

한국사회교과교육학회·한국사회과수업학회

# 하계학술대회 2024

## 변화하는 학교 현장과 사회과교육



2024 Summer Conference

**일시** 2024년 8월 3일(토) 12:30~17:30

**장소** 경상국립대학교 GNU 컨벤션센터

**주최** 한국사회교과교육학회  
한국사회과수업학회  
경상국립대학교 일반사회교육과

한국사회교과교육학회·한국사회과수업학회



## 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II

### 목 차

#### □ 7기 조강연

- 우리는 Popper로부터 무엇을 배울 수 있을까?  
정 호 뱀(진주교대) ..... 1

#### □ 1분과 발표

- 학교 교육에서 법적 주론 함양을 위한 내용 선정 대안 탐색:  
하버드 공공쟁점 시리즈의 『소송(The Lawsuit)』 내용 분석을 중심으로  
오 연 주(충북대) ..... 15
- 미국 진보주의 교육의 실험(1920-1940):  
컬럼비아대학교 사범대학의 링컨 스쿨을 중심으로  
박 경 수(충북대 박사과정) ..... 27
- 사회과교육학자 응용기 연구  
김 세 훈(장당초) ..... 39

#### □ 2분과 발표

- 사회과 성취기준 실행에서 나타나는 문제  
강 창 숙(충북대) ..... 53
- 2022 개정 초등 사회과 지리영역 교육과정의 의미연결망 구조  
이 동 민(진주교대) ..... 63
- 텍스트마이닝을 통해 탐색한 AI 윤리 분야의 토픽과 사회과에서의 함의  
이 승 연(한신대 IR센터) ..... 69

## 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II

목차

- **3**분과 발표
  - KEDI 사회과 탐구수업모형의 특징과 한계  
남 호 엽(서울교대) ..... 81
  - 난민을 주제로 한 중학교 사회과 수업 실행 연구  
- 제주 지역과 무슬림 난민의 만남에 대응한 사회과교육 -  
김 흥 탁(귀일중) ..... 91
  - 개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업연구  
문 현 진(신복초) ..... 127
- **4**분과 발표
  - 시민을 위한 노동인권교육의 재구조화  
장 원 순(공주교대) ..... 137
  - 실천적 역사 문해력의 성격과 구성요소  
박 선 경(금강초) ..... 153
  - 인공지능 시대의 사회과교육: 모럴머신 적용 수업 사례를 중심으로  
박 지 수(연일초) ..... 173
  - 사회과 수업을 통한 노동인권교육 실행 사례 연구  
이 서 영(서울사대부설초) ..... 177
- **연**구윤리 교육
  - 국가연구개발 연구윤리길잡이: 제1장 연구윤리길잡이 개요  
홍 미 화 (준천교대) ..... 195

▣ 한국사회교과교육학회 · 한국사회과수업학회 2024 하계학술대회 프로그램 ▣

◇ 일시 : 2024. 8. 3.(토) 12:30 - 17:30

◇ 장소 : 경상국립대학교 GNU컨벤션센터

〈전 체 일 정〉

12:30-12:40	개회식
12:40-13:40	기조강연
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"> <li>■ 개회식</li> <li>- 개회사 : 김 영 석(한국사회교과교육학회장, 경상국립대)</li> <li>- 축 사 : 김 경 모(경상국립대 사범대학 학장)</li> </ul>
12:40-13:40	<p>&lt;기조강연&gt; 우리는 Popper로부터 무엇을 배울 수 있을까? / 정 호 범(진주교대)</p>







# 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II

- 우리는 Popper로부터 무엇을 배울 수 있을까?

정 호 범 (진주교육대학교) ..... 1

기조  
강연

2024 Summer Conference





## 우리는 Popper로부터 무엇을 배울 수 있을까?<sup>1)</sup>

정 호 범

진주교육대학교

### I. 머리말

Popper(1902-1994)는 20세기를 대표하는 철학자 중의 한 사람으로 빼놓을 수 없는 인물이다. 그는 20세기 초에 오스트리아에서 출생했고, 20세기 말에 세상을 떠났다. 그는 어린 시절 변호사인 아버지와 음악에 조예가 깊은 어머니의 영향을 받으면서 성장하였다. 그리고 청소년 시절엔 제1차 세계대전을 겪었고, 파시즘과 마르크스주의를 비롯한 전체주의와 독재정치를 경험하였다. 그리고 중년엔 Hitler의 오스트리아 침공을 피해 뉴질랜드로 망명하였으며, 거기서 제2차 세계대전을 목도하였다. 그는 이렇게 정치·사회적으로 험난한 20세기를 온전히 겪으면서 자신의 철학 사상을 구축하였다. 즉 부모로부터 물려받은 정신적 유산과 그가 살아왔던 시대적 경험이 철학 사상의 바탕이 되었다.

Popper는 과학철학자로서 먼저 세상에 명성을 알렸다. 그가 과학철학자로서 세상에 알려진 것은 1934년에 출간된 *The Logic of Scientific Discovery*에서 비롯되었다.<sup>1)</sup> 이후 그는 과학철학 뿐 아니라, 사회철학, 정치철학, 역사철학 분야로 연구 영역을 넓혀갔다. 우리에게 가장 먼저 그리고 가장 많이 알려진 책이 곧 *The Open Society and Its Enemies*이다. 그러나 우리에게 잘 알려지지 않은 책들 중에서도 사회과학 분야의 저술이 많다. 그는 세상을 떠나기 직 전까지도 꾸준히 저술 활동에 매진하였는데, 그의 후기 저술은 대부분 사회과학 분야의 저술들이다.

Popper의 철학 사상은 특이하다. 주류 방법론에서 바라볼 때 그는 분명 이방인이었다. 즉 역발상 혹은 사고의 전환을 통해서 세상을 보았으며, 그로 인해 당대의 주류 집단과 다른 견해를 피력하였다. 가령, 긍정보다는 부정에, 다수보다는 소수에, 행복보다는 고통에, 선보다는 악에, 정권의 창출보다는 정권의 제거에, 급진적 개혁보다는 점진적 개혁에 초점을 두고 세상을 분석하였다. 그는 많은 긍정적 사례의 축적을 통해 진리가 보장된다는 귀납법을 배격하고, 단 하나의 부정적 사례의 발견에 의해 지식이 확장된다는 반증(falsification)논리를 주장하였다. 그는 국민 다수의 ‘행복’ 추구보다도 소수의 ‘고통’ 받는 사람을 줄이는 것이 시급하다고 보았고, 많은 ‘선’을 추구하는 것보다도 ‘악’을 최소화하는 것이 필요하다고 주장하였다. 그리고 민주주의는 ‘국민의 지배’ 혹은 ‘다수의 지배’가 아니며, 실제로는

1) 이 글은 <정호범(2022), 포퍼 철학이 사회과 교육에 주는 함의, 파주: 교육과학사>의 내용을 발췌하여 일부 수정 보완한 것임.

1) 이 책은 당시 독일어로 출간되었으며, 1959년에 영역분이 출간되었다.

‘법의 지배’를 통한 ‘소수의 지배’임을 역설하였다. 그는 좋은 정부(권력)의 ‘선출’ 보다는 나쁜 정부(권력)의 ‘제거’에 더 강조점을 두었다.

이러한 Popper의 생각은 당시 주류적 입장에서 볼 때 납득하기 어려운 주장들이었다. 그러나 분명한 것은 Popper의 역발상을 통한 접근은 주류 방법론을 크게 흔들면서 과학계에 큰 영향을 미쳤으며, 마르크시즘과 파시즘을 비롯한 독재정치와 전제정치를 배격하는데 큰 기여를 하였다. 이와 같이 세상을 역방향으로 분석했던 Popper의 입장과 유사하게 근래에 교육계에서는 거꾸로 수업(flipped learning)이 유행하고 있다. 우리는 기존의 이론과 지식을 진리인양, 무비판적으로 받아들이는 경향이 있다. 그러나 Popper의 관점에서 본다면 절대적 진리나 영원한 지식은 존재하지 않는다. 이러한 측면에서, 필자는 우리가 그동안 받아들여 왔던 사회과 교육의 이론들에 대해서도 한 번 재해석을 시도해보는 작업이 필요하다고 생각한다. 즉 Popper의 눈으로 사회과 교육을 바라본다면 현재 우리가 실천하고 있는 사회과 교육은 과연 어떤 모습일까? 그리고 어떤 방향으로의 전환이 가능할까? 우리는 Popper의 철학과 사상으로 부터 무엇을 배울 수 있을까? 이 글을 통해 필자는, 이러한 문제의식과 질문에 대해 나름대로의 견해를 피력할 것이다.

## II. Popper의 주요 철학 사상

### 1. 반증가능성(falsifiability)이 없으면 과학이 아니다

Popper는 Einstein을 접하면서 과학 방법에 대한 자신의 관점이 싹트기 시작하였다. 즉 그는 Einstein으로부터 직접 강연을 듣고 크게 감명을 받았다. Einstein은 Newton 물리학에 대해 용감하게 반기를 들고 전혀 새로운 시공간에 대한 이론을 제안하였다. 자신의 이론이 맞을 경우 예상되는 결과에 대해 대담한 추측을 제시하고, 실제 관측으로 검증해보자고 주장하였다. Popper가 보기에 Einstein의 이러한 비판적 태도는 마르크스주의나 정신분석학 이론과는 극명한 대조를 이루었다. 이것이 Popper의 반증주의적 과학철학의 핵심으로 발전한다. 실제로 Einstein은 일반 상대성원리를 증명하기 위해 1919년 개기일식 때 중력장에 의해 빛이 휘는 현상이 일어날 것이라고 예측했다. 만약 관측이 틀린다면 이론이 거짓으로 판명될 수도 있는 상황이었다. 관측 결과 Einstein의 이론이 옳았음이 입증되었고, 세계적인 과학자로 인정받게 되었다. Popper는 이런 Einstein인의 이론 입증 방법이 바로 과학을 하는 방법이라고 믿었다. 자신의 주장이 진리가 아닐 가능성을 열어놓는 것이 과학을 하는 기본자세라는 것이다. 반증가능성이 없는 것은 신앙이거나 처음부터 일방적 주장에 불과한 것인데, 마르크스주의나 나치즘이 바로 반증가능성이 차단된 것이라고 지적했다.

Popper가 제안하는 과학성의 기준은 바로 반증가능성(falsifiability)이다. 이 기준에 따르면, 어떤 이론이 과학적이라 함은 그 이론이 틀렸음이 밝혀질 수 있는 것이라야 한다는 것이다. 그것은 곧 반박 가능성을 의미한다. 이러한 기준을 적용하면 형이상학은 분명코 과학과 구별되지만, 그렇다고 해서 무의미하지는 않다. 형이상학은 오히려 많은 경우에 과학에 유익한데,

그것은 형이상학이 가설을 착상하는 데 도움을 주기 때문이다. Popper에 의하면 형이상학은 철학 이외의 개별 학문에서 문제를 발견하고 이를 해결하려는 노력의 산물이라는 것이다. 따라서 과학과 형이상학은 서로 열려있는 관계이며 서로의 성과를 주고받으며 함께 성장해 나간다는 것이다(정병훈, 1995). 이렇게 Popper는 과학과 비과학을 구별할 수 있는 기준은 다른 아닌 반증가능성이라고 주장한다. 즉 어떤 주장이 과학의 범주에 포함되기 위해서는 적어도 그 주장이 틀릴 수 있는 가능성을 내포해야 한다는 것이다. 따라서 과학이 다른 어떤 학문에 비해 끊임없이 발전할 수 있었던 것은 그것의 주장과 이론이 옳았기 때문이라기보다는, 그 주장이 틀릴 수 있는 가능성을 내포했기 때문이다.

## 2. 지식의 출처보다 지식에 대한 비판적 검토가 더 중요하다

Popper는 지식의 근거를 문제 삼기보다는 지식에 대한 비판에 관심을 가져야 한다고 주장한다. 이성을 지식의 원천이라고 주장하는 합리론자들과 경험을 지식의 원천이라고 주장하는 경험론자들의 입장에 대하여, Popper는 이성과 경험 뿐 아니라 권위, 전통, 영감 등도 지식의 원천이 될 수 있다고 본다. 즉 그는 지식의 발견 과정보다 그 지식에 대한 적합성 여부가 더 중요하다고 본다. 다시 말하면, 전통이나 권위가 틀릴 수 있는 것처럼 우리의 이성이나 경험도 틀릴 수 있다는 것이다. 따라서 우리는 어떤 지식의 출현보다는 그 지식이 정말 적합한지를 가리는 것이 더 중요하다는 것이다. 즉 우리의 지식은 어떤 원천으로부터 유래하였든 지 간에 모든 지식은 틀릴 수 있고, 그러므로 모든 지식은 비판받아야 마땅하다는 것이다. 따라서 Popper는 영원한 진리나 절대적인 지식은 존재할 수 없으며, 모든 지식은 잠정적이라고 본다. 즉 우리가 추구하는 지식은 절대적 진리가 아니며, 단지 진리에 근접하고 있을 뿐이라는 것이다. Popper는 이를 박진(verisimilitude)이라는 개념으로 설명한다.

## 3. 지식의 성장은 생물의 진화 과정과 유사하다

Popper는 지식의 성장 과정을 생물의 진화 과정에 비유한다. 이러한 사실은 단적으로, 그가 1972년에 발간한 책 제목(*Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*)으로도 쉽게 알 수 있다. 이 책에서 Popper는 “지식의 성장이란 추측(conjectures)과 반박(refutations)을 통해서 옛 문제들로부터 새로운 문제들로 나아가는 것”이라고 말한다(Popper, 1972, 258). 즉 모든 지식의 성장은 이전 지식을 변형하는데 있다는 것이다. 이전 지식을 변경하거나 폐기하는 과정을 거치면서 지식은 성장한다. 이러한 과정은 곧 변화하는 환경에 잘 적응된 생물들은 살아남고, 적응을 못하는 생물들은 사라진다는 진화론의 이치와 유사하다고 보는 것이다. 생물들은 변화하는 환경에 적응하기 위해서 다양한 ‘시행’을 하고 거기에서 나타나는 ‘착오’를 제거하는 과정을 수없이 반복하면서 살아남게 되고 또 진화하게 된다. 그렇지 못한 생물은 도태된다. Popper에 따르면, 우리의 지식도 이러한 진화의 과정과 마찬가지로는 것이다. 즉 기존의 지식이 새로운 현상이나 문제를 해결할 수 있도록 수정되어야 하며, 그렇지 못한 지식은 폐기될 수밖에 없다는 것이다.

Popper는 이렇게 지식이 성장하는 과정을 생물들이 자신들에게 닮은 문제를 스스로 해결

해나가면서 진화하는 과정에 비유한다. Popper는 이 과정을 <P1 → TT → EE → P2>로 도식화하여 설명한다. 즉 우리가 처음의 문제(P1)에 직면하게 되면 그 문제를 해결할 수 있는 잠정적인 이론이나 가설(TT)을 떠올리게 되고, 그것에 대하여 비판적 평가를 통해 오류를 제거(EE)함으로써 문제를 해결하게 된다는 것이다. 그런데 처음의 문제가 해결된 이후에 언젠가는 또 다른 새로운 문제(P2)가 발생하게 된다. 그러면 또다시 이러한 과정을 거쳐서 새로운 문제를 해결하게 된다. 이러한 과정을 통해 지식은 성장하게 된다. 그런데 Popper는 이러한 지식의 성장 과정이 반복적이거나 축적의 과정이 아니라 오류 제거의 과정이라고 본다. 즉 이 과정은 Lamarck가 주장하는 반복적인 훈련을 통한 진화 과정이 아니라, Darwin이 주장하는 선택을 통한 진화의 모습과 일치한다는 것이다(Popper, 1972, 144). Popper는 Darwin의 자연선택(natural selection) 이론을 자신의 인식론에 채용한 것이다. 생물의 진화는 선택의 과정을 통해 이루어진다. 즉 오래된 문제들로부터 전혀 생각지도 못했던 새로운 문제들이 발견되고, 이러한 문제들을 해결하는 과정에서 자연선택을 통해 새로운 문제들이 해소된다. Popper는 이러한 과정을 통해 생물이 진화하듯이 지식의 성장이 이루어진다고 본다.

#### 4. 상상력과 비판력이 진보의 원천이다

Popper는 지식의 발견 과정 혹은 지식의 성장 과정에서 추측의 중요성을 강조한다. 즉 우리의 추측에 의해서 가설이 생성되며, 이러한 가설을 반박하는 과정을 통해서 새로운 지식이 생성된다고 Popper는 주장한다. 우리가 세상이나 문제에 대하여 갖는 통찰 혹은 다양한 상상력이 추측의 바탕이 된다. 특히 Popper는 대담한 추측(bold conjectures)이라는 개념을 강조하는데, 이때 더욱 심도 있는 상상력과 창의성이 필요하다. 다분히 피상적인 아이디어를 통해서 대담한 추측이 생성될 수 없다.

그리고 Popper는 지식과 과학의 진보를 설명하면서 창발(emergence)이라는 개념을 강조한다. 즉 과학의 진보는 오래된 문제들로부터 새로운 문제들의 발견으로 진행되는데, 이런 과정은 그 자체로 창발 이론을 내포하고 있다는 것이다. 즉 새로운 수준에 이르는 창발의 단계는 맨 먼저 새로운 문제들(P2)인데, 이것들은 오래된 문제들(P1)에 대한 시험적인 이론적 해결책(TT)에 내포된 오류의 제거(EE)에 의해 나타난다(Popper, 1972, 146). 여기서 새로운 문제의 출현은 곧 대담한 추측과 연결되기 십상이다. 즉 우리가 오래된 문제나 지식에 내재된 오류를 발견한 경우, 이를 폐기하거나 수정하는 이론을 생각해내야 하는데, 이때 요구되는 것이 바로 대담한 추측이다. 결국 Popper는 상상력이나 통찰이 과학이나 지식의 진보에 있어서 밑바탕이 된다는 점을 강조하고 있는 것이다. 물론 지식의 성장 과정에서 비판적 사고도 매우 필요하다. 앞에서 논의한 바와 같이, Popper는 지식의 발견 과정보다도 지식의 오류를 비판적으로 검토하는 과정을 더 중요시한다. 다시 말하면, 지식이나 이론을 발견하는 과정에서는 다양한 아이디어를 산출하는 상상력과 창의력이 요구되고, 그것을 시험하고 검토하는 과정에서는 비판적 사고력이 요구된다. 이러한 사고력들은 오늘날 사회과 교육에서 중요하게 요구되는 핵심역량이기도 하다.

## 5. 우리는 누구나 실수를 통해서 배울 수 있다

Popper는 인간을 불완전한 존재로 규정한다. 즉 그는 ‘우리는 누구나 그리고 언제나 틀릴 수 있다’고 말한다. 그런 의미에서 우리 인간은 절대적 진리나 영원한 지식에 결코 도달할 수 없다고 본다. 다시 말하면, 어떤 지식이나 이론도 확정적인 것은 없으며, 언제나 잠정적이라는 것이다. 잠정적인 지식에 내포된 오류를 하나하나 제거해 나가는 과정이 곧 지식이 확장되는 과정이다. 따라서 Popper의 논리에 따르면, 학습에 있어서 기존 지식의 오류를 제거해 나가는 과정, 즉 시행착오의 과정이 중요하게 강조된다. 즉 그는 시행착오에 의해 문제 인식과 그 해결이 가능하다고 본다. 특히 학생들은 미숙한 존재이기 때문에 다양한 교육적 상황 속에서 수많은 시행착오를 겪을 수 있으며, 그런 경험을 통해서 배울 수 있다. 우리가 실수를 꺼리게 되면, 자연스럽게 새로운 생각을 경계하게 되고 어떤 대담한 추측도 싫어하게 된다. 따라서 배우는 과정에 있는 학생들은 실수를 피할 것이 아니라, 의도적으로 다양한 실수를 경험하는 것이 오히려 지적인 성장에 도움이 될 수 있다.

오류 가능성이란, 우리의 이성언어는 언젠가는 실수나 잘못을 저지를 수 있다는 주장을 말한다. 이것은 비판적 합리주의가 주장하는 인식론의 가장 중심적인 논제인데, 이에 기초해서 절대적으로 확실한 앎이란 존재하지 않는다는 주장이 나올 수 있다. 인간 이성의 오류 가능성이라는 명제는 합리적 비판이라는 명제와 깊이 관련되어 있다. 즉 합리적 비판이라는 명제는 우리의 이성이 본래 오류를 범할 가능성을 갖고 있기 때문에, 우리의 앎은 비판적 시험과 논의에 의해서 증진되고 개선될 수 있다는 것을 의미한다.

Popper는 절대적으로 확실한 인식을 얻고자 하는 생각은 인식의 계시 이론이나 진리의 계시 이론과 밀접하게 연관되어 있다고 생각하고, ‘절대’를 추구하는 이러한 태도는 신비적인 종교의 영역으로 도피하여 인식을 독단화하는 태도이며, 인식의 진보를 방해하는 방식이라고 주장한다. 절대적이고 독단적인 인식 태도는 사회정치적 영역에서 종종 독재적이고 반민주적인 생활양식을 초래한다. 왜냐하면, 절대적 진리를 주장하는 정치 이론이나 이데올로기가 존재할 때는 소수 혹은 한 사람에게 의한 진리의 독점 현상이 불가피하기 때문이다.

## 6. 우리 인류가 지향해야 할 길은 열린사회(open society)이다

격동의 20세기는 이데올로기의 광기로 얼룩진 전쟁으로 오염된 시대였다. 인간과 관련된 모든 문제에 관심을 가져야 한다는 Popper는 이성에 대한 흔들리지 않는 믿음으로 더 나은 세계를 만들 수 있다는 희망을 버리지 않았다. 자유민주주의에 도전하는 이념들의 위험성을 설득력 있게 비판하였다. 그는 이성을 사용하여 더 나은 세계를 건설할 수 있다고 믿기 때문에, 모든 사람이 행복을 누릴 수 있는 완전한 세계에 대한 환상을 버려야 한다고 주장하였다. 또한 완전한 세상에 대한 환상은 항상 개인의 양심과 권리를 말살하기 때문에 결국 전체주의와 폭력을 통해 철저하게 비인간적인 세상을 만든다고 강조하였다. 나치 전체주의, 전쟁, 학살, 공산주의가 완전한 세계에 대한 환상의 결과라고 본 것이다. 이러한 사회를 Popper는 닫힌사회(closed society)로 규정하면서 배척하였다. 그는 이러한 닫힌사회와 대비되는 열린사회(open society)를 주창하였다. 그에 의하면 비판을 허용하고, 비판을 받아들이는 일이 가능

한 사회가 합리적인 사회이며 열린사회라는 것이다.

열린사회는 비판적 합리주의(critical rationalism)에 토대를 두고 있으며, 닫힌사회는 역사법칙주의(historicism)<sup>2)</sup> 혹은 유토피아주의(utopianism)에 기반을 두고 있다. Popper는 역사법칙주의와 유토피아주의가 전체론에 기초를 두고 있다는 점, 그리고 자신들이 추구하는 목표를 과학적으로 발견할 수 있다고 믿는다는 점에서 공통점이 있다고 말한다(Popper, 1957/2005, 74-75). Popper는 닫힌사회의 전형적인 사례로서 Plato의 이상 국가, Marx의 공산주의, Hitler의 파시즘에 주목하였다. 그리고 비판적 합리주의를 배격하는 전통적 권위주의 체제, 전체주의 국가와 독재주의 국가는 모두 닫힌사회에 속한다.

그러면 Popper가 말하는 열린사회란 어떤 사회인가? 그것은 개인의 자유를 보호해주는 제도가 정착된 사회, 자유롭고 평등한 시민에 의해 사회 제도와 정책에 대한 모든 의사결정이 이루어지는 사회, 즉 합리적이고 민주적인 비판과 토론이 보장된 사회를 말한다. 즉 열린사회는 방법론적 명목주의, 개인주의, 점진적 사회공학, 민주주의를 옹호하는 사회로서, 모든 개인은 그 자체로서 목적이 되며, 모든 개인의 권리가 중시되는 사회이다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 134).

이와 같은 성격을 띤 열린사회는 결국 개인의 자유와 권리가 확보된 자유민주사회이며, 개인이 그 자신의 이성에 입각해서 스스로 판단을 내리고 자신의 행위에 대하여 책임을 지는 사회이다. 이때의 자유란 다수와 의견을 달리하고 자기 자신의 길을 갈 수 있는 인간 진보의 원천으로서의 자유이며, 권리란 자신의 지배자를 비판할 수 있는 권리로 규정된다. Popper는 이러한 성격을 띤 열린사회, 즉 자유민주사회가 인간으로 살아남을 수 있는 유일한 사회라고 주장한다.

이러한 Popper의 열린사회에 관한 사상은 세계적인 금융인이자 자선사업가인 Soros에게 크나큰 영향을 미쳤다. 1930년 헝가리 부다페스트에서 태어난 Soros는 독일 나치의 대량 학살 위협에서 가까스로 목숨을 건진 뒤, 1947년 동유럽이 공산화되면서 영국 런던으로 이주하게 된다. 그는 런던정경대학에서 경제학을 전공하였는데, 이때 Popper를 만나게 되어 철학 공부를 겸하게 되었다. 그가 설립한 ‘열린사회재단’ (Open Society Foundations)은 Popper의 ‘열린사회’ 라는 철학적 개념에서 비롯되었다. 이 재단은 1979년에 비영리 공익재단으로서 세계 여러 나라에서 수많은 자선사업을 펼쳐왔다. 이 재단은 현재 Soros의 활동 거점인 뉴욕과 출생지인 부다페스트에 본부가 있으며, 세계 여러 나라에 지부를 두고 있다.

## 7. Popper 철학 사상의 핵심은 비판적 합리주의(critical rationalism)이다

Popper 철학은 한마디로 비판적 합리주의(critical rationalism)로 집약된다. 그는 합리적 비판 없이는 진정한 철학을 기대할 수 없다고 생각한다. 비판적 합리주의는 Popper가 인식과

---

2) Popper는 역사법칙주의를 다음과 같이 규정한다. 즉 역사법칙주의는 “사회과학의 중요한 목표가 ‘역사적 예측’이라고 가정하고, 이러한 목표는 역사 발전에 내재하는 ‘리듬’ 또는 ‘패턴’, ‘법칙’ 또는 ‘경향’을 발견함으로써 성취될 수 있다고 가정하는 사회과학에 대한 하나의 접근법”이라는 것이다(Popper, 1957/2005, 3). 그는 이러한 역사법칙주의의 대표적인 사례로 마르크스주의를 꼽는다.

실천에 있어서 경험이나 감정의 역할보다는 이성의 역할을 강조하는 합리주의의 전통에 서면서도, 독단적 이성 대신에 비판적 이성을 주장하는 데서 연유한다. 그는 비판적 합리주의를 실수로부터, 그리고 실수의 계속적인 교정으로부터 의식적으로 배우고자 하는 태도의 원리라고 규정한다. 비판적 합리주의는 먼저 인간의 이성은 원래 잘못을 범할 가능성을 갖고 있다고 전제한다. 그러므로 우리의 모든 앎은 언제나 잠정적이고 가설적인 성격을 지닌다. 우리는 어떤 상황에서도 완전한 진리에 이르지 못한다. 이것이 비판적 합리주의가 주장하는 인식론의 가장 중심적인 명제이며, 이러한 명제에 따라 절대적으로 확실한 앎의 근거는 존재하지 않는다고 주장된다.

비판적 합리주의는 다음으로 우리의 모든 앎이란 합리적 비판을 필요로 한다고 주장한다. 이 합리적 비판의 이념은 인간의 이성은 원래 오류를 범할 가능성을 갖고 있다는 첫 번째 명제와 관련해서 제시된 것이다. 말하자면 우리가 독단에 호소해서가 아니라 비판적 시험과 논의에 의해서 오류를 개선시킬 수 있다는 것을 의미한다. 이렇게 Popper가 말하는 ‘합리’와 ‘비판’은 동전의 양면과 같다. 즉 사람은 누구나 인식론적으로 오류 가능성을 갖고 있기 때문에, 우리의 인식은 늘 비판적으로 검토되어야 한다. 그리고 우리의 인식이 이러한 비판적 테스트 과정을 견디어 낸다면, 우리는 그것을 받아들이는 것이 합리적이다.

1994년에 Soros 재단의 산하조직인 ‘열린사회 연구소’에서는 Popper의 비판적 합리주의 사상을 토대로 새로운 토론 방식을 창안했는데, 이 토론 방식은 일반적으로 ‘Karl Popper식 토론’으로 불린다. Popper의 정신을 계승하기 위해 만든 토론 모형이 바로 Karl Popper식 토론이다. 이 토론 방식은 오늘날 전 세계의 청소년들에게 교육적으로 활용되고 있으며, 우리나라에도 널리 소개되어 활용되고 있다.

## 8. 사회의 발전은 점진적으로 추구해야 한다

Popper는 열린사회에 이르는 가장 합리적인 방법으로 ‘점진적 사회공학’(piecemeal social engineering)을 제시한다. 사회 발전 혹은 사회 진보에 대한 점진적 접근은 그의 과학방법론과 인간 이해에 바탕을 둔 결과이다. 즉 Popper는 과학이 진리를 추구하는 것이 아니라 그 이론에 속하는 오류를 제거함으로써 지식의 확장을 꾀하는 것과 마찬가지로, 정치도 위대한 이상을 추구하는 것이 아니라 사회에 내재된 오류를 제거함으로써 사회에 악영향을 미치는 문제를 해결하는 방식으로 작동되어야 한다는 것이다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 124). Popper는 이렇게 사회 분야도 과학과 마찬가지로 시행착오와 오류제거의 방식을 통해 점진적으로 개혁되어야 한다고 주장한다. 즉 ‘인간은 실수를 통해 배울 수 있다’는 그의 철학 사상은 사회현상에도 그대로 적용된다. 문제를 파악하고, 문제에 대해 이성적 논쟁과 비판적 논의를 통해 해결 방법을 제시하는 과정에서, 우리는 기존 제도와 이론의 오류나 모순을 찾아낼 수 있다. 이러한 과정을 통해 점진적으로 사회적 문제를 해결할 수 있다고 보는 것이다.

Popper는 지식의 성장과 마찬가지로, 사회의 발전도 생물의 진화 모습에 비유될 수 있다고 본다. 여기서 Popper는 과학의 방법론적 메커니즘인 ‘시행착오 방법’이나 ‘선택의 방

법'을 정밀하게 만들거나 규명하려는 게 아니라, 이 방법에 따라 전개되는 사회 발전의 과정을 철학적으로 정립하려는 것이다. 즉 유기체가 환경에 적응하며 진화하는 과정, 즉 '생물학적 진화론' (biological evolution)을 사회 발전의 과정에 대응하여 논의하려는 것이다. 모든 생물체는 자신이 처한 환경 속에서 살아가면서 도태, 선택, 적응을 통해 보다 적합한 방식으로 진화한다. 이와 마찬가지로 사회의 발전도 전체적·급진적으로 이루어지는 것이 아니라, 시행착오와 선택의 방법에 의해 점진적으로 이루어져야 한다는 것이다.

## 9. 민주주의는 '다수의 지배'가 아니다

Popper는 열린사회를 추구하는 가장 좋은 정치체제를 민주주의로 보았다. 그가 말하는 민주주의는 우리가 흔히 생각하는 '국민의 지배' 혹은 '다수의 지배'를 의미하는 것이 아니다. 그는 민주주의는 국민의 지배가 아니며 국민이 지배할 수도 없다고 말한다. 그리고 국민 개개인은 자기 자신이 지배하지 않는다는 것을 알고 있다는 것이다. Popper는 자신이 생각하는 민주주의에 대하여 다음과 같이 언급하고 있다.

나는 민주주의를 지지한다. 그러나 대부분의 민주주의 국가들이 취하는 방식에 찬성하는 것은 아니다. (중략) '국민에 의한 지배'라는 의미에서의 '민주주의'는 실질적으로 존재한 적이 없으며, 혹여 있었다 해도 실상은 변덕스럽고 무책임한 독재정권에 불과했다. 정부는 국민에 대하여 책임을 지는 것이 마땅하다. 그러나 '국민에 의한 통치'는 그것이 불가능하다. 따라서 나는 '민주적으로 선출되고 헌법에 따라 통치하는 정부 형태'를 지지한다. 이것은 '국민에 의한 통치'와는 전혀 다르다. 나는 또한 '책임지는 정부'를 지지한다. 자신을 뽑아준 국민에게 책임을 지는 것은 물론, 나아가 인류에 대한 도덕적 책임을 지는 정부를 지지한다(Popper, 1994, 허형은 역, 2006, 6).

Popper는 '다수의 지배'를 민주주의에 대한 오해 중의 대표적인 것으로 생각한다. 즉 그는 민주주의를 '다수의 지배'가 아닌 '법의 지배'로 보고 있으며, 그 핵심은 독재를 피하는 것, 부자유를 피하는 것, 전제정치를 피하는 것으로 보고 있다. '다수가 언제나 옳다'는 것은 민주주의의 원리가 아니다. 다수는 가장 커다란 오류를 범할 수 있기 때문이다. 종종 그랬듯이 다수는 전제정치를 도입하는데 표를 몰아줄 수도 있다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 130-131). Popper는 이를 '민주주의의 역설' (paradox of democracy)이라고 불렀으며, 자신이 주장하는 열린사회는 이러한 역설에 빠지지 않는다는 것이다.

우리는 일반적으로 다수의 지배나 다수결의 원칙을 민주주의의 기본 원리라고 받아들이고 있다. 그러나 다수가 자유 체제를 원치 않거나, 파시스트나 공산당을 다수의 뜻으로 선출하게 될 경우에, 우리는 딜레마에 빠질 수밖에 없을 것이다. 실제로 과거 독일에서 국민 다수의 지지를 받고 나치 독재정권이 수립되었으며, 우리나라에서는 1972년에 가장 독재적인 유신체제가 국민 다수의 지지로 채택되기도 하였다. Popper가 생각하는 민주주의는 피지배자의 비판과 합리적 토론이 보장되면서, 동시에 개인의 자유가 침해받지 않는 사회를 가리킨다. 다시 말하면, Popper가 말하는 민주주의는 비판과 토론이 현실적으로 힘을 갖도록 제도적 틀이 갖추어진 사회체제를 가리킨다. 즉 피지배자가 지배자를 자유롭게 비판할 수 있어야

하며, 피를 흘리지 않고 부패한 지배자를 교체할 수 있는 사회를 민주주의 사회라고 부를 수 있다는 것이다. 부패한 정권의 교체는 일반적으로 선거에 의해 이루어지지만, Popper는 선거에 의하든 국민들의 집회에 의하든 혹은 헌법재판소 재판관들에 의한 것인지는 중요하지 않다고 본다. 다만 법의 지배에 의하지 않거나 개인의 자유를 보호하지 않는 정권을 평화적으로 교체할 수 있는 가능성의 보장이 중요하다고 보는 것이다. 가령, 미국의 Nixon 대통령의 사임은 곧 미국의 민주적 특성을 입증해주는 사례라는 것이다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 218-220).

## 10. 평등보다 개인의 자유가 더 소중하다

Popper가 꿈꾸었던 민주주의는 개인의 자유가 보장되는 자유로운 사회이다. 그는 자신의 자서전에서 공산주의와 결별한 청년 시절에 대하여 다음과 같이 회고하고 있다.

나는 마르크스주의를 거부한 후에도 몇 년 동안은 사회주의자였다. 개인적 자유와 결합된 사회주의가 있을 수 있다면, 나는 여전히 사회주의자였을 것이다. 왜냐하면, 인류가 평등한 사회에서 검소하고, 단순하고, 자유로운 삶을 누리는 것보다 더 좋은 일은 세상에 없을 테니까. 하지만 어느 정도 시간이 지난 뒤에야 나는 이것이 기껏해야 환상에 불과하다는 사실을 깨달았다. 즉 자유가 평등보다 더 중요하다는 것, 평등을 실현하려는 시도는 자유를 위협할 수 있다는 것, 그로 인해 결국 자유가 상실된다면 부자유한 사람들 사이에서는 평등이 있을 수 없다는 것을 뒤늦게 깨달았다 (Popper, 1974/1992, 박중서 역, 2008, 61-62).

이런 언급으로 볼 때, Popper는 개인 간의 평등보다는 각 개인의 자유를 보장하는 것이 더 소중하다고 본 것이다. 그러나 그의 정치철학은 자유와 평등이 공존할 수 있는 인간적인 사회를 추구한 것이지, 평등의 가치를 배격한 것은 아니다. 즉 그는 (어떤 조직이나 집단이 아닌) 개인을 민주국가의 운영 주체로 보고 있으며, 그런 의미에서 개인의 자유가 보장될 때 합리적 비판과 토론을 통한 국가 운영이 가능함을 역설하였다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 55-56).

Popper는 개인적 자유를 보장해야 한다고 주장하면서도, 다른 한편으로는 자유의 과잉과 남용을 경계한다. 국가의 과도한 통제가 개인들의 자유를 침해하듯이, 개인적 자유가 과잉되면 오히려 자유의 결핍을 가져올 수 있다는 것이다. 자유주의 철학은 일반적으로 개인의 자유를 최대한 보장하며, 관용의 정신을 중요하게 받아들인다. 이 점에 대하여 Popper는 견해를 같이 한다. 그러나 그는 무제한의 자유와 관용은 오히려 독이 될 수 있음을 경고한다. 즉 완전한 자유는 오히려 자유의 종말을 초래할 수 있다는 것이다. 자유를 무제한으로 보장함으로써 모든 제어 장치가 없어지게 되면, 힘이 센 사람이 약한 사람을 노예로 만드는 것을 막을 방법이 없어지기 때문이다. 따라서 무제한의 자유는 오히려 자유의 적이 될 수 있는데, 이를 ‘자유의 역설’ (paradox of freedom)이라고 부른다. 역으로, 우리가 자유를 지키기 위해 물리적 힘에 의해 유지되는 정권에 가하는 물리적 힘은 도덕적으로 정당화될 수 있다는 것이다(Magee, 1973, 이명현 역, 1982, 96). Popper는 이렇게 개인들이 누리는 자유에는 일정 부분 한계가 있을 수밖에 없다는 점을 받아들이면서, 자유의 침해를 막기 위한 장치로서 법

의 지배를 강조하고 있다. 즉 그는 ‘개인의 자유가 다른 사람의 자유와 양립할 수 있는 사회가 필요한데, 나의 자유와 당신의 자유가 양립할 수 있는 가능성은 서로를 향한 폭력을 포기하는데 달려 있다’ 고 말한다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 109).

이렇게 Popper는 개인의 자유를 매우 중시하며, 권력의 간섭이나 억압으로부터 개인을 보호하는 것이 중요하다고 본다. 개인의 자유는 사회 전체의 선에 종속될 수 없으며, 사회적 결속이나 안정, 그리고 민족적 결속을 위해서 희생되어서도 안 된다. 따라서 각 개인들은 사회·정치 제도의 올바른 목적에 대해 나름의 견해를 가질 수 있어야 하며, 그 견해를 표현하고 그에 따라 행동함으로써, 민주적인 시스템에 반영될 수 있도록 하여야 한다.

### 11. 삶은 문제 해결의 연속이다

Popper는 평생을 문제(problem)와 씨름하며 지낸 철학자였다. 그는 1992년 11월에 교토상<sup>3)</sup> 수상 기념으로 행한 연설 <문제들과 사랑에 빠졌더니, 어느 날 철학자가 되어 있더라>에서, 자신을 철학자로 만든 것은 바로 ‘문제’였다고 밝히고 있다. 그는 스스로 철학자가 되려고 노력하지 않았는데도 문제에 빠지다 보니, 어느새 전문 철학자로 진화되어 있었다고 회고한다(Popper, 1994, 허형은 역, 2006, 159). 그리고 그가 1994년 서거하기 직전, 연설문을 모아 펴낸 책의 제목이 *All Life is Problem Solving*이라는 점에서도, 그가 평생 동안 ‘문제’와 그 ‘해결’에 얼마나 천착했는지 짐작할 수 있다. 그는 인간 뿐 아니라 모든 생명체의 삶은 문제해결의 과정이라고 말한다(Popper, 1994, 허형은 역, 2006, 52). Popper는 이렇게 모든 생명체를 포함하여 모든 인간은 문제를 해결하는 과정에서 시행착오(trial & error)를 거치면서 진화하고 진보한다고 본다.

우리는 누구나 스스로 해결해야 할 문제에 늘 직면하면서 살아가고 있다. 이런 문제들은 아주 단순하고 사소한 문제에서부터 아주 복잡하고 거대한 문제에 이르기까지 매우 다양하다. 따라서 문제해결 능력은 우리가 살아가는데 있어서 필수적으로 요구되는 능력 중의 하나이다. 그래서 오늘날 사회과를 포함한 여러 교과에서는 문제해결 능력을 중요한 교육목표로 설정하고 있다.

### 12. Popper의 인간관과 사회관

Popper의 철학에 내재된 인간관 혹은 인간상은 크게 두 측면에서 바라볼 수 있다. 하나는, 그가 생각하는 인간 자체의 본성이고, 다른 하나는 그가 추구하는 바람직한 인간의 모습이 다. Popper는 ‘불완전한 인간’과 ‘진화(진보)하는 인간’을 가장 대표적인 인간의 본래적 속성으로 꼽고 있다. 그가 생각하는 이러한 인간의 속성은 다분히 생물학 혹은 진화론의 관점으로부터 비롯되었다고 볼 수 있다. 그리고 Popper가 추구하는 인간상은 ‘비판적·합리적 인간’, ‘능동적·창조적 인간’, ‘자유로운 인간’을 꼽을 수 있다.

3) 교토상은 1984년 재단법인 이나모리 재단이 시작한 국제적인 상으로 기초과학, 첨단기술, 사상예술 분야에 있어서 현저한 공적이 있는 사람에게 수여된다. Popper는 1992년 11월 11일 ‘20세기의 철학사상’ 부문으로 교토상을 수상하였다(Popper, 1994, 허형은 역, 2006, 143).

Popper의 인간관은 한 마디로 개방사회의 인간이며 개인주의적이고 자유주의적인 것이 특징으로 나타난다. 역사적으로나 사회적으로 능동적인 존재로서 행동하는 인간이므로 한편으로는 역사나 사회 속에 존재하지만, 다른 한편으로는 그것을 창조하고 그 전개에 방향을 주도해 나간다. 그러한 의미에서 Popper가 제시하는 인간관은 비결정론적 세계관의 한 표현이라고 할 수 있다. 그러나 비결정론이 인간의 자유나 창조성을 가능하게 하는 필요조건이긴 하나 충분조건이 될 수 없다는 입장을 취한다. Popper가 전제하는 인간관은 사회와의 유기적 관계 속에서 자기를 형성하고, 이성의 비판적 능력을 극대화함으로써 오류를 제거해 나가며, 이러한 과정을 통해 좀 더 확실한 인식과 바람직한 삶을 획득하는 자유롭고 능동적이며 창의적인 인간이다.

Popper의 인간관과 인간상은 그가 추구하는 바람직한 사회의 모습과 연동되어 있다. 즉 Popper는 자유로운 토론과 비판이 보장되는 ‘열린사회’와 개인들의 자유와 권리가 보장되는 ‘자유민주주의 사회’, 그리고 그 속에서 ‘점진적으로 진보하는 사회’와 ‘인도적 범세계주의 사회’를 꿈꾸었는데, 이러한 사회의 실현과 유지에 필요한 인간이 곧 Popper가 추구하는 인간의 모습이 아닐 수 없다. 따라서 Popper 철학에 내재된 인간관(인간상)은 그가 추구하는 사회관(사회상)과 불가분의 관련을 맺고 있다.

### Ⅲ. 맺음말: 사회과 교육에 주는 시사점

이제 Popper의 사상과 철학으로부터 사회과 교육에 종사하는 우리가 배울 수 있는 점이 무엇인지 살펴보자. 여기서는 지면관계 상, Popper의 철학 사상이 사회과 교육에 시사하는 의미를 몇 가지만 발췌하여 제시한다. 첫째, 사회과 목표 설정에 줄 수 있는 함의는 무엇인가? 우선, 사회적 지식을 다루는 인지적 목표에 관련될 수 있는 의미로, 시행착오 방법을 적용한 지식의 진화적 습득과 형성, ‘정답’ 찾기에서 ‘오류’ 찾기로의 전환, 문제에 빠져들고 이를 해결하는 활동, 지식 탐구에 있어서 가설-연역적 탐구 방법의 적용, 즉 ‘양동이 논리’에서 ‘탐조등 논리’로의 전환 등을 들 수 있다. 그리고, 사회적 능력을 다루는 기능 목표에는 상상력을 통한 창의성 함양과 비판적 토론 능력의 육성에 시사점을 줄 수 있다. 마지막으로, 학습자들의 가치·태도를 다루는 정의적 목표와 관련해서는 개방적 태도와 합리적 태도, 그리고 세계시민 의식의 함양에 많은 의미를 줄 수 있다.

둘째, 그동안 사회과에서의 지식 교육은 일반적으로 지식의 위계 혹은 계층구조(사실→개념→일반화)에 따라 진행되는 것으로 보았다. 이는 귀납적 일반화의 과정이다. 그러나 Popper의 이론에 따르면 이와 반대의 논리가 적용되어야 한다. 즉 사회과 수업은 사실로부터 일반화를 도출하는 과정에 따르는 것보다, 일반화에 해당하는 기존 지식이나 이론을 먼저 제시하고 이것들의 진위 여부 혹은 반증 여부를 사실을 통해 관찰하고 확인하는 과정을 거치는 것이 필요하다.

셋째, Popper의 지식 성장 논리에 따르는 수업 과정을 제대로 실천하는 노력이 요구된다. 위에서 살펴본 바와 같이, 그동안 사회과에서는 사실로부터 일반화가 도출되는 과정 혹은 지

식의 위계를 지식의 성장 과정으로 오해하는 경우가 많았다. 전자는 오히려 Popper가 배척하는 귀납적 과정과 관련이 있다. 지식의 성장 과정을 경험하기 위해서는 수업에서 취급하는 (기존)지식의 오류와 반증 사례를 찾는 활동이 요구된다. 그리고 그 오류와 반증 사례를 설명할 수 있도록 지식을 수정할 수 있어야 한다. 그동안 사회과 수업에서 이러한 활동들은 거의 실천되지 못하고 있는 실정이다.

넷째, Popper의 진화론적 인식론과 창발적 진화론에 담겨 있는 의미를 구현할 수 있는 수업의 실천이 요구된다. Popper는 지식이 진리에 가까이 다가가는 과정, 즉 지식의 성장 과정을 생물들이 자연환경과 상호작용하고 적응하면서 진화하는 과정에 비유한다. 그런데 우리 인간은 그 과정에서 수동적으로 적응하는 것이 아니라 능동적으로 적응해간다. 이를 Popper는 ‘창발적 진화’(emergent evolution)라고 불렀다. 이러한 포퍼의 논리에 부합하기 위해서는, 교사들은 학생들을 자율적이고 능동적인 존재로 인정하고 개방적인 수업 분위기를 조성해야 한다. 이러한 전제 하에서만 학생들이 실수를 두려워하지 않게 될 것이다. 그리고 학생들이 이론, 가설, 문제를 대상으로 시행과 착오 과정을 통해 오류를 제거해 나가는 과정이 보장될 것이다.

다섯째, 학생들의 비판적 사고를 함양하기 위해서는 ‘정답’ 찾기에 몰두하는 것보다, ‘오류’를 찾는 활동에 방점을 두는 것이 요구된다. 이 점은 사회과의 목표와 평가 영역에도 그대로 연결된다. 사회과에서의 지식교육은 논리실증주의자들의 방법론에 토대를 둔 귀납적 탐구 방법을 적용한 탐구 학습을 통해 주로 이루어지고 있다. 이러한 지식 탐구 방법은 Popper가 수동적 인식론이라고 말하는 양동이 이론(the bucket theory of knowledge)에 근거를 두고 있다. 귀납적 인식론은 관찰 결과로서의 증거 자료를 많이 제시할수록 그만큼 지식의 정당성이 확보된다고 본다. 즉 ‘벽돌쌓기식’ 지식 형성 논리에 해당한다. 이러한 논리에 따라, 우리의 지식교육에서는 정당화된 지식으로서의 ‘정답’ 찾기 교육(answer-oriented education)에 몰두하였다. 증거로서의 정답을 많이 찾을수록 그 학생은 그만큼 많은 지식을 획득하는 것이고, 그것은 곧 더 훌륭한 인간으로 성장하는 바탕이 된다고 보는 것이다. 이러한 입장의 근거에는 우리가 지금 습득하는 지식은 완전무결하며 영구불변일 것이라는 가정이 깔려있다. 그러나 Popper는, 모든 지식을 가설적이고 잠정적인 것으로 취급하면서, 이러한 벽돌쌓기식 인식론을 배격한다. 지금 우리가 다루는 지식은 완전하지도, 영구적이지도 않기 때문이다. 현재 우리가 다루는 지식이나 이론은 오류를 갖고 있기 때문에, 언젠가는 다듬어지고 수정될 것이다. 우리는 그 ‘오류’를 찾아냄으로써, 그 지식을 보다 정교화시킬 수 있다. 이것이 Popper의 입장에 터한 지식 탐구의 방향이다.

평가 문항을 개발하는 경우, 우리는 그동안 부정적인 표현을 배제하는 경향이 주류를 이루었다. 가령, ‘\_\_\_이 아닌 것은?’, ‘\_\_\_에 해당하지 않는 것은?’, ‘\_\_\_으로 틀린 것은?’, ‘\_\_\_과 거리가 먼 것은?’ 등의 표현이 들어간 문항보다, 긍정적 표현을 사용하려고 노력하였다. 이러한 행태는 정당화주의 혹은 결정론적 입장에서 지식을 바라보는 관점이 반영된 것이라고 볼 수 있다. 그러나 Popper의 관점에 따르면, 오히려 부정적인 질문이 학생들로 하여금 비판적 사고를 유발할 수 있으며, 지식의 본성에 부합한다고 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 내용들은 그동안 우리 사회에서 등한시했거나 거의 관심을 두지 않았던 것들이다. 그동안 우리가 관심을 두지 않았던 새로운 접근을 통해 우리는 사회과 교육에 긍정적인 변화를 가져올 수도 있을 것이다. 그렇다고 하더라도 Popper의 논리에만 의존하는 사회과 교육을 실천할 수는 없을 것이고, 그럴 필요도 없다. 다만 사회과에서 다루는 내용에 따라 필요하다고 판단되는 경우에는 Popper의 논리를 반영하는 ‘사고의 전환’을 시도하는 것도 의미가 있을 것이다.

한편, Popper의 철학사상은 오늘날의 한국 사회에도 여러 가지 면에서 시사하는 바가 크다. 물질적 현대화에 비해 정신적 지체 현상을 빚고 있는 우리나라의 현실을 살펴볼 때, Popper가 주창한 비판적 합리주의, 즉 철저한 비판과 그 비판을 수용하는 열린 자세야말로 무엇보다도 필요한 태도가 아닐 수 없다. 이른바 가짜 뉴스의 범람과 토론 부재의 문화, 무분별한 악플과 사이버 테러로 상징되는 인터넷 문화, 독선과 아집에 사로잡힌 소위 ‘내로남불’ 현상, 극단적 편향성에 기반한 팬덤 문화 등은 우리 사회가 아직도 열린사회에 이르지 못했음을 보여준다. 또한 한국 사회에서 검증이나 반증의 중요성은 무시한 채 근거도 없이 남을 비방하거나 자기 주장만을 되풀이하는 풍토는 Popper가 중시하는 과학적 사고방식이나 합리성과는 거리가 멀다. 인간의 오류 가능성을 인정하면서 동시에 개인들의 자유를 보장하고, 과학적 방법을 채택하면서도 합리적 비판에 귀 기울이면서 열린사회를 향한 점진적 개혁이 시급히 요구되는 상황이 아닐 수 없다.

## 참고문헌

- 정병훈 (1995), “칼 포퍼-비판과 토론을 허용하는 합리적인 열린사회 제시”, <http://sophia21.com/tt/site/> (2018. 8. 7).
- 정호범(2022), Popper 철학이 사회과 교육에 주는 함의, 파주: 교육과학사.
- Magee, Bryan(1973), *Popper*, 이명현 역(1982), 칼 포퍼, 서울: 문학과지성사.
- Parvin, Phil(2010), *Karl Popper*, 이화여대 통역번역연구소 역(2015), 칼 포퍼, 서울: 아산정책연구원.
- Popper, K.(1957/2005), *The Poverty of Historicism*, New York: Harper & Row Publishers.
- Popper, K.(1972), *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford University Press.
- Popper, K.(1974/1992), *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, 박중서 역(2008), 끝없는 탐구: 내 삶의 지적 연대기, 서울: 갈라파고스.
- Popper, K.(1994), *All life is problem solving*, 허형은 역(2006), 삶은 문제해결의 연속이다, 서울: 부글북스.
- Popper, K.(1997), *The Lesson of This Century: With Two Talks on Freedom and the Democratic State*, 이상현 역(2000), 칼 포퍼: 우리는 20세기에서 무엇을 배울 수 있는가?, 서울: 생각의 나무.

메 모

# 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II



● 학교 교육에서 법적 주론 함양을 위한 내용 선정 대안 탐색:  
하버드 공공쟁점 시리즈의 『소송(The Lawsuit)』 내용 분석을 중심으로  
오 연 주(중북대) ..... 15

● 미국 진보주의 교육의 실험(1920-1940):  
컬럼비아대학교 사범대학의 링컨 스쿨을 중심으로  
박 경 수(중북대 박사과정) ..... 27



● 사회과교육학자 은용기 연구  
김 세 훈(장당초) ..... 39





## 학교 교육에서 법적 추론 함양을 위한 내용 선정 대안 탐색 :

하버드 공공정책 시리즈의 『소송(The Lawsuit)』 내용  
분석을 중심으로

발표자 : 충북대학교 오연주 교수



## 발표 순서

1 **서론** 1. 문제제기 : 학교 법 관련 교육의 방향성

2 **서론** 2. 연구의 필요성  
현행 2022교육과정의 법 관련 단위 내용 구성 문제점

3 **핵심 연구 문제**

4 **분석 결과**  
하버드 공공정책 시리즈 『소송(The Lawsuit)』  
내용 구성 특징

5 **결론**

## 문제제기 : 학교 법 관련 교육의 방향성

### 학교 교육에서 시민성 함양을 위하여 학습자의 법적 추론을 포함하는 사고력 함양에 초점을 둔 법 관련 내용 구성 지향성 필요

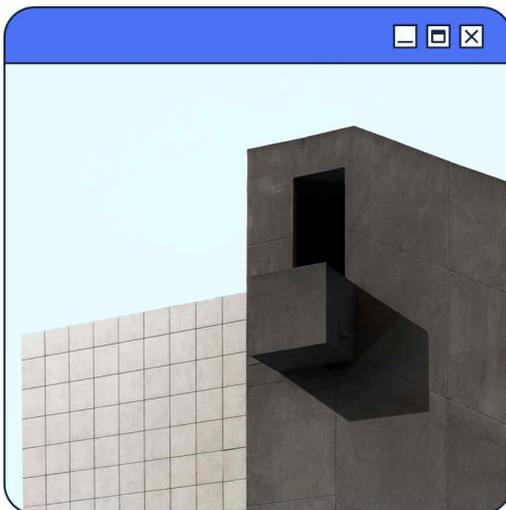
- 지금까지의 학교 교육에서 법 관련 교육은 법적 개념과 정보를 중심으로 한 내용 구성은 학습자의 사고력 함양에 제한적

### 실생활 문제를 중심으로 하는 권리 충돌의 문제를 중심으로 하는 쟁점을 중심으로 하는 내용 구성 필요성

- 현행 학교 교육에서 법 관련 교육의 내용이 실생활 문제를 다룰 필요성에 대한 인식에 비하여 권리 충돌과 갈등이 내포된 쟁점을 중심 구성 미미

### 법적 문제 해결 과정의 절차에서 합의의 가능성을 통한 시민성 함양 지향

- 법적 문제 해결 과정을 통한 사회적 합의 과정 속에서 법적 추론력 함양 필요



**현행 2022 교육과정에서  
법 관련 단위 내용 구성은  
이러한 원론적인 방향성에  
부합하는가?**

## 현행 2022 국가 교육과정의 법 관련 단원 구성 특징 I : 초·중·고에서 인권과 헌법 관련 내용의 중복적 구성

초등  
5~6학년

### (3) 법과 인권의 보장

[6사03-01] 일상 사례에서 법의 의미와 역할을 이해하고, 헌법에 규정된 인권이 일상생활에서 구현되는 사례를 조사하여 인권 친화적 태도를 기른다.

[6사03-02] 일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 찾아 그 해결 방안을 탐색하고, 인권을 보호하는 활동에 참여한다.

## 현행 2022 국가 교육과정의 법 관련 단원 구성 특징 I : 초·중등에서 인권과 헌법 관련 내용의 중복적 구성

중학교

### (3) 일상 생활 법

[9사(일사)05-01] 법의 의미와 특징을 설명하고, 일상생활에서 접하는 법의 사례를 통해 법의 목적을 도출한다.

[9사(일사)05-02] 우리의 일상을 규율하는 다양한 법을 탐색하고, 국내외 사례를 통해 사회법이 필요한 이유에 대해 토의한다.

[9사(일사)05-03] 재판의 의미와 종류를 설명하고, 공정한 재판의 중요성에 대해 토의한다.

# 현행 2022 국가 교육과정의 법 관련 단원 구성 특징 1 : 초·중등에서 인권과 헌법 관련 내용의 중복적 구성

고등학교  
통합사회2

## (3) 인권보장과 헌법

- [10통사2-01-01] 근대 시민 혁명 등을 통해 확립되어 온 **인권의 의미**와 변화 양상을 이해하고, 현대 사회에서 주거, 안전, 환경, 문화 등 다양한 영역으로 인권이 확장되고 있는 사례를 조사한다.
- [10통사2-01-02] 인간 존엄성 실현과 **인권 보장**을 위한 **헌법**의 역할을 파악하고, 시민의 권익을 보호하기 위한 다양한 시민 참여의 방안을 탐구하고 이를 실천한다.
- [10통사2-01-03] 사회적 소수자 차별, 청소년의 노동권 등 국내 인권 문제와 인권지수를 통해 확인할 수 있는 세계 인권 문제의 양상을 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 모색한다.

# 현행 2022 국가 교육과정의 법 관련 단원 구성 특징 1 : 일부 선택과목의 미약한 사법(私法) 내용 구성과 법학의 주요 내용 중심 구성

고등학교  
선택과목  
[법과 사회]

## (3) 법과 인권의 보장

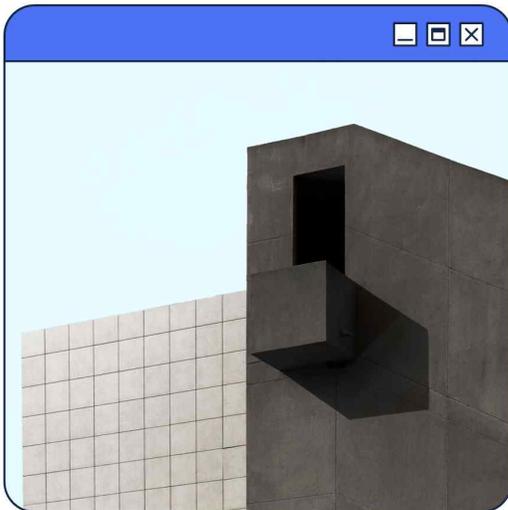
범주		내용 요소
지식 · 이해	개인 생활과 법	-혼인, 출생, 상속 계약, 불법행위 부동산, 동산 권리와 의무
	국가 생활과 법	-민주주의, 법치주의 헌법의 기본 원리 -기본권 내용, 제한 요건, 인계 형법, 죄형 법정주의 형법의 성립 요건, 형법의 종류, 형사 절차 법원, 헌법재판소
	사회 생활과 법	-근로자의 권리 사회의장법 경제법 연대적 법(團)관계 지적 재산권
	학교 생활과 법	-학생과 청소년의 법적 지위 학교폭력 법, 조약, 관례, 입법자료

# 현행 2022 국가 교육과정의 법 관련 단위 구성 특징 III : 사법(司法) 절차 내용 구성 미약과 형사 절차 중심

고등학교  
선택과목  
[법과 사회]

## (3) 법과 인권의 보장

법주		내용 요소
지식 · 이해	개인 생활과 법	·윤리, 출생, 상속 ·계약, 불법행위 ·부동산, 동산 ·권리와 의무
	국가 생활과 법	·민주주의, 법치주의 ·헌법의 기본 원리 ·기본권 내용, 제한 요건, 한계 ·양법, 죄형 법정주의 ·범죄의 성립 요건, 형벌의 종류, 형사 절차 ·법원, 헌법재판소
	사회 생활과 법	·근로자의 권리 ·사회보장법 ·경제법 ·민대의 법(불가쟁쟁) ·지적 재산권
	학교 생활과 법	·학생과 청소년의 법적 지위 ·학교폭력 ·법, 조약, 판례, 입법자료



기존의 국가와 개인 간 문제, 혹은  
인권과 헌법적 원론적 중심에서  
개인과 개인, 집단 간의 실질적  
문제를 다룰 수 있는 균형적 내용  
구성은 왜 필요한가?

학교 법 관련 교육에서 사법(私法)과  
그 절차를 내용으로 구성할 때의  
개발 방향성은 어떠해야 하는가?

## ●● 연구 문제

하버드 공공쟁점 시리즈의 『소송: 법적 추론과 사법(私法) 절차(The Lawsuit: Legal Reasoning and Civil Procedure)』의 사법(私法)과 사법 절차(私法 節次) 내용을 중심으로 어떻게 학습자 실생활과 연계된 내용 구성을 하고 있는가? 이를 통하여 학습자의 법적 추론을 포함한 사고력 함양 기회를 마련하고자 하는가?

연구 목적 : 향후 법 관련 교육에서 실생활과 연계된 효과성이 있는 내용 구성을 통하여 법적 추론을 포함한 학습자의 사고력 함양에 초점(초점)을 둔 시민성 함양 기초 마련

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 1: '법정' 보다는 '생활 사태'에 초점을 둔 내용 구성

생활 사태  
의 법적  
문제 내용  
구성

일상생활의 법적 문제를 소송 제기 전의 피해자의 의사결정 사례를 내용 구성

[29~31페이지] '조지 맨빌의 장미 덩굴(George Manville's Rose Bushes)'에서 이웃에 새로운 주택 건축하는 과정에서 맨빌의 정원을 훼손하여 약 500달러의 손해를 입힌 사건을 소개하고 있는데, 피해자 맨빌이 주택소유주와 건축업체에게 손해배상 요구하였으나 모두 거부한 문제 상황 소개. 주요 쟁점- 손실액에 비해 소송비용이 높아 실질적 이익 없는 문제 상황의 내러티브

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 1: ‘법정’ 보다는 ‘생활 사태’에 초점을 둔 내용 구성

### 생활사태의 법적 문제 내용 구성

#### 일상생활의 법적 문제를 소송 제기 전의 피해자의 사례를 내용 구성

①②③페이지④ 현대 생활의 지속적 질문

1. 정의의 비용:(The Cost of Justice) 조지는 아마도 법정에서 이길 가능성이 높지만, 변호사 비용을 지불하느라 큰 빚을 질 것입니다. (이것은 형사 사건이 아니기 때문에 주에서 변호사를 보장받지 않습니다.) 다음 방법에 대한 여러분의 의견을 논의해 보십시오:

- a. 조지는 운이 나빴고, 정말로 해결책이 없으며, 결과를 감수해야 한다.
- b. 조지는 이러한 상황을 대비해 개인 보험을 가입해야 한다.
- c. 주에서 조지에게 변호사를 보장하거나, 개인 변호사 비용을 지불하거나, 손해 배상금을 지불해야 한다.

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 1: ‘법정’ 보다는 ‘생활 사태’에 초점을 내용 구성

### 생활사태의 법적 문제 내용 구성

#### 판결문보다는 소송전 원고의 일상적 생활 문제를 활동 과제로 부여: 법률 서면 작성 수행 과제

[31페이지] 현대 생활의 지속적 질문

법률 서면 작성 준비(Preparing a Brief): 변호사들은 법원이 사건에 대한 그들의 입장을 지지하도록 설득할 때 신중하게 논리적인 "법률 서면(Brief)"을 작성합니다. 법률 서면은 특정 법적 사건에 대한 결정뿐만 아니라 여러 유형의 입장을 지지하기 위해 작성될 수 있습니다. 조지 맨빌 사건의 문제를 논의한 후, 조지 맨빌의 문제를 어떻게 처리해야 하는지에 대한 입장을 명확히 하고 지지하는 법률 서면을 작성하십시오. 법률서면에는 다음이 포함되어야 합니다:

- a. 결정해야 할 가장 관련 있는 문제의 설명.
- b. 해당 쟁점에 대한 여러분의 입장의 명확한 진술. 오해를 피하기 위해 자신의 입장이 의도하지 않는 몇 가지 점에 대한 설명을 포함하십시오.
- c. 여러분의 입장을 취하게 한 여러 이유를 각각 별도로 논의하십시오.
- d. 여러분이 의도하는 방식과 다르게 해석될 수 있는 중요한 용어의 정의.
- e. 일반적인 사실 주장을 뒷받침하기 위한 사실적 증거의 제시.
- f. 여러분의 입장에 반대될 수 있는 논점을 인식하고, 각 반대 논점을 물리치기 위한 대응을 제시하십시오.

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 II: '법정' 보다는 재판 전 사법 절차 초점을 둔 내용 구성

### 재판 전 사법 절차과정의 합의

법정에서 이루어지는 재판보다는 재판 전에 가능한 사법적 절차를 보여주는 사례와 주요 쟁점 중심 내용 구성 → 권위적 판사의 결론보다는 이해관계가 충돌하는 양측 대리인 간의 논쟁 사례

[6~12페이지]

재판 전의 심의 회의(A Pre-Trial Conference)에서 1949년에 발생한 자동차와 트럭의 충돌 사고로 발생한 피고측과 원고측의 변호사 간의 재판 전 심의와 합의 과정을 소개, 초기 17000달러의 피고측 요구가 5000달러로의 잠정적 합의 과정을 소개

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 II: '법정' 보다는 재판 전 사법 절차 초점을 둔 내용 구성

### 재판 전 사법 절차과정에서의 합의

재판 전 예심 회의 사례를 기반으로 하는 '정의'의 의미를 원론적으로 수용하기 보다는 실생활 사례에서의 유추(analogy) 검토를 통한 사고 기회 마련

[13페이지] 현대 생활의 지속적 문제

3. 비유 평가(Evaluating an Analogy). 다음 입장에 대한 여러분의 의견은 무엇입니까?

"예심 회의(pre-trial conference)는 사실 자동차를 사고 파는 것과 매우 유사한 협상 세션일 뿐이다. 각 측은 주로 재정적 손실을 줄이거나 재정적 이익을 늘리는 데 관심이 있다. 판사는 양쪽 모두에게 받아들일 수 있는 '거래'를 성사시키려 한다. 누구도 각 측이 실제로 받을 자격이 있는 것에 주로 관심을 두지 않기 때문에 진정한 정의는 실현될 수 없다."

이 사건의 어떤 증거가 이 입장을 지지하거나 반박합니까? 자동차 판매 비유가 적절합니까? 이 입장이 제기하는 중요한 정의 문제는 무엇입니까?

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 III : 이상적 재판의 의미와 원론적인 '정의'의 확인보다는 불확실하고 충돌하는 법적 사실과 사회적 관계와 역학을 드러내는 현실 '법정'의 쟁점에 초점을 둔 내용 구성

### 재판의 실질적 법적 쟁점

#### 충돌하는 정보와 증거의 신뢰성과 타당성의 문제 내용 구성

①②③④⑤⑥⑦⑧페이지 ① '사람의 가치' ⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟ 이후 '현대적 삶의 지속적 질문'

㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿ ㉞년 열차사고로 인해 ㉟명의 사상자 중 한 명 ㉟이세 ㉟ 존 조셉 도넬론 ㉟의 미망인의 철도회사를 상대로 낸 손해배상 청구소송을 변호를 맡은 루이스 나이지의 사례를 소개 ㉟ 철도 회사의 과실 여부보다는 존 조셉 도넬론의 사망하지 않았다면 미망인에게 가져다 줄 경제적 이익을 추계하는 것이 주요 쟁점 → 도넬론의 졸업장, 평균 주급, 진급과 임금 상승 가능성 정도, 지능, 가족 헌신정도, 당시 직업의 적성 부합도에 대한 양측 변호사의 주장

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 III : 재판이 이상적인 원론적인 '정의'의 확인보다는 불확실하고 충돌하는 법적 사실과 이해관계를 드러내는 현실 '법정'의 쟁점에 초점을 둔 내용 구성

### 전문가간 충돌하는 증언의 타당성과 신뢰성

#### 충돌하는 정보와 증거의 신뢰성과 타당성의 문제 내용 구성

[28페이지] '사람의 가치(The Worth of a Man)' 이후 '현대적 삶의 지속적 질문'

4. 전문가의 역할: 법원에서는 정신과 의사가 피고의 범행 당시 "정신이상"이었는지 판단하고, 의사가 신체 부상의 정도와 원인을 판단하며, 통계학자가 기대 수명표를 작성하고, 평가자가 재산 가치를 결정하며, 탄도 전문가가 총알의 경로를 판단하며, 필적 전문가가 위조를 증언하는 등 전문가 증언이 자주 필요합니다. 한 의사가 사고 사건에서 원고의 머리 통증을 사고로 인한 것이라고 증언하고, 다른 의사가 그것을 자연적인 관절염 상태라고 주장하는 경우, 배심원이라면 누구를 믿어야 할까요? 기술 전문가들이 중요한 문제에서 의견이 일치하지 않는 사건을 배심원 대신 전문가 패널이 결정하게 하는 것이 더 낫다고 생각합니까? 당신의 입장을 정당화하십시오.

## 하버드 공공쟁점 시리즈 『소송』의 내용 구성 특징 III : 재판이 이상적인 원론적인 '정의'의 확인보다는 불확실하고 충돌하는 법적 사실 과 사회적 역학을 드러내는 현실 '법정'의 쟁점에 초점을 둔 내용 구성

당사자간  
실질적  
이해관계와  
재판의  
의미

원고와 피고의 **이해관계 충돌의 역학** 초점 둔 사법적 절차의 사회적 의미에 대한 검토

[15-27페이지] '사람의 가치(The Worth of a Man)'에서는 1950년 열차사고로 인해 75명의 사상자 중 한 명(30세, 존 조셉 도널론)의 미망인의 철도회사를 상대로 낸 손해배상 청구소송을 변호를 맡은 루이스 나이저의 사례를 소개 → 첨예한 쟁점; 이전 판례에서 근거자료로 활용한 기대수명으로 할 것인가? / 원고측 변호사가 제시한 새로운 미국 생명표로 기준을 할 것인가? : 판사는 처음에는 기존 자료를 근거로 하려다가 새로운 판례에 근거하여 원고측에 유리한 새로운 미국 생명표를 기준으로 하겠다는 결정; 이에 피고는 나머지 74명도 이 새로운 생명표에 의거한 손해배상 가능성으로 인하여 판결 직전에 원고측에 유리한 조정안 제시하여 높은 합의, 판사는 최종 판결에서 배심원에게 재판이나 항소없이 해결되었음을 고지(실질적 손해배상액을 알리지 않음)

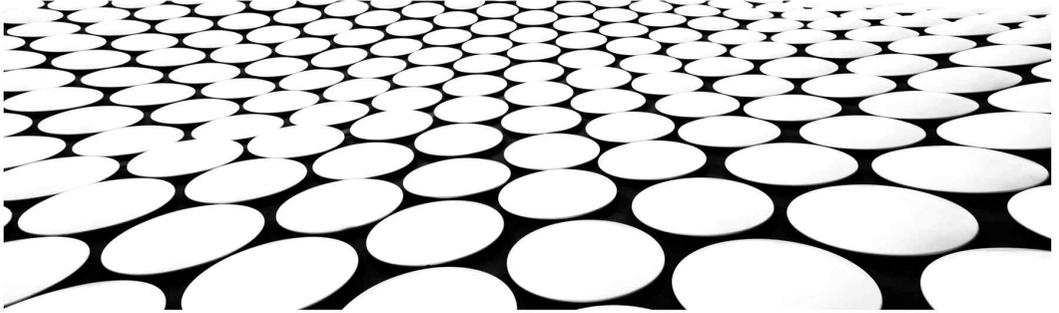
## 결론

개인과 국가의 관계(공법적 내용 지향성) 관련 내용의 반복적 중복 구성을 지양하고  
다면적인 실생활 관련 문제 구성을 통한 법 관련 단원의 개발 균형성 확보 필요

- 인권과 헌법적 내용의 반복적 구성은 합리적 법적 추론에 의한 문제해결보다는 일방의 '인권' 보장이라는 불가역적인 인식에 고착 가능성이 있으므로, 개인과 개인, 혹은 집단 갈등의 실질적 문제를 권리 충돌과 책임의 실질적 문제 직면 가능성과 빈도 높은 실생활 문제에 기반함으로써 문제 해결력 제고 필요
- 재판과 판결 뿐만 아니라 재판 전 사법적(司法的) 절차과정의 이해를 통해 판결 결과를 단순히 수용하는 이분법적이고 원론적인 미미한 법의식보다는 법적 추론에 기반한 상대적 판단에 기반한 합의 지향성 함양 제고

피상적인 내용으로 초·중·고의 반복적 구성보다는 학습자의 준비도에 따라 실질적  
법적 쟁점을 학습 내용으로 구성함으로써 학습자의 사고력 고양 가능성

- 재판과 법정에서의 증거와 증인의 신뢰도와 타당도의 법적 쟁점을 다룸으로써 비판적 사고와 의사결정력 등의 사고력 고양
- 재판 전 사법적 절차의 합의 과정과 같은 실질적 문제를 다룸으로써 합의와 타협적 태도를 고양하는 법의식 형성 가능성



## 질문 & 토론

경청해 주셔서 감사합니다!!

2024-07-27

메 모



# 미국 진보주의 교육의 실험(1920-1940)

: 컬럼비아대학교 사범대학의 링컨 스쿨을 중심으로

박경수

(충북대학교 사회교육과 박사과정)



## 목차

01 문제제기 및 연구의 필요성

02 링컨 스쿨의 개교

03 제1기 링컨 스쿨(1917-1927)

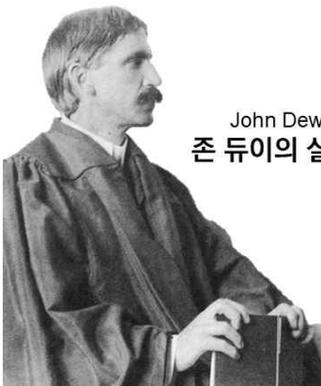
04 제2기 링컨 스쿨(1927-1941)

05 링컨 스쿨의 폐교, 그리고 결론

## 문제제기 및 연구의 필요성

### 문제제기 및 연구의 필요성

교육철학과 이론의 타당성은 내적 타당성뿐 아니라 구현의 문제에 달려 있기도 함  
사회과의 근간이 된 진보주의 교육관의 구현 문제에 대하여 탐구할 필요가 있음



John Dewey Laboratory School  
존 듀이의 실험학교(1896~1903)



## 듀이 이후 진보주의 교육자들은 진보주의 교육을 어떻게 구현하고자 했는가?



- 1920~30년대 컬럼비아대학교 사범대학의 링컨 스쿨은 어떠한 목적으로 설립되었는가?
- 이 학교에서 어떠한 일이 있었는가?
- 이 학교의 교육자들은 어떠한 교육적 실천을 전개했는가?



링컨 스쿨의 개교(1917)

## 링컨 스쿨의 개교(1917)



John Dewey



Charles W. Eliot

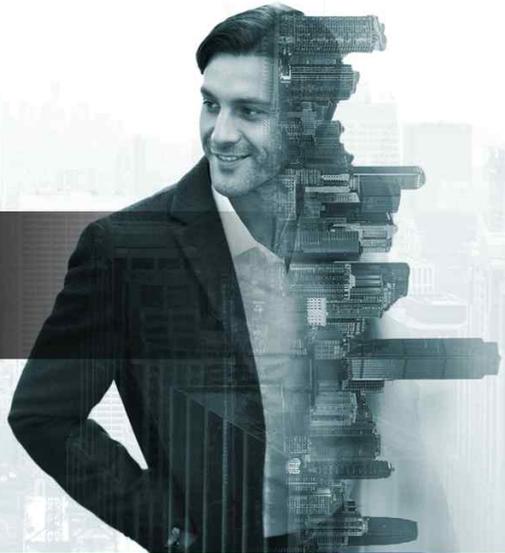


Abraham Flexner



G. E. B.  
(General Education Board)

## 제1기 링컨 스쿨 (1917-1927)





**Otis W. Caldwell**  
(Director of Lincoln School)

〈컬럼비아대학교의 입장〉

- Thomdike를 중심으로 하는 심리학적 실험을 위주로 링컨 학교를 운영하기를 원했음(Flexner, 1916b; Buttenwieser, 1969, 37에서 재인용).
- 교육과 실험 기능의 엄격한 분리가 필요하며, 실험의 책임과 교사가 구현할 절차를 설계하는 것은 대학(교수)에 주어져야 한다고 주장함.

〈콜드웰의 입장〉

- 링컨은 교육과정 중심의 학교여야 한다. 이 학교의 지상 목표는 현재적 삶의 중요한 활동, 관심과 모든 가능성을 대표하는 교육과정을 만들어내는 것이다(Lincoln School, 1922a, 37-38; Buttenwieser, 1969, 37).
- 연구와 교육으로의 구분은 중요하지 않다. 연구진도 가르치고, 교사들도 연구를 수행할 수 있어야 한다(Caldwell, 1920; Schorling & Clark, 1924, xix).

Cremin(1920)은 진보주의 교육의 경향을 아동중심 접근법, 과학중심 접근법, 사회(개혁)중심 접근법의 세 가지로 분류했는데, Lincoln School에서는 세 가지 경향에 대한 실험이 모두 이루어졌다.

- 1920~1921년 Lincoln School에서의 사회과(Lincoln School, 1922b).
- 배(Ship)와 관련한 학습 단원, 3학년(Curtis, 1927).
- 초등학교 6개 학년의 교육과정 개발(Tippett et al., 1927).
- 7학년을 위한 현대 수학 교육과정 개발(Schorling, Clark & Carter, 1926).

## 제1기 링컨 스쿨(1917-1927)

진보적인 교육과정실험의 거의 모든 것

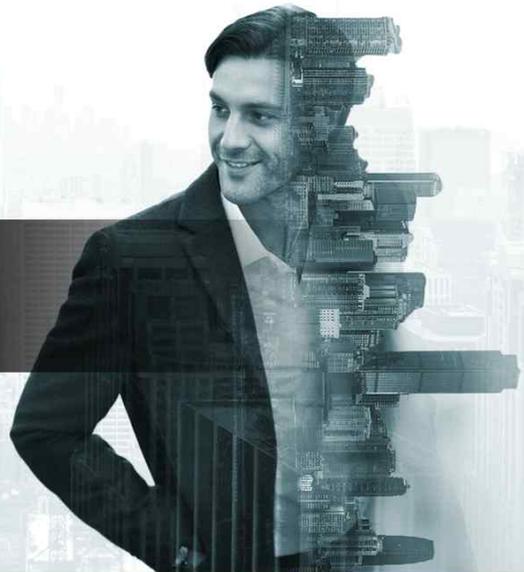


Harold O. Rugg

- 저는 (사회중심주의자들) “과학적 방법론자”와 (아동중심주의자들) “프로젝트 방법론자”는 서로의 마음을 얻기 위해 고군분투했습니다. 천천히 각 그룹은 상대방의 입장에서 많은 진실을 보게 되었고, 입장은 새롭고 더 심오해졌습니다. 두 가지 교육 재구성의 가닥이 합쳐진 것은 건전하고 새로운 교육으로 발전시킨 최초의 사례라고 생각합니다(Rugg, 1941, 191-192.)
- 하지만, 아동중심주의는 개별적인 아동에 너무 많은 강조를 하고 있고, 과학주의는 성인의 삶에 대한 정적인 개념을 준비하는 데 너무 많이 집중하고 있다. 학교는 아이에게 변화에 대한 사고방식을 가르쳐야 한다(Bode, 1927, 34-36, 73-93).
- 사람들이 하는 일과 해야 할 일을 탐구하여 이를 바탕으로 새로운 교육과정을 만든다(Rugg & Hockett, 192, vi). 현재 생활의 분석만을 기반으로 하는 교육과정은 아이를 기존 사회의 삶에 준비시킬 뿐이다(Rugg, 1923, 261).

→ Rugg Social Science Pamphlet의 개발

## 제2기 링컨 스쿨 (1927-1941)





Jesse H. Newlon  
(Director of Lincoln School)

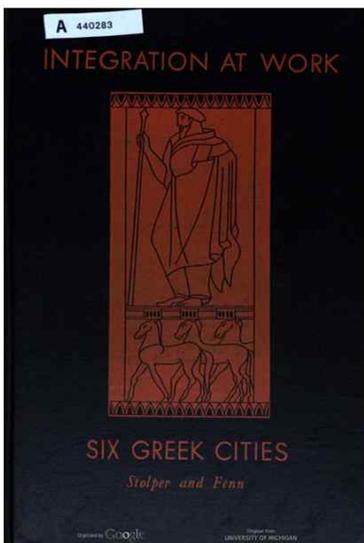
제1기 링컨 스쿨의 한계

- 교직원들이 팀으로 작업하여 정말로 통합된 프로그램을 설계해 낸 학교는 없다 (Rugg & Shumaker, 1928, 113).
- 고등학교에서의 개혁은 거의 이루어지지 않았다 (Buttenwieser, 1969, 100).



제2기 링컨 스쿨의 목표

- 교육과정은 현대 사회를 참고하지 않고는 설계될 수 없습니다. 학교는 전체 사회의 맥락에서만 운영됩니다. 무엇을 가르칠지 결정할 때, 사회에 대한 명확한 이해가 있어야 합니다. 모든 경우에 사회 철학이 교육과정 계획에 앞서야 합니다 (Newlon, 1931, 616).



고대 그리스의 6개 도시  
(델로스 동맹)에 대한 역사적 탐구



미국은 국제 연맹에 가입해야만 하는가?

Stolper, B. J. R., & Fenn, H. C., 1939, 5.

1. 접근 방식 변화로 이어진 주요 교직원의 이탈
2. 실험-교육 분리와 G.E.B.와의 제휴 종료
3. 학부모의 반발을 우려한 미온적인 교육과정 개발



링컨 스쿨의 폐교, 그리고  
결론

## 링컨 스쿨의 폐교(1941-1988)

- 1941, Jesse H. Newlon의 사망으로 리더십을 상실함.
- 1941, New Lincoln School(Horace Mann School과의 합병)
  - Kilpatrick의 주도 아래, 소수자 대상의 교육 지원을 위해 운영
  - 아칸소 주의 Little Rock 사건이 벌어졌을 당시, 퇴학당한 흑인 학생 Minnijean Brown을 수용
- 1988, New Walden Lincoln School(Walden School과의 합병)
- 1991, 폐교

## 결론

- 듀이 실험학교 이후에도 많은 교육자들이 진보주의 교육의 정착을 위해 많은 시도를 해 왔다. 1916년 NEA 보고서의 내용은 선언적인 것에 그치지 않았고, 미국의 교육자들은 진보주의 교육관 안에서도 다양한 방식으로 교육의 개선을 도모하였다.
- 링컨 스쿨에서 교육과정 개발을 통한 다양한 시도의 중핵(Core)은 학습자의 삶 자체를 다룰 수 있는 사회과(Social Studies)였다. 1920년대부터 링컨 스쿨의 교육자들은 아동의 생활 또는 사회문제를 중심으로 교육과정을 구축하려 시도했고, 이는 교육자들의 많은 공감을 얻었다.
- 행·재정적 지원, 통제에 따라 교육분위기는 사뭇 달라진다. 링컨 스쿨에서는 교육과정 개발자로서의 교사 역할을 보장하던 시기에 교육활동의 역동성이나 교육과정 개발 성과가 가장 컸다. '따로 또 같이'의 환경 속에서도 협업이 가능했음을 보여준다. 꼭 시범학교의 특정 테마나 구체적 목표를 강조(강요)하지 않아도 넓은 범주에서 실험학교의 운영이 불가능하거나 성과가 없는 것은 아니었다.



들어주셔서 감사합니다.

## Reference

- Bode, B.(1927). *Modern Educational Theories*, New York: The Macmillan Company.
- Buttenwieser, P. L.(1969). *The Lincoln School and Its Times, 1917-1948*. Unpublished Doctor Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Caldwell, O. W.(1920). Caldwell to Russell(Letter), 1920. 12. 24.
- Caldwell, O. W.(1921). "Your Education", an address at the 12<sup>th</sup>Grade Commencement Ceremonies, New York: Lincoln School.
- Cremin, L. A.(1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, New York: Knopf.
- Curtis, N.(1927). *Boats: Adventures in boat making, by third grade children and their teacher*, New York: Rand McNally & Company.
- Eliot, C. W.(1898). *Educational Reform: Essays and Addresses*, New York: The Century Company.
- Eliot, C. W.(1916). *Changes Needed in American Secondary Education*, The G.E.B., Occasional Papers, 2.
- Evans, R.W. (2007). *This happened in America: Harold Rugg and the Censure of Social Studies*, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Flexner, A.(1908). *The American College: A Criticism*, New York: The Century Company.
- Flexner, A.(1916a). *The ModernSchool*, The G.E.B., Occasional Papers, 3.

## Reference

- Flexner, A.(1916b). Flexner to Russell(Letter), 1916. 12. 01.
- Flexner, A.(1920). Flexner to Caldwell(Letter), 1920. 5. 8.
- Fulcomer, E. S.(1936). American Culture, Teachers College Record, 37(5), 424–246.
- Garrett, A. W.(2007). "Jesse H. Newlon and Educator for Democratic Citizenship". Totten, S., & Pederson, J. (eds), Addressing the Social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field, Research in Curriculum and Instruction, NC: International Age Publishing, Inc., 81–97.
- Lincoln School(1922a). Dean's Report of Teachers College, New York: Teachers College.
- Lincoln School(1922b). A Descriptive Booklet, New York: Teachers College.
- Newlon, J. H.(1931). The Status of the New School, Teachers College Record, 32(7), 608–618.
- Newlon, J. H.(1933). Dean's Report of Teachers College, New York: Teachers College.
- Newlon, J. H.(1936). Shall the school curriculum seek to improve the type of society which maintains it? Paper presented at the meeting of the Department of Superintendence, St. Louis, MO. Box 5, file folder 7, Jesse H. Newlon Collection, Special Collections and Archives, Penrose Library, University of Denver. Denver, CO.
- Perrillo, J.(2017). Between the School and the Academy: The Struggle to Promote Teacher Research at Columbia University's Lincoln School, 1917–1935.
- Rugg. H. O.(1921). On Reconstructing the Social Studies, The Historical Outlook, 12, 249–252.

## Reference

- Rugg, H. O.(1923). "The Problems of Contemporary Life as the Basis for Curriculum Making", The Social Studies in the Elementary and Secondary School, Twenty–Second Yearbook of The National Society for the Study of Education, Bloomington: Public School Publishing Company.
- Rugg. H. O.(1926). "A Century of Curriculum Construction in American Schools. Twenty–Sixth Yearbook of The National Society for the Study of Education, PART I., Bloomington: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O.(1941). That Men May Understand, New York: Doubleday, Dovan, & Co., Inc.
- Rugg, H. O. & Hockett, J.(1925). Objective Studies in Map Location, New York: Lincoln School.
- Rugg, H. O. & Shumaker, A.(1928). The Child Centered School: An Appraisal of the New Education, New York: World Book Company.
- Schorling, R., & Clark, J. R.(1924). Modern Mathematics: Seventh School Year, New York: World Book Company.
- Schorling, R., Clark, J. R., & Carter, H. W.(1926). Modern Mathematics: An Elementary Course, London: George G. Harrap Company. Ltd.
- Storper, B. J. R., & Fenn, H. C. (1939), Integration At Work: Six Greek Cities: An Experiment With Social Studies, Literature, and Art in The Modern High School, NY: Teachers College.
- Tippett, J. S. et al.(1927). Curriculum making in an Elementary School, New York: Ginn and Company.

메 모

## 사회과교육학자 은용기 연구

김 세 훈  
장당초등학교

### I. 서론

연구자는 작년에 ‘사회과 도입·성립기 초등 사회과교육자 최병칠 연구’라는 학술 논문을 공동 연구를 통해 발표하면서 초등사회과의 생화(生化)와 발전에는 그 과정에 참여하는 주체들이 중요한 역할을 하였음을 밝혔다. 즉, 한국에 초등사회과가 미국으로부터 도입되어 지금까지 이어져 오면서 많은 형성과 변화의 순간, 그 과정에 관여한 주체들은 모종의 중요한 역할을 하였고 그들의 역할로 인해 초등사회과는 생화, 발전할 수 있었다. 따라서 그들의 역할과 행위는 미시적으로는 개인의 업적으로 볼 수 있지만, 거시적으로는 초등사회과의 역사라고 할 수 있다. 특히 과거로 갈수록 교과교육학을 전공하는 연구자가 희박한 상황에서 소수의 초등사회과 편수관, 연구자들은 초등 사회과교육의 리더로서 초등사회과 교육과정, 교과서, 교수학습방법에 결정적인 영향을 끼쳤다. 따라서 그들을 주목하고 그들의 교육적 행적과 업적을 정리할 필요가 있다.

물론 초등사회과의 생화와 발전이 전술한 소수의 리더에 의해 모두 이루어졌다고 할 수는 없다. 초등사회과의 생화와 발전의 배경에는 거시적이고 사상적으로 큰 밑그림을 그린 인물들도 있고, 해방 후 초등학교 교실 현장에서 사회과에 관심을 갖고 수업을 실천한 많은 교사들이 존재하기 때문이다. 이들의 총체적인 노력이 있었기 때문에 현재의 초등사회과는 존재하는 것이다. 다만 연구자는 이러한 여러 주체들 중에서 무엇보다 교실 현장에서 교수학습을 실현하는데 필요한 교육과정, 교과서, 교수학습방법의 형성, 변화에 주도적으로 참여한 인물들을 주목하고자 하는 것이다. 왜냐하면 이러한 인물들이 보다 교과교육적인 측면에서 초등사회과의 정체성 형성에 기여한 초등 사회과교육학자 혹은 초등 사회과교육자라고 생각하기 때문이다. 이들은 초등사회과를 학교 현장에서 교과의 성격에 맞게 구현하기 위해 노력하였다. 이러한 삶의 여정은 곧 초등 사회과교육의 역사라고 할 수 있다.

이러한 측면에서 최병칠 이후 초등사회과의 계보를 고찰하던 중 은용기를 주목하였다. 초등사회과는 도입 이후 1960년대와 70년대를 거치면서 변화를 요구받는데 이때 은용기의 역할과 영향이 매우 컸기 때문이다. 은용기는 대내외적인 여러 환경의 변화와 요구를 수용하여 초등사회과 교육과정, 교과서, 교수학습방법의 형성, 변화에 결정적인 영향을 끼쳤다. 은용기에 의해 제시된 제3차 사회과 교육과정, 교과서의 프레임은 거의 제6차 교육과정 시기까지

이어진다. 또한 열린교육의 토대를 놓았고, 평생에 걸쳐 사회과 편수관, 사회과교육자로 살아온 그의 면모를 볼 때 은용기를 주목하고 그의 교육적 행적과 업적을 정리할 필요가 있다고 판단하였다. 더욱이 은용기와 함께 동일한 시기에 사회과에 중요한 역할과 큰 영향력을 행사하며 활동하던 강우철은 안영순(2004)에 의해 이미 교육적 행적과 업적이 정리되었다. 하지만 은용기에 관한 연구는 이루어지지 않고 있었다. 이에 연구자는 이러한 상황에 문제의식을 갖고 은용기에 초점을 맞추었다.

본 연구에서는 전술한 연구의 필요성과 문제의식을 토대로 은용기의 저작물과 관련 자료를 질적으로 분석하여 그의 생애와 교육적 행적, 초등 사회과교육에 남긴 업적과 의의를 정리하려고 한다. 이는 은용기를 그 무엇으로 평가하는 것이 아닌, 그가 초등 사회과교육에 남긴 업적을 정리하여 초등사회과 교육사에서 하나의 의미를 찾기 위함이다. 그리고 이러한 연구는 초등 사회과교육의 미래를 그리는데 하나의 토대가 될 것이라 생각한다(김세훈·이동원, 2023, 16).

## II. 은용기의 생애와 교육적 행적

은용기는 1921년 2월 2일 전라북도 순창군에서 출생하여 1940년 대구사범학교<sup>4)</sup>를 졸업하였다. 졸업 이후 순창 인계소학교, 만주 안동대정소학교, 신경영락소학교에서 1945년 8월까지 교사로 근무한다(김용만, 2014, 41). 그는 사범학교를 졸업하고 고향인 순창에서 근무를 하다가 만주로 건너간 것으로 보인다. 그가 왜 만주로 건너갔는지 정확한 이유는 기록이 없어 알 수 없다. 따라서 은용기가 어떤 생각과 판단을 했는지 확인하기는 어렵다. 하지만 당시의 시대적 상황을 통해 추론한다면 다음과 같은 이유가 있었을 것으로 보인다. 은용기가 태어나 사범학교를 거쳐 교사로 근무하던 시기는 일제강점기였다. 당시 일제는 식민지 조선 청년들

4) 1923년 경상북도 공립사범학교로 설립되어 1929년 관립 대구사범학교로 전환하였다. 1921년 설립되어 1922년 관립 사범학교로 전환한 경성사범학교 이후 평양사범학교와 함께 동일한 시기에 관립 사범학교로 전환하였다. 이에 따라 1930년대 중반까지는 경성사범학교, 대구사범학교, 평양사범학교만이 조선의 관립 사범학교로 존재하였다. 대구사범학교는 경성사범학교와 같은 사범학교였지만 동등한 수준의 교육기관은 아니었다. 경성사범학교는 보통과(普通科)와 연습과(演習科)를 연계하여 졸업 후 '제1종 훈도' 자격을 수여하였지만, 대구사범학교와 평양사범학교는 5년제 심상과(尋常科)나 2년제 연습과(演習科) 또는 1년제 강습과(講習科)를 졸업하면 '제2종 훈도'의 자격을 수여하였다. 따라서 '제2종 훈도'의 자격을 가지고 있는 자가 '제1종 훈도'의 자격을 취득하기 위해서는 별도의 시험을 치러야 했다. 학생 구성에 있어서도 경성사범학교는 일본인 학생이 80% 정도로 대다수를 차지하였지만, 대구사범학교가 중심적으로 운영한 심상과(尋常科)는 조선인 학생과 일본인 학생의 비율이 9대1 정도로 조선인 학생이 더 많았다. 또한 대구사범학교는 1929년 문을 연 직후부터 해방이 될 때까지 항일 학생운동이 매우 활발하게 전개되었다. 이렇게 대구사범학교는 경성사범학교와 동일한 수준의 교육기관으로 인정받지 못했지만, 기본적으로 경성사범학교와 동일하게 학비가 전액 면제되고 기숙사가 제공되며 일정 성적 이상의 학생은 상당한 액수의 관비(官費)를 지급받았다. 이러한 혜택은 집안 형편이 어렵지만 우수한 조선 학생들이 사실상 거의 유일하게 중등교육을 받을 수 있는 기회였다. 더욱이 졸업 후 보통학교 교사로서 진로가 보장되었기 때문에 변변한 일자리를 얻는 것이 매우 힘들었던 식민지 시기 조선의 학생들에게 인기가 매우 높았다. 일제가 이러한 혜택을 사범학교 학생들에게 부여한 이유는 조선의 우수한 인재들을 보통학교 교사 정도로 묶어둠으로써 상급학교 진학 욕구를 억제하고 일제 식민체제에 순응하며 식민지 아동을 총량한 신민으로 양성할 교사를 육성하기 위함이었다. 사범학교에 부여된 혜택의 이면에는 일제의 이러한 속셈이 있었으나 식민지 조선 학생들에게는 별다른 선택지가 없었다. 따라서 10대1 이상의 경쟁률은 예사였으며 전국의 수재들이 사범학교에 입학하기 위해 몰려들었다(이기훈, 2002, 43-45; 허중, 2006, 6-15; 허중, 2013, 7-14).

이 변변한 일자리나 고등교육의 기회를 얻는 것을 극도로 제한하였다. 엄혹한 시기, 사범학교를 졸업한 엘리트 청년이라고 하더라도 조선 내에서 운신의 폭은 매우 좁았을 것이다. 더욱이 은용기의 사범학교 시절과 그 전후는 대공황으로 세계의 경제가 침체되고, 일제는 중일 전쟁, 태평양 전쟁 등 침략 전쟁을 일으키면서 조선에 내선일체론, 황국신민화 정책 등을 내세우며 조선의 인적, 물적 자원을 전쟁에 동원하는 것이 극에 달하던 시기였다. 이러한 상황에서 만주국은 은용기에게 현실적으로 운신의 폭을 조금 넓힐 수 있는 여건을 제공하는 것처럼 보였을 것이다. 왜냐하면 조선인 교원이 만주국으로 파견될 경우 본봉의 50%에 해당하는 외지수당이 지급되었으며 대학교육에의 접근이 제한되지 않았기 때문이다. 조선 내에서 조선인 청년들은 사실상 고등교육인 대학교육을 받기 어려웠지만<sup>5)</sup>, 만주국에서는 가능하였다. 실제로 많은 조선인 청년들이 만주국이 건국되자 만주국에 있는 건국대학, 신경법정대학, 군관학교 등으로 유학하였는데<sup>6)</sup> 은용기도 1942년부터 1943년까지 신경법정대학에서 경제학을 전공한다.

은용기는 1945년 8월 이후 고국으로 돌아온 것으로 보인다. 1945년 8월이 되면 제2차 세계 대전 등의 영향으로 일제와 만주국은 패망을 한다. 만주는 소련이 점령하여 더 이상 만주에 머무르기 어려웠을 것이다. 고국으로 돌아온 은용기는 1946년 6월부터 목포상업중, 광주동중, 여수수산중, 광주사범학교 등에서 교사를 시작으로 약 20여 년간 광주, 목포, 여수, 순천 등지에서 교사, 교감, 장학사로 근무한다.

그는 고국으로 돌아와 교사로 근무하던 시기에 의미있는 경험을 한다. 1958년 9월부터 1959년 8월까지 미국 조지피바디 사범대학(George Peabody College for Teachers, 이하 피바디 대학)<sup>7)</sup>에서 1년간 연수<sup>8)</sup>를 받은 것이다. 미국은 6.25전쟁 이후 폐허가 된 한국의 교육 재건을 위해 한국 정부의 요청을 받아들여 다양한 교육 원조 사업을 진행<sup>9)</sup>한다. 그중 미국의 피바디 대학에 의해 진행된 코리안 프로젝트(Korean Project, 이하 피바디 프로젝트)가 있다. 이 피바디 프로젝트는 1956년부터 1962년까지 피바디 대학을 중심으로 선발된 사절단이 내한하여 한국의 초중등 교원양성제도 개선, 교육과정과 교과서 개발, 교원 연수, 문교부 및 중앙교육연구소 자문활동, 교육행정가 연수, 어학교육, 사서교육, 유치원 교육, 과학교육, 교육 시설 건축 및 보수 등 사실상 한국 교육 전반에 걸쳐 매우 광범위한 교육과 자문, 원조를 실시한다. 이 피바디 프로젝트에는 전술한 사절단의 활동뿐만 아니라 한국의 우수한 교육자를 선발하여 1년간 미국의 피바디 대학에 연수를 보내는 연수 프로그램이 있었다. 한국의 우수한

5) 일제강점기 당시 조선에 설립되어 있던 대학은 경성제국대학이 유일했으며, 전체 학생의 60~70%는 일본인이었다. 경성제국대학은 전체 정원 자체가 매우 적었고, 그나마도 일본인 학생들이 2/3를 차지하였기 때문에 조선인의 입학은 매우 어려웠다.

6) 대표적으로 박정희 前대통령, 정일권 前국무총리, 백선엽 前육군참모총장 등이 있다. 박정희는 대구사범학교를 백선엽은 평양사범학교를 졸업하고 보통학교 교사로 근무하다가 만주로 건너가 군관학교를 거쳐 군인, 관료, 정치인의 길을 걸었다.

7) 밴더빌트대학교(Vanderbilt University)에 인수되어 현재 밴더빌트대학교의 단과대학으로 존속되고 있다.

8) 사회과교육과 관련된 연수자는 은용기, 강우철, 이정인이다. 강우철은 은용기와 함께 1958년 9월부터 1959년 8월까지 연수를 받았다. 이정인은 1960년 9월부터 1961년 8월까지 연수를 받았다.

9) 미국교육사절단, 국립서울대학교 협력프로젝트(서울대-미네소타대 프로젝트) 등 다양한 교육 원조 사업이 진행되었다.

교육자들에게 미국 연수 경험을 제공함으로써 교육전문가로 양성하여 장차 한국 교육계에 이바지할 수 있는 인물로 성장시키는데 목적이 있었다. 따라서 각급 학교와 대학교의 각 교과별 교사 및 교수, 중앙교육연구소 연구원, 문교부 편수관, 각급 학교의 교장, 사서 등을 선발하여 1년간 피바디 대학으로 연수를 보냈다. 1956년부터 1961년까지 총 82명이 선발되어 연수를 받았고, 이들은 연수를 마치고 한국으로 돌아와 한국 교육계를 이끄는 리더로 성장한다. 은용기는 이 연수 프로그램에 선발되어 연수를 받은 것이다.

은용기가 피바디 대학 연수 과정에서 어떤 활동을 하였고, 연수를 통해 어떤 영향을 받았는지는 기록이 없어 확인하기 어렵다<sup>10)</sup>. 다만, 당시 미국 교육계의 상황 그리고 은용기가 한국에 돌아와서의 활동 등을 통해 추론한다면 은용기는 당시 미국 교육계의 개혁의 모습들, 최신 교육학의 지식 등을 체험하고 공부하였을 것이다. 왜냐하면 은용기가 피바디 대학에서 연수를 받을 당시 미국 교육계는 개혁을 요구받고 있었다. 1950년대 초반, 미국의 공교육은 유럽이나 소련에 비해 지적으로 충분한 경험을 제공하지 못하고 있다며 비판받는다. 미국 공교육을 비판하는 사람들은 미국의 교육과정은 구조화되지 않았고, 많은 학생들은 글을 읽지 못하며, 우수한 학생들의 능력을 키워주지 못하고, 교사들은 준비가 되어있지 않다며 비판하였다. 이에 1950년 설립된 국립과학재단(The National Science Foundation)은 수학과 과학 교사들에게 교육 훈련을 지원하였다. 또한 1957년까지 이와 관련한 6개의 주요 국책 프로젝트를 수립하는데 프로젝트의 주요 방향은 교육에 있어 학문의 구조에 중점을 두고 우수한 학생을 고려하며 교수학습자료를 개선하고 현직 교사들을 연수시키는 것 등이었다. 이러한 프로젝트를 추진하기 위해서는 상당한 돈이 필요했는데 1957년 10월 소련이 인공위성 스푸트니크 1호 발사를 세계최초로 성공한 것이 계기가 되어 미국은 아낌없이 자금을 지원하였고, 프로젝트는 빠르게 진행되었다(Hertzberg, 1981, 85-87). 이렇게 변화되고 있는 미국 교육계의 상황에서 1958년 9월부터 연수를 받은 은용기는 미국 교육계의 상황을 목도하였을 것이다. 또한 예나 지금이나 교육학 분야에서 세계 최고의 명성을 얻고 있는 피바디 대학에서 연수를 받았다는 것을 고려한다면 당시 최신의 교육학 지식을 공부하였을 것이라고 생각된다.

연수에서 돌아와 학교에서 조금 더 근무를 한 후 1966년 문교부 편수국 사회과 편수관으로 임용<sup>11)</sup>된다. 그는 편수관으로 임용되어 사회과를 중심으로 다양한 일을 한다. 그가 편수관으로 근무하면서의 감회를 다음과 같이 술회하고 있다.

60년대부터 70년대에 걸쳤던 약 10년간의 편수관 시절을 생각하면 그림기도 하고 아슬아슬 하기도 하지만, 이제 공생활을 마감하기에 가까운 나이가 되어서 되돌아볼 때, 그때가 그래도 내 일생 중 제일 겁 없이 일했던 시절이었구나 하는 감회에 젖게 된다. 40이 이미 넘은 나이에 무슨 특별전형고시던가 하는 일종의 고등고시를 치르고 문교부에 들어가 보니, 나의 빈약

10) 1950년대 후반 피바디 대학이 위치한 내슈빌(Nashvill) 지역에서는 대규모의 교육 조사 프로젝트가 진행되었고, 피바디 대학도 이 프로젝트에 참여하였다. 연수생 가운데 몇몇은 이 프로젝트에 참여할 기회가 주어졌다. 하지만 은용기가 이 프로젝트에 참여하였는지는 알 수 없다.

11) 일부 자료에는 1967년부터 근무하였다는 기록도 있으나, 1966년 2월 5일자 경향신문, 1966년 2월 6일자 조선일보에 실린 정부인사 기사를 보면 은용기를 문교부 편수관으로 임용하여 문교부 편수국 근무를 명한다는 내용이 나오는 것으로 보아 1966년부터 근무한 것으로 판단된다.

한 능력으로는 도저히 감당해 내기 어려운 여러 가지 일들이 양어깨를 짓누르기 시작했다.

그때는 편수관이라 해도 그 수효도 몇 안 된 데다가, 어쩌다 결원이 생기게 되면, 그 고시 인가 무언가 하는 절차 때문에 금방 충원도 잘되지 않아 다른 분들도 영똥한 짐을 많이 지고 있었다.

시기는 약간씩 다르고, 어떤 것은 1년 정도로 다음에 들어온 진짜 후임자에게 넘겨진 것도 있지만, 내가 맡았던 일은 실로 다중다양했다.

내가 주로 맡았던 교과일은 국민학교 사회과, 중고등학교 일반사회과였으나, 그동안 길게 짧게 중·고 상업과, 초·중·고 역사과, 미술과 등 여러 교과일을 맡아 영성하게 해냈었다.

어떤 만능의 인간이기에 그런 일들을 감히 담당했느냐고 의아해하겠지만, 일은 이 정도로 그치지 않았다.

교육과정에 특별활동이라는 영역이 있으니 누군가가 담당해야 한다 해서, 교육과정이라는 것을 다소나마 공부했던 죄로 이를 걸머지게 되었다.

일반학교 교육과정, 교과서가 대강 정비되었으나 이제는 맹학교, 농아학교, 정박학교 등 특수학교 교육의 담당자가 있어야겠다 해서 이를 깊어지게 되고, 2년제 교육대학이 생기자 사범 학교에 있었다는 죄로 그 교육과정과 교과서를 주담당하게 되었다.

그때만 해도 영어를 말할 수 있는 사람이 부내에 그리 없던 때라 국제회의에 보낼 사람이 마땅치 못하면 으레 “나라도 갔다 와 봐라.” 하는 식이 되어 동남아 이곳저곳에서 열리는 UNESCO, ASPAC 등 회의에는 단골로 쫓아다녔다(은용기, 1991, 82-83).

그는 사회과 편수관으로 임용되어 문교부에 들어갔으나, 그가 담당한 교과는 실로 다양했다. 사회과를 중심으로 상업과, 역사과, 미술과, 교육과정 특별활동 영역에 특수교육까지 담당하였다. 이러한 현상은 은용기뿐만 아니라 다른 편수관들도 마찬가지였다. 이 당시 전체 편수관 인원은 대략 13명 내외였다. 13명이 한국에 있는 각급, 각종 학교의 모든 교육과정과 교과서를 만들어내야 하기 때문에 자신의 전공 외의 교과를 겸직하는 일은 흔하였다.

문교부 편수관으로 근무하던 은용기는 1973년까지 근무를 한 후, 1974년 3월 경기 덕소중학교 교장으로 진출한다. 은용기가 문교부를 나가게 된 이유에 대해 몇 가지 설이 있으나 확실하지는 않다. 당시 문교부 편수관들은 서울의 고등학교 교장이나 대학교수로 진출하는 것이 일반적이었는데 서울에서 멀리 떨어진 경기도로 진출하는 은용기는 다소 의외였다. 그는 경기 덕소중, 성남서중을 거쳐 1980년 서울 경서중학교 교장으로 부임하는데 이때 경서중학교 소속 체육교사가 일으킨 이윤상 유괴 살인 사건이 발생하면서 1981년 11월 사표를 내고 물러난다<sup>12)</sup>. 이후 1982년 3월 사립인 덕성여중 교장으로 취임하여 재직하면서 1986년 3월에 운현초등학교 초대 교장으로 취임하여 운현초등학교 설립과 기반을 닦는데 주력한다. 1991년 3월 덕성여중 교장을 사임하고 덕성여고 교장으로 취임하여 재직하였다. 동시에 1991년 4월에는 한국열린교육연구회(現 한국열린교육학회)를 창립하고 초대 회장으로 취임하여 열린교육의 확산과 발전에 기여한다. 1994년 2월 덕성여고 교장을 사임하면서 약 55년간의 교육자 생활을 마감하게 된다. 이후에는 중앙교육진흥연구소에서 발행하는 계간 교육전문지 ‘교육진흥’에 전국 명문학교 탐방 기사를 연재하는 일을 하다가 2007년 2월 미국 방문 중 사망한다.

12) 당시 경서중학교에 재직 중인 현직 체육교사가 자신의 빚을 갚기 위해 돈을 목적으로 자신이 가르치던 학생 이윤상을 유괴하여 살해한 전대미문의 사건이다. 이 사건의 사회적 파장은 매우 컸는데, 당시 전두환 대통령도 이윤상 학생의 집을 방문하여 부모를 위로하고 대국민담화를 발표하는 등 많은 관심을 표명하였다. 범인이 밝혀진 후 이 사건의 여파로 사건 당시 서울시 교육감이었던 이창갑, 경서중학교 교장 은용기, 교감 최병국이 사표를 제출하였고, 서울시 서부교육청장 구전회가 직위해제되었다.

### Ⅲ. 은용기의 업적과 교육적 의의

#### 1. 초등 사회교과서 내용구성체계의 변화: 탐구학습을 통한 문제해결 과정의 지향

은용기는 제3차 교육과정 시기 초등 사회교과서 내용구성체계를 형성하는데 있어 탐구의 흐름을 도입하여 문제해결 과정을 지향할 수 있도록 기존의 교과서 내용구성체계를 변화시키는데 주도적인 역할을 하였다(김세훈, 2023, 75-76).

해방 후 탄생한 최초의 초등 사회교과서 내용구성체제는 생활경험중심 교육사조와 문제해결학습의 흐름을 스토리텔링 전개를 도입하여 구현한다. 이러한 스타일의 교과서는 제2차 교육과정 시기까지 이어지는데 제2차 교육과정이 개정되어 학교에 적용되지만 동시에 이 시기를 거치면서 사회과는 변화를 요구받는다.

1960년대와 70년대는 대내외적으로 정치, 경제, 사회, 문화, 교육 측면에서 격동적인 변화가 진행되었다. 대외적으로는 68운동 등 여러 사회 문제에 대한 저항 운동과 더불어 교육적으로 학문중심 교육사조와 탐구가 등장한다. 대내적으로는 4.19, 5.16, 10월 유신과 더불어 교육적으로 국민교육헌장의 선포, 국적 있는 교육의 천명 등이 이루어진다. 이러한 사회 변동 속에서 초등사회과는 학문중심 교육사조와 탐구를 수용하고, 국민교육헌장과 국적 있는 교육을 표방하는 방향으로 변화되어 제3차 교육과정을 탄생시킨다.

이렇게 탄생한 제3차 교육과정은 개정 이전부터 여러 대내외적인 요인들의 영향 속에서 변화를 요구받고 있는 사회과에 발맞추어 기존 교육과정과는 다른 모습을 보여 주었다. 제3차 교육과정은 기본적으로 지난 교육과정과 교육사조가 다르고, 새로운 교수학습방법을 도입하는 등 사회과에 있어 변곡점을 제공하였다.

교육과정의 변화에 따라 교과서 내용구성체제도 변화를 요구받았다. 학문중심 교육사조가 도입되면서 개별 학문, 학문의 구조, 이론, 개념, 일반화가 강조되었고, 탐구의 방법을 주요한 교수학습방법으로 받아들인다. 이에 따라 기존의 스토리텔링 전개의 교과서 내용구성체제에서 탐구의 방법을 수용하여 문제해결 과정을 지향하는 교과서 내용구성체제로 변화를 시도하였다.

교과서의 형태를 고쳤어요. 그전 교과서는 스토리텔링의 스타일이었어요. 그것을 ‘사회과에 학습활동을 중심으로 어떻게 굴러가야 하느냐?’, ‘어떤 걸 핵심으로 해야 하는가?’, ‘어떻게 문제의식을 일으켜야 하느냐’ 등등 몇 가지 중요한 요소로 교과서 속에 집어넣었어요. 그러니까 선생님이 참 괴로워 하더구만. 선생님은 스토리 형태로 풀어 써주면 자기들이 알아서 가르치기가 편하니까. 교과서 속에 목표라고 안했지만 그런 것들이 자꾸 들어가니까 괴로워서 환영을 받지 못했어요(은용기 면담)(정길용, 2002, p. 26).

지금 선생님이 말씀하신 걸 더 구체적으로 이야기 하면, 첫 부분은 도입 부분, introduction 이라는 것을 은선생님이 자주 말씀하셨어. 우리도 그때 자주 들었어. 이전에는 교과서에 도입이니 하는 말이 없었어. 탐구라고 하는 것을 하려면, 교과서가 그런 것이 있어야 돼. 그냥 서술만 해가지고는 안 돼. 2차까지는 익힘 문제라는 것이 있었어. 그래서 익힘 문제를 앞으로 오는 형태로 해가지고 문제를 제시하는 것도 있고 그랬어. 교과서 체제가 어떤 의미에서 혁명을 일으켰지(구연무 면담)(정길용, 2002, p. 27).

탐구 형식의 단원으로 전개 방식을 바꾼 것이 1973년도에 나온 첫 교과서야 그러니까 3차 교과서 때 이게 바뀌었어요. 73년부터 나온 교과서가 학문중심의 탐구과제 형식의 교과서다. 탐구 형식의 교과서다. 단원명, 단원도입글, 주제명, 학습문제 제시되고 이런 것들이 탐구 프로세스로 본거지 학문중심이라는게 중심이 탐구 아니야 그러니까 탐구 중심으로 교과서를 개발하다보니까 단원 전개 형식이 그렇게 된 거지 예전에는 생활하고 관련된 스토리텔링이 짝 전개가 되고 나오는게 교과서였었는데 학문중심 교육과정으로 바뀌고 나서 어느 교과나 다 그때 교과서가 경험중심으로 스토리텔링이나 해설위주의 교과서가 전부 그런 체제로 다 모든 다른 과목도 다 학문중심의 전개과정을 단원에서 도입한 거예요. 단원전체의 구조가 그렇게 되었다 이거야 학문중심 교육과정과 탐구학습의 절차에 따라서 체제를 구성한거야(Y교장 면담)(김세훈, 2023, p. 72).

기존의 초등 사회교과서 내용구성체제는 일반적으로 학습해야 하는 주제나 제재의 내용, 학습의 도입, 전개, 정리 흐름 등 모두를 본문 내용에 스토리텔링 혹은 설명식으로 풀어서 서술하는 것이었다. 단원명과 주제명이 제시되고 본문이 서술된 후 주제와 단원 마지막에 문제, 익힘 등의 형태로 정리 질문 등이 나오는 것이 대부분<sup>13)</sup>이다. 보다 구체적으로 살펴보면 그림 1과 같다.

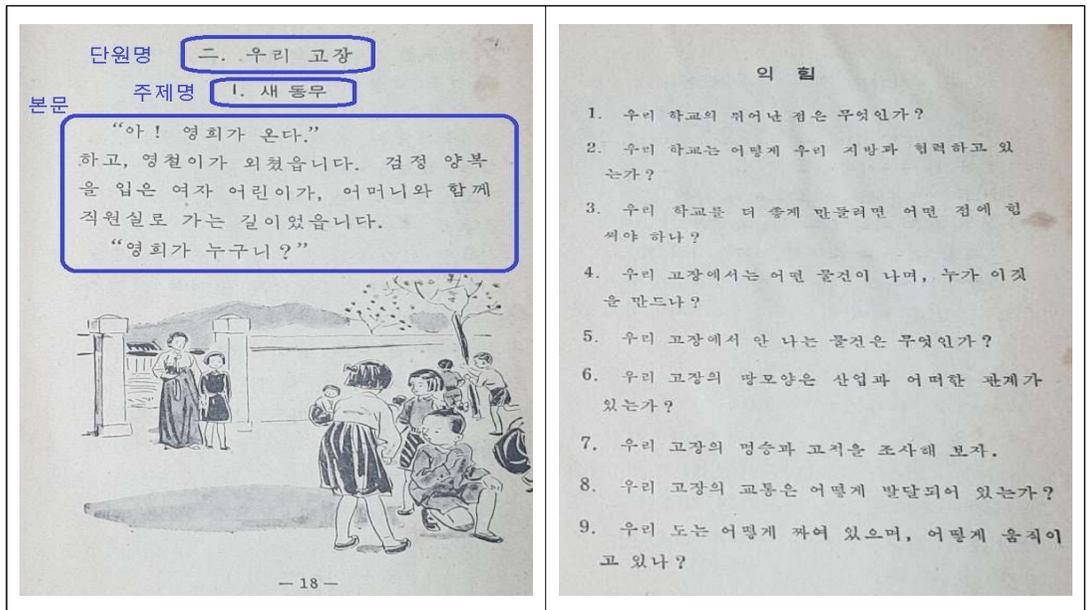


그림 1. 교수요목부터 제2차 교육과정 시기까지의 초등 사회교과서 내용구성체제

13) 교수요목부터 제2차 교육과정 시기의 초등 사회교과서에서는 그림 1과 다르게 아주 소수이지만 일부 단원에서 단원명과 주제명 다음에 도입글, 단원과 주제의 학습문제가 제시되는 경우가 있다. 그리고 주제와 단원 마지막에 제시되는 문제, 익힘은 일관되게 제시되지 않는다. 제시되는 주제나 단원도 있지만 제시되지 않는 주제나 단원도 있다.

이러한 기존의 초등 사회교과서 내용구성체제를 탐구의 과정을 도입하여 문제해결 과정을 지향하는 교과서 내용구성체제로 변화시킨 것이다. 변화된 교과서 내용구성체제를 구체적으로 살펴보면 그림 2와 같다.

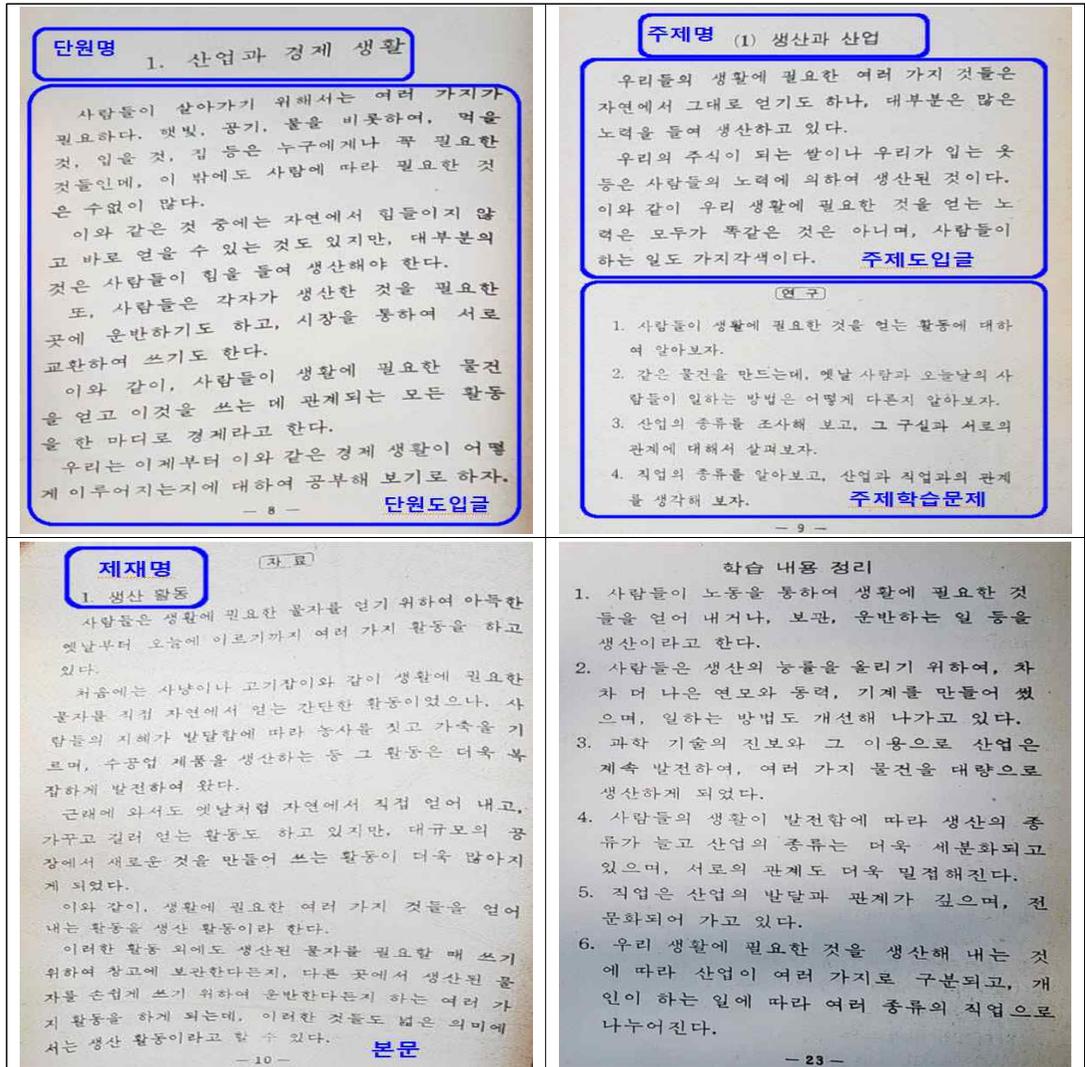


그림 2. 제3차 교육과정 시기에 변화된 초등 사회교과서 내용구성체제

단원명과 주제명 다음의 도입글 제시, 단원, 주제, 제재의 학습문제 제시, 주제와 단원 마지막 부분에 학습 내용 정리의 일관된 제시 등 이전 교과서 내용구성체제와는 다른 모습을 살펴볼 수 있다. 교과서 내용구성체제를 이렇게 변화시킨 것은 당시 학문중심 교육사조에서

주요한 학습의 방법으로 여겨진 탐구의 흐름을 교과서 내용구성체제에 반영하고자 하였기 때문이다. 교과서 내용구성체제에 제시된 각 요소들을 탐구의 단계와 비교해보면 그림 3과 같다.



그림 3. 제3차 교육과정 시기 변화된 초등 사회교과서 내용구성체제의 각 요소에 반영된 탐구의 단계

이러한 탐구의 흐름을 반영하여 초등 사회교과서 내용구성체제를 변화시키는데 중심적인 역할을 실천한 인물은 은용기이다.

체제는 은용기가 만든 거야 주인이지 은용기 선생 손으로 그게 직접 실현되었으니까 그게 아이디어가 어디에서 나왔는지는 모르겠지만 교과서 체제를 만든 사람은 은용기니까 은용기 아니면 교과서 체제를 누가 만들 거야 은용기 선생이 3차 교육과정 개정을 할 때 초등학교 교육과정 전체를 문교부에서 책임지는 사람이었어요. 그러니까 학문중심의 사상을 교육학에서 들어온 사상을 다 가지고 있었던 거야 그래서 사회과를 어떻게 할 것이냐 그거는 강우철하고 의논을 안 할 수가 없어 나는 그렇게 봅니다. 혼자서는 할 수 없었다. 강우철, 구연무라든지 이런 사람들하고 앉아가지고 함께 한 거지 은용기가 해도 은용기 선생이 강우철 선생이 하는 얘기 듣고 한 거지 은용기가 지 맘대로 한 거 아니거든 탐구형 체제는 은용기, 강우철 둘 다 동의 했어 그 사람들 손에서 나온 거예요(Y교장 면담)(김세훈, 2023, p. 76).

3, 4차 교과서 틀을 은용기, 강우철이 만들고, 은용기나 강우철 두 분 다 탐구모형에 대해서 는 이견이 없었지. 그 시대의 큰 흐름이고(M교장 면담)(김세훈, 2023, p. 76).

사회과에 대한 변화가 요구되는 시기, 사회과 편수관으로 부임한 은용기는 탐구라는 당시 최신 학습 방법의 흐름을 교과서 내용구성체제에 구현하기 위해 노력한다. 은용기의 이러한 노력은 은용기가 초등 사회과교육학자로서 남긴 업적으로 볼 수 있다. 물론 그가 최초로 만들어낸 제3차 교육과정 시기 탐구 지향의 초등 사회교과서 내용구성체제는 다소 정선되지 못한 모습도 보인다. 하지만 최신 학습 방법의 흐름을 수용하여 교과서 내용구성체제를 변화시

키고 이를 통해 교실 수업에서 교수학습방법 개선을 의도한 그의 노력은 의미가 있다고 하겠다.

## 2. 한국 열린교육의 토대 확립

열린교육은 획일적인 교사 중심 수업에서 탈피하여 학생 개개인의 특성을 존중하는 학습자 중심 교육이다. 이러한 열린교육은 영국과 미국에서 처음 등장하여 70년대와 80년대를 거치면서 우리나라에 도입되었는데 90년대에 크게 확산되었다. 현재도 열린교육에 대한 논의는 이어지고 있으며 열린교육이 지향하는 개별화, 자율화, 적극적인 교수학습, 다양화, 융통성 등의 가치는 여전히 유효하다.

은용기는 한국 열린교육의 토대를 확립하는데 많은 기여를 한 인물이다. 그는 열린교육의 도입과 확산에 많은 기여를 하는데, 그가 이러한 행보를 보이는 데에는 그의 평소 교육관이 많은 영향을 미친 것으로 보인다.

우리가 원래 학생 한사람 한사람을 교육하기 위해 일하고 있고, 학교 자체가 그와 같은 목적으로 존재하고 있다(은용기, 1992, 15).

현실적으로 지옥이라고 표현되는 입시경쟁에서 우선 이기는 사람으로 만들어 주어야 하겠다는 눈앞의 압력 때문에 어떠한 형태로건 수업량을 늘리는데 전력을 다하고, 그도 모자라 자율학습이라는 명목으로 체력적으로나 정신적으로 지쳐 있는 학생들에게 체찍질을 가하고 있어야만 정상적이고 열성적으로 교육을 하고 있다는 안도감을 갖는 체질로 바뀌어 버린 것이다.

또, 이러다 보니 그 수업이라는 것도 주입적이고 일방통행적이며 일부 아이들에게만 초점이 맞추어지는 것은 불가피한 필요악으로 간주되어 버려서 개성이다, 개인능력차다 하는 말은 잠꼬대처럼 되어 버린 것이다(은용기, 1992, 15).

교육기관으로서의 학교는 그 안에서 배우는 각각 다른 개성과 능력과 미래를 가진 개개의 학생을 위하여 존립하는 것이고, 학생은 각각 주체적이고 목적적인 존재로 인식되어야 하는 것이다.

그런 뜻에서 우리가 부지불식간에 학생을 교육의 객체로 보는 인식의 각도는 마땅히 바뀌어야 한다고 생각한다(은용기, 1992, 16).

은용기의 생각을 보면 학교, 교사는 학생 한 명, 한 명의 개성, 능력을 고려한 교육을 실시해야 하고, 학생을 교육의 주체로 인식해야 한다는 것을 알 수 있다. 즉, 학생을 교육의 중심에 두고 교육을 실시해야 한다는 생각을 가지고 있는 것이다. 실제로 이러한 은용기의 교육관은 과거부터 지속적으로 나타난다. 그는 과거 문교부 편수관 시절 국민교육헌장 제정에 참여한다. 국민교육헌장이 발표된 후 쓴 글에서 그는 국민교육헌장을 학생들에게 강제적으로 암기시키는 것에 대해 부정적인 입장을 피력한다. 또한 덕성여중고 교장으로 재직하면서는 전술한 교육관을 학교 운영 방침으로 그대로 실현하기 위해 노력한다. 은용기가 한국 열린교육의 도입과 확산에 기여를 한 배경에는 이러한 교육관이 있었다.

은용기는 이러한 교육관을 토대로 열린교육을 다음과 같이 이야기하고 있다.

열린 교육은 우리 나라의 초등교육에 있어 매우 널리, 그리고 빨리 확산되고 있다.

그런 까닭에, 일반에게는 이것이 초등학교의 학습 지도 방법 개선 방안쯤으로 오해되고 있는데, 사실은 이에 국한되는 것이 아니다.

열린 교육은 초등교육은 물론 중등교육, 대학교육, 사회교육 등 모든 교육의 현대화를 꾀하는 것으로서, 교원 문제, 재정 문제, 시설 문제, 학교 제도 문제, 교육 과정, 교과서 문제, 학습 자료, 학습 기재 문제 등의 재검토를 토대로 한 개혁 운동이다(은용기, 1996, 58).

열린교육은 기성문화의 전수 못지 않게 그 문화 담당자인 인간의 전인적 성장을 중시한다.

열린교육은 모든 학습자의 권위를 존중하고, 각자가 자기 교육의 주동자 역할을 하도록 원조한다.

열린교육은 지식의 누적보다도 사고하고 판단하고 창조하는 힘을 가꾸어, 학교 교육이 ‘생’을 개척하는 힘이 되도록 노력한다.

열린교육은 학습자 개개인의 독특성을 존중하며, 각자가 가진 천부의 능력을 최고조로 신장시키도록 주력한다.

열린교육은 학교 내의 학습집단(learning community) 생활경험을 통해 자유롭고 협동적인 공동체 성원으로서의 자질을 기르는 데 주력한다.

열린교육은 학교 내는 물론 학교 밖의 모든 관계자들과의 관계를 개선하여 ‘열린인간’을 육성하는 환경을 조성하는 데 주력한다(은용기, 1998, 185).

은용기가 이야기하는 열린교육을 보면 학습자를 존중하면서 사실상 기존 교육 패러다임을 포괄적으로 전환하고자 하는 입장에서 서 있는 것이다.

이러한 입장에서 은용기가 가장 먼저 한 일은 공교육 체제에 열린교육을 도입하는 것이었다. 한국에서 최초로 열린교육을 도입하여 실시한 학교는 1986년 서울의 사립초인 영훈초등학교와 운현초등학교이다. 특히 운현초등학교는 1985년에 설립을 준비하면서부터 학교 교육의 방향을 열린교육에 두었고, 열린교육의 방향을 구체화하면서 1986년 개교와 동시에 열린교육을 실시한다. 이러한 행보로 인해 한국의 열린교육 역사에서 운현초등학교가 갖는 의미는 매우 크며, 열린교육을 최초로 도입, 선도하는 역할을 하였다고 할 수 있다.

은용기는 이러한 운현초등학교의 설립과 초기 정착 과정에 참여하여 크게 기여한다. 은용기는 당시 덕성여중 교장으로 재직하면서 운현초등학교 설립 위원회에서 활동하였고, 운현초등학교 초대 교장을 맡아 학교의 초기 정착과 열린교육 실천에 토대를 마련하였다. 은용기는 운현초등학교의 설립과 열린교육의 실천에 대해 다음과 같이 이야기하고 있다.

1986년 3월 서울 종로구 운현궁 터에 운현초등학교라는 아동 30명의 학교가 개교되었다.

서울 북판에 초미니 초등학교가 세워졌다 해서 사람들의 관심을 끌며, 그 약간 특이한 입학식 광경은 MBC TV에 의해 전국에 방영되었다.

이 학교가 세워지기까지에는 상당히 긴 사연이 있다.

이 학교 설립자인 덕성학원에서는 85년 이전부터 한국 교육의 구조적 결함을 시정하기 위해 어떠한 개혁이 있어야 하겠는가 논의되어 오다가 드디어는 구체적으로 어떤 교육을 하여야 할 것인가, 어디서부터 손대기 시작하여야 하는가가 토의되게 되었는데, 이를 위해 박원국 이사장, 홍용선 덕성여대학장, 필자(은용기) 등이 주축이 되어 국내외의 많은 저명 교육 전문가들과의 토의가 거듭되었다.

이와 같은 과정에서 이미 오늘날 우리가 ‘열린 교육’ 이라고 부르는 교육 구상이 형태를 갖추게 되었지만, 이로는 불충분하다 하여 최신의 여러 외국 문헌 연구, 외국 학교 운영 실태

시찰이 거듭되면서 이와 같은 구상은 더욱 선명한 것이 되었다.

교육 체제 전체의 대전환이라는 전제를 놓고 우선 무엇부터 바뀌 가야 하는가를 논의한 끝에 결국 초등학교 교육의 개혁부터 시작되어야 한다는 결론을 얻었는데, 방법에 있어서 각계에 그 취지를 호소하면서 시간을 보내느니 차라리 그와 같은 교육을 실시하는 학교를 하나 설립하여 구체적으로 이와 같은 교육을 하자고 설득하는 쪽이 빠르다는 결론을 얻게 되었다.

이와 같은 의도에서 새로운 학교를 설립한다는 것은 어찌 보면 사학으로서는 매우 당돌하고 분에 넘치는 일이지는 하였지만, 이래야 한다 저래야 한다 입으로만 끝없는 논의를 하고 있는 상황에서 누군가가 이와 같은 십자가를 지고 나서지 않으면 아무것도 이루어질 수 없다는 생각에서 결단을 내린 것이다.

이와 같이 하여 시작된 새로운 교육은 당초에는 적당한 명칭이 없어 오픈 에듀케이션(Open Education)이라 부르기도 하였는데, 미국, 일본의 오픈 에듀케이션이나 영국의 인포멀 에듀케이션(Informal Education)에서 많은 것을 받아들인 이 교육이 외국 교육의 단순한 모방도 이식도 아니라는 것을 납득시키기에는 상당한 시일이 걸렸고, 앞으로도 이와 같은 노력은 지속되어야 한다.

윤현학교는 교원들의 재교육, 학습 자료의 확충 등의 눈에 보이지 않는 많은 투자를 하는 한편, ‘공부를 가르치고 있는지, 재미있게 놀리고 있는지 알 수가 없는데, 아이들은 신나게 나날을 보내고 있기는 하지만, 과연 이들이 대학을 갈 수 있을까?’ 하고 우려에 가득 찬 학부모들을 달래고 설득하는 데에도 적지 않은 정력이 소모되었다.

첫 입학생이 4학년이 되었을 때, 대학 입학 시험이 ‘수학능력’ 시험 중심으로 바뀌었는데, 이때 비로소 학부모들은 이 학교의 교육이 바로 그와 같은 개혁과 같은 선상에서 이루어지고 있음을 알게 되어 크게 놀라고 안도하여 학교 측은 한결 교육하기가 수월해졌다.

1992년 29명의 첫 졸업생을 배출했는데, 시험이라고는 별로 치러본 일이 없고 자유롭게 자기 공부를 찾아 하던 아이들이 아직은 확실적인 주입 교육과 빈번한 시험에 시달려야 하는 여러 중학교에 들어가서 과연 적응할 수 있을까를 펴 염려했었다.

그러나 뜻밖에도 각 중학교에 흩어진 아이들은 그 솔직하고 열린 자세로 곧 많은 친구들의 중심이 되었고, 자기 공부를 자기가 찾아서 하는 습관 탓인지 재래식 평가에 의한 학업 성적에서도 여러 아이가 수위를 차지하고 가장 성적이 낮은 아이도 중상 정도의 위치를 차지하는 것을 알게 되어 학부모들도 크게 안심하게 되었고 학교 측도 체면이 서게 되었다(은용기, 1996, 56-58).

윤현초등학교를 통해 열린교육을 실천하면서 열린교육은 점차 확산되었고, 이 과정에서 열린교육에 관심을 갖는 교육자, 연구자들이 함께 모여 서로의 지식과 경험을 나눌 장을 마련할 필요가 대두되었다. 이에 1991년 4월 한국열린교육연구회(現 한국열린교육학회)가 조직되었고, 은용기는 초대 회장을 맡아 열린교육이라는 명칭 확립, 열린교육 지식 및 경험의 공유, 실천, 확산에 앞장선다.

열린 교육은 예상보다 빨리 일선 현장 교육자들의 공명을 얻었고, 영혼초등학교를 비롯하여 서울은 물론 전국 각지의 학교에서 이를 실시하는 학교가 늘어 갔다.

이러한 추세 속에서 전국 교단에서 이 교육(열린교육)에 뜻을 둔 교장, 교사들이 그 지혜나 경험을 나누어 가질 필요가 생겨, 한국 열린 교육연구회가 조직되었고 필자(은용기)가 초대 회장직을 맡게 되었다(은용기, 1996, 58).

한국 열린교육의 확산에 있어 한국열린교육연구회의 역할은 매우 컸다. 한국열린교육연구회는 결성된 후 다양한 연수의 개최, 열린교육 실천 학교의 수업 공개, 연구 발표회 및 토론회 개최 등을 통해 열린교육의 가치, 지향점, 교수학습방법들을 확산시켰고 교육자와 연구자

들이 활발하게 교류할 수 있는 장을 마련하였다. 이를 통해 기존의 교사 중심 교수학습방법을 개선하고, 열린교육의 이론과 실천이 결합되는 계기를 마련하여 열린교육의 확산에 결정적인 기여를 하였다.

운현초등학교의 설립과 운영, 한국열린교육연구회 초대 회장으로 활동하던 은용기는 이후 중등교육에도 열린교육의 도입과 확산을 위해 노력한다. 그는 교육과정 운영의 자율성 확대, 대학 입학 시험의 개선, 학생 개개인의 특성과 인격을 중시하는 생활지도의 실천, 교육 시설의 개선 등을 촉구하며 중등학교에서도 열린교육이 실천되어야 한다고 주장하였다.

해방 이후 한국의 교육개혁운동 중 열린교육은 아래로부터 태동하여 교수학습방법의 개선뿐만 아니라 교육 전반의 다양한 측면에서 광범위하고도 실질적으로 교육현장을 변화시킨 운동으로 평가되고 있다. 이러한 열린교육의 태동과 확산에 은용기가 참여하여 역할을 하였다는 것은 그의 업적으로 평가될 수 있다.

#### IV. 결론 및 제언

식민지 시기 대구사범학교와 신경법정대학을 졸업하고 초중등학교 교사와 사회과 편수관을 거친 은용기는 평생에 걸쳐 사회과 교육과정, 교과서, 교수학습방법, 학교 교육에 헌신하며 공헌한다.

연구자가 은용기에 초점을 맞춘 것은 그가 사회과 전반의 생화(生化)와 발전 과정에 업적을 남긴 주체이기도 하지만 무엇보다 최병철 이후 초등사회과를 전담하며 초등사회과 교육과정, 교과서, 교수학습방법과 같은 초등학교 현장의 교수학습 발전에 보다 천착하였기 때문이다. 특히 사회과 편수관으로 재직하면서 제3차 교육과정 시기 새로운 학습의 방법으로 도입된 탐구의 흐름을 수용하여 교과서 내용구성체제를 변화시키는데 결정적으로 공헌하였고, 현장 교원으로 재직하면서도 열린교육의 토대를 확립하고 확산하는데 기여하며 의미를 남겼다. 변화된 교육 패러다임, 새로운 교수학습방법을 능동적으로 수용하는 그의 삶은 초등사회과 교육사에서 중요한 의미로 주목된다.

연구자는 이러한 인물에 초점을 맞추는 것이 보다 교과교육적인 측면에서 중요하다고 생각하였다. 실질적으로 교수학습 발전을 위해 노력하는 인물들이 교과교육적인 측면에서 의미가 있다고 생각하기 때문이다. 그리고 이들의 연구가 보다 현장실천적인 사회과교육의 미래를 그리는데 토대가 될 것이라고 생각하였다.

사회과교육학자 은용기에 대해 탐색해 보았다. 그의 노력으로 인해 초등사회과는 변화되는 환경에 적응하며 발전해 나간다. 오늘날 사회과의 비약적인 발전 앞에는 이런 선구자들의 노력이 있었음을 기억하면서 앞으로 사회과교육의 선구자들에 대한 계보 탐색이 요구된다. 그리고 이를 토대로 약 80여 년의 세월을 이어온 초등사회과 교육사에 대한 정리가 요구되고 있다. 이러한 연구는 한국 초등사회과의 형성과 변화를 보다 명확하게 이해할 수 있도록 할 것이며, 미래의 사회과교육에 메시지를 던질 것이다.

## 참고문헌

- 김세훈(2023), 한국 초등 사회교과서 내용구성체제의 형성과 변화 논리, 경인교육대학교 박사 학위논문.
- 김세훈 · 이동원(2023), 사회과 도입 · 성립기 초등 사회과교육자 최병철 연구, 사회과교육연구, 30(4), 15-30.
- 김용만(2014), 편수국 생활의 시작과 이때 만난 은용기 편수관, 한국교육과정 · 교과서연구회 편, 편수의 뒀안길 제12집, 서울: 선명인쇄(주), 30-41.
- 안영순(2004), 사회과 교육학자로서의 강우철 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 은용기(1991), 그 곳, 그 얼굴들, 한국교육과정 · 교과서연구회 편, 편수의 뒀안길 제1집, 서울: 대한교과서 주식회사, 82-86.
- 은용기(1992), 생각해 볼 일, 私學, 61, 14-16.
- 은용기(1996), 사학과 열린 교육, 私學, 77, 56-65.
- 은용기(1998), 열린교육을 위한 교육과정 발전방향, 열린교육연구, 6(1), 181-189.
- 이기훈(2002), 일제하 식민지 사범교육 -대구사범학교를 중심으로-, 역사문제연구, (9), 41-76.
- 정길용(2002), 제3차 교육과정기 사회과 탐구학습의 수용, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 허 종(2006), 일제강점기 후반 대구사범학교의 학생운동, 한국독립운동사연구, (27), 181-212.
- 허 종(2013), 일제하 전시체제기 대구지역 학생운동의 전개와 성격, 대구사학, 110, 187-219.
- Hertzberg, Hazel W.(1981). Social Studies Reform 1880-1980. Boulder, CO: Social Science Education Consortium, Inc.

# 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II



- 사회과 성취기준 실행에서 나타나는 문제

강 장 숙(충북대) ..... 53

- 2022 개정 초등 사회과 지리영역 교육과정의 의미연결망 구조

이 동 민(진주교대) ..... 63

- 텍스트마이닝을 통해 탐색한 시 윤리 분야의 토픽과 사회과에서의 함의

이 승 연(한신대 IR센터) ..... 69





## 사회과 성취기준 실행에서 나타나는 문제

강 창 숙  
충북대학교

### I. 서론: 국가교육과정과 ‘성취기준’ 의 의미 변화

#### 1. 미국의 교육개혁과 ‘National Standards’ 개발

미국 교육에서 국가 수준의 기준(National Standards)에 대한 관심은 1983년에 발간된 「위기에 처한 국가(A Nation at Risk)」라는 보고서에서 촉발되었다. 당시 미국의 각 주는 모든 학생이 고등학교를 졸업하는 데 필요한 최소한의 이수 코스의 수를 규정해 왔을 뿐, 이들 코스에서 학생들이 무엇을 공부해야 하는지는 구체화하지 않았다. 사실상 코스의 실질적인 내용은 교과서 출판업자들과 시험 문항 제작 회사들에 의해 결정되었다. 이러한 상황 속에서 출간된 「위기에 처한 국가」는 미국 교육이 지극히 평범한 수준에 있음을 경고하면서, 학생들이 무엇을 배우는지를 우연에 맡기기보다는 교과별로 표준화된 성취기준을 만들어서 제공할 필요가 있음을 권고했다(Gewertz, 2012; Ravitch, 2010). 이에 교육자들과 정책가들은 ‘National Standards’에 관심을 갖게 되었고, 1980년대 후반부터 이를 교육개혁의 기초로 고려하기 시작했다(소경희, 2013).

미국에서 지리, 역사 등 주요 교과목의 국가 수준 ‘standards’는 1994년과 1996년에 공표되었고, 이후 각 주에서는 이에 근거한 교과 교육과정 구성과 운영이 90년대 후반에 시작되었다.

- . 「Geography for Life: National Geography Standards」, 1994: 6 essential elements and 18 standards title.
- . 「Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies」, 1994: 10대 주제 Strands
- . 「National Standards for History: Basic Edition」, 1996: historical thinking skill(5 standards), historical understanding(미국사, 세계사).

우리나라의 국가 수준 교육과정과는 달리 미국의 ‘standards’는 일반적인 교육과정보다는 상위개념이지만, 그 자체가 교육과정인 것은 아니고, 교육과정을 구성하는 기본지침이라 할 수 있다. 국가 수준에서 개발되었기에 ‘국가적’이라고 표현하지만, 우리나라처럼 교육관련법에 의거하여 “법적 효과를 지닌다.” 등의 의미가 아니라, 전 국가적 차원에서 공통의 기준으로 고려할 만한 것을 의미한다. 미국의 교육개혁에서 ‘standards’는, 수준 높은 기준을 모든 학생에게 동일하게 적용한다는 취지로 사용되었지만, 미국의 학교 교육을 ‘표준화’시킬 가능성을 안고 있다는 것이 가장 큰 쟁점이었다(강창숙, 2021).

## 2. 7차 ‘성취기준’ 중심 교육과정 개발과 용어 혼란

미국에서 ‘standards’ 중심 교육과정 개정 변화가 막 시작되려는 즈음이었던 1997년, 우리나라는 7차 교육과정에서 이를 각 교과 내용 진술 방식으로 도입하였다. 미국과 우리나라의 교육문화는 매우 다름에도 불구하고 거의 동시에 교육정책으로 시행되었다(강창숙, 2021). 이처럼 우리나라 교육과정에 성취기준이 도입된 것은 미국의 표준 중심 교육개혁(standards-based educational reform)의 영향에 따른 것이다(차조일·강대현, 2019). 국내 초기 관련 연구에서 ‘standards’는 대부분 ‘표준’으로 번역되었고, 미국의 영향을 받은 중국도 2001년 국가교육과정을 ‘교학대강(教學大綱)’에서 ‘과정표준(課程標準)’으로 번역, 개정하였다. 도입 초기에 ‘standards’는 다소 강박적인 ‘표준’으로 이해되었고, 최근에 ‘기준’으로 개념화되었다.

우리나라는 1996년 제7차 교육과정 총론이 개발될 때 하위과제 중의 하나였던 「교과 교육과정 내용 구성 및 제시 방식」(박순경, 1997)에서 ‘성취기준’이란 용어가 공식적으로 등장한다. 이 문서에는 learning standards, content standards, performance standards와 같이 미국에서 사용되었던 여러 종류의 기준들이 그대로 나타났다. 이 문서에서 ‘성취기준’에 대한 영어식 표현은 발견되지 않지만, ‘내용 제시 방안’ 부분에서 성취기준은, “교과별로 설정된 교육과정상의 교육목표와 교육내용을 분석하여 학생들이 달성해야 할 능력 또는 특성의 형태로 진술한 것으로서 주로 학생의 입장에서 진술된다.”로 정의, 기술되었다. 그리고 “각 교과의 하위 내용 영역별로 진술된 것으로서, 현행 교육과정의 교과별 내용을 한 단계 더 상세화한 수준에서 내용과 행동이 결합된 형식을 취하며, 내용기준과 수행기준으로 형성된다.”고 설명하였다. 이 문서에서 ‘standards’는 ‘성취기준’ 혹은 ‘학업 성취기준’으로 번역, 사용되었고, 이는 미국의 ‘내용기준’의 의미에 해당하는 것이었다(허경철, 2006).

이 연구의 후속 연구(허경철 외, 1997, 39-40)에서는 성취기준의 개발은 절대 평가기준을 개발하기 위한 과정에서 우선적으로 수행되어야 하는 단계로 규정되었다.

7차 교육과정부터 각 교과의 내용 진술은 성취기준 형식으로 이뤄졌고, 용어 차용에 따른 혼란과 시행 초기에 나타나는 교과별 진술 방식의 다름(차이)에 대해, 부진하고, 우수한 것으로 판별하는 비판도 이루어졌다. 예를 들어, 도입 초기 성취기준은 내용과 행동 요소의 단순 결합으로 인식되면서 Tyler식 행동목표로 진술되었다. 게다가 성취기준은 ‘평가’를 고려한 ‘수행기준’이어야 함에도 불구하고, 내용 중심으로 진술되었다(백남진, 2014). 초기 혼란에 따라 교과별 진술 형식에 편차가 나타날 수 있음에도 불구하고, 교과 교육과정 개발자들의 전문성 부족으로 지적하거나(성열관 외, 2008; 모경환·강대현, 2012 참조), 일부 교과의 성취기준 진술을 ‘잘못된 것’으로 비판하기도 했다. 분명히 잘못된 것이 아니고, 선부른 정책 시행에 따른 당연한 혼란이었다(강창숙, 2021, 362). 국가 주도의 일방향이었고 하향적으로 이뤄지는 교육과정 개정 과정에서 형성된 위/아래, 총론 상위/각론 하위, 일방적 하달/무조건 수용의 권위적이고 이분법적인 사고방식이 반영된 비판들이었다. 무엇보다 교과별 성취기준 진술 형식이 ‘표준’을 준수한 통일된 형식이어야 할 교육적, 논리적 근거는 없다(강창숙·태지현, 2023).

### 3. 국가교육과정 문서에 명시된 ‘성취기준’ 의 의미와 변화

① 7차 교육과정에서 성취기준은 ‘활동 중심, 문제해결 중심의 학습을 뒷받침하기 위해 학년별 내용을 성취수준과 관련 학습 활동을 결합한 학습목표’ 형태로 제시되었다. 이러한 방식의 내용 제시는 내용을 가르쳐야 할 주제의 범위로 파악하기보다는 학습하여야 할 목표로 보는 인식의 전환을 반영한 것이다(교육부, 1998, 14).

② 2015 개정 교육과정에서 성취기준은 ‘학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후, 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준’ 으로 제시되었다(교육부, 2015a, 일러두기).

③ 2022 개정 교육과정에서는 ‘영역별 내용 요소(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)를 학습한 결과 학생이 궁극적으로 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 도달점’ 으로 변화되었다(교육부, 2022a, 일러두기).

④ 2024학년도 학교생활기록부 기재요령(고등학교)에서, “ ‘성취기준’ 은 각 교과목에서 학생들이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력과 특성을 진술한 것으로 교수·학습 및 평가의 실질적인 근거로 교사가 무엇을 가르치고 평가해야 하는지, 학생이 무엇을 공부하고 성취해야 하는지에 관한 실질적인 지침이 된다” 로 설명된다(교육부 등, 2024, 2024학년도 학교생활기록부 기재요령(고등학교): 「학교생활기록 작성 및 관리지침」 (교육부훈령 제477호) 해설 및 기재요령, 119).

이처럼, 국가교육과정에서 제시하는 ‘성취기준’ 의 의미나 성격은 계속 변화하고 있으며, 이에 따른 혼란도 계속되고 있다.

현행 2015 개정 사회과 교육과정은 성격, 목표, 내용체계 및 성취기준, 교수·학습 및 평가의 방향으로 구성되었고, 2022 개정 사회과 교육과정은 성격 및 목표, 내용체계 및 성취기준, 교수·학습 및 평가로 구성되었다. 이 중에서 성취기준’ 은 교육과정 실행의 기준으로써 교실 수업에서 학습자의 성취 도달점으로 핵심 기능을 담당한다. 즉, 교육과정 실행에서 성취기준의 역할은 크게 세 가지로 구분되는데 첫째, 교과서 개발 기준 둘째, 교수·학습의 내용과 방향의 기준 셋째, 학습 평가의 내용 설정과 방향의 기준이다.

사회과 국가교육과정의 의미와 가치는 그것의 실행으로 구현되고, 이는 교과 교육의 의미와 가치를 담보한다. 이에 사회과 국가교육과정 실행과 관련되는 문제를 일반사회와 지리 영역을 사례로 살펴보고자 한다. 사례 관련 논의는 연구주제에 ‘성취기준’ 이 포함된 학술 연구를 대상으로 분석하였다.

## Ⅱ. 사회과 국가교육과정 ‘성취기준’ 과 실행에 대한 논의: 일반사회와 지리 영역을 사례로

### 1. 국가교육과정 성취기준의 내용과 진술에 지중된 논의

사회과 국가교육과정 성취기준에 대한 논의는 국가 수준의 성취기준의 내용에 관한 논의를 중심으로, 연계성, 역량, 평가, 교사 인식에 대한 논의가 주로 이루어지고 있다.

먼저, 국가교육과정 성취기준의 내용에 대한 논의는 2007 개정 교육과정이 시행되면서 7차 및 2007 개정 교육과정 시기에 이루어진 여러 가지 성취기준의 무분별한 개발에 대한 비판으로 시작되었다. 즉, 7차 교육과정부터 성취기준이 교육과정, 교과별 교수학습 및 평가 활동 안내, 국가 수준 학업 성취도 평가 준거 등 세 차원에서 무분별하게 개발·사용되었다는 점과 이에 따른 혼란을 지적하면서, 단일 성취기준 개발의 필요성을 제시하였다(강대현, 2010). 그리고 교육과정 성취기준과 핵심 성취기준의 관계의 모호함을 지적한 연구(김명정, 2015)가 이루어지고 있다.

여러 가지 성취기준이 무분별하게 개발된 배경은 국가 수준에서 제시한 성취기준 개발 기준이나 지침으로 인한 것이었으며, 그 혼란은 지금도 계속되고 있다(표 1). 그동안 국가 수준의 성취기준 개발 및 연구 사례를 살펴보면, 미국과 우리나라 교육과정의 맥락을 잘못 이해하여 세 종류의 성취기준 개발을 통해 국가적 자원을 낭비하고, 이미 국가 수준의 공통 핵심 성취기준이 있음에도 불구하고 우리 상황에 맞지 않게 공통 핵심 성취기준을 추출하는 등의 작업을 수행하는 시행착오들이 있었다(차조일·강대현, 2019).

성취기준의 내용에 대한 논의는 주로 내용과 진술을 중심으로 이루어지고 있다. 즉, 성취기준 진술 내용이 명료하지 못한 점을 지적한 연구(모경환·강대현, 2012), 성취기준의 특정 내용 반영 정도나 연결성에 대한 분석(이동민, 2014; 이동민·고아라, 2015; 이동민, 2016)가 이루어졌다. 그리고 Bloom의 신교육목표 분류체계를 토대로, 성취기준이 특정 지식과 인지과정에 편중된 문제점을 지적한 연구(최정순·설규주, 2014; 박기범, 2016; 이소연, 2017; 전재원, 2019; 이수진, 2023; 박진영·이보영, 2024)가 꾸준히 이루어지고 있다. 특정 내용의 진술이나 반영 비중(김찬미, 2023)이나, 범주별(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도) 비중이 편중된 문제점을 지적한 연구(손명철, 2020; 김기환 외 4인, 2023; 이서영, 2023)도 이루어지고 있다. 나아가 기능 술어가 체계적이지 못하고 일관성 없이 사용되는 방식의 문제를 분석한 연구(차조일·강대현, 2019)와 성취기준에서 지향하는 탐구의 과정과 기능을 분석한 연구(강창숙·태지현, 2023)가 진행되고 있다.

둘째는 학습내용으로서 성취기준의 학년군별 연계성이나 특정 영역의 계열성을 분석한 연구(전재원, 2018; 정상우, 2021)가 이루어지고 있다. 이들 연구는 학년군별, 영역별 연계성의 차이와 낮은 연계율의 문제해결을 위해 학습 개념의 체계화를 통한 계열화의 필요성 및 학습 내용 계열의 역전 현상의 문제와 해결 방안을 제시하였다.

셋째는 2015 개정 교육과정부터 강조되는 역량 중심 성취기준 개발과 개선 방안 관련 논의(구정화, 2021; 이바름, 2021; 이바름·김명정, 2021; 이성재·김혜진, 2023 등)가 이루어지고

있다. 이들은 역량 기반 교육과정의 지향이나 구현에 초점을 두고, 교과역량과 연관된 성취 기준의 개발, 교과역량과 성취기준 기능 술어의 유기적 연결 및 명료화, 특정 영역의 역량 및 하위 요소 개발과 적용의 필요성을 제시하였다.

넷째는 성취기준과 수능 문항의 내용타당도, 평가기준, 학업성취도 평가에 관한 논의들(김시화·강창숙, 2017; 성경희, 2020; 김태수, 2021)이다. 이들은 수능 문항과 성취기준의 내용타당도 확보의 필요성, 학업성취 분석 결과가 향후 성취기준의 선정 및 계열의 적절성 확보의 근거 자료로 활용될 수 있다는 점, 성취기준과 평가기준이 인지적 영역 중심으로 편중된 문제와 성취기준과 평가기준의 정합성 증대의 필요성을 제시하였다.

마지막으로, 국가교육과정 성취기준에 대한 교사의 인식, 수업설계 방안, 수업계획에 미치는 영향을 탐색한 연구(김한성·홍원표, 2019; 박원진 외 4인, 2019; 김민정·최진영, 2022)가 이루어지고 있다. 이들 연구는 초등 교사들의 사회과 성취기준에 대한 인식은 대체로 긍정적이지만, 만족도는 상대적으로 낮게 나타났다는 점, 사회과 학습 활동이 성취기준과 유기적으로 연결되는 백워드 기반 수업 설계 방안 제시, 성취기준 진술 내용에 따라 교사의 수업계획에 미치는 영향이 다르다는 점을 밝히고 있다.

이밖에 우리나라와 외국의 성취기준 혹은 다른 교과목과 비교하여 특성이나 개선점을 밝히는 연구가 다수, 계속적으로 이루어지고 있지만, 사회과 성취기준의 실행에 대한 직접적인 논의와 거리가 있어 본 연구에서는 생략한다.

## 2. 사회과 교육과정 성취기준의 실행에 대한 부진한 논의

교과서 구성, 수업 실행, (수행)평가 등 현장 실행에 대한 경험적 논의가 적극적으로 이루어져야 하지만, 이에 대한 연구는 3편 정도가 발견될 정도로 매우 부진하다.

① ‘통합사회’ 성취기준과 5종 검정교과서의 수행과제의 역량 적합성, 통합성 정도를 분석한 연구(허수미, 2018)가 이루어졌다. 분석 결과, 성취기준이 역량 중심으로 진술되지 못하였고, 핵심역량-교과역량-성취기준의 연계성이 낮으며, 통합성 요건이 충분히 반영되지 않았음을 밝히면서, 교육과정과 교과서 구성 방식의 개선 필요성을 제시하였다.

② 2015 개정 초등 사회과 지리영역 성취기준과 수업목표의 정합성을 Bloom의 신교육목표 분류학에 의거 인지적 영역의 성취기준과 수업목표를 분석한 연구(최정연·남상준, 2019)가 이루어졌다. 분석 결과, 수업목표의 성취기준에 대한 정합성을 확보하기 위해 명료한 서술어 사용과 인지과정 서술어에 대한 연구의 필요성을 제시하였다.

③ 2015 개정 사회과 교육과정 성취기준 구현을 위한 프로그램 설계 방안으로 백워드 설계 방안을 사례로 제시한 연구(박원진 외 4인, 2019)가 이루어졌다.

국가교육과정의 가치와 의미는 성취기준의 바람직한 실행으로 이루어질 수 있고, 7차 교육과정이 시행된 2001년(초등학교 3, 4학년, 중학교 1학년)부터 교실 수업은 활동 중심, 과정 중심 평가를 지향해 왔으며, 수행평가가 제도적으로 실시되었지만, 성취기준과 평가의 실행에서 나타나는 문제나 개선점에 대한 경험적 논의는 보이지 않는다.

### Ⅲ. 사회과 성취기준 실행을 위한 이론적 배경

국가교육과정(성취기준)이 교과서 구성과 교실 수업으로 실행되기 위해 성취기준에 대한 적극적이고 능동적인 이해와 실천 과정은 교육과정의 재구성(Re-construction), 성취기준 재구조화(Restructuring), 교수학적 변환(Didactic transposition)을 이론적 배경으로 설명할 수 있다.

#### 1. 교육과정 재구성

그동안 널리 공유되어 온 교육과정 재구성이라는 용어는 2차 시기 국민학교 교육과정에서 지역성을 강조하면서 처음 등장하였으며, 교육과정에 대한 교사의 자율권 확대와 전문성 신장의 관점에서 교육과정 재구성은 지속적으로 강조되고 있다(강창숙, 2021, 25). 국가교육과정 문서에서 의미하는 ‘교육과정 재구성’은 국가 수준에서 주어진 교과의 편제나 시간 배당에 중점을 둔 지역 및 학교 수준 교육과정 편성·운영과 같은 소극적 재구성이다. 교과서 내용과 순서를 변경할 수 있다는 의미를 내포하고 있지만, 성취기준을 바꾸거나 특정 성취기준을 배제 혹은 생략하는 적극적인 재구성을 의미하는 것은 아니다.

#### 2. 성취기준의 재구조화

최근 교육부에서는 ‘성취기준의 재구조화(restructuring)’를 제시하고 있다. 그동안 학교 현장에서 국가 수준의 성취기준은 일종의 불가침 영역이었다. 성취기준은 교사가 비판할 수 없는 영역이었고 그저 받아들이고 수용해야 할 일방적인 대상이었다. 하지만 COVID-19 이후 학교생활기록부 작성 및 기재요령에 제시된 ‘성취기준 재구조화’가 교육부 장학자료로 보급되면서 제한된 학습 환경을 극복하는 데 적극적으로 활용되기 시작했다. 즉, 성취기준 재구조화는 교육과정 성취기준을 기초로 학생의 개별성과 다양성, 학교의 특수성과 교육환경 등을 고려하여 실제 수업과 평가 상황에 최적화된 성취기준으로 수정·변형하거나, 보다 구체적이고 명료하게 구성하는 것으로 이해되고 있다(옥진엽 외 4인, 2022, 16; 교육부·17개 시도 교육청·한국교육과정평가원, 2024, 123).

#### 3. 교수학적 변환

교육과정 재구성, 성취기준의 재구조화에 비해 교수학적 변환은 교육의 3요소(교사, 학생, 지식) 중에서 지식에 초점을 두고 ‘사용할 지식’으로부터 ‘가르칠 지식’으로 변환되는 절차와 산물에 대해 설명한다(강완, 2000, 23). 교수학적 변환론에 의하면, 교육과정과 교과서는 교수학적 의도에 따라 변형된 것으로 교수학적 의도가 다르면 교육과정과 교과서도 다르게 개발된다(최지선, 2022, 378). 우리나라와 같은 국가교육과정 체제에서는 교과서 구성에서 ‘교수·학습할 지식’으로의 1차 교수학적 변환이 적극적으로 이루어진다. 즉, 교과서에서

‘교수·학습할 지식’으로의 교수학적 변환은 특정한 형식의 조직, 즉 단위 구성으로 이루어지며, 이는 교과서별로 지식의 변환이나 형식의 다양성으로 나타난다.

#### IV. 결론 및 문제 제기: 교과서에서 성취기준의 분절, 세분, 변환으로 나타나는 왜곡 현상

위의 논의를 정리하면, 사회과 교육과정의 핵심인 성취기준의 온당한 실행을 어렵게 하는 배경은, ① 국가교육과정에서 ‘성취기준’ 의미 변화와 혼란이 계속되고 있다는 것 ② 교과 교육적 차원에서 논의는 국가교육과정 성취기준의 내용과 진술에 치중되고 있으며, 교사나 교실에서 실행에 대한 경험적 연구는 매우 부진하다는 것이다.

새로운 문제를 제기하면 ③ 교과서 구성 단계에서, 사회과 국가교육과정의 성취기준이 위계적인 단위와 학습주제, 학습목표, 탐구활동으로 변환되는 과정에서, 복문의 성취기준이 분절, 세분되면서 왜곡 현상이 나타난다는 것이다.

이에 2015 개정 한국지리 검정교과서 3종을 사례로, 성취기준이 단위 및 학습주제, 학습목표, 학습목표 및 탐구활동 기능술어로 분절, 세분, 변환되면서 나타나는 현상을 살펴보면 다음과 같다.

##### 1. 성취기준이 위계적인 단위 및 학습주제로 분절, 세분, 변환되면서 나타나는 현상

한국지리 교육과정의 ‘내용체계 및 성취기준’에 근거한 교과서 단위 구성은 3종 교과서 모두 ‘대단원-중단원-소단원-하위 학습주제-탐구활동’의 기계적인 패턴으로 이루어지고 있다. 이는 ‘학교 현장에서 충분히 활용할 수 있도록 이수 단위를 고려하여 학습량을 적절하게 안배하고, 각 대단원 및 하위 단위, 내용요소별 학습량을 적정화’한 구성이다(교육부·한국교육과정평가원, 2016; 강창숙, 2021, 169). 한국지리 교과서 대단원 구성에서 나타나는 교수학적 변환의 과정과 양상을 ‘1. 국토 인식과 지리정보’ 단위(성취기준 01-01)를 사례로 살펴보면 다음과 같다(표 4).

먼저, 3종 교과서에서 교육과정 내용체계의 영역과 내용요소는 각각 대단원과 중단원 학습주제로 구성되고, 성취기준은 내용요소를 바탕으로 진술된다. 이러한 과정은 기계적인 편성으로 이루어지고 있지만, 교육과정 내용체계가 ‘교수·학습할 학습주제’로의 적절성이나 내용 타당성 등에 비판적 검토의 필요성이 제기된다.

둘째, 소단원 학습주제와 학습목표 진술은 성취기준을 근거로 이루어지고 있으며, 소박한 교수학적 변환이 이루어지고 있다. 이러한 교수학적 변환 과정에서 수업 활동의 기준이 되는 성취기준이 2-3개의 소단원 학습주제나 학습목표로 분절, 세분되는 현상이 나타난다. 대부분 2개의 복문으로 진술되는 성취기준은 선, 후 문장이 순차적으로 연계되거나 상관관계를 이루는 학습활동을 구성하고 있지만, 학습목표와 하위 학습주제로 분절되는 과정에서 학습내용과 활동이 단순화되고 파편화되는 문제가 발생하고 있다.

셋째, 이른바 본문을 구성하는 소단원의 하위 학습주제는 성취기준 및 학습 요소를 근거로 구성되고 있지만, 교과서별로 형식과 내용요소는 각기 다르게 구성되었다. 이는 교과서 개발자의 관점에서 소단원 및 하위 학습주제를 동일하게 구성하거나 ‘교수·학습할 내용’에 대한 추가 등 적극적인 교수학적 변환이 이루어진 결과이다. 하지만 사례 대단원을 비롯한 대부분의 대단원에서 소단원 및 하위 학습주제가 지리적 사실이나 개념 중심으로 세분되고 나열되는 문제가 나타난다.

마지막으로, 대단원 전개 체제에서 하위 학습주제별로 구성된 본문까지는 학습할 내용 지식 중심의 텍스트로 구성되었지만, 탐구활동은 학습자가 자기주도적 학습으로 교과 역량을 함양할 수 있는 활동 중심의 텍스트로 구성된다는 점에서 상대적으로 적극적인 교수학적 변환이 이루어지고 있다. 하지만 탐구활동이 소단원 단위로 구성되고, 소단원 학습주제와 학습 목표에 근거한 학습자의 활동으로 구성되면서 성취기준에서 지향하는 학습자 활동이 소단원 단위로 분절된다. 이에 하나의 성취기준이 본래 추구하는 의도나 지향점이 왜곡되는 문제가 뚜렷하게 나타난다.

## 2. 성취기준이 학습목표로 분절, 세분, 변환되면서 나타나는 현상

성취기준에 대한 학습목표 구성의 양상은 성취기준의 표면적 문장 형식이 1개의 단문이지만, 학습목표는 2개로 구성된 경우는 1-2의 형식으로 유형화하여 분석하였다(표 5). 분석 결과는 다음과 같다.

① 성취기준이 학습목표로 구성되는 형식은 5개 유형(1-2, 1-3, 2-2, 2-3, 2-4)으로 나타났으며, 성취기준의 수보다 학습목표의 수가 적게 구성된 경우는 없다. 교과서별 양상은 1개 교과서에서 차이가 나타났다. A, B 교과서에서는 성취기준에 대한 학습목표 구성이 비교적 다양한 유형으로 나타났지만, C 교과서는 모든 (중)단원에서 성취기준의 수나 내용과 관계없이 학습목표를 2개로 구성하는 획일성이 나타났다.

② 7개 대단원에서 제시된 총 28개의 성취기준은 51개 단위 문장으로 분석되었고, 이는 교과서별로 63, 65, 56개 학습목표로 변환되었다. 학습목표는 상대적으로 추상적인 성취기준을 구체화, 명료화하는 과정이라는 점에서 학습목표의 수는 성취기준의 추상성과 압축성을 반영한다.

③ 복문으로 구성된 성취기준이 2개의 학습목표로 변환된 2-2유형이 62개(약 69%)로 가장 많았다. 2-2유형은 성취기준의 내용이 거의 변화 없이 학습목표로 구성되었고, 기능 술어만 변화하는 경우가 대부분이다.

④ 나머지 4개 유형(1-2, 1-3, 2-3, 2-4)은 성취기준에서 제시한 내용보다 학습목표의 내용(수)가 많은 경우로 성취기준이 지나치게 압축되거나, 표현이 모호하여 이에 대한 해석이 다양하면서 혼란스럽게 이루어진 경우라 할 수 있다.

### 3. 성취기준의 기능술어가 학습목표 및 탐구활동 기능 술어로 분절, 세분, 변환되면서 나타나는 현상

한국지리 국가교육과정 성취기준에서는 13개 기능 술어가 54회 진술되었지만, 교과서 학습 목표는 21개 기능 술어가 192회 진술되었고, 탐구활동에서는 32개 기능 술어가 439회 진술되었다(표 6). 외형상 학습목표와 탐구활동이 학습자 활동의 관점에서 다양한 기능 술어가 진술되고 있어 적극적인 교수학적 변환이 이뤄진 것으로 볼 수 있다. 성취기준의 기능 술어가 학습목표와 탐구활동 기능 술어로 변환되는 양상은 세 가지로 정리할 수 있다.

① 성취기준에서 진술된 기능 술어가 무엇인지와 관계없이 학습목표와 탐구활동에서는 특정 기능 술어로 진술되고 있다. 즉, 학습목표에서는 ‘설명할 수 있다’ ‘파악할 수 있다’, ‘이해할 수 있다’, ‘제시할 수 있다’의 4개의 진술 비중이 전체의 약 79%를 차지하고, 탐구활동에서는 ‘설명해 보자’, ‘말해 보자’, ‘토론해 보자’, ‘발표해 보자’, ‘정리해 보자’의 5개 기능 술어가 약 57% 비중으로 진술되었다.

② 성취기준에서 제시된 기능 술어가 학습목표와 탐구활동에서 동일하게 구현되는 경우는 매우 적고, 특히 탐구활동에서는 진술되지 않는 경우도 많았다.

③ ‘조사한다’, ‘탐구한다’, ‘토론한다’, ‘평가한다’, ‘설계한다’, ‘수립한다’와 같이 상대적으로 고차적인 사고, 많은 시간, 동료와의 협력이 필요한 기능 술어는 성취기준과 학습목표 및 탐구활동 진술에서 사용되는 비중이 매우 낮게 나타났다.

실제 교실 수업은 50분 단위, 1차시 수업으로 이루어지고 차시별로 학습목표가 구성된다는 점에서, 성취기준이 수업 차시별 학습목표로 분절, 세분, 변환되는 과정에서 성취기준의 본래 의미가 왜곡되는 현상은 더욱 심화될 것이다.

#### 참고문헌

이하 생략.

메 모

## 2022 개정 초등 사회과 지리영역 교육과정의 의미연결망 구조

이 동 민

진주교육대학교

### I. 연구목적 및 방법

본 연구는 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정이 형성하는 의미연결 구조, 즉 교육과정 텍스트의 의미연결망을 분석하는 데 목적을 둔다. 이에 따라 한글 텍스트의 의미연결망 분석에 최적화된 분석틀인 KrKwic을 활용하여 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정의 성취기준 및 해설, 적용시 고려사항 텍스트가 형성하는 의미연결망을 도출하고 그 의미를 분석하였다.

### II. 분석 결과

분석 결과 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정이 형성하는 의미연결망은 지역지리 및 지도 관련 내용을 최종심 핵심개념으로 지리 교과와 주요 개념들이 상호연결되는 패턴을 보였다. 기후위기와 방재 및 재난안전교육, 장소와 장소감, 지리공간기술 등 지리교육 분야의 시의성 있는 주제 또한 중요한 위치를 점했다. 한편으로 기후변화 및 장소·장소감 관련 핵심개념은 의미연결망 내부에서의 상대적으로 덜 독립적인 성격을 가진다는 사실 또한 확인할 수 있었다(표 1-2, 그림 1 참조).

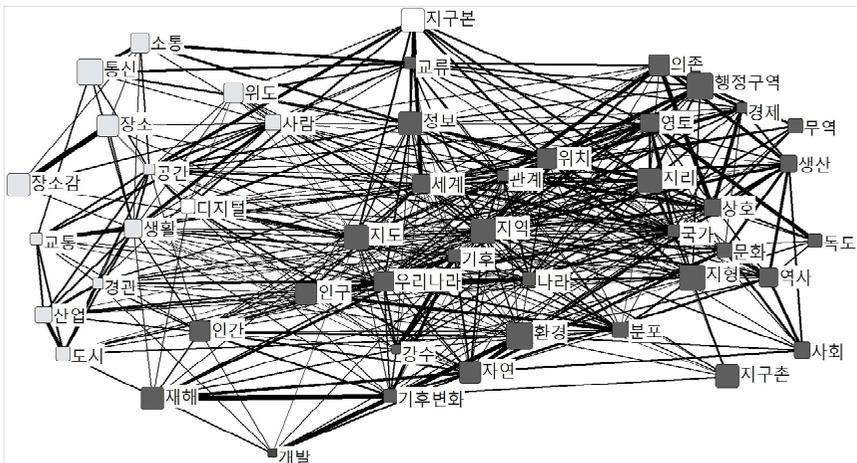


그림 1. 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정의 언어 네트워크 구조

표 1. 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정의 주요 핵심개념 및 출현 빈도

순위	핵심개념	빈도	순위	핵심개념	빈도	순위	핵심개념	빈도	순위	핵심개념	빈도
1	지 역	87	12	지 리	14	24	지 형	9	36	디지털	6
2	지 도	37	12	장 소	14	26	교 류	8	36	소 통	6
3	생 활	35	12	분 포	14	26	기후변화	8	36	통 신	6
4	세 계	34	16	도 시	13	26	무 역	8	40	강 수	5
5	인 구	32	16	역 사	13	26	위 도	8	40	개 발	5
6	기 후	28	18	교 통	12	26	의 존	8	40	경 제	5
7	환 경	23	18	자 연	12	31	경 관	7	40	사 회	5
8	위 치	18	18	사 람	12	31	문 화	7	40	산 업	5
9	관 계	17	21	생 산	11	31	영 토	7	40	장소감	5
9	정 보	17	22	국 가	10	31	인 간	7	40	재 해	5
11	우리나라	15	22	상 호	10	31	지구촌	7	40	지구본	5
12	공 간	14	24	나 라	9	36	독 도	6	40	행정구역	5

표 2. 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정의 주요 핵심개념의 연결중심성

순위	핵심개념	연결중심성	순위	핵심개념	연결중심성	순위	핵심개념	연결중심성
1	지 역	7.065	17	의 존	4.382	33	산 업	3.073
2	우리나라	6.516	18	기 후	4.349	34	분 포	3.011
3	관 계	6.297	19	환 경	3.972	35	재 해	2.964
4	세 계	5.922	20	문 화	3.924	36	도 시	2.862
5	지 리	5.848	21	역 사	3.773	37	행정구역	2.692
6	나 라	5.650	22	교 류	3.761	38	교 통	2.685
7	위 치	5.617	23	경 제	3.720	39	사 회	2.177
8	정 보	5.414	24	강 수	3.671	40	소 통	2.028
9	자 연	5.296	25	지구본	3.599	41	통 신	2.010
10	생 활	5.025	26	인 간	3.429	42	개 발	1.848
11	공 간	4.866	27	기후변화	3.306	43	독 도	1.690
12	국 가	4.726	28	경 관	3.304	44	장 소	1.658
13	지 도	4.563	29	인 구	3.143	45	무 역	1.641
14	상 호	4.543	30	사 람	3.127	46	장소감	1.455
15	생 산	4.499	31	디지털	3.101	47	위 도	1.428
16	영 토	4.391	32	지 형	3.079	48	지구촌	1.027

### Ⅲ. 결론 및 논의

본 연구를 통해 도출한 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정 텍스트의 의미연결망 구조는, 교육과정 텍스트가 기후위기, 사적지리 및 지리교육과 관련한 정의적 영역, 안전교육과 재난·방재교육, 지도학습과 지리공간기술, 세계시민교육 등 지리교육이 추구해야 할 교육적·학문적·시대적 과제와 요구사항을 중요하게 다루고 있음을 보여 준다. 그런 한편으로 특히 사적지리, 세계시민교육 등의 내용이 자칫 텍스트의 의미연결망 구조 속에서 주변적인 위치를 점하며 교육과정 개정의 취지를 충분히 살리지 못할 소지 또한 내포하고 있다는 사실 또한 확인할 수 있었다. 따라서 교과서 집필, 교실수업 등 교육과정의 실제 운영에 있어 본 연구에서 지적된 문제점이 최소화되고 교육과정의 개정 취지가 최대한 학교현장에서 잘 실천될 수 있도록 하기 위한 노력과 연구가 이루어질 필요가 있다. 예를 장소감 등 사적지리 관련 내용을 지리적 문제해결이나 샅터의 지리적 환경 개선 등과 효과적으로 이어갈 수 있는 교과서 집필이나 수업의 방향, 방안 등에 대한 이론적·실천적 접근이나 연구가 의미있게 시도된다면, 2022 개정 초등사회과 지리영역 교육과정 시대의 초등사회과교육, 초등지리교육은 더한층 성공적으로 이루어질 수 있을 것이다.

### 참고문헌

- 강이화·김혜진(2015), 언어 네트워크 분석기법을 통한 혁신학교 교육과정 문서 분석, *교육학 연구*, 53(2), 185-211.
- 강창숙(2021), *지리과 교육과정과 교과서 탐구*, 충북대학교 출판부.
- 교육부(2022), *사회과 교육과정*, 교육부 고시 제2022-33호 [별책 7].
- 권은주·최아수·최재영(2023), 학교 안전교육에 대한 조망과 지리 교과의 역할 고찰, *학습자 중심교육연구*, 23(16), 567-580.
- 권정화(2010), 지리 교육의 미래를 위한 구도 설정, *대한지리학회지*, 45(6), 711-720.
- 기근도(2022), 지리교육적 주제로서의 자연재해, *한국지리환경교육학회지*, 30(1), 105-122.
- 김광순·송언근(2008), 공간인식력 육성을 위한 교과서 그림지도 내용의 재구성: 초등학교 3학년 1학기 사회 교과서를 중심으로, *한국지리환경교육학회지*, 16(2), 111-128.
- 김다원(2020), 초등 사회과 지리영역 교육과정 변화에 따른 세계지리 내용의 변화 고찰, *한국지리환경교육학회지*, 28(3), 1-14.
- 김민성·윤옥경(2013), 장소감 측정도구의 개발과 적용: 초등학생의 성별 차이를 사례로, 21(2), 17-28.
- 김영식(2018), 문법 영역 성취기준 해설 등이 교과서 내용 구성에 미치는 영향: 2015 개정 교육과정과 고등학교 국어 교과서를 대상으로, *국어교육연구*, 67, 33-62.
- 김정완(2019), 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 따른 3학년 장소감 학습: 심상도 그리기 활

- 동을 중심으로, 학교와 수업 연구, 4(1), 35-62,
- 김형숙 · 이종원(2021), 커뮤니티 매핑의 초·중등교육 활용 사례 분석, 대한지리학회지, 56(5), 551-564.
- 나경훈 · 이동원(2023), 교육과정 실행의 관점에서 본 2022 개정 초등사회과 교육과정의 주요 특징과 논쟁점, 사회과교육연구, 30(2), 19-38.
- 박선미(2018), 한국 지리교육과정의 쟁점과 전망, 문음사.
- 박한우 · Leydesdorff, L.(2004), 한국어의 내용분석을 위한 KrKwic 프로그램의 이해와 적용: Daum.net에서 제공된 지역혁신에 관한 뉴스를 대상으로, *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 6(5), 1377-1387.
- 윤옥경 · 유수진(2023), 2022 개정 교육과정 초등 지리 영역 개발과 주요 특징, 한국지리환경교육학회지, 31(1), 15-27.
- 윤주석 · 유지은(2022), 2015 개정 체육과 교육과정에 대한 체육교사의 목소리, 한국체육교육학회지, 27(2), 51-65.
- 이간용(2016), 2015 개정 초등사회과 지리 영역 교육과정 개발에 대한 반성적 고찰, 한국지리환경교육학회지, 24(1), 15-32.
- 이동민(2014), 초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로, 대한지리학회지, 49(6), 949-969.
- 이동민(2016), 2015 개정 고등학교 여행지리 교육과정 성취기준의 의미구조 분석, 한국지리학회지, 5(1), 1-12.
- 이동민(2018), 시바 료타로(司馬遼太郎)의 「한나라 기행(韓の国紀行)」에 재현된 한국을 바라보는 시선에 관한 연구, 한국지리학회지, 7(3), 363-386.
- 이상희 · 김태성 · 김희주(2024), 북한이탈주민의 취업과 직업에 관한 연구 : 학술연구 동향 및 의미연결망 분석, HRD연구, 26(1), 193-221.
- 이선경 · 김남수 · 주형선 · 광영순 · 박윤경 · 박형빈 · 서우석 · 염은열 · 전푸름(2020), 2015 개정 교육과정 내 환경교육 내용분석과 시사점: 사회, 과학, 도덕, 실과 및 국어 교과를 중심으로, 환경교육, 33(4), 443-462.
- 이소연 · 성경희 · 이정우(2017), 2009와 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용요소 비교 분석, 시민교육연구, 49(3), 79-103.
- 이지나 · 정희선(2018), I. B. Bishop의 19세기 말 조선 여행기 속 재현양상 분석 연구, 한국지역지리학회지, 24(1), 1-17.
- 이진희 · 조인정(2016), 지리공간기술의 지리교육현장 적용에 대한 예비교사들의 태도 연구, 한국지리학회지, 5(2), 84-97.
- 이환철 · 김선희 · 고희경(2012), 2009 개정 교육과정에 따른 수학과 교육과정의 기하 성취기준에 대한 논의, 수학교육학연구, 22(4), 603-617.
- 임은진(2023), 2022 개정 지리 교육과정 개발 방향 및 주요 내용, 한국지리환경교육학회지,

31(1), 1-13.

- 전보애 · 홍일영(2020), 드론을 활용한 커뮤니티 매핑이 시민성과 사회참여역량에 미치는 효과: 동해 논골담길 창의적 체험활동을 사례로, *한국지리환경교육학회지*, 28(2), 89-107.
- 정덕호 · 이준기 · 김선은 · 박경진(2013), 언어네트워크분석을 이용한 교육과정 목표와 교과서 학습 목표와의 일치성 분석: 2009 개정 교육과정의 지구과학 I을 중심으로, *한국지구과학회지*, 34(7), 711-726.
- Andronache, D., Bocoş, M., & Neculau, B. C.(2015), A systemic-interactionist model to design a competency-based curriculum, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 715-721.
- Brunellière, A., Perre, L., Tran, T., & Bonnotte, I.(2017), Co-occurrence frequency evaluated with large language corpora boosts semantic priming effects, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(9), 1922-1934.
- Catling, S.(1978), The child's spatial conception and geographic education, *Journal of Geography*, 77(1), 24-28.
- Catling, S.(2004), An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers, *GeoJournal*, 60, 14-158.
- Catling, S.(2005), Children's personal geographies and the English primary school geography curriculum, *Children's Geographies*, 3(3), 325-344.
- Catling, S. & Willy, T.(2018), *Understanding and Teaching Primary Geography*(2nd Edition), London: Sage.
- Cho, C.-K., Kim, H.-S., & Lee, S.(2023), Analysis of the issues that emerged in the revision of the national social studies curriculum in South Korea: Text mining and semantic network analysis of the comments at the public hearing on YouTube, *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(3), 463-473.
- Doerfel, M. L.(1998), What constitutes semantic network analysis? A comparison of research and methodologies, *Connections*, 21(2), 16-26.
- Hanus, M. & Havelková, L.(2019), Teachers' concepts of map-skill development, *Journal of Geography*, 118(3), 101-116.
- Harris, A. & de Bruin, L. R.(2018), Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study, *Journal of Educational Change*, 19, 153-179.
- Haubrich, H., Reinfried, S., & Schleicher, Y.(2007), Lucerne Declaration on geographical education for sustainable development, *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 243-250.
- Heffron, S. G. & Downs, R. M.(2012), *Geography for Life: National Geography Standards*(Second Edition), Washington, DC: National Council for Geographic Education.

- Huisman, M. & van Duijn, M. A. J.(2011), A reader's guide to SNA software, In J. Scott & P. J. Carrington(Eds.), *The Sage Handbook of Social Network Analysis*, London: Sage, 578-600.
- Lee, J. & Butt, G.(2014), The reform of national geography standards in South Korea-Trends, challenges and responses, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 13-24.
- Liu, W., Lai, C. H., & Xu, W. W.(2018), Tweeting about emergency: A semantic network analysis of government organizations' social media messaging during Hurricane Harvey, *Public Relations Review*, 44(5), 807-819.
- Knecht, P., Spurná, M., & Svobodová, H.(2020), Czech secondary pre-service teachers' conceptions of geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 44(3), 458-473.
- Osborne, Z. M., van de Gevel, S. L., Eck, M. A., & Sugg, M.(2020), An assessment of geospatial technology integration in K-12 education, *Journal of Geography*, 119(1), 12-21.
- Telford, A.(2020), A climate terrorism assemblage? Exploring the politics of climate change-terrorism-radicalisation relations, *Political Geography*, 79, 102150.
- Unger, L., Vales, C., & Fisher, A. V.(2020), The role of co-occurrence statistics in developing semantic knowledge, *Cognitive Science*, 44(9), e12894.
- Walker, S. L.(2007), Early instruction in geography: An exploration in the ecology of kindergarten and first-grade geography education, *Journal of Geography*, 106(3), 123-131.

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

## 텍스트마이닝을 통해 탐색한 AI 윤리 분야의 토픽과 사회과에서의 함의

이 승 연

한신대학교

### I. 서론

이 연구는 AI 윤리 분야의 동향을 탐색하고 해당 동향으로부터 도출될 수 있는 함의 중 사회과교육과 관련된 함의를 탐색하기 위한 연구이다. AI 윤리 분야라고는 하나 이 분야를 응용윤리학 중 한 분야로 보기는 어렵다. AI를 인간으로 볼 수 있는가에 대한 논의로부터 AI에게 권리능력이나 책임능력이 있는가의 문제와 연계되는 경우 법학, AI 활용에 관한 규제를 만들기 위한 국가 정책의 방향성과 직제에 관한 논의라면 정책학, AI 활용으로부터 파생될 수 있는 문제점을 줄이기 위한 알고리즘의 연구는 컴퓨터 공학과 같이 다양한 분야와 연계되어 있다. 무엇보다 AI를 시민으로서 전제하고서 활동할 수 있는가에 대한 타당성을 연구하는 분야이기도 하다. 따라서 AI 윤리는 미래시민의 자격, 권리를 논한다는 점에서 미래시민의 시민성 교육을 고민하는 사회과교육의 목적과 연결지점이 있다 하겠다.

그러나 현재 사회과교육에서 AI 윤리에 대한 논의는 제한적으로 이루어지는 면이 있다. 박기범(2017)이 AI 시대 지속가능한 시민의 삶을 위한 시민교육 방향을 제시한 이후, 이호준·김봉석(2020)은 인간 개념을 AI에게도 확장함으로써 인간과 비인간의 접점으로서 새로운 시민에 대한 논의를 사회과에서 수행해야 한다고 주장한다. AI 윤리에 대한 논의 자체가 상대적으로 새로운 개념인 탓에 AI 시대, 시민의 행동을 규율할 수 있는 도덕적 규범보다는 AI와의 관계 맺음을 통해 미래 시민의 성격을 재개념화하는 논의가 사회과에서는 주로 이루어지고 있다.

AI 윤리 분야를 벗어난다면 AI가 가져올 교수학습과정 상의 영향에 대한 사회과의 대응 전략(성경아·박은아, 2024), AI를 활용한 사회과 교수학습방법 전략(박기범, 2021), 교수학습과정 수행 시 챗봇 활용(정예지·마대성, 2023; 황홍석, 2022), 평가 문항 생성 방법(임상목·조혜원·이정우·이현숙, 2024), 교육실습생의 실습 지원 방법(문현진, 2024) 등에 대한 논의가 존재한다. 그러나 이들 논의 역시 AI가 다양한 사회과학 및 인문과학 분야에 미칠 영향을 고려하는 수준에는 이르지 못하고 있으며, 일상 생활 속에서 AI 활용과 관련된 문제 발생 시 학생들이 어떠한 지식·기능·태도를 가지고 의사결정을 해야 하는가에 대한 논의 수준에는 아직 미치지 못한 상황이 현실이다.

따라서 이 글에서는 AI 윤리에 대한 다양한 분야들이 사회과에 적용될 수 있는 방안에 대

하여 논의를 하고자 한다. 물론 사회과가 타 분야의 논의를 무조건 받아들이는 분야는 아니다. 그러나 미래시민양성을 주된 목적으로 하는 학문분야이자 실천분야로서 사회과는 미래의 시민들에게 영향을 줄 수 있는 논의를 깊이있게 탐색하여 미래 시민들이 지향해야 할 바를 제시할 필요가 있다. 따라서 AI라는, 미래 시민의 삶에 영향을 줄 수 있는 지적 존재에 대한 연구에 대하여 탐색하는 것이 미래 사회과의 방향성을 논의하는 데에 도움을 줄 것으로 기대된다.

구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, AI 윤리에 관한 논문에 잠재된 토픽은 무엇인가? 둘째, 잠재된 토픽에 담긴 주된 주제는 무엇인가? 셋째, 잠재된 토픽으로부터 도출될 수 있는, 사회과 교육에 관련된 의의는 무엇인가?

연구문제에 답하기 위하여 텍스트마이닝 중 잠재디리클레모형(Latent Dirichlet Model, 이하 LDA)과 의미연결망모형(Semantic Network Model)을 사용하여 답하기로 한다. LDA는 다수의 문서를 반영하는 토픽(topic)을 찾는 기법이며(곽기영, 2023), SNA는 사회연결망 기법을 의미연결망에 적용한 것으로 단어의 관계를 살펴봄으로써 문서의 구조를 탐색하는 기법이다(김용학, 2016). 이 외에 필요시 해당 토픽으로 분류된 문서를 살펴보면서 토픽을 명명하였다. 마지막으로 명명한 토픽이 사회과에 제시할 수 있는 함의를 서술하였다.

## II. 이론적 배경

AI 윤리 분야라고는 하나 이 분야를 윤리학의 특정 분야에만 한정하기는 어렵다. 윤리학에는 규범윤리학, 메타윤리학, 기술윤리학이 있으며 이 세 가지는 모두 AI윤리와 연관된다(김형주 외, 2024). 규범윤리학은 “무엇이 옳은 행위인가?”, “삶의 목적은 무엇인가” 과 같은 근본적 물음에 대한 답을 제시하는 것이 목적인 윤리학이며 메타윤리학은 “도덕적 추리에서 사용되는 용어의 의미와 타당성을 분석하고”, “논리적 오류를 따져보는” 분야이다. 기술윤리학은 “관행, 관습, 문화 등 현존하는 도덕 현상” 과 관련된 설명을 제시한다(김형주 외, 2024, 25). 일반적인 윤리학이 그렇듯 AI 윤리도 세 가지 모두를 포함한다. AI가 주체로서 행위할 수 있는가, AI의 추론을 어느 정도 신뢰할 수 있는가, AI가 적용되는 분야에서 어떤 도덕적 문제가 발생하고 이에 대한 대응책은 무엇인가에 대한 논의 모두가 AI 윤리의 분야에 포함된다.

특히 세 번째, AI와 관련된 기술윤리학에 대하여 다양한 분야들이 윤리학 분야와 접목된다. 기본적으로 AI윤리의 영역에는 AI가 발생시킬 수 있는 부작용을 파악하고 이에 대한 해결 방안을 모색하며 문제 발생을 미연에 차단하는 예방적 대응 활동까지 포함되기에(전창배, 2021). 부작용과 위험성 문제를 파악하는 분야는 공학 뿐 아니라 각종 사회과학이 다양하게 결부된다. 또한 해결방안의 모색은 제도를 다루는 법, 정책학 뿐 아니라 AI와 인간의 관계를 다루는 철학, 윤리학 등의 인문학이 포함될 수 있을 것이다. 문제 발생을 미연에 차단하는 분야는 미래의 시민성을 다루는 사회과를 포함, AI를 활용하리라 예상되는 다양한 분야가 모두 해당될 수 있을 것이다. 특히 AI가 현재의 약인공지능을 넘어 강인공지능을 거쳐 초인공

지능으로 발전한다면 도구 이상의 인간성을 가진 존재, 즉 인공적 도덕 행위자(Artificial Moral Agent, 이하 AMA)로 AI를 간주할 수 있는가의 문제가 불거지면서 이들을 시민으로 인정할 것인가의 화두가 본격적으로 논의될 수 있다. 여기서 약인공지능이 특정 영역에 대하여 제한적인 학습능력과 판단능력을 갖춘 인공지능이라면 강인공지능은 다양한 영역에 걸쳐 인간과 거의 동일한 능력을 갖추게 되는 때이며, 초인공지능은 특이점, 즉 기술이 폭발하는 단계를 지나 인간의 능력을 초월하고 인간의 통제 영역을 벗어나는 시점의 인공지능이다(전창배, 2021).

AI가 시민으로서 활동할 수 있는가가 논의의 주제가 되는 분야라면 이는 미래 시민의 성장과 발전을 주제로 다루는 사회과가 관심 기울여야 하는 분야가 된다. 사실 사회과에서도 AMA에 대한 논의가 존재해왔다. 박기범(2017)은 AI가 인간의 고유능력은 지적능력에 도전하는 시대를 현 시대로 간주하고 AI를 포함한 인간중심교육, 즉 자유, 정의, 평등에 기반한 인간의 기본권이 AI까지 확대된 시민성 교육의 필요성을 주장한다. 이호준·김봉석(2020)은 포스트 휴먼적 사유 개념의 도입으로 인간 자체를 기계와의 혼성화된 존재로 재개념화하여 인간성과 비인간성이 접목된 새로운 시민의 존재가 필요하면 제안한다. 때문에 이호준 외(2020)에게 있어서 사회과 시민성은 혼성화된 포스트 휴먼이 지녀야 할 관용 등의 성격을 의미한다. 윤상균(2020)은 비근대 시민으로서의 인공위성을 제안하며 인공지능을 포함한 다양한 비인간과 관계맺음을 강화하는 것이 현재의 인간이 취할 수 있는 존재 양식임을 강조한다. 그렇다면 사회과는 다양한 주체와의 관계를 맺고 강화할 수 있는 시민을 미래 시민이 지향해야 할 바로서 제시할 수 있을 것이다.

그러나 현재까지는 AI가 약인공지능 단계이기 때문에 인공지능의 주체를 논하기에는 시기상조인 면도 있다. 무엇보다 AI가 실행하는 의사결정의 내적 동기가 분명하지 않기에 인간과 AI는 아직 구분된다(박기범, 2021). 때문에 포스터 휴먼이 지향해야 할 시민성은 박기범(2021)이 언급한 대로 AI와의 관계성에 대한 비판적, 반성적 자세와 AI 알고리즘에 대한 이해를 축적 포함, 사회과에서의 지평을 확대할 필요가 있다.

현재 사회과의 방향성도 인공지능의 주체성 논의 외에 사회과의 다양한 분야로의 지평 확대에 초점이 맞추진 것으로 보인다. 사회과교육의 지식 내용과 교수학습과정에 있어서 여러 시도들이 등장하고 있다. 즉, AMA에 대한 논의와 같은 규범윤리학의 범위 내에서 사회과의 역할을 논의하는 연구 외에 메타윤리학과 기술윤리학의 입장에서 사회과의 실천을 논의하기도 한다. 예를 들어 성경희·박은아(2024)는 생성형 AI의 보편화의 영향 때문에 발생한 사회과의 주요 쟁점을 6가지로 제시한다. 각 쟁점은 사회과가 취해야 할 방향을 보여주는데 그 방향은 첫째, 표절에 대응하기 위한 생상과 창작 활동의 재개념화, 둘째, AI 환각과 편향성에 대응하기 위한 비판적 리터러시의 함양, 셋째, 생성형 AI의 유료화 정책으로 나타날 수 있는 디지털 교육격차에 대한 대응책 마련, 생성형 AI를 가지고 교수학습과정을 주도하는 교사의 은유를 가르치는 이로부터 “프로슈머 (producer + consumer)” 로의 전환, 마지막으로 AI에게 적절한 명령어를 제공하기 위한 좋은 질문의 개발 능력이다(성경희 외, 2024). 사회과의 언어에 대한 고찰과 사회과의 AI 적용에 대한 지향점을 논의한다.

이러한 지향점은 교수학습과정 속에서 학생을 지원한 챗봇을 학생 스스로가 만들어서 AI와 교류 활동을 질적 수준을 제고하는 과정이나 AI가 결부된 윤리적 딜레마를 통한 의사결정 방법의 학습을 통하여 실현되기도 한다. 예를 들어 정예지·마대성(2023)과 조윤진·한동균(2022)은 학생 스스로가 자신을 도울 사회과 챗봇을 만드는 과정에서 사회과에 대한 이해와 더불어 AI에 대한 앎의 깊이를 더하고 있음을 밝히고 있으며 황홍섭(2022)은 AI를 보조교사로 활용함으로써 학생의 사회과 지식에 대한 이해가 높아졌음을 언급하고 있다.

평가에 있어서는 chatGPT를 활용, 사회과 문항개발을 하는 연구(임상목·조혜원·이정우·이현숙, 2024)가 등장하였다. 예비교사교육(문현진, 2024)과 재교육(이소영 외, 2023)을 통하여 예비교사 및 현직교사들에게 AI 및 AI 윤리에 대한 지식을 전달하는 방법의 논의되기도 한다. AI 기반 디지털 교과서의 도입에 앞서 디지털 교과서의 윤리적 사용 방법이 제시되기도 한다(윤요순·홍미화, 2023).

다만 전술한 학문적 수준의 논의가 AI 윤리가 지닌 다양한 측면을 고려하기에는 의문이 있다. AMA에 대한 논의 외에도 현 시점의 AI 윤리는 윤리학의 범주를 넘어서서 다양한 분야와 접목되기 때문이다. 전쟁 무기로서 AI가 인간의 킬러로 역할을 수행하는 것이 옳은가, 옳고 그름으로 따질 수 없다면 이를 통제할 수 있는 방안은 무엇인가. 변호인의 역할을 AI가 수행하는 데에는 문제가 없을까, 각종 운동경기의 심판을 AI가 수행하거나 각종 사업에 대한 입찰의 기준을 AI가 제시할 때 사람들은 이에 승복해야 하는가. 다양한 논의들이 AI의 발전과 함께 진행되지만 사회과에서의 교육과정과 교수학습방법에 대한 논의는 아직까지 제한적으로 이루어지는 편이다.

이에 이 글에서는 AI 윤리와 관련된 학술적 논의를 탐색함으로써 사회과에서 참조할 바를 살펴보고자 한다. AI 윤리 분야의 주제를 찾고 사회과에서 활용할 수 있는 방안을 논의하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

AI 윤리 분야의 주제를 찾고 이를 사회과에 활용할 수 있는 방안을 찾기 위하여 다음의 연구 문제를 탐색하고자 한다. 첫째, AI 윤리에 관한 논문에 잠재된 토픽은 무엇인가? 둘째, 잠재된 토픽에 담긴 주된 주제는 무엇인가? 셋째, 잠재된 토픽으로부터 도출될 수 있는, 사회과 교육에 관련된 의의는 무엇인가? 이 논의를 위하여 잠재 디리클레할당 방법과 의미연결망 탐색 방법으로 주요 주제를 찾은 뒤 이 주제가 사회과에 줄 수 있는 함의를 논하기로 한다.

연구를 위하여 우선 한국학술지인용색인 웹사이트를 통하여 ‘AI 윤리’ 키워드를 가진 논문을 검색하였다. 그 결과 찾은 300여개의 논문의 국문초록을 연구자가 읽으면서 AI 윤리와 관련이 없는 xx개 논문을 배제한 후 최종 선택된 217개의 논문의 국문초록으로 코퍼스를 구성하였다. 코퍼스는 연구와 같이 특정한 목적을 달성하기 위하여 여러 개의 텍스트를 모아 새롭게 구성된 텍스트를 말한다(곽기영, 2023, 109).

구성된 텍스트를 활용하여 잠재 디리클레할당 방법으로 코퍼스 내에 토픽을 찾은 다음 바

이그램 방법에 기반한 의미연결망 모형을 통하여 토픽 내 단어들의 구성을 밝혀내었다. 이후 토픽의 베타값이 높은 단어, 즉 토픽을 잘 반영하고 있는 키워드를 포함한 텍스트를 읽음으로써 토픽의 성격을 규정하였다. 이 성격에 따라서 토픽을 명명하였다.

주된 연구방법인 잠재디리클레할당(Latent Dirichlet Allocation)방법과 의미연결망(semantic network)방법을 설명하면 다음과 같다.

을 활용하기로 한다. 텍스트마이닝은 “텍스트로부터 의미있는 정보를 추출하는 데이터 분석 기법”이다 (곽기영, 2023, 108). 토픽모델링은 “대량의 문서 집합 속에서 토픽(topic)을 찾는 텍스트분석 기법이다” (곽기영, 2023, 202). 토픽은 “문서를 대표하는 간단한 설명”을 말한다(곽기영, 2023, 202).

구체적으로 잠재디리클레모형과 의미연결망모형을 활용하기로 한다. 잠재디리클레모형은 “단어를 토픽에 할당하는 과정”이며 “최적의 단어-토픽 할당을 통해 각 토픽과 높은 연관 관계를 갖는 단어들을 찾아내고 이를 통해 각 문서의 토픽 구성을 파악하는” 방법이다 (곽기영, 2023, 206). 이 때 방법에는 여러 알고리즘이 활용될 수 있으나 이 글에서는 깁스샘플링(Gibbs Sampling) 알고리즘을 활용하였다. 깁스샘플링은 다음의 과정이 번갈아가면서 나타나는 알고리즘이라 할 수 있다. 첫째, 주어진 문서에 임의로 접근한 다음 문서의 첫 번째 단어에 임의의 주제를 부여한다. 이러한 임의의 주제 중에서 가장 높은 우도 (likelihood)를 보이는 토픽을 임시로 할당한 뒤 주제별 단어분포를 먼저 계산해 낸 후, 그 결과를 기반으로 문서별 토픽 분포를 추정한다. 이렇게 일차적으로 추정된 토픽에 근거하여 다음 단어에 대해 같은 과정을 반복한다. 최종적으로 문서에 사용된 모든 단어에 대해 토픽 할당과 수정을 반복함으로써 데이터에 가장 부합하는 토픽 모형을 산출한다(곽민호 · 서영진, 2020).

다만 이 때 최적의 토픽 수, 즉 파라미터는 사람이 정해주어야 하는 문제가 있다. LDA의 경우, 최적 주제 수 설정에 관한 연구가 아직 부족한 실정이므로(곽민호 외, 2020), 토픽 수 할당은 복잡도(perplexity)를 이용한 모델을 찾은 이후에도 모델 간 비교는 해당 분야 전문가에 맡겨지는 경우가 일반적이다. 이 연구의 경우 복잡도에 기반하여 설명가능한 토픽을 제시하는 데에 주안점을 두었다.

의미연결망 분석 방법은 아이겐중심성(eigen centrality)을 활용하여 파악하였다. 아이겐중심성은 위세중심성이라고도 불리며 한 단어와 연결된 다른 단어의 강도를 가중치에 반영하는 지표이다(김용학, 2016). 여러 단어와 연결된 단어가 있고 이 단어와 연결된 다른 단어가 존재한다고 가정한다면 여러 단어와 연결된 단어 때문에 다른 단어까지 함께 중요한 단어처럼 취급되는 경우가 존재한다. 인접한 다른 단어 때문에 중요하게 취급되는 점을 차단하기 위하여 연결된 단어에 대한 가중치를 조정하여 타 단어의 영향력을 차단한 순수한 영향력을 탐색할 때 사용하는 방법이 아이겐중심성이다. 이 연구에서도 아이겐중심성에 따라 의미연결망을 해석함으로써 토픽에 내재된 의미의 구조와 성격을 규명하려 한다..

다만 토픽과 의미연결망 만으로 결정하기 어려운 경우 해당 토픽으로 분류된 문서 중 가장 토픽의 성격에 근접한 문서, 즉 베타값이 높은 문서를 탐색하여 토픽의 의미를 찾아내었다.

LDA와 의사결정을 수행하기 위한 도구로서 R(4.2.2)를 사용하였다. 이 외에 토픽에 분류된

문서를 찾아내기 위해서도 같은 도구를 사용하였다. 관련 R 패키지로는 LDA 분석을 위하여 tm, topicmodels, ldatuning, 의미연결망 방법을 적용을 위하여는 igraph를 사용하였다. 시각화는 R의 base 함수 외에 ggplot2를 활용하였다.

#### IV. 분석결과 및 사회과에서의 함의

토픽수를 결정하기 위하여 복잡도를 계산한 후 이에 근거하여 모델의 성능을 비교하였다. 그 결과는 다음 그림과 같다.

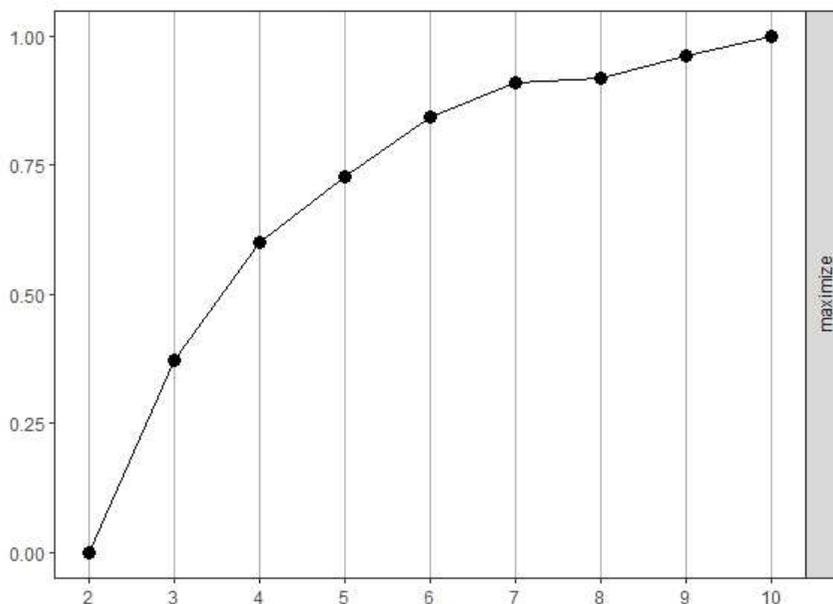


그림 1. 최적 토픽모델을 찾기 위한 복잡도(perplexity) 그래프

6개 토픽에서 7개 토픽으로 모델을 변화시켰을 때까지 복잡도(perplexity)가 증가하였으나 7에서 8로 증가시켰을 때부터 복잡도 점수 0.25 미만의 적은 수치로 증가하였다. 이에 모델을 7로 정한 뒤 베타 값에 기반하여 각 토픽을 대표하는 단어를 찾았다. 여기서 베타 값은 각 단어가 문서의 토픽을 반영하는 정도를 나타내는 수치이다. 토픽별 베타 값 기준 상위 10개에 해당하는 단어는 다음과 같다. 토픽 성격을 보여주는 단어를 붉은 색으로 표시하였다.

표 1. 토픽 별 베타값이 상위 10개인 단어 목록과 문서수

토픽번호	토픽1	토픽2	토픽3	토픽4	토픽5	토픽6	토픽7
단어 종류	문제	가능성	개발	기술	연구	발전	사회
	인간	알고리즘	사용	제시	교육	방향	해결
	로봇	중요	영역	중심	분석	방안	시대
	필요	가능	시스템	요구	결과	판단	대응
	도덕	산업	영향	미래	활용	안전	산업혁명
	제공	디지털	필요	변화	적용	개발	가치
	관계	책임	분야	수준	데이터	세계	정책
	존재	체계	투명성	규제	교육과정	위험	제안
	관점	국가	발생	지속	목적	단계	요소
	설명	효과	원칙	서비스	내용	확보	차원
문서수	39개	17개	25개	19개	59개	36개	22개

첫째 토픽은 ‘방향’, ‘적용’, ‘필요’의 베타값이 높았으며 두 번째 토픽에서는 ‘활용’, ‘데이터’, ‘분야’가 베타값이 높은 단어였다. 세번째 토픽에서는 ‘발전’, ‘변화’, ‘시대’가 베타값이 높은 단어였으며 네 번째 토픽에서는 ‘가능성’, ‘가능’, ‘로봇’이 베타값이 높은 단어였다. 다섯 번째 토픽에서 높은 베타값을 보인 단어는 ‘교육’, ‘결과’, ‘개발’이었으며 여섯번째 토픽에서는 ‘필요’, ‘방향’, ‘중요’가 높은 베타값을 보인 단어였다. 일곱 번째 토픽에서는 ‘검토’, ‘정책’, ‘책임’이 높은 베타값을 가진 단어였다. 타 단어와 겹치지 않는 단어는 토픽 1은 ‘로봇’, 토픽 2는 ‘알고리즘’, 토픽 3은 ‘투명성’, 토픽 4는 ‘규제’, ‘서비스’, 토픽 5는 ‘교육’, ‘교육과정’, 토픽 6는 ‘안전’, ‘세계’ 토픽 7은 ‘산업혁명’, ‘정책’ 등이 해당된다.

의미 연결망의 결과는 다음과 같다. 각 그림에서 원으로 표시된 점의 크기는 관련 단어의 아이겐 중심성을 반영한다. 모든 의미연결망을 제시하면 바람직하나 이 발표문에 할당된 지면 관계 상 토픽 1의 의미연결망을 제시한다. 발표 시 타 의미연결망도 제시할 것이다. 우선 토픽 1의 의미연결망은 다음과 같다.

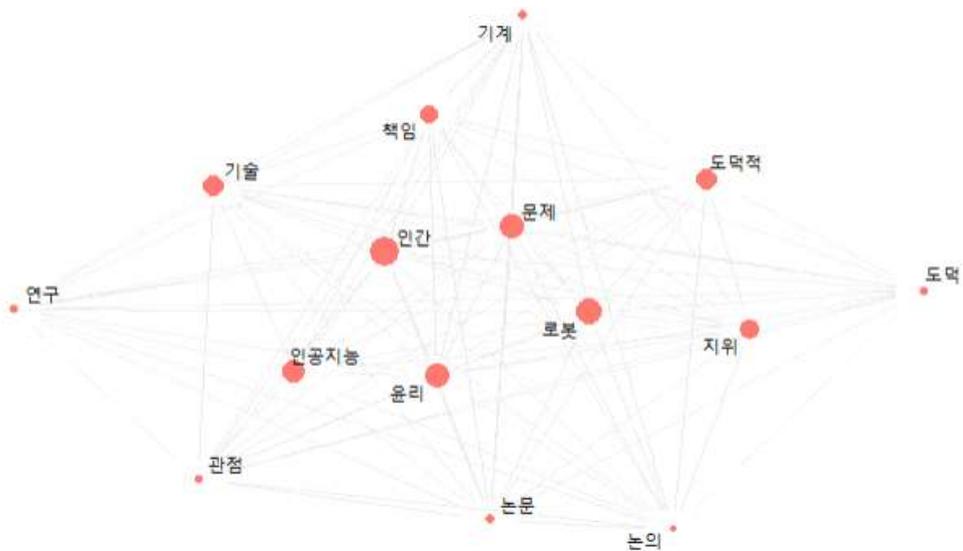


그림 2. 토픽 1의 의미연결망

로봇을 중심으로 인간, 문제, 윤리, 도덕, 지위 등이 제시되어 있다. 인공지능을 사용하는 로봇의 법적, 윤리적 지위에 대한 문제가 토픽 1의 주된 논의점으로 보인다.

관련 논문은 다음과 같다.

완전하진 않지만 자율 AI 기술을 장착한 로봇이나 자율주행자동차 등이 스스로 의사결정을 해서 행동할 수 있는 단계에까지 진입하였다. 그래서 “만약 이러한 자율 AI 에이전트가 실수를 할 경우, 누가 어떻게 책임을 져야하는가?” 라는 책임의 주체, 책임 귀속 및 배분, 책임 격차, 정당화 근거 등의 문제가 제기된다. 이러한 문제들을 다루기 위해 본 연구는 1) AI 유형을 구분하고, 논의 전개를 위한 틀을 구성하였다. 그리고 자율 AI 에이전트와 관련된 책임 문제들을 개관하였다. 2) 자율 AI 에이전트의 ‘법적 및 도덕적 책임’ 문제의 선행 논의 조건인 ‘법적 및 도덕적 지위’ 논거를 비판적으로 검토하였다. 3) 자율 AI 에이전트의 기술 행위로부터 발생한 법적 및 도덕적 책임의 주체는 인간임을 전제하는 ‘인간-중심’ 윤리의 관점에서 ‘책임 귀속과 배분’ 과제를 확인하였다. 한편 자율 AI 시스템 및 기계가 엄청난 속도로 진화하고 있고, 특히 미래의 AGI나 ASI 출현 가능성에 대한 우려가 존재하는 상황을 감안한다면, 이와 관련된 법을 제정하고 수정·보완함은 물론 ‘책임 있고 신뢰할 수 있는 자율 AI 에이전트의 설계 및 관리를 위한 ‘윤리적 거버넌스’ 구축, 그리고 ‘AI 윤리’ 나 ‘기계 윤리’의 정립도 중요한 과제를 밝혔다(최문기, 2021, 23)

각 토픽의 이름과 주된 내용은 다음 표와 같다.

표 2. 토픽 명명

연번	토픽 이름	베타값이 높은 단어	주요 내용
1	AI의 법적, 윤리적 지위	문제, 인간, 로봇, 필요, 도덕	인공지능을 사용하는 로봇의 법적, 윤리적 지위
2	생성형 AI의 활용과 부작용의 예방	가능성, 알고리즘, 중요, 가능, 산업	생성형 인공지능을 활용한 분야, 특히 법 분야(리걸 테크)에서의 윤리적 이슈
3	투명하고 공정한 데이터 활용	개발, 사용, 영역, 시스템, 영향	투명하고 공정한 데이터와 이를 활용하는 AI를 만들기 위한 시스템(정책)적 접근
4	윤리적 문제 해결을 위한 알고리즘 설계	기술, 제시, 중심, 요구, 미래	AI 활용 시 윤리적 문제가 설계수준에서 차단될 수 있도록 알고리즘에 반영
5	AI 윤리의 교육분야 활용	연구, 교육, 분석, 결과, 활용	AI를 활용한 교육과정 및 방법 개발과 사용
6	안전을 위한 AI 활용	발전, 방향, 방안, 판단, 안전	개인정보 보호, 군사적 안전 확보 등 안전을 위한 AI 활용
7	저작권·지적재산권 문제	사회, 해결, 시대, 대응, 산업혁명	4차 산업혁명 이후 새롭게 나타나타난 작품, 창작물 등에 대한 저작권, 지적재산권 보호 이슈

1번 토픽의 경우 사회과의 시민 개념과 AI를 시민으로 받아들일 수 있는가에 대한 논의를 학생들에게 논쟁 문제로서 제시하는 것이 가능할 것이다. 사회과 내에서는 이미 윤상균(2020) 등이 논의한 문제이다. 포스트 휴먼을 받아들일 수 있는가, 받아들여야만 하는가에 대한 논의로서 다문화에 대한 논의, 동물의 권리에 대한 논의와 연계한 주제로서 사회과에서 활용할 수 있을 것이다.

2번 토픽의 경우 교육과정의 주제로서 활용할 수 있을 것이다. 사회과 중 법교육 분야에서 리걸 테크 문제를 다룰 수 있을 것이다. AI에 의하여 특정 변호인이 지속적으로 추천을 받을 때 이것을 사용자 중심의 서비스라는 측면에서 바람직한 현상으로 논의를 할 것인가, 아니면 특정 변호인을 AI를 통하여 지나치게 광고하는 현상으로 바라볼 것인가에 대한 논쟁문제로서 다룰 수 있을 것이다. 또는 1번의 토픽과 연계하여 AI가 인간 대신 법적 절차에 필요한 서류를 만들거나 관련 법률을 검색하여 소송에서의 승소 가능성에 대한 제안을 할 때, 혹은 주택을 구매하거나 전세 계약을 맺을 때 등의 법적 절차를 진행할 때 인간이 권리능력이나 책임능력이 없는 AI에 의존하여 절차를 밟은 결과에 대하여 어느 정도 책임성을 인정하는가에 대한 논점이 제기될 수 있을 것이다. 법인격의 문제, 법정 대리인의 한계에 대하여 학생들과 의사소통할 때 AI가 예시로서 등장할 수도 있을 것이다.

투명하고 공정한 데이터 활용에 대하여는 데이터의 편향성에 대한 논의를 할 수 있을 것이다. 현재도 진행되는 논의이긴 하나 이를 좀 더 심화시켜 누가 데이터의 편향성을 판단하는가, 어떤 집단의 시각이 데이터에 반영되는가, 누구의 시각이 좀 더 데이터에 반영되어야

하는가에 대한 탐색을 교사와 학생이 함께 진행할 수 있을 것이다.

토픽 4는 타 교과와의 융합 교과로서 제안될 수 있을 것이다. 학생들이 교사와 알고리즘을 개발하거나 개발의 방향성을 논할 때 사회과는 학생들이 적용하는 기술의 지향점을 제시할 수 있을 것이다. 혹은 현재 개발된 알고리즘의 문제점에 대하여 파악할 때 알고리즘에 사용된 기술을 논의함과 동시에 기술의 한계성에 대하여 고찰하는 교과로서 제안될 수 있을 것이다.

토픽 5는 학생들보다 사회과 담론의 범위에서 활동하는 교사, 학자들이 참조해야 할 바가 될 것이다. 교육에 있어서 사회과 뿐 아니라 타 분야에서 AI의 활용에 대하여 탐색할 때 토픽 5의 문서들을 참고할 가능성이 높다.

토픽 6는 전쟁, 평화에 관련된 문제를 다룰 때 필요한 자료들일 것이다. 특히 인간 킬러로서의 로봇을 어떻게 받아들여야 하는가의 문제에 대하여 학생들이 고찰할 필요가 있을 때 토픽 6의 문서들이 활용될 수 있을 것이다. 현재 진행 중인 우크라이나와 러시아 전쟁 중 활용되는 드론의 활약상을 어떻게 바라보아야 하는지, 차후 강인공지능의 출현을 고려하여 핵무기처럼 AI의 상호확증적 파괴를 우려해야 하는지에 대한 탐색이 필요한 분야이다. 이를 위해 국제 사회의 협력은 어떠한지 하며 나아가 AI를 이롭게 사용하기 위하여 현재 제정되고 있는 각종 국제적인 윤리 지침이 보강되어야 할 방향에 대하여 논할 수 있을 것이다.

토픽 7은 지적재산권과 저작권 문제로서 현재에도 다루어지고 있는 문제이다. 이 외에 NFT 등을 활용, 전자서명화된 작품의 구매 행위가 현실 속의 미술작품 구매 행위와 같은 역할을 할 것인지, 특히 그러한 작품의 구매 행위가 일종의 문화자본화 되어 사람들의 지위를 가르는 역할을 할 지에 대하여 학생과 교사가 예상해보는 것도 사회과에서 논의해볼 수 있을 것이다.

## V. 결론 및 제언

LDA와 의미연결망과 같은 텍스트마이닝 방법을 사용하여 AI윤리에 관한 논문의 토픽을 찾아내고 이를 사회과에 활용하는 방법에 대하여 고민해보았다. 고민이라는, 학문적이지 않은 언어를 사용한 이유는 각 주제를 교육과정에 적용하는 방향성만을 제시했을 뿐이지 구체적인 성취기준을 제시하거나 스트랜드화 하지 않았거나, 혹은 교수학습방법을 제안하지는 않았기 때문이다. 학술대회 발표를 위한 제안이니 만큼 지면 관계상 이에 대하여 충분히 논의를 하기 어려웠음을 양해부탁드린다. 논문화 할 때에는 학년을 고려한 성취기준, 스트랜드, 혹은 교수학습 방법의 예를 제시할 생각이다.

다만 논문화 했을 경우에도 AI 윤리라는 분야를 굳이 사회과에서 다루어야 할 필요가 있을 까에 대한 의문도 있을 수 있다. 이에 대하여 AI 윤리 자체가 다양한 분야가 혼종성(hybridity)을 이루는 분야인 동시에 해당 분야의 배경지식을 가진 전문가들이 미래 사회에 대하여 논의하는 담화의 장이 되었다라는 답변을 하고자 한다. 즉, 윤리적 타당성에 대한 담화

를 넘어 미래 사회의 성격에 대한 담화화 되어가는 과정에 있으며 그렇다면 당연히 미래의 시민을 다루는 사회과에서 참조할 수 있는 자료가 될 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 곽기영(2023), R을 이용한 머신러닝과 텍스트마이닝, 서울: 도서출판 청람.
- 곽민호·서영진(2020), 잠재디리클레할당(LDA)을 활용한 대학생의 동료평가 기준에 관한 탐색적 연구, 교양교육연구, 14(6), 323-337.
- 김용학(2016). 사회 연결망 분석, (제4판), 서울: 박영사.
- (2021), In 김형주·허유선·김중권·심지원·임주희·이연희(편), 인공지능윤리규범학, 경기도 파주: 태학사.
- 전창배(2021), “인공지능 윤리 개념과 5대 핵심” In 고영상·김태성·송석진·신한수·심지원·이성국·이정호·이희대·전창배·한정택·한준호, 인공지능윤리개론, (pp. 1-28), 서울:커뮤니케이션북스.
- 문현진(2024). 예비교사의 인공지능 활용 사회과 수업 연구. 교사교육연구, 63(1), 1-14.
- 박기범(2017), AI쇼크와 시민교육의 과제, 시민교육연구, 49(4), 25-41.
- 박기범(2021), 인간 의사결정의 고유성과 AI에 대한 사회과교육의 접근, 사회과수업연구, 9(2), 83-96.
- 박기범(2023), AI편향 시대에 유연한 편향성 함양을 위한 사회과 수업 모델링, 사회과교육, 62(2), 105-112.
- 박형빈(2022), 인공지능 윤리와 도덕교육. 서울: 씨아이알.
- 성경희·박은아(2024), 생성형 AI 시대 사회과교육의 과제에 대한 시론적 고찰 : ChatGPT 활용을 둘러싼 6가지 주요 질문들, ‘시민교육연구, 56(2), 247-288.
- 윤상균(2020). ‘사회적인 것’의 변화와 사회과교육의 대응: 물질적 전환과 비근대 시민성. 사회과교육연구, 27(1), 17-41.
- 윤요순·홍미화(2023), 초등 사회과과서 관련 연구에 대한 비판적 담론분석:AI 디지털교과서 도입에 즈음하여, ‘사회과수업연구, 11(1), 73-89.
- 이소영·이상일·김세창(2023), AI의 교육적 활용에 대한 중등 사회과 교사의 인식 및 연수 수요 분석, 학습자중심교과교육연구, 23(7), 743-759.
- 이호준·김봉석(2020), 4차 산업혁명 시대의 비인간적 전환 담론에 비추어본 사회과 시민성으로서 포스트 휴먼, 사회과교육, 59(4), 179-196.
- 임상욱·조혜원·이정우·이현숙(2020), 사회과 자동문항생성을 위한 대규모 언어모델의 활용 가능성 탐색, 사회과교육, 59(4), 1035-1060.
- 곽민호·서영진(2020), 잠재디리클레할당(LDA)을 활용한 대학생의 동료평가 기준에 관한 탐색적 연구, 교육정보미디어연구, 30(3), 323-337.

- 정예지·마대성(2023), 초등 사회과 수업에서의 AI 챗봇 활용 융합 교육 프로그램 개발 및 적용, 정보교육학회논문지, 27(6), 645-654.
- 조윤진·한동균(2023), 초등 사회과 지역화 학습을 위한 AI 챗봇 개발 및 적용 가능성 모색, 한국초등연구, 33(4), 1-18.
- 최문기(2021), 자율 AI 책임에 관한 비판적 연구.
- 황홍섭(2022), 초등 사회과 마이크로러닝을 위한 챗봇의 현장 수업 적용 및 검증, 사회과교육, 61(2), 69-94.

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

# 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II



- KEDI 사회과 탐구수업모형의 특징과 한계

남 호 엽(서울교대) ..... 81

- 난민을 주제로 한 중학교 사회과 수업 실행 연구

- 제주 지역과 무슬림 난민의 만남에 대응한 사회과교육 -

김 홍 탁(귀일중) ..... 91

- 개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업연구

문 현 진(신복초) ..... 127





## KEDI 사회과 탐구수업모형의 특징과 한계

남 호 엽  
서울교육대학교

### I. 서론

이 연구는 한국의 사회과에서 대표적인 탐구수업모형으로 회자되고 있는 한국교육개발원(KEDI) 모형에 대한 비판적인 검토를 수행하고자 한다. 여기서 비판적 검토의 사안은 사회과에서 이론적으로 가정하고 있는 탐구수업의 본질에 비추어 KEDI 모형의 특징과 한계를 규명하는 것이다. 널리 알려진 바와 같이, 탐구수업은 학문중심 사회과의 전통에서 체계화된 수업모형이다. 이른바 신사회과 운동의 전개 과정 속에서 사회과수업을 개혁하자는 관점에서 모색된 수업모형이다. 신사회과의 논리에 기초한 사회과수업의 전개 양상은 사회과학의 구조를 학습자들이 발견하는 과정이다. 즉, 학습자들이 자기주도적인 활동에 기초하여 개별 사회과학의 개념과 일반화를 도출할 수 있도록 수업이 구조화된다. 주지하다시피, 미국에서 신사회과 운동은 여러 주체들의 활발한 참여를 통하여 상당한 성과를 낳았다. 물론 학교현장에서 제대로 착근되지 못한 한계도 있지만 새로운 사회과 교육과정의 개혁 사례들이 많이 개발되었고, 사회과 수업실천의 다양성 확보를 위한 여건 마련에 기여하였다. 사회과학의 분과 학문별로 신사회과 교육과정 개발 프로젝트가 진행되어 사회과교육의 이론과 실천 측면에서 다각적인 모색이 가능하도록 했다.

미국에서의 신사회과 운동은 우리나라 사회과에도 영향을 주었는데, 주로 한국교육개발원 사회과교육연구실을 통하여 전파되었다. 한국교육개발원 사회과교육연구실은 한국형 탐구수업모형을 개발하여 학교현장에 보급하였다. 알려진 바와 같이, 이 연구실은 미국 플로리다 주립대학 출신 정세구 박사를 중심으로 일군의 학자들이 조직화된 공간이었다. 정세구는 마시알라스(Massialas)의 사회과 탐구수업 모형을 근간으로 하여 KEDI 사회과 탐구수업모형을 개발하였다(정세구 외, 1975; 한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985). 이들은 마시알라스의 탐구수업모형을 한국에 단순 이식하는 수준에 머물지 않았다. KEDI 사회과 탐구수업모형은 신사회과의 교수논리 측면에서 볼 때, 매우 특색있는 변형을 보이고 있다. 본 연구에서는 이러한 변형이 신사회과의 기본 가정에 비추어 볼 때, 어떤 의미 효과가 있는지 탐색하고자 한다. 이러한 연구는 향후 한국 사회과 교육현장에서 탐구수업모형이 수용되는 양상에 대한 이해를 위한 기반 마련에 기여할 수 있겠다.

## II. 신사회과의 교수논리와 탐구수업

KEDI 사회과탐구수업 모형에 대한 검토하기 위한 기준 확보를 위하여 신사회과의 교수논리를 먼저 살펴보도록 한다. 신사회과 운동 시기 주요 활동가들이 표방한 탐구수업모형을 사례 검토한 뒤, 이들 사례들에서 나타나고 있는 공통점을 확인하면서 KEDI 사회과 탐구수업모형에 대한 분석의 기준으로 활용한다. 신사회과 운동 시절 대표적인 탐구수업모형 사례로 펜톤(Fenton, 1967: 16-17)의 경우를 보자면, 6단계로 절차화되고 있다. 가설로부터 문제 인식→가설 진술하기→가설의 논리적 함의 인식하기→자료 수집하기→자료의 분석, 평가, 해석하기→자료에 기초하여 가설을 평가하기 등이다. 한편, 마시알라스(Massialas)는 그의 동료 콕스(Cox)와 함께 사회과 탐구수업의 절차를 안내→가설→정의→탐색→증거제시→일반화 등으로 제시하였다(Massialas & Cox, 1966; Joyce & Weil, 1972, 송용의 외 공역, 1993: 417-421). 이외에 신사회과의 논리에 기초한 탐구수업모형들은 대체로 지적 탐구의 과정을 수업의 흐름으로 구조화하고 있다.

한편, 알려진 바와 같이 가치교육의 수요에 부응하면서 신사회과의 외연을 확대한 경우가 신-신사회과의 조류이다. 여기서 말하는 가치교육이란 가치 주입의 형태가 아닌 학습자들의 능동적인 가치화 과정을 중시하는 접근 방식이다. 이 조류에서는 학습자들이 사회과학의 연구성과를 가치 중립적으로 공유하는 차원에 머물지 않고, 가치화 과정 이후 합리적인 의사결정을 수행하도록 한다. 동시에 사회과학의 연구성과는 의사결정과정 혹은 문제해결과정의 수단으로 활용되어진다는 시각인데, 이 부류는 반성적 탐구 모형으로서의 사회과 전통이라고 명명되기도 한다. 그리하여 반성적 탐구 모형은 사회과학 탐구의 성과를 포괄하면서 학습자들이 능동적인 시민으로서의 소양을 발달시키도록 한다. 아울러, 주지하다시피 이러한 반성적 탐구의 정신은 존 듀이의 저술, *How We Think* 에서 기원한다.

사회과의 역사 속에서 탐구수업의 흐름은 사회과학적 탐구와 반성적 탐구의 전통으로 구분할 수 있다. 물론 양자 사이의 구별짓기를 강조하는 시각과 그러한 구별이 실천적인 측면에서 무의미하다는 시각까지 다양한 편차가 있다. 다만, 근대교육과정사에서 진보주의 교육사조와 학문중심 교육사조를 첨예하게 구분하고, 그 역사적 흐름을 풍요롭게 이해하고자 하는 입장에서는 탐구수업의 두 가지 경향 사이 차이 양상을 중시할 것이다. 본 연구는 이상과 같은 신사회과의 교수논리에 기초하여 KEDI 탐구수업모형 사례에 대한 분석을 통하여 발견할 수 있는 특이사항들과 그 의미 함축에 주목하고자 한다. 여기서 말하는 특이사항은 통상적으로 알려진 사회과 탐구수업의 기본 정신에 비추어 본 KEDI 모형의 고유성을 말한다. 즉, 사회과 탐구수업의 아이디어가 한국에서 수업모형으로 체계화될 때 발생하고 있는 변형 상태를 파악하고자 한다. 요컨대, 사회과 탐구수업의 한국형 모델을 제도화된 교육과정 관행 사례로 보면서 그 의미에 대한 평가적인 판단을 시도해 보도록 한다.

### Ⅲ. KEDI 사회과 탐구수업 모형의 탄생 배경

#### 1. KEDI 사회과교육연구실의 조직과 역할 분담

KEDI 사회과교육연구실 구성원들은 체계적인 연구 과정을 통하여 탐구수업모형을 정립하고 학교 현장으로의 보급을 추진하였다. 이들은 자신들의 연구를 집대성하여 <사회과 탐구수업>이라는 단행본을 1975년 초판으로, 1982년 개정판으로 출판하였다. 1975년 간행된 화신출판사 발간 초판본의 저자는 정세구, 한면희, 송용의, 한경자였고, 1982년 간행 개정판의 저자는 아래 표 1, 2와 같이 추가되었다. <사회과 탐구수업> 단행본의 참여 저자 확인을 통하여 KEDI 사회과교육연구실의 핵심 구성원들을 확인할 수 있다. KEDI 사회과교육연구실의 참여 연구원의 명단과 최종 근무지를 보면, 이들이 나중에 사회과 교사교육계에서 상당한 영향력을 가졌다는 것을 알 수 있다.

표 1. 한국교육개발원 사회과교육연구실 연구원 명단

이름	최종 근무지
정세구	서울대학교 윤리교육과
한면희	인천교육대학교 사회과교육과
송용의	한국교원대학교 초등교육과
이양우	진주교육대학교 사회과교육과
유귀수	미확인
안희천	서울교육대학교 사회과교육과
서재천	공주교육대학교 사회과교육과
김항구	한국교원대학교 역사교육과
최병모	한국교원대학교 일반사회교육과
한경자	미확인

출처 : 한국교육개발원 사회과교육연구실(1985)

표 2. <사회과 탐구수업>(3판) 단행본의 목차와 집필자

부	장 제목	집필자	
제1부 사회과 탐구수업의 이론	1장 사회과의 목표와 탐구	정세구	
	2장 탐구와 탐구수업	한경자	
	3장 탐구수업 활동과 탐구 모형	한면희	
	4장 사회과 탐구수업 내용	1절 사회과 분야별 내용 구조	서재천, 안희천, 유귀수, 최병모
		2절 국민학교, 중학교, 고등학교 교육과정 분석	이양우, 유귀수, 안희천, 서재천, 김항구, 최병모
	5장 사회과 탐구수업의 평가	송용의	
제2부 사회과 탐구수업의 실제	6장 사회과 교육과정과 탐구수업 계획	정세구	
	7장 학교급별 시범 수업 계획	국민학교 4학년	유귀수
		5학년	안희천
	중학교	일반사회 분야	서재천

		지리 분야	이양우
		역사 분야	김항구
	고등학교	사회 I	최병모

출처 : 한국교육개발원 사회과교육연구실(1985)

## 2. KEDI 사회과교육연구실의 활동 성과

KEDI 사회과교육연구실에서 발간한 <사회과 탐구수업> 1975년 초판본의 경우, 제3차 교육과정 시기(1973-1981)의 수요에 부응하고자 했고, 1982년 발간본은 제4차 교육과정의 시행에 따른 개정판임을 밝히고 있다. 제3차 교육과정 시기는 알려진 바와 같이 학문중심 교육과정 사조의 수용이라는 변화를 배경으로 하고 있고, 사회과의 경우 KEDI 사회과교육연구실을 중심으로 이러한 변화에 적극적으로 대처하는 양상이었다. 즉, KEDI 사회과교육연구실에서는 국가 교육과정이 학문중심 전통을 표방하고 있는 상황에서 이러한 교육과정 개정의 취지가 일선 학교에서 잘 실현될 수 있는 접근법을 모색하였고, 그 결실이 사회과 탐구수업모형의 개발과 현장 보급이었다.

“우리는 처음부터 적용 가능성과 효율성에 대한 초·중등학교별로, 또 과목별로 실험하는 진단작업이 없이 탐구수업으로 한국수업의 기본 방향을 전환하려는 데는 반대하였다. 그러나 지금 주사위가 일단 던져진 이상, 탐구교수의 효율성은 아직 미지수라 하더라도, 교실에 투입하는 작업만은 성공시켜야 하겠다. 이를 위하여 필자는 한국교육개발원에서 1973년 9~11월 사이에 사회과의 탐구교수모형을 개발한 후 국민학교 6학년 수업에 투입하여 보았다. 또 개발원의 사회과교육연구실 팀은 금년(1974년) 1~8월 사이에 국민학교 5학년을 대상으로 사회과의 탐구 교수모형의 한국현실에서의 적용 가능성과 효율성을 측정하기 위해서 본격적인 실험연구를 벌이고 있다. 따라서, 금년 8월 이후에는 탐구교수가 한국에서 어떠한 효과를 나타낼 것이냐는 질문에 대해 부분적이긴 하지만 전보다 훨씬 더 믿을만한 답변을 할 수 있을 것이며, 따라서 Massialas의 탐구교수이론의 한국에서의 쓸모도 그때에 밝혀질 것이다”(정세구, 1994: 253).

한국교육개발원 사회과교육연구실에서는 ‘직수입된 교수이론을 단기간에 하향식으로 적용’하려는 추세에 반대하는 입장을 가졌는데, 그 이유로 탐구수업은 ‘미국사회의 장기간에 걸치는 실용주의적, 과학적 전통’의 산물이었다고, ‘한국의 사회풍토와 학교현실은 너무나 많은 탐구에 위배되는 요소’가 있기 때문이었다(정세구, 1994: 253). 그럼에도 불구하고 해당 연구실에서는 학문중심 사회과 교육과정의 개정 취지가 교실수업 속에서 최대한 구체화될 수 있는 방안을 모색하였다. 특히 초등학교 교실 현장에서의 탐구수업모형의 적용 효과에 관한 연구를 추진하였고, 해당 모형의 이론적 기반은 마시알라스의 탐구수업이론이었음을 밝히고 있다.

한편, 정세구는 1982년 개정판 <사회과 탐구수업>에서 약 10년 동안 KEDI 사회과교육연구실의 활동 궤적을 회고하였다. KEDI 사회과교육연구실의 활동은 3차 교육과정 시기에만 국한하지 않고 그 이후에도 지속되었음을 확인할 수 있다.

“본서에서는 한국교육개발원 사회과 연구실을 중심으로 지난 10년간 있어 온 노력을 지적하려 한다. 제일 먼저 1973년말 원내의 일차 사회과 탐구수업의 실험적 연구를 기초로 시범적 사회과 탐구수업의 모형 및 계획이 제시된 후(정세구, 1974A), 일선 교사들에게 소개되었고(정세구, 1974B), 뒤이어 사회과교육연구팀은 사회과수업모형을 완성하였고(정세구·한면희·송용의·한경자, 1974A), 곧이어 이러한 수업모형의 효과에 대한 실험연구가 시행되었다(정세구·한면희·송용의·한경자, 1974B). 그 후 1974년 말의 소규모 시범의 시행과 1975년에 시행한 대규모 시범을 거쳐 사회과 탐구수업 모형과 계획은 수정 보완되었다.

그 후, 1970년대 말에 이르러 국민학교의 경우에는 각학년별 사회과 교사용 수업지침서에 우리나라 교육현장에 적합하다고 생각되는 탐구수업모형이 여러 번의 소규모, 대규모 실험을 거쳐 완성되었다. 중·고등학교의 경우에는 1979년에 발행된 문교부 저작의 중학교 사회3 교사용 지도서와 고등학교 ‘정치·경제’와 ‘사회·문화’ 교사용 지도서에 탐구식 사회과 수업과정모형이 제시되고 또 이에 따르는 수업계획안이 제공된 바 있다. 1982년에 개정된 교사용 지도서에서는 1979년에 발행한 내용이 약간의 수정을 거치게 되었다”(한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 265-266).

위 정세구의 진술에서와 같이, KEDI 사회과교육연구실의 활동은 3차 교육과정 시작 무렵에만 국한하지 않고, 1970년대말을 거쳐 4차 교육과정 시기까지 지속되었다. KEDI 사회과교육연구실에서 개발한 수업모형이 학교현장에 뿌리내릴 수 있도록 장기적인 시도가 행해졌다. 탐구수업이 초등학교 사회과에만 국한하는 것이 아니라 중·고등학교 사회과에도 적용될 수 있도록 하였다. 이른바 사회과 탐구수업의 한국형 모델이 개발되어 초중등학교 일선에 보급되고 있는 양상이고, 이 과정에서 주도적인 역할을 수행한 집단이 KEDI 사회과교육연구실이었다.

#### IV. KEDI 사회과 탐구수업 모형의 구조와 특성

##### 1. 탐구와 탐구수업에 대한 의미 규정

KEDI 사회과교육연구실에서 한국형 탐구수업모형의 뿌리를 무엇으로 보았는가, 즉, 탐구의 의미 규정을 무엇으로 하였는지 먼저 살펴보도록 한다. 근대교육사조의 흐름 속에서 탐구에 대한 의미 규정은 역사적으로 볼 때, 듀이 학파의 반성적 탐구 계열에서 시작하였고, 학문중

심 교육과정 운동의 전개를 통하여 체계화되었다고 볼 수 있다. KEDI 사회과 탐구수업모형의 경우에도 이 두 가지 역사적 경향이 동시에 포섭되고 있다. KEDI 사회과교육연구실에서 펴낸 <사회과 탐구수업>의 제2장은 탐구와 탐구수업의 성격 규정을 제시하고 있다.

“탐구란 이와 같이 자연과학적인 진리 추구의 방법으로 가설을 세우고 이를 검증하여 결론을 얻는 일련의 사고 과정을 말하며 Dewey는 이를 반성적 사고과정이라고 하고 그 단계를 발단, 지적 활동, 가설, 논증, 가설의 검증으로 나누었다. ... 듀이가 제시한 반성적 사고 과정은 탐구의 본질을 학습사태로 연결지우는데 중요한 시사를 주고 있다. 요컨대 탐구란 개인이 미해결 혹은 혼돈의 상태(반성 전의)에서 가설과 검증을 거쳐 의문과 혼돈의 조건 등을 해소하여 문제를 해결한 만족의 상태(반성 후의)에로 옮겨 가는 과정이라고 볼 수 있다” (한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 41-42).

<사회과 탐구수업>의 제2장은 한경자에 의하여 집필되었는데, 탐구의 의미를 듀이의 반성적 사고론에서 기원하는 것으로 보고 있다. 그런데, 동일 필자는 같은 장에서 탐구수업의 의미 규정을 부르너(Bruner)의 시각에서 사회과학 탐구의 관점도 제시하고 있다.

“탐구학습이란 이와같이 전문적인 사회과학자와 같은 방법으로 사회현상에 대하여 검증된 사회지식을 획득하는 과정이다. 탐구학습에서 궁극적으로 획득하고자 의도하는 지식은 단편적인 사실적 지식이라기 보다는 사회과학 제영역의 개념이나, 사회과학자와 같은 방법에 의하여 도출된 원리, 원칙인 일반화 지식인 것이다. ... 다시 말하면 탐구학습에서 과학적인 연구방법으로 지식을 획득하는 방법을 학습함으로써 사회과학 여러 영역을 대표하는 개념 및 일반화를 획득하며 이러한 지식을 획득하는 과정을 알게 되는 것이다” (한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 48-49).

탐구에 대한 의미 규정은 듀이의 반성적 사고론에서 출발하였지만, 탐구학습의 개념화는 학문중심 교육과정 운동의 기본 취지를 반영하고 있다. 즉, 사회과 탐구학습은 사회과학 탐구를 말하며 지식의 구문적 구조(연구방법)를 통하여 지식의 실질적 구조(개념과 일반화)를 획득하는 과정으로 보고 있다.

한편, 한면회에 의해 집필된 제3장에서는 수업과정의 상세화 측면에서 사회과 탐구수업의 절차를 살펴보고 있다. 제3장에서 탐구수업의 절차를 체계화하기에 앞서 사회과 탐구의 의미 규정에 대한 여러 학자들의 견해를 검토하면서 상호 비교를 수행하고 있다.

“지금까지 Metcalf, Fenton, Massialas 등이 제시한 사회탐구 과정을 간단히 살펴본다. 이들 여러 학자들이 제시한 탐구의 단계는 학자에 따라 각 단계의 강조점에는 차이가 있으나 Dewey가 제시한 반성적 사고과정에 근거를 둔 점에는 차이가 없다. 그 공통적인 특징을 보면 문제를 인지하는 단계, 결과를 예측해 보는 단계(가설),

탐색하는 단계(가설의 음미, 혹은 가설의 정교화), 증거를 제시하는 단계, 결론을 내리는 단계 등이며, Massialas가 제시한 안내, 가설, 탐색, 증거제시, 일반화는 대표적 예로 간주된다” (한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 48-49).

한국교육개발원 사회과교육연구실에서는 사회과탐구수업의 단계 설정에서 학자들마다 차이가 있지만, 그 기원이 듀이의 반성적 사고론에 있다고 보았다. 아울러, 사회과 탐구수업의 단계 설정 과정에서 여러 학자들의 다양한 접근 방식을 비교한 결과 일정한 공통점이 있고, 마샬라스의 탐구수업모형에서 그 전형성을 찾을 수 있다고 하였다. 이러한 판단의 과정을 거치고 난 뒤, 한국교육개발원 사회과교육연구실에서는 사회과 탐구수업모형의 모범 사례로 마시알라스의 경우를 주목하였고, 이를 KEDI 모형의 근간으로 삼았다.

## 2. 복합모형으로서 KEDI 사회과탐구수업모형

### 1) KEDI 일반 수업모형과의 관계 설정

KEDI 사회과 탐구수업모형은 KEDI 일반 수업모형과의 관계 구도 속에서 모색되었다(한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 100-106). KEDI 일반 수업모형은 모든 교과교육에서 적용가능한 수업의 단계화를 의미한다. KEDI에서는 수업의 절차를 계획, 진단, 지도, 발전, 평가의 단계로 설정하였고, 사회과 수업모형은 일반 수업모형의 하위 과정으로 설정하였다. 일반 수업모형의 각 단계별 특징은 표 3의 내용과 같다.

표 3. 한국교육개발원 일반 수업모형의 단계

단계	특징
계획	교사가 어떤 학습과제를 위해 수업을 계획하는 단계
진단	학생들이 그 학습과제에 들어가는데 필요한 준비가 되어 있는가를 진단하고 그에 따라 필요한 교정 조치를 하는 단계
지도	본 수업이 이루어지는 단계
발전	지도 단계에서 학습된 내용에 대한 학습성취도를 평가해 보고 그 결과에 따라 심화 또는 보충학습의 기회를 제공하는 단계
평가	학습과제의 수업결과를 종합적으로 평가하는 단계

출처 : 한국교육개발원 사회과교육연구실(1985: 268)

KEDI에서 제시한 일반 수업모형의 흐름을 보면, 이것은 한 두 차시 수업에 한정될 수 없는 상황, 즉, 단원의 전개 양상이다. 그리하여 KEDI 사회과교육연구실에서는 ‘지도’ 단계에 국한하여 하위 모형으로서 사회과 탐구수업모형을 개발하였고, 이러한 관계 양상은 아래 그림 1과 같다. 따라서 ‘지도’ 단계를 제외한 나머지 계획, 진단, 발전, 평가 단계의 지침은 다른 교과교육에서도 실행될 수 있는 상황이었다.

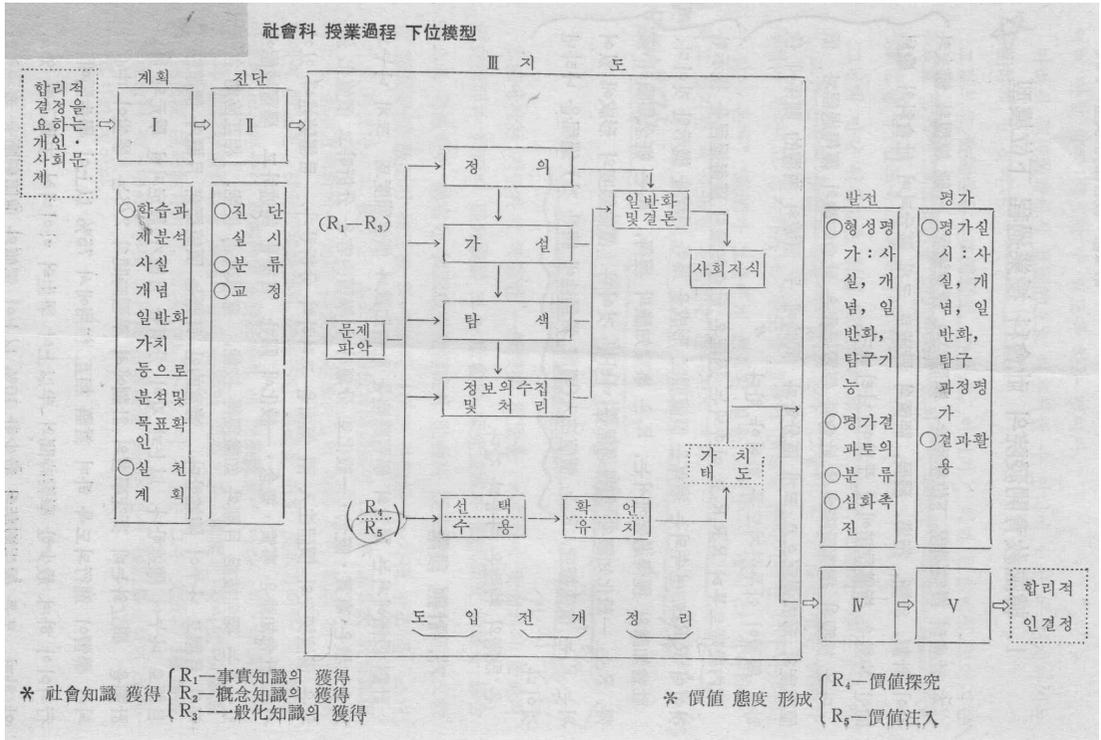


그림 1. KEDI 사회과 수업과정 하위 모형

출처: 한국교육개발원 사회과교육연구실(1985: 102)

## 2) 지식 탐구와 가치 탐구의 결합 양상

한편, 단원의 지도 단계에서 구체화된 사회과 탐구수업모형은 크게 두 가지 측면으로 구분되어 있다. 하나는 ‘사회지식’ 획득 과정이고, 다른 하나는 가치 태도 측면에서 ‘가치화’ 과정이다(한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 103-106). 사회지식의 획득 과정은 사실 지식의 획득 과정(R1), 개념 지식의 획득 과정(R2), 일반화 지식의 획득 과정(R3)을 말한다. 여기서 일반화 지식의 획득 과정은 문제파악, 정의, 가설, 탐색, 정보의 수집 및 처리, 일반화의 단계를 따른다. 다음으로 가치화 과정은 가치탐구 과정(R4), 가치주입 과정(R5)이 있다. 가치탐구 과정은 문제파악, 선택, 존중·확언의 단계이고, 가치주입 과정은 문제파악, 수용, 유지의 흐름이다. 가치탐구 과정에서 가치화는 가치명료화의 과정을 의미하는데, 가치 상대주의의 시각을 반영하고 있다. 한편, 가치주입 과정은 다음과 같이 설명되고 있다.

“가치주입 과정(R5): 사회지식의 획득과정 중 국가의 당위성에 관한 문제가 생겨나면 교사는 이에 대하여 학생들이 수용하고 유지할 수 있도록 도와준다.

○ 문제파악: 학생들이 그 문제에 대하여 흥미를 가지게 하고 그 가치문제에 대한 지적 배경을 이해한다.

- 수용: 학생들이 그 가치문제 대하여 매력을 가지고 의도하는 바대로 받아들일 수 있도록 하며 학생들은 현재의 가치를 인지하고 이에 부합하도록 한다.
- 유지: 학생들이 현재의 가치를 계속할 수 있도록 재강조한다”(한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 105-106).

KEDI 사회과 탐구수업모형에서 가치주입의 과정은 가치탐구의 과정과 병렬적으로 구조화되어 있다. 가치주입의 대상은 국가의 당위성에 관한 것이라고 밝히고 있는데, 이것을 가치화 과정의 사례로 볼 수 있는지는 논란의 여지가 있겠다. 그 이유는 가치탐구에 관한 이론적 논의 과정에서 ‘학생들은 아직 그들 자신의 가치를 택할 수 없다든가 그들이 갈 수 있는 길은 교사가 택해야 한다’고 할 때, 가치명료화 지도는 실패한다고 보았기 때문이다(한국교육개발원 사회과교육연구실, 1985: 100).

## V. 후속 과제

본 연구는 사회과교육사의 문제설정 아래 연구방법을 모색하였다. 한국의 사회과는 미국에서 이식된 교과이며, 이와 같은 상황은 교과 성립기에만 국한하지 않는다. 즉, 학문중심 교육과정 시기를 지나면서도 그 영향력이 확인되고 있는데, KEDI 사회과 탐구수업 모형의 제도화 과정에서도 마찬가지이다. 즉, 마시알라스의 탐구수업모형과 Laths 등(1966)의 가치명료화 모형이 한국형 사회과 탐구수업모형의 이론적 기반이 되었다. 미국의 탐구교수이론을 도입하는 과정에서 주도적인 역할을 수행한 집단은 KEDI 사회과교육연구실이었다. 정세구 박사를 중심으로 하는 일군의 사회과교육 관련 연구자 집단에 의하여 사회과 탐구수업모형이 개발되었는데, 미국의 이론을 그대로 직수입하는 상황은 아니었다. 교수모형 정립 과정에서 한국의 맥락을 고려하여 일정한 변형이 발생하였다.

한국교육개발원 사회과교육연구실이 개발한 사회과 탐구수업모형은 KEDI의 일반 수업모형을 고려하면서 이 모형의 하위 모형으로 위치성을 확보하였다. 일반 수업모형의 단계는 단원의 전개 흐름으로 포섭되었고, 이른바 ‘전개’ 단계에서 사회과 탐구교수전략이 상세화되었다. 사회과 탐구교수전략은 사회지식 획득 과정과 가치화 과정으로 구분되었다. 특히 가치화 과정에서 가치주입 과정을 병렬적으로 구조화하고 있는 점이 특징적이다. 요컨대 KEDI 사회과 탐구수업모형은 복합적인 구도의 양상을 가지면서 한국형 모델이 되었고, 학교현장 적용연구가 병행되었다. KEDI 사회과교육연구실에서 개발한 탐구수업모형이 학교현장에 적용되는 과정에서 일선 교육실천가들에 의한 수용 양상에 대한 규명도 있어야 하는데, 이는 후속연구로 남겨둔다. 즉, 복합모형으로서의 KEDI 사회과 탐구수업모형이 학교현장에서 수용되는 과정에서 또다시 어떤 변형이 발생하고 있는지에 대한 연구도 뒤따라야 하겠다.

## 참고 문헌

- 정세구·송용의·한면희·한경자(1974), 탐구수업의 효과에 관한 한 실험연구, 한국교육개발원 연구보고서 RR-12.
- 정세구(1974A), 사회과 탐구수업의 모형 및 계획, 사회과교육, 제7호, 37-47.
- 정세구(1974B), 탐구수업의 문제, 교육과정의 발전적 지향, 서울특별시교육위원회.
- 정세구(1994), 마시알라스의 탐구교수, 김호권 편저, 현대교수이론, 서울: 교육출판사, 221-255.
- 정세구·한면희·송용의·한경자(1974A), 사회과 수업과정 하위모형, 한국교육개발원.
- 정세구·한면희·송용의·한경자(1974B), 탐구수업의 효과에 관한 한 실험연구, 한국교육개발원 연구보고 제12집.
- 정세구·송용의·한면희·한경자(1975), 사회과 탐구수업, 서울: 화신출판사.
- 한국교육개발원 사회과교육연구실 편(1985), 사회과 탐구수업(3판), 서울: 교육과학사.
- 함종규(2003), 한국교육과정 변천사 연구, 서울: 교육과학사.
- Beyer, B. K.(1971), *Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Fenton, E.(eds.)(1966), *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Fenton, E.(1967), *The New Social Studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Hass, J.(1977), *The Era of the New Social Studies*, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- Joyce, B. & Weil, M.(1972), *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 윤기옥·송용의·김재복(1993), 수업모형, 서울: 형설출판사.
- Krug, M. M.(1967), *History and the Social Sciences: New Approaches to the Teaching of Social Studies*, Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Company.
- Laths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B.(1966), *Values and Teaching*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Massialas, B. G. & Cox, C. B.(1966), *Inquiry in Social Studies*, New York: McGraw-Hill
- Massialas, B. G.(1963), Revising the social studies: an inquiry-centered approach, *Social Education*, 27(4), 185-189.
- Schwab, J. J.(1962), The concept of the structure of a discipline, *The Educational Record*, 43, 197-205.

## 난민을 주제로 한 중학교 사회과 수업 실행 연구 -제주 지역과 무슬림 난민의 만남에 대응한 사회과교육-

김 홍 탁  
귀일중학교

### I. 서론

‘선생님, 우리 마을에 난민 살아요.’ 사회과 교사인 연구자가 난민을 주제로 수업을 디자인하고 실행한 것은 연구자가 재직하는 중학교 1학년 학생들의 호기심 어린 말에서 비롯되었다. 이른바 2018년 제주 예멘 난민 사태를 경험하면서이다. 2018년 말레이시아를 거쳐 무비자 입국이 가능한 제주로 입도한 500 여명의 예멘인들이 난민 지위를 신청하면서 난민 문제가 한국 사회의 뜨거운 감자로 부상하였다.

제주에 예멘인들이 입도하기 몇 해 전 튀르키예 해변으로 밀려온 시리아 난민 쿠르디의 주검 사진은 한국을 비롯한 전 세계인의 인도애를 각성하며 난민 문제의 심각성을 환기시켰다. 특히 난민 수용에 부정적인 입장을 보이던 유럽 국가들이 반성의 목소리를 이끌어 냈다. 한편 한국 사회에서는 세 살배기 시리아 난민 꼬마의 죽음 이후에도 난민 문제를 심각하게 받아들이지 않았다. 난민 문제는 한국에 사는 자기 자신과는 먼 문제이며 국제 뉴스에나 나오는 남의 나라 문제로만 여겨 관대한 편이었다. 그러나 2018년, 말레이시아를 떠난 예멘인들이 2018년 4·5월에 집중적으로 제주로 입국하여 난민 지위를 신청한 이래 난민 문제는 자신이 살고 있는 지역과 국가에서 벌어지는 눈앞의 현실로 여겨졌다.

제주 예멘 사태로 난민 문제와 대면한 한국 사회는 그 민낯을 보여주었다(서보영·박현자, 2021; 김성진, 2018; 구기연, 2018). 이슬람과 무슬림을 향한 혐오가 더해지자 그간 난민의 처지에 동정적이었던 인식조차 급속하게 부정적으로 바뀌었다. 2018년 6월 13일에 ‘제주도 불법 난민 신청 문제에 따른 난민법, 무사증 입국, 난민신청허가 폐지/개헌 청원합니다’라는 제목을 단 청와대 국민청원이 게시되었다. 난민 수용 반대에 동조한 70만 명이 넘는 사람들이 청원에 서명했다. 이는 청와대 국민청원 게시관 개설 이래 최고의 기록이다. 8월에 예멘 난민 수용 여부를 묻는 한 여론조사에서는 난민 수용을 반대하는 입장이 찬성하는 입장을 크게 앞질렀다. 예멘 난민을 향한 국민의 정서적 두려움과 불안을 반영하여 정치권에서는 국회에 난민 규제 법안들을 제출하였고, 이 법안들을 찬성하는 입장이 반대하는 입장보다 높게 나타났다(중앙일보, 2018). 뉴스와 SNS에는 예멘 난민을 향한 혐오의 말이 넘쳐 났고, 광장은 돌로 나눠져 난민 수용을 반대하는 사람들과 찬성하는 사람들의 목소리가 첨예하게 부딪쳤

다. 2018년, 난민을 향한 혐오와 배제의 정치가 작동하면서 난민을 더욱 더 난민화하는 상황이 사회 곳곳에서 일어났다(김현미, 2018: 217). 제주도로 대규모 입국한 예멘 출신 난민 신청자의 존재는 제주 지역을 넘어 전 국민과 한국 정부에게도 당혹스러운 이슈가 되었다.

2018년 제주 예멘 난민 사태는 그동안 한국 사회에서 추진해 온 시민교육의 한계를 보여주었다고 평가받는다(허수미, 2018; 김지화·이로미, 2019). 2018년 당시 연구자는 사회과 교사로서 난민이라는 민감하고 논쟁적인 주제를 중학교 수업에서 어떻게 가르칠 것인지 고민이 깊었다. 학생들의 눈앞에 당면한 난민 문제를 이해하고 난민을 어떻게 바라볼 것인지 교육하는 것이 절실하게 필요하다는 책임감이 연구자의 어깨를 무겁게 하였다. 제주와 무슬림 난민이 만난 2018년 이후 연구자는 사회과 수업에서 난민을 주제로 한 수업을 실행하며 학생들이 시민으로 성장하는 데 조력하고 있다.

2018년 제주 예멘 사태 이후 한국 사회는 난민이라는 주제에 대해 숙의하고 식견을 갖출 것이 요구된다. 만 6년의 시간이 흐른 지금 한국의 사회과교육에서 난민을 주제로 어떻게 가르칠 것인지 논의할 필요가 있다. 가속화되고 있는 이주의 시대에 사회과 수업에서 난민을 주제로 실제 어떻게 다루고 있는가에 대한 연구가 필요하다. 이에 이 연구는 난민을 주제로 중학교 1학년 학생들과 함께 사회과 수업을 실행한 연구자의 사례를 대상으로 난민 교육의 실재를 다루고자 한다. 이 연구는 연구자로서의 교사(teacher as researcher) 정체성을 갖고 있는 필자가 난민을 주제로 한 중학교 사회과 수업을 대상으로 실행 연구(action research)한 것이다. 다시 말해, 자기 연구(self-study)에 기반한 실행 연구라고 할 수 있다. 2018년부터 3년 간 연속하여 실행한 뒤 2024년에 네 해째 동일 학년 동일 주제로 수업한 결정적 사례(critical case)를 대상으로 한 연구이기도 하다.

이 연구는 중학교 사회과에서 난민 수업을 디자인하여 실행한 구체적인 과정을 드러내고, 난민을 주제로 한 수업 경험이 갖는 교육적 의미를 심층적으로 이해하는 데 목적이 있다. 이를 위한 연구 문제는 다음의 두 가지다.

첫째, 중학교 사회 과목에서 4년 간 난민 수업을 어떻게 개선하며 실행하였는가?

둘째, 중학교 사회 과목에서 4년 간 난민 수업을 실행하면서 연구자가 성찰한 바는 무엇인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 중학교 사회과 교육과정상 난민 문제

이 연구에서 다루는 난민의 개념 정의는 1951년에 유엔난민기구(UNHCR)가 제네바 회의에서 채택한 난민의 지위에 관한 협약(Convention relating to the Status of Refugees, 이하 난민 협약)의 것을 따른다. 난민의 법적 지위에 관한 최초의 공식 문서인 난민 협약에서는 난민을 “인종, 종교, 국적, 특정 사회집단의 구성원 신분, 정치적 견해를 이유로 박해를 받을 우려가 있다는 합리적인 근거가 있는 공포로 인하여 자신의 국적국 밖에 있는 자로서, 국적국의 보호를 받을 수 없거나 또는 그러한 공포로 인하여 국적국의 보호를 받기를 원하지 않

는 자” 로 정의한다.

냉전의 종식으로 난민 문제는 탈정치화되면서 외교·정책적 문제에서 인도주의적 문제로 전환되었다. 한국은 1992년 12월에 1951년의 난민 협약과 1967년의 난민의 지위에 관한 의정서(Protocol relating to the Status of Refugees)에 서명함으로써 국제 난민 체제의 공식 회원국이 되었다. 탈냉전 이후 국제인권 레짐을 수용한 한국은 1993년 12월 출입국관리법을 개정하여 난민 심사에 관한 조항을 신설하였다. 1994년 7월부터는 난민 심사제도가 운영됨으로써 난민의 법적 지위 신청을 받았다. 한국이 난민의 법적 지위를 처음으로 인정하게 된 것은 2001년에 이르러서였다. 이후 2012년 아시아 최초로 독립된 난민법을 제정하여 2013년 7월부터 시행되기 시작했다(법무부, 2013; Kim, 2022: 449). 난민법 제2조에 따르면, 난민이란 “인종, 종교, 국적, 특정 사회집단의 구성원인 신분 또는 정치적 견해를 이유로 박해를 받을 수 있다고 인정할 충분한 근거가 있는 공포로 인하여 원하지 아니하는 외국인 또는 그러한 공포로 인하여 대한민국에 입국하기 전에 거주한 국가로 돌아갈 수 없거나 돌아가기를 원하지 아니하는 무국적자인 외국인” 을 말한다. 이 연구에서 난민을 말할 때 법에 의해 난민의 지위를 인정된 난민과 아직까지 그러한 인정을 받지 못한 난민을 모두 포함한다. 다시 말해, 이 연구에서 난민은 특별한 언급이 없을 경우 난민 인정자나 난민 신청자, 그리고 인도적 체류자 모두를 포함하여 말한다.

2015 개정 사회과 교육과정 문서상에서 난민을 직접적으로 언급한 것은 중학교 사회 과목의 ‘인구 변화와 인구 문제’ 단원과 고등학교 통합사회 과목의 ‘미래와 지속가능한 삶’ 단원, 그리고 세계지리 과목의 ‘공존과 평화의 세계’ 단원이다. 공통적으로 사회과 교육과정의 지리 영역에서 난민 문제를 다루고 있다. 중학교 사회 과목의 ‘국제사회와 국제 정치’ 단원에서는 교육과정상에는 난민 문제가 언급되어 있지 않지만, 일부 교과서에서 난민 문제를 논쟁 문제로 제시하고 있다(교육부, 2015). 2015 개정 교육과정에 근거하여 개발된 중학교 사회 교과서 8종의 일반사회 영역에서 다루고 있는 논쟁 문제의 유형을 분석한 연구에 의하면, 1종의 교과서의 경우 ‘국제 사회와 국제 정치 단원’에서 ‘국제 사회의 행위 주체’를 주제로 난민 수용에 대한 찬반 입장을 묻는 논쟁 문제를 제시하고 있다(황미영·박선운, 2021: 196-198).

2025년 중학교 1학년에 적용될 2022 개정 사회과 교육과정 문서상 공통 교육과정 교과목인 중학교 사회에서는 ‘국제 사회와 한반도’ 단원의 ‘성취기준 적용 시 고려 사항’에서 난민이라는 단어가 등장한다. 해당 성취기준은 ‘[9사(일사)11-03] 우리나라가 직면하고 있는 국제 문제에 대해 조사하고, 이러한 문제에 대응하기 위한 방안에 대해 토론한다.’이다. 이러한 성취기준을 적용할 때 ‘우리나라가 직면한 국제 문제 중’에서 ‘난민 등 시민의 의견이 찬반으로 갈리는 쟁점을 선정하여 토론하게 함으로써 의사소통 능력의 함양을 촉진한다.’는 점을 고려할 것을 주문하고 있다(교육부, 2022).

이 연구에서 실행한 난민 수업은 2015 개정 사회과 교육과정에 기반한 중학교 1학년 사회 과목에 해당한 것이다. 연구자는 ‘개인과 사회생활’, ‘문화의 이해’ 영역을 모두 학습한 다음 난민 수업을 실행하였다. 난민 수업 관련 교육과정상 성취기준은 아래의 표 1과 같다.

표 1. 중학교 ‘사회’ 과목의 난민 관련 영역 및 성취기준

영역	성취기준
개인과 사회생활	[9사(일사)01-03] 사회집단의 의미를 이해하고, 사회집단에서 나타나는 차별과 갈등의 사례와 이에 대한 해결 방안을 탐구한다.
문화의 이해	[9사(일사)02-02] 문화를 바라보는 여러 가지 태도를 비교하고, 다른 문화들을 이해하기 위한 바람직한 태도를 가진다.

출처: 교육부(2018)

2018년 제주 예멘 난민 사태 이후 한국 사회에서 전개된 난민 문제에 관한 논쟁과 갈등을 복기할 때, 난민 문제는 편견과 차별로부터 발생한 혐오, 그리고 배제에 의한 것이라는 특징이 있다. 아울러 난민과 같은 이방인의 문화가 우월하거나 열등한 것으로 구분할 수 있는 개념이 아니라는 점을 이해할 필요가 있다. 이를 고려할 때, 사회과 수업에서 난민이라는 주제는 편견과 차별, 문화 이해를 내용 요소로 하는 단원에서 다룰 수 있다는 점을 이해할 수 있다.

## 2. 난민 수업 관련 선행 연구 고찰

한국 학계에서 난민에 관한 연구는 2012년 난민법의 제정과 2015년 시리아 난민 사태, 그리고 2018년 제주 예멘 난민 사태 이후 크게 증가하였다. 그 이전에는 국내 난민 수가 많지 않고, 난민 문제가 사회적으로 주목을 덜 받으면서 난민을 주제로 한 연구가 활발하게 수행되지 않았다(서보영·박현재, 2021: 2334). 국내 난민 연구는 크게 난민법을 비롯한 법과 제도 관련 연구, 난민 담론 분석 연구, 난민의 경험과 서사 연구 등의 흐름으로 진행되어 왔다(백일순·구기연, 2021: 131).

난민 교육과 관련한 선행 연구는 크게 교육과정과 교과서에 나타난 난민 내용 분석 연구, 난민 교육 프로그램 개발 및 실험 연구, 난민 수업 실행 연구 등으로 구분할 수 있다. 첫째, 교육과정 및 교과서의 난민 내용 분석 연구는 2015 개정 교육과정 시기의 것을 대상으로 수행되었다. 예를 들면, 초등학교 6학년 사회 교과서(최전호, 2023), 중학교 사회 교과서(김보나, 2016), 고등학교 세계지리 교과서(김정숙·박선미, 2022)에 나타난 난민 관련 내용을 양적·질적 분석하였다. 박선운·안소현·박윤경(2024)은 한국과 미국의 교육과정과 교과서에 나타난 난민 관련 내용을 질적 분석하였다. 그들은 2015 개정 사회과 교육과정과 이에 기반한 중학교 사회 교과서와 고등학교 통합사회 교과서, 그리고 2022 개정 사회과 교육과정을 분석하였다. 이어서 미국의 교육과정과 교과서를 분석하여 비교하였다.

둘째, 난민 교육 프로그램 개발 및 실험 연구는 난민 교육의 과제 및 방향을 모색하거나(허수미, 2018; 안영빈·김정원, 2017; 박순용, 2015; 김진희, 2012; 김지희·이로미, 2019; 김수현, 2016) 프로그램을 개발하여 제시한 연구와 이를 검증한 연구로 구분할 수 있다. 난민 교육 프로그램을 제안한 것으로는 공감적 만남, 공감적 탐구, 공감적 경험, 공감적 실천을 통한 사회적 공감 능력 신장을 위한 초등 사회과 수업(한동균, 2020), 세계시민교육 차원에서 문제 중심 학습을 적용한 수업(최준호, 2016)이 대표적이다. 김가형·황윤정·임철일(2020)은 청소년

포럼에 참여한 중·고등학생을 대상으로, 난민을 주제로 비판적 사고 촉진을 위한 프로그램을 실행하여 학습자 반응 평가를 검증하였다. 손연지(2020)는 국제고등학교의 학생을 대상으로 한 설문조사를 통해 문화적 공감 능력이 난민에 대한 수용적 태도에 미치는 영향을 분석하였다. 홍승표(2024)는 여성가족부가 수행한 ‘2021년 국민다문화수용성 조사’의 청소년 자료를 다중회귀분석하여 다문화수용성이 청소년의 난민 태도에 미치는 영향을 조사하였다.

셋째, 교실 수업에서 실행된 난민 교육의 실체를 보고한 연구는 매우 드물다. 대표적으로 박다영(2020)과 이지혜(2020)는 자신이 난민을 주제로 보이텔스바흐 합의를 적용한 초등학교 수업을 실행한 사례를 연구하였다. 박다영(2020)은 초등학교 6학년을 대상으로 사회와 도덕 과목 및 창의적 체험활동 시간을 활용한 수업을, 이지혜(2020)는 초등학교 5학년을 대상으로 국어·사회·음악·미술 과목과 창의적 체험활동 시간을 활용한 수업을 실행하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 난민을 주제로 한 교육 연구는 최근 들어 활발하게 수행되고 있다. 난민 교육 선행 연구를 난민을 위한 교육 연구와 난민에 대한 교육 연구, 그리고 난민과 함께 하는 교육 연구로 구분한다면, 위에서 소개한 연구들은 난민을 위한 교육 연구 또는 난민에 대한 교육 연구에 해당한다. 난민과 함께 하는 교육 연구는 극히 드물다. 또한 수업을 실행한 사례를 대상으로 한 연구는 소수에 불과하다. 이와 같은 점에서 이 연구는 난민을 주제로 중학교 사회과 수업을 실행한 사례를 대상으로 한다는 점에서 의의가 있다. 또한 유엔난민기구(UNHCR)의 ‘교사를 위한 난민 교육 가이드’에서 안내한 바와 같이, 난민을 위한 교육(teaching for refugees)과 난민에 대한 교육(teaching about refugees) 뿐만 아니라 난민과 함께하는 교육(teaching with refugees)을 강조하고 있다는 점에서 난민을 직접 교실로 초대하여 면담의 시간을 가짐으로써 난민에 의한, 난민과 함께하는 교육을 실행했다는 데 선행연구와 차별된 의의를 갖는다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 실행 연구

실행 연구는 실행(action)과 연구(research)가 결합한 연구방법론이다. 교육 연구에서 실행 연구는 실천가(practitioner)로서 교사가 자신의 실천을 개선하거나 개인적인 이해를 증진하고자 문제를 해결하는 반성적(reflective) 과정의 연구를 의미한다(McKernan, 1996: 5). 학교 현장에서 교사가 당면한 문제를 해결하기 위해 학교 밖 전문가가 객관적으로 해석하여 합리적 처방을 제시하는 것이 아니다. 말 그대로 연구자로서의 교사가 연구의 주체가 되어 당면한 문제 해결을 목적으로 실행 과정과 결과를 성찰한다(엄훈, 2019: 9). 따라서 실행 연구의 과정은 현장 밖이 아니라 철저히 현장 안에서 이루어진다. 다시 말해, 실행 연구에서는 현장 안에서의 실행이 곧 연구의 과정이자 대상이 된다. 또한 연구 주체와 객체의 분리를 지양함으로써 교수 행위의 주체와 연구자가 동일하다는 점에서 실천가 연구(practitioner research)라는 성격을 갖는다(조용환, 2015: 16-18).

실행 연구는 연구자 자신이 스스로 발견한 문제를 해결하고 탐구함으로써 현실의 의미 있는 개선을 도모한다는 특징이 있다(Johnson, 2005: 25). Carr와 Kemmis(1996: 165)에 따르면, 실행 연구가 목표로 하는 개선(improvement)의 대상은 다음의 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째는 실천(practice), 둘째는 실천가의 실천의 이해(understanding of the practice by itspractitioners), 셋째는 실천이 일어나는 상황(situation in which the practice takes place)이다. 실행 연구가 일반적으로 ‘계획 - 실행 - 성찰 - 새로운 계획’이라는 나선형식의 순환 과정을 거치는 것은 실천가가 직면한 문제의 해결과 개선을 지향하는 실행 연구의 본질과 맞닿아 있다.

이와 같은 실행 연구는 교사를 교육과정 탐구와 자기 계발로 초대한다는 점에서 그 의의가 있다(McKernan, 1991: 321-322). 국내 교육 관련 실행 연구도 주로 교사의 전문성 발달에 그 목적을 두고 수행된 경향이 강하다. 연구 주제로는 개별 교실 차원의 문제, 그 가운데서도 특히 효과적인 교수·학습 방법을 탐색하는 연구가 가장 많은 것으로 드러났다(강지영·소경희, 2011).

일본의 한 교사양성기관에서 수업 연구(lesson study) 차원에서 사회과의 실행 연구 유형을 분류한 바에 따르면, 이 연구는 ‘실천을 바탕으로 한 수업 성찰·개선형’에 가깝다. ‘실천을 바탕으로 한 수업 성찰·개선형’이란 수업의 지속적인 성찰과 개선을 목적으로 하는 것으로 “실천에 있어서는 끊임없이 이전의 실천 과제를 되돌아보고, 지도 과정을 수정하면서 다음 수업에 임하게 함으로써, 가설과 지도력을 점진적으로 세련시켜 가는 형태의 모델”(남호엽, 2015)을 의미한다.

이 연구는 일회성의 단편적 연구가 아니라, 난민 문제를 주제로 한 수업을 지속적으로 4년간 실천하고 성찰한 경험을 대상으로 하였다. 이와 같은 점에서 이 연구는 실행 연구의 본래 취지를 살릴 수 있었다. 바꿔 말해, 이 연구는 반복적이고 순환적 연구를 수행함으로써 실행 연구의 가장 본질적 특성(조재성, 2023: 53)을 구현할 수 있었다.

## 2. 연구의 맥락

실천가이자 실행 연구자로서 필자는 K 중학교에서 사회를 가르치고 있는 18년차 남성 교사다. K 중학교는 제주 지역 총 45개 중학교 중 유일하게 읍·면 지역에 소재한 사립학교이다. K 중학교가 위치한 애월읍은 제주시 중심부 서쪽에 인접한 지역으로, 도시와 농촌의 성격을 동시에 지니고 있다. 연구 장소로서 K 중학교가 갖고 있는 특징은 인구의 사회적 증가로 인해 학교 규모가 단기간에 확대된 것이다. 2017년까지 각 학년이 4학급이었던 학교의 규모는 2024년 현재 학년당 7개 학급 씩 총 21학급이 되었다. K 중학교의 학생 수 증가는 귀촌을 위한 정착인 수 증가, 대규모 아파트 단지 건설과 그에 따른 초등학교 신설, 그리고 연립 주택과 전원 주택 입지 등으로 학군 지역으로 인구 유입이 크게 늘어났기 때문이다. 학군 내 인구 유입이 늘어나면서 나타난 특징은 육지부로부터의 전입이 늘어났다는 점과 이로 인해 학생들의 사회경제적 배경이 비교적 짧은 기간 동안에 상당히 이질적으로 변화하고 있다는 것이다(김홍탁, 2024: 48). 정리하면, K 중학교는 제주 살이 열풍으로 제주가 ‘이주의 섬’이

되는 한 가운데 있다고 볼 수 있다.

연구 터전으로서 K 중학교가 갖는 또 다른 특징은 고려시대 대몽항쟁기의 유적이 많이 분포한다는 점이다. 이를 반영하듯 K 중학교의 도로명 주소는 ‘항몽로(抗蒙路) 44’이다. 교실 창문으로 여·몽연합군이 삼별초군을 크게 격파한 파군봉이 가까이 보이고, 삼별초군을 이끌었던 김통정 장군의 전설이 깃든 장수물도 근처에 있다. K 중학교와 학군 내 초등학교에서는 항몽유적지가 현장체험학습으로 찾는 단골 장소이다. 연구자는 교과 수업 첫 오리엔테이션 때마다 K 중학교의 도로명 주소를 모티브 삼아 하나의 이야기를 만들어 다음과 같이 설명하곤 한다.

우리 학교가 ‘항몽로 44’라는 도로명을 부여받은 것은 고려 시대 대몽항쟁기에 수많은 삼별초군이 바로 이곳까지 내려와 끝까지 전투를 하다 희생했기 때문이에요. 그래서 항몽로에다가 ‘죽을 사(死)’자를 두 번씩이나 넣었지요. 대몽항쟁의 역사가 흐르는 이 곳, 자주 의식을 고양한 삼별초군이 지향한 바로 이곳에 그 분들의 뜻을 기려 훗날 학교를 세웠어요.

애월읍을 비롯해 제주 지역에는 대몽항쟁부터 제주43사건에 이르기까지 억압과 박해를 피해 제주 바다를 건너는 사람들이 많았다. 이들은 마치 바다를 떠도는 난민들과 같은 처지였다. 국가폭력의 상흔과 중앙으로부터의 배제, 웅밀종밀한 친인척 관계 등으로 제주인들의 정서에는 외부인들에 대한 배타성이 남아 있다. 한편으로는 ‘큘다’ 문화라고 불리는 포용의 정서도 남아 있다. ‘큘다’는 품다, 품어 안는다, 포용하다라는 뜻의 제주어다. 2018년 제주 예멘 사태를 계기로 제주 지역의 한 대학교 부설 연구원에서 수년 간 ‘큘다로 푸는 제주 섬의 역사와 난민’이라는 프로젝트를 진행하는 것도 제주의 큘다 문화에 주목한 것이다(장창은 외, 2022; 김진선 외, 2022; 김진선 외, 2021).

이와 같은 맥락을 갖는 장소에서 연구자는 2007년부터 재직하고 있다. 연구자는 2018년부터 2020년까지 3년 간 연속하여 1학년부장과 자유학기 교육과정 업무를 맡아 교육과정 개발 및 기획에 대해 천착해 왔다. 동일한 업무와 학년을 맡은 것은 반복적이고 순환적으로 실행 연구를 수행하는 데 좋은 조건이 되었다.

### 3. 자료 수집 및 분석

이 연구는 2018년 8월부터 2024년 7월까지 만 6년 사이에 네 해에 걸쳐 연구자가 재직하는 K 중학교에서 실행한 난민 수업을 대상으로 실시되었다. 이 실행 연구의 기간 및 절차를 정리하면 표 2와 같다. 이 연구에서는 학생 활동지, 수업 자료, 교사의 성찰일지, 수업 영상, 학생 면담 등의 자료를 수집하고 분석하였다. 학생 활동지는 수업 중 학습의 과정에서 학생이 난민을 주제로 한 다양한 물음을 바탕으로 개별 혹은 모둠별로 생각을 정리하는 학습지를 말한다. 수업 자료는 동영상, 파워포인트, 사진, 글 등 수업에서 교사가 제시한 자료이다. 수업 자료에는 교실에 초대된 난민이 학생들과의 대화를 위해 직접 제작한 파워포인트, 사진 등의 자료를 포함한다. 교사의 성찰일지는 연구의 대상이자 과정인 실행에서 교사가 성찰한 내용이나 관찰한 내용을 상세하게 기록한 글을 의미한다. 성찰일지에는 난민 수업의 전 과정에서

실천가이자 연구자로서 보고, 듣고, 느끼는 바에 대해서 내밀하게 기록한 글을 포함한다. 연구자의 실행을 관찰하기 위해 녹화한 수업 영상도 주요한 자료로, 수업 영상은 모두 전사하여 문서화하였다. 학생 면담은 수업 전후로 쉬는 시간 등을 이용하여 난민 수업과 관련하여 학생들과 비형식적 방식으로 대화를 나누는 것으로, 면담 직후 내용을 기록해 자료로 활용하였다. 이 외에도 교육청과 학교에서 생성한 공문서, K 중학교의 교육 계획서 및 보고서, 연구자의 이메일, 사진 등의 문서와 학교 안팎 전문적 학습공동체 소속 동료 교사들과의 대화 및 협의회 자료, 메모 등 다양한 자료를 수집하였다.

표 2. 연구의 기간 및 절차

단계	연구 기간	세부 내용
연구 준비	2018. 8.-12.	실행 연구 계획 세우기
문헌 연구	2018. 8.-12.	난민 관련 선행 연구 검토
1차 실행	2018. 12.	총 2차시 난민 수업 실행
중간 성찰	2019. 2.	학교 밖 동교과 전문적 학습공동체 수업 나눔을 통한 성찰
2차 실행	2019. 12.	총 4차시 난민 수업 실행
중간 성찰	2019. 12.	학교 밖 동교과 전문적 학습공동체 수업 나눔을 통한 성찰
3차 실행	2020. 12.	총 4차시 난민 수업 실행
중간 성찰	2020. 12.	학교 안 범교과·학교 밖 동교과 전문적 학습공동체 수업 나눔을 통한 성찰
4차 실행	2024. 6.	총 4차시 난민 수업 실행
최종 성찰	2024.6.-7.	학교 안 동교과 전문적 학습공동체 수업 나눔을 통한 성찰

이 연구에서는 연구자가 2018년부터 2024년까지 충분한 기간 동안 연구 현장에 참여하여 (prolonged engagement) 지속적으로 관찰하면서(persistent observation) 앞서 나열한 자료 원천으로부터 다양한 자료 생성을 시도하였다. 연구자는 전사한 자료를 반복적으로 읽으면서 관련성이 있거나 반복적으로 나타나는 것의 의미를 분류하였다. 또한 자료 수집 원천의 다원화와 학교 안팎 전문적 학습공동체의 동료 교사들과의 협의를 통한 삼각 검증(triangulation)을 거쳤다. 이를 통해 연구의 신뢰도와 타당도를 확보하고자 노력하였다(Lincoln & Guba, 1985).

연구자는 이 연구의 과정이자 대상인 현장에서의 실행을 분석하는 데 있어서 최대한 있는 그대로 생생하고 심층적으로 기술(thick description)하고자 노력했다. 다시 말해, 현상학적으로 기술(phenomenological description)함으로써 난민 수업 실행의 경험을 이해하는 데 기여하고자 했다.

## IV. 연구 결과

### 1. 난민 수업의 실천 및 개선

표 3에서 보는 바와 같이, 난민 수업은 2018년부터 2024년까지 네 해에 걸쳐 매해 수업의 주안점이 다소 다르게 실천되었다. 이 절에서는 4년 간 실천한 난민 수업이 해를 넘기면서 어떻게 개선되어 왔는지 그 해의 주안점을 중심으로 고찰하고자 한다.

표 3. 난민 수업의 핵심 활동

	1차시	2차시	3차시	4차시
2018년 1차 실행	난민 문제의 이해, 난민 수용 찬반 토론	난민과의 만남	-	-
2019년 2차 실행	난민 문제의 이해, 난민 수용 찬반 토론	그림책을 읽고 질문 만들기	난민과의 만남	해시태그(#) 글쓰기
2020년 3차 실행	마인드 맵 그리기	그림책을 읽고 질문 만들기	난민 문제의 이해	해시태그(#) 글쓰기
2024년 4차 실행	마인드 맵 그리기, 난민 문제의 이해	그림책을 읽고 질문 만들기	난민과의 만남	해시태그(#) 글쓰기

#### 1) 1차 실행(2018년): 난민과 대면하여 이야기 나누다

전국적으로 난민을 향한 두려움과 수용 반대의 목소리가 커지고, 혐오 표현이 확산되는 상황에서 실행한 2018년 난민 수업은 총 2차시로 구성되었다. 첫 차시는 난민 문제가 무엇인지를 이해하는 수업이다. 두 번째 차시는 예멘 난민을 교실 안에서 얼굴을 마주하고 이야기를 나누는 수업이다.

난민 문제 이해를 위한 첫 차시 수업은 예멘인들이 제주로 입국한 과정과 그 이유, 예멘인들이 난민 신청을 한 이후 한국 사회에서 전개된 난민 수용 찬성과 반대의 입장을 살펴보았다. 왜 예멘인들은 자신의 나라를 떠났는가, 왜 예멘인들은 제주로 왔는가, 한국 사회는 예멘인을 어떻게 맞이하였는가, 광장에서 난민 수용 찬성과 반대를 외치는 사람들의 목소리는 무엇인가 등 혼란과 안개 속에 있는 듯한 난민 문제를 뚜렷하게 이해하기 위한 질문들을 제시한다. 난민 심사 중인 한국 정부의 입장과 심사의 절차, 난민법과 난민협약의 내용도 설명한다. 이를 통해 2018년 제주 예멘 난민 사태를 정확하게 이해하는 데 주안점을 두었다.

첫 차시 수업에서 연구자가 가장 어려웠던 지점은 어떤 뉴스를 선택하여 제시하는 것이 사실을 정확하게 이해할 수 있는가라는 물음에 답을 찾는 것이었다. 난민에 관한 온갖 뉴스를 검색하여 의심의 눈초리로 읽으며 팩트체크에 하자가 없는 뉴스를 선정해 제시한다. 난민과 이와 유사한 개념(이민, 실향민 등)을 정의하고, 통계 자료를 활용해 난민 발생과 수용 현황에 관한 사실을 명확하게 파악한다. 난민에 관한 사실적 이해가 바탕이 되어야 이들을 한국 사회에 수용하는 문제에 대한 토론을 하는 데 도움이 된다. 첫 차시 마지막 활동으로 학생들은 서로 다른 관점을 가진 뉴스를 읽고 난민 문제에 대해 이해한 뒤, 난민 수용 문제에 대해

찬반 토론을 진행한다.

두 번째 차시는 예멘 난민과 만남의 시간이다. 연구자는 사전에 난민을 교실 수업에 초대하는 것에 관해 학생들의 의견을 물어 보았다. 난민을 만나는 일에 신기하면서도 놀라워하는 모습을 보이는 학생과 교실에 불러와도 괜찮냐고 묻는 학생, 교장 선생님께 혼나지 않냐고 교사를 걱정하는 학생 등 다채로운 반응을 보였다. 다행히 난민을 교실에서 만나는 일에 반대하는 입장을 보인 학생은 한 명도 없었다. 다만 어느 학생이 교사에게 또는 옆의 친구에게 보냈을지도 모를 걱정의 시선을 미처 연구자가 알아채지 못했을지도 모른다. 당시 학교 밖 상황을 볼 때, 난민과 교실에서 한 차시를 함께하는 수업은 신중하고 또 신중하게 진행해야 했기에 학생들에게 의사를 재차 묻고 확인하여 수업을 열었다. 집으로 돌아가서는 보호자께 교실에 예멘 난민을 초청하여 수업할 것이라는 소식을 구두로 꼭 전하라는 부탁도 잊지 않았다.

수업에는 예멘 난민 두 명과 이들과 친구가 된 K 중학교 마을 선생님(김홍탁, 2021) 한 명이 함께 했다. 교실에 들어서는 난민을 신기한 듯 쳐다보는 학생들의 눈동자가 잠시 커진다. 이전에 교실에서 만났던 마을 선생님의 소개로 예멘에서 온 나시르(가명)와 하자르(가명)가 인사하고 ‘안녕하세요?’ 라는 서툰 한국어로 자신을 소개한다. 그들은 전날 마을 선생님의 집에서 함께 잠을 자며 수업에 사용할 파워포인트 자료를 제작하고 전하고 싶은 이야기를 정리하느라 긴장되고 설레여 잠을 설쳤다고 말한다. 웃음 짓는 난민들을 바라보며 학생들은 긴장의 끈을 내려 놓고 그들의 이야기에 주목하기 시작한다. 중학교 1학년 학생이라면 어렵지 않게 알아들을 법한 영어로 말을 하지만 마을 선생님이 한국어로 통역하며 이야기를 전한다.

나시르: 예멘은 정말 예쁜 나라입니다. 제가 살았던 예멘의 사진을 보세요. 정말 예쁘죠?

학생들: 우와. 관광지 같아요.

나시르: 저는 예멘의 대학에서 엔지니어링을 전공했습니다. 대학을 졸업하고 취업하여 잘 살고

있었습니다. 그런데 예멘에서 전쟁이 일어났어요. 전쟁 때문에 예멘을 떠나야만 했습니다.

하자르: 예멘을 떠나 말레이시아에서 지내다가 다시 옮겨야 하는 상황이 와서 어디로 갈 수 있을까 알아보다 제주로 오게 되었어요. 제주는 평화의 도시라고 알고 있어요.

(수업 전사 자료)

예멘에서 좋은 대학을 졸업하고 괜찮은 직장을 다니며 여유있는 삶을 살았던 나시르는 난민으로 불리고 있는 처지다. 난민의 모습으로 학생들 앞에 서 있던 나시르는 전쟁이 일어나기 전 아름다웠던 예멘의 풍광과 평온한 삶을 살았던 자신의 모습을 사진으로 보여 주었다. 학생들은 자신의 생활 터전을 떠나 난민이 되는 삶이 보통의 누군가에게 일어날 수 있는 일이라는 점을 알게 되었다. 또한 집단으로 인식되어 온 난민을 집단 대신에 각자의 이름과 삶이 있는 개인으로서 받아들여지게 된다. 학생들 앞에 서 있는 사람이 ‘예멘 난민’으로 호명되기 이전에 ‘나시르’, ‘하자르’라는 이름을 가지고 있는 한 개인으로 이해되는 것이다. 전쟁을 피해 살기 위해 다른 나라로 떠나야만 했던 이야기를 전하는 난민의 표정과 말투에서 과거의 고통이 마치 현재의 것인 양 듣는 이들에게 다가온다.

나시르: 제주에 와서 잠시 일을 할 수 있었어요. 돼지고기를 파는 식당에서 불판 씻는 일을 했어요.

학생: 돼지고기요? 이슬람교에서는 돼지고기를 먹지 않지 않아요?

나시르: 일을 해야 했기 때문에 돼지고기 불판을 닦을 수밖에 없었어요.

하자르: 인사말은 ‘앗살라무달라이쿰’ 이라고 해요. 다같이 인사말을 해 볼까요? ‘앗살라무알리쿰’.

학생들: ‘앗살라무알리쿰’. (웃음)

하자르: 인사말의 뜻은 ‘평화를 빕니다’ 입니다. 우리는 만날 때마다 평화의 인사를 나누는 것과 같아요.

학생: 진짜요? 평화요?

(수업 전사 자료)

학생들은 이슬람교를 믿는 나시르가 제주에서 돼지고기 구이 식당에서 일을 했다는 사실에 놀라워했다. 이슬람교를 믿는 사람들이 돼지고기를 먹지 않는다는 것은 세계의 다양한 문화를 학습하는 사회 수업에서 단골로 등장하는 내용이었다. 더 놀라워 한 것은 이슬람의 인사말이 ‘평화를 빕니다’ 는 뜻을 갖고 있다는 것이다. 제주로 온 예멘 난민은 이슬람교를 믿고 있는데 이들은 대부분이 남성이며 그 중에는 테러리스트이자 성범죄자들이 많이 있다는 가짜 뉴스가 당시 SNS를 통해 널리 확산되면서 이슬람교에서 평화의 이미지를 쉽게 연상하지 못한 모양이다.

학생들은 무엇이든 물어보라는 난민의 말에 망설임 없이 질문을 던진다.

학생: 뉴스를 보면, 제주에 온 예멘인 중에 성범죄자들이 많다고 하던데, 이거 진짜 맞아요?

나시르: 그럼 제가 하나 물어 볼게요. 여러분은 그러한 정보들을 정말 믿고 있나요?

학생들: 네. (웃음)

나시르: 제가 볼 때는 무슬림에 관한 부정적인 뉴스들 대부분이 거짓말을 하고 있다고 생각해요.

학생들: 왜요?

나시르: 예를 들어, 뉴스에서 무슬림들이 자살 공격을 한다고 하는데, 무슬림에서는 자기의 생명을 버리는 것이 절대 금기시되요. 그럼 나 아닌 다른 사람은 죽여도 될까요? 절대 안 되요. 자살도 안 되고 누군가의 생명을 해치는 것도 절대 해서는 안 되는 거예요. 다른 사람을 해치는 말을 해셔도 안 되요. 이슬람교에서는 주변에 있는 이웃을 잘 돌봐야 한다고 가르치고 있어요. 이슬람이라는 말을 그대로 번역하면 평화를 뜻해요.

하자르: 상대방이 무슬림이든 무슬림이 아니든, 우리가 만나는 상대방에게 아까 소개한 ‘앗살라무알리쿰’, ‘평화를 빕니다’ 라고 인사해요. 우리는 ‘나는 너도 평화로우면 좋겠어’ 라고 매일 같이 인사해요.

나시르: 여러분이 무슬림에 대한 걸러지지 않은 정보로 부정적인 인상을 가졌을지 모르겠어요. 전쟁에 관심이 많은 남자애들은 IS, 테러리스트 막 이런 말을 하는데, 좀 전에 옆 반 수업에서 남자애들이 그런 말을 했었거든요. IS가 뭐냐하면은 극단적인 테러리스트 집단인데, 나는 그들이 무슬림이 아니라고 생각해요. 그들은 이슬람교를 믿는 사람들이 아니에요. 누구에게 해를 가하고 테러를 하고. 제가 아까 얘기했죠. 쿠란에서는 나 자신을 해치면 안 된다고 말해요. 그래서 나는 무슬림으로서, IS가 하는 일은 무슬림이라면 절대 해서는 안 될 일을 하고 있다고 생각해요. 무슬림이나 IS, 테러리스트에 관한 유튜브 영상을 보면 도대체 사람들이 이러한 영상을 왜 만들까라는 생각이 들어요. 이런 걸 해서 얻으려는 목적이 뭔지? 내가 진짜 무슬림이라면 여러분에게 무슬림에 관한 나쁜 이야기를 유포할까요? 나는 그들이 무슬림이 아니라고 생각해요.

학생: 그럼, 여자들은 왜 히잡을 쓰는 거예요?

나시르: 여자를 이렇게 지켜줘야 한다고 생각해요. 그러나 걱정하지 마세요. 당신이 무슬림인데 히잡이 귀찮으면 그냥 벗어도 되요. 강제하지 않아요. 종교적으로 그리고 싶어서 자기가

하는 거예요.

(수업 전사 자료)

학생의 입장에서는 예멘인에게 직접 확인해 보고 싶었던 질문을 한 것이다. 당시 ‘IS’, ‘테러리스트’, ‘성범죄자’ 등과 같은 단어들은 난민의 연관 검색어와 같이 난민을 연상할 때 쉽게 따라 붙는 이미지였다. 학생들은 난민을 부정적으로 묘사하는 수많은 기사와 댓글, 유튜브 영상, SNS 등을 접하며 난민의 실체가 무엇인지 궁금해 했다. 학생들과 난민들의 대화를 지켜보며 연구자는 난민의 표정을 조심스레 살펴보았다. 짐작하건대 예멘인들이 2018년에 제주로 입국한 이후에 한국 사회가 이들을 잠재적 범죄자로 취급하는 인식에 마음에 상처를 입었을 것이라고 여겼기 때문이다. 교사의 우려와 달리 나시르는 웃으며 질문을 제기한 그 학생에게 다시 질문을 돌린다. 그 정보의 출처가 무엇이며, 그러한 정보를 신뢰하고 있는지 되묻는다. 이어서 이슬람교와 무슬림은 평화를 빈다는 내용의 인사를 일상적으로 나눌 만큼 폭력과는 거리가 먼 삶을 살고 있다고 말하며, 자신들을 향한 불안의 시선을 거두어줄 것을 당부한다.

## 2) 2차 실행(2019년): 난민을 주제로 한 그림책을 읽고 난민을 만나 글을 쓰다

2019년 난민 수업에서 전년도에 비해 개선한 점은 크게 두 가지이다. 하나는 난민을 만나기 전 차시에 난민 문제를 주제로 한 그림책을 활용하였다. 1차 실행 이후 그림책 읽기와 질문 만들기 활동을 추가한 것은 난민과의 만남 이전에 난민 문제를 공감적으로 이해하는 활동이 필요하다고 판단했기 때문이다. 또 다른 하나는 난민과의 만남의 시간 이후에 난민 문제에 관한 자신의 생각을 정리하여 글로 쓰고, 전체와 공유하는 활동을 하였다.

2019년 2차 실행의 첫 차시는 1차 실행 때와 마찬가지로, 난민 문제에 관한 사실적 이해를 바탕으로 난민 수용에 대한 찬반 토론 활동을 중심으로 진행하였다. 두 번째 차시에서 활용한 그림책의 제목은 『긴 여행』이다. 부제는 ‘평화를 찾아 떠나는 사람들’이다. 학교 밖 동교과 전문적 학습공동체 동료 선생님의 추천으로 읽게 된 그림책은 48쪽 분량으로 평화로운 삶을 찾아 고국을 떠날 수밖에 없었던 난민 가족의 이야기가 어린 소녀의 시선으로 담겨 있다. 학생들은 그림책을 읽고, 질문 만들기 활동을 한다. 질문을 만들기 위해서는 책을 읽으며 긴 여행을 떠나는 난민과 그들을 둘러싼 맥락을 파악함으로써 문제의 발생 원인과 문제 해결 과정을 이해해야 한다. 따라서 그림책을 읽고 질문을 만드는 활동은 난민 문제를 이해하는 데 도움이 된다. 또한 평화로운 곳을 찾아 긴 여행을 떠나는 그림책 속 주인공과 가족에 감정이입함으로써 난민의 삶과 그들의 처지에 공감할 수 있다.

모둠별로 그림책 한 권을 배부하고, 모둠원 중에서 한 명이 모둠원들에게 소리 내어 그림책을 읽는다. 모둠별로 책 읽기를 마치면 한 학생이 학급 전체 앞에서 다시 한 번 그림책을 읽는다. 모둠과 학급 전체로 그림책을 모두 2번 읽는 셈이다. 모둠에서 읽을 때 혹시 놓쳤는지 모르는 내용을 다시 확인하거나 새롭게 읽으며 떠오르는 단상들을 메모하며 글을 따라간다. 그림책 속 등장 인물이 처한 상황이 생생하게 묘사되어 있어 학생들은 그들의 처지에 공감하며 동일시한다. 그들에 감정을 이입하고, 그들의 눈으로 세상을 본다.

그림책을 읽고 난 후 학생들은 책 속 등장 인물과 그들을 둘러싼 상황과 관련하여 궁금하거나 함께 생각해 볼 만한 것들을 질문으로 만든다. 먼저 각자가 머릿속에 물음표로 떠오른 질문들을 나열하여 진술한다. 이어서 자신이 제기한 질문들 중에서 학급 친구들과 나누고 싶은 질문 한 가지를 대표 질문으로 선정하고, 선정의 이유를 기록한다. 학생들은 어떤 물음을 떠올렸을까? 한 학생은 ‘지금까지 살던 곳을 떠나야 할 때 가족들의 감정은 어땠을까?’, ‘허락을 받지 않은 사람들은 왜 국경을 넘을 수 없을까?’ 등의 질문을 만들었다. 이 학생은 ‘가족을 도와 준 아저씨는 우리 생활의 어떤 존재일까?’ 라는 물음을 대표 질문으로 선정하였다. 선정의 이유로는 ‘우리 세계에서 난민을 도와주는 사람이 존재할까라는 궁금증이 들어서’ 라고 말한다. 또 한 학생은 ‘한순간에 모든 것이 바뀌었는데 아이들이 받아들일 수 있을까?’, ‘엄마는 왜 아이들 몰래 울었을까?’, ‘새들은 어디로 가고 있었을까?’ 등의 질문을 던졌다. 그리고 대표 질문으로는 ‘새 보금자리를 찾았다면 엄마는 마냥 행복할까?’ 를 선정하였다. ‘원하는 곳에 도착했지만, 이제 엄마가 훨씬 많은 것을 등에 지고 가야 하며, 아빠의 빈자리가 올 것이기 때문’ 이라고 선정의 이유를 밝혔다. 각자 질문 만들기 활동이 끝나면, 모두가 돌아가면서 대표 질문과 그 선정의 이유를 발표한다. 대표 질문들을 공유하고 각각의 질문에 서로의 생각을 주고 받는다.

학생들은 질문을 만드는 과정에서 긴 여행을 떠난 사람들에게 감정을 이입하는 것을 넘어서 그들의 고통이 갖는 의미와 그것이 그들의 삶에 미치는 영향을 생각한다. 비록 자신의 집에서 꽤 멀리 떨어진 곳에 사는 사람들의 이야기이지만, 난민의 존재를 인식하고 그들이 떠나야만 하는 삶을 이해한다. 또한 그림책 속 주인공의 모습처럼 난민이 범죄자이거나 감시와 처벌의 대상이 아니라 자신과 마찬가지로 자유와 안전이라는 가치를 추구하는 존엄한 인간으로 받아들인다.

세 번째 차시는 작년의 수업과 대부분 흡사하다. 학생들은 교실에서 난민을 만난다. 다만 교실에 초대된 난민의 성별이 여성이라는 점이 달랐다. 여성 난민을 초대한 이유는 모든 난민이 젊은 남성의 얼굴을 하고 있는 것이 아님을 이해하기 위해서였다. 지난 2018년 이후 난민 수용 반대 측에서는 ‘젊은 남성 난민들이 일자리를 빼앗고 성범죄를 저지를 것이라고 우려’ 하였다. 이슬람교의 경전 쿠란을 손에 들고 교실로 온 와르다(가명)는 2018년에 가족 단위가 아니라 홀로 입국한 여성 난민 네 명 중 한 명이었다(경향신문, 2018a). 학생들은 그림책 속 등장인물과 유사한 경험을 한 얼굴을 실제로 마주하고, 난민의 목소리를 듣는다. 그리고 그림책을 읽으며 품었던 질문들로 대화를 이어간다.

난민과의 만남 이후 마지막 네 번째 차시에서는 해시태그(#) 글쓰기 활동으로 수업을 시작한다. 지난 세 차시 동안 학생들은 난민 문제를 이해하고 직접 당사자의 목소리도 들어 보았다. 마지막으로 난민 수업을 마무리하며 난민 수용 문제에 대한 자신의 생각을 글로 정리한다. 예멘인들이 제주로 입국한 이후 뉴스 등을 통해 간접적으로 그리고 멀리서 난민을 바라볼 때와 난민 수업을 통해 대면하여 직접 자신의 눈 앞에서 마주할 때 달라진 점이 있었을까, 있다면 그것은 무엇일까? 찬성과 반대로 나뉘는 난민 수용 문제에 대해서 학생 자신은 어떻게 생각하는지, 난민을 만난 뒤에 자신의 생각에 어떠한 변화가 있었을까? 뜨거운 논쟁

문제를 차분하게 정리할 필요가 있다. 해시태그(#) 활동지<sup>1)</sup>라고 이름 붙여진 활동지 상단에 난민 문제에 대한 자신의 입장을 함축할 수 있는 제목을 기입하고 글을 작성한다. 난민 문제 수용에 관한 학생들의 입장은 크게 찬성과 반대로 나눌 수 있다. 찬성과 반대의 입장에서도 조건부로 찬성 혹은 반대를 하는 입장도 있다.

	# <u>그들도 똑같은 사람입니다.</u>		# <u>입국 반대 이유와 우리가 공존할 수 있는 방법</u>
<p>우리들 한 번이라도 난민에 대해 물어본 적이 있을 겁니다.</p> <p>앞으로 난민에 대해 어떻게 생각하시나요? 난민을 두려워하시는 겁니까?</p> <p>그렇다면 입장을 바꿔서 생각해 봅시다. 만약 우리나라에 전쟁이 일어나서</p> <p>지금 살고 있는 집, 직업을 버리고 떠나야 하는 상황이 되겠습니다.</p> <p>그래서 난민이라는 이름으로 다른 나라에 가야만 했습니까. 하지만 그들은 우리를</p>		<p>난민이 우리나라나 어느 나라든 좋아하는 것을 반대하는 것보다</p> <p>많은 사람들이 이기적이라고 생각할 수 있고, 불쌍한 사람들의 입</p> <p>구를 외 반대해야 할지 모르지만 때는 다시 되려고 있다.</p> <p>난민들이 우리나라에 거주하며 우리에게 끼치는 이익이 있는</p> <p>가, 솔직한 나의 생각은 아닌 것 같다. 나도 제주도인의 입장</p>	

그림 1. 해시태그(#) 글쓰기 활동지 결과물 예시

‘#그들도 똑같은 사람입니다’ 라는 제목을 단 글에서는 난민 수용에 찬성하는 입장을 읽을 수 있다. 이 학생은 난민을 두려워 하는 사람들을 향해 안심할 것을 주문한다. 난민들도 ‘우리와 같은 사람’ 이고, ‘조금 다르다는 이유로 틀리다고 생각하지’ 말라고 당부한다. 난민의 처지를 이해하기 위해 입장 바꿔 생각하는 ‘노력’ 이 필요하다고 강조한다. ‘우리나라에 전쟁이 일어나서 지금 살고 있는 집, 직업을 버리고 떠나야 하는 상황이 되’ 어 난민이 되었을 때, 다른 나라 사람들이 ‘우리를 반겨주지 않’ 는다면 ‘우리의 기분이 어떨’ 지 생각해 보는 것과 같은 구체적인 ‘노력’ 의 예를 제시한다. 난민은 ‘그저 살기 위해 다른 나라로 온 것일 뿐’ ‘범죄자도 아니고 폭력배도’ 아니라고 말한다. 최소한 이 학생이 직접 교실에서 만난 예멘인은 ‘우리와 똑같이 말을 하고 생각을 하고 밥을 먹는 사람’ 이었기 때문에 난민을 두려워하지 않아도 된다고 말하고 있다. 또한 세계 유일의 분단국인 한국에서 전쟁이 일어난다면 전쟁 난민이 될 수 있는 처지이므로, 전쟁 난민인 예멘인들을 수용하자고 주장하고 있다.

‘#입국 반대의 이유와 우리가 공존할 수 있는 방법’ 이라는 제목을 단 글에서는 난민 수용에 반대하는 입장을 분명하게 밝히고 있다. 이 학생은 난민 수용에 찬성하는 사람들에게 ‘난민들이 우리나라에 거주하며 우리에게 끼치는 이익이 있는가’ 를 되묻고 있다. 자신이 제주에 살며 ‘빈번히 난민들을 보고 외국인 관광객을’ 본 경험을 소개하며 ‘위압감’ 과 ‘거부감이 생겼다’ 고 말한다. 자신의 판단이 ‘일부 사람들만 보고 일반화시켰다고 할 수 있’ 다는 점을 인정하면서도 난민 수용은 ‘앞으로 한국인들의 난민에 대한 일반화된 생각을 교육을 통해서 차차 바꾸고’ 난 뒤에 해야 한다고 주장한다. 이 학생의 인식은 아직은 때가 아니라며 난민 수용에 부정적인 ‘심리적 장벽’ 이 여전히 높은 한국인의 인식(한국일보,

1) 해시태그는 우물 정(#) 자 뒤에 특정 단어를 붙여 쓰는 것을 일컫는 말이다. 주로 SNS에서 사용자가 원하는 주제를 쉽고 풍부하게 검색하는 데 도움을 주기 때문에 많이 활용하고 있다. 연구자는 그동안 논쟁 문제를 다루는 사회과 수업에서 글쓰기 활동을 할 때 해시태그(#) 활동지를 활용하여 왔다(김홍택, 2018: 188).

2021)과 닮아 있다.

난민 수용을 조건부로 허용하는 입장의 학생들은 난민 문제에 공감을 하지만, ‘많은 심사를 거쳐’야 한다거나 ‘어느 정도, 가능한 수준만 받아들’여야 한다고 주장한다. 한 학생은 ‘#난민 공감’이라는 제목을 단 글에서 ‘선불리 수용하였다가 범죄를 저지를 법한 일이 생기지 않도록 많은 심사를 거쳐 수용’하자고 말한다. 또 다른 한 학생은 ‘#난민, 어느 정도만 받아들이자’라는 제목으로, ‘아예 받아들이지 말자는 말이 아니다’라면서 적절한 수준에서 수용할 것을 주장한다. 난민 문제에 관한 글쓰기 활동을 모두 마친 뒤에는 자신의 생각을 요약하여 발표한다. 이어서 학생 상호간에 질문과 피드백이 자연스럽게 뒤따른다.

### 3) 3차 실행(2020년): 난민 문제와의 연루됨을 이해하다

2018년 12월 14일 법무부는 그 해 4월 이후 출도가 제한된 예멘 난민 신청자 484명에 대한 심사 결과를 발표했다. 난민 인정 2명, 인도적 체류허가 412명, 단순 불인정 56명, 직권 종료 14명으로 심사가 마무리되었다(법무부, 2018). 온라인 공론장을 중심으로 뜨거운 감자가 되었던 난민 문제에 대한 논의는 숙의의 단계로 나아가지 못한 채 빠른 속도로 소강되었다(이삼형·이윤희·이지선, 2021: 148). 2020년 당시 연구자는 한 두 해 전에 비해 관심이 식어버린 난민 문제에 대해 학생들은 알고 있기는 한 것인지, 혹시 알고 있다면 무엇을 알고 있는지, 이전보다 난민이 눈에 쉬이 보이지 않으니 마음과 생각도 난민으로부터 떨어진 것인지 궁금했다. 그래서 2020년 3차 실행의 첫 차시는 마인드 맵 그리기 활동을 통해 학생들이 난민을 어떻게 인식하고 있는지 확인하는 것으로 시작하였다. 이것이 3차 실행에서 개선한 첫 번째 지점이다.

3차 실행에서 개선하고자 한 두 번째 지점은 2018년 한국 사회가 난민 문제를 어떻게 대응하였는가를 차분히 돌아보고, 당시 뜨거웠으나 한국 사회에서 차갑게 놓아 버린 질문들을 제기하는 것이다. 예를 들면, 한 나라의 국민이었던 자들이 왜 낯선 나라인 한국에 와서 보호를 요청하며 난민의 지위를 얻고자 하는가? 과거에 한국인도 난민이었던 적이 있었는데, 앞으로 한국인이 난민이 될 수 있을까, 있다면 그 이유는 무엇일까 등이다.

첫 차시 수업에서 학생들이 ‘난민’ 하면 떠오르는 것을 표현한 마인드 맵을 살펴보면, 그들은 난민을 불쌍하고 도움이 필요한 존재로 인식하고 있다는 점을 알 수 있다. 대표적으로 그림 2에서 한 학생이 표현하였듯이, 난민을 ‘불쌍한 사람’, ‘사회적 약자’, ‘범죄자’ 등으로 대체로 ‘좋지 않은 고정관념’으로 인해 부정적인 존재로 인식하고 있다. 또한 난민에 대해서는 ‘옷’과 ‘음식’, 그리고 ‘잠자리’와 같은 의식주를 제공하는 ‘봉사’와 ‘기부’를 통해 ‘도와 줘야’ 한다고 보고 있다.



두 번째 차시에서 그림책을 읽고 질문을 만드는 활동은 2차 실행과 똑같은 방식으로 진행되었다. 2차 실행에서는 그림책 활동을 한 다음 차시에서 난민과의 만남이 있었다. 그러나 3차 실행에서는 코로나19 사태로 인한 사회적 거리두기 정책의 영향으로 난민과의 만남을 할 수 없었다. 간혹 거리두기 단계가 완화되어 난민을 교실로 초대할 준비를 하고 있었지만, 결국 3차 실행에서는 학생들이 난민과 만날 수 없었다.

세 번째 차시에서는 난민 문제를 이해하는 것을 목표로 2018년 예멘인들은 왜 고국을 떠나야 했는지, 예멘의 내전은 한국인의 삶과 연루됨이 있는지, 한국인의 난민됨 가능성과 그 이유가 무엇인지를 생각해 보았다. 대부분의 학생들은 정확하게 특정 국가에서 어떤 맥락에서 전쟁이 발발하였는지 알지 못하지만, 난민이 발생하는 주요 원인으로 전쟁을 손 꼽는다. 예멘의 내전과 그 국제전 양상을 학생들이 구체적으로 이해하는 것은 부수적인 일이다. 그러나 예멘 전쟁과 머나먼 나라로 보이는 한국이 어떤 관련이 있는가를 이해하는 것은 전 지구적으로 서로가 어떻게 연결되어 있는가를 아는 데 중요하다. 예멘 전쟁의 한복판에서 사용된 한국산 무기 사진을 소개한 뉴스 기사를 통해(한겨레21, 2018), 학생들은 국익에 기여하는 한국의 방위산업이 예멘에서 난민을 만들어 내는 전쟁과 연루될 수 있음을 이해한다. 한국이 예멘이 아닌 중동 국가에 판매한 무기가 국제전으로 확대된 예멘 전쟁에서 사용되고 있는 사실을 통해서 난민 문제가 전 지구적 관점에서 이해할 필요가 있다는 점을 이해하기를 희망한 것이다.

이어서 학생들은 앞으로 한국에 살고 있는 사람들도 난민이 될 수 있는지, 만약 한국인이긴 여행을 떠나야 한다면 그 이유가 무엇인지 상상해 본다. 난민됨의 가능성을 2가지 이상 제시하라는 요구에 어렵지 않게 전쟁, 자연재해, 기후 변화라는 세 가지 요인을 이야기한다. 휴전 중인 남북한의 군사적 대립으로 인해, 백두산 폭발과 지진 등 자연 재해로 인해, 기후 변화로 인한 해수면 상승으로 인해 난민이 될 수 있다는 학생들의 이야기 중 어느 것 하나 현실이 된다면 무엇이 가장 가까운 시기에 도래할 일인가? 난민됨의 가능성을 사유하며 학생들 사이에서 설마하는 눈치를 공유한다. 마지막으로, 네 번째 차시에 수행한 해시태그(#) 글쓰기 활동은 지난 2차 실행 때와 동일하게 진행되었다.

#### 4) 4차 실행(2024년): 난민 수업의 핵심 활동들을 보완하다

앞의 표 1에서 정리한 바와 같이, 4차 실행에서 난민 수업은 4차시에 걸쳐 진행되었다. 마인드 맵 그리기를 통한 난민을 바라보는 시선 성찰하기 및 난민 문제 이해하기, 난민을 주제로 한 그림책을 읽고 질문 만들기, 난민과의 만남, 해시태그(#) 글쓰기 활동을 수행하였다. 연구자는 3차 실행을 마친 뒤 2021년부터 2023년까지 3년 동안 1학년 사회 과목을 맡지 않았다. 4차 실행은 연구자가 다시 1학년을 담당하게 된 2024년 6월의 것이다.

---

전문적 학습공동체의 동학년 국어과 교사의 의견을 반영하였다. 국어과 선생님은 “반대 측 주장의 글은 무난하게 읽힐 수 있으나, 찬성 측 주장에는 법률 용어와 경제 통계 자료가 제시되어 있어 용어를 쉽게 풀이한 추가 설명글을 안내하거나 교사의 설명이 별도로 필요하다(2020.12.3).”는 의견을 제시했다.

2024년의 4차 실행은 지난 3년의 수업에서 핵심적으로 수행한 활동들을 보완하여 난민 수업을 완성하는 데 주안점을 둔 것이다. 이전 난민 수업에 비해 4차 실행에서 개선한 점은 다음의 두 가지다. 하나는 첫 차시의 마인드 맵 그리기를 마친 직후에 난민에 대한 인식이 어디에서 비롯된 것인지, 그 인식에 영향을 준 요인들이 무엇인지 서술하는 활동을 추가하였다. 다시 말해, 2018년 제주 예멘 난민 사태가 발생한 지 6년이 지난 2024년의 난민 수업의 출발점이 되는 질문은 다음과 같다. 학생들은 난민에 대해 어떠한 인식을 갖고 있는가? 그들이 난민에 대해 갖는 인식은 어디에서 비롯된 것인가? 그들의 인식에 영향을 준 정보의 원천은 무엇인가이다. 또 다른 개선점은 세 번째 차시에서 교실로 초대된 난민의 출신 국적에 시리아가 추가된 것이다. 그동안 학생들이 예멘 출신 난민들만 만났다면, 4차 실행에서는 예멘 난민과 시리아 난민을 만났다.

첫 차시에는 3차 실행 때와 마찬가지로 난민에 대한 마인드 맵 그리기 활동으로 시작한다. 이어서 학생들은 난민을 바라보는 자신의 시선이 무엇으로부터 영향을 받았는가를 성찰한다. ‘초등학교 때 난민에 관한 책을 접했던 적’이 있다는 한 학생은 그 때부터 ‘집을 잃은 불쌍한 사람이라는 인식이 생겼다’고 한다. 초등학교 시절 집 근처 편의점에서 ‘예멘 난민처럼 보이는 사람이 라면을 사는 것을 보고 신기했던 기억’을 갖고 있는 학생과 마찬가지로 마을 편의점에서 난민을 보고 ‘다르게 생겨서 호기심이 생겼었는데 엄마가’ ‘혹시 이상한 사람은 아닌가 무섭다라고 해서’ 좋지 않은 인식을 갖게 되었다는 학생도 있었다. 부모님으로부터 ‘몇년 전에 다른 나라에서 난민이 온 적이 있다’는 것을 들은 한 학생은 부모님이 ‘그 때 그 난민들이 범죄를 저질렀다고’ 말씀하셔서 부정적 인식이 있다고 고백했다.

어느 학생은 ‘난민이 많이 오는 중동아시아 쪽이 못사는 후진국이라는 편견’과 ‘이슬람교를 믿는 나라들은 잘 못산다는 고정관념이 있는 것’ 같이라며 무슬림 난민에 대해 갖고 있는 편견과 고정관념을 밝혔다. 구체적으로 초등학교 6학년 사회 교과서를 지목하며, ‘배를 타고 조난당한 것처럼’ 난민을 묘사한 내용을 본 ‘그 때부터 난민에 관한 인식이 비롯’되었다고 밝히는 경우도 있었다. 이외에도 제주에서 열린 난민과 관련된 전시회를 보고 난민에 대한 인식이 긍정적으로 바뀌었다는 학생, 정확한 근거는 밝히지 않았지만 ‘언론 75%, 책 15%, 기타 10%’의 영향을 받았다고 자평한 학생 등 난민을 바라보는 시선이 다양한 경험으로부터 영향을 받았다고 말했다. 도서, 부모님을 비롯한 주변 사람들, 교과서, 전시회 뿐만 아니라 국제기구에서 난민 구호를 독려하는 광고나 전쟁을 전하는 국제 뉴스, 유튜브, SNS 등 다양한 경로를 통해 난민에 대한 인식이 형성된 것으로 보인다. 이와 같이 학생들은 백지 상태에서 사회과 교실에 앉아 있는 것이 아니었다.

두 번째 차시에서 학생들은 그림책 『긴 여행』을 읽고 질문을 만들어 난민을 맞이할 준비를 한다. 그림책을 읽고 질문 만들기 활동은 2차·3차 실행 때와 크게 다르지 않다. 다만, 3차와 4차 실행 사이에 학교 예산을 모아 그림책을 구입하여 학생마다 한 권의 도서를 제공하였다. 또한 4차 실행에서는 질문 만들기 활동의 의도를 더욱 분명히 하여 표 4와 같이 학생 활동지에 담은 발문의 내용을 일부 수정하였다. 2차·3차 실행 때 제기된 질문들과 마찬가지로 4차 실행에서도 학생들은 그림책의 내용에 기반한 질문을 제기하였다. 예를 들면, 주인공 가

족의 경험처럼 피난할 때 어떤 짐을 우선적으로 챙겼는지, 긴 여행을 할 때 감정이 매우 우울하고 힘들었을 텐데 어떻게 극복하였는지, 국경을 넘어 피난한 후 살아있음을 느꼈을 때 심정은 어떠하였는지, 실제로 새로운 삶을 안전하게 다시 시작하였는지 묻는 것이다.

표 4. 그림책 읽고 질문 만들기 학생 활동지 발문의 변화

2차·3차 실행의 학생 활동지 발문	4차 실행의 학생 활동지 발문
① 그림책을 읽고 등장인물 또는 그가 처한 상황과 관련하여 궁금하거나 함께 생각해 볼만한 것을 자유롭게 질문으로 만들어 적으세요.	① 그림책의 등장 인물을 직접 만나 이야기를 나누다고 상상해 보세요. 등장 인물의 삶과 그들이 처한 상황과 관련하여 그들에게 물어보고 싶은 궁금한 점이나 함께 생각해 볼만한 것을 질문의 형식으로 진술해 보세요.
② 위의 질문들 중에서 학급 친구들과 함께 나누고 싶은 질문을 1가지만 선정하고, 대표 질문으로 선택한 이유를 적으세요.	② 난민의 삶을 살고 있는 분을 만나는 상황을 상상해 보세요. 그림책을 읽고 위에서 진술한 물음들을 참고하여 그들에게 물어보고 싶은 질문 1가지를 선정하고, 질문으로 선택한 이유를 진술하세요.

4차 실행에서 발문의 내용을 ‘난민의 삶을 살고 있는 분’ 들에게 ‘물어보고 싶은 질문 1가지’ 를 선정하도록 수정하자 학생들은 그림책의 내용과 다음 차시에서 만날 실제 난민의 상황을 더 명확하게 연결하는 질문을 만들었다. 예를 들면, 긴 여행 끝에 도착한 국가가 왜 한국인지 묻는다. 수많은 국가들 중 왜 한국으로 왔는지, 이동하는 동안 의식주 기본 생활은 어떻게 해결했는지, 어떤 이동 수단을 이용하였는지, 제주에 누구와 함께 도착했는지, 현재 가족들과 함께 지내고 있는지 묻는 것이다. 또한 한국에 왔을 때 안도감이 컸는지 아니면 걱정이 더 컸는지, 타국에서 난민의 삶을 살면서 가장 힘든 부분이 무엇인지, 아직 난민으로 인정받지 못한 분들은 생계를 어떻게 유지하는지, 한국의 문화에 어떻게 적응하였는지, 아직 까지 적응이 안되거나 이해하기 힘든 점은 무엇인지, 한국에 도착했을 때 대우는 어떠하였는지 묻는 학생들도 많았다. 제주도로 처음 왔을 때 사람들은 어떤 시선으로 난민을 바라 봤는지, 한국이 환영해주었는지, 난민이라고 하면 주변 사람들의 시선이 어떠하였는지, 한국에서 난민에 대한 인식이 어떻게 바뀌기를 희망하는지, 본인이 난민이 되기 전과 후에 난민을 바라보는 시선이 어떻게 변화하였는지, 본인과 같은 고통을 겪는 사람들을 보면 어떤 감정이 드는지, 다른 난민들을 만나면 하고 싶은 말이 무엇인지 학생들은 묻고 싶은 것이 많았다. 학생들은 난민 이후의 삶에 대해서도 궁금한 것이 있다. 예를 들어, 전쟁이 끝나면 고국으로 돌아가고 싶은지, 고국에 다시 평화가 찾아온다면 가장 먼저 하고 싶은 일이 무엇인지, 한국에서도 전쟁이 일어나면 어떻게 할 것인지 질문하였다.

한 학생은 한국에서 해 주기를 바라는 사항이 무엇인지를 물으며, ‘과연 우리가 할 수 있는 일이라면 고치거나 고칠 수 있게, 도움을 줄 수 있는 해결방법을 논의 해보고 싶기에’ 이와 같은 질문을 제기한다고 설명하였다. 수업에서 좋은 질문을 나누는 것은 수업의 질을 좌우할만큼 중요한 일이다. 교사는 이전 수업에서 제기하였던 질문의 내용을 미세하게 수정하여 제시함으로써 학생들이 난민에 대해 더 깊고 폭넓은 사유를 할 수 있도록 돕는다.

세 번째 차시에서 만난 난민은 예멘 출신의 나지마(가명)와 시리아 출신의 라비아(가명)이

다. 나지마는 2018년에 제주로 온 예멘 출신 여성 난민으로 현재 인도적 체류허가를 받은 상태다. 남성인 라비야는 세계 최대 난민 배출국인 시리아 출신이다. 그는 전쟁을 피해 대학 신입생이던 2012년 한국에 입국하여 2013년에 인도적 체류허가를 받은 뒤, 2020년에 대한민국 국적을 취득하였다. 시리아는 2011년 ‘아랍의 봄’ 민주화운동 이후 예멘에 앞서 내전이 발생했고, 예멘과 마찬가지로 대부분 이슬람교를 믿는다.

몇 해 전 한국인이 된 라비야는 ‘다문화’, ‘새터민’, ‘조선족’, ‘난민’ 등의 용어가 차별의 말이 되어버린 현실을 사례로 들어 ‘우리 사회’가 분리하는 것을 좋아한다고 꼬집었다. 이어서 난민을 ‘불쌍하고 가난한 사람’이 아닌 ‘자신의 신념과 존엄을 지키려는 용감한 사람’이라고 강조했다. 그럼에도 난민으로 한국에서 살아가는 것이 결코 쉬운 일이 아니라고 설명한다. 살기 위해 평화로운 곳을 찾아 긴 여행의 끝에 도착한 한국에서 난민은 비로소 기나긴 여행을 시작하는 셈이다. 자신의 나라 보다 안전한 타국에서 인간의 존엄성을 획득하는 일은 제주로 오는 길 보다 더 멀고 긴 여행이 될지 모른다.

어린 네 명의 동생들과 생활하고 있는 나지마는 현재 유럽의 한 국가에 머무르고 있는 아버지와 만날 수 없는 처지이다. 긴 여행 끝에 도착한 새 삶의 터전에서 가족 모두가 결합할 수 없는 상황에 처한 나지마의 이야기에 학생들은 난민의 문제를 심각하게 받아들이는 것으로 보인다. 제주에 도착한 뒤 얼마 지나지 않은 날, 한 할머니가 실내에서는 모자를 벗는 것이라며 나지마가 쓰고 있던 히잡을 잡아 채려고 했다는 에피소드를 전하는 나지마는 한국인이 이슬람 문화에 대한 이해가 부족했기 때문에 일어난 일이라고 설명한다. 몰라서 미안하다고 사과한 할머니와의 일화를 들은 학생들은 한국 사회에서 낯선 이슬람 문화에 대한 이해가 왜 필요한지 이해하게 되었다. 마지막 네 번째 차시에서는 2차 실행 때부터 난민 수업의 마지막 활동으로 설정한 해시태그(#) 글쓰기를 진행하고 마무리한다.

## 2. 난민 수업의 효과 및 성찰

이 절에서는 연구자가 난민 수업을 실행한 것이 갖는 의미를 수업의 효과와 연구자로서의 교사가 성찰한 바를 중심으로 고찰하고자 한다. 이를 통해 중학교 사회과에서 난민을 주제로 한 수업 경험이 갖는 교육적 의미를 탐색하고자 한다.

### 1) 가르칠 수 있는 순간을 활용한 쟁점 중심 사회과 수업

1990년부터 2019년까지 국내 중앙일간지 신문기사에 나타난 난민 관련 키워드를 분석한 연구에 따르면, 국내 지명이 키워드로 처음 등장한 것은 2018년부터이고, 그 지명은 제주도다(백일순·구기연, 2021). 예멘 난민에 대한 국내 언론의 첫 보도는 “중동 출신 예멘인 78명 왜 제주에 왔나?” 라는 제목을 단 2018년 5월 3일자 기사이다(제주일보, 2018a; 이슈제주, 2018). 그해 7월, 제주로 입국한 예멘인 일부는 연구자가 재직하는 K 중학교 학군에 위치한 마을에 집단 거주하였다(제주일보, 2018b). 2018년, 전쟁 난민의 지위로 격하된 고려의 삼별초가 제주도로 남행하여 항파두리 성을 쌓고 항쟁을 이어 간 지역(전영준, 2021: 77)에 예멘 난민들이 이동해 온 것이다.

학생들은 마을 운동장과 편의점 등 마을 안에서 난민을 마주하는 일이 많았다. 자신이 난민을 본 경험을 사회과 교사인 연구자에게 흥미로운 일인 양 부산스럽게 전하는 학생들의 모습은 이방인을 생애 처음 본 사람들 같았다. 중학교 1학년 학생들에게 난민이라는 기표가 낯선 것인지, 난민을 바라보는 사회의 불안한 시선에 따라 놀란 것인지, 상호교류가 미비했던 무슬림이라서 그러한 것인지 학생들에게 낯선 난민의 존재는 사회과 교사가 수업을 만들어 내는 데 책임감을 발휘하게 하였다. 난민 수업을 준비하며 수업의 의도를 세우고 다듬는 데 나침반과 같은 역할을 해 준 것은 교황의 말이었다. 2018년 1월 14일, 세계 이민의 날 미사에서 교황이 한 강론의 일부이다.

의심과 두려움을 품는 것 자체는 죄가 아닙니다. ... 두려움이 우리의 선택을 제한하게 그냥 허락하는 것이 죄입니다. 두려움이 남을 존중하는 마음과 남에게 너그럽게 대하는 태도를 집어삼켜 버리도록 허용하는 것이 죄이며, 적대감과 거부감이 커 가도록 놔두는 것이야말로 죄가 됩니다(미디어 제주, 2018).

2018년 제주 예멘 난민 사태로 한국 사회에서 난민 문제가 쟁점으로 뜨겁게 떠올랐을 때, 연구자는 이를 주제로 한 수업을 구상하며, 예멘인과 직접 교실에서 대면하는 것을 기획하였다. 난민과 관련된 쟁점을 가르칠 수 있는 순간(teachable moment)이라고 판단했기 때문이다. 가르칠 수 있는 순간이란 학생들의 학습 요구에 반응하는 결정적 순간으로, 교사가 의도하여 교수 기회를 만들 수 있는 때를 말한다(Myhill & Warren, 2005: 60; Hyun & Marshall, 2003: 111).

4차에 걸쳐 난민 수업을 실행해 오며, 교육의 무게를 실감한다. 제주 예멘 난민 사태를 돌아보며 시민교육의 한계를 지적하는 글과 목소리를 많이 읽고 들을 수 있었다. 거대한 사회 문제가 발생하거나 그 이슈로 인해 시민사회의 분열이 크게 일어날 때, 그 책임의 상당 부분을 교육의 몫으로 돌려온 것은 어느 사회에서나 예나 지금이나 사뭇 다르지 않다. 난민 문제도 그러하다. 일년 간 해야 할 수업의 진도가 정해져 있는 상황에서 사회적 이슈가 발생하였다고 해서 수업 안에서 충분하게 다루는 것이 쉬운 일이 아니다. 아무리 쟁점을 교과 수업에서 직접적으로 다룰 수 있는 교과라고 여기는 사회과 수업에서도 마찬가지다.

그럼에도 교사가 가르칠 준비가 되어 있다면, 가르칠 수 있는 순간을 활용하여 쟁점을 시의 적절하게 가르치는 것은 학생들을 둘러싼 시대적 상황과 사회의 당면 과제를 성찰 수 있는 시민교육의 적절한 기회가 된다는 점에서 중요하다(서현진·이수정, 2021: 33-34). 더구나 학생들은 자신이 난민을 만났다면 난민 문제에 깊은 관심과 흥미를 드러내 보였다. 정리하면, 연구자가 실행한 난민 수업의 첫 출발은 2018년 제주 예멘 난민 사태 속에서 K 중학교 학생들의 마을 안으로 들어온 난민의 존재와 그들에게 반응을 보이는 학생들로부터 비롯된 것이다.

교장 선생님에게 예멘인 난민 신청자를 교실로 초대하여 이야기를 나누는 사회과 수업의 의도와 흐름을 개괄하여 설명하는 일은 낯선 경험이었다. 그러나 아무리 사회과 교육과정에 따른 수업이라 할지라도 당시 매우 논쟁성이 강한 주제를 다루는 것을 학교 관리자가 불편해 할 것을 우려한 것도 사실이다. 다행히 교장 선생님은 사회과 수업이 학생들을 위한 것이라고 교과 교사가 판단했

다면 자신은 지지한다고 말씀하였다(김홍탁, 2024: 133).

2018년 당시 난민 수업이라는 무거운 화두가 던져진 한국 사회가 찬성과 반대의 양극으로 광장과 온라인 공론장이 분열될 때, 논쟁성이 강한 쟁점을 교실 안으로 옮겨 오는 데 적지 않게 교사의 용기와 실천력이 필요했다. 2018년 1차 실행을 앞두고 연구자는 교장 선생님을 찾아가 면담하였다. 교장 선생님께 예멘 난민을 교실로 초대하여 수업을 하고 싶다는 말을 전할 때의 심정을 기억하고 있다. 다행히 학교 관리자의 지지에 힘 입어 난민 수업을 실행할 수 있었다.

## 2) 이슬람포비아를 완화하고 공존하는 시민되기

연구자가 실행한 난민 수업의 계기가 된 2018년 제주 예멘 사태는 ‘제주와 무슬림 난민의 만남’ (백일순·구기연, 2021: 138)이라는 점에서 특수성이 있다. 2018년 당시 온라인의 각종 커뮤니티에서는 난민에 대한 공포와 혐오의 글이 난무했다. 제주 지역의 한 커뮤니티에서는 어느 고등학교 바로 뒤 오름의 ‘높은 언덕 꼭대기에 주변이 흰히 내려다보이는 좋은 위치에 뭔가를 짓고 있는데요 지붕이 동그란게 이슬람 사원인가 싶어서 혹시 아시는 분 있나요.’ 라는 글이 올라왔다. 게시글 아래 댓글에는 이슬람 사원이 아니라 레이더 군사 기지라는 설명과 난민 때문에 예민한 시기에 그럴 수 있다는 글에 이어 다행이라는 글과 ‘자라보고 놀란 가슴’이라는 반응이 이어졌다. 당시 한국 사회의 분위기를 상기한다면 모스크(mosque)를 특징으로 한 무슬림 사원이 제주 오름의 정상에 들어설지 모른다는 불안감과 의심을 이해하지 못할 바는 아니다. 연구자는 커뮤니티에서 지목되었던 오름 정상이 흰히 보이는 도로를 수없이 오가며 실제와 거리가 멀었던 2018년의 두려움을 기억해 내곤한다.

한국 사회에는 낯선 이방인에 대한 혐오에서 비롯된 제노포비아(xenophobia)에 그들이 믿는 종교에 대한 두려움과 공포를 갖는 이슬람포비아(Islamophobia)가 더해져 있다. 많은 한국인이 머릿속에 무슬림에 대해 ‘혐오의 회로판’을 가지고 있다(정희옥, 2022: 208-210). 혐오는 그 대상을 잘 알지 못하기 때문에 발생하는 경우가 많다. 다시 말해, 다른 배경을 가진 집단과 접촉한 경험이 부족할 때 상호 적대적인 감정이 생성됨으로써 제노포비아와 이슬람포비아가 발생할 수 있다. 이슬람교 및 무슬림과의 직접 접촉이 매우 미비하였던 한국 사회에서는 이들과 직접적으로 연계된 테러나 갈등이 발생하지 않았다는 점에서 ‘이슬람(무슬림) 없는 이슬람 포비아(Islamophobia without Islam[Muslims])’ (Seo, 2023; Buchowski, 2016)가 나타났다고 볼 수 있다.

한국 교육은 2018년 제주 예멘 난민 사태로 공존 교육의 필요성에 직면했다. ‘지구화’, ‘세계시민’과 같은 구호들은 교육 담론에 진작 등장했다. 하지만 갑작스러운 타자의 출현에 한국 사회는 편협한 민족주의와 인종주의를 드러내며 타자와의 공존을 준비하지 못했다(서영표, 2018: 107). 공존의 문제는 사회과 교사인 연구자에게 꽤 오랫동안 교육과정을 구성하는 비전에 담아낸 키워드였다. 연구자는 2018년부터 연속하여 3년 동안 1학년부장과 자유학기 교육과정 업무를 맡아 아래의 글에서 인용한 내용과 같은 학년 수준의 교육과정 비전을

마련해 왔다.

어떻게 공존할 것인가? 최근 3년 간 학년부에서 자유학기제 운영의 비전을 ‘타인을 이해하고 평화롭게 공존하는 삶’ (2018년)과 ‘더불어 삶’ (2019년), 그리고 ‘함성소리: 함께 성장하고 소통하는 우리’ (2020년)로 세워 교육과정을 재구성한 연유도 이 질문에 대한 답을 찾을 수 있는 교육 경험을 구성하기 위해서이다(김홍탁, 2021: 53-54).

3년의 시간이 지나 연구자가 다시 1학년 사회 과목을 맡은 2024년에는 학년부장을 맡지 않아 학년 수준의 교육과정 비전을 마련하지 않았다. 다만 교사 교육과정 수준에서 일관된 사회과 수업의 비전을 학생들과 공유하고자 했다. 이를 학생들이 명징하게 이해할 수 있도록 수업에서 제공하는 활동지에 일관되게 다음과 같은 글을 표기하였다. “나를 사랑합니다. 곁에 있는 ‘존재’를 사랑합니다. 더 좋은 사회를 함께 만들어 갑니다.” 나를 이해하고 사랑하는 일이 곁에 있는 다양한 존재들을 이해하고 사랑하는 것으로 확장할 수 있기를 기대한 것이다. 곁에 있는 존재는 친구, 가족, 지역 주민, 한국인, 세계 시민, 넓게는 동식물과 환경 등을 말하는 것이다.

난민에 대해 배타적인 태도를 노골적으로 드러내는 것은 상호문화이해와 공존이 강조되는 세계화 시대의 흐름을 거스르는 것이다. 제노포비아와 이슬람포비아가 만연한 사회에서 학생의 종교적 문해력을 기르고, 무슬림에 대한 이해를 높이는 데 사회과 교사의 역할이 시급하고 책임이 무겁다(Merchant, 2018). 2020년 팬데믹 시기를 제외하고 사회과 교실에 난민을 직접 초대하여 대면하고 이야기를 나누며 그들의 곁에 서 보는 것은 난민과 공존하는 삶을 짧게나마 경험하기 위해서였다. 이방인과 함께 살아야 하는 현실에서 자신과 공존할 대상이 누구인가를 생각해 보는 경험, 다시 말해, 열 네 살 학생들이 더불어 살아갈 이웃으로 자신들의 경계 밖에 있던 난민의 존재를 인식하고, 그들과 어떻게 함께 살아갈 것인가를 성찰할 수 있는 경험이 된다.

한국 사회에서 무슬림 난민과 같이 제대로 보이지 않는 존재에 대해 갖는 편견을 해소하기 위해서는 그 대상 집단과의 접촉이 필요하다(Wood & Sonleitner, 1996; Allport, 1954). 난민 곁에 이웃으로 함께 서 본 사람들이나 난민 본인들은 난민 수용에 무조건적으로 반대하는 사람들에게 가장 좋은 방법은 난민이 직접 그들 앞에서 대면하여 이야기하는 것이라고 제안한다(은유, 2021: 122). 교실 수업에서는 제한된 조건으로 인해 피상적인 접촉에 그칠 우려가 있다. 따라서 교사는 학생들로 하여금 편견을 조장하거나 더 키우지 않도록 유의하여 만남을 준비해야 한다. 그동안 경험하지 못한 만남을 통해 편견을 해소할 때, 그림 4에서 말하는 바와 같이 ‘멀리서 볼 때’ 나 ‘가까이서 볼 때’ 구분 없이 온전하게 대상을 바라볼 수 있다.



그림 4. 멀리서 볼 때, 가까이서 볼 때(김망고, 2018)<sup>3)</sup>

2024년 4차시의 난민 수업이 끝나고 한달이 채 지나기 전에 한 여학생은 어머니와 자신의 두 친구와 함께 예멘 난민과 결혼한 제주 여성이 남편과 제주시에서 운영하는 식당을 다녀왔다고 자랑했다. 예멘 음식을 파는 식당의 이름은 아살람(ASALAM)이다. 평화를 뜻하는 아랍어이다. 2018년 당시 제주에 온 예멘인들을 돕기 위해 자신의 스튜디오를 열어 준 제주 여성은 예멘 남성과 친구가 되었고, 이들은 부부가 되었다. 학생들에게 난민과의 만남은 교실 수업에서 끝이 난 것이 아니었다. 편견과 혐오의 시선을 거두고 ‘맑은 눈으로’ 있는 그대로의 이슬람교와 무슬림을 보자는 지적이 많다(이희수, 2021: 182). 난민이 운영하는 가게를 찾아간 학생들은 이미 ‘오염되지 않은 눈으로’ 무슬림 난민을 바라보고 있었던 것은 아니었을까?

### 3) 타자화된 존재에 공감하기를 넘어

4년째 실행한 난민 수업은 한국 사회에서 낯선 타인을 더 잘 이해하려는 노력의 결과였다. 난민 수업은 참과 거짓이 뒤섞인 채 휘몰아친 이슈를 정확하게 이해하고, 궁극적으로는 같은 공간에 있으나 분명한 경계를 짓고 있는 타자를 이해하는 것을 목표로 하였다. 다시 말해, 전쟁과 정치적 박해 등을 이유로 고국을 떠난 사람들을 이해하는 것에 그치는 것이 아니다. 예멘 난민처럼 한국 사회 안에 존재하지만 투명인간 취급을 받는 타자를 상상하는 것이다.

3) 필자는 실행 연구 과정에서 읽은 『경계 없는 페미니즘』이라는 도서에 소개된 이 작품을 수업 자료로 활용하기 위해 온라인상에 공개된 연락처로 작가와 통화하였다. 작가는 흔쾌히 작품을 공유하겠다는 의사를 밝혔다. 그는 다음 날 이메일로 작품의 원본 파일을 전송하며 작품 해설을 덧붙였다. 그 일부를 옮긴다. “가까이 다가가 알고 싶어 난민 지원 단체를 찾아가 일을 하기 시작하며 만나게 된 사람들은 오히려 자신의 행동 때문에 남들에게 안좋은 인상이 남을까 봐 더욱 조심스럽고 친절하게 행동하는 분들이었고, 알게 된 그분들의 문화도 평화를 사랑하고 어려운 이와 더불어 살기를 원하는, 여느 전통과 다를 바 없었다(2022.6.23).”

그러나 해를 거듭할수록 연구자는 수업을 구상하는 과정에서 난민 문제가 2018년 이전처럼 한국 사회로부터 멀리 괴리된 것으로 여겨지는 듯했다. 2018년 제주 예멘 사태로부터 시간적으로 멀리 지나올수록 난민은 한국 사회에서 타자화된 존재로 간주될 가능성이 높다. 2018년 이전에도 그러하였고, 뜨거운 감자가 식어간 이후 난민 문제는 한국 사회와 거리가 먼 세계 어딘가의 사회 문제로 타자화될 여지가 크다. 새로운 전쟁으로 인한 끊임없는 위기 속에서 ‘평화를 찾아 떠나는 사람들’ (Sanna, 2016; 차정민 역, 2017), ‘멈추기 위해 떠나야 하는 사람들’ (하영식, 2018)은 가장 타자화된다.

타자화된 존재인 난민과 학생들과의 연결 고리는 무엇일까? 연구자가 찾은 지점은 난민은 늘 우리 곁에 있었으며, 우리도 과거 난민이었다는 사실과 미래에 난민이 될 가능성이 있다는 점을 자각하는 것이다. 소설 『어느 날 난민』에서 작가가 ‘이 지구별 위에서 인간은 이래저래 난민일 수 밖에 없어’ 라고 말한 것처럼, 더 이상 난민은 ‘그들이 아니고’ ‘먼 곳의 문제만도 아니다. 어느 날 문득’ 우리도 ‘그들과 다르지 않은 처지의 난민임’ 을 깨달을 수 있다(표명희, 2019).

말 그대로 우리도 난민이었다. 재일조선인 2세로 반(半)난민의 삶을 산 서경식(2006)에 의하면, 지난 한 세기 동안 상당수의 한국인들은 식민 지배, 아시아태평양전쟁, 한국전쟁, 군사정권에 의한 정치적 억압을 경험하며 ‘뿌리의 땅인 한반도로부터 세계 각지로 이산’ 한 셈이다. 연구자는 2024년 난민 수업 두 달 전인 4월에 제주43사건(이하 4·3)을 주제로 한 평화인권교육을 실행하였다. 제주 사람들은 국가폭력에 의해 수많은 민간인이 희생되고 자신의 삶을 떠나야만 했던 아픈 경험을 간직하고 있다. 4·3 당시 자행된 국가폭력에 의해 강제 이주당한 제주 사람들은 근대 이후 한국에서 처음으로 발견된 난민이라고 볼 수 있다(김아람, 2017). 당시 많은 무리의 제주 사람들은 가까운 일본 오사카로 떠나야 했다. 제주에 남아 있는 사람들도 불타고 황폐해진 마을을 떠나 다른 마을로 옮겨 살아야 했다. 4·3 이후 제주도 당국은 4·3으로 인한 피해 마을을 복구하기 위한 정책을 실시했다. 그 정책명이 ‘난민정착사업’ 이었다. 이 정책의 결과로 1955년에 작성된 보고서 제목이 ‘난민정착: 4·3 사건 피해상황 조사’ 이다(제주43사건진상규명및희생자명예회복위원회, 2003). 남북 분단 및 대치 상황을 고려할 때, 미래에 또 다시 난민이 될 요인이 있는 한국은 난민을 주제로 차분하고 지속적으로 논의를 이어가는 데 적격한 나라이다.

타자화된 난민을 이해하는 또 하나의 방식은 학생들이 ‘분별 있는 관찰자(judicious spectator)’ 로서 판단의 주체가 되는 것이다. 분별 있는 관찰자란 ‘자신의 눈 앞에 벌어진 사태를 객관적인 시각으로 바라보는 능력과 함께 사건에 연루된 당사들에 대한 기은 공감 능력을 동시에 가진 제삼자’ 를 의미한다(Nussbaum, 1995; 박용준 역, 2013: 42). 다시 말해, 자신이 목도한 사건에 개인적으로 연루되지는 않지만 그들을 공감하며, 그들에게 관심을 갖는 존재이다. 온전하게 ‘분별 있는 관찰자’ 가 되기 위해서는 감정이 공적 삶의 영역에서 수행할 역할에 주목하여, 그 사태와 관련된 당사자들의 처지와 느낌을 생생하게 상상할 수 있어야 한다. 상상력은 타인의 존재를 인식하고, 다른 사람의 삶(그의 처지, 입장, 시각 등)을 공감적으로 이해할 수 있는 능력이다. 이와 같은 적절한 감정을 함양한 시민은 적절한 행동을

이끌어 낼 수 있다. 2차 실행 이후부터 그림책을 읽은 것은 이와 같이 가상의 관찰자라는 입장에서 보는 경험을 해 보기 위해서였다.

연구자는 평소 사회과 수업에서 공감에 갖는 힘을 강조하며 다음과 같이 말하여왔다. ‘타인을 공감하는 것에는 특별한 힘이 있어요. 공감은 공공의 문제를 외면하지 않는 책임감 혹은 정의감, 그리고 함께 문제를 해결하기 위해 행동하는 출발점이 됩니다(김홍탁, 2018: 186).’ 공감의 힘이 타인과 손을 잡는 데서 나아가 사회과의 목표로서 시민 행동을 구현할 수 있는 매개물이 될 수 있다는 바람을 담은 것이다.

물론 한국으로 온 난민에게 공감을 가져달라는 호소만으로는 충분하지 않다는 점에 유의할 필요가 있다. 유럽의 철학자 지젝(Zizek, 2015; 김희상 역, 2016)의 지적처럼, 난민 발생의 구조적 원인에 주목하고 이를 근본적으로 해결할 방안을 찾는 것이 중요하다. 그는 글로벌 자본주의와 그 지정학적 게임을 난민 발생의 주 원인으로 분석하고, 근대 식민지 팽창 이후 글로벌 경제의 대가로 난민이 발생하고 있다고 보았다. 지젝은 난민 발생의 원흉이 유럽이기 때문에, 유럽에 정착한 난민이 자신을 받아준 유럽인에게 감사하지 않을 것이라는 데 동의했다. 그는 궁극적으로 난민이 더 이상 고향 땅에서 피난하지 않도록 ‘전 세계적으로 사회의 기초를 재건’ 할 것을 제안했다. 지젝이 분석한 바와 같이 난민 발생의 배경과 원인을 탈각한 채 감정의 문제로만 귀결(김현미, 2020: 297)하는 것은 난민 문제 해결을 위한 올바른 접근법이 아니다. 그렇다면, 난민 문제를 정확하게 바라보고, 문제의 구조적 원인에 대응한 해결에 기여할 수 있는 행동에 이르는 경험을 담은 수업을 어떻게 실행할 것인가? 이는 연구자가 추후 5차 실행을 할 때 염두해 둘 질문이 될 것이다.

#### 4) ‘난민 문제’ 에서 ‘난민의 문제’ 로

난민을 주제로 한 사회과 수업에서는 주로 ‘난민 문제’ 를 다루는가, ‘난민의 문제’ 를 다루는가? 난민 문제와 난민의 문제는 중첩되는 개념으로 반드시 배타적인 것은 아니지만, 난민 관련 담론에서 두 개념을 구별할 필요가 있다. 난민 문제는 난민의 발생과 이동에 의해 초래된 사회 현상을 의미하는 것이다. 난민의 유입으로 인해 난민 수용국에서 난민 신청자들을 둘러싸고 벌어지는 사회적 갈등 및 문제를 난민 문제라고 볼 수 있다. 따라서 난민 문제는 난민에 대한 타국의 수용성 및 포용성과 관련하여 나타나는 사회 문제이다. 한편, 난민의 문제는 자연인으로서 난민의 인간존엄성과 인권을 어떻게 보호할 것인가와 같이 난민 개인의 실존적 문제다. 난민 지위를 인정하고 정착 지원을 하는 등 난민을 비호함으로써 난민 개인의 인간존엄성을 보호하는 것과 관련된 문제들을 난민의 문제라고 할 수 있다(송영훈, 2018: 190-193).

최근 난민 관련 담론의 초점은 난민의 문제에서 난민 문제로 옮겨 왔다. 점차 난민 문제에 대한 해법 모색의 필요성이 커지면서 난민 사태의 본질인 인권의 문제가 주변화되고 있다. 다시 말해, 난민과 관련된 쟁점을 인권의 사안으로 보기에 앞서 난민 수용국의 비용과 안보의 문제로 보는 경향이 더욱 두드러지고 있다. 정리하면, 난민의 문제에서 난민 문제로, 즉 ‘난민의 위기’ 에서 ‘수용국의 위기’ 로 그 초점이 이동하였다(한준성, 2022: 18). 2018년

제주 예멘 난민 사태 당시 한국 사회에서도 난민 문제가 크게 부각된 반면, 난민의 문제에 대해서는 소홀히 다루었다. 다시 말해, 한국 사회에서는 난민 문제가 난민의 문제를 압도한 상황이었다(석인선·황기식, 2019: 107). 돌이켜보면, 4차에 걸친 난민 수업에서도 난민의 문제 보다는 난민 문제를 더 주목한 경향이 있다.

학생들은 사회과 수업에서 세계인권선언문 제14조 ‘도망치는 것도 권리다’ 라는 규정을 배워 알고 있다. 하지만 도망 끝에 도착한 국가에서 난민이 어떤 권리를 가질 수 있는지 잘 알지 못한다. 교사가 국제조약과 국내 난민법을 근거로 난민이 가질 수 있는 권리를 나열하여 소개하지만 실정법상 권리가 구현되어 난민의 문제를 해결한 사례를 가시적으로 보이는 것이 쉽지 않다. 왜냐하면 난민 지위를 인정 받기조차 어려운 현실에서 기존의 공동체를 이탈한 난민에게 시민권이 보장되지 않아 권리 요구가 가로 막혀 있는 형편이기 때문이다(박상희, 2019: 42). 이와 같이 오늘날 난민 문제 혹은 난민의 문제는 인권과 시민권 사이의 딜레마를 잘 보여 준다.

난민은 이주자 가운데에서도 가장 소수자이며(김지화·이로미, 2019: 47), 소수자 중에서도 소수자라고 명명할 수 있다(이유혁, 2017: 210). 난민의 문제와 관련하여, 유대인 출신으로 난민으로 긴 삶을 산 정치철학자 아렌트(Arendt)의 논의는 현재성을 갖는다. 그녀는 『전체주의의 기원(The Origins of Totalitarianism)』에서 20세기를 난민의 세기로 규정하고 국가 없는 사람의 삶에 대해 다음과 같이 진술했다.

고향을 떠나자마자 그들은 노숙자(homeless)가 되었고, 국가를 떠나자마자 무국적자(stateless)가 되었다. 인권을 박탈당하자마자 그들은 아무런 권리가 없는(rightless) 지구의 쓰레기(the scum of the earth)가 되었다(Arendt, 1973; 이진우·박미애 역, 2006: 489-490).

아렌트에 의하면, 난민이 된 한 인간도 근본적으로 ‘조직된 공동체에 속할 수 있는 권리’, 즉 ‘권리를 가질 권리(right to have rights)’ 를 갖는다고 보았다(Arendt, 1973; 이진우·박미애 역, 2006: 533). 이와 같은 아렌트의 주장은 ‘단순히 권리 상실자들의 권리를 옹호한다는’ 점이 아니라, ‘권리 상실자들이 정치 공동체의 경계(boundaries)와 권리 체제(rights regimes)를 좀 더 개방적이고 포용적인 방식으로 변화시킬 수 있는 정치적 주체로 간주될 수 있도록 한다’ 는 점에서 그 의의가 있다(김민수, 2019: 296).

난민과의 접촉 경험이 미비한 학생들에게 난민은 권리의 주체로 인식되기 보다는 시혜의 객체로 간주되는 편이다. 쉽게 말해, 난민을 불쌍하고 도움이 필요한 존재로 인식하는 경향이 강하다는 것이다. 학생들이 난민을 시혜가 절실한 수동적 존재로 이해하는 것은 당장 난민들의 처지가 곤궁해 보이기 때문이다. 제주 돼지고기 구이집에서 불판 닦는 일을 하는 무슬림 난민들의 이야기는 2018년 1차 실행에서 만난 나시르만의 것이 아니었다. 2018년 제주로 온 예멘인들은 일자리를 구하기 위해 고군분투했다. 이들은 식당을 비롯해 여러 직종에서 어렵게 일을 했다. 한 예멘 난민이 돼지고기 구이 식당에 취업한 에피소드를 기록한 글에는 ‘뭐든 할 수 있다’ 던 무슬림에게 ‘허용되지 않는 음식’ 을 취급해야 하는 곤란함을 생생하게 담고 있다(이재호, 2019: 199-202). 2024년 4차 실행에서 만난 나지마는 신분상의 이유로

경제 활동을 하지 못해, 본인이 제봉틀로 직접 만든 약세사리를 지인 가게를 통해 판매하고 수익금을 간접적으로 취득하는 형편이었다. 난민의 경제적 곤란함 못지않게 한국에서 인도적 체류허가를 받은 난민이 제3국에 거주하고 있는 가족 일부를 한국에서 만날 수 없는 상황은 난민의 처지를 더욱 어렵게 만든다. 이에 대해서는 나지마의 이야기를 통해 학생들도 직관적으로 쉽게 이해할 수 있었다.

한편, 난민을 불쌍한 사람으로 인식하는 학생들에게 난민이 비행기를 타고 한국에 왔다는 사실은 다소 놀라운 소식처럼 들린다. 학생들이 생각하는 난민의 전형은 보트피플에 가깝다. 흔히 난민이 생명을 담보로 국경을 넘어설 때 탑승 인원을 초과한 보트와 같이 극적인 교통 수단을 이용할 것으로 예상된다. 그러나 한국에 오는 대부분의 난민들이 사용하는 교통 수단이 비행기다. 2018년 예멘 난민들의 경우, 말레이시아에서 직항 항공을 타고 제주로 입국했다. 비행기는 ‘대단히 공식화되고 합법화된 이동수단’ 이자 ‘초월적 망명의 수단’ 인 셈이다(이영준, 2014). 값싼 비행기 여행이 급증하면서 경제적으로 여유가 없는 난민을 위한 항로가 열리게 되었다. 그들은 스마트폰을 이용하여 국경을 안전하게 넘을 수 있는 방법과 최종 목적지에 대한 정보를 검색한다. 이와 같이 21세기의 난민이 국경을 넘어 이동하는 방식에 있어 이전 시기와 차이가 있는 점은 보통 사람들의 평준화된 여행 수단과 정보통신기술을 적극적으로 활용한다는 것이다(Welsh, 2016; 이재황 역, 2017: 134-137).

2024년 4차 실행에서 만난 라비아는 난민은 불쌍한 사람이 아니라 용기 있는 사람들이라고 강조했다. 여러 나라에서 온 난민들을 만난 경험이 많은 한 인권활동가도 난민을 ‘가장 두려운 순간에 가장 큰 용기를 낸 사람들’ 이라고 소개한다. 자신이 만난 난민의 대부분이 자기 소신이나 신념을 지키기 위해 낯선 나라에 올 수 밖에 없는 사람들이라는 것이다(박진숙, 2021: 198). 그러나 목숨 걸고 용기를 내 국경을 넘은 사람들이 2018년에 제주에 왔을 때, 한국 사회는 예멘 난민에게 ‘예멘 난민에게 혐오로 답한’ 셈이다(박민영, 2020: 231). 혐오는 미워하고 싫어하는 감정이 어느 방향으로 향하는지에 따라 규정되는 개념이다. 그 감정이 한 사회의 소수자나 약자를 향하고 결과적으로 그들에 대한 집단적 차별이 조장하거나 강화되기 때문에 혐오가 문제다. 예를 들어, 좋은 일자리와 안정된 사회복지 등과 같은 시민의 요구는 매우 당연한 것이지만 그 요구의 화살이 난민과 같은 소수자들에게 향하는 것은 잘못된 일이다. 사회 구조적 문제의 진정한 원인을 망각한 채, 진짜 문제의 책임을 물어야 할 곳으로 향하지 않고 난민에게 모든 화살을 돌리는 것은 절박함과 절박함이 부당하게 충돌하는 것이다(경향신문, 2018b). 각박한 삶을 사는 서로가 고통을 대결하는 콜로세움이 되어버린 공론장에서 자기를 제외한 누구든 혐오하고 특히 자기보다 약한 누군가를 혐오하는 것이다(엄기호, 2019: 210-221). 너무나 쉽게 혐오의 대상이 되어버린 것이 바로 난민이다.

학생들은 난민과 만난 자리에서 난민되기 이전과 이후의 삶이 어떻게 다른지 비교해 달라는 질문을 제기했다. 난민의 문제 측면에서 해결되어야 할 지점이 많겠지만, 질문을 받은 난민들은 대체로 제주에서의 삶에 만족한다고 응답한다. 주변에 따뜻하게 보살펴 주는 이웃이 있고, 무엇보다 안전하다는 것이 그 이유다. 한국 사회에서 난민의 처지를 김현미(2014: 151-152)는 ‘유보된 삶(life on probation)’ 이라고 명명한다. 본국에서 경험한 박해와 그로

인한 트라우마보다 한국에서 난민 신청과 기다림의 과정 동안 더 깊은 고통을 받게 된다고 지적한다. 난민 수업은 난민이 전 지구적으로 발생하는 상황에서 이와 같은 삶을 사는 난민의 문제를 어떻게 바라볼 것인지 성찰할 수 있는 경험을 제공하는 데 그 의의가 있다.

## V. 결론

이 연구는 연구자가 사회과 교사로 재직하는 제주 지역과 무슬림 난민과의 만남에 대응하여 사회과교육을 실행한 것을 성찰한 것이다. 4년 간 실행 연구한 결과임에도 이 연구에서 사례로 삼은 연구자의 난민 수업이 모범적 전형으로 내세울만 것이라고 자평하지 않는다. 다만, 연구자는 해를 반복하는 동안 수업을 개선하여 실행하고 이를 성찰하고자 노력했다. 난민 수업을 통해 중학교 1학년 학생들은 난민이 누구인지, 왜 그들은 자신의 삶 터를 떠나야만 하는지, 국제적인 난민 비호 체계는 어떠한지, 난민 협약 비준국으로서 한국이 국제사회에서 수행할 책임 있는 역할이 무엇인지, 한국에서 난민의 지위를 인정받고 살아가기 위해서는 어떠한 과정을 거쳐야 하는지, 난민에 대한 자신과 사회의 인식은 어떠한지, 인간으로서 난민이 가질 권리가 무엇인지 등 난민을 둘러싼 여러 문제에 관해 숙의하는 경험을 마련하고자 고군분투했다.

앞서 그림 4에서 소개한 작가는 연구자와 주고 받은 이메일에서 “선생님처럼, 세상에 생각의 씨를 뿌려주시는 분들이 계신 한, 혐오는 세상을 바꿀 수 없다고 믿습니다.” 라는 말을 남겼다. 작가의 이 말은 지난 4년 동안 실행한 난민 수업의 의미와 한계를 다시금 새겨보게 하였다. 난민을 주제로 한 수업에서 학생들은 어떤 생각의 씨를 싹틔웠을까? 열네 살 인생에서 마주한 그들의 생각의 씨는 사회과 수업 안에서 온전히 발아했는지, 발아중이라면 언제 완전히 씨로부터 변종할 것인가? 네 차시 분량의 난민 수업이 끝난 뒤 그들 안에 있던 타자를 향한 혐오가 다시 꿈틀대며 살아나지는 않았는지, 난민과 같은 쟁점을 포함한 주제를 학습한 학생들은 식견을 갖추고 숙의할 수 있는 민주적 시민으로 재탄생하였는가? 분명 사회과 교사와 학생들은 함께 생각의 씨를 뿌렸지만, 이로 인해 학생들이 교사가 기대한만큼 성장했을 것이라고 속단할 수 없는 일이다. 먼훗날 학생들이 난민 심사를 담당하는 법무부의 공무원이 되었을 때를 상상해본다. 관련 직종에 근무하여 난민의 문제에 직접 관여할 수 있는 위치에 있지 않더라도, 이방인과 공존하며 살아갈 수 있는 보통의 시민으로 성장하는 데 기여할 수 있기를 소망해 본다.

이 연구는 실행 연구의 속성을 살려 몇 년에 걸쳐 진행되었지만, 연구자의 난민 수업은 보완할 지점들이 더러 있다. 대표적으로 어떻게 수업 속 배움이 학생들의 일상 생활 안에서 실천으로 옮겨갈 것인지 고민하고 있다. 이는 추후 연구자의 실행 연구 과정에 과제로 남기고자 한다.

2018년, 가르칠 수 있는 순간을 맞이하여 시작한 연구자의 난민 수업 고군분투기를 돌이켜볼 때, 난민을 주제로 한 교육을 위한 제언점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 사회과 교사 교육의 개선이 요구된다. 점점 더 다문화적인 공동체와 상호 연결된 세계에서 살게 될 학생들

을 시민으로 성장하는 데 조력할 수 있도록 사회과 교사를 교육하는 것은 중요한 문제다 (Martell, 2018). 연구자는 몇 해에 걸쳐 난민 수업을 실행했지만, 예비 교사 시절 난민 수업 실행과 관련된 교사 교육의 경험이 부재하다. 예비 교사 및 현직 사회과 교사에게 이주의 시대에 난민과 같은 이방인에 대한 존재를 사유하고 그들과 공존할 수 있는 시민의 역량을 기르는 교육을 어떻게 실천할 수 있는가에 대한 배움의 경험을 제공할 필요가 있다. 둘째, 난민 교육 사례의 개발과 공유가 필요하다. 학교급별로 난민을 주제로 한 교육 방안을 모색하고 이를 실행할 구체적 사례를 개발하여 공유하는 작업이 필요하다. 이를 바탕으로 현장 교사들은 자신의 교육 의도에 맞게 변형하여 교사 교육과정을 실행할 수 있다.

난민 교육 연구와 관련하여 추후 수행되기를 기대하는 과제를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 난민 출신 학생의 사회과교육 경험에 관한 연구이다. 2018년 이후 고국의 총성과 폭격 소리 대신 이방인을 보는 차가운 시선과 미래를 알 수 없는 불안함 속에서(경향신문, 2018a) 성장한 예멘 출신 아동들이 제주 지역의 학교 교육을 경험하고 있다. 이들의 학교 생활 적응을 비롯한 교육 경험을 의미있게 탐색하는 연구가 이어지기를 기대한다. 둘째, 이슬람교 및 무슬림에 대한 사회과 교사의 인식 연구이다. 앞서 언급한 바와 같이 한국 사회에 나타난 ‘이슬람(무슬림) 없는 이슬람포비아’를 극복하는 데 사회과 교사의 역할이 필요하다. 상호문화를 이해할 수 있는 교육을 실천할 사회과 교사가 이슬람교와 무슬림에 대해 어떤 인식을 갖고 있는지 살펴보는 것은 중요한 일이다. 셋째, 교과서에서 재현하고 있는 난민의 이미지를 분석할 필요가 있다. 2022 개정 사회과 교육과정에 기반한 새 교과서가 학교 현장에서 곧 사용된다. 중학교 1학년의 경우 내년부터 새 사회 교과서를 사용한다. 이 연구에서 일부 학생들은 난민에 관한 인식이 초등학교 사회 교과서에서 비롯되었다고 밝혔다. 새 사회 교과서에 서는 난민의 이미지가 어떻게 재현되었는가를 검토할 필요가 있다.

연구자는 사회과 수업을 구상하고 디자인하는 과정에서 학술 논문을 찾아 읽으며 통찰을 얻는 편이다. 4년 간의 난민 수업도 여러 선행 연구들로부터 아이디어를 구한 측면이 있다. 이 실행 연구가 난민을 주제로 수업을 구상하는 현장의 교사들이 영감을 얻는 데 작은 보탬이 되기를 기대한다. 마지막으로, 앞으로 난민을 주제로 더 많은 사회과교육 연구들이 현장으로부터 나오기를 희망한다. 생각의 씨를 틔움으로써 학생이 성장할 수 있다는 믿음을 놓지 않는 한 사회과 교사의 실행은 계속될 것이다. 교사가 연구자로서의 정체성에 바탕 하여 실행 자체와 과정을 규명하고자 한다면 사회과교육의 실행 연구도 순환적으로 지속될 것이다.

## 참고문헌

- 강지영·소경희(2011), 국내 교육관련 실행연구(action research) 동향 분석, 아시아교육연구, 12(3), 197-224.
- 교육부(2018), 사회과 교육과정: 교육부 고시 제2018-74호 [별책 7], 세종: 교육부.
- 교육부(2022), 사회과 교육과정: 교육부 고시 제2022-33호 [별책 7], 세종: 교육부.
- 구기연(2018), 난민 이슈가 보여준 우리의 민낯: 한국의 이슬람 혐오와 난민 문제, 창작과비평, 46(3), 401-412.
- 김가형·황윤정·임철일(2020), 비판적 사고 촉진을 위한 세계시민교육 수업 모형 연구: 논증 활동을 중심으로, 교육문화연구, 26(6), 143-165.
- 김민수(2019), 한나 아렌트의 ‘권리를 가질 권리’에 내재된 행위 개념의 의미와 곤란, 민주주의와 인권, 19(2), 295-323.
- 김보나(2016), 중등 사회교과서에서 난민 관련 내용 분석, 전남대학교 석사학위논문.
- 김수현(2016), 외국 난민·이주자 이해교육의 실태와 우리나라 적용방안: 청소년대상을 중심으로, 법과인권교육연구, 9(2), 1-31.
- 김아람(2017), 한국의 난민 발생과 농촌 정착사업(1945~1960년대), 연세대학교 박사학위논문.
- 김정숙·박선미(2022), 고등학교 ‘세계지리’ 교과서의 난민 내용 분석, 한국지리환경교육학회지, 30(4), 47-63.
- 김지희·이로미(2019), 세계시민성 관점에서 본 제주도 예멘 난민 사태와 한국 다문화교육의 과제, 다문화교육연구, 12(3), 37-64.
- 김진선·김준표·김치완·서영표(2021), 왜 지금 난민: 난민의 출현과 인식, 제주: 온샘.
- 김진선·김준표·임형모·박재영·김동석·서영표·김치완(2022), 이미 언제나 잡종이었던 우리: 이주, 난민, 혼종, 제주: 온샘.
- 김진희(2012), 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화담론과 난민 이주인을 위한 교육, Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education, 15(3), 209-237.
- 김현미(2014), 우리는 모두 집을 떠난다: 한국에서 이주자로 살아가기, 서울: 돌베개.
- 김현미(2018), 난민 포비아와 한국 정치적 정동의 시간성, 황해문화, 101, 210-228.
- 김현미, 2020, “어떻게 국민은 난민을 인종화하는가?”, 김기남·김현미·도미야마 이치로·미류·송다금·신지영·심아정·이다은·이용석·이지은·전솔비·쭈야·추영룡 편, 난민, 난민화되는 삶, 서울: 갈무리, 278-302.
- 김홍탁, 2018, 흥탁쌈 이야기, 김홍탁·강영아 편, 공감 수업, 서울: 맘에드림, 22-65.
- 김홍탁(2021), 중학교 교사의 자기 연구(self-study)를 통한 자유학기제 경험 성찰, 교육과학연구, 23(4), 29-68.
- 김홍탁(2024), 쟁점 중심 사회과교육에 대한 중학교 교사의 자기 연구: 국제정치 수업 실천의 어려움과 극복 경험을 중심으로, 제주대학교 박사학위논문.
- 남호엽, 2015, “사회과 실행연구 실천과 교육에 관한 자전적 고찰”, 한국사회교과교육학회

- 편, 2015년 연차학술대회자료집, 1-9.
- 박경태(2012), 인종주의, 서울: 책세상.
- 박다영(2020), 보이텔스바흐 합의에 기반한 초등 사회과 논쟁수업, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 박민영(2020), 지금, 또 혐오하셨네요: 우리 안에 스며든 혐오 바이러스, 서울: 지학사.
- 박상희(2019), 2018년 제주 예멘 난민과 한국 사회의 도덕적 공황, 인권연구, 2(2), 1-46.
- 박선운·안소현·박윤경(2024), 한국과 미국의 사회과 교육과정에 나타난 난민 교육 내용 분석: 공식 교육과정에 재현된 난민의 이미지, 열린교육연구, 32(2), 49-77.
- 박순용(2015), 난민문제를 통해서 본 세계시민교육의 과제에 대한 고찰, 국제이해교육연구 10(2), 77-99.
- 박진숙, 2021, “난민으로 읽는 인권”, 김도현·가상욱·박진숙·양지혜·오찬호·한채운 편, 잠깐! 이게 다 인권 문제라고요? 서울: 휴머니스트, 191-225.
- 백일순·구기연(2021), 국내 신문 기사로 살펴본 한국의 난민 이슈의 변동, 대한지리학회지, 56(2), 129-147.
- 서경식(2006), 디아스포라 기행: 추방당한 자의 시선, 경기: 돌베개.
- 서보영·박현재(2021), 텍스트마이닝을 활용한 이주 관련 연구동향 분석, 인문사회 21, 12(4), 2323-2336.
- 서영표(2018), 갑작스러운 타자의 출현, 우리를 돌아볼 수 있는 계기, 진보평론, 77, 100-115.
- 서현진·이수정(2021), 민주정치와 시민교육, 서울: 백산서당.
- 석인선·황기식(2019), 제주 예멘 난민사태와 인간안보: 사회통합방안을 중심으로, 민족연구, 74, 92-115.
- 손연지(2020), 문화적 공감능력이 국제고 학생의 난민에 대한 수용적 태도에 미치는 영향, 서울대학교 석사학위논문.
- 송영훈(2018), 제주 예멘 난민 위기, 문화과학, 96, 188-204.
- 안영빈·김정원(2017), 국내 난민아동의 생활실태 분석과 교육 방안 모색, 다문화교육연구, 10(1), 171-200.
- 엄기호(2019), 고통은 나눌 수 있는가: 고통과 함께함에 대한 성찰, 서울: 나무연필.
- 엄훈, 2019, “교사 전문성 개발 총서를 펴내며” 심영택·구원희·박영희·나귀수·황연주·하정마·김용·박윤경·김미혜·장지은·김남수·이혁규·김민조·김남균·김종원·이현명·김병수·심승희·윤옥경·이선경 편, 교사학습공동체의 이론과 실제, 서울: 교육공동체벗, 8-11.
- 은유(2021), 있지만 없는 아이들: 미등록 이주아동 이야기, 경기: 창비.
- 이영준, 2014, “항공기, 초월적 망명의 수단”, 최소연 편, 난센여권: 난민을 위한, 세상 어디에도 없는 여권 한 장, 경기: 북노마드, 34-47.
- 이유혁(2017), 정치적 주체로서 난민에 대해서: 난민의 생명정치와 트랜스로컬 정치지형학 그리기, 다문화와 평화, 11(1), 194-224.

- 이재호(2019), 낯선 이웃: 어느덧 우리 곁에 깃든 한국의 난민들, 서울: 이데아.
- 이지혜(2020), 보이텔스바흐 합의를 적용한 평화 수업의 실행, 글로벌교육연구, 12(4), 109-138.
- 이희수, 2019, “서구 중심에서 벗어나 바라보는 ‘이슬람 세계’”, 인권연대 편. 인권, 세계를 이해하다, 서울: 철수와영희, 50-110.
- 이희수, 2021, “이슬람포비아를 통해 본 혐오의 역사”, 최인철·홍성수·김민정·이은주·최호근·이의수·한건수·박승찬·전진성 편, 헤이트(Hate): 왜 혐오의 역사는 반복될까, 서울: 마로니에북스, 150-182.
- 전영준(2021), 고려시대 삼별초 전쟁난민과 피난처, 동국사학, 72, 45-83.
- 전의령(2015), ‘선량한 이주민, 불량한 이주민’: 한국의 주류 이주·다문화 담론과 반다문화 담론, 경제와사회, 106, 238-270.
- 전의령(2022), ‘위험한 무슬림 남성’과 ‘특별기여자’: 전 지구적 인도주의 담론과 포스트 9·11 체제의 공모, 아시아리뷰, 12(1), 3-31.
- 정창은·전영준·양정필·박재영·고성만·김준표·김동윤·강진구·이기성(2022), 어떻게 여기 난민: 난민 경험과 기억, 제주: 온샘.
- 정희욱(2022), 한 번은 불러보았다: 짝깨부터 똥남아까지, 근현대 한국인의 인종차별과 멸칭의 역사, 서울: 위즈덤하우스.
- 제주4·3사건진상규명및희생자 명예회복위원회(2003), 제주4·3사건진상조사보고서, 서울: 제주4·3사건진상규명및희생자 명예회복위원회.
- 조용환(2015), 현장연구와 실행연구, 교육인류학연구, 18(4), 1-49.
- 조재성(2023), 교육 현장을 위한 한국적 실행연구 모델 개발, 교육실행연구, 1(2), 33-56.
- 최준호(2016), 세계시민교육을 위한 교수·학습과정안 사례연구: 난민문제 수업을 중심으로, 교육혁신연구, 26(3), 239-266.
- 추병완·최윤정·정나나·신지선(2020), 건설적 논쟁 수업을 통한 시민교육, 서울: 한국문화사.
- 표명희(2019), 어느 날 난민, 경기: 창비
- 하영식(2018), 세상에서 가장 슬픈 여행자, 난민, 경기: 사계절.
- 한동균(2020), 사회적 공감 능력 신장을 위한 사회과교육 방안 모색, 사회과교육, 59(2), 149-168.
- 한준성(2022), 통치성 관점에서 본 글로벌 난민정치: ‘국민국가 주권’에 포획된 ‘국가들의 사회’, 민족연구, 79, 4-30.
- 허수미(2012), ‘감정이입’을 활용한 사회과 수업 실천 전략, 사회과교육, 51(3), 103-122.
- 허수미(2018), 세계시민교육으로서 사회과교육의 역할과 수업개선 방안: 제주난민문제에 드러난 시민교육의 한계를 중심으로, 사회과수업연구, 6(2), 19-38.
- 홍승표(2024), 다문화수용성이 청소년의 난민 태도에 미치는 영향, 시민교육연구, 56(2), 319-347.
- 황미애(2020), 사회지배성향과 미디어 노출이 청소년의 제노포비아에 미치는 영향: 이방인에

- 대한 공감의 매개효과, *시민교육연구*, 52(3), 239-270.
- Allport, G. W. (1954), *The nature of prejudice*, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arendt, H. (1973), *The Origins Of Totalitarianism*, 이진우·박미애 역(2006), 전체주의의 기원 I, 파주: 한길사.
- Buchowski, M. (2016), Making Anthropology Matter in the Heyday of Islamophobia and the ‘Refugee Crisis’ : The Case of Poland, *Český lid*, 103(1), 51-84.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1996), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, New York: Routledge Farmer.
- Hyun, E. & Marshall, J. D. (2003), Teachable-moment-oriented curriculum practice in early childhood education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 111-127.
- Johnson, A. P. (2005), *A Short Guide to Action Research*, Boston: Pearson Education.
- Johnson, H. L. (2011), Click to donate: Visual images, constructing victims and imagining the female refugee, *Third World Quarterly*, 32(6), 1015-1037.
- Kim, N. H. J. (2022), Cold war refugees: South Korea’s entry into the international refugee regime, 1950-1992, *Journal of Refugee Studies*, 35(1), 435-453.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, London: SAGE.
- McKernan, J. (1991), Action Inquiry: Studied Enactment, Short, E. C. (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*, New York: State University of New York Press.
- Merchant, N. H. (2018), Critical considerations in teaching about the Muslim-other in social studies teacher education, Martell, C. C. (Ed.), *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives*, Charlotte: IAP.
- Myhill, D. & Warren, P. (2005), Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse, *Educational Review*, 57(1), 55-69.
- Nussbaum, M. C. (1995), *Poetic justice: the literary imagination and public life*, 박용준 역 (2013), 시적 정의: 문학적 상상력과 공적인 삶, 서울: 궁리.
- Sanna, F. (2016), *The Journey*, 차정민 역(2017), 긴 여행: 평화를 찾아 떠나는 사람들, 서울: 풀빛.
- Seo, M. (2023), Islamophobia without Islam: Islamising the refugee issue in South Korea, *Journal of Contemporary Religion*, 38(2), 225-241.
- Welsh, J. M. (2016), *The return of history: conflict, migration, and geopolitics in the twenty-first century*, 이재황 역(2017), 왜 나쁜 역사는 반복되는가: 21세기의 야만, 난민, 냉전, 불평등, 서울: 산처럼.
- Wood, P. B. & Sonleitner, N. (1996), The effect of childhood interracial contact on adult anti-Black prejudice, *International Journal of Intercultural Relations*, 20(1), 1-17.
- Zizek, S. (2015), *Der neue Klassenkampf: Die wahren Grunde fur Flucht und Terror*, 김희상

- 역(2016), 새로운 계급투쟁: 난민과 테러의 진정한 원인, 서울: 자음과모음.
- 경향신문, 2018a, “예멘 난민이 한국에 쏘아올린 작은 공”, 2018년 6월 30일.
- 경향신문, 2018b, “절박함과 절박함이 충돌할 때”, 2018년 8월 5일.
- 미디어제주, 2018, ‘프란치스코 교황, 예멘 난민들에게 손 내민 제주교구에 화답’, 2018년 7월 29일.
- 이슈제주, 2018, “제주新보 좌동철·홍의석 기자 이달의 기자상 수상”, 2018년 7월 26일.
- 제주일보, 2018a, “중동 출신 예멘인 78명 제주에 왜 왔나?”, 2018년 5월 2일.
- 제주일보, 2018b, “제주 예멘 난민신청자 위한 보금자리 생겼다”, 2018년 8월 15일.
- 한겨레21, 2018, “예멘 전쟁터의 메이드 인 코리아”, 2018년 11월 3일.
- 한국일보, 2021, “아프간 난민 수용론 불붙었지만 … 여전히 높은 ‘심리적 장벽’”, 2021년 8월 24일.
- 법무부, 2018, “7월 1일부터 아시아 최초로 독립된 난민법 시행”, [https://www.immigration.go.kr/immigration/1502/subview.do;jsessionid=-pLLpLNabpyinWNY1Y\\_jluPVT\\_tN-1M6vTVJeFUW.wizard-19-7p5ck?enc=Zm5jdDF8QEB8JTJGYmJzJTJGaW1taWdyYXRpb24lMkYyMTQlMkYzMTQ2OTlMkZhcnRjbFZpZXcuZG8lM0Y%3D\(2019.4.14.\)](https://www.immigration.go.kr/immigration/1502/subview.do;jsessionid=-pLLpLNabpyinWNY1Y_jluPVT_tN-1M6vTVJeFUW.wizard-19-7p5ck?enc=Zm5jdDF8QEB8JTJGYmJzJTJGaW1taWdyYXRpb24lMkYyMTQlMkYzMTQ2OTlMkZhcnRjbFZpZXcuZG8lM0Y%3D(2019.4.14.))
- 법무부, 2018, “제주 예멘 난민신청자 심사 결과 최종 발표”, [https://www.moj.go.kr/moj/140/subview.do?enc=Zm5jdDF8QEB8JTJGYmJzJTJGbW9qJTJGOTMlMkY0ODY2NzklMkZhcnRjbFZpZXcuZG8lM0Y%3D\(2018.12.14.\)](https://www.moj.go.kr/moj/140/subview.do?enc=Zm5jdDF8QEB8JTJGYmJzJTJGbW9qJTJGOTMlMkY0ODY2NzklMkZhcnRjbFZpZXcuZG8lM0Y%3D(2018.12.14.))
- UNHCR, 2021, “Teaching about refugees: Guide for teachers”, [https://www.unhcr.org/media/unhcr-teaching-about-refugees-2021-guide-teachers\(2023.12.1.\)](https://www.unhcr.org/media/unhcr-teaching-about-refugees-2021-guide-teachers(2023.12.1.))

교신저자 : 김홍탁, 귀일중학교 교사  
[jeil3724@hanmail.net](mailto:jeil3724@hanmail.net)

메 모

## 개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업연구

문 현 진

울산신북초등학교

### I. 서론

본 연구는 첫째, 사회과 교수학습에서 개념학습이 인지적 측면에서의 ‘개념 획득’에 편중되는 현상에 대한 문제의식과 둘째, 2022 개정교육과정에서의 교수학습 방향인 ‘깊이 있는 학습’을 사회과에서 어떻게 구현할 것인가에 대한 고민에서 시작되었다. 이에 본 연구에서는 개념을 ‘활용과 추론’ 등의 복합적인 사고를 일으키는 도구로 수업에 적용해 ‘깊이 있는 사회과 수업’의 양상을 살펴보고자 한다.

개념(concept)에 대한 정의는 다양하지만, 일반적으로 비슷한 사람, 사물, 사건, 행위, 관념 등의 집합을 분류하여 부르기 위한 용어(Woolever & Scott, 1988:94. 326)이며, 대상, 사건, 관념 등의 집합을 분류하고 범주화하는 데 유용한 추상적 용어이다(Banks, 1990; 88). 사회과학과 인문학의 주요 개념들을 선택적으로 조직한 사회과 교육에서는 개념을 통해 복잡한 사회 현상을 파악할 수 있도록 가르치는 것을 기본으로 한다.

사회과에서 개념학습이 갖는 의미는 개념학습을 통하여 개념을 오래 지속되게 할 뿐만 아니라 무한한 추상적 사고를 가능하게 한다. 따라서 사회 현상에 대한 고차원적 사고를 가능하게 해 주며, 개념들 간의 관계의 규칙을 파악함으로써 사회 현상 간의 관계를 이해하는 데에도 도움이 된다. 또한, 학생들이 사회 문제의 정확한 개념을 추출하여 그 개념의 규칙을 적용함으로써 사회 문제를 해결할 수 있는 기능을 습득할 수 있다(최용규 외, 2014). 즉, 개념은 새로운 경험과 자료에 대해 주어질 수 있는 여러 가지 질문을 만들어 내며, 경험의 진상을 밝혀내기 위한 도구로 활용되며 의미의 형성을 촉진한다.

이에 사회 현상 이해와 명료한 문제 인식의 자원이 되는 개념을 획득하기 위해 전통적으로 사회과에서는 속성 모형, 원형 모형, 상황 모형 등의 개념학습 모형을 발전시켰다. 학습자에게 가르칠 때 개념의 공통적인 정보를 추상하여 명명하여 개념을 형성하는 속성 모형, 속성의 진술만으로는 불명확한 개념을 설명하기 위한 원형 모형, 사회적, 문화적 환경에서 학습자의 경험과 기대, 행동 등을 중심으로 가르치는 상황 모형 등은 각각의 효과와 한계 속에서 사회과 개념학습의 고전적 관점으로 활용되고 있다.

개념학습이 단순히 개념을 익히는 것을 넘어 추론과 활용에 직접적으로 기능해야 한다는 대안으로서의 개념학습에는 이론기반 관점과 구성주의적 관점이 있다(조호제 외, 2024). 이론기반학습은 ‘개념학습’은 새로운 개념의 정의나 예를 단순히 암기하는 데서 나오는 것이

아니라, 세계에 관한 이론을 구성해 나가는 과정에서 진정한 개념의 학습과 이해가 일어난다고 보는 관점이다. 개념학습의 구성주의적 관점은 지식을 먼저 학습하고 그 후 지식을 이용하는 방법을 배운다는 전통적인 순서와 달리 지식과 지식의 이용을 동시에 가르침으로써 학습자는 정보에 대한 이해를 깊이 있게 한다는 주장이다.

개념기반학습은 개념학습에 대한 대안적 관점과 유사한데, 학습자들이 개념을 이해하여 일반화하고 전이하는 것을 중시하며, 개념의 획득보다는 대안적 관점에서의 추론과 개념 활동과 관련성이 더 크기 때문이다(Plews, 2023). 개념기반학습에서 개념은 우리가 세상을 이해하는 데 사용되는 정신구조로서, 새로운 상황이나 맥락으로 전환되는 주제 또는 과정에서 도출되는 정신적 구성이라는 관점을 갖는다. 개념 기반 학습에서는 개념의 핵심 요소로 영원성, 추상성, 보편성의 세 가지를 제시하는 바(Erickson 외, 2017; 온정덕 외 공역, 2019), 사회과의 학습 내용으로서 ‘개념’과 일치하지 않는다. 그러나 사회과학의 세 영역들이 가르치고자 하는 정수로서 ‘개념’은 개념기반학습에서의 말하는 개념의 특성에 부합할 수 있는바, 사회과에서 다루는 ‘개념’을 메타적 위치에 놓아 그것이 사회과 수업을 관통하는 새로운 도구로서의 가능성을 따져볼 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 개념 기반 학습에 대한 이론적 검토를 토대로 개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업을 검토해 보고자 한다.

## II. 개념기반학습과 개념적 렌즈

개념기반 교육과정 및 수업(Concept-Based Curriculum and Instruction)은 Erickson이 1990년대 후반부터 연구한 주제로 지식과 기능을 전달하는 교육과정에서 전이 가능한 개념적 이해를 중심으로 한 교육과정 설계의 방법이다. 지금까지 교육과정 문서와 교과서 등은 학생들이 알아야 할 수많은 주제와 기능들을 공들여 배열하였고, 교사는 끊임없는 헌신과 노력으로 가르침에도 불구하고 학생이 기대한 성취기준에 도달하지 못한 가장 큰 이유는 ‘고차적 사고’를 불러일으키지 못했기 때문이라 파악하였다. 이에 현재의 교육과정 목표 진술 방식인 사실(know)과 기능(do) 중심의 나열에서, 이해를 동반한 개념(understand)를 포함한 교육과정 설계로 전환이 필요하다<sup>1)</sup>. 개념기반 교육과정을 설계하고 수업하기 위해서는 첫째, 개념, 둘째, 지식과 과정의 구조, 셋째, 개념기반학습이 추구하는 시너지를 내는 사고에 대해 알아볼 필요가 있다.

첫째, Erickson 외(2017)는 ‘어떻게 하면 학생들이 더 높은 수준에서 사고할 수 있는 연결고리를 만들 것인가?’에 대한 연구의 해답으로 사실과 주제 수준에 초점을 맞추는 데에서 나아가 다양한 상황과 맥락에서 연결될 수 있는 ‘개념’을 활용하였다. 개념은 변화, 패턴, 시스템 등과 같이 매우 광범위하여 여러 학문에 걸쳐 적용이 가능한 ‘매크로 개념(Marco concepts)’

---

1) Murphy(2017)는 사회과 단원 목표를 현재의 2차원 모델(사실+기능)에서 3차원 모델(사실+기능+개념)으로 개선한 사례를 아래와 같이 제시하였다.  
 - 2차원 모델: 학생들은 제2차 세계대전 때의 독일·이탈리아·일본 주축국과 연합국을 알아볼 것이다.  
 - 학생들은 20세기 분쟁이 오늘날 우리에게 어떤 정치적, 경제적인 영향을 미치고 있는지 이해하기 위해 주축국과 연합국을 알아볼 것이다.

과 상대적으로 학문특수 개념인 ‘마이크로 개념(micro concepts)’로 복잡성 수준과 이해의 전달을 가능하게 하는 정도의 차이에 따라 구분된다. 예를 들어 변화, 패턴, 순환, 상호의존성, 규칙 등이 매크로 개념이라면 민주주의, 자본주의 등은 사회과에서 주로 적용될 수 있는 독특한 마이크로 개념이라 할 수 있다.

둘째, 지식의 구조와 과정의 구조는 수업 설계시 여러 수준의 이해와 상호 관련성 파악을 통해 수업을 더 잘 준비시키며, 학생들이 무엇을 알고(중요한 사실적 지식), 이해하고(일반화와 원리), 할 수 있어야(과혹 또는 기능)할지를 명시함으로써 학생들과 교사의 지적 수준을 높일 수 있게 한다(Erickson 외, 2017; 온정덕 외 공역, 2019).



그림 1. 지식의 구조와 구성 요소의 의미

출처: Erickson(2002), Erickson et al.,(2017); 조호제 외(2024)에서 재인용



그림 2. 과정의 구조와 구성 요소의 의미

출처: Erickson(2002), Erickson et al.,(2017); 조호제 외(2024)에서 재인용

셋째, 개념기반학습이 추구하는 시너지를 내는 사고에 관한 것으로, 더 정교하고 복잡한 사고를 자극하려면 뇌에서 단순한 처리를 담당하는 기관과 복잡한 처리를 담당하는 기관 사이의 시너지가 필요하다(Erickson 외, 2017). 기존의 학습에서 학생들이 사실과 기능에 해당하는 지식을 습득 하였는데, 이는 대부분 저차원(lower-level)의 인지적 수행(cognitive work)에 머무른다. 상

호작용적 시너지를 위해서는 두 개의 인지적 단계 - 사실 또는 기본적 기능의 낮은 단계와 개념적 단계에 해당하는 높은 단계에의 교환이 필요하다. 즉, 시너지를 내는 사고란 뇌의 고차원적 사고 부분과 저차원적 사고 부분이 상호작용할 때에 나타나는 에너지를 의미한다(Erickson, 2008, 72). 이해는 지식을 기반으로 하지만, 그 이상의 것을 만들어 낸다(Ritchhart, 2015, 47). 따라서 개념기반학습을 위해서는 저차원의 사고와 고차원적 사고 사이의 시너지를 위한 설계가 필요하다.

위의 논의에 터한다면, 개념학습기반 사회과를 구축의 핵심은 학생들에게 시너지를 내는 사고를 위한 연결고리로서 개념의 활용이다. Hattie 외(2014)는 새로운 지식을 거는 데 필요한 “옷걸이”를 배워야 한다고 주장한바, 이를 Erickson(2008)은 개념적 렌즈(conceptual lens)라 하였다. 개념적 렌즈는 어떤 아이디어나 개념(일반적으로 큰 개념)으로서 학습에 초점을 제시하고 깊이를 더해 준다. 다시말해 사실적 지식에 대해 심층적인 수준으로 생각하도록 하므로 학생들은 사실적 지식을 더 오래 기억할 수 있고, 나아가 자신의 생각을 끌어와 개인적 의미를 더 잘 구성하여 학습 동기를 높인다. 이를 통해 이해의 전이가 촉진되고 시너지를 내는 사고가 일어난다. Erickson 외(2017)는 교육과정 설계자들과 함께 개념적 렌즈의 예를 표와 같이 제시하고, 이것을 수업 내용에 비추어 적절하게 사용하도록 하였다.

표 1. 개념적 렌즈의 예

개념적 렌즈의 목록
갈등, 복잡성, 신념/가치, 역설, 상호의존성, 상호작용, 자유, 변환, 정체성, 규칙성, 관계, 기원, 변화, 혁명, 관점, 개혁, 권력, 영향, 시스템, 균형, 구조/기능, 혁신, 설계, 천재, 영웅, 유용성, 힘, 창의력

출처 : Erickson 외(2017)

개념기반학습에서 개념적 렌즈의 목록은 그 자체로 영원성, 추상성, 보편성을 가져 새로운 상황이나 맥락으로 전환을 유도해 학습 시너지를 낼 수 있다. 한편 2022 개정 교육과정에서는 깊이 있는 학습을 위한 아이디어의 연결 구심점으로 핵심아이디어를 제시하고 있다. 물론 교과내 영역별로 제시된 터라 단위 수준의 층위에 해당하지만, 핵심아이디어에서 추출할 수 있는 개념적 렌즈는 사회과 학습의 초점을 잡아주고 학습자를 통합된 사고로 이끌 수 있다. 2022 개정 사회과 교육과정의 핵심 아이디어 중 비교적 매크로 개념에 해당하는 개념적 렌즈를 추출하면 <표 2>와 같다.

표 2. 2022 개정 사회과 교육과정에서 추출한 개념적 렌즈

---

---

개념적 렌즈의 목록

---

---

절대적/상대적, 동질성과 고유성, 장소감, 생활양식, 의존과 적응, 이동, 변화, 불균등, 갈등, 조화, 공존, 협력과 연대, 제도, 참여, 권리, 욕구, 선택, 교류, 사회적 지위, 문화, 차별, 시대, 정체성, 반복, 흐름

---

---

Erickson 외(2017)가 제시한 개념적 렌즈와 2022 개정 사회과 교육과정의 핵심 아이디어에 기반한 개념적 렌즈를 비교해 보면 상당한 유사성이 있음을 알 수 있다. 사회과에서 가르치고자 하는 개념이 그 자체로 이해의 대상이 될 뿐만 아니라, 깊이 있는 학습을 위한 개념적 렌즈로 작동하기에 적합하다 볼 수 있다. 따라서 우리나라 사회과 교육과정에 기반한 개념기반학습을 시도해 이것이 교수자와 학습자를 어떻게 돕고, 사회과 수업에 어떤 변화를 가져오는지 살펴볼 필요가 있다. 핵심 아이디어에 초점을 두는 수업과 특정 사실이나 기능에 초점을 두는 수업은 그 운영 모습도 다르게 나타나는데(Erickson, 2002), 사회과 수업에서 핵심아이디어에서 추출한 또는 일정한 조건이 갖춰진 개념적 렌즈를 사용한 개념기반학습은 학습자를 깊이 있는 학습으로 이끄는 촉매가 될 수 있다.

### Ⅲ. 사회과 개념기반학습을 위한 연구 설계

#### 1. 연구대상

개념기반학습에 근거한 사회과 수업의 모습을 연구하기 위해 2024년 1학기 A 교육대학교 ‘사회과 교육과정 및 교수법’ 수강생 30명에게 연구의 내용과 목적을 설명한 뒤 동의를 받아 연구참여자로 선정하였다. 연구참여자들은 사회과교육과 관련된 수업은 이번이 처음이지만, 일부 교과목의 수업 모형과 2022 개정 교육과정의 동향에 대한 기초지식이 있었다.

#### 2. 연구 과정 및 자료수집

개념기반학습이론에 따른 사회과 수업 실행을 위해 연구참여자들은 이론 이해 - 수업설계 - 수업 성찰의 과정에 참여하였다. 먼저 개념기반학습에 대한 학습을 통해 교수자로서 개념기반 학습이론을 이해하고 수업 설계 그룹에서 2022 개정 교육과정을 분석하여 핵심 아이디어 내에서 적용할 개념적 렌즈를 논의하였다. 그리고 Erickson 외(2017)의 개념기반학습 설계 단계에 터해 수업을 설계하고 시연한 뒤, 동료와 수업 성찰을 거쳤다.

Erickson 외(2017)는 개념기반학습 설계는 단원(unit) 수준에서 11단계로 제시하였다. 물론 이러한 단계는 절대적인 것은 아니며, 교수학습 상황에 따라 창의적이고 유연한 활용이 가능하다. 미국의 교육과정-단원-학습주제의 개념과 우리나라의 상황이 일치하지 않지만, 교육과정 설계의 재량권의 재량권이 각 교실로 많은 부분 이양된 만큼 단원 수준에서의 개념기반학습이 불가한 상황은 아니다. 그러나, 사회과 수업 설계에 익숙하지 않은 예비교사의 상황과, 시간적 제약 속에서 개념기반학습을 수업의 수준에서 시연하였다. 이를 위해 Erickson 외(2017)가 제시한 11

단계<표 3> 중 필수적으로 고려하여 설계해야 할 단계는 7단계(표 3의 단계명에 별표)로 제시하였다.

표 3. 개념기반학습 설계 단계

단계	단계명	내용
1단계	단원명 정하기 ★	학생들의 관심을 끌 수 있으면서도 내용의 초점을 명료하게 나타내야 한다.
2단계	개념적 렌즈 파악하기 ★	개념적 렌즈란 단원 전반을 관통하며 가장 핵심적으로 이해되어야 할 대상으로, 학습에 초점과 깊이를 제공한다.
3단계	단원 영역 파악하기	교과 영역, 하나의 단원을 다루기 쉬운 부분들로 나누어 주요 기제가 됨
4단계	단원의 주제와 개념을 영역 아래 배치	각 단원 영역 아래 단원의 주제와 해당하는 개념, 관련 개념 등을 작성
5단계	학생들에게 기대하는 일반화 작성 ★	개념적 렌즈를 사용하여 전체 단원에 대한 1-2개의 일반화와 각 영역에 대한 1-2개의 일반화 만들기, 학년 수준과 학습기간에 따른 일반화 포함
6단계	안내 질문 만들기 ★	학생의 사고를 촉진할 수 있는 안내질문(사실적, 개념적, 논쟁적 질문)으로 수업의 흐름 만들기
7단계	중요 내용 확인하기 ★	일반화의 기초로 단원의 주제와 관련된 지식을 심화하고 과정(기능)에 대해 학생들이 알아야 할 것을 정의하는 데 필요한 '사실적 지식'
8단계	핵심 기능 확인하기 ★	핵심 기능은 국가 교육과정을 그대로 가져올 수 있으며, 특정 주제에 묶이지 않고 상황에 따라 적용될 수 있음.
9단계	최종 평가와 채점 지침/루브릭 작성하기	1-2개의 중요한 일반화에 대한 학생들의 이해와 중요 내용에 대한 학생들의 지식 습득 및 핵심 기능의 숙달 정도를 드러낼 수 있어야 함. 과제에 대한 학생 수행을 평가할 수 있는 구체적인 기준으로 채점 지침 또는 루브릭을 개발
10단계	학습 경험 설계하기 ★	단원이 끝날 때까지 학생들이 이해하고(understand), 알고(know), 할 수 있어야 하는(do) 것을 반영한다. 학습 경험은 유의미하고 실제적이어야 함. 이 부분에서는 학습 진행 속도, 학생 맞춤형 수업 전략, 형성평가, 피드백, 단원 자료 등에 대한 계획 포함
11단계	단원 개요 작성하기	단원 개요를 통해 학생들의 흥미와 관심을 끌어내고 학습 참여로 나아갈 수 있도록 작성한다.

출처 : Erickson 외(2017)

30명의 예비교사는 5개의 그룹을 나눠 개념기반학습을 이해하고 각 그룹에서 적용시킬 성취 기준과 개념적 렌즈 그리고 차시 목표를 설정하였다. 그리고 하나의 그룹은 다시 수업 시연과 수업 성찰 그룹으로 나눠 각각의 역할에 집중하여 수업 시연을 준비하였다. 이들로부터 수집된 개념적 렌즈와 성취기준, 차시 목표는 <표 4>와 같다.

표 4. 개념기반학습 설계 단계

순	개념적 렌즈	성취기준
		차시 목표
1	민주 정치와 국민 주권의 가치	[6사05-05] 민주 정치의 기본 원리(국민 주권, 권력 분립 등)를 이해하고, 그것이 적용된 다양한 사례를 탐구한다.
		민주 정치의 기본 원리를 이해하고 그 의미를 설명할 수 있다.
2	가치	[6사06-01] 일제의 식민 통치와 이에 대한 저항이 사회와 생활에 미친 영향을 이해한다.
		3.1 운동의 과정을 통해 일제의 식민 통치에 미친 영향을 설명할 수 있다.
3	상호작용, 균형	[6사06-06] 다양한 경제 교류 사례를 통해 우리나라 경제가 다른 나라와 상호 의존 및 경쟁 관계에 있음을 파악한다.
		경제 교류를 하면서 생기는 불균형 문제와 해결 방안을 알 수 있다.
4	신념	[6사03-05] 조선을 세우거나 문화 발전에 기여한 인물의 업적을 통해 조선 전기 정치와 민족 문화 발전상을 탐색한다.
		조선을 세우는데 기여한 인물을 중심으로 조선의 건국 과정을 알 수 있다
5	상호작용	[6사04-02] 역사 기록이나 유적과 유물에 나타난 고대 사람들의 생각과 생활을 추론한다.
		역사 지도를 통하여 삼국의 발전 과정을 알 수 있다.

### 3. 자료 분석

현재 수집된 자료를 바탕으로 양상을 살펴볼 경우 질적연구의 방법을 쓸 예정이며, 추후 논문에서는 사회과 수업에 개념적 렌즈를 적용할 수 있는 성취기준 별 안내질문 개발 또는 수업 모델 개발의 이론적 연구물이 될 수 있음.

## IV. 개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업의 어려움과 가능성

### 1. 개념적 렌즈를 적용한 수업의 어려움

개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업을 시연하는 과정에서 다음의 4가지 어려움이 발견되었다. 첫째, 교육과정 내 성취기준의 테두리를 벗어나지 않고, 성취기준을 수업의 지향으로 삼는 상황 속에서 개념적 렌즈와 성취기준이 반드시 부합하기 힘들다는 것이다.

둘째, 수업을 이끌어가는 하나의 축으로 개념적 렌즈의 기능을 교수자가 충분히 이해하지 못하고, 안내 질문 만들기에 실패하는 현상이 나타났다.

셋째, 개념적 렌즈를 적용한 수업에서 학습자가 진정으로 시너지를 내는 사고, 뇌의 저차원적 사고와 고차원적 사고의 교환이 일어나는 학습활동을 하였는가를 어떻게 측정할 것인가에 대한 어려움이 있었다.

넷째, 차시 수준에서 개념적 렌즈를 적용한 경우 평가 영역은 형성평가의 수준을 넘지 못하였다.

다섯째, 개념기반학습 설계가 깊이 있는 수업의 실현을 담보하지 못한다. 즉, 문서상 수업설

계가 수업으로 구현되는 과정에서 최초의 의도였던 학습자의 깊이 있는 이해를 실행하지 못하는 경우가 높은 확률로 발생한다.

## **2. 개념적 렌즈를 적용한 수업의 가능성**

개념적 렌즈를 적용한 사회과 수업을 시연하는 과정에서 다음의 2가지 가능성을 발견할 수 있었다.

첫째, 개념적 렌즈를 적용한 수업설계는 교수자에게 수업 초점이 무엇인지 명확하게 인식시켜 수업의 흐름을 주도하도록 작동한다.

둘째, 현재의 사회과 교육과정에는 수업에 적용할 수 있는 개념적 렌즈가 충분하며, 성취기준을 몇 차시의 수업으로 나눠 구현하는 과정에서 개념중심학습의 3차원 목표 진술이 가능하다.

## **3. 앞으로 연구의 방향**

- 2022 개정 사회과 교육과정(핵심아이디어, 성취기준)을 분석하여 교사들이 실제 수업에서 적용할 수 있는 개념적 렌즈의 활용(안내 질문 만들기) 개발
- pilot 연구에서는 예비교사의 수업을 관찰하여 진실된 학습자의 반응을 살필 수 없었다. 개념기반학습이 사회과에서 실제로 깊이있는 학습으로 이끄는지는 실제 수업에 투입하여 학습자와 교사의 수업 현상을 관찰할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 조호제 · 김정윤 · 김혜숙 · 박은하 · 박일수 · 백혜조 · 이지은 · 임유나 · 임재일 · 최한울 · 한진호 (2024), 개념기반 수업, 이렇게 한다!, 서울: 박영스토리
- 최용규 · 정호범 · 김영석 · 박남수 · 박용조(2014), 사회과, 교육과정에서 수업까지(2차 수정판), 파주: 교육과학사.
- Banks, J. A.(1990), *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision Making*, 4<sup>th</sup> ed, N.Y:Longman.
- Erickson, H. L.(2002), *Concept-based curriculum and instruction: teaching beyond the facts*, California: Corwin Press.
- Erickson, H. L.(2008), *Stirring the head, heart and sould: Redefining curriculum and instruction*, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Erickson, H. L., Lanning, L.m & French, R.(2017), *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*, 온정덕 · 윤지영 역(2019), 생각하는 교실을 위한 개념 기반 교육과정 및 수업, 서울: 학지사.
- Murphy, A.(2017), A quick guide to concept-based learning and curriculum, <https://www.onatlas.com/blog/concept-based-learning-curriculum>(2024.7.20.).
- Hattie, T., & Yates, C. (2014), *Visible learning and the science of how we learn*, NY: Routledge.
- Plews, S.(2023), Concept-based learning: A whole-school approach, ManageBac, <http://guide.fariaedu.com/concept-based-learning/>(2024.7.20.).
- Ritchhart, R.(2015), *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*, SanFranciscom CA: Jossey-Bass.
- Woolever, R. & Scott, K.(1988), *Active learning in social studies: Promoting cognitive and social growth*, IL: Scott Foresman & Co..

교신저자 : 문현진, 울산신복초등학교 교사  
likeskyblue@hanmail.net

메 모

## 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II

- 시민을 위한 노동인권교육의 재구조화  
장 원 순(공주교대) ..... 137
- 실천적 역사 문해력의 성격과 구성요소  
박 선 경(금강초) ..... 153
- 인공지능 시대의 사회과교육: 모럴머신 적용 수업 사례를 중심으로  
박 지 수(연일초) ..... 173
- 사회과 수업을 통한 노동인권교육 실행 사례 연구  
이 서 영(서울사대부설초) ..... 177

# 4 분과





## 시민을 위한 노동인권교육의 재구조화

장원순

공주교육대학교

### I. 서론

사람들은 대부분 평생에 걸쳐 노동을 하며 살아간다. 그리고 그 노동의 성격은 그의 삶에 많은 영향을 끼친다. 즉 그가 언제 일어나며, 누구를 만나며, 어떤 생각을 주로 할지를 많은 부분 결정한다. 그리고 노동은 사람들의 자아실현과 사회적 기여의 정도에도 영향을 미친다. 노동의 결과 얻어진 소득은 그의 계급을 결정하며, 사회적 지위와 더불어 정치적 영향력에도 영향을 미친다. 그리고 부모의 노동 소득에 따른 계급은 다시 자녀의 삶의 기회에 영향을 미친다. 이렇듯 노동은 인간 삶에 지속적으로 중대한 영향을 미친다.

인권은 인간이 존엄한 삶을 살아가는데 필요한 권리이다. 인권은 모든 사람들이 존엄한 대우를 받으며, 자유롭고 평등하며 정치에 참여하여 민주주의를 실현하고, 다양한 위험들로부터 보호받으며 인간다운 삶을 살아가기를 기대한다. 노동과 인권의 만남, 즉 노동인권은 우리 삶에서 중요한 부분을 차지하는 노동에서 모든 사람들이 존엄한 대우를 받으며, 자유롭고 평등하며, 정치에 참여하여 민주주의를 실현하고 다양한 위험들로 보호받으며 인간다운 삶을 살아가기를 위한 권리라고 할 수 있다.

그런데 현재 우리나라의 노동자들은 과연 이러한 삶을 살아가고 있을까? 한국사회에서 노동인권은 노동자들이 이러한 삶을 살아가도록 도움을 주고 있을까? 바우만은 모든 것이 유동하도록 만드는 사회의 근간에 노동과 밀접한 자본의 문제가 있음을(바우만, 2009), 그리고 사람을 마치 쓰레기처럼 만드는 사회의 근간에도 노동과 밀접히 연관된 경제적 진보와 지구화가 있다고 지적한다(바우만, 2008: 21-24). 그리고 한병철은 현대 노동방식의 이데올로기인 신자유주의의 결과 우리사회는 피로사회가 되었다고 지적한다(한병철, 2012). 그리고 한국사회에서 노동과 노동자는 무시되고 천시되는 경향이 있다.

한국사회에서의 노동과 노동자의 천시와 무시, 현대사회에서 어려움에 처한 노동 문제를 잘 해결되기 위해서는 무엇보다도 먼저 노동인권이 잘 지켜져야 한다. 그리고 노동인권이 잘 지켜지기 위해서는 학교 및 사회에서 노동인권교육이 잘 이루어져야 한다. 그리고 노동인권교육이 잘 이루어지기 위해서는 노동인권교육의 방향과 내용체계가 현대사회에 맞게 의미 있게 체계적으로 구성되어 있어야 한다. 그런데 그러할까?

본 논문의 목적은 노동자의 인권을 보호하고 증진하기 위해 만들어진 노동인권교육의 방향과 내용체계를 비판적으로 검토하고 이에 대한 대안을 제시하는 것이다. 이를 위하여 제2장에서는 노동과 인권과 교육의 만남의 의미를 살펴보고, 제3장에서는 현재의 노동인권교육의 방향과 내용체계를 비판적 검토를 하고, 제4장에서는 대안적 노동인권교육의 방향과 내용체계를 제시해 보고자 한다. 제5장에서 논문의 내용을 요약하고 함의를 제시하고자 한다.

## II. 노동과 인권 그리고 교육의 만남

노동인권교육은 노동과 인권 그리고 교육의 만남이라고 할 수 있다. 이들 각각의 의미를 논의하고, 이들 간의 바람직한 관계를 살펴보면 다음과 같다.

### 1. 노동과 인권과 교육의 의미

#### 1) 노동

국립국어원 표준국어대사전에 따르면 노동은 두 가지 의미를 갖는다. 첫째는 몸을 움직여 일을 함이라는 뜻이고, 두 번째는 사람이 생활에 필요한 물자를 얻기 위하여 육체적 노력이나 정신적 노력을 들이는 행위라고 뜻이다. 첫 번째 정의에서 노동은 몸을 움직이는 행위, 즉 육체적 행위로 한정되고 있으나, 두 번째 정의에서 노동은 육체적 노력과 더불어 정신적 노력을 포함한다. 우리사회에 엄연히 정신노동이 존재하므로 전자의 정의보다는 후자의 정의가 보다 적절한 것으로 판단된다. 후자의 정의를 따를 경우, 노동은 우리 삶에 필요한 물자를 얻기 위하여 육체적, 정신적 노력을 들이는 모든 행위가 된다. 이러한 의미에서 노동에는 육체를 사용하는 육체노동뿐만 아니라 학자와 교사, 의사, 법률가 등과 같은 이들이 행하는 정신노동도 포함된다.

노동은 일차적으로 생활에 필요한 재와 서비스를 생산하는 것, 즉 삶(life)을 위한 것이지만, 여기서 그치지 않고 인간 삶에 폭넓은 영향을 미친다. 즉 노동은 일차적으로 생계유지에 기여하지만 이후 개인적 및 국가적인 물질적 풍요와 번영을 이루는 토대가 되기도 하고, 자아실현과 잠재력의 개발, 삶의 구조화와 사회적 관계 형성과 유지, 사회적 인정과 지위 획득, 정치적 영향력, 자녀의 삶 및 계급 결정에도 영향을 미친다. 노동방식은 고대로부터 현대에 이르기까지 역사적으로 변화하여 왔으며, 노동은 일종의 구조 또는 체계 속에서 이루어진다. 흔히 근대산업사회의 노동방식을 포디즘(Fordism)이라고 하며, 탈근대사회의 노동방식을 포스트 포디즘(Post-Fordism)이라고 한다. 이러한 노동의 구조와 체계는 과학과 기술발전, 지리, 이념과 이데올로기, 인구, 문화 등의 영향을 받으며, 이들에 따라 다르게 체계화된다. 노동과정에서 이윤과 소득이 발생하고, 때로는 특정한 사람들과 더불어 자연에 대한 착취, 가정 및 공동체의 양식의 변화와 파괴를 가져오기도 한다. 그러한 의미에서 노동은 사회계급과 지위, 가족 및 공동체, 정치방식, 자연 등과 연관되어 있다. 이러한 의미에서 노동은 단지 노동만의 문제가 아니라 공동체의 문제, 정치와 사회, 자연의 문제, 가족의 문제이기도 하다. 단적인 사례로 낸지 프레이저는 그녀의 저서 「좌파의 길: 식민주본주의에 반대한다」에서 현대사회의 자본주의를 식민주본주의로 규정하고 이들이 제국주의와 인종주의, 사회적 재생산의 위기와, 자연과 민주주의의 파괴를 가져오고 있다고 주장한다(프레이저, 2022).

## 2) 인권

인권은 인간이 존엄한 대우를 받으며 살아가는데 필요한 권리를 말한다. 모든 인간의 존엄한 삶을 위해서는 자유와 평등 그리고 정치참여와 다양한 위험들로부터의 보호와 인간다운 삶에 필요한 조건들이 요청된다. 인권은 다양한 방식으로 구분될 수 있는데, 이중 하나는 인권을 자유권, 평등권, 정치권, 사회권으로 구분하는 것이다. 세계인권선언상에 나타난 자유권과 평등권, 정치권, 사회권을 제시하면 다음과 같다.

표 1. 인권의 분류

구분	조항	내용
자유권	제3조-제20조	제3조 생명권, 신체의 자유, 안전권 제4조 노예상태 또는 예속상태의 금지, 제5조 고문 또는 잔혹하거나 비인도적, 굴욕적인 처우 또는 형벌 금지, 제6조 법 앞에서 인간으로 인정받을 권리, 제7조 법 앞에 평등, 법의 동등한 보호를 받을 권리, 제8조 법의 구제를 받을 권리, 제9조 자의적인 체포, 구금, 또는 추방 금지, 제10조 완전히 평등하게 공정하고 공개적인 재판을 받을 권리, 제11조 유죄로 입증되기 전 무죄 추정의 권리(1항), 소급형벌의 금지(2항), 제12조 사생활, 가정, 주거 또는 통신에서 자의적인 간섭을 받지 않을 권리, 명예와 명성에 있어서 비난 받지 않을 권리, 제13조 이동 및 거주 자유, 제14조 피난하거나 명명할 권리 제15조 국적을 가질 권리(1항), 자의적으로 국적을 박탈당하지 않을 권리, 국적을 변경할 권리(2항), 제16조 결혼하고 가정을 이룰 권리(1항), 결혼, 결혼기간, 이혼에서 남녀의 동등한 권리(2항), 가정이 사회와 국가의 보호를 받을 권리(3항), 제17조 혼자 또는 공동으로 재산을 소유할 권리(1항), 재산을 빼앗기지 않을 권리(2항), 제18조 사상, 양심, 종교의 자유, 제19조 의견의 자유와 표현의 자유, 정보와 사상을 추구하고 얻으며 전달하는 자유, 제20조 평화적인 집회 및 결사의 자유
평등권	제2조	제2조 모든 사람은 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치적 또는 그 밖의 견해, 민족적 또는 사회적 출신, 재산, 출생, 기타의 지위 등에 따른 어떠한 종류의 구별도 없이, 이 선언에 제시된 모든 권리와 자유를 누릴 자격이 있음.
정치권	제21조	제21조 직접 또는 자유로이 선출된 대표를 통하여 정부에 참여할 권리(1항), 공적 서비스에 대한 동등한 접근권(2항) 인민의 의지는 정부권위의 기초가 됨. 인민의 의지는 비밀 또는 그에 상응하는 자유 투표 절차에 의한 정기적이고 진정한 선거로 표현되어야 함(3항)
사회권	제22조-제27조	제22조 사회보장의 권리 제23조 일할 권리, 직업선택의 자유, 정당하고 유리한 노동조건, 실업에서 보호받을 권리(1항), 동등한 노동에 대한 동일한 보수의 권리(2항), 인간의 존엄에 부합하는 생존의 보장, 필요한 경우 사회보장방법으로 보완되는 정당하고 유리한 보수에 대한 권리(3항), 노동조합을 결성하고 가입할 권리(4항), 제24조 노동시간의 합리적 제한과 정기적인 유급휴가를 포함하는 휴식과 여가의 권리, 제25조 자신과 가족의 건강과 안녕에 적합한 생활수준을 누릴 권리, 세계 결핍의 경우에 보장을 받을 권리(1항), 어머니와 아동은 특별한 보호와 지원을 받을 권리(2항), 제26조 교육을 받을 권리, 초등교육의 의무와 무상, 접근이 용이한 기술 및 직업교육, 고등교육에 대한 실력에 근거한 동등한 접근(1항), 교육의 목적은 인격의 완전한 발전과 타인 존중(2항), 자녀에게 제공되는 교육의 종류를 선택할 부모의 권리(3항), 제27조 문화생활에 자유롭게 참여하고 예술을 향유하고 과학의 발전과 그 혜택을 공유할 권리(1항), 창작한 과학적, 문학적 또는 예술적 산물로부터 발생하는 정신적, 물질적 이익을 보호받을 권리(2항)
체제	제28조	제28조 모든 사람은 본 선언에 규정된 자유와 권리들이 온전히 실현될 수 있는 사회 및 국제질서에 대한 권리를 가짐

그리고 인권은 이러한 권리들과 더불어 인권 친화적인 사회 및 국제질서를 요청한다. 이러한 인권의 토대가 되는 정신들은 고대로부터, 그리고 권리라는 형식은 근대부터 형성되었으며, 구체적으로 하나의 선언문으로 만들어진 것은 제2차 세계대전 이후 1948년이라고 할 수 있다. 인권은 고도의 우선성, 보편성, 양도 불가능성, 박탈 불가능성, 상호 의존성, 분리 불가능성, 최소기준성을 특징으로 한다. 즉 인권은 어떠한 관습이나 법, 가치, 도덕보다도 우선한다는 고도 우선성과 인간이면 누구나 누려야 한다는 보편성, 양도되거나 박탈할 수 없다는 양도 및 박탈불가능성, 각각의 권리는 그 실현을 위하여 서로를 필요로 한다는 측면에서 상호연결성을 가지므로 분리 불가능하다는 특성을 갖는다. 그리고 인권은 인간존엄성을 위한 최대가 아닌 최소한의 기준을 요청한다. 인권은 헌법상의 기본권의 토대가 되었으나 헌법적 권리와는 다르다. 인권은 세계인권선언 이후 국제법의 성격을 갖는 시민 및 정치적 권리규약, 경제사회문화적 권리규약으로 형성되고, 이후 다시 아동권리협약, 여성차별방지협약, 제노사이드 방지 협약, 장애인권리협약 등과 같이 인권이 침해되기 쉬운, 침해되어온 특정 사람들을 보호하기 위한 협약들로 형성되어왔다.

### 3) 교육

교육은 정범모에 따르면 바람직한 방향으로의 인간의 행동의 변화를 지칭하며, 피터스에 따르면 전통의 입문을 지칭하며, 듀르켄에 따르면 사회화를 지칭한다. 정범모의 정의는 교육이 바람직함이라는 일정한 가치를 지향하고 있음과 그러한 방향으로의 인간의 변화를 지향하고 있음을 보여준다. 피터스는 교육을 특정한 인간 삶의 전통으로의 입문으로 보는데, 이는 교육내용이 단편적인 지식, 기능, 가치의 전달이 아님을 보여준다. 이들은 이른바 하나의 체계를 이루는 전통이며, 여기에는 세계관, 가치관, 지식체계, 감정체계, 신념체계 등이 포함된다. 피터스는 인간사회에는 다양한 전통들이 있으며, 교육대상이 되는(입문대상이 되는) 전통은 바람직한 것이어야 하며, 그 입문과정 또한 민주적이어야 함을 제시하고 있다. 듀르켄은 교육을 사회화라고 정의하고 있는데, 이때의 사회화는 크게 두 가지로 구분된다. 먼저 이는 도덕교육과 직업교육으로 구분된다. 즉 교육은 특정한 직업에 필요한 지식과 기능, 가치를 가르치고 배우는 과정(직업교육으로서의 사회화)이며, 더 나아가 특정 영역을 벗어나 전체를 바라보고 전체를 고려할 수 있는, 공동체를 고려할 수 있는 능력을 기르는 교육(도덕교육으로서의 사회화)으로 구분된다. 그리고 사회화는 다시 두 가지로 구분 가능하다. 첫째는 바람직한 것에 대해서는 사회화가 이루어지며, 바람직하지 못한 것에 대해서는 반사회화, 즉 비판적인 검토를 거친 저항과 수정이 이루어진다.

지금까지 제시한 교육의 정의를 종합하면 교육은 인간을 바람직한 전통으로 입문(사회화)시키는 것으로 이는 바람직한 것에 대해서는 수용을, 바람직하지 못한 것에 대해서는 비판적 검토를 통한 저항과 수정을 수반하며, 이를 통하여 궁극적으로 바람직한 방향으로의 인간 행동의 변화를 요청한다.

## 2. 노동과 인권과 교육의 관계

그렇다면 노동과 인권과 교육은 어떠한 관계이어야 하는가? 앞에서 논의된 내용을 제시하고 이들의 관계를 제시하면 다음과 같다.

표 2. 노동과 인권 그리고 교육의 관계

노동	인권	교육
노동과 인간과 사회 (노동의 의미) 노동의 역사 현대 사회의 노동체계 청소년의 노동 미래사회의 노동	인간존엄성 자유권 평등권 정치권 사회권 인권친화적인 사회 및 국제질서	바람직한 방향으로의 의도적인 인간행동의 변화 바람직한 전통으로의 입문 (교화배제/민주적 방법) 사회화(직업 및 도덕교육/사회화와 반사회화)

노동은 노동인권교육의 주된 주제로서 노동의 의미(경제뿐만 아니라 인간과 사회적 의미 포함), 노동의 역사(변화되는 것과 그럼에도 변화하지 않는 내용 포함), 현대사회의 노동의 구조와 체계와 인간 및 경제사회문화적 영향, 청소년의 노동의 실태와 문제점, 미래사회의 노동의 변화 양상과 그 영향을 다루어야 한다. 여기서 중요한 것은 노동을 단지 경제의 문제로만 한정하지 않는 것이다. 노동을 인간과 사회, 역사의 측면에서, 그리고 노동의 구조와 체계, 더 나아가 인간 및 사회, 더 나은 미래의 측면에서 바라볼 수 있어야 한다.

인권은 인간의 존엄한 삶을 위한 권리이므로, 노동과 교육이 인간의 존엄한 삶에 기여할 수 있도록 하는 토대이자 기준이 되어야 한다. 즉 인권은 노동과 교육이 인간의 존엄성을 존중하는 방식으로 이루어지는지 평가하고 대안을 마련하는데 기준이 되어야 한다. 인권은 노동에서 사람들이 자유로운지, 평등한지, 노동 관련 정치에 참여하고 민주주의를 실현하는지, 위협으로부터 보호받으며 인간다운 삶을 살아가는지 평가하고, 대안을 마련하는데 기준이 되어야 한다. 그리고 인권은 교육이 인간의 존엄성, 자유권과 평등권, 정치권, 사회권을 증진하는 방향으로 이루어지도록 해야 한다.

교육은 사람들이 좋은 노동이라는 전통에 입문하도록 하도록 민주적인 방식으로 교육해야 하며, 의미있는 현실을 수용하고, 부당한 현실에 저항할 수 있는 힘을 길러 주어야 하며, 노동이라는 하나의 전통에 갇히기 보다는 이를 넓은 시각에서 바라보고 공동체와 사회에 기여할 수 있도록 교육해야 한다.

### Ⅲ. 현재의 노동인권교육의 방향과 내용체계 그리고 한계

본 장에서는 현재의 노동인권교육의 방향과 내용체계를 제시하고, 이것이 갖는 한계를 살펴보고자 한다.

#### 1. 노동인권교육에 대한 현재의 논의

##### 1) 노동인권교육의 방향

노동인권교육은 노동인권을 어떻게 정의하는가에 따라 달라진다(진숙경 외, 2020: 11). 우선은 노동인권을 좁은 의미로 해석하는 경우가 있다. 이러한 경우 노동인권은 “일반적 권리주체로서 노동자의 일, 노동과 관련한 권리인 동시에 임금노동을 수행하는 특정한 집단적 정체성을 가진 사회집단으로서 노동행위자들이 사회적으로 지속, 유지돼야 할 필요성으로부터 요청되는 권리”를 말한다(조대엽 외, 2018: 113, 진숙경 외, 2020: 11재인용). 이러한 시각에서 진숙경 외(2015: 18)는 노동인권을 “시민법적 관계로서 근로계약 두 당사자 간의 관계에서 피고용인의 근로계약 체결 시와 근로과정에서 근로조건에 대한 법적 규제, 그리고 근로조건 개선의 위한 집단적 행위의 보장, 즉 노동 3권의 보장과 그 취지 등에 대한 법률적 규제의 내용을 중심”으로 하는 것으로 규정하고 있다(진숙경 외, 2015: 18). 이러한 경우 노동인권은 노동을 하는 특정한 집단의 권리가 되며, 이때의 권리는 세계인권선언 제23조와 제24조로 대표되는 노동권과 휴식과 여가의 권리(제23조 일할 권리, 직업선택의 자유, 정당하고 유리한 노동조건, 실업에서 보호받을 권리(1항), 동등한 노동에 대한 동일한 보수의 권리(2항), 인간의 존엄에 부합하는 생존의 보장, 필요한 경우 사회보장방법으로 보완되는 정당하고 유리한 보수에 대한 권리(3항), 노동조합을 결성하고 가입할 권리(4항), 제24조 노동시간의 합리적 제한과 정기적인 유급휴가를 포함하는 휴식과 여가의 권리)로 한정된다.

최근 새로운 산업 지형이 형성되면서 기존 고용관계에 근거해 마련된 노동법에서 규정한 ‘노동자’의 범주로는 포괄하지 못하는 ‘일하는 사람들’이 다수 등장함에 따라 진숙경 등은 노동인권을 노동자의 권리를 넘어서 다양한 형태의 일, 노동하는 사람들이 누려야 하는 인간 본연의 권리로 넓게 해석할 것을 제안하고 있다(진숙경 외, 2020: 12). 이러한 의미에서 진숙경 외, 설규주 외(2019)는 노동인권교육을 인권이나 민주시민교육의 일환으로 접근할 것을 제시하고 있다(진숙경 외, 2020: 13; 설규주 외, 2019: 15-16).

먼저 진숙경 등(2020)은 법률에서 보장하고 있는 “노동자들의 권리”를 넘어서 다양한 형태의 일, 노동을 하는 사람들이 누려야 하는 인간 본연의 권리라는 넓은 의미로 정의하고자 한다(진숙경 외, 2020: 12). 그리고 설규주 등(2019)은 노동인권교육은 노동을 ‘인권’의 차원에서 바라봄으로써 노동이 단지 노동자에게만 해당하는 것이 아니라 인간의 삶, 인간의 조건과 관련되는 것이라는 부각시키고 있다(설규주 외, 2019: 16). 이러한 경우 노동인권은 노동에서 단지 노동권이 아닌 전체 인권을 적용하고 보장하고 실현하고자 한다.

그리고 진숙경 외(2020), 설규주 외(2019)는 더 나아가 노동인권을 민주시민의 차원으로 바라본다. 설규주 등은 노동인권교육을 민주시민교육과 연계한다면, 노동이 특정인의 문제, 남의 문제가 아니라 바로 바로 우리의 문제, 공동체의 문제라는 점을 부각하게 되며 이러한 점은 곧 노동을 사회가 함께 논의하고 해결해야 할 공적인 의제로 만드는데 기여할 수 있다고 말한다(설규주 외, 2019: 16, 진숙 경 외, 2020: 13). 이러한 경우 노동인권은 시민의 문제이자 공동체의 문제이며, 정치의 문제가 된다.

## 2) 노동인권교육의 방향과 내용체계

노동인권을 인권과 민주시민교육의 차원에서 바라볼 것을 제안하는 설규주 등은 노동인권교육의 방향과 교수학습원칙을 아래와 같이 제시하고 있다(설규주 외, 2019: 78).

표 3. 노동인권교육의 방향과 교수학습원칙

의미	노동과 관련한 인권교육(education on human rights related to labour) 노동에 대해 인권의 관점에서 접근하는 교육
방향	① 노동이 헌법에 보장된 인간의 존엄성을 구성하는 중요한 요소임을 이해한다. ② 민주주의 사회에서 시민의 노동권을 보호하기 위한 노력을 이해한다. ③ 청소년의 노동권을 이해하고 이를 청소년의 삶과 관련된 노동 문제에 적용한다. ④ 미래사회에 나타날 노동현실의 변화와 그에 대한 대응 방안을 탐구한다. ⑤ 지구촌 시민의 삶의 질 향상을 위해 전 지구적 차원에서 노동문제를 바라보고 연대한다.
교수학습 원칙	① 노동에 관한 바람직한 인식과 가치를 증진할 수 있는 정보를 다양하고 균형 있게 제시한다. ② 노동 문제를 둘러싼 사회적 논쟁을 학생들이 논쟁적인 것으로 받아들일 수 있도록 다룬다. ③ 노동 관련 내용이 학습자의 생활세계와 유기적으로 연결되고 실제 삶에 적용될 수 있도록 구성한다.

즉 노동인권교육을 노동자의 권리나 노동권 교육이 아니라 노동을 전체 인권의 측면에서, 그리고 민주시민교육의 차원에서 바라보고 교육을 할 것을 요청하고 이를 위한 교수학습원칙으로 보이텔스 바흐의 원칙을 수용하여 교화를 금지하고, 논쟁을 재현하고, 이해관계를 인식하고 이를 실현할 수 있는 능력을 기르는 방향으로 교육할 것을 제안하고 있다. 그리고 2022년 고시가 예상되고 있는 차기 교육과정에서 노동인권이라는 소재를 반영할 때 기초 자료로 활용될 수 있는 노동인권교육 내용체계표(안)를 작성하여 아래와 같이 제시하고 있다(설규주 외, 2019: 85).

표 4. 노동인권교육 내용체계표(안)

핵심개념	일반화된 지식	내용요소		
		초	중	고
인간과 노동	노동은 인간의 삶에 필수적이다.	노동, 노동의 가치	노동, 노동의 의미변화, 노동의 가치	노동, 노동의 의미 변화, 노동의 가치와 중요성, 삶과 노동
시민과 노동	노동은 시민의 권리다.	민주주의, 권리와 의무, 노동인권	민주주의, 권리와 의무, 노동인권, 노동상권, 노동절	민주주의, 권리와 의무, 노동인권, 노동상권, 노동절, 노동운동
청소년과 노동	청소년의 노동권은 보호되어야 한다.	아동의 노동, 아동권리협약	청소년의 노동, 아동권리협약, 헌법, 청소년의 노동권	청소년의 노동, 아동권리협약, 청소년의 노동권, 노동권 보호
진로와 노동	노동현실과 미래를 고려한 진로설계가 필요하다.	다양한 직업과 가치, 직업관, 직업과 노동현실	다양한 직업과 가치, 직업관, 직업과 노동현실, 진로 설계	다양한 직업과 가치, 직업관, 직업과 노동현실, 미래사회의 노동, 진로설계
세계와 노동	지구촌에는 다양한 노동 문제가 발생하고 있다.	지구촌의 노동문제, 세계시민	지구촌의 노동문제, 세계화, 세계시민	지구촌의 노동 문제, 세계화, 신자유주의, 세계시민, 국제적 연대

## 2. 현재의 노동인권교육의 방향과 내용체계의 문제점

앞에 제시된 노동인권교육의 방향과 내용체계는 다음과 같은 한계를 가지고 있는 것으로 보인다. 이들을 살펴보면 다음과 같다.

### 1) 노동인권교육의 의미 혼동

진숙경 외(2020)와 설규주 외(2019)는 앞에서 살펴본 바와 같이 노동인권교육을 노동 관련 인권에 관한 교육(education on human rights related to labour)과 노동 관련 민주시민에 관한 교육(education on democratic citizenship related to labour)으로 바라보고 있다. 그러나 노동인권교육이 목적이려면 그 초점이 되어야 하는 것은 노동에 대한 인권에 관한 교육이다. 따라서 후자는 병기될 필요가 없어 보이며, 전자에 집중하는 것이 바람직해 보인다. 더구나 원칙적으로 노동인권교육은 후자를 포함하고 있기도 하다. 즉 세계인권선언 제21조는 정치적 권리, 즉 민주주의 권리를 포함하고 있으므로 노동인권교육에서 정치와 민주주의 문제를 다루는 민주시민교육적 접근이 원칙적으로 가능하다. 따라서 이를 따로 병기를 필요는 없어 보인다. 차라리 노동인권교육이므로 이에 초점을 맞추는 것이 보다 바람직해 보인다.

## 2) 노동 관련한 인권 교육의 취지 실현의 미흡

노동 관련한 인권교육이란 노동에 대한 인권적 접근을 말한다. 이는 단지 노동자의 권리(노동권)가 무엇이고 이를 어떻게 가르칠 것인가 하는 노동권 교육과는 다르다. 노동권 교육에서 노동 관련한 인권교육으로의 변화를 위해서는 두 가지 변형이 요청된다.

첫째는 노동자를 ‘노동하는 사람들’이라는 특정 집단 사람들’이 아니라 ‘인간’으로 바라보는 것이다. 그러한 의미에서 노동권은 노동자와 사용자라는 관계 속의 사람들, 임금노동자, 생산수단이 없기 때문에 자본가에게 고용되어 노동력을 제공하고 임금을 받는 사람들만의 권리가 아니다. 노동권을 단지 노동자와 자본가라는 관계 속의 사람들, 임금 노동자, 생산수단이 없기 때문에 고용되어 노동력을 제공하고 임금을 받는 사람들이라는 관점에서 바라볼 때 노동력은 사고파는 상품이 된다. 그러나 인간의 관점에서 바라볼 때 사람들은 지극히 존엄한 존재이며, 가격을 매길 수 없는 존재가 된다. 두 번째는 노동자에게 세계인권선언, 경제사회문화적 권리 규약 등에 규정된 노동권만을 보장하는 것이 아니라 불리 불가능성을 가지고 있는 인권 전체가 보장되어야 한다는 것이다. 이는 노동에서 노동하는 사람의 인간 존엄성이 잘 지켜지는지, 노동하는 사람은 자유로운지, 노동하는 사람은 차별받지 않는지, 노동하는 사람은 정치적 권리를 향유하고 있는지, 노동하는 사람은 위협으로부터 보호받으며 인간다운 삶을 살아가는지를 고민해야 함을 의미한다.

이 두 가지 측면에서 현재 노동인권교육내용체계는 노동권을 노동자의 권리가 아닌 인간의 권리로 전환하려는 노력/구체적 실현 방법이 약하고, 여전히 노동권, 노동3권을 언급할 뿐 노동자의 다양한 인권, 즉 인간존엄성, 자유권, 평등권, 정치권, 사회권이 체계적으로 적용되고 있지 못하다는 한계가 있다.

## 3) 노동인권, 노동3권: 방어적 성격

노동권과 노동3권은 근본적으로 노동자들을 보호하고 이들에게 역량을 제공하기 위한 권리이다. 그렇다면 왜 노동자는 보호받아야 하며 왜 그들에게 역량이 부여되어야 하는가? 그 이유는 흔히 노동이 자아실현 및 사회에 기여할 수 있다고 말하고 있지만, 그 자체로 노동은 어려운 것, 피하고 싶은 것으로 규정되기 때문이다. 역사적으로 고대의 경우 노동은 노예의 영역으로 규정되었다. 그리고 근대의 경우 노동은 노예가 아닌 모든 시민에게 배분되었으나 노동은 동물의 영역과 다르지 않은 곳이며, 필연의 영역으로 규정되었다. 그리고 노동의 실천은 많은 부분 인간을 착취하고 파괴하는 과정에 다름이 아니었다. 따라서 이러한 노동으로부터 사람들을 보호할 필요성에서 노동권이 형성되었다. 이러한 의미에서 현재의 노동권은 많은 부분 방어적이다.

그런데 노동권은 계속 이래야 할까? 자아를 실현하고 사회적 기여를 가능하게 하는 노동은 불가능한가? 행복한 삶을 적극적으로 실현해 나가는 노동은 불가능한가? 현재 노동인권교육은 여전히 방어적이며 ‘피하고 싶은’, ‘부자유의 필연의 영역’에 속하는 노동을 적극적으로 더 나은 방향, 즉 좋은 노동, 행복한 삶에 기여하는 노동으로 변환시키고자 하는 노력을 포함하고 있지 못하다. 노동의 성격을 바꾸기 위해서는 노동을 어렵게 만드는 요인들을

찾아내고 대안을 모색하고 이러한 방향으로 바꾸려는 노력이 필요로 한다. 노동인권교육은 노동의 역사에서 노동이 왜 피하고 싶은 것이 되었는지, 현대 사회의 신자유주의 하에서 노동은 왜 사람들을 불안하게 하는지 이해하고, 행복을 위한 노동의 의미와 구조는 무엇인지 적극적으로 찾아, 이를 실현하고자 노력해야 한다.

#### 4) 시민권에서의 노동권 : 국가와 시대에 관한 인권

인권과 시민권은 다른 권리이다. 앞의 내용체계에서 노동은 시민의 권리라고 말한다. 맞는 말이지만 여기서는 부적절한 말이다. 왜냐하면 노동인권교육에서는 노동인권, 즉 노동시민권이 아닌, 노동인권을 다루기 때문이다.

노동권을 시민권으로 규정하면 크게 두 가지 문제가 발생한다. 첫째는 해당국가의 시민이 아닌 사람들에게는 노동권이 보장되기 어렵다는 것이다. 시민권은 근본적으로 해당 국가의 시민의 권리이기 때문이다. 그리고 노동인권을 인간이 아닌 정체와 시대에 묶인 시민의 입장에서 접근할 가능성이 높아지게 된다. 둘째, 인권은 흔히 트럼프(trump) 패라고 불리 운다. 이러한 입장에서 볼 때 시민권은 인권보다는 약한 패가 된다. 물론 현실적인 입장에서 시민권은 법적 권리이고 인권은 많은 선언이거나 국제법에 속한 권리이므로 권리보장의 측면에서 더욱 강하다고 할 수 있다. 그럼에도 이상(idea)의 측면에서 구태여 강한 규범이 아닌 약한 규범을 택한 이유는 없다. 인권은 많은 부분 시민권보다는 폭이 넓으며, 보다 근원적이라는 특성을 가지고 있다. 대부분의 국가의 헌법에 규정된 기본권인 시민권은 인권에서 유래하였으나 인권보다는 좁게 규정되는 경향이 있다. 이는 미국의 헌법적 권리와 인권을 비교해 보면 명확해 진다.

현재 노동인권교육은 인권의 취지를 잘 구현하고 있지 못하며, 과도하게 시민의 권리로 한정하려는 경향이 있다. 이는 인권교육의 취지에서 벗어나는 일이다. 그러할 경우 인권은 국가와 시대에 갇히게 된다.

#### 5) 과도한 추상성: 추상성에 관한 인권

모든 시대를 아우르는 언어로는 어느 시대의 문제도 다루기 어렵다. 왜냐하면 시대의 문제는 시대의 성격과 구조와 관련되기 때문이다. 모든 시대를 아우르려고 하다보면 이때 대부분 논의는 추상적으로 진행될 가능성이 높다. 그렇다고 해서 특정 시대에 갇혀서 그 안에서만 노동 문제를 바라보자는 것은 또한 결코 아니다. 우리는 시대에 갇히지 않으면서 우리의 시대의 노동 문제에 집중할 필요가 있다.

현재의 노동인권교육 내용체계표(안)는 과도하게 추상적이다. 우리시대에 노동은 어떠한 어려움에 처했는지, 그리고 그 원인은 어디에 있는지, 그리고 구체적으로 어느 방향으로 나아가야 하는지가 논의하고 있지 못하다. 물론 앞에서 언급한 내용들은 논란이 있는 것이 사실이다. 그러할 경우에는 보이텔스 바흐의 원칙에 따라 다양한 논쟁을 재현하면 될 것이다. 논쟁 자체가 두려워 논쟁 자체를 재현하지 않는 것은 큰 문제이다.

근대 노동체제, 포디즘은 생산성을 위하여 노동을 탈숙련화하고 비인간화하였으며, 기계화

하였다. 그리고 신자유주의 시대의 노동은 노동유연화 정책으로 인간의 자아와 공동체를 파괴하는 경향이 있으며, 우울증과 신경증이라는 특정한 병리 현상을 가져오고 있다. 노동의 성격과 노동의 구조를 변화시키지 않으면서 세계시민으로서 국제적 연대를 통하여 이러한 문제들이 해결될 수 있을까? 이러한 의미에서 노동인권교육내용은 다양한 쟁점을 둘러싼 자료 집 형태로 통계, 수필, 보고서, 정부문서 등으로 구성되어야 하며, 노동의 문제를 구체적으로 지적하고 이에 대한 논쟁을 인권의 측면에서 다루어야 한다.

#### 6) 노동에서의 대화와 토론 그리고 민주주의

노동의 문제를 노동권, 노동3권, 노동조합의 문제로 해결할 수 있는가?, 노동은 정치, 정당, 민주주의 문제를 적절히 다루지 않으면서 그 자신의 문제를 잘 해결할 수 있을까? 이는 다소 어려워 보인다. 왜냐하면 노동은 경제만의 문제가 아니라 정치, 교육, 법, 가정, 문화의 문제를 포함하고 있기 때문이다. 그 자체로 이미 공동체 문제이며 시민의 문제인 것이다. 이러한 성격의 노동 문제를 보다 잘 해결하기 위해서는 정치적 접근, 민주주의적 접근이 요청된다. 현재의 노동인권교육은 민주주의, 특히 정당의 문제를 잘 다루고 있지 못한 것으로 보인다. 따라서 노동인권교육은 민주주의, 정당 문제 그리고 일상적 삶에서의 민주주의, 작업장 민주주의 등의 문제를 보다 적극적으로 포함시켜 다루어야 할 것으로 보인다.

### IV. 노동인권교육의 비판적 재구성

그렇다면 노동인권교육은 어떻게 재구성되어야 하는가? 앞의 이론적 논의와 현재의 노동인권교육의 한계에 대한 논의를 기반으로 재구성된 노동인권교육의 방향과 교육내용체계를 제시하면 다음과 같다.

#### 1. 노동인권교육의 방향

앞의 논의에 기반하여 노동인권교육의 방향을 제시하면 다음과 같다. 기본적인 방향은 인권의 시각에서 노동의 의미와 역사, 현재들을 면밀히 검토하고, 노동에서 인간 존엄성과 자유, 평등, 정치참여와 민주주의, 사회권을 지키고 실현하며, 더 나아가 노동이 인권(인간존엄성)에 기여하도록 하는 방안을 모색하고 이를 교육을 통하여 실현해 나아가는 것이다.

이를 위한 세부적인 방안을 제시하면 아래와 같다. 첫째, 노동인권교육은 노동인권교육이라는 명칭이 나타내고 있는 바와 같이 노동에 대한 인권적 접근이어야 한다. 즉 노동에서 사람들은 존엄성을 유지하는지, 노동하는 사람들은 자유로운지, 노동에서 사람들은 자유로운지, 노동에서 사람들은 차별받지 않는지, 노동하는 사람들은 정치에 참여하여 민주주의를 실현하는지, 노동에서 사람들은 위협으로부터 보호받고 인간다운 삶을 유지하는지 등을 논의해야 한다. 그리고 더 나아가 노동이 인간 존엄성과 자유, 평등, 정치참여와 민주주의, 사회권 증진에 기여할 수 있는 방안을 논의해야 한다. 둘째, 노동의 어려움이라는 상황에서 이루어지는

방어적 성격의 노동인권교육에서 벗어나 적극적으로 좋은 노동이 무엇인지 찾아가고 이를 실현해 나아가는 노동인권교육이 되어야 한다. 이는 행복한 노동, 좋은 노동이 무엇인지를 찾아가고, 이를 구조적으로 체계화하여 실현하는 것을 요청한다. 셋째, 좋은 노동, 행복한 노동을 위하여 그리고 노동자의 인권을 위하여 노동에서 민주주의의 실현이 요구된다. 이는 노동에서 노동조합뿐만 아니라 대화와 토론, 정당 참여 및 활동, 작업장 민주주의 등이 강조되어야 함의 의미한다. 넷째, 노동자들이 자신들이 하는 노동을 넘어 사유할 수 있도록 하기 위하여 휴식과 여가의 권리와 더불어 교육권과 문화권이 강조되어야 한다. 이러한 권리를 통하여 노동자는 자신이 하는 노동의 의미와 가치 그리고 맥락을 구조적으로 이해하고 더 나은 노동을 생각해 볼 수 있도록 해야 한다. 다섯째, 노동인권교육은 추상성에서 벗어나 구체적이어야 하며 도전적이고 실천적이어야 한다. 이러한 의미에서 현대사회의 자본과 자본주의 문제인 무한한 이윤추구가 가져오는 착취, 불평등, 자연의 파괴, 재생산의 위기 등의 문제를 직접적으로 다루어야 하며, 대안으로서의 사회주의, 사회민주주의 등에 대하여 적극적으로 논의해야 한다. 그리고 더 나은 노동과 행복한 노동을 위하여, 그리고 인권의 증진을 위하여 노동조합 활동 및 일상적 삶에서의 민주주의, 투표 및 정당에 참여하여 사회를 변화시킬 수 있는 정치적 역량을 길어주어야 한다.

표 5. 노동과 인권 그리고 교육의 관계

노동(현재)	인권(매개, 토대, 기준)	인권이 존중되는 노동
노동의 의미와 인간 삶 노동의 역사 현대 사회 노동의 구조와 특징 아동 및 청소년의 노동 노동조합과 정당/노동 관계법 노동의 변화와 미래	인간 존엄성 자유권 평등권 정치권 사회권 인권친화적인 사회 및 국제질서	노동과 행복한 삶(존엄한 삶) 인권으로 바라보는 노동의 역사 현대사회의 노동과 인권 아동 및 청소년의 노동 노동과 민주주의(노동조합과 정당/노사정 위원회) 인권친화적인 좋은 노동을 위하여
교육		인권이 존중되는 교육
바람직한 전통에로의 입문 직업교육과 도덕교육 인간행동의 변화		전통으로의 입문(지식, 기능, 가치, 신념 등 체계적 교육) 직업교육을 넘어선/비판적, 도전적 교육 인간 역량의 증진 인권을 존중하는 교육

위의 표는 노동과 교육이 인권을 매개로(통하여) 어떠한 모습으로 변화되어야 하는지를 보여준다.

## 2. 대안적 노동인권교육 내용체계

앞의 대안적인 노동인권교육의 방향을 반영한 노동인권교육 내용체계를 제시하면 아래와 같다.

표 6. 대안적 노동인권교육 내용체계표(안)

핵심개념	일반화된 지식	내용 요소
노동과 행복한 삶	노동은 다양한 가치를 가지며, 행복한 삶(존엄한 삶)을 위해 존재한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>·노동은 우리 삶에 필요한 재화와 서비스를 생산하는 정신적, 육체적 행위이다.</li> <li>·노동은 생계유지, 물질적 풍요와 발전뿐만 아니라 자아실현, 사회적 선에 기여하며, 가정, 재생산, 사회적 관계와 지위와 계급, 정치적 역량 등에 영향을 미친다. 즉 노동은 사회의 다양한 분야와 연결되어 있다.</li> <li>·노동은 인간 존엄과 자아실현 및 다양한 사회적 삶에 기여해야 하며, 특히 행복한 삶에 기여해야 한다.</li> </ul>
노동의 역사 (인권의 시각에서 바라보는 노동의 역사)	노동의 모습과 체계는 시간의 흐름에 따라 변화하여왔으며, 인권을 증진하기도 침해하기도 하였다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>·노동방식은 수렵채취에서 농업, 근대산업, 지식정보산업으로 변화하여 왔다.</li> <li>·노동 생산성의 변화는 정치경제사회문화 등 전체 사회변화의 주요한 요인이 되었다.</li> <li>·고대사회에서 노동은 신의 형벌로 이해되고 노예의 영역으로 간주되었다.</li> <li>·근대사회에서 노동은 모든 시민에게 확대되었으며, 근대노동체계(Fordism)는 생산성의 발전을 가져왔지만 노동에서의 탈속련화, 비인간화, 불평등 등의 문제를 가져왔다.</li> <li>·노동은 가치를 창출하고 사회적 부를 가져오는 것으로 이해되었으나, 전반적으로 노동자는 무시와 차별을 받았으며, 착취되었다.</li> </ul>
현대사회의 노동과 인권	현대사회의 자본주의 노동은 인권을 존중하는 방식으로 이루어져야 하며, 인권증진에 기여해야 한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>·인권은 인간이 존엄한 대우를 받으며 살아갈 권리이며, 자유권, 평등권, 정치권, 사회권으로 구성된다.</li> <li>·인권은 고도우선성, 보편성, 양도불가능성, 박탈 불가능성, 상호연결성, 불리불가능성, 최소기준성을 특징으로 한다.</li> <li>·현대사회 노동은 디지털 경제, 신자유주의, 세계화에 따라 가상공간, 유연화, 경쟁의 세계화를 특징으로 하며, 가정, 재생산, 사회적 관계, 공동체, 정치, 환경에 많은 긍정 및 부정적인 영향을 미치고 있다.</li> <li>·현대사회 노동은 인권(즉 인간존엄성, 자유, 평등, 정치적 참여와 민주주의, 사회권)에 긍정적 영향을 미치기도 하지만 부정적 영향도 미치고 있다. 따라서 현대사회 노동은 보다 인권적 측면에서 비판적으로 검토하여 재구성될 필요가 있다.</li> </ul>
노동과 민주주의	행복한 노동을 위해서는 노동자의 단결과 정치참여와 민주주의, 국제적 연대가 중요하다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>·노동자의 단결과 정치참여로 노동시간이 단축되고, 노동자의 자유와 평등, 정치권, 사회권이 확대되었다.</li> <li>·행복한 삶과 더 나은 노동의 실현을 위해서는 노동자의 단결과 정당참여와 작업장에서의 대화와 토론, 민주주의 실현이 요구된다.</li> <li>·행복한 삶에 기여하는 노동을 위해서는 노동자의 단결은 일국으로 한정되지 않으며 국제적 연대를 요청한다.</li> </ul>
청소년과 노동 그리고	청소년의 노동은 인권을 존중하고	<ul style="list-style-type: none"> <li>·청소년은 아르바이트와 직업으로 다양한 노동에 참여하고 있다.</li> <li>·아동권리협약은 청소년을 위한 인권을 명시하고 있으며, 이는 생존</li> </ul>

<p>인권</p>	<p>증진하는 방식으로, 그리고 자아실현과 사회적 기여 및 행복한 삶을 위한 방식으로 이루어져야 한다.</p>	<p>권, 보호권, 발달권, 참여권으로 구성되어 있다. 청소년의 노동과정에서 인권 침해가 발생하기도 하며, 청소년의 노동은 청소년의 생존권과 보호권, 발달권, 참여권의 측면에서 검토되어야 하며, 이러한 권리들을 존중하고 기여하는 방식으로 이루어져야 한다. ·청소년의 노동은 인권을 존중하는 방식으로, 자아실현과 사회적 기여, 행복한 삶을 위한 방식으로 이루어져야 한다.</p>
<p>인권 친화적인 노동세계를 위하여</p>	<p>미래의 노동은 더 좋은 노동, 행복한 삶을 위한 노동이어야 하며, 더욱 인권 친화적이어야 한다.</p>	<p>·최근의 노동은 디지털 경제, 신자유주의, 세계화의 영향으로 변화하고 있다. ·최근의 노동은 인권 친화적인지 검토되어야 하며, 그렇지 못할 경우 인권친화적인 방식으로 재구성되어야 한다. ·과학기술의 발전은 노동에서의 모든 사람의 인권 증진에 기여할지 수 있어야 한다. ·더 나은 노동, 행복한 노동을 위해서는 인권을 위한 국제적 연대가 필요하다.</p>

## V. 결론

노동은 인간 삶에 지대한 영향을 미친다. 따라서 노동은 인간이 존엄한 삶을 살아가기를 희망하는 인권이 무엇보다도 우선적으로 적용되어야 할 영역이다. 그럼에도 불구하고 지금까지 노동에서 인권은 잘 적용되지 않았으며, 오히려 존엄성의 손상과 부자유, 차별, 정치적 소외와 배제, 비인간적인 삶이 발생하는 원인이 되기도 하였다. 따라서 노동은 무시되고 경시되었으며, 피해야 할 것으로, 노예의 영역이며, 무능한 자의 영역으로 치부되었다.

노동에서 인권이 실현되어 노동, 그 자체가 인간존엄성과 자유와 평등, 정치참여와 민주주의, 사회권을 침해하지 않고 더 나아가 사람들의 인간존엄성을 구현하고 자유와 평등을 가져오고 정치참여와 민주주의를 가능하게 하며, 위험들로부터 사람들을 보호하고 인간다운 삶이 가능하도록 하기를 희망하는 교육, 즉 노동인권교육이 제시되고 있다.

그러나 기존의 노동인권교육은 ‘노동에 대한 인권적 접근’이라는 취지를 잘 드러내지 못한 것으로 보인다. 즉 기존의 노동인권교육은 노동에 인권을 온전히 적용하지 못하고, 방어적 성격의 노동인권교육을 하였으며, 인권교육이라고 하면서 인권보다는 시민권에 초점을 두며, 다소 추상적인 내용을 제시하고, 노동에서 민주주의를 실현하는데 소극적이었다는 한계가 있었다.

이에 노동인권교육은 인권의 관점에서 보다 체계적으로, 적극적으로 재구성될 필요가 있다. 앞으로의 노동인권교육은 노동이 행복한 삶(인간존엄성)에 기여할 수 있도록 해야 하며, 노동의 역사를 인권의 관점에서 비판적으로 검토하고, 현대사회의 노동의 특성인 디지털 경제, 신자유주의, 세계화를 인권의 관점에서 비판적으로 검토하고 이들이 인권 친화적으로 전환될

수 있도록 해야 한다. 그리고 노동에서 노동자의 단결을 위하여 노동조합뿐만 아니라 대화와 토론, 일상적 삶의 민주주의, 정당 형성 및 참여, 작업장 민주주의 등이 이루어질 수 있도록 노력해야 한다. 청소년의 노동을 세계인권선언, 아동권리협약, 시민 및 정치적 권리규약, 경제사회문화적 권리규약 등의 입장에서 검토하고 청소년의 노동이 인권의 관점에서 이루어지고, 더 나아가 증진될 수 있도록 해야 한다. 미래사회의 노동의 변화를 파악하고 이들이 인권의 관점에서 이루어지고, 더 나아가 인권을 증진할 수 있도록 해야 한다.

노동은 이윤 그 자체, 물질적 부와 같은 경제 논리로만 움직여서는 안 된다. 노동은 인간의 존엄성을 증진하고 모든 사람들의 행복한 삶을 위한 것이어야 한다. 그러한 의미에서 과학기술의 발전은 모든 사람의 인권 증진이라는 틀에서 사유되고 사용되어야 한다.

## 참고문헌

- 강원돈(2009), 서양실천철학의 노동개념에 대한 기독교 노동윤리의 평가, 신학연구, 제47집, pp. 147-172.
- 낸시 프레이저(저), 장석준(역)(2023). 좌파의 길: 식인 자본주의에 반대한다. 서울: 서해문집.
- 리처드 세넷(저), 조용(역)(2001), 신자유주의와 인간성의 파괴, 서울: 문예출판사.
- 서원주(2020), 노동개념의 무세계성에 대하여: 아렌트의 맑스 비판에 대한 고찰, 시대와 철학, 31(2), pp. 35-64.
- 서울특별시 교육연구정보원, 서울교육정책연구소(2022), 학교 노동인권교육 활성화를 위한 서울 지역교육과정 개정 방안 연구, 서교연 2022-34, 2022 위탁연구 보고서, pp. 1-304.
- 서울특별시 교육연구정보원, 서울교육정책연구소(2017), 직업진로교육을 위한 노동인권 교재 및 안내서 개발, 서교연 2017-89, 2017 위탁연구 중간보고서, pp. 1-173.
- 설규주 외(2019). 초중등 사회과 교육과정 분석을 통한 노동인권교육 수업모델 연구. 서특별시교육청 교육연구정보원 서울교육정책연구소 2019-9 위탁연구보고서.
- 설규주, 웅진환, 정수진(2019), 노동인권교육의 원칙 및 내용체계에 관한 기초 연구, 시민교육 연구, 51(4), pp. 151-180.
- 알랭 쉬피오(저), 박제성(역)(2019). 필라델피아 정신: 시장전체주의 비판과 사회정의 복원을 위하여. 서울: 매일노동뉴스
- 알랭 쉬피오(저), 박제성(역)(2017). 노동법 비판. 서울: 도서출판 오래.
- 알랭 쉬피오, 박제성, 쟁 아이칭, 카도 카즈마사(2019). 사회정의를 향한 ILO 백년의 도전과 동아시아의 경험. 서울: 한국노동연구원.
- 얀 튀카선(저), 전소영(역)(2023), 인간은 어떻게 노동자가 되었나? : 처음 쓰는 노동의 역사, 서울: 모티브북.
- 울리히 벡(저), 홍윤기(역)(1999). 아름답고 새로운 노동세계. 서울: 생각의 나무.
- 이명호(2023). 노동 4.0. 서울: 스리체어스.

- 정현이(2021), 사회과교육과정과 노동인권교육: 프랑스 사례를 바탕으로, 한국사회과교육학회 학술대회지, pp. 111-125.
- 자크 랑시에르(안준범 옮김)(2021), 프롤레타리아트의 밤, 서울: 문학동네.
- 조돈문(2024). 불평등 이데올로기. 서울: 한겨레엔.
- 지그문트 바우만(저), 정일준(역)(2008). 쓰레기가 되는 삶. 서울: 새물결.
- 진숙경, 장윤호(2020). 민주시민교육으로서 노동인권교육에 대한 비판적 고찰. 경기도연구원 이슈 페이퍼 2020-1.
- 콘라드 파울 리스만(편저), 만프레드 쾰사크(저), 윤도현(역)(2014). 노동. 서울: 이론과 실천.
- 토마스 바셰크(저), 이재영(역)(2014). 노동에 대한 새로운 철학. 서울: 열림원.
- 폴 라파르크(저), 조형준(역), 게으를 수 있는 권리: 현대의 자발적 노예들과 고결한 미개인들에게 고함, 서울: 새물결 출판사.
- 한병철(저), 김태환(역)(2012). 피로사회. 서울: 문학과지성사.

교신저자 : 장원순, 공주교육대학교 교수  
jwonsoon@gjue.ac.kr

## 실천적 역사 문해력의 성격과 구성요소

박 선 경

부산 금강초등학교

### I. 서론

역사 텍스트는 과거의 모습을 탐색할 수 있는 중요한 통로이다. 그동안 역사교육 연구에서는 학생들이 역사 텍스트를 깊이 있게 탐독하는 능력을 기르는 데 많은 관심을 기울여 왔다. 역사 문해력이라는 용어는 폴 가농(P. Gagnon)과 브래들리 학교 역사 위원회(The Bradelly Commision on History in Schools)에서 편찬한 책, 역사 문해력: 미국 교육에서 역사의 효용(Historical Literacy: The Case for History in American Education)에서 본격적으로 등장한 이후, 30년 이상 역사교육에서 사용되었다. 그러나 그 의미는 사용하는 사람에 따라 다르며, 이에 대한 논의도 ‘역사 지식’, ‘역사 탐구 능력’, ‘역사의식의 함양’을 강조하는 관점에 따라 폭넓게 진행되어 왔다. 먼저, 역사 문해력을 지식의 습득으로 보는 관점에서는 역사적 사실을 풍부하게 아는 인물을 역사 문해력을 갖춘 사람의 전형으로 인식한다(D. Ravitch, 1989). 탐구 수행 능력을 역사 문해력으로 보는 관점에서는 역사적 사실의 분석, 해석, 추론 등의 탐구와 이를 통해 만든 역사적 의미를 설명할 수 있는 능력을 강조한다(S. S. Wineburg & A. Reisman, 2015; J. D. Nokes, 2012). 역사 문해력과 역사의식의 연계를 중시하는 관점에서 역사 문해력은 역사의식에 연결되어 이를 발전시키기 위한 특정한 기술과 태도, 개념적 이해를 가리킨다(T. Taylor & C. Young, 2003; P. J. Lee, 2017).

그러나 지금까지 역사 문해력의 논의 지형은 대개 역사 텍스트 이해, 추론, 분석, 해석과 같은 학생의 인지적 능력 향상에 초점이 맞추어져 왔다. 이러한 연구들은 학생들도 역사가처럼 탐구를 수행할 수 있음을 보여주며, 역사 학습자의 주체적 의미 형성 과정을 하나의 연구 주제로 정립하는 데 기여하였다. 그렇지만 학생들이 과거가 오늘날과 어떻게 연결되어 있으며, 역사적 사건이 자신의 삶에 어떤 의미를 지니는지 궁리할 기회를 제공하는 데에는 미진하였다. 사회 변화 및 매체의 발달로 텍스트의 양과 종류가 폭발적으로 증가하고, 이를 분별하며 정보를 읽어야 할 필요성이 요구되자 문해력 연구는 더 이상 개인의 인지적 영역 안에서만 머물지 않게 되었다. 1980년대부터 ‘뉴 리터러시 학파(New Literacy Studies)’라 불리는 일군의 학자들은 문해력의 사회적 실천성에 관심을 가졌다. 이들은 문해력을 단지 개인의 머릿속에서 일어나는 인지 능력이 아니라 다양한 텍스트와 상호작용을 통해 특정 사회의 역사적·

문화적 맥락에서 구현되는 사회적 실천으로 바라본다(손향숙, 2014: 169-170). 이들이 보기에 문해력은 텍스트를 읽는 독자들이 삶의 문제를 비판적으로 인식하고, 이를 해결해 갈 수 있는 실천 역량에 속한다. 이러한 연구들은 문해력을 사회·문화적 맥락에서 삶의 문제를 성찰하고 능동적으로 실천할 수 있는 능력으로 확장할 수 있도록 인식의 폭을 넓혀 주었다(김은혜·서혁, 2022: 205).

이 글에서는 과거에 일어난 역사 행위부터 그에 대한 기록과 저자의 해석, 오늘날 학생의 텍스트 수용 및 비판에 이르는 일련의 과정이 사회적 실천의 산물임을 밝히고자 한다. 그에 따라 역사 문해력을 실천의 관점에서 역사를 탐독하고, 실천의 사회적 의미를 중요한 역사 지식으로 체득할 수 있는 능력이라고 명명한다. 즉, 실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 역사 텍스트를 읽고 쓰며 역사가 각기 다른 역사적 주체의 사회적 실천의 산물임을 이해하고 그 의미를 체화할 수 있는 능력이다. 여기에는 과거부터 오늘날까지 이어지는 불합리한 현상이나 사회 구조를 찾고 이를 변화시키기 위한 사회적 행위와 참여 방식을 모색하면서 역사 텍스트를 읽고 쓰는 능력을 포함한다. 실천적 관점을 지니고 역사 텍스트를 읽고 쓰는 과정에는 학습자의 참여 및 실천, 주체성이 강조되며 역사 지식과 역사 탐구, 실생활에서 학생의 문제 해결 경험이 통합된다. 따라서 역사 문해력은 역사 지식과 학문 연구, 실제 삶과의 연계 및 상호작용으로 함양되는 복합적인 능력이라 할 수 있다.

본 연구는 기존의 역사 문해력 논의에서 간과되었던 실천적 역사인식으로서 역사 문해력의 성격을 밝히는 시론적 연구에 해당된다. 연구의 구체성을 더하기 위하여 역사적 사실과 역사 텍스트의 읽기 및 쓰기에 내재된 실천성과 역사 행위자, 저자, 역사 학습자의 실천성을 논하고, 실천적 역사인식으로서 역사 문해력을 이루는 구체적인 요소들을 탐색해 보고자 한다.

## II. 역사적 사실과 문해력의 실천적 성격

### 1. 역사적 사실의 실천적 성격

사전적 의미로 실천은 생각하는 바를 실제로 행하는 것이다. 그러나 실천의 개념은 여러 학문에서 많은 학자들에 의해 다양하게 논의되었으며, 그 성격을 보는 입장에도 차이가 있다. 고대 그리스 철학에서는 신체 활동을 동반한 행동이나 일을 가리키던 실천 개념을 구체화하여 인간의 활동 중에서도 그 자체로서 목적이 되는 도덕적이고 정치적인 행위를 지칭하는 개념으로 사용하였다(이학주, 1987: 346). 마르크스(K. H. Marx)는 정신의 작용인 변증법으로서 이론과 실재를 통합하고자 한 헤겔(G. W. F. Hegel)의 논의를 비판적으로 수용하여 ‘프락시스(Praxis)’라는 용어로 실천을 설명하였다. 그에게 프락시스란 인간이 자신의 행위를 통해 환경을 의식적으로 변화시키는 것이다. 그는 인간의 실천이 모든 사회적 현실과 역사의 운동을 지배하고 창출한다고 보고 이를 ‘혁명적, 실천적-비판적 활동’으로 명시하였다(김재철,

2012: 144). 이와 같이 학문 분야에서 실천은 ‘생각한 바를 실제로 행함’이라는 기본 의미를 포함하여 정치적이거나 윤리적인 행위, 사회 변혁을 통해 자신의 존재를 드러내는 활동을 가리킨다. 역사적 사건은 행위자가 직면하는 갈등과 사색, 선택과 의사결정, 행동이 응집된 실천의 결실이다. 그러므로 우리가 역사를 읽을 수 있다는 것은 과거에 행해진 실천을 탐구하는 것이다. 역사적 사실에서 찾을 수 있는 실천적 성격을 자세히 논하면 다음과 같다.

첫째, 역사적 사실은 과거 사람들의 생각이 행동으로 나타난 것이다. 역사는 과거 사람들이 행동한 결과물이다. 오늘날 우리가 알고 있는 역사적 사건은 당면한 사안에 대한 견해를 글로 제시하거나, 해결 방안을 둘러싸고 논쟁을 벌이거나, 실제로 해결에 나서는 등 어떤 방식의 눈에 띄는 행동을 기록한 것이다. 역사 속 행위자들의 실천 방식은 다양하다. 생존에 필요한 도구를 만들거나 다채로운 삶을 위한 문화를 이룩하거나 자신이 처한 문제를 해결하고 상황을 개선하려는 움직임 모두 역사적 실천에 해당한다. 그러나 이때의 행위는 단순한 신체의 움직임이 아니라 인간의 사고가 개입한 실천이다. 인간이 행동하는 데에는 어떠한 방식으로든 그 상황에 대한 인식, 성향, 신념 등이 개입하는 것이다. 이런 점에서 역사적 실천은 상황을 인식하고, 실천 방식을 결정하고, 결과를 예측하는 등의 인간의 추론 능력이 결합된 행위이다. 둘째, 역사적 사실은 의식과 행위의 상호작용의 산물이다. 인간의 행위와 의식은 동시에 작용한다. 프레이리(P. Freire)는 행위와 의식은 뗄 수 없는 관계에 놓여 있다고 보았다. 실천은 하되 의식이 따르지 않는다면 관념적, 냉소적 태도를 지니는 데에서 벗어나지 못하고 행동의 추진력을 얻지 못한다. 그러나 의식 없는 실천이 일어나는 경우에도 교조적이고 맹목적인 행위에 머물게 된다(P. Freire, A. M. Freire & W. F. Oliveira, 노일경·윤창국·허준 옮김, 2020: 184-185).

우리는 역사에서 인간의 실천 행위가 사회를 변화시키고, 이러한 사회 변화가 인간의 의식을 바꾸는 사례를 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 한 가지 예로 무신집권기 사회 하층민의 신분 해방이나 사회적 지위 상승 운동을 들 수 있다. 최충헌의 가노였던 만적은 “왕후장상의 씨는 타고난 것이 아니다”라는 신념을 가지고 예속적인 신분관계를 탈피하고, 정권 장악을 꾀하려는 봉기를 시도했다. 공주 명학소의 망이와 망소이는 자신들이 살고 있는 지역에 대한 차별을 철폐하여 일반 현으로 만들기 위해 난을 일으켰다. 그 밖에도 곳곳에서 사회적 지위 향상을 위한 농민봉기가 일어났다. 이는 무신 집권이라는 한국사의 특수한 사회 변화로 말미암아 당시 사회 하층민들도 권력을 차지하거나 더 나은 여건으로 상황이 변할 수 있다는 의식을 지니게 되었기 때문이다. 신분 해방이나 사회적 지위 향상을 위한 집단적, 개인적 움직임은 이러한 의식에서 비롯된 실천 행위였다.

셋째, 역사적 사실은 현실 상황과 조건을 비판하고, 사회정의를 지향하는 참여 행위의 일종이다. 수많은 역사적 실천은 자신들에게 닥친 억압과 착취, 부당한 사회 구조와 현실을 비판적으로 인식함으로써 일어났다. 비판적 사고는 실천적인 인간의 행위를 이끌어 낸다. 인간의 판단과 통찰에 따라서 사회가 달라질 수 있다는 의식을 가지게 됨으로써, 바람직한 방향으로 사회를 바꾸려고 행동하는 능동성과 의지를 지니게 된다(김한중, 2014: 234). 역사적 인물의 행위는 그 의도를 달성했건 못했건 간에 자신의 목적을 이루기 위한 사회적 실천이다. 지난날

사람들은 당시 사회에서 일어난 문제들을 자각하고 자기 나름으로 이를 해결하기 위한 나름의 합리적 방안을 제시하고자 하였을 것이다. 우리는 그 결과를 역사적 변화라는 형식으로 접하게 된다. 과거의 많은 사례에서 볼 수 있듯이 과거인들은 자신이 처한 상황에서 불평등의 근원을 찾고, 이를 해결하기 위한 방안을 모색하였다. 19세기 노동자들의 노동권 운동과 차티스트 운동, 20세기 전반 여성의 참정권 운동, 20세기 후반 세계 많은 지역에서 일어난 민주화 운동이 대표적인 예이다. 이러한 운동은 불평등을 재생산하는 사회 구조를 비판하고, 사회정의의 틀을 바로 세우고자 한 비판적 실천 행위였다.

## 2. 역사 문해력의 실천적 성격

글을 읽고 쓰는 행위는 본질적으로 실천성을 띤다. 텍스트는 특정 사회 안에서 살아가는 개인이 사회·문화적 관습 아래 사유한 바를 일정한 방식으로 표현한 것이다. 한 사회 안에서 통용되는 텍스트는 독자의 사고나 행위에 영향을 준다. 텍스트 읽기와 쓰기는 기존 문화와 관행을 유지, 보존하는 데 기여하기도 하지만 구성원의 태도 및 가치관에 영향을 주어 사회를 변화시키는 촉매 역할을 하기도 한다.

텍스트를 읽고 쓰는 데에서 사회적 실천의 의미를 찾는 연구에서는 이중 후자에 관심을 가진다. 문해력을 텍스트에 내재된 사회적 실천 행위를 읽는 것에 더불어 사회적 행위를 유발하는 힘을 지니는 것으로 보는 것이다(신명선, 2002: 42). 프레이리가 ‘단어 읽기와 세상 읽기’라는 대구적 표현으로 문해력을 정의한 것도 글을 읽는 일이 세상을 읽는 일에 관여해야 함을 밝힌 것이다(이학주, 1987: 344). 프레이리식 문해력 논의에서 실천(praxis)은 인간 행동(action)과 성찰(reflexion)의 의미를 포함한다. 실천 개념을 구심점으로 하는 문해력 교육은 학습자가 텍스트를 읽고 문제를 제기하며 세계의 모순을 비판적으로 성찰하고 해석할 수 있도록 구현되어야 한다. 학습자가 자신이 파악한 문제를 해결함으로써 더 정의로운 세상이 되도록 동참하는 행위로 나아가게 하는 것이다(김은혜·서혁, 2022: 215).

실천적 역사인식으로서 역사 문해력도 이처럼 글을 읽고 쓰는 행위 본연의 실천성과 역사적 사실의 실천성을 파악하는 데 주목한다. 역사 텍스트를 읽고 쓰는 것은 역사적 상황, 역사 행위의 동기나 의도 등을 파악하는 것 외에도 저자의 관점, 텍스트가 나오게 된 사회·문화적 맥락, 텍스트에 들어가 있는 이데올로기 등과 같은 담론적 실천을 고려하는 복합적인 활동이다. 담론적 실천은 기존의 규칙에서 벗어나 새로운 규칙을 정립하기 위해 기존 담론을 비판하고 해체하여 새로운 담론을 만드는 것이다. 이때 담론적 실천을 하는 주체는 기존 담론에 의해 구성된 주체가 아니라 ‘다르게 존재하기’를 실천하는 주체이다(조난주, 2020: 222-234). 그러므로 실천적 역사인식으로서 역사 문해력 교육에서는 읽고 쓰기를 행하는 학습자의 실천 또한 중요한 위치를 차지한다. 역사 문해력을 갖춘 학습자는 역사 텍스트를 비판적으로 읽음으로써 자신의 사고를 통찰하고, 실제 삶에서 무엇을 어떻게 실천해 나가야 할지 방향을 설정할 수 있어야 한다.

역사 문해력을 보는 기존 관점에서도 실천의 문제를 완전히 도외시한 것은 아니다. 예컨대

역사 지식의 습득을 중요시하는 문해력의 관점에서는 인류가 쌓아온 지적 경험과 문화적 유산에 관한 텍스트를 읽고, 거기에서 얻은 지식을 오늘날의 문제를 해결하는 토대로 삼는다. 이를테면 과거의 교훈에서 문제 해결의 실마리를 찾아 오늘날 사회 문제를 해결할 수 있다고 보는 것이다(D. Ravitch, 1989: 66). 이는 기존의 사회 체제, 제도, 문화, 관습을 존중하고, 공동의 소속감을 가지고 사회 공동체에 적응하려는 사고나 행위를 수반한다는 점에서 실천의 영역 안에 포섭된다. 그렇지만 비판적인 렌즈를 통해 역사 텍스트 속에 포함된 부정의를 포착한 다던가 오늘날의 상황을 바꾸려는 변혁적 태도와는 거리가 멀다.

역사 탐구를 강조하는 연구자들은 생활 속 역사 정보의 신뢰성과 타당성을 판단하는 데에서 실천의 의미를 찾는다. 역사 문해력을 갖춘 사람은 역사 자료를 체계적으로 분석하여 의미를 찾을 수 있을 뿐 아니라 수많은 역사 정보의 홍수 속에서 유용한 지식을 읽어낼 수 있다(S. S. Wineburg & A. Reisman, 2015: 637-638). 이러한 맥락에서 녹스(J. D. Nokes)는 역사 문해력을 민주적이고 더 넓은 세계에 참여하는 데 필수적인 능력이라고 보았다. 신중하게 역사 정보에 접근하여 의미를 읽어낼 수 있는 사람들은 정보화시대와 민주주의 사회에 잘 적응할 수 있으며 비판적 애국자, 풍부한 소양을 갖춘 유권자, 책임 있는 배심원의 역할을 할 수 있다(J. D. Nokes, 2012: 9-12).

문해력 논의에서 역사의식의 함양을 중시하는 연구자들은 권력을 지닌 집단이 자신의 이익이나 목적을 위해 역사를 남용하는 사례를 비판하는 데에서 실천의 의미를 찾는다(P. J. Lee, 2007: 61). 이는 세계 여러 나라에서 보아온 것처럼 기층 권력을 정당화하거나 유지하는 이데올로기 도구로 역사를 사용하려는 시도를 견제하는 것이다.

역사 탐구와 역사의식의 함양을 중시하는 연구자들이 말하는 실천은 독자가 역사 텍스트에 나타난 사실의 진위 여부나 신뢰성을 꼼꼼히 따져 읽고, 역사 텍스트를 권력화하려는 집단을 견제한다는 점에서 비판적 태도를 견지한다. 그러나 이러한 능력은 역사학습으로 길러진 기능이나 역량을 일상생활과 정치 영역에 적용하여 시민의 권리를 행사하는 데 국한된다. 이는 학습한 역사 지식과 기능을 체화하여 새로운 일상생활의 문제에 ‘적용’한다는 점에서 학습한 내용의 전이를 촉구한다. 그러나 텍스트에 나타난 역사적 행위의 실천성에 대해서는 깊이 있게 숙고하지 않는다. 그렇기에 텍스트 속에 내재된 실천의 의미를 훑아보는 행위와 이를 학습자의 삶과 유기적으로 관계 맺고 직접적인 행동으로 나아가는 실천이 상호 연결되지 않는다. 여타의 역사교육적 능력과 역사 문해력의 구분은 문해력이 텍스트의 이해 및 해석을 전제로 하는 활동이라는 점에서 출발한다. 그러므로 역사 문해력 교육은 역사 연구의 주요 대상인 역사적 사실 자체에 내포된 실천적 측면을 인식하는 것에서 학습자의 사회적 실천을 독려하는 데 이르는 과정 속에서 이루어져야 한다. 실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 텍스트 읽기를 통해 역사적 사실을 이해할 뿐 아니라 사회를 바라보는 새로운 시각을 가지게 하며, 이를 기반으로 사회 문제의 해결로 나아가게 한다.

실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 텍스트 내용에 내포된 실천성을 읽는 것에서 비롯된다. 역사 텍스트에는 역사 행위자의 실천 행위가 담겨 있다. 역사 행위자의 실천성을 읽을 수 있다는 것은 역사적 상황에 대한 인식과 행위 분석을 통해 그가 이루고자 했던 목적을 파악

하는 것이다. 역사 텍스트에 내재된 실천성을 읽는 것에는 저자가 텍스트를 통해 이루고자 한 목적을 파악하는 것도 포함된다. 이 경우는 독자가 역사 텍스트의 내용을 이해하기보다는 저자가 어떠한 의도로 역사적 사실을 선택하였으며 왜 특정한 방식으로 텍스트를 서술하였는지 추론하는 데 중점을 둔다. 이는 텍스트 저자의 실천성을 읽는 것이다.

독자의 텍스트 이해는 자신이 처한 사회적 환경과 가치관에 구속된다. 학생들은 역사 텍스트에서 과거인의 실천 행위를 읽으면서 자신의 경험에 비추어 의미를 구체화하고, 이를 토대로 실천을 위한 행동 전략을 마련한다. 역사 텍스트를 읽는 학습자들도 실천적 행위를 수행하는 것이다. 이를 역사 행위자의 실천성, 텍스트 저자의 실천성, 역사 학습자의 실천성으로 구분할 수 있다.

### Ⅲ. 역사 텍스트에서 읽어야 할 실천성의 측면

#### 1. 역사 행위자의 실천성 읽기

역사 텍스트에서 행위자의 실천성을 읽는 것은 역사 행위자가 어떤 목적과 의지를 지니고 행위를 하였음을 전제로 한다. 실천적 역사인식으로서 역사 문해력 논의에서 인간 행위자의 주체성을 강조하는 까닭은 텍스트 속의 실천 행위가 독자의 실천 방식에도 영향을 준다고 보기 때문이다. 수많은 역사적 사건이 인간 행위자의 의지와 무관하게 발생했다고 인식하는 것은 학생들의 민주적인 참여와 실천 태도에 걸림돌이 된다. 만일 인간이 사회를 변혁해 나갈 수 없다면 학생들이 공적인 삶에 참여할 많은 이유들이 사라진다(K. C. Barton, 2012: 138). 이해영은 이러한 주체적인 실천 행동을 역사적 행위주체성(agency)이라고 하였다. 행위주체성의 개념은 통일되어 있지 않고 학자들에 따라 달리 사용되지만, 대체로 어떤 목적의식을 가지고 반성적 사고를 통해 선택과 의사결정을 할 수 있는 능력을 의미한다. 이해영은 콜리(L. M. Colley)의 견해를 토대로 역사적 행위주체성의 요소를 범주화(category), 맥락(context), 선택(choice), 결과(consequence)로 분류하였다(이해영, 2021: 89-93). 범주화는 역사 행위자를 분류하여 각 집단의 행위자가 어떤 방식의 행동을 하는지 탐색하는 것이다. 맥락은 역사 행위를 촉진하거나 제약하는 상황적 배경을 가리킨다. 선택은 가능한 행동 중에서 반성적 사고를 통해 어떻게 의사결정을 했는지를 이해하는 것이고, 결과는 그런 행위가 사회에 어떤 영향을 미쳤는지를 파악하는 것이다. 역사 행위자의 실천성을 읽는다는 것은 역사 텍스트에서 이와 같은 역사적 행위주체성의 요소를 꼼꼼히 살펴 읽고, 종합적으로 실천 행위를 이해하는 것이다. 한가지 예로 고려 태조의 통일정책을 서술한 교과서에서 찾을 수 있는 역사 행위자의 실천성을 찾아보자.

태조 왕건은 후삼국을 통일하는 데 많은 도움을 준 호족을 자기 편으로 만들어 왕권을 안정시키려

고 하였다. 또 신라와 후백제 출신 사람들에게도 공평하게 대하려고 노력하였다.

왕건은 백성의 생활을 안정시키기 위한 정책을 폈다. 백성의 부담을 줄여주기 위하여 원칙에 따라 세금을 거두었고, 호족에게는 지나치게 많은 세금을 거두지 못하게 하였다.

그리고 옛 고구려의 영토를 회복하려고 노력하였다. 북쪽 지방에 성을 쌓고 군대를 머무르게 하였으며, 점차 영토를 넓혀 나갔다(교육부, 1995: 86).

이 글에서 역사 행위자는 왕건이다. 이 글에서 왕건의 실천성을 읽는다는 것은, 왕건이 어떤 목적을 가지고 이러한 정책을 선택하여 실행에 옮겼는지를 이해하는 것이다. 범주화는 왕건과 같이 여러 국가를 통일하려는 사람은 어떤 행동을 하는지 이해하는 것이다. 이 글은 기본적으로 왕건의 행위를 서술한 것이지만, 이를 통해 호족이나 농민의 행위를 읽을 수도 있다. 호족과 같이 최고 권력을 가질 수는 없지만, 상당한 기반의 힘을 지니고 있는 사람들은 어떻게 행동하는지, 정치세력이 분열할수록 더 많은 수탈을 당하는 농민과 같은 사람들은 어떤 생각을 하는지 이해하는 것도 범주화이다. 맥락은 왕건이 정책을 결정하는 데 영향을 미치는 정치적, 사회적 상황을 파악하는 것이다. 당시 각지에는 상당한 군사력과 경제력을 가진 호족들이 존재하였으며, 이들은 자신의 이해관계에 따라 후삼국 중 어느 한 편을 지지했다. 왕건은 강력한 세력을 형성하여 고려를 통치했지만, 그렇다고 호족 전체를 억누를 만한 힘을 가지고 있지는 않았다. 농민들은 중앙 정부와 지역 호족들에게 이중으로 세금을 납부해야 했으며, 세금의 양도 과중했다.

선택은 당시 왕건이 취할 수 있었던 방안은 무엇이며, 그중 왜 이러한 정책을 선택했는지를 반성적으로 탐구하는 것이다. 왕건이 호족을 대상으로 취할 수 있는 정책으로는 회유, 견제, 억압 등이 있을 것이다. 이 중에서 왕건이 선택한 것은 회유로, 구체적 방법으로는 지역에서 의 기존 권력을 인정하면서도 높은 벼슬을 준다든지, 왕실과 인척 관계를 맺게 하는 것이었다. 다만 백성에게 지나치게 많은 세금을 거두지 못하도록 한 것은 견제라고도 할 수 있다. 당시에는 농민을 보호하기 위해 세금 징수의 원칙을 세우는 것이 더 중요했으며, 호족에 대한 우대로 이를 충분히 보호할 수 있을 것으로 생각했을 수 있다. 선택은 왕건이 이와 같은 정책을 시행한 이유에 대하여 하나씩 꼼꼼히 분석하는 것이다. 결과는 왕건의 정책이 고려 사회에 어떤 영향을 미쳤는지를 평가하는 것이다. 단지 왕건이 이러한 정책으로 후삼국을 통일했으며, 사회 구성원의 통합을 도모했다는 식의 이해를 넘어서, 통일 과정뿐 아니라 통일 후에도 호족이나 농민이 이를 어떻게 받아들였으며, 어떤 대응 행위를 했는지를 추론하는 것이다. 이는 곧 왕건의 행위가 궁극적으로 어떤 효과를 거두었는지를 평가하는 것이다.

역사 행위자의 실천성을 이해한다는 것은 행위자의 주체적인 관점과 행위를 읽는 것이다. 그렇지만 역사 행위의 전반을 충실히 이해하기 위해서는 역사 행위 주체와 구조, 양자 간의 균형을 고려할 필요가 있다(K. C. Barton, 2012: 131-142). 이 두 요소 중에서 구조를 강조하는 경우에는 특정 사회에서 행동의 결과는 행위 주체로서의 개인의 의지와 결정권보다는 사회 구조에 의해서 결정된다고 비쳐질 수 있다. 여성이나 노예, 소외된 집단과 같은 사회적 타자는 권력자들의 행위로 인한 수동적인 피해자로 그려질 수 있는 것이다. 그러나 아무리 잔혹한 착취와 억압, 구속 등이 존재했더라도 사람들은 항상 목적성을 가지고 행동한다. 반대로 사

회 구조보다는 행위 주체로서의 개인의 능력과 의지를 과대평가할 때에는 탈맥락적이고 비역사적인 접근이 될 수 있다. 역사를 이해하기 위해서는 당시 사람들이 어떤 제약을 받았는가뿐만 아니라 그러한 제약 속에서 자신의 의지를 어떻게 실천했는지 이해해야 한다. 그러므로 당시 사회 구조, 가능성과 제약의 맥락 속에서 행위자의 주체성을 고려하는 방식을 취해야 한다 (양홍석, 2019: 459-460).

## 2. 텍스트 저자의 실천성 읽기

역사 연구의 대상은 주로 사람들에게 영향을 줄 수 있는 인간의 행위와 사건이다. 그렇지만 과거에 일어난 모든 사건들이 기록되고 역사적으로 가치를 인정받는 지식이 되는 것은 아니다. 어떤 사건을 선택하여 역사적 의미를 만들고, 이를 어떻게 전달할 것인가를 결정하는 일련의 과정은 상당 부분 저자의 판단 기준과 역사와 사회를 바라보는 눈에 의해 좌우된다.

역사 텍스트에는 역사적 사실을 보는 저자의 관점과 해석이 들어가 있다. 저자는 역사적 사실에 내포된 실천성을 자신의 관점으로 해석하여 텍스트의 형태로 전달한다. 그러기에 텍스트를 쓴다는 것은 하나의 실천적 행위이며, 문해력은 텍스트에 들어가 있는 저자의 실천성을 읽을 수 있는 능력을 포함한다. 텍스트의 내용을 구성하는 역사적 사실이나 증거, 여기에 내포되어 있는 해석이나 평가뿐 아니라, 서술 구조, 어휘, 수사적 표현 등 언어적 요인에는 저자의 실천성이 들어간다. 민족사학자로 잘 알려진 신채호의 조선상고사에 나오는 내용의 일부를 보자.

무왕이 죽은 뒤에 의자왕이 성충의 화를 써서 大耶州를 쳐 김품석의 夫妻를 죽이고 그 관내 40여성을 빼앗음에, 춘추가 어떻게 통분하였는지, 그 凶聞을 듣고는 기둥에 기대어 서서 그의 앞에 사람이나 개가 지나가도 다 깨닫지 못하고 빨강게 피오른 얼굴빛으로 탄 테를 바라보다가, 돌연히 주먹으로써 기둥을 쳐 가로대, “사나이가 어찌 양갓음을 못하리요” 하고 일어섰다. … 김춘추가 고구려에서 실패하고 돌아오니, 이에 신라가 고구려, 백제 양국 사이에 고립한 一弱國이 되어 부득불 海西의 당에 새 동맹을 청하게 되었다. 그래서 김춘추가 바다 건너 당에 들어가, 당태종을 보고 신라의 위급한 情形을 진술하고, 힘닿는 데까지 한하여 모든 卑辭厚禮를 가져 원병을 구할새, 당조 군신의 뜻을 맞추기 위하여 자 범민, 인문 등을 당에 留質하며 본국의 의관을 버리고 당의 의관을 쓰며, 진홍왕 이래로 自記한 사기, 한서, 삼국지 등 - 그 중에 조선에 侮蔑한 말이 많은 문자를 가져다가 그대로 본국에 流傳하여, 사대주의의 병균을 전파하기 시작하니라(신채호, 단재신채호전집편찬위원회 편, 2007: 562-564).

신채호는 역사를 통해 사람들에게 자주적인 민족의식을 가지게 해야 한다고 생각했다. 이 글은 신채호의 그러한 생각을 담고 있는 실천의 산물이다. 신채호는 이전에 다른 글에서 김춘추가 당을 끌어들이고 고구려와 백제를 멸망시킨 것에 대해 “김춘추 일생에는 죄만 有하고 공은 無하다”고 평가한 바 있다. 신채호는 자신의 이러한 견해를 사람들에게 전파하는 것을 실천이라고 생각했다. 그리고 그 수단으로 사료에 전하는 내용뿐 아니라 김춘추의 행위에 대해 부정적인 평가를 내리며, 이를 뒷받침할 만한 자료를 제시하고 있다. 그리고 ‘통분’, ‘빨강게 피오른’, ‘卑辭厚禮’, ‘侮蔑한’, ‘병균’과 같은 감정과 정서가 잔뜩 묻어나는 용어

를 사용한다. 이 텍스트를 읽는 사람은 김춘추의 행위를 부정적으로 인식하기 쉬우며, 삼국통일을 정치적 행위나 사회·문화적 측면에서 바라보기 어렵다. 이 텍스트를 읽는다는 것은 김춘추가 고구려에 찾아간 이후 당나라에 가서 동맹을 맺게 되는 과정을 이해하는 것이 아니다. 그보다는 텍스트에 내포되어 있는 신채호의 관점이나 의도 즉 실천성을 파악하는 것이다.

이 점에서 역사 문해력은 텍스트를 읽고 겉으로 드러나는 의미뿐만 아니라 그 속에 숨겨져 있는 사회·정치적 이데올로기, 즉 누구의 이익과 가치, 신념을 대변하는지, 어떤 집단의 목소리가 배제되었는지, 어떤 의도를 관철시키고자 하는지 등을 직시할 수 있는 능력이다. 이러한 능력은 사회의 불합리한 구조를 찾아내 적극적으로 변화시키려는 힘을 의미한다. 이는 사회적 불평등이나 역관계, 왜곡된 구조 등을 고려하며 비판적으로 역사 텍스트를 읽고 쓸 수 있는 능력이다.

### 3. 역사 학습자의 실천성 읽기

역사 학습자의 실천성 읽기는 역사 행위자의 실천성이나 텍스트 저자의 실천성 읽기와 분리되지 않는다. 학생들은 과거에 속한 역사 행위자의 관점과 과거와 현재 사이에 위치한 텍스트 저자의 관점을 결합하고 통합하여 자신의 관점을 형성한다(김한중, 2021: 124-125). 역사적 사실, 해석과 더불어 가치 혹은 관점이 들어간 역사 서술, 역사 교사의 가치가 개입된 설명을 들으며, 학생들은 스스로 의식, 무의식적인 가치판단을 하는 것이다(양정현, 2014: 418). 이러한 과정을 거쳐 학생들은 역사적 의미 생성에 직접 참여한다. 그러므로 학습자의 역사이해에서 나타나는 실천은 역사 텍스트를 읽으며 발견한 역사 행위자의 실천성과 텍스트 저자의 실천성을 종합하여 자기 문제화할 수 있는 능력이다.

역사 텍스트 읽기에서 학습자의 실천성은 독자로서 ‘나’를 텍스트 속 역사적 문제 상황과 관계 맺음으로써 드러난다. 이는 크게 3가지 차원에서 발현된다. 첫째는 인지적 차원의 실천성이다. 역사 텍스트를 읽으며 학생들은 과거 역사 행위를 자기 나름의 기준으로 해석하고 평가한다. 학생들은 오늘날의 사회나 자신의 삶에 비추어 역사 서술을 읽고 판단한다(황현정, 2016: 234). 반대로 자신의 행동과 선택을 결정할 때 역사 행위자의 선택과 행동을 자신의 문제와 비교하기도 한다(K. D. Heyer, 2003: 228). 과거 삶 그 자체를 배우는 것이 아니라 당시 사람들이 직면했던 딜레마를 해결하기 위해 노력하는 것이다(이해영, 2021: 89). 이 과정에서 학생들은 과거와 오늘날을 관련짓고, 감정이입, 합리적·도덕적 추론, 자기 성찰, 비판적 인식 등 사고의 확장을 경험한다.

오늘날 학습자는 텍스트를 읽고 과거인의 윤리적 판단에 주목하면서도 오늘날 사회적 문제 의식에 기초하여 과거 사건과 관련된 규범적·윤리적 질문을 할 수 있다(강선주, 2018: 30). 역사에서 윤리적·도덕적 판단은 지금까지 역사에서 소외된 역사적 타자의 관점을 존중하고 인권이나 자유, 평등, 존엄성 등의 공공선에 부합하는지에 따라 이루어져야 한다. 그러나 이와 같은 보편적인 규범이나 가치에서 벗어나 과거의 윤리적 문제를 당대의 맥락에 따라 판단할 필요도 있다(강선주, 2020: 110). 즉, 과거와 현재를 지배하는 사회 구조와 문화의 차이를 인식하

고, 과거의 사회문화적 규범을 고려하면서 과거 행위와 사건의 윤리적 문제를 해석하고 판단해야 하는 것이다(P. J. Lee, 2017: 57).

둘째는 정서적 차원의 실천성이다. 역사 교과는 시공간을 넘어서 공감력을 발휘하게 할 수 있다. 역사적 교훈을 얻는 것뿐만 아니라 과거 사람들이 느꼈을 감정과 가치에 공감하는 것이다(황현정, 2015: 246-247). 가치를 스스로 탐색하여 내면화한 학생들은 역사 문제를 자신의 문제로 삼고, 이를 해결하려는 역사적 책임과 인식이 확장될 수 있다.

근래 역사적 감정이입 논의가 인지적 측면뿐 아니라 정서적 측면까지 확대되고 있다. 바튼과 렵스틱(L. S. Levstic)은 역사 행위자의 생각을 읽고 그들의 입장에서 문제를 바라보는 배려(caring)가 역사적 감정이입의 중요한 측면이라고 하였다. 이들은 배려로서 감정이입을 ‘역사적 사실 자체의 배려(caring that)’, ‘역사적 사실에 대한 배려(caring about)’, ‘~을 위한 배려(caring for)’, ‘~을 지향하는 배려(caring to)’로 구분하였다(K. C. Barton & L. S. Levstic, 2004: 229-240). 김한중은 이러한 구분 중에서도 ‘~을 위한 배려’와 ‘~을 지향하는 배려’에는 학습자의 정서와 가치판단이 강하게 들어간다고 보았다. ‘~을 위한 배려’는 역사 행위자의 입장을, ‘~을 지향하는 배려’는 학습자의 가치를 고려한 것으로 역사적 사실에 대한 학습자의 인식이나 평가, 학습의 목적이 강하게 들어가는 배려를 뜻한다(김한중, 2017: 209-210).

학생들은 역사 텍스트를 읽을 때 무미건조하게 읽지 않는다. 역사 행위나 사건이 당시 사회에 미친 영향 등을 고려하여 동정, 분노, 슬픔, 기쁨, 한탄 등의 정서를 적극적으로 표출한다. ‘~을 위한 배려’를 실천하는 것이다. ‘~을 위한 배려’를 실천하며 역사 텍스트 속 고통받는 사람들에게 관심을 가질 때, 학생들은 역사의 현장 속으로 실제로 들어가서 자신이 그들을 도울 수 없음에도 불구하고 의미 있는 대응을 하고 싶어 한다. 예를 들어 홀로코스트에 관한 텍스트를 읽을 때, 잔혹한 학살 행위에 분노하며, 할 수만 있다면 그 행위를 멈추게 하거나 가해자에게 복수를 하고 싶어 하는 것이다(김한중, 2017: 210-211).

이러한 감정 경험은 학습자의 사고와 실천 의지를 일깨우고, 가치, 태도, 신념, 행동에 변화를 가져올 수 있다. 현재 상황에서 어떤 실천이 가능할지 생각하는 ‘~을 지향하는 배려’를 실천하게 되는 것이다. 그렇기에 ‘~을 위한 배려’와 ‘~을 지향하는 배려’는 사회적 실천성과 학습자의 행위에 직접적으로 연결될 수 있다(김한중, 2017: 210-211). 역사 텍스트 속에 투영된 역사 행위자의 정서를 읽으며 그에 대해 정서적으로 반응하고, 정서 발생의 원인을 추적하며 역사 지식을 익히는 것은 학습자가 주체가 되는 역사적 실천의 한 가지 방법을 의미한다(정춘면, 2016: 216-217).

셋째는 행동적 차원의 실천성이다. 인지적 차원의 실천과 정서적 차원의 실천은 실제 행동으로 이어지기도 한다. 인지적 탐구와 평가, 공감과 배려는 인간으로 하여금 현실 문제를 해결하려고 나서게 하며, 현실 문제를 해결하려는 실천 행위는 인지적, 정서적 실천을 강화한다. 그 결과 과거로부터 오늘날까지 이어지는 사회적 모순과 갈등 상황을 파악하고, 이를 민주적으로 해결하고자 다양한 활동에 참여할 수 있다. 이를 위해 학생들은 정보와 자료를 수집하는 기술, 수집된 정보를 조직하는 전략, 타인에게 정보를 전달하는 전략, 구체적인 실천 전략 등

의 행동을 위한 기술(skills for activism)을 익히게 된다(김달효, 2014: 480).

학습자가 실천성을 토대로 역사 텍스트를 읽을 때에는 오늘날 부딪히는 사회 문제 해결의 교훈이나 아이디어를 얻는 데 중점을 둔다. 이때 오늘날의 사회 문제를 이해하고 이를 해결하는데 유용한 과거의 경험을 찾고, 사회를 바람직한 방향으로 이끌어가는 방안에 대한 시사점을 도출하는 능력이 바로 실천적 역사 인식으로서 역사 문해력이다. 예를 들어 오늘날 사회에서 소수자의 인권 문제에 관심을 가지고 이를 어떻게 해결할 것인가를 고민하는 독자는 노예제와 식민 지배, 제노사이드 등과 같이 지난날 소수자에 대한 폭력, 사회적 불평등, 침략과 파괴를 다룬 역사적 텍스트 읽기에 관심이 있으며, 그 속에서 새로운 통찰력을 얻고자 할 수 있다. 이때 독자는 당시 이런 문제의 원인을 인권 침해나 탄압이라는 관점으로 분석하고, 이를 해소하기 위한 움직임을 오늘날 문제 해결을 위한 실천과 비교하며, 당시의 실천 행위를 인권 회복이라는 관점으로 평가할 수 있다.

#### IV. 실천적 역사인식으로서 역사 문해력의 속성

##### 1. 지식-탐구-역사의식의 상호작용

실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 사회 전반의 다른 실천과 밀접한 관련이 있는 복합적인 능력이다. 사회적 실천으로서 문해력은 거의 언제나 말과 상호작용, 가치와 신념을 포함하는 더 넓은 실천들과 교직(交織) 상태를 이루며 통합되어 있고 또한 서로 얽혀 있으면서 다른 부분을 구성하는 요소가 된다(J. P. Gee, 오선영 옮김, 2010: 160). 실천적 관점을 가지고 텍스트를 읽고 쓰는 것은 사회적 실천의식을 강화해서 실제 행위로 나아가게 하며, 또 다른 텍스트의 실천성을 읽는 데 영향을 준다. 예컨대 카(E. H. Carr)의 『역사란 무엇인가』에서는 사회적 실천 행위를 직접적으로 논하지 않는다. 그럼에도 이 책이 1970~80년대 한국 사회에서 널리 읽힌 것은 실천적 관점을 지니고 책 속에 담긴 역사적 의미를 읽으면 비판의식을 함양하고, 실천 행위를 할 가능성을 높여준다는 생각 때문이었다.

학생들이 역사를 이해하는 과정에는 지식과 탐구, 역사의식이 상호작용하며, 실천을 통해 역사 이해가 촉진된다. 이 때문에 교실 수업의 많은 활동들도 학생들의 탐구 활동을 거쳐 역사 지식을 습득하게 할 뿐 아니라 역사의식의 함양과 실천과의 상호작용을 고려한다. 일반적으로 이루어지는 교실 역사학습의 모습을 반추하면 역사 지식은 실천을 고려한 역사 텍스트 이해의 ‘기반’ 이자 텍스트 이해의 결과이다. 여기에서 역사 지식은 사실적 지식뿐만 아니라 이를 인식하는 방법과 관련된 개념적 지식, 절차적 지식, 메타인지적 지식까지 포함한다. 학생들이 새롭게 얻은 역사 지식은 또 다른 역사 탐구의 방향을 정하고, 역사의식이 형성되는 데 영향을 준다.

역사 문해력에서 탐구는 텍스트 읽기의 절차와 방식을 알려주므로 실천적 역사인식의 ‘방법’을 알려준다. 학생들은 적절한 탐구 방법을 익혀 분석적 읽기, 맥락적 읽기, 해석적 읽기

를 하게 되며 그로 인해 텍스트에 드러나지 않는 역사 행위자의 동기, 저자가 텍스트를 통해 전하고자 하는 메시지 등을 읽어낼 수 있다. 역사 문해력에서 ‘방법’으로서 탐구가 중요한 까닭은 학생들의 역사이해의 적절성과 타당성을 담보해 주기 때문이다. 대개 역사적 사건에 대한 학생들의 주장은 문화적 배경이나 정체성에 기초한다. 학교 수업에서 토론 등의 활동을 통해 학생들은 역사적 사건에 대해 탐구한 바를 자유롭게 교환하며 타인의 견해를 존중하는 태도를 보인다. 그러나 만일 역사 토론 수업에서 “5·18은 민주화 운동이 아니라 폭동”이라고 주장하는 학생이 있다면 어떻게 해야 할까? 독일의 역사가 베르크만(K. Bergman)은 역사 수업에서 학생들의 다양한 관점과 목소리를 존중할 것을 강조하면서도, 학생의 정체성에 기초한 자의적인 주장은 다원적 관점의 한 가지 범주로 인정하지 않았다. 이는 역사 수업에서 자신의 관점은 반드시 타당한 증거와 역사 탐구를 토대로 도출되어야 함을 뜻한다(이병련, 2015: 209). 역사 속의 실천 행위를 오늘날의 사회 문제에 적용할 수 있는지를 판단하는 데에는 이러한 ‘방법’을 준수하여 텍스트 내용을 이해했는지가 중요한 증거가 된다.

역사의식은 탐구와 실천을 매개한다. 뤼젠(J. Rüsen)은 역사의식을 “현재를 이해하고 미래를 예측하기 위해 과거를 해석하는 정신 작용”이라 칭한다. 현재를 효율적으로 살아가고 미래의 행위를 안내하는 기준을 마련하기 위해 과거의 경험을 종합하는 것이 역사의식인 것이다(J. Rüsen, 2012: 523). 이러한 역사의식은 시간 속에서 삶의 방향 설정을 가능케 하므로 도덕적 판단과 행위에 중요한 역할을 한다(M. Innes, 2020: 609). 역사의식을 가지면 역사 행위가 당시 사회와 이후의 역사 흐름에 어떤 영향을 미쳤는지를 분석하여 평가하게 되며, 그 사건에 대한 윤리적·도덕적 판단을 하게 된다. 학생들은 역사 행위를 비판적으로 바라보고, 이를 자신이 가지고 있는 역사의식의 틀에 대입시켜 이해하거나, 반대로 자신의 역사의식의 틀을 재구성하거나 해체하여 이해하기도 한다.

역사 문해력에서 역사의식은 텍스트 읽기의 목적과 내용을 정하는 통로가 된다. 그런 점에서 역사의식은 실천적 역사인식의 ‘목적’적 측면에 해당한다. 학생들은 텍스트에서 읽은 역사 속 실천 행위를 자신의 삶과 연계하면서 역사적 주체로서 자신을 인식하고, 인권이나 자유, 평등, 존엄성 등 역사 속에서 추구해온 가치를 실천하려는 의지를 지니게 된다.

실천적 역사인식을 지니고 역사 텍스트를 읽는 일련의 과정에서는 필요에 따라 요구되는 지식의 성격과 유형이 달라지며, 역사 탐구와 역사의식의 상호작용 결과 학생들의 역사 지식은 질과 양적으로 풍부해질 수 있다.

## 2. 비판적 관점의 텍스트 읽기

역사에서 실천성을 인식하는 데에는 과거 행위의 적절성과 사회 구조를 탐구하는 것에서부터 역사 텍스트에 내재한 저자의 관점을 파악하고 오늘날 사회와 연관 짓는 것에 이르기까지 비판적 문해력이 요구된다. 비판적 문해력을 주장하는 사람들은 문해력을 텍스트를 단순히 이해하는 것 외에도 읽기 행위를 통해 비판적으로 사회를 보는 안목을 기르고, 자신의 견해를 사회에 전하는 것처럼 언어로 사회적 행동을 표면화하는 실천 행위라고 본다(노명완·이차숙,

2002: 45).

비판적 문해력은 두 가지 이유로 실천적 역사인식으로서 역사 문해력의 함양에서 중요시된다. 첫째, 실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 역사 텍스트에서 읽어야 할 실천성의 중층성을 고려한다. 저자는 과거의 수많은 역사 행위의 실천 중에서 특정 사실을 선택하여 텍스트를 서술한다. 어떤 사실을 선택하고, 배제하는지, 선택한 사실을 어떤 관점으로 서술하는 가에는 저자의 실천성이 강하게 반영된다. 학생들도 역사 텍스트를 읽는 과정에서 선택적인 의미 생성에 참여한다(양호환, 2021: 151-152). 이처럼 역사 텍스트를 읽고 쓰는 과정에서 발견할 수 있는 실천성은 중층성을 띤다. 이때 비판적 문해력은 각각의 실천성에 관여하는 사회·문화적 맥락과 담론을 고려하여 세밀하게 따져 읽을 수 있게 한다.

둘째, 실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 독자의 주체적 의미생성과 사회적 실천을 연계한다. 실천적 역사인식으로서 역사 문해력을 함양하는 데 비판적 문해력의 측면이 요구되는 까닭은 비판적 문해력이 역사 행위와 텍스트 서술의 적절성과 신뢰성, 타당성을 평가하며 읽는 것으로, 학습자의 사회적 실천을 독려하는 힘을 가지고 있기 때문이다. 예를 들어 일본군 ‘위안부’에 대한 텍스트를 비판적으로 읽은 학생들은 일본 정부나 우익 인사들의 역사 왜곡에 항의하거나 이를 바로잡기 위한 실천적 행동을 할 수 있다. 같은 맥락에서 5·18 민주화 운동에 대한 서로 다른 해석을 비교해서 올바른 해석을 가려내고 왜곡된 해석을 비판하는 실천 행위를 취할 수 있다. 실천적 역사인식으로서 역사 문해력을 기르기 위해서는 기존에 당연한 것으로 받아들여졌던 것을 비판적으로 성찰하는 과정이 필요하다. 이는 사회 내에서 주류의 역사 해석이나 관점을 수동적으로 받아들이는 것이 아니라 실천성을 탐색하고 판단하는데 독자의 반성적 성찰이 뒤따라야 한다는 것을 의미한다. 실천적 역사 인식으로서 역사 문해력은 독자가 역사 속에서 되풀이되어 온 억압과 불평등 문제의 근원을 찾고, 그에 대한 해결 방안을 떠올리거나 실제 해결에 참여하게끔 이끈다. 이때 텍스트의 비판적 분석을 통해 텍스트 기저에 묵시적으로 깔려있는 사회 구조와 권력 관계, 사회적 믿음이나 편견, 이데올로기를 포착하고, 합리적인 대안을 생성하는 능력이 요구되는데, 이는 비판적 문해의 성격을 지닌다(김은혜·서혁, 2022: 212).

실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 역사 지식과 탐구, 역사의식으로서 문해력과의 상호작용을 통해 발달한다. 그렇지만 이때의 탐구와 역사의식은 ‘비판적 탐구’와 ‘비판적 역사의식’의 성격을 가진다. 역사 텍스트에서 실천성을 읽으려면 기존의 해석 그대로를 받아들일 것이 아니라 여러 측면과 관점에서 읽어야 한다. 이러한 성격의 탐구가 비판적 탐구이다. 비판적 탐구는 복수의 관점에서 텍스트 내용을 해석하고, 비교하여, 왜곡된 내용이나 누락된 목소리가 없는지를 꼼꼼히 확인하여 타당한 역사 해석을 내리는 것이다.

실천적 역사인식으로서 역사 문해력은 학생 개인뿐 아니라 오늘날 사회의 관점까지 고려하여 텍스트를 읽을 수 있는 능력이다. 비판적 역사의식은 사회 내에 뿌리내린 불평등이나 부조리한 구조의 역사적 근원을 찾아 이를 변화시키고자 하는 참여 의지를 길러준다. 이는 텍스트를 비판적으로 탐구하여 실생활과 연계하고, 실천방안을 모색하는 데 도움을 준다.

### 3. 실천적 역사인식으로서 역사 문해력의 요소

이 글의 II장에서 다루었던 역사 텍스트에서 읽어야 할 실천성의 각각의 특징과 III장 1절과 2절에 논한 지식, 탐구, 역사의식과의 상호작용과 비판적 문해력의 요소를 고려하여 실천적 역사인식으로서 역사 문해력의 요소를 제시하면 <표 1> ~ <표 3>과 같다.

표 1. 실천적 역사 인식으로서 역사 문해력 요소 - 역사 행위자의 실천성 읽기

층위	실천		비판적 탐구 요소	비판적 역사의식 요소	지식
	요소				
역사 행위자의 실천성 읽기	① 행위자의 상황 인식 분석		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과거의 맥락적 이해</li> <li>• 행위에 대한 감정이입적 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행위자의 사회적 관점 파악</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사실 지식</li> <li>• 개념적 지식</li> <li>• 절차적 지식</li> <li>• 메타 인지 지식</li> </ul>
	② 역사 행위의 목적 및 의도, 행동 분석		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행위에 대한 감정이입적 이해</li> <li>• 행위자의 의사결정 과정 분석</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행위자의 실천의지 및 변혁적 지향 파악</li> </ul>	
	③ 행위를 촉진하거나 제약하는 상황 및 사회 구조 파악		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행위자의 의사결정 과정 분석</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행위자의 의식과 행동을 억압하는 사회 구조 비판</li> </ul>	
	④ 대안적 역사 행위 모색과 역사 행위의 적절성 평가		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 텍스트에서 배제된 사람들의 목소리 추론</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행위의 사회적 의미 탐색</li> </ul>	
	⑤ 행위의 적절성 평가		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 선택과 의사결정의 반성적 탐구</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역사적 문제의 도덕적·윤리적 판단</li> </ul>	
	⑥ 행위의 합리적 설명 만들기		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 증거를 토대로 한 역사 내러티브 생성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역사적 사건에 대한 관점 정립</li> </ul>	

(행위자-①) ‘행위자의 상황 인식 분석’은 역사 행위가 일어나게 된 가장 근원적인 맥락을 파악하는 것이다. 행위자의 주체적인 관점에서 당시 국내외 정세나 자신이 처한 상황을 어떻게 인식하고 전망하였는지, 가장 시급하게 해결해야 할 문제가 무엇이라고 여겼는지를 읽는 것이다. 이를 위해 행위자의 사회적 관점을 파악하고 그가 떠올린 사고의 과정을 밝아가는 것이 중요하므로 감정이입적 이해가 동반된다. 또 과거 행위자가 처한 당시에 산재한 문제들, 특히 사람들의 삶에 어려움을 주었던 사회 구조, 체제, 관습, 이념 등이 무엇이었는지 맥락적으로 이해하는 것이 필요하다.

(행위자-②) ‘역사 행위의 목적 및 의도, 행동 분석’은 행위자가 자신의 행위를 통해 이루고자 한 사회의 모습, 지향하는 정치 체제 등의 변혁적 지향을 추론하는 것이다. 역사 행위는 어떠한 의도나 목적이 들어가 있다는 것을 인식하며, 그들이 제시한 목적이나 행동 방향은 나름의 합리성을 갖는다는 것을 이해하는 것이 필요하다. 그렇기에 역사 행위의 목적이나 의도를 탐색하는 과정도 오로지 역사 행위자의 상황과 사고 안에서 이루어져야 한다.

(행위자-③) ‘행위를 촉진하거나 제약하는 상황 및 사회 구조 파악’은 행위자의 사고와 의식의 차원에서만 머물고 있던 생각이 구체적인 행동으로 옮겨진 상황이 무엇인지 파악하는 것이다. 그러나 의도와는 다른 방향으로 행동이 전개되었을 경우 혹은 행위가 성과를 거두지 못했을 경우 이를 제약하는 상황을 파악해야 한다. 이는 왜 역사 행위자의 실천이 그러한 방식으로 이루어질 수밖에 없었는지를 파악하는 중요한 단서가 된다. 이 과정에서 사람들의 의식과 행위를 억압한 불합리한 사회 구조에 대한 비판적인 인식이 개입할 수 있다.

(행위자-④) ‘대안적 역사 행위 모색’은 역사 행위의 적절성을 평가하기 위한 증거를 마련하는 것이다. 역사 행위자가 선택한 행위 외에도 그 밖의 대안을 탐색해 보는 것이다. 행위의 대안을 마련하는 데에는 텍스트에 나오지 않는 사람들의 목소리를 찾아 경청하는 것이 도움이 될 수 있다. 다수의 사회 구성원으로 존재했던 과거의 소수자들이 원했던 바는 무엇이었는지, 또 큰 사회적 의미를 가지는 대안 행위가 무엇인지 판단해 보는 것이다. 이는 과거의 맥락적 상황을 고려하면서도 학습자의 관점이 개입한다는 점에서 역사 학습자의 실천성 읽기와도 연결된다.

(행위자-⑤) ‘역사 행위의 적절성 평가’는 행위자의 선택과 의사결정 과정을 반성적으로 탐구하여 역사 행위의 적절성을 종합적으로 판단해 보는 것이다. 판단의 증거를 다양할 수 있다. 예컨대 당시 사회에서 역사 행위자의 행위를 어떻게 인식했는지, 이후 역사에서 어떠한 역사적 의미를 갖는지와 같은 역사적·사회적 차원뿐만 아니라 특정 행위를 선택한 것이 도덕적으로 적절하고 타당했는지, 문제 해결의 과정과 방식이 공공선을 위한 것이었는지와 같은 도덕적·윤리적 차원에 관한 것일 수도 있다.

(행위자-⑥) ‘역사 행위의 합리적 설명 만들기’는 역사 텍스트를 추론하고 분석한 내용을 종합하여 역사 행위자의 실천 행위에 대한 글을 쓰는 것이다. 기존의 역사 내러티브에 의존하지 않고, 역사 행위를 보는 학생의 관점을 반영하여 자신만의 역사이해를 추구해 볼 수 있다. 그렇지만 역사 글쓰기에서 중요시해야 할 것은 증거를 존중하고 역사적으로 적법한 절차와 탐구 방법을 사용하여 해석의 타당성을 확보해야 한다는 점이다.

표 2. 실천적 역사 인식으로서 역사 문해력 요소 - 텍스트 저자의 실천성 읽기

측면	실천		비판적 탐구 요소	비판적 역사의식 요소	지식
	요소				
텍스트 저자의 실천성 읽기	① 저작의 의도 및 상황 탐색		<ul style="list-style-type: none"> <li>출처확인</li> <li>텍스트를 쓰게 된 사회 상황 탐색</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>역사와 사회를 바라보는 저자의 시각 탐색</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>사실 지식</li> </ul>
	② 텍스트 내용의 비판적 이해		<ul style="list-style-type: none"> <li>서술 구조, 어휘, 수사적 표현의 기능 탐색</li> <li>역사 행위 및 사건에 대한 텍스트 저자의 관점 추론</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>텍스트에 내재된 이데올로기 탐색</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>개념적 지식</li> <li>절차적 지식</li> </ul>

③ 텍스트의 실천성이 가지는 사회적 의미 탐색	• 텍스트의 행동유도성과 제약성 추론	• 텍스트가 당시 사회에 미친 영향 인식	• 메타 인지 지식
④ 텍스트가 추구하는 실천성의 적절성 평가	• 저작 의도, 목적, 해석의 적절성 평가	• 텍스트 읽기의 주체적 관점 세우기 • 역사의 정치적 남용 견제	
⑤ 역사의 해석적·논쟁적 속성 파악하기	• 같은 시대나 주제를 다룬 다른 관점의 텍스트 탐색 • 저자와 다른 입장을 가진 당시인의 텍스트 인식	• 문화적 도구로서의 역사 텍스트 기능 인식	

(저자-①) ‘저작의 의도 및 상황 탐색’은 텍스트 저자의 실천성을 읽기 위한 첫 번째 단계이다. 이는 출처와 저자에 대한 정보를 수집하는 출처확인에 해당한다. 구체적으로 저자가 역사와 사회를 보는 관점이나 텍스트를 집필하게 된 계기나 상황 등과 같은 집필에 영향을 주는 사회적 요인을 종합적으로 탐색하는 것이 포함된다.

(저자-②) ‘텍스트 내용의 비판적 이해’는 텍스트 저자의 의도를 고려하며 텍스트 내용을 이해하는 것이다. 저자가 해당 내용을 서술하기 위해 왜 특정한 서술 구조, 어휘, 수사적 표현 등을 사용했는지 생각해보는 과정에서 역사 행위와 사건을 바라보는 텍스트 저자의 관점을 추론해 볼 수 있다. 또한 텍스트 서술의 행간에 감추어진 의도를 읽는 것이 중요한데 이 과정에서 텍스트 저자의 의도뿐만 아니라 의도하지는 않았지만 독자의 역사이해에 영향을 주는 메시지나 이데올로기 등을 발견할 수 있다.

(저자-③) ‘텍스트의 실천성이 가지는 사회적 의미 탐색’은 텍스트에 반영된 텍스트 저자의 의도가 독자에게 어떤 영향을 주었는지를 파악하는 것이다. 이를테면 텍스트 서술로 인하여 어떠한 방향으로 사고가 촉진되거나 사고하지 못하였는지 생각해보고, 자신의 역사이해에 어떤 영향을 주는지 판단해볼 수 있다. 독자의 역사이해뿐만 아니라 이 텍스트가 사회에 확산되었을 때 어떤 영향을 주었는지도 생각해 볼 수 있다. 해당 텍스트의 확산으로 이익을 얻는 사람들이 있는가하면 그렇지 못한 사람들이 있음을 알고 역사 텍스트가 가진 사회적 힘을 이해하는 것이다.

(저자-④) ‘텍스트가 추구하는 실천성의 적절성 평가’는 텍스트 저자의 저작 의도나 목적, 해석의 적절성을 평가해보는 것이다. 이러한 과정에서는 주체적이고 비판적인 독자로서의 역할이 중요하다. 텍스트 저자의 실천성을 평가할 때에는 텍스트 저자가 특정 집단에 유리한 역사 해석을 제시하여 이들의 이익만을 대변하는지, 역사 텍스트 서술을 정치적으로 남용하고 있지 않는지, 증거나 역사적 상황에 비추어 역사 해석의 내용이 적절했는지 등을 종합적으로 평가한다.

(저자-⑤) ‘역사의 해석적·논쟁적 속성 파악하기’는 텍스트 저자의 실천성으로 뒤따르는 역사의 학문적 본질을 체득하는 것이다. 같은 시대나 주제를 다룬 다른 관점의 텍스트를 탐색하거나 저자와 다른 입장을 가진 당시인의 텍스트를 비교하여 동일한 역사적 사실이라 하더라도 저자의 실천성이 다양할 수 있음을 파악한다. 저자의 실천성으로 말미암아 다양한 해석이 가능하고, 그에 대해 논쟁이 일어나는 것은 역사의 학문적 성격을 규정하는 중요한 속성임을 이해한다. 역사 텍스트에는 저자가 자신의 생각을 전하려는 의도가 깔려있고, 이것이 사회에 미치는 영향으로 인하여 논쟁이 일어남을 이해하는 것은 역사 텍스트가 문화적 도구로서 기능함을 인식할 수 있다는 것을 의미한다.

표 3. 실천적 역사 인식으로서 역사 문해력 요소 - 역사 학습자의 실천성 읽기

측면	실천		비판적 탐구 요소	비판적 역사의식 요소	지식
	요소				
역사 학습자의 실천성 읽기	① 오늘날과 과거의 사회 문제 확인		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 오늘날 갈등 상황의 원인, 사회적 배경 파악</li> <li>• 역사적 사회 문제의 유사성 탐색</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과거와 오늘날의 관계 맺기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사실 지식</li> <li>• 개념적 지식</li> <li>• 절차적 지식</li> <li>• 메타 인지 지식</li> </ul>
	② 역사적 사회 문제 탐구		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과거의 사회 문제상황 파악</li> <li>• 과거의 사회 문제 해결방안 추적</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회 구성원의 의식구조 탐색</li> </ul>	
	③ 역사적 문제해결방안의 적절성 평가		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문제해결 과정의 반성적 탐구</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역사적 사건이 자신과 오늘날 사회에 주는 영향 인식</li> </ul>	
	④ 사회 문제의 역사적 근원 검토		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회 소수자의 관점에서 과거와 오늘날 사회 문제 바라보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과거와 오늘날 억압과 불평등 재생산 구조 비교</li> <li>• 과거 행위와 사건에 대한 정서 표현</li> </ul>	
	⑤ 역사 행위 주체로서 실천방안 모색		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과거와 오늘날 상황의 공통점과 차이점 분석</li> <li>• 과거와 오늘날의 맥락적 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역사 행위를 오늘날 사회 문제에 적용</li> <li>• 역사 행위 주체로서 자신의 위치와 역할 인식</li> </ul>	

(학습자-①) ‘오늘날과 과거의 사회 문제 확인’은 오늘날 학생들이 직면하는 사회 문제와 이에 적용할 수 있는 과거 사례를 찾아봄으로써 과거와 오늘날을 연결하는 것이다. 외교 관계, 정치적 내분, 국방, 정치 개혁 등과 같은 여러 가지 사회 문제의 배경이나 원인 등을 살펴보고 이와 유사한 역사 속의 사건을 떠올릴 수 있다.

(학습자-②) ‘역사적 사회 문제 탐구’는 역사 텍스트를 읽으며 역사적 문제 상황의 원인, 배경, 문제해결방안 등을 탐색하는 것이다. 이는 과거의 사례 탐구에 해당하기 때문에 과거의 맥락 속에서 인과관계나 행위의 의미 등을 찾는 것이 중요하다. 이러한 문제가 사회 구성원들에게 어떤 어려움을 주었으며, 어떤 계기로 실천으로 옮겨졌는지, 연대를 이룬 방법이 무엇인지

알아보기 위해서는 과거인의 의식 구조를 읽어야 한다.

(학습자-③) ‘역사적 문제해결방안의 적절성 평가’는 과거의 역사 행위를 오늘날에 적용하기에 적합한지를 판단해보는 것이다. 역사 행위의 적절성 평가와 마찬가지로 해당 역사 행위 외에도 어떤 대안이 있는지 살펴볼 수 있으며, 과거의 역사 행위로 당시와 후대의 사람들에게 어떤 영향을 주었는지 분석해볼 수 있다. 더불어 오늘날 텍스트 저자들의 인식까지도 역사적 문제해결방안의 적절성을 판단하는 준거가 될 수 있다.

(학습자-④) ‘사회 문제의 역사적 근원 검토’는 과거에서 오늘날까지 동일한 사회 문제가 재생산되는 원인을 찾아 비판하는 것이다. 과거와 오늘날 사회 문제의 근원을 사회 구조나 계급, 체제, 관습 등의 구조적 차원뿐만 아니라 사람들의 의식이나 문화에 뿌리내린 사회·문화적 차원에서 분석할 수 있다. 소수자의 관점에서 과거와 오늘날 사회 문제를 바라보고 그에 대한 정서를 표현하며 역사 텍스트를 읽을 때 학생의 실천의지가 길러질 수 있음을 인식한다.

(학습자-⑤) ‘역사 행위 주체로서 실천방안 모색’은 역사 행위를 오늘날 사회 문제에 적용하여 문제해결방안을 제시하는 것이다. 이를 위해서는 과거와 오늘날의 상황을 맥락적으로 이해하여 과거와 오늘날의 문제의 성격이나 상황이 완전히 같지 않음에 유의해야 한다. 이 과정에서 역사 행위를 오늘날 사회 문제에 적용하는 데 따를 수 있는 한계를 인식할 수 있다. 역사적 문제해결 과정을 토대로 오늘날의 사회문제를 해결해보는 과정은 과거가 흘러가 버린 지난날이 아니며, 자신도 역사의 흐름 속에 주체로서 위치하고 있음을 인식하는 계기가 된다.

## 참고문헌

- 강선주(2018), 학생의 다양성과 역사교육, **역사교육**, 148, 1-34.
- \_\_\_\_\_ (2020), ‘다중시각의 역사 수업’, 개념과 가치 충돌의 해결 방안, **역사교육**, 154, 87-120.
- 교육부(1995), **사회 5-2**.
- 김달호(2014), 사회정의를 위한 교육의 이론적 고찰, **수산해양교육연구**, 26(3), 474-484.
- 김은혜·서혁(2022), 비판적 읽기 교육에서의 ‘실천’ 의미 연구, **독서연구**, 65, 201-229.
- 김재철(2012), 마르크스의 ‘포이어바흐-테제’에서 실천의 성격들, **철학과 문화**, 24, 139-161.
- 김한중(2014), 참여민주주의를 위한 역사교육의 방향, **청람사학**, 23, 217-240.
- \_\_\_\_\_ (2017), **민주사회와 시민을 위한 역사교육**, 서울: 서울대학교출판부.
- \_\_\_\_\_ (2021), 다양한 관점으로 역사 보기, **역사교육**, 160, 103-132.
- 노명완·이차숙(2002), **문식성 연구**, 서울: 박이정.
- 단체신체호전집편찬위원회 편(2007), **단체신체호전집1**, 천안: 독립기념관 한국독립운동사연구

소.

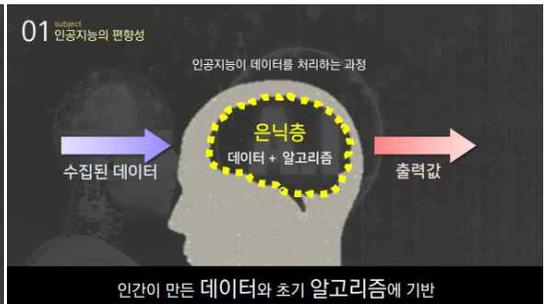
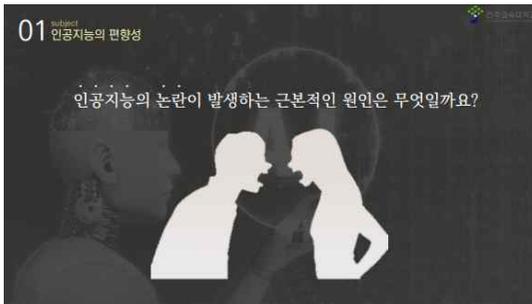
- 손향숙(2014), 사회적 실천으로서의 리터러시 교육, **영미문학교육**, 18(1), 167-190.
- 신명선(2002), 사회적 실천 행위로서의 읽기 방법의 설계에 대한 시고, **국어교육학연구**, 14, 235-264.
- 양정현(2014), 삶에 대한 역사의 공과, **역사교육연구**, 20, 395-424.
- 양호환(2021), **역사교육 논의의 진전과 명암**, 서울: 책과함께.
- 양홍석(2019), 구조와 행위주체: 남부노예제사회와 역사가들, **동국사학**, 67, 455-482.
- 이병련(2015), 역사교육에서 다원적 관점 이론, **사총**, 87, 183-223.
- 이학주(1987), ‘실천’의 의미와 교육, **인천교육대학교논문집(교육편)**, 21(1), 343-365.
- 이해영(2021), 역사적 행위주체성을 활용한 초중등 학생들의 내러티브 분석, **역사교육논집**, 77, 83-113.
- 정춘면(2016), ‘정서 읽기’를 통한 학생의 역사이해, **역사교육연구**, 25, 185-221.
- 조난주(2020), 담론적 실천으로서 파레시아, **시대와 철학**, 31(3), 217-245.
- 황현정(2016), 가치를 다루는 역사 수업의 실제와 가능성, **역사교육연구**, 24, 213-254.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S.(2004), *Teaching History for the Common Good*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C.(2012), Agency, Choice and Historical Action: How History Teaching can Help Students Think about Democratic Decision Making, *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 131-142.
- Freire, P., Freire, A. M., Oliveira, W. F.(2014), *Pedagogy of Solidarity*, 노일경·윤창국·허준 옮김(2020), **연대의 페다고지**, 서울: 오트르랩.
- Gagnon, P., ed.(1989), *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, New York: Macmillan.
- Gee, J. P.(2010), Literacy and the Literacy Myth: From Plato to Freire, 오선영 옮김, 문식성 신화: 플라톤에서 프레이리까지, **사고와 표현**, 3(2), 131-164.
- Heyer, K. D.(2003), Between Every ‘Now’ and ‘Then’: A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education, *Theory & Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Innes, M(2020), “Dynamic Literacies and Democracy: A Framework for Historical Literacy”, Berg, C. W. & Christou, T. M., eds., *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, Melbourne: Palgrave macmillan.
- Lee, P. J.(2007), From National Canon to Historical Literacy, Grever, M. & Stuurman, S., eds., *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*, New York: Palgrave Macmillan.
- \_\_\_\_\_ (2017), History Education and Historical Literacy, Davies, I., ed., *Debates in History Teaching*, New York: Routledge.

- Nokes, J. D.(2012), *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, New York: Routledge.
- Ravitch(1989), The Plight of History in American Schools, Gagnon, P., ed., *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, New York: Macmillan.
- Rüsen, J.(2012), Forming Historical Consciousness -Towards a Humanistic History Didactics-, *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- Taylor, T. & Young, C.(2003), *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Carlton: Curriculum Corporation.
- Wineburg, S. S. & Reisman, A.(2015), Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639.

교신저자 : 박선경, 부산 금강초등학교 교사  
[sweetly333@naver.com](mailto:sweetly333@naver.com)

# 인공지능 시대의 사회과교육: 모델머신 적용 수업 사례를 중심으로

박 지 수  
부산 연일초등학교



02 subject 사회과교육의 연구동향

검색키워드 **사회과** (검색결과 62,008 건)

'법교육'을 키워드와 관련된 국내학술논문 결과 62,008건 중에서 최근 10년간에 해당하는 12,390건 수집 및 분석

02 subject 사회과교육의 연구동향

분석 결과 상위 50개 키워드의 워드클라우드 \*(9,599개 차)

**학습 주제**  
인공지능, 문화, 4차산업혁명, 글로벌, 인권, 정치, 헌법 등

**교수·학습 방법**  
지식, 사고력, 역량, 교육과정, 창의, 실천, 학생, 평가 등

\* 단어의 빈도수를 상대적 크기로 표현한 시각화 자료

02 subject 사회과교육의 연구동향

분석 결과 사회과교육 관련 상위 50개 키워드의 미래신호 탐색 결과

약신호 (Weak signal) | 강신호 (Strong signal)

**인공지능, 변화** | **문화, 사고력**

시민, 창의, 복합, 인권 | 교육과정, 지식, 판례, 글로벌, 소수자

잠재신호 (Latent signal) | 강하지 않지만 잘 알려진 신호 (Not strong but well known signal)

02 subject 사회과교육의 연구동향

연결성 분석 결과

강신호와 약신호 관련 키워드들의 연결관계

연결성 분석 결과

강신호와 약신호 관련 키워드들의 연결관계

03 subject 수업실천 사례

수업의 목적

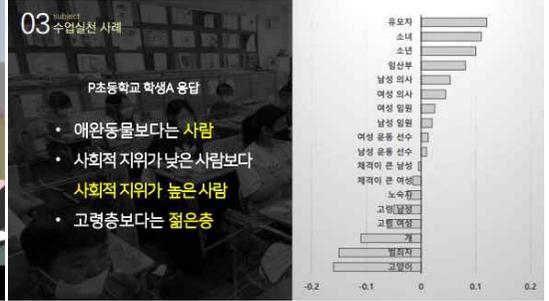
인공지능의 알고리즘 설계 과정에서 편향성의 경험

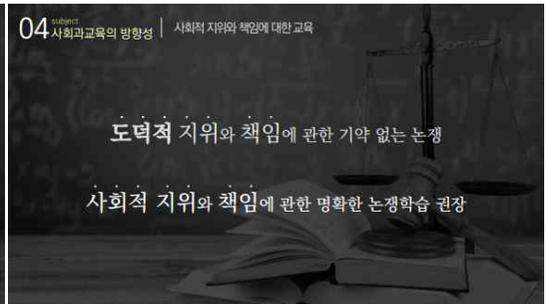
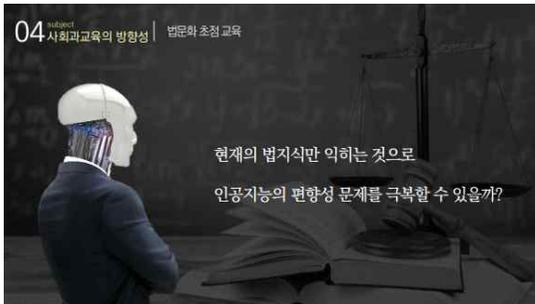
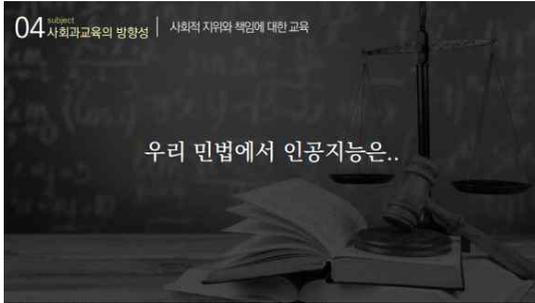
03 subject 수업실천 사례

Moral Machine이란?

'트롤리 딜레마(Trolley Dilemma)' 상황에서 자율주행자동차의 선택에 대한 사람들의 의견을 수집하는 온라인 플랫폼

제동장치가 고장나서 정지할 수 없는 탄광 수레(trolley)가 소수 또는 다수의 사람을 희생시킬 수 밖에 없을 경우 어느 쪽을 선택해야 하는가에 대한 질문이다.





교신저자 : 박지수, 연일초등학교 교사  
dyb86@naver.com

## 사회과 수업을 통한 노동인권교육 실행 사례 연구

이 서 영

서울대학교사범대학부설초등학교

### I. 서론

우리 사회의 학생들은 처음으로 대면하는 노동, 즉 생애 첫 노동에서 노동의 가치와 땀의 의미를 알기보다는 노동에 대한 차별과 다양한 노동인권 침해 상황에 노출된다. 직업 세계가 급변하면서 사라지는 직업과 새로 생겨나는 직업이 무수한 지금, 학교 교육은 학생들에게 무엇을 가르쳐야 하는지에 대한 고민을 계속해서 하고 있다.

다수의 시도교육청에서는 노동인권교육 지원 및 활성화 조례 또는 진흥 조례를 근거로 노동인권교육 자료와 프로그램 개발 및 배포, 교사 연수, 노동인권교육 연구보고 등 관련 논의와 사업을 펼쳐 나가고 있고, 학교 현장에서는 청소년 노동 현실의 심각성과 노동인권교육의 필요성을 인식한 교사들을 중심으로 노동인권교육이 교과 또는 비교과 시간을 통해 이루어지고 있다. 그리고 어느 지역교육청에서는 노동인권교육을 포함시켜 지역 교육과정을 고시하기도 했다.<sup>1)</sup> 그러나 실제로 노동인권교육 실천은 잘 이뤄지지 못하는 실정이다. 그나마 고등학교는 취업을 앞둔 학생들에게 노동인권교육을 적극적으로 실시하려는 노력이 있으나 초등학교에서는 노동인권교육을 실천하는 교사나 교육과정으로 조직하는 학교가 많지 않다(고혜림, 최윤정, 2021).

학교에서의 노동인권교육은 우선적으로 직업계고 현장실습이나 아르바이트 등 일하는 학생들의 노동인권을 보호하고 증진시키는 데에 도움이 된다. 나아가 우리 사회에 만연한 노동에 대한 부정적인 인식과 차별을 개선하고 노동하는 시민들로서 노동에 대한 존중을 확산시키기 위해서도 필요하다. 이와 같은 문화 형성은 초등학교 저학년에서부터 시작해야 가능하다는 목소리가 있다.<sup>2)</sup>

그렇다면 노동인권교육을 초등학교에서 가르치기 위해서 교사는 무엇을 해야 할까? 이때까지 노동인권교육 연구의 다수는 교수학습자료나 교육과정에 초점이 맞춰져 있었고 수업 자체에 대한 관심을 갖게 된 것도 최근에 들어서다. 한유섭(2024)은 동료 교사의 수업을 통해 고등학교 역사 수업에서 노동인권교육을 실천했다. 양설 외(2020)는 중등 교육 현장에서 실천한 다양한 노동인권교육 방안을 준비부터 결과물까지 소개했다. 이 두 자료 모두 학술적 글쓰기는 아니지만, 노동인권교육을 수업으로 실천하는 과정에 대한 교사이자 저자의 생각이 드러나

1) 서울경제(2024.04.21.), 서울 초·중·고 새 과정에 '기초학력·노동' 교육 강조 (검색일:2024.07.24.)

2) 프레시안(2024.06.26.), [경기도의회 소식] “초등 저학년부터 노동인권교육 실시해야”(검색일:2024.07.24.)

있다. 고군분투하는 저자들의 묘사가 노동인권교육 수업을 하려고 하는 교사들에게는 직접적인 동력이 되어준다. 이에 본 연구에서는 노동인권교육 수업 경험에 대한 자문화기술지를 연구방법으로 선정하였다.

자문화기술지를 수행하는 연구자는 노동인권교육의 이론적 토양을 쌓으면서 교수학습 지도안 및 수업 모델을 개발한 경험은 있지만 실제로 수업으로 실천해 보지 않아 이론과 실체가 분리되어 있었다. 그래서 본 연구는 기존에 가지고 있는 배경지식으로 짐작만 해본 교수학습안을 개발하던 연구자가 실제 현장에서 사회과 교육과정 성취기준에 의거하여 초등학교 교육과정을 통합한 교수학습 방안을 개발하고 수업과 여러 교육활동으로 실천하면서 아래의 연구 문제를 해결해 가는 과정을 드러내고자 한다.

노동인권교육은 초등학교 사회과 수업에서 어떻게 이루어지는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 노동인권교육

노동인권은 『대한민국헌법』 및 법률이 보장하거나 『경제적·사회적 및 문화적 권리에 관한 국제 규약』 등 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 권리 중 노동과 관련된 모든 권리이다. 노동인권교육은 노동인권과 관련된 지식을 습득하고 노동인권을 존중하는 태도와 감수성을 배양하여 노동인권과 관련한 합리적인 의사결정능력을 향상시키도록 하는 모든 교육이다.

노동인권교육은 크게 직업교육과 민주시민교육에서 접근한다.<sup>3)</sup> 직업교육 측면에서는 직업선택에서 노동인권이 제대로 보장되는 양질의 일자리를 찾도록 도와주며 직업 현장에서 발생할 수 있는 여러 가지의 노동인권 침해를 예방하기 위한 노동법적 지식 중심의 권리교육이다. 민주시민교육 측면에서는 올바른 노동의 가치에 대한 인식과 존중, 산업민주주의와 노동자 참여, 그리고 경제민주주의 등 시장경제하에서 민주적인 시민으로서 역할을 할 수 있도록 하는 시민성 함양 중심의 가치교육이다.

노동인권교육의 원칙은 대한민국헌법이 규정한 가치와 이념을 계승하고, 노동인권 옹호에 기여하고 보이텔스바흐 원칙을 반영하여 논쟁적인 것을 자유로운 토론과 참여를 통해 교육이 이뤄지게 한다. 학교 구성원 누구나 노동인권교육에 대한 보편적 접근성은 보장되며 자발적인 참여를 지원한다.

노동인권교육은 세 가지 의의를 가진다(설규주, 웅진화, 정수진, 2019). 첫째, 노동인권교육

3) 범교과 학습 주제에는 진로 교육, 민주시민 교육, 인권 교육(교육부, 2022, 15)은 있으나 노동인권교육은 없다. 범교과 학습 주제는 교과와 창의적 체험활동 등 교육활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루도록 안내하고 있다.

은 노동을 ‘인권’의 차원에서 바라봄으로써 노동이 단지 노동자에게만 해당하는 것이 아니라 인간의 삶, 인간의 조건과 관련되는 것이라는 점을 부각시킨다. 둘째, 노동인권교육은 노동을 ‘시민’의 관점에서 바라봄으로써 노동이 특정인의 문제, 남의 문제가 아니라 바로 우리의 문제, 공동체의 문제라는 점을 부각시킨다. 노동인권교육은 노동 관련 권리를 규정하고 있는 국내외 문서의 이상을 실현하는 데 기여한다.

본 연구에서는 노동인권교육을 ‘노동인권감수성을 바탕으로 노동자가 안전하게 일할 권리, 노동조건에 관한 권리, 단결권·단체교섭권·단체행동권 등 노동 현장에서 필요한 기본적인 권리를 비롯하여 대한민국 헌법 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 노동자의 권리로서 인간의 존엄성을 보장하는 권리를 알고, 스스로 행사하며 동시에 다른 노동자의 권리를 보호하고, 나아가 노동 존중 사회에 이바지하는 교육’이라고 정의하고자 한다(이서영, 2022). 이 정의는 이상의 내용을 토대로 민주시민으로서 갖추어야 할 지식 및 합리적 의사결정 기능, 태도와 감수성을 포괄하여 민주시민교육 목표와도 밀접한 연관성을 가지며, 사회적 관계 역량을 함양한다는 점에서 진로직업교육과의 관련성을 발견할 수 있기 때문이다

## 2. 초등학교 사회과 수업에서의 노동인권교육

노동인권교육은 학교 교육과정에서 다루어질 때 가장 효과적이며 궁극적인 목표와 내용이 민주시민교육에 기반한다(고혜림, 최윤정, 2021). 노동인권 교육 활성화 방안으로서 사회 및 진로 교과 교육과정에서 노동인권교육 비중을 높여야 한다는 교사들의 의견이 과반수 이상이었다(송태수, 이원희, 손영곤, 2021). 특히 사회과는 노동의 개념과 역사, 노동과 관련된 사회 문제, 기본권, 인권 등의 교과 내용 측면뿐 아니라 문제해결력, 비판적 사고, 의사결정력 등 교과 목표 측면에서도 노동인권교육과 지향을 같이 하여 노동인권교육을 실천하기에 가장 적합한 교과임에도 불구하고 그동안 사회과 교육과정이나 교과서에는 노동인권교육의 취지와 특성이 충분히 반영되지 않았다(허수미, 2019). 최근 서울, 경기, 광주 등 일부 시·도교육청에서 사회과를 중심으로 한 교육과정 연계 노동인권교육 수업자료집이나 교수학습지도안을 개발하고 있고 일선 초·중·고등학교 교사를 대상으로 한 교원연수도 이루어지고 있으나, 그 효과나 영향력에 대한 실증자료나 후속연구는 부재한 상황이다(고혜림, 최윤정, 2021).

한편, 서울학생 노동인권 실태조사(2021)에 의하면, 노동인권교육의 필요성에 대해서는 교원의 다수가 동의하지만 초등학교 교원 중 22.7%만 노동인권교육을 실시했다고 한다. 중등학교에 비하여 노동인권교육 실시 비율이 상당히 낮다. 이는 학생들의 미래 생활 즉 직업 선택과의 시간적 거리가 멀기 때문이라고 추측해볼 수 있다. 그러나 노동인권교육 실시 이유 중 3순위인 ‘민주시민의 권리라고 생각해서’를 염두에 둔다면, 초등학교급에서 노동인권교육을 실시하는 비율은 평균 이하다.

게다가 교사들은 노동의 가치와 노동자의 권리에 관한 교육이 학교에서 이뤄져야 한다고 판단하고 있으나 노동인권교육 활성화 조례에 대해 알고 있는 경우는 10명 중 3명 정도밖에

없을 정도로 관심은 적었다(송태수, 이원희, 손영곤, 2021). 학교 노동인권교육에서 미래 노동자인 학생의 삶에 직접적이고 실질적인 도움을 주고자 하는 실용적 관점과 노동에 대한 인식 개선 등의 비판적 관점을 가지고는 있지만, 실제로 노동인권교육을 알려고 하는 실천이나 수업으로 학생들에게 교육하려는 실천은 제한적이었다(고혜림, 최윤정, 2021).

그런 와중에도 교사들이 노동인권교육을 실시하는 주된 이유는 개인적으로 이러한 교육이 중요하다고 판단하기 때문이다(정홍준 외, 2018:74). 그러나 개인적으로 의미 있다고 여기는 가치 중심으로 가르칠 경우 자칫 특정 가치를 강조하여 학생들에게 왜곡된 인식을 심어줄 수 있다(김용욱, 2021). 노동인권교육 실천의 시작점도 교사지만, 실천을 보류하거나 중지하는 것도 교사에게 달려 있는 것이다. 결국 교사의 인식은 수업 목표와 내용 선정 및 방법과 자료 선정에도 영향을 미쳐 학생들이 해당 내용을 학습하게 한다.

이에 본 연구는 선행연구의 대다수를 구성하고 있는 노동인권교육 교육과정·교과서 분석에서 벗어나 학교 현장의 교육과정 실천으로 연구 대상을 전환하여, 노동인권교육을 실천하는 교육 행위자에 초점을 맞추었다. 대개 노동인권교육 관련 교원연수가 노동인권교육 활용에 대한 교사의 인식을 긍정적으로 바꾼다는 결과를 보고할 뿐 실제 교실 수업에서 교사가 어떤 경험을 하는지 관심을 두지 않았다. 실제 수업에서 노동인권교육을 적용하고자 할 때 교사는 여러 가지 어려움에 직면할 수 있기 때문에 본 연구는 사회과 수업에서 노동인권교육을 적용하는 수업 실천 경험을 심층적으로 이해하고자 한다.

### Ⅲ. 연구 설계

#### 1. 연구 방법

본 연구는 하나의 사례를 중심으로 한 질적 사례연구 방식을 취하고 자문화기술지를 적용하여 사회과 수업이라는 하나의 교실과 그 속의 행위자, 그리고 그들의 상호작용 연구에 초점을 두었다. 대개 사례연구는 현실의 맥락으로부터 해당 현상을 분리하기 불가능한 상황에 맞는 연구 설계로, 본 연구의 관심 대상인 ‘노동인권교육’ 현상은 이를 둘러싼 교실 맥락으로부터 분리될 수 없다. 본 연구의 관심은 연구 결과의 일반화가 아니라 사회과 수업에서 노동인권교육을 하는 교수행위에 대한 심층적인 이해에 있다. 이는 일반적인 양적 연구 설계에서 얻을 수 없는 부분으로 교수행위의 실제적인 모습을 포착하게 한다. 그러므로 본 연구는 심층적인 묘사와 설명을 통해 사회과 수업에서 노동인권교육을 하는 교수행위에 대한 포괄적인 이해에 도달하기 위해서 질적 사례연구 방법을 선택하였다.

특히 본 연구에서 사용한 자문화기술지는 개인적인 글쓰기 방식으로 행위, 성격, 정서, 체험, 대화 장면 등 구체적이고 사적인 체험과 성찰 자료를 활용한다(곽영순, 2014, 85). 연구자가 분석적 렌즈를 자기 자신에게 돌려서 자신과 타자들과의 상호작용을 탐구하고 문화적으로 중요한 경험에 대하여 자신의 이야기를 해석하고 수행하고 써내려 가기에 자문화기술지는 개

인으로서 교사의 목소리와 반성성을 토대로 교육이론과 교육 실천을 연계하는 비판적 탐구의 방법으로 적절하다. 한 명의 교사의 생생한 삶의 목소리를 교육연구의 핵심적인 주제로 상정함으로써 학교의 구성원들에게 교육 및 사회의 변화와 개혁을 위한 해방적이고 실천적인 힘을 부여할 수 있을 것이다(곽영순, 2014, 87).

## 2. 연구 대상 및 연구 절차

### 1) 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 연구 ‘나’ 자신이다. 나는 2004년 처음 초등학교 교직을 시작하여 21년 차에 접어들었다. 나의 사회과 수업에서 노동인권교육을 사례로 선정한 이유는 2024학년도 담임하는 교실에서 학급 경영의 일환으로 직업 활동을 지속적으로 운영하고 있었기 때문이다. 나는 현재 6학년 학급 담임교사이면서 학생 자치 업무를 담당하고 있다. 나는 2021년 노동인권교육과 관련한 교육청 과제를 수행하면서 지속적으로 노동인권교육과 관련한 연구를 하고 있다. 주로 연구에서는 이론적인 부분뿐만 아니라 수업지도안 개발이나 자료 분석에 대한 부분을 다루었다. 이러한 연구는 실제 수행을 근거로 하지 않았기 때문에 연구의 실효성과 노동인권교육의 가능성에 대한 의구심을 가지게 되었다. 무수히 많은 교수학습자료가 시도교육청과 국가기관 등에서 개발되지만 ‘현장 교사들에게 과연 얼마나 유의미한 자료가 될 수 있을까?’, ‘노동인권교육을 하고자 하는 마음가짐 혹은 의지는 어떻게 형성될 수 있는가?’ 등에 대한 궁금증을 가지게 되었다.

나는 고희림, 최윤정(2021) 연구의 유형화에 따르면, 학교 안팎의 실천 과정에서 외부 환경의 제약에 상대적으로 적은 영향을 받으며 노동인권교육에 대한 이상을 현실 속에서 구현하려 노력하는 ‘자율’ 유형으로 비판적 인식과 자율적 실천의 양상을 보이는 ‘이상형’이라고 볼 수 있다.

### 2) 연구 기간

연구의 범위를 한정하기 위해 본 연구의 기간은 2024년 3월부터 7월까지 1개 학기로 한다. 사회 수업은 학년교육과정 상 51시수로 계획이 되어 있지만 실제로는 53시수를 운영하였다. 이중 5시수는 국어과 통합으로 운영하였다.

### 3) 자료 수집

자문회기술지는 주로 기억 자료에 의존하는 경향이 있지만, 본 연구에서는 수업 경험을 극대화 하기위해 수업 영상, 수업 참관 실습생의 관찰 기록, 수업 지도안, 수업 자료, 수업 일지, 학생 학습자료, 학습 결과물 등을 함께 수집하였다.

첫째, 교사가 제작한 교수학습자료이다. 구체적으로 교수학습지도안, 수업 운영 슬라이드, 평가 루브릭, 학습자료 서식 등이다. 교수학습지도안은 초안에서부터 몇 차례에 걸쳐 수정하

였다. 수업 운영 슬라이드도 교수학습지도안이 변경됨에 따라 계속해서 수정되었다. 이는 반성적 수업 성찰의 과정을 설명할 수 있는 증거로써 활용될 것이다.

둘째, 학생들로부터 수집한 학습자료와 결과물이다. 수업 중에 사용한 학습자료는 공유문서로 클라우드에 저장하여 언제든지 학생들이 회상할 수 있도록 하였다. 결과물은 사진 파일로 저장하여 학급 누리집에 보관하였다. 학생들의 감상이나 평가는 각자의 기록장에 남겨져 별도로 공유하지는 않았으나 본 연구에서 의미 있는 부분을 수집하고 익명으로 처리하였다.

셋째, 교육실습생들로부터 수집한 관찰기록이다. 연구자의 실천이 교육실습생들을 통해 평가받을 수 있는 기회는 또 다른 관점의 제공이라고 판단된다. 이에 수업 평가로 기록된 다양한 의견을 수집하여 유의미한 부분을 추출하고 익명으로 처리하였다.

넷째, 교사가 수업한 장면을 비디오로 녹화한 영상과 연구자가 작성한 성찰 일지이다. 연구자는 수업을 계획하고 운영하며 피드백을 주면서 교육적 효과 및 스스로의 변화와 실제적인 어려움을 경험하였다. 이러한 내용을 학술적으로 드러내고 분석하기 위해 경험한 것을 수시로 성찰 일지를 기록하였다. 더하여 수업 장면을 복기할 수 있도록 영상으로 기록하였다.

다섯째, 연구 기간 동안의 주요 기억을 토대로 작성한 기억 차트이다. 사회과 수업에서 노동인권교육과 관련된 나의 구체적인 기억을 정리하여 연구 주제와 관련한 주요 코드를 생성하였다.

#### 4) 자료 분석

자문화기술지의 주요 분석 기법인 내용 분석과 구조 분석을 통해 자료를 분석하였다. 사회과 수업에서 노동인권교육과 관련된 내용을 비교, 대조 등을 통하여 중요한 부분을 추출했다. 그리고 자료에 대한 반복적인 읽기를 통해 자료가 지닌 열개와 유형 등을 규명했다. 이를 위해 모든 자료는 텍스트화 및 전자화하였다.

#### 5) 타당도 검증

우선, 연구 결과에 대한 타당도를 확보하기 위해 연구의 대상과 범위를 한정하였다. 둘째, 연구 과정에 대한 신뢰도 확보를 위해 개인적인 기억자료를 중심으로 교수학습자료 및 결과물, 학생 기록, 교육실습생 참관 기록 등을 수집하여 분석하였다. 셋째, 이 연구에서 비롯될 수 있는 윤리적 이슈에 대응하기 위해 기록물 생산자 학생들의 이름을 가명으로 처리하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 사회과 수업에서의 노동인권교육 조직하기

#### 1) 교육과정 재구성

노동인권교육은 각 시도교육청에서 활성화 조례를 설치하여 노동인권이 존중되는 사회를

만들기 위하여 필요 사항을 규정하고 있다<sup>4)</sup>. 근무교에서는 노동인권교육을 학교자율시간으로 지정하지 않았기 때문에 따로 시수가 배정되어 있지는 상황이었다. 그러나 교사 스스로가 노동인권교육에 관심을 가지고 있기 때문에 사회과 교육과정에서의 내용과 연계가 될 수 있는 부분을 찾을 수 있었다.

사회과 수업에서 노동인권교육을 가르치기 위해서는 교육과정 재구성은 필수적이다. 6학년 1학기 사회과에서 다루는 경제와 관련된 3가지 성취기준이 노동인권교육 내용과 연계하기에 적합하다. 각 성취기준의 내용 요소로 생산요소인 노동, 노동의 대가로 받는 임금, 우리나라

경제의 특징으로서 자유와 경쟁, 우리나라 경제 교류의 특징으로서 우수한 기술력, 경제성장 과정에서 나타난 어려움으로서의 노사갈등 등이 있다. 경제 단원을 가르치면서는 학급을 하나의 기업으로 상정하고 교사는 사용자, 학생 전원은 노동자가 되었다. 사례들은 학급에서 이뤄지는 업무가 사용이 되었고, 직접 생산직 노동에 참여하면서 노동의 의미를 생각해보았다. 이와 같은 내용을 텍스트로만 학습한다면, ‘노동’의 실제적인 의미와 노동과 관련한 여러 상황을 체화하기 어려울 것이라고 판단했기 때문이다. 학생들은 부모의 양육관에 의해 가정의 여러 노동에서 유리된 경우가 많고 가사노동은 노동으로서의 가치를 인정하지 않는 경우도 많다. 이에 학생의 삶에서 노동 경험은 명시적이고 실제적이어야 했다.

학습주제	노사갈등 해결					
학습목표	노사갈등 해결을 위한 협상과 조정의 중요성					
교육과정 성취기준	[6국03-04] 적절한 근거와 일맞은 표현을 사용하여 주장하는 글을 쓴다. [6시05-04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다. [6시06-04] 광복 이후 경제성장 과정에서 우리 사회가 겪은 사회 변동의 특징과 다양한 문제를 살펴보고, 더 나은 사회를 만들기 위하여 해결해야 할 과제를 탐구한다.					
핵심역량	<input type="checkbox"/> 자기관리역량 <input checked="" type="checkbox"/> 정보처리역량 <input type="checkbox"/> 창의적 사고 역량 <input type="checkbox"/> 심미적 감성역량 <input checked="" type="checkbox"/> 의사소통역량 <input checked="" type="checkbox"/> 공동체 역량					
교수-학습 자료	[학생] 노트북 6대, 필기구, 물레 [교사] 프래젠테이션 자료, 입장 정리 활동지 12장					
단 계	학습요소	교사	교수-학습 활동	학생	시간 (분)	자료 및 유의점 (비)
전 계	도입	동기 유발	■ 도입 상황 제시 ○ '노사 협상' 사진 읽기 ○ 이 사진을 보고 알게 된 사실은 무엇인가요? ○ 이 사진에서 사람들은 무엇을 하고 있을까? ○ 여러분이 만약 이 사진 속에 있다면, 어느 쪽에 참여할까요? ○ 그렇게 생각하는 이유는 무엇인가요? ○ 오늘을 우리가 이 사람들이 되어 사진을 찍어보려고 합니다.	노동자와 사용자 측의 복장이 다릅니다. 경제성장 과정에서 노동자와 사용자 측의 주장이 달라 대화를 나누고 있습니다. 노동자 측에 많이 있습니다. 왜? 하면 저도 마땅히 노동자가 될 것이지 때문입니다. 사용자 측에 있을 것입니다. 왜? 하면 저는 창업을 할 것이지 때문입니다.	3	* 슬라이드 1: 사진(교과서)
	학습 문제 확인하기	■ 학습 문제 확인 노사갈등 해결을 위한 협상과 조정의 중요성			2	* 판서 중요 단어를 요청을 사용하여 학습 문제의 관심을 가지게 한다. * 학습 문제에서 학습 활동을 유도한다.
	학습 활동 안내하기	■ 학습 활동 안내하기 활동 > 노사갈등 상황 분석 활동 > 해결방안 작성 활동 > 협상 참여			7	* 슬라이드 2: 노사갈등 상황
문제 인식하기	■ 노사갈등 상황 분석하기 ○ 노사갈등 상황 이해하기 - 언제, 누구에게, 무슨 일이 있었는지 인지하나요? - 노동자/사용자 입장에서 무엇이 어려울까요? - 각각의 어려움을 해결하기 위해 어떤 노력을 할 것인가요?			2021년 박근혜의 퇴임이 있었습니다. 노동자 입장에서는 근무시간과 업무량이 많은데 임금은 적고 업무가 많은 것입니다. 사용자		

그림 1. 수업 컨설팅 후 표시가 남겨진 교수학습지도안

와 타협을 중심으로 다수결의 원리를 적용하여 의사결정 과정을 경험한다.

국어과와의 통합도 노동인권교육에서 필수적이다. 노동인권교육은 단순한 지식 체계 주입이 아니라 의사소통 역량 및 공동체 역량 함양이 목표가 되기에 국어과 교육과정에서 중점으로 다루는 의사소통 역량 관련 성취기준들이 다수 관련이 된다. 특히 토론 및 논설문 쓰기와 같은 활동은 노동인권에 대한 학생 각자의 생각을 키우기에 적합하다.

이상의 교과 및 창의적 체험활동 연계 통합과 관련하여 고혜림, 최윤정(2021) 연구의 F교사는 나와 동일한 생각을 갖고 있었다.

4) 각 시도교육청별로 조례를 시행한 시기에는 차이가 있으나 대부분 조례의 목적으로 노동 인권 존중 사회를 지향한다. 13개 시도교육청은 조례로 지정하였으나 4개(경북, 전북, 충남, 대구) 교육청에는 관련 조례가 없다.

범교과 차원에서 노동교육을 접근하는 게 중요하다고 보고, 범교과라는 게 범교과적 교과를 만들자라기 보다는 노동인권이라는 관점에 맞춰서 각 교과가 실천할 수 있는 거. 꼭 노동인권교육을 분리하지 않더라도, 국어 시간에 전태일 평전을 읽고 그걸 가지고 독해수업을 하면서 생각해보는 것도 노동인권교육일 수도 있고, 역사에서도 노동인권의 형태로 어떻게 발전해오는지 찾아볼 수 있는 거고, 사회과에서는 사회권의 관점에서 볼 수 있는 건데, 그게 하나의 소재로써 소비되기보다는 하나의 관통하는 관점으로써 논의되기를 바라는 거죠. (10월 29일, F 교사)

## 2) 수업 재구성

교육과정 수준에서의 재구성이 된 이후에는 교과서 및 여러 자료를 참고하여 수업을 구성했다. 근무교에서 채택한 검정교과서에서 자료로 제시한 사진과 용어(노무사, 노사 갈등)를 단서로 노동인권교육과의 연계성을 만들었다. 교과서에는 사회의 다양한 현상을 바라보는 시각에 노동자의 시선이 필요하고, 노동자 역시 한 사람의 시민이자 인간으로 인권을 보장받아야 한다는 관점은 나아가 사회구조적 변화와 발전을 모색하게 된다(정현이, 2021).

사실 학교 행사 등으로 교과교육과정을 충실히 이수하는 것도 어려운 실정이기 때문에 노동인권교육을 학급 자체적으로 기초부터 학습할 수 있도록 하지는 못했다. 교육청이나 타 기관에서 제공하는 노동인권 교수학습자료집은 차시가 분절되어 있는 교재이다. 그러나 실제로 학습에 있어서는 위계가 분명 존재하기 때문이다. 예를 들면, 노동의 의미를 학습한 뒤에 노동조합을 가르치고 그 다음에 노사협상을 학습해야 충분히 이해할 수 있다는 것이다. 그런데 교과 연계 노동인권교육은 이와 같은 노동인권교육의 체계를 감안하여 적용하기에는 어려움이 있다. 본 수업에서도 이 체계에 대한 학습 없이 노사협상으로 갈 수 있을 것인지가 가장 고민이 되었다. 그래서 학생들에게 노사 관계와 관련된 신문 기사를 제공했다.

KDI에서 제공한 자료가 교실이라는 제한된 공간에서 사용하기에 적절하다. 픽셀아트로 경공업에 해당하는 신발, 의류를 생산하고, 도구를 사용하여 철사를 구부리거나 잘라 자동차와 배를 만드는 활동은 노동 강도, 노동 시간, 노동 환경 등 다양한 요소를 살펴보기에도 적합하다. 그러나 체험 삶의 현장 수준으로 노동의 가치나 노동인권에 대한 논의를 위한 자료는 아니다(기억자료 1).

노동인권은 국가 교육과정에 편제된 정규 교과가 아니므로 체계적인 교육과정이 개발되지 않고 있고, 여러 기관에서 자료들을 양산하는 것이 오히려 혼란을 가중시키고 있다(김용욱, 2021). 노사협상을 가르치기 위한 체계를 세우는 것도 쉽지 않았다. 결국 체계 없이 노사협상만 가르치기로 결정했다.

사실, 수업의 가장 큰 재구성 계기는 학급의 상황이었다. 학생들은 학급 자치 활동으로 직업을 수행하고 있다. 하지만 직업이 원활하게 수행되지 않고 있었다. 예를 들면, 청결전문가의 직업 활동인 방과후 청소가 이뤄지지 않아 교실에 먼지덩이가 한 켠에 보인다거나 낙농협회의 직업 활동인 우유 배식과 수거가 제때 이뤄지지 않아서 안 마신 우유가 쌓이는 일이 발생했다. 이렇게 학급 노동자인 학생들의 노동 미수행 현실은 고용주인 교사가 불만을 갖도록 하

였고, 이러한 불만은 학생들과의 소소한 갈등을 야기했다.

직업활동이 원활하게 이뤄지지 않는다. 무엇이 문제일까? 스스로 자신의 직업을 선택했고 선택하는 과정에서 경쟁했지만, 실행에는 확인 장치가 필요한 걸까? 아니면 구체적인 업무 계획이 필요한 걸까? 아무래도 이번 주 임금은 주지 않아야겠다. 강압적인 조치가 필요하다. (기억자료 1)

임금체불이 부당하다고 몇몇은 느끼고 있다. 처음과 약속이 다르다는 점에서. 사용자 입장에서 임금체불이 발생한 원인을 파악해야 할텐데...

이런 중에 공개수업 지도안은 다섯 차례 이상 변형되었다. 초안이 작성된 후, 컨설팅을 받은 후, 수업 시뮬레이션을 한 후, 수업 당일 아침, 수업 당일 점심 등 내가 수업에 대한 생각을 하는 동안은 계속해서 바뀌어 갔다. 그리고 수업 이후에는 수업한 대로 바뀌게 되었다.

원로교사가 수업안을 검토하면서 지적한 부분은 ‘실제 사건을 다루는 것’과 ‘노동자’라는 표현이었다. 그의 말은 지적보다는 나를 염려했다고 할 수 있다. 그러나 그 두 가지는 사전에 나도 한번 더 생각해 본 표현이다. 실제 사건을 밀도 있게 다루는 것의 위험성은 학생들의 학부모가 관련이 될 수 있기 때문이다. 근로자가 아닌 노동자라는 표현을 선택한 것은 대중적인 용어가 아니라 한쪽의 측면을 강하게 반영한 느낌이 들 수 있기 때문이다(기억자료 1).

수업 당일 오전에는 학습 내용의 난이도로 인하여 학생들이 좀 더 쉽게 받아들일 수 있도록 상황을 설정할 수 있도록 해당 주제에서 활동했던 사진들을 토대로 가상의 기업(육공회사)의 성장 과정을 프레젠테이션에 포함하였다. 그리고 노사협상 사진에서 찾아볼 수 있는 시각적 요소인 노동자 측의 단체복으로 학급 조끼를 준비했다. 수업 중에는 학생 중 수업 흐름에 방해가 될 정도로 말하기를 좋아하는 학생에게 사진 기자의 역할을 부여하여 소란함을 줄였다. 수업의 시작은 계획과는 다르게 개념 탐구를 통해 시작되었다. 계획은 노사협상 장면을 분석하는 시각적 문해력을 중심으로 진행하려고 했었다. 그런데 이상의 활동은 본질적 차원에 대한 인식 보다는 본 학급 학생들의 특징인 즐거움 추구로 인하여 발산적이 될 수 있기 때문에 ‘갈등’에 대한 개인적 접근 방식을 질문하는 것이 본 수업의 시작점이 되었다. 최종적으로 도달하고자 했던 장면은 노사협상 합의서를 작성하고, 합의서를 배경으로 노사가 팔을 엮고 손을 잡고 사진을 찍는 것이었다. 그러나 80분의 시간은 노사협상이 타결되기에는 서로의 이해관계를 파악하고 각자의 주장을 펼치는 데에 머무를 정도의 분량이었다. 상대측의 주장을 반박하거나 수용할 만큼의 여유가 없었다.

사실, 학생들은 노동인권예 대한 기본적인 체계가 학습이 되지 않는 상태였다. 노동조합이 왜 형성되는지, 노동 및 노동자의 중요성을 사전에 학습하지 않은 상황에서 일반적 차원에서 갈등을 해결하는 과정과 노사갈등의 특수성을 반영하지 못했다.

일반적이고 일상적인 상황의 갈등으로부터 협상 과정을 상정하여 학생들이 실생활에서 사용할 수 있는 역량을 부여하고자 하였다(실습생 이정희 관찰 기록, 2024.5.31.).



그림 2. 노사협상 장면

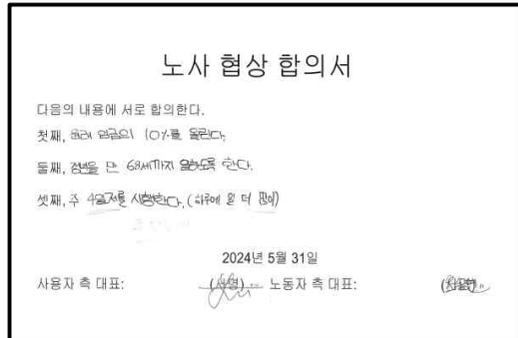


그림 3. 1모듬의 노사 협상 합의서

게다가 노동자측 보다 사용자측을 담당하고자 하는 학생들이 다수였다. 노동자와 사용자로 입장을 나누려고 할 때, 처음에는 학생들의 자유로운 선택에 맡기려고 하였다. 그러나 2/3 이상의 학생들이 사용자 역할을 원하였다. 균형을 맞추기 위하여 모듬 내에서 입장을 반으로 나누도록 안내하였다. 노사 협상에 들어가서는 각 측에서 4명은 기자 역할을 자율적으로 맡게하여 노사 협상의 전반에 대한 인터뷰 질문을 작성하게 하였다. 이와 같은 역할 배정은 학생들이 스스로 선택할 수 있되 제한적인 경쟁이 이뤄지도록 했다. 역할 마다 인원은 제한하되 학생들이 협의를 통해 역할을 결정하게 하여서 실제 ‘자유’와 ‘경쟁’이라는 우리나라 경제의 특징을 경험할 수 있었다.

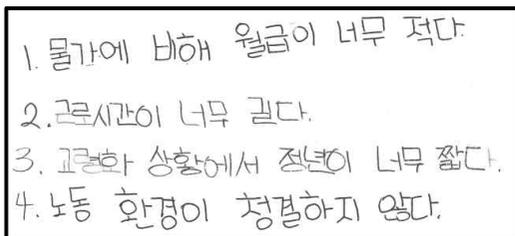


그림 4. 노동자 측 의견 정리 메모

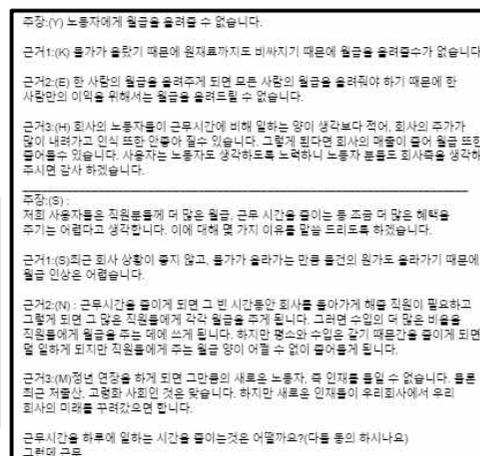


그림 5. 공유문서로 작성한 사용자 대본

표 1. 수업 중 ‘기자’가 작성한 질문 목록(2024. 5. 31. 게시)

학생명	질문 종류	질문	대상
J	사실	사용자 측이 월급 인상이 어렵다고 한 이유는?	사용자
	분석	물가 인상으로 노동자는 어떤 것을 원하나요?	노동자
	가설	만약 사용자 근로자가 서로 의견을 말하지 않았다면?	노동자, 사용자
	정서	사용자의 의견에 대한 노동자들의 생각은 무엇인가요?	노동자
	성찰	앞으로 사용자와 근로자는 서로를 어떻게 생각할까요?	노동자, 근로자
T	사실	근무시간 안줄이는 이유는 무엇인가요?	사용자
	분석	노동자들이 어떻게 해야 월급을 올려주나요?	사용자
	가설	만약 노동자 측이면 사용자 측에 대해 어떻게 생각할 것입니까?	사용자
	정서	사용자 측에 대한 노동자 측의 의견은?	사용자
	성찰	사용자 측이 월급을 적게 줘서 받는 영향은 무엇인가요?	노동자
P	사실	사용자측은 무엇 때문에 월급 인상이 어렵다 했나요?	사용자
	분석	왜 노동자는 월급 인상을 요구 했나요?	노동자
	가설	회사는 위에 대해 반대했나요?	사용자
	정서	근무시간에 대한 회사의 의견은?	사용자
	성찰	월급인상을 하지 못하는 원인은?	사용자
R	사실	요즘 주가가 내려간 이유는 무엇이에요?	사용자
	분석	왜 사용자 측은 새로운 인재를 받으려고 하나요?	사용자
	가설	만약에 회사 상황이 좋았다면 월급을 몇 메소 정도 올려주실 수 있나요?	사용자
	정서	근무시간 연장을 선택으로 하는 것에 대한 사용자의 의견은 무엇인가요?	사용자
	성찰	물가 인상이 월급이나 노동자에게 미치는 영향은 무엇인가요?	노동자
Y	사실	정년 연장이 어려운 이유는 무엇인가요?	사용자
	분석	왜 새로운 인재를 들이고 싶어하나요?	사용자
	가설	만약에 월급이 계속 그대로라면 이 회사에 계속 다닐것인가요?	노동자
	정서	근로시간이 왜 길다고 생각하나요?	노동자
	성찰	월급 인상이 회사에 끼치는 영향은 무엇인가요?	사용자
A	분석	물가가 오르면 어떤것이 어렵나요?	노동자
	가설	사용자가, 월급을 올리는 것을 반대하는 이유는?	사용자
	정서	근무시간에 관한 노동자의 의견은?	노동자
	성찰	노사협상이 사용자와 노동자에게 미치는 영향은?	노동자, 사용자
	사실	정년 연장을 하면 무엇이 좋지 않나요?	사용자
W	분석	왜 물가는 오르는데 월급은 오르지 않나요?	사용자
	사실	정년연장을 하기 어려운 이유는 무엇인가요?	사용자
	정서	월급이 올라야 한다고 생각하는 자신의 의견은 무엇인가요?	노동자
	성찰	물가가 올라가면 미치는 영향은 무엇인가요?	노동자, 사용자
H	성찰	월급이 얼마나 오르면 만족하시나요?	노동자
	사실	노동자의 월급과 노동량에 대해 어떻게 생각하시나요?	사용자

수업이 마친 뒤에는, PNI(Positive, Negative, Inquiry)기법으로 평가를 간단하게 작성하였다. 1차 협상은 결렬되었고, 다음 수업에서 2차 협상을 모둠별로 나누어 진행하여 결국 타결이 되었다. 정필운 외(2022)가 작성한 독일의 노동인권교수학습 사례 중 노사협상의 과정이 상당히 치밀하고 시뮬레이션을 여러 차례 하도록 되어 있었던 것이 떠올랐다. 결코 한 두 시간으로 할 수 없는 수업이다. 나도 학생도 참관한 실습생도 노사협상의 과정이 쉽지 않음을 모두 체감했다.

임금을 올리는 방법 외에도 보너스와 같은 수당을 주는 방법도 있다는 것을 알게 되었다. 내가 나중에 일할 때에는 모둠에서 합의한 것처럼 일하는 조건이 만들어지면 좋겠다. 정년 퇴직 나이는 몇 살이 가장 적절할지 궁금하다. (E의 수업 평가)

우리 모둠 안에서도 서로 의견이 조금 달라 대화를 통해서 의견이 결정되었는데 모둠보다 더 큰 집단인 회사에서는 얼마나 더 많은 갈등이 생길지 알 수 있었다. 회사에서도 대화와 타협으로 갈등을 해소할 수 있으면 좋겠다. (S의 수업 평가)

협상을 할 때 여러 가지 의견 중에서 결정하게 되는데, 협상이 잘 안될 때는 어떻게 선택하게 될지 궁금하다. 협상이 잘 마무리되어서 다행이고 서로의 의견을 하나로 모으는 것은 쉽지 않다는 것을 느꼈다. (T의 수업 평가)

## 2. 학급 경영 및 기타 교육활동으로서의 노동인권교육 조직하기

학급 운영을 위하여 급훈으로 세운 것은 자치, 자율, 자유였다. 학생들이 스스로 자신이 해야 할 일을 찾아서 할 수 있게 하는 것이 교사의 이상이다. 소위 자기주도학습이라고 불리는 학습적인 측면에서의 제한적 행위 주체성에서 나아가 생활 전반에서의 행위 주체성을 경험하고 누릴 수 있게 하는 것이다. 교사의 이상이 현실이 되기 위하여 학년 초 학부모총회에 참여한 학부모들에게도 학생 스스로 할 수 있도록 방치가 아닌 협조를 요청했다. 그래서 불편할 수 있지만 스스로 찾아야만 가능한 방식으로 학생과 학부모에게 알리기로 선택했다. 요즘의 알림 시스템은 접근성이 높은 애플리케이션을 활용하므로 알림이 오면 열어서 보기만 하면 된다. 그러나 이와 같은 방식은 정보를 선택하거나 찾도록 하는 기회를 주지 않기 때문에, 교사는 공유문서 형식으로 모두가 접근은 가능하도록 안내하고 있다. 동일하게 필독서와 같은 방식으로 노동인권교육 관련도서를 의무적으로 읽게 하지 않지만 학생들이 접근하기는 쉽게 학급 교실을 구성하였다.

도서관에서 노동과 관련된 도서를 대여하여 학급 게시판 앞에 비치해두고 학생들이 읽을 수 있게 준비함(실습생 구미은 관찰 기록, 2024.5.31.)

수업에는 남 10, 여 12명 총 22명의 학생이 수업에 참여했다.<sup>5)</sup> 학생들은 전반적으로 학업 성적에는 차이가 있으나 참여도가 우수한 편이며 활발하고 협력적인 성향을 지녔다. 국가 체계 및 직업활동 시뮬레이션을 학기 초부터 적용하여 운영하고 있다. 국무회의 및 국회는 월 1회 이상 개최하여 학급 국가가 원활하게 운영될 수 있도록 각자의 의견을 제시하고 합의하여 결정하고 있다.

학생들이 다른 조의 발표 내용에 관해 던진 질문들이 제법 흥미롭고 날카로웠다. 그뿐 아니라 질문 받은 조의 학생들 역시 논리적이고 적절한 답변을 제공하였다(실습생 권미현 관찰기록, 2024.4.26.).

---

5) 총 24명이 재적 인원이나 학생 개인의 사정에 의하여 해당 수업이 이뤄지는 기간 동안 등교하지 않았다.

직업	연가 보상금	월급	세금 (20%)	임대료 (1000)	전기요금 (300)	건강보험료(200)	보너스 (~1000)	환경부담금 (250+)	실수령액
서비스 전문가	500	3000	600	1000	300	200	1000	350	2050
서비스 전문가	500	3000	600	1000	300	200	1000	550	1850
도시구획 전문	500	3000	600	1000	300	200	900	550	1750
낙농협회	300	3000	600	1000	300	200	500	500	1200
낙농협회	500	3000	600	1000	300	200	500	250	1650
낙농협회	500	3000	600	1000	300	200	500	250	1650
인테리어디자이너	500	3000	600	1000	300	200	900	250	2050
신용평가위원	500	3000	600	1000	300	200	500	250	1650
경찰	500	3000	600	1000	300	200	500	250	1650
경찰	500	3000	600	1000	300	200	500	350	1550
철판관리사	400	3000	600	1000	300	200	500	750	1050
은행원	500	3000	600	1000	300	200	900	250	2050
은행원	500	3000	600	1000	300	200	900	250	2050
청결 전문가	500	3000	600	1000	300	200	500	500	1400

그림 6. 학급 내 직업 활동 및 임금 기록표

학생들의 사고는 사회과 수업에서 다루진 내용에 한정되지 않고 아침 활동과 도서관 수업 등 다양한 교육활동 속에서 다루지는 노동인권교육 내용을 통해 확장되었다. 나는 다양한 교육활동이지만 제공하는 자료들을 노동인권교육과 관련하여 선정하였을 뿐이다. 학생마다 동일한 수준의 감수성이나 이해도를 장착하게 되는 것은 아니지만, 각자 노동인권과 관련되는 상황에서 어떤 선택을 할 것인지에 대한 생각을 해보는 기회를 갖게 되었다.

승진거부권은 자신의 선택이기 때문에 자유를 허용하는 것이 마땅하다. (Y의 기사 읽기)

‘한일 시멘트, 노사갈등 무분규’ 기사를 읽고, 노사 문제가 꼭 갈등을 일으키는 방식 말고도 해결이 된다는 것을 알게 되었다. 노동자와 사용자가 서로 상생하기 위해 이해하고 배려하면서 기업을 키워가는 긍정적이고 바람직한 관계를 수립해나가면 좋겠다. (S의 기사 읽기)

노조가 없어진다면, 노동자들이 보호를 받을 수 없어서 우리 생활에 문제가 많아질 것이다.(K의 쑥쑥 자라는 내 생각)

표 2. 수업 전 아침활동 기사문 읽기 자료 목록(2024. 5. 29. 게시)

제목	출처
동국제강, 정년 62세로 늘렸다	매일경제(2024.4.22.)
‘주4일제’ 찬성 여론 10%p 우세하지만, 임금 유지가 관건	중앙선데이(2021.11.20.)
12년 만의 서울 시내버스 파업, 11시간 만에 극적 합의...퇴근길 정상화	경향신문(2024.3.28.)
승진거부권, 65세 정년 보장... 현대중 노조 요구안 핵심은 ‘이것’	중앙일보(2024.5.20.)
한일시멘트, 2024년 임단협 타결... 59년간 무분규 이어가	매일경제(2024.4.30.)
현대차 노조, 올해 교섭안으로 ‘금요일 4시간 근무제 도입’ 논의한다	경향신문(2024.5.8.)

표 3. 수업 후 사서교사 과제 수행을 위한 사설 필사용 자료 목록(2024. 6. 4. 게시)

제목	출처
[사설] 전 세계 반도체 전쟁 와중에 벌어진 삼성전자 파업	중앙일보(2024.5.30.)
[사설] 주목받는 중고 신항...고령화 시대 맞아 체계적 지원 절실	중앙일보(2024.6.4.)



그림 7. 학급 내에서 경험하는 노사문제 해결

중국의 나의 지향은 2022개정 교육과정에서 제시한 자신의 삶과 진로를 스스로 설계하며 이에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량을 중심으로, 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 깊이 있게 이해하고 비판적으로 탐구하며 활용할 수 있는 지식정보처리 역량과 공동의 목적을 구현하는 협력적 소통 역량, 그리고 지속 가능한 인류 공동체 발전에 적극적이고 책임감 있게 참여하는 공동체 역량을 기르는 데에 있다.

### 3. 노동자 교사로서의 노동인권교육에 관심 갖기

교사는 자기의 권리보다는 학생의 권리 보호와 존중에 앞장서며 학생들에게도 그들의 권리가 무엇인지를 가르친다. 그러다 보니 교사 스스로가 자신을 노동자로서 인식하고 권리를 주장하는 일에는 미숙하다. 참고, 참고, 또 참는 것이 최선이라고 생각하며 지냈다. 그러나 노동인권교육에 대하여 공부하면서 내가 직업인으로서의 윤리 의식은 투철하지만 연대와 같은 성숙한 민주시민으로서의 태도는 실천에 옮기지 않고 있음을 알게 되었다. 근로자 교사로서 나

는 모범생이었을지 모르나 노동자 교사로서는 열등생이었다. ‘교원이 노동자라고 생각한다’라는 문항에 68.6%만이 동의했다는 실태 조사 결과(송태수, 이원희, 손영곤, 2021)를 볼 때, 나 같은 사람들이 3명 중의 1명이라는 통계는 더 비통했다.

결국 이전의 나의 교육활동에서는 노동자 교사로서 보호받아야 할 권리는 잊고 또 잃었기에 학생들에게 노동인권교육을 강조하지 못했다. 그러나 노동인권교육을 연구하면서, 나는 가장 먼저 내 스스로를 비판하였고 연대의 자리로 기꺼이 나아가며 함께 목소리를 내려고 노력하였기에 학생들에게도 자기의 노동이 무가치해지지 않도록, 노동을 통해 또 다른 자신을 발견할 수 있도록, 자신의 노동 환경과 조건이 적합한지를 분석해볼 수 있도록 가르치게 되었다.

저만 해도 노동인권교육에 대한 연구를 통해 공부하지 않았으면, 노동인권교육의 중요성에 대하여 인식하지 못했을 거예요. 학교에서 노동인권교육을 가르치기 위해서는 일종의 용기가 필요한데, 학생들과 학부모가 어떻게 받아들일지, 그리고 동료 교사들은 어떻게 생각할지 등에 대하여 담대한 마음을 먹어야 실행이 가능하다는 거죠. 그런데 학생과 학부모 보다 오히려 동료 교사와 학교를 이해시키는 게 쉽지 않아요. 동료 교사도 관리자도 현재 산적한 창의적 체험활동들도 많기 때문이겠죠. 그래서 다수의 교사가 동의하기 위해서는 각자에게 인식 전환의 계기가 필요하다고 생각해요. (노동인권교육 심층면담 3)

노동인권교육은 일회성이 아니라는 것을 느끼게 된다. 내가 노동자로서 인식하게 된 것도 최근이라는 점에서 6학년 학생들에게 노동인권은 머나먼 이야기이다. 오히려 그렇기 때문에 학생들에게 지속적인 자극이 필요하다. 청계피복노조의 일원이셨던 이숙희 활동가를 따로 만난 적이 있다. 그녀는 초등학교 시절 담임선생님께서 수업 시간에 ‘노동조합’에 대하여 가르쳐 주셨던 기억을 토대로 노동조합에 가입하여 평화시장 노동교실 사수를 위해 투쟁하였던 것이다. 이는 내가 무엇을 가르쳤는지가 누군가에게는 영향을 미칠 것이라는 생각을 하게 했다. 그래서 비록 노사협상이 80분 안에 원활하게 이뤄지진 못했더라도 이러한 경험 자체가 하나의 기억으로 그들에게 남을 것이라 확신한다. 특히 노사협상이 결렬되면서 학생들로 하여금 대립된 두 입장이 민주적 의사결정을 하기 위해 치열한 대화의 과정을 거치면서 서로의 입장을 좁혀가는 시간을 경험했다. 이 시간은 누군가에게는 지루하고 힘들 수 있지만, 노사갈등의 상황을 미래에 맞닥뜨리게 된다면 좀 더 현명하게 대응할 수 있지 않을까?

처음 노동인권교육을 사회과 수업에서 계획하여 실천하고자 할 때는, 학생에게 ‘낮선’ 내용을 어떻게 친숙하게 할지에 대한 부담감이 있었다. 그러나 다양한 교수학습자료를 많이 있어서 자료를 직접 만들지 않고 있는 자료를 골라서 쓰기만 하면 된다고 생각했기 때문에 마음은 가벼웠다. 그렇지만 수업을 하다 보니 내가 몰랐던 시간에 대한 후회 때문인지 학생들에게 다른 내용 요소를 다룰 때 보다 좀 더 열정과 열심으로 접근하게 되었다.

노동인권에 대하여 가르치기 위해서 노동인권을 경험하며 노동인권을 존중하고 존중받기 위해 가르치는 것이 나의 목표다. 그 중 소소하게는 나의 노동인권을 그들에게 존중받고자 함도 포함되어 있다. 그래서 교육실습생들이 참관하는 수업으로 노동인권교육을 드러내는 것을

선택하기도 했다. 교육실습생은 자기의 노동자성을 탐색할 여유가 없이 임용에 매달린다. 그리고 임용이 된 뒤에 노동인권을 보호받지 못하는 나락에 빠지는 순간이 와야지만 자기가 노동자임을 자각한다.

교사라는 직업 역시 노동자로 교생실습교사로서 나와 있는 내 입장에서 다시 생각해보게 된 것 같다. 나에게도 많은 물음을 던져준 수업이었지만, 아이들에게 더 크게 체감이 될 것 같다. 현실 상황에서 노사갈등 상황을 설정하고, 신문기사로 미리 읽고, 노사협상을 하는 과정을 거쳤다. 아직 먼 문제, 스스로와 크게 상관없는 문제라고 생각할 수도 있지만, 그렇지 않고 큰 의미로 다가올 것임을 느꼈다(실습생 정은영 관찰 기록, 2024.5.31.).

## V. 결론

본 연구는 초등학교 사회 수업에서의 노동인권교육 경험을 자문화기술지의 방법으로 탐구하고, 사회과 연계 노동인권교육 운영에의 시사점을 제공하고자 1개 학기 동안 수행되었다. 자문화기술지의 주요한 자료로서 연구자이자 연구참여자인 나의 기억자료를 중심으로, 수업 계획과 결과물, 참관 기록 등을 수집하여 분석하였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 나는 사회과 수업에서의 노동인권교육 실천을 위하여 다양한 교과 및 창의적 체험활동을 연계·통합하여 교육과정을 재구성하였다. 그리고 노동인권교육을 위해 발간된 다양한 자료를 참고하여 수업 활동을 구상하였다. 수업은 가치의 주입이 되지 않기 위한 체험 및 토론 중심의 활동으로 운영되었다. 셋째, 평소 학급에서의 교육활동 전반에 노동인권 및 관련 역량에 대한 인식과 훈련을 할 수 있도록 지속적인 기회를 제공하였다. 넷째, 노동자 교사로서의 정체성을 확립하고 자기의 노동인권을 알고 보호받기 위해 노력하며 또 다른 노동자들의 인권을 보호하기 위한 노동인권교육에 관심을 가졌다. 이러한 연구 결과에 기초하여 사회과 수업에서 노동인권교육 실천을 위한 시사점을 제시하고자 한다.

첫째, 노동인권교육의 체계 확립과 시수 확보가 필요하다. 초등학교 현장은 교육과정 계획을 하지만, 불쑥불쑥 행사들이 생겨나 교과 시수 확보가 어려워지기도 한다. 연구 기간은 특히나 2차에 걸친 사범대학 실습생들이 참관을 하였고, 학부모 공개수업 1회가 있었으며, 금연·도박 예방 교육이나 학교폭력 예방교육이 생활안전부에서 외부 지원을 받아 운영되기도 했다. 그러니 노동인권교육을 가르치는 것은 일종의 사치처럼 느껴졌다. 학기말 국어, 수학, 사회 ‘진도 나가기’와 ‘수행평가 치르기’에 급급하게 되니 더욱 노동인권교육은 부가적인 일처럼 느껴졌다.

교육청에서 제작한 교과 연계 교수학습 지도자료도 있고 창의적 체험활동 교수학습 지도자료도 있어 수업에 활용할 수 있는 자료는 많다. 그러나 막상 실제로 교과 연계 교수학습 지도자료 적용하려면 학년 교육과정을 수립하는 시점에 해당 자료에 대한 숙지가 사전에 이뤄져야 한다. 학기 중에 자료집을 읽고 시기에 맞는 교과 또는 단원이나 주제가 적절히 배치하여 적용하는 것은 어렵다. 창의적 체험활동은 학교 교육과정 또는 학년 교육과정을 수립하는 부

장교사가 의사결정의 중심이 되므로 교육과정 부장교사나 학년 부장교사의 의견이 가장 크게 반영된다. 그래서 교육과정 내에서 시수가 확보된다면, 창의적 체험활동 교수학습 지도자료든 교과 지도자료든 상관없이 그때그때 사용할 수도 있다.

둘째, 노동인권교육에 대한 교원의 인식 전환이 필요하다. 노동인권교육에 대한 필요성은 다수가 인정하지만 노동인권교육 실천에 있어 교원의 머뭇거림은 자신과의 거리감 때문으로 보인다. 수업 컨설팅에서도 나타났지만, ‘노동자’라는 표현과 노동 문제의 실제적 사례가 부담스러운 것이 현실이다. 그리고 노동에 대하여 가르치는 것이 부정적인 가치의 주입처럼 보기도 있다. 나 또한 노조에 가입하여 단체 행동을 하는 것에 대한 부담감이 있었다. 그러나 사회 구성원들이 교원에 대하여 교육 서비스 제공자로 인식하는 상황에서 그리고 앞으로의 변화된 교육 현장을 예측해볼 때에 교원의 노동과 노동인권교육에 대한 인식 전환은 필수적이다. 게다가 연구자가 다년간에 걸쳐 노동인권교육과 관련된 것에 대한 지식을 쌓은 것은 수업을 기획하는 데에 가장 큰 영향을 미쳤다. 교사는 이론과 실제의 간극을 좁혀나가는 존재이기 때문이다. 그러므로 노동인권교육에 대한 앎을 지속적으로 경험할 때 수업 실천으로 이양될 가능성이 높아진다.

셋째, 노동인권교육 수업 연구가 활성화될 필요가 있다. 현재 대부분의 시도교육청에서 교수학습자료를 발간하고 노동인권교육이 언제 어떻게 실행되고 있는지에 대한 양적 조사는 이뤄지고 있다. 그러나 실제로 노동인권교육이 교실에서 운영되는지에 대한 연구는 찾아보기 어렵다. 본 연구에서 살펴본 것처럼 교사들이 노동인권교육에 대한 머뭇거림을 가진 상태에서는 교사 각자가 학생들과 함께 만들어간 수업의 실체를 결눈질 할 수 있는 기회를 통해 노동인권교육을 시도할 수 있는 동력을 얻을 수 있다. 그러므로 교사들이 수업한 과정과 결과를 스스로 연구하고 분석하면서 교사의 경험을 드러낼 수 있는 다양한 질적연구가 활용되어 교육과정 개발과 실행에 관한 다층적인 사례들이 축적된다면, 노동인권교육의 정착과 발전이 가능할 것이다.

교육은 사람의 생각을 바꾸고 사회를 변화시키는 방법으로, 노동인권교육을 체계적으로 수행하는 것은 학생들이 시민으로서 자신의 인권을 깊이 있게 이해하도록 하고 이를 토대로 사회 체계를 움직이는 법과 제도를 만들 수 있기 때문이다. 이는 나아가 모든 사람들에게 영향을 미쳐 인권 친화적인 문화를 만드는 데 기여하게 될 것이다.

## 참고문헌

- 고혜림, 최윤정(2021), 학교 노동인권교육에 관한 전문가의 인식과 실천 유형화: 학교 안과 밖 그 경계에서 교과교육학연구, 25(2), 79-93.
- 교육부(2022), 초중등학교 교육과정 총론, 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 곽영순(2014), 교사 그리고 질적연구 : 삶에서 삶으로, 파주: 교육과학사.
- 김영천, 정상원, 조재성(2019), 질적연구 아틀라스 : 열다섯 가지 성공전략, 서울: 아카데미프레스.
- 김용옥(2021), 노동인권의 개념과 학교 노동인권교육의 내용 구성에 관한 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박준일(2023), 국어 시간에 노동 인권 프로젝트 수업하기 함께 여는 국어교육, (150), 130-149.
- 설규주, 웅진환, 정수진(2019), 노동인권교육의 원칙 및 내용체계에 관한 기초 연구 시민교육 연구, 51(4), 151-180.
- 송태수, 이원희, 손영곤(2021), 학교 노동인권 교육 실태조사, 한국고용노동교육원.
- 이서영(2022), 노동인권교육 조례의 교육적 개선 연구, 시민교육연구, 54(3), 159-185.
- 이승길(2002), 경제교육과 노사문제의 중요성 -초등, 중, 고등학교 교과서를 중심으로 경제교육연구, 8, 271.
- 정필운, 이일호, 전영은, 이서영, 이규환(2022), 해외 노동인권 지도자료 분석을 통한 교수학습 지도자료 II, 서울특별시교육청.
- 정현이(2021), 사회과 교육과정과 노동인권교육 : 프랑스 사례를 바탕으로. 한국사회교과교육학회 2021년 추계학술발표회, 111-125.
- 허수미(2019), 학교노동인권교육의 문제점과 개선 방안: 사회과 연계를 중심으로 사회과수업연구, 7(2), 25-45.
- 한유섭(2024). 노동 인권을 담은 역사 수업 실천기, 역사와 교육, 38, 493-516.

교신저자 : 이서영, 서울대학교사범대학부설초등학교 교사  
[oonue@snu.ac.kr](mailto:oonue@snu.ac.kr)

# 변화하는 학교 현장과 사회과 교육 II

- 국가연구개발 연구윤리길잡이: 제1장 연구윤리길잡이 개요

홍 미 화 (준천교대) ..... 195

연구  
윤리  
교육







## 제1장 연구윤리 길잡이 개요

### 1. 배경

☞ 「국가연구개발혁신법」(이하 혁신법) 제정에 따라 종전의 연구진실성, 연구부정 대응에 국한되었던 연구윤리 규범이 건강하고 성숙한 연구문화 조성을 위한 규범으로 범위가 확장되었음

<혁신법으로 달라진 연구윤리>6)

구분	종전	혁신법
	연구윤리확보	연구윤리확보
연구윤리개념	연구부정행위 (위조·변조·표절, 부당한 저자표시 등) 관리	연구진실성 확보 + 학문교류에 관한 윤리 + 이해 충돌 관리 + 인간·동물 대상 연구 윤리 + 건전한 연구실 문화 조성 등
책임주체	불명확	연구자·연구개발기관
책임주체의 의무	(연구자) - (연구기관) 연구부정 방지 및 검증을 위한 연구윤리에 관한 자체규정 마련	(연구자) 연구윤리 준수 및 진실·투명한 국가연구개발활동 수행 (연구기관) ① 자체 연구윤리 규정 마련, ② 소속 연구자 등의 연구윤리 확보 지원

☞ 연구자는 연구윤리를 준수하고 진실하고 투명하게 국가연구개발활동을 수행할 책무를 지니며(혁신법 제7조제1항) 연구개발기관은 소속 연구자 및 연구지원인력의 연구윤리 확보를 위하여 혁신법 시행령 제58조 각 호에 해당하는 사항들이 포함된 자체 연구윤리

6) 과학기술정보통신부, 한국과학기술기획평가원, 연구개발혁신법 매뉴얼 (2021.06)

규정을 마련해야 함(혁신법 제31조제4항 및 시행령 제58조)

## 관련 법령

### 「국가연구개발혁신법」 (법률 제17343호)

제6조(연구개발기관의 책임과 역할) 연구개발기관은 이 법의 목적을 달성하기 위하여 다음 각 호의 사항을 성실히 이행하여야 한다.

(중략)

7. 소속 연구자가 제7조에 따른 책임과 역할을 다할 수 있도록 필요한 조치를 할 것

제7조(연구자의 책임과 역할) ① 연구자는 이 법의 목적을 달성하기 위하여 다음 각 호의 사항을 성실히 이행하여야 한다.

(중략)

3. 연구윤리를 준수하고 진실하고 투명하게 국가연구개발활동을 수행할 것

제31조(국가연구개발사업 관련 부정행위의 금지) ④ 연구개발기관은 소속 연구자 및 연구지원인력의 연구윤리 확보를 위하여 필요한 지원을 하여야 한다.

### 「국가연구개발혁신법 시행령」 (대통령령 제31287호)

제58조(연구윤리의 확보를 위하여 필요한 지원) ① 연구개발기관의 장은 법 제31조제4항에 따른 지원을 위하여 다음 각 호의 사항이 포함된 자체 연구윤리규정을 마련하여 운영해야 한다.

1. 연구개발과제의 수행과 관련하여 「과학기술기본법」 제4조제5항에 따른 진실성을 보호하기 위한 노력 및 관리체계
2. 학술지 투고, 학회 참석 등 학문교류에 관한 윤리
3. 이해 충돌 예방 및 관리
4. 인간 대상 연구 및 동물 실험에 관한 윤리
5. 연구자의 권익보호 등 건전한 연구실 문화 조성
6. 그 밖에 연구윤리 확보를 위하여 연구개발기관의 장이 필요하다고 인정하는 사항

 이 때 혁신법 시행령 제58조에 따른 자체 연구윤리 규정은 혁신법 시행령 제57조에 따른 부정행위의 검증·조치를 위하여 마련하는 자체규정과는 구분되는 개념임

- 제57조에 따라 연구개발기관이 부정행위의 검증·조치를 위하여 마련하는 자체규정은 동법 시행규칙을 참조하기 바람

 관련 법령: ‘부정행위의 검증·조치에 관한 자체규정 마련’ 근거 규정

「국가연구개발혁신법 시행령」 (대통령령 제31287호)

제57조(부정행위에 대한 검증 등) ① 연구개발기관의 장은 법 제31조제2항에 따른 부정행위의 검증·조치를 위하여 과학기술정보통신부령으로 정하는 바에 따라 다음 각 호의 사항이 포함된 자체규정(이하 이 조에서 “자체규정”이라 한다)을 마련하여 운영해야 한다.

## 2. 목적 및 주요내용

 본 길잡이는 연구개발기관이 참고할 수 있는 내용 및 예시규정을 제시함으로써 연구개발기관의 자체 연구윤리 규정 마련을 지원하기 위해 제정됨

- 혁신법 제정에 의해 자체 연구윤리규정에 포함해야 하는 사항이 확대되었으나, 연구윤리규정 제·개정에 곤란을 겪는 기관의 연구윤리관련 담당 부서, 담당자 등을 지원하기 위한 목적으로 길잡이를 마련

- 연구기관이 연구윤리 관련 규정, 지침 등을 제·개정하는 경우 자체규정에 포함해야 할 사항들에 관해 주요 개념 소개, 관련 법령 및 규정 사례\* 등을 제시하고 있으며, 각 기관은 기관의 특성 및 여건에 따라 자율적으로 본 길잡이를 활용하는 것이 바람직

\* 舊 국가연구개발사업의 관리 등에 관한 규정, 연구윤리 확보를 위한 지침(교육부), 기관 정책 등에 따라 각 기관이 운영 중인 연구윤리규정(지침 또는 강령 등) 중 모범 규정 사례 등을 제시하여 각 기관별로 부족한 연구윤리규정 부분을 보완하는데 참고할 수 있도록 함

길잡이는 개요를 포함하여 총 8개의 장으로 구성되었으며, 제58조 제1항에 따라 포함해야 할 사항을 반영하여, ① 진실성을 보호하기 위한 노력 및 관리체계, ② 학문교류에 관한 윤리, ③ 이해충돌 예방 및 관리, ④ 인간 대상 연구 및 동물 실험에 관한 윤리, ⑤ 연구자 권익보호 등 건전한 연구실 문화 조성, ⑥ 연구윤리 교육 및 ⑦ 예시규정을 포함하여 구성

- 「공직자의 이해충돌 방지법」 (약칭: 이해충돌방지법) 및 동법 시행령이 2022년 5월

19일 시행됨에 따라 해당 법령의 적용 등을 고려하여 본 개정본('22.5월)에 '이해 충돌 예방 및 관리' 분야 및 관련 예시규정을 추가함

### 3. 적용 대상 및 활용방법

 본 길잡이는 혁신법 시행령 제58조에 따라 자체 연구윤리 규정을 마련해야 하는 연구개발 기관이 적용대상이며, 연구개발기관은 혁신법 제2조제3호 정의에 따름

#### 관련 법령

「국가연구개발혁신법」 (법률 제17343호)

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어는 다음과 같다.

3. “연구개발기관”이란 다음 각 목의 기관·단체 중 국가연구개발사업을 수행하는 기관·단체를 말한다.
  - 가. 국가 또는 지방자치단체가 직접 설치하여 운영하는 연구기관
  - 나. 「고등교육법」 제2조에 따른 학교(이하 “대학”이라 한다)
  - 다. 「정부출연연구기관 등의 설립·운영 및 육성에 관한 법률」 제2조에 따른 정부출연연구기관
  - 라. 「과학기술분야 정부출연연구기관 등의 설립·운영 및 육성에 관한 법률」 제2조에 따른 과학기술분야 정부출연연구기관
  - 마. 「지방자치단체출연 연구원의 설립 및 운영에 관한 법률」 제2조에 따른 지방자치단체출연 연구원
  - 바. 「특정연구기관 육성법」 제2조에 따른 특정연구기관
  - 사. 「상법」 제169조에 따른 회사
  - 아. 그 밖에 대통령령으로 정하는 기관·단체

「국가연구개발혁신법 시행령」 (대통령령 제31287호)

제2조(연구개발기관) ① 「국가연구개발혁신법」 (이하 “법”이라 한다) 제2조제3호아목에서 “대통령령으로 정하는 기관·단체”란 다음 각 호의 기관·단체를 말한다.

1. 「중소기업기본법」 제2조에 따른 중소기업
2. 「민법」 또는 다른 법률에 따라 설립된 비영리법인

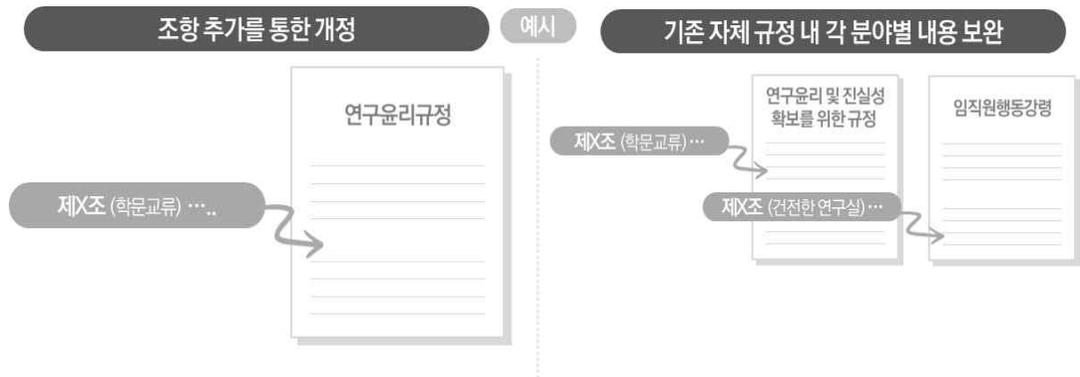
본 길잡이를 참고하여 자체 연구윤리 규정을 마련하는 경우 연구개발기관은 기존에 있었던 자체규정\*을 개정하거나 별도의 규정을 새로 제정하는 등 편의에 따라 규정 방법을 선택할 수 있음

\* 학술진흥법 제15조 및 연구윤리 확보를 위한 지침(교육부)에 따른 자체규정 또는 舊 국가연구개발사업의 관리 등에 관한 규정 제31조에 따른 연구부정행위 방지 및 검증을 위한 자체규정 등

※ 특히, 대학·출연연과 여건이 상이한 중소기업, 비영리법인 등 각 연구개발기관들은 기관의 상황과 특성을 감안하여 가능한 범위에서 길잡이를 활용할 것을 권고함

※ 본 길잡이에 참고 및 사례 자료로 포함된 법규정 및 연구기관의 자체규정 등은 수시로 제개정될 수 있어 본 길잡이에 실린 내용과 달라질 수 있으므로 필요 시 해당 법규정을 확인하길 바랍

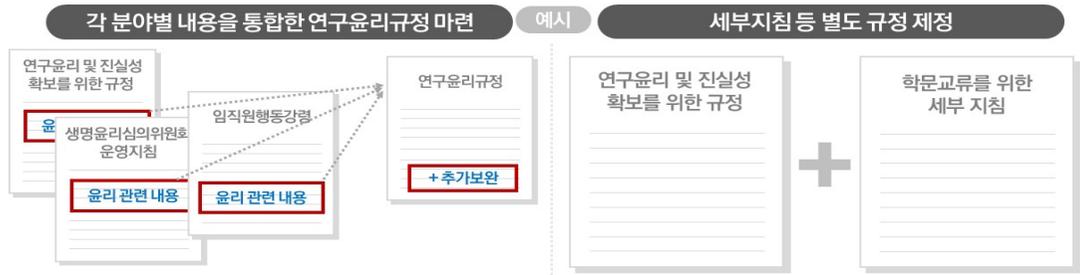
- 자체규정을 개정하는 경우, 길잡이를 참고하여 조항 등을 추가할 수 있으며, 혁신법 시행령 제58조에 따라 포함해야 할 사항이 각기 다른 규정에 포함되어 있을 시 기존 자체규정의 통합화가 아닌 각 분야별 내용을 보완하는 방법으로 개정해도 무방함



- 별도의 규정을 제정할 경우, 기존에 있었던 자체규정에서 각 분야별 내용을 통합하고 추가·보완한 하나의 연구윤리규정\*을 마련하거나, 기존 자체규정의 세부지침 또는 행동강령 등을 제정\*\*하는 등으로 규정 방법을 선택할 수 있음

\* 연구윤리규정에는 ‘연구윤리’와 관련된 내용을 포함하고, 운영 등 세부적인 내용은 기존 자체규정을 따르도록 하는 등의 방법으로 마련

\*\* 기존 규정에서 각 분야에 대한 세부내용은 세부지침을 따른다는 조항을 추가하는 등의 방법으로 마련



#### 4. 구성

- ☞ 각 장은 각 분야에 대한 기본 개념과 분야별 길잡이의 목적 및 범위, 관련 법령 등을 포함하고 있으며, 각 분야별 연구윤리규정 제·개정 시 고려해야 할 주요 사항으로 내용을 구성하였음
- 주요 사항에 대한 이해를 돕기 위하여 참고, 관련 법령, 규정 사례 등을 포함함



#### 참고

각 분야별 연구윤리규정 제·개정 시 고려해야 할 주요사항에 대한 개념 이해 또는 해석 등을 위해 참고할 수 있는 내용

#### ☞ 관련 법령

각 분야별 연구윤리 주요 사항에 대하여 참고할 수 있는 관련 법령의 조항 내용

#### ☞ 규정사례

대학 또는 연구개발기관의 자체 규정 중 향후 타 연구개발기관의 자체규정개정에 참고가 될 수 있는 규정사례

#### 참고할만한 자료

본 연구윤리길잡이에서 상세히 다루지 않는 내용에 대하여 참고할만한 문헌 소개

- ☞ 예시규정은 연구개발기관이 운영하고 있는 규정 사례 등을 토대로 마련하였으며, 기관별 ‘연구윤리규정’ 제·개정 시(기존 연구윤리규정의 개정 또는 새로운 연구윤리규정 제정 등), 각 기관의 실정에 맞게 제시한 사항을 참고