $p<.1$ 에서도 집단 간 평균에는 차이가 나타나지 않았다.

또한 교사 관련 주제 특성에 대한 인식과 인구·사회학적 특성 간 상관성을 검증하는 교차분석과 인과성을 살펴보는 이항 로지스틱 회귀분석에서도 유의수준 $p<.05$ 뿐만 아니라 $p<.1$ 에서도 유의한 변수를 발견할 수 없었다.

그러나 <표 4>에서 볼 수 있듯, 교사 관련 주제 특성의 인식을 묻는 문항은 모두 3점 이상의 평균을 보였으며 전체 평균도 3.38로 나타났다. 교사 관련 주제를 다루기 어렵다고 응답한 교사는 165명(63.5%), 어렵지 않다고 대답한 교사는 95명(36.5%)으로, 교사 관련 주제를 어렵다고 느끼는 교사의 비율이 더 높았다.

유의미한 차이로 나타나진 않았지만, 인구·사회학적 특성별 평균을 비교하면 여성이 남성보다, 중학교 교사가 고등학교 교사보다 더 높은 평균을 보였다. 그리고 타 영역의 전공 교사가 일반사회 교사보다, 보수적인 교사가 진보적인 교사보다 평균이 높게 나타났다. 이러한 결과는 앞서 제시한 다른 주제 특성 인식 결과와도 일치하는 것으로 볼 수 있다. 즉 교사 관련 주제 특성에 대해서는 인구·사회학적 특성 간 평균 비교에서 다른 주제 특성과 비슷한 경향을 보이고 있으나 통계적으로 유의미한 결과는 발견할 수 없었다.

이는 교사 관련 주제 특성에 대해서 교사 개인이 가진 특성이나 배경보다는 교사로서의 정체성이 우선되었기 때문으로 해석해 볼 수 있다. 즉 교사와 관련된 주제를 수업에서 다루기 어려움지에 대한 질문에서 교사들은 성별, 근무 학교, 교직 경력, 근무 지역, 정치적 성향, 임용 과목과는 무관하게, 사회과 교사로서 유사한 인식을 보여주었다고 판단된다.

3. Hard Topic 인식 요인 분석

본 연구는 사회과 교사가 수업에서 다루기 어려운 주제(Hard Topic)의 특성이 무엇인지 밝히고, 그 인식에 작용하는 요인이 무엇인지 연구하는 데 목적이 있다. 이에 따라 지금까지의 분석은 Hard Topic의 특성을 탐색하는 데에 초점이 있었다면, 이 절에서는 Hard Topic 인식에 어떤 요인이 작용하고 있는지 조사하여 분석한 결과를 제시하였다. 이를 위해 사회과 교사의 Hard Topic 인식에 영향을 미칠 수 있는 요인을 ‘사회·문화’, ‘교과’, ‘교사’, ‘학생’ 요인 4가지로 분류하고 이를 기준으로 분석하였다(표 6). ‘평균 수업에서 다루기 어렵다고 느껴지는 사회적 주제가 있다면 그 이유는 무엇입니까?’ 라는 질문에 10개의 선택지 중 4개를 뽑아 순위를 매기도록 하였다. 이를 빈도 분석한 결과는 다음과 같다(표 12).

표 12. Hard Topic 인식 요인 문항 빈도분석 결과

인식 요인	선택지	1위	2위	3위	4위	합계
사회 문화적 요인	①외부의 압력이나 민원의 소지가 있어서	128 (49.2)	41 (15.8)	21 (8.1)	21 (8.1)	211 (20.4)
	②학생들이 우리 사회나 문화를 부정적으로 인식할 것 같아서	9 (3.5)	19 (7.3)	17 (6.5)	28 (10.8)	73 (7.1)
교과 요인	③교육과정이나 교과서의 교과 내용 요소와 관련성을 찾기 어려워서	8 (3.1)	12 (4.6)	17 (6.5)	16 (6.2)	53 (5.1)
	④다른 교과나 과목과 통합이 필요해 보여서	1 (0.4)	4 (1.5)	4 (1.5)	6 (2.3)	15 (1.5)
교사 요인	⑤교사 본인이 주제에 대한 정보나 지식이 부족해서	20 (7.7)	29 (11.2)	35 (13.5)	34 (13.1)	118 (11.4)
	⑥수업을 준비하는데 너무 많은 시간이 걸려서	14 (5.4)	27 (10.4)	34 (13.1)	26 (10.0)	101 (9.8)
	⑦교사 본인의 이해관계나 정치적 성향이 드러날 것 같아서	40 (15.4)	59 (22.7)	39 (15.0)	27 (10.4)	165 (16.0)
학생 요인	⑧학생의 인지 수준에 비해 너무 어려워서	15 (5.8)	25 (9.6)	28 (10.8)	33 (12.7)	101 (9.8)
	⑨학생이 주제와 관련된 부정적 경험이나 배경을 가지고 있을지 몰라서	21 (8.1)	34 (13.1)	37 (14.2)	40 (15.4)	132 (12.8)
	⑩학생의 이해관계와 직접 관련되어 있어서	4 (1.5)	10 (3.8)	26 (10.0)	25 (9.6)	65 (6.3)
전 체		260 (100)	260 (100)	258 (100)	256 (100)	1,034 (100)

가장 높은 빈도로 선택된 Hard topic 요인은 ‘①외부의 압력이나 민원의 소지가 있어서’로 전체 1,034개의 응답 중 211번(20.4%)을 차지했다. 선택지에 대한 중복 응답은 불가능했으므로 조사에 참여한 260명 중 211명(81.2%)이 4순위 안에 드는 요인으로 뽑았으며, 128명(49.2%)의 교사가 1순위로 선택하였다. 두 번째는 ‘⑦교사 본인의 이해관계나 정치적 성향이 드러날 것 같아서’로 전체 응답 중 165번(16.0%), 즉 260명 중 165명(63.5%)이 이를 Hard Topic 요인이라 답했으며, 40명(15.4%) 교사가 1순위 응답에서 두 번째로 높은 빈도를 보였다.

이 두 가지 요인이 1순위 선택에서 차지한 비중은 64.6%(168명)이었으며, 전체 선택의 36.4%(376번)로 매우 높은 비중을 차지했다.

이러한 결과는 교육의 정치적 중립성에 대한 요구가 교사에게 압박과 어려움으로 작용하고 있음을 보이는 여러 선행 연구의 결과를 지지하는 것으로 해석할 수 있다(오연주, 2009; 김상무; 2021; 송성민, 2022; 유종열, 2023a). 즉 정치적 중립성에 대한 압박은 사회과 교사의 Hard Topic 인식에 큰 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다. 사회과 교사들은 정치적·이념적 차이가 개입될 수 있는 주제를 가장 다루기 어렵다고 답하였고, 교사뿐만 아니라 학생의 정치적 성향이 개입되는 주제를 다루기 어렵다고 인식했으며, 사회적 주제를 다루기 어려운 이유로서 외부의 압력과 민원의 소지, 교사의 정치적 성향이 드러날 우려를 꼽았다.

한편 사회적 주제를 활용하는 수업 실천 과정에서 발생하는 학생과 관련한 어려움도 살펴볼 수 있다. 세 번째로 높은 빈도를 보인 요인은 132명(50.8%)의 교사가 4순위 내 요인으로 선택한 ‘⑨학생이 주제와 관련된 부정적 경험이나 배경을 가지고 있을지 몰라서’ 이었으며, ‘⑧학생의 인지 수준에 비해 너무 어려워서’ 도 101명(38.9%)이 4순위 안의 요인으로 꼽았으며 전체 요인 중 다섯 번째로 높은 빈도를 보였다.

이와 관련하여 이바람·정문성(2020)의 연구는 논쟁 문제 토론수업을 진행하는 중등 사회과 교사들이 특히 토론의 진행 과정과 분위기에 대한 어려움과 부담을 크게 느끼고 있으며, 초·중등 교사 모두 학생에게 적절한 주제를 선정하기 어려워하고 있음을 밝힌 바 있다. 이에 비추어 보면 ⑨번 요인은 수업 소재가 학생에게 상처나 트라우마로 작용하지 않을지에 대한 고민으로 해석할 수 있다. 또한 앞선 Hard Topic 특성 분석에서 중학교 교사가 고등학교 교사보다 사회적 주제를 다루기 어렵다고 인식한 이유로 ⑧, ⑨번 선택지와 같은 요인을 고려했을 가능성이 있다. 요컨대 이상의 결과를 통해 학생 요인이 사회과 교사의 Hard Topic 인식에 작용하는 주요한 요인이 되고 있음을 알 수 있다.

또한 교사 요인의 역시 Hard Topic 인식에 주요한 영향을 미치는 것으로 보인다. 특히 4순위의 ‘⑤교사 본인이 주제에 대한 정보나 지식이 부족해서’ 는 5순위의 ‘⑥수업을 준비하는데 너무 많은 시간이 걸려서’ 의 요인은 함께 해석해 볼 여지가 있다. 이는 사회적 주제에 관한 정보와 지식이 교사에게 지적으로 이해하기 어렵다거나 교과 내용 지식에 대한 전문성이 부족해서라기보다, 이에 대한 정보와 지식을 찾아 수업을 준비할 시간이 부족한 것에서 비롯되었을 가능성이 있다. 즉 교사에게 과중하게 부여된 업무와 이로 인한 피로감과 수업 준비 시간 부족 등과 같은 요인에서 비롯되었을 것으로 예상할 수 있다. 이러한 해석의 근거로 논쟁 문제나 쟁점을 다루는 교사가 겪는 어려움으로 자료를 준비하는 시간이 오래 걸린다는 점, 이를 다룰 수업 시간 또는 시수 확보가 어렵다는 점을 지적하는 선행 연구(이바람·정문성, 2020; 김상무, 2021)의 결과를 제시할 수 있다.

그러나 한편으로 교사들이 겪는 이와 같은 어려움에는 한국의 교수(teaching) 문화가 영향 요인으로 작용하고 있다. 이는 한국의 교사들이 교육과정에 포함된 모든 내용을 수업 시간에 다루어야 한다고 생각하는 데서 비롯되었을 가능성이 있다. Ben-Peretz(1990)은 교사에게 시간 부족은 교육과정을 교사가 모두 다루어야 한다고 생각하기 때문이며, 동시에 교육과정 개발자

로서 역할을 해야 한다는 상반된 태도가 충돌하기 때문이라고 설명한다. 교사들은 자신이 선정한 자료가 가르쳐야 할 것을 모두 포함하고 있어야 한다고 생각하며 교과에서 가르쳐야 할 것 중 일부만 다루고 있는 자료를 활용하기 힘들어한다는 것이다(Ben-Peretz, 1990). 따라서 이와 같은 Hard Topic에 대한 교사의 인식에는 스스로 내면화한 교수 문화가 영향을 미치고 있으며, 이 때문에 사회적 주제를 활용하는 것에 어려움을 겪는 것으로 해석해 볼 수 있다.

IV. 결론

본 연구는 사회과 교사가 자신의 교육적 신념과 철학, 전문성을 바탕으로 수업에서 다양한 사회적 주제를 활용할 수 있어야 함에도, 수업 내적·외적인 요인들에 의해 이를 자유롭게 다루지 못한다는 문제의식에서 출발하였다. 이에 따라 사회과 교사는 어떤 특성을 가진 사회적 주제를 다루기 어렵다고 인식하고, 그러한 인식의 요인이 무엇인지 탐색하고자 하였다. 이를 위해 사회과에서 다루어야 할 내용과 주제에 관한 이론과 연구를 검토하여 사회과 수업의 자료로 활용할 수 있는 ‘사회적 주제’의 의미와 특성을 규명하였으며, 교사의 수업 주제 선정에 영향을 미치는 수업 내·적인 요인이 무엇인지 검토하였다. 이를 바탕으로 사회과 교사가 수업에서 다루기 어려운 주제(Hard Topic)의 특성과 그 인식 요인을 분류하여 분석 기준을 설정하였다.

분석 기준을 바탕으로 설문 조사하여 통계 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 사회과 교사들은 사회적 갈등이 표면화되어 논쟁 중인 주제 특성 중에서 이해관계가 충돌하는 주제보다 가치(이념) 갈등이 내포된 주제를 더 다루기 어렵다고 인식하였다. 또한 정치적·이념성 성향이 충돌하는 사회적 주제는 가치(이념) 갈등이 내포된 주제 중에서도 가장 다루기 어려운 주제인 것으로 나타났다. 그러나 사회적 갈등이 발생하고 있는 주제라 할지라도 이미 교육과정과 교과서에서 다루어지고 있는 주제는 어렵다고 인식하지 않는 경향이 있었다. 따라서 사회과 수업에서 교육적으로 다루어질 필요가 있다고 판단되는 정치적·이념적 주제는 교육과정 또는 교과서 차원에서 제시되어야 할 것으로 보인다.

둘째, 수업의 주체인 교사 또는 학생과 직접적으로 관련 있는 주제 특성 중에서 학생과 관련된 주제를 더 다루기 어렵다고 인식하였다. 학생 관련 주제 특성은 분석 기준으로 설정한 Hard Topic 특성 가운데 가장 다루기 어려운 것으로 나타났다. 즉 이론적으로 사회과에서는 학생의 사회생활과 경험과 직접적으로 관련된 주제를 다룰 것을 강조하였지만, 현실적으로 교사들은 이를 다루기 꺼렸다. 학습자의 흥미와 관심, 그들의 생활 경험을 중심으로 교육이 이루어져야 한다는 이론과 교실 수업 실천 사이의 괴리에 주목하는 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 교사의 성별과 학교급은 Hard Topic 인식에 영향을 미치는 변수로 작용하였다. 여교사는 남교사보다 가치 갈등의 주제를 다루기 어려워했다. 이는 여성에 대한 사회·문화적 인식이 여교사의 수업 실천과 인식에 영향을 미치고 있다는 선행 연구(최형미, 2020; 최윤정 외,

2022)의 결과를 지지한다. 학교에서 근무하는 여교사는 소수가 아님에도 우리 사회적으로 부여하는 일정한 의미한 의미를 갖는 여성으로서의 정체성이 그들의 교육 실천을 저해하는 것은 아닌지 검토해야 할 문제이다.

한편 학교급에 따라서 중학교 교사는 고등학교 교사보다 모든 주제 특성을 다루기 어렵다고 인식했다. 여러 선행 연구에서 교사와 연구자들이 초등학생을 대상으로 하는 논쟁 문제 수업의 가능성과 효용성을 낮게 평가하고 있음을 지적한다. 그리고 이러한 경향은 중등학교 교사에게도 나타나는 것으로 보인다. 사회적 주제를 활용한 통합적 사회과 수업 실천을 기대할 수 있는 중학교에서 교사들이 이처럼 인식하는 이유가 무엇인지 탐구할 가치가 있다.

넷째, 사회과 교사의 Hard Topic 인식에는 수업에서 정치적 중립을 지켜야 한다는 압박이 크게 작용하고 있었다. 사회적 주제를 다루는 수업에서 교사들은 외부의 압력과 민원의 소지, 교사의 정치적 성향이 개입될 수 있음을 가장 크게 걱정하고 있었으며, Hard Topic 인식에 압도적인 요인으로 작용하고 있었다. 바람직한 정치적 관점 형성과 판단 능력의 육성이 사회과의 주된 목표임을 생각할 때, 정치적 중립의 압박을 느끼는 교사의 인식이 정치적 주제 자체를 수업에서 배제하는 결과를 불러올 것으로 우려된다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 다음과 같은 시사점을 제언할 수 있다. 첫째, 사회과 교육과정과 교과서에는 사회과 수업에서 다루어질 필요가 있는 유용한 다양한 사회적 주제가 포함되어야 한다. 사회과 교사들은 주제의 특성과 상관 없이 교육과정과 교과서에서 이미 다루고 있는 주제는 다루기 어려워하지 않았다. 따라서 학습자의 심리적 요구를 만족하고 사회 인식 발달에 유용한 다양한 사회적 주제를 교육과정과 교과서 차원에서 제시하는 것은 수업 실천 과정에서 발생하는 어려움을 해소하는 데 도움이 될 수 있다.

둘째, 사회과 교사의 수업 실천에 가장 큰 장애요인으로 작용하는 정치적 중립에 대한 압박감을 극복할 방안으로 독일 정치교육의 ‘보이텔스바흐 합의’와 같은 사회적 합의를 고려할 수 있다. 사회·정치적 쟁점을 다루는 수업에서 논란을 최소화하고 이를 효과적으로 다룰 방법으로 보이텔스바흐 합의를 적용하려는 시도는 최근까지도 꾸준히 이루어지고 있다. 이러한 연구들은 보이텔스바흐 합의가 교육 현장에서 사회·정치적 쟁점을 다루는 교사가 겪을 수 있는 현실적인 문제들을 극복하고 민주시민교육을 실현하는 방안이 될 수 있음을 밝힌다. 사회적 주제를 활용한 사회 수업이 학생들에게 일방적인 신념의 강요나 교화로 받아들여질 것으로 우려되고, 이 때문에 교사가 본인의 교육적 신념과 전문성을 발휘하기 어려운 문제를 해결하기 위해서는 사회적으로 논의되는 주제를 아예 다루지 못하도록 압박하는 것이 아니라 어떤 교육적 원칙에 따라 가르칠 것인지 사회적 합의를 이루는 것이 대안이 될 수 있다.

본 연구는 사회과 교사가 어떠한 사회적 주제를 왜 다루기 어렵다고 인식하는지 양적으로 연구한 것이므로, 그 인식에 작용하는 질적 요인을 확인할 수 없다는 한계를 가진다. 그럼에도 사회과 교사가 본인의 교육적 신념과 철학, 전문성을 발휘하여 교실 수업을 실천할 수 있는 토대가 될 수 있는 연구라는 데 그 의미가 있다. 이후의 연구를 통해 그 구체적인 방안이 마련될 수 있기를 기대한다.

참고 문헌

- 구정화(2002), 초등 교사의 사회과 논쟁문제 수업에 대한 인식 연구, 교육논총, 20, 231-253.
- 구정화(2010), 초등학생의 논쟁문제 인식에 관한 연구, 사회과교육, 49(1), 1-13.
- 구정화(2011), 사회과 쟁점 토론수업에서 금기주제 수용성 연구: 초등예비교사를 중심으로, 사회과교육, 50(1), 53-68.
- 구정화(2020), 공론화를 적용한 사회과 논쟁문제 수업방안, 시민교육연구, 52(2), 1-26.
- 권오정·김영석(2003), 사회과교육학의 구조와 쟁점, 서울: 교육과학사.
- 김상무(2021), 일반계 고등학교 정치·사회적 쟁점교육의 현황과 ‘보이텔스바흐 합의’ 수용 가능성에 대한 연구, 교육문화연구, 27(2), 259-287.
- 김영석·이광성(2022), 사회과교육의 고전 읽기, 서울: 강현출판사.
- 노경주(2000), 초등 사회과에서의 쟁점중심교육, 시민교육연구, 31, 83-107.
- 박윤경·이승연(2016), 사회과 이슈 학습 주제 영역에 대한 초·중·고 학생들의 선호 분석, 사회과교육, 55(4), 131-157.
- 설규주(2018), 민주시민교육을 위한 ‘보이텔스바흐 합의’의 관점에서 살펴본 2015 개정 사회과 교육과정, 시민교육연구, 50(3), 153-179.
- 설규주·정원규(2020), 학교 민주시민교육을 위한 교육원칙 연구: 한국형 ‘보이텔스바흐 합의’를 위한 시론적 제안과 적용, 시민교육연구, 52(2), 229-260.
- 송성민(2022), 사회과 교사의 정치적 중립성 관련 인식 분석, 법교육연구, 17(3), 63-97.
- 안성경(2017), 교육에서 정치적 중립성이란 무엇인가?: 독일 ‘보이텔스바흐 합의’의 함의, 법과인권교육연구, 10(1), 25-38.
- 오연주(2008), 중등 사회과 교사가 인식하는 토론수업 개념과 실천 전략의 딜레마, 사회과교육연구, 15(4), 45-79.
- 오연주(2009), ‘교원의 정치적 중립성’에 대한 사회과 교사의 인식 특성, 사회과교육연구, 31, 33-53.
- 오연주(2015), 사회과 교사의 정치성향에 따른 공공쟁점 중심 토론학습에서의 균형 역할 지향성 분석, 사회과교육연구, 22(1), 165-181.
- 오연주(2019), 민주시민교육을 위한 논쟁학습 실천자로서 중등 사회과 교사의 가능성 탐색, 사회과교육연구, 26(4), 85-96.
- 유종열(2023a), 한국 교사는 어떤 사회적 쟁점 학습 주제를 가르치기 어려워하는가?, 한국사회교과교육학회 한일국제학술교류대회 발표집, 1-24.
- 유종열(2023b), 중등교사의 ‘성과 결혼’, ‘통일과 안보’ 쟁점에 대한 수용성 분석, 사회과교육연구, 30(4), 87-100.
- 이대성(2005), 법리적 접근에 기초한 TV 쟁점 토론의 논증 구조 분석: 기본권 충돌을 중심으로, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이바름·정문성(2020), 사회과 논쟁문제 토론수업에 대한 교사의 인식 연구, 시민교육연구, 52(3), 187-212.
- 임경수(2006), 사회과에서 금기주제에 대한 교육주체간의 인식 비교, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 전제철(2020), 표현의 자유와 사회과 논쟁문제 수업, 법교육연구, 15(3), 75-108.
- 차보은(2022), 사회과에서 어려운 지식(Difficult Knowledge)과 감정의 지정학 탐구, 사회과교육, 61(4), 91-112.
- 최윤정·박수인·윤노아(2022), 성평등 교육 실천 경험을 통해 형성된 중등 사회과 ‘여’ 교사들의 입장성 연구, 시민교육연구, 54(1), 107-130.

- 최형미(2020), 남학생과의 상호작용에서 중학교 여교사의 여성의 의미에 대한 경험학습, 한국 교원대학교 박사학위논문.
- Ben-Peretz, Miriam.(1990), *The Teacher-Curriculum Encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*, 정광순·김세영 역(2014), 교사, 교육과정을 만나다, 서울: 강현출판사.
- Evans, Ronald W. & Saxe, David Warren(1996), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93, Washington D.C.: NCSS.
- Hertzberg, Hazel Whitman.(1981), *Social Studies Reform 1880-1980*, Boulder: Social Science Education Consortium.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1968), *Teaching high school social studies: problems in reflective thinking and social understanding*, NewYork: Harper & Row Publisher.
- Oliver, Donald W. & Shaver, James P.(1966), *Teaching Public Issues in the High School*, Boston: Houghton Mifflin.
- Stigler, James W. & Hiebert, James.(2009), *The Teaching Gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*, New York: Free Press.

상생과 연대 그리고 사회과교육



- **고등학교 한국지리 현장 체험학습 실천과 반성**
최 문 규(여주 이포고) 강 장 숙(충북대) 55

- **고교학점제를 대비한 지정학 수업프로그램의 지리교육적 함의**
박 준 희(한국교원대 석사과정) 67



- **예비지리교사의 역사지리적 전쟁사 읽기에 대한 연구**
이 동 민(진주교대) 85



고등학교 한국지리 현장 체험학습 실천과 반성

최문규·강창숙

이포고등학교 교사 · 충북대학교 교수

I. 서론: 왜 현장 체험학습을 실시했는가?

현장 체험학습은 학습자들의 역량을 키워줄 수 있는 수업이다. 우리나라 교육과정에서 학습자 ‘역량’ 함양의 중요성은 2009 개정 교육과정부터 부분적으로 제시되었지만, 2015 개정 교육과정부터 국가 수준의 핵심역량과 교과별 역량으로 명시되기 시작했으며, 2022 개정 등 최근의 교육과정은 ‘역량기반 교육과정’으로 규정되고 있다(강창숙·태지현, 2023, 57).

현장 체험학습에 대한 교과교육적 논의는 야외 조사학습, 야외조사 활동, 야외학습 등으로 다양하게 표현되고 있으며(이종원, 2016a; 김종미, 2016; 이종원 외, 2017; 박선영·김영호, 2019; 김재연 외, 2022), 관련 연구에서는 공통적으로 탐구에 기반한 야외 조사활동의 수행이 학습자의 21세기 역량 개발에 적합함과 효과를 설명하고 있다.

나아가 현장 체험학습은 교사의 ‘과정 중심 학생 평가와 기재’의 어려움을 실제적으로 해결할 수 있는 수업이다. 최상덕 외(2014, 230-233)의 보고서에 따르면, 학교에서 프로젝트학습, 체험학습을 위한 평가 방법 개발의 필요성과 함께 대학입학전형에서 역량 중심 교육활동과 수업에서 나타난 학생의 노력, 잠재력, 창의성, 성과물 등이 핵심 요소로서 반영되고 평가될 때, 학생들이 역량을 갖춘 미래 인재로 성장할 수 있는 생태계가 구축됨을 주장하였다.

이는 교육부 외(2022)의 『교과세특 기재 예시 도움 자료』에서 확인할 수 있듯이 ‘교육과정-수업-평가-기록’의 일체화의 관점에서 학습자의 성취수준, 수행 과정 및 결과, 역량 등을 기술하도록 안내하고 있다. 즉, 야외 조사학습을 실행함에 따라 학습 과정에서 누적된 결과물(기록)은 학습자의 성장 과정이 내포되어 있기에, 학습자의 역량 함양의 과정 및 학습 경험의 기회 제공은 물론 교사의 생활기록부 작성에서 ‘과정 중심 학생 평가와 기재’의 실제적 근거가 될 것이다.

학교에서 실시하는 야외 조사학습은 ‘체험학습’으로 진행된다. 이에 대한 근거는 국가 수준 교육과정 및 지역 수준 교육과정 등 여러 층위에서 확인할 수 있다. 즉, 고등학교 교육과정 편성·운영 기준, 창의적 체험활동, 경기도 교육과정의 학교와 교사의 교육과정 자율화를 지원 등이다. 이러한 국가 및 지역 수준의 교육과정 편성·운영 지침에 근거하여 고등학교의 현장체험과 관련된 A고등학교 교육과정의 특징은 다음과 같다. 첫째, 창의적 체험활동 시수에 현장체험학습은 배정되어 있지 않다. 이는 상위 교육과정 편성·운영 지침에 따라 학교의 특성을 반영한 교육과정 자율화 측면으로 이해할 수 있다. 학교의 특수성에 따라 현장체험학습(수학여행)은 교과 시간을 활용하여 운영되었으며, 이를 활용하여 한국지리 과목의 수행평가를 실시할 수 있던 근거가 된다.

둘째, 지역의 사회·경제적 측면을 고려하였을 때 학교에 편성되어 있는 예산을 지원하는 방안으로

교과 수업 시간을 활용하여 운영되었다. 따라서, 학교 교육에서 창의적 체험활동의 일환으로 실현되는 현장체험학습의 의미는 지향하되, 교육과정 편성 시 교과 수업 시간을 연계하여 운영한다는 특수성이 존재한다. 이에 ‘한국지리 교육과정 재구성을 통한 현장 체험학습’으로 계획하고 실행하였다.

II. 한국지리 현장 체험학습 교사 교육과정 설계

1. ADDIE 모형에 근거한 교사 교육과정 설계

교육 프로그램 개발은 교수체제개발(ISD, Instructional System Development)과 동의어로 사용되는 경우가 많다. 교수체제개발은 인간의 교육과 학습의 문제를 해결하기 위해 체계적이고 체계적인 분석, 설계, 개발, 실행 및 평가의 과정을 통하여 교육 프로그램을 개발하는 것이다. 교수체제개발의 주요 과정 혹은 요소는 분석(Analysis), 설계(Design), 개발(Development), 실행(Implementation), 평가(Evaluation)이기 때문에 ISD의 일반모형은 ADDIE 모형이라고 한다(Molenda, Pershing & Reigeluth, 1996; 정재삼, 1998). 이들 5개 요소들은 어떠한 ISD 모형에서도 발견되는 핵심 요소이자 활동들이다.

교육 프로그램 개발 모형으로 널리 활용되고 있는 ADDIE 모형의 분석은 학습내용 및 학습주제 등 무엇을 학습할지 정의하는 과정이다. 이 과정에서 학습자가 기대하는 것, 교육 환경, 교수가 제시할 과제를 파악하고 분석하는 단계라고 할 수 있다. 설계는 교육 방법을 구체화하는 과정으로, 수행 목표를 구체화하고 이를 바탕으로 평가도구를 개발하여 교수전략, 교수 매체 등을 선정하는 과정이 포함된다. 개발은 교수 자료를 만들어 내는 과정으로, 교수 자료 초안을 개발하고 파일럿 테스트를 통해 수정 및 보완하는 과정이다. 실행은 프로그램을 실제 현장에 적용시키고, 관리하고 유지하는 과정이다. 평가는 실행된 프로그램의 유용성과 가치를 총괄평가하는 과정이다(정재삼, 1998, 83).

무엇보다 ADDIE 모형은 체계적이고 각 단계에서 순환적인 의사결정 및 수정, 보완이 이루어질 수 있는 모형이기에, 교사 교육과정을 설계하고 단계별 실천에 따른 문제를 반성하고 성찰하는 데 적절하다. 이에 ADDIE 모형에 따라 설계한 고등학교 한국지리 과목의 현장 체험학습을 위한 프로그램 즉, 교사 교육과정의 주요 내용은 다음과 같다(표 1).

표 1. 한국지리 현장 체험학습 교사 교육과정의 주요 내용

ADDIE 모형		현장 체험학습의 주요 활동 및 내용
단계	주요 활동 및 산출물	
분석	학교 및 학습자 특성, 지역 환경, 학습과제 및 내용분석	학교 및 학습자 특성 분석, 교육과정 및 학습과제 분석
설계	수행목표 진술, 평가도구 개발, 계열화, 교수전략 및 매체 선정	성취기준 재구성 및 단원 교수-학습 계획, 차시별 학습목표와 평가 요소 및 평가 방법과 자료 개발
개발	교수자료 개발, 파일럿 테스트로 수정, 보완	차시별 실내조사-현장조사 활동지 개발
실행	프로그램의 사용, 설치, 유지 및 관리	도시 개발 사례 현장 체험학습 프로그램 실행
평가	총괄평가	프로그램 총괄 및 다면적 평가와 성찰

2. 학교와 학습자 특성 및 학습과제 분석

1) 학교 및 학습자 특성

한국지리 현장 체험학습 프로그램을 실시하는 A고등학교는 경기도 농어촌 지역에 소재하는 7학급 규모의 소규모 학교이다. 골프특성화교육과정 3학급, 일반적인 교육과정 4학급으로 운영되며, 본 프로그램 실행의 대상은 보통과 2학년 1학급이다. 이에 기존의 소규모 학급보다 고교학점제 운영 시에 학생들의 선택과 수요를 모두 고려하기 어렵다는 제약이 있다. 따라서 온라인 공동교육과정을 운영하여 학생의 과목 선택권을 보장하고 있다.

학생들의 구성은 농어촌 지역과 도시지역의 학생들이 혼재되어 있으며, 학업 성취수준의 편차가 큰 편이다. 학교와 지역에서의 요구는 대입에서 대학수학능력시험을 통한 진학보다 학생 부종합전형이나 교과전형으로 불리는 수시전형을 선호도가 높다.

2023학년도 2학기 「한국지리」 과목의 수업의 수강생은 11명으로 남학생 5명, 여학생 6명이다. 1학기 수업에 대한 자기평가와 프로그램 사후 설문조사에서 학습자 중심의 탐구수업과 활동 수업이 학습하는 데 도움이 되었으며, 지리 수업의 흥미가 높아졌다고 응답하였다.

2) 교육과정 및 학습과제 분석

학교 특성과 학습자 분석을 통해 설정한 수업의 지향점은 다음과 같다. 첫째, 흥미롭고 재미있는 수업이다. 학습자들의 학습 동기가 학습 전반에 걸친 과정에서 유지되기 위해서는 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 수업을 디자인해야 한다. 또한 학교 교육과정을 재구성하여 진행하는 현장 체험학습이기에 학습자가 흥미 있는 주제(질문)를 설정하여 다소 개방적 형태의 수업을 설계하고자 한다.

둘째, 지리교육과정에서 추구하는 역량을 중점적으로 반영하는 것이다. 2015 개정 한국지리 교육과정에서는 ‘지리적 사고력, 분석력, 창의력, 의사 결정 능력 및 문화적 다양성을 이해하는 능력’을 교육목표로 제시하고 있다. 교과에서 추구하는 역량을 기르기 위해서는 ‘탐구에 기반 학습(enquiry-based learning)’이 전제되어야 하며(이종원 옮김, 2016b, 8), 학교와 학습자의 요구인 대입에서 수시전형을 지원하는 데 있어 중요한 요소로 작용할 것이다.

셋째, 학습자 활동 중심의 지리 학습 경험이다. 장소에 대한 주관적 감정은 장소감이 되며, 학습자들에게 야외조사의 사례 지역은 도시 재생의 사례 지역인 공간에서 그 의미가 변화될 것이다. 이처럼 지리 수업을 통해 은연중에 지리적 안목이 형성되길 기대한다.

교육과정 및 학습과제 분석은 학교의 연간 교수-학습 계획에서 2학기 체험학습이 실시되는 시기에 해당하는 대단원 ‘Ⅳ. 거주 공간의 변화와 지역 개발’을 대상으로 실시하였다. 이 단원은 우리 삶의 터전인 촌락과 도시 공간의 변화와 재구성되는 과정, 지역 개발에 따른 국토 공간의 불평등이 주요 학습 주제로 구성되어 있다. 그 중 성취기준(12한지-04-03)은 ‘주요 대도시를 사례로 도시 계획과 재개발 과정이 도시 경관과 주민 생활에 미친 영향에 대해 분석한다.’ 이다(표 2).

국가 수준의 교육과정에서 제시한 성취기준에 따라 탐구에 기반한 야외조사 학습을 위한

사례를 ‘부산광역시의 감천문화마을’로 선정하였고, 사례 지역은 도시 개발의 양면성을 지녔다고 판단하였다. 즉, 학생들은 도시 개발 과정이 주민생활에 미친 영향을 긍정적·부정적 측면에서 탐구계획을 수립하고 실행할 수 있다. 이에 학습주제는 ‘도시 개발의 바람직한 방향은 무엇인가?’로 설정하였다(표 3).

표 2. IV. 거주 공간의 변화와 지역 개발’ 단원 국가 교육과정

대단원명	IV. 거주 공간의 변화와 지역 개발
성취기준	[12한지04-01] 우리나라 촌락의 최근 변화상을 파악하고, 도시의 발달 과정 및 도시체계의 특성을 탐구한다.
	[12한지04-02] 도시의 지역 분화 과정 및 내부 구조의 변화를 이해하고, 대도시권의 형성 및 확대가 주민 생활에 미친 영향을 설명한다.
	[12한지04-03] 주요 대도시를 사례로 도시 계획과 재개발 과정이 도시 경관과 주민 생활에 미친 영향에 대해 분석한다
	[12한지04-04] 지역 개발의 영향으로 나타나는 공간 및 환경 불평등과 지역 갈등 문제를 파악하고, 국토 개발 과정이 우리 국토에 미친 영향에 대해 평가한다.
교수·학습 방법 및 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> 도시와 촌락의 변화 관련 정보를 분석·종합하는 능력을 함양하는 교수·학습 방법이 요구 실제 거주하는 지역을 사례로 교수·학습 내용을 구성 다양한 시각 자료 제공할 필요 교과의 계열성 고려 실제 거주하는 지역을 사례로 학습, 수도권 이외 지역의 사례도 충분히 제시 시기별 변화 내용을 암기하는 것보다 다양한 현상들의 변화 과정에 대한 이해 및 추론 능력을 향상시키는 데도 주안점
평가 방법 및 유의사항	<ul style="list-style-type: none"> 실제 거주하는 지역을 대상으로 모둠탐구/학생 개인 활동 보고서 등 구체적 평가도구 사용 정의적 영역을 파악하기 위한 평가도구(토론/토의, 역할극) 이용 가치/태도 영역에서 다양한 가치와 관점을 인정할 수 있도록 평가 거주 공간의 변화와 관련된 내용은 변화의 원인, 과정, 결과를 평가

출처: 교육부(2018)

3. 현장 체험학습 프로그램 설계하기: 교사 교육과정 설계

1) 성취기준 재구성 및 단원 교수-학습 계획

학생들의 현장 체험학습 프로그램 실행을 위한 교사의 교육과정 단원 교수-학습 계획의 주요 내용은 다음과 같다(표 3).

먼저, 성취기준에 따라 중단원 학습 주제를 설정하고, 차시별 학습 주제를 탐구 질문으로 작성하였다. 주요 학습 내용은 지리탐구를 수행하기 위한 핵심 개념으로 구성하였고, 이를 위한 탐구학습과 자기평가 및 관찰평가를 계획하였다. 이러한 탐구 수업에 대한 평가는 학생들의 수행과정과 결과에 대한 총괄평가 및 다면적 평가를 위해 교사의 관찰평가, 동료평가 및 자기평가를 설계하였다.

학생들이 현장 체험학습을 위한 학습 절차는 ‘지리적 질문하기’에서 ‘질문에 답하기’에 이르는 지리탐구 과정 및 기능(역량)에 의거하여 다음과 같이 설계하였다(강창숙·태지현,

2023). 첫째, 야외조사를 위해서 개별 탐구 주제(질문)를 설정하고, 조사 계획을 수립한다. 둘째, 실내조사 단계에서 다양한 형태의 지리자료 및 정보를 수집, 정리한다. 셋째, 실외조사에서는 사진을 촬영하거나, 인터뷰와 같은 방법을 사용하여 현장 중심 지리자료 및 정보를 수집, 정리한다. 넷째, 수집된 자료 및 정보를 정리, 분석하고 통계적, 시각적으로 조직하여 보고서를 작성한다. 마지막으로, 개별 탐구 보고서의 주요 내용을 발표한다.

표 3. ‘Ⅳ. 거주 공간의 변화 탐구하기’ 단원의 교사 교육과정

성취기준	학습주제		주요 학습내용	수업방법 및 평가
	중단원	학습주제(차시)		
(04-01)	촌락의 변화와 도시체계	촌락은 어떻게 변화하는가? (1)	촌락의 변화 모습 파악하기	탐구학습 형성평가 자기평가 관찰평가
		도시체계의 특성은 무엇인가? (2)	우리나라 도시체계의 특성 탐구하기	
(04-02)	도시 구조와 대도시권	도시 내부 구조는 왜 변화하는가? (2)	도시 내 지역 분화 과정과 도시 내부 구조 특징 분석하기	
		대도시권은 어떻게 형성하고, 왜 확대되는가? (1)	대도시권의 형성 배경과 확대 분석하기	
(04-03)	도시 계획과 도시 재개발	도시 계획과 도시 재개발은 무엇인가? (2)	주요 대도시를 사례로 도시 계획과 재개발 과정 조사하기	현장 체험학습 수행평가 (20%) 관찰평가 자기/동료평가
		도시 개발의 바람직한 방향은 무엇인가? (9)	개별 탐구 질문 설정하기 실내 조사하기 실외 조사하기 자료 분석하기 및 보고서 작성하기 개별 탐구 보고서 발표하기	
(04-04)	지역 개발과 공간 불평등	왜 국토 공간은 불균등하게 발전하는가? (2)	국토 개발 과정이 미친 영향 평가하기	탐구학습 형성평가

다음으로, [12한지-04-03]은 ‘주요 대도시를 사례로 도시 계획과 재개발 과정이 도시 경관과 주민 생활에 미친 영향에 대해 분석한다.’로 설정되어 있다. 탐구 질문에 따른 성취기준 분석은 다음과 같다. 첫째, ‘주요 대도시를 사례로~’는 부산광역시의 감천문화마을로 선정한다. 둘째, ‘도시 재개발 과정이 도시 경관에 미친 영향에 대해 분석한다.’는 도시 재생을 통해 변화된 도시 경관의 모습을 탐구할 예정이다. 셋째, ‘도시 재개발 과정이 주민 생활에 미친 영향에 대해 분석한다.’는 학습자들이 설정한 질문에 대한 질적 자료를 수집하여 탐구할 예정이다. 따라서 프로그램을 위한 성취기준은 ‘[12한지-04-03-01] 부산광역시 감천문화마을을 사례로 도시 개발이 도시 경관과 주민 생활에 미친 영향을 탐구한다.’로 재구성하였다.

2) 차시별 평가계획 및 피드백 전략

차시별 학습목표는 재구성한 성취기준을 바탕으로, 프로그램 실행을 통해 예측되는 학습 결과를 행동형으로 진술하였다(표 4).

학습자 중심의 탐구학습은 학습의 결과뿐만 아니라 결과물이 도출되기까지의 과정도 중요

시한다. 따라서 평가는 단순히 결과물만을 평가하는 것이 아니라 결과물이 도출되기까지의 전 과정에 대한 교수자 평가, 학습자 상호평가 및 자기평가가 이루어져야 한다(정숙희, 2019; 여미라, 2022, 40). 본 프로그램의 설계에서 1~9차시에 해당하는 부분은 수행평가로 과정중심 평가로 계획하였으며, 교사의 관찰평가와 학습자의 자기평가 및 동료평가를 계획하였다. 차시별 학습목표와 평가계획 및 피드백 전략은 다음과 같다(표 4, 표 5).

표 4. 차시별 학습목표와 평가계획

단원 및 학습주제	IV. 거주 공간의 변화와 지역 개발 3. 도시 계획과 도시 재개발 2) 도시 개발의 바람직한 방향은 무엇인가?			
내용요소	도시 개발, 도시 재개발, 도시 재생			
학습주제 및 학습목표	차시	학습주제	학습목표	평가유형
	1	탐구계획 세우기와 실내 조사하기	① 도시 개발을 탐구하기 위한 질문을 작성할 수 있다.	수행평가 관찰평가
	2		② 질문에 답을 하기 위한 탐구 계획을 수립할 수 있다.	
	3		③ 실내 조사를 통해 자료를 수집할 수 있다.	
	4	실외 조사하기	① 실내 조사에서 파악한 지리 정보를 확인할 수 있다.	수행평가 관찰평가
	5		② 야외 조사를 통해 1차 자료를 수집할 수 있다.	
	6		① 야외 조사를 통해 수집한 데이터를 분석·시각화할 수 있다.	
	7	자료 분석 및 보고서 작성하기	② 분석을 통해 얻은 지리 정보를 정리하여 보고서를 작성할 수 있다.	수행평가 관찰평가
	8		① 야외 조사 결과를 발표할 수 있다.	
9	야외조사 결과 발표하기	② 바람직한 도시 개발 과정을 이해할 수 있다.	수행평가 관찰평가 자기/동료평가	

최근 교사와 학생의 상호작용을 통해 학생들로 하여금 적극적으로 자신의 학습을 개선해 가도록 유도하는 절차로 정의되고 있다(Heritage, 2007; 임은진 외, 2017, 75-79). 이러한 논의에 기반하여 교사와 학생의 상호 의사소통을 통해 학생의 학습 개선과 정의적 측면을 모두 고려하는 전인적 관점의 피드백 전략을 수립하였다(표 5).

표 5. 성취수준별 평가 요소와 피드백 전략

평가요소 탐구절차 (역량)	성취수준			
	A	B	C	D
탐구계획 세우기 (비판적 사고력)	도시 개발에 대해 비판적으로 고찰하고 탐구 주제와 계획을 수립하였다.	도시 개발에 대해 비판적으로 사고하였지만, 피상적인 탐구주제와 탐구계획을 수립하였다.	도시 개발에 대한 질문 작성과 탐구계획의 수립이 미흡하였다.	도시 개발에 대한 질문과 구체적인 탐구계획이 작성되지 않았다.
실내 조사하기 (정보수집능력)	다양한 매체를 활용하여 수집한 지리 정보가 탐구 질문을 해결하기 위한 논리적 근거로 제시하였다.	다양한 매체를 활용하여 지리 정보를 수집하고, 탐구 질문을 해결하기 위한 근거로 제시하였다.	수집한 지리 정보가 탐구 질문을 해결하기 위한 논리적 근거로 미흡하였다.	지리 정보 수집을 하지 않았다.
실외 조사하기 (정보수집능력)	실내 조사에서 파악한 지리 정보를 확인하고, 현장에서 면담, 사진 및 동영상 촬영을 통해 새로운 지리 정보를 수집하였다.	실내 조사에서 파악한 지리 정보를 확인하였지만, 지리 정보 수집이 일부만 이루어졌다.	실내 조사에서 수집한 지리 정보만을 확인하였다.	실외 조사 활동을 하지 않았다.
자료 분석 및 보고서 작성하기 (정보활용능력, 창의적 사고력)	조사 주제에 맞는 자료를 분석 및 시각화하고, 조사 목적, 방법, 분석 자료, 결론 등이 명확히 드러나는 창의적 형태의 조사 보고서를 작성하였다.	조사 주제에 맞는 자료를 분류하고, 조사 목적, 방법, 정리된 자료, 결론이 나열되어 있는 조사 보고서를 작성하였다.	수집한 자료를 정리하여 체계적이지 못한 조사 보고서를 작성하였다.	조사 보고서를 작성하지 못하였다.
야외조사 결과 발표하기 (의사소통능력, 비판적 사고력)	작성한 보고서를 적절한 형태의 발표 자료로 재구성하고, 발표 내용에 대한 이해도가 높아 효과적으로 야외조사 결과를 발표하였다.	작성한 보고서를 발표 자료로 구성하고, 야외조사 결과를 발표하였다.	작성한 보고서를 발표 자료로 단순 나열하고, 발표의 전달력이 미흡하였다.	발표하지 않았다.
피드백 전략	<ul style="list-style-type: none"> • 과정 피드백 • 성장참조적 피드백 • 심화 탐구 과제 제시 -다양한 관점에서 생각하기 • 자기 피드백 	<ul style="list-style-type: none"> • 과정 피드백 • 성장참조적 피드백 • 비계식 피드백 -더 높은 목표 달성 지원 • 자기 피드백 	<ul style="list-style-type: none"> • 과정 피드백 • 비계식 피드백 -더 높은 목표 달성 지원 • 정의적 피드백 • 자기 피드백 	<ul style="list-style-type: none"> • 과정 피드백 -힌트 제공 • 정의적 피드백 • 자기 피드백

수업의 과정과 평가 결과에 따라 학생의 성취수준에 따른 개별적인 피드백 전략이 요구된다. 이를 실행하기 위해 다음과 같은 피드백 전략을 수립하였다. 첫째, 과제와 과정에 대한 피드백에 초점을 둔다. 탐구기반의 야외조사 학습은 지식과 이해 수준의 개념과 이론을 학습하기 보다 기능에 초점이 있다. 둘째, 학습자의 성취수준에 따라 피드백을 달리한다. 즉, 교육과정차별화 전략으로서 성취수준이 낮은 학생과 높은 학생들에게 제공되는 피드백 수준을 달리한다. 셋째, 자기 피드백(self feedback)을 경험하게 한다. 자기평가를 통해 스스로 평가하고 다음 학습과제 시에 보완하고 개선해야 할 점을 스스로 피드백할 수 있도록 안내한다. 다섯째, 학습 과정과 결과에 대해 시의적절한 피드백을 제공하여 학습자의 인지-정의적 영역의 성장을 지원한다.

4. 야외 체험학습 프로그램 개발하기

야외 체험학습 프로그램의 차시별 핵심 내용은 다음과 같다(표 6 참조).

첫째, 1차시 ‘탐구계획 세우기’는 학습자들이 깊이 있는 학습 경험을 제공하기 위해 구체적인 탐구계획을 수립하도록 구조화하였다. 각 탐구 절차를 보다 세분화하여 학습자들이 수행해야 할 내용을 명시하고, 절차를 안내하였다.

둘째, 2-3차시 ‘실내 조사하기’는 탐구 질문에 맞는 지리 정보를 수집하기 위한 것이다. 탐구 질문에 따른 하위 조사 주제를 선정하고, 세부적인 조사 항목을 통해 구체적이고 객관적인 지리 정보를 조사·수집할 수 있도록 안내하였다. 또한, 여러 하위 주제를 혼합하여 작성이 가능하다.

셋째, ‘4-6차시 실외 조사하기’는 실내 조사를 통한 지리 정보의 확인과 새로운 지리 정보의 수집을 할 수 있도록 구조화하였다. 학습자들은 준비된 질문지를 바탕으로 인터뷰 내용을 기록하거나, 마을 곳곳의 사진을 찍어 이를 기록하여 지리 정보를 수집한다. 또한 실내 조사 단계에서 수집한 지리 정보들을 현장에서 확인하고 이를 기록한다.

넷째, 7차시 ‘자료 분석하기’는 조사 주제에 맞는 자료를 분석한다. 학습자들은 수집한 지리 정보가 탐구 질문에 논리적 근거가 될 수 있는지 제시한다. 종합적으로, 수집한 자료 간의 논리적 관계를 확인하고 탐구 질문에 대한 답을 찾아가는 과정이다.

다섯째, 8차시 ‘보고서 작성하기’는 조사 목적, 방법, 분석 자료, 결론으로 구성된 보고서를 작성한다. 위 요소들은 필수적으로 반영되어야 할 항목들이며, 보고서를 작성하는 와중에 추가적인 항목을 넣고 자유로운 구성이 가능하다. 또한 학습자들은 수집·분석한 자료들을 시각화하여 반영해야 한다.

마지막으로 9차시 ‘현장탐구를 통한 도시 개발 보고서 발표하기’는 작성한 보고서를 적절한 형태의 발표 자료로 재구성하고 학습자들은 이를 발표한다. 이 과정에서 동료 학습자들의 탐구 주제와 내용에 관한 질문을 간단히 적고 탐구 결과를 공유한다.

‘도시 개발 사례 현장 탐구하기’ 프로그램의 개요는 표 6과 같다. 프로그램은 차시별 탐구 절차를 안내하고 있고, 학습자들이 탐구학습에서 수행해야 할 과정들을 기술하였다. 학습자들에게 교사의 모델링을 제공하기 위해 탐구 과정에 대한 예시를 제공하였다. 더불어, 탐구 수업을 위한 자료 및 유의점을 명시하였다.

Ⅲ. ‘현장 체험학습’의 실행과 평가

1. ‘현장 체험학습’의 실행과 학습자 활동 과정

‘현장 체험학습’의 실행과 학습자 활동 과정은 학생들의 보고서, 활동지 및 교사의 관찰 내용을 바탕으로 현장 탐구 절차에 따라 학생들의 주요 활동 내용과 양상을 정리하면 다음과 같다(표 6).

탐구계획 세우기에서 학생들은 경관 변화, 주민 생활과 관련된 탐구 주제(질문)를 설정하였고, 일부 학생은 도시 개발에 대해 비판적으로 고찰할 수 있는 질문을 작성하였다. 이어서 구체적인 탐구 계획을 세우는 활동에서 주제(질문)와 차별화되지 않은 하위 조사 주제를 작성하였고, 수집할 자료의 유형과 방법을 결정하는 단계에서도 단편적이며 피상적으로 작성하였다.

실내 조사하기에서 탐구 주제(질문)에서 수집한 지리 정보는 경관 변화, 방문객(관광객) 수 변화, 주민 생활 영향으로 요약할 수 있다. 이는 학습 목표에 도달하기 위해 필수적으로 조사해야 하는 내용이지만, 학생들 대부분은 교사의 모델링을 그대로 따른 경우가 많아 수집된 자료의 유형 및 내용이 유사하게 작성되었다.

실외 조사하기의 탐구 및 조사 장소는 주로 카페, 벽화, 포토존 등으로 관광객이 많이 찾는 곳이었으며, 수집한 지리 정보는 사진과 관찰한 내용 기록하는 형태로 이루어졌다. 탐구를 계획하는 단계에서 학습자들에게 인터뷰할 것을 피드백 하였으나, 시행되지 못하였다.

학생들은 자료 분석 활동에서 수집한 지리 정보와 탐구 질문이 유기적으로 연계됨을 확인하였다. 다만, 수집한 지리 정보를 분석하지 않고 단순 나열한 예도 적지 않다.

보고서를 작성하는 활동에서는 자료 분석하기에서 확인된 지리 정보를 하위 조사 주제를 중심으로 재구성하여 보고서를 작성하였고, 이에 대한 근거로 사진, 통계자료, 빅데이터, 신문기사 등을 제시하였다. 이 중 빅데이터를 활용한 학생은 성취 수준에 따른 피드백의 결과로 심화 과제를 제시한 경우이다. 또한, 학생들은 결론에서 가치판단 시에 주관적인 견해를 제시하기보다, 구체적인 근거 또는 사적 지리를 연계한 것을 확인할 수 있었다.

보고서 발표하기는 수행평가 일정상 별도의 발표 자료로 재구성하지 못하였다. 학생들은 보고서 내용을 PDF로 변환하여 발표에 용이한 형태로 변환 후에 조사 주제, 분석 자료를 간략하게 요약하여 발표하였고, 감천문화마을의 도시 개발이 바람직한지에 대한 자신의 생각을 표현하였다. 자기평가에서는 활동 내용 요약, 생각 변화, 심화 탐구, 어려웠던 점 등을 기술하였다.

표 6. ‘현장 체험학습’ 에서 나타난 학생 실행의 주요 내용

탐구 절차	교사의 계획	학생들의 실행
탐구계획 세우기	• 개별 탐구활동 주제(질문) 결정하기	<ul style="list-style-type: none"> • 감천문화마을의 역사와 주민생활 • 감천문화마을은 왜 관광객이 많을까? • 감천문화마을은 어떤 경관 변화가 일어났을까? • 감천문화마을의 도시재생사업으로 주민 생활에 미친 영향은 무엇인가?
	• 구체적인 탐구계획 세우기	<ul style="list-style-type: none"> • 하위조사주제 설정하기 • 수집할 자료의 유형과 방법 결정하기
실내 조사하기	• 탐구 질문에 적절한 지리 정보 수집하기	<ul style="list-style-type: none"> • 도시 경관 (변화)비교 • 관광객 수 변화 • 주민 생활의 영향 • 감천문화마을 주변 관광지
	• 탐구계획 수정, 보완하기	• 질문, 자료의 유형과 수집 방법
실외 조사하기	• 탐구/조사 장소	• 카페, 기념품 가게, 관광 안내소, 포토존(어린왕자), 벽화
	• 지리 정보 및 자료 수집하기	• 사진촬영, 관찰 내용 기록
	• 경관 촬영하기	• 경관 촬영하기
	• 주민 인터뷰하기	• 시행하지 않음
자료 분석 및 보고서 작성하기	• 조사 자료 웹에서 공유하기	• 시행하지 않음
	• 지리 정보 및 자료를 바탕으로 탐구 질문에 답하기	<ul style="list-style-type: none"> • 경관 변화 확인 • 주민생활에 미친 영향 확인
	• 조사 보고서 작성하기	• 목적, 방법, 분석 자료, 결론이 포함된 조사 보고서 작성하기
보고서 발표하기	• 다양한 시각 자료 및 통계 자료 활용하기	• 사진, 통계자료, 신문기사, 빅데이터를 활용하여 보고서 작성
	• microsoft365를 이용하여 발표자료 만들기	• 시행하지 않음
	• 넷 서포트 스킴을 이용하여 발표하기	• 보고서 발표하기
	• 자기평가하기	• 자기평가지 작성하기

2. 교사가 예상하지 못한 학습 활동 특성

다른 수업과 달리 비교적 긴 시간이 소요되는 현장 체험학습은 학습자들에게 예상 밖의 부진 및 탐구 기능에서의 어려움을 보였다.

첫째, 자료를 처리하기 위한 도구를 사용하는 것에 부진을 겪었다. 노트북을 활용한 문서작성 능력 측면에서 표를 줄이거나 늘리기, 사진 첨부 및 다운로드하기, 글자 폰트 및 크기 바꾸기와 같이 기본적인 기능의 부재를 경험하여 도구 사용에 대한 피드백이 주를 이루었다. 또한 학사통합 관리시스템에 다른 파일을 업로드하거나, 누락 되어 파일 삭제된 경우가 있었다.

둘째, 질문(주제)를 설정하는 것에 어려움을 겪었다. ‘현장 탐구’ 전에 ‘농촌 변화’를 주제로 질문 만들기를 위한 수업을 진행하였지만, 주제를 파악하여 탐구 활동 전 과정을 관통하는 질문(주제)이 제대로 작성하지 못하였다.

셋째, 수집한 조사 내용이 획일적이다. 학생들은 검색 포털(네이버)에서 유사한 키워드로 관련된 사이트, 신문 기사를 조사하는 것을 발견하였다. 탐구 질문 및 하위조사주제가 비교적 상이함에도 불구하고, 획일적인 지리정보가 수집되는 결과가 나타났다.

넷째, 탐구 보고서를 재구성하는 데 어려움을 겪었다. 대부분 학생은 교사가 제시한 예시에 따라 탐구 보고서를 작성하였으며, 스스로 조사한 지리 정보를 재구성하거나 보고서 목차의 위계를 배치하는 데 성취수준이 낮았다. 따라서, 학습자들은 탐구학습을 위한 도구 사용과 방법적 지식이 부재하였고, 자료를 처리하고 해석하기 위한 기능이 부족함을 확인하였다.

3. 학생들의 자기평가와 반성

서술형 자기 평가지를 활용하여, ‘활동내용’, ‘왜 그렇게 하였으며’, ‘이 활동 이후에 생각의 변화나 발전한 내용’, 심화 탐구한 내용 ‘, ’ 어려웠던 내용 ‘ 등에 대한 항목을 작성하도록 하였다. 프로그램의 평가를 위해 학습자들의 자기평가 내용 중 학습 과정에 대한 반성과 어려웠던 점을 중심으로 정리하였다(표 7).

학습자들의 자기평가 결과 중 유의미한 내용은 다음과 같다. 첫째, 탐구 질문을 작성하고, 탐구계획을 수립하는 것이 어려웠음을 확인할 수 있다. 이는 학습자들이 익숙하지 않음을 경험하여 학습에 대한 흥미를 떨어뜨리는 결과를 초래하였다. 둘째, 실내·외 조사에서 다양한 지리 정보를 수집하는 것에 어려움을 겪었다. 학습자 스스로 설정한 질문(주제)에 맞는 자료를 수집하는 과정에서 매체 활용에 대한 역량이 다소 떨어지는 것을 확인하였다. 셋째, 학습자들은 수집·분석한 자료를 재구성하여 보고서로 작성하는 단계를 반성하였다.

학습자들은 탐구에 기반한 야외 조사학습 전반적인 과정에서 힘들음을 표현하였다. 대체로 탐구하는 과정에서 수행해야 하는 절차들을 성취 수준과 관계없이 공통적으로 어려워하였다.

표 7. 자기평가에 나타난 학생들의 반성

활동 주제	학생들의 자기평가 주요 내용
탐구계획 세우기	<ul style="list-style-type: none"> • 탐구를 해보는 게 처음이라서 세세하게 계획을 세우는 힘들었고, 주제를 세울 때 색다르게 해보고 싶었지만 그렇게 못한 것이 아쉬웠다. • 자료와 정보를 찾기 매우 힘들었고, 자료를 찾는 것이 너무 어려웠던 사실을 알게 되었다. • 처음이라 어떤 주제를 정해야 하는지 고민하느라 시간이 부족했다.
실내 조사하기	<ul style="list-style-type: none"> • 감천문화마을의 하위 조사 주제를 찾는 것과 자료를 찾으면서 사진을 찾는 것도 힘들었다. • 실내 조사를 오래 하다 보니 지루해서 힘들었다. 실내 조사를 할 때 어떤 걸 해야 하는지 잘 몰라서 힘들었다. 생각의 신뢰도(를) 보는 근거, 그래프를 찾는 것이 힘들었다. • 내가 정한 주제와 찾은 내용이 연관되어 있는지 확인하기 어려웠고, 이런 식으로 체계적인 보고서(활동지) 작성은 처음이라 버겁게 느껴졌다.
실외 조사하기	<ul style="list-style-type: none"> • 감천문화마을의 장소를 정하고 그것에 대한 사진을 찾는 것과 사진에 나와 있는 곳을 찾아가기가 좀 힘들었다. • 마을 주민이나 상점 인터뷰를 했으면 좋았을 것 같아서 아쉽다.
자료 분석 및 보고서 작성하기	<ul style="list-style-type: none"> • 통계 자료를 찾는 것이 어려웠다. 2023년 그래프를 찾으려고 했지만 어쩔 수 없이 옛날 그래프를 써야 했다. 다음부터는 자료 수집에 몰두해야겠다는 생각이 들었다. • 처음 보고서를 쓰는 것이고, 장기적으로 (수행평가를) 해서 힘들었다. • 보고서는 앞에서 쓴 내용을 이어지게 쓰거나 결말, 조사 방법 등을 적는 것이 힘들었다.
발표하기	<ul style="list-style-type: none"> • 발표할 때 보고서를 간단하게 줄이고 말하는 것이 힘들었다. • 요약하고 부드럽게 설명하는 것이 어려웠다.

IV. 정리 및 결론: 교사의 반성과 성찰

‘도시 개발 사례 현장 체험학습’을 설계, 실행, 평가하면서 느낀 교사의 반성은 다음과 같다.

학생들에게 구체적이고 상세한 활동지를 제공한 것이, 학생들에게겐 탐구 절차가 복잡하고 학습량이 많다는 것으로 작용하였다는 것으로 요약할 수 있다. 학생들은 매 차시 수행해야 할 절차와 단계가 많아 성취수준에 따른 탐구 활동 수행 속도에 차이가 발생하였다.

개발하고자 한 프로그램의 이론적 근거와 논리성을 확보하기 위해 선행연구를 검토하거나 수업 전략들을 탐색했던 과정은 교사의 수업과 평가 및 교육활동에 큰 도움이 되었고, 수업-평가-기록의 일체화 측면에서 학생들에게 도움이 될 만한 결과들이 도출되었다.

프로그램에서 적용한 전략은 탐구에 기반한 현장 체험학습이었다. 가장 중점적으로 고려했던 사항은 ‘탐구 수업을 어떻게 실행할 것인가?’에 있었다. 사실, 야외 조사학습과 감천문화마을의 사례는 하나의 콘텐츠 또는 탐구를 위한 도구라고 인식하였고, 학습자들이 탐구 과정에서 획득할 수 있는 역량에 초점을 두고 프로그램을 개발하였다.

이번 2학기는 유독 수업 계획에 변경이 잦았고, 학생들은 긴 시간 진행되는 수업에 대해 동기를 유지하는 것이 어려웠다. 그 결과 학생 중 일부는 보고서를 작성하지 못하였다.

또한, 야외조사에서 정보통신 기술의 사용은 효율적인 도구를 사용하여 학습자의 능력을 확장하고 자발적인 학습이 이루어지도록 기여한다는 장점(Meishar-Tal and Gross, 2014; 박선영·김영호, 2019, 20)을 주장한 연구에서처럼 정보화기자재를 주된 학습 도구로 사용하기로 하였다. 기대와 달리 학생들은 이들 도구를 활용하는데 상당한 부침을 겪었고, 과제 수행의 진행 속도에 차이가 발생하였으며, 학습 결과물의 질도 떨어지게 되었다.

학습자들의 역량을 개발할 수 있는 프로그램을 계획하고자 하였지만, 교사의 계획과 달리 어긋나는 경우가 많아 프로그램의 실제적 교육적 효과에는 자신이 없다. 하지만, 우리가 방법적 지식, 암묵적 지식이라고 불리는 것들은 단기간에 형성되는 것도 아니기에, 이번 프로그램 실행을 통해서 교사는 학생과 함께 실패를 경험하고, 반성하며, 성장할 수 있는 계기가 되었다. 무엇보다 이론과 실재는 다르고, 실재는 실천을 통해서 교육적 의미를 구성할 수 있음을 경험한 것이 큰 효과이다.

고교학점제를 대비한 지정학 수업프로그램의 지리교육적 함의

박 준 희

한국교원대학교 석사과정

I. 들어가며

2014년 미국 『*Foreign Affairs*』지에 ‘지정학의 귀환(Return of Geopolitics)’이라는 제목의 글이 기고됐다. 러시아의 크림반도 병합과 중국의 남중국해 영유권 주장 등을 계기로, 공간에 대한 물리적 통제와 관리를 추구하는 지정학의 시대가 귀환했음을 알린 것이다(Mead, 2014). 또한, 미-중 갈등의 심화, 2022년 우크라이나-러시아 전쟁, 2023년 이스라엘-하마스 전쟁 등 불안정성이 격화되는 세계정세의 양상을 두고, 2023년 미국의 국가안보 보좌관 Jake Sullivan은 신자유주의 시대의 종언까지 선언했다. 탈냉전의 시대에서 지정학적 경쟁과 협력의 시대로의 전환을 세계에 선포한 것이다(이승욱, 2023). 냉전 동안 상대적으로 평화를 유지했던 서구권과 달리, 한국은 분단과 전쟁이라는 열전의 시기를 겪었으며, 개화기에서도 국가의 존망과 직결되는 지정학적 중요성은 다른 양상으로 전개되었다.

지정학은 사회 전반에서 널리 사용되는 용어이지만, 주로 자연지리적 요소를 통해 강대국의 세계전략에서 결정적인 영향을 설명하는 고전 지정학과 1980년대 사회이론의 인식론을 수용한 담론적 실천이자, 지정학적 수행이 영향력을 갖게 되는 하나의 문화적 현상(지상현·플린트, 2009)으로 보는 비판 지정학과 프랑스 지정학으로 구분할 수 있다. 본 연구에서의 지정학은 후자의 논의를 바탕으로 경제 지정학, 기술 지정학을 포함하는 모든 스케일의 공간을 둘러싼 권력의 경쟁으로 설정하였다(Lacoste, 2009; Boniface, 2011).

이런 관점에서 최근의 세계정세에 관한 해석과 대안을 제시하는 유명 인사의 언술, 서적 등에 나타나는 지정학적 접근은 다분히 고전 지정학적이라는 문제를 갖고 있다. 여기서 지리는 주로 지정학적 위치와 관련되거나, 자원, 자연 지리적 조건을 제시해 분쟁과 전쟁을 설명하곤 한다. 여기서 지리는 여전히 매우 분명하고 결정론적 요인으로 제시되고 있으며, 지리의 개념은 자연 지리에 국한된 협소한 의미로 제한되어 사용되고 있다. 최근 발표된 2022 개정 교육과정에서는 그동안 국제계열 전문교과에서 일부 가르쳤던 지정학을 중·고등학교 보통 교과와 지리 교육 과정에 처음 반영했다. 그러나 대학의 지리 교사 양성과정에서 지정학을 정규 교육과정의 일환으로 배우는 대학이 얼마나 있을까? 이처럼 한국의 중등 지리 교육과정에 반영되는 지정학을 제대로 배우고 가르치는 사람이 없다는 현실의 문제의식에서 본 연구의 문제를 설정했다.

그동안 한국의 지리교육에서 지정학 교육은 고전 지정학 이후의 학문적 논의를 반영한 서구의 지정학 교육의 적용 사례(Flint, 2002)와 함께 반도 담론을 중심으로 한 고전 지정학적 접근을 극복하고자 했던 시도의 형태로 논의해 왔다(지상현, 2013). 이후, 지정학 교육의 필요성은

대두(Rhee, 2010; 남호엽, 2011; 권정화, 2015)됐으나 지정학의 교육적 적용은 중단원 규모의 세계 전략 학습(조성욱, 2019)이나 통일 및 영토 교육적 측면의 연구(김기남, 2020) 위주로 이뤄졌다.

지정학을 중심으로 하나의 커리큘럼을 제시한 지리교육 연구는 전무하였으며, 이러한 선행연구를 바탕으로 본 논문에서는 Ó Tuathail과 Lacoste가 제시한 고전 지정학 이후의 지리학에서 지정학에 관한 학문적 논의를 한국의 지리교육에서 도입하는 것의 지리교육적 함의와 가치를 가늠해 보고자 했다. 본 연구의 교육적 적용은 세종특별자치시 교육청에서 운영하는 ‘캠퍼스형 공동 교육과정 II’에서 고등학교 1-3학년을 대상으로 2022년 2학기부터 2023년 2학기까지 총 3학기 동안 지정학 수업프로그램을 통해 3회 운영하였다. 이를 위해 우선 비판 지정학의 관점에서 지정학 수업프로그램의 내용 요소를 추출하고 지정학 교육을 둘러싼 사회적, 교육적 요구들을 지정학 수업프로그램에 반영하여 설계하였다. 설계한 수업프로그램은 세종특별자치시 캠퍼스형 공동 교육과정에서 강좌로 3회차 운영되었으며, 참여적 실험연구로 진행됐다.

II. 이론적 배경

1. 지정학 담론의 변천 과정

1899년 스웨덴의 Rudolf Kjellén이 처음 만든 ‘지정학(Geopolitik/ Geopolitics)’이라는 용어는 19~20세기 제국주의 열강들로 구성된 유럽의 시·공간적인 현실 정치와 근대 지리학과의 상호작용으로 탄생했다(Ó Tuathail *et al*, 2006). 베스트팔렌 조약 이후 정립된 근대 국민국가 체제에서 유럽의 열강들은 자국과 국경을 접한 국가가 아닌 국가들과의 갈등과 전쟁이라는 새로운 지정학적 상황에 직면했다. 또한, 1871년 프랑스-프로이센 전쟁에서 승리한 프로이센은 유럽의 중심에 강력한 군사력과 경제력을 보유한 통일 독일제국이라는 신생국의 출현과 함께 유럽의 지정학적 변동을 야기했다. 제국의 확장과 식민지 쟁탈전이라는 현실 정치의 상황을 마주한 영국, 독일을 비롯한 유럽의 열강들은 자국의 국익에 유리하게 세계정세와 무역의 판도를 장악하기 위한 전략 구상이 필요해졌다.

고전 지정학은 국정운영 전략(statecraft)에 있어서 영토 및 자원의 역할을 강조하는 현실주의적 접근법으로서 세계의 지리적 위치(대륙 혹은 해양), 자원, 거리 등과 같은 자연 지리적 ‘사실’에 입각하여 세계정세에 관한 객관적인 ‘공간 법칙’을 설명하고자 했다. 지정학은 국정운영의 효율적인 사고방식으로써 유럽 대륙 전역에서 매력적인 용어이자 지적인 관심사가 되었다(Dodds, 2019). 이러한 상황구속적 세계관은 역사적 사건이나 단순화된 지도로 시각화되어 그들의 시선을 정당화하는 데 기여하였다(Flint, 2022). 지정학의 사상적 기반이 된 Ratze는 『정치지리학』(1897)에서 사회진화론을 지리에 적용하여 국가를 하나의 유기체로 보고 레벤스raum(Lebensraum)의 확보과정이 국가의 본질이라고 인식함으로써 지정학의 기초를 마련하였다.

지정학적 사고는 시대정신이었던 사회 진화론적 발상과 발명되어야 할 특수한 것이 아니었기 때문에, 자국의 국익을 위한 전략으로 제시되었다. 해군 장교였던 Alfred Mahan은 강대국이 되기 위한 조건으로 제해권을 강조하며, 영국과 충돌하지 않으면서 미국의 해양 진출에 이바지하

고자 하는 전략을 구상하였다(Flint, 2021; 김동기, 2020). 영미권 지정학의 아버지로 불리는 영국 최초의 지리학 교수 Haford Mackinder(1919)는 영국의 패권을 유지하기 위한 목적으로 위협이 되는 독일과 러시아를 견제하기 위해 심장 지역(Heartland) 이론이라는 지정학 이론을 발표했다(김원수, 2014). 독일의 장교이자 지정학자 Haushofer는 1차 세계대전 이후 독일인의 울분과 팽창에 대한 욕구는 지정학을 통해서 표출하고자 하였다. 그는 『지정학 잡지』를 통해서 지정학적 비전을 국민들에게 설교했으며, 범 지역(Pan-region) 개념을 제시해 미국과 대립하지 않으면서 자급자족이 되는 독일의 생활권 확보 전략을 피하였다(이진일, 2023).

2차 세계대전의 이후 지정학은 학문으로서의 자리를 잃었던(Dodds, 2019; Ó Tuathail *at al*, 2006) 시기에서도 George Kennan과 같이 냉전 시대 미국의 소련 봉쇄 정책, Spykman의 림랜드(Rimland) 이론에 입각한 개입주의에 영향을 주었다(Mcmurry & Frank, 2016). 지정학은 40여 년의 암흑기를 깨고 유대인 출신 미국인 Henry Kissinger에 의해 부활했으며, 고전 지정학은 여전히 세계정세와 관련된 영역에서 일정한 영향력을 지니고 있다. 특히 대중 지정학 분야에 있어서 여전히 효과적으로 기능하고 있다.

1950년대 후반부 이후, 탈식민화, 제3세계 민족주의, 중-소 영토 갈등으로 세계정세가 다극적으로 재편되고 테탕트, 핵무기 억지력 약화, 나치를 경험하지 않은 세대의 등장 등을 겪으며 지정학이 재등장할 수 있는 배경이 조성되었다. 특히, 냉전이 종식되자 이데올로기 기저에 있었던 지정학적 갈등들이 분출되기 시작했고, 구소련 해체로 인한 새로운 국가들의 독립과 자유주의 진영 국가들 내부에서도 소수 민족 분리 독립 문제가 발생했다. 지정학은 이러한 시·공간적 맥락에서 다극화된 세계정세의 문제들을 설명하기 위한 새로운 인식 틀로서 복권될 수 있었다(이대회, 2002). 또한, 냉전의 해체는 현실 정치에서 이데올로기적 경직과 필요에 시 자유롭게 해주었고, 지정학의 과거를 비판적으로 사유할 수 있는 여력을 제공했다.

학문적으로는 1980년대 이후로 기존의 전통적인 지정학 접근에 대한 비판적 시각이라는 새로운 지정학 흐름이 나타났다(지상현·폴린트, 2009). 1980년대 포스트모더니즘, 구성주의, 포스트구조주의 등 사회이론의 인식론에 영향을 받은 영미권의 비판지정학과 프랑스의 지정학이 출현했다. 지정학에 관한 새로운 접근에서는 지리와 공간에 대해 ‘사실’로 간주했던 자연 지리적 공간의 인식론적 가정을 문제시했다. 그동안의 고전 지정학에서 가정한 고정·불변하는 환경이자 객관적 사실이라는 공간인식을 비판하고, 사회적 활동에 의해 재배치 및 재구조화되며 관계에 따라 의미가 재생산되는 사회적 구성물로 인식할 수 있게 된 것이다.

권력의 문제를 소유의 문제가 아니라, 다양한 관계 속에서 끊임없는 타협·협상의 재구성 과정이라는 새로운 접근으로 지정학을 인식했다(최병두 외, 2016). 이는 Edward Said의 ‘오리엔탈리즘(Orientalism)’을 도입해 지리적 재현이라는 고착되고 상황구속적인 공간적 이미지화를 해체하고 권력-지식으로 지리를 비판적으로 이해할 수 있게 됐다(Ó Tuathail & Agnew, 1992).

비판 지정학에 대한 비판적 연구들과 새로운 지정학 연구 흐름도 나타났다. 비판지정학의 서구 남성학자들의 담론분석 중심의 연구 방법에 대한 문제의식으로 여성과 페미니스트적 시각의 배제를 비판하는 페미니스트 지정학이 출현했다. 페미니스트 지정학은 담론분석을 넘어 일상생활의 다양한 지정학 경험 및 실천에서 공간의 생산과 재생산에 관심을 가졌다. 또한,

전통적 안보 개념을 넘어서 자원의 고갈, 환경오염 등의 쟁점을 새로운 지정학적 안보담론으로 접근한 환경 지정학 연구 등이 이뤄지고 있다(최병두 외, 2016).

2. 지정학의 지리교육 도입

근대 지리교육은 19세기 후반 독일에서 본격적으로 시작되었다. 1871년 프로이센-프랑스 전쟁에서 승리한 신생국 독일은 1872년 사회개혁의 일환으로 지리교육을 필수교과로 지정했다. 이후, 1874년 대학의 학문분과로서 지리학과를 창설하면서 지정학을 연구할 새로운 기회가 조성됐다. 국가적 필요성에 따라 창설된 근대지리학을 이끈 독일 지리학자들에게 국익을 위한 전략은 공통으로 공유하는 문제의식이었다. Ratzel을 비롯한 지리학자들은 300여 개의 국경으로 나뉘어져 있던 독일의 현실을 하나의 등질지역으로 조정하면서, 식민지 쟁탈의 후발국으로서 독일의 야망은 향토(Heimat)와 ‘중앙유럽(Mitteuropa)’이라는 지리적 개념을 통해 재현되었고 실천됐다(권정화, 2005).

프랑스도 보불전쟁 패전이라는 국가적 위기 상황을 극복하기 위해 국가 지도층, 교육 관료, 언론인 등이 패전의 원인을 교육제도의 문제로 인식하고, 개혁의 일환으로 지리교육을 강화하였다. 지리교육은 지도 도해교육 등의 필요성으로 인해 이전까지 역사교육의 보조적 성격에서 역사의 절반에 해당하는 확고한 위상을 정립하게 됐다(이상균, 2010). 직접적으로는 지리교육을 통해 상실한 알자스·로렌 지역을 되찾아야 한다는 국토애를 통한 영토교육 목표와 국익을 위한 세계정세 파악이 목적이었다(권정화, 2015a). Vidal의 말년 저작 『동부 프랑스』(1917)는 이러한 맥락에서 저술된 것이었다.

영국의 공교육에서 지리교육의 정립은 민간을 중심으로 두 국가에 비해 늦게 추진되었지만, 교과 교육학 연구 및 강의를 전담하는 영국의 전통에서도 지정학과의 연관성을 찾을 수 있다. 영국 최초의 지리교육 교수인 James Fairgrieve는 그의 저서 『World Power』(1921)의 구성 및 서문을 통해서 지리교육의 지정학적 목적을 설명했다. 그는 통제, 지리, 에너지를 중심으로 자국의 국익을 중심으로 하는 고전 지정학적 세계 지리교육을 실시하였음을 확인할 수 있었다(Pelizza, 2013).

이처럼 근대 지리학과 지리교육의 성립과정에서 가장 특징적인 점은 대학의 학문으로부터 교과가 발전한 것이 아니라, 학교 교과로부터 모학문을 정립해나가는 과정이었다는 데 있다. 이 지점에서 근대 지리교육과 지정학의 밀접한 관련성을 확인할 수 있다. 이후에도 Haushofer의 『지정학 잡지』 활동으로 지정학의 논의가 대중적인 주제가 되었으며, 독일의 영향을 받은 일본도 이러한 맥락과 유사하게 진행되며 특히 태평양전쟁기에서 소학교 체제를 국민학교로 개편하고 자국의 이익을 위한 애국심 고취와 지리교육이 밀접한 역할을 했다(심정보, 2015).

이후 2차 대전 종전이 되고, 자국 중심의 지정학적 지리교육이 국가 간의 전쟁과 갈등을 초래한다는 비판에 맞닥뜨리면서, 국제 관계를 다루는 교육은 지정학이 아니라, UNESCO 평화교육, 국제이해 교육, 세계 시민교육 등으로 발전했다. 게다가 미국 중심의 신자유주의 체제의 세계화로 인해 초국적 이주, 금융의 세계화로 지정학적인 국경의 의미가 약화되었다.

비판 지정학, 프랑스 지정학의 논의를 통해 지정학 개념이 재구성된 이후의 지정학 교육은 주로 고등교육을 대상으로 학생들의 지정학 및 정치지리학 수업에 관한 연구가 진행되었으며 고등학교 과정에서도 적용한 사례들이 발표되었다. 중등 사회과교육에서 지정학 교육의 목적을 탐구한 연구(Sempa, 1990), 학생, 교사, 교과탐구 주제와의 연결을 제공하는 지정학 수업 적용 사례를 제시한 연구(Flint, 2002), 영국 청소년들이 포클랜드/말비나스 분쟁에 대해 일상에서 마주치는 기억들을 비판 지정학 관점에서 분석(Benwell, 2016) 등이 연구되었다.

우리나라가 지정학을 비롯한 서구의 근대 지리 지식과 교류하기 시작한 것은 개화기부터로서 구 기독교의 선교 지리학의 영향으로 지리서가 번역되었던 지리학의 시대였다(권정화, 2013). 세계정세에 관한 대중적 인식은 김구의 『백범일지』에서도 찾아볼 수 있는데, 김구가 인천 감리서에 수감되어 있는 동안 세계지리서를 접했다. 당시 지리학은 지적인 호기심이라기보다는 격동의 세계정세 속 조국을 위한 민족주의적 접근에 가까웠지만, 기존의 일부 지식인을 중심으로 이뤄지던 것에서 개방지를 중심으로 외국인과 접촉하는 일반인들로 확산하였음을 확인할 수 있다(도진순, 2002). 세계 지리에 대한 인식의 필요성은 최초의 근대 지리교과서이자, 최초의 한글 교과서인 헐버트의 『사민필지』 서문에서도 확인할 수 있다.

한국의 지정학은 독일로부터 도입된 일본 지정학을 거쳐 전개됐다. 이 과정에서 한국의 지리학자들은 일본 제국주의의 지정학적 재현 논리로 활용된 국토의 모양, 반도 담론을 중심으로 저항하는 모습을 보였다. 최남선은 고토 분지리가 우리나라를 토기로 비유한 것을 반박하면서 연상되는 부정적 인식을 진취적인 호랑이로 대응했다(권정화, 2013). 반도 담론은 Carl Ritter가 처음 비교한 것을 시작으로 ‘동양의 이태리’ 라는 비유를 일제가 영국과의 대비를 통해 식민 지배를 정당화하는 담론으로 활용했다. 이에 김교신은 「조선지리소고」에서 반도 담론에 담긴 부정적인 지리 결정론적 표상의 논리적 모순을 제기하면서 일제의 논리를 비판적으로 해체했다(지상현, 2013; 권정화, 2015b).

식민사관에 기초했던 반도의 지정학은 자연 지리적 ‘사실’ 과 학문의 형태로 전개되면서 폐기되지 않았다. 이러한 문제의식은 해방 이후 지리학자들이 처절한 고민을 바탕으로 전유하는 두 가지 논리를 전개했다. 하나는 반도의 부정적 인식을 인정하고 발전주의, 반공주의의 사회적 맥락과 연결된 접근이고, 다른 하나는 반도를 긍정적으로 인식하고 지정학적 가치가 있는 것으로 재해석하는 국토 민족주의적 접근이었다(지상현, 2013). 이러한 논리는 중등 지리교육과정에서 우리나라의 위치에 관한 해석으로 지리교육에 반영되었다.

중등 교육과정에서 지정학 내용은 용어를 직접적으로 사용하지 않았지만, 의미적으로 분쟁과 쟁점중심 학습으로 학습내용에 반영되었다. 학습의 최소단위(성취기준)를 기준으로 분석했을 때, 지정학 용어는 2009 개정 교육과정 국제계열 『세계문제』에 처음으로 등장했다. 2015 개정에서는 전문교과 간 통합으로 인해 지정학 내용이 축소되어 『세계문제와 미래사회』에 반영되었다. 2022 개정에서는 고교학점제 적용으로 인해 전문교과 편제가 사라지게 되면서 국제계열 전문교과를 대체한 『국제 관계의 이해』에서는 지정학 내용이 제외되었다. 대신 중·고등학교 지리교과의 보통 과정에 포함되었다. 역사, 정치 교과의 교육과정 해설에 포함되기도 했다.

Ⅲ. 지정학 수업프로그램의 개발과 실천

본 지정학 수업프로그램의 개발은 Tyler의 『교육과정과 학습지도의 기본원리』(1949)에서 제시한 교육의 목적, 내용, 방법과 ‘세 항목의 일관성을 고려하는 평가’의 네 가지 원리를 적용하여 설계하였다. 교육에 관한 연구가 진공상태가 아니라 사회-공간적으로 구성된다는 것을 가정으로 개발했던 연구(최선경, 2006; 김성주, 2020)와 궤를 같이하여 교과와 특성, 연구의 시·공간적 맥락을 고려했다. 따라서 연구 목적에 따라 Tyler의 이론을 원리적으로 접근하였으며, 지리교육에서 지정학 교육의 필요성에 관한 요구 분석 및 학습 내용 도출 부분에 비중을 두어 설계했다.

1. 요구 분석: 사회적, 학문적, 교육적 요구의 역학관계

권정화(2010)는 그동안 지리교육이 지지받지 못했던 이유를 지리학계가 교육에 반영하고자 했던 학문적 요구와 교육 수요자가 원하는 사회적 요구와의 간극이 컸던 점과, 교육적 요구인 교육사상 및 한국적 교육제도의 맥락에서 능동적으로 변화하지 못했기 때문이라고 분석했다. 이러한 문제의식을 반영하여 지정학 교육을 둘러싼 요구를 세 가지 역학 구도로 유형화하여 심층적으로 분석함으로써, 새로 제시하는 지정학 수업프로그램의 설계 비전을 정립하고자 했다.

첫째, 사회적 측면에서 세계정세의 불확실성 심화에 따른 지정학에 관한 높은 관심을 확인할 수 있었다. 2022-2023 Google trend 전 세계 올해의 검색어 중 뉴스 항목에서 우크라이나와 이스라엘-가자지구 전쟁이 각각 1위를 차지했다. 세계정세의 이러한 경향을 두고 Mead(2014)는 ‘지정학의 귀환(The Return of Geopolitics)’이라고 명명했다. 2014년 러시아의 크림반도 병합과 같이 공간에 대한 물리적 통제와 관리를 시도하는 지정학 시대의 귀환을 알린 것이다. 또한, Luttwak(1990)은 경제적인 수단을 통한 경제지정학(geo-economics)적 접근으로 지정학의 범위를 확장했으며, George Fridman과 같은 지정학 싱크탱크 회사가 미국에서 경제적 사업으로 주목받았다. 출판 분야에서도 정치, 경제, 기술 등으로 지정학의 범위가 확대되고 있으며, 최근 10년간 ‘지정학’ 관련 도서 출간도 증가했다.

19세기 이래로 지정학은 불확실한 세계정세를 간단한 용어로 설명할 수 있었기 때문에, 일차원적인 설명과 정책적 시사점을 제시해 안정감을 제공했다(O Tuathail at al, 2006). 이러한 효과로 전직 대통령 등 정치, 경제계 유명 인사들의 언술(서울경제, 2022)에서도 지정학에 관한 인식과 관심을 확인할 수 있다. 그렇지만 사회적으로 높은 관심 속에서도 지정학을 운명이나 숙명으로 인식하는 지리 결정론적 시각이자, 고전 지정학적 시각을 보인다는 한계점이 있다.

둘째, 학문적 측면에서 지정학은 1980년대 이후 학계에서 다뤄진 비판이론, 포스트모더니즘, 포스트구조주의 인식론을 도입하여 현실주의 국제정치학과 고전 지정학적 사고를 비판하고 지정학을 새롭게 사유하고자 했다(이대회, 2021). 미국 학술지 『Geopolitics』는 1996년부터 정치지리학과 독립적으로 운영되고 있으며, 학문적 논의가 활발히 진행되고 있다. 일례로 7권에 달하는 Flint and Taylor의 『Political geography』(2018) 개론서 중 한 단원으로 지정학을 다

루고 있음을 확인할 수 있다. 프랑스 학계에서는 Yves Lacoste, Béatrice Giblin 등을 중심으로 『Hérodote』 학술지를 운영하고 있다. 또한 프랑스 지정학 연구소(Institut Français de Géopolitique) 등을 통해 고전 지정학적 접근을 넘어선 학문 분야로 자리매김했으며, 고등학교 전공선택 신설교과 중 하나로 지정학이 도입되었다. 이외에도 이탈리아 지정학 학술지 『Limes』 등이 있다.

한국에서도 지정학을 키워드로 하는 논문의 출간이 지속적으로 증가하고 있다. 이승욱(2023)은 이러한 연구들이 고전 지정학적 사고에서 벗어났다고 하기엔 불충분하지만 비판 지정학의 문제의식을 도입하고자 하는 시도로 평가했다. 인문지리학 개론서 『인문지리학개론』의 개정판에서 정치지리학 단원이 새롭게 추가되었으며, 비판 지정학 내용을 반영하였다(최병두 외, 2016). 비판 지정학과 프랑스 지정학은 고전 지정학의 환경 결정론적 사고를 경계하고, 포스트 구조주의 방법론을 도입하여 지정학을 공간화하는 담론적 실천(Flint, 2021)으로 재구성해 지정학의 학문적 위상을 재정립했다.

셋째, 교육적 요구와 관련하여 21세기 지식정보화 사회에서 지식을 양적인 습득보다 역량(competence)에 있다는 교육 담론이 미래 학교의 학력에 대한 대안으로 제시됐다(소경희, 2009). OECD(2019)는 독일의 Industry 4.0과 AI 기술의 혁신이라는 디지털 혁명으로 인해 가능해진 기술과 지식의 혜택을 소수 특권계층뿐만 아니라 모두를 위한 지속 가능한 발전이 되기 위해서 교육의 변화가 필요하다고 주장했다. OECD Education 2030에서는 교육의 비전을 성공(Success)에서 웰빙(well-being)과 포용적 성장(inclusive Growth)으로 바꿨으며, 변혁적(Trans-form-ative) 역량을 제시했다. 또한 미래 학습과 교육과정 틀의 핵심을 성찰(reflectiveness)에서 학생의 행위 주체성(Student Agency)과 교사, 학부모, 지역 사회의 공동 행위 주체성(co-agency)으로 제안했다.

OECD Education 2030의 1주기 연구 결과로 제시된 학습나침반(learning compass)에서 학습자는 가능성을 지닌 끊임없이 생성되어가는 존재(Being)로서 행위 주체성을 갖고, 핵심 기초(지식, 기술, 가치, 태도)와 이를 토대로 형성되는 총체적인 의미의 역량을 형성한다. 여기서 핵심기초와 역량은 대비되는 개념이 아니라 지속적인 상호작용의 과정이다(곽영순, 2022). 이런 관점에서 지정학 교육은 어른뿐만 아니라 어린이, 청소년에게도 중요한 의미를 갖게 된다. 지정학 교육은 청소년들을 단순히 어른들의 세계에 반응하는 존재로 보는 것이 아니라, 주체성을 가진 존재로 인식함으로써, 지정학 교육의 주제인 난민, 분쟁, 초국적 이주 등의 복잡한 사례를 활용하여 그들만의 지정학을 수행하는 과정이 된다(Benwell & Matthew, 2017).

종합하자면, 지정학 수업프로그램의 비전은 사회적 관심과 관련된 이슈의 물음에 대한 응답으로써, 고전 지정학 이후의 학문적인 지정학의 성취로 세상을 복잡하게 보는 안목을 학습자가 주체성을 갖고 인류(사회)와 개인의 궤적들과의 상호작용을 통해 생성하면서 자아를 실현에 하는 과정으로 설정할 수 있다.

2. 학교 간 공동 교육과정 지정학 수업프로그램의 설계

수업프로그램의 설계는 참여적 실험연구가 진행된 세종특별자치시 학교 간 공동 교육과정 II로 진행되었기 때문에 다음과 같은 학습자 환경을 고려하였다. 공동 교육과정의 운영은 각 주마다 3차시씩 7주간 진행되는 진로 심화 프로젝트형 수업으로 고등학교 1~3학년을 대상으로 무학년제로 운영됐다. 수업은 7주 동안 진행되지만, 중간에 학기별 1회 고사 기간 등의 학사일정을 고려하여 학기 단위로 진행됐다. 수강자의 모집은 프로그램의 안내자료를 보고 관련 진로 희망자들의 수강 신청 과정을 통해 이뤄졌고, 평가는 성적을 산출 없이 학생의 활동 과정을 관찰하여 기록하는 과정 중심 평가로 진행됐다.

가. 모학문의 내용 추출

지정학 수업프로그램의 내용과 개념들의 선정 기준은 복잡한 세계정세를 이해할 수 있는 안목의 필요성이라는 사회적 요구에 대한 부응이자, 지리 결정론을 넘어선 학계의 성취를 반영한 학문적 요구의 구현, 그리고 주체성을 가진 학습자로서 자신들만의 지정학을 수행할 수 있는 의미의 생성을 위한 것으로 설정했다. 이를 위해 국내·외 교과서, 교양서, 대학 개론서, 등을 참고하였다. 특히, 비판 지정학과 프랑스 지정학의 개념들은 대학 개론서를 중심으로, 내용은 사회적 요구와 교육적 요구를 고려하여 교양서와 교과서를 주로 참고하였다.

개념들과 관련해서는 영미권 비판지정학의 성취가 반영된 Flint(2021)의 『Introduction to geopolitics』, Dodds(2019)의 『A very short Introduction: Geopolitics』를 비교·분석하여, 네트워크, 지정학적 코드와 표상, 구조와 행위자, 정체성과 대중 지정학 등을 선정하였다. 또한, 비판지정학이 지정학을 인문지리학으로 설정하는 것과는 달리, 프랑스 지정학에서는 지리학 전반에서 접근해 지리학적 논리로서 적용하는 것(이대희, 2021)을 반영했다. 따라서 지정학적 분쟁 등에 공간을 중심으로 자연 지리, 경제, 종교적 요소 등 자연 및 인문 지리를 종합적으로 접근하는 분석 방법을 적용하고자 했다.

내용적으로는 지정학 교양서와 교과서에 지정학 내용이 반영된 부분들을 고려하여 공간과 정치라는 큰 개념으로 19세기 고전 지정학 이전부터 현재의 지정학적 분쟁 사례와 지정학자의 이론들을 선정했다. 특히, 2015 개정 국제계열 전문교과에서 지정학 내용이 교과목 통합으로 축소해서 반영된 『세계문제와 미래사회』에 비해 지정학 내용이 한 단원으로 구성된 2009 개정 전문교과 『세계문제』를 중심으로 참고하였다. 기존에 교육과정으로 반영된 사례를 바탕으로 19세기 고전 지정학자의 이론부터 현재의 지정학까지 내용과 관련하여 고등학교 학습자에 적합한 난이도 등 교육적 적용에 관한 사항을 고려했다.

나. 학습 내용 및 방법

본 수업프로그램은 OECD Education 2030에서 제시한 변혁적 역량을 중심으로 학습 내용을

조직하고, 수업 방법은 내러티브, 활동식으로 조직하여 구성주의 수업환경을 설계하였다. 포스트구조주의 인식론을 도입한 지정학은 지리적 실재(entites)를 둘러싼 특정 유형의 장소, 민족, 드라마로 ‘세계를 보는 방식’을 영역화하는 담론적 실천으로 본다(Ó Tuathail & Agnew, 1992: 192). 따라서 ‘영역성이 형성되는 과정(process)인 영역화’와 그 과정에 대한 공간적 가정인 ‘공간인식(지정학적 상상력)’을 핵심 아이디어를 선정하였다. Lacoste는 지정학이 지배와 권력의 도구로 영역성을 만들 뿐만 아니라, 반지배와 반권력의 목적으로도 실천할 수 있다고 본다(이대회, 2002: 462). 권력을 위한 공간적 사고가 있으면, 반권력을 위한 공간적 사고의 가능성도 존재한다는 것이다. 지정학 교육 내용의 핵심 아이디어를 영역성이 형성되는 과정으로 봄으로써 작금의 지정학적 문제를 비판적으로 읽을 수 있는 문해력을 키우고, 새로운 공간적 상상의 가능성을 열어둔 것이다. 이를 통해 세계문제들에 대한 공간인식을 변혁적으로 제시할 수 있는 내용을 구성함으로써 역량과 지정학 교육 내용과의 연계성을 강화하고자 했다.

학습 방법은 수업을 세상에 참여하는 과정으로서 지식이 구성된다는 인식을 바탕으로 내러티브를 활용한 내용서술 방법과, 탐구에 근거한 활동 중심 수업을 적용해 역량을 함양하고자 했다(Roberts, 2003: 36). 지식을 의미 부여의 과정인 내러티브적 지식으로 볼 때, 지정학 학습 내용을 인물과 사건, 분쟁 지역 등의 맥락을 제공함으로써 수업 내용의 생동감과 흥미를 유발할 수 있다. 또한 내러티브는 단일 서사뿐만 아니라, 조세희의 『난장이가 쏘아올린 작은 공』(1981) 전개처럼, 동일 사건에 다양한 서사가 가능해 입체적인 이해가 가능하다. 또한, 내러티브를 통해 학습자는 텍스트 공동체에 참여함으로써 감정의 이입과 공감적 이해가 가능하며, 다양한 행위자들의 입장이 경합하는 딜레마 상황을 통해 비판적 사고력을 함양할 수 있다(권정화, 2015a).

활동 중심으로 설계한 지정학 수업프로그램은 전체적으로 PPT와 활동지(Worksheet)의 형태로 제시되었으며, 활동지의 전체적인 구성은 자료와 자료에 기반한 탐구 질문으로 이뤄졌다. 이러한 학습 방법은 학생들이 학습 내용인 질문, 문제, 이슈를 조사하는 과정에 적극 참여하는 다양한 교육적 접근으로, 지식의 구성과정에 참여하여 교과 지식뿐만 아니라 기능과 가치·태도 나아가 역량 함양에 적절하다. 각각의 활동은 학습 내용에 맞게 다양하게 구성하였고, <표. 1>에 회차별 학습 활동을 제시하였다.

다. 차시별 내용 구성

지정학 수업프로그램의 차시별 내용 구성은 핵심 아이디어인 영역화와 공간인식(지정학적 상상력)을 중심으로 학습 내용의 범위와 계열성(Scope and Sequence)을 설정했다. 지정학 개념의 출현부터 현재의 지정학적 문제 및 미래의 환경 안보 문제까지 시·공간적 흐름이라는 지정학의 학문적 전개 과정으로 설정하였다. 다만, 이런 전개 과정이 선형적이고 단계적인 것이 아니라는 점을 강조했으며, 공간을 영역화하는 과정과 지리 인식을 맥락적으로 접근함으로써 호혜적이고 대안적인 공간을 상상할 수 있도록 모색했다.

전반적으로는 그리스인들의 기후에 따른 공간인식과 동양의 화이관 등을 시작으로 지정학적 사고가 발명되어야 하는 특수한 사고가 필요한 건 아니라는 것을 시작으로 현대의 환경문

제까지 1회차에서 7회차까지 각각 3차시로 전개하였다. 학습 내용은 내러티브로 구성하는 과정에서 냉전 지정학까지 인물과 이론을 중심으로 서술하였으며, 현대의 문제는 사례지역을 중심으로 학제 간 접근을 통해 선정한 학습 내용으로 구성하였다.

표 1. 지정학 수업프로그램 개요

	주제	학습 내용	학습 방법	전개
1회차	지정학 개론, 영미권 고전지정학	지정학적 현실, 환경 결정론적 지리학 시파워, 랜드파워, 심장지역 이론	영리한 추측, 게임 및 시뮬레이션	인물·이론 중심
2회차	독일, 일본 고전지정학	진화론, 레벤스raum, 범지역, 1·2차 세계대전		
3회차	냉전의 지정학과 대중 지정학	모델스키 리더십 순환 이론, 림랜드, 하드파워-소프트파워, 대중 지정학	재현과 왜곡, 미디어 활용 수업(영화)	
4회차	경계와 영토의 지정학	경계, 영토, 이스라엘-가자 지구 전쟁 or 우크라이나-러시아 전쟁	AI 활용 웹 크롤링 NIE	사례지역 중심
5회차	네트워크의 지정학	네트워크, 지정학, 일대일로, 사이버 공간, 북극항로	영리한 추측	
6회차	환경 지정학	인류세, 환경 안보, 자원 분쟁	미디어 활용 수업	
7회차	한반도 지정학, 개별 프로젝트 발표	개인별 주제 발표(대안적 공간 상상하기, 최소의 지정학)	발표(논증 글쓰기), 예술적 표현하기	

1회차에서는 지정학적 이슈를 통해 일반적인 지정학 인식과 중요성에 관해 소개하고, Diamond의 『충, 균, 쇠』(1997) 등을 사례로 공간에 관한 결정론적 지리적 인식을 문제제기 했다. 또한, 가쓰라-테프트 밀약을 도입으로 제시하여 한국과 고전 지정학을 맥락적으로 연결 하여 영미권 지정학을 다뤘다. 2회차에서는 사회진화론에서 독일의 지정학으로 사고방식이 연결되는 지점을 제시하고, 나치로 인해서 사장되기까지의 과정을 내용으로 구성했다. 이로써 고전 지정학의 비판적 해석을 소개하였다.

3회차에서는 지정학적 패권의 전개를 Modelski의 리더십 순환이론으로 시간적 차원으로 정리하면서, 행위자와 구조, 스케일 개념을 학습하도록 구성했다. 또한 냉전 시대의 양 진영의 담론적 실천을 영화를 통해 대중 지정학을 적용했다. 4회차는 경계와 영역을 영역화의 과정으로 접근하였으며, 책상 선긋기 및 공유키보드 주차장 등을 사례로 삶의 문제에서부터 접근할 수 있게 구성했다. 이를 통해 이스라엘-가자지구 전쟁, 우크라이나-러시아 전쟁 등 시사적인 지정학적 이슈를 사례로 하여 다양한 행위자들의 영역화 담론을 탐구하였다.

5회차는 미-중 갈등을 중심으로 네트워크적 공간 인식을 적용하였으며, 지정학 및 에너지와 관련한 남중국해, 대만 문제를 다뤘다. 나아가 지정학의 공간을 북극항로, 사이버 공간으로 사고의 확장을 모색했다. 6회차는 환경 지정학을 소개하며 인류세, 환경 문제를 환경 안보로 인식하는 지정학적 접근의 효과와 한계로 구성했다. 7회차는 한반도 지정학을 주제로 김교신 선생님 사례를 제시하여 과거의 일제 강점기의 반도 담론을 비판적으로 해석하고자 했다. 또한 냉전적 사고를 극복하고, 주체적으로 지정학적 상황을 실천할 수 있는 문해력을 키울 수 있도록 한반도 사례를 분석했다. 또한 개인별 탐구 주제 발표와 최소의 지정학이라는 개인적 의미 부여를 통해 지정학을 예술적 표현으로 접근해보고자 시도했다.

3. 반성적 실천

제시한 지정학 수업프로그램은 3학기 동안 총 3회에 걸친 수업 실천을 반성적으로 성찰하여 이론과 현실의 변화를 추구한 과정의 결과물이다. 무엇이 지정학 교육의 목적에 부합하면서도 적절한 내용과 방법인지를 연구 참여자(학생)와 연구자가 상호작용한 수업 현장의 실천에서 찾고자 시도했다. 관찰일지, 학습 결과물, 교사 성찰일지, 설문조사 등에 나타난 수업 현장에 대한 1차 자료를 바탕으로 분석하였으며, 반성을 통한 새로운 형태의 이해에 도전하고 수업 현장에 유용한 실천적 지식을 산출하고자 하였다. 먼저, 지정학 수업프로그램의 현장 경험을 특정 가설 없이 근거 자료를 분석해 유사성 및 차이를 찾아 개념화 및 범주화하는 개방코딩을 실시했다. 다음으로 범주화한 내용을 중심으로 범주 간의 관계를 연결하고 발전시키는 축코딩 과정을 거쳐 구조와 과정을 분석하였다. <표 2>는 개방 코딩으로 범주화한 내용들을 [그림 1]의 포스트모더니즘의 세계이해 방식을 모델로 하여 축코딩한 결과를 나타낸 것이다.

지정학 수업프로그램의 이론과 실천의 변화과정을 행위자, 상호작용, 결과의 세 가지 측면에서 제시해 보고자 한다. 첫째, 행위자 측면에서는 교사, 학생, 환경 등의 행위자는 각각 수업에 참여하는 것 이외 영역에서 외부의 텍스트와 교류를 통해서 지식을 구성하고 있었다. 이는 행위자의 학습공동체 참여, 개인적 학습 경험, 동기, 자기 주도성의 기회, 학습 환경 등의 형태로 지정학 수업프로그램에 영향을 미쳤다.

둘째, 상호작용의 측면은 수업의 상황에서 교사가 자아실현을 통해 구성한 지정학적 지식인 교사의 지각된 실체(PR_T5)와 학생들이 자아실현의 과정으로 구성한 지식의 연결이다. 이 과정에서는 순방향으로 교사의 사고가 잘 재현되거나 지연되기도 했다. 또한, 이 과정은 사고와 재현이 일치하지 않는 역방향적 과정도 존재하는 역동적인 실천 과정이었다. 이 과정이 불일치하다고 해서 반드시 부정적인 것은 아니었다. 활동의 근원적 가정에 관한 의문을 표현한 이레값과 같이 기존 교사의 인지구조와 일치하지 않았지만, 새로운 사고의 가능성을 열어주는 가능성도 존재함을 확인할 수 있었다.

한편 지정학 수업에서의 효과성은 학생들과 교사가 함께 지식을 구성하는 사회적 구성주의적 이해의 과정에서 확인되었다. 내용적 맥락(한국과 연결), 실생활 연결, 협동학습, 피드백과 평가 등의 요소를 통해 교사와 학생 행위자, 혹은 학생 행위자 간의 지각된 실체가 일치할 때 지정학 수업의 효과를 확인할 수 있었다. 지식의 구성은 각각의 행위자가 지식을 구성하기 때문에 합집합으로 표현했는데, 이 과정은 행위자들이 구성한 실체에서 공통으로 공유하는 부분의 확장으로 다층적 상호작용에서 효과성을 표현할 수 있을 것이다.

셋째, 결과는 지정학 수업프로그램을 통한 의미의 구성이다. 행위자들은 각각의 지리적 지식의 스케일을 확장하거나, 결과물이 아니라 현실의 역동적인 영역화 과정을 이해하거나, 단순하게 세계를 이해하는 것을 넘어서는 통찰력을 보여주거나, 가치 판단을 경험했다. 그리고 새로운 문제의 해결 방안은 기존의 지식을 바로 적용하는 것이 아니라, 변혁적인 적용을 보였다. 지정학적 분쟁은 특히 다양한 행위자와 다층적인 스케일로 얽혀 있는 복잡한 문제로서 북극항로에서 주변 국가를 비롯한 행위자들과 호혜적인 방안 모색하기와 같은 활동은 복잡한

지정학적 문제에 접근해야 했다. 이러한 과정에서 기존의 지각된 실체와 지각된 실체 외부 간의 새로운 연결을 통해서 복잡한 문제에 접근할 수 있는 아이디어를 사고해야 함을 확인하였다.

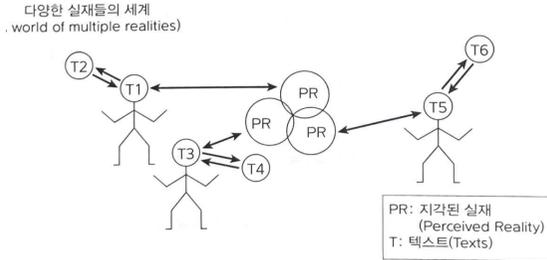


그림 1. 포스트모더니즘의 세계에 대한 이해 방식

출처: Slater, 1996: 295-296; 조철기, 2014 재인용

표 2. 지정학 수업프로그램 개요

범주	과정	축코딩
학습공동체 참여	T5(교사) ↔ T6	교사 주체성
개인적 지식 탐구		
개인적 학습 경험		
학습자 동기		
자기 주도성의 기회	T1(학생) ↔ PR_T1, T3(학생) ↔ PR_T3	학생들 주체성
학습 환경	A World of multiple realities	환경의 구성
지연된 실천	T5(교사) ↔ PR_T5	교사 순방향 상호작용
교사의 감정이입		
표현적 결과와 의도의 불일치	(PR_T1 ∪ PR_T3) - PR_T5	교사 역방향 상호작용 (학생 주체성의 영향)
이레값(기본 가정에 대한 의문)		
내용적 맥락 연결	(PR_T5 ∩ PR_T3 ∩ PR_T1)	다층적 상호작용
실생활 연결		
재현된 지리 지식의 자각		
기술의 활용		
활동의 주도권		
협력학습		
피드백과 평가		
난이도 및 수업량 적정화		
역동적인 영역화 과정	(PR_T5 ∪ PR_T3 ∪ PR_T1)	학습 결과(의미)의 구성
관계적 지리 인식		
지리적 지식의 스케일		
가치·태도		
문제 해결, 대안적 상상력	(PR_T5 ∩ PR_T5 ^c) ∪ (PR_T3 ∩ PR_T3 ^c) ∪ (PR_T1 ∩ PR_T1 ^c)	변혁적 실천

주. PR의 지각된 실체의 주체를 명시하기 위해 ‘PR_주체’로 표현함. 예를 들어 PR_T1은 T1의 입장에서 지각된 실체를 의미함.

IV. 지정학 수업프로그램의 지리교육적 함의

1. 정치의 문제를 지리교육의 내용으로 도입: 과정으로서의 지리 지식 형성

지리학에서 정치의 문제는 그동안 민감한 것으로 다뤄왔다. 특히, 지정학은 나치에 부여한 학문이라는 오명과 함께, 학문적 단절을 겪었던 이력이 있다. 그로 인해 지리교육에서 학습하는 내용은 현실의 정치와 유리된 채, 일반적인 내용이거나 객관적인 내용 구성이라는 명목하에 가치중립적인 사실적 지식을 추구해왔다. 2차 대전 이후, 정치지리학이 선거 지리학 중에서도 결과 중심의 분석이 주를 이뤘던 학문적 궤적이 이러한 경향성을 반증한다.

최근의 교육 현장까지도 지리교육은 현실 공간의 변동성을 추동하는 프로세스보다는 ‘세계의 1차 에너지 소비 구조 순서’와 같이 결과적 지식, 통계를 기반으로 하는 순서, 총량, 비율과 같은 사실적 지식을 중심으로 다뤄졌다. 이는 현장의 암기 중심 수업 방법과 통계자료 분석 중심의 평가체제라는 기형적인 구조를 양산해 왔다. 이러한 경향은 현실 세계와의 간극을 키워왔으며, 학생들의 수요가 중요해지는 고교학점제로의 교육제도의 변화를 앞둔 시점에서 지리교육의 현실적 필요에 시사하는 바가 크다.

지정학에서 다루는 공간은 본질적으로 정치적이다. 학습자들은 고전 지정학의 영국, 독일, 미국 등의 지정학자들의 이론과 비판지정학 및 프랑스 지정학을 적용한 사례지역 분석을 통해, 지리적 지식이 가치중립적 지식이 아님을 이해하였다. 또한 디플로머시 보드게임, 영리한 추측 등의 활동들을 통해서 저마다의 이해관계를 가진 행위자들의 입장에서 상황 구속적 지식을 직접 구성해 보는 경험을 했다. 지리교육은 공간의 정치를 인정할 때, 비로소 현실을 역동적으로 바라볼 수 있는 안목을 제공할 수 있다. 고정된 지리 지식은 인문현상의 기초적 배경 정도로 단편적 이해되거나, 환경 결정론과 같은 결정론적 사고로 경도되기 쉽다. 하지만 지리적 지식을 끊임없이 재구성되는 정치의 과정으로 사고할 수 있다면, 복잡다층적인 지정학적 문제에 관한 미래지향적인 비전을 사고함으로써 변혁적 역량 함양에 기여할 수 있다.

1970년대 프랑스에서도 암기식, 현실적이지 않은 내용들을 학습한다는 지리학의 위기를 경험한 적 있다. 당시 지리학은 혁신을 요구받았고, 이 과정에서 지정학은 학교 교육과정과 지리 시험문제에서 공헌함으로써 그 중요성을 인정받았다(Carroué, 2016). 지리학은 어떤 지리적 공간에서 효과적으로 행동하기를 원하는 사람들에게 공간을 사고하는 방법(지식)(savoir penser l'espace) 즉 지리학적 논리와 사유를 제공하는 지식체계이다(이대회, 2002: 10). Lacoste(1985)는 이를 ‘장군의 지리학’이라고 칭했으며, 객관성과 정치적 중립성을 추구하며 현실의 문제의 논쟁을 회피하는 지리학인 ‘강단의 지리학’을 비판했던 것이다.

예를 들면, ‘우리나라의 영역’에서 학습 내용으로 제시되는 영토, 영해, 영공은 교과서에 이러한 개념이 출현하게 된 과정이나 맥락에 관한 서술 없이 결과만을 제시하고 있다. 그렇기 때문에 각각의 개념에 대한 사실적 지식의 전수만이 주로 이뤄지고 있는 실정이다. 하지만 영토 개념의 출현 및 바다에 대한 권리의 확장 과정을 함께 제시하는 방법으로 구성한다면 공간에 관한 권리의 확장 과정이라는 맥락에서 핵심적인 사고를 촉진할 수 있다.

2. 청소년을 지정학의 주체로 인식: 비판적 문해력 및 세계시민성 함양

청소년을 지정학을 수행하는 주체로 인식하는 것은 성인들과 권력 집단의 지정학적 영역화를 수동적으로 받아들이기만 하는 존재가 아니라, 공간의 정치를 공간화하는 ‘Geograph-ing’의 과정을 의미한다. 지정학 교육은 개인마다의 ‘Geopolitics’를 형성하는 주체로서 인식할 수 있는 자아실현의 과정이다. 학습자들은 이렇게 재현된 지리 지식이 어떻게 형성되는지, 그리고 그것이 사회에 어떤 영향을 미치는지를 파악할 수 있다. 나아가 학생들은 이러한 지식을 그저 수용하는 것이 아니라, 그것을 문제화하고 비판적으로 분석하는 비판적 문해력을 기르는 데 지정학 교육이 기여할 수 있다.

첫째, 국가 중심적인 세계정세 파악이라는 고정된 세계 인식을 탈피할 수 있다. 국가를 중심으로 한 세계이해는 국가를 균질하게 구성된 정태적이고, 등질적인 개념으로 상정했다. 이러한 전통적 영토 개념으로 한 공간적 상상을 Agnew(1994)는 ‘영토적 함정’이라고 비판했다. 남호엽(2011)도 비판 문식성의 발달 관점에서 글로벌 시대 영토교육의 배타적 민족주의 교육을 극복할 필요성에 대해 언급했다.

연구 참여자들은 지정학 수업을 통해 이론이나 역사적 근거를 들어 세상을 단순명쾌하게 설명하는 것의 이면에 가려진 다양한 행위자들에 주목함으로써 지정학적 이슈를 다양한 측면에서 복잡하게 이해하고자 했다. 이러한 사고의 차이는 연구 참여자들과 한반도의 분단 문제를 다룰 때, 분명하게 나타났다. 그동안의 한반도 분단 문제는 남한과 북한이라는 두 개의 행위자를 상정하고 협력과 관계 개선을 사고하였다는 한계가 있다. 지정학적 사건을 비단 국가 간의 대립으로 보는 것이 아니라, 다양한 행위자들의 네트워크로 보면, 경직된 공간인식을 깨고 다양한 관계로 인한 변화의 가능성을 사유할 수 있게 된다.

둘째, 지리적 지식의 구성에 관한 비판적 문해력을 함양할 수 있다. 지정학과 지리적 지식은 구성되는 것으로서 누가 만드느냐, 무슨 의도로 만드느냐에 따라서 가변적이다. 이 주제와 관련해서 연구 참여자들은 포스트 식민주의적 입장에서 반도성으로 대표되는 일제 강점기의 국토관을 비판적으로 해석할 수 있었다. 일제 강점기 지리 교사 김교신 선생님의 사례를 통해 한국을 지리적 특징인 반도와 결부시켜 편취하고자 했던 일제의 식민주의적 지리 지식을 비판적으로 극복할 수 있는 문해력을 형성했다. 이외에도 냉전으로 인한 분단의 지리 지식, 환경결정론적 지리 인식, 미국 중심 세계화의 가치 중립화 등과 같은 담론적 표현과 실천을 비판적으로 읽을 수 있는 문해력을 함양할 수 있다.

셋째, 가치의 문제로 참여하는 세계 시민성을 함양할 수 있다. 지정학 수업프로그램은 학생들에게 세계정세의 이해와 상호연결성의 중요성을 강조한다. 학습자는 이스라엘-가자지구 전쟁 등 시사적인 사건들의 다양한 국가, 지역, 문화, 사회 집단 간의 연결과 교류를 이해하고 가치의 문제가 반영된 사건을 비판적으로 탐구할 수 있다. 학생들은 가치 판단의 문제에 직면하게 되며, 이를 통해 세계시민의 역할과 책임 및 글로벌 이슈와 상호의존성을 이해할 수 있다. 기존의 단순하고 등질적인 공간화가 야기하는 공간적 폭력이나 배경화를 넘어서, 공간의 다양한 구성과 정치를 전면에 드러냄으로써 가치의 문제와 세계 시민성 함양에 기여할 수 있다.

3. 복잡 다층적인 세계정세를 읽는 공간적 통찰력의 제공: 새로운 교과로서 지정학의 가능성

지리학이 학문으로서 갖는 가장 큰 장점이자 단점은 영역별로 전문화된 연구 성과들을 공간을 통해 종합할 수 있는 학문이자 교차로라는 점이다(이대회, 2002). 지리학의 한 분야로서 지정학이 다양한 학문 분야의 성과를 종합할 때의 핵심은 이러한 성과들을 어떻게 엮느냐에 문제에 있다. 지정학의 영역화 프로세스를 중심으로 한 내용 조직은 세계정세를 내용으로 하는 교과로서 하나의 대안이 될 수 있다. 이는 지리적 지식이 기초적인 배경 수준에 머무르지 않으면서, 깊이 있는 사고의 과정으로서 세계를 이해하는 안목으로 기능할 수 있기 때문이다.

최소 두 세력 이상의 대치 및 관계를 상정하는 지정학적 사건은 늘 공간을 표상하기 때문에 지리적이다. 이러한 지정학적 사건이라는 복잡하고 다층적인 문제(Policrisis)를 대할 때, 공간과 공간의 새로운 연결 혹은 공간이 결여되어 나타나는 학문적 성과들을 공간을 중심으로 묶음으로써 새로운 통찰력을 제공할 수 있다. 와카스 아메드(2020)는 폴리매스(Polymath)라는 용어를 사용해서 한 분야에서의 전문가가 아닌, 다방면의 재능을 발휘한 지식인을 주목했다. 지정학 교육도 폴리매스처럼 특정 분야의 전문가가 아니라 다방면에 지식을 종합하여 복잡한 문제를 해결하거나, 통찰력 있는 이해를 갖는 융합형 인재를 기르는 데 효과적인 교과가 될 수 있다. 공간이 결여된 학문적 분절들을 지정학을 중심으로 통합할 때, 통찰력 있는 이해와 복잡한 문제를 해결할 지식의 통합을 이뤄낼 수 있을 것이다. 1%의 전문적 교과학습을 통한 인재가 아니라, 공간을 중심으로 20%의 다양한 학문의 성취를 조합해서 만드는 1%의 폴리매스말이다.

실제로 지정학 수업프로그램을 수강한 학습자들은 지정학적 사건을 중심으로 이와 관련된 다양한 분야의 지식을 공간적으로 맥락화했다. 이를 통해 거주 주체의 입장에서 공간에 관해 사유할 수 있는 제3공간(Soja, 1996) 접근이 가능한 것이다. 이러한 접근은 이스라엘과 팔레스타인 사람들의 관계 개선을 위해 공통적인 공감대를 갖고 있는 여성문제의 공론화 방법을 모색할 수 있다. 또한 북한의 문제도 DMZ 평화 공원처럼 북한에게 이득이 되지 않는 정책을 구상하는 것이 아니라, 북쪽에 있는 행위자들과 남한의 행위자들이 함께 이득을 볼 수 있는 호혜적인 연결을 스케일을 넘나들며 사유해볼 수 있었다.

본 연구는 교육과정에는 존재하지 않지만, 지정학의 모학문에 기반한 과목을 신설해 운영했다는 점에 의의가 있다. 이는 고등학교 지리교육에서 지정학 교육의 필요한 이유를 모색해 보는 과정이었다. 지정학 교육은 2025학년도부터 전면 시행되는 고교학점제라는 교육제도의 변화에서 학생들의 선택이라는 현실을 마주한 지리교육에 외교·통상 분야 등 관련 진로를 희망하는 학생들에게 필요한 과목이자 매력적인 과목으로서의 가능성을 엿볼 수 있었다. 고교학점제에서 점차 학생들의 선택이 중요해지는 시기인 만큼 학생들의 필요성과 현대 세계의 지정학적 문제가 도처에서 발생하고 있는 현시점에서 지정학은 시의적절한 학습 주제가 될 수 있다.

V. 나가며

1896년 백범 김구가 일본 첩보 장교를 살해한 후 감옥에 투옥되었을 때, 그를 돕고자 하는 사람들이 세계지리 서적을 건넸다는 일화가 『백범일지』에 전해진다. 그때 구국을 바라던 사람들에게 있어서 지리는 어떤 의미였을까? 그들이 지리를 통해 꿈꿨던 염원은 무엇이었을까? 오늘날 지정학적 불확실성이 격화되는 현실에서 지리교육은 어떤 함의를 제공할 수 있을까? 지정학 수업프로그램으로 동시대의 학습자들에게 어떤 통찰을 제공할 수 있을까?

본 연구는 비판 지정학과 프랑스 지정학에 근거하여 문헌 연구와 질적 사례 연구를 실시했다. 구체적인 연구 방법으로는 참여적 실험연구로 교사가 직접 수업 현장에 참여하여 현장의 이론과 실천의 변화를 동반하는 반성적 실천을 질적으로 연구한 것이다. 연구 자료는 학생들의 학습 결과물과 교사성찰일지, 비대면 면담자료 등을 분석하여 지정학 수업의 이론과 실천의 변화 양상을 정리하였다. 이를 통해서 지정학 교육이 지리 교육적으로 어떤 함의를 갖는지 도출하고자 하였다.

지정학 수업프로그램은 학습자에게 공간을 둘러싼 정치의 과정, 권력의 과정을 학습할 수 있도록 구성했다. 즉 지정학 내용의 학습은 권력의 재현된 결과물을 암기로 학습하는 것이 아니라, 지리적 지식이 형성되는 과정이자 프로세스에 관한 역동적인 현실인 것이다. 학습자는 지정학의 주체로서 공간에서의 정치 과정에 대한 이해를 바탕으로 스스로 세계를 이해하고 자신만의 지도를 그려가는 과정을 경험했다. 청소년들은 지정학 교육을 통해 현실의 복잡한 지정학적 문제들에 대해 다루는 시사 지리를 학습함으로써, 단순하고 고정된 사고 과정, 식민주의적 지리 지식 등을 비판적으로 해체하고 참여하는 세계 시민성을 함양할 수 있었다. 또한 지정학은 복잡 다층적인 세계정세를 읽는 공간적 통찰력과 공간을 중심으로 거주 주체의 입장에서 공간을 사유할 수 있는 제3공간적 안목을 제공할 수 있다. 고교학점제 제도로의 변화를 앞둔 시점에서 교육적 OECD Education 2030에서 강조하는 행위주체성과 변혁적 역량을 강화하는데 지정학이 지리교육에 시사점을 제공할 수 있다.

지정학 교육의 현장은 실천적인 영역으로 사회공간적으로 보면 매우 복잡하고 다양한 궤적이 교차하는 공간이다. 따라서 일반화하기에는 어렵다. 그렇지만 실천적 지식으로서 지속적인 반성과 성찰의 과정에서 대두된 시행착오를 개선해 가는 과정에 대한 기록은 이론과 실천을 개선하려 했던 노력의 결과물로서 의의가 있다. 본 연구는 반성적 실천의 과정들이 연구의 형태로 진행되는 교육학 연구로서, 근거기반 연구에서 연구기반 연구로 현장의 교육자들이 있는 교육공동체가 되기를 꿈꾼다.

참고문헌

- 곽영순(2022), 교사 그리고 질적연구, 교육과학사.
- 권정화(1990), 최남선의 초기 저술에서 나타나는 지리적 관심: 개화기 육당의 문화운동과 명치 지문학의 영향, 응용지리, 13, 1-34.
- 권정화(2005), 지리사상사 강의노트, 한울.
- 권정화(2010), 지리교육의 미래를 위한 구도 설정. 대한지리학회지, 45(6), 711-720.
- 권정화(2013), 헐버트의 사민필지와 미국 근대 지리교육의 굴절된 투영성. 사회과학교육연구, 15, 1-15.
- 권정화(2015a), 지리교육학 강의노트, 푸른길.
- 권정화(2015b), 동양의 이태리: 근대 지리교육과 반도 담론의 전개, 사회과학교육연구, 17, 1-12.
- 김구(1947), 백범일지, 도진순 편(2002) 돌베개.
- 김기남(2020), 평화와 통일을 위한 한국지리 교육과정 구상-영토와 경계의 관계론적 인식을 중심으로. 한국지리환경교육학회지, 28(2), 73-87.
- 김동기(2020), 지정학의 힘, 아카넷.
- 김성주(2020), 디자인 수업이 중학생의 진로성숙에 미치는 영향, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 남호엽(2011), 글로벌 시대 지정학 비전과 영토교육의 재개념화. 한국지리환경교육학회지, 19(3), 371-379.
- 심정보(2015), 태평양전쟁기의 일본 지정학 사상과 국민학교 지리교육, 한국지리환경교육학회지, 23(3), 1-21.
- 이대희(2002), 프랑스 지역학: 현대 프랑스 지정학 연구: 정치학 방법으로서의 모색. 한국프랑스학논집, 40, 453-478.
- 이대희(2021), 비판지정학과 지리학적 지정학의 비교 연구, 대한정치학회보, 29(1), 89-111.
- 이상균(2010), 프랑스 지리 교육과정과 교과서 분석, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이승욱(2023), 한국 지정학 연구의 현재와 미래, 한국공간환경학회 추계학술자료집.
- 이진일(2023), 독일 지정학 속 조선의 위상 - 카를 하우스호퍼(Karl Haushofer)가 만난 조선, 독일연구, 53, 103-150.
- 조성욱(2019), 세계지리 교육에서 세계전략 학습의 유용성과 구성 방안. 한국지리환경교육학회지, 27(4), 39-53.
- 조철기(2014), 지리교육학, 푸른길.
- 지상현(2013), 반도의 숙명: 환경결정론적 지정학에 대한 비판적 검증, 국토지리학회지 47.3, 291-301.
- 지상현 · 플린트(2009), 지정학의 재발견과 비판적 재구성 비판지정학, 공간과 사회, 31, 160-199.
- 최병두 · 서태열 · 권정화 · 김덕현 · 이희열 · 이상울 · 백영기 · 이철우 · 정수열 · 임석희 · 박경환 · 진종현 · 이승욱 · 지상현 · 신용철(2016), 인문지리학개론, 한울아카데미.
- 최선경(2006), 역사 심화선택과목으로서 과학기술사 교육과정 개발, 한국교원대학교 석사학위논문.
- Boniface, P.(2011), *La Géopolitique*, 최린 역(2019), 지정학: 지금 세계에 무슨 일이 벌어지고 있는가?, 가디언.

- McMurry & Frank, M.(2016), *The Geography of the Peace*, 김연지 · 모준역 · 오세정 역(2019), 평화의 지정학, 섬앤섬.
- Agnew, J.(1994), The Territorial Trap: The Geographical Assumptions of International Relations Theory, *Review of International Political Economy*, 1(1), 53-80.
- Benwell, C.(2016), Encountering geopolitical pasts in the present: young people's everyday engagements with memory in the Falkland Islands, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 41(2), 121-133.
- Dodds, K., 2019, *Geopolitics: A very short introduction*. Oxford.
- Flint, C. (2021). *Introduction to geopolitics*. Routledge.
- Flint, C.(2002), Geopolitics and “The Courage to Teach” : Identity, integrity and the subject of political geography, *Journal of Geography*, 101(2), 63-67.
- Lacoste, Y.(1985), *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, La découverte.
- Lacoste, Y.(2009), Géopolitique, économie et nation. *Géoéconomie*, 3, 39-44.
- Luttwak, N.(1990), From Geopolitics to Geo-Economics: Logic of Conflict, Grammar of Commerce, *The National Interest*, 20, 17-23.
- Mead, R.(2014), The return of geopolitics: The revenge of the revisionist powers, *Foreign Affairs*, 93, 69.
- Ó. Tuathail, G. , Dalby, S., & Routledge, P.(Eds.).(2006), *The geopolitics reader*. Psychology Press.
- Ó. Tuathail, G., & Agnew, J.(1992), Geopolitics and discourse: practical geopolitical reasoning in American foreign policy. *Political geography*, 11(2), 190-204.
- OECD(2019), *OECD Learning Compass 2030*.
- Pelizza, S.(2013), *Geopolitics, education, and empire: the political life of Sir Halford Mackinder, 1895-1925*. Ph.D. University of Leeds.
- Rhee, S.(2011), Strengthen Geopolitical Education in School, *KOREA FOCUS ON CURRENT TOPICS*, 19(1), 44-47.
- Roberts, M.(2003), *Learning through enquiry*, 이종원 역(2016), 탐구를 통한 지리학습, 푸른길.
- Sempa, P.(1990), Why teach geopolitics?, *International Social Science Review*, 65(1), 16-20.
- Soja, E.(1996), *Thirdspace*, Oxford: Blackwell.
- 서울경제, 2022, “서점가에 ‘문재인 파워’ 지속… ‘지정학의 힘’ 정치사회 4위”, 2022년 7월 22일.
- 구글 트렌드, [https://trends.google.co.kr\(2024.1.2\)](https://trends.google.co.kr(2024.1.2)).

예비지리교사의 역사지리적 전쟁사 읽기에 대한 연구

이 동 민

진주교육대학교 사회과교육과

I. 서론

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

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

II. 이론적 배경

1. 예비지리교사의 지리적 인식과 안목

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

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

2. 전쟁사와 예비지리교사교육의 접목이 갖는 의의

지리는 지표공간을 다루기 때문에 다양한 학문 분야 및 교과와 의미있게 연결된다. 그 중에서도 지리와 역사의 연결성은 특히 강하다. 지리와 역사는 각각 인류 문명과 사회의 공간적·

시간적 측면을 다루기 때문이다. 이 때문에 고대부터 지리와 역사는 같은 뿌리에서 출발했고, 오늘날 각국의 교육과정을 보더라도 지리와 역사는 통합적으로 편제되는 경우가 많다(Shimura, 2015; Winter, 2018). 최근 들어서는 공간정보기술을 활용한 지리-역사 통합교육의 의의나 방법을 다룬 연구들도 적지 않게 이루어지고 있다(이동민, 2021a; Coleman, 2015; Egiebor & Foster, 2019). 이러한 추세는 역사를 지리적으로 바라보고 해석할 수 있는 지리-역사 통합적 안목이 지리교사가 갖추어야 할 중요한 안목에 해당함을 시사한다고도 풀이할 수 있다.

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

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

Ⅲ. 연구 설계

1. 전쟁사 기반 역사지리학 강좌의 개발 및 운영

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

2. 예비지리교사의 지리적 전쟁사 읽기 활동의 실시

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

카드뉴스 활동의 과정은 다음과 같다. 첫째, 수업 내용을 바탕으로 수강생이 전쟁사 관련 주제를 자유롭게 선택한다. 둘째, 파워포인트를 활용하여 선택한 전쟁사 주제의 원인, 과정, 결과 등을 지리적으로 재구성하는 형태의 카드뉴스를 제작한다. 셋째, 개인별로 제작한 카드뉴스를 10분 전후 분량으로 발표한 뒤 3-5분 정도로 질의응답 및 토론을 실시한다. 넷째, 카드뉴스 발표 및 토론이 끝난 뒤에는 성찰일지를 작성한다.

3. 자료 수집 및 분석 계획

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

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

표 1 . 성찰일지 질문 목록

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

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

IV. 진행 중인 분석 결과 보고

본 연구는 자료를 분석하는 중에 있으며, 구체적으로는 현재 현상기술학의 7단계 가운데 4번째인 군집화 단계를 상당 부분 진행한 상태이다. 아직 정련, 명명, 대조 단계가 남아 있기는 하지만, 현상기술학은 자료로부터 도출한 주제를 바탕으로 논의를 도출한다는 점에서 기본적인 주제의 틀을 구성하는 군집화 단계를 상당 부분 진행했다는 사실은 잠정적인(확정되지 않은) 주제 및 자료 분석 결과를 제시할 수 있음을 의미한다. 여기서는 잠정적인 주제 및 이를 통해 예측할 수 있는 잠정적인 논의를 발표하고 이에 대한 토론과 질의응답, 조언 등을 구함으로써, 정련 및 명명, 대조 단계에 보다 효과적으로 다다를 수 있도록 하는 데 목적을 둔다. 우선 잠정적인 자료 분석 결과는 표 2와 같다.

표 2. 잠정적인 자료 분석 결과(진행중)

잠정적인 주제	주요 내용
지리학과 지리교육에 대한 인식 전환의 계기	- 역사지리학의 의미와 특성, 연구방법 등에 대한 구체적이고 심도있는 이해의 계기가 되었음. - 전쟁사의 지리적 재해석 경험이 역사지리학 및 지리학 전반에 대한 이해의 심화로 이어짐. - 자기주도적 지리 교수-학습 및 탐구의 방법과 방향에 대한 성찰의 계기가

	되었음. - 지리학이 다양한 분야와 접점을 가짐을 분명하게 인식함.
전쟁, 평화, 시사문제에 대한 지리적 재인식	- 전쟁이나 분쟁을 피상적인 수준을 넘어, 지리적 맥락과 인과관계, 과정 등을 바탕으로 심도있게 바라볼 수 있는 안목을 기름. - 전쟁의 원인, 과정, 결과 등과 관련된 지리적 맥락을 바탕으로, 전쟁의 비극을 다각적, 심층적으로 재인식할 수 있는 계기가 되었음. 다각적, 심층적으로 재인식하는 계기가 되었음.

표 2에서 살펴볼 수 있듯이, 예비지리교사들은 전쟁사를 지리적으로 재해석하고 재구성하는 활동을 통해서 지리학과 지리교육은 물론 전쟁, 평화, 시사문제에 대한 다각적이면서도 심도 있는 인식을 할 수 있는 계기로 작용했다. 이는 지리교사교육, 나아가 지리교육의 방향과 방법에 대한 새로운 논의를 제공한다. 본 연구의 최종 결과는 역사의 한 영역, 그 중에서도 교육 관련 분야와는 거리가 있어 보이는 전쟁사를 지리적으로 재해석·재구성하는 활동을 통해서, 예비지리교사로써 지리교과의 특성과 내용 체계에 대한 이해와 안목, 역량을 심화함은 물론 통합이나 통섭이라는 측면에서 지리적 시민성과 평화교육 등에 대한 깊이 있는 안목을 능동적으로 기를 수 있는 방향, 방안에 대한 의미 있는 논의를 제시할 수 있으리라 기대된다.

참고문헌

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

교신저자 : 이동민, 진주교육대학교 사회과교육과 조교수
ldmin1988@cue.ac.kr

상생과 연대 그리고 사회과교육



- 다문화 사회 교사교육과 안전한 공간(Safe Space)에 대한 비판적 성찰
: 예비교사의 성소수자 인권 수업만들기 경험에 대한 사례연구
차 보 은(연세대) 91

- 고등학생의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 간의 관련성
: 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향의 매개효과를 중심으로
한 은 정(부천정보산업고) 109

- 생활문화 활동의 공론장으로서의 가능성
: 독서 모임 ‘이음’의 사례를 중심으로
유 흥 선(강릉여고) 125



다문화 사회 교사교육과 안전한 공간(Safe Space)에 대한 비판적 성찰 : 예비교사의 성소수자 인권 수업만들기 경험에 대한 사례연구

차 보 은

연세대학교 교육대학원

I. 서론

우리 사회는 얼마나 다양성을 존중하는가? 2006년 미국 미식축구 MVP 하인즈 워드 선수가 견인한 조명을 받지 못한 다양한 존재에 대한 절박한 관심의 촉구는 이제 교육 현장에서 ‘교육과정’, ‘정책’, ‘교과서’ 등으로 실현되고 있는 듯하다. 하지만 현실은 여전히 다양성에 인색하다.

아이: 엄마 동성애는 나쁜 거지?

엄마: 글썄, 나쁘다기보다 정상은 아니지

초등학생들이 많이 보는 학습만화에 실린 대화 내용이다. 과연 무엇이 그리고 누가 ‘정상’인가? 누가 ‘정상’과 ‘정상이 아닌 것’을 규정하는가? 여전히 이 사회는 ‘정상’이라는 범주를 정해두고 범주 안과 밖을 구분하고 차별 짓는다. 특히, ‘성’에 관해 한국 사회의 정상성은 이성애에 강력한 기반을 두고 있다. 이 사회가 이성애를 중심으로 사회적 규범이 형성되어 있기에(Morin & Garfin, 1978), 이성애만이 정상의 범주에 들어가는 관점에서 보자면 동성애는 비정상적이고 두려움과 우려의 대상이 되는 것이다. 하지만 남성과 여성이라는 이분법적 성의 구분은 남성 중심 사회라는 기득권과 전통적인 성 역할 강화라는 한계를 내포하고 있으며(Butler, 1999; Heaphy, 2011), 젠더라는 개념은 성 역할, 성 구분이라는 것이 사회적으로 구성되었다는 것을 드러낸다(Rubin, 1975, 159). 특히, 학교라는 공간은 가족, 결혼, 복장 및 행동 등 교실과 교과서가 성소수자의 성을 배제함으로써 이성애 중심주의에 기여한다(Wilmot & Naidoo, 2014). 이와 같은 불편한 감정에 이어 문득 위의 아이가 해당 질문을 학교라는 공간에서 교사에게 했다면 교사는 어떻게 대답을 했을까? 한국 사회 그리고 교사들은 위와 같은 질문에 대답할 준비가 되어있는지 의문이 들었다. 현재 한국의 교육 현실을 미루어 볼 때 긍정적인 대답을 하기 어렵다. 2017년 서울의 한 초등학교 교사는 성소수자 인권을 가르쳤다는 이유로 아동 학대로 고발당했다. 2022년 제주도의 한 중학교에서 이루어진 혐오와 차별 수

업에서 나온 성소수자 사례가 동성애를 옹호하는 편향적인 시각이라고 항의하는 글이 국민신문고에 올라오기도 하였다.

교과서와 교육과정도 이런 논의에 준비가 되어 있지 않아 보인다. 임정수, 박형준, 모경환(2022)는 사회과 교과서에서 사회적 소수자의 개념은 주로 장애인과 외국인에 편중되어 있으며 성소수자는 사회적 논의가 시급함에도 불구하고 영 교육과정(null curriculum)으로 작동하고 있다고 비판한다. 이와 같은 상황을 보건데 사회적으로 ‘닫힌 영역’이라고 여겨지는 쟁점(Huns&Metcalf, 1958), 특히 성소수자라는 주제를 교실로 가지고 오는 것은 교사들에게 도전적인 과제처럼 보인다.

사회과교육은 Rugg(1923)의 언명처럼 특별한 사명을 지니고 있다. 다음 세대를 살아갈 시민들이 사회적 논쟁에 대해 더 많은 관심을 가지고 편견이 아니라 반성을 통해 이러한 사회적 논쟁을 해결할 수 있도록 하는 것이다(Rugg, 1926, 206). 사회적 논쟁을 교육으로 가지고 오는 시도는 사회에 다양성이 증가하고 서로 다른 주체들의 만남이 갈등이라는 사회 문제로 나타나면서 그 필요성과 중요성이 강조되었다. 다문화세계화로 인하여 한국도 더 적극적으로 다양성과 마주하고, 충돌하는 의견들을 둘러싼 공론화와 사회적 합의가 필요한 상황이다. 따라서, ‘닫힌 영역’을 교육하는 것은 도전적이지만 절실한 교육이라고 여겨진다. 이런 쟁점을 수업의 맥락으로 가지고 오는 것은 결국 게이트키퍼(Gatekeeper)의 역할을 수행하는 교사(Thornton, 1991)에게 달려있다. 문지기인 교사가 해당 주제를 학생들에게 열어주어야 수업할 수 있으며, 그 문을 열 수 있는 이해와 판단이 교사에게 요구된다.

이 연구는 이와 같은 문제의식에 출발하였다. 다양한 사회의 논쟁적인 문제, 그 중 성소수자라는 시급하지만 영 교육과정으로 여겨지는 주제들이 실행된 교육과정이 되기 위해서는 교사의 역량이 중요하다. 이에, 예비교사들이 성소수자라는 주제를 교육의 맥락에서 치열하게 고민할 수 있는 교사교육을 계획하고, 해당 경험의 의미를 살펴보는 사례연구를 실시하였다. 예비교사는 학습자와 교육자의 중간에 위치한 존재들이다. 그들의 배움은 또 다른 학습자의 배움으로 이어질 수 있는 중요한 역할을 수행할 수 있다. 또한, 대학의 교실이라는 배움의 공간에서 이루어지는 경험은 안전한 공간(safe space)에서 이루어지는 논쟁과 대화의 장이 될 수 있을 것이다. 이 경험의 의미를 살펴보는 것은 현재 한국 사회가 마주한 해당 주제를 둘러싼 교육 담론의 현황과 과제 그리고 방향을 탐색할 기회가 될 것으로 생각한다.

II. 이론적 배경

1. 한국 사회과학 내 성소수자 교육 담론

Crocco(2001)는 미국 사회과학에 젠더와 섹슈얼리티에 대한 ‘누락된 교육과정’이 있다고 주장한 바 있다. Crocco(2001)의 호소 이후, Thornton(2006)은 게이와 레즈비언을 사회과교육 과

정에 포함 시켜야한다고 주장하며 구체적인 교육과정 전략을 제시하기도 한다. Mayo(2013)는 사회과 교육에서 이렇게 누락되거나 침묵하고 있는 교육과정이 있음을 비판하고 그들의 이야기를 교육과정에 포함시켜야 한다는 호소가 나오고 있음에도 불구하고 관련 연구를 하는 사람은 소수밖에 없다고 분석한다(Mayo, 2013). 성소수자라는 누락된 교육과정을 학교 교육과정에 포함하고, 연구의 외연을 확장하는 것은 그리 쉬운 일이 아닌 듯 하다.

그렇다면 한국의 사회과는 어떠한가? 한국 또한 급속한 사회 변화와 함께 이주민 인권, 노동 인권 등 다양한 인권 신장의 목소리에 귀를 기울이고, 젠더 인식과 성차별 문제가 사회적으로 확산되었다. 2017년에 개정된 다문화가족지원법에 따라 교원의 다양성 교육이 법정 의무 연수로 포함되는 등 한국 사회는 다문화 감수성 측면에서 진일보한 모습(조대훈, 2011: 206)을 보이고 있다. 이런 사회 변화 속에서 성소수자의 인권 그리고 다양성 담론은 얼마나 사회과 교육의 중심으로 들어왔을까?

한국의 사회과에서 성소수자 이해를 주변에서 중심으로 가지고 오려는 시도는 조대훈(2006)의 연구가 대표적이다. 조대훈(2006)은 국내외 성소수자 인권 보장의 역사, 성소수자에 대한 개념 등 이론적 토대를 바탕으로 한국 사회과교육에서 성소수자의 존재를 비판적으로 성찰하였다. 그는 남녀차별의 제도적 개선, 성소수자들의 인권 운동들이 가시적인 성과를 만들어 가고 있으나 사회과교육에서 성소수자는 침묵의 교육과정이라고 비판한다. 또한, 교사교육 프로그램 안에 성소수자의 존재와 인권 문제를 다루지 못하고 있으며, 교직 사회에 팽배한 동성애 공포증 문화를 지적한다(조대훈, 2006, 227-2228). 조대훈의 연구로부터 약 20여 년이 지났다. 그의 개척적인 연구 이후 사회과에서 관련 연구들을 조금씩 이루고 지고 있으나 여전히 미비하다.

‘성소수자’ 인권과 직접적인 관련이 있는 것은 아니지만 주변화 되어있던 ‘성’ 관련 주제를 연구의 중심으로 가지고 오려는 시도들이 있다. 대표적인 연구는 ‘성평등’ 논의이다. ‘성평등’은 보통 생물학적 성을 중심으로 여성과 남성이라는 이분법적 차이에 기반을 두고 오랫동안 억압된 여성성에 주목하는 경우가 많다. 예컨대, 구정화(2011)는 ‘성평등’ 관점으로 초등 사회 교과서를 분석하고 교과서 서술이 성평등 관점에서는 여전히 온전하지 않다고 비판한다. 성평등 교육의 맥락에서 사회과 교육의 의미나 경험을 분석하는 연구(최윤정, 박수인, 2023)도 있다. 최윤정·박수인(2023)은 중등 사회과 교사 4명의 성평등교육 수업에 대한 특징과 유형을 분석하고 그 내재적·외재적 맥락을 현상학적 연구 방법으로 분석하였다. 수업에서 교사들은 교과서에 수록된 개념 및 객관적 사실 중심으로 수업을 하고 있었으며, 성평등 교육에서 자기검열의 모습을 보였다. 이는 보수적인 학교 문화, 젠더 이슈에 대한 학생들의 부정적 인식, 학부모 민원이라는 환경 속에서 교사가 할 수 있는 나름 ‘대담’한 선택이었다고 분석한다. 최근에는 ‘젠더 교육’이라는 문제의식에서 사회과 교육을 논하는 연구가 눈에 띈다. 젠더란 생물학적 ‘성’이 아닌, 한 사회가 사람들에게 ‘남성성’ 혹은 ‘여성성’의 특성을 부여하는 사회적으로 구성된 분류 체계로서 ‘성’을 이해하는 개념이다. 따라서, 젠더는 시간이 지남에 따라 변할 수 있으며, 문화마다 다르게 생물학적 성별과 동일하지 않다 (Francis, 2017: 5). 물론 젠더가 어떻게 형성되는가는 여전히 의견이 분분하지만(최문선, 2011:

32-33), ‘성’에 대한 이해와 연구의 범위가 그 외연을 확장한 것이라고 본다. 사회과 교과서를 젠더 교육이라는 관점에서 비판적으로 분석하거나 (김은석, 2019, 조대훈, 2022, 김제량, 2023), 교사나 학생의 젠더 인식을 고찰하기도 한다(김숙이·박윤경, 2019; 고상규, 2019). 이러한 연구들은 기존의 이분법적 사고를 넘어 담론적 실천을 통해 구성된 남성성과 여성성이라는 문제인식 즉, ‘성’이라는 개념을 고정적으로 보는 시각에서는 진일보한 관점이라고 생각한다.

여전히 한국 사회과에서 성평등, 젠더, 섹슈얼리티 등 ‘성’ 관련 연구는 미비하지만 최근 5년 동안 관련 논문이 증가하고 있다는 점은 고무적이다. 경계 밖에 존재했던 담론이 점점 경계 속으로 포함되어 가고 있다고 본다. 또한, ‘성소수자’를 주제로 한 수업 연구가 시도되고 있다는 점은 상당히 의미 있다. 김지수(2022)는 고등학생을 대상으로 사회적 소수자 수업을 하였다. 사회적 소수자에 대한 개념적 학습, 그들이 겪는 어려움을 이해하고 인권 보호를 위한 광고 만들기 활동도 한다. 하지만, 특정 학생이 수업 마지막에 성소수자에 대한 적대적인 감정을 공개적으로 드러내자 주위 학생도 그 학생의 발언에 동조하는 모습을 보며 새로운 접근의 교육이 필요함을 인식하게 된다. 즉, 학생들이 사회적 소수자 차별이 문제라는 인지적 이해는 하고 있으나, 그들에 대한 정서적 이해는 낮다고 판단하고 사회적 소수자에 대한 정서적 이해에 초점을 두고 2차시 분량의 수업을 계획한다. 동성애를 소재로 한 영화를 감상하고 연극으로 표현하는 활동을 통해 성 소수자 개인의 삶을 경험해보도록 하는 것이다. 이 수업으로 학생들은 성소수자들에게 심리적 동일시를 경험하였고, 그들의 삶과 권리에 대해 더 높은 수준의 이해를 할 수 있었다고 분석한다. 김지수(2022)의 연구와 같이 유의미한 사례들이 발굴되고 축적 된다면 한국 사회과에서 성소수자 연구의 지평이 확대될 수 있지 않을까 기대한다.

2. 사회과 교사교육과 안전한 공간

사회과 연구자들은 사회과는 ‘성’을 둘러싼 민감함 주제를 논의해야 하는 학문이며, 사회과 수업을 하는 교실은 이런 수업을 하기에 적합한 시공간임을 증명한다(Thornton, 2003; Mayo, 2013; Hess, 2009; 조대훈, 2006). 또한, 교사교육 연구자들은 성소수자 교육을 위한 중요한 변인은 ‘학교라는 공간’과 ‘교사교육’에 있다 라는 전제를 지지한다(Mayo, 2013; Kumashiro, 2001; 조대훈, 2006). 사회과 교실은 시민 의식, 사회 정의, 글로벌 인식, 형평성, 공정과 같은 배움이 일어나는 장소이며 사회과 교사는 이와 같은 배움을 전인할 수 있는 역할을 수행해야 하는 존재라는 것이다(Thompson, 2020).

학교라는 공간이 사회 정의를 실현하고 성소수자 차별 보호 혹은 적극적으로 개입하는 변인 요인이 되기 위하여 안전한 공간(Safe Space) 논의가 제기된다. 안전한 공간이라는 개념은 서구권에서 1970년대 여성 및 LGBT운동에서 유래되었다. 원래는 같은 생각을 가진 사람들이 안전한 환경에서 만나 자신의 경험을 공유할 수 있는 물리적 만남의 장소를 지칭하는데 사용되었다(Flensner & Lippe, 2019). 최근에는 고등교육에서 차별, 괴롭힘, 증오 및 위협을 방지하기 위해 많은 대학에서 안전 공간 정책을 채

택하면서 이 용어가 사용되고 있다. 즉, 성소수자와 같이 소외된 집단을 폭력, 위협, 증오로부터 보호하고 그들에게 안전한 공간을 제공하려는 것이 이 개념의 역사적 배경이다.

성소수자에게 학교가 안전하지 않은 공간이 되는 이유는 학교가 규범적인 섹슈얼리티와 젠더가 조장되는 공간이기 때문이다(Blount, 2004). 일반적으로 학교에서 성인인 교사가 ‘허용 가능한’ 남성 및 여성 행동을 모델링하여 엄격하게 정의된 대본을 만들고, 학생 대부분은 그 메시지를 인지하지 못하더라도 따라야 한다는 강박감을 느끼게 된다. 결과적으로 학생들은 동료들의 행동을 감시하고, 이렇게 젠더화된 대본이 제대로 실행되는지 감시하게 되며 이로 인해 복도, 학교 사물함 및 기타 학교 공간에서 성인의 감독이 없는 상황에서 여성 혐오, 괴롭힘, 동성애 혐오가 만연하게 된다(Blount, 2004; Crocco & Davis, 1999). 2023년에 개봉한 고로에다 히로카즈 감독의 ‘괴물’이라는 영화는 학교가 어떻게 섹슈얼리티와 젠더를 규범화하고 학생들이 친구들의 행동을 감시하는지 보여준다. 이 영화는 학교라는 공간에서 성소수자인 초등학교생들의 경험을 소재로 한다. 주인공의 담임교사는 체육 시간에 인간 피라미드 쌓기를 제대로 하지 못하는 주인공에게 ‘남자’라면 더 잘해야 한다는 발언을 한다. 학급 친구들은 주인공이 ‘남자’의 기준에 벗어났다고 끊임없이 모욕을 준다. 주인공의 미술 작품을 고의로 망치고, 물건을 숨기고, 신체적 고통을 가하는 장면은 학교라는 공간이 주인공에게 얼마나 ‘안전하지 않은 공간’인지 보여준다. 학교에서 다양한 형태의 억압(인종차별, 계급차별, 성차별, 이성애차별)이 발생하는 여러 가지 모순적인 방식과 교육자가 억압에 맞서기 위해 사용할 수 있는 접근 방식 등을 제안한 Kumashiro(2001)의 표현에 빌리자면 이들은 소위 교육담론에서 ‘타자화(othering)’된 억압된(Opressed) 존재들이며, 학교는 억압된 타자들이 보호받을 수 있는 안전한 공간을 제공해야 한다.

학교교육, 교육담론에서 안전한 공간이라는 용어는 주로 민감한 주제에 대해 학생들이 친구나 교사를 두려워하지 않고 자유롭게 말할 수 있는 교실이라는 의미로 사용되기도 한다(Arao & Clemens, 2013). 안전한 공간은 비판적 사고와 열린 대화를 위한 필수적인 요건이며, 안전한 공간이 필요한 타자에 대한 이해와 공감의 기회를 제공한다는 측면에서 유의미하다(Boomstrom, 1998). 하지만, 안전한 공간은 논쟁과 비판의 대상이 되기도 한다. 안전한 공간이 지나치게 학습자들을 보호하며, 학생들이 실제 세계와 다양한 의견을 접할 기회를 오히려 억압할 수 있다는 것이다. Mayo(2006)는 사회과에서 성소수자에 대하여 수업하는 것과 그들을 위하여 학교에서 안전한 공간(Safe Space)을 제공하는 것 사이에 긴장이 있을 수 있다고 이야기한다. 안전한 공간이라는 개념이 자칫 도전적인 배움으로부터 학생들이 도피하는 결과를 초래해서는 안 되기 때문이다. 즉, 억압된 학습자들이 폭력으로부터는 안전할 수 있으면서, 지적으로는 안전하지 않도록 하는 균형이 필요하게 된다.

이는 결국 교사의 역량이 중요한 변인 요인임을 증명한다. 성소수자라는 주제는 이성애 규범이라는 기존의 지식을 의심하고 다시 성찰하는 노력이 필요하기에 학습자에게는 혼란과 거부 등의 방어 기제가 일어날 수 있는 주제이다(Britzman, 1998). 교사는 이런 어려운 지식을 사회과 수업에 포함하기 위해 안전한 지식(기존에 가진 지식)에 의문을 제기하는 도전과 용기가 필요하다. 성소수자 수업을 구체화하는 교사의 실천적 지식은 교사의 경험에 기반을 두고 있기(Elbaz, 1981)에 교사교육이 매우 중요해진다. 미국은 다문화 사회 교사교육 프로그램으로 성소수자를 교육과정에 포함시키는 노력이 활발하게 이루어지고 있다(Gorski, Davis & Reiter, 2013). Thornton(2003)은 모든 사회과 교사들이 국가 교육과정에 성소수자 주제를 자연스럽게 엮어낼 수 있는 구체적인 사례를 제시하며 수업 실천을 독려한

다. 예를 들어, 제인 애덤스와 같은 인물에 대해 가르칠 때, 학생들은 그녀가 결혼하지 않았고, 여성 공동체에서 성인 생활을 보내기로 선택했으며 한 여성과 오랫동안 특별한 관계를 맺었다는 것을 알아야 한다고 주장한다(Thornton, 2003; 228). 학교에서 다양한 형태의 억압(인종차별, 계급차별, 성차별, 이성애차별)이 발생하는 여러 가지 모순적인 방식과 교육자가 억압에 맞서기 위해 사용할 수 있는 접근 방식 등을 제안한 Kumashiro(2001)의 연구는 예비 교사교육에 특히 유의미한 시사점은 제공한다. Kumashiro(2001)는 교사와 학생 간의 ‘억압’이 어떻게 작용하는지 고찰한 경험이 없는 교육자는 자신의 행위가 학생들에게 어떻게 ‘억압’이 될 수 있는지 검토하기 어렵다고 주장한다. 따라서, 무엇보다 스스로 반억압적(Anti- Oppressive)인 수업을 직접 만들어보는 것이 중요하다고 강조한다. 수업을 계획하는 법을 배우는 것은 핵심 학문의 주제를 배우는 것과 다르지 않기에 학생인 교사 즉 예비교사는 지식의 편파성을 인식하면서 학생의 특성에 맞게 수업을 조정하는 방법을 배울 수 있다(Kumashiro, 2001).

본 연구는 예비 교사가 성소수자라는 주제를 직접 고민하고 학생들을 대상으로 수업을 만드는 경험이 예비교사에게 중요한 배움(Kumashiro, 2001)이라는 관점에 기반을 두고 있다. 연구자가 지도한 예비 교사들은 교육대학 즉 초등교사가 될 학생들이다. 초등학생에게 성소수자를 교육한다면 어떤 교육 내용과 교육 방법으로 접근할 수 있는지 고민하고 성찰하는 과정을 경험하도록 하였다. 그리고, 그 경험의 의미를 교사교육의 맥락에서 관측하고 분석하였다.

Ⅲ. 연구 방법 및 과정

1. 연구의 맥락

연구자는 교육대학원에서 예비교사들에게 사회과교육방법을 강의하고 있다. 이 강의의 주된 목표는 사회과의 기본 이론을 바탕으로 교재 내용을 선택하고 조직하는 능력을 방법을 익혀 사회과 교육의 여러 가지 교수-학습 형태와 그 실제적인 수업 지도안 작성 및 연습을 주로 경험하게끔 한다. 이번 학기는 특히, 사회적으로 민감한 주제를 교재 내용으로 선택하도록 요청하였다. 다양한 민감한 주제 중에 특히 학교에서 가르치기 망설여지거나 직접 가르칠 용기가 나지 않을 만큼 민감하지만 교육적 의의가 있다고 생각하는 주제를 선택하도록 권유하였다. 아직은 용기가 나지 않지만 예비교사 단계에서 함께 고민하고 협력적으로 하나의 수업으로 만들어보는 경험은 예비교사의 실천적 지식의 지형에 유의미한 경험이 될 수 있을 것이라 여겼다. 이런 연구자의 권유에 예비교사들은 특별로 ‘문제가 아닌 저출생 문제’, ‘공공의료’ 등 다양한 주제를 선정하였다. 그 중 ‘성소수자 수업’은 예비교사들이 특히 어려운 수업 주제였다. 이 주제를 선택한 팀은 방향성 설정, 주제 선정 등에 있어서도 치열한 갈등과 고민이 있었고, 다른 팀보다 더 오랜 논의와 수정 끝에 수업을 완성하게 되었다. 이들은 수업이 끝난 후에 연구자에게 와서 자신들이 실시한 수업 경험에 대해 자발적으로 그리고 적극적으로 공유해주었고, 이야기하기를 희망하였다. 그들의 담화는 성소수자를 둘러싼 한국 사회와 교육 담론의 다양성 측면을 보여줄 수 있다고 사례로 여겨졌다.

2. 성소수자 수업 만들기라는 사례

본 연구는 예비 사회과교사들이 한국에서 여전히 ‘닫힌 영역’이며 ‘영 교육과정’으로 여겨지는 성소수자를 주제로 수업을 만든 경험의 맥락이 연구의 대상이다. 예비교사들은 몇 주 동안 교재 연구를 통해 지도안을 만들었고, 강의실에서 직접 수업을 실연한 후, 수업 후 사후 협의회를 실시하였다. 그 후 자신의 수업 만들기 경험을 비판적으로 성찰하는 에세이를 작성하였다. 이후 2시간 동안의 포커스 그룹 인터뷰를 통해 그들의 수업 만들기 경험을 이야기하였다. 한 학기 동안 이루어진 성소수자 수업 만들기라는 독특한 사례의 의미를 분석하기 위하여 질적 사례 연구 방법을 선택하였다. 사례 연구는 개인, 집단, 사회, 정치 그리고 관련된 사회 현상에 대한 지식을 제공하는 데 사용되며, 복잡한 사회현상을 이해하고자 하는 욕구로부터 발생한다(Yin, 2018). Stake(1995)는 사례연구의 목적은 그 결과를 일반화하는 것이 아니라 사례가 가진 독특하고 복잡한 맥락을 이해하는 것이라고 강조한다.

그들이 계획한 수업에서 대상은 초등학교 6학년이다. 즉, 예비교사로서 만약에 초등학생에게 해당 수업을 시행한다면 어떤 내용과 방법으로 가능할까 하는 고민을 바탕으로 작성한 지도안이다. 대략적인 수업의 흐름은 다음과 같다. 6학년 사회과 인권 존중과 정의로운 사회 단원, 성취 기준은 ‘6사 02-02 생활 속에서 인권이 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다.’ 로 설정하였다.

표 1. 예비교사 만든 성소수자 인권 수업

학습목표		우리 사회에서 나타나는 성소수자에 대한 차별과 혐오를 알아보고 성소수자 인권 보호를 위한 실천 계획을 세울 수 있다.
수업의 흐름	도입	퀴어 축제 영상을 보고 성소수자 차별 생각해보기
	전개	활동1 : 차별 알아보기 - 우리 사회에 나타나는 성소수자에 대한 차별과 혐오 알아보기 (뉴스, 학습만화, 유튜브 댓글, 드라마 우영우, 인터넷 기사 등) - 전문가 집단끼리 모여서 각 영역에서 나타난 차별 살펴보기 활동2 : 이야기 나누기 - 모집단으로 돌아서 자신이 탐구한 성소수자 차별 공유하기 활동3: 미래를 그려보기 - 성소수자 인권 보호를 위해 할 수 있는 일 계획하고 발표하기
	마무리	느낀점을 바탕으로 개인이 실천할 수 있는 일 이야기 하기

도입 부분에 퀴어 축제의 모습 그리고 옆에서 반대 시위를 하는 기독교 단체의 모습을 담은 영상을 시청한 후 차별과 혐오에 대한 문제를 인식시킨다. 전개에서는 다양한 매체에 드러나는 성소수자 인권 침해 사례들을 전문가 협동학습의 방법으로 살펴보고, 전문가 집단 그리고 모집단의 순으로 함께 이야기 나누는 방식으로 수업을 계획하였다. 마무리에 단계에서는 성소수자 인권을 존중하기 위하여 할 수 있는 일을 생각해보고 구체적인 실천 계획을 세워서 공유할 수 있도록 하였다. 초등학교 6학년을 대상

으로 만든 수업을 대학교 강의실에서 예비교사를 대상으로 한 시간 동안 직접 실시하였으며, 예비교사들은 최대한 초등학생의 입장에서 수업에 임하도록 안내하였다. 4명이 한 팀이 되어서 위의 지도안을 만들었고, 그 중 한 예비교사가 실제 교사 역할을 하여 직접 수업을 하였다. 나머지 3명은 다른 예비교사들과 함께 초등학생의 입장에서 수업에 참여하였다.

IV. 연구 결과

1. ‘가치 판단’ 이 없는 가치 수업

연구에 참여한 예비교사들은 ‘성소수자’ 라는 주제로 수업을 만들 때 가장 고민이 되었던 지점이 바로 ‘가치 판단’ 이었다고 입을 모아 이야기한다.

수업자로서 수업을 할 때 학습 목표를 정확하게 하는 것이 어려웠는데 그렇지만 학습 목표를 확실하게 정하거나 좀 좀 잘 풀 수 있었던 것 같아요. 그러니까 예를 들자면 성소수자의 차별에 저희가 포커스를 맞춘 거지 그 성소수자가 옳은지 틀린지 약간 그런 어떤 가치 판단에 대해서는 저희가 이야기하지 않고 그냥 그 내용에 대해서는 우리가 저희가 포커스를 둔 게 아니고 성소수자에 대한 우리 사회의 어떤 혐오와 차별의 모습이 잘못된 것은 맞기 때문에 그것은 이제 객관적인 어떤 지표이기 때문에 이제 그것에 초점을 맞춰서 수업을 진행해서 해결했던 것 같습니다. (PT1)

당일에 수업 시연을 담당했던 PT1은 자신들은 가치 판단을 내리지 않는 수업을 만들었다고 생각하고 있었다. 예비교사들이 생각하는 가치 판단이란 성소수자의 정체성 혹은 존재에 대한 옳고 그름의 판단이다. 이에 대한 찬반 논쟁이 아니고 그들에 대한 ‘혐오와 차별이 잘못된 것’ 이라는 문제 인식은 가치 판단의 범주가 아니라고 여기고 있다. 하지만, 곧 그들은 딜레마에 봉착한다.

그게 우리가 포커스를 이제 그 가치 판단에 두는 게 아니라 차별을 받는 게 차별을 하는 게 옳지 않다는 포커스를 두기로 해서 그렇게 수업을 준비했었는데 수업의 흐름 상 이 차별의 문제를 해결하려면 성소수자들의 가치 그러니까 그 사람들도 우리 사회의 일원으로서 존중받아야 하고 그들의 선택이나 그런 걸 존중해야 된다. 개인의 취향이다. 이런 식으로 존중을 해줘야 돼서 옳다 약간 그런 식으로 저는 생각을 하게 되더라고요. 그래서 이 차별이 옳지 않다는에서 뭔가 가치 판단을 하는 그 사이에 분명하게 경계선을 어떻게 끌 수 있을지 그것도 좀 어려웠던 것 같습니다.(PT3)

팀원으로 수업을 함께 만든 PT3는 가치 판단을 하지 않는 것에 초점을 둔 수업이었지만, 그들을 차별하면 안 된다는 것은 그들을 존중해야 한다는 것이며, 이는 결국 성소수자에 대한 가치 판단을 하는 상황이 되었다는 것이 어려웠다고 토로한다. 가치 판단을 하지 않는 수업을 만들고 싶었으나, 그들의 수업 자체가 가치 판단이 내려진 수업이라는 것이다. Kumashiro(2010)는 학교라는 공간은 이미 이성애 규범이 작동하는 곳이기 때문에 교사들이 성

소수자 문제에 있어 침묵하거나 개입하지 않는 것은 이미 중립적이거나 객관적인 태도가 아니라고 주장한다. 결국, 예비교사들은 ‘가치 판단’을 내리지 않는 중립적인 수업 만들기를 희망하였으나, 수업을 한다는 것 자체가 가치에 대한 ‘개입’이 되는 것이다. 예비교사들의 가치 판단에 대한 고민은 수업을 만들기 전, 수업 도중 뿐만 아니라 수업을 한 후에도 계속 이어졌다.

제일 저도 힘들었던 거였고 그리고 실제로 그거에(가치 판단) 대해서 유의를 하면서 뭔가 자료도 준비하고 수업의 흐름도 짜고 했다고 생각을 했는데 실제로 친구들의 피드백을 들었을 때 당신은 어떠한 가치관을 가지고 있나라든지 아니면 어떤 것까지 가르칠 거냐 와 같이 그런 질문을 많이 받아서 실제로 수업을 했을 때 그렇지 않다고 느꼈지만 수업을 듣는 학생들 입장에서 충분히 가치가 뭔가 개입되고 있다 라고 느낄 만한 요소들이 좀 있었다고 생각을 했고 (PT2)

수업 시연 후 진행한 사후 협의회에서 학생 입장으로 참가한 예비교사들은 수업자들에게 성소수자에 대해 어떤 생각을 하고 있는지 질문하며 끊임없이 ‘가치 판단’ 여부에 의문을 던졌다. 수업을 준비한 예비교사들은 ‘정확하게 잘 모르겠고’, ‘아직 판단이 잘 서지 않지만’ 가치가 개입되었다기보다는 객관적인 자료를 읽고 분석하는 것에 초점을 맞춘 수업이라는 태도를 고수했다. 하지만, 학생으로 참여한 예비교사는 이 수업이 ‘가치’가 개입된 수업이라고 느꼈다. 이러한 차이가 발생하는 이유는 수업을 만든 예비교사는 수업의 주제를 선정하는 과정 중에 이미 그들 사이에 보이지 않는 ‘가치’ 판단이 이루어졌기 때문이다. 즉, ‘성소수자를 주제로 사회과 수업 만들기’ 그 자체가 가치 판단이었던 것이다. 하지만 이 주제로 수업을 할지 혹은 하지 않을지 판단하지 못한 예비교사에게 이 수업은 ‘가치’가 개입된 수업으로 여겨지게 된다. ‘수업 만들기’를 한 경험 그 자체가 ‘단힌 영역’의 문을 열 수 있는 선택이었기 때문이다.

2. ‘퀴어 축제’, 계기와 위기

‘퀴어 축제’는 예비교사들에게 수업을 하게 된 계기가 되기도 하고, 수업 실행 시 위기가 되기도 하였다. 이 팀의 예비교사들이 성소수자 수업이 필요하다고 여기게 된 것은 ‘퀴어 축제’를 둘러싼 한국 사회의 논란, 그리고 본인이 참석한 퀴어 축제에 대한 기억 때문이다.

제가 성소수자 차별에 대한 아이디어가 처음 났던 이유가 제가 여름에 밴쿠버에 잠깐 갔었는데 딱 그 시기가 딱 퀴어 축제를 밴쿠버에서 진행하는 시기였어요. 근데 이제 그래서 저희 한국 사람들 입장에서는 그러니, 거리에서 성소수자분들을 많이 볼 수 있었는데, 우리는 되게 뭐지 약간 약간 좀 당황스럽게 생각하는 약간 그런 모습으로 사람들이 너무 자유롭게 돌아다니고 있어서 그래서 그때 저는 처음으로 그 생각이 들었었어요. 성소수자를 우리나라에서 너무 심하게 약간 혐오하고 차별하고 하는 것 같다는 생각이 그때 처음 들어서 그 아이디어가 거기서 처음 들은 거였고요. 그리고 퀴어 축제에 대한 외국에서 봤을 때의 퀴어 축제는 그냥 되게 사랑으로 가득한 축제인 것 같아요. 그러니까 사랑 그리고 남을 존중하고 그다음에 차이를 차별로 받아들이지 않는 그런 느낌인데 우리나라의 퀴어 축제를 딱 생각하면 뭔가 사랑으로 가득 찬 거라기보다는 차이를 그냥 차이로만 인정하고 거기서 뭔가 한 스텝 더 나가지 못하는 느낌인 것 같아요.(PT1)

예비교사PT1은 캐나다 밴쿠버에서 경험한 퀴어 축제가 인상적이었다고 이야기한다. 자신이 기존에 가지고 있었던 퀴어 축제에 대한 이미지와 달리 캐나다의 퀴어 축제는 사랑으로 가득한 축제의 모습이였다. 퀴어 축제에 참여한 후 한국 내에서 퀴어 축제를 둘러싼 혐오와 차별의 모습이 문제로 느껴졌고, 이러한 경험이 성소수자 수업을 만들게 된 계기이다. 이런 경험을 바탕으로 예비교사들은 퀴어 축제를 동기 유발 영상으로 사용하게 된다. 하지만 이는 그들이 이 수업을 더 어렵게 만드는 요인이 되었다.

동기부여에서 유튜브 영상(퀴어 축제)을 보고 난 후 거인 것 같아요. 그때부터 이제 조금 친구들이 이 문제 좀 뭔가 쉽게 말하면 안 될 것 같은데 약간 그런 느낌이었던 것 같아요. (PT1)

수업을 시연한 PT1은 퀴어 축제 영상을 동기 유발 자료로 보여주고 난 후 경직된 학우들의 얼굴을 보게 된다. 친구들의 경직된 얼굴을 본 후 수업을 만든 예비교사들은 해당 교실에 성소수자에 대해 다른 입장을 가진 있는 학생들이 있다는 사실을 깨닫게 한다.

동기 유발에서 사용을 했었던 영상이 이제 기독교 단체가 성소수자들의 퀴어 축제를 반대하는 그런 대립된 양상으로 뭔가 이런 사회 현상이 벌어지고 있다는 영상이었는데 그게 딱 보여지는 순간 이 친구들이 설마 불편해할까라는 마음이 들더라고요. 근데 이게 학교 현장이었다면 아예 그것이 옳다고, 자신 인생의 가치관으로 살아온 학생들이 있는데 이걸로 인해서 뭔가 그런 기독교와 관련해서 친구들이 가지게 되는 또 다른 어떤 선입견이나 이런 게 생길까 봐 그것도 또 다르게 뭔가 느낀 문제였지 않나 싶더라고요. (PT2)

수업을 준비하면서, 비슷한 생각을 공유한 팀원들끼리는 전혀 문제로 인식하지 못하였던 부분이었다. 하지만, 막상 해당 영상이 교실이라는 공간에서 공유되고, 영상을 보고 있는 친구들의 얼굴을 보니 지금까지 보이지 않았던 것들이 보이게 된다. 영상에서 퀴어 축제 반대 시위를 하는 종교를 믿는 친구들의 존재이다. 이 영상을 단지 보는 것이 아니라 학습 자료로 사용하게 되면서 그들이 가진 믿음 자체가 차별이자 특정 종교에 대한 혐오라는 메시지를 줄 수 있다는 사실을 깨닫게 된다. 수업을 계획하는 것이 핵심 학문의 중요한 부분을 깨닫게 하는 방법으로 작동하고 있음(Kumashiro, 2001)을 보여준다.

3. ‘안전’ 하지만 ‘용기’ 있는 공간

학생 역할을 담당한 예비교사들은 협동학습에 참여하면서 다양한 경험을 하게 된다. 예비교사들은 친구들이 다른 수업 시연 때와 다르게 이야기 나누기 활동에 몰입하는 모습을 볼 수 있었다고 했다.

평상시에는 그러니까 뭔가 자기보다는 초등학생들과 좀 더 관련 있는 문제라고 생각을 해서 좀 더 재미있게 참여했던 분위기였던 것 같고 이번에는 정말 지금 내가 20대인 이 그냥 한 사람으로서의 친구들이 다가갔다고 생각을 했고 진짜 자신이 가지고 있는 가치에 대해서 뭔가 생각해보고 혼란스

렵다 보니까 좀 진지한 모습으로 보여지지 않았나라고 생각을 했었고요. 저희 모둠에서는 우영우 드라마를 봤었는데...중략...실제로 저는 이거에 대해서 괜찮다라고 얘기를 했지만 난 좀 불편해라고 얘기하는 친구도 있었고 저희 모둠에서는 편안하게 의견이 나왔던 것 같아요. 공통적으로 이 의견에 대한 확신은 없는 상태였지만 의견은 좀 서로 묻고 이런 시간들이 많아서, 이런 논의에서 더 나아가서 진짜 자기 생각은 뭔지에 대해 얘기가 더 많이 이루어졌던 것 같아요...(PT2)

PT2가 참여한 소집단에서 예비교사들은 평소에 성소수자에 대해 자신이 가졌던 생각을 자유롭게 이야기 나누는 시간이 되었다. 주제가 조금 불편하다고 솔직히 이야기하는 예비교사도 있었고, 지지한다는 의견을 적극적으로 이야기하는 예비교사도 있었다. 최소한 PT2가 느낀 강의실은 안전한 공간(Safe Space)에서 자유롭게 다양한 관점을 공유할 수 있는 대화의 장이 되었다.

정치적인 이야기 거의 근데 친구들이랑 잘 이야기를 안 하는 것 같고 성소수자 그래서 저는 이번 수업이 그래도 좋았던 것이 만약에 이 수업이 아니었다면 친구들이랑 이 이야기에 대해서 이야기를 나누지 못했을 것 같아서 그런 점에서 그리고 이 수업을 이 수업이 사실 저희는 학생들을 위해서 초등학생들을 대상으로 만든 수업이긴 하지만 사실은 20대인 우리도 필요한 수업인 것 같다는 생각이 좀 들었어요.(PT3)

대학교 3학년 2학기이지만 대학교 강의 시간 내부 혹은 외부에서도 단 한 번도 성소수자라는 주제를 타자들과 이야기를 나눌 기회가 없었다라는 그들의 고백은 한국의 사회과에서 성소수자, 섹슈얼리티라는 담론이 얼마나 ‘누락된 교육과정’ (Crocco, 2001)인지를 보여준다. 또한, 적어도 이 수업에 참여한 예비교사들이 경험한 한국의 고등교육에서는 억압받는 소수자를 위한 안전한 공간(Kumashiro, 2000)이 존재하지 않았으며, 다양한 의견을 자유롭게 나눌 수 있는 지적인 안전한 공간(Boomstrom)도 존재하지 않았다는 것을 알 수 있다.

한편, PT4가 참여한 소집단에서는 안전한 공간으로 숨는 사례도 발견할 수 있었다.

PT4: 당연히 다 이제 나쁘다고 말한 사람은 없었는데 근데 이거 나쁘다고 말할 수 없는 거 아니야 약간 이런 반응을 보인 친구는 있었어요.

연구자: 혹시 그 뒤에 이어서 뭔가 더 추가적인 말은 없었나요?

PT4: 그 친구는 이제 그 뒤로 말을 많이 안 했던 것 같아 의견을 표현하지 않고 노코멘트라고 하거나 그랬던 것 같아요.

동성애가 나쁜 것인지 물어보는 장면이 나오는 학습 만화를 보고 이야기를 나누는 소집단에서 한 예비교사는 ‘말하지 않기’를 선택했다. 아마 그 예비교사는 나머지 예비교사와 다른 의견을 가지고 있었을 가능성이 크다. 자신의 의견이 현재 이야기 나누는 소집단에서 소수 의견이라는 생각이 드는 순간 해당 예비교사는 도전하기보다 안전한 공간으로 물러서기를 선택한다. 이와 같은 모습에 대해 참여자 예비교사들은 자칫 성소수자를 지지하지 않는 목소리를 내는 것이 성소수자에 대한 혐오 표현으로 여겨질 수 있어 자기검열을 하는 것 같다고 이야기한다. 이렇게, 지적 도전에 물러서는 예비교사가 있었다는 점은 고등교육에서 의미있는 안전한 공간이 어떻게 형성될 수 있는지에 대한 고민으로 이어진다.

저는 이런 논쟁이 필요하다는 입장인데 그 이유는 어떤 정치나 젠더 주제와 같이 지금 사회에서 사람들이 막 많이 면대면으로 다루지 않는 그런 주제들이 어떤 사회적인 큰 갈등으로 이어지는 이유가 잘 얘기하지 않고 뭔가 사이버 공간이나 뭔가 사람들과 잘 터놓지 않는 그런 공간에서 이야기하고 양극단에서 치우친 사람들끼리만 양극단의 뭔가 극한의 정보나 의견을 접하면서 그런 갈등이 심화된다고 생각을 해서 좀 보통의 사람들 그냥 어떤 극단의 의견을 가지고 있지 않은 그런 사람들과 모든 사람들이 같이 얘기를 한다면 이 갈등이 너무 심각해지지 않고 사회적으로 어느 정도 합의가 이루어질 수 있다고 생각을 해서 학교 공간에서 대화를 이루는 것이 필요하다고 생각을 합니다 (PT2).

동성애 같이 민감한 이슈에 대해 이 사회가 극단적인 의견 대립과 갈등이 일어나게 되는 이유는 서로 다른 관점과 의견을 가진 사람이 직접적으로 이야기를 나누지 않고 가상의 공간에서 익명으로 자신의 이야기만 하기 때문이다. 필터 버블에 갇힌 개인들이 내집단에서만 끊임없이 의견을 주고받으며 관점의 양극화가 일어나게 된다. 따라서, 얼굴을 마주하고 타자와 이야기를 나누며 숙의하는 기본적인 인간으로서의 조건(Arent, 1958)이 필요하다. 이처럼 다양한 관점을 가진 주체들이 자유롭게 이야기를 나눌 수 있는 지적으로 안전한 공간은 다문화 사회에 더욱 필수적인 요소가 된다.

V. 논의 및 정리

본 연구는 이성애 담론이 지배적인 한국 사회에서 성소수자 인권 문제를 교육하기 위해서는 무엇보다 교사교육이 중요하다는 문제의식에 기반하여 실시한 예비교사들의 성소수자 수업 만들기를 경나타난 연구 결과는 몇 가지 시사점을 제공한다.

첫째, 예비교사들은 성소수자에 대해 잘 알지 못하고, 판단이 서지 않는다는 표현을 종종했다. 그들은 수업을 만들고 난 후에도 성소수자를 둘러싼 성, 젠더, 섹슈얼리티의 개념을 완벽하게 이해하지는 못했다. 물론, 수업을 준비하고 계획한 예비교사와 참여자였던 예비교사 사이에는 유의미한 성장이 발견되었다. 하지만, 수업 준비를 위하여 ‘개인’이 해당 주제를 이해하고 판단하기에는 한계가 있었다. 성소수자를 이해하기 위해서는 이성애 중심주의, 성 평등과 젠더 그리고 섹슈얼리티 등 포괄적인 성에 대한 이해가 필요하다. 하지만, 조대훈(2010)은 동성애 강의 수강 여부가 한국 사회 교사의 동성애에 대한 교수적 태도에 별다른 영향을 미치지 못하였다고 지적한다. 결국, 동성애에 대해 ‘아는 것’ 만으로는 교사의 수업 실천으로 이어지지 않을 가능성이 크다. 하지만, 본 연구에 참여한 예비교사들은 퀴어 축제에 참여한 경험이 ‘수업 만들기’라는 용기로 이어졌다고 이야기했다. 이는 조대훈(2010)의 분석처럼 이질 문화 집단과의 접촉 경험(Allport, 1954)이 교수적 태도에 영향을 미친 결과일 수 있다. 예비교사들에게 더 전문적인 ‘수업 만들기’가 가능해지기 위해서는 실제적 만남의 경험이 중요한 변인이 될 수 있다. 즉, 성소수자를 이해하는 강의 타자화된 당사자를 직접 만나 대화하는 내용이 중요한 교사교육 프로그램이라고 여겨진다.

둘째, 한국의 사회과에는 교육적으로 의미있는 안전한 공간이 제대로 구축되어 있지 않았다. 연구자의 강의를 수강했던 사회과 예비교사는 성장 과정 중에 단 한 번도 해당 주제를 접해본 적이 없다. 또한, 성소수자 수업을 준비했던 예비교사는 자신들의 수업이 ‘가치 판단’을 하지 않는 수업이었다는 것을 강조하면서 성수자 이슈에 대한 ‘가치 판단’을 경계하는 모습을 보였다. 의사결정학습, 문제해결학습 등 사회과 수업 모형들은 다원화된 사회에 충돌하는 다양한 ‘가치’ 갈등의 문제를 수업이라는 상황에서 경험하게 한다. 수업 상황에서 경험한 가치 판단과 의사결정이 이후 경험할 실제적인 가치 판단 상황에서 민주적인 의사결정을 할 수 있도록 안내하는 것이다. 하지만 유독 성소수자라는 주제에 대해서는 ‘가치 판단’을 하는 것이 ‘위험할 수 있다’고 여기고 있는 듯 했다. 이는 이성애를 중심으로 규범화된 사회적 문화적 구조에서 성장한 예비교사에게 동성애 논의는 규범에서 대항하는 일로 느껴졌기 때문이다. 즉, 성소수자 인권 문제에 대해 다양한 의견을 이야기하는 수업을 만들고, 이 수업을 한국의 대학 강의 시간에 실시한 것 자체가 ‘안전하지 않다’고 느끼고 있었다. 젠더나 섹슈얼리티 관련 주제를 가르치거나 토론할 때 어려움을 겪는 강력한 이유 중 하나는 이 과정에서 지배적인 이성애 담론과 종교적 신념에 의문을 제기해야 할 수도 있기 때문이다 (Gencer & Cakiroglu, 2007). 지배적인 담론과 종교적 신념에 의문을 제기하는 것이 도전적이지만 의미있는 학습 경험이 될 수 있도록 안내하는 교사교육에 대한 보다 구체적인 논의가 필요하다.

성소수자라는 주제는 한국의 사회과에서 여전히 누락된 교육과정이자 영 교육과정이다. 하지만 성 평등 담론에서 젠더 담론으로 이어지는 성에 대한 이해의 확장, 그리고 성소수자 수업 연구 등이 등장하고 있다는 점은 연구의 지평이 될 수 있는 여지를 보여준다. 본 연구에 참여한 예비교사들은 이 수업 만들기와 같은 경험이 ‘반드시 필요하다’ 하는 소감을 공통적으로 작성하였다. 사회적으로 억압된 타자에 대한 수업, 사회에서 ‘단힌 영역’을 수업으로 만든 경험이 유의미했다고 해석할 수 있겠다. 사회과교육에서 다양성 포용을 위하여 성소수자 교육에 대한 이론적 논의뿐만 아니라 교사교육 및 유의미한 수업사례의 축적 등 노력은 앞으로의 과제일 것이다.

참고문헌

- 강윤주·손준중(2023). 성소수자 관련 교육정책에 대한 반동성에 담론 분석: 혐오를 중심으로. *교육사회학연구*, 33(3), 27-73.
- 고상규(2019). 사회과 남성 예비교사의 젠더교육관에 관한 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구정화. (2011). 초등 사회 교과서의 성평등 내용 단원과 다른 단원간 성평등 관점의 일관성 문제. *시민교육연구*, 43(1), 1-21.
- 김숙이·박윤경(2019). 초등 사회과 양성평등 프로젝트 학습 참여 경험 분석: 초등학생들의 젠더 인식의 변화를 중심으로. *시민교육연구*, 51(2), 1-33.
- 김은석(2019). 초등학교 사회과교과서 역사영역의 젠더 프레임. *사회과교육연구*, 26(1), 31-39.
- 김지수(2022). 성소수자에 관한 정서중심수업의 구성과 실천: 교육연구를 중심으로. 한국교원대학교 대학원. 석사학위논문.
- 김제량(2023). 젠더 교육 관점으로 본 고등학교 사회문화 교과서 분석: 2015 개정 교육과정 검정 교과서를 중심으로. 고려대학교 교육대학원, 석사학위논문
- 나영정(2013). 성소수자의 권리 보장과 법·인권교육의 실천. 한국법과인권교육학회 2013 연차(통산 제16차) 학술 발표회 자료집, 137-156.
- 신경희. (2015). 성소수자 문제와 미국의 다문화 교사교육에 관한 탐색적 연구. *교사교육연구*, 54(3), 496-507.
- 신경희(2018). 성소수자 친화적 다문화 교사교육을 통한 예비교사의 인식 변화에 관한 연구. *열린교육연구*, 26(2), 81-101.
- 이종일(2017). 사례분석을 통한 한국 혐오스피치의 특징. *사회과교육연구*, 24(2), 51-73.
- 임정수, 박형준, 모경환(2022). 고등학교 사회문화 교과서에 나타난 사회적 소수자에 대한 내용 분석-2015 개정 교육과정을 중심으로. *다문화교육연구*, 15(3), 147-172.
- 조대훈(2006). 침묵의 교육과정을 넘어서: 성적 소수자의 인거군과 사회과교육. *시민교육연구*, 38(3), 211-241.
- 조대훈(2010). 동성애에 대한 교수적 태도의 영향 변인 연구 -다문화교육과 교사교육에 대한 시사점, *시민교육연구*, 4(3(1), 205-237.
- 조대훈(2022). 교과서 안의 젠더:페미니즘 관점에 따른 고등학교 사회·문화 교과서의 젠더 개념 분석, *국제이해교육*, 17(3), 163-193.
- 최문선(2011). 사회과 예비교사의 젠더인식교과 교사교육, *사회과교육*, 2011, 50(1), 31-51.
- 최윤정, 박수인. (2023). 중등 사회과 교사들의 성평등교육 수업 실천 유형화: 다양성과 맥락성. *시민교육연구*, 55(1), 173-200.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. In L. M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135-150). Stylus Publishing.
- Arent, H.(1958/1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

- Beck , T. A. 2013 . Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same-sex marriage . *Theory & Research in Social Education* , 41 : 1 - 32 . doi: 10.1080/00933104.2013.757759
- Blount, J. M. (2004). Same-sex desire, gender, and social education in the twentieth century. In C. Woyshner, J. Watras, & M. S. Crocco (Eds.), *Social education in the twentieth century: Curriculum and context for citizenship* (pp. 176-191). New York, NY: Peter Lang.
- Boostrom, R. (1998). 'Safe spaces' : Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397-408.
- Britzman, D. P. (1998), *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York, NY: Routledge.
- Constas , M. A. (1992). Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures . *American Educational Research Journal* , 29 : 253 - 266 . doi: 10.3102/00028312029002253
- Crocco , M. S. (2001) . The missing discourse about gender and sexuality in the social studies . *Theory Into Practice* , 40 : 65 - 71 . doi: 10.1207/s15430421tip4001_10
- Crocco , M. S. (2002). Homophobic hallways: is anyone listening? . *Theory & Research in Social Education* , 30 : 217 - 232 . doi: 10.1080/00933104.2002.10473192
- Crocco , M. S. & Davis , O. L. , eds. (1999) . *Bending the future to their will: Civic women, social education, and democracy* , Lanham , MD : Rowman & Littlefield .
- Crocco , M. S. (2006). Gender and social education: What' s the problem?. In Wayne Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd Ed., pp. 171~196). Albany. NY: SUNY Press
- Elbaz, F.(1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nocolas.
- Elbaz, F. (1981). The Teacher' s "Practical Knowledge" : Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1). 43-71.
- Flensner, K. K & Lippe, M. V.(2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space' , *Intercultural Education*, 30:3, 275-288, DOI: 10.1080/14675986.2019.1540102
- Francis,D. A. (2017). *Troubling the teaching and learning of gender and sexuality diversity in South African Education*. NY: Palgrave macmillan.
- Gorski, P. C., Davis, S. N., & Reiter, A. (2013). An examination of the (in)visibility of sexual orientation, heterosexism, homophobia, and other LGBTQ concerns in U.S. multicultural

- teacher education coursework. *Journal of LGBT Youth*, 10, 224-248.
- Heaphy, B. (2011). Gay identities and the culture of class. *Sexualities*, 14(1), 42-62.
- Hess, D. (2009). Teaching about same-sex marriage as a policy and constitutional issue. *Social Education*, 73, 344-349.
- Hunt, P. H. and Metcalf, L. E.(1968). *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding*. 2nd edition. New York: Harper & Row Publishers.
- Karin K. Flensner & Marie Von der Lippe (2019) Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’, *Intercultural Education*, 30:3, 275-288, DOI: 10.1080/14675986.2019.1540102
- Kosciw , J. G. , Diaz , E. M. and Greytak , E. A. 2008 . 2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation’s schools , New York , NY : Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70, 25-53.
- Kumashiro, K. (2001). “Posts” perspectives on anti-oppressive education in social studies, english, mathematics, and science classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3-12. doi:10.3102/0013189X030003003.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. New: RoutledgeFalmer.
- Linville , D. (2009) “ Queer theory and teen sexuality: Unclear lines ” . In *Theory and educational research: Toward critical social explanation* , Edited by: Anyon , J. 153 - 177 . New York , NY : Routledge .
- Mayo , J. B. Jr. (2007). Negotiating sexual orientation and classroom practice(s) at school . *Theory & Research in Social Education* , 35 : 447 - 464 . doi: 10.1080/00933104.2007.10473344
- Mayo , J. B. Jr. & Sheppard , M. G. (2012) . New social learning from Two Spirit Native Americans . *The Journal of Social Studies Research* , 36 : 263 - 282 .
- Mayo, J. B. Jr.(2013) Expanding the Meaning of Social Education: What the Social Studies Can Learn From Gay Straight Alliances, *Theory & Research in Social Education*, 41:3, 352-381, DOI: 10.1080/00933104.2013.815489
- Merethe Giertsen, Maya Lavie-Ajayi & Kimberly McKay (2023) Teaching about sex and sexuality in social work: an international critical perspective, *Social Work Education*, 42:6, 867-884, DOI: 10.1080/02615479.2021.1990252.
- Morin, S. F., & Garfinkle, E. M. (1978). Male homophobia. *Journal of Social Issues*, 34(1), 29-47.

- Thompson, Zoë Brigley(2018). From safe spaces to precarious moments: teaching sexuality and violence in the American higher education classroom. *Gender and Education*, 32:3, 395-411, DOI: 10.1080/09540253.2018.1458077
- Robert Boost Rom (1998) 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor, *Journal of Curriculum Studies*, 30:4, 397-408, DOI: 10.1080/002202798183549
- Rubin, G. (1975). "The traffic in women: notes on the political economy of sex." In R. R. Reiter (Ed.), *Toward an anthropology* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Stake, R. E. (1995). "The Art of Case Study Research." Sage.
- Thornton , S. J. (2003) . Silence on gays and lesbians in social studies curriculum . *Social Education* , 67 : 226 - 230
- Thornton , S. J. (1991). " Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies " . In *Handbook of research on social studies teaching and learning* , Edited by: Shaver , J. P. 237 - 248 . New York , NY : Macmillan .
- Yin, R. K. (2018). "Case Study Research and Applications: Design and Methods." Sage publications.
- Wilmot, M., & Naidoo, D. (2014). "Keeping things straight" : The representation of sexualities in life orientation textbooks. *Sex Education*, 14(3), 323-337. doi:10.1080/14681811.2014.896252.
- 연합뉴스, 2023, '서울광장 불허'에 울지로서 퀴어축제 ... 곳곳 반대집회도, 2023년 7월 01일
<https://www.yna.co.kr/view/AKR20230701028951004?input=1195m>
- 아시아경제, 2023, "동성애 그만" vs "인권 존중" 창원 도심서 '퀴어' 찬반 집회, 2023년 11월 26일 <https://view.asiae.co.kr/article/2023112600050244674>

고등학생의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 간의 관련성 : 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향의 매개효과를 중심으로¹⁾

한 은 정

한국교원대학교 대학원

I. 서론

1. 연구의 필요성

현재 우리나라는 ‘과잉 능력주의’ 사회라고 해도 과언이 아니다. 과잉 능력주의는 사회 구성원들이 능력주의를 신봉하는 정도가 지나치게 높아 능력을 인정받은 사람들은 이상화하는 동시에 상대적으로 능력을 인정받지 못한 사람들에 대해서는 조롱과 멸시, 차별을 정당화하는 것을 말한다(박권일, 2016). 그리고 이러한 능력주의 일변도의 사회적 상황을 타개할 최후의 보루인 ‘교육’이 이루어지는 학교 현장마저도 능력주의 경쟁에 잠식된 지 오래이며, 그로 인한 부작용이 속속 드러나고 있다.

우리나라에서는 상당수의 지위와 권한이 다양한 공개경쟁 시험 결과에 따라 결정되고 있지만 이는 위장된 신분제로 귀결된 부분이 많다. 왜냐하면 시험은 개인의 준비 환경이 전혀 달랐다는 점에서 진정한 의미의 능력주의 경쟁이라 볼 수 없고, 시험의 결과 창출된 소수의 특정 계층에게 지나친 특권을 부여한다는 점에서 제도 자체가 불평등 재생산 메커니즘의 일부이기 때문이다. 특히 청소년들에게는 대학입시제도라는 한국 특유의 교육 체제를 통해 시험이 자신의 능력을 인정받을 수 있는 도구로 활용되었고, 학교 교육제도 안에서 진행되는 경쟁은 모두 공정하고 타당하다고 평가되었다. 결국 한국적 능력주의는 시험을 통해 교육을 노동문제와 연결하는 동시에 병리적 사회현상을 불러일으키며 불평등을 확대 및 재생산하는 핵심 이데올로기로서 효율적으로 작동하고 있는 것이다(김동춘, 2022).

따라서 본 연구에서는 고등학생들의 능력주의 신념이 현 사회체제를 정당화하고, 차별 및 불평등을 지지하는 데 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 그다음 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향을 통해 궁극적으로 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 어떤 영향을 미치는지 분석하고자 한다. 이때 능력주의 신념의 유형을 구체화하는 동시에 사회 지배 성향 및 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 세분화하여 변인 간 관계를 더 세밀하게 살펴보고자 한다. 이 과정을 통해 현재 우리 교육이 간과하고 있는 지점과 앞으로 나아가야 할 방향에 대해 숙고해 볼 수 있을 것이다.

1) 이는 한은정의 한국교원대학교 대학원 석사 졸업 예정(2024) 논문을 수정·보완한 것입니다.

2. 연구 문제 및 가설

- 연구문제 1. 고등학생의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 영향을 미치는가?
가설 1-1. 당위로서의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
가설 1-2. 현실 인식으로서의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.
- 연구문제 2. 고등학생의 체제 정당화 신념은 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 간의 관계를 매개하는가?
가설 2-1. 체제 정당화 신념은 당위로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.
가설 2-2. 체제 정당화 신념은 현실 인식으로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.
- 연구문제 3. 고등학생의 사회 지배 성향은 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 간의 관계를 매개하는가?
가설 3-1. 사회 지배 성향은 당위로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.
가설 3-2. 사회 지배 성향은 현실 인식으로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.
- 연구문제 4. 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 관계에서 능력주의 신념의 유형에 따른 차이가 있는가?
가설 4-1. 능력주의 신념의 유형별로 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 미치는 영향이 다를 것이다.
가설 4-2. 능력주의 신념의 유형별로 체제 정당화 신념의 매개효과가 다르게 나타날 것이다.
가설 4-3. 능력주의 신념의 유형별로 사회 지배 성향의 매개효과가 다르게 나타날 것이다.

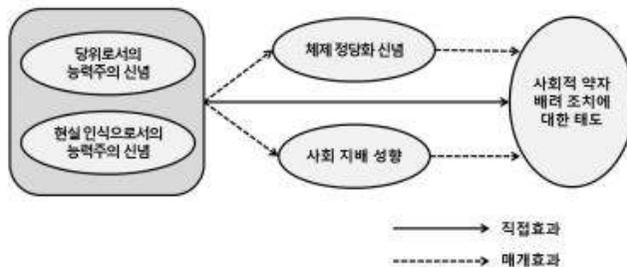


그림 1. 연구모형

II. 이론적 배경

1. 능력주의 신념

능력에 따른 보상은 불평등을 정당화하고, 완전무결하게 실현될 수는 없는 하나의 신기루임이 분명한데도 우리 사회에서 지배적인 신념으로 기능하고 있다. 즉, 사회적 성공과 성취는 개인에게 달려있다고 생각하게끔 유도하여 사회구조적 불평등을 개인의 문제로 둔갑시킨다.

이러한 이유로 능력주의는 꾸준히 비판받고 있는데, 최근 들어서는 능력주의에 기초한 공정 담론을 비판하는 흐름으로 논의가 확장되고 있다. 능력주의 자체가 불공정하기에 능력주의에 기초한 공정 개념 자체가 한계를 지닌다는 것이다(정태석, 2021: 31). 이는 ‘형평의 원칙’으로 우리 사회에서 필요, 평등의 원칙보다 더 지배적인 원칙으로 기능하고 있다.

한편 능력주의의 내면화 정도인 능력주의 신념은 많은 연구에서 다양한 방식으로 개념화되어 왔지만 본 연구에서는 이를 더 정교하게 재개념화하였다. 그 내용은 다음 <표 1>과 같다.

표 1. 능력주의 신념의 유형

신념의 유형		당위로서의 능력주의 신념	현실 인식으로서의 능력주의 신념
이 상 의 수 준 ↑ 통 제 의 능 력 ↑ ↓ 낮 음	노력	노력 기반 분배 지향 : 사회의 희소가치가 노력에 따라 분배되어야 한다는 원칙을 지지하는 태도	노력 기반 분배 인식 : 우리 사회에서 노력에 따른 분배가 실현되고 있다고 믿는 정도
	재능 및 역량	재능 및 역량 기반 분배 지향 : 사회의 희소가치가 재능 및 역량에 따라 분배되어야 한다는 원칙을 지지하는 태도	재능 및 역량 기반 분배 인식 : 우리 사회에서 재능 및 역량에 따른 분배가 실현되고 있다고 믿는 정도

2. 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도

사회적 약자(Socially Disadvantaged, Vulnerable Groups)는 사회적으로 불리한 위치(Disadvantaged)에 있고, 충격에 취약하기(Vulnerable) 때문에 소외와 차별을 경험하는 집단과 그 구성원을 지칭하는 말로 주류집단과 대비되는 개념이다(심재휘 외, 2016; 주유선 외, 2019; Hövermann et al, 2015).

대학 입시에서의 사회적 약자 배려 정책은 교육부가 학력 대물림을 통한 계층 대물림을 방

지하기 위해 도입한 ‘기회균형 특별전형’로 대표되는 정원 외 특별전형의 형태로 시행되었다(교육부, 2023). 특히 2024학년도 대학 신입생 모집계획부터는 전국 대학이 기초생활수급자, 차상위계층, 농어촌학생, 장애인 등 사회적 배려 대상자 선발 비율을 10% 이상으로 모집하도록 의무화하는 법적 근거가 마련되었는데, 이러한 사회적 약자 배려 조치들 덕분에 우리나라의 교육 불평등이 지속적·점진적으로 해소되고 있다고 할 수 있다.

이때 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도는 개인이 사회적 약자 배려 조치에 대해 어떤 입장과 태도를 가지고 있는지 살펴봄으로써 파악할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 사회적 약자 배려 조치에 대한 공정성 인식 및 상대적 박탈감의 시각으로 측정하고자 한다.

3. 체제 정당화 신념

체제 정당화 이론에 따르면 사람들은 현 체제에 문제가 존재한다는 것을 알지만 부당한 현실을 직시하고 변혁을 피하기보다는 질서와 안정을 추구하며 변화를 거부하는 모습을 보인다. 그런데 이는 변화에 대한 저항에서 그치는 것이 아니라 불평등에 대한 관용의 태도로도 나타나기 때문에 불평등을 교정하려는 움직임에 걸림돌이 될 수 있다(Wakslak et al., 2007).

따라서 체제 정당화 신념으로서의 능력주의 신념은 사회적 약자에 대한 고정관념, 편견을 낳는 동시에 불평등이 수용되도록 정당화하는 역할을 하여 재분배 정책을 통한 불평등 해소에 대한 사람들의 관심과 지지를 낮아지게 만들 수 있다. 그 결과 현 체제를 정당화하는 성향의 개인들이 재분배에 반대하게 되는 것은 물론, 그런 성향의 개인들이 많은 사회일수록 재분배가 낮은 수준으로 이루어지게 된다(Alesina & Angeletos, 2005).

4. 사회 지배 성향

사회 지배 이론은 모든 사회에는 집단 간 위계질서가 존재하며 지배 집단이 복종 집단에 대해 권력을 행사하려는 사회적 경향이 있다고 가정한다. 이 이론은 사람들이 한 사회 내의 다양한 집단 간에 발생하는 불평등과 차별을 지지하는 사회적 현상을 설명한다는 점에서 체제 정당화 이론과 유사하다.

따라서 사회 지배 성향이 높은 사람들은 비교적 낮은 위치로 정의된 집단에 속한 사람들에 대한 고정관념, 편견 등이 강해 그에 따른 차별적 태도와 행동을 보일 것이라고 예측할 수 있다. 따라서 능력주의 신념은 사회 지배 성향과 맞물려 불평등과 차별을 시정하려는 여러 정책들에 대해 낮은 지지를 야기하는 요인이 될 수 있고, 능력주의 신념과 사회 지배 성향이 높은 사람은 사회적 약자 배려 조치를 지지하지 않을 가능성이 크다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

전국 고등학교 1~3학년 학생 638명을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였고, 그 특성은 다음 <표 2>와 같다.

표 2. 연구 대상자의 일반적 특성

구분	분류	빈도(명)	비율(%)
학년	1학년	334	52.4
	2학년	164	25.7
	3학년	140	21.9
성별	남성	214	33.5
	여성	424	66.5
고교유형	일반계고	358	56.1
	특성화고	133	20.8
	특수목적고	147	23.0
거주지역	수도권	468	73.4
	수도권 외	170	26.6
학교 소재지	특별시, 광역시 동지역	271	42.5
	특별시, 광역시 외 동지역	285	44.7
	읍면지역	82	12.9
가구 월소득	200만 원 미만	21	3.3
	200만 원 이상 400만 원 미만	118	18.5
	400만 원 이상 600만 원 미만	183	28.7
	600만 원 이상 800만 원 미만	137	21.5
	800만 원 이상 1000만 원 미만	74	11.6
부모 교육 수준	1000만 원 이상	105	16.5
	고졸 이하	104	16.3
	전문대졸	42	6.6
	대졸	373	58.5
	대학원졸 이상	114	17.9
학업성취도	무응답	5	0.8
	최상	37	5.8
	상	155	24.3
	중상	248	38.9
	중하	145	22.7
	하	42	6.6
주관적 사회계층	최하	11	1.7
	최상	8	1.3
	상	61	9.6
	중상	320	50.2
	중하	206	32.3
	하	38	6.0
	최하	5	0.8

2. 측정 도구

1) 능력주의 신념

당위로서의 능력주의 신념을 측정하기 위하여 “재학 중인 학교에서 장학금, 무료 해외 연수 등의 학습 지원이 주어진다고 할 때, 그 기회를 어떤 학생에게 먼저 주는 것이 옳다고 생각하십니까?” 라는 질문에 대해 ‘① 스스로 열심히 노력하는 학생’, ‘② 타고난 재능 및 역량이 뛰어난 학생’, ‘③ 모든 학생들을 동등하게 고려(추첨)’, ‘④ 형편상 지원이 더 필요한 학생’의 응답 범주를 1순위부터 4순위까지 나열하게 하였다. 이때 ‘① 스스로 열심히 노력하는 학생’은 ‘노력 기반 분배 지향’으로 정의되고, ‘② 타고난 재능 및 역량이 뛰어난 학생’은 ‘재능 및 역량 기반 분배 지향’으로 정의된다. 나머지 두 범주 ‘③ 모든 학생들을 동등하게 고려(추첨)’, ‘④ 형편상 지원이 더 필요한 학생’은 ‘비능력주의’로 정의된다. 그다음 당위로서의 능력주의 신념을 점수화하기 위하여 능력주의는 1, 비능력주의는 0으로 코딩한 후, 1순위로 선정된 항목부터 차례로 3, 2, 1, 0을 곱해 순위별 가중치를 산정하였다.

또한 현실 인식으로서의 능력주의 신념을 측정하기 위하여 “우리나라에서 좋은 대학이나 직장에 들어가기 위해 가장 중요한 것은 무엇이라고 생각하십니까?” 라는 질문에 대해 ‘① 스스로의 노력’, ‘② 타고난 재능 및 역량’, ‘③ 가정 배경 및 부모님의 지원’, ‘④ 운’의 응답 범주를 1순위부터 4순위까지 나열하게 하였다. 이때 ‘① 스스로의 노력’은 ‘노력 기반 분배 인식’으로 정의되고, ‘② 타고난 재능 및 역량’은 ‘재능 및 역량 기반 분배 인식’으로 정의된다. 나머지 두 범주 ‘③ 가정 배경 및 부모님의 지원’, ‘④ 운’은 ‘비능력주의’로 정의된다. 그다음 현실 인식으로서의 능력주의 신념을 점수화하기 위하여 능력주의는 1, 비능력주의는 0으로 코딩한 후, 1순위로 선정된 항목부터 차례로 3, 2, 1, 0을 곱해 순위별 가중치를 산정하였다.

2) 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도

사회적 약자 배려 조치 시나리오를 제시하고 해당 정책이 얼마나 공정하다고 느끼는지, 이 정책으로 인해 얼마나 상대적 박탈감을 느끼는지 여부를 측정하였다. 먼저 해당 정책을 얼마나 공정하다고 여기는지 측정하기 위해 Blanchar & Eidelman(2013)의 척도를 참고하여 6개의 문항을 개발하였고, 이를 5점 Likert 척도를 사용하여 측정하였다. ‘해당 정책 덕분에 우리나라는 더 공정한 세상이 될 것이다.’ 등의 문항을 ‘매우 그렇다’ (5점), ‘그렇다’ (4점), ‘보통이다’ (3점), ‘그렇지 않다’ (2점), ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)으로 평정하며 점수가 높을수록 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도가 긍정적이라는 의미로 해석할 수 있다.

한편 상대적 박탈감은 Callan et al.(2008)이 개발한 문항을 김민주(2021)가 변안한 척도를 사용하였다. 총 6개의 문항으로 구성되어 있으며, 이를 5점 Likert 척도를 사용하여 측정하였

다. ‘해당 정책의 혜택을 받는 사람들과 내가 가진 것을 비교할 때 박탈감을 느낀다.’ 등의 문항을 ‘매우 그렇다’ (5점), ‘그렇다’ (4점), ‘보통이다’ (3점), ‘그렇지 않다’ (2점), ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)으로 평정하며 역으로 산정하여 점수가 높을수록 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도가 긍정적이라는 의미로 해석할 수 있다.

3) 체제 정당화 신념

Jost & Thompson(2000)의 경제 체제 정당화 척도를 번안하여 사용하였고, 이는 총 12문항으로 ‘사회 안에서 부의 격차가 생기는 것은 자연적인 법칙에 의한 것이다.’ 등과 같은 문항 내용으로 구성되었다. 체제 정당화 신념 측정 도구의 채점 방식은 5점 Likert 척도를 사용하였고, ‘매우 그렇다’ (5점), ‘그렇다’ (4점), ‘보통이다’ (3점), ‘그렇지 않다’ (2점), ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)으로 평정하며 합산된 점수가 높을수록(일부 문항은 역산정) 체제 정당화 신념의 정도가 강하다는 의미로 해석할 수 있다.

4) 사회 지배 성향

Ho et al.(2015)이 타당화한 사회 지배 성향 단축형 척도($SDO_{7-short}$)를 황미애(2020)가 번안한 척도를 사용하였다. 사회 지배 성향은 2개의 하위요인으로 구성되어 있으므로 각각 지배요인(SDO-D) 4문항, 반평등주의 요인(SDO-E) 4문항의 총 8문항으로 문항을 구성하였다. ‘이상적인 사회에서는 어떤 집단은 상위에 있고, 다른 집단은 하위에 위치하는 것이 필요하다.’ 등과 같은 지배요인의 문항 내용과 ‘집단 간 평등이 우리 사회의 주된 가치가 되어서는 안 된다.’ 등과 같은 반평등주의 요인의 문항 내용으로 구성되었다. 사회 지배 성향 측정 도구의 채점 방식은 5점 Likert 척도를 사용하였고, ‘매우 그렇다’ (5점), ‘그렇다’ (4점), ‘보통이다’ (3점), ‘그렇지 않다’ (2점), ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)으로 평정하며 합산된 점수가 높을수록(일부 문항은 역산정) 사회 지배 성향이 강하다는 의미로 해석할 수 있다.

3. 자료 분석 방법

본 연구에서 최종 수집된 자료는 SPSS 25.0 통계 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 각 척도의 내적 일관성을 검증한 후 다음과 같은 통계 처리 과정을 거쳤다.

첫째, 능력주의 신념의 응답 분포를 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 주요 변인의 기술적 특성을 알아보기 위하여 기술통계분석을 실시하였다.

셋째, 연구 대상자의 일반적 특성에 따른 주요 변인의 평균 차이를 검증하기 위하여 독립표

본 t-검정과 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다. ‘성별’, ‘거주지역’에 대해서는 독립표본 t-검정을 실시하고, ‘학년’, ‘고교유형’, ‘학교 소재지’, ‘가구 월소득’, ‘부모 교육 수준’, ‘학업성취도’, ‘주관적 사회계층’에 대해서는 일원배치 분산분석을 실시하였다.

넷째, 능력에 따른 분배를 지향 및 인식하는 집단과 비능력주의 집단 간 주요 변인의 평균 차이를 검증하기 위하여 독립표본 t-검정을 실시하였다.

다섯째, 능력을 ‘노력’으로 정의하는 집단과 ‘재능 및 역량’으로 정의하는 집단 간 주요 변인의 평균 차이를 검증하기 위하여 독립표본 t-검정을 실시하였다.

여섯째, 연구 대상의 능력주의 신념, 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도, 체제 정당화 신념, 사회 지배 성향 간의 관계를 알아보기 위하여 pearson 상관분석을 실시하였다.

일곱째, 연구 대상자의 특성과 능력주의 신념, 체제 정당화 신념, 사회 지배 성향이 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다.

여덟째, 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 관계에서 체제 정당화 신념, 사회 지배 성향의 매개효과를 검증하기 위하여 위계적 회귀분석과 프로세스 매크로를 통한 부트스트랩(Bootstrap) 검증을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 능력주의 신념의 응답 분포

고등학생들은 대체로 사회의 희소가치가 능력에 따라 분배되어야 한다는 원칙을 지지하고 있었고, 능력 중에서도 ‘재능 및 역량’보다 ‘노력’에 따른 분배를 선호하고 있었다. 그리고 우리 사회에서 능력에 따른 분배가 실현되고 있다고 믿었고, 능력 중에서도 ‘재능 및 역량’보다 ‘노력’에 따른 분배가 이루어지고 있음을 인식하고 있었다.

2. 주요 변인의 집단 간 평균 차이 검증

남성이 여성보다 능력에 따른 분배 원칙을 더 지지하는 것으로 나타났다. 그리고 1학년이 2, 3학년보다, 특성화고가 특수목적고보다, 특별시, 광역시 동지역보다 특별시, 광역시 외 동지역이 능력에 따른 분배 원칙의 실현을 믿는 정도가 더 큰 것으로 나타났다. 그리고 여성이 남성보다, 일반계고가 특수목적고보다, 읍면지역이 동지역보다, 주관적 사회계층 최하가 최상, 상보다 사회적 약자 배려 조치를 공정하다고 여기는 것으로 나타났다. 한편 읍면지역이 동지역보다 사회적 약자 배려 조치로 인한 상대적 박탈감을 낮게 지각하는 것으로 나타났고, 읍면

< 3 분과 > 고등학생의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 간의 관련성

지역이 동지역보다, 가구 월소득 200만 원 미만이 1000만 원 이상보다 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도가 긍정적인 것으로 나타났다.

또한 체제 정당화 신념은 남성이 여성보다 높게 나타났고, 특별시, 광역시 동지역보다 특별시, 광역시 외 동지역에서 높게 나타났다. 그리고 사회 지배 성향의 반평등주의 요인은 1학년이 3학년보다 높게 나타났고, 남성이 여성보다 높게 나타났으며, 특별시, 광역시 동지역보다 특별시, 광역시 외 동지역에서 높게 나타났고, 주관적 계층의식 최상이 중상~최하보다 높게 나타났다. 전체 사회 지배 성향은 남성이 여성보다 높게 나타났고, 특별시, 광역시 동지역보다 특별시, 광역시 외 동지역에서 높게 나타났으며, 고졸 이하가 전문대졸보다 높게 나타났다.

표 3. 일반적 특성에 따른 주요 변인의 평균 차이 검정 결과

차이 검정 요인	능력주의 신념		사회적 약자 배려 조치에 대한 태도			체제 정당화 신념	사회 지배 성향		
	당위	현실 인식	공정성	상대적 박탈감(역)	전체		지배	반평등주의의	전체
학년	-	1>2,3	-	-	-	-	-	1>3	-
성별	남>여	-	남<여	-	-	남>여	-	남>여	남>여
고교유형	-	특성화>특목	일반>특목	-	-	-	-	-	-
학교소재지	-	동<외 동	읍면>동	읍면>동	읍면>동	동<외 동	-	동<외 동	동<외 동
가구 월소득	-	-	-	-	200만 미만>1000만 이상	-	-	-	-
부모 교육 수준	-	-	-	-	-	-	-	-	고졸>전문대
주관적 사회 계층	-	-	최상,상<최하	-	-	-	-	최상>중상~최하	-

한편 능력에 따른 분배 원칙을 지지할수록 능력주의 신념과 체제 정당화 신념, 사회 지배 성향은 높고, 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도는 부정적인 것을 알 수 있다. 또한 능력에 따른 분배 원칙의 실현을 믿을수록 능력주의 신념과 체제 정당화 신념, 사회 지배 성향이 높다는 것을 알 수 있다.

표 4. 능력주의 지향 및 인식 여부에 따른 주요 변인의 평균 차이

구분		능력주의 지향 (n=449)	비능력주의 (n=189)	t	능력주의 인식 (n=469)	비능력주의 (n=169)	t
능력주의 신념 M(SD)	당위 M(SD)	4.36(0.77)	2.28(0.85)	-29.121***	3.84(1.21)	3.47(1.30)	3.338**
	현실 인식 M(SD)	4.08(1.18)	3.68(1.35)	-3.476**	4.56(0.67)	2.28(0.88)	30.576***
사회적 약자 배려 조치에 대한 태도	공정성 M(SD)	3.16(0.79)	3.31(0.69)	2.149*	3.20(0.76)	3.22(0.79)	-0.360
	상대적 박탈감(역) M(SD)	3.20(0.84)	3.32(0.82)	1.578	3.24(0.82)	3.24(0.88)	-0.010
	전체 M(SD)	3.18(0.71)	3.31(0.67)	2.143*	3.22(0.69)	3.23(0.73)	-0.221
체제 정당화 신념 M(SD)	2.97(0.50)	2.77(0.52)	-4.600***	2.95(0.50)	2.80(0.55)	3.454**	
사회 지배 성향	지배 M(SD)	2.83(0.67)	2.61(0.70)	-3.768***	2.80(0.67)	2.67(0.72)	2.148*
	반평등주의 M(SD)	2.48(0.67)	2.28(0.64)	-3.494**	2.44(0.65)	2.39(0.71)	0.787
	전체 M(SD)	2.66(0.55)	2.45(0.58)	-4.357***	2.62(0.55)	2.53(0.60)	1.764

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

그리고 노력보다 재능 및 역량에 따른 분배 원칙을 지지할수록 당위로서의 능력주의 신념과 체제 정당화 신념, 사회 지배 성향은 높지만 사회적 약자 배려 조치가 공정하지 않다고 느끼는 것을 알 수 있다. 그리고 노력보다 재능 및 역량에 따른 분배 원칙의 실현을 믿을수록 현실 인식으로서의 능력주의 신념은 낮고, 사회 지배 성향은 높지만 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도는 부정적이라는 것을 알 수 있다.

표 5. 능력의 정의 유형에 따른 주요 변인의 평균 차이

구 분		능력주의 지향(n=449)		t	능력주의 인식(n=467)		t
		노력 (n=292)	재능 및 역량 (n=157)		노력 (n=257)	재능 및 역량 (n=212)	
능력 주의 신념 M(SD)	당위 M(SD)	4.28(0.81)	4.52(0.68)	-3.282**	3.75(1.22)	3.95(1.19)	-1.731
	현실 인식 M(SD)	4.04(1.17)	4.13(1.19)	-0.765	4.61(0.65)	4.51(0.70)	1.556*
사회적 약자 배려 조치에 대한 태도	공정성 M(SD)	3.22(0.78)	3.06(0.81)	2.025*	3.25(0.79)	3.14(0.71)	1.667
	상대적 박탈감(역) M(SD)	3.23(0.84)	3.16(0.84)	0.893	3.33(0.84)	3.13(0.78)	2.710**
	전체 M(SD)	3.22(0.70)	3.10(0.71)	-2.494	3.29(0.72)	3.13(0.63)	2.495*
체제 정당화 신념 M(SD)		2.90(0.48)	3.10(0.50)	-4.239***	2.95(0.52)	2.96(0.47)	-0.269
사회 지배 성향	지배 M(SD)	2.79(0.65)	2.91(0.71)	-1.708	2.75(0.67)	2.87(0.67)	-1.968*
	반평등 주의 M(SD)	2.43(0.62)	2.58(0.73)	-2.267*	2.42(0.68)	2.45(0.62)	-0.437
	전체 M(SD)	2.61(0.51)	2.75(0.61)	-2.364*	2.59(0.56)	2.66(0.54)	-1.454

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3. 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 관계

당위로서의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 공정성 요인과 전체 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 능력에 따른 분배 원칙을 지지할수록 사회적 약자 배려 조치의 시행을 공정하지 않다고 인식하여 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도가 부정적이라는 것을 알 수 있고, 가설 1-1. ‘당위로서의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.’는 채택되었다.

한편 현실 인식으로서의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 하위요인과 관계없이 일관적으로 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 따라서 가설 1-2. ‘현실 인식으로서의 능력주의 신념은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.’는 기각되었다.

표 6. 능력주의 신념이 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 미치는 영향 (N=638)

독립변수	B	S.E.	β	t	p	VIF
(상수)	3.455	0.205		16.861	0.000	
당위	-0.157	0.022	-0.162	-2.567**	0.009	1.039
현실 인식	0.013	0.023	0.006	0.153	0.878	1.066

$F=9.243(p<.01)$, $R^2=.174$, $LSUBadjR^2=.148$, $D-W=2.015$

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

또한 능력주의 신념의 유형 중 재능 및 역량에 따른 분배 지향만이 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 공정성 요인과 전체 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 유의한 부(-)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이를 통해 비능력주의보다 재능 및 역량에 따른 분배 원칙을 지지할수록 사회적 약자 배려 조치의 시행을 공정하지 않다고 인식하여 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도가 부정적임을 알 수 있다.

한편 노력에 따른 분배 지향과 노력, 재능 및 역량에 따른 분배 인식은 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 하위요인과 관계없이 일관적으로 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 따라서 가설 4-1. ‘능력주의 신념의 유형별로 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 미치는 영향이 다를 것이다.’ 는 채택되었다.

그리고 재능 및 역량에 따른 분배 원칙을 지지할수록 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도가 우호적이지 않은 이유는 능력을 개인의 통제가 용이한 노력보다 통제가 어려운 재능 및 역량으로 정의할수록 사회구조가 고착화되어 있다고 여겨 개인의 사회이동 가능성을 낮게 보고, 불평등의 수용 정도가 높기 때문으로 추측된다(Pratto et al., 2000; Alesina & Angeletos, 2005).

표 7. 능력주의 신념의 유형별 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 미치는 영향의 차이 (N=638)

독립변수	B	S.E.	β	t	p	VIF	
(상수)	3.323	0.177		18.755***	0.000		
분배 지향 (비능력주의=ref.)	노력	-0.091	0.065	-0.065	-1.402	0.161	1.426
	재능 및 역량	-0.191	0.076	-0.118	-2.508*	0.012	1.472
분배 인식 (비능력주의=ref.)	노력	0.078	0.070	0.055	1.111	0.267	1.618
	재능 및 역량	-0.065	0.073	-0.044	-0.885	0.377	1.627

$F=8.573(p<.001)$, $R^2=.173$, $LSUBadjR^2=.145$, $D-W=1.974$

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

4. 체제 정당화 신념의 매개효과

당위로서의 능력주의 신념, 현실 인식으로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 체제 정당화 신념은 완전 매개 역할을 하는 것으로 검증되었다. 따라서 가설 2-1. ‘체제 정당화 신념은 당위로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.’와 가설 2-2. ‘체제 정당화 신념은 현실 인식으로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.’는 채택되었다.

이를 통해 능력주의 신념은 체제 정당화 신념을 거쳐 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 간접적으로 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 즉, 능력주의 신념이 높을수록 체제 정당화 신념이 높아져 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

표 8. 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 관계에서 체제 정당화 신념의 매개효과 검증

경로		B	S.E.	LLCI	ULCI
당위로서의 능력주의 신념	→ 체제 정당화 신념 → 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도	-.0243	.0072	-.0394	-.0116
현실 인식으로서의 능력주의 신념		-.0147	.0062	-.0281	-.0035

한편 노력에 따른 분배 지향, 재능 및 역량에 따른 분배 지향과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 체제 정당화 신념은 완전 매개 역할을 하는 것으로 검증된 반면 노력에 따른 분배 인식, 재능 및 역량에 따른 분배 인식과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 체제 정당화 신념은 매개 역할을 하지 않는 것으로 검증되었다. 따라서 가설 4-2. ‘능력주의 신념의 유형별로 체제 정당화 신념의 매개효과가 다르게 나타날 것이다.’는 채택되었다.

이를 통해 노력에 따른 분배 지향, 재능 및 역량에 따른 분배 지향은 체제 정당화 신념을 거쳐 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 간접적으로 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 즉, 비능력주의에 비해 능력주의를 지향하는 사람은 체제 정당화 신념이 높아 사회적 약자 배려 조치에 부정적인 것을 알 수 있다.

표 9. 능력주의 신념의 유형별 체제 정당화 신념의 매개효과 검증

경로		B	S.E.	LLCI	ULCI
노력 지향		-.0445	.0185	-.0863	-.0117
재능 및 역량 지향	→ 체제 정당화 신념 → 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도	-.1065	.0278	-.1653	-.0573
노력 인식		-.0189	.0183	-.0564	.0154
재능 및 역량 인식		-.0146	.0178	-.0507	.0192

5. 사회 지배 성향의 매개효과

당위로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 사회 지배 성향은 완전 매개 역할을 하는 것으로 검증된 반면 현실 인식으로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 사회 지배 성향은 매개 역할을 하지 않는 것으로 검증되었다. 따라서 가설 3-1. ‘사회 지배 성향은 당위로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.’는 채택되었지만 가설 3-2. ‘사회 지배 성향은 현실 인식으로서의 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도를 매개하는 효과가 있을 것이다.’는 채택되지 않았다.

이를 통해 능력에 따른 분배 원칙을 지지할수록 사회 지배 성향이 높아져 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 부정적인 영향을 미치지만 능력에 따른 분배 원칙의 실현을 믿는 것은 사회 지배 성향에 유의한 영향을 미치지 않는 것을 알 수 있다.

표 10. 능력주의 신념과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도의 관계에서 사회 지배 성향의 매개효과 검증

경로		B	S.E.	LLCI	ULCI
당위로서의 능력주의 신념	→ 사회 지배 성향	-.0286	.0088	-.0477	-.0127
현실 인식으로서의 능력주의 신념	→ 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도	-.0063	.0076	-.0215	.0087

한편 노력에 따른 분배 지향, 재능 및 역량에 따른 분배 지향과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 사회 지배 성향은 완전 매개 역할을 하는 것으로 검증된 반면 노력에 따른 분배 인식, 재능 및 역량에 따른 분배 인식과 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도 사이에서 사회 지배 성향은 매개 역할을 하지 않는 것으로 검증되었다. 따라서 가설 4-3. ‘능력주의 신념의 유형별로 사회 지배 성향의 매개효과가 다르게 나타날 것이다.’는 채택되었다.

이를 통해 노력에 따른 분배 지향, 재능 및 역량에 따른 분배 지향은 사회 지배 성향의 매개 역할을 거쳐 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도에 간접적으로 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 즉, 비능력주의에 비해 노력, 재능 및 역량에 따른 분배 원칙을 지지할수록 사회 지배 성향이 높아 사회적 약자 배려 조치에 부정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

표 11. 능력주의 신념의 유형별 사회 지배 성향의 매개효과 검증

경로		B	S.E.	LLCI	ULCI
노력 지향		-.0620	.0223	-.1083	-.0207
재능 및 역량 지향	→ 사회 지배 성향	-.1121	.0313	-.1792	-.0564
노력 인식	→ 사회적 약자 배려 조치에 대한 태도	-.0020	.0235	-.0484	.0439
재능 및 역량 인식		-.0042	.0236	-.0517	.0428

V. 결론

능력주의 원리에 따르면 능력에 따른 보상은 정의롭고 공정하기에 능력 외의 요소로 사회적 보상이 주어지는 것이 곧 불의가 된다. 하지만 이러한 능력주의 이데올로기는 여러 문제들을 은폐하고 있고, 사회적으로 이에 대한 숙고가 잘 이루어지지 않는 실정이다. 본 연구자는 이렇게 능력주의 신념이 철옹성같이 공고한 까닭으로 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향의 역할이 크다고 보았다.

체제 정당화 신념은 사회가 당면한 문제를 회피하고, 현재를 실제보다 더 공정하고 가치 있게 보도록 하여 사회에 대한 비판의식을 마비시킨다. 따라서 체제 정당화 신념은 능력주의의 가치를 신봉하고 있는 현재의 상황을 합리화·정당화하는 역할을 하며, 능력주의 이데올로기가 은폐하고 있는 다양한 불평등 요소들에 대한 숙고를 어렵게 한다.

그리고 사회 지배 성향은 자신의 집단 외의 다른 집단, 특히 사회적 약자 집단에 대한 차별적 태도 및 고정관념, 편견을 불러온다. 이는 능력의 유무에 따라 집단을 나누고 그에 따른 불평등과 차별을 정당화하는 능력주의 신념과 결합하여 더욱 강화되고, 중국에는 사회의 불평등을 해소하여 계층 갈등을 완화하려는 노력에 악영향을 미친다.

결과적으로 능력주의 신념은 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향으로 발현되어 사회적 약자 배려에 대한 부정적인 태도를 더욱 증폭시킬 수 있다. 하지만 사회적 약자를 배척하는 태도는 능력주의 경쟁에서의 승자와 패자 간 끊임없는 반목을 만들고, 공동체로부터 개인들을 원자화시켜 공동체의 결속을 어렵게 하기 때문에 지양해야 한다.

그런데 이러한 신념이 청소년기부터 형성되고 공고해진다면 이에 대해 비판적 시각을 가지고 성찰하기에 어려워질 수 있음에도 학교와 사회는 방관하고 있다. 실제로 우리나라의 대학 입시는 철저한 능력주의 경쟁으로써 기능하고 있지만 사회적으로 공명정대하다고 평가받는 몇 안 되는 제도로 남아있다. 그리고 고등학교에서는 교내외 거의 모든 활동이 입시에 영향을 미치므로 능력주의 경쟁이 곳곳에 만연하며, 학교의 역할은 학생들이 능력주의 경쟁에서 성공할 수 있도록 돕는 것으로 여겨지고 있는 실정하기에 능력주의 비판 담론을 형성하기 어렵다.

결국 능력주의 일변도의 사회적 상황에 제동을 걸고 공동체의 가치를 일깨우는 역할을 해야 할 학교가 능력주의 경쟁의 조력자 역할을 하는 현 상황에서 학생들은 능력주의에 대해 숙고할 기회조차 갖지 못한 채 맹목적인 경쟁에 떠밀리고 있는 것이다. 그 결과 능력주의 경쟁에서 낙오된 다수의 학생들은 열패감을 느끼게 되고, 학교는 구조적 불평등에 둔감한 공간이 된다.

이러한 상황에서 현재 능력주의 경쟁의 최전방에 놓여있는 고등학생들이 사회에 대한 신념과 태도를 어떻게 형성하고 있는지 살펴보는 것은 매우 중요하다. 그리고 본 연구는 기존 연구에서 다루어진 능력주의 신념을 더욱 정교화하여 체제 정당화 신념과 사회 지배 성향으로 발현된 능력주의 신념이 사회적 약자 배려 조치에 대한 부정적인 태도를 더욱 증폭시킬 수 있다는 점을 입증하였다. 이를 통해 능력주의 경쟁에 매몰된 기존의 학교 현장이 능력주의 이데올로기의 문제를 인식하고, 학교 교육이 나아가야 할 방향에 대해 숙고하는 계기가 되기를 기대한다.

참고문헌

- 교육부(2023), 2026학년도 대학입학전형기본사항, 한국대학교육협의회.
- 김동춘(2022), 시험능력주의: 한국형 능력주의는 어떻게 불평등을 강화하는가, 파주: 창비.
- 김민주(2021), 적극적 배려조치로 인한 역차별 지각에 영향을 미치는 심리적 변인 검증, 심리학 석사학위논문, 중앙대학교.
- 박권일(2021), 한국의 능력주의 인식과 특징, 시민과세계, 38, 1-39.
- 심재휘 · 방수민 · 김경근(2016), 한국 청소년의 사회적 약자에 대한 태도 영향요인, 교육사회학 연구, 26(1), 25-49.
- 정태석(2021), 능력주의와 공정의 딜레마: 경합하는 가치판단 기준들, 경제와사회, 132, 12-46.
- 주유선 · 김기태 · 김보미(2019), 사회적 소수자에 대한 한국인의 인식 연구, 세종: 한국보건사회연구원.
- 황미애(2020), 사회지배성향과 미디어 노출이 청소년의 제노포비아에 미치는 영향: 이방인에 대한 공감의 매개효과, 시민교육연구, 52(3), 239-270.
- Alesina, Alberto, & George-Marios Angeletos(2005), Fairness and Redistribution, *American Economic Review*, 95(4), 960-980.
- Blanchar, J. C., & Eidelman, S.(2013), Perceived system longevity increases system justification and legitimacy of inequality, *European Journal of Social Psychology*, 43(3), 238-245.
- Callan, M. J., Ellard, J. H., Will Shead, N., & Hodgins, D. C.(2008), Gambling as a search for justice: Examining the role of personal relative deprivation in gambling urges and gambling behavior, *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1514-1529.
- Hövermann, A., Groß, E. M., Zick, A., & Messner, S. F.(2015), Understanding the devaluation of vulnerable groups: A novel application of Institutional Anomie Theory, *Social Science Research*, 52, 408-421.
- Jost, J. T., & Thompson, E. P.(2000), Group-Based Dominance and Opposition to Equality as Independent Predictors of Self-Esteem, Ethnocentrism, and Social Policy Attitudes among African Americans and European Americans, *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209-232.
- Pratto, F., Liu, J. H., Levin, S., Sidanius, J., Shih, M., Bachrach, H., & Hegarty, P.(2000), Social dominance orientation and the legitimization of inequality across cultures, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 31(3), 369-409.
- Wakslak, C. J., Jost, J. T., Tyler, T. R., & Chen, E. S.(2007), Moral outrage mediates the dampening effect of system justification on support for redistributive social policies, *Psychological Science*, 18, 267-274.
- 한겨레, 2016, “[박권일, 다이내믹 도넛] 과잉능력주의”, 2016년 9월 7일.

생활문화 활동의 공론장으로서의 가능성: 독서 모임 ‘이음’ 의 사례를 중심으로

유 홍 선

강릉여자고등학교

I. 서론

하버마스(Habermas)는 서구 유럽에 대한 역사적 분석을 통해 공론장(public sphere)의 생성과 쇠퇴를 고찰하였다. 공론장은 일반인들의 관심을 끄는 이슈(issue)에 대해 사적 자율성이 보장된 구성원들의 비판적 토의 과정을 거쳐 상호 합의에 도달하는 소통이 이루어지는 장을 의미한다(Giddens · Sutton, 2017, 김봉석 역, 2018, 298-303). 개인들이 갖는 사적(private) 이익을 관철하려는 장과는 구별되어 개인들이 가진 이성을 공적으로 활용하여 이성적 상호성에 도달하는 장이라고 할 수 있다. 따라서 하버마스의 공론장이란 개념에서 공적(public), 이성적(rational) 토의, 상호 합의라는 측면이 핵심이라고 볼 수 있다.

시민사회를 도구화시키고 강력한 힘을 발휘하는 체계에 대해 하버마스는 속의 민주주의¹⁾적 해법을 제시하는데, 이는 공론장의 역할을 강조하는 것이다(Habermas, 1992, 한상진 · 박영도 역, 2007). 그렇다면 공적 문제에 대해 시민들의 자율적 의사에 기반한 비판적이고 이성적 토론이 이루어져 체계의 횡포를 제어할 공론장은 현재 우리 사회에 활성화되어 있을까?

사회적 이슈와 문제에 대한 의견 대립과 갈등을 합리적 대화와 토의를 통해 해결하기보다는 해결과정에서 또 다른 불신과 갈등을 낳는 현상(장철준, 2020, 119)인 정치적 양극화(political polarization), 정치적 의사결정의 대상이 되는 공적인 문제에 대해 정책 결정 권한을 갖고 있는 주체들이 대화와 토론을 통해 서로의 입장을 조정, 타협하지 않고 민주적으로 직접 선출되지 않은 사법부에 판단을 맡기는 정치의 사법화는 최근 우리 사회에서 공론장의 붕괴 및 쇠퇴를 강화하는 요인으로 작용하고 있다. 인터넷 공간에서 형성된 토론의 장은 확증 편향(confirmation bias)²⁾, 알고리즘(algorithm)³⁾에 기반한 개인 맞춤형 정보만 제공받으며 특정 정

1) 헬드(Held, 2006)에 의하면 속의 민주주의란 정당한 정치적 의사결정이나 자치의 핵심요소로 자유롭고 평등한 시민들이 참여하는 깊이 있는 논증(공적 속의)을 추구하는 것이다(Held, 2006, 박찬표 역, 2010, 450). 바람직한 특정 정답을 찾는 것이 아닌 개방적이고 중립적인 논리적 토론 절차를 강조하는 것이다(홍성구, 2019, 143). 따라서 일부 전문가나 대표에 의한 결정에 의존하는 것과는 상반된다. 공적 속의라는 논리적 검증 과정을 거치며 ‘이해관계의 언어’가 ‘이성의 언어’로 전환되게 하는 가능성을 갖고 있다(Held, 2006, 박찬표 역, 2010, 451-452). 하버마스는 체계에 의한 생활세계의 식민화로 초래되는 문제의 해결을 위해 공론장에 기반한 속의 민주주의를 강조한 것이다.

2) 기존에 자신이 갖고 있는 생각이나 입장을 뒷받침하는 정보들을 확인하는 경향으로 스키마(schema)와 같이 지식을 인식하고 조직화하는 기존의 틀을 확인하려는 경향성을 의미한다(김미경, 2019, 11).

보만 소비하게 되는 필터 버블(filter bubble)⁴⁾의 가능성을 내포하고 있어 체계의 횡포를 막고 정치적 양극화를 완화시킬 잠재력을 가진 공론장이라고 보기에는 한계가 있다.

하버마스는 『공론장의 구조변동』에서 부르주아 정치적 공론장 형성의 토대를 문화적 측면의 문예적 공론장에서 찾았지만, 구체적으로 문예적 공론장이 어떤 과정을 통해 정치적 공론장을 매개할 수 있는지에 대한 규명이 되어있다고 보기 어렵다.

이런 맥락들을 종합하여, 본 연구는 공론장과 관련해 우리 사회에서 약 20년 가까이 진행되어 온 생활문화에 주목한다. 생활문화 활동의 양상인 독서 동호회에 대한 사례연구를 통해 초기에 사적이고 감성적 자기표현을 위해 조직된 생활문화 활동이 문예적 공론장의 현대적 재현이 될 수 있는지 여부와 대안적 공론장으로 나아가갈 가능성에 대해 기술(description)하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 생활문화의 개념

모든 국민이 자유롭게 문화를 창조하고 문화 활동에 참여하며 문화를 향유할 권리를 보장해야 한다는 문화권(cultural right)이 강조되는 맥락에서 생활문화라는 개념이 등장하였다. 지역문화진흥법⁵⁾ 제2조에 따르면 생활문화란 지역의 주민이 문화적 욕구 충족을 위하여 자발적이거나 일상적으로 참여하여 행하는 유형·무형의 문화적 활동을 의미하는데, 이는 전문예술과 구분되는 개념이다.

생활문화의 개념을 정의하는 비교적 최근 논의들인 강윤주 등(2012), 전병태(2013), 정광렬(2016)의 연구를 종합하여 본 연구에서는 생활문화를 “시민 혹은 주민이 문화적 욕구 충족을 위하여 일상생활의 영역에서 자발적이고 주체적으로 자기를 계발하고 표현하는 활동”으로 정의한다. 생활문화의 개념적 특징은 문화민주주의(cultural democracy)라는 교육적 이념의 추구, 자발적, 일상적, 참여적으로 요약할 수 있다.

문화민주주의는 공동체 혹은 개인적 삶에서 문화, 예술을 통해 창의적 표현 능력, 삶의 질, 문화적 권리를 증진시키는 것을 주요 목표로 삼는 것으로 문화민주주의의 고급 문화·예술의 권위를 극복하고자 한다(심보선, 2020, 19-20). 자발적이라는 것은 생활문화가 타인이나 사회구조의 강제력에 영향을 받기보다는 개별 주체의 자유의지에 기반하는 활동임을 나타내며, 일상적이라는 것은 생활문화가 소득을 얻기 위한 직업적 활동이 아니라(강윤주·지혜원, 2016,

3) 온라인(on-line) 매체와 관련된 알고리즘(algorithm)이란 이용자가 소비하는 콘텐츠(contents), 소비를 통해 느끼는 감정, 선호하는 주제 등에 대한 정보를 수집하여 개인에게 적합한 정보를 분석하는 것으로 유튜브(YouTube), 트위터(Twitter), 페이스북(Facebook) 등 소셜 미디어 업체는 이를 토대로 개인별 맞춤 정보를 제공한다(김미경, 2022, 8).

4) 필터 버블(filter bubble)은 미국의 시민단체 무브 온(Move on)의 이사장인 프레이저(Pariser)의 저서 생각 조종자들(The FilterBubble : what the internet is hiding from you)에 처음 등장한 용어로, 알고리즘에 기반하여 제공되는 특정 정보만 사용자가 지속적으로 접하면서 특정한 생각, 견해라는 버블에 갇히게 되는 것을 의미한다. ‘사용자 견해 고립 현상’, ‘balkanization’ 혹은 ‘global village’이라고도 불린다(전준영·황소윤·윤영미, 2018, 369).

5) 지역문화진흥법 [시행 2022. 7. 19.] [법률 제18780호, 2022. 1. 18., 일부개정]

197) 우리 삶의 과정에서 보편적으로 이루어질 수 있는 활동임을 나타낸다. 참여적이라는 것은 생활문화가 정부 정책 당국이나 문화·예술 전문가가 주도하는 활동이 아니라 개별 주체들의 능동적 상호작용에 기반하는 활동임을 나타낸다.

2. 하버마스의 공론장

하버마스는 시민사회에 대한 논의에서 권력과 화폐의 논리가 작용하는 체계와 구분하여 언어적 의사소통에 의해 매개되는 생활세계가 시민사회임을 제시한다(장준호, 2015, 211-212). 생활세계는 의사소통적으로 매개된 협력의 연결체로, 사회화된 개인을 상호적으로 묶고 사회통합을 안정화하는 것은 전래된 문화적 의미체계에 기초한 의사소통적 행위의 그물망이라는 것이다(Habermas, 1981b, 장춘익 역, 2006, 223-224). 이러한 생활세계에서 의사소통적 합리성이 발현된다고 볼 수 있는데, 의사소통적 합리성이란 강제적 작용 없이 개인들의 생각을 합의에 이르도록 하는 논증적 대화 과정에서 작용하고 고려되는 합리성(Habermas, 1981a, 장춘익 역, 2006, 47)이기 때문이다. 이 지점에서 공론장과 의사소통적 합리성이란 개념을 연결 지을 수 있는데, 의사소통적 합리성은 대화에 참여하는 주체들이 지배와 억압, 그리고 왜곡이 없는 상황에서 토의를 통해 진리와 타당성을 비판적으로 검토하고 이성적인 합의에 이르는 것으로 앞에서 언급한 공론장에서 발현된다(김동현, 2014, 252). 따라서 하버마스는 공론장에 의해 의사소통적 합리성이 발현되는 시민사회를 상정한 것이다. 이러한 공론장은 사적 자율성을 지닌 개인들이 정치적이고 공적인 문제에 대해 이성에 기반한 비판적 토론을 하고, 상호 합의에 도달하는 정치적 공론장을 지칭하는 것이다.

하버마스는 객관적 진리성, 사회적 규범성, 주관적 진실성이라는 타당성 주장에 대한 비판적 논증이 이루어질 때만이 의사소통행위가 효력을 갖고 합리성을 가진 것으로 본다(김동현, 2014, 260). 각각에 대한 자세한 설명은 표 1과 같다.

표 1. 타당성 주장의 유형 설명

유형	설명
진리성	'객관세계'라는 실재에 부합하는 것으로, 진술이 모든 가능한 반대 논증을 이겨낼 정도로 참된 내용이어야 한다.
규범성	'사회세계'라는 실재에 부합하는 것으로, 진술이 사회적으로 승인된 현재 존재하는 규범적 맥락에서 올바른 것이어야 한다.
진실성	'주관세계'라는 실재에 부합하는 것으로, 자신의 진술이 실제 생각과 일치해야 한다는 것이다.

출처: 윤유석(2017)

3. 하버마스의 공론장론에 대한 비판적 논의

하버마스는 『공론장의 구조변동』이란 저서에서 부르주아 공론장의 기능변화와 붕괴를 서술하며 부르주아 정치적 공론장의 형성 전 문예적 공론장에서의 비판적 대화와 소통에 주목한다. 그러나 이후 저서 및 텍스트에서 시민사회를 황폐화시키고 생활세계를 압도하며 강력한 힘을 발휘하는 체계에 대해 공론장에 기반한 속의 민주주의적 해결 방안을 제시(Habermas, 1992, 한상진·박영도 역, 2007)하는데, 문화적 측면에 대한 논의는 상대적으로 등한시하는 모습을 보였다. 이러한 흐름에서 공론장은 법을 구상하고 제정·개정하는 공식적 과정에 여론을 전달하고 규범적 정당성을 부여하는 등의 역할을 하는 정치적 공론장으로 단순화되었다.

프레이저(Fraser, 1990)는 이러한 하버마스의 공론장을 ‘단일하고 포괄적인 공론장’이라 표현하며 다양한 문화가 공존하는 사회에서 ‘다양하고 정체성을 인정하는 공론장’의 필요성을 주장한다. 표현 방식과 대화 규범은 개인 또는 집단이 가진 문화적 배경 및 정체성에 따라 다를 수 있는데, 표현 방식과 대화 규범의 틀이 정형화된 정치적 공론장에서는 이에 맞지 않는 개인 또는 집단이 배제될 수 있다는 것이다. 이는 민주적 법치국가에서 추구하고자 하는 속의 민주주의의 평등주의적 지향과 어긋나는 것이며 문화적 다양성이 소멸될 수 있다는 것이다(Fraser, 1990).

한편, 다양한 형태와 범주의 공론장들을 인정하는 흐름에서 하버마스가 ‘이성적 상호성’이라고 제시하였던 개별 주체의 이익에서 벗어난 공익적 관점(공동체를 위한)에서의 이성적 합의라는 의사결정이 공론장에서 현실적으로 항상 가능한 것인지, 그리고 당위성의 측면에서도 추구해야 하는 것인지에 대한 논의가 존재한다. 달그렌(Dahlgren, 2006)은 프레이저의 논의 흐름에서 공론장이라는 것이 사실상 다양한 수의 의사소통 공간으로 조직화되어 있다는 점을 제시하며 공식적인 의회 의사결정과 밀접한 ‘강한 공론장’과 정체성과 관련하여 이를 표현하고 권리를 주장하는 ‘약한 공론장’ 중 대부분을 차지하는 것은 의사결정과 거리가 있는 공론장임을 지적하였다. 따라서 ‘강한 공론장’으로 대표되는 공식적 부분과 ‘약한 공론장’의 특성을 가진 비공식적 부분을 조정하고 중재하는 것이 민주주의에서 중요하다는 것이다(Dahlgren, 2006, 274). 더불어 논리적이고 비판적인 토론을 통해 합의를 이루는 것이 불평 부당하고 정당해보이지만 합리적 토론을 전개할 수 있는 지식과 자원들을 갖춘 집단에게 유리하게 작용하는 것이며, 충분한 대화를 통해 갈등을 해소할 수 있다고 봄으로써 현실에 존재하고 있는 갈등의 깊이를 직시하지 못하게 하는 측면이 있다고 본다(Dahlgren, 2006, 281).

이를 고려하여 본 연구는 공론장의 활성화에 대해 생활문화라는 문화적 활동에 주목하는 것이며, 대안적 공론장을 이성적 합의라는 의사결정이 반드시 이루어지는 장으로 보기보다 대화 참여자들이 서로의 입장을 이해하고 공감하는 상호 이해를 도모하는 장으로 상정한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 사례 선정 이유

독서 모임 ‘이음’은 현재 우리 사회의 생활문화 활동이 문예적 공론장의 현대적 재현이 될 수 있는지 여부와 현대 사회의 대안적 공론장으로 나아갈 가능성을 밝히는데 적합한 사례이다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째 독서 모임 ‘이음’은 생활문화의 개념적 특징이 나타나는 사례로, 이에 대한 연구를 통해 생활문화 활동과 문예적 공론장의 관계, 생활문화 활동의 대안적 공론장으로서의 가능성을 밝힐 수 있다. 문화민주주의라는 교육적 이념의 추구, 자발적, 일상적, 참여적이라는 것이 앞에서 언급한 생활문화의 개념적 특징이다.

둘째로 독서 모임 ‘이음’은 적합한 사례를 선정하는 기준에 부합한다. 연구할 사례를 선정하는 것은 사례연구의 핵심이다. 스테이크(Stake, 1995)와 메리엄(Merriam, 2009)의 논의를 종합하면 바람직한 사례는 외부적 상황·맥락과 구분되는 경계(boundary)를 이루고, 더불어 특정 목적 달성을 위해 부분들이 일정 기능(function)을 수행하는 통합된 체계(system) 등을 이루고 있는 것이다(Stake, 1995, 2; Merriam, 2009, 4). 독서 모임 ‘이음’은 책을 매개로 개인들이 서로 교류하고 생각을 나누는 장이므로 외부적 상황·맥락과 어느 정도 구분되는 경계를 이루고 있고 독서 토론, 자유도서 모임(정기 모임), 지정도서 모임, 함께 읽음 활동 등 하나의 통합적 체계를 이루고 있는 사례이다. 그러나 28개 가량의 다양한 소모임에는 ‘이음’과 연관성을 갖지 않고 활동하는 사람들도 적지 않게 존재한다. 따라서 독서 모임 ‘이음’에서의 문화적 활동을 구체적으로 기술하고자 할 때는 소모임 활동에 대한 배제가 필요하다.

셋째로 연구자가 직접 참여하며 연구할 수 있는 사례이다. 독서를 주제로 한 문화적 활동은 연극, 미술, 공예, 음악 등 여타 문화적 활동보다 연구자의 입장에서 진입장벽이 낮다. 본 연구자는 2023년 2월 25일 첫 정기 모임에 참여하였고 지정도서 모임, 작가와의 만남, 배움 프로젝트의 ‘요즘’ 등 지속적으로 ‘이음’의 구성원으로 활동하였다.

2. 자료의 수집

독서 토론의 대화와 소통 양상을 파악하기 위하여 지정도서 모임에 초점을 맞추었다. 자유도서 모임은 각자 서로 다른 책을 읽고 일회성으로 오프라인에서만 토론이 진행되는 반면 지정도서 모임은 하나의 책을 공통으로 읽고 비교적 장기간에 걸쳐 온라인과 오프라인 모두에서 독서 토론이 이루어지기 때문에 독서 모임 ‘이음’에 대한 깊이 있는 이해가 가능하다. 같은 장르의 책이 중복되는 것을 피하기 위해 2023년 5~6월에 진행된 소설 『저주토키』에 대한 지정도서 모임, 2023년 8~9월에 진행된 에세이 『공자가 죽어야 나라가 산다』에 대한 지정도서 모임에 연구자가 참여하여 구성원들의 동의를 받아 대화 내용을 기록 및 녹취, 녹음하였다. 연구자가 해당 대화에 직접 참여하였기에 대화를 주도하지 않으려는 의식적 노력을 하였으며, 연구자의 발화 내용을 중심으로 이루어진 토론은 자료 수집 및 해석의 대상에서 제외하였다.

연구 도중 2023년 8월 만 5년을 갓 넘긴 독서 모임 ‘이음’에서 독서를 통한 즐거움을 넘어 사회적 의미를 함께 고민하고 담론을 만들어 가자는 운영진의 입장이 나왔고, 이에 공감하는 멤버들을 중심으로 ‘요즘’ 프로젝트가 기획되었다. 이슈가 되는 사회적 주제에 대한 칼럼과 기사를 함께 읽으며 생각을 나누는 프로젝트인데, 참여 희망자에 대한 신청을 받아 2023년 9월부터 10월 초까지 <요즘 교육>, <요즘 바다>, <요즘 건축>, <요즘 임금> 프로젝트가 실행되었다. 이 중 ‘서이초 사건, 우리 교육 어떻게 나아가야 할까?’라는 주제로 진행된 <요즘 교육>, ‘후쿠시마 오염 처리수, 정말 해산물을 못 먹을까?’라는 주제로 진행된 <요즘 바다> 프로젝트에 대해 구성원들의 동의를 받아 대화 내용을 기록 및 녹취, 녹음하였다. ‘요즘’ 프로젝트는 사회적이고 공적인 주제를 직접적으로 다루기에 대안적 공론장으로서의 가능성을 살펴보기 적합하다고 판단하여 구체적 관찰 대상으로 선정하였다. 이외에도 카카오톡 강릉 독서 모임 ‘이음’ 멤버방에서 간헐적으로 이루어진 특정 주제에 대한 논쟁 양상, ‘요즘’ 프로젝트를 기획하는 과정에서 시도한 시뮬레이션(simulation)의 대화 양상도 대화 참여자의 동의를 받아 그 내용을 기록하며 자료를 수집하였다.

심층 면담 대상을 선정하는데 있어서는 겉으로 드러난 언어적 표현에 대한 관찰만으로는 언어 행위의 의도를 정확히 파악할 수 없기 때문에 앞서 구체적 관찰 대상으로 선정한 대화 모임의 구성원 중 2023년 9월 1일 기준 최소 1년 이상 독서 모임 ‘이음’에서 활동하고 있고 2023년 정기모임에 최소 1회 이상 참여한 요건을 충족한 멤버에서 유의 표본 추출(purposive selection) 방식을 통해 면담 대상을 선정하였다. 또한 독서 모임 ‘이음’을 통해 생활문화 활동이 대안적 공론장으로 나아갈 가능성 뿐만 아니라 하버마스가 제시한 문예적 공론장의 현대적 재현이 될 수 있는지도 해석해야 하기에 구체적 관찰 대상으로 선정한 대화 모임의 구성원에는 포함되지 않지만 2023년 9월 1일 기준 최소 1년 이상 독서 모임 ‘이음’에서 활동하고 있고 2023년 정기모임에 최소 5회 이상 참여한 요건을 충족한 멤버를 면담 대상으로 선정하였다.

3. 연구 참여자

연구 참여자들은 크게 『저주토끼』, 『공자가 죽어야 나라가 산다』 지정도서 모임에 참여, <요즘 교육>, <요즘 바다> 프로젝트에 참여, 기타 토론에 참여, 이것들 중 어떤 활동에도 참여하지 않았지만 심층 면담에는 참여한 것으로 구분할 수 있다. 더불어 2가지 이상의 연구 관련 활동에 참여한 멤버들도 존재한다. 앞서 언급한 자료 수집 방법에 근거한 연구 참여자는 표 2와 같다.

표 2. 연구 참여자 및 연구 관련 활동에의 참여 양상

연구 참여자		연구 관련 활동에의 참여 양상	
기호	성별	참여 활동	면담 여부
A (회장)	남	<요즘 교육>	○
B	남	『저주토키』	○
C	남	『저주토키』	○
D	여	『저주토키』	
E	남	『저주토키』, 『공자가 죽어야 나라가 산다』	
F	여	『저주토키』	
G	남	『공자가 죽어야 나라가 산다』, <요즘 바다>	○
H	남	『공자가 죽어야 나라가 산다』	
I	남	『공자가 죽어야 나라가 산다』	
J	남	『공자가 죽어야 나라가 산다』	
K	여	<요즘 교육>	
L	여	<요즘 교육>	
M	여	<요즘 교육>, <요즘 바다>	
N	여	<요즘 바다>, 카카오톡 강릉 독서 모임 ‘이음’ 멤버방에서의 토론	
O	남	<요즘 바다>	
P	여	<요즘 바다>	
Q	남	<요즘 바다>	
R	남	카카오톡 강릉 독서 모임 ‘이음’ 멤버방에서의 토론	
S	남	‘요즘’ 프로젝트 기획 시뮬레이션 토론	
T	여		○

IV. 독서 모임 ‘이음’ 의 공론장으로서의 가능성

1. 독서 모임 ‘이음’ 과 문예적 공론장

하버마스는 서구 유럽의 근대 사회가 형성되던 시기 커피 하우스, 살롱, 만찬회 등의 사례를 언급하며 문예적 공론장의 제도적 기준 세 가지를 제시하였다. 첫째로, 서로 간의 의사소통 과정에서 개인이 갖는 지위가 배제된 채 인간 대 인간으로 만나 동등하게 의사소통을 하는 것이다(Habermas, 1990, 한승완 역, 2001, 120-121). 둘째로, 비판적 토론의 대상이 되는 주제가 사회에 존재하는 통념, 권위의 제약을 받지 않고 자유롭게 형성되는 것이다. 즉, 비판적 토론의 대상이 되는 주제의 정형성을 벗어나는 것이다(Habermas, 1990, 한승완 역, 2001, 121). 셋째로, 토론의 대상이 된 주제에 대해 일반 공중이 자유롭게 주제에 대한 합리적 의견을 제시할 수 있다는 것이다. 즉, 공개성의 원리가 작동한다는 것이다(Habermas, 1990, 한승완 역, 2001, 122-123).

그렇다면 독서 모임 ‘이음’이 문예적 공론장의 제도적 기준을 갖추고 있을까? 먼저 개인이 갖는 지위가 배제된 채 대등한 인간으로 소통하는 측면에서 살펴보면, ‘이음’에서의 소통의 시작은 자신이 읽은 책 또는 함께 읽은 책에 대한 자신의 생각과 나눔 질문이다. 자신이 위치하고 있는 직업, 학력, 소득 수준 등을 처음부터 드러내놓고 활동하는 공동체가 아니다.

“대부분의 사람들이 직업과의 연계성을 가지고 그리고 사람들 자체가 자기 직업을 이렇게 드러내려고 하는 경우도 별로 없는 것 같아요. 책을 소개하는 게 내 직업이랑 연결된 책을 소개하는 분들도 간혹 있지만 대부분이 그렇지 않은 것 같아요. …… 책의 주제를 직업과 연결 지으면 그런 부분이 조금 더 드러날 것 같은데 그렇지 않다.”(독서 모임 ‘이음’ 회장)

비판적 토론의 대상이 되는 주제의 정형성을 벗어나는 측면에서 살펴보면, 2023년 2월 25일에 있었던 정기 모임에서는 『아버지의 해방일지』라는 책과 관련하여 ‘연좌제에 대해 어떻게 생각하나요?’라는 나눔 질문이 제시되고 서로의 의견을 나누었다. 현재 우리 사회에서 연좌제는 법적으로 금지되어 있다.⁶⁾ 그렇지만 해당 소설의 배경이 되는 사건이라든지, 제주 4·3사건⁷⁾, 강릉 지역의 노암 터널 사건⁸⁾ 등 우리 현대사의 어두운 사건들에서 연좌제가 발생하였고, 이에 피해 당사자의 가족들은 억울한 죽음에 대해 침묵할 수밖에 없었다. 이러한 주제는 해방 이후의 좌우 이념대립, 남한과 북한의 체제 경쟁, 현재 정치인들의 이념적 메시지 등과 얽혀있어 논쟁과 토론의 대상으로 다루기 어려운 주제이다. 하지만 ‘이음’의 구성원들은 이념적이고 정치적인 소모적 논쟁보다 피해 당사자 가족에게 감정 이입하며 낙인을 방지하기 위한 시민사회, 미디어 등의 역할을 고민하는 모습을 보였다.

일반 공중이 자유롭게 주제에 대한 합리적 의견을 제시할 수 있는 공개성의 원리 측면에서 살펴보면, 독서 모임 ‘이음’에 참여하길 원한다면 대표적으로 카카오톡에 ‘강릉 독서 모임 이음 모집방’이라는 오픈 채팅방에 들어와 정기 모임 참여 신청을 하면 된다. ‘이음’에서 ‘함께 읽음’이라는 프로젝트도 운영되고 있는데, ‘함께 읽음’은 카페에 모여 각자 가져온 책을 스스로 읽고, 책과 일상에 관한 이야기를 나누는 양상으로 모임이 이루어진다.

정리하면 독서 모임 ‘이음’에서 하버마스가 제시하였던 문예적 공론장의 세 가지 제도적 기준인 개인이 갖는 지위가 배제된 채 대등한 인간으로 소통, 비판적 토론의 대상이 되는 주제의 정형성을 벗어나, 일반 공중이 자유롭게 주제에 대한 합리적 의견을 제시할 수 있는 공개성의 원리가 충분히 드러난다고 볼 수 있다.

6) 대한민국헌법[시행 1988. 2. 25]. [헌법 제10호, 1987. 10. 29., 전부개정] 제13조 3항에 “모든 국민은 자기의 행위가 아닌 친족의 행위로 인하여 불이익한 처우를 받지 아니한다.”라고 규정하며 연좌제를 법적으로 금지하고 있다.

7) 2017년 12월 19일 국회의원에 의해 발의되어 국회에 제출된 ‘제주 4·3사건 진상규명 및 희생자 명예회복에 관한 특별법 전부개정법률안’에서 제주 4·3사건을 “미군정기인 1947년 3·1절 기념행사에서 발생한 경찰의 발포사건을 기점으로 하여 경찰과 서북 청년회의 탄압에 대한 제주도민의 저항과 단독선거, 단독정부 반대를 기치로 1948년 4월 3일 남로당 제주도당을 중심으로 한 무장대가 봉기한 이래, 대한민국 정부 수립 이후 1954년 9월 21일 한라산 통행금지가 전면 해제될 때까지 무장대와 토벌대간의 무력충돌과 토벌대의 진압과정에서 수많은 제주도민이 희생당한 사건을 말한다.”로 정의한다(제주4·3연구소, 2017, 506).

8) 강원특별자치도 강릉시 노암동에 위치한 노암 터널은 일제 강점기 일제의 수탈을 위한 철도가 놓이며 만들어진 터널이다. 일제 강점기 이후 벌어진 한국 전쟁에서 노암 터널 사건이 발생하였다. 강릉 지역을 점령했던 북한군들이 북쪽으로 후퇴를 하면서 마을에 있던 민간인들을 터널에 몰아넣어 학살하였고, 강릉 지역을 수복한 국군이 들어와서도 이들이 북한군으로부터 살아남은 민간인들을 터널에서 학살한 사건을 노암 터널 사건이라고 말한다(강원도강릉교육지원청, 2022).

2. 감성과 이성이 교차하는 상호 이해: 독서 토론

『저주토키』⁹⁾라는 소설에 대한 지정도서 모임은 팀장을 포함한 총 7명 모여 첫 번째 미션부터 네 번째 미션까지 온라인에서 진행되었고, 네 번째 미션이 끝난 후 오프라인에서 한 번 모여 의견을 나누고 종료되었다. 세 번째 미션은 세 가지의 단편을 읽고 어떤 편의 복수가 인상 깊었고, 복수는 옳은 행위일까라는 것에 대한 생각을 나누는 것이었다.

“저는 3편 모두 다른 의미로 인상 깊었어요. ‘안녕, 내 사랑’에서 나오는 인공 반려자라는 것이 이제는 그렇게 낯선 단어가 아닌 것과 그 인공 반려자에게 죽임을 당하는 인간이란 소재가 흥미로웠어요. ‘뒤틀’은 전래동화 같은 느낌의 복수극이라 그런 쪽에 흥미를 느끼는 저는 재밌게 읽었고 ‘흉터’는 이 책에서 제일 긴 중편이라 지루하지 않을까 했는데 상황 묘사가 잘되어 있어서 어느새 몰입하여 읽고 있더라고요. ……” (연구 참여자 F)

연구 참여자 F는 먼저 세 가지의 단편을 읽으며 들었던 인공 반려자와 인간의 관계라는 소재의 흥미로움, 전래동화 느낌의 흥미로운 복수극, 세부적인 상황 묘사로 인한 몰입도 상승 등에 대한 감상을 자유롭게 솔직하게 표현하였다.

“…… 최근 ‘더 글로리’ 같은 학폭 피해자가 가해자에게 복수를 하는 드라마가 인기를 끈 것처럼 영화나 드라마는 개인이 현실에서 하기 어려운 통쾌한 복수극을 보여줌으로써 흥미를 끕니다. 사회적 장치를 통해 복수를 하는 것도 있고 아예 사적 복수를 하는 경우도 있죠. 사적 복수가 과연 옳은 것인가라는 생각을 해보면 도덕적 딜레마에 빠지게 됩니다. 피해자 입장에서 생각해 보면 가능한 일이라 생각하지만 그 사람이 복수를 하고도 과연 행복할까라는 생각을 하면 그렇지 않다는 생각이 들거든요. 복수는 또 다른 복수를 낳는다는 말처럼 다른 형태로 고통은 배가 될 거라 생각이 들어요. 그렇지만 또 가해자는 당연히 벌을 받아야 한다는 마음 때문에 영화나 드라마에서 나오는 사적 복수를 보다 보면 그 마음이 이해되어 괜찮다고 합리화하게 되는 것 같아요.π 그래서 결론을 내리긴 어렵지만... 저는 나쁜 짓은 결국 오래 걸리더라도 돌고 돌아 어떠한 형태로든 본인에게 돌아간다고 믿고 있어서 사회적 장치를 통한 응징이 어렵다면 언젠가 그 사람은 벌을 받을 거라는 마음을 갖고 편히 살았으면 하는 마음이에요..” (연구 참여자 F)

그러나 연구 참여자 F의 발화는 감성적 표현으로 끝나지 않았다. 감성적 표현에 이어 ‘사적 복수에 대한 도덕적 딜레마’를 논의의 주제로 설정하여 자신의 생각과 의견을 전개하였다. 영화나 드라마를 통해 사적 복수를 간접적으로 경험했던 주관적 경험을 떠올렸을 때 사적 복수가 이해되기도 하지만, 복수는 또 다른 복수를 낳기에 사회 전체적으로 고통이 증가한다는 점을 근거로 사적 복수보다는 사회적 장치를 통한 응징이 바람직함을 논리적으로 제시하였다. 자신의 주관적 삶의 경험과 사회적으로 추구해야 하는 규범적 당위성을 활용해 이성적으로 ‘사적 복수에 대한 도덕적 딜레마’에 대해 논한 것이라 할 수 있다. 연구 참여자 F의 의견에 대해 연구 참여자 B가 자신의 생각을 제시하였다.

“…… 복수는 애초에 할 수 없다고 생각을 합니다. 그 이유는 자신이 느끼는 고통만큼 다른 사람이 그 정도를 느껴야 복수에 성공했다고 생각을 하거든요. 고통을 수치화할 수 없으니까요. ……” (연구 참여자 B)

9) 정보라(2023). 『저주토키』, 서울: 레빗홀.

이는 사적 복수의 타당성에 대한 회의적 시각을 피력한 연구 참여자 F의 의견에 동조하는 것이다. 연구 참여자 B는 사실성의 측면에서 복수라는 개념 자체가 성립할 수 있는 것인지 의문을 제기하며 이성적으로 복수의 문제를 바라보았다. 연구 참여자 B와 F가 제시한 근거는 서로 다르지만 사적 복수의 타당성 문제에 대한 각자의 시각에 공감하고 존중하는 즉, 상호 이해에 도달하는 모습이 나타났다.

네 번째 미션은 남은 세 가지의 단편까지 다 읽고 첫 번째 미션에서 제일 눈에 들어왔다고 꼽았던 단편이 기대만큼 재밌었는지, 아니면 기대와 전혀 다른 내용이었는지, 또한 책에 대한 전체적 느낌은 어땠는지에 대한 생각을 나누는 것이었다.

“…… ‘재회’에서는 ‘삶에 묶인 사람들’이라는 표현처럼 그런 사람들이 주인공이었던 것 같습니다. 사람은 당연히 자신이 살아온 환경과 걸어온 삶의 연장선을 따라 걷는 것이 자연스러울텐데... 누군가가 걷는 길과 걷게 될 연장선이 보통 사람들이 이해하기는 어려운, 스스로가 짊어지고 가기도 버거운 길일 수도 있겠구나 생각이 들었습니다. 나에게도 나를 묶는 삶에는 무엇이 있을까 생각해 볼 수 있게 돼서 좋았습니다. ……” (연구 참여자 C)

세 번째 미션에서 복수에 대한 이성적 논증을 해보았다는 것은 지속적인 이성적 논증 형태의 대화를 담보하지는 않는다. 연구 참여자 C는 ‘재회’ 편의 주인공들이 짊어지고 가는 삶의 무게에 공감을 표하면서 자신이 짊어진 삶의 짐은 무엇인지 생각해보게 되었다며 책에 대한 느낌을 감성적으로 표현하였다.

『저주토키』, 『공자가 죽어야 나라가 산다』 지정도서 모임 모두 책 내용 및 관련된 주제에 대한 느낌과 생각을 솔직하게 드러내는 감성적 표현과 이에 대해 논리적으로 의문을 제기하고 비판적으로 검증해보는 이성적 논의가 혼재, 교차하는 대화 양상이 나타났다. 또한 서로의 입장에 공감하고 문제의식을 공유하는 수준에서의 상호 이해가 드러났다.

3. 개인적 경험을 넘어 사회적 차원의 상호 이해: ‘요즘’ 프로젝트

〈요즘 교육〉 프로젝트의 부제는 ‘서이초 사건, 우리 교육 어떻게 나아가야 할까?’이다. 대략적으로 칼럼 2건, 기사 5건, 학부모회의 입장문 1건, 게시판 논의글 2건이 프로젝트의 텍스트로 다루어졌으며, 팀장을 포함한 총 7명이 온라인에서 지속적으로 대화를 나눈 후 오프라인에서 한 번 모여 의견을 나누고 종료되었다. 현재 우리 사회의 교권이 추락하고 공교육이 제 역할을 못하는 상황에 대한 대안으로 ‘안테의 법칙(Law of Jante)¹⁰⁾’, 상호부조란 규범

10) ‘안테의 법칙’은 스칸디나비아(scandinavia) 지역의 사회에서 통용되는 겸손의 강령으로 다음 10가지 규칙으로 구성되어 있다(Cappelen·Dahlberg, 2018).

1. 당신을 특별하게 생각하지 마세요.
2. 당신이 남들보다 좋은 사람이고 생각하지 마세요.
3. 당신이 다른 사람들보다 똑똑하다고 생각하지 마세요.
4. 당신이 남들보다 낫다고 자신을 설득하지 마세요.
5. 당신이 남들보다 더 많이 안다고 생각하지 마세요.
6. 당신이 다른 사람들보다 더 중요하다고 생각하지 마세요.

이 제시된 칼럼(장계영, 2023)을 함께 읽고, 이것이 우리 사회의 공교육 정상화를 위한 대안이 될 수 있는지에 대한 대화가 이루어졌다.

“안테의 법칙 매력적입니다. 안테의 법칙이 통하는 ‘개인보다 우리가 조금 더 보이는 문화’가 부럽기도 합니다. 하지만 젊은 세대 변화는 과거 문화와 관계 없이 여러 국가에서 동일한다. 단순한 생각으로 SNS 때문이지 않을까 싶습니다.

부족하지만 생각을 전하자면,

1. 공동체적 경험을 어렸을 때부터 많이 해보아야 한다고 생각합니다. 우리는 살면서 얼마나 많은 공동체적 경험을 하고 있을까요? 공동체의 기본인 가족공동체는 정말 공동체로서 기능하고 있을까요? 학교가 무너지는 이유 중 하나는 가정교육 역시 학교로 넘어와서입니다. 기본적인 생활습관과 가정교육이 되지 않은 아이들이 많습니다. 이 상황에 국가수준교육과정의 양은 비대합니다. 가정이 무너진 상황에서 아이들이 경험할 수 있는 공동체는 어린이집과 유치원, 학교가 대표적이며 역할 역시 중요합니다. 아이들이 어린 시절 공동체적 경험을 가질 수 있도록 공교육 시스템을 정비해야 합니다. 안테의 법칙이 적용될 수 있도록 교사와 학교에 더 많은 권한을 줘야 한다고 생각합니다.
2. 상호부조는 하나의 문화입니다. 공적 영역에서 사적 욕구를 조절할 수 있는 문화를 만들어야 하기에 저자의 생각에 크게 동의합니다.” (연구 참여자 A)

연구 참여자 A는 안테의 법칙에 공감을 표하면서 현재의 교육 문제의 원인을 공동체적 경험과 상호부조의 부재에서 찾는다. 인간이 태어나면서부터 가정에서의 공동체 경험을 하게 되고 이어서 학교 공동체 등으로 경험하는 공동체의 범위가 커지며 사회화가 온전히 이뤄질 수 있는데, 가정 공동체가 제 기능을 하지 못하고 학교에서도 이를 보완할 수 있는 공동체적 역량이 되지 않기에 교육 문제가 발생하는 것이라 본 것이다. 또한 공적 영역에서 사적 욕구의 조절과 절제가 어느 정도 필요하다는 것을 이야기하며 상호부조의 필요성을 피력하였다. 이는 경험적으로 확인할 수 있는 사실, 사회적으로 추구해야 하는 규범적 당위성 등을 근거로 교육 문제에 대한 이성적 논증을 한 것이다.

연구 참여자 L은 연구 참여자 A의 생각과는 조금 다른 입장을 제시하였다.

“..... 안테의 법칙이 제어의 메시지를 전달하고 있다면 상호부조는 가치의 메시지를 전달하고 있는데요. 그 가치라는 것이 모호하고 현재 집단 내에서 체감하는 경우가 적기 때문에 ‘그냥 좋은 소리’로 들릴 가능성이 높아 보입니다. 게다가 짧은 시간 동안의 검색으로 실제 안테의 법칙은 그 법칙이 몇십년 동안 시대적, 정치적 기반이었던 나라에서도 개인화와 능력주의, 과시적 문화라는 대세를 누르는 데에는 한계가 있는 것 같았는데요. 후자의 문화에 막대한 영향을 받고 있는 우리나라에서 다시 모두를 위해 사적 욕구를 누르는 태도가 뿌리를 내리기에는 생각상으로도 가능성이 낮을 것 같습니다. 사적 욕구를 공적 이익(또는 목표)을 위해 희생할 수 있으려면 공적 이익은 그럴만한 가치가 있다고 집단 내에 공유되고 체감되어야 할 텐데 말입니다.

○○님(연구 참여자 A)의 답변을 보고 제 생각도 정리해보니 현재의 아노미(anomie) 상태를 극복하기 위해서는.. 공적 가치(목표)가 분명히 제시되거나(과거 우리나라처럼) / 개인적 수준에서 사적 욕구를 제어할 때의 가치를 상기시키거나 / 혹은.. 개인과 집단으로의 이분법적 사고방식에 변화를 가져올 수 있는 방식들을 대안으로 고려해볼 수 있을 것 같네요. 여전히 모호하지만 이 정도까지 생각했습니다.” (연구 참여자 L)

-
7. 당신이 모든 것을 잘한다고 생각하지 마세요.
 8. 당신은 남들을 비웃지 마세요.
 9. 당신을 남들이 신경쓰고 있다고 생각하지 마세요.
 10. 당신이 다른 사람들에게 무엇이든 가르칠 수 있다고 생각하지 마세요.

상호부조라는 것이 구체적으로 무엇을 의미하는지 경험적으로 파악하기 어렵다는 물음을 제시하고, 개인화와 능력주의 및 과시적 문화가 전 세계적으로 확산하는 가운데 ‘안테의 법칙’이 사실상 지속적으로 적용될 수 없다는 점을 들며 칼럼에 제안된 대안을 비판적으로 검토하였다. 더불어 잘못된 사적 욕구가 공적 이익을 통해 제한될 수 있는 사회를 만들기 위해서는 사적 욕구와 공적 이익의 관계에서 공적 이익의 가치가 충분히 구성원들에 의해 받아들여지는 여건이 되어함을 논리적으로 표현하였다. 연구 참여자 A와 L을 비롯한 참여자들은 사적 욕구가 공적 이익에 의해 일정 부분 제한될 필요성에 이해하며 공감대를 형성하였으나 교육을 정상화 할 수 있는 사회적 분위기 조성 방법, 공적 이익의 가치를 높일 수 있는 구체적 방법에 대한 고민까지는 하지 않았으며, 문제해결 방안에 대한 합의가 명확히 나타나지는 않았다.

<요즘 교육> 프로젝트는 칼럼과 기사 등을 함께 읽고 사회 문제라고 볼 수 있는 교육 문제를 고민하는 방향으로 진행되었으므로 개인의 감정에 기반한 감성적 표현보다 이성적 판단에 기초한 논증이 주를 이루었다. 문제해결 방안에 대한 이해 양상 측면에서는 구체적 행동으로 실천할 수 있는 것에 비해 상대적으로 추상적 수준의 해결 방안만 논의하는 것이 관찰되었으며, 따라서 문제해결 방안에 대한 구체적 합의가 이루어지지는 않았다. 즉, 서로의 생각과 의견을 공감하는 수준의 상호 이해가 나타났다고 볼 수 있다. 이러한 대화 양상이 지속된 <요즘 교육> 프로젝트는 2023년 10월 초 마무리되었다.

V. 결론 및 제언

독서 모임 ‘이음’이라는 생활문화 활동 사례를 통해 우리 사회의 생활문화 활동이 문예적 공론장의 현대적 재현이 되어 체계의 횡포를 막고 정치적 양극화를 완화시킬 잠재력을 가진 대안적 공론장이 될 수 있는지에 대한 가능성을 살펴보았다. 독서 모임 ‘이음’에 대한 참여 관찰과 구성원에 대한 심층 면담을 통해 자료를 수집하고 해석하였다. 먼저 독서 모임 ‘이음’에서 문예적 공론장의 세 가지 제도적 기준인 개인이 갖는 지위가 배제된 채 대등한 인간으로 소통, 비판적 토론의 대상이 되는 주제의 정형성을 벗어남, 일반 공중이 자유롭게 주제에 대한 합리적 의견을 제시할 수 있는 공개성의 원리를 지향한다는 점이 드러났다. 따라서 우리 사회의 생활문화 활동은 문예적 공론장의 현대적 재현이라고 볼 수 있다.

본 연구에서는 대안적 공론장을 공적이고 사회적인 주제에 대해 이성에 기반한 비판적 논증을 하고 대화 참여자들이 서로의 입장을 이해하고 공감하는 상호 이해를 도모하는 장으로 설정하였는데, 독서 모임 ‘이음’은 대안적 공론장이 될 가능성과 한계를 동시에 내포하고 있음을 발견하였다. 독서 토론 과정에서 책에 대한 사적인 감상과 감정 표현에 그치지 않고 사회적이고 공적인 주제에 대한 이성적 논증의 과정이 나타났는데, 이는 감상과 감정 표현이 사회적이고 공적인 주제에 대한 이성적 논증이 이루어지는데 기반 역할을 할 수 있음을 시사한다. 더불어 독서 모임 ‘이음’의 멤버들이 서로 다른 주장과 의견에 경청하고 공감과 이해를 표현하는 것에서 상호 이해를 추구하는 대안적 공론장으로서의 가능성을 확인할 수 있었다.

그러나 독서 모임 ‘이음’에서의 감상과 감정 표현이 사회적이고 공적인 주제에 대한 이성적 논증이 나타나는데 기반이 되는 것에서 더 나아가 이성적 논증이 발현되기 시작했을 때 이를 지속적으로 유지시키는 기제로는 작용하지 않음을 확인할 수 있었다. 또한 다양한 문화적 욕구를 가진 구성원들이 공존하고 있기 때문에 사회적이고 공적인 주제에 대해 논의하고 자신의 이성을 공적으로 활용하는 것을 선호하지 않거나 이에 익숙치 않아 피하는 구성원들도 엄연히 존재한다는 측면의 한계도 확인할 수 있었다.

“네. 저희 그때 그 당시에 얘기할 때 여기 옆에 계시던 분이 약간 조금 이 주제에 대해서 나는 할 말이 좀 없다. 이렇게 생각하는 것 같은 느낌을 받았어요. …… 그분의 입장에서는 일단은 약간은 교육이라는 관심 주제가 아닐 수도 있고 …… 그래서 어떻게 보면 독서 모임 하면은 이제 가벼운 주제들 많이 사실 있잖아요. 소설 사랑 우정 세상 이야기 많이 있긴 한데 약간 이제 한 두 번 더 들어갔을 때 좀 어렵거나 아니면 불편할 수도 있겠다 생각이 들었어요.” (연구 참여자 C)

독서 모임 ‘이음’ 사례를 통해 생활문화 활동의 사회적 가치를 살핀 본 연구는 일반 공중이 자신의 일상에서 주체가 되어 참여하는 문화적 활동이 우리 사회의 실질적 민주주의 실현에 기여할 수 있음을 보여준다. 이와 같은 맥락에서 문화적 활동에서 서로 주고받는 감성 및 감정 표현이 개인들을 온전한 주체로 나아가게 하여 이성적이며 비판적 토론을 자극할 수 있음을 시사하는데, 이는 문화적 활동과 감성 및 감정 표현의 사회적 가치를 다시금 고찰할 필요성을 나타낸다. 더불어 우리 사회의 생활문화 활동이 시민 혹은 주민의 문화, 예술적 향유 차원을 넘어 공론장의 활성화를 매개, 촉진할 수 있는 요소가 될 수 있음을 구체적으로 논하였다는 이론적 의의가 있다.

하지만 연구의 한계점도 명백히 존재한다. 첫째, 독서 모임 ‘이음’ 과 같은 생활문화 활동이 현대 사회의 대안적 공론장으로 나아갈 가능성에 대해 풍부하게 기술하기에는 연구 기간이 충분치 않은 측면이 있다. 2023년 2월 25일부터 2023년 10월 초까지 약 7개월이 조금 넘는 기간 동안 참여 관찰과 심층 면담을 하며 독서 모임 ‘이음’ 활동을 살펴보았다. ‘이음’은 강릉 및 강원 영동 지역에서 책을 매개로 사람들을 대화와 소통의 장으로 이끌고, 서로 신뢰를 쌓아가는 공동체이다. 약 160명의 회원은 다채로운 활동으로 ‘이음’의 모습을 만들어가고 있다. 따라서 약 7개월이 조금 넘는 연구 기간으로 ‘이음’의 다채로운 모습을 세세히 살펴보기에는 한계가 있었다. 생활문화 활동과 공론장의 관계에 대한 장기적이고 세심한 후속 연구가 필요해 보인다.

둘째, 생활문화 활동의 다양한 양상 중 생활교류 장르이자 참여적 활동 방식에 해당하는 독서 모임 ‘이음’의 사례만을 통해 생활문화 활동의 공론장으로서의 가능성을 살펴보았다는 점에서 추후 다양한 양상을 고려한 연구가 필요하다. 생활문화 활동은 장르 유형에 따라 생활예술, 생활기술, 생활교류, 생활기타 등과 활동 방식에 따라 창작, 참여, 교육, 향수 등 다양한 양상으로 전개되고 있다(조광호, 2015, 105-106). 이러한 다양한 양상을 포괄할 수 있는 연구가 앞으로 이루어지길 기대한다.

참고문헌

- 강원도강릉교육지원청(2022). 노암, 강릉: 참깨.
- 강윤주·전수환·심보선·강은경(2012), 「생활예술 지원정책방안 연구」 최종보고서, 서울: 경희사이버대학교 연구지원팀.
- 강윤주·지혜원(2016), “생활예술 오케스트라”를 통해 보는 예술의 사회적 가치, 문화와 사회, 22, 187-225.
- 교육연론 창, 2023, “[칼럼]교사들은 왜 거리로 나왔는가?”, 2023년 8월 15일.
- 김동현(2014), 올바른 형태의 대화 또는 소통: 가다머의 대화와 하버마스의 의사소통을 중심으로, 한국정책과학학회보, 18(1), 245-265.
- 김미경(2019), 뉴스신뢰도, 뉴스관여도와 확증편향이 소셜커뮤니케이션 행위에 미치는 영향: 가짜뉴스와 팩트뉴스 수용자 비교, 정치커뮤니케이션 연구, 52, 5-48.
- 김미경(2022), 유튜브 알고리즘 추천의 유용성 인식에 따른 유튜브에 대한 미디어 신뢰도: 지각된 유해성, 확증편향, 프라이버시 염려의 매개 효과, 한국소통학보, 21:4, 7-42.
- 대한민국헌법(1987). 헌법 제10호.
- 심보선(2020), 예술교육의 정치: 시민성 개념을 중심으로, 문화와 사회, 28(3), 7-50.
- 윤유석(2017), 실재의 저항은 과연 존재하는가? -하버마스의 형식화용론 속 객관세계의 지위에 대한 비판-, 철학사상, 64, 157-182.
- 장준호(2015), 시민사회의 이론적 단층: 헤겔과 하버마스를 중심으로, 한독사회과학논총, 25(3), 195-220.
- 장철준(2020), 정치적 양극화 시대의 표현의 자유 -참여민주주의를 위한 기능적 가치 회복을 위하여, 사법(JURIS), 1(51), 111-140.
- 전병태(2013), 생활문화 활성화를 위한 문화자원봉사자 활동 지원 방안, 기본 연구 2014_12. 서울: 한국문화관광연구원.
- 정광렬(2016), 생활문화 활성화를 위한 정책기반 구축방안 연구, 기본 연구 2016_30. 서울: 한국문화관광연구원.
- 정보라(2023). 제주토끼, 서울: 래빗홀.
- 제주4·3연구소(2017), 제주4·3사건 진상규명 및 희생자 명예회복에 관한 특별법 전부개정법률안 외, 4.3과 역사, 17, 504-519.
- 조광호(2015). 생활문화활동조사를 위한 기초연구, 기본연구 2015_20. 서울: 한국문화관광연구원.
- 지역문화진흥법(2022), 법률 제18780호.
- 홍성구(2019), 숙의민주주의의 한국적 수용: 자유주의의 급진화와 정치참여 확대, 한국언론정보학보, 96, 140-164.
- Cappelen, C. & Dahlberg, S. (2018). The Law of Jante and generalized trust, Acta Sociologica, 61(4), 419-440.

- Dahlgren, P. (2006). Doing citizenship: The cultural origin of civic agency in the public shpere, *European Journal of Cultural Studies*, 9(3), 267-286.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy, *Social Text*, 25, 56-80.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2005), *Essential Concepts in Sociology* (2th ed.), 김봉석 역 (2018), 사회학의 핵심 개념들, 파주: 동녘.
- Habermas, J. (1981a), *Theorie des kommunikativen Handelns Handlungsrationalityet und gesellschaftliche Rationalisierung*, 장춘익 역(2006), 의사소통행위 이론1, 서울: 나남.
- Habermas, J. (1981b), *Theorie des kommunikativen Handelns II Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, 장춘익 역(2006), 의사소통행위 이론2, 서울: 나남.
- Habermas, J. (1990), *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, 한승환 역(2001), 공론장의 구조변동, 서울: 나남.
- Habermas, J. (1992), *Faktizität und Geltung*, 한상진 · 박영도 역(2007), 사실성과 타당성, 서울: 나남.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*, 박찬표 역(2010), 민주주의의 모델들, 서울: 후마니타스.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco, CA: Jossey-Bas.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

교신저자 : 유흥선, 강릉여자고등학교 교사
yhs0536@naver.com

상생과 연대 그리고 사회과교육



• 중등 일반사회과 1급 정교사 자격연수 프로그램 운영 실태 분석 및 개선 방안
유 중 열(공주대) 141

• 역량 교육을 위한 「통합사회」 행복 단원의 구성은 타당한가?
구 자 빈(신선여고) 155



• 사회과 인권교육 내용 분석: 인권의식을 중심으로
이 주 연(운정고) 175



중등 일반사회과 1급 정교사 자격연수 프로그램 운영 실태 분석 및 개선 방안

유 종 열

국립공주대학교

I. 서론

4차 산업혁명과 지능정보 사회로의 급속한 진전은 학교 교육에 많은 영향을 미치고 있다. 미래 사회는 산업사회와는 전혀 다른 인간상과 역할을 요구하기 때문에 학교에서의 학습 조건과 역할에 커다란 변화를 요구하고 있다. 이러한 변화에 대응하기 위해서는 학교 조직의 개선과 교원¹¹⁾의 역할에 대한 새로운 인식과 더불어 교원의 전문성 개발을 위한 패러다임의 전환의 필요하다.

“교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다.”는 격언은 훌륭한 민주시민을 양성하기 위해서는 사회과 교사의 민주시민교육에 대한 전문성 함양이 필요함을 상징적으로 나타내는 말이다. 사회과 교사는 민주시민교육 전문가로서 수업 상황에서 무엇을, 어떻게 가르쳐야하는 지에 대한 독자적인 의사결정을 할 수 있는 역량을 갖추고 있어야 한다. 그러나 사회과 교사가 이러한 역량을 충분히 갖추고 있느냐에 대해서 자신있게 ‘그렇다’라는 응답하기 어려운 상황이다. 신규로 임용된 지 5년 이하의 신규 교사들에게는 더욱 그러할 것이다.

이러한 평가에 기반하여 지속적·단계적·상시적으로 이루어지는 연수, 평생교육 차원에서 교사의 생애 단계별 맞춤형 학습 기회를 제공하는 방향으로 교원연수의 패러다임을 바꿀 것을 제안하는 연구가 다수 있다(김희규 외, 2016; 양정희, 2005; 김정원 외, 2011 등). 특히 5년 이하의 신규 교사들의 발달 단계에 부합하는 연수 프로그램 개발과 운영의 필요성을 강조하는 주장이 많다. 교사들은 수습 기간 없이 신규 발령과 동시에 학급 경영 및 수업에 대한 책임을 온전히 부담하기 때문이다. 이에 교육부 및 시도 교육청에서는 신규교사들이 학교 현장에 안정적으로 정착할 수 있도록 다양한 맞춤형 연수 지원 체계를 구축하고자 노력하고 있다. 이러한 노력 가운데 하나가 교직 경력 3~5년차 교사를 대상으로 한 1급 정교사 자격연수(이하, 1정 연수)이다.

그동안 1급 정교사 자격연수에 대한 연구는 많은 연구자들에 의해 이루어졌다. 이들 연구는 연수 프로그램에 대한 교사들의 만족도와 요구 사항 등을 분석하여 연수 프로그램을 개선하는데 크게 기여하였다. 그런데 다른 교과와 달리 일반사회과에서 1급 정교사 연수 프로그램과 관련된 연구는 전무한 실정이며, 일반사회과 교사를 대상으로 한 연수 프로그램 자체에 대한

11) 일반적으로 교원은 교사와 직원을 모두 포함하는 개념이지만 이 글에서는 교원은 주로 교사를 지칭하고 있음을 밝힌다.

연구도 매우 제한적인 범위에서 이루어졌다. ‘통합사회’ 나 ‘공통사회’ 와 같이 새로운 과목이 생기면서 이들 과목에 대한 교수·학습 역량 강화를 위한 연수 프로그램에 대한 연구(이종원, 2007; 박은아·김명정, 2018; 이혁규 외, 2019), 법 교육이나 경제 교육(최지나, 2007; 임경수, 2012; 김영우, 2006) 등 특정 교과 영역과 관련된 연수 프로그램에 대한 연구, 그리고 사회과 교사 연수에 대한 일반적인 연구(김성건 외, 2004; 조국남, 2004; 최진영·송경오, 2005; 이소영 외, 2023)가 있다. 이들 연구는 사회과 교사에게 요구되는 역량을 함양하기 위해서는 현직 연수가 필요하며, 효과적인 연수 프로그램 개발 및 운영을 위해서는 어떤 것이 필요한지에 대한 유의미한 시사점을 제공해 주고 있다. 그러나 앞서 언급하였던 것처럼 일반사회과 1급 정교사 자격 연수에 대한 종합적이고 체계적인 연구는 없었다. 이에 이 연구에서는 2023년 하계에 진행되었던 ‘2023년도 일반사회 1급 정교사 자격연수(이하 일반사회과 1정 연수)’ 의 교육 과정 편성 및 운영상의 특징을 분석하고 이를 바탕으로 일반사회과 1정 연수 프로그램 개발 및 운영에 대한 발전 방안 마련을 위한 기초자료를 축적하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 사회과 교사의 전문성과 교사 연수

2. 1급 정교사 자격연수 제도의 법적 근거와 유형

1) 1급 정교사 자격연수 대상, 개설 및 연수 기간

중등 일반사회과 1급 정교사 자격연수의 대상자는 「초·중등 교육법」 제21조 2항, 「교원 등의 연수에 관한 규정」 제6조, 「교원 등의 연수에 관한 규정 시행 규칙」 제7조 등에 근거하여 선발된다. 세부 사항은 각 시·도 교육청에서 계획하고 진행하고 있다.

1급 정교사 자격 기준은 초·중등교육법 제 21조 2항에 해당하는 자로 3년 이상의 교육경력이 있는자 중에서 관할 교육장 또는 학교장의 추천을 받아 관할 교육감이 지명하여 연수 대상자가 정해지고 있다.

1정 자격연수의 기간은 「교원 등의 연수에 관한 규정」 제6조 ‘연수의 종류와 과정’ 과 제7조 ‘연수기간’, 그리고 제8조의2 ‘직무연수 지침 마련 등’ 에 명시되어 있다. 제7조에 명시된 연수 기간은 15일 이상, 90시간 이상으로 하고 있다. 법령에서 규정하고 있는 자격연수 내용, 연수기간, 이수시간 등을 제외한 세부 운영 방법은 직무연수 기관의 해당 연수원장이 정하도록 되어있다.

2) 1급 정교사 자격연수 교육과정 및 교과목

표 1. 정교사 자격연수 표준교육과정

영역	핵심역량	정의 및 역량 요소	주제(예시)	비율(%)
기본 역량	성찰	<ul style="list-style-type: none"> 교원으로서 가져야 할 기본소양과 자질을 이해하고, 자신의 교육활동에 대해 성찰하는 역량 - 교육 철학, 교직 윤리, 자기 관리, 교직 생애 관리, 교직관 	<ul style="list-style-type: none"> 인문학 소양 교육관, 사회관, 교직관 생애주기 자기관리 *성희롱·성폭력 예방교육 	5~15
	교사 리더십	<ul style="list-style-type: none"> 미래 사회 비전 및 국가 교육정책을 이해하고, 교사로서 교육환경 변화에 대응하는 역량 - 세계 교육 동향, 교육 정책, 교육 현안, 사회 및 환경 변화 대응 	<ul style="list-style-type: none"> 미래 사회 및 환경변화와 교육 세계 주요국 교육 동향 교육정책 및 교육 현안 교육 혁신 사례 민주시민교육 문제 해결을 위한 소통 	10~15
	(자율)		연수기관 자율 편성	15~20
영역 소계				30~50
전문 역량	수업	<ul style="list-style-type: none"> 효과적인 교수-학습을 위해 교육과정을 재구성하고 수업을 개선하는 역량 - 교육과정 이해, 교수-학습 설계, 학습자 특성 이해, 수업 설계, 학생 평가(「교원자격검정령」 제4조에 따라 자격증에 표시할 담당과목의 전공내용 포함) 	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정 재구성 학습자 중심 수업 설계 과정 중심 평가 수업 혁신 학습부진학생 지도 	15~20
	생활지도	<ul style="list-style-type: none"> 학생의 성장발달을 촉진할 수 있도록 학교 생활 적응을 유도하고 소질과 적성에 맞는 진로 탐색을 위하여 상담·지도하는 역량 - 학생 상담, 생활지도, 진로지도, 학생 공감 	<ul style="list-style-type: none"> 학생 상담 진학·진로 지도 학교폭력 예방 학생자살 예방 학교 부적응학생 지도 *아동학대 예방 및 신고의무자 교육 *장애이해교육(장애인 학대 예방 및 신고 교육 포함) *안전교육 *긴급지원대상자 신고의무 	10~15
	교육공동체 참여	<ul style="list-style-type: none"> 민주적 학교 공동체 운영에 참여하고, 학부모 및 지역 사회와 적절한 관계를 형성하는 역량 - 학부모 상담, 학급 운영, 학교 업무, 지역사회 참여 	<ul style="list-style-type: none"> 학급 담임 업무 학부모 상담 및 민원 대응 교육활동 침해 예방과 대응 학생 인권 존중 교육 법규 이해 	10~15
	(자율)		연수기관 자율 편성	15~20
영역 소계				50~70

*필수과목

출처 : 교원자격별 자격연수 표준교육과정(교육부 고시 제2019-179호)

표 2. 정교사 자격연수 교육과정 내 필수 교과목

내용	시 수
아동학대 신고의무자 교육	1시간 이상
긴급복지 신고의무 교육	1시간 이상
장애인 학대 및 장애인 대상 성범죄 예방 교육	1시간 이상
안전교육	자율 편성
(디지털)성희롱·성폭력 예방교육	

Ⅲ. 연구 방법

이 연구는 일반사회과 1정 자격연수의 실태 분석을 통해 그 특징을 도출하기 위한 것이다. 이를 위해 이 연구에서는 2023년 하계에 6개의 교원 연수 기관에서 실행된 일반사회과 1급 정교사 자격연수를 분석 범위로 하였다. 이 연구에서 활용한 분석 자료는 교육부와 시도 교육청 및 1정 자격연수 기관에서 생산한 공문서 및 연수 안내서, 그리고 연수 교재 등의 문헌 자료를 1차로 수집하였으며, 문헌을 통해 파악하기 어려운 내용에 대해서는 해당 연수 기관에서 연수를 이수한 교사를 대상으로 온라인 면담을 통해 수집하였다. 분석의 주요 내용은 연수 편성 및 시간 배당, 연수 방법, 영역별 과목별 운영 현황, 그리고 연수 강사 특성 등을 연수 기관별로 구분하여 분석하였다. 이에 공문서나 강의 안내서 및 교재 내용과 실제 강의 내용이 다를 경우 이를 반영하지 못한다는 한계가 있음을 밝힌다.

Ⅳ. 연구 결과 및 해석

1. 1정 자격연수 프로그램 운영 개요

1) 일반사회과 1급 정교사 자격연수 기관별 운영 시기

표 3. 일반사회과 1급 정교사 자격연수 실시 기간

기관	기간(일)		
	비대면(원격)	대면*	계
A	7.17~7.21(5) / 7.31~8.4(5)	7.24~7.28(5)	7.17~8.4(15)
B	7.13~7.30(18)	7.24~8.11(15)	7.13~8.11(28)
C	7.24~7.31(8)	7.31~8.11(10)	7.24~8.11(15)
D	8.3~8.10(6*)	7.24~8.1(7)	7.24~8.10(13)
E	7.24~8.9(17)	8.7~8.11(5)	7.24~8.11(15)
F	6.19~7.2(14) / 7.6~7.21(12)	7.24~8.4(10)	6.19~8.4(36)

* () 토요일 제외.

출처 : 각 연수 기관의 연수 운영 계획서(2023)

2) 일반사회과 1급 정교사 자격연수 기관별 이수 기준 및 평가 방법

표 4. 일반사회교육과 1정 연수 기관별 이수 기준

(단위:)

기관	이수기준	비고
A	<ul style="list-style-type: none"> 원격연수 80%(29시간 중 24시간) 이상 출석 집합 및 쌍방향 화상 연수 90%(62시간 중 56시간) 이상 종합성적(100점 만점 기준) 60점 이상 	
B	<ul style="list-style-type: none"> 총 이수 시간의 90%(90시간) 이상 수강 종합성적(100점 만점 기준)의 60점 이상 	
C	<ul style="list-style-type: none"> 교양·교직 100%(36시간) 수강 전공 90%(평가 6시간 포함 54시간) 이상 종합성적(100점 만점 기준)의 60점 이상 	<ul style="list-style-type: none"> 공결 사용시 전공 영역 결강이 12시간 초과시 미이수
D	<ul style="list-style-type: none"> 총 이수 시간 90시간 이상 수강 종합성적(100점 만점 기준)의 60점 이상 	
E	<ul style="list-style-type: none"> 총 개설 시간의 90%(평가 2시간 포함 90시간) 이상 수강 종합성적(100점 만점 기준)의 60점 이상 	
F	<ul style="list-style-type: none"> 총 개설 시간의 90%(90시간) 이상 수강 종합성적(100점 만점 기준)의 60점 이상 	

표 5. 일반사회교육과 1정 연수 기관별 평가 방법

(단위:)

기관	영역	평가 항목	적용 비율	비고
A		교양·교직	30	<ul style="list-style-type: none"> 전공별 특성에 따라 지필평가, 과제평가, 발표평가, 근태 평가 등으로 구성 평가 시간 미배정
		전공	60	
		출석	10	
B	공통 과정	원격콘텐츠	10	<ul style="list-style-type: none"> 각 전공 학급 회장에게 총점의 0.5점 가산 평가 시간 배정(2시간) 연수 태도 불량 5점씩 감점
		대면강의	10	
	전공 과정	학습과제평가	79	
		출석	10	
C		교양·교직	33	<ul style="list-style-type: none"> 교양·교직 36시간 모두 이수시 33점 부여 순위를 기준으로 교육부 교원연수 성적 조건표에 의거하여 최종 연수 성적 산출 평가 시간 배정(6시간) 연수 태도 불량 5점씩 감점 6시간 초과 이석시 미이수
		전공	67	
		출석	만점에서 감점	
D		기본역량	30	<ul style="list-style-type: none"> 평가 시간 미배정(기본역량과 전문역량은 과제형 논술평가) 근태 점수는 만점(20점)에서 횡수에 따라 감점 연수 태도 불량 10점씩 감점
		전문역량	50	
		근태	20	
E		학습평가	60	<ul style="list-style-type: none"> 평가 시간 배정(2시간) 대면 OMR 평가(전공과목 중 3시간 이상 과목) 근태 점수는 만점(20점)에서 횡수에 따라 감점
		과제평가	20	
		출석	20	
F		교육학	35	<ul style="list-style-type: none"> 평가 시간 배정(총 이수 시간 외 2시간) 대면 OMR 평가(전공과목 중 3시간 이상 과목) 근태 점수는 만점(20점)에서 횡수에 따라 감점
		전공	35	
		학습태도	10	
		출석	20	

2. 1정 자격연수 프로그램 교육과정 편성 및 시간 배당

1) 2023년 1정 연수 프로그램의 교육과정 편성 및 시간 배당

(1) 연수 기관별 개설 과목 수 및 시간 배당 현황

표 6. 일반사회교육과 1정 연수 기관별 개설 과목수*

(단위: 개, %)

기관	영역	교양·교직			전공			계
		교양	교직	소계	교과교육	교과내용	소계	
A		2(3.7)	28(51.9)	30(55.6)	17(31.5)	7(13.0)**	24(44.4)	54(100.0)
B		2(5.6)	14(38.9)	16(44.4)	10(27.8)	10(27.8)	20(55.6)	36(100.0)
C		10(18.5)	26(48.1)	36(66.7)	18(33.3)	0(0.0)	18(33.3)	54(100.0)
D		5(12.2)**	15(36.6)	20(48.8)	16(39.0)	5(12.2)	19(51.2)	41(100.0)
E		2(8.0)	17(68.0)	19(76.0)	2(8.0)	4(16.0)	6(24.0)	25(100.0)
F		0(0.0)	22(61.1)	22(61.1)	13(36.1)	1(2.8)	14(38.9)	36(100.0)

* 개강식, 수료식, 오리엔테이션, 평가 시간 제외. ** 답사 과목 포함

표 7. 일반사회교육과 1정 연수 기관의 개설 과목 영역별 배정 시간*

(단위: 시간, %)

기관	영역	교양·교직			전공			계
		교양	교직	소계	교과교육	교과내용	소계	
A		2(2.2)	33(36.3)	35(38.5)	40(44.0)	16(17.6)	56(61.5)	91(100.0)
B		5(5.1)	35(35.0)	40(40.8)	34((34.7)	24(24.5)	58(59.2)	98(100.0)
C		10(11.1)	26(28.9)	36(40.0)	54(60.0)	0(0.0)	54(60.0)	90(100.0)
D		18(20.2)	30(33.3)	48(53.3)	32(35.6)	10(11.1)	42(46.7)	90(100.0)
E		6(6.12)	36(36.7)	42(42.7)	13(13.3)	43(43.9)	56(57.1)	98(100.0)
F		0(0.0)	58(58.0)	58(58.0)	39(39.0)	3(3.0)	42(42.0)	100(100.0)

* 개강식, 수료식, 오리엔테이션, 평가 시간 제외

(2) 연수 기관별 연수 운영 방법 현황

표 8. 일반사회교육과 1정 연수 기관의 연수 운영 방법 현황*

기관	영역	교양·교직						전공					
		교양			교직			교과교육			교과내용		
		원격		대면	원격		대면	원격		대면	원격		대면
		실시간	콘텐츠		실시간	콘텐츠		실시간	콘텐츠		실시간	콘텐츠	
A	-	○	-	-	○	○	○	-	○	○	-	○	
B	-	-	○	-	○	○	-	-	○	-	-	○	
C	-	○	-	-	○	-	-	-	○	-	-	-	
D	-	-	○	○	-	○	○	-	○	○	-	○	
E	○	-	-	○	○	-	○	-	○	○	-	○	
F	-	-	-	○	○	○	○	-	○	○	-	○	

* 개강식, 수료식, 오리엔테이션, 평가 시간 제외

표 9. 일반사회교육과 1정 연수 기관의 연수 운영 방법별 배정 시간*

(단위: 시간, %)

기관	연수 방법	원격			대면	계
		실시간	콘텐츠	계		
A		30(33.0)	29(31.9)	59(64.8)	32(35.1)	91(100.0)
B		0(0.0)	15(15.0)	15(15.0)	85(85.0)	100(100.0)
C		0(0.0)	36(40.0)	36(40.0)	54(60.0)	90(100.0)
D		0(0.0)	44(48.9)	44(48.9)	46(51.1)	90(100.0)
E		55(56.1)	13(13.3)	68(69.4)	30(30.6)	98(100.0)
F		36(36.0)	10(10.0)	46(46.0)	54(54.0)	100(100.0)

* 개강식, 수료식, 오리엔테이션, 평가 시간 제외

① 교양·교직 과목 운영 방법 현황

표 10. 일반사회교육과 1정 연수 기관의 교양·교직 과목 연수 방법별 배정 시간

(단위: 시간, %)

기관	영역	교양					교직					계				
		원격			대면	계	원격			대면	계	원격			대면	계
		실시간	콘텐츠	계			실시간	콘텐츠	계			실시간	콘텐츠	계		
A		0	2	2	0	2	0	27	27	6	33	0	29	29	6	35
B		0	0	0	5	5	0	15	15	20	35	0	15	15	25	40
C		0	10	10	0	10	0	26	26	0	26	0	36	36	0	36
D		0	0	0	18*	18*	12	0	12	18	30	12	0	12	36*	48
E		6	0	6	0	6	23	13	36	0	36	29	13	42	0	42
F		0	0	0	0	0	33	10	43	15	58	33	10	43	15	58

*답사 12시간 포함

② 전공 과목 운영 방법 현황

표 11. 일반사회교육과 1정 연수 기관의 전공 과목 연수 방법별 배정 시간

(단위: 시간, %)

영역 기관	교과교육					교과내용					계				
	원격			대면	계	원격			대면	계	원격			대면	계
	실시간	콘텐츠	계			실시간	콘텐츠	계			실시간	콘텐츠	계		
A	22	0	22	18	40	8	0	8	8*	16*	30 (53.6)	0 (0.0)	30 (53.6)	26* (46.4)	56 (100.0)
B	0	0	0	34	34	0	0	0	24	24	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	58 (100.0)	58 (100.0)
C	0	0	0	54	54	0	0	0	0	0	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	54 (100.0)	54 (100.0)
D	24	0	24	8	32	8	0	8	2	10	32 (76.2)	0 (0.0)	32 (76.2)	10 (23.8)	42 (100.0)
E	7	0	7	6	13	19	0	19	24	43	26 (46.4)	0 (0.0)	26 (46.4)	30 (53.6)	56 (100.0)
F	3	0	3	36	39	0	0	0	3	3	3 (7.1)	0 (0.0)	3 (7.1)	39 (92.9)	42 (100.0)

*답사 8시간 포함

(3) 연수 기관별 필수 과목 운영 현황

표 12. 일반사회교육과 1정 연수 기관의 필수과목* 운영 현황

(단위: 시간, %)

영역 기관	성희롱·성폭력			아동학대 예방 및 신고의무자 교육			장애이해교육			안전교육			긴급지원대상 자 신고의무			계		
	원격	대면	계	원격	대면	계	원격	대면	계	원격	대면	계	원격	대면	계	원격	대면	계
A	1	0	1	1	0	1	2	0	2	1	0	1	1	0	1	6	0	6
B	0	0	0	1	0	1	3	0	3	5	0	5	1	0	1	10	0	10
C	2	0	2	2	0	2	2	0	2	5	0	5	1	0	1	12	0	12
D	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	0	0	0	2	6	8
E	3	0	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	1	0	1	10	0	10
F	4	0	4	2	0	2	1	0	1	2	0	2	1	0	1	10	0	10

* 필수과목은 1시간 이상 운영하도록 하고 있음(출처: 2023년 교원 연수 중점 추진 방향)

(4) 연수 기관별 핵심 역량별 교직과목 운영 현황

< 4 분과 > 중등 일반사회과 1급 정교사 자격연수 프로그램 운영 실태 분석 및 개선 방안

표 13. 일반사회교육과 1정 연수 기관별 핵심 역량별 교직 과목 편성 및 시간 배정
(단위: 시간, %)

영역 기관	성찰	교사 리더십	수업	생활지도	교육공동체 참여	자율	계
A	4(12.1)	5(15.2)	3(9.1)	10(30.3)	5(15.2)	6(18.2)	33(100.0)
B	0(0.0)	10(28.6)	8(22.9)	15(42.9)	2(5.7)	0(0.0)	35(100.0)
C	2(7.7)	6(23.1)	0(0.0)	11(42.3)	3(11.5)	4(15.4)	26(100.0)
D	4(13.3)	8(26.7)	6(20.0)	10(33.3)	2(6.7)	0(0.0)	30(100.0)
E	3(8.3)	5(13.9)	3(8.3)	22(61.1)	3(8.3)	0(0.0)	36(100.0)
F	4(6.9)	33(56.9)	3(5.2)	18(31.0)	0(0.0)	0(0.0)	58(100.0)

(5) 연수 기관별 전공 과목 영역별 운영 현황

표 14. 일반사회교육과 1정 연수 기관별 전공 과목 영역별 편성 및 시간 배정
(단위: 시간, %)

영역 기관	교과교육						교과내용						계	
	교육 일반*	경제 교육	법교육	사회문 화교육	정치 교육	융합**	계	경제	법	사회 문화	정치	기타***		계
A	19 (33.9)	8 (14.3)	2 (3.6)	2 (3.6)	6 (10.7)	3 (5.4)	40 (71.4)	0 (0.0)	4 (7.1)	2 (3.6)	2 (3.6)	8 (14.3)	16 (28.6)	56 (100.0)
B	10 (17.2)	16 (27.6)	2 (3.4)	0 (0.0)	2 (3.4)	4 (6.9)	34 (58.6)	0 (0.0)	8 (13.8)	4 (6.9)	12 (20.7)	0 (0.0)	24 (41.3)	58 (100.0)
C	18 (33.3)	9 (15.7)	9 (11.1)	6 (11.1)	12 (22.2)	0 (0.0)	54 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	54 (100.0)
D	12 (28.6)	4 (9.5)	6 (14.3)	6 (14.3)	2 (4.8)	2 (4.8)	32 (76.2)	2 (4.8)	2 (4.8)	4 (9.5)	2 (4.8)	0 (0.0)	10 (23.8)	42 (100.0)
E	13 (23.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (23.2)	11 (19.6)	11 (19.6)	10 (17.9)	11 (17.9)	0 (0.0)	43 (76.8)	56 (100.0)
F	39 (92.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	39 (92.9)	3 (7.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (7.1)	42 (100.0)

*사회과 교육과정, 수업, 평가 포함 . ** 주제중심 포함(예, 다문화교육, 환경교육 등). *** 답사 포함

(6) 연수 기관별 전공 과목 교수자 현황

표 15. 일반사회교육과 1정 연수 기관별 전공 과목별 교수자 특성
(단위: 명, %)

영역 기관	교수	교사	전문연구원*	기타**	계
A	17(70.8)	4(16.7)	2(8.3)	1(4.2)	24(100.0)
B	12(60.0)	3(15.0)	2(10.0)	3(15.0)	20(100.0)
C	7(38.9)	6(33.3)	2(11.1)	3(16.7)	18(100.0)
D	15(71.4)	4(19.0)	2(9.5)	0(0.0)	21(100.0)
E	6(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	6(100.0)
F	1(7.1)	9(64.3)	4(28.6)	0(0.0)	14(100.0)

* 교육전문직(장학사, 장학관, 연구사, 연구관) 및 관리자(교감, 교장) 포함

** 시민단체, 대학 강사, 변호사 등 해당 분야 전문가 포함

V. 결론 및 제언

본 연구는 2023년 하계 일반사회과 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 분석하여 일반사회과 교사 자격 연수 프로그램 개발 및 운영에 대한 발전적인 방안을 수립하기 위한 시사점을 도출하는데 그 목적이 있다.

일반사회과 1급 정교사 자격연수 프로그램을 분석한 결과는 다음과 같다.

먼저, 이수 기준 준수와 관련하여 6개 연수 기관 모두에서 교육부의 이수 규정인 90시간 이상, 종합성적 100점 만점에 60점 이상 취득 기준을 충족하고 있었으며, 평가 항목이나 배점 기준은 연수 기관별로 매우 다양하였다.

연수 기관별 개설 과목수는 25~54개로 다양하였고, 영역(교양, 교직, 교과교육, 교과내용)별 과목 수에서도 차이가 있었으며, 시간 배당에서도 큰 편차가 있었다. 하지만, 전체적으로 교양 및 교과내용 영역의 비중이 낮고, 교직 및 교과교육 영역의 비중이 높았다.

연수 운영 방법별 배정 시간을 보면, 연수 기관별로 원격 수업은 15%~69.4%, 대면 수업은 30.6%~85%로 다양하게 운영되고 있었다. 이를 영역별로 구분하여 살펴볼 경우, 교양·교직 강의의 경우 원격 수업으로 진행한 경우가 많았으며, 전공 과목의 경우 교양·교직에 비해 대면 수업의 비중이 높았다. 전공 과목을 원격 수업으로 진행한 경우에는 모든 연수 기관에서 실시간 비대면 수업으로 운영하였다. 특히, 연수 기관별 필수 과목(장애인 이해 교육 등)은 대부분 온라인 콘텐츠(기관이 소재한 지역 교육청 연수원 사이트 활용)를 활용하고 있었으며, 과목별 운영 시간은 기관별로 다양하였다.

핵심 역량별 교직과목이 어떻게 편성되어 있는지 분석한 결과, 생활지도 영역이 가장 높은 비중(30.3%~61.1%)을 차지하고 있었으며, 교사리더십과 수업 역량이 뒤를 잇고 있었다.

다음으로, 전공 교육과정 편성의 특징을 분석하기 위해 전공 영역을 교과교육과 교과내용 영역으로 대별하고, 각 영역별로 세부 강의 분야를 기관별로 비교 분석하였다. 그 결과, 연수 기관별로 전공 영역에서의 교육과정 편성에서 매우 큰 차이가 있음을 알 수 있다. 예컨대, 교과교육에 모든 시간을 배정한 연수 기관(C 기관)이 있는가 하면, 교과내용에 대부분의 시간을 배정한 기관(E 기관)도 있다.

다음으로 전공 과목 강사의 특성을 분석하였다. 분석 결과 연수 기관 간 전공 강사 수에서 편차가 컸다. A 기관의 경우 24명(강사 1인당 2.33시간)이었으나 E 기관의 경우 6명¹²⁾(강사 1인당 9.33시간)이었다. 전체적으로 강사의 직위는 교수의 비중이 높았으며, 교사, 전문연구원 순으로 나타났다.

이러한 분석을 통해 연수 기관별로 자율성을 가지면서 지역 및 기관별 특성에 따라 교육과정을 자율적으로 편성하고 있음을 알 수 있었다. 이 지점을 긍정적으로 평가할 수도 있지만,

12) E 기관에서 실제로 강의를 한 강사는 5명이다. 여기에 강사를 6인으로 한 것은 수업 나눔 2시간의 경우, 전담 강사가 없이 교사들이 온라인 상에서 수업 나눔을 하였으나, 온라인 방을 개설하고 안내한 역할 담당자가 있어 이를 강사 인원에 포함한 것이다. 수업 나눔 2시간을 제외할 경우, 순수 전공 강의 시간은 54시간이며, 이를 5명으로 나눌 경우, 강사 1인당 배정 시간은 10.8 시간이다.

이에 따른 부작용도 검토할 필요가 있다. 연수 기관 간 교육 내용 요소 및 질적 차이가 발생 수 있다는 것이다.

1급 정교사 연수가 강제는 아니지만, 실제로는 의무의 성격이 강한 연수이다. 국가가 의무적으로 연수에 참여할 것을 강제(?)한 이상 자율적으로 참여하는 일반 연수에서 제공할 수 없는 것을 제공할 의무가 있다. 그리고 일반사회과 1급 교사가 갖추어야할 표준 역량이 존재한다면, 연수 기관에서는 최소한 그러한 역량을 함양하기 위한 교육과정과 프로그램을 제공해야 한다. 그리고 무엇보다도 동일한 시기에 동일한 자격연수 과정을 이수하였음에도 불구하고 이 질적인 교육과정과 교육방법을 경험하게 되면 연수생들 간의 교육 기회의 형평성과 균형성이 저하될 우려가 있다. 연수생들의 입장에서는 선택의 기회가 없고 일방적으로 제시된 교육과정에 따라 수강할 수 밖에 없는 구조이므로 어디서 연수를 받았느냐에 따라 연수 효과 및 만족도에서 편차가 클 수 밖에 없기 때문이다. 이는 연수 기회가 균등하게 주어져야 한다는 교원 연수의 일반원칙에 위배된다. 즉, 단위 학교에서 수업활동 및 생활지도를 실질적으로 수행하는 교원에게 필요한 핵심 역량을 키우고자 하는 1급 연수의 목적이 불균등적으로 달성될 가능성이 크다는 것이다. 이러한 문제를 해결하기 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 먼저, 연수 기관 간 협업을 통해 공통 교육과정을 마련하고(일부는 현재와 같이 연수 기관별로 자율적 구성), 강사 풀을 공유하는 것이다. 예컨대, A, C, D 기관의 경우, 일부 전공 과목에서 동일한 과목으로 강좌를 개설하고, 동일한 강사를 활용하여 연수를 진행한 사례가 있다. 그리고 공통 교육과정과 운영 계획 수립시 강사 풀에 소속된 강사들이 이 과정에 적극적으로 참여하게 한다면, 연수 기관 간 교육 내용 요소 및 질적 차이를 다소 줄일 수 있을 것이며, 강사 간의 내용의 중복성을 제어하고 맥락과 흐름이 있는 교육과정 구성이 가능할 것이다.

다음으로, 교육과정 편성과 관련하여 교육부에서 제시하고 있는 정교사 자격연수 표준교육과정의 개선이 필요하다. 실제 연수 기관에서 이루어지고 있는 교육과정 편성은 핵심역량 보다는 강좌의 성격이나 전통적인 영역 구분 방식에 의해 편제되고 있다. 즉, 표준교육과정에서는 영역을 기본역량과 전문역량으로 구분하고, 기본역량에 성찰, 교사 리더십을, 전문역량에 수업, 생활지도, 교육공동체 참여를 두고 있다. 그리고 각 각의 영역에 자율 항목을 추가하여 연수 기관별로 자율적인 편제를 가능하게 하고 있다. 그런데 실제 연수 기관에서 만들어지는 교육과정은 교양, 교직, 전공으로 편제되는 경우가 많다. 대부분의 연수 기관에서는 역량을 설정하고 이에 맞추어 교육과정을 편성하기 보다는 교양, 교직, 전공으로 세분하여 편제를 한 후 이를 핵심 역량에 끼워맞추기 식으로 편성하는 경우가 많다는 것이다. 이에 정교사 자격연수 표준교육과정을 교원자격검정 실무편람에 준하는 형식으로 개선할 것을 제언한다. 즉, 일반사회과 전공과목의 기본이수 과목 및 교과교육 영역, 그리고 교직과목의 교직이론 및 실습과목의 최소 이수 시간을 설정하는 것이다. 이를 통해 연수 기관별 편차를 최소화하여 연수생 간의 교육 기회의 형평성이 유지될 수 있도록 할 필요가 있다.

다음으로 연수 강사 인력풀 구성과 관련하여 교사들의 요구를 반영하지 못하고 있다. 정교사 연수를 비롯한 교원 대상 연수에서 교사들은 현장성과 전문성을 갖춘 현직 교사를 강사로 선호하고 있다. 그런데 대부분의 기관에서 연수 기관이 소속된 대학의 교수를 강사로 위촉하

고 있었다. 이는 교사 강사를 선호한다는 연수 수요자의 요구를 제대로 반영하고 있지 못하는 것이다. 연수생들은 자신과 동질성을 강하게 느낄 수 있으며, 이론 보다는 현장에서의 실천성을 높은 프로그램을 선호하기 때문에 현장 교사들을 강사로 활용할 것을 원하고 있다. 이에 전문성을 갖춘 교사 강사를 양성하고 이들을 적극적으로 연수 강사로 활용할 필요가 있다. 아울러, 앞서 언급하였던 것처럼 강사 간 사전 협의를 한다면, 강의 목표-내용-방법 간 일치성을 확보하고, 연수 프로그램 과목 간 차별화와 맥락이 있는 연수 실행이 가능할 것이다.

마지막으로 연수 시간과 관련된 제언이다. 현재 1정 자격연수 이수 시수는 15일 이상, 90시간 이상으로 규정하고 있다. 이 규정은 2012년에 개정된 것으로, 개정 전에는 30일 이상, 180시간 이상 이수하도록 되어 있었다. 이렇게 개정된 이유로 “자격연수 연수기간 및 이수시간을 50퍼센트 감축하여 학기 중 자격연수로 인한 수업과 행정의 공백을 완화하는 등 현행 제도의 운영상 나타난 일부 미비점을 개선·보완하려는 것이다.” (국가법령센터)라고 되어 있다. 그런데, 이러한 조치는 교사의 핵심역량 함양하는 1정 연수의 본래 취지를 간과한 조치로 볼 수 있다. 수업과 행정 공백이라는 행정편의주의적 시각이 강하게 작동하고 있으며, 연수 운영의 효율성과 경제성을 우선시하고 있음도 유추할 수 있다. “교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다.” 는 격언을 생각할 때 1정 연수 이수 시간과 기간을 결정할 때 교사의 역량을 함양하기에 필요한 최소한의 시간이 얼마인지에 대한 고민이 선행되어야 할 것이다. 이러한 측면에서 교사의 생애 발달 단계 중 가장 중요한 연수 가운데 하나인 1정 자격연수를 학교 운영상의 효율성을 위해 시간을 단축하는 것은 재고해 보아야 할 부분이다. 그렇다면, 연수 기관과 시간을 얼마나 할 것인가? 이에 대한 응답을 제시하는 것은 본 연구의 범위를 넘어선 것이다. 후속 연구에서 좀 더 전문적이고 심도 있는 연구를 통해 자격연수 표준교육과정 및 이수 시간을 재정리해야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 여기서 제안할 수 있는 것은 원격 연수 시스템이 잘 갖추어져 있고, 코로나를 거치면서 원격 연수에 대한 불신도 많이 줄어든 만큼 원격 연수와 집합 연수를 혼합할 경우, 수업이나 행정 공백없이 연수 시간을 확대할 수 있을 것이다. 이와 함께, 일부 과목을 학점제로 운영하는 방안도 고려할 수 있다. 15일이라는 제한된 연수 기간 내에 이수한 것만 인정할 것이 아니라, 1정 연수 기간 전·후(예, 연수가 진행되는 해당 연도~차년도) 일정 기간 안에 이수했다면 이를 1정 연수 학점으로 인정하는 것이다. 연수 시간을 확대하면(질적 수준도 고려) 연수 내용의 다양화와 특성화를 이룰 수 있고, 저경력 교사의 역량 함양에도 좀 더 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 좀 더 거시적으로는 1정 연수 운영의 패러다임 자체를 바꾸는 것을 생각해 볼 수도 있다. 교육대학원에서 석사 학위를 취득한 경우 1급 정교사 자격을 주거나, 대학에서 학기 중 혹은 방학 중에 개설된 강좌(예, 대학에서 교사를 대상으로 전공 강좌 개설)를 수강하거나 직무 연수(예, 교양, 교직과 관련된 강좌)를 통해 획득한 학점을 1정 연수 학점으로 인정해, 일정 학점 이상 이수한 경우 1급 정교사 자격을 부여하는 방식도 고려해 볼 수 있다.

참고문헌

- 곽병선·김세곤·박소영·박엘리사·서보상·전제상·조경옥(2012), 창의·인성교육 확산을 위한 교사 전문성제고 방안 연구, 한국교육개발원(수탁연구 CR 2012-43-1).
- 김성건·박희·김영우·이지경(2004), 중등사회과 현직교사 연수프로그램의 실태와 개선방안, 교육발전, 23(2), 153-176
- 김영우(2006), 중등사회과 현직 교사의 경제교육 연수 프로그램 개발에 관한 연구, 교육발전, 25(1), 1-20
- 모경환·박영석(2004), 사회과 교사의 전문성 제고를 위한 교과 장학 개선에 관한 연구, 사회과 교육, 43(1), 189~208.
- 박은아·김명정(2018), <통합사회> 교육과정 운영에 대한 교사 인식과 연수 요구, 시민교육연구, 50(1), 53-78
- 유종열(2007), 사회과 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 장학에 관한 연구, 사회과교육 연구, 14(3), 109-130.
- 이소영·이상일·김세창(2023), AI의 교육적 활용에 대한 중등 사회과 교사의 인식 및 연수 수요 분석, 학습자중심교과교육연구, 23(7), 743-759.
- 이종원(2007), 공통사회 부전공 자격연수 프로그램의 현황과 분석, 사회과교육, 46(4), 5-24.
- 이호주·최종근·김재철(2021), 교사의 수업 전문성 신장을 위한 연수 모형 개발 연구, 학습자중심교과교육연구, 21(12), 783-802.
- 임경수(2012), 중등 사회과 법교육 담당교사의 직무연수 프로그램 분석과 개선 방안, 법과인권 교육연구, 5(1), 47-70
- 조국남(2004), 사회과 교원연수 개선방안에 관한 연구: 원격연수를 중심으로, 시민교육연구, 36(1), 209-230
- 최지나(2007), 중등학교 사회과 교사 법교육 직무연수의 실효성에 관한 연구 -법과 사회 교과서와의 비교 분석을 중심으로-, 법교육연구2(1). 93-113.
- 최진영·송경오(2005), 사회과 교수실체에 영향을 미치는 교사 연수 특징 분석 : 교사연수의 내용 및 방법을 중심으로, 초등교육연구, 18(2), 411-430.

역량 교육을 위한 「통합사회」 행복 단원의 구성은 타당한가?1)

구 자 빈

신선여자고등학교

I. 들어가며

세계는 폭발적인 지식 및 정보의 증가와 함께 빠르게 변화하고 있다. 그러나 기존의 정적인 교과 지식 중심 학교 교육으로는 변화하는 사회·경제적 환경 내 개인의 삶을 실질적으로 의미 있게 꾸려나가도록 하기에 한계가 있다는 비판이 제기되었다. 이러한 반성에 따라 OECD는 급변하는 세계 속 일반적인 삶에서의 성공을 지원하기 위해 1997년부터 DeSeCo(Definition & Selection of Key Competency) 프로젝트를 추진하였다. DeSeCo 프로젝트에서 OECD는 인간의 삶 전체에서 요구되는 능력으로서 역량(competency) 개념을 규명했다. 그리고 이는 전 세계적으로 학교 교육에 역량을 도입하려는 관심을 확산시켰다(유성상 외, 2015, 24).

이 흐름에 따라 우리나라에서도 학습자의 행복하고 성공적인 삶을 지원하고자, 핵심역량을 중요하게 고려하며 2015 개정 교육과정¹⁾이 개정되었다. 2015 개정 교육과정은 행복한 학습을 구현하기 위해 미래 사회가 요구하는 핵심 소양과 역량을 길러주는 교육, 자기 성장·자기 발전 경험에 기초한 행복감을 증진하는 교육 등을 추구한다(교육부, 2015, 3; 교육부, 2022b, 21). 이러한 취지를 반영하여 2015 개정 교육과정에서 신설된 통합과목 중의 하나인 통합사회는 통합의 원리에 따라 구현된 학습을 통해 실제 삶에서 요구되는 역량을 함양하도록 한다(교육부, 2018, 121). 그러나 통합사회 성취 기준 및 수행 과제는 역량을 중심으로 진술되지 않았을 뿐만 아니라(허수미, 2018, 115-116), 통합사회에서 통합의 원리가 제대로 구현되지 않는다는 비판과 함께 이를 개선하기 위한 다양한 측면의 연구(김국현, 2016; 조철기, 2016; 허수미, 2017; 2018; 김태환, 2019; 심승희, 2019; 김한솔 외, 2020; 강수정, 2021; 모경환·박형준, 2021; 박재영, 2022; 장양기, 2022)가 지속되었다. 다양한 학문적 지식을 통합하는 교육으로 핵심역량을 함양하고 행복을 실현하고자 하였으나, 통합의 원리조차 제대로 구현되지 않았다는 것이다.

특히, 2015 개정 교육과정이 추구하는 것 중의 하나로서 행복은 통합사회 학습 내용을 통해 구체적으로 무엇을 뜻하는지 확인할 수 있다. 그런데 행복 역시 역량과 마찬가지로 인간과 삶을 통합적으로 바라볼 수 있도록 하는 개념이라고 할 수 없다. 심지어 행복 단원의 학습 내용조차도 통합의 원리가 충분히 실현되지 않았다는 비판을 받는다(김국현, 2016; 심승희, 2019). 통합사회 행복 단원의 학습을 통해, 복합적인 사회적 현실에 관한 통합적 인식뿐만 아니라 사

1) 이 글은 2024학년도 한국교원대학교 대학원 일반사회교육전공 후기 석사학위 청구 논문을 수정·요약함.

회적 실천을 위한 배움의 의미 형성도 어렵다는 것이다. 이는 곧 기존의 교육이 현실과 유리된 무기력한 지식인만을 양성해왔다는 점을 비판하면서 개정된 2015 개정 교육과정의 목표로서 역량 함양뿐만 아니라 행복한 학습의 구현도 달성하기 어렵게 만든다.

이 글에서는 이러한 문제의 근본적인 원인이 역량(competency) 담론에 있다고 보았다. 역량을 학교 교육에 도입할 당시 지배적이었던 사상이 과학적이고 기계적인 분석에 바탕을 둔 획일화된 법칙을 중시한다는 점으로 인해, 역량 개념이 다양한 양상으로 나타나는 총체적인 인간 삶을 포괄하지 못하기 때문이다. 역량 연구로서 DeSeCo 프로젝트의 후속 연구인 Education 2030 프로젝트 역시 신자유주의적 관점에 경도되어 있으며, 그에 따른 모순은 다양한 수사학적 장치로 덮어두었다는 비판을 받는다(조현희·홍원표, 2022, 227-233; 유재봉, 2023, 44-46). 그러므로 Education 2030 프로젝트의 영향을 받은 2022 개정 교육과정 통합사회 행복 단원에서도 비슷한 문제가 나타날 수 있다. 반면, 아마티아 센은 과학적이고 계산 논리적인 사상에 영향을 받은 주류경제학을 비판함으로써 자유주의에 바탕을 둔 역량접근법(Capability Approach)을 주장한다. 여기서 역량(capability)은 경제적 합리성에 기반한 편협한 인간관 대신 사회적 존재로서 행위하는 인간관에 바탕을 둔다는 점에서 역량(competency)에 비해 인간의 삶에 대한 폭넓은 시선을 전제한다(유성상 외, 2015, 41). 아직 2022 개정 교육과정에 따른 교과서는 출시되지 않았다. 따라서 아마티아 센의 역량접근법에 입각하여 2015 개정 교육과정 통합사회 행복 단원을 비판적으로 검토한다면 2022 개정 교육과정 통합사회에 대한 주요한 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

II. 역량 담론의 비교 고찰

1. 역량(competency) 담론

업무 수행의 성과를 결정하는 인간의 특성을 역량(competence)²⁾이라고 불렀던 최초의 학자는 화이트(R. W. White, 1959)이다(Rothwell & Lindholm, 1999, 92). 그 후, 역량에 대한 화이트의 작업을 확장한 맥클리랜드(D. McClelland, 1917-1998)는 역량(competency)을 직업 성공의 예측 인자로 도입하였다. 기존의 지능검사나 적성 검사가 실제 성과에 대한 예측력이 낮다는 점에서 인간 능력에 대한 새로운 평가 지표가 필요해진 것이다(윤정일 외, 2007, 236). 이러한 연구를 이어서, Spencer & Spencer(1993)는 역량을 지식·기술뿐만 아니라 타인과의 관계, 협

2) Moore et al.(2002)은 역량에 대한 다양한 정의를 종합하여 세 가지 단어로 역량을 나타냈다. 첫 번째 역량(competence)은 특정 업무나 분야에 대한 한 개인의 자질로서, 유능함에 강조점을 둔다. 두 번째 역량(competency)은 특정 과제나 업무에서 요구되는 능력을 규명할 때 주로 쓰이는 것으로서, 구체적 행동이나 수행으로 나타나는 특성을 지칭한다. 세 번째 역량(competencies)은 단순히 competence나 competency의 복수형이 아니라 그 이상의 의미로서, 특정 분야에서 구체적 행동이나 수행을 가능하게 하는 기술, 지식, 동기, 태도 등을 망라하는 개인의 속성(attributes)이다. 이는 주로 훈련 프로그램이나 교육과정을 개발하고 그 결과를 측정할 때 사용된다(윤정일 외, 2007, 237).

동심, 사회참여 등에 대한 동기와 태도까지 망라하는 것으로 파악하였다(박휴용, 2015, 50).

이처럼 선발과 예측을 위한 역량의 측정과 식별뿐만 아니라, 역량의 훈련(training) 및 개발(development)을 위한 논의가 등장하고 활발하게 이루어진 시기는 20세기다. 이때는 과학적이고 경험적이며 실증적인 철학이 지배적이었다. 이에 따라 역량 기반 교육이 등장하게 된 시초로서 대표적으로 언급되는 이론적 배경에는 20세기 초반에 성행한 테일러(Taylor, 1856~1915)의 과학적 관리론이 있다(박휴용, 2015, 51). 과학적 관리론은 객관화되고 표준화된 방식으로 근로자의 과업과 훈련, 선발 과정 등을 관리함으로써, 노동생산성을 체계적으로 분석하고 향상시켜 효율적으로 기업을 경영하려는 이론이다(허지원, 2021, 26). 이와 동시에 역량 기반 교육은 20세기 초중반에 유행한 행동 심리학에 기초를 둔다(Rothwell & Lindholm, 1999, 91). 행동 심리학은 관찰 가능한 행동만을 연구 대상으로 한정하여 이를 통해 인간의 마음과 심리를 알아보고자 하는 과학적인 심리학이다. Spencer & Spencer(1993)도 역량(competency) 연구를 통해 개인 내부의 정의적인 요소라 할지라도 가시적으로 드러난 행동을 통해 과학적으로 관찰하고 측정하며 관리할 수 있다고 간주함으로써, 비인지적 측면에도 관심을 가져야 할 중요성을 부각시켰다(소경희, 2007, 5-6; 김민정, 2019, 201).

1970년대에는 장기적인 경제 불황을 극복하고자 신자유주의(Neoliberalism)가 대두되었다. 이 이론은 정부 규제를 완화하여 시장 기능을 활성화하고 자본의 자유로운 이동을 보장할 것을 주장한다. 같은 맥락에서 통화주의 학자들이 인위적인 경기 부양 정책은 효과를 거두기 어려우므로, ‘준칙’에 따른 소극적인 금융정책을 주장하였다. 이러한 신자유주의와 통화주의의 주장은 1980년대 미국 레이건 정부의 정책에 본격적으로 반영되었다(송병건, 2019, 591-593). 이러한 흐름은 기업 내 성과주의를 급속히 확산시켰고, 높은 수익률을 위한 조직 구성원의 역량에 관심을 갖도록 하였다(김민정, 2019, 199).

특히 1980년대 미국에서는 중등학교 학생 수의 증가로 인해 사회·문화적 배경이 다양한 학생들을 어떻게 교육할 것인가에 대한 의제가 부각되었다. 이때, 산업화되는 도시에서 이질적인 학생들이 수행할 직업적 역할을 준비시키기 위한 역량 기반의 교육과정 개혁이 논의되기 시작했다(Grant, 1979, 7-11, 소경희, 2009, 3-6 재인용). 공교육의 역할과 시장산업의 요구 간 긴장 속에서 학문적 지식 중심의 학교 교육에 대한 비판적 인식이 확산되었고, 인력 개발을 위한 직업생활 훈련이 강조되기 시작한 것이다.

그 후 1990년대 초반 구조론 및 동구 공산권의 몰락과 함께 힘입은 신자유주의 사상은 물질 자본이나 금융자본뿐만 아니라 인적 자본에도 관심을 보이기 시작했다. 지식과 정보가 자본이 되기 시작하면서, 교육은 지식의 경제적 생산성을 높이는 역할을 부여받고 인간은 교육과 훈련을 통해 수익성을 높여야 한다는 사상이 팽배해진 것이다. 이러한 인적 자본론은 교육의 시장화를 확산시키고 동시에 효율적인 경제발전에 기여하는 인간 역량을 강조함으로써, 역량 기반 교육을 이끄는 사상적 배경이 되었다(송경오·박민정, 2007, 170). 즉, 역량 기반 교육은 기존의 지식 중심의 학교 체제에 대한 비판과 함께 직업 세계에서 요구되는 경쟁적인 능력을 함양한 인재를 양성하려는 필요에 따라 등장한 것이다.

OECD는 이러한 배경을 가진 역량 개념을 1997년 DeSeCo 프로젝트를 수행하면서 직업 세계

뿐만 아니라 전반적인 삶의 세계에서 요구되는 능력으로 확장하여 유명한 뒤, PISA(Programme for International Student Assessment: 국제 학업 성취도 조사)의 평가 기준으로 활용하였다. 급격한 사회적 도전에 성공적으로 대처하는 인적 자본³⁾을 평가하기 위해서는, 학문적 성취만을 강조하는 전통적인 방식을 대신하여 광범위한 역량을 측정하는 새로운 평가 방식이 필요해진 것이다(OECD, 1999, 5; OECD, 2005, 3-4). 이 같은 OECD 역량 연구의 영향으로 인해 기존의 교과 학문적 지식이 현실 세계에서 유용성을 갖지 못한다는 인식이 전 세계적으로 확산되면서, 국가별로 역량에 기반한 교육시스템을 학교 교육에 도입하기 시작했다. 그 후 OECD는 4차 산업혁명으로 더욱 복잡해진 사회 변화에 따른 메가트렌드를 인식하고, 2015년부터 DeSeCo 프로젝트의 후속 연구인 Education 2030 프로젝트를 진행 중이다(이상은·소경희, 2019, 143-145). 이 프로젝트에서 OECD는 나침반의 형태로 역량에 따른 학습 프레임워크를 제시함(그림 1)으로써 기존의 표준화·획일화된 교육과정을 탈피하여 학습자의 다양성과 주체성을 고려하려는 점을 드러낸다(OECD, 2019a, 6-7). Education 2030 프로젝트의 초점이 학생 행위 주체성이라는 점을 통해 최근의 역량(competency) 담론이 학습자 중심의 교육 패러다임으로의 전환을 시도한다는 점을 유추할 수 있다. 학습자의 능력 향상을 통한 무언가를 추구하는 것이 아니라 학습자의 전반적인 삶에 대한 능력 그 자체를 중시하는 것이다.

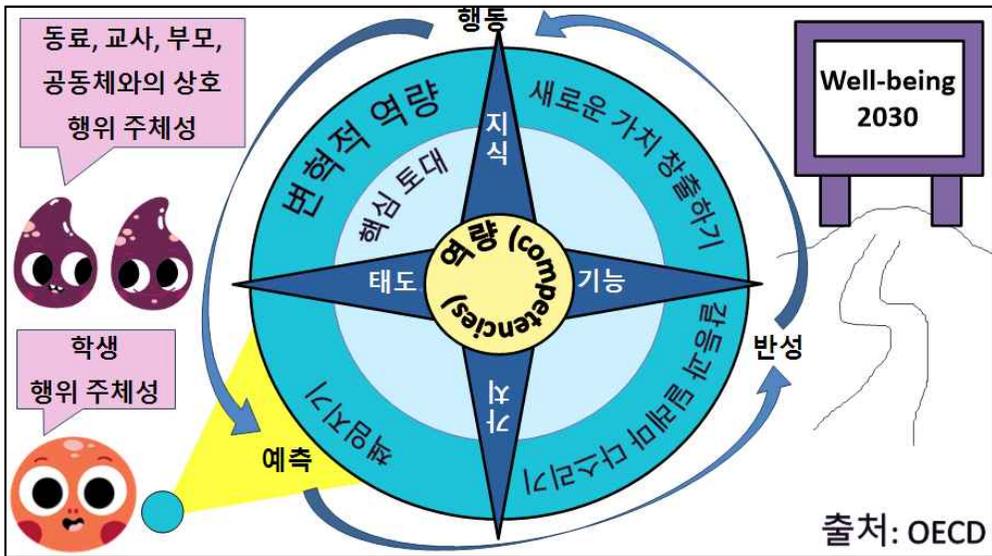


그림 1. Education 2030 프로젝트의 학습 나침반 2030 (OECD, 2019a, 12)

하지만 이러한 시도에도 불구하고 역량(competency) 개념의 본질적 기원과 배경 사상의 혼

3) OECD는 인적자본이 경제적 성과에 중요한 역할을 할 뿐 아니라 건강, 웰빙, 양육, 정치 참여 등의 측정 가능한 개인적·사회적 이익(benefits)도 가져다준다고 보았다. 그리고 핵심역량(key competencies)은 인적자본을 평가하는 가치(value)를 갖는다고 설명한다(OECD, 2005, 7).

적에 따른 한계가 역량 기반 교육과정에서 드러난다. 역량(competency)의 사상적 배경이 되는 과학적 관리론, 행동주의 심리학, 신자유주의, 인적 자본론은 명확한 측정과 일반화된 이론을 도출하였다. 하지만 여러 가지 한계가 있다. 인간을 욕구에 반응하는 수동적인 존재로 획일화하여 다양한 가치를 추구할 수 있는 무한한 가능성을 간과하는가 하면, 기업 성과를 위한 도구로 취급하기도 한다. 또한 전체적인 합계로서의 성과를 위한 효율성만을 위해 인간 삶에 표준화된 일정한 원칙만을 일관되게 적용하여 현실의 복잡성을 배제하기도 한다. 인간 존재의 이질성과 현실적인 삶의 다양성을 반영하지 못하는 것이다.

이러한 특징은 OECD의 역량 연구에서도 드러난다. DeSeCo 프로젝트에서의 핵심역량은 모든 국가의 국민에 대하여 보편적이라고 여겨지는 역량 범주를 규정한 것이다. 그 후, 새로운 시대적 요구를 반영하여 Education 2030 프로젝트에서 변혁적 역량으로 대체되었다. 그런데 핵심역량 및 변혁적 역량의 목록이 다양한 상황의 국가에 대하여 이질적인 각국 국민에게 정말로 필요한 것인지는 그 사람의 현실적인 삶을 통하지 않고는 알 수 없고, 일관되게 적용할 수도 없다. 개인이 인식하는 사회적 문제는 OECD가 인식하는 사회적 문제와 다를 수 있기 때문이다. 메가 트렌드를 반영한 새로운 시대적 요구 역시 OECD에 의해 규정된 세계 문제일 뿐 그러한 문제가 모든 국가의 국민에게 똑같이 적용되는 시급한 과제라고 할 수는 없다. 특히, 변혁적 역량을 구성하는 범주에는 갈등과 딜레마 조정이 있는데, OECD가 규정하는 딜레마에는 형평(equity)과 자유(freedom), 자율(autonomy)과 연대(solidarity), 효율성(efficiency)과 민주성(democratic processes), 다양성(diversity)과 보편성(university) 간의 관계 등이 있다(OECD, 2019c, 5-6). 이처럼 고상한 논쟁을 수반하는 도덕적 딜레마 외에도 세계에는 누구나 보편적으로 동의할 만한 부정의임에도 알려지지 않아, 사실조사가 필요한 문제도 존재한다. 역량 기반 교육과정이 삶의 다양성을 포괄하지 못하는 것이다.

또한 Education 2030 프로젝트에서 제시한 학습 프레임워크에 나타나 있는 상호 행위 주체성(co-agency)은 학생 행위 주체성(student agency)에 대한 책임을 부과하지 않을 뿐만 아니라(OECD, 2019b, 9), 교육환경을 구성하는 각각의 이해관계자 간에 일어나는 상호작용도 고려하지 않는다. 상호 행위 주체성을 통해 교육에 관한 이해관계자와 학생 간의 관계가 행위 주체성의 인식에 영향을 미친다는 점은 설명하지만, 교사, 학부모, 지역사회 등 그들 간의 관계에 대해서는 언급하지 않기 때문이다(OECD, 2019a, 13). 독립적인 존재가 아닌 사회적 존재로서의 인간을 고려하려는 시도는 있으나, 각각의 인간 존재에 대한 사회적 책임과 다양한 사회적 상호작용을 반영하지 않는 것이다.

이뿐만 아니라, 역량 기반 교육과정이 교육을 통해 주체성을 발달시키고자 하는 것인지, 수동적 반응을 높이고자 하는 것인지 모호하다. 그림 1에서도 알 수 있듯이, Education 2030 프로젝트에서 제시한 학습 프레임워크에서는 학생 행위 주체성에 초점을 두면서도, 미래 교육의 목표로 ‘웰빙’을 지향한다. 기존의 DeSeCo 프로젝트에서는 역량교육의 목표로 ‘성공’을 지향하였다는 점에서 웰빙이라는 목표는 성공이라는 목표에 비해 신자유주의 사상에서 기인하는 경쟁 논리를 탈피하려는 것임을 보여준다(이상은·소경희, 2019, 146). 특히 OECD에서 제시하는 웰빙 지표를 살펴보면, 삶에 대한 객관적인 측면뿐 아니라 주관적인 측면도 함께 고

려한다.

하지만, 웰빙 지표에 포함된 요소들은 인간의 욕망을 효과적으로 충족하기 위해 요구되는 사회·경제·환경적 수단만을 반영한다(유재봉, 2023, 44). 그런데도 이를 교육의 목표로 둔다면 여전히 외연적으로 드러나는 것만을 추구하도록 만든다. 각각의 개인이 자신의 삶에서 실질적으로 어떤 것을 추구하며 무엇을 주체적으로 실천하고 있는가에 대해서는 관심이 없고 공유된 목적지로서의 웰빙(OECD, 2019d, 9)이 사회 전체적으로 실현되어 있는가에 대해서만 관심을 둔다는 것이다. 이처럼 OECD가 연구한 역량 프로젝트에서도 삶의 다양한 현실과 가치, 이질적 개인, 사회적 존재로서의 인간 등을 고려하지 않고 획일화, 표준화된 형태로 인간과 삶, 역량을 규정하는 것은 역량 개념이 교육에 도입될 당시 지배적이었던 과학적 관리론, 행동주의 심리학, 신자유주의, 인적 자본론 등의 영향이 반영되었기 때문이라고 할 수 있다.

2. 아마티아 센의 역량접근법(Capability Approach)

역량(competency) 담론과는 달리, 아마티아 센의 역량접근법(Capability Approach)은 자유주의 사상에 기반을 둔다. 그는 신고전파경제학으로 대표되는 주류경제학을 비판하면서 과학적이고 공학적인 경제학만을 강조할 것이 아니라, 철학적 전통을 회복하여 경제학을 보완한 뒤, 경제학의 현실 적합성을 높이고자 역량접근법을 주장한다(Sen, 1987, 박순성·강신욱, 1999, 17-24).

먼저, 센은 편협하게 획일화된 인간관에 따른 합리성을 비판함으로써 사회적 책무(commitment)를 인식하는 행위자(agent)로서의 인간을 전제한다(Sen, 2002, 원용찬, 2008, 42). 인간은 자유로운 존재로서, 감정적 욕구에 수동적으로 반응하는 존재가 아니라 각자 소중히 하는 가치에 따라 주체적으로 행위하여 사회에 영향을 끼치고 책임(responsibility)지는 존재라는 것이다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 62). 이는 인간이 독립적인 존재가 아니라 사회와 영향을 주고받는 것을 뜻하며, 센은 그 속에서 개인이 가진 자유(freedom)의 정도를 판단하고 비교하기 위해 역량(capability)을 활용한다. 이는 OECD의 행위 주체성이 학생에 대해서는 역량(competency)에 따라 발생하는 사회에 대한 영향력에 책임을 부과하지만, 학생에 대한 교육환경의 책임은 부과하지 않는 것과 대비된다. 또한 욕구에 반응하는 이기적인 인간을 전제하는 행동주의 심리학 및 경제적 합리성을 가정하는 신자유주의 사상과도 대비된다.

센은 사태의 최종적 결과만을 고려하는 공리주의를 비판하면서, 결과 이전의 과정과 기회를 모두 고려하는 포괄적 결과를 고려할 것을 주장한다(Sen, 2009, 이규원, 2021, 244-245). 최종적 결과만으로는 자유로운 인간 행위의 의도와 동기 등을 모두 알 수 없으므로 역량(capability)도 판단할 수 없기 때문이다. 이러한 관점은 역량 기반 교육과정(competency based curriculum)을 통해 웰빙이라는 공유된 목표를 지향함으로써 선택과 행동의 동기와 기회, 가능성 등을 고려하지 않는 것과 대비된다. 또한 행동으로 드러나는 결과만을 중시하는 행동주의 심리학 및 성과만을 중시하는 테일러리즘과도 대비된다.

마지막으로, 센은 파레토 최적으로 정의되는 효율성을 비판한다. 대신 이질적인 개인의 다양

한 가치관을 사회적 선택에 반영하기 위해 최소한의 자유(liberty)가 모든 사람에게 보장되어야 할 뿐만 아니라, 이를 바탕으로 나타난 실제 삶의 현실까지 살펴볼 것을 주장한다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 120-121). 모든 사람에게 일관적이고 보편적으로 적용되는 원칙뿐만 아니라 그에 따른 실제 삶의 현실까지 고려함으로써 역량(capability) 박탈을 제거하기 위한 최소한의 조건뿐만 아니라 개인의 이질성과 포괄적인 삶의 다양성을 인정함으로써 역량(capability)의 확대를 모색하는 것이다. 이는 OECD에서 규정한 핵심역량(key competencies) 및 변혁적 역량(transformative competencies)이 모든 사람에게 보편적으로 요구되는 것으로 보고, 해당 범주에 해당하는 역량(competency)의 함양만으로 실제 삶에 대한 능력을 평가하는 것과 대비된다. 이러한 점은 실제 현실의 상황을 고려하여 대책을 마련하기보다는 준칙에 따른 정책의 시행을 추구하는 신자유주의 사상의 영향을 받은 부분이라고 할 수 있다.

센은 역량접근법을 바탕으로, 인간의 자유(freedom) 즉, 역량(capability) 그 자체가 발전(development)의 수단이자 목적이라고 본다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 41). 인간의 능력 그 자체가 발전의 목적이자 수단이라는 것이다. 이러한 관점은 인적 자본론이 인간의 능력을 수단으로 하여 국가의 경제적 성장과 발전을 추구하는 것 그리고 테일러리즘이 인간을 기업 성장의 도구로 취급하는 것과 대비된다. 이처럼 센의 역량접근법은 인간 존재의 이질성과 현실적인 삶의 다양성뿐만 아니라 사회적 존재로서의 인간이 가지는 이성의 작용에 따른 주체성까지 고려하여 인간 존재 자체를 목적에 둔다. 또한 자유를 구체화한 역량 개념을 통해 총체적인 삶에서 인간에게 보장되어야 할 역량이 무엇인지를 구체적으로 제안한다는 점에서, OECD의 역량 담론에 비해 인간 중심적이며, 포괄적이면서도 명확하다고 할 수 있다.

Ⅲ. 역량접근법에서 검토한 고등학교 통합사회 행복 단원

II 장에서 살펴본 바와 같이, 센의 역량(capability)은 행위자로서의 인간이 각자 삶에서 원하는 바를 실제로 실현하고 있는지를 반영한다. 이때 사회적 존재로서 인간의 삶은 사회적 환경과 여건으로부터 영향을 받을 수밖에 없다. 이 점에서 역량은 개인의 독립적인 능력이 아니라, 사회적 선택의 산물이라고 할 수 있다. 그러므로 역량을 판단하기 위해서는 결과로 나타난 활동뿐만 아니라 그 기회와 과정에서 나타나는 다양한 사회적 관계와 가능성도 중요하게 살펴보아야 한다.

이러한 관점에 입각하여 역량 기반 교육과정(competency based curriculum)인 2015 개정 교육과정의 핵심적인 과목으로서 통합사회를 검토할 수 있다. 특히 2015 개정 교육과정이 행복을 추구하므로 그 의미와 특징을 파악하기 위해 통합사회에서 행복 단원에 관한 성취 기준을 살펴보았다. 2015 개정 교육과정 통합사회 행복 단원의 학습 요소는 통합적 관점, 행복의 의미와 기준, 행복의 조건으로 이루어져 있다(교육부, 2018, 124). 이 글에서는 그중에서 행복과 관련된 ‘행복의 의미와 기준’, ‘행복의 조건’과 관련된 성취 기준 및 교과서 내용을 검토하였다.

1. 행복 단원의 학습 요소 중 ‘행복의 의미와 기준’ 에 대한 비판적 검토

먼저, 2015 개정 교육과정 고등학교 통합사회 성취 기준 [10통사01-02]에서는 행복을 삶의 목적으로 언급한다(교육부, 2018, 124). 이는 객관적인 삶의 조건이 이미 풍족한 상황인데도 만족하지 못하고 타인과의 비교로 불행한 경우를 경계하라는 메시지를 전달한다는 점에서 의의가 있다. 또한 행복과 불행은 삶의 주요한 측면을 보여줄 수 있는 하나의 지표가 될 수 있다. 통상, 사람들은 목적을 달성할 경우 만족감을 느끼고 실패할 경우 좌절감을 느끼기 때문이다. 하지만 행복 그 자체로는 어떤 삶을 사는가에 관한 정보를 알 수 없다. 역량접근법에서 행복은 이기적 욕망에 따른 감정적인 반응이므로, 욕망이나 이익과는 무관하더라도 삶에서 추구할 만한 가치를 배제하기 때문이다. 사회에서 삶을 살아가다 보면 자신의 감정과는 무관하게 지켜야 할 원칙과 따라야 할 관행이 존재하며, 각자 추구하는 가치에 따라 행동의 기준을 개인적으로 설정하기도 한다. 이러한 것들을 실현하기 위해서는 감정에 의존하지 않는 주체적인 노력과 실천이 요구된다. 그럼에도 삶의 목적을 행복으로 설정한다면 행복이라는 감정을 얻기 위해, 실제로 실천하고 실현하기에 수월한 것만을 추구하게 되고 그러한 목적과 가치를 추구하는 삶이 본인이 원하던 것이라고 타협하고 적응하게 되기 때문이다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 117-118).

이뿐만 아니라 삶의 목적으로서 행복은 어떤 행동이나 사태의 최종적 결과로서 주관적인 감정이므로, 현재의 실질적인 상태뿐만 아니라 그러한 상태에 도달하기 위해 진정으로 어떤 삶을 영위하고 싶은가를 스스로 판단하고 선택할 기회와 가능성이 제공되었는가를 파악할 수 없게 한다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 118-119). 삶의 질을 판단하기 위해서는 인간과 현실에 대한 폭넓은 정보가 요구된다. 그런데 현대사회는 정보의 홍수 속에 있으며, 일상을 차지하는 주변의 많은 것은 광고주, 정치인 등에 의해 긍정적으로 보이도록 가공된다. 그러므로 소비자로서, 유권자로서, 시민으로서 개인이 할 일은 행복을 좇아 감정에 이끌려 다니는 일이 아니다. 행복도 삶의 중요한 일부분이지만, 그보다는 항상 상대의 질문을 재구성하고 사태를 회의적으로 바라보는 습관을 갖는 것이 필요하다(Marcus, 2008, 최호영, 2023, 276). 느껴지는 대로 상황을 받아들이기보다는, 폭넓은 정보에서 핵심적인 요소를 파악하여 삶의 현실을 직시하고 본인이 추구하는 가치에 비추어 그것이 진정 원하는 것이었는가를 검토하는 것이 요구된다는 것이다. 이는 복잡하고 불확실한 상황 속 변화를 주도하기 위해서도 필요한 자세라 할 수 있다.

하지만 행복의 자의성은 그러한 감정의 정당성을 검토하지 못하게 하거나, 객관적인 현실을 간과하게 한다. 환경을 개선할 수 있는 개인적·사회적 가능성이 현실적으로 충분히 마련되어 있음에도, 행복이라는 감정이 자족하도록 만들어 현실에 대한 이성적 판단을 하지 못하게 한다면 행복은 심각한 문제를 일으킬 수 있다. 특히 풍족한 환경에서도 불행하다고 느끼는 것은 그러한 상황에서도 진정으로 가치롭다고 여기는 삶을 살아가고 있지 않아서 그런 것일 가능성이 있다. 불만족을 느낀다면 그러한 감정의 원인에 대해 이성적으로 검토하는 것이 필요한데도 행복만을 삶의 목적으로 중시한다면 자신의 복지와는 무관한 가치에 대한 성찰의 필요성을 배제하기 때문이다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 118-119). 이는 진정으로 추구하는 가치를 성찰하지 못하게 하여 행위 주체성의 인식을 방해하는 문제까지 일으킨다.

행복이 갖는 이러한 특징은 2015 개정 교육과정의 목표가 행복이기도 하다는 점에서, 역량 기반 교육을 통해 무엇을 목적으로 하는가도 모호하게 만든다. DeSeCo 프로젝트는 역량(competency)을 전 생애에서 요구되는 능력으로 정의하였고, 역량 기반 교육과정의 목표가 행복이므로, 전 생애에서 행복을 누리는 것이 역량 기반 교육의 목표라면 그 자리에서 스스로 만족하는 것만으로도 행복을 느끼기에는 충분하기 때문이다. 심지어 Education 2030 프로젝트에서는 행위 주체성에 초점을 두고 교육 패러다임의 전환을 시도한다. 행위 주체성은 감정에 반응하는 수동적인 자세가 아니라 이성 에 의한 추론 능력과 판단에 따른 책임을 요구한다. 그럼에도 Education 2030 프로젝트의 영향을 받은 2022 개정 교육과정이 여전히 행복을 추구하며, 통합사회 행복 단원의 성취 기준에도 변화가 없다는 것은 행위 주체성을 위한 역량 기반 교육의 실현을 여전히 어렵게 만든다. 삶의 목적으로 행복을 다룬다면 행복 외의 다양한 가치를 주체적으로 실천하는 것을 어렵게 만들며, 심적 조절이 가능한 행복에는 책임이 수반되지 않기 때문이다 (Sen, 2009, 이규원, 2021, 305-306).

이처럼 2015 개정 교육과정 통합사회 행복 단원의 학습으로 전반적인 삶에서 추구할 무엇과 이를 어떻게 실천할 것인지에 관한 의미를 형성한다고 볼 수 없다. 그럼에도 역량 기반 교육과정을 지향하는 2015 개정 교육과정에서 행복을 추구하는 것은 역량(competency) 담론에 배태된 행동주의 심리학, 신자유주의 사상의 영향으로 인한 것이라 할 수 있다. 행동주의 심리학, 신자유주의 모두 욕구에 반응하는 획일화된 인간을 가정하기 때문이다.

반면, 자유주의에 바탕을 두는 섰의 역량접근법은 다양하고 이질적인 인간 그 자체를 목적에 두고 발전을 평가한다. 실제로 드러나는 삶의 양상과 그것을 개인이 원했는지를 고려한다는 것이다. 즉, 총체적인 삶의 현실과 삶에서 추구할 만한 가치를 모두 포괄한다. 이에 따라 경제적인 삶, 정치적인 삶, 사회적인 삶, 개인적인 삶 등을 구분하지 않고, 전반적인 삶의 영역에 대하여 인간의 선택과 행위에 따른 최종적인 결과뿐만 아니라 그 이전의 기회와 과정을 모두 평가한다 (Sen, 2009, 이규원, 2021, 261-262). 역량(capability)은 행위자의 동기와 의도 및 가능성과 기회를 세심하게 고려하기 때문이다.

따라서 역량(capability)을 삶의 목적으로 둘 경우, 일관되게 행위 주체성(agency)을 인식할 수 있도록 한다. 또한 섰은 역량이 이질적인 개인의 상황에서 각자 추구하는 가치를 주체적으로 실천하는가를 평가하는 것이라는 점을 밝히므로 그 실체가 무엇인지 명확하다. 또한 역량을 판단할 때, 각자 추구하는 가치에 따른 삶을 살 수 있도록 하는 데에는 사회환경적 요인으로부터의 영향이 개입될 수밖에 없다는 점을 반영한다. 개인의 역량에 대해 개인적 책임(responsibility)뿐만 아니라 사회·환경적 요인의 책임(responsibility)도 부과하는 것이다.

2. 행복 단원의 학습 요소 중 '행복의 조건' 에 대한 비판적 검토

다음으로, 2015 개정 교육과정 통합사회 성취 기준 [10통사01-03]에서는 질 높은 정주 환경, 민주주의의 실현, 경제적 안정, 도덕적 실천의 여러 가지 행복의 조건에 대해 학습할 것을 제시한다(교육부, 2018, 124). 이러한 각각의 조건은 행복에 대한 시간, 공간, 사회, 윤리적 관점

을 포괄한다. 그러나 행복의 조건을 그저 나열하기만 할 뿐, 각 조건이 어떻게 유기적으로 연결되는지 혹은 인간의 삶과 각 조건이 어떻게 상호 작용하는지 등에 대해서는 다루도록 언급하지 않는다(그림 2).

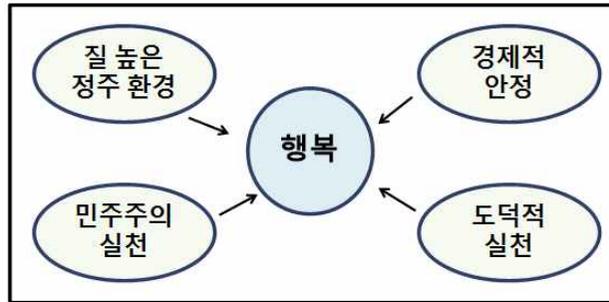


그림 2. 통합사회에서 서술하는 행복의 조건

그렇다고 해서 앞서 살펴본 바와 같이, 행복이라는 개념 자체가 삶을 전체적으로 통합할 수 있는 개념이라고도 볼 수 없다. 역량접근법에 의하면 행복은 심적 조절과 적응적 기대를 통해 상황에 만족하도록 만들어서 행복을 비교하는 것만으로 실제 개인의 삶이 어떠한지, 각자 무엇을 추구하는지, 그것을 실천하고 있는지 등 삶의 다양한 측면을 알 수 없기 때문이다. 특히 행복에 근거한 참여자의 선호를 골고루 반영하는 의사결정 방식은 존재하지 않는다. 다수결조차 독재를 내포하고 있기 때문이다. 이는 행복과 민주주의가 오히려 상충하는 모순이 발생할 수 있음을 의미한다. 이로 인해 센은 민주적 합의를 위해 행복보다는 오히려 자유(liberty)를 고려할 것을 주장한다(Sen, 2002, 원용찬, 2008, 20-24), 즉, 현 교육과정에서 언급하는 질 높은 정주 환경, 민주주의의 실현, 경제적 안정, 도덕적 실천과 같은 요소는 행복을 중심으로 하는 통합적 관점의 학습 내용으로는 타당하지 않다. 행복이라는 개념과 위 조건들을 모두 통합하는 관점의 학습이 어렵다는 것이다. 이는 곧 각자 진정으로 추구하는 삶을 영위할 역량(capability)을 확대하지 못하는 것으로 귀결된다.

이와 관련하여 심승희(2019)는 통합사회 행복의 조건에 관한 학습 주제가 역사와 지리, 일반사회, 윤리 영역별로 분할되어 단편적이고 경직된 특성을 보인다는 점을 파악하였다(심승희, 2019, 81). 또한 김국현(2016)은 통합사회 행복에 관해서 윤리, 역사, 일반사회, 지리 네 가지 학문 분과의 지식을 상호 관련시키는 매개 개념을 찾아 상이한 지식을 유기적으로 연계시켜야 한다고 주장하였다(김국현, 2016, 259). 교육과정에서는 행복을 중심으로 각 분과 지식을 통합하고자 하였는데, 행복 외의 또 다른 매개 개념이 필요하다고 주장하는 것이다. 이는 행복이라는 개념이 각 조건을 유기적으로 통합하지 못한다는 것을 암시한다.

2015 개정 교육과정 통합사회에서 서술하는 행복 단원에 대한 설명은 대단원(1)이 삶의 목적으로 행복을 실현하기 위한 조건들을 인간, 사회, 환경의 통합적 관점에서 이해하도록 하기 위한 것이라 서술한다(교육부, 2018, 123). 통합의 실현은 궁극적으로 역량의 함양과 행복 증

진을 위한 첫 단추라고 할 수 있다. 2015 개정 교육과정은 핵심역량을 중심으로 행복을 실현하고자 개정되었으며, 여기서 핵심적인 과목인 통합사회는 통합적 관점에서 삶의 목적으로 행복을 바라봄으로써 삶에 대한 역량을 함양하고 행복을 실현할 것을 지향하기 때문이다. 그러므로 통합의 원리부터 제대로 실현하기 위한 새로운 접근방식이 요구된다.

이처럼 역량교육을 위한 통합의 원리는 제대로 구현되지 않고, 역량교육을 통해 행복이라는 모순된 목표를 추구하는 근본적인 이유는 우리나라의 역량 기반 교육과정에 영향을 준 OECD의 역량(competency)에 관한 담론 자체에 문제가 있기 때문이다. 2015 개정 교육과정은 변화하는 시대에 맞춰 전반적인 삶의 영역에서 요구되는 능력을 길러주면서 인간의 내면적인 즐거움을 일깨우는 교육을 시행하고자 하였다. 그러나 정작, DeSeCo 프로젝트에서는 기능(skills)의 수행을 중시하면서도, 경제적 삶 외의 영역에 해당하는 인간 발전 그 자체를 위한 역량(competency)이 무엇인지 구체적으로 규명하지 못했다. 이에 대하여 Rychen(2016)은 OECD가 확장된 역량 개념을 체계적으로 제시하지 못하여 편협하게 해석될 수 있는 모호한 개념으로 만들었다고 지적하였다. 또한 Brian(2007)은 역량 개념이 OECD가 새롭게 정의한 인적 자본의 핵심 개념이라는 비판을 제기하기도 하였다(서경혜, 2020, 17-21). 이에 따라 사회 변화에 따라 변화하는 교육은 인간의 어떤 능력을 목적으로 해야 하는가가 불분명해지면서 우리나라에서는 활동에 초점을 두면서도 기존의 지식을 소홀히 할 수 없음을, 기존의 교육과정에서 중심이 되었던 교과 학문적 지식을 활용하여 통합의 원리를 구현하게 된 것으로 보인다. 결국 실생활의 통합이 아니라 학문의 조각 모음으로 교육과정을 구성하고 이에 맞춰 학습 내용을 제시하게 것이다. 이를 알 수 있는 것으로, 2015 개정 교육과정 문서에서는 핵심 개념을 중심으로 교과 학문적 지식을 통합하는가 하면, 실제 학교 현장에서는 활동 중심 수업을 확대하여 실시하면서도 그러한 활동의 결과로 무엇을 실현하였는지가 모호하다는 비판을 받았다(서경혜, 2020, 13·16).. 따라서 통합을 위한 새로운 방식을 모색해야 할 필요가 있다(허수미, 2017, 746).

IV. 역량접근법에 기반한 통합사회 행복 단원의 통합적 재구성 방안

역량접근법에서 고찰한 행복은 삶의 현실과 가치를 모두 포괄하기에 적합하지 않다. 그러므로 역량(competency)에 기반한 교육의 목적을 행복이라고 한다면, 교육의 결과에 있어서 삶의 편협한 측면만을 평가하게 된다. 그런데 2015 개정 교육과정 통합사회 행복 단원뿐만 아니라, 2022 개정 교육과정 통합사회 행복 단원의 성취 기준도 행복을 삶의 목적으로 두고, 이에 대한 통합적 관점을 기르도록 한다(교육부, 2022a, 110). 아직 2022 개정 교육과정에 따른 교과서는 미출시되었으므로, 2022 개정 교육과정에 따른 통합사회 교과서 내용 구성 방식에 대해 시사할 수 있다. 이를 위해 아마티아 센의 역량접근법에 입각하여 기존의 2015 개정 교육과정 통합사회 교과서에서 서술하는 행복의 조건을 검토하였다.

센은 발전(development)이란 각자 추구하는 삶을 실제로 영위하는 실질적 자유(freedom)가 확대되는 것으로 보았다. 인간의 역량이 발전하는 그 자체가 바로 사회 발전이라는 것이다.

이때 센은 인간이 사회적 책무(commitment)가 가능한 행위자(agent)라고 전제한다. 사회로부터 수동적으로 혜택을 누리며 감정에 반응하는 수동자(patient)에게는 사회에 대한 역량(capability)과 책임(responsibility)이 부과되지 않기 때문이다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 282).

센은 자유로서의 발전(development as freedom)을 전제로, 발전과 관련된 자유의 역할을 구성적 역할과 도구적 역할로 구분하였다. 먼저, 발전을 구성하는 실질적 자유(substantial freedom)는 발전의 최우선적 목표로서 그 자체로 내재적 중요성을 가진다. 여기에는 정치적·시민적 자유 등을 비롯하여 삶을 풍요롭게 하는 다양한 자유가 포함된다. 다음으로, 도구적 역할을 하는 수단적 자유는 원하는 삶에 대한 실질적인 자유를 확장함으로써 발전에 기여한다. 도구적 자유의 종류는 다양하지만 센이 특별한 관심을 보이는 자유는 ① 경제적 용이성(economic facilities)과 함께 ② 정치적 자유, ③ 사회적 편익, ④ 투명성 보장, ⑤ 안전보장의 다섯 가지가 있다. 다섯 가지 수단적 자유는 상호연관성을 갖는다.

이러한 수단적 자유를 통해 개인의 자유가 확대된다. 그런데 발전은 확대된 자유만으로 이루어지지 않으며, 자유도 저절로 확대되지 않는다. 자유를 바탕으로 자신과 사회에 영향력을 행사하는 행위자(agent)도 함께 요구되는 것이다. 이처럼 사회적 책무(social commitment)가 가능한 행위자(agent)는 다양한 제도와 상호작용한다. 사회적 제도에는 국가, 민주주의, 시장, 사법 체계, 정당, 매체, 공익단체 등이 있다. 이러한 사회적 제도배열은 개인의 실질적인 자유의 확장에 기여함으로써 역량을 확대한다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 33·408). 그리고 다시, 확대된 자유를 바탕으로 하는 개인의 판단과 행위 주체성은 궁극적으로 사회적·경제적 변화를 일으킨다(Sen, 1999, 김원기, 2022, 410). 다양한 사회적 제도가 행위자(agent)와도 상호작용한다는 것이다. 이처럼 발전된 사회에서 인간 개발(human development)로 자유로운 개인이 증가하면, 한 사람의 자유가 다른 사람의 자유를 확장하기도 한다. 사회적 존재로서의 개인은 사회적 책무(commitment)가 가능하기 때문이다.

이러한 자유로서의 발전(development as freedom)은 환경 문제에 대해서도 타당성을 얻는다. 환경은 인간 삶에 기회를 제공함으로써 가치를 부여받는다. 이때 자유로운 인간은 환경에 대해 필요 사항을 요구하기도 하지만 나름의 가치관을 가지고 추론하고 평가하여 선택하고 참여하며 행동한다. 예컨대 특정한 멸종위기종의 멸종을 방지하는 노력을 하는 것은 그 위기종이 인간의 생활 수준에 아무런 영향을 주지 않더라도 개인의 가치관과 멸종위기종에 대한 책무(commitment) 의식에 의한 것이다(Sen, 2009, 이규원, 2021, 280-284). 이처럼 행위 주체성을 인식하며 증대된 자유를 바탕으로 친환경적 행위를 한다면, 환경은 삶에 대한 기회를 제공함으로써 다른 자유를 확대하게 되고 이는 곧, 발전이다(Sen, 2009, 이규원, 2021, 280-281).

이러한 내용에 입각하여 통합사회 행복의 조건에 관한 교과서 내용을 분석하면, 성취 기준 [10통사01-03]에서 나타나는 바와 같이 각 조건에 관한 내용이 유기적으로 연결되지 않았다. 이뿐만 아니라, 각 조건과 관련하여 사회의 역할만 강조하거나 개인의 역할만을 강조하고 있었다(육근록 외, 2018, 18-33; 정창우 외, 2018, 18-29; 박병기 외, 2018, 18-22; 이진석 외, 2018, 20-32; 구정화 외, 2018, 22-35). 하지만 행복의 조건에 대하여 제도적 역할만을 강조할 경우, 개인을 행위자(agent)가 아닌 수혜자(patient)로 만든다. 특히 행복은 적응적 기대가 가능

하다는 점에서 제도적 역할만을 강조한다면 주체적인 사회참여의 필요성이 약화된다. 그렇다고 해서 개인의 역할만을 강조한다면 사회적으로 취약한 인간 존재의 성질을 반영하지 못하여 역량을 강화하지 못한다. 그러므로 각각의 조건에 대하여 시민과 제도의 역할과 책임을 골고루 언급할 필요가 있다. 행복의 조건과 관련하여 개인(행위자)과 사회적 제도 간의 상호작용 및 각 조건의 유기적 연관성을 모두 고려하여 통합사회 행복의 조건에 관한 내용을 역량 접근법으로 재구조화하여 나타내면 다음과 같다(그림 3).

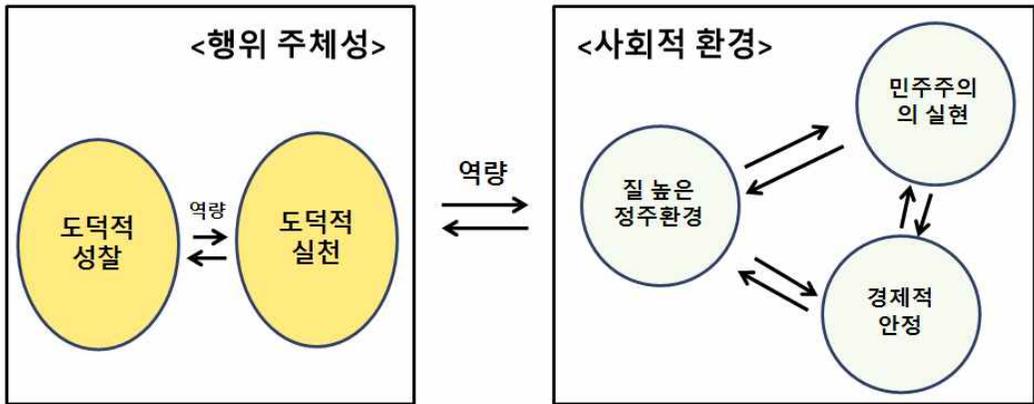


그림 3. 역량접근법으로 재구조화한 통합사회 행복의 조건

그림 3에는 각자의 삶에서 목적을 두는 가치를 성찰하고 그러한 가치를 실천하려는 개인의 행위 주체성이 나타나 있다. 이때 실제 행동을 통한 실천을 위해서는 개인의 역량(capability)이 요구된다. 역량에는 행복이 포함된다. 행복을 느끼는 것도 인간의 역량 중의 하나기 때문이다. 또한 역량을 갖춘 행위자(agent)는 사회적 환경으로부터 혜택을 받기만 할 뿐만 아니라 상호 작용한다. 개인의 역량은 사회에 대한 영향력을 행사하여 그 환경을 변화시킬 뿐만 아니라 사회적 환경이 개인의 역량을 확대하여 도덕적 실천을 강화하기도 하기 때문이다. 그리고 사회적 환경을 구성하는 각각의 요소들은 개인과 영향을 주고받을 뿐만 아니라, 서로 유기적으로 연관되어 있기도 하다. 이처럼 역량접근법에서 재구조화한 통합사회 행복의 조건은 그림 4에서 앞서 살펴본 기존의 통합사회 행복 단원의 내용 구성과는 달리, 인간, 사회, 환경에 관한 모든 요소를 연결하여 이해할 수 있도록 한다.

V. 맺음말

역량 기반 교육과정은 기존의 학교 교육이 학문적 지식의 습득만을 강조함으로써 학생들이 실생활에 필요한 능력을 습득하지 못했다는 사회적 인식에서 등장했다. 이러한 흐름에 맞춰 우리나라도 2015 개정 교육과정에서부터 역량 기반 교육과정을 공식적으로 도입하였다. 그러나 역량 기반 교육과정은 교육시스템 속에 제대로 안착이 되지 않아 그 목적을 제대로 실현하지 못하고 있다. 2015 개정 교육과정의 핵심적 변화로 꼽히는 통합사회에서도 행복에 관한 학습으로 통합적 관점을 습득하기 어렵다는 문제가 제기되었다. 이 글에서는 그 원인이 행복 그 자체에 있다는 점을 분석하여, 통합사회에서 행복 단원의 성취 기준과 그에 따른 교과서 내용이 적합하지 않다는 점을 밝혔다. 그리고 2022 개정 교육과정이 이미 고시되었으므로, 아직 출시되지 않은 2022 개정 교육과정에 따른 통합사회 교과서에 대해 시사함으로써 현실적인 대안을 모색하고자 하였다. 이는 역량 기반 교육과정을 통해 행위 주체성을 강화하기 위해 현실의 인간 그 자체에 주목해야 하며, 학문이 아닌 인간 역량(capability)에 중심을 두는 통합의 원리가 필요하다는 점을 시사하였다는 의의가 있다.

나아가, 고등학교 통합사회 행복 단원의 성취 기준의 경우, ‘삶의 목적으로서 행복’을 정정하여 삶의 목적으로 다양한 가치를 성찰할 수 있도록 해야 할 것이다, 또한 질 높은 정주 환경, 민주주의 제도, 경제적 안정과 같은 기존 행복의 조건은 행복을 바라보는 관점이라기보다는 발전을 평가하는 조건으로서 역량(capability)을 중심으로 이해하도록 서술되어야 할 것이다. 역량을 중심으로 각 조건을 바라본다면, 서로 유기적으로 통합되어 연결되며 이로써 사회에 대한 상호작용적 영향력에 대한 책임을 지는 행위 주체성을 강화하는 데에 더 적합하기 때문이다.

센은, 인간이란 다른 제약이 없다면 소중한다고 생각하는 가치대로 실천할 수 있는 자유로운 존재라고 본다. 또한 그것을 실현하기 위한 사회적 기회를 마련하는 과정에도 참여할 수 있다고 본다. 그러므로 개인에게는 사회적 존재로서의 자신을 인식하면서, 제대로 사고하고 판단하며 선택하며 책임지는 이성의 개발이 우선 요구된다. 교육은 바로 그러한 역할을 수행해야 한다. 행복이 아니라 역량을 중심으로 통합된 교육을 통해 이성을 깨우치고 역량을 발달시킨다면, 자신과 사회에 대한 긍정적인 변화를 주도하는 행위 주체성을 인식하고 강화하는 것도 가능할 것이기 때문이다. 이러한 교육을 통해 확대되는 역량(capability)은 사회적 기회를 창출하기 위한 공적 의사결정에 참여할 수 있게 하며, 공적 숙고를 거쳐 이성은 더욱 발달하게 된다. 발달하는 이성은 다시 소중히 하던 자신의 가치를 성찰하고 점검하도록 하며, 공적 합의 과정에서 추가된 삶의 수단에 의해 개인의 역량은 더욱 확대된다. 센은 그러한 역량의 확대가 바로 인간 개발이자 발전이라고 보았다.

이처럼 교육의 과정이자 목표이며, 삶의 수단이자 목적이 되는 역량(capability)에 관한 본 연구가 주체적인 실천 행동과 책임을 이끌어 내고자 하는 역량 기반 교육과정의 이상을 실현하는 데에 조금이나마 기여할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

<단행본>

- 교육부(2015), **초·중등학교 교육과정 총론**, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
- 교육부(2018), **사회과 교육과정**, 교육부 고시 제2018-162호 [별책 7] (교육부 고시 제2015-74호의 일부개정).
- 교육부(2022a), **사회과 교육과정**, 교육부 고시 제2022-33호 [별책 7].
- 교육부(2022b), **2015 개정 교육과정 총론 해설: 고등학교**, 교육부 고시 제2015-74호 (교육부 고시 제2022-2호 일부개정 포함).
- 구정화·변순웅·장준현·김재준·황병삼·최준화·황지숙·박상재·엄정훈·한보라(2018), **(고등학교) 통합사회**, 서울: 천재교육.
- 박병기·박철웅·이영호·이우평·김신철·김지현·이철훈·서정일·김원일·강봉균·김민재·신희정(2018), **(고등학교) 통합사회**, 서울: 비상교육.
- 송병건(2019), **경제사: 세계화와 세계 경제의 역사 [제3판]**, 서울: 도서출판 해남.
- 육근록·김상수·김정훈·김중록·박세호·임정순·지혜인(2018), **(고등학교) 통합사회**, 서울: 동아출판.
- 이진석·박지운·안재섭·송훈섭·허수미·조승연·신혜숙·서범석·장명섭·이성국·강은경·박정현·이태성(2018), **(고등학교) 통합사회**, 서울: 지학사.
- 정창우·최원희·김진영·문일호·박홍인·박정윤·박용우·전정재·신종섭·한경화·박재현·이주은·김윤정(2018), **(고등학교) 통합사회**, 서울: 미래엔.

<학위논문>

- 허지원(2021), **‘역량기반 교육’ 개념에 대한 비판적 고찰과 이론적 확충**, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

<학회지 혹은 저널>

- 강수정(2021), 통합사회 교과서의 불평등 단원에 대한 내용 분석 및 제언, 부산: **윤리교육연구**, 0(61), 119-149.
- 김국현(2016), ‘행복’에 대한 통합적 접근을 위한 ‘통합사회’의 교육내용 구성 방안 연구, 부산: **윤리교육연구**, 0(42), 251-281.
- 김민정(2019), ‘역량기반’ 대학교육의 통치성에 대한 비판적 고찰, 서울: **사고와표현**, 12(1), 195-220.
- 김태환(2019), 통합사회 교과서에 나타난 경제윤리 내용 분석 - 소비자의 선택과 역할을 중심으로 -, 서울: **시민교육연구**, 51(1), 27-60.
- 김한솔·장지영·윤혜원(2020), 통합사회 과목 운영의 어려움과 극복경험에 대한 연구, 인천: **교육문화연구**, 26(2), 499-522.

- 모경환·박형준(2021), 고등학교 ‘통합사회’ 운영 실태와 2022 개정 교육과정의 개발 방향, 서울: **시민교육연구**, 53(4), 55-93.
- 박재영(2022), 대한민국 중등학교 사회과 통합 담론과 개선방안 - 고등학교 〈통합사회〉를 중심으로, 공주: **역사와 교육**, 0(35), 393-427.
- 박휴용(2015), 핵심역량기반 교육에 대한 비판적 고찰, 부산: **교육사상연구**, 29(4), 49-78.
- 서경혜(2020), 역량기반 교육과정의 딜레마, 대구: **교육과정연구**, 38(4), 5-31.
- 소경희(2009), 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색, 대구: **교육과정연구**, 27(1), 1-20.
- 송경오·박민정(2007), 역량기반 교육개혁의 특징과 적용가능성 탐색, 진천: **한국교육**, 34(4), 163-190.
- 심승희(2019), 『통합사회』 행복 관련 단원의 지리학습 내용 개발을 위한 여러 학문 분야에서의 행복 연구 성과 탐색, 공주: **한국지리환경교육학회지**, 27(2), 69-86.
- 유성상·이재준·남유진(2015), 역량기반 대학교육 담론의 한계 및 대안적 논의 탐색, 서울: **평생학습사회**, 11(2), 21-52.
- 유재봉(2023), OECD Education 2030에 나타난 웰빙 개념의 비판적 검토, 대구: **교육과정연구**, 41(2), 31-51.
- 윤정일·김민성·윤순경·박민정(2007), 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰 : 역량의 특성과 차원, 서울: **교육학연구**, 45(3), 233-260.
- 이상은·소경희(2019), 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’ 을 중심으로, 대구: **교육과정연구**, 37(1), 139-164.
- 장양기(2022), 고등학교 통합사회 교과서 다문화 단원 분석, 인천: **문화교류와 다문화교육**, 11(2), 207-229.
- 조철기(2016), 『통합사회』 교육과정 개발 과정에 대한 탐색, 공주: **한국지리환경교육학회지**, 24(1), 47-60.
- 조현희·홍원표(2022), OECD Eduaction 2030에 내재된 학생 주도성의 다면적 의미: 신자유주의에 대한 비판적 관점들을 중심으로, 서울: **교육학연구**, 60(6), 215-242.
- 허수미(2017), 사회과 교사가 인식하는 ‘통합’의 의미와 실천 양상: 2015개정 교육과정 ‘통합사회’ 과목에 대한 인식을 중심으로, 청주: **학습자중심교과교육연구**, 17(24), 739-766.
- 허수미(2018), ‘통합사회’ 성취기준과 수행과제에 반영된 핵심역량 특성 분석, 청주: **사회과교육연구**, 25(4), 109-129.

<외국저널>

- OECD(1999), *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, 1-51.
- _____(2005), *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, 1-20.

- _____ (2019a), *OECD Future of Education and Skills 2030 Project Background*, 1-15.
- _____ (2019b), *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030*, 1-15.
- _____ (2019c), *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Transformative Competencies for 2030*, 1-12.
- _____ (2019d), *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Learning Compass 2030*, 1-12.
- Rothwell, William J. & Lindholm, John E.(1999), Competency identification, modelling and assessment in the USA. *International Journal of Training & Development*, 3(2), 90-105.

<번역서>

- Marcus, Gary(2008), Kluge, 최호영(2023), **클루지**, 파주: 갤리온.
- Sen, Amartya K.(1987), *On Ethics and Economics*, 박순성 · 강신욱(1999), **윤리학과 경제학**, 서울: 도서출판 한울.
- _____ (1999), *Development as Freedom*, 김원기(2022), **자유로서의 발전**, 서울: 갈라파고스.
- _____ (2002). 원용찬(2008), **센코노믹스: 인간의 행복에 말을 거는 경제학**, 서울: 갈라파고스.
- _____ (2009), *The Idea of Justice*, 이규원(2021), **정의의 아이디어**, 서울: 지식의 날개.

교신저자 : 구자빈, 신선여자고등학교 교사
jabin55@hanmail.net

[부록] 일반사회과 1급 정교사 자격연수 기관의 전공 영역별 개설 강좌명 및 시간 배당*

영역	연수 기관	A	B	C	D	E	F	
교과교육	사회과 교육일반	<ul style="list-style-type: none"> 2022 개정 교육과정과 사회과교육(3) 토의토론을 활용한 수업(2) 대화적 논증을 활용한 글 쓰기 교육(2) 지각권으로 바라본 사회과 교육(2) 사회과에서 논쟁문제 다루기(2) 사회과 평가 문화의 최전선 이야기 - 출제와 검토 사이(2) 평가문화 개발 사례 분석(2) 학생 주도형 문제해결 프로젝트(2) 한국사회의 변화와 시민 교육의 방향(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 일반사회교육의 이해(2) 에듀테크를 활용한 학생 참여형 수업 설계(4) 사회과 교육: 활동 중심 사회과 수업 사례(4) 	<ul style="list-style-type: none"> 과학기술의 발달과 사회과 교육의 방향(3) 2022 개정 사회과 교육과정의 개발 방향 및 주요 변화(3) 사회과 협동학습의 활용(3) 사회과 글쓰기 수업(3) 학교민주시민교육과 사회과 과정(3) 에듀테크를 활용한 사회과 수업의 실제(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 사회과 교사와 교직원(2) 사회과 특이문화속의 실제(2) 사회과 평가의 이론적 기초(2) 사회과 평가의 실제(2) 지각권으로 바라본 사회과 교육(2) 2022 개정 교육과정과 사회과 교육과정(2) 한국사회와 시민교육(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 2022 개정 사회과 교육과정의 이해(3) 사회현안과 함께하는 사회 참여 교육의 이론과 실제(3) 다양한 사회과 게임 사례 나눔(3) MZ세대의 문화변화에 따른 일반사회과 교육의 제도전(3) 앞이 보이는 주제 선택 수업 사례 나눔(3) 자기연수를 통한 더 나은 사회수업 만들기(3) 스마트하게 학생과 소통하며 함께하는 사회수업(3) 사회과 교육과 AI 그리고 디지털 시민성(3) 학습자 활동 중심 사회과 수업 설계와 평가(3) 평가(3) 개념 중심 사회과 수업 설계와 평가(3) 학교민주시민교육(3) 통합사회 주제 중심 수업 운영 사례(3) 수업이 곧 평가이자 기록이 되는 신비한 수업 설계(3) 		
		경제교육	<ul style="list-style-type: none"> 미시경제학과 경제교육(3) 거시경제학과 경제교육(3) 경제금융교육사례(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 사회과 경제수업(6) 실제로 해보는 주식 수업(4) 경제교육과 경제수업(4) 경제평가 현황과 개선 방안(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 학습자 중심 게임 활용 경제 수업(3) 경제교육과 경제 수업(3) 경제교육에서의 시장과 정부(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 경제금융교육 사례(2) 2022 개정 경제 영역 교육과정(2) 	-	-
		법교육	<ul style="list-style-type: none"> 청소년 문제와 사회과 범교육(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 미래 변화에 대응하는 법과 사회 개정 교육과정(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 청소년 문제와 사회과 범교육(3) 법교육 교수-학습 방법의 이해(3) 한법과 헌법교육(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 청소년문제와 사회과 범교육(2) 2022 개정 범 영역 교육과정(2) 민법과 교육(2) 	-	-
		사회문화 교육	<ul style="list-style-type: none"> 사회문제탐구 교육과정, 수업, 평가의 실제(2) 	-	<ul style="list-style-type: none"> 2022 개정 사회과 교육과정의 개발 방향(사회문화)(3) 사회문제 수업 사례(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 사회문제 수업 사례(2) 사회문화 교육과정 이해하기(2) 사회문제 탐구 과목의 이해(2) 	-	-
		정치교육	<ul style="list-style-type: none"> 2022 개정 교육과정과 정치교육 변화(3) 청소년 참정권과 선거교육(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치교육의 이해(2) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치교육의 방향과 과제(3) 민주주의와 참여: 사회과 지역 사회 참여 수업을 중심으로(3) 정치교육의 최근 동향과 과제(3) 민주주의 발전 과정(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 2022 개정 정치 영역 교육과정(2) 	-	-
		융합교육	<ul style="list-style-type: none"> 다문화교육의 이론과 실제(3) 	<ul style="list-style-type: none"> 환경교육 및 기후 위기의 이해(4) 	-	-	-	-

영역		A	B	C	D	E	F
연수 기관		-	-	-	-	-	-
경제학	-	-	-	-	경제 주요 개념 이해하기(2)	경제학(11)	사회적 경제와 경제학 그리고 우리 사회(3)
법학	<ul style="list-style-type: none"> • 헌법의 이해(2) • 교과서 내용의 이해를 돕기 위한 민법의 쟁점(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 연수자 노동인권의 이해(2) • 형사사법과 학교폭력의 이해(2) • 학교폭력 예방방법의 이해(2) • 교관징계 관련 법령의 이해(2) 	-	<ul style="list-style-type: none"> • 헌법의 이해(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 법학(11) 	-	-
사회학	<ul style="list-style-type: none"> • 사회문제와 일탈 이론 탐색(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 인권과 이주민(4) 	-	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 소수자와 미디어(2) • 사회학 이론 이해하기(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회학(10) 	-	-
정치학	<ul style="list-style-type: none"> • 민주주의의 모델들(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 동북아 경제와 한반도 통일(2) • 현대 민주주의의 이론과 실제(4) • 북한 사회의 이해(2) • 정치학 기초의 이해(2) • 민주주의와 시민교육 기초의 이해(2) 	-	<ul style="list-style-type: none"> • 민주주의의 위기와 대안(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • 정치학(11) 	-	-
기타	<ul style="list-style-type: none"> • 현장답사 1. 2. 3(6) 	-	-	-	-	-	-

개설 강좌의 영역은 강좌명과 강사의 신분 및 전공을 고려하여 판단하였다.

사회과 인권교육 내용 분석: 인권의식을 중심으로¹⁾

이 주 연

한국교원대학교

I. 서론

오늘날 우리 사회는 디지털 사회로 전환되면서 다양한 사회 각 분야에서 끊임없이 발생하는 사건과 사고를 접하게 된다. 특히 인권이 존중받지 못하는 사건과 사고를 쉬이 접할 수 있다. 또한 인권을 침해당한 사회적 약자의 목소리를 더 잘 들을 수 있게 되면서 인권보호 및 존중의 필요성도 나날이 높아지고 있다. 최근만 해도 진상 민원 및 갑질로 인한 피해, 여성 혐오 범죄, 안전권을 침해당한 인명 사고, 학교 폭력으로 인한 피해, 전쟁 등 여러 인권 침해가 발생하였고 많은 이들에게 지울 수 없는 상처와 고통을 남겼다.

침해당한 인권을 보호하고 그 침해를 예방하기 위해서는 높은 인권의식에 기반한 인권적 실천이 요구된다. 그렇다면 ‘인권 의식’이란 무엇일까? 국가인권위원회에서는 정기적으로 ‘국민인권 의식 실태조사’를 실시하고 그 결과를 발표하고 있다. 하지만 인권 의식을 명확히 정의하고 있지는 않다. 조사 내용의 범주를 통해 유추하자면 국가인권위원회에서 생각하는 ‘인권 의식’이란 인권에 대한 인식, 인권 침해에 대한 인식, 인권적 상황에 대해 갖는 의견 등을 포괄한 ‘인권을 바라보는 관점 또는 인권에 대해 가지는 견해’이다. 하지만 인권 의식은 단순한 인권에 관한 견해나 태도가 아닌, 철학적 고민을 통해 정의되어야 하는 개념이다(박상준, 2010a, 40). 본 연구에서 살펴본 선행연구들에서도 많은 고민 끝에 인권 의식을 인지적·정서적·행동적 요소로 구성된 태도 개념으로 정의하였다. 이렇게 인권 의식을 일종의 태도 개념으로 본다면, 심리학적 태도 개념의 형성을 설명하는 주요 요인으로 거론되는 ‘학습 경험’과 ‘직접 경험’의 유무(한규석, 2017, 230-239)가 중요해진다. 인권 의식을 기르는 데 있어 인권의 학습을 돕고 인권적 경험을 제공할 수 있는 학교 인권 교육이 중요한 역할을 하게 된다는 것과 그 교육은 인지적·정서적·행동적 요소를 함양할 수 있도록 설계되어야 한다는 것을 의미하기 때문이다.

우리나라는 제7차 교육과정 총론에서 ‘추구하는 인간상’을 통해 처음으로 인권적 가치를 명시한 이래, 꾸준히 인권 교육이 강조되고 발전되어 왔다. 2009 개정 교육과정에서 범교과 학습 주제를 제시하며 처음 인권 교육을 포함시켰으며, 2015 개정 교육과정에 들어서며 인권을 중심으로 한 단원이 편성되면서 그 성취기준과 연결된 교수 학습 자료가 각급 학교에 보급되었다(인천광역시교육청 학교민주시민교육 교사아카데미²⁾, 2021, 55-56). 하지만 교과 내용으로서

1) 이는 이주연의 한국교원대학교 대학원 석사 졸업 예정(2024) 논문을 수정·보완한 것입니다.

2) 이하 ‘인천광역시교육청’으로 표기

인권교육은 인지적 측면에 치중했다는 비판을 받아왔다(박상준, 2003; 박길자, 2008; 구정화, 2022). 또한 실제 학교현장에서 범교과 주제 학습으로서 인권교육은 창의적 체험학습으로 이루어지는 경우가 많고 그마저도 아동학대방지교육, 학교폭력예방교육 등 논란의 소지가 적은 주제로 진행되거나 사회적 맥락과 상관없이 개인의 인격 수양을 강조하는 인성교육과 비슷하게 진행되기도 하였다(인천광역시교육청, 2021, 60).

이처럼 인지적 요소에 치우친 교과 교육과 인권친화적 경험을 충분히 제공하지 못하는 비교과 교육이 이루어지는 한, 학교 인권교육을 통한 체계적 인권의식 함양은 어려울 것으로 예상된다.

따라서 본 연구는 인권교육에서 인권의식의 함양에 관심을 가져야 할 필요성을 제시하고 현재 교육과정 및 교과서를 인권의식의 관점에서 살펴보는 것을 목적으로 한다.

II. 인권의식의 이론적 논의

1. 인권의식의 개념과 특성

일반적으로 ‘시민들의 인권의식 수준이 높을수록 인권친화적 사회가 형성되어 정의롭고 민주적인 사회 질서가 형성 및 유지될 가능성이 높을 것’이라는 생각은 쉽게 할 수 있다. 하지만 ‘인권의식’이 무엇인지 명확히 정의하기란 쉽지 않다. 그래서 학교 교육을 통하여 인권의식 함양을 추구하기 위해서는 인권의식의 개념과 구성요소를 구체화하고 교육목표나 평가기준으로서 쓰일 수 있도록 하는 작업이 필요하다.

이와 관련하여, 곽한영(2007)은 교육적 목적을 위해 ‘의식’ 개념을 활용하여 ‘법의식’ 개념을 구체화하였다. 곽한영은 범교육을 통한 법의식 향상을 위해 법의식 개념을 사회심리학의 Allport의 정의를 차용한 ‘태도(attitude)’의 개념을 통해 재정의하였다. Allport는 태도를 ‘어떤 사람(혹은 물건)에 대하여 특정한 방식으로 생각하고 느끼고 행동하려는 학습된 성향’이라고 정의했다(Allport, 1954. 곽한영, 2007, 80에서 재인용). 이 정의는 태도가 ‘학습되는 것’으로서 사회적으로 구축되는 것이라는 점, 태도는 ‘성향’으로서 세상을 바라보는 창문의 역할을 하게 된다는 점, 태도가 ‘인지’, ‘정서’, ‘행동’의 요소를 가지고 있다는 점을 나타낸다.

태도의 구성 요소 중 ‘인지’는 특정 대상에 대한 모든 생각과 지식을 의미하는 것으로 신념, 지각방식, 지식 등을 포함하는 개념이다. ‘정서’는 인지된 대상에 대해 긍정적·부정적 평가를 포함한 여러 감정적 평가를 내리는 것이다. 정서는 대상의 각 인지 요소에 대한 평가의 종합적인 면이기도 하며, 인지 요소가 망각된다 해도 정서 요소는 지속되어 행동에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(한규석, 2017, 228-230). ‘행동’은 실제 행동이 아닌 행동하려는 성향, 경향 및 행위의도로 보는 것이 적절하다. 다양한 이유로 태도와 실제 행동의 양상이 같지 않을 수 있기 때문이다. 태도를 구성하는 세 요소들은 상호 독립적이지만 인지적 요소와 정서적 요소 간의 일관성은 높은 편이며 일관성이 높을수록 태도는 안정적으로 형성된다(곽한영, 2007, 82-83; 한규석, 2017, 233).

인권의식에 관한 대표적인 연구로 박상준·임태승(2010)의 연구가 있다. 그들은 인권의식은 인권에 대한 단순한 견해나 태도라 정의할 수 없고 도덕적 판단과 같은 추론능력이 아니므로 철학적 분석으로 개념을 정립할 필요가 있다고 주장했다. 그들이 정의한 인권의식은 ‘인권에 대한 지식과 이해, 인권판단력, 인권 친화적 태도, 인권 친화적 행위 등을 모두 포함하는 정신의 복합적 상태와 작용’이다(박상준·임태승, 2010, 45). 좀 더 구체적으로는 인권의 의미와 종류, 중요성 등을 인식하고, 인권 침해 문제에 대해 정서적으로 공감하면서 자신 및 타인의 인권을 보호하려는 태도를 지니고 인권 문제를 해결하기 위해 행동하려는 의지를 포함하는 개념이다(박상준, 2021, 241). 그는 인권의식이 인지적·정의적·행동적 요소로 구성되어 있다고 보고 각각의 세부 구성요소를 <표 1>과 같이 제시하였다(박상준·임태승, 2010, 46).

<표 1> 인권의식의 구성요소(박상준·임태승의 분류)

인지적 요소	지식	인권에 대한 지식 인권 문제의 이해
	사고 기능	인권판단력
정의적 요소	가치	인간의 존엄성, 생명, 자유, 평등, 복지 등에 대한 신념
	태도	인권에 대한 확신 인권감수성 인권 친화적 태도 인권 친화적 행위성향
행동적 요소	개인 행동	개인적인 인권 친화적 행위 인권문제의 개인적 해결 시도
	집단 행동	집단적인 인권 친화적 행위 인권문제의 집단적 해결 시도

인권의식의 세 요소는 순서 없이 복잡하게 상호작용하며 작동한다. 인권에 대한 지식이 충분할수록, 인권판단력이 높을수록, 인권감수성 및 인권 친화적 태도가 형성되어 있을수록 인권문제를 합리적으로 해결하고 인권 친화적 행위를 할 가능성이 높아진다고 보았다.

인권의식과 관련한 다른 대표적 연구는 김자영(2012)의 연구이다. 김자영은 인권의식을 ‘자신을 포함한 사회 구성원에게 부여된 인권에 대해 인식하고, 자신과 타인의 인권을 존중하며 적극적으로 수호하고 옹호하려는 태도’로 새롭게 정의했다(김자영, 2012, 36). 그리고 T. Lickona의 도덕성 3요소 모형을 토대로 인권의식의 3요소를 <표 2>와 같이 제시하였다(김자영, 2012, 53).

김자영이 제시한 인권판단력은 ‘기본적 인권 개념과 내용에 근거해 인권문제에 대해 판단하는 사고능력’을 뜻한다. 인권감수성은 ‘인권 문제가 개재된 상황에서 그 상황을 인권 관련 상황으로 지각하고, 해석하며, 그 상황에서 가능한 행동이 다른 관련 당사자들에게 어떤 영향을 미칠지를 상상하며, 그 상황을 해결할 책임이 자신에게 있다고 인식하는 심리적 과정’으로 보았다. 인권행동의사는 ‘인권적 문제 상황에서 이를 해결하기 위한 행동에 참여하려는 의지’로서 자신이 직접적인 이해당사자가 아니더라도 인권을 옹호하는 것을 드러내는 것으로 보았다.

〈표 2〉 인권의식의 3요소(김자영의 분류)

영역	요소	세부내용
앎	인권판단력	인권과 관련된 지식
		인권의 옳음에 대한 신념
감정	인권감수성	인권 침해 상황 속의 타인에 대한 공감
		인권 침해 상황에 대한 자신의 정서
행동	인권행동의사	개인적 차원의 행동의사
		집단적 차원의 행동의사

인권의식을 높이기 위한 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 문미희(2005)의 연구도 있다. 문미희는 J. Rest의 도덕성 4요소 모형을 토대로 인권의식의 구성요소를 구체화하고 각각의 구성요소를 함양시킬 수 있는 딜레마 토론 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하였다.

문미희는 인권의식을 ‘인권 문제가 개재된 상황에서 그 상황이 인권 문제와 관련된 상황이라고 인식하고(인권감수성), 그 상황에서 인권 옹호적으로 가능한 행동이 무엇인지를 추론할 수 있으며(인권추론능력), 인권가치와 경쟁하는 여타의 사회적·경제적·정치적·종교적 가치보다 인권적 가치를 우선시하도록 동기화되며(인권가치에 대한 동기화), 개인의 성격상의 여러 방해요인을 극복하고 인권옹호 행동을 실행에 옮길 수 있는 능력(인권행동 실천력)을 총칭하는 개념’으로 정의하였다(문미희, 2005, 98). 그리고 인권적 상황이 담긴 딜레마 토론 프로그램을 설계하여 ‘인권 사태의 지각 및 해석 경험’, ‘인권 옹호 행동 방안의 추론 경험’, ‘인권·비인권 가치의 중요도 비교 경험’, ‘인권행동 실천 관련 성격 특성의 탐색 경험’을 제공하고 인권옹호적 행동을 위한 잠재력을 키우고자 하였다.

위와 같은 선행연구를 토대로 인권의식은 ‘인권에 대한 인지적·정서적·행동적 요인으로 구성된 태도’라고 할 수 있다.

이러한 맥락에서, 구정화·송현정·박세롬(2020)의 연구는 표면적으로 인권의식을 언급하고 있지는 않지만 실질적으로는 인권의식의 연구와 맥을 같이 하는 연구라 볼 수 있다. 구정화외(2020)는 인권교육과정을 설계하는 연구에서 인권교육의 목적으로 ‘인권감수성’을 제시하며 다음과 같이 서술하고 있다.

인권교육은 인권 관련 지식과 인간의 존엄성 등 인권 관련 가치에 대한 인식에 기초하여 자신과 타인을 동등한 사회의 구성원으로 존중하고, 공동체에서 마주하는 다양한 인권 관련 상황을 인식하며 이를 자신의 문제로 공감하고 적극적으로 해결 방안을 찾아 주체적으로 실천하고자 하는 인권감수성 함양을 목적으로 한다. (구정화·송현정·박세롬, 2020, 288)

이는 앞서 살펴 본 ‘의식’ 연구들과 같이 인권에 관한 인지·정서·행동 영역의 구성요소를 가진 정의로, 인권의식의 정의라고 봐도 크게 어색하지 않다. 일반 대중들이 사용하는 인권감수성의 의미가 ‘감수성’에 초점을 둔 ‘인권적 상황에 민감하게 반응할 수 있는 정서적 능력’인 점³⁾, 진정한 인권감수성은 단순히 정서 영역뿐만 아니라 인지·행동 영역에서

도 인권친화적인 개발을 필요로 한다는 점에서 위 정의는 ‘넓은 의미의 인권감수성’ 이라고 정의하거나 ‘인권의식’ 으로 정의하는 것이 타당하다. 일반 대중들이 이해하는 인권감수성이 라는 용어를 고려한다면, 인권교육의 목적을 인권감수성 함양으로 설정하는 것은 자칫 정서적 측면에 치우친 인권교육을 야기할 수 있고 인권의식과 인권감수성의 개념적 혼란을 초래할 수 있다. 따라서 이 연구를 인권의식을 목적으로 한 연구라고 본다면, 인권의식 함양을 위한 인권교육과정을 개발하고자 한 연구로서 참고할 수 있다.

2. 인권 이론을 통한 인권의식의 필요성

1) 인권의 개념과 특성을 통한 인권의식의 필요성

‘인권’ (人權, human rights)은 인간이라는 이유 하나만으로 그 존엄성을 인정받으며 인간으로서 살아가기 위해 향유할 수 있는 권리로서 모든 인간은 성별, 언어, 종교, 인종, 출신 국가, 재산 등에 상관없이 인권을 가진다. 인권은 근본적인 도덕적 권리이며, 인류 전체에 대한 개인의 최소한의 합당한 요구들로, 기타의 모든 권리를 향유하고 행사함에 있어 필수불가결한 전제조건이 되는 권리들이다. 그리고 인권은 국가에게 도덕적 권리들을 실정법적으로 제도화하여 보장해 줄 것을 요구할 수 있는 도덕적 청구권(권리들에 대한 권리)을 포함하는 권리이다(김도균, 2006, 80-85). 특히 근대에 미국 독립선언이나 세계인권선언과 같은 인권선언에서 선언되었듯이 인권은 불가침, 불가양의 절대적 권리이며 왕이나 입법자가 마음대로 만들고, 빼앗고, 포기케 할 수 없는 자연권이다(김철수, 2021, 286).

김도균(2006, 86-87)은 인권의 특성으로 ‘권리주체의 보편성과 권리 상대방의 일반성’, ‘도덕적 정당성’, ‘인권대상의 근본성’, ‘실정법에 대한 우선성’ 을 제시하였다. 첫째, 권리주체의 보편성과 권리 상대방의 일반성이란, 인권은 개인으로서 모든 인간에게 당연히 부여된 권리로서 후천적으로 획득되는 권리가 아니라는 것이다. 그리고 인권의 상대방은 모든 개인뿐 아니라, 집단, 사회, 국가 등을 포함하고 있다. 둘째, 도덕적 정당성이란 어떤 규범이 모든 개인에 대해 정당화될 수 있는 특성을 의미한다. 즉 어떤 권리의 내용이 모든 개인에 대해 정당화될 수 있다면 그 권리는 인권인 것이다. 셋째, 인권대상의 근본성이란 인권의 내용을 이루는 대상이 긴급하고도 근본적인 속성을 가지고 있다는 것이다. 마지막으로 실정법에 대한 우선성이란, 인권은 제도적 권리 및 실정법적 권리에 우선하는 지위를 갖는다는 것이다. 인권을 침해하는 실정법은 내용상으로 정당하지 못하며 이 부정당함은 단순히 도덕적 부당함에 그치는 것이 아니라 불법적인 성격을 갖게 된다.

그런데 인권과 인권의 실천에 관한 연구는 많은 부분이 법적인 관점에서 이루어졌다. 권리의 일종인 인권을 실정법 차원에서 보장하려다 보니 국내외적으로 ‘인권법’ 의 형태로 연구가 진행되었기 때문이다. 이처럼 인권이 법학자 덕에 발전해왔지만 지나치게 법적인 측면으로만 관심을 갖게 되면 인권을 왜곡할 수 있다. 인권은 법학뿐만 아니라 다른 사회과학 분야에서 연구가 필요한 학제적 개념이기 때문이다(Michael Freeman, 김철호 역, 2005, 27-28).

살펴본 바와 같이 인권은 인간이라는 이유만으로 가지는 권리로서 학제적으로 연구되어야

3) 함께 살펴본 박상준·임태승(2010), 김자영(2012)의 연구에서도 인권감수성은 정서적 영역에 초점을 둔 개념 정의가 이루어지고 있다. 또한 인권감수성의 개념이 등장한 교과서에서도 인권감수성은 정서적 측면의 개념으로 소개되고 있다(교과서 D p. 18, 교과서 L p. 124).

하는 개념이다. 그리고 인권은 추상적인 수준에서 그치는 것이 아닌 실천적 개념이다. 따라서 이처럼 복잡하고 추상적인 인권을 이해하고 자신의 삶에 적용하기 위해서는 인지적·정서적·행동적 측면에서 인권을 학습하고 적용시키는 연습이 필요하다.

2) 인권 담론의 특성을 통한 인권의식의 필요성

인권은 그 정의와 특성에 의해 자칫 맹목적으로 당연히 존중되어야 하는 제1의 가치로 이해되기 쉽다. 하지만 인권에 관해 공부를 계속하다보면 과연 인권이 가장 중요한 가치가 맞는지, 어떤 것이 진정한 인권적 실천인지 고민하게 된다. 이는 인권교육에서 다루지는 지식 요소들이 비교적 체계화된 것과 달리 인권과 관련한 담론들이 아직 정리되지 않았기 때문이다.

오늘날의 인권 분야에서만큼 이론과 실제의 괴리가 큰 분야를 찾기 힘들 정도로 세계 곳곳에서 인권침해 사례가 끊이지 않고 있다. 이러한 이론과 실제의 괴리는 인권 담론에 내재하는 다양한 모순과 긴장으로 인해 심화되고 있다. 인권은 복잡한 역사적·정치적 과정을 통해 점진적·누적적으로 채택되어왔고, 여러 국가의 다양한 역사 인식과 필요를 반영해서 필연적으로 구조적인 긴장과 모순을 가진다(김비환 외, 2010, 14-17).

일례로 ‘인권의 보편성은 어떻게 이해해야 하는가?’ 라는 질문에 대해 생각해보자. 앞서 인권 개념의 특성으로 제시된 ‘인권의 보편성’은 모든 인간이 인권의 주체가 된다는 뜻과 동시에 구체적인 개인의 특수성을 아우른다는 뜻을 내포한다(이봉철, 2001, 39-40). 인권을 공부한 많은 사람들이 이 보편성에 동의할 것이다. 하지만 ‘상대주의’를 고려한다면 이러한 보편적 타당성을 요구할 수 있는 규범적 근본개념의 존재를 부정하게 된다. 모든 사람에 대해, 이들의 상이한 사회적·경제적·문화적·종교적 조건에 대해 타당한 규범적 근본개념을 만드는 것은 불가능하다. 이러한 견해에 따르면 인권도 모든 곳에서 모든 이에게 옳을 수 없고 같은 방식으로 적용될 수도 없다(C. Menke & A. Pollman, 정미라·주정립 역, 2012, 92-93). 한편, 이에 관해 중재적인 견해도 있다. 인권의 보편성과 상대주의는 대립적 관계로 인식되어서는 안 된다는 것이다. 왜냐하면 세계인권선언은 다양한 문화 간의 차이를 전제로 하는 국제적 합의를 목표로 하였고, 이는 삶의 중요한 가치와 목적에 관한 상이한 견해 속에서도 문화를 초월한 합의의 가능성이 존재함을 의미하기 때문이다. 따라서 인권의 ‘보편성’이 아니라 ‘보편화 가능성’이라 보는 것이 타당하다고 주장한다(김비환 외, 2010, 94). 이처럼 아직 인권과 인권적 실천은 완성되지 않은 주제이다.

다양한 가치가 공존하는 현대 사회에서 일관된, 또는 상황에 맞게 적절한 인권적 실천을 하기 위해서는 다양한 인권 담론들에 관해 고민해보고 자신만의 답을 찾기 위해 노력해야 한다. 그리고 이러한 철학적 고민을 할 수 있는 시민이 인권교육을 받은 자의 궁극적인 모습이라 할 수 있다. 이를 위해서는 인권에 대한 지식과 인지능력, 정서적 요소와 행동적 실천 의지를 포함한 인권의식을 인권보장을 실천하기 위한 철학적 사유의 기본 요건으로서 갖추어야 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 대상 및 범위

본 연구는 문헌연구법을 활용하여 진행하였으며, 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 교육과정과 교과서 분석 모두 분석기준에 따라 3회 반복하여 실행하였다.

본 연구의 주요 분석 대상은 2015 개정 사회과 교육과정 중 인권을 내용 요소로 직접 다루고 있는 초등학교 5~6학년 사회 2단원, 중학교 1~3학년 사회 일반사회 영역 6단원, 고등학교 통합사회 4단원의 교육과정과 이를 바탕으로 집필된 초등학교 ‘사회 5-1’ 교과서, 중학교 ‘사회 ②’ 교과서 7종, 고등학교 ‘통합사회’ 교과서 5종으로 한다(표 3). 이에 더해 2022 개정 교육과정의 초등학교 5~6학년 사회 3단원, 중학교 사회 6단원, 고등학교 통합사회 2의 1단원을 살펴본다.

<표 3> 분석 대상 교과서 목록 및 분석 범위

교과서명	출판사	저자	분석 범위
초등학교 사회 5-1	지학사(A)	교육부	pp. 90-155
중학교 사회 ②	금성출판(B)	모경환 외	pp. 11-27
	동아출판(C)	김영순 외	pp. 12-27
	미래엔(D)	김진수 외	pp. 12-27
	비상교육(E)	최성길 외	pp. 10-25
	지학사(F)	이진석 외	pp. 12-29
	천재교과서(G)	박형준 외	pp. 12-27
	천재교육(H)	구정화 외	pp. 12-29
고등학교 통합사회	동아출판(I)	육근록 외	pp. 100-129
	미래엔(J)	정창우 외	pp. 94-123
	비상교육(K)	박병기 외	pp. 98-125
	지학사(L)	이진석 외	pp. 104-131
	천재교육(M)	구정화 외	pp. 106-137

2. 분석기준의 설정

선행연구들을 토대로, 본 연구에서는 인권의식을 ‘자신을 포함한 사회 구성원에게 부여된 인권에 대해 인식하고, 자신과 타인의 인권을 존중하며 적극적으로 수호하고 옹호하려는 태도’ (김자영, 2012)로 정의하고 태도의 인지·정서·행동의 영역으로 구분하여 살펴보고자 한다.

인권의식을 세 가지 측면에서 살펴보는 이유는 우리가 일상에서 어떤 딜레마의 순간을 마주할 때, 사고와 감정을 분리할 수 없으며, 행동이 감정 및 사고와 무관하지 않기 때문이다. 즉 정서가 결여된 인지가 가능하지 않고 인지가 결여된 감정이라는 것도 없으며, 이렇게 감정과 인지로부터 분리된 행동 역시 존재하기 어렵다(육주원·신형진, 2020, 217). 또한 본 연구는 인권의식 자체에 관한 연구가 아니라 학교 인권교육을 통한 인권의식의 함양 방안을 고민하기 위한 연구라는 점에서, 인권 의식의 세부 구성 요소를 <표 4>와 같이 정의하였다.

〈표 4〉 본 연구에서 정의한 인권의식의 구성요소

인지적 요소	인권에 대한 지식 및 인권 문제의 이해
	인권판단력
정서적 요소	인권감수성
	인권가치에 대한 동기화
행동적 요소	인권 문제 해결을 위한 행동과 참여

1) 인지적 요소

인지적 요소에 해당하는 ‘인권에 대한 지식’ 이 잘 반영되어 있는지 여부는 인권 과목 교육과정의 내용 체계를 제시한 구정화 외(2020)의 연구 중에서 내용 체계의 내용 영역 분류를 토대로 보고자 한다.

‘인권 문제의 이해’ 는 최근 우리 사회에서 발생하는 인권 문제들을 통찰하는 데 꼭 필요하지만 인권에 대한 개념적 지식 학습만으로는 학습하기 어려운 인권의 특징을 선정하였다. 첫째, ‘인권도 제한될 수 있는 권리’ 라는 것이다. 인권은 그 개념적 특성상 자칫 무제한적인 권리로 인식되기 쉽다. 이와 관련하여 이수경(2022)은 현 사회과 교육과정에서 권리의 제한이 충분히 다루이지 않고 있음을 지적한다. 인권 역시 권리의 범주 안에 들어가는 개념이므로 그 행사 과정에서 권리의 충돌 상황이 발생할 수 있고 그에 따른 제한이 이어질 수 있다. 따라서 교과서를 통해 ‘인권도 제한될 수 있는 권리임’ 을 다루는 것은 인권 문제의 정확한 이해를 위해 필요하다. 둘째, ‘인권이 의무로서의 성격도 가진다’ 는 것이다. 박봉규(2011)는 ‘인권은 권리성과 의무성이 동시에 내재한 개념’ 이라고 제시하였다. 즉 인권은 자신의 인권 신장을 위해 노력하고 자신의 인권 침해에 대항할 권리뿐만 아니라 타인의 인권신장을 보호하고 타인의 인권을 침해하지 않을 의무 역시 가진다는 것이다. 인권교육에서는 인권이 자신이 보장받을 권리임과 동시에 타인을 위해 보장해야 하는 도덕적 의무임이 명시되어야 한다.

다음으로 인지적 요소를 구성하는 ‘인권판단력’ 은 ‘인권의 개념과 내용에 근거해 어떤 행위가 인권 침해인지 판단하고 인권을 보호하는 방안이 무엇인지를 판단하는 사고능력’ (박상준, 2010, 32)이다. 판단력에 관해 고찰한 칸트에 따르면 ‘판단력’ 은 ‘대상이 주어진 규칙 아래에 있는 것인지 여부를 판단하는 능력’ 으로, 학습될 수 없고 단지 연마될 수 있는 능력이며 그 연마는 실제 사례에 규칙을 적용시키는 연습을 통해 가능하다고 보았다(김석수, 2013, 149). 그러므로 교육과정에서는 인권판단력 함양을 위한 활동을 구성할 근거를 제시하고 있는지, 교과서에서는 이와 관련한 다양한 활동을 제시하고 있는지 확인해 볼 필요가 있다.

2) 정서적 요소

‘인권감수성’은 교과서에서 정의하고 있는 ‘일상생활 속에서 인권 문제를 인식할 수 있는 민감성과 공감 능력’(교과서 L p. 124)을 의미한다. 앞서 언급한대로 인지적 요소와 정서적 요소는 상호 밀접하여 어느 하나가 독립적으로 기능할 수 없으므로 인권판단력과 인권감수성을 완전히 별개의 요소로 정의하기는 어렵지만 본 연구에서는 ‘감수성’에 초점을 맞추었다. 따라서 교과서 학습을 통해 인권감수성을 기르기 위해서는 인권 문제에 대한 사회구조적 이해와 민감성 및 공감 능력을 기를 수 있도록 상상력을 키우는 적절한 질문과 활동을 제시해야 한다. 이를 위해 특정 상황이 당사자에게 어떤 영향을 미치는지 생각해보고, 자신이 당사자라면 어떤 느낌을 받을지 생각해보는 질문과 활동을 구성할 근거를 교육과정에서 제시하고 있는지와 이와 관련한 질문과 활동을 교과서에서 제시하고 있는지 확인하고자 한다.

두 번째 정서적 요소로 제시한 ‘인권가치에 대한 동기화’는 ‘인권가치와 경쟁하는 여타의 사회적·경제적·정치적·종교적 가치보다 인권적 가치를 우선시하도록 동기화할 수 있는 능력’(문미희, 2005, 55)을 의미한다. 실제로 인권친화적 행위를 실천하기 위해서는 높은 인권판단력과 인권감수성에 더해 행위의 순간에 함께 고려되는 여러 가치들보다 인권가치를 우선하려는 결심이 필요하다. 박상준은 높은 인권판단력이 꼭 행위의 실천으로 이어지지는 않는다는 것을 인권판단력을 구성하는 정당성 판단과 실천 판단을 통해 명시하였다(박상준, 2010, 33). 실천 판단은 정당성 판단에 따라 자신이 어떤 책임을 지면서 그 행위를 해야 하는가를 선택하는 의지의 결정인데, 이 때 행동하기를 선택하는 데 인권가치에 대한 동기화가 중요한 역할을 할 것이라 판단하여 본 연구에서 인권의식의 구성요소로 선정하였다.

3) 행동적 요소

행동적 요소의 ‘인권 문제 해결을 위한 행동과 참여’는 ‘인권적 문제 상황에서 이를 해결하기 위한 행동에 참여하려는 의지’(김자영, 2012, 54)를 기반으로, 실생활에서 인권적 가치를 실현하고 인권 문제를 해결하기 위해 적극적으로 행동하고 참여하는 것을 포함한다.

박상준(2003)은 인권친화적 행위 성향을 기를 수 있는 인권교육의 필요성을 주장하였다. 인권친화적 행위 성향이란 ‘인권친화적 행위를 체험하고 반복적으로 연습함으로써 체득된 행위의 경향성’을 의미한다. 이는 실천적 능력에 해당하여 사회적 행위의 체험을 통해 획득된다. 그는 인권친화적 행위를 경험함으로써 얻어지는 행위 성향을 지닌 사람은 비슷한 다른 상황에서도 인권친화적 행위를 할 가능성이 높아지므로 이 행위 성향을 기르기 위한 인권교육이 필요함을 주장하였다. 또한 사회과 인권교육 내용요소의 통합적인 구성 방안을 연구한 박길자(2008)는 사회과에서 추구할 수 있는 인권교육의 내용요소⁴⁾ 중 ‘인권경험’과 ‘인권행위’를 강조하며 반복적 훈련과 반성적 사고에 기초한 실천적 인권교육의 필요성을 제시하였다.

인권친화적 행위를 직접 실행해보도록 하는 것은 인권의식 함양의 궁극적 목적을 달성하기 위해 필요한 과정이다. 본 연구에서는 일반적인 범주의 인권친화적 행위와 특정 문제를 예방

4) 박길자는 사회과 인권교육의 내용요소로 ‘인권이해(지식)’, ‘인권감수성 형성하기(가치·태도)’, ‘인권경험(가치·태도의 내재화)’, ‘인권행위(행동)’를 제시하였다.

하기 위한 인권친화적 행위를 ‘예방적 인권친화 행위’, 특정 문제를 해결하기 위한 인권친화적 행위를 ‘해결적 인권친화 행위’로 구분하였다.

4) 인권의식을 기반으로 한 분석 기준

위와 같은 논의를 토대로 분석기준을 <표 5>와 같이 설정하였다. 다만 교육과정 분석은 인권의식의 구성요소 5가지를 기준으로 하고 세부 분석 기준은 교과서 분석에 활용하고자 한다.

<표 5> 인권의식의 구성요소에 따른 교과서 분석 기준

인지적 요소	인권에 대한 지식 및 인권 문제의 이해 (Ⅰ)	① 인권의 의미와 종류 등 인권을 이해할 수 있는 내용을 서술하고 있는가?										
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">대범주</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">영역</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1. 인권의 의미와 역사</td> <td>(1) 인권의 의미와 특징 (2) 인권의 발달 및 확산 과정 (3) 인권과 다양한 가치</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2. 인권의 유형과 내용</td> <td>(1) 시민·정치적 권리 (2) 경제·사회·문화적 권리 (3) 연대적 권리</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3. 인권 보장을 위한 노력</td> <td>(1) 인권 관련 문서와 법 (2) 인권 관련 기구와 제도 (3) 인권 보장을 위한 시민 참여</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4. 다양한 인권 문제의 인식과 해결</td> <td>(1) 일상생활 속 다양한 인권 문제 (2) 사회적 약자가 경험하는 인권 문제 (3) 현대 사회의 새로운 인권 문제</td> </tr> </tbody> </table>	대범주	영역	1. 인권의 의미와 역사	(1) 인권의 의미와 특징 (2) 인권의 발달 및 확산 과정 (3) 인권과 다양한 가치	2. 인권의 유형과 내용	(1) 시민·정치적 권리 (2) 경제·사회·문화적 권리 (3) 연대적 권리	3. 인권 보장을 위한 노력	(1) 인권 관련 문서와 법 (2) 인권 관련 기구와 제도 (3) 인권 보장을 위한 시민 참여	4. 다양한 인권 문제의 인식과 해결	(1) 일상생활 속 다양한 인권 문제 (2) 사회적 약자가 경험하는 인권 문제 (3) 현대 사회의 새로운 인권 문제
		대범주	영역									
		1. 인권의 의미와 역사	(1) 인권의 의미와 특징 (2) 인권의 발달 및 확산 과정 (3) 인권과 다양한 가치									
		2. 인권의 유형과 내용	(1) 시민·정치적 권리 (2) 경제·사회·문화적 권리 (3) 연대적 권리									
3. 인권 보장을 위한 노력	(1) 인권 관련 문서와 법 (2) 인권 관련 기구와 제도 (3) 인권 보장을 위한 시민 참여											
4. 다양한 인권 문제의 인식과 해결	(1) 일상생활 속 다양한 인권 문제 (2) 사회적 약자가 경험하는 인권 문제 (3) 현대 사회의 새로운 인권 문제											
② 인권이 제한될 수 있음을 유추할 수 있는 내용을 서술하고 있는가?												
③ 인권 존중의 도덕적 의무성을 유추할 수 있는 내용을 서술하고 있는가?												
인권판단력 (Ⅱ)	① 인권 침해 상황을 판단할 수 있도록 학생이 인권의 관점에서 문제를 분석하는 질문(또는 활동)을 제시하고 있는가? ② 학생이 인권 문제의 해결 방안을 모색하는 질문(또는 활동)을 제시하고 있는가?											
정서적 요소	인권감수성 (Ⅲ)	① 문제 상황이 당사자에게 어떤 영향 또는 피해를 미치는지 생각해보도록 하는 질문(또는 서술, 활동)을 제시하고 있는가? ② 인권 침해 당사자의 입장에서 생각해보도록 하는 질문(또는 서술, 활동)을 제시하고 있는가?										
	인권가치에 대한 동기화 (Ⅳ)	① 인권 관련 가치를 다른 가치보다 더 중요시 하도록 하는 질문(또는 서술, 활동)을 제시하고 있는가?										
행동적 요소	인권 문제 해결을 위한 행동과 참여 (Ⅴ)	① 예방적 인권친화 행위를 위한 계획 또는 실천을 장려하는 활동을 제시하고 있는가? ② 해결적 인권친화 행위를 위한 계획 또는 실천을 장려하는 활동을 제시하고 있는가?										

IV. 분석 결과

1. 인권의식의 차원에서 바라본 교육과정

1) 2015 개정 교육과정

(1) 초등학교 교육과정

초등학교 5~6학년 사회의 2단원 교육과정의 ‘2-1. 인권을 존중하는 삶’은 2단원 중 가장 인권교육을 강조한 부분으로서 단원소개부터 ‘인권의 중요성을 인식하고 인권 보호를 위해서 스스로 노력하고 실천하는 태도’를 강조하고 있다. 이에 따른 성취기준을 살펴보면 ‘인권에 대한 지식 및 인권 문제의 이해’를 통해 인권 보장이 필요한 사례를 조사하는 부분에서 ‘인권판단력’이, 인권의 중요성을 인식하고 인권 보호를 실천하는 태도를 강조하는 부분에서 ‘인권가치에 대한 동기화’와 ‘인권감수성’, ‘인권 문제 해결을 위한 행동과 참여’ 요소가 드러나고 있었다.

다음으로 ‘2-2. 인권 보장과 헌법’ 단원에서는 비교적 헌법에 대한 내용이 강조되었다. 성취기준 [6사02-03]에서는 인권 보장의 측면에서 헌법의 역할과 그 중요성을 파악하는 ‘인권에 대한 지식 및 인권 문제의 이해’ 요소가, [6사02-04]에서는 기본권과 헌법상 의무의 일상생활 사례를 찾는 부분에서 ‘인권판단력’ 요소가 강조되고 있었다. 그런데 [6사02-04]에서 언급한 ‘권리와 의무의 조화를 추구하는 자세’는 ‘헌법상 권리와 헌법상 의무’를 뜻하는지 보다 포괄적인 권리와 의무를 뜻하는지 명확하지 않았다. 후자의 의미라면 ‘인권 문제의 이해’에 해당된다고 볼 수 있으므로 교과서 분석 과정에서 면밀히 살펴볼 필요성이 있다.

마지막으로 법교육을 강조한 ‘2-3. 법의 의미와 역할’ 단원의 교육과정에서는 인권의식의 구성 요소를 발견할 수 없었다. 다만 국민의 인권을 보호하기 위한 법을 지켜야 한다는 준법 정신을 학습 요소로 담고 있어 간접적으로 ‘인권적 가치에 대한 동기화’ 요소가 담겨 있다고 볼 여지는 있다.

종합적으로 보았을 때, 2-1 단원에서는 인권의식의 구성요소가 잘 드러나고 있었고, 그 외의 단원들에서도 단원 설정의 목표에 따라 구성요소가 조금씩 드러나고 있었다. 따라서 초등학교 인권 단원은 학생들의 인권의식 함양을 기대할 수 있도록 설계되었다.

(2) 중학교 교육과정

중학교 인권 단원으로 분류한 ‘인권 보장과 헌법’ 단원은 인권과 헌법의 관계, 기본권과 권리 침해에 관한 구제 방법을 중심으로 구성되었다. 교육과정을 살펴보았을 때 전반적으로 인권의식 함양에 기여할 것으로 보였다. 특히 성취기준 [9사(일사)06-02]와 [9사(일사)06-03], 그 해설을 보았을 때 인권적 문제 상황을 인지하고 침해 여부와 해결 방안에 관한 판단을 하는 과정에서 ‘인권판단력’을, 문제를 해결하고자 하는 과정에서 ‘인권감수성’, ‘인권 가치에 대한 동기화’를 포함한 교과서가 구성될 수 있었다. 더해서 탐구활동을 통해 ‘인권 문제 해결을 위한 행동과 참여’도 담을 수 있을 것으로 기대되었다.

사회과 교육과정에서 중학교 사회의 본 단원은 ‘법’ 영역에 해당하는 단원이다. 특히 지식

요소가 많은 중학교 인권 단원은 인권교육과 법교육의 혼재로 비판을 받고 있다(이수경·정필운, 2018; 손유은·정필운, 2022). 그럼에도 교육과정에서 인권의식의 구성요소가 드러나고 있어 인권 단원으로서도 기능하고 있음을 긍정적으로 평가하였다.

(3) 고등학교 교육과정

통합사회 4단원 ‘인권 보장과 헌법’에서는 성취기준에서 초등학교와 중학교 인권 단원에 비해 ‘인권에 대한 지식’ 요소가 많이 드러나고 있었다. [10통사04-01]에서는 ‘인권에 대한 지식 및 인권 문제의 이해’ 요소가, [10통사04-02]에서는 ‘인권적 가치에 대한 동기화’와 ‘인권 문제 해결을 위한 행동과 참여’의 요소가 드러났다. [10통사04-03]에서는 인권 침해가 발생하는 사안을 다루고 있어 ‘인권판단력’과 ‘인권감수성’, ‘인권 문제 해결을 위한 행동과 참여’가 두드러졌다. 따라서 해당 교육과정을 기반으로 서술될 교과서에서도 인권의식의 구성 요소가 잘 드러날 것으로 기대되었다.

2) 2022 개정 교육과정

새 교육과정은 인권의식 구성요소 측면에서 이전 교육과정과의 비교를 중심으로 살펴보았다.

(1) 초등학교 교육과정

초등학교 5~6학년 사회 인권 단원은 이전 교육과정과 비교하여 ‘법과 인권의 보장’이라는 단원으로 축소되었다. 이전 교육과정에서의 성취기준이 6개였던 것에 비해 2개의 성취기준으로 압축하여 단원을 구성하고 있었다. 성취기준 상에서 ‘인권 신장을 위한 옛 사람들의 노력’의 내용을 제외하고 성취기준을 2개로 압축하면서 상대적으로 인권의식의 정서적·행동적 요소가 잘 드러나고 있었다. 또한 전반적으로 ‘태도의 함양’을 중시하는 서술이 보여 이전 교육과정보다 정서적·행동적 요소의 함양에 기여할 것으로 보인다. 다만 성취기준 수가 줄고 전체 교육과정에서 인권 단원의 비중이 줄어든 것이 우려될 수 있다. 하지만 인권의 관점에서 2022 개정 사회과 교육과정을 분석한 김자영(2023)의 연구에 따르면 공통 교육과정 내용 요소로 인권을 제시하며 교수학습 과정에서 인권적 접근을 보이고 있고, 인권교육을 교육의 목적이자 내용, 방법으로서 안내하고 있어 이러한 우려를 조금은 상쇄할 수 있다.

또한 여전히 법교육과 인권교육의 혼재 상태이지만 전반적으로 법교육보다 인권교육의 내용이 강조되고 있었다. 특히 성취기준 적용 시 고려사항에 선행연구의 비판을 반영하고자 노력한 것으로 보인다.

(2) 중학교 교육과정

이전 교육과정과 비교하여 ‘인권과 헌법’에서 ‘인권과 기본권’으로 단원명이 바뀌었다. 성취기준 [9사(일사)06-01], [9사(일사)06-02]의 내용은 이전 교육과정과 새 교육과정의 내용이 유사하나 [9사(일사)06-03]에서 ‘근로자의 권리 침해에 대처하는 시민의 노력’이 추가되었다.

성취기준의 적용 시 고려사항에서도 [9사(일사)06-01], [9사(일사)06-02]는 인권의식의 구성요

소가 드러나는 양상이 이전 교육과정과 큰 차이가 없어 교과서 구성에서도 큰 차이가 없을 것으로 보인다. 다만 [9사(일사)06-03]의 경우 이전 교육과정과 비교했을 때 ‘근로자의 권리 침해에 대처하는 시민의 노력’ 부분이 개선되어 인권의식의 차원에서 유의미한 변화가 있었다.

성취기준 해설에서는 [9사(일사)06-01]에서 ‘인권 침해 사례들을 인권감수성의 관점에서’ 다루도록 안내하고 있어 교육과정상 ‘인권감수성’ 표현이 등장했다는 것이 고무적이었다.

(3) 고등학교 교육과정

고등학교 통합사회2의 ‘인권보장과 헌법’의 교육과정은 이전 교육과정의 성취기준과 큰 차이가 없었다. 눈에 띄는 부분은 [10통사2-01-02]에서 ‘준법 의식의 필요성’이 삭제된 것이다. 이에 따라 2022 개정 교육과정에서는 준법의식이 중학교 사회에서만 언급되게 되었다.

개정된 교육과정의 성취기준 해설에서 보이는 긍정적 변화 중 하나는 인권의식의 행동적 요소를 강조하고 있다는 것이다. ‘시민 참여의 다양한 방안을 찾아보고, 일상생활 속에서 이를 실천할 수 있도록 한다’는 내용이 추가되었다. 또한 [10통사2-01-03]의 성취기준 해설에서는 사회적 소수자를 ‘성별, 연령, 인종, 국적, 장애 등을 이유로 차별 받는 사회 구성원’이라 서술하며 교과서에 다양한 사회적 소수자가 등장할 여지를 주었다.

성취기준 적용 시 고려 사항에서의 긍정적인 변화는 ‘…… 해당 활동이 소수자 집단에 속하는 학생들에게 부정적인 영향을 미치지 않도록 유의한다’는 내용이 추가되었다는 것이다. 이는 교과서에 반영될 수 있고 교육과정을 기준으로 수업을 구상하는 교사의 인권의식도 높일 수 있다는 측면에서 긍정적으로 평가할 수 있었다.

2. 인권의식의 차원에서 바라본 교과서

세부 분석기준을 적용하여 초·중·고 교과서의 인권 단원을 분석한 결과를 학교급별로 정리하여 제시하면 다음과 같다. 분석한 내용 중 개선이 필요한 부분을 보완할 방안을 중심으로 서술하였다.

1) 초등학교 교과서 개선 방안(분석기준 I-③)

‘인권 문제의 이해’ 측면에서 ‘인권의 의무성’과 관련된 내용 중 ‘헌법상 국민의 의무’와 ‘타인의 인권을 존중하고 보호할 의무’를 오해할 수 있도록 서술한 부분이 발견되었다. ‘헌법에 명시된 국민의 4대 의무’를 설명한 다음에 이어지는 내용으로 ‘권리와 의무가 조화를 이루어야 한다’는 내용이 나오는데 전자의 의무와 후자의 의무가 의미하는 바가 다름에도 같다고 학습하게 될 우려가 있었다. 또한 권리와 의무가 충돌하는 사례를 제시하면서 권리와 의무의 조화의 필요성을 설명하고자 했으나 제시된 사례는 권리와 의무가 충돌하는 사례가 아니라 권리끼리 충돌하는 사례이므로 수정이 필요하다.

2) 초등학교 및 중학교 교과서 공통 개선 방안(분석기준 I-①, Ⅲ-①)

‘인권에 대한 지식’ 측면에서 ‘현대 사회의 새로운 인권 문제’에 관한 내용을 다룰 방

안을 고민할 것을 제안한다. 현대 사회에 등장한 새로운 인권 문제들은 학생들이 삶 속에서 쉽게 마주칠 수 있음에도 제대로 다루어지지 않고 있었다. 따라서 교과서에 보조 자료로 간단하게라도 학생들이 인권 문제를 이해하는 데 도움이 될 수 있도록 하는 것이 필요하다. 또한 그 서술은 단순히 ‘어떤 권리가 새롭게 중시되고 있다’는 서술이 아니라 ‘이러한 사회의 변화에 따라 특정한 문제가 발생하게 되어 새롭게 보호되어야 할 권리가 등장했다’는 식의 원인과 결과가 드러난 서술을 사용해야 학생의 이해도를 높일 수 있을 것이다.

‘인권감수성’을 함양하기 위한 활동 중 ‘문제 상황이 당사자에게 어떤 영향 또는 피해를 미치는지’ 생각해보게 하는 활동에서는 당사자로 제시된 대상이 제한적이라는 문제가 있었다. 어떤 상황이 ‘사회 전반’에 끼치는 영향에 대해 생각해보는 활동이 있다는 점은 사회적 공감능력인 인권감수성의 차원에서 긍정적이었으나, 그 상황으로 인해 인권을 침해당하는 특정 ‘인물 유형’에 대한 공감을 유도하기 위해 제시된 인물의 유형이 제한적이었다. 초등학교 교과서에서는 ‘어린이’와 ‘장애인’만 등장하였고, 중학교 교과서에서는 ‘근로자’가 차지하는 비중이 지나치게 높았다. 사회적 조망수용능력이 인권감수성의 향상에 기여할 수 있다는 점에서 감정이입의 경험을 해 볼 수 있는 대상을 다양하게 제시할 필요가 있다.

3) 중학교 교과서 개선 방안(분석기준 I-①·③, II-②, III-②)

‘인권에 대한 지식’ 측면에서 ‘인권의 발달 과정’을 다룰 필요가 있다. 교육과정 성취기준 [9사(일사)06-01]에서 제시된 ‘인권보장의 중요성’을 충분히 이해하는 데 있어 현재와 같은 인권 보장을 위해 어떠한 노력과 희생이 있었는지 아는 것이 도움이 될 수 있기 때문이다. 그러므로 직접적으로 성취기준에 제시된 것은 아니지만 학생들의 이해를 도울 수 있다는 점에서 ‘인권의 발달 과정’을 간략하게나마 서술하려는 노력이 필요하다.

‘인권 문제의 이해’ 측면에서 인권의 의무성을 서술함에 있어 인권의 수범자(受範者)로 국가만을 명시하여 인권을 존중하고 보호해야 하는 개인의 의무를 경시하게 될 우려가 있었다. 앞서 살펴본 인권의 특성 중 ‘권리주체의 보편성과 권리 상대방의 일반성’을 생각해보면, 인권의 수범자에는 사회, 국가뿐만 아니라 개인도 포함된다. 또한 인권은 도덕적·정치적으로 인권을 보호해야 할 의무를 각 개인에게 부여하는 개념이다. 따라서 인권 개념 자체에 내재된 사회 구성원에 대한 상호호혜성에 입각하여 인권의 수범자로서 개인을 명시할 필요가 있으며, 이는 현재 우리 사회가 맞닥뜨린 인권 문제를 해결함에 있어서도 중요한 부분이다.

‘인권판단력’의 함양을 위해 인권문제의 해결방안을 고민해보는 활동들이 구체적인 법적 해결방안을 결론으로 제시하게 하는 경향이 있었다. 그러나 이는 지나친 지식 위주의 구성이며 다양한 해결방안을 제시하지 못한다는 문제점을 이미 선행연구에서 지적하고 있다. 본 연구에서는 인권 침해 상황을 예방 및 해결하기 위한 방향성을 고민해보는 활동을 함께 구성할 것을 제안한다. 인권판단력의 측면에서, 인권 문제를 어떻게 해결해야할지 그 방법을 ‘아는 것’도 중요하지만 아는 것을 ‘어떤 방향으로’ 활용할 것인지도 중요한 요소이기 때문이다.

‘인권감수성’ 측면에서 아쉬웠던 점은, 단원 구성상 인권을 침해당한 사람의 입장에서 생각해보는 활동을 제시하기 용이함에도 이와 같은 활동을 전혀 다루지 않은 교과서도 있었다

는 것이다. 인권감수성은 공감능력을 기반으로 하므로 타인의 입장에서 생각할 수 있는 능력이 매우 중요하다. 공감능력은 인지적 학습이 아닌 경험적 학습을 통해 기를 수 있는 것이므로 교과서에서 공감의 경험을 제공하는 것은 중요하다. 단원의 구성상 해당 활동을 다루는 데 있어 초등학교나 고등학교 교과서보다 이점을 갖고 있으므로 긍정적으로 검토할 필요가 있다.

4) 중학교 및 고등학교 교과서 공통 개선 방안(분석기준 I-②)

‘인권 문제의 이해’ 측면에서 학생들이 인권의 제한 가능성을 제대로 인식할 수 있도록 하기 위한 인권 단원의 개선이 필요하다. 이는 이전부터 지속적으로 제기되어 왔던 문제에서 비롯된 것인데, 바로 법교육과 인권교육이 혼재된 단원 구성으로 인한 것이다. 인권을 학습하고, 그 인권을 통해 기본권을 정의하고, 그 다음에 기본권의 제한을 배우는 학생들은 기본권과 인권의 개념적 혼란을 겪게 되므로 인권의 제한 가능성을 올바르게 인식하지 못할 우려가 있다. 따라서 선행연구들이 제안하는 것처럼 현행 교육과정 차원에서 이 혼란을 바로잡거나, 본 연구에서 제안하는 것처럼 권리교육 차원에서 권리의 제한 가능성을 가르친 후 인권과 기본권의 제한을 그 뒤에 가르치는 방안을 고민할 필요가 있다.

5) 고등학교 교과서 개선 방안(분석기준 I-①)

고등학교 통합사회는 ‘인권에 대한 지식’을 가장 체계적으로 다룰 수 있음에도 ‘연대적 권리’를 잘 다루지 않는 것으로 나타났다. 심지어 어떤 교과서는 인권의 유형을 전혀 설명하지 않았는데 이는 학생들이 실생활에서 마주하는 인권문제를 인식하고 이해하는 데 어려움을 야기할 수 있다. 특히 초·중학교 교과서에서도 연대적 권리를 명시적으로 다루고 있지 않기 때문에 고등학교 교과서에서는 명시적으로 연대적 권리를 다룸으로서 학생들이 국제적 차원에서의 인권 문제를 이해하는 데 도움이 될 수 있어야 한다. 또한 초·중학교에서 학습한 헌법 교육, 기본권 교육을 통해서 연대적 권리의 학습을 기대하기 어려우므로 고등학교 교과서에서 연대적 권리를 다루야 할 필요성은 더욱 커진다.

6) 모든 학교급 교과서 공통 개선 방안(분석기준 IV-①, V-①·②)

대부분의 교과서에서 정서적 요소의 ‘인권가치에 대한 동기화’와 간접적으로 관련된 서술 및 활동을 담고 있었으나 인권가치와 그 밖의 가치를 직접적으로 비교하며 인권가치를 우선시해야 하는 이유를 생각해보고 그 가치를 내재화할 수 있는 활동을 제시한 교과서는 1종(교과서 D)뿐이었다. 인권친화적 행위의 실천에 있어 인권가치에 대한 동기화는 매우 중요한 요인이고 인권교육을 실시하는 이유는 인권친화적 행위의 실천이라는 점에서, 인권가치에 대한 동기화를 위한 적극적인 활동이 교과서에 제시되어 있어야 한다. 특히 사회과에서는 이와 관련하여 응용할 수 있는 가치학습 모형이 제시되고 있으므로 이를 활용하여 학생들이 인권가치를 다른 가치들보다 우선시 할 수 있는 다양한 활동을 고민할 필요가 있다.

또한 활동 구성에 있어서 인권적 실천을 장려하는 활동은 좁게는 교실 범위, 넓게는 학교 범위에서 의미 있게 실천할 수 있는 활동을 고민해야 할 필요성이 있다. 즉, 교사가 학생들의 활동을 지도할 수 있는 범위 내에서 가능한 활동이어야 한다는 것이다. 물론 활동 범위가 교

내로 제한되는 활동은 활동의 내용과 방식, 활동을 통해 얻을 수 있는 다양한 경험과 가치들을 제한한다는 측면에서 한계가 있지만, 학교 밖에서의 실천을 다루는 활동은 교육 현장을 충분히 고려하지 않은, 활동의 실천 가능성이 낮은 활동이다. 인권친화적 행위는 실천 경험이 많아질수록 지속적인 행위의 실천이 용이하다는 점에서 학교 인권교육을 통해 최대한 많은 실천 경험을 제공하는 것이 필요하다. 따라서 교육현장에서의 실천 가능성이 높은 활동을 교과서에 반영할 수 있도록 노력해야 한다.

V. 결론

본 연구는 학교 인권교육 차원에서 ‘인권의식’이 명확히 정의되지 않고, 교육과정 상에서도 진지하게 다루이지 않고 있다는 문제의식에서 출발했다. 그래서 인권교육의 목적을 인권의식의 함양으로 제시하며 인권의식을 구성하는 인지적·정서적·행동적 차원의 요소를 새롭게 정의하고, 이러한 인권의식의 관점에서 교육과정과 교과서를 분석하기 위한 분석기준을 제시하였다. 분석기준을 통해 초·중·고 인권 단원의 2015 개정 및 2022 개정 사회과 교육과정과 2015 개정 사회과 교육과정의 교과서 인권 단원 구성을 분석하였다. 분석 결과 2022 개정 교육과정의 인권 단원 서술이 인권의식 함양에 기여하는 방향으로 개선되었음을 확인하였고, 교과서 구성에서 인권의식의 형성을 위해 개선이 필요한 부분을 지적하였다.

인권교육은 행복하게 살기 위해 자신의 인권이 중요한 만큼 타인의 인권도 중요하다는 것을 일생을 통해 느끼고 학습하여 삶 속에서 적용할 필요가 있는 모든 연령의 시민들을 위한 것이다(한국교육개발원, 2019, 18). 따라서 인권교육은 모든 사회 구성원을 대상으로 하지만, 앞으로 우리 사회를 더 인권친화적으로 개선해나갈 학생들의 인권의식을 함양을 돕는 학교 인권교육은 특히 중요하다.

본 연구는 ‘인권의식 함양’이라는 학교 인권교육의 새로운 방향을 제시했다는 의의를 갖는다. 또한 ‘인권의식’의 개념을 다시 한 번 정리하고 인권의식을 교육과정과 교과서에 반영하기 위한 구성요소를 제시하였다. 또한 인권의식 함양을 위한 교육과정 및 교과서 구성을 제안함과 동시에 현 교과서 서술의 문제점을 지적하며 개선 방안을 제시하였다. 그러나 본 연구는 교과서를 통한 인권교육으로 학생들의 인권의식을 얼마나 향상시킬 수 있는지 실증적으로 증명하지 못하였으며, 교사의 인권의식 수준에 따라 ‘인권을 통한 교육(Education through Human Rights)’의 성공 여부가 결정된다는 점에서 본 연구에서 살펴 본 교육과정과 교과서 구성만으로는 충실한 인권의식의 함양을 기대하기 어렵다는 한계가 있다. 추후 교과서를 활용한 학교 인권교육에 참여한 학생들의 인권의식을 측정하는 실증적인 연구와, 교사의 인권의식 향상 방안에 관한 연구, 인권의식 함양을 위한 교육과정 및 교과서 계열성 연구가 이루어져 인권교육 목적으로서의 인권의식 함양에 기여할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 곽한영(2007), **법의식과 법교육**, 파주: 한국학술정보(주).
- 구정화(2022), 2015 개정 사회과 교육과정에서 인권 단원의 내용 범위와 계열 분석, **법교육연구** 17(1), 1-32.
- 구정화 · 송현정 · 박새롬(2020), **초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구**, 서울: 국가인권위원회.
- 김비환 · 유홍립 · 김범수 · 홍원표 · 곽준혁 · 김병곤 · 오영달 · 최형익 · 박의경 · 김은실 · 김봉진 · 김석근 · 오문환 · 홍태영 · 김남국 · 김병욱(2010), **인권의 정치사상**, 서울: (주)이학사
- 김석수(2013), 칸트 윤리학에서 판단력과 덕이론, **칸트연구** 31, 145-176.
- 김자영(2012), **청소년 인권의식의 유형 및 영향요인에 관한 연구**, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- (2023), 2022 개정 사회과 교육과정의 인권교육 관련 내용 분석, **법과인권교육연구** 16(2), 149-181.
- 김철수(2021), **인간의 권리: 인권사상·국내인권법·국제인권법**, 부산: 산지니.
- 문미희(2005), **인권교육 프로그램의 개발과 적용**, 파주: 한국학술정보.
- 박길자(2008), 사회과 인권교육 내용요소의 통합적인 구성 방안, **사회과교육연구** 15(1), 1-24.
- 박봉규(2011), 인권 교육의 방향 탐색: 부모의 양육태도와 고등학생 인권의식 관계분석, **미국헌법연구** 22(3), 91-126.
- 박상준(2003), 인권교육의 통합적 접근에 대한 이론적 연구, **시민교육연구** 35(1), 115-141.
- (2010), 인권판단력의 발달에 관한 연구, **사회과교육** 49(1), 27-45.
- (2021), 인권의식의 연구 동향과 과제, **초등교육연구** 32(2).
- 박상준 · 임태승(2010), 초등학생의 인권의식 발달에 관한 연구 - 인권판단력을 중심으로 -, **법과인권교육연구** 3(2), 39-58.
- 손유은·정필운(2022), 인권 칩해와 그 구제, 어떻게 가르칠 것인가? - 2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 단원에서 관련 서술의 문제점과 개선 방안 -, **법과인권교육연구** 15, 133-146.
- 육주원·신형진(2020), 인권의식 구성요소 간의 상관관계와 영향요인 분석, **사회과학 담론과 정책** 13(2), 211-243.
- 이봉철(2001), **현대인권사상**, 서울: 아르케
- 이수경(2022), 사회과에서 권리교육의 내용요소에 대한 연구-권리 주체 간 상호작용 모델을 중심으로-, **법과인권교육연구** 15(1), 95-115.
- 이수경·정필운(2018), 인권, 무엇이든 가르칠 것인가? - 2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제점과 개선방안 -, **법과인권교육연구** 11(1), 29-50.
- 인권법교재발간위원회(2006), **인권법**, 김도균(편), **인권의 개념과 원리**(86-87쪽), 박병도(편), **연대의 권리, 제3세대 인권**(167쪽), 서울: 아카넷.
- 인천광역시교육청 학교민주시민교육 교사아카데미(2021), **처음 하는 인권교육**, 인천: (주)마북.
- 한국교육개발원(2019), **초·중등학교 인권교육 현황 및 인권의식 분석**, 충북: 한국교육개발원.
- 한규석(2017), **사회심리학의 이해**, 서울: 학지사.
- Menke, C. & Pollman, A.(2012), 정미라 · 주정립 역(2012), **인권 철학 입문**, 파주: 21세기북스
- Freeman, M.(2002), 김철효 역(2005), **인권: 이론과 실천**, 서울: 도서출판 아르케

상생과 연대 그리고 사회과교육



- VR을 활용한 초등역사수업 교수경험에 관한 자문화기술지

김 세 훈(장당초) 193

- 초등 사회과 교사의 데이터 리터러시 인식 및 수업 특성 연구

이 한 비(이서초) 209

- 지역화학습을 위한 수업설계 및 실행과정에서 발견되는 교사행위주체성 탐구

박 혜 연(울산 화봉초) 229



VR을 활용한 초등역사수업 교수경험에 관한 자문학기술지

김 세 훈
장당초등학교

I. 들어가며

내가 사회과교육을 전공한다는 것을 동료 교사들이 알면 가끔 다음과 같은 질문을 던질 때가 있다.

동료 교사: 사회를 어떻게 하면 재미있게 가르칠 수 있을까요?

연구자: 흥미있게 가르치는 것도 중요한데 목표를 달성하는 것이 더 중요하니까 흥미가 조금 부족하더라도 목표를 달성하는데 더 신경써야지

<출장가는 자동차 안에서 동료 교사와의 대화 장면, 개인적인 기억 자료, 2023. 4. 3.>

답변을 하면서도 틀린 대답을 한 것 같지는 않으나 무언가 질문에 정확한 대답을 한 것 같지도 않은 찝찝함과 더불어 원론적인 이야기만 늘어놓은 것 같아 미안한 마음이 든다. 동료 교사들은 아마도 내가 사회과교육을 전공했으니 무언가 사회수업을 흥미있게 지도할 수 있는 특별한 스킬이나 노하우를 원했거나 아니면 어떤 다른 모종의 의도를 가지고 질문을 하였을 것이다. 하지만 나도 사회수업을 준비할 때 인디스쿨부터 시작하여 T셀파, 아이스크림, 비바샘, 엠티쳐, 두클래스 등 출판사가 제공하는 교수학습자료 제공 사이트를 검색하며 그밖에 유튜브(YouTube), 교수학습자료 블로그, 지도서, 나만의 수업 노하우 등을 이용하여 내용교수지식(PCK)을 생성한다. 이러한 수업 준비 모습은 아마도 다른 교사들과 크게 다르지 않을 것이다. 작은 차이가 있다면 내가 사회 교과에 대해 높은 관심을 가지고 있다는 정도일 뿐 다른 것은 없다.

하지만 내가 사회수업을 준비할 때 나의 속마음을 되돌아보면 나도 우리 반 학생들에게 흥미 있게 사회수업을 진행하고 싶다는 마음이 항상 있었다. 흥미 있게 수업하여 목표를 달성한다면 얼마나 좋은가! 나도 수업에서 흥미를 간파하는 것은 결코 아니다. 흥미는 이미 그 교육적 가치를 인정받고 있으며 학습 과정과 결과에 지대한 영향을 끼치고 있다. 내가 여기서 이야기하고 있는 흥미는 단발적인 호기심이나 재미같은 즉각적이고 순간적인 정서적·감각적 흥분 상태를 의미하는 것이 아니라 자아와 대상이 관계를 맺은 상황에서 일정 시간에 걸쳐 연속적인 역동적 상호작용을 통해 자아와 대상이 모두 변화되는 의미있는 교육적 성장으로 귀결되는데 작용하는 것이다(Dewey, J., 1913, 조용기·김현지 역, 2022, 43-47). 하지만 추상적인 사회 현상, 개념들과 먼 과거의 일을 교육의 내용으로 하는 사회과를 구체화하여 흥미있

게 가르친다는 것은 결코 쉬운 일이 아니다.

이렇게 사회수업을 위해 고민하던 중 최근 4차 산업혁명 시대를 맞이하여 주목을 받고 있는 인공지능, 에듀테크 활용 교육에 착목하였다. 4차 산업혁명의 흐름은 교육에도 변화의 물결을 일으키고 있는데 인공지능과 에듀테크를 교수학습에 적용하여 활용하는 모습으로 나타나고 있다. 컴퓨터 과학 기술과 첨단 IT 기술의 발전으로 이를 교수학습에 활용할 수 있는 다양한 프로그램과 기기들이 제공되고 있는 것이다. 나는 인공지능과 에듀테크를 활용한 다양한 프로그램과 첨단 기기들에 관심을 갖고 살펴보면서 이를 초등학교 사회수업에 그리고 내가 관심을 갖고 있는 사회과과서에 어떻게 적용해야 하는지 알기 위해 수업에 차근차근 활용해보기로 하였다(김세훈, 2023, 127). 먼저 올해 5학년을 담임하였기에 2학기에 역사 영역을 지도해야만 했다. 나는 역사수업을 준비하면서 여러 인공지능과 에듀테크 활용 프로그램과 기기들 중 VR을 수업에 적용해 보기로 하였다.

VR은 Virtual Reality의 약자로 가상현실이라고 한다. VR은 그 환경이 실제인 것처럼 경험하고 상호작용할 수 있는 컴퓨터가 생성한 디지털 환경으로 정의된다(Jerald, J., 2015, 9). 이러한 VR은 최근 VR을 이용할 수 있는 환경이 대중화되면서 게임과 영화를 중심으로 각광을 받고 있는데 점차 교육을 비롯한 다양한 영역으로 사용 범위가 확장되고 있다(Jerald, J., 2015, 12).

내가 역사수업을 준비하면서 VR을 사용하기로 결심한 이유는 학생들이 VR을 통해 역사적인 장소, 유적, 유물, 사건에 직접 참여하고 다가가 관찰한다면 훨씬 생동감있고 흥미있는 수업을 진행할 수 있을 것이라 기대했기 때문이다. 나는 평소 역사 영역뿐만 아니라 사회과의 다른 영역의 수업을 준비하면서도 수업에 나오는 장소, 사건의 현장 등에 직접가서 수업을 해야 한다고 생각하였다. 하지만 현실적으로 그것이 쉽지 않다는 것은 교사라면 누구나 알 것이다. VR은 이러한 교실수업이 가지고 있는 시간적, 공간적 한계를 극복할 수 있는 수단으로 보여졌다.

이러한 VR의 역사수업 적용 가능성에 대한 탐색의 필요성이 증가함에 따라 최근 관련 연구가 이루어지고 있다. 송수희(2021)는 지적장애 고등학생을 대상으로 VR을 활용한 역사수업을 실시한 결과 학생들의 수업참여행동을 증가시켰다고 밝히고 있다. 최선아·이희만(2023)은 대학생들을 대상으로 VR을 활용한 역사수업을 실시한 결과 수업의 참여도, 만족도가 높아졌으며 수업이 효과적으로 진행되었다고 밝히고 있다. 선행연구들은 VR을 역사수업에 적용하여 적용가능성과 효과를 논의하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 고등학생과 대학생들 연구의 대상으로 하였다는 점에서 초등학생을 대상으로 하는 본 연구와는 차이가 있으며 초등학생을 대상으로 VR을 역사수업에 적용하여 그 결과를 논의한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 최근 발표된 VR을 역사교육에 활용하는 것을 논의한 연구들은 주로 VR의 이론적 가능성에 기대어 역사교육에 긍정적인 효과를 나타낼 것이라고 예상한 연구(고유경, 2018)와 이러한 주장에 동조하며 VR에 기반한 역사 콘텐츠를 개발 혹은 유적을 복원하는 연구(양정석, 2017; 최태준·이창조, 2018; 민지수 외, 2021; 한미라 외, 2021; 강혜신 외, 2023)로 이루어지고 있었다.

나는 이러한 문제의식과 선행연구 분석을 토대로 VR을 활용한 초등학교 역사수업 교수경험

을 자문화기술지로 서술하려고 한다. 초등학교 역사수업에서 VR을 활용한 나의 여정을 내부자적 관점으로 세밀하게 조명하여 나의 반영성과 자기성찰을 담아내고 개인적인 교수경험을 거시적인 사회문화적 주제, 이론과 연결시킬 것이다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, VR을 활용한 초등역사수업의 양상과 그 안에서 교사와 학생은 어떤 경험을 하였는가? 둘째, VR을 초등역사수업에 적용한 결과 장점과 단점, 그리고 개선점과 시사점은 무엇인가?

이 연구를 통해 VR을 초등역사수업에 적용하는 모습을 보다 심층적으로 이해할 수 있을 것이다. 그리고 그 과정에서 나온 개선점을 바탕으로 VR을 초등역사수업에 그리고 사회교과서에 적용하는 데 있어 대안적인 관점과 접근을 모색하는데 기여할 것이다.

II. 연구방법

포스트모던 철학과 해석학적 현상학에 기초한 자문화기술지(autoethnography)는 연구자 자신의 자전적 자료(autobiographical data)를 기반으로 한 자기 내러티브(self-narrative)를 사회과학에 채택하여 문화기술지(ethnography)의 연구방법을 결합한 질적연구방법이다. 자기의 자전적 이야기에는 사회문화적인 맥락까지 포함되는데 이러한 자전적 이야기를 문화적인 분석과 해석을 통해 그 의미를 이해하고자 하며 더 나아가 더 넓은 사회문화적 맥락과 이론에 연결하여 성찰되고 해석되기를 기대한다. 따라서 자문화기술지에서는 자신의 목소리에 귀를 기울이며 개인적 경험 속의 감정이나 기억(추억)으로부터 시작하여 체계적인 분석과 해석을 거쳐 사회적 자기 성찰로 이어지는 특징을 갖는다(Chang, 2008, 46-49; 박순용 외, 2010, 59-60).

이렇게 자아에 관심을 두고 자신의 삶을 직접적으로 기술하고 반성하는 형태의 연구들이 최근 여러 사회과학 분야에서 점증하고 있다(Chang, 2008, 32-33). 교육계에서도 일반교육학, 체육교육학, 미술교육학, 특수교육학을 중심으로 자문화기술지를 활용한 연구가 증가하고 있으나 사회과교육학에서는 거의 이루어지지 않고 있는 실정이다. 이에 나는 VR을 활용하여 역사수업을 실시한 교수경험을 이야기하면서 그 속에 담긴 맥락의 분석과 해석을 통해 의미를 반추하고, VR을 수업, 교과서, 사회과교육에 적용하는 방안에 대해 제안하려고 한다.

나는 자료의 수집, 분석과 해석, 글쓰기를 위해 Chang(2008), 박순용 외(2010), 이동성(2020)이 제안한 연구절차를 참고하였다. 먼저 이 연구의 주요 기간은 2023년 6월부터 12월까지 약 7개월간이며, 8월 말부터 이루어진 사회과 역사 영역의 수업에 관한 개인적 교수경험에 한정하여 자료를 수집, 분석 및 해석하였다. 자료는 개인적 기억자료, 자기관찰자료, 자기성찰자료, 인터뷰, 학생들의 수업 소감문, 패들렛 역사수업 게시판 자료, 사진자료, 문헌자료 등을 수집하였다(Chang, 2008, 59-112; 박순용 외, 2010, 64-66; 이동성, 2020, 39-43).

이렇게 수집된 다양한 질적 자료를 분석 및 해석하기 위해 먼저 자료를 확인하며 반복적으로 출현하는 토픽, 주제, 패턴을 탐색하였다. 그 후 Saldaña(2021)가 제안하는 일곱 가지 기술적 범주(증가/발생, 누적, 급변/출현/전환점, 감소/정지, 일정/일관성, 특이성, 상실)를 가지고 1차 코딩을 실시하였다. 이렇게 생성된 코드를 가지고 2차 코딩에서는 질적 자료 요약 매트릭

스에 기초한 종단적 코딩을 통해 핵심범주를 도출하였다. 그리고 이렇게 도출된 핵심범주를 가지고 Chang(2008)이 제안한 분석적 및 해석적 글쓰기를 시도하였다.

이렇게 진행된 연구의 과정과 결과에 대해 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 Duncan(2004)이 제안하는 타당도 준거를 적용하였다. Duncan(2004)은 타당도를 평가하는 준거로 연구범위, 도구적 유용성, 구성 타당도, 외부 타당도, 신뢰성, 학구성을 제시하였다(Duncan, M., 2004, 34-37). 나는 먼저 연구의 범위를 제한하였다. 그러기 위해 연구범위를 결정하는 시간, 공간, 연구유형, 관점을 밝혔다. 그리고 이 글의 연구주제와 관련이 있는 전문가로부터 연구결과가 얼마나 유용한 것인가를 확인하며 자기 이익이나 자기 만족의 함정에서 벗어나고자 하였다. 자문화기술지가 자기의 개인자료에 기반한 연구라도 그것을 증명할 수 있는 다양한 색인화된 증거자료를 사용하였다. 또한 연구자의 기억, 성찰, 반성적 저널, 문헌자료 등의 증거자료에 기초하여 내러티브를 형성하였으며 글의 결론 또한 내러티브로부터 도출하여 신뢰성을 얻고자 하였다. 마지막으로 개인적 경험을 학문적 이야기로 재구성하기 위해 노력하였으며 이러한 이야기를 타자와 대상세계 더 나아가 거시적인 이론적 개념과 연결시키고자 하였다. 이러한 노력을 통해 연구의 타당도와 신뢰도를 확보하고자 하였다.

나는 연구를 진행하면서 연구의 타당도와 신뢰도뿐만 아니라 연구윤리를 준수하기 위해 각별한 노력을 기울였다. 우선 글에 등장하는 타자들과 집단을 보호하기 위해 가명을 사용하였으며 타자들의 개인정보가 유출되지 않도록 주의를 기울였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 국면의 전환: 흥미진진한 수업의 서곡

개학을 하고 2학기 첫 번째 사회수업 시간이 되어 나는 교탁에 섰다. 그리고 나는 학생들에게 2학기 사회수업 시간에는 VR을 활용하여 역사수업을 진행할 것이라고 알렸다. 그러니 수업시간에 HMD(Head Mounted Display)이용을 위해 휴대폰을 준비해오라고 하면 준비하라고 안내하였다. 수업시간에 휴대폰을 이용할 수 있어서 그런 것인지, VR을 이용하여 수업을 한다고 해서 그런 것인지는 몰라도 학생들의 반응은 상당히 좋았다. 집에서 VR을 사용한 경험이 있는지 조사를 해보았는데 25명 중 2명 정도였다. 예상외로 가정에서 VR을 사용하는 학생들의 수는 많지 않았다.

VR을 활용하는 첫 번째 역사수업 시간이 되었다. 나는 먼저 학생들에게 HMD 사용방법을 간단히 안내하였다. 내가 준비한 HMD는 ‘구글 카드보드 2.0’으로 2014년 구글에서 출시한 제품이다. 구글에서는 ‘구글 카드보드 2.0’의 제작 도면을 공개하기 때문에 직접 제작도 가능하지만 나는 완제품을 구입하였다. 완제품도 가격이 비싸지 않아 30개 정도를 구입해도 큰 부담이 되지 않았다.

VR을 처음으로 활용한 차시는 1단원 1주제의 첫 차시 ‘고조선의 건국과 발전 과정을 알아봅시다.’였다. 이 교과서(천재교과서(박용조))에서는 1주제의 도입 부분에서 강화도 마니산의 참성단을 그리고 본 차시의 전개 부분에서 고조선의 발전 과정을 설명하며 고인돌을 제시하

고 있다. 나는 수업 하루 전 미리 유튜브에서 강화도 마니산 참성단과 고인돌 관련 VR자료를 찾아두었고 그 자료를 학생들과 함께 보며 수업을 진행하였다. VR을 활용하는 학생들을 바라보고 있었는데 학생들이 상당히 즐거워하였다. 나는 내심 기쁜 마음이었으나 평소와 마찬가지로 아무렇지 않은 듯 표정을 관리하며 수업을 진행한 후 수업을 마치고 학생들에게 수업 소감문을 작성하게 하였다. 수업 소감문에는 나의 짐작대로 학생들이 VR로 인해 매우 흥미롭고 즐거웠다는 것이 나타나있었다.

- VR체험도 재미있고 그냥 수업 자체가 재미있다.(권그림⁵⁾)
- 오늘 수업에서 고조선의 문화유산을 VR로 본 것이 재미있었고(박동식)
- 오늘 수업은 재미있었다. 특히 VR을 써서 체험한 것이 가장 재미있었고(김이슬)
- 사회역사수업은 원래 지루한데 이번 시간은 재미있었다. 왜냐하면 VR로 유적지들을 방문하는 과정이 흥미로웠기 때문이다.(이로운)
- VR을 사용하니 유적지에 직접 가본 것 같기도 하고 책만 보는 것보다 훨씬 재미있었다.(김제나)
- VR기기로 아주 조금 체험해서 재미있었다.(전시현)
- VR을 쓰는 것이 재미있었다.(박하은)
- 오늘 수업 후 재미있었다는 생각이 든다. VR로 체험도 해보고 선생님이 발전과정도 재미있게 말해주셔서 재미있었다.(오슬기)
- VR을 많이 해서 좋았다.(박류담)
- VR로 문화유산 찾아보기가 실감이 나서 재미있었다.(이우진)
- 오늘 사회시간에 재미있었던점은 VR을 했고, 수업하면서 선생님이 농담도 하셨다.(김동현)
- VR이 재미있었다.(정알리)

<학생들의 수업 소감문 자료, 2023. 8. 31.>

학급의 25명의 학생들 중 15명의 학생들이 VR을 활용한 수업이 흥미로웠다고 이야기해 주었다. 나는 상당히 고무되었다. VR을 활용하여 역사수업을 하면 흥미로울 것이라는 나의 예상이 적중하는 것 같았기 때문이다. 마치 역사수업의 새로운 길과 방향을 찾은 것 같은 기분으로 다음 수업을 준비하였다.

출발이 좋다. 오늘 아이들의 반응이 아주 좋았다. 특히 상준이가 수업시간에 한 번도 옆드려 지지 않았다. 아이들이 사회수업을 지루해했는데 그러지 않아서 다행이다. 아이들이 재미있게 수업에 참여하는 모습을 보니 내가 속이 다 시원하다. VR뿐만 아니라 인공지능, 에듀테크 활용 교육에 대해 전반적으로 좀 더 연구를 해야겠다.

<연구자의 반성적 수업 성찰 저널, 2023. 8. 31.>

다음 VR을 활용한 수업은 ‘고조선의 건국과 발전 과정을 알아봅시다.’의 다음 차시인 ‘삼국의 성립과 발전 과정을 알아봅시다.’였다. 이 차시에서는 VR을 어떻게 활용할까 고민하다가 삼국이 공통적으로 한강을 차지하기 위해 경쟁하였다는 사실을 확인하고 차시 도입에서 한강 주변을 VR로 체험하며 수업을 시작하였다. 그런데 학생들이 대체적으로 흥미있게 참여하였으나 어제와 같은 반응은 아니었다. 나는 어제와 마찬가지로 수업을 마무리한 후 수업

5) 이 글에 나오는 모든 이름은 가명임.

소감문을 작성하게 하였다. 수업 소감문에는 다음과 같이 적혀있었다.

- VR을 사용해서 재미있었다.(박류담)
- VR로 한강 산책을 한 게 재미있었다. VR이 스마트폰으로 보는 것이라 화질이 조금 안 좋았다.(김제나)
- 오늘 수업은 VR을 빼고 거의 재미없었다. 다음 사회시간에는 VR을 더 많이 하고 싶다.(김이슬)
- 오늘은 VR에서 한강을 갔다와서 재미있었다. 하지만 화질이 안 좋았다.(김동현)
- 선생님의 이야기와 VR체험이 재미있다.(권그림)
- VR이 재미있다.(한나운)
- VR과 선생님의 농담이 대체적으로 재미있었다.(임보미)
- VR이 재미있지만 화질이 좋지 않다.(정알리)

<학생들의 수업 소감문 자료, 2023. 9. 1.>

어제의 수업 소감문과 비교했을 때 흥미있다고 이야기한 학생들이 줄어들었고, 대부분 화질을 그 이유로 들었다. 내가 준비한 한강 VR영상이 화질이 좋지 않다는 것을 나도 알고 있었으나, 다른 자료가 없어 그냥 사용하였는데 그게 역효과를 낸 것 같았다. 하지만 학생들의 반응이 나쁘지 않았고, 앞으로 좋은 화질의 자료를 찾으면 되리라 생각하며 역사수업에 VR을 어떻게 활용할지 고민하였다. 특히 VR을 활용하면서 평소 사회수업을 지루해하던 학생들이 흥미있게 참여하는 모습을 보며 실낱같은 희망을 보는 듯한 생각이 들기도 하였다. VR을 잘 활용하면 역사수업에 좋은 수단이 될 것 같았다.

2. 예상치 못한 난관의 등장: 학생의 입장에서

VR활용에 자신감과 확신을 갖게 된 나는 더욱 열심히 수업을 준비하였다. 마침 이어지는 수업이 ‘삼국의 문화유산을 살펴봅시다.’였다. 삼국의 고분, 불교문화, 금속 공예 기술과 과학 기술, 가야와 관련된 문화유산을 살펴보는 내용이었다. 나는 VR을 활용하여 문화유산을 살펴본 후 이를 토대로 당시 사람들의 생활 모습과 생각이 어떠하였는지를 생각해보는 활동을 계획하였다. 나는 미리 학생들이 활용할 자료를 찾아 학급 패들렛(Padlet)에 올려 두었고, 학생들은 내가 올린 자료를 활용하며 모둠별로 협력하여 수업을 진행하였다. 두 차시의 내용이 대부분 삼국의 문화유산을 소개하는 내용이어서 자연스럽게 VR을 활용하는 시간이 증가하였다. 활동을 시작하고 조금 지나자 몇몇 학생들이 앞으로 나왔다.

전시현: 선생님 VR버튼이 안 나오는데요?

김동현: 저도요.

연구자: 어 그래? 어디 한번 보자. 어 이거 왜 그러지?

전시현: 고객센터에도 확인이 잘 안돼요.

연구자: 아 그래. 너도 아이폰이니?

김동현: 네

연구자: 그럼 일단 너희들은 그냥 VR콘텐츠를 휴대폰으로 보도록 하자. 선생님이 왜 그러는지 한번 찾아볼게.

<9월 13일 역사수업 중 학생들과의 대화 장면, 개인적인 기억 자료, 2023. 9. 13.>

문제를 제기하는 학생들은 모두 아이폰을 사용하는 학생들이었다. 아이폰의 유튜브앱에서 구동되는 VR콘텐츠에는 카드보드 버튼이 없었다. 나는 이러한 사실을 수업을 하면서 처음 알게 되었다. 나는 의도한 것은 아니지만 지금까지 아이폰을 사용해본 경험이 없다. 하지만 아이폰에서 카드보드 버튼을 지원하지 않을 것이라는 생각은 전혀 하지 못했다. 수업을 마치고 유튜브 고객센터에서 찾으니 다음과 같이 안내되어 있었다.

Cardboard로 VR180 및 360도 동영상 보기
Cardboard와 YouTube 모바일 앱을 사용하면 VR180 및 360도 동영상에서 몰입도 높은 가상 현실을 경험할 수 있습니다.

<중략>

iPhone 및 iPad에서는 Cardboard가 지원되지 않습니다.

https://support.google.com/youtube/answer/62399307?hl=ko&ref_topic=9259098&sjid=18086526785629787017-AP, 유튜브 고객센터 홈페이지 자료, 2023. 9. 13.)

아이폰의 유튜브앱에서는 카드보드 버튼을 지원하지 않았다. 그래서 아이폰을 사용하는 학생들은 유튜브의 VR자료를 활용할 때 HMD를 이용하지 못하고 그냥 스마트폰 화면으로 볼 수밖에 없었다. 이러한 문제들은 아이폰을 사용하는 학생들이 점점 VR에 흥미를 잃어가는 원인이 되었다.

VR을 보는 것보다는 수업시간에 놀이수업을 하는 것처럼 그런 것을 했으면 좋겠어요. 차라리 그러니까 약간 수업시간에 게임 컴퓨터로 나오는 게임을 했으면 좋겠어요. 왜냐하면 아이폰을 가져온 사람들은 보기가 불편하고 하나까 차라리 그런 걸 하는 게 나을 것 같아요(전시현).

<학생과의 인터뷰 자료 전사본, 2023. 11. 8.>

학생들이 VR을 활용하는 데에는 화질도 문제가 되었다. 우선 내가 제공한 ‘구글 카드보드 2.0’은 구글에서 VR의 대중화를 위해 최소한의 기능만 갖춘 후 가격을 대폭 낮춘 기기였다. 기본적으로 어안렌더링된 좌우 영상을 볼록렌즈를 통해 시청하는 것이기 때문에 영상 주변부의 화질 저하를 피할 수 없다. 또한 ‘구글 카드보드 2.0’은 스마트폰을 넣어서 사용하는 기기인데 학생들이 보유하고 있는 스마트폰이 높은 해상도를 지원하지 않거나, CPU나 GPU 성능이 부족하면 화질이 나빠지거나 VR콘텐츠를 원활히 재생하기 어려웠다. 그리고 학생들의 스마트폰에 따라서 와이파이가 잘 연결되지 않는 경우도 있었다. 교실에는 와이파이 사용이 가능한데 일부 학생의 스마트폰에서는 와이파이가 원활히 연결되지 않아 VR콘텐츠의 재생에 어려움이 있었다.

이러한 문제들은 일부 학생들에게 ‘사이버 멀미’를 유발하였다. HMD로 VR콘텐츠를 보는 사용자는 불편감, 메스꺼움, 현기증이나 어지러움, 방향감각상실, 창백해짐, 발한 심하게는 두통이나 구토 등과 같은 증상을 경험할 수 있는데 이러한 증상을 ‘사이버 멀미’라고 한다(김윤정, 2016, 30). ‘사이버 멀미’를 유발하는 요인은 다양한데 우선 VR을 체험하는 사용자는

가상 세계 안에서 움직임의 정보를 받게 되지만, 실제 세계에서는 움직이고 있는 상태가 아니므로 시각정보를 통한 두 감각의 차이로 멀미를 발생한다는 것과 생태 심리학적인 관점에서 동물은 기본적으로 안정적인 자세를 유지하고자 하는데 특정 환경에서 이러한 상태를 유지하지 못하는 경우가 지속되는 경우 멀미를 유발시킨다는 것이다. 이 외에도 나이, 성별, 건강상태, 가상현실 경험 같은 개인적인 요소와 시스템구현기술과 관련된 기술적 요소도 ‘사이버 멀미’ 증상을 유발하는 요인으로 보고 있다(손준우·윤형섭, 2016, 60-62).

연구자: (‘구글 카드보드 2.0’ 을 손에 든 채 가만히 있는 학생에게) 보미야 왜 안하니?

임보미: 어지러워요.

연구자: 그렇구나 좀 쉬고 있으렴. (또 다른 가만히 앉아있는 학생에게) 너도 어지럽니?

김희서: 네.

<9월 20일 역사수업 중 학생들과의 대화 장면, 개인적인 기억 자료, 2023. 9. 20.>

시간이 긴 것을 보면 어지러워요. 짧은 거는 괜찮은데 10분짜리 그런 건 보면 어지러워요.(윤효준)

<학생과의 인터뷰 자료 전사본, 2023. 11. 8.>

구토 등과 같은 심각한 증상을 보이는 학생들은 없었지만 학급의 학생들 중 2-3명 정도가 어지러움을 호소하며 VR체험을 하지 않았고, VR체험은 하지만 경미한 어지러움을 호소하는 학생들은 더 많았다. 이러한 ‘사이버 멀미’는 학생들의 VR에 대한 흥미를 떨어뜨렸으며 점점 VR을 멀리하는 원인으로 작용하였다.

이 외에도 학생들은 손과 팔이 아프다며 신체적인 고통을 호소하였다. 대부분의 HMD에는 머리에 착용하여 고정할 수 있는 헤드밴드가 있지만 내가 제공한 ‘구글 카드보드 2.0’에는 없었다. 그래서 학생들은 손으로 들고 VR을 체험해야 했는데 그러다 보니 몰입감이 떨어지고 손과 팔이 아프다는 고통을 호소하였다.

끈이 없어서 손으로 들고 봐야 해서 팔이 아파요(박동식)

<학생과의 인터뷰 자료 전사본, 2023. 11. 8.>

이렇게 VR을 체험하면서 학생들이 겪게 된 예상치 못한 난관은 점점 학생들이 VR에 대한 흥미를 잃게 만드는 원인으로 작용하였다. 처음 VR활용을 할 때의 높은 흥미는 시간이 지나면서 점차 약화되었다.

- 차라리 VR을 볼 사람은 보고, VR 대신 선생님께 설명을 들었으면 좋겠습니다.(전시현)
- 사회수업은 괜찮았지만, VR이 어지럽고 팔도 아프면서 옆에 있는 사람의 소리도 동시에 들려와서 무슨 설명인지 모르겠다.(권그림)

<학생들의 수업 소감문 자료, 2023. 11. 24.>

3. 예상지 못한 난관의 등장: 교사의 입장에서

VR을 활용하면서 부딪치는 난관은 학생뿐만 아니라 교사에게도 있었다. VR을 활용한 역사수업을 진행하기 위해 각 차시의 수업준비를 하면서 VR을 어떻게 활용할지 고민하였다. 모든 차시의 역사수업에 VR을 활용하지는 않았다. VR을 활용하는 것이 적절하지 않다고 판단되는 차시에는 활용하지 않았다. 나는 주로 문화유산이나 유적지 관찰에 VR을 활용하였는데 자연히 수업준비도 적절한 VR콘텐츠를 찾는 것에 치중하였다. 내가 VR을 활용하여 진행한 수업은 표 1과 같다.

표 1. VR을 활용하여 진행한 역사수업 목록

단원	주제	차시	차시목표	VR을 활용한 부분
1	1	2/22	주제도입, 고조선의 건국과 발전 과정을 알아봅시다.	강화도 마니산 참성단, 고인돌
		3-4/22	삼국의 성립과 발전 과정을 알아봅시다.	한강 유역
		5-6/22	삼국의 문화유산을 살펴봅시다.	무령왕릉, 경주 대릉원, 천마총, 황룡사 9층 목탑, 첨성대
		9/22	통일 신라의 문화유산을 살펴봅시다.	불국사, 석굴암
	3	15/22	주제도입, 조선의 건국 과정을 알아봅시다.	경복궁
2	1	2/21	주제도입, 영조와 정조의 개혁 정책을 알아봅시다.	수원 화성
	2	13/21	대한민국 임시 정부의 수립과 독립군의 활약에 대해 알아봅시다.	대한민국 임시 정부

출처: 연구자의 자료를 참고하여 정리

나는 주로 유튜브, 비바샘 VR 역사 답사, Play 스토어의 각종 애플리케이션을 활용하여 VR 콘텐츠를 찾았는데 내가 의도하고 원하는 적절한 VR콘텐츠를 찾는 것이 매우 어려웠다. 자연히 수업준비를 하는데 소요되는 시간이 평소보다 증가하였다. 삼국의 문화유산을 살펴보는 수업을 준비하기 위해 콘텐츠를 찾았는데 안악 3호분, 황남대총 북분 금관, 금동 연가 7년명 여래 입상, 금동 미륵보살 반가 사유상의 VR콘텐츠는 찾을 수 없었다. 고려시대에서도 청자 상감 모란 구름 학 무늬 배개, 청자 상감 운학문 매병의 VR콘텐츠는 찾을 수 없었다. 그뿐만 아니라 자료가 있어도 내가 의도하고 원하는 자료가 부족하였다. 백제 금동 대향로, 익산 미륵사지 석탑은 VR콘텐츠가 있긴 하나, 내가 원하는 수준의 VR콘텐츠가 아니어서 사용하기 어려웠다. 마치 내가 현장에서 해당 유물이나 유적을 관찰하고 원하는 곳을 자세히 보는 것 같은 자료를 원하였으나 그런 자료는 거의 없었다. 이러한 VR콘텐츠의 부족은 역사수업 준비를 하는 과정에서 지속적으로 나타났다. 아주 유명한 유물이나 유적은 VR콘텐츠가 마련되어 있었으나 그것도 다양하지 않았고, 대체적으로 역사수업에 활용될 수 있는 VR콘텐츠는 매우 부족하였다. 이러한 콘텐츠의 부족은 VR을 활용한 역사수업을 진행하는데 하나의 난관으로 다가왔다.

이러한 어려움에도 불구하고 VR콘텐츠를 찾아 수업을 진행하는 과정에서 또 다른 난관이 있었다. 일반적인 동영상 자료의 시청은 교사가 재생을 하고 학생들이 모두 함께 보기 때문에 동영상 자료의 재생 시간만큼만 수업시간에 사용하면 된다. 수업시간의 손실이 거의 없다. 하지만 VR은 교사가 제시한 VR콘텐츠 혹은 학생이 원하는 자료를 학생들 개별적으로 스마트폰에서 찾은 후 HMD에 넣어야 하며, 학생들 개인의 스마트폰 상태에 따라 VR콘텐츠의 재생 상태가 달라 체험 시간에 차이가 있었다. 즉, 5분짜리 VR콘텐츠를 체험하려면 5분만 있으면 되는게 아니라 학생이 VR콘텐츠를 찾는 시간, HMD에 넣는 시간 등 5분이 넘는 시간이 소요되어 시간의 손실이 있었다. 이러한 현상은 자연히 수업시간이 길어지는 결과를 낳았다. 초등학교에서 한 차시의 수업은 40분이라는 한정된 시간 안에 이루어지는데 VR체험을 하면 40분 안에 수업을 마치기 어려웠다. 그 결과 수업이 늘어지고 지루해지는 인상을 받게 되었다. 또한 학생들이 개별적으로 활동을 하면서 분위기가 다소 어수선해지고, 소음이 발생하는 등 수업의 집중도가 떨어졌다.

통제가 되지 않았다. 아이들이 자료를 찾아서 보고는 있는데 제대로 하고는 있는 것인지 모르겠다. 마치는 시간도 다 제 각각이고, 마치고 나면 떠들어서 분위기가 어수선해졌다. 문제가 있는 학생들을 봐주고 나면 손실되는 시간은 더 많아졌다. 예상치 못한 난관이다.

<연구자의 반성적 수업 성찰 저널, 2023. 11. 8.>

교사에게도 이러한 난관이 발생하면서 VR을 활용한 수업을 준비하는 것이 쉽지 않았다. 또한 VR에 대한 학생들의 흥미가 점점 저하되는 모습을 보면서 나도 자신감을 점점 잃게 되었다. 하지만 한편으로 VR을 활용한 수업을 진행하면서 VR을 수업 혹은 교과서에 제시한다면 어떻게 제시해야 하는지에 대해 나름의 방법 그리고 개선점을 확인했다는 점에서 의미가 있었다.

IV. 연구논의

지금까지 VR을 활용한 초등역사수업 교수경험을 자문화기술지를 통해 이야기함으로써 VR을 활용한 초등학교 역사수업을 심층적으로 이해할 수 있었다. 그리고 그 과정에서 개선이 필요한 부분을 찾았으며 이를 위해 대안적인 접근법을 모색하였다. 이를 정리하면 다음과 같다.

첫째, VR을 활용한 역사수업은 학생들에게 역사수업에 대한 흥미와 참여도를 증가시키는 결과를 가져왔다. 이러한 본 연구의 연구결과는 역사수업에 VR을 활용한 다른 선행연구들의 결과와도 맥을 같이하는 것이었다(송수희, 2021, 20-24; 최선아·이희만, 2023, 158). 또한 초등학교학생들을 대상으로 다른 교과 수업에서 VR을 활용한 선행연구에서도 학생들의 흥미와 참여도는 증가하는 것으로 나타났다(박운정, 2023, 112-114). VR이라는 새로운 도구를 활용하여 수업을 진행하는 것에 대해 학생들은 흥미로워 했으며 적극적인 수업 참여로 이어졌다. 하지만 너무 자주, 오랜 시간 VR을 활용하는 것은 오히려 흥미를 반감시키고 피로감을 증가시켜 역효

과를 냈다. 따라서 VR을 수업 혹은 교과서에 활용한다면 VR을 활용하는 것이 적절하다고 판단되는 차시에 효과적으로 조직된 VR콘텐츠를 최소한으로 사용해야 할 것이다.

둘째, VR을 체험하기 위해서는 HMD를 사용하게 되는데 내가 활용한 ‘구글 카드보드 2.0’ 보다는 좀 더 성능이 좋고, 고화질의 HMD를 활용할 필요가 있다. VR체험의 몰입감을 높이고, ‘사이버 멀미’ 현상을 줄이기 위해서는 화질, HMD기기의 성능 등이 중요한데 ‘구글 카드보드 2.0’은 최소한의 기능과 볼록렌즈를 활용하기에 화질과 성능이 좋지 못하다. 그 결과 ‘사이버 멀미’와 신체적 고통을 호소하는 경우가 있었다. 따라서 너무 저가의 HMD기기 보다는 어느정도 VR을 체험하는데 충분한 성능을 갖춘 HMD를 준비하여 활용할 필요가 있다.

셋째, VR을 체험하는 시간은 한 번에 최대 10분을 넘기지 않아야 하며, 사용 횟수는 한 차시의 수업에서 한 번을 넘기지 않는 것이 좋다. VR 이용 가이드라인에서도 초등학생의 경우 10분을 넘기지 않는 것이 좋다고 권고하고 있다(계보경 외, 2019a, 36-37; 계보경 외, 2019b, 96). VR콘텐츠가 10분을 넘어가면 ‘사이버 멀미’를 유발하고 학생들의 집중도도 떨어지는 것 같았다. 또한 한 차시의 수업에서 한 번 이상 VR을 활용하는 것은 시간상의 문제뿐만 아니라 학생들의 흥미에도 역효과로 작용한다. 물론 양질의 VR콘텐츠, 체험하는 학생들의 상태, 고성능 HMD, VR콘텐츠를 원활히 구동할 수 있는 환경, VR기술의 발달 등이 뒷받침된다면 10분이라는 제한적인 시간은 유동적으로 변경될 수 있을 것이다. 하지만 아직 그러한 환경이 충분히 뒷받침되지 않은 상황에서는 사용시간 등을 반드시 준수하여 이용해야 할 것이다.

넷째, VR을 역사수업에 활용하기 위한 양질의 콘텐츠를 개발해야 한다. 현재 역사수업에 활용할 수 있는 VR콘텐츠는 매우 제한적이며 그 수가 적다. 역사 VR콘텐츠뿐만 아니라 다른 교과에서 활용할 수 있는 VR콘텐츠도 매우 부족한 상황이다(박윤정, 2023, 114-115). VR콘텐츠가 없다면 VR을 역사수업에서 활용하는 것 자체가 불가능해진다. 따라서 양질의 역사수업용 VR콘텐츠 개발이 선행되어야 할 것이다. 최근 이와 관련하여 많은 선행연구들이 진행되고 있는 것을 보면 역사수업을 위한 VR콘텐츠가 개발되고 있는 것으로 보여진다. 하지만 VR콘텐츠의 개발 초점을 초등학생, 초등역사수업에 맞추려는 맞춤형 노력이 필요해 보인다. 이를 위해서는 VR콘텐츠 개발자뿐만 아니라 초등역사교육을 전공한 전문가들의 관심과 노력이 요구된다.

V. 나가며

4차 산업혁명이라는 흐름 속에서 교육도 변화를 요구받고 있다. 이러한 상황을 보는 시선은 다양하지만, 인공지능과 에듀테크를 교육에 활용하여 교실 수업을 개선하고 교육의 목표를 달성하려는 노력은 필요해 보인다. 교육의 목표를 보다 효과적으로 달성하기 위해 첨단 과학 기술을 활용하는 것은 필요하기 때문이다. 그러기 위해서는 각 교과목의 측면에서 특히 사회과의 입장에서 인공지능, 에듀테크를 어떻게 활용해야 할지 고민해야 한다고 생각했다.

현재 인공지능, 에듀테크를 활용한 교육은 초기 단계이다. 주로 컴퓨터 교육, 교육 공학 분야에서 인공지능과 에듀테크를 활용한 교육을 연구하고 있다. 하지만 내가 볼 때 인공지능,

에듀테크를 활용한 교육이 보다 교육 현장에서 자리를 잡기 위해서는 각 교과 측면에서 어떻게 활용해야 할지를 모색해야 한다. 그런데 아직 각 교과의 측면에서 인공지능, 에듀테크를 활용하는 연구는 많이 부족한 것 같다. 교과교육을 연구하는 연구자들에게 인공지능과 에듀테크를 활용한 교육까지 연구하라고 하는 것은 일면 가혹하게 느껴질 수도 있다. 하지만 교과교육자들이 관심을 갖지 않는다면 각 교과의 입장과 논리를 반영한 인공지능, 에듀테크 활용 교육이 실현되기는 어려울 것이다.

해방이 되고 사회과가 처음 도입되었을 때, 새로운 교과와 신교수법의 사용을 위해 교사들에게 변화와 노력을 촉구한 이찬 선생님의 목소리가 지금 이 순간 공명되는 듯하다. 사회수업의 목표를 보다 효과적으로 달성하기 위한 인공지능과 에듀테크를 활용하는 방법을 이해하기 위해서는 사회수업에 인공지능, 에듀테크를 활용하여 적용하는 노력이 필요하다. 그리고 그러한 사례들이 누적되었을 때 변화된 교육환경에 적절한 사회수업이 이루어질 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강혜신·김선민·김동심(2023), ADDIE 모형을 기반으로 중학생 VR 박물관 역사교육 프로그램 개발, 한국컴퓨터교육학회 학술발표대회논문집, 27(1), 293-295.
- 계보경·서희전·이동국·이승훈·이영희·손정은·이효정(2019a), 교육분야 가상현실(VR) 이용자 안전 가이드라인, (연구자료 RM 2019-25-1), 대구: 한국교육학술정보원.
- 계보경·서희전·이승훈·이동국·이효정·손정은·황은진(2019b), 가상현실(VR) 기술 휴먼팩터 가이드라인 연구, (연구보고 RR 2018-8), 대구: 한국교육학술정보원.
- 고유경(2018), VR을 활용한 역사교육, 인문사회21, 9(6), 487-499.
- 김세훈(2023), 한국 초등 사회교과서 내용구성체제의 형성과 변화 논리, 경인교육대학교 교육전문대학원 박사학위논문.
- 김윤정(2016), VR콘텐츠의 멀미유발요인 감소를 위한 연출법 연구, 애니메이션연구, 12(2), 27-45.
- 민지수·이재희·차정호·서유나·주예진(2021), 역사적 장소 배경의 VR 방탈출 게임 콘텐츠 개발연구, 한국정보처리학회 학술대회논문집, 28(2), 1196-1199.
- 박순용·장희원·조미아(2010), 자문화기술지: 방법론적 특징을 통해 본 교육인류학적 가치의 탐색, 교육인류학연구, 13(2), 55-79.
- 박윤정(2023), ARCS 모형 기반의 VR 활용 수업 실행연구, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손준우·윤형섭(2016), 사이버 멀미 완화 방법 분석과 적용 분야에 대한 연구, 애니메이션연구, 12(4), 59-68.
- 송수희(2021), 가상현실(VR)활용 역사수업이 지적장애 고등학생의 수업참여도 및 학습목표달성에 미치는 영향 : 우리나라 문화유산 학습을 중심으로, 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

- 양정석(2017), 한국의 문화유적 VR복원의 추이, 先史와 古代, 2017(53), 195-226.
- 이동성(2020), 질적 연구와 자문화기술지, 제2판, 서울:(주)아카데미프레스.
- 최선아·이희만(2023), 체험적 역사교육을 위한 VR활용 교수법, 에듀테인먼트연구, 5(3), 147-160.
- 최태준·이창조(2018), 문화·역사 에듀테인먼트 콘텐츠제작을 위한 Virtual Reality 엔진 활용 연구, 한국엔터테인먼트산업학회논문지, 12(2), 129-135.
- 한미라·이수진·이유미(2021), 가상현실(VR)을 활용한 역사콘텐츠 개발과 의미: 조선시대 과거제도를 중심으로, 문화와 융합, 43(11), 25-41.
- Chang, H.(2008), Autoethnography as Method, Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Dewey, J.(1913), Interest and effort in education, 조용기·김현지 역(2022), 흥미와 노력 그 교육적 의미, 서울: 교우사.
- Duncan, M.(2004), Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art, International Journal of Qualitative Methods, 3(4), 28-39.
- Jerald, J.(2015), The VR Book: Human-Centered Design for Virtual Reality, CA: Morgan & Claypool.
- Saldaña, J.(2021), The coding manual for qualitative researchers, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

「VR을 활용한 초등역사수업 교수경험에 관한 자문화기술지」에 대한 토론문

유득순

대구가톨릭대학교

해당 연구는 VR이라는 신선한 매체를 역사 수업에 활용하였다는 점, 그리고 그 과정에서 나타난 여러 현상을 연구자의 관점에서 풀어내고 있다는 점에서 흥미롭고 참신한 글이라고 생각합니다. 교육이 인간을 대상으로 한다는 점에서 현상학 또는 해석학적 관점에서 수업 장면을 바라보는 일은 매우 중요하고도 필요한 작업이나, 그 과정에서 드러난 여러 현상의 의미를 해석하는 작업은 논리성과 타당성을 지녀야 더 많은 교사에게 도움이 될 수 있을 것입니다. 이에 연구에 도움이 되기를 바라는 마음으로 몇 가지 질문과 의견을 드립니다.

첫째, VR에 대한 정확한 개념 제시와 이를 역사 수업에 활용할 필요성, 그리고 이를 활용했을 때의 유용성을 명확히 정리할 필요가 있지 않을까요? 다시 말해 주요 용어의 개념 정의, 연구의 필요성에 관한 서술을 보완할 필요성에 관한 의견입니다.

우선 VR과 AR의 개념을 정의·구분할 필요가 있습니다. 본 연구에서 사용한 VR은 실제 유물을 사용하였기 때문에, 사전적 의미로는 가상현실보다는 증강현실(AR)에 가까워 보입니다. 박물관이나 체험학습 등에서 VR을 활용한 연구들이 이루어졌으나, 아직 현장 교사나 연구자들에게 이 두 가지의 개념이 명확하게 구분이 되지 않고 있는 것 같으므로 일반적인 용어로서의 AR과 VR, 교육에서 활용하는 매체로서의 이 두 가지가 차이가 있는지, 없다면 해당 매체(VR, AR)의 어떤 특성이 교육적 활용에 유용한지가 더 잘 드러나야 할 것입니다. 더불어 생소한 용어(어안렌더링 등)에 대한 부연 설명이 있다면 더욱 좋겠습니다.

또한 선행연구를 통해 VR·AR 등을 실제 역사 수업에서 활용할 때의 유용성을 정리할 필요가 있습니다. 현재 관련 연구의 현황을 제시하고 있지만(2쪽), 어떤 측면에서 VR 활용이 유용한지는 잘 드러나고 있지 않습니다. 특히 수업에서 VR을 활용하기로 한 연구자의 의도는 ‘흥미’, 또는 ‘생동감’을 기대하고 있다고 서술하고 있어 전체 연구에 대한 타당성이 다소 부족해 보입니다. VR의 활용이 필요하다는 공감대 위에서 이를 활용한 수업 장면을 관찰할 필요성이 생길 것이며, 수업 장면에서 드러난 현상을 해석하는 과정이 타당하게 수용되려면 그 외의 요소나 변수들은 잘 통제되어야 할 것입니다. ‘교육의 목표를 효과적으로 달성하려면 첨단 과학 기술을 활용하는 것이 필요하다’는 연구자의 견해(12쪽)도 어디에 근거한 것인지 밝힐 필요가 있습니다. 이러한 연구의 필요성이 잘 드러나지 않으면 참신하고 의미 있는 시도의 가치가 퇴색할 우려가 있습니다.

둘째, 자문화기술지 연구 방법을 사용하고 이를 해석·서술하는 과정이 더 정치하게 이루어질 필요가 있습니다. 현상을 그대로 기술하고 그 안에서 현상의 원인이나 의미를 찾거나, 편집된 현상을 기술(서술)하려면 원자료까지는 아니라도 이를 코딩하여 도출된 범주 자체를 제시할 필요가 있습니다. 그래야 연구자의 서술(해석) 과정에서 선택된 내용과 배제된 내용을 확인할 수 있기 때문입니다.

질적 연구는 실증주의적인 양적 연구를 보완할 수 있는 연구 방법론으로, 양적 연구에서 다룰 수 없는 심층적이고 풍부한 분석과 해석을 가능하게 합니다. 그러나 그 또한 한계를 가진다는 점에서 연구의 논리적 정합성과 타당성은 연구 설계 및 분석 과정을 정확히 제시하는데에서 찾을 필요가 있습니다. 가령 수업은 전체적으로 어떻게 구성되었고 각 차시의 수업은 어떻게 진행되었는지가 정리되어야 합니다. 현재 <표 1>의 수업 목록만으로는 수업의 전체 지형과 수업의 실제 운영이 어떻게 이루어졌는지 알기 어렵고, 그 안에서의 학생 반응만 확인할 수 있을 뿐입니다. 수업이 흥미로웠던 것, 혹은 그렇지 못한 것이 VR 때문인지, 아니면 수업 설계의 문제 때문인지 독자들은 확인할 필요가 있습니다(화질이 나빴기 때문인지, 수업 설계가 제대로 되지 않았기 때문인지). II장을 보면 연구자가 얼마나 열심히 연구에 매진했는지 느껴지지만 이를 확인할 수 있는 근거는 제시되지 않아 아쉬움이 있습니다.

교사가 사용한 표현의 의미, 학생이 사용한 표현의 의미가 제대로 드러나지 않습니다. 가령 III장에서 교사가 ‘그런 것인지는 몰라도’, ‘예상외로’ 등의 표현은 수업의 준비 과정에서 의도한 것과는 달라졌다는 것인지, 그냥 감상인지에 따라 연구 결과 분석에 지대한 영향을 미치는 내용입니다. 학생들이 재미있었다고 말한 것도(5쪽), 수업 내용이 재미있다는 것인지, VR을 활용해서 재미있다는 것인지, 체험(주도적인 학생활동)을 해서 좋았다는 것인지 등 그 근원을 분석할 필요가 있습니다.

그 밖에 여러 주요 현상이 왜 발생했는지 더 확인할 필요가 있습니다. 가령 해당 수업에서 사이버 멀미가 발생한 것은 낮은 화질과 물리적 요인에 의한 것인지, 아니면 다른 이유가 있는 것인지 확인할 필요가 있어 보입니다. 현상의 원인을 파악해야 제대로 된 문제 해결이 가능하기 때문입니다. 무엇보다 현재 연구에서는 현상에 관한 기술은 있지만 이에 대한 분석은 부족하여 그 의미를 확인하기가 어렵습니다.

셋째, VR의 교육적 효과에 대한 분석은 검증되어야 하는 측면이고, 연구자의 교수 경험에 관한 기술은 해석되어야 하는 측면이라 서로 궤를 달리합니다. 따라서 연구의 목적에 맞는 서술 방식이 제시될 필요가 있습니다. 자기-내러티브를 활용한다는 점에서 참신한 연구임에는 분명하지만, 연구자와 학생이 공유한 수업에서 드러난 문화적 맥락이나 현상의 의미 해석은 잘 드러나지 않아 아쉬움이 있습니다. 연구자의 1인칭 서술을 통해 연구자의 경험으로 들어갈 수는 있었으며, 이해와 성찰을 통한 연구자의 수업에 대한 이해에는 어려움이 있었습니다.

그러나 연구자의 의미 있는 시도와 연구에 응원을 보내며 제한한 여러 부분이 보완되어 현장의 역사 수업에 도움이 될 수 있기를 고대합니다.

초등 사회과 교사의 데이터 리터러시 인식 및 수업 특성 연구

이 한 비
이서초등학교

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

모든 것이 데이터가 되는 데이터 중심 사회에 접어들며 데이터는 점점 더 중요한 자원으로 자리매김하고 있다. 현대 사회의 데이터는 사적인 영역에서부터 공적 정책 결정의 영역에 이르기까지 다양한 방면에서 활용되면서 그 영향력을 확장하고 있으나, 다양한 형태로 분화 혹은 결합되며 데이터의 개념은 과거보다도 모호해지고 있다. 변화하는 데이터의 개념처럼 데이터를 활용하는 능력인 데이터 리터러시 또한 여러 영역의 포섭을 시도하고 있다.

초기에는 데이터 리터러시의 의미를 통계적 처리 역량에 국한된 개념으로 사용하였으나 데이터의 가치와 활용 가능성이 확장되면서 의사소통 및 의사결정 능력을 강조하게 되었고, 현재는 더 나아가 데이터 리터러시를 데이터 사회에서 갖춰야 할 시민적 역량과 동일시하는 경향을 보인다.

이러한 변화는 데이터와 밀접한 연관성을 지닌 사회과에도 반영되어야 한다. 수업을 설계·실행하는 주체인 교사의 데이터 및 데이터 리터러시에 대한 인식은 교수·학습 활동의 양상을 변화시키는 요인이 될 수 있으며 학습자에게 직·간접적 영향을 미치는 요인임에도 불구하고 학습자 측면의 연구에 비하여 소홀한 경향이 있다. 따라서 본 연구에서는 초등 사회과 교사의 전반적인 인식 경향과 사회과 수업에서 데이터 리터러시의 구성 요소가 나타나는 양상을 파악하고 분석하여 문제점을 밝히고 개선을 위한 방안을 제시하고자 하였다.

2. 연구 내용

본 연구의 목적은 현재 초등학교 사회과 교사의 데이터 및 데이터 리터러시 인식의 전반적인 경향을 밝히고 수업 활동에서 데이터 리터러시가 구현되는 양상을 파악하는 것이다.

첫째, 데이터 리터러시의 개념과 구성요소의 명료화를 위하여 데이터 리터러시에 대한 선행연구를 검토하여 데이터 리터러시의 개념과 구성요소를 도출한다.

둘째, 사회과 수업을 설계하고 실천하는 교사가 가지고 있는 데이터 및 데이터 리터러시에 대한 인식과 데이터 리터러시의 구성 요소별 수업의 특성을 분석한다.

셋째, 데이터 리터러시의 구성 요소별 수업 실천 양상을 분석을 토대로 초등학교 사회과 수업에서 나타나는 데이터 리터러시 활용의 한계점을 밝히고 개선 방향을 제안한다.

II. 데이터 리터러시와 사회과 수업

1. 데이터 리터러시

가. 데이터의 의미와 속성

1) 데이터의 의미 변화

시대의 흐름 속에서 기술이 발달하며 데이터의 의미도 달라졌다. 과거와 현대에 데이터가 갖는 의미를 관찰의 주체와 관찰의 대상, 기록이라는 세 가지 측면에서 비교하여 살펴보았다.

먼저 관찰의 주체 측면에서 전통적 관찰과 수집의 주체는 인간이며 인간은 오감을 활용한 관찰을 통하여 데이터를 수집해 왔다. 이는 여전히 유효한 방법이지만 현대 사회에서는 기술을 활용하여 오감을 보완하고 감지 불가능한 부분까지 포착하고 있다. 기술의 발달은 데이터 수집의 대상에도 영향을 미쳤다. 과거에는 인간의 감각과 주의라는 한정적 자원을 사용해야 했기 때문에 언제나 관찰·수집의 대상과 목적은 특정되어 있었으나, 현대 사회에서는 기술을 사용하여 무작위적 대상을 무제한적으로 관찰·수집하고 그 결과는 나중에 발생한 인간의 필요나 목적의 의하여 반복적으로 재현·재생된다. 기록의 측면에서 보면 과거의 데이터는 글자나 수 같은 문자, 그림 같은 텍스트 형식에 한정되어 있었으며 기록의 양과 보관에도 한계가 존재했다. 그러나 현대 사회에서는 기존의 텍스트 형식을 포함하여 소리, 영상, 신체 리듬 및 정서 같은 비정형 형태까지 무제한적으로 기록하여 수집하고 보관하는 것이 가능해졌다. 이를 정리하여 나타내며 <표 1>과 같다.

표 1. 데이터의 의미 변화 비교

	전통적	현대적
주체	인간의 오감	인간의 오감과 비인간 기술
대상	특정 대상, 특정 목적	무작위성(선 수집, 후 목적성 부여)
기록	· 문자, 그림 등 텍스트 형식 · 기록 수량과 보관 제한적	· 기존 텍스트 형식을 포함하여 소리, 영상, 신체 리듬 및 정서 등 비정형 형태까지 확산 · 기록과 보관 무제한

중요한 것은 기술의 발달로 데이터의 의미가 확장되고 그 유형이 다양해지고 있으면서도 데이터의 개념은 여전히 모호하다는 사실이다.

2) 데이터의 속성: 편향성과 맥락성

현대에 나타나는 데이터는 과거와는 다른 속성을 지니게 되었다. 먼저 데이터 자체가 편향적일 수 있으며 이는 사회의 문제와 결부되어 새로운 유형의 차별을 생성하는 것이 가능하다. Van Dijck(2014)는 빅데이터와 분석기술의 ‘객관성’이라는 후광을 언급하며, 데이터가 데이터를 생산한(제공한) 대상에 대한 객관적 정보를 담고 있으며 이를 분석하는 것이 대상에 대한 유의미한 통찰과 지식을 제공할 것이라는 믿음의 위험성을 이야기했다. 이는 데이터를 수집·분석하는 집단이

중립적이라는 신뢰로 이어지며 데이터와 관련된 모든 과정이 특정 집단의 이해관계에 의해 이루어진다는 사실이 간과된다. 동시에 데이터 분석의 결과를 객관적이고 중립적인 지식으로 인식하면서 실은 데이터가 사회 체계에 뿌리를 두고 통합되어 있는 문화적 산물임이 간과된다. 이는 데이터와 그 분석이 편향된 가정을 내포하고 있음 은폐하며 기존의 편견과 차별을 재생산할 수 있다는 비판으로 이어진다.

데이터의 또다른 중요 속성으로 맥락성을 들 수 있다. 맥락성이란 기술에 의해 수집된 데이터는 이를 활용하고자 하는 주체인 인간이 부여하는 목적에 따라 선별된다는 점에서 비롯한다. 데이터의 특정 측면에 주목하여 데이터를 생성시키는 주체의 개입이 존재하며 이로 인하여 데이터는 맥락성을 가지게 된다. 현대의 데이터 중심 사회가 원초적으로 특정한 관점에서 만들어지며 제한적으로 확보되는 데이터에 의존하고 있다는 사실과 이에 따라 필연적으로 데이터가 가지는 속성인 편향성과 맥락성을 이해할 때, 비로소 데이터 활용을 위한 첫 걸음을 내디딜 수 있다.

나. 데이터 리터러시의 개념

데이터 리터러시는 데이터 개념 및 활용 영역에 맞추어 다양하게 정의되고 있으며, 각 분야의 연구자들은 특히 중점을 두는 요소에 따라 그 의미를 다르게 표현하고 있다.

사회학과 사회과학 분야와 관련된 정의를 살펴보면 Schield(2004)는 데이터에 접근, 조작, 요약하는 능력이라고 정의했다. 또한 데이터 리터러시가 통계 리터러시와 비판적 사고를 포함하며, 사회과학 분야의 학생들이 연계 속에서 인과관계를 추론하는데 도움을 줄 수 있다고 주장했다. 데이터 기반 의사소통과 의사결정을 포함하는 정의를 살펴보면 Carlson 외(2011)는 데이터로부터 정보를 도출하고, 이를 활용·분석하며 논쟁하여 의미를 이해하는 능력이라고 하였다. Prado와 Marzal(2013)은 데이터를 이해하고 의사결정을 위해 효과적으로 활용할 수 있는 능력으로 정의했다. 데이터에 내재되어 있는 가치나 상황을 읽을 필요성에 주목하여 이해나 분석, 의사소통 같은 앞선 정의에 데이터의 맥락성을 포함한 연구는 다음과 같다. Data-Pop Alliance(2015)에서는 데이터 리터러시란 데이터를 통해 사회 속에서 적극적인 관계를 형성하기 위한 욕구이자 능력이라고 다소 넓은 정의를 내리며, 인간 중심으로 접근(Human-centered)해야 함을 강조했다. 또한 Koltay(2017)는 여기에 윤리성을 더하여 데이터 리터러시란 데이터를 윤리적으로 사용하는 것이며 데이터에서 정보로, 궁극적으로 실행 가능한 지식으로 변환하는 것을 가능하게 하는 구체적인 기술 혹은 지식의 기반이라고 하였다.

국내 연구에서 한상우(2018)는 데이터 리터러시를 접근, 수집, 분석, 표현, 보존 등의 기술적 요소와 논리적 추론, 의사소통과 협력, 스토리텔링 등의 인문학적 요소로 분류하며 인문학적 요소의 중요성을 강조했다. 이정미(2019)는 데이터 리터러시의 활용은 사회의 변화와 사회에 대한 맥락적 이해를 기반으로 해야한다고 하였다. 배화순(2019)은 사회과 교육의 관점에서 데이터 리터러시가 시민성 함양이라는 사회과 교육의 목표와 직결되며 사회 문제를 심층적으로 이해할 수 있게 도와주는 역할을 하는 현대 사회의 핵심 역량이라고 정의내렸다.

이상의 논의를 종합하여 보면, 데이터 리터러시란 목적에 알맞은 데이터에 접근하고 이를 수집하면서, 데이터의 맥락성을 고려하여 이해하고 비판적으로 분석할 수 있으며 데이터에 기반하여 의사소통하고 결정하는 전체 과정에서 윤리성을 고려하며 활용하는 능력이라 할 수 있을 것이다.

다. 데이터 리터러시의 구성요소

데이터 리터러시에 대한 정의만큼이나 그 구성요소 또한 다양하게 제시되고 있다. 본 연구에서는 선행연구의 공통점을 반영하여 데이터 리터러시의 구성요소를 데이터 접근과 수집, 이해, 비판적 분석, 의사소통 및 의사결정, 윤리성으로 선정하였다.

1) 접근 및 수집

데이터의 접근 및 수집은 데이터 활용을 위한 첫 단계로서 목적에 알맞은 데이터가 무엇인지를 알고 이에 접근하여 수집하는 것이 요구된다. 목적이 있어야 데이터 수집에 일관성이 생기고 불필요한 자료는 멀리하게 된다(김택우, 2019). 데이터가 양적으로 폭증하는 빅데이터의 시대에 데이터를 사용하고자 하는 목적에 부합하도록 습득하고 선별하여 선택하는 역량은 데이터 리터러시의 출발점이라고 할 수 있다. 또한 데이터에의 접근과 수집은 기존에 이미 생성되어 있던 데이터에만 국한되는 것이 아니라 새로운 데이터를 생성하는 것을 포함해야 한다.

2) 이해

데이터의 이해에는 데이터의 형식에 따라 이를 파악하고 읽는 기술적 또는 기능적 지식이 필요하며, 이를 적용하여 내용을 읽고 이해하는 경험과 연습이 필요하다. 또한 데이터에는 시점과 가치가 포함되어 있어 데이터와 관련된 맥락을 고려하여 파악할 필요가 있다. 데이터에는 생성·수집된 시기나 상황에 따라서 또는 활용 목적에 따라 다른 의미와 가치를 대표할 수 있다는 점이 드러나고 있어 최근 발표되는 데이터 기반의 인공지능 윤리에서도 이를 반영하고 있다. 결국 사회과 데이터 리터러시에서의 데이터 이해는 정량화 된 데이터의 내용이나 유형 같은 피상적 이해를 넘어 인문학적 이해, 즉 가치와 상황 등 맥락을 포함하는 심층적 데이터 이해가 필요하다.

3) 비판적 분석

데이터의 분석은 데이터의 진위를 점검하는 것에서부터 시작하여 데이터를 기반으로 혹은 다른 데이터와의 비교를 통하여 데이터에 직접 제시되지 않은 의미 있는 정보나 인과관계를 추론해 낼 수 있음을 의미한다고 볼 수 있다. 비판적 분석은 데이터 요소 간의 관계 등을 분석하고 데이터가 나타내는 현실 혹은 실재 대상과 비교하여 왜곡이나 거짓된 부분은 없는지를 밝힌다. 또한 데이터가 암묵적으로 전제하고 있는 가치는 무엇인지를 비판적으로 사고하며 분석한 결과에 따라 직접적으로 드러나지 않은 사실이나 관계를 추론하고 새로운 의미를 발견하는 작업이다. 다시 말해 데이터의 비판적 분석은 비판적 사고와 분석적 추론을 포함하는 개념이라고 할 수 있다.

4) 의사소통 및 의사결정

데이터 리터러시는 단순히 데이터를 분석하는 것뿐만 아니라 데이터를 가지고 효과적으로 의사소통하는 것에서 더 나아가 다른 사람의 주장에 담긴 오류를 비판적으로 파악하고 데이터에 기반한 합리적인 논증을 해내는 능력까지를 포함한다(Vahey, Rafanan, Patton, Swan, Hooft, Kratcoski, & Stanford, 2012). 데이터 기반 의사결정(data-driven decision making)은 단순히 직관에 의하여 의

사 결정하는 것이 아니라 체계적으로 수집과 이해, 분석을 거친 데이터에 기반하여 의사결정을 내리는 것을 의미한다(Mandinach, 2012; Provost & Fawcett, 2013).

5) 윤리성

국내에서 이루어지는 데이터 관련 교육은 데이터의 가능성과 활용을 위한 기술 위주의 데이터 교육에 치중하고 있다. 기술 위주의 데이터 교육은 데이터 조작이나 오남용 등 많은 문제를 유발할 수 있어 데이터 윤리 교육은 기술 위주의 교육에 선행되어야 한다(강양석, 2021).

데이터 윤리와 관련하여 데이터 주권이 강조되는 경향이 나타나고 있는데, 이는 데이터 윤리가 시민성을 함양하거나 발휘하는 토대가 되어야 함을 의미한다. 사회과의 목표를 생각할 때 사회과에서의 데이터 리터러시는 데이터의 윤리성 측면을 더욱 강조하여 데이터 활용의 전 과정에서 윤리적 판단을 적용하도록 습관화해야 한다.

2. 사회과 데이터 리터러시 수업

가. 목표

기존의 데이터 리터러시는 협소한 의미에서 통계적 처리 역량으로 사용되었으나 디지털 기술의 발달로 그 개념이 확장되고 있다. 데이터 리터러시는 현대를 살아가는 모든 시민의 필수 기초소양으로 간주되고 있다(Shreiner, 2020). 최근 해외에서는 시민성 또는 시민 참여의 측면에서 데이터 리터러시 연구가 진행되고 있다. 이를 살펴보면 Gebre(2022)는 역량 개발, 데이터 기반 탐구, 디지털 참여와 데이터 감지를 포함하는 개인 데이터에 대한 인식 제고, 시민 참여 촉진이라는 데이터 리터러시의 4가지 방향을 제시하였다. Shreiner(2020)는 시민의식에서 데이터 리터러시의 중요성을 강조하며 데이터 리터러시를 갖춘 시민(data-literate citizenary)을 언급하였다. 학교 생활 전반에 걸쳐서 지속적인 데이터 리터러시 교육이 필요함을 이야기하며, 특히 사회과 교육에서의 정보 활용 능력을 강조하였다. Carmi et al.(2020)은 사회의 데이터화와 알고리즘 기반 의사결정이 정상화되는 시기에 시민은 비판적이며 적극적인 주체성을 가져야 한다고 주장하면서 데이터 시민의식(data citizenship)을 강조하였다.

이처럼 확장된 의미의 데이터 리터러시는 사회과의 목표인 시민성 또는 시민적 참여 태도를 가리키는 정의적 영역을 포함하면서 사회과와의 연결성을 갖는다. 사회과는 시민성 함양이라는 목표를 달성하기 위하여 사회현상이나 문제를 이해하기 위한 ‘지식의 교육’, 비판적으로 분석하고 과학적으로 탐구하여 합리적으로 결정하는 ‘사고력의 교육’, 판단의 기준이 되는 보편적 가치와 태도를 형성하는 ‘가치의 교육’, 문제를 해결하기 위해 능동적으로 참여하고 실천하는 ‘행위의 교육’이 필요하다(박상준, 2023). 이러한 목표와 내용은 통합적으로 작동하는 것이지만, 실제 학교 현장에서 1차시 수업 안에 4가지 요소를 모두 가르치기는 쉽지 않다. 따라서 교사는 수업의 초점을 정하여 교수 방법을 적용하게 된다.

나. 방법적 특성

데이터 리터러시 관련 수업을 실행한 선행연구에서는 데이터 시각화, 데이터 기반 질문 만들기, 문제 중심학습, 토의·토론 학습 등을 활용하였다. 데이터 시각화와 데이터 기반 질문 만들기는 데이터의 특성에 중점을 둔 방법으로 여러 데이터 리터러시 수업 연구에서 공통적으로 나타나며, 사회과 수업 목표를 달성하기 위해 데이터를 활용할 때에도 유효하게 적용될 수 있다. 문제 중심 학습과 토의·토론 학습은 효과가 검증된 대표적인 사회과의 수업 방법이며 데이터 리터러시 교육에서도 비판적 사고력 같은 고차적 사고능력 및 의사소통 능력 측면에서 두루 사용되고 있다.

1) 데이터 시각화와 데이터 기반 질문 만들기

데이터 시각화와 데이터 기반 질문 만들기는 그 자체를 목적으로 하기보다는 토의·토론 수업이나 문제 중심학습의 과정으로 함께 사용되는 경우가 많았다. 데이터 시각화(data visualization)는 기존 데이터에서 의미를 지닌 요소를 시각적으로 구성하여 보다 쉽고 빠르게 이해할 수 있도록 만드는 기술이자 의사소통의 도구이다. 데이터 기반 질문 만들기는 주로 데이터 이해와 분석을 활동의 중점으로 삼는 수업에서 활용된다. 특정 목적 없이 수집되는 현대의 데이터는 관점에 따라 해석하고 활용하는 방식이 다양할 수 있다. 질문 만들기는 데이터를 바라보는 다양한 관점과 활용 방안을 제시한다.

2) 문제 해결 및 의사 결정

문제 중심학습과 토의·토론 학습을 중점으로 진행된 데이터 리터러시 연구는 데이터 리터러시란 사회현상이나 문제의 해결을 위하여 데이터를 활용하여 효과적으로 의사소통하는 능력이라는 인식을 공유하고 있다. 데이터를 활용한 수업은 사회과의 목표·내용 중 주로 지식과 사고력 측면에 초점을 두어 진행되고 있으며, 데이터 리터러시의 의사소통 및 의사결정 요소를 강조하여 문제 중심학습이나 토의·토론이라는 방법으로 구현되는 경향이 있다.

Ⅲ. 데이터 리터러시 인식과 수업 특성 분석

1. 연구 방법 및 대상

연구 방법 및 대상은 다음과 같다.

첫째, 데이터 리터러시의 의미와 구성 요소를 중점으로 설문지를 구성하고 초등 교사를 대상으로 인터넷을 활용하여 설문 조사를 실시했다. 전반적인 인식 및 데이터 활용의 경향성을 확인하기 위하여 전체 조사 대상 수를 250명으로 하였다.

둘째, 설문 조사 결과는 SPSS 21.0 프로그램을 활용하여 Likert 5점 척도로 작성된 각 항목의 평균과 표준 편차를 산출하고, 항목에 따른 집단 간 차이를 살펴보기 위하여 추가로 T-검정을 실시하였다. 복수 선택하여 응답이 가능한 항목에 대해서는 빈도 분석으로 순위를 파악하였다.

셋째, 데이터 인식의 차이가 발생하는 원인과 인식의 차이가 수업 활동 및 목적에서 구체적으로 드러나는 양상을 파악하기 위하여 데이터 인식 수준의 상위 그룹과 하위 그룹을 각각 2명씩 대상으로 선정하여 추가 서면 면담을 실시하였다. 면담 대상의 세부 정보는 <표 2>과 같다.

표 2. 면담 대상의 세부 정보

구분	경력	지역	데이터 인식 평균	데이터 활용 빈도	교수학습환경(기기/인터넷)
교사 ①	13년	서울	5.0	5	1인당 1대 보급/통제 사용
교사 ②	12년	인천	5.0	5	1인당 1대 부족/자유 사용
교사 ③	2년	전북	2.8	3	1인당 1대 부족/통제 사용
교사 ④	21년	충북	2.3	2	1인당 1대 보급/통제 사용

2. 교사 요인 및 교수 학습 환경

데이터 및 데이터 리터러시 인식과 수업 특성이 교사 요인 또는 수업 환경에 따라 어떻게 달라지는지를 살펴보기 위하여 먼저 교사 요인을 근무 소재지, 교육 경력으로 구분하였다. 조사 대상자인 초등학교 교사의 인구 사회학적 특징은 <표 3>으로, 교수학습 환경을 1인당 1대의 디지털 기기와 교실 인터넷 보급 여부에 따라 조사한 결과는 <표 4>로 제시하였다.

표 3. 조사 대상의 인구 사회학적 특징

구분		비율(수)
근무 학교 소재지	특별시 또는 광역시	48.4(121)
	중소 도시 지역	34.8(87)
	농어촌 지역	16.8(42)
교육 경력	5년 미만	16(40)
	5년 이상 10년 미만	32(80)
	10년 이상 15년 미만	21.6(54)
	15년 이상 20년 미만	18.8(47)
	20년 이상	11.6(29)
합계		250명

표 4. 교수학습 환경

구분		비율(수)
1인당 1대의 디지털 기기	보급 또는 대여 가능	46.8(117)
	부족	52(130)
	미보급	1.2(3)
교실 인터넷	보급 및 자유사용	35.6(89)
	보급 및 사용 통제	62(155)
	미보급	2.4(6)
합계		250명

학습자가 이용가능한 디지털 기기의 보급 자체는 총 98.8%로 매우 높은 보급률을 보이고 있으나 1인당 1대의 디지털 기기가 보급 또는 대여 가능한 경우는 46.8%에 그쳤다. 교육부가 2025년부터 AI 기반 디지털 교과서 도입을 시행하고자 하는 가운데 실제 전국 평균 디지털 기기 보급률은 50.6%에 그치고 있음을 고려할 때 디지털 기기 보급이 시급한 과제로 보인다.

3. 초등 사회과 교사의 인식 특성

가. 데이터 유형 인식

본 연구에서는 먼저 교사가 무엇을 데이터라고 인식하는지를 살펴보기 위해 데이터의 유형을 구분하여 제시하였다. 이는 데이터 개념의 변화와 확산을 반영한 것으로 1, 2, 3번 문항은 기존의 관찰 가능한 표면적·물리적 세계의 데이터 개념에 해당하며 구조화 또는 정형화된 유형의 데이터를 의미한다. 4, 5, 6번 문항은 생리적이고 감정적인 측면까지를 포함하는 확장적 데이터 개념에 해당하며 비정형적이고 비구조화된 데이터를 의미한다. 이러한 구분에 따라 데이터라고 인식하는 범위를 조사한 결과인 <표 4>를 보면 평균 4 이상의 강한 동의가 나타난 항목은 수치화된 정보(평균 4.2), 실제 세계를 반영하는 시각 자료(4.23), 재생 가능한 매체 자료(4.18)였다. 이러한 유형은 과거의 인식에 기반한 데이터의 전통적 정의에 가깝다.

표 5. 데이터 유형 인식

	문항	1	2	3	4	5	평균	표준 편차
1	데이터는 표나 그래프와 같은 통계자료, 인포그래픽 등 수치화된 정보를 시각화하여 보여주는 자료이다.	2 (5)	4.8 (12)	8 (20)	41.6 (104)	43.6 (109)	4.20	.92
2	데이터는 디지털 지도를 포함하는 각종 지도, 사실을 재현하는 사진이나 그림처럼 실제 세계를 반영하는 자료이다.	0.4 (1)	3.2 (8)	12.4 (31)	40.4 (101)	43.6 (109)	4.23	.81
3	데이터는 동영상이나 음성처럼 기록이나 재생 가능한 매체 자료이다.	2 (5)	2 (5)	13.6 (34)	40 (100)	42.4 (106)	4.18	.88
4	데이터는 설문이나 면담의 결과처럼 가공이나 구조화되지 않은 자료이다.	6.4 (16)	17.6 (44)	20 (50)	31.6 (79)	24.4 (61)	3.50	1.21
5	걸음 수나 SNS의 좋아요처럼 신체나 정서를 나타내는 정형화되지 않은 기록은 데이터이다.	2 (5)	9.2 (23)	16.4 (41)	43.6 (109)	28.8 (72)	3.88	.99
6	인터넷 검색어처럼 주체가 의도하지 않더라도 생산하거나 제공할 수 있는 디지털 흔적 또한 데이터에 해당한다.	2 (5)	11.6 (29)	20.8 (52)	34.4 (86)	31.2 (78)	3.81	1.06

그러나 데이터가 가공이나 구조화되지 않은 자료라는 인식은 평균 3.5로 나타나 가장 약한 동의를 보이고 있었다. 이 점에서 유추할 수 있는 점은 교사 다수의 인식이 데이터가 정보를 구성하는 단위이자 현실에서의 다양한 수치나 값, 관찰하거나 수집한 객관적 사실인 날 것의 데이터(raw data)를 가공하여 도출한 의미인 ‘정보’ 개념에 머물러 있다는 점이다(Rowley, 2007). 이러한 인식은 교사가 데이터를 직접 가공하거나 구조화하는 경험이 적고 대체로 이미 처리되어있는 데이터를 제공받아 활용하거나 수업을 위하여 재구성하는 정도에 머무르기 때문이다(배화순, 2023). 교사가 수업에서 활용하는 데이터에 대한 인식은 면담의 답변에서도 드러났다.

수업을 위해서든 일상생활에서든 실제로 데이터를 직접 구해서 그래프나 표로 만드는 경우는 많지 않다. 수업에 사용하는 데이터는 이미 공공기관이나 언론에서 만든 그래프로 충분하다. (교사 ③)

이러한 인식은 수업 양상에도 영향을 미쳐 마찬가지로 학생이 데이터를 직접 처리하여 의미를 도출해 내는 경험을 제공하지 못하고 교사의 데이터 유형에 대한 인식이 학생의 인식으로 전수될 것으로 해석할 수 있다.

나. 데이터 속성 인식

데이터의 속성에 대한 인식 조사 결과는 <표 6>으로 정리하였다. 맥락에 따라 데이터의 의미가 달라질 수 있다는 점에서는 평균 4.67로 많은 교사들이 강하게 동의하고 있었다. 교사 ①의 추가 면담 내용을 통해 디지털 기술의 발달로 데이터 활용의 주체가 다양해짐을 인식하고 이에 대해 경계하는 인식을 엿볼 수 있었다.

입장이나 관점에 따라서 같은 데이터를 가지고도 자기 좋을대로 해석하는 경우가 많아서 경계하며 보는 편이다. 특히 요즘은 각종 매체와 그 주체가 워낙 다양해서 더 조심하려고 한다. (교사 ①)

그러나 이와 유사하게 데이터의 객관성(평균 3.64)과 가치중립성(평균 3.34), 편향성(평균 3.32) 등을 묻는 문항에서는 이에 미치지 못하는 평균을 나타냈다.

표 6. 데이터 속성 인식

	문항	1	2	3	4	5	계	평균	표준 편차
1	동일한 데이터라도 생성 혹은 사용되는 맥락에 따라 의미가 달라진다.	0 (0)	0.8 (2)	4.8 (12)	20.8 (52)	73.6 (184)	250	4.67	0.6
2	데이터는 언제나 있는 그대로의 사실을 객관적으로 나타낸다.	67 (26.8)	35.6 (89)	19.2 (48)	12.4 (31)	6 (15)	250	3.64	1.17
3	데이터는 가치 중립적이다.	16 (48)	34 (85)	26.4 (66)	15.6 (39)	8 (20)	250	3.34	1.15
4	데이터는 특정 가치나 관점을 나타낸다.	4.8 (12)	14.4 (36)	34.8 (87)	36 (90)	10 (25)	250	3.32	.99

즉 많은 교사가 데이터를 사용하는 주체의 의도, 즉 데이터가 활용되는 맥락에 따라 다른 의미를 가질 수 있다는 점에 대해서는 인식하고 있으나 데이터 그 자체에 대해서는 객관적이며 가치 중립적인 것으로 인식하는 과거의 관점이 아직 남아있는 상태라고 볼 수 있다. 교사 ③의 추가 면담 답변에서도 데이터의 객관성에 대한 믿음이, 교사 ④의 답변에서는 데이터의 객관성에 기대어 데이터를 제공하는 집단에 대한 신뢰가 드러났다.

데이터를 누가 어떻게 수집하는지는 자세히 들여다본 적이 없는 것 같다. 그래프나 수치 자체를 왜곡하거나 거짓으로 제공하지는 않을 것이라고 생각한다. (교사 ③)

공공기관이나 언론에서 제공하는 데이터는 어느 정도 객관적이고 공정하다고 생각해서 수업에서 활용하는 편이다. 물론 특정 성향의 언론사나 집단의 입장만을 지나치게 나타내고 있지는 않은지 검토하기는 한다. (교사 ④)

이러한 인식은 데이터와 관련된 모든 과정이 특정 집단의 이해관계 속에서 이루어지며, 사회에 뿌리를 두고 통합되어 있는 문화적 산물이라는 점을 간과하도록 하면서 데이터 그 자체에 대한 비판적 사고의 기회를 제공하지 못하거나 약화시킬 수 있다.

다. 데이터 활용의 목적과 고려 요인

사회과 수업에서 교사가 데이터를 활용하는 이유로 선택한 것은 다양한 사례 제시가 62.8%로 가장 높았고 추상적 내용의 이해가 49.2%, 사회현상 또는 문제의 중요성 인식이 42%로 그 뒤를 이었다<표 7>. 이는 사회과 학습 대상인 사회현상 또는 문제의 특성에서 기인한 것으로 해석할 수 있다. 사회현상을 함축적으로 한눈에 보여줄 수 있는 데이터를 활용하는 것이 학습 대상의 추상성을 극복하기 위한 효과적 교수·학습 전략으로 교사들은 데이터를 활용하고 있었다.

표 7. 데이터 활용 목적 인식

	문항	비율(수)
1	사회과 수업의 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 데이터를 활용해야 한다.	39.6(99)
2	학습자의 특정 기능 및 능력을 신장시키기 위하여 데이터를 활용해야 한다.	23.6(59)
3	추상적이거나 학습자의 이해를 돕기 위해서는 데이터를 활용해야 한다.	49.2(123)
4	다양한 사례를 제시하기 위해서는 데이터를 활용해야 한다.	62.8(157)
5	사회현상 또는 문제의 중요성을 인식시키기 위해서는 데이터를 활용해야 한다.	42(104)
6	학습 동기를 유발하기 위해서는 데이터를 활용해야 한다.	26.4(66)
7	실제 체험이 어려운 경우 경험을 보충하기 위하여 데이터를 활용해야 한다.	29.2(73)

데이터 활용 시 주로 고려하는 요인에 대한 조사 결과를 나타낸 <표 8>을 살펴보면, 가장 많이 고려하는 요인은 학습자 수준 적합성 여부로 70.8%의 교사가 선택했다. 이는 초등학생이라는 교수 대상이 갖고 있는 발달 단계의 특성에서 비롯된 것으로 해석할 수 있다.

표 8. 데이터 활용 시 고려 요인

	문항	비율(수)
1	활용하고자 하는 데이터가 학습 주제를 효과적으로 설명하고 수업 목표 달성에 적합해야 한다.	67.2(168)
2	활용하고자 하는 데이터가 학습자 수준에 맞는지 확인해야 한다.	70.8(177)
3	데이터를 활용하기 위한 학습 기자재나 보조 도구 등 교수학습 환경이 충분해야 한다.	32(80)
4	교사 또는 학습자가 학습 주제와 관련된 데이터에 접근하거나 데이터를 수집하기 쉬워야 한다.	36.4(91)
5	활용하고자 하는 데이터가 교수학습용으로 미리 재구성되어 있거나 재구성하기 수월해야 한다.	36(90)
6	데이터 출처나 저작권 등 윤리적인 측면을 고려해야 한다.	37.2(93)

초등학교는 중, 고등학교에 비하여 학년에 따른 발달의 차이가 상대적으로 크게 두드러지기 때문에 학습자의 발달 수준을 고려하는 것이 효과적인 학습을 평가하는 중요한 요인 중 하나이며 이에 따라 학습 방법 또한 매우 달라지는 경향이 있다.

라. 데이터 리터러시에 대한 인식

데이터 리터러시에 대한 인식은 그 의미와 교육 시기, 융합 교육과의 관련성으로 나누어 7가지 문항에 1(전혀 동의하지 않음)부터 5(매우 동의함)까지의 Likert 척도로 응답하도록 하였으며 그 결과를 <표 9>로 나타내었다.

표 9. 데이터 리터러시 인식

	문항	1	2	3	4	5	평균	표준편차
1	데이터 리터러시는 미래 사회에서 반드시 필요한 역량이다.	1.2 (3)	0.8 (2)	3.6 (9)	26.4 (66)	68 (170)	4.59	.71
2	데이터 리터러시는 일반시민보다는 전문가에게 더 요구되는 역량이다.	22.4 (56)	30.8 (77)	26.8 (67)	11.6 (29)	8.4 (21)	3.47	1.19
3	데이터 리터러시는 미래 사회에서 시민성을 함양하고 발휘하기 위한 토대이다.	0 (0)	0.4 (1)	9.2 (23)	46.4 (116)	44 (110)	4.34	.65
4	초등학교 저학년 단계(1,2학년군)에서부터 데이터 리터러시 교육이 실시되어야 한다.	14 (35)	26 (65)	27.2 (68)	20.8 (52)	12 (30)	2.90	1.22
5	초등학교 중학년 단계(3,4학년군)에서부터 데이터 리터러시 교육이 실시되어야 한다.	9 (3.6)	10.4 (26)	21.6 (54)	43.6 (109)	20.8 (52)	3.67	1.03
6	데이터 리터러시 교육은 중학교 단계에서부터 실시되어야 한다.	20.8 (52)	20.4 (51)	27.6 (69)	14.8 (37)	16.4 (61)	3.27	1.77
7	데이터 리터러시는 다양한 교과와의 융합 교육을 통해 더욱 효과적으로 함양된다.	0.4 (1)	2 (5)	9.6 (24)	41.6 (104)	46.4 (116)	4.31	.76

먼저 데이터 리터러시 역량의 의미 문항을 살펴 보면 데이터 리터러시가 미래 사회의 필수 역량인지에 대한 대답은 평균 4.59, 시민성의 토대 역량인지에 대해서는 4.34로 강하게 동의하고 있다. 이는 교사들이 데이터 리터러시가 앞으로의 사회에서 점점 더 중요한 역량이 될 것이며 데이터 리터러시와 시민성과의 연결성을 인식하고 있음을 의미한다.

데이터 리터러시의 교육 시기와 관련해서는 중학년 단계인 3, 4학년 군에서부터는 평균 3.67로 동의하는 결과가 나타났다. 교사들은 사회과가 구분되는 교과목으로 제시되며 데이터를 시각적 표상으로 나타내고 해석하는 방법적 지식을 수학과에서 학습하는 때인 3, 4학년군을 데이터 리터러시 교육을 시작하기에 적합한 시기로 판단하고 있는 것으로 해석할 수 있다(교육부, 2018).

4. 사회과 수업에 반영된 데이터 리터러시 구현 양상

가. 데이터 활용의 빈도와 주요 활동

사회과 수업에서 데이터를 활용하는 빈도는 Likert식 척도를 활용하여 전혀 하지 않는다(1)에서 매번 활용한다(5)의 범주로 나누어 응답하도록 하였으며 그 결과는 <표 10>과 같다. 72.8%의 교사가 수업에서 자주 데이터를 활용하는 것으로 나타났으며 매번 활용한다고 답한 비율도 16.4%에 달했다. 이는 교사들이 사회 문제나 현상 등을 구조화하여 나타내기 위해서는 반드시 데이터를 활용해야 한다고 생각하고 있다는 최근의 연구(배화순, 2023)와도 일치한다.

표 10. 데이터 활용 빈도

	문항	1	2	3	4	5
1	사회과 수업에서 데이터를 얼마나 자주 활용하십니까?	0.4(1)	10.4(26)	38(95)	34.8(87)	16.4(41)

교수학습환경에 따른 교사의 데이터 활용 빈도 분석에서는 1인당 1기기 보급에 따른 교사의 데이터 활용 빈도에서는 유의미한 차이가 발생하고 있음을 <표 11>에서 볼 수 있다. 수업에서의 적극적 데이터 활용 여부에는 기기의 보급이 더 결정적인 요인으로 작용한다는 점을 알 수 있다.

표 11. 디지털 기기 보급과 데이터 활용 빈도

빈도	1	2	3	4	5
가능	0(0)	30.8(8)	43.2(41)	50.6(44)	58.5(24)
부족	100(1)	69.2(18)	55.8(53)	48.3(42)	39(16)
미보급	0(0)	0(0)	1.1(1)	1.1(1)	2.4(1)
계	100(1)	100(26)	100(95)	100(87)	100(41)

경력에 따른 교사의 데이터 활용 빈도를 알아보기 위하여 분석한 결과는 <표 12>와 같다. 경력 별로 데이터 활용 빈도를 살펴보면 데이터를 자주 활용하는 교사의 비율은 5년 이상 10년 미만의 경우가 93.8%로 가장 높았고 20년 이상의 교사는 82.7%로 가장 낮은 비율을 기록했으며, 5년 미만의 저경력 교사는 85%로 두 번째로 빈도가 낮았다.

표 12. 교육 경력과 데이터 활용 빈도

	5년 미만	5년 이상 10년 미만	10년 이상 15년 미만	15년 이상 20년 미만	20년 이상
1	2.5(1)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
2	12.5(5)	6.3(5)	11.1(6)	10.6(5)	17.2(5)
3	35(14)	37.5(30)	29.6(16)	46.8(22)	44.8(13)
4	30(12)	37.5(30)	37(20)	34(16)	31(9)
5	20(8)	18.8(15)	22.2(12)	8.5(4)	6.9(2)
계	100(40)	100(80)	100(54)	100(47)	100(29)

이는 경력에 따른 교사의 수업 전문성과 연령에 따른 데이터 친숙성의 두 가지 요소를 중심으로 해석할 수 있다. 저경력 교사는 성취 기준 및 교과서 중심으로 수업을 구성하는 경우가 많으며 업무에 적응하는 과정에서 데이터를 활용하여 수업을 구성할 여유가 많지 않다는 점에서 데이터 활용 빈도가 상대적으로 낮게 나타난 것으로 해석된다. 실제로 서면 면담에서 업무로 인하여 데이터를 활용한 수업을 구성할 시간이 부족함을 토로하는 답변이 있었다. (교사 ③)

솔직히 수업보다는 학급 운영이나 생활 지도, 익숙하지 않은 업무에 적응하기도 바빠 매번 직접 수업 자료를 구성하기는 힘들다. ... 특히 사회 수업에는 필요한 데이터가 더 많은데 이를 만들기에는 시간이 부족하다. (교사 ③)

데이터 유형 인식에 대한 전체 평균과 20년 이상 경력의 데이터 유형 인식에 대한 평균을 비교하여 보면 <표 13>와 같다. 5년 이상 10년 미만 경력의 교사 집단과 10년 이상 15년 미만 경력의 교사 집단에서 데이터 유형 인식의 평균이 가장 높게 나타났는데 이는 앞에서 언급한 수업 전문성 및 데이터 친숙성 이외에도 교육과정의 변화에서 그 영향을 찾아볼 수 있다. 정보화를 반영하는 성취 기준과 정보 활용 능력의 등장이라는 두 가지 교육과정상의 변화 시기는 인식의 평균이 높은 경력 집단 교사들의 교육 경력 시기에 해당한다. 경력에 따른 데이터 활용 빈도와 데이터 인식 수준을 종합하여 볼 때, 데이터에 대한 인식 수준이 높을수록 수업에서 데이터를 적극적으로 활용할 가능성이 높은 것으로 판단할 수 있다.

표 13. 경력에 따른 데이터 유형 인식의 평균

경력 \ 데이터유형	5년 미만	5년 이상 10년 미만	10년 이상 15년 미만	15년 이상 20년 미만	20년 이상	전체평균
수치화된 정보	4.15	4.28	4.12	4.25	4.06	4.17
실제 반영 시각화 자료	4.02	4.25	4.31	4.34	4.17	4.22
재생 매체 자료	4.22	4.21	4.22	4.23	3.93	4.16
비구조화	3.37	3.57	3.68	3.31	3.41	3.47
비정형성	3.85	3.87	4.12	3.76	3.65	3.85
비의도성	3.72	3.90	4.00	3.65	3.58	3.77
전체 유형 인식 평균	3.89	4.01	4.08	3.92	3.80	

이를 확인하기 위하여 데이터 인식의 평균이 가장 낮은 20년 이상 경력의 교사 집단 1(3.80)과 평균이 가장 높은 5년 미만 10년 이상 경력의 교사 집단 2(4.20)의 빈도를 독립표본 T-검정을 실시하여 이를 <표 14>로 나타내었다.

표 14. 경력에 따른 데이터 활용 빈도 비교 (N=109)

구 분		빈도 차이			t(p)
		N	평균(M)	표준편차(SD)	
경력	집단 1	29	3.27	.84	-2.239(0.027)*
	집단 2	80	3.68	.85	

*p<.05

분석 결과, $t=-2.239, p=0.07$ 로 유의수준 0.05를 기준으로 통계적으로 유의미하게 나타났다. 따라서 ‘데이터 인식의 평균에 따라 활용 빈도에 차이가 있다’고 할 수 있다. 20년 이상 경력 집단은 평균 3.27, 5년 이상 10년 미만의 경력 집단은 3.68로 데이터 유형 인식의 평균이 높은 5년 이상 10년 미만 경력의 교사가 상대적으로 데이터 활용의 빈도가 높은 것으로 나타났다.

사회과 수업에서 데이터 활용 시 활동의 중점을 데이터 리터러시의 구성요소별로 구분해 조사한 결과는 <표 15>와 같이 나타났다. 교사들은 수업에서 데이터 이해를 중점으로 하는 활동을 가장 많이 하고 있었으며 윤리성과 비판적 분석을 중점으로 하는 활동이 저조한 것으로 나타났다.

표 15. 데이터 리터러시의 구성요소별 수업 활동

활동	데이터 수집	데이터 이해	비판적 분석	의사소통 및 의사결정	윤리성
비율(수)	46(115)	66.8(167)	29.2(73)	41.6(104)	8.8(22)

나. 데이터 리터러시의 구성요소와 주요 활동 및 목적

본 연구에서는 데이터 리터러시의 구성요소에 따라 수업 시 주요 활동을 세분화하고 활동에 따른 목적을 조사하였다. 구성요소 별로 수업에서의 주요 활동을 구분하고 전반적인 경향성을 파악하기 위하여 복수 응답이 가능하도록 조사하였다.

1) 접근 및 수집

데이터 수집은 목적에 알맞은 데이터의 생성과 수집, 선별을 모두 포함하는 구성요소이다. <표 16>의 설문 결과를 보면 조사를 통한 데이터의 수집과 목적에 따른 선별이 가장 많았고 교사가

수업 목표 달성에 적합한 데이터를 미리 제공하고 학생들이 이를 분류하는 활동이 뒤를 이었다.

표 16. 데이터 수집 중점 활동

주요 활동 내용	비율(수)
설문이나 면담을 통해 직접 필요한 데이터 생성하기	29.6(74)
문헌이나 인터넷 조사를 통해 자료를 수집하고 목적에 따라 선별하기	71.6(179)
교사가 수업 목표 달성에 적합한 데이터를 미리 제공하고 학생들이 목적에 따라 선별하기	53.2(133)
경험 없음	5.6(14)

이는 데이터 수집 자체에 시간이 오래 걸리거나 불필요한 데이터를 마구잡이식으로 수집하여 분류에 시간을 소비하는 현상이 일어나는 것을 방지하기 위한 것으로 보인다. 직접 데이터를 생성하는 경우는 29.6%로 가장 적었다.

표 17. 데이터 수집 중점 활동의 목적

활동의 목적	비율(수)	순위
사회 현상이나 문제를 인식하도록 하기 위하여	31.6(79)	4
수업 주제와 관련된 배경지식을 활성화 시키기 위하여	49.2(123)	2
수집한 데이터를 학습 활동의 자료로 사용하기 위하여	68.4(171)	1
학습 동기를 유발하기 위하여	22(55)	5
자료나 정보에 접근하거나 수집하는 방법을 익히도록 하기 위하여	32.8(82)	3
경험 없음	7(2.8)	6

데이터 수집을 활동의 중점으로 두었을 때의 세부적인 목적으로 응답한 것은 <표 17>과 같다. 수집한 데이터를 학습 활동의 자료로 사용하기 위해서가 가장 많았으며 수업 주제와 관련된 배경 지식 활성화 목적이 그 뒤를 이었다. 데이터 수집 활동은 학습을 위한 준비 단계 활동의 성격을 지니고 있는 것이라고 볼 수 있다.

2) 이해

본 연구에서는 데이터의 이해를 표면적 이해와 심층적 이해로 구분하였다. 표면적 이해는 데이터의 유형에 대한 지식과 내용을 읽어내는 기술을 가지고 있음을 의미하며 심층적 이해는 가치와 상황 등 데이터의 맥락을 포함하여 데이터를 해석하고 데이터에 관한 질문을 만들어 내거나 질문에 답할 수 있음을 의미한다(이승철 외, 2019).

데이터 이해에 중점을 둔 수업 중 활동 내용에 대한 조사 결과는 <표 18>과 같다. 교사의 직접 설명, 교사의 발문에 따라 학생이 답하는 활동은 표면적 이해에 속하며 교사의 주도적 활동이라고 볼 수 있다. 학생이 데이터를 자신의 말이나 글로 표현하기와 교사의 형식 안내에 따른 이해 활동은 심층적 이해에 속하며 학생 주도적 활동이라고 할 수 있다.

표 18. 데이터 이해 중점 활동

주요 활동 내용	비율(수)	순위
데이터를 학생이 자신의 말이나 글 등으로 표현하기	48.4(121)	2
교사가 데이터의 형식을 안내하고 학생이 내용을 스스로 이해하기	50(125)	1
교사가 데이터의 내용에 대하여 직접 설명하기	42.4(106)	4
교사가 데이터의 내용에 대해서 발문하고 학생이 답하기	42.8(107)	3
경험 없음	3.6(9)	5

<표 18>에서 나타난 결과에 따르면 비교적 많은 교사들이 학생 주도적인 데이터 이해 활동을 하고 있는 것으로 판단할 수 있다.

표 19. 데이터 이해 중점 활동의 주도성 비율(수)

문항	1(교사)	2	3	4	5(학생)	계
활동의 주도성	11.2(22)	43.9(86)	23.5(46)	19.4(38)	2(4)	250

그러나 <표 19>를 보면 데이터 이해 활동을 누가 주도하고 있는지에 대한 설문에서는 55.1%가 교사 주도의 활동을 하고 있다고 응답했다. 이러한 결과는 데이터 이해 활동 자체를 교사가 제시하는 경우가 대부분이며 데이터 이해를 위해서는 교사의 도움이 필수적이기 때문에 데이터 이해를 위한 활동 자체의 성격은 학생 주도적일지라도 실제 활동이 제시되고 진행되는 과정에서는 교사의 주도성이 더 높게 나타날 수 밖에 없다는 점을 반영한 것으로 판단할 수 있다. 교사 주도성이 강하게 드러나는 이유를 교사 ①은 아래와 같이 서술하였다.

지도든 그래프든 데이터를 활용할 때 학생 스스로 이해할 수 있으면 가장 좋겠지만 실제로는 교사의 도움이 필수적이다. ... 데이터를 읽어내도 겉으로 드러난 부분 외에 그 내용이 가지고 있는 의미나 문제 점을 파악하기 위해서는 매번 교사가 발문을 해야 하는 경우가 많다. (교사 ①)

실제로 수업에서 데이터 이해 활동 시 초등학생들이 데이터를 보고 바로 확인할 수 있는 내용은 이해하면서도 추론이 필요한 경우에는 어려움을 느끼고 있어 교사가 다양한 질문을 통해 심층적 이해와 해석을 도와야 한다(배화순, 2023).

데이터 이해 활동의 목적 또한 데이터의 표면적 이해와 심층적 이해로 구분하여 제시하였다. 데이터 이해에 중점을 두어 활동할 때의 세부적인 목적의 응답 결과는 <표 20>로 제시하였다.

표 20. 데이터 이해 중점 활동의 목적

활동의 목적	비율(수)	순위
데이터를 읽고 사회현상이나 문제의 중요성을 인식시키기 위하여	51.2(128)	1
데이터의 수치나 내용을 정확하게 읽는 경험을 제공하기 위해서	45.2(113)	4
다양한 형식의 데이터를 해석하는 방법을 알게 하기 위해	50(125)	2
데이터에 나타난 사회현상이나 문제를 인식하고 원인 및 관련 상황에 질문을 갖도록 하기 위해	48.8(122)	3
경험 없음	2(5)	5

데이터 이해 활동의 목적으로는 심층적 이해 중 사회현상이나 문제의 중요성 인식이라고 응답

한 경우가 51.8%로 가장 많았다. 두 번째로는 표면적 이해인 다양한 형식에 따른 데이터 읽기 방법의 습득이 50%로 많았는데 이는 사회 교과서에 제시되는 일부 데이터가 초등학교의 수준을 고려할 때 다소 어렵다는 점과 수학 교과에서의 자료 해석을 위한 지식이 사회과로 전이되지 않고 사회과의 그래프와 통계 자료 이해를 어렵힌다는 지적(조신숙 외, 2016)에서 해석의 근거를 찾아볼 수 있다. 이러한 현상은 사회과의 데이터가 학습자의 발달 단계상 알맞은 수준인지, 수학과 내용과의 연계나 위계에 대한 점검이 필요하다는 점을 시사한다.

3) 비판적 분석

데이터의 비판적 분석을 활동의 중점으로 두었을 때 주로 하는 활동을 나타낸 <표 21>과 같이 경험 없음을 제외하고 가장 적은 응답은 17.6%로 데이터 자체의 오류와 표현 방식의 왜곡 등을 살펴보는 활동이었으며, 그 다음으로는 사실과 가치 구분 활동이 23.2%로 나타났다. 이는 데이터 속성의 인식에서 데이터의 객관성이라는 후광 효과가 나타난 것과 일맥상통하는 것으로 보인다. 교사 ②의 답변을 통하여 볼 때, 데이터 그 자체는 객관적이고 공정하다고 인식하는 경향이 활동 유형에서 드러난 것이라고 해석할 수 있다.

교과서에 나오는 데이터는 이미 충분한 검수를 거쳤기 때문에 따로 점검하지는 않는다. 추가 학습 활동지를 구성할 때에는 믿을 만한 기관의 자료를 사용하기 때문에 자료의 신뢰성에 대해 추가적으로 검증할 필요 없이, 문제 있는 자료는 아예 사용하지 않는다. (교사 ②)

표 21. 비판적 분석 중점 활동

주요 활동 내용	비율(수)	순위
데이터의 내용에서 사실과 가치 구분하기	23.2(58)	4
데이터의 주제와 관련된 다른 데이터와 비교하기	45.2(113)	3
데이터를 구성하는 요소 간의 관계 확인하기	48.4(121)	1
데이터 내용에 오류가 있는지 혹은 데이터를 나타내는 방식에 왜곡은 없는지 살펴보기	17.6(44)	5
데이터 내용이 개인·사회에 어떤 의미를 갖는지 질문하기	46.4(116)	2
경험없음	4(10)	6
기타	0.8(2)	

교사의 데이터 속성에 대한 인식이 수업 양상에서 고스란히 드러난 것으로 볼 수 있으며 이는 학습자가 데이터를 무비판적으로 수용하는 사고 습관을 초래할 수 있어 우려되는 점이다.

표 22. 비판적 분석 중점 활동의 목적

활동의 목적	비율(수)	순위
데이터를 정확하게 분석하는 능력을 기르도록 하기 위하여	46.8(117)	3
비판적으로 사고하는 능력을 기르도록 하기 위하여	48.8(122)	2
데이터에 직접 드러나지 않은 정보나 의미를 추론하도록 하기 위하여	38.4(96)	4
데이터 분석을 통하여 사회현상이나 문제에 적극적으로 참여하도록 하기 위하여	50.8(127)	1
경험없음	4(10)	5
기타	0.4(1)	

데이터의 비판적 분석을 활동의 중점으로 두었을 때 세부 목적에 대한 조사 결과는 <표 22>로 제시하였다. 그 결과, 교사들이 데이터에 대한 비판적 분석 활동 시 사회현상이나 문제를 인식하여 참여의 필요성을 느끼도록 하려는 의도를 지닌 것으로 해석할 수 있다. 즉 교사들은 데이터를 비판적으로 분석하는 활동을 통하여 비판적 사고력을 기르고, 이를 통해 사회현상이나 문제에 적극적으로 참여하는 태도가 자연스럽게 형성될 것으로 기대한다고 볼 수 있다.

4) 의사소통 및 의사결정

의사소통 및 의사결정을 중점으로 두고 수업 중 활동했을 때의 내용과 세부 목적을 조사한 결과는 <표 23>와 <표 24>로 제시하였다.

표 23. 의사소통 및 의사결정 중점 활동

주요 활동 내용	비율(수)	순위
데이터 분석 결과를 말이나 글 또는 그림이나 그래프 등으로 시각화하여 표현하기	45.2(113)	2
시각화된 데이터 분석 결과를 공유하고 의사소통 과정에 활용하기	47.2(118)	1
데이터에서 사회현상이나 문제를 발견하여 주장 또는 가설 세워보기	26.8(67)	5
데이터 분석 결과를 비판적으로 살펴보고 의견 결정하기	33.6(84)	4
생각을 뒷받침하는 근거를 데이터에서 찾아 제시하기	42.4(106)	3
데이터 분석 결과를 바탕으로 토의, 토론하기	20.8(52)	6
경험 없음	2.8(7)	7

표 24. 의사소통 및 의사결정 중점 활동의 목적

활동의 목적	비율(수)	순위
의사소통 능력 및 의사결정 능력을 신장시키기 위하여	87(34.8)	4
다양한 방식으로 데이터를 표현하는 능력을 신장시키기 위해	41.2(103)	3
데이터에 기반해 의사소통 및 의사 결정하는 경험을 제공하기 위해	52.8(132)	1
의사소통 및 의사결정 할 때 데이터에 근거하는 태도를 형성하기 위해	42(105)	2
경험없음	6(15)	5

시각화된 데이터 분석 결과를 공유하고 의사소통 과정에 활용하는 활동(47.2%)과 데이터 분석 결과를 시각화하는 활동(45.2%)이 주를 이루고 있다. 데이터 분석 결과의 시각화는 의사소통을 위한 효과적인 도구이자 기초 단계라고 할 수 있다. 다만 중요한 것은 시각화 그 자체가 아니라 실질적 맥락에서 데이터에 기반해 자신의 의견을 뒷받침하는 근거를 찾아 주장하는 토의·토론 과정을 거쳐 합리적인 의사결정에 도달하는 것임을 염두에 둘 필요가 있다. <표 23>과 <표 24>를 종합적으로 살펴보면 초등학교 사회과 수업에서 데이터에 기반한 의사소통 및 의사결정은 단순한 체험 수준 또는 의사소통의 초기 단계에 그치는 것으로 보인다. 실제 문제 상황에서 데이터 분석은 분석 자체가 목적이거나 효과적으로 의사소통 하기 위한 도구적 역할을 하거나 합리적인 의사 결정 또는 논증을 위한 수단으로 활용되는 경우가 대부분이다(Gill et al, 2014; Mandinach et al, 2016). 데이터 시각화와 그 효과가 검증된 의사소통 활동인 토의·토론 수업을 연계할 때 진정한 의미에서의 데이터 리터러시 구현 및 함양이 이루어질 것으로 기대할 수 있다.

5) 윤리성

표 25. 데이터 윤리성 중점 활동

데이터의 윤리성 관련 활동	비율(수)	순위
데이터 윤리가 침해된 사례를 조사하고 공유하기	26(65)	4
데이터 윤리와 관련된 문제 토의, 토론하기	31.6(79)	2
데이터의 가치와 관련 권리에 대하여 살펴보고 실생활 사례에 적용하기	32(80)	1
데이터 관련 문제에서 충돌하는 가치를 살펴보고 판단하기	30(75)	3
데이터 활용 과정에서 자신이나 타인의 권리가 침해된 경우 취해야 하는 조치나 이를 예방하기 위한 방법 탐색하기	25.6(64)	5
경험 없음	11.6(29)	6
기타	1.2(3)	

윤리성에 대해서 관심이 있고 중요하다고는 생각하지만 학생에게 어떻게 지도해야 할지는 분명하지 않다. 아직 개념 자체가 추상적이라 현실의 사례를 어떻게 수업에 활용해야 할지 고민이 된다. (교사 ①)

데이터 윤리성이 무엇인지 잘 모르겠다. 다만 저작권 같은 개념은 일단 교과서나 성취기준에도 제시되어 있으며 미디어에서도 많이 언급되고 있어서 학생 활동에서도 확인하도록 하고 있다. (교사 ④)

윤리성을 중점에 둔 활동 내용을 조사하여 정리한 <표 25>과 교사 ①과 교사 ④의 답변을 종합하여 볼 때, 현재 초등 사회과 교사의 다수는 데이터의 윤리성을 명확하게 인지하고 있지 못하거나 윤리성에 대한 평면적인 이해에 머물러 있는 수준으로 활동 경향이 소극적이라 할 수 있다.

한편 데이터의 윤리성과 관련하여 현재 지도의 중점으로 삼고 있는 것과 앞으로 지도의 중점으로 삼아야 한다고 인식하는 것을 비교한 [그림 1]을 보면 데이터의 출처를 명시하는 활동은 각각 60.4%(151)와 52.8%(132)로 가장 많은 답변을 얻었다. 이러한 결과를 볼 때 많은 교사들이 데이터 윤리성의 주요 내용을 저작권 개념으로 판단하고 한정적으로 적용하고 있다고 추측할 수 있다. 그러나 현재와 미래 윤리성 지도의 중점 순위는 동일했으나 그 비율에서는 차이가 발생하였다.

이는 미래 사회에서 데이터의 권리 측면에 대한 인식이 더욱 중요해질 것임과 동시에 적극적으로 데이터의 주체성을 행사할 필요가 있음을 교사들이 예측하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

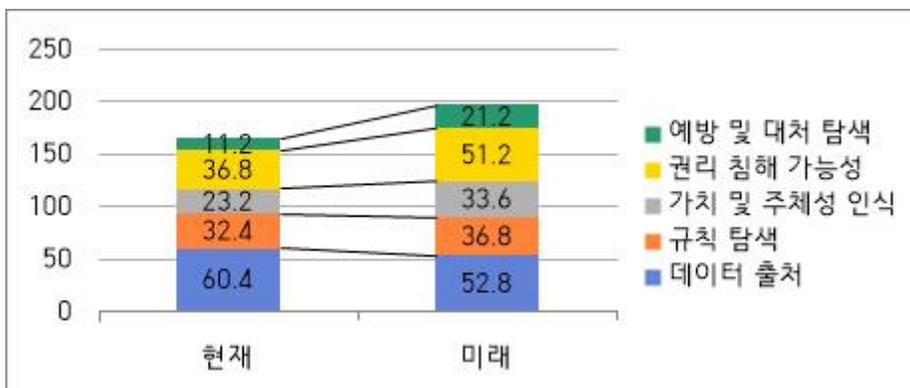


그림 1. 데이터 윤리성 중점 활동의 지도 중점 비율 변화

다. 데이터 활용 수업 시 장애요인

데이터 활용 수업 시 장애요인을 조사한 결과는 <표 26>로 나타내었다. 가장 큰 장애요인으로 응답한 것은 데이터를 수업에 활용하기 위하여 재구성하기 어렵거나 번거롭다는 답변(56%)이었다. 두 번째로는 학습자 능력 부족으로 인한 추가 지도가 필요하다는 답변(39.6%)이었다.

표 26. 데이터 활용 수업의 장애요인

데이터 활용 시 장애요인	비율(수)	순위
수업을 위하여 활용 가능한 데이터 자체가 부족하다.	22.4(56)	4
데이터는 있지만 수업에 활용하기 위해 재구성하기가 어렵거나 번거롭다.	56(140)	1
데이터 활용 수업에 관심이 없거나 필요성을 느끼지 못한다.	13.2(33)	6
데이터 활용의 필요성을 느끼고 있으나 데이터를 이해하거나 활용하는 능력이 부족하다.	34(85)	3
데이터를 활용한 수업 시 학습자 능력 부족으로 추가 지도가 필요하다.	39.6(99)	2
학교의 교수학습 환경(디지털 기기, 인터넷 환경 등)이 뒷받침되지 않는다.	20(50)	5
데이터를 활용한 학교 수업 문화가 형성되어 있지 않다.	6.4(16)	7
기타(수업 계획을 위한 시간 부족, 학습자 기초 문해력 부족, 검색 결과의 윤리성 우려)	1.6(4)	

이러한 결과는 학습자 수준 적합성과 연관하여 살펴볼 수 있다. 사회과에서 활용하는 데이터는 그 특성상 다소 복잡하고 읽기 어려운 경우가 많아 데이터를 처음 접하는 초등학교 학습자의 수준에는 난해하여 이를 활용하기 위해서는 교사의 재구성과 학습자에게 추가적인 데이터 읽기 지도가 필요하다. 또한 데이터 활용 수업에 대한 관심이나 필요는 있으나 정작 교사 스스로가 데이터를 이해하고 활용하는 능력이 부족하다고 느끼고 있어 이에 대한 대책 마련이 시급한 것으로 보인다.

참고문헌

- 강양석(2021), 데이터 리터러시: AI 시대를 지배하는 힘, 이콘출판.
- 교육부(2018), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2018-162호 별책7.
- 김택우(2019), 데이터 인문학: 세상을 움직인 역사 속 데이터 이야기, 한빛미디어.
- 박상준(2023), 사회과 교육의 이해, 교육과학사.
- 배화순(2019), 데이터 리터러시의 사회과 교육적 함의, 시민교육연구, 51(1), 95-120.
- 배화순(2023), 초등 사회과 데이터 리터러시 교육에 대한 교사의 인식, 시민교육연구, 55(3), 1-37.
- 이은주·안영석·조서연·최지윤(2023), 시민성 함양을 위한 중학생 대상 데이터 리터러시 수업 설계 전략 및 상세지침 개발, 학습자중심교과교육연구, 23(7), 37-54.
- 이정미(2019), 데이터 리터러시 개념에 대한 재접근 및 도서관 정보서비스에의 적용, 한국문헌정보학회지, 53(1), 159-179.
- 조신숙·남상준(2016), 초등학생들의 사회과 그래프 유형에 따른 이해 양상, 초등교과교육연구, 24, 17-41.
- 한상우(2018), 인문학 기반 데이터 리터러시 개념에 대한 연구, 정보관리학회지, 35(4), 223-236.
- Carlson, J., Fosmire, M., Miller, C. C., & Nelson, M. S. (2011), Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty, *Portal: Libraries & the Academy*, 11(2), 629-657.
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020), Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2), 1-22.
- Gebre, E. (2022), Conceptions and perspectives of data literacy in secondary education. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1080-1095.
- Koltay, T. (2015). Data literacy: In search of a name and identity, *Journal of Documentation*, 71 (2), 401-415, <http://dx.doi.org/10.1108/JD-02-2014-0026>
- Mandinach, E. B. (2012), A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice, *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.
- Prado, J. C. and Marzal, M. Á. (2013), "Incorporating Data Literacy into Information Literacy Programs: Core Competencies and Contents." *Libri*, 63(2): 123-134.
- Provost, F., & Fawcett, T. (2013), Data science and its relationship to big data and data-driven decision making, *Big data*, 1(1), 51-59.
- Rowley, J. (2007), The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, *Journal of Information Science*, 33(2), 163-180.
- Schild, M. (2004). Information literacy, statistical literacy and data literacy, *IASSIST Quarterly*, Summer/Fall, 6-11.
- Shreiner, T. L. (2020), Data-literate citizenry: How US state standards address data & data visualizations in social studies, *Information & Learning Sciences*, 121(11/12), 909-931.
- Vahey, P., Rafanan, K., Patton, C., Swan, K., van 't Hooft, M., Kratcoski, A., & Stanford, T. (2012), A cross-disciplinary approach to teaching data literacy and proportionality, *Educational Studies in Mathematics*, 81(2), 179-205.
- Van Dijck, J. (2014), Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology, *Surveillance & society*, 12(2), 197-208.
- Data-Pop Alliance(2015), Beyond Data Literacy: Reinventing Community Engagement and Empowerment in the Age of Data, <http://datapopalliance.org/wp-content/uploads/2015/11/Beyond-Data-Literacy-2015.pdf>(2323.4.8.)

지역화학습을 위한 수업설계 및 실행과정에서 발현되는교사행위주체성 탐구

초등사회과교육 박혜연

지도교수 김혜진

목 차

1

1. 서론

연구의 필요성 및 목적 / 용어의 정의

2

2. 이론적 배경

교사행위주체성의 이해 / 지역화학습과 교사행위주체성

3

3. 연구 방법 및 절차

교사행위주체성의 이해 / 지역화학습과 교사행위주체성

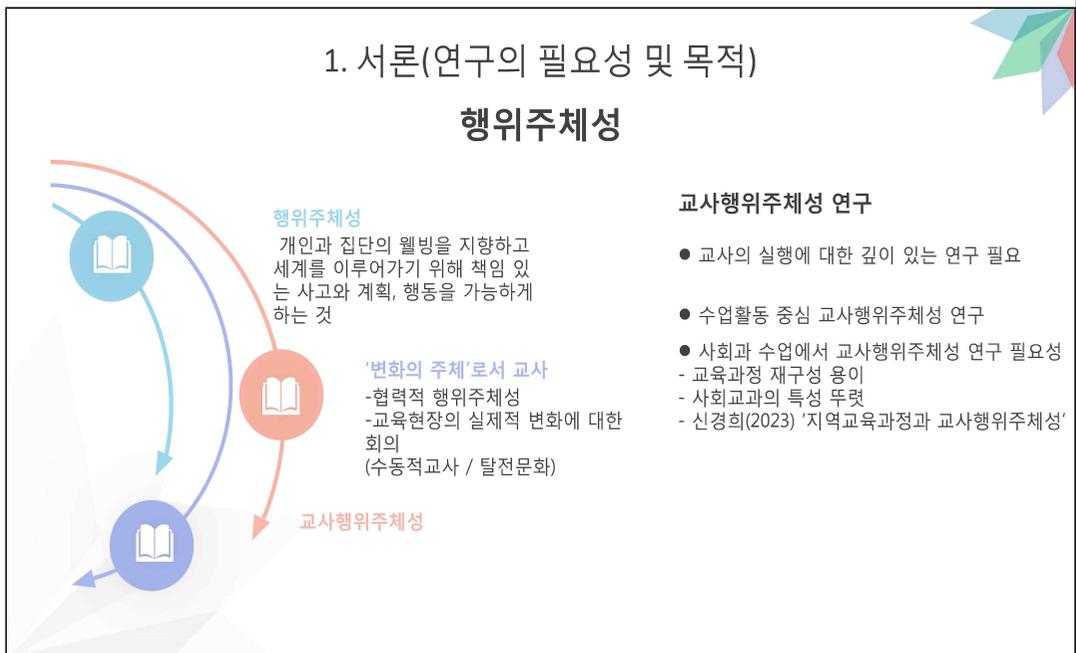
4

4. 연구 결과



1. 서론

연구의 필요성 및 목적



1. 서론(연구의 필요성 및 목적)

지역화학습

지역화학습
지역성을 띄는 주제

'학습자 측면'의 지역화 학습
- 지역의 정체성 파악 용이
- 지역에 대한 애향심 함양

'교사 측면'의 지역화 학습 연구?

'교사 측면' 지역화 학습 연구

- 교사의 교육 활동은 학습자와 의사소통을 통해 상호작용하는 불확실한 공간에서 이루어짐
→ 학습자 이해의 시작
- 교사의 수업 실행에 있어 '개인의 역량' + 사회문화적 환경' 고려

행위자로서 교사를 둘러싼 환경적 측면을 고려한 교사의 수업 실행에 대한 깊이 있는 이해가 필요

1. 서론(연구의 필요성 및 목적)

지역화 학습을 위한 수업 설계 및 실행과정에서 발현

교사행위주체성

교사의 수업 설계와 실행과정을 관찰하기 위한 이론적 틀

생태학적 접근

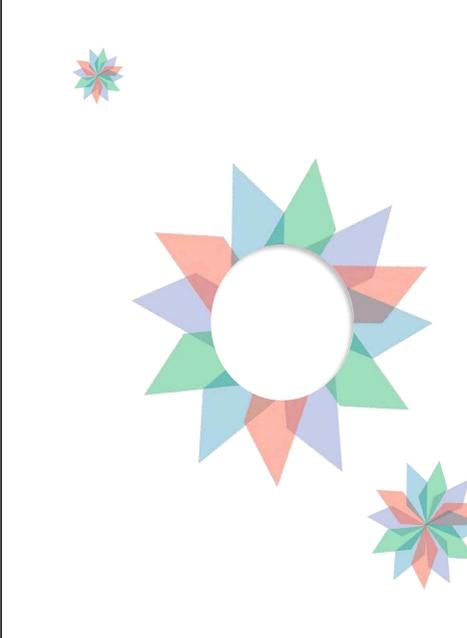
지역화학습

교사의 수업 설계와 실행과정을 만드는 형식적 틀



연구문제

- 1 교사가 지역화 학습을 위한 수업을 설계, 실행하는 과정에서 어떤 행위주체성을 발현하는가?
- 2 지역화 학습을 위한 수업 설계 및 실행 과정에서 교사행위주체성 발현에 영향을 주는 요인은 무엇인가?
- 3 교사행위주체성이 현행 지역화 학습에 주는 시사점은 무엇인가?



1. 서론

용어의 정의

1. 서론(용어의 정의)

교사행위자성, 교사행위주체성, 교사주도성 = Teacher agency

OECD
OECD 학습 나침반 2030의 핵심이며, 개인과 집단의 웰빙을 향한 이 세계를 이루어가기 위해 책임 있게 사고하고, 계획하며, 행동할 수 있는 역량

Paris(1993), van den Akker(1988), Clandinin & Connelly(1988), McCutcheon 1995)
학습자로서 교사
교육과정 개발자인 교사
숙고자인 교사

행위
사람이 의지를 가지고 하는 일, 분명한 목적이나 동기를 가지고 생각과 선택, 결심을 거쳐 의식적으로 행하는 인간의 의지적인 언행

주체성
인간이 어떤 일을 실천할 때 나타내는 자유롭고 자주적인 성질

↓

Teacher agency = 교사행위주체성

1. 서론(용어의 정의)

향토학습, 지역학습, 지역화학습, 지역교육과정, 지역사회학습, 생활권학습

2015 개정 교육과정
국가 수준 교육과정에서 획일적으로 제시하기 어렵거나 세밀하게 규제하는 것이 바람직하지 않은 사항을 그 지역의 특수성과 학교의 실정, 학생의 실태, 학부모 및 지역 사회의 요구, 그리고 해당 지역과 학교의 교육 여건 등에 알맞게 정하도록 함

김용찬(2005)
국가 수준에서 개발, 제정한 교육과정의 목표, 내용 지도 방법, 평가 및 학습 자료를 지역의 자연적, 인적, 정치, 경제, 사회 문화적 실정과 학교 및 학습자의 특성에 적합하게 재구성하여 편성·운영

김명용(1998)
지역(region)의 범위를 염두에 두고 국가 수준, 전국 교육과정을 지역 및 학교 실정에 따라 그 지역 중심 또는 학교 중심으로 재구성하는 노력

남상준(1999)
내용의 지역화(about the region)
방법의 지역화(by region)

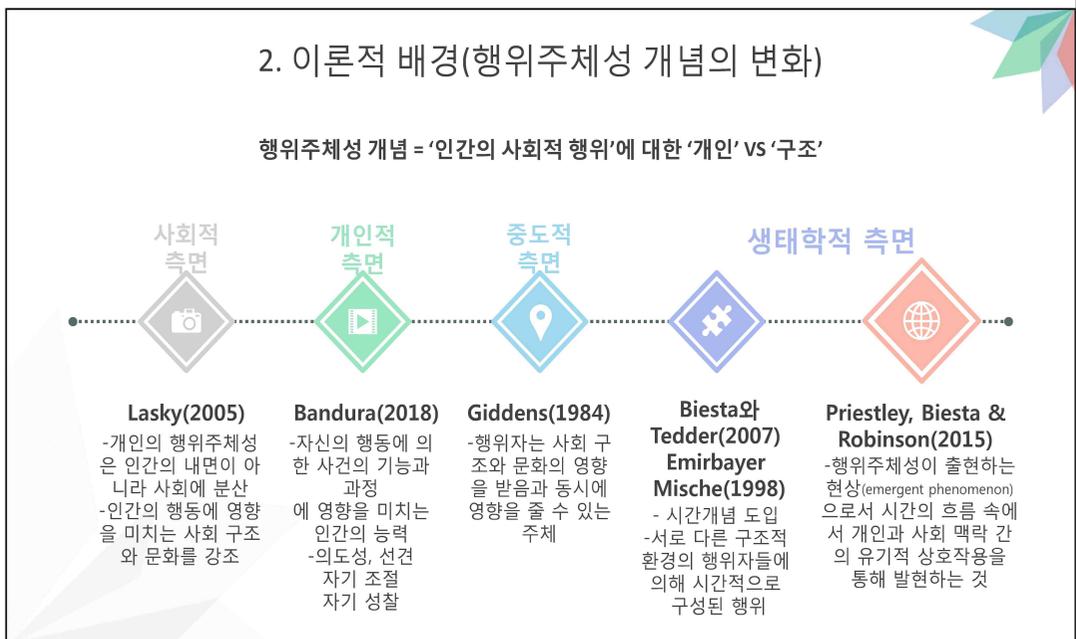
↓

지역화 학습



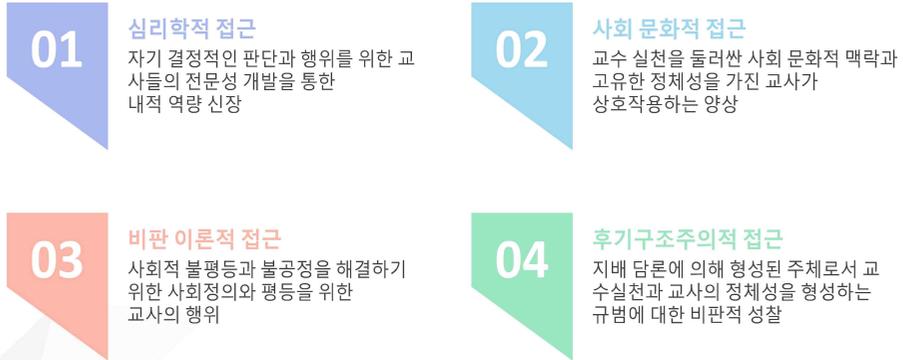
2. 이론적 배경

교사행위주체성의 이해



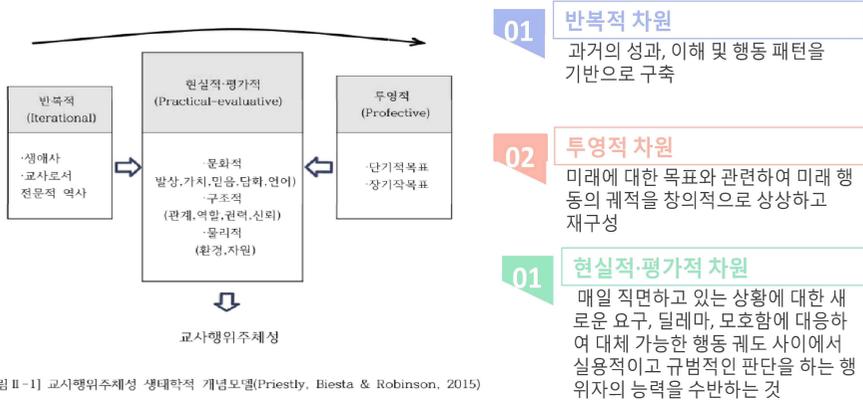
2. 이론적 배경(교사행위주체성 의미 고찰)

교사행위주체성의 이론적 기반에 따른 개념적 특성



2. 이론적배경(생태학적 개념모델)

생태학적 개념모델의 시간적 차원



시간의 흐름 + 유기적 상호작용 맥락개념
⇒ 행위자 내면을 포함하여 교사의 행위 이해에 도움

2. 이론적배경(현행 지역화 학습의 문제점과 원인)

지역화 학습 실행주체인 교사 관점의 문제점과 원인

**교사가 교육과정을 구성하고
실행할 수 있는 역량이 있는가?**

- 지역에 대한 기초적 지식이 매우 부족
- 교육과정 및 교과서 개발 주체의 일원화
- 지역화 학습에 대한 교사교육

**교사 개인의 역량과 지식에 대한
이해 부족**

**시간과 공간적 환경이
적절하게 제공되는가?**

- 해당 지역에 따른 지역화 자료 접근용이성 차이로 인해 많은 시간과 노력이 필요
- 연구와 교재구성을 위한 의사소통 시간과 장소의 부족

**지역화 학습 구현을 지원하는
환경적, 물리적 요인의 부재**

⇒ 지역화 학습을 설계하고 실행하는 주체에 대한 교사에 대한 이해는 성공적인 지역화에 영향 요인



교사의 내재적 요인 + 교사를 둘러싼 사회적 상황 및 물리적 환경 요인 등 다양한 요소가 혼재

2. 이론적배경(지역화 학습에서 교사행위주체성의 역할)

지배권력

제3공간

교사자율성

국가교육과정

지역화 학습

교육과정계획 및 실천

교섭/번역

3. 연구 방법 및 절차

2. 연구 방법 및 절차

[표III-2] 연단 질문지 구성

자료수집

⇒ Priestley의 생태학적 개념모델을 활용
-면담질문지 구성

(Rational) 합리성	현실적·평가적 (Practical-evaluative)	(Protective) 방위성
<ul style="list-style-type: none"> · 개인적 경험 · 삶의 이해 · 전문적 경험 · 교사로서 축적된 경험 	<ul style="list-style-type: none"> · 문화적 · 현행 지역화학에 대한 만족도 · 현재 학교 지역화학에 대한 만족도 · 사회과에서 지역화학의 중요도 · 지역화학의 사회교과의 관련성 · 구조적 · 지역화학 관련 학교구조 · 지역화학 관련 교육공동체 구조 · 지역화학 관련 시도교육청 구조 · 물리적 · 자원 · 국가수준 교육과정 · 물리적 환경 	<ul style="list-style-type: none"> · 단기적 목표 · 장기적 목표 · 지역 학습의 목표

↓
교사행위주체성

문항구분	질문 내용	이렇게	이 있습니까?
일반적 배경	인적 사항 연령, 교직경력, 최종학력, 학교유형	작성	이 [한 교사공동체(동학년노름)]의 무엇이 지고 있다고 생각합니까? 있습니까? 지역화학 내용구조간의 괴리를 이것이 교사의 교육활동에 어떤
	학교 정보 근무하고 있는 학교 소재지, 전체학년수, 학교 주변환경		
학습자 정보	학습자 정보 학년, 학급, 학습자 학년 수준, 수업태도, 학생의 수업 흥미도	활용하는	이 어무이고 있는 지역화학 반적으로 만족하십니까? [교에서의 지역화학 교육과정 과거 중요하다고 생각하십니까? [최고과 내용과 지역화학이 관련이 ?] 육성의 지역화학 운영 지원에
	실행 수업 전반에 대한 질문 · 수업에서 선생님께서 가장 중점을 둔 부분은 무엇입니까? · 수업을 통해 계획한 개념과 학생에게 기대하고자 한 점은 무엇입니까? · 수업과정에서 직면한 어려움은 무엇입니까? · 어떻게 해결하고자 하였습니다? · 수업 준비 시 어떠한 자료를 참고하여 구성하고 실행하는 기준은 무엇입니까? · 지역화 수업시 주로 활용하는 수업의 형태는 무엇입니까? (전체활동, 모둠활동, 특활동 등) · 수업활동 자료를 평가에 어떻게 반영하고 있습니까? · 지역화학이 왜 필요하다고 생각하십니까? · 선생님이 생각하는 지역화학은 무엇이라고 생각하십니까?		
지역화학에 대한 인식		변환	이 [표는 무엇이라고 생각하십니까? [지역화학이 어떤 방향으로 각하십니까? [지역화학은 사회과에서 [라고 생각하십니까? [영하고 확신하는 데 있어서 교사는 한다고 생각하십니까?

2. 연구 방법 및 절차

자료분석

- 수업 관찰
- 심층 면담
- 교수-학습자료 및 문서자료

귀납적 방법

수집된 자료들을 반복적으로 읽고 공통적인 결과를 발견

해석적 방법

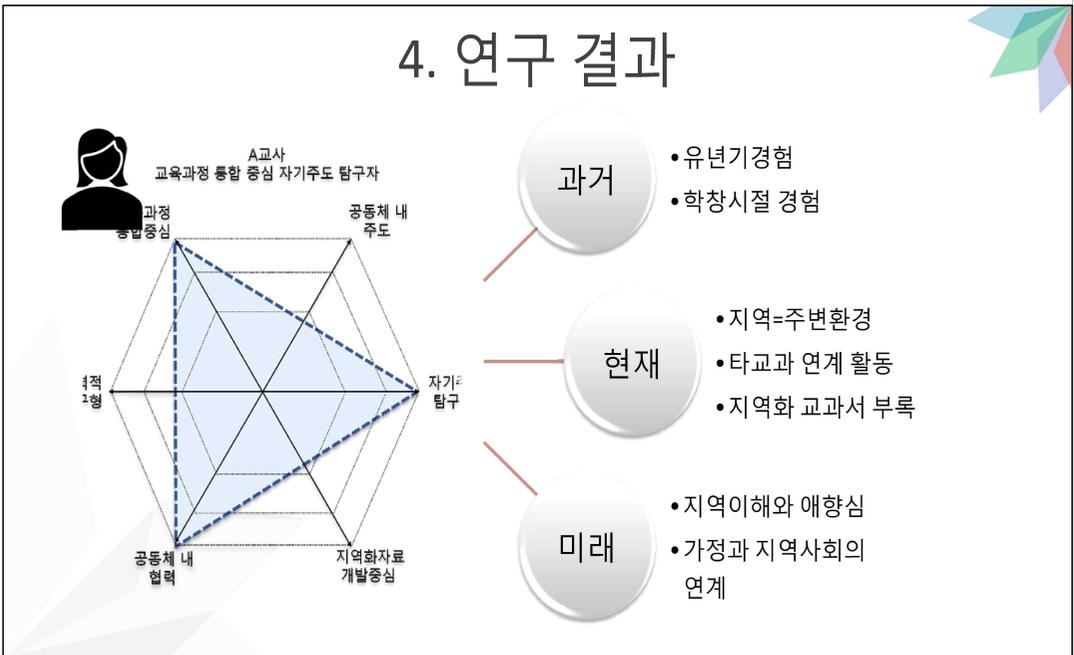
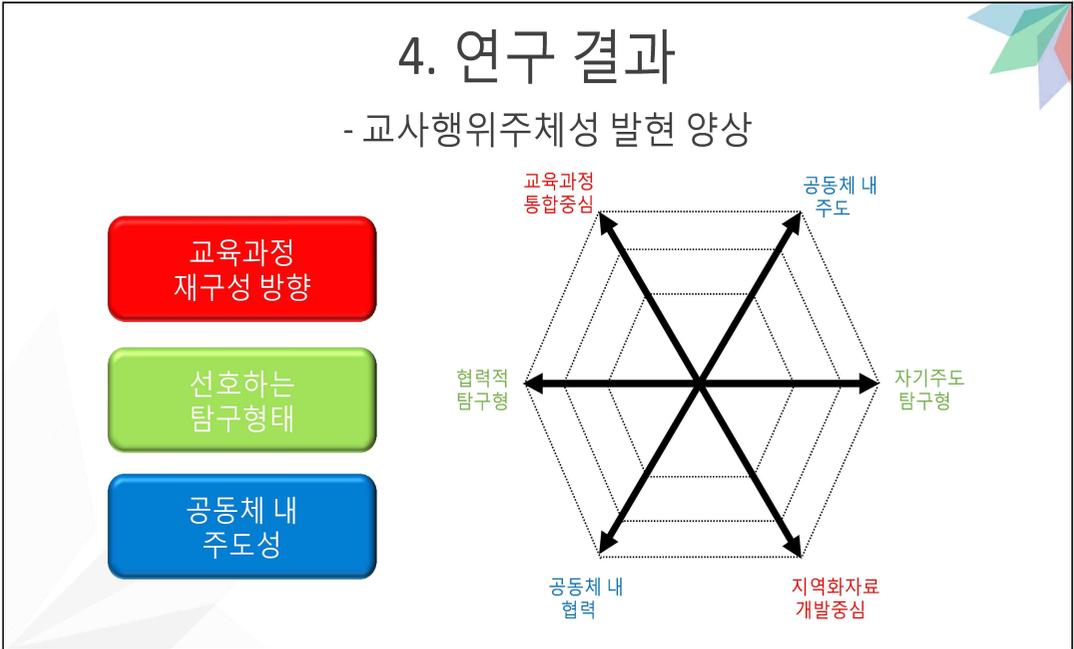
자료에 의미 부여

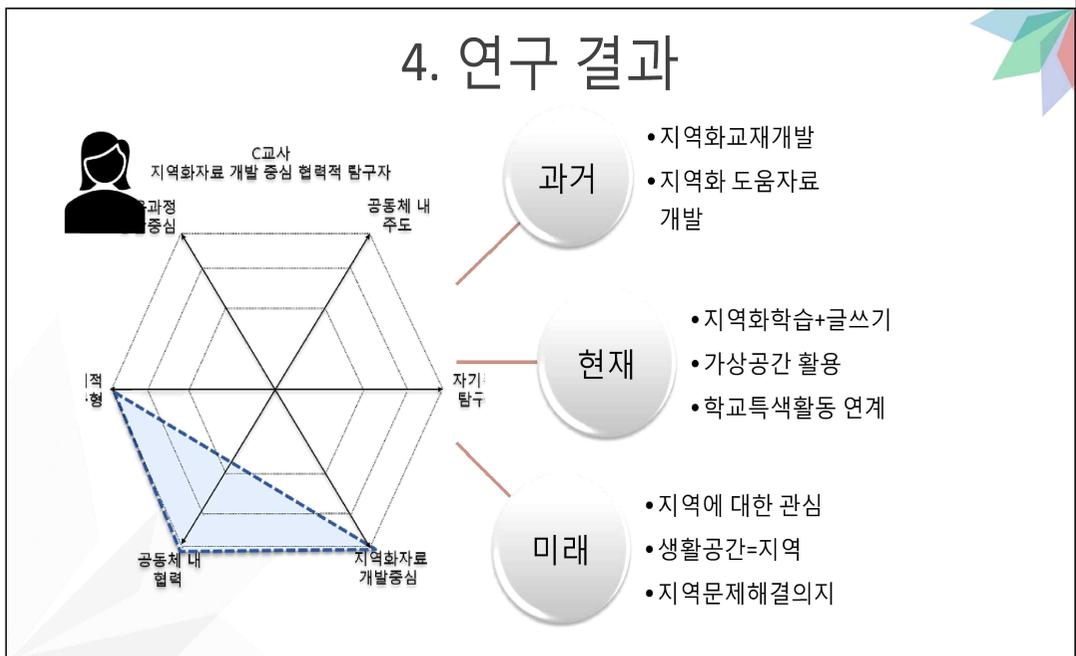
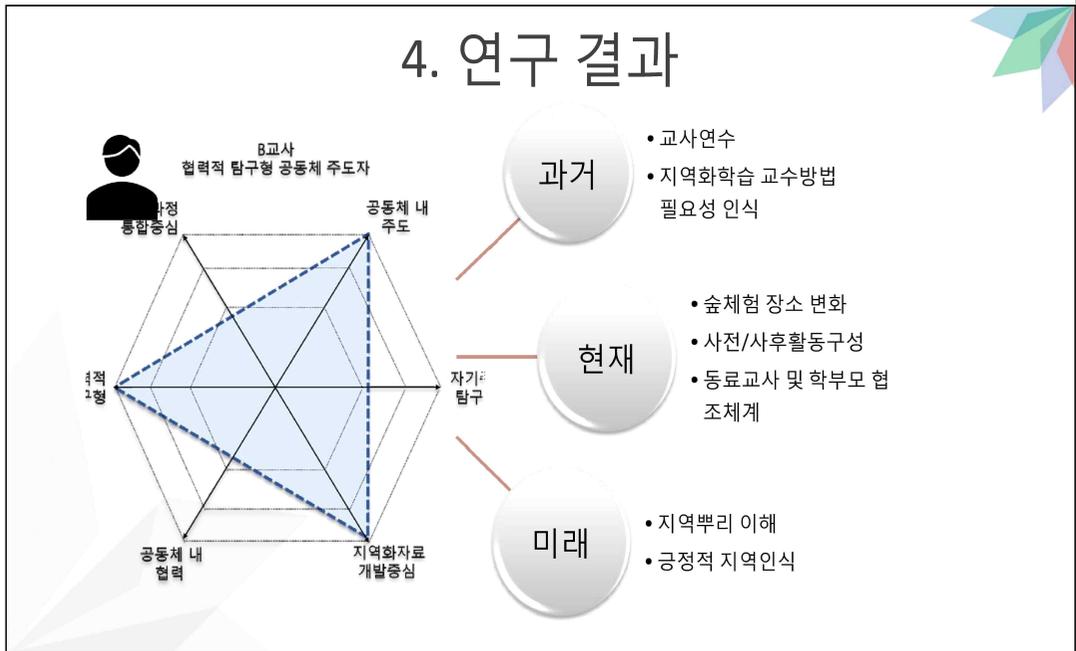


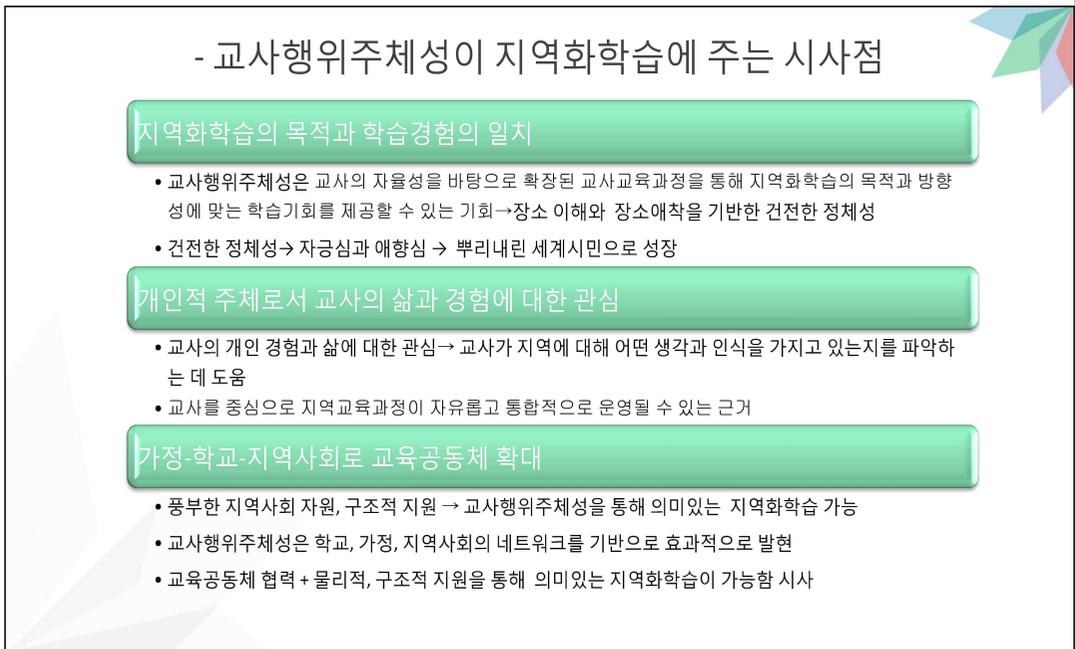
[그림III-3] 자료 분석 코딩 절차

4. 연구 결과

1. 발현 양상
2. 영향 요인
3. 시사점







향후 지역화학습에 요구되는 과제

교육주체로서 교사자율성 확대

- 다양한 아동의 삶의 장소만큼 지역 또한 수많은 특징과 의미를 갖추고 있으며 이는 다른 교육 소재에 비해 교사로 하여금 비교적 자율적인 교사교육과정을 구성하고 실행할 수 있는 담보

교육공동체 및 지역사회의 협력과 연계

- 학생들과 가장 근접하게 닿아있는 장소 = 학생들의 경험하는 학습 내용과 장소를 학교 밖으로 확장
- → 학생들은 지역이해를 위한 시야를 넓히고 지역과 직접적인 상호작용을 통해 지역을 개선하고 변화시키는 행동을 실천할 수 있는 힘을 얻을 수 있음.

교사를 위한 문화적,구조적,물리적 지원

- 다양한 교사 연수 기회 제공과 연수 과정의 변화
- 자유로운 소통을 위한 학교 및 교사문화의 변화
- 지역화 교과서 정체성 확립과 자료개발의 다각화를 통한 콘텐츠의 변화

감사합니다

상생과 연대 그리고 사회과교육



- 국가연구개발 연구윤리길잡이(2023.5. 개정내용)
 홍 미 화 (준천교대) 243



The Korean Association for the Social Studies Education

연구
윤리
교육

한국사회교과교육학회 연구윤리규정

2007년 7월 2일 제정
2008년 6월 2일 개정
2018년 8월 30일 개정

제1장 총 칙

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 다음각 호와 같다.

1. '위조'는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
2. '변조'는 연구 재료·장비·과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.

3. '표절'이라 함은 타인의 아이디어, 연구내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
4. '부당한 논문저자 표시'는 연구내용 또는 결과에 대하여 과학적·기술적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 과학적·기술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
5. 본인 또는 타인의 부정행위의 의혹에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위

제2장 학회 및 회원의 역할과 책임

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 결과의 분석 등 연구 과정의 전반에 있어서 정직해야 한다.
2. 회원은 연구에 있어서의 표절, 사기, 조작, 위조 및 변조 등을 심각한 범죄행위로 간주하고, 이러

한 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 제보함을 원칙으로 한다. 단, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우 학회는 이를 실명 제보에 준하여 처리하여야 한다.

③ 학회는 제보자가 부정행위 신고를 이유로 징계 등 신분상 불이익, 부당한 압력 또는 위해 등을 받지 않도록 보호해야 할 의무를 지니며 이에 필요한 시책을 마련하여야 한다.

④ 제보자의 신원에 관한 사항은 정보공개 대상이

되지 않으며, 제보자가 신고를 이유로 제3항의 불이익을 받거나 자신의 의지에 반하여 신원이 노출될 경우 학회는 이에 대한 책임을 진다.

⑤ 제보자는 부정행위의 신고 이후에 진행되는 조사 절차 및 일정 등에 대하여 알고자 할 경우 조사위원회에 알려줄 것을 요구할 수 있으며 조사위원회는 이에 성실히 응하여야 한다.

⑥ 제보 내용이 허위인 줄 알았거나 알 수 있었음에도 불구하고 이를 신고한 제보자는 보호 대상에 포함되지 않는다.

제10조(피조사자의 권리 보호) ① 피조사자는 제보 또는 조사위원회의 인지에 의하여 부정행위의 조사대상이 된 자 또는 조사 수행 과정에서 부정행위에 가담한 것으로 추정되어 조사의 대상이 된 자를 말하며, 조사과정에서의 참고인이나 증인은 이에 포함되지 아니한다.

② 학회는 검증과정에서 피조사자의 명예나 권리가 부당하게 침해되지 않도록 주의하여야 한다.

③ 부정행위 대한 의혹은 판정 결과가 확정되기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.

④ 피조사자는 부정행위 조사·처리 절차 및 처리일정 등에 대해 조사위원회에 알려줄 것을 요구할 수 있으며, 조사위원회는 이에 성실히 응하여야 한다.

제 3 장 연구윤리 조사위원회의 구성과 운영

제11조(조사위원회의 구성) ① 연구의 진실성을 검증하기 위하여 학회 내에 연구윤리조사위원회(이하 '위원회'라 한다)를 둔다.

② 위원회는 편집위원장을 포함하여 10인 이내의 위원으로 구성하되, 위원은 회장이 위촉한다.

③ 위원장은 편집위원장이 겸임하며, 부위원장 및 간사는 위원회에서 호선한다.

④ 위원의 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있다.

제12조(조사위원회의 운영) 위원회의 운영과 의결정족수는 다음 각 호와 같다.

1. 위원회는 학회장의 요청이 있을 경우 또는 위원

장이 필요하다고 인정할 경우 위원장이 소집한다.

2. 위원회는 재적위원 과반수의 출석으로 성립하고 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다. 단, 위원장은 위원회의 성립에 있어 출석으로 인정하되 의결권은 부여하지 않는다.
3. 위원회의 검증 대상인 연구에 관여하고 있는 위원은 그 연구와 관련된 조사 및 의결에 참여할 수 없다.
4. 위원장은 조사를 위하여 필요한 경우 연구책임자 혹은 관리책임자에게 자료의 제출 또는 보고를 요구할 수 있다.
5. 위원은 조사와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.

제13조(조사위원회의 기능) 위원회는 다음 각 호의 사항을 관장한다.

1. 학회지에 게재된 논문에 대하여 제기된 연구윤리에 관한 사항
2. 학회와 관련된 연구 정직성에 관하여 제기된 사항
3. 학회와 관련된 연구 부정행위에 대한 조사
4. 기타 위원장이 부의하는 연구윤리에 관한 사항

제14조(조사의 기록과 정보의 공개) ① 위원회는 조사과정의 모든 기록을 음성, 영상, 또는 문서의 형태로 5년 이상 보관하여야 한다.

- ② 조사결과보고서 및 조사위원 명단은 판정이 끝난 이후에 공개할 수 있다.
- ③ 조사위원·증인·참고인·자문에 참여한 자의 명단 등에 대해서는 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우 공개하지 않을 수 있다.

제 4 장 연구진실성 검증 절차와 기준

제15조(진실성 검증 책임주체) 부정행위의 발생을 인지하거나 제보가 있을 경우 이에 대한 검증 책임은 학회에 있다.

제16조(진실성 검증 시효) ① 제보의 접수일로부터만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였다

라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.

- ② 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비의 신청, 연구의 수행, 연구결과보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제17조(진실성 검증 원칙) ① 부정행위의 사실 여부를 입증할 책임은 학회와 조사위원회에 있다. 단, 피조사자가 조사위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부하는 경우에 요구 자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.

- ② 조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.

- ③ 학회는 조사위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

제18조(진실성 검증 절차) ① 부정행위에 대한 검증 절차는 예비조사, 본조사, 판정의 단계로 진행하여야 한다.

- ② 조사위원회는 제1항의 검증 절차 외에도 추가로 필요하다고 판단한 절차를 포함시켜 조사를 진행할 수 있다.

제19조(예비조사) ① 예비조사는 부정행위의 의혹에 대하여 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하며, 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.

- ② 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있으며, 증거자료에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우에는 조사위원회 구성 이전에도 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.

- ③ 예비조사에서 본조사를 실시하지 않는 것으로 결정할 경우 이에 대한 구체적인 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로써 통보한다.

단, 익명 제보의 경우는 그러하지 않다.

④ 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 조사위원회에 이의를 제기할 수 있다.

제20조(본조사) ① 본조사는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말한다.

② 조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.

③ 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리 결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제21조(판정) ① 판정은 본조사 결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.

② 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되어야 한다. 단, 이 기간 내에 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우에는 조사 기간을 연장할 수 있다.

③ 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우에는 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 조사위원회에 이의신청을 할 수 있으며, 조사위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시하여야 한다.

제22조(조사결과보고) ① 조사위원회는 예비조사 및 본조사의 결과와 내용을 예비조사의 종료 및 판정 후 각각 10일 이내에 학회장에게 보고하여야 한다.

② 예비조사와 본조사의 결과보고서에는 다음 각 호의 사항이 포함되어야 한다.

1. 제보의 내용
2. 조사의 대상이 된 부정행위
3. 조사위원회의 조사위원 명단
4. 본조사 실시 여부 및 판단의 근거
5. 해당 연구에서의 피조사자의 역할과 부정행위의 사실 여부

6. 관련 증거 및 증인

7. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과

③ 학회장은 다음 각 호의 사항이 발생한 경우 즉시 연구지원기관에 보고하여야 한다.

1. 법령 또는 해당 규칙에 중대한 위반 사항이 발생한 경우
2. 공공의 복지 또는 안전에 중대한 위험이 발생하거나 발생할 우려가 명백한 경우
3. 그 밖의 연구지원기관 또는 공권력에 의한 조치가 필요한 경우

제23조(조사결과보고에 따른 후속조치) ① 조사위원회의 조사결과보고서는 처리가 종료된 시점을 기준으로 5년간 학회에 보관한다.

② 조사결과 연구윤리 위반행위가 확정될 경우, 이를 공표하고 다음 각 호의 후속조치를 취할수있으며, 이에 대한 결정은 이사회회의 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 과반 수 찬성으로 의결한다.
2. 이 규정에 명시되지 않은 사항은 조사위원회의 결정에 따라 시행한다.
3. 학회는 조사위원회의 원활한 운영을 위하여필요할 경우, 재정적 지원을 할 수 있다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 이사회에서 의결된 날부터 시행한다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 2008년 6월 2일부터 시행한다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 2018년 8월 30일부터 시행한다.

2024년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2024. 1. 13.
- 발행인 : 김영석
- 발행처 : 한국사회교과교육학회

사 무 국 : 한국교원대학교 일반사회교육과사무실(Tel: 043-230-3507)
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

회비납부 : 연회비: 30,000원, 기관회원: 100,000원

납부계좌: 카카오뱅크 7979-89-17576 (예금주: 전윤경)