

2025 연차학술대회

주제: 민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

- 일시 : 2025년 1월 11일(토) 12:30~17:30
- 장소 : 한국교원대학교
- 주최 : 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 일반사회교육과

한국사회교과교육학회

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

목 차

□	기 조강연	
	• 비상계엄과 그 전후 한국 헌정, 그리고 헌법교육 전 광 석(연세대 법학전문대학원 명예교수)	
□	1 분과 발표	
	• 중등 사회과 교과서 연구동향 분석 -2021년 이후를 중심으로- 유 중 열(국립공주대 교수)	1
	• 초등학생들의 생활정치 실천 경험 연구 김 수 미(수산초 교사)	17
	• 사회적 쟁점에 대해 강한 신념을 가진 학생들의 의사결정 경험 연구 -상반된 자료 읽기를 중심으로 최 혜 연(한국교원대 석사과정)	41
□	2 분과 발표	
	• 통합사회 수행평가 계획에서 나타나는 문제 고찰 태 지 현(충북대 박사과정) · 강 창 숙(충북대 교수)	63
	• 모의헌법재판 수업의 필요성과 구현 방안 연구: 숙의 경험을 위한 집단적 의사결정 모형의 재구성 문 유 정(부천북고 교사)	73
	• 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론 적용 제안 김 주 원(성남외고 교사)	91
	• 열고 닫는 사회과교육: 여는 시민성, 닫는 시민성 윤 상 균(진관고 교사)	107

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

목 차

□ **3**분과 발표

- 사회과 교과서에 나타난 장애 관련 내용 분석
조 주 희(충신대 교수) 127
- 초등사회과 논쟁 문제를 가르치는 것에 대한 예비교사의 인식과 함의
나 경 훈(호연초 교사) 153
- ‘안성선’ 절길 소재를 활용한 지역사교육의 가능성 탐색:
공공역사의 실천을 위한 발걸음
허 영 훈(만정초 교사) 175

□ **4**분과 발표

- 생태 리터러시 함양을 위한 초등 사회과 장소기반교육의 설계 및 적용
양 희 원(글꽃초 교사)·김 혜 진(한국교원대 교수) 205
- 초등학생의 다수결 인식 및 실천 양상 분석
이 현 경(세현초 교사) 237
- 어린이 시민성에 관한 초등교사의 인식과 실천 분석:
레퍼토리 그리드 기법을 활용하여
박 태 승(홍파초 교사)·김 혜 진(한국교원대 교수) 257
- 디지털 네이티브 청소년을 위한 가치명료화 수업 구안 및 실행
고 유 진(한국교원대 석사과정) 281

□ **연** 구윤리 교육

- 국가연구개발 연구윤리길잡이: 제2장 연구 진실성 보호 및 관리
홍 미 화(준천교대 교수) 307

■ 한국사회교과교육학회 2025 연차학술대회 프로그램 ■

◇ 일시 : 2025. 1. 11.(토) 12:30 - 17:30

◇ 장소 : 한국교원대학교

〈전 체 일 정〉

12:30-12:40	개회식
12:40-13:20	기조강연
13:20-13:50	정기총회
17:10-17:30	연구윤리교육 및 폐회식

〈개회식 및 기조강연〉

12:30-12:40	<ul style="list-style-type: none"> ■ 개회식 - 개회사 : 김 영 석(한국사회교과교육학회장, 경상국립대) - 축 사 : 김영훈(한국교원대학교 2대학 학장, 한국교원대)
12:40-13:20	<p><기조강연> 비상계엄과 그 전후 한국 헌정, 그리고 헌법교육 / 전광석(연세대 법학전문대학원 명예교수, 연세대)</p>

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

- 비상계엄과 그 전후 한국 헌정, 그리고 헌법교육
전 광 석(연세대 법학전문대학원 명예교수)

기조
강연



M E M O

A series of horizontal dotted lines for writing, contained within a rounded rectangular border.

M E M O

A series of horizontal dotted lines for writing, contained within a rounded rectangular border.

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

- **중등 사회과 교과서 연구동향 분석 -2021년 이후를 중심으로-**
유 중 열(국립공주대 교수) 1
- **초등학생들의 생활정치 실천 경험 연구**
김 수 미(수산초 교사) 17
- **사회적 쟁점에 대해 강한 신념을 가진 학생들의 의사결정 경험 연구**
-상반된 자료 읽기를 중심으로
최 혜 연(한국교원대 석사과정) 41

1
분과



중등 사회과 교과서 연구 동향 분석 - 2001년 이후를 중심으로 -

유 종 열

국립공주대학교 교수

I. 들어가는 말

2024년 4월 12일, 국내 한 일간지에 다음과 같은 기사가 실렸다.

12일 한국교육과정평가원(평가원)이 2024년 교과용도서(교과서) 본 심사 결과를 발표했다. 2022 개정 교육과정을 새롭게 반영해 출간될 교과서들이다. 이번 발표를 두고 교육계는 소란스러웠다. 평가원이 발표 일자를 돌연 두 차례 변경했기 때문이다. 일각에서는 “교과서를 두고 이런 무리수를 두는 건 무언가 정치적 의도가 있어서 그런 것 아닌가”라는 의혹이 제기됐다.(경향신문, <https://www.khan.co.kr/>, 2024. 4.12).

교육부는 2022 개정 교육과정에 따른 교과서 검정 결과를 2024년 3월 14일에 발표할 예정이었으나, 3월 4일에 발표를 4월 18일로 연기한다고 공지했다. 이후 4월 3일에는 다시 발표일을 4월 12일로 앞당긴다고 발표하였다. 이러한 발표 과정은 교육계뿐만 아니라 정치권에도 큰 논란을 불러일으켰고, 일반 국민들에게도 교과서 검정에 대한 관심을 환기시키는 계기가 되었다. 그리고 이러한 관심과 논란의 중심에 역사 교과서를 비롯한 사회과 교과서가 있음은 여러 언론 보도를 통해 확인할 수 있다.

이렇듯 교과서 검정 결과에 대한 사회적 관심은 학교 교육에서 교과서가 차지하는 위상과 관련이 있다. 학교 교육에서 교과서의 위상은 교육법 제29조(교과용도서의 사용)에서 확인할 수 있다. 동법 1항에서는 “학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육부장관이 검정하거나 인정한 교과용 도서를 사용하여야 한다.” 라고 규정하고 있다. 따라서 교과서는 학생들에게 교육내용을 직접적으로 전달해주는 가장 중요한 교재이자, 학교 수업의 기본 지침이라고 할 수 있다.

교과서의 이러한 위상은 연구자들로 하여금 교과서 연구에 관심을 기울이게 했고, 실제로 많은 연구가 진행되었다. 허수미 외(2020)는 사회과 교육의 연구 동향을 파악하기 위해 한국 사회교과교육학회의 학회지인 ‘사회과교육연구’에 2003~2019년 사이 게재된 논문을 텍스트마이닝과 연결망 분석을 활용해 분석하였다. 그 결과, 교육과정 및 교과서 연구가 7개 토픽 중 두 번째로 비중이 높음을 확인했다. 또한, 김재우·김동진(2019)은 2000~2018년 사이의 사

회과 연구 동향을 분석한 결과, 교과서 및 교육과정에 대한 연구 비중이 점차 증가하고 있음을 밝혔다. 이러한 연구들은 교과서 연구가 사회과 교육에서 매우 중요한 분야임을 보여준다.

그동안 사회과 교과서에 대한 연구는 매우 다양하게 이루어져 왔다. 이들 연구를 몇 가지 유형으로 분류하는 것은 쉽지 않지만, 대략 다음과 같이 범주화할 수 있다. 교과서 제도 변화의 타당성을 검증한 연구(김명정, 2012; 이병희, 2004; 류승렬, 2014; 박진동, 2019 등), 교육과정에 제시된 내용 선정 기준과 조직 원리에 부합하게 교과서가 구성되었는지를 분석한 연구(손용택, 2002; 강선주, 2007; 방지원, 2011; 문경호, 2014; 나경훈, 2022 등), 사회과 교과서에 제시된 개념이나 용어의 정확성을 분석한 연구(서민철, 2007; 유명철, 2010, 2016; 나미란, 2019; 박선운, 2021; 유종열, 2018 등), 교과서 집필자 성찰에 관한 연구(홍미화, 2009; 한동균, 2014; 김민정, 2019; 이윤정, 2022 등), 교사와 학생의 교과서에 인식 및 교과서 활용에 관한 연구(곽한영, 2005; 강창숙·최혜순, 2008; 최현우, 2020; 한춘화·김준혁, 2018 등), 사회과 교과서 분석 방법에 대한 새로운 관점과 대안을 제시한 연구(송성민, 2013; 이승연, 2016; 양호환·박지원, 2017 등) 등으로 구분할 수 있다. 이러한 연구들은 사회과 교과서 내용 선정 및 구성 등에 중요한 시사점들을 제공해 주었으며, 교과서의 질적 향상에 많은 기여를 하였다.

한편, 그동안 사회과 교과서 연구를 메타적으로 분석하여 그 특성 및 동향을 밝히고 앞으로의 연구 과제를 제안하는 연구들도 다수 있었다. 먼저, 김한중(2002)의 연구가 있다. 그는 이 연구에서 교과서 연구의 분류 준거로서 교과서 기초 연구 등을 제시하고, 1990년대 이후 국사 교과서 연구가 이전에 비해 양적·질적으로 발전하였다고 하였다. 권오현(2005)은 교과교육학적 관점에서 새로운 교과서 분석 준거 및 결론을 제시하였다. 그는 역사 교과서 연구에서 내용 연구가 가장 활발하게 이루어졌으며 1990년대 중반부터는 역사 교과서의 구성적 성격을 강조하는 연구가 강조되고 있음을 밝혔다. 김한중(2002), 권오현(2005)의 연구는 사회과 교과서 연구 동향 분석을 위한 준거들을 마련하고 이를 활용하여 분석 결과를 제시함으로써 사회과, 특히 역사 교과서 연구 동향 연구에 큰 전환점을 제공해 주었다. 하지만 이들 연구는 2000년대 초반까지의 연구 결과물(논문)만을 분석 대상으로 삼았으며, 사회과 교과군 중에서도 역사 교과서에 한정하여 분석하였다는 한계가 있다.

사회과 교과서 연구 동향을 역사 교과서뿐만 아니라 지리와 일반사회까지 포함해 분석한 연구도 있다. 유종열(2006)은 초·중등 사회과 교과서 연구물을 양적으로 분석하여 사회과 교과서 연구 동향을 총체적으로 이해하는 데 기여했다. 그러나 이 연구는 분석 대상을 학술정보 연구서비스(RISS), 한국교원대학교 전자도서관, 그리고 두 개의 사회과교육학회(한국사회과교육연구학회, 한국사회교과교육학회)에서 확보할 수 있는 논문에 한정했다. 이로 인해 분석 대상 논문의 편수와 영역이 특정 교과(일반사회)에 다소 집중되는 경향이 있었다.

홍미화 외(2021)는 기존 사회과 교과서 연구 동향 분석에 사용된 준거를 비판적으로 검토하고, 초등학교 사회과 교과서 연구 동향을 분석하는 데 적합한 준거들을 마련했다. 이들은 새로 구안한 준거를 활용해 초등학교 사회과 교과서 연구 동향을 유형별로 구분하고, 각 유형에 속한 연구물의 구체적인 내용의 변화 양상을 밝혔다. 또한 학습자 이해와 관련된 내용을 제공한 점에서 의의가 있다. 그러나 이 연구는 분석 결과를 계량화하지 않았고, 분석 대상을 초등

학교 사회과 교과서로 한정했기 때문에 초·중등 사회과 교과서 연구를 아우르는 전체적인 동향을 파악하는 데는 한계가 있다.

이처럼 이들 연구는 일정한 한계를 가지고 있지만, 교과서 연구가 특정 주제에 지나치게 집중되거나 반복되는 문제를 지적하고, 새로운 연구 대상과 영역의 등장 및 활성화 현황을 파악하는 데 기여했다. 또한 연구가 부족한 영역을 확인하고, 새로운 교과서 담론을 모색하기 위한 기초 자료를 제공했다는 점에서 의의가 있다.

본 연구에서는 앞서 살펴본 김한중(2002), 권오현(2005), 유종열(2006), 홍미화 외(2021)의 연구와 그 맥을 같이하면서도, 2001년 이후 중등 사회과 교과서 연구의 변화 양상과 특징을 총체적으로 밝히기 위해 다양한 교과서 연구 자료를 종합적으로 검토하고, 시대적 변화와 교육적 요구를 반영한 사회과 교과서 연구의 발전 방향을 제시하기 위해 진행하였다. 즉, 지금까지 수행된 사회과 교과서 연구를 메타적으로 분석하여 연구 동향에 대한 개괄적인 이해를 제공하고, 앞으로의 연구 과제를 제안하는 것이 본 연구의 목적이다. 이를 위해 기존 연구의 분류 준거를 검토·재구성하였으며, 이를 바탕으로 사회과 교과서 연구 동향을 정리하였다.

II. 연구 대상 및 준거

1. 연구 대상 및 자료

본 연구는 중등학교 사회과 교과서를 연구한 논문을 분석 대상으로 삼았다. 그런데 사회과 교과서 연구 논문이 게재된 학회지는 매우 다양하고 많아 연구 범위가 무한정 확장될 우려가 있었다. 이에 연구의 효율성과 대표성을 보장하기 위해 몇 가지 원칙에 따라 분석 대상 학회지를 선정하였다.

표 1. 학회지별 주요 연혁

학술지명	발행기관	창간 년도	연간 발간 횟수(2024년 5월 현재)	KCI 등재지 등록	연구 교과 분야	KCI Impact Factor (2년). 2022
역사교육	역사교육 연구회	1956년	연 4회	1999년 KCI 후보지 2001년 KCI 등재지	역사	1.10
사회과교육	한국사회과 교육연구학회	1962년	연 4회	2003년 KCI 후보지 2005년 KCI 등재지	일반사회, 역사, 지리	1.39
시민교육연구	한국사회과 교육학회	1972년	연 4회	2000년 KCI 후보지 2004년 KCI 등재지	일반사회	2.06
사회과교육 연구	한국사회과 교육학회	1994년	연 4회	2004년 KCI 후보지 2012년 KCI 등재지	일반사회, 역사, 지리	1.21
한국지리환경교 육학회지	한국지리환경 교육학회	1993년	연 4회	2003년 KCI 후보지 2005년 KCI 등재지	지리	1.07

첫째, 사회과 교육 관련 논문을 전문적으로 발행하는 학회지를 선택하여 연구의 대표성을 확보하였다. 둘째, KCI 등재지 이상의 학회지를 선정하여 연구물의 수준을 보장하였다. 셋째, 중등 학교급 모두를 다루는 학회지를 포함시켜 특정 학교급(중학교, 혹은 고등학교)에 편향되지 않도록 하였다. 넷째, 사회과 교육 연구자들에게 잘 알려진 학술지를 선택하여 연구자들이 자주 투고하는 학회지를 포함하였다. 이러한 조건을 충족하는 5종의 학회지를 선정하였다.¹⁾ 선정된 학회지는 일반사회, 역사, 지리 교과군 논문을 모두 게재하는 학회지인 ‘사회과교육’ 과 ‘사회과교육연구’, 일반사회 교과군 논문을 게재하는 ‘시민교육연구’, 역사 교과군 논문을 게재하는 ‘역사교육’, 그리고 지리 교과군 논문을 게재하는 ‘한국지리환경교육학회지’ 등 5종의 학회지를 선정하였다. 이들 학회지로부터 2001년 이후 발표된 논문을 선정하였으며, 각 학회지의 주요 특징은 표 1에 정리하였다.

자료 수집은 한국학술지인용색인(이하 KCI), 한국학술정보(KISS), 누리미디어(DBpia), 스크라(교보문고) 등 국내 학술지 검색 엔진과 각 학회별 누리집을 통해 2024년 5월 초 일주일 간 진행하였다.

본 연구의 대상을 2001년 이후의 것으로 한정된 이유는 다음과 같다. 첫째, 중등 사회과 교과서가 국정제에서 검정제로 본격적으로 변경된 것이 7차 교육과정이며, 이 교육과정이 학교 현장에 적용되기 시작한 시점이 2000년이다. 이 시기에 교과서 제도의 변화(검정제로의)로 다수의 검정 교과서가 출판되면서 교과서 간, 학교급 간 비교 연구가 활발하게 이루어졌기 때문이다. 둘째, 초록을 비롯한 논문에 대한 기보 정보가 KCI 등에 디지털로 정리되어 제공되는 시점이 2000년 전후여서 자료 수집의 용이성이 있기 때문이다. 셋째, 1998년에 KCI 등재 제도가 만들어져 학술지 내용 구성 및 체계의 표준화가 이루어졌다는 점 등을 고려하였다.

연구 자료의 수집 과정은 다음과 같다. 먼저, KCI 검색 엔진을 활용하여 5개 학술지에 수록된 논문 중 ‘사회과 교과서’를 주제로 검색하여 857개의 논문을 추출하였다. 추출된 논문의 제목 및 초록을 분석하여 사회과 이외의 교과 영역(예, 환경, 도덕 등)을 분석한 논문, 초등학교 교과서 혹은 초등학교 교과서를 포함하여 분석한 논문, 2001년 이전에 발간된 논문 등 본 연구의 분석 대상으로 적합하지 않은 논문을 제외한 381개의 논문을 최종 분석 자료로 선정하였다.

선정된 논문은 분석 근거에 맞추어 정리하였다. 자료 정리는 논문 제목, 주제어, 초록을 중심으로 1차로 이루어졌으며, 주제어나 초록만으로 분석 근거에 맞추어 정리하기 어려운 경우에는 해당 논문의 전문을 검토하였다. 초록이 논문 검색 엔진에 탑재되어 있지 않는 경우에는 해당 논문을 찾아 초록과 본문 내용을 검토하여 분석 근거의 세목에 맞추어 정리하였다. 정리된 자료는 Excell과 SPSSWIN 23.0을 활용하여 빈도분석과 교차분석 등의 기초적인 기술 통계 분석을 하였다.

1) 본 연구는 사회과 교육과 관련된 논문을 주로 게재하는 학술지 5종만을 대상으로 하였으며, 법교육연구, 경제교육연구, 역사교육연구 등과 같이 사회과의 세부 과목별 연구 결과를 전문적으로 발행하는 학술지에 게재된 교과서 연구물은 배제하였다. 따라서 사회과 교과서 연구물 모두를 분석 대상으로 하지 못했다는 한계가 있다.

2. 분석 준거 설정

사회과 교과서 연구 동향을 분석하기 위해서는 교과서 연구물을 분류하고 범주화하기 위한 분석 준거를 마련해야 한다. 분석 준거를 마련하는 방법으로는 기존 연구에서 제시한 준거를 수정·보완하는 것과 교과서를 연구한 연구물들을 수집하고 관찰하여 새로운 준거를 귀납적으로 구안하는 것이 있다. 본 연구에는 두 가지 방법을 혼합하여 준거를 설정하였다. 즉, 선행 연구에서 제안한 분석 준거를 확인하고 이를 수정·보완하는 한편, 사회과 교과서 연구물을 실제 수집하고 관찰하면서 새로운 분석 준거를 추가하였다.

교과서 연구 분석 준거로 자주 활용되는 선행 연구로는 이종국(1998, 2001), 김한중(2002), 권오현(2005), 유종열(2006), 홍미화 외(2021)의 연구가 있다(표 2 참조).

표 2. 연구 분석의 준거 사례

연구자	분류준거	세부 준거
이종국(1998, 2001)	교과서 연구의 총론적인·이론적 틀	교과서론, 교육론, 연구방법론, 본질론, 역사론, 기능론, 유형론, 출판론, 정책론, 편집론, 국제 비교론, 공급·유통론
김한중(2002)	교과서 연구의 내용 및 방법	국사 교과서 기초연구, 국사 교과서 내용 연구, 텍스트로서의 국사 교과서 읽기와 쓰기, 국사 교과서 비교연구(수직적, 수평적)
권오현(2005)	교과교육학적 관점(집필자, 교사, 학습자)	집필자: 교과서 제도 연구, 커리큘럼 구성 원리, 교과서 내용 연구 교사: 교과서 활용연구 학생: 학습자의 사고 과정과 인지 구조의 특성에 관한 연구
유종열(2006)	교과서 연구 영역, 방법, 대상	연구 영역(교과서 제도·정책에 관한 연구, 교과서 내용 분석에 관한 연구, 교과서의 활용과 인식에 관한 연구, 교과서 내용의 재구성 및 단원 개발에 관한 연구), 연구 방법(양적, 질적, 혼합, 기술적, 비판적), 연구 과목, 연구 주제
홍미화 외(2021)	교과서 연구의 초점과 내용	교과서 인식 및 활용(교사 및 학생의 인식 및 활용), 교과서 구성 체제 연구(내적, 외적 체제), 교과서 내용 분석 연구(학문 영역별 내용 연구, 사회문제 및 쟁점 관련 연구), 교과서 개발 및 집필 연구(발행제도 연구, 교과서 개발 연구, 집필자의 인식연구)

이종국(1998, 2001)은 교과서 연구의 이론적 틀을 마련하기 위해 노력하였다. 그는 교과서 연구의 분류 준거를 원인적 접근(교육과정), 창출된 교육수단(교과서), 수용(교수·학습)이라는 측면에서 제시하고, 교과서론(총론) 등 13개의 세부 준거를 제시하였다. 이 분석 준거는 교과서 관련 연구에 대한 총체적이고 포괄적으로 접근하는 데 유용하다. 그러나 출판, 편집, 공급·유통 등 문헌정보학이나 경영학과 같은 다른 학문 영역의 주제가 포함되어 있고, 교과서의 편찬부터 유통까지 전 과정을 다루고 있어 교과교육학의 범위를 넘어선다는 한계가 있다.

김한중(2002)은 국사 교과서 기초 연구를 포함한 4가지 세부 준거를 제시하였다. 그가 제시한 4가지 준거는 국사 교과서 연구 동향을 연구 방법과 내용별로 분류하는데 유용하다. 그러나 교과서 연구 영역의 분류에서 논리적 체계성과 일관성이 부족하고, 역사 교과서의 활용 방법 연구를 내용 연구의 한 분야로 간주하여 연구 방법 개발의 필요성을 부각시키지 못한다는 비판이 있다(권오현, 2005, 21).

권오현(2005)은 역사 수업에서 교과서는 학습자의 역사상(歷史像) 구성에 큰 영향을 미친다고 주장하며, 역사상(歷史像)을 구성하는 주체에는 교과서 집필자, 교사, 학습자를 제시하였다. 그는 이를 바탕으로 교과서의 연구·개발 영역을 연역적으로 도출하였다(권오현, 2005, 26). 그는 집필자와 관련하여 교과서 제도 연구, 교사와 관련하여 교과서 활용 연구, 학생과 관련하여 학습자의 사고 과정·인지 구조의 특징에 관한 연구로 분류하였다. 그의 분류 준거는 역사 수업의 구성 과정을 기초로 도출하였다는 점에서 의미가 크다. 하지만, 교과서 개발이나 재구성과 관련된 준거, 교과서에 대한 교육 주체들의 인식이나 이해와 관련된 준거 등은 언급되지 않았다는 한계가 있다.

유종열(2006)은 교과서 연구 영역, 방법, 대상을 중심으로 세부 분류 준거를 제시하였다. 이러한 분석 준거는 한 편의 연구물을 연구 영역과 방법, 연구 과제 및 연구 주제에 따라 분석할 수 있어 연구의 전반적인 경향성을 양적으로 파악하는 데 유용하다. 그러나 각 연구물이 가진 내용을 구체적으로 분석하는 데는 한계가 있다(홍미화 외, 2021, 62).

홍미화 외(2021)는 기존 연구에서 제시한 준거를 비판적으로 검토하면서, 초등학교 교과서의 특수성을 고려하여 교과서 인식 및 활용 연구, 교과서 구성 체제 연구, 교과서 내용 분석 연구, 교과서 개발 및 집필 연구 등으로 유형화하고, 각 유형별로 2~3개의 세부 항목을 제시하였다. 이 분류 준거는 초등학교 사회과 교과서뿐만 아니라 지역화 교과서와 사회과 부도와 같은 다양한 교재 분석에도 활용할 수 있다는 점에서 유용하다. 그러나 초, 중등 교과서의 특수성을 모두 포괄하고 있지 못하다는 한계가 있다. 예컨대, 초등학교 교과서는 최근까지 국정제²⁾로 개발되기 때문에 교과서 간 비교를 위한 준거가 부족하다. 또한 연구 동향이나 경향을 파악하려면 출현 빈도나 연구 횟수를 분석할 수 있는 통계적 준거가 필요하나, 이에 대한 언급이 부족한 점도 한계로 지적된다.

이처럼 사회과 교과서 연구는 다양한 준거에 의해 분류·범주화할 수 있다. 본 연구에서는 선행 연구에서 제시한 준거들을 참고하면서 연구 목적에 맞게 수정·보완하였다. 수정·보완의 주요 관점은 다음과 같다. 첫째, 중등 사회(일사, 역사, 지리) 교과서 연구 동향을 포괄적으로 조망할 수 있는 준거를 구안한다.

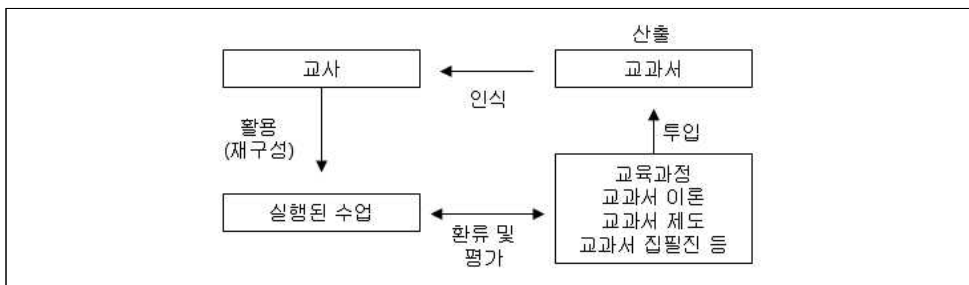


그림 1. 교과서 투입-산출-환류 과정

2) 초등 사회 교과서는 2022년부터 검정 교과서가 사용되기 시작하였다.

둘째, 교과서라는 산출물이 제작·활용되는 전반적인 과정에서 작동하는 요인들을 준거에 포함한다. 이를 위해 그림 1과 같이 교과서의 제작 및 활용 과정을 간략하게 도식화하였다. 교과서 제작 과정에는 교육과정, 교과서 내용 선정 및 조직 이론, 국정·검정·인정제와 같은 교과서 제도, 교과서 집필진의 성향과 의지 등이 영향을 미친다. 교과서가 교실에서 활용되는 과정에서는 교사의 교과서에 대한 인식이 중요한 역할을 한다. 교사가 교과서 내용을 교육 내용 그 자체로 간주할 경우 교과서 내용을 그대로 가르치고, 단순한 교육 매개체로 볼 경우 교과서 내용을 재구성해 가르치려는 경향이 있다.

표 3. 산출물(교과서)의 속성

핵심 질문	대분류	소분류
누구를 대상으로 한 것인가?	학교급	중학교/고등학교/중고등
포함된 학문적 내용은?	과목	일반사회/역사/지리/통합
어떤 주제를 다루고 있는가?	쟁점(주제)	저출산/고령화/인권/독도/일제 강점기 등
어떤 항목들로 구성되어 있는가?	구성요소	본문/학습자료(삽화 등)/탐구활동 등

셋째, 산출물(교과서) 자체의 속성이나 특성을 분석하는 데 필요한 준거를 구안하였다. 이에 해당하는 준거로는 교과서의 대상, 포함된 학문적 내용, 다루는 주제, 그리고 내용 체계 등이 다(표 3 참조).

표 4. 사회과 교과서 연구의 분석 준거

유형	항목	세부 항목
교과서 기초 연구	교과서 이론 및 정책	교과서 이론, 교과서 기능 및 성격, 교과서 제도(국정, 검정, 인정, 자유 발행)
	교과서 활용 및 인식	교과서 활용, 교과서 인식
	교과서 연구 및 개발	교과서 연구 동향 및 방법, 교과서 개발 및 재구성
내용 분석 연구	연구 대상 (무엇을 분석하였는가?)	학교급: 중학교, 고등학교, 중고등학교 과목군: 일반사회, 역사, 지리, 종합(통합), 기타 주제: 저출산/고령화/인권/독도/디지털/타자 이해 등 구성요소: 본문/학습자료(삽화 등)/탐구활동 등 교과서 발행국: 대한민국/외국(일본, 중국 등)
	연구 방법 (어떻게 분석하였는가?)	비교연구: 수직적(시계열)/수평적(동시대)/국가간 비교

앞서의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 표 4와 같이 교과서 연구의 분석 준거를 ‘교과서 기초 연구’와 ‘내용 분석 연구’로 연구 유형을 구분하였다. ‘교과서 기초 연구’에는 교과서 이론 및 정책 연구 등 3개 항목을, ‘내용 분석’ 연구에는 연구 대상 등 2개 항목을 설정하고, 각 항목별로 세부 준거를 구안하여 연구 분석에 활용하였다.

이를 좀 더 구체적으로 살펴보면, ‘교과서 기초 연구’는 교과서의 투입-산출-환류 과정과 관련된 준거로, 교과서 이론 및 정책, 교사 및 학생의 교과서 인식, 교과서 활용 실태, 그리고 교과서 제도에 대한 연구를 포함한다. 김한중(2002)의 ‘기초 연구’, ‘텍스트로서의 교과서

읽기와 쓰기 연구'. 권오현(2005)의 '교과서 제도 연구', '커리큘럼 구성 원리 연구', '교과서 활용 연구', '학습자 특성에 대한 연구'와 유사한 준거로 볼 수 있다. 유종열(2006)의 '제도·정책연구 영역', '활용과 인식', '내용의 재구성 및 단위 개발', 홍미화 외(2021)의 '교과서 인식 및 활용', '교과서 개발 및 집필 연구'와도 관련이 있다.

둘째, '내용 분석 연구'는 교과서 연구 대상 및 방법과 관련된 준거이다. 먼저, 연구 대상은 사회과 교과서를 연구한 논문은 어떤 학교급, 과목군, 주제, 그리고 어떤 나라에서 발행된 교과서를 다루었는지를 분석하기 위한 준거이다. 다음으로, 연구 방법은 연구가 비교 연구인지, 만약 비교 연구라면 어떤 비교 연구인지를 파악하는데 초점을 맞춘 것이다. 이를 통해 시대별, 과목군별로 교과서 연구가 어떤 방식으로 이루어졌는지 이해할 수 있다. 교과서 연구는 특정 시기, 특정 교과서 만을 분석한 연구도 있고, 시기 및 교과서 간 특징을 비교한 연구도 있다. 비교 연구는 다시 두 가지로 나눌 수 있다. 특정 시기의 교과서 간 차이를 분석한 연구와 시계열적으로 특정 과목의 내용 변천을 다룬 연구이다. '내용 분석 연구' 준거는 김한중(2002)의 '내용 연구', '비교 연구', 권오현(2005)의 '교과서 내용 연구', 유종열(2006)의 '연구 방법', '연구 과목', '연구 주제', 홍미화 외(2021)의 '교과서 구성 체제 연구', '교과서 내용 분석 연구'와 관련된다.

한편, '교과서 발행지'는 연구자가 연구 대상을 수집하고 관찰하는 과정에서 새롭게 추가한 준거이다. 사회과 교과서 연구 대부분은 우리나라 교과서를 대상으로 하지만, 외국 교과서를 분석한 연구도 상당수 존재하였다. 그리고 이들 연구는 다음과 같이 유형화할 수 있었다. 외국 교과서에 실린 우리나라 관련 내용을 분석한 연구(임상선, 2002; 박소영·정재윤, 2015; 안지영, 2015; 홍종욱, 2019 등), 외국 교과서 자체의 특성을 분석한 연구(박상철, 2004; 옥일남, 2012; 정태호, 2016; 설규주, 2019 등), 상대 국가에 대한 기술 내용을 상호 비교한 연구(손용택·박선미, 2002 등), 그리고 동일 현상(주제)에 대한 국가 간 교과서 내용을 비교한 연구(최덕규, 2010; 양병일, 2016; 정문성·백선영, 2019; 정동연, 2024 등)이다. 본 연구에서는 '교과서 발행지'를 분석 준거로 삼아, 외국 교과서에 대한 연구 유형의 특성을 보다 체계적으로 파악하고자 하였다.

Ⅲ. 사회과 교과서 연구의 영역별 동향 분석

사회과 교과서 연구 동향을 분석하기 위해 2001년부터 2024년 5월까지 5개 학회지에 게재된 논문 578편을 추출하여 다음과 같은 4단계로 분석을 진행하였다. 1단계에서는 사회과 교과서 연구의 전반적인 현황을 파악하기 위해 학술지별, 발간 시기별, 학교급별, 과목군별 빈도분석을 실시하였다. 2단계에서는 학술지별, 학교급별, 과목군별로 교과서 연구의 흐름을 시기별(교육과정기)로 나누어 분석하였다. 3단계에서는 시기와 과목군을 한 축으로, 표 3에 제시된 분석 준거를 다른 축으로 하여 교차분석을 실시하였다. 이를 통해 시기별 사회과 연구의 동향과 각 시기별 과목군별 연구 흐름을 파악하였다. 4단계에서는 1~3단계의 결과를 바탕으로 사

회과 교과서 연구 동향의 특징을 종합적으로 정리하였다.

1. 중등 사회과 교과서 연구의 일반 현황

표 5. 중등 사회과 교과서 연구 일반 현황

구분		빈도	구성비(%)	
학술지	사회과교육	71	18.6	
	사회과교육연구	55	14.4	
	시민교육연구	67	17.6	
	역사교육	142	37.3	
	한국지리환경교육학회지	46	12.1	
	계	381	100.0	
발간 시기 ³⁾	7차 교육과정기(2000 ~ 2008)	111	29.1	
	2007 개정 교육과정기(2009 ~ 2016)	127	33.3	
	2015 개정 교육과정기(2017 ~ 2024.6)	143	37.5	
	계	381	100.0	
학교급	중학교	92	24.1	
	고등학교	192	50.4	
	중, 고등학교	97	25.5	
	계	381	100.0	
분석 과목군	일반사회	일반사회 일반	11	3.1
		경제	16	4.5
		법	15	3.9
		사회문화	41	11.5
		정치(인권 포함)	27	7.6
		계	110	31.0
	역사	역사일반	64	18.0
		한국사	75	21.1
		세계사	42	11.8
		계	181	51.0
	지리	지리일반	30	8.5
		인문지리	28	7.9
		자연지리	6	1.7
		소계	64	18.0

3) 시기 구분은 해당 교육과정이 발표된 이후 교과서가 개발되어 적용되기 시작한 연도부터 새로운 교육과정이 적용된 교과서가 사용되기 시작한 연도의 직전 연도까지를 하였다. 2007개정 교육과정기는 2007년 이후 2015 개정 교육과정이 적용된 교과서가 사용되기 시작 전인 2016년까지를 한 팀으로 보았다.

표 6. 학회지별 교과서 분석 연구 비중

	총발행 논문수 (2001 ~ 2024.6)	중등 교과서 연구 논문수 (교과서 연구 총 논문수)	구성비(%)
사회과교육	825	71(135)	8.6(16.4)
사회과교육연구	608	55(96)	9.0(15.8)
시민교육연구	705	67(96)	9.5(16.5)
역사교육	866	142(176)	16.4(20.3)
한국지리환경교육학회지	602	46(75)	7.6(12.5)
계	3,606	381(578)	10.6(16.0)

2. 시기별 과목군별 중등 사회과 교과서 연구 동향 분석

가. 시기별 과목군별 연구 동향의 개요

(지면 관계상 생략)

나. 시기별 과목군별 연구 유형 분석

(지면 관계상 생략)

IV. 중등 사회과 교과서 연구의 특징

이상의 분석을 통해 중등 사회과 교과서 연구 동향에서 발견할 수 있는 특징을 정리하면 다음과 같다. 먼저, 각 학회지 전체 게재 논문(2001년 이후 발행된) 3,606편 중 중등 사회과 교과서 연구는 381편으로 10.6%를 차지하고 있었으며, 시기별 교과서 연구 비중은 2015 개정 교육과정기에 가장 높았다. 특히 ‘역사교육’의 경우 이 시기 전체 논문 285편 중 교과서 연구가 64편으로 매우 높은 비중(22.5%)을 차지하고 있었다. 과목군별로도 일반사회와 역사 과목군에서 2015 개정 교육과정기에 가장 많은 논문이 게재된 것으로 나타났다. 이는 사회과 교과서에 대한 관심이 꾸준히 이어지고 있음을 시사한다.

다음으로, 과목군별 세부 영역별 연구 동향을 분석한 결과, 일반사회 과목군에서는 사회문화와 정치 영역에 대한 연구가 가장 활발했다. 이는 일반사회 과목군이 저출산, 고령화와 같은 사회 현상이나 문제를 직접적으로 다루는 경우가 많고, 최근 인권 등 기본권과 관련된 쟁점이 부각된 결과로 해석할 수 있다.

역사 과목군에서는 역사 일반 영역의 연구물이 가장 많았으며, 세계사 영역의 연구는 가장 적었다. 이는 역사 과목군에서 교과서 제도나 내용 구성 원리와 같은 역사 일반 영역에 대한 연구가 다른 영역에 비해 활발하게 이루어진 반면, 세계사 영역에는 상대적으로 관심이 덜 쏠렸음을 보여준다.

지리 과목군의 경우, 지리 일반 영역과 인문 지리 영역에 대한 연구가 많았으나, 자연 지리 영역에 대한 연구는 시기와 관계없이 매우 적었다. 이는 사회과가 인간의 삶과 밀접한 지리

현상에 더 주목하기 때문에 인문 지리를 주요 분석 대상으로 삼는 반면, 자연 지리는 자연과학적 성격이 강하고 해석의 여지가 비교적 적기 때문으로 해석할 수 있다.

다음으로, 교과서 연구를 기초 연구(교과서 제도, 교과서 인식, 교과서 활용 등)와 내용 분석 연구로 분류한 결과, 기초 연구에 해당하는 연구물이 60편(15.7%), 내용 분석 연구물이 321편(84.3%)으로 내용 분석 연구가 압도적으로 많았다.

기초 연구 중에서는 교과서 개발 및 재구성 연구가 23편으로 가장 많았으며, 그 뒤를 이어 교과서 인식 12편, 교과서 제도 14편 순으로 나타났다. 교과서 이론 연구는 1편에 불과했다. 이를 과목군별로 구분해 보면, 일반사회와 지리 영역에서는 교과서 인식 및 교과서 개발과 재구성에 대한 연구가 상대적으로 비중이 높았으나, 편수는 극소수에 그치고 있다. 역사 영역에서는 교과서 개발 및 재구성이 16편, 교과서 제도에 대한 것이 9편으로 나타나 다른 과목군에 비해 상대적으로 많은 연구가 이루어진 것을 확인할 수 있었다. 이는 역사 교과서의 경우, 국정제와 검정제를 둘러싼 논쟁이 치열하게 전개되었고, 국정제 시기에는 교과서 개발의 문제점이 지적되었으며, 검정제로 전환된 이후에는 교과서 구성 방안을 둘러싼 논의가 활발해진 결과로 해석할 수 있다. 이러한 분석 결과는 사회과 교과서에 대한 기초 이론 연구의 필요성을 시사한다고 할 수 있다.

다음으로, 교과서 연구 방법을 비교 연구와 단일 연구로 구분해 분석한 결과, 단일 연구는 116편(30.4%), 비교 연구는 265편(69.6%)으로 비교 연구가 매우 많았다. 시기별로도 비교 연구의 편수와 비중이 점차 증가하고 있었다. 또한, 수평 비교 연구가 수직 비교 연구보다 상대적으로 많았는데, 이는 동일 시기의 교과서 간 또는 학교급 간 비교 연구가 많았음을 의미한다. 이는 특정 시기에 발행된 교과서와 학교급 간 차이를 분석함으로써 해당 시기의 교육과정과 사회 현상이 교과서에 어떻게 반영되었는지, 교과서 간 내용 구성 및 편재의 차이를 체계적으로 이해할 수 있는 장점이 있다. 그러나 시계열적 분석을 통해 시대별 교과서 내용의 변천과 특성을 총체적으로 파악하기는 어렵다는 한계가 있다. 따라서 시기별 교과서 변화의 양상과 변화의 동력 및 원리를 밝히는 분석적 연구에 더 많은 관심을 기울일 필요가 있다.

다음으로 교과서 발행 국가를 기준으로 연구 동향을 분석한 결과, 본 연구의 분석 자료로 선정한 연구물 85편으로 5건 중 1건(22.3%) 정도가 외국 교과서를 분석한 것이었다. 이는 세계화 시대에 외국 교과서에 우리나라 관련 내용이 어떻게 실려있는지에 대한 관심이 높아진 결과로 볼 수 있다. 특히 일본의 교과서 왜곡과 중국의 동북공정에 따른 역사 왜곡 문제를 밝히고 이에 대한 대응 방안을 마련하려는 국가적·사회적 요구와도 맞닿아 있다. 외국 교과서 연구의 대부분이 역사 영역에 집중되었으며, 일본(26편)과 중국(18편) 교과서 분석이 주를 이룬다는 점에서 이를 확인할 수 있다. 시기별로 보면, 외국 교과서 연구는 7차 교육과정기(2000~2008년)에 연구 비중이 27.3%로 가장 높았다. 7차 교육과정기는 일본 교과서 왜곡 문제가 크게 부각된 시기와 맞물린다. 1990년대 말, 일본 극우 세력이 제안한 내용을 담은 『새로운 역사교과서』가 2001년 후소사에서 발행되며 우리 사회에 큰 충격을 주었고, 이를 계기로 학회를 중심으로 본격적인 연구가 이루어졌다(손승철, 2011: 3). 이로 인해 일본 교과서에 대한 연구도 활발해진 것으로 보인다.

한편, 동북공정은 중국이 2002년부터 2007년까지 동북 변경 지역의 역사를 중국 역사로 편입시키기 위해 추진한 연구 사업으로, 고구려를 ‘중국 고대 소수민족 지방정권’으로 왜곡하여 국내에 큰 충격을 주었다. 이를 계기로 중국 역사 교과서에 대한 분석 연구도 활발해졌다.

이처럼 외국 교과서 연구는 미래 세대에게 왜곡된 정보가 전달되는 것을 방지하고, 올바른 역사 이해와 정체성 형성에 기여하는 중요한 연구 분야이다. 앞으로도 세계 여러 나라 교과서에 대한 지속적인 관심과 연구가 필요하다.

다음으로 시기별·과목군별 사회적 사상(事象)을 분석한 결과, 고령화, 저출산, 인권, 텍스트, 지역화, 내용 체계, 구성 체제, 국정제 등이 주요 주제로 나타났다. 이를 과목군별로 세분하여 살펴보면, 일반사회 영역에서는 저출산, 고령화, 인권, 사회 문제 등이 주로 다루어졌고, 역사 영역에서는 내용 체계와 고려 및 고대사 같은 특정 시대에 대한 내용이, 지리 영역에서는 한국인식, 지역화, 지명 등의 주제가 다루어졌다.

시기별로는 내용 구성, 텍스트, 어휘에 대한 연구가 점차 감소하는 반면, 사회적 이슈나 문제를 다룬 연구가 증가하는 경향이 있었다. 7차 교육과정기에는 교과서 내용 진술에 대한 연구가 상대적으로 많았으나, 2007 개정 교육과정기에는 대강화, 중국, 대만, 지역화 사회문제 등 교육과정상의 특징과 현실 사회 문제와 관련된 연구가 주를 이루었다. 2015 개정 교육과정기에는 저출산과 고령화 연구가 크게 증가했으며, 여성, 인권, 이주, 지역화와 같은 주제에 대한 연구도 활발하게 진행되었다.

V. 나오는 글

본 연구는 중등 사회과 교과서 연구가 특정 주제에 집중되거나 반복되는 문제, 새로운 연구 대상 및 영역의 등장과 활성화 현황, 그리고 연구가 미진한 영역을 파악하기 위해 실시하였다. 이를 위해 기존 사회과 교과서 연구의 분류 기준을 검토·재구성하여 연구물들을 시기별·과목군별로 분류하고 연구 동향을 분석하였다. 분석 대상은 중등학교 사회과(일반사회, 국사, 지리) 교육 연구물을 주로 게재하는 5개 학술지에서 선정한 381편의 논문이다.

분류 준거는 선행 연구에서 제시된 기준을 참고하면서 본 연구 목적에 맞게 수정·보완하였다. 분석 결과, 중등 사회과 교과서 연구에 대한 관심이 높아지고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 교과서가 학교 교육에서 중요한 역할을 담당하고 있다는 점에서 새로운 것은 아니지만, 교과교육학 연구의 범위가 확장되는 시점에서 교과서 연구는 여전히 중요한 주제임을 시사한다.

또한, 사회과 교과서 연구는 시기별·과목군별로 다양한 특성을 보였다. 시기별로는 최근 들어 사회적 사상(事象)에 대한 연구가 활발해졌고, 외국 교과서에 대한 연구도 증가하고 있었다. 과목군별로는 일반사회에서 사회문화와 정치 영역에 대한 연구가 많았으며, 역사에서는 한국사와 역사 일반을 다룬 연구가 두드러졌다. 반면, 세계사 분야의 연구는 상대적으로 미흡하였다. 세계사 교육의 중요성이 커지는 상황에서, 세계사 교육의 관점과 방향에 대한 연구가

좀 더 다양하게 이루어질 필요가 있다.

교과서 연구 유형에서는 교과서 개발 및 재구성에 대한 연구가 많았다. 이는 교과서를 전수해야 할 지식을 담은 성전(聖典)이라기보다는 교수·학습 자료의 하나로 보는 개방적 교과서관이 확산된 결과로 보인다. 그러나 교과서 내용 구성과 배열에 대한 이론적·경험적 연구가 부족하다면, 교과서 개발 및 재구성은 과거의 방식을 답습하는 수준에 머물 가능성이 높다. 따라서 교과서 내용 선정 및 조직 원리를 개발하는 연구를 활성화할 필요가 있다. 교과서 개발과 재구성이 개발자나 재구성자의 자의적 판단에 의존하지 않고, 교육적이며 사회과 교육의 본질에 부합하는 방향에서 이루어지도록 하는 것이 중요하기 때문이다.

아울러 교과서 활용과 실행에 관한 연구도 강화되어야 한다. 최근 AI 디지털 교과서(AIDT)가 사회적 이슈로 부각됨에 따라, 학교 현장에서 교과서가 어떻게 활용되고 있으며, 교과서에 대한 인식이 어떻게 변화하고 있는지에 대한 분석이 필요하다. 또한, AIDT의 실효성을 검증하는 연구도 이루어져야 할 것이다.

교과서 비교 연구는 활발히 진행되었으나, 동일 시기 교과서 간 또는 학교급 간 비교 연구가 시계열적으로 분석한 연구보다 많았다. 교과서 내용이나 편제가 교육과정 변천과 사회적 변화에 따라 어떻게 달라졌는지, 그리고 이러한 변화가 시대적 흐름과 부합하는지를 파악하기 위해서는 시계열적 연구가 더 많이 이루어져야 한다. 이는 교과서 내용 변천의 의미와 맥락을 명확히 이해하는 데 도움이 될 것이다.

외국 교과서 연구는 일본과 중국 등과 같이 우리나라와 관계가 깊은 국가들에 집중되어 있다. 연구 대상을 더 확장할 필요가 있다. 예를 들어, 독일 교과서에는 분단과 통일의 역사적 경험이 기술되어 있어 이를 연구하면 우리나라 사회과 교과서에 통일과 분단에 대한 내용을 어떻게 선정하고 조직할 것인가에 시사점을 얻을 수 있을 것이다. 또한, 나치 시대의 역사적 사실을 독일 교과서가 어떻게 서술하는지 분석하면, 한국과 일본 교과서에 일제 강점기에 대한 내용을 어떻게 서술해야 하는지에 대한 시사점도 도출할 수 있을 것이다.

최근 교과서는 그 편집이 매우 화려해지고 있으며, 학생들의 자기주도적 학습과 학습 동기를 유발하기 위해 다양한 학습 자료를 제공하고 있다. 이에 교과서 연구에서는 교과서 내용뿐만 아니라 편집 구성과 디자인과 같이 외형적 특징을 분석한 연구도 필요하다. 이와 함께 교과서 본문 중심의 내용 분석 연구와 함께, 교과서의 특정 구성 요소(항목)를 집중적으로 분석하는 연구도 필요하다. 예를 들어, 탐구활동을 분석한 연구(박선미, 2002; 이간용, 2005; 옥일남, 2012; 오연주, 2019), 삽화, 지도, 읽기 자료 등을 분석한 연구(김병인, 2003; 이대성, 2006; 이은경, 2009; 김보림, 2011; 이현서·강창숙, 2022)와 같은 것이다. 그런데 이러한 연구는 본 연구 대상 논문 중 37편(9.7%)에 불과해 비중이 낮다. 탐구활동의 성격, 삽화의 특성, 읽기 자료의 수준, 발문의 유형·절차·수준 등 특정 요소에 대한 심도있는 분석적 연구가 좀 더 활발하게 이루어진다면 교과서 연구의 범위와 깊이가 더욱 넓어지고 깊어질 것이다.

참고문헌

- 강선주(2007), 역사교육에서 내용 선정 및 구성의 개념으로서 성별, **역사교육**, 102, 1-32.
- 강창숙·최혜순(2008), 사회 교과서 지리 영역 구성자료에 대한 학습자의 이해 특성 : 전문계 고등학생을 사례로, **사회과교육연구**, 15(3), 65-87.
- 권오현(2005), 중등학교 역사교과서 연구와 개발, 60년의 역사: 교과교육학적 분석, **사회과교육연구**, 12(1), 19-42.
- 곽한영(2005), ‘법과 사회’ 교과서에 대한 고등학생들의 인식 조사, **시민교육연구**, 37(3), 1-24.
- 김명정(2012), 사회과 교과서 발행 제도의 개선 방안, **사회과교육**, 51(4), 211-225.
- 김민정(2019), 역사 교과서 집필진의 고려시대 교과서 서사 인식과 서술 방향, **역사교육**, 149, 91-124.
- 김병인(2003), 고등학교 『국사』 교과서 『읽기자료』의 특징과 문제점, **역사교육**, 86, 1-28.
- 김보림(2011), 일제강점기 초등 ‘국사’ 교과서에 수록된 삽화의 현황과 특징, **역사교육**, 118, 197-217.
- 김영수(2021), 독도 관련 일본의 사회과 교육과정 및 고등학교 역사 교과서 분석, **사회과교육**, 60(1), 93-110.
- 김재우·김동진(2019), 텍스트 마이닝을 활용한 사회과 연구 동향 분석: 2000년대 이후의 학술논문을 중심으로, **시민교육연구**, 51(2), 35-70.
- 김한중(2002), 국사 교과서 연구의 최근 동향-1990년대 이후를 중심으로, **사회과학교육연구**, 5, 59-82.
- 나경훈(2022), 지역의 정체성을 반영한 지역화교과서 구성 방향 논의 -평택 지역화교과서의 비판적 분석을 중심으로-, **사회과교육연구**, 29(1), 55-70.
- 나미란(2019), 영국 초등 역사교과서 내용에 반영된 핵심개념 분석, **사회과교육연구**, 26(4), 51-67.
- 류승렬(2014), 한국사 교과서 발행 국정화 담론의 맥락과 성격, **역사교육**, 132, 291-323.
- 문경호(2014), 발전선 학습의 이론적 토대와 가능성, **역사교육**, 131, 35-65.
- 박상철(2004), 러시아 역사교과서 속의 러일전쟁, **역사교육**, 90, 23-50.
- 박선미(2002), 제7차 초등학교 사회과 교과서에 제시된 학습 내용 및 활동의 적합성 분석, **사회과교육**, 41(3), 125-152.
- 박선운(2021), 초등학교 사회과 교육과정 및 교과서에 나타난 ‘문화’ 개념 분석 및 개선 방향 탐색: 다문화교육의 관점에서, **사회과교육**, 60(3), 45-62.
- 박소영·정재윤(2015), 근대 일본지리교과서 삽화에 나타난 일본의 한국인식 -서양인의 기록물과의 비교를 중심으로 -, **사회과교육연구**, 21(3), 119-134.
- 박진동(2019), 교수요목기 중등 역사 검정 교과서의 발행 상황과 목록화, **역사교육**, 151, 135-160.
- 방지원(2011), 초등 역사교육에서 생활사 내용구성, **역사교육**, 119, 1-27.
- 서민철(2007), 고등학교 지리교과서 지역개발 단원 서술의 비판적 검토와 대안 모색, **한국지리환경교육학회지**, 15(3), 265-285.

- 설규주(2019), 미국 초등 사회 교과서의 공민 관련 단원 내용 분석 - 플로리다주 교과서를 중심으로 -, **시민교육연구**, 51(2), 127-165.
- 손승철(2011), 일본 역사교과서 왜곡의 사적전개와 대응, **한일관계사연구**, 2011, 40, 3-38.
- 손용택(2002), 외국 지리교과서 교수-학습 내용의 조직- 미국, 영국, 프랑스, 한국, 일본, 태국 교과서를 중심으로 -, **사회과교육**, 41(3), 91-108.
- 손용택·박선미(2002), 한국 사회 교과서와 교육과정에 비친 미국, 미국 세계지리 교과서에 비친 한국 -양국의 중등 지리 영역 내용을 중심으로-, **사회과교육**, 41(1), 5-35.
- 송상현(2012), 역사교육에서 역사교과서의 성격 규정 문제, **사회과교육**, 51(2), 27-39.
- 송성민(2013), 사회과 교과서의 텍스트 구조 분석을 위한 기초 연구 -정량적 분석 방법의 제안-, **시민교육연구**, 45(4), 101-137.
- 안지영(2015), 대만 중·고등학교 사회과 교과서에 나타난 한국 서술 특징, **사회과교육연구**, 22(3), 53-70.
- 양병일(2015), 지리적 사고를 촉진시키기 위한 교재 개발의 전략, **사회과교육**, 54(4), 103-114.
- 양병일(2016), 한국과 일본의 사회과 교과서에 나타난 저출산·고령화 교육, **사회과교육**, 55(3), 59-74.
- 양호환·박지원(2017), 역사 텍스트 독해를 둘러싼 동향과 쟁점, **역사교육**, 142, 259-286.
- 오연주(2019), 2015 개정 교육과정의 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 적용 양태에 나타난 「통합사회」 교과서 내용 개발의 문제, **사회과교육연구**, 26(1), 107-126.
- 옥일남(2012), 미국 사회 교과서에 나타난 비판적 사고의 이해, **시민교육연구**, 44(3), 131-172.
- 유명철(2010), 고등학교 「정치」 교과서의 ‘대의제의 개념’ 내용 지도, **사회과교육**, 49(2), 1-15.
- 유명철(2016), 고등학교 「법과 정치」 교과서의 ‘권위의 개념’에 대한 내용 지도, **사회과교육**, 55(4), 49-62.
- 유종열(2018), 고등학교 사회·문화 교과서에서의 「사회·문화 현상 탐구 방법」내용 분석, **사회과수업연구**, 6(2), 61-87.
- 유종열(2006), 『사회과 교과서 연구』의 동향 분석, **사회과교육연구**, 13(4), 65-92.
- 이간용(2005), 초등 사회 교과서 ‘탐구과제’의 문제점과 대안의 모색, **사회과교육**, 44(3), 151-171.
- 이대성(2006), 고등학교 『법과 사회』 교과서에 나타난 사례의 적절성 분석, **사회과교육연구**, 13(4), 25-46.
- 이병희(2004), 국사교과서 국정제도의 검토, **역사교육**, 91, 73-97.
- 이승연(2016), 사회과 텍스트 분석을 위한 비판적 담화 분석 방법의 이용 : 체계기능언어학적 분석을 중심으로, **시민교육연구**, 48(4), 173-224.
- 이윤정(2022), 초등 사회과 교육과정 개발 및 교과서 집필·활용 과정에 대한 성찰과 차기 교과서 집필을 위한 시사점 -2015 개정 초등 사회과 교육과정의 일반사회 영역을 중심으로-, **시민교육연구**, 54(3), 57-98.
- 이은경(2009), 삽화 제시 유형에 따른 학습자의 삽화 이해에 관한 연구, **한국지리환경교육학회지**, 17(2), 177-188.

- 이종국(2001), **한국의 교과서 출판 편찬 연구**, 서울: 일진사.
- 이종국(1998), 바람직한 교과서 창출을 위한 모색, **교과서 연구**, 31, 22.
- 이현서·강창숙(2022), 『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징, **사회과교육연구**, 29(3), 45-61.
- 임상선(2002), 일본 중등학교 역사교과서의 발해 관련 내용 연구, **사회과교육**, 41(2), 115-138.
- 장의선(2007), 교수학적 변환의 관점에서 본 지리교육 내용의 적절성 연구, **사회과교육연구**, 14(1), 87-108.
- 정동연(2024), 한·일 초등 역사 교과서의 자국 중심성과 그 해소 방향, **역사교육**, 169, 223-255.
- 정문성·백선영(2019), 한·일 초등학교 사회 교과서의 저출산·고령화 내용에 대한 비교 연구, **사회과교육**, 58(1), 131-146.
- 정태호(2016), 미국 초등학교 사회과 교과서의 기능 영역 분석, **사회과교육연구**, 23(3), 17-35.
- 최덕규(2010), “태프트-가쓰라 협정”에 대한 러시아와 한국 및 일본 역사교과서 서술 분석, **사회과교육**, 49(4), 67-83.
- 최현우(2020), 항일 무장 독립 투쟁사 학습에 대한 고등학생의 인식과 교수 방향, **역사교육**, 155, 77-111.
- 한동균(2014), 초등 사회과 교과서 집필과 현장 적용에 대한 비판적 자아 성찰, **사회과교육**, 21(4), 109-126.
- 한춘희·김준혁(2018), 2015 개정 교육과정 초등학교 3·4학년 사회과 교과용도서에 대한 교사의 인식과 활용 실태, **사회과수업연구**, 6(1), 89-108
- 허수미·김세현·최율(2020), 텍스트마이닝 연결망 분석을 활용한 『사회과교육연구』의 연구 동향 분석, **사회과교육연구**, 27(2), 1-26.
- 홍미화(2009), 2007개정 사회과 지역교과서 쓰기에 대한 체험적 연구, **사회과교육연구**, 16(3), 1-20.
- 홍미화·곽혜송·정태호(2021), 초등 사회과 교과서 연구의 동향 분석, **사회과교육연구**, 28(1), 59-79.
- 홍종욱(2019), 일본 역사 교과서의 3·1운동 서술 분석, **역사교육**, 151, 29-59.

초등학생들의 생활정치 실천 경험 연구

김 수 미

수산초등학교 교사

I. 서론

1. 연구동기 및 연구목적

초등학교 6학년 사회 교과에서 1학기 1단원 <우리나라의 정치 발전> 단원을 다룰 때 일이다. 학생들은 단원의 이름을 읽고 “정치가 뭐야?” 라는 질문을 던졌다. 학생들은 정치 정의를 명확히 설명하지 못했다. 정치와 관련된 단어로 국회의원, 대통령, 뉴스 등을 떠올리며 주로 부정적인 이미지를 언급했다. 정치의 행위 주체로는 어른들, 특히 정치인이나 국회의원을 떠올렸고, 정치를 국가나 정치인이 국민을 다스리는 것으로 이해했다. 학생들은 정치가 자신의 일상과는 관련이 없다고 여겼다.

학생들의 정치 인식을 파악한 후, 교과서 내용 그대로 가르치는 것이 적절한지 고민이 생겼다. 단원의 첫 주제인 민주주의의 발전과 시민참여는 민주화 운동 역사를 다루지만, 학생들이 정치를 거시적인 문제로만 이해할 가능성이 있다는 점이 우려되었다. 학생들이 정치를 올바르게 이해하고 일상생활과 연결된 것으로 인식할 수 있도록 단원의 내용을 재구성할 필요성을 느꼈다.

2015 개정 사회과 교육과정은 정치와 관련된 개념을 정치 영역에서 다루며, 초등학교 고학년에서는 민주주의, 시민참여, 생활 속의 민주주의 등을 주요 내용으로 포함한다. 교과서에서는 정치의 뜻을 갈등이나 대립을 조정하고 공동의 문제를 해결하는 과정으로 제시했다. 학급 회의나 학교 임원 선거와 같은 생활 속 사례를 통해 학습하도록 구성되어 있다.

정치는 협의 개념과 광의 개념으로 구분할 수 있다. 협의 개념은 국가 권력 획득과 유지 과정에 초점을 맞추며 정치를 국가의 영역으로 한정한다. 반면, 광의 개념은 가치와 이해관계의 충돌을 해결하는 모든 의사결정 과정을 포함하며, 정치가 일상 속에서도 이루어진다는 점을 강조한다. 초등학교 교과서는 광의 개념을 제시하지만, 교과서의 내용 구성은 여전히 협의 개념을 내면화할 가능성이 크다. 예를 들어, 민주주의의 발전과 시민참여 주제는 민주정치 역사를 중심으로 구성되어 정치를 투쟁적 사건으로만 인식하게 만들 위험이 있다. 일상생활과 민주주의의 주제는 민주주의와 정치 과정을 혼동할 가능성이 있고, 국가기관의 역할 주제는 협의 개념을 강화할 수 있다.

정치는 삶의 문제를 해결하고 삶의 질을 개선하기 위해 작동하는 것으로, 일상과 밀접하게 연관되어 있다. 생활정치는 정치가 일상 속 문제를 다루는 과정이라는 점을 보여주며, 개인의 삶과 연관된 문제를 해결하는 데 기여한다. 학생들이 생활정치를 통해 정치를 이해하고, 이를 실천하며 정치 의미를 내면화할 수 있는 교육적 접근이 필요하다. 이 연구는 생활정치 개념을 중심으로 초등학생들이 정치를 자신의 삶과 연결된 문제 해결의 과정으로 인식하고, 정치의 올바른 인식을 통해 정치 주체로 성장하는 방안을 탐구하고자 한다.

2. 연구 내용 및 방법 요약

1) 연구 내용

- 첫째, 생활정치와 관련된 문헌 분석을 통해 생활정치의 의미를 체계적으로 정리한다.
- 둘째, 학교와 지역사회에서 초등학생들이 경험한 생활정치 사례를 기록하고 분석한다.
- 셋째, 초등학생들이 일상 속에서 생활정치를 실천한다는 의미를 구체화한다.

2) 연구 방법

(1) 내러티브 탐구

초등학생들이 경험한 생활정치를 중심으로 서사를 수집하고 분석하는 내러티브 탐구 방법을 활용하였다. 연구참여자들은 자신의 경험을 이야기하며 생활정치의 의미를 구체화했다. 탐구 과정에서는 학생들의 생활정치 경험을 살아내고(living), 이야기하고(telling), 다시 살아내고(reliving), 다시 이야기(retelling)하며 정치의 본질과 의미를 탐구했다(서경혜, 2023, 186).

(2) 내러티브 탐구 절차

①문제의식

초등학생들이 정치를 추상적이고 멀리 있는 문제로 이해한다는 점에서 출발했다. 정치를 우리와 밀접한 일로 연결하기 위해 생활정치 개념을 중심으로 한 교육적 접근이 필요하다고 판단했다.

②참여자 구성

연구는 5~6학년 학생 16명을 대상으로 하였으며, 연구자는 학생들의 다모임, 전교어린이회의, 일상 생활 속 모습을 직접 관찰하고 수업을 설계하며 연구에 참여했다. 학교와 학생의 이름은 가명으로 대체했다.

③현장텍스트 구성

연구 참여자와 면담, 참여자의 일상 기록 관찰, 연구자의 수업 기록지, 연구 참여자들의 노트와 학습 자료, 사진과 영상 등 다양한 자료를 통해 초등학생들의 생활정치 경험을 구체적으로 기록했다. 특히, 포토보이스 방법을 활용해 연구참여자들이 사진을 통해 자신의 목소리를 내고 정치적 의미를 표현하도록 하였다.

④ 연구텍스트 구성

수집된 현장텍스트를 분석하고 재구성하여 학생들의 생활정치 경험에서 정치적 의미를 도출했다. 연구텍스트는 학생들의 경험과 의미를 종합하여 생활정치의 본질과 중요성을 구체화했다.

II. 이론적 배경

1. 생활정치의 개념

생활정치는 개인의 일상 속에서 실천 가능한 변화를 통해 자아실현과 사회 변화를 동시에 추구하는 정치적 활동을 의미한다. 기든스(Giddens, 1997)는 전통적 권위와 제도가 쇠퇴하고, 개인이 자기 정체성과 자아실현을 중심으로 삶을 재구성하는 현대 사회에서, 정치가 더 이상 국가나 집단 중심으로만 이루어질 수 없다고 주장하며, 생활정치(life politics) 개념을 제시했다. “생활정치는 전통의 해체와 관습의 쇠퇴 속에서 발생하는 ‘어떻게 살아야 하는가’ 라는 실존적 문제를 다루며, 자율적이고 도덕적으로 정당한 삶의 방식을 창조하려는 정치적 활동이다” (Giddens, 1997/2010, p.343).

생활정치는 해방정치와 비교했을 때 초점과 접근 방식에서 차이를 보인다. 해방정치는 “억압, 착취, 구조적 불평등에서 벗어나기 위한 집단적 투쟁”을 강조하며, 정의, 평등, 참여라는 윤리에 따라 대규모 사회운동과 제도 개혁을 통해 문제를 해결하려 한다(Giddens, 1997/2010, p.343). 반면, 생활정치는 개인의 일상 속에서 실천 가능한 윤리적 선택과 도덕적 책임을 통해 자아실현과 사회 변화를 동시에 추구한다. 해방정치가 “무엇에서 벗어날 것인가?”라는 질문에 답하려 한다면, 생활정치는 “우리는 어떻게 살아야 하는가?”라는 질문에 답하려 한다(Giddens, 1997/2010, p.343). 생활정치와 해방정치는 별개가 아니다. 생활정치는 해방정치의 일부로 이해될 수 있으며, 개인적 경험을 정치적으로 인식하고 해결하려는 노력을 통해 사회적 변화를 추구한다. 개인의 일상적 실천은 구조적 억압이나 불평등 해소에 기여할 수 있다(Giddens, 1997/2010, p.361).

생활정치는 ‘생활의 정치화’와 ‘정치의 생활화’라는 두 가지 측면에서 실현된다. ‘생활의 정치화’는 개인의 삶에서 마주하는 문제를 공적 논의와 정치 실천으로 연결하는 과정을 의미한다. 일본의 네토 운동은 생활의 정치화를 보여주는 구체적인 사례다(정상호, 2009). 네토는 주민들이 자발적으로 결성한 비공식적 모임으로, 생활 속 문제를 발굴하고 정책 의제를 제안하며 행정 체계에 반영되도록 활동한다. 문제 해결 과정에서 주민들은 자신을 단순히 특정 지역에 거주하는 사람으로 한정하지 않고, 시민으로서 정체성을 형성하고 정치 주체로 성장한다.

‘정치의 생활화’는 정치가 엘리트나 전문가만의 활동이 아니라, 시민들이 일상 속에서 의견을 나누고 의사결정에 참여하며 사회적 변화를 만들어가는 과정을 뜻한다. 독일의 정치교육

중앙회(서창훈, 2014)는 시민들이 정치적으로 성찰하고 참여할 수 있도록 교육과 자율성을 확대하며, 청소년 잡지와 온라인 플랫폼을 통해 생활정치의 참여 기반을 마련하고 있다.

2. 생활정치의 구성 요소: 주체, 의제, 장(場)

1) 생활정치 주체

생활정치 주체는 자기결정성, 자기확장성, 자기실현성을 통해 형성된다. ‘자기결정성’은 개인이 자신의 신념과 가치에 따라 자유롭게 선택하고, 그 선택의 결과에 대해 책임을 지는 과정을 의미한다(Giddens, 1997/2010, p.339). 개인의 선택은 단순히 외부 권위에서 벗어나는 것이 아니라, 도덕적·사회적 파급 효과를 숙고하며 책임 있는 행동을 요구한다. ‘자기확장성’은 개인의 실천이 사회·정치적 차원으로 확대되는 과정을 뜻한다. 개인은 공동체와 상호작용하며 사회적 변화를 이끄는 주체로 성장한다(Giddens, 1997/2010, p.345). 예를 들어, 플라스틱 사용을 줄이는 개인의 실천이 환경 보호를 위한 집단적 운동으로 확장될 때, 개인은 자신이 사회적 변화를 이끄는 정치 주체임을 자각하게 된다. ‘자기실현성’은 자기결정성과 자기확장성이 결합되어 궁극적으로 자아를 완성하는 단계다. 개인이 내면의 가치에 따라 선택하고(자기결정성), 그 선택을 사회적·정치적 차원으로 확대하여 영향력을 행사하며(자기확장성), 자신이 진정으로 추구하는 정체성을 실현하는 것을 의미한다.

신체 표현은 자기실현성에서 중요한 매개체로 작용한다. 기든스는 신체를 단순한 개인 도구가 아니라, 사회적 맥락에서 상징적 의미를 지닌 존재로 보았다. 개인은 신체를 통해 자신의 정체성과 가치를 드러내고, 사회적 상호작용 속에서 자아를 더욱 선명히 하며 완성해 나간다. 생활정치에서 개인의 실천은 자기결정성, 자기확장성, 자기실현성의 과정을 통해 자아와 공동체를 변화시키는 중요한 경로가 된다. 개인은 자신의 내면적 가치를 바탕으로 행동하고, 이를 사회적·정치적 차원으로 확장하며, 궁극적으로 자신과 세상을 변화시키는 생활정치의 주체로 자리 잡는다.

2) 생활정치 의제

정치 의제는 생활정치에서 다루는 구체적인 문제들로, 개인의 일상적 경험에서 시작해 공적 논의와 정치적 실천으로 확장된다. 기든스는 생활정치에서 다루어야 할 주요 의제로 실존적 문제, 생물학적 재생산 문제, 개인과 공동체의 쟁점, 그리고 자아정체성 문제를 제시했다(Giddens, 1997/2010, pp.351-354). ‘실존적 문제’는 기후 위기와 지속 가능한 발전과 같은 환경 문제를 포함하며, 재활용, 에너지 절약 등 개인적 실천이 이를 해결하기 위한 출발점이 된다.

‘생물학적 재생산 문제’는 유전자 편집, 대리모 출산 등 생명 윤리와 관련된 사안으로, 과학 기술이 인간 존엄성과 선택권에 미치는 영향을 심층적으로 논의해야 한다. ‘개인과 공동체의 쟁점’은 AI와 개인정보 보호 문제 등 디지털 기술의 부작용을 다루며, 시민의 권리와 공공의 안전 사이에서 균형을 찾는 논의를 요구한다. 마지막으로, ‘자아정체성 문제’는 신

체 권리, 성적 정체성, 젠더 평등과 같은 주제를 포함하며, 개인의 자율성과 사회적 변화를 연결하는 중요한 의제로 작용한다.

한편, 인간의 생명, 환경, 정체성, 윤리와 같은 쟁점이 사회적 차원에서 논의될수록 다양한 가치관의 충돌로 도덕적 불일치가 심화되는 문제에 직면한다. 해방정치는 기존의 억압 구조를 타파하고 불평등을 해소하는 데 주력했지만, 현대 사회의 복잡해지는 도덕적·윤리적 갈등을 해결하는 데 한계를 드러낸다. 이에 기든스는 해방정치를 재구성하여 복합적인 현대 문제에 대응해야 한다고 주장한다(Giddens, 1997/2010, p.361). 예를 들어, 환경 보호 운동은 재활용과 에너지 절약 같은 개인의 실천에서 시작해, 지역 사회와 국가 정책으로 확장될 수 있다. 이처럼 생활정치는 개인의 실천을 구조적 변화와 연결하는 매개체로 기능한다,

생활정치는 “모든 정치적 문제를 개인과의 관련성 속에서 성찰하며” 공적 논의의 장으로 확장될 때 비로소 정치 참여와 책임을 다할 수 있다(서창훈, 2009, p.127). 개인의 일상적 선택과 실천은 지속 가능한 사회와 구조적 변화를 촉진하며, 생활정치의 성찰적(reflexive)이고 재귀적(recursive)인 특성을 강화한다. 이를 통해 시민들은 정치적 책임을 실천하며, 더 나은 사회를 만들어 갈 수 있다.

3) 생활정치의 장(場)

생활정치의 장은 시민들이 일상 속에서 정치적 주체로 행동하며 공공의 문제를 논의하고 해결하는 공간이다. 하버마스(Habermas)와 아렌트(Arendt)의 논의는 중요한 통찰을 제공한다.

하버마스는 현대 사회를 ‘생활세계’ (Lebenswelt)와 ‘체계’ (System)로 구분하며, 생활세계는 사람들이 언어적 합의를 통해 상호작용하는 공간, 체계는 시장과 국가 권력이 화폐와 권력 논리를 중심으로 작동하는 영역이라고 설명한다(Habermas, 1987/2007, p.245). 하버마스는 체계가 생활세계를 침범하는 ‘생활세계의 식민화’가 심화되고 있다고 진단하며, 이를 방지하기 위해 시민들이 자유롭게 소통하고 토론할 수 있는 공론장(Offentlichkeit, public sphere)의 필요성을 강조했다. 공론장은 개인적 문제가 공적 의제로 발전하고, 합리적이고 이성적인 토론이 이루어지는 공간이다. 공론장이 제대로 작동하기 위해 정치적 이해관계나 권력으로부터 독립된 상태에서 시민들이 자유롭게 의견을 교환하며 상호 이해를 통해 합의를 도출해야 한다(Habermas, 1987/2007, p.199). 하버마스의 공론장이 제대로 작동하기 위해서는 아렌트(Arendt)가 강조한 다원성이 전제되어야 한다.

아렌트는 공적 영역을 사람들이 함께 모여 정치적 자유를 실현하고 공공선을 추구하는 장소로 이해했다. 아렌트는 공적 영역이 합의를 목표로 하기보다는 다양한 관점이 교차하며 새로운 의미를 생성하는 장으로 작용해야 한다고 보았다(Arendt, 1958/2017, p.264). 다원성은 시민들이 다양한 목소리를 자유롭게 표현하며 공론장의 활력을 유지하는 기반이 된다.

하버마스와 아렌트는 모두 공론장을 시민들이 정치적 주체로 행동할 수 있는 토대로 이해했다. 하버마스는 합리적 의사소통을 통한 사회적 합의를 중시하며, 체계가 생활세계를 침범하지 않도록 이성적 소통을 강조했다. 반면, 아렌트는 다원성을 통해 다양한 관점이 공존하며 새로운 의미를 생성하는 공적 영역을 중시했다. 공론장이 원활히 작동하려면 시민들이 평등한

환경에서 외부 압력 없이 의견을 교환할 수 있어야 한다. 평등과 자유가 확보될 때, 하버마스가 말한 공론장의 합의와 아렌트가 강조한 공적 영역의 다원성이 확보되어 시민의 정치적 책임과 공동체의 변화를 이끌어 낼 수 있는 것이다.

지금까지 살펴본 생활정치 개념 및 구성 요소를 도식화하면 <그림 1>과 같다.

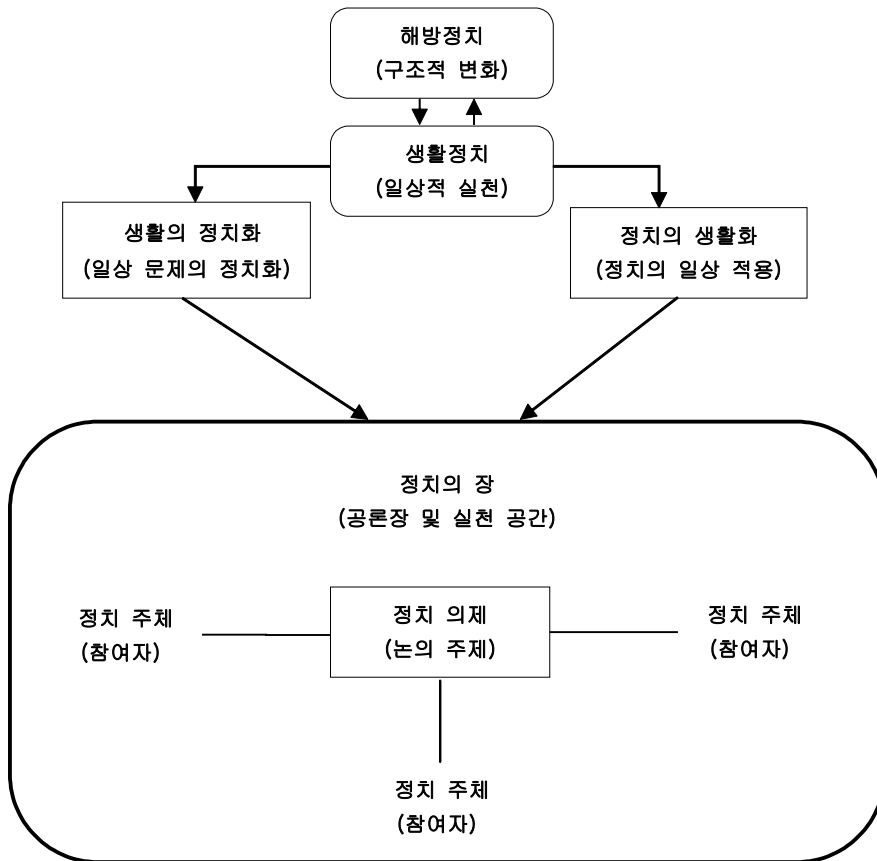


그림 1. 생활정치 개념도

Ⅲ. 초등학생들이 경험하는 생활정치 기술

1. 수업: 정치의 개념 형성

1) 정치는 우리들의 일

초등학교 6학년 사회 수업을 통해 학생들이 생활정치의 주체, 의제, 장을 이해하고 실천할 수 있도록 수업이 설계되었다. 연구자는 초등학교 사회 1단원 <우리나라의 정치 발전>을 중심으로, 다모임(학생자치활동)과 생태진로교육(학교자율프로그램)을 포함한 활동을 운영했다.

학생들은 정치를 어른들이나 국가 기관과 관련된 중대하고 무거운 활동으로 여겼으며, 정당, 뉴스, 국회의원 등을 떠올렸다. 정치를 “국회의원(어른들)이 하는 나라의 일”로 이해한 학생들은 정치의 뜻과 필요성, 정치인의 역할 등에 대해 궁금해했다.

이에 연구자는 학생들과 ‘정치’의 한자를 분석했다. 학생들은 ‘정사 정(政)’과 ‘다스릴 치(治)’의 뜻을 알고 정치가 “어른들이 나라를 다스리는 일”이라는 구체적인 개념으로 확장했다.

연구자는 초등학생들이 정치를 국가기관의 활동으로 한정 짓는 관점을 넘어, 자신들의 일상 속에서도 실천될 수 있는 활동으로 이해하도록 돕고자 했다. 연구자는 2015 초등 사회과 교육과정 내용체계표를 활용해 정치가 교과 내용에 포함된 점을 소개했다. 학생들이 4학년 때 진행한 ‘우리는 ○○해결사’ 프로젝트를 통해 자신들의 경험을 정치와 연결하도록 유도했다.

학생들은 프로젝트에서 지역 문제 해결 과정을 떠올렸다. 마을의 쓰레기 문제와 학교 앞 신호등 설치 문제를 제시했으며 공공기관에 요청해 함께 해결했다. 학교 옆 낡은 안내판은 학생들이 직접 물감을 사용해 고쳤던 경험을 상기했다. 학생들은 공공기관의 도움뿐만 아니라 자신들도 문제 해결의 주체로 참여할 수 있음을 깨닫게 되었다. 4학년 ‘우리는 ○○해결사’는 학생들이 정치의 주체를 국가뿐만 아니라 자신들(사람들)로 확장하여 이해하는 계기가 되었다.

학생들은 수업 후 자신들의 경험과 정치의 개념을 연결했고, 정치를 ‘발전을 위해 공동의 문제를 함께 해결하는 일’로 정의했다. 정치가 단순히 어른들만의 일이 아니라 자신들의 생활 속에서도 실천 가능한 활동임을 이해했다. 특히 ‘우리는 ○○해결사’ 프로젝트를 통해 생활정치의 주체로서 자신감을 갖고, 자신의 역할을 재발견하는 계기가 되었다.

아현: 처음에는 정치가 나라만 하는 건 줄 알았는데 뜻을 알게 되어서 좋았다. 왜냐하면 **우리도 ‘우리는 ○○해결사’를 할 때 정치를 했었던 게** 신기했기 때문이다.

출처. 학급소통게시판 수업 후기(2024.3.15.) [굵은 글씨, 연구자 강조]

2) 정치의 의미 확장과 탐구 질문 정리

정치의 의미를 새롭게 정의한 후, 학생들은 6학년 1학기 1단원 <우리나라의 정치 발전> 소단원 흐름을 살펴봄에 궁금한 점을 정리했다. 소단원의 구성은 ‘1. 민주주의 발전과 시민 참여’, ‘2. 일상생활과 민주주의’, ‘3. 민주정치의 원리와 국가 기관의 역할’로 이루어졌다.

학생들은 공부하기 전 학습지에 질문을 기록한 후 공유하고 유목화하여 탐구 목록을 도출했다. 학생들의 탐구 목록은 <그림. 2>와 같다. 연구자는 학생들의 질문을 2015 사회과 교육과정 성취기준과 연계하여 체계적으로 탐구할 수 있도록 안내했다.

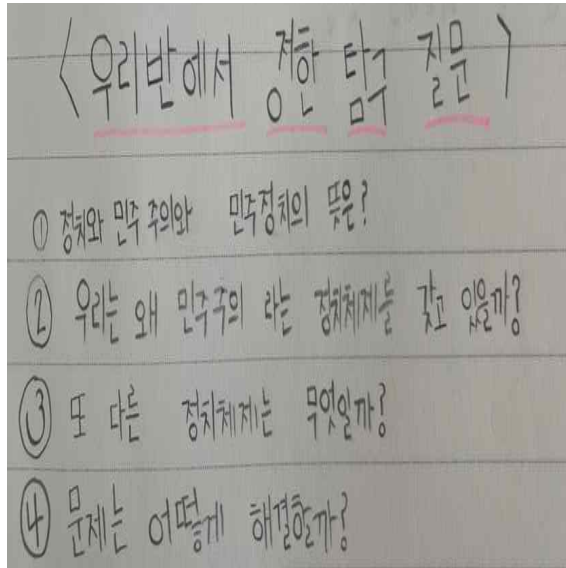


그림 2. 우리나라의 정치 발전 탐구 질문

출처: 연구참여자(마리) 사회 노트

3) 정치와 민주주의의 구별

학생들은 민주주의하면 떠오르는 것을 마인드맵으로 작성했다. ‘미국’, ‘사회주의’, ‘자본주의’, ‘공산주의’와 같은 개념들이 제시되었지만, 이들의 관계나 민주주의와의 차이를 명확히 설명하지 못했다. 연구자는 ‘대한민국 헌법 제1조’를 활용해 민주주의의 개념과 원리를 학생들과 함께 탐구했다. 헌법 제1조의 “대한민국은 민주공화국이다”라는 표현과 “주권이 국민에게 있다”는 원리를 통해 민주주의가 국민 주권에 기초하며, 자신들이 주권자인 국민임을 깨닫게 되었다. 이후 학생들은 ‘국민’과 ‘시민’의 개념을 구분하며, 시민이란 정치적 권리를 행사하고 공동체에 참여하는 사람이라는 사실을 이해했다.

연구자는 스웨덴 연구기관인 ‘민주주의 다양성 연구소’가 제시한 신문기사(송주희, 2024)를 통해 민주주의 실행 요소(표현의 자유, 평등, 언론의 자유, 삼권분립)를 소개하며, 삼권분립의 중요성을 논의했다. 학생들은 삼권분립이 권력 남용을 방지하고 국민의 자유와 평등을 보장하기 위한 제도임을 이해했다. 학생들은 국가와 국민 간의 관계를 민주주의 원리(대의제의 원리, 지방자치원리, 국민 주권 원리 등)와 연결 지었다.

‘선거’와 ‘투표’의 차이를 논의하며, 선거가 대표자를 뽑는 과정이고, 투표는 사람이나 의견을 선택하는 방법임을 명확히 했다. 학생들은 전교어린이회 선거 사례를 통해 대의제의 필요성과 대표자를 선출하는 이유를 실질적으로 이해했다.

수업을 통해 학생들은 민주주의와 정치를 명확히 구분하게 되었으며, 이는 태현이의 소감에서 알 수 있다.

태현: 민주주의가 권력과 관계된 것인지 몰랐다. 민주주의가 생활과 관련되어 있는 것인 줄 알았다. 내가 민주주의라고 알고있던 뜻은 정치의 뜻이고 민주주의는 다수에게 권력이 있다는 뜻임을 알 수 있었다.

출처: 태현 사회 수업 노트 [굵은 글씨, 연구자 강조]

수업 후 민주주의에 대해 마인드맵(그림 3)을 다시 그렸다. 민주주의는 삼권분립, 국민주권 등 민주주의의 원리와 연결되었고, 정치는 공동의 문제를 해결하는 활동으로 확장되었다. 특히 학생들은 지역사회 쟁점인 ‘제2공항’ 문제를 정치의 주요 사례로 연결하며, 지방자치제도와의 관련성을 인식했다. 제2공항 문제는 2학기에 지역사회와 협업해 실천 활동을 계획하는 계기가 되었다.

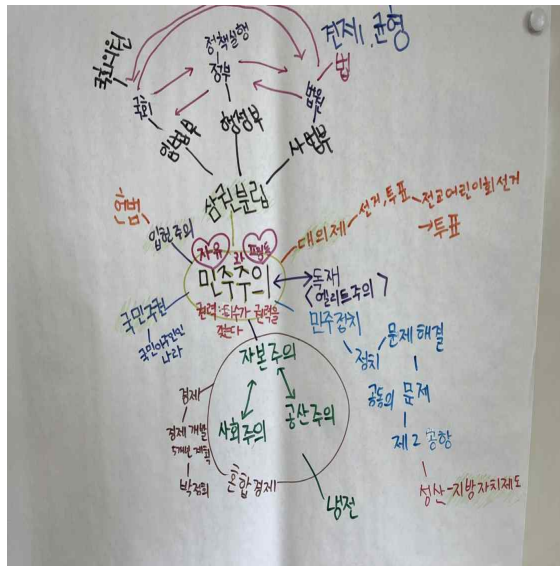


그림 3. 민주주의의 마인드맵

정치와 민주주의를 구분하는 것은 학생들에게 정치의 본질과 민주주의 체제의 역할을 명확히 이해시키는 데 필수적이다. 정치는 사회적 갈등을 조정하고 공공 문제를 해결하는 활동으로 특정 체제에 국한되지 않는 개념이다. 반면, 민주주의는 국민 참여와 주권을 바탕으로 하는 정치 체제다. 정치를 민주주의와 동일시하면 정치가 단순히 절차적 활동으로 축소되며, 시민의 주체적 역할이 약화된다. 정치적 무관심을 방지하려면 시민이 자율성과 주체성을 가지고 공공의 문제를 해결하며 민주주의 가치를 실천해야 한다.

2. 다모임: 일상 속 민주적 소통의 장(場)

1) 다모임의 변화와 도전

팽나무초등학교(가명)의 다모임은 학생들이 생활정치의 주체로 성장할 수 있는 기회를 제공하는 활동으로, 전 학년이 참여하는 공동체 기반의 모임이다. 다모임은 학생들에게 학교생활에서의 자치 경험을 제공하며, 학교 공동체의 발전과 협력의 가치를 배우는 장으로 기능한다. 그러나 기존 다모임이 주로 축제 준비 중심으로 운영되면서 자치 활동 본연의 취지를 충분히 담아내지 못한다는 한계가 지적되었다. 2024학년도 다모임은 학생들이 직접 의제를 설정하고 활동을 주도적으로 기획하며 실행할 수 있도록 변화를 꾀했다.

연구자는 다모임의 계획과 운영 전반에서 학생 주도의 경험을 강화하는 데 중점을 두었다. 특히, 사전·사후 모임을 통해 학생들이 다모임의 전 과정을 스스로 설계하고 실행하도록 유도했다. 이러한 변화는 학생들이 단순히 정해진 활동에 참여하는 수동적인 역할에서 벗어나, 스스로 결정하고 책임지는 자율성과 주체성을 기르는 데 기여했다.

2) 자기결정성과 자기확장성의 강화

팽나무초등학교 다모임은 학생들에게 자기결정성과 자기확장성을 체험할 수 있는 기회를 제공했다. 학생들은 다모임 활동을 통해 활동의 기획, 실행, 평가 전 과정을 주도적으로 경험하며 자기결정성을 강화했다. 예를 들어, 1차 다모임에서는 학생들이 공동체 놀이의 주제를 선택하고 규칙을 정하며 놀이를 설계했다. 이 과정에서 “이기고 지는 것을 중요하게 생각하지 않기”와 같은 규칙을 직접 만들며 놀이 설계자로서의 역할을 수행했다. 또한, 급식실, 운동장, 복도 등 학교 공간에서 느끼는 불편함을 해결하기 위해 규칙을 제안하고 전교생과 논의한 뒤 최종 규칙을 완성했다. 각 장소별로 자신들이 만든 규칙을 부착하며 자신의 의견이 실질적인 변화를 가져올 수 있음을 체감했다. 축제 기획 과정에서도 학생들은 주체적으로 참여했다. 부스의 주제와 운영 방식을 논의하고 세부 계획을 수립하며 주도적으로 참여했다.

다모임은 학생들에게 공동체 속에서 자신의 경험과 역할을 확장할 기회를 제공하기도 했다. 학년과 성별을 넘나드는 팀 구성을 통해 협력과 소통의 가치를 배우고, 축제 부스 운영이나 후배들을 돕는 책임감 있는 활동을 통해 자신감을 키웠다. 학생들은 공동체 놀이의 설계자, 규칙 제정의 협력자, 부스 운영의 리더 등 다층적인 역할을 수행하며 자신을 다양한 관점에서 이해하고 성장했다.

3) 학생들의 일상에서 출발하는 의제

다모임은 학생들의 개인적 경험에서 출발한 문제를 공적 의제로 확장했다. 방학 후 어색함, 급식실 소음, 복도 안전 문제와 같은 개인적인 고민은 공론화를 통해 공동체의 문제로 발전했다. 특히, 축제 부스 기획 과정에서 학생들은 기존의 교사 제안을 대체할 흥미로운 주제를 제안했다. 학생들에게 흥미로운 부스 선정과 활동 방향을 재구성하며 주체적으로 참여했다. 이러한 과정에서 학생들은 자신의 의견이 실제로 반영되는 경험을 했다.

4) 평등, 공정, 포용을 강조하는 소통 구조

다모임은 하버마스가 제시한 공론장의 개념을 실현하며 민주적 소통 문화를 형성하기도 했다. 모든 학생이 동등하게 참여할 수 있는 환경을 조성하고, 저학년의 참여를 배제하려는 의견도 논의를 통해 수정하며 평등한 참여를 보장했다. 고학년 학생들은 저학년을 배려해 규칙을 쉽게 수정하거나 역할을 적합하게 배정하는 방식으로 공정한 의견 교환을 이끌어냈다. 선거 과정에서도 학생들은 대표자의 인성과 공약의 실현 가능성을 중시하며 신뢰와 존중을 바탕으로 포용적 소통 문화를 형성했다. 다모임 논의 과정에서는 강제나 왜곡 없이 다양한 의견을 조율하며 합리적 의사소통이 이루어졌고, 이는 모두가 동의할 수 있는 결론으로 이어졌다.

5) 다모임이 학생들에게 준 영향

다모임은 학생들이 생활정치의 주체로 성장하며, 학교 공동체의 발전에 기여할 수 있는 중요한 경험을 제공했다. 학생들은 자기결정성과 자기확장성을 강화하며 공동체 내에서 자신의 역할을 깨닫고 책임감 있는 행동을 배우게 되었다. <그림 4>과 같이 공론장으로서 다모임은 민주적 의사소통 문화를 형성하며 학생들에게 자율성과 협력의 가치를 실천하도록 이끌었다. 이는 학생들이 생활정치를 이해하고 실천하며 성장할 수 있는 중요한 기반이 되었다.



그림 4. 장소별 규칙 공유 및 수정

3. 전교어린이회: 공동체 변화의 합리적 장(場)

1) 공동체를 변화시키는 나의 목소리

학생들은 전교어린이회를 통해 생활 속 문제를 공동체적 의제로 전환하고 해결 방안을 마련하는 과정을 경험했다. 전교어린이회는 매달 마지막 주 화요일 정기적으로 열리며, 필요시 수시로 소집되었다. 1학기 동안 총 6회의 회의에서 학생들은 건의함과 직접 요청을 통해 학교 생활에서 겪는 불편함을 의제로 설정했다.

4월 회의에는 저학년이 운동장에서 겪는 불평등 문제를 논의하며, 공을 세게 차지 앓기와 구역을 나누어 사용하는 규칙을 정하고, 규칙 준수 여부를 관찰하기로 결정했다. 저학년은 자신의 불만이 공동체 차원에서 해결되는 과정을 보며 목소리의 중요성을 깨달았고, 고학년은 공동체에 미치는 영향을 고민하며 책임감을 배웠다.

또한, 건의함 사용 규칙과 강당 규칙과 같은 실질적 문제도 논의되었다. 건의함 사용 규칙을 구체화하고 강당에서 실수와 고의의 경계를 명확히 정의하며, 학생들의 의견이 실질적인 변화를 이끌어낼 수 있음을 체험하게 했다. 전교어린이회의의 논의 과정은 학생들이 문제 해결의 주체로서 공동체에 기여하고 협력의 중요성을 배우는 계기가 되었다.

2) 낯선 의제가 나의 문제로

학생들이 낯선 문제를 자신의 문제로 인식하고 책임감을 느끼게 되는 과정은 자기 대입을 통해 공감을 형성하는 것에서 시작된다. 예를 들어, ‘축구 할 때 운동장 사용 문제’에서 축구를 하지 않는 일부 학생들은 처음에는 이 문제를 자신과 무관하다고 여겼다. 그러나 축구공이 위험하게 날아오는 상황을 ‘내가 그 상황에 있었다면?’ 이라고 대입해보면서, 그 불안을 공감하게 되었다. 운동장의 안전한 사용이 자신에게도 중요한 문제임을 깨닫고, 해결 방안을 제안하며 책임감을 실천했다.

마찬가지로 컴퓨터 소음 문제에서도 학생들은 처음에는 “우리는 그곳을 사용하지 않으니 상관없다”고 생각했다. 하지만 논의 과정에서 1학년 선생님이 방과 후 소음으로 인해 업무에 어려움을 겪고 있다는 이야기가 공유되었다. 이를 들은 학생들은 소음 문제가 단순히 1학년만의 문제가 아니라, 학교 구성원 전체의 환경과 관련된 공동체적 문제임을 깨닫고, “모두가 사용하는 공간인 만큼 함께 해결 방안을 찾아야 한다”며 구체적인 해결 방안을 논의했다.

학생들은 낯선 문제를 자기 대입을 통한 공감과 공동체 구성원으로서의 책임감을 통해 자신의 문제로 받아들인다. 공동체 내에서 서로의 입장을 이해하고 협력하여 문제를 해결하며 더 나은 환경을 만들어가는 과정을 경험하게 된다. 이러한 과정은 단순한 문제 해결을 넘어, 학생들에게 공감 능력과 사회적 책임 의식을 키워주고, 공동체적 연대감을 형성하는 중요한 계기가 된다.

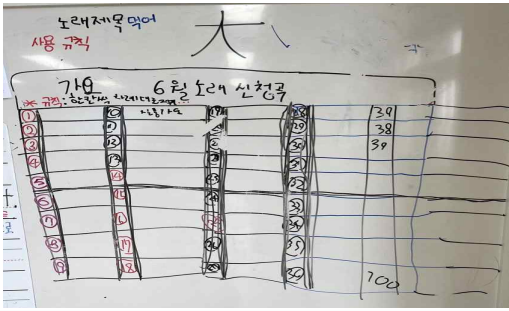
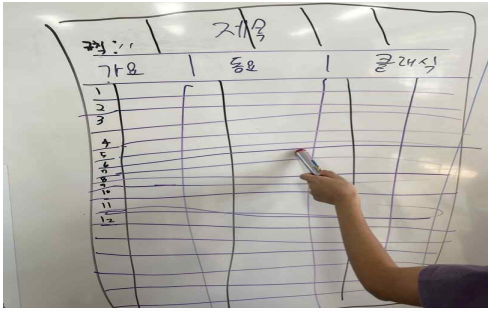
3) 만장일치와 타협을 통한 합리적 의사결정

전교어린이회는 학생들이 합리적 의사소통을 통해 문제를 해결하는 과정을 체험할 수 있는

배움의 장이기도 했다. 5월 회의는 아침 등교 음악의 장르와 신청곡 게시판 양식을 논의했다. 음악의 장르와 횟수에 대한 의견은 다양했으나, 학생들은 논리적 근거를 제시하며 서로의 의견을 존중하고 타협점을 찾았다. 결과적으로, 가요는 일주일에 두 번 틀고 나머지 요일은 제주어, 클래식, 애니메이션 OST 등의 장르로 다양화하기로 합의했다.

신청곡 게시판 양식(표 1)에 대한 논의에서는 장르별로 칸을 나누는 2안을 채택했다. 이 과정에서 일부 학생이 자신의 의견이 받아들여지지 않아 속상해하기도 했지만, 상대 학생이 사과하고 의견의 가치를 인정하며 만장일치로 결론을 도출했다. 이 사례는 학생들이 논리적 근거를 바탕으로 의사소통의 합리성을 통해 감정적으로 발생한 갈등을 해결하고 합리적인 결정을 이끌어내는 과정을 잘 보여준다.

표 1. 아침 등교 음악 신청곡 양식

1안	2안
	
<p>-자유롭게 쓰는 게 좋다. -클래식 같은 경우는 사람들이 너무 안쓰는게 보일 것 같다. -> 보기가 싫다!</p>	<p>-종류별로 써야 보기 편하다. -클래식(피아노 곡?) 같은 경우는 1곡당 노래가 길기 때문에 신청곡이 많지 않아도 괜찮다.</p>
<결론>	
2안	

출처. 2024 1학기 팽나무초등학교 전교어린이회의 회의록

4) 전교어린이회의가 학생들에게 준 영향

팽나무초등학교 전교어린이회의는 학생들이 공동체 구성원으로서의 책임감을 느끼고, 자신의 의견을 통해 변화를 이끌어가는 장으로 기능했다. 학생들은 생활 속 문제를 공적 의제로 전환하며 타인의 입장에서 문제를 바라보는 공감 능력을 키웠고, 공동체의 구성원으로서 합리적인 의사소통을 통해 다양한 의제를 논의하고 결정을 이끌어내는 과정을 경험했다. 특히, 만장일치와 타협의 과정을 통해 민주적 의사결정의 가치를 체득하며, 공동체의 주체로 성장하는 중요한 기반을 쌓았다. 전교어린이회의는 생활정치를 실천하는 장으로, 학생들이 능동적이고 책임감 있는 시민으로 성장할 수 있는 토대를 마련해 주었다.

4. 팽나무초등학교 사진전: 공동체와 환경 보존의 가치 재발견

1) 사진전의 과정

팽나무초등학교 학생들은 제2공항 건설로 인해 마을과 학교가 사라질 위기에 처한 상황에서, 마을과 학교의 소중함을 알리고 환경 보존의 중요성을 강조하기 위해 사진전을 기획했다. 학생들은 포토보이스 기법을 활용해 사진과 글로 학교와 마을의 일상을 기록하며, 지역 단체와 협력해 생태 보존의 가치를 배우고 사진전의 테마를 선정했다. 브레인스토밍을 통해 10개의 테마를 도출한 학생들은 사진과 글을 통해 자신이 속한 공동체의 가치를 재발견했다. 전시는 환경을 고려해 버려진 박스를 활용한 친환경적 방식으로 제작되었으며, SNS 홍보와 지역 주민들과의 협력을 통해 메시지를 널리 알렸다.

1차 전시(2024.11.23)는 학교에서 열렸으며, 관람객들로부터 사진과 글의 가시성을 개선하라는 피드백을 받았다. 이를 반영하여 진행된 2차 전시(2024.11.27~12.04)는 마을 문화 공간에서 개최되었고, 사진 배치와 글씨 크기를 개선해 관람객들로부터 긍정적인 반응을 얻었다. 2차 전시는 학교에서 커피차를 지원해 많은 사람들이 찾아와 전시를 관람했다. 학생들은 사진전을 통해 마을과 환경을 지켜야 한다는 책임감을 느꼈을 뿐만 아니라, 자신들이 그 문제 해결에 기여했다는 자부심도 함께 느꼈다. 관람객들은 사진과 글을 통해 마을과 학교의 아름다움, 학생들의 노력에 공감하며 환경 보호와 공동체 의식의 중요성을 새롭게 인식했다. 팽나무초등학교 사진전은 단순한 기록을 넘어 학교와 마을의 가치를 널리 알리고, 학생들과 주민들 모두에게 지속 가능한 미래를 위한 실천의 중요성을 일깨워 준 의미 있는 경험으로 자리 잡았다.

표 2. 사진전 전시(24.11.27)



2) 사진전이 학생들에게 미친 영향

(1) 자기확장과 자기실현

팽나무초등학교 학생들은 사진전 기획과 실행을 통해 자기확장과 자기실현의 의미를 체감했다. 학교와 마을을 넘어 지역 사회 단체와 협력하며 환경 보존의 필요성을 깨닫고, 자연의 소중함을 알리는 활동을 통해 자신들의 메시지가 단순한 지역 홍보를 넘어섰음을 인식했다. 사진전을 준비하며 학생들은 팽나무 마을의 자연환경을 기록하고, 밭, 나무, 해안가 등 인간과 자연의 공존을 담은 작품들로 관람객들에게 환경 보존의 필요성을 전달했다. 이를 통해 학생들은 지역사회의 문제를 넘어 지구적 문제 해결에 기여할 수 있는 실천적 책임감을 느꼈다.

이 과정에서 지역 사회 단체의 조언과 교사, 주민들의 지원은 학생들에게 성취감과 책임감을 심어주었고, 지속 가능한 삶의 방향성을 배우는 계기가 되었다. 공동체의 일원을 넘어 더 넓은 세계와 연결된 주체로서의 역할을 새롭게 인식하며, 자기확장과 자기실현의 가치를 깊이 체험하는 경험이 되었다.

아현: 사진전을 본 사람들에게 우리의 마음이 와 닿았으면 한다. 그리고 다시 한번 우리의 입장에서 생각해줬으면 좋겠다. 이번에 사진을 찍을 때도 내 주변엔 아름답고 소중한 것이 많다고 다시 한번 느꼈다. 정말 **“팽나무리에... 제주에... 이 세상에 소중하지 않은 건 없다!” 미래에도 팽나무리 마을에 아름다운 풍경과 멋진 팽나무가 꼭 남아 있길 바란다~^^**

재연: 오르미 선생님(지역사회단체 구성원)은 사진전에 대한 다양한 아이디어를 주시며 사진전을 조언해 주셨다. 마을청년회장삼촌께서는 우리의 사진전을 제3의 입장에서 봐주셨다. ‘공간○○대표님’께서는 ‘공간○○’에서의 사진전에 감성과 분위기를 넣어주셨다. 선생님께서는 커피차도 불러주셨다. **다시 되돌아보니 많은 분들의 도움이 있었기에 지금의 사진전이 있을 수 있었던 것 같다.**

출처 2024.12.05. 학생들의 사진전 소감문 [굵은 글씨, 연구자 강조]

(2) 공감과 사회적 지지의 소통 공간

지역 사회 단체, 마을 주민, 교사들의 협력은 전시의 완성도를 높였고, 학생들은 이 과정에서 공감과 사회적 지지가 가지는 힘을 체감했다. 전시는 관람객들에게 환경 보호와 생명의 소중함을 전달하며, SNS와 홍보 활동을 통해 메시지가 지역사회를 넘어 확산되었다. 학생들은 자신들의 활동이 공동체에 실질적인 영향을 미칠 수 있음을 깨달으며, 공동체를 연결하는 주체로 성장할 기회를 얻었다.

관람객1: **무심코 지나던 일상의 부분들을 낱씨와 계절에 따라 달라진 모습을 보니 마냥 아름다웠다. 사진 밑에 써넣는 글을 읽으니 웬지 울컥하기도 하다. 학교를 사랑하는 마음이 전해져서 참 좋다.**

관람객2: 기록을 남기는 일은 참 소중한 것 같아요. 여러분이 남겨주신 아름다운 장면 덕분에 저도 **마을 사람들도 따뜻한 마음 채길 수 있었습니다. 고맙습니다.**

출처. 사진전 방명록(2024.11.27.), [굵은글씨 연구자 강조]

IV. 초등학생들에게 생활정치가 갖는 의미

1. 개인에서 공동체로, 다시 개인으로

생활정치는 개인의 일상적 문제를 출발점으로 삼아 이를 공동체의 문제로 확장하고, 협력을 통해 해결하는 과정을 통해 다시 개인의 삶에 영향을 미치는 순환적 과정이다. 생활의 정치화는 개인의 문제를 정치적 의제로 전환하는 과정으로, 학생들은 다모임과 전교어린이회의에서 학교 시설 사용과 규칙 개선 같은 일상적 문제를 공동체 차원에서 논의하며 책임감을 배우고, 문제 해결에 참여했다. 사진전은 생활의 정치화를 지역사회 차원으로 확장한 사례로, 학생들은 학교와 마을의 문제를 공적 의제로 전환하며 지역사회 구성원으로서 역할을 인식했다.

정치의 생활화는 공론장에서 논의된 의제가 다시 개인과 공동체의 일상적 실천으로 이어지는 과정을 의미한다. 전교어린이회의에서 수정된 규칙과 방안을 실천한 결과, 학교 생활이 더욱 공정하고 체계적으로 변화했다. 지역사회와 협력해 진행한 사진전은 다양한 피드백을 반영하며 더 나은 전시를 기획하는 계기가 되었다. 정치의 생활화를 통해 학생들은 공동체의 일원으로서 문제 해결 과정에 지속적으로 참여하며, 개인과 공동체 모두의 성장을 도모했다.

생활정치는 개인의 문제를 공동체와 사회적 문제로 확장하고, 협력과 실천을 통해 지속 가능한 변화를 추구한다. 학생 자치가 학교 내에서 민주적 의사소통과 책임감을 키우는 과정이라면, 생활정치는 이를 넘어 지역사회와의 연계를 통해 학생들이 자발적 시민으로 성장하도록 돕는다. 생활의 정치화와 정치의 생활화를 통해 생활정치는 학생 자치보다 더 넓고 지속적인 변화를 이끌어내며, 학생들에게 공동체와 사회적 관계망 속에서 문제를 해결하는 실천적 경험을 제공한다.

2. 정치 주체로의 성장

학생들은 생활정치 활동을 통해 정치적 효능감을 형성하며 정치적 주체로 성장하는 경험을 했다. 내부적 정치효능감은 자신이 정치적 문제를 이해하고 해결할 수 있다는 자신감을 의미하며, 다모임과 전교어린이회의 참여를 통해 형성되었다. 한 학생은 다모임을 하며 “직접 계획하고 발표하면서 자신감이 생겨 많이 성장한 것 같다” 고 언급했다. 다모임과 전교어린이회의 참여는 학생들이 공동체의 문제를 논의하고 해결할 수 있다는 자신감을 얻었다. 또 다른 학생은 정치 수업에서 “정치는 모두가 할 수 있는 것이며, 작은 일에도 관심을 가져야겠다고 다짐했다” 고 말했다. 이로써 정치를 자신의 일상과 연결된 실천적 활동으로 인식하게 되었다.

외부적 정치효능감은 정치 시스템이 자신의 의견을 수용할 것이라는 신뢰를 뜻하며, 학생들은 사진전을 통해 경험했다. 한 학생은 “사진전에 도착했을 때 관람객들이 박수를 쳐주어 놀랐다” 고 밝히며, 자신의 활동이 타인에게 긍정적으로 받아들여졌음을 느꼈다. 또한, 전교어린이회의에서 제안한 규칙 개선 방안이 채택되어 학교 생활이 개선된 경험은 학생들에게 자신의 의견이 공동체에 실질적인 영향을 미칠 수 있다는 믿음을 심어주었다. 외부적 정치효능감

의 경험은 학생들이 정치적 문제를 자신의 일로 인식하고, 공동체의 일원으로서 책임감을 느끼며 적극적으로 참여하도록 이끌었다.

정치 주체로 성장하기 위해서는 우선 정치 교육의 의미를 명확히 하는 것이 중요하다. 정치는 단순히 체제나 제도를 이해하는 것을 넘어, 공통의 문제를 해결하고 공동체와 협력하는 실천적 활동으로 강조되어야 한다. 한 학생은 “정치 수업을 받기 전에는 정치가 무겁고 낯선 주제처럼 느껴졌다”고 답하며, 정치에 대한 모호한 이해가 거리감을 형성했음을 밝혔다. 그러나 정치의 개념과 실천 과정을 배우면서 정치를 자신의 삶과 연결된 활동으로 이해하게 되었다.

학생들이 직접 참여하고 실천하는 과정은 정치적 효능감을 강화하는 핵심이다. 학생들이 단순히 교사의 지시에 따르는 것이 아니라, 스스로 문제를 정의하고 해결책을 찾는 경험은 자신이 정치 주체임을 인식하게 만든다. 생활 정치 경험을 통해 학생들은 문제 해결의 성취감을 느끼고, 자신의 활동이 공동체와 사회에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 깨닫는다. 따라서 정치 교육은 단순한 지식 전달을 넘어, 학생들이 능동적으로 문제를 해결하고 책임감을 실천하는 정치적 주체로 성장하도록 돕는 필수 요소다.

3. 생활정치 의제의 자기 문제화

학생들이 생활정치의 의제를 자신의 문제로 인식하고 적극적으로 참여하려면, 학습자 이익 상관성, 공감, 그리고 공동체 구성원으로서의 책임감을 느끼는 경험이 중요하다. 학습자 이익 상관성(심성보, 2018)은 학습자의 일상과 밀접하게 관련된 의제가 참여를 촉진한다는 원리를 설명한다. 예를 들어, ‘아침 등교 음악 및 신청곡 양식 정하기’와 같은 의제는 학생들이 매일 겪는 상황과 직접적으로 연결되어 높은 참여를 이끌어냈다. 반면, ‘장소별 규칙 수정하기’와 같은 주제는 학생들이 필요성을 느끼지 못해 흥미를 끌지 못했다. 전교어린이회의 의제는 학생들이 자신의 일상에 실질적인 변화를 가져올 수 있는 의제에 더 큰 관심과 참여를 보인다는 점을 보여준다.

그러나 낯선 문제를 자신의 문제로 받아들이도록 하려면 공감과 책임감을 느끼는 경험이 필요하다. 공감은 학생들이 타인의 어려움을 자신의 문제로 대입해 이해하도록 돕는다. 책임감은 학생들이 공동체의 일원으로서 자신의 역할을 인식하도록 돕는다. 책임감은 의사결정에 직접 참여, 행동의 결과 체험, 그리고 구체적인 책임 분담과 역할 부여를 통해 효과적으로 형성될 수 있다.

첫째, 의사결정에 직접 참여는 학생들이 공동체의 문제를 정의하고, 해결 방안을 논의하며 최종 결정을 내리는 과정을 포함한다. 예를 들어, 전교어린이회의에서 학생들이 운동장 사용 규칙을 개선하기 위해 의견을 나누고 합의한 경험은 자신이 공동체의 중요한 구성원임을 깨닫게 했다. 둘째, 행동의 결과 체험은 학생들이 자신의 결정과 행동이 공동체에 미치는 영향을 직접 경험하도록 돕는다. 예를 들어, 아침 등굣길 노래를 학생들이 직접 선정한 이후, 학교 전체에서 자신이 선택한 음악이 흘러나오며 긍정적인 분위기를 조성하는 모습을 경험했다. 학생들은 자신의 결정이 공동체에 기여하고 즐거움을 선사했다는 것을 실감하며 책임감을 느꼈

다. 셋째, 구체적인 책임 분담과 역할 부여는 학생들에게 책임감을 강화한다. 다모임에서 축제 준비 시 학생들은 학년별로 홍보, 행사 진행 등 역할을 맡으며 자신이 축제 성공에 기여한다는 점을 실감했다. 사진전에서도 학생들은 사진 배치, 홍보, 관람객 안내 등 다양한 역할을 맡아 책임감을 느꼈고, 자신의 활동이 공동체와 사회에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 깨달았다. 학생들이 생활정치 활동에 능동적으로 참여하기 위해서는 학습자 이익 상관성을 고려한 의제 선정뿐만 아니라, 공감과 책임감을 느낄 수 있는 경험을 제공해야 한다.

4. 초등학생들의 생활정치 장의 소통 구조

초등학생들의 생활정치 장은 민주적 의사소통과 사회적 지지를 기반으로 공동체 문제를 해결하고 관계를 강화하는 소통의 공간으로 작동한다. 첫째, 생활정치 장은 학년, 성별, 역할에 관계없이 평등하게 참여할 수 있는 환경을 조성한다. 다모임과 전교어린이회의는 쉬운 언어와 그림 표현 같은 방식을 통해 저학년 학생들의 참여를 독려하고, 학생들이 타인의 의견을 경청하며 포용적인 분위기를 형성하도록 돕는다. 둘째, 다양한 의견을 논리적으로 경청하고 설득과 대화를 통해 합의에 도달하는 공정한 토론 문화를 실천한다. 예를 들어, 전교어린이회의에서 ‘아침 등교 음악 정하기’와 같은 의제를 논의하며 학생들은 서로의 의견을 존중하고 조율하는 과정을 통해 민주적 소통을 경험했다. 셋째, 생활정치 장은 개인적 문제를 공동체의 공적 문제로 전환하는 경험을 제공한다. 사진전과 같은 활동은 학급의 문제를 지역사회와 연결하며 학생들에게 공동체 관점과 협력의 중요성을 깨닫게 했다. 넷째, 구성원 간 친밀감을 형성하고 사회적 지지를 실현한다. 다모임의 공동체 놀이를 통해 학생들은 상호 이해와 협력을 촉진하며, 사진전에서는 학교와 지역사회의 협력을 통해 학생들이 자신의 활동이 더 큰 영향을 미친다는 성취감을 얻었다.

초등학교에서 생활정치의 장을 효과적으로 구현하려면, 다음과 같은 조건이 충족되어야 한다. 첫째, 학생들이 자신의 문제를 공동체와 연결해 공적 논의로 확장할 수 있는 환경을 조성해야 한다. 이를 위해 학급 회의나 학교 회의와 같은 토론의 장을 마련하여, 학생들이 자유롭게 의견을 표현하고 문제를 공유하며 해결 방안을 모색할 수 있도록 지원해야 한다. 둘째, 평등하고 포용적인 구조를 조성해야 한다. 학년, 성별, 역할에 구애받지 않는 참여 기회를 제공하며, 쉬운 언어와 시각 자료를 활용해 저학년 학생들도 쉽게 참여할 수 있도록 해야 한다. 셋째, 구성원 간 친밀감을 형성하고, 학교와 지역사회의 적극적인 지원을 통해 사회적 지지 체계를 강화해야 한다. 공동체 놀이와 협력 활동으로 학생들 간의 관계를 돈독히 하고, 학교와 지역사회가 학생들의 활동을 지지함으로써 성취감을 느끼고 공동체와의 연결성을 강화하도록 돕는 것이 중요하다. 이러한 조건들이 갖추어질 때, 생활정치의 장은 학생들의 민주적 태도와 공동체 책임감을 키우는 효과적인 교육 공간으로 자리 잡을 수 있다.

V. 결론

생활정치는 학생들에게 정치적 주체로서의 역할을 자각하게 하고, 개인의 성장과 공동체 변화를 동시에 경험하게 하는 중요한 교육적 틀이다. 생활정치는 자아실현에 기여한다는 점에서 학생 자치와 차별화된다. 학생 자치는 주로 학교 내 자율성과 규율을 강조하며, 교사의 지도를 받거나 학교의 승인을 통해 이루어지는 활동이다. 이러한 활동은 학생들이 규칙을 준수하고 협력하는 경험을 제공하지만, 개인의 내면적 성찰이나 자아실현보다는 학교 내 질서와 조화를 유지하는 데 초점이 맞춰져 있다. 반면, 생활정치는 학생들이 자신의 문제를 공동체의 문제로 확장하고, 이를 해결하는 과정에서 개인적 가치를 발견하고 실현하도록 돕는다. 예를 들어, 환경 보존이나 인권과 같은 사회적 의제를 다루며, 학생들은 자신이 공동체와 세계에 미치는 영향을 자각하고, 더 큰 사회적 맥락에서 자신의 역할을 인식하게 된다.

생활정치가 효과적으로 실현되기 위해서는 정치의 의미를 명확히 가르치고, 학생들이 자신의 문제를 공적 문제로 확장할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 정치는 단순히 제도나 이념의 이해를 넘어, 공동체 문제를 해결하고 협력하는 실천적 활동임을 학생들에게 명확히 인식시켜야 한다. 정치의 의미를 이해하지 못하면 학생들은 정치를 자신의 삶과 연결되지 않은 추상적 개념으로 여기게 되고, 생활정치 활동에 대한 관심과 참여도 낮아질 수 있다. 따라서 정치 교육은 학생들이 생활정치를 실천하는 데 필요한 기초를 제공하는 중요한 출발점이다.

생활정치는 교실, 학교, 지역사회를 연결하는 다양한 차원에서 실현될 수 있다. 교실에서는 학급회의나 문제 해결 활동을 통해 학생들에게 실질적으로 참여할 기회를 제공해야 하며, 학교 전체 차원에서는 전교어린이회와 같은 활동을 통해 학년 간 협력을 촉진해야 한다. 지역사회와 연계하여 학생들이 학교 밖의 사회적 문제를 인식하고, 공동체의 일원으로서 책임을 실천할 기회를 제공하는 것도 중요하다. 이렇게 다양한 차원에서 경험하는 생활정치는 학생들에게 단순한 자치 활동을 넘어, 실질적인 생활정치의 가치를 깨닫게 하고, 이론적 이해를 넘어선 실제적 배움을 제공한다.

생활정치는 학생들이 타인의 문제를 자신의 문제로 받아들이고, 공감을 통해 행동으로 이어지는 경험을 제공하는 교육이다. 학생들은 생활정치를 통해 협력과 연대의 중요성을 체득하며, 공동체를 위한 책임감을 내면화하게 된다. 이러한 경험은 학생들을 자치 활동의 틀에 머무르지 않고, 더 넓은 사회적 문제를 해결할 수 있는 성숙한 시민으로 성장시키는 데 기여한다.

참고문헌

- 교육부(2015). 초등학교 교육과정(교육부 고시 제 2015-80호). 서울: 교육부.
- 교육부(2022). 초등학교 교육과정(교육부 고시 제 2022-33호). 서울: 교육부.
- 김경미(2024), 교육과정에서의 학생자치 활성화를 위한 실행연구, 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위 논문.
- 김남호(2024), 청소년의 정치참여활동이 정치효능감에 미치는 영향에서 정치의식의 매개효과, 학습자중심교과교육연구, 24(19), 59-70.
- 김다원(2020), 집단 의사결정 과정에 나타난 초등학교생들의 동조 현상, 제주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김병현, 조철기(2021), 도시, 길고양이, 우리(나) : 학교지리에서 포토보이스의 가치 탐구. 한국지역지리학회, 7(1). 108-124.
- 김선욱(2001), 정치와 진리, 서울: 책세상.
- 김종우(2024), 한국 사회의 인권 상황 인식과 시사점 : 2022년 인권의식실태조사 자료의 IPA 분석, 한국인권학회, 133-166.
- 김영현(2020), 학생자치활동의 초등 정치교육적 함의:초등학교의 정치적 태도변화를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 제20권 제2호. 285-304.
- 김자영·정수진(2022), 초등학교 사회 검정 교과서에 나타난 정치 참여의 개념과 양상 연구, 법과인권교육연구, 15(3), 105-131.
- 김현섭 외(2023). 초등 6-2 사회 비상교과서. 경기: 비상.
- 곽한영·이정우(2007), 초등 사회 교과서 국제 비교 연구-정치 관련 부분을 중심으로, 사회과교육, 46(3), 81-102.
- 남재걸(2024), ‘생활자치’ 개념 정립을 위한 시론적 고찰, 지방행정연구, 32(3), 3-34.
- 서경혜(2023), 질적연구방법론, 서울: 학지사.
- 서창훈(2009), 서구의 생활정치 사상과 독일의 현실, 시민사회와 NGO, 7(2), 111-149.
- 심성보(2019), 보이텔스바흐 합의와 민주시민교육, 서울: 북멘토.
- 변종헌 외(2024), 모드락 시민성과 시민교육. 류현중(편), 제7장. 시민 행위주체성과 ‘앞-삶’의 순환 학습(p221-334). 서울: 한국문화사.
- 문현식(2024), 제주지역 이주민의 초등학교 전입 초기 경험에 대한 내러티브 탐구, 제주대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 유용민(2024), 하버마스, 공론장 그리고 최후의 믿음, 언론과 사회, 32(1), 48-85.
- 오은주·남재걸(2017), 고등학생의 사회불안과 학교적응의 관계에서 공감능력의 매개효과, 학습자중심교과교육학회, 17(7), 105-128.
- 이상봉(2011), 대안적 공공공간과 민주적 공공성의 모색, 대한정치학회보, 19(1), 23-45.
- 이수룡(2019), 어린이들의 교실 밖 생활정치 현상의 의미: ‘박스집 만들기’ 실천사례를 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 19(22), 1245-1269.

- 이수룡(2021), 초등학생들의 생활정치적 특성 탐색-의사결정과정 실천 사례를 중심으로, 교육과정평가연구, 24(4), 85-104.
- 이태멘(2015), 한나아렌트를 통해서 본 정치적 무관심과 무사유, 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜선(2024), 초등미술교육에서 포토보이스 프로젝트에 대한 참여적 실험연구, 서울교육대학교 교육전문대학원 박사학위논문.
- 장명학(2003), 하버마스의 공론장 이론과 토의민주주의, 한국정치연구, 12(2), 1-35.
- 정상호(2009), 정치담론으로서 생활정치 연구의 현황 및 과제, 시민사회와 NGO, 7(2), 5-38.
- 조대엽(2015), 생활민주주의의 시대: 새로운 정치 패러다임의 모색, 파주: 나남.
- 조대엽(2014), 생활정치 패러다임과 공공성의 재구성, 현상과인식, 38(4), 131-153.
- 조현걸·김영하(2002), 초등학교 6학년 아동들의 정치정향에 관한 연구, 대한정치학회보, 10(2), 213-243.
- 조흡(2020), <도회야> : 생활정치에서 해방정치로, 대한토목학회지, 62(8), 101-104.
- 조흡(2020), [조흡의 영화이야기] <첫잔처럼> : 일상생활의 정치, 대한토목학회지, 68(10), 110-112.
- 차보은(2022), 사회과에서 어려운 지식(Difficult knowledge)과 감정에 대한 고찰 : 교사 내러티브 탐구를 통해, 한국사회교과교육학회 2022 공동 하계학술대회, 141-156.
- 최은미(2024), 초등학생의 자기효능감이 사회성에 미치는 영향: 장소감의 매개효과를 중심으로, 한국초등교육, 35(1), 95-112.
- 하윤수(2023), 정치교육의 체계와 내용에 관한 연구, 한국사회과학연구, 42(3), 5-48.
- 한기철(2022), 하버마스 공론장 개념에 비추어 본 보이텔스바흐 합의 삼원칙의 한계와 민주시민교육 원리의 확장, 한국교육철학학회, 44(2), 185-212.
- 齋藤純一(2000), 민주적 공공성: 하버마스과 아렌트를 넘어서, 윤대석·류수연 역(2018), 경기 : 이음.
- Barbara Cruikshank(2014), 시민을 발명해야 한다, 심성보 역(2014), 서울: 갈무리.
- D Jean Clandinin(2013), Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology, SAGE Publications, Inc.
- D Jean Clandinin, F. Michael Connelly(2020), Narrative inquiry : experience and story in qualitative research, Jossey-Bass.
- F. Michael Connelly, D Jean Clandinin(1990), Teachers as Curriculum Planners, Teachers' College Press.
- Giddens, A.(1997), Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, 권기돈 역(2010), 현대성과 자아정체성: 후기 현대의 자아와 사회, 서울: 새물결.
- Hussey W. (2006). Slivers of the journey: The use of photovoice and storytelling to examine female to male transsexuals' experience of health care access. Journal of Homosexuality, 15, 129.

- Hannah Arendt. (1958). *인간의 조건*, 이진우 역(2017). 한길사: 경기.
- Latz, A. O. (2017). *포토보이스 연구방법: 참여적 행동 연구*, 김동렬 역(2018), 서울: 학지사.
- Linda Liebenberg(2018), *Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change*, *International Journal of Qualitative Methods*; Jan-Dec2018, Vol. 17 Issue 1, 1-9.
- Margaret Vaughn(2023), *교사와 함께 성장하는 학생 주도성*, 학지사: 서울.
- Miller, M. M., & Reese, S. D. (1982). Media dependency as interaction. *Communication Research*, 9, 227-248.
- Jurgen Habermas(1987), *의사소통행위이론 2*, 장춘익 역(2007). 파주: 나남,
- Wang & Burries(1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.
- 김민범(2024. 9. 13). 제2공항 건설되면 제주의 농촌 농민들은 대체 어디로 가냐. 미디어제주. 2024. 10. 25, <https://www.mediajeju.com/news/articleView.html?idxno=353928>).
- 김용석(2023.1.24), [김용석의 언어탐방] 어젠다: 실행이 본질이다. 한겨레. 2024. 11. 15. <https://www.hani.co.kr/arti/opinion/column/1076796.html>
- 국가법령센터. 2024.03.15. 검색, <https://law.go.kr/lsc.do?menuId=1&subMenuId=15&tabMenuId=81#undefined>
- 두산백과사전. 2024.03.15., 공화국 검색, https://www.doopedia.co.kr/doopedia/master/master.do?_method=view&MAS_IDX=101013000716236
- 박수지. (2024. 9. 5). 성산에 ‘제주 제2공항’ 계획 고시...찬반 여전 팽팽. 한겨레. 2024.10.25, https://www.hani.co.kr/arti/economy/economy_general/1157112.html).

M E M O

Lined writing area for a memo.

사회적 쟁점에 대해 강한 신념을 가진 학생들의 의사결정 경험 연구 - 상반된 자료 읽기를 중심으로 -

최 혜 연

한국교원대학교 석사과정

I. 서론

요즘 교실 수업에서는 강한 신념을 가진 학생들을 중심으로 쟁점에 대해 적극적으로 자기주장을 펴면서 자신과 반대되는 의견에 대해 공공연하게 불쾌감과 적대감을 표출하고, 이들의 격렬한 감정적 반응을 지켜보는 학생들은 ‘괜히 싸움이 날까 봐’ 침묵하게 되는 일이 종종 벌어진다. 또 강한 신념을 가진 학생들끼리 부딪히는 경우에는 서로의 입장을 이해하지 못하고 극심한 갈등을 겪기도 한다. 이 같은 문제상황을 교사가 어떻게 다루어야 할지 고민하는 것은 쟁점 중심 수업의 활성화 측면에서 중요한 연구과제가 될 수 있다. 잘못 개입하게 되면 학생의 자유로운 의사 표현을 막고 편향적인 태도로 학생들을 교화시키려고 한다는 의심은 사거나 반발심을 자극하여 갈등을 증폭시킬 수 있기 때문이다.

그동안 쟁점 중심 수업에서 교사의 역할에 대한 연구는 활발하게 이루어져 왔으나(이광성, 2001; 최종덕, 2003; 용진환, 2012; 오연주, 2014; 손병노, 2018), 주로 교사의 정치적 중립성과 관련하여 입장표명의 문제를 중심으로 논의되어왔을 뿐, 학습자의 특성이나 그에 따른 반응에 기초한 연구는 미비했다. 학습 과정 중 학생이 느끼는 정서는 정보처리 과정에서 핵심 요인으로 작용하며, 여러 인지적·동기적 요소들과 연결되어 학업 수행에 많은 영향을 준다(Bower, 1981; Jaber & Hammer, 2016; Meyer & Turner, 2002; 강지훈·김지나, 2022a에서 재인용). 따라서 교실에서 쟁점을 적극적으로 다루고자 하는 교사가 상술한 문제상황에서 현명한 역할을 수행하기 위해서는 강한 신념을 가진 학생들이 쟁점에 대한 판단 및 의사결정과정에서 학생들이 어떠한 경험을 하게 되는지 이해하는 작업이 선행되어야 할 필요가 있다.

이상의 문제의식을 바탕으로 본 연구는 쟁점에 대한 의사결정과정에서 강한 신념을 가진 학생들이 어떤 인지적·정서적 경험을 하는지 심층적으로 파악함으로써, 쟁점 중심 수업의 실천 방안을 마련하기 위한 기초자료를 제시하는 데 목적이 있다. 구체적으로 특정 쟁점에 대해 신념이나 태도가 이미 형성되어 있는 학생들이 자신의 신념을 지지하는 또는 신념에 모순되는 다양한 정보나 의견을 접할 때, 주어진 상황을 각자 어떻게 정의하고, 대응하며, 의사결정에

이르게 되는지 학습자의 마음의 세계를 심층적으로 들여다보고자 하였다. 또한 쟁점을 교실에서 다루는 것은 학교 밖 정치적 환경의 영향을 많이 받기 때문에(McAvoy & Hess, 2013, 16) 학생들의 신념 형성의 배경을 그들의 학교 밖 삶의 맥락 속에서 살펴보았다. 이를 통해 쟁점 중심 수업에서 강한 신념을 가진 학생들이 왜 그렇게 행동하는지 이해함으로써, 학습자 간 진정한 소통이 이루어질 수 있는 수업 환경을 조성하기 위한 교육적 방안을 모색하였다.

II. 의사결정과정에서 신념의 역할

1. 사회적 쟁점에 대한 의사결정과 신념

쟁점 중심 수업에서 교사는 두 가지 다루기 어려운 문제상황에 직면할 수 있다. 첫 번째는 강한 신념을 가진 학생들이 강한 적대감을 보인다는 것이고, 두 번째는 학생들 간에 소통 불가능으로부터 비롯된 심각한 갈등이 나타난다는 것이다. 사실 이 문제는 쟁점 중심 수업을 지향하는 반성적 탐구 전통에 내포된 문제일 수 있다. 반성적 탐구 전통에서는 학생들이 가진 기존 신념에 문제 제기를 통해 의심과 불확실성에 직면하게 함으로써 탐구가 시작된다고 본다. 그런데 Festinger(1957)의 인지부조화 이론에 따르면 사람들은 기존 신념에 반대되는 사실이나 의견을 접할 때, 심리적 불쾌감을 경험한다.

사회과 교육학자들도 반성적 탐구 전통에서 다루는 문제의 특성이 학생들의 부정적 정서를 자극할 수 있다는 점을 분명하게 인지한 것으로 보인다. 반성적 탐구를 사회과에 명시적으로 적용한 Hunt와 Metcalf(1968)는 사회과에서 다루어야 할 문제로 정서적 감흥이 없는 문제는 가짜 문제(pseudo problem)이고, 학생들이 불안해하고 화를 내면 그게 진짜 문제(authentic problem)에 가깝다고 주장했다(Hunt & Metcalf, 1968; 김찬미, 2021, 3-4에서 재인용). 이와 유사하게 Barr, Barth, & Shermis(1977)도 반성적 탐구에서 사고의 출발점이 되는 문제는 부조화에서 생겨나며, 학생들 사이에 심각한 갈등이 있다면, 그것이 바로 수업에서 다루어야 할 문제라고 하였다(Barr, Barth, & Shermis, 1977; 최충옥 외 역, 1993, 163-174).

그렇다면 반성적 탐구 전통을 옹호하는 사회과 교육학자들은 왜 학생들이 불안해하고 화를 내거나, 학생들 간 갈등이 있는 문제를 제시해야 한다고 주장했을까? 그 이유 중 하나는 학생들에게 부조화를 유발하여 부정적 정서를 자극하는 것이 교육적으로 효과가 있기 때문이다. 학습자의 신념에 반하는 정보를 제시함으로써 인지부조화를 유발하는 전략은 심리적 불편함을 해소하고자 강한 학습 동기를 불러일으킬 수 있고(Hunt & Metcalf, 1955, 45), 비판적 사고력을 신장시키는 데도 효과적이다(Browne & Freeman, 2000, 305-306). 앞서 언급한 인지부조화 이론 또한 이러한 주장을 잘 뒷받침한다. 인지부조화 이론의 기본 주장은 사람들이 기존 신념과 모순되는 정보를 접할 때 부조화로 인해 심리적 불편함을 느끼고, 이러한 불편함은 부

조화를 해소하려는 동기를 유발하여 자신의 사고를 수정하게 된다는 것이다(Festinger, 1957; 김창대 역, 2016, 19).

이를 사회과 교육에 적용해 보면, 다음과 같은 긍정적 메커니즘을 예상할 수 있다. 먼저, 반성적 탐구의 첫 단계에서 기존 신념에 대한 문제 제기가 유발하는 부조화는 학생들에게 불쾌감을 유발한다. 불쾌감을 느낀 학생들은 불쾌감을 해소하고자 자신의 신념 또는 새로 알게 된 정보를 재검토한다. 재검토 결과 잘못된 사고(신념 또는 정보)를 수정하고 합리적인 의사결정에 도달할 수 있다.

그러나 개인이 기존 신념을 위협받는 상황에 노출된다고 해서 항상 반성적 탐구로 쉽게 들어갈 수 있는 호의적인 조건이 마련되는 것은 아니다. Hunt와 Metcalf에 따르면, 사람들은 저마다의 환경 속에서 형성된 ‘지각의 장(perceptual field)’을 지니고 있다(Hunt & Metcalf, 1955, 9). 이것은 외부의 자극에 대해 즉각적으로 반응하는 일종의 심리적인 환경이다. 따라서 낮은 상황에서 자신의 신념이나 믿음이 위협을 받는다고 느끼면, 그것을 보호하기 위한 심리적 반응이 나타난다. Hunt와 Metcalf는 이러한 현상을 ‘지각의 실패(failure of perception)’라고 명명하고(Hunt & Metcalf, 1955, 144), 모순 혹은 불일치를 인식하지 못하는 지각의 실패가 결국 닫힌 생각(closed mind)을 만들어 낸다고 보았다(이태성, 2022, 609).

지각의 실패는 가용한 지적 자원을 동원하여 신념을 보호하려는 인지적 반응으로 나타나기도 하고, 회피와 같은 정서적 반응으로 나타나기도 한다. 먼저 지각의 실패로 이끄는 대표적인 인지적 반응은 ‘합리화(Rationalization)’이다. 합리화는 무의식적으로 증거를 왜곡하거나 누락함으로써 신념을 지키려는 시도로, 우리가 이미 믿기로 결심한 것에 대해 ‘타당한 이유’를 만들어 내는 것이다. 합리화 또한 반성적 사고와 마찬가지로 사실을 이용하여 정당화하기 때문에 교사들조차 이 둘을 구별하지 못하는 경우가 많다. 그러나 이 둘은 결정적인 차이가 있다. 합리화는 결론을 미리 정해놓는 반면 반성적 사고는 검증이 끝나기 전에 결론을 미리 알 수 없기 때문이다(Hunt & Metcalf, 1955, 53-62).

정서적 측면에서 개인은 모순으로부터 자신의 신념을 보호하기 위해 다양한 신경증적인 행동을 보일 수 있다. 예를 들어 자신의 신념을 위협하는 사실 자체를 무시(Denial)하거나, 자신의 신념이 위협받고 있다는 것을 인지하지만 그러한 생각을 억압(Repression)하거나 문제상황으로부터 도망(Withdrawal)치기도 한다. 또 문제로 인한 정서적 불편함의 원인을 다른 사람에게 투사(Projecion)하여 적대적인 태도를 보일 수 있다(Hunt & Metcalf, 1955, 51).

이러한 논의를 참조하면 Hunt와 Metcalf가 사회적 갈등을 개인 간 갈등(interperson conflict)과 개인 내 갈등(intrapersonal conflict)으로 구분하고, 반성적 사고를 통한 통찰이 스스로의 불일치를 깨닫게 되는 개인 내 갈등의 수준에 도달했을 때 비로소 가능하다(Hunt & Metcalf, 1955, 51)고 주장한 바를 이해할 수 있다. 결국 반성의 과정은 개인 간 갈등을 개인 내부로 가져와 해결하는 과정인 것이다. 따라서 반성에 도달하기 위해서는 신념을 지키기 위한 강력한 심리적 방어기제를 넘어서는 것이 필요하다(이태성, 2022, 609).

2. 의사결정과정에서 발현되는 동기화된 추론

동기(motivation)는 어떠한 목적을 달성하기 위해 특정한 행동을 유발하고 유지하도록 하는 정서적 상태를 의미한다. 또, 추론(reasoning)이란 기존에 가지고 있던 지식과 정보로부터 논증을 통해 새로운 신념을 도출하거나 판단을 이끌어내는 인지 과정을 의미한다. 이러한 추론의 과정은 ‘이유를 대는’ 모습으로 표출된다(강민겸, 2023, 28). 이 둘을 합친 동기화된 추론(motivated reasoning)은 ‘개인이 원하는 특정한 결과나 목표를 성취하고자 하는 동기에 영향을 받아 이루어지는 추론’을 말한다(Kunda, 1990, 480).

정서적 동기는 능동적인 행동과 참여로 이어지기 때문에 그동안 동기는 많은 교육학자들의 주목을 받아왔으나 판단과 의사결정에 관한 기존 심리학 연구에서는 크게 주목받지 못했다. 그러나 인지과학자들과 행동경제학자들에 의해 원하는 목적을 달성하고자 하는 정서적 상태가 고양될 경우 인간의 인지적 사고 과정에 깊숙이 영향을 미치며 비합리적 추론과 의사결정을 이끌 수 있다는 점이 보고되면서 동기화된 추론 개념이 주목받게 되었다(신세인 외, 2018, 637).

동기화된 추론 이론에 따르면, 사람은 정보 처리에 앞서 정확성 목표(accuracy goal)와 방향성 목표(directional goal)의 두 가지 상반된 동기를 가진다. 정확성 목표에 동기화된 경우, 선입견 없이 가장 정확한 의견을 확보하고자 하기에 미리 정해진 최종 의견 없이 정보처리 과정에서 다양한 의견이 조정될 수 있다. 반면, 방향성 목표에 동기화된 경우 원하는 결론을 정당화하기 위해 자신의 의견을 지지하는 정보만 선택적으로 수용하며, 주어진 정보나 증거를 자신이 원하는 결론에 적합한 방향으로 재구성하여 해석한다. 따라서 방향성의 목표에 동기화되면 추론 과정이 왜곡되고, 합리적인 판단이나 의사결정이 어려워질 수 있다(Kunda, 1987; Kunda, 1990, 481-483).

정확성 목표와 방향성 목표라는 이 두 가지 동기는 사람들이 선입견과 감정에 의해 정보를 원하는 결론에 맞추어 해석하려는 것 같지만, 때론 신념에 어긋나는 정보를 받아들이고 정보에 맞게 신념을 수정하기도 하는 현상을 잘 설명해 준다. 즉 우리의 추론은 자신의 추론 성향에 따라 한 가지 동기에 의존하는 것이 아니라 최적의 정확성과 자신의 신념을 유지하기 위한 추진력 사이의 긴장 속에서 수행되는 것이다(Lodge & Taber, 2000, 187). Lodge와 Taber(2000)는 정확성과 방향성이라는 상대적인 조합에 따라 동기화된 추론을 그림 2와 같이 네 가지로 범주화하여 제시했다(Lodge & Taber, 2000, 187).

먼저, ‘낮은 동기(Low Motivation)’ 유형은 정확성과 방향성 측면이 모두 약한 경우에 해당한다. 낮은 동기에 해당하는 사람들은 판단이 요구되는 사안에 무관심한 사람으로 정보의 수집이나 처리에 많은 인지적 노력을 들이고 싶어 하지 않고, 어림짐작에 의존한다. 두 번째 유형은 ‘고전적 합리성(Classical Rationality)’ 유형으로 정확성 목표는 강하지만 방향성 목표는 약한 경우이다. 이 유형에 해당하는 사람들은 최적의 정확성을 위해 동기 부여되며 자신이 선호하는 결론이나 감정의 영향에 휘둘리지 않고 정보를 냉정하고 계산적으로 처리한다.

이러한 유형은 일반적으로 과학적 의사결정의 이상적인 형태로 여겨지지만, 현실에서 나타나기 어려운 유형이라고 볼 수 있다(Lodge & Taber, 2000, 187-188).

세 번째는 ‘직관적 과학자(Intuitive Scientist)’로 정확성과 방향성 측면이 모두 강한 경우이다. 이 유형에 해당하는 사람들은 선호는 결론이 있지만 동시에 선호하는 결론이 정확한 결론이기를 바란다. 이들은 두 가지 상충되는 욕망을 충족하기 위해서 광범위한 증거조사와 공평한 평가를 통해 신념을 최신화시키고 더 나은 결론으로 다가가는 베이지안적 과정을 거친다. 또한 이들은 자신의 추론이 방향성의 목표에 영향을 받아 편향될 수 있다는 점을 인식하고 자신의 편향을 적극적으로 조정하는데 때로는 자신의 기존 신념과 반대되는 정보에 일부러 자신을 더 노출시키거나 기존 신념을 지지하는 정보를 엄격하게 평가함으로써 편향을 과도하게 조정하기도 한다(Lodge & Taber, 2000, 187-188).

마지막으로 약한 정확성 목표와 강한 방향성 목표의 조합인 ‘당파적 추론가(partisan reasoner)’는 동기화된 추론의 가장 전형적인 양상이다. 당파적 추론가의 모습은 선호되는 결론을 정당화하기 위한 강한 방향성을 바탕으로 근거를 수집하고 논증을 구성한다. 이 경우에는 정보를 접근함에 있어 강한 확증 편향 또는 반증편향의 모습을 보인다. 자신의 입장과 정면으로 충돌하거나 모순을 일으키는 새로운 정보나 지식은 무시하거나 왜곡하여 수용하며, 기존의 신념을 지지하는 근거는 무비판적으로 수용하는 방식으로 추론을 사용하기 때문이다. 이러한 유형에 ‘당파적’이라는 이름이 붙은 이유는 특히 정치적 판단과 관련하여 당파적 방향성은 강력한 동기화된 추론을 촉발하기 때문이다(Lodge & Taber, 2000, 188). 자신을 보호하기 위한 방향성 목표에 의해 동기화된 추론은 주로 자신의 사회적 정체성과 일치하도록 정보를 해석한다. 동일한 정책 평가 과제에서 당파적 정체성을 가진 사람들이 같은 정책의 가치를 자신이 지지하는 정당이 내세울 때와 자신의 상대 정당이 내세웠을 때 다르게 평가한다는 증거는 광범위하게 찾아볼 수 있다. 이처럼 당파적 추론가들은 자신의 정치적 신념이나 사회적 정체성에 일치하는 정보를 모순된 정보보다 더 큰 가중치를 부여하여 평가한다(강민겸, 2023, 47).

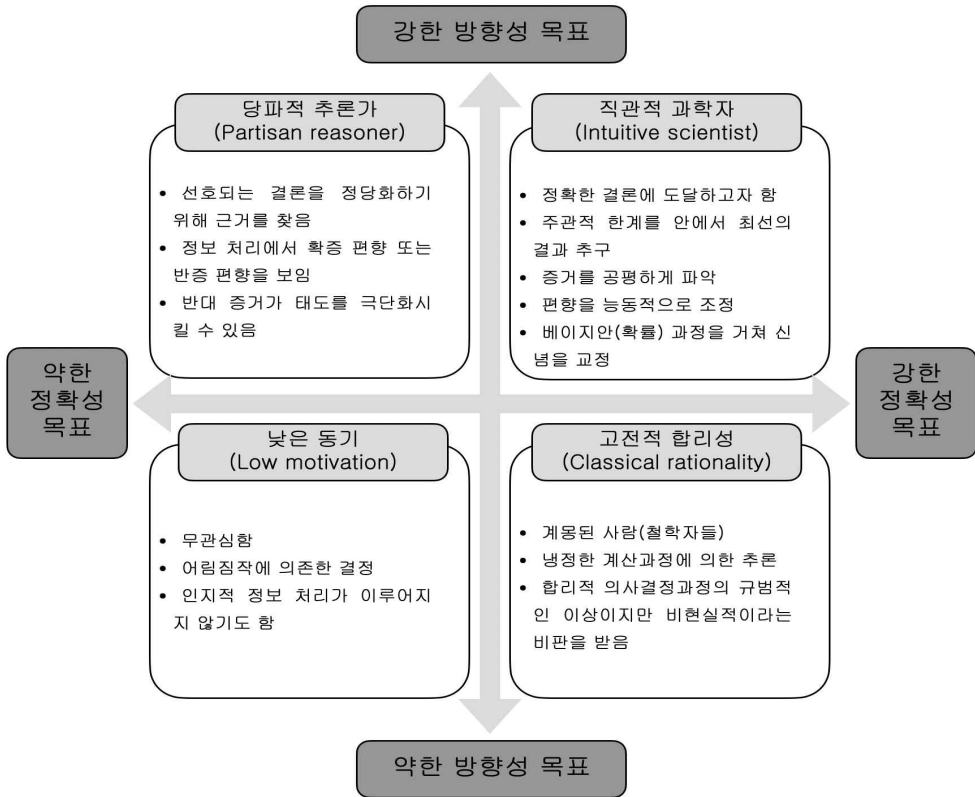


그림 1. 동기화된 추론의 유형(Lodge & Taber, 2000, 187-191; 강민겸, 2023, 44를 참고하여 연구자 재구성)

당파적 추론으로서 동기화된 추론은 자신이 보호해야 할 신념과 정체성 등에 입각한 특정 결론을 지향함으로써 정보와 사실을 왜곡하게 하기 때문에 대부분의 동기화된 추론 연구에서는 당파적 추론을 중심으로 논의가 전개되어 왔다. 그러나 정확성 목표에 의한 동기도 인간의 추론을 이끄는 주요한 힘으로 작용할 수 있다는 점에서 인간의 추론과정을 파악하기 위해서는 어떤 감정적 동기가 작용하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 또한 최적의 정확성을 위한 노력과 기존 신념 사이의 끊임없는 긴장이 정치적 추론의 핵심이라고 본 Lodge와 Taber(2000, 187)의 주장은 이 네 가지 추론 유형이 명확한 경계를 가지고 구분되어 있는 것이 아니라 개인 내부에서 두 동기가 충돌하는 과정에서 다양한 형태의 추론 양상이 나타날 수 있음을 시사한다.

Ⅲ. 연구방법

1. Giorgi의 기술적 현상학을 적용한 질적연구

학습자 경험에 대한 이해를 위해서는 질적 연구가 필요하다. 질적연구 방법 중에서 현상학적 연구는 인간의 경험을 있는 그대로 탐구하고, 그 경험의 본질적인 구성요소를 파악하여 경험의 본질을 탐구하는 연구 방법론이다(김영천·정정훈, 2021, 116). 현상학적 연구는 사회학·심리학·간호학·교육학 등의 학문 분야에서 연구 대상의 경험을 있는 그대로 분석하기 위해 활발히 활용되고 있다(Cresswell, 2021; 조흥식 외 역, 2023, 111-112).

현상학적 연구에서 연구 대상의 경험을 있는 그대로 탐구한다는 것은 연구 대상이 자신의 사회세계와 행위에 대해 어떤 의미를 부여하고 행위하는지 그들의 관점에서 이해하려는 것을 말한다. 그동안 사회과교육에서 수행된 학생들의 의사결정경험 연구들은 대부분 연구자가 어떤 관점에서 분석할 것인지 사전에 계획을 세우고 연구 대상의 경험에 접근하는 방식으로 이루어졌다. 이러한 연구방법은 분석과정 및 결과가 명료하다는 장점이 있지만 연구자의 분석들에 의해 포착되지 않는 다채로운 경험들을 드러내지 못한다는 한계가 있었다.

따라서 본 연구는 현상학적 연구방법을 활용하여 연구 대상의 관점에서 그들의 경험을 있는 그대로 묘사함으로써 그들의 경험세계를 풍부하게 드러내고자 하였다. 본 연구에서는 다양한 현상학적 연구기법 중에서 Giorgi(1975; 1985)의 기술적 현상학(descriptive phenomenology)을 적용하였다. 다른 연구기법들과 구분되는 Giorgi의 연구기법의 가장 큰 특징은 전체 연구 참여자의 공통적인 경험을 기술하면서도 상황적 구조 진술을 통해 연구 참여자 개인의 독특성을 자세히 설명한다는 것이다. Giorgi의 연구기법은 다수의 경험을 바탕으로 현상을 깊이있게 이해하면서도 한 명 한 명의 고유한 경험의 의미를 있는 그대로 존중한다는 점에서 학습자 연구에 적합한 연구방법이라고 볼 수 있다. 또한 Giorgi의 연구 기법은 체계적인 분석방법과 절차로 구성되어 과학적 연구로서 설득력이 있다는 장점이 있다(김진용, 2021, 187-192).

Giorgi(1985)의 연구기법은 4단계로 구체화하여 제시할 수 있다(표 1). 첫째, 총체적 의미 파악 단계이다. 이 단계에서는 연구자는 기술 내용을 반복적으로 읽으면서 직관적으로 총체적 의미를 파악한다. 둘째, 의미단위 구별 단계이다. 이 단계에서 대상자의 언어를 그대로 유지하면서 대상자에게 심리적으로 의미가 변하는 지점을 식별하는 데 집중한다. 셋째, 의미 단위의 학문적 변환 단계이다. 이 단계에서 연구 대상의 일상적 표현을 연구자의 언어로 변형하여 대상자의 경험이 대상자에게 의미하는 중심의미(focal meaning)를 추출한다. 넷째, 구조 통합하기 단계이다. 마지막 단계에서 연구자는 변환된 의미 단위에 담긴 통찰을 종합하고 통합하여 현상의 구조에 대한 일관된 설명을 도출한다(Giorgi, 1985, 10-20). 도출된 중심의미의 통합과 재구성을 통해 연구참여자들의 차이점(상황 구조)과 공통점(일반 구조)을 발견할 수 있다(임중

석·정의철, 2023, 388). 본 연구에서는 <표 1>의 절차에 따라 수집된 자료를 분석하여 연구결과를 도출하였다.

표 1. Giorgi의 기술적 현상학 4단계 연구기법

단계	연구활동	구체적인 연구 활동 내용
1	전체 인식하기 (reading)	전체 기술 내용을 반복해 읽으면서 전체적이고 일반적인 느낌을 파악하기
2	의미 단위 구분 (discriminating)	심리학적 관점에서 의미 단위(meaning unit)를 분별하여 추출하기
3	학문적 용어로 전환 (transforming)	연구참여자의 일상적 표현을 연구의 중심의미(focal meaning)에 중점을 두고 학문적 용어로 전환하기
4	구조로 통합하기 (synthesizing)	도출된 중심의미의 통합과 재구성을 통해 연구참여자들의 차이점(상황 구조)과 공통점(일반 구조)을 발견하기

출처 : Giorgi, 1985; 조윤진·김은혜, 2022; 김소혜·이훈, 2023; 임종석·정의철, 2023; 허수미, 2024, 28을 참고하여 연구자 재구성

2. 연구대상 선정

1) 사회적 쟁점 선정

본 연구에서는 사회적 쟁점에 대한 의사결정 경험을 연구하기 위하여 세 가지의 서로 다른 쟁점을 선정하였다. 단일 쟁점이 아닌 다수의 쟁점을 연구 사례로 선정한 이유는 경험의 본질을 알기 위해서는 어떤 쟁점이나에 상관없이 공통적인 경험이 기술될 수 있어야 하기 때문이다. 따라서 쟁점을 바꾸어도 강한 신념을 지닌 학생들의 의사결정 경험이 유사하게 나타난다면 그것이 그들이 체험한 의사결정 경험의 본질이라고 볼 수 있을 것이다.

세 가지 쟁점의 구체적인 사례로는 ‘동성혼 합법화 쟁점’, ‘남녀평등복무제(여성징병제) 쟁점’, ‘대학입시에서 정시비율 확대 쟁점’을 선정하였다. 이와 같은 쟁점들을 연구 사례로 선정한 이유는 사회적으로 의견이 찬성과 반대로 나뉘어 있어서 학생들의 입장 파악이 용이한 주제들이면서 쟁점과 관련된 주장이나 근거를 고등학생이라면 쉽게 이해할 수 있는 주제이기 때문이다. 또한 이 쟁점들은 소속 집단에 따른 이익, 신념 또는 가치체계와 관련된 주제로 강한 신념을 가진 학생들이 존재할 가능성이 높다고 판단하였다. 예를 들어, ‘동성혼 합법화 쟁점’은 종교 또는 정치적 성향, ‘남녀평등복무제 쟁점’은 ‘성별’, ‘대학입시에서 정시비율 확대 쟁점’은 계급이나 거주지역, 소속학교의 유형에 따라 신념 또는 그에 따른 입장이 달라질 수 있다고 보았다.

2) 연구참여자

본 연구에서는 일반계 고등학교에 재학 중인 고등학생을 대상으로, Morse와 Field(1995)가 질적 연구 표본 추출 원리로 제시한 적합성(Appropriateness)과 충분함(Adequacy)을 기준으로 연구참여자를 선정하였다. 먼저, 적합성 확보를 위해 연구 참여자의 선정기준으로 ‘쟁점에 대한 명확한 태도가 존재하며 태도 변화의 가능성이 거의 없다고 인식하고 있는 자’를 설정하였다. 선정 기준을 충족하는 연구 참여자를 모집하기 위하여 부산, 경남 지역에 위치한 일반계 고등학교 재학생 150명을 대상으로 질문지를 활용한 사전조사를 실시하였다. 사전 조사에 활용한 질문지는 쟁점에 대한 의견, 의견변화가능성, 추가 정보 추구 의향을 묻는 선택형 문항과 의견선택의 이유를 묻는 서술형 문항으로 구성되었다. 사전 조사를 통해 파악한 선정기준을 충족하는 대상자 중 자신의 경험을 생생하고 풍부하게 묘사할 수 있는 학생들을 담당 교과교사와 담임교사로부터 추천받아 14명의 연구참여자를 최초 선정하였다.

다음으로, 충분함 확보를 위해 본 연구는 새로운 의미단위가 더 이상 나오지 않는 자료의 포화에 이를 때까지 추가적으로 인터뷰를 진행하였다. 이 과정에서 연구참여자가 3명 더 모집되었으며, 17명의 연구참여자가 확보되었을 때 자료의 포화상태에 이르렀음을 확인하였다. 일반적으로 Giorgi의 연구방법에서 요구하는 연구참여자의 수는 최소 4-5명으로 알려져있다. 그러나 이 기준은 Giorgi의 연구방법에서 요구하는 최소한의 연구참여자의 수에 해당한다(박수진·고정민, 2021, 12). 연구참여자의 수가 많을수록 개별 대상자의 변이가 두드러지게 나타나며 다양성으로 인해 연구자는 연구하고자 하는 현상의 본질적인 구조를 더 명확하게 파악할 수 있다(Giorgi, 1985, 19). 따라서 본 연구에서 확보한 17명의 연구참여자의 수는 Giorgi 연구방법을 적용하기 충분한 요건을 갖추었다고 볼 수 있다.

최종 선정된 총 17명의 연구참여자는 사전 조사에서 동성혼 합법화 쟁점, 남녀평등복무제 시행 쟁점, 정시비율 확대 쟁점에 대해 ‘매우 동의함’ 또는 ‘매우 동의하지 않음’으로 확고한 의견을 표현하면서도 의견 변화 가능성이 거의 없다고 한 고등학교 2, 3학년 학생으로 구성되었다. 쟁점별로 연구참여자의 신념을 살펴보면 동성혼 합법화 쟁점을 선택한 7명의 연구참여자 중 4명이 동성혼 합법화에 동의하고, 3명이 동의하지 않았다. 남녀평등복무제 시행 쟁점을 선택한 6명의 연구 참여자 중 4명이 남녀 평등복무제 시행에 동의하고, 2명이 동의하지 않았다. 정시비율 확대 쟁점에서는 4명의 연구 참여자 중 1명이 정시비율 확대에 동의하고, 3명이 동의하지 않았다.

3. 자료수집절차 및 조사도구

본 연구의 자료수집을 위한 조사 절차는 3단계로 진행되었다.

첫 번째 단계로 연구참여자 선정을 위한 사전조사가 이루어졌다. 사전 조사에서는 쟁점에 대한 신념 강도를 파악하기 위한 선택형 문항이 포함된 질문지가 활용되었다. 사전조사 질문지를 통해 연구자는 참여자들이 ‘동성혼 합법화 쟁점’, ‘남녀평등복무제 쟁점’, ‘정시비율 확대 쟁점’에 대해 어떻게 생각하는지 물어보았으며, 참여자들에게 7점 척도(1: 매우 동의함, 4: 중립, 7: 매우 동의하지 않음)로 자신의 입장을 표시하게 하였다. 이 점수에 근거하여 연구자는 연구 참여자의 신념 강도를 파악하였다.

두 번째 단계로 선정된 연구참여자들과 면담 약속 및 라포 형성을 위한 사전 미팅을 가졌다. 사전 미팅에서는 인터뷰에 대한 일정 교환과 연구 대상자가 연구에 대해 궁금해하는 내용 등을 교환하면서 라포를 형성하였으며, 연구 참여자들에게 면담 내용이 녹음됨을 알려주고 연구 참여에 대하여 자발적 동의를 서면으로 받았다.

세 번째 단계로는 일대일 대면 인터뷰 형식으로 심층면담을 2~3회 진행하였다. 심층면담은 2024년 7월부터 8월까지 한 달간 연구참여자의 소속 학교나 거주지 인근에 있는 조용한 카페에서 이루어졌고, 평균 면담 시간은 1회당 1시간 정도 소요되었다. 첫 번째 면담에서는 면담 시작 전 연구 참여자에게 쟁점에 대한 상반된 자료¹⁾를 먼저 제시하였다. 그리고 연구 참여자가 상반된 자료에 대해 충분히 읽고 생각할 시간을 제공한 후 면담을 진행하였다. 심층면담은 Giorgi(1989, 1997)가 제안한 현상학적 인터뷰 접근 방식에 따라 경험의 맥락에 대한 설명을 얻는 인터뷰와 의미를 도출하기 위한 인터뷰의 두 단계로 구성하였으며, 면담 질문은 연구 참여자가 자신의 관점을 광범위하게 표현할 수 있는 충분한 기회를 가질 수 있도록 개방적인 질문으로 시작하였다(Giorgi, 1997, 245; Bevan, 2014, 137에서 재인용). 심층 면담에서는 반구조화된(semi-structured) 질문지를 사용했다. 질문에 대한 응답이 부족하다고 판단되는 경우 대상자에게 양해를 구하고 추가 면담을 요청하여 내용을 보완하였다. 추가면담은 새로운 의미단위가 더 이상 나오지 않고 참여자의 경험이 충분히 표현됐다고 판단될 때까지 이루어졌다. 이상의 조사 단계는 요약하면 <그림 2>와 같다.

1) 면담 중 참여자들에게 보여준 상반된 자료는 쟁점에 대해 찬성하는 의견 4개와 반대하는 의견 4개로 구성되었다. 각각의 의견을 뒷받침하는 근거자료를 3-5줄로 짧막하게 제시하였다. 근거자료로는 신문기사의 내용 중 필요한 부분만 편집하여 사용하였다.

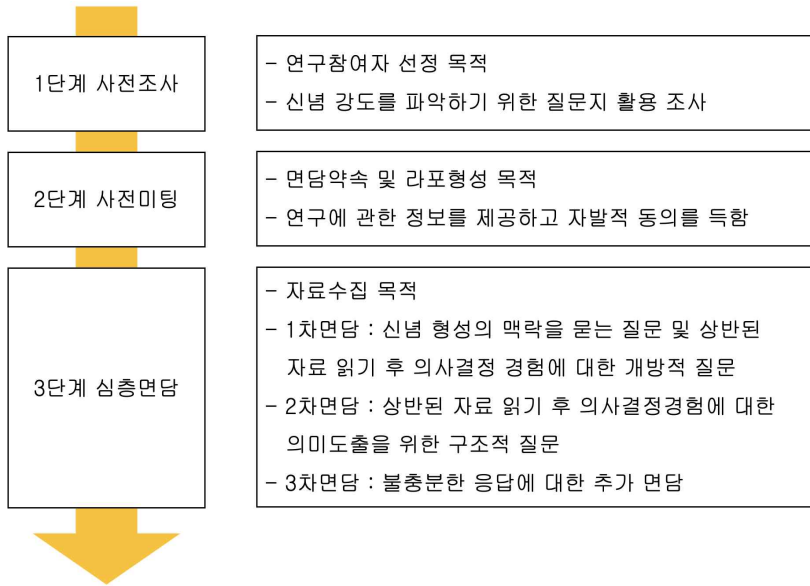


그림 2. 자료수집을 위한 조사 단계

IV. 사회적 쟁점에 대한 의사결정 경험 특성

1. 연구참여자의 개별 상황적 경험 특성

본 연구에서는 Giorgi의 기술분석 방법에 따라 자료를 분석하여 연구결과를 도출하였다. 구체적인 자료 분석 과정을 살펴보면 먼저, 연구참여자별로 면담내용을 모두 전사한 뒤 기술 내용을 반복적으로 읽으면서 자료의 총체적 의미를 파악하였다. 전체 내용을 파악한 이후에는 의미단위를 포함한 주요 대화 내용 문장을 추출하여 비슷한 내용별로 분류한 뒤 추출된 의미 단위 문장(meaning unit-significant statements)을 학술적 용어로 변환하여 중심의미(focal meaning)를 도출하였다. 다음으로 연구참여자들의 개별적 상황에 맞는 고유한 경험의 의미를 드러내기 위해 도출된 중심의미를 각 연구참여자별로 종합하여 상황 구조적 기술(situated structural description)을 정리하였다.

<표 2>는 상술한 바와 같이 분석한 과정을 연구참여자 B1의 사례로 제시한 것이다. 이와 같은 방식으로 연구참여자 17인에 대한 분석을 각각 실시하였다. 분석 결과 17인의 연구참여자 들은 각자의 개인적 특성과 신념 형성의 배경에 따라 상반된 자료에 대응하는 방식이 조금씩 다르게 나타났다. 또한 이들은 이 경험을 통해 다양한 개인적 변화를 경험하기도 하였다.

표 2. 연구참여자 B1의 사례

연구 문제	의미단위 문장 (meaning unit-significant statements)	중심 의미 (focal meaning)
신념 형성 배경	“저는 행동하는 애국 보수로 폐미와 동성애 이런 문제에 확고한 사상을 가지고 있습니다.”	자신이 소속감을 느끼는 집단의 의견이나 이익에 부합하는 결정이라고 생각함
반대 자료 읽기 경험	“쌍욕이 나오네요. 반대자료를 접하는게 불쾌하죠.” “개소리에 자극 받는거죠. 그래도 응징할 빌미를 제공해주니까. 저도 이 개소리에 반박하기 위해서라면 더 많은 근거를 들고 오거나 해야죠.”	자신의 신념에 반하는 의견에 대해 불쾌감을 느낌
	“반대쪽은 약간 강성팔이가 많은 것 같은데요. 헌법재판소도 약간 폐미 성향이 있는 것 같고.”	자신의 신념에 반하는 의견이 편향되어 있다고 느낌
지지 자료 읽기 경험	“저는 맞다고 봅니다. 찬성론(지지자료)을 볼 때마다 제 기분이 제 표정이 다시 웃어지는 것 같네요.”	기존 신념을 지지하는 의견에 대해 만족감을 느낌
	“남성이라는 이유로 인생의 중요한 시기에 취업 경쟁력을 갖추기 어렵다. 맞습니다. 제가 말하고 싶은게 이거죠.”	기존 신념을 지지하는 의견에 공감하며 쉽게 수용함
경험을 통한 변화	“초기에는 알건 다 안다고 생각해서 (더 많은 정보를 보고싶지 않다) 했는데 반대자료를 보니까 이런 내용에 반론하기 위해서는 저와 같은 의견에 대한 충분한 근거를 더 모아야 한다는 생각이 들더군요.”	스스로 부족함을 느끼고 반대의견을 반박해줄 수 있는 자신과 같은 의견에는 무엇이 있을지 궁금해 함
	“제가 죽을 때까지 제 의견은 변하지 않을 겁니다.”	상반된 자료 읽기가 자신의 신념을 바꿀 수 없다고 생각함
상황적 구조 기술 (situated structural description)	이 면담자는 극단적 보수 성향으로 자신과 반대되는 입장을 가진 사람들을 적대세력으로 인식하고 있었다. 이 면담자는 상반된 자료 읽기에서 반대자료에 대해 강한 불쾌감과 적대감을 드러내며 편향되어 있다고 비판한 반면 지지자료에 대해서는 만족감을 느끼며 별다른 지적 없이 쉽게 수용하였다. 이 면담자는 상반된 자료 읽기 후에는 이전과 달리 자신에게 정보가 부족하다고 느끼고 자신에게 유리한 정보를 더 모아 의견을 공고하게 해야한다고 생각했다.	

각 연구참여자들의 상황적 구조 기술이 갖는 의미는 Lodge와 Taber(2000)의 동기화된 추론 이론을 바탕으로 바라보았을 때 보다 명료하게 이해할 수 있었다. Lodge와 Taber는 방향성의 목표와 정확성의 목표에 동기화되는 정도를 수직축과 수평축으로 교차시키며, 각 목표의 상호 작용에 따라 동기화된 추론을 당파적 추론가, 직관적 과학자, 낮은 동기, 고전적 합리성의 네 가지 유형으로 범주화하였다. 이들은 네 가지 동기화된 추론 유형에서 방향성의 목표가 정확성의 목표를 압도한 당파적 추론가 유형과 정확성의 목표가 방향성의 목표를 압도한 직관적 과학자 유형에 특히 주목했다. 이들에 의하면 당파적 추론가 유형의 사람들은 반대자료는 부정하고 지지자료는 쉽게 받아들이는 경향이 있다. 반면 선호하는 방향이 있음에도 정확성의 목표가 강하게 작용하는 직관적 과학자 유형은 증거를 공정하게 평가하려고 노력하며 새로운

정보를 바탕으로 신념을 조정하며 정확한 결정으로 나아간다.

정확성의 목표와 방향성의 목표의 상호작용이라는 관점에서 연구참여자들의 상황 구조적 기술을 다시 분석해보면 연구참여자들의 의사결정경험은 기존 신념이라는 방향성에 강하게 동기화되어 정확성을 거의 따지지 않는 유형(예: B1)부터 정확한 결론에 다다르고자 의사결정을 유보하는 유형(예: C1)까지 다양한 양상으로 나타난다는 것을 알 수 있다.

또한 이러한 분석과정을 통해 정확성의 목표와 방향성의 목표라는 상반된 두 동기를 둘러싸고 의사결정과정에서 연구참여자들이 내적 갈등을 강하게 마주하는 지점들을 포착할 수 있었다. 연구참여자들은 강한 내적 갈등의 순간에 방향성의 목표와 정확성의 목표의 긴장 속에서 어떤 목표에 압도되느냐에 따라 상황 인식과 대응에 있어서 경험의 불일치가 두드러졌다. 내적 갈등에 대응하는 연구참여자들의 경험의 불일치는 주로 다음 세 가지 국면에서 크게 나타났다.

먼저, 강한 반대논거에 대한 인식과 대응에 있어서 불일치가 두드러졌다<표 3>. 많은 연구참여자들이 특정 반대논거가 자신이 반박하기 어려운 타당한 의견이라고 인정했지만 쟁점에 대한 자신의 의견에 영향을 전혀 미치지 못했다고 말하며 배제했다. 이러한 대응은 Lodge와 Taber가 말한 당파적 추론에 해당하며, 당파적 추론가들은 강한 반대논거에 반박함으로써 자신의 신념을 정당화하는 데 실패했을 때 그 사실을 무시한다는 것을 알 수 있다. 그러나 일부 연구참여자들(A1, A2, B4, C1, C2, C3)은 설득력 있는 주장에 당혹감을 느끼고 신념이 흔들린다고 느꼈으며, 결국 최종 의사결정에서 이전보다 자신의 신념에 대한 확신이 약화되었다고 답변하였다.

표 3. 반대자료 읽기에서 나타난 경험의 불일치 사례

방향성의 목표>정확성의 목표	방향성의 목표≤정확성의 목표
“3번은 완전 타당하다고 생각해요. 만약에 제가 제 의견에 반대되는 입장으로 토론 나가면 이걸 주장할 것 같거든요. 그래도 딱히 저의 의견에 영향을 안 준건 그냥 난 그렇게 생각하니까 내 의견을 굽힐 생각은 없다. 약간 이렇게 해가지고 별 차이는 없었어요.”(연구참여자 B5)	“4번은 불확실한데 그 사람으로 안 살아봐서.. 그 사람들도 입장이 있고 충분히 고충이 있을 것 같아서 설불리 판단을 할 수는 없겠더라고요. 그래서 (기존 의견에 대한 확신이) 살짝 줄었어요. 의견이 바뀌지는 않을 것 같은데 이거를 좀 해결할 수 있는 문제를 찾아야 할 것 같아요.”(연구참여자 A1)
“논리적인 부분을 인정하긴 하겠지만 제 의견과 상관이 없는 느낌이에요.”(연구참여자 A7)	“힘드네요. 여기 보면은 제가 반대측 자료에 다 설득력 있다고 표시를 했거든요. 다 맞는 말이지요. 다 맞는 말인데 그래서 내 의견을 바꿔야되나.. 듣고 보면 맞는 말인데 이게 참 근데 그렇게 생각하면서도 또 수능을 확대하면 안될 것 같은데라는 생각도 들면서 논리적으로 반박을 못하겠는거예요. 그래서 약간 항복 항복이라는 게 맞는 것 같아요.”(연구참여자 C2)
“4번은 당황스러운. 4번은 제가 조금 생각해 불만한 요지가 있어요. 근데 지금 이 사람이 말하는 주장은 지원에 (동성부부) 지원에 초점을 맞춘 거 같은데 아직은 그걸 논의할 때가 아닌 것 같아요. 좀 순서가 잘못된 것 같아요.”(연구참여자 A5)	

다음으로 지지자료 읽기 경험에서 지지자료의 결함을 인식하고 비판하는 과정에서 불일치가 두드러지게 나타났다<표 4>.

표 4. 지지자료 읽기에서 나타난 경험의 불일치 사례

방향성의 목표>정확성의 목표	방향성의 목표≤정확성의 목표
<p>“2번은 이런 주장을 했을 때 약간 꼬투리가 잡힐 것 같다. 그래서 약간 이런 배제를 할 필요가 있을 것 같다.”(연구참여자 B5)</p> <p>“3번(자료)은 뭔가 더 좋은 애기들이 있는데 이 정도 밖에 생각을 못하나 이런 생각에 좀 실망한”(연구참여자 A4)</p> <p>“2번은 그냥 많은 사람들이 그렇게 생각한다는 거잖아요 근데 그거는 딱히 그렇게 설득력 있어 보이지는 않아가지고.”(연구참여자 B2)</p>	<p>“반대자료가 세니까 좀 비판적으로 읽게 되는 것 같아요. 처음에 저희 쪽 자료에 3번을 호의적으로 읽었던 것 같은데 다시 보니 약간 이걸로는 해결이 안 될 것 같다는 생각이 드는 거죠.”(연구참여자 B4)</p> <p>“약간 혼란스러웠어요. 1번은 제가 원래 생각했던 부분이고, 2번은 대체로 맞는데 마지막 문장이 좀 그랬어요. 3번은 좀 여처구니 없는 근거라고 생각했고, 4번은 복합적인 것 같아서 그냥 더 알아보고 싶다?”(연구참여자 C4)</p>

방향성의 동기가 매우 강한 경우에는 지지자료의 결함을 전혀 인식하지 못하는 경우도 있었으나(A3, A5, A6, B1, B6, C1), 대부분의 연구참여자들은 1개 이상의 지지자료에 대해 결함을 인식하고 비판하는 것으로 나타났다. 그러나 전체 의사결정의 과정적 맥락에서 지지자료에 대한 비판을 보았을 때, 공정한 시각으로 지지자료의 결함을 비판하고, 이를 자신의 의사결정에 반영하여 신념을 조정하는 것으로 나타난 연구참여자는 2명(B4, C4) 뿐이었다. 나머지는 각자 다양한 방식으로 대응했는데 큰 틀에서 보면 지지자료의 결함으로 인해 신념의 조정을 고민한 경우는 없었다. A2, A7, B5는 반대입장과 대결 구도를 상정하고, 해당 지지자료가 토론 또는 설득에 있어서 자신에게 불리하게 작용할 것이라고 비판했으며, A4는 더 좋은 근거들을 제쳐두고, 결함있는 자료를 제시한 것에 불만을 느꼈다. A1, B2, C2는 지지자료의 결함이 너무 사소한 결함이라고 느꼈다.

마지막으로 연구참여자들의 추가적인 정보 탐색 의지에서 경험의 불일치 지점이 두드러지게 나타났다<표 5>.

표 5. 추가적인 정보 탐색 의지에서 나타난 경험의 불일치 사례

방향성의 목표>정확성의 목표	방향성의 목표≤정확성의 목표
<p>“처음에는 제 생각으로 고정을 해서 더 많은 정보를 볼 필요가 없다고 했는데 반박하는 자료를 보니 그 자료에 대해 저는 일단 의심이 많아졌고요. 거기에 재반박을 하기 위해서는 저와 같은 입장을 또 알아 봐야겠다고 생각했어요. 저와 같은 의견을 보고 거기에 대해 제 생각을 더 강하게 할 수 있는 그런 바탕이 될 수 있으니까.”(연구참여자 A5)</p> <p>“반대되는 사람들의 논리에 반박을 하려면 그 사람들에게 대해서 더 잘 알아야 하지 않겠나. 그러면 그 사람들이 펼친 논리가 얼마나 다양하게 있고 얼마나 또 많은지 알아야하니까.”(연구참여자 A2)</p>	<p>“이 쟁점에 대해 더 많은 거를 듣고 싶어요. 초반에는 (제 의견에 대한 확신이) 100 대 0이었다가 계속 보니까 비율이 달라져서 혼란스럽기는 하지만 오히려 또 현명한 선택을 하는 길이니깐 좋은 것 같아요.”(연구참여자 C4)</p> <p>“처음에는 저와 반대되는 의견을 생각한 사람의 근거가 저를 설득시킬만큼 그런 근거 자료가 없을 것 같아서 더 정보를 알 필요가 없다고 생각했어요. 근데 반대되는 의견을 들어보니 좀 흥미로워서 (앞으로) 반대 쪽 의견을 더 들으려고 할 것 같아요.”(연구참여자 B6)</p>

대부분의 연구참여자들은 의사결정 이후에도 추가적인 정보를 스스로 탐색하고자 했다. 그러나 그 목적과 의도는 어떤 목표에 더 강하게 동기화되느냐에 따라 다르게 나타났다. 절반 이상의 연구참여자들은 반대의견에 완벽하게 반박하기 위해 필요한 정보를 알아보고 싶어 했다. 이 때 필요한 정보는 성공적인 반박을 위해 무엇이 부족하다고 느끼는지 각자의 상황 인식에 따라 지지자료가 되기도 하고 반대자료가 되기도 했다. 그러나 정확한 결정을 위해 더 많은 정보를 알아보고 싶어한 연구참여자들도 있었다. 이 중에는 정보의 방향에 상관없이 광범위한 정보를 모으고 싶어 한 경우도 있었고(A1, A3, B2, B6, C1), 반대의견에 대한 호기심이 생긴 경우(A4, B4, C4)도 있었다. 전자는 편향적인 정보추구동기를 보인다는 점에서 당파적 추론가의 특징이라고 볼 수 있고, 후자는 공정한 정보추구동기가 나타난다는 점에서 직관적 과학자의 특징이라고 볼 수 있다.

사회과 수업 개선을 위한 학습자 이해의 기초를 마련하려는 본 연구의 목적에 비추어 볼 때, 방향성 목표에 압도된 학생들의 경험과 강한 방향성에도 불구하고 정확성 목표가 우세하게 나타난 학생들의 경험의 불일치 지점을 파악한 것은 실천적 유용성을 갖는다. 강한 신념이라는 공통된 특성을 가진 학생들이 어떤 계기로 정확성의 목표가 강해질 수 있는가를 파악함으로써 교육적 시사점을 이끌어낼 수 있기 때문이다. 표 4의 사례에서 보듯이 연구참여자 B4는 처음에는 지지자료의 결함을 인식하지 못했다가 강한 반대논거를 확인하고 지지자료의 평가에 엄격해진 것으로 나타났다. 또, 표 5의 연구참여자 B6는 반대자료를 보기 전에는 설득력 있는 근거가 없을 거라고 단정하다가 반대자료 읽기 이후 반대입장에도 의미 있는 의견들이 있다고 생각하고 궁금해하는 모습이 나타났다. 이들 사례는 반대자료 읽기가 방향성의 목표를 약화시키고 정확성의 목표를 자극하는 매중물이 될 수 있음을 시사한다.

지금까지 Lodge와 Taber의 동기화된 추론 이론을 바탕으로 상황 구조적 기술에 나타난 세 가지 경험의 불일치 국면을 살펴보았다. 분석 결과 강한 신념을 가진 연구참여자들은 의사결정과정에서 대체로 당파적 추론가의 특징을 보이기도 하지만, 때로는 직관적 과학자의 특징을 보이는 것으로 나타났다. 즉 연구참여자들은 Lodge와 Taber의 분류처럼 명확한 경계선을 가지고 한 유형에 정박하여 그 특성이 일관성 있게 나타났다가보다 상황에 따라 각 유형의 특성이 혼재된 형태로 나타난 것이다. 지금까지의 논의를 정리하면, 강한 신념을 가진 학생들은 강한 방향성의 목표에 강하게 동기 부여되어 있지만 동시에 정확성의 목표에 얼마나 동기부여되는가에 따라 의사결정경험이 비교적 다양한 양상으로 나타난다고 볼 수 있다.

2. 모든 연구참여자 대상으로 파악한 경험의 일반적 의미

개별 경험의 고유성을 드러낸 이후에는 경험의 일반적인 의미를 발견하기 위해 수집된 자료를 모든 연구참여자들의 관점에서 다시 분석하였다. 이 과정에서 중심의미를 재구성 및 통합하여 공통된 주제를 도출하였으며 이를 연결하여 일반 구조적 기술(general structural description)을 제시하였다. 이상의 분석과정을 통해 본 연구에서는 최종적으로 의미단위 문장

231개, 중심의미 37개, 주제 17개가 도출되었다.

분석결과에 나타난 공통요소를 중심으로 강한 신념을 가진 학생들의 의사결정 경험의 일반적 의미를 구조화하여 제시하면 <그림 3>과 같다.

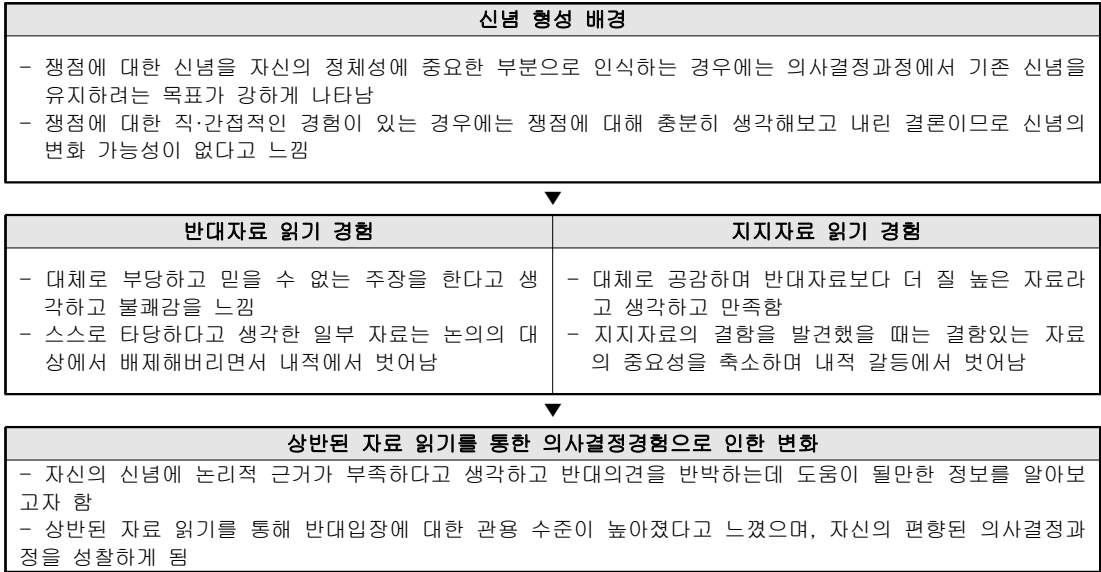


그림 3. 강한 신념을 가진 학생들의 의사결정 경험의 일반 구조

먼저, 신념 형성 배경은 그 자체로 의사결정경험에는 해당하지 않지만, 의사결정경험을 특징짓는 중요한 맥락적 요인이었다. 본 연구에서 연구참여자들은 특정 신념을 자신의 개인적 또는 집단적 정체성에 중요한 부분으로 인식할 때 신념을 유지하려는 동기가 매우 강하게 나타났다. 특히 참조집단과 강하게 결속되어 있다고 느끼며 집단적 정체성이 강한 연구참여자들은 집단의 입장에 맞추어 결론을 내린 후 결론을 정당화하려고 애쓰는 모습이 나타났다. 또한 쟁점과 관련된 직·간접적인 경험이 있는 경우에도 자신의 신념은 숙고하여 내린 결론이므로 확고하다고 느꼈다.

상반된 자료 읽기를 통한 의사결정을 요구받는 상황에서 학생들은 주어진 자료와 기존 신념의 일치여부에 따라 감정적 반응이 극단적으로 달라졌다. 또한 기존 입장을 불안하게 만드는 상황을 인식할 때 자신의 신념 유지에 유리한 방향으로 상황을 재해석하여 대응하였다.

먼저, 반대자료 읽기의 경험에서 연구참여자들은 주어진 반대자료에 대해서 대체로 불쾌감, 당혹감과 같은 부정적 감정을 느꼈다. 부정적 감정은 주로 불쾌감으로 나타났으며 불쾌감을 느낀 이유는 반대자료가 대부분 부당하거나 편향되어있으며 믿을 수 없는 주장을 한다고 생각했기 때문이었다. 당혹감은 자신이 도저히 반박하기 어려운 일부 반대자료에 대해 설득력을 인정할 수밖에 없다고 생각할 때 나타났다. 기존 신념을 유지하기 어렵게 만드는 상황에 대해

연구참여자들은 그러한 자료들을 논의의 대상에서 배제함으로써 신념을 안정적으로 유지하는데 성공했다.

한편, 지지자료 읽기의 경험에서는 공감과 만족감이 두드러졌다. 반대자료와 비교하여 보았을 때 지지자료가 우수했고, 우수한 근거자료가 자신이 원래 생각했던 바와 일치한다고 여겼기 때문이다. 연구참여자들은 기대에 미치지 못한 일부 지지자료에 대해서 실망감과 불안감을 느끼기도 했지만 주어진 자료가 유독 질 낮은 것이지 찾아보면 훨씬 더 좋은 자료가 많을 것이라고 상황을 재해석함으로써 자신의 신념이 탄탄한 근거에 의한 객관적이고 공정한 결정임을 확신하게 되었다.

본 연구의 의사결정경험을 통해 학생들은 반대 입장을 이해하고 자신의 편향성을 성찰하기도 했지만 기존 신념을 바꾸지는 않았다. 그러나 해당 경험으로 인해 학생들은 공통적으로 쟁점에 대한 탐구 동기가 높아진 것으로 나타났다. 연구참여자들은 최종 결정에서 기존 신념을 확신한다고 말했지만 한편으로 이전에 비해 자신의 논리가 충분하지 않다고 느끼고 있었다. 이에 자신의 옳음을 입증할 수 있는 자료가 찾아보면 많을 것이라는 기대감을 가지고 더 많은 정보와 의견을 탐색하여 기존 신념을 방어하고자 하는 동기가 강해진 것이다. 이상의 논의를 정리하면, 쟁점에 대해 강한 신념을 가진 학생들은 의사결정과정에서 강한 방향성의 목표에 압도되어 상반된 자료에 대한 당파적 추론을 하며 이를 통해 자기 확신에 이르는 경험을 하게 된다고 요약할 수 있다.

V. 결론

본 연구는 사회적 쟁점에 대해 강한 신념을 가진 학생들이 상반된 자료 읽기를 통해 의사결정을 하는 과정에서 실제로 어떠한 경험을 하는지 파악하고자 하였다. 이를 위해 현상학적 연구 방법을 활용하여 학생들의 경험을 기술분석함으로써 쟁점 중심 수업의 실천을 돕는 학습자 이해의 기반을 마련하고자 하였다. 특히 다수의 경험을 바탕으로 현상을 깊이있게 이해하면서도 한 명 한 명의 고유한 경험의 의미를 있는 그대로 존중하는 Giorgi의 기술적 현상학은 학습자를 중심에 두고자 하는 교과교육학에 적합한 연구방법이라고 볼 수 있다. 본 연구에서는 연구참여자 각 개인의 구체적인 경험에 집중함으로써 쟁점에 대한 의사결정과정에서 강한 신념을 가진 학생들의 경험이 일치하고 있는지, 불일치가 존재한다면 어느 지점에서 발생하고 있는지를 보다 구체적으로 드러내고자 하였다. 주요 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 대부분의 연구참여자들은 의사결정과정에서 강한 방향성의 목표에 압도되어 상반된 자료에 대한 당파적 추론을 하며 이를 통해 자기 확신에 이르는 경험을 하였다. 이들은 자신의 신념과 모순되는 자료가 부당하거나, 편향되었거나, 믿을 수 없는 주장을 담고 있다고 생각하

며 강한 감정적 불쾌감을 느꼈다. 실제로 제시된 자료들은 어느 정도 결함이 있었기 때문에 이들의 지적에는 타당한 면이 있다. 그러나 이들은 자료의 결함을 발견하고 지적하는 데 있어서 지지자료에는 한없이 너그러운 태도를 보여주었다. 또한 반대자료 중 반박하기 어려운 자료를 마주해도 ‘자신과 상관없다’며 배제하며, 자신이 신념을 바꿀 일은 전혀 없으며 반대 의견에 대해서 전혀 타협의 여지가 없다고 확인하였다. 이처럼 본 연구 안에서 특정 쟁점에 대해 서로 다른 입장을 표명한 학생들이 같은 상황을 전혀 다른 방식으로 인식하고 해석하며, 서로 적대적인 감정을 느꼈다는 점을 고려할 때, 강한 신념을 가진 학생들 사이에 합리적인 소통이 일어나기 어려워 보인다.

그러나 쟁점에 대해 강한 신념을 가지는 것 자체가 나쁘다고 볼 수는 없다. 본 연구에서 확고한 의견표명을 했으나 면담 결과 약한 신념을 가진 것으로 확인되어 연구대상에서 제외되었던 2명의 학생이 있었다. 이들의 경우에는 쟁점에 무관심하고, 인지적 노력을 들일 의향은 전혀 없으면서도 의견을 바꾸거나 고민해 볼 생각조차 하지 않았다. 반면 신념이 강한 학생들은 자신이 옳다는 것을 증명하기 위해 쟁점에 대해 더 탐구해 보고 싶어 했다. 이러한 점에서 강한 신념을 가진 학생들은 쟁점에 무관심한 학생들에 비해 자신의 가치나 태도에 대한 성찰과 더불어 올바른 추론 전략에 대한 학습 기회가 주어진다면, 사회과에서 추구하는 바람직한 시민상에 도달할 가능성이 더 높다고 볼 수 있다.

둘째, 연구참여자의 개별 경험에 주목한 결과, 강한 신념을 지키고자 하는 학생들이 정확한 결론을 향한 목표에 얼마나 동기부여되는가에 따라 경험의 변이가 다양한 양상으로 나타남을 확인하였다. 강한 신념을 가진 학생들은 일반적으로 강한 방향성의 목표에 동기화되어 있었다. 그런데 이들은 의사결정과정에서 상황에 따라 정확성의 목표에도 강하게 동기부여되며 상반된 두 동기 사이에서 내적 갈등을 경험하기도 했다. 연구참여자들은 내적 갈등에 직면했을 때, 개별적 상황에 따라 어떤 욕구에 더 강하게 동기부여되는가에 따라 기존 신념을 지키기 위해 정확성을 거의 따지지 않는 유형부터 정확한 결론에 다다르고자 의사결정을 유보하는 유형까지 다양한 양상으로 나타났다.

셋째, 본 연구에서는 학생들의 의사결정 경험에 대한 충실한 기술을 통해 강한 방향성의 동기가 작용하는 속에서도 정확성을 추구하는 동기가 높아지는 지점이 어디에서 나타나는지 포착할 수 있었다. 이 지점들은 그 자체로 정확성의 동기를 자극할 수 있다는 것을 의미하지는 않지만, 적절한 교육적 개입을 통해 정확성의 동기가 높아질 가능성을 시사한다.

VI. 제언

본 연구에서 발견한 교육적으로 유의미한 지점들을 토대로 사회과 교수-학습에 제언을 하자면 다음과 같다.

먼저, 반대이견 읽기를 통해 학생들은 흥미를 느끼며 쟁점에 몰입하는 경험을 했으며, 쟁점에 대한 적극적인 탐구 의지가 생겨났다. 또한 반대자료 읽기에서 자신의 신념 및 의사결정의

불완전성을 깨닫고 깊이있는 사고로 유도되는 모습도 나타났다. 학습자의 신념에 반하는 정보를 제시함으로써 인지부조화를 유발하는 전략은 학습 동기 측면(Hunt & Metcalf, 1955, 45)과 비판적 사고력 측면(Browne & Freeman, 2000, 305-306)에서 유용성이 있다고 알려져 왔다.

그러나 더 많은 정보에 대한 추구와 신중한 정보처리가 항상 더 나은 결론으로 이어지는 것은 아니다. 더 많은 정보에 대한 추구는 선택적 노출로 이어질 수 있으며, 방향성의 목표에 동기부여되면 체계적으로 편향된 정보처리가 발생할 수 있기 때문이다. 그런데 본 연구의 결과에 따르면 강한 신념을 가진 학생들은 반대의견 읽기에서 자신의 편향적 태도를 스스로 자각할 때, 상반된 자료에 대해 공정하게 평가하려고 노력하고, 의견 변화에도 열린 태도를 취하는 것으로 나타났다. 따라서 학생들이 자료에 대한 판단 및 의사결정과정에서 무의식적으로 이루어지는 자신의 편향성을 자각할 수 있도록 자신의 추론 과정을 이해하고 다시 반성할 기회를 충분히 제공하는 것이 필요하다.

이와 관련하여 신세인·이준기(2023)는 ‘자기객관화’ 전략을 제안하였다. ‘자기객관화’ 전략이란 마치 복수의 ‘나’가 있는 것처럼 행동함으로써 자기 자신을 내려다보며 재평가해보는 것으로, 이 과정을 통해 반성적 사고와 비판적인 자세를 견지하는 태도의 활성을 촉진할 수 있다(신세인·이준기, 2023, 223). 또한 학생들은 편향성을 자각한다고 해도 무엇이 어떻게 잘못되었는지 모르기 때문에 자신의 추론전략을 수정하지 못할 수도 있다. 따라서 교사는 인간의 다양한 합리적·비합리적 추론 전략에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 학생들의 개별적 상황에 적절한 피드백을 제공할 수 있어야 한다.

다음으로, 수업의 구조 자체가 방향성의 목표를 약화시킬 수 있도록 설계된 pro-con모형을 활용하는 방법도 생각해볼 수 있다. Johnson & Johnson 형제가 인지부조화의 또 다른 이름인 인지일관성 이론에 기반을 두고 설계한(이순재, 2006, 161) 이 모형은 소집단 내 미니 소집단에 쟁점에 대한 입장을 임의배정하여 토론 시킨 후 다시 입장을 바꾸어 토론하게 함으로써 모든 구성원이 찬성과 반대의 양 측면을 모두 경험하게 하는 특징이 있다. pro-con모형에 따르면 학생들은 자신의 입장을 방어하기보다 주어진 입장을 방어하게 되며, 임의 배정된 입장을 바꾸어 봄으로써 상반된 관점을 깊이있게 탐구할 수 있는 기회가 주어진다. 이를 통해 학생들은 양극단에 있는 입장을 모두 경험함으로써 상반되는 관점에 대한 평가와 채택 능력을 습득하게 되고, 다른 가치와 의견에 대해 포용적인 태도를 가질 수 있게 된다(모경환 외, 251-253).

마지막으로 학생들은 반대자료 읽기를 통해 상대방의 관점에서 쟁점을 바라보게 되면서, 반대 입장을 가진 사람들이 왜 그런 주장을 하게 되는지 이해하고 그들에 대한 적대감이 낮아졌다. 이처럼 반대 의견에의 노출이 상대 의견에 대한 논리와 사고 배경을 인식하는 동시에 상대에 대한 감정 이입으로 친밀감을 형성함으로써 관용 수준을 높일 수 있다(최윤정, 2018, 17). 이러한 점을 고려할 때, 쟁점 중심 수업에서도 감정이입 수업 전략을 적극적으로 활용하는 것을 생각해 볼 수 있다.

감정이입을 활용한 수업 방안은 주로 역사교육계를 중심으로 활발하게 논의되어 왔다(김한중, 2023, 104). 역사교육에서 주로 시대적 이질성을 극복하기 위해 과거와 현재 사이의 맥락

속에서 감정이입을 활용했다는 점에서 이러한 논의를 사회과 수업에 직접적으로 적용하기에는 무리가 있다. 역사교육과의 차이를 고려하여, 허수미(2012)는 현 사회의 맥락 속에서 문화적·경제적·정치적 이질성을 극복하기 위하여 사회적 쟁점을 소재로 한 감정이입 수업을 구안하여 제시하였다.

구안된 수업 절차를 살펴보면 먼저 사회갈등적 요소와 관련하여 정책적 의사결정이 필요한 주제를 선정하고, 그 안에서 활용할 수 있는 감정이입 요소를 추출한 후 구체적인 장면으로 구성하여 학습경험으로 제공한다. 그리고 마지막 단계로 인지적 경험으로서 감정이입이 가능하도록 감정이입 경험 후 다시 비판적 사고의 과정을 거쳐 자신의 경험과 변화 내용을 평가하도록 구성하였다. 수업 적용의 효과로는 학생들의 자기중심성 약화 및 관점의 다양화, 찬성과 반대쪽 논거를 모두 균형 있게 평가하려는 태도, 개인의 이익에서 벗어나 공동선과 정의라는 가치 기준을 바탕으로 선택하려는 경향 등이 나타났다(허수미, 2012, 108-115). 이러한 연구 결과를 바탕으로 볼 때 사회과 쟁점 중심 수업에 감정이입의 경험을 활용하는 것은 편향된 마음을 제거하는 방법을 습득하는 의사소통의 훈련 과정이 될 수 있다(허수미, 2012, 118).

참고 문헌

- 강민겸(2023), 도덕 판단에서 동기화된 추론의 문제 및 개선방안 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 강지훈·김지나(2022a), 과학 학습에서 불일치 현상 대면 여부에 따른 상태호기심 및 상태불안의 변화, 초등과학교육, 41(3), 521-537.
- 김소혜·이훈(2023), 관광학 연구를 위한 현상학적 접근들: 이론적 토대부터 연구 도구까지, 관광학 연구, 47(6), 15-37.
- 김영천·정정훈(2021), 사회과학을 위한 질적연구 핸드북, 서울: 아카데미프레스.
- 김진용(2021), 관광소비자의 권리침해 경험에 대한 현상학적 연구-OTA를 대상으로-, 관광연구논총, 33(3), 181-210.
- 김찬미(2021), 듀이 이론에 기초한 사회과 탐구모형 연구, 시민교육연구, 53(4), 1-25.
- 김한중(2023), 역사학습을 위한 역사적 상상의 구조와 형식, 역사교육, 168, 103-132.
- 모정환·한춘희·허수미(2024), 사회과 교육론 및 지도법, 파주: 교육과학사.
- 박수진·고정민(2021), 미술관 도슨트 안내를 경험한 관람객 반응 연구 - 지오르기(Giorgi) 현상학적 방법론을 사용하여, 예술경영연구, 57, 5-32.
- 손병노(2018), 쟁점중심 사회과 토론수업에서의 교사의 역할: 중립적 교사 역할의 재음미, 사회과수업연구, 6(2), 1-18.
- 신세인·이준기·하민수(2018), 과학적 사고의 걸림돌 동기기반추론 -과학기술 분야 학문후속세대들의 사례를 중심으로-, 한국과학교육학회지, 38(5), 635-647.
- 신세인·이준기(2023), 과학기술연구자들의 목적지향 동기기반추론 경험과 극복 전략, 학습자중심교과교육연구, 23(13), 211-233.
- 오연주(2014), 공공쟁점 토론학습에서 논쟁성의 실천적 의미: 쟁점의 논쟁성과 사회과 교사의 역할 지향성 관계, 시민교육연구, 46(2), 301-327.
- 웅진환(2012), 논쟁문제 수업에서 교사 의견 표명의 정당성 탐색 -켈리에 대한 오해와 이해를 넘어서-, 시민교육연구, 44(2), 129-161.
- 이광성(2001), 사회과 논쟁학습에서 교사의 역할과 고급사고력, 사회과교육, 34, 383-400.
- 이순재(2006), 협동학습 구조하에서 'SAC(구조화된 학문적 논쟁수업)'가 주는 교육적 함의, 아시아교육연구, 7(3), 159-186.
- 이태성(2022), 반성적 탐구로서 쟁점 중심 사회과의 가능성과 과제 : 교수론적 접근, 학습자중심교과교육연구, 22(8), 601-622.
- 임종석·정의철(2023), 팬데믹시대 요양보호사 돌봄노동과 사회적 소통에 관한 질적연구: 지오르기(Giorgi)의 현상학적 연구방법을 중심으로, 한국소통학보, 22(1), 373-425.
- 조윤진·김은혜(2022), 수련 중인 해결중심상담사 발달경험에 관한 현상학적 연구: Giorgi 연구방법을 중심으로, 복지상담교육연구, 11(2), 129-156.
- 최윤정(2018), 사회적 시청(social viewing)에서 이견 노출이 의견의 동조, 강화, 절충에 미치는

- 영향 : 선거 토론 TV 프로그램을 중심으로, *방송과 커뮤니케이션*, 19(1), 5-43.
- 최종덕(2003), 논쟁문제 학습과 사회과 교사의 역할, *초등사회과교육*, 15, 223-239.
- 허수미(2012), '감정이입'을 활용한 사회과 수업 실천 전략, *사회과교육*, 51(3), 103-122.
- _____(2024), 현상학적 방법을 활용한 사회과 예비교사의 교육실습 경험 연구, *사회과수업연구*, 12(2), 25-50.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977), *The nature of the social studies*, 최충욱 · 전홍대 · 조영제 역(1993), *사회과 교육의 이해*, 서울: 양서원.
- Bevan, M. T. (2014), A method of phenomenological interviewing, *Qualitative health research*, 24(1), 136-144.
- Browne, M. N., & Freeman, K. (2000), Distinguishing features of critical thinking classrooms, *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301-309.
- Cresswell, J. W. (2021), *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*(4th ed), 조홍식 · 정선욱 · 김진숙 · 권지성 역(2023), *질적 연구방법론 다섯 가지 접근*, 서울: 학지사.
- Festinger, L. (2016), *A Theory Of Cognitive Dissonance*, 김창대 역(2016), *인지부조화 이론*, 파주: 나남.
- Giorgi, A. (1985), *Phenomenology and psychological research*, Pittsburgh, PA: Duquensne University.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1955), *Teaching high school social studies*, New York: Harper & Row Publisher.
- Kunda, Z. (1990), The Case for Motivated Reasoning, *Psychological Bulletin*, 108(3), 480-498.
- Lodge, M., & Taber, C. (2000), Three steps toward a theory of motivated political reasoning, Lupia, A., McCubbins, M., & Popkin, S. (2000), *Elements of Reason: Cognition, Choice and Bounds of Rationality*, Cambridge University Press.
- McAvoy, P., & Hess, D. E. (2013), Classroom deliberation in an era of political polarization, *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1995), *Nursing research: The application of qualitative approaches*, Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

- **통합사회 수행평가 계획에서 나타나는 문제 고찰**
태 지 현(충북대 박사과정) · 강 장 숙(충북대 교수) 63
- **모의헌법재판 수업의 필요성과 구현 방안 연구:
숙의 경험을 위한 집단적 의사결정 모형의 재구성**
문 유 정(부천북고 교사) 73
- **사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론 적용 제안**
김 주 원(성남외고 교사) 91
- **열고 닫는 사회과교육: 여는 시민성, 닫는 시민성**
윤 상 균(진관고 교사) 107

2 분과



통합사회 수행평가 계획에서 나타나는 문제 고찰

태지현·강창숙

충북대학교 박사과정 · 충북대학교 교수

I. 서론

1. 연구 배경

수행평가는 학생 스스로 의미 있는 과제를 수행하는 과정과 결과를 직접적, 지속적, 전체적으로 평가하는 포괄적 체제로서(손옥기, 2000, 2) 학생들에게 단순히 그들의 지식 정도를 제시하는 것이 아니라 복잡하고 확장된 양식으로 수업에 적극 참여할 것을 요구한다.

진정한 의미의 수행평가가 되기 위해서는 수업 전에 평가계획이 체계적으로 수립되어야 하고, 학생들의 다양한 수행 결과를 판단할 기준이 있어야 하며 그러한 기준이 사전에 구체화 되어야 한다(범선화·채정현, 2008, 86). 사전에 체계적으로 수립된 수행평가 계획은 교육 목표와 내용에 대한 명확성을 제공하며, 효과적인 수업 설계를 가능하게 하고, 학생들이 목표에 도달하기 위해서 배워야 하는 지식과 역량을 파악하는 데 도움을 준다(W. James popham, 2018, 63).

이에 교육부에서도 「교육관련기관의 정보공개에 관한 특례법 시행령」에 따라 학교의 학년별·교과별 학습에 관한 사항(교수학습 및 평가계획, 학업성적관리규정)을 연 2회(4월, 9월) 공시하도록 하고 있다.

2. 선행연구 동향

2015 개정 교육과정에서 처음 신설된 통합사회의 경우, 교육과정이 개정되는 시기의 교육과정 개발 방향, 쟁점, 운영 실태에 관한 연구(옥일남, 2016), 통합사회 교과 역량에 관한 연구(허수미, 2018; 차조일·강대현, 2019; 박윤경·강병희·김주환·심소현, 2022), 통합적 사고력 함양을 위한 교수·학습 방법 및 교과서 분석(이정우, 2018; 김태형·안재섭, 2019; 임은진·길현주·이정우, 2019)에 관한 연구, 통합사회 학업성취도 평가 관련 연구(김재근·배화순·송성민, 2018; 성경희·장의선, 2019; 장의선, 2019; 이서영, 2021)만 있을 뿐, 통합사회의 수행평가나 학교 평가계획에 관한 연구는 거의 논의되지 않고 있다.

다만, 통합사회의 ‘수행평가’를 포함한 전반적인 평가계획을 분석한 연구(이정우·임은진, 2018; 모경환·박형준, 2021)와 학교 평가계획을 분석한 연구(김셋별, 2019; 조의호, 2019; 허태윤·이규일, 2021)가 일부 있다. 이들 연구는 ‘평가계획’을 학교 수준의 평가 실태를 확인할 수 있는 중요한 문서로 인정하고 있으며, 학생 활동 중심, 과정 중심 평가에 기반한 수행평가의 어려움을 ‘공정성과 객관성 확보에 대한 부담, 복잡한 성적처리에 대한 부담, 평가에 필요한 시간 부담 등’으로 지적하고 있다.

3. 연구 목적 및 분석 대상

본 연구는 학생 성장에 유의미하며 역량 함양을 위한 탐구가 가능한 ‘통합사회 수행평가 계획’을 수립하는 방법은 무엇인가에 관한 문제의식에서, 국가 수준에서, 시·도 교육청, 학교로 하향하는 학업성적 관리지침의 특징을 파악하고, 교사 수준에서 맥락화되는 수행평가 계획의 주요 내용(평가 비율 및 횟수, 시기, 영역, 성취기준, 채점기준(표))에서 나타나는 문제를 분석하고자 한다. 분석 대상은 2015 개정 교육과정에 따른 2023학년도 충청북도 일반고등학교 통합사회 수행평가 계획으로, 학교알리미에 공시된 학기별 평가계획이다.¹⁾

II. 국가 수준에서 교사 수준에 이르는 평가관리 지침 및 계획의 특징

1. 국가, 시도 교육청 및 학교 수준의 일반화된 평가관리

학교 평가에 관한 평가관리 지침은 국가 수준에서 법령에 근거하여 체계적이고 일관되게 시행되고 있으며, 교육부, 시·도 교육청, 학교 수준으로 이어지는 평가관리 지침은 교육의 공정성과 질, 평가의 객관성을 높이는 데 중요하다.

“교과 학습과 평가는 성취기준에 기반하여 객관적이고 공정한 방식으로 학생의 목표 도달도와 학습 과정을 평가하며, 변화와 성장을 지원하는 피드백 중심의 과정 중심 평가를 지향해야 한다”는 내용은 모든 수준의 평가관리 지침에서 강조되고 있다.

평가와 관련된 구체적인 내용은 ‘교수학습발달상황 평가 및 관리’에서 반복되고 있으나, 국가 수준에서 시·도 교육청, 학교 수준으로 갈수록 평가 방침의 상세화에 따른 차이가 있다. 각 수준 평가관리 지침의 중점 사항과 특징은 <표 1>과 같다.

국가 수준에서 제시되는 초·중등교육법에 따른 교육과정 총론과 학교생활기록 작성 및 관리지침은, 해당 학교급의 모든 교과에 동일한 내용으로 적용되는 일반적이고, 형식적인 기준이다. 통합사회 수행평가 계획 수립을 위한 ‘교과의 목표, 특성을 반영한 교수·학습 및 평가 지침’은 각론인 2015 개정 교육과정 통합사회 교육과정에 처음 제시된다.

그러나 통합사회 교육과정의 평가에 관한 내용도 통합사회 교과에 해당하는 교과 영역 특수적인 내용보다는 일반적인 평가 관련 내용이 주로 서술되어 있다. ‘내용체계 및 성취기준’의 ‘평가 방법 및 유의 사항’에서 모듈별 토론 및 협력학습, 역할극, 브레인 스토밍, 문제 해결 학습, 프로젝트 학습 등 평가 방법만을 제시하고, “다양한 흥미와 호기심을 유발할 수 있는 내용을 제시하여 경험 및 참여 중심의 활동이 가능하도록 학습량을 적정화하고, 효과적인 교수·

1) 초·중등 교육정보 공시서비스 학교알리미(www.schoolinfo.go.kr)는 2008년부터 초·중등학교 정보 공시제를 기반으로 하여 교육부에서 정한 공시 기준에 따라 매년 1회 이상 학교알리미에 공시하고 있다. 2023년 공시항목 중 4-가. 교과별(학년별) 평가계획에 관한 사항은 초, 중, 고 모든 학교급에서 학년별, 교과별, 교과(목)별(중/고) 평가계획, 학업성적관리규정을 공시하도록 하고 있다.

- 교과별(학년별) 평가계획: 학년별, 학기별, 교과(목)별 평가계획에 지필평가 및 수행평가 계획을 포함
- 지필평가 및 수행평가 계획: 학년별, 학기별, 교과별 평가 영역, 요소, 방법, 횟수, 기준 등
- 학업성적관리규정: 초·중등교육법 시행규칙 제24조, 학교생활기록 작성 및 관리지침에 의해 학교에서 정한 규정

학습과 평가 방법 및 유의 사항을 제시한다.” “능력과 태도를 중심으로 평가한다.”, “교사 평가와 동료 평가를 병행하여 실시한다.”, “참여 과정 및 그 결과에 대해 평가할 수 있다.” 등 학생 참여 중심 평가와 과정 중심 평가를 위한 방향성만 제시할 뿐 교과에 적합한 구체적인 평가계획 수립, 실천에 관한 내용은 거의 없다.

표 1. 국가, 시도 교육청 및 학교 수준 학업성적 관리지침의 중점 사항 및 특징

구분	관련 문서	지침 내용	중점 사항 및 특징
법률	초·중등교육법	제23조(교육과정 등) ② 국가교육위원회는 제1항에 따른 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 국가교육위원회가 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있다. 제25조(학교생활기록) ① 학교의 장은 학생의 학업성취도와 인성(人性) 등을 종합적으로 관찰·평가하여 학생지도 및 상급학교의 학생 선발에 활용할 수 있는 각 호의 자료를 교육부령으로 정하는 기준에 따라 작성·관리하여야 한다. 5. 교과학습발달상황	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정과 평가의 법적 근거 제공 교육감 및 학교장의 역할과 책임 명시
교육부	2023 학교생활 기록부 기재요령	제15조(교과학습발달상황) ① 교과학습발달상황의 평가는 별표 9 '교과학습발달 상황 평가 및 관리'에 따라 시행한다. 별표9(교과학습발달상황 평가 및 관리) 1. 평가의 목표 및 방침 2. 주요 용어의 정의 3. 초등학교 평가 방법 4. 중·고등학교 평가 방법 가. 평가계획 수립 나. 평가 운영 라. 고등학교 학업성적 평가 결과 처리 5. 학업성적관리위원회의 설치 및 운영	<ul style="list-style-type: none"> 초·중·고등학교 평가 방침 및 운영 절차 명시
충청북도 교육청	2023학년도 고등학교 학업성적관리 시행 지침	IV. 교과학습발달상황 평가 및 관리 1. 평가의 기본 사항 자. 국어, 수학, 영어, 한국사, 사회(역사/도덕 포함), 과학 교과(군)는 서술형·논술형 평가를 한 학기 환산점 100점 중 20% 이상 반영하여야 하고, 그 외 교과는 단위 학교 학업성적관리위원회에서 결정한다. 나. 모든 교과는 한 학기 환산점 100점 중 40% 이상 수행평가를 반영하여야 한다. 2. 평가 방법 및 성적 처리 3. 학업성적 평가결과 처리 4. 학업성적 처리 방법 5. 교과학습발달상황 평가 및 기록	<ul style="list-style-type: none"> 학교의 학업성적 평가 및 관리의 객관성과 공정성에 관한 일반적인 기준 서·논술형 평가 비율, 수행평가 반영 비율만 상세화하여 제시
학교	학업성적 관리규정	학업성적관리 시행 지침과 동일	<ul style="list-style-type: none"> 학교 실정에 따른 수정·보완 가능 평가 운영 및 교사 업무 절차 명확화
↓			
교과	2015 개정 통합사회 교육과정	1. 성격 2. 목표 3. 내용체계 및 성취기준 가. 내용 체계 나. 성취기준 (가) 학습 요소 (나) 성취기준 해설 (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항 (라) 평가 방법 및 유의 사항 4. 교수·학습 및 평가의 방향	<ul style="list-style-type: none"> 교과의 평가 목표와 방향성 제시 교과 특수적인 평가 설계, 실행, 환류에 관한 내용보다는 일반적인 교과 평가에 관한 내용만을 제시
교사	통합사회 평가계획	?	<ul style="list-style-type: none"> 각양각색의 평가계획 수립 양상이 나타남

2. 교사 수준에서 맥락화된 통합사회 수행평가 계획

통합사회 담당 교사는 학교 학업성적 관리 규정의 평가계획 수립, 평가 시행 및 기록에 관한 내용을 확인하여 학기별(또는 학년별) 평가계획에 반영해야 하며, 통합사회 수업에서 달성하고자 하는 교과목의 목표와 성취 기준, 학교의 상황, 학생의 역량 및 관심사 등을 분석하여 평가계획을 수립해야 한다.

교사는 전문성을 발휘하여 교실의 상황을 반영한 맥락화 되는 평가를 계획하고, 학생의 성장을 위한 과정 중심 평가가 이루어질 수 있도록 ‘수행평가 계획’을 수립해야 한다.²⁾

수행평가는 지필평가와 같이 정해진 시간에 단 한 번의 시험으로 지식을 평가하는 표준화 평가가 아니라, 다양한 방식을 통해 지속적으로 지식이나 기능, 태도 등을 판단하는 평가 방식(이바름, 2022, 194)이다. 수업 시간에 학습자의 과제 수행 과정 및 결과를 직접 관찰하고, 그 결과를 전문적으로 판단하는 평가 방법(충청북도교육청, 2023, 42)으로 개별화된 피드백을 제공하는 과정 중심 평가를 실현하기에 적합한 평가로 볼 수 있다.

수행평가 계획을 수립하는 과정에서 여러 문제점이 나타나지만, ‘교사의 과정 중심 평가와 수행평가에 관한 인식 부족 문제’와 ‘평가계획 수립에 관한 공교육의 구조적인 문제’가 두드러진다.

2023학년도 충청북도 일반고등학교의 통합사회 수행평가 계획(이하 통합사회 수행평가 계획이라고 함)에서 지필평가 및 수행평가 반영 비율, 평가 횟수, 시기, 평가 영역, 성취기준, 채점기준(표)를 분석하여, 성취기준에 기반한 과정 중심 수행평가 계획이 수립되고 있는지를 파악하고자 한다.³⁾ 분석 기준은 수행평가 계획의 주요 내용인 반영 비율, 평가 시기, 성취기준, 평가 영역, 채점 기준표의 평가 요소, 성취수준, 피드백 방안이다. 2023학년도 충청북도 일반고등학교 54개교의 1·2학기 수행평가 계획 통합 108개를 분석하였으며, 분석 기준에 해당하는 내용이 생략되어 있거나, 구체적으로 작성되지 않은 경우는 제외하였다.

2) 교사는 거시적인 차원의 사회적 맥락, 교육 제도와 체제에 영향을 받지만, 동시에 학교, 학부모, 학생 등과 같은 다양한 주체와 상호작용을 통해 극복, 회피, 우회, 지연 등과 같은 여러 가지 방식으로 행위 주체성을 발휘한다(정의진, 2022, 49).

3) 2023학년도 충청북도 일반고등학교 공립, 사립 포함 총 54개에서, 학기별로 평가계획을 수립, 공지하고 있다. 분석 대상 평가계획은 1, 2학기 통합 108개이다. 분석기준(평가 비율, 횟수, 시기, 평가 영역, 성취기준, 채점기준(표))이 명확한 내용 파악이 어렵거나, 작성되어 있지 않은 경우는 분석에서 제외하였다. 예를 들어 평가 시기에서 수행평가 시기를 제시하지 않거나 3달 이상으로 제시한 경우는 제외하였다.

평가계획은 학기 초에 수립하는 것으로 실제 실행 여부는 알 수 없다. 평가계획을 수립하면서 교사의 평가관리 지침 내용 및 교과 교육과정에 관한 이해, 중점 사항, 교육관이 반영되었다는 것을 전제로 한다.

Ⅲ. 중복 일반고 2015 개정 교육과정 통합사회 수행평가 계획의 현황과 문제

1. 내신 성적 산출에 중점을 둔 결과 중심의 평가

지필평가는 수행평가보다 점수에 따라 학생의 상대적인 서열을 정하기에 적합하다. 내신 석차 등급 산출을 위해 지필평가를 1회만 실시하는 경우(18개)보다 지필평가를 2회 실시하는 경우(90개)가 더 많으며, 수행평가 반영 비율을 교육청에서 제시하는 최소 비율(40%)만 적용하는 경우가 많은 것으로 보인다. 분석 대상 1학기 133개, 2학기 126개로 총 259개이다.

평가 시기의 경우, 1학기를 사례로 일반적인 학사일정에 따라 4월에 중간고사, 7월에 기말고사를 실시하고 5, 6월에 수행평가를 하게 되며, 5월에는 학교에 체험 학습, 운동회, 창의적 체험 활동에 해당하는 여러 행사가 이루어져 6월에 집중적으로 수행평가를 하게 된다. 한 달 동안 모든 교과목의 수행평가가 집중되는 상황에서 학생은 수행 과제를 수행하는 데 몰입하기 어려우며, 많은 시간을 할애함에도 충분한 역량을 발휘할 수 없게 된다.

2. ‘영역’의 다차원적 의미에 따른 혼란

국가 수준에서 시·도 교육청, 학교 그리고 교사 수준에 이르는 평가관리 지침 및 계획의 각 단계에서 의사소통이 원활하지 않으면, 국가 교육과정에서 추구하는 방향과 교과 목표를 달성하기 위한 교수·학습, 평가의 실천이 어렵다.

통합사회 수행평가 계획에서 ‘평가 영역’은 매우 다양한 양상으로 서술되고 있다. 이는 국가 수준 교육과정 및 평가관리 지침에서 ‘영역’의 의미를 다차원적으로 사용하는 문제에서 비롯된다. 교육과정 및 평가관리 지침에서 나타나는 ‘영역’의 다차원적 의미는 내용 조직자, 대단원 학습 주제, 과목 구분, 평가 영역까지 네 가지로 정리할 수 있다(표 2).

통합사회 수행평가 계획의 ‘평가 영역’을 학교생활기록부 기재요령(2023)에서 제시하고 있는 교육과정의 영역, 핵심 개념, 기능 세 가지를 기준으로 분석하고자 하였으나, 세 가지 요소를 타당하게 반영한 사례는 없었다.

표 2. 교육과정 및 평가관리 지침에서 나타나는 ‘영역’의 다차원적 의미

구분	해당 문서	관련 내용	의미
내용 조직자	2015 개정 사회과 교육과정	일러두기의 ‘영역’	교과목의 성격에 가장 잘 나타내주는 최상위의 교과 내용 범주
	2022 개정 사회과 교육과정	내용 체계의 ‘영역’	교과(목)의 성격에 따라 기반 학문의 하위 영역이나 학습 내용을 조직하는 일차 조직자
대단원 학습 주제	2015 개정 사회과 교육과정	일러두기의 ‘영역 명’	3. 내용 체계 및 성취기준 중 나. 성취기준의 하위 요소인 ‘(1) 영역 명’
과목 구분 기준	2015:2022 개정 교육과정	<지리 영역>, <일반사회 영역>	중학교 사회 교과를 구성하는 2개 과목으로서의 ‘영역’
평가 영역	2023학년도 학교생활기록부 기재요령	교수학습발달상황 평가 및 관리의 평가‘영역’	평가하고자 하는(평가에서 측정하고자 하는) 영역, ‘교육과정의 영역, 핵심 개념, 기능 등’을 활용하여 교과 및 학교 특성에 따라 결정
	충청북도교육청 학업성적 시행관리지침 중 수행평가 점검표	교수학습발달상황 평가 및 관리의 평가‘영역 명’	평가 내용과 평가 방법을 명시하였는지 점검

3. 수행평가를 위해 재구조화한 성취기준의 부재

최근 교육과정 개정이 이루어지는 과정에서, 교과 교육과정(각론)이 고시된 이후에는 국가 수준에서 평가 기준 개별 연구가 수행되었으며, 평가 기준 관련 용어는 몇 차례 변화했다. 가장 많은 변화를 보인 부분은 국가 교육과정 문서에 제시된 내용을 지칭하는 용어이다.

2015 개정 교육과정에 따른 평가기준 개발 연구에서 ‘교육과정 성취기준’, ‘평가준거 성취기준’ 이라는 용어는 ‘교육과정 문서상의 성취기준’ 과 이를 ‘평가 상황에 활용하기 위해 재구성한 성취기준’ 을 구분하여 의사소통에서 혼란을 초래하지 않기 위해 개발되었다(한국교육과정평가원, 2017, 26).

2022 개정 교육과정에서는 ‘평가준거 성취기준’ 이 직관적으로 이해하기 힘들고, 다양한 용어로 현장의 혼동을 야기하며, 현장 활용도가 낮으므로 개발하지 않았다. 또한, ‘평가기준’ 을 ‘성취수준’ 으로 용어를 변경하였다. 성취기준이 수업 및 평가에서 활용되는데 평가만을 위한 ‘평가기준’ 을 제시하는 것이 적절하지 않고, 성취평가제와 연계되어 성취기준별 성취수준 용어의 직관성, 명료성이 높다는 이유이다.

2015와 2022 개정 교육과정에 따른 평가기준 개발 연구는 공통적으로 ‘성취기준’ 과 ‘평가기준’ 에 관한 용어에 혼란이 있으며, 의사소통이 잘 이루어지지 않고 있음을 직접적으로 보여준다.

수행평가 계획을 수립하기 위해서는 평가를 하고자 하는 영역의 성취기준을 분석하여, 학생들의 성취수준을 판단할 수 있는 ‘수행평가를 위해 재구조화한 성취기준’, 수행평가 과제, 평가 방법, 채점 기준표를 개발해야 한다. 이때 교육과정 성취기준의 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 등 내용 요소를 분석하고, 학교의 상황(학사 일정, 기자재 등 물리적 환경) 및 학생의 수준, 역량, 진도 및 교수·학습의 맥락을 고려하여 수행평가를 위해 성취기준을 재구조화하는 것이 필요하다.

4. 채점기준표에서 성취 수준의 중요성

채점 기준표가 제시된 총 116개의 통합사회 수행평가 계획의 채점 기준표 유형은 비중이 높은 순서대로 체크리스트(47개), 분석적 채점 기준표(43개), 총체적 채점 기준표(26개)로 분류된다. 대부분의 채점 기준표는 평가 요소, 성취수준이 타당하게 제시되어 있지 않으며, 수행평가 계획에 피드백 내용이 포함된 경우는 없었다.

통합사회 수행평가 계획의 평가 요소는 역량(통합적 사고력, 문제 해결 능력, 자료 제시 능력 등)을 제시하거나, 결과물을 판단하기 위한 특성(근거 제시, 글의 형식, 발표의 명확성, 제출 기한 준수 등)을 제시하고 있으며, 성취수준은 채점기준, 평가기준, 평가척도 등 여러 용어가 혼재되어 나타나고 있다.

평가 요소란 교육과정 성취기준의 도달 증거로, 학생들이 보여주기기를 기대하는 핵심 내용에 해당하는 평가 내용을 말한다. 평가 요소는 ‘수행평가를 위해 재구조화한 성취기준’ 에 근거하여 타당하게 선정되어야 하며, 각 평가 요소마다 3~5수준으로 학생들의 역량에 맞추어 성취수준이 개발되어야 한다. 성취수준이 명확하고 체계적으로 수립되어야, 개별 학생의 성장을 돕는 피드백과 과정 중심 수행평가가 가능하기 때문이다.

IV. 결론

본 연구는 2015 개정 교육과정에 근거한 2023년 충북 일반고등학교의 통합사회 수행평가 계획을 분석하여 그 현황과 문제점을 파악하고, 학생의 성장을 지원하는 과정 중심 수행평가 수립을 위한 방안을 모색하는 것을 목적으로 한다.

분석 결과, 수행평가는 여전히 내신 성적 산출에 중점을 둔 결과 중심 평가로 운영되고 있으며, 평가 관련 용어의 혼란에 따른 의사소통 문제 및 수행평가를 위한 성취기준의 재구조화 부재, 채점 기준표의 성취수준 서술 문제 등이 나타났다.

2024년 3월, 수업-평가 간 연계를 강화하기 위한 목적으로, 교육부 및 시·도 교육청에서 정보공시(교수학습 및 평가계획 관련) 개정 사항 안내 및 교수학습 및 평가 계획서 작성 도움 자료가 각급 학교에 전달되었다. 그러나 시·도 교육청에서 개발한 도움 자료의 수행평가 채점기준표 역시 연구에서 분석한 수행평가 계획에서 나타난 문제점이 개선되지 않았다.

참고문헌

- 김셋별(2019), 고등학교 가정교과 수행평가 계획서 분석, 학습자중심교과교육연구, 19(14), 961-982.
- 김재근·배화순·송성민(2018), 통합사회 평가 문항 개발을 위한 기초 연구: 초기 대학수학능력 시험 통합형 문항 분석, 시민교육연구, 50(3), 49-76.
- 김태형·안재섭(2019), 2015 개정 교육과정에 따른 「통합사회」 교과서의 탐구 성향 분석: Romey 기법을 통하여, 한국지리환경교육학회지, 27(1), 53-68.
- 모경환·박형준(2021), 고등학교 ‘통합사회’ 운영 실태와 2022 개정 교육과정의 개발 방향, 시민교육연구, 53(4), 55-93.
- 박윤경·강병희·김주환·심소현(2022), 통합사회 교과서의 탐구 활동에 반영된 교과 역량 분석, 시민교육연구, 54(4), 149-175.
- 범선화·채정현(2008), 중학교 가정교과 수행평가를 위한 루브릭(rubric) 개발: 실험·실습법에 적용, 한국가정교과교육학회지, 20(3), 85-105.
- 성경희·장의선(2019), 2015 개정 사회과 교육과정 적용 국가수준 학업성취도 평가의 [통합사회] 평가를 및 예시 문항 개발 연구, 사회과교육, 58(1), 21-42.
- 손욱기(2000), 중·고등학교의 수행평가 실태 조사: 경기도 지역을 중심으로, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 옥일남(2016), 2015 개정 교육과정기 ‘통합사회’ 개발 과정과 쟁점, 교육과정평가연구, 19(2), 49-75.
- 이바름(2022), 사회과 역량 평가 방안 연구: 사회과 교과 역량별 하위 평가 요소와 수준 설정을 중심으로, 교육과정평가연구, 25(3), 193-222.
- 이서영(2021), 통합적 사고력 함양을 위한 통합사회 교수·학습 전략 개발, 사회과수업연구, 9(1), 65-85.
- 이정우(2018), 2015 개정 ‘통합사회’ 교과서 비교 분석 연구: ‘통합적 사고력’ 명시 활동에 구현된 통합의 양상을 중심으로, 시민교육연구, 50(4), 175-195.
- 이정우·임은진(2018), 2015 개정 교육과정 통합사회 과목 운영 실태 조사 연구, 교사교육연구, 58(2), 183-194.
- 임은진·길현주·이정우(2019), 2015 개정 교육과정 ‘통합사회’의 교육과정 실행에 대한 질적 사례연구, 사회과교육, 58(3), 37-56.
- 장의선(2019), 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스킵프와 시퀀스 연구: 지리교육의 5대 빅 아이디어를 중심으로, 사회과교육연구, 26(1), 57-74.
- 조의호(2019), 초등학교 사회과 평가 계획 현황 분석, 사회과교육, 58(3), 137-158.
- 차조일·강대현(2019), 교과 역량에 기초한 사회과 성취기준 재구조화 연구: ‘통합사회’의 기능 술어 분석과 재구조화를 통하여, 시민교육연구, 51(3), 121-150.
- 충청북도교육청(2023), 2023학년도 고등학교 학업성적관리 도움자료, 충북-2023-25.
- 한국교육과정평가원(2017), 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 사회과 평가기준 개발 연구.

- 허수미(2018), ‘통합사회’ 성취기준과 수행과제에 반영된 핵심역량 특성 분석, 사회과교육연구, 25(4), 109-129.
- 허태윤·이규일(2021), 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 체육과 평가 실태 분석: 연간 평가계획서 중심으로, 교과교육학연구, 25(5), 349-358.
- W. James popham(2018), Classroom Assessment: What Teachers Need to Know (8th ed.), Pearson.

교신저자: 강창숙, 충북대학교 지리교육과, 교수, gaia2004@cbnu.ac.kr

M E M O

Lined writing area for notes.

모의헌법재판 수업의 필요성과 구현 방안 연구: 숙의 경험을 위한 집단적 의사결정 모형의 재구성*

문 유 정

부천북고등학교 교사

I. 서론

오늘날 민주주의의 의사결정 방법으로 가장 먼저 떠오르는 것은 ‘다수결의 원리’이다. 사람들은 다수결의 원리에 관하여 관습적인 친숙성을 지니고 있으며, 그만큼 특별한 이견 없이 다수결의 원리가 민주적 공정성을 나타내는 확실한 방안이라 믿고 있다(에듀인뉴스, 2021). 실제로 다수결의 원리는 근대 이후 대의제와의 불가분의 관련 속에서 민주주의의 가장 중요한 기초의 하나로 인정받았으며, 그 결과 오늘날 민주주의 하의 모든 국가 권력은 다수의 이름으로 행사되고 있다(홍성방, 1993, 2-3). 이러한 면에서 앞선 견해는 일부 타당하지만, 다수결의 원리가 충분한 정당성을 지니는가에 대해서는 의문의 여지가 있다. 다수결의 원리가 그 자체로 완벽한 의사결정 방법이기 때문에 정당성을 갖는 것은 아니기 때문이다. 경험적으로 보면 교실의 상황도 이와 크게 다르지 않다. 수업 시간에 학생들에게 ‘민주주의’ 하면 떠오르는 것을 자유롭게 말해보게 했을 때 자주 등장하는 개념이 바로 ‘선거’와 ‘다수결’이다. 물론 선거와 다수결이 민주주의와 깊은 관련이 있는 것은 사실이지만, 상기한 이유에서 이를 곧 민주주의라고 기계적으로 인식하는 것은 적절하지 않다.

민주주의는 모든 사람이 동등하게 이성적 사고와 판단력을 가지며 지배에 참여할 자격에 있어 평등하다고 전제하고, 토론을 통해 중요한 일을 결정해야 한다고 본다. 따라서 구성원들이 공동체 문제에 대해 충분히 토론하고 협의하는 과정은 민주주의의 본질적 요소이다. 여기서 토론이란 자유로운 의견 표현과 충분한 협의의 과정을 거쳐 합의(consensus)에 도달하는 과정이다. 그런데 충분한 시간과 절차를 거쳐 토론했음에도 불구하고 의견 차이가 좁혀지지 않아 상호 합의에 이르지 못하는 경우, 최종적인 의사결정 방식으로 다수결을 선택한다(박상준, 2020, 108). 이러한 측면에서 다수결의 원리는 민주주의 사회에서 집단의 의사를 결정함에 있어 필수 불가결하다고 볼 수 있으나, 이는 현실적인 대안이므로 시민들은 집단의 의사를 결정하기 전에 충분히 대화하고 토론하고자 꾸준히 노력하여야 한다.

교육적 차원, 특히 민주시민의 양성을 목표로 하는 사회과에서도 이를 대한 여러 노력이 강

* 본 발표문은 문유정(2025)의 한국교원대학교 일반대학원 석사학위 청구논문을 수정·요약한 것이다.

구되어야 한다. 그러나 사회과 교육과정에서의 민주주의 교육에 대한 선행 연구를 살펴볼 때, 이와 같은 부분이 충분히 다루어지지 않고 있음을 확인할 수 있다. 먼저 강대현·은지용(2022)은 민주주의 이념과 원리, 시민 참여와 민주적인 생활 태도 등이 주로 지식 위주로 가르쳐지고 있으며, 현행 정치제도를 강조하다 보니 민주주의 문화와 관련된 내용이 부족한 편임을 지적하고 있다. 무엇보다 학생들이 민주주의를 내용과 지식으로 배워서 민주주의와 관련된 특정 문제나 쟁점에 대해서 토론하고, 민주주의를 실천할 수 있는 경험을 제공하는 데 있어서 한계를 보이고 있음을 확인할 수 있다(강대현·은지용, 2022, 235). 아무리 대화와 토론을 통한 의사결정이 바람직한 방식이라고 교육하더라도 학생들이 그러한 의사결정 과정을 실제로 경험해 보지 못한다면 제대로 된 학습이 이루어졌다고 보기 어렵다. 의사결정 과정을 단순히 ‘아는 것’과 ‘할 수 있는 것’은 본질적으로 다른 문제이기 때문에, 의사결정 능력의 향상을 위해서는 지식을 습득함과 동시에 실제로 행동하는 경험이 요구된다(박형준·고은희, 2002, 126). 이를 앞선 문제의식과 연결해 보자면, 결국 학생들은 집단적 의사결정 과정에서 충분히 대화하고 토론하며 숙의하는 과정을 제대로 경험해 보지 못해 일상에서 실천하지 못하는 것이고, 결국 비교적 쉬운 방법인 다수결을 선택하는 것이라고 말할 수 있다.

따라서 사회과 교육에서는 학생들이 민주주의에 대해 폭넓게 이해할 수 있도록 집단적 의사결정 과정에서 숙의하는 경험을 제공할 필요가 있다. 이때 숙의하여 집단의 의사를 결정하는 대표적인 사례를 토대로 상황을 구성한다면 더 효과적인 학습을 기대할 수 있을 것이다. 또한 학생들이 서로 충분히 대화하고 토론하기 위한 집단적 의사결정 상황이 전제되어야 하므로, 기존 사회과 집단적 의사결정 모형을 재구성하여 수업을 구안하는 것이 필요하다.

이러한 맥락에서 본 연구는 헌법재판관들이 헌법적 쟁점에 대해 결정을 내리는 헌법재판을 숙의의 과정을 거쳐 집단의 의사를 결정하는 사례로 보고, 학생들이 한 명의 헌법재판관이 되어 집단적 의사결정을 내리는 ‘모의헌법재판 수업’의 필요성을 밝힌다. 이러한 모의헌법재판 수업이 기존 사회과 집단적 의사결정 모형이 가지는 한계를 보완할 수 있다고 보고, 집단적 의사결정 모형을 재구성한 수업 사례로서 모의헌법재판 수업의 구현 방안을 모색한다.

구체적인 연구의 내용은 다음과 같다. 첫째, 이론적 논의를 통해 민주주의 의사결정 방법인 다수결의 원리에 있어 숙의의 과정이 중요함을 제시하고, 헌법재판에서 이루어지는 의사결정이 숙의를 통한 집단적 의사결정의 사례로 볼 수 있는지에 대해 탐구한다. 또한 선행 연구를 통해 기존 집단적 의사결정 모형은 충분한 숙의 과정을 경험하는 데 한계가 있음을 확인하고, 이를 보완하여 재구성한 집단적 의사결정 모형의 수업 사례로 모의헌법재판 수업의 필요성을 제시한다.

둘째, 집단적 의사결정 과정에서 숙의를 경험하기 위한 모의헌법재판 수업을 구현한다. 본 연구에서 제안하고자 하는 모의헌법재판 수업의 특징과 구체적인 수업 단계를 그 구현 방안으로 제시한다. 또한 모의헌법재판 수업이 집단적 의사결정 과정을 위한 수업인 만큼 협력적 상황을 구성하기 위해 고려해야 할 사항 등을 언급한다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행 연구 검토

1. 이론적 배경

민주주의에서 모든 국민은 정치적 의사의 가치에 있어서 평등하다. 또한 모든 국민의 정치적 의사는 다양하므로 정치적 영역에서는 여러 가치가 혼재하여 있다. 그렇기 때문에 정치적 영역에서 절대적 평등과 가치의 다양성의 인정이라는 전제하에서 국가의 의사결정은 최종적으로는 다수결의 원리에 따를 수밖에 없다. 원칙적으로 그 밖에 다른 정당화를 생각할 수 없기 때문이다(정필운·박선웅, 2015, 55). 그렇다면 다수결의 원리란 무엇일까? 다수는 수적(數的) 집단들 사이의 일의적(一義的) 관계 지정이며, 그때 그때의 수적 전체에서 다른 부분보다 하나라도 우세한 부분을 가리키므로, 다수결의 원리란 이러한 다수가 공통의 관심사에 대하여 결정을 내린다는 것을 뜻한다(홍성방, 1993, 4-5). 다만 의사결정의 기준으로서 다수의 의사는 그 자체로 질적 우월성을 징표한다고 보기는 어렵다. 따라서 다수결의 원리가 자유와 평등을 기초로 하여 보장되는 인간의 존엄을 지향하는 민주주의에서 제 몫을 제대로 수행하기 위해서는 여러 전제를 충족해야 한다.

다수결이 정당화되기 위하여 충족되어야 할 전제에 대해서는 여러 가지 학설이 있다(U. Scheuner, 1973; K. Stern, 1977; K. Hesse, 1991)¹⁾. 다양한 학설들을 대체로 정리하면 다수결이 정당화되기 위한 전제 조건을 크게 두 가지로 요약해볼 수 있다. 첫째, 다수의 의사를 확인하고자 하는 다수결이 정당화되기 위해서는 서로의 의사를 교환하고 토론하는 숙의 절차가 전제되어야 한다. 이 과정에서 소수자의 의견이 존중되어야 하며, 결코 소수자의 의견이 다수에 의하여 무시되는 형태로 의견이 수렴되어서는 안 된다. 둘째, 다수와 소수가 교체될 수 있는 가능성이 보장되어야 한다. 어떠한 세력이라도 모두 평등하게 정치적인 의사 형성 과정에 참여하여 시대나 상황에 따라 다수가 될 수 있어야 다수결은 의미가 있다. 그런데 그 교체가 가능하지 않은 소수가 있으므로, 사회에서 다수가 될 가능성이 거의 없는 소수에 대해서도 인정하고 보호해야 한다(김선화, 2016, 8).

이렇듯 민주주의 의사결정 방법으로서 다수결 원리가 정당화되기 위해서는 의사결정 과정에 모두가 자유롭고 평등하게 참여하여 충분히 숙의하여야 하며, 숙의 과정에서 소수의 의견 또한 중요하게 고려되어야 한다. 이는 곧 다수의 의사를 집단의 의사로 결정하기 위해서는 다수의 의사를 형성해가는 과정이 중요함을 의미한다. 또한 같은 다수결 이더라도 그 다수를 어떻게 볼 것인가에 따라 구체적인 의사결정 과정은 달라진다. ‘단

1) U. Scheuner(1973)는 결정 참여자 사이의 평등 원리에 기초한 구성, 다수결로 결정될 범위의 모든 구성원들을 포함하는 확고한 법적 유대의 존재 및 견해와 정당의 다양성 인정과 결정의 개방성에 의하여 정당화된다고 주장했다. K. Stern(1977)은 투표권자의 평등, 자유롭고 개방된 의견과 의사 형성을 기초로 한 규율된 절차에 의한 다수의 확인을 전제 조건으로 들었으며, K. Hesse(1991)는 소수와 관련하여 볼 때 다수 관계의 가능성 및 다수 관계의 변경가능성이라는 기본 전제 하에서만 실질적으로 정당한 결정 방식이 된다고 보았다(홍성방, 1993, 15).

순다수결' 과 '가중다수결' 은 모두 다수결이지만, 결정을 위해 필요로 하는 '다수' 의 크기가 다르기 때문에 의사결정 과정이 달라지는 것이다. 이 중, 다수결에 있어 중요한 숙의를 이끌어내기 위해서는 단순다수결보다 가중다수결이 효과적인 대안으로 고려될 수 있다. 가중다수결은 단순 다수의 찬성만 아니라 소수의 찬성까지 얻는 것을 목적으로 하므로 충분한 숙의가 필요하기 때문이다.

집단적 의사결정 과정에서 충분한 숙의가 이루어지는 대표적인 사례로 살펴볼 수 있는 것이 바로 '헌법재판에서의 의사결정' 이다. 헌법재판관들의 내부적인 의사결정 과정인 평의와 평결 과정에서 재판관들은 함께 숙의하며 의사를 결정하고자 하기 때문이다. 구체적으로 「헌법재판소법」에 근거하여 확인할 수 있는 헌법재판의 일반적인 심판절차는 크게 심판청구 → 심리 → 종국결정의 순서로 이루어진다. 특히 헌법재판 절차 가운데 재판관들 간의 의사결정 과정이 잘 드러나는 부분이 바로 심리와 종국결정 과정에서 이루어지는 평의, 평결 절차이다. 구체적인 절차에 대한 내용은 다음과 같다(그림 1).

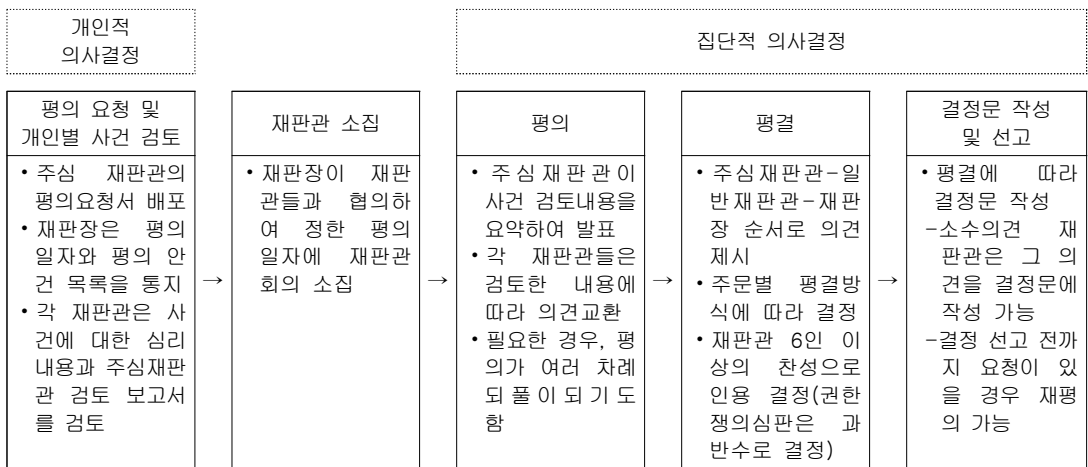


그림 1. 헌법재판의 평의·평결 과정

이러한 헌법재판에서 이루어지는 의사결정을 집단적 의사결정 과정에서 숙의가 이루어지는 대표적인 사례로 볼 수 있는 근거는 다음과 같다. 첫째, 헌법재판에서 이루어지는 헌법 해석은 숙의가 필요한 과정이기 때문이다. 헌법적인 분쟁을 유권적으로 해결하는 헌법인식작용인 헌법재판(허영, 2014, 3)은 헌법에 대해 해석하는 과정이 필수적이다. 이는 헌법이 국내최고법규범으로 일반성과 보편성을 갖는 동시에 규율대상을 추상화하여 법제화하는 근본규범이기 때문이다(전광석, 2021, 3).

둘째, 헌법재판에서 이루어지는 평의는 재판관들이 헌법재판소의 의사를 결정하기 위해 토론하며 숙의하는 과정이기 때문이다. 평의 절차는 헌법재판관들이 헌법적 쟁점에 대해 분석하고 논의한 결과를 토대로 결정을 내리기 위한 과정이다. 이때 결정을 내리기 위해 재판관 9명

각자의 의사를 하나로 집약하여 헌법재판소의 의사로 확정하여야 한다. 평의 절차를 거치면서 재판관 개개인의 선호는 변할 수 있으므로 다수의 의견을 최대화하고자 충분한 숙의의 과정을 거치게 된다.

셋째, 헌법재판에서 이루어지는 평결은 다수의 최대화를 추구하며 소수 의견의 타당성을 최대한 고려하기 때문이다. 헌법재판에 있어서 일부 재판 유형의 결정이 가중다수결에 의한다는 점, 결정문에 소수의견을 표시할 수 있는 소수의견제도가 존재한다는 점이 그 구체적인 이유이다. 헌법 제113조 제1항은 “헌법재판소에서 법률의 위헌결정, 탄핵의 결정, 정당해산의 결정 또는 헌법소원에 관한 인용결정을 할 때에는 재판관 6인 이상의 찬성이 있어야 한다”고 규정하고 있다. 헌법재판관이 총 9인인 것에 비추어보아 헌법 제113조 제1항은 가중다수결의 방식을 규정하고 있다는 것을 알 수 있다. 앞서 살펴보았듯 가중다수결은 단순 다수의 찬성만이 아니라 소수의 찬성까지 얻는 것을 목적으로 하므로 숙의를 유도하며, 소수의 의견을 존중하여 다수를 최대화하고자 한다. 또한 결정문을 작성할 때 법정의견과 다른 의견을 가진 재판관이 소수의견을 표시할 수 있도록 한 소수의견제도를 통해 헌법재판의 의사결정 과정에서 소수를 존중하고자 한다는 것을 알 수 있다.

2. 선행 연구 검토

학생들이 집단의 의사를 결정하기 위해 대화하고 토론하는 과정을 경험할 수 있는 사회과 수업으로 ‘집단적 의사결정학습’을 생각해 볼 수 있다. 표준국어대사전에 따르면 ‘숙의’란 ‘깊이 생각하여 충분히 의논함’을 의미하는데, 여기서 ‘의논’은 ‘어떤 일에 대하여 서로 의견을 주고받음’을 뜻한다. 따라서 숙의는 둘 이상의 사람이 의사를 결정하는 상황, 즉 ‘집단적 의사결정’ 상황을 전제로 하는 것이므로, 숙의의 과정을 경험하기 위해서 집단적 의사결정학습이 필요하다.

사회과 의사결정학습에서 ‘의사결정’이란 어떤 문제 상황에 직면했을 때 개인적·사회적 문제를 해결하기 위한 최종적인 판단을 내리는 과정과 그 판단에 따른 행위를 말한다. 의사결정의 종류를 결정을 내리는 주체에 따라 분류하면, 개인이 자신의 의사를 결정하는 것을 ‘개인적 의사결정’으로, 타인과의 합의를 통하여 집단의 의사를 도출하는 것을 ‘집단적 의사결정’으로 나눌 수 있다(최용규 외, 2014, 172). 즉, 집단적 의사결정학습은 집단의 구성원이 사회 문제에 대해 개인적 결정을 한 후에 다른 구성원과의 협상과 타협을 통해 집단적 결정을 하는 과정을 다루는 것이다(Woolever & Scott, 1988, 78).

집단적 의사결정학습의 대표적인 모형으로는 Massialas & Hurst 모형(1978)과 Stahl의 의사결정 에피소드 모형(1994)이 있다. Massialas & Hurst 모형은 합리적 의사결정을 위해서는 개인적으로 이루어지는 과정과 집단적으로 이루어지는 과정이 필요하다고 보고, 개인적 과정 4단계와 집단적 과정 7단계로 나누어 제시하고 있다(Woolever & Scott, 1988, 80). 이 모형에서 최종 결정은 다수결 투표로 이루어진다. Stahl의 의사결정 에피소드 모형은 학생들이 배워야 할 내용을 하나의 일화로 만들어 그 일화를 완성하는 과정에서 달성해야 할 목표와 내용을

학습할 수 있도록 하는 방법으로, 토론을 통해 집단의 의견을 만장일치로 도출해나간다.

집단적 의사결정 모형으로서 Massialas & Hurst 모형과 Stahl 모형의 의의와 한계에 대한 연구는 다수 진행되었다. 김신희(1988)의 선행 연구를 토대로 살펴보면, Massialas & Hurst 모형은 사회 문제의 민주적이고 현명한 해결을 위한 집단 의사결정 과정을 경험하고 학습할 수 있다는 데서 그 의의가 있다. Massialas & Hurst 모형은 집단적 의사결정과정에서 민주적 절차의 중요성과 집단적인 협상과 타협의 과정을 통한 의견의 수렴 과정을 제공하기 때문에 학생들은 그 과정을 경험하면서 토론을 통해 서로 이해할 수 있으며, 민주적 의사결정 방법을 운용할 수 있는 능력을 향상시킬 수 있다(김신희, 1998, 20-21).

그러나 선행 연구들에 따르면 Massialas & Hurst 모형은 3가지의 한계점이 존재한다. 첫째, 집단 의사결정의 흐름을 보여주는 것은 하나, 구체적으로 최종 결론이 도출되기까지 집단 내에서 어떤 과정을 거치는지에 대해서는 아무런 정보도 제공해 주지 못한다(주은옥, 2001, 315; 박형준·고은희, 2002, 128; 배진숙, 2009, 42). 둘째, 투표를 통한 다수결의 방식에 의존하여 집단의 의사를 결정해 버린다(김신희, 1998, 24; 주은옥, 2001, 315; 박형준·고은희, 2002, 128; 배진숙, 2009, 42). 다수결로 결정하기 전에 구성원들이 충분히 대화하고 토론하는 과정이 중요하게 다루어져야 하나, 그저 다수결로 결정해 버리는 방식은 충분한 논의가 이루어지지 않을 수 있으며, 소수의 불만이 존재할 소지가 있다. 셋째, 토론의 과정이 집단의 의사를 형성해 나가는 과정이 아니라 일방적 설득과 의견의 경쟁이며, 승패를 건 대결의 과정으로 인식될 우려가 있다(김신희, 1998, 25; 배진숙, 2009, 42-43). Massialas & Hurst 모형에서는 개인적 의사결정을 토대로 단지 자신의 의견과 같은 사람들을 찾아 집단을 형성하거나, 의견이 다른 사람들에게 자신의 의견을 설득하는 것에 초점에 맞추어져 있기 때문이다.

한편, Stahl의 의사결정 에피소드 모형은 학생들이 창조적으로 에피소드의 내용을 완성해 나가면서 흥미롭게 학습할 수 있으며(박형준·고은희, 2002, 128), 상세한 결정 상황에 대한 제시와 매우 체계화되고 구조화된 선택 상황을 제시함으로써 집단 의사결정 상황을 유도하려고 시도했다는 점(배진숙, 2009, 49)에서 의의가 있다.

그러나 선행 연구에 따르면, Stahl 모형은 만장일치에 의한 단일한 의사결정을 목표로 한다는 점에 있어 한계가 있다(배진숙, 2009, 49; 송충진, 2013, 66). 만장일치란 의사결정 과정에서 선호의 변경을 인정하고, 구성원들이 상대방의 입장을 경험하거나 이해하여 선호를 변경해야만 가능하나, Stahl 모형에서는 어떤 방식으로 토론을 진행하며 합의를 도출해낼 수 있는지에 대해 구체화하지 못하여 궁극적인 의미의 만장일치가 불가능하다.

이렇듯 기존 집단적 의사결정 모형은 구체적인 집단 의사결정의 과정을 보여주지 못한다는 점, 최종 의사결정 방식으로 다수결 혹은 만장일치를 제시하고 있으나 이는 충분한 토론과 숙의를 이끌어내는 의사결정 방법으로 고려된 것이 아니라는 점의 한계가 있음을 확인할 수 있다. 따라서 학생들이 민주적인 집단적 의사결정 과정을 경험할 수 있도록 기존 사회과 집단적 의사결정 모형의 한계점을 보완하여 집단적 의사결정 모형을 재구성할 필요가 있다. 이때 고려해야 할 점은 첫째, 집단적 의사결정의 목적은 구성원 간 충분히 토론하고 숙의하여 의사를 결정하고자 하는 것이어야 하며, 토론을 위한 구체적인 기준을 제시하여야 한다. 둘째, 집

단 내에서 다수의 의사를 최대화하기 위해 필요한 요건들을 수업의 구체적인 요소로 제시하여야 한다. 예를 들어, 집단적 의사결정을 위해 충분한 숙의와 토론의 과정을 거칠 것, 이 과정에 모든 구성원이 평등하게 참여할 것, 소수의 의견을 존중할 것 등이 있다.

이를 위한 대안으로 헌법재판관들의 의사결정 과정을 차용하여 집단적 의사결정 모형을 재구성할 수 있다. 특히 모의학습의 형식으로 학생들이 한 명의 헌법재판관이 되어 헌법재판에서의 의사결정 과정을 경험하는 모의헌법재판 수업이 하나의 대안이 될 수 있다. 헌법재판에서는 헌법재판관들이 평등하게 의사결정 과정에 참여하며, 집단적 의사결정 과정에 있어 실정법이 숙의를 위한 기준으로 제시될 수 있기 때문이다. 또한 앞서 살펴보았듯 헌법재판에서 이루어지는 의사결정 과정은 숙의를 통한 집단적 의사결정의 사례로 볼 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 집단적 의사결정에서 숙의 경험을 위한 모의헌법재판 수업의 구현

1. 모의헌법재판 수업의 구현 방안

1) 모의헌법재판 수업의 특징

재판의 과정을 잘 들여다보면 대립적인 구도와 협력적인 구도를 모두 발견할 수 있다. 표준국어대사전에 따르면, 재판은 ‘구체적인 소송 사건을 해결하기 위하여 법원 또는 법관이 공권적 판단을 내리는 일 또는 그 판단’이다. 그러다 보니 사건 당사자들은 법관에게 자신의 옳음 혹은 정당함에 대해 호소하며 상대방과 대립하는 모습을 보인다. 반면 법관은 사건에 대한 판단을 단독으로 내리는 경우도 있으나, 여러 법관과 함께 판단을 내리기도 한다. 법관들이 함께 결정을 내리는 경우, 법관들은 법원으로서 하나의 결정을 내리기 위해 의견을 나누며 협력하는 모습을 보인다. 재판에서는 이렇듯 다양한 모습들이 나타나는데, 수업에서 재판의 모습을 다루는 모의재판 또한 재판 과정에서의 대립적인 구도를 다룰 수도 있으며, 협력적인 구도를 다룰 수도 있다. 검사와 변호인 간 혹은 원고와 피고 간의 법적 공방을 주로 다루는 기존 모의재판 수업은 전자에 해당한다. 하지만 재판 과정에서 대립적인 구도를 다루는 수업은 학생들이 서로 협력하여 숙의하는 경험을 제공하는 데에는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 모의재판 수업의 한계를 보완하여 재판 과정에서의 협력적인 구도를 다루는 모의재판 수업을 ‘모의헌법재판’의 형태로 제시하고자 한다.

본 연구에서 구안한 모의헌법재판 수업의 특징은 다음과 같다. 첫째, 모의학습이나 역할극 등의 형태로 제시된 기존 모의재판 수업과 달리 헌법재판관들의 집단적 의사결정 과정에 초점을 맞췄다는 점에서 집단적 의사결정학습을 토대로 수업을 구성한다. 둘째, 기존 집단적 의사결정 모형의 한계를 보완하여 집단적 의사결정 모형을 재구성하여 수업

을 구성한다. 구체적으로 기존의 집단적 의사결정 모형과 달리 숙의를 위한 기준을 명확히 제시하고, 헌법재판 자체에서 도출되는 숙의를 통한 집단적 의사결정의 요소를 수업 단계에 제시한다.

기존 사회과 집단적 의사결정 모형의 한계를 보완하여 재구성한 집단적 의사결정 모형은 구성원 간 충분히 토론하고 숙의하여 집단의 의사를 결정하고자 하는 것을 목적으로 해야 하며, 이를 위해 토론 과정에 있어 구체적인 기준이 제시되어야 한다. 헌법재판의 경우 실정법에 근거하여 재판에 있어서 심사가 이루어지므로, 이러한 심사 기준이 헌법재판관 평의 과정에 있어 숙의의 기준으로 활용된다. 구체적으로 ‘과잉 금지의 원칙’은 기본권 보장을 위한 헌법 원칙으로서 오늘날 헌법재판을 위한 보편적 심사 기준으로 사용되고 있다. 따라서 모의헌법재판에서 학생들은 헌법재판관이 되어 자신의 의견을 결정하기 위해 과잉 금지의 원칙을 의사결정의 기준으로 삼을 수 있다. 특히 과잉 금지의 원칙에 근거하여 기본권 침해 여부를 분석하다 보면 헌법적 쟁점을 둘러싸고 사람들이 서로 의견 상의 불일치를 보이는 개념 정의, 사실문제, 가치문제 등에 대해서 분석할 수 있다(전제철, 2012, 170). 모의헌법재판에 있어 과잉 금지의 원칙은 개인적 의사결정 단계에서의 의사결정 기준이 될 수 있을 뿐만 아니라 헌법재판 평의 단계에서 집단적 의사결정에 있어 숙의의 기준이 될 수 있다.

또한 기존 사회과 집단적 의사결정 모형의 한계를 보완하여 재구성한 집단적 의사결정 모형으로서 모의헌법재판 수업은 의사결정에 있어 최대한 많은 사람들의 의견을 반영하기 위한 요소들을 수업 단계에 명시적으로 제시하여야 한다. 이러한 요소들은 헌법재판 자체에서 도출되는 것으로, 모든 헌법재판관이 평등하게 토론 과정에 참여한다는 점, 집단의 의사결정을 위해 충분한 대화와 토론을 통한 숙의의 과정을 거친다는 점, 단순다수결에 비해 숙의를 이끌어내고 소수의 의견을 고려하는 가중다수결에 의해 최종 의견을 결정한다는 점, 소수 의견도 배제하지 않고 결정문에 그 내용을 담을 수 있게 한다는 점이다.

2) 모의헌법재판 수업의 단계

집단적 의사결정 모형의 수업으로서 모의헌법재판 수업을 다음과 같이 개인적 의사결정 4단계와 집단적 의사결정 5단계로 나누어 설계하였다(표 1).

표 1. 집단적 의사결정 모형을 재구성한 모의헌법재판 수업 단계

구분	모의헌법재판 수업 단계	실제 헌법재판 절차
1. 개인적 의사결정	1) 사건 개요 확인	재판관 개인별 사건 검토 ²⁾
	2) 헌법적 쟁점의 정의 : 과잉 금지의 원칙에 근거하여 용어 정의, 과학적 지식 탐구, 가치 탐구 수행	
	3) 인용 혹은 기각의 결정	
	4) 결정의 평가와 선택	
2. 집단적 의사결정	1) 헌법재판관 모둠 구성	평의를 위한 재판관 회의 소집
	2) 모둠 내 헌법재판관 평의	평의
	3) 모둠 내 각 헌법재판관의 결정 진술	평결
	4) 합의 혹은 가중다수결에 의한 집단의 최종 의사결정	
	5) 모둠별 결정문 작성 및 선고 - 모둠별 결정문 작성 - 모둠별 결정문 선고 - 실제 결정문과의 비교	결정문 작성 및 선고

또한 모의헌법재판 수업은 권리구제형 헌법소원의 재판 절차를 토대로 하여 구성하였다. 다만 실제 헌법재판에서는 심판의 청구가 있으면 우선 재판관 3명으로 구성되는 지정재판부가 사전 심사를 하여 심판의 각하 여부를 판단하나, 본 연구에서 구상한 모의헌법재판 수업은 사전 심사를 거쳐 적법한 청구임을 전제로 정식 재판에 회부된 이후의 단계로 설계하였다.

개인적 의사결정을 위한 모의헌법재판 수업 단계는 1)판례의 사건 개요 확인 → 2)헌법적 쟁점의 정의 → 3)인용 혹은 기각의 결정 → 4)결정의 평가와 선택으로 진행된다.

개인적 의사결정 과정의 1단계는 사건 개요 확인 단계이다. 사건 개요는 실제 헌법재판 판례에서 심판 청구 요지에 해당하는 것으로, 교사는 재판에서 다루게 될 사건의 배경과 심판 대상, 주요 쟁점 등에 대해 학생들에게 소개한다. 예를 들어, 실제 헌법재판소 판례인 적시 명예훼손죄의 표현의 자유 침해 여부에 관한 사건(2017헌마1113)을 다루는 경우, 교사는 심판 청구인이 헌법소원 심판을 청구하게 된 배경을 학생들에게 소개하고, 사실 적시 명예훼손에 관한 형법 제307조 제1항이 청구인의 기본권을 침해하는지의 여부가 심판 대상임을 안내한다. 이때 교사는 허위가 아닌 진실한 사실을 적시하여 타인의 명예를 훼손한 경우에도 형사처벌을 하도록 규정한 심판 대상 조항이 과잉 금지의 원칙에 반해 표현의 자유를 침해함으로써 위헌인지의 여부가 주요 쟁점임을 제시한다.

2단계는 헌법적 쟁점의 정의 단계이다. 1단계에서 교사가 제시한 심판 대상이나 주요 쟁점에 구체적으로 이해하기 위해 학생들은 헌법적 쟁점과 관련한 용어 정의, 과학적 지식 탐

2) 평의를 요청하는 절차에서 재판관이 개인적으로 사건을 검토하는 시간을 가진다는 것을 알 수 있다. 사건의 주심을 맡은 재판관은 평의일을 지정하여 해당 사건에 대한 검토보고서를 첨부한 평의요청서를 각 재판관에게 배포하면서 평의를 요청한다. 이는 재판관들이 해당 사건에 대한 심리내용과 주심재판관의 검토보고서를 충분히 검토할 수 있는 시간을 두는 것이다(서보건, 2007, 309).

구, 가치 탐구를 수행하되, 과잉 금지의 원칙에 근거하여 구체적인 활동을 수행한다. 예를 들어, 사실 적시 명예훼손에 관한 형법 제307조 제1항이 개인의 표현의 자유라는 기본권을 침해하는지의 여부를 확인하기 위해 과잉 금지의 원칙에 근거하여 분석할 수 있다. 이때 형법 제307조 제1항에서 의미하는 ‘공연히’란 무엇이며, ‘표현의 자유’라는 기본권 개념을 어떻게 해석할지 등과 같은 용어 정의, 실제 사실 적시로 인해 누가 어떤 피해를 보았는지, 형법 제307조 제1항으로 인해 처벌을 받은 사람들은 어떠한 목적으로 사실을 적시하였으며, 그로 인해 어느 정도의 처벌을 받았는지 등과 같은 과학적 지식 탐구, 사실 적시로 인해 침해받을 수 있는 ‘사생활의 비밀과 자유’와 형법 제307조 제1항으로 인해 침해받을 수 있는 ‘표현의 자유’ 사이에서 생기는 가치 갈등 문제 등에 대해 분석할 수 있다.

3단계는 인용 혹은 기각의 결정 단계이다. 2단계를 수행한 학생들은 각자 과잉 금지 원칙에 따라 심판 대상이 청구인의 기본권을 침해하였는지의 여부에 따라 위헌 여부를 판단하여 위헌이라면 인용 결정, 위헌이 아니라면 기각 결정을 내린다. 예를 들어, 형법 제307조 제1항이 청구인의 표현의 자유를 침해하였는가의 대해 목적의 정당성, 수단의 적합성, 피해의 최소성, 법익의 균형성을 모두 충족하여 과잉 금지의 원칙을 위반하지 않았으므로 해당 심판을 기각하는 결정을 내리거나, 목적의 정당성과 수단의 적합성은 충족하였으나 공연한 사실 적시 표현 행위로 타인의 명예를 훼손한 행위에 대해 형사처벌 이외에 덜 제약적인 대안이 존재하여 피해의 최소성을 충족하지 못하였다는 판단으로 해당 심판을 인용하는 결정을 내릴 수 있다.

4단계는 결정의 평가와 선택 단계이다. 학생 개인은 한 명의 헌법재판관으로서 3단계에서 자신이 내린 결정이 심사 기준에 근거하여 심사숙고하여 내린 결정인지, 해당 결정으로 인해 초래될 긍정적·부정적 결과를 예상하여 자신의 결정에 대해 평가하고, 자신의 입장을 결정한다. 예를 들어, 형법 제307조 제1항은 개인의 표현의 자유를 침해하므로 위헌이며, 해당 심판을 인용하는 결정을 내린 학생은 형법 제307조 제1항의 개정 혹은 삭제로 발생하게 될 사회적인 긍정적인 효과, 부정적인 효과를 예상하여 자신의 결정에 대해 평가할 수 있다. 결정에 대한 평가를 토대로 개인적으로 최종 결정을 내린다.

이상 4단계의 개인적 의사결정 단계를 거친 후, 헌법재판관 평의·평결을 통해 집단적 의사결정 과정을 진행한다. 집단적 의사결정을 위한 모의헌법재판 수업 단계는 1)헌법재판관 모둠 구성 → 2)모둠 내 헌법재판관 평의 → 3)모둠 내 각 헌법재판관의 결정 진술 → 4)합의 혹은 가중다수결에 의한 집단의 최종 의사결정 → 5)모둠별 결정문 작성 및 선고로 진행된다.

집단적 의사결정 과정의 1단계는 헌법재판관 모둠 구성이다. 예외적인 경우를 제외하고 실제 헌법재판에서는 9명의 헌법재판관이 평의 과정에 참여하므로, 모의헌법재판 수업에서도 기본적으로 9명이 한 모둠이 되어 집단적 의사결정 과정을 진행한다. 다만 교실의 상황을 고려하여 최소 7명에서 최대 9명이 한 모둠을 구성할 수 있도록 한다. 최소 인원이 7명인 이유는 헌법재판 재판관 7명 이상의 출석으로 사건을 심리한다는 헌법재판소법 제23조 제1항의 심판정족수 조항을 근거로 한다. 모둠원을 구성할 때는 개인적 의사결정 결과에 따라 이질적으로 모둠을 구성한다. 예를 들어, 개인적 의사결정 결과가 ‘인용’인 학생 4명, ‘기각’인 학생 5명, 혹은 ‘인용’인 학생 5명, ‘기각’인 학생 4명으로 한 모둠으로 구성한다. 동질적인 모

등보다 이질적으로 구성된 모둠에서 토론이 진행될 때, 다양한 입장과 정보를 더 많이 접할 수 있기 때문에 더 나은 숙의가 이루어지게 한다. 또한 모둠 내에서 모둠 활동을 이끌어갈 수 있는 주심 재판관의 역할을 맡은 학생을 정한다.

2단계는 모둠 내 헌법재판관 평의 단계이다. 실제 헌법재판에서 재판관 회의가 소집되면 주심 재판관이 사건에 대한 검토 내용을 요약하여 발표하고, 모든 재판관은 검토한 내용에 따라 의견을 교환한다. 이처럼 모둠 내에서 주심재판관 역할을 맡은 학생부터 돌아가면서 모든 학생이 개인적 의사결정 단계에서 정한 자신의 결정과 그 근거에 대해 발표하며 의견을 교환한다. 이후 본격적으로 서로 자유롭게 의견을 나누는 토론을 진행한다. 이때 토론은 재판의 심사 기준인 과잉 금지의 원칙을 토대로 진행한다. 예를 들어, 형법 제307조 제1항이 표현의 자유를 침해하는가에 대해 판단하기 위해 목적의 정당성, 수단의 적합성, 피해의 최소성, 법익의 균형성을 기준으로 토론하되, 그 과정에서 용어 정의, 과학적 지식 탐구, 가치 탐구가 함께 진행될 수 있다. 과잉 금지의 원칙을 기준으로 사건을 검토한다는 점에 있어서는 개인적 의사결정 단계의 2단계와 유사하나, 이러한 과정을 개인적으로 진행하느냐, 모둠 내에서 의견을 나누면서 집단적으로 진행하느냐에 있어 차이가 있다. 이때 평의는 집단의 의사를 결정하고자 대화하고 토론하는 과정이므로, 이를 염두에 두고 학생들이 평의에 임할 수 있게 하고, 평의를 위해 충분한 시간을 제공한다.

3단계는 모둠 내 각 헌법재판관의 결정 진술 단계이다. 2단계에서 모둠 내에서 충분한 대화와 토론의 시간을 거친 후, 다시 한번 각 학생은 한 명의 헌법재판관으로서 자신의 결정을 진술한다. 이 과정에서 개인적 의사결정 단계에서의 결과와 입장이 동일할 수도, 아니면 변경될 수도 있다. 진술한 내용을 토대로 집단의 의사가 결정되기 때문에 학생들은 충분히 심사숙고한 후에 결정을 진술하도록 한다.

4단계는 합의 혹은 가중다수결에 의한 집단의 최종 의사결정 단계이다. 3단계에서 진술된 각 헌법재판관 학생의 입장을 토대로 집단의 최종 의사를 결정한다. 모든 학생의 입장이 동일하면 합의를 이루어 하나의 입장으로 집단 의사가 결정되나, 그렇지 않을 경우 결정 정족수인 가중다수결에 의해 집단 의사를 결정한다. 예를 들어, 권리구제형 헌법소원의 경우 인용 결정을 할 때에는 재판관 6인 이상의 찬성이 있어야 하므로, 만약 9명의 학생 중 6명의 학생이 인용 결정, 3명의 학생이 기각 결정을 했을 경우 집단의 최종 의사는 인용으로 결정된다. 반면 5명의 학생이 인용 결정, 4명의 학생이 기각 결정을 했을 경우 집단의 최종 의사는 기각으로 결정된다.

5단계는 모둠별 결정문 작성 및 선고 단계이다. 4단계에서 결정된 집단의 최종 의사를 법정 의견으로 하여 결정문을 작성한다. 결정문에는 주문(主文), 이유, 과잉 금지의 원칙에 따른 근거, 결론, 소수 의견(선택사항)이 제시되어야 한다. 결정문을 작성할 때는 심판에 관여한 재판관 모두 결정문에 의견을 표시하여야 하므로 결정문 작성에 모둠원이 함께 참여한다. 다만 판결 결과에 따라 법정 의견을 기초로 결정문 초안을 작성하되, 결정 주문이나 결정 이유에 대해서 소수의견(반대의견·보충 의견·별개 의견)을 제출하고자 하는 학생은 결정문 초안에 소수의견을 추가하여 결정문 초안을 수정한다. 이후 모든 학생이 결정문 초안에 대한 검토 후

최종 결정문을 확정한다. 모든 모둠이 결정문을 작성했을 경우, 모둠별로 돌아가며 전체 학급을 대상으로 결정문을 선고한다. 모든 모둠의 결정문 선고가 끝나면, 교사는 실제 헌법재판 판례에 대해 설명한다. 다른 모둠의 결정문과 실제 판례 결정문을 확인함으로써 학생들은 토론에 따라 다양한 결과가 도출될 수 있음을 경험할 수 있으며, 모둠 내에서 미처 다루지 못했던 부분에 대해서도 인지하게 되어 사고의 확장을 기대할 수 있다.

2. 모의헌법재판 수업을 위한 고려 사항

집단적 의사결정에 있어 구성원들이 함께 숙의의 과정을 거쳐 의견을 하나로 모아 의사를 결정하기 위해서는 구성원 간 서로 협력할 수 있는 환경이 형성되어야 한다. 환경의 협력성은 사회적 상호 의존 이론(Social Interdependence Theory)에 근거하여 이해할 수 있다. 사회적 상호의존 이론에서 상황은 당사자들의 상호작용, 행동, 태도에 의해 결정된다고 보는데, 상황이 어떻게 구조화되어 있는가에 따라 문제 해결에 있어 긍정적 혹은 부정적 결과를 가져오는 행동 유형이 달라진다고 본다(Walker, 2007, 36; 이지혜, 2014, 71에서 재인용). 또한 협력적 환경에서는 구성원 간 정보에 대한 의사소통이 개방적으로 이루어지고, 구성원들은 각자 다른 사람의 정보에 관심이 있으며, 정확한 의사소통이 가능하다. 또한 상대방과 상대방의 행동에 대한 인식이 더 정확하고 긍정적으로 이루어지기 때문에 이와 같은 환경에서 구성원들은 상대방의 주장에 대한 타당성을 인식하고 서로가 수용할 수 있는 해결책을 모색하게 된다(Johnson & Johnson, 1996, 470-472; 이지혜, 2014, 71에서 재인용). 따라서 수업에서 상황을 협력적으로 구조화하기 위한 방안으로 생각해 볼 수 있는 것이 ‘협동학습’이다.

협동학습이란, 협동이라는 인간 상호작용 과정을 수업의 중심축으로 활용하는 교수-학습 전략으로, 구조화된 수업 상황을 통해 ‘협동 자체’를 학습하는 수업이다. 협동학습은 소규모로 구성된 학습 집단이 구성원 간의 협동적 상호작용을 통해 공동의 학습 목표를 달성함으로써 집단 구성원 모두에게 유익한 학습효과를 얻게 하는 수업 전략이다(모경환 외, 2024, 229). 협동학습의 핵심 요소로는 명확한 학습 목표를 제시하고 이를 집단 구성원들이 공유하는 것, 구성원들 간 목표 달성을 위해 서로 도움을 주고 도움을 받는 등의 긍정적 상호작용이 이루어져야 하는 것, 이질적으로 집단을 구성하는 것, 충분한 학습 시간을 갖는 것, 모둠 활동 이후 사후 반성 시간을 갖는 것 등이 있다(최용규 외, 2014, 334-335). 이러한 협동학습의 핵심 요소들을 고려하여 모의헌법재판에서 모둠 구성원 간 협력적 환경을 구성하기 위해 고려해야 할 점은 다음과 같다.

첫째, 모의헌법재판 수업은 학생들이 함께 충분히 숙의한 후 의견을 모아 집단적 의사결정을 내리는 것이 학습 목표임을 제시한다. 본격적인 수업 활동 전 집단적 의사결정을 내리는데 있어 숙의의 과정이 중요함을 설명하여 의사결정 그 자체보다 의사를 형성해 가는 과정이 중요하다는 것을 학생들이 공유할 수 있게 한다. 최종 의사결정 자체에만 초점을 맞춰 합의를 지나치게 강조하는 구조는 구성원들 간 이견 표출을 제한할 우려가 있다(장덕근, 2020, 28). 또한 학생들이 합의 그 자체가 중요하다는 생각을 가지게 되면 자신의 신념과는 상관없이 약

점이 적은 입장을 취하려는 시도가 나타나므로(Samuelson, 2017, 4-5; 장덕근, 2020, 28에서 재인용), 숙의를 통한 선호의 변화가 이루어지기 어렵다. 따라서 충분히 숙의한 후 의견을 모으는 의사 형성 과정이 중요한 목표임을 제시하는 것이 필요하다.

둘째, 구성원들 간 목표 달성을 위해 긍정적 상호작용이 이루어질 수 있도록 모둠 활동을 안내한다. 모둠 내 공동의 학습 목표가 주어지면 이를 달성하기 위해 구성원이 서로 도와며 학습하게 되어 긍정적인 상호 의존성을 가지게 된다(정문성, 2006, 30). 특히 모의헌법재판 수업에서는 학습 목표가 충분한 숙의의 과정을 거친 후 집단의 의사결정을 내리는 것이므로, 공동의 목표를 달성하기 위해 모둠원 간 서로 필요한 정보나 의견을 적극적으로 공유할 수 있도록 모둠 활동을 안내한다.

셋째, 평의와 평결을 위한 모둠을 이질적으로 구성한다. 이질적인 모둠 구성을 함으로써 자료 수집이나 정리, 의사소통 과정, 아이디어 생성 과정 등에서 긍정적인 상호 의존성이 생길 수 있기 때문이다. 토론 수업에서 입장을 달리하는 학생들을 이질적 구성원으로 볼 수 있기 때문에, 동일한 쟁점에 대해 서로 다른 입장을 가진 학생들로 토론 집단을 구성할 수 있다(이태성, 2012, 48). 이를 위해 헌법적 쟁점에 대한 개인적 의사결정 결과를 고려하여 다양한 의견이 반영되도록 모둠을 구성한다.

넷째, 토론을 위한 충분한 시간을 제공한다. 토론하는 과정에서 나와 다른 사람의 의견이 의미하는 바가 무엇인지 이해할 수 있어야 하며, 이를 토대로 최대한 많은 사람의 의견을 반영하기 위해서는 많은 시간이 필요하다. 따라서 토론을 위해 충분한 시간을 제공하고, 여러 번의 토론 기회를 제공해 주는 것 또한 고려되어야 한다. 다수의 선행 연구에 따르면 더 많은 정보와 숙고 기회가 주어질 경우 기존에 자신이 밝힌 선호와 숙고 이후 밝힌 선호 간에는 차이가 존재하는 것으로 나타났다(심준섭 외, 2018, 197).

다섯째, 모둠 활동이 끝난 후, 다른 모둠의 결정문과 실제 헌법재판 판례를 비교하며 모둠 활동에 대한 성찰 시간을 가진다. 헌법 조항이 추상적이고 포괄적으로 규정되어 있기 때문에, 모의헌법재판에 있어서 구체적인 사례에 적용할 때 그 조항에 대한 학생들의 해석과 판단이 개입된다. 따라서 헌법 조항을 어떻게 해석하고 사례에 적용하느냐에 따라 같은 법적 사실에 대한 견해와 판단이 서로 다를 수 있다. 즉, 헌법적 쟁점에 관한 토론에 있어서 구성원 간 견해의 대립은 결국 추상적인 법 규정이나 개념에 대한 해석과 입장 차이에서 발생하는 것이다(박상준, 2003, 219-220). 이러한 입장의 차이는 토론을 하는 같은 모둠 내에서뿐만 아니라 모둠 간에도 나타난다. 모의헌법재판에 있어서 평결의 내용과 그 이유는 모둠마다 다르게 나타날 수 있으며, 이는 실제 헌법재판소의 결정과도 다를 수 있다. 따라서 모둠 활동이 끝난 후, 모둠 간 결정문과 실제 헌법재판소 판례를 비교하며 모둠 내에서 잘한 점이나 미처 고려하지 못했던 점 등에 대해 성찰하는 시간을 가질 수 있다. 또한 이렇듯 여러 결정 결과를 비교하는 과정을 통해 판례가 고정불변한 진리가 아닌 타협의 결과물이자 잠재적 결론임을 알 수 있으며, 이를 통해 판례를 무비판적으로 인정하는 수용적 법 태도가 아닌 법적 쟁점에 대한 논쟁에 능동적으로 참여하는 적극적 법 태도를 형성할 수 있다(이규환, 2022, 34).

또한 헌법재판 평의 과정에서 숙의가 이루어질 수 있도록 숙의적 토론을 구성하는 요소가

무엇인지 고려하여야 한다. 숙의적 토론을 연구한 선행 연구를 종합해 보면, 숙의적 토론의 요소로 ‘이성적 합리성’, ‘상호 존중’, ‘참여의 평등’, ‘의견 조정성’ 4가지를 꼽을 수 있다(박근영·최윤정, 2014, 46). 따라서 숙의적 토론의 요소를 모의헌법재판에 있어 토론의 규칙으로 제시할 수 있다. 토론 과정에서 학생들이 지켜야 할 토론 규칙은 다음과 같다.

첫째, 이성적 합리성을 위해 학생들은 자신의 주장을 제시하거나, 다른 사람의 주장에 의견을 덧붙일 때는 논리적이고 명확한 근거를 제시하여야 한다. 이는 개인적 의사결정 단계에서 헌법적 쟁점에 대해 과잉 금지의 원칙에 따라 개념 정의, 사실문제, 가치문제 등을 분석한 결과를 토대로 제시할 수 있다.

둘째, 상호 존중을 위해 토론 상대방과 상대방의 의견에 대해 존중하는 태도를 보여야 한다. 학생들은 상대방과 상대방의 의견을 구분할 수 있어야 하고, 토론에 임할 때 나도 옳을 수 있고, 상대방도 옳을 수 있다는 인식을 전제하여야 한다. 원색적인 비난은 삼가야 한다.

셋째, 참여의 평등을 위해 토론에 참여하는 학생들 모두에게 의견 표명의 기회를 고르게 제공하여야 한다. 모의헌법재판에서 본격적인 평의에 들어가기 전 모든 학생이 개인적 의사결정의 결과를 모둠 구성원들을 대상으로 발표하는 점, 평의가 끝난 후 평결을 위해 모든 학생이 의사결정 결과를 제시하는 점, 결정문 작성에 있어서 모든 학생이 함께 참여해야 하는 점 등이 참여의 평등을 고려한 점이라고 할 수 있다.

넷째, 의견 조정성을 위해 학생들은 의견은 항상 변할 수 있다는 점을 상기하여야 한다. 누가 맞고 틀렸는지를 판단하기 위해 토론을 하는 것이 아니라, 헌법재판소를 구성하는 헌법재판관으로서 공동체를 위한 최선의 결정을 내리기 위해 토론을 하는 것임을 인지해야 한다.

이상의 논의를 정리하면, 숙의를 통한 집단적 의사결정 경험을 위한 모의헌법재판 수업을 위해 교사와 학생이 고려해야 할 점을 수업 초반 - 수업 중반 - 수업 후반으로 나누어 정리할 수 있다. 구체적인 내용은 다음과 같다(표 2).

표 2. 모의헌법재판 수업을 위한 교사·학생의 고려 사항

	수업 초반	수업 중반	수업 후반
교사	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들이 함께 충분히 숙의한 후 의견을 모아 집단적 의사결정을 내리는 것을 내리는 것이 학습 목표임을 제시 • 목표 달성을 위해 모둠원 간 정보나 의견을 적극적으로 공유하는 등 긍정적 상호작용이 이루어질 수 있도록 모둠 활동을 안내 	<ul style="list-style-type: none"> • 개인적 의사결정 결과를 토대로 헌법재판 평의·평결을 위한 모둠을 이질적으로 구성 • 최대한 많은 사람의 의견을 반영하여 의사를 결정하기 위해 토론을 위한 충분한 시간 제공 • 숙의적 토론이 이루어질 수 있도록 토론의 규칙 4가지 제시 (이성적 합리성, 상호 존중, 참여의 평등, 의견 조정성) 	<ul style="list-style-type: none"> • 숙의 과정에 따라 모둠별로 의사결정 결과가 다르게 나타날 수 있음을 설명하고, 다른 모둠의 결과 발표를 경청하며 결과를 비교할 수 있도록 안내 • 실제 헌법재판소 판례도 고정 불변한 진리가 아님을 언급
학생	<ul style="list-style-type: none"> • 모둠원과 함께 숙의하여 집단적 의사결정을 내리는 것이 학습 목표임을 확인 	<ul style="list-style-type: none"> • 숙의적 토론 규칙에 따라 모둠 토론에 참여 • 토론을 통해 개인의 의견을 조정하며 집단적 의사결정 과정에 참여 	<ul style="list-style-type: none"> • 모둠활동이 끝난 후 다른 모둠의 결정문과 실제 판례를 비교하며 모둠 활동에 대해 성찰하고 피드백

IV. 결론

본 연구는 학생들이 집단적 의사결정에 있어 숙의하는 과정을 거치는 것이 민주주의에서 중요한 것임을 알고, 이를 실천하기 위해서는 구체적인 경험이 필요하다는 문제의식에서 시작되었다. 이에 기반하여 집단적 의사결정 과정에서 숙의를 경험하기 위한 모의헌법재판 수업의 필요성과 그 구현 방안을 제시하고자 하였다.

연구는 크게 두 부분으로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 민주주의 의사결정 방법으로서 다수결에 대한 이론적 논의를 전개하여 숙의의 중요성을 확인한 후, 숙의를 통한 집단적 의사결정의 사례로서 헌법재판이 부합함을 확인하였다. 이에 대한 근거로는 헌법재판에서 이루어지는 헌법 해석은 숙의가 필요한 과정이라는 점, 헌법재판관 간에 이루어지는 평의는 헌법재판관들이 헌법재판소의 의견을 결정하기 위해 숙의하는 과정이라는 점, 헌법재판에서 이루어지는 평결은 다수의 최대화를 추구하며 소수 의견의 타당성을 최대한 고려한다는 점을 제시하였다. 또한 선행 연구 검토를 통해 기존 집단적 의사결정 모형은 집단적 의사결정을 위한 토론에서 충분한 숙의가 이루어지기 어려우며, 의사결정에 최대한 많은 사람들의 의견을 반영하기 위한 요소들을 고려하지 않는다는 한계점이 있음을 확인하였다. 이러한 한계를 보완하고자 모의헌법재판 수업을 집단적 의사결정 모형을 재구성한 수업으로 제안하였다. 재판관들이 최종 결정을 내리기 위해 의사결정 과정에서 협력하여 숙의하는 측면을 그 근거로 하였다.

둘째, 모의헌법재판 수업을 구현하기 위해 집단적 의사결정 모형을 재구성하여 모의헌법재판 수업의 특징, 단계를 제시하였고, 수업을 위한 고려 사항을 제시하였다. 먼저 모의헌법재판 수업의 목적을 집단적 의사결정 과정에서 충분히 숙의하며 의사를 형성해나가는 것에 두고, 숙의를 위한 기준과 다수의 의사를 최대화하기 위해 필요한 요소들을 고려하여 수업을 구성하였다. 구체적인 모의헌법재판 수업의 단계는 개인적 의사결정의 4단계, 집단적 의사결정의 5단계로 설정하였다. 또한 모의헌법재판 수업을 위해 고려해야 할 사항으로 협력적 환경 구성을 위한 협동학습의 요소와 숙의적 토론을 위한 규칙을 제시하였다.

이에 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다. 첫째, 학생들이 집단적 의사결정 과정에서 숙의를 경험할 수 있는 수업 방안을 제시했다는 점이다. 의사결정 과정을 ‘아는 것’과 ‘할 수 있는 것’은 다르기에 의사결정 과정을 경험할 수 있는 수업을 제공하는 것이 필요하다. 학생들은 수업을 통해 민주주의에 있어 다수결로 의사를 결정하는 것 자체가 중요한 것이 아니라, 토론하고 숙의하며 다수의 의사를 최대화하고자 노력하는 과정이 중요하며, 그러한 과정이 어떻게 이루어지는지 깨달을 수 있을 것이다.

둘째, 헌법재판소에서 이루어지는 헌법재판관들의 의사결정 과정을 이해하고 경험할 수 있는 수업 방안을 제시했다는 점이다. 특히 헌법재판관들이 평등하게 의사결정 과정에 참여하여 실정법에 따라 함께 문제를 해결하고자 하는 상황을 통해 학생들에게 다소 낮은 사법적 의사결정 과정 및 방식에 대해 이해할 수 있다. 또한, 헌법재판관들의 전문화된 의사결정 과정을 경험하고 배움으로서, 이를 토대로 일상생활에서 이루어지는 여러 의사결정의 문제를 해결하는 데 도움이 될 수 있을 것이라 기대한다.

셋째, 그동안 잘 활용되지 않았던 모의헌법재판 수업에 대한 구현 방안을 제시했다는 점이다. 법교육 교수학습 방법으로서 모의재판은 주로 형사재판이나 민사재판의 형식으로 활용되어 헌법재판의 형식으로는 자주 활용되지 않았다. 특히 기존 모의재판 수업에서는 검사와 변호인 간 혹은 원고와 피고 간의 대립적인 구도의 상황을 주로 다루었으나, 모의헌법재판에서는 재판관들이 함께 의사를 결정하는 협력적인 구도의 상황을 다루었다는 점에 있어 기존 모의재판 수업과는 차별성을 지닌다.

그러나 본 연구가 지닌 한계점은 다음과 같다. 첫째, 모의헌법재판 수업의 적용 가능성과 그 효과성을 검증하는 실험연구가 이루어지지 않았다는 점이다. 본 연구는 이론적 탐색 연구로서 학생들이 집단적 의사결정 과정에서 숙의를 경험할 수 있도록 모의헌법재판 수업의 단계를 제시하였으나, 추후에 이를 실제 학교에 적용하여 그 가능성과 효과성을 검증하는 연구가 진행되어야 한다.

둘째, 실제 헌법재판을 토대로 모의헌법재판 수업을 구성하였으나, 헌법재판은 전문가들에 의해 이루어지는 의사결정 과정인 만큼 그 과정이 훨씬 복잡함에도 불구하고 이를 다 고려하지 못했다는 점이다. 이는 모의헌법재판 수업이 법학교육이 아니라 법교육을 위한 교수학습 방법인 만큼 교육적 필요에 따라 변용을 한 것인데, 이러한 교육적 변용이 적절하게 이루어졌는지에 대한 검토가 필요하다. 그렇기에 더욱이 실험연구를 통해 수업의 완성도를 높일 필요가 있다.

이상에서 살펴본 본 연구의 의의와 한계를 토대로 하여 학생들이 집단적 의사결정 과정에서 숙의를 경험할 수 있는 다양한 사회과 수업 방안에 대한 후속 연구가 진행되길 기대한다.

참고문헌

- 강대현·은지용(2022), 초·중등 사회과 민주시민교육의 현황과 과제, 시민교육연구, 54(3), 221-245.
- 김선화(2016), 대의 민주주의와 다수결원리: 가중다수결을 중심으로, 법과 사회, 0(52), 1-29.
- 김신희(1998), 사회과 의사결정학습의 합의 지향 모형, 교육학석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 모경환·한춘희·허수미(2024), 사회과 교육론 및 지도법, 파주: 교육과학사.
- 박근영·최윤정(2014), 온라인 공론장에서 토론이 합의와 대립에 이르게 하는 요인 분석: 개방형 공론장과 커뮤니티 공론장의 토론 숙의성 비교, 한국언론학보, 58(1), 39-69.
- 박상준(2003), 법교육의 방법으로서 사례중심 토론수업, 사회과교육, 42(2), 211-230.
- _____(2020), 역사와 함께 읽는 민주주의: 우리나라 민주 공화국은 어떻게 발전해 왔을까?, 파주: 한울엠플러스.
- 박형준·고은희(2002), 브레인라이팅 의사결정 모형 개발, 시민교육연구, 34(2), 123-148.
- 배진숙(2009), 초등학생의 의사결정 과정 분석, 교육학박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 서보건(2007), 헌법재판에 있어서 평의에 대한 연구: 평의의 비공개원칙을 중심으로, 공법학연구, 8(3), 305-326.
- 송충진(2013), 사회과의 의사결정 모형에 대한 비판적 검토, 교육학박사학위논문, 강원대학교 대학원.
- 심준섭·정홍상·김광구(2018), 공론화 과정 참여자들의 숙의 경험: 프레임 분석의 적용, 한국정책학회보, 27(2), 193-219.
- 이규환(2022), 법리적 접근법을 활용한 입체적 판례활용수업, 교육학석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이지혜(2014), 또래조정을 통한 갈등해결에 관한 연구, 법교육연구, 9(1), 65-90.
- 이태성(2012), 의사소통 합리성에 근거한 사회과 토론 수업의 설계 및 분석, 교육학석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 장덕근(2020), 숙의를 지향하는 사회과교육에 대한 이론적 검토, 사회과교육연구, 27(3), 19-32.
- 전광석(2021), 한국헌법론 제16판, 서울: 집현재.
- 전제철(2012), 사회과 논쟁문제 수업모형과 비례의 원칙, 법교육연구, 7(2), 151-179.
- 정문성(2006), 협동 학습의 이해와 실천, 서울: 교육과학사.
- 정필운·박선웅(2015), 갈등의 치유, 대립의 통합 과정에서 헌법의 기능, 연세법학, 26(0), 47-76.
- 주은옥(2001), 집단 의사 결정 수업 모형에 관한 연구, 시민교육연구, 33(0), 311-332.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2014), 사회과, 교육과정에서 수업까지 제2차 수정판, 파주: 교육과학사.
- 허영(2014), 헌법소송법론 제9판, 서울: 박영사.

홍성방(1993), 민주주의에 있어서 다수결 원리, 한림법학 FORUM, 3(0), 1-26.

Woolever, R. M. & Scott, K. P.(1988), *Active Learning in Social Studies: Promoting Cognitive and Social Growth*, Boston: Scott, Foresman and Company.

에듀인뉴스, 2021, “[민주주의, 축복인가 재앙인가](11) 다수결의 절차적 결정력과 그 문제점”, 2021년 4월 12일.

사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론 적용 제안

김 주 원

성남외국어고등학교 교사

I. 서론

누구나 일상을 살아가면서 크고 작은 갈등을 경험한다. 저마다의 이해관계와 가치관이 다르기 때문에 갈등이 발생하는 것은 자연스러운 사회현상이다. 자연스러우면서도 불가피하게 경험하는 것이 갈등이라면, 이때 중요한 것은 갈등을 합리적으로 해결하는 방법을 아는 것이다. 현대 사회에서 갈등을 해결하는 방법은 주로 응징과 응보라는 개념에 집중되어 있다. 드라마, 영화 그리고 다양한 미디어 콘텐츠는 정의 구현을 외치며 약자를 괴롭히거나 부당한 이익을 취한 사람을 응징하는 이야기를 다루지만 이와 같은 콘텐츠는 주로 가해자에 대한 처벌과 응징에 초점을 맞추고 있으며 그 과정에서 갈등 당사자인 피해자의 목소리나 피해 회복 과정은 거의 배제된다. 그러나 응징이나 보복만으로 모든 갈등을 해결할 수 없으며 응보적 처벌은 가해자의 책임을 묻는 데는 효과적일 수 있지만 피해자가 겪은 정신적·신체적 상처를 회복시키거나 피해자가 일상으로 돌아가도록 돕는 것은 아니며 결국 피해자의 장기적인 복구에 기여하지 못한다. 회복적 정의는 피해자와 가해자가 갈등 해결 과정에 적극적으로 참여하여 피해자는 자신의 피해를 복구하고 가해자는 자신의 책임을 다하는 데 초점을 두고 피해자의 회복을 통한 피해자와 가해자의 관계 회복과 공동체의 회복과 화합을 목표로 하는 개념이다. 이러한 시스템이 구축될 때 가해자에 대한 처벌과 응보를 넘어 피해자는 자신의 권리를 회복할 수 있으며 공동체의 신뢰와 협력이 강화될 수 있다.

이러한 회복적 정의는 학생들이 학교에서 경험하는 갈등을 해결하는 데에도 적용할 수 있다. 갈등을 해결하는 일련의 과정에서 학생들은 자연스럽게 갈등 해결 방법을 학습하고 그 경험은 학생들의 가치관과 성격 형성에 큰 영향을 미친다. 특히 청소년기에 형성된 갈등 해결 능력은 성인이 되었을 때 개인적, 사회적 갈등을 해결하는 중요한 기반이 된다. 단 이때 학생들이 갈등 해결 방법으로 소송과 같은 법적 절차만 배우고 익힐 경우 ‘갈등 해결은 곧 소송’이라는 인식이 심어질 위험이 있다. 소송은 승패를 나누는 응보적 정의에 입각한 방법으로 학생들이 자연스럽게 갈등 해결 방법을 응징이나 처벌로만 여길 수 있다는 점에 문제 의식을 가질 필요가 있다. 학교는 학생에게 갈등 해결 방안을 공식적으로 가르치는 기관이며 교육과정에 근거하여 갈등 해결 방안을 체계적으로 제공해야 한다. 사회과 교육은 학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능, 가치·태도를 익히고 민주사회의 구성원으로서 필요한 자질을 함양하는 것을

목표로 한다. 이지혜(2014b: 41)는 사회과는 민주적 가치와 태도를 함양하고 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력을 길러주는 것을 목표로 하고 있기 때문에 사회과와 갈등 해결 교육은 밀접한 연관이 있다고 하였다.

본 연구는 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론의 적용을 제안하기 위해 문헌 연구법을 활용하여 사회과 갈등 해결 교육에 관한 이론적 논의와 회복적 정의 이론, 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 갈등 해결 교육에 대한 선행연구를 파악한다. 이후 선행연구 분석을 토대로 설정한 분석 기준에 따라 현행 교육과정 및 교과서를 분석하여 내용을 파악하고 미흡한 부분에 대한 개선방안을 찾아낸다. 이후 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론의 필요성을 논하고 이론의 적용 방안을 제안한다.

II. 사회과 갈등 해결 교육 선행연구 분석 및 회복적 정의 이론

1. 사회과 갈등 해결 교육에 관한 선행연구

갈등이란 개인이나 집단 사이에 목표나 이해관계가 달라 서로 적대시하거나 충돌하는 상태를 의미한다. 학생들은 일상에서 숭한 갈등을 경험하고 있으나 그 해결을 위한 교육적 경험 및 인식이 부족하여 건설적으로 갈등을 해결하지 못하고 상호 간에 대립적 관계를 갖게 되는 경우가 많이 있다(이미숙, 2005: 2). 갈등이 대립적 관계에서 끝맺음 되지 않고 보다 생산적인 결과로 연결되기 위해서는 긍정적으로 갈등을 해결하는 갈등 해결 기술과 방법의 습득이 필요하다. 특히 청소년기는 갈등 해결 능력을 학습하는데 결정적인 시기이다.

이미숙(2005, 서현정(2008), 김영석·서현정(2012), 이지혜(2014b), 이상수·김은정·이유나(2013), 천호성(2016) 등 2000년대부터 2010년대 초반까지 사회과에서는 주로 갈등 해결 교육의 필요성과 갈등 해결 수업 모형에 초점을 두고 연구가 진행되었고 갈등 해결에 관한 인지적 측면에 연구의 초점이 있었다. 이후 이상수(2013)와 천호성(2016)의 연구에서는 갈등 해결을 위해 필요한 정서적 측면을 고려하고 실제 학습자가 갈등 해결 과정에 참여할 수 있는 모형을 제작하였다. 정서적 측면에 초점을 두고 이를 반영한 갈등 해결 교수-학습 모형인 또래조정에 대한 연구도 사회과 내에 다수 존재한다. 곽한영·이정우(2007), 장진관(2009), 이주형(2011), 이지혜(2014a)는 일상생활에서 접하는 문제를 중심으로 학생들이 실제로 갈등 해결을 경험해보는 갈등 해결 교육 모형으로 또래 조정 교육을 제안하고 사회과 교육 현장에 적용할 수 있는 방안을 고찰하였다. 또래조정은 회복적 정의의 핵심 가치를 반영하여 사회과 교육의 목표인 갈등 해결력 함양에 효과적임을 알 수 있다. 구체적으로 또래조정은 당사자의 자발적 참여를 촉진하고 피해 회복과 관계 회복을 통해 회복적 정의를 실현할 수 있는 방법이며, 이러한 회복적 정의는 사회과의 갈등 해결 방안으로서 매우 효과적이라고 할 수 있다.

2. 회복적 정의 이론의 개념

회복적 정의(Restorative Justice)는 별개의 모델이나 법체계라기보다는 갈등과 범죄에 대한 철학적 틀이자 사고방식으로 갈등과 범죄에 대해 생각하는 방식을 넘어 사회적 집단으로 자신을 생각하는 방식, 범죄에 대응하는 방식, 범죄가 발생한 후 균형을 회복하는 방식에 이르기까지 그 적용 범위와 정의가 다양하다. 본 연구에서 다루는 회복적 정의는 사회과 교육 갈등 해결 방안의 일환으로 갈등에서 오는 넓은 의미에서의 피해 회복을 다루고 실무보다는 실무를 포함한 이상을 지향하는 회복, 책임, 참여와 같은 폭넓은 패러다임을 의미하기에 ‘Restorative Justice’를 ‘회복적 정의’로 보고자 한다.

Zehr(2011)에 따르면 회복적 정의는 서구 사법 시스템의 한계를 극복하고 부족한 점을 바로잡기 위한 노력으로 1970년대에 등장한 개념으로 회복과 책임, 참여를 기본 원칙으로 한다. 회복은 잘못된 행위에 의해 발생한 피해를 회복하는 것이며, 책임은 피해를 회복하고 발생한 필요에 대응하기 위해 적절한 책임을 지도록 권장하는 것이며, 참여는 결론을 만들어가는 과정에 지역공동체를 포함한 당사자들이 직접 참여하는 것이다.

본 논문에서 정의하는 회복적 정의는 피해자에 초점을 두지 않고 가해자 처벌이 중심이 된 응보적 정의를 보완할 수 있는 갈등 해결 방안으로, 사건 당사자인 피해자와 가해자가 직접 갈등 해결에 참여하여 가해자가 자신의 행위에 책임지고 피해자의 회복을 돕는 것이다. 회복적 정의와 응보적 정의는 모두 갈등에 의해 피해자의 권리가 침해당한 상황에서 가해자가 잘못에 대한 의무를 다함으로써 가해자와 피해자 양측을 동등하게 만들어 균형을 바로잡고자 하는 개념으로 둘은 양극화된 개념이 아니다. 오늘날 우리나라 법원은 민사사건과 형사사건 해결을 위한 조정 제도를 두어 재판에 의하지 않고 분쟁을 해결하도록 하고 있다. 이를 반영하여 본 논문에서는 협상, 조정, 중재와 같은 대안적 갈등 해결 방안이 회복적 정의가 적용된다고 보고 대안적 갈등 해결 방안과 관련된 내용에서 회복적 정의 이론을 도출하고자 한다.

3. 회복적 정의 이론의 교육적 적용 범위

학교 교육에 회복적 정의 이론을 적용할 수 있는 영역은 크게 두 가지다. 첫 번째, 학교폭력과 그 해결이다. 최중진(2013)은 학교폭력 대응 방법의 대안적 개념 틀 중 하나로 회복적 정의에 대해 연구하였다. 도중진(2012)은 학교폭력 갈등조정단계의 분쟁조정제도가 지닌 문제점을 분석하고 그 실효적인 개선방안으로서 회복적 사법에 의한 해결방안을 고찰하였다. 이유진(2015)은 학교폭력 해결에 회복적 정의 모델을 도입한 제도적 방안으로 ‘회복적인 학교폭력 해결 모형’을 개발하고 제안하였다.

학교에서 회복적 정의 이론을 적용할 수 있는 두 번째 영역은 회복적 생활교육 또는 회복적 생활지도 및 학급 경영이다. 정민주(2016)는 회복적 생활교육이 학생들의 회복과 성장뿐만 아니라 이를 실천한 교사와 학교 공동체에 갖는 긍정적 의미와 가치를 발견하였고 박희진(2016)은 회복적 정의를 적용한 생활교육 프로그램을 통해 회복적 정의가 실제 학교 현장에서 학생들의 공동체 의식 함양에 기여한다는 것을 검증하였다.

4. 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 갈등 해결 교육에 관한 선행연구

회복적 정의 이론을 적용한 사회과 갈등 해결 방안에 대한 연구로 이지혜(2018), 문현진·정필운(2024)의 연구가 있다. 이지혜(2018)는 청소년 참여법정에서 실질적으로 회복적 정의를 실현할 수 있는 방안을 모색하였다. 문현진·정필운(2024)은 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 교수-학습 프로그램을 설계하였다. 총 5단계로 이루어진 프로그램은 1단계에서 피해자와 공동체의 요구를 듣고 2단계에서 가해자가 피해자와 공동체의 요구를 수용하고 자기 요구를 수용하며 3단계에서 당사자의 요구 충족 방안을 모색하고 합의하고 4단계에서 합의와 다짐을 실천하고 5단계에서 성찰하며 회복을 확인하고 회복의 과정을 평가하도록 구성된다.

이지혜(2018), 문현진·정필운(2024)의 연구는 공통적으로 회복적 정의가 지닌 당사자 간의 관계 회복, 피해의 구체적이고 실제적인 원상회복의 가치가 청소년 학생들의 갈등 해결에 의미 있다고 보고 이를 법 교육 및 민주시민교육을 진행하는 사회과 교육과 연관 지었다는 데 의의가 있다.

Ⅲ. 사회과 교육과정과 교과서 내 갈등 해결 방안 분석

1. 분석 대상 및 범위

사회과 교육의 본질과 목표는 학생들이 사회적 현상과 문제를 이해하고 민주시민으로서 필요한 자질과 능력을 함양하는 데 있다. 2015 개정 사회과 교육과정과 2022 개정 사회과 교육과정에서 다루는 갈등은 민주사회에서 발생하는 개인 간의 사적 갈등과 집단 간, 계층 간, 국가 간 등 다양한 차원에서 발생하는 사회적, 공적 갈등을 포함한다. 본 연구는 문헌 연구법을 활용하여 현행 사회과 교육과정과 교과서에 반영된 갈등 해결 방안과 내용을 분석하고 그 결과를 바탕으로 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의의 필요성과 효과에 대해 논하고자 한다.

2. 분석 기준의 설정

사회과 교육과정과 교과서의 갈등 해결 방안 내용을 분석하기 위한 기준은 다음 <표 1>과 같고 학교급별, 과목별 분석 대상 교과서는 중학교 사회1와 고등학교 정치와 법 5종(비상교육, 천재교육, 지학사, 금성출판사, 미래엔)이다.

표 1. 사회과 교육과정 및 교과서 분석 기준

1	사회과 교육과정의 성격과 교과 역량 중 갈등 해결과 관련한 것은 무엇인가?
2	사회과 교육과정과 교과서는 갈등 해결 방안으로 응보적 정의와 회복적 정의 중 어느 것을 주로 다루는가?

3. 중학교 사회 교육과정과 교과서 분석

1) 과목 성격, 교과 역량과 갈등 해결 교육의 연관성

공통 교육과정 ‘사회’가 중점적으로 육성하고자 하는 교과 역량은 민주시민으로서 갖추어야 할 자질을 함양하는 데 필요한 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력이다. 갈등 해결 교육은 개인이나 집단 사이에 목표나 이해관계가 달라 서로 적대시하거나 충돌하는 상태인 갈등을 분석하고, 이해관계자들의 의견과 입장을 조율하고, 갈등으로 인해 발생한 피해 사실을 확인하고, 자신의 행위를 책임지며 합리적인 해결책을 도출하는 것으로, 이를 통해 과목이 육성하고자 하는 교과 역량들을 함양할 수 있다. 2022 개정 사회과 중학교 사회 교육과정도 마찬가지로 민주시민으로서 갖추어야 할 자질을 함양하는 데 필요한 역량으로 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력을 강조한다. 이는 2015 개정 교육과정 중학교 ‘사회’에서 육성하고자 하는 교과 역량과 동일하며, 위에서 진술한 바와 같이 갈등 해결 교육을 통해 교과 역량들을 함양할 수 있다.

2) 갈등 해결 방안의 성격 분석 : 응보적 정의와 회복적 정의를 중심으로

2015 개정 및 2022 개정 중학교 사회 교육과정, 2015 개정 중학교 사회 교육과정에 적용된 현행 사회 교과서에는 갈등이나 분쟁, 범죄가 발생했을 때 이를 재판을 통해 응보적으로 해결하는 내용이 제시되어 있고 갈등의 당사자가 해결 과정에 참여하여 피해를 회복하고 가해 행동에 책임지는 과정인 회복적 정의는 담겨있지 않다. 따라서 중학교 사회에는 갈등 해결 방안이 응보적 정의에 편중되어 있다고 할 수 있다.

4. 고등학교 정치와 법 교육과정과 교과서 분석

1) 과목 성격, 교과 역량과 갈등 해결 교육의 연관성

고등학교 선택 중심 교육과정 중 일반 선택 과목 ‘정치와 법’은 현대 민주·법치 국가의 공동체 구성원에게 요구되는 시민 의식, 정치적·법적 사고력, 가치 판단 및 문제 해결 능력을 함양하고 정치 생활과 법 생활에 능동적으로 참여하는 민주시민의 자질을 함양하는 성격의 과목으로, 중학교 사회의 교과 역량과 마찬가지로 문제해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 비판적 사고력을 함양하는 것을 중시한다. 앞서 진술한 바와 같이 갈등 해결 교육을 통해 위와 같은 역량을 함양할 수 있다.

2) 갈등 해결 방안의 성격 분석 : 응보적 정의와 회복적 정의를 중심으로

2015 개정 정치와 법 교육과정과 2022 개정 법과 사회 교육과정, 2015 개정 정치와 법 교육과정이 적용된 현행 교과서에는 갈등이나 분쟁, 범죄가 발생했을 때 이를 재판을 통해 응보적으로 해결하는 내용이 주로 제시되어 있다. 하지만 일부 2015 개정 교과서에는 회복적 정의가 탐구 활동 및 본문에 반영되어 있어 중학교 사회에 비해 갈등 해결 방안 영역의 폭이 넓어졌다 할 수 있다.

비상교육(정필운 저) [4-2. 재산 관계와 법] 단원의 창의·융합 활동으로 <개인 간의 분쟁, 어떻게 해결해야 할까?>라는 탐구 활동에서는 모둠 구성원을 3개의 부분 집단 -일방 분쟁 당사자 집단, 상대방 분쟁 당사자 집단, 조정자 집단-으로 구분하고 분쟁 당사자 집단용 협의 사항과 조정자 집단용 상황 분석 모둠 학습지를 구성하여 제시한다(비상교육, p124-125). 이는 갈등 당사자가 갈등 해결에 직접 참여하고 소통하며 갈등을 해결하는 회복적 정의의 특징을 반영한다. 천재교육(김왕근 저)에서는 [손해 배상의 종류와 방법] 본문에서 ‘자신의 권리가 법적인 보호가 필요할 만큼 심각하게 침해당하였는지 돌아보고, 소송보다 시간과 비용을 적게 들이면서 원만하게 해결할 수 있는 대안적 분쟁 해결 방법은 없는지 찾아본다.’고 서술하고 본문 옆에 대안적 분쟁 해결 방법에 대해 서술하고 있다(천재교육, p130). 협상, 조정, 중재는 재판에 의하지 않는 갈등과 분쟁 해결 제도로, 대안적 분쟁 해결 방법은 갈등 당사자의 법적 책임을 강조하기보다는 갈등 당사자의 직접 참여와 대화를 중심으로 한다는 점에서 회복, 책임, 참여를 주된 내용으로 하는 갈등 해결의 회복적 정의 성격이 반영되었다고 할 수 있다. 따라서 천재교육(김왕근 저) 본문에는 응보적 정의와 더불어 회복적 정의도 반영하고 있다.

2022 개정 법과 사회 교육과정에는 학교폭력 단원이 신설되며 학교폭력에 대한 다양한 갈등 해결 수단을 모색해보는 기회를 제공함으로써 갈등을 해결하는 다양한 수단을 파악하고 법적 해결 방안이 갖는 효과와 한계를 이해하게 함으로써 학생들에게 갈등을 해결하는 방법이 법을 적용하는 재판을 통한 응보적 정의에만 있지 않으며 대안적으로 회복적 정의를 적용할 수 있는 교수-학습의 길을 열어준다.

IV. 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론의 필요성과 적용 제안

1. 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론의 필요성

회복적 정의는 민주사회에서 시민 개인의 갈등뿐만 아니라 공적 영역의 갈등과 공동체 회복의 한 방법으로서 법적 정의 실현과 공공복리 추구를 보완하고 사적, 공적 갈등을 해결하는 데 기여할 수 있다. 회복적 정의가 목표로 하는 피해자 회복 및 가해자 책임과 이를 통한 공동체 회복과 재건은 민주사회에서 공적 의사결정의 주체인 시민들이 공정하게 갈등을 해결하고 공동체의 화합을 이루는데 필수적인 요소이기에 시민으로서의 성장을 돕는 시민 교육(옹진환·김재우, 2024: 117)에 일조한다고 할 수 있다. 회복적 정의는 응보적 정의가 중심이 된 갈등 해결 교육을 보완할 수 있는 방안으로, 갈등 해결이 꼭 가해자 응보와 처벌에 국한되지 않고 피해자의 회복과 가해자의 책임, 이를 통한 공동체의 회복과 재건을 가능하게 할 수 있다는 점에서 사회과 교육과정 법 영역의 중요한 개념으로 다룰 수 있다. 회복적 정의가 응보적 정의와 더불어 법적 분쟁 해결에 적용된 사례 두 가지를 살펴봄으로써 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의의 필요성을 논하고자 한다.

1) 2013년 인천지방법원 부천지원 회복적 사법 프로그램

박기쁨(2021)의 연구에 따르면 인천지방법원 부천지원에서 2013년 형사재판에 회복적 사법 이념에 기반한 회복적 사법 프로그램을 추진하였다. 재판부는 증거조사까지 마치고 사실관계가 확정된 단계에서 피고인에게 피해 회복의 의지가 있는지와 전문가의 도움을 필요로 하는지 등의 의사를 묻고 피해자를 직권 양형증인의 형태로 소환하여 피고인이 피해 회복의 노력을 했다고 보는지, 피해 회복을 받고 싶은지, 어떤 내용의 피해 회복을 받고 싶은지, 피고인으로 부터 피해 회복을 받고자 하지만 겪고 있는 어려움에 관해서 전문가의 도움을 원하는지 등을 물어 가해자와 피해자의 프로그램 참여 의사를 확인하였고 그 결과 피해자들은 심리적, 정서적으로 매우 큰 만족감을 드러냈다. 이를 통해 볼 때 응보적 정의에 입각한 갈등 해결과 더불어 회복적 정의를 적용한 갈등 해결이 함께 이루어진다면 형사 절차 밖 제3자 또는 증인의 지위로만 있던 피해자를 갈등 해결 절차 안으로 끌어들여 주체적인 지위를 부여하고 피해자들이 그 절차 안에서 존중받는다라는 만족감을 느끼고 이로써 갈등 해결에 필요한 개인의 권리 회복 및 책임과 함께 정서적 피해 회복과 공동체의 화합이 가능함을 알 수 있다.

2) 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 중 관계회복 프로그램

학교 현장에서 발생하는 학생 간 갈등인 학교폭력을 해결하기 위해 회복적 정의가 적용된 갈등 해결 방안으로 학교장 자체해결 및 관계회복 프로그램이 있다. 2020년 교육부는 학교폭력 학생 당사자 간 관계성 회복에 중점을 둔 ‘관계회복 프로그램’을 개발·배포하는 등 학교장 자체 해결제에 회복적 접근을 지원하는 시도를 하였다. 학교장 자체 해결제란 피해학생 및 그 보호자가 심의위원회 개척을 원하지 않고 특정 요건에 모두 해당하는 경우 학교폭력의 학교장 자체 해결이 가능한 제도이다. 관계회복의 목적은 관련 당사자 사이에 발생한 사안을 중심으로 개입하여 양측 관계를 회복시키는 것, 상호 이해 및 소통, 대화하는 과정을 통해 피해학생 측 입장을 충분히 고려한 진심 어린 사과와 가해학생 측이 반성에 대한 올바른 인식을 정립하고 나아가 관계 개선을 통한 회복을 도모하는 것 등이다. 2023년 10월 학교폭력예방방법에 신설된 관계회복 조항과 이를 근거로 한 학교폭력 사안처리 과정 중 관계회복은 피해학생과 가해학생의 동의에 기반한 자발적 참여를 바탕으로 이해, 소통, 대화 등을 통해 원래 상태 또는 일상생활로 돌아갈 수 있도록 함께 노력하고 가해 학생의 반성을 이끌어낼 수 있다는 점에서 회복적 정의를 반영하고 법률과 제도적으로 실현한 결과라 할 수 있다.

2. 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론 적용 제안

지금까지 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 응보적 정의뿐만 아니라 회복적 정의의 필요성과 효과를 파악하였다. 이어 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론의 적용 방안을 다음과 같이 제안하고자 한다. 첫째, 회복적 정의 이론을 사회과 교육과정 성취기준의 인지적 영역과 정의적 영역에 반영할 것을 제안한다. 둘째, 교수-학습 차원에서 회복적 정의 이론을 권리를 중심으로 가르칠 것을 제안한다. 셋째, 응보적 정의와 새로운 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의를 통합하여 교육할 것을 제안한다. 내용을 보다 구체적으로 서술하면 아래와 같다.

1) 교육과정 성취기준에 회복적 정의 이론 반영

성취기준에 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의 이론의 적용을 제안하기에 앞서 현행 2015 개정 사회과 교육과정 및 교과서와 2022 개정 사회과 교육과정 성취기준의 갈등 해결 방안 서술에 대해 분석하였다. 그 결과 2015 개정 사회과 교육과정 및 교과서와 2022 개정 교육과정의 갈등 해결 방안은 정의적 영역보다 인지적 영역에 많이 반영된 것으로 나타났다. 사회과의 갈등 해결 방안이 인지적 영역에 편중된 것은 사회과가 극복해야 할 과제이다. 김철호·이동원·이동환(2015: 196-197)은 사회과의 교육목표와 내용 구성 요소인 지식, 기능, 가치·태도 중 가장 많은 비중을 차지하는 것은 지식 영역으로, 이는 사회과의 배경 학문이 인문학과 사회과학 중심이고 이들 배경 학문의 연구 결과물인 인문학과 사회과학의 지식 또는 해당 지식의 탐구 방법 습득이 사회과 목표와 내용구성의 핵심적인 지위를 차지하면서 큰 비중을 차지한 것이라고 보았다. 그럼에도 불구하고 사회과 교육은 인식과 사고의 변화와 성장을 바탕으로 한 가치·태도 능력의 신장과 사회 참여를 할 때 바람직하고 합리적인 민주시민이 육성된다고 보기에 지식이나 기능, 가치·태도 중 어느 한쪽으로 편중된 성취기준보다 지식과 기능, 가치·태도 모두가 조화롭게 반영된 성취기준이 필요하다.

회복적 정의는 피해자와 가해자 간의 자발적 참여, 피해 회복을 통한 관계 회복과 공동체 회복을 목표로 하므로 정서적 요소와 관련된 가치·태도적 측면의 정의적 영역이 중요하다. 현재 사회과 성취기준은 응보적 정의에 의한 인지적 영역의 갈등 해결 방안 위주이다. 한편 정의적 영역의 갈등 해결 방안을 다루는 도덕과 교육과정은 회복적 정의를 반영하여 갈등을 해결하기 위해 존중하고 배려하는 자세로 대화를 나누며 상대방의 입장에서 문제 상황을 바라보고 타인의 생각이나 의견을 존중하는 관용의 자세를 가질 것을 강조한다. 이를 바탕으로 갈등 해결 관련 정의적 영역 성취기준이 부족한 사회과에 도덕과에서 제시하는 ‘갈등을 해결할 수 있는 실천 방법을 탐구, 갈등을 해결하기 위한 자세’와 같은 정의적 영역을 참고하여 회복적 정의의 ‘회복, 참여, 관용’과 같은 가치·태도를 사회과에 적합한 ‘탐구, 토의, 적용, 태도 함양’과 같은 정의적 영역 서술어와 연계하여 사회과 교육과정 성취기준의 정의적 영역으로 반영한다면 응보적 정의를 내용으로 하는 인지적 영역이 추가된 사회과 성취기준의 한계를 극복할 수 있을 것이다.

2) 권리를 중심으로 한 회복적 정의 이론 교수-학습

학생들은 사회과 법 교육을 통해 법적 지위와 권리에 대해 학습한다. 갈등으로 인해 피해가 발생한 경우 갈등 당사자의 지위는 가해자, 피해자로 규정되며 민사적으로는 피해자에게 손해배상이 이루어지고 형사적으로는 피고인에게 형벌이나 보안처분이 부과된다. 사회과 법 교육은 갈등 당사자의 법적 지위를 판단하고 이를 기반으로 피해자의 침해된 권리를 파악할 수 있게 한다. 이때 회복적 정의는 권리 행사의 일환으로, 갈등 당사자들은 자신의 행위로 인해 발생한 피해와 침해된 권리를 인정하고 이를 회복시키려는 책임과 의무를 다하게 된다. 갈등으로 인해 권리가 침해된 상황에서 회복적 정의를 기반으로 피해자의 피해 회복과 가해자의 책임 이행을 강조하는 것은 법 교육을 통해 학습하는 법적 지위와 권리 행사, 책임과 의무 이행과

연관된다. 이수경(2019: 107-108)은 사회과에 인권 교육과 기본권 교육이 혼재되어 있고 인권과 기본권의 공통점은 권리이며 그러므로 인권 교육과 기본권 교육은 권리 교육의 영역에 당연히 해당된다고 보았다. 이수경(2019)은 ‘권리 주체 간 상호작용 모델’을 통해 권리 보유자가 권리 상대방에게 권리를 행사하는 과정을 단계적으로 제시하였다. 해당 모델에 회복적 정의 이론을 적용하여 권리 회복에 기반한 갈등 해결 과정을 구체화하면 다음 <표 2>와 같다.

표 2. 권리 주체 간 상호작용 모델에 적용된 회복적 정의 요소

단계	권리 주체 간 상호작용 모델	회복적 정의 요소
1단계	권리 보유자의 권리 행사	<ul style="list-style-type: none"> ● 갈등 당사자의 법적 지위 인지 ● 피해자가 가해자에게 권리 회복 요구
2단계	권리 상대방의 대응	<ul style="list-style-type: none"> ● 갈등 당사자 간 법률관계 확인 ● 피해자의 침해된 권리 파악 및 회복 요구
3단계	권리 행사의 결과	<ul style="list-style-type: none"> ● 가해자의 가해 행위에 대한 책임을 통한 피해자의 권리 회복 예측
4단계	권리 행사의 종료	<ul style="list-style-type: none"> ● 피해 회복을 통한 피해자 권리 구제

이를 참고하여 사회과 교육에서 권리를 중심으로 회복적 정의를 적용한 갈등 해결 방안을 교육한다면 학생들은 가해 행위에 대한 책임과 피해의 회복을 통해 침해된 권리를 구제하고 권리 회복이 가능하다는 것을 학습할 수 있을 것이다. 따라서 사회과 교육에서 회복적 정의를 권리 중심으로 가르치는 것은 학생들에게 갈등 상황에서 법적 권리를 구제하고 사회적 책임을 다하는 시민으로 성장할 수 있는 기회를 제공한다. 이는 사회과 목표인 민주시민으로서의 자질을 함양하고 법의 목적을 깊이 이해하는 데 중요한 역할을 할 것이다.

3) 응보적 정의와 회복적 정의의 통합적 교수-학습

최종적으로 사회과 갈등 해결 교육 방안으로 응보적 정의와 회복적 정의를 통합하여 교육할 것을 제안한다. 학생들은 법 교육을 통해 법의 목적과 역할, 법적 지위, 권리와 의무를 이해하고 다양한 사회적 갈등과 쟁점에 대한 입장을 형성하고 사회과 교육의 목표인 민주시민으로서의 자질과 복합적 문제를 통합적으로 사고하는 능력을 함양한다. 동일한 갈등 상황에 대해 응보적 정의를 통한 갈등 해결 방안과 회복적 정의를 통한 갈등 해결 방안을 동시에 교육한다면 통합적 사고를 기반으로 한 문제해결력 및 의사 결정력을 함양할 수 있을 것이다. 응보적 정의와 회복적 정의를 통합적으로 교수-학습하는 방안을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 구체적인 사례를 중심으로 갈등 해결 방안 수업을 진행한다. 학교생활과 밀접하게 연관된 구체적인 갈등 사례로 학교폭력이 있다. 학교폭력을 내용 요소로 다루는 2022 개정 사회과 교육과정 선택 중심 교육과정 ‘법과 사회’의 성취기준¹⁾에 의해 학생들은 학교폭력 해결 과정을 살펴보고 학교생활에서 발생하였거나 발생할 수 있는 법적 문제를 발견하고 그 해결 방

안을 탐구하는 과정에서 법, 도덕, 교육 등 다양한 문제를 해결하는 데 동원되는 다양한 해결 수단을 파악하고 그 중 법적 해결 방안이 가지는 특징을 이해할 수 있다. 학교폭력 해결 과정을 탐구할 때 손해 배상이나 형벌과 같은 응보적 정의에 의한 법적 책임뿐만 아니라 회복적 정의를 학교폭력의 해결 수단으로 파악한다면 응보적 정의와 회복적 정의를 비교하여 법적, 대안적 해결 방안이 가지는 특징을 이해할 수 있을 것이다.

둘째, 기존 교육과정에 명시된 법적 분쟁 해결 절차로서 재판의 의미와 기능을 교수-학습할 때 회복적 정의와 응보적 정의를 동시에 가르칠 수 있다. 재판의 의미와 기능을 민사재판과 형사재판으로 파악하는 과정에서 학생들은 갈등을 원만하게 해결하기 어려울 때 재판을 통해 해결할 수 있음을 학습한다. 이 과정에서 추가로 재판이 가진 한계를 생각해보게 함으로써 재판과 같은 응보적 정의를 보완할 수 있는 회복적 정의에 대해 학습하는 기회를 제공할 수 있다.

학생들은 불법행위나 범죄로 인한 피해 사실을 인지하고 가해자에게 금전적 책임이나 형벌이 가해지는 것뿐만 아니라 가해자와 피해자가 화해하고 합의하는 과정을 학습하여 그 속에서 책임, 회복, 존중, 배려를 통한 정의를 실현하는 방법을 직접 경험할 수 있다. 이러한 접근을 통해 학생들은 Zehr(2011)가 언급했던 응보적 정의와 회복적 정의가 갈등에 의해 생겨난 불균형을 바로잡기 위해 가해자는 무엇인가를 하고 피해자는 무엇인가를 받음으로써 가해자와 피해자 양측을 동등하게 만들고자 한다는 공통적인 기본 목표를 지닌다는 것과 어떤 식으로 의무를 다하고 균형을 바로잡는 것이 가능한지에 대한 경향성에 차이가 있음을 이해할 수 있을 것이다.

V. 결론

본 연구는 현행 사회과 갈등 해결 교육의 특징을 확인하고 학생들이 성인이 되어 개인적, 사회적 갈등을 해결하는 데 필요한 능력이자 민주시민으로 갖추어야 할 문제해결력 및 의사결정력, 의사소통 및 협업 능력을 비롯한 갈등 해결 능력을 기르기 위해 사회과 교육과정의 갈등 해결 방안으로 회복적 정의를 교육할 것을 제안한 연구이다.

이를 위하여 먼저 사회과의 갈등 해결 교육에 관한 선행연구를 살펴보고 회복적 정의 이론의 개념과 교육적 적용 범위를 확인한 뒤 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 갈등 해결 교육에 관한 선행연구를 분석하였다. 이후 2015 개정 및 2022 개정 사회과 교육과정과 2015 개정 사회과 교과서의 갈등 해결 교육 및 회복적 정의에 관한 내용을 분석하였다. 이를 통해 갈등 해결 교육이 응보적 정의와 회복적 정의 중 응보적 정의에 초점이 맞추어져 있음을 확인하였다. 이를 토대로 법의 목적을 실현하고 개인의 권리를 보호하는 것과 동시에 배려, 존중, 관용의 태도를 함양할 수 있는 회복적 정의 이론을 사회과 교육과정 성취기준에 반영할 것을 다

1) [12법사04-02] 학교폭력의 해결 과정을 살펴보면, 학교생활에서 발생하였거나 발생할 수 있는 법적 문제를 발견하고 그 해결 방안을 탐구한다.

음과 같이 제안하였다. 첫째, 회복적 정의의 정의적 영역을 반영하여 회복적 정의를 사회과 인지적, 정의적 영역의 성취기준으로 다룬다. 둘째, 권리를 중심으로 회복적 정의를 가르친다. 셋째, 이를 종합하여 응보적 정의와 회복적 정의를 통합적으로 교육한다.

본 연구는 응보적 정의가 중심이 된 사회과 갈등 해결 교육의 한계를 인식하고 사회과 교육 과정 성취기준에 갈등 피해자의 회복과 그 과정에서의 참여와 배려, 존중, 관용의 태도를 강조하는 회복적 정의 이론을 반영하여 응보적 정의와 더불어 통합적인 갈등 해결 방안을 교육할 것을 제안했다는 데 의의가 있다. 또한 사회과의 배경 학문인 정치, 경제, 사회·문화, 법 등의 인문학과 사회과학의 연구 결과물인 사회과학 지식 또는 지식 탐구 방법 습득이 사회과의 목표와 내용구성의 핵심적인 지위를 차지하면서 인지적 영역이 사회과 교육의 주된 비중을 차지하고 있는 상황에서 회복적 정의를 통해 민주시민으로서 필요한 기능과 가치·태도를 포괄하는 정의적 영역을 사회과에서 학습하는 기회를 제공하였다. 뿐만 아니라 회복적 정의 이론을 권리 중심으로 가르치는 인지적 영역 교육 방안도 제안하였다는 의의도 있다.

그러나 본 연구는 교육 현장에서 실제로 갈등 해결 교육 방안으로 회복적 정의를 적용한 실험연구를 진행하지 않아 구체적인 갈등 해결 교육의 효과와 단점을 검증하지 못했다는 한계를 가진다. 추후 이에 대한 실험연구를 통해 회복적 정의를 응보적 정의와 함께 교육한 통합적인 사회과 갈등 해결 교육이 갖는 의의를 확인하고 이를 통해 학생들이 회복적 정의에 대한 이해를 높여 일상에서 경험하는 갈등을 합리적으로 해결하는 능력을 갖추기를 기대한다.

참고 문헌

- 강대현(2008). 시민교육과 사회과 교육과정. 사회과교육, 47(3), 165-188.
- 강인구·김광수(2015). 회복적 생활교육 개입이 학급 응집력에 미치는 효과. 초등상담연구, 14(1), 43-61.
- 고유선(2014). 고등학생의 또래조정 사례가 사회과교육에 주는 시사점. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 교육부(2015a). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- _____ (2015b). 도덕과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 6].
- 교육부(2022). 사회과 교육과정, 교육부 고시 제 2022-33호 [별책 7].
- 곽한영(2014). 교육연극으로서 모의재판 수업모형의 재구성. 법교육연구, 9(1), 1-25.
- 곽한영, 이정우(2007). 사회과 갈등해결교육 모형으로서의 또래 조정 모형에 대한 고찰. 시민교육연구, 39(2), 1-21.
- 구정화·한진수·정필운·설규주·장준현·정석민·박정애·엄정훈·허은경·김동환·김민수·옹진환(2018). 중학교 사회1. 천재교육.
- 길현주(2011). 사회과 정의적 영역 교육에 대한 비판적 고찰 : 2007 개정 사회과 교육과정을 중심으로. 시민교육연구, 43(4), 1-23.
- 김신아(2020). 사회과에서 책임감 있는 시민 양성을 위한 인권교육 내용 분석 및 개선 방안 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김영석·박용조(2002). 법적추론의 원리와 교육적 활용 방안-사회과수업을 통한 합리적 분쟁해결방법의 습득-. 사회과교육연구, 9(1), 57-73.
- 김영석·서현정(2012). 사회과 갈등해결 수업모형의 구안 및 적용과 효과 검증. 사회과교육연구, 19(3), 1-10.
- 김왕근, 박성혁, 이병하, 곽한영, 김현철, 배화순(2018). 고등학교 정치와 법. 천재교육.
- 김용(2008). 교육 부문 대안적 분쟁 해결 제도의 현황과 과제. 교육법학연구, 20(1), 27-48.
- 김지연·하혜숙(2015). 학교상담의 관점에서 바라본 회복적 사법: 학교폭력을 중심으로. 청소년학연구, 22(7), 491-517.
- 김진수·문대영·조성호·김숙·문승규·이강준·최영아·이희원·손영찬·오두환·김신정·이은주·박진민·양설·이상급(2018). 중학교 사회1. 미래엔.
- 김찬미·송미리(2024). 2022 개정 중등 사회과 교육과정 일반사회 영역 체제 및 내용 분석: 2015 개정 중등 사회과 교육과정과의 비교를 중심으로. 사회과교육연구, 31(2), 19-40.
- 김철호·이동원·이동환(2015). 교과별 정의적 영역의 의미와 요소 -초등 도덕, 사회, 영어과를 중심으로-. 학습자중심교과교육연구, 15(3), 189-216.
- 김해성(1997). 시민사회의 법이념과 시민교육의 과제-사회정의교육을 통한 시민성 함양에 관한 연구. 시민교육연구, 25(1), 75-93.
- 도중진(2012). 학교폭력의 분쟁조정과 회복적 사법. 형사법의 신동향 통권, 35, 52-90.

- 모경환 · 이윤호 · 강대현 · 김현경 · 이수화 · 황미영 · 조철기 · 승현아 · 김영일 · 서정현 · 윤민주 · 나유진(2018). 중학교 사회1. 금성출판사.
- 모경환 · 원준호 · 정상우 · 박정서 · 황미영 · 김자영(2018). 고등학교 정치와 법. 금성출판사.
- 문현진 · 정필운(2024). 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 교수학습방법 탐색. 사회과교육연구, 31(1), 27-39.
- 박기쁨(2021). 형사재판에서의 회복적 · 치료적 사법에 관한 연구. 대법원 사법정책연구원.
- 박희진(2016). 회복적 생활교육이 학교 공동체 의식에 미치는 효과분석. 단국대학교 경영대학원 석사학위 논문.
- 배화순 · 강대현 · 은지용 · 구정화(2021). 사회과 교과 역량과 기능 체계화 방안 탐색-2015 개정 교육과정의 일반사회 영역을 중심으로. 시민교육연구, 53(2), 31-62.
- 서범석 · 나혜영 · 김중록 · 최승태 · 정옥균 · 최서운(2018). 고등학교 정치와 법. 지학사.
- 서현정(2008). 사회적 갈등해결교육 수업모형 개발 및 적용 : 천성산 터널문제를 사례로. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 양혜림(2006). 분쟁해결과정을 활용한 법교육 논쟁문제수업모형 개발. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 웅진환 · 김재우(2024). 학교 시민교육의 개념 및 원칙 -사회적 갈등의 교육적 수용을 위한 시민교육의 방향-. 시민교육연구, 56(2), 105-141.
- 윤지원 · 이해경 · 최중진(2020). 청소년대상 회복적 정의(restorative justice)연구에 대한 체계적 문헌고찰: 2000년~2018년. 청소년학연구 27(4), 119-139.
- 이경호 · 손영찬 · 이철욱 · 김태은 · 강윤식 · 주혜경(2018). 고등학교 정치와 법. 미래엔.
- 이미숙(2005). 초 · 중등학생들의 갈등해결 교육에 관한 연구 - 교사와 학생의 인식 분석을 중심으로. 교육과정평가연구, 8(2), 1-24.
- 이상수 · 김은정 · 이유나(2013). 사회과 갈등문제해결을 위한 사회정서학습모형 개발. 사회과교육, 52(4), 121-134.
- 이소연(2017). 2015 개정 사회과 교육과정의 경제 영역 성취기준 진술 분석. 시민교육연구, 49(1), 93-112.
- 이수경(2019). 사회과에서 권리 교육에 관한 비판적 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이수진(2023). 2022 개정 사회과 교육과정 법영역의 변화와 쟁점. 법과인권교육연구, 16(2), 33-60.
- 이유진(2015). 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 모형개발 연구. 소년보호연구, 28(4), 169-207.
- 이주형(2011). 교내갈등해결을 위한 또래조정 이론에 관한 연구. 분쟁해결연구, 10(2), 5-28.
- 이지혜(2014a). 또래조정 사회과 시민교육 효과 연구: 갈등해결력을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이지혜(2014b). 사회과 수업에서의 갈등해결 수업모형에 관한 연구. 사회과수업연구, 2(1),

41-59.

- 이지혜(2018). 회복적 정의 관점에서의 청소년 참여법정에 대한 논의. 법과인권교육연구, 11(3), 53-74.
- 이진석 · 권동희 · 김경모 · 강정구 · 조지욱 · 나혜영 · 신승진 · 안효익 · 김경오 · 최정윤 · 이현진 · 박현진 · 이영경 · 김건태 · 최윤경(2018), 중학교 사회1. 지학사.
- 임미나(2021). 핀란드 학교폭력 회복적 조정 프로그램 현황과 한국 교육에 주는 시사점. 이화젠더법학, 13(2), 135-170.
- 장진관(2009). 학생 간의 분쟁해결을 위한 동료조정 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 장혁준(2021). 사회과 정치·법 영역 교육과정의 통합을 위한 ‘권리 기반 시민교육’의 의미. 사회과교육연구, 28(3), 41-62.
- 정민주 · 김진원 · 서정기(2016). 교사들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구. 교육인류학연구, 19(2), 37-73.
- 정주은(2021). 학교폭력 사안 처리의 개선방안 : 개정된 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」을 중심으로
- 정필운 · 이준현 · 전용주 · 김혜경 · 안성경 · 주종진 · 황재성 · 이수경 · 양지훈(2018). 고등학교 정치와 법. 비상교육.
- 차경수 · 모경환(2017). 사회과교육. 동문사.
- 천호성(2016). 갈등해결능력향상을 위한 사회과 수업방안 탐색. 사회과수업연구, 4(1), 1-18.
- 최광선(2010). 법률구조와 ADR의 관계 -대한법률구조공단의 소송구조를 중심으로-
- 최성길 · 최원희 · 강창숙 · 박상준 · 최병천 · 조일현 · 권태덕 · 이수영 · 조철민 · 조성백 · 김상희 · 강봉균 · 정민정 · 김연주(2018). 중학교 사회1. 비상교육.
- 최중진(2013). 학교폭력의 해결과 예방을 위한 패러다임의 전환: 회복적, 생태체계적, 그리고 성장지향적 개념들을 중심으로. 교정담론, 7(2), 129-164.
- 최창욱 · 김진호(2004). 청소년의 갈등해결유형 결정요인에 관한 연구 - 인구통계학적 변인과 Leadership life skills을 중심으로 -. 한국청소년연구, 39, 40, 509-539.
- 허수미(2012). ‘감정이입’을 활용한 사회과 수업 실천 전략. 한국사회과교육, 53(3), 103-122.
- 하민경(2023). 순전한 회복적 사법의 구현으로서 형사조정제도의 전망. 법조, 72(3), 185-209.
- Zehr, H.(2011). Restorative Justice? What’s That?. 최희중, 이재영 역(2011). 회복적 정의의 현재와 미래. 이화여자대학교 법학연구소 법학논집, 16(1), 1-31.
- Zehr, H.(2015). Changing Lenses, 손진 역(2019). 우리 시대의 회복적 정의: 범죄와 정의에 대한 새로운 접근, 대장간.

<웹사이트 검색 자료>

문화일보, 2024, “ “비웃어” “손가락욕” … 사소한 다툼도 ‘무조건 학폭 소송’ “, 2024년 08월 09일, <https://www.munhwa.com/news/view.html?no=2024080901070821312001> (최중

검색일 : 2024.11.25.)

이투데이, 2024, ” “모호한 '학폭' 개념부터 재정립 필요...가해자 교화에도 무게를“ [학교는, 지금 ④끝]” , 2024년 7월 11일, <https://www.etoday.co.kr/news/view/2376965> (최종 검색일 : 2024.11.25.)

한겨레, 2023, “ ‘응징’ 에서 ‘회복’ 으로...학폭의 교육적 해법 고민해야” , 2023년 4월 03일, <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/1086309.html> (최종 검색일 : 2024.11.25.)

M E M O

Lined writing area for a memo.

열고 닫는 사회과교육: 여는 시민성, 닫는 시민성

윤 상 균

진관고등학교 교사

I. 들어가며

한창 열심히 일하다 보면, ‘잘 하고 있는 걸까?’ 라는 생각을 가끔 할 때가 있다. 대개 교사는, 특히 사회과 교사는 신념을 갖고 일하는 경우가 많을 것으로 예상되는데, 그 신념에 따라 열심히 교사 생활을 하며 학습 지도도 하고 생활 지도도 한다. 그런데 가끔 신념대로 하면 안 될 것 같은, 즉 다른 경우의 수를 고려해야 한다거나 또는 융통성을 발휘해야 할 것만 같은 때가 생활 지도나 학습 지도에서 발생하는 경우가 간혹 생기는 것을 경험할 수 있다. 한 예로, 중간 고사 기말 고사 시험 시간 중 화장실을 다녀오지 못하는 학교에서만 근무하다가 새로 전근 간 학교에서는 시험 중간에 응시생이 자유롭게 화장실을 다녀오는 것을 보며 신념에 흔들림을 느낀다. 오직 답안지 교체로만 답안 수정을 할 수 있던 학교들만 근무하다가 자유롭게 수정 테이프로 수정하는 학교에서 근무하며 기존의 사고 방식이 경직된 것이었음을 깨닫게 된다. 생활 지도에 있어서도 엄색이나 악세서리를 금지하던 학교에서 지내다가 자유롭게 머리에 물도 드리고 피어싱도 하는 학교에서 근무하며 입장이 순식간에 바뀌는 경험도 한다. 심지어 이성간 자유연애가 일상적으로 이루어지는 학교에서 근무하며 자신이 시대에 안 맞는 사람인가를 의심하는 지경에 이르기도 한다. 지금까지의 사례는 주로 열려지는 것들이라면, 반대로 닫혀지는 경험도 한다.

자유롭게 핸드폰을 사용하던 학교에서만 근무하다가 핸드폰을 강하게 규제하는 학교에 근무하게 되면서 한편으론 억압을 느끼면서도 다른 한편으로 나름 일리가 있다는 생각도 하면서 그동안 고려하지 못했던 점들을 생각해보게 된다. 마찬가지로 학생 선도부가 유명무실한 학교들만 다니다가 완전히 제대로 된 역할 수행을 하는 선도부가 있는 학교에 오면서 ‘이게 가능하구나’, ‘그리 부정적인 것만은 아니구나’, 나아가 ‘나름 당위적이고 현실적 필요도 있구나’ 라는 새로운 인식도 해보게 된다.

종합하면, 이럴 수도 있고 저럴 수도 있다는 다양한 시각, 비유컨대 다초점 시각을 갖게 된다.

사회과교육에서도 비슷한 경험을 최근에 하게 된다. 그동안은 사회과 교사로서 기존의 관습과 전제를 의심하고 비판하며 더 나은 개선을 추구하는 교육 활동을 해 왔다면, 그래서 학생들로 하여금 비판적 사고의 학습을 하게 했다면, 최근 들어 그동안 부정적으로 여겨 왔던 관습, 규율 또는 문화유산 전수와 같은 보통 보수적으로 느껴지는 측면에 대한 존재 가치와 중

요성을 환기하게 된 것이다.

본 연구에서는 전자와 같은 교육을 여는 사회과교육, 그리고 여기서 길러지는 시민의 자질과 덕목을 여는 시민성으로, 후자와 같은 교육을 닫는 사회과교육, 그리고 여기서 길러지는 시민의 자질과 덕목을 닫는 시민성으로 부르며 사회과 교육의 방향에 대한 논의를 하고자 한다.

II. 여는 사회과교육, 여는 시민성

1. 교육의 고질병

사회과라는 교과를 논하며 또는 정체성과 같은 부분을 다루고자 할 때, 대표적인 학자가 바, 바스, 셔미스(Robert D. Barr, James L. Barth & Samuel Shermis)이다. 사회과를 정의하는 그들의 저서 『사회과 정의하기(Defining the Social Studies)』(1977)를 보면, “사회과 교육과정은 그야말로 전쟁터”이다.¹⁾

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

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

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

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

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

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

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

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

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

특히 미국의 경우에 저자들은 이렇게 표현한다.

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

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

2. 발행된 저방전들

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

역시 이 문제도 앞의 같은 세 명의 저자들이 연구한 바 있다. 그들의 공저 『사회과의 본질(The Nature of The Social Studies)』(1978)에서 교사의 태도나 신념 또는 사회과의 유형으로서 세 가지가 제시되고 있다.

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

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

여기서 사회과 교사는 “하나의 신념을 수용하고 있는 사람”이다. 또한 “자기 신념에 따라 행위하려는 사람”이기도 하다. 그리고 “학생들이 자신과 동일하게 느끼고 행위하기”를

바란다. 즉 “전달자로서 교사는 훌륭한 시민을 어떤 가치와 태도를 견지하고 인정된 공공 활동에 참여하는 사람으로 규정하고, 이런 사람을 양성하려는 목적을 가지고” 있다.

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

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

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

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

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

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

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

“중단됨이 없이 전 인생을 통해 계속 수행 해야” 한다.

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

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

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

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

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

여기서 묻게 된다. ‘어느 사회과가 좋은 교육인가?’

여기에는 또 다른 사회과 고전들을 살펴보는 것이 도움이 된다. 이것을 통해 의도하는 바는 구비된 답—발행된 처방전 중에서 하나를 선택하기—보다는 답을 모색하는 지침들—발행된 처방전들 각각을 평가하기 위한 또는 새로운 처방전을 발행하기 위한 가이드라인들—을 제공하고자 하기 위함이다.

3. 금기 깨기, 닫힌 영역 열기

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

우선 헌트와 메트칼프는 매우 강하게 문제를 제기한다. “거의 대부분의 사회과 교사들”이 자신들이 하는 일에 회의를 느끼도록 할 정도로 말이다. 우선, “보전의 대상이 될 미국적 유산들은 여전히 풀리지 않는 많은 의문을 던져주고 있다”고 말하며, “어떤 삶이 좋은 것인지

를 놓고 갈등이 벌어지”고 있다고 한다. 좀 더 직접적으로 “현재의 문화 중 어떤 특징들이 지속되어야 할 가치를 지닌 것인지”에 대해 교사나 성인들 자체가 서로 다른 견해를 갖고 있으며 갈등하고 있다는 것을 강조한다.

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

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

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

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

그럼에도 교사들은 “학생들에게 의미 있는 내용을 찾기보다는 새로운 교수기법을 찾는 데 노력을 낭비”한다. 비유컨대 “안전하고 건전한” 사회과 교육에 중독된 것이다.

이러한 문제는 듀이(J. Dewey) 저서 『민주주의와 교육(Democracy and Education)』(1916)의 좋은 사회, 나쁜 사회 논의에서 민주국가와 전제국가의 대립 문제와 조응한다. 어떻게 조응하냐면, “닫힌 영역은 전체주의적 행위와 생각의 원천으로 존재한다”는 점에서 그러하다. 심지어 “닫힌 영역에 대해 미국인들이 보이는 행동이 전체주의 국가의 리더들이 하는 행동과 닮아” 있다고 헛트와 메트칼프는 한탄한다. 그러면서 다음과 같은 염려를 표명한다.

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

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

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

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

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

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

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

자 이제 열쇠를 획득했으니, 잠겨 있는 자물쇠를 열어보도록 하자.

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

사회과 수업에 하나의 틀이 활용되는데, 그것은 ‘법리적 분석틀(Jurisprudential Framework)’ 또는 ‘법리 모형’ 이라고 부른다. 그리고 이 틀을 활용하여 「민주주의 여러

문제(The Problems of Democracy)』와 같은 교과목에서 현안 문제들을 선정하여 토론이 이루어진다.

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

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

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

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

공립학교에서의 인종분리건을 살펴보자. 이 사례를 공립학교에서 실과나 체육 시간에 성별 분리 수업을 하는 것과 비교, 대조해 볼 수 있다...(수업 시간의 성별 분리) 상황에 적용되는 논리가 인종 분리 상황에도 적용될 수 있을까?... (나아가) 사회 계급에 따라 학교를 분리하는 것(과 비교해 보자)...미국인들은 체육 수업에서의 성별 분리 및 차별 문제에 대해서는 일반적으로 이를 평등권 침해로 여기지 않는 것으로 보인다. 반면 인종분리 문제는 평등한 보호의 원칙을 침해했는지 여부를 놓고 서로 논쟁을 벌인다. 한편 사회 계급에 따른 분리 정책이 입법화되고 공립학교에서 시행된다면 대다수의 미국인들은 아마 기겁할 것이다.

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

그러나 유추 사용의 주의점도 다음과 같이 두 가지로 당부하고 있다.

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

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

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

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

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

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

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

4. 열려야 할 것들

열려야 할 것들을 나열해 본다면 우선적으로 ‘금기’ 가 있을 것이다. 그리고 각종 선전·선동, 프로퍼간다(propaganda) 등이 있다.

그리고 우리 사회의 권위주의도 그 대상이 될 것이다.

또한 비유컨대, 블랙박스들이 있다. 예를 들면, 인공지능의 알고리즘이 있다. 이것은 과학기술 전반에 적용된다.

여기서 나아가 과학기술의 발전에 따른 자동화도 그 대상이 될 수 있다.

만일 이러한 것들을 열기보다는 닫으려고 한다면 사회는 (중속적) 노예 상태에 빠질 우려가 있다.

단힌 영역들을 옅으로써 우리는 자유로워질 수 있다[free from 억압, 착취, 거짓].

5. 여는 시민성

김왕근은 시민성을 형식과 내용의 두 측면으로 바라보고 있다(김왕근, 1993, 1995). 이 중에서 형식 측면의 ‘합리성’이 내용 측면의 기존의 ‘덕목’을 검토하고 조사하며 회의하는 역할을 한다. 즉 특정한 가치나 덕목 등을 시민성으로 표준화해서 행위 주체에게 전달 (transmission)할 수 없다는 것이다. 이러한 연유로 외부로부터 주어지는 내용을 거부하는 대신 모든 판단과 선택의 권위가 개인으로부터 비롯되어야 한다. 결국 일정한 절차와 원리에 따라 주어진 사태에서 요구되는 시민성이 무엇인지를 판단하고 선택하는 지적 능력을 시민성으로 간주한다. 그래서 옳은(right) 판단과 그릇된(wrong) 판단을 구별해내는 데 주된 관심을 둔다(김왕근, 1995, 65-67). 이와 같은 측면을 고려할 때, 여는 시민성은 기존의 시민의 덕목을 재검토하는 자질이라고 할 수 있다.

프랑크푸르트대학 사회조사연구소—비판이론으로 유명한 프랑크푸르트학파의 본산—소장인 슈테판 레세니히(Stephan Lessenich)는 다음과 같이 말하였다(인-무브, 2023).

사회의 위기뿐만 아니라, 이 위기를 파악하고 극복하기를 요청하는 이론...의 위기라는 이 중적인 위기진단을 통해 이론적 틀을 획득(해야 한다)

즉, 사회 현상과 문제에 대한 비판적 인식뿐만 아니라, 그러한 현상과 문제를 인식하고 해결하고자 하는 각종 이론에 대해서도 동일하게 비판적으로 접근해야 한다는 것이다. 이것은 이론에 대한 메타적 시점이라고 할 수 있다. 사회뿐만 아니라 이론에 대한 진단이 요구된다는 점을 고려할 때, 여는 시민성은 메타적 시점을 요구한다고 할 수 있다.

또한 프랑크푸르트대학 사회조사연구소 100주년 기념 학술대회가 열렸는데, 이를 참관한 한 상원은 다음과 같은 소회를 남겼다(한상원, 2023).

오늘날 비판이론은 정치적, 사회적, 생태적 위기의 한복판에서 이 거대한 위기와 파국과 대결하지 않을 수 없다. ‘현존하는 모든 것에 대한 가차없는 비판’이라는 비판이론의 오랜 모토가 여전히 필요한 이유다.

이러한 비판의 적극성과 광범위성을 고려할 때, 여는 시민성은 비판 대상에 그 어떤 제한 또는 예외도 두지 않는 무차별적 태도라고 할 수 있다.

경제학자 사이토 고헤이(齋藤幸平)는 그의 저서 『지속불가능 자본주의(人新世の「資本論」)』(2020)에서 현 시대의 위기에 대한 여러 대처들이 무의미하다는 과격한 진단을 다음과 같이 내놓는다(齋藤幸平, 2020, 김영현 역, 2021, 5, 6, 뒤표지)

지구 온난화에 대처하기 위해 당신은 무엇을 하고 있는가? 비닐봉지를 줄이려고 에코백을 샀는가? 페트병에 담긴 음료를 구입하지 않기 위해 텀블러를 들고 다닐까?...단언한다. 당신의 그런 선의만으로는 무의미할 뿐이다. 오히려 유해하기까지 하다. 왜 그럴까? 온난화 대책으로 스스로 무언가를 한다고 믿는 당신이 진정 필요한 더 대담한 행동을 하지 않게 되기 때문이다

SDGs(지속 가능한 발전 목표)는 알리바이 공작이나 다름없으며 눈앞의 위기를 가려주는 효과 정도밖에 없다. 일찍이 카를 마르크스는 자본주의의 고달픈 현실이 불러일으키는 고뇌를 완화해주는 ‘종교’를 가리켜 ‘인민의 아편’이라고 비난했다. SDGs는 그야말로 현대판 ‘대중의 아편’이라 할 수 있다

텀블러에 음료를 마시면, 에코백을 들면, 친환경 정책에 투표하면 기후 위기를 막을 수 있을 거라 믿는가? 미안하지만 그런 노력만으로는 아무것도 바뀌지 않는다. 자본주의를 버리기 전에는...

이러한 과감성을 고려할 때, 여는 시민성에는 체제 비판 능력(Capacity for Systemic Critique) 과 여기서 더 나아가 구조적 상상력(Structural Imagination)까지도 포함된다고 볼 수 있다. 그리고 이를 위해서는 표면 너머의 이면까지도 볼 수 있는 통찰력(Insight), 심층적 사고(Deep Thinking), 간파력(Discernment), 투시력(Perception Beyond) 등의 성찰적 능력들(Reflective Abilities)이 기본적으로 요구된다.

III. 닫는 사회과교육, 닫는 시민성

1. 침묵

그러나 닫힌 것을 여는 일관된 맥락 가운데 예외적 사항이 포착된다.

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

이것은 외형적으로 볼 때는 특별 대우를 받는 권위적인 전통 사회에서나 존재하는 교조적

모습으로 비춰진다. 이러한 현상에 대하여 서로 다른 두 가지 측면에서 생각을 좀 더 해볼 수 있을 것으로 예상된다.

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

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

요컨대, 이 문제는 한편으로는 문제 삼는 접근도 존재하고, 다른 한편으로는 문제 삼지 않는 접근도 존재한다.

연구자는 개인적으로 이 두 가지 경우를 명시적으로 인식하며, 교육에서 또는 수업에서 맥락에 따라 어느 한 가지가 또는 두 가지 모두가 적용될 수 있다는 정도의 서술이 지금까지의 단계에서 내려볼 수 있는 정직하고 또한 성실한 잠정적 결론이라고 생각한다.²⁾

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

문제 삼기를 통해 그동안 우리가 간과하고 있던 부분들을 돌아볼 수 있는 유익이 있으며, 나아가 그러한 까칠한 과정을 거침을 통해 최고 가치의 견고성을 더할 수 있기 때문이다. 물론 경우에 따라서는 확고함에 균열이 생기고 불안정해질 수도 있다. 그러나 원리상 그러한 회의와 검증을 거치고서도 확고해야 진정한 최고 가치라고 할 수 있지 않겠는가!

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

한 예로, 토머스 셸링(Thomas C. Schelling)은 노벨경제학상을 수상하며 기념으로 한 강연에서 바로 이점을 언급했다. 히로시마 원폭 이후 우리 인류는 놀랍게도 그러한 원폭 피해가 추가로 발생하지 않은 놀라운 또는 기이한 역사를 갖게 되었는데, 그것은 원폭에 대한 금기가 작용했기 때문이라는 것이다. 그래서 앞으로도 이 금기는 깨지지 않고 유지되어야 한다!(Schelling, 2005, 2006). 그런 면에서 우리 인류에게는 깨지 말고 지켜야 할 금기 또는 열지 말고 여전히 닫힌 영역으로 유지될 필요가 있는 경우도 존재한다.

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

이상과 같은 구도, 즉 열고 닫는 두 가지 모두를 인식하는 접근이 최첨단 과학기술의 산물인 ‘인공지능’에게도 적용될 수 있다.

한편으로는 부지런히 인공지능의 닫힌 영역을 열어젖혀야 한다. 어떤 알고리즘으로 작동하

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

는지, 어떤 데이터를 바탕으로 학습하는지, 소위 ‘블랙박스(black-box)’로 처리되면서 우리 인간에게는 ‘자동화’라는 방식으로 다가오는 것의 실체를 파헤쳐야 한다. 그저 편리함에만 취해서 그냥 내버려두면, 듀이가 경고했던 ‘노예’적 인간의 상태로 전락할 수 있기 때문이다.

또 한편으로는 인공지능과 관련한 금기가 설정될 필요가 있다. 가령, 킬러 로봇과 섹스 로봇이 있다. 이것들에 대해서 가능한지 불가능한지를 검토하는, 즉 열어젖히고 금기를 깨는 측면에서의 논의가 있을 수 있겠지만, 그 후에는 그 부적절함의 중대성을 감안하여 금기를 설정하고 닫힌 영역으로 설정해 둘 필요도 있다.³⁾

국어사전을 보면, ‘금지’에 대한 일반적인 설명 외에 추가로 의학 용어로서 다음과 같은 설명이 있다(네이버 국어사전, 2023).

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

2. 닫혀야 할 것들

닫혀야 할 것들을 나열해 본다면 우선적으로 ‘금지’가 있다. 대표적인 것이 핵무기, 생화학 무기 등과 같은 비인도적인 대량살상무기이다.

그 다음으로는 첨단 과학기술의 산물인 인공지능이나 로봇을 들 수 있다. 특히 특정 용도, 부정적인 용도의 AI나 로봇을 들 수 있다. 나아가 아직은 등장하지 않았지만, 특이점을 지나면 등장하게 될 강한 인공지능, 즉 초인공지능도 닫혀야 할 것 중의 하나가 될 수 있다.

그리고 무엇보다 우리 사회에서 재론의 여지가 없는 근본적인 기본 가치들이 있다. 인간 존엄, 소수자 우대, 환경 보존, 신속한 교통 흐름(전용차로제), 기타 공익을 위한 제재 또는 유인 정책 등이 있다.

또 다른 영역에서 일명 비가역적 사실들이 있다. 대표적인 것이 과학 지식이다. 그리고 학문 지식도 상당 부분 해당된다. 구체적으로는 지식의 구조(브루너), 정상 과학(쿤) 등이 있다. 또한 역사적 사실과 법적 판단도 해당될 수 있다. 예를 들면, 5·18, 4·3, 정신대, 강제노동, 홀로코스트 등이다.

이 외에도 에티켓, 예의범절, 교양 등이 거론될 수 있다.

만일 이러한 것들을 닫기보다는 열려고 한다면 사회는 (무정부적) 파국이나 혼란 가운데 빠질 위험이 있다.

열린 영역들을 닫음으로써 또한 우리는 자유로워질 수 있다[free to 안전, 질서, 진실].

3) 킬러 로봇과 섹스 로봇의 부적절성의 심각함은 별도의 연구(윤상균, 2020a, 2025)를 참고할 수 있다.

3. 닫는 시민성

김왕근은 시민성을 형식과 내용의 두 측면으로 바라보고 있다(김왕근, 1993, 1995). 이 중에서 내용 측면의 ‘덕목’은 개인이 내면화하여 지녀야 할 품성이다. 이것은 개인에서 비롯되는 것이 아니라, 즉 행위 주체의 합리적인 판단과 선택을 기초로 삼는 것이 아니라, 외부에서 제시되는 표준을 전제한 뒤 그것을 내면화하는 것이다. 이는 판단에 관심이 있는 것이 아니라 품성에서 우러나오는 행위에 관심을 둔다. 한 개인은 소멸하지만 공동체로부터 나오는 덕목은 한 개인의 삶이 시작되기 이전에 이미 역사와 사회 속에 존재해 있으며, 개인의 삶은 그러한 지향적 표준을 쫓을 때 의미있는 삶이 된다. 그래서 판단에 앞서 따르고 내면화해야 할 구체적인 덕목을 행위의 표준으로 삼아야 한다. 물론 표준이 변할 수 있고, 변화의 여지를 합리적 판단과 선택에 맡긴다(김왕근, 1995, 64-65).

그러나 합리성은 교육의 목적이 될 수 없고 수단에 머문다는 것에 유념해야 한다. 즉 합리성은 방법적 원리의 위치를 지닐 뿐이고, 시민성 자체는 사회적 관계에서 요구되는 행위 규범을 따르는 것이다. 즉 사회나 시대가 요구하는 표준(standard, pole star)을 내면화하는 것이다. 그리고 그 표준, 즉 행위 규범이 시민의 덕목이며, 시민성의 구체적 내용이 된다(김왕근, 1993).

이와 같이 개인적 판단 이전에 사회적 규범을 준수하는 것이 우선되어야 한다는 점을 고려할 때, 닫는 시민성은 사회적 순응(Social Conformity), 규범 준수 능력(Norm Compliance), 규범적 사고(Normative Thinking) 등이 해당된다고 볼 수 있다.

다음으로 토머스 셸링은 핵무기에 대한 금기가 작용되어야 인류 사회는 평화가 유지될 수 있다고 지적하였다(Schelling, 2005, 2006).

금기는 도덕적이고 문화적인 차원에서 핵무기의 사용을 “생각조차 하지 못하게” 만드는 것이다. 핵 억제 전략이 실패할 수 있는 상황에서도 금기는 마지막 방어선으로 작용한다. 핵무기 사용이 정치적, 군사적 정당성을 잃게 만드는 중요한 요소로 작용한다. 핵무기 사용이 단순히 국제법이나 규범의 문제가 아니라, 국가 지도자들 사이에서 사실상 불문율처럼 자리 잡고 있다. 금기는 미국과 소련 간의 군비 경쟁 속에서도, 실제로 핵무기가 사용되지 않도록 하는 중요한 역할을 했다. 현재 러시아-우크라이나 전쟁에서도 금기가 작동하고 있다고 보는 것이 타당할 것이다. 그러나 전쟁이 장기화되면서 이러한 관습에 대한 균열이 염려되고 있다. 실제로 비인도적 전쟁범죄들이 자행되고 있다. 또한 새로운 국가들이 핵무기를 개발하면서, 금기가 충분히 내재화되지 않은 국가들이 등장할 수 있고, 이로 인해 핵 사용에 대한 금기의 효력이 약화될 가능성이 존재한다. 그래서 국제사회는 핵 금기를 유지하고 강화하는 것을 통해 군비 통제 협상과 비확산 노력에 힘써야 한다. 핵무기 사용 금기는 단순히 정치적 전략이 아니라 인류가 자신을 보호하기 위해 설정한 도덕적 경계선이다. 핵무기 사용 금기는 인류 생존의 문제이기 때문에, 이를 유지하기 위해 국제 사회의 지속적인 협력이 필수적이다(ChatGPT, 2024 재구성).

섹스 로봇과 킬러 로봇도 핵무기처럼 금기가 형성되어 인간 사회에서 작동되어야 한다면,

그 이유는 그것들로 인한 인간성 저하 또는 인간성 상실 때문일 것이다.

이와 같은 금기의 형성 및 작동과 유지를 고려할 때, 닫는 시민성은 (대량살상무기와 관련 하여) 역사적 이해와 성찰(Historical Understanding and Reflection), 장기적 관점(Long-Term Perspective), 그리고 도덕적 책임감(Moral Responsibility) 등을 구성 요소로 볼 수 있고, (섹스 로봇, 킬러 로봇과 관련하여서는) 인간성의 가치에 대한 내면화(Internalization of Humanistic Values), 윤리적 성찰과 판단 능력(Ethical Reflection and Judgment), 법적·사회적 책임감(Legal and Social Responsibility), 과학기술에 대한 이해(Scientific and Technological Literacy or Literacy of Technoscience), 지속적인 학습 및 사회적 대화(Continuous Learning and Social Dialogue) 등이 구성 요소가 될 수 있다.

허영식은 다양성이 증가하고 그로 인한 충돌과 갈등이 심화되는 현대사회를 통합하는 방안으로서 민족적 애국심이 아닌 헌법을 중시하는 ‘헌정애국주의’를 제시하고 있다(허영식, 2022, 2023). 그는 슈테른베르거(D. Sternberger)의 ‘헌정애국주의’라는 제목의 신문기고문을 다음과 같이 인용한다(허영식, 2022, 119).

우리는 완전한 헌법 속에서, 완전한 헌정국가에서 살고 있으며, 그것 자체가 일종의 조국이다…국가가 없이는 자유가 존재할 수 없다. 그리고 인권을 시민권으로 변화시키는 국가의 바깥에서는 그 인권도 존재할 수 없다…우리는 기본법(헌법)을 기리는 데 망설임의 필요가 없다…정도가 지나치지 않은 불만은 국가에게 유익할 것이다. 그러한 불만은 헌법에 대한 신의나 충성을 감소시키지 않는다. 하지만 공공연하고 단호한 적에 대해서는 헌법을 방어하지 않으면 안 되며, 그것은 애국적인 의무이다.

헌정애국주의는 헌법과 국가의 중요성을 인정하고, 헌법적 가치에 대한 충성과 방어를 시민의 의무로 간주한다. 이러한 점을 고려할 때, 닫는 시민성은 헌법적 가치에 대한 존중과 이해(Respect and Understanding of Constitutional Values), 헌법적 질서를 방어하려는 의지(Willingness to Defend Constitutional Order) 등을 요구하는 것으로 이해될 수 있다.

강대현은 사회과의 대표적인 전통 또는 유형들의 종합을 시도하였다. 그러면서 전제하는 것이 시민성 전달, 사회과학, 반성적 탐구 모형 모두 기본 지식과 사회적 기본 가치에 대한 교육을 인정한다는 것이다(강대현, 2014). 이러한 기본 지식과 기본 가치의 전제를 고려할 때, 닫힌 시민성에서 요구되는 것은 지식과 가치의 학습 및 습득(Learning and Acquisition of Knowledge and Values) 그리고 공공선과 비가역적 사실에 대한 이해와 헌신(Understanding and Commitment to the Common Good and Irreversible Fact) 등이 있다.

이러한 맥락의 한 차원에서 역사적 사실과 법적 판단을 무시하고 이를 거스르는 말과 행동을 하는 것에 대한 법적 처벌이 이루어지는 것(박종우, 2024)을 고려할 때, 닫힌 시민성은 역사적 사실에 대한 이해와 존중(Understanding and Respect for Historical Facts), 법적 판단과 사회적 합의에 대한 존중(Respect for Legal Judgments and Social Consensus), (피해자에 대한) 사회적 연대와 공감(Social Solidarity and Empathy) 등을 필요로 한다.

IV. 어떤 것을 열고, 어떤 것을 닫을 것인가? (또는 무엇을 투쟁하고 무엇을 고수할 것인가?)

1. 지식과 가치의 위계(The Hierarchy of Knowledge and Value)

어떤 것을 열고, 어떤 것을 닫을 것인가의 문제는 교육 내용으로서의 지식과 가치의 위계를 설정하는 문제와 같다. 즉 확실성? 진리성? 등의 정도를 평가하여 그 서열을 매기는 것이다. 물론 이 문제는 늘 논란의 대상이 될 것이다. 그러나 할 수 없는 것은 아니다. 그리고 해야 한다. 그래야 열고 닫을 수 있다.

2. 시민성의 두 측면들 : 2×N dimensional aspects of citizenship

김왕근
윤상균

3. 회의주의에 대하여

술 크립키
브루노 라투르
해리 콜린스

4. 상대주의에 대하여

홍성욱

5. 비판과 금기의 재정립

브루노 라투르
토마스 셸링

V. 나오며

사회과교육의 대표적인 고전들은 ‘좋은 사회’의 중요성과 ‘좋은 교육’의 필요성을 강조하며, 양자 사이의 되먹임 관계를 당연시한다. 그리고 좋은 사회는 구체적으로 ‘민주주의’라는 정치 체제 또는 삶의 방식으로 설정되며, 좋은 교육은 교화나 가치주입이 아닌 닫힌 영역으로 남아 있는 사회적 쟁점을 토론으로써 ‘여는 교육’으로 구체화 된다.

그리고 만일 이러한 부분들에서 실패할 때, 우리 사회는 후퇴하며 한 사람 한 사람은 노예적 상태로 전락하게 될 것임을 경고한다.

그런데 ‘좋은 사회’와 ‘좋은 교육’을 위해서는 이와 같은 여는 교육뿐만 아니라 ‘닫는 교육’도 고려될 필요가 있다. 사회과교육의 고전들에서 명시적으로 문제 제기가 되지 않는 대상들이 존재한다. 그리고 이것들은 각 고전의 논리 전개에서 대전제로서 또는 공리로서 작용한다. 즉 이러한 것들에 대한 회의(懷疑)나 검증 또는 문제 제기는 뚜렷하게 나타나지 않는다. 우리는 그러한 일종의 전제 또는 공리에 대해서 ‘여는 교육’으로도 접근할 수 있지만, 또한 ‘닫는 교육’으로도 접근하는 것이 반드시 동반되어야 한다.

이와 같은 열고 닫는 두 가지 경로의 투 트랙 접근은 기존의 사안들뿐만 아니라 인공지능을 포함한 첨단 과학기술의 산물과 같은 미래적 사물들에도 적용될 수 있다.

앞으로 사회과교육이 다양한 사회적 쟁점에 대한 ‘여는 교육’과 ‘닫는 교육’을 함께 실행해 나갈 때, 더욱 온전하고 ‘좋은 사회’를 만들어 나가는 데 기여할 수 있는 ‘좋은 교육’이 될 것이다.

참고문헌

- 강대현(2014), 사회과의 성격과 모형에 대한 분석과 종합: 시민성 전달의 재구성에 기초한 사회과학과 반성적 탐구의 종합, *시민교육연구*, 46(2), 1-31.
- 김영석·이광성 역(2022), *사회과교육의 고전 읽기*, 강현출판사
- 김왕근(1993), 시민교육을 위한 덕목주의(德目主義)의 새 지평: 합리성의 형식관심에 대한 비판을 중심으로, *시민교육연구*, 17, 19-35.
- 김왕근(1995), 시민성의 두 측면: 형식으로 보는 관점과 내용으로 보는 관점, *시민교육연구*, 20, 61-72.
- 박종우(2024), 역사왜곡표현처벌법의 정당화 근거와 한계: 혐오표현 처벌 논거에 대한 비판적 검토를 중심으로, *법학연구*, 65(3), 91-118.
- 윤상균(2020a), ‘사회적인 것’의 변화와 사회과교육의 대응: 물질적 전환과 비근대 시민성, *사회과교육연구*, 27(1), 17-41.
- 윤상균(2020b), 빨난 남학생 가르치기: 성차별 문제 수업의 어려움, *사회과수업연구*, 8(2), 1-28.
- 윤상균(2025), 인공지능과 관계맺기: AI와 인간의 만남, 사회과교육의 새로운 도전, 박영사[출간예정]
- 한상원(2023), ‘오징어게임’의 역설, 프랑크푸르트학파가 묻다: 비판이론 100주년 학술대회 참가기, https://www.hani.co.kr/arti/culture/culture_general/1109088.html?utm_source=copy&utm_medium=copy&utm_campaign=btn_share&utm_content=20241228, (2024. 12. 28. 검색).
- 허영식(2022), 헌정애국주의와 보이텔스바흐 합의를 지향한 정치교육의 과제, *한독사회과학논총*, 32(4), 118-144.
- _____(2023), *헌정애국주의와 시민교육*, 우공출판사.
- 齋藤幸平(2020), 人新世の「資本論」, 김영현 역(2021), *지속불가능 자본주의*, 다다서재.
- Barr, R. D. & Barth, J. L. & Shermis, S.(1977), *Defining the Social Studies*.
- _____(1978), *The Nature of The Social Studies*.
- Dewey, J.(1916), *Democracy and Education*.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1955), *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching Public Issues in the High School*.
- Schelling, T. C.(2005), AN ASTONISHING SIXTY YEARS: THE LEGACY OF HIROSHIMA, The Nobel Prize Lecture, <https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/schelling-lecture.pdf>, (2024. 12. 28. 검색)
- _____(2006), *Micromotives and Macrobehavior, Revised Edition*, 이한중 역(2009), *미시동기와 거시행동*, 21세기북스.

류한수(2023), “전쟁은 어떻게 인간을 파괴했나”, KBS 이슈 PICK 쌤과함께, 161회, 2023년 12월 3일 방송.

인-무브(2023), 프랑크푸르트 사회조사연구소 100년: 연구소장 슈테판 레세니히와의 인터뷰, <https://en-movement.net/424> , (2024. 12. 28. 검색).

네이버 국어사전(2023), 검색어 : 금기, <https://ko.dict.naver.com/> , (2023. 12. 22. 검색).

ChatGPT(2024), 질문 : 토머스 셸링의 노벨상 수상 강연 “An Astonishing Sixty Years: The Legacy of Hiroshima” 을 금기(taboo)를 중심으로 설명해 줘, (2024. 12. 28. 검색)

M E M O

Lined writing area for a memo.

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육



- 사회과 교과서에 나타난 장애 관련 내용 분석

조 주 희(중신대 교수) 127

- 초등사회과 논쟁 문제를 가르치는 것에 대한 예비교사의 인식과 함의

나 경 훈(호연초 교사) 153

- '안성선' 철길 소재를 활용한 지역사교육의 가능성 탐색:
공공역사의 실천을 위한 발걸음

허 영 훈(만정초 교사) 175



사회과 교과서에 나타난 장애 관련 내용 분석*

조주희

충신대학교 교수

I. 문제제기

2017년 시행된 「장애인 차별금지 및 권리구제에 관한 법률」(이하, 장애인 차별금지법)은 장애 학생에 대한 ‘괴롭힘’의 문제가 학교 차원에서 다루어져야 하고, 장애에 관한 불리한 대우를 조장하는 이미지가 제공되지 않도록 학교에 의무를 부과한다. 또한 2007년 시행된 「장애인 등에 대한 특수교육법」(이하, 특수교육법)은 통합교육을 지원하기 위해 일반 학교의 교원을 대상으로 특수교육 관련 교육 및 연수를 정기적으로 실시해야 하고, 이러한 과정에는 특수교육대상자 인권의 존중에 관한 내용이 포함되어야 한다는 의무를 부과한다. 2007년 특수교육법이 시행된 이후 통합교육에 대한 이해가 사회 안에서 넓어지고 있다. 통합교육은 장애아동을 일반 학교에 단순히 물리적으로 통합하는 것으로 이해되고 있다. 하지만 통합교육은 장애아동과 비장애아동의 물리적 통합과 더불어, 장애와 관련한 가치와 편견을 감소시키는 교습법을 통해 통합적인 교육 환경이 보장되어야 한다(조주희, 박문석, 2019a; 조주희 박문석, 2019b; Oliver & Barnes, 2010). 그러나 정책적 맥락이 없더라도 교과서가 장애를 이해하는 방식과 그것이 묘사되고 학습자에게 전달되는 방식을 점검하는 것은 중요하다.

사회에서 이해되는 장애에 대한 인식은 아동·청소년의 인식에도 반영되어 나타난다. 대구 지역 초등학교, 중학교, 고등학교에 다니는 비장애 학생 3,126명을 대상으로 시행된 설문조사 결과를 살펴보면, ‘장애인’이라는 말을 듣거나 보았을 때, 불쌍한 사람(52%), 도와줘야 하는 사람(26.5%), 바보(4.1%) 등의 이미지를 제일 먼저 떠올렸다(정은, 2005). 같은 맥락에서 장애인은 열등감을 가지고 있고(33.8%) 학습활동 시간에 배려해야 하는(40.9%) 존재로 인식하고 있었다. 또한, 장애인을 만나면 무섭다고 느낄 때가 있다는 학생도 상당수(43%) 존재했다.

초등학교 학생과 중·고등학교 학생이 장애인의 의미와 장애의 가치에 대한 인식이 다르지 않다는 것은 저학년 때 갖게 된 생각이 고학년으로 가면서도 공고해지고 있다는 사실을 반영한다(류현중, 2019). 이러한 과정에서 현상에 대한 특정 프레임을 구성하는 형식적 교육과정은 특정 문화와 공식적으로 인정된 지식을 규정한다는 점에서 중요하다(Apple, 1993). 교과서는 의도적이든 혹은 의도적이지 않든, 어떤 지식은 선택하고 또 다른 지식은 선택하지 않는다(Apple, 2014). 본 연구는 사회과 교과서에서 재현되는 장애 관련 내용을 분석하고, 현재 사용되고 있는 교과서는 학습자에게 장애에 관한 어떤 지식을 제공하고 있으며, 전달하고 있지

* 본 논문은 학습자중심교과교육연구(2021) 사회과 교과서에 나타난 장애 관련 내용 분석. 제21권 제1호, pp. 1169-1192.을 기반으로 합니다.

않은 지식은 무엇인지에 관해 탐구하고자 한다. 따라서 본 연구의 목적인 장애가 사회과 교과서에서 어떻게 드러나고 있는지 알아보기 위한 분석의 준거는 다음과 같다.

첫째, 사회과 교과서에서 장애와 장애인은 어떤 방식으로 나타나고 있는가?

둘째, 사회과 교과서에서 장애와 장애인은 어떤 상황과 조건에서 나타나지 않는가?

II. 이론적 배경

1. 교육과정에 대한 사회문화적 이해¹⁾

학교 교육과 불평등에 대해 교육사회학적 접근을 시도한 연구자들은 교육이 일어나고 있는 현장에 대한 이해가 필요하다고 지적하면서, 교사와 학생의 상호작용 안에서 전달되는 지식인 교과과정 탐구의 중요성을 강조한다(오옥환, 2006; Stromquist, 1990). 이들은 교육과정을 통해 전달되는 지배 이데올로기를 지적하면서 ‘학교에서 가르치는 지식이 어떻게 한 사회의 지배집단 이데올로기를 반영하는가?’ 라는 문제를 제기한다(Apple, 2014). 사회문화적 맥락에서 교육과정 분석을 시도한 연구들은 학교가 어떤 지식을 선택하고 가르치는지 그리고 이러한 행위가 권력구조와 어떻게 연관되어 있는가를 밝혀야 한다고 강조한다(주동범, 김정희, 정일환, 2002). 따라서 교육사회학자들은 ‘학교의 교육과정에 어떤 집단의 지식이 선정되었는가?’ 라는 질문을 중요한 연구과제로 제시한다. 이러한 질문에 대한 답을 탐구하면서 교육과정이 어떤 집단의 이익에 봉사하는가를 밝힐 수 있다는 것이다. 이와 같은 연구는 문화사회학의 일부로서 지식이 사회적으로 구성된다고 주장한다. 즉, 대부분의 지식은 역사적·사회적으로 구성되며 사회집단이 처한 상황에 따라 다르게 인식된다는 것이다. 조선시대에 장애를 가진 사람들은 비하의 의미를 담고 있지 않았던 몸에 병을 가진 사람인 ‘병신(病身)’이었지, 무엇인가를 못하는 사람이라는 의미인 장애인(the disabled group of people)은 아니었다([그림 1])



그림 1. 김준근(1900년경), 병신, 모스크바국립동양박물관

1) 조주희(2021). 2015 개정 사회과 교과서 삽화에 나타난 장애인관 연구: 사회문화적 이해. 열린교육연구, 29(2), 317-322.

교육학 분야에서 장애를 사회문화적 관점에서 연구하는 사회학자들에 따르면 현대 사회의 장애차별적 이데올로기는 자본주의 사회에서 평가절하되는 가치인 장애에 대한 차이, 의존성, 수동성에 대한 생각을 포함하고 있으며 장애인을 사회와 국가에 기여하는 시민으로 고려하지 않고 있다고 지적한다(Shakespeare, 2014). 즉, 장애를 사회문화적 관점으로 이해하면 장애인은 근대 자본주의 사회의 등장과 함께 탄생했으며, 장애인 그 사회의 지배적 이데올로기를 통해 사회적으로 구조화되고 문화적으로 재생산되는 것이다(Oliver, 2009b).

이렇듯 사회문화적 관점에서 장애를 해석하면서 교과서가 전달하는 장애에 관한 내용을 비판적으로 분석한 연구는 지속적으로 이루어지고 있다. 이들은 학교에서 가르치는 지식과 교육과정의 사회적 불평등을 매개하는 중요한 요소임을 지적한다. 2007년 개정교육과정 교과서의 장애 관련 내용을 분석한 연구들(곽정환, 2011; 배은희, 2012; 서정희, 2016)은 주로 장애를 나타내는 어휘, 장애 유형, 교과서 내용에서 드러나는 장애인의 비중 등에 대한 빈도 분석을 시행함으로써 교과용 도서의 내용이 장애 인식 측면에서 장애인은 의존적이고 무능력하다는 고정관념이 지속되고 있다는 점을 지적한다. 또한, 2007년 개정 교육과정 교과서에서 자주 다루지 않았던 교과영역인 과학과 체육을 포함하여 각 교육 수준에서 장애에 관한 내용을 교육사회학적 측면에서 분석한 연구(조주희, 박문석, 2019c)는 교과서가 포함하고 있는 장애차별적인 관점을 밝히고 학교가 장애 학생을 교육의 대상으로 보지 않고 있다고 지적한다.

이후 2015 교육과정이 개정되면서 초등학교, 중학교, 고등학교 수준에서 이루어지는 다양한 교과 영역의 교과서를 포괄적으로 탐색한 연구들(김수연, 이대식, 2012; 박가나, 2016; 조주희, 박문석, 2019c)이 이어져 오고 있다. 이 연구들은 교과서에서 장애의 문제를 개인이 아닌 사회에서 찾으려고 하는 단서를 제공함으로써 장애에 대한 인식이 의료적 모델에서 사회적 모델 중심으로 변화되어 가고 있다는 사실을 보여준다. 그리고 동시에 교과서에서 발견되는 언어적 편견, 장애에 대한 편견, 장애 지식에 관한 불가시성 (invisibility)에 대해 비판적으로 지적한다. 또한, 교과서의 내용이 전반적으로 장애인을 복지에 대한 수혜의 대상으로 그리고 있다는 점에서 여전히 장애차별적인 문화를 재생산하고 있다고 밝히고 있다. 그러나, 교과과정을 사회문화적인 관점으로 분석한 연구들은 대개 교과서를 구성하는 문자에 대한 탐구를 하고 있으며 시각적인 형태로 제시되는 삽화에 대한 분석은 일부만 제시되거나 아예 무시되기도 한다. 삽화는 단순히 문자를 보조하는 역할만 하는 것이 아니라, 사회를 바라보는 관점을 반영함으로써 지식을 전달한다는 점에서 당시의 사회문화적 맥락과 긴밀하게 연결되어 있다(조영복, 2017).

시각적인 이미지에 관해 비판적으로 탐구한 Sontag(2011)은 우리 사회에서 장애인으로 분류되는 다운증후군을 가진 사람들이 유쾌하게 즐기고 있는 사진을 보여준다. 그리고 이러한 사진을 본 비장애인들은 장애인이 불행하리라고 상상할 테지만 그렇지 않다는 점에서, 사진은 우리에게 현실을 가리는 거짓된 이미지를 만들기도 하고 무엇이 불 만한 가치가 있는가에 대해 알려주기도 한다고 지적한다([그림 2]). 그녀는 ‘본다는 것’은 ‘경험하는 것’이라는 점에서 시각적인 이미지가 전달하는 지식에 대한 비판적 분석의 중요성을 강조하였다. 교육과정 연구자들은 사회적 약자와 소수자의 관점을 이해하기 위해서 ‘경험’의 중요성을 강조하였

고, 간접적인 경험이 교과서의 텍스트를 통해 이루어질 수 있음을 강조한다(구정화, 2010; 박가나, 2017, 박성희, 2006; 이진석, 김혜현, 2005).



그림 2. Diane Arbus(1970-1971), 불편한 진실, Untitled(6)

학교가 교육과정을 통해 전달하는 지식이 기존의 사회질서와 지배구조를 재생산한다는 점에서 소수의 문화 그리고 비주류의 문화를 배제하고 있다는 논의는 애플(Apple, 2014), 영(Young, 1990), 부르디외(Bourdieu, 1993), 켈리(Kelly, 1986)와 같은 학자들에 의해 교육사회학적인 이론으로 발전되었다. 따라서 학교 지식을 대표하는 교과서가 전달하는 지식이 무엇인가를 탐구하는 것은 그것이 사회의 문화적 가치와 긴밀하게 연결되어 있기 때문에 매우 중요하다(김경근, 2004). 교과서는 합법적으로 인정된 지식 전달의 매개체로써, 특정한 정보와 생각을 선택적으로 학생에게 전달한다(Apple, 1988). 교과서에 포함된 상징적 표현은 지배집단의 문화에 정당성을 부여하기도 하고, 특정한 문화에 대한 정보는 배제함으로써 해당 집단의 사회에 대한 중요한 기여를 무시하기도 한다(Bourdieu, 1993). 문화적 가치의 전달은 교과서의 중요한 기능인 것이 비해, 교과서가 전달하는 메시지의 역할에 관한 비판적 탐구는 많이 다루어지고 있지 않다(조주희, 박문석, 2019c).

교과서가 어떤 지식을 선택하고 가르치며, 이러한 선택적 지식교육의 과정이 학교 밖에 권력구조와 어떻게 관련되어 있는가를 밝히고자 한 연구는 다양한 영역에서 이루어진다. Young(2009)은 지식의 계층화와 사회적 계층화의 관계에 관해 탐구하였는데, 학문중심적 교육과정의 특성이 대체로 상층계급의 문화와 연결되어 있다는 점에서 지배계급의 유지를 정당화하는 기제로 사용된다고 지적한다. 교육제도는 개인이 가진 능력에 대한 객관적인 평가를 가능하게 만든다고 여겨지기 때문에 사회적 불평등을 정당한 것으로 간주 되게 한다(Young, 1990: 206). 근대사회에서 능력주의는 생산성에 큰 가치를 부여하고, 그것에 대한 기준에 비추어 능력을 평가한다(Young, 2009: 159). 류현중(2019)은 노동에 관한 지식이 형식적 교육과정을 통해 재현되는 방식에 관해 탐구하면서, 사회과 교과서가 전달하는 노동이미지는 신자유주의적 경제의 특징적인 가치인 자유와 경쟁을 중요하게 다루는 데 반해, 공정성과 사회정의에 대

한 가치는 배제한다고 지적한다. 따라서 능력주의 (meritocracy)를 받아들인 자본주의 사회에서 비장애인에 비해 효율적이지 않다고 여겨지는 장애인에 대한 가치는 평가절하된다(Oliver, 2009a; Shakespeare, 2014). 이러한 능력에 대한 개념은 사회적이고 정치적인 방식으로 구성되는 것으로, 사회문화적으로 객관적이고 중립적인 능력은 신화일 뿐이다(Young, 2009: 192). 수학경진대회에서 높은 성적을 받는 데 탁월한 재능을 보이는 비장애인 과학자와 뛰어난 관찰력을 가진 자폐성 발달 장애를 가진 세밀화가 중 누가 더 우월한지에 관해 어느 누구도 판단할 수 없다. 즉, 개인 이 가지 특성과 활동에 관한 평가는 그것이 놓인 사회적 관계와 구조에 바탕에 둔 이데올로기적인 성격을 가진다.

부르디외에 따르면 학교가 교육과정을 통해 지식을 전달하는 방식은 외형상 공정한 제도처럼 보이지만, 교과서의 주된 특징이 자본계급의 주류 문화와 연결되어 있다는 점에서 지배계급의 이데올로기를 재생산한다(Bourdieu, 1993). 그는 학교를 통해 권장되는 특정 문화가 교육과정을 통해 지속적으로 재생산되고, 이러한 과정이 사회적으로 인정되는 문화자본을 소유한 사회계층의 재생산으로 연결된다고 보았다. 학교교육은 문화자본의 소유, 분배, 유통에 대한 구조적 불평등에 기인하고 있으며, 계급구조의 차별화를 가능하게 만드는 상징적 권력(symbolic power)의 장이라는 것이다(Bourdieu & Passron, 1977).

장애인이 사회·문화적으로 배제되는 현상에 관해 비판적으로 관찰한 Darke(2003)는 우리 사회가 가진 정상성에 대한 헤게모니가 정상적인 몸과 엘리트 문화의 의미를 정당화하고 있다고 주장한다. 조주희와 박문석(2019c)은 교과서에서 발견되는 정상성 헤게모니는 장애에 대한 환상과 신비감을 부추긴다는 점에서 장애인의 타자화에 이바지한다고 지적한다. 교육과정의 지배이데올로기적 편향성은 성별(gender)과 관련하여서도 마찬가지이다. 교육과정을 통해 성차별이 재생산되는 기제에 관한 연구들(Kelly, 1986; Stromquist, 1990)은 교과서에서 나타나는 여성의 역할이 사회적인 활동보다는 어머니의 역할 등 한정적으로 그려지고, 진취적이고 활동적인 스포츠 분야의 예문이나 삽화에서 여성은 자주 등장하지 않는다고 지적한다. 언어적으로도 역사(History)는 남성의 이야기로 표현되고, 여교사와 같이 남성을 중심에 둔 표현이 여전히 발견된다. 그러나 여성의 역할에 관해 여성장애인이 가지는 주장은 이러한 페미니즘적 견해를 따르지 않는다(Wendell, 1996). 오히려 여성장애인은 어머니 역할에서 배제되는 것에 대해 비판적이기 때문이다(조주희, 박문석, 2020b).

사회과 교과서는 학생들이 정치, 경제, 사회, 문화와 관련하여 기본적인 원리에 대한 지식을 습득하고 이것을 토대로 사회현상을 정확하게 인식하도록 하는 성격을 갖는다. 또한, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지니고 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 것을 목표로 한다. 이러한 점에서 인권과 관련하여 소수자나 사회적 약자에 대한 지식이 다루어지는 방식을 탐구하는 연구가 사회과 교과서에서 주요하게 이루어진다(구정 화, 2012; 김미희, 2007; 박가나, 2016; 박성희, 2006; 이진석, 김혜현, 2005; 차진아, 2012). 이러한 연구들은 이제까지 무시되어 왔던 장애인에 대한 인권의 중요성을 강조하고, 장애를 단순히 ‘동정’의 대상인 아닌 ‘권리’의 측면에서 분석했다는 점에서 분명히 큰 의의를 가진다. 그러나 장애에 대한 현실적이고 이론적인 쟁점들에 관한 이론적 틀을 기반으로 탐구하지 않은 연구이기

때문에, 실제로 사회과 교과서에서 다루어지는 장애에 관한 지식을 바라보는 관점이 무엇인지에 관해서 설명하지 못하고 있다는 한계를 가진다. 또한, 교과서가 장애에 관해 전달하는 내용이 무엇이고, 전달하지 않는 내용이 무엇인지에 대한 분석뿐만 아니라, 장애를 가진 학생을 교육의 대상이라는 관점을 가지고 있는지에 대한 비판적 고찰도 요구된다.

장애학을 연구하는 학자들은 장애차별적인 이데올로기가 비장애인 성인 남성중심의 사회에서 장애인에 대한 불평등에 관한 지식을 생산하고 통제하는 과정을 통해 형성된다고 지적한다(Oliver, 2009a; Wendell; 1996). 이러한 연구들은 장애를 차별하는 문화가 근대 자본주의 체제에서 더욱 강화되고 있으며, 능력주의 이데올로기를 통해 장애인의 사회적 지위가 억압받는 위치에 놓이게 되고 있음을 강조한다. 교과서는 교육적인 담론을 통해 특정 시대와 사회의 문화적 메시지를 전달하는 매개체의 역할을 한다(김신일, 2015). 따라서 교육과정은 지배 집단의 지식과 가치를 정당화하는 역할을 한다(Apple, 2014). 최근까지 학교에서 사용되는 교과서는 건강한 남성이 지배하였고, 장애인은 배제되었다(조주희, 박문석, 2019c). 또한, 교과서가 전달하는 장애에 관한 이미지는 지식을 전달하는 중요한 도구라는 점에서, 텍스트 연구가 이루어지고 있지만 삽화를 분석사례로 적극적으로 다루는 연구는 보이지 않는다.

사회과 교과서는 정치와 법, 사회와 문화의 학문 영역을 포함한다는 점에서 소수자에 관한 인권과 불평등에 관해 관심을 가지고 있지만 2007년 특수교육법 개정이 되어서야 장애와 관련한 영역을 적극적으로 개선해나가고 있다(교육부, 2016a, 2016b, 2016c). 따라서 이 연구는 2015 개정 사회과 교과서에서 발견되는 삽화가 전달하는 장애인권이 무엇인지를 탐구하는 것을 목적으로 한다. 이러한 과정을 통해 사회과 교과서가 전달하는 장애에 관한 지식에 관해 이해할 수 있게 될 것이다.

2. 통합교육과 장애

2010년 국가인권위원회는 교과서 내용에 반장애차별적인 내용을 삭제하고, 장애인에 대한 긍정적인 이미지를 전달하는 것이 주요하게 고려되어야 한다고 지적한다. 이에 따라 2019년 제5차 특수교육발전 5개년 계획은 “장애공감문화 확산 및 지원체제 강화”를 주요 추진 과제로 삼고, 장애 학생에 대한 인권 친화적인 분위기의 학교 조성 지원을 확대하고 있다(교육부, 2017; 59). 그리고 교육부(2017)는 인권 친화적 교과서의 중요성에 따라 교과교육 내용 개정의 필요성을 제기한다. 2015 개정 교육과정 구성의 방향은 타인의 경험 및 인간에 대한 공감 능력과 다양한 가치에 대한 존중을 기반으로 한 민주시민으로의 교육을 포함한다(한국교육과정평가원, 2015; 87). 또한, 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 학생을 대상으로 장애이해교육을 의무적으로 실시할 것을 요구한다.

인권 친화적 교육 환경 조성을 위한 논의는 교육과 소수자에 관한 연구에서 주로 다루어진다(구정화, 2013; 구정화, 조난심, 강명숙, 설규주, 2007; 박가나, 2016; 박용조, 2003; 설규주,

2013; 설규주, 은지용, 2016; 유병열, 2012; 은지용, 설규주, 2016); 이정주, 성열관, 2011; 조태원, 2011; 최형찬, 2015). 특히, 통합교육 연구에서 장애 학생에 대한 연구가 오랫동안 다루어지고 있다(김성애, 2013; 조주희, 박문석, 2019a; 2019b). 국립특수교육원(2019; 2020)은 장애인식 개선을 위해 학교 환경에서 장애 관련 자료가 다양한 매체를 통해 학습자에게 제공되어야 한다고 지적한다. 장애와 관련된 이미지가 포함된 교실 환경에서 교육받은 아동은 성인이 된 이후에 장애인에 대한 수용의 정도가 더 높게 나타난다(Shah, 2008). 그리고 교실 환경에서 제공되는 장애에 관한 이미지는 장애아동의 자존감을 높이는 데 긍정적인 영향을 준다(정광조, 이대식, 2014). 학교는 학습자가 교육을 받는 물리적 공간을 넘어서 교실 환경을 통해 특정한 메시지를 전달한다(유선영, 이효정, 2016). 이렇듯 교육 환경의 중요성을 고려할 때 교육과정 안에 장애와 관련한 텍스트가 포함되는 것은 매우 중요하다. 통합교육이란 장애아동과 비장애아동이 동일한 물리적 공간에서 학습한다는 단순한 개념이 아니다(Corbett, 2001). 통합교육은 비분리를 원칙으로 하고, 역할을 가진 모든 구성원의 조화를 추구하는 공동체 교육이다(정대영, 2005). 완전 통합교육은 장애와 관련된 내용을 제공하는 교육 환경 안에서 교사와 학생이 모두 장애의 가치를 받아들이고 편견을 없애기 위한 노력을 할 때 이루어진다(김성애, 2013; 조주희, 박문석, 2019c).

교과서에서 재현되는 장애에 대한 연구자의 관심은 완전 통합교육에 대한 이해와 직접적으로 관련이 있다. 2007년 「장애인 등에 대한 특수교육법」 시행 이후 완전 통합교육의 목표를 달성하기 위해서는 장애에 대한 올바른 정보과 가치 있는 지식을 전달하는 교과서가 필요하기 때문이다(신현기, 2011; 이대식, 2006). 따라서 완전 통합교육에 맞는 교과서 사용의 필요성을 지적한 연구에 대해 알아보하고자 한다. 먼저 장애에 대한 올바른 지식을 전달하는 교과서 사용의 중요성을 지적하고 있는 연구물을 검토하였다. 장애의 모습을 제대로 묘사하지 못한 텍스트는 장애인이 사회에서 중요하지 않고 가치가 낮은 구성원이라는 메시지를 전달한다(김수연, 이대식, 2012; 박남수, 2004; 유선영, 이효정, 2016).

교실 환경에서 장애 관련 자료를 제공하는 것은 사회적 다양성을 반영함으로써 ‘다르다’는 것은 ‘틀린 것’이 아닌 또 다른 ‘능력’이라는 사실을 학습자가 깨닫게 하고, 구성원 모두에게 장애에 대한 긍정적인 가치를 부여할 수 있도록 해준다. 이러한 과정을 통해서 장애아동은 긍정적인 자아상을 가지게 된다는 점에서 올바른 장애 관련 지식을 전달하는 것은 교육에 있어서 매우 중요하다(유선영, 이효정, 2016). 장애 관련 텍스트를 포함하고 있는 교과서의 사용은 장애에 대한 올바른 가치를 전달하기 위한 교수 전략의 한 부분으로 강조되고 있다(국립특수교육원, 2003). 장애 관련 자료가 포함된 교과서는 비장애 학습자에게 장애인의 삶에 대한 정확한 정보를 제공하고, 장애인이 교실 안에만 존재하는 것이 아닌 우리 사회의 가치 있는 구성원이라는 사실을 인식함으로써 장애에 대한 긍정적인 태도를 갖게 한다(권택환, 김수연, 박은영, 이유훈, 2003).

비장애 학생을 대상으로 장애 텍스트의 효과를 탐구한 연구들은 장애에 대한 올바른 자료를 포함한 교과서 사용의 중요성에 대한 주장을 뒷받침한다. 박화연, 김경숙 (2009)과 이효신 (2003)은 장애를 시각적으로 보여주는 미디어의 사용이 비장애 아동의 태도에 긍정적인 영향

을 미친다고 지적한다. 그리고 교과서와 연계한 장애교육은 비장애 학생의 장애인권감수성, 장애인식, 장애수용태도에 긍정적인 영향을 준다(박동환, 이재신, 2017). 따라서 교과서는 장애의 가치를 바르게 인식하고 장애인에 대한 긍정적인 태도를 가지게 만드는 주요한 역할을 한다. 예를 들어 유선영, 이효정(2016)의 연구는 장애와 관련한 활동 교육이 포함된 교과서는 장애 아이들과 비장애 아이들이 또래집단을 형성하는 데 유용한 교수 전략이라고 지적한다. 이러한 연구들은 주로 아동 발달과 교육과정 구성에 대한 담론을 형성한다.

Apple(1993)은 교과서 역할에 대한 의미 있는 지적을 한다. 교과서에 선택된 것은 정당한 지식과 문화가 되고, 이러한 과정에서 선택되지 못한 지식은 그 지위를 상실한다(Apple, 1993; 117). 그는 평등의 정치적인 측면에서 교과서의 권력에 대해 지적한다. 교과서의 내용은 누가 무엇을 가르칠 것인가를 결정할 수 있는 집단에 의해 선택되고, 선택된 지식은 사회적으로 정당화되고 가치 있는 것으로 여겨진다. 교과서는 한 집단의 문화자본이 특정한 지위를 확보하는 데 주요한 역할을 한다. 이것은 교과서가 학생들의 장애에 대한 인식을 구성하는 데 중요한 역할을 한다는 사실을 시사한다.

3. 교과서에 나타난 장애이미지

교과서를 통해 학습자는 장애에 대한 태도를 형성하게 된다는 점에서 교과서에서 묘사되는 장애와 장애인의 역할에 대한 조사는 계속 이루어져야 한다(국립특수교육원, 2003). 다양한 교육 수준의 교과과정 안에서 장애가 묘사되는 방식에 대한 탐구가 이루어지고 있다. 많은 연구자들(김수연, 이대식, 2012; 선혜영, 이승희, 2012)은 교실 환경에서 지식을 전달하는 가장 기본적인 텍스트인 교과서가 표현하는 장애에 관해 관심을 가져왔다. 또한 교과서에 포함된 장애에 관한 내용은 주로 비장애인 학생에게 선과 악을 가르치는 수단으로 사용되고 있다고 지적한다. 이러한 연구들은 교과서가 전달하는 장애에 관한 고정관념을 비판적으로 탐구하였다는 점에서 큰 의미를 가진다.

특수교육개발원(우이구, 김수연, 권택환, 박은영, 2004)에서 수행한 연구들은 교과서가 전달하는 장애의 이미지에 대한 전체적인 윤곽을 제공한다. 이러한 연구들은 교과서가 포함하고 있는 장애에 관한 내용에 대한 분석의 중요성을 강조한다. 장애는 빈곤이나 괴물과 같은 이미지로 묘사된다고 지적되고 있는데, 이와 같은 텍스트는 장애인은 사회의 구성원이 될 수 없다는 인식을 학생들에게 전달한다(조주희, 박문석; 2019c). 이후 연구들은 앞의 고정관념들을 교과서 분석에 적용했으며 개정된 교과서들에서도 이러한 고정관념이 지속되고 있다는 사실을 발견했다. 또한, 장애에 관한 내용이 교과서 연구자들과 집필가들에 의해 충분히 검토되지 않는 점이 지적되고 있다(국가인권위원회, 2014). 같은 맥락에서 교과서 개정을 위한 전문가 협의회에 장애인 전문가를 특별히 포함시키고자 하는 노력이 보이지 않는다(조주희, 박문석, 2019c).

이상에서 살펴본 교과서에 나타난 장애 이미지를 탐구한 과거의 연구들은 장애 유형에 대한 빈도 분석을 기반으로 연구를 수행하였고, 장애의 다양성을 보여주지 않는 교과서의 한계

를 나타낸다. 그러나 장애인이 사회에서 수행하는 역할에 대한 분석은 보이지 않고 있으며, 장애의 원인을 사회가 아닌 개인에게서 찾고 있다는 한계를 가진다. 따라서 본 연구는 현재 장애학에서 주요한 담론을 구성하고 있는 사회적 모델의 관점을 통해 재현된 장애를 탐구하고자 한다.

Ⅲ. 사회과 교과서의 장애 재현 분석 방법

1. 분석 대상

본 연구의 분석 대상이 되는 교과서는 총 17권으로 모두 2015 개정 교육과정에 적용을 받고있는 사회과 교과서이다. 구체적으로 미래엔, 지학사, 동아, 금성에서 출판된 중학교 사회 1, 2 교과서 각각 2권으로 총 8권 그리고 비상교육, 천재교육, 지학사에서 출판된 고등학교 통합사회, 정치와 법, 경제 교과서 각각 3권으로 총 9권이다. 분석 대상인 교과서에 대한 구체적인 내용은 표 1과 같다.

표 1. 분석 대상 교과서 및 분석 범위

수준	교과서명	출판사	분석범위(쪽)	단원명
중학교	사회1	미래엔	pp. 128-141	VII. 개인과 사회생활
			pp. 144-161	VIII. 문화의 이해
			pp. 164-179	IX. 정치생활과 민주주의
			pp. 182-197	X. 정치과정과 시민참여
			pp. 200-214	XI. 일상생활과 법
	사회1	지학사	pp. 126-144	XII. 개인과 사회생활
			pp. 164-180	IX. 정치 생활과 민주주의
	사회1	동아	pp. 12-28	I. 내가 사는 사회
			pp. 128-142	XII. 개인과 사회생활
			pp. 164-178	IX. 정치 생활과 민주주의
	사회1	금성	pp. 125-138	I. 개인과 사회생활
	사회2	미래엔	pp. 12-26	I. 인권과 헌법
			pp. 140-158	XIII. 사람이 만든 삶터, 도시
	사회2	지학사	pp. 10-28	I. 인권과 헌법
			pp. 30-46	II. 헌법과 국가 기관
	사회2	동아	pp. 102-116	VI. 국제 사회와 국제 정치
사회2	금성	pp. 13-26	I. 인권과 헌법	
		pp. 179-192	X. 환경 문제와 지속 가능한 환경	
통합사회	미래엔	pp. 12-33	I. 인간, 사회, 환경과 행복	
		pp. 64-91	III. 생활 공간과 사회	

고등학교			pp. 94-123	IV. 인권 보장과 헌법
			pp. 126-161	V. 시장 경제와 금융
			pp. 164-189	VI. 사회 정의와 불평등
	통합사회	지학사	pp. 104-130	IV. 인권 보장과 헌법
			pp. 172-198	V. 사회 정의와 불평등
	통합사회	비상교육	pp. 68-88	III. 생활 공간과 사회
			pp. 98-114	VI. 인권 보장과 헌법
			pp. 166-182	VI. 사회 정의와 불평등
	정치와 법	미래엔	pp. 12-44	I. 민주주의와 헌법
			pp. 82-108	III. 정치 과정과 참여
	정치와 법	지학사	pp. 10-40	I. 민주주의와 헌법
	정치와 법	비상교육	없음	I. 민주주의와 헌법
	경제	미래엔	pp. 92-122	IV. 인권 보장과 헌법
			pp. 162-188	VI. 사회 정의와 불평등
경제	지학사	없음	없음	
경제	비상교육	pp. 11-42	I. 경제생활과 경제문제	

2. 분석 방법 및 준거

본 연구는 사회과 교과서가 장애에 관한 특정한 지식을 전달하고 있다고 가정하고, 교과서의 내러티브를 분석하였다. 내러티브를 분석하는 데 있어서 장애에 대해 가시적으로 드러나지 않는 내용도 분석 대상으로 주요하게 고려하였다. 장애에 관해 이제까지 이루어진 담론을 비판적으로 분석하기 위해서는 비판적 문해(critical literacy)의 방식이 필요하다(류현중, 2019). 본 연구에서 비판적 문해는 연구자가 의식적으로 외부자로서 교과서를 들여다보는 것과 장애인에 감정 이입하여 교과서 읽기를 시도하는 것이다.

비판적 문해를 수행하기 위해서 장애에 관한 기존 담론을 벗어나 교과서 외부에서 읽기를 시도하는 것이 필요하다. 따라서 연구자는 장애와 관련한 논의와 다양한 관점으로 이루어진 서적들을 참고하였는데, 중등교육 수준으로 제작된 장애 관련 도서도 포함하였다. 또한 장애인 당사자의 눈으로 교과서를 바라보기 위하여 선천적으로 뇌성마비를 가지고 있는 국어국문학 박사 1명과 함께 교과서를 살펴보며 함께 논의하였다. 이러한 과정을 통해서 장애 담론의 윤곽을 그려낼 수 있었다. 이후 연구자는 장애인에 감정 이입하여 교과서 읽기를 진행하였다.

본 연구는 현행 사회과 교과서가 장애를 어떻게 재현하고 있는지 분석하기 위해 내용분석법(content analysis)을 사용하였다. 그리고 기존의 연구들처럼 통계자료를 통한 장애 유형의 단순 빈도 분석이 아닌, 분석의 단위를 내용의 문맥 단위로 파악하기 위하여 문단으로 삼았다. 연구자의 주관성을 최소화하기 위해 다음 3가지의 기준을 바탕으로 분석 요소를 선정하였다. 첫째, 장애에 대한 이론적 틀을 제시하는 장애의 사회적 모델이다. 이 모델은 생물학적 ‘손상’과 경제적, 환경적, 문화적으로 만들어진 사회적 장벽에 의한 ‘장애’를 구별한다

(Oliver, 2009). 둘째, 텍스트가 장애에 대해 묘사하는 긍정적인 이미지이다. 이러한 기준은 통합교육의 정책적 맥락에서 나온 것이다.

2007년 시행된 장애인 차별금지법은 학교에서 장애에 관한 불리한 대우를 조장하는 이미지가 제공되지 말아야 한다고 언급하고 있다. 셋째, 장애에 대한 부정적인 고정관념을 표현하는 텍스트이다. 장애 및 장애인과 관련한 내용이 각 영역별로 어떻게 반영되어 있는지 내용의 성격 및 비중을 알아보았다. 연구자는 분석 요소를 선정하고 분석하는 데 있어서 성별(gender) 요인도 고려하였다(Wendell, 1996). 교과서에서 전달되는 내용은 특정한 가치 및 태도를 반영하기 때문이다(Stromquist, 1999). 선정된 자료를 의미별로 분류하고, 관련 있는 의미들을 모아 코딩하여 범주화하였다. 이후 연구자는 코딩된 자료를 여러 차례 읽으면서 하위 범주를 구성하고 다시 범주화하였다. 선행연구 검토를 통해 예상할 수 있는 주제도 있었지만, 장애인에 대한 개인적이고 비극적인 관점으로 재현되는 장애 이미지는 연구자가 기대했던 것보다 훨씬 강하게 나타났다.

내용 분석 과정에서 분석 결과의 타당도를 높이기 위하여 박사과정에서 사회교육을 전공하는 교사 2명과 함께 삼각검증을 실시하였다(Bernard, 2013). 3명의 구성원은 모든 자료를 검토하고 각각의 범주를 구성하였다. 이후 각자가 구성한 범주를 비교 분석하면서 불일치하거나 확실하지 않은 부분들을 논의를 거쳐 수정하였다. 연구 결과의 최종 범주는 저자가 완성하였다. 본 연구는 기존의 연구에서 다루어지지 않았던 그림과 사진을 모두 포함한 내용분석을 장애의 사회적 모델의 관점으로 수행하였다는 점에서 큰 의의를 가진다. 그러나 사회과 교과서의 일부 출판사를 선별하여 사례연구를 수행하였다는 점에서 연구의 결과를 교육과정 전반에 일반화할 수는 없을 것이다.

3. 분석 단위

본 연구는 교과서에서 나타난 설명 자료(본문, 평가 자료 등), 활동 자료(탐구 활동, 수행평가 등), 시각 자료(그림, 사진, 그래프 등)를 모두 종합적으로 분석하여 장애와 관련한 의미 맥락을 분석 단위로 설정하였다. 따라서 분석 단위는 설명 자료이거나 삽화와 과제 활동이 함께 제시되기도 한다. 의미 맥락을 바탕으로, 본문의 표 3에서 표 7에 나타난 것과 같이 96개의 분석 단위가 추출되었다.

4. 분석 범주화

추출된 96개의 분석 단위를 반복적으로 읽으면서 공통된 의미 범주를 추출하고, 분석 단위들을 이 범주 속에 위치시키는 작업을 진행하였다. 장애를 재현하는 텍스트가 포함하고 있는 메시지는 다양하기 때문에 명확한 분석 범주를 설정하는 것이 쉽지 않았다. 따라서 표 2와 같이 범주는 크게 장애에 관한 부정적인 재현과 긍정적인 재현 방식이다. 장애에 관한 부정적인

이미지를 보이는 범주는 3개의 하위 범주로 묶을 수 있었고, 장애의 모습이 긍정적인 이미지로 재현되는 범주는 2개의 하위 범주로 나눌 수 있었다.

표 2. 분석의 의미 범주와 재현된 장애

상위 범주	하위 범주	빈도
장애에 대한 부정적 이미지	장애 차별적 용어와 어조	4
	장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점	14
	강한 장애인에 대한 고정관념	2
장애에 대한 긍정적 이미지	다양성의 한 부분으로서의 장애	40
	반장애차별적인 내용	36

IV. 분석 결과 및 논의

이 장은 교과서에서 추출된 96개의 분석단위에 대한 내용 분석 결과를 바탕으로 교과서에 재현된 장애에 관해 논의한다. 분석 결과는 장애에 대한 긍정적인 이미지와 부정적인 이미지로 나누어진다. 장애에 대한 부정적인 이미지는 1) 장애 차별적인 용어와 어조 2) 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점 3) 강한 장애인에 대한 고정관념으로 나타난다. 장애에 대한 긍정적인 이미지는 1) 다양성의 한 부분으로서의 장애 2) 반장애차별적인 내용으로 제시된다. 분석 결과는 장애 이미지와 관련하여 통합교육에 좋은 사례가 발견되지만, 여전히 장애 차별적인 내용이 포함되고 있음을 보여준다.

1. 장애에 관한 부정적 이미지

1) 장애 차별적 용어와 어조

분석한 17권의 사회과 교과서에는 장애를 설명하는 부적절한 용어들이 발견된다. 예를 들어, 대한민국 헌법 제34조 5항은 ‘신체장애자 및 질병·노령 기타의 사유로 생활능력이 없는 국민은 법률이 정하는 바에 의하여 국가의 보호를 받는다.’ 라고 규정한다는 내용이 사회과 교과서 인권과 헌법 부분에 포함되어 있다. 그러나 ‘신체장애자’는 장애차별과 혐오가 남아 있는 표현으로 지적받고 있는 용어임에도 불구하고, 이에 대해 고려하지 않고 있음이 발견된다. 1989년 장애인복지법이 제정되면서 ‘놈 자(者)’를 포함하고 있는 ‘장애자’ 대신에 ‘장애인’을 공식 단어로 사용한다. 또한, ‘의지와 노력으로 장애를 극복한 그들은 숨겨진 능력을 갖추고 있습니다’라는 문장에서 장애를 ‘극복한’이라는 표현은 장애가 극복 대상이 아닌 장애를 가진 사람들 모두 그 모습 그대로 인정받아야 할 대상이라는 이유로 장애인 단체에서 사용하지 않도록 권고하고 있는 표현이다.

그러나 2007년 개정 사회과 교과서에서 장애 차별적 용어로 지적되었던 ‘정신지체’와

같은 용어는 포함되어 있지 않았다. 또한, 2015년 개정 이전에 사회과 교과서에서 자주 지적되었던 비장애인을 일반인이나 정상인으로 잘못 표기하는 방식도 보이지 않았다. 같은 맥락에서 국가 인권 위원회에서 장애 및 사회적 약자의 편견을 나타낸다고 지적되어 수정된 이전 사회과 교과서에서 포함되었던 용어인 ‘앓은뱅이 독립가’ 라는 표현의 부적절성을 설명하고 있다는 점은 주목할 만하다(중1-2-3-53; 중1-2-1-19).

그러나 2015 개정 사회과 교과서가 전반적으로 올바른 언어를 사용한다고 해서 장애 용어의 정치적인 의미를 완전히 전달하고 있다고 할 수는 없다. 예를 들어, 많은 텍스트에서 ‘장애’와 ‘손상’을 구분하지 못하고 있는 점이 발견되었다. 손상은 생물학적으로 개인이 가진 것이고, 장애는 사회 구조적으로 만들어진 어려움이다(Oliver, 2009). 그러나 사회과 교과서에서 ‘장애(disability)’는 여전히 일을 할 수 없음으로 정의되고 있으며, ‘무능력’은 삶의 결과가 아니라 장애가 있는 사람의 결과로 표현되고 있다.

같은 맥락에서, 장애의 원인을 사회가 아닌 개인에서 찾고 있다는 사실이 발견된다. 예를 들어, ‘휠체어를 타는 친구에게 얼마나 이동이 불편한지에 대해 인터뷰를 한다’는 질문은 비장애인 학생이 장애인의 어려움을 이해하는 데 도움이 될 것이다. 그러나 교과서에서 등장하는 장애인의 어려움을 개인으로부터 찾는 방식의 질문은 학습자에게 장애는 개인이 해결해야 하는 문제라는 메시지를 전달한다. Oliver(2009)는 장애의 어려움을 개인에게 찾는 질문의 문제점을 지적한다. 그는 장애를 가진 개인에게서 문제를 찾는 것이 아니라, 장애를 만들어내는 사회구조에서 문제의 원인을 찾는 방식으로 질문해야 한다고 지적한다. 예를 들어, ‘휠체어를 타고 교실에 들어오기 힘든 이유는 학교가 무엇을 제공해 주지 않아서인가요?’라는 방식으로 질문해야 한다는 것이다(조주희, 박문석, 2019c).

표 3. 장애 차별적 용어와 어조 재현 사례

영역	출판사	과목	분석 사례 (학년-학기-단원-쪽수)	장애 재현의 특징
인권과 헌법	미래엔	사회2	중1-2-1-17	인권침해 사례로 장애인의 상대로서 정상인 또는 일반인이라는 표현의 부적절성 대해 지적한다. 또한, 장애에 대한 긍정적인 재현의 표현을 사용하기 위해 개정된 예시를 제시하기도 한다. 그러나 장애와 손상의 용어를 뚜렷하게 구분하지 않는다는 한계를 가진다. 또한, 농아자, 신체장애자라는 장애차별적인 용어가 발견되며, 장애를 극복의 대상으로 바라보는 장애 차별적인 시각이 여전히 지속된다.
사회생활과 법	비상	정치와 법	고2-정-5-144	
경제생활과 선택	금성	사회2	중1-2-3-53	
인권과 헌법	지학사	사회2	중1-2-1-19	

2) 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점

17권의 사회과 교과서는 기존의 개인적이고 비극적인 모델의 관점으로 장애가 재현되는 내용을 다수 보여준다. 장애와 관련한 대부분의 텍스트에서 장애는 슬프고, 힘들고, 어려운 것으로 묘사된다. 비극적인 관점의 장애 이미지는 글보다 삽화 내에서 훨씬 더 눈에 띄게 나타난다. 장애인은 언제나 특정한 형태를 취하고 있는데, 휠체어를 타고 있거나 안경을 쓰고 있는 방식으로 그들이 가지고 있는 ‘다름’을 표현하고 장애인이라는 것을 명확하게 전달하고자 하는 의도가 보인다. 또한, 텍스트에 비장애인과 비교하여 다르게 표현되는 장애인의 모습은 언제나 어려움에 처해 있는 것으로 묘사된다. 예를 들어, 휠체어를 타고 계단을 올라가지 못해 어려움을 겪고 있는 모습과 같은 것이다(고1-A-4-96).

다른 모습을 하고 어려움에 빠진 장애인의 모습은 독자에게 장애인에 대한 공감보다는 동정을 이끌어내고자 하는 의도라고 할 수 있다(고1-A-5-170). 이것은 장애에 대한 개인적이고 비극적인 모델에 대한 견해가 반영되었다는 증거이다. 많은 학생들은 장애를 슬프고 어려운 것으로 이해하는 방식에 익숙해진다(조주희, 박문석, 2019c). 장애의 문제는 개인의 생물학적인 기능적 제한으로 인한 결과이며 개인적인 비극이 되는 것이다(Oliver, 2009). 이러한 과정을 통해 학습자는 장애인을 피해자 또는 불쌍한 사람으로 인식하게 되고, 장애를 가진 사람들은 무능력하고 수동적이라는 고정관념을 갖게 된다(조주희, 박문석, 2020a; 2020b).

사회과 교과서에 장애인 노동자의 모습이 등장하지만, 수혜자의 모습으로만 제시한다는 한계를 가진다. 반면 비장애인들은 주로 과학실험을 하거나 악기를 연주하는 등의 활동적인 모습으로 제시한다. 또한 비장애인들은 기업인, 정치인, 교사와 같은 특정한 직업을 가진 독립적인 인간으로 표현한다. 반면에 장애인들은 언제나 ‘장애인’으로 묘사되며 기업가나 생산적인 활동을 하는 모습으로 제시하지 않는다. 예를 들어, 교과서에서 장애인 여자와 남자 모두 언제나 구직활동을 하는 피고용인으로 나타나고, 비장애인 남자는 고용인으로 제시한다(고1-A-5-170). 이런 경우, 장애인은 언제나 비장애인에게 도움을 받는 의존적인 존재이고 배려의 대상이 되는 것이다(중 1-1-7-143).

장애를 개인적인 비극으로 바라보는 관점은 장애를 가진 사람들에게 부여되는 사회적, 경제적, 문화적 요인으로부터 주의를 돌려, 장애인 개인이 가진 어려움에 집중하게 만든다. 따라서 장애에 대한 개인적이고 비극적 견해를 유지하는 교과서는 학습자가 사회적 억압의 한 형태로서 장애를 이해할 수 없게 만든다. 17권의 사회과 교과서는 기존의 개인적이고 비극적인 모델의 관점으로 장애가 재현되는 내용을 다수 보여준다. 장애와 관련한 대부분의 텍스트에서 장애는 슬프고, 힘들고, 어려운 것으로 묘사된다. 비극적인 관점의 장애 이미지는 글보다 삽화 내에서 훨씬 더 눈에 띄게 나타난다. 장애인은 언제나 특정한 형태를 취하고 있는데, 휠체어를 타고 있거나 안경을 쓰고 있는 방식으로 그들이 가지고 있는 ‘다름’을 표현하고 장애인이라는 것을 명확하게 전달하고자 하는 의도가 보인다. 또한, 텍스트에 비장애인과 비교하여 다르게 표현되는 장애인의 모습은 언제나 어려움에 처해 있는 것으로 묘사된다. 예를 들어, 휠체어를 타고 계단을 올라가지 못해 어려움을 겪고 있는 모습과 같은 것이다(고1-A-4-96).

다른 모습을 하고 어려움에 빠진 장애인의 모습은 독자에게 장애인에 대한 공감보다는 동정을 이끌어내고자 하는 의도라고 할 수 있다(고1-A-5-170). 이것은 장애에 대한 개인적이고 비극적인 모델에 대한 견해가 반영되었다는 증거이다. 많은 학생들은 장애를 슬프고 어려운 것으로 이해하는 방식에 익숙해진다(조주희, 박문석, 2019c). 장애의 문제는 개인의 생물학적인 기능적 제한으로 인한 결과이며 개인적인 비극이 되는 것이다(Oliver, 2009). 이러한 과정을 통해 학습자는 장애인을 피해자 또는 불쌍한 사람으로 인식하게 되고, 장애를 가진 사람들은 무능력하고 수동적이라는 고정관념을 갖게 된다(조주희, 박문석, 2020a; 2020b).

사회과 교과서에 장애인 노동자의 모습이 등장하지만, 수혜자의 모습으로만 제시한다는 한계를 가진다. 반면 비장애인들은 주로 과학실험을 하거나 악기를 연주하는 등의 활동적인 모습으로 제시한다. 또한 비장애인들은 기업인, 정치인, 교사와 같은 특정한 직업을 가진 독립적인 인간으로 표현한다. 반면에 장애인들은 언제나 ‘장애인’으로 묘사되며 기업가나 생산적인 활동을 하는 모습으로 제시하지 않는다. 예를 들어, 교과서에서 장애인 여자와 남자 모두 언제나 구직활동을 하는 피고용인으로 나타나고, 비장애인 남자는 고용인으로 제시한다(고1-A-5-170). 이런 경우, 장애인은 언제나 비장애인에게 도움을 받는 의존적인 존재이고 배려의 대상이 되는 것이다(중 1-1-7-143).

장애를 개인적인 비극으로 바라보는 관점은 장애를 가진 사람들에게 부여되는 사회적, 경제적, 문화적 요인으로부터 주의를 돌려, 장애인 개인이 가진 어려움에 집중하게 만든다. 따라서 장애에 대한 개인적이고 비극적 견해를 유지하는 교과서는 학습자가 사회적 억압의 한 형태로서 장애를 이해할 수 없게 만든다.

표 4. 장애에 관한 개인적이고 비극적인 관점 재현 사례

영역	출판사	과목	분석단위 (학년-학기-단원-쪽수)	장애 재현의 특징
민주주의와 헌법	지학사	정치와 법	고2-정-1-38	장애인은 언제나 휠체어를 타고 있거나 안경을 쓰고 있는 등 비장애인과 뚜렷하게 구별되어 묘사된다. 또한 다음으로 표현되는 장애인은 언제나 어려움에 빠진 모습으로 등장한다. 그러나 교과서는 차이와 다름에 대한 지식을 전달하지 않는다는 한계를 가진다.
개인과 사회생활	미래엔 동아	사회1 사회1	중1-1-7-140 중1-1-7-143	
인권 보장과 헌법	비상	통합사회	고1-A-4-96	장애인은 가난하고 불쌍한 존재로 묘사된다. 그리고 언제나 비장애인에 의해 도움을 받아야 하는 존재로 나타난다. 또한 사회적 소수자인 장애인을 돕는 봉사 활동에 관해 제시되는데, 이것은 장애의 문제를 사회가 아닌 개인의 문제로 여기게 된다는 점에서 수정되어야 한다. 전체적으로 장애는 다르고, 의존적이고, 비장애인의 수혜자라는 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점이 드러난다.
정치 과정과 참여	비상	정치와 법	고2-정-3-84	
사회 정의와 불평등	비상	통합사회	고1-A-5-170	장애인은 가난하고 불쌍한 존재로 묘사된다. 그리고 언제나 비장애인에 의해 도움을 받아야 하는 존재로 나타난다. 또한 사회적 소수자인 장애인을 돕는 봉사 활동에 관해 제시되는데, 이것은 장애의 문제를 사회가 아닌 개인의 문제로 여기게 된다는 점에서 수정되어야 한다. 전체적으로 장애는 다르고, 의존적이고, 비장애인의 수혜자라는 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점이 드러난다.
일상생활과 법	동아	사회1	중1-1-11-207	
개인과 사회생활	지학사	사회1	중1-1-7-143	장애인은 가난하고 불쌍한 존재로 묘사된다. 그리고 언제나 비장애인에 의해 도움을 받아야 하는 존재로 나타난다. 또한 사회적 소수자인 장애인을 돕는 봉사 활동에 관해 제시되는데, 이것은 장애의 문제를 사회가 아닌 개인의 문제로 여기게 된다는 점에서 수정되어야 한다. 전체적으로 장애는 다르고, 의존적이고, 비장애인의 수혜자라는 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점이 드러난다.
시장 경제와 금융	비상	통합사회	고1-A-5-140	
인간, 사회, 환경과 행복	미래엔	통합사회	고1-A-1-27	장애인은 가난하고 불쌍한 존재로 묘사된다. 그리고 언제나 비장애인에 의해 도움을 받아야 하는 존재로 나타난다. 또한 사회적 소수자인 장애인을 돕는 봉사 활동에 관해 제시되는데, 이것은 장애의 문제를 사회가 아닌 개인의 문제로 여기게 된다는 점에서 수정되어야 한다. 전체적으로 장애는 다르고, 의존적이고, 비장애인의 수혜자라는 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점이 드러난다.
경제생활과 경제문제	비상	경제	고2-경-1-40	
경제생활과 금융	비상	경제	고2-경-5-189	장애인은 가난하고 불쌍한 존재로 묘사된다. 그리고 언제나 비장애인에 의해 도움을 받아야 하는 존재로 나타난다. 또한 사회적 소수자인 장애인을 돕는 봉사 활동에 관해 제시되는데, 이것은 장애의 문제를 사회가 아닌 개인의 문제로 여기게 된다는 점에서 수정되어야 한다. 전체적으로 장애는 다르고, 의존적이고, 비장애인의 수혜자라는 장애에 대한 개인적이고 비극적인 관점이 드러난다.
	미래엔	경제	고2-경-5-192	
인권과 헌법	동아	사회2	중1-2-6-110	

3) 강한 장애인에 대한 고정관념

교과서에는 다양한 장애인의 모습이 보이지 않고 언제나 특정한 모습으로만 소비되고 있다는 점이 계속 지적된다(우이구, 김수연, 권택환, 박은영, 2004). 스포츠 스타로 표현되는 장애인은 그들의 삶과 업적에 대한 긍정적인 이미지와 정보를 학습자에게 제공한다. 왜냐하면 대부분의 교과서에서 장애인은 가난한 존재로 묘사되고, 여전히 많은 사람들은 집 밖을 돌아다니는 장애인을 본 적이 없기 때문이다.

그러나 장애인이 영웅으로 재현되는 삽화는 그들이 자신의 핸디캡에도 ‘불구하고’ 독립적인 모습을 가지고 정체성을 찾아가는 인물로 다루어진다(중1-1-7-130; 중 1-1-7-132). 이것은 장애는 개인이 가지고 ‘살아가야 하는 것’ 이기보다는 ‘극복해야 하는 것’ 으로 보는 고정관념이 여전히 지속되고 있다는 사실을 보여준다(국가인권위원회, 2014). 또한, 이러한 경우에 모범적인 장애인의 모습은 언제나 ‘젊고’ ‘강한’ 모습으로만 등장한다는 한계를 가진다(Hardin & Hardin, 2004).

이것을 방지하기 위해서는 많은 장애인이 일상생활에서 경험하는 문제들도 동일하게 강조되어야 한다. 또한 교실환경에서 제시되는 영웅이라는 상징적인 스타가 장애를 가진 아동에게 어떠한 교육적 효과가 있을지 검토되어야 한다.

표 5. 강한 장애인에 대한 고정관념 재현 사례

영역	출판사	과목	분석단위 (학년-학기-단원-쪽수)	장애 재현의 특징
개인과 사회생활	동아	사회1	중1-1-7-130	장애인은 때때로 위대하고 특별한 존재로 묘사된다.
	미래엔	사회1	중1-1-7-132	

2. 장애에 관한 긍정적 이미지

이 장은 17권의 사회과 교과서를 분석한 결과 장애를 긍정적으로 재현하고 있는 범주이다. 다음의 텍스트는 다른 부분들보다 장애에 관해 긍정적인 지식을 전달하고 있다. 그러나 연구자는 다음의 모든 문헌들이 완벽하고 이상적인 사례를 대표한다고 이야기하는 것은 아니다.

일부 텍스트는 장애에 관한 설명이 매우 부족한 것도 발견되었다. 예를 들어, 장애 등급에 따라 제공되는 사회복지 서비스에 대한 내용이 담겨있는데, 장애인등급제는 이미 단계적 폐지가 진행되고 있다는 점에서 구체적인 설명이 필요한 부분이다. 그리고 이미 많은 장애인들이 전동스쿠터나 전동휠체어를 사용하지만, 교과서에는 언제나 수동휠체어의 모습만이 제공된다.

1) 다양성의 한 부분으로서의 장애

17권의 교과서 분석 결과 장애를 다양성의 관점에서 재현하고 있는 40개의 분석 범주를

도출하였다. 장애를 다양성의 관점으로 바라보는 주제 또는 접근 방식은 대부분 사회통합과 관련된 텍스트에서 나타나고 있었다. 이러한 텍스트는 독자(장애인 또는 비장애인)에게 장애인은 타인이나 외부인이 아닌, 우리 사회에 소속된 완전한 구성원이어야 한다는 지식을 전달한다(중1-2-1-12).

일부 분석 범주는 우리 사회가 장애인을 포함한 다양한 배경과 문화를 가진 개인들로 구성되어 있음을 보여준다. 이러한 텍스트는 오직 장애인의 어려움과 문제에만 초점을 맞추지 않는다. 오히려, 장애인에 대한 차별로 파생되는 사회적 갈등을 해결하기 위해 필요한 개인의 의식 변화와 사회 제도 개선에 관해 지적한다.

‘현재 우리 사회에서 장애인이나 이주 외국인, 노인, 여성, 북한 이탈 주민 등을 사회적 소수자로 볼 수 있으며, 이들은 부당한 대우를 받거나 지속해서 차별받는 일이 많다.’ 따라서 ‘개인은 자신이 가지고 있는 고정관념과 편견을 버리고, 서로의 차이를 인정하고 존중하는 태도를 가져야 한다. 또한 상대방을 단지 다르다는 이유만으로 부당하게 대하지 않도록 노력해야 한다’ 라고 제시한다.

위와 같이 사회과 교과서는 장애인이 가진 ‘차이’로 인해 일어나는 ‘차별’의 문제점을 지적한다. 이러한 차별이 사회적 갈등을 야기한다고 보고, 사회의 다양성과 사회통합에 장벽이 되고 있음을 지적한다. 그러나 장애인의 권리 문제를 직접적으로 다루지 않는다. 즉, 장애인과 비장애인의 갈등에 정면으로 도전하고 있지 않다. 오히려, 다른 환경 이슈에 관해 이야기하거나 케이블카 설치에 관한 의견을 나누는 것과 같은 문제로 다시 환원된다(중 1-2-10-188). 여기에서 장애인의 이동권 문제는 단순히 등산객이 경치를 ‘즐기는’ 문제로 취급된다. 이런 경우, 학습자는 적절한 이동수단이 사회로부터 제공되지 않는 문제가 또 다른 권익과 충돌하였을 때 유연하게 줄일 수 있는 문제라고 여기게 된다.

장애 지원 서비스가 누군가에게는 ‘즐기기’ 위한 보조수단이지만 누군가에게는 균형 잡힌 삶과 생계 유지 활동을 위해서 존재한다는 점이 교과서에서 구체적으로 다루어져야 한다. ‘사회적 차원에서 차별의 원인이 되는 사회 제도를 개선하고 차별을 해소하기 위한 법과 정책이 마련되어야 한다’ 는 내용으로 사회적 차원에서 차별로 인한 갈등을 해결되어야 한다는 내용이 나온다. 그러나 많은 장애인의 이동권과 같은 적절한 권리가 보장되지 않음으로써 최소한의 존엄한 삶을 누릴 권리가 박탈되고 있다는 현실은 제시되지 않는다(조주희, 박문석, 2020b).

표 6. 다양성의 한 부분으로서의 장애 재현 사례

영역	출판사	과목	분석단위 (학년-학기-단원-쪽수)	장애 재현의 특징
정치생활과 민주주의	동아	사회1	중1-1-9-170	사회적 약자인 장애인이 경험하는 차별은 해결되어야 하고, 사회집단 간 갈등은 민주적으로 해결되어야 한다고 지적하고 있다. 장애인도 사회구성원으로 존엄한 삶을 누릴 권리를 가진다. 개인의 선천적이고 후천적 차이를 고려한 실질적 평등이 강조되고 있다. 그러나 불평등한 사회구조의 원인에 대해 구체적으로 제시하지 않는다.
	지학사	사회1	중1-1-9-172	
개인과 사회생활	금성	사회1	중1-1-7-136	
	지학사	사회1	중1-1-7-140	
	미래엔	사회1	중1-1-7-141	
문화의 이해	미래엔	사회1	중1-1-8-146	
인권과 헌법	동아	사회2	중1-2-1-12	
인간, 사회, 환경과 행복	비상	통합사회	고1-A-1-20	
	비상	통합사회	고1-A-4-101	
인권 보장과 헌법	비상	통합사회	고1-A-4-122	
	비상	통합사회	고1-A-4-124	
	지학사	통합사회	고1-A-4-126	
정치 과정과 참여	비상	정치와 법	고2-정-3-89	
사회생활과 법	비상	정치와 법	고2-정-5-146	
국제관계와 한반도	비상	정치와 법	고2-정-6-178	
인권과 헌법	미래엔	사회2	중1-2-1-12	
인간, 사회, 환경과 행복	미래엔	사회2	고1-A-1-27	
사회 정의와 불평등	미래엔	통합사회	고1-A-6-165	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-167	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-177	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-186	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-177	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-186	
	지학사	통합사회	고1-A-6-170	
	지학사	통합사회	고1-A-6-190	
	지학사	통합사회	고1-A-6-191	
생활 공간과 사회	비상	통합사회	고1-A-3-85	일상생활에서 장애인과 비장애인 학생이 실제 겪을 수 있는 사례들을 통해 불평등의 문제를 환기시키는 내용들이 주로 등장한다. 예를 들어, 우체국 폐쇄로 인해 드러나는 장애인들의 이동권 문제와 같은 것이다. 그러나 정확히 장애가 발생하는 원인을 사회에서 찾지 않고 있으며, 여전히 '배려'의 문제로 바라보고 있다. 이것은 장애인은 불완전한 존재이므로 도움을 주어야 한다는 시혜적 시선을 바탕으로 한 것이다. 또한, 산전진단과 우생학이나 장애인의 보행을 돕는 로봇의 등장 등 과학의 발전과 장애 이슈에 관해 다루어진다. 기술 발전이 생활에 편리함을 가져다 주는 건 좋은 일이지만 기술이 장애인의 곁함을 보완해 줌으로써 비장애인처럼 살 수 있게 한다는 방식의 텍스트는 장애인을 '정상'으로 만들어야 한다는 장애의 의료적 관점의 한계를 드러낸다고 할 수 있다.
미래와 지속 가능한 삶	비상	통합사회	고1-A-9-282	
미래와 지속 가능한 삶	비상	통합사회	고1-A-9-286	
미래와 지속 가능한 삶	비상	통합사회	고1-A-9-289	
생활 공간과 사회	미래엔	통합사회	고1-A-3-80	
시장 경제와 금융	미래엔	통합사회	고1-A-5-132	
사회 정의와 불평등	지학사	통합사회	고1-A-6-194	
인권과 헌법	지학사	사회2	중1-2-1-29	
	미래엔	사회2	중1-2-1-15	
정치생활과 민주주의	미래엔	사회1	중1-1-9-170	
시장 경제와 금융	비상	통합사회	고1-A-5-145	
인권 보장과 헌법	지학사	통합사회	고1-A-4-108	
	비상	통합사회	고1-A-4-116	
환경 문제와 지속 가능한 환경	금성	사회2	중1-2-10-188	

2) 반장애차별적인 내용

분석한 17권의 사회과 교과서에서 36개의 분석 범주는 반장애차별적인 주제와 접근 방식에 대해 적극적으로 표현하는 내용을 포함하고 있다. 이러한 텍스트는 장애인이 직면하고 있는 사회적 장벽을 직접적으로 다룬다는 중요한 특징을 가진다. 이것은 장애의 비극적 관점이 가정하고 있는 장애인은 무능력하다는 고정관념에 도전한다. 사회과 교과서에서 장애를 만드는 사회적 장벽을 직접적으로 다루고 있다는 사실은 주목할 만하다. 예를 들어, 개인이 가진 ‘신체적 특징’으로 인한 불평등을 간단히 다루기보다는, 시설로 인한 자유로운 이동 등의 어려움이 제시된다. 그리고 장애인 의무 고용제도, 장애인 등에 대한 특수교육법, 장애인 차별 금지 및 권리구제에 관한 법률, 장애인 건강 증진 및 의료 접근성 보장법 등 장애인이 겪는 어려움을 막기 위해 제도 개선의 필요성에 대한 지식을 제공한다. 이것은 장애인이 가진 문제를 개인에서 찾기보다는 외부에서 찾는 적극적인 노력으로 정책적인 부분의 변화를 강조하고 법률적인 측면에서 장애 인권의 중요성을 지적한다. 그리고 장애인의 인권을 선언적으로만 강조하는 것이 아니라, 비장애인에 맞추어진 사회구조를 변화시키기 위한 노력의 실제 사례들을 다양하게 제공한다는 점에서 큰 의미를 지닌다. 예를 들어, 휠체어 충전소, 장애인을 위한 안내 전문, 지하철 엘리베이터, 턱없는 거리, 스웨덴의 문턱 없는 주택, 서울 어린이대공원 꿈틀꿈틀 놀이터, 서울시 유니버설 디자인 화장실 등과 같은 사실적인 정보를 제공한다(중1-2-1-27). 사회과 교과서에서 반장애차별적인 내용을 다루는 텍스트는 장애와 관련된 주요한 사회적 장벽 중 일부를 해결할 수 있도록 학습자에게 과제를 제공하기도 한다. 예를 들어, 이러한 활동은 ‘만약 세상의 모든 도로가 휠체어 이용자에게만 편리하게 설계되어 있고 안내 직원이 수화만 사용하며 모든 책이 점자로 되어 있다면 당신은 어떤 심정일까?’ 라는 질문을 통해 장애인에 감정 이입할 수 있는 기회를 부여하는 방식으로 이루어진다(중1-2-1-26). 그러나 정책의 부재와 법률적인 필요성이 강조될 뿐 야기 될 수 있는 실제적인 법적인 문제와 현실적인 갈등에 관해서는 자세히 다루지 않는다는 한계를 가진다.

표 7. 반장애차별적인 내용 재현 사례

영역	출판사	과목	분석사례 (학년-학기-단원-쪽수)	장애 재현의 특징
내가 사는 세계	동아	사회1	중1-1-1-29	장애인 차별금지법, 장애인 의무 고용, 장애인 특별 고용, 장애인 등에 대한 특수교육법, 장애인 차별금지 및 권리구제에 관한 법률, 장애인 건강 증진 및 의료 접근성 보장법 등 장애인 차별을 적극적으로 막기 위한 사회제도에 대한 정보를 제시한다.
개인과 사회생활	미래엔	사회1	중1-1-7-139	
개인과 사회생활	금성	사회1	중1-1-7-137	
정치생활과 민주주의	미래엔	사회1	중1-1-9-171	
일상생활과 법	미래엔	사회1	중1-1-11-206	
	미래엔	사회1	중1-1-11-207	
	미래엔	사회1	중1-1-11-214	
인권 보장과 헌법	미래엔	통합사회	고1-A-4-113	
	지학사	통합사회	고1-A-4-114	
	지학사	통합사회	고1-A-4-121	
	비상	통합사회	고1-A-4-115	
	비상	통합사회	고1-A-4-116	
민주주의와 헌법	미래엔	정치와 법	고2-정-1-36	
	비상	정치와 법	고2-정-1-14	
헌법과 국가기관	미래엔	사회2	중1-2-2-43	
사회 정의와 불평등	지학사	통합사회	고1-A-6-192	
	지학사	통합사회	고1-A-6-198	
	비상	통합사회	고1-A-6-172	
	비상	통합사회	고1-A-6-189	
	비상	통합사회	고1-A-6-192	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-183	
	미래엔	통합사회	고1-A-6-188	
정치생활과 민주주의	미래엔	사회1	중1-1-9-170	
미래와 지속 가능한 삶	비상	통합사회	고1-A-9-286	산전진단과 우생학 이슈를 통해 장애의 의료적 모델이 가진 문제점을 제시한다.
개인과 사회생활	미래엔	사회1	중1-1-7-140	비장애인에 맞추어진 사회구조를 변화시키기 위한 노력의 실제 사례들을 다양하게 보여준다. 예를 들어, 휠체어 충전소, 장애인을 위한 안전문, 지하철 엘리베이터, 턱없는 거리, 스웨덴의 문턱 없는 주택, 서울 어린이대공원 꿈틀꿈틀 놀이터, 서울시 유니버설 디자인 화장실 등이다.
정치과정과 시민참여	미래엔	사회1	중1-1-10-189	
인권과 헌법	동아	사회2	중1-2-1-16	
	동아	사회2	중1-2-1-21	
	동아	사회2	중1-2-1-27	
	지학사	사회2	중1-2-1-26	
	지학사	사회2	중1-2-1-27	
사회 정의와 불평등	비상	통합사회	고1-A-6-171	
사람이 만든 삶터, 도시	미래엔	사회2	중1-2-8-157	
사람이 만든 삶터, 도시	동아	사회2	중1-2-8-154	
인권 보장과 헌법	미래엔	통합사회	고1-A-4-112	

V. 결론

본 연구는 2015 개정 중학교, 고등학교 사회과 교과서에서 재현된 장애를 분석한 결과 통합교육에 좋은 사례들이 포함되어 있다는 사실을 확인하였다. 그러나 동시에 장애에 대한 부정적인 고정관념을 전달하는 일부 텍스트가 포함되어 있다는 점에서 여전히 장애 차별적인 내용이 전달되고 있음을 확인하였다. 따라서 본 연구는 2015 개정 중학교, 고등학교 사회과 교과서가 장애에 대한 고정관념을 재생산하고 있으며, 장애인의 현실을 반영하는 지식을 제대로 전달하지 못하고 있다는 사실을 보여준다. 이것은 본 연구의 문제 제기에서 논의된 통합교육에 요구되는 교과서를 고려하는 데 중요한 시사점을 준다. 사회과 교과서에 재현된 장애를 분석한 결과에서 나타나는 핵심적인 발견은 다음과 같다.

첫째, 장애 관련 내용이 대체로 인권과 불평등에 관련된 부분에 포함되어 있다는 사실은 장애를 개인의 문제가 아닌 사회적으로 해결해야 하는 이슈로 본다는 점에서 큰 의의를 지닌다. 그러나 장애인들이 경험하는 구체적인 차별과 불평등의 경험을 삶의 맥락에서 제시하지 못하고 있다는 점에서 한계를 가진다.

사회과 교과서에서 민주주의, 사회정의, 불평등, 인권보장을 다루는 단원은 장애에 대한 내용을 포함하고 있다. 특히, 제시된 분석 요소들에서 기존에 문제점으로 지적되었던 복지의 관점이 아닌 평등의 관점에서 장애 관련 내용이 선정되었다는 점은 주목할 만하다. 2015년 개정 사회과 교과서가 장애 평등을 다루는 폭이 넓어지고 있다는 점은 큰 성과이다.

그러나 장애 관련 내용 요소들이 분절적으로 제시되는 경우가 자주 보인다. 이것은 인권적 측면으로 장애인의 권리를 다루는 부분에서 자주 발견된다. 장애에 관한 내용은 장애인에 대한 차별과 편견이 존재한다는 사실을 지적하고, 이것으로 인해 장애인들이 어려움을 겪는다는 현실을 알려준다. 그리고 마지막으로 사회 문제 해결에 요구되는 정책적 방안을 제시하는 흐름으로 구성되어 있다. 그러나 이러한 과정에서 장애인들이 겪는 차별과 편견은 왜 발생하는지, 그리고 장애인들이 경험하는 사회적 제약은 구체적으로 무엇인지에 관해서는 이야기하지 않는다. 또한 장애와 관련한 사회적 불평등이 사회에 어떤 결과를 가져오고 있으며, 그 과정에서 학습자인 나(장애인/비장애인)에게 어떤 영향을 주고 있는지는 다루지 않는다.

둘째, 사회과 교과서에 재현된 장애를 대체로 개인의 손상으로 인한 어려움이 아닌 사회적 지원이 부족한 결과로 바라보는 장애의 사회적 관점을 채택하고 있다는 점에서 매우 고무적이다. 그러나 장애에 대한 중요한 정치적인 쟁점은 다루지 않는다. 특히, 장애와 손상의 개념을 구분하지 않고 제시함으로써, ‘장애’는 여전히 ‘어떤 사물의 진행을 가로막아 거처적거리게 하거나 충분한 기능을 하지 못하게 하는 일’ 이 라는 장애 차별적인 단어로 사용되고 있다. 이러한 과정을 통해 학습자는 장애에 대한 부정적인 메시지를 전달받는다.

또한, 장애인은 주로 사회적 약자 혹은 수혜의 대상으로 표현되고 있다는 한계를 가진다. 이것은 장애인은 언제나 고용인이 아닌 피고용인으로 표현되고, 비장애인에 의해 도움을 받는 존재로만 그려지고 있다는 사실에서 뚜렷하게 나타난다. 장애인의 역할과 관련한 본 연구의 결과는 기존의 교과서에서 나타난 장애의 이미지를 탐구한 연구물의 결과와 일치하지 않는다.

점을 발견하였다. 그것은 사회과 교과서가 전달하는 장애에 관한 지식은 단순히 ‘가난하고’, ‘불쌍하고’, ‘어려운’ 존재가 아닌 복잡한 양상을 보인다는 사실이다. 이것은 일부 장애인이 다양한 능력을 가지고 있는 초인적인 인물과 같은 완벽한 존재로 재현되는 사실에서 알 수 있다.

셋째, 사회과 교과서는 장애인 담론에서 논의되는 젠더 이슈를 다루지 않음으로써 이중 소외집단인 여성장애인을 고려하지 않는다는 점을 알 수 있다. 예를 들어, 기존에 가정에서만 존재하는 주부의 모습으로 등장하던 여성이, 현재 사회과 교과서 안에서 직업을 가진 주체적인 모습으로 표현된다. 또한 살림과 육아를 함께 담당하는 여자와 남자의 모습이 함께 표현되기도 한다. 그러나 여성장애인의 독립성에 관해 제기되는 이슈는 전통적인 여성주의적 관점을 따르지 않는다(조주희, 박문석, 2020b). 비장애 여성들과는 반대로, 많은 장애 여성들은 육아에서 배제되고 있다는 사실을 문제점으로 지적한다. 그리고 육아와 살림을 하는 데 있어서 도움을 받는 의존적인 존재라고 바라보는 사회적 관점에 문제가 있음을 지적한다. 예를 들어, 전문적인 직업을 가진 비장애 여성이 육아를 위해 보모를 고용한다고 해도, 어느 누구도 그녀를 의존적이라고 하지 않을 것이기 때문이다.

넷째, 사회과 교과서는 장애인의 소외와 차별에 관한 문제를 주요하게 다루며, 주로 장애인의 권리와 관련 정책에 대한 거시적인 정보를 전달한다. 그러나 장애인의 평범하고 일상적인 삶에 대한 내용은 거의 등장하지 않는다. 따라서 장애인이 비장애인과 어울리며 살아가는 삶의 모습이 제시되어야 한다. 이와 같은 메시지를 통해 학습자는 장애인이 가진 삶의 모습이 비장애인과 다르지 않음을 체화하고, 이러한 과정을 통해 장애인에 대한 특정한 고정관념을 갖지 않게 됨으로써 장애인과 비장애인이 동등한 사회 구성원이라는 사실을 인식하게 될 것이다.

본 연구는 사회과 교과서에 재현된 장애를 살펴봄으로써 학교 환경에서 장애에 대한 부정적인 메시지가 여전히 전달되고 있다는 사실을 보여준다. 따라서 향후에는 교과서에서 장애에 관해 선택되고 혹은 선택되지 않은 지식이 구성되는 과정에 대한 탐구가 필요하다. 이러한 연구는 교육과정이 장애인의 현실을 반영하고 장애의 가치를 올바르게 전달할 수 있게 함으로써 궁극적으로 장애 학생의 완전 통합교육에 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2017), 제5차 특수교육발전 5개년 계획(2018-2022), 서울: 교육부 특수교육정책과.
- 구정화(2013), 사회·문화 교과서의 사회적 소수자 내용에 대한 분석, 다문화교육연구, 8(4), 1-27.
- 구정화·조난심·강명숙·설규주(2007), 인권친화적 초·중등학교 인권교육 내용 체계화 연구, 서울: 국가인권위원회.
- 국가인권위원회(2014), 통합교육에서의 장애학생 교육권 실태 조사, 서울: 국가인권위원회.
- 국가인권위원회(2018), 인권 관점을 적용한 초·중등 교과서 모니터링 결과발표 및 토론회 발표집, 국가인권위원회 인권교육센터.
- 국립특수교육원(2003), 유초등학교 교과용 도서 장애관련 내용 분석.
- 국립특수교육원(2019), 특수교육연차보고서, 세종: 교육부 특수교육정책과.
- 국립특수교육원(2020), 특수교육연차보고서, 세종: 교육부 특수교육정책과.
- 권택환·김수연·박은영·이유훈(2003), 유·초등학교 교과용도서 장애관련 내용분석, 서울: 국립특수교육원.
- 김성애(2013), 통합교육 환경 개선을 위한 제도개혁 과제, 특수교육학연구, 48(2), 1-18.
- 김수연·이대식(2012), 제7차 개정교육과정 초등학교 교과용도서의 장애 관련 내용 분석, 특수아동교육연구, 14(1), 45-69.
- 류현중(2019), 초등학교 사회과 교과서에 나타난 노동 이미지, 사회과교육연구, 26(3), 21-41.
- 박가나(2016), 사회과 교과서의 사회적 소수자 관련 내용 분석, 사회과교육, 55(2), 71-91.
- 박남수(2004), 초등학교 교과서의 장애인 관련 내용에 내재된 의미체계의 탐색, 특수교육학연구, 39(1), 23-39.
- 박동환·이재신(2017), 교과서와 연계한 장애·인권교육 프로그램이 초등학생의 장애 인권 감수성과 장애인식 및 장애수용태도에 미치는 효과, 학습자중심교과교육연구, 17(18), 891-911.
- 박용조(2003), 초등학교 사회과 교과서에 나타난 인권 관련 내용 분석, 사회과교육 연구, 10(1), 45-72.
- 박화연·김경숙(2009), 영상자료를 활용한 장애이해 교육프로그램이 일반유아의 장애 유아에 대한 태도에 미치는 영향, 어린이미디어연구, 8(2), 99-115.
- 선혜영·이승희(2012), 2007 개정 교육과정에 의거한 중학교 국어교과서의 장애관련 내용 분석, 특수교육저널: 이론과 실천, 13(3), 209-242.
- 설규주(2013), 교과서 속 사회적 소수자에 대한 스테레오타입 연구-2009 개정교육과정에

- 따른 중학교 사회 교과서를 중심으로-, 다문화교육연구, 6(3), 55-83.
- 설규주·은지용(2016), 인권친화적 교과서 기술 방안 모색을 위한 <사회> 교과서 분석 연구, 시민교육연구, 48(4), 49-86.
- 신현기(2011), 일반교육 교육과정의 보편적 학습설계로의 전환을 위한 통합교육 교육과정의 검토, 지체·중복·건강·장애연구, 54(3), 1-29.
- 우이구·김수연·권택환·박은영(2004), 중·고등학교 교과용도서 장애관련 내용분석, 안산: 국립특수교육원.
- 유병열(2012), 학교 인권교육 강화 및 교사의 인권교육 역량 증진에 관한 연구, 한국초등교육, 23(2), 51-71.
- 유선영·이효정(2016), 장애관련 이미지를 포함하는 학급환경 구성에 대한 예비연구: 미국 헤드스타트 프로그램을 중심으로, 특수아동교육연구, 18(1), 99-118.
- 은지용·설규주(2016), 학교 인권 교육 개선을 위한 중학교 사회 교과서 분석 연구, 교육연구, 67, 9-36.
- 이대식(2006), 특수아동을 위한 교과교육의 원리와 요소, 특수교육학연구, 41(2), 95-119.
- 이정주·성열관(2011), 초등학교 사회과 교과서의 인권교육 관련 내용 분석: 1, 2, 3세대 인권의 관점에서, 사회과교육연구, 18(12), 51-71.
- 이효신(2003), 영상매체 활용이 초등학교 아동의 장애아동에 대한 설문태도와 어휘 태도에 미치는 효과, 언어치료연구, 12(1), 81-95.
- 정광조·이대식(2014), 일반 중학교 비장애학생들의 장애학생에 대한 이해와 태도에 영향을 미치는 변인에 관한 연구, 통합교육연구, 9(2), 69-92.
- 정은(2005), 비장애학생들의 장애(인)에 대한 인식조사에 나타난 장애현실 조망, 특수교육저널: 이론과 실천, 6(1), 77-105.
- 정대영(2005), 통합교육에서의 주요 쟁점과 실천과제 고찰, 특수아동교육연구, 7(1), 21-45.
- 조주희·박문석(2019a), 장애 학생의 통합교육 경험에 관한 질적 연구, 교육과학연구, 50(3), 179-208.
- 조주희·박문석(2019b), 통합교육의 장벽을 만드는 요인에 대한 질적 연구: 장애의 사회적 모델, 비교교육연구, 29(5), 79-114.
- 조주희·박문석(2019c), 장애인에 대한 왜곡된 이미지: 교과서 분석. 교육과학연구, 50(4), 301-329.
- 조주희·박문석(2020a), 가족에게서 멀어져 살아간다는 것: 교육정책의 변화가 장애아이들의 삶에 미치는 영향, 지체·중복·건강·장애연구, 63(2), 87-117.
- 조주희·박문석(2020b), 건강한 사람들의 세계에서 병(病)을 가진 사람의 장애 경험 연구, 지체·중복·건강·장애연구, 63(3), 131-166.

- 조태원(2010), 기본권 분류 체계로 본 사회과 교육과정 및 교과서상의 인권교육 관련 내용 분석-제6·7차 교육과정상의 5·6차 교육과정상의 초등학교 5·6학년을 중심으로-, 사회과교육, 49(3), 99-116.
- 최형찬(2015), 도덕과와 사회과의 인권교육 분석-공통 교육과정을 중심으로-, 도덕 윤리 과교육, 47, 107-131.
- 한국교육과정평가원(2015), 2015 개정 교육과정 총론 해설서(중·고등학교 개발 연구), 서울: 한국교육과정평가원.
- Apple, M. W.(2014), *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, Routledge.
- Apple, M.(1993), 박부권, 심연미, 김수연 역(2001), 학교지식의 정치학, 서울: 우리 교육.
- Bernard, H. R.(2013), *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.
- Corbett, J.(2001), *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*, Londong: Routledge.
- Favazza, C., Phillpsen, L., & Kumar, P.(2000), *Measuring and promoting acceptatnce of young children with disabilities*, Exceptional Children, 66, 491-508.
- Favazza, C., & Odom, L.(1996), *Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarden-age children*, Journal of Early Intervention, 20, 232-249.
- Hardin, B., & Hardin, M.(2004), *Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks*, Adapted Physical Activity Quarterly, 21(4), 399-413.
- Oliver, M.(2009), *The politics of disablement*, London: Macmillan Education.
- Oliver, M., & Barnes, C.(2010), *Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion*, British Journal of Sociology of Education, 31(5), 547-560.
- Shah, S.(2008), *Young disabled people: Aspitation, choices, and constraints*, England: Ashagate.
- Stromquist, N. (1990), *Gender inequality in education: accounting for women's subordination*, British Journal of Sociology of Education, 11(2), 137-153.
- Wendell, S.(1996), *Rejected body*, New York: Routledge.

M E M O

Lined writing area for a memo.

초등사회과에서 논쟁 문제를 가르치는 것에 대한 예비 교사의 인식과 함의

나 경 훈

호연초등학교 교사

I. 서론

서울의 한 초등학교 교사가 수업 시간에 동성애 옹호 교육을 실시하여 큰 논란을 불러 일으켰다(국민일보, 2024). 이 교사는 ‘여자와 여자도 가족이 될 수 있고, 남자와 남자도 가족이 될 수 있다’ 면서 동성애와 성전환이 지극히 자연스러운 것이라 교육했다고 전해졌다. 이에 해당 학교 학부모들은 ‘교육이 아닌 폭력’이라 주장하며 집단 행동에 나섰고, 이 사건은 ‘교사가 교실에서 동성애·성전환 옹호 교육 파문’이라는 주제로 여러 언론에 일파만파 보도되었다. 시위에 참여한 한 학부모는 이에 대해 ‘공교육에서는 사회적으로 논란이 되는 주제에 대한 교육을 가급적 피해야 한다는 인식이 자리잡고 있다’는 입장을 밝히기도 하였다(국민일보, 2024).

이 사건을 보며, 지난 2022 개정 교육과정 공청회의 한 장면이 중첩되었다. 젠더, 페미니즘 등 편향된 사상과 동성애 옹호 내용이 담겼으며 집단 시위를 통해 파행을 일으켰던 공청회 장면에 기시감이 든 것이다(서울신문, 2022). 우리 사회는 과연 논쟁 문제를 합리적으로 수용할 준비가 되어 있으며, 학교에서는 이를 건전하게 토론할 준비가 되어 있는가? 반대로 학교 수업 시간에 이루어지는 논쟁 문제 수업을 우리 사회는 용인할 준비가 되어 있는가?

이에 대해 Evans와 Saxe(1996)는 쟁점 중심 수업(Issue-Centered Instruction)을 통해 사회적 이슈를 적극적으로 교실로 이끌어야 한다고 주장한다. 우리 사회는 끊임없이 어떤 형태로든 논란이나 갈등에 둘러싸여 있고, 특히 나이에 관계없이 직면하기 때문이다(Brophy 1987; McBee, 1996). 오히려 갈등을 피하고 그렇지 않다고 가정하는 것은 교실 수업과 실제 세계의 간극을 초래하며, 학생들의 동기 부족과 지루함의 원인이 된다고 여긴다. 따라서 사회적 이슈를 마주하고 이에 대해 직접 토론하는 것이 시민의 비판적 사고와 성찰적 의사 결정을 개발하는 가장 직접적인 방법이라고 판단한다(Evans & Saxe, 1996).

또한 일부 연구를 통해 초등학생도 여러 사회적 이슈에 대해 합리적인 결정을 내리고, 또래와 어려운 주제에 대해 토론할 수 있는 능력이 있는 것으로 나타났다(Beck, 2003; Bickmore, 1999; Hauver 외, 2017; James 외, 2017; McAvoy & Hess, 2013; Payne & Journell, 2019). 이를 통해 초등학생이 논쟁적인 문제 참여할 수 없다는 생각을 ‘구식 믿음’이라 평가절하하기도 한다(Payne & Journell, 2019, 81). 우리나라에서도 2000년대 후반부터 사회과 논쟁 문제 수업

에 대한 다양한 연구들이 이어졌다. 주로 중·고등학교급을 중심으로 이루어졌지만, 초등사회과 논쟁 문제 수업에 대한 연구도 일부 진행되었다. 논쟁 문제 수업의 효과성을 검증한 연구(구정화, 2002a, 2010; 오고은, 2024; 이광성, 2002), 초등학생 및 초등교사의 논쟁 문제 인식을 조사한 연구(구정화, 2002b, 2010; 박윤경·이승연, 2015a, 2015b; 이바름·정문성, 2020), 이를 바탕으로 초등사회과 논쟁 문제 수업 방안에 대한 연구들이 이루어졌다(구정화, 2020; 고훈석, 2010; 박윤경·박정서, 2018; 안영식, 2011; 천호성, 2016; 한춘희, 2012). 종합하면 논쟁 문제 수업에 대한 긍정적인 평가가 주류를 이루며, 초등학교에서도 확산되길 촉구한다.

하지만 이러한 장밋빛 전망과 달리, 논쟁 문제를 위한 토론 수업을 마치 '마법의 총알(magic bullet)'¹⁾처럼 해석되는 경향을 경계해야 한다는 주장도 있다(Kauppi & Drerup, 2021). 초등사회과에서 사회적 이슈와 관련된 의사 결정과 성찰적 토론이 매우 중요하다는 것은 동의하나, 지나치게 탐구와 토론에 집중하는 것은 사전 지식과 경험이 상당히 제한된 초등학생들에게 시기상조일 수 있다는 것이다(Brophy & Alleman, 2009, 363).

뿐만 아니라, 교실 수업에서 논쟁 문제를 가르치는 것에 대한 현실적인 어려움이 존재하기도 한다. Zembylas(2012)는 이에 대한 이유를 '교사의 정서적 불편함, 학생들의 정서적 저항, 전문성 개발 부족(부적절한 교수법과 부족한 교육 자료), 국민 국가 구조'에서 찾는다. 이에 더해 우리나라 교사들은 정치적 중립을 지키기 위해 논쟁적인 주제를 회피하고 현재의 정치적 이슈를 금기시하는 경향이 나타나기도 하였다(Misco, 2016). 특히 심각한 정치적 양극화 시대에는 교사의 말과 행동을 면밀히 조사하는 경향이 나타나기에(McAvoy & Hess, 2013), 초등교사들은 사회적으로 논란이 되는 주제를 피하거나, 이미 공론화되어 있는 공공 쟁점 중심으로 보수적인 접근을 취한다.

이처럼 초등교사들은 사회과에서 논쟁 문제를 다루는 토론 수업이 필요하며 중요하다고 생각하지만 현실적인 제약으로 쉽게 진행하기 어렵다고 인식한다(이바름·정문성, 2020, 204). 따라서 초등학교 교사와 학생들이 논쟁적인 문제에 대해 어떻게 대응하고 수업을 이루어나가는지에 대한 실증적인 연구는 아직도 부족한 편이다(Payne & Journel, 2019, 74). 또한 해외 일부 연구를 제외하고(Butler 외, 2014; Chikoko, 2011; Misco & Patterson, 2012; Nganga, 2000; Zembyl & Kambani, 2012), 초등교사 양성 과정에서 예비 초등교사들이 논쟁 문제 수업을 어떻게 준비하고 실행하여야 하는지에 대한 연구도 매우 미진하여(Pace, 2021), 현실적인 제약을 어떻게 극복해야 할 것인지에 대한 논의도 부족한 상황이다.

이러한 논의의 하나로 본 연구는 미래 초등교육의 주체가 될 예비 초등교사들이 사회과 논쟁 문제에 대하여 어떤 인식을 갖고 있는지 살펴보고자 한다. 현재 교육대학교에 다니는 예비 초등교사들은 '쟁점 중심 사회과'에 대한 논의가 촉발되어 많은 연구가 수행된 2000년대에 학창 시절을 보냈으며, 혁신학교 담론이 유행하며 토론 수업에 대한 접근성도 뛰어난 세대라 할 수 있다. 따라서 비교적 현직 교사보다 사회적 이슈를 교실 수업에서 다룬 경험이 풍부할 것이라 판단된다. 예비 교사의 학창 시절 경험이 향후 자신의 교실에서 실행하는 교육 전략, 신념 및 지향에 중요한 역할을 미친다(Butler 외, 2024, 10)는 연구 결과를 고려한다면, 이들의 사회과 논쟁 문제 수업에 대한 인식은 쟁점 중심 사회과의 실천 가능성을 탐색할 수 있는 단초를 마련할 수 있을 것이다.

1) 문제에 대한 매우 효과적인 해결책이라는 뜻으로, 우리나라의 '만병통치약'과 비슷한 의미로 통용된다..

이에 본 연구에서는 교육대학교 2학년 학생들이 사회과 논쟁 문제 수업을 구상하고 실연한 경험을 살펴봄으로써 이들의 사회과 논쟁 문제 수업에 대한 인식과 함의를 정리해보고자 한다.

Ⅱ. 초등사회과에서 논쟁 문제

1. 우리나라 초등사회과 논쟁 문제 학습 연구 동향

2000년대 초반 사회과 논쟁 문제 학습 관련 연구 동향을 분석한 구정화(2009)에 따르면, 초등학생과 관련된 연구가 일부 있었지만 대부분 중·고등학생을 대상으로 한 것이 주를 이루었고, 교실 속 논쟁 문제의 실천 양상을 들여다볼 수 있는 질적연구는 수행되지 않았다. 또한 논쟁 문제의 주제는 비교적 논란이 적은 공공 쟁점 중심의 사회과 논의에 한정되었으며, 사회적으로 금기시하는 닫힌 영역의 주제에 대한 연구는 미진하였다.

이러한 양상을 바탕으로, 2010년 이후 초등사회과 논쟁 문제 학습에 대한 연구가 지속적으로 수행되었는데, 주요 연구의 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 논쟁 문제 수업에 대한 초등교사 및 초등학생의 인식을 살펴볼 수 있는 연구가 수행되었다. 내용을 요약하면 초등교사들은 논쟁 문제 토론 수업이 중요하다고 생각하지만 실천하기에는 여러 어려움이 있었으며, 비교적 논란이 적은 공공 영역의 주제를 다루었다(이바름·정문성, 2020). 초등학생들은 논쟁 문제에 대한 인식하고 있었으나 수업시간에 학습하였던 경험은 적었으며, 토론에 참여하여 자신의 의견을 표명하는데 어려움이 있었다(구정화, 2010; 박윤경·이승연, 2015a, 2015b).

둘째, 초등사회과 논쟁 문제 수업 방안에 대한 연구들이 수행되었지만, 교실 속 실천 모습을 살펴볼 수 있는 질적 연구는 부족하였다. 초등사회과 논쟁 문제 수업방안으로서 수업 모형을 제안한 연구(구정화, 2020; 안영식, 2011; 천호성, 2016; 한춘희, 2012), 학습 자료 개발에 대한 연구(박윤경·박정서, 2018)가 주를 이루었다. 논쟁 문제 학습 실천 사례로서 초등학생을 대상으로 적용한 연구가 일부 나타나기도 하였지만(고훈석, 2010; 오고은, 2024), 수업 모형과 프로젝트의 효과성 검증에 초점이 맞추어졌다. 따라서 2010년대 이후에도 논쟁 문제 수업에 대한 질적 연구는 매우 부족한 편이었다.

셋째, 사회적으로 금기시하는 ‘닫힌 영역’에 대한 연구는 여전히 부족하였다. 쟁점 중심 사회과에서 일반적으로 제안하는 ‘사회적 쟁점’은 여러 관점이 존재하여, 합의가 어려워져서 논쟁을 불러일으키는 주제라고 할 수 있으며, ‘금기주제’는 이러한 속성이 더 극대화된 사회적 쟁점으로서 좀 더 적극적으로 회피되어지는 쟁점이라 할 수 있다(임경수, 2007). 이와 관련하여 중·고등학교급에서는 학교 수업에서 정치사회적 이슈를 다룬 연구(박윤경·조영달, 2020), 성소수자에 대한 인식을 조사하거나 수업으로 실천한 연구(박선운·박윤경, 2021; 김지수·박선웅, 2022) 등이 이루어진 바 있다. 하지만 초등학교급에서는 금기주제와 관련하여 교사 및 예비교사, 초등학생의 인식(구정화, 2011, 2012, 2013)을 조사한 연구가 일부 수행되었고, 교실 속 실천 양상으로 드러난 연구는 나타나지 않았다.

이러한 양상을 종합해본다면 2010년대 이후 초등사회과 논쟁 문제에 대한 교사 및 학생들의 인식에 대한 연구, 수업 모형 개발에 대한 연구들이 수행되었지만, 초등사회과 교실 수업에서 논쟁 문제 수업이 구체적으로 어떻게 다루어지고 있는지 살펴볼 수 있는 질적 연구는 여전히 부족한 편이었다. 또한, 사회적으로 논란이 되는 주제를 꺼리는 교사들의 인식으로 초등학교 학생들이 교실 수업에서 금기 주제를 접할 수 있는 기회는 매우 제한된 것으로 보인다.

2. 2022 개정 초등사회과 교육과정에 나타난 논쟁 문제

우리나라의 경우 국가 교육과정을 운영하며 내용 중심의 성취기준을 편제하고 있기 때문에, 성취기준의 내용은 교실 수업의 실천을 나타내는 주요한 변인이라 할 수 있다. 따라서 논쟁 문제 학습이 교실에서 어떻게 이루어질 수 있는지 살펴보기 위해서는 교육과정을 분석할 필요가 있다. 가장 최근에 개정된 2022 개정 초등사회과 교육과정 내에서 사회적 이슈를 다루며 논쟁 문제 학습이 가능한 성취기준을 정리하면 <표 1>과 같다.

표 1. 2022 개정 초등사회과 교육과정에서 논쟁 문제 관련 성취기준

성취기준	성취기준 해설 및 적용 시 고려 사항	관련 주제
[4사03-02] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 나타나는 긍정적 효과와 문제를 분석하고, 나와 다른 사람이나 집단의 문화를 존중하는 태도를 기른다.	우리 사회에서 다양한 문화가 확산되면서 나타나는 문제의 해결 방안을 토의 하는 과정에서 나와 다른 사람이나 문화에 대한 편견과 차별적 태도를 해소하고, 다른 사람과 문화를 존중하는 태도를 형성하였는지를 평가한다.	편견과 차별
[4사09-01] 생활 주변에서 찾을 수 있는 여러 가지 문제를 파악하고, 그 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 기른다.	지리적 문제, 환경 문제, 사회적 문제, 역사적 문제 등 다양한 문제를 찾아서 토론 을 통해 합리적으로 해결하는 방법과 능력을 배우는 데 초점을 맞춘다.	지역 갈등
[6사03-02] 일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 찾아 그 해결 방안을 탐색하고, 인권을 보호하는 활동에 참여한다.	일상생활에서 발생하는 인권 침해 문제의 해결 방안을 제시할 수 있는 능력을 기르도록 설정한 것이다. 인권 문제 해결과 관련된 토론 및 문제 해결의 과정을 통해 인권 보호 활동에 참여하는 능력과 태도를 함양하는 데 중점을 둔다.	인권
[6사11-02] 경제성장이 우리 생활에 미치는 영향을 파악하고, 빠른 경제성장으로 발생한 문제의 해결 방안을 탐색한다.	토론 을 통해 저임금과 노사 갈등, 불평등과 빈부격차의 심화, 과소비와 자원 낭비 같은 경제문제의 해결 방안을 정부, 기업, 시민단체, 개인 등 여러 차원에서 찾는 능력을 기르는 데 중점을 둔다.	경제적 불평등
[6사12-02] 지구촌을 위협하는 다양한 문제들을 파악하고, 지속가능한 미래를 위한 해결 방안을 탐색한다.	지구촌 차원에서 공동으로 대응하여 해결해야 할 문제(자원 및 에너지 문제, 기후변화 문제, 생태계 파괴 문제, 난민 문제 등)의 원인과 현황을 조사함으로써 비판적 사고력을 기르고 지구촌 갈등 사례 를 해결하려고 노력하는 개인, 국가, 국제기구, 비정부 기구 등 다양한 행위 주체들의 활동 실천 사례를 조사함으로써 지구촌의 평화와 발전에 기여할 수 있는 태도를 함양하도록 한다.	지구촌 문제

3-4학년군에서는 ‘편견과 차별’, ‘지역 갈등’ 과 같은 주제가 도출되었다. 성취기준 [4사03-02]는 나와 다른 사람이나 문화에 대한 편견과 차별적 태도를 해소하고, 존중하는 태도를

함양하도록 하였는데, 사회적 소수자 및 가족 구성의 다양성 등에 대한 성찰이 가능하다. 또한 성취기준 [4사09-01]은 지역 간에 나타나는 지리/환경/사회/역사 등의 다양한 문제를 살펴 보며, 갈등 상황을 합리적으로 해결하도록 요청한다. 이 성취기준의 경우 우리나라의 정치·사회적 문제 및 공공자원의 분배와 같은 문제들이 도출될 수 있다.

5-6학년군에서는 ‘인권’, ‘경제적 불평등’, ‘지구촌 문제’와 같은 주제가 도출되었다. [6사03-02]는 일상생활에서 인권침해의 사례를 찾아보고, 해결 방안을 제시하는 것으로 설정되었는데, 혐오와 차별, 사회적 소수자, 다문화 등 다양한 주제를 다룰 수 있다. 또한 [6사11-02]는 경제성장에서 나타난 불평등 문제를 다루고 있는데, 우리나라 자본주의와 경제 문제에 대한 논의가 가능하다. 마지막으로 [6사12-02]는 전 세계적인 관점으로 확산되어 지구촌 갈등 사례를 토론해보도록 요청하고 있다.

이처럼 성취기준을 살펴본 결과 학년별로 사회적 이슈를 다루며 논쟁 문제 학습이 가능한 주제가 도출되었다. 하지만 [6사12-02]를 제외한 모든 성취기준이 논쟁적인 주제 그 자체에 대하여 토론을 하는 것이 아니라, 논쟁적인 주제를 ‘문제 상황’으로 상정하고, 이 문제 상황을 어떻게 해결할 수 있을지에 대한 ‘해결책’을 토론하도록 진술되어 있다. 물론, 교육과정에 따른 교과서가 어떻게 서술되었는지 살펴볼 필요가 있지만, 교육과정의 맥락이 그대로 교과서에 투영되는 우리나라의 상황을 고려한다면 대부분의 교과서가 주제에 대한 논쟁성을 부여하기보다, 문제와 해결의 구조로 서술될 공산이 크다. 따라서 우리나라 초등사회과 교육과정에는 사회적 이슈를 다룬 성취기준이 드러나지만, 이에 대한 학습을 논쟁 문제 구조로 풀어내기보다, 문제와 해결의 구조로 다루고자 한다는 것을 확인할 수 있었다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 목적은 예비 초등교사인 교육대학교 학생들이 사회과 논쟁 문제 토론 수업에 대하여 어떤 인식을 갖고 있는지 살펴보는 것이다. 이를 위해 선정된 연구 대상은 2024학년도 2학기 G교육대학교 ‘사회과교육론 I’ 강좌를 수강한 예비 교사 25명이었다. 이들은 교육대학 2학년 학생으로 대부분 생활교육과 전공생들로 이루어졌으며, 사회과교육과 관련한 강좌를 처음으로 접한 학생들이었다. ‘사회과교육론 I’ 강좌는 초등학교의 한 교과로서 ‘사회과’의 정체성을 이해하고, 이러한 정체성을 실제 수업으로 구현하기까지의 과정을 살펴보는 것에 주안점을 둔다. 특히 2022 개정 초등사회과 교육과정을 분석한 결과 이전 시기보다 논쟁 문제 토론 수업 관련 성취기준이 확장되었다는 것을 확인하여 이와 관련된 커리큘럼을 구성하였다. 15주간의 수업에서 일반적인 사회과교육론에 대한 배경 지식을 활성화하였고, 초등사회과 교육과정 및 교과서를 분석하여 현장에서 실현가능한 논쟁 문제 토론 수업안을 작성하여 실현하는 것을 최종 목표로 하였다.

그러나 이 연구에서 다루는 연구 대상이 제한적인 것은 본 연구의 한계라 할 수 있으며, 연구 결과의 해석에 유의할 필요가 있다.

2. 자료 수집

논쟁 문제 수업에 대한 예비 교사의 인식을 살펴보기 위해 사회과교육론 강좌를 시작하는 첫 주에 개방형 설문지를 작성하여 응답하도록 하였다. 그리고 개별적으로 작성된 설문지를 수합하여 초등사회과 논쟁 문제 수업에 대해 갖고 있던 생각을 공유하였다. 이후 사회과교육론 강좌가 마무리된 15주차에는 사후 설문을 작성하도록 하여 처음 설문과 변화된 양상을 비교하도록 하였다. 사전·사후 설문 문항은 <표 2>와 같다.

표 2. 사전·사후 설문 내용

문항	사전	사후
1	논쟁 문제 수업에 대한 학창 시절 경험	-
2	초등학교급에서 논쟁 문제 수업은 필요한가?	
3	초등학교급에서 가능한 논쟁 문제 주제는 무엇인가?	
4	논쟁 문제 수업은 초등학교 몇 학년부터 가능한가?	
5		논쟁 문제 수업 구현의 문제점과 해결 방안
6	논쟁 문제 수업에 대한 나의 준비도는 어떠한가?	

또한 2-9주차까지 다양한 사회적 이슈에 대한 예비 교사들의 생각을 살펴볼 수 있도록 사회적 이슈에 대한 자신의 생각을 온라인 게시판(padlet)에 게시하도록 하였다. 수집된 자료는 예비 교사들과 공유하였으며, 이를 초등사회과 논쟁 문제 수업으로 구현할 수 있는지에 대해 논의하였다. 그리고 최종 과제였던 논쟁 문제 수업안을 작성할 시에는 예상되는 문제점과 이에 대한 해결 방안이 구체적으로 드러나도록 하여, 예비 교사들이 어떤 이유에서 수업안을 설계하였는지 살펴보았다. 이와 같은 자료 수집의 과정을 흐름으로 정리하면 [그림 1]과 같다.

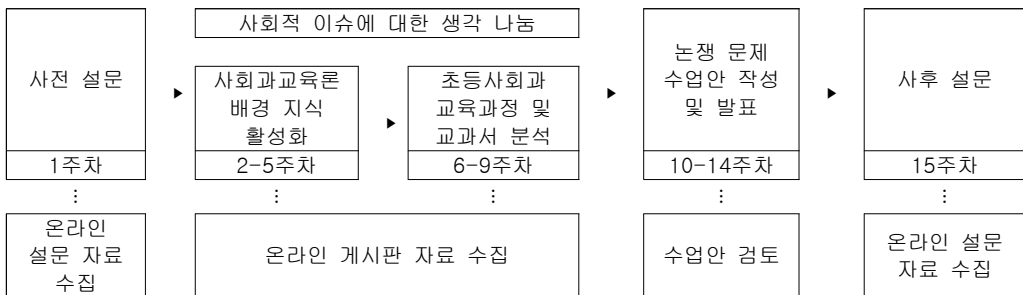


그림 1. 자료 수집 과정

3. 자료 분석

자료의 분석은 Bogdan과 Biklen(1982)이 제시한 반복적 비교분석법(constant comparative method)을 실시하였다. 온라인 설문 응답을 텍스트로 변환한 자료, 수업안과 온라인 게시판에 업로드한 자료를 부호화(coding)하고 각 내용에서 공통의 속성으로 묶여질 수 있는 내용은 범주화 작업을 실시하였다. 범주화 작업을 완료한 후 도출되는 공통적 요소를 묶어 논쟁 문제 주제별 하부 주제(sub-theme)로 유목화하였다.

연구의 신뢰도와 타당성을 확보하기 위해 연구를 진행하면서 예비 교사들의 생각과 다른 해석이 도출되지 않도록 확인 작업을 반복하였다. 또한, 연구자의 편견이 드러나지 않도록 예비 교사의 설문 자료 및 온라인 게시판에 탑재된 자료, 문서화된 수업안, 그리고 수업 시간에 이루어졌던 개별 면담 내용에 대한 교차검증(Triangulation)을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 논쟁 문제 수업에 대한 경험은 어떠한가?

교사 양성 과정과 현장 교사의 경험이 예비 교사의 실천에 많은 영향을 미치지만, 그들이 학창 시절을 보낸 12-13년의 기간은 향후 예비 교사가 교실에서 실행하는 교육 전략, 신념 및 지향에 중요한 역할을 미친다(Butler 외, 2024, 10). 자신의 학창 시절 축적되었던 경험이 현장 교사가 되었을 때 실천으로 드러나는 경우가 많기 때문이다. 따라서 논쟁 수업에 대한 경험이 제한적이라면, 초등학교 교실에서 논쟁을 어떻게 가르칠 수 있는지에 대한 기초 지식과 이에 대한 방법론도 미비할 것이라 판단할 수 있다. 이러한 관점에서 예비 교사들의 학창 시절 논쟁 문제 수업에 대한 경험을 살펴보았다. 구체적인 양상은 표 3과 같다.

표 3. 논쟁 문제 수업에 대한 경험

학교급	응답(N=24)	수업 내용
초등	4	동물 실험, 통일의 필요성, 별명 사용, 스마트폰 사용
중등	5	교복 착용, 통일의 필요성, 사형제도
고등	15	-코로나 수확여행 찬반, 교실 CCTV 설치, 고교 학점제, 혁신학교 도입, 9월 학기제, 교권침해, 학생인권조례, 학교란 무엇인가 -AI, 사형제도, 원자력 발전소, 통일의 필요성, 보건의료, 인터넷 실명제, GMO, 인공지능, 저작권 보호 기간 연장, 범죄자 신원 공개, 공유택시, 자율주행자동차 상용화, 청소년의 무알콜 맥주 섭취, 동물 실험, 소년법, 이러닝, 낙태, 안락사 -(금기 주제)케어, 박정희 전 대통령

※ 굵은 글씨는 연구자의 강조

예비 교사의 학창 시절 논쟁 문제 수업에 대한 경험은 주로 고등학교급에서 실시된 것으로 나타났다. 2000년대 이후 다양한 연구에서 초등학교에서도 논쟁 문제 수업이 가능하고, 실천되어야 한다고 주장하였지만, 실행 양상은 여전히 미진한 편이었다. 더군다나 초등학교에서 논쟁 문제 수업을 경험했다고 응답한 내용을 구체적으로 살펴보면, 사회과보다 국어과에서 경험하였거나, 특정 교사의 개인 관심사에 의해 주기적으로 실현된 것으로 나타났다.

반면 고등학교급에서는 사회과뿐만 아니라 철학 교과나 학교 내 동아리 활동, 토론 대회 등을 통해 다양한 논쟁 문제 수업에 대한 경험이 있는 것으로 나타났다. 특히 금기 주제로 일컬어지는 쿼어 문제나 박정희 전 대통령에 대한 평가와 같은 이념적인 문제도 다루었다는 응답이 일부 제시되었다.

2. 초등학교급에서 논쟁 문제 수업은 필요한가?

초등사회과에서 논쟁 문제 수업이 필요한지에 대한 예비 교사들의 인식을 조사하기 위해 사전 문항을 마련하였다. 그리고 한 학기 수업이 끝나고 사후 설문 조사를 통해 생각의 변화를 파악하였다. 논쟁 문제 수업의 필요성과 관련하여 사전, 사후 응답한 결과는 <표 4>와 같다.

표 4. 논쟁 문제의 필요성

응답 유형	사전(N=24)	사후(N=25)
필요하다	23	25
필요하지 않다	1	0
필요한 이유	<ul style="list-style-type: none"> · 고차적 사고력(비판적 사고력, 의사소통 능력 등) 함양 · 다양한 관점을 통해 이슈를 심층적으로 이해 · 실생활과 관련된 주제를 통해 실제 사회 생활에 필요한 역량 증진 	

사전 응답 결과를 살펴보면, 대부분의 학생들이 사회과에서 논쟁 문제가 필요하다고 하였으며, 사후 검사에서는 모든 학생들이 논쟁 문제가 필요하다고 하였다. 또한 예비 교사들은 Barr 외(1977)의 사회과 세 가지 전통 유형 중 ‘반성적 탐구’ 유형에 가장 많은 지지를 보냈으며, 초등사회과에서도 쟁점 중심 접근이 필요하며 가능하다고 판단하였다.

초등사회과에서 논쟁 문제 수업이 필요한 이유에 대해서는 고차적 사고력을 함양할 수 있으며, 다양한 관점을 통해 이슈를 심층적으로 이해할 수 있다고 응답하였다. 또한 실생활과 관련된 주제를 통해 실질적인 사회 참여 역량을 키워 민주 시민의 자질을 키울 수 있다고 생각하였다. 이러한 논의는 사회적 문제에 토론하는 것이 비판적 사고와 의사 결정 능력 향상에 가장 직접적인 방법이 될 수 있다는 사회과교육자들의 입장과 동일하다(Evans & Saxe, 1996; 노경주, 2000).

3. 초등학교급에서 가능한 논쟁 문제 주제는 무엇인가?

사회과교육론 수업을 듣기 전, 초등사회과에 대한 배경 지식이 부족한 상태에서 학창 시절 토론 경험을 바탕으로 초등학교급에서 가능한 논쟁 문제를 생각나는대로 제시해보도록 하였다. 그리고 한 학기 수업이 끝나고, 동일한 질문을 다시 제시하여 생각의 변화를 살펴보았다. 사회과 논쟁 문제로 부정확한 답변을 제외하고 구체적 양상을 제시하면 표 5와 같다.

표 5. 초등학교급에서 가능한 논쟁 문제

영역	사전(N=24)	사후(N=25)
인권	교복 착용(8), 교실 CCTV 설치(5), 청소년 SNS 제한(4), 인터넷 실명제(3), 일기 검사(2), 청소년 이성 교제, 소수 인원에 대한 복지, 연예인 사생활 침해	청소년 SNS 제한(10), 교복 착용(9), 교실 CCTV 설치(9), 섯다운제(4), 범죄자의 인권(2), 청소년 보호법 폐지(5), 인터넷 실명제(5), 청소년 참정권(2), 일기장 검사(2), 소수 인원에 대한 복지
일상 생활	스마트폰 사용(14), 온라인(태블릿 활용) 수업(6), 방학 숙제 필요성(5), 시험 제도 폐지(4), 학교 규칙(4), 줄임말 사용(2), 학원의 필요성(2), 아파트에서 애완동물 허용, 자리 바꾸기, 6년제 교육과정, 채식 급식, 용돈, 수능 폐지	스마트폰 사용(9), 시험 제도 폐지(4), 지역 사회 공공 시설 개발(2), 학교 폭력(2), 온라인 수업(2), 급식 메뉴(2), 급식실 사용, 영어 수업에서 영어 사용, 운동장 사용, 숙제의 필요성, 학교 교육과정 학생 참여, 학원 문제
사회적 이슈	동물원 설치(6), 동물 실험(5), 선거권 하향(3), 동물 안락사(2), 청소년 보호법 폐지, 인구감소, 노키즈존, 사형제 폐지, GMO 농산물 생산, 가짜뉴스, 무상급식, 촉법소년 연령 하향, 늘봄 학교	동물원 설치(4), 동물 실험(3), 디지털 교과서(3), 섯행학습 금지, 학생 인권과 교권, 수술실 CCTV, 노키즈존
환경	일회용품 사용(4), 환경 보호와 개발(2), 분리배출, 원자력 발전	일회용품 사용(2), 간척 사업(3), 원자력 발전
통일	통일의 필요성, 북한 물자 지원	통일의 필요성(2), 물자 지원
경제적 불평등	-	노사 갈등, 님비 현상

※ 괄호 안의 숫자는 응답자 수를 나타냄

예비 교사들이 사전에 응답한 내용을 살펴보면, 학생 중심의 인권과 관련한 내용, 학교 및 일상 생활에서 다루어지는 문제, 그리고 비교적 학생들과 친숙한 사회적 이슈와 환경 관련된 내용을 다수 제시하였다. 구체적으로 살펴보면 스마트폰 사용 문제, 교복 착용 문제, 동물원 설치 문제 등을 제시하였다. 통일과 관련된 문제는 소수로 제시되었고, 경제적 불평등과 관련된 응답은 제시되지 않았다. 우리나라에서 금기 주제로 일컬어지는 ‘이데올로기, 성과 결혼, 효와 가족, 교육과 학교, 경제’ 등의 주제는 나타나지 않았다. 이는 현장 초등교사의 실천에서 단한 영역의 주제보다, 주로 논쟁성이 낮아 어느 정도의 합의가 가능한 주제가 많이 다루어진다는 연구 결과와 동일한 양상이었다(이바름·정문성, 2020, 199).

더욱이 한 학기 수업이 끝나고 나타난 사후 설문 결과에서는 사회적 이슈와 관련된 주제는 줄어들고, 학생들에게 밀접한 관계가 있는 주제들로 응답이 집중되었다. 구체적으로 청소년 SNS 제한, 학교 스마트폰 사용, 교복 착용, 교실 CCTV 설치 등과 같은 주제 등이 다수 거론

되었다. 또한 초등사회과 교육과정에 제시되는 노사 갈등 문제나 넘비 현상과 관련된 문제가 새롭게 제시되었다. 이러한 양상을 해석한다면, 예비 교사들은 한 학기 동안 초등사회과 교육과정과 교과서를 분석하며 이를 벗어나기보다, 테두리 안에서 가능한 주제를 도출하려고 노력한 것으로 보인다. 또한 학생 수준에서 친숙한 문제, 모든 학생들이 논쟁 문제 수업에서 소외되지 않고 다양한 의견을 제시할 수 있는 비교적 평이한 주제를 제시하려고 노력하였다.

이전에는 사회적으로 이슈가 되는 것들을 토론 주제로 선정했는데 수업을 구상해보고 토론 기법을 활용하다보니, 학생들이 직접 경험하고 느낀 내용을 주제로 하면 훨씬 효과적인 수업이 될 수 있겠다는 생각이 들어 바뀌게 되었다. (3-10, 2024.12.04)²⁾

토론 수업 지도안을 작성해보니 토론 주제 선정이 중요하다는 것을 깨달았습니다. 실제 수업에서 토론이 적용될 것이라고 생각하니, 학생들이 충분한 근거를 낼 수 있는지, 찬반이 나눌 수 있는지, 학생들에게 관련한 지식을 습득할 수 있는지, 특정 가치를 주입시키진 않는지, 일상생활과 연관이 있는지, 관련 교과와의 목표와 관련이 있는지 등 고려할 것이 많다고 느꼈습니다. (3-13, 2024.12.04.)

또한 금기 영역과 같은 이념 논쟁이 예상되는 문제를 토론 주제로 제시할 수 없는 것에 대해 학부모의 민원과 같은 현실적인 문제를 짚은 예비 교사도 있었다.

역동적인 사회의 변화 양상을 고려했을 때 토론 수업의 주제를 한정하는 것은 사회 변화에 능동적인 수업을 만드는 데 한계를 줄 수 있으나, 수업을 했을 때 실제적인 문제(민원, 학생들 간 가치관 충돌, 교사의 정치색 표출)들을 방지하기 위한... (6-25, 2024.12.11)

2023년, 서이초 교사 사망 사건으로 드러난 교권의 추락 실태와 학부모의 과도한 민원 제기 양상은 예비 교사들에게도 운신의 폭을 좁힌 것으로 보인다. 이러한 현상은 초등 예비교사들이 현직 교사 및 중등교사보다도 금기 주제에 대한 수용성이 높아, 금기주제를 쟁점토론 수업으로 수용한다는 연구 결과(구정화, 2011)와 사뭇 다른 양상이었다. 지난 10여년간 우리나라 교육 생태계의 변화는 초등교사들이 교실 수업을 더욱 보수적으로 접근하게 만든 것으로 보인다.

4. 논쟁 문제 수업은 몇 학년부터 가능한가?

2022 개정 초등사회과 교육과정 ‘성취기준 해설 및 적용시 고려 사항’을 살펴보면, 3-4학년년부터 토의·토론 수업을 권장한다. 이에 대하여 예비 교사들에게 초등사회과에서 논쟁 문제 토론 수업이 가능한 학년에 대한 사전 설문 조사를 실시하였고, 이후 한 학기 수업이 끝나고 사후 설문 조사를 통해 생각의 변화를 파악하였다. 구체적인 양상은 <표 6>과 같다.

2) 코드 번호 첫 자리는 문항 번호, 두 번째 자리는 응답 순서, 날짜는 응답한 시기를 뜻함.

표 6. 초등사회과 논쟁 문제 도입 시기

학년	사전(N=24)		사후(N=25)	
3학년	10	70.9%	9	68%
4학년	7		8	
5학년	6	29.1%	7	32%
6학년	1		1	

사전, 사후 응답 결과는 거의 유사한 양상을 나타냈다. 대부분의 예비 교사는 3-4학년군부터 논쟁 문제 수업이 가능하다고 응답하였다. 3-4학년 시기부터 논쟁 문제를 활용한 토론 수업을 실시하여야 한다는 예비 교사들은 학년별 누적된 경험을 바탕으로 단계별 접근이 필요함을 시사하였다. 본격적인 토론 수업은 고학년에 이루어진다는 가정하에 3-4학년 시기를 이에 대한 준비 시기로 파악하였다.

초등학교 고학년이 되어, 말하기에 어려움을 겪는 학생들은 보통 저학년때부터 앞에 나와 발표를 하는 것에 어려움을 겪는 학생들입니다. 따라서, 저학년부터 이에 대한 훈련이 필요하다고 생각하기 때문입니다. (4-6, 2024.12.03.)

3학년은 의사소통 능력과 규칙을 배우기에 적합한 시기로, 쉬운 주제를 통해 기초적인 토론 기술을 습득하고 협동 학습에 흥미를 느낄 수 있다. 이렇게 3학년부터 시작하면 학년이 올라갈수록 점진적으로 심화된 토론 활동을 진행할 수 있어 단계별 학습이 가능하다. (4-10, 2024.12.04)

또한 5학년 이후부터 논쟁 문제를 활용한 토론 수업이 가능하다고 응답한 예비 교사들은 초등사회과 교육과정에서 사회적 이슈에 대한 내용이 자주 거론되는 시기가 5학년 이후이기 때문에, 이 시기부터 논쟁 문제 수업을 본격적으로 도입하여야 한다고 진술하였다.

5학년이 되어야 비로소 사회의 문제들에 다양하게 노출된다는 것을 깨달았습니다. 토론이 원활하게 이루어지려면 5학년 정도의 수준이 되어야 사회의 문제에 관심을 가지고 이해할 수 있다고 생각합니다. (4-17, 2024.12.06)

이와 같은 예비 교사의 응답을 종합해본다면, 초등사회과에서 논쟁 문제 토론 수업이 가능하려면, 초등사회과 교육과정을 연속선상에 놓고 논쟁 문제 수업에 대한 경험이 지속적으로 심화되어 나타나야한다는 것을 암시한다. 즉, 저학년에서 고학년으로 올라갈수록 토론 주제는 심화되어야 하고, 토론의 기법은 체계적으로 축적되어야 할 것이다. 그렇다면 2022 개정 초등사회과 교육과정에 드러난 논쟁 문제 내용 요소가 발전적으로 구성되어 있는지 살펴볼 필요성이 제기된다.

5. 논쟁 문제 수업을 어떻게 적용할 것인가?

예비 교사들의 최종 과제는 논쟁 문제 토론 수업을 적용한 수업안을 작성하고, 이를 바탕으로 모의 수업을 진행하는 것이었다. 실제 초등학생을 대상으로 수업을 진행할 수는 없었지만, 예상되는 어려움은 무엇이고, 이를 극복하기 위해 어떤 방안을 마련할 것인지를 초점화하여 수업안을 작성하도록 하였다. 수업안 작성은 3주간의 과정(주제 선정-토론 기법 탐구-수업안 작성)을 통해 이루어졌으며, 최종 발표가 이루어지기 전 조별 상호 평가를 통해 보완 사항을 점검하였다. 예비 교사의 사후 설문 조사 결과와 수업안의 유의 사항에 드러난 수업 전략의 구체적인 양상을 유목화하여 제시하면 <표 7>과 같다.

표 7. 초등사회과 논쟁 문제 도입 시기

예상 문제점	해결 방안
학생들이 활발히 참여할 수 있는 주제는 무엇인가? (주제 선정) ³⁾	<ul style="list-style-type: none"> 찬성과 반대의 입장이 명확하게 드러나는 주제 선정 학생들의 일상 생활(지역 사회) 및 학교 생활에서 나타나는 문제로 선정 교육과정 성취기준 및 교과서 내용을 바탕으로 선정
학생들의 활발한 참여를 이끌어 낼 수 있는 방안은 무엇인가? (토론 기법 및 학습자 조직)	<ul style="list-style-type: none"> 대립 토론(소극적인 학생은 배심원으로 배치) 피라미드 토론 가치 수직선 토론 토론 주제와 관련된 역할극 토론 모둠 대항 토론/ 모둠 내 토론(둘 가고 둘 오기 모형) (스마트폰 사용 찬반 토론시) 실제로 일주일간 스마트폰을 걷어보고 토론 진행
찬성과 반대 입장을 고루 나눌 수 있는가? (참여자 배분)	<ul style="list-style-type: none"> 한쪽으로 쏠릴 시 교사의 개입(제비뽑기 등) 의견이 편중될 때는 교사의 악마옹호형 역할도 수행 가능
토론 수업의 자료는 어떻게 제시할 것인가? (토론 자료 제공)	<ul style="list-style-type: none"> 토론 자료집 및 영상을 교사가 학생 수준으로 변환하여 제공 검색이 필요할 때는 키워드를 제공하고, 출처와 날짜를 기록하도록 함
토론 수업을 위한 교사의 역할은 무엇인가? (진행 및 판결)	<ul style="list-style-type: none"> 토론 진행은 교사 주도 판결은 배심원이 판결하되, 승패보다 생각의 변화를 파악하는 것이 주요함

예비 교사들의 설문 조사와 수업안의 유의 사항을 통해 도출되는 예상 문제점은 5가지로 나타났다. 구체적으로는 ‘주제 선정, 토론 기법 및 학습자 조직, 참여자 배분, 토론 자료 제공, 진행 및 판결’ 관련 내용이었다. 먼저, 주제 선정과 관련하여 예비 교사들은 교육과정 및 교과서 내 주제에서 많은 학생들의 참여를 이끌어내고 찬성과 반대의 입장이 명확하게 드러나는 주제를 도출하기 위해 노력하였다. 따라서 도출된 주제의 대부분은 학생들의 일상생활과 관련된 주제였으며, ‘대기업의 사회적 책임’ 과 같은 경제 문제의 경우에도 교과서에 제시된

3) 선정된 주제는 다음과 같다. ‘간척 사업은 이루어져야 하는가?(1조), 대기업은 꼭 재산을 기부해야만 하는가?(2조), 유튜브에 인터넷 실명제를 도입해야 하는가?(3조), 학교에서 학생들의 스마트폰을 회수해야 하는가?(4조), 학교폭력 해결을 위해 학교에 CCTV를 달아도 되는가?(5조), 청소년 SNS 규제 법안이 대한민국에 도입되는 것에 찬성하는가?(6조)’

내용을 바탕으로 제시되었다. Woolever와 Scott(1988)은 사회과 논쟁 문제 선정의 조건으로 ‘학습자의 관심도’, ‘학습자 수준’, ‘자료의 적절성’, ‘사회적 중요성’을 제시한 바 있다. 예비 교사들이 도출한 주제는 사회적 중요성에 초점을 두기보다, 학습자의 관심과 수준에 주안점을 나타낸 것으로 보인다. 특히 토론 주제를 선정하기 위해 예비 교사들이 사전 설문에서 응답한 다양한 유형의 주제를 공유하며 단힌 영역의 주제에 대해서도 고민해보도록 하였으나, 현재 초등학교 맥락에서 가르치기 부적합하다고 판단하였다.

또한 예비 교사들이 가장 많이 고민한 지점은 활발한 논쟁 문제 수업 진행을 위해 어떤 기법을 적용하느냐는 것이었다. 이는 사회과 논쟁 문제 토론 수업시 내용이 되는 쟁점보다 학습 방법을 진행하는 기법에 더욱 주안점을 두게 된다는 연구 결과와 동일한 양상이었다(구정화, 2009). 구정화(2009)는 이러한 현상을 초등교사들이 자신만의 쟁점 토론수업으로 체화하지 못하여 나타난 결과로 해석한다. 하지만 예비 교사들의 설문에서는 토론 기법을 강조할 수밖에 없는 이유에 대해 다음과 같이 설명한다.

수업안을 작성하며 가장 어려운 것이 학생의 수준을 파악하고 교사는 이에 대한 토론 자료 준비와 소외되는 학생 없이 모든 학생이 참여할 수 있는가?에 대한 문제를 해결하는 것이 가장 어려웠다. ‘토론 주제를 이해할 수 있을까?’, ‘편협한 시각을 제공하는 단어와 문장이 되지 않을까?’, ‘너무 어려운 단어와 문장이 있는 자료 아닐까?’, ‘이런 방식으로 모든 학생이 토론에서 자신의 의견을 표현하고 참여할 수 있을까?’ 등이었다. (5-25, 2024.12.11.)

일반적인 토론은 모든 학생들이 참여하지 않거나, 평소에 자신의 의견을 논리적으로 표현하는 학생이 토론에 참여하는 경우가 많습니다. / 전체 학생들이 토론에 참여하기 위해서 ‘둘 가고 둘 남기’의 모형을 사용하였고, ‘롤 플레이’토론 모형을 변형하였습니다. 이를 위해 자신의 의견을 내기에 부담스러워하거나 꺼리는 학생들도 먼저 ‘둘 가고 둘 남기’의 토론 모형을 통해 부담을 낮출 수 있고, ‘롤 플레이’토론 모형을 통해 엄숙한 토론의 분위기를 아닌, 재미있게 토론하는 분위기를 형성했습니다. (5-4, 2024.11.30.)

일반적인 교실에는 수준이 천차만별인 학생들이 있고, 토론 수업을 진행할 경우 대개 소수 상위 학습자에 의해 수업이 진행될 경우가 많다. 예비 교사들은 자신의 학창 시절 경험을 통해, 그리고 교생 실습을 떠올리며 이러한 현상을 목도하였고, 모든 학생들이 참여하는 토론 수업을 구안하기 위해 토론 기법을 강조할 수밖에 없었다는 것이다. 또 한편으로는, 이 수업의 학습자를 토론 수업에 낯선 학습자로 염두에 두고 계획하였기에 이러한 양상이 드러난 것으로도 해석할 수 있다.

한편, 찬성과 반대를 나누는 방법에 대해서는 교사가 의도적으로 개입하여 균형을 맞출 필요가 있다고 제안하였다. 또한 의견이 너무 편중될 시에는 Kelly(1986)가 제안한 ‘악마옹호형’ 역할을 교사가 수행하도록 하였다. 토론 자료 제공 측면에서는 학생들의 논쟁 문제에 적절한 자료를 스스로 찾을 수 있는 능력이 다소 미약하다고 판단하여 대부분 자료집을 교사가 가공하여 제시하여야 한다고 판단하였다. 그리고 자료 검색이 필요하다면, 키워드를 제공하여 의

도한 누리집에 접속할 수 있도록 도와야 한다고 판단했다. 마지막으로 토론의 진행은 교사가 맡는 것이 합리적이라고 판단하였으며, 판결은 배심원이 내리되 승패보다 생각의 변화를 파악하는데 주안점을 주도록 하였다.

6. 논쟁 문제 수업에 대한 준비도는 어떠한가?

사회과교육론 강좌를 듣기 전, 논쟁 문제 수업에 대한 이해와 준비도를 스스로 측정할 수 있는 문항을 제시하였다. 그리고 강좌를 마무리하며, 논쟁 문제 수업에 대한 준비도를 재측정하도록 하였으며, 부족한 점과 보완할 부분은 서술형 응답으로 제출하도록 하였다. 논쟁 문제 수업에 대한 준비도와 관련하여 사전, 사후 측정 결과는 <표 8>과 같다.

표 8. 논쟁 문제 수업에 대한 준비도

평점	사전(N=24)	사후(N=25)
1	3	0
2	5	2
3	8	7
4	6	13
5	2	3
평균	2.95	3.68

※ 총점 5점 만점으로, 스스로 자신의 준비도에 대한 점수를 부여함

정확한 데이터를 바탕으로 통계 처리를 거치지 않았기에 통계적으로 유의하다고 할 수 없지만, 평점 1-3점에 대한 수치는 줄어들고, 4-5점에 대한 수치는 늘어난 것으로 보아 일정 부분 긍정적인 변화가 나타난 것으로 보인다. 이는 사회과교육론을 수강하면서 사회과에 대한 전반적인 안목과 토론 수업에 대한 이론적 배경 지식이 갖추어져 스스로 준비도가 높아졌다고 판단한 것으로 보인다. 하지만 실제 학생들을 대상으로 시연을 하지 못했다는 점에서 아쉬웠다는 의견이 지배적이었다.

내가 살고 있는 지역의 특징을 담아 수업의 주제를 선정하고, 이에 대한 학생의 이해를 돕기 위한 과정은 잘 설계했다고 생각한다. 하지만, 실제 교육현장에서의 토론 수업 진행 상황에 대한 정보가 부족하여 교사가 유의할 점들에 대해 미처 고려하지 못한 부분이 있었던 것 같다. (6-1, 2024.11.27.)

토론의 진행 방법과 여러 가지 기법들에 대해 이론적으로는 많이 학습한 것 같다. 다만, 실제로 토론을 진행하면 예상치 못한 어려움이 많이 발생할 것이지만 아직 어떤 어려움이 있을지 예상하고 이를 대비하기에는 부족함이 있다고 생각했다. (6-24, 2024.12.11.)

그리고 이번 학기 수업을 바탕으로 교사 양성 과정에서 논쟁 문제 수업을 촉진하기 위한 요

구 사항 및 보완점은 크게 2가지로 나누어졌다. 먼저, 교육대학교 강좌 중 사회적 이슈에 대한 안목을 키울 수 있는 수업들이 많지 않다는 것을 지적하였다.

교육대학교에서, 교사들부터 다양한 사회적 문제에 관심을 갖고 의견을 나누는 시간이 필요하다고 생각합니다. ...사회를 지도하는 방법, 교수적인 측면에 대해 공부하는 것뿐 아니라 실제 성취기준과 교과서를 살펴보는 활동이 매우 매우 의미있게 필요하다고 생각합니다. (7-6, 2024.12.3.)

매번 수업을 시작하기 전에 최근 사회 이슈에 대한 저의 생각을 적어보는 시간을 마련해주셨던 게 정말 좋았던 것 같습니다. 과거엔 그런 사회 이슈는 보더라도 저의 생각이 어떤지는 생각해보진 않았던 것 같았는데 직접 적어보면서 제 의견을 정리할 수 있었고 사회 이슈에 대한 관심도 키워나가게 된 것 같습니다. (7-15, 2024.12.3.)

예비 교사들은 교육대학교에서 사회적 이슈에 대해 관심을 갖고 참여하는 수업이 부족하다고 판단하였으며, 이러한 사회적 이슈가 교육과정 및 교과서에 어떻게 반영되고 있는지 비판적으로 검토할 수 있는 전문성을 형성하길 바랐다. 즉, 사회적 이슈에 관심을 갖는 것을 넘어서서 이를 교육적으로 변환시킬 수 있는 방법이 무엇인지 고민하고 실현해보는 강좌의 필요성을 제안하였다. 또한 ‘토론’ 자체를 배울 수 있는 수업들이 늘어나야 함을 제기하기도 하였다.

학생들에게 자신의 생각을 펼치라고 지도하지만 정작 교대에서는 자신의 생각을 자유롭게 나누는 수업이 많지 않다. 따라서 교사가 되어서도 자신의 생각을 말하는 것이 익숙치 않을 수 있다. 교사가 자유로운 생각 나누기를 꺼린다면 그 교실에서는 토론 수업이 효과적으로 일어날 수 없다고 생각한다.

토론 수업 구성하기 위해서 여러 토론 기법들이 나와있는 책을 읽어보았으나, 줄글로만 이 토론의 장점이나 특성을 완전히 이해하기에는 한계가 있었습니다. 다양한 토론 기법들에 대해서 배우는 기회가 있었으면 더 좋았을 것 같다는 생각이 있습니다.

이처럼 예비 교사들은 실제 현장에서 논쟁 문제 수업을 실현하기 위해 교육대학교 교육과정에서부터 이와 관련된 다양한 토론 수업에 대한 학습과 실연이 뒷받침되어야 함을 강조하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 예비 초등교사인 교육대학교 학생들이 사회과 논쟁 문제 토론 수업에 대하여 어떤 인식을 갖고 있는지 살펴보는 것이다. 이를 위해 사회과교육론 I 강좌를 수강한 교육대학교 2학년 학생 25명을 대상으로 사전·사후 면담을 실시하여 초등사회과 논쟁 문제 수업

에 대한 인식의 변화를 분석하였다. 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 예비 교사들은 금기 주제 및 다양한 사회적 이슈를 다룬 토론 경험이 나타났다. 하지만 대부분의 경험은 고등학교급에서 나타났으며, 초등학교급에서도 사회과가 아닌 국어과, 혹은 당시 담임교사의 재량에 따라 주기적으로 실천되었다. 둘째, 예비 교사들은 초등사회과 논쟁 문제 필요성에 대해 변함없이 지지하였다. 기존 사회과교육자들이 주장한 것처럼 논쟁 문제 수업은 학생들의 고차적 사고력을 함양하고, 다양한 관점을 통해 이슈를 심층적으로 이해할 수 있는 방법이라 판단하였다. 셋째, 초등사회과에서 가능한 논쟁 문제 주제에 대해서는 사회과교육의 이론 및 초등사회과 교육과정, 교과서를 학습한 후 더욱 보수적으로 접근하는 경향이 나타났다. 초등사회과 교육과정과 교과서를 분석하며 이를 벗어나기보다, 테두리 안에서 가능한 주제를 도출하려고 노력하였으며, 학부모들의 민원과 같은 현실적인 제약이 있다고 판단하였다. 넷째, 예비 교사들은 변함없이 초등학교 저학년부터 논쟁 문제 수업이 이루어질 필요가 있다고 주장하였다. 논쟁 문제 토론 수업은 일회성으로 일어날 것이 아니라, 주제와 기법이 학년이 올라갈수록 발전적으로 제시되어야 함을 주장하였다. 다섯째, 예비 교사들이 작성한 수업안에서는 주로 토론 기법에 주안점을 둔 양상이 나타났다. 이는 토론 수업에 익숙치 않은 교실 상황과 천차만별로 나타나는 학생 수준을 고려한 최적화된 방안이었다. 여섯째, 논쟁 문제 수업에 대한 준비도는 강좌를 수강한 후 대부분 향상되었다고 판단하였다. 다만, 사회적 이슈에 대한 관심을 교육적으로 변환시킬 수 있는 방법에 대해 더욱 많은 성장이 필요함을 이야기하였다.

이러한 연구 결과에 비추어 볼 때, 예비 교사들은 논쟁 문제 수업이 중요하다고 생각하면서도 사회적으로 논란이 우려되는 닫힌 영역의 주제에 대해서는 초등학교급에서 부적합하다고 판단하는 경향이 나타났다. 그리고 이러한 현상은 우리나라뿐만 아니라 외국의 예비 초등교사들을 바탕으로 수행한 연구에서도 동일한 양상이 나타났는데, 초등 예비 교사는 학생, 학부모, 관리자 및 지역 사회 구성원의 잠재적인 반발을 걱정하여 본능적으로 학생들이 논란의 여지가 있는 문제에 노출되는 것을 꺼려했다(Butler 외, 2024; Misco & Patterson, 2012; Nganga 외, 2020; Zembyl & Kambani, 2012).

이에 McBee(1966)는 논쟁 문제를 다룰 때는 학생들에게 도움이 된다 하더라도, 학부모와 지역 사회에 더 많은 골치 아픈 일과 나쁜 감정을 불러일으킬 문제는 아닌지 사전에 이해할 필요가 있다고 지적한다. 특히 우리나라의 경우 정치적으로 양극화된 상황과 교권의 추락이 점층적으로 누적되어 여러 가지 충돌이 발생하고 있는 맥락을 고려한다면 사회적으로 논란이 되는 문제를 교실로 옮겨오기에는 많은 위험 요소가 동반될 수밖에 없다. 또한 국가 교육과정 문서가 논쟁 문제를 적극적으로 다루지 않아 초등사회과 교과서가 논쟁 중심으로 구성될 가능성이 희박한 상황에서, 현장 교사에게 스스로 재구성을 통해 심화된 논쟁 문제를 다루라는 것은 너무나 큰 부담이 될 수밖에 없는 현실이다. 따라서 닫힌 영역과 같은 사회적으로 논쟁 양상이 부담스러운 문제를 교실에서 실천하길 요청하기 전에, 교육과정과 교과서의 변화를 이끌어내는 것이 선행되어야 할 조건일 것이다.

이와 같은 맥락에서 초등사회과 논쟁 문제에 대한 추수연구를 제안하며 글을 마무리하고자 한다. 첫째, 교육대학교 양성과정에서부터 초등사회과 논쟁 문제를 교실 속 실천으로 이끌 수

있는 과정이 필요하다. 한 연구에 따르면, 예비 교사 양성 과정에서도 학생들의 부정적인 평가를 민감하게 반응하여 논란이 되는 주제를 가르치는 것을 피하는 경향이 있었다(Cruz, Ellerbrock, Vasquez, & Howes, 2014). 단힌 영역에 대한 현장 교사들의 실천을 기대하기 어려운 우리의 상황을 고려한다면, 예비 교사들이 이러한 논쟁 문제 학습을 연습하고 숙지할 수 있는 시기는 교사 양성 과정밖에 없을 수도 있다. 따라서 교사 양성 과정에서부터 논쟁 문제 학습에 대한 교과 과정이 마련될 필요가 있다. 또한 이러한 논의는 비단 사회과뿐만 아니라 여러 교과를 연계하여 간학문적인 교육 커리큘럼으로 구성될 수도 있다. Butler 외(2024)는 전 교과를 가르치는 초등교사의 특수성을 살려 사회과뿐만 아니라 과학 및 언어, 예술 등에서 논란이 되는 문제를 사회적 이슈를 추출하여 이를 교실 수업으로 이끄는 강좌를 설계하기도 하였다. 따라서 교육대학교라는 특수성을 살려 간학문적인 커리큘럼으로 사회적 이슈를 다룰 수 있는 교과 과정도 고려해볼 필요가 있다.

둘째, 논쟁 문제 수업을 실현하고 있는 초등교사에 대한 질적 사례 연구가 수행될 필요가 있다. 2000년대 이후 초등사회과 논쟁 문제 수업에 대한 많은 연구가 시도되었지만, 그 실천 양상을 구체적으로 들여다 볼 수 있는 연구는 거의 나타나지 않았다. 한편, Payne과 Journell(2019)은 2016년 미국 대통령 선거에서 인종 및 성차별, 외국인 혐오를 불러 일으켰던 트럼프의 언행을 공개적으로 비판하고, 이를 학생들의 시민 의식을 키우는 기회로 삼아 교실 수업을 이끈 백인 여성의 수업을 연구한 바 있다. 물론 Payne과 Journell(2019)은 이 수업에 대해 전형적이지 않은(not typical), 독특한 사례임을 밝히고 있다. 그러면서도 보편적 가치를 지향하면서 정치 사회적 이슈를 교실로 불러올 수 있으며, 이때 나타난 어려움을 어떻게 해결할 수 있는지에 대한 구체적인 사례를 안내하고 있다. 따라서 우리나라에서도 학생과 교사 모두 안전한 논쟁 문제 수업이 가능한 사례가 있는지 찾아 공유할 필요가 있다.

참고문헌

- 구정화(2002a), 사회과 논쟁문제에 대한 웹 기반 토론수업의 효과 연구, 시민교육연구, 34(1), 1-24.
- 구정화(2002b), 초등 교사의 사회과 논쟁문제 수업에 대한 인식 연구, 교육논총, 20, 231-253.
- 구정화(2010), 초등학생의 논쟁문제 인식에 관한 연구, 사회과교육, 49(1), 1-13.
- 구정화(2011), 사회과 쟁점 토론수업에서 금기주제 수용성 연구- 초등예비교사를 중심으로 -, 사회과교육, 50(1), 53-68.
- 구정화(2012), 소수자 및 적극적 조치에 대한 초등학생의 인식과 교육적 함의, 다문화교육연구, 5(1), 117-136.
- 구정화(2013), 초등 교사의 사회적 소수자에 대한 인식 연구, 시민교육연구, 45(3), 31-53.
- 구정화(2020), 공론화를 적용한 사회과 논쟁문제 수업방안 -숙의 민주주의를 기반으로 하는 민주시민교육을 지향하며-, 시민교육연구, 52(2), 1-26.
- 고훈석(2010), 논쟁중심 협동학습모형 적용을 통한 학생들의 집단 의사결정과정 고찰, 사회과교육연구, 17(4), 19-34.
- 김지수·박선웅(2022), 성소수자에 대한 정서적 포용을 향하여: 비극 서사에 기반한 교육 연구 수업의 실천, 시민교육연구, 54(4), 1-36.
- 노경주(2000), 초등 사회과에서의 쟁점중심교육, 시민교육연구, 31, 83-107.
- 박선운·박윤경(2021), 성 소수자 관련 이슈에 대한 청소년들의 생각 : 다문화 시민 교육에의 시사점을 중심으로, 시민교육연구, 53(3), 29-58.
- 박윤경·박정서(2018), 사회과 이슈 스토리 기반 학습 자료 개발, 시민교육연구, 50(4), 77-101.
- 박윤경·이승연(2015a), 초등학생의 정치·사회적 이슈 대화 및 토론 경험 분석: 청소년 시민성 교육에의 시사점, 시민교육연구, 47(1), 89-120.
- 박윤경·이승연(2015b), 초·중·고 학생들의 정치·사회적 이슈 및 이슈 토론 관련 인식 조사: 학교 시민교육에의 시사점, 시민교육연구, 47(2), 53-84.
- 박윤경·조영달(2020), 학교 수업에서 정치사회적 이슈를 다룬다는 것의 의미 이해: 서울 지역 중·고등 학생들에 대한 질적 사례 연구, 시민교육연구, 52(4), 63-99.
- 안영식(2011), 초등 사회과 단계형 토론모형 - 대립토론을 중심으로 -, 사회과교육연구, 18(3), 53-68.
- 오고은(2024), 초등 글로벌 이슈 중심 사회과 프로젝트 수업이 세계시민성 함양에 미치는 영향, 시민교육연구, 56(2), 59-104.
- 이광성(2002), 교사의 역할에 따른 논쟁문제 학습의 효과 연구, 시민교육연구, 34(1), 229-250.
- 이바름·정문성(2020), 사회과 논쟁문제 토론수업에 대한 교사의 인식 연구, 시민교육연구, 52(3), 187-212.
- 임경수(2007), 교육주체자들의 금기주제 토론수업 수용성 비교 분석, 사회과교육연구,
- 천호성(2016), 갈등해결능력 향상을 위한 사회과 수업방안 탐색, 사회과수업연구, 4(1), 1-18.

- 한춘희(2012), 논쟁문제수업을 통한 의사결정능력의 향상, 사회과교육연구, 19(3), 65-77.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S.(1977), Defining the social studies, Bulletin 51, Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Beck, T. A.(2003), If he murdered someone, he shouldn't get a lawyer: Engaging young children in civics deliberation. *Theory & Research in Social Education*, 31, 326-346.
- Bickmore, K.(1999), Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory & Research in Social Education*, 27(1), 45-69.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K.(1982) , *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.
- Brophy, J.(1987), Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Brophy, J. & Alleman, J.(2009), Meaningful social studies for elementary students, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(3), 357-376.
- Butler, B. M., Burgin, S. R., Diacopoulos, M. & McConnell, W.(2024). Teacher Candidate Learning of Interdisciplinary Controversial Issues: Linking Social Studies and Science in the Elementary School Curriculum. *Open Educational Resources – Teaching and Learning*. 17.
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Educationfor Teaching*, 37(2), 239-239.
- Cruz, B. C., Vasquez, A, Ellerbrock, C. R. & Howes, E. V. (2014), *Talking Diversity with Teachers and Teacher Educators: Exercises and Critical Conversations Across the Curriculum*, NY: Teachers College Press.
- Evans, R. W. & Saxe, D. W.(1996), *Handbook on Teaching Social Issues*, DC: National Council for the Social Studies.
- Hauver, J., Zhao, X., & Kobe, J. F. (2017). Performance as pedagogy: Children's trust and the negotiation of subjectivities in the context of deliberative dialogue. *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 293-317.
- Hess, D. E. & McAvoy, P.(2015), *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.
- James, J. H., Kobe, J. F., & Zhao, X. (2017), Examining the role of trust in shaping children's approaches to peer dialogue. *Teachers College Record*, 119(10), 1-34.
- Kauppi, V. M., & Drerup, J. (2021), Discussion and inquiry: A Deweyan perspective on teaching controversial issues. *Theory and Research in Education*, 19(3), 213-234.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teachers role. *Theory and Research in Social Studies*, 14(2), 113-138.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013), Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.

- McBee, R. H.(1996), Can controversial topics be taught in the early grades? The Answer Is Yes!. *Social Education*, 60(1), 38-41.
- Misco, T. & Patterson, N. C. (2007), A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of Academic Freedom and Controversial Issues, *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 520-550.
- Misco, T. (2016). "We are only looking for the right answers" : the challenges of controversial issue instruction in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 332-349.
- Nganga, L., Amy Roberts, John Kambutu, Joanie James(2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies, *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
- Noddings, N. & Brooks, L.(2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press
- Pace, J. L.(2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman and Littlefield.
- Payne, K. A. & Journell, W.(2019). "We have those kinds of conversations here ..." : Addressing contentious politics with elementary students. *Teaching and Teacher Education*, 79, 73-82.
- Woolever, R. & Scott, K. P.(1988), *Active Learning in Social Studies*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Zembylas, M.(2011). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory and Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Zembylas, M. & Kambani, F.(2012), The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions, *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Zimmerman, J. & Robertson, E.(2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- 국민일보(2024), 교사가 교실에서 '동성애·성전환 옹호 교육' 파문. <https://www.kmib.co.kr/article/view.asp?arcid=1732086296>
- 서울신문(2022), "윤석열 규탄" vs "동성애 반대" 고성 오간 교육과정 공청회. https://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20221009500105&wlog_tag3=naver

「초등사회과에서 논쟁 문제를 가르치는 것에 대한 예비 교사의 인식과 함의」에 대한 토론문

김세훈

장당초등학교 교사

본 연구는 초등사회과에서 논쟁 문제를 조명하고 있다는 점에서 의미가 있습니다. 사회과에서 논쟁 문제와 관련된 연구는 주로 중등사회과를 중심으로 조명되었고, 초등사회과에서는 논쟁 문제를 다루는 연구를 찾기 어려웠는데 이 연구는 초등사회과에서 논쟁 문제를 지도하는 것에 대한 예비 교사 측면에서 접근을 하고 있어 의미가 있다고 생각합니다. 특히 최근 우리가 살고 있는 사회를 살펴보면 논쟁이 늘어날 수밖에 없는 환경으로 변화되는 듯한 인상을 지울 수 없습니다. 이러한 상황에서 논쟁이 되는 사회적 변화와 이슈를 초등학생들에게도 지도할 필요가 있다고 생각합니다. 또한 논쟁 문제를 중심으로 사회과를 지도하는 것이 사회과학 지식 중심으로 사회과를 지도하는 것 보다 더 역량을 갖춘 시민을 길러내는데 유리한 측면도 있다고 판단됩니다. 따라서 이러한 연구들이 지속적으로 진행될 필요가 있습니다.

전체적으로 의미있는 연구를 진행하였지만, 다음의 사항을 보완한다면 논문의 완성도를 높일 수 있을 것이라 기대됩니다.

첫째, 연구 대상 측면에서 대상 학생수가 다소 적은 것 같습니다. 보다 신뢰할 수 있는 결론을 도출하기 위해 대상 학생수를 조금 늘리면 좋을 것 같습니다.

둘째, 설문지의 질문에서 먼저 예비 교사들이 생각하는 논쟁 문제가 무엇인지 확인하는 질문, 논쟁 문제를 교육에서 어느 정도의 범위까지 수용할 수 있는지에 대한 질문을 추가하면 좋을 것 같습니다. 예비 교사들이 논쟁 문제를 어떻게 생각하고 있는지, 교육에서 어느 정도의 수준까지 받아들일 수 있는지에 대해 보다 풍부한 논의를 할 수 있기 때문입니다.

셋째, 자료 분석을 보면 여기가 상당히 중요한 부분이라고 생각이 되는데 서술이 다소 부족해서 어떻게 연구를 진행한 것인지 확인하기가 어렵습니다. 비교분석법을 사용하셨는데 그렇다면 이 연구방법의 절차는 어떻게 되는 것인지?, 코딩을 통해 주제를 도출하였는데 그 과정도 보다 명확하게 서술할 필요가 있습니다. 일종의 질적연구방법을 사용한 것으로 판단되는데 질적연구방법이라는 것이 어떤 절차가 고착된 방법은 아닙니다. 하지만 내가 진행한 절차는 어떠한지, 코딩은 몇차례에 걸쳐 진행이 되었는지, 주제가 도출되기까지의 과정은 어떠한지를 설명할 필요가 있습니다. 또한 신뢰도와 타당도의 부분에 있어서도 어떠한 과정과 절차를 거쳤는지 명료한 서술이 필요합니다.

넷째, 연구 결과에 있어 연구 결과를 보다 명료하게 드러낼 수 있는 네이밍을 통해 제목을 서술할 필요가 있습니다. 수집된 자료를 코딩을 통해 범주화, 주제화를 하였으니 각각의 주제에 따른 속성에 적절한 제목을 네이밍하여 제시해 준다면 더욱 연구 결과가 선명해질 것으로 기대됩니다.

다섯째, 이 논문의 제목이 인식과 함의인데 인식에 비해 함의에 대한 서술이 다소 부족해 보입니다. 함의를 조금 더 부각해 주면 좋을 것 같습니다.

미래 초등사회과를 짚어지고 나갈 예비 교사를 주목하고, 초등사회과에서 논쟁 문제에 관해 논의하는 등 여러 측면에서 의미가 있는 연구인 만큼 수정보완을 통해 좋은 결과가 있기를 기원합니다.

‘안성선’ 철길 소재를 활용한 지역사교육의 가능성 탐색: 공공역사의 실천을 위한 발걸음

허영훈
만정초등학교 교사

I. 서론



그림 1. 주부 수필(작은 기차의 낭만)

출처: 경향신문 1982년 5월 20일

위의 기사는 안성선 기차를 자주 탔던 1980년대를 살아간 어느 여교사의 주부 수필이다. 기사의 제목이 ‘작은 기차의 낭만’ 이라고 되어 있듯이 안성선 기차는 하루 3회 정도 안성과 천안을 왕복하는 2~3량의 작은 기차였다. 1980년대 중반 경영의 어려움으로 안성선이 폐선이 된다는 소식에 짙은 아쉬움을 양상옥 교사는 글에 담았다. 안성 미양지역에 부임한 이래 기차를 타고 다녔던 경험과 기차와 관련한 자신의 연애 이야기도 포함되어 있으며 특히 마지막에 자신의 아들이 안성선 기차를 타고 자신처럼 설렘을 느끼기를 바랬다는 표현이 인상적이다. 문헌 기록, 지

도, 옛 사진 등 안성선에 관한 각종 자료를 탐색하고 지역 답사를 하면서도 이렇게 안성선에 대한 구구절절한 한 개인의 이야기처럼 필자에게 깊은 울림을 주는 것은 없었던 듯 하다. 어떻게 보면 지역민의 삶이 담긴 이야기가 지역사를 탐구하는데 있어 중요한 소재가 될 수 있음을 시사한다. 이 분이 만약 살아 계신다면 꼭 만나보고 싶을 정도이다.

근현대를 살아온 지역 사람들의 삶의 모습은 다채롭고 그 변화의 속도는 빠르다. 지역 사람들의 삶의 모습은 그 지역의 문화가 되어 다양한 형태로 끊임없이 발전하고 있다. 이러한 문화는 근현대 지역 사람들의 삶을 이해하는데 중요한 정보를 가지고 있음에도 내용과 형성된 시기의 다양함으로 인해 마땅히 보전되어야 할 가치가 있는 문화유산으로 인정받지는 못하였다. 즉 지역 사람들의 생생한 삶과 소소한 이야기가 담긴 문화유산은 문화유산으로서의 인식조차 형성되지 못한 채 시간이 흐르면서 서서히 망각되고 있다.

필자는 [지역사교육 연구와 실천에 대한 자전적 내러티브 탐구]라는 주제로 박사학위 논문(2024)을 작성하였다. 기억과 망각 및 기억을 담은 장소라는 렌즈를 통해 다원적 주체가 공존하는 구체적인 삶의 장소인 지역(로컬)에 주목하였고, 내가 발 딛고 있고, 살아가고 있는 장소에 대한 관심과 이해를 바탕으로 역사교육을 수행했던 지난날을 반추하며 성찰한 논문이다. 여기서 필자는 스스로를 ‘지역을 의지적으로 읽고 해독하려는 플라뇌르로서의 역할을 하며, 역사교육의 연구와 실천에 관심을 갖고 있는 교사이자 연구자로’로 상정하였다. 그리고 교육과정 문해력과 지역 문해력을 발휘하여 그동안 역사가의 연구노트에서 누락되어 무대 아래에 있었던 지역의 소외되고 잊힌 기억을 발굴하고 지역사 교육과정의 개발과 실행 과정을 밝히고 자전적으로 성찰하였다.

지금도 현재 발 딛고 서 있는 지역(로컬)은 교사로서, 학습자로서, 연구자로서 계속 성장하고 있는 공간이며, 역사교육 연구의 전경(panorama)이다. 역사교육 연구와 실천 경험의 주제를 다른 연구방법이 아닌 자전적 내러티브 탐구를 활용함으로써 의미를 드러내며 스스로를 설명할 수 있었던 것은 무엇이었던지를 다시금 곱씹어 본다.

자전적 내러티브는 메타적인 ‘나’ 자신의 표현이고, 거울이며, 기억의 DNA이다. 그렇기에 교사로서, 연구자로서의 삶 그 자체이다. 본고에서 밝힌 연구와 실천 경험은 과거이지만 과거가 되지 않으려는 과거이다. 지속적으로 ‘나’에게 영향을 미치고 있다.

지금도 끊임없이 고민하는 여정 중에 있다. 이 길이 어디로 연결될지는 현재로서는 분명하지 않다. 하지만 지금까지 이렇게 형성되고 걸어온 이유가 있을 것으로 생각하면서, 장점을 살리며 앞으로 계속 걸어 나가려 한다. (허영훈, 2024, 245)

본 연구는 필자의 박사학위 논문의 연장선 상에 있으며 지속적인 계걸음을 해 나가는 과정(허영훈, 2024)에 있다. 역사교육 연구자이자 실천가, 플라뇌르로서의 역할, 그리고 공공역사가로서의 역할을 동시에 수행한다. 연구의 소재로 지금은 사라진 ‘안성선’에 주목한다. 그리고 ‘안성선’을 바탕으로 역사교육의 방향과 방법론을 탐색하고자 한다.

1) 지역에 잠재되어 있는 망각된 기억들을 적극적으로 찾아내고 교재화하는 과정을 ‘발굴’이라는 개념으로 정의하고자 한다. ‘발굴’ 개념은 수평층(공간), 수직층(시간)의 심연에 켜켜이 침전(沈澱)되어 있는 잊힌 기억들을 추출하고 가려내어 지층 위로 드러내는 과정을 묘사한 메타포라 할 수 있다. ‘나’는 지역사 교사 교육과정을 개발하는 과정에서 ‘발굴’을 위한 노력을 항시 해왔고, 지금도 수행 중에 있다.

II . 지역사교육의 이해

1. 지역사(교육)의 기반으로서 기억 담론

오늘날 기억(記憶, memory)은 각종 기념 의식에서 뿐만 아니라, 박물관, 기념관, 기념품, 관광, 영화, 음악, 음식 등 대중문화 영역과 건축 및 도시·문화(지역) 재생에 이르기까지 다양한 분야의 주제로 활용된다. 학술 영역에서도 과거 철학과 심리학, 정신과학의 범주로만 여겨졌던 기억이라는 단어는 역사학, 지리학, 사회학, 인류학, 건축학, 예술 등의 학문에서도 주요한 개념으로 등장하고 있다.

이러한 기억에 대한 깊은 관심 속에서 모든 길이 기억으로 통한다는 말도 나오고 있다. 이는 역사의 시대에서 기억의 시대로 전환하고 있다는 것이다. 기억의 시대가 도래하고 있다는 것은 지금까지는 역사라는 권위에 의해 짓눌려 말하지 못했던 사람들이 말하기 시작했다는 것을 의미한다.

원래 서구에서 기억이라는 용어는 고대 그리스어 mermeros라는 단어에 기원을 두고 있는데, 이는 잃을 수 있는 어떤 것에 대한 주의(care for something losable)라는 의미를 지니고 있다고 한다. 기억은 원래 현존하던 것의 상실과 최초의 현존의 부재와 함께 나타나는 시초로의 돌아감을 의미한다(Scott, 2004, 150). 기억은 매우 개별적이고 다양하며, 그런 점에서 분열적이고 유동하는 것이다. 과거와 관련하여 정치·사회적 변화가 일어나게 되면, 공식기억은 중요하게 되고 기억은 분열한다(윤해동, 2013, 479).

고유경(2018, 144-145)은 지난 30여 년 사이에 역사학계 안에서 점증하고 있는 기억 연구는 현실정치와 사회에서 중요하게 대두되고 있는 논제들과 만남으로써 그 학문적 중요성이 배가된다고 보았다. 시시각각으로 변화하고 유동하는 세계에서 ‘공식적’ 역사와 ‘비공식적’ 기억 간의 충돌이 더욱 빈번하게 일어나고 있기 때문이다.

기억 담론은 공식적 역사가 민중적 경험을 포괄하지 못할수록 강력하게 형성되며, 체계화된 기억들은 다시 역사의 영역으로 편입되는 과정을 밟는다. 한국에서 기억 담론의 사회적 쟁점화와 학문적 의제화는 명백히 정치·사회적 민주화와 이행기 정의의 실현이라는 맥락에 놓여 있었다. 한국에서의 사회적 기억의 문제는 3중적 이행, 즉, 탈권위주의, 탈냉전, 탈식민의 맥락에서 부상한 것으로, 시민사회로부터 기존의 공식적 역사에 대한 대항기억이 출현하고, 국가에 의해 수용되는 경로를 밟았다. 진실규명을 위한 제도가 설치되고, 여기에서 ‘진실’을 인정하는 절차를 통해 집합적 기억은 공식적 역사로 전환되었다. 이것은 과거의 역사를 재해석하려는 노력의 산물이었고, 다른 한편으로는 탈냉전이 가져다준 세계적인 ‘기억혁명’의 일부였다(정근식, 2013, 387-388).

1980년대에 이후 민주화와 함께 시작된 과거 역사적 사건들에 대한 소위 말하는 ‘진상규명의 시대’에 우리는 국가의 공식적 기억에 맞서서 다양한 형태의 증언 채록, 민중의례, 기념물 조성 등을 시도해 왔다. 이들은 모두 분단체제와 권위주의 독재정권이 망각 또는 침묵을

강요한 민중적 경험들을 복원함으로써 정의를 실현하기 위한 노력이었다.

정근식(2013, 366)은 기억 담론에서 주요한 개념이자 관점인 ‘역사와 기억’의 관계 및 ‘기억과 망각’의 관계를 대비 시켜 선명하게 제시한다는 면에서 주목된다. 먼저, 역사와 기억은 시간적 차원에서 대비된다. 역사가 있는 그대로의 과거에 대한 표상이라면, 기억은 현재 살아있는 과거에 대한 표상이다. 역사 연구가 일반적으로 객관적 기록에 근거한 과거 사실의 발견과 설명을 지향한다면, 기억 연구는 현재의 지평에서 소환된 과거, 또는 현재 살아있는 과거에 대한 관심으로부터 성립한다. 역사가 객관적·절대적 시간성, 즉, 연대기적 시간 속에 존재한다면, 기억은 주관적·상대적 시간개념, 또는 생애사적 시간 속에서 존재한다. 사실적 실증주의와 사회적 구성주의는 양자 간의 차이를 잘 보여주는 이론틀이다. 양자는 기록 중심성과 매체 중심성으로 특징화될 수 있다. 현실을 구성하는 힘은 역사보다는 기억이라고 할 수 있다. 그러나 역사와 기억의 관계가 항상 이분법적으로 구별되는 것은 아니다. 역사는 대중들의 기억으로 전환되고, 또 새로 드러난 기억은 엄밀한 고증에 의한 역사로 전환될 수 있다.

다음으로, 기억과 망각의 관계 또한 흥미로운 쟁점이다. 기억은 흔히 객관적으로 재현되고, 망각은 재현되지 않는다. 그러나 재현되지 않은 것이 모두 망각된 것은 아니다. 경험의 주체가 자신의 경험을 표현하지 않고 침묵하고 있다면, 그런 경험은 기억과 망각 사이에 존재하고 있다고 할 수 있다. 침묵은 자발적인 선택일 수도 있으나 강제적인 것일 수도 있다. 특정 개인이나 집단의 경험은 종종 국가 권력에 의해 침묵 당한다. 이러한 ‘침묵시키기’²⁾가 장기화 되면, 특정 사건의 경험은 망각될 수도 있다. 침묵시키기에 대응하여 목소리 내기가 소수자나 약자의 기억을 역사화 시키는 중요한 통로가 된다.

윤해동(2010, 197-203)은 ‘기억이란 무엇인가’에 몇 가지 시사를 정리하여 제시한다. 첫째, 매우 당연한 이야기일 수도 있지만 기억이란 사람에 따라 매우 다양할 수 있다는 점이다. 둘째, ‘공식기억’이라는 것이 존재하며, 이는 한 사회를 구성하는 대부분의 사람들에게 개인적 기억을 뛰어넘는 규정력을 발휘하게 된다. 셋째, 기억이란 언제나 유동적이고 변화하는 것이라는 점을 확인할 수 있다.

공식기억이란 역사와 민족의 상생관계 위에서 수립되는 기억을 말한다. 이를 역사-기억이라고 할 수 있을 것이다. 근대역사학이 국민국가 수립과 국민 만들기에 기여 해왔다는 것을 이 를 두고 일컫는 말일 터이다. 역사-기억이라고 할 때, 역사는 국민국가의 합법성을 강조하는 역할을 수행하며, 기억은 민족 감정을 고양 시키는 데 기여한다(Jeffrey Olick, 2006). 해방 이후 한국에서도 기억과 민족의 상생 관계 위에서 ‘기억의 총동원’ 작업이 수행되어왔다.

2) ‘과거 침묵시키기’에 대해서는 미셸-롤프 트루요(Michel-Rolph Trouill, 1995)의 「과거 침묵시키기: 권력과 역사의 생산」를 참고할 만하다. 트루요는 프랑스의 식민 지배를 받았던 아이티 출신의 역사학자이자 인류학자로서 국가 권력에 의해 과거가 어떻게 재단되고 억압을 받을 수 있는지를 이론적이면서 경험적으로 풀어 내고 있다. 그녀는 역사 생산의 과정과 권력 간의 관계에 착목하여 아이티혁명, 노예제, 유대인 대학살 등의 사례를 다룬 역사적 서사들 속에 필연적으로 들어있는 침묵들을 발견해서 파괴해야 함을 주장한다. 특히, 국가 권력은 역사서술에서 ‘침묵시키기’의 수법으로 역사적 사실을 직접적으로 지워버리는 ‘삭제의 공식들’과 수많은 개별 사건을 비워냄으로써 전체적인 일련의 사실들이 침식당하고 하잘것없는 평범한 것으로 되어버리게 만드는 ‘평범화의 공식들’을 사용한다고 하였다. 우리 역사에서도 일본군‘위안부’, 제주 4·3사건, 광주 5·18민주화운동 등의 침묵시키기 사례에 이 두 가지의 공식을 대입해 생각해 볼 수 있을 것이다.

해방 후 한국에서 공식기억, 곧 역사-기억을 능동적으로 재구성하는 데에는 매우 많은 요소들이 기여 해왔다. 국가가 주도하는 공식적인 요소들인 각종 기념일, 기념식, 기념물(기념비, 기념관 등) 등을 먼저 거론할 수 있으며, 역사학을 비롯한 학문 연구와 학교 교육 등의 학문적 요소 그리고 기타 문학, 영화, 드라마 등의 문화적 요소를 거론할 수 있다. 그중에서도 가장 중요한 역할을 수행한 것은 국가 주도의 공식적인 요소와 학교 교육이라 할 수 있을 것이다.

한편, 기억은 ‘망각’을 조직하는 주체이기도 하다. 기억은 망각 위에서만 수립될 수 있다. 예를 들어, 식민지에 대한 공식기억이 자리 잡기 위해서는 그와 다른 기억에 대한 망각을 조직적으로 수행해야 한다는 점을 식민지기 공식기억의 형성 과정을 통해서 여실히 확인할 수 있다. 기억은 망각을 통해서만, 공식기억은 공식적으로 망각 되어야 할 대상자들을 배제 시킴으로써만 성립될 수 있는 것이다.

하지만 기억은 언제나 분열적이다. 공식기억에 분열이 일어난다는 것은 기억을 다원화한다는 것을 의미한다. 대개 과거와 관련하여 정치적 발전이 일어나게 될 때, 그 정치적 변화와 맞물려 공식기억의 동요 현상이 일어나고, 기억의 분열이 본격화하게 되는 것이다.

기억이라는 실재는 없으며, 현재의 자기 위치에 비추어 과거의 이야기를 계속 언급하는 ‘기억하기=회상’이라는 과정이 존재할 뿐이라고 보는 것이다. 따라서 테사 모리스-스즈키(2006, 287~290)에 의하면 “기억이란 언제나 유동적이며, 항상 수정되고 표상되기를 거듭하는 것이며, 원형을 보존하면서도 나중에 겪은 체험에 따라 그 위에 새로운 화면이 포개지는 일종의 거듭 쓴 양피지 사본”과 같은 것이라고 간주하고 있다. 그런 점에서 앙리 루소(Henry Rousso, 2006, 309-310)는 “기억은 실체론적이고 정태적이며, 회상은 관계론적이고 과정적이다. 회상은 집단적 틀 속에서 수행되며, 사회적 상호작용을 수행한다. 또한, 기억은 시간을 파괴한다. 기억은 본질적으로 선택적이고 불확실하며 변덕스럽다.”고 했다. 호미 바바(Homi K. Bhabha, 2002) 역시 “기억이란 것은 조용한 내적 성찰 행위가 아니라 현재의 상처를 이해하기 위해 조각난 과거를 모으는 고통스러운 재구성 과정”이라고 했다. 또한, 고유경(2018, 168-169)은 “선이 굵고 매끈한 ‘대문자 역사’와는 달리 기억은 파편화되어 있고 불연속적이며, 무엇보다 ‘아래로부터의 기억’을 추적하는 작업은 고단할 수밖에 없다.”고 했다.

그럼에도 기억 연구가 중시되어야 하는 이유는 무엇인가? 기억과 민족의 상생 관계, 곧 역사-기억을 해체하고, 식민지에 대한 공식기억과 국민 만들기 과정에서 배제되고 소외된 사람들의 기억을 회복함으로써, 기억을 다원화하는 것 이것이 바로 기억 연구의 목적이 되어야 할 것이다. 이는 역사와 기억의 관계를 다원화하는 것이고, 역사의식의 다양성을 인정하는 것이기도 하다. 정태적이고 형해화된 기억이 아니라, 끊임없이 되풀이되는 기억하기, 곧 회상이 기억 연구의 중심이 되어야 하는 것은 이러한 이유 때문이다(윤해동, 2010, 203).

기억 연구는 다양한 기억의 주체들에 따라 무수한 ‘작은 역사들’의 자리를 복원할 수 있는 가능성을 열어줌으로써, 이른바 ‘대문자 역사’가 갖는 규범적이며 배타적인 속성을 거부한다. 그것은 지배집단에 의해 주변화되고 타자화된 소수자들의 위상을 재조명함으로써 역사의 민주화를 가능하게 하면서, 동시에 시간의 흐름에 따라 유동하는 역사 해석의 가변성을 궁

정한다(고유경, 2018, 147). 한마디로 기억의 이론은 역사를 보는 복수의 시각을 허용함으로써 민주적이고 소통 지향적인 사회에 필요한 역사상을 제시할 수 있으며, 이를 통해 현대 사회에 만연한 단절과 갈등, 분쟁을 해소할 수 있는 가능성을 연다(고유경, 2018, 148).

기억 연구에서 대한 필요성 인식을 바탕으로 우리는 국가가 주관하는 공적 기억(official memory)을 넘어 평범한 일상에서 재생산되는 ‘보통 사람들의 기억(vernacular memory)’에 주목할 필요가 있다(임지현, 2017). 공적 기억은 사회와 이념의 문제를 안은 채, 통치와 지배의 논리에 따라 위에서 뒤집어 씌워진 기억이다. 벤야민(Walter Benjamin; 최성만 역, 2012; 김민지, 2022)에 따르면 그것은 마치 “오늘날 바닥에 누워 자는 자들을 짓밟고 가는 지배자들의 개선 행렬에 함께 동참하는 것”과 다름없다. 역사서술의 과정에서 배제된 존재들, 억압되고 침묵을 강요당해 목소리를 잃어버린 채 귀신이 되어버린 이들의 말은 발굴되고 길어 올려짐으로써 ‘개인적인 것이 정치적인 것’이 될 수 있음을 증명해 보인다. 자신에게 적대적인 외부 세계와 맞닥뜨려 꾸불꾸불 살아가는 역사적 행위자들의 구체적 삶은 추상적인 이념의 잣대로 썰 수 없는 변화무쌍한 것이다. 헤게모니적 기억의 영토 안에 갇히지 않고 ‘탈영토화’된 기억의 경계인으로 살아온 역사의 하위 주체들에 관한 풀뿌리 기억이 소중한 것도 이 때문이다(임지현, 2019, 239).

그동안 우리는 역사의 너무 많은 부분들을 망각해왔다. 그 안에는 배제되고 내쳐지고 부정당한 목소리들이 있다. 과거 이미지들은 목소리, 증언들로부터 구제되며, 그것들은 현재로 호출되어 재구성됨으로써 우리로 하여금 결국에는 기억해내도록 한다. 기억한다는 것은 정치적인 것이다. ‘잊지 않겠다’는 수많은 다짐들이 단지 순간의 감정적인 약속에 그치지 않고 지속적으로 상기되는 것 또한 마찬가지일 것이다.

전진성(2005, 156)은 이미 ‘지나가 버린’ 것을 지칭하는 과거는 더 이상 현존하지 않으며 오직 기억을 통해서만 우리 앞으로 호명된다고 했다. 아픈 과거도 행복했던 시간도 오늘의 견지에서 되새겨질 때 비로소 의미 있는 그 무엇이 된다. 이러한 과거는 단순히 청산되어야 할 대상이 아니라 부단한 ‘대면’을 통해 사회의 현재와 미래를 위한 긍정적인 계기로 탈바꿈될 수 있다는 믿음을 담고 있다는 특징이 있다. 반면, 현재는 과거 속에서 근거와 좌표를 발견하고, 미래의 방향을 정립하는 기반이다. 그러나 정호기(2007, 19)가 지적했듯이 모든 과거가 현재와 관련을 맺는 것은 아니다. 왜냐하면 과거는 억압되어 있거나 은유 또는 환유되어 존재하는 것과 기억하거나 현재화된 것이 혼합되어 있으며, 현재의 시점에서 끊임없이 변화하고 재구성되는 것이기 때문이다. 과거는 정형화되어 있거나 고정된 실체가 아니다. 그리고 기억 속의 과거는 복수의 형태로 존재한다.

역사가 과거와 현재의 대화라면, 기억은 죽은 자와 산 자의 대화이다. 역사가 공적인 대화라면 기억은 친밀한 대화이다. 역사학의 방법론이 문서 기록을 근거로 산 자가 죽은 자를 심문하고 재단하는데 치우쳐 있다면, 기억 연구는 산 자가 죽은 자의 목소리에 응답해서 그들의 원통함을 달래는 데 힘을 쏟는다. 기억 연구라는 영매를 통해 과거의 비극과 만나고 죽은 자들과 소통하고 기억해야 하는 책임은 지금 여기에 살고 있는 우리에게 있다(임지현, 2019, 13). 기억에 대한 이와 같은 관점을 인식하고, 임지현(2019, 289)은 “그 누구도 내부자가 아닌

역사의 외부자가 되어 동시대인의 행렬을 지켜볼 수는 없다.”며 역사의 내부와 외부의 경계를 시선으로 과거를 기억하는 것이 완전할 수는 없으나 현시점에서는 거의 유일한 해법이라고 보았다.

전술한 기억, 역사, 과거, 망각에 관한 여러 논의를 돌이켜 보았을 때 기억 담론과 본 논문에서 주목하는 지역사 및 지역사교육과 충분한 연결 지점이 있다고 판단한다. 기억 담론의 출현으로 소수자 역사, 비공식적 역사에 대한 관심이 나타났고, 이것이 바로 지역사에 대한 관심으로 이어졌기 때문이다. 그리고 기억 담론을 기반으로 지역사와 역사교육에 접근할 때 지역의 여러 장소에 침전되어 있는 잊힌 기억들을 추출하고 가려내어 지층 위로 드러낸다는 발굴이라는 행위도 정당성을 갖고 그 의미도 보다 잘 이해될 것이다.

마지막으로, 시민으로서 우리가 가져야 할 인식과 태도 및 우리 사회의 기억문화의 방향에 대해 이동기(2018, 401-402)의 논의에 기대며 마무리 짓고자 한다. 인간 삶의 조직적 파괴와 인도적 문명의 단절에 대해 애도하고 희생자들의 고통과 트라우마를 함께 슬퍼하고 이해할 줄 아는 공감 능력과 역사 정의를 위해 진실을 감당하며 더 구체적이고 복합적인 역사적 맥락의 이해를 추구하는 지적 관심과 의지를 지녀야 한다. 아울러 폭력에 의한 가해와 피해의 삶의 현상이 지닌 역사의 무게를 전달하고 곳곳에 추모의 예를 갖추고 집단기억을 통해 세대를 전승해갈 수 있는 문화적 기반 및 비판적 역사 인식과 성찰적 역사문화가 공동체의 규범과 지향의 근간이 될 수 있는 정치문화의 발전 등이 필요하다. 민주주의는 자연의 선물이 아니라 문화의 결과다. 폭력은 인간 삶의 상수이지만, 평화는 인위적인 노력의 성과이기 때문이다.

2. 지역사와 역사교육

오늘의 세계화는 모더니티 아래 억눌리고 위로부터 획일화를 강요받았던 근대화 시기의 세계화와는 다르다. 각자 스스로 해방되어 자신만의 창조적 색깔들을 만들어 가고 있다. 바야흐로 다양성의 세계가 되고 있다. 이러한 흐름이 한 나라 안으로 들어오면 바로 지방화가 된다. 21세기에 ‘지방’은 이미 단순히 변방이 아니라, 순수함, 전통, 자아 정체 등의 담론으로 채워지고 있다(김광역, 2000). 지방은 다양성의 소재이요, 공존의 대상이 되고 있다. 그리하여 지방은 각자의 색깔을 발휘하면서 다양성을 드러내는 주체가 되고 있다(고석규, 2008, 13).

디지털 및 인공지능 시대에 대응하여 역사학의 역할도 달라지고 있다. 이제 역사학은 거대 담론을 지향하는 학문이라기보다 다양하면서도 미시적인 소재를 제공하는 이야기 창고로서의 역사학으로 바뀌고 있다. 역사의 본질이 이야기에 있다는 사실을 상기해볼 때 과거의 역사, 특히 지역의 역사가 다양한 콘텐츠의 보고로 주목받게 된 것은 전혀 이상할 게 없다. 따라서 ‘지역의 역사’는 다양성의 주체, 다양성의 소재로서 이미 역사학의 핵심 분야로 등장했으며, 역사 연구에서 지역사에 대한 관심은 이미 필수적인 것이 되었다.

1980년대 이후 민주화와 함께 기억 담론이 주목되고, 1990년대에 접어들어 지방자치제도가 도입됨에 따라 지역사에 대한 관심이 증대하면서 지역학이 대두되었다. 각 지방자치단체별로

경쟁력 확보와 지역의 특색을 강조하는 흐름에 발맞추어 지역민들에게 자부심과 지역문화공동체로서의 지역 정체성을 부여하려는 지역 연구를 수행하기 위한 연구원, 문화원, 개발원 등 각종 연구기관이 설립되었다.

한국사에서 ‘지역(사)’의 의미가 무엇이고 그것을 밝혀낼 방법이 무엇인가를 진지하게 천착하기 시작한 것은 2000년을 전후한 시점이었다(이용기, 2015, 5). 이후 지역사는 한국근대사 분야에서 하나의 새로운 트렌드로 자리 잡아 왔다. 지역사는 국가사 차원에서는 파악하기 힘든 지역 차원의 다양한 행위, 관계, 의식을 읽어냄으로써 국가, 민족 단위의 거대서사에서 나타나는 단순하고 도식적 역사 해석을 더욱 풍부하게 만들 수 있다. 지역사는 일반화되고 추상화된 인간이 아니라 구체적인 개인들의 생생한 경험을 다루기 때문에 역사서술에서 구체성과 생동감을 담아낼 수 있다. 지역사는 지역주민들이 자기 지역에서 일어났던 과거의 경험을 이해함으로써 역사를 더욱 쉽고 친숙하게 접할 수 있는 ‘역사 대중화’의 좋은 방안일 뿐만 아니라, 지역주민들이 스스로 자기 지역의 역사적 자취를 탐색하고 그 역사를 서술할 수도 있다는 점에서 ‘대중의 역사화’에 기여할 수 있다. 따라서 지역사는 전문적 학술 영역을 넘어 지역과 학교의 역사교육 현장에서도 큰 의미를 가지며, 특히 역사교사들에게는 생동감 있는 역사교육을 위한 훌륭한 방법인 동시에 각자의 위치에서 현장에서 대한 감각을 가지고 역사 연구를 해나갈 수 있는 매개가 될 수 있다(이용기, 2015, 3~4).

여기서 ‘지역사’라는 용어를 사용하자는 주장은, 중앙 중심주의³⁾에 내재된 국민국가 이데올로기의 획일성과 폭력성을 직시하고 그것을 극복하려는 차원에서 지역에 관심을 가지려는 것이다. 또한, 지역사라는 개념은 국가보다 작은 단위나 큰 단위, 국가 사이에 걸쳐 있는 경계지 등 다양한 층위에 탄력적으로 적용될 수 있으며, 국가 단위조차도 하나의 지역이라는 입장에서 재인식함으로써 보편사로서의 국가사라는 전체에 대한 성찰을 가능하게 한다. 지방사와 지역사라는 담론에 담긴 위와 같은 함축을 전제하고 중앙 중심의 국민국가 이데올로기에 대한 긴장 관계를 유지해야 한다는 차원에서 이용기(2015, 9-10)는 ‘지역사’라는 용어 사용을 주장한다.

한편, 한국사에서 지역(사)과 비슷한 의미로 지방(사)이라는 용어를 사용하기도 하는데, 허영란(2020, 12-15)은 지방 대신에 ‘지역’과 ‘지역사’라는 용어 사용을 주장하는 대표적인 학자이다. 여기서는 그녀의 논의에 기대어 지역사 용어에 대해 살펴보려 한다. 한국에서는 ‘지방’이라는 용어에 수도 또는 대도시와 대비되는 지방이나 시골이라는 의미가 뚜렷하게 투영되어 있다. 반면 서구에서 ‘로컬(local)’은 경우에 따라 지방이나 향토를 가리키기도 하지만, 상대적으로 자립적인 ‘특정 지역’ 또는 ‘현지’를 가리키며 그래서 한국에서의 ‘지방’과는 중층적인 뉘앙스를 갖는다. 수백 년 동안 강력한 중앙과 지방의 위계를 재생산해 온 한국에서 ‘지방’과 ‘지방사’라는 용어는 아무리 신중을 기하더라도 은폐된 중앙 중심주의를 재생산하면서 다원적 접근을 어렵게 만든다. 이러한 문제를 피하기 위해서라도 local

3) 중앙 중심주의에 대한 비판에서 ‘중앙’은 단지 ‘수도=서울’이라는 공간적 중심을 가리키는 것이 아니라, 수도가 국민국가의 핵심이자 표준으로 표상되고 그것과 이질적인 부분을 중앙과 동일화하거나 아예 배제해버리는 폭력적 메커니즘을 전제로 한 개념이다. 따라서 중앙 중심의 역사서술은 곧바로 국가, 민족 중심의 내서널리즘적 거대서사로 연결된다.

history를 중앙의 통치대상으로서의 ‘지방사’가 아니라 특정 장소의 다원적 역사를 가리키는 ‘지역사’로 이해하는 것이 더 유리하다.

국가나 중앙정부, 수도(권)의 규정력과 지배력이 압도적인 한국에서 중앙과 지방의 이분법에 입각한 ‘지방’ 개념은 특정 지역의 정치, 경제, 문화적 특성을 이해하기 위해 중요한 출발점이다. 그러나 중앙-서울 중심의 공간 권력 구조는 과거에 대한 역사 지식을 중앙-서울 중심으로 유지하고 재생산되도록 통제하기도 한다. 그로 인해 지방이 총체적으로 단순화되기 때문에 다양한 ‘지방’ 주체들, 지역 내의 문화적 다양성과 혼종성, 다층적인 갈등 또한 총체적으로 비가시화된다. 국가-중앙 차원에서 중시되는 사건을 중심으로 역사 서사가 구성되고, 국가와 중앙의 시선을 신화화되며, 그것과 대비되는 타자로서 지방(민)은 배제된다. 이러한 관점에서 허영란은 서술된 지방(민)의 역사 즉 지방사는 국가와 중앙 중심의 역사를 강화시키는데 기여한다고 인식 하에,⁴⁾ 자기소외적 지방사와 차별화하기 위해서도 ‘새로운 지역사’⁵⁾라는 접근은 유용하다고 주장한다⁶⁾.

국가 권력의 주변부로 인식되어 온 지역사를 다룬다는 것은 그간 소외되어 있어 지층 아래 묻혀 있던 지역의 목소리를 드러낸다는 데 의미가 있다. 지역사를 통해 향토애 및 지역애를 키우고 지역 정체성을 형성하려는 목표를 설정하기도 한다. 국가 중심주의와 중앙집권적 전통이 강했던 한국사의 역사적 맥락을 고려해 보면 지역은 중앙과의 관계 속에서 배제되고 억압당해온 존재라는 설명은 설득력을 얻기 쉽다. 그래서 지역사 연구는 중앙과의 관계 속에서 지역 정체성이란 용어로 수렴되는 지역만의 고유한 특성을 찾기 위해 노력해오고 있다.

정체성 강화의 교과로서 역사교육이 의미를 부여받는 현실적인 상황에서 지역사교육은 지역 정체성과 깊이 연관되어 있다. 그런데 지역 정체성을 하나의 고정화된 형태로 강화하는 방식보다는 개방적이고 유연하면서도 다원적인 정체성이라는 인식으로의 전환이 필요하다. 과거 국내외의 비근한 예처럼 자칫 하나의 고정화된 형태의 정체성을 강조하여 극단화할 경우 분쟁과 갈등으로도 이어질 수도 있기 때문이다.

국가-중앙과의 대척점에 위치하면서 배제되거나 소외되었던 지역의 정체성을 세우는 작업

4) 일례로 고등학교 역사교과서는 1960~70년대의 경제개발정책을 서술하면서 울산, 포항, 창원 등과 같은 지방 도시를 하나같이 공업화정책의 성공을 증명하는 ‘산업도시’로 기술하고 있다. 국가적 차원에서 상상된 이들 지방의 서사에는 고향에서 밀려나고 공해에 시달리며 비자발적인 변화에 내몰렸던 로컬의 행위자들이 철저히 비가시화되어 있다(허영란, 2017a, 133-167).

5) 로컬은 새로운 지역사이며 ‘국가, 지방, 공동체가 교차하는 탄력적 시공간’의 역사 서사를 지향한다. 여기서 ‘지역’은 국가의 경계를 가로지르는 세계의 시간과 경험에서부터 자기충족적 공동체 또는 미시적인 일상의 네트워크까지를 포괄하는 다층적 경험이 교차하는 혼종적이고 탄력적인 시공간으로 설정된다. ‘지역’은 국경이나 행정구역과 같은 실체적 공간으로 고정되지 않는다. 그것은 사안과 맥락에 따라 탄력적으로 재구성될 수 있는 인식론적 공간으로서 새롭게 구성된다. 전통적인 지방사의 인식을 수용하면서도 그것이 배제하고 있는 자율적이고 능동적인 역사적 장소를 설정하기 위해 구성된 일종의 인지적 개념이 ‘새로운 지역사’인 것이다(허영란, 2020, 18).

6) 지방(사)에 비해 지역(사)의 사용이 눈에 띄게 늘어났다. 2014년에 제정된 「지역문화진흥법」의 경우, “지역 별로 특색 있는 고유의 문화를 발전시킴으로써 지역 주민의 삶의 질을 향상” 시킬 목적으로(1조) 자율성과 개성을 강조하기 위해 지방이 아니라 지역이라는 용어를 사용하고 있다. 이 법에 따르면 ‘지역문화’의 기반이 되는 지역은 “지방자치단체 행정구역 또는 공통의 역사적·문화적 정체성을 이루고 있는 지역”을 가리킨다(2조).

은 유의미한 측면이 있다. 다만, 정체성이 갖는 함정에 갇힐 가능성을 항상 경계하고 염두에 두어야 한다. 지역의 정체성을 만들어 가는 과정이 곧 타자화 작업을 동반하기 때문이다. 이를 극복하기 위한 방안으로 공간적 차원의 경계를 넘어서려는 노력이 필요하다. 지방(local)-국가(nation)-지역(region)-세계(world)라는 공간이 유연하면서 중층적으로 유기적 관계성을 가질 수 있다는 측면을 고려하자는 것이다.

개방적 정체성이라는 문제 인식을 견지하고 교육과정의 지역화를 염두에 둔 지방-국가-지역-세계를 중층적 시각에서 통합적으로 이해하자는 제안이 있었다(방지원 외, 2019: 70-72). 지역사를 지역 수준에 고정시키지 말고 중층화된 시선으로 지역사를 바라보자는 것이다(윤세병, 2020, 51-52). 2013년 유엔총회에서 채택된 역사교육과 역사 교과서에 관한 보고서에도 지방사-국가사-지역사-세계사 간의 균형을 요구하고 있다. 지역사가 폐쇄적이고 배타적인 자기만의 소유의식으로부터 자유로울 때 지역사의 다양한 모색이 가능할 것이다. 여러 가지 지역적 층위 속에서 지역사가 (재)구성될 수 있다는 점에서 지역사는 다양한 구성적 가능성을 가지고 있다.

전술했듯이 지역사에서 빠질 수 있는 배타성과 정체성의 함정을 인식하고 개방적 정체성에 관한 문제 인식을 실현하기 위한 한 방법으로 심콕스(Symcox, 2015, 83-84)는 Ong(2004)의 ‘유연한 시민성(flexible citizenship)’ 개념을 파악하고 활용할 것을 제안한다. 첫째, 학생들은 자신들이 어떻게 다른 사람들과 연계되어 있고, 그래서 그들이 실제로는 복합적이고 개방적인 정체성과 공통의 관심사를 가지고 있다는 것을 학습할 것이다. 사람, 자본 그리고 자원들의 세계적 움직임으로 인해 국경은 점차 의미가 없어지고 있다. 한마디로 말해서 학생들은 자기가 상호 관련된 여러 공동체의 시민인지 자기가 태어난 나라의 시민만은 아니라는 것을 배울 것이다. 둘째, 학생들은 여러 이익 공동체 사이에서, 그리고 그들이 공유하고 있는 다양한 관심거리 사이에서 지적이면서 상상력을 풍부하게 발휘하는 방법을 배울 것이다. 이러한 동심원적(concentric) 혹은 복합적(multiple) 시민성의 개념을 바로 학생들이 터득해야 할 비판적 사고 기술의 하나로 가르쳐야 한다. 따라서 Appiah(2006) 및 Nussbaum(2006)이 주장했듯이 교육과정은 자기가 속한 지역과 물려받은 유산과 함께 국적을 넘어 인간에 대한 상호존중과 관심에 기초한 세계주의를 메타인지적으로 이해하는 능력을 길러주어야 한다. 한 사람의 세계주의적 시민성은 마치 개인이 여러 사람과 관심사를 공유하듯이 서로 겹치고 중복될 수 있는 것이다

Nussbaum(2006)은 세계에 대한 세계주의적 이해는 나 자신으로부터 밖으로 발전시킬 것을 제안하고 있다. 따라서 교육과정은 학생으로부터 밖으로 퍼져나가는 일련의 동심원처럼 설계될 수 있다. 사회과 교육과정의 대표적인 내용 조직 방식인 환경확대법(expanding environments)을 출발점으로 삼는다면, 세계주의적 역사 교육과정은 시민성의 동심원 구조 안에 조직되어야 한다. [그림 2]에서 보는 바와 같이 유치원 단계에서는 자아와 가족 수준에서 시민성을 배우기 시작하고(가족 시민성, family citizenship), 그리고 학년이 올라가면서 이웃, 지역 사회, 혹은 민족, 언어, 역사, 직업 등 이들의 결합에 기초한 공동체에 바탕을 둔 시민성(공동체 또는 지역 시민성, community citizenship), 그리고 같은 국민으로서의 시민성(민족 또

는 국가 시민성, national citizenship)으로 확대되는 과정을 밟는다. Nussbaum의 이러한 구도에, 심콕스는 전체 인류사회를 의미하는 하나의 원을 추가하고(세계 시민성, Global sphere and global citizenship), 나아가 또 하나의 원 혹은 시민성 영역을 더한다. 생태 시민성 (eco-citizenship)이라고 부르는 것에 포함되는 우리 인간과 다른 모든 생명체를 지탱해 주는 생물권과 지구이다(Symcox, 2015, 84).

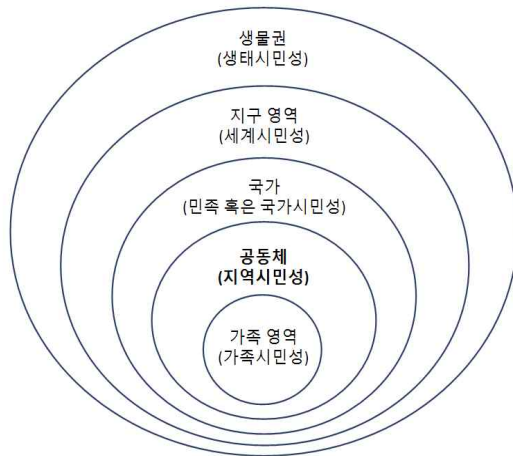


그림 2. 시민성의 영역과 상호관련

심콕스(Symcox, 2015, 85-86)는 유연하고 개방적이며 복합적인 시민성에 대한 앞선 이해를 바탕으로 학교역사교육의 방향을 함께 논한다. 시민성의 정의를 국가에서 세계 공동체 그리고 생물권으로 확대하면 시민성이 부정적인 배제적인 힘이 아니라 좀 더 긍정적이고, 포용적인 힘으로 바뀔 수 있다. 모든 이러한 다양한 층의 시민성은 끊임없이 이어지는 환류고리를 통해 상호 연결되어야 하며, 과거의 팽창하는 환경이론에서처럼 하나의 단순하고, 밖으로 향하는 일방향 운동으로 여겨져서는 안 된다. 학생들은 반드시 어떻게 ‘지구적으로 생각하면서 지역적으로 행동하고, 지역적으로 생각하면서 지구적으로 행동하는지’를 이해해야 한다. 학생들은 모든 이러한 요소들이 어떻게 교육과정 안에서 서로 조화를 이루는지, 어떻게 다양한 층의 시민성이 그들의 일상생활에 영향을 주는지, 그들의 행동이 어떻게 바깥층의 시민성에 영향을 주는지, 바깥층이 어떻게 자신들에게 영향을 주는지, 그리고 왜 그것이 모두 문제가 되는지를 이해해야만 한다. 교육과정 개발자들은 직선적인 방향이 아니라 끊임없는 대화 방식으로, 지역적인 것을 지구적인 것에 연결하고, 그리고 역으로 지구적인 것을 지역적인 것에 연결하는 단위 구성과 역사적 사례 연구들을 잘 설계해야 한다. 학생들은 이러한 상호관계가 역사를 통해 항상 작용해왔다는 것을 이해할 때까지 역사 속에서 새로운 시대와 주제를 탐구할 때마다 이러한 역동적 상호관계로 다시 돌아가야 한다.

한편, 역사교육의 목적이 한국인으로서의 정체성 형성인가, 아니면 비판적이고 역사적 사고

능력을 지닌 민주시민의 양성인가와 같은 질문은 이제 낡은 것이 되었다. 21세기의 세계에서 역사적 정체성은 국가/지역, 국민/시민, 민족/세계, 전체/개인과 같은 이원론적 구분이 해체된 자리에서 새롭게 구성될 것이기 때문이다.

그렇지만 한국사 연구, 교육과정 및 교과서, 공식적인 학교 역사교육을 포함하여 전통적인 역사 서사는 국가와 지배층을 중심으로 위계적이고 단선적으로 과거를 이해함으로써, 다양한 행위자들을 배제하는 경향이 있어 왔다. 그런데 지역의 다원성과 개방성을 확장하려면 보통 사람들의 다양한 삶을 역사적으로 이해하는 것이 필수적이다. 과거의 진정한 복잡성과 다층성을 이해하고 그 인식을 현재를 살아가는 자기의 삶과 연결 짓기 위해서는 역사에 다원적으로 접근해야 한다. 기존의 전통적인 역사 서사에서 배제되고 비가시화되었던 다양한 역사적 주체들을 새롭게 조명하고 호출해야 하는 것이다. 이를 위해서는 지배적 질서와 위계적 구조에서 그간 외면받아 온 지역, 민중, 여성, 학생 및 어린이, 다문화, 장애, 환경 등의 비주류적 관점을 도입해야 한다. 다수이지만 평범하고 다양한 행위 주체들이 포함되는 새로운 역사 서사를 모색하고 시도해야 한다.

그런데 자국사 중심 교육의 한계를 반성하면서 그것과 구별되는 새로운 지역사교육이 중요하다는 데 원칙적으로 동의하더라도, 곧바로 실행에 옮기기는 어렵다. 다원적 역사교육을 위한 역사교육이 단순히 지역과 관련된 과거 지식을 전달하는 것을 의미하지는 않기 때문이다. 우선 기존 역사에서 지워져 왔던 지역의 과거를 소환하고 의미를 해석할 수 있는 문제의식과 관점이 선행되어야 한다. 그리고 그것을 바탕으로 전통적인 역사사와는 차별화되는 지역에 관한 새로운 연구가 축적되어야만 의미 있는 역사교육을 시도할 수 있다. 지역을 무대로 다양한 행위자가 등장하는 새로운 역사 서사가 누적되고, 그런 연구들이 전통적인 역사사해와는 다른 참신하고 다원적인 관점을 열어야 한다. 그래야 비로소 민주시민교육과 만나는 ‘새로운 지역사’를 실천할 수 있게 된다(허영란, 2020, 15-16).

지역사교육의 목표는 폐쇄적인 향토애를 부각시키거나 민족적 자부심을 배타적으로 강화하는데 있지 않다. 사람들이 밭 딛고 살아가는 구체적인 지역의 장소를 무대로 이루어진 다양한 행위자들의 행위를 다원적으로 이해함으로써, 기존의 교육과정과 교과서에서는 충분히 가르쳐 주지 않았던 지층 아래 켜켜이 쌓여온 혼종적 과거를 학생들이 경험하도록 돕는 것이 중요하다. 지역(로컬)이야말로 다원적인 주체가 공존하며 살아가는 구체적인 삶의 장소이기 때문이다.

지역사의 특징과 역사교육의 필요성에 대한 인식을 바탕으로 교육 현장에서 역사교육과 수업의 필요성에 대해서 그간 여러 논의가 있어 왔다. 그 중 최근의 논의 몇 가지를 제시하면, 먼저 경남 거창 지역의 역사를 연구한 신용균(2017, 210-217)은 다층적이고 다각적 시각의 측면에서 역사교육의 필요성을 논한다.

역사교육에서 학생들을 역사 인식의 주체로 설정하고 그들에게 다양한 층위의 역사를 보여주는 일, 즉 다층적인 역사 인식은 학생들의 역사 인식 능력을 높이는데 도움을 주며, 역사교육은 여기에 기여할 수 있다. 역사교육에서 하나의 사건에 대해 다양한 시각을 제공하는 것은 학생들의 역사 인식을 효과적으로 향상시킬 수 있을 뿐만 아니라 학생들의 건강한 역사의

식을 형성시키는 데에도 기여한다. 따라서 지역사교육은 학생들이 한국사에 대한 다층적이고 다각적인 시각을 확보하고, 이를 자신의 입장에서 비교·정리함으로써 역사 인식 능력을 기르고 나아가 스스로의 세계관을 세워나가는 데 도움을 줄 수 있다.

지역사교육은 향토사나 한국사에서 잘 드러나지 않는 지역민의 이해관계나 시각, 지역사의 진행 과정을 생생하게 보여주기 때문에 학생들의 다각적이고 다층적인 역사 인식에 도움을 준다. 이러한 측면에서 지역사회교육은 국가사 중심의 역사교육이 지니는 획일성을 극복하는 하나의 방안이 된다.

강화정(2018, 27-45)은 시민의 구성원으로서 학습자의 ‘삶’을 담은 지역사회교육을 강조한다. 오늘날 지역적 정체성은 지자체가 홍보하는 이미지, 대중이 소비하는 방식의 이미지와 연관된 경우가 많다. 대단히 타자화된 방식이다. 지역사회교육은 학습자의 삶과 밀착하여 그들이 살아가는 공간의 역사성을 탐색하고 이해할 수 있도록 해야 한다. 학습자의 삶을 교육과정에 포함시키기 위해서는 국가 교육과정을 뛰어넘어 지역마다, 학교마다, 교사마다 새로운 교육과정을 자유롭게 만들고 편성할 수 있어야 한다. 지역사회교육은 특히 교사의 문제 인식에 따라 접근 방법이 달라지기 마련이다.

학습자의 삶과 연계된 역사 수업은 궁극적으로 학습자에게 지역공동체의 일원에서 더 나아가 시민사회의 구성원으로서의 자각을 요구한다. 이 같은 자각은 자신이 속한 집단에 대한 애정 내지 자긍심을 바탕으로 참여와 실천으로 귀결된다. 주체적 참여와 실천은 비판적 인식을 바탕으로 생겨날 수 있다. 학습자가 자신의 삶의 공간으로서 지역에 관심과 애정을 가지고, 지역의 역사를 비판적으로 이해하며 이를 바탕으로 애정 어린 시선으로 지역 변화를 위한 작은 실천에 참여하는 것이 지역사회교육의 목표이다.

한편, 황현정(2020, 11-14)은 지역사회교육을 시민교육의 관점에서 주목하고 있다. 학생을 역사 인식의 주체로 바라보는 것 및 지역 문제에 관심을 가지고 일국사를 넘어서서 역사를 배우는 것은 시민교육과 지역사회교육의 중요 접점이다. 즉, 시민교육의 관점으로 역사교육이 나아가야 한다면 지역사회교육이 활성화 되어야 함을 강조하고 지역의 문제를 학습의 내용으로 가져오는 것을 통해 국가나 민족 서사에 갇히지 않은 생생한 일상의 삶을 접하는 것이 역사를 학습해야 할 이유이다.

교육자치 시대에 지역에 대한 이해를 보다 깊이 있게 하기 위한 지역사회교육의 필요성이 증대하고 있는 점, 그럼에도 역사 수업에 대한 교육내용이 부재함에 따라 교육과정에서 이를 적극적으로 다루어 역사를 교사와 학생이 어떻게 배울 수 있을까를 고민해 보아야 할 시기이다. 시민을 기르는 역사교육이 이 시대의 요구라고 할 때, 배움의 주체로서 학생의 역할과 배우고자 하는 내용을 주도하는 것이 교육적 의미를 가진다. 아울러 국가 서사를 넘어서서 학생의 삶 및 지역민의 다양한 삶을 교실 속 교육내용으로 담을 필요가 있는 것이다.

지역사 이해를 통한 지역 정체성 형성은 정체성 함양을 통해 애향심뿐만 아니라, 지역 사회 참여 의지를 기를 수 있는 시민교육의 가능성을 제안하기도 하였다. 학습 상황에서 학습자의 동기 유발에 유리한 교육내용인 점도 강조된다(황현정, 2015). 자신이 사는 지역에 대한 이해를 위해 지역의 역사를 공부하는 것은 현재 학생의 삶의 맥락과 연결될 수 있는 부분으로 학

습 흥미를 유발하기에 좋은 자료이다.

교육 목표 차원에서 지역사 학습은 참여 민주주의 의식을 길러주거나 지역 정체성 함양이 가능한 교육 영역이다. 개인의 정체성 및 개인에게 실제로 다가오는 지역 사회에 대한 정체성이 확립될 때 개인이 속한 공동체의 일원으로서, 더 나아가 국가 공동체의 일원으로서 역할을 잘 수행할 수 있는 것이다.

선혜란(2020, 115-122) 또한, 학습자의 참여 측면에서 역사교육과 시민교육과의 접점을 논한다. 학생이 사는 장소에서 시작하는 역사 수업은 공동체 구성원으로서 정체성을 길러 사회 문제를 읽어내고 해결에 나설 힘을 가지게 한다. 위로부터 주입하는 국가나 민족 정체성 교육에서 벗어나, 학습자가 스스로 사회 변화에 참여할 주인공임을 자각하게 할 필요가 있다. 역사를 지역 관점에서 점검하여 다원적으로 탐구한다는 점에서 역사교육은 민주시민교육에 시사점을 준다. 권력이 의도적으로 생략하고 삭제한 여러 주체들을 되살리자는 면에서 역사교육은 민주시민교육과 통한다.

정체성은 집단에 의해 부여되기도 하지만, 삶의 과정에서 개인이 선택하여 구성할 수 있다. 역사 인물의 행적을 따라가면서 자신은 어떤 삶을 선택할지, 자기 존재를 어떻게 위치 지을지 논의하는 과정이 필요하다. 앞으로 어떠한 가치를 내가 속한 공동체의 방향으로 삼을지 함께 숙고하여 지역 정체성을 만들어 갈 수 있다.

로컬에서 구불구불 걸어가는 다원적인 주체가 공존하는 지역을 바라보는 다층적인 시선, 학습자를 지역 사회에서의 참여와 실천의 주체로 바라보는 인식, 지역에서 살아가는 학습자의 삶과 밀착되어 있다는 역사 학습의 근접성은 학습자가 능동적이고 자율적인 지역 정체성을 구축하는 기반이 될 수 있다. 역사 학습을 통해 민주주의를 학습자의 구체적인 삶 속에서 만들어 나갈 수 있다는 점에서 역사교육은 민주시민교육과의 충분한 접점이 있다고 판단된다.

마지막으로, 역사교육을 실천하는 교사에게도 역사 연구가 갖는 의미가 충분히 있다. 역사는 과거의 경험을 구체적이고 생동감 있게 보여주며 학생을 포함한 지역주민이 자기 지역의 역사를 탐구하고 서술할 수 있기 때문에 역사교육에서 매우 큰 효과를 거둘 수 있다. 따라서 학생들의 능동적인 참여를 추구하는 교사에게 역사는 매력적인 교수·학습방법이 될 것이다. 한 걸음 더 나아가서 역사교사가 역사 전문가의 연구결과를 충실히 활용하는 연구 소비자에 머물지 않고 스스로 역사 연구의 주체가 되는 연구 생산자가 되고자 할 때 역사는 더없이 좋은 매개가 될 수 있다. 교사는 학교 현장에서 있을 뿐만 아니라 지역이라는 현장에 발을 딛고 있다. 따라서 교사는 역사 연구를 통해서 학교 수업의 교육적 효과를 높일 수 있고, 더 적극적으로는 전문성을 가지고 지역 사회와 소통할 수 있는 통로를 발견할 것이다.

Ⅲ. 안성선 철길의 이해

1. 일제강점기 사설철도의 변화와 특징

우리나라 철도는 1899년 9월 18일 개통 이후 1910년부터 일제에 의해 운영되었다. 당시 철도의 운영주체는 조선총독부 철도국이었으나, 1917년부터 남만주철도주식회사로 변경되어 1925년까지 운영되었다. 그 후 다시 총독부에 환원되어 1945년 해방을 맞이하게 되었다. 한편 당시 운영방식은 국유철도와 사설철도가 있었는데 해방 시점에 국유철도가 5038.3km, 사설철도가 1368.4km로 사설철도의 비중이 21.4%로 적지 않은 비중을 차지하고 있었다(이용상·정병현, 2017, 128).

총독부는 제도적, 재정적 측면에서 지원함으로써 일본 본국의 철도자본을 유인하였고, 1912년 조선경편철도령이 발효되었다. 경편철도란 노선이나 차량 규격을 간편화한 철도시스템을 말하는데, 적은 자본으로도 철도경영에 적극적으로 참여할 수 있도록 일본 본국에서도 도입된 규격의 철도였다(이용상·정병현, 2017, 129).

1920년 조선경편 철도령은 조선사설철도령으로 개편되었다. 경편철도는 표준규격인 구영철도와 상호직통이 불가능하다는 단점이 있고, 환적이 필요한 화물열차에 있어서는 치명적인 약점이었다. 이에 국영철도와 동일한 규격으로 법을 개정하였고 이어 1921년에 보조금 지급도 정식으로 법제화하여 조선사설철도보조법을 제정하였다. 이로 인해 일본 자본이 대거 몰려들어 전국 각지에서 사설철도가 건설되었다(이용상·정병현, 2017, 130).

삼일운동 이후 문화통치로 방침을 전환한 총독부는 철도망 구축의 목적을 통치 및 군사위주로부터 지역 산업개발 위주로 서서히 전환시켰다(이용상·정병현, 2017, 130).

일제강점기 사철의 노선 분포를 보면 대부분 간선을 보조하는 노선 혹은 산업개발지역과 일치한다. 아울러 여객보다 화물을 항만 등으로 연결하는 화물 중심 노선이 많았다. 그러나 지역에 따라 기능적 차이를 보이기도 하는데 북쪽 지역의 사철은 주로 자원개발형인 반면, 남쪽 지역의 사철은 농산물 수송과 여객 수송을 겸한 노선이 많았다(이용상·정병현, 2017, 139).

도도로키 히로시(2001, 55-58)는 일제강점기 사철 분석에서 1920년대 전반과 1930년대에 급격하게 사철이 부설되었으며, 사철을 척식철도형 노선과 산업철도형 노선으로 분류하였다. 척식철도형은 총독부의 간설 부설 예정선로 간선과 연결되는 배양선으로서의 역할과 자원이 풍부하고 인구가 조밀한 지역을 통과하여 특히 수운과 항만을 연결하는 특징을 가지고 있다고 분석하였다. 조선철도 경동선, 경북선, 황해선, 남조선철도(1차), 조선경남철도 경기선(안성선) 등이 여기에 해당한다. 산업형 철도는 단거리 노선으로 산업현장과 항구, 철도역 등의 교통결절지를 연결하는 노선이었다. 이 경우 여객과 화물수송은 부차적인 경우가 많았으며 주로 함경도, 평안도, 강원도 등에 입지해 있었다.

해방 이후 1946년 미군정청은 군정청 법령 제75호 [조선철도의 통일]을 공포해 남한 내 모든 철도운수를 국영체제로 전환했고, 이에 따라 (주)경남철도의 충남선과 경기선도 국유화되

었다. 또한 한국전쟁 이후는 1955년에는 [선로명칭표개칭(고시423호)]에 따라 충남선은 장항선으로, 경기선은 안성선으로 명칭이 변경되었다(철도청, 1992, 78, 115).

이때 충남선과 경기선을 포함하여 총 7개선의 명칭이 변경되었는데, ‘부르기에 불편을 느끼는 철도선’의 개칭이 이유였다(경향신문, 1955년 8월 23일). 그런데 부르기에 불편한 것이 이유의 전부는 아닌 것으로 보인다. 안성선의 경우 계획과 달리 실제 건설된 노선이 짧아 경기선이라는 명칭이 전체 노선을 과대표상하기에 가중점을 선로 명칭에 밝혀 보다 명확한 지리 정보를 제공하려는 의도로도 볼 수 있기 때문이다(심승희·한지은, 2021, 154).

2. 경남철도주식회사와 안성선 건설

경남철도주식회사는 1920년 2월에 설립되었다. 영업종목은 철도 및 자동차에 의한 운수 및 창고업, 온천경영, 연락선 사업(장항~군산)이었다.

(주)경남철도의 노선은 크게 두 개였다. 첫 번째, 충남선(144.2km)으로 천안에서 장항을 잇는 노선으로 1921년 12월 천안~온양온천을 시작으로 1931년 천안~장항노선이 개통되었다. 장항까지 연결되어 충청도와 전라북도 군산이 바로 연결되어 농수산물의 수송이 활발하게 되었으며, 장항에서 군산까지는 배로 약 15분 거리에 있었다(이용상·정병현, 2018, 209).

두 번째, 경기선(69.8km)으로 천안에서 안성을 지나 장호원까지 연결되었으며 1927년 9월에 개통되었다. 이 노선이 먼저 건설된 데에는 안성철도 기성회의 노력으로 1925년 안성~장호원과 안성~여주간의 노선의 부설허가를 받았기 때문이었다(동아일보, 1921년 5월 12일/9월 17일)(이용상·정병현, 2018, 210)

당시 기록을 보면 노선 계획은 3기로 나누어 진행될 예정이었는데, 1기는 천안~예산, 2기는 홍성~군산, 3기는 천안~안성~장호원~여주~원주~강릉까지로 예정되어 충남선이 경기선보다 우선 개통될 예정이었다(동아일보, 1922년 6월 24일). 그러나 안성철도 기성회는 1923년부터 연맹대회를 개최하고 경기도와 총독부 철도국에 속성건설을 건의하여 승낙을 받아냈으며, 또한 (주)경남철도에 노선 건설을 위해 적극적인 용지 기부의 노력도 하였다(동아일보, 1923년 5월 19일). (이용상·정병현, 2018, 210).

1920년대 ‘지역발전’이라는 담론은 지역사회에 커다란 반향을 불러일으켰다. 특히 근대적 시설의 확보는 지역 단위의 집합적 발전을 성취하기 위한 효과적인 방식으로 받아들여졌다. 식민당국의 개발정책과 주민의 지역발전에 대한 모색은 지역 단위의 집합체 확보를 중심으로 표면화했다. 철도와 도로 부설, 시가지 정비, 학교 설립, 시장 정리 등을 둘러싼 모색과 갈등이 전국 각지에서 나타났다. 그러한 현상은 지역사회와 식민권력 간에 갈등과 협조의 복합적인 국면을 만들어냈고, 한국인과 일본인, 한국인 내부의 계급적, 계층적, 문화적 관계에 규정되면서 역동적으로 전개되었다(허영란, 2007, 41).

삼일운동 이후 전국적으로 나타난 지역사회의 활력과 더불어 안성에서도 지역경제의 활성화가 현안으로 떠올랐다. 주민들은 안성이 과거의 명성을 되찾고 상업도시로 발전하기 위해서는 간선철도와의 연결이 무엇보다 절실하다고 판단했다(허영란, 2007, 48).

1921년 2월, 안성에서는 관민 유력자들이 중심이 되어 천안~안성간 철도부설을 촉진하는 ‘경남철도 안성선 속성 동맹회’를 조직했다. 1923년 봄부터는 경기도청과 청독부에 진정을 넣고 (주)경남철도와도 교섭을 벌이는 한편, 지주들의 철도 용지 기부를 주선하는 등 본격적인 활동을 펼쳤다. 원래 (주)경남철도는 안성선 부설을 1928년까지로 예정하고 있었으나 경기 호조에 힘입어 안성 주민의 요구에 긍정적인 반응을 보였다. 총독부도 이 철도가 한강 수운과 연결되는 충북, 강원 양 지역의 산물을 집산하는 데 유리하고 군사적으로도 중요한 기능을 할 수 있으리라는 판단에서 속성 계획에 찬성했다(허영란, 2007, 48).

철도노선과 시구개정 모두 안성장의 사활을 좌우하는 문제였지만 특히 노선 문제는 장터 주민들로서는 양보하기 어려웠다. 그리하여 시민대회를 개최하여 대표를 총독부와 도당국에 파견하는 등 문제해결을 위해 지속적으로 노력한 결과, 1926년 5월에 마침내 철도노선을 계획보다 남쪽으로 변경했고 도로폭에 대해서도 양보했다(허영란, 2007, 50).

경기선의 경우 주목적은 쌀을 천안으로 수송하는 것이었다. 정차역은 안성~죽산~매산~장호원으로 죽산의 경우 당시 5일장이 열릴 정도로 안성보다 더 큰 규모의 도시였다. 천안~안성구간은 1925년 개통되었는데 초기에도 여객이 8만명, 화물은 18,615톤이 수송되어 당시 금강산 전철(철원~금성)에 비해 많으며, 열차운행은 1일 여객과 화물이 정기적으로 왕복 4회가 운행되어 당시 충북선(조치원~청주)과 비슷한 운행실적을 가지고 있을 정도로 번성하였다(센코카이, 1986, 786). 당시 자료에 의하면 죽산역의 기공식에는 수만명이 모였으며 용인,진천,음성 등 10개 면의 쌀을 죽산역을 통해 수출하였는데, 장항의 경우도 길산 등지의 충남미가 일본으로 반출되었다(이용상·정병현, 2018, 211).

표 1. 경남철도 운행 현황(1942년 11월)

분류	천안~장항(충남선)	천안~장호원(경기선)
운행횟수	6회 왕복	3회 왕복
거리	144.2km	60.8km
운행시간	5시간 5분	2시간 30분
운임료	2등석:11원 /3등석:5원 80전	2원 80전

출처 : 이용상·정병현(2018, 212)

화물수송의 경우 주요한 것으로는 장호원의 쌀,직산의 사금 등이 있었다. 당시 안성 주변의 고지역, 미양역에는 농산물이 풍부하였고,죽산역에는 일본으로 수출되는 미곡이 많았다(이용상·정병현, 2018, 214).

(주)경남철도의 온천사업은 유명하다.온양온천역의 설치는 외지인들의 접근을 용이하게 하는 계기가 되었다. (주)경남철도는 1926년 11월 온양온천을 공식적으로 인수하고 영업을 시작했다(조형열, 2011, 153). 온천운영은 일본의 사철운영을 모방해서 추진한 것이다. 자료에 의하면 지배인 이노우에 겐타로는 각국의 온천시설을 시찰한 후 장단점을 연구해서 한류철도의 다카라즈카 온천을 모방해서 추진하였다. 온천을 비롯한 부대시설을 통해 유원지화를 꾀하였는데 10만원을 투자해 약 21만평을 매수하였다. 신정관이라는 온천을 운영했으며 신정호 호수

의 수면권을 이용하여 유원지를 운영하였다(이용상·정병현, 2018, 217).

교통수단으로 철도 이외에 포드 7인승 자동차 4대를 구입해 기차 3등칸 요금인 1인 50전으로 천안~온양간 자동차 영업을 개시하였다(조선일보, 1928년 12월 20일). 장항까지의 노선이 완공되면서 충남 보령군에 있는 무창포 해수욕장을 직접 경영하였다(동아일보, 1930년 8월 29일). 당시의 설명에 의하면 명사십리의 모래길과 주변의 단풍이 아름다웠고 양식장이 유명하였다고 하는데 장항선의 경우 온양온천의 여객이 많은 것도 이 때문이라고 할 수 있다. 야구장도 온양온천에 1929년에 약 4,000평 규모로 완공되었다(동아일보, 1929년 4월 16일).

이러한 노력 때문인지 온양온천의 인기는 더욱 높아졌다. 매일신보(1930년 1월 23일) 기사에 의하면 조선의 명승지를 뽑는 투표에서 온양온천이 선두를 달리기도 했다. 1위 온양온천, 2위 양덕온천, 6위 해운대온천, 7위 대천해수욕장 등이었다(조형열, 2011, 158).

방문객의 수도 늘었지만, 방문의 형태도 다양해졌다. 개별 방문 외에 동아일보 대전지국에서의 경우 회비 3월 50전의 온양온천 탐승 단원을 모집했고(동아일보, 1930년 10월 19일), 동아와 조선 두 신문의 안성지국은 합동으로 온양온천 시찰단을 모집했다(조선 7:25출발, 회비 1인당 1원49전(왕복 차비 및 목욕료, 소아 반액))(동아일보, 1931년 4월 16일). 안성상민대회가 추진한 시찰단은 자신들의 상업 활동에 도움을 준 (주)경남철도에 보은하는 성격이 강했다(동아일보, 1931년 3월 11일). (조형열, 2011, 158).

육군요양소가 바로 이웃해 있어 위문 공연의 장으로 활용되는가 하면(병상병을 위안!안성읍 소학아동들이 온양온천에서 학예회를 개최/조선일보, 1940년 5월 1일), 각종 시국대회가 개최되었다(위의글, 2011, 161).

조선의 사철 중 매우 독특한 형태로서 다른 사철과 비교가 되며 나아가서 조선 내에서 사철을 통한 발전모델을 피하였다고 할 수 있다. 따라서 (주)경남철도의 성격은 쌀 등의 수송과 함께 온천 등의 위락시설을 통한 사철모델의 개발이었다고 할 수 있다(이용상·정병현, 2018, 218).

3. 철도의 연결로 인한 장항의 발달

장항 포구에 개발 바람이 불기 시작한 것은 1930년대 초부터이다. (주)경남철도가 부설한 충남선 철도의 종착역이 된 것이 계기였다. 앞바다를 응시해야 했던 초기 개항장들과 달리 뒤로부터 들어온 식민지 근대였다. (주)경남철도는 충청도와 경기도 일대의 미곡을 충남선으로 운반하여 이출한다는 계획이었다. 따라서 미곡이 집산되는 장항의 항만 능력 구축은 충남선의 안정적 운영을 위해서도 관건이 되는 사업이었다(배석만, 2020, 364-365).

마주보고 있던 군산이 개항장으로 한국의 근대 도시화를 주도했던 데 반해 미곡과 금으로 대표되는 자원 침탈을 위해 산업기반 생산-운송-수탈의 구조를 갖추고자 철저히 계획된 도시가 바로 장항이다(박성신, 2020, 117).

일본은 1920~30년대 산미증산계획에 의해 충남과 경기도 일대의 미곡을 일본으로 반출계획이었고, 전쟁 물자를 구매하는데 금이 대량 필요하기 때문에 제련소의 입지를 찾고 있었으며 이에

항구와 철도가 연결되어 제련소를 세우는데 최적지가 장항이었다(이용상·정병현, 2020, 576).

장항 포구에 개발 바람이 불기 시작한 것은 1930년대 초부터이다. (주)경남철도가 부설한 충남선 철도의 종착역이 된 것이 계기였다. 앞바다를 응시해야 했던 초기 개항장들과 달리 뒤로부터 들어온 식민지 근대였다. (주)경남철도는 충청도와 경기도 일대의 미곡을 충남선으로 운반하여 이출한다는 계획이었다. 따라서 미곡이 집산되는 장항의 항만 능력 구축은 충남선의 안정적 운영을 위해서도 관건이 되는 사업이었다(배석만, 2020, 364-365).

마주보고 있던 군산이 개항장으로 한국의 근대 도시화를 주도했던 데 반해 미곡과 금으로 대표되는 자원 침탈을 위해 산업기반 생산-운송-수탈의 구조를 갖추고자 철저히 계획된 도시가 바로 장항이다(박성신, 2020, 117).

일본은 1920~30년대 산미증산계획에 의해 충남과 경기도 일대의 미곡을 일본으로 반출계획이었고, 전쟁 물자를 구매하는데 금이 대량 필요하기 때문에 제련소의 입지를 찾고 있었으며 이에 항구와 철도가 연결되어 제련소를 세우는데 최적지가 장항이었다(이용상·정병현, 2020, 576).

제련소 건설 지역으로 장항이 결정된 계기는 우선 100m 높이의 바위산인 전망산에 배연시설을 설치할 수 있고, 넓은 간석지를 활용할 수 있다는 자연조건이 거론되었다. 그러나 보다 결정적 요인은 1930년대 전반기 미곡 이출을 위해 구축된 교통인프라, 즉 충남선과 장항항 개발에 주목한 것이었다(배석만, 2020, 378).

충남선 개통은 (주)경남철도가 1927년에 개통한 경기선의 연장이기도 하였다. 경기선은 천안부터 안성을 지나 장호원에 이르는 노선으로, 이로써 경기도에서 충남 장항에 이르는 한반도 중서부 곡창시대의 대일 미곡 이출로가 완성된 것이기도 하였다. 장항에 도착한 미곡을 일본으로 원활하게 실어 나르기 위한 항만 시설의 구축은 충남선의 완성이자, 철도 경영의 관건이 되는 것이기도 했다(배석만, 2020, 368).

장항항이 1931년에 개항되어 1934년 쌀 60만석을 수송한 충남 제일의 쌀 수출항이 되었다. 당시 기사에 의하면 충남 장항항은 군산항의 편입을 거절하고 (주)경남철도의 발전에 따라 더욱 비약적으로 발전하고 있으며 1936년 장항제련소가 작업을 시작하여 지가가 20~30배 상승하였다(동아일보, 1936년 1월 24일)(이용상·정병현, 2020, 577).

장항항의 취급 품목은 대부분이 쌀로 일본의 산미증산계획의 일환으로 미곡, 수산물, 광산물 등이 집중되었는데 당시 장항역으로 연간 80만석의 쌀이 모였다고 기록하고 있다(대한매일신보, 1931년 9월 20일). 이는 역 근처에 대규모의 미곡창고, 미곡검사소가 위치한 것으로 증명되고 있다. 기록에 의하면 당시 장항역의 미곡은 1일 25량 회차분이 보관되어 마치 산처럼 쌓였고 이는 군산을 통해 일본으로 수송되었다(중앙일보, 1933년 12월 19일)

철도가 개통되면서 장항의 상황에 대해 더욱 자세하게 기록하고 있다. “각종 신축건물이 들어서게 되었으니, 여관, 상점 외에도 각 관공서와 조선미곡창고주식회사출장소, 충남미이출기관인 장항미곡알선소와 미곡검사소, 곡물상조합, 금융기관으로는 동일은행지점, 식산은행지점이 입점하고, 운수 관련으로는 장항조, 대관기선회사지점, 조선운송주식회사지점, 기타선박조합, 노동조합 등의 입지와 전등, 전화, 간이수도 등 도시생활 필수 인프라가 전부 구비되어 있다.” (대한매일신보, 1931년 7월 31일)(이용상·정병현, 2020, 578).

일제강점기 장항의 개발은 수탈성이 부각될 수 있는 높은 식민성을 가진다. 최초 장항의 철도와 항만 개발은 미곡의 대일 반출을 목적으로 한 것이었고, 1930년대 중반 장항제련소 건설은 일제의 블록경제 구축과 전시체제로의 전환 하에서 가장 긴급한 제국 국책이었던 산금정책 수행을 위한 목적이었다. 장항제련소는 태평양전쟁 시작과 함께 일본군의 명령에 의해 납, 구리 등 주요 군수 광물을 생산하여 일본으로 이출하는 군수회사로 변신하였다. 원료 광석의 이입과 생산 광물의 일본 이출이 장항항을 이용했을 것임으로 이 시점에서는 미곡항, 공업항의 모습과 함께 군수 광물 이출입항의 역할도 수행하였다(배석만, 2020, 394-395).

IV. 안성선 철길의 활용 방안: 공공역사, 미래유산, 구술사의 가능성

1. 공공역사

이야기를 들려주기 위해서 과거를 재구성하는 과정은 역사가의 전유물이 아니다. 역사가든 역사가 아니든 우리 모두는 항상 과거를 상상한다(살렛 리디아 라일리, 2023, 359).

21세기에 접어들어 양적·질적으로 발달한 문화산업은 ‘과거’에 대한 환호를 불러일으켰다. 소프트웨어의 중요성을 강조할수록 개인의 기억이나 공동체의 과거, 널리 알려진 역사는 문화산업의 원형 자원으로서 주목을 받게 되었다. 과거(에 대한 기억과 역사)는 풍부하고 질 좋은 이야기와 서사를 길어 올릴 수 있는 원천이기 때문이다(허영란, 2022, 229). ‘아래로부터의 역사’에 대한 모색에서 시작해서 일상사, 미시사, 여성사, 구술사, 문화사, 지역사, 마이너리티 역사 등 비주류 내지 주변적 역사에 대한 관심이 커졌다.

역사를 소비하는 다양한 장르들은 급속하게 만개하였다. 온갖 대중문화가 역사를 자유롭게 가져다 쓰게 되면서 ‘역사를 소비하는 일(제롬 드 그루트, 2014)’은 다양한 것이 뒤섞인 혼성 장르가 되었다. 역사를 소재로 한 영화, 문학을 비롯한 매체, 유튜브를 통해 광범위하게 생산되고 소비되는 영상물, 국내에서도 유행했던 복고(Retro style) 열풍과 더불어 최근 New와 Heritage의 합성어로 뉴리티지(Newritage)와 같은 표현이 생성되는 등 역사와 문화유산을 기반으로 한 대중문화의 열풍과 소비 현상은 이를 보여준다.

20세기 말 권위주의 정권이 종식되고, 서구 문화담론의 영향 아래 ‘문화민주주의’가 문화정책의 실천적 의제로 정착되었다. 문화민주주의는 시민들로 하여금 문화의 수동적 수용자가 아니라 주체적인 참여자가 되도록 하는 것을 목적으로 삼는다. 일상의 생활 문화를 바탕으로 하는 수평적 참여가 시민들의 문화적 권리이자 정책의 목표가 되었다(김태운, 2011). 지역공동체의 문화적 실천이 활발해졌고 자신이 살아가는 지역의 역사와 문화, 그것을 토대로 형성된 지역정체성을 적극적으로 탐색하면서 ‘모두를 위한 문화’에서 ‘모두에 의한 문화’로의 전환이 이루어진 것이다(김경욱, 2003; 서순복, 2007).

최근 한국 역사학계에서 ‘공공역사’에 대한 관심이 뜨겁다. 1970년대 미국 캘리포니아대학 로버트 켈리에 의해 처음 만들어진 공공역사 개념은 이동기(2016)에 의해 한국에 소개된

이래 학계의 비상한 관심을 받아왔다. 미국에서의 공공역사 및 공공역사운동이 소개되었고(박진빈, 2018; 윤택림, 2020), 독일 원서의 번역본이 출간되어 독일적 맥락에서 공공역사의 전체성이 개괄적으로 알려졌다(마르틴 뤼케·이름가르츠 쿤도르프, 정용숙 역, 2021).

나인호(2018, 76)는 공공역사가 글로벌한 차원으로 확대된 데에는 세계사적 차원에서 볼 때 서양의 전통적 역사학의 트레이드 마크인 유럽중심주의의 위기를 반영하고 있다고 보았다. ‘탈식민화된’ 세계에서 서양인만의 경험과 세계관을 반영한 기존의 역사 내러티브는 설득력을 잃어가고 있다는 것이다. 이른바 제3세계의 ‘공공역사학’은 ‘역사의 탈중심화’를 주장하면서 “지역적으로 서술하고, 전지구적으로 생각하기”라는 슬로건 하에 다문화적이고, 사회적·정치적으로 다양한 집단과 여러 지역적인 역사를 전지구적 맥락에서 재현하는 글로벌한 역사를 지향해오고 있음을 밝혔다.

이하나(2021, 389)에 의하면 공공역사에 대한 논의는 박물관, 역사교육, 구술사, 미디어 분야에서 이루어지고 있는 공공역사에 대한 소개로 이어져, 부분적이거나 이론적 차원만이 아니라 한국에서 진행되고 있는 공공역사에 대한 분야별 이해를 높였다. 이는 공공역사가 구미에서는 이미 대학원 커리큘럼의 하나로 자리잡을 만큼 제도화되었다는 사실과, 역사교육과 구술사가 공공역사의 중요한 부분을 차지한다는 데 기인한다. 그런데 공공역사라는 용어를 사용하지 않았을 뿐, 전술했듯이 역사 대중화, 역사소비, 역사와 공공성, 역사와 미디어, 역사문화콘텐츠 등 ‘학계 바깥의 역사’에 관한 역사 연구자들의 관심은 적지 않았다. 현실에서 공공역사 활동은 이미 오래 전부터 존재해왔다는 것이다. 다른 나라에서도 전통적인 역사학과 및 역사교육과들은 역사의 공적 생산, 다양한 장르의 역사 재현 매체, 역사 생산, 재현, 인식에 대한 대중의 기대 효과를 탐구하기 위한 탈학제적(혹은 융복합) 연구들을 진행하고 있다. 구체적으로 이러한 탈학제적이고 초미디어적 논의와 탐구는 역사학과 역사교육학 분야의 전문가, 프리랜서 연사가, 박물관 큐레이터, 기록관리사, 넓은 의미에서 공적 인문학과 관련된 여러 종사자들과 기관들의 참여와 소통, 그리고 협력 속에 진행되고 있다(Thorsten Logge, 2016, 141).

미국과 독일에서 이러한 공공역사의 개념은 다양하게 정의되어왔다. 이토록 다양한 개념 정의가 추구되는 것은 가능한 한 많은 행위자와 다양한 형태의 역사 접근을 아우르고 공공역사를 열린 개념으로 두는 것이다. 마르틴 뤼케와 이름가르츠 쿤도르프(2021)는 역사학과 역사교육 간의 관계를 밝히고, 학계 밖에서 이뤄지는 역사 제시의 연구와 발전을 강조하는 차원에서 “공공역사는 전문연구자가 아닌 광범위한 공중(公衆)을 지향하는 공적 역사 표현의 모든 형태를 의미하며, 또한 역사 제시를 탐구하는 역사학위 하위분과이기도 하다.” 주장하였다.

공공역사 개념은 북미와 유럽 외에도 호주, 남미, 아시아, 남아프리카 등 세계 각지에서 지역 나름의 조건과 배경 속에 자라나고 발전하고 있다. 따라서 어떤 일관되고 고정된 정의 내지 이론이 이미 존재하고 있으며, 개념의 후발 국가인 한국은 그 정답을 찾아내기만 하면 된다는 식으로 접근해서는 안된다(이하나, 2021, 391). 미국의 공공역사가 토마스 코빈의 말처럼, 공공역사는 쉽게 정의되지 않는 역사 실천이기 때문에 지나치게 엄격한 정의를 내리려 하는 것은 오히려 비생산적일 것이다. 느슨한 정의(loose definition)야말로 공공역사를 생산적인 담론의 장으로 이끄는 일이다(Thomas Cauvin, 2016, 11).

따라서 공공역사는 ‘학계 바깥에서 활용되고 재현되는 역사’ 라는 거칠고 느슨한 이해를 중심으로 여러 “경합하는 개념들을 포괄하는 일종의 지붕”(마르틴 뤼케·이름가르츠 쿤도르프, 정용숙 역, 2021, 310), 혹은 그간 저마다 따로 존재하는 것처럼 보였던 여러 활동 및 실천들을 역사라는 공통된 손잡이 주변에 포진시키는, 크기를 가늠하기 어려운 우산과도 같은 개념이다(이하나, 2021, 391). 이것은 유동적이고 누구나 접근 가능하며 경계가 모호하면서도 역동적인 ‘지식의 민주화’를 지향한다는 점에서 대중이 지식 생산의 중심에 서면서 각 언어별 판본이 따로 존재하는 위키피디아 전략과도 유사하다(이하나, 2021, 391).

한편 공공역사와 학교 역사교육과의 관계에 주목한 방지원(2022, 206)의 논의가 주목된다. 학교 역사교육은 전문 역사학계 밖에서 이뤄진다는 점, 매체를 통해 과거를 재현한다는 점에서 공공역사라는 우산 개념 안으로 들어갈 수 있다. 다만, 다원적 공중의 수요와 필요를 살피며 합당한 매체와 방식을 찾는 공공역사와 달리, 학교 역사교육은 특정 연령의 학생 청중을 대상으로 삼고, 교육 목적에 따른 교육과정을 가진다는 점에서 서로 다르다. 학교 역사교육을 공공역사의 특수한 형태 또는 영역으로 볼 수도 있을 것이다. 어쨌거나 학교 역사교육이 다양한 공공역사의 장(場)과 그 실천에 미치는 영향력을 떠올려 본다면, 학교 역사교육의 주체인 역사교사가 공공역사가인 것은 당연해 보인다.

역사교사가 교육과정으로 공공역사를 끌어들이거나 양자 간의 관계 맺음에 참여하는 방식을 정리해볼 수 있다. 역사교육과 공공역사의 상호 관계를 여덟 개 범주로 구분한 폴란드의 사례(표 2)가 도움이 된다(Joanna Wojdon, 2018, 460-463).

표 2. 역사교육과 공공역사의 상호 관계

-
1. 역사교사들은 공공역사 영역에서 개발된 방법과 교수 전략을 이용한다. 학교 교육과정을 운영하면서 구술사 방법 등을 활용하여 교내외 활동을 연결한다. 학생들은 구술 인터뷰를 수집하고 가족의 기념물을 보존하고 과거와 관련된 학교 전시회 및 행사 조직과 같은 프로젝트에 참여하면서 인터넷 등의 매체를 통해 활동할 수 있다.
 2. 역사교사들은 공공역사 시설이나 공간, 모임 등을 이용하여 가르친다. 거리, 박물관, 영화관 또는 역사적 행사, 재현, 박람회, 캠프나 기행 프로그램 등 공공 영역에서 역사 수업을 진행한다.
 3. 공공역사 기관들이 제공하는 연수에 교사들이 참여한다.
 4. 교사들이 학생들과 함께 공공역사 행사를 자체적으로 기획한다. 학교나 학급 단위에서 각종 국가 기념일을 활용한 행사를 자체적으로 기획하고 실행하기도 하고, 지역의 역사와 관련된 지역·기념행사를 기획해보는 것 등이다.
 5. 교사들은 학생들의 공공역사 경험을 기반으로 교육한다. 수업을 통해 역사 재현물의 내러티브를 분석할 수 있다. 역사기반 컴퓨터 게임 분석, 다큐멘터리나 영화, 각종 역사 텍스트의 내러티브를 분석한다.
 6. 공공역사 기관들은 교사와 학생이 협력적으로 참여할 수 있는 활동을 제공한다.
 7. 공공역사는 교사들에게 도전적인 상황을 만든다. 공공역사가들은 교사들보다 대화적이고 매력적인 방식을 폭넓게 활용한다는 것이다.
 8. 역사교육자들은 공공역사 프로젝트를 평가한다. 교사들이 교육 활동에 활용할 수 있는 공공역사의 결과물을 평가하고 선택한다.
-

독일의 중등학교 역사교육의 사례에서도 이미 학생들로 하여금 공공역사의 생산자이자 소

비자로서 역사를 ‘수행(perform)’ 하는, 그리하여 과거 재현의 “현명한 소비자”로 만들기 위한 다양한 교육적 실험을 하고 있다. 예를 들어 박물관 전시 기획처럼 학교 바깥에서 이뤄지는 공공역사 실행을 학교안의 역사 수업에서 체험하는 방식도 있고, 독일연방 교육 및 연구부의 재정지원을 받아 행해지는 중등학교 저학년 과정 학생들을 대상으로 하는 ‘역사 사교력 역량’ 평가 프로젝트(HiTCH)도 있다. 이 프로젝트는 심리측정 전문가, 교육 경험 연구자, 역사교육학자들의 상호 소통과 협력 하에 진행된다(Daisy Martin, 2018).

이러한 공공역사 기반의 역사교육에 있어서 교육 혹은 계몽의 주체와 객체라는 전통적이고 권위적인 이분법을 탈피하여, 보다 민주적 관점에서 불특정 다수의 대중이 참여하는 다양한 역사 소비와 생산(재현)들을 ‘합리적’으로 중재하고 매개하는 것, 혹은 조언하는 것을 강조한다. 여기서 전문 역사가나 역사교육가에게 요구되는 덕목은 시민이 주체가 되는 역사교육을 위한 ‘합리적인 중재자 내지 조언자’의 역할이다(나인호, 2018, 96).

학교 역사교육과 역사교사의 역할은 학교 밖 공공역사나 공공역사자들이 그것과 분명 다른 점이 있다. 일상에서 넘쳐나는 역사 재현의 홍수에 학생들이 속절없이 휩쓸려 떠내려가지 않도록, 자기 중심을 잡고 헤엄치며 제대로 이용할 수 있는 힘-비판적 사고력이라 부르든, 미디어 리터러시라 부르든-과 자신이 이해하고 의미를 부여한 역사를 나름의 방식으로 표현·재현하고 그것을 스스로 성찰하는 힘을 길러줄 수 있어야 한다고 방지원(2022, 220)은 힘주어 말한다.

샬럿 리디아 라일리(2023, 374)가 “역사가가 아닌 보통 사람들에게도 역할이 있다. 역사란 다른 여러 유권자들이 개입하는 협력 과정이기 때문이다.” 라고 했듯이 공공역사는 그야말로 다양한 주체들이 참여하여 새로운 역사해석을 만드는 공간이다. 공공역사자로서 역사교사 또한 학생들이 주체적인 시민으로 성장하고, 공공 영역의 역사 재현에 참여하며 지혜롭고 행복하게 살아가는 데 학교 역사교육이 어떤 역할을 할 수 있지 끊임없이 물어야 한다.

2. 미래유산의 개념과 지역밀착형 문화유산 활용

“오늘, 우리는 100년 후 보물을 준비합니다.”

미래유산 제도 운용을 선도해온 대표적인 지자체인 서울시(2014)⁷⁾의 설명을 직접 인용하면 미래유산이란 “문화재로 등록되지 않은 근·현대 문화유산 중에서 미래 세대에게 전달할 만한 가치가 있는 유·무형의 모든 것으로 사람들이 근현대를 살아오면서 함께 만들어온 공통의 기억 또는 감성으로 미래세대에 전할 100년 후의 보물”을 의미한다.

이러한 미래유산은 지역 사람들이 근현대를 살아오면서 함께 만들어온 공통의 기억 또는 감성이다. 그러나 기억과 감성은 다양한 세대와의 공유를 통하여 미래에 전승함으로써 새로운 창조를 견인할 수 있는 지속가능성을 가지고 있어야 한다. 다시 말해서 미래유산은 과거로부

7) 2015년에는 [서울특별시 미래유산 보존관리 및 활용에 관한 조례]를 공포함으로써 미래유산의 추진을 위한 법적 토대도 구축하였다. 조례에는 미래유산 보존관리 및 활용의 원칙, 기본계획과 연도별 시행계획 수립, 미래유산 보존위원회의 설치 및 운영, 미래유산의 선정 및 취소 절차, 미래유산에 대한 행정적·재정적 지원에 관한 사항 등이 담겨 있다.

터 물려받은 가치를 바탕으로 미래세대에 의한 새로운 변화를 수용할 여지를 가지고 있는 유산이다. 따라서 미래유산의 가치는 어느 한 시대에 국한된 배타적인 것이 아니다. 미래유산은 과거 지향적인 기존의 문화재와는 달리 미래지향적인 성격을 가진다(서울연구원, 2019, 10).

미래유산이 지니는 미래지향성은 끊임없이 발전하는 가치의 유동성을 담고 있다. 이는 미래 유산을 한마디로 정의하기 어렵게 만든다. 이에 기존 문화유산과의 비교를 통하여 미래유산의 개념을 유추하는 것이 가능할 것이다. [문화유산의 보존 및 활용에 관한 법률(약칭: 문화유산법)]⁸⁾을 보면 문화유산은 전문가의 전문성에 기초하고 있음을 알 수 있다.

이와는 달리 미래유산은 지역민이 공유하는, 혹은 공유할 수 있거나 공유할 만하다고 추정되는 집단기억 또는 감성을 중시한다. 미래유산은 전문가들에 의한 근현대 문화유산의 전반적인 정리·선별 과정의 결과가 아니라 지역민들과 함께 공유하고 싶은 기억 또는 감성에 대한 사회적 혹은 정서적 합의에 기초한다. 전문가의 전문성에서 벗어난 사람들 간의 느슨한 합의는 끊임없이 발전하는 문화유산의 가치 유동성을 수용하는 한편 기존의 법과 제도에서는 그 보전가치가 논의되지 않았던 집단기억 또는 감성이라는 새로운 가치에 의미를 부여하게 된다(서울연구원, 2019, 10).

데이비드 로웬탈(David Lowenthal)에 따르면 문화유산의 확장은 이미 20세기 후반 이래 거의 모든 나라에서 흔히 볼 수 있는 현상이다. 그는 과거를 우리의 손이 미칠 수 없는 낯선 나라라고 한다면, 과거에 대한 향수야말로 과거를 “가장 활기찬 관광산업을 갖춘 낯선 나라”(데이비드 로웬탈, 2006, 44)로 만드는 주역이라고 지적했다. 노스텔지어가 이익이 되는 사업임을 깨닫는 순간 과거의 왕에 관한 것은 물론 최근의 팝스타에 관한 것까지 무엇이든 가리지 않고, 그 파편들을 발굴해 대대적으로 선전하는 일이 “거의 모든 나라에서 새로운 사업”(데이비드 로웬탈, 2006, 45)으로 부상하고 있다는 것이다.

로웬탈의 ‘낯선 나라로서의 과거’론은, 머나먼 과거로부터 현재로, 인멸의 위험에 놓인 비일상적 사상으로 부터 일상적 삶의 단편으로 확장하는 문화유산화의 최근 동향을 파악하는 데 유용한 실마리를 제공한다. 정수진(2023, 152)은 게다가 ‘미래를 위한 노스텔지어의 현재적 기획론’은 미래유산이라는 용어와 제도의 등장을 인식론적으로 이해하는 데에도 유익하다고 보았다.

미래유산은 근현대를 살아온 지역민들이 해당 지역을 기반으로 형성해온 공통의 기억과 감성이라는 보전가치와 사용가치를 모두 담고 있다. 서울연구원(2019, 11-12)은 이러한 미래유산의 개념을 바탕으로 미래유산의 성격과 유형을 정리하였다.

먼저, 미래유산의 성격으로는 시대성(근현대사를 대표하는 사건, 인물, 사물, 장소 등과 관련이 있을 것), 지역성(우리 지역을 배경 또는 소재로 하여 지역적 특성을 보여주는 것), 공유

8) 일반적으로 기존의 문화유산에 관해서는 [문화유산법]에서도 명시하고 있는 바와 같이, 그것의 역사적, 학술적, 예술적 가치를 중히 여겨왔으며, 이러한 보존가치를 기준으로 중요한 문화유산을 선정하고 보존방법을 마련해왔다. 그러나 최근에는 우리의 일상생활과 관련한 모든 것을 문화유산으로 인식하려는 경향이 강해짐에 따라 문화유산에 담긴 보존가치와 함께 사용가치도 고려하여야 하는 노력이 요구되고 있다. 즉 기술문명의 발달과 함께 삶의 방식과 생활문화가 급격한 변화를 겪게 되면서 쉽게 사라지거나 잊혀져가는 우리의 생활 모습을 지키고 지속적으로 유지·발전시켜나감으로써, 정신적·정서적인 안정감과 유대감을 증진시키기 위한 노력이 요구되고 있는 것이다(서울연구원, 2019, 11).

성(지역민이 함께 공유하는 문화유산일 것), 민속성(지역민의 생활 특성을 반영한 사회·문화적 또는 민속적 특성을 지니고 있을 것)을 제시하였다.

이어 미래유산은 외현적 특성에 따라 문화적 인공물(cultural artifact), 문화적 행위·이야기(cultural behavior·story), 배경(cultural background)으로 유형을 구분하였다(표 3). 미래유산 보전정책을 통하여 보전하고자 하는 공통의 기억과 감성은 사람들이 만들어서 사용하는 사물, 사람들의 행위이나 행위를 통하여 만들어지는 스토리, 그리고 사물이나 행동 또는 이야기가 만들어지는 장소·문화적 배경이라는 세 가지 측면에서 관찰되고 경험된다. 따라서 공통의 기억과 감성을 보전하는 일은 이러한 보전가치가 외현적으로 나타나는 문화적 인공물, 문화적 행위·이야기, 배경을 미래유산으로 보전함으로써 보호될 수 있다.

표 3. 미래유산의 외현적 특성에 따른 유형

유형	의미	종류
문화적 인공물 (cultural artifact)	공통의 기억 또는 감성을 하나의 사물로써 구체화하여 보여줄 수 있는 유형의 것들	토목구조물이나 건축물 등과 같은 건조물, 회화나 조각, 공예품, 공산품 등
문화적 행위·이야기 (cultural behavior·story)	의식이나 기술, 전통과 명성, 이야기거리 등과 같은 무형의 유산	서울을 소재 또는 배경으로 한 소설이나 노래, 지역의 전래의식, 장인의 기술이나 오래된 가게의 명성 등
배경 (cultural background)	문화적 인공물 또는 문화적 행위·이야기 등이 만들어지는 배경	서울 사람들에게 널리 알려진 특색 있는 장소 또는 경관 등, 여기에는 비교적 공간적 범위가 넓은 마을이나 시장, 산업단지 등이 포함

출처 : 서울연구원(2019, 12)

미래유산 제도는 지역민들이 함께 기억하고 공감하는 공공의 대상을 선정할 뿐 아니라 보전·관리에서도 자발적인 참여가 중시되고, 선정 대상의 개별적 특성을 고려한 유연한 보전을 지향하는 상향식의 개방적·활용 중심적 제도 운용을 특징으로 삼는다.

이러한 미래유산의 제도적 특징은 지역민들이 자발적으로 자신의 기억과 감성을 유산화한다는 데 있다. 이는 어쩌면 ‘세켄유산’을 이상형으로 상정했는지도 모른다. 이와모토 미치야에 따르면, 일본에서는 유네스코의 세계유산이나 인류무형문화유산 등과 다르게, 외부적 평가에 따르지 않는 유산 운동으로서 ‘세켄유산’의 실천이 전국 각지에서 동시다발적으로 전개되고 있다. 각 지역의 주민들은 “본디의 사상 그 자체로는 ‘사회가 쳐다보지도 않는’ 경치나 건조물, 도구와 습관 등 중에서 ‘다른 사람에게 전하고 싶은’ 재미를 타인(세켄)과 공유하고 싶은 데에 의의를 둔다”는 것이다(이와모토 미치야, 2022, 190-191).

미래유산의 궁극적 대상은 유무형의 사물 그 자체가 아니라 그것의 존재를 기억하고 사라지는 것을 아쉬워하는 현재 시민들의 노스텔지어이다(정수진, 2023, 168). 다만, 로웬달이 지적했듯이 노스텔지어는 ‘과거를 가장 활기찬 관광산업을 갖춘 낯선 나라’로 만드는 동력이 될 수는 있을지언정, 그 자체는 산업의 성공을 보장할 수 없는 매우 유통적이고 불투명한 자원에 불과하다. 이에 정수진(2023, 2023, 170)은 미래유산의 다양한 활용, 무엇보다 스토리텔링을 통한 콘텐츠로서의 가공은 문화 자원들을 산업적 가치를 지닌 자산으로 만드는 필수적인

과정이 아닐 수 없다고 주장한다.

이와 관련하여 이승철(2020, 123)은 크룩셱크(B. Cruikshank)를 인용하며, 스토리텔링이 신자유주의 시대에 이르러 “자기역량 강화(self-empowerment)”를 위해 가장 각광받는 테크닉이 되었다고 지적한다. 스토리텔링이라는 “미시적 실천을 통해 개인은 자신의 자아를 성찰적으로 관리하고 개발할 수 있는 대상으로 구성한다”는 것이다.

시민들이 유산화하는 대상이 자신들의 노스텔지어라고 한다면 그 감정(감상)에 대한 이야기가 전문가들에 의해 선별되거나 가공되어야 할 필요성은 인식해야 한다. 이는 미래유산은 어디까지나 문화산업의 핵심자원으로서 “조사, 기록, 해석되어 독해 가능한 형태의 자원으로 변형되어야” (이승철, 2020, 112) 비로소 의미를 갖는다는데 있다. 그렇기 때문에 시민의 자발적 참여를 강조하되, 위의 내재적 경로를 고려하여 ‘행정-전문가-시민의 역할 관계’ 설정을 적절하게 할 필요가 있다.

미래유산의 개념과 특징에 대한 이해는 ‘지역 밀착형 문화유산 활용’으로 이어질 수 있다. 지역에 밀착한다는 의미와 관점 형성을 위한 이론적 탐색 차원에서 먼저 에코뮤지엄(ecomuseum)의 관점에서 국내외 여러 유산을 폭넓게 탐색해온 배은석의 두 가지 연구를 살펴보고자 한다. 경기도에서 추진해오고 있는 경기만 에코뮤지엄의 분석에서 배은석(2023a, 38-41)은 주민이 주도하는 ‘아래로부터의 발견’에 대한 고민이 보이지 않고, 사이트 간의 연계성이나 체계를 발견할 수 없었고, 거점으로 기능하는 곳을 찾기 어려웠음을 밝혔다. 사이트 하나하나를 모두 지역의 기억을 간직한 중요한 자원이지만 주민들과 어떤 연결성을 갖는지에 대한 검증 작업이 필요했다는 것이다. 이는 리비에르(Rivière, 1980)가 에코뮤지엄의 ‘발전적 정의’에서 에코뮤지엄은 특정한 공간에 축적된 시간의 켜를 존중하고 자연유산과 문화유산을 보존하며 주민의 삶을 총체적으로 조망하는 것이라고 표명하였다는 볼 때 다소 아쉬운 점으로 볼 수 있다. 이어 태백 철암빌리지움의 분석(배은석, 2023b, 42-48)에서는 광부를 중심으로 형성된 계급적인 지역사회 구조와 복잡하고 특수한 지역적 상황이 강하게 작용하면서 주민의 주체적 참여를 가능하게 하기 위한 방안을 제시하지 못했음을 밝혔다. 이를 통해 에코뮤지엄 실현을 위해서는 거버넌스 형성을 위한 긴 시간의 연구와 토론과정이 필요하고 주변의 지역자원과 연계해야 함을 주장하였다.

박희경(2021, 92-93)은 피란수도 부산을 사례로 일제강점기 근대 문화유산에 천착하면서 국내 여러 지역에서 벌어지는 문화유산의 소비 양태에 대한 비판적 목소리를 내었다. ‘문화소비론’의 관점으로 진행된 지역 경쟁력 강화를 위한 문화관광 개발이 주민을 소외한 채 진행된 경우가 많았으며 지역 경제 부흥이 일었던 다른 지역의 선례를 그대로 빌려 추진한 문화유산 활용 계획은 그 지역만의 고유한 문화유산의 가치를 유지하지 못하였다는 것이다. 또한 문화유산의 복원과 활용이라는 취지 아래 진행된 문화유산의 소비로 인해 어디에도 없는 혼종문화가 만들어졌으며 이는 복원의 취지와도 맞지 않는 결과로 이어졌다고 보았다. 이러한 문제점에 대한 인식에 기반하여 문화유산을 바라보는 시각은 문화소비론에 입각한 문화유산 활용에서 문화유산을 통해 지역의 정체성을 확립하고 지역주민과 함께 그 지역의 시간과 공간의 역사를 소비한다는 ‘지역 밀착형 문화유산 활용 방식’으로 변화해야 한다고 주장한다.

이러한 지역 밀착형 문화유산 활용 방식에서는 지역민들의 기억이라는 무형적 가치를 존중하고 역사성을 간직한 공간을 훼손하지 않아야 한다. 또한 지역민들의 참여를 선언적인 차원에서 그치는 것이 아니라 그들을 실질적인 참여 주체로 상정하고 참여할 수 있는 공간을 마련해야 한다. 즉 유산의 정체성 확립에 지역민들의 기억을 적극 활용할 필요가 있다. 지역민들과 함께 살아 숨쉬며 함께 해온 진정성, 완전성, 밀착성이 갖추어진 문화유산의 활용 방식으로 볼 수 있다.

지역 밀착형 문화유산 활용 관점이 내포된 사례를 몇 가지 탐색해보고자 한다.

먼저, 독일 도르트문트 출레른 폐광산의 사례를 분석한 정용숙(2022)의 연구에서 이를 살펴볼 수 있다. 독일에서 ‘산업문화’는 20세기 후반에 지금의 의미로 개발되고, 1990년대 이래 대중화된 용어다. 일반적으로 산업시대의 역사적 기념물의 보존과 문화적 전환, 그리고 탈산업화로 본래의 기능을 잃어버린 산업시설과 건축물의 관광자원으로의 개발을 뜻한다는 점이 폭넓게 공유된다. 그런 의미에서 산업문화는 역사, 문화, 경제 영역을 포괄하고 시간적으로는 산업화와 탈산업화, 그리고 재산업화의 전망이라는 넓은 스펙트럼에 걸쳐 있다. 도르트문트 지역의 폐광산의 철거의 위기에서 사람들의 노력으로 산업유물의 보존과 재활용이라는 새로운 영역을 창조하고 사회적 태도를 바꾸어 내었다. 산업박물관을 설립하여 산업기념물을 역사의 배경으로 전락시키지 않고 역사적 기억의 장소로 수용되도록 하였다. 장소 기반인 탄광을 넘어 역사적으로 조성된 노동자 주거지를 품은 경관을 포함하는 박물관으로서 산업화가 지역 주민에 미친 영향을 구체적 삶을 통해 제시하고 재현한다. 아울러 광부, 예술가, 연구자, 직원, 견습생, 광부 아내 등의 광범위한 기억 수집을 위한 지역 구술사 프로젝트를 실시하여 아래로부터의 역사를 산업사와 결합해 노동사와 민중사로 재현하는 시도를 하기도 하였다. 이는 변화에 대한 사람들의 참여를 이끌어낸다는 풀뿌리 참여와 문화적 실천에 대한 강조라고 볼 수 있다.

둘째, 서울연구원(2019, 75-77)의 [서울 미래유산 기본계획 2023]에 소개된 ‘헤리티지 니어 미(Heritage Near Me)’ 활동 사례이다. 호주의 뉴사우스웨일스(NSW)에서는 문화유산 기록부에는 등재되지 못했지만, 건축물, 자연경관, 공원, 농장, 마을, 도시기반시설 등 지역민의 독특한 역사와 업적을 입증할 수 있는 지역유산을 대상으로 ‘헤리티지 니어 미’ 프로그램을 개발하였다. 주정부는 이를 통하여 지역유산의 범위를 넓히고, 지역유산에 대하여 효과적인 관리 모델을 수립할 수 있도록 지원하는 한편, 지역유산에 대한 자치권을 지역사회에 돌려줌으로써 지역의 문화유산을 지역 스스로 효율적으로 관리할 수 있도록 하였다. 이와 더불어 지역유산의 효율적인 보존관리를 위한 교육·기술을 제공하고 지역유산의 적극적인 활용을 통하여 지역주민과 함께 유산의 가치를 공유하도록 하였다. 주민참여형 지역유산 보존·활용이 기반이 마련된 사례로 볼 수 있다.

셋째, 지역재생이나 관광 사업 차원에서 지역의 근현대 역사자원을 활용해 만들어지고 있는 ‘마을박물관’을 살펴볼 수 있다. 사회문화적 관점에서 지역사회와 박물관은 관련이 깊다. 일정한 범위를 갖는 면적 단위 구역의 사회를 의미하는 지역사회는 각각 나름대로 풍토나 사회에 의해 독자적인 문화적 특징을 가지고 있다(김진형, 2008, 73). 박물관은 그러한 지역사회

의 문화를 활용하거나 발전시키고자 하는 시설 중 하나이다. 지역의 문화발전과 주민의 공동체적 문화를 수용할 수 있는 물리적인 공간이라고 볼 수 있다(김종국, 2002, 251).

최근 많은 박물관이 지역이라는 개념을 다양한 관점에서 바라보고 인식하며, 지역사회의 위상을 정립해 나가고 있다. ‘지역에 뿌리를 내리는 박물관’, ‘지역사회의 활성화를 이끄는 박물관’, ‘지역사회에 열린 박물관’ 등의 표현이 이를 반영한다. 이러한 박물관의 움직임은 지역의 박물관과 주민 및 단체가 상호 연대하고, 지역 문화를 지역의 내외에 활발히 알릴 수 있게 한다. 이러한 과정에서 박물관은 지역사회의 거점 역할을 하게 된다(김진형, 2008, 73).

지역 활성화의 하나로 마을 역사와 문화, 주민의 기억과 흔적을 기록하고 축적 정리하는 마을 단위의 아카이브 구축 사업이 마을박물관을 통하여 이뤄지고 있다. 마을박물관은 전시공간을 넘어 지역주민 간의 네트워크를 지향한다. 공동체를 기반으로 하는 마을박물관은 지역민 참여가 필수 요건이며 그들의 삶과 이야기가 박물관 전시 콘텐츠로 구성되어야 한다. 중요한 것은 주민의 참여와 상호협력 구조를 유지해나갈 프로그램이 끊임없이 구상되어야 한다는 점이다. 공동체박물관에서 ‘공동체’ 활동이 결여된다면 그것은 박물관의 존재 자체를 위협하는 일이 될 것이다(조성실·이정우, 2021, 19-20). 마을박물관은 지역사회를 구성하고 있는 지역민이 화자(話者)로서 전시 전면에 드러나야 하며 이때 공동체의 ‘제1목소리(first voice)가 적극적으로 재현’ 될 필요가 있다(조성실, 2015, 163). 그렇지 않으면 마을박물관은 허울뿐인 장소로 전락하고 말 것이다.

장소와 지역의 체험 경험이 상실되고 있는 지금, 마을박물관은 마을의 역사와 문화를 공유할 수 공간으로서 지역공동체의 발전과 소통의 창구로 기대될 수 있다. 이러한 마을박물관의 의미와 특징에 비추었을 때 현재 박물관의 민주화, 공공역사의 저류와 지역공동체, 마을이 만나는 접점이라고 할 수 있을 것이다.

3. 구술사 연구방법론

“시간이 과거의 사람들을 아주 고운 먼지로 알아버려서 우리가 역사의 체에서 아무것도 걸러낼 수 없다면 어떻게 될까? 문서고에 도달하지 못한 사연들을 지닌 사람들의 역사를 쓰려는 시도는 역사가들에게 거대한 도전 과제를 내놓는다. 우리는 침묵에 관해서 어떻게 쓸 수 있을까?” (헬렌 카·수제너 립스کم, 2023, 27) 이는 그동안 소외되어 왔던, 침묵되었던, 망각되었던 그들의 목소리에 주목하자는 의미로 이해된다.

“보통 사람들의 기억을 되살리려는 움직임이 심상치 않다. 생애사 집필, 생애구술사 채록, 옛 사진 공모, 수물마을 생활사 기록, 시민 아키비스트(기록 활동가, 아카이빙 전문가)양성 등 전국이 뜨겁다. 각 지방자치단체와 문화재단이 시작한 시도들이 다양하다. 시민들을 교양강의와 공모전으로 초대하고, 이를 통해 왕의 역사에 가려 보이지 않던 이들의 일상사, 생활사, 문화사 등 미시사를 복원한다. 적극적으로 자신과 이웃의 기억을 정리, 수집, 분류, 보존하려는 인간이 곳곳에서 출현한다. 바야흐로, ‘호모 아키비스트’의 시대다.” (한국일보, 2018년 11월 24일)

위의 신문기사에 언급된 ‘호모 아키비스트(Homo Archivist)’, 즉 자신들의 일상에 대한 기

역을 기록하고 보존하여 스스로 아카이빙하는 사람들이야말로 공공역사에 참여하는 주체이자 그 실천 과정에서 새롭게 등장한 공공역사가이다(허영란, 2022, 240). 이러한 ‘호모 아키비스트’ 운동은 기존 연구 관행에 대한 비판이자 도전이기도 하다. ‘지역으로부터의 기억과 역사’를 기술하기 위해서 그동안 외면당해왔던 지역 주체들 스스로가 역사 쓰기에 참여하기 시작한 것이다(허영란, 2022, 242).

개인들의 사적인 기억이 구술될 때 공적 이데올로기, 또는 이미 통용되고 있는 다양한 공공의 기억들과의 교감이 일어난다. 그래서 구술사는 공공역사와 함께 갈 수밖에 없다(윤택림, 2020). 아울러 구술사를 근현대사의 연구방법론의 한 가지로 접근하는 차원을 넘어 공공역사로 풀어내는 최적의 영역이 될 수 있다는 방향을 설정하여 공공역사로의 전환을 적극적으로 모색하고 있다.

학교 현장에서는 이러한 구술 활동 그 자체가 학습자 주도성과 행위 주체성을 담보하는 교육 활동으로 여겨져 시민교육의 방법으로서도 적극 활용되고 있다. 대표적으로 황현정(2024, 115)은 [경기도교육청 구술사 탐구 프로젝트] 결과의 분석에서 구술사의 교육적 강점으로, 학습자 주도성과 생생하게 살아있는 역사학습, 역사적 탐구력 신장을 제시한다. 이를 아우를 수 있는 큰 범주는 역사의 생산과 소비의 주체가 일치하였을 때 일어날 수 있는 요소로, 이를 충족하는 것이 교육 영역에서는 ‘교육과정 거버넌스 체제’이며, 아울러 이러한 체제가 구현될 수 있는 토대가 역사학에서는 공공역사일 것이라고 주장한다.

구술사의 연구 소재이자 주요 영역으로서 ‘지역사’는 자신이 정주하는 장소와 시간에 대한 이해를 높이는 역할을 하는 것은 분명하다. 구술 활동으로 지역사를 탐구한다는 것의 강점은 생생한 지역사를 만날 수 있다는 것이다. 특히 학교는 역사에 관한 이해를, 나아가 근현대사 이해를 할 수 있는 가장 적합한 역사교육의 기관이다. 학술적인 자료보다는 학생에게 혹은 교사에게 주도성을 주는 ‘친밀한’ 지역의 역사를 구술이라는 활동을 통해 이해하는 방식이다. 역사의 생산과 소비가 모두 교육과 친교육적임을 부인할 수 없다. 세대 간 소통을 가지는 교육적 효과는 덤일 것이다. 지역사회의 구술 대상자를 확인하여 관계를 맺고 지역사를 생산하고 공유하는 과정 그 자체가 지역민과 학생 그리고 교사가 함께 하는 방식이다. 아카데미 역사학이 공중과의 역사 향유를 통해 한층 더 역사학의 지평을 넓힐 수 있는 방식의 지역 밀착형 모델이기도 하다.

V. 결론

교신저자 : 허영훈, 만정초등학교 교사
achs0820108@hanmail.net

M E M O

A large rectangular area with rounded corners, containing horizontal dotted lines for writing.

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육

- **생태 리터러시 함양을 위한 초등 사회과 장소기반교육의 설계 및 적용**
양 희 원(글꽃초 교사) · 김 혜 진(한국교원대 교수) 205
- **초등학생의 다수결 인식 및 실천 양상 분석**
이 현 경(세현초 교사) 237
- **어린이 시민성에 관한 초등교사의 인식과 실천 분석:
레퍼토리 그리드 기법을 활용하여**
박 태 승(풍파초 교사) · 김 혜 진(한국교원대 교수) 257
- **디지털 네이티브 청소년을 위한 가치명료화 수업 구안 및 실행**
고 유 진(한국교원대 석사과정) 281

4 분과



|생태 리터러시 함양을 위한 초등 사회과 장소기반교육의 설계 및 적용|

대전글꽃초등학교 교사
양희원
한국교원대학교 교수
김혜진

목 차

I 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 문제
3. 선행 연구 분석

II 이론적 배경

1. 장소기반교육의 이해
2. 생태교육과 생태 리터러시
3. 장소기반교육과 생태 리터러시

III 연구 방법

1. 연구 설계
2. 연구 참여자
3. 연구 단계
4. 자료 수집 및 분석
5. 수업 설계

IV 연구 결과 및 논의

1. 생태리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제
2. 생태 리터러시 함양 분석 결과
3. 논의

V 결론 및 제언

1. 결론
2. 제언

I. 서론

연구의 필요성 및 목적

1. 생태 변화에 대응

인간 중심의 사고에서 벗어나 생태 중심적 시스템적 사고로 변화

2. 생태전환교육 강조

2022 개정 초등학교 교육과정에 생태전환교육 요소 포함

3. 실제적 학습

학생 삶과 연계된 생태교육 필요



장소

연구의 필요성 및 목적

장소기반교육과 생태 리터러시 이론 바탕



초등 사회과 수업 설계



적용 및 효과 검증



초등학생들의 **생태 리터러시 함양**

연구 문제

1. 장소는 생태 리터러시 함양에 어떤 역할을 하는가?
 2. 생태 리터러시 함양을 위해 초등 사회과 장소기반교육을 어떻게 설계할 수 있는가?
 3. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 효과는 어떠한가?
-

선행 연구 분석

장소

*장소기반 문화예술교육 프로그램 개발에 관한 연구(정연희, 2022)

*장소 기반 학습이 초등학교 고학년의 글로벌 시민 역량 함양에 미치는 영향을 알아보는 연구(하주환, 2021)

*장소기반 농업교육이 청소년 지역애착도에 미치는 효과에 대한 연구(박수진, 채혜성, 2020)

*한강을 중심으로 초등학교의 지역정체성 함양을 위한 프로그램을 개발한 연구(신혜주, 한동균, 2023)

생태 교육

*자연기반 식물학습 프로그램을 적용하여 초등학생들의 생태적 소양 변화를 살펴본 연구(이혜주, 주은정, 2023)

*놀이중심 환경교육이 유아의 정서지능과 생태 소양에 미치는 영향을 알아본 연구(김세루, 2023)

*학교 정원을 활용한 프로그램으로 중학생들의 생태 소양 함양에 미치는 효과를 알아본 연구(이진웅, 서민수, 정길우, 김정희, 2021)

*교과목에서 생태 시민성, 생태 소양 등의 관련 내용을 분석하는 연구(고정아, 2024; 서정아, 2024; 이정민, 손민정, 2023)

*2022 개정 초등학교 교육과정에서 생태전환교육 관련 성취기준을 분석한 연구(김소희, 2023)

장소를 기반으로 한 생태교육을 통해 생태 리더러시 함양

II. 이론적 배경

1. 장소기반교육의 이해

가. 학습의 토대로서 장소

* 장소의 정의와 의미

장소는 의미가 부여된 구체적 공간
사람들이 공간에 의미를 부여하고 애착을 가지며 장소화됨

* 장소와 개인적 경험

장소는 개인의 다차원적 경험의 집합(Relph, 1976)
같은 공간도 학생들의 경험에 따라 다르게 인식됨

* 장소와 학습의 관계

로컬장소뿐만아니라 글로벌적 장소도 학습(조철기, 2020)
하나의 장소를 통하여 여러 장소에 대하여 학습

* 장소의 교육적 중요성

장소감(Sense of Place)은 서로 다른 장소나 장소의 특징을 구분하는 능력뿐만 아닐 다양한 장소의 정체성에 대한 공감, 인간과 장소의 연관 맺기 등 (Relph, 1976)

1. 장소기반교육의 이해

나. 장소기반교육의 사례와 의의

* 장소기반교육(PBE, Placed-Based Education)

-학습의 시작점으로 지역 환경을 활용하고 실제 지역에서의 학습을 강조하는 교육법
-장소는 학습의 대상이자 학습의 장(조수진, 남상준, 2015)
-장소기반교육을 통하여 토착지식을 학습하고, 학생들의 교육적 경험을 풍부하게 함 (송원섭, 조철기, 2023; 조수진, 남상준, 2015)

1. 장소기반교육의 이해

나. 장소기반교육의 사례와 의의

	제주의 지속 가능한 미래 (손명철, 2021)	서울시립과학관 생태프로그램 (최승혜, 최정인, 유정숙, 2020)	강릉 초당마을의 변화를 바탕으로 프로젝트형 탐구 활동 (조대현, 최광희, 2020)	Inaturalist 앱 활용 (Garner&Rosenberg, 2023)	통합 환경 연구 프로그램 (Sturrock&Zandvliet, 2023)
내용	제주의 지역 지식 학습	생태연못, 어울마당, 둘레길을 활용한 생태 교육	초당마을의 변화	학교 운동장에서 생명체 관찰 및 매핑 데이터 수집 및 분석	고등학생 10학년 학생들을 위한 통합 환경 연구 프로그램
비고	제주 지역 지식 조사 및 자긍심과 정체성 확립	프로그램: 생물 관찰, 채집 만 들기, 자연 관찰 노트, 곤충 생 태 탐사대	수행 결과 인지, 기능, 정의적 영역에서 긍정적 변화 (가능적 영역 상대적 저조 정의적 영역 상대적 두드러짐)	생물 종류 목록화	프로그램 적용 5년 후에도 적극적인 시민 의식을 가졌음을 확인

1. 장소기반교육의 이해

나. 장소기반교육의 사례와 의의

***장소는 학생들의 일상 생활과 밀접한 관련성을 지님.**

***학생들이 지나치기 쉬운 장소를 심층적으로 탐구하여 장소 속에 담긴 다양한 개념과 지식을 쉽게 받아들일 수 있도록 함.**

2. 생태 교육과 생태 리터러시

가. 생태 교육의 의미와 발전

*생태교육

생태주의를 기반으로 함

학습자의 인식 기반을 생태주의적 패러다임으로 전환

환경교육 ≠ 생태교육

2. 생태 교육과 생태 리터러시

가. 생태 교육의 의미와 발전

*IPCC 1.5°C 특별보고서

산업화 이전과 비교하여 온난화를 1.5°C 이내로 줄이기

위해서는 세계적으로 시스템 전환이 필요

* 생태전환교육

서울시교육청에서 「생태전환교육 중장기(2020-2024)

발전 계획」 등장

“기후 위기 시대를 극복하기 위해 인간 중심적 사고에서 벗어나, 인간과 자연의 공존과 지속가능성을 위해 인간의 생각과 행동 양식의 총체적 변화를 추구하는 교육”

*교육기본법 제 22조의 2(기후변화환경교육)

국가와 지방자치단체는 모든 국민이 기후변화 등에 대응하기 위하여 생태전환교육을 받을 수 있도록 필요한 시책을 수립

· 실시하여야한다.

2. 생태 교육과 생태 리터러시

가. 생태 교육의 의미와 발전

* 2022 개정 교육과정

"디지털 전환, 기후·생태 환경 변화 등에 따른 미래 사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있는 능력과 자기 삶과 학습을 스스로 이끌어가는 주도성 함양"

과목	교육과정 구성 요소	내용
바른 생활	성취기준 적용시 고려사항	[2바03-02] 계절이나 날씨의 특징 등을 다루면서 범교과 주제인 환경 지속가능발전 교육을 연계할 수 있고 생태전환교육도 고려할 수 있다.
사회	교수·학습의 방향	(차) 범교과 학습 주제와 민주시민 교육, 디지털 소양 교육, 생태전환교육 등 국가·사회적 요구를 반영하여 학생들에게 다양한 교육 경험을 제공한다.
도덕	핵심 아이디어	자연에 대한 윤리적 책임은 자연의 본래 가치에 관한 이해를 높여 생태 전환을 이끈다.

2. 생태 교육과 생태 리터러시

나. 생태 리터러시 함양의 필요성

*생태 리터러시(Ecological literacy)

인간과 자연 시스템의 관계를 이해하고 내면화하여, 두 시스템의 연결이 지속 가능한 방식으로 유지되도록 하는 능력 (박현진, 2023)

Orr(1992)는 “그 다음에는 어떻게 되는 거지?”라는 질문을 할 수 있는 능력 삶과 사회, 자연계가 어떻게 관련되어 있고 지속 가능할 수 있는지에 대한 이해를 포함 특징

1. 다양한 분야와 관련된 개념
2. 지적, 정의적, 행동적 측면을 포함하는 총체적인 개념
3. 전 지구적인 차원에서 공통으로 갖춰야 하는 포괄적인 범위의 능력

2. 생태 교육과 생태 리터러시

나. 생태 리터러시 함양의 필요성

*생태 리터러시(Ecological literacy)

연구자	구성 요소	내용
박지원, 김희용(2016)	지적인 차원	정확하고 풍부한 지식과 추론 능력, 새로운 지식을 생산할 수 있는 능력
	정서적 차원	평등과 상생의 가치에 공감할 수 있는 정서적 역량
	실천적 측면	관계를 사유하고, 실제로 그러한 방식으로 살아갈 수 있도록 삶을 디자인 하는 역량
최소영, 김기대(2018)	인지적 영역	생태적 지식
	정의적 영역	생태적 가치관 및 태도, 생태적 감수성
	행동적 영역	생태적 실천 및 참여
주은정(2016)	생태적 지식	생태학을 이루고 있는 기본 개념들에 대한 이해
	생태적 감수성	자연 변화에 민감하게 반응하며 자연에 대한 감정 이입적 시각을 가지는 개인을 길러내는 정의적 특성
	생태 중심적 태도	자연을 그 자체로 가치가 있는 존재로 바라보는 태도

▶▶▶ 인지적, 정서적, 실천적 측면

3. 장소기반교육과 생태 리터러시

장소

생태

장소감

체화된 인지(단편적인 인지가 아닌

물리적인 경험과 신체적 지각을 통해 처리되는 인지)를 바탕으로 하면 효과적

장소감을 가진다면 자연스럽게 장소의 생태에 관해 관심을 두게 되며, 그 장소를 보호하고 개발하는 데

적극적으로 참여하는 능력을 갖출 것이다(진소라, 남상준, 2015).

생태 리터러시 함양

III. 연구 방법

1. 연구 설계

집단	사전검사	실험 처치	사후검사
G	O ₁	X	O ₂

G : 실험집단

X : 생태 리터러시 함양 수업

O₁: 사전검사(생태 리터러시 측정 도구)

O₂: 사후검사(생태 리터러시 측정 도구)

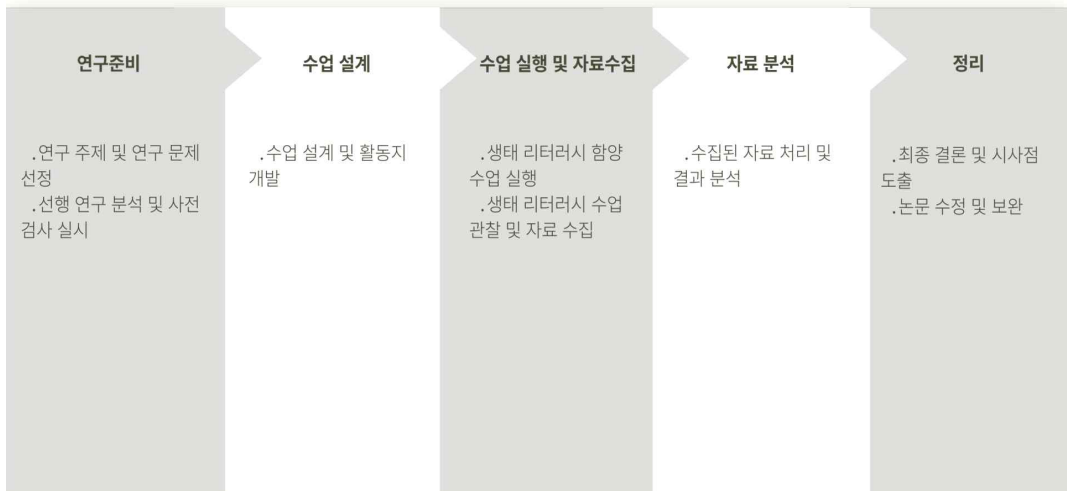
2. 연구 참여자

연구 참여자

대전 G 초등학교 5학년 1학급(22명)

학생	성별	사전검사	학생	성별	사전검사
A	여	106	L	남	118
B	여	100	M	남	98
C	여	95	N	남	75
D	여	120	O	남	108
E	여	68	P	남	113
F	여	106	Q	남	111
G	여	87	R	남	92
H	여	88	S	남	75
I	여	98	T	남	106
J	여	79	U	남	104
K	여	77	V	남	92

3. 연구 단계



4. 자료 수집 및 분석

* 초등학생 생태 리터러시 측정도구

구성 요인	차원	특징	문항 번호
생태 시민 인식	정의적	환경과 생태의 안녕을 위해 개인적, 집단적으로 노력하려는 의지	1~5
생태 친화성	정의적	자연에 관심을 가지고 좋아하며, 가까이 가려는 마음	6~10
인간-자연 유기성 인식	인지적	지구는 인간과 다양한 생명체 간의 상호작용하는 하나의 생태 체계임을 이해	11~14
자연 권리 인식	인지적	지구에 존재하는 모든 것이 본래적 가치를 지니고 있음을 이해	15~18
친환경 행동	행동적	지속가능한 사회를 위해 자신의 행동을 절제하거나 주변을 돌보는 행동	19~22
생명 존중	정의적	모든 존재의 생명 가치를 존중하고 사랑하는 것	23~25

초등학생 생태 리터러시 측정 도구(박현진, 2023)

문항	내용
1	나는 주변 사람들과 기후변화 관련 주제로 대화하려고 노력한다.
2	나는 환경/생태 관련 모임이나 동아리에서 활동할 의향이 있다.
3	나는 학교나 지역의 환경 관련 행사에 참여할 의향이 있다.
4	나는 주변 사람들과 자연의 소중함을 공유하기 위해 노력한다.
5	나는 지속가능한 사회를 만들기 위해 관련 단체나 모임에 도움을 줄 의향이 있다.
6	나는 자연의 여러 모습을 보호, 보양, 보살피고 싶어 한다.
7	나는 자연적인 공간(대안, 숲속, 야생 등)을 좋아한다.
8	나는 자연 속 여러 대안(물, 바람, 구름 등)의 모습을 관찰하고 싶어 한다.
9	나는 주변에 있는 식물, 동물, 곤충의 특징이나 변화 과정을 관찰해본다.
10	나는 주변에 있는 작은 곤충의 모습이나 움직임을 관찰해본다.
11	나는 인간과 자연의 수렴점을 생각해본 적이 있고, 이를 주제로 이야기하고 싶어 한다.
12	나는 인간이 자연의 생태계를 어떻게 변화시키고 있는지를 생각해본 적이 있다.
13	나는 한 번 보지 못한 자연을 찾아보기 위해 시간과 노력을 한다고 생각한다.
14	나는 자연이 파괴되면 인간은 물론 생태계도 피해를 본다고 생각한다.
15	나는 동물, 식물, 곤충을 돌보는 것이 지구에 존엄할 가치가 있다고 생각한다.
16	나는 동물과 식물도 아무런 방해 없이 고요한 방식으로 살 권리가 있다고 생각한다.
17	나는 자연이 인간에게 필요해서 존재하는 것이 아니라 그 자체로 존중받아야 한다고 생각한다.
18	나는 동식물이 사는 공간은 그대로 보전하는 것을 중요하다고 생각한다.
19	나는 동물, 곤충, 식물, 곤충을 관찰하기 위해 특별한 장비를 사용한다.
20	나는 자연의 아름다움과 가치를 기록하고 싶어 한다.
21	나는 자연을 사랑할 때 어떤 표정, 어떤 자세로 자연을 대하는지 생각해본 적이 있다.
22	나는 자연을 사랑할 때 어떤 표정, 어떤 자세로 자연을 대하는지 생각해본 적이 있다.
23	나는 주변에 있는 동식물을 함부로 대하지 않기 위해 노력한다.
24	나는 인간이 자연 생태계를 어떻게 파괴하고 있는지를 생각해본 적이 있다.
25	나는 주변 동식물이 고통받거나 슬피 죽는 것을 보면 안타깝다.

4. 자료 수집 및 분석

* 질적 자료 수집

자료	시기	방법 및 자료 내용
수업 관찰 및 녹화	매 차시 수업	학생 및 교사의 수업 활동 녹화
교사 수업 성찰 일지 및 학생 배움공책	매 차시 수업	수업에 관한 성찰 기록
수업 산출물	매 차시 수업	학생 학습지 및 학생 작품
면담	매 차시 수업이 끝난 뒤	수업 활동에 대한 면담

5. 수업 설계

가. 연구 참여자 분석

구성요인	높음	중간	낮음
생태 시민 의식	3	7	12
생태 친화성	9	9	4
인간-자연 유기성 인식	9	9	4
자연 권리 인식	9	8	5
친환경 행동	8	10	4
생명 존중	7	10	5
전체	5	10	7

5. 수업 설계

나. 수업 내용 설계

1) 장소기반교육의 체계 고안

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소(초등학교)		재구성 내용 요소
			3~4학년	5~6학년	
장소와 지역	장소	모든 장소들은 다른 장소와 차별되는 자연적, 인문적 성격을 지니며, 어떤 장소에 대한 장소감은 개인이나 집단에 따라 다양하다.	·마을(고장) 모습과 장소감		·우리 장소 모습과 장소감 ·장소의 생태 구성요소
	지역	지구 세계는 장소적 성격의 동질성, 기능적 상호 관련성, 지역민의 인지 등의 측면에서 다양하게 구분되며, 이렇게 구분된 지역마다 고유한 지역성이 나타난다.		·국토의 지역 구분과 지역성	·우리 장소의 특성
지속가능한 세계	지속가능한 환경	자연환경과 조화를 이루며 살아가려는 인간의 신념 및 활동은 지구환경의 지속가능성을 담보한다.		·지구촌 환경문제·지속 가능한 발전·개발과 보존의 조화	·지속 가능한 생태 장소

5. 수업 설계

나. 수업 내용 설계

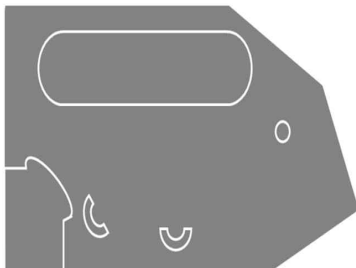
2) 장소 분석



5. 수업 설계

나. 수업 내용 설계

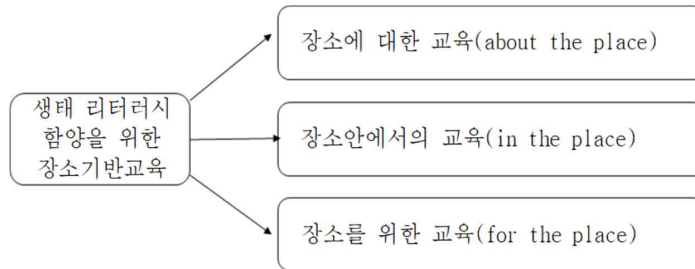
2) 장소 분석



5. 수업 설계

나. 수업 내용 설계

3) 수업 내용



5. 수업 설계

나. 수업 내용 설계

3) 수업 내용

수업 차시	장소기반교육 방법	수업 내용
1~2	장소에 대한 교육	생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기
3~6	장소안에서의교육	학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기
7~11	장소안에서의교육	학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기
12~14	장소를 위한 교육	우리의 장소를 위한 생태 이야기 발표하기

IV. 연구 결과 및 논의

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

수업차시	장소	생태 리터러시 구성요인	수업 내용 및 활동
1~2	대전광역시	생태 친화성	<p>장소에 대한 교육</p> <p>장소에 대한 교육생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 생태 감각적 경험의 장소 떠올리기 - 생태 감각적 경험한 장소 지도에 나타내기
3~6	학교	인간-자연 유기성 인식 및 생명 존중	<p>장소안에서의 교육</p> <p>장소안에서의 교육학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학교 내 장소의 생태적 요소 발견하기 - 장소 속 생태적 요소간의 관계성 나타내기
7~11	공원	자연 권리 인식, 친환경 행동	<p>장소안에서의 교육</p> <p>장소안에서의 교육학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 공원 생태 감각적 체험하기 - 공원 내 생태적 요소 조사하기 - 공원 내 생태적 요소들을 이용하여 작품 만들기
12~14	학교 및 공원	생태 시민 의식	<p>장소를 위한 교육</p> <p>장소를 위한 교육우리의 장소를 위한 생태 이야기 발표하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 장소를 위한 생태적 행동 계획하기 - 체험한 장소를 위한 생태 프레젠테이션 만들기 - 우리들의 장소를 위한 생태 프레젠테이션 발표하기

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

가. 생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기

장소	내용 요소	장소기반교육 방법	생태 리터러시 구성요인
대전광역시	우리 장소 모습과 장소감	장소에 대한 교육	생태 친화성

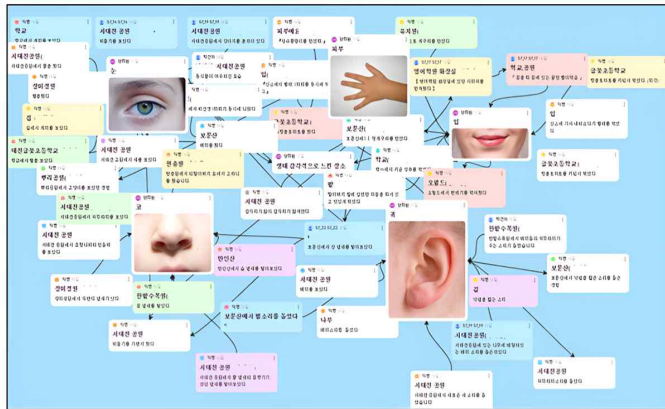
1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

가. 생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기

감각	장소	경험
눈(시각)	학교 화단	화단에서 매기의 벌을 봤다.
귀(청각)	집 청둥호수	거북이의 소리를 들었다.
코(후각)	보문산	숲 냄새를 맡아보았다.
입(미각)	고구마 농장	고구마를 따서 먹어보았다.
피부(촉각)	단인산	사마귀를 만져보았다.

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

가. 생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기



1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

가. 생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기

대전광역시 보문산

바닷에 물 어진 낙수를 받아 보았다.

위치
대전광역시 보문산

대전광역시 중구 문화1동 계룡로904번길 서대전공원

귀뚜라미스리를 들었다

위치
대전광역시 중구 문화1동 계룡로904번길 서대전공원

대전광역시 서구 둔산대로 한발수목원

동식물이 어우러진 모습과 맑기로운 꽃향기가 났다

위치
대전광역시 서구 둔산대로 한발수목원

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

가. 생태 감각적으로 경험한 장소 표현하기

학생 A : 내가 경험한 장소 외에 더 다양한 장소를 알고 싶다.

학생 F : 생태에 관한 경험을 떠올릴 수 있어서 좋았다.

학생 K : 우리 주변에 아주 많은 생물들이 있다는 것을 알았다.

학생 O : 대전에 생태에 관련된 많은 장소들이 있다는 것을 알게 되었다.

*학생들은 익숙한 장소의 생태에 대한 관심을 갖게 되었고, 그 공간의 생태적 의미를 새롭게 인식하게 됨.

*학생들은 익숙한 공간을 넘어 다양한 장소에서 생태적 관심을 높이는 계기를 마련함.

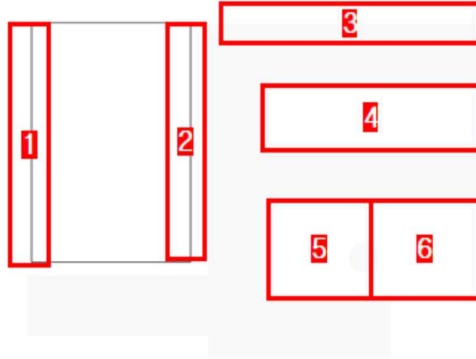
1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기

장소	내용 요소	장소기반교육 방법	생태 리터러시 구성요인
학교	장소의 생태 구성요소, 우리 장소의 특성	장소안에서의 교육	인간-자연 유기성 인식 및 생명 존중

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기



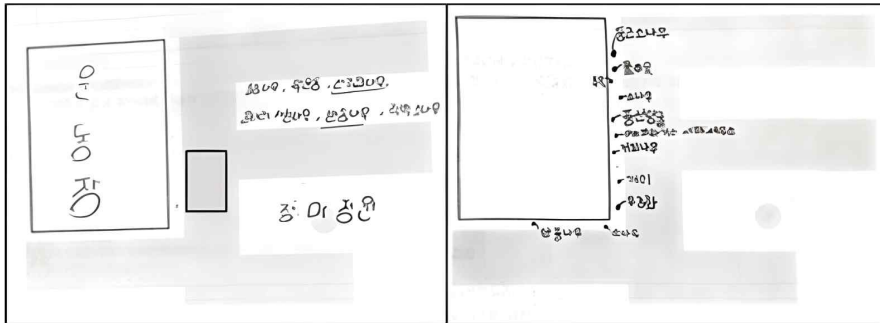
1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기



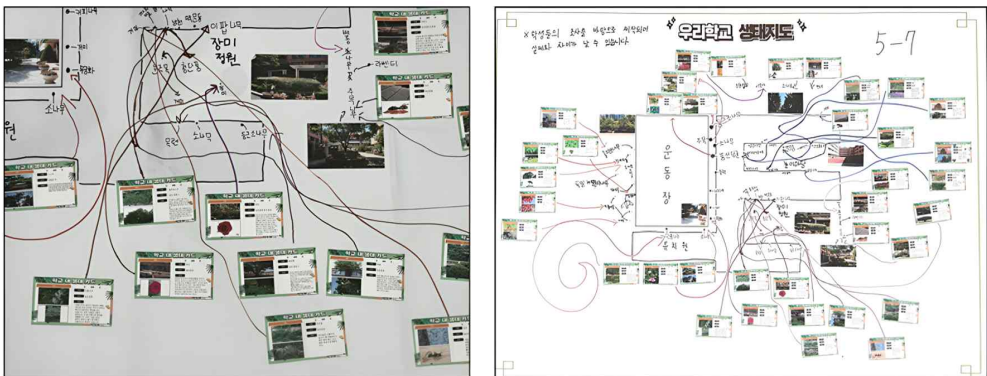
1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기



1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기



1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기

(다른 모둠원들이 제작한 생태 카드를 살펴보며)

학생 O : 선생님, 저건 눈주목 아니에요.

교 사 : 왜 그렇게 생각했나요?

학생 O : 저희 모둠이 눈주목을 조사했었는데 눈주목은 땅에서 뽕뽕뽕하게 자라는데 저건 안 그래요.

교 사 : 그럼 저건 어떤 식물일까요?

학생 L : 저건 둥근 소나무 같아요.(모둠 생태 카드를 보여주며) 저희 모둠에서 둥근 소나무를 조사했었는데 그 식물이랑 생김새가 똑같아요.

(두 번째 주제의 수업 중)

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

나. 학교 내 장소의 생태 체험 및 표현하기

학생 B : 우리 학교 주변에 내가 몰랐던 생물들과 생태에 대해 알게 돼서 좋았습니다.

학생 E : 내가 모르던 식물의 이름을 알게 되었고, 알던 식물도 자세히 보니 아름답고 신기했다.

학생 H : 생태에 대해 더 알아보고 싶고, 책으로도 읽어보고 싶다.

학생 Q : 다른 공간에 생태적 장소를 알고 싶다.

학생 T : 학교내에 식물이 이렇게 많은 줄 몰랐는데 알아서 좋다.

학생 V : 예전에 생태는 지루했지만 처음으로 재밌다는 것을 느꼈다.

*학생들은 생태적 요소를 직접 체험하며 큰 흥미를 느낌.

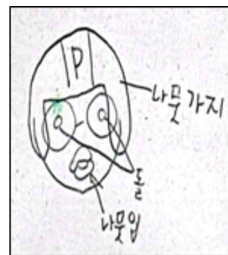
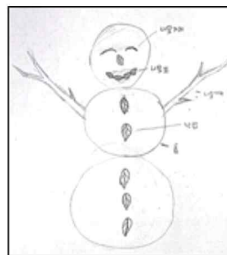
*생태적 감수성이 커져 학교의 아름다움과 신기함을 느끼고, 다른 장소에서도 생태적 체험을 원하게 됨.

*생태적 학습이 지식 전달을 넘어 자발적 실천으로 이어졌음을 보여줌.

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

다. 학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기

장소	내용 요소	장소기반교육 방법	생태 리터러시 구성요인
공원	장소의 생태 구성요소, 우리 장소의 특성	장소안에서의 교육	자연 권리 인식, 친환경 행동



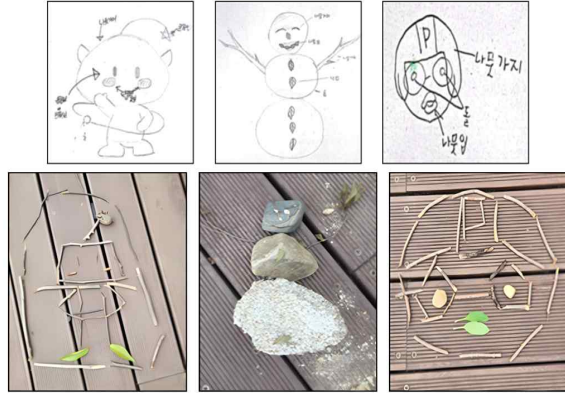
1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

다. 학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기



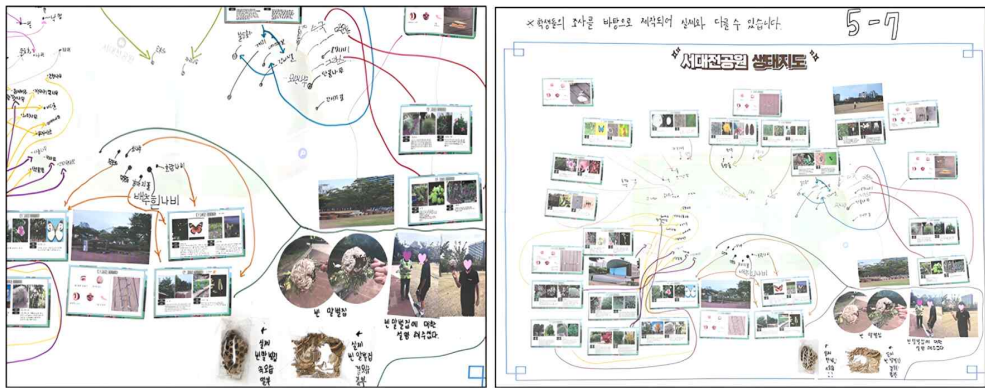
1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

다. 학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기



1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

다. 학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기



1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

다. 학교 밖 장소의 생태 체험 및 행동하기

학생 B : G 공원에 많은 생태들이 있는지 알았지만 이름을 알아서 좋았고, 구청에서 직원분이 우리를 새로운 구역을 볼 수 있도록 해준 것이 좋았다.

학생 E : 구기자 나무의 어린시절을 보아 좋았고 새로운 나무를 많이 알게 되었다.

학생 F : 직접 나가서 체험할 수 있어서 좋았다.

학생 M : 다양한 식물과 생김새만 알았던 식물의 이름을 알았다.

학생 Q : 다음에는 수목원에 가서 생태를 확인하고 싶다.

- * 교실 밖에서의 생태 체험을 통해 학생들의 생태 학습 의욕을 높임.
- * 학생들의 생태적 관심을 증대시키고, 스스로 탐구하는 능력을 향상킴.
- * 학생들은 서로 생태에 대해 토론하고, 지속적으로 관심을 가지며 자연의 가치를 이해하는 기회를 가짐.


1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

라. 우리의 장소를 위한 생태 이야기 발표하기


장소	내용 요소	장소기반교육 방법	생태 리터러시 구성요인
학교 및 공원	지속 가능한 생태 장소	장소를 위한 교육	생태 시민 인식

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

라. 우리의 장소를 위한 생태 이야기 발표하기



우리의 장소를 위한 생태 이야기
생태 요소 파헤치기

한눈에 

학교 내/밖 생태

내	밖
· 소나무	· 잔디
· 개미	· 벌
· 새알골로버	· 양자리
· 울리브 나무	· 나비
· 갈아지풀	· 무궁화
· 단풍나무	· 맥문동

생태 보고서


본교는 무궁화 한송이만 조사했으나
이후 화단에서는 여러 양초, 용늪이 기본적으로 찾아 지라 있었고, 각각 각색의 꽃들이 있었다.
화단 용늪의 나무들이 있었고 그중에 소나무, 단풍나무, 은행나무, 목련나무를 나무 종류로 조사했다. 또한 곤충에서는 벌, 개미, 새알, 양자리가 있었고, 새에서부터
이들까지 직접 잡아 보았다. 이것들을 보고 들은 우리의 생각은 이 아름다운
생태에 살고자 하는 생태계의 일체 그리고 조물주께 감사하는 것이다. 또한 자연이
있다면 더 많은 것들을 소개하 알고 싶다.

생태 보고서

우리는 다양한 곤충에서 지렁이 등 주변을 조사했다.
지렁이 주변에는 아주 많은 용늪이 무성하게 자라있고 여러 꽃들이 있다.
우리의 계통을 잘은 몰랐지만 많은 곤충들과 새들이 있었다. 곤충들에서는
개미, 지렁이, 양자리, 나비, 양자리가 있었고, 새는 양자리, 양자리가 있었다. 우리는
사냥거지, 용늪, 새알, 새알을 지렁이에 의해 먹이를 만났었다. 그중에서는
곤충이 스마일 등이 있었다.
우리가 그것들을 조사하고 느낀점은 다른 장소도 조사하고 싶고 이 생태를 보호하고
싶다.

생각이나 느낌

생각-생태를 직접 밟아 나가서 조사하니 직접 내 눈으로 보고 조사하는 점이
좋아했습니다. 생태전 공원에서 조사하는게 가장 재미있지만 비가와서 조금
안정감을 더 지켜야 하고, 앞으로 또 조사해 보고 싶습니다.



4모듬의 생태를 위한 행동

1. 자연을 보러, 먹이지 않기
2. 쓰레기 버리기
3. 생태계 파괴 금지
4. 생태계 파괴 금지
5. 생태계 파괴 금지
6. 생태계 파괴 금지
7. 생태계 파괴 금지
8. 생태계 파괴 금지

1. 생태 리터러시 함양을 위한 장소기반교육의 실제

라. 우리의 장소를 위한 생태 이야기 발표하기

학생 F : 평소에 신경쓰지 않았던 생태를 직접 자세히 볼 수 있어 좋았고, 오감으로 생태를 느낄 수 있어 재미있었다.

학생 I : 가족들과 함께 우리 주변에 어떤 생태가 있는지 보고싶다.

학생 K : 내가 직접 꽃도 심으면서 아름다운 생태를 유지해야겠다.

학생 L : 주의 깊게 살펴보지 않고 지나쳤던 생태를 주의 깊게 살펴볼 수 있는 계기가 되어 좋았습니다.

학생 P : 우리 주변에 생태가 별로 없을 거 같았는데 직접 경험하며 많이 있다는 걸 알 수 있어서 좋았다.

***학생들의 생태적 행동을 통해 장소에 대한 생태적 행동력을 높임.**

***생태적 지식과 행동 간의 연계를 강화하고, 지역사회의 생태적 환경에 대한 관심과 책임감을 높임.**

***학생들은 지식 습득을 넘어 자연과 조화롭게 공존하는 방법을 찾는 기회를 가졌고, 학습 후에도 지속적으로 생태적 행동을 실천할 수 있는 기반을 마련함.**

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

가. 양적 결과 분석

전체	사전/사후	M	SD	t	p
전체	사전	96.18	14.79	-4.179	<.001
	사후	106.63	11.57		

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

가. 양적 결과 분석

전체	사전/사후	M	SD	t	p
전체	사전	96.18	14.79	-4.179	<.001
	사후	106.63	11.57		
인지적	사전	34.36	4.13	-2.826	0.005
	사후	37.31	3.06		
정의적	사전	45.90	9.89	-4.209	<.001
	사후	52.31	7.77		
행동적	사전	15.90	2.87	-2.625	0.008
	사후	17.00	2.20		

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

가. 양적 결과 분석

전체	사전	사후
지구에 존재하는 동물, 식물, 무생물 등이 어떤 가치를 지니고 있는지 적어보세요. (N=22)		
서로 각자의 가치가 있다.	10	18
인간을 위해 있을 가치가 있다.	11	3
기타	1	1

전체	사전	사후
학교 정원이거나 근처 공원에 살고 있는 생물의 이름을 적어보세요. (N=22)		
10개 이상 자세한 생물의 이름을 적을 수 있다.	5	13
5개에서 9개의 생물 이름을 적을 수 있다.	7	7
4개 이하의 생물 이름을 적을 수 있다.	10	2

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

가. 양적 결과 분석

구성요인	높음		중간		낮음	
	사전	사후	사전	사후	사전	사후
생태 시민 의식	3	6	8	7	12	9
생태 친화성	9	14	9	6	4	2
인간-자연 유기성 인식	9	16	9	6	4	0
자연 권리 인식	9	13	8	7	5	2
친환경 행동	8	11	10	10	4	1
생명 존중	7	13	10	9	5	0
전체	5	11	10	9	7	2

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

나. 질적 결과 분석

나는 이번 생태 교편을 통해 많은 것들을 알게되었고 생태에 대해 건넬다 관심이
생각다. 나는 이번 생태 교편이 우리 생태 서적을 완성할 뿐 아니라, 우리 생태를
생각하는 마음, 생태를 어떻게 이룰지까지 채우고 보강하여 생태를 위해 우리가
어떤 행동들을 할수있는지를 알리는 시간이 되었다고 생각한다. 생태 교편을
하는 것은 시간들 동안, 우리는 우리 학교 생태가 어떤지, 어떤 생태가 어떤지,
서적인 공헌 생태를 어떻게 보강하고 어떤 것이 어떤 활동을 할수 있는지 생각해다.
나는 우리 모둠과 같이 활동을 하면서 친구들과 생각과 의도를 나누어 보았으며
더더욱 중요한 시간이었는지 같다. 또 서적인 공헌을 고려하면서, 서적인 공헌
생태를 가꾸어주는 보듬에게 관심을. 우리도 관심이 생기면 어떤 것들은 글로
짜야 하는 것은 하자는 내용은 정말 다 대단하신 것 같다. 서적인 공헌에는
생태 서적인데 별로 많이 있는 것 같았는데 생각보다 훨씬 많아서 놀랐다.
서적인 공헌에 학교 분위기는 고려하면서 앞으로 생태를 느끼기도 했는데
그래서 바깥 공기가 너무 좋았다. 구름 크레피클로도 그드들의 생태 이야기

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

나. 질적 결과 분석

1. 학생들의 주변 장소의 생태적 요소에 대한 관심을 고취시켰다.

학생 A : (현장체험학습 이동 중 버스안에서 창밖을 바라보며)어! 이거 우리 조사할 때 봤는데.

학생 G : 어떤거?

학생 A : 저기 창 밖에 있는거. 초록색 잎, 뽕죽한거.

학생 G : 그러게, 우리 모둠도 조사할 때 있었던거 같은데.

학생 L : 니네 어떤거 말하고 있어?

학생 G : 잎이 여러개로 나와있는거?

학생 L : 둥근 소나무 같은데?

학생 A : 둥근 소나무 저렇게 안생기지 않았어?

학생 L : 둥근 소나무 분재 같은데.

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

가. 질적 결과 분석

2. 장소 속 생태적 요소에 대한 구체적인 이해를 형성하였다.

학생 M : 새로운 식물들과 생김새만 알고 이름을 몰랐던 식물들의 이름도 알 수 있어서 좋았다. 학교 내에서 자주본 꽃의 이름이 맥문동이라는 걸 알았고, 소나무에도 소나무의 종류가 다양하다는 것을 알았다.

학생 U : 나는 학교 내 생태를 체험하며 운동장에 있는 나뭇잎을 만져보았는데 그때는 보슬보슬 하고 다른 나뭇잎은 바삭 바삭해서 놀랐다. 학교 안에 있는 한 나무가 인상 깊다. 제법 크고, 단풍잎이 아주 잘 자라 있었다.

학생 A : 생태를 관찰하다가 산당화 묘목이라는게 있었는데 정말 예뻐다.

2. 생태 리터러시 함양 분석 결과

가. 질적 결과 분석

3. 생태에 대한 스스로의 행동을 다짐하고, 새로운 장소에 대한 생태 탐구 의지를 가지게 되었다.

학생 R : 다양한 생태 생물들을 알게 되었고 생태를 소중히 여겨야 한다고 생각했다. 생태교육을 하고 나서 생태 자연을 지켜야겠다고 생각했다. 우리가 직접 체험한 장미정원과 G 공원 모두 너무 아름다워서 어떤 생태보다도 더 아끼고 가꿔야 할 장소라고 생각한다.

학생 L : G 공원보다 더 넓고 생태적 요소가 많은 뿌리 공원이나 한밭 수목원은 얼마나 많은 생태적 요소가 있을지 궁금해졌다.

3. 논의

가. 장소 속 교감과 실천을 통한 생태 리터러시의 체화

나. 인지·정서·실천적측면을 연결하는 생태교육

다. 생태교육의 터전으로 지역사회 내 장소의 가치

V. 결론 및 제언

결론 및 제언

결론 - 1

생태 리터러시 함양을 위한 장소 기반 생태교육의 수업 사례를 초등 사회과의 재구성을 통해 제시하였다.

결론 - 2

양적 결과 분석
장소 기반 생태교육 전과 후의 생태 리터러시를 비교하였을 때, 전체적인 생태 리터러시가 높아졌음을 알 수 있었다.

결론 - 3

질적 결과 분석
학생들은 주변 장소의 생태적 요소에 대한 관심이 높아졌다. 생태적 요소에 대한 구체적인 이해 및 생태 보호에 대한 다짐을 하게 되었다.
다른 장소에 대한 생태적 탐구 의지를 가지게 되었다.

제언

첫째, 학생들에게 익숙한 장소를 바탕으로 한 다양한 지역적 차원의 수업 사례가 필요하다.
둘째, 다양한 학년군의 특성을 반영한 장소기반 생태교육 사례 연구가 필요하다.

결론적으로 장소기반 생태교육을 통하여 학생들의 생태 리터러시를 함양시킴을 확인

초등학생의 다수결 인식 및 실천 양상 분석*

이 현 경

세현초등학교 교사

I. 서론

대부분의 민주주의 국가가 대의제의 형태를 띠게 되면서 다수결은 국민 다수의 선호를 확인하는 중요한 정치제도도 활용되고 있다. 그런데 정치 제도적 차원에서부터 출발한 민주주의가 한발 더 나아가 우리 사회 일반에도 영향을 미치게 되면서 다수결은 일상생활에서도 민주적인 의사결정방식으로 인정받고 있다. 하지만 다수결이 사회에서 보편적으로 사용된다는 것이 가장 민주적인 의사결정 방식이라는 것을 뜻하지는 않는다. 또, 다수결을 사용하는 것만으로도 의사결정이 곧 민주적이라고 할 수도 없다. 다수결은 한 사람의 독재가 아닌 다수의 이름으로 국가 권력이 행사될 수 있도록 한다는 점에서 민주적인 의사결정으로서 충분한 설득력을 갖지만, 민주주의의 의미가 추상적이고 다양하다는 점을 고려해보면 다수결은 어떻게 사용하느냐에 따라 비민주적인 다수의 횡포로 전락할 수도 있는 양날의 검과 같은 존재가 되기 때문이다(홍성방, 1994, 2-3).

이러한 다수결은 학생들도 일상생활에서 자주 사용하는 의사결정방식이다. 이때 다수결이 양면성을 지닌다는 점을 고려하면 학생들이 다수결을 어떠한 방식으로 사용하는가는 매우 중요하다. 왜냐하면 다수결은 단순히 사용하는 것 자체가 민주적인 의사결정을 담보하는 것은 아니기 때문이다. 다수결을 사용하는 상황에서 학생들 간의 관계가 어떠한 상태에 놓여있었고 어떠한 과정을 거쳐서 사용했는지 등에 따라 다수결은 바람직한 의사결정이 될 수도 있고, 아니게 될 수도 있다.

그런데 학생들이 다수결을 사용하는 모습을 관찰해보면 민주적인 의사결정이라고 하기 어려운 모습을 종종 확인할 수 있다. 사회과는 민주시민 양성을 목표로 하며 민주시민의 핵심 역량 중 하나는 민주적 의사결정능력이기 때문에 이러한 현상에 주목할 필요가 있다. 여기서 민주적 의사결정능력은 단순히 다수결을 민주적으로 사용하는 방법을 아는데서 그치는 것이 아니라 이를 실생활에서 활용할 수 있는 실천적 능력이 중요한 역량이다. 따라서 사회과에서 다수결

* 본 발표문은 이현경의 2025학년도 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구 논문을 요약한 것이다.

을 다룰 때에도 학생들이 단순히 다수결을 지식으로 배우는데 그치지 않고 실제 생활에서 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용할 수 있도록 초점을 맞추어야 할 것이다.

이를 위해 주목해볼아야 할 것은 학생들이 다수결에 대해 두 가지의 서로 다른 관점을 동시에 가진 것처럼 보인다는 점이다. 하나는 학생들이 사회적으로 다수결을 사용하면서 습득한 일명 ‘현실적인 모습’ 이고 다른 하나는 사회과에서 배운 지식을 토대로 민주적인 방식으로 인식하고 있는 일명 ‘이상적인 모습’ 이다. 학생들은 이미 어릴 때부터 다수결을 사용해 온 경험이 누적되어 있어, 다수결에 대하여 이미 고정된 인식과 습관화된 행동 양식을 지니고 있다. 학생들은 이처럼 다수결에 대한 현실적인 모습을 내면 세계에 나름대로 형상화하고 있는 상태에서, 다수결을 이상적으로 사용하는 모습은 이와 동떨어진 지식으로서 학습하게 된다. 그 결과 이러한 지식은 학생들이 사용하던 현실의 다수결과 연결되지 못하고 별개의 개념으로 구분되어 존재한다. 이로 인해 실제로 다수결을 사용해야 하는 상황이 오면 학습을 통해 배운 이상적인 다수결의 모습은 그저 인지적 층위에 머물러 있게 되고 평소에 사용해오던 익숙한 다수결 방식을 선택하게 되어 이상과 현실 사이의 불일치가 발생한다.

따라서 학생들이 실제 생활에서 다수결을 민주적으로 사용할 수 있도록 교육이 이루어지려면 학생들이 이상적으로 인식하는 다수결의 모습이 실천과 연결되어야 한다. 그동안의 사회과 교육에서는 학생들이 다수결에 대해 형성한 선개념을 확인하는 절차 없이 마치 새로운 개념을 학습하는 것처럼 학생들에게 다수결을 가르쳐왔다. 이러한 교육은 학생들이 일상생활에서 경험을 통해 형성한 다수결과 사회과에서 학습하는 다수결을 연결짓지 못하고 분리된 채로 인식하도록 만들었다. 사회과의 지식이 학생들의 실천과 연결되도록 하기 위해서는 학생들의 내면에 이미 형성되어 있는 다수결의 개념을 이상적인 민주적 모습으로 변화시켜 나가는 방식으로 교육이 이루어져야 한다. 그렇게 했을 때 학생들에게 형성되어 있는 다수결이 비로소 학생들이 다수결을 민주적으로 실천하도록 하는데 영향을 줄 수 있을 것이다. 이는 아동의 경험으로부터 교육과정으로 나아가야 한다는 듀이의 교육적 이상과도 일치한다(Dewey, 1902; 박철홍 역, 2012, 62).

이러한 교육이 이루어지기 이전에 선행되어야 할 것은 학생들의 내면에 형성되어 있는 다수결의 모습은 어떠한지 그 실태를 먼저 파악하는 것이다. 실태를 파악하면 학생들이 다수결을 민주적으로 사용하지 못하는 원인을 진단하고 민주적인 의사결정방식으로서의 다수결과 연결하는 방향을 모색할 수 있을 것이다.

본 연구는 학생들이 다수결을 일상생활에서 민주적으로 사용하지 못하고 있다는 문제의식에서 출발하였다. 이러한 문제의 원인은 사회과에서 다수결을 지식으로 학습하기 전부터 이미 학생들에게는 다수결에 관한 풍부한 경험이 누적되어 있으며, 학생들은 이러한 경험에 근거한 주관적인 지식을 토대로 다수결을 사용하는데 있다고 보았다. 그러므로 학생들이 사회과 학습을 통해 배운 지식을 얼마나 잘 알고 있는가와 별개로 학생들이 내면에 그리고 있는 다수결에 대한 현실적인 모습을 이해하는 연구가 필요하다. 이에 따라 본 연구는 학생들이 생활속에서 사용하는 다수결의 실제 모습을 파악함으로써 사회과 교육에서는 학생들이 다수결을 민주적으로 사용할 수 있도록 하기 위해 어떠한 노력이 필요한지 교육적인 차원에서의 시사

점을 도출하고자 한다.

이를 위한 연구 내용으로는 첫째, 초등학생들이 생활 속에서 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용하는지 확인할 분석 기준을 마련하기 위해 이론적 검토를 실시하였다. 둘째, 분석 기준을 바탕으로 초등학생의 다수결 인식 및 실천 양상을 분석하였다. 셋째, 학생들의 생활 속에서 다수결이 민주적 의사결정방식으로 실천하는데 필요한 교수·학습의 개선 방향을 도출하였다.

II. 이론적 배경

1. 생활양식으로서의 민주주의와 다수결

가. 생활양식으로서의 민주주의

학생들이 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용하는 것이 중요한 이유는 학생들도 민주주의 사회를 구성하는 시민으로서 민주적인 생활을 영위할 필요가 있기 때문이다. 민주적인 생활을 하기 위한 여러 요소 중에서 다수결을 민주적으로 사용하는 것도 중요한 하나의 요소가 될 수 있다. 따라서 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용하는 것에 관한 검토가 이루어지기 전에 민주적으로 생활하는 것은 어떤 의미이며 어떤 중요성을 갖는지 검토할 필요가 있다. 이를 위해 생활양식으로서의 민주주의에 관해 탐색해 보았다.

Dewey는 민주주의가 정치 제도적인 의미를 넘어 시민 개인이 생활하는 방식으로서 작동하는 것을 ‘생활양식으로서의 민주주의’라고 지칭하였다. 구체적으로는 공동체의 삶에서 자유, 평등, 우애와 같은 민주적인 가치가 구체화되는 것을 뜻한다(Dewey, 1927; 정창호·이유선 역, 2014, 142-150). 이와 유사한 Rosenblum(1999)의 ‘일상의 민주주의’는 민주주의가 일상 생활 속으로 들어가는 습관적인 방식이며, 제도로 포섭되지 않은 사람들 간의 일상적인 상호작용에서 서로를 어떻게 대할 것인가에 관심을 두는 개념이다(Rosenblum, 1999; 이상인, 2008, 111에서 재인용). 즉 생활양식으로서의 민주주의는 민주주의가 우리의 일상적인 삶에서 생활양식으로서 작용하여, 민주적인 가치가 개인의 삶으로 구체화되는 것을 의미한다. 민주적인 가치가 구체화된 생활은 사회 내 모든 시민들이 다양성을 동등하게 존중받고, 타인과의 일상적인 과정 속에서 민주적인 의식과 태도가 발현될 때 가능해진다.

이러한 생활양식으로서의 민주주의는 현대 사회에서 민주주의의 질을 높일 수 있는 방안이 되므로 더욱 강조되고 있다. 구체적으로, 한국은 제도적 수준의 민주주의 요소는 갖추고 있으나 삶의 양식으로서의 성숙한 민주주의가 발전하지 못해 여전히 낮은 수준의 정치 문화가 형성되어 있다(심승환, 2019, 75-77). 민주주의의 성숙을 위해서는 시민들의 일상적이고 구체적인 삶의 모습이 민주적으로 이상적인 모습을 갖추고 있어야 선거 제도를 포함한 민주적인 제

도들도 건강하게 작동할 수 있다(장은주, 2014, 130). 즉, 생활양식으로서의 민주주의는 정치 제도적 차원의 민주주의의 한계를 보완하는 기능을 하고 우리 사회의 민주주의를 안정적으로 유지, 발전시키는 역할을 할 수 있다. 제도적인 차원의 민주주의를 발전시키는 것에만 초점을 맞추어서는 시민들의 삶의 양식을 변화시키는데까지 영향을 미치기는 어렵다. 하지만 제도적인 민주주의도 결국은 이를 운영하는 사람들의 의식에 영향을 받기 때문에 민주주의의 완성 은 사회를 살아가는 시민들이 민주적으로 생활해나가는 것에 초점을 맞추어야 한다.

이때, 다수결은 생활양식으로서의 민주주의를 위한 중요한 요소 중 하나이다. 민주주의에서 다수결은 최대한 많은 개인의 의사를 공동체 사회 전체의 의사와 일치시킴으로써 최대한 많은 사람들이 집단적인 자유를 누리게 하기 때문에 민주적인 의사결정방식으로 받아들여지고 있다(김선화, 2016, 7). 이러한 다수결은 제도적 차원에서도 활용되지만 사회 내 다양한 유형의 공동체에서 가장 널리 사용되는 집단 의사결정방식이기도 하다(Hastie&Kameda, 2005; 안예슬, 2024, 56에서 재인용). 제도적 차원에서는 다수결을 민주적으로 사용할 수 있도록 여러 규칙들이 마련되어 있지만 일상생활에서 사용하는 다수결을 위한 규칙은 따로 존재하지 않기 때문에 다수의 의견과 감정이 모든 개인을 지배하는 사회적 전체의 문제가 발생하지 않도록 주의를 기울일 필요가 있다(임화연, 2006, 184). 그렇지 않으면 다수결이 민주적 의사결정방식이 아닌 다수의 횡포가 될 수 있어 민주적인 생활을 오히려 방해할 수 있다.

나. 학교 생활 속 다수결 사용

생활양식으로서의 민주주의는 교육과 관련이 깊다. 생활양식으로서의 민주주의가 작동하기 위해서는 시민 개개인이 자신의 삶을 민주적으로 가꾸어나갈 수 있도록 역량을 함양할 필요가 있고, 그러한 역량은 교육을 통해 발전시킬 수 있기 때문이다. 이러한 맥락에서 Dewey는 민주주의와 교육은 직결되어 있다고 보았다(박의경, 2014, 151).

이러한 생활양식으로서의 민주주의는 특히 초등학교의 민주시민교육에서 중요한 목표로 강조되고 있다. Himmelmann(2013)은 민주시민교육의 형태를 민주주의의 형태에 따라 ‘정부 형태로서의 민주주의’, ‘사회 형태로서의 민주주의’, ‘생활 형태로서의 민주주의’로 구분하였다. 이 중에서도 초등학교의 민주시민교육은 ‘생활 형태의 민주주의’에 초점을 맞추어야 한다고 보았는데, 정부 형태로서의 민주주의와 사회 형태로서의 민주주의 모두 시민 개인의 태도 및 시민들 간의 관계와 결합하는 기본적인 인간적 요인이 없으면 지속 가능한 형태로 유지되기 어렵기 때문이다(Himmelmann, 2013; 김국현 역, 2020, 8). 따라서 초등학교에서는 민주적인 생활을 경험하며 인간으로서 갖추어야 할 민주적인 덕성을 개인 내면에 습관화하는 것이 민주주의 관련 지식을 많이 습득하는 것보다 더 중요하다고 할 수 있다.

실제로 학생들이 현재 배우고 있는 교육과정 및 교과서를 살펴보면 다수결을 학습할 때 생활양식으로서의 민주주의를 강조하고 있음을 알 수 있다. 2015 개정 교육과정에서는 다수결을

‘민주적인 의사결정원리’로 학습하도록 성취기준에 제시하고 있으며, 수업을 통해 학생들이 도달해야 할 기준으로 ‘실제 생활 속에서 실천’하고자 하는 자세를 지니는 것으로 설정하고 있다. 뿐만 아니라 현장 점유율이 높은 2종의 6학년 1학기 사회 교과서를 살펴보면 두 교과서 모두 ‘일상생활과 민주주의’ 단원에서 다수결을 민주적 의사결정 원리로서 학습할 수 있도록 학습 내용을 제시하고 있음을 확인할 수 있다. 이러한 교육과정 및 교과서 구성으로 미루어 보아 초등학생들에게 기대할 수 있는 바는 다수결을 생활 속에서 민주적인 의사결정 방식으로서 사용하는 것이 된다. 실제로 학생들이 학교 생활 속에서 다수결을 민주적으로 사용하고 있는지를 확인할 수 있는 선행 연구를 검토해보았다. 그러나 학생들은 수업 시간 중에 다수결을 사용할 때 민주적인 의사결정방식으로서 사용하지 않는다는 것이 드러났다. 예를 들면 학생들은 합리적인 대안을 판단하기 위해서가 아니라 편의적으로 집단 의견을 종합하기 위한 수단으로 다수결을 사용하고 있었다. 또는 자신과 다른 의견에는 무조건 반대를 하며 설득과 합의를 지향하기 보다는 억박을 지르거나 강제적으로 의견을 모아 다수결을 사용하기도 했다(고훈석, 2010, 126-131). 또한 창의적 체험활동 시간 중 학급 회의 시간에도 학생들은 다수결을 깊은 숙의 없이 형식적이고 기계적인 결정을 하는 방식으로 사용하고 있음을 확인할 수 있었다(박현석·신우진, 2021, 65, 81). 정리하면 초등학교의 민주시민교육의 목표는 생활양식으로서의 민주주의를 강조하고 교육과정과 교과서에서도 다수결을 일상 생활 속에서 민주적인 의사결정원리로서 사용할 수 있도록 가르치고 있으나 실제로 학생들은 다수결을 민주적으로 사용하지 못하는 모습을 보이고 있었다.

2. 민주적 의사결정으로서의 다수결

가. 다수결의 의미와 유형

다수결의 의미는 다수가 공통의 관심사에 대하여 결정을 내린다는 것을 의미한다. 여기서 ‘다수’는 특정 상황에서 수적 전체 중 다른 집단보다 하나라도 우세한 집단을 가리키는 것이 기본적인 의미이다(홍성방, 1994, 5). 그런데 다수결에서 ‘다수’의 의미는 다양하게 해석될 여지가 있으며 다수의 해석에 따라 다수결도 다양하게 사용될 수 있다. 다수의 의미는 민주주의의 유형에 따라, 다수결의 유형에 따라 다양하게 해석될 수 있으며 다수를 구성하는 1표의 의미도 상황에 따라서는 다양하게 해석될 수 있다.

먼저 Lijphart는 민주주의의 유형에 따라 다수의 의미를 다르게 해석하였다. 그가 구분한 민주주의의 유형은 다수제 민주주의와 합의제 민주주의로 구분할 수 있다. 여기서 다수제 민주주의는 단순히 상대적인 다수를 ‘다수’의 의미로 해석하고, 합의제 민주주의는 ‘가능한 많은 다수’를 다수로 해석한다(최장현, 2015, 340-341). 두 민주주의 유형은 각자가 상정하는

‘다수’의 이익과 선호를 반영하기에 적합한 제도를 발전시켜왔다. 다수제 민주주의 제도들은 인민들의 상대적 다수의 이해를 가장 효과적으로 신속하게 정책으로 전환할 수 있게 만들었다. 반면, 합의제 민주주의 제도들은 효율성의 희생을 감수하더라도 단순 과반수를 넘어 정치적 소수의 이해까지 아우르는 보다 많은 다수의 이해를 정책 결정과 집행의 과정에 대표되도록 하는 성격을 지니고 있다(강신구, 2012, 42).

이외에도 다수결은 완벽한 의사결정방식이 아니기 때문에 실정법상의 규정에 따라 다양한 유형으로 구분되며, 각 유형에서 필요로 하는 다수는 각각 다르다. 전체수 가운데서 다수를 확인하는 방법으로 구분하면 다수결은 투표자 다수, 출석자 다수, 재적자 다수 세 가지 유형으로 구분할 수 있다(홍성방, 1994, 7). 결정에 필요한 다수를 정하는 방법으로 다수결을 구분하면 상대 다수, 단순 다수, 절대 다수, 가중 다수 네 가지 유형으로 구분할 수 있다(Heun, 1951; 홍성방, 1994, 8에서 재인용). 우리나라에서는 단순다수결, 일반다수결, 가중다수결 3가지 유형의 다수결을 사용하고 있다. 국회에서는 헌법과 법률에서 달리 정한 경우가 아니면 일반다수결을 사용한다. 하지만 대통령의 탄핵에 관한 규정, 헌법개정안에 대한 국회의 의결 등 특별한 경우에는 가중다수결을 사용하고 있다(김선화, 2016, 10).

뿐만 아니라 다수결에서 다수는 표의 다수를 의미하는데 여기서 1표에 담긴 의미도 상황에 따라서는 다양하게 해석될 수 있다. 여러 국가의 대표들이 모여 의사결정이 이루어지는 국제기구에서는 통상적으로는 ‘한 국가마다’ 동등하게 1표를 부여하는 것을 원칙으로 한다. 하지만 이는 각 국가의 구체적 사정은 무시한 것이기 때문에 이를 보완하기 위해 인구, 영토 크기, 국가총생산력 등의 기준으로 투표권의 가중투표권을 부여하는 제도도 존재한다(박병도·안진우, 2003, 11-12). 즉, 1표의 기준에 따라 1표의 의미도 달라지게 되고 1표에 담긴 의미에 따라 다수의 의미도 다르게 해석될 수 있다.

정리하자면 다수결은 민주주의의 유형, 다수결의 유형, 1표의 기준 등에 따라 다양하게 사용될 수 있다. 정치제도적 차원에서 다수의 의미를 다양하게 해석하는 이유는 문제의 중요도나 문제가 소수에게 미치는 영향 등이 상황에 따라 달라지기 때문이다. 따라서 일상생활에서도 다수결이 다양한 상황에서 사용된다면 다수결에 참여하는 구성원의 상황이나 문제의 조건을 고려하여 다수의 의미를 다양하게 해석할 수 있을 때 더 민주적인 의사결정방식이 될 수 있다.

나. 다수결의 한계점

다수결은 현실적으로 많이 사용하고 있는 의사결정방식이지만 한계점이 분명한 의사결정방식이다. 따라서 다수결이 지닌 한계점을 분명하게 인식하고 있어야 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용하며 다수결의 폐해를 방지할 수 있다. 다수결의 한계점 중 첫 번째는 다수결로 내린 결정이 항상 올바른 결정은 아닐 수 있다는 것이다. Condorcet은 시민 각자가 올바른

판단을 내릴 가능성이 50%에 미치지 못하면 더 많은 다수가 선택한 결정은 올바른 결정일 가능성이 더 줄어들 가능성도 있음을 밝혔다(조기제, 1998, 3-4). 뿐만 아니라 Dahl에 의하면 다수결은 두 가지 대안이 있을 때는 분명한 다수가 존재하지만 세 가지 이상의 대안에서는 어떤 대안도 나머지 대안에 대한 절대적인 우위를 점하지 못하는 순환 다수의 문제가 발생함을 지적하였다(Dahl, 1989; 조기제 역, 1999, 281-293). 뿐만 아니라 현대 민주 사회에서는 어떤 가치에 대한 한 개인의 판단은 절대적인 옳고 그름이 없기 때문에 각 개인이 모여 만든 다수결의 결정도 진리나 정의를 의미하지는 않는다(이상형, 2017, 268).

다수결의 한계점 중 두 번째는 소수 의견이 존중받지 못할 수 있다는 점이다. 다수결의 다수는 이미 개념상 소수의 존재를 전제로 한다. 그렇지만 다수결에서 다수의 결정은 소수에게도 구속력 있는 결정이 되기 때문에, 소수는 다수의 결정에 복종해야 한다. 소수가 다수의 결정이 옳지 않을 수 있음에도 따르는 이유는 다수가 민주주의의 기본 가치인 자유, 평등, 정의와 소수 보호라는 민주주의의 형식 원리를 지킬 것이라는 신뢰와 의사결정 과정에서 다수가 언제나 변할 수 있다는 믿음 때문이다(정극원, 2012, 181). 그런데 만약 다수결을 사용할 때 소수를 보호할 방법이 마련되어 있지 않거나 다수와 소수의 관계가 가변성이 없어진다면 소수의견은 존중받지 못하는 문제가 발생할 수 있다.

다. 다수결과 민주주의의 관계

다수결은 그 자체로 민주주의와 동일시할 수는 없다. 민주주의는 다수결 이상의 의미를 가진 체제이기 때문이다. 다수결은 어떻게 사용하느냐에 따라 민주적인 의사결정이 될 수도 아니게 될 수도 있다. 만약 다수결이 소수에게 지속적으로 피해를 주는 결정을 내린다면 민주주의의 원칙을 훼손하기 때문이다(Schmitter&Karl, 1991, 6-7). 다수결은 민주주의에서 의견을 수렴하는 수단으로 사용하는 것은 적합하지만 그 자체로는 민주주의라고 볼 수 없기 때문에 다른 민주적 요소들과 결합하여 사용할 필요가 있다.

다수결이 민주적인 의사결정방식이 되기 위해서는 우선 숙의와 결합할 필요가 있다. 숙의는 시민들이 이성적인 성찰과 판단에 근거하여 공적인 문제에 대한 해결책을 토의, 토론하는 것이다. 이 과정에서 상대방을 설득하기 위해 자기 자신의 사익에 근거하기 보다는 공동선의 관점에서 토론이 이루어져야 하기 때문에 숙의는 공공선을 지향한다는 특징이 있다(임혁백, 2000, 164-168). 숙의 뿐만 아니라 다수결은 민주적 가치와도 결합되어야 민주적인 의사결정방식이 될 수 있다. 다수결에 참여하는 모든 시민은 평등한 참여 기회를 가져야 하며, 숙의 과정에서 정보를 얻을 평등한 기회를 얻어야 하고, 투표의 기회도 평등하게 보장되어야 한다(Held, 2006; 박찬표 역, 2010, 509-510). 즉 의사결정의 과정에서 평등이라는 민주적 가치가 포괄적으로 실현되어야 한다. 이 외의 다양한 학자들도 다수결을 자유나 평등과 같은 민주적 가치로부터 정당화하려는 입장을 견지하였다(Kelsen, 1925; Leibholz, 1966; Hesse. 1984; Heun,

1983; 홍성방, 1994에서 재인용). 결론적으로 다수결은 숙의와 민주적 가치가 결합될 때 비로소 민주주의 사회에서 정당한 의사결정방식으로서 기능한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 방법 및 연구 대상

본 연구는 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 주된 연구 방법으로 활용하였다. FGI를 사용한 이유는 학생들에게 편안하고 자유로운 분위기 속에서 이야기를 할 수 있도록 환경을 조성하기 위함이었으며, 짧은 시간 내에 효과적인 자료 수집이 가능한 방법이기 때문이다. FGI 연구 대상을 선정하기 위해 우선 기초 설문지를 작성하여 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 기초 설문을 실시하였다. 설문 조사에 참여한 학생은 총 3학년 60명의 학생들이었으며, 설문 조사 내용을 기반으로 하여 1학년 당 1개의 포커스 그룹을 선정하였다. 이렇게 구성된 총 3개의 포커스 그룹을 대상으로 FGI를 실시하였으며 각 그룹당 FGI는 3회씩 실시하였다. 인터뷰 내용은 연구 참여자의 동의를 얻은 후 녹음하였고 이후 내용을 전사하여 분석을 실시하였다.

2. 자료 수집 및 분석

이론적 검토를 바탕으로 하여 먼저 분석 기준을 마련하였다. 분석 기준은 아래 표 1과 같다. 본 연구의 목적은 학생들이 일상 생활에서 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용하고 있는지 확인하는 것이었으므로 인식 양상과 실천 양상으로 영역을 구분하였다. 그리고 다수결의 의미와 유형, 다수결의 한계점, 다수결과 민주주의의 관계를 학생들의 다수결 인식 및 실천 양상을 살펴보기 위한 기준으로 설정하였다.

표 1. 분석 기준

영역	구분	주요 분석 내용
인식	다수결의 의미와 유형	다수의 의미가 다양할 수 있음을 인식하는가?
		다수결의 단위인 1표의 의미가 다양하게 해석될 수 있음을 인식하는가?
	다수결의 한계	다수결의 결정이 항상 옳은 결정이 아니라는 점을 인식하는가?
		소수의 의견을 존중해야 한다는 점을 인식하는가?
다수결과 민주주의의 관계	속의 과정을 거쳐 투표를 해야 한다는 점을 인식하는가? 모든 사람이 자신의 의사를 자유롭게 표현할 수 있는 상태에서 다수결을 사용해야 함을 인식하는가?	
실천	다수결의 의미와 유형	상황에 따라 다수의 의미를 고려하며 다수결을 사용하는가?
	다수결의 한계	다수결로 결정한 의견이 옳은 의견인지 반성적으로 판단하는가?
		다수결을 사용할 때 소수 의견을 존중하는가?
	다수결과 민주주의의 관계	속의 과정을 거쳐 투표를 사용하는가?
모든 사람이 자신의 의사를 자유롭게 표현할 수 있는 상태에서 다수결을 사용하는가?		

첫 번째 기준은 다수결의 의미와 유형이다. 다수결이 민주적인 의사결정방식으로 사용되기 위해서는 다수의 의미가 다수결의 유형에 따라 다양하게 해석될 수 있어야 한다. 이를 위해서는 다수의 의미와 다수의 단위인 1표의 의미가 다양하게 해석될 수 있다는 인식이 필요하며, 다수의 의미를 다양하게 해석하며 실천하는 것이 필요하다. 여기서 1표의 의미를 다양하게 해석해서 사용하는 것은 이론적 검토에 의하면 국제 기구에서 다수결을 사용하는 방법이므로 초등학교의 실천 양상에는 적합하지 않아 제외하였다.

두 번째 기준은 다수결의 한계점이다. II장에서 다수결은 결정된 의견이 항상 옳은 의견은 아니라는 점과 소수가 피해를 입을수도 있다는 점을 한계점으로 정리하였다. 일상 생활에서 다수결을 사용할 때는 한계점을 보완하기 위한 법적인 장치나 제도가 마련되어 있지 않아 이를 고려하며 신중하게 사용하는 자세가 필요하다. 이를 위해서는 다수의 의견이 옳지 않을 수도 있다는 인식과, 소수 의견을 존중하려는 인식이 필요하다. 또한 다수의 의견이 옳은 의견인지 판단하며 실천하고, 소수 의견을 존중하면서 다수결을 사용하는 것이 이상적인 실천 양상이다.

세 번째 기준은 다수결과 민주주의의 관계이다. 다수결은 민주적인 의사결정방식이 되기 위해서 속의과 결합해야 하며, 자유와 평등으로 대표되는 민주적인 가치가 실현되어야 한다. 학생들의 인식 양상으로는 속의 과정을 거칠 필요가 있다고 인식하는지, 자유로운 의사표현이 필요하다고 인식하는지에 초점을 맞추었다. 자유로운 의사표현에 초점을 맞춘 이유는 민주적 가치는 초등학교의 수준에 정확한 의미를 설명하고 전달하기 어려운 개념이기 때문이다. 자유

와 평등을 설명하는 대신, 학생들이 자유로운 의사표현에 관한 인식이나 경험을 떠올리는 것은 상대적으로 쉽기 때문에 구체적인 응답을 이끌어낼 수 있을 것으로 판단하였다. 학생들의 실천 양상도 학생들이 숙의 과정을 거쳐서 투표를 사용하는지, 자유로운 의사표현이 이루어지는 상황에서 다수결을 사용하는지 확인해 보고자 하였다.

분석 기준을 바탕으로 기초 설문지와 FGI 면담 가이드를 만들었으며 FGI를 통해 수집된 학생들의 녹음 자료는 분석 기준에 의거하여 분석하였다. 분석 방법은 유기웅 외(2018)를 참고하여 질적 자료를 분석할 때 주로 사용하는 반복적 비교분석법을 활용하였다.

IV. 초등학생의 다수결 인식 및 실천 양상 분석

1. 다수결의 의미와 유형 인식 양상

가. 소수 보호를 위한 가중다수결에 대한 부정적 인식

학생들은 다수결의 기준을 과반수라고 인식하는 경향이 강했다. 학생들에게 있어서 과반수는 가장 민주적인 기준이었다. 그리고 이러한 인식은 소수 의견을 보호하기 위해 가중다수결을 사용하는 것을 불공정하다고 인식하게 만들었다.

연구자 : 다수결을 사용할 때 다수는 어느 정도라고 생각해?

가-3¹⁾ : 투표하는 사람의 한 50% 이상 아니면 소수 반대쪽 투표하는 사람보다 더 많은 것을 다수라고 하는 것 같아요.

가-8 : 만약 무언가를 했을 때 그 인원의 절반 이상.

다-9 : 과반수로 투표하는 거... 반 이상이 동의하는 게 제일 민주적이었어요. 어느 거든 대표 뽑을 때도 반 이상이 동의하면 설득력이 있는 대표가 되는데, 한 4명 정도가 동의해서 결정되면 좀 많이 설득력 있는 대표가 아닐수도 있으니까...

나-2 : 솔직히 과반수를 넘었으니까 (가중다수결은) 불공정하지 않을까요.

나-3 : 저는 솔직히 다수결 기준이 반 이상이라 생각하거든요. 그래서 20명(연구자가 가중다수결 기준으로 제시한 학생 수)은 아닌 것 같아요.

나-5 : 그 애들 몇 명 때문에 과반수가 넘는 애들이 피해를 본다고 생각하면 그건 좀 아니라고 생각하는데...

1) 학생 표기는 '초등학교-학생 순서' 순으로 표기하였다. '가-3'인 경우 '가' 초등학교에서 이름 가나다 순으로 3번째 학생이라는 의미를 담고 있다.

학생들은 과반수를 다수결의 유일한 기준이자 민주적이고 공정한 기준으로 인식하면서 소수 의견을 보호하기 위해서 가중다수결을 사용하는 것은 불공정하다는 인식을 갖고 있었다. 가중다수결은 소수자 집단의 최소한의 자결권을 보장해줄 수 있는 다수결의 한 유형이라고 할 수 있다(홍성방, 1994, 8). 이는 학생들이 다수결을 사용할 때 소수가 처한 상황을 고려하려는 노력이나 각자가 처한 이해관계가 다르다는 점을 이해하는 것보다는 다수의 선호대로 결정이 이루어지는 것을 더 중시하는 것을 보여준다.

나. 공리주의적 평등을 중시하는 경향

학생들은 다수결을 사용할 때 공리주의적인 평등을 중요한 가치로 인식하고 있었다. 다수결에 참여하는 모든 국가나 사람들의 배경과 관계없이 모두 같은 숫자의 투표권을 가져야 한다는 것을 의미한다. 학생들은 국제기구에서 다수결이 이루어질 때 1국가 1표주의가 아닌 인구수나 기부금에 따라 투표권이 국가별로 차등분배되는 것을 불공정하다고 인식했다.

나-2 : 근데 인구가 많다고 표를 많이 주고, 인구가 적다고 적게 주면 안 맞지 않나요? 중국 인구가 많은데 그러면 중국이 원하는 대로 다 될 수도 있잖아.

나-5 : 굳이 왜 자기들이 돈을 더 내겠다고 먼저 선택한 것들을 우리에게 (표를 더 달라고) 요구하냐? 기부금을 더 내는 건 선택이지 의무 사항이 아닌데... 욕심부리는 것 같아요.

전교 학생회 회의 상황을 가정하고 학생들에게 질문했을 때 학생들은 3학년이라는 특정 다수가 6학년보다 유리한 위치에서 의사결정에 참여하는 것을 불공정하다고 인식하며 다수결에 참여하는 구성원이 모두 평등한 관계에서 투표에 참여하는 것을 중요하게 생각했다.

연구자 : 애들아. 만약에 너희 학교에 3학년이 9반이고 6학년은 3반밖에 없어. 그런데 전교 학생회 회의 알지? 전교 회장이랑 각 반 회장들만 가서 하는 회의. 거기서 이제 1반에 1표씩 투표를 하잖아. 거기서 어느 학년이 급식을 제일 빨리 먹을건지를 다수결로 정하기로 했어. 그러면 당연히 3학년이 9반이니까 3학년이 먼저 먹게 될 확률이 높잖아. 그래서 3학년은 1표씩 주고 6학년은 3표씩 주는 걸로 규칙을 바꾸는 것에 대해 어떻게 생각해? 공정하다고 생각해, 불공정하다고 생각해?

학생들 : 공정해요.

연구자 : 근데 애들아. 다수결은 원래 한 사람당 한 표를 주잖아. 그러면 1반에 1표씩 주는게 원래 공정한거 아니야?

나-6 : 맞아요.

나-2 : 그런데 3학년이 많고 저희가 적잖아요. 한 표씩 주는게 원래는 맞아도 3학년이 한 표를 받고 저희가 한 표를 받으면 무조건 3학년 말대로 따르게 돼 있는데...

나-5 : 1인당 투표권을 주는게 아니라 6학년 반에서 몇 명을 더 뽑아서 투표하러 가는 게 낫지 않아요?

나-6 : 오히려 더 많은 쪽을 빼는 게 낫지 않나?

나-2 : 3학년에서는 어차피 자기가 더 빨리 먹는걸로 하고 싶어 할테니까 3학년에서도 멤버를 뽑고, 6학년에서도 멤버를 뽑아서 똑같은 인원수로 하는 거예요.

연구자 : 회의에 학년별로 인원을 똑같이 맞춰서 보낸다?

나-2 : 네 그러면 6학년에 굳이 표를 다르게 안 쥐도 돼요.

국제기구와 전교 학생회 회의 상황으로 미루어 보아 학생들이 중요하게 생각하는 원칙은 평등선거원칙이라는 것을 알 수 있다. 그런데 여기서 학생들이 생각하는 평등은 벤담의 공리주의적 공평성과 유사하다. 이러한 공리주의적 공평성은 사회적으로 권력이 있거나 없거나 모두 의사결정에서 똑같이 1표를 받는다는 점에서 평등이 실현된다. 하지만 공리주의적 평등은 자칫하면 약자나 불평등한 처지에 있는 사람들에게 가중치를 부여하는 것도 공평성의 요구를 위반하는 것이 될 수 있다(류지한, 2023, 89). 따라서 가중다수결에 대한 학생들의 부정적 인식과 공리주의적 평등을 중시하는 모습을 종합해보면 학생들이 공리주의적 평등에만 집중하게 되면서 오히려 소수 보호, 개인의 자유 등 다른 민주적 가치를 균형 있게 다루지 못하는 문제가 발생할 수 있음을 시사한다.

2. 다수결의 한계점 인식 양상

가. 다수결 결정에 수용적인 태도

다수결은 그 결정이 항상 옳은 결정이 아닐수도 있다는 한계점을 가지고 있다. 학생들은 이러한 한계점을 인식하고 있지만 실제로 다수결을 사용할 때에는 그 결정이 옳은 결정이 아니라는 생각이 들더라도 결정을 따르는 편이라고 응답했다. 학생들이 다수결의 결정이 옳지 않더라도 수용적인 태도를 보이는 이유는 다음과 같았다. 첫째, 다수 의견이 더 정당하다는 사회적인 인식 때문에 소수 의견인 자신의 의견이 결정에 반영되지 못할 것이라는 인식이 있어서였다.

가-3 : 그러니까, 아예 생각 자체가 이제 소수의 의견을 보여준다 해도 다수는 합리적이라는 게 깔려있으니까 소수의 의견을 내도 별로 표를 받지 못하는 거 같았어요.

둘째, 다수결을 절대적인 민주적 절차로 이해하고 있었기 때문이다. 학생들은 다수결이 민주주의에서 반드시 지켜야 할 규칙이라고 인식하고 그 결정에 따라야 한다고 보았다. 이는 학생들이 다수결과 민주주의의 관계에 대한 인식이 제대로 형성되어 있지 않고 민주주의-대의제-다수결로 이어지는 이념, 방식, 절차의 개념이 혼재되어 있다(김선화, 2016, 4)는 문제로부터

발생하는 것으로 보인다.

나-3 : 따라야 한다고 생각합니다. 이유는 왜냐하면 다수결은 거의 투표랑 비슷하잖아요. 우리나라의 대통령을 뽑는 것도 비슷하잖아요. 우리나라의 민주주의의 꽃이 투표니까 꼭 따라야 한다고 생각해요.

나-6 : 나라에서 인정하는 민주적인 그게 투표랑 다수결의 원칙인데 그걸 안 따르는 소수는 무조건 따라야 해요.

셋째, 소수가 다수결의 결정을 수용하지 않는 것은 오히려 소수 학생들이 권력을 가지게 되는 것이므로 다수결의 결정이 실행으로 원활하게 옮겨지지 못하는 것이 부당하다고 판단했기 때문이다.

나-5 : 근데 저는 이제 다수결로 정하는 이유가 모든 사람이 함께 할 수 있는 놀이를 하려고 하는 건데 몇 명이 빠지면 안되잖아요. 그러니까 소수인 애들도 결정한다면 그냥 인정을 해야지, 인정을 안 하면 짜증나요.

학생들은 다수결의 결정이 늘 옳지 않다는 한계점을 인식하고 있지만 이를 보완하려는 등의 노력을 하지는 않는 것으로 나타났다. 다수결은 다수의 선호에 따라 결정이 이루어지고 그 결정이 모든 사람들에게 구속력 있는 결정이 되기 때문에 결정을 수용하는 태도도 필요한 태도이다. 하지만 학생들이 수용적인 태도를 보이는 원인이 다수의 의견이 더 정당하다는 사회적 인식이나 민주주의와 다수결의 관계 혼동에 의한 것이라면 이는 다수결을 민주적인 의사결정 방식으로 사용하지 못하게 만드는 요인이 될 수 있으므로 주의가 필요하다.

나. 소수 의견 존중을 위한 속의 필요성 인식

다수결의 한계점으로 소수 의견이 존중받지 못한다는 것을 학생들은 인식하고 있었다. 하지만 실제로는 학생들 간에 형성된 사회적 권력에 의해 소수 의견이 존중받지 못하는 경험이 다수 존재하는 것을 알 수 있었다. 구체적으로는 인기가 많은 학생에게 동의하는 학생이 많아지면서 인기도에 의해 다수와 소수가 결정되거나, 따돌림을 당한 학생의 의견에 동의하면 자신에게도 피해가 올까봐 반대 의견에 찬성하는 모습을 보였다.

나-3 : 전학 온 친구가 친구가 몇 명 안되잖아요. 개랑 인기 많았던 친구가 있었어요. 개랑 개가 파자마 파티 와가지고 음식 메뉴를 통일해야 됐거든요. 그때 무슨 버거 먹자 했는데 그 인기 많았던 친구 말을 애들이 더 많이 들어줘서 그게 됐어요.

가-4 : 양파의 왕따일기라는 책에서 보면 왕따 된 애 의견은 친구들이 잘 안 듣고 막...

가-3 : 예전에 저도 그런 비슷한 경험이 있었는데요. 사실 그런 친구들 편을 들어주면 왠지 나한테도 피해가 올 것 같고... 실제로 예전에 그런 비슷한 경험을 한 적이 있어서 또 그런 모습을 보면 왕따 당하는 친구 의견에 쉽게 찬성하지 못했어요.

학생들은 이러한 다수결의 한계점을 극복하기 위해 숙의가 필요하다고 인식했다. 숙의가 필요한 이유는 소수 의견을 경청하여 이를 다수의 의견에 반영시킬 수 있으며, 그렇게 결정한 의견이 더 합리적인 결과를 도출해내기 때문이라고 응답했다.

가-2 : 소수의 의견을 다 들어보고 그걸 또 다수결로 사용하지 말고, 뭔가 다 되게 하게끔 최소한의 방법을 만들면 좋겠어요.

가-5 : (다수결에서는) 소수가 꼭 나온다고 했잖아요. 그럼 소수의 의견을 들어보고 왜 소수의 길을 선택했는지 한번 물어보고, 만약 의견이 좋다 그러면 다수에서 약간 옮기는 형식으로 해보는 게 괜찮을 것 같아요.

가-8 : 원래 다수결은 과반수 이상이 찬성한 의견을 들어주는 거잖아요. 근데 그러면은 소수 의견이 무시될 수 있으니까 이번에는 다수가 뽑은 의견을 들어주고 그리고 또 다음에는 소수가 해준 의견을 들어주는 게 가장 민주적이라고 생각합니다.

다-9 : 모둠끼리 만들기 주제 정할 때, 다수결 하면서 이 의견은 어떻고 이렇게 토론을 좀 하고 정하는데, 그렇게 정하면 이제 정해진 주제가 가장 합리적이고 괜찮은 거라고 생각이 들어요.

그런데 학생들이 소수 의견을 보호하기 위한 방법으로 숙의를 사용하는 것에는 허용적이지만 앞서 살펴본 가중다수결을 사용하는 것에는 부정적인 인식을 드러내는 것을 확인할 수 있다. 학생들은 숙의를 사용해서 소수 의견과 다수의 의견 차이를 좁혀나가는 것까지는 긍정적으로 인식하지만, 소수 의견의 표를 추가로 획득하는 것은 다수에게 역차별이 될 수 있다고 인식하여 부정적인 태도를 보이고 있었다. 이를 통해 초등학생들에게는 소수 의견을 존중하기 위한 방법으로 허용되는 범위가 제한되어 있음을 확인할 수 있다.

3. 의사결정 과정에 드러난 실천 양상

가. 효율성을 중시하는 의사결정

학생들은 다수결을 민주적인 의사결정방식이라고 인식하고 있었는데 그 이유는 다수의 사람들이 원하는 의견대로 결정이 이루어지기 때문이라고 응답했다. 학생들은 숙의 과정을 거쳐서 합의에 이르거나 민주적인 가치를 실현할 수 있는 방식이라서가 아니라 투표를 통해 다수의

선호를 확인할 수 있다는 점에서 다수결을 민주적인 방식이라고 인식했다.

다-10 : 저는 다수결이 가장 민주적인 것 같아요. 가장 많은 사람들이 동의를 하고 그 의견에 찬성을 하는 거니까 소수의 작은 사람들만의 의견이 아닌 많은 사람들의 의견으로 이루어지는 거라서 꽤 다수, 민주적이라고 생각해요.

가-5 : 여러 가지 종류가 있잖아요, 다수결할 때. 그거를 이제 한번에 투표로 정할 수 있으니까 편리해요.

나-2 : 좋았던 점은 되게 빨리 잘 모르겠는 것도 결정하기 쉬웠어요.

학생들의 이러한 인식은 민주주의를 선호집합적인 좁은 의미로만 해석하도록 만들 수 있어 주의가 필요하다. 뿐만 아니라 이러한 양상은 학생들이 소수 의견을 존중하기 위해 숙의가 필요하다고 인식하고 있으면서도 실제로는 투표만을 통해 쉽고 빠르게 결정하는 모습을 보이고 있기 때문에 인식과 실천 사이의 모순이 존재한다는 것을 보여준다. 이는 학생들이 다수결이 민주적인 의사결정방식이 되기 위한 요건을 이해하고 있다고 하더라도 실제로 사용하는데에는 영향을 미치지 못하는 것으로 해석할 수 있다.

나. 원활하지 않은 숙의 과정

다수결이 민주적인 의사결정방식이 되기 위해서는 숙의 과정을 거칠 필요가 있고 의사결정 과정에서 민주적인 가치가 실현되어야 한다. 그런데 학생들은 숙의가 진행되는 과정에서 다양한 어려움을 겪고 있어서 민주적인 다수결을 위한 요건을 충족시키지 못하고 있었다.

학생들이 겪는 첫 번째 어려움은 모든 학생이 자유롭게 자신의 의견을 표현하기 어렵다는 것이었다. 학생들은 똑똑하거나 말을 잘 하는 학생들이 의견을 개진한 후에 자신의 의견을 자유롭게 표현하기를 주저했다. 따라서 숙의 자체가 모든 학생들에게 평등한 발언 기회를 제공하지 못하고 있었다.

가-1 : 내가 생각했을 때 나보다 먼저 말한 사람의 의견이 내 생각에는 너무 좋으면, 내가 말하기 전에 그 사람이 먼저 말을 했으니까 내가 말을 했을때는 그 사람의 의견의 가치에 비해 너무 떨어질 것 같아서 얘기를 하기가 힘들어요.

학생들이 겪는 두 번째 어려움은 숙의 과정에서 학생들 간의 협력적인 소통 자체가 되지 않는 것이었다. 학생들은 타인의 의견을 경청하지 않고 자신의 의견만 내세워서 의사소통의 속도가 늦춰지는 문제가 발생한다든지, 선생님이 없는 경우에는 학생들이 회의 시간에 집중하지

못하고 장난을 치면서 숙의에서 이탈해버리는 등의 모습을 보였다.

가-3 : 원래는 우리가 학급 회의를 하잖아요. 일단 의견을 내려면 진행자가 ‘네, 누구누구님. 말씀해주세요.’ 하고, 그러면 그때 말해야 하는데 제가 만약에 얘기를 하고 있었어요. 제 의견을 이야기를 하면 그냥 바로 옆에서 ‘아니 그건 좀 그런데, 이건 아닌 것 같은데’ 옆에서 이렇게 하면서 말을 끊어요.

가-5 : 지웅이(가명)가 말하는 게 맞긴 하거든요. 근데 애들이 그러는 원인이 뭐냐 하면 대부분 경청을 잘 안하거나 상대 의견을 존중하지 않고 자기 의견을 더 강하게 주장하는 그런 것 같아요.

가-7 : 제가 해봤을 때, 저희 반도 그렇고 회의 시간에 선생님이 있느냐 없느냐의 차이에 따라 태도가 달라져요. 선생님이 없으면 까부는 친구들이 있고요. 선생님이 있으면 진지하게 참여하는 식으로 애들이 선생님에 따라서 태도가 달라져요. 왜냐하면 혼날까봐...

마지막으로 학생들은 결정을 위해 필요한 정보를 획득하기 위해 숙의에 참여하려고 하기보다는 자신의 주관적 판단에 의존하고 있었다. 전교 학생회 임원 선거에서 학생들은 공부를 잘할 것 같이 생긴 이미지, 신뢰가 가는 이미지의 후보에게 투표를 한 적이 있다고 응답하여 의사결정을 위해 필요한 정보를 교환하려는 동기가 낮은 것으로 보였다. 숙의에 대한 낮은 참여 동기도 다수결을 사용하는 과정에서 숙의가 이루어지기 어렵게 만드는 요인이 될 수 있다.

다-7 : 저는 뭐가 (상대방이) 의견이 있는데 뭐 말인지 못 알아듣겠는데 뭐가 좀... 그게 과학적인 그런 게 있잖아요. 발표하는 사람이 좀 안경끼고... 그렇게 생겼으면 좀 더 믿음이 가는 그런...

다-10 : 전교회장선거를 할 때, 그 친구의 관상... 좀 더 믿음직스럽게 자기 일을 열심히 할 것 같은 친구에게 표를 주고 싶었던 그런 기억이 있어요.

학생들이 다수결을 민주적인 의사결정방식으로 사용하기 위해서는 숙의가 제대로 이루어져야 한다. 하지만 살펴본 바와 같이 학생들에게는 숙의가 이루어지기 위한 기본 조건인 참여나 의사소통조차도 제대로 이루어지지 않는 경우가 있었다. 이는 초등학생들이 민주적인 의사결정을 할 수 있도록 하기 위해서는 숙의에 참여하고자 하는 태도나 의사소통능력처럼 기본적인 요소들을 함양할 필요가 있음을 보여준다.

V. 결론

분석 결과를 종합하여 내린 결론은 다음과 같다. 첫째, 학생들은 다수결을 민주적인 의사결정방식이라고 인식하고 있었지만 이러한 인식을 뒷받침하는 근거가 합리적이지 못했다. 구체적으로 공리주의적 평등이라는 특정 가치만을 중시하거나, 다수결과 민주주의의 충위를 구분

하지 못하여 다수결의 결정에 무조건 따라야 한다거나, 민주주의의 의미를 선호집합적인 협소한 의미로 이해하는 등의 잘못된 인식이 형성되어 있었다. 둘째, 학생들은 소수 의견을 존중하기 위해 숙의가 필요하다는 점을 인식하고 있었으나, 실제로는 숙의가 제대로 이루어지지 않는 양상을 보였다. 학생들 간에는 사회적 권력 관계에 의해 다수결의 결정이 이루어져 소수 의견이 존중받지 못하는 모습을 볼 수 있었다. 또한 학생들 간에 자유로운 의사표현이 어렵거나, 의사소통이 원활하게 이루어지지 못해서 숙의가 제대로 이루어지지 않고 있었다. 이렇게 다수결이 민주적인 의사결정이 되기 위해 갖추어야 할 요건으로 숙의를 인식하고 있으면서도 실천으로 이어지지 않는 것은 학생들이 다수결에 대한 모순된 인식들을 갖게 했다. 셋째, 학생들의 다수결 인식 양상은 실천 양상에 영향을 미치고, 실천 양상은 인식 양상에 영향을 미치고 있었다. 학생들이 다수결에 대하여 형성하고 있는 인식은 교과서 지식에 근거한 내용도 있었지만 대부분 실제로 사용했던 경험을 바탕으로 자신만의 지식을 형성하고 있었다. 또한 이렇게 형성한 인식이 다수결을 실제로 사용하는데 다시 영향을 미치기도 했다.

이러한 결론을 바탕으로 도출한 시사점은 다음과 같다. 첫째, 초등학생들에게 다수결과 민주주의의 관계에 대하여 탐구해볼 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 학생들은 다수결을 사용하는 과정이 어떻게 전개되더라도 다수결을 사용하기만 하면 민주적으로 의사결정이 이루어졌다고 보기도 했다. 왜냐하면 다수결과 민주주의를 동일선상에서 인식하면서 민주주의를 절대적인 선으로 인식하고 있었기 때문이다. 뿐만 아니라 허수미 외(2022)에서는 현재 초등학교 사회과 교과서에서는 다수결을 일상의 문제를 해결할 때 사용하는 민주적 의사결정 원리로 서술하고는 있으나 규범적이고 이상적인 성격에 한정되어 있어 다수결의 원칙과 관련된 논쟁적 요소는 생략되어 있다고 지적했다(허수미 외, 2022, 97). 이러한 교육과정과 교과서를 통해 다수결을 학습하게 되면서 학생들은 다수결을 이상적인 민주적 의사결정방식으로만 이해할 가능성이 크다. 하지만 다수결은 민주적인 의사결정 방식으로서의 요건을 충족할 때 민주주의에서 정당성을 갖게 되며, 그렇지 않으면 다수결이 오히려 다수의 전제가 될 수 있다. 학생들에게는 다수결을 이상적인 의사결정방식으로 습득하는 것이 아니라 어떻게 사용해야 민주적으로 사용할 수 있을지 스스로 고민해볼 필요가 있다.

둘째, 학생들에게 교육적 환경에서 숙의에 참여하는 기회를 의도적으로 제공할 필요가 있다. 학생들은 숙의가 필요하다는 인식을 하면서도 실제로는 다수결을 사용할 때 숙의를 거의 경험하지 못했다. 이는 숙의 과정을 거친 후 투표를 해야 한다는 다수결의 핵심 원리를 지식적으로 습득하는 것만으로는 실제 다수결 상황에서 적용되기 어렵다는 것을 보여준다. 실제 상황에서는 학생들 간의 권력 관계 때문에 또는 다수결은 쉽고 빠르게 결정하는 것이 장점이라는 인식 때문에 투표를 하기 전 숙의 과정을 거치기 어렵다. 그러므로 교사는 학생들이 자신의 의사를 안전하게 표현해보거나, 모든 학생들의 의견을 평등하게 다루어보는 안전한 환경을 의도적으로 마련하여 민주적인 숙의 과정 자체에 초점을 맞춘 수업을 구상할 수 있다.

셋째, 사회과에서 학습한 내용이 학생들이 다수결을 활용하는 경험과 연계되어야 한다. 학생들은 학교 생활 중에도 수업 시간, 창의적 체험 활동, 다양한 일과 시간 등에서 다수결을 사용하는 경험을 쌓게 된다. 사회과 수업에서 이러한 경험을 연결 지어 다룬다면, 학습과 실생

활의 연계가 더욱 강화될 수 있다. 2022 개정 교육과정에서도 민주주의는 학생들의 학교 생활과 연계하여 학습이 이루어져야 함을 강조하고 있다. 사회과 성취기준 ‘[4사08-01] 학교 가치 사례를 통하여 민주주의의 의미를 이해하고, 학교 생활에서 민주주의를 실천하는 능력을 기른다.’에 대한 해설에는 학교 가치를 통해서 학생들이 민주주의의 의미를 이해하고 민주주의를 실천하고 참여할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 초점을 맞출 것을 제안하고 있다. 성취기준 적용 시 고려 사항에서도 ‘학교생활에서 이루어지는 학급회장 및 학생회장 선거, 학급 생활 규칙의 제개정, 학생 행사의 주체적 운영’처럼 학생이 학교 생활과 관련된 의사결정 및 운영에 참여하는 기회를 제공할 것을 밝히고 있다. 이처럼 사회과에서 내용 요소로서 다룬 다수결이 학생들의 삶과 연결되기 위해서는 학교 생활 전반에서 다수결을 민주적인 의사결정 방식으로 실제로 사용해볼 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

본 연구는 학생들이 내면화하고 있는 다수결에 관한 인식 양상과 실제 학생들의 생활에서 다수결이 어떤 방식으로 사용되고 있는지 그 실천 양상을 학생들의 생생한 목소리를 통해 확인했다는 점에서 의미가 있다. 하지만 본 연구는 질적 연구로서 일부 학생들을 대상으로 연구를 진행하였기에 초등학생들의 다수결 인식 및 실천 양상에 대한 결과를 모든 학생들에게 일반화하여 적용하기는 어렵다는 한계점이 있다. 학생들의 민주적인 의사결정 과정에 대한 후속 연구를 통해 추가적인 교육적 시사점을 얻을 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 강신구(2012), 어떤 민주주의인가?, 한국정당학회보, 11(3), 39-67.
- 고훈석(2010), 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 초등학생들의 집단 의사결정 과정 연구, 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부(2018), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2018-162호 별책 7.
- 교육부(2022), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2022-33호 별책 7.
- 김선화(2016), 대의 민주주의와 다수결원리: 가중다수결을 중심으로, 법과 사회, 52, 1-29.
- 김정인 · 박승규 · 박윤경 · 정요근 · 이종원 · 김자영 · 배성호 · 문재경 · 김현애 · 양은석 · 지태민 · 이은진 · 김민우 · 유수진 · 박병섭 · 신봉석 · 박새롬 · 하늘빛 · 신혜선 · 김지훈(2023), 초등학교 사회 6-1, (주)천재교육.
- 류지한(2023), 벤담의功利주의와 철학적 급진주의, 倫理研究, 141(1), 83-106.
- 박병도 · 안진우(2003), 국제기구의 의사결정과정 에 관한 연구, 사회과학연구, 17, 1-19.
- 박의경(2014), 참여민주주의의 지속가능성에 대한 고찰, 민주주의와 인권, 14(1), 145-190.
- 박현석 · 신우진(2021), 절차적 효용을 반영한 학급자치활동이 초등학교 6학년 학생의 행복감에 미치는 영향, 시민교육연구, 53(1), 57-91.
- 심승환(2019), 한국의 민주시민교육의 방향에 관한 교육철학적 고찰: 자율성과 공공성의 조화. 교육사상연구, 33(4), 47-84.
- 안예슬(2024), 학급에서의 다수결의 원칙에 대한 유아의 경험 및 생각, 교과교육학연구, 28(1), 55-64.
- 유기용 · 정종원 · 김영석 · 김한별(2018), 질적 연구방법의 이해, 서울: 박영사.
- 이상인(2008), 민주화 이후 한국 민주주의의 과제: 일상의 민주주의와 민주적 시민성을 중심으로, 시민교육연구, 40(1), 95-126.
- 이상형(2017), 의사결정의 세 가지 모델, 哲學研究, 143, 257-283.
- 임혁백(2000), 세계화 시대의 민주주의, 서울: 나남.
- 임화연(2006), 민주주의와 다수의 지배, 철학연구, 72, 183-202.
- 장은주(2014), 민주주의라는 삶의 양식과 그 인간적 이상 : 한국 민주주의의 민주화라는 과제와 관련하여, 사회와 철학, 27, 109-138.
- 정극원(2012), 민주주의의 원리적 의미와 규범내용, 국가법연구, 8(1), 165-188.
- 조기제(1998), 게재논문 : 집합적 결정의 한 방법으로서의 다수결과 초등에서의 다수결 교육, 초등도덕교육, 4, 229-247.
- 한춘희 · 권윤경 · 김경동 · 김경수 · 김연정 · 김웅현 · 김준혁 · 나경관 · 나영동 · 류길호 · 박동률 · 박혜진 · 방은희 · 배진숙 · 손동학 · 송하인 · 이경민 · 이난영 · 이미숙 · 이범기 · 장민우 · 황선경 · 황수경 · 황정혜(2023), 초등학교 사회 6-1, (주)아이스크림미디어.
- 허수미 · 박상영 · 임보아 · 윤영채 · 김현우(2022), 민주주의 관련 사회과 교과서 분석 및 서술 방향 연구 결과보고서, 민주화운동기념사업회 민주시민교육센터.

- 홍성방(1994), 민주주의에 있어서 다수결 원리, 한림법학 FORUM, 3, 1-26.
- Dahl, R. A.(1989), Democracy and its critics, 조기제 역(1999), 민주주의와 그 비판자들, 문학과 지성사.
- Dewey, J.(1902), The child and the curriculum, 박철홍 역(2012), 아동과 교육과정, 서울: 문음사.
- Dewey, J.(1927), The Public and its Problems, 정창호·이유선 역(2014), 공공성과 그 문제들, 서울: 한국문화사.
- Held, D.(2006), Models of democracy, 박찬표 역(2010), 민주주의의 모델들, 서울: 후마니타스.
- Heun, W.(1983), Das Mehrheitsprinzip in der Demokratie, Grundlagen - Struktur - Begrenzungen, Duncker & Humblot GmbH.
- Himmelman, G.(2013), “민주시민성을 가르치고 배우며 실천하는 역량”, Muray Print 편, Civic education and competences for engaging citizens in democracies. Sense Publishers, 김국현 역(2020), 시민교육과 정치교육: 참여하는 시민의 역량 발달, 서울: 한국문화사.
- Schmitter, P. C., & Karl, T. L.(1991), What Democracy Is... and Is Not..., Journal of Democracy, 2(3), 75-88.

교신저자 : 이현경, 대구세현초등학교 교사
 looratme2@gmail.com

어린이 시민성에 관한 초등교사의 인식과 실천 분석

레퍼토리 그리드 기법을 활용하여

서울홍파초등학교
박태승

순서

- 연구 목적 및 필요성
- 연구 내용 및 방법
- 어린이 시민성과 레퍼토리 그리드
- 연구 설계
- 연구 결과
- 결론

연구 목적 및 필요성

초등교사의 어린이 시민성 인식 분석은 왜 필요한가?

연구 목적 및 필요성

- ✓ 시민성: 시민으로서 권리 or 시민으로서 자질
- ✓ 어린이 시민성?
- ✓ 어린이가 시민성을 발휘할 기회와 함양할 교육이 이루어져야 함.
→ **교사의 인식과 실천**을 분석하는 작업이 필요함.

연구 목적 및 필요성

✓ 교사 인식이 중요한 이유

첫째, 교사는 그들의 생활세계에서 라포르를 형성하는 어른.

둘째, 교사의 인식에 따라 수업 활동이나 교실 환경 등이 바뀔 수 있음.

연구 목적 및 필요성

✓ 따라서, 본 연구는 어린이 시민성에 관하여 초등 교사들이 어떻게 인식하고 있는지, 어떤 교육적 실천을 이어가는지 분석하고자 함.

연구 내용 및 방법

어린이 시민성의 인식과 실천 양상,
그리고 레퍼토리 그리드

연구 내용 및 방법

- ✓ 연구 내용: 초등교사의 어린이 시민성 인식 및 교육적 실천 양상
- ✓ 연구 방법: 레퍼토리 그리드
- ✓ 절차: 요소의 추출 → 구성개념의 도출 → 연결의 분석

어린이 시민성 레퍼토리 그리드

어린이 시민성은 무엇인가?

레퍼토리 그리드는 어떤 연구방법론인가?

어린이 시민성

- ✓ 어린이는 미래 시민인가, 현재 시민인가?
- ✓ 현재의 시민성 연구는 성인을 기준으로 진행된 내용이 대다수.
- ✓ 어린이 시민성의 특수성을 고려하여 개념화해야 함.

어린이 시민성

- ✓ Delanty가 제시한 시민성의 네 가지 차원을 인식 틀로 선정함.
→ 권리, 의무(책임), 참여, 정체성
- ✓ Hart(1992), Hengst(1987), Jans(2004), Roche(1999), Wyness(2006)의 연구를 살펴 어린이 시민성 연구의 시사점을 탐색함.

어린이 시민성

- ✓ 시민성은 사회 활동에 참여하는 과정을 통해 형성되는 동적 개념.
→ 어린이 또한 **현재 시민**으로 활동하는 주체.
→ **어린이의 현재 행동에 주목해야 함.**
- ✓ 교육은 실천적으로 그들이 시민성을 함양할 수 있는 방향으로 나아가야 함.
→ 어린이의 행위주체성을 기반으로 한 **실천적** 시민교육이 필요함.
→ **강조: 권리와 책임 < 참여와 정체성**

레퍼토리 그리드

- ✓ 개인구성심리학의 연구방법론
 - 전통적 상담심리학과 사회과학적 연구방법론의 대안으로서 제시.
- ✓ 개인구성개념과 개인구성체계의 탐색을 통해 내담자의 인식을 이해
- ✓ 구조화된 인터뷰를 통해 자료를 모으고 분석함.
 - 개인의 내적 현실 탐색 가능 (양적 연구의 한계 보완)
 - 분석 시간의 단축 및 정보 손실의 최소화 (질적 연구의 한계 보완)

레퍼토리 그리드

- ✓ 요소, 구성개념, 연결의 세 가지가 중요함.
- ✓ 요소: 연구 대상을 구성하는 유의미한 내용
- ✓ 구성개념: 요소를 바탕으로 도출해내는 양극적 의미쌍
- ✓ 연결: 요소와 구성개념을 연결하는 방향.

레퍼토리 그리드

- ✓ 가로: 요소
- ✓ 세로: 구성개념
- ✓ 공란: 점수(1~5점)

<표 IV-6> 요소-구성개념의 평정을 위한 레퍼토리 그리드

요소		가	나	다	라	마	바	사	아	요소		
구성개념(1점)											구성개념(5점)	
이해 기반	교육과정 중심									실천 기반	교육과정 외 내용도 중요함	
성인(교사)의 조력이 중요함	강의식 수업									학생의 노력이 중요함	학생활동 중심	
자기주도학습 기반	외재적 유인의 개입									협동학습 기반	내재적 동기의 작동	
학습의 결과가 중요함	타 교과와 연계되지 않음									학습의 과정이 중요함	타 교과와 연계할 수 있음	
개인적 변화	시민성을 강조해야 함									사회적 변화	어린이를 강조해야 함	
시민성을 강조해야 함	가치야 할 의무									어린이를 강조해야 함	누려야 할 권리	
사적 영역										공적 영역		
		권한	포용	기여	상호의존성	이익 실현	효능감	소속감	내면화			

* '가'-'아'는 어린이 시민성의 8가지 요소를 가리킴.

연구 설계

연구 절차 및 내용에 관하여

연구 설계

✓ 연구 절차

<표 III-1> 레퍼토리 그리드 연구 방법

연구 단계	연구 내용
요소의 추출	<ul style="list-style-type: none"> - 선행 연구 고찰 및 어린이 시민성 요소 추출 - 예비 조사 실시를 통한 요소의 타당성 검토 - 요소의 추가·수정·삭제·유지 결정
구성개념의 도출	<ul style="list-style-type: none"> - 삼각 비교 분류법을 활용한 구성개념 도출 - 도출된 요소와 구성개념을 바탕으로 매트릭스 구성
연결의 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 연구 대상자의 레퍼토리 그리드 매트릭스 작성 - 수집된 자료를 Idiogrid를 활용하여 채점 및 분석 - 두 군집의 대표 한 명씩 선정하여 심층 면담 진행 - 면담 결과의 근거이론적 분석 및 정리

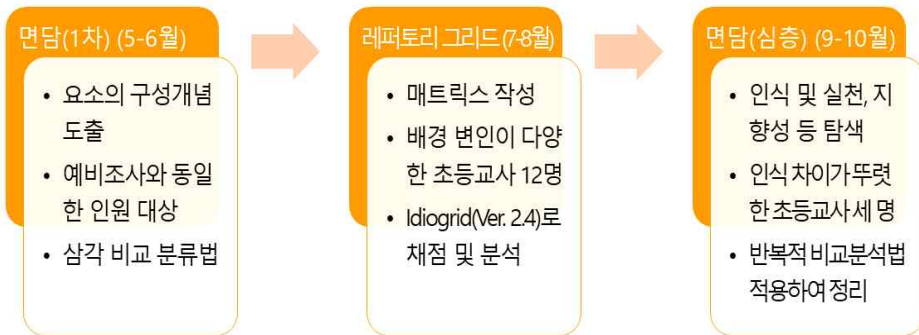
연구 설계

✓ 시기별 연구 내용



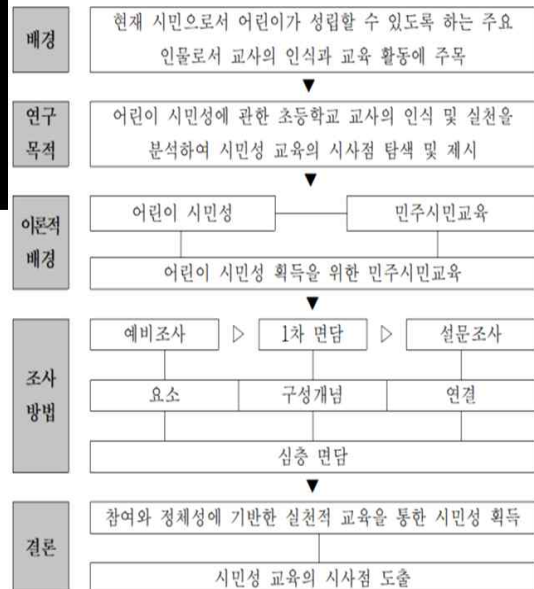
연구 설계

✓ 시기별 연구 내용



연구 설계

✓ 개략적인 흐름을 나타낸 것.



<그림 III-1> 연구 설계

연구 결과

요소의 추출, 구성개념의 도출, 레퍼토리 그리드의 분석, 심층 면담 결과, 그리고 연구 결과의 종합

연구 결과

✓ 연구별 핵심 내용 정리

<표 IV-1> 연구자별 핵심 내용 정리

✓ Jans(2004), Roche(1999), Wyness(2006)의 연구를 정리함.

연구자	핵심 어구	내용
Roche (1999)	인정	어린이의 기여와 통찰력을 인정하는 것
	권한 부여	어린이가 의견을 표현할 수 있도록 정당한 권리를 부여하는 것
	경청·존중	어린이의 의견을 귀 기울여 듣는 것.
Jans (2004)	포용성	어린이가 실수할 수 있다는 점을 인지하고 포용하는 것
	권리	어린이도 성인과 같이 투표할 수 있어야 함.
	의무	어린이들이 올바른 관점에서 책임감을 인식하고 때때로 그에 알맞은 책임을 지는 것
Wyness (2006)	참여	참여 행위를 통해 실제로 지역사회에 참여하고 있다는 사실을 온몸으로 느끼는 것
	정체성	특정 집단의 일원으로서 활동하며 소속감을 느끼는 것
	개방성	참여를 희망하는 누구나 수용하는 자세
Wyness (2006)	이익 실현의 욕구	본인 또는 소속 집단의 이익을 실현하고자 하는 욕구
	기존 구조/차터의 탈피	성인 중심의 구조에서 벗어나 수평적 관계의 네트워크를 형성하는 것

연구 결과

✓ 연구자 추출 요소

<표 IV-2> 어린이 시민성의 요소 정리

구분	핵심	세부
권리	권한	어린이가 표현한 의견의 정당성을 획득하는 것
	존중	어린이의 생각과 감정을 귀담아듣고 존중받는 것
	포용	어린이의 실수가 포용 받는 것
책임	기여	어린이는 세계의 존속 및 발전에 기여해야 함
	개방성	참여를 희망하는 누구나 수용하는 자세
	상호의존성	어린이-성인의 상호 의존의 필요성과 중요성을 인식
참여	이익 실현	본인 또는 소속 집단의 이익을 실현하는 것
	기존 구조로부터의 탈피	성인 중심의 구조에서 벗어나 수평적 관계의 네트워킹 형성
	소속감	특정 집단의 일원으로서 활동하며 느끼는 감정
정체성	내면화	소속 집단의 상징, 가치, 규범의 내면화
	효능감	실제적인 사회 참여를 통해 느끼는 감정

※ 연구자 정리.

✓ Delanty(1997)의 연구에서 제시된 시민성의 네 가지 차원으로 범주화함.

연구 결과

✓ 예비조사 반영 결과

<표 IV-3> 예비조사 결과를 반영한 어린이 시민성 재구성

구분	핵심	구분	핵심
권리	권한	권리	권한
	존중		포용
	포용		기여
책임	기여	책임	상호의존성
	개방성		이익 실현
	상호의존성		이익 실현
참여	이익 실현	참여	효능감
	기존 구조로부터의 탈피		효능감
	탈피		소속감
정체성	소속감	정체성	소속감
	내면화		내면화
	효능감		내면화

✓ 동대학원 소속 교사 중 시민성 교육에 관심도가 높은 세 명을 선정함.

연구 결과

✓ 구성개념 도출 결과

- ✓ 1차 면담은 예비조사에 동일 인원을 대상으로 수행함.
→ 요소에 대한 사전 이해를 바탕으로 다양한 답변을 도출하기 위함.

<표 IV-5> 어린이 시민성 요소의 구성개념

구분	구성개념	구성개념의 양극적 의미쌍	
		1점	5점
	학습 목표	이해 기반	실천 기반
	교육과정과의 연계	교육과정 중심	교육과정 외 내용도 중요
	학습 주체의 중심	성인(교사)의 조력이 중요	학생의 노력이 중요
	학습 방법	강의식 수업	학생 활동 중심
실천	학습 설계	자기주도학습 기반	협동학습 기반
	학습 기계	외재적 유인의 개입	내재적 동기의 작동
	학습 내용의 중점	학습의 결과가 중요함	학습의 과정이 중요함
	타 교과와의 관련성	타 교과와 잘 연계하지 않음	타 교과와 잘 연계함
	학습자의 변화 방향	개인적 변화	사회적 변화
인식	어린이 시민성 교육 중점	시민성을 강조해야 함	어린이를 강조해야 함
	권리와 의무	갖춰야 할 의무	누려야 할 권리
	참여와 실천의 범위	사적 영역	공적 영역

연구 결과

✓ 레퍼토리 그리드 결과

- ✓ 실천에 대한 문항의 평균값이 높은 데 반해, 인식의 평균값은 낮게 나타남.
- ✓ 교사의 교육 활동과 그에 대한 인식 사이에 괴리가 존재함.

<표 IV-9> 초등학교사의 어린이 시민성 인식 특성

구성개념의 특성 (11점)	결맞음								구성개념의 특성 (5점)
	6	7	3	5	4	2	8	1	
이해가 심층적이 실현할 수 있음	4.22	3.44	3.15	3.11	3.11	2.96	3.22	2.85	상향해야 할 수 있음
강의식 수업이 적함	4.04	3.78	3.59	3.59	3.56	3.67	3.74	3.96	학생 활동 중심이 적함
타 교과와 잘 연계하지 않음	3.93	3.93	3.81	3.78	3.78	4.04	3.81	3.52	타 교과와 잘 연계함
외재적 유인의 개입으로 학습을 촉진함	3.81	3.41	3.44	3.81	3.11	3.44	3.74	3.22	내재적 동기(의식)의 작동으로 학습을 함
학습의 결과가 중요함	3.78	3.7	3.44	3.41	3.85	3.59	3.67	3.7	학습의 과정이 중요함
교육과정에 제시된 내용과 방법을 중시함	3.7	3.63	3.22	3.56	3.33	3.56	3.52	2.74	교육과정 외 내용과 방법을 중시함
성인(교사)의 조력이 중요함	3.26	3.04	2.93	3.04	2.89	2.93	3.15	2.81	학생의 노력이 중요함
참여와 실천은 사적 영역에 한정되어야 함	3.22	3.78	3.11	3.15	3.52	3.11	2.93	3.67	참여와 실천은 공적 영역까지 확장되어야 함
자기주도 학습에 기반함	3.07	3.78	3.41	3.11	3.56	3.41	2.78	3.52	협동 학습에 기반함
갖춰야 할 의무에 초점을 맞춥니다	3.07	2.63	3.19	3.15	3.11	2.52	2.63	2.41	누려야 할 권리에 초점을 맞춥니다
교육 후 개인적 변화가 나타남	2.81	3.37	2.81	2.93	3.41	2.56	2.15	2.7	교육 후 사회적 변화가 나타남
시민성을 더 강조해야 함	2.63	2.26	3.3	2.56	3.15	2.81	2.33	2.48	어린이를 더 강조해야 함

1: 권한, 2: 보충, 3: 기여, 4: 상호의존성, 5: 이미 실현, 6: 요능감, 7: 소속감, 8: 내면화

시민성 교육 관심도 ↑ 집단

〈표 IV-10〉 시민성 교육 관심도가 높은 초등교사(A 집단)의 응답 결과

구상개념의 특성 (11점)	결정값								
	5	6	7	2	1	4	3	8	
타 교과와 잘 연계되어 있음	4.67	4.67	4.33	4.50	4.33	4.33	3.83	4.17	타 교과와 잘 연계됨
교육과정제 재정의 내용과 방법을 중시함	4.50	4.67	4.50	3.83	3.33	3.67	3.50	4.17	교육과정 제재정의 내용과 방법을 중시함
강의식 수업이 적당함	4.17	4.33	4.17	3.83	4.00	3.17	3.67	4.00	학생 활동 중심이 적당함
외국어 등의 개념으로 학습을 촉진함	4.50	4.00	3.50	3.50	3.67	2.83	3.17	3.83	내국어 등의 개념으로 학습을 촉진함
학습의 결과가 중요함	4.00	3.50	4.17	4.17	4.00	3.83	3.83	4.00	학습의 결과가 중요함
이해가 심해져야 실천할 수 있음	3.67	4.33	3.67	2.50	2.17	3.00	3.00	3.50	이해가 심해져야 실천할 수 있음
자기주도 학습에 기반함	3.50	3.17	4.17	3.67	3.83	3.33	3.17	2.83	협동학습에 기반함
성인교사의 노력이 중요함	3.33	4.17	3.00	3.00	3.00	2.50	3.00	3.33	학생의 노력이 중요함
참여와 실천은 사회 영역에 한정되어야 함	3.33	2.83	4.00	3.50	4.00	3.67	3.33	3.17	참여와 실천은 사회 영역에 한정되어야 함
시민성을 더 강조해야 함	2.50	3.00	2.33	3.33	2.67	3.67	2.50	2.83	어린이를 더 강조해야 함
것들이 할 의무에 초점을 맞추어 함	2.50	3.17	2.50	2.67	3.00	3.17	2.83	2.83	노래나 할 의무에 초점을 맞추어 함
교육은 개인적 행위가 아니라	2.67	2.83	3.67	2.83	2.67	3.50	3.17	1.83	교육은 사회적 행위가 아니라

1: 권한, 2: 보통, 3: 기여, 4: 상요의존성, 5: 이익 실현, 6: 효능감, 7: 소속감, 8: 내면화

시민성 교육 관심도 ↓ 집단

〈표 IV-13〉 시민성 교육 관심도가 낮은 초등교사(B 집단)의 응답 결과

구상개념의 특성 (11점)	결정값								
	6	3	7	4	2	1	5	8	
이해가 심해져야 실천할 수 있음	4.19	3.19	3.38	3.14	3.10	3.05	2.95	3.14	참여와 실천은 사회 영역에 한정되어야 함
강의식 수업이 적당함	3.95	3.57	3.67	3.67	3.62	3.95	3.43	3.67	학생 활동 중심이 적당함
학습의 결과가 중요함	3.86	3.33	3.57	3.86	3.43	3.62	3.24	3.57	학습의 결과가 중요함
외국어 등의 개념으로 학습을 촉진함	3.76	3.52	3.38	3.19	3.43	3.10	3.62	3.71	내국어 등의 개념으로 학습을 촉진함
타 교과와 잘 연계되어 있음	3.71	3.81	3.81	3.62	3.90	3.29	3.52	3.71	타 교과와 잘 연계됨
참여와 실천은 사회 영역에 한정되어야 함	3.33	3.05	3.71	3.48	3.00	3.57	3.10	2.86	참여와 실천은 사회 영역에 한정되어야 함
교육과정제 재정의 내용과 방법을 중시함	3.43	3.14	3.38	3.24	3.48	2.57	3.29	3.33	교육과정 제재정의 내용과 방법을 중시함
자기주도 학습에 기반함	3.05	3.48	3.67	3.62	3.33	3.43	3.00	2.76	협동학습에 기반함
강의와 할 의무에 초점을 맞추어 함	3.05	3.29	2.67	3.10	2.48	2.24	3.33	2.57	노래나 할 의무에 초점을 맞추어 함
성인교사의 노력이 중요함	3.00	2.90	3.05	3.00	2.90	2.76	2.95	3.10	학생의 노력이 중요함
시민성을 더 강조해야 함	2.52	3.52	2.24	3.00	2.67	2.43	2.57	2.19	어린이를 더 강조해야 함
교육은 개인적 행위가 아니라	2.81	2.71	3.29	3.38	2.48	2.71	3.00	2.24	교육은 사회적 행위가 아니라

1: 권한, 2: 보통, 3: 기여, 4: 상요의존성, 5: 이익 실현, 6: 효능감, 7: 소속감, 8: 내면화

연구 결과

✓ 심층 면담 참가자의 일반적 배경

〈표 IV-16〉 심층 면담 참가자의 일반적 배경

참가자	성별	나이	경력	소재지	방법	비고
E	여	30대	10년 이상	충북	대면	고학년 담임
J	남	20대	5년 이상	서울	비대면	3학년 담임. 다문화 多
L	남	30대	5년 미만	서울	비대면	고학년 담임. 생활부장

연구 결과

✓ 심층 면담 결과

✓ 어린이 시민성 교육의 양상

1. 어린이 시민으로 권한 부여
2. 합의의 장으로 교실 공간
3. 포용적인 교실 분위기 조성
4. 개인적 가치와 공동체적 가치의 조율을 통한 시민적 태도의 정립
5. 참여를 통한 효능감의 증대
6. 주체적 판단을 통한 시민적 정체성의 내면화

연구 결과

1. 어린이 시민으로 권한 부여

... 학급비를 운영할 때 학생들이 원하는 것을 거의 맞춰줬거든요. 학생들의 학급 회의 결과에 따라서 ... 제가 학급비를 사용했었어요. 물론 전부 다 그렇게 사용한 건 아니고, 어느 정도는 제가 계획해서 사용하죠. (E 교사)

매년 ... 연말에 아이들이 즐길 수 있는 활동을 ... 최대한 애내가 짜도록 만드는 편인데요. 예를 들면 ... 학급회의 같은 것을 통해서 보드게임 대회를 연다든지, ... 그런 식으로 자기들이 만들어 나가는 행사를 진행했던 게 기억나네요. (J 교사)

우리 교실에 필요한 역할도 자기들이 찾고 그거를 누가 할지도 자기들이 정하고 역할의 이름 같은 것도 자기들이 정하는 (건데), 내가 학급 운영하는 데 큰 영향을 주는 게 아니라면은 학생들한테 좀 열어주는 게 (L 교사)

연구 결과

2. 합의의 장으로 교실 공간

그리고 학생자치할 때 항상 강조했던 것 중 하나가 ‘너희는 ... 우리 반 친구들의 의견을 모아서 나한테 전달하는 역할을 하는 거다. 그럼 난 그걸 도와주는 사람이다.’였거든요. 그런 부분을 강조하다 보니까 아이들이 학급 회의할 때도 누군가의 대리인이 아니라 ... 자기가 어떤 목소리를 낸다고 인식하면서 의견을 내고, 또 그 의견을 자기들끼리 조율해서 저한테 전달하는 과정을 아이들이 경험하면서 스스로 시민으로서 인식하는 장면을 봤다고 생각하거든요. (E 교사)

... 임원에게 공약을 되게 빠르게 검토해오라고 해요 ... 진짜로 실현할 수 있는 공약들로 짜라고 한 뒤 어떻게 실현할 건지 계획서까지 다 받았어요. 근데 ... 사실 현실적으로 말이 안 되는 것들도 많아요. 애들이 의견을 제시해주면 제가 현실에서 가능한 부분에서 조정해주는 거죠 ... 자기들이 공약을 실천하기 위해서 나에게 의견을 구하고 어느 정도의 권한을 위임받는 거니까요. 우리가 사회에서도 시민으로서 아이디어를 제시할 수 있지만 그게 다 되는 건 아니잖아요? 그런 면에서 저는 이런 활동이 권한과 관련된 시민성을 길러주는 내용이라고 생각하죠. (L 교사)

... 하루 동안 축구의 관련된 활동으로 체육의 날 행사를 했다 치면 1, 2교시에는 축구 좋아하는 애들을 한 모듬에 모아서 ... 자기들끼리 많이 얘기할 수 있게 긴 시간 동안 같은 모듬으로 유지해준 적도 있었어요. 예전에 바자회 했을 때는 ... 그룹마다 상징 콘셉트 같은 걸 아이들끼리 회의하게 만들어서 이야기도 나누고 계획하고, 이런 시간을 좀 적이 있었던 것 같아요. (J 교사)

연구 결과

3. 포용적인 교실 분위기 조성

저는 매일 아침에 아이들과 급훈을 읽거든요. ... 두 번째가 ‘다른 사람을 비판하기 전에 내가 뭘 할 수 있는지 먼저 생각하자.’인데, ... 다른 사람한테 화내고 싶다면 일단 내가 뭘 할 수 있는지 찾아보고, 그게 먼저 해 보고, 그래도 문제 해결 안 되면 그때 얘기하자 (이런 뜻이죠). ... 본인이 생각해보게 하는 거죠. ... 재가 뭘 했든지 간에 자기 행동에 대해서 먼저 이게 맞는지 생각하고 행동하자. 세 번째는 ‘이기적인 행동은 나를 더 괴롭게 만들지만, 존중하고 나누는 행동은 우리 모두를 행복하게 만든다.’인데, 당장은 이기적으로 행동하는 게 자기한테 도움이 될 수 있지만 결국에는 친구들하고 사이가 나빠지잖아요? ... 다른 시민성 요소가 제대로 이루어지기 위해서는 좀 둔감해져야 한다고 생각하고, 그게 포용적인 거를 의미한다고 생각해요. (L 교사)

저는 포용이라는 게 어떤 분위기 교실 분위기라고 생각(해요). 예를 들어서 친구가 우유를 쏟았다고 하면 일부러 ‘이봐 괜찮아 그럴 수도 있지.’ 이런 식으로 말을 하고 무드 좀 조성해 나가려고 노력했어요. (E 교사)

저는 애들끼리는 절대 지적하지 말라고 하거든요. 지적은 어른이나 선생님이 하는 거고 ... 왜냐하면 어린이는 실수하거나 미성숙한 부분이 있잖아. ... 아이들은 좀 더 자기한테 유리한 쪽으로 판단하고 말하는 경향이 있다고 생각해서 되도록 ... 아이들끼리는 서로가 지적하지 않도록 수업하려는 편이에요. (J 교사)

연구 결과

4. 개인적 가치와 공동체적 가치의 조율을 통한 시민적 태도의 정립

어떠한 사회 문제가 생겼을 때 그걸 둘러싸고 있는 여러 주체가 있잖아요. 그러한 주체들이 개입했을 때와 개입하지 않았을 때, ... 결과가 어떻게 달라지는지 사례를 보여주면서 이해시키려고 했었던 것 같습니다. 예를 들어서 노키즈존 문제를 가져온다면 ... 어린이들의 이익과 가장 직결된 사회 문제 중 하나라고 생각해요. 이때 목소리를 냈을 때와 내지 않았을 때 어떤 결과를 초래할 수 있는지 생각해 하는 식으로, 그리고 직접 가능하다면 어떻게 의견을 냈는지 본인과 관련한 사회 문제에 직접 의견을 내보는 식으로 (가르치는데) ... (E 교사)

... 예들은 평등과 공정함에 민감하거나 보상을 주더라도 똑같이 주려고 하는 편이에요. ... 제가 활용하는 방법은, 예를 들어서 똑같은 사탕을 하나씩 주더라도 순서가 다른 거죠. 같은 보상을 주더라도 받을 때 느낌을 다르게 함으로써 아이들의 동기유발을 하려고 하는 편인데, ... (예를 들어) 체육 수업에서 체육을 남달리 사랑하고 좋아하는 학생한테 조금 더 많은 권한을 부여하는 거죠. ... 체육을 좋아하는 예는 우리 팀이 이길 때 다른 친구들보다 더 큰 행복감을 느끼니까 같은 팀끼리 해 줘야 하는 역할을 조금 더 많이 주어서 그런 욕구를 실현할 수 있도록 ... 다른 예로, 미술 활동을 남달리 사랑하는 학생은 친구들한테 그림을 그려달라고 부탁받으면 자기가 좋아하는 활동에서 이익을 실현할 수 있으니까 그렇게 말끔 말끔 상황을 만들어주려고 하는 것 같아요. (J 교사)

... 보통 선생님들이 (학숙 사안들) 지도하실 때 보면 먼저 (학생들) 구분한다 말입니다. 이미 머릿속에 피해 학생과 가해 학생이 있어요. ... 이익 실현이라는 게 자기 권리를 잘 챙겨 먹는 것도 있다고 생각하지만 저는 자기 권리를 잘 챙겨 먹기 위해서는 그에 따른 의무도 함께 당연히 이루어져야 한다고 생각하거든요. ... 저는 되게 개인적인 이익 실현에 조점이 맞춰져 있어요. ... 타인에게 피해를 주지 않는 선에서 자기 이익을 실현하는 쪽으로 교육하려고 하고 있습니다. (L 교사)

연구 결과

5. 참여를 통한 효능감의 증대

성인들도 ... 사회에 참여하는 사람의 숫자는 그렇게 많지 않다고 생각해요. ... 그런데 우리 교실에서만 보더라도 ... 무언가 의견을 제시하는 사람들은 사실 그렇게 많지 않다는 생각이 들었어요. 의견을 제시하지 않는 데는 ... 다양한 이유가 있겠지만 어쨌든 이야기하는 사람은 숫자의 문제가 아니에요. 많이 이야기해야만 느낄 수 있는 거니까 ... 실현해야지 제대로 이해할 수 있다고 생각했던 것 같아요. ... 그래서 저는 최대한 애들이 뭐 하자고 하면은 안 되는 이유를 생각해서 안 되는 이유가 없으면 되도록 하고자 하는 편이에요. ... 특이한 사례로는 예전에 아이들이라 같이 브롤스타즈 모바일 게임 대화를 한 적도 있어요. 처음 제시했던 예는 장난삼아 이야기했겠죠. 근데 생각해보니까 안 될 이유가 없는 거예요. (J 교사)

이거(효능감)는 아까 얘기에서 계속 학생자치를 염두에 두고 아마 답변했던 거(예요) 그런 측면에서 애들이 효능감을 학습한다고 은연중에 그랬던 것 같습니다. (협동학습의 측면에서) 활동하고 나서 소감문 같은 거, 예를 들어서 학교 소성할 때 내가 심은 나무들로 학교 숲이 조성된 것에 대해 보람을 느낀다, 이런 식으로 내가 참여해서 학교의 풍경이 아름답게 바뀐 데 대해서 남긴 학생이 있었던 것 같아요. (E 교사)

... '어차피 선생님은 우리 도움이 필요하지 않는데 너 잘하고 있는 편이야'라고 격려를 해주는 게 아니라 ... '실제로 내가 너한테 이런 부분을 의존하고 있어.' 그리고 아까 말했던 '고맙다.' '미안하다' 이런 것을 항상 얘기하고 ... 과정에 주목해 주는 거죠. ... 대표적으로 아까 단원이 끝날 때마다 단원 평가를 본다 했는데, ... 저는 시험 성적 안 보거든요. 시험 성적 안 보고 항상 오답 노트를 정리하고, 잘 써오면 그걸로 올려줘요. ... '선생님이 시험 못 봤을 때 괜찮다고, 공부해서 다시 하면 된다고 얘기해서 주신 게 되게 고맙웠어요.' 그리고 애들이 시험 끝나고 나서 제가 '통과했다. 수고했네. 너 되게 열심히 했구나.' '얘기해 줄 때, ... 그걸 너무 좋아하더라고요.' (L 교사)

연구 결과

6. 주체적 판단을 통한 시민적 정체성의 내면화

내면화라는 거는 우리가 어떤 집단에 소속돼서 살아가는 이상 필요한 건데, 어떤 집단에 소속되어서 그 집단의 상징이나 가치 체계나 규범을 받아들이더라도 중심을 집단에 두는 게 아니라 본인에게 두어야 가치, 규범의 옳고 그름을 판단할 수 있는 눈이 생긴다고 생각했어요. (E 교사)

작년에는 몽골 학생 중에서 ... 개네도 걸만 보면 (몽골인인지) 전혀 모르고, 밥 먹는 거를 봐도 실랑탕에다 깍두기 국물을 맡아서 먹더라고요. 한국 사람처럼 밥을 먹고, (몽골 사람인 게) 전혀 티가 안 나고 알 수조차 없을 정도로 완전 한국인의 느낌이 있는데, 어느 측면에서는 그 나라의 문화가 느껴질 때가 조금 있기는 해요. 어떤 다름이 발생했을 때 그 부모님이 사건을 해결하려고 행동하시는 방식에서 그런 거를 느꼈을 때가 있죠. ... 우리 학교에는 다문화 선생님이 계시서 일주일 정도는 한글 수업을 따로 해주시는데, ... 사실 다문화 선생님은 한 분이시고 그런 학생들은 되게 많다 보니까 ... 수업에 100% 참여할 수는 없고, 어려운 상황임에도 불구하고 적응하려고 노력하고 애쓰고 있다는 생각이 드는데, 보면 제도적으로 부족하다는 생각이 드는 게 사실이죠. (J 교사)

... 아이들이 좋다고 느끼면 내면화가 자연스럽게 된다고 생각해요. ... 직접 경험하지 않더라도 어떤 가치를 내면화하고 싶으면 그 가치를 통한 긍정적인 경험을 만들 어주면 된다고 생각하거든요. ... 내가 생각하는 중요한 자질들에 대해서 긍정적인 격려의 피드백을 주는 방법과 상담을 자주 활용하곤 하죠. ... 어떤 갈등이 있거나 자꾸 친구한테 이상한 말을 하는 친구한테는 (어떻게 말해야 하는지) 대화 문장까지 다 짜줘요. 그리고 그걸 연습시켜서 어떻게 보면 정해진 대본을 읽는 것처럼 갈등 해소를 경험하게 해요. ... 자기 마음도 편해지고 친구하고 사이도 좋아지는 걸 경험하게 되면 다음에는 한 번 더 대화를 해야겠다는 생각을 가질 수 있게 되는 거죠. (L 교사)

연구 결과

✓ 심층 면담 결과

✓ 어린이 시민성 교육의 장애

1. 교사의 권위 하락으로 인한 시민성 교육의 어려움
2. 성인에 대한 어린이의 이해 부재
3. 시민의 공간 중첩으로 인한 가치의 충돌

연구 결과

1. 교사의 권위 하락으로 인한 시민성 교육의 어려움

... 공인된 무언가에 의해서 제시되는 편이 훨씬 아이들이 잘 받아들일 수 있을 것 같아서, 교육과정에 제시된 내용과 방법을 기준으로 해야 한다고 생각하지 않았나 싶어요. (E 교사)

학교 내에서는 (인정)을 좀 느끼기 어렵다고 생각하고, ... 교사가 인정해 주는 것이 사회에서 인정받는 것만큼 효과가 있는지 의문이에요. ... 제가 생각하는 인정은 그보다 더 높은 사람이나 단체나 권위가 있는 곳에서 해주는 거예요. ... 아무리 작더라도 학교 단위에서의 행사 같은 활동을 했을 때 이루어질 수 있는 일어서 어려운 것 같아요. (J 교사)

... 아이들이 어리면 어릴수록 자기중심적이잖아요. ... 제가 학생의 노력이 중요하다고 생각하는 건 교사의 피드백보다 학생들끼리 받는 피드백이 훨씬 많기 때문이에요. ... 제가 생각하기엔 이 세상에 가르칠 게 너무 많아요. ... 나쁜 것만 안 하게 막아도 자연스럽게 좋은 쪽으로 흘러간다고 생각한단 말이에요. 특히 교실은 ... 부정적인 피드백을 막는 데 더 힘을 많이 주는 것 같아요. 보통 그런 말들이 친구를 인정하기보다는 친구가 만들어 낸 결과에 대해서 부정하는 내용들이니까, 자연스럽게 서로 인정할 수 있게 피드백하도록 이끌어주는 게 제 교육이 아닐까(요)... (L 교사)

연구 결과

2. 성인에 대한 어린이의 이해 부재

학교에서는 그런 거(어린이의 성인에 대한 이해)는 잘 없었던 것 같고, 오히려 어린이의 입장을 제가 이해해야 하는 경우는 좀 있었던 게 제가 사용하는 말을 애네가 못 알아들은 적이 되게 많이 있었어요. ... 상호존상이 생활 속에서 서로를 시민으로서 필요로 한다는 의미라 보면, 압도적으로 어린이가 성인의 도움이 필요한 경우는 많이 있지만 성인이 어린이를 필요로 하는 경우는 조금 특수한 경우가 아닐까... 교사로서는 많이 만나보지 못하는 상황인 것 같아요. (J 교사)

저 뭐 할 때 애들 도움 되게 많이 받았어요. ... 근데 그걸 교육적으로 드러내서 가르친 적이 있었나 싶기는 해요. (E 교사)

... 사실 교사들의 인식도 되게 문제가 많다고 생각해요. 왜하면 교사가 학생으로부터 뭔가를 받고 있다고 생각하는 사람들은 되게 소수거든요. ... 너희가 이런 걸 해 줘서 선생님이 수업을 되게 잘할 수 있었다. ... 선생님이 우리가 도와준 거에 대해서 고맙게 생각하고 준비해 줬기 때문에 우리도 더 재미있는 수업을 할 수 있었다. 이런 긍정적인 선순환 관계를 제가 계속 언급한단 말이지. 그래서 이거는 어떤 내용적인 결과 지도한다기보다, 권한의 이양과 그거에 대해서 아이들이 인식할 수 있게 계속 얘기해주는 게 핵심이지 않나 (생각해요)... (L 교사)

연구 결과

3. 시민의 공간 중첩으로 인한 가치의 충돌

어떤 시민사회 일원으로서 소속감을 느끼는 게 반드시 국가의 자부심으로 이어지지 않는다고 생각해요. ... 반드시 어떤 뭔가를 자랑스럽게 느끼고 그런 게 중요하기보다는 현재 소속된 집단의 개선점을 계속 찾고 개선해 나가려 노력하는 자체가 결국에는 내가 집단의 일원으로서 살아있다는 것을 느낄 수 있는 가장 중요한 기재라고 생각해서... (E 교사)

대표적으로 떠오르는 게 애국, 교육인데 ... 작년에는 우리 반에 ... 되게 다양한 국적(의 학생)이 있다 보니까 이야기하기 많이 조심스러워지는 것 같아요. ... 사실 최근에 느끼는 것들은 학생들이 소속감을 잘 못 느끼는 것 같아요. 어린이는 자기의 경험이나 실천을 통해서 소속감을 잘 배울 수가 없다는 생각이 들어서요. 그래서 이해 기반에 가깝고, 교육과정 중심적이고, 성인의 조력이 필요하다는 식으로 학생과 개인 중심보다는 교사와 집단 중심적인 답변을 많이 했던 것 같아요. ... 부모 국가의 소속감과 충돌되는 부분이 많고, 조심해야 하는 부분이 많다 보니까 앞으로의 변화는 이런 거를 덜 가르치는 쪽으로 방향이 잡히지 않을까 그런 생각이 좀 드는 것 같아요. 다문화 사회가 더 심화하면 소속감은 더 떨어질 것이고, 그래야만 한다고 생각해요. (J 교사)

저는 당연히 학교에서 학생들이 가르치는 걸 기준으로 생각하니까 학급인데, ... 어떤 소속감을 길러주기 위해서 자꾸만 좋은 거를 해주려고 많이 하잖아요. 특별한 구분 짓는 뭔가를 하는 건 전 중 나쁘다고 생각해요. (L 교사)

연구 결과

✓ 연구 결과의 종합

1. 레퍼토리 그리드를 통해, 다음 사실을 알 수 있음.

전반적으로 어린이를 시민으로 인정하면서 이를 함양하기 위한 '참여와 정체성'을 중심으로 교육해야 한다고 간주함.

그런데, 인식에 관한 구성개념이 실천을 묻는 구성개념보다 점수가 낮게 나타나 교사의 교육 활동과 인식 간 괴리가 존재함.

교사는 어린이의 참여와 권리를 보장하려 하면서도, 그들의 개인구성체계에서 어린이는 잠재적 시민으로 의무를 먼저 준수해야 한다고 인식함.

연구 결과

✓ 연구 결과의 종합

2. 심층 면담을 통해, 앞서 확인한 사실의 맥락을 파악할 수 있음.

교사가 교육적 실천으로 제시한 내용이 대부분 교사 주도로 이루어졌음.

다만, 세 교사 모두 학생들이 스스로 자기 말과 행동을 표현하고 타인의 의견을 존중하는 것이 시민성 교육에서 중요한 것이라 응답함.

학교 또는 교사가 학생의 시민성 교육을 위해 어떤 역할을 해줄 수 있을 것이라 기대함.

결론

향후 어린이 시민성 교육의 방향에 대해

결론

✓ 향후 어린이 시민성 교육의 방향

1. 교사의 인식-실천의 정합을 통한 어린이 시민의 양성
2. 정치적 합의의 장으로 학교의 가능성
3. 실제성에 기반한 어린이 시민성 연구의 확대

결론

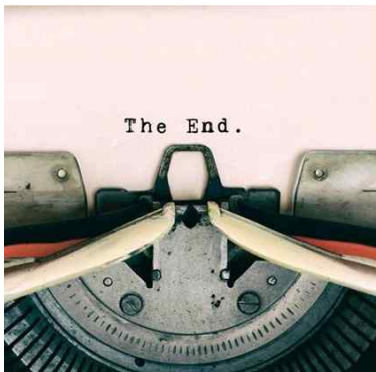
✓ 의의

1. 초등 교육 현장에서 어린이 시민성 교육의 중요성을 부각하며, 초등교사들이 실제로 교육 현장에서 이를 실천하는 방향을 제시함.
2. 교육 현장에서의 실제 적용 장면을 확인함.
3. 레퍼토리 그리드 기법을 교육 연구에 활용하여 교사 인식을 체계적으로 분석함.

결론

✓ 제언

1. 다양한 지역과 학교급을 포함하여 확장된 연구가 필요함.
2. 어린이 시민성 교육의 실천 사례와 장기적 효과에 대한 실증 연구가 필요함.



감사합니다

M E M O

Lined writing area for a memo.

디지털 네이티브 청소년을 위한 가치명료화 수업 구안 및 실행*

고 유 진

한국교원대학교 석사과정

I. 서론

삶의 모든 영역이 디지털 미디어와 밀접하게 연관되어 있는 오늘날의 청소년들을 디지털 네이티브(Digital Natives)라고 부른다(Prensky, 2001). 학생들의 미디어 이용 목적에 관해 조사한 변숙자(2021)에 따르면, 이들은 온라인 플랫폼, 소셜 미디어 등 디지털 미디어에 익숙하며, 일상생활에 필요한 정보를 얻거나, 휴식을 취하거나, 문화생활을 즐기는 등 일련의 생활이 디지털 미디어와 밀접하게 연관되어 있는 것으로 나타났다. 미디어를 단순히 도구가 아닌 인간의 확장으로 보아야 한다는 McLuhan(2011)의 관점과 유사하게, 청소년들에게 미치는 미디어의 영향력이 그들의 가치관을 지배할 만큼 막강하다는 것을 보여주는 다수의 선행연구가 존재한다(정현선 외, 2019; 김경희 외, 2020, 124-126; 변숙자, 2021, 113-114). 즉, 미디어는 디지털 네이티브 청소년들의 삶에 강력한 영향력을 주는 주요 요소로 자리 잡았다고 할 수 있다.

그렇다면, 과연 디지털 네이티브 청소년들은 미디어 콘텐츠가 자신의 가치관 정립에 영향을 준다는 사실을 인지하고 있을까? 또한 이러한 영향력에서 벗어나 자신의 가치 체계를 점검해 보는 경험을 해 본 적은 있을까? 만약 없다면, 자신의 삶의 방향을 결정짓는 데 지대한 영향을 미치는 가치를 주체적으로 선택할 수 있도록 해야 하지 않을까? 본 연구는 바로 이와 같은 문제의식에서 출발하였다.

실제로, 연구자가 실행 과정에서 학생들에게 디지털 기기를 사용하는 목적에 관해 물었을 때, 대다수의 학생들이 여가 시간에 힐링과 재미를 위해 디지털 기기를 사용한다고 밝혔다. 단순히 시간을 재밌게 보내기 위하여 미디어 콘텐츠를 시청하기 때문에 그 속에 담긴 가치에 대해서 생각해 본적도, 생각해 볼 필요성도 느끼지 못하는 듯 보였다. 하지만 오늘날 학생들의 일상과 초연결 상태로 이어져 있는 디지털 세상 속에서는 단순 정보나 지식의 전달뿐 아니라 감정과 정서의 공유도 활발하게 이뤄지고 있다(이관규 외, 2018, 26). 그리고 학생들에게 전달되는 디지털 정보와 콘텐츠들은 인공지능이 파악한 개인의 취향에 따라 분류되어 맞춤형으로 제공되기 때문에 본인도 모르는 새 디지털 미디어의 알고리즘에 의존하게 만든다. 이러한 자동화된 취향의 형성을 통해 학생들은 의도치 않게 일종의 ‘필터버블(Filter Bubble)’에 갇히게 된다. 특히 학생들이 자주 사용하는 소셜미디어는 비슷한 성향의 사람끼리 모이고, 알고리즘을 통해 익숙한 정보가 추천되기 때문에(조현수, 2023, 115) 개인을 가치편향과 편견에

* 본 발표문은 고유진(2025)의 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문을 요약한 것이다.

가득한 관점으로 인도할 위험을 늘 지니고 있다(허수미, 2022, 67; 강승환, 2024, 26). 이렇듯 미디어 콘텐츠는 소비자의 선호를 파악하여 관심이 있고 원한다고 여겨지는 정보들만 선별하여 제공하므로 학생들이 의식적으로 자신의 생각과 가치체계를 점검할 기회는 더욱 적어지게 된다. 따라서 오늘날의 디지털 네이티브 청소년들에게는 나다운 선택을 방해하는 미디어 콘텐츠의 영향력을 확인하고 자신의 가치 체계를 의식적으로 점검해볼 수 있도록 하는 수업이 필요하다.

가치명료화 모형은 심사숙고하여 자신의 가치를 선택해나가는 가치화 과정을 강조하는 특징을 지닌다. 이를 통해 학생들의 일상의 삶에 깊게 자리 잡은 미디어 콘텐츠 속 가치를 주제로 하여 점검을 방해하는 여러 저해 요인을 확인하고 다양한 대안 탐색을 통해 자신이 진정으로 원하는 가치가 무엇인지 생각해보도록 할 수 있다. 이는 학생들이 알고리즘에 의한 가치편향을 깨닫고 각 개인의 내부의 가치 혼란을 해결하기 위한 심사숙고의 과정을 거쳐 자신의 가치를 선택하도록 하는 것이다. 수업 시간에 저마다의 개별 특수성을 꺼내놓으며 나와 다른 친구들의 다양한 의견과 가치체계를 접하게 되고, 수업 초기에 비해 확장된 관점을 토대로 나의 생각을 다시 한번 점검해 볼 수 있다. 이를 통해 학생들은 미디어 콘텐츠의 알고리즘에 의해 ‘주어진’ 가치가 아닌 자신이 주체가 되어 ‘선택한’ 가치를 추구할 수 있을 것으로 기대된다.

하지만 오늘날 사회과 교육은 교육적 요구 뿐만 아니라 국가·사회적 요구가 반영되어야 함에도 불구하고 여전히 후기 산업사회의 특성만을 담고 있기 때문에 달라진 학습자를 대상으로 적용하기 간극이 존재한다. 따라서 본 연구에서는 기존의 가치명료화 모형의 장점과 약점을 검토하여 현 디지털 네이티브 청소년들에게 적합한 방향으로 수업을 재구성하고, 구안한 수업을 학교 현장에 투입해 봄으로써 대안적 가치명료화 수업의 효과성을 확인하고자 하였다.

II. 이론적 배경

1. 디지털 네이티브 청소년의 특성

Prensky(2001)는 디지털 환경이 갖추어진 이후인 1980년에서 2000년 사이에 태어난 세대를 ‘디지털 네이티브(Digital Native)’ 라고 명명하였다. 디지털 세대를 디지털 원주민(digital native)과 디지털 이주자(digital immigrant)로 구분하였고, 전자를 디지털 시대에 태어나 자연스럽게 디지털에 적응한 세대로, 후자를 아날로그 시대에 태어나 의식적으로 디지털화에 적응하려고 노력하는 세대로 지칭하였다(김기환 외, 2009, 144). 디지털 이민자 세대가 디지털 미디어를 하나의 ‘도구’로 여겼다면, 디지털 네이티브에게 디지털 미디어는 ‘전기’와 같이 살아가는 환경의 일부 그 자체이다(Couch & Towne, 2019: 김아람 외, 2020, 358에서 재인용). 그렇기 때문에 미래세대를 위한 교육을 만들어가기 위해서는, 디지털 미디어 환경에서 태어나고 자란 세대들의 생활세계를 이전 세대의 관점이 아닌 디지털 네이티브의 관점에서 이해하

고 배우려는 노력이 필요하다(김아람 외, 2020, 358).

본 연구에서는 디지털 네이티브 중 사회화 과정을 거치는 청소년에 한정하여 그들의 특성을 검토하고 이를 반영한 사회과 가치 교육 방안을 논해보고자 한다. 지금까지 디지털 네이티브 세대의 특성과 관련하여 다양한 연구가 진행되어 왔다(Prensky, 2001; Tapscott, 2009; 김기환 외, 2009; 김은미 외, 2013; 홍민지 외, 2018; 김아람 외, 2020; 조운정 외, 2023). 디지털 네이티브를 학습자 측면, 소비자 측면, 사회 관계적 측면, 정치 참여적 측면 등 다양한 측면에서 살펴보고 있지만 이러한 특성들이 모두 Prensky(2001)와 Tapscott(2009)이 제시한 특성에 기초하고 있기 때문에 본 연구에서는 이를 중심으로 살펴보았다. 디지털 네이티브라는 용어를 탄생시킨 Prensky(2001, 2022)는 학생들의 역량을 강화시킬 수 있는 수업이 필요하다고 주장하며 자기 이해(Self-Knowledge)와 고유성, 주도적인 방향 결정, 형식 학습이 아닌 영향력 있는 사회참여 실현, 기술 및 팀과의 공생을 강조하였다. Tapscott(2009)은 명칭은 다르지만 디지털 네이티브와 유사한 특징을 지닌 넷세대를 나타내는 기준으로 8가지의 차별화된 특성들을 제시했다. 넷세대는 자유, 맞춤 제작, 철저한 조사, 성실성, 협업, 엔터테인먼트, 속도 그리고 혁신까지 8가지의 특성을 지닌다. 이들은 이 특성들을 바탕으로 일, 시장, 학습 방법, 가족 그리고 사회를 변화시킨다(Tapscott, 2008; 이진원 역, 2009, 152-197). 이러한 디지털 네이티브 청소년의 각 특성들이 주되게 발휘되는 순간은 어떠한 상황에 놓여있느냐에 따라 달라진다. 따라서 이를 디지털 네이티브 청소년이 어떤 방식으로 학습을 하는지, 사회적 관계를 어떻게 인식하고 있는지, 창조성은 어떠한 방식으로 발휘하는지에 따라 나누어 살펴보려고 한다.

첫째, 디지털 네이티브 청소년은 학습 공간과 시간에 제약이 없고 정보를 받아들이는 방식이 변화하는 등 새로운 방식의 학습을 추구한다. 먼저, 디지털 네이티브 청소년은 형식학습 뿐만 아니라 비형식학습¹⁾을 적극적으로 활용하는 경향을 보인다. 소셜미디어는 이들에게 대화, 오락, 학습 등 일상의 모든 일과 놀이를 할 수 있는 학습의 장이자 놀이터가 된다. 이에 따라 정규교육으로 대표되는 교실 속 수업시간 뿐만 아니라 숨 쉬듯 사용하고 시청하는 미디어 콘텐츠를 통해서도 온·오프라인의 경계 없이 학습이 이뤄지게 된다. 다음으로, 주로 정보를 접하는 방식이 읽기 중심이 아닌 보기 중심으로 전환되었다. 디지털 네이티브는 동영상, 카드뉴스 등을 보고 사진을 찍듯이 그 장면 자체를 습득하는 방식으로 정보를 얻으며 블로그 포스트, 위키피디아 등과 같이 요약된 정보를 선호한다. 이렇게 짧게 요약된 글이나 영상을 선호하다 보니 긴 글을 읽지 못하고 지나치게 주관적으로 편집된 정보만을 인식하게 되는 경향이 있다(조운정 외, 2023, 146-147).

둘째, 디지털 네이티브 청소년은 디지털 공간에서 많은 시간을 할애하기 때문에 이전에는 나타나지 않았던 다양한 관계 맺기 방식이 발생한다. 먼저, 모바일 기기를 통해 끊임없는 소통과 약한 유대관계를 유지하는 네트워크화된 개인주의(networked individualism)를 추구한다. 온라인과 오프라인이 혼재된 세상에 사람들은 항상 연결되어 소통하고 공유하지만, 한편으로는

1) 체계적인 교육을 진행할 수 있는 교수자가 없거나 학교, 교실과 같은 교육장 이외의 장소에서 진행되는 모든 학습의 경험을 포함하여, 학습자 간 상호작용(메신저를 통한 채팅, 스터디에서의 대화 등), sns를 통한 정보의 생산과 공유 그리고 습득, 네이버, 구글, 유튜브 등 포털 검색에 의한 지식습득 등의 학습성과를 의미한다(이연승 외, 2020, 128).

개인이 원한다면 언제든 연결을 끊고 고립될 수 있다(김지현 외, 2020, 11). 다음으로, 디지털 공간에 얼마나 머물 것인지 스스로 결정하고, 자신이 원하는 모습만을 선택적으로 공개하는 선택적 자율성을 보인다. 즉, 디지털 미디어 환경은 디지털 이주민에게는 타인에게 자신이 노출되는 공간이지만 디지털 네이티브에게는 본인이 원한다면 타인에게 자신을 노출하는 공간인 것이다(김지현 외, 2020, 13). 그 다음으로, 또래집단 그리고 본인이 구독하는 유튜버, BJ, 인플루언서 등 슈퍼피어(super peer)²⁾와 같은 권위자의 영향을 많이 받는다. 그들이 하는 말을 출처가 불분명하더라도 그것을 객관적인 데이터로 믿고 무비판적으로 수용하거나, 그들이 하는 행동 등을 무작정 따라하는 학생들을 심심치 않게 볼 수 있다. 높은 조회수와 많은 팔로워수는 그들에게 권위를 제공하고 이는 청소년들의 일상에 쉽게 침투되어 삶의 기준이 되도록 만든다. 온라인 공간이 아니더라도 또래집단이 주요한 영향력을 행사하는 청소년기의 특성 또한 주목해야 한다. 마지막으로, 디지털 네이티브 청소년은 정치 참여적인 성향을 갖는다. 수평적이고 자율적인 연계를 바탕으로 하는 온라인상의 교류는 비선거권층인 청소년 또는 정치적 무관심 집단들로 하여금 분산적이고 대안적 형태의 참여를 하도록 영향을 미칠 수 있다(김은미 외, 2013, 316).

셋째, 디지털 네이티브 청소년은 각자의 개성을 바탕으로 나다움을 창조해내는 창의적인 특성을 지닌다. 먼저, 미디어 콘텐츠를 단순히 소비하는 것뿐만 아니라 직접 창작하기도 하는 소비자(prosumer)의 역할을 한다. 누구나 마음만 먹는다면 유튜버가 될 수 있으며, 타인의 콘텐츠를 공유하는 것만으로도 생산자와 같은 영향력을 갖게 됨으로써 그에 따른 책임감이 요구된다. 다음으로, 자신들의 입맛대로 바꾸는 맞춤형·개인화를 추구한다. 이들은 획일화를 거부하고 다양한 상황 속에서 창의성을 발휘한다. 자신의 개성을 잘 드러내 줄 수 있는 것을 찾고 이를 표현해내는 능력이 탁월하기 때문에 학생이 주체가 되어 수업을 이끌어나가도록 한다면 기대 이상의 효과가 발생할 수 있을 것으로 보인다.

2. 가치명료화 모형의 이론적 특징

가치명료화란 자신의 가치가 불분명한 사람들에게 자신이 원하는 것이 무엇인지 분명하게 드러나도록 하는 것이다(최용규 외, 2014, 241). 가치명료화 이론은 어떤 개인이 자신이 원하는 가치를 드러내고, 그 가치를 내면화함으로써, 궁극적으로는 그 가치를 일상생활 속에서 실천을 통해 생활화·습관화 하는 것을 목표로 삼고 있다.

이러한 가치명료화 이론으로 교육적 관심이 집중된 것은 1960년대의 미국 사회가 처한 상황과 밀접한 관련이 있다. 1960년대의 미국 생활은 다방면에 걸친 변화로 인해 선택 상황은 다양해졌지만, 이것은 동시에 가치의 혼동과 혼란을 야기시켰다. 사람들은 사회의 다양한 변화로 인해 수많은 고민과 선택의 기로에 직면하게 되었는데, 이때마다 스스로의 힘으로 선택을 하고 자신의 가치관을 정립하는 것은 쉽지 않았다(최용규 외, 2014, 241). 이렇듯 다양한 가치 갈등을 겪고 있는 청소년들이 자신의 불분명한 가치를 스스로 명료화하고 그에 따라 살아갈

2) 10대들에게 또래와 같은 역할을 하지만 영향력이 더 강력한 사람들(조윤정 외, 2023, 243).

수 있도록 도와주는 데 목적을 두고 가치명료화 이론이 등장하였다(최용규 외, 2014, 242). 이러한 가치명료화의 등장 배경은 현 지능정보사회에서 다양한 콘텐츠와 그 속의 가치로 인해 가치 혼란과 편향을 겪고 있는 디지털 네이티브 청소년들의 상황과 유사하다고 할 수 있다. 급변하는 세상 속에서 강요된 선택은 결코 선택이 아니며, 가치교육이 목표로 하는 가치의 내면화와 가치 있는 행동의 실천은 개인의 진정성 있는 가치 수용을 필요로 하기 때문에 가치명료화가 더욱 중요한 의미를 갖는다(옹진환, 2018, 27-29).

이러한 가치명료화의 의미를 토대로 이론적 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 가치명료화 이론은 주로 개인적 측면의 가치문제에 관심을 둔다. 일상생활의 경험에서 가치 관련 소재를 찾으며 자기 자신이 선택한 것과 그것이 자신의 삶에 어떤 영향을 주는지에 대해 생각해보도록 한다. 이를 통해 다른 사람들이 행동하거나 말하는 것에 의해 생활하는 타인 지향적에서 벗어나 자신이 옳고 적합하다고 믿는 것에 의해 삶의 주체로서 문제를 바라보고 행동하도록 할 수 있다.

둘째, 가치명료화 이론에서는 가치를 개인적 경험의 산물로 본다. 가치의 속성은 개개인의 경험과 상대성을 바탕으로 하고 있으며, 그것의 보편성이나 절대성을 부정하고 있다. 학생들이 선택한 가치가 꼭 보편적 가치나 사회적 가치일 필요는 없으며 가치에 대한 숙고의 과정을 통해 자랑스럽게 공표할 수 있는 가치라면 그 가치를 인정하고 있다. 하지만 그렇다고 해서 학생들의 선택이 무엇이든 존중해야 한다는 뜻은 아니며, 현명치 못한 선택의 결과가 예상되는 것에 대해서는 단호히 제한해야 한다(Raths et al., 1978; 정선심 외 역, 1994, 54).

셋째, 가치명료화 이론에서는 가치 개발을 개인적이며 일생의 ‘과정’으로 본다. 가치는 성인이 되었다고 완성되는 것이 아니며 세상이 변함에 따라 세상을 변화게 하는 방법과 평가는 방법을 배워하므로 가치화의 과정이 중요하다(최용규 외, 2014, 242). Raths(1978)가 주장한 선택, 존중, 행동으로 이어지는 가치화 과정은 표 1과 같다.

표 1. 래쓰(Raths)의 가치화 과정

범주	내용
선택하기 (Choosing)	자유로이
	여러 대안들로부터
	각 대안의 결과를 심사숙고한 후에
존중하기 (Prizing)	선택을 소중히 여기고 행복해 하고
	다른 사람들에게 선택한 것을 기꺼이 공언하고
행동하기 (Acting)	선택에 따라 행동을 하고
	반복 행동에 의해 자신의 생활양식으로 굳힌다

출처 : Raths, Harmin & Simon(1978)

첫 번째 범주는 ‘선택(Choosing)’으로 자유롭게 여러 대안을 탐색하며 가치형성의 기초를 마련한다. 선택을 자율적으로 이뤄져야 하며, 심사숙고의 과정을 거쳐야 한다. 두 번째 범주는

‘존중(Prizing)’으로 선택에 대한 감정적 선호도와 인지적 확인과 판단, 그리고 타인에 대한 인정과 지지 과정이 포함된다. 세 번째 범주는 ‘행동(Acting)’으로 가치 선택의 실천적 행동이 일관성과 반복성을 가질 때 이는 더욱 강화되고 지속될 수 있다. 이러한 일련의 가치화 과정을 통해서 개인에게 가치가 내면화되고, 인지·정의·행동 간에 일관성과 통합성이 형성될 가능성이 높아진다(최용규 외, 2014, 245). 일생 동안 이뤄지는 가치화 과정을 통해 디지털 네이티브 청소년들은 자신의 결정을 실천으로 옮기고 삶의 변화에 따라 능동적으로 대처하는 시민으로 성장할 수 있을 것이다.

3. 가치명료화 모형의 현대적 적용의 한계

현대 지능정보사회의 학습자인 디지털 네이티브에게 적합한 가치교육을 제공하기 위해서는 현 시대적 상황에 비추어 모형 적용의 적절성을 검토해야 할 필요성이 있다. 이러한 필요성에 따라 가치명료화 모형을 검토하였고 그 결과, 현대 지능정보사회로의 전환에 따라 나타나게 된 한계점을 크게 세 가지로 제시할 수 있다. 이를 지능정보사회로 인해 새롭게 대두된 한계점과 기존에 갖고 있던 한계점이 심화된 것으로 분류하였다. 먼저, 이전에는 문제 되지 않았지만 현 사회에서 한계가 되는 것으로는 정보의 성격이 변화하였다는 점과 가치명료화 수업이 일부 교사 주도적으로 전개되어 왔다는 점이다. 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 가치명료화 모형이 등장했던 1960년대와 현대 사회는 정보의 홍수라는 상황은 일치하지만 가치화에 영향을 미치는 정보의 성격이 변화하였다. 1960년대의 정보는 구전으로 전해지거나 전통적 매체를 통해 일방향이었고 단편적으로 제시되었다면, 오늘날의 정보는 디지털 미디어 매체에 의해 신속하게 전파되며 정보를 접한 사람들로 하여금 공유와 창작을 통해 재가공이 가능해졌다. 그리고 정보를 얻기 위해 검색하는 미디어 매체가 알고리즘에 의해 소비자의 취향에 맞게 선별하여 보여주기 때문에 확증편향에 휩싸이기 쉽다. 이는 정보를 접하는 사람들에게 다양한 정보를 확인하지 못하도록 만들고 편향된 면만 보게 함으로써 올바른 선택과 판단을 어렵게 만든다. 또한 인포데믹(Infodemic)³⁾으로 인해 본인도 모르는 새 잘못된 정보에 기반한 가치를 추구하게 될 위험성 있다. 따라서 이러한 변화한 정보의 성격을 고려할 수 있는 장치가 요구된다.

둘째, 가치명료화 모형은 교사의 주도적인 명료화 질문 중심으로 수업이 진행되는 경향이 있어, 학생의 주도성이 발휘되기 어려웠다. 교사가 수업시간에 다룰 가치문제를 선정하고, 교사 중심의 명료화 질문을 중심으로 수업이 이루어지기 때문에 학생들이 자신의 일상 속에서 겪는 문제들과 고민들을 수업의 전면에서 다루기 어렵게 만든다. 하지만 학생이 중심이 되어 자신의 삶 속에서 가치 주제를 설정하고 그에 따른 일련의 가치화 과정이 이루어질 때, 비로소 자신의 선택에 더욱 책임을 지는 주체적인 인간으로 성장할 수 있다. 또한 요즘의 디지털 네이티브 청소년들은 본인이 무언가를 창조해나가고 주도하는 것에 익숙하다. 그렇지 않으면 이

3) 정보(information)와 전염병(epidemic)의 합성어로, 악성 루머나 왜곡된 정보가 전염병처럼 퍼지는 현상, 국립국어원 표준국어대사전 우리말샘.

들은 수업 시간에 집중하지 못하고 주변화되는 모습을 보이기도 하기 때문에 그들의 특성을 고려한 새로운 수업 관계 맺기가 요구된다.

다음으로, 기존에 갖고 있던 한계점이 지능정보사회로 인해 심화되어 이를 보완할 수 있는 추가적 장치가 요구되는 점은 다음과 같다. 가치명료화 모형은 가치 상대주의를 가정하기 때문에 극단적 상대주의에 빠질 위험이 있다는 비판을 받는다. 무조건 네 말도 옳고 내 말도 옳다는 식의 극단적인 가치 상대주의가 현대 사회에서 더욱 위험한 이유는 인터넷 공간에서 익명성을 무기로 혐오 표현과 같은 극단적 표현을 할 수 있는 도구들이 더욱 많아졌기 때문이다. 따라서 지나친 상대주의로 인해 충분한 숙고 없이 내뱉는 혐오 표현 등은 현대 사회의 갈등을 극화시키는 요인이 되기도 한다. 디지털 네이티브 청소년들은 면대면이 아닌 가면을 쓴 소셜 타자와 마주하는 경우가 많기 때문에 스마트폰, 인공지능 등에 의해 소통의 기계화가 이뤄지게 된다. 이로 인해 소신을 잘 전달하기 위해 한 발 물러서서 경청하고, 소신 전달에 있어 강약을 조절하는 등 소통에서 맥락의 중요성, 상호적 소통의 중요성은 은폐되고 있다(정성미, 2022, 212). 이러한 상황 속에서 극단적 상대주의에 빠지게 되는 것은 사회의 갈등을 심화시키고 건전한 소통을 불가능하게 만들며 충분한 숙고와 노력 없이 자신의 입장을 선택하도록 만든다. 따라서, 이를 약화시킬 수 있는 더욱 꼼꼼하고 구체적인 대안이 요구된다.

이러한 극단적 가치 상대주의를 약화시키기 위한 대안으로 주로 언급되는 것 중 첫번째로는 ‘다원주의’가 있다. 상대주의는 모든 주장의 객관적 타당성을 거부하는 반면 다원주의는 적어도 다원성 자체를 거부하는 입장들까지는 허용하지 않는다는 점에서 상대주의와 구분(정원규, 2011, 97)된다고 할 수 있다. 디지털 공간에서 다양한 가치관을 지닌 사람들을 만나고 기존의 사회적 가치도 개인적 가치처럼 여겨지는 오늘날의 시대의 흐름에 따라 상호 간 차이를 이해하고 다양한 가치를 존중하는 태도는 더욱 강조되어야 한다.

극단적 가치 상대주의를 약화시키기 위한 대안으로 언급되는 두번째 방안은 타인과 사회를 고려하고 나와 다른 입장을 가진 사람들과 반복적으로 소통함으로써 자신의 입장을 명확히 확인하는 것이다. 이를 위해서는 각 개인은 가치화 과정에서 개인이 소중하게 생각하는 가치뿐만 아니라 다른 사람이, 또 사회에서 중요하게 생각하는 가치들에 대해서도 진지하게 성찰하고 고려할 수 있어야 한다(옹진환, 2018, 87). 이는 사회적 기본가치를 절대적으로 생각하고 수용하는 것과는 다르며, 타인과의 소통을 통하여 그들의 다양한 가치와 관점을 이해하고 그들에게 미칠 영향력을 고려하도록 함으로써 본인이 선택할 가치의 범위를 자연스럽게 확장하도록 하는 것이다. 왜냐하면 개인적 가치뿐만 아니라 사회적 가치를 포함한 여러 가치를 선택의 바구니 안에 두고 이를 심사숙고하여 결정하였을 때 비로소 모든 대안을 탐색하여 가치를 결정하였다고 말할 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 대안적 가치명료화 수업 구안

1. 가치명료화 수업의 재구성 방향

디지털 시대에 접어들면서 많은 변화를 거듭한 학습자들에 반해 수업 방식과 모형은 여전히 구시대에 머물고 있다면 제대로 된 교육이 이뤄질 것이라 기대할 수 없다. 따라서 새로운 대안이 되고자 하는 수업은 이전과는 다른 형태로 새롭게 사고하고 행동하는 디지털 네이티브 학습자의 특성을 반영해야 한다. 또한 기존의 가치명료화 모형을 수업에 그대로 적용하는 것이 아니라 시대적 흐름에 비추어 보았을 때 적절한지 검토해보고 도출되는 한계점에 대한 보완이 이루어져야 할 것이다. 이를 토대로 한 가치명료화 수업의 재구성 방향은 다음과 같다.

첫째, 1960년대의 정보와 지금의 정보의 성격이 달라졌다는 점을 고려하여 ‘미디어 콘텐츠의 알고리즘에 의한 확증편향 확인하기’ 단계를 신설하고자 하였다. 새로이 단계를 만들고자 하는 이유는 학생들이 자신들의 가치관 형성에 지대한 영향을 미치는 미디어 콘텐츠가 편향되어 있다는 것을 깨닫도록 해야 하기 때문이다. 과거와 달리 학생들에게 제공되는 편향된 정보는 자신의 가치를 점검하기도 전에 이미 이를 방해하는 요인이 된다. 그렇기 때문에 미디어 속에 숨겨진 의도나 내재된 가치를 파악하기 위한 의도적인 장치가 필요하다.

둘째, 기존의 교사의 일방적인 질문 중심으로 이루어지던 가치명료화 수업에서 탈피하여 교사와 학생 간 동등한 파트너십 관계를 구축하고자 하였다. 디지털 네이티브 청소년들의 창조적이고 참여적인 특성을 생각해 볼 때, 이들은 본인이 주도하는 수업에서 높은 집중도를 보인다. 따라서 교사는 조력자의 역할을 하고 학생이 주도하여 수업을 이끌어가도록 함으로써 자신의 일상 속에서의 경험을 마음껏 꺼내놓도록 할 수 있다. 더불어 디지털 네이티브 청소년은 비형식 학습을 통해 비공식적인 상황에서의 학습 경험을 실생활의 문제해결과 연결 짓고 이러한 과정을 교실 안에서의 학습으로 확장할 수 있다(이연승 외, 2020, 128). 이러한 특성을 고려하였을 때 가치를 탐색하는 과정이 단지 수업을 통해서만 이뤄지는 것이 아니라 쉬는 시간에 친구들과의 대화, SNS상 댓글 등을 통해서도 이루어질 수 있도록 온라인과 오프라인의 경계를 넘나드는 수업이 요구된다. 편한 분위기 속에서 하나의 놀이처럼 수업을 받아들일 수 있기 위해서는 교사와 학생이 상호 활발히 소통할 수 있는 동등한 파트너 관계 구축이 우선시 되어야 한다. 이를 통해 각자의 개성과 창의성을 마음껏 뽐낼 수 있는 수업 분위기가 형성되리라 기대된다.

셋째, 지능정보사회에서 더욱 주의해야 하는 가치 상대주의로 인한 극단적 상대주의의 위험성을 약화시키기 위하여 ‘상호 선택한 가치 비교 및 변화 가능성 확인하기’ 단계를 신설하고자 하였다. 새로이 단계를 구성한 이유는 현 사회에서 극단적 상대주의로 인한 혐오 표현 등을 인터넷 상에서 표현할 경우 사회적 갈등을 극대화시킬 우려가 있기 때문에, 이를 막기 위해서는 더욱 각별한 추가적 장치가 필요하기 때문이다. 이를 위해서 나와 다른 타인의 입장을 확인해보며 자신이 선택한 가치를 객관적으로 성찰해보고 그 가치 선택의 변화 가능성 탐색

해보는 과정이 필요하다. 다른 친구들이 선택한 다양한 가치를 확인하고 비교하는 과정 속에서 대안으로서 갖게 되는 가치의 양이 확장될 수 있다. 그리고 다양한 가치들이 자신에게 미칠 영향 또 나의 선택이 다른 친구들에게 미칠 영향을 고려할 수 있다. 이러한 자기 성찰을 통해 현명치 못한 결과가 예상되는 가치 선택에 대해서는 학생 스스로의 조정 과정을 거쳐 극단적 상대주의로 흐르지 않도록 할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 대안적 가치명료화 수업의 단계

대안적 가치명료화 수업은 기존의 모형의 현대적 적용의 한계를 보완하기 위하여 1단계와 5 단계를 신설하였고, 디지털 네이티브의 비형식학습, 선택적 자율성, 슈퍼피어의 영향력, 생비자의 특성을 수업 과정 및 방법 차원에 반영하였다. 이러한 대안적 가치명료화 수업의 단계를 구체적으로 살펴봄으로써 각 단계가 갖는 의미와 수업 활동 과정을 확인하도록 하겠다.

기존 가치명료화 모형과 이를 재구성한 대안적 가치명료화 수업의 단계를 비교한 것은 다음과 같다(그림 1). 기존 가치명료화 모형의 단계는 정호범(1997)이 제시한 모형을 참고하였다.

기존 가치명료화 모형			재구성한 가치명료화 수업	
단계	내용		단계	내용
1	가치 문제 제시 및 파악	→	1	미디어 콘텐츠의 알고리즘에 의한 확증편향 확인하기
2	대안의 탐색 및 최선의 대안 선택	→	2	선택 가능한 가치 대안 탐색 및 결과 예측하기
3	각자의 선택에 대한 의사소통 및 최종 선택	→	3	심사숙고하여 선택하기
		→	4	선택한 가치를 자랑스럽게 여기고 공언하기
		→	5	상호 선택한 가치 비교 및 변화 가능성 확인하기
4	실천동기 부여 및 실천계획수립	→	6	직접 행동으로 옮기기

그림 1. 기존 모형과 재구성한 수업의 단계 비교

출처 : 정호범, 1997, 138-167; 최용규 외, 2014, 246을 참고하여 연구자 재구성

1단계는 ‘미디어 콘텐츠의 알고리즘에 의한 확증편향 확인하기’로 학생들의 유튜브, SNS의 알고리즘을 확인하며 본인 관심사에 대한 정보의 원천인 미디어 콘텐츠에 대해 비판적으로 바라봐야 할 필요성을 제시하는 단계이다. 미디어 콘텐츠에 가치가 내재되어 있다는 사실을 깨닫고 알고리즘에 의해 편향된 가치만을 추구하고 있지는 않은지 혹은 필터버블에 갇혀 다른 가치는 추구하지 못하고 무비판적으로 수용하고 있지는 않은지 성찰해보도록 한다. 본인

이 평소 추구한다고 생각했던 가치와 자주 보는 미디어 콘텐츠 속 내재된 가치가 일치하는지 확인해보며 스스로 미디어 콘텐츠에 대한 가치 탐색을 해야 할 필요성을 깨달을 수 있다.

2단계는 ‘선택 가능한 가치 대안 탐색 및 결과 예측하기’로 학생들이 스스로 가치 주제를 선정하고 브레인스토밍을 통해 미디어 콘텐츠에 내재되어 있는 가치에 대한 여러 대안을 탐색한 후 삶에 미칠 영향력을 예측해보는 단계이다. 먼저 개인의 내면에 집중하여 대안 탐색과 결과 예측을 한 후 그 다음에 모둠으로 모여 서로 다른 다양한 의견을 공유하고 이를 페들렛에 작성하여 전체로 공유하는 과정을 거친다. 이 과정을 통해 개인의 내면에 zoom-in 하였을 때 도출되는 가치와 모둠별로 공유하여 다양한 가치를 확인하고 타인과 사회적 관계를 인식하는 zoom-out의 과정을 거쳤을 때 도출되는 가치가 달라질 수 있다는 것을 확인하도록 한다. 페들렛을 통해 학급 전체를 대상으로 공유하며 각 모둠의 의견에 실시간 댓글을 달고 좋아요를 표시하도록 함으로써 타인이 나의 가치를 어떻게 생각하고 있는지 확인하는 등 학생 간 활발한 상호 피드백이 이뤄지도록 한다. 이러한 타인과의 상호작용을 통해 개인에만 집중했다면 알 수 없었던 다양한 가치를 확인하고, 결정을 내리기 전에 이를 신중히 고려하도록 할 수 있다.

3단계는 ‘심사숙고하여 선택하기’로 가치 탐색 결과를 바탕으로 충분한 시간을 두고 검토하며 심사숙고하여 자신의 가치를 선택하는 단계이다. 개인별 활동으로 도출된 대안들과 예상 결과를 모둠별로 의논하며 종합하고 이를 가치연속선 상에 올려놓음으로써 양자택일의 문제가 아닌 다양한 대안 중 선택할 수 있음을 확인하도록 한다. 3순위까지 가치를 고르는 1차 선택을 한 후, 유추를 활용한 질문을 던지는 일편단심 게임을 진행한다. 이를 통해 선택한 가치에 대해 구체적 상황 속에서 모순된 입장을 취한 적은 없는지 성찰하며 최종적으로 자신의 가치를 선택하도록 한다. 이러한 일련의 과정을 통해 타인의 가치 경험을 경청하고 최종 선택까지 최초 선택을 수정, 변경, 공고히 하며 자유롭게 가치를 선택하는 숙고의 과정을 경험할 수 있을 것이다.

4단계는 ‘선택한 가치를 자랑스럽게 여기고 공언하기’로 자신이 선택한 가치를 진정으로 자랑스러워하고 이를 다른 사람들에게 발표하는 단계이다. 모둠원들끼리 돌아가며 각자 1분 내외로 진행하도록 하며, 발표는 인터뷰 형식으로 진행된다. 발표하는 모둠원은 자신이 최종 선택한 가치, 그 가치를 선택하게 된 관련 경험, 다른 모둠원들의 질문에 대한 대답까지 포함하여 가치 발표를 한다. 허용적인 분위기 속에서 모든 학생들은 자신의 가치를 발표하고 다른 친구들이 발표를 할 때는 경청하도록 한다. 이를 통해 학생들은 남이 좋아 할만한 혹은 남에게 보여주고 싶은 모습이 아니라 내가 진정으로 원하는 가치와 모습이 무엇인지 확인할 수 있으며 다른 친구들의 다양한 가치도 확인할 수 있다.

5단계는 ‘상호 선택한 가치 비교 및 변화 가능성 확인하기’로 다양한 학생들의 가치 발표를 들으며 가치의 다양성을 확인하고 가치화는 일생의 과정이므로 언제든지 변화할 수 있다는 가능성을 인지하는 단계이다. 만약 극단적 가치를 선택한 경우 자기 성찰을 통해 가치 조정이 발생하기도 한다. 내가 A를 좋아하고 선택할 수 있으나 이러한 A의 선택이 다른 사람에게는 어떤 의미인지, 다른 사람이 B를 선택하는 이유는 무엇이고 이것이 나에게 어떤 의미인지,

그래서 나는 무엇을 선택해야 하는지 자기 성찰하고 자유롭게 논의하도록 하는 것이다. 이러한 자기성찰은 ‘자기’ 경험과 내면에 주의를 집중하고 스스로 의문을 제기하며, 그 질문에 답을 탐색하는 의식적인 과정(김유란, 2023)이라고 볼 수 있다. 타자와의 관계에 대해 끊임없는 내적인 질문과 탐구를 통해 자신의 관점, 행동을 재조정하고, 타인과 사회에 대해 통합적으로 인식하는 것은 사회 속에서 살아가는 학습자들에게 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다(김유란, 2023, 210). 이러한 가치 비교를 통한 자기 성찰의 과정을 통해 학생들은 만약 현명치 못한 결과가 예상되는 가치를 선택한 경우 이를 스스로 조정함으로써 극단적 상대주의가 발생하지 않도록 예방할 수 있다.

6단계는 ‘직접 행동으로 옮기기’로 자신이 선택한 가치에 따라 지속적으로 일관성 있게 행동하고 이것이 곧 생활양식으로 굳혀지도록 하는 단계이다. 일반적으로 가치교육의 목표는 중요한 가치를 개인이 내면화하여 이를 실천하고 행동하는 것(옹진환 외, 2023, 202-203)이므로, 본인이 선택한 가치를 바탕으로 앞으로의 삶을 상상하며 어떻게 살아갈 것인지에 대한 다짐을 적고 그에 따른 행동규범을 설정하고 꾸준히 실천함으로써 본인의 생활 양식으로 굳히도록 한다. 이를 통해 자신이 선택한 가치가 삶의 방향성이 되어 인생의 순간마다 힘을 내게 만드는 원동력이 됨을 깨닫게 될 것이다.

이러한 대안적 가치명료화 수업의 단계에 따라 수업을 실행함으로써 디지털 네이티브 청소년들의 미디어 콘텐츠에 의한 가치 혼란 및 가치편향을 해결할 수 있기를 기대한다.

3. 대안적 가치명료화 수업의 특징

기존의 가치명료화 모형의 특징을 큰 틀에서 따르고 있는 대안적 가치명료화 수업은 어떤 가치를 선택했는지에 관한 내용적인 것보다 가치화가 이뤄지는 과정과 방법을 더욱 중요시 여긴다. 이에 따라 대안적 가치명료화 수업의 특징을 과정상의 특징과 방법상의 특징으로 나누어 제시하면 다음과 같다.

먼저, 대안적 가치명료화 수업의 과정상의 특징은 다음과 같다. 첫째, 신설된 1단계를 통해 학생들의 가치 체계 점검을 저해하는 요인을 확인하는 과정을 포함하고 있다. 학생들은 1단계를 통해 확증편향과 필터버블에 빠질 수 있는 위험성을 확인하고 자주 보는 미디어 콘텐츠로 인해 편향된 가치를 추구하게 되거나, 사고할 수 있는 가치의 범위가 한정적이게 된다는 것을 깨닫게 된다. 슈퍼피어에 영향을 많이 받는 디지털 네이티브 청소년들의 특성을 고려하여 자신이 진정으로 원하는 가치가 맞는지, 친한 친구의 의견이나 대세의 흐름에 따라 수동적으로 결정한 것은 아닌지 ‘내면 들여다보기 체크리스트’를 통해 확인할 수 있다. 이를 통해 또래 집단의 영향력을 환기하고 자신의 선택을 낮설게 바라보도록 한다.

둘째, 기존의 가치명료화 모형의 가치화 과정 중 선택의 단계를 보다 강조함으로써 학습자가 심사숙고하는 시간을 확대하였다는 특징이 있다. 기존의 가치명료화 모형에서 강조하는 선택-존중-행동으로 이어지는 가치화의 과정 중 연구자가 가장 중요하게 생각한 선택의 과정을 강조하기 위하여 학생들은 최종 가치 선택 전 1차 선택을 추가로 실시한다. 학생들은 충분한 시

간을 두고 1차 선택에서 자신이 선택하고 싶은 가치를 1순위부터 3순위까지 생각해보며 다양한 대안들 속에서 최종적으로 가치를 선택할 수 있다.

셋째, 신설된 5단계를 통해 자기성찰을 통한 가치 조정의 과정을 포함하고 있다. 학생들의 모둠활동 및 가치 발표를 들은 후 다양한 가치의 대안을 토대로 상호 가치를 비교하고 내가 선택한 가치가 타인에게 미치는 영향과 더 나아가 사회에 미치는 영향을 파악하도록 한다. 이에 따라 자신을 타인과 사회적 관계 속에서 인식하면서 자기성찰이 발생하게 되고, 선택한 가치의 변화 가능성에 대해 생각해보게 된다. 이러한 자기 성찰의 결과로 가치 조정이 발생할 수도 있다.

다음으로, 대안적 가치명료화 수업의 방법상의 특징은 다음과 같다. 첫째, 수업 운영의 방법적인 측면에서 교사-학생 간, 학생 상호 간 파트너십 관계를 강화하였다. 그 이유는 교사와 학생이 동등한 파트너십 관계를 형성할 때 디지털 네이티브 청소년들이 지닌 강점이 극대화될 수 있기 때문이다. 교사가 일방적으로 수업시간에 다룰 가치 주제를 제시하였던 기존 수업과 달리, 학생들이 직접 자신의 일상 속에서 개인적 가치에 해당하는 주제를 제시하고 이를 최다 득표를 통해 선정하도록 함으로써 수업에 대한 주체성과 참여도를 높일 수 있다. 또한 권위적이고 수직적인 관계가 아닌 수평적인 파트너십 관계를 구축함으로써 허용적인 분위기를 형성하여 학생들이 가치 발표를 편안하고 자유로운 분위기에서 진행할 수 있다. 그리고 페들렛을 활용한 모둠활동 시에 상호 활발하게 피드백을 주고 받을 수 있다.

둘째, 줌인(Zoom-in), 줌아웃(Zoom-out) 수업 전략을 통해 다양한 가치를 확인할 수 있다. 학생들은 먼저 개인에 집중하여 가치 대안을 탐색한다. 이를 가치연속선에 옮겨 적어보며 개인에 초점을 맞추었을 때 나올 수 있는 대안들을 확인한다. 그 후 모둠별로 이야기를 나누면 친구들의 다양한 대안을 확인하게 되고 더 나아가 나의 선택이 친구들에게 미칠 영향 또한 고려하게 될 것이다. 이렇게 개인에만 초점을 맞추던 것에서 타인, 사회로 초점의 범위를 확장시키면 이전에 생각지 못했던 다양한 대안들을 확인하게 되고 이로써 가치의 범위가 확장되는 것을 깨닫게 될 것이다.

셋째, 학생들의 가치 선택의 일관성을 확인하기 위하여 유추 질문 게임을 실시한다. 이는 디지털 네이티브 청소년들이 지닌 창조적인 특성을 활용한 것으로 학생들이 직접 가치를 내포한 딜레마 상황을 제시하고, 구체적인 상황 속에서 일관적인 가치를 선택하는지 확인하도록 한다. 또한 디지털 네이티브 청소년들이 지닌 선택적 자율성을 고려하였을 때, 타인에게 보여주고 싶은 모습만을 선별한 것은 아닌지 본인이 선택한 가치를 점검하는 과정이 꼭 필요하다. 이러한 유추 질문 게임을 통해 유사한 상황 속에서 선택한 가치에 대한 모순점은 없는지 확인하며 자신의 진정으로 원하는 가치를 끊임없이 숙고하고 찾아가도록 할 수 있다.

이러한 대안적 가치명료화 수업만의 특징을 통해 디지털 네이티브 청소년들에게 적합하고 실제적인 수업이 될 수 있으리라 기대한다.

4. 구안된 수업의 기대 효과

본 연구는 학생들이 대안적 가치명료화 수업을 통해서 미디어 콘텐츠 속 가치를 발견하고 자신의 불분명한 가치 상태를 확인한 후 심사숙고하여 가치를 선택하고 이를 실천으로 옮기는 일련의 가치화 과정을 기대하였다. 이를 확인하기 위해 가치명료화 수업에서 중요한 기틀이 되는 선택-존중-행동으로 이어지는 가치화 과정에 따라 인식, 기능, 가치 선택, 태도 총 4가지로 영역을 분류하였다. 그리고 각 영역에 따라 수업에서 발견하고자 하는 기대 효과를 선정하였으며, 그에 따른 구체적인 변화 내용을 서술한 것은 표 2와 같다.

표 2. 수업의 기대 효과

영역	기대 효과	구체적인 변화
인식	학습자가 직면한 위험성 인식	- 생비자로서 충분한 가치판단 없이 콘텐츠를 제작할 경우 발생할 수 있는 결과를 예상하며 그 위험성을 확인할 수 있다 - SNS 게시물, 유튜브 시청목록을 점검함으로써 알고리즘에 의한 확증편향의 위험성을 확인할 수 있다
	상황 관련성 인식	- 수업시간에 다른 가치 문제가 본인의 일상생활과 어떤 관련성이 있는지 확인할 수 있다 - 또래집단의 영향으로 본인 의사와 달리 수동적으로 가치를 선택하는 상황을 확인할 수 있다
	가치의 다양성 인식	- 교사/친구와의 상호간 유추 질문과 모둠 활동을 통해 가치의 확장이 이뤄졌는지 인식할 수 있다 - 수업 이전의 초기 상태와 비교하였을 때, 타인/사회적 관점을 고려할 경우 가치가 다양해진다는 것을 인식할 수 있다
기능	타인과 사회에 미치는 영향력 고려	- 본인이 선택한 가치로 인해 타인/사회에게 발생할 수 있는 영향을 고려할 수 있다 - 다른 학생들과의 가치 비교를 통해 현명치 못한 결과가 예상되는 경우 자신의 가치를 스스로 조정할 수 있다
가치 선택	주체적 가치 선택	- 알고리즘에 빠지지 않으려 노력하면서 자율적으로 가치를 선택할 수 있다 - 또래집단의 영향력으로부터 벗어나 본인이 주체적으로 가치를 선택할 수 있다 - 자신이 진정으로 원하는 모습을 남에게 선택적으로 보여줄 수 있도록 자부심을 갖고 가치를 선택할 수 있다
	숙고의 과정을 통한 가치 선택	- 유추를 활용한 질문을 받았을 때 유사한 상황에서 일관적으로 동일한 가치를 선택할 수 있다 - 브레인스토밍을 통해 여러 대안을 고려하고 예상되는 일상생활의 변화를 심사숙고하여 가치를 선택할 수 있다
태도	파트너십 관계 구축	- 타인의 가치 경향을 경청할 수 있다 - 학습 분위기가 허용적이고 교사와 학생, 학생과 학생들 상호 간 파트너십의 관계에 기반하여 상호작용할 수 있다
	실천	- 선택한 가치를 삶의 행동 규범으로 제시하고 이를 실천으로 옮길 수 있다

먼저, 인식 영역에서는 학습자가 직면한 위험성, 상황 관련성, 가치의 다양성을 인식할 수 있게 되는 효과가 기대된다. 자신을 둘러싸고 있는 가치 체계의 저해 요인 즉, 알고리즘의 위험성과 또래집단의 영향력 등을 확인하고 모둠활동의 결과로 범위가 확장된 다양한 가치를 인

식하는 것이 우선적으로 이루어져야 제대로 된 가치 탐색과 선택이 가능하다고 보았기 때문이다. 따라서 이를 인식 영역에서 수업을 통해 나타나기를 기대하는 효과로 선정하였다. 다음으로, 기능 영역에서는 수업을 통해 학생들이 타인과 사회에 미치는 영향력을 고려할 수 있게 되는 효과가 기대된다. 가치체계 점검을 저해하는 요인들의 위험성과 다양한 가치를 인식하고 나면, 이를 바탕으로 다양한 가치들이 타인과 사회에 미칠 영향력을 고려하게 된다. 이를 통해 자기 성찰 및 가치 조정과 같은 기능적인 변화가 발생할 것으로 보고 이를 기능 영역에서 수업을 통해 나타나기를 기대하는 효과로 선정하였다. 그 다음으로, 가치 선택 영역에서는 충분한 숙고의 과정을 통해 주체적으로 가치를 선택하게 되는 효과가 기대된다. 정보의 과부하와 편향성으로 인해 선택의 어려움과 혼란을 겪고 있는 디지털 네이티브 청소년들이 성공적으로 가치 선택을 할 수 있으려면 본인이 주체가 되어 충분한 숙고의 과정을 거쳐야 하기 때문이다. 따라서 이를 가치 선택 영역에서 수업을 통해 나타나기를 기대하는 효과로 선정하였다. 마지막으로, 태도 영역에서는 수업 전반에서 파트너십 관계를 구축하고 선택한 가치를 실천으로 옮기는 효과가 기대된다. 디지털 네이티브 청소년은 창의적이고 참여적인 성향을 바탕으로 본인이 주도성을 갖는 분위기에서 더욱 능력을 발휘할 수 있으며 가치화의 과정은 선택한 가치를 꾸준히 실천하는 것까지 이어져야 한다. 따라서 이를 태도 영역에서 수업을 통해 나타나기를 기대하는 효과로 선정하였다.

구안된 수업의 기대 효과를 담은 위의 표 2를 이어질 4장에서의 수업 실행 효과 분석을 위한 기준으로 활용하였다. 이를 토대로 녹화한 수업 장면, 개인별 활동지, 자기 평가지, 교사 참관록 등의 자료를 살펴보면, 연구자가 대안적 가치명료화 수업을 통해 확인하고자 했던 디지털 네이티브 청소년의 변화들을 분석하였다. 특히, 개인의 내면의 변화를 살펴보아야 하는 부분은 겉으로 드러나는 수업 장면에서는 확인하기 어렵기 때문에 자기 평가를 주로 참고하였으며, 수업의 전반적인 분위기와 학생들의 이해 정도에 대해서는 연구의 제 3자인 참관 교사가 제출한 참관록을 주로 참고하여 분석하였다.

IV. 대안적 가치명료화 수업 실행 및 효과

1. 대안적 가치명료화 수업 실행

1) 실행 대상

경기도 오산 소재 고등학교 1학년 남학생 15명, 여학생 15명 총 30명으로 구성되어 있는 1개 학급을 대상으로 통합사회 교과 시간 3차시 동안 수업을 진행하였다. 연구자가 수업을 진행하는 동안 동교과 일반사회 전공 선생님 1명이 수업을 참관하였다. 대안적 가치명료화 수업의 단계에 따르되, 수업 상황에 따라 차시별로 융통성 있게 진행하였다. 수업 진행 전 학생들에게 연구의 목적과 내용에 대해 미리 설명하였고, 학생 본인과 법정 대리인의 동의를 얻은 학생들을 대상으로 수업을 진행하였다.

2) 실행 내용

대안적 가치명료화 수업의 단계에 따라 3차시 동안 수업을 진행하였다. 1차시에는 주로 1, 2 단계에 해당하는 수업 활동이 이루어졌고, 2차시에는 2, 3단계에 해당하는 수업 활동이 이루어졌다. 마지막으로 3차시에는 4, 5, 6단계에 해당하는 수업 활동을 하며 대안적 가치명료화 수업을 마쳤다. 실행한 수업의 차시별 교수-학습 활동을 정리한 것은 표 3과 같다.

표 3. 차시별 교수-학습 활동

차시	수업 단계	학습 단계	교수-학습 활동
1차시	1	확증편향과 필터버블의 위험성 확인	-유튜브 시청목록, 인스타 게시물 확인을 통해 평소 관심사 확인 -미디어 콘텐츠 속 가치 추출 -내면 체크리스트(또래집단 영향력 확인) -내가 유튜브라면? 인플루언서라면?(생비자로서 책임감 갖기)
	1	가치 주제 선정	-일상생활과의 관련성, 미디어 콘텐츠 속 본인에게 영향을 주는 가치를 고려하여 학생들이 다루고 싶은 가치 주제 직접 선정
	2	개인별 대안 탐색 및 결과 예측	-개인별로 주제에 대한 다양한 대안 탐색 및 그에 따른 삶의 긍정적, 부정적 영향 예측 -가치 연속선
2차시	2	모둠별 대안 탐색 및 결과 예측	-개인별 활동 공유 및 모둠별 의논 -모둠별로 주제에 대한 다양한 대안 탐색 및 그에 따른 삶의 긍정적, 부정적 영향 예측
	3	1차 가치 선택	-체크리스트를 바탕으로 1~3순위 가치 순위 매기기
	3	유추를 활용한 질문을 통해 일관성 확인	-일편단심 게임(가치를 내포하고 있는 두 가지 딜레마 상황을 제시하여 구체적 상황 속 일관된 가치를 선택하는지 확인) -가치 연속선
	3	최종 가치 선택	-체크리스트를 바탕으로 최종 가치 선택
3차시	4	모둠별 가치 발표	-선택한 가치, 관련 가치 경험, 모둠원들의 질문에 대한 답을 포함하여 인당 1분 내외로 모둠별 발표
	5	자기 성찰을 통한 가치 조정	-가치 비교를 통한 타인과 사회적 관계 인식 -자기 성찰을 통한 가치 조정
	6	실천을 위한 다짐	-선택한 가치를 생활 속 실천으로 옮기기 위한 다짐

1차시에는 대안적 가치명료화 수업의 1, 2단계를 통해 미디어 콘텐츠의 알고리즘에 의한 확증편향과 필터버블의 위험성을 환기하고 학생들이 스스로 자신의 가치체계를 점검하기 위한 가치 주제를 선정하도록 하였다. 그리고 개인별로 그에 따른 대안 탐색 및 결과 예측을 실시하였다. 2차시에는 모둠별로 대안 탐색 및 결과 예측을 진행한 후 활동 결과물을 바탕으로 1차 선택을 실시하였다. 그 후에 유추를 활용한 질문 게임을 통해 선택의 일관성을 확인한 후 충분한 심사숙고의 결과로 본인의 최종 가치를 선택하였다. 3차시에는 모둠별로 선택한 가치를 발표하고 이를 상호 비교하고 타인과 사회적 관계 인식을 계기로 자기 성찰을 실시한 후 이것의 결과로 가치 조정이 이뤄졌다. 모든 심사숙고의 과정을 마치고 최종적으로 선택한 가

치를 통해 자신의 생활 속 실천으로 어떻게 옮길 것인지 다짐을 적으며 마무리하였다.

대안적 가치명료화 수업의 단계에 따라 3차시 동안 이뤄진 수업은 디지털 네이티브 청소년들로 하여금 미디어 콘텐츠를 일상적 가치문제로 받아들이도록 하였고, 이를 주제로 하여 가치화 과정을 거쳐 자신이 행동으로 옮길 수 있는 가치를 선택하도록 하였다. 이러한 수업 속에서 연구자가 기대하는 학생의 변화가 발생하였는지 확인할 필요가 있다. 이를 위해 학생들이 교수-학습 활동의 내용과 결과를 작성한 학생 활동지, 수업 과정에서 자신의 생각과 느낀 점을 적은 자기 평가지 그리고 참관 교사의 참관록을 수집하였다. 이러한 자료를 토대로 앞서 3장에서 살펴본 구안된 수업의 기대 효과를 분석 기준으로 삼아 실제 수업에서 유의미한 효과가 발생하였는지 분석하였다.

2. 대안적 가치명료화 수업의 효과

1) 가치 형성에 미치는 미디어 콘텐츠의 영향력 인식

본 연구에서는 알고리즘에 의한 확증편향과 필터버블의 위험성을 자각하도록 하기 위해 1단계를 신설하였다. 알고리즘 확인하기 활동 결과, 학생들은 미디어 콘텐츠가 자신의 삶과 선호에 미치는 영향에 대해 생각하는 모습을 보였다. 다음은 자기 평가지 1의 일부이다.

“뭔가 요즘 알고리즘에 이끌려 사는 느낌을 받았는데 내면 체크리스트도 해보면서 확인을 해보니 내가 관심 있는 것이 무엇인지 조금 감을 잡았습니다. 그리고 내가 유투버라면? 활동을 통해 알고리즘에 끌리는 거 말고 정말 내가 보고 싶은 게 무엇일까 생각하게 되었습니다.” (S6)
“유투브를 볼 때 사실 별 생각을 못했는데 이렇게 내가 보는 미디어 콘텐츠들에서 내가 추구하는 가치를 생각해보니, 생각보다 내가 추구하는 가치들이 콘텐츠에 많이 담겨져 있다는 걸 느꼈다.” (S13)

- 1차시 수업 자기 평가지 1 -

학생들은 자신의 유튜브 시청 목록을 확인하며 평소 갖고 있던 관심사와 일치하는지 확인하였고 알고리즘에 의해 취향과 가치를 제공받는 것이 아니라 자신이 능동적으로 원하는 것을 찾고 싶다는 생각을 밝혔다. 기존의 미디어 리터러시 교육을 통해 정보에 대한 비판적 시각의 필요성에 대해서는 깨닫고 있었지만 미디어 콘텐츠가 가치 선택에 미치는 영향에 대해서는 생각해보지 못한 상황이었다. 이에 수업의 1단계를 통해 학생들은 자신의 가치 선택을 방해하는 요소로서 알고리즘에 의한 확증편향과 필터버블의 위험성을 인식할 수 있었다.

이와 더불어 학생들은 미디어 콘텐츠가 자신의 일상적인 삶의 태도와 가치에 영향을 미치고 있음을 파악하였다. 미디어 콘텐츠가 단순 여가의 방법이나 시간을 즐겁게 해주는 영역만 있는 것이 아니라 그 안에서 어떤 내용을 다루느냐, 학생들이 주로 보는 유형이 무엇이냐에 따라 각 콘텐츠에 내포된 가치가 학생들의 일상에 영향을 미치고 있었던 것이다. 학생들은 이를 수업 전에는 깨닫지 못했으나 활동을 거치며 콘텐츠에 가치가 내재되어 있다는 것을 확인하게 되었다. 예를 들어, 수업시간에 학생들이 자주 보는 미디어 콘텐츠를 조사하고 이를 스포츠, 연예인, 여행, 역사 과학 등 지식 관련, 뷰티, 일상 브이로그, 갓생, 플렉스 소비 등으로 정리하였다. 그리고 각 콘텐츠 속에 담긴 가치를 3가지 이상 추출하도록 함으로써 학생들이 마

냥 재밌다고만 느끼며 보던 콘텐츠 안에 많은 가치가 내재되어 있음을 확인할 수 있도록 하였다. 3가지 이상의 가치를 추출하도록 한 이유는 콘텐츠 속 표면적으로 드러난 가치 이외에 이면의 가치를 찾고 본인도 인식하지 못하는 새 주요하게 영향을 주고 있는 가치가 무엇인지 확인하도록 하기 위함이다. 다음은 학생의 개인별 활동지 2의 일부이다.

“연예인(재미, 자유, 즐거움), 일상 브이로그(쾌락, 다양성, 자유), 플렉스(돈, 쾌락, 자유)를 찾았다. 자유가 자주 등장하는게 신기하다.” (S18)

“여행(자유, 경험, 성공), 갓생(꿈, 성공, 만족, 명예), 플렉스(꿈, 성공, 만족, 돈)이다. 내가 이렇게 성공을 추구하는지 몰랐다.” (S19)

“스포츠(열정, 도전, 성취), 지식(배움, 인정, 경쟁, 몰입), 갓생(성취, 성장, 경쟁, 열정)입니다. 저런 것만 봐서 그런가 막 열심히 살고 배우고 그러는 것 같아요.” (S20)

- 2차시 수업 개인별 활동지 2 -

수업 초반, 학생들에게 콘텐츠를 보는 이유에 대해 물었을 때 대부분이 ‘재미있어서’ 라고 대답했다. 하지만 콘텐츠에 담겨져 있다고 생각한 여러 가치를 나열해보니 힐링과 재미 이외의 다른 가치들이 학생들에게 영향을 미치고 있었다. 활동을 통해 학생들은 본인들이 자주 보는 콘텐츠에 따라 반복되어 나타나는 가치를 확인할 수 있었다. 학생 S18에게 영향을 미치고 있는 가치는 자유였고, 학생 S19는 성공이었고, 학생 S20은 성취였다. 학생들은 그저 재밌어서 봤던 미디어 콘텐츠에 사실은 다양한 가치가 내포되어 있으며 본인도 모르는 새 영향을 받아 그것이 곧 나의 가치로 자리매김할 수도 있다는 것을 확인하였다. 이는 그저 시간 때우기용으로 활용하던 영상이나 게시글의 사용 용도가 자신의 가치를 성찰하는 도구로 전환되는 의미 있는 교육적 순간이라고 할 수 있다. 이에 따라 학생들은 미디어 콘텐츠가 단순 흥밋거리에 그치지 않고 그 안에 포함되어 있는 가치들이 나의 일상적 선택과 삶의 태도를 결정하는 측면에서도 막강한 영향력을 가지고 있음을 인식하게 되었다.

2) 타인과의 관계 인식을 통한 자기 성찰

수업의 2단계를 통해 학생들은 개인별로 자신의 내면에 집중하여 가치를 생각해보기도 하고 모둠별로 여러 친구들과 이야기를 나누며, 다른 친구들의 다양한 가치와 내가 선택한 가치에 대한 여러 생각들을 마주하게 된다. 또한 내가 선택한 가치가 다른 사람에게 어떤 영향을 미칠지, 더 나아가 사회에 어떤 영향을 미칠지 생각하다보면 어느새 내가 선택할 수 있는 가치의 범위가 확장되어 있음을 스스로 확인하게 된다. 본인이 평소에 고려 대상으로 생각했던 가치 이외에도 다양한 가치가 존재한다는 것을 일단 인식하고 나면 이를 본인의 성찰에도 반영하는 것을 확인하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 학생들은 타인과의 상호작용을 통해 선택의 대안으로서 갖게 되는 가치가 다양해졌음을 확인하였다. 타인에게 있었던 다양한 가치들을 검토해보고 고려하면서 이 세상에 존재하는 다양한 가치의 존재를 인식하게 된 것이다. 다음은 자기 평가지 2의 일부이다.

교사: 모둠활동을 할 때 이전에 생각하지 못했던 다양한 가치를 확인했나요?

“모둠원들이 각자 추구하는 가치가 다르고, 이유를 들어보니까 세상에는 정말 쓸모 없는 가치는 없다고 생각했다.” (S12)

“나는 자유를 생각할 때 단순한 개념만 생각했는데 자유 중에서도 종류가 여러 가지라는 생각을 더 하게 되었다.” (S8)

- 2차시 수업 자기 평가지 2 -

학생 S12는 모둠 활동 전에는 알 수 없었던 다양한 가치를 확인하였고 친구들은 어떠한 가치를 중요하게 생각하는지를 알게 되어 뜻깊었다는 소감을 밝혔다. 그리고 세상에 쓸모 없는 가치가 없다고 이야기하며 다른 친구들이 갖고 있는 가치를 존중하는 모습을 보였다. 학생 S8은 자유라는 가치에서도 구체적으로 어떠한 자유를 추구하는 것인지 궁금해하며 심층적으로 자유의 종류를 탐색하고자 하는 의지를 보였다. 개인별 가치 탐색만 진행했을 때보다 타인과 상호작용하며 대안을 탐색했을 때 고려 대상이 되는 가치의 가짓수를 많이 확인하게 되었고 타인이 해당 가치를 갖게 된 경험을 존중하는 모습을 보였다. 평소에 생각해보지 못했던 가치의 유형들까지 탐구나 성찰의 영역에 포함 시킴으로써, 선택을 위해 고려 가능한 가치 유형이 매우 다양하다는 방향으로 생각이 확장되었다.

이와 더불어 학생들은 개인의 가치 선택이 타인과 사회에 미치는 영향력을 고려하게 되었다. 학생들이 제대로 자신의 가치를 숙고하기 위해서는 다양한 가치를 확인하는 것에서 그치지 않고 자신의 가치 선택이 타인과 사회에 미치는 영향을 고려할 수 있어야 한다. 타인과의 관계 인식을 통해 다양한 종류의 가치와 그들에게 미치는 영향력을 확인한 학생들은 확장된 관점을 바탕으로 가치 선택의 심사숙고의 과정을 거치게 된다. 생각지 못한 더 많은 대안이 있을 수 있었음에도 불구하고 일부의 대안만 가지고 가치를 선택하는 것은 심사숙고의 과정을 거쳤다고 할 수 없기 때문이다(Raths et al., 1978; 정선심 외 역, 1994, 53-34).

또한 자신의 가치를 명료화하는 과정에서 타인과의 관계를 인식하면서 자신의 가치를 점검함으로써, 타인과의 관계 속에서 자기의 의미를 추구하는 자기 성찰이 발생하였다. 그리고 이러한 자기 성찰의 결과로 가치를 조정하는 모습이 나타나기도 하였다. 학생들은 수업 과정 중 가치 발표를 통해 다른 친구들이 최종 선택한 다양한 가치와 그와 관련된 경험을 확인하게 되는데, 이후 수업은 자연스럽게 5단계인 가치 비교 및 변화 가능성 확인하기 단계로 이어지게 된다. 상호 가치를 비교하며 그 가치들이 나에게 미치는 영향, 그리고 나의 가치가 다른 친구들에게 미치는 영향을 생각하다 보면 학생들은 어느새 자신을 객관적으로 바라보며 자기의 의미를 추구하는 자기 성찰이 이뤄지게 된다. 다음은 자기 평가지 3의 일부이다.

교사: 친구들의 가치 발표를 들으며 느낀점은 무엇인가요? 최종 선택한 가치가 변화할 수 있다고 생각하나요? 만약 그렇다면 어떠한 경우에 변할 수 있을까요?

“서로 바라보는 관점이 달라 가치가 다른 점이 신기했다. 또 내가 선택한 가치는 변화할 수 있다고 생각한다. 인생에서 또 다른 시련을 겪으면 바뀔 것 같다.” (S15)

“가치가 변화할 수 있다고 생각한다. 가치는 결국 개인의 경험의 차이로 형성되는 것이라고 생각하기 때문에 우리 인생은 아직 많이 남았고, 많은 일들을 겪으면서 가치가 변화할 수 있을 것이다.” (S8)

“가치관은 변하기 힘들 줄 알았는데 생각보다 금방 변했다. 항상 그냥 모든 일이든 즐겁게 하기, 잘하는 거 하기 이런거 였는데, 이번 수업 후 좀 나에게 솔직해졌다. 내가 추구하는 가치가 변했다. 간단하게 행복. 행복 안에 돈, 즐거움 등등. 내가 진짜 추구하는 가치만을 알게 되었다.” (S6)

- 3차시 수업 자기 평가지 3 -

공통적으로 학생들은 자신의 성장 과정에 따라 다양한 경험을 하게 될 것이고, 성찰의 결과에 따라 언제든지 가치는 변화할 수 있다고 밝혔다. 가치를 개발하는 것은 일생의 과정(Raths et al., 1978; 정선심 외 역, 1994, 58)이고, 청소년기는 자아 정체감을 형성해가는 성장의 시기에 있다는 것을 감안하였을 때 가치는 충분히 변화 가능성이 있어 보인다.

그렇다면, 혹여 학생이 현명치 못한 결과가 예상되는 가치를 선택하였을 때는 어떠할까? 교육이란 가치를 지향하는 활동이기 때문에 학습자의 자율성을 존중하되 학습자가 타인을 해치는 경우 자기의 행동을 성찰하고, 스스로 개선할 수 있는 기회를 제공해야 한다(김유란, 2023, 220). 극단적 상대주의의 위험성을 약화시키기 위해 신설된 5단계계를 통해 학생들은 스스로 끊임없이 사고하고, 자기를 명확히 바라보는 과정을 통해 가치를 수정할 수도 있을 것이다. 이는 학생들의 가치관 형성에 적극적으로 개입하지 않으면서 내적인 깨달음을 통해 자율적으로 자기의 가치를 수정하고 재구조화할 수 있도록 하는 것이다(김유란, 2023, 220). 이를 통해 자율적인 의지로 타인과 사회적 관계 속에서 자기를 바라보고, 가치를 재구성하며 극단적 가치를 선택하지 않도록 하는 방식으로 가치 조정이 발생하게 된다. 현대의 다원주의 사회에서 학생들에게 다양한 가치를 고려하지 않고 보편적·객관적 가치를 선택하도록 고려를 포기하게 만드는 것은 의미가 없다. 이에 설계된 5단계에 따라, 학생들은 상호 간 가치 경험을 공유함으로써 서로의 차이를 이해하고 다양한 가치를 존중하되, 현명치 못한 결과가 예상되는 가치를 선택한 경우에는 스스로의 가치 조정을 통해 해결하는 모습을 보이기도 하였다.

3) 주체적 가치 선택을 통한 자기 결정력 향상

가치화의 전 과정에서 가치 점검을 어렵게 만드는 요소를 확인하고 여러 대안을 고려한 후 그 속에서 스스로 가치를 선택하고 그 결과를 수용하는 일련의 과정을 통해 학생들은 자기결정력(Self-Determination)을 경험하였다. 자기결정력이란 개인의 행위가 자율적으로 결정되었는가에 대한 인식으로 자기에게 주어진 과업을 스스로 수행한 결과에 대해 책임을 지고, 결정에 대한 선택권을 갖는 것을 말한다(이지복, 2019, 26).

학생들은 1단계계를 통해 알고리즘에 의한 확증편향과 필터버블의 위험성을 확인한 후, 주체적 선택의 필요성을 느끼고 있었다. 이에 알고리즘에 휩쓸리지 않고 나에게 도움이 되고 필요한 가치를 주체적으로 찾아나갈 것이라는 다짐과 의지를 보이기도 하였다. 학생들의 주체적인 선택을 강조하기 위하여 수업 전반에서 실시한 내면 체크리스트 등 여러 활동들을 통해 학생들

은 가치체계 점검을 저해하는 요인으로부터 벗어나 자율과 의지에 따라 가치를 선택하는 경험을 하였다. 그리고 학급 전체의 가치 주제를 학생들이 직접 일상생활 속의 개인별 가치로 선정하도록 하였는데, 자신의 가치 주제가 선정된 것에 흥미를 느끼며 후속 활동에 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 이러한 다양한 활동들을 통해 경험한 자율성과 주체성을 바탕으로 이뤄진 결정들은 내부적 요인에 의한 것이기 때문에 더욱 그 결과에 스스로 책임을 지고자 할 것이다. 이는 선택-존중-행동으로 이어지는 반복적인 가치화의 과정을 통해 더욱 강화될 수 있다.

또한 학생들은 충분한 숙고의 과정을 거쳐 가치를 선택하게 되었다. 학생들은 2단계의 개인별, 모둠별 대안 탐색 및 결과 예측 단계를 거친 후 1차 가치 선택을 진행하였다. 그리고 유추 질문을 통해 구체적 상황 속에서 일관적으로 가치를 선택하는지 확인한 후 최종 가치 선택을 진행하였는데, 이를 타인과 공유하면서 자신이 진정으로 추구하는 가치에 대해 심사숙고하는 모습을 보이기도 했다. 다음은 자기 평가지 2의 일부이다.

“내가 1차 선택 때는 돈을 선택하였지만, 지금은 성장이다. 그 이유는 돈을 얻으려면 성장을 먼저 해야 더 많은 돈을 벌 수 있다고 생각했기 때문이다. 성장한다면 한 단계 더 나아가는 것이니까 사회에 이로운 삶을 살 수 있을 것 같다.” (S5)

“처음에는 행복을 추구하였는데 행복은 가깝 없기도 한 것 같다고 생각이 든다. 하지만 긍정은 어느 상황이 와도 내가 마음만 먹는다면 언제나 긍정일 수 있다. 내가 긍정적이게 생각하면 주변 친구들까지 긍정적이게, 희망을 줄 수 있다고 생각한다.” (S12)

- 2차시 수업 자기 평가지 2 -

학생 S5는 개인의 성장을 이룩할 때 돈은 부가적으로 따라오는 것이고 이러한 자신의 발전으로 사회에 이로운 영향을 줄 수 있다고 여기는 것을 보아 사회와의 관계를 인식함으로써 가치가 달라진 것을 알 수 있다. 학생 S12는 긍정이라는 가치는 언제나 그 상태를 유지할 수 있고 그 마음 상태가 주변 사람들에게도 유의미한 영향을 준다는 것으로 보아 행복과 긍정 가치에 대한 심도 깊은 고민과 타인과의 관계를 인식함으로써 달라진 것을 알 수 있다.

이렇듯 충분한 숙고의 과정을 통해 주체적으로 가치를 선택하였고 이에 대한 자부심을 토대로 학생들은 자기결정력을 경험하게 되었다. 앞서 다양한 가치들을 탐구와 성찰의 영역에서 다룸으로써 이뤄진 심사 숙고의 과정은 학생들을 자기 성찰로 이끌고 자신의 가치에 대해 다양한 측면을 고려하도록 하였다. 이는 학생들이 보여주기식이 아닌 진정으로 원하는 것을 선택하도록 만든다. 학생들은 자율적으로 선택한 가치에 대해 자부심을 갖고 다른 친구들의 가치를 존중하는 모습을 보였다. 다음은 교사 참관록의 일부이다.

“최종적으로 선택한 자신의 가치를 공유할 때 진지한 모습으로 자신의 가치를 설명하고, 친구의 의견을 경청하는 등 타인에 대한 존중의 모습을 보여준 모둠 활동 시간이 인상 깊었다.”

“실생활과 관련하여 가치를 알아보고 자신의 가치 경험을 또래 집단과 공유하기 때문에 학생들은 동료의 경험에 공감하며 경청하고 있었다. 특히, 자신과 다른 가치를 가지고 추구하는 친구에게 ‘멋있다’, ‘평소 생각하지 못한 가치다’ 등의 긍정적인 반응과 응원을 통해 서로의 가치를 존중하는 모습이 많이 볼 수 있었다.”

- 교사 참관록 -

본인이 심사숙고하여 고른 가치이기 때문에 이를 친구들과 공유하는 가치 발표 시간에 학생들은 시종일관 진지한 모습을 보였다. 또한, 자신의 가치를 발표하며 웃는 표정으로 가치를 선택한 이유까지 친구들에게 자랑스럽게 공언하는 모습을 보였으며, 듣고 있는 친구들 또한 경청하는 모습을 보였다. 자신과 다른 가치를 무시하거나 배척하는 것이 아니라 응원하고 가치 하나하나를 존중하는 모습을 보였다. 본인이 남들에게 자부심을 갖고 발표할 수 있을 만큼 소중히 여기는 가치이기 때문에 자신이 수업 전반에서 해 온 결정들에 대해 확신을 갖게 되었을 것이다. 다음은 자기평가지 3의 일부이다.

“내가 가치를 쓰는 건 쉽지만 친구들과 공유하는 게 좀 어려웠는데 이번 기회에 말로 직접 표현하면서 뭔가 나 혼자 생각할 시간이 생겨서 내가 표면적으로 추구하는 가치 말고 ‘정말로 내가 진심으로 원하는 가치는 무엇인가’라고 다시 생각하게 되었다.” (S6)

- 3차시 수업 자기평가지 3 -

학생 S6은 말로 표현을 해보며 본인이 진심으로 원하는 가치가 무엇인가에 대해 성찰해볼 수 있는 시간이 되었다고 밝혔다. 디지털 네이티브 청소년들은 SNS에 사람들이 좋아할 만한 모습을 보여주거나, 자신이 보여주고 싶은 모습만 선별하여 보여주는 선택적 자율성을 지니고 있다. 그렇기 때문에 자신이 진정으로 원하는 모습에 대해 생각해보는 경험이 꼭 필요한데, 가치 경험 공유를 통해 진심으로 원하는 가치에 대해 생각해보고 그러한 숙고의 결과로 이뤄진 선택이므로 이에 대해 더욱 책임을 지고자 할 것이다. 이렇듯 대안적 가치명료화 수업을 통해 자기결정력을 경험해본 것을 시작으로, 학생들은 앞으로 펼쳐질 일상생활의 선택의 기로에서 자신감을 갖고 결정을 내릴 수 있을 것이다. 이러한 반복적인 경험들이 더 쌓인다면 자신에 대한 이해를 바탕으로 삶을 능동적이고 주체적으로 살아가는 시민으로 성장할 수 있을 것으로 기대된다.

V. 결론

디지털 네이티브라는 용어가 등장한 지 20여 년이 흘렀다. 신인류라 불리던 디지털 네이티브를 이어 알파세대, 모바일 네이티브 등의 다양한 명칭이 등장할 만큼의 충분한 시간이 흘렀음에도 불구하고 오늘날의 교육은 변화하지 않았다.

본 연구에서는 대안적 가치명료화 수업을 통해 미디어 과부하로 인한 가치 혼란과 알고리즘에 의한 가치 편향을 겪는 디지털 네이티브들이 가치 체계 점검을 저해하는 요인으로부터 벗어나 심사숙고의 과정을 거쳐 진정으로 원하는 가치를 선택하기를 기대하였다.

이를 위해 디지털 네이티브 청소년들의 특성을 파악하고 기존의 가치명료화 모형의 현대적 적용의 한계점을 검토하여 가치명료화 수업의 재구성 방향을 설정하였다. 이러한 재구성 방향을 토대로 수업 과정에 디지털 네이티브 청소년들의 특성을 반영하고, 수업 단계를 신설하는

방식으로 기존 가치명료화 모형의 한계를 보완함으로써 대안적 가치명료화 수업을 구안하였다. 구안된 대안적 가치명료화 수업의 단계에 따라 3차시의 수업을 설계하였고 이를 학교 현장에 투입하여 연구자가 기대하는 효과가 발생하였는지 분석 기준에 근거하여 살펴보았다.

본 연구에서 실행한 디지털 네이티브 청소년을 위한 가치명료화 수업의 성과는 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 학생들은 미디어 콘텐츠가 나의 가치 형성에 영향을 미치는 요인이 될 수 있다는 것을 인식하게 되었다. 이들에게 미디어 콘텐츠는 더이상 단순히 시간을 때우기 위한 용도가 아니라 자신의 가치를 성찰하도록 하는 도구로 전환되었다. 알고리즘에 의해 편향되어 추천되는 정보들은 다양한 가치와 정보를 반영하고 있지 않기 때문에 학생들로 하여금 선택에 어려움을 겪게 만든다. 미디어 콘텐츠가 자신의 가치 체계 점검을 저해할 수 있는 요인임을 알고 의식적으로 제공된 것 이외에 다양한 정보와 가치를 탐색하며 자신의 가치를 명료화 해나가기 위한 시작점을 마련하였다.

둘째, 타인과의 관계 속에서 자기의 의미를 성찰하는 자기 성찰이 발생하였다. 인간은 타인과 끊임없이 상호작용하며 살아가는 존재이기 때문에 진정한 자신의 가치를 선택하기 위해서는 타인의 영향력을 고려해야 한다. 학생들은 나 자신만 고려하였을 때보다 타인과의 관계를 고려하였을 때 도출되는 가치의 종류가 더 다양해지고 관점 또한 확장되었음을 깨달았다. 이러한 타인과의 관계 속에서의 자기의 의미를 성찰해보며 자신의 가치를 조정하는 모습을 보이기도 하였다.

셋째, 학생의 주체성을 강조하는 파트너십 관계 속에서 가치화 과정을 경험한 디지털 네이티브 청소년들은 자신의 선택에 자부심을 느꼈다. 학생들은 자신의 일상의 경험을 바탕으로 수업 시간에 다룬 주제를 직접 선정하였고 교사의 일방적인 질문이 아닌 학생들의 유추 질문을 통해 심사숙고의 과정을 강조하였다. 자신의 삶과 직결된 가치 문제를 다루기 때문에 학생들은 수업 전반에서 적극적으로 참여하는 모습을 보였다. 또한 자신의 가치체계 점검을 저해하는 요인으로부터 벗어나 주체적으로 가치를 선택한 학생들은 자신의 결정에 자부심을 느끼고 이를 자신 있게 발표하였으며, 타인의 의견을 경청하고 존중하는 모습을 보였다.

다만 본 연구를 통해 실행한 대안적 가치명료화 수업은 다음과 같은 한계를 갖는다. 첫째, 시간적 여유가 부족하여 수업 장면에서 학생들이 선택한 가치가 실천으로 이어지지 못했다. 가치명료화의 가치화 과정은 선택-존중-행동으로 이어지는 일련의 과정을 통해 가치를 내면화하도록 해야 하지만 총 3차시 수업으로 진행되었기에 학생들의 실천을 위한 다짐을 적어보는 것에 그치고 말았다. 가치를 명료화하는 교육은 단기간에 이뤄질 수 없으므로 오랜 시간을 두고 선택한 가치를 삶의 행동 규범으로 이행하는지 살펴볼 필요가 있다. 이로써 인지·정의·행동 간에 일관성과 통합성이 형성된 시민을 길러낼 수 있을 것이라 기대된다.

둘째, 온·오프라인의 경계를 넘나들며 학습이 이뤄지는 비형식 학습자로서의 모습이 나타나지 않았다. 일상 속 경험을 토대로 가치 주제를 선정하고 페들렛을 활용해 모듈활동을 진행함으로써 활발하게 댓글과 좋아요를 달며 피드백을 주고받을 것으로 기대하였으나 실제로는 일부분이 감정적인 지지 표시를 한 것에 그쳤다. 또한, 디지털 네이티브 청소년들의 생비자 특성을 발휘할 수 있는 활동이 주어지지 않았다. 수업 과정에서 생비자로서의 책임감을 느끼고

록 하는 장치는 있었지만, 단순히 영상을 제작한다거나 하는 일차원적인 것을 넘어서 생비자로서의 면모를 보여줄 수 있는 장치는 구안해내지 못했다. 이러한 한계점을 보완하기 위하여 교실에서 뿐만 아니라 비슷한 가치 관련 고민을 하는 온라인상의 친구들과도 이를 공유하며 상호작용하도록 함으로써 온·오프라인의 경계를 허물도록 할 수 있다.

이러한 한계에도 불구하고 본 연구는 알고리즘에 의한 확증편향 문제를 미디어 리터러시를 통해서만 다루던 것에서 벗어나 이를 가치 문제로 바라보고 디지털 시대에 학생들이 자신의 가치를 명료화하도록 하는 방법을 구안하였다는 데에 의미를 두었다. 대안적 가치명료화 수업의 실행과정에서 발견한 가능성을 발전시키고, 한계점은 보완한다면 디지털 네이티브 청소년에게 효과적인 교수-학습 방법이 될 수 있으리라 기대한다.

참고문헌

- 강승환(2024), 인공지능 시대, 미디어 리터러시 재개념화-비판적 역량을 중심으로-, 예술과 미디어, 23(1), 7-31.
- 김경희 · 이숙정 · 김광재 · 정일권 · 박주연 · 심재웅 · 최세정 · 전경란(2020), 디지털 미디어 리터러시: 미디어에 대한 올바른 이해와 활용(제2판), 한울.
- 김기환 · 윤상오 · 조주은(2009), 디지털세대의 특성과 가치관에 관한 연구, 정보화정책, 16(2), 140-162.
- 김아람 · 김아미(2020), 디지털 네이티브의 일상을 통해 본 미디어와 학습: 중학생들의 경험을 중심으로, 교육학연구, 58(2), 355-384.
- 김유란(2023), 가치명료화 이론 보안을 위한 ‘자기성찰’ 발문 적용 방안, 열린교육연구, 31(3), 199-223.
- 김은미 · 양소은(2013), ‘디지털 네이티브’의 시민성, 한국언론학보, 57(1), 306-463.
- 김지현 · 정일권(2020), 디지털 원주민(digital natives)은 단일집단인가?: 소셜미디어 이용 동기와 ‘네트워크화된 개인’의 개념을 통해 살펴본 디지털 원주민의 분화 양상, 사이버 커뮤니케이션 학보, 37(3), 5-51.
- 변숙자(2021), 초·중·고학생의 미디어 이용 양상 및 미디어 리터러시 교육에 관한 인식 분석, 리터러시 연구, 12(3), 89-121.
- 옹진환(2018), 민주시민교육을 위한 사회과 가치교육방안 연구-성찰적 가치교육을 위한 ‘가치 사실’ 중심 접근-, 서울대학교 박사학위논문.
- 옹진환 · 강대현 · 송현정(2023), 사회과에서 가치명료화를 어떻게 활용할 수 있을까?-가치명료화의 한계에 대한 재검토-, 시민교육연구, 55(2), 177-213.
- 이관규 · 박경희 · 신호철 · 신희성 · 이동석 · 정지현 · 하성욱(2018), 고등학교 언어와 매체, 비상 교과서.
- 이연승 · 서희전 · 변선주 · 조정미(2020), 디지털 네이티브가 태어나다, 양서원.
- 이지복(2019), 임파워먼트 영향 요인 분석 : 노인복지시설 사회복지사 대상의 경험적 연구, 한국의국어대학교 박사학위논문.
- 정성미(2022), “[+사람] 신어의 개념적 은유 속 수저계급론과 혐오 현상”, 김선희 · 김광연 · 이현재 · 유서연 · 정성미 · 정락길 편, 디지털 시대의 정체성과 위험성, 앨피.
- 정원규(2011), 사회과 가치교육 접근법들에 대한 비판적 고찰 : 가치교육의 네 가지 배경원칙을 중심으로, 시민교육연구, 43(4), 93-116.
- 정호범(1997), 가치 명료화 모형의 철학적 배경, 사회과교육학연구, 1, 52-76.
- 조운정 · 임고운 · 이은혜 · 서성식 · 엄경미(2023), 알다가도 모를 요즘 중학생, 푸른길.
- 조현수(2023), 착한 소셜미디어는 없다, 리마인드.
- 최용규 · 정호범 · 김영석 · 박남수 · 박용조(2014), 사회과, 교육과정에서 수업까지(제2판), 교육과학사.

- 허수미(2022), 4차 산업혁명 시대의 사회과 디지털 리터러시 수업 구성 및 실천 전략, *사회과 교육연구*, 29(3), 64-84.
- 홍민지 · 우선연 · 진정 · 셴이 · 이재학 · 박철(2018), 디지털네이티브(Digital Native)척도 개발 및 검증, *경상논집*, 38(1), 123-137.
- Prensky, M.(2001), Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- _____ (2010), *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, 정현선 · 이원미 역(2019), 디지털 네이티브 그들은 어떻게 배우는가, 사회평론아카데미.
- Raths, Louis, E., Harmin, M., & Simon, S. B.(1978), *Values and teaching : Working with values in the classroom*, 2nd, Charles E. Merrill Publishing Company, 정선심 · 조성민 역(1994), 가치를 어떻게 가르칠 것인가, 철학과 현실사.
- Tapscott, D.(2008), *Grown Up Digital: how the net generation is changing your World*, 이진원 역(2009), 디지털 네이티브: 역사상 가장 똑똑한 세대가 움직이는 새로운 세상, 비즈니스북스.

M E M O

Lined writing area for a memo.

민주주의, 민주시민, 그리고 사회과교육



- 국가연구개발 연구윤리길잡이: 제2장 연구 진실성 보호 및 관리
홍 미 화(준천교대 교수) 307



II

제2장 연구 진실성 보호 및 관리

제1절 개요

1. 연구진실성의 개념

📖 연구진실성(research integrity)은 연구윤리의 핵심으로 연구개발에서의 진실성은 연구의 계획, 제안, 수행, 보고, 평가 등 연구의 전 과정에서 객관성, 정직성, 개방성, 책임성, 공정성 등 과학의 핵심 가치를 따르는 것을 의미¹⁾

- 연구 계획 단계에서부터 연구자는 연구가 사회 전반에 미칠 수 있는 긍정적·부정적 요인을 고려해야 하며, 연구수행 과정에서 정확한 데이터와 면밀한 방법론을 토대로 매우 높은 수준의 증거 및 과학적 신뢰성 확보가 요구됨
- 또한 연구결과의 확산 단계에서 연구자는 해당 연구에 기여한 모든 연구자의 공적을 밝히고 합리적으로 배분해야 하며, 연구결과를 입증하는 데 사용된 모든 실험 방법 및 결과 등을 공개해야 함
- 이러한 진실성 확보를 위한 핵심 가치는 연구자 개인뿐 아니라 연구기관, 연구비 지원기관, 학회 및 지식사회가 함께 추구해나가야 하며, 진실성 확보를 위한 규범과 실천 방안은 기술과 연구 환경의 변화, 연구 분야의 특성에 따라 함께 공진화하므로 지속적인 모니터링과 대응이 필요함

1) National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2017. Fostering Integrity in Research. Washington, DC: The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/21896>: p38



참고

- **과학연구에서의 진실성** (「연구자를 위한 윤리지침」(국가생명윤리정책원, 2018, p8))
 - 과학연구의 전 과정에서 속임수, 부주의, 자기기만 등으로 인해 정확성과 객관성에 결함이 있는 연구를 수행하지는 않았는지 여부와 관련됨
- **연구진실성** (「신진연구자를 위한 연구윤리 첫걸음」, 2019, p10)
 - 연구의 전 과정(제안, 계획, 수행, 보고, 검토, 확산 등)에서 연구의 핵심가치인 ❶ 객관성, ❷ 정직성, ❸ 개방성, ❹ 공정성, ❺ 책무성, ❻ 관리 등을 지켜 나가는 것을 의미함
- **연구진실성** (「연구진실성 연구윤리 업무 매뉴얼, 2021」, p13)
 - 연구진실성(research integrity)은 연구윤리의 핵심으로 바람직한 연구가 무엇인지를 압축해서 표현하고 있으며 절차적 투명성과 내용적 객관성을 포괄하는 개념에 해당함



참고

〈연구진실성 확보를 위한 기본 원칙〉

- **Fostering Integrity in Research (National Academies of Sciences, Engineering, Medicine, 2017)**
 - 객관성(objectivity): 특정한 동기가 연구자의 연구수행에 영향을 미치지 않도록 해야 함
 - 정직성(honesty): 연구의 전 과정에서 연구자료와 데이터를 사실 그대로 활용하고 보고해야 함
 - 개방성(openness): 연구수행을 통해 획득된 데이터와 결과를 투명하게 공개해야 함
 - 책무성(accountability): 연구수행 과정과 연구결과의 타당성을 입증할 수 있어야 함
 - 공정성(fairness): 연구자원 분배, 연구업적 평가 등에서 친분이나 이해관계에 영향을 받지 않아야 함
 - 관리의 의무(stewardship): 연구의 가치가 잘 확산되고 연구자들의 활동이 진작될 수 있도록 연구공동체를 운영해야 함
- **The European Code of Conduct for Research Integrity (All European Academies, 2017)**
 - 신뢰성(reliability): 연구의 디자인, 방법론, 분석, 자원 활용 과정에서의 연구의 질적 수준 확보
 - 정직성(honesty): 연구의 기획, 수행, 검토, 보고, 발표 등 전 과정에서의 투명성, 공정성 확보

- 존중(respect): 동료 연구자, 연구 참여자, 사회, 생태계, 문화유산 및 환경에 대한 존중
- 책무(accountability): 연구의 첫 아이디어부터 성과물 출판에 이르기까지 연구관리, 교육, 감독 및 멘토링, 연구의 영향력 등에 대한 책임성

• **Singapore Statement on Research Integrity (2010)**

- 연구의 모든 과정에서의 정직성(honesty)
- 연구수행에서의 책임성(accountability)
- 공동연구에서의 상호 존중과 공정성(professional courtesy and fairness)
- 연구의 사회적 책무(good stewardship of research on behalf of others)

 **규정사례**

<연구진실성 관련 원칙>

서울대학교 연구윤리지침 제5조(원칙) 연구자는 연구결과를 발표함에 있어 다음 각 호의 사항들을 준수함으로써 학문적 진실성을 최대한 유지하여야 한다.

1. 자신의 연구결과를 보고·발표할 때 정확하고 진실하게 서술하여야 한다.
2. 연구결과가 발표된 이후에 본 연구윤리지침 위반 사항을 발견한 경우에는 지체 없이 연구결과 의 전부 또는 일부를 철회하여야 한다.
3. 연구결과를 대중매체에 과장하여 공개하여서는 아니 된다.

고려대학교 연구윤리 규정 제4조(연구의 진실성) ① 연구자는 모든 연구 행위(연구의 제안, 연구의 수행, 연구결과의 보고 및 발표, 연구심사·평가행위 등)를 정직하고 진실하게 수행하여야 한다.

- ② 연구자는 연구 내용과 그 중요성에 관해 객관적이고 정확하게 기술해야 하고, 연구결과를 임의로 삭제하거나 추가하지 말아야 한다.
- ③ 연구자는 모든 연구행위가 편견과 예단 없이 이루어지도록 하여야 한다.

2. 관련 근거

- ④ 과학기술인은 자원을 바탕으로 과학기술 활동을 수행하되 과학기술이 미치는 사회적·윤리적 영향을 고려하여 진실성 있게 수행하여야 함 (「과학기술기본법」 제4조제5항)
- ④ 연구개발기관의 장은 연구개발과제의 수행과 관련하여 「과학기술기본법」 제4조제5항에 따른 진실성을 보호하기 위한 노력 및 관리체계를 포함한 자체 연구윤리규정을 마련하여 운영해야 함 (「국가연구개발혁신법 시행령」 제58조제1항)

📖 관련 법령

「과학기술기본법」 (법률 제18069호)

제4조(국가 등의 책무와 과학기술인의 윤리)

- ⑤ 과학기술인은 자원을 바탕으로 과학기술 활동을 수행하되 과학기술이 미치는 사회적·윤리적 영향을 고려하여 진실성 있게 수행하여야 하며, 경제와 사회의 발전을 위하여 과학기술의 역할이 매우 크다는 점을 인식하고 자신의 능력과 창의력을 발휘하여 이 법의 기본 이념을 구현하고 과학기술의 발전에 이바지하여야 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」 제4조 제5항에 따른 진실성을 보호하기 위한 노력 및 관리체계

「국가연구개발혁신법」 (법률 제17343호)

제31조(국가연구개발사업 관련 부정행위의 금지) ④ 연구개발기관은 소속 연구자 및 연구지원인력의 연구윤리 확보를 위하여 필요한 지원을 하여야 한다.

3. 연구진실성 관련 길잡이의 목적

- 본 길잡이 '제2장 연구진실성 보호 및 관리'는 연구수행에서의 정직성, 개방성, 공정성 등의 확보를 위한 기본 원칙과 관리체계를 제시함
 - 연구진실성 확보는 위조, 변조, 표절 등 연구부정행위의 방지에 국한되지 않으며 연구자가 준수해야 할 책임 있는 연구수행의 기본 원칙을 포괄함
 - 종전에는 연구진실성의 보호 및 관리의 개념이 연구부정행위의 조사·검증 등에 초점이 맞춰져 있었다면, 본 길잡이 '제2장 연구진실성 보호 및 관리'에서는 「과학기술기본법」제4조제5항에 따른 사회적·윤리적 영향을 고려한 진실성 보호 및 관리체계에 초점을 맞추고 있음
 - ※ 연구부정행위의 범위, 검증 방법 등에 관한 내용은 본 길잡이에 포함하지 않으며, 다만, 연구결과의 발표 등에 대한 연구부정행위 관련 내용은 본 길잡이의 제3장(학문교류에 관한 윤리)에서 일부 다루고 있음

제2절 연구진실성 확보 방안

1. 연구진실성 확보를 위한 기본 원칙

- 연구자는 자율과 책임을 바탕으로 성실하게 연구개발활동을 수행하여야 하며 사실에 기초하여 정직하고 투명한 연구를 진행하여야 함
- 연구자는 도전적으로 자신의 능력과 창의력을 발휘하되, 연구개발이 미칠 수 있는 사회적·윤리적 영향을 고려해야 함
- 연구자(연구책임자)는 연구의 전 과정에서 책임 있는 연구수행 문화를 지지하고 확산시킬 필요가 있음
 - 연구의 전 단계에서 연구진실성을 확립할 수 있도록 연구수행단계별 고려해야 할 사항 등을 숙지하고 이행하도록 노력해야 함
 - 연구책임자는 지도하에 있는 다른 연구자에게 책임 있는 연구수행에 대한 지도와 멘토링을 제공하고, 필요 시 연구수행을 모니터링함
 - 책임있는 연구수행과 관련한 법, 규정, 학문적 기준, 도덕적 기준, 기관 정책을 준수해야 함

📖 관련 법령

「과학기술기본법」 (법률 제17671호)

제4조(국가 등의 책무와 과학기술인의 윤리)

⑤ 과학기술인은 자율을 바탕으로 과학기술 활동을 수행하되 과학기술이 미치는 사회적·윤리적 영향을 고려하여 진실성 있게 수행하여야 하며, 경제와 사회의 발전을 위하여 과학기술의 역할이 매우 크다는 점을 인식하고 자신의 능력과 창의력을 발휘하여 이 법의 기본 이념을 구현하고 과학기술의 발전에 이바지하여야 한다.

「국가연구개발혁신법」 (법률 제17343호)

제7조(연구자의 책임과 역할) ① 연구자는 이 법의 목적을 달성하기 위하여 다음 각 호의 사항을 성실히 이행하여야 한다.

1. 자율과 책임을 바탕으로 성실하게 국가연구개발활동을 수행할 것
2. 국가연구개발활동을 수행할 때 도전적으로 자신의 능력과 창의력을 발휘하되, 그 경제적·사회적 영향을 고려할 것
3. 연구윤리를 준수하고 진실하고 투명하게 국가연구개발활동을 수행할 것

2. 연구수행에서의 연구진실성 확보 노력 ²⁾

1) 연구비 지원에 따른 관리 책임

📖 연구계약의 체결, 연구비 수주 및 집행과정에서의 윤리적 책임을 견지함으로써 재정적 지원이 있는 경우 이를 적절하게 밝히고 재원을 투명하게 사용·관리하여야 함

📖 연구비 지원으로 인해 연구의 진실성이 저해되지 않아야 함

📖 연구결과 발표 시 연구비 지원 사실을 명시하여야 함

2) 연구자료의 기록·처리, 보존, 보고 및 공개


📖 연구자는 정확하고 검증된 연구자료에 의거하여 연구를 수행하고 진실에 부합하는 연구결과를 도출해야 함

- 연구데이터는 연구의 독창성을 증명하고 연구성과에 대하여 법적 보호를 받을 수 있는 근거가





2) 서울대, 고려대 등 연구기관의 현행 자체 연구윤리규정을 토대로 주요 내용을 발췌 및 재구성함

되므로 연구실 및 연구기관의 기록 방식 및 방침 등을 준수하여 정확히 기록해야 함



- 연구자는 연구데이터 또는 연구자료를 허위로 만들거나(위조), 임의로 변형, 삭제 또는 누락함으로써 연구자료를 조작(변조)하여서는 안 됨
 - ※ 연구데이터는 실험의 재료·과정·결과, 관찰·현장조사·설문조사의 결과 등 원 자료를 의미하며, 연구자료는 연구데이터 및 이를 처리한 이차자료를 의미
- 연구자료를 과장, 축소 또는 왜곡하여 해석함으로써 진실하지 아니한 연구결과를 도출하지 않도록 함

 연구자료의 기록, 저장, 보존 및 관리, 공개, 소유 등에 관한 소속 연구기관 및 연구비 지원 기관 등의 정책 및 관련 법규, 지침 등을 준수해야 함


3) 연구성과의 사용

-  연구자는 연구계획서, 연구문헌 등을 작성할 때 자신의 연구 아이디어, 연구데이터 및 문장을 사용하여야 함
-  타인의 연구 아이디어, 연구데이터, 연구저서 등을 사용하는 경우 정확한 출처표시 또는 인용표시를 해야 함
-  이미 게재·출간된 자신의 연구결과물 또는 연구데이터를 사용하는 경우 정확한 출처 표시를 해야 하며, 동일한 문장을 사용 시 인용 표시를 하여야 함
-  이미 게재·출간된 자신의 논문이나 저서의 전부 또는 일부를 정확한 출처 및 인용 표시 없이 동일 언어 또는 다른 언어로 중복하여 게재·출간하여서는 아니됨

4) 공동연구 및 저자 표시

-  공동연구를 수행할 경우 연구자들의 역할과 상호관계를 분명히 해야 하며, 그에 따른 책임을 다해야 함
-  연구의 계획, 개념정립, 수행, 결과분석 및 연구결과의 작성에 현저하게 기여한 연구자들을 반드시 저자 또는 발표자로 표시하여야 하며, 표시 순서는 전공분야의 규칙과 참여한 연구자들의 합의에 따라 공정하게 정해야 함

5) 연구성과 보고 및 발표에서의 진실성 확보

-  연구자는 자신의 연구결과를 보고 및 발표할 때 정확하고 진실되게 기술해야 함

📄 연구결과가 발표된 이후 연구윤리 위반 사항을 발견 시 지체 없이 연구결과의 전부 또는 일부를 철회하는 등 조치를 취해야 함

📄 연구결과를 대중매체에 과장하여 공개하지 않아야 함



참고

〈연구수행단계별 연구진실성 보호 방안〉³⁾

1. 연구설계 및 계획단계

- 본격적인 연구수행 이전 연구설계 및 계획 단계에서 연구가 연구공동체의 지적 발전, 사회의 안녕과 인류의 복지에 미칠 수 있는 영향력을 고려해야 함
- 공동연구 시 참여 연구자 간 공통의 연구목적을 공유하고, 역할 배분 및 연구 기여도에 따른 저자 자격 부여 및 순위 등을 합의를 통해 결정하여야 함
- 인간을 대상으로 연구수행 시 필요한 사항을 확인하고 기관윤리심의위원회의 심사를 요청하고 승인을 획득해야 함

2. 연구수행단계

- 연구과정에서 획득한 모든 연구 데이터(문헌 원문, 설문조사 결과, DNA 서열 등)의 보관은 연구과제의 성격과 데이터의 지속적인 활용 가능성, 데이터 저장과 보호에 드는 비용, 연구지원 기관의 요구나 규칙 등을 준수하여 보관, 폐기 등의 조치를 해야 함
- 데이터의 분석 및 해석에서 객관성과 정직성을 유지해야 함
- 데이터 소유권, 데이터 활용에 따른 이익에 대한 권리를 확인하고 데이터의 진실성 확보 및 학문 발전에 기여하기 위하여 데이터를 소유자 이외의 연구자들과 공유하고 활용해야 함

3. 연구결과 보고 및 확산 단계

- 저자는 연구계획부터 연구결과 발표까지 연구수행의 전 과정에 참여하여 유의미한 지적 기여를 한 연구자임
- 연구가 개시되기 전 연구진이 충분히 협의하여 기여도에 따라 합리적으로 저자 순서를 결정하여 따르는 것을 원칙으로 함
- 연구결과물, 저자, 지식재산권 등에 대한 부정행위 가능성 여부를 점검하고 연구의 학문적, 사회적, 윤리적 영향 및 악용 가능성 등에 대해 점검해야 함

※ 연구진실성과 관련하여 위조·변조·표절 등 「국가연구개발혁신법」에서 연구부정행위로 포함하고 있는 사항을 위반할 시 국가연구개발사업 제재조치를 받을 수 있으며, 해당 내용에 대한 자세한 사항은 국가연구개발사업 제재처분 가이드라인을 참고

3) 이호빈, 조진호, 엄창섭, 이인재. 신진연구자를 위한 연구 윤리 첫걸음, 한국연구재단 (2019) p26-49




참고

〈연구진실성 관련 연구부정행위 예방을 위한 자가 체크리스트 예시〉⁴⁾

- 위조, 변조, 표절 등은 국가연구개발혁신법 및 동법 시행령, 교육부의 연구 윤리지침 등에서 연구진실성을 위반한 연구부정행위로 정의하고 있음
- 연구진실성을 확립하고 연구부정행위를 사전에 예방하기 위하여 연구자는 연구수행 중 또는 연구결과 발표 전 자가 체크리스트를 활용하는 것이 바람직함

구분	번호	내용	예	아니오	
위조	1	연구수행 전 과정에서 존재하지 않는 데이터 또는 결과 등을 거짓으로 만들거나 기록한 사실이 없는가?			
	2	연구수행 과정에서 데이터 또는 결과 등을 임의적으로 사실과 다르게 변형, 삭제, 왜곡하여 기록한 사실이 없는가?			
표절	3	이미 발표된 타인의 독창적인 아이디어나 연구성과물을 활용하면서 출처를 정확하게 표기하였는가?			
	4	일반적 지식이 아닌 타인의 독창적인 개념, 용어, 문장, 표현, 그림, 표, 사진, 영상, 데이터 등을 활용하면서 출처를 정확하게 표기하였는가?			
	5	타인의 연구성과물을 그대로 쓰지 않고 풀어쓰기(paraphrasing) 또는 요약(summarizing)을 하면서 출처를 정확하게 표기하였는가?			
	6	외국어 논문이나 저서를 번역하여 활용하면서 출처를 정확하게 표기하였는가?			
	7	2차 문헌을 활용하면서 재인용 표기를 하지 않고 직접 원문을 본 것처럼 1차 문헌에 대해서만 출처를 표기한 적이 없는가?			
	8	출처 표기를 제대로 했으나, 인용된 양 또는 질이 해당 학문 분야에서 인정하는 범위 이내 라고 확신할 수 있는가?			
	9	타인의 저작물을 여러 번 인용한 경우 모든 인용 부분들에 대해 정확하게 출처를 표기하였는가?			
	10	타인의 저작물을 직접 인용할 경우, 적절한 인용 표기를 했는가?			
	부당한 저자표기	11	연구에 지적 기여를 한 연구자에게 저자의 자격을 부여하였는가?		
		12	연구에 지적 기여를 하지 않은 연구자에게는 저자의 자격을 제외하였는가?		
13		저자들의 표기 순서와 연구 기여도가 일치하는가?			
부당한 중복게재	14	자신의 이전 저작물을 활용하면서 적절한 출처 표기를 하였는가?			
	15	자신의 이전 저작물을 여러 번 활용하면서 모든 인용 부분들에 대해 정확하게 출처 표기를 하였는가?			
	16	자신의 이전 저작물을 활용하면서 출처 표기를 제대로 했으나 인용된 양 또는 질이 해당 학문 분야에서 인정하는 범위 이내라고 확신할 수 있는가?			

1. 책임있는 연구수행을 위한 환경 조성


 연구자의 책임있는 연구수행*은 기관의 연구문화에 의해 강화되고 뒷받침되므로, 연구개발기관은 연구진실성에 관한 인식을 제고하고 건강한 연구문화 확산을 위한 기반을 조성해야 함

* 책임있는 연구수행은 자율과 책임을 바탕으로 능력과 창의력을 발휘하면서 성실하게 연구를 수행하고, 연구의 경제적·사회적 영향을 고려하며, 연구윤리의 준수 및 공정성을 확보하는 것 등을 포함

- 연구개발기관은 연구자가 준수해야 할 연구진실성의 기본 원칙 등 표준 규범을 제시하여야 함

- 연구자가 관련 법·규정을 준수하여 연구 활동을 수행할 수 있도록 연구수행과 관련된 법, 규정, 지침, 정책을 확인하고, 그에 부합하는 절차 및 체계를 갖추고 연구자들이 이용할 수 있도록 하여야 함

- 연구계획 단계에서는 연구비 신청 등과 관련한 행정지원, 연구 진행 단계에서는 연구비 집행 관리 및 지도, 연구결과 보고 및 확산단계에서는 연구부정행위 유혹을 줄일 수 있는 평가제도 수립 등을 지원하여 소속 연구자가 고유의 연구개발 외 업무 부담이 과중하지 않도록 배려하는 것이 바람직함

 연구기관에서 수행하는 연구가 국제적 규범에 부합하고 환경변화에 따라 요구되는 새로운 행위규범 등 사회적 요청에 부응할 수 있도록 연구환경을 조성해야 함

관련 법령

「국가연구개발혁신법」(법률 제17343호)

제6조(연구개발기관의 책임과 역할) 연구개발기관은 이 법의 목적을 달성하기 위하여 다음 각 호의 사항을 성실히 이행하여야 한다.

1. 연구개발 역량 강화 및 연구개발의 효율적인 추진을 위하여 노력할 것
2. 소속 연구자가 우수한 연구개발성과를 창출할 수 있도록 연구지원에 최선을 다할 것
3. 소속 연구자의 고유의 연구개발 외 업무 부담이 과중하지 아니하도록 배려할 것

4) 이효빈, 조진호, 엄창섭, 이인재. 신진연구자를 위한 연구 윤리 첫걸음, 한국연구재단 (2019) p12-13

4. 소유하고 있는 연구개발성고가 신속·정확하게 권리로 확정되고 효과적으로 보호될 수 있도록 노력할 것
5. 소유하고 있는 연구개발성고가 경제적·사회적으로 널리 활용될 수 있도록 노력할 것
6. 연구개발성과 창출·활용에 기여한 소속 연구자에게 보상하도록 노력할 것
7. 소속 연구자가 제7조에 따른 책임과 역할을 다할 수 있도록 필요한 조치를 할 것

☞ 규정사례

〈연구개발기관의 역할 명시〉

부산대학교 연구윤리 확보를 위한 지침 제4조(대학의 의무) ②대학은 연구자가 연구윤리를 준수하며 연구에 전념할 수 있도록 하기 위하여 합리적이고 자율적인 연구 환경과 연구문화를 조성하는데 적극 노력하여야 한다.

2. 연구수행에서의 진실성 확보를 위한 지원 체계

☞ 연구자의 책임 있는 연구수행을 위한 연구진실성 보호, 관리 등에 관한 담당인력 또는 조직 등 지원 체계를 마련하고 운영해야 하는 것이 바람직함

- 책임 있는 연구수행에 관련한 정책, 법규, 지침 등에 부합되는 연구진실성 및 연구윤리 실천을 위한 제도적 기반을 마련하고 운영해야 함

- 연구기관은 연구윤리 확보 및 연구진실성 보호·관리, 교육·훈련 제도의 수립 등을 위해 관련 분야 전문가로 구성된 위원회를 운영할 수 있으며, 기관의 여건 및 정책에 따라, 기존에 설치·운영중인 관련 위원회에서 이와 같은 업무를 수행할 수 있음

※ 「연구윤리 확보를 위한 지침」(교육부훈령 제263호)에서는 연구부정행위 검증을 위하여 조사위원회 등 관련 기구를 설치·운영하도록 규정하고 있으며, 연구부정행위 발생을 예방하기 위하여 갈등이나 분쟁을 중재 또는 조정하는 기구를 설치·운영할 수 있다고 명시하고 있음.

📖 관련 법령

「연구윤리 확보를 위한 지침」(교육부훈령 제263호)

제6조(대학등의 역할과 책임) ③ 대학등은 연구윤리를 확보하고 연구부정행위의 발생을 예방하기 위하여 연구수행 과정에서의 갈등이나 분쟁을 중재하거나 조정하는 기구를 설치·운영할 수 있다.④ 대학등은 연구부정행위가 발생하였을 경우 이에 대해 검증·판단하는 기구를 설치·운영하여야 한다.

📖 연구자료·데이터, 연구노트 등의 소유, 관리 등의 책임, 보존 및 폐기, 보안, 공개 등에 관한 정책을 마련하고 운영하여야 함

- 연구자료·데이터 등의 저장, 보유, 폐기 등은 연구 분야별 특성에 따라 확립된 기준 등을 따르고, 정보보호, 저작권, 라이선싱 등은 관련 법규 및 지침 등을 준수하여야 함
- 연구 보안 및 기밀 보호 등과 관련하여 데이터 사용에 관한 보안서약 및 제한사항 등을 명확히 숙지하도록 함
- 연구데이터 저장, 보호 및 사용 관리 등에 필요한 정보통신 기술 및 네트워크 등 안정적인 기반시설을 제공해야 함

M E M O

A large rectangular area with rounded corners, containing 18 horizontal dotted lines for writing.