



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

박사학위논문

쟁점 중심 사회과교육에 대한
중학교 교사의 자기 연구

- 국제정치 수업 실천의 어려움과 극복 경험을 중심으로 -

김 홍 탁

제주대학교 대학원

사회교육학부 일반사회교육전공

2024년 2월



쟁점 중심 사회과교육에 대한 중학교 교사의 자기 연구

-국제정치 수업 실천의 어려움과 극복 경험을 중심으로-

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

김 홍 탁

제주대학교 대학원
사회교육학부 일반사회교육전공

지도교수 김 일 방

김홍탁의 교육학 박사학위 논문을 인준함

2023년 12월

심사위원장

정 진 현



위 원

김 민 수



위 원

이 인 회



위 원

강 대 현



위 원

김 일 방



목 차

초록	v
I. 서론	
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 연구의 범위 및 한계	7
II. 이론적 배경	
1. 쟁점 중심 사회과교육	
1) 쟁점 중심 사회과교육의 의미	9
2) 쟁점의 선정과 단힌 영역	13
3) 쟁점 중심 사회과 수업에서의 교사 역할	25
2. 선행 연구 고찰	
1) 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 선행 연구	29
2) 사회과의 국제정치교육에 대한 국내 선행 연구	36
III. 연구 방법	
1. 자기 연구(self-study)	39
2. 연구 현장과 연구 참여자	47
3. 자료 수집 및 분석	51
4. 연구의 신뢰성 및 연구 윤리	59
IV. 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움	
1. 간극: 사회과 교육과정과 사회 교과서 사이에 존재하는 교사	
1) 진전된 사회과 교육과정	64
2) 체자리에 선 사회 교과서	67
2. 괴리: 사회 현실과 교육과정·교과서 사이에 존재하는 교사	
1) 사회 현실에서 도드라진 쟁점	77
2) 쟁점이 보이지 않는 사회과 교육과정과 사회 교과서	83

3. 긴장: 쟁점을 다루고자 하는 교사와 이를 실천하기 어려운 학교	
1) 갈등과 분열이 심화되고 있는 한국 사회	88
2) 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 한반도 문제	95
3) 교사의 자기 검열	98
V. 쟁점 중심 국제정치 수업 실천 어려움의 극복 경험	
1. 뛰어넘기: 비판적 문해력으로 교육과정을 가르치기	
1) 경진적 교과서관을 뛰어넘기	107
2) 교육과정을 비판적으로 문해하기	111
2. 재현하기: 논쟁성을 살려내어 쟁점을 가르치기	
1) 교육적 공백을 살려내기	120
2) 가르칠 수 있는 순간과 연결하기	124
3. 연대하기: 동료 교사와 협력하여 배우면서 가르치기	
1) 동료 교사와 함께 배우기	134
2) 교사학습공동체를 통한 공동 수업 디자인 및 실천하기	145
VI. 요약 및 결론	
1. 요약	181
2. 결론	184
참고문헌	195
부록 1. 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 학술논문	226
부록 2. 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 학위논문	229
부록 3. 사회과의 국제정치교육에 대한 국내 학술논문 및 학위논문	230
부록 4. 한반도 문제의 쟁점과 질문들	231
부록 5. 2023년 국제정치 수업 활동지	236
ABSTRACT	241

표 목차

<표 II-1> 쟁점 중심 사회과교육의 논리 비교	12
<표 II-2> 사회과교육의 쟁점 예시	14
<표 II-3> 쟁점 선정 준거	15
<표 II-4> Hunt 와 Metcalf 의 단힌 영역의 쟁점 예시	16
<표 II-5> 임경수와 이진석의 단힌 영역의 쟁점 예시	18
<표 II-6> 쟁점 중심 사회과교육 관련 국내 선행 연구의 쟁점 예시	35
<표 III-1> 자기(self)에 대한 해석	42
<표 III-2> 3 학년 ‘사회’ 과목 교수 경험	49
<표 III-3> 공동 수업 디자인 및 수업 나눔 참여 교사의 정보	50
<표 III-4> 비관적 동료의 정보	51
<표 III-5> 수집한 자료	53
<표 III-6> 타임 라인(time line)	55
<표 III-7> 범주와 하위범주 도출하기	58
<표 IV-1> 2015 개정 사회과 교육과정의 내용체계	65
<표 IV-2> 2015 개정 중학교 사회과 교육과정 성취기준 [9사(일사)11-03]과 해설	66
<표 IV-3> 2009 개정 및 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 성취기준	66
<표 IV-4> 총 8종의 2015 개정 중학교 『사회』 교과서	68
<표 IV-5> 교과서에 나타난 우리나라와 갈등에 직면한 주변국 예시	69
<표 IV-6> 교과서에 나타난 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 예시	70
<표 IV-7> 한반도 문제 관련 신문 사설 제목	79
<표 IV-8> 신문 사설 제목 속 우리나라 주변국 등장 빈도	82
<표 IV-9> 한반도 문제 관련 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 내용	85
<표 V-1> 제 7 차 교육과정의 선택중심교육과정 중 ‘정치’ 과목의 내용 체계	121
<표 V-2> J 대학교 사회교육과 정치교육 관련 개설 강의	121
<표 V-3> 2009 개정 중학교 사회과 교육과정 성취기준과 국제정치 단원 차시 구분	127
<표 V-4> 학교 안 동교과 교사들과 독서 나눔한 텍스트	134
<표 V-5> K 교사와 독서 나눔한 텍스트	137
<표 V-6> 현장 기획형 직무연수 기획·운영 사례	140

<표 V-7> 나의 쟁점 중심 수업 이야기거리	141
<표 V-8> 책으로 꺼내는 질문거리	142
<표 V-9> 교사학습공동체 참여 경험	146
<표 V-10> ‘사회과좋은수업연구회’를 통한 수업 나눔 사례	147
<표 V-11> 수업 구체화하기(1 차시 수업)	156
<표 V-12> 수업 구체화하기(2 차시 수업)	157
<표 V-13> 수업 구체화하기(3 차시 수업)	158
<표 V-14> 수업 구체화하기(4 차시 수업)	159
<표 V-15> 2023년 국제정치 수업 개관	160
<표 V-16> <미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업의 교수·학습 활동	162

그림 목차

[그림 III-1] 자기 연구에 영향을 끼친 교육학 연구의 흐름	41
[그림 III-2] 자기 연구와 실행 연구 비교	45
[그림 IV-1] 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 서술 내용 예시	70
[그림 IV-2] 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 교과서 내용	75
[그림 IV-3] 도심 광장의 집회 모습	99
[그림 IV-4] J 교육청의 ‘지역 현안 문제에 대한 교육의 중립성 유지 유념’ 공문	106
[그림 V-1] 아베 담화 수업 활동지	129
[그림 V-2] 내용 정리 학습지	130
[그림 V-3] ‘사회과좋은수업연구회’를 통한 공동 수업 디자인 및 수업 나눔 과정	148
[그림 V-4] E 교사의 국제정치 수업 자료	153
[그림 V-5] 우리나라 주변 국가에 대한 친밀감 조사 결과	164
[그림 V-6] 우리나라 주변 국가에 대한 위협 인식 조사 결과	164

초록

쟁점 중심 사회과교육에 대한 중학교 교사의 자기 연구

-국제정치 수업 실천의 어려움과 극복 경험을 중심으로-

김 홍 탁

제주대학교 대학원 사회교육학부 일반사회교육전공

이 연구는 실천가이자 연구자로서의 교사가 내부자의 관점에서 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 그 극복 경험을 면밀하게 조명한다. 이를 통해 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업에서 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 다루는 교사 자신, 교사의 실천, 실천을 둘러싼 맥락, 그리고 교사의 삶과 경험을 심층적으로 이해하는 데 목적이 있다.

이를 위하여 연구 문제를 다음과 같이 두 가지 설정하였다. 첫째, 연구자에게 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 이를 유발한 요인은 무엇인가? 둘째, 연구자가 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복한 경험은 무엇인가?

연구 문제의 해결을 위해, 17년 차 중학교 사회과 교사인 연구자가 자신의 삶과 경험을 연구 대상으로 하는 자기 연구(self-study)를 수행하였다. 자기 연구를 통해 예비 사회과 교사·중학교 사회과 교사·교사 교육자로서의 자기 생애, 쟁점 중심 수업 실천과 이에 영향을 주는 맥락과 관련된 자료를 수집하여 분석하였다. 따라서 이 연구는 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업과 관련된 교사의 삶과 경험에 초점을 둔 자기 수업 생애사의 성격을 갖는다.

연구 결과를 연구 문제와 연결하여 정리하면 다음과 같다.

연구자는 한반도 문제를 주제로 한 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 다음의 세 가지로 이해하였다.

첫째, 연구자는 직전 교육과정에 비해 진전된 사회과 교육과정과 제자리 걸음인 『사회』 교과서 사이의 간극에 존재하는 교사이다. 둘째, 연구자는 한반도 문제의 쟁점이 도드라지게 보이는 사회 현실과 그것이 잘 보이지 않는 사회과 교육과정·『사회』 교과서 간 괴리에 존재하는 교사이다. 셋째, 연구자는 갈등과 분열이 심화되고 있는 한국 사회와 학교 현실에서 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 한반도 문제를 주제로 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천하는 데 자기 검열이 나타나 상당한 긴장을 경험하였다.

연구자는 한반도 문제를 주제로 한 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업 실천 어려움의 극복 경험을 다음의 세 가지로 이해하였다.

첫째, 연구자는 교과서의 내용을 절대적인 지식으로 받아들이던 경전관을 내려놓고, 교과서를 뛰어넘어 교육과정을 비판적으로 문해하여 가르침으로써 사회과 교육과정과 『사회』 교과서 사이의 간극을 극복하였다. 둘째, 연구자는 학생의 삶과 연계된 실제적 맥락 속에서 한반도 문제의 쟁점이 가진 논쟁성을 재현함으로써 사회 현실과 사회과 교육과정·교과서 간 괴리를 극복하였다. 셋째, 연구자는 쟁점 중심 국제정치 수업에서 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 주제를 가르치기 위해 동료 사회과 교사들과 연대함으로써 함께 배우면서 가르칠 방안을 모색하여 수업을 실천하였다.

마지막으로, 연구자에게 자기 연구가 갖는 의미와 이 연구가 쟁점을 비롯해 사회과 교사가 다루기 어려운 주제를 가르치기 위한 교사 교육에 주는 함의라는 두 가지 측면에서 연구의 결론을 제시하였다. 사회과 교사는 교육과정 주체로서의 교사 되기, 동료 교사와 함께 배우는 전문가로서의 교사 되기, 자기 연구자로서의 교사 되기를 끊임없이 추구할 필요가 있다.

키워드: 쟁점 중심 사회과교육, 국제정치 수업, 수업 실천의 어려움과 극복 경험, 한반도 문제, 닫힌 영역, 영 교육과정, 교육과정 문해력, 교사학습공동체, 중학교 사회과 교사, 자기 연구

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

한반도에 사는 시민으로서의 학생들의 삶은 지극히 국제정치적이다. 한반도는 해양 세력과 대륙 세력이 각축하는 지정학적 위치로 인해 주변국들의 정치적 역학관계에 민감하고 취약한 역사적 경험을 했다. 한반도의 분단과 한국전쟁에 강대국을 중심으로 한 힘의 국제정치 논리가 반영되었다. 한반도와 동북아시아의 국제정세가 실타래처럼 얽힌 채, 분단과 전쟁의 산물인 정전 협정이 체결된 지 70년이 지났다. 탈냉전에도 불구하고 분단된 한반도에 평화 체제를 세우는 일은 남북의 뜻만으로는 성취하기 어렵다. 한반도 주변국들의 지지와 협조를 확보하는 것이 중요하기 때문이다.

한국과 일본, 중국, 러시아 등 역내 국가들 사이에는 아시아 패러독스(asia paradox)라고 명칭되는 국제정치 상황이 지속되고 있다. 경제적 상호의존 수준은 매우 높지만, 영토 문제와 과거사 문제가 해소되지 않은 채 정치·외교·안보 부문에서 갈등이 깊어지고 있다. 협력과 갈등의 모순이 공존하는 아시아의 국제정치 상황은 한반도의 주변국 간 협력을 어렵게 할 뿐만 아니라 한반도의 평화를 위협하고 있다.

중국의 부상 이후 미국과 중국 간 갈등이 점차 심화되고 있다. 미중 간 전략적 경쟁을 넘어 양국의 무력 충돌 가능성에 대한 예측은 국제정치 분야에서 큰 화두가 되었다. 한반도는 미중 갈등의 한가운데에 자리 잡고 있어, 미중 갈등이 본격화되면서 한반도의 지정학적 취약성이 다시금 부각되고 있다. 강대국 사이에 끼인 한국의 외교는 복잡한 도전 과제에 직면하고 있다. 한국이 미국과는 동맹 관계로 군사·안보 차원에서 긴밀하게 협력하는 동시에 중국과는 가장 비중 있게 무역 상대국으로 관계를 맺고 있기 때문이다. 따라서 미중 갈등은 우리나라에 중시적인 국제정치 문제라고 할 수 있다.

이처럼 한반도를 둘러싼 국제질서는 더욱 복잡해지고, 한반도는 여전히 평화가 정착되기 어려운 국제정치적 환경에 놓여 있다. 한반도에 평화를 정착시키는 것은 국제정치 상황을 배제하여 사고하기 힘든 목표이다. 한반도의 평화는 남북한과 동북아시아뿐만 아니라 세계의 평화와 직결된 것이다. 더욱 평화로운 한반도를 만들기 위해서는 주권자인 시민들의 역할이 어느 때보다 중요하다. 주권자로서의 학생들은 이미 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제에 일상적으로 노출되어 있다. 그들은 남북 관계, 한일 관계, 한중 관계, 한러 관계, 한미 관계 및 한미 동맹 등 우리나라가 당면한 국제정치 문제를 언론과 소셜미디어 또는 친구를 통해 흔하게 접하고 있다. 예를 들면, 학생들은 북한의 핵무기 개발, 일본의 독도 영유권 주장 및 과거사 부정, 중국의 동북공정, 우크라이나와 러시아의 전쟁, 대만 문제, 미국의 주한 미군 기지 내 사드 배치와 이에 따른 중국의 경제 보복, 미국의 반도체 및 인플레이션 감축법 처리 등 안보와 경제를 아우르는 국제정치 문제를 피상적으로나마 알고 있다.

한반도에 사는 시민이자 주권자로서의 학생들이 한반도 문제를 비롯한 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 합리적으로 해결할 역량을 기를 필요가 있다. 이를 위해 복잡한 한반도의 국제질서를 정확하게 이해하는 것이 요구된다. 또한 역동적으로 변화하는 국제정세와 이에 대응하는 고도의 국제정치적 행위인 외교 정책에 관해 깊이 있게 사고할 필요가 있다.

이처럼 한반도에 사는 주권자로서의 시민을 길러내는 데 시민교육의 핵심 교과인 사회과교육의 적극적인 역할이 요구된다. 사회과교육은 그 성격상 사회가 당면하고 있는 가장 중요한 문제를 내용으로 다룬다. 한반도 문제와 같은 국제정치 문제는 한 국가의 생존과 번영, 그리고 시민의 삶을 결정하는 것이라는 점에서 사회과교육에서 결코 소홀히 다룰 수 없는 주제이다(김홍탁, 2022: 34).

현행 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 일반화된 지식과 성취기준에서는 복잡해지고 있는 한반도의 국제질서와 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루고 있다(교육부, 2018). 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제는 직전 교육과정인 2009 개정 중학교 사회과 교육과정의 성취기준에서도 다루어진 바 있다(교육과학기술부, 2012). 또한 2015 개정 고등학교 사회과 교육과정의 '정치와 법' 과목에서 국제정치 단원명에 '한반도'를 넣은 데(교육부, 2018) 이어, 2022 개정 중

학교 사회과 교육과정의 ‘사회’ 과목에도 국제정치 단원명을 수정하여 ‘한반도’를 넣고 있다. 게다가 2022 개정 중학교 사회과 교육과정에서는 이전 교육과정들과 달리 성취기준 해설과 성취기준 적용 시 고려 사항에서 “우리나라가 직면하고 있는 국제 문제” 중 “쟁점을 선정하여 토론”할 것을 명시적으로 주문하고 있다(교육부, 2022).

이와 같은 사회과 교육과정의 변화는 우리나라가 당면한 국제정치 문제를 한반도의 국제질서 속에서 가르칠 수 있도록 사회과 교육과정의 개선점을 제안한 연구들(강대현, 2016; 김홍탁, 2022; 서현진, 2017; 진시원, 2005; 진시원, 2008)에 비춰 볼 때, 진전된 것이라고 평가할 만하다. 사회과 교육과정 개발자들은 분단된 한반도에 살고 있는 학생들이 한반도의 국제질서를 포함하여 한반도 문제의 쟁점에 대한 정확한 이해가 필요하다고 판단한 것으로 보인다.

한반도 문제의 중요성과 사회과 교육과정과의 관련성을 고려할 때, 사회과 교사가 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 가르칠 필요가 있다. 한반도 문제는 어느 교육청이 교사를 대상으로 한 직무연수의 이름처럼, ‘어제의 뉴스가 오늘의 수업이 되는’, ‘논쟁이 살아있는 교실 수업’에서 충분히 다룰 만한 주제이다.

시민성 함양을 교과 목표로 표방하는 사회과교육에서 쟁점을 가르치는 것은 쟁점과 더불어 살아갈 수밖에 없는 시민으로서의 학생들이 민주주의 사회에 참여하는 데 중요한 토대가 된다. 학생들은 사회 현실 및 쟁점을 사회과 수업을 통해 깊이 있게 분석할 필요가 있다. 쟁점 중심 사회과교육을 통해 학생들은 기존에 자신이 갖고 있던 편견을 수정하거나 비판적으로 사고하며 사회 현상을 이해할 수 있다. 또한 서로 다른 의견을 지닌 이들과 대화함으로써 타인과 더불어 살아가는 힘을 기를 수 있다.

그러나 사회과 교육과정이 쟁점 중심 수업으로 구현되는 문제는 국가 교육과정 문서의 진술 여부와는 다른 차원의 것이다. 교육과정은 종국적으로 교육 내용을 교수하는 사회과 교사의 실천적 행위로 구현된다(노진아, 2020: 175; 박종덕, 2011: 115). 따라서 교사는 자신에게 주어진 국가 교육과정을 구현하는 데 있어서 의미 있는 차이를 만들어 내는 핵심 요소이다.

어느 교과나 그것을 가르치는 교사가 중요하지만, 사회과는 교과의 본질적 성격상 교사의 역량과 역할에 매우 의존적일 수밖에 없는 교과로 평가받는다. 사회

과는 다른 교과에 비해 교과의 본질이 무엇인지 그리고 교과의 내용이 무엇인지 불분명한 면이 있고, 교사의 전문성과 인식에 따라 수업이 지향하는 바와 내용이 달라진다(Stodolsky, 1988; Thornton, 1991).

설령 쟁점을 포함한 주제가 사회과 교육과정의 범위에 들어맞는 경우라 하더라도 많은 사회과 교사는 교실에서 그것을 가르치는 데 불안해하거나 회피하는 경향이 강하다(Hess, 2004). 특히 수업에서 다루고 있는 내용이 건설적으로 사회적 공론화의 과정을 거쳐 온 것이 아니라, 교육적으로 금기시되어 왔거나 이성적이고 반성적인 검토를 꺼리는 닫힌 영역(closed area)에 있는 쟁점일 경우, 사회과 교사들의 교수 선호도가 낮아질 수 있다.

이는 쟁점 중심 사회과 수업이 교사가 자신을 둘러싼 다양하고 복잡한 교육 환경의 맥락적 요인들과 상호작용하는 과정에서 만들어진다는 것을 의미한다. 사회과 교사의 쟁점 중심 수업 실천은 진공 상태에서 이루어지는 것이 아니라, 교사가 처한 맥락적 요인들에 의해 영향을 받는다. 수업이 열리면서 교실 문은 닫히지만, 교실 문을 닫는다고 외부 세계와 수업이 분리되어 단절되는 것은 아니다(Cornbleth, 2000: 3).

사회과 교사의 수업 실천에 맥락이 미치는 영향은 명확하다. 그러나 실제로 그러한 영향이 어떻게 작용하는지, 교사의 교수 행위가 맥락적 요인들과 어떻게 상호작용하고 있는가에 대해서 아직 잘 알려지지 않았다(엄수정, 2020: 60; Cornbleth, 2008: 143; Jho, 2006: 147-148; Jho, 2008: 16). 특히 교실 수업 연구에서 교과 내용의 위치는 상대적으로 주변적이었다는 비판을 받는다(조대훈, 2004: 250). 따라서 교사가 사회과 수업의 내용으로 쟁점을 다룰 때, 교사의 수업 실천에 영향을 주는 맥락적 요인들과의 상호작용을 연구할 필요성이 제기된다.

한국의 사회과에서 쟁점 중심 교육에 관한 선행 연구는 상당할 정도로 축적되어 있다. 그런데 선행 연구의 주를 이루는 것은 쟁점 중심 사회과교육에 관한 이론적 논의이다. 미국의 쟁점 중심 사회과교육 담론을 바탕으로, 쟁점 중심 사회과교육에 관한 정당화 논리 고찰 및 수업 모형 개발 등에 관한 이론적 논의가 현재까지 선행 연구의 큰 줄기를 이루고 있다(구정화, 2020; 노경주·강대현, 2018; 배영민, 2021; 손병노, 1997; 오연주, 2021; 조영달, 1991; 차경수, 1994).

그리고 실험연구를 통해 쟁점 중심 사회과 수업의 효과성을 검증한 연구에서

는 수업 모형, 교사 역할 유형에 따라 고차 사고력, 학업성취도, 정치적 효능감에 긍정적인 효과가 있음을 밝혔다(구정화, 2002; 모경환·안효익, 2009; 오연주, 2012; 이광성, 2001). 그러나 수업 전후를 비교하여 조사한 이 유형의 연구들은 쟁점을 다루는 수업의 장면이 제시되지 않아 쟁점 중심 수업의 실재를 파악하는 데 한계가 있다.

한편, 사회과 교사를 대상으로 한 선행 연구는 주로 쟁점 중심 수업에서 지향할 교사의 역할이 무엇인가에 관한 인식을 조사하였다(구정화, 2003; 구정화, 2011; 오연주, 2013; 오연주, 2014; 오연주, 2015; 이바름·정문성, 2020; 임경수, 2006a). 이 유형의 연구들에서는 교사들이 쟁점 중심 수업을 중요하고 꼭 필요하지만 실제로 실천으로 옮기기가 어렵다고 인식하는 것으로 밝혀졌다. 그러나 교사가 학교 현장에서 사회과 수업 내용으로 어떤 쟁점을 다루면서 어려움을 겪는지, 수업 내용이 교사의 수업 실천에 어떤 영향을 주는지, 교사는 쟁점 중심 수업 실천의 어려움을 어떻게 극복하고 있는지 내밀하게 알기 어렵다.

한국의 쟁점 중심 사회과교육에 관한 선행 연구는 교사의 수업 실천을 다룬 연구와 국제정치의 쟁점을 다룬 수업 연구가 미미한 수준이다. 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천하는 데 나타난 어려움과 이를 극복할 주체인 사회과 교사를 구체적으로 이해하는 데 한계가 있다. 따라서 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 이를 극복하고자 노력한 사회과 교사의 경험을 이해하는 것은 교사와 교사를 둘러싼 맥락과의 상호작용으로 만들어지는 쟁점 중심 사회과 수업의 실재를 이해하는 데 중요한 과제이다.

사회과의 국제정치 수업에서 쟁점을 다루는 교사와 그 실천을 심층적으로 이해하기 위해서는 교사의 실존적인 삶과 경험에 주목할 필요가 있다. 교사는 다양한 교육적 경험을 통해 성장한다. 교사의 교육적 경험은 수업 실천의 주요한 토대가 된다. 수업을 디자인하고 실천하는 과정에서 교사가 한 의사결정들은 자기 경험에서 비롯한 전문적 판단으로부터 나온다. 교사의 경험은 무엇을 선호하거나 회피하는 데 또는 수업 실천의 어려움을 극복하는 데 영향을 준다. 따라서 사회과 교사의 생애사(life history)에서 쟁점 중심 수업을 실천하는 데 의미를 부여한 경험은 무엇인지, 교육적 경험이 자신의 실천에 어떤 변화를 불러왔는지 등을 파악할 때 교사와 그 실천을 더 깊이 있게 이해할 수 있다.

사회과 국제정치 수업 실천의 어려움과 이를 극복한 교사의 경험을 이해하기 위해서는 장기간 현장에 있으면서 참여 관찰하거나 현장의 교사를 지속해서 면담할 필요가 있다. 그러나 그것이 가능하다하더라도 외부의 연구자가 현장의 교사가 직면한 어려움과 그 극복 과정을 심층적으로 이해하는 것은 쉽지 않은 일이다. 따라서 사회과의 국제정치 수업에서 쟁점을 다루는 교사와 그 실천을 이해하기 위해서는 내부자적 관점(insider's view)(Clift, 2007)으로 조명할 필요가 있다.

타자를 대상으로 한 연구를 통해서만 잘 드러나지 않는 내부자적 관점을 수업 실천의 당사자가 드러냄으로써 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 다루는 어려움에 직면한 교사가 수행한 자기 내면과의 대화를 포착할 수 있다. 이를 위해 연구자로서의 교사(teacher as researcher) 정체성을 갖고 있으면서 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천한 당사자가 자신의 고유한 경험을 성찰하여 직접 자기 목소리로 드러낼 필요가 있다. 다시 말해, 사회과 교사가 외부자인 연구자에 의해 연구 대상에 머무르는 것에서 벗어나 실천가이자 연구자로서 교실 수업을 직접 연구하는 것이 요구된다.

이에 이 연구는 자기 연구(self-study)를 통해 중학교 사회과 교사인 연구자가 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 그 극복 경험을 내부자의 관점에서 면밀하게 조명하고자 한다. 다시 말해, 이 연구는 17년 동안 중학교 사회과 교사로 살고 있는 연구자 자신을 연구 대상으로 하는 자전적 연구이자 교사의 삶과 경험을 통시적(通時的) 관점에서 이해하는 자기 수업 생애사 연구의 성격을 갖는다.

이와 같은 생애사적 자기 연구를 통해 연구자는 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 다루는 교사 자신, 교사의 실천, 실천을 둘러싼 맥락, 그리고 교사의 삶과 경험을 심층적으로 이해하고자 한다. 구체적으로는 사회과 교사가 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 유발한 원인을 분석하고, 그 어려움을 주체적으로 극복하기 위한 방안을 모색하여 실천으로 옮긴 경험과 그 의미를 밝히고자 한다.

2. 연구 문제

자기 연구를 통해 연구자가 제기하는 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 연구자에게 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 이를 유발한 요인은 무엇인가?

둘째, 연구자가 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복한 경험은 무엇인가?

3. 연구의 범위 및 한계

이 연구에서는 중학교 사회과 교사의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 극복 경험, 그리고 그 의미를 교사의 삶 속에서 심층적으로 이해하고자 한다. 이 연구는 질적 연구의 장점을 살려 심층적 이해를 도모하는 데 있어 연구의 폭에 제한이 있을 수밖에 없다. 이 연구가 갖는 연구의 범위 및 한계는 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 사회과 교사의 삶 속에서 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련된 경험에 초점을 둔 수업 생애사를 연구 범위로 한다. 이 연구는 연구자의 전 생애에 초점을 두지 않는다. 이 연구는 한 중학교에서 17년째 재직하고 있는 사회과 교사의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천을 탐구한 것으로, 주제 중심의 생애사(한경혜, 2005: 14)에 해당한다. 이 연구의 주요한 시간적 배경은 연구자가 사범대학 사회교육과에 입학하여 예비 사회과 교사가 된 2001년부터 중학교 사회과 교사로 살고 있는 2023년 현재까지이다.

둘째, 이 연구는 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업에 초점을 둔다. 이 연구에서 한반도 문제는 현행 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 일반화된 지식과 성취기준 [9사(일사)11-03]에서 진술한 복잡한 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 가르치는 것으로 초점화한다. 다

시 말해, 이 연구는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 가르치기 어려운 주제로서 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 포함하고 있는 한반도 문제에 한정하여 논의한다.

셋째, 이 연구는 한반도 문제의 쟁점을 가르치는 교사를 둘러싼 맥락적 요인으로 닫힌 영역의 성격을 갖는 쟁점, 교육과정과 교과서의 한계, 그리고 탈냉전기에도 한국 사회에 잔존한 냉전적 유산과 정치적 양극화의 심화 등에 초점을 둔다. 주지하다시피, 교사는 교수 행위를 조율하면서 다양한 맥락적 요인과 상호작용을 한다. 이 연구에서 앞서 나열한 요인들을 중심으로 논의한 것은 한반도 문제를 주제로 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천한 연구자에게 어려움을 유발한 핵심적인 요인이기 때문이다. 다시 말해, 자기 연구에서 교사 자신과 자신의 실천, 그리고 이를 둘러싼 맥락을 이해하는 데 중요한 요인들을 중심으로 논의한다.

넷째, 이 연구는 중학교 사회과 교사의 자기 연구로, 교사 한 명의 삶과 경험을 대상으로 한 단일 사례 연구이다. 연구자가 직접 자신의 삶과 경험을 대상으로 연구를 수행한 것이다. 단 한 명의 고유하고 독특한 사례를 연구 대상으로 함으로써 심층적인 이해를 도모할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 하지만 이 연구는 질적 연구의 방법론상 일반화의 한계를 갖는다.

II. 이론적 배경

1. 쟁점 중심 사회과교육

1) 쟁점 중심 사회과교육의 의미

사회과교육의 주요 목적이 학생이 사회 생활에 필요한 지식과 기능, 가치와 태도 등을 갖추으로써 시민으로서의 자질을 형성하는 것이라는 데에는 상당한 의견의 일치를 보이고 있다. 그러나 사회과교육의 목적인 시민으로서의 자질을 증진하기 위해 사회과에서 가르칠 만한 내용이 무엇인가라는 물음에 대한 합의는 이루어지지 않았다. 다시 말해, 사회과가 추구하는 바람직한 시민성을 증진하기 위해 사회과 교육과정을 구성하는 합당한 근거에 관해서는 이견이 존재하는 것이다. 사회과가 탄생한 이래로 사회과의 정체성 확립 문제는 현재까지 지속되고 있다(Ross, 2006).

그동안 사회과에서는 사회적으로 ‘합의된 것’을 가르치는 전통과 ‘합의되지 않는 것’을 가르치는 전통이 함께 존재했다. 문화 유산과 학문으로 대표되는 ‘합의된 것’을 가르치는 전통에서는 공동체의 문화 유산과 관련된 가치와 지식 또는 사회과학 지식과 사고를 가르치는 것을 목표로 삼았다. 반면에 문체와 쟁점으로 대표되는 ‘합의되지 않는 것’을 가르치는 전통에서는 사회 생활의 실재를 경험하는 것을 목표로 삼았다(오현철·강대현, 2016: 216). 사회과 교육과정을 구성하는 기본 틀에 관한 두 전통을 보다 단순하게 양자 대립 구도로 나타내면 학문 중심 사회과 교육과정과 쟁점 중심 사회과 교육과정의 병존이라고 할 수 있다(배영민, 2012b: 139-140; Ross, 2006: 2). 현재 미국과 한국의 사회과 교육과정에서 지배적인 패러다임으로 자리 잡은 학문에 기초한 사회과 교육과정의 대안으로서 쟁점 중심 사회과가 위치한다(노경주, 2000: 18; 배영민, 2012b: 138).

쟁점 중심 사회과교육은 ‘사회과 내용으로서 쟁점을 활용하여 논쟁적 질문’(controversial questions)(Ochoa-Becker, 1996: 6)이나 ‘잠정적으로 대답이 요구되는 문제적 질문’(problematic questions)(Evans, Newmann, & Saxe, 1996: 2) 또는

‘정답이 없는 열린 질문을 강조하는 반성적 질문’(reflective questions)(Evans, 2001: 295)에 초점을 둔 사회과교육의 접근법이다. 질문에 대한 답으로 찾고자 하는 것은 결코 뒤바꿀 수 없는, 최종적인 단 하나의 정답이 아니다. 말 그대로 잠정적이며, 향후 변경될 수 있지만 현재로서 다른 대안보다 더 타당한(valid) 것이다. 학생들은 문화적 배경이나 축적된 학문의 지식, 상식적인 경험에 근거하여 그 답을 찾는다(Evans, Newmann, & Saxe, 1996: 2).¹⁾

이와 같은 질문들은 과거, 현재, 또는 미래의 문제들을 다룰 수 있으며, 지적이고 박식한(well informed) 사람들이 이견을 제시할 수 있는 것으로, 사실(facts), 정의(definitions), 그리고 가치(values)와 신념(beliefs)의 불일치로 인해 논쟁과 토의를 유발한다. 따라서 쟁점(controversial issue)은 논쟁성을 내재하기 때문에 대체로 사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어지고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 데 그치지 않고 사회의 다수와 관련되며 선택 가능한 여러 대안 중에서 하나를 결정해야 하는 문제라고 할 수 있다(모경환·차경수, 2022: 327).

쟁점 중심(issues-centered) 사회과를 가리켜 이르는 말은 쟁점 지향(issues-oriented), 쟁점이 풍부한(issues-rich), 공공 쟁점(public issues), 문제 접근(problem-approach), 문제 기반(problem-based), 문제 제기(problem-posing), 사회적 문제 접근(societal problems approach) 등으로 다양하다(장덕근, 2017: 3). 다양한 명칭들 사이에는 문제와 쟁점이라는 용어가 혼재되어 있다. 이와 같이 문제 또는 쟁점 지향의 사회과교육론(the theory of the social studies call for a problem- or issue-oriented)을 강조하는 것은 Dewey와 Rugg에서 비롯한 것으로 보인다(Gross, 1989: 185).

일반적으로 Dewey와 Rugg는 쟁점 중심 사회과의 이론적 기원을 제공한 인물로 받아들여지고 있다. 둘은 각각 탐구(inquiry) 이론과 학습의 제재(material)로서 문제 및 쟁점의 기반을 마련하였다. 구체적으로는 탐구 이론의 기반은 Dewey(1910)가 『How We Think』에서 반성적 사고(reflective thinking)의 중요성과 반

1) Evans, Newmann, Saxe, 그리고 Ochoa-Becker는 쟁점 중심 사회과교육을 앞장서서 옹호한 대표적인 인물이다. 미국사회과교육협회(National Council for the Social Studies, NCSS)는 이들을 포함하여 쟁점 중심 사회과를 지지하는 교육자들과 함께 1996년에 『Handbook on Teaching Social Issues』를 발간하였다. 이 책은 쟁점 중심 사회과교육의 이론적·실천적 연구 성과를 집대성한 결과물이라 할 수 있다.

성적 사고를 키우기 위한 교육의 역할을 강조한 것에서, 사회과교육의 제재로서 문제와 쟁점을 강조한 것은 Rugg(1921)가 쓴 「On reconstructing the social studies: Comments on Mr. Schafer's letter」에서 기원을 찾을 수 있다(장덕근, 2017: 3-4; 장덕근, 2018: 14-15).

Dewey(1910)는 반성적 사고를 어떤 신념이나 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 그것이 가져올 결과에 비추어 적극적이고 지속적이며 면밀하게 숙고하는 것이라고 정의하였다. Dewey(1910, 1938)가 민주사회의 학교 교육이 사회 문제에 초점을 두어야 한다고 강조하며 반성적 사고를 제안한 이래로 사회과에서는 이에 기초하여 지속적으로 문제 혹은 쟁점의 탐구를 강조해 왔다. 사회과교육의 목적이 시민교육에 있으며, 시민성의 함양은 쟁점에 대한 학습을 통해서 가능하다는 것이다(노경주, 2000: 84).

이른바 1916년 「사회과 보고서(The Social Studies in Secondary Education)」에서 제안한 ‘민주주의 문제들’(Problems of Democracy)이라는 과목은 쟁점 중심 사회과의 시초로 평가 받고 있다. 1920년대와 1930년대에는 교육을 통한 사회 변화라는 신념을 가진 Rugg가 그의 동료들과 함께 사회과 교과서 시리즈를 개발함으로써 쟁점의 탐구가 가능한 사회과 교육과정²⁾이 실제로 어떻게 개발될 수 있는지 여실히 보여 주었다(배영민, 2012b: 69). Rugg의 교재와 교육과정 개발에 관한 제안들은 1916년 사회과 보고서로 대표되는 초기 사회과 전통의 내용과 공유되고 정합함으로써 당시 모호했던 사회과에 실제적인 접근을 할 수 있도록 기여하였다(오연주, 2006: 87-88). 오늘날 쟁점 중심 사회과의 원류로 여겨지는 Rugg의 사회과 교과서 시리즈 이후에 제2차 세계대전을 거치면서 Hunt와 Metcalf(1955, 1968), Oliver와 Shaver(1966), Newmann과 Oliver(1970), Massialas와 Cox(1966), Muessig(1975), Engle과 Ochoa(1988), Gross(1989), Evans와 Saxe(1996), Hess와 McAvoy(2015) 등이 쟁점 중심 사회과교육의 이론적 기초를 제공하고 실제적 접근에 기여하였다.

미국뿐만 아니라 유럽의 민주주의 국가들에서도 쟁점 중심 사회과에 관한 연

2) Rugg가 활동하던 당시 미국에서는 현재 한국과 같은 국가 수준의 사회과 교육과정 문서가 존재하지 않았기 때문에 Rugg가 개발한 사회과 교과서가 사실상 사회과 교육과정과 같은 기능을 수행한 것으로 볼 수 있다(배영민, 2012a: 51).

구가 수행되어 왔다(Hahn, 1991: 470-471). 대표적으로 영국에서는 1960년대 말에 Stenhouse가 주도한 인문학 교육과정 프로젝트(The Humanities Curriculum Project)를 계기로 쟁점을 가르치기 위한 교육과정과 교수 전략에 관한 학문적 논의가 본격적으로 전개되었다(배영민, 2015: 24-25; 배영민, 2019: 74). Crick과 Lister(1979)는 학교, 지역사회, 국가, 국제적 수준에서 갈등하는 쟁점을 다룸으로써 정치적 문해력(political literacy)을 가르쳐야 한다고 주장했다. 1998년에 발표한 Crick 보고서에서도 정치적 문해력을 시민교육의 핵심적 요소로 제시하였다(송현정·강대현·박주현, 2020: 129).

이와 같은 역사적 흐름을 갖는 쟁점 중심 사회과교육을 적극적으로 지지한 학자 중 한 명인 Ochoa-Becker(1996: 7-13)는 쟁점 중심 사회과교육을 정당화하는 논리(rationale)를 발전시킬 필요가 있다고 주장하였다. <표 II-1>에서 보는 바와 같이, 그녀는 Evans(1989), Shaver(1977), Engle와 Ochoa(1988)가 논의한 쟁점 중심 사회과교육의 정당화 논리를 정리하였는데, 이들의 입장은 상당 부분 유사성을 보인다. Ochoa-Becker는 Shaver(1992: 98-99)가 무분별한(mindless) 쟁점 중심의 교육이 의도와는 반대된 결과를 가져올 수 있다고 지적한 말을 빌려, 정당화 논리를 지속적으로 재검토하고 수정해야 한다고 강조하였다.

<표 II-1> 쟁점 중심 사회과교육의 논리 비교(Ochoa-Becker, 1996: 7-13에서 재구성)

개념	Evans(1989)	Shaver(1977)	Engle & Ochoa(1988)
지식의 본질	지식은 잠정적이고, 항상 검증을 필요로 한다. 지식은 사회적 쟁점에 대한 이해를 위해 필요하다.	지식은 잠정적이고, 시험될 수 있다. 지식은 사회적 딜레마에 대한 관점을 제공한다. 지식은 진실 주장을 검증할 수 있는 근거를 제공한다. 지식에 대한 관점은 간학문적이다.	지식은 본질적으로 잠정적이므로 모든 주장에 대해 질문과 회의가 제기될 수 있다. 지식에 대한 관점은 간학문적이다.
교사와 교수의 본질	교수는 학습자가 쟁점을 규정하고, 문제를 해결하도록 촉진하는 과정이다.	소크라테스 문답법에 기반한 법리모형은 학습자가 공공 쟁점을 학습하는 데 유용하다. 교사는 학습자가 쟁점에 대한 자신의 입장을 정당화하는 데 합당한 증거를 찾을 수 있도록 한다.	교수는 고도로 상호작용적이다. 교사는 촉진하고, 조사하며, 학습한다.

학습자와 학습의 본질	학습은 학습자가 쟁점을 검토하는 데 참여하는 능동적이고 성찰적인 과정이다.	학습자는 사회적 쟁점에 연관된 시민으로 간주되어야 한다. 학습은 공공 쟁점과 관련된 능동적이고 반성적이며 지적인 과정이다.	학습자의 호기심을 활용하여 학습을 향상할 수 있다. 학습자는 위인들의 생애를 통해 민주적 가치로 사회화된다. 학습자에게 정치적 자유의 핵심인 독립적 사고와 사회 비판을 증진하기 위해 대항 사회화한다.
사회와 사회과의 본질	사회에는 문제와 갈등이 존재하고 끊임없이 변화한다. 우리의 삶에 영향을 미치는 쟁점에 대한 사려 깊은 분석이 사회과 교육과정의 기본적 형태가 되어야 한다.	민주적인 사회에서 가치 딜레마는 만연해 있다. 이를 완화하거나 해결하려면 시민들의 사려 깊고 비판적인 접근이 필요하다.	사회는 지속해서 문제가 발생하며, 갈등적이고 다원적이다. 이것은 끊임없이 변화한다. 민주적인 사회에서 직면한 많은 문제는 학교 교육과정에서 충분히 다뤄질 수 있다.

쟁점 중심 사회과가 갖는 교육과정적 함의에 대해 Evans, Newmann과 Saxe(1996: 2-4)는 다음의 네 가지를 제시한다. 첫째, 내용을 피상적으로 다루는 것을 지양하고 심도 있는 이해를 중시한다. 학생들이 논리적인 근거에 따라 합리적 입장을 선택하기 위해서는 해당 주제와 맥락을 깊이 있게 이해하는 것이 요구된다. 둘째, 쟁점은 주제 중심(thematic)이나 간학문적(interdisciplinary) 또는 역사적 구조 등과 관계하여 구성되어야 한다. 단순히 쟁점을 분리하여 하나씩 나열하는 식으로 학습하는 것은 학생들이 지적 구조화에 기여하지 못한다. 셋째, 실질적으로 도전적인 내용(challenging content)에 기초하여 쟁점을 학습해야 한다. 지적으로 도전적인 내용에는 비판적인 관점과 교육과정에서 일반적으로 포함되지 않거나 대안적인 내용까지를 고려할 필요가 있다. 넷째, 학생들은 탐구 과정을 통제하거나 영향력을 행사하는 경험을 해야 한다. 수업에서 다룰 쟁점과 내용은 학생의 흥미와 사전 지식, 그리고 학교와 지역사회의 맥락 등을 고려하여 세심하고 현명하며 균형 있게 선택되어야 한다.

2) 쟁점의 선정과 단련 영역

가. 쟁점의 선정

사회과 수업에서 다룰 학습 내용으로서 어떠한 쟁점이 적합한가에 대해서는 여러 학자들 사이에 의견의 차이가 있다. <표 II-2>에서 보는 바와 같이, 그동안 사회과 수업에서 다룰 만한 쟁점으로 다양한 영역에서 제안되어 왔다.

<표 II-2> 사회과교육의 쟁점 예시

(노경주, 2000: 93; 박강용, 1997: 123; 은지용, 2001: 255-256;

이진석, 2008: 140-141; 임경수, 2006a: 24; 모경환·차경수, 2022: 344-345에서 재구성)

학자	쟁점
Hunt & Metcalf (1955, 1968)	권력과 법, 경제, 국가주의·애국주의·외교, 사회 계급, 종교와 도덕, 인종과 소수집단 관계, 성·연애·결혼
Oliver & Shaver (1966)	인종 갈등, 종교 갈등, 이념 갈등, 개인의 안전, 경제 집단 간 갈등, 건강, 교육과 복지, 국가 안전
Newmann & Oliver (1970)	도덕성과 책임, 평등, 복지와 안전, 동의, 재산
Muessing (1975)	성차별, 죽음, 다수결, 다원주의 사회와 사회통합, 환경오염, 민족주의와 세계국가
Wellington (1986)	지구촌 교육, 성차별, 다문화교육, 취업과 실업, 의료 문제, 종교와 종교교육, 평화교육, 핵문제 교육
Banks (1990)	인권, 지구촌사회, 핵문제, 인종문제, 인권, 성차별, 신체지체자, 범질서
구경화 (1998)	빈부격차, 수입개방, 과소비, 환경오염, 입시, 통일, 지역갈등, 핵사용, 전쟁과 반전, 노사, 과외, 성차별, 피임과 낙태, 자살과 안락사, 유전공학, 교통문제
노경주 (2000)	권력과 법, 경제적 불평등, 성 불평등, 복지문제, 환경문제, 교육문제, 지역갈등, 민족문제, 지구촌 사회
은지용 (2001)	환경 문제, 빈부격차 문제, 성차별 문제, 권력과 법, 지역 갈등, 교육 문제, 민족 문제

앞서 논의한 바와 같이, Hunt와 Metcalf(1955, 1968)는 그들의 저서에서 일반적으로 다루기를 꺼리는 이른바 닫힌 영역(closed area)³⁾의 쟁점을 교육과정에 포함하여 구성할 것을 제안하였다. Hunt와 Metcalf가 제안한 닫힌 영역의 쟁점의 성격은 그들에 뒤이어 반성적 탐구로서의 사회과 전통을 계승하는 Oliver와 Shaver(1966), Newmann과 Oliver(1970)가 제안한 쟁점의 성격과 비교하면 보다 명확해진다.⁴⁾

Oliver와 Shaver는 『고등학교에서 공공 쟁점 교수(Teaching Public Issues in the High School)』(1966)를 발표하여, 닫힌 영역에 비해 덜 민감한 성격을 지닌 공공 쟁점에 중점을 두고 교육과정을 구성할 것을 제안하였다. Oliver와 Shaver(1966)는 대립하는 가치의 분석과 합리적 의사결정 방법으로 공공 쟁점을 탐구하는 이른바 법리적(jurisprudential) 접근을 발전시켰다. Newmann과 Oliver(1970)

3) 'closed area'는 국내의 연구에서 대부분 '닫힌 영역' 또는 '금기 영역'으로 번역되었다. 일부에서는 '성역'(권오정·김영석, 2006) 또는 '닫혀진 영역'(노경주, 2000; 은지용, 2001; 이진석, 2008), '금기시대 온 영역'(최중옥·전홍대·조영제, 1993)으로 번역하였다.

4) Barr, Barth와 Shermis(1978: 109-111)는 그들의 저서 『사회과교육의 이해(The Nature of the Social Studies)』에서 반성적 탐구로서의 사회과의 역사를 정리하면서 1950년대의 Hunt와 Metcalf 다음으로 반성적 탐구를 강조한 1960년대의 여러 학자들을 소개하고 있다. 그 대표적인 인물이 공공 쟁점의 분석에 초점을 둔 Oliver와 Shaver(1966), Newmann과 Oliver(1970)이다.

는 Oliver와 Shaver의 모형을 교실 현장에서 실제 적용한 사례를 바탕으로 수업의 과정을 구체적으로 서술한 『사회과에서 공공 쟁점의 명료화(Clarifying Public Controversy: An Approach to Teaching Social Studies)』를 출간하였다. 자신들의 저서에서 Newmann과 Oliver(1970)는 도덕성과 책임, 평등, 복지 등과 관련된 쟁점에서 나타나는 가치 갈등을 해결할 기준으로 윤리적·법률적 원칙을 제시하였다.

여러 학자들로부터 다양하게 제안된 쟁점들은 나름의 선정 준거에 근거하고 있다. 오연주(2016: 40-41)는 사회과 교실에서 다룰 만한 쟁점의 선정 준거를 논의한 선행 연구들에서 나타난 공통점을 몇 가지 차원으로 구분하여 <표 II-3>과 같이 일목요연하게 정리하였다. 쟁점 선정의 준거로 범주화한 차원은 학습자 적합성, 교육 효과성, 사회적 혹은 학문적 적합성, 논쟁성, 현장 실행 가능성 등 다섯 가지다.

<표 II-3> 쟁점 선정 준거(오연주, 2016: 40)

구분	쟁점 선정 준거
학습자 적합성 (relevance of learners): 학습자의 흥미, 경험, 발달 등 개인적 특성에 적합한 쟁점인가?	<ul style="list-style-type: none"> ·(민주 사회의 일반적 복지 사회에서) 개인에게 매우 중요한 이슈의 해결인가?(Oliver & Shaver, 1966) ·적절성의 준거(criterion of relevance): 학습자와 사회적 맥락과 관련이 되어 있는가?(학습자 자신의 삶에서 의사결정해야 하는 학습자의 관심과 관련되어 있는가?(Massialas, 1996) ·학생들에게 흥미로운가?(Onosko & Swenson, 1996) ·아이들이 그 쟁점을 다룰 만큼 충분히 성숙했는가?(Skeel, 1996) ·아이들이 발달 수준에 부합하는가(appropriate)?(Skeel, 1996)
교육 효과성 (educational effectiveness): 학습자의 사고력 혹은 참여 등 사회과교육 목표 달성에 효과적인가?	<ul style="list-style-type: none"> ·학습자의 지식, 가치, 그리고 태도를 함양할 수 있는 쟁점인가?(Hunt & Metcalf, 1968) ·반성의 준거(criterion of reflection): 쟁점은 반성적 사고를 시작하게 할 수 있는가?(Massialas, 1996) ·행동의 준거(criterion of action): 교육과정 항목(item)의 포함이나 디딤판(springboard)이 어떤 행동의 계획의 결과가 될 것인가(실천적 행동을 하도록 할 수 있는가?(Massialas, 1996) ·이해의 깊이(depth of understanding): 교육과정이 인류의 지속적이거나 항존적인 문제에 대해 반성적 사고를 촉진하는가 혹은 방해하는가?(Massialas, 1996) ·쟁점을 공부하는 것이 쟁점 중심 교육의 목적 달성에 도움이 되는가?(Skeel, 1996) ·그 쟁점이 판단력 또는 비판적 사고를 요구하는가?(Skeel, 1996)
사회적 혹은 학문적 적합성 (social or disciplinary relevance): 사회적으로 혹은 학문적으로 중요한 쟁점인가?	<ul style="list-style-type: none"> ·다른 시간과 장소에 나타날 수 있는 쟁점인가?(Oliver & Shaver, 1966) ·사회과학과 관련된 데이터를 다루는 쟁점인가?(Hunt & Metcalf, 1968) ·현재 만날 수 있는 이슈인가?(Oliver & Shaver, 1966) ·사회적으로 중요한가?(Onosko & Swenson, 1996) ·그 쟁점은 정말로 중요한가?(Skeel, 1996) ·지속적으로 반복되어 왔거나 그럴 것 같은가?(Skeel, 1996)

논쟁성(controversy): 복수의 입장이 존재하는 논쟁적인 쟁점인가?	·문화의 광범위한 사회적 쟁점이며 논쟁적인 쟁점인가?(Hunt & Metcalf, 1968) ·문제적인가(problematical)?(Oliver & Shaver, 1966) ·논쟁적인가(controversial)?(Onosko & Swenson, 1996)
현장 실행 가능성 (feasibility): 실행 혹은 탐구 가능한 쟁점인가?	·현실성의 준거(criterion of practicality): 전통이 강조되고 관료제적으로 유지되는 학교에서 실현 가능한 것인가?(Massialas, 1996) ·효과적으로 탐구될 수 있는가(researched effectively)?(Onosko & Swenson, 1996)

위의 <표 II-3>에서 정리하였듯이, Hunt와 Metcalf(1968)는 사회과에서 다룬 단힌 영역의 쟁점을 선정하는 준거로 다음의 세 가지를 제시하였다. 첫째, 사회의 단힌 영역의 논쟁적 문제인가, 둘째, 학생들에게 개인적으로 의미 있는 문제인가, 셋째, 풍부한 사회과학 지식을 학습할 수 있는 문제인가이다. Hunt와 Metcalf가 단힌 영역의 쟁점으로 제시한 내용을 구체적으로 살펴보면 다음의 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> Hunt와 Metcalf의 단힌 영역의 쟁점 예시
(Hunt & Metcalf, 1955: 233-339; Hunt & Metcalf, 1968: 307-449에서 재구성)

단힌 영역	쟁점
권력(power)과 법(law)	1. 주권자 시민(sovrenign citizen) 대 권력의 핵심(power centers) 2. 약자를 보호하는(protection of the weak) 법 대 권력의 무기(weapon of power)로서의 법 3. 정의의 분배자(dispensers of justic)로서의 법원 대 부정의의 분배자(dispensers of injustic)로서의 법원
경제(economics)	1. 정부 절약(government frugality) 대 프로젝트의 정부 자금 조달(government financing of needed projects) 2. 세금(taxes)과 정부 지출(government spending) 3. 독점(monopoly) 대 자유 경쟁(free competition) 4. 자유 기업(free enterprise) 대 사회주의(socialism)
국가주의(nationalism), 애국주의(patriotism), 외교(foreign affairs)	1. 전쟁(war)과 평화(peace) 2. 국가의 명예(national honor)와 대외적 헌신(foreign commitments) 3. 국가 자결권(self-determination of nations)과 꼭두각시 정부(puppet governments) 4. 복종(obedience)으로서의 애국심과 비판적 탐구(critical inquiry)로서의 애국주의
사회 계급(social class)	1. 계급 없는 사회에서의 등급(rank in a classless society) 2. 획득한 성공(earned success)과 우연한 성공(fortuitous success) 3. 성공(success)과 행복(happiness) 4. 자유주의(liberal) 교육 대 직업(vocational) 교육
종교(religion)와 도덕(morality)	1. 종교적 신념(religious belief)과 실천(practice) 2. 과학(science)과 종교(religion) 3. 높은 쾌락(high pleasures)과 낮은 쾌락(low pleasures) 4. 민주주의(democracy)와 종교(religion)
인종(race)과 소수집단(minority-group) 관계	1. 인종적 차이(racial differences)와 인간의 유사성(human similarity) 2. 흑인의 열등함(negro inferiority)과 흑인의 능력(negro capacity) 3. 유대인의 탐욕(jewish greed) 대 유대인 인종주의(jewish radicalism)

성(sex), 연애(courtship), 결혼(marriage)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 순결(purity) 대 경험(experience) 2. 순결(chastity)과 동료집단 지위(peer-group status) 3. 좋은 소녀(nice girl) 대 좋은 사람(good sport) 4. 단정함(modesty)과 성적 매력(sex appeal) 5. 직업(career) 대 가정 주부(housewifery)
---	--

실제 수업에서 다룰 쟁점을 선정하는 일은 고도의 전문성을 발휘해야 가능하다. 그 이유는 무엇보다도 쟁점이 가진 본질적 특성이자 쟁점 선정 준거 중 하나인 논쟁성(controversy)에서 비롯한다. 논쟁성은 쟁점을 정의하는 데 결정적 속성(critical attribute)이다. 따라서 쟁점 중심 교육에서 쟁점을 선정할 준거로 논쟁성을 분명하게 드러내지 않더라도 쟁점이라고 부르는 현상 안에 논쟁성이 존재하는 것으로 간주한다. 그런데 쟁점이 내재하고 있는 논쟁성(controversy)은 상대적이며 가변적으로 구성되는 측면이 있다(오연주, 2014: 203-207).

시간과 공간의 차원에서 쟁점의 논쟁성이 가진 가변적이고 상대적인 특성에 주목한 대표적 학자는 Hess다. Hess(2004: 258; 2009: 115)는 수업에서 다룰 쟁점을 선정하는 것을 움직이는 과녁을 향해 화살을 쏘는 것과 같다고 비유하였다. 그녀에 의하면, 무엇이 쟁점인가는 시대에 따라서 달라진다. 그 예로, 미국에서는 과거에 여성 참정권 부여 및 확대 문제가 정치적인 쟁점이었지만, 오늘날에는 기본권으로 인정되는 것으로서 더 이상 쟁점으로 다루어지지 않는다. 다시 말해, 미국에서 여성의 참정권 문제는 시간의 변화에 따라 논쟁성이 결여된 쟁점이 되었다. 한편, Thornton(2002: 184)은 미국 사회과 수업에서 여성의 평등한 권리 문제를 더 이상 논쟁적인 쟁점으로 다루지 않는 것처럼, 레즈비언(lesbian)과 게이(gay)에 관련된 내용을 다루는 것에도 동등하게 정당성을 부여할 필요가 있다고 주장한다.

Hunt와 Metcalf(1968: 28)도 한 사회에서 닫힌 영역이 시대에 따라 변화한 사례를 아래와 같이 제시하고 있다.

성(sex)은 50년 전에 비해 훨씬 더 반성적 논의(reflective study)로부터 열려 있으나, 이념(공산주의를 포함하여)에 대해서는 20년 전과 비교하더라도 합리적 검증(rational examination)으로부터 여전히 닫혀 있다. 우리가 나열한 닫힌 영역들은 개방적인(open) 측면, 즉 편견으로부터 자유로운 측면을 가지고 있지만, 닫힌 영역 중 일부는 다른 것에 비해 시대에 따라 반성(reflection)으로부터 닫힘의 강도가 더할 수 있다.

Hess(2006: 8-13; 2009: 114)는 쟁점의 논쟁성이 공간적으로 상대적임을 보여주는 사례로 진화론과 관련된 쟁점을 들었다. 예를 들어, ‘진화론을 학교에서 가르쳐야 하는가’라는 물음에 미국의 일부 주에서는 격렬하게 논쟁적이지만, 유럽의 대부분 지역에서는 그렇지 않다는 것이다.

국내에서 수행한 단힌 영역의 쟁점에 관한 연구들은 Hunt와 Metcalf(1955, 1968)의 연구를 바탕으로 하면서도⁵⁾, 한국 사회의 맥락에 적합한 영역과 쟁점을 설정하고 있다. 임경수(2006a)와 이진석(2008)의 연구는 단힌 영역의 쟁점을 선정한 대표적인 연구로, 이들의 연구 이후에 진행된 연구들이 쟁점을 선정하는 데 참조하는 근거가 되고 있다.⁶⁾ 한편, <표 II-5>의 예시에서 알 수 있듯이, 이데올로기 영역과 통일 문제 영역에서 좌우 이념 대립, 남북 문제 등은 오랫동안 한국 사회의 단힌 영역에 있는 쟁점이라고 볼 수 있다.

<표 II-5> 임경수와 이진석의 단힌 영역의 쟁점 예시
(이진석, 2008: 141; 임경수, 2006a: 30-33에서 재구성)

	단힌 영역	쟁점
임경수 (2006a)	이데올로기	좌우 이념 대립
	성과 결혼	부부 스와핑, 동성애
	효도와 가족	노부모 부양 문제, 남계 혈통 중심의 가계 계승 문제
	교육과 학교	교사의 성적 조작, 학생의 교사 강의 평가
	경제	사회주의 지향 경제 논리(효율보다는 평등을 강조)의 타당성
이진석 (2008)	권력과 법	통치 권력의 정당성, 법의 준수
	사회 불평등	빈부격차, 계급(계층) 문제
	지역 갈등	지역 간의 균형적 발전, 지역 정서의 고정관념
	성 불평등	남녀차별, 성차별, 성역할, 성적 소수자 보호
	노동문제	노동의 신성함, 노사 갈등
	민족주의와 애국심	배타적 민족주의, 국수주의, 맹목적인 애국심
	통일 문제	남북 문제, 통일의 정당성
	이데올로기	자본주의와 공산주의, 전체주의와 민주주의
다문화 사회	단일민족, 지구촌 사회, 문화 민족적 금지	

5) 대표적으로 오연주(2014)는 사회과 교사를 대상으로 한 설문지를 구안하면서 Hunt와 Metcalf(1955, 1968)가 제시한 단힌 영역 중 ‘성, 연애, 결혼’, ‘권력과 법’에 해당하는 쟁점을 선정하였다.

6) 예를 들어, 구정화(2011)는 초등 예비 교사를 대상으로 한 설문조사에서 임경수(2006a, 2006b, 2007)의 연구에서 설정한 단힌 영역의 쟁점 중 제도가 도입되면서 단힌 영역으로 볼 수 없거나, 한국의 정서와 맞지 않는 주제를 일부 제외하여 설문지를 구안하였다. 김애경(2012)은 초등학교 교사를 대상으로 한 설문조사에서 구정화(2011)의 연구에서 설정한 단힌 영역의 쟁점을 활용하였다.

이와 같이 논쟁성을 특성으로 하는 쟁점의 성격은 쟁점이 놓여 있는 시간과 공간 등 맥락에 따라 달라진다. 따라서 사회과 수업에서 다룰 쟁점을 선정하기 위해서 교사는 그 사회의 쟁점이 가진 성격이 시대에 따라 어떻게 변화되었는지, 그리고 지금 여기의 공간과 타 지역의 공간에서 논쟁성이 드러나는 데 어떤 차이가 있는지 세심하게 고려할 필요가 있다.

나. 닫힌 영역의 의미

Barr, Barth와 Shermis(1978)는 시민성 함양이라는 사회과의 본질에 대한 이론적 정향을 시민성 전달로서의 사회과, 사회과학으로서의 사회과, 그리고 반성적 탐구로서의 사회과로 범주화하였다. 이들은 Dewey가 제안하고 강조한 반성적 사고를 바탕으로 실생활에서 마주하는 문제의 해결을 위한 합리적 의사결정을 목표로 하는 사회과를 반성적 탐구(reflective inquiry)로서의 사회과로 정의하였다. 사회과교육의 역사에서 반성적 탐구의 전통은 당대의 쟁점에 대응하는 교육과정을 개발하기 위한 노력에서 생겨났다(Barr, Barth, & Shermis, 1978: 101). 앞서 살펴본 쟁점 중심 사회과가 서 있는 토대가 바로 반성적 탐구로서의 사회과라고 할 수 있다.

반성적 탐구로서의 사회과의 지평을 넓힌 것은 Hunt와 Metcalf이다. 그들은 『고등학교 사회과교육: 반성적 사고와 사회적 이해의 문제(Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding)』라는 저서를 1955년에 출간한 뒤 1968년에 개정하여 다시 출간하였다. 저서의 부제에서 드러나 있듯이, 반성적 사고(reflective thinking)는 사회과교육의 핵심적인 한 축을 차지하고 있다.

Hunt와 Metcalf(1955, 1968)는 그들의 저서에서 사회과 교육과정이 닫힌 영역(closed area)을 반성적으로 탐구하는 것을 중심으로 구성할 것을 제안하였다. 닫힌 영역이란 한 사회의 문화 속에 존재하는 신념과 행동이 이성적 사고(rational thought)로부터 폐쇄된 영역을 의미한다. 그들은 닫힌 영역이 반성적 탐구에 개방되어 있지 않아 공동체 내의 금기(community taboos)와 개인적 편견(personal prejudice)을 만들어 내고, 사람들이 닫힌 영역의 주제에 대해 감정적이고 맹목적으로 반응하는 경향이 강하다고 보았다(Hunt & Metcalf, 1968: 24).

Hunt와 Metcalf(1955, 1968)는 사회에 만연한 갈등과 관련된 닫힌 영역의 존재를 확인하고, 이들의 존재가 합리적인 사고를 방해하기 때문에 주목해야 한다고 주장한다. 그들이 미국 사회의 닫힌 영역으로 제시한 것은 권력(power)과 법(law), 경제(economics), 국가주의(nationalism)·애국주의(patriotism)·외교(foreign affairs), 사회 계급(social class), 종교(religion)와 도덕(morality), 인종(race)과 소수집단(minority-group) 관계, 성(sex)·연애(courtship)·결혼(marriage) 등 7가지 영역이다.

닫힌 영역이라는 개념을 제시한 Hunt와 Metcalf의 연구는 Griffin(1942)의 금기(taboo)에 관한 논의로부터 영향을 받은 것으로 보인다(Fernekes, 2007; Fernekes, 2013; Passe, 2017: 240). Griffin은 사회과의 반성적 교수 이론을 개발한 선도적인 학자이자, Hunt와 Metcalf의 박사과정 지도 교수이다(Engle, 1982: 45). Griffin은 1942년에 발표한 박사학위논문 「A Philosophical Approach to the Subject Matter Preparation of Teachers of History」의 제4장 ‘The Unique Function of Information in a Democracy’에서 사회과교육의 목표가 반성적 능력(reflective capacities)을 향상하는 것이라고 밝혔다. 또한 뿌리 깊고 감정적으로 충만한 신념과 관련된 성역(traditional sanctity)을 타파함으로써 민주주의 발전에 기여할 수 있다고 주장하였다(Parker, 1996: 89에서 재인용). Griffin(1942)이 사회과교육에서 금기시된 다섯 가지 영역으로 제시한 것은 경제(계급 갈등), 종교, 민족주의, 인종, 성 관습 등이다(이혜원, 2012: 14; Fernekes, 2013: 3).

Hunt와 Metcalf(1955: 8)는 닫힌 영역의 쟁점에 열린 마음(open-minded)으로 접근하는 것이 쉽지 않다는 것을 분명하게 말했다. 동시에 닫힌 영역을 줄여나가는 미래를 희망하였다. 그들은 닫힌 영역이 줄어들어 가는 것이 곧 시민들이 더 반성적인(reflective) 존재가 되는 것과 같은 의미를 갖는다고 보았다.

Hunt와 Metcalf가 말한 닫힌 영역에서는 탐구에 개방적인 영역에 비해 갈등이 더 극심하게 일어나고 갈등을 해결하기가 쉽지 않다(Hunt & Metcalf, 1955: 20). Hunt와 Metcalf(1955: 4)에 따르면, 사회적 갈등은 두 가지 수준에서 발견된다. 하나는 개인 간 갈등(interpersonal conflict)이고, 또 다른 하나는 개인 내 갈등(intrapersonal conflict)이다. 개인 간 갈등은 개인 및 집단 간에 나타나는 것으로 서로 상반되는 신념 체계를 갖고 있는 경우에 발생한다. 이러한 수준의 갈등을

쟁점(controversial issue)이라고 부른다.

Hunt와 Metcalf는 Myrdal(1944)이 미국의 흑인 문제와 관련된 도덕적 딜레마(American Dilemma)를 예로 들며 인종 관계 영역의 쟁점에 내재한 가치 갈등 상황에서 개인 간 갈등이 개인 내 갈등으로 전환될 수 있음을 설명한다. 사회적 갈등이 광범위하게 나타나 쟁점에 대해 상반된 양쪽 입장이 각각 옳은 것으로 받아들여지는 상황에서는 개인의 정서적 혼란(emotional disturbance)을 야기하는 내적 갈등이 발생할 수 있다는 것이다(Hunt & Metcalf, 1955: 45-46). 이로 인해 사회적 갈등은 사회의 문제인 동시에 개인의 문제가 되는 경우가 많다.

이와 같이 두 가지 상이한 갈등은 종종 동시에 발생한다. 문제는 개인 내 갈등의 내용이 개인 간 갈등의 것과 같다 하더라도 자칫 인격의 해체와 같은 더 무서운 결과를 낳을 수 있다는 것이다(Hunt & Metcalf, 1955: 4-5). 결국 진정한 갈등의 해결이란 개인 간 갈등뿐 아니라 개인 내 갈등을 해결할 수 있을 때 비로소 가능하다.

이와 같은 이유로 Hunt와 Metcalf는 닫힌 영역이 갖는 교육적 의미에 주목하였다. 그들은 사회과 교사들이 닫힌 영역을 가르치는 것의 중요성을 제대로 이해하지 못하고 있다고 지적한다. 그리고 닫힌 영역에 관련된 갈등을 다루지 않고 편견을 줄이기 위한 노력을 한다는 것은 있을 수 없는 일이라고 단언한다. 합리적 검증(rational examination)의 대상이 되지 못한 신념은 그것이 얼마나 정확한가를 떠나 말 그대로 편견일 수밖에 없다는 것이다(Hunt & Metcalf, 1968: 27).

Hunt와 Metcalf(1955: 45-46; 1968: 31)는 사회과에서 닫힌 영역의 쟁점을 다루는 것이 개인의 정신 건강(mental health)에도 좋다고 주장한다. 사회적 갈등 속에서 개인이 모순된 신념과 태도를 가질 때 신경증적 경향을 보일 수 있는데, 사회과 교사가 정신과 의사는 아니지만, 학습자의 정신 건강을 위한 역할이 있다는 것이다. 다시 말해, 사회과에서 닫힌 영역과 관련하여 갈등하는 신념과 가치에 대해 개방적이고 합리적인 검증을 할 수 있도록 도와준다면 신경증적 경향을 줄이는 예방적 위생(preventive-hygiene) 효과를 기대할 수 있다는 것이다.

어떤 종류의 닫힌 영역도 전략적(skillful and tactful)이고 공정한(fair and objective) 방식을 통해 열릴 수 있음에도 교사들은 닫힌 영역에 접근하지 않고 있다는 그들의 일침(Hunt & Metcalf, 1968: 27)은 사회과 수업에서 무엇을 가르칠 것

인가와 동시에 무엇을 배제하고 있는가를 일깨워 준다.

다. 영 교육과정으로서 닫힌 영역의 쟁점

영 교육과정(null curriculum)이란 Eisner가 1979년에 출간한 『교육적 상상력: 교육과정의 구성과 평가(Educational imagination: On the design and evaluation of school programs)』에서 처음으로 개념화된 것이다. Eisner는 이 책의 제5장 ‘모든 학교에서 가르치고 있는 세 가지 교육과정’(The Three Curricula That All Schools Teach)에서 학교가 학생들에게 제공하는 실질적인 교육과정이 하나가 아니라 세 가지가 있다고 말한다.

실상 학교는 학교가 가르치려고 의도했던 것보다 때로는 많이 가르치기도 하고, 때로는 더 적게 가르치기도 한다. 가르친 것이 대부분 분명하고 공개적인 것이기도 하지만, 또 대부분은 그렇지 않다. 학교가 학생들에게 제공하는 교육과정은 그 학교가 취하는 기본적 교육과정 원칙에 관계없이 하나뿐이 아니라 세 개라는 것이 나의 주장이다(Eisner, 1979: 109).

Eisner(1979: 109)에 의하면, 모든 학교에서는 명시적(explicit) 교육과정과 잠재적(implicit) 교육과정, 그리고 영(null) 교육과정 등 세 가지 교육과정을 가르치고 있다. Eisner는 “학교가 가르치려고 의도했던 것보다 때로는 많이 가르치는” 잠재적 교육과정과 “때로는 더 적게 가르치는” 영 교육과정의 중요성을 강조하였다.

Eisner가 실질적으로 분류한 교육과정의 세 가지 유형을 교육과정 논의에서 가장 기본적인 질문인 ‘어떤 지식이 가장 가치 있는 지식인가’(홍후조, 2002: 76; Spencer, 1860: 10-41)에 빗대어 설명하면 다음과 같다. 명시적 교육과정이 ‘학교에서 어떤 지식을 가르치고 있는가’의 문제라면, 잠재적 교육과정은 ‘학교에서 은연 중에 가르치고 있는 지식은 무엇인가’의 문제이다. 마지막으로, 영 교육과정은 ‘가치 있는 지식 중에서 학교에서 가르치지 않는 지식은 무엇인가’의 문제이다(Quin, 2010: 613). Eisner는 영 교육과정에 대해 다음과 같이 덧붙여 말한다.

학교의 공개적인 정규 교육과정이나 잠재적 교육과정에 대해서 고려할 뿐만 아니라 학교가 가르치지 않는 것에 대해서도 고려할 필요가 있는 듯이 보인다. 학교가 가르치지 않는 사실도 학교가 가르치는 사실과 다름없이 중요하다는 것이 나의 주장이다. 이러한 주장을 하는 내 입장은 무지는 단순한 중립적인 진공을 의미하지 않는다는 것이다. 즉 무지는 사고의 폭이나 또는 다른 대응책을 강구함에 있어서, 그리고 어떤 상황이나 문제를 예측함에 있어서, 중요한 변수로 작용한다(Eisner, 1979: 124).

Eisner(1979: 124)는 영 교육과정을 ‘실제로 존재하지 않는 교육과정’이라고 정의하였다. 영 교육과정에서 영(null)이란 ‘0(zero)에 가까운’, 즉 법적인 구속력이 거의 없음을 의미한다. 따라서 영 교육과정은 ‘법적인 구속력이 있는 공적인 문서에 들어 있지 않아서 학교에서 학생들이 배울 기회가 없는 교육 내용’⁷⁾을 가리킨다(김대현, 2017: 33). 교육과정이 선택과 배제의 연속적인 산물이라고 볼 때, 영 교육과정은 그 뒤편길에 남은 것으로서 공식적 교육과정에서 불가피하게 발생하는 선택의 산물이다(김승호, 2016: 10).

Eisner가 제안한 영 교육과정의 개념은 교육과정 논의의 지평을 넓혀 놓았다. 그가 분명하게 말하고 있듯이, 학생의 무지는 단순한 진공 상태를 의미하는 것이 아니라 학교가 가르치지 않아서 초래된 것이다. 이 무지는 학생들이 살아가면서 합리적인 의사결정을 하는 데 중요한 변수가 될 수 있다. 따라서 영 교육과정에 대한 논의는 교사가 학교에서 가르치는 것 못지않게 가르치지 않는 것의 중요성을 인식하고, 학교 교육이 무엇을 가르치고 있지 않은지 성찰할 필요성을 제기하였다. 다시 말해, 교사가 교육과정을 개발하고 실천하는 데 있어서 가르쳐야 할 것을 소홀히 한 것이 학생들에게 미칠 수 있는 영향에 관심을 갖게 하였다. 이와 같이 영 교육과정에 대한 논의는 학교 교육 내용을 보다 풍부하게 하여 더 많은 교육적 결과를 기대할 수 있게 하였다.

Flinders, Noddings와 Thornton(1986, 35)은 Eisner(1979)의 영 교육과정이 위계적으로 다양한 차원을 갖는다고 보았다. 그들에 의하면, 영 교육과정을 교과, 과목, 주제, 사실 등 다양한 위계적 측면으로 구분할 수 있다. 김대현(2017: 33)은 Flinders, Noddings와 Thornton(1986)의 논의를 한국의 교육과정에 적용하여 다음과 같이 설명한다.

중학교 교육과정에서 사회 교과가 없는 경우 사회 교과가 영 교육과정이 된다. 사회 교과는 있는데 ‘역사’ 과목이 없다면 ‘역사’ 과목이 영 교육과정이 되고, ‘역사’ 과목은 있지만 조선 시대라는 영역이 없으면 조선 시대가 영 교육과정이 된다. 조선 시대라는 영역은 있는데 조선 시대의 경제 정책이라는 주제가 없으면 이러한 경제 정책이 영 교육과정이 되고, 조선 시대의 경제 정책 속에 토지 제도에 대한 역사적 사실이 빠져 있다면 이러한 역사적 사실이 영 교육과정이 된다는 것이다.

7) Eisner(1979: 125-140)는 영 교육과정을 두 가지 측면으로 구분하였다. 하나는 학교가 무시하는 지적 과정(intellectual processes)이고, 또 하나는 교육과정에서 가르치지 않는 내용이나 교과 영역이다. 이 연구에서 영 교육과정에 관한 논의는 후자의 측면을 중심으로 한다.

한편, Assemi와 Sheikhzade(2013)에 의하면 영 교육과정은 의도된(intended) 것, 시행된(implemented) 것, 경험된(experiential) 것으로 구분된다. 이들은 교육과정 참여자의 측면에서 영 교육과정을 세 가지 유형으로 분류하여 설명하였다. 첫째, 의도된 것으로서의 영 교육과정은 교육 정책 입안자와 정치가, 교과서 집필자 등이 학습자의 필요와 흥미에 맞게 특정 주제나 내용을 배제한 것을 말한다. 둘째, 시행된 것으로서의 영 교육과정은 교사가 학습자의 필요와 흥미에 맞지 않는다고 여기는 내용을 배제한 것이다. 셋째, 경험된 것으로서의 영 교육과정은 학습자 스스로가 자신의 삶과 요구에 일치하지 않기 때문에 무시하거나 주의를 기울이지 않는 내용을 말한다. Assemi와 Sheikhzade(2013)가 구분한 세 가지 영 교육과정은 각각의 교육과정 참여자들이 의도를 갖고 가르치지 않거나 학습하지 않은 것을 의미하는 것이며, 학생들이 학교 교육을 통해서 배우지 못한 것이라는 공통점을 갖는다.

그동안 한국의 사회과에서 다루는 교육 내용에도 영 교육과정이 존재한다는 문제가 제기되어 왔다. 대표적으로 성적 소수자 문제(조대훈, 2006), 노동 교육(류현중, 2019; 박승배·이윤미·김두겸, 2020; 송태수, 2006; 이형빈, 2020), 정당 교육(이혁규, 2021a; 이혁규, 2021b) 등이다. 오랫동안 닫힌 영역에 있었거나 교육적으로 금기시된 주제는 학교 교육에서 배제되어 영 교육과정으로 남는다(홍후조, 2002: 50; Atomei, 2019: 701; Ornstein & Hunkins, 2018: 202; Tatar & Adıgüzel, 2019). 특히 사회과 정치교육의 경우에 현실 정치와 관련성이 크기 때문에 정치적으로 논쟁적인 주제를 교육과정과 교과서에 포함하지 않는 편이다. 교사들은 교육과정과 교과서가 쟁점을 다루는 데 한계가 있음을 잘 인식하고 있다(Byford, Lennon, & Russell, 2009: 169). 교육과정과 교과서에서 쟁점을 다루는 데 한계가 있는 상황에서 사회과 교사들은 교과서에서 다루고 있지 않는 것을 가르치지 않는 경향이 있다(Misco & Tseng, 2018). 따라서 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 주제는 교육과정과 교과서 또는 교사의 수업에서 배제되어 영 교육과정으로 남을 여지가 크다.

3) 쟁점 중심 사회과 수업에서의 교사 역할

쟁점을 주요한 내용으로 다루는 사회과 수업에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 교사가 자신의 입장을 얼마나 표현하고 쟁점을 다루는 대화 및 토론의 과정을 어떻게 관리하며, 교사가 어떠한 입장을 취하는가는 매우 중요한 일이다. 쟁점 중심 사회과 수업에서 교사가 취할 수 있는 교사의 역할을 유형화하여 제안한 연구로는 Harwood(1986), Kelly(1986), Hess(2004)의 것이 대표적이다.

Harwood(1986)는 교사가 자신의 입장을 어느 정도 표현하느냐에 따라 교사의 역할을 다음의 여섯 가지로 구분하여 제시하였다.

첫째, 신념형(committed role)의 교사는 쟁점과 관련하여 자신의 견해를 자유롭게 선전한다. 둘째, 객관형 또는 아카데미형(objective or academic role)의 교사는 자신의 견해를 밝히지 않고 접근할 수 있는 모든 관점에 대한 설명을 전달한다. 셋째, 악마 옹호형(devil's advocate role)의 교사는 자신의 견해와 관계없이 의도적으로 학생의 견해에 반대하고 도발적인 입장을 취하면서 토론을 진행한다. 넷째, 옹호형(advocate role)의 교사는 접근 가능한 모든 관점을 제시한 다음에 그것을 종합하며 이유를 들어 자신의 견해를 밝힘으로써 결론을 내린다. 다섯째, 공정한 의장형(impartial chairperson role)의 교사는 출판된 원천(published sources)이나 학생의 발언을 통해 모든 관점을 명확히 제시한다. 교사는 절차적인 규칙을 준수함으로써 토론을 공정하게 진행하지만, 자신의 견해를 말하지 않는다. 여섯째, 관심-선언형(declared-interest role)의 교사는 자신의 견해를 먼저 선언한 후에 다양한 견해를 객관적으로 소개함으로써 학생들이 편견에 대해서 더 나은 판단을 할 수 있도록 한다.

Harwood의 연구는 많은 지지를 얻고 있지만, 다음과 같은 점에서 비판을 받는다(오연주, 2013: 69). 첫째, 그가 제안하고 있는 교사 역할의 유형은 모두 토론 수업을 전제로 한 것으로 수업에서 쟁점을 다루지 않으려는 교사의 지향성은 상대적으로 고려되지 않고 있다. 따라서 다양한 교사의 역할을 제안하였음에도 주요한 교사 역할 유형이 배제된 한계가 있다. 둘째, 각 유형의 범주화가 명료하지 않다. 예를 들어, 교사의 입장을 표명한다는 점에서 공통점을 갖는 관심선언형과 신념형의 경우, 입장 표명의 시기나 지속성의 차이로 역할을 구분하는 것은 애매

한 측면이 있다. 또한 공정한 의장형의 교사도 학습자의 주장을 명료화하기 위해 악마 옹호형의 역할을 부분적으로 수행할 수도 있다.

Harwood는 여섯 가지 교사의 역할 중에서 공정한 의장형이 가장 바람직한 것이라고 주장하였다. 하지만 이 유형은 교사의 역할을 너무 소극적으로 축소하여 교육적으로 바람직하지 않다는 비판을 받는다(Sing, 1988: 모경환·차경수, 2022: 338에서 재인용).

Harwood(1986)가 공정한 의장형의 역할을 강하게 지지한 반면에, Kelly(1986)는 교사의 견해를 표명하면서 토론에 공정하게 참여하는 교사의 역할을 지지하였다. Kelly는 쟁점 중심 교육에서 교사가 자신의 입장을 드러내는 것을 정당화하고 그 교육적 의의를 철학적 측면에서 명확하게 밝혔다(오연주, 2013: 69-71).

Kelly(1986)는 쟁점 중심 수업에서 교사가 자신의 입장을 어느 정도 표현하며 가르치는가에 따라서 교사의 유형을 배타적 중립형(exclusive neutrality), 배타적 편파형(exclusive partiality), 중립적 공정형(neutral impartiality), 신념을 가진 공정형(committed impartiality) 등 네 가지로 구분하였다(박상준, 2009: 350-351; 오연주, 2013: 71; 이광성, 2002: 234-236; Kelly, 1986: 114-134).⁸⁾

첫째, 배타적 중립형(exclusive neutrality)의 교사는 학교에서 쟁점을 가르치는 것을 반대한다. 다시 말해, 교사는 쟁점이 교실에 들어오는 것 자체를 가로막는다. 이 유형의 역할을 지지하는 입장에서는 학교가 당파성을 초월(nonpartisan)하거나 중립적인 상태(neutral status)를 유지해야 한다고 보기 때문에, 학교가 가치중립적인 지식과 과학적 탐구를 제공해야 한다고 주장한다.

배타적 중립형의 교사 역할에 대한 비판점은 실증주의 전통에서 믿는 것과 달리 과학적 지식과 기능이 반드시 가치중립적인 것은 아니라는 것이다. 또한 가치

8) Kelly(1986)의 교사 유형을 국내에 번역하여 소개한 대부분의 연구 문헌에서는 'exclusive'를 '배타적'으로, 'impartiality'를 '공정성'으로, 'committed'를 '신념을 가진'으로 번역하고 있다. 이 연구에서도 이와 같이 번역한 용어를 사용하였다. 다만, 이와 같은 번역에서 오해가 될 수 있는 부분을 지적한 웅진환(2012)의 논의를 소개한다. 웅진환(2012: 131)은 'exclusive'는 '남을 배척한다'는 뜻이 아니라 쟁점을 '다루지 않는다'는 의미에서 '배제적'이라고 수정하고, 'impartiality'는 Kelly가 '어떤 올바른 문체가 아니라 어느 한쪽 입장에 치우치지 않는다는 의미로 쓰고 있기에' '공평성'이라는 해석이 더 적절하다고 주장하였다. 또한 'committed'의 경우 '이견의 여지는 있지만 교사가 자기 입장을 드러내지 않는 'neutrality'와 대비해서 쓰고 있다는 점에서 '입장표명적'으로 수정할 것을 제안하였다.

는 교사가 의도하지 않더라도 다양한 잠재적 교육과정에 의해 학습될 수 있다.

둘째, 배타적 편파형(exclusive partiality)의 교사는 수업에서 쟁점을 다루기는 하지만 교사가 선호하는 특정한 입장만 가르친다. 다시 말해, 교사는 쟁점과 관련하여 경쟁하는 견해 중에서 자신이 선호하는 한쪽의 입장만 가르치고 다른 입장들을 무시하거나 배제한다. 이 유형의 역할을 지지하는 교사는 자신의 견해를 강하게 확신하여 편향성을 보이며, 교사 자신을 지지하는 입장을 보이는 학생을 선택하여 발표시키는 전략을 사용하기도 한다.

배타적 편파형의 교사 역할은 학생을 교화의 대상으로 보고 다양한 입장과 견해를 비판적으로 분석하고 평가할 수 있는 기회를 부여하지 않는다는 점에서 비판을 받는다. 교사가 바람직하다고 여기는 것을 맹목적으로 강요한다면 교사에 대한 신뢰를 떨어뜨리고 학생의 자율성과 비판적 사고력 발달을 방해할 뿐만 아니라, 애초의 목표를 달성하는 데도 실패하게 된다.

셋째, 중립적 공정형(neutral impartiality)의 교사는 배타적 중립형의 교사와 달리 쟁점을 수업에서 중요하게 다룬다. 또한 배타적 편파형의 교사와 비교하면 쟁점과 관련하여 경쟁하는 견해들을 모두 제시하되 교사 자신의 견해를 밝히지 않는다. 다시 말해, 교사는 쟁점과 관련된 토론을 통해 사고할 기회를 적극적으로 제공하고 토론의 과정을 공정하게 청취(fair hearing)하며 비판적 대화(critical dialogue)가 가능하도록 관리하되, 자신의 견해를 밝히지 않는다. 이 유형의 역할은 교사가 공적 신분으로서 중립을 지키면서 절차적 공정성(procedural fairness)을 유지해야 한다는 점과 가치 상대주의 측면에서 지지를 받는다.

중립적 공정형의 교사 역할은 지나치게 중립성의 유지를 강조한다는 점에서 비판을 받는다. 교사가 자신의 견해를 숨기는 것이 학생의 합리성을 증진시킨다는 경험적 증거는 없다. 또한 교사가 갖고 있는 견해를 듣고 싶어 하는 학생들의 요구를 피하는 것은 교사를 불신하게 만들고, 학생 자신의 견해와 교사의 견해를 비교하여 판단할 기회를 제한하게 된다.

넷째, 신념을 가진 공정형(committed impartiality)의 교사는 쟁점과 관련하여 교사의 견해를 학생들에게 주의 깊게 표명한다. 다시 말해, 교사는 긍정적인 이상(positive ideal)을 가지고 교육적으로 중요하다(educational significance)고 여

기는 자신의 견해를 표명한다. 이 유형의 역할을 지지하는 교사는 다음의 두 가지 믿음을 가지고 있다. 첫째, 교사는 학생에게 사고 과정의 모델로 제시될 수 있으며, 둘째, 비판적 토론을 통해 경쟁하는 견해들을 공정하게 청취함으로써 학생이 진리 추구를 배양할 수 있다는 것이다.

Kelly(1986: 130-131)는 신념을 가진 공정형을 지지하면서도, 교사가 자신의 견해 표명을 수업 중 어느 시점에서 시작하여 어떠한 어조로 할 것인가를 현명하게 결정해야 한다고 당부하였다. 악마의 옹호자(devil's advocacy) 입장으로 일관되게 위장하거나 지나칠 정도로 자신의 견해를 숨기는 것도 안 된다. 교사의 입장 표명은 교사에 의해 개시될 수도 있고, 학생의 질문 및 요구에 응답하면서 할 수도 있다. 또한 교사는 열정적이거나 절제된 방식으로 입장을 표명할 수 있다. 그러나 학생들에게 교사의 입장을 표명하는 것이 곧 학생에게 자신의 입장이 우월하다는 것을 설득하기 위한 시도를 의미하는 것이 아니며, 학생들에게 선전이나 심리적 위협으로 인식될 수 있다는 점에 유의해야 함을 강조하였다.

Kelly(1986: 130)는 배타적 중립형, 배타적 편파형, 중립적 공정형의 교사 역할이 특정한 상황에서는 의의가 있다는 것을 인정하면서도, 이 세 가지 유형의 교사 역할은 심각한 결함이 있다고 비판하였다. 그는 네 가지 유형 중에서 신념을 가진 공정형의 교사를 쟁점을 다루는 가장 바람직한 역할이라고 주장하였다.

Hess(2004: 259-260)는 중·고등학교 사회과 교사들이 정치적으로 논쟁적인 쟁점을 다루는 방식을 분석하여 교사의 역할을 다음의 네 가지로 구분했다. 첫째, 부인형(denial)은 어떤 쟁점이 논쟁적이라는 것을 부인하는 교사를 말한다. 이 유형의 교사는 쟁점에 논쟁의 여지가 있다고 보지 않기 때문에 자신의 견해를 어느 한쪽의 입장(side)이 아니라 진실(truth)이라고 생각하며 이를 학생들에게 전달한다. 둘째, 특권형(privilege)은 어떤 쟁점이 논쟁적이라는 것을 인정하지만, 특정한 관점에서 쟁점을 가르치는 교사를 말한다. 이 유형의 교사는 쟁점에 분명히 정답이 있다고 생각하며 학생들이 그 입장을 취할 것을 바란다. 또한 교사는 자신의 역할이 균형적이지 않다는 것을 알고 있다. 셋째, 회피형(avoidance)은 어떤 쟁점이 논쟁적이라는 것을 인정하지만, 교육과정에는 포함하지 않는 교사를 말한다. 교사가 쟁점을 회피하는 이유는 다음의 두 가지 이유에서 비롯한다. 하

나는 수업에서 쟁점을 다루는 것이 지역사회에 큰 논란을 불러일으킬 수 있다고 판단하기 때문이다. 또 다른 하나는 쟁점에 대한 교사 자신의 견해가 강하여 쟁점을 공정하게 가르치기 어렵다는 두려움을 갖기 때문이다. 넷째, 균형형(balance)은 사회 현실의 쟁점을 교실 수업에서도 다루되, 다양한 관점에서 쟁점을 다루는 교사를 말한다. 네 가지 교사의 역할 중에서 Hess는 균형형이 가장 바람직한 교사의 역할이라고 보았다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 수업에서 쟁점을 다룰 때 교사가 어떤 역할을 수행해야 하는가는 몇 가지 유형으로 구분된다. 쟁점을 다루는 사회과 수업에서 바람직한 교사의 역할은 특정 유형의 교사 역할 한 가지를 일관되게 고수해야 하는 것이 아니다. 쟁점을 다루는 수업의 국면에 따라 교사는 역할 유형을 달리 취할 필요가 있다. 단, 쟁점을 다루는 수업에서 교사가 적절한 관여 없이 방임해서는 안 된다. 반대로, 교사가 자신의 관점을 전수하거나 주입하는 것도 지양해야 한다. 교사는 쟁점과 관련하여 경합하는 다양한 견해를 균형 있게 제시해야 한다. 아울러 학생들이 개방적으로 대화와 토론할 수 있도록 촉진자의 역할을 해야 한다.

2. 선행 연구 고찰

1) 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 선행 연구

국내에서는 1990년대 들어 쟁점 중심 사회과교육에 관한 논의가 시작되었다. 일찍이 조영달(1991)은 경제교육에서 쟁점을 다루는 수업 모형을 구안하였다. 이어서 한·일 간 기술이전 문제(조영달, 1992)와 수입 개방 시대의 국산품 애용 문제(박형준·조영달, 1996)를 다루는 수업 모형 개발이 뒤따랐다. 보다 포괄적으로 쟁점 중심 사회과의 수업 모형을 소개한 것은 차경수(1994)의 연구가 처음이다. 손병노(1997)는 쟁점 중심 사회과 담론을 중심으로 미국 사회과 교육과정의 연구 동향의 특징과 학계의 논쟁을 국내에 처음으로 소개하였다. 이후 쟁점 중심 사회

과교육에 관한 연구들이 활발히 진행되어 상당한 선행 연구가 축적되어 있다.⁹⁾

이 연구에서는 쟁점 중심 사회과교육에 관한 국내 선행 연구를 고찰하기 위해 분석 대상을 설정하는 데 몇 가지 제한을 두었다. 학술논문인 경우 「시민교육연구」, 「사회과교육연구」, 「사회과교육」, 「사회과수업연구」 등 네 개의 사회과교육 학회지를 대상으로 하고, 학위논문의 경우 박사학위논문을 대상으로 하였다. 학술논문과 박사학위논문은 공통적으로 2000년 이후에 발간된 것을 대상으로 하였다. 선행 연구를 고찰하기 위해 학술연구정보서비스(RISS)를 활용하여 ‘쟁점 중심 사회과교육(수업)’, ‘논쟁 문제’를 키워드로 검색하였다(2023. 11. 8.). 그 결과 <부록 1>과 <부록 2>에서 정리한 바와 같이, 학술논문 79편과 박사학위논문 10편 등 총 89편을 선정하였다.

이와 같이 선정된 쟁점 중심 사회과교육을 주제로 한 선행 연구는 크게 이론적 논의, 교육과정 및 교과서 내용 분석, 수업 효과성 검증, 학생의 인식 조사, 교사의 인식 조사에 관한 것으로 구분된다.

첫째, 이론적 논의를 중심으로 한 선행 연구는 쟁점 중심 사회과교육의 이론적 근거, 수업 모형 및 프로그램 개발, 교사의 역할, 연구 동향 등을 주제로 수행한 것이다. 대부분 미국에서 형성된 쟁점 중심 사회과교육의 담론을 바탕으로, 쟁점 중심 사회과교육의 이론적 기초와 정당화 논리를 고찰하거나 쟁점을 다루는 수업 모형 및 프로그램을 제시하였다(구정화, 2020; 노경주, 2009; 노경주·강대현, 2018; 배영민, 2021; 손병노, 2019; 오연주, 2021; 은지용, 2001; 이광성, 2018; 이태성, 2022; 전제철, 2008; 조영달, 1991; 차경수, 1994; 한광웅, 2007). 쟁점 중심 사회과 수업에서 지향해야 할 교사의 역할에 대한 논의는 수업의 실제적인 측면에서도 매우 중요한 것으로, 이에 대한 연구가 지속적으로 수행되어 왔다(손병노, 2018; 오연주, 2013; 오현철·강대현, 2016; 웅진환, 2012; 장덕근, 2017). 쟁점 중심

9) 쟁점 중심 교육에 관한 논의는 주로 사회과에서 이루어져 왔다. 최근 몇 년 사이에 사회과 이외에 역사과, 지리과, 도덕과에서도 쟁점을 어떻게 가르칠 것인가에 관한 논의가 활발하게 진행되고 있다. 대표적인 연구로는 역사과의 경우에 강화정(2016, 2017, 2020), 김진아(2019), 방지원(2019), 손석영(2017, 2019), 이동욱(2017) 등이 있다. 지리과의 연구로는 박승규(2015), 조철기(2018), 함경림(2021)의 것이 대표적이다. 도덕과의 대표적인 연구로는 김국현(2020), 김윤경·박균열(2019), 이해진(2022), 정창우·김하연(2021), 최윤정(2019, 2020), 최윤정·추병완(2020), 추병완(2020) 등이 있다.

사회과교육 관련 연구의 동향을 분석한 것은 국내를 대상으로 한 연구가 1편(구정화, 2009), 영국을 대상으로 한 연구가 1편(배영민, 2015) 수행되었다. 이상에서 언급한 이론적 논의들은 모두 문헌 연구 방법에 의해 수행되었다.

둘째, 교육과정 및 교과서 내용을 분석한 연구는 세 편이 수행되었다. 내용 분석 연구는 크게 두 가지 방식으로 진행되었다. 하나는 특정한 쟁점이 교육과정이나 교과서에서 어떻게 다루지고 있는가를 분석한 것이라면, 다른 하나는 교육과정이나 교과서 전체 영역에서 어떤 쟁점이 다루지고 있는가를 분석한 것이다.

전자에 해당하는 것은 박윤경(2006)과 이진석(2008)의 연구이다. 박윤경(2006)은 제7차 교육과정의 고등학교 『사회·문화』 교과서 7종을 대상으로, 교과서에서 호주제를 다루는 제 양상의 문제점을 분석하고, 대안을 제시하였다. 이진석(2008)은 제1차 교육과정부터 7차 교육과정까지의 고등학교 사회과 교육과정 문서를 대상으로, 단헌 영역(권력과 법, 사회 불평등, 지역 갈등, 성불평등, 노동문제, 민족주의와 애국심, 통일문제, 이데올로기, 다문화 사회)에 해당하는 내용을 분석하였다.

후자에 해당하는 연구로 황미영·박선운(2021)은 2015 개정 교육과정의 중학교 『사회』 교과서 8종을 대상으로 교과서에서 어떤 쟁점이 어느 단원의 학습 주제로 제시되었는지, 어떤 유형의 쟁점이 제시되었는지, 쟁점의 교수학습 과정은 어떻게 제시되었는가를 분석하였다.

사회과 수업을 비롯해 학교 현장에서 교과서가 갖는 중요성에 비춰 볼 때, 교과서 내용 분석 연구가 소수에 불과한 것은 쟁점 중심 사회과교육 연구의 한계점으로 볼 수 있다. 내용 분석 연구가 활발하지 않은 것은 사회과 교과서를 쟁점 중심으로 제작하는 것 자체가 낯설고 쉽지 않은 작업인데다가, 정치적 중립성과 교육적 편향성 우려 등으로 교과서 내용에 쟁점이 두드러지게 포함되지 않는 상황에서 기인한 것으로 보인다.

셋째, 쟁점 중심 수업의 효과성을 검증한 연구들은 미국의 쟁점 중심 사회과교육 연구에서 논의된 수업 모형을 실험처치하여 연구 변인을 분석하였다(구민정·권재원, 2007; 구정화, 2002; 모경환·안효익, 2009; 박강용, 2000; 배종규, 2007; 오연주, 2012; 오연주·김영숙, 2011; 오연주·김종훈, 2012; 이광성, 2001; 이광성, 200

2; 이미나·최옥·배종규, 2005; 이순재, 2003; 이순재, 2004a; 이순재, 2004b; 임정수, 2015; 주은옥, 2001; 주주자, 2010). 독립 변인으로는 수업 모형, 교사의 역할 유형, 학습자의 성격 유형 등을, 종속 변인으로는 비판적 사고력을 비롯한 고차 사고력, 학업성취도, 학습 태도를 비롯한 정의적 영역, 경제이해력 및 논변 능력, 정치적 효능감, 과학기술 시민성, 다문화 시민성 등을 설정하였다.

수업 효과성을 검증한 연구들은 표준화된 검사 도구를 활용해 쟁점 중심 수업 실천 전과 후를 비교하여 조사한 것으로, 양적 연구 방법에 의해 수행되었다. 수업 효과성을 검증한 실험연구는 총 17편으로, 그중 13편이 2010년 이전에 수행되었다. 이 유형의 연구들은 효과성 검증을 위해 수업을 실천하였음에도, 연구물에서는 쟁점을 다루는 수업의 구체적인 장면이 제시되지 않아 쟁점 중심 수업의 실체를 이해하기 어렵다는 한계가 있다.

넷째, 학생의 인식을 조사한 연구들은 주로 쟁점 그 자체에 대한 인식이나 수업에 참여한 경험을 토대로 쟁점 중심 수업에 대한 인식을 조사하였다. 구정화(2010)는 초등학생을 대상으로 한 설문조사를 통해 학생의 관심에 기초하여 쟁점의 주제를 유형화하고, 유형에 따른 쟁점의 관심도와 토론수업의 필요성 인식에 영향을 주는 변인을 조사하였다.

오연주(2010)는 중학생을 대상으로 한 설문조사를 통해 쟁점을 다루는 토론수업에서 서로 다른 참여 양태를 가진 학습자 간에 토론수업 관련 요소에 대한 인식 특성을 비교함으로써, 학습자들이 토론수업에 적극적으로 발언하지 못하는 이유를 탐구하였다. 오연주(2016)는 중학생을 대상으로 한 심층 면담을 통해 토론할 만한 주제로서 다양한 쟁점을 중학생들이 어떠한 준거로 선정하고 자신의 선정 준거를 어떻게 제시하는가를 탐구하였다.

박윤경·이승연(2015a; 2015b)은 초·중·고등학생을 대상으로 한 설문조사를 통해 쟁점과 토론 및 쟁점 중심 수업에 대한 인식을 파악하고, 배경 변인에 따른 학생 집단별 차이를 비교하였다. 이들의 연구에 따르면, 초·중·고등학교 학생들은 사회적으로 민감한 쟁점을 다루는 것을 상당히 긍정적으로 인식하였다. 박윤경·조영달(2020)은 중·고등학생을 대상으로 한 심층 면담을 통해 쟁점 중심 수업의 필요성과 토론수업의 선호 여부 및 수업 중 교사의 역할에 대해 물음으로써 수업에

서 쟁점을 다루는 것이 학생들에게 갖는 의미를 해석하였다.

학생의 인식을 조사한 연구들은 주로 설문지법을 활용하였으며(박윤경·이승연, 2015a; 박윤경·이승연, 2015b; 오연주, 2010; 오연주, 2016; 임경수, 2006a; 임경수, 2007), 일부 연구에서 면접법을 활용하였다(박윤경·조영달, 2020; 안혜정, 2021; 오연주, 2016; 이태성, 2018).

다섯째, 교사의 인식을 조사한 연구들은 주로 쟁점 중심 수업에서 지향할 교사의 역할이 무엇인가에 관한 인식을 조사하였다. 다시 말해, 교실 수업의 환경, 쟁점의 논쟁성 정도, 교사의 정치 성향 등에 따라 교사가 자신의 역할을 어떻게 이해하고 있는가를 조사하였다(구정화, 2003; 구정화, 2011; 안혜정, 2021; 오연주, 2013; 오연주, 2014; 오연주, 2015; 오연주, 2019; 이바름·정문성, 2020; 임경수, 2006a).

오연주(2013)는 중·고등학교 사회과 교사를 대상으로 한 설문조사를 통해 사회과 교사들이 쟁점 중심 교육에서 어떤 역할을 지향하고 있는가를 분석하였다. 오연주(2014)는 쟁점의 논쟁성이 가변적이고 상대적이라는 것에 주목하여, 중·고등학교 사회과 교사를 대상으로 한 설문조사를 통해 쟁점의 논쟁성 정도와 이에 대한 사회과 교사 역할의 지향성을 탐구하였다. 오연주(2015)는 중·고등학교 사회과 교사를 대상으로 한 설문조사를 통해 교사의 정치 성향이 교수 활동에 영향을 미칠 수 있다는 우려를 실증적으로 탐구하였다. 그녀의 연구 결과, 첫째, 정치적 관심도가 높은 사회과 교사는 그렇지 않은 사회과 교사에 비해 쟁점 중심 수업에서 균형자의 역할을 유지하기 어렵다고 할 수 없다. 둘째, 특정 쟁점에 대해 진보적인 사회과 교사일수록 수업에서 개방적이며, 공정하게 혹은 중립적으로 쟁점을 다루려는 경향성이 높게 나타난다. 오연주(2019)는 중·고등학교 교사를 대상으로 한 ‘보이텔스바흐 합의 정신에 기반한 학교 시민교육 현장 적용 방안 연구’의 설문조사 자료를 이차분석하여, 사회과 교사의 쟁점 중심 수업의 실천 원리에 대한 인식 특성을 탐구함으로써 시민교육의 실천 주체로서 사회과 교사의 가능성을 진단하였다.

임경수(2006a)는 중·고등학교 사회과에서 금기 주제를 수업으로 다루고자 할 때 교사를 비롯해 학생, 학교 운영자(관리자 및 설립자), 보호자 등 교육주체 간

인식 차이를 설문조사를 통해 비교하였다. 연구 결과, 교육주체 간 금기 주제의 토론에 대한 우선순위에서 경제 영역에 비해 성·결혼 영역과 이데올로기 영역에서 금기성이 강하게 나타남을 밝혔다. 구정화(2011)는 예비 초등학교 교사를 대상으로 한 설문조사를 통해 금기 주제(사회주의 독립운동가, 세금과 복지, 노부모 시설위탁, 경제의 효율과 평등, 동거 가족, 담임교사의 체벌폭로, 동성애 결혼, 학생의 교사평가)를 사회과 및 사회문화 측면에서 쟁점 중심 수업의 내용으로 수용하는 인식을 파악하였다.

교사의 인식을 조사한 연구들은 학생을 대상으로 한 것과 마찬가지로 주로 설문지법을 활용하였으며(구정화, 2003; 구정화, 2011; 오연주, 2013; 오연주, 2014; 오연주, 2015; 오연주, 2019; 이바름·정문성, 2020; 임경수, 2006a), 최근 들어 일부 연구에서 면접법을 활용하였다(안혜정, 2021). 사회과 교사를 대상으로 한 선행 연구에서는 교사들이 쟁점 중심 사회과교육의 의의를 높이 평가하였다. 그러나 사회과 교사들은 쟁점을 다루는 수업을 실천하는 것을 쉽지 않은 일로 인식하고 있다.

마지막으로, 쟁점 중심 사회과교육 관련 국내 선행 연구 중 실제 수업에서 다룬 것으로 간주되는 쟁점을 정리하면 다음의 <표 II-6>과 같다. <표 II-6>은 선행 연구 중 수업 실천이 담보된 것으로 간주되는 실험연구나 문화기술적 연구 및 사례 연구에서 어떤 쟁점을 다루었는가를 정리한 것이다. 이를 통해 확인할 수 있는 점은 한국 사회에서 금기시되어 왔거나 닫힌 영역의 쟁점을 다룬 수업 연구를 찾기 어렵다는 것이다. 선행 연구들은 비교적 사회적으로 활발하게 공론화된 쟁점을 다룬 것이 대부분이다. 이와 같은 경향은 2009년에 보고된 쟁점 중심 사회과교육 관련 국내 연구 동향 분석 결과(구정화, 2009: 14-15)와 크게 다르지 않다.

아울러 사회과 국제정치교육의 주제와 관련된 쟁점을 다루는 수업 실천을 연구한 사례를 찾기 어렵다. 다시 말해, 선행 연구에서는 한반도 문제를 비롯한 국제정치적 쟁점을 다룬 수업 실천을 연구한 사례가 미미하다.

<표 II-6> 쟁점 중심 사회과교육 관련 국내 선행 연구의 쟁점 예시

연구 방법	저자(연도)	학교급(과목)	쟁점의 예시
실험 연구	박강용(2000)	고등학교(공통사회 상)	인간복제, 안락사, 동강법, 낙태
	이광성(2001)	초등학교(사회)	민족의 실력양성운동과 문화수호운동 ¹⁰⁾
	이광성(2002)	초등학교(사회)	국산품 애용 문제
	이순재(2003)	고등학교(사회)	새만금 간척 개발 사업, 사형제도, 자립형 사립고등학교
	이순재(2004a)	중학교(사회)	시민단체의 선거운동 관여
	이순재(2004b)	고등학교(사회)	기여금 입학 제도
	이미나·최육·배종규(2005)	고등학교(사회)	IMF 경제 위기와 현 경제 상황 진단
	배종규(2007)	고등학교(사회)	
	구민정·권재원(2007)	중학교(사회)	새만금 간척 개발 사업
	모경환·안효익(2009)	고등학교(사회·문화)	인터넷 실명제, 선거권 연령, 낙태, 성폭행범 처벌
	오연주·김영숙(2011)	중학교(사회)	사형제도, 발렌타인데이 문화, 성범죄자의 화학적 거세제도, 안락사, 양심적 병역거부, 여성할당제, 공공기관의 CCTV 설치, 군가산점제
	오연주·김종훈(2012)	중학교(사회)	
	오연주(2012)	중학교(사회)	
임정수(2015)	고등학교(사회·문화)	국적법 개정, 다문화가정 학생 특례입학제	
문화 기술적 연구	고훈석(2010a; 2010b)	초등학교(사회)	한미FTA, 한반도 대운하 건설, 특수학교 설립, 쓰레기 소각장 건립, 광우병 논란, 도시 재개발 논란, 농촌학교 폐교, 새만금 간척 개발 사업, 사형제도, 존엄사, 남북통일문제, 외국인 노동자 문제, 군가산점제, 배아 줄기 세포 연구
	주주자(2010)	고등학교(사회)	나노 기술 개발과 활용
	주주자(2013)	고등학교(법과 정치)	
	윤상균(2020)	고등학교(통합사회, 사회·문화, 사회문제탐구)	성차별
사례 연구	안혜정(2021)	고등학교(통합사회)	이주민 차별

이상에서 살펴본 바와 같이, 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 선행 연구는 다양한 갈래로 폭넓게 수행됐다. 그러나 선행 연구에서 나타난 한계점은 무엇보다도 수업 실천을 세부적으로 다룬 연구가 미미하다는 것이다. 따라서 쟁점 중심 사회과교육을 수업의 장에서 구현하는 데 어떤 어려움이 발생하고 있는지, 이를 사회과 교사들은 어떻게 극복하고 있는가를 알기 어렵다. 특히 사회과의 국제정

10) 초등학교 6학년 '사회' 과목에서 실험연구한 이광성(2001)의 연구에서는 무엇을 쟁점으로 한 수업인지 제시되어 있지 않고 단원명만 제시되어 있다.

치교육 내용에 포함된 쟁점을 다룬 수업 연구가 미미하여 쟁점 중심 국제정치 수업 실천을 이해하는 데 한계가 크다.

2) 사회과의 국제정치교육에 대한 국내 선행 연구

이 연구에서는 사회과의 국제정치교육에 관한 국내 선행 연구를 고찰하기 위해 학술연구정보서비스(RISS)를 활용하여 ‘사회과 국제정치교육(수업)’을 키워드로 2000년 이후에 발간된 국내 학술논문과 석·박사학위논문을 검색하였다(2023. 11. 8.). 그 결과 <부록 3>에서 정리한 바와 같이, 학술논문 5편과 석사학위논문 6편 등 총 11편을 선정하였다.

이와 같이 선정된 사회과의 국제정치교육을 주제로 한 선행 연구는 교육과정 및 교과서의 내용을 분석하거나(김용태, 2002; 김홍탁, 2022; 박주영, 2008; 서경숙, 2007; 손장희, 2008; 이춘수, 2002; 정수연, 2009; 진시원, 2005; 추인순, 2006), 학생을 대상으로 한 설문조사(서경숙, 2007; 손장희, 2008)를 통해 국제정치교육의 개선점을 탐색하는 것이 대부분이다. 국제정치교육과 관련된 특정 주제를 문헌 연구한 것은 진시원(2008; 2009)이 대표적이다.

선행 연구의 대부분을 차지하고 있는 내용 분석 연구의 경우, 특정 교육과정 시기 또는 교육과정 변천에 따른 국제정치 영역의 내용 전반을 대상으로 하거나 특정 주제를 대상으로 분석하였다. 총 9편의 내용 분석 연구 중에서 2편(김홍탁, 2022; 이춘수, 2002)의 것을 제외한 나머지 모두 고등학교의 교육과정과 교과서를 대상으로 하였다.

김용태(2002)는 제5·6·7차 교육과정 시기 고등학교 일반사회 영역의 교육과정과 교과서의 내용을 분석하였다. 내용 분석 결과, 세 교육과정 시기는 모두 국제정치에 관해 비교적 적지 않은 내용을 수록하고 있다. 또한 상호 의존, 세계 평화, 협력 등의 개념이 중시된 반면 갈등, 경쟁 등의 개념은 미약하게 제시되어 학생들이 국제정치 현상을 균형 있게 인식하는 데 한계가 있다는 점을 지적하였다.

진시원(2005)은 제7차 교육과정 시기 고등학교 『정치』 교과서 4종의 국제정치 관련 서술 내용을 비판이론적 시각에서 분석하였다. 연구 결과, 서술 내용의 문제점으로 국제정치 이론의 부재와 내용의 불충분성 및 비일관성을 지적하였다.

또한 동북아 국제관계를 비롯해 한국의 국제정치적 상황에 관한 내용이 부재한 문제점을 제기하였다. 개선 방안으로는 국제정치 이론 중심 교육의 도입과 동북아 외교사와 지정학 등 한국적 국제정치교육의 도입을 제시하였다.

진시원(2005)의 연구에 뒤이어 수행된 추인순(2006)과 정수연(2009)의 연구도 제7차 교육과정 시기 고등학교 『정치』 교과서 4종의 국제정치 관련 서술 내용을 분석하였다. 그 결과 추인순(2006)은 교과서 서술 내용의 가장 큰 문제점으로 국제정치 이론이 제시되지 않아 국제정치 현상을 학생들이 이해하는 데 한계가 있음을 지적하였다. 정수연(2009)은 국제정치를 바라보는 전통적 관점인 자유주의와 현실주의 관점에 편향된 내용으로 교과서가 서술되어 있다는 점을 밝혔다.

사회과 교육과정 및 교과서의 국제정치 영역을 내용 분석한 연구들은 공통적으로 한반도를 둘러싼 국제질서를 비롯하여 우리나라의 국제정치적 상황에 관한 내용을 다룰 것을 제언하였다(김용태, 2002; 김홍탁, 2022; 손장희, 2008; 진시원, 2005). 이는 한반도를 둘러싼 국제정치의 내용을 쟁점 중심으로 가르칠 필요가 있다는 지적으로, 이 연구가 갖는 중요성을 시사한다고 볼 수 있다.

학생을 대상으로 인식을 조사한 연구는 교육과정 및 교과서 내용 분석 연구와 병행된 것이다. 서경숙(2007)은 제1차 교육과정에서부터 제7차 교육과정까지의 고등학교 교과서를 대상으로 국제정치 관련 서술 내용을 분석하고, 고등학생을 대상으로 국제정치 지식을 묻는 설문조사를 실시했다. 그 결과 제7차 교육과정 시기 고등학교 ‘정치’ 과목을 이수한 학생들과 ‘사회’ 과목만 이수한 학생들 사이에 국제정치 지식 이해도에 차이가 크게 나타남을 밝혔다.

손장희(2008)는 제7차 교육과정 시기 고등학교 『정치』 교과서 4종의 국제정치 관련 서술 내용을 분석하고, 고등학생들을 대상으로 한 설문조사를 통해 국제정치에 관한 인식을 파악했다. 내용 분석 결과, 국제정치를 바라보는 시각에 대한 교육이 부재하다는 점과 내용이 서구사회를 중심으로 기술되어 있어 우리나라 외교에서 중요한 동아시아에 대한 언급이 매우 부족하다는 점을 밝혔다. 또한 설문조사 결과, 학생들은 전반적으로 국제정치에 대한 관심이 높지 않은 것으로 나타났다.

문헌연구를 수행한 진시원(2008)은 동북아의 영토 문제를 중·고등학교에서 어떻게 가르칠 것인가를 논의하였다. 그는 동북아 국가 간의 배타적 민족주의 교육

을 치유하고 개선하기 위한 대안적 교육 방안을 제시하였다. 그는 동북아 국가 간 배타적이고 독점적인 주권을 강조하는 현재의 민족국가 체제를 수평적·다층적인 지역 거버넌스와 지역 공동체로 전환하여 공고화해야 하며, 이를 추진하기 위해 동북아 공동체 교육과 동북아 시민권 교육을 강화해야 한다고 주장하였다. 이 또한 쟁점 중심의 국제정치교육의 필요성을 언급한 것으로 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 사회과의 국제정치교육에 관한 선행 연구에서 교실 수업의 실재를 다룬 연구가 미미하다는 점은 큰 한계로 지적될 만하다. 선행 연구들은 모두 내용 분석과 이론적 논의를 중심으로 한 문헌 연구와 설문조사를 통한 양적 연구에 해당한다. 다시 말해, 사회과 국제정치교육의 실재를 이해할 수 있도록 교실 수업을 관찰하거나 교사 및 학생을 면담하는 등 질적 연구가 미흡하다.

일찍이 선행 연구에서 우리나라의 국제정치적 상황을 교육과정과 교과서에서 다룰 것을 제안한 바는 2009 개정 교육과정을 시작으로 현행 2015 개정 교육과정에서도 반영된 측면이 있다. 예를 들면, 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서는 공통적으로 성취기준에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루고 있다. 그러나 그것이 수업으로 어떻게 구현되고 있는가를 살펴본 연구가 미미하다는 것이 사회과 국제정치교육에 관한 선행 연구가 갖는 한계이다.

지금까지 쟁점 중심 사회과교육, 사회과 국제정치교육의 선행 연구 문헌을 고찰하였다. 쟁점 중심 사회과교육 연구에서는 수업의 실재를 구체적으로 다룬 연구 자체가 미미하다. 특히 정치적으로 민감하고 교육적으로 금기시하는 닫힌 영역의 쟁점을 주제로 한 수업 사례나 이를 실천한 교사를 내밀하게 이해할 수 있는 연구가 미흡하다. 사회과 국제정치교육의 선행 연구 역시 교실 수업의 실재를 다룬 연구를 찾기 어렵다.

따라서 이 연구는 한반도 문제를 주제로 한 사회과 국제정치 수업에서 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 다룬 교사의 삶과 경험을 고찰한 점에서 선행 연구와 차별된 의의가 있다. 또한 실천가이자 연구자로서의 교사가 내부자의 관점에서 당사자의 목소리로 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 극복 경험을 면밀하게 조명하였다는 점에서 의의가 있다.

Ⅲ. 연구 방법

이 장에서는 사회과의 국제정치 수업에서 쟁점을 가르치는 데 어려움을 경험하고 그것을 주체적으로 극복하기 위해 노력한 중학교 교사가 자신을 대상으로 한 연구 방법인 자기 연구(self-study)에 대해 논의한다. 이어서 교사의 삶 속에서 교사 자신과 그 실천, 교사의 실천을 둘러싼 맥락을 이해할 수 있는 기본 정보로서 연구 현장과 연구 참여자를 밝히고, 자기 연구에서 수집한 자료와 이를 분석한 방법을 설명한다. 마지막으로, 자기 연구의 신뢰성과 연구 윤리를 확보한 방안을 제시한다.

1. 자기 연구(self-study)

교실 수업은 한국 사회과교육에서 수행한 질적 연구에서 핵심적인 연구 주제이다. 점점 많은 연구자가 수업에 대한 질적 연구에 관심을 갖는 이유는 수업 그 자체의 특성과 관련 있다. 질적 연구자들은 수업 그 자체를 총체적 문화 양식으로 이해하기 때문에, 양적 연구에 의해 실험적으로 연구하기보다는 자연주의적(naturalistic) 접근¹¹⁾을 통해 행위의 맥락적 의미를 심층적으로 기술하는 것이 보다 바람직하다고 인식한다(김영석, 2011: 11).

질적 연구는 양적 연구와 구분되는 연구 방법론(research methodology)이다. 연구 방법론은 연구 논리(research logic)와 연구 기법(research technic)의 두 측면을 포함한다. 조용환(1995: 15-16)은 두 연구 방법론을 연구 논리가 아닌 연구

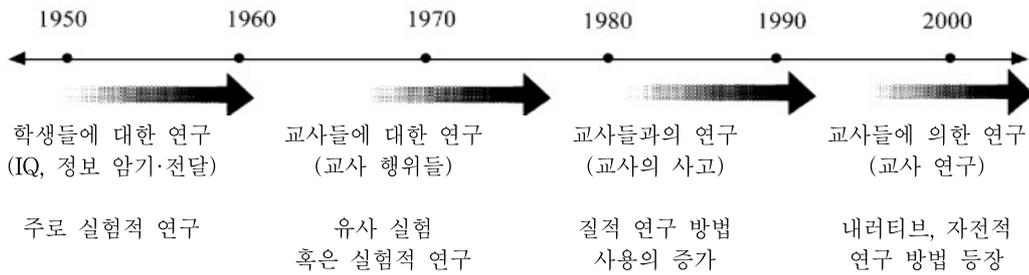
11) Denzin과 Lincoln(1994: 2)은 『질적 연구 핸드북(Handbook of qualitative research)』에서 질적 연구를 연구자가 대상에 부여한 의미를 통해 현상을 이해하거나 해석하려고 시도함으로써 자연스러운 상황에서 대상을 연구하는 것으로 정의하였다. 그들에 의하면, 질적 연구는 연구 주제에 대해 해석적(interpretive)이고 자연주의적(naturalistic) 접근을 필요로 하는 복합적인 방법이다. McKernan(1996: 5-7)도 질적 연구가 자연적 환경(naturalistic setting)을 연구하기에 가장 적합한 방법론이라고 밝혔다. 그는 자연주의적 접근을 연구 대상이 되는 현상이 발생한 맥락과 관련지어 그 맥락 속에서 조사하는 일이라고 설명하였다. 아울러 그는 자연주의적 접근이 측정과 예측보다는 이해(understanding)와 기술(description)을 추구하는 것이라는 점을 강조하였다.

기법의 차이로 구분하는 것은 재고할 문제라고 지적한다. 질적 연구와 양적 연구는 서로의 연구 기법을 활용할 수 있다. 그러나 철학적 인식론을 의미하는 연구논리 측면에서 두 연구 방법론은 건널 수 없는 차이가 있다. 세상이 어떤 모습으로 존재하는가에 대한 인식에 따라 어떤 시각을 가지고 어떤 방법으로 연구해야 하는지 달라진다. 흔히 양적 연구가 실증주의적 인식론을 갖는 반면에, 질적 연구는 현상학적 인식론에 바탕을 둔 것으로 구분된다. 따라서 질적 연구를 수행할 때는 질적 연구의 연구 논리에 유의할 필요가 있다.

질적 연구에서는 어떠한 연구 기법을 채택하든 간에 인간의 삶과 경험이 가장 기초적인 탐구 단위가 된다. 또한 질적 연구는 삶과 경험을 어떻게 이야기하고 해석하는가에 큰 관심을 둔다. 따라서 한 개인의 삶과 경험을 자신의 말로 기술하고 설명하는 자전적(autobiographical) 연구가 질적 연구의 전통에서 가장 기본적이고 핵심적인 연구에 포함될 수밖에 없다(김영천, 2013: 204). 자전적 질적 연구의 대표적인 연구 방법론이 바로 자기 연구(self-study)¹²⁾이다. 자기 연구의 연구기법도 다양하나 공통적으로는 자전적 관점을 취한다(Phillips & Carr, 2006: 11).

자기 연구는 비교적 최근 들어 교육학의 연구 방법론으로 자리 매김하였다. Clark과 Erickson(2004: 59-61)은 1950년대 이후 교육 연구에서 뚜렷하게 나타난 네 가지 흐름을 [그림 III-1]과 같이 도식화하여 자기 연구의 발달에 영향을 끼친 교육 연구를 설명하였다. 그들은 네 가지 흐름을 구분하기 위해 화살표를 사용한 것은 하나의 흐름이 다른 흐름을 대체한 것이 아니라 각 흐름에 나타난 특징을 드러내 보이기 위한 것이라는 점을 부연하였다.

12) 국내 연구에서는 ‘self-study’를 ‘자기 연구’(김홍탁, 2021; 박영은, 2015; 박창민·김영천, 2017; 손석영, 2020; 송하인, 2016; 송하인, 2018; 오영순, 2016; 조의호, 2022; 한광웅, 2011), ‘자기 수업 연구’(김진희, 2011), ‘셀프 연구’(고문수, 2020; 고문수, 2022; 안승철, 2021; 유정애, 2010; 유정애·오수학, 2012; 황혜영, 2013; 황혜영, 2015), ‘셀프 스터디’(이윤희, 2014; 임철성 외, 2015; 정혜정, 2014; 최재혁, 2021; 최재혁 외, 2016; 최재혁 외, 2021) 등으로 다양하게 번역하여 사용하고 있다. 일찍이 자기 연구 방법을 공동으로 연구해 온 교사 양성 기관 소속 교육연구원의 연구자들이 교사의 자기 연구 필요성을 탐색한 연구 결과를 발표한 바 있다. 그 논문에서는 연구자들이 ‘self’를 우리말로 어떻게 번역할 것인가라는 문제를 논의한 내용을 담고 있다. 그들에 의하면, ‘자아’라고 번역하는 것은 심리학적인 냄새가 나고, ‘자기’라는 용어는 연인 간에 대화를 주고받는 가벼운 느낌이 나며, 그냥 ‘셀프’라고 표기하는 것은 번역이라고 보기 어렵다. 그들은 ‘self’의 번역어를 뚜렷하게 무엇으로 할지 합의하지 않고, 감정적으로 ‘자기’라는 용어로 번역하여 사용하기로 결정하였다(이혁규 외, 2012: 20). 한편, 심리학에서 자아(ego)를 최초로 언급한 것은 Freud이고, Freud 이후 심리학자들은 자기(self)를 자아(ego)보다 더 포괄적이고 상위의 개념으로 이해하고 있다(전지윤, 2021: 17-18). 이 연구에서는 실천가이자 연구자로서의 교사가 자기 자신과 자신의 실천, 그리고 자신과 실천을 둘러싼 맥락을 연구하는 것이므로 ‘self-study’를 ‘자기 연구’라는 용어로 번역하여 사용한다.



[그림 III-1] 자기 연구에 영향을 끼친 교육학 연구의 흐름(Clark & Erickson, 2004: 59)

첫 번째 경향은 주로 행동주의 심리학적 관점에서 학생의 학습을 주제로 실험적 연구를 하는 것이다. 두 번째 경향은 교사들에 대한 연구로, 교사의 행위가 학생의 학습에 미친 영향을 주제로 유사 실험 또는 실험적 연구를 하는 것이다. 세 번째 경향은 그 이전부터 추진력을 얻어 1990년대 초반 들어 뚜렷하게 나타난 것으로, 교사들과 함께 연구하는 것이다. 주로 교사의 사고(thinking)를 주제로 하며, 사례 연구와 같은 질적 연구 방법이 점차 교육 연구에서 확산되어 갔다. 네 번째 경향은 교사들에 의한 연구로, 1990년대 중반 내러티브와 자전적 연구 방법 등이 등장한 것이 특징이다.

이와 같이 교육 연구의 흐름은 연구 대상과 연구 주체, 그리고 연구 방법 측면에서 확연하게 변화가 나타났음을 알 수 있다. 연구 대상이 학생으로부터 교사로, 연구의 주체가 대학이나 연구 기관 소속의 연구자로부터 현장 교사로 바뀌어 갔다. 연구 방법도 양적 연구 방법이 지배적이었던 것에서 다양한 질적 연구 방법이 점차 일반적으로 쓰이고 있다. 자기 연구는 네 번째 흐름에 있으면서 활발하게 그 연구 결과가 출간되어 공유되고 있다.

자기 연구는 자기(self)와 연구(study)의 조합이다. 자기 연구는 교사가 자신의 전문적 활동을 의식적으로 발전시키기 위해 자신의 실천과 맥락을 스스로 체계적이고 비판적으로 탐구하는 방법을 의미한다(Samaras & Freese, 2006: 22). Samaras(2011: 38-41)는 자기 연구의 핵심적 특징을 다섯 가지로 정리하였다. 첫째, 자기 연구는 개인적 상황(personal situated)을 탐구한다. 자기 연구는 교사가 수업에서 비롯된 자신만의 연구 문제에서 시작될 수 있기 때문이다. 둘째, 자기 연구는 비판적이고 협동적인(critical collaborative) 탐구이다. 자기 연구는 개인적이

면서도 대인적(interpersonal)이어서 비판적 동료(critical friend)의 피드백을 요구한다. 셋째, 자기 연구는 학습을 개선한다(improved learning). 교사는 자신의 수업을 탐구하면서 자신에 대한 학습을 개선할 뿐만 아니라 학생들이 더 효과적으로 학습할 수 있도록 돕는다. 넷째, 자기 연구는 투명하고(transparent) 체계적인(systematic) 연구 과정이다. 자기 연구는 개방성과 정직성, 투명성을 바탕으로 연구 문제를 체계적으로 해결해 나가는 과정을 요구한다. 다섯째, 자기 연구는 지식을 생성하고 발표한다. 자기 연구는 연구자 개인뿐만 아니라 학교 교육의 개선에 필요한 지식을 제공하고, 연구 결과를 공개하여 다른 사람들이 재검토하거나 비판할 수 있게 한다.

다른 질적 연구 방법들과 비교하여 자기 연구가 갖는 독특한 특성은 무엇보다도 자기에 초점을 맞추고 자신을 전면에 내세운다는 점이다(Feldman, Pough, & Mills, 2004: 957; Samaras & Freese, 2006: 61). 자기 연구의 핵심적 연구 내용이자 연구 대상인 자기, 즉 ‘self’가 무엇인가에 대해서는 다양한 관점에서 해석이 가능하다. Baird(2004)는 자기 연구에서 자기의 개념을 해석하는 다섯 가지 접근을 구분하여 <표 III-1>과 같이 제시하였다.

<표 III-1> 자기(self)에 대한 해석(Baird, 2004: 1445에서 재구성)

구분	현상(phenomenon)	의미
교수 행위 속 자기 (self in teaching)	나의 교수 행위 (my teaching)	교사 혹은 교사 교육자로서 행위하는 자신을 연구하는 것. 내가 가르칠 때 하는 것을 기술함.
교사로서 자기 (self as teacher)	교사인 나 (me as teacher)	교사 혹은 교사 교육자의 역할을 하는 자신을 연구하는 것. 나에게 교사 혹은 교사 교육자라는 것이 무엇을 의미하는지 기술함.
자신의 교수 행위의 연구자로서 자기 (self as researcher of my teaching)	자기 연구를 하는 나 (me doing self-study)	자기 연구를 하는 자신을 연구하는 것. 자기 연구의 연구자로서 내가 무엇을 하는지 또는 내가 자기 연구의 연구자라는 것이 무엇을 의미하는지 기술함.
교수 행위 및 교사 교육, 또는 연구자로서 자기 (self as researcher of teaching, teacher education, or of educational research)	교수 행위, 교사 교육, 교육 연구 (teaching, teacher education, or educational research)	다른 사람들이 수행한 실천의 성격에 대해 연구하는 사람을 의미함.
자기 연구의 연구자로서 자기 (self as researcher of self-study)	자기 연구 (self-study)	다른 사람들이 수행한 자기 연구의 성격과 실천에 대해 연구하는 사람을 의미함.

<표 III-1>의 다섯 가지 접근은 그동안 자기 연구를 수행한 학자들이 어떠한 현상(phenomenon)을 연구 대상으로 삼았는지, 자기(self)를 어떤 의미로 사용하였는지 분석하여 정리한 것이다. 이 연구에서는 자기에 대한 해석의 범위를 Baird(2004)의 분류 중 첫 번째부터 세 번째까지의 개념을 중심으로 한다. 왜냐하면, 그 세 가지 접근 방식이 교사 자신을 연구 대상으로 하기 때문이다. 요컨대, 이 연구에서 자기는 실천가로서의 교사인 나(me as teacher)와 나의 교수 행위(my teaching), 그리고 자기 연구를 수행하는 나(me doing self-study)이다.

자기 연구는 연구의 초점에 따라 정의된 개념이다(Johnston, 2006: 61). 자기 연구와 유사한 특성을 갖고 있는 다른 질적 연구 방법과 비교할 때, 자기 연구가 초점을 두는 것이 무엇인지 명료하게 파악할 수 있다. 따라서 대표적으로 자기 연구의 성장에 직접적인 영향을 끼친 연구 방법인 실행 연구(김영천 외, 2020: 411; Bullough & Pinnegar, 2001: 14; Samaras & Freese, 2006: 27)와의 관계를 토대로 자기 연구의 개념을 논의할 필요가 있다.

실행 연구(action research)는 자신의 실천(practice)을 개선하거나 개인적인 이해를 증진하고자 하는 실천가(practitioner)가 문제를 해결하는 반성적(reflective) 과정의 연구를 의미한다(McKernan, 1996: 5). 학교 현장의 문제를 외부 전문가가 객관적으로 관찰하고 해석한 뒤 합리적 처방을 제시하는 것과 달리, 실행 연구는 현장 교사와 그들의 조력자가 연구의 주체가 되어 당면한 문제 해결을 목적으로 실행의 과정과 결과를 성찰한다(엄훈, 2019: 9). 실행 연구는 그 과정이 현장 밖이 아니라 철저히 현장 안에서 이루어진다는 점에서 현장 연구(field research)¹³⁾이면서, 연구 주체와 객체의 분리를 거부함으로써 교수 행위의 주체와 연구자가 동일하다는 점에서 실천가 연구(practitioner research)의 성격을 갖는다(조용환, 2

13) 국내에서는 실행 연구의 영어 용어인 ‘action research’가 거의 쓰이지 않았다. 간혹 현장 연구를 의미하는 ‘field research’, ‘practitioner research’ 등과 혼용되었을 뿐이다. 현장 연구라는 용어는 ‘학교 현장에서 이루어지는 현장 교사들의 연구’라는 의미로 널리 사용되고 있다. 대표적인 사례로, 대한교원단체연합회와 그 후신인 한국교원단체총연합회는 1952년부터 지금까지 전국현장교육연구대회를 주최하고 있다(조용환, 2015: 4). 이혁규(2002: 118-122)는 ‘action research’의 번역어로서 현장 연구가 잘못 이해되어 왔다고 지적한다. 그에 따르면, 학교 현장과 현장 교사가 중심이 되는 연구를 강조했지만, 실증적이고 과학적인 방법을 내세움으로써 오늘날 실행 연구자(action researcher)들이 실증주의적 연구 전통을 극복하고자 한 아이디어가 반영되지 않았다는 것이다. 조용환(2015: 4)도 그동안 현장 연구의 대부분이 문헌 연구와 양적 연구로 이루어졌다는 점을 지적하며, ‘질적 실행 연구’가 기존의 현장 연구와 어떻게 다른가에 주목할 필요가 있다고 강조하였다.

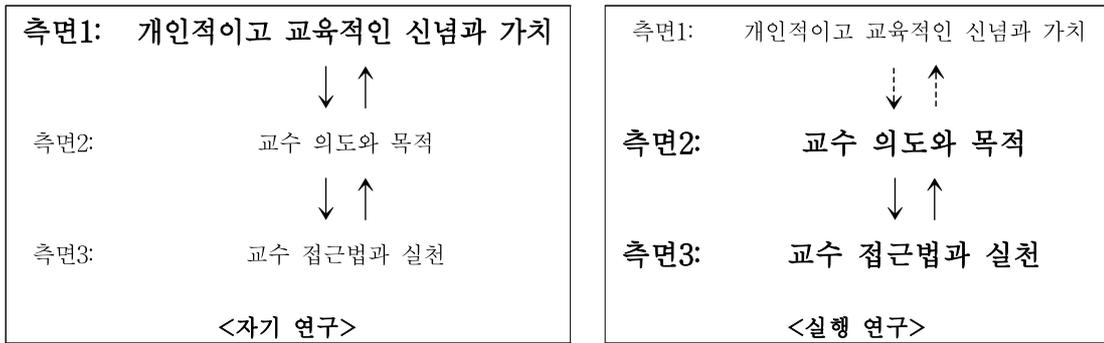
015: 16-18).

실행 연구가 실천에 강조점을 둔 이유는 그것의 개선을 목표로 하기 때문이다. Carr와 Kemmis(1996: 165)는 실행 연구가 목표로 하는 개선(improvement)의 대상을 실천(practice), 실천가의 실천의 이해(understanding of the practice by its practitioners), 실천이 일어나는 상황(situation in which the practice takes place) 등 세 가지로 구분하였다. 다시 말해, 모든 실행 연구는 개선을 목표로 하는데, 구체적으로는 실천의 개선, 실천가의 실천에 대한 이해의 개선, 실천이 일어나는 상황의 개선을 목표로 한다(Adler, 2008: 344).

‘자기 실행적 연구’(안세정, 2022), ‘자기 실행 연구’(강형원, 2011; 안세정·김은주, 2022; 역사교육연구소편집부, 2009), ‘자기 성찰적 실행 연구’(고은경, 2016), ‘self-study through(using) action research’(Casey, 2012; Feldman, Paugh, & Mills, 2004)와 같은 논문 제목과 키워드에서 알 수 있듯이, 실행 연구는 자기 연구를 위한 유용한 도구로 인식되고 있다(Feldman, Pough, & Mills, 2004: 974). 두 연구 방법은 실천에 관심을 갖고 있으며, 실천의 개선을 목표로 한다는 점에서 공통점을 갖는다(Feldman, Pough, & Mills, 2004; LaBoskey, 2004; Phillips & Carr, 2006).

그러나 자기 연구는 연구의 초점에 있어 실행 연구와 분명한 차이가 있다. Johnston(2006)은 램프(lamp)와 거울(mirror)이라는 은유적 표현을 사용하여 양자의 차이점을 설명한다. Johnston(2006)에 의하면, 램프의 불빛을 비쳐 교수·학습의 어느 부분을 조명하는 것이 실행 연구라면, 자기 연구는 밖에서는 볼 수 없는 내면을 거울을 통해 들여다보는 것이다.

Baird(2004)도 두 연구 방법을 구분하면서 차이점을 [그림 III-2]와 같이 제시하였다. Baird(2004)는 ‘개인적이고 교육적인 신념과 가치’(personal and educational beliefs and values), ‘교수 의도와 목적’(teaching intentions and purposes), ‘교수 접근법과 실천’(teaching approaches and practices)이라는 세 가지 측면 중에서 어느 것에 더 비중을 두느냐를 기준으로 자기 연구와 실행 연구의 차이를 설명하였다.



[그림 III-2] 자기 연구와 실행 연구 비교(Baird, 2004: 1466에서 재구성)

[그림 III-2]에서 볼 수 있듯이, 글자의 크기와 진하기는 각각의 측면이 갖는 비중을 나타내고, 쌍방향의 화살표는 각각의 측면들 사이 상호작용의 비중을 나타낸 것이다. 실천의 화살표는 그 정도가 점선의 화살표와 비교하여 더 강한 것을 의미한다. [그림 III-2]를 통해 Baird(2004)는 실행 연구가 교수의 실천과 개선에 주된 초점을 두고 탐구하는 반면, 자기 연구는 자신의 교육적 신념과 가치를 이해하는 것에 초점을 두고 있음을 말하고자 하였다.

정리하면, 자기 연구와 실행 연구는 교사 자신의 수업을 성찰하며 교수 행위를 향상시키고자 하는 공통된 목적을 갖는다. 그러나 둘은 연구의 초점이 자기와 실행 중 어디에 있는냐에 따라 구분된다. 그 차이점을 Samaras와 Freese(2006: 45)의 표현을 빌려 말하면, 실행 연구는 ‘교사가 무엇을 하는가’에 많은 관심을 두는 반면, ‘교사가 누구인지’에 대해서는 상대적으로 적은 관심을 둔다. 그렇다고 자기 연구가 자신의 실행에 관심을 갖지 않는 것이 아니다. 자기 연구는 자기 개선(self-improvement)을 동시에 장려하는 연구 방법론(Ritter & Quiñones, 2020: 343)이면서 개인적인 성찰의 과정을 거친 것을 개인 밖에 공식적으로 드러낸다(Loguehran & Northfiel, 1998: 15; Samaras & Freese, 2006: 29)는 점에서 단순한 자기 성찰 이상의 것이다(Ritter & Quiñones, 2020: 341-342; Samaras, 2011: 43-44).

자기 연구 저널인 「Studying Teacher Education」에 최근 십여 년 간 실린 논문을 대상으로 누가, 왜 자기 연구를 하는가를 분석한 Butler와 Branyon(2020)의 연구에 따르면, 자기 연구를 수행하는 영역이 점차 확대되고 있다. 그동안 자

기 연구의 결과물이 양적으로 확대되면서 자연스럽게 연구의 주체가 누구냐에는 변화가 있었다. 그러나 그들이 왜 자기 연구를 하는가에 대해서는 변함이 없다. 바로 교사인 자기 자신과 자신의 실천의 관계를 더 잘 이해하기 위해서 자기 연구를 하는 것이다(Berry & Kitchen, 2021: 119). 이와 같은 연구 동향에서 알 수 있듯이, 자기 연구는 자기 자신에만 초점을 두는 것이 아니다. 자기 자신과 자신의 실천 사이에 초점을 맞춘다(Bullough & Pinnegar, 2001: 15). 이는 자기 연구의 개념화를 논의한 여러 연구들(Hamilton, 1998; Loughran & Northfiel, 1998; Samaras, 2011; Samaras & Freese, 2006)에서도 확인할 수 있는 바이다. 결국 자기 연구는 자신의 교육 실천과 이를 둘러싼 맥락을 비판적으로 탐구하는 데 의의가 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 자기 연구는 연구의 초점에 따라 정의된 개념이므로, 자기 연구의 절차 및 단계나 방법이 별도로 존재하지 않는다. 어느 연구와 마찬가지로 자기 연구도 반드시 따라야 할 오직 하나의 연구 방법을 가지고 있지 않으며 질적 연구 방법들을 폭넓게 활용할 수 있다. LaBoskey(2004)는 자기 연구의 방법론과 그 이론적 토대를 논의한 글에서 실행 연구(action research), 내러티브(narrative), 자서전·개인사(autobiography·personal history), 시각과 극예술(visual and dramatic art), 포트폴리오(portfolios), 모델링(modeling) 등을 자기 연구를 설계할 때 방법론으로 활용할 수 있다고 제시하였다.

Samaras(2011: 87-110)는 지금까지 개발된 자기 연구의 다양한 방법 중에서 본인이 실제로 교사 교육을 통해 그 유용성이 확인된 것을 다음의 여섯 가지로 분류하였다. 발전적 포트폴리오 자기 연구(developmental portfolio self-study), 개인 생애사적 자기 연구(personal history self-study), 실천적 교육 이론(living educational theory), 집단적 자기 연구(collective self-study), 예술 기반 자기 연구(arts-based self-study), 기억 활동 자기 연구(memory work self-study) 등이다. 이 중에서 한 가지 방법을 선택하기 위해서는 연구자가 무엇을 이해하려고 하는지, 그리고 특정 연구 방법이 연구자의 이해를 어떻게 도울 수 있는가 하는 점이 관건이다.

Samaras(2011)의 분류에 따르면, 이 연구는 개인 생애사적 자기 연구에 가깝다. 왜냐하면 교사 한 개인의 교육적 경험과 관련된 역사를 검토하는 것이 본질

적으로 종단적 연구가 이루어지는 자기 연구에 적합하기 때문이다(Samaras & Freese, 2006: 43). 무엇보다도 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련된 교사의 삶과 경험을 통시적 관점에서 종합하여 이해하는 것을 목적으로 하기 때문이다.

2. 연구 현장과 연구 참여자

교사 자신과 교사의 교육적 실천, 그리고 이를 둘러싼 맥락에 대한 심층적 이해를 바탕으로 자신의 변화를 도모하는 자기 연구에서는 실천가이자 연구자인 자신의 모습이 노출될 수밖에 없다. 일반적으로 질적 연구에서 연구자는 일종의 연구 도구로서 자기 인식을 바탕으로(Patton, 2015: 111) 자신이 경험한 현상을 해석하고 그 의미를 발견한다. 이것이 질적 연구의 핵심적 특징 중 하나다(김영석, 2011: 8). 자기 자신을 주요 연구 대상으로 삼는 자기 연구의 경우에는 연구자 자신이 불가피하게 노출되는 것이 아니라, 최대한 자신을 진솔하게 드러낼 필요가 있다.

김진희(2018: 54-55)에 의하면, 그동안 수행된 많은 질적 연구에서 ‘나’는 실종되었다. 김진희는 자기가 없는 연구는 제대로 된 질적 연구가 아니라고 보고, 연구자의 주관성을 과감하게 드러낼 것을 주문하였다. 다시 말해, 결코 버릴 수 없는 연구자의 주관을 배제한 것처럼 위장하기보다는 남아 있는 주관적 요소를 드러내는 것이 역설적으로 연구를 객관적인 것으로 만들 수 있다는 것이다.

연구자가 자신의 모습을 드러내는 가장 기본적인 형식은 1인칭 주어를 사용하는 것이다(김진희, 2018: 56). 그동안 전통적인 학술논문에서 ‘나’라는 용어를 사용하는 것이 일반적이지 않은 것으로 간주되었다. 학술논문에서는 전통적으로 ‘연구자’ 또는 ‘필자’로 호명한 3인칭 시점의 주어를 사용해 왔다(조용환, 2011: 41-42; Ely, 2007: 574). 그러나 질적 연구에서는 일찍이 1인칭 시점의 글쓰기 전통을 갖고 있는데다가(Gilgun, 2005: 260), 학계에서 통용되어 왔던 3인칭의 수동태 대신에 1인칭의 능동태인 ‘나’를 주어로 서술하는 방식으로 점차 변화하고 있다

(Ely, 2007: 575; Patton, 2015: 109-112).¹⁴⁾ 더군다나 자전적 성격을 갖는 생애사적 자기 연구의 경우에는 1인칭 시점의 목소리로 말하는 것이 더 적합하다.

자기 연구의 화자인 나는 제주시 애월읍에 있는 K 중학교에서 사회과 교사로 근무하고 있다. 나는 2001년에 내가 태어나고 자란 지역 소재 국립대학교의 사범대학 사회교육과 일반사회교육전공에 입학하였다. 입학한 이듬해 4월, 1학년 생활을 마치고 군에 입대하여 2004년 6월에 전역하였다. 전역 후 석 달이 채 지나기 전인 9월에 복학하였고, 2007년 8월에 졸업한 뒤, 9월에 K 중학교에 임용되었다.

K 중학교는 제주 지역에서 유일하게 읍·면 지역에 소재한 사립학교이다. K 중학교가 소재한 애월읍은 제주시 중심부 서쪽에 인접한 지역으로, 도시와 농촌의 성격을 동시에 지니고 있다. 내가 임용될 당시 K 중학교는 학년당 4학급 씩 총 12학급 규모였다. 이 규모는 1976년부터 유지되어 오다가, 2018년에 1학년이 6학급으로 증설되었다. 2023년 현재는 학년당 6-7학급 씩 총 20학급이 되었다. K 중학교의 학생 수 증가는 인구의 사회적 증가와 관련이 깊다. 귀농 및 귀촌을 위해 애월읍에 정착하는 사람들도 늘어났지만, 학군에 속한 지역에 대규모 아파트 단지 건설과 그에 따른 초등학교 신설, 그리고 연립 주택과 전원 주택 등이 새롭게 입지하면서 인구 유입이 크게 늘어났기 때문이다. 학군 지역으로 인구 유입이 늘어나면서 나타난 특징 중 하나는 육지부로부터의 전입이 늘어났고, 이로 인해 학생들의 사회경제적 배경이 비교적 짧은 기간 동안에 상당히 이질적으로 변화하고 있다는 것이다.

교직 경력의 쌓이면서 나는 사회과 교사로서, 학년부장으로, 그리고 연구부장으로 학년 단위의 교육과정과 교사 교육과정의 기획·개발에 노력하고 있다. 그 이유에는 K 중학교 교사인 나의 실존적 고민과 맞닿은 지점이 있다. 다음의 글은 그 고민을 풀어 쓴 것으로, 2021년에 발표한 학술논문의 일부이다. 이 논문에

14) 논문에서 질적 연구자를 1인칭 주어 '나'로 호명하는 것이 가진 의미에 대해 조용환(2011: 41-42)은 다음과 같이 말한다. “전통적인 학술논문에서 주어는 ‘연구자’, ‘조사자’, ‘관찰자’, ‘필자’ 등 객관화된 3인칭 주어가 일반적이었다. 그러한 관행을 깨고 연구논문에서 ‘나’라는 주어를 사용하는 질적 연구자를 학위논문 심사위원들이나 학술지논문 심사위원들은 용인하지 않았다. 그들의 눈에 ‘나’는 비학술적이며 감성적이고 주관적인 행위자이지, 합리적이며 냉철하고 객관적인 과학자가 아니었다. 만약에 질적 연구가 존재의 미학이 아닌 존재자의 과학을 줄곧 자처했다면, 그러한 비판은 마땅히 수용되었을 것이다. 그러나 최근으로 올수록 질적 연구는 설명이 아닌 이해에서 한 걸음 더 나아가 인식론이 아닌 존재론, 과학이 아닌 미학을 지향하고 있다.”

서 나는 2018년부터 2020년까지 3년 동안 연속하여 1학년부장과 자유학기 교육과정 업무를 맡아 학년 및 사회과 교육과정에서 ‘마을 교육’을 실천한 경험을 자기 연구를 통해 성찰하였다.

그 이유는 연구자의 실존적 고민과 맞닿아 있는 교육과정에 대한 문제 의식과 자유학기 교육과정이 갖는 가능성에 주목했기 때문이다. 연구자가 근무하고 있는 학교는 사립학교로 상대적으로 주변의 공립학교에 비해 학교 시설 면에서 열악한 것이 사실이고, 이로 인해 일부에서 불만을 토로하는 학부모나 지역사회의 목소리를 듣게 된다. 십여 년 동안 관찰한 바로는 애석하게도 학교 설립 유형에 따른 시설 운용 및 관리 문제는 교사가 해결할 수 없는 성질의 문제이다. 게다가 구현된 교육과정은 겉으로 쉽게 포착하기 어려운 것이나 학교의 시설은 학부모나 지역사회로부터 가시적인 학교의 성과로 평가받는 준거가 되기 쉽다.

따라서 연구자와 동료 교사들은 학생들에게 보다 좋은 교육 경험을 제공하기 위해 학교와 교육과정을 어떻게 운영할 것인가라는 문제에 보다 힘을 쓰고 있다. 연구자에게 교육과정이란 계획된 문서 속에 박제된 것이 아니라, 좋은 교육을 위한 학교 및 학년부 또는 지역사회가 그리는 비전이자 그것을 구현해 가는 과정이다. 이와 같은 인식 아래 연구자는 교육과정 개발 및 기획에 대해 천착하게 되었고, 교육과정의 변화를 도모하기 위한 일환으로 2018년에 자유학기제를 자발적으로 선택하여 경험하였다(김홍탁, 2021: 36).

위에서 언급한 바와 같이, K 중학교 교사로서 내가 가진 실존적 고민은 교육과정의 변화를 도모하기 위한 경험들로 이어지고 있다. 한 학교에서 오랫동안 사회과 교사로 근무하고 있다는 점은 그 변화를 도모하기 좋은 조건이다. 무엇보다도 나의 교육적 실천을 성찰하는 행위를 반복할 수 있기 때문이다. 아래의 <표 III-2>에서 확인할 수 있듯이 나는 K 중학교에서 3학년 ‘사회’ 과목을 지속적으로 맡아 가르쳐 왔다. 그 과정에서 사회과 교육과정과 『사회』 교과서에 나타난 국제정치 영역의 내용을 비판적으로 인식할 수 있었다. 이와 더불어 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 어떻게 극복할 것인가를 고민해 왔다.

<표 III-2> 3학년 ‘사회’ 과목 교수 경험

연도	교육과정	과목	학년
2009년	제7차 교육과정	사회	3학년
2011년	제7차 교육과정	사회	3학년
2012년	2007 개정 교육과정	사회	3학년
2014년	2009 개정 교육과정	사회	3학년
2015년	2009 개정 교육과정	사회	3학년
2016년	2009 개정 교육과정	사회	3학년
2017년	2009 개정 교육과정	사회	3학년
2021년	2015 개정 교육과정	사회	3학년
2023년	2015 개정 교육과정	사회	3학년

2009년부터 짧지 않은 시간 동안 3학년 ‘사회’ 과목을 가르친 것은 질적 연구가 숙성될 수 있는 충분한 시간을 마련할 수 있었다는 점에서도 의의가 크다. 왜냐하면, 질적 연구다운 질적 연구를 하려면 자연스러운 상황을 탐구하는 것이 기본인데, 동일한 학년의 과목을 연속하여 맡음으로써 현장의 시간적·공간적·관계적 맥락을 충분히 파악할 수 있는 시간을 확보할 수 있었기 때문이다(조용환, 2009: 55).

자기 연구의 주체인 교사 이외에 이 연구의 참여자는 K 중학교 3학년 학생들과 학교 밖 동교과 교사학습공동체인 ‘사회과좋은수업연구회’ 소속 교사들이다. 이들은 자기 연구의 일부로 2023년에 실천한 쟁점 중심 국제정치 수업의 과정에 참여하였다. 이 연구에 참여한 K 중학교 3학년 학생은 총 50명으로, 2개 학급에 해당한다. 각 학급은 25명씩 구성되어 있으며, 남녀 분반이다. 중학교 학생들 중 3학년 학생들이 참여하는 수업을 대상으로 한 이유는 중학교 사회과 교육과정에서 국제정치 영역이 3학년 ‘사회’ 과목에서 다루지기 때문이다. 학생들은 2023년 9월 27일부터 10월 13일까지 총 네 차시로 구성된 쟁점 중심 국제정치 수업에 참여하였다.

나는 2023년의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천을 위해 ‘사회과좋은수업연구회’ 소속 교사들과 공동 수업 디자인 및 수업 나눔의 과정을 진행하였다. 이 과정에 참여한 교사들은 아래의 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 공동 수업 디자인 및 수업 나눔 참여 교사의 정보

성명	성별	연령	교직 경력	재직 학교급	비고
A 교사	여	42	11년	중학교	비판적 동료
B 교사	여	31	5년	중학교	비판적 동료
C 교사	여	40	15년	중학교	
D 교사	여	30	6년	중학교	
E 교사	여	31	5년	중학교	
F 교사	여	45	19년	중학교	
G 교사	여	41	10년	중학교	
H 교사	여	30	4년	고등학교	
I 교사	여	30	6년	고등학교	
J 교사	여	32	6년	고등학교	
K 교사	남	39	6년	고등학교	
L 교사	남	42	15년	고등학교	
M 교사	여	43	10년	고등학교	

사회과좋은수업연구회 소속 교사 중 A 교사와 B 교사는 자기 연구의 전 과정에 비판적 동료의 역할을 수행하였다. 이들은 나와 마찬가지로, 중학교 사회과 교사이면서 학교 밖 동교과 교사학습공동체 참여를 통해 함께 배우고 실천하는 교사의 삶을 살아가고 있다.

<표 III-4> 비판적 동료의 정보

비판적 동료	연구자와의 관계
A 교사	·학교 밖 동교과 교사학습공동체 ‘사회과좋은수업연구회’ 활동 ·2021년 현장 기획형 <평화·통일 교육과 한반도 문제: 중학교 교육과정을 중심으로> 직무연수 참여
B 교사	·2022년 현장 기획형 직무연수 <민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기> 직무연수 참여 ·2022 개정 중학교 사회과 교육과정 성취기준 검토 작업 참여

위의 <표 III-4>에서 언급하였듯이, 비판적 동료인 A 교사와 B 교사는 평소 공동체 활동과 공동체가 주관한 직무연수의 과정이나 일상적 대화를 통해서 사회과 교육과정과 교과서, 그리고 쟁점 중심 사회과 수업 실천에 관한 문제 의식을 공유하여 왔다. 특히 두 해 연속으로 공동체에서 마련한 현장 기획형 직무연수에 참여하면서 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 논의를 구체적이고 지속적으로 이어 올 수 있었다.

3. 자료 수집 및 분석

질적 연구에서 새로운 형태의 자료가 지속적으로 출현했지만, 질적 자료는 기본적으로 관찰, 면담, 문서, 시청각 자료 등의 유형으로 분류할 수 있다(Creswell, 2013: 193). 자기 연구도 마찬가지로 질적 연구에서 보편적으로 수집하는 자료들을 수집한다. 자기 연구에서 수집하는 자료를 관찰, 면담, 문서로 유형화하여 정리하면 다음과 같다(박창민·김영천, 2017: 84-90).

첫째, 자기 연구에서의 관찰은 자기 자신의 실천을 대상으로 한다. 연구 참여자이자 연구 현장인 연구자 자신의 행위를 관찰하는 것이다. 연구자 자신이 실천

과 관찰을 동시에 하는 것이 어렵기 때문에, 영상 촬영을 통한 관찰이나 비판적 동료와 같은 타인에 의한 관찰이 반드시 필요하다.

둘째, 자기 연구에서의 면담은 자기 자신을 대상으로 한 자기 면담을 의미한다. 자기 면담에서 활용되는 대표적인 방법은 자기 생애 탐구 면담이다. 이는 자신의 과거 경험을 회상하며 스스로를 되돌아보고, 이것이 현재 자신의 실천에 어떤 영향을 주고 있는지 분석하고 종합해 가는 과정이다. 자기 생애를 탐구하기 위해 다음과 같은 질문을 스스로에게 던지고 답한다. 자신의 실천에 영향을 준 요인들은 무엇인가? 현재의 실천이 과거의 어떤 경험과 연결되어 있는가? 경험들은 홀로 존재하는가, 아니면 상호 복합적으로 존재하는가 등이다. 이와 같은 자기 면담 과정에서 연구자의 주관성에 기초하여 자신의 경험을 회상한 자료를 생성한다. 이를 자기 기억 자료 또는 자기 회상 자료라고 부른다.

자기 기억 자료 또는 자기 회상 자료는 객관성을 상실한 오염된 연구 자료로 간주되어 근대의 학문 영역에서 배제되어 왔다(이동성, 2020: 39). 그러나 인간의 기억이 불완전하고 변형될 수 있더라도 기억은 시간성과 지속성을 갖고 있다. 또한 인간의 인식과 기록, 내러티브는 개인의 기억과 관련되어 있다(Muncey, 2005: 이동성, 2020: 39에서 재인용). 이와 같은 점에서 자기 기억 및 회상 자료는 자기 연구에서 중요하게 수집되는 자료라고 할 수 있다.

셋째, 자기 연구에서 수집되는 문서는 주로 연구자의 실천과 그 실천에 영향을 미치는 맥락을 잘 드러낼 수 있는 자료이다. 자기 기록 자료, 비판적 동료를 비롯한 동료 교사들과의 대화 자료, 시청각 자료 등이 이에 해당한다. 자기 기록 자료의 대표적인 예는 교사의 성찰일지이다. 성찰일지의 주된 내용은 연구자 자신의 실천과 그 맥락적 의미를 반성적으로 되돌아보는 것이다. 자기 연구에서 필수적인 비판적 동료와의 대화를 통해 생성된 자료 역시 주요한 분석 대상이다. 연구자의 실천을 관찰하기 위해 녹화한 수업 영상과 같은 시청각 자료들도 자기 연구의 주요한 자료가 된다. 이외에도 공문서, 교육 계획서 및 보고서, 이메일, 사진, 이미지 등 다양한 문서가 존재하고, 이것이 질적 연구의 주요한 정보 원천으로 사용된다(김영천·정상원·조재성, 2019: 277-296).

이와 같이 다양하게 유형화할 수 있는 자기 연구의 자료 중 이 연구에서 수집한 자료를 정리하면 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 수집한 자료

유형	내용
자기 기억 및 회상 자료	사회과 국제정치 수업 실천 경험과 관련한 자기 기억 및 회상 자료
자기 기록 자료	사회과 국제정치 수업 실천 경험과 관련한 성찰일지, 메모, 동료 교사들과의 대화 등 반성적 저널
수업 영상 자료	2023년 사회과 국제정치 수업 영상 자료
협의를록 자료	비판적 동료 및 교사학습공동체 협의회 녹음 및 전사 자료
문서 자료	연구자 및 연구 현장의 맥락을 이해할 수 있는 K 중학교 교육 계획서 및 공문서, 업무분장표, J 교육청 공문서
	학교 밖 교사학습공동체의 현장 기획형 직무연수 공문서, 계획서, 보고서, 교재, 협의회 자료, 강의 원고
	도심 광장의 집회 모습을 촬영한 사진 자료
	2015 개정 교육과정 고등학교 교수·학습 자료 개발 워크숍 및 협의회 자료
	비판적 동료들과의 협의회 자료
	수업 활동지 및 학습지, 학생의 활동 결과물, 파워포인트 슬라이드 자료 등 교수·학습 자료
	학교 안팎 동료 교사들과 대화를 주고받은 J 교육청 메신저 및 개인 SNS 자료
교원자격검정 실무편람, 교사 양성 기관의 교육과정, 강의계획서, 강의 교재 및 자료	

이 연구는 서론에서 밝힌 바와 같이, 연구자가 관심을 갖는 특정 주제를 중심으로 한 주제 중심적 생애사 연구의 성격을 갖는다. 따라서 이 연구에서는 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련된 자료를 중점적으로 수집하였다. 이 연구에 사용된 자료는 내가 사범대학 사회교육과 학부생 시절인 2001년부터 2023년에 이르는 기간 동안에 수집한 것이다. 이를 유형화하면 다음과 같다.

첫째, 자기 기억 및 회상 자료이다. 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천하는 데 영향을 준 과거의 경험을 연구자의 주관성에 기초하여 회상한 자료이며, 글의 형태로 수집되었다.

둘째, 자기 기록 자료이다. 대표적으로 성찰일지는 국제정치 수업 실천과 관련된 경험에서 자기 성찰을 기록한 반성적인 저널(reflective journal)이다. 수업을 구상하는 과정이나 실천한 이후에 성찰한 바를 기록한 메모도 자기 기록 자료에 포함한다.

셋째, 수업 영상 자료이다. 중학교 3학년 ‘사회’ 과목의 ‘국제 사회와 국제 정치’ 단원에서 한반도 문제를 주제로 다루면서 쟁점을 중심으로 수업을 실천한 사례

를 기록한 영상 자료이다. 영상은 학생의 불편함을 줄이기 위해 카메라 1대를 교실 한편에 멀찍이 설치하여 촬영하였다. 수업 영상 자료에는 수업자인 나의 교수 행위와 수업에 참여한 학생들의 활동이 기록되어 있다.

넷째, 협의록 자료이다. 자기 연구의 비판적 동료 또는 공동 수업 디자인 및 수업 나눔 과정에서 사회과 교사학습공동체 교사들과 협의한 내용을 녹음하고 전사(transcribing)하였다.

다섯째, 다양한 종류의 문서 자료이다. 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련한 경험이나 수업 실천을 둘러싼 맥락을 분석하고 해석하는 데 다양한 문서 자료가 사용된다. 학교는 국가 교육과정 틀 속에 위치한 조직으로 관료제에 의해 운영되고, 교육과정과 수업, 그리고 연수와 같은 교사의 교육 실천은 공적 문서에 근거하는 경우가 많다. 따라서 교사의 교육 실천이 왕성하게 나타날수록 교육과정 문서와 교과서, 공문서, 직무연수 계획서 및 보고서 등 공적 문서와 관련되는 일이 많다. 이에 따라 공적 문서가 많이 생성되는 것은 자연스러운 일이다. 이 외에도 동료 교사들과의 협의회 자료, 그리고 교사의 교수 행위에 수반하는 교수·학습 자료도 문서 자료로 수집하였다. 또한 자기 연구의 비판적 동료나 교사학습공동체의 교사와의 대화를 글로 기록한 자료는 자기 연구의 공적인 성격을 재고할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

기본적으로 질적 연구는 양적 연구와 달리 자료를 수집하고 분석하는 과정이 별개의 것이 아니다(조영달, 2015: 344). 예를 들어, 실험이나 설문조사와 같은 양적 연구는 필요한 자료를 모두 수집한 다음에 분석 작업에 들어가므로 자료 수집과 분석이 일직선상으로 선후 관계에 있다. 반면에 질적 연구는 자료의 수집과 분석이 사이클을 이루면서 순환적으로 진행된다(김영천, 1998: 90-91; 김영천: 2013: 169; 조용환, 1999a: 28).

자기 연구에서 분석한 교사의 생애사(life history)는 삶의 전반을 아우르는 일반적 의미의 생애사가 아니다. 교사의 특정한 교육적 실천과 관련된 주제 중심의 생애사를 분석하는 것이다. 다시 말해, 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련된 생애사를 분석한다.

이를 위해 Gandhi의 생애사 연구를 수행한 Mandelbaum(1973)이 제시한 분석 단위인 차원(dimensions), 전환점(turnings)이라는 개념을 반영한 타임 라인(time

line)을 구성하여 활용하였다. Mandelbaum(1973: 180)은 생애사 연구가 서술적 수준에서 분석적 수준으로 발전되어야 한다고 주장하였다. 그는 생애사를 한 개인의 삶을 구성하는 차원으로 나누고, 삶의 주요 전환점이라고 할 수 있는 결정적 사건(critical events)과 전환점 전후의 삶을 중심으로 분석할 것을 제안하였다.

<표 III-6> 타임 라인(time line)

차원 (dimensions)	시간	결정적 사건(critical events)
예비 사회과 교사	2001년	사범대학 사회교육과 일반사회교육전공 입학
	2006년	예비 사회과 교사 교육과정 세미나 기획·운영
중학교 사회과 교사	2007년 9월	K 중학교 임용
	2011년	제2차 교육과정 시기 중학교 사회과 교과서 수집
	2012년	3학년 사회 수업에서 '정치 주체' 구분 기준에 대한 학생의 질문
	2015년-현재	학교 밖 동교과 교사학습공동체 '사회과좋은수업연구회' 조직·참여
	2015년-2017년	K 교사와의 독서 나눔
	2016년 10월	아베 담화 수업 실천
	2017년-현재	'사회과좋은수업연구회'를 통한 공동 수업 디자인 및 수업 나눔
	2017년	2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 '정치와 법' 교수·학습 자료 개발 작업 참여
	2018년	J 교육청 고등학교 신입생 선발고사 폐지
	2018년 11월	쟁점 중심 수업(난민 수업)에 대한 K 중학교 관리자의 지지
	2018년-2020년	학년부장이자 자유학기 업무 담당자로서 자유학기 교육과정 기획·개발
	2019년 8월	2015 개정 교과 교육과정 실행 모니터링 연구 참여
	2019년 10월	학교민주시민교육 포럼에서 A 교수와의 대화
	2019년 12월	학교민주시민교육 컨퍼런스 참석차 서울 도심 광장 집회 관찰
	2021년 1월-2월	현장 기획형 <평화·통일 교육과 한반도 문제: 중학교 교육과정을 중심으로> 직무연수 기획·운영
	2021년-현재	일간지 D 신문 구독
	2021년-현재	학교 안 동교과 교사들과의 독서 나눔
	2021년 9월 -2022년 3월	교육과정 성취기준의 교과서 재현 양상 분석 연구 수행
	2022년 4월-6월	현장 기획형 <민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기> 직무연수 기획·운영
	2022년 7월	2022 개정 중학교 사회과 교육과정 시안 개발 연구 검토 작업 참여
2023년 1월	학교 밖 동교과 교사들과의 독서 나눔	
2023년 8월-9월	'사회과좋은수업연구회'의 공동 수업 디자인	
2023년 10월	<미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업 실천	
교사 교육자	2012년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의
	2013년 1학기	'한국정치와 국제관계 특강' 강의
	2013년 1학기	'사회과 교재 연구 및 수업 지도' 강의
	2013년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의
	2014년 1학기	'정치교육론' 강의
	2014년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의
	2015년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의
	2016년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의
	2017년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의
	2018년 1학기	'정치교육론' 강의
2018년 2학기	'공통사회교과 교재 및 연구법' 강의	

앞의 <표 III-6>은 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천 경험과 관련된 타임 라인을 구성한 것이다. 이 타임 라인은 사회과 교사의 삶에서 중요한 경험을 기록한 스냅 사진(snapshot)과 같다(Adriansen, 2012: 52). 먼저 예비 사회과 교사, 중학교 사회과 교사, 교사 교육자(teacher educator)라는 세 가지 차원으로 구분하였다. 다음으로 각 차원에서 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련한 경험 중에서 전환점으로 간주할 만한 결정적 사건을 연대순으로 정리하였다. <표 III-6>의 결정적 사건은 퇴직층의 경계선이 이전 퇴직층과 이후 퇴직층의 경계를 구분짓는 것처럼, 교사의 삶에 변화를 준 전환점(이동성·김영천, 2014b: 85-86)으로 볼 수 있다.

교사의 교육적 실천을 탐구하는 자기 연구의 자료 분석은 첫째, 자기 실천 분석, 둘째, 자기 생애 분석, 셋째, 자신의 실천에 영향을 주는 맥락에 대한 분석(박창민·김영천, 2017)을 기본으로 한다. 다시 말해, 교사의 실천에 영향을 미치는 맥락을 분석하고, 교사의 생애사와 개인적이고 전문적 경험(professional histories)을 분석한다. 이를 위해 자기 연구에서 수집한 자료를 귀납적으로 코딩(coding)하는 것이다.

코딩은 “연구하는 현상의 내면적 구조를 분석하기 위하여 자료에서 반복적으로 등장하는 어휘, 주제, 장면 등을 조사하여 일정한 코드를 부여함으로써 자료를 체계화하는 작업”을 의미한다. 대부분의 연구 방법론 교과서에서는 질적 분석의 첫 작업으로 코딩을 제시하고 있다(조용환, 1999a: 41).

이 연구에서 수집한 자료의 코딩은 이동성·김영천(2014a)이 제안한 포괄적 분석 절차에 따랐다. 이동성·김영천(2014a)은 실용적 절충주의(pragmatic eclecticism) 입장에서 질적 연구의 자료 분석 절차에 관한 문헌들을 고찰하여 포괄적인 분석 절차를 개발하였다. 실용적 절충주의는 Saldaña(2009: 47)가 이름 붙인 개념으로, 여러 가지 질적 자료 분석 방법들 간 상보성을 추구하는 방법론적 입장이다.

이동성·김영천(2014a)이 제안한 포괄적 분석 절차는 크게 ‘자료 읽기 및 정리’, ‘분석적 메모 쓰기’, ‘코딩’, ‘연구 결과의 재현’의 과정을 순환적으로 반복한다. 먼저, ‘자료 읽기 및 정리’ 과정에서는 연구 문제 해결을 위한 분석적 민감성을 높이면서 수집한 자료를 반복적으로 읽고, 질적 자료를 정량화, 분류, 저장하는 작업을 한다. 다음으로, ‘분석적 메모 쓰기’는 ‘자료 읽기 및 정리’와 ‘코딩’ 및 ‘연구 결과 재현’에 이르는 전 과정에서 연구자의 통찰과 성찰성을 메모하는 작업이다.

‘코딩’은 코드와 범주들을 지속적으로 비교하고 분석하여 하나의 주제나 이론을 최종적으로 생성해 가는 과정이다. 1차 코딩에서는 원자료에서 코드와 범주를 생성하고, 2차 코딩에서는 추가적으로 확보한 원자료나 1차 코딩 자료들을 추가적으로 코딩하여 새로운 코드와 범주의 관계를 파악하고, 3차 코딩에서는 최종적으로 범주들을 통합하고 더 추상도가 높은 주제나 이론을 발견한다. 마지막으로, 연구 결과의 재현은 최종적인 연구 결과를 제시하는 글쓰기를 의미한다.

질적 연구의 포괄적 분석 절차를 제시한 연구에서 이동성·김영천(2014a: 175)은 지속적이고 반복적인 ‘코딩’과 ‘분석적 메모’의 과정을 강조하였다. 또한, 어떠한 질적 자료 분석 절차나 코딩 기법도 기계적으로 따라야 할 전형이 아니라 각각의 연구에 맞게 참고할 모범으로서 의의를 갖는다고 설명하였다.

질적 연구의 포괄적 분석 절차에 따라 순환적인 자료 분석 과정과 범주화를 거쳐 최종적으로 도출한 내용을 정리하면 다음의 <표 III-7>과 같다. 코딩 과정에서 에믹(emic) 코딩과 에틱(etic) 코딩을 반복하여 절충하였다. 에믹(emic)은 현장 내부와 현상에서 출발해 범주를 찾는 귀납적 접근인데 비해, 에틱(etic)은 외부의 학술적·보편적 이론 모형 혹은 이념형을 적용하는 연역적 접근을 말한다(조용환 외, 2009: 53).¹⁵⁾ 먼저, 수집한 자료를 에믹한 방식으로 코딩을 하고, 그것을 에틱한 기준에 맞게 재구성하였다. 다시 말해, 자료의 핵심 내용을 추출하여 하위 범주를 만들고, 하위 범주를 포괄하는 상위 범주를 생성하는 에믹 코딩을 거쳐, 자료에서 연구 문제에 잠정적인 답을 찾을 수 있는 것들을 찾아가는 식으로 연역적인 에틱 코딩을 하였다. 이와 같이 에믹과 에틱의 교차 속에서 자료를 분석하는 것은 앞서 소개한 포괄적 분석 절차(이동성·김영천, 2014a: 175-177)가 귀납과 연역을 오가며 순환적으로 반복하는 것과 같다.

15) 에믹(emic)과 에틱(etic)이라는 용어에 대해 조용환(1999b: 45-46)은 다음과 같이 설명한다. “에믹과 에틱은 언어학자 Pike(1967)에 의해서 처음 사용되었다. 이 두 용어는 각각 영어 낱말 ‘phonemic’과 ‘phonetic’의 끝 부분을 딴 것으로서 애당초 언어학적 자료 분석의 두 가지 대조적인 방식을 설명하기 위해서 만들어졌다. 언어학에서 말하는 ‘음운학적’(phonemic) 방식은 보통 사람들이 일상적으로 사용하고 범주화하는 음운 현상을 그 세계 내부에서 주목하는 방식이며, ‘음성학적’(phonetic) 방식은 언어학자들이 학문적인 표준과 도구에 의해서 음성 현상을 외부에서 관찰하고 범주화하는 방식이다. Pike는 ‘에믹’과 ‘에틱’의 이 구분법을 언어뿐만 아니라 인간 행동의 구조를 연구하는 모든 학문에 일반화할 수 있다고 제안하였다. 인류학은 이 구분법을 가장 일찍이 도입하여 가장 활발하게 응용한 학문이다. 인류학에서의 ‘에믹’은 문화기술적 연구에 입하는 인류학자(ethnographer)가 한 문화를 현지인의 토속적 개념과 논리 속에서 이해하고자 하는 접근법을 뜻한다. 그와 달리, ‘에틱’은 비교문화적 연구에 관심을 가진 인류학자가 학술적인 맥락에서 외부적 기준, 용어, 도구 등을 활용하여 그 문화를 연구하는 접근법을 뜻한다.”

<표 III-7> 범주와 하위범주 도출하기

결정적 사건(critical event)	코드	하위 범주	범주
사회과 교육과정 성취기준의 교과서 재현 양상 분석 연구 수행	일반화된 지식 제시, 성취기준 진술 변화, 내용 요소 제시 복잡한 한반도의 국제질서, 독도 문제와 동북공정 예시 삭제, 우리나라의 국가 간 갈등 문제제시	진전된 사회과 교육과정	간극 : 사회과 교육과정과 사회 교과서 사이에 존재하는 교사
	독도 문제와 동북공정을 중심으로 서술된 교과서, 익숙한 교과서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 서술 내용에서 잘 보이지 않는 북한과 미국	제자리에 선 사회 교과서	
일간지 D 신문 구독 제2차 교육과정 시기 중학교 사회과 교과서 수집	매일 신문 읽기로 세상 바라보기 신문 사설에 도드라진 한반도 문제와 우리나라 주변국	사회 현실에서 도드라진 쟁점	피리 : 사회 현실과 교육과정·교과서 사이에 존재하는 교사
	문제거리를 다루는 사회과의 사명을 밝힌 중학교 사회 교과서의 머리말 중학교 사회과 교육과정과 사회 교과서에서 보이지 않는 한반도 문제의 쟁점	쟁점이 보이지 않는 사회과 교육과정과 사회 교과서	
학교민주시민교육 컨퍼런스 참석차 서울 도심 광장 집회 관찰 학교민주시민교육 포럼에서 A 교수와의 대화	냉전과 분단으로 인한 사회과교육의 제약 탈냉전기 한반도에 잔존한 냉전적 유산과 교육의 정치적 중립성 한반도 국제정치적 상황의 복잡함 정치적 양극화 심화	갈등과 분열이 심화되고 있는 한국 사회	긴장 : 쟁점을 다루고자 하는 교사와 이를 실천하기 어려운 학교
	정치적·이념적으로 민감한 쟁점의 주제 학교 교육에서 특정한 방식으로 가르쳐 온 주제의 쟁점	단편 영역의 쟁점을 포함한 한반도 문제	
	남남갈등의 실제, 미국 성조기를 흔드는 사람들 교과서에서 잘 보이지 않는 것을 가르치는 부담 학생, 보호자 및 지역사회의 문제제기 가장 강력한 검열기관으로서 교사 자신	교사의 자기 검열	
3학년 사회 수업에서 '정치 주체' 구분 기준에 대한 학생의 질문 사회과 교육과정 개정에 따른 교과서 집필 과정을 기록한 학술논문 읽기 사회 교과서 집필자와의 전화 통화	'정치 주체'를 비공식적 주체와 공식적 주체로 구분한 교과서 사회 교과서를 비판적으로 인식하기 사회과 교육과정 문서가 교과서 집필에 미치는 영향 이해하기, 교과서 집필 과정의 실제 이해하기	경전적 교과서관을 뛰어넘기	뛰어넘기 : 비판적 문해력으로 교육과정을 가르치기
2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 '정치와 법' 교수·학습 자료 개발 작업 참여 예비 사회과 교사 교육과정 강의에서 교육과정 문해하기 실습 현장 기획형 <평화·통일 교육과 한반도 문제: 중학교 교육과정을 중심으로> 직무연수 기획·운영	교육과정 문서만으로 수업 디자인하기 출판사의 자기 검열로 중학교 사회 교과서에서 삭제된 한반도 문제 관련 자료 교과서 서술 내용의 한계가 나타나는 이유를 종합적으로 이해하기 교육과정과 교과서의 간극을 뛰어넘기	교육과정을 비판적으로 문해하기	
예비 사회과 교사 교육과정 세미나 기획·운영	영 교육과정을 살려내기 예비 사회과 교사 교육과정의 국제정치 강의 살려내기 중학교 사회 교과서의 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 살려내기	교육적 공백을 살려내기	재현하기 : 논쟁성을 살려내어 쟁점을 가르치기
아베 담화 수업 실천 K 교사와의 독서 나눔 쟁점 중심 수업에 대한 K 중학교 관리자의 지지	한반도 문제의 쟁점을 가르칠 수 있는 순간 한반도 문제와 학생의 삶 연결하기, 시의적절한 쟁점 전문적 텍스트에서 좋은 질문을 찾아 정리하기, 수업에서 제기할 수 있는 질문으로 만들기 가르칠 수 있는 순간을 연결한 수업에 대한 학교 관리자의 지지	가르칠 수 있는 순간과 연결하기	연대하기 : 동료 교사와 협력하여 배우면서 가르치기
K 교사와의 독서 나눔 학교 안팎 동교과 교사들과의 독서 나눔 현장 기획형 <민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기> 직무연수 기획·운영	독서 나눔으로 수업의 길 찾기 현장 기획형 직무 연수에서 가르칠 수 있는 용기 갖기	동료 교사와 함께 배우기	
'사회과좋은수업연구회'를 통한 공동 수업 디자인 및 수업 나눔 <미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업 실천	동교과 교사학습공동체의 공동 수업 디자인하기 중학교 사회과의 국제정치 수업을 살려내기 수업 실천, 수업 나눔, 수업 성찰	교사학습공동체를 통한 공동 수업 디자인 및 실천하기	

4. 연구의 신뢰성 및 연구 윤리

자기 연구를 비롯하여 자료의 수집과 분석, 그리고 글쓰기로 이어지는 질적 연구의 질을 평가하는 기준을 무엇으로 삼을 것인가에 대해서 질적 연구자들 사이에 다양한 논의가 있었다. 특히 질적 연구에서 타당도를 어떻게 볼 것인지, 그 준거를 어떻게 정의할 것인가에 대해 많은 주장이 제기되며 논쟁이 이어졌다. 논쟁의 핵심은 ‘질적 연구에서 과연 타당도가 필요한가’로 요약할 수 있다.

한편에서는 양적 연구와 같이 실증주의에 기초하여 엄격한 타당도가 필요하다고 주장한다. 다른 한편에서는 연구자의 해석을 보편적으로 수용할 수 있는 기준이란 존재하지 않는다고 주장한다. 후자의 입장은 타당도의 허구성을 강조하며 타당도에 대한 실증주의적 입장을 거부한다. 이와 같은 논쟁의 결과, 모든 질적 연구자를 만족시킨 것은 아니지만 대부분 다음의 입장에 합의하였다. 질적 연구에도 연구가 올바르게 수행되었는지 메타적으로 반성할 수 있는 기준이 필요하며, 대신에 질적 연구에 맞게 활용할 수 있는 새로운 타당도 기준을 개발해야 한다는 것이다(김영천·정상원·조재성, 2019: 344-346; 이혁규, 2004: 177).

Lincoln과 Guba는 1985년에 출간한 『자연주의적 탐구(Naturalistic Inquiry)』에서 실증주의 연구와 관련된 타당도 준거가 해석적 연구에는 부적절하다고 지적하였다. 그들은 질적 연구에 신뢰성(trustworthiness)¹⁶⁾ 준거를 대안적인 개념으로 도입하였다. 그들은 신뢰성의 하위 범주를 크게 신빙성(credibility), 전이가능성(transferability), 의존가능성(dependability), 확증가능성(conformability) 등 네 가지로 구분하였다.

Lincoln과 Guba(1985: 300)가 밝히고 있듯이, 신뢰성의 네 가지 준거로 제시한 개념들은 전통적인 양적 연구의 개념들 - 내적 타당도(internal validity), 외적 타당도(external validity), 신뢰도(reliability), 객관도(objectivity) - 에 대응하는 개념이다. 이는 초기 질적 연구자들이 실증주의를 안티테제(antithese)로 하여 자

16) Lincoln과 Guba(1985)가 『자연주의적 탐구(Naturalistic Inquiry)』에서 제시한 ‘trustworthiness’라는 용어는 국내 연구에서 ‘신뢰성’(김영천·정상원·조재성, 2019; 안혜준, 2017), ‘신실성’(나장함, 2017; 이혁규, 2004; 한유리, 2020), ‘진실성’(조홍식 외, 2019) 등으로 번역하여 사용되고 있다.

신의 타당성 증거를 정립할 수밖에 없었고, 실증주의에 기반을 둔 주류 학자들이 이해 가능한 형태로 설명해야 하는 상황에서 비롯한 것으로 보인다(이혁규, 2004: 179-183). 이와 같은 이유로 그들이 제시한 대안적 증거가 양적 연구의 증거와 유사하다는 비난도 일부 있었다(김영천·정상원·조재성, 2019: 350; 나장함, 2017: 235). 그럼에도 Lincoln과 Guba(1985)가 질적 연구에 신뢰성 증거를 대안적 개념으로 제안하면서 질적 연구의 타당성 문제에 관한 논쟁을 일부 종식할 수 있었다. 또한 이들이 제안한 증거들은 질적 연구에서 가장 넓게 일반화된 타당성 기준으로 받아들여지고 있다(김영천·정상원·조재성, 2019: 349; 이혁규, 2004: 187). 점차 질적 연구자들은 연구의 질을 어떻게 평가할 것인가에 관하여 타당도보다는 신뢰성에 기반한 증거에 초점을 두는 경향이 나타나고 있다(Glesne, 2016: 217).

Lincoln과 Guba(1985: 301-328)는 자신들이 개념화한 신뢰성을 확보하기 위한 기법(technique)도 제시했다. 예를 들면, 장기적 참여(prolonged engagement), 지속적인 관찰(persistent observation), 삼각검증법(triangulation), 동료 검증(peer debriefing), 참여자 확인(member checks), 감사 추적(audit trail), 심층 기술(thick description), 성찰일지(reflexive journal) 쓰기 등이다. 예시한 기법들은 신뢰성의 하위 범주들과 연결된다. 예를 들어, 장기간 지속적인 현장 참여(prolonged engagement)와 관찰(persistent observation), 자료원·연구 방법·연구자의 다원화(triangulation), 동료 검증(peer debriefing)을 통해 신빙성을 높일 수 있고, 독자들이 연구자의 해석과 연구 결과를 공감하고 이해할 수 있도록 하기 위해서는 심층 기술(thick description)이 필요하다. 의존가능성과 확증가능성은 공통적으로 연구 과정을 감사(audit trail)함으로써 확보할 수 있다.

의문의 여지없이 질적 연구는 해석적(interpretive) 연구이다. 연구자가 수집한 자료를 분석하는 과정에 개인적 해석이 포함된다. 따라서 질적 연구가 단순히 연구자의 개인적 해석 이상의 것이 되려면, 연구 결과가 신뢰할 만한 것인지 주의를 기울여야 한다(Creswell & Creswell, 2021).

나는 자기 연구가 일화(anecdotal) 기록 이상의 것이 될 수 있도록 노력했다. 나는 사회과교육에서 자기 연구가 갖는 중요성을 인정하면서도 “자신의 실천에 대한 연구가 쉽게 개인주의적 연구(individualistic studies)에 불과한 것으로 여겨

지기 쉽다.”는 Adler(2008: 345-346)의 우려에 유의하였다. 이에 따라 Lincoln과 Guba(1985)의 연구를 비롯하여 일반적으로 질적 연구에서 신뢰성 확보를 위해 제안한 기법들을 고려하여 자기 연구를 수행하였다.

첫째, 이 연구는 오랜 기간 동안 현장에 있으면서(prolonged engagement) 지속적으로 관찰한(persistent observation) 현상을 대상으로 하였다. 연구와 관련된 현장은 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천한 K 중학교 3학년 사회과 교실이다. 앞서 밝혔듯이, 나는 사립학교에 재직하며 줄곧 중학교 3학년 ‘사회’ 과목을 가르쳐 왔다. 쟁점 중심 국제정치 수업에서 주제로 다루는 한반도 문제는 2009 개정 교육과정 시기나 현행 2015 개정 교육과정 시기 모두 중학교 3학년 ‘사회’ 과목의 ‘국제 사회와 국제 정치’ 단원에 배치되어 있다. 나는 줄곧 한반도 문제의 쟁점을 다루는 중학교 3학년 사회과 교실 현장에 있으면서 지속적이고 집중적으로 관찰할 수 있었다.

둘째, 연구 대상의 현상을 심층적으로 기술(thick description)하고자 노력했다. 자기 연구의 대상이라고 할 수 있는 나와 나의 교육적 실천을 비롯한 교사의 삶과 경험을 이해할 수 있도록 자세하고 풍부하게 묘사하여 서술했다. 이를 위해 우선, 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련된 일련의 사실만을 단순하게 나열하여 기술하는 것을 지양했다. 중요한 것은 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련한 경험이나 상황에서 감정, 관계, 전후 배경 등을 자세히 설명하고, 경험 및 상황의 의도나 의미를 이해할 수 있도록 서술하는 것이다(신경림 외, 2003: 241-242).

심층적으로 기술하는 문제는 단순히 연구자의 글쓰기 능력에 좌우되는 것이 아니다. 심층 기술은 앞서 설명한 현장에서의 지속적인 참여와 집중적인 관찰에 근거를 둔다(Glesne, 2016: 218). 다시 말해, 장시간 현장에 머무르며 집중하여 자세히 관찰할 수 있는 상황으로 말미암아 심층 기술이 가능하다. 질적 연구에서 심층적으로 기술하는 것은 연구자가 실제 상황을 온전히 반영했다는 사실을 보여주는 동시에 연구가 거짓 없이 정말로 이루어진 것이 맞는가에 관한 우려를 해소하는 데 도움이 된다. 또한 독자가 연구의 결과가 왜 이렇게 나왔는지 이해하는 데 기여한다(김영천·정상원·조재성, 2019: 358-359). 무엇보다도 자기 연구를 비롯한 질적 연구가 언어를 사용하여 현상의 복잡성과 상황성을 설명한다는

점을 고려할 때, 현상을 얼마나 이해하기 충분할 정도로 연구자의 삶과 연구 현장을 근접하여 밀도 있게 잘 기술했는가는 중요한 문제다(신경림 외, 2003: 240).

셋째, 비판적 동료와 협동적으로 탐구하였다. 자기 연구는 기본적으로 비판적이고 협동적인(critical collaborative) 탐구 과정이기 때문에 비판적 동료의 역할이 중요하다. 비판적 동료는 연구자의 질적 타당성(validate the quality)과 합리성(legitimacy)을 제고하는 데 중추적인 역할을 한다(Samaras, 2011: 36-39).¹⁷⁾

나는 비판적 동료들과 비형식적이고 일상적으로 대화를 하거나 정기적인 만남을 통해 연구의 과정을 공유하였다. 이 과정에서 그들은 비판(critique)과 격려(support)¹⁸⁾라는 비판적 동료의 두 가지 기본 역할(Samaras, 2011: 36)에 충실했다. 자기 연구에서 비판적 동료들은 나와 함께 연구 문제에 대해 생각하고, 수집한 자료를 분석하는 과정에서 자신의 생각을 나에게 조언하였다. 또한 2023년에 실천한 국제정치 수업을 공동으로 디자인하고, 수업 나눔을 통해 함께 연구자의 실천을 분석하고 성찰하였다. 이와 같이 자기 연구에서 비판적 동료들의 존재와 그 역할은 일종의 동료 검증(peer debriefing)과 유사하며, 연구로서 인정받는 데 필요한 객관성을 보장해 주는 역할(최재혁, 2021: 31)을 했다.

넷째, 자기 성찰의 과정을 통해 성찰성(reflexivity)을 추구하였다. 자전적 성격을 갖는 자기 연구는 연구자와 연구 참여자가 동일하다. 이로 인해 연구 과정에서 연구자는 자신으로부터 도망을 갈 수도 없고, 도망치고 싶어 해서도 안 된다(Glesne, 2016: 209). 오히려 자신의 위치를 명료하게 밝히고, 연구의 과정과 결과의 해석에 대한 자의식을 표출함으로써 성찰성을 확보할 수 있다(이동성, 2020: 338). 다시 말해, 자기 성찰의 과정을 통해 연구자인 내가 갖고 있는 편견이나 경험 등이 자기 연구에 미치는 영향을 자각하는 것이 중요하다.

Lincoln과 Guba(1985: 327)는 신뢰성을 확보하기 위한 기법들을 소개하며, 연구의 전 과정에서 자기 성찰을 담은 기록을 남길 것을 주문하였다. 이 연구에서

17) Samaras(2011: 33)에 의하면, 자기 연구를 위해 동료와 협력적으로 탐구해야 한다는 말은 모순처럼 들릴 수 있다. 그러나 자기 연구는 협력을 필수적으로 요구한다. 다시 말해, 자기 연구는 교사 개인에게서 시작하지만, 동료에 의한 협력적이고 건설적인 비판이 수반되어야 한다.

18) 자기 연구에서 비판적 동료는 보통의 공동 연구자와 달리 '정서적 돌봄의 공동체'의 역할도 한다는 점에서 의의가 크다. 비판적 동료는 자기 연구를 수행하는 교사 자신이 경험한 어려움을 드러내는 데 정서적 지지와 신뢰를 보여줄 수 있는 '믿을 만한 동료'라고 할 수 있다. 그들은 비판적 시각을 견지하는 동시에 연구의 전 과정에서 연구자를 지지하는 역할을 수행한다(정용재 외, 2021: 177).

나는 연구의 진행 과정과 결과의 해석, 나의 실천과 경험 등을 성찰하고 이를 기록하였다.

한편, 자기 연구의 과정에서 나는 다음과 같이 연구 윤리를 확보하고자 했다. 첫째, 연구 참여자가 연구에 대한 충분한 정보에 근거하여 자발적으로 동의하고 참여할 수 있도록 안내하였다. 다시 말해, 연구 참여에 동의한다는 것이 무엇을 의미하는지 참여자에게 명확하게 설명하였다. 연구의 필요성과 목적, 연구 방법 및 진행 절차, 동료 교사와 학생으로서 이 연구에 참여하게 되는 국면과 수집할 자료, 자료의 보관과 폐기 방법, 연구로 인해 예상되는 위험 및 불편함, 연구 참여로 얻을 수 있는 이점과 보상, 개인정보의 비밀 보장 등의 내용을 포함한 정보를 제공하여 연구 참여자의 사전 동의를 구하였다.

둘째, 나는 자기 연구를 수행하기 위해 연구 윤리 및 연구 참여자에 관한 교육 과정(인간대상 및 인체유래물 연구 관련 연구자 교육, 제22CAA09070호)을 이수하고, J 대학교의 생명윤리심의위원회(IRB)로부터 승인을 받았다(JJNU-IRB-2022-104-001). 승인받은 연구 참여자용 설명서 및 동의서를 통해 동료 교사들과 학생들이 연구 참여에 따라 갖는 자신의 권리에 대해 분명하게 이해할 수 있도록 안내하였다.

셋째, 나는 연구 참여자가 편안하고 안전하다고 인식할 수 있도록 그들과 충분한 신뢰감 및 친밀감(rapport)을 쌓는 동시에 수평적 관계 맺음과 적당한 거리 두기를 위해 노력하였다. 이 연구에 참여하는 동료 교사들은 연구자와 오랫동안 함께 배우고 성장하며 친밀한 관계에 있다. 또 다른 연구 참여자인 학생들은 연구자와 사제 관계라는 특수한 관계에 있다. 따라서 연구자와 연구 참여자 사이에 친밀함과 사제 관계라는 특수한 상황이 연구자와 연구 참여자 모두에게 감정적인 영향을 미칠 수 있다는 점에 유의하였다. 이에 나는 연구 참여자와 적당한 거리감을 유지하면서, 수평적 관계에 기초한 대화와 경청의 자세를 갖고 연구 참여자의 자율적 판단 및 행위를 최대한 보장하기 위해 노력했다.

IV. 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움

이 장에서는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 가르치고자 하는 교사와 그를 둘러싼 맥락을 이해하고자 한다. 다시 말해, 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천이 어려운 교사를 이해하고자 한다. 아울러 한반도 문제의 쟁점과 관련된 사회과 교육과정과 『사회』 교과서에 나타난 간극, 쟁점이 도드라진 현실과 그렇지 않은 사회과 교육과정·『사회』 교과서 간 괴리, 쟁점을 다루고자 하는 교사와 이를 실천하기 어려운 학교 현실에 나타난 긴장을 드러냄으로써 사회과 교사를 둘러싼 맥락적 요인을 이해하고자 한다.

1. 간극: 사회과 교육과정과 사회 교과서 사이에 존재하는 교사

이 절에서는 중학교 사회과 교육과정과 『사회』 교과서¹⁹⁾ 사이에 존재하는 사회과 교사가 직면한 어려움을 이해하고자 한다. 나는 국가 교육과정 문서와 검정 교과서 사이의 간극을 인식하여 다음과 같은 물음에 직면하였다. 나는 복잡한 한반도 국제질서 속 우리나라의 국가 간 갈등 문제를 진술하고 있는 개정된 사회과 교육과정과 여전히 독도 문제와 동북공정을 중심으로 서술된 『사회』 교과서 사이에서 둘 중 어디를 보고 가르칠 것인가? 현행 사회과 교육과정에 의해 개발된 중학교 『사회』 교과서의 서술 내용이 가진 한계는 무엇인가?

1) 진전된 사회과 교육과정

사회과의 정치 교육과정에 국제정치 영역이 최초로 도입된 것은 제2차 교육과

19) '교과용도서에 관한 규정' 제2조에 따르면, 교과서란 '학교에서 학생들의 교육을 위하여 사용되는 학생용의 서책, 지능정보화기술을 활용한 학습지원 소프트웨어 및 그 밖에 음반·영상 등의 전자 저작물 등'을 말한다(대통령령 제33829호, 2023. 10. 24., 일부개정). 이는 교과서를 광의로 정의한 것으로 볼 수 있다. 대부분의 학교에서는 국가의 검·인정 제도를 통해 발간된 서책형 교과서를 사용하고 있다. 이 연구에서 말하는 교과서도 서책형 교과서를 의미한다.

정 시기이다. 국제관계 속에서 우리나라를 파악할 수 있도록 제2차 교육과정 시기부터 지속적으로 국제정치가 사회과의 내용 요소로 선정되었으며, 점차 국제사회 속의 정치교육을 강조하는 경향에 힘입어 관련 단원을 대단원 규모로 확대하였다(옥일남, 2011).

2015 개정 교육과정 문서의 내용 체계는 영역, 핵심개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능으로 구성되어 있다.²⁰⁾ 일반화된 지식은 학년(군) 및 학교급을 관통하는 중심축이자 어떤 상황 및 조건에서도 그것이 일어나는 보편성을 띠고 있다. 또한 일반화된 지식은 학습자들이 교과에서 영역별로 해당 학년(군)과 학교급에서 반드시 습득해야 할 내용을 일반화된 형태로 진술한 것이다(이광우·정영근, 2017: 607-608). <표 IV-1>에서 보는 바와 같이, 국제정치에 대해 학습할 최상위의 것을 드러내는 명제로 진술(임유나·홍후조, 2016: 281)된 것은 “오늘날 세계화로 인해 다양한 국제기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제질서도 복잡해지고 있다.”이다(교육부, 2018).

일반화된 지식은 핵심개념과 내용 요소를 연결시켜 주는 역할을 한다(이광우·정영근, 2017: 607). 현행 중학교 사회과 교육과정에서 한반도의 국제질서가 복잡하다고 진술한 일반화된 지식이 핵심개념인 국제정치와 우리나라의 국가 간 갈등이라는 내용 요소를 이어준다.

<표 IV-1> 2015 개정 사회과 교육과정의 내용체계

영역	핵심개념	일반화된 지식	내용 요소			기능
			초등학교		중학교	
			3-4학년	5-6학년	1-3학년	
정치	국제정치	오늘날 세계화로 인해 다양한 국제기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제질서도 복잡해지고 있다.		지구촌 평화, 국가 간 협력, 국제기구, 남북통일	국제 사회, 외교, 우리나라의 국가 간 갈등	조사하기, 분석하기, 참여하기, 토론하기, 비평하기, 의사결정하기

20) 2015 개정 사회과 교육과정 문서의 ‘일러두기’에는 문서의 각 목차가 갖는 의미에 대한 해설을 다음과 같이 기술하고 있다. ‘영역’은 ‘교과의 성격을 가장 잘 나타내주는 최상위의 교과 내용 범주’이고, ‘핵심개념’은 ‘교과의 기초 개념이나 원리’이다. ‘일반화된 지식’은 ‘학생들이 해당 영역에서 알아야 할 보편적인 지식’을, ‘내용 요소’는 ‘학년(군)에서 배워야 할 필수학습내용’을 의미한다. ‘기능’은 ‘수업 후 학생들이 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력으로 교과 고유의 탐구과정 및 사고 기능 등을 포함’한다(교육부, 2018).

2015 개정 중학교 사회과 교육과정에서는 ‘국제 사회와 국제정치’ 단원에 대해 다음과 같이 안내하고 있다(교육부, 2018).

주권 국가를 기본 단위로 하는 국제 사회는 자국의 이익을 우선시키기 때문에 경쟁과 갈등이 존재하며, 이와 동시에 국제 사회의 공존을 위한 협력도 이루어지고 있음을 인식한다. 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 파악하고, 이러한 문제의 해결에 능동적으로 대처하는 자세를 가진다.

‘국제 사회와 국제정치’ 단원에 해당하는 성취기준은 모두 세 가지가 제시되고 있다. 그 중에서 한반도 문제와 보다 직접적으로 관련된 것은 다음 <표 IV-2>와 같다(교육부, 2018).

<표 IV-2> 2015 개정 중학교 사회과 교육과정 성취기준 [9사(일사)11-03]과 해설

성취기준	성취기준 해설
[9사(일사)11-03] 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제를 국제관계 속에서 인식하고, 이를 해결하기 위한 정부 및 시민 사회 활동을 조사한다.	[9사(일사)11-03]에서는 우리나라와 주변 국가 간 갈등 문제의 원인과 실태를 파악하여 합리적 해결 방안을 모색하고, 이러한 문제의 해결에 적극적으로 참여하는 태도를 가진다.

아래의 <표 IV-3>에서 보는 바와 같이, 현행 2015 개정 중학교 사회과 교육과정과 2009 개정 중학교 사회과 교육과정의 국제정치 단원의 성취기준은 공통적으로 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 내용 요소로 제시하고 있다(교육과학기술부, 2012; 교육부, 2018). 이 내용 요소에 해당하는 현행 중학교 사회과 교육과정 문서와 직전의 것을 비교해 보면, 다음과 같은 점에서 현행 교육과정 문서가 더 진전된 것임을 확인할 수 있다.

<표 IV-3> 2009 개정 및 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 성취기준

	2009 개정 중학교 사회과 교육과정	2015 개정 중학교 사회과 교육과정
단원명	국제 사회와 국제 정치	국제 사회와 국제 정치
성취 기준	우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제(예: 독도 문제, 동북공정)를 국제관계 속에서 인식하고, 이러한 문제의 해결에 능동적으로 참여하는 태도를 가진다.	우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제를 국제관계 속에서 인식하고, 이를 해결하기 위한 정부 및 시민 사회 활동을 조사한다.

※ 밑줄은 연구자가 강조한 것(이하 동일)

첫째, 앞서 <표 IV-1>에서 제시한 것처럼, 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 내용 체계에서는 일반화된 지식으로 “한반도의 국제질서도 복잡해지고 있다”는 점을 제시하고 있다. 이는 2009 개정 교육과정에서는 제시되지 않은 것이다. 이러한 교육과정의 개정은 교육과정 내용 요소로서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 복잡한 한반도의 국제질서와 연계하여 학습할 것을 의도한 것으로 볼 수 있다. 다시 말해, 2015 개정 중학교 사회과 교육과정이 의도한 바는 국제정치교육을 통해 우리나라의 국가 간 갈등 문제를 다루면서 한반도의 국제질서가 복잡하게 전개되고 있음을 배우는 것이다.

둘째, 2015 개정 중학교 사회과 교육과정에서는 직전 교육과정보다 성취기준을 좀 더 상세화하여 제시하였다. 먼저, 학생들이 배워야 할 내용을 핵심어 형태로 제시한 내용 요소로 우리나라의 국가 간 갈등 문제를 설정하여 교과서 개발에 도움을 제공하고자 하였다. 또한 <표 IV-2>에서 확인할 수 있는 것처럼, 교과서 집필 작업에서 성취기준을 해석하는 데 오해나 혼동을 줄이기 위해 성취기준 해설을 제공하였다(모경환·강대현·은지용, 2016: 19).

셋째, 앞의 <표 IV-3>에서 보는 바와 같이, 직전 교육과정의 성취기준에서 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제의 예를 독도 문제와 동북공정으로 제시하였던 것을 현행 교육과정의 성취기준에서는 삭제하였다. 교과서를 개발할 때 집필자가 교육과정 문서의 성취기준을 축자적(逐字的)으로 해석하여 집필하는 관행이 존재한다(양정실, 2017: 161; 이혁규 2021a: 10). 이 점을 고려할 때, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 사회과 교육과정 문서에서 특정하여 제시하지 않는 것은 진전된 성취기준 진술 방식으로 평가할 수 있다.

정리하면, 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루는 중학교 사회과의 국제정치 영역은 현행 2015 개정 중학교 사회과 교육과정이 직전 2009 개정 중학교 사회과 교육과정에 비해 한 걸음 더 내딛는 것으로 평가할 수 있다.

2) 제자리에 선 사회 교과서

그동안 나는 국제정치 수업에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 한반도의 국제질서와 연결하여 가르치면서 교과서 서술 내용에 한계가 있다는 점을

인식하여 왔다. 교과서 텍스트를 비판적으로 인식하게 되면서 내가 품은 질문에 답을 찾기 위해 2015 개정 사회과 교육과정에 따라 개발된 중학교 전체 『사회』 교과서(<표 IV-4>)의 서술 내용을 비판적으로 고찰한 연구를 수행한 바 있다(김홍탁, 2022).

<표 IV-4> 총 8종의 2015 개정 중학교 『사회』 교과서

기호	출판사	저자	단원
A	박영사	이민부 외 11인	우리나라가 직면한 국가 간 갈등과 해결 노력
B	천재교육	구정화 외 11인	우리나라와 주변국의 갈등과 해결 노력
C	동아출판	김영순 외 13인	우리나라의 국제 갈등
D	비상교육	최성길 외 13인	우리나라의 국가 간 갈등 문제
E	금성출판사	모경환 외 11인	우리나라의 국제관계와 외교활동
F	미래엔	김진수 외 14인	우리나라의 국제관계
G	지학사	이진석 외 14인	우리나라의 국가 간 갈등과 해결
H	천재교과서	박형준 외 12인	우리나라와 국제관계

성취기준 [9사(일사)11-03]에 해당하는 교과서 내용을 분석한 연구를 통해 나는 중학교 『사회』 교과서에서 우리나라와 갈등을 겪고 있는 주변국은 어디인지, 갈등 문제로 무엇을 다루고 있는지, 한반도의 국제질서 속에서 우리나라와 주변국과의 갈등 문제를 서술한 내용의 문제점은 무엇인지 분석하였다. 이를 통해 제 자리에 선 교과서의 서술 내용을 확인할 수 있었다. 주요 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, <표 IV-5>에서 확인할 수 있듯이, 중학교 『사회』 교과서에서 우리나라와 갈등을 겪고 있는 주변국으로 제시한 국가들을 나열하면 일본, 중국, 북한, 러시아, 미국 등 모두 5개 국가이다. 교과서에서는 우리나라와 갈등에 직면한 주변국으로 동북아시아 국가들과 미국을 제시하고 있다. 단, 미국은 우리나라와의 관계에서 갈등 문제에 직면하고 있다는 점이 직접적으로 서술되어 있지 않다.

현재 중학교에서 사용하고 있는 모든 교과서에서는 공통적으로 우리나라와 갈등을 겪고 있는 주변국으로 일본과 중국을 다루고 있다. 총 8종의 교과서 중 우리나라와 북한 및 미국의 관계를 다루는 교과서가 2종이고, 러시아와의 관계까지 다루고 있는 교과서는 1종이다.

<표 IV-5> 교과서에 나타난 우리나라와 갈등에 직면한 주변국 예시

교과서	A	B	C	D	E	F	G	H
주변국	일본 중국	일본 중국 북한 미국 러시아	일본 중국	일본 중국	일본 중국 북한 미국	일본 중국	일본 중국	일본 중국

한편, 해당 성취기준이 국제관계에서 나타난 갈등 문제를 중심으로 진술되어 있기 때문에 교과서에는 우리나라의 국제관계에서 나타나는 협력적 관계에 대해 중점적으로 서술하고 있지 않다. 다만, 5종의 교과서에서 갈등 문제를 서술하기 바로 직전에 우리나라가 다른 나라와 우호적인 관계도 맺고 있다고만 서술하고 있다. 그 서술 내용을 옮기면 다음과 같다.

우리나라는 많은 국가와 우호적인 관계를 맺고 있지만 몇몇 국가와는 갈등을 겪고 있다. (A 교과서)

우리나라는 국제 사회에서 많은 나라들과 우호 관계를 맺고 있지만, 일부 국가와 갈등을 겪고 있다. (C 교과서)

국제관계 속에서 우리나라는 여러 국가와 협력하고 우호적인 관계를 맺고 있지만, 영토와 역사 등을 둘러싸고 다른 국가와 갈등을 겪기도 한다. (D 교과서)

동북아시아에 있는 우리나라는 예로부터 주변국인 중국, 일본 등과 활발하게 교류하며 협력해 왔다. (F 교과서)

우리나라는 국제 사회에서 일본과 우호적인 관계를 맺고 있지만, (G 교과서)

둘째, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제로 모든 중학교 『사회』 교과서에서는 일본과 중국과의 영토 문제와 과거사 문제를 다루고 있다. <표 IV-6>에서 정리한 바와 같이, 모든 교과서에서 영토 문제로는 일본의 독도 영유권 주장 문제를, 과거사 문제로는 중국과의 동북공정 문제로 갈등을 겪고 있다는 내용이 서술되어 있다. 대표적으로 [그림 IV-1]의 C 교과서에서는 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 일본과 중국과의 갈등 문제를 중심으로 구분하여 각각 서술하였다. 한 교과서의 서술 내용을 추가로 예를 들면 다음과 같다.

오늘날에도 한반도는 중국이나 일본 등 주변 국가들과 영토 역사, 문화 등 다양한 방면에서 갈등을 겪고 있다. 대표적인 문제로는 일본의 독도 영유권 주장과 중국의 동북공정을 들 수 있다. (H 교과서)

<표 IV-6> 교과서에 나타난 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 예시

교과서	영토 문제			과거사 문제			기타
	독도 영유권	동해 표기	간도·백두산·황해 영유권	역사 교과서 왜곡	일본군 '위안부'	야스쿠니 신사참배	
A	○	○		○	○		○
B	○		○	○	○		○
C	○	○		○			○
D	○			○			○
E	○				○		○
F	○			○			○
G	○	○		○		○	○
H	○						○

※ ○: 다루고 있음 / ※ 음영은 연구자가 강조한 것(이하 동일)

3

우리나라의 국제 갈등

학습 목표
 - 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제를 국제 관계 속에서 설명할 수 있다.
 - 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제의 해결에 능동적으로 참여하는 태도를 기른다.

주요 개념
 - 영토 분쟁
 - 독도 문제
 - 정부의 역할
 - 시민 사회의 역할

우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제는?

우리나라는 국제 사회에서 많은 나라들과 우호 관계를 맺고 있지만, 일부 국가와 갈등을 겪고 있다. 중국과는 동북 공정 문제, 서해 불법 조업 문제 등으로, 일본과는 독도 문제, 동해 표기 문제, 역사 교과서 왜곡 문제 등으로 대립과 갈등 상태에 놓여 있다.

중국의 동북 공정 중국은 동북 공정을 통해 현재의 중국 영토 안에서 전개된 모든 역사를 중국의 역사라고 주장하고 있다. 이러한 억지 주장에 따라 중국은 고조선과 고구려, 발해를 고대 중국의 지방 정권 중 하나로 전락시켜 중국 역사로 편입하려 하고 있다. 이는 중국 내 소수 민족의 독립을 막고, 한반도 통일 이후 발생할 수 있는 한·중간의 영토 분쟁을 사전에 막겠다는 중국의 정치적 의도를 보여 주는 것이다. 이에 대해 우리나라 정부는 중국 측에 공식적으로 항의하며 시정을 요구하였고, 중국 정부는 이 문제를 학문적인 차원에 한정하고 더는 확대하지 않겠다고 약속하였다. 동북 공정 사업은 2007년 종료되었지만, 우리나라와 중국 간 역사 인식의 차이로 인한 갈등은 지속되고 있다.



④ 중국 라오닝 성에 있는 고구려 성산상성 입구 표지석 '고구려는 중국의 소수 민족 지방 정권이라는 문구가 새겨져 있다. 이는 중국의 역사 왜곡을 보여주는 사례이다.



④ 일본의 교과서 독도가 일본 고유의 영토라고 왜곡되어 있다.

일본의 독도 영유권 주장 일본은 명백한 우리의 영토인 독도에 대해 끊임없이 영유권을 주장하고 있다. 일본이 이러한 주장을 하는 것은 독도가 가진 경제적·군사적 가치 때문이다. 독도는 풍부한 해양 자원을 보유하고 있을 뿐만 아니라 군사적·전략적 요충지로서 국가 안보에 중요한 역할을 하는 곳이다. 일본은 독도를 영토 분쟁 지역으로 확대한 후 국제 사회에서의 유리한 입장을 이용하여 국제 사법 재판소에서 해결하려 하고 있다. 이에 우리 정부는 독도가 역사적·지리적·국제법적으로 명백한 우리 고유의 영토이기 때문에 독도 문제는 외교적 교섭이나 사법적 해결의 대상이 될 수 없다는 입장을 밝혔다. 그럼에도 일본은 독도가 일본의 영토이며 한국이 불법으로 점거하고 있다는 왜곡된 내용을 교과서에 기술하면서 우리나라와 일본 간의 갈등은 더욱 깊어지고 있다.

국제 사법 재판소
 국가 간의 분쟁을 국제법을 적용하여 해결하는 국제 연합(UN)의 사법 기관이다.

[그림 IV-1] 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 서술 내용 예시(C 교과서)

영토 문제로는 일본과의 독도 문제 이외에 3종의 교과서에서 세계 지도의 동해 표기 문제를, 1종의 교과서에서 중국의 간도·백두산·황해 영유권 문제를 제시하고 있다. 과거사 문제로는 중국의 동북공정 문제 이외에 6종의 교과서에서 일본의 역사 교과서 왜곡 문제를, 3종의 교과서에서는 일본군 ‘위안부’ 문제를, 1종의 교과서에서 야스쿠니 신사 참배 문제를 제시하고 있다. 예를 들어, G 교과서에서는 야스쿠니 신사에 일본 총리가 참배하는 것은 “야스쿠니에는 A급 전범이 안치되어 있어, 이는 침략 전쟁을 미화하고 식민 지배를 반성하지 않는 일본의 모습을 보여 준다.”고 서술하고 있다. 영토 문제와 과거사 문제 이외에도 일본과의 갈등 문제로 민족 감정 문제와 일본의 집단 자위권 행사 문제를 제시한 교과서가 각 1종씩 있다.

북한과의 갈등 문제를 제시한 교과서는 2종으로, 모두 북한의 핵 개발 문제를 서술하고 있다. B 교과서에서는 ‘우리나라와 일본’, ‘우리나라와 중국’, ‘우리나라와 러시아’라는 제목을 붙여 국가 간 갈등 문제를 서술하고 있는데, 우리나라와 러시아와의 관계를 다루면서 러시아가 북한의 핵 개발을 반대하면서도 과거 동맹국이었던 북한을 제재하는 것에 대해서는 반대하는 태도를 보이고 있다고 서술하였다.

E 교과서에서는 중학교 『사회』 교과서 중에서 북한 핵문제를 가장 구체적으로 서술하고 있는데, 관련 서술 내용을 훑기면 다음과 같다.

특히 최근 들어 한반도 핵 확산 위기와 비핵화가 주요한 문제로 대두하고 있다. 북한은 핵 확산 금지 조약을 탈퇴한 이래 수차례 핵 실험을 통해 핵무기를 개발하여 한반도에 핵 확산 위기를 불러오고 있다. (E 교과서)

B 교과서에서도 북한의 핵 개발 문제를 언급하고 있다. 그러나 이로 인해 우리나라와 북한이 갈등을 겪고 있음을 직접적으로 연결하여 서술하고 있지는 않았다. 반면에, E 교과서에서는 북한의 핵 개발로 인해 한반도에 핵 확산 위기가 발생하였으며, 북한의 비핵화라는 문제가 대두하였음을 밝히고 있다.

미국이 등장하는 교과서는 2종이다. 두 교과서에서는 우리나라와 미국과의 관계에서 갈등이 발생하고 있다는 점이 직접적으로 서술되어 있지 않다. 먼저, B 교과서에서는 ‘우리나라와 러시아’라는 제목을 달고 다음과 같이 서술하고 있다.

여기서 미국은 한국과 일본과 협조하고 있으며, 삼국의 협력적 관계에 대한 러시아의 반응이 민감하다는 점을 서술하고 있다.

러시아는 북한의 핵 개발을 반대하며 평화적 해결을 강조한다. 그러나 한·미·일 3개국이 협조하는 것에는 민감하게 반응하며, 북한 제재를 반대하는 태도를 보이고 있다. (B 교과서)

E 교과서에서도 미국이 등장한다. E 교과서는 소단원을 시작하는 ‘생각 열기’에서 “지정학적 위치로 본 우리나라의 국제관계는 어떠할까?”라는 제목으로 한반도의 지정학적 위치에 관한 상반된 두 입장을 제시하였다. 두 입장 중 지정학적 위치로 인해 발생한 외교적 과제를 제시한 입장을 다음과 같이 소개하고 있다.

우리나라는 여러 강대국 사이에 존재하고 있어서 주변국의 다양한 이해관계가 충돌하기 쉬운 위치에 있습니다. 특히 최근에는 미국과 더불어 중국의 국력이 강화되어 우리는 두 나라 사이에서 안보, 경제 측면에서 여러 가지 선택을 해야 하는 상황에 놓여 있습니다. (E 교과서)

E 교과서에서는 전체 8종의 교과서 중에서 유일하게 중국의 부상과 이로 인한 미국과의 갈등 문제, 미중 갈등 상황에서 한국의 외교적 선택의 문제를 시사하는 내용을 서술하고 있음을 알 수 있다.

이상에서 살펴본 교과서의 서술 내용은 국제정치를 핵심개념으로 하는 2015 개정 사회과 교육과정에서 “한반도의 국제질서도 복잡해지고 있다”라는 일반화된 지식과 ‘우리나라의 국가 간 갈등’이라는 내용 요소를 구현한 결과물로서 적절하고 충분한가? 다시 말해, 중학교 사회과의 국제정치교육에서 우리나라와 주변 국가의 관계에서 나타난 갈등 문제를 통해 복잡한 한반도의 국제질서를 인식하기에 적절하고 충분한 것인가? 바로 이 질문이 내가 국제정치 수업을 실천하기 위해 해당 성취기준을 해석하며 『사회』 교과서를 펼쳐볼 때마다 든 물음이다.

교과서 내용을 분석한 결과를 바탕으로 중학교 『사회』 교과서가 갖는 문제점을 다음과 같이 제기할 수 있다.

첫째, 공통적으로 모든 중학교 『사회』 교과서에서 영토 문제와 과거사 문제를 핵심적인 내용으로 서술하고 있지만, 그것이 가지는 국제정치적 의미를 담아내는데 한계가 있다. 영토 문제와 과거사 문제는 동북아시아의 국가들 간의 협력에 방해가 되므로 아시아 패러독스를 유발하는 요인으로 볼 수 있다. 하지만 교과서의 서술 내용은 한국과 일본, 한국과 중국과의 영토 및 역사 갈등 차원에서만 서

술되어 있다. 예를 들어, 한일 관계에 나타난 갈등 문제에 관한 서술 내용은 다음과 같다.

우리나라는 국제 사회에서 일본과 우호적인 관계를 맺고 있지만, 식민 통치라는 역사적 상처로 인해 불편한 관계에 놓여 있기도 하다. 일본의 잘못된 역사 인식으로 인한 역사 교과서 왜곡 문제를 비롯하여 일본군 '위안부' 문제, 세계 지도의 동해 표기 문제 등 여러 가지 문제를 둘러싸고 우리나라와 일본은 갈등을 겪고 있다. (G 교과서)

위의 서술 내용은 우리나라와 일본 사이에 영토 및 과거사 문제를 포함한 역사 갈등이 드러난 현상 이면에 있는 흐름을 이해하고, 단편적인 사실들 간의 연관성을 파악하여 전체의 그림을 그리는 데 적합한 것인가?

김정섭(2016: 17-21)은 국제관계에서 나타나는 현상을 심층적으로 이해하기 위해서는 두 가지 도구가 필요하다고 말한다. 하나는 이론이고 또 다른 하나는 역사이다. 먼저, 역사는 오늘날 벌어지는 일들이 과거의 어떤 연원을 가지고 있는지 그 뿌리를 앞으로써 지금의 문제를 해결하는 데 통찰력을 제공한다. 다음으로, 이론은 복잡한 현실을 간명하게 해석하여 설명할 수 있는 틀이다.

중학교 『사회』 교과서에서는 한반도의 국제질서와 우리나라의 국가 간 갈등 문제가 발생한 현상에 대한 이론적 접근이 부재하다. 진시원(2008)이 동북아시아에서 발생하는 영토 문제를 현실주의와 자유주의, 구성주의 등 국제정치 이론으로 어떻게 바라 보고 어떤 해결 방안을 제시할 수 있는가를 학습자의 눈높이에 맞춰 가르쳐야 한다는 제안은 여전히 유효한 것으로 남아 있다. 국제정치 이론을 토대로 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제의 본질을 이해할 수 있도록 교과서를 서술할 필요가 있다.

둘째, 교과서에서는 갈등이 발생하고 있는 현상 또는 단편적 사실들을 피상적으로 나열하는 데 그치고 있다. 이는 앞서 지적한 것이 원인이 되어 나타나는 것이다. 정작 갈등 문제의 발생 원인이 무엇인지, 언제부터 어떤 맥락에서 갈등 문제가 발생했는지, 그리고 갈등 문제가 발생하는 토대로서 한반도를 둘러싼 국제질서가 어떠한지 이해할 수 있는 내용을 제시하는 교과서를 찾아 보기 어렵다. 예를 들면, 왜 그리고 어떻게 일본의 독도 영유권 주장과 같은 영토 문제가 발생하였는지, 일본군 '위안부'와 같은 과거사 문제가 한일 간에 왜 아직까지 해결되고 있지 못하는지 등 한국과 일본 간 갈등 문제의 본질과 그 연원이 무엇인지

한반도의 국제질서와 연결하여 서술한 내용을 찾아 볼 수 없다.

셋째, 한반도 국제질서에서 나타나는 3종의 패러독스 상황 - 글로벌·아시아·한반도 패러독스 - 이 중첩적으로 교차하고 있는 것이 교과서에서는 서술되어 있지 않다. 다시 말해, 교과서에서는 한반도 패러독스와 글로벌 패러독스가 잘 보이지 않는다. 한반도 차원에서의 남북 관계를 다룬 교과서가 2종이고, 글로벌 차원에서의 미국과 중국의 갈등을 시사하는 내용을 서술한 교과서가 1종에 불과하다.

남북 관계와 미중 관계가 서술되지 않은 점을 논외로 하더라도, 모든 중학교 『사회』 교과서의 서술 내용에 문제가 남아 있다. 그것은 한일 관계나 한중 관계에서 나타나는 갈등 문제를 다루면서 이를 한반도 및 글로벌 차원의 국제질서와 연결하여 이해할 수 있는 서술 내용을 찾아볼 수 없다는 점이다. 이로 인해 한일 또는 한중 양국 간의 문제로만 인식될 우려가 있다.

그러나 한일 관계를 예로 들면, 영토 문제와 과거사 문제는 양 국가의 관계에만 국한된 문제가 아니다(최완, 2012: 77). 본질적으로는 제2차 세계대전 이후 동북아시아의 국제질서를 구축하는 과정에서 파생된 국제정치적 문제로, 그 과정에서 특히 미국의 결정적 역할이 있었다(전재성, 2020: 86; 정병준, 2019a: 73-74). 그동안 한일 관계에서 나타난 갈등 문제를 양국 간의 좁은 틀에 가두어놓고 바라보던 경향(이원덕, 2007: 382)으로부터 벗어나는 데 사회과의 국제정치교육이 갖는 역할이 크다는 점을 상기할 필요가 있다.

이상에서 지적한 교과서 서술 내용의 한계점에 대해서 다른 사회과 교사들도 유사한 문제의식을 갖고 있는 것으로 보인다. 전국사회과교사모임에서는 2015 개정 중학교 사회과 교육과정에서 다루고 있는 성취기준과 그에 따른 교과서 내용을 분석한 연구를 수행하고, 사회과교육 관련 학회에서 발표한 바 있다(권태덕·김규태, 2020). 그 연구에서는 성취기준 [9사(일사)11-03]에 해당하는 교과서 서술 내용의 한계점을 다음과 같이 지적하고 있다.

우리나라가 현재 처해있는 외교적 문제를 시사적으로 다루지 못하고 있다. 동북공정과 독도 문제와 관련된 역사적 문제를 사례로 가져오는데 이는 역사 시간과 지리 시간에 심도 있게 학습하는 반면 이 단원에서는 1/2쪽 정도에 나열하는 것에 그치고 있다. 중복될뿐 아니라 깊이 있게 다루지 못하는 한계도 있다. 더구나 북한과의 관계 개선, 미중 갈등으로 인한 어려움, 위안부 등의 문제로 관계가 악화되고 있는 일본과의 관계 등 시사적인 외교 문제는 거의 등장하지 않는다(권태덕·김규태, 2020: 65).

현장의 사회과 교사들은 교과서 내용이 역사적 사례가 아닌 국제 외교의 시사적 사례로 접근해야 한다고 주장하고 있다(권태덕·김규태, 2020: 65). 다시 말해, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 독도 문제와 동북공정을 중심으로 다루면서 역사과 및 지리과와 중복되는 문제나 국제정치 단원에 적합하도록 깊이 있게 다루지 못하는 한계를 지적하고 있다. 이와 같이 우리나라의 외교적 문제를 시사적으로 다루지 못하고 있는 『사회』 교과서의 서술 내용을 어떻게 국제정치 단원에 맞게 개선할 것인가는 여전히 과제로 남아 있다.

이상에서 지적한 바와 같이, 중학교 사회과 교육과정이 개정되었음에도 중학교 『사회』 교과서의 서술 내용은 변화가 거의 없는 편이다. 이는 아래의 [그림 IV-2]에서 가시적으로 명확하게 확인할 수 있다.



[그림 IV-2] 2009 개정 교육과정(위)과 2015 개정 교육과정(아래)의 교과서 내용

현행 중학교 『사회』 교과서와 직전 교육과정 시기에 개발된 『사회』 교과서에 공통적으로 나타나 있듯이, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제는 일본의 독도 영유권 주장과 중국의 동북공정을 중심으로 서술되어 있다. 다시 말해, 직전 교육과정의 성취기준과 달리 현행 성취기준 진술에서 독도 문제와 동북공정 예시를 삭제하였음에도, [그림 IV-2]의 교과서 내용에 공통적으로 ‘versus’의 줄임말인 ‘vs’가 표기되어 있듯이, 교과서에서는 한국이 일본 및 중국과 영토 및 과거사 문제로 대립하고 있다는 점을 중심으로 다루고 있다.

정리하면, 2009 개정 중학교 사회과 교육과정에 비해 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루는 2015 개정 중학교 사회과 교육과정은 진전된 면이 있다. 하지만 2015 개정 중학교 사회과 교육과정에 따라 개발된 교과서의 해당 서술 내용이 직전 교육과정의 교과서와 비교하여 변화가 없다는 점을 살펴볼 때 제자리에 서 있다고 평가할 수 있다.

중학교에서 줄곧 ‘사회’ 과목을 맡아 2009 개정 중학교 『사회』 교과서로 국제정치 수업을 실천한 경험이 있는 나에게 2015 개정 중학교 『사회』 교과서는 말 그대로 익숙한 교과서라고 할 수 있다. 익숙한 교과서란 교과서 서술 패턴이 쉽게 바뀌지 않고 고착화된 교과서를 말한다(정선화, 2021: 506). 다시 말해, 사회과 교육과정이 개정되면서 직전의 것에 비해 진전된 면이 있음에도 교과서 서술 내용에 변화가 없고, 제자리에 선 교과서를 익숙한 교과서라고 말할 수 있다.

나에게 익숙한 교과서에 의존하여 국제정치 수업을 실천하는 것은 수월한 일이다. 2009 개정 중학교 『사회』 교과서와 마찬가지로 일본 및 중국과의 독도 문제와 동북공정을 중심으로 서술된 현행 교과서의 내용을 가르치면 되기 때문이다. 그러나 익숙한 교과서는 내가 교과서의 내용을 해석하는 데 다양성을 제약하고, 예전부터 해석해 온 특정한 방식을 답습하는 문제가 나타난다(이진규, 2018: 82). 또한 내가 개정된 교육과정 문서를 살펴보지 않은 채 익숙한 교과서만 본다면, 새 교육과정 개정의 의도를 온전히 이해하거나 변화된 내용 체계를 전체적으로 파악하고 이를 수업으로 구현하는 데 한계가 있다.

교육부에 의해 문서로 고시되는 사회과 교육과정은 사회과 교사의 실천을 담보로 하며 다분히 선언적인 성격을 갖는다. 따라서 국가 교육과정과 그것이 관계하고 있는 여러 가지 요소들 사이에 간극이 발생할 여지가 항상 있다. 대표적으로

앞에서 정리한 바와 같이, 교과서는 국가 교육과정을 해석한 것으로 둘 사이에 간극이 발생할 수밖에 없다. 따라서 나에게는 양자 사이의 간극을 어떻게 극복할 것인가를 고민하고 나름의 해석에 기초하여 수업을 실천할 책임이 부여된다.

2. 괴리: 사회 현실과 교육과정·교과서 사이에 존재하는 교사

이 절에서는 세상을 바라보는 사회과 교사의 눈에 한반도 문제의 쟁점이 도드라져 바로 보이는 것과 달리, 중학교 사회과 교육과정과 『사회』 교과서에서 한반도 문제의 주요 내용과 그 쟁점이 잘 보이지 않음으로써 사회과 교사가 직면한 어려움을 이해하고자 한다. 나는 한반도 문제와 그 쟁점이 도드라지게 보이는 사회 현실과 그것이 잘 보이지 않는 사회과 교육과정·『사회』 교과서 사이에 존재하는 교사라고 할 수 있다. 나는 사회 현실과 교육과정·교과서 간 괴리를 인식하여 다음과 같은 물음에 직면하였다. 나는 『사회』 교과서에서 보이지 않지만, 사회 현실에서 도드라진 쟁점을 가르칠 것인가, 아니면 교과서에서 제시된 대로 국제정치적 의미가 삭제된 채로 독도 문제와 동북공정을 중심으로 가르칠 것인가?

1) 사회 현실에서 도드라진 쟁점

사회과가 다른 교과와 다른 특징 중 하나는 사회 현상 자체를 교육 내용으로 다룬다는 것이다(이진석, 1995: 174). 사회과 수업은 사회 현상을 직접적으로 다루기 때문에 교사가 교실과 학교 울타리 밖의 일들을 언급할 수밖에 없고, 학생의 사회인식 형성에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 사회과 교사가 사회 현상을 어떠한 관점과 태도로 보는가는 중요한 일이다. 다시 말해, 학생들이 세상을 읽는 것을 도와야 할 책임을 갖는다(Hess & McAvoy, 2015: 206) 사회과 교사가 어떻게 세상을 바라보고 있는가는 중요한 문제다.

나는 매일 세상을 바라본다. 더 정확하게 표현하자면 사회과 교사로서 매일 세상을 적확하게 바라보기 위해 노력하고 있다. 내가 세상을 보는 창(窓)은 여러 가지가 있는데, 대표적인 것이 신문 읽기다. 주지하다시피 신문 기사는 사회 인

식에 영향을 주는 대표적인 텍스트다. 신문 기사는 쟁점에 대한 신문사 나름의 프레임을 설정하여 보도하거나, 쟁점과 관련된 정보를 제공한다. 시인 정호승이 ‘창문’이라는 시(詩)에서 창을 열어야 밤하늘의 별과 나를 향해 손 흔드는 누군가가 보인다고 말하였듯이, 사회과 교사인 나에게 신문 읽기는 창을 열어 세상의 일들과 마주하는 적극적인 행위라고 할 수 있다.

나는 매일 규칙적으로 일정한 시간을 할애하여 종이 신문인 D 신문²¹⁾과 모바일 신문인 H 신문을 읽는다. D 신문과 H 신문을 동시에 읽는 것은 국내의 대표적인 보수 언론과 진보 언론을 통해 사회 현상을 균형 있게 이해하기 위해서다. 쟁점을 가지고 학생들의 토론을 이끈 수업을 경험한 교사들이 생성한 실천적 지식(practical knowledge) 중 하나는 서로 다른 관점을 가진 신문 사설을 분석하는 것이 쟁점에 대한 이해를 높여 준다는 것이다(이혁규, 2018a: 180-181). 나는 두 신문의 사설을 비교하여 읽으며 쟁점에 대한 관점의 차이를 분석하고 사회 현상을 이해하는 균형 감각을 유지하려 노력한다. 이처럼 사회과 교사에게 균형감은 체조 선수가 평균대에 올라 어느 한쪽으로 기울어지지 않기 위해 애쓰는 것과 같은 강박이다.

한반도 문제에 관심을 가진 뒤부터는 사설을 포함하여 신문 기사에서 한반도 문제와 관련된 내용이 있는지 주목하여 읽고 있다. 종종 한반도 문제를 주제로 한 만평도 찾아서 본다. 만평은 본질적으로 시사적인 성격을 갖는다. 텍스트와 시각적 이미지를 통해 만평이 은유하는 바를 비판적으로 읽어 내는 것도 신문을 통해 세상을 읽는 독자의 즐거움 중 하나다.

사회과 교사가 바라보는 세상에는 논쟁적인 쟁점이 도드라진다. 이미 학생들도 언론과 소셜미디어 등을 통해 쟁점에 관한 많은 정보를 접하고 있다(Council of Europe, 2018: 35). 70여 년간 남과 북이 분단된 채 군사적으로 대치하고 있는 한반도를 둘러싼 복잡한 국제질서로 말미암아 한반도 문제와 관련된 쟁점이 현실에서 말 그대로 걸로 또렷하게 드러난다.

다음의 <표 IV-7>은 2023년 1월 1일부터 6월 30일까지 D 신문과 H 신문의 사설 중 한반도 문제와 관련된 사설의 제목을 정리한 것이다. 두 신문의 사설 제

21) 인터넷이 일반적으로 보급되기 이전 초·중·고등학교를 다닌 학창시절에 나의 집에는 D 신문이 매일 배달되었다. 나는 어릴 적 읽었던 일간지 D 신문을 2022년 1월부터 구독하고 있다.

목에서 유추할 수 있듯이, 같은 사안에 대한 입장이 다소 차이가 있는 것을 알 수 있다. 그럼에도 두 신문의 사설을 통해 알 수 있는 것은 한국 사회에서 한반도 문제의 쟁점이 지속적으로 부각되고 있다는 것이다. 또한 우리나라가 북한뿐만 아니라 한반도 주변국들과 다양한 문제로 갈등을 겪고 있으며, 갈등의 성격이 한반도에서의 삶과 정치적·경제적으로 밀접하게 관련되어 있다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-7> 한반도 문제 관련 신문 사설 제목

D 신문		H 신문	
일자	제목	일자	제목
1.2.	김정은 “南 전역을 전술핵 사정권에”… 軍 상응하는 대비하나	1.1.	더욱 위험한 남북 관계 예고한 김정은의 핵 위협
1.4.	한미 ‘공동 핵 연습’ 혼선… 성급한 기대보다 탄탄한 논의를	1.3.	혼선 부추긴 윤 대통령의 경솔한 ‘핵 공동연습’ 발언
1.13.	尹 “자체 핵 보유할 수도”… 韓美 확장억제 강화가 먼저	1.4.	‘9·19 군사합의’ 효력정지 검토 지시, 선부르고 위협하다
1.17.	이제 일본 차례, 사과 없이 과거사 굴레 못 벗는다	1.12.	‘한일관계 조급증’에 강제동원 피해자 뜻 외면 말아야
1.25.	日 총리는 “관계 개선” 외상은 독도 망언, 뭐가 진심인가	1.13.	윤 대통령의 무책임한 “핵보유” 발언, 현실적 해법에 집중해야
1.31.	한미 국방·외교 연쇄회담…굳건한 핵억제 신뢰 보여줘야	1.15.	일 군사대국화 추진한 미, 동북아 군비경쟁 우려된다
2.3.	美 ‘죽음의 백조’ 전격 전개… ‘반짝’ 넘는 ‘적시’ 억제력 키워야	1.16.	“강제동원 피해자 외면 말라”는 일본 시민들의 호소
2.10.	김정은 ‘핵 세습’ 열병식, 굶주린 인민 환멸 키울 뿐	1.24.	한일관계 개선 바란다며 ‘독도·사도광산’ 고수한 일본
2.13.	“美 지원 반도체기업 中 투자 금지”… 韓 최대한 ‘유예’ 받아내야	1.30.	한일관계 ‘속도전’, 일본이 전향적 입장 내놔야 한다
2.13.	세계 갈라놓은 우크라이나 1년, 민주진영 더욱 단단해졌다	1.31.	‘확장억제’ 한국 발언권 확보해 신뢰성 높여야
2.15.	“포드-中 합작공장”… ‘IRA 수혜’ 기대하던 배터리도 헛물켜나	2.6.	미-중 ‘정찰 기구’ 갈등이 보여준 불안정한 세계질서
2.17.	“4월 韓美 정상회담”… ‘70년 동맹’ 확인하는 내용과 형식으로	2.9.	김정은 딸 중심에 세우고 핵·ICBM 과시한 북한
2.20.	北 ICBM 쏘며 “南 상대 안해”… 이간질에 금 갈 韓美동맹 아니다	2.19.	한미 훈련 앞 ICBM 쏘는 북, 벼랑 끝 정세 관리 절실하다
2.21.	韓日 정상 ‘강제동원’ 결단 없인, 북핵 대응 틈새 못 메운다	2.20.	ICBM 이어 ‘초대형방사포’로 청주·군산 겨냥한 북
2.24.	美 또 포탄 판매 요청… 韓 ‘우크라이나 딜레마’ 정교한 대응을	2.22.	침공 1년 러시아 ‘핵군축 중단’, 안전판 사라진 세계
2.27.	사드기치 정상화, 동맹 신뢰-북핵 억제력 끌어올릴 지름길	2.26.	미국 반도체 보조금, 우리 기업에 족쇄 안 되게 해야
2.28.	“10대 전략 광물 中 의존 절대적”… 신냉전서 생존 가능한가	3.1.	현안 덮어두고 일본을 파트너로 떠운 윤 대통령
3.2.	반도체 지원 빌미로 韓기업 영업기밀까지 공개하라는 美	3.2.	동맹 희생 요구하며 ‘반도체 블랙홀’ 되려는 미국
3.6.	강제징용 해법 韓 먼저 제시, 日 ‘앞으로 100년’ 보고 답하라	3.6.	역사 후퇴시킨 최악의 강제동원 굴욕 ‘해법’

3.8.	논란 속 시동 건 '징용해법'... 피해자 더 보듬고 日 더 끌어내라	3.7.	일본 '경제보복'에 무릎꿇은 정부, 뒷일도 책임져야
3.13.	韓美 FS훈련에 北 “핵 공세조치”... ‘불장난하면 종말’ 보여줘야	3.8.	강제동원 ‘봉합’ 뒤 방미 윤 대통령, 일방적 외교 우려
3.17.	韓日 어렵게 다시 돌아온 출발선, 앞으로 갈 길이 멀다	3.8.	피해자를 걸림돌 취급하고 “세계 평화”, 말이 되는가
3.18.	정상회담 직후 日의 ‘독도 언론 플레이’... 이게 무슨 무례인가	3.10.	미 반도체법 문제 제기, 소 잃고 외양간 고쳐선 안 된다
3.21.	北 핵타격 숙달 훈련... ‘최후의 날’ 연습하나	3.12.	“강제동원 없었다”는 일본, 이게 윤 대통령 ‘해법’인가
3.22.	‘西엔 우크라, 東엔 대만’... 썩-푸틴 밀착의 검은 그림자	3.13.	한미훈련에 북 잠수함 미사일 발사, 위태로운 한반도
3.23.	美 반도체 가드레일 ‘최악’ 피했지만 ‘추가 규제’ 산 넘어 산	3.15.	대법 판결은 부정하고, 일본에는 “걱정 말라”는 대통령
3.25.	北 핵어뢰까지... 韓美 작전계획 보강해 김정은 망상 깨줘야	3.16.	사과 안한 일본에 ‘구상권 청구 없다’ 약속한 윤 대통령
3.27.	LG엔솔 美에 최대 배터리 공장... 中 ‘배터리 굴기’ 맞설 기지로	3.17.	‘물컵 반’ 일본이 채운다더니... ‘더 채우라’는 말만 듣고 왔다
3.28.	美 폭격기·항모 떠도 北 막가는 도발... 중-러의 줄개 자처하나	3.19.	‘독도·위안부’ 거론 논란, 분명한 해명과 대응 내놔야
3.28.	日 초등교과서 ‘강제 징용’ 삭제... 정상회담 한 지 얼마 됐다고	3.20.	‘핵 위협’ 높인 김정은, ‘한일 자화자찬’ 할 때인가
3.30.	韓 반도체 영입 기밀 날낱이 정리해 엑셀 파일로 내라는 美	3.21.	‘빈손 방일’ 비판조차 정쟁으로 몰아가는 윤 대통령
4.1.	한미동맹 70년, 안보 넘어 경제까지 ‘매력 파트너’로	3.21.	“동맹 훼손” 핑계였지만 동맹국도 비판한 ‘전용기 배제’
4.6.	韓 원전 수출에 제동 건 美... ‘中-러만 좋은 일’ 없어야	3.22.	여전히 남은 ‘미 반도체 족쇄’, 한국 더 적극 대응해야
4.10.	“美 정보기관, 韓도 감청”... 사실 확인하고 상응하는 대응해야	3.26.	북 ‘핵 실전 능력’ 과시, 출구 없는 군비경쟁의 위험
4.12.	‘역사인식 계승’ 쪽 빼놓고 ‘독도 억지’ 되풀이한 日 외교청서	3.28.	백기투항 외교 뒤 돌아온 ‘독도는 일본 땅’ 교과서 왜곡
4.13.	美도 인정한 기밀 유출, “묻지마” 대응은 의구심만 키울 뿐	3.29.	한미 정상회담 앞둔 충격적인 ‘외교사령탑’ 사퇴
4.14.	北, 이젠 韓美 ‘선제타격’ 무력화할 ‘고체연료 추정’ ICBM까지	3.30.	독도·후쿠시마 일본 언론 보도, 도대체 무슨 일 있었나
4.15.	새 ICBM 쫓 김정은 “극도의 공포”... 위협 전방위 봉쇄책 세워야	4.10.	‘도청’에 주권침해 당하고도 미국 눈치보는 대통령실
4.19.	美, 자국 전기차만 보조금... ‘점유율 2위’ 한국차가 최대 피해	4.11.	‘결단’ 포장 굴욕 대일외교, 그나마 ‘담화 계승’도 빠졌다
4.20.	北 정찰위성 예고... 이젠 대놓고 남쪽으로 쏘겠다 협박인가	4.11.	‘안방도청’ 논란, 해명 대신 야당 호통치는 대통령실
4.21.	‘우크라 군사 지원’ 시사... 파장까지 신중히 헤아렸을까	4.13.	북 고체연료 ICBM 발사, 차원 달라진 위기
4.25.	“中에 반도체 팔지 말라”는 美... 동맹에 ‘갈등비용 전가’는 부당	4.14.	미국 도청 덮어놓고 부인·거짓말 국가안보실, 국민에게 사과해야
4.25.	‘北이 南 핵 공격 땀 美 핵 보복’... 문서 이상 실질적 담보 합의를	4.16.	한-미 정상회담서 한·미·일 정보 공유 ‘속도전’ 우려
4.26.	삼성SDI-GM 배터리 협력... 韓美 ‘경제·기술 동맹’ 가속 계기로	4.19.	‘우크라 무기 지원’ 가능성 언급, 우려 커지는 방미
4.28.	尹-바이든 ‘워싱턴 선언’... NCG 상설기구화로 실행 담보해야	4.21.	미 일변도에 주변국 충돌 불사, 이것이 ‘국익 외교’인가
4.29.	백악관 “핵 공유 아냐”... 괜히 부풀리다 또 머쓱해진 대통령실	4.23.	윤 대통령 국민 방미, 환대와 국익을 바꾸지 말라
5.1.	기시다 방한 추진... ‘과거사 성의’ 보여야 미래로 갈 수 있다	4.24.	중국과 ‘정면충돌’ 불사하는 정부, 의도가 뭔가

5.1.	“IRA·반도체법 잘해 보자”... 이젠 구체적 실행으로 뒷받침해야	4.24.	한-미 정상회담, 반도체산업 지킬 협상 제대로 하라
5.4.	‘독도’ 日 망발 韓 일축... ‘과거사’도 未決로 넘길 순 없다	4.26.	한-미 핵협의그룹, 실효 높이되 외교공간 포기는 안돼
5.6.	美 “반도체법·IRA보다 센 법 추진”... 韓 또 ‘유탄’ 맞는 일 없어야	4.27.	‘미국 일변도’로 미-중 경쟁 최전선에 선 윤 대통령
5.8.	韓 후쿠시마 오염수 시찰... 안전 실질 검증이 관건	4.30.	‘오로지 미국’ 공표한 국민 방미, 후폭풍 해법 고민해야
5.8.	기시다 “가슴 아파”... ‘개인적 유감’ 넘는 ‘국민 화해’로 미래 열라	5.2.	기시다 총리 방한, 과거 외면하고 미래로 갈 수는 없다
5.15.	美 설리벤-中 왕이 8시간 대화... 韓, 눈 떤선 안 될 움직임	5.4.	일 총리 사과·오염수 문제, 더이상 ‘굴욕 외교’ 없어야
5.20.	후쿠시마 시찰, 韓日 ‘신뢰 검증’의 시험대 될 것	5.7.	분명한 과거사 사과 없이 ‘미래’만 강조한 한-일회담
5.20.	中 ‘리오프닝 효과’ 실종... 韓 상저하고 전략 새로 짜야	5.8.	‘후쿠시마 오염수 시찰’, 방류·수산물 수입 구실 안 된다
5.22.	G7 “中과 단절 아닌 위험 제거”... 미묘한 기류 잘 읽고 대응해야	5.12.	후쿠시마 가기도 전에 일본 눈치 보는 정부, 견학단 될 우려
5.23.	中, 美 마이크론 제재... 전례 없는 시험대에 선 韓	5.21.	큰 과제 남긴 한-일 정상회담의 원폭희생자 위령비 참배
5.26.	“칩스법은 제 발등 찍기” 美 반도체 기업 CEO의 작심 비판	5.21.	한·미·일 2분 회담, ‘중국 실종’ 더 뚜렷해진 윤석열 외교
5.29.	“韓, 공급망 교란 가장 취약”... ‘디리스크 킹’ 대비 발 벗고 나설 때	5.22.	미-중 반도체 전쟁, 위험 최소화하고 실리 취해야
5.30.	“韓과 반도체 공급망 협력”... 다급한 中에 정교한 대응 필요	5.23.	한국 시찰단 간 날 ‘수산물 수입 개개’ 거론한 일본 정부
5.30.	北 위성 가장한 ‘ICBM 쇼’ 예고... 감시·요격태세 빈틈없어야	5.25.	미-중 반도체 전쟁 속 한국, 양자택일 피할 전략 세워야
5.31.	北 “日 못 만날 이유 없다”... 속셈 뻔하나 가능성 주목한다	6.1.	북, 한반도 위태롭게 할 군사정찰위성 발사 멈춰야
6.1.	北 로켓 ‘대피경보-오발령’ 혼란... 대응태세 숨 돌릴 여유 없다	6.8.	북 도발 응징 강조, 전작권 환수는 뻔새 안보전략
6.13.	韓中 관계 악화일로 속 “당당한 대응”... 외교는 승패 아닌 득실	6.9.	중국 대사 고압 발언과 관저 생중계, 모두 적절치 않다
6.14.	‘비공개 訪中’ 野 ‘강경 일변도’ 與... 자해적 외교행보 멈추라	6.12.	‘중국 대사 고압 발언’ 정치적 이용 말고, 냉정 대응해야
6.15.	요미우리 ‘간토대학살’ 이례적 보도... 日 ‘역사 바로 보기’ 계기로	6.19.	미-중은 뼈격이면서도 ‘국익’ 위해 대화향한다
6.19.	美 국무부 5년만의 訪中... G2 충돌 막을 안전관 구축 주시한다	6.23.	불투명 발표 뒤 사드 반대에 ‘괴담’ 딱지, 정치공세 활용 안돼
6.26.	6·25 참전국들이 피로 지킨 가치, 함께 지켜갈 우리의 책임		
6.30.	8년 만의 한일 통화스와프 복원... ‘경협 확대’ 물꼬 트는 계기로		

위의 <표 IV-7>에서 알 수 있듯이, 신문 사설에는 한반도 문제와 관련된 쟁점이 분명하게 곁에 드러나 교사의 눈에 쉽게 띈다. 2023년 새해부터 정확히 6개월간 D 신문과 H 신문은 각각 69개와 67개의 사설에서 한반도 문제와 관련된 주제를 다루고 있다. 두 신문의 사설 제목에서 직접적으로 명시하고 있는 쟁점의 예시를 나열하면 다음과 같다. 북한의 핵 개발, 대륙간탄도미사일(ICBM), 군사정

찰위성, 남북 9·19 군사합의, 한미 정상회담, 한미동맹, 한미 연합훈련, 확장억제, 사드(THAAD) 배치, 한미일 정상회담, 한미일 군사 협력, 미국의 감청·도청, 전작권 환수, 미중 경쟁, 미국의 반도체법과 인플레이션 감축법, 대만 문제, 미중 대화, 원전 수출, 일본의 군사대국화, 일본과의 과거사 및 독도 문제, 일본군 ‘위안부’, 일본 교과서 왜곡, 후쿠시마 오염수, 한일 정상회담, 한국전쟁, 우크라이나-러시아 전쟁 등이 그것이다. 주제의 대부분은 안보 문제 또는 경제 문제와 관련된 것으로, 점점 한반도 문제의 성격이 복합적으로 나타나고 있음을 이해할 수 있다.

아래의 <표 IV-8>은 한반도 문제와 관련된 우리나라의 주변국 중에서 두 신문 사설 제목에 나타난 국가가 누구인지, 그리고 얼마나 자주 등장하였는지 빈도를 정리한 것이다. 한반도 문제와 관련된 신문 사설의 제목에서 가장 빈번하게 등장한 국가는 미국이다. 그 다음으로 일본과 북한, 중국, 러시아 순이다. 주지하다시피 미국을 비롯하여 신문 사설 제목에서 나타난 한반도 주변국들은 한반도를 둘러싼 국제질서에서 주요한 행위자이다.

<표 IV-8> 신문 사설 제목 속 우리나라 주변국 등장 빈도

	미국	일본	북한	중국	러시아
D 신문	34회	17회	16회	15회	5회
H 신문	30회	29회	10회	8회	1회

마지막으로, 신문 사설을 읽으며 사회과 교사가 한반도 문제와 관련된 쟁점을 가르치는 데 나타난 어려움을 이해하게 된 한 가지를 언급하고자 한다. 그것은 한반도 문제와 관련된 쟁점들이 국제정치와 국내정치 사이에 긴밀하게 연결되어 있다는 점이다. 예를 들면, 일부 신문 사설의 제목에서는 일본과의 과거사 문제 해법이나 미국의 반도체 및 인플레이션 감축법에 대응하는 한국 정부나 한국 대통령이 직접 거명하며 비판하는 내용을 포함하고 있다. 국내정치와 국제정치의 안과 밖을 명확하게 구분할 수 없는 오늘날, 국제정치의 논쟁적인 쟁점을 사회과 수업에서 다루는 것이 국내정치와 연관됨으로써 정치적인 민감성을 높이고 있다. 이로 인해 학교 교육에서 한반도 문제의 쟁점을 다루는 것이 정치적으로 더욱 민감한 일이 되었다.

2) 쟁점이 보이지 않는 사회과 교육과정과 사회 교과서

사회과는 다른 어느 교과보다도 사회과만의 특이성이 있다. 그 특이성이란 곧 처음부터 끝까지 문제성(問題性)을 지니고 있다는 데 있다. “문제”란 현재에 존재하면서 미래에는 해결을 요구하는 성질의 것이다. 더욱이 어제는 “문제”로 생각되지 않았던 것이 오늘에는 문제가 될 수 있으며, 오늘의 문제는 내일에 다시 변화할 수 있다. 이렇듯 광범하고 복잡하고 변하기 쉬운 인간 사회에서 이 많은 문제거리를 다루어야 하는 것이 사회과의 사명이다. 때문에 사회과 학습에 있어서는 외우거나 읽는 것만으로 학습 목적을 다할 수는 없다. 의심하고 생각하고, 그리고 현실을 파헤쳐 보는 데서부터 출발해야 한다. 즉 예리한 관찰과 과학적인 비판이 따라야 하는 것이다. 이러한 의미에서 사회과 학습을 되도록 비판적이고 현실을 직시(直視)할 수 있는 방향으로 이끌어 보자는 것이 이번에 엮어 본 이 교과서의 방향이라고 하겠다.

위의 글은 1967년, 제2차 교육과정 시기에 개발된 중학교 사회과 검정 교과서의 머리말(이근수 외, 1967)에 쓰여진 내용의 일부이다. 나는 2009년에 입학한 교육대학원에서 사회과 교육과정 변천에 따른 교과서 서술 내용을 분석하는 연구를 수행하며 역대 사회과 교과서들을 수집하였다. 그때 처음 읽게 된 제2차 교육과정 시기 교과서의 머리말에 사회과의 사명을 분명하게 밝히고 있는 점을 인상 깊게 기억하고 있었고, 사회과 수업에서 쟁점을 가르칠 때 그것을 상기하곤 했다.

위의 글에서 설명하고 있듯이, 사회과의 사명 중 하나는 사회 현실에 존재하는 문제거리를 다루는 것이다. 교과서 집필자가 책의 첫머리에서 밝힌 바와 같이 문제성을 지닌 현실을 비판적으로, 달리 말해, 직시할 수 있도록 노력한 당시 교과서가 얼마나 사회 현실을 반영했는가는 논외로 하더라도, 반세기가 더 지난 현재 사회과 교실에서 사용하고 있는 교과서가 사회 현실의 문제거리를 직시하는 데 얼마나 적합한가라는 물음이 든다.

교과서는 쟁점보다는 논쟁의 여지가 없고 선언적 사실 지식(declarative factual knowledge)과 개념에 중점을 두는 경향이 강하다(Misco, 2014: 9). 사회과 교과서가 현실 사회의 구체적 문제를 다루면서 그 문제를 이해하거나 해결하는 데 도움이 되고 있는가라는 측면에서 한계가 있다는 지적은 지속적으로 제기되어 왔다. 다시 말해, 시사적이고 논쟁적인 쟁점이 도드라지는 사회 현실을 다루는데 있어 교과서는 현실 적합성이 떨어진다는 것이다(윤용탁, 1992: 159; 김옥화, 1992: 25).

예를 들면, 초·중학교 사회과 교과서의 다문화 인권 교육 내용을 분석한 연구

에서는 관련된 쟁점을 보다 구체적이고 적극적으로 탐구할 필요성을 제시하였다(은지용·모경환, 2018: 28). 선거교육 내용을 다루는 중학교 『사회』 교과서를 분석한 연구에서도 쟁점을 구체적이고 적극적으로 제시하고 있는 독일의 교과서와 달리, 한국의 교과서가 논쟁을 회피하고 있다고 지적한다(전영은·정문성, 2021: 204-205).

그렇다면, 현행 중학교 『사회』 교과서의 국제정치 단위에서는 한반도 문제와 관련된 쟁점을 어떻게 다루고 있을까? 현행 사회과 교육과정의 일반화된 지식에서 명시한 복잡한 한반도의 국제질서를 직시할 수 있는 내용이 교과서에 서술되어 있을까? 현행 중학교 『사회』 교과서에서 쟁점이 어느 단원에 제시되어 있는가를 분석한 연구에서는 국제정치 단위 전체에서 난민 문제에 관한 단 한 개의 쟁점만 발견하였다고 보고한다(황미영·박선운, 2021: 197-198). 국제 사회의 행위 주체를 주제로 한 내용에서 난민 수용에 대한 찬반 입장을 묻는 것 이외에 국제정치 단위에서 다른 쟁점은 다루고 있지 않다는 것이다.

앞 절에서 소개한 바 있는, 내가 수행한 현행 중학교 『사회』 교과서 내용 분석 연구에 따르면, 성취기준 [9사(일사)11-03]에 해당하는 교과서의 내용에 동북아시아 국제정치의 주요 행위자인 북한과 미국이 잘 보이지 않는다. 총 8종의 교과서 중에서 2종의 교과서에서만 예외적으로 우리나라와 북한 및 미국과의 관계를 서술하고 있다. 이로 인해 교과서에서는 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제로 북한 및 미국과의 관계에서 나타나는 쟁점들이 다루어지지 않고 있다.

일부 교과서에서나마 북한과의 관계를 핵 개발에 따른 핵 확산 위기라는 갈등 문제로 제시한 반면에, 미국과의 관계에 대해서는 우리나라와의 갈등 문제가 전혀 언급되고 있지 않는 특징을 보인다. 중학교 『사회』 교과서에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 한반도 국제질서 속에서 다룰 때, 미국이 보이지 않는 이유는 무엇일까? 한국과 미국과는 우호적인 관계에 있다고 판단하여 미국과의 갈등 문제를 다루고 있지 않은 것일까? 한국은 미국과의 갈등 문제가 존재하지 않는가?

미국과의 갈등 문제를 다루고 있지 않는 것보다 내가 더욱 궁금한 지점은 강력한 동맹 관계를 맺고 있는 미국의 존재에 대해 교과서가 침묵하고 있다는 것이다. 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루는 중학교 『사회』 교과서에서

미국은 ‘보이지 않는 동맹’(invisible alliance)이라 할 수 있다(김홍탁, 2022).²²⁾

미국은 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루는 중학교 『사회』 교과서에서 영 교육과정에 해당한다. 영 교육과정의 뜻 그대로 보이지 않는 교육과정(박승배·이윤미·김두겸, 2020: 14)에 해당한다. 영 교육과정을 첫째, 교육목표에 부합하고, 둘째, 교육적으로 학습할 만한 가치가 있는 내용인면서, 셋째, 학습자의 발달 수준에 적합함에도 불구하고 학생들이 배울 기회를 갖지 못하는 것(김대현, 2017: 33-34; 김재춘, 2021: 168)으로 개념화할 때, 성취기준 [9사(일사)11-03]에 해당하는 중학교 『사회』 교과서의 내용에서 미국은 영 교육과정으로 볼 수 있다. 그 이유를 앞의 세 가지 측면에서 정리하면 다음과 같다.

첫째, 중학교 사회과 교육과정에서는 ‘국제 사회와 국제 정치’ 단원에서 한반도의 국제질서와 우리나라의 국가 간 갈등 문제를 연결하여 다룰 것을 분명하게 밝히고 있다. 다음의 <표 IV-9>에서 확인할 수 있듯이, 2015 개정 중학교 사회과 교육과정에서는 사회과의 정치교육을 통해 복잡한 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 학습할 것을 의도하고 있다.

<표 IV-9> 한반도 문제 관련 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 내용

영역	정치
핵심개념	국제정치
일반화된 지식	오늘날 세계화로 인해 다양한 국제기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제질서도 복잡해지고 있다.
내용 요소	우리나라의 국가 간 갈등
성취기준	[9사(일사)11-03] 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제를 국제관계 속에서 인식하고, 이를 해결하기 위한 정부 및 시민 사회 활동을 조사한다.
성취기준 해설	[9사(일사)11-03]에서는 우리나라와 주변 국가 간 갈등 문제의 원인과 실태를 파악하여 합리적 해결 방안을 모색하고, 이러한 문제의 해결에 적극적으로 참여하는 태도를 가진다.

둘째, <표 IV-9>의 사회과 교육과정 문서에서 밝힌 바와 같이, 한반도 국제질서 속 우리나라의 국제관계에서 나타난 갈등 문제를 다룰 때, 한미 관계나 미국과 관련된 내용은 학습자에게 가르칠 만한 가치가 있다. 일반적으로 한반도의 주변 국가는 미국, 중국, 일본, 러시아 등 4개 국가를 지칭한다(통일부 통일교육원, 2018: 1

22) 미국과의 동맹 관계를 서술한 현행 중학교 『사회』 교과서는 단 하나에 불과하다. 그 내용을 전체 훑기면 다음과 같다. “특히 우리나라는 동아시아에서 중국, 일본, 러시아 등과 인접해 있고, 미군정 이후 6·25 전쟁을 겪으면서 미국과 강력한 동맹 관계를 유지해 왔다.” (E 교과서)

00-101). 한국은 오랫동안 미국, 중국, 일본, 러시아 등 4강 중심의 외교를 펼쳐 왔다. 이는 강대국들에 둘러싸여 있는 분단된 한반도의 지정학적 현실에서 불가피한 일이었다. 탈냉전 이후 오늘날에도 4강 중심의 외교는 크게 변하지 않았다.

그 중 미국은 오랜 기간 역외 균형자 역할을 해 왔다. 또한 미국은 여전히 강력한 힘의 우위를 바탕으로 현재에도 역내 안정을 유지하는 데 가장 중요한 역할을 하고 있다(한홍열 외, 2020: 96). 앞으로도 미국이 한반도의 국제질서에 영향력을 발휘할 강대국임을 부인하기 어렵다. 게다가 1953년에 수립한 한미 동맹은 현재 포괄적 전략동맹으로 발전해 나가면서 여전히 한반도와 동북아시아의 평화에 핵심축으로서 기능하고 있어(외교부 홈페이지, 2022b), 군사와 안보 차원을 넘어 정치·경제·사회·문화 등 다양한 분야로 협력을 확대해 나가고 있다. 따라서 우리나라의 국제관계와 한반도의 국제질서와 관련하여 미국을 이해하는 것은 중요하고 필수적이다.

셋째, 한미 관계를 비롯하여 우리나라가 국제관계에서 직면한 갈등 문제를 한반도 국제질서 속에서 이해하는 것은 중학교 학습자의 수준에 적합하다. 공통 교육과정인 중학교 사회과 교육과정에서 일반화된 지식으로 제시한 복잡한 한반도의 국제질서와 내용 요소인 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다룰 때, 정치적으로 민감하고 금기시된 내용을 다룰 여지가 많다. 구정화(2011: 55)는 이것이 중·고등학생뿐 아니라 초등학생에게도 가능한 일이라고 말한다. 그녀에 의하면, 금기는 학습자 개인의 발달보다는 사회문화적 측면과 관련된 논의이므로 학교급별에 상관없이 학습자의 인식에 동일하게 적용될 수 있다는 것이다. 또한 공통 교육과정으로 설정된 초등학교와 중등학교의 사회과교육에서 목표로 하는 시민성을 논의할 때, 학교급별 차이를 두지 않는다는 점에서 금기 주제는 교육 내용으로서 의미가 있다. 중요한 것은 쟁점을 이해하고 해결하는 과정을 어떻게 학생들의 수준에 적합하게 구상할 것인가이다(노경주, 2000: 89-90).

2021년에 한국교육과정평가원(정영근 외, 2021)은 각 분야별 미래 사회 메가트렌드(megatrend)를 분석하고, 이에 대응하여 학교 교육에서 가르쳐야 할 지식과 교육과정의 재구조화 방안을 구명한 결과를 발표하였다. 이것은 영 교육과정을 준거로 분석한 연구는 아니지만, 앞으로 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 가르치는 데 소홀히 하지 말아야 할 지식이 무엇인지 명확하게 제언하고 있다는

점에서 중요하다.

향후 학교에서는 국제 정치를 이해하는 다양한 관점을 토대로 복잡한 국제 관계를 파악할 수 있어야 하며, 특히 미국과 중국 간의 외교, 정치, 경제 등 양자 대결적 구도가 상존하고 있음을 이해하고 이에 따른 세계화에 대응할 수 있는 지식 체계를 충분히 갖추어 줄 필요가 있음을 보여준다(정영근 외, 2021: 345).

미래 국제 사회는 미국과 중국 간의 경쟁과 견제에 따라 국제 거버넌스에 영향을 줄 것이므로 미중 관계에 대한 이해도 중요한 학교지식으로 다룰 필요가 있음을 보여준다. ... 이러한 조사 결과에 따르면, 미래 학교에서는 글로벌 거버넌스 개념과 체계를 이해하고, 특히 국제 규범이나 통상 질서 등을 둘러싼 미국과 중국 간의 경쟁적 구도가 상존하고 있음을 파악할 필요가 있다고 볼 수 있다(정영근 외, 2021: 349).

위의 글에서 인용한 바와 같이, 학교 교육에서 국제정치 부문의 메가트렌드에 따라 복잡한 국제관계를 읽을 수 있어야 하며, 특히 미국과 중국의 관계를 정확하게 이해할 수 있는 지식을 다룰 필요가 있다. 이와 같은 제언은 사회과 교과로서 국제정치 수업에서 무엇을 가르치는 것이 더 의미가 있는지 상기하게 한다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 우리나라가 직면한 갈등 문제를 다루는 중학교 『사회』 교과서에서 ‘보이지 않는 동맹’이라 할 수 있는 미국과의 관계나 한반도 국제질서에서 미국의 역할 등의 내용은 보이지 않는 영 교육과정으로 볼 수 있다. 다시 말해, 미국과 우리나라의 관계에 대한 내용은 학생들이 배울 기회가 없는 교육 내용(Eisner, 1979: 124-125)으로 볼 수 있다. 위계적 측면으로 말하자면(Flinders, Noddings, & Thornton, 1986: 35), 중학교 사회과 교육과정 중 ‘사회’ 과목의 국제정치 영역에서 한반도 국제질서 속 우리나라의 국가 간 갈등 문제라는 내용 요소에 마땅히 포함되어야 할 내용인 미국이 빠져 있다.

정리하면, 미국이 ‘보이지 않는 동맹’으로 남겨진 중학교 『사회』 교과서의 서술은 한반도의 국제질서나 우리나라의 국제관계를 설명하는 데 한계가 있다. 또한 학생들에게 우리나라와 미국은 별로 관련이 없다는 인식을 초래할 우려가 있다. 더욱이 교사가 국제정치 수업에서 미국과 관련된 내용이나 쟁점을 가르치기 부담스러워 회피하고 배제한다면, 교육적 공백이 생겨 학생의 교육 경험에 현격한 격차가 발생할 수 있다(설규주·정원규, 2020: 239; QCA, 1998: 57). 이로 인해 학생들이 정치적 문맹자가 될 우려가 있다(심정보, 2018: 146). 이와 같이 사회과에서 교육적 공백이 나타나는 상황에 대해 이혁규는 시민교육으로서 사회과교육이

나아갈 길을 모색하는 글에서 사회과교육 연구자와 실천가에게 영 교육과정에 대한 관심을 당부하였다(2021a: 16; 2021b: 15).

한반도 문제와 그 쟁점이 명확하게 보이는 사회 현실과 그것이 잘 보이지 않는 사회과 교육과정·사회 교과서 사이에 존재하는 나에게는 영 교육과정으로 남아 있는 영역을 축소해 나가는 실천적 노력이 요구된다. 요컨대, 한반도에서 국제정치적 삶을 살아가고 있는 학생들이 사회 현실을 직시할 눈을 가리게 만드는 영 교육과정의 공백(Journell, 2016: xxi; Ornstein & Hunkins, 2018: 281)을 살려 내야 하는 무거운 과제가 나에게 부여된다.

3. 긴장: 쟁점을 다루고자 하는 교사와 이를 실천하기 어려운 학교

이 절에서는 갈등과 분열이 심화되고 있는 한국 사회에서 단힌 영역의 쟁점을 포함한 한반도 문제를 가르치고자 하는 사회과 교사가 직면한 어려움을 이해하고자 한다. 나는 한반도 문제를 주제로 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천하는 과정에서 자기 검열이 나타나 상당한 긴장을 경험하였다. 나는 한반도 문제의 쟁점을 다루기 어려운 학교 현실을 인식하여 다음과 같은 물음에 직면하였다. 나는 한국 사회에서 교육적 금기이자 닫혀 있는 주제의 논쟁성을 살려 쟁점을 가르칠 것인가, 아니면 쟁점을 가르치는 것을 회피할 것인가?

1) 갈등과 분열이 심화되고 있는 한국 사회

전후 냉전 체제하에서 분단된 한반도에 남북한의 군사적 긴장은 항시적으로 나타난다. 반면에 대화와 평화의 분위기는 일시적으로 무르익었다가 금세 사그라진다. 점차 한반도는 영구적 위기 구조로 정착되고 있다(김준형, 2017: 56). 영구적 위기라는 국제정치 개념은 만성적이고 고질적인 위기라는 뜻으로, 위기가 해결되지 않고 오랫동안 지속되면서 위기를 크게 인식하지 않는 상태를 가리킨다(김준형, 2007: 210). 한국인들이 분단된 한반도에서의 삶을 영구적 위기로 실제 인식하고 있는가는 논외로 하더라도, 분단에 따른 위협이 한반도에 상존하는 것

은 틀림없다.

이와 같은 상황에서 남한의 역대 권위주의 정권은 분단과 북한과의 대립에 따른 체제 수호의 불가피성을 정권 유지와 옹호에 이용하면서 북한과 체제 경쟁을 하였다. 그 경쟁에서 이기기 위해서는 국력을 신장해야 했고, 이를 위해 사회 안정을 강조하였다(곽병선 외, 1994: 3-4; Kang, 2002). 이 과정에서 반공주의가 오랫동안 대한민국 국민을 형성하는 데 주요한 이데올로기적 기능을 수행하면서(김득중, 2009: 415) 국가와 사회를 지탱한 대표 이념으로 작동하였다. 반공주의는 어떠한 직접적인 비판도 용납하지 않는 절대선이 되어 무소불위의 힘을 발휘하며 여전히 재생산되고 있다(김득중, 2009: 609; 김성보, 2017: 192-200; 김성보, 2019b: 321).

냉전과 분단이라는 상황은 한국 사회 내부에서 남남갈등을 심화시켰다. 남남갈등은 남북 갈등과 대비해서 생긴 용어다.²³⁾ 북한을 두고 남한 사회 내부에서 벌어지고 있는 반목 현상을 남남갈등으로 일컫는다(김재한, 2019: 186). 북한에 대한 인식은 오늘날 한국 사회에서 보수와 진보를 가르는 기준 중 하나이다(강성민, 2004: 47; 강원택, 2005: 197; 김원식, 2021: 36; 이내영, 2011: 280). 김대중 정부 시기 햇볕정책을 비롯해 대북 정책을 두고 보수와 진보가 갈등하는 것은 남남갈등의 대표적인 사례이다(김호기·박태균, 2021: 237). 이와 같은 남남갈등의 분출은 한반도 문제 해결을 더욱 복잡하게 만드는 요인이 되고 있다.

대북 인식을 둘러싸고 벌어지는 남남갈등은 한미 관계를 둘러싼 남남갈등과 중첩될 가능성이 매우 높다. 동맹 관계에 있는 한국과 미국 두 국가 중 한 국가가 북한과의 적대 관계를 해소하여 관계 개선을 시도할 때, 나머지 한 국가가 북한과 적대적인 관계를 유지하고 있는 상황에서는 인지적 부조화가 발생하기 때문이다(김태현, 2004: 161). 또한 한미 양국에서 대북 정책이 차지하는 전략적 우

23) 남남갈등 개념의 어원에 대해서는 상반된 주장이 제기되면서, 이를 밝히는 것조차 남남갈등이 묻어 있다. 한편에서는 북한 정권의 통일전선 전략 차원에서 남한 사회의 분열을 조장하기 위해 만들어진 개념이라고 주장한다. 다른 한편에서는 한국의 보수 언론이 빨갱이 낙인 효과를 취하기 위해 만들어낸 것으로, 2000년 7월 13일 자 조선일보 기사를 통해 남남갈등 개념의 대중화를 피하였다고 주장한다. 남남갈등이라는 개념이 처음 등장한 것은 1997년 8월 2일 자 한겨레신문의 것으로, 기사에서는 “불행하게도 우리는 남북 갈등 못지않게 남쪽 내부 갈등, 이른바 남남갈등에 엄청난 국력을 소모하고 있다.”고 전한다(김재한, 2019: 186). 이와 같이 남남갈등 개념의 어원에 논란이 있는 것과 달리, 남남갈등이 한반도가 직면한 냉전과 분단이라는 특수한 환경에서 비롯되었다는 것은 분명하다(마인섭·차문석·윤철기, 2012: 27).

선 순위가 다르기 때문에 북한의 핵문제 해결과 같은 대북 정책에 입장차이가 발생한다. 이로 인해 한미 양국이 갈등을 겪었던 경험이 있고, 그 과정에서 한미 관계 및 한미 동맹에 관한 남남갈등이 표출되었다.

이와 같은 냉전과 남북 분단의 특수한 현실은 사회과교육을 제약하였다. 구체적으로는 사회과교육이 반공 교육과 정권을 위한 이념 교육처럼 변질되어 왔다(곽병선 외, 1994; 김경숙, 2006: 269; 서현진, 2017: 107; 손병노, 2016; 심정보, 2018: 171; 조대훈, 2015: 4). 미국 교육과정의 기본 틀을 빌려 민주주의 교육을 표방하며 설계된 한국의 사회과는 냉전의 논리와 반공주의가 결합한 한국적 사회과 교육과정으로 뿌리를 내렸다(옥일남, 2017: 80-81). 사회과 교육과정 개정 과정에서도 국가(정권)의 영향력이 강하게 작용하여(강대현, 2015: 83) 다른 교과에 비해 교과 내용에 있어서 국가의 통제를 강하게 받았다(김명정, 2012: 212; 옥일남, 2011: 70-71).

사회과의 정치 교육과정의 변천 과정을 분석한 선행 연구를 정리한 옥일남(2011)은 한국의 시대별 정치적 특성이 정치 교육과정의 내용 요소 선정에 영향을 미쳤다는 결론을 도출하고 있다. 예를 들어, 권위주의 시기의 교육과정은 당시 정권이 표방한 반공주의와 같은 지배 이데올로기를 그대로 반영하였다(이종렬, 1993: 100). 정책 당국으로부터 정치 사회화의 과제를 부여받아 정책적 교과의 성격을 강하게 갖게 된 것이다(곽병선, 1983: 242; 설규주, 2009: 137-139; 모경환·차경수, 2022: 16).

제1차 교육과정 시기부터 반공 정신을 핵심적인 시민의 자질로 제시하며 반공 교육을 강조해 온 사회과교육은 문민 정부에서 시행된 제6차 교육과정에서 비로소 일반적이고 보편적인 민주시민의 자질 함양을 사회과 목표로 다시 강조하였다(강대현, 2015: 68; 모경환·차경수, 2022: 77). 제6차 교육과정부터는 사회과 교육과정에 명기되었던 반공과 관련된 내용을 삭제하고, 반공 정신 함양을 위한 국민양성교육으로서의 성격을 탈피하여 시민교육으로서 사회과의 성격과 목표를 분명히 하였다(이쌍철 외, 2019: 32).

탈냉전 이후 오늘날에도 한반도를 둘러싼 국제질서에서 나타나는 국제정치적 상황의 복잡함이 사회과의 국제정치교육에 부정적인 영향을 미치고 있다. 한반도는 냉전의 종식이라는 세계사의 흐름과 동떨어져 외로이 냉전의 섬으로 남아 있

다. 전 세계적인 냉전 구조의 와해 속에서도 한반도의 냉전적 요소들이 남겨진 채 북한과의 군사적 대치가 지속되고 있다. 탈냉전의 흐름 속에서 중국과 베트남 등 동아시아 공산주의 국가들이 적극적으로 개혁 및 개방 노선을 추진한 것과 달리, 북한은 외교적 고립과 그로 인해 초래된 경제적 위기 속에서 핵무기 개발을 가속화하였다. 이로 인해 한반도는 또 다른 긴장 상태가 지속되고 있고(마상윤, 2018: 104), 고도로 군사화된 공간으로 남아 있다.

게다가 글로벌 차원에서는 미중 갈등이 본격화된 이후로 안보와 경제적 측면에서 갈등과 협력이라는 모순이 폭넓게 나타나고 있다. 더욱이 최근 발발한 우크라이나와 러시아의 전쟁은 한반도를 둘러싼 국제정치적 상황에 신냉전(new cold war)의 대립 구도 형성을 촉진하였다는 평가를 받는다(Kotkin, 2022). 이로 인해 한반도가 신냉전의 중심이 될 수 있다는 우려의 목소리가 점차 커지고 있다.

아시아 차원에서는 한국과 일본, 그리고 중국 사이에 경제 협력과 과거사 및 영토 갈등이 공존하는 아시아 패러독스를 유발하고 있다. 한일 관계를 예로 들면, 아베 정권 이후 일본 극우 정치 지도자들의 리더십은 독도의 영유권을 주장하고 일본군 ‘위안부’ 문제를 부정하는 등 잘못된 역사 인식과 국제정치적 행태를 보이고 있다. 조대훈(2015: 11)은 이러한 문제가 단순히 한국 사회의 분노를 야기하는 데 그치지 않고, 시민교육으로서 한국의 사회과교육이 국가주의로 회귀하는 데 영향을 주고 있다는 점을 비판적으로 인식할 필요가 있다고 강조한다.

또한 한국 사회에서 여전히 반공주의가 국가보안법을 바탕으로 한 검열과 감시에 의해 유지되고 재생산되고 있다(김득중, 2009: 609; 김성보, 2019b: 298). 달리 말해, 분단으로 인해 공고화된 반공주의가 반복주의의 형태로 변형되어 여전히 이데올로기화의 강력한 원천으로 작동하고 있다(김만권, 2021: 149). 1948년 10월 발생한 여수·순천 사건 이후 제정되어 현존하는 국가보안법은 냉전과 분단이라는 환경에 놓인 한국의 사회과교육에 영향을 미치고 있다.

예를 들면, 국가보안법은 북한과 관련하여 무엇을 가르칠 것인지 교육의 범위를 설정하는 데 있어서 중요한 법적 또는 교육적 기준을 제시하고 있다(조대훈, 2015: 4). 만약 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루면서 북한이 왜 핵을 개발하고 있는지 제3자의 관점에서 냉정하고 객관적으로 접근한다면, 자칫 국가보안법 위반으로 여겨

질 수 있다(장은주, 2020: 311). 북한에 대한 찬양 및 고무를 금지하고 있는 국가보안법 제7조를 위반한 것으로 판단될 수 있다는 것이다. 북한에 대한 정보에 접근하는 것이 매우 제한적인 상황에서 사회과 교사가 수업에서 활용할 교재를 제작할 때 인터넷 검색으로 확보한 자료가 위 조항의 찬양·고무 혐의를 받을 가능성도 있다(김병연, 2018: 45).²⁴⁾

교사의 교육적 실천이 국가보안법을 위반하였다는 혐의로 구속된 일은 21세기 이전에만 발생한 것이 아니다. 2004년에 한 중학교 교사는 통일사랑반 동아리를 운영하며 ‘북한을 이롭게 하는 표현물을 소지하고 탐독한 혐의와 북한의 입장을 학생들에게 전달하는 30문 30답이라는 지침서를 갖고 있었던 혐의’를 받아 국가보안법 위반으로 구속되었다. 교사가 소지하였다는 지침서에는 ‘북한은 왜 핵무기를 만들려고 하나요?’와 같은 질문들과 북한의 입장에서 답변한 내용이 적혀 있다고 한다(한겨레, 2007).²⁵⁾

국가보안법뿐만 아니라 논쟁적인 쟁점을 다루는 사회과 수업은 교사의 정치적 중립성 유지를 요구하는 법률로부터 영향을 받는다. 특히 사회과 교사의 경우 다른 교과에 비해 정치적 중립성에 민감하게 인식하는 경향이 나타난다(오연주, 2009). 대한민국 헌법과 법률에서 교육의 정치적 중립을 규정한 대표적인 조문은 다음과 같다.

- 헌법 제7조 ② 공무원의 신분과 정치적 중립성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다.
 헌법 제31조 ④ 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다.
 교육기본법 제6조(교육의 중립성) ① 교육은 교육 본래의 목적에 따라 그 기능을 다하도록 운영되어야 하며, 어떠한 정치적·파당적 또는 개인적 편견을 전파하기 위한 방편으로 이용되어서는 아니 된다.
 교육기본법 제14조(교원) ④ 교원은 특정 정당이나 정파를 지지하거나 반대하기 위하여 학생을 지도하거나 선동하여서는 아니 된다.

24) 국가보안법의 존치와 폐지 및 개정을 둘러싼 한국 사회의 논쟁은 오랫동안 지속되어 왔다. 한편에서는 국가보안법이 국민의 내면적 기본권을 침해할 수 있고 한반도의 평화적 통일에 방해된다고 주장한다. 다른 한편에서는 북한과 대치하고 있는 엄중한 안보 현실로 볼 때 국가보안법 존치의 필요성을 제기하고 있다(문재태, 2020: 9).

25) 통일교육을 실천한 경험이 있는 교사들은 수업에서 북한을 다룰 때 남한 우월 의식에서 벗어나 북한을 있는 그대로 편견 없이 가르칠 필요가 있다고 주장한다. 동시에 그들은 혹여나 북한을 긍정적으로 가르치는 것으로 오해를 사 중북 등으로 몰릴 소지가 있다는 점을 우려한다. 초등학교에서 통일교육을 실천한 교사들이 집필한 『통일교육 어떻게 할까? 초등학교 통일교육 이야기』에서는 ‘법에 걸리지 않고 북한을 긍정적으로 말할 수 있는 내용 편람’과 같은 책자를 제작하여 교사들에게 가이드라인을 제공할 것을 제안하였다(김현희 외, 2016: 203).

대한민국 헌법은 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성(제31조 4항)과 교원(공무원)의 신분과 정치적 중립성(제7조 2항)을 보장한다고 명시하고 있다. 이와 같은 헌법 조항의 규정은 교육을 정권의 수단으로 이용하였던 어두운 역사의 반성에서 비롯한다. 다시 말해, 교육의 주체인 교사가 정치적 수단으로 이용되는 것을 막기 위해 마련한 것이다. 그러나 교사의 권리 차원에서 만들어진 헌법 조항이 그 취지를 살리지 못한 채 청소년을 미성숙한 존재로 보는 담론과 맞물리면서 교사가 어떠한 정치적 입장도 가져서는 안 된다고 억압하는 결과를 초래했다.

사회과 교사를 대상으로 교원의 정치적 중립성에 관한 인식을 조사한 연구 결과에 의하면, 사회과 교사들은 적극적 교수 방법의 활용이나 자신의 정치적 입장 표명을 위한 행동을 유보하는 다소 모호하고 이중적인 인식을 갖고 있다. 한편으로는 학교 밖에서 다양한 매체를 통해 자신의 정치적 견해를 표명하는 개인적 활동이나 교육 문제와 관련된 단체를 결성하고 결사를 통한 단체행동에 허용적인 입장을 가지고 있다. 다른 한편으로는 정치적 사건과 관련된 시위 현장 견학하기와 같은 교수법을 선택하거나 자신의 정치적 견해에 따라 행동하는 것을 유보한다(오연주, 2009).

최근 한국 사회에서 정치적 양극화가 심화되는 현상은 사회과 수업에서 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 가르치는 데 어려움을 유발하는 또 다른 요인이 되고 있다. 점차 국회나 정당, 시민사회가 보수와 진보의 진영 논리가 첨예하게 맞서고, 파당적 대립과 이념적 갈등으로 분열이 심화되는 현상이 나타나고 있다(이내영, 2011; 이상신, 2015; 채진원, 2017).

2021년 6월 영국의 한 연구소가 프랑스의 여론조사 기관에 의뢰해 세계 28개국의 성인들을 대상으로 문화 전쟁(culture war)²⁶⁾에 대한 인식을 조사한 결과를 발표했다. 조사 항목 12개 중 7개에서 우리나라 국민이 느끼는 문화 전쟁의 강도가 1위를 기록했다. 특히 문화 전쟁의 핵심으로 간주되는 보수와 진보의 갈등에 관한 한국인의 인식은 조사 대상 국가 중 가장 높은 비율을 보였다(경향신문, 20

26) 문화 전쟁이란 개념은 미국의 종교사회학자 Hunter가 1991년에 출간한 『문화 전쟁: 미국을 규정하는 투쟁(Culture Wars: The Struggle to Define America)』이라는 책으로 널리 알려졌다. 그는 이 개념을 사용하여 미국 사회가 점차 많은 영역에서 ‘뜨거운 쟁점들’(hot buttons)에 관해 양극화된 상황을 분석하였다. Hunter(1991: 52)는 미국 사회의 문화적 갈등(cultural conflict)을 궁극적으로 지배(domination)를 위한 투쟁에 관한 것으로 평가하였다.

21; 한겨레, 2021).

통계청이 2021년 3월에 발표한 ‘2020 한국의 사회지표’도 한국 사회의 정치적 양극화의 정도를 잘 보여준다. 이 자료에 따르면, 국민 중 85.4%가 보수와 진보 간 이념 갈등이 심각하다고 인식하고 있다(통계청, 2021: 5). 이처럼 정치적 양극화는 현재 정치적 갈등의 중요한 배경이 되고 있다.

통일연구원이 2021년 9월에 국제정치 전문가를 대상으로 한 설문조사 결과에 따르면, 많은 전문가는 미중 갈등이 한반도에 미치는 지정학적 위협으로 한미 동맹과 한중 관계 사이에서 양자택일을 강요받는 상황에 직면할 것을 우려하고 있다. 그러나 정치적 양극화의 심화로 미중 갈등 상황에서 한국이 지켜내야 할 국가 이익이 무엇인가에 관한 사회적 합의가 명확하게 형성되어 있지 않다(전재성, 2022: 277). 게다가 미국에 관한 인식에 따른 보수와 진보의 갈등으로 친미·친중이라는 이분법적인 정치 논리가 지배하면서 국론이 분열되는 상황에 놓여 있다(강성민, 2004: 47; 신중호 외, 2021: 32).

정치적 양극화가 심화되는 상황에서 나타난 또 다른 특징은 정권이 바뀌고 난 후에 우리나라 주변국과의 관계 설정이나 외교 전략에 큰 변화가 있다는 것이다. 스웨덴 안보개발정책연구소 소장인 Niklas는 한반도를 둘러싼 다자 협력 체계를 분석한 글에서 심각한 정치적 양극화 속에서 한국의 차기 정부가 전임 정부 유산을 폐기한다고 지적하였다(Niklas, 1996: 이지예, 2021: 379에서 재인용). 이로 인해 외교 정책을 비롯해 한반도 문제에 관한 정부 차원의 전략과 계획이 일관성 있게 추진되거나 사회적 합의를 이끌어 내는 데 한계가 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 한국 사회에서 갈등과 분열이 심화되면서 한반도 문제의 쟁점을 주제로 국제정치 수업을 실천할 토양이 척박해 지고 있다. 탈냉전 시대에도 분단된 한반도에 잔존하는 냉전적 요소들과 남남갈등, 여전히 복잡한 한반도의 국제정치적 상황, 그리고 정치적 양극화의 심화는 국제정치 수업에서 북한과 미국, 일본, 중국 등이 주요 행위자로 등장하는 한반도 문제와 관련된 쟁점에 대한 개방적이고 건강한 논쟁을 가로막는다. 특히, 최근 심화되고 있는 정치적 양극화가 시민교육 기관으로서 학교 교육에 대한 대중의 신뢰를 떨어뜨린다는 우려가 제기되고 있다(Hess & McAvoy, 2015: 204). 더구나 학교 교실이 그 자체로 정치적 양극화가 두드러진 한국 사회의 축소판일 수 있는 상황(박윤

경·조영달, 2020: 94)에서는 국제정치 수업에서 쟁점에 관한 토론 및 대화가 필요할 때 그것을 어렵게 한다는 점에서 문제가 있다.

2) 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 한반도 문제

한국 사회과의 정치교육에서 다루는 주제 중에는 닫힌 영역과 관련된 것이 더러 있다. 한국 사회에서 한반도 문제나 반공 이데올로기는 닫힌 영역에 해당하는 것으로(권오정·김영석, 2006: 93), 한반도 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 갈등 문제와 관련되어 있다. 한반도의 분단과 평화, 북한의 핵 개발과 비핵화, 한미 관계 및 한미 동맹, 미중 갈등과 관련된 쟁점은 남북 분단과 대결이라는 정치적 상황과 반공주의와 같은 한국 사회의 지배적 이데올로기에 의해 사회과의 정치교육에서 배제되어 왔다(진영은·조인진·김봉석, 2009: 240). 다시 말해, 닫힌 영역의 쟁점이 포함된 주제에 대해 사회과 교육과정과 교과서가 침묵해 온 것으로 볼 수 있다(Evans, Avery, & Pederson, 2000: 298-299).

한국전쟁 이후 남북은 상대 체제를 부정하고 배제하는 방식으로 정권의 정당성을 찾았다(조성렬, 2021: 201-203). 남한의 군사정권에서는 남북한 사이에 평화로운 대화의 통로를 만들기보다는 분단을 자신들의 정치권력을 연장하기 위한 도구로 이용하여 북한을 적대시한 것(한상철, 2018: 454; Kang, 2002: 315)은 주지의 사실이다.

반공주의에 기반하여 타자의 존재를 인정하지 않는 상황에서 중학교 사회과 교과서에서는 북한을 특정한 방식으로 설명하여 왔다. 제5차 교육과정 시기까지 중학교 사회과 교과서에서 북한은 완벽한 적대적 관계로 호명되었다. 예를 들면, 『사회1』 교과서에서는 “북한 공산 집단은 한반도를 공산화하기 위해서 불법으로 침략해 왔다. 이에 우리는, 자유 우방과 함께 반공 정신으로 굳게 뭉쳐 북한 공산 집단의 침략을 물리쳤다.”거나 “우리는 북한 공산주의 세력이 우리 사회를 넘보지 못하도록 철통같은 방어 태세를 갖추는 한편, 민주주의를 지키기 위하여 힘을 합쳐 노력해야 한다.”고 서술하고 있다(문교부, 1988a).

제5차 교육과정의 『사회2』 교과서에서도 “북한 공산 집단은 우리의 평화 통일 노력에도 불구하고, 우리의 경제 발전과 국제적 지위 향상을 시기한 나머지 무장 공비를 남파하여 우리 사회를 혼란시키려 하고 있으며, 우리를 계속 혈뜯고 있

다.”는 내용이 눈에 띈다(문교부, 1998b). 중학교 사회과 교과서에서 북한에 대한 명칭을 ‘북한 공산 집단’에서 ‘북한’으로 바꾸면서 북한을 적대적 관계에서 동반자적 관계로 성격 규정을 수정한 것은 제6차 교육과정 시기부터이다(강진웅, 2017: 53).

한국 사회에서 미국도 논쟁적인 주제이자 오랫동안 금기 주제였다. 『갈등하는 동맹』(역사비평편집위원회, 2010), 『우방과 제국, 한미관계의 두 신화』(박태균, 2006), 『하나의 동맹, 두 개의 렌즈(One Alliance, Two Lenses)』(Shin, 2010), 『한미동맹은 영구화하는가?』(서재정, 2009), 『영원한 동맹이라는 역설』(김준형, 2021), 『21세기의 한미동맹은 어디로?』(정육식, 2008) 등과 같은 도서의 제목에서 알 수 있듯이, 미국과의 관계나 동맹의 성격을 규정하는 것은 논쟁적인 문제이다. 왜냐하면, 이념적 성향에 따라 한미 관계와 한미 동맹의 본질에 대한 관점이 상이하기 때문이다.

오랫동안 한국 사회에서 미국을 비판하거나 미국에 반대하는 것은 성역을 건드리는 금기로 여겨져 왔다(김성환 외, 2018: 269). 미국에 물음을 갖는 것을 금기시하면서 1990년대 이전에는 미국을 비판하는 것을 공산주의를 찬양하는 범죄 행위와 동일한 것으로 인식하기도 했다(박태균, 2006: 374). 심지어 반공법²⁷⁾ 아래 한국 사회에서 미국의 본질을 묻는 것은 창작의 자유를 충분히 보장할 필요가 있는 문학 작품에서도 금기로 작용하였다(이명원, 2021: 212).

이와 같은 인식은 일제강점기와 미군정기를 거치면서 형성된 이후 한국전쟁과 남북 대치 상황과 맞물리면서 ‘민주 대 공산’, ‘친미 대 친북’의 대립 구도로 접합된 것으로 보인다. 반공주의를 국시로 내세운 이래 비판과 저항을 사회주의 또는 반민주적인 이적 행위로 간주하면서 미국에 대한 비판은 금기시되어 왔다(전상숙, 2011: 160-161).

냉전을 치르는 동안 한국 사회에서 미국과의 관계를 묻는 것도 성역과 같았다(김용호, 2006: 125). 탈냉전 이후에는 중국의 부상을 견제하고자 하는 미국이 한미 동맹을 지역 동맹, 더 나아가 글로벌 동맹으로 재편하는 방안을 추진하고 있

27) 1961년 7월에 제정된 반공법은 북한의 침략에 대한 소극적인 자기방어만이 아니라 적극적으로 반공체제를 강화하여 반공역량을 배양하는 것을 목적으로 한다(한옥신, 1975: 294). 1980년 12월 전두환 정권의 국가보위입법회의는 반공법을 폐지했으며, 반공법의 내용은 국가보안법으로 흡수되었다.

는데, 국내에서 이와 관련한 공론화가 제대로 이루어지고 있지 않다는 비판이 제기되어 왔다(길윤희·장영희·정육식, 2022: 186).

그 이유로 한미 관계와 한미 동맹을 너무 무비판적으로 신성시해 온 탓에 일방적으로 미국에 감사하는 심적 태도를 갖거나(마상윤, 2018: 332) 심리적으로 무력증을 낳았기 때문이라는 지적이 있다(김기정, 2021: 14). 한국의 국력이 크게 성장한 21세기에 들어서도 미국과의 관계에서 은혜와 배은 망덕의 논리가 통용됨으로써 국제정치의 냉엄한 현실과 논리에 맞지 않는 경우가 있거나, 양국의 역사적 사실을 있는 그대로 밝히는 일조차도 불온하거나 불경스러운 일로 비난받는 측면이 있다는 것이다(김준형, 2008: 187; 박명립, 2010: 268; 이상민, 2005: 110). 이와 같은 이유로 냉전을 거치며 한국 사회에서 이데올로기적으로 단혀 있는 주제인 미국에 관해 반성적으로 탐구하거나 자유롭게 터놓고 토론하는 것은 탈냉전 시기인 지금에도 여전히 어려운 일이다.

대개 교사는 금기시된 닫힌 영역의 주제를 다루는 것을 회피하거나 덜 강조하는 경향이 강하기 때문에 이와 같은 주제는 학교 교육에서 관심을 거의 받지 못하는 편이다(설규주·정원규, 2020: 230; Evans, Avery, & Pederson, 2000: 298-299). 다시 말해, 논쟁의 여지가 많은 주제일수록, 닫힌 영역의 주제일수록 교육과정과 교실 수업에서 다루기 어려운 경우가 많다.

한국의 사회과에서 금기시하는 사회구조적 문제나 닫힌 영역의 주제보다는 이데올로기적으로나 정치적·문화적으로 민감하지 않은 쟁점을 다루고 있는 것(오연주, 2005b: 117-119)은 사회과교육이 상대적으로 보수적인 접근을 하고 있음을 보여준다(구정화, 2009: 16-17). 조대훈(2020: 77)은 이를 정치적으로 안전한 쟁점 중심 교육으로 명명하였다. 이와 같은 한국 사회과교육의 풍토상 한국 사회에서 오랫동안 닫힌 영역으로서 논쟁적이고 금기 주제의 성격을 갖는 북한이나 미국에 관련된 내용을 국제정치 수업에서 다루는 일이 쉽지 않다.

정리하면, 시민교육으로서 사회과교육을 제약해 온 한반도의 특수한 상황에서 한반도 문제는 닫힌 영역의 쟁점을 포함하고 있다. 다시 말해, 사회과 교육과정에 근거한 국제정치 수업에서 복잡한 한반도의 국제질서와 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 내용으로 다룰 때, 북한 및 미국과 관련된 쟁점을 다룰 여지가 크다. 그러나 한국 사회에서는 북한 및 미국과 관련된 쟁점에 대해 오랫동안

안 교육적으로 금기시하였으며, 개방적이고 반성적인 검토가 미비하였다. 따라서 한반도 문제를 주제로 한 국제정치 수업에서 다룰 수 있는 쟁점의 선정과 수업에서 전개할 논쟁의 폭이 제한되어 왔다.

3) 교사의 자기 검열

자기 검열이 사회 전반에 만연해 있는 데 비해, 자기 검열의 사례를 식별하는 것은 어려운 일이다(Sharvit, 2017: 269). 자기 검열을 조사한 연구 자체가 부족한데다가, 교사의 자기 검열을 문서화하는 작업도 쉽지 않다(Noll, 1994: 59; Vered et al., 2017: 175). 교사가 수업을 구상하고 실천하는 과정에서 한 결정을 설명하며 자신을 내밀하게 드러내는 것이 누군가로부터 공격과 비난의 대상이 될 수 있어 밖으로 꺼내 놓고 말하기 어렵기 때문이다. 자기 검열을 경험한 나 역시 교사의 자기 검열을 말하는 것이 갖는 곤란함을 인정하면서, 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업에서 경험한 자기 검열에 영향을 준 서울 도심의 광장 이야기부터 꺼내 놓고자 한다.

2019년 12월 7일 토요일, 나는 서울특별시 중구에 위치한 어느 호텔에서 오전부터 오후까지 열린 ‘교원 양성 기관과 함께하는 학교 민주시민교육 컨퍼런스’에 참석 중이었다. 이 컨퍼런스는 교육부가 주최하고 한국연구재단 등이 주관한 것으로, 교원 양성 기관이 실천한 민주시민교육의 사례를 공유하기 위해 마련된 자리다. 각 시·도교육청에 할당된 인원만큼의 현직 교사들이 전국에서 모였다. 나는 J 교육청의 추천으로 참석하였다.

나는 점심시간이 지난 쉬는 시간에 호텔 밖으로 나와 광화문 광장과 서울시청 광장 사이를 걸었다. 컨퍼런스를 진행하는 동안 호텔 바로 앞 집회 현장에서 들리던 소리를 따라 밖으로 걸어 나가 무슨 일이 일어나고 있는지 관찰하기 위해서였다. 광장은 사회과 교사에게 흥미를 끌기 충분한 공간이었다. 더욱이 바다 건너 지방에 거주하는 나에게 서울 도심 광장의 집회 광경은 자주 관찰할 수 없는 장면이었다.

광장에는 대형 화면과 스피커, 연단이 세워져 있고, 수많은 사람이 모여 있었다. 한편에서는 태극기 집회가 열렸고, 다른 한편에서는 내란 선동 및 국가보안법 위반 혐의로 구속된 전 국회의원의 석방을 요구하는 집회가 열렸다. 언론을

통해 종종 보았던 도심 광장의 집회 현장은 다양한 목소리가 한 공간에서 뒤엎히고 있었다.

시간적 여유가 없어 컨퍼런스가 열린 호텔 바로 앞 도로에 모인 사람들을 주로 관찰하였다. 그들은 두 손에 태극기와 미국 성조기를 들어 흔들고 있었다. 한 무리의 사람들은 ‘사기 탄핵 / 묻자는 자 / 묻어주마!’라는 글귀가 적힌 빨간 색 팻말을 머리 위로 들어 올렸다 내리기를 반복해 반대편 사람들이 입고 있는 점퍼의 과란색과 대비되었다. 호텔 맞은편 도로에는 한 어르신이 ‘좌빨(Far-Left)’과 ‘우파(The Right)’를 각각 ‘사육된 동물(feed animal)’과 ‘양육된 인간(nurture human)’으로 진술한 큰 팻말을 몸에 걸고 가만히 서 있었다.



[그림 IV-3] 도심 광장의 집회 모습 (2019. 12. 7. 연구자 촬영)

2019년 겨울 도심 광장의 집회 모습은 사회과 교사인 나의 뇌리에 박힌 순간으로 현재까지 남아 있다. 열린 공간으로서 광장의 존재 의미를 목도한 것뿐만 아니라 남남갈등의 실제²⁸⁾를 눈으로 보고 귀로 들으며 정치적·이념적으로 분열되고 양극화된 갈등 사회의 단면을 직접 확인했기 때문이다. 무엇보다도 안보와

28) 2016년 11월 19일 촛불집회에 대항하려는 목적으로 박근혜 대통령 지지 모임이 주도로 시작한 태극기 집회(김진욱·허재용, 2018: 54)는 남남갈등의 실체를 잘 보여주는 사례로 평가받는다(안승대, 2017: 261).

반공주의를 기반으로 조직화·집단화한 사람들(안승대, 2017: 261)이 미국 성조기를 흔드는 장면은 한국 사회에서 미국을 어떻게 바라보고 있는가를 표상한 것으로, 쟁점 중심 국제정치 수업에서 미국과 북한이라는 존재를 어떻게 이해할 것인가를 고려하는 데 영향을 주고 있기 때문이다.

한반도 문제의 쟁점을 다루는 국제정치 수업은 한국 사회의 이념적·정치적 분열 및 갈등 상황을 고려할 때, 상당히 논쟁도가 높은 쟁점을 선정한 것이다. 따라서 쟁점 중심 수업의 본질적이고 교육적 의미를 살릴 여지가 크다고 볼 수 있다(오연주, 2014: 223). 또한 논쟁도가 높은 한반도 문제를 가르치기 위해 교사가 면밀한 전략을 준비해야 할 뿐만 아니라, 그 준비 과정에서 상당한 긴장이 발생하기 마련이다. 왜냐하면 자기 검열이 나타나기 때문이다.

앞서 한반도 문제가 닫힌 영역의 쟁점을 포함하고 있다는 점을 살펴본 바에서 알 수 있듯이, 한국 사회에서 미국은 일종의 금기 주제로 간주되어 왔다. 그러나 미국은 한반도의 평화와 번영을 위해 가장 중요한 변수 중 하나이다. 누군가는 미국을 무조건 좋아할 이유도 너무 싫어할 필요도 없다고 말한다. 자신의 정치적·이념적 지향성과 상관없이 누구나 동의할 수 있는 것은 한국의 국익을 전략적으로 구현하고 증진하기 위해서 미국을 이해하는 일이 반드시 필요하다는 것이다(서정건, 2019: 279).

나는 그동안 다음과 같은 물음을 수업에서 제기하는 것이 타당한지 자기 검열하였다. 국제정치의 핵심 명제 중 하나는 모든 국가가 자국의 이익을 우선시한다는 점인데, 한미 관계에 있어서도 우리나라의 이익과 미국의 이익이 충돌할 수 있다는 점과 국익을 위해 미국과의 관계에서도 갈등을 빚고 있다는 사실을 다루는 수업은 잘못된 것인가? 현행 중학교 어느 『사회』 교과서에서는 국제사회에서 ‘영원한 친구도 영원한 적도 없다’는 제목으로 미국과 쿠바의 관계를 사례로 소개하고 있다. 국제정치에서 진부하리만큼 분명한 위의 명제는 한국과 미국 사이에도 적용될 수 있지 않을까? 이 명제를 적용하여 한미 관계의 바람직한 방향을 사고하는 학습경험을 구성하는 것은 적절하지 않을까? 때때로 광장에서 태극기와 성조기를 동시에 들어 시위를 하는 상황에서, 한국에게 미국의 존재 의미를 묻는 것은 불손한 일인가? 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제에서 미국과의 갈등 문제가 현실에서는 전혀 존재하지 않는 것인가, 그렇지 않다면 우리나라가

직면한 국가 간 갈등 문제로 미국과의 관계를 다룰 수 있지 않은가?

내가 쟁점 중심 국제정치 수업에서 미국을 어떻게 다룰 것인가를 구상하며 자기 검열하게 된 특별한 계기가 하나 더 있다. 그것은 2016년에 ‘아베 담화로 한반도 문제를 읽다’라고 이름을 붙인 국제정치 수업(이하 아베 담화 수업)의 주요 아이디어를 제공한 도서의 저자를 만난 경험에서 비롯한다. 2019년 10월 8일 서울 여의도에서 교육부와 17개 시·도 교육청, 그리고 교육부 민주시민교육 정책중점연구소인 성공회대학교 민주주의연구소가 공동으로 주최한 ‘학교 민주시민교육 포럼’이 열렸다. 포럼에 『대한민국은 왜? 1945-2015』의 저자인 A 교수님과 나는 각각 발표자와 토론자 중 한 명으로 참여하였다.

당시 발표자와 토론자는 주최 측에서 지정한 원형 테이블 한 곳에 모여 앉았다. 나는 우연히 A 교수님의 옆자리에 앉게 되었다. A 교수님과 나는 일면식도 없는 사이였기 때문에, A 교수님을 알아본 내가 먼저 인사를 드렸다. 나는 인사의 말에 이어 독서 나눔과 수업 실천 경험을 간략하게나마 전했다. 이어지는 A 교수님의 짧은 반응을 기억하고 있다. A 교수님은 살포시 웃음을 지으며 “내 글로 수업하면 위험할 텐데...”라고 말씀하였다.

A 교수님이 나에게 ‘위험할’ 수 있다라며 끝을 흘린 말이 무엇을 의미하는지 아리송했다. A 교수님이 집필한 『대한민국은 왜? 1945-2015』는 학술 도서이기 보다는 대중 도서의 성격에 가까운 것이다. 저서에는 전후 미국의 동아시아 정책을 비판적으로 접근한 내용을 포함하고 있다. 나는 A 교수님이 한 말이 도서의 내용이 이념적으로나 정치적으로 편향되어 있다거나 학술적으로 모자람이 있다는 뜻으로 해석하지 않았다. 시시비비를 가리는 일에 연루될 여지가 있다는 의미 정도로 이해하였다. 그리고 실제로 2016년에 실천한 국제정치 수업에서 A 교수님이 집필한 텍스트의 문제의식을 참고하여 활동지를 만들어 사용하였지만, 수업과 관련하여 ‘위험’한 일은 전혀 발생하지 않았다. 결국 어떤 텍스트를 수업에서 활용하는가 못지않게 그 텍스트를 수업에서 교사가 어떻게 변형하여 사용하는가 중요하다는 점을 생각하게 되었다.

미국과 마찬가지로, 북한도 한반도 문제를 주제로 한 사회과의 국제정치 수업에서 쟁점으로 다룰 만한 대표적인 주제다(조대훈, 2015: 12). ‘북한의 핵 개발 이유’, ‘북한의 비핵화’, ‘핵 확산’ 등 북한과 관련된 쟁점을 국제정치 수업에서 다룰

여지가 충분히 있다. 그러나 냉전과 분단의 상황 속에서 이념을 중심으로 이분법적 대립 구조가 고착화한 한국 사회에서 북한 역시 금기시된 주제이자, 학교 교육뿐만 아니라 사회에서 다루기에 정치적으로 민감한 주제이다.

예를 들어, 북한의 핵 개발 이유를 수업에서 다루는 것은 있는 그대로의 북한 모습을 이해하기 위해 필요한 일이다. 그러나 이데올로기적 금기인 북한을 있는 그대로 그들의 입장에서 객관적으로 이해하는 접근은 북한을 긍정적으로 인식할 수 있도록 가르친다는 비난을 받을 여지가 있다. 당연히 교사의 입장에서 부담스러울 수 있다. 북한을 객관적으로 이해하는 내용을 다루는 수업에서 교사는 자신이 북한 정권에 대한 이념적 면죄부를 주려고 하는 것이 아니라는 입장을 밝혀야 한다는 부담을 갖게 된다. 국가보안법이 존재하고, 종북 논쟁에 휘말릴 것을 경계하며 끊임없이 자기 검열을 하기 때문이다.

‘왜 북한은 핵무기를 개발하였을까?’라는 발문을 수업에서 학생들에게 제시할 때, 북한의 핵 개발을 긍정적으로 이해하는 단초가 될 수 있다는 것이 우려스럽다면, ‘개발하였을까’라는 표현을 고쳐 ‘왜 북한은 핵무기에 집착할까?’라고 발문을 수정해야 하는가? 북한의 핵문제와 관련하여, 국제정치의 맥락에서 왜 북한이 핵을 개발하고, 대륙간탄도미사일(ICBM)과 같은 미사일을 반복하여 발사하고 있는지 북한의 입장에서 파악하는 내용을 다루면 안 되는가? 북한의 입장에서 대미 협상력을 높이기 위해 핵무기를 개발하는 것을 이해할 수 있는 자료를 수업에서 다루는 것은 친북적인 행태이며, 국가보안법을 위반할 소지가 있는가?²⁹⁾ 한국과 미국의 군대가 정기적으로 실시하는 연합훈련이 북한의 관점에서는 어떻게 보이는지, 반대로 북한의 미사일 발사를 남한에서는 어떻게 보고 있는지 생각하는 활동을 구상하는 것은 중립적이지 않은 일인가? 수업에서 북한의 관점에서 이해하는 것은 바람직하지 못한 일인가, 아니면 한반도의 국제질서를 이해하는데 북한의 입장을 파악하기 위한 불가피한 활동인가?

한국 사회에서 북한을 주제로 연구하는 어느 정치학자는 자기 검열이 작동해

29) 북한이 핵을 개발하는 본질적인 이유가 체제 보장에 필수불가결한 것으로 보는 것인지, 아니면 미국과의 협상 카드로 활용하기 위한 것으로 보는지에 대해서 입장이 다른 여러 논의가 있다. 대표적인 연구로는 Cha & Kang(2003)의 『Nuclear North Korea: A Debate on Engagement Strategy』가 있다. 국내에서는 이 책을 정치학자 김일영이 『북핵폐출: 빅터 차 vs 데이비드 강 관여전략 논쟁』으로 번역하여 2007년에 출간하였다.

자신의 연구 논문에 “어떤 경우에도 ‘좌경 용공’ ‘친북 용공’의 혐의를 받지 않도록 항상 조심”한다고 밝히며 자신의 정치적 입장을 덧붙인다고 고백하였다. 예를 들어, “나는 현실사회주의의 역사적 실험을 실패로 보며 북한 사회주의 체제 및 정권에 대해서도 매우 비판적이다. 그러니까 반공주의에 대한 비판적 연구를 ‘용공’ 이나 북한 정권에 대한 이념적 면죄부를 주려는 불온한 연구로 봐서는 절대로 안 된다.”라는 식이다. 이 정치학자는 자신이 논문에서 이와 같이 밝히는 것이 학술적 자세와는 관련 없지만, 주변의 부담스러운 시선 때문에 필요 이상의 피해 의식에서 나오는 일종의 버릇이라고 자평했다(권혁범, 2016: 52-53). 교육의 정치적 중립으로부터 비교적 자유롭고 학문의 자유를 폭넓게 부여받은 대학 교수에 비해 중학교 사회과 교사의 경우 교실에서 쟁점을 다루는 것만으로도 교화의 의도나 정치적 동기가 숨어 있는 것으로 의심받거나 편향성 시비가 발생할 수 있어(Clarke, 2001: 29) 자기 검열이 더 강하게 일어날 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 미국과 북한은 금기시되어 온 주제로서 국제정치 단원의 성취기준 [9사(일사)11-03]에서 충분히 쟁점으로 다룰 만한 것이다. 그러나 조대훈(2014: 37)이 지적한 바와 같이, 정치적·이데올로기적인 금기 주제는 수업에서 특정한 방식으로 가르치지 않도록 통제되는 측면이 있다. 이는 금기된 주제를 수업에서 절대 가르치지 말라는 뜻이 아니다. 예를 들면, 학생들에게 미국과는 갈등 문제가 존재하지 않는 것으로, 북한의 선택을 합리적인 것으로 인식할 여지가 없는 것처럼 가르쳐야 한다는 식이다.

나는 한반도 문제를 주제로 한 국제정치 수업을 구상하는 과정에서부터 수업을 실천하고 성찰하는 과정에 이르기까지 도심 광장의 집회 모습을 머릿속으로 떠올리고 있었다. 나와 학생들이 만나는 사회과 교실이 광장으로부터 분리되어 있는 공간인가? 내가 불편부당하게 구상하고자 노력한 사회과 수업은 광장 안의 격렬한 목소리로부터 안전할 수 있는가? 정치적으로 양극화가 심화되고 있는 한국 사회의 정치 지형이 논쟁적인 쟁점을 가르치는 사회과 수업에서 교사의 자기 검열을 빈번하게 발생시키고 있다. 요컨대, 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천하는데 가장 강력한 검열기관의 역할을 수행한 것은 바로 교사 나 자신이다.

사회과는 사회의 뜨거운 감자를 수업 내용으로 다루는 경우가 있다. 다루기에 뜨거운 것으로 간주되다 보니, 그 주제를 다루는 교사가 곤란한 상황에 처할 수

있다(Hess, 2008: 129; Hess, 2009: 128). 달리 말해, 사회과 수업에서 쟁점을 다루는 것만으로도 교사는 비난과 공격의 대상이 될 수 있다. 실제로 수업에서 교사가 쟁점을 어떻게 가르쳤는지, 교화나 강압의 위험이 있었는지 사실 관계를 자세히 따져서 있는 그대로 밝히기도 전에 쟁점을 수업 내용으로 제시했다는 것만으로도 편향성 논란이 발생하는 것이 현실이다(설규주·정원규, 2020: 229-230). 교사가 교실 수업에서 쟁점을 가르치는 것을 지원할 수 있는 분명한 행정적 가이드라인이나 지원 체계가 마련되어 있지 않은 상황에서 자기 검열은 피할 수 없는 일이다(Bar-Tal et al., 2017; Burress et al., 1985; Cox, 1979; Daly, 1991; Misco & Patterson, 2007; Mitchell et al., 1997; Nelson, 1983; Nelson 1991; Noll, 1994).³⁰⁾

이와 같은 상황에서 교사가 교과서에서는 잘 보이지 않는 것을 가르치기 위해 교과서를 뛰어넘어 가르친다는 것은 그 자체로 교사에게 부담스럽고 어려운 일이다. 교과서 중심주의(textbookcentrism) 문화가 학교 교육에 굳건하게 남아 있는 상황(고진호, 1998)에다가 사회과 수업에서 다루는 내용이 사회와 학교 교육에서 금기시해 왔거나 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점일 경우에는 교사의 자기 검열이 발생할 수밖에 없다(구정화, 2011; 임경수, 2006a; 임경수, 2006b; 조대훈, 2006; 조대훈, 2015; 조대훈, 2020; Jho, 2008).

미국의 교육계에서 나타난 자기 검열을 연구해 온 Nelson(1983)은 중등학교 교사에게 나타나는 자기 검열의 형태를 다음의 세 가지로 분류하였다. 첫째, 교사가 주제에 대해 불편함을 갖는 것과 같이 개인적인 것, 둘째, 교사가 특정 교실 상황에서 해당 주제를 토론하는 것이 교육적으로 적절하지 않다고 판단하는 것과 같이 전문적인 것, 셋째, 교사가 보호자나 관리자가 문제를 제기할 것이라고 생각하는 정치적인 것이다. Nelson의 연구에서 나타난 교사의 자기 검열은 세 번째 유형이 가장 두드러졌다(Nelson, 1983; Nelson, 1991: 333에서 재인용).

자기 검열을 하는 교사는 수업에서 다룰 주제가 교육과정과 관련이 있다고 스스로 판단하더라도 관리자, 학생, 보호자, 지역사회 등의 반응과 영향력에 대한

30) 교사가 교과 수업 이외의 교육 활동에서 자기 검열을 경험한다는 것을 보고한 연구의 예는 다음과 같다. 사서 교사가 학교 도서관에 비치할 도서를 선정할 때(박혜선·김기영, 2016; Steele, 2018), 국어과 교사가 교과서 집필 시 읽기 체재를 선정할 때(천경록, 2014: 44-45), 초등학교 교사가 멘토링 지도를 위해 탈북 학생을 만날 때(홍유란, 2018) 자기 검열이 나타났다.

두려움을 갖고 있다. 많은 교사는 자신이 교육적·정치적으로 편향된 것으로 보이는 것을 두려워한다. 간혹 일부는 자신의 교육 실천이 문젯거리로 뉴스에 등장하는 것에 대한 두려움을 갖고 있다(Geller, 2020: 195). 안타깝게도, 사회과 교사가 교육과정에 근거한 수업에서 논쟁적인 쟁점을 다루다 뉴스에 등장하기도 하고, 고난의 시간 속에서 소진되어 간 동료 교사를 주변에서 어렵지 않게 관찰할 수 있다.

Nelson(1991: 333)에 의하면, 사회과 수업의 맥락적 요인으로서 공동체는 교사의 자기 검열에 영향력을 발휘한다. 공동체는 국가 수준에서부터 지역사회에 이르기까지 범위가 다양하다. 공동체의 영향력은 공공연하거나 은밀하게 발휘될 수 있다. 사회과 수업에 대해 공동체가 공공연하게 영향력을 발휘하는 것으로는 법적 규제와 정치적 압력 등을 예로 들 수 있다. 은밀한 영향력을 발휘하는 것으로는 교사의 자기 검열을 예로 들 수 있다. 쟁점을 다루는 수업에 대한 검열의 시도는 대부분의 사회과 교사들에게 해당하는 엄중한 일이라고 할 수 있다. 검열을 실행하는 것뿐만 아니라 그것을 시도하는 일체의 행위(censorship challenge)가 당사자를 비롯한 동료 교사들의 실천에 부정적 영향을 주기 때문이다(Cornbleth, 2001). 따라서 공동체에서 공공연하게 영향력을 발휘한 사건들은 결과적으로 교사의 자기 검열을 만연하게 만든다(Ochoa-Becker, 1979: 306).

예를 들어, 2016년 7월 교육부는 사드 배치의 당위성과 안전성을 홍보하는 국방부의 자료를 학교에 보급하며 학생과 보호자, 그리고 교직원에게 안내할 것을 요청하는 공문을 시행하여 논란이 일어났다. 정호범(2018: 26)은 만약 교사가 교육부의 지시에 따라 수업에서 정부의 입장을 일방적으로 옹호하고 교조적으로 전달하였다면 교육의 중립성에 위배될 위험이 있다고 지적했다.

나는 사드 배치 문제가 한참 뜨거운 감자가 되었던 2016년과 2017년에 관련 내용을 수업에서 다룬 적은 없다. 하지만 사회과의 국제정치 수업에서 사드 배치 문제는 충분히 다룰 여지가 있다고 판단한다. 사드 배치 문제로 중국인 관광객 수가 급감하여 경제적 영향을 크게 받은 제주 지역에서는 사드 배치라는 안보 문제가 곧 경제 문제라는 점을 삶으로 체감하고 있는 실정이다. 다시 말해, 제주 지역의 경우, 사드 배치 문제는 국제정치적 문제가 지역 주민의 삶에 직접적인 영향을 주고 있는 대표적인 사례라고 볼 수 있다.

그러나 사드 배치 문제는 한국 사회에서 정치적 이념에 따라 입장의 차이가 극명하게 이견을 보이는 주제이다(최영미·곽태환, 2016: 82). 게다가 사드 배치 문제와 같이 논쟁적인 쟁점을 포함한 특정 주제를 다룬 수업 자료를 제출하라는 공문이나 [그림 IV-4]와 같이 제주 지역 현안 문제에 대한 교육의 중립성 유지를 당부하는 공문을 학교 현장에서 접수하게 될 때가 종종 있다. [그림 IV-4]와 같은 공문을 현장 교사가 접수할 때, Nelson(1983)이 정리한 것처럼, 교사는 해당 주제 자체에 대한 불편함을 갖거나 외부의 누군가로부터 문제 제기가 있을 것을 우려한다. 다시 말해, 사회과 교사가 논쟁적인 쟁점을 포함한 주제를 가르치는데 자기 검열에 따른 어려움을 유발한다.

제목 지역 현안 문제에 대한 교육의 중립성 유지 유념

1. 관련: 교육기본법 제6조(교육의 중립성) 제1항
2. 최근 제주 지역 현안 문제로 인한 도민사회의 갈등이 여전히 존재하는 바, 학교에서는 교육과정 운영 시 오해의 소지가 없도록 교육의 중립성을 유지하시기 바라며,
3. 또한 학교 행사에 지역 현안과 관련이 있는 개인 및 단체가 참여할 시 행사 취지와 무관하게 민원이 발생할 수 있으므로, 행사 진행에 신중을 기하여 주시기 바랍니다. 끝.

[그림 IV-4] J 교육청의 ‘지역 현안 문제에 대한 교육의 중립성 유지 유념’ 공문
(2016. 7. 1. K 중학교 접수)

사회과 교사는 단단한 존재인 동시에 연약한 존재이다. 한편으로는 사회과 교육과정을 문해하고 실천할 수 있는 능력과 의지가 충만하지만, 다른 한편으로는 외부로부터 가해진 부당한 비난과 공격을 오롯이 교사 개인이 떠안아야 하는 현실에서 교사의 내면은 힘없이 쓰러지기도 한다. 교사가 하는 일은 다수의 학생들 앞에 바로 서서 교수 행위를 하는 것이다. 그런데 극히 소수의 학생이나 보호자, 또는 지역사회로부터 부정당하는 것과 같은 일을 경험하게 된다면 교사는 교실에 바로 서 있을 힘을 상실한다.

V. 쟁점 중심 국제정치 수업 실천 어려움의 극복 경험

이 장에서는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 가르치는 데 나타난 어려움을 극복하고자 노력한 교사의 경험을 이해하고자 한다. 사회과 교사가 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복하는 데 영향을 준 경험은 예비 교사 시절부터 17년 간 현직 교사로 살아온 시간 곳곳에 흩어져 있다. 짧지 않은 교사의 삶에서 마주한 교육적 경험이 국제정치 수업에 투영되어 한 차시를 완성한다.

1. 뛰어넘기: 비판적 문해력으로 교육과정을 가르치기

이 절에서는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 교과서대로 가르치기에 익숙한 교사가 익숙함으로부터 벗어나 교과서를 내려놓고, 비판적 교육과정 문해력(curriculum literacy)을 바탕으로 교육과정을 가르치기 위해 노력한 경험과 그 의미를 논의한다.

1) 경전적 교과서관을 뛰어넘기

교과서는 사회과 수업에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 학교 현장에서 교사들은 교과서를 국가에서 제시한 검증받은 표본으로 인식하고, 교과서에 있는 내용을 충실히 전달하는 경향이 있다(서명석·김외솔·박상현, 2011: 70). 흔히 교사들은 교과서 집필자들이 제시하는 내용이나 활동이 자신이 선정한 것보다 더 타당하다고 믿으며(Ben-Peretz, 1990: 27), 교과서에 제시된 내용에 별다른 문제를 제기하지 않고 이를 무비판적으로 받아들이는 경우가 있다. 다시 말해, 교사들은 교과서에 실린 내용을 합리적인 기준과 절차를 거쳐 개발된 것으로 매우 적절하게 구성되어 있고 오류가 없는 거의 절대적이고 보편타당한 것으로 취급한다(강

상철 외, 1994: 진영은·조인진·김봉석, 2009: 260에서 재인용).

나는 초임 시절부터 현재까지 교과서가 가르침의 주요한 도구이자, 학생의 배움을 도울 주요한 교재라고 여기고 있다. 교수 경험이 많지 않을 때에는 교과서에 담긴 내용과 제시된 활동을 그대로 가르치는 데 급급했다. 당시 나에게 ‘무엇을 가르칠 것인가’라고 묻는다면 ‘교과서를 가르친다’라고 답하였을 것이다. 게다가 교과서를 벗어나 교과서와 다른 수업을 하지 않는 것이 교사의 정치적 중립성을 지키는 것으로 여기기도 했다. 교과서 속 내용을 절대적 지식으로 인식하던 내가 교과서를 바라보는 관점을 수정하게 된 것은 2007 개정 중학교 사회과 교육과정에 따라 개발된 『사회』 교과서를 활용한 수업에서 ‘정치 주체’를 가르친 경험이 결정적이다(김홍탁, 2018a: 46-48).

2007 개정 사회과 교육과정 시기 3학년 ‘사회’ 과목의 ‘민주 정치와 시민 참여’ 단원은 정치 과정과 정치 주체, 선거와 시민의 정치 참여 등을 내용으로 다룬다. 교육과정상 ‘정치 주체’와 관련된 성취기준은 ‘정치 문제 해결 과정에 참여하는 다양한 정치 주체의 역할을 파악한다’(교육과학기술부, 2009)이다. 당시 K 중학교에서 사용하고 있던 『사회』 교과서에는 ‘정치 주체’를 ‘공식적인 참여자들’과 ‘비공식적인 참여자들’로 분류하였다. 예를 들면, ‘공식적인 참여자들’은 ‘정부’, ‘국회’, ‘법원’, ‘헌법재판소’를, ‘비공식적인 참여자들’은 ‘정당’, ‘여론’, ‘언론’, ‘시민 단체’, ‘이익 집단’을 포함하는 것으로 구분하여 서술하였다.

2012년 3학년 사회과 수업에서 한 학생이 ‘정치 주체’를 ‘공식적’과 ‘비공식적’으로 구분하는 기준이 무엇인지 궁금하다며 나에게 질문을 했다. 교과서에 서술된 바와 같이 ‘정치 주체’를 구분하는 것은 정치교육과 정치학에 관심을 많이 갖고 있던 나에게도 낯선 방식이었다. 수업 중에 명확한 답을 할 수 없었기 때문에 정확하게 알아보고 추후에 답을 하기로 학생에게 양해를 구했다. 수업이 끝난 뒤에 여러 정치학 개론서와 정치과정론을 다룬 정치학 전공 도서들을 찾아봤다. 하지만 어떤 문헌에서도 ‘정치 주체’를 교과서 서술 내용과 같이 구분한 것을 확인할 수 없었다. 다만, 다른 출판사의 서술 내용과 비교하여 K 중학교 교과서의 서술 내용이 예외적인 것임을 확인할 수 있었다.

이와 같은 서술 내용을 갖는 중학교 『사회』 교과서가 제작되어 발행된 배경을 이해하게 된 것은 학술논문(설규주, 2012)을 통해 검정 교과서 발행 체제하에서

교육과정 개정에 따른 교과서 집필 과정을 간접적으로 경험하면서다. 교과서 개발 및 집필 작업에 참여한 경험이 없는 나에게 교과서 집필 과정을 생생하게 기록한 연구는 매우 귀한 것이다. 왜냐하면, 개발 및 집필의 과정을 들여다봄으로써 교과서 내용이 어떠한 해석의 결과로 만들어진 것인지 이해할 수 있기 때문이다.

설규주(2012)는 2007 개정 교육과정에 따른 중학교 3학년 『사회』 교과서의 집필 과정을 연구하여 사회과 교과서 집필자들이 교육과정 문서보다 교육과정 해설서에 더 많이 의존하는 경향을 보이고 있음을 밝혔다. 추상적이고 포괄적으로 진술되어 있는 교육과정 문서를 해석하는 데 어려움을 겪는 교과서 집필자에게 실질적인 집필 기준으로서 역할하는 것은 교육과정 문서보다는 교육과정 해설서였다. 문제는 교육과정 문서 개발자와 교육과정 해설서 집필자가 다를 경우나 교육과정 해설서가 교육과정 문서보다 더 많은 내용을 주문하는 경우에 교과서 집필자들이 교육과정 문서를 해석하는 데 큰 혼란을 경험한다는 것이다.

설규주(2012: 281-282)는 교과서 집필자들이 ‘정치 주체’를 어떻게 서술할 것인가를 협의하는 장면을 다음과 같이 소개하고 있다.

- 저자 E: 정치 주체를 그냥 하나씩 쪽 열거하는 방식으로 하면 너무 지루할까요? 일단은 그렇게 써 왔는데 해설서에는 구분이 좀 이상하게 돼 있어요. 공식적인 기관하고 (공식적인 기관이) 아닌 거하고 구분하라고 돼 있거든요.
- 저자 C: 여러 개를 그냥 나열하기보다는 특성에 따라서 좀 묶어주는 게 좋긴 하죠. 서로 짝을 짓는 다거나... 이익 단체하고 시민 단체는 좀 대비가 되잖아요.
- 저자 E: 그런데 그런 문제가 아니라 여기 (교육과정 해설서를) 보면요... 정부, 국회, 법원 등의 공식적인 기관뿐만 아니라... 이렇게 돼 있어요. 그러니까 그건 공식적인 거고 그러면 정당이나 시민 단체는 공식적인 기관이 아닌가요? 고등학교에서 <사회·문화> 가르칠 때, 정당, 시민 단체, 이익 집단 전부다 공식 조직으로 가르치고 있잖아요.
- 저자 B: 그러네... 이거 해설서가 더 문제네.
- 저자 C: 너무 구체적으로 구분해 버렸네. 그것도 정확하면 모르는데...
- 저자 A: 이거 일반적인 구분은 아닌데... 어쨌든 최대한 이 (해설서상의) 구분은 좀 유지하긴 해야 할 거 같아요. 공식적인 기관이라는 거를 공식 조직, 비공식 조직 이런 차원으로 보지 말고 정부 차원이나 아니냐 정도로 구분해 보죠. 그렇게 하면 해설서상의 구분을 어느 정도는 담아낼 수 있을 거 같은데...

위의 대화에서 알 수 있듯이, 사회과 교육과정 해설서를 참조한 교과서 집필자들이 ‘공식적 정치 주체’와 ‘비공식적 정치 주체’로 구분하는 것이 타당한지 의문

을 제기하다가도 결국 해설서상의 구분을 따르고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 교과서를 사용하는 수업에서 교사는 ‘공식적’·‘비공식적’ 구분이 의미하는 바가 무엇인지 정확하게 이해하지 못한 채, 교과서의 설명 방식을 그대로 따르거나 아니면 이를 무시하고 가르치게 된다.

2009 개정 교육과정 시기부터는 교육과정 해설서를 제작하지 않아 이전 교육과정 시기처럼 교과서를 집필하는 과정에서 해설서에 크게 의존하거나 해설서와 교육과정과의 상충 문제가 자연스럽게 해소되었다(설규주, 2012: 285). 그러나 2007 개정 교육과정 시기 일부 교과서의 서술 내용처럼 ‘정치 주체’를 ‘공식적 주체’와 ‘비공식적 주체’로 구분하는 방식은 2015 개정 교육과정에 따라 집필된 중학교 1학년 『사회』 교과서 총 8종 중 2종의 교과서에서 여전히 나타나고 있다. 2007 개정 교육과정 시기 해설서처럼 ‘정치 주체’를 ‘공식적인 것’과 ‘비공식적인 것’으로 구분하라는 주문이 교육과정 문서 어디에도 없음에도 불구하고, 여전히 일부 교과서에서는 이전 교육과정 시기의 교과서처럼 서술하는 방식이 지속되고 있는 것이다.

교과서를 사용하는 현장 교사의 입장에서 나는 교육과정 개정에 따라 개발된 교과서에 문제의 여지가 있는 내용이 반복적으로 담기는 이유가 무엇인지 궁금했다. 왜 진작에 교과서 집필자들도 ‘이상하게 돼 있다’고 여긴 내용(설규주, 2012: 281)이 교과서에서 그대로 서술되는 것일까? ‘정치 주체’의 사례와 같이, 교과서의 서술 내용에 나타난 문제점이 교육과정 변화에도 불구하고 개선되지 않는 이유는 무엇일까? 교직 경력이 쌓이면서 여러 차례 개정된 국가 교육과정과 이에 따라 개발된 교과서를 사용하면서 자연스럽게 이와 같은 물음이 생겼다.

나는 위와 같은 물음의 답을 교과서 집필자에게 직접 듣고 싶었다. 그리하여 교과서 맨 마지막 장에서 소개한 ‘이 책을 만든 사람들’의 목록을 살펴보고 충분한 답을 해줄 만한 저자를 선정했다. 저자가 소속된 대학교의 학과 홈페이지를 검색하여 연구실 연락처를 알아낸 뒤, 한 사범대학 일반사회교육과의 B 교수님과 유선으로 이야기를 나눌 수 있었다. 한국교육과정평가원에 이어 교사 양성 기관에서 재직하고 있는 B 교수님은 사회과교육 전반에 대한 연구 경험이 풍부한 편이다. B 교수님은 2007 개정 교육과정 시기부터 2022 개정 교육과정에 이르기까지 줄곧 국가 교육과정 개발 작업에 참여하였고, 2015 개정 교육과정의 중학교

『사회』 교과서를 집필하였다.

나와 같이 현장 교사가 교과서 및 국가 교육과정 개발자인 교수님께 문의하는 것이 흔히 있는 일인지 알 수 없지만, B 교수는 일면식도 없는 교사의 물음에 전혀 거부감 없이 상세한 설명으로 친절하게 응대해 주었다. 교수의 설명 중에 가장 인상 깊은 내용은 관행대로 교과서를 집필하는 경향이 있다는 것이다. 교과서를 집필할 때 기존 교과서 집필 원고를 활용하거나 이전 교과서를 답습하는 경우가 있다는 것이다.

해당 교과서 집필자의 자조적인 고백은 나에게 신선한 충격으로 다가왔다. 여전히 학교 현장에서 상당한 권위를 갖는 교과서를 직접 만든 이가 자신의 작업을 성찰하는 태도와 성찰의 내용을 진솔하게 전하는 것 모두가 새롭고 산뜻했다. 무엇보다도 검정을 통과한 교과서가 한계를 가질 수 있으며, 수업에서 이를 활용할 때 교사가 교과서의 내용을 비판적으로 인식하고 이를 보완할 수 있는 감식안이 필요하다는 점을 인식하게 되었다.

정리하면, 나는 사회과 수업에서 한 학생의 질문을 계기로 교과서 텍스트를 비판적으로 인식하게 되었다. 나는 수업에서 마주한 질문의 답을 찾는 과정에서 학술논문을 찾아 읽고 교과서 텍스트에 나타난 한계가 어디에서 비롯되었는가를 파악하였다. 또한 직접 해당 교과서 집필자와 대화를 시도하여 교과서 개발 및 집필의 실재를 이해할 수 있었다. 이와 같은 두 경험은 내가 교과서를 뛰어넘어야 할 마땅한 명분을 갖게 된 계기이자 교과서에 대한 경전관(輕典觀)을 내려놓는 전환점이 되었다. 경전적 교과서관을 뛰어넘은 이후 나의 시선이 교과서에서 멈추지 않고 교육과정으로 옮겨지게 되면서, 나는 교육과정 문해력에 관심을 갖게 되었다.

2) 교육과정을 비판적으로 문해하기

나는 2007년에 임용된 이후 7차 교육과정부터 2015년 개정 교육과정에 이르기까지 다양한 국가 교육과정을 만났다. 2023년 현재 나는 2025년부터 적용될 2022 개정 교육과정을 맞이할 준비를 하고 있다. 나는 교사에게 교육과정의 존재 의미를 ‘육식을 즐기는 사람에게 고기와 같이 소중한 본질적인 것’으로 표현한 바 있다. “고기를 씹고 뜯어야 맛을 볼 수 있고 육식을 즐길 수 있는 것처럼, 교사

는 교육과정을 다양한 차원에서 읽고 쓸 수 있어야 배움이 일어나는 수업을 할 수 있다.”는 의미다. 이것이 바로 교사의 교육과정 전문성의 핵심이라고 하는 교육과정 문해력이다(김홍탁, 2018a: 45-46).

가. 교육과정으로 수업 디자인하기

교육과정으로 수업을 만드는 것은 교육과정과 교사를 바로 매개함으로써 교사의 교육과정 문해력을 함양하는 계기가 된다. 나는 2017년 한 해 동안 교과서 없이 교육과정 문서를 수업으로 디자인하는 작업에 참여하며 교육과정을 읽고 쓰는 작업을 되풀이하였다. 이 경험은 한반도 문제를 주제로 국제정치 수업을 디자인하였다는 점에서 나에게 특별한 의미가 있다.

국가 교육과정이 개정될 때 변화된 교육과정의 내용과 의도에 대한 교사의 이해도를 높이고, 교육과정 개정 취지에 맞게 수업을 만드는 것을 돕고자 교육부 또는 교육청 단위에서 추진하는 정책이 있다. 현장 교사가 참여하여 교수·학습 자료를 개발하고 일선 학교에 장학 자료로 보급하는 것이다. 적지 않은 예산과 시간, 그리고 노력을 투입하여 서지나 웹 형식으로 개발된 자료가 교실 수업을 지원하는 데 쓸모가 있기를 기대하는 것이다. 2015 개정 교육과정 시기인 2017년에도 교육부와 대전광역시교육청이 주관하여 교수·학습 자료를 개발하는 작업이 진행되었다. 당시 나는 약 1년 가까이 진행된 고등학교 ‘정치와 법’ 과목의 교수·학습자료 개발 작업(이하 2017년 사회과 자료 개발 작업)에 참여하였다.

나는 2017년 5월 30일, 첫 협의회에 한 편의 학술논문 인쇄본을 들고 참석하였다. 논문의 제목은 「교육과정 개정 과정과 결과에 대한 반성적 성찰: 2015 개정 ‘정치와 법’ 교육과정을 중심으로」이다. 논문이 발간된 2016년에 읽고 인상 깊게 기억하고 있던 점은 교육과정 개정 작업에서 “현장 교사의 의견을 수용하여” 국제정치 단원을 “국제관계와 한반도로 명칭을 바꾸고” 직전 교육과정의 국제정치 내용이 “다소 추상적이고 식상하다는 지적이 있어”, “한반도의 국제질서 등으로 내용을 보다 구체화하였다”(강대현, 2016: 15-19)는 내용이다. 이 내용을 인상적으로 읽고 기억한 이유는 중학교 『사회』 교과서의 국제정치 단원에서 서술해 온 내용에 개선이 필요하다는 나의 문제 인식과 논문에서 밝힌 교육과정의 개정 의도가 결을 같이 하는 것으로 판단되었기 때문이다. 나는 새 교육과정에서 국제정

치 단원을 개정하고자 한 의도를 중학교 『사회』 교과서에 반영한다면, 독도 문제와 동북공정을 한반도의 복잡한 국제질서 속에서 이해할 수 있도록 제시하거나 한반도 문제를 드러낼 수 있는 주제로 내용을 교체할 필요가 있다고 판단했다.

마침 첫 협의회에서는 사회과 교수·학습 자료의 개발 방향으로 “교육과정 개정 취지에 부합하는 교실 수업이 가능하도록 성취기준별” “교사 교육과정 만들기”를 지향점으로 내세우면서, “교육과정 문해력 향상 및 교사 교육과정 실현”을 꾀한다고 강조하였다(교육부·대전광역시교육청, 2017: 29). 2017년 사회과 자료 개발 작업에 참여한 교사 각자가 2개의 성취기준을 선택하는 과정에서 나는 주저 없이 직전 교육과정에 비해 두드러지게 개정되었다고 판단한 ‘정치와 법’ 과목의 국제정치 단원 성취기준 하나를 선택했다. 해당 성취기준은 “[12정법06-03] 우리나라의 국제관계를 이해하고, 외교적 관점에서 한반도를 둘러싼 국제질서를 분석한다.”이다. 나는 당시 다음과 같은 수업의 의도를 세우고 해당 성취기준을 수업으로 디자인하였다.

우리나라의 국제관계를 한반도의 국제질서 속에서 이해할 수 있도록 한반도의 주요 주변국인 일본, 중국, 그리고 미국 등과의 관계를 좀 더 구체적으로 배울 수 있도록 한 것이다. 본 성취기준을 통해 학생에게 바라는 결과는 한반도의 국제질서를 객관적으로 바라볼 수 있는 안목을 갖추고, 국제관계를 우리에게 바람직한 방향으로 주체적으로 이끌어 나갈 수 있는 역량을 기르는 것이다. 다시 말해, 주변 강대국들의 전략적 이익 경쟁이 교차하는 한반도의 정세에서 주변국과의 문제를 외교적으로 해결하는 데 특정 강대국의 이해관계에 의한 개입으로 인해 주권 침해가 발생하는가 등에 대해 비판적으로 사고할 수 있는 능력을 함양하는 것이다. 나아가 국제질서에 대한 이해를 토대로 문제를 해결할 수 있는 방안을 모색하여 실천할 수 있는 자질을 갖추는 것이다(김홍탁, 2018b: 377).

2017년 사회과 자료 개발 작업은 교사 개별 작업과 동료 교사들 간 협의 과정으로 진행되었다. 평소에는 개별적으로 자신이 맡은 성취기준을 해석하여 수업으로 구상한 자료를 개발하였다. 1박 2일 동안 진행된 수차례의 워크숍에서는 각자가 성취기준을 해석한 바를 공유하고 더 나은 수업으로 구현할 아이디어에 대해 밀도 있게 논의하였다.

교수·학습 자료를 개발한 2017년 당시에는 개정된 새 교육과정이 아직 현장에 적용되지 않았고, 교과서 개발도 완료되지 않은 상황이었다. 따라서 한 해 동안 7명으로 구성된 자료 개발 팀원들과 성취기준을 해석하고 수업으로 구상하는 과

정은 교육과정을 읽고 쓰기를 반복하는 그야말로 교육과정을 문해한 시간이었다. 그 시간 동안 나는 오롯이 교육과정 문서만 보며 능동적인 교육과정 해석자가 되었다. 2017년 교육과정 문해력을 익힌 한 해의 경험은 나의 시선을 교과서에서 교육과정으로 명확하게 옮기게 하였다(김홍탁, 2018a: 49).

교과서 없이 교육과정만으로 수업을 디자인한 경험은 교사가 교육과정을 개발한다는 것의 의미를 다시금 생각하게 하였다. 김세영(2017: 67)이 교사와 교육과정의 만남을 설명한 바와 같이, ‘교육과정 → 교과서 → 수업’의 구도가 ‘교육과정 → 수업’으로 전환되는 것이다. 다시 말해, 교사는 교과서를 매개하지 않더라도 교육과정과 직접적으로 만나 교사 수준의 교육과정 자료를 만들 수 있다. 이는 교사가 가르쳐야 하는 내용이 교과서가 아닌 교육과정이라는 의미이기도 하다.

2017년 사회과 자료 개발 작업에서 교육과정을 문해하고 수업을 디자인한 경험은 현직 교사이면서 교사 교육자(teacher educator)로서 내가 맡은 예비 교사 교육과정에 반영되었다. 2012년부터 사범대학 사회교육과에서 예비 교사들을 대상으로 교과 교재 연구 및 지도법과 교과교육론 강의를 맡아 작성한 강의계획서의 내용을 보면, 2017년을 전후로 교육과정 문해력을 강조하는 등 다소 변화가 나타난다.

본 강의는 통합 사회과 수업을 구성하고 실행할 수 있는 능력을 함양함으로써 예비 사회과 교사의 수업 능력(수업 전문성)을 높이는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 사회과 수업이 현실적으로 직면하고 있는 문제점을 진단하고, 사회과 수업이 지향해야 할 바를 탐구할 것이다. 이와 함께 교과서를 비롯한 교재의 활용에 대한 나름의 관점을 가질 수 있도록 하기 위해 노력할 것이다. 아울러 학교 현장 수업과의 연계를 높이고, 사회과 수업 설계에 대한 이해를 바탕으로 수업을 실행해 봄으로써 사회과 수업의 실제에 대한 이해를 도울 것이다.

(2016년 2학기, 공통사회교과 교재 및 연구법 강의계획서)

본 강의는 배움이 일어나는 통합 사회과 수업을 구성(설계 또는 디자인)하고 실행할 수 있는 능력을 함양함으로써 예비 사회과 교사의 수업 전문성을 높이는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 우선 사회과 수업이 현실적으로 직면하고 있는 문제점을 진단하고, 사회과 수업이 지향해야 할 바를 탐구할 것이다. 이와 함께 교육과정 문해력을 바탕으로 교사 수준의 교육과정을 재구성하고 수업 및 평가를 일체화할 수 있는 역량을 키울 것이다. 무엇보다도 본 강의는 실제 학교 현장 수업과의 연계를 높이는 데 유의하고, 예비 사회과 교사의 수업 전문성을 토대로 사회과 수업의 실제에 대한 이해를 돕기 위해 노력할 것이다.

(2017년 2학기, 공통사회교과 교재 및 연구법 강의계획서)

2017년의 강의계획서에서 직전 해의 강의계획서에 기술되어 있지 않은 교육과정 문해력을 강조한 것은 2017년 사회과 자료 개발 작업에서 교육과정 문해하기를 경험했기 때문이다. 실제 강의에서는 예비 사회과 교사의 수업 전문성을 높이기 위해 교육과정을 문해하고 수업을 디자인하는 경험을 거쳐 수업 실연과 수업 나눔을 했다. 예를 들어, 예비 사회과 교사들은 모듈별로 사회과 교육과정 문서를 읽고 성취기준을 구현할 수 있도록 학습 경험을 디자인하고, 개별적으로는 1차시의 수업을 디자인하여 실연했다. 수업 실연 후에는 수업을 공동으로 성찰하는 수업 대화를 진행했다.

예비 사회과 교사들과 교육과정을 수업으로 구현하는 문해의 과정은 현직 교사인 나에게도 좋은 배움의 기회가 되었다. 수년 동안 수없이 교육과정 문서를 읽으며 여러 성취기준을 다양하게 구현한 수업을 지속적으로 만나왔기 때문이다. 또한 강의를 통해 수업 실연과 수업 나눔을 하는 과정에서 수업 대화로 상호작용한 경험은 교사학습공동체를 비롯한 동료 교사 간 대화를 촉진하는 역할을 수행하는 데 도움이 되었다. 다시 말해, 교사 교육자인 나와 예비 사회과 교사인 학부생들 사이에 수업 대화를 통해 상호작용한 것은 내가 참여하고 있는 다양한 수준의 교사학습공동체에서 구성원 간 전문적 대화의 흐름을 체계적으로 이끌어내는 데 많은 도움이 되었다.

나. 교육과정과 교과서의 간극을 뛰어넘기

교사는 교육과정을 비판적으로 문해하며 교육과정과 교과서 사이의 간극을 발견한다(김세영, 2015: 226). 교사가 발휘하는 비판적 수준의 교육과정 문해력은 교육과정 문서 안에 담긴 내용과 의도가 무엇인지 파악하는 것을 넘어 그것을 비판적으로 바라보고 타당한 대안을 제시할 수 있는 능력을 의미한다(김병수·이현명, 2016: 127). 바꿔 말하면, 교사가 교육과정 문서에 담긴 의도가 무엇인지 파악하고, 교과서를 뛰어넘을 수 있는 방안을 찾아(송명현, 2020: 36) 수업으로 구현하는 것이다.

왜 중학교 『사회』 교과서에서는 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제로 일본 및 중국과의 독도 문제와 동북공정을 중심으로만 다루고 있는가? 왜 동북아시아 국제정치 주요 행위자인 미국과 북한은 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제

를 다루는 중학교 『사회』 교과서에서 잘 보이지 않는가? 이와 같은 물음들은 2009 개정 교육과정에서 2015 개정 교육과정으로 개정되면서 복잡한 한반도의 국제질서를 일반화된 지식에 진술하고 성취기준에서 독도 문제와 동북공정의 예시를 삭제하였음에도 교과서 서술 내용에 변화가 없는 연원과 관련있는 것으로 보인다. 왜냐하면, 교과서 검정 체제에서 교과서 집필에 나타나는 관행과 관련 있기 때문이다.

내가 위의 물음에 대한 답을 교과서 집필 및 검정의 관행의 문제로 명확하게 이해하게 된 것은 2021년 1월에 기획·운영한 직무연수를 통해서다. 2021년 직무연수의 정식 명칭은 ‘2021 현장 기획형 <평화·통일 교육과 한반도 문제: 중학교 교육과정을 중심으로> 직무연수’(이하 2021년 직무연수)이다(각립너머, 2021). 국가 수준의 사회과 교육과정 개발과 중학교 『사회』 교과서의 국제정치 단원 집필 작업에 직접 참여한 개발자를 만나 대화를 나누는 연수를 직접 기획하고 운영한 경험은 사회과 교과서 검정 체제, 출판사의 보수적이고 경직된 출판 관행, 교과서 집필의 관행 등을 종합적으로 이해하는 데 도움이 되었다.

2021년 직무연수에는 역사과, 지리과, 도덕과, 그리고 사회과교육 전공 교수님 네 분이 참여하였다. 이 연수에서 사회과교육 전공 교수님으로 참여한 분이 앞서 언급한 B 교수님이다. B 교수님은 강의에서 2015 개정 중학교 사회과 교육과정에 따른 중학교 『사회』 교과서를 집필한 자신의 경험을 이야기하였다. 그는 국제정치 단원의 성취기준 [9사(일사)11-3]을 교과서로 집필하는 과정에서 출판사에 의한 검열을 경험하였다. 이 일화는 오랫동안 나의 기억에 남아 있다. 그는 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 ‘한반도의 핵확산 문제와 미 전략무기 배치’ 사례로 집필하여 출판사에 제출하였다.

그러나 출판사에서는 교과서 집필자가 제시한 자료를 임의로 삭제하고, 독도 문제와 동북공정 자료로 교체하였다(강대현, 2021: 71). 이와 같이 출판사 차원의 검열은 한국과 달리 교과서가 자유발행 체제로 운영되는 미국에서도 나타난다. Cornbleth(2001: 158)에 의하면, 미국의 일부 주에서는 출판사가 스스로 지역의 분위기에 반하는 내용을 미리 삭제하는 경우가 있었다.

2021년 직무연수를 통해 나는 교과서 검정 체제 및 과정, 출판사와 교과서 집필자의 집필 관행, 교사의 정치적 중립성 문제(강대현, 2021: 72)가 중요하게 작

용하고 있어 『사회』 교과서에 한계가 나타날 수밖에 없다는 것을 확인할 수 있었다.³¹⁾ 또한 교과서 집필자인 B 교수님과 나는 분단과 평화·통일, 그리고 미중 갈등 등 한반도의 국제질서와 관련된 한반도 문제의 내용과 이에 포함된 쟁점을 교과서에 서술할 필요성에 인식을 같이 했다는 점을 확인했다.

사실 교과서 집필 작업의 생생한 이야기는 2021년 직무연수 계획서를 작성하면서 나 자신이 가장 궁금했던 물음에 대한 답이었다. 다시 말해, 국가 교육과정이나 교과서를 직접 개발·집필한 당사자로부터 가감 없이 듣고 싶은 내용이었다. 솔직히 말하자면, 나는 국제정치 수업에서 국가·사회적 요구로서 교과서에 쓰인 독도 문제와 동북공정과 같은 주변국과의 영토 및 역사 갈등 문제 이외의 것을 가르치는 데 부담을 갖고 있었다. 교과서가 집필자들의 생각을 재현하는 텍스트임을 고려할 때, 2021년 직무연수에서 교과서 집필자가 밝힌 의도를 이해한 것은 교과서를 뛰어넘어 가르치는 데 든든한 배경이 되었다.

2021년 직무연수에서 B 교수님이 지적한 2015 개정 중학교 『사회』 교과서의 집필 관행에 나타난 문제는 그가 발표한 학술논문 몇몇에서도 확인할 수 있다. 대표적으로, 그는 2015 개정 중학교 사회과 교육과정에 따라 개발된 『사회』 교과서의 단원 구성 체제와 내용 제시 방식을 분석한 연구에서 다음과 같이 지적하였다(강대현·은지용, 2020: 14-16).

기존의 교과서를 그대로 답습하여 2009 개정에서 2015 개정이 되면서 교육과정이 일부 바뀌었음에도 불구하고, 새로운 성취기준보다는 과거의 성취기준을 기초로 하여 교과서가 구성된 것을 확인할 수 있다. ... 교과서 집필 관행의 배후에는 새로운 교육과정에 대한 몰이해, 익숙한 것을 가르치려는 편의주의, 새로운 형식이나 방식에 대한 부담감 등이 작용하는 것으로 보인다. 즉, 가르치던 것을 그대로 가르치고, 새로운 방식으로 가르치는 것을 부담스러워하는 행동 성향을 읽을 수 있다. ... 상당한 시간과 에너지가 소모되기 때문에 교과서 집필진들 사이에 과거에 집필했던 해당 출판사의 원고를 부분적으로 수정·보완해서 작업하는 관행이 일반화되어 있다. ... 이러한 교과서 집필 관행은 일종의 교과서 단원 구성 체제의 정형화된 틀을 유지하는데 기여한다. 그리고 이러한 틀은 다시 교과서 내용 제시 방식의 획일성에 영향을 주는 것으로 보인다.

31) 사회과 교과서 발행 제도의 개선 방안을 연구한 김명정(2012)은 교과서에 쟁점을 ‘용감하게 채택하지 못하는 이유’가 교과서 검정 체제에 강한 통제력이 작용하기 때문이라고 분석했다. 그는 사회과 수업에서 중요하게 다루어져야 할 쟁점을 교과서에 담지 못하는 것은 교육적으로 바람직하지 못하다고 지적하였다. 또한 어떤 쟁점을 교과서에 수록할 것인가라는 문제에 교육적 판단과 함께 검정 심사 및 통과와 같은 제도적 배경을 고려할 수밖에 없는 현실에서 쟁점 중심 수업의 좋은 주제가 될 만한 것들이 사회적으로 논쟁이 될 수 있다는 점에서 교과서 수록이 꺼려지는 상황이 역설적이라고 보았다.

나는 교과서를 집필한 경험이 없지만 교과서 검정 체제에 강한 통제력이 작용하는 상황(김명정, 2012: 222)에서 교과서에 변화를 이끌어 내기 위해 노력하는 집필자가 가질 부담감을 충분히 이해할 수 있었다. 그러나 기존 교과서 내용을 그대로 좇아 집필하는 관행의 배후로 교육과정에 대한 몰이해나 익숙한 것을 가르치려는 편의주의를 제시한 것은 나에게 신선한 충격이었다. 왜냐하면, 기존에 나는 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제와 관련된 교과서 서술에 나타난 한계점이 교과서 검정을 둘러싼 제도적 배경이나 주변국과의 갈등으로 인한 민족주의적 정서가 강화된 사회적 상황에서 비롯된 것으로만 여겼기 때문이다.

일본의 독도 영유권 주장과 중국의 동북공정을 계기로 한국 사회에 민족주의적 정서가 팽배해진 상황이 사회과 교육과정 개발 과정에 압력으로 작용한 것은 주지의 사실이다(김영석, 2010: 6). 실제로 국가 교육과정의 변천에 따라 사회과 교육과정의 학술 담론에 드러난 특징을 분석한 연구에 따르면, 2009 개정 교육과정 시기에는 ‘영토 분쟁 및 독도 교육’이 두드러진 주제로 나타났다(김재우, 2020). 이는 사회과 교육과정의 학술 담론이 국가적·사회적 이슈에 민감하게 반응했다는 것을 의미한다. 이와 같이 국가적·사회적 요구가 사회과 교육과정에 반영되는 상황에서 한반도 국제질서 속 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 교과서에 서술할 때, 기존 교과서에서 다루어 왔던 일본 및 중국과의 갈등 문제를 배제하고 새로운 내용을 선정할 여지가 없었을 것으로 보인다.

한편으로 나는 설마 교과서를 집필하는 데 몰이해와 편의주의가 작동할까라는 의문을 가진 것도 사실이다. 하지만 그동안 여러 차례 사회과 교육과정 및 교과서를 개발하는 작업에 참여한 B 교수가 자신의 경험을 반성적으로 성찰한 연구 결과(강대현, 2010a; 강대현, 2010b; 강대현, 2016; 강대현·송민섭·송미리, 2023; 강대현·은지용, 2020; 강대현·정태석, 2021; 모경환·강대현, 2012; 모경환·강대현·은지용, 2016)를 학문의 장에 공유하여 논의해 왔다는 점에서 그러한 지적은 신뢰할 만했다.

더욱이 교과서를 관행적으로 집필하는 문제점을 지적한 연구는 사회과 이외의 교과에서도 지속적으로 보고되고 있다(남가영, 2013; 문홍주·박주환, 2016; 이진규, 2018; 정선화, 2021). 교과서 서술 내용이 갖는 문제점이 어디에서 비롯된 것인지 몇 가지 요인만으로 설명하는 데에는 한계가 있다. 그러나 이와 같은 연구

결과들은 교과서 집필의 관행이 미친 영향이 크다는 것을 교과서를 활용하는 교사에게 분명하게 설명하고 있다는 점에서 의의가 크다.

정리하면, 나는 2021년 직무연수의 기획·운영과 문헌 연구 검토를 통해, 비교적 진전된 교육과정 개정에도 불구하고 교과서 서술이 제자리 걸음인 이유를 파악할 수 있었다. 개정된 교육과정에서는 한반도 국제질서 속 우리나라의 국제관계에서 직면한 갈등 문제를 독도 문제 및 동북공정 이외에 다른 문제를 다룰 여지가 있다. 그러나 교과서 검정 체제의 통제력뿐만 아니라 교과서 집필의 관행 등의 이유로 교과서 서술 내용에는 별다른 변화가 없다. 이처럼 교과서 서술 내용의 한계가 나타나는 상황을 종합적으로 이해하게 된 경험은 교육과정과 교과서 사이에 간극이 발생할 때, 나의 시선을 더 분명하게 교육과정에 두어야 한다는 확신을 갖게 하였다. 또한 오랫동안 교과서에 의존하여 머무르는 교수 행위에 익숙해진 나의 상태에서 벗어나는 것을 충분히 긍정적이고 발전적인 변화로 이해하고 받아들일 수 있게 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 나는 현행 중학교 사회과 교육과정과 『사회』 교과서 사이의 간극을 비판적 문해력으로 교육과정을 가르침으로써 극복할 수 있었다. 이는 곧 비판적 교육과정 문해라는 전문적 행위가 교육과정과 교과서의 간극으로 인한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복하는 주요 기제라는 점을 의미한다. 나에게 교과서는 더 이상 완전한 전범(典範)도 정전(正典)도 아니다. 교과서는 나에게 성취기준을 구현한 하나의 예시 자료로, 교육과정 문해를 통해 교사가 보완하고 비판적으로 읽어야 할 텍스트가 되었다.

2. 재현하기: 논쟁성을 살려내어 쟁점을 가르치기

이 절에서는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 사회 현실이나 학계에서 다루어지는 한반도 문제의 쟁점이 지닌 논쟁성을 살려내어 가르치기 위해 노력한 교사의 경험과 그 의미를 논의한다.

1) 교육적 공백을 살려내기

예비 교사 시절 “사회과의 매력에 푹 빠져 있던 나는 사회과를 잘 가르치는 교과 전문가가 되고 싶었다. 전공 서적을 끼고 살며 깊게 공부했다”(김홍탁, 2018a: 22). 나는 내가 속한 사회교육과가 설립 목적에서 밝힌 것에 걸맞게 ‘장차 유능한 사회과 교사를 양성하는데 중점을’(J 대학교 홈페이지, 2022) 두고 교원 양성 교육과정을 운영하기를 희망하였다. 사회교육과가 보다 좋은 사회과 교사를 양성하는 공동체가 되고, 그 안에서 나와 동료들이 좋은 사회과 교사로 탄생할 수 있기를 기대한 것이다.

당시 나는 사회교육과 일반사회교육전공 대표로서 더 나은 교원 양성 교육과정 운영을 위해 “전공 내에 정체되어 있던 여러 가지 문제점들을” “학생 간, 학생과 조교 선생님 그리고 교수님들과의 대화와 협의의 과정을 통해서 하나씩 해결”(김홍탁, 2006)해 나갔다. 그 대표적인 경험이 2006년에 예비 사회과 교사 교육과정 세미나(이하 세미나)를 개최한 것이다.

세미나는 같은 전공의 예비 사회과 교사들이 모여 교원 양성 교육과정의 전공 강의 개설 현황을 파악하고, 교육과정의 개선 방안을 모색하는 협의의 과정으로 진행되었다. 먼저, 교과교육론, 정치교육, 경제교육, 사회·문화교육, 법교육 등 사회과의 5개 영역별로 개설된 강의 목록과 강의 계획서를 개관하였다. 이어서 당시 학교 현장에 적용되고 있는 제7차 사회과 교육과정의 내용 체계표를 학문 영역에 맞춰 정치, 경제, 사회·문화, 법으로 나눠 화면에 띄어 놓고, 국가 교육과정 문서상 내용 체계와 교원 양성 교육과정을 영역별로 비교하였다. 사회과 교육과정과 사회교육과 교육과정의 연계성을 파악함으로써 예비 교사 교육과정에 개선할 점이 무엇인지 논의를 이어갔다.

세미나 당시 정치교육과 관련해서는 제7차 교육과정의 국민공통교육과정과 선택중심교육과정의 내용 체계를 분석하여 중·고등학교 사회과 정치 수업에서 가르쳐야 할 내용이 무엇인지 파악하였다. <표 V-1>에서 확인할 수 있는 것처럼, 당시 고등학교 ‘정치’ 과목에서는 전체 5개 단원 중에서 국제정치 영역이 하나의 단원으로 설정되어 있을 만큼 큰 비중을 차지하고 있었다(교육부, 1997). 이어서 ‘정치’ 과목을 가르치기 위해 예비 사회과 교사들이 교원 양성 교육과정에서 무엇을 배우고 있는가를 <표 V-2>와 같이 당시 학과의 개설 강의 목록을 보며 진단하였다.

<표 V-1> 제7차 교육과정의 선택중심교육과정 중 ‘정치’ 과목의 내용 체계

영역	주제	내용 요소
시민 생활과 정치	국가와 정치 생활	· 국가의 성립과 본질 · 정치의 의미 · 정치 권력의 정당성
	민주주의의 이념과 원리	· 민주주의의 의미 · 민주주의의 이념 · 민주 정치의 원리
	민주 정치의 발전	· 아테네의 민주 정치 · 근대 민주 정치 · 현대 민주 정치
	민주 정치와 정부 형태	· 참여 형태(직접 민주 정치, 간접 민주 정치) · 정부 형태(대통령제, 의원 내각제, 기타)
정치 과정과 참여	현대 정치 과정과 참여	· 현대 민주 정치 과정 · 정치 과정에의 참여
	선거와 참여	· 민주 정치와 선거 · 선거 제도 · 선거 문화
	정당과 이익 집단	· 민주 정치와 정당 · 민주 정치와 이익 집단 · 시민 단체와 시민 운동
	여론과 언론	· 여론과 민주 정치 · 여론과 대중 매체
우리 나라의 민주 정치	헌법의 이념과 원리	· 건국 이념 · 인간 존중의 이념 · 헌법의 기본 원리
	국민의 권리와 의무	· 기본권의 본질 · 기본권의 내용 · 국민의 의무
	통치 기구	· 입법 과정과 국회 · 대통령과 행정부 · 법원과 헌법 재판소 · 지방 자치와 주민 참여
국제 사회와 정치	국제 사회의 발달	· 국제 사회의 성립과 발달 · 국제 관계의 성격과 특징
	국제 관계와 국제 기구	· 국제 관계의 규율 · 다양한 국제 기구
	국제 관계의 변화	· 국제질서의 변화 · 지구촌 문제
	우리나라의 국제 관계	· 국제 관계에 대한 헌법상의 원칙 · 외교의 중요성과 과제
정치 발전의 과제	정치 발전의 의미	· 정치 발전의 의미 · 민주 정치 발전의 과제
	현대 민주 사회의 과제	· 사회 통합 · 복지 실현 · 인권의 확대 · 국제 협력 · 시민의 자율성 신장
	민주적 정치 문화	· 민주적 생활 원리 · 시민 사회와 정치 참여 · 정치 문화와 정치 사회화
	민족 통일의 과제	· 통일 문제의 성격 · 통일을 위한 준비와 노력

<표 V-2> J 대학교 사회교육과 정치교육 관련 개설 강의

이수 학년 및 학기	강의명	내용
1학년 2학기	현대정치학	정치과정론
2학년 1학기	사회와 정치	정치사상
2학년 2학기	민주주의와 시민교육	민주주의론
3학년 1학기	한국정치특강	한국정치론
3학년 2학기	정치문제연구	정치연구방법론
4학년 1학기	국제정치 특강	국제정치론

국제정치는 사회과교육의 주요 영역이기 때문에 예비 교사가 마땅히 배워야 할 것이라고 할 수 있다. 그러나 세미나가 열린 당시 국제정치 영역의 유일한 강의였던 ‘국제정치 특강’이 개설되지 않아³²⁾ 예비 교사 교육과정에 공백이 발생했다. 세미나에서는 ‘국제정치 특강’을 다시 개설할 수 있는 방안이 모색되었다.

32) 내가 학부에 입학한 이후 2004년까지 계속하여 개설되어 왔던 ‘국제정치 특강’은 2005년부터 2007년까지 3년 동안 개설되지 않았다. ‘국제정치 특강’은 내가 학부를 졸업한 이후인 2008년 1학기에 들어 다시 개설되었다.

세미나를 통해 교원 양성 교육과정을 논의한 예비 사회과 교사들의 요구는 단순하고 분명했다. 교원 양성 기관을 졸업한 뒤 중·고등학교에서 사회과교육을 맡아 국제정치 영역을 가르치려면 국제정치를 배워야 하므로 예비 교사 교육과정에 국제정치 관련 강의가 빠져서는 안 되며, ‘국제정치 특강’을 다시 개설할 수 있는 방안을 찾자는 것이다.

사회교육과 일반사회교육전공 학우들의 의사를 집약하여 나의 목소리로 정치 교수님께 전달하는 일은 순조롭게 진행되었다. 정치 교수님과 대화에서 학부 강의에 대한 개선안을 요구하는 것이 한편으로는 임용시험 맞춤형으로 강의해 달라는 요구로 비칠 수 있다는 점에 유의하였다. 나는 서울의 어느 지역에 집적되어 있는 학원에서처럼 임용시험 준비를 위한 예비 교사 교육과정을 운영해 달라는 요구가 아니라 점을 정확하게 전달하고자 노력했다.

교사 양성 교육과정에 관한 선행 연구를 고찰한 결과에 따르면(장덕호·백선희, 2021: 956-957), 임용시험은 분명 사범대학의 교육과정에서 제공하는 강의 구성 및 운영에 중대한 영향을 미치는 요인이다. 그러나 막상 사범대학 교육과정의 각 강의에서 제공하는 내용에 대해서는 임용시험이 강력한 영향을 미친다고 보기는 어렵다. 대개의 경우 예비 교사와 교사 교육자 간에는 예비 교사 교육기관이 교사가 되기 위한 최종 관문으로서 임용시험을 준비하는 데 어떤 역할을 하는가에 대해 이견이 있는 편이다. 예비 교사들은 학부 강의와는 별개로 임용시험을 위한 추가적인 노력이 과다한 것이 모순이라고 호소한다. 한편, 교사 교육자들은 교사 양성 기관이 임용시험을 위한 곳이 아니라 교육 기관이므로, 임용시험을 위해서가 아니라 교육 기관으로서 갖는 책무에 맞게 적합한 내용을 선정하여 가르친다는 입장이다(정현수·장경환, 2021: 78-79).

세미나의 논의 결과는 국제정치 강의 내용을 무엇으로 선정할 것인지에 관한 것이 아니라 강의 개설 문제였기 때문에 당연히 정치 교수님과 강의 내용에 대한 논의는 없었다. 따라서 예민할 수 있는 대화 내용은 없었다. 대화는 온화한 분위기에서 진행되었고, 정치 교수님은 강의 개설에 노력하겠다고 말씀하셨다.

그러나 아쉽게도 ‘국제정치 특강’은 개설되지 않았다. 결국 나는 예비 교사 시절 국제정치 관련 강의가 개설되지 않아 강의를 이수할 수 없었다. 이와 같이 교사 양성 교육과정의 일부 강의를 누락되어 운영되는 상황은 J 대학교의 경우에

국한된 문제만은 아니다. 사범대학 교육과정의 특성상 학과 단위에서 개설할 수 있는 강의 수가 제한되어 있다. 사회교육과의 경우 교과내용학을 구성하는 세부 영역이 정치, 경제, 사회·문화, 법 등으로 구분되어 있고, 제한된 교수 정원으로 관련 강의 전체를 개설하는 데 부담이 있는 상황이다. 더욱이 필수 강의와 선택 강의 수에 제한이 있어 교사 양성 교육과정에서 폭넓게 강의를 개설하여 운영하는 데 한계가 있다.

정리하면, 예비 사회과 교사 시절 나는 국제정치와 관련된 유일한 전공 과목인 ‘국제정치 특강’을 수강하지 못함으로써 교원 양성 교육과정에서 정치교육의 학문적 기반인 국제정치학을 학습할 기회를 갖지 못했다. 바꿔 말하면, 예비 교사 교육과정에서 사회과 국제정치교육의 내용을 형성하는 원천인 국제정치학 관련 학문지식에 대한 교육적 공백이 생긴 것이다.

예비 교사 교육과정을 통해 국제 정치의 주제나 쟁점을 학습할 기회를 갖는 것은 예비 사회과 교사의 교수 선호도(preferences of teaching)에 유의미한 영향을 미친다. 쉽게 추측할 수 있듯이, 국제정치 관련 강의를 들어본 적이 없는 예비 사회과 교사들의 경우 국제정치에 대한 교수 선호도가 낮게 나타났다(윤다인, 2020; 윤다인·최윤정·한미경, 2022). 게다가 예비 교사 시절 국제정치 관련 강의를 이수한 경우에도 내용이 어렵고 논쟁성이 두드러지는 국제정치의 쟁점을 교수하는 것을 외면하는 경향이 강하다(윤다인, 2020: 78-89).

국제정치를 배우지 못한 예비 교사 시절 나는 교사 양성 기관의 생태계를 성찰하고 비어 있는 교육과정을 알아차렸으며, 비어 있는 것의 존재에 민감성을 갖게 되었다. 또한 결핍이 성장의 밑거름이 될 수 있음을 깨닫게 되었다. 나는 사회과 교사로 임용된 이후 유독 정치 교육과정에 관심을 갖게 되었다. 그 중에서도 국제정치교육에 흥미와 나름의 책임감을 갖고 관련 책과 논문을 읽으며, 현실에 나타난 쟁점을 두루 살펴보고 있다. 무엇보다도 교사 양성 기관의 생태계를 성찰하고 교육과정의 공란을 살리고자 노력한 경험은 사회과 교육과정·교과서·수업 등 세 가지 차원에서 빈 칸으로 비워 둔 채 외면하고 있는 영 교육과정이 있는지 검토하는 계기가 되었다.

2) 가르칠 수 있는 순간과 연결하기

소설가 한강은 2017년 미국 신문사에 기고한 글에서 분단된 땅에 사는 시민들의 삶에 나타난 평온한 겉모습 이면의 불안한 심상을 잘 드러냈다(The New York Times, 2017). 그녀는 북한과 군사적으로 대치하고 있는 한국인들의 일상이 침착하고 평온한 듯 보이지만 실상은 그렇지 않다고 말한다. 한강의 글은 한반도가 이따금씩 평화의 징후가 나타나지만, 늘 전쟁의 위기로 점철된 공간이라는 점을 상기시킨다. 전쟁과 핵 위협으로부터 무감각할 수 없는 한국인들에게 불안과 두려움이 매일같이 스멀스멀 피어오른다.

전쟁의 위기와 평화를 향한 분위기가 혼재해 있고, 주변국들과의 갈등과 협력이 교차하는 한국의 사회과 교사는 한반도 문제의 쟁점을 ‘가르칠 수 있는 순간’(teachable moment)³³⁾을 종종 마주한다. 다시 말해, 한반도 문제와 관련된 쟁점이 도드라지는 한국의 현실에서 사회과 교사는 한반도 문제를 ‘가르칠 수 있는 순간’을 빈번하게 맞이한다.

‘가르칠 수 있는 순간’이라는 개념은 일반적으로 교사의 역할을 논의하는 맥락에서 정의된다(Hyun & Marshall, 2003: 111). 왜냐하면, 교육적으로 의미를 갖는 중요한 순간을 발견하고, 그 순간을 활용하는 데 교사의 역할이 중요하기 때문이다. ‘가르칠 수 있는 순간’의 의미를 탐색한 선행 연구에 따르면, 이 개념은 ‘교사의 의도 없이 학습자에 의해 교사가 얻을 수 있는’ ‘예측할 수 없는 우연한 기회’라는 의미에서부터 ‘교사가 학생 이해를 바탕으로 하여 준비한 교육적 기회’로까지 넓게 정의되고 있다(원정립, 2010: 17-19). 이와 같이 ‘가르칠 수 있는 순간’이라는 개념은 교사가 의도하지 않았지만, 우연히 교수 기회가 나타난다는 것과 교사가 의도하여 교수 기회를 만들 수 있다는 관점으로 구분된다. Lawson과 Flocke(2009)는 후자의 관점처럼 개념을 확장하여 정의하는 것이 더 교육적인 의미를 갖는다고 제안하였다(원정립, 2010: 77-78에서 재인용).

정리하면, ‘가르칠 수 있는 순간’은 학생들에게 혼란(confusion)을 야기하거나 그들의 학습 요구에 반응하는 결정적 순간(critical moments)이다(Myhill & War

33) ‘teachable moment’는 국내 연구에서 ‘가르칠 수 있는 순간’(원정립, 2010), ‘가르침의 순간’(이경화·손유진, 2014), ‘(수업하기에) 최적의 순간’(강정관·오영범·이상수, 2015), ‘교수가능 순간’(김민정, 2010) 등으로 다양하게 번역된다.

ren, 2005: 60). 한편으로는 학생의 흥미와 관심이 높아진 상황에서 특정한 내용을 배우는 것이 가능하거나 쉬워지는 순간이라고도 할 수 있다. 이와 같은 순간을 활용하여 시의적절성을 가진 쟁점을 수업에서 다루는 것은 학생들이 자신을 둘러싼 시대적 상황과 당면한 과제를 성찰할 수 있는 시민교육의 기회라는 점에서 중요한 의의가 있다(서현진·이수정, 2021: 33-34; 윤은진, 2020: 129).

사회과 교사에게 한반도 문제의 쟁점을 ‘가르칠 수 있는 순간’이란 사회 현실이나 학계 등에서 논쟁적인 쟁점을 학생의 삶과 연결한 실제적 맥락 속에서 시의적절하게 다룰 여지가 있는 때를 말한다. 예를 들면, 2018년과 2019년의 남·북·미 정상회담과 북한의 비핵화 협상은 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 ‘가르칠 수 있는 순간’을 만들어 내는 데 충분한 소재가 될 수 있었다. 왜냐하면 학생들이 흥미와 관심을 갖고 있으며 논쟁성이 높은 주제인데다가 쟁점 중심 수업에서 시의적절하게 다룰만하기 때문이다.³⁴⁾

다음에 소개하는 아베 담화 수업 사례는 ‘가르칠 수 있는 순간’을 연결하여 내가 2016년 10월 28일에 실천한 것으로, 교사의 수업 의도를 중심으로 기술한 것이다. 아베 담화 수업이 있기 1년 전인 2015년은 제2차 세계대전 종전 70주년이자, 광복 70주년인 동시에 한·일 국교 정상화 50주년이 되는 기념적인 해였다. 그해 8월 14일, 한국을 비롯한 주변국의 관심 속에서 일본의 아베 총리가 담화를 발표했다.

당시 일본 정부는 담화의 중요성을 인식하여 사전에 담화 내용을 구상하고 논의할 조직을 구성해 준비하였으며, 이전 일본 정부에서 발표한 역대 담화보다 긴 분량으로 작성하였다. 그러나 긍정적으로 평가받았던 고노 담화나 무라야마 담화와 달리 아베 담화는 발표 직후부터 언론과 학술 연구에 의해 한일 관계 발전에 걸림돌이 된다는 부정적인 평가를 받았다.³⁵⁾ 아베 담화가 형식적으로는 이전의

34) 초등학교 6학년 사회과의 현대사 수업을 사례 연구한 결과에 따르면, 학생들은 2018년에 열린 남북 정상회담에 강한 흥미와 높은 관심을 갖고 더 자세히 알고자 하는 의지를 드러냈다. 학생들이 정상회담에 대해 더 공부하고 싶다고 밝힌 이유로는 ‘최근에 일어난 사건에 대한 궁금증’, ‘통일과 관련해 이후 역사에 중요한 영향을 미칠 사건’이라는 점을 제시하였다(강화정, 2021).

35) 당시 국내 여러 언론사에서 아베 담화를 비판적으로 평가하는 사실이 실렸다. 사실의 제목을 옮기면, ‘진정한 사죄 없는 아베 담화, 일본의 한계 드러냈다’(동아일보, 2015), ‘패전 70년 아베 담화, 최악은 피했으나’(한겨레, 2015) 등과 같다. 2015년에 발표한 대표적 연구로는 고길희의 「글로벌시민교육의 관점에서 본 한일관계」, 양기호의 「한일갈등에서 국제쟁점으로: 위안부문제 확산과정의 분석과 함의」, 미야지마 히로시의 「아베 담화에 나타난 일본의 역사인식과 그 비판」이 있다.

담화들을 계승하였으나 이전의 담화에서 보여준 사과의 수준과 역사 인식에 있어서는 많이 후퇴하였다는 문제점이 지적되었다. 분명히 식민 지배, 사과와 반성, 여성 등의 단어들도 포함되었으나 사과와 반성의 주체가 불분명하고, 한국을 포함한 주변국에게 무엇을 어떻게 잘못했는가를 명시하지 않았다. 또한 사과 여부를 전략적으로 애매하게 처리하여 한국이 충분히 사과받았다고 인식하기 어려웠다. 그리하여 긍정도 부정도 하기 힘든 모호한 담화가 되었다(오승희, 2021: 65). 기본적으로 아베 담화는 일본이 사과해야 할 대상으로서 아시아를 청자로 삼지 않고, 일본에 승리한 미국을 향해 말한 것으로 보인다는 점에서 한계가 있다(이정환, 2019: 201). 달리 말해, 제국주의 침략 행위로 피해를 입은 아시아 국가를 향해 직접적으로 사과하지 않고, 간접 화법으로 미국을 비롯한 서구 국가들에게 이야기하는 방식으로 담화를 전개하였다는 비판을 받았다(이종국, 2016: 77).

아베 담화가 발표된 다음 날인 2015년 8월 15일, 제70주년 광복절 경축사에서 한국의 대통령은 “어제 있었던 아베 총리의 전후 70주년 담화는 우리로서는 아쉬운 부분이 적지 않은 것이 사실”이라면서도 “사죄와 반성을 근간으로 한 역대 내각의 입장이 앞으로 흔들리지 않을 것이라고 국제사회에 분명하게 밝힌 점을 주목”한다고 밝혔다(외교부 홈페이지, 2022a). 같은 날 중국의 외교부는 공식 논평을 통해 “군국주의 침략전쟁의 성질과 전쟁 책임에 대해 분명하고 명확하게 밝혀야 한다”며 “일본은 피해 국가에 성실하고 진지하게 사과해야 한다”고 비판하고 일본의 사과를 촉구했다(경향신문, 2015).

미국의 국무부에서도 아베 담화에 대응하여 성명을 발표하였다. 미국 정부는 아베 총리가 일본이 가한 고통에 깊은 후회(deep remorse)를 표현한 것에 주목한다면서 긍정을 넘어 환영하는 태도를 보였다(연합뉴스, 2015; MBN뉴스, 2015). 한편, 미국의 언론에서는 아베 총리가 “과거 일본 정부들의 사과를 되풀이했으나 정작 자신의 사죄는 하지 않았다”던가 “수개월 동안 계산해 선택한 담화에서 자신의 목소리로 하는 사죄는 없었다”고 꼬집으며, “영원히 사죄를 계속할 생각이 없다는 점을 암시했다”고 비판했다(한국경제, 2015).

정리하면, 아베 담화가 발표되고 일 년이 지나서 나는 3학년 사회과에서 아베 담화 수업이라고 명칭한 국제정치 수업을 실천하였다. 일 년이라는 시차가 있지만, 한일 관계의 과거사 문제는 그 해결이 요원하여, 국제정치 수업에서 관련 쟁

점을 매해 ‘가르칠 수 있는 순간’을 맞이하고 있다. 나는 우리나라와 한반도 주변국 사이에 과거사 인식의 차이를 미묘하게 불러일으킨 아베 담화를 수업의 소재로 활용했다. 이를 통해 학생들이 아베 담화를 비판적으로 독해하며 과거사 문제에 대한 한국, 일본, 중국, 미국 등 한반도 주변국들의 입장이 자국의 이해관계에 따라 어떻게 다를 수 있는지 이해할 수 있기를 희망했다. 다시 말해, 학생들이 일본의 과거사 인식을 평가하는 한국, 중국, 미국의 입장은 왜 다른지, 그리고 왜 과거 한국 정부는 일본과의 과거사 문제를 해결하는 데 소극적이었는가를 전후 미국의 동아시아 정책을 비롯한 한반도의 국제질서와 연결하여 이해하는 것을 의도한 것이다. 덧붙여서 일본의 과거사 인식을 개선하고 한국과 일본이 국제사회에서 평화롭게 공존할 수 있는 아이디어를 모색하는 학습 경험을 구성하고자 했다.

아베 담화 수업 당시, 2009 개정 중학교 사회과 교육과정상 대단원 ‘국제 사회와 국제 정치’는 ‘국제 사회의 특성과 행위 주체’, ‘국제 사회의 갈등과 협력’, ‘우리나라가 직면한 국가 간 갈등’ 등 세 가지 중단원으로 구성되어 있다. 2009 개정 중학교 사회과 교육과정에서 밝힌 해당 성취기준(교육과학기술부, 2012)은 모두 세 개로, 그 내용은 아래 <표 V-3>과 같다.

<표 V-3> 2009 개정 중학교 사회과 교육과정 성취기준과 국제정치 단원 차시 구분

차시 구분	성취기준	비고
1차시	(가) 국제 사회의 특성을 이해하고, 국제 관계에 영향을 미치는 여러 행위 주체(예: 국가, 국제기구, 다국적 기업)에 대해 탐구한다. (나) 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제(예: 독도 문제, 동북공정)를 국제 관계 속에서 인식하고, 이러한 문제의 해결에 능동적으로 참여하는 태도를 가진다.	아베 담화 수업
2차시	(나) 국제 사회에 존재하는 경쟁과 갈등의 다양한 모습을 이해하고, 국제 사회의 공존을 위한 노력을 외교 정책을 중심으로 탐구한다.	

<표 V-3>에서 알 수 있듯이, 나는 2016년에 국제정치 단원을 총 두 차시 수업으로 구성하였다. 세 개의 성취기준이 담긴 대단원 하나를 고작 두 차시 수업으로 끝낸다는 것이 가능한 일인지, 그리고 적절한 일인지 누군가는 의아하게 생각할 수 있다. 국제정치 수업의 차시 구성을 이와 같이 한 것은 고등학교 신입생 선발고사(이하 고입 선발고사)라는 고부담 시험에 따른 교육과정 운영의 관행에

적응한 결과이다.

K 중학교가 속한 J 교육청의 경우 2017학년도까지 고입 선발고사를 실시했다. 고입 선발고사를 12월에 실시함에 따라 내신 성적 산출을 일찍 마감해야 하므로 다른 학년과 달리 3학년 2학기 2차 정기고사는 11월에 시행되었다. 게다가 특정 지역의 평준화고등학교로 학생 쏠림 현상이 심해 고입 선발고사에 따른 부담이 큰 편이었다. 중학교 3학년 수업은 마치 수능을 앞둔 고등학교 3학년 교실 수업 처럼 문제풀이와 배운 것을 반복하여 복습하는 양상을 보였다. 나는 2009년부터 2017년까지 대부분을 3학년 담임과 사회과 수업을 맡아 오면서 고부담 시험에 대응하기 위해 교과 진도를 빠르게 나갔다. 당시 맨 마지막에 배치된 국제정치 단원의 경우, 지필평가에 포함하지 않고 방학을 앞두고 학사 운영이 느슨한 학년 말에 진도를 나가는 경우가 많았다. 그러다 보니 국제정치의 내용을 온전하게 가르치지 못하고 학년을 마무리하는 상황이 발생하기도 했다.

아베 담화 수업의 경우, 마지막에 배치된 국제정치 단원을 앞으로 조정하였다. 하지만 고입 선발고사를 준비해야 했으므로 여유 있게 차시를 확보하기는 어려웠다. 넉넉하지 않은 수업 시수에도 한일 관계의 과거사 문제의 쟁점을 다루는 수업을 기획한 것은 사회과 수업에 나타난 나의 교수 행위를 성찰하고, ‘가르칠 수 있는 순간’과 연결하여 국제정치를 제대로 가르치겠다고 판단한 데에서 비롯되었다.

그동안 나는 3학년 수업에서 사회과를 암기 교과로 여기며 피곤함을 호소하는 학생들에게 주요 개념이나 학습 내용을 쉽게 암기하거나 이해할 수 있도록 죽처럼 잘 만든 ‘암죽식 수업’으로 고입 선발고사를 대비하는 것에 만족했다. ‘암죽식 수업’은 고부담 시험 체제에 적응한 결과라고 할 수 있다. 그 수업에서 나의 교수 행위는 표준화된 평가 문항의 정답을 잘 맞추는 데 초점을 두었다.

이와 같은 과거 나의 수업 실천은 고부담 시험 체제하에서 나타나는 사회과 교사들의 교수 행위 양상과 유사한 면을 보였다. 다시 말해, 교수적 자율성이 제약되고 정답에 수렴하는 식으로 교수하는 반면에 수업에서 쟁점을 내용으로 다루는 데 한계가 있었다(조대훈, 2011; Misco, Patterson, & Doppin, 2011). 그러나 고부담 시험에도 고차 사고력을 함양하는 좋은 사회과 수업(ambitious teaching)을 실천하기 위해 노력한 일부 교사들의 이야기(조대훈, 2011: 33)는 나를 반

성하게 만들었다. 언젠가 뒤를 돌아보니, 내 수업에서 교사의 가르침은 가득했으나 무엇인가 비어 있는 듯 공허함을 인식하였다(김홍탁, 2018a: 23).

2016년의 아베 담화 수업은 한 차시 안에 두 개의 성취기준을 연결하는 쟁점을 다루면서 고입 선발고사에 대비해야 했기에 쟁점 중심 수업과 ‘암죽식 수업’을 절충한 결과물이라고 볼 수 있다.

아베 담화 수업에서 나는 [그림 V-1]의 활동지 이외에 [그림 V-2]의 학습지를 추가로 배부하였다. 학습지는 국제정치 단원의 주요 내용의 열개를 간략하게 정리한 것이다. 학습지를 추가로 배부한 것은 고입 선발고사에 대비하는 학생들의 우려를 불식하기 위한 조치였다.

국제사회·국제관계·국제정치 이해하기
= 국제 사회에서 주요 행위 주체인 국가들 관계에서 나타나는 정치 과정 이해하기

다음은 2015년 8월 15일 즈음에 한반도 주변국(한국, 일본, 중국, 미국)의 행정부에서 '과거사'에 대해 공식적으로 발표한 내용이다. 뉘름에 함께 생각해보자.

국가	내용
㉠	백 년도 더 전에 세계에는 서양 열강들을 중심으로 한 나라들의 식민지 경쟁이 확대되고 있었습니다. 식민 지배의 파도는 아시아에도 들이닥쳤습니다. 그 위기감이 우리나라에게 근대화의 원동력이 되었던 것은 틀림이 없습니다. ~ 우리나라는 지난 전쟁에서 우리가 한 일에 대해 반복적으로 통절한 반성과 진심 어린 사죄의 마음을 표현해왔습니다. ~ 전쟁의 그늘에서 명예와 존엄에 상당한 상처를 입은 여성들이 있었던 것도 잊어서는 안 될 것입니다. - 8.14.
㉡	㉠국은 직접적인 사과와 반성을 회피했습니다. ㉠국은 깨끗하고 철저하게 군국주의 침략 역사와 결별하고, 피해 국가에 성실하고 진지하게 사과해야 합니다. ~ 군국주의가 발동한 침략전쟁은 심각한 재난을 가져왔습니다. 과거 역사를 정확히 인식하고 대응하는 것이 아시아 주변국 관계 개선의 중요한 기초가 되며 미래를 여는 전제입니다. - 8.15.
㉢	2차 세계대전 당시 ㉠국이 가한 고통에 대해 깊은 후회를 표현한 것을 환영합니다. ~ 앞으로 국제 평화와 번영을 위한 기여를 확대하겠다는 ㉠국의 의도를 파악할 것을 높게 평가합니다. ㉠국은 전후 70년 동안 평화와 민주주의, 법치에 대한 변함없는 약속을 보여왔으며 이런 기록은 모든 국가의 모델이 되고 있습니다. - 8.15.
㉣	㉠국의 전후 70주년 담화가 우리로서는 아쉬운 부분이 적지 않은 것이 사실입니다. 그럼에도 불구하고, ㉠국의 침략과 식민지 지배가 아시아의 여러 나라 국민들에게 많은 손해와 고통을 준 점과 위안부 피해자들에게 고통을 준 데 대한 사죄와 반성을 근간으로 한 역대 내각의 입장이 앞으로도 흔들리지 않을 것이라고 국제사회에 분명하게 밝힌 점을 주목합니다. - 8.15.

- Q1. ㉠ ~ ㉣는 각각 어느 나라인가? ㉠: _____ ㉡: _____ ㉢: _____ ㉣: _____
- Q2. ㉠국의 내용 중에서 사과를 표현한 부분을 찾아 밑줄을 긋자.
- Q3. ㉠국의 내용에 대한 반응이 크게 다른 한 나라는 누구인가? _____
- Q4. ㉠국과 ㉡국의 내용은 어떻게 다른가? _____
- Q5. ㉠국의 내용에 대한 ㉡국, ㉢국, ㉣국의 반응이 다른 이유는 무엇일까? _____
- Q6. 어떻게 하면 국제사회에서 ㉠국의 사과를 이끌어 낼 수 있을까? _____

[그림 V-1] 아베 담화 수업 활동지

단원	13. 국제 사회와 국제 정치	교과서	p.228-249
성취 기준	· 국제 사회의 특성을 파악하고, 국제 관계에 영향을 미치는 여러 행위 주체(예: 국가·국제기구, 다국적 기업)에 대해 탐색할 수 있다.		
	· 국제 사회에 존재하는 경쟁과 갈등의 다양한 모습을 이해하고, 국제 사회의 공존을 위한 노력을 외교 정책을 중심으로 탐구할 수 있다.		
	· 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제(예: 독도 문제, 동북공정)를 파악하고, 이를 해결하기 위한 방안을 제시할 수 있다.		

<p style="text-align: center;">1. 국제 사회의 의미와 특성</p> <p>❶ 국제 사회의 의미 여러 나라가 서로 밀접하게 영향을 주고 받으며, 국제적 공동생활을 영위하는 사회</p> <p>❷ 국제 사회의 형성 및 변화 과정 30년 전쟁(1618-1648) → 베스트팔렌 조약 → 제1·2차 세계대전 → 양극 체제 → 이념이 아니라 실리를 추구</p> <p>❸ 국제 사회의 특징 ① _____ ② _____</p> <p style="text-align: center;">2. 국제 사회의 행위 주체</p> <p>❶ 국가 가장 대표적인 국제 사회의 행위 주체 일정한 영토와 국민을 바탕으로 주권을 행사하는 집단</p> <p>❷ 국제기구 ① 의미 여러 국가를 넘어 일정한 목적을 달성하기 위해 이룬 조직 ② 종류 ㉠ 정부 간기구 <예> _____ ㉡ 비정부 기구 <예> _____</p> <p>❸ 다국적 기업 전 세계에 걸쳐 자신들의 경제적 이익을 극대화하고자 함 여러 국가의 정책 결정에 개입함</p>	<p>❶ 영향력이 강한 개인 <예> _____</p> <p style="text-align: center;">3. 국제 관계와 외교 정책</p> <p>❶ 국제 사회의 다양한 모습 ① 경쟁 <예> _____ ② 갈등 <예> _____ ③ 공존 <예> _____</p> <p>❷ 외교 ① 의미: _____ ② 유형: 스포츠 외교, 문화 외교, 교관에 의한 외교, 정상 외교 등 ③ 바람직한 외교의 방향: ㉠ 많은 국가와 협력 관계를 맺는다. ㉡ 국제 사회 변화의 흐름을 반영한다.</p> <p style="text-align: center;">4. 다양한 국제 문제의 해결</p> <p><예> 통일 문제, 경제 문제, 환경 문제, 문화 문제, 영토 문제 등</p>
--	---

[그림 V-2] 내용 정리 학습지

이와 같이 ‘가르칠 수 있는 순간’을 살려 사회과 수업에서 쟁점을 다루기 위해서는 교사가 준비되어 있어야 한다. 특히 교사가 준비해야 할 것은 쟁점의 논쟁성을 살릴 수 있도록 쟁점과 관련된 좋은 질문을 만드는 것이다. McTighe와 Wiggins(2013)의 개념으로 표현하자면, 좋은 질문은 핵심 질문(essential question)이다. 핵심 질문은 단지 하나의 정확한 답을 요구하는 것이 아니라 사고를 활성화시키고, 탐구를 촉진하는 것이다. 쟁점을 다루는 수업은 학생들이 의심(doubt)을 가질만하거나 논쟁성이 드러나도록 문제적(problematic)이고 집요한(persisting) 질문들을 중심으로 구성하는 것이 효과적이다(Rossi & Pace, 1998: 381). 수업에서 좋은 질문을 제시하면 학생들을 보다 깊고 풍부한 사유의 세계로 초대할 수 있다.

쟁점이 지닌 논쟁성을 학생이 이해할 수 있도록 간결하고 명백하며, 탐구 가능한 형태로 질문을 만드는 것은 쟁점 중심 수업에서 교사가 해결할 도전적 과제

중 하나이다. 나는 평소 수업 주제와 관련된 도서와 학술논문 및 연구보고서 등을 검토하여 수업에서 제기할 좋은 질문을 찾았다(김홍탁, 2018a: 30-39). 검토한 문헌들은 주로 국제정치학과 평화학, 그리고 교육학 연구 분야의 것으로, 학술논문이나 대중 도서와 같은 단행본이 대부분이다. 통일부 통일교육원이나 외교부 국립외교원과 같이 국가 기관에서 교육과 학술 연구를 목적으로 발간한 문헌들도 검토하였다. <부록 4>는 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 수업에서 제기할 만한 질문을 정리한 것이다. 이처럼 쟁점과 관련된 질문을 정리하는 작업에 상당한 시간과 에너지를 할애해야 했다. 나는 일목요연하게 정리된 질문들을 다시금 읽으면서 무엇이 논쟁적인지 명료하게 파악하였다.

아베 담화 수업은 『건국과 부국: 이승만·박정희 시대의 재조명』(김일영, 2010)과 『대한민국은 왜? 1945-2015』(김동춘, 2015)를 읽고 구상한 것이다. 나는 두 도서의 내용을 바탕으로 미국의 동아시아 정책과 한반도 국제질서 속에서 과거사 문제로 갈등을 겪고 있는 동아시아 국가들의 복잡한 국제관계를 이해할 수 있었다. 또한 한일 관계의 과거사 문제와 관련하여 한일 국교 정상화와 미국의 동아시아 정책이 어떤 관련이 있는지, 왜 일본은 사과하지 않는지(김동춘, 2015: 184; 김일영, 2010: 360-366) 등을 질문으로 제기할 만한 것으로 판단하였다.

<부록 4>와 같이 쟁점과 관련된 자료를 찾아 읽고 좋은 질문을 정리하는 작업은 쟁점을 가르치기 위해 요구되는 교사의 전문적 지식을 쌓는 과정으로서도 의의가 있다. 2015 개정 중학교 사회과 교육과정의 일반화된 지식에서 “한반도의 국제질서도 복잡해지고 있다”라고 기술한 것에서 알 수 있듯이, 한반도 문제는 불확실성이 강한 한반도의 국제질서에 영향을 받는다. 한반도 문제와 같이 수업에서 다루는 주제가 최신의 사안과 연결되어 복잡하고 역동적일 경우에는 교사의 전문적 지식이 필수적으로 요구된다(Council of Europe, 2018: 18). 또한 교사가 사회 현안으로 떠오른 국제정치의 쟁점이 사회과 교육과정과 어떻게 관련되어 있는가를 통찰할 수 있도록 기여한다는 점에서 의의가 있다(Libresco & Baltic, 2016: 16). 게다가 현재 진행형인 최신 사안을 다루다 보니, 교수 자료가 편향되거나 모순적일 수 있다(Stradling, 1984: 4)는 점에 유의하여 균형 감각을 잃지 않도록 하는 데 의의가 있다.

교사가 박식하고, 쟁점과 관련된 사회 현안을 따라잡기 위해 상당한 시간을 할

애하는 것은 학생들이 세상을 읽어 내는 것을 도와야 할 교사의 책임 있는 행동이다(Hess & McAvoy, 2015: 206). 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 다루기 위해 사회과 교사는 많이, 그리고 정확하게 알아야 한다. 이는 충분 조건은 아니지만, 필요 조건임에는 틀림없다. 쟁점과 관련된 지식을 얼마나 많이 갖고 있느냐에 따라 수업에서 쟁점을 다루는 데 편안함을 느끼기도 하고 반대로 두려움과 불안함을 갖기도 한다(박윤경·김미혜·장지은, 2021; Clark, 2001; Misco & Patterson, 2007). 이러한 점을 고려할 때, 교사의 전문적 지식은 쟁점 중심 수업을 실천하는 데 직면하는 여러 가지 제약 요인에 맞설 수 있는 용기와 자신감을 갖게 한다(추병완, 2020: 36).

정리하면, 나는 국제정치 주제와 관련된 문헌들로부터 수업 아이디어를 찾아 쟁점 중심 국제정치 수업에서 제기할 만한 좋은 질문을 만들어 왔다. 이와 같은 경험은 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업에서 논쟁성을 살리는 데 기여하였다. 또한, 교사의 전문적 지식을 바탕으로 사회과 교육과정에 근거하여 시의적절한 쟁점을 균형감 있게 가르칠 수 있도록 한 의의가 있다.

마지막으로, 보수적이며 권위적인 학교 풍토를 고려할 때, ‘가르칠 수 있는 순간’에 논쟁적인 쟁점을 다루는 사회과 수업 실천을 지지하는 학교 관리자의 중요성을 강조하고자 한다. 일반적인 학교의 문화는 교실 수업에서 무엇을 어떻게 가르치고 있는가에 대해 구성원 서로가 간섭하지 않는다. 더구나 교사가 일회성의 계기 수업이 아닌 사회과 교육과정에 따른 수업에서 논쟁적인 쟁점을 다루는지 여부를 학교 관리자는 알지 못한다. 그러나 학교 관리자들은 대개 학교에서 일어나는 일 전반을 사전에 알고 싶어 한다. 특히 학생, 보호자, 지역사회로부터 민원이 발생할 여지가 있는 일을 사전에 자신이 알지 못했다는 것을 못마땅하게 여긴다. 이와 같은 학교 문화에서 쟁점 중심 수업 실천 이전에 교사가 학교 관리자와 수업을 주제로 대화를 나누는 일이 일반적인 일은 아니지만, 교사의 실천을 지지받을 수 있는 계기가 될 수 있다.

나는 2018년 제주 예멘 난민 사태³⁶⁾로 한국 사회에서 난민 문제가 쟁점으로

36) 제주 예멘 난민 사태란 2018년 4월 이후에 집중적으로 예멘인들이 내전을 피해 말레이시아를 거쳐 제주로 입국하여 거주하면서 한국 정부에 난민 신청을 하자 한국 사회에서 난민 신청자들에 대한 부정적인 여론이 폭발적으로 증가한 현상을 가리킨다.

뜨겁게 떠올랐을 때, 이를 주제로 사회과 수업(이하 난민 수업)을 실천한 경험이 있다. 당시 예멘인들이 K 중학교 학군에 위치한 마을에 집단 거주하게 되면서 학생들은 길을 오고 가며 난민을 마주하는 일이 많았다. 학생들은 자신이 난민을 본 경험을 사회과 교사인 나에게 흥미로운 에피소드인 양 전해주었다. 나는 난민 수업에서 예멘인을 직접 교실에 초청하여 만나기를 구상하였고, 이를 구현하기 위해 교장 선생님을 찾아가 면담하였다. 교장 선생님에게 예멘인 난민 신청자를 교실로 초대하여 이야기를 나누는 사회과 수업의 의도와 흐름을 개괄하여 설명하는 일은 낯선 경험이었다. 그러나 아무리 사회과 교육과정에 따른 수업이라 할 지라도 당시 매우 논쟁성이 강한 주제를 다루는 것을 학교 관리자가 불편해 할 것을 우려한 것도 사실이다. 다행히 교장 선생님은 사회과 수업이 학생들을 위한 것이라고 교과 교사가 판단했다면 자신은 지지한다고 말씀하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 나는 한반도 문제와 그 쟁점이 도드라지게 보이는 사회 현실과 그것이 잘 보이지 않는 교육과정·교과서 간 괴리를 극복하기 위해 쟁점의 논쟁성을 살려내어 가르치고자 노력했다. 예비 교사 시절, 국제정치 영역의 국가 교육과정과 교사 양성 교육과정의 연계성을 분석한 경험은 중학교 『사회』 교과서의 서술 내용이나 국제정치 수업에서 교육적 공백으로 남겨진 것을 살려내는 것으로 이어졌다. 그리고 이를 ‘가르칠 수 있는 순간’과 연결하여 한반도 문제의 쟁점을 다룰 수 있도록 수업에서 제기할 만한 좋은 질문을 평소 정리해 두고, 시의적절하게 한반도 문제의 쟁점을 다루면서 학생들이 한반도의 국제정치적 삶과 사회 현실을 직시하는 데 조력하고자 노력했다.

3. 연대하기: 동료 교사와 협력하여 배우면서 가르치기

이 절에서는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 한반도 문제의 쟁점을 가르치기 위해 동료 교사와 함께 배우고 가르칠 궁리(pedagogical reasoning)를 하며 노력한 경험과 그 의미를 논의한다.

1) 동료 교사와 함께 배우기

가. 독서 나눔으로 수업의 길 찾기

평소 교사의 삶에서 마주하는 많은 것들이 수업에 좋은 영감을 주는 재료가 된다. 대표적인 것이 교사의 독서다. 책은 마르지 않는 샘과 같이 수업 아이디어를 풍부하게 솟아나게 한다(김홍탁, 2018a: 31). 또한 책은 교사들 간에 동료성을 세우는 데 강력한 매개물이기도 하다. 최근 학교 안팎으로 교사학습공동체나 소소한 모임을 통해 책을 함께 읽고 나누는 교사들을 많이 관찰할 수 있다. 동료 교사와 책을 읽고 대화를 나누는 것을 통해 가르치는 일을 하는 교사의 삶을 공유하고, 세상을 바라보는 통찰력을 키울 수 있다. 또한 각자의 사유와 통찰을 공유하면서 동료 교사와 자기 자신을 이해할 수 있다는 점에서 함께 읽기는 힘이 세다.

나는 학교 안팎의 동료 교사들과 책을 매개로 만나 대화를 나누는 독서 나눔을 지속적으로 실천해 왔다. 내가 실천한 독서 나눔의 대부분은 교사학습공동체를 통해서다. 교사학습공동체 이외에도 학교 안 동료 교사 몇몇과 교사학습공동체보다 소소하고 유연한 모임을 만들어 만났다. 그동안 내가 참여한 독서 나눔의 경험 중 쟁점 중심 국제정치 수업 실천에 영향을 준 것은 다음의 세 갈래로 구분할 수 있다.

첫째는 학교 안 동교과 교사들과의 독서 나눔이다. 2021년부터 현재까지 정기적으로 학교 안 동교과 교사들과 독서 나눔을 실천하고 있다. K 중학교의 동교과 교사는 나를 포함하여 2021년 3월에 임용된 지리과 및 역사과 교사 각 한 명씩 총 세 명이다. K 중학교에서 동교과 교사들과 지난 3년 동안 독서 나눔한 텍스트는 아래의 <표 V-4>와 같다. 이는 세 명의 교사가 각자의 전공 영역에서 동료와 함께 읽고 나눌 텍스트를 추천하여 선정한 것이다.

<표 V-4> 학교 안 동교과 교사들과 독서 나눔한 텍스트

연도 \ 영역	일반사회 영역	지리 영역	역사 영역
2021년	『정의로운 교육이란 무엇인가』	『공간과 장소』	『인종차별의 역사』
2022년	『짱개주의의 탄생』	『심장 시대』	『이슬람의 눈으로 본 세계사』
2023년	『정말로 누구나 평등할까』	『지리의 이해』	『전쟁과 가족』

세 명의 교사는 2022년 8월 12일 오전에 만나 『짱개주의의 탄생』을 함께 읽고 나누었다. 내가 이 책을 추천한 이유는 한국 사회에서 나타나는 혐중 정서를 이해하고, 중국의 실체를 보다 객관적으로 이해할 수 있을 것으로 기대했기 때문이다. 중학교 교실에서 학생들에게 배어 있는 혐중 정서를 관찰하는 것은 어렵지 않은 일이다. 학교 안 동교과 교사들과 책을 읽고 나누면서 대화의 주제는 한국 사회의 혐중 인식을 개선하는데 K 중학교 사회과 수업에서 무엇을 어떻게 할 수 있는가로 초점을 옮겨 간다. 학교 안 동교과 교사들과 함께 전문적 텍스트를 읽고 생각을 나누는 일은 최종적으로 수업 이야기로 귀결된다.

『짱개주의의 탄생』에 이어서 지리과 교사가 추천한 『심장지대(Heartland)』를 2022년 11월 1일 방과후 저녁에 만나 읽었다. 이 책을 쓴 영국의 지리학자 Mackinder는 지정학 개념을 창시한 인물로 평가받는다. 이 책에는 Mackinder가 1919년에 발표한 「민주주의의 이상과 현실(Democratic Ideals and Reality)」이라는 글을 포함한다. 이 글에서 Mackinder는 “동유럽을 지배하는 자가 심장지대를 호령하고 심장지대를 지배하는 자가 세계도(world island)를 호령하며 세계도를 지배하는 자는 전 세계를 호령할 것”이라며 최초로 심장지대 전역을 지배할 세력으로 러시아를 주목하였다. 100여 년 전 지리적 관점에서 국제정치의 흐름을 판단한 그의 분석은 최근 러시아의 우크라이나 침공과 관련하여 다시 주목받고 있다.

둘째는 학교 밖 동교과 교사들과의 독서 나눔이다. 이는 K 중학교의 동교과 교사들과의 독서 나눔에서 연결되어 참여한 것으로, 다른 사례와 달리 일회성으로 끝났다. 학교 안 동교과 교사들과 『심장지대(Heartland)』로 독서 나눔을 한 날, 이 책을 추천한 교사는 자신이 참여하고 있는 ‘뜻뜻한 사회과 교사들의 모임’(이하 ‘뜻사과’)이라는 학교 밖 교사학습공동체에서도 지정학을 주제로 독서 나눔 할 예정이라고 말했다. 이를 기억해 둔 나는 며칠이 지나서 ‘뜻사과’의 독서 나눔에 손님으로 초대해 달라고 부탁했고, 공동체 구성원들이 허락하여 「지정학의 힘」을 텍스트로 한 독서 나눔에 참여하였다.

‘뜻사과’라는 교사학습공동체는 교직 경력이나 연령이 서로 비슷한 사회과 및 지리과 교사 9명으로 구성되었다. 2023년 1월 25일, 나를 포함하여 총 9명이 참석한 독서 나눔은 각자가 『지정학의 힘』을 읽은 소감을 이야기하는 것으로 시

작하였다. 독서 나눔에 참여한 지리과 교사들은 공통적으로 이 책을 ‘완전 지리학 책’이라고 평가한 반면, 사회과 교사들은 ‘그냥 국제정치학 책’이라고 평가하며 자신이 느낀 바를 밝히는 것이 매우 인상적이었다. 예비 교사 시절 지리학과 정치학을 배경 학문으로 공부한 교사들은 지정학을 주제로 한 텍스트를 이해한 바를 서로 보완하며 독서 나눔을 이어 갔다.

독서 나눔에서는 중·고등학교 ‘사회’ 또는 ‘정치와 법’ 과목에서 각자가 경험한 국제정치 수업을 주제로 대화가 이어졌다. 대다수의 교사들은 공통적으로 ‘제대로 가르치지 못했다’거나 ‘가르치기 어렵다’고 토로했다. 그들은 가르치기 어려운 이유를 자신의 교수 경험을 들어 설명하였다. 국제정치 단원 배치 순서의 문제, 수업 시수 부족의 문제, 평가의 문제, 교사 지식의 문제, 내용의 논쟁성 문제, 역사과·지리과와의 내용 중복 문제 등 그들이 제시한 이유는 나의 교수 경험을 돌아보았을 때 충분히 공감할 수 있는 것이었다.

셋째는 K 교사와 같이 진행한 독서 나눔이다. 내가 동료와 함께 독서 나눔을 처음 시작한 출발점은 2015년에 K 교사와 꾸린 독서 모임이다. 현재 고등학교에서 사회과 교사로 재직하고 있는 K 교사와 나는 같은 대학의 학과를 졸업하였다. 내가 군 제대 이후 학과에 복학했을 때 신입생이었던 K 교사와는 생각과 마음이 잘 맞았다. 대학 졸업 이후에도 관계를 이어오면서 가끔씩 만나 대화를 주고 받는 일을 즐겼다. 단둘이 마주 앉아 몇 시간을 이야기 나누는 데 전혀 어색함이 없었다. 학부 강의를 담당하던 나는 사회교육과 조교직을 맡은 K 교사와 2014년부터 2017까지 학과 사무실을 오고 가며 더 자주 만나게 되면서 예비 교사 교육과정이나 사회과교육에 대해서도 생각을 나눌 수 있었다.

K 교사와의 독서 나눔은 2015년에 시작하였다. 2015년 당시 K 교사와 나는 어린 자녀가 모두 잠이 들고 비교적 여유가 있는 시간인 밤 9시나 10시에 학과 사무실에서 만났다. 일요일 늦은 저녁 독서 모임을 마치고 대학 캠퍼스의 밤 공기를 마시며 집으로 돌아가는 길에는 무엇인가 나를 한껏 가득 채운 기분이 들었다. 독서 나눔에서는 사회과학과 인문학, 그리고 교육학 분야의 전문적 텍스트 중에서 서로가 순차적으로 추천한 도서를 합의하여 선정했다. K 교사가 조교직을 그만두고 학교에서 사회과 교사로 근무하기 직전까지 약 2년 동안 아래의 <표 V-5>와 같은 텍스트를 매개로 이야기를 나눴다.

<표 V-5> K 교사와 독서 나눔한 텍스트

텍스트명	저자명	주제
『그리스인 조르바』	Kazantzakis	메토이소노와 자유
『정의란 무엇인가』	Sandel	정의론
『건국과 부국: 이승만·박정희 시대의 재조명』	김일영	해방 3년사
『대한민국은 왜? 1945-2015』	김동춘	
「논쟁문제 수업에서 교사 의견 표명의 정당성 탐색: 켈리에 대한 오해와 이해를 넘어서」	윤진환	논쟁문제 수업에서 교사의 역할과 교육의 정치적 중립 문제
『미움 받을 용기』	Kishimi & Koga	Adler의 심리학과 용기
『나의 문화유산 답사기: 제주편』	유홍준	제주 이해 교육

독서 나눔한 주제 중 해방 3년사는 내가 추천한 주제이다. 해방 3년사는 한반도 문제가 발생한 기원이자 한반도가 국제정치의 소용돌이에 휘몰아 들어간 시기의 역사이다. 이 주제로 함께 읽은 텍스트는 김일영(2010)³⁷⁾과 김동춘(2015)의 것이다. 독서 나눔의 텍스트로 두 권을 선정한 이유는 해방 3년사에 관한 해석을 두고 한국 사회의 이념적 갈등이 깊은데다가 논쟁적인 쟁점을 포함한 주제이기 때문에 정치적 성향이 다른 저자의 글을 균형 있게 읽기 위해서다. 두 도서의 저자는 각각 보수적 입장과 진보적 입장을 가진 학자로 평가받으며, 한국 현대 정치사와 관련된 학술 토론회에 상대 토론자로 참여한 바 있다(동아일보, 2005; 세계일보, 2005). 신문 읽기를 통해 세상을 볼 때와 마찬가지로 독서 나눔할 전문적 텍스트를 선정하는 데 있어서도 사회과 교사로서 내가 가진 균형 감각은 강박에 가깝다. 특히 쟁점을 다루는 일과 관련해서는 더욱 그러하다.

두 도서의 공통된 내용에서 내가 특별히 주목한 것은 전후 미국의 동아시아 정책이다. 예를 들어, 김동춘(2015)이 『대한민국은 왜? 1945: 2015』에서 2015년 8월 14일에 발표한 아베 담화와 한반도 주변국의 대응에 주목한 것도 과거사 문제 해결에 미국의 동아시아 정책과 연관되어 있다고 판단했기 때문이다. 종전 70주년을 기념하는 일본 총리의 담화에 대응하는 한국과 중국, 그리고 미국의 입장을 비교·분석함으로써 아시아 패러독스가 분명하게 나타나는 한일 양국 관계에서 미국의 입장은 무엇인지 추론함으로써 한반도를 둘러싼 국제질서를 파악할 수 있었다.

37) 김일영이 집필한 『건국과 부국: 이승만·박정희 시대의 재조명』의 경우, 내가 교육대학원에서 공화주의 사상을 바탕으로 민주공화국의 의미에 천착하던 때, 공화주의 사상 연구에 도움을 준 교수님 중 한 분이 일독을 추천한 도서였다. 이 도서의 의의를 평가한 교수님의 말씀을 기억해 두었다가 독서 나눔에서 읽을거리로 추천한 것이다.

2016년에 3학년 사회과 교실에서 실천한 아베 담화 수업을 구상하면서 기록한 성찰일지에는 내가 수업의 영감을 어디에서 받았는지, 한국 현대 정치사의 쟁점을 학습하는 데 균형 있는 접근에 유의하고자 한 의도가 잘 드러난다.

본 수업의 주요 아이디어는 지난 여름에 있었던 독서토론에서 나온 것이다. 독서토론 주제는 ‘대한민국 해방 3년사(史)’이고, 2회에 걸쳐서 2권의 도서를 동시에 읽고 토론하였다. 그 과정에서 한반도를 둘러싼 주변국들 간에 국제사회의 특징이 역동적으로 잘 나타난다는 내용을 수업에서 학생들과 나누면 흥미로울 것이라고 생각했다. 당시 읽은 도서 하나는 사회학자 김동춘이 쓴 『대한민국은 왜? 1945-2015』이고, 또 하나는 정치학자 김일영이 쓴 『건국과 부국: 이승만-박정희 시대의 재조명』이다. 나름 균형 잡힌 시각을 갖기 위해 동일한 주제에 대해 입장의 차이가 다소 있는 도서를 선정하였다. ‘왜 일본은 사과하지 않는가?’ ‘왜 미국의 동아시아 정책은 변화했는가?’ ‘왜 한국은 일본과의 과거사 문제를 정리하는 데 소극적인가?’ 등과 같은 질문에 답을 구하는 일은 학생들에게 어떤 의미를 가질까? 과거사의 문제를 해결하는 데 주변국들과의 갈등을 흔히 민족주의적 방식으로 대응하는 모습을 볼 수 있다. 단순히 역사적 사실에 대한 이해 수준을 넘어서, (국제) 사회에서 나타나는 문제를 비판적이고 종합적으로 ‘사고’할 수 있는 능력을 갖는 것이 중요하다. 이와 같은 사고력을 촉발할 수 있는 수업을 13단원에서 기대한다. (2016. 10. 28. 성찰일지)

해방 3년사를 주제로 독서 나눔한 경험은 한반도 국제질서에 나타나는 아시아 패러독스의 근원에 주목하게 된 계기가 되었다. 캐나다 워털루대 역사학과 교수인 Hara는 문제 해결을 위해서는 ‘해결되지 않은 문제’가 어떻게 만들어졌는지 이해하는 것이 중요하다고 말한다. 그는 동북아시아 국가들 간 갈등 문제의 공통된 기원으로 샌프란시스코 체제를 지목하며, 다층적인 맥락에서 이를 재검토할 필요가 있다고 강조한다(Hara, 2007: 12). 마찬가지로 샌프란시스코 강화조약이 평화조약으로서 갖는 한계를 밝힌 선행 연구들을 정리한 신유희(2020)는 한반도와 동북아시아에서 지속되는 구조적 갈등이 샌프란시스코 체제와 밀접하게 연결되어 있음을 보여준다. 이들의 연구는 공통적으로 아시아 패러독스가 샌프란시스코 체제의 유산이라는 점을 말하고 있다(김학재, 2015: 538).

요컨대, K 교사와 해방 3년사를 주제로 한 독서 나눔을 하면서 나는 샌프란시스코 강화조약이 체결된 1951년으로부터 70여 년이 지난 지금, 한반도를 둘러싼 국제질서에서 발생하고 있는 우리나라의 국제 문제가 샌프란시스코 강화조약 및 샌프란시스코 체제로부터 파생된 측면이 있음을 학습하였다. 이는 학교 안 동교과 교사들과 『짚개주의의 탄생』을 매개로 한 독서 나눔과 전후 미국의 대외 전략을 비롯한 강대국들의 지정학적 게임을 살펴본 ‘뫼사과’와의 독서 나눔에서도

공통적으로 다룬 내용이다. 이를 통해 현행 중학교 사회과 교육과정의 성취기준 [9사(일사)11-03]에서 제시한 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제의 근원을 일부 이해할 수 있었다.

정리하면, 세 갈래의 독서 나눔을 통해 나는 성취기준 [9사(일사)11-03]을 구현할 국제정치 수업의 길을 모색할 수 있었다. 앞 장에서 분석한 바와 같이, 현행 중학교 『사회』 교과서에서는 우리나라가 주변국과 직면한 갈등 문제로 영토 및 과거사 문제를 중심으로 서술하고 있지만, 그 문제의 근원을 사고할 만한 내용이 제시되어 있지 않다. 앞으로 국제정치 수업에서는 한국과 일본, 중국, 러시아 등 역내 국가들 간 영토 및 과거사 문제의 근원으로서 전후 국제질서와 미국 등의 대외 전략을 종합적으로 고려할 필요가 있다. 다시 말해, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제의 구조적·역사적 기원이 무엇인지 파악하고, 그 기원으로부터 형성된 작금의 한반도 국제질서를 이해할 수 있는 학습 경험을 마련할 필요가 있다.

나. 현장 기획형 직무연수에서 가르칠 수 있는 용기 갖기

사회과 교사가 국제정치나 한반도 문제를 주제로 한 연수나 관련 정보에 체계적으로 접근할 수 있는 시스템이 마련되어 있지 않다(김상범 외, 2020: 368). 한반도 문제의 쟁점과 같이 가르치기 어려운 주제를 잘 가르치고자 하는 교사가 전문성을 신장하기 위해서는 스스로 알아서 연수를 찾아 배움의 기회를 마련할 수밖에 없다.

사회과 교사에게 도전적 과제로 남아 있는 쟁점을 수업에서 가르치기 위해서는 동료 교사들과의 협력적 배움이 요구된다. 교사 개인이 홀로 준비하는 데 부족함이 없다면 다행이지만, 곁에 있는 동료 교사들과 함께 머리를 맞대면 더 좋은 수업을 만들 수 있다. 동료와 머리를 맞대는 좋은 방법은 함께 배우는 것이다. 예를 들면, 직무연수를 기획하여 함께 공부하는 것이다. 그동안 나는 자발적으로 직무연수를 수차례 기획하고 운영하였다. 아래의 글에 기록한 것처럼, 나에게 동료 교사들과 함께 배움의 과정을 설계하고 직무연수를 진행하는 것은 익숙하면서도 설레는 일이다.

나는 연구부 소속은 아니었지만 탐라교육원에서 공모하는 현장 기획형 직무연수 운영에 관심이 많았다. 연수 기관이 아니라 연수를 이수할 대상자가 기획할 수 있다는 점이 매력적이라고 생각했다. 주제에 적합한 강사를 직접 섭외하여 좋은 연수를 함께 몰입하여 이수하는 것은 의미 있는 일이다. 연수 만능론자는 아니지만 연수를 기획하고 운영하는 데 작은 기쁨을 느끼는 편이다(김홍탁, 2018a: 61).

그 대표적 사례가 <표 V-6>에 정리한 바와 같이, 현장 기획형 직무연수를 만들어 동료 교사들과 함께 배움의 시간을 갖는 것이다. 현장 기획형 직무연수란 J 교육청 산하 연수 기관인 탐라교육원에서 시행하는 제도이다. 학교 또는 교사학습공동체 단위에서 ‘자기 주도적으로 연수 계획을 수립·운영하며, 연수 경비는 탐라교육원에서 지원하는 연수’를 말한다. <표 V-6>에 나열한 사례 중 2021년과 2022년의 직무연수는 사회과의 국제정치 수업에서 다루는 한반도 문제와 쟁점 중심 수업을 주제로 한 것이라는 점에서 의의가 크다.

직무연수를 기획하는 일체의 과정은 예비 교사를 대상으로 한 교사 교육의 경험에서 비롯한 측면이 있다. 매 직무연수마다 탐라교육원에서는 교수요목을 작성해 제출할 것을 요구하였다. 직무연수 교육 내용의 선정과 배열을 결정하는 일은 내가 교사 교육자로서 교사 양성 교육과정의 강의계획서를 작성하던 일과 매우 닮았다. 백지에 가까운 상태에서 무엇을 배울 것인가를 채워 넣어야 했기 때문에, 중학교 사회과 수업을 구상하는 것 못지 않게 상당한 공부와 깊은 고민이 필요했다.

<표 V-6> 현장 기획형 직무연수 기획·운영 사례

내용 일시	직무연수명(이수 시간)	직무연수 주제	연수참여 단위
2016년 4월-7월	학생과 교사, 수업 속 배움으로 다시 만나다(15시간)	수업 개선과 배움 중심 수업	학교 안 범교과 교사
2018년 1월	학교 민주주의와 학교 혁신(15시간)	민주적 학교 공동체 세우기와 혁신 교육	학교 밖 범교과 교사
2021년 1월	평화·통일교육과 한반도 문제(15시간)	중학교 사회과 및 도덕과 교육과정과 평화통일 교육 및 한반도 문제	학교 밖 동교과군 (사회과·도덕과) 교사
2022년 4월-6월	민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기(15시간)	쟁점 중심 사회과교육	학교 밖 동교과 (사회과) 교사

2022년에 기획한 직무연수의 제목은 ‘2022 현장 기획형 <민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기> 직무연수’(이하 2022년 직무연수)이다. 2022년 직무연수는 “학교 밖 동교과 교사학습공동체의 공동 연구를 통해 사회과 교사가 쟁점을 가르칠 수 있는 전문성을 함양함으로써 학생들이 민주시민으로 성장하는 데 기여”함을 목적으로 했다(사회과좋은수업연구회, 2022).

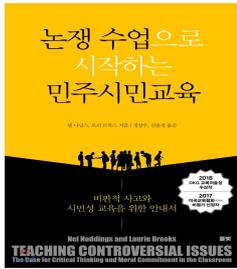
2022년 4월부터 6월까지 한 달에 1회씩 중·고등학교 사회과 교사 총 13명이 대면하여 연수를 진행했다. 2022년 직무연수 첫 만남의 주제는 ‘나의 쟁점 중심 수업 이야기: 쟁점과 교사인 나, 그리고 수업이 열리는 학교와 한국 사회 이야기’이다. 다음 <표 V-7>에서 나열한 바와 같이, 사전에 배부한 자료를 바탕으로, ‘삶에서 마주하는 쟁점 이야기’, ‘쟁점을 다루는 사회과 교사인 나의 이야기’, ‘쟁점 중심 수업이 열리는 학교와 한국 사회의 이야기’를 중심으로 자신의 교수 경험과 생각을 나눈다. 이를 통해 쟁점을 가르치는 사회과 교사 자신을 성찰한다. 또한 자신이 수업에서 다룬(또는 다룬만하다고 평가한) 쟁점은 무엇인지, 쟁점을 다루는 수업에서 마주한(또는 마주할 것으로 보이는) 걸림돌이 무엇인지, 그리고 걸림돌을 제거할 수 있는 방안은 무엇인가를 중심으로 논의하면서 사회과 수업에서 쟁점을 가르치는 것의 의미를 함께 탐색한다.

<표 V-7> 나의 쟁점 중심 수업 이야기거리(2022. 4. 2. 연구자 배부)

내용
<p><모듬 활동 ①></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 쟁점과 삶 -우리는 어떠한 쟁점을 마주하며 살아 가고 있는가? -최근 자신이 주목하고 있는 쟁점은 무엇인가? ○ 쟁점과 사회과교육 -사회에서 논쟁적인 것을 사회과 교실에서도 논쟁적으로 드러나게 하는 것이 왜 중요한가?
<p><모듬 활동 ②></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 나의 쟁점 중심 수업 실천 이야기 -내가 다룬(다루고자 하는) 쟁점은 무엇인가? -내가 다룬(다루고자 하는) 쟁점과 관련된 교육과정 및 교과서 내용은 어떠한가? -내가 쟁점을 선정한 기준과 이유는 무엇인가? -나는 쟁점을 어떻게 가르쳤는가(가르칠 것인가)? -쟁점을 다룬(다루고자 하는) 나의 수업에서 걸림돌과 디딤돌은 무엇인가?
<p><전체 활동></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 쟁점 중심 수업 사례 공유하기 -쟁점 중심 수업 실천 사례를 전체와 공유하고, 쟁점 중심 수업의 쟁점들을 논의하기

2022년 5월, 두 번째 만남의 주제는 ‘책으로 이야기하는 쟁점 중심 수업’이다. 사전에 <표 V-8>과 같은 물음을 담은 자료를 배부하고, 도서 두 권의 내용을 바탕으로 이야기를 나눴다.

<표 V-8> 책으로 꺼내는 질문거리(2022. 5. 12. 연구자 배부)

	<p>① 1장·2장·3장·12장을 읽고, 다음의 질문을 생각해 봅시다.</p> <p>① 쟁점이란 무엇인가? ② 쟁점을 왜 배워야 하는가? ③ 비판적 사고력과 도덕적 헌신, 그리고 공동선은 어떻게 연결되는가?</p> <p>② 4장 - 11장 중 선생님께서 관심이 가는 장 하나를 선택하여 읽고, 다음의 질문을 생각해 봅시다.</p> <p>① 제시된 쟁점은 무엇이고, 그것을 배우는 것이 어떤 의미가 있는가? ② 미국의 사회과 교실에서 다루는 쟁점은 한국의 사회과 교실에서 다루는 것과 어떤 차이점과 공통점이 있는가? ③ 제시된 쟁점을 한국의 사회과 교실 맥락에서 어떻게 다룰 수 있는가, 어떤 어려움이 예상되는가?</p>
	<p>① 1장과 4장을 읽고, 다음의 질문을 생각해 봅시다.</p> <p>① 보이텔스바흐 합의의 내용은 무엇인가? ② 한국의 사회과 교실에 보이텔스바흐 합의는 왜 필요한가?</p> <p>② 2장과 3장을 읽고, 다음의 질문을 생각해 봅시다.</p> <p>① 수업에서 보이텔스바흐 합의를 구체적으로 어떻게 적용할 수 있는가? ② 보이텔스바흐 합의의 한계점은 무엇인가? ③ 제시된 수업 사례 이외에 자신이 경험한(예상하는) 쟁점 중심 수업의 어려움은 무엇인가?</p> <p><예시> 쟁점 중심 수업은 어떻게 마무리 되어야 할까?</p>

『논쟁 수업으로 시작하는 민주시민교육(Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom)』은 Noddings가 그녀의 딸 Brooks와 함께 출간한 도서다. 책의 부제에서 시사하듯이, 그들은 비판적 사고가 도덕적 헌신에 의해 안내되어야 한다고 주장한다. 이 책을 국내에 소개한 번역자 중 한 명인 정창우(2018: 22)는 ‘웁긴이의 말’에서 Noddings와 Brooks의 저서가 갖는 의의를 한마디로 축약하여 영 교육과정이라고 말한다. 그는 이 책이 영 교육과정의 측면에서 그동안 한국 학교 교육의 실천을 비판적으로 검토하고 성찰하는 기회를 제공하였다고 평가한다. 아울러 “국가가 의도적으로 제외하거나, 교사가 의도적 혹은 비의도적으로 가르치지 않거나 축소해서 다루는 주제”와 관련된 쟁점을 가르치는 것은 학생이 시민으로 성장하는 데 소중한 밑거름이 된다는 것을 강조하고 있다.

Noddings도 스스로 자신을 그동안 학교 교육과정에서 거의 다루지 않는 내용을 연구해 왔다고 밝혀왔다. 그녀는 자신이 수행한 연구들에서 영 교육과정이라는 용어를 명시적으로 사용하지는 않았지만, Eisner가 개념화한 영 교육과정의 문제 의식을 분명히 함축하여 왔다고 말한다(Noddings, 2012: 29). 2022년 직무연수에서는 이 책을 통해 한국의 사회과 수업에서 시민으로 성장하는 데 학습할 필요가 있는 쟁점이 무엇인지 검토하고, 그동안 한국의 사회과교육에서 의도적으로 혹은 비의도적으로 가르치지 않는(가르치기 어려운) 쟁점이 무엇인가를 논의하였다.

두 번째로 고찰한 도서는 『보이텔스바흐 수업』이다. 내가 이 도서를 선정한 이유는 수업에서 쟁점으로 다룰 만한 주제가 무엇이 있는지, 쟁점을 어떤 원칙 하에서 다룰 것인가를 고찰하기 위해서다. 이 도서는 한국의 초·중·고등학교에서 사회과를 비롯한 교과 수업에서 보이텔스바흐 합의(Beutelsbacher Konsens)를 적용한 사례를 기록한 것이다. 난민, 양성 평등, 인공지능, 동물 복지, 남북한 언어 통일 등 다양한 주제와 관련된 쟁점을 수업으로 실천한 경험이 생생하게 글로 담겨 있다.

보이텔스바흐 합의는 1976년 가을 독일의 보이텔스바흐에서 바덴뷔르템베르크주 정치교육원이 정치교육(시민교육) 학자들과 함께 학회(토론회)를 열어 마련한 것이다. 이는 보수와 진보의 대립이 극심한 가운데 정치교육이 정치적으로 도구화되는 것을 막기 위한 교육적 처방의 성격을 갖는다.³⁸⁾ 보이텔스바흐 합의는 최소의 협약으로서 교화 금지, 논쟁성 재현의 원칙, 학습자 이해 상관성 등 세 가지 원칙을 제시하였다. 이는 정치교육에서 무엇을 가르칠 것인가와 같은 교육 내용에 대한 합의가 아니라 정치교육의 교수·학습과 관련된 원칙으로 최소한의 합의라는 데 특징이 있다.

최근 한국의 교육계에서는 그동안 수업에서 논쟁적인 쟁점을 배제해 온 점을 반성하며, 독일의 보이텔스바흐 합의에 주목하고 있다(이쌍철 외, 2019: 229-230). 보이텔스바흐 합의가 우리 헌법과 교육기본법에 의해 정당화될 수 있음을 밝

38) 1976년 11월 19일 바덴뷔르템베르크주 정치교육원 원장인 Schiele가 발의하고, 하이델부르크대학교 정치학과의 정치교육 담당 교수인 Schneider가 도운 학회에서 토론한 내용은 주정치교육원 직원인 Wehling가 정리한 뒤 단행본으로 발표되었다. 1976년 보이텔스바흐 합의의 과정에 대해서는 이동기(2016: 150-158; 2018: 33-79)의 글에 상세하게 정리되어 있다.

히고(안성경, 2017), 민주시민교육을 위한 한국형 보이텔스바흐 합의를 위한 시론적 원칙을 제안하는(설규주·정원규, 2020) 등 정치교육에서 쟁점을 다루는 데 한국의 맥락을 고려한 최소한의 합의를 만들 필요성을 제기하고 있다.

두 번째 책에서는 보이텔스바흐 합의를 활용한 수업의 흐름으로 ‘상황 던지기 → 쟁점 찾기 → 입장 드러내기 → 논쟁하기 → 최종 입장 정하기 → 실천 의지 다지기’ 등 6단계를 제시하고 있다(보이텔스바흐수업연구회, 2020). 2022년 직무연수에서는 책에서 소개한 구체적인 수업의 장면을 읽고, 보이텔스바흐 합의가 어떻게 적용되고 있는지, 6단계의 흐름에서 교사의 역할은 구체적으로 무엇인지 등을 이야기함으로써 추후 자신이 실천할 수업에서 쟁점을 다룰 수 있는 아이디어를 모색하였다.

2022년 6월, 마지막 연수는 B 교수의 강의와 토론으로 진행하였다. 강의 내용은 크게 ‘우리나라 학교 시민교육의 변천과 현황’, ‘시민교육을 위한 사회과교육 방안’, ‘사회과 교육과정 개정의 현주소: 중학교 일반사회 영역을 중심으로’, ‘사회과 쟁점 중심 수업의 기초’, ‘사회과 쟁점 중심 수업의 단계와 모형’ 등 다섯 영역으로 구성하였다(강대현, 2022).

강의 후 이어진 토론에서는 사전에 동료 선생님들에게 배부한 논문의 내용을 바탕으로 질의가 오고 갔다. 논문은 B 교수가 공저한 연구물로, 토의 민주주의 이론과 경험에 기초해 사회과 쟁점 중심 수업의 개선점을 제안한 것이다.³⁹⁾ 내가 이 논문의 일독을 동료 교사들에게 추천한 이유는 논문에서 제기한 질문들이 기존 한국의 쟁점 중심 수업 논의를 비판적으로 고찰하는 데 도움을 주기 때문이다. 예를 들면, 쟁점 중심 수업의 목표를 무엇으로 설정해야 하는가, 수업의 목표를 쟁점 해결 자체 하나로 너무 경직되게 상정한 것이 아닌가, 쟁점 중심 수업의 다양한 국면에서 단 하나의 우월적인 교사의 역할 유형이 존재하는가, 수업의 과

39) 나는 2016년에 논문이 출간하였을 때 상당히 흥미롭게 읽은 기억이 있다. 평소 학교 안팎의 동료 교사들과의 협력적 배움에 관심을 두고 있던 나는 사범대학의 한 학과에 함께 재직 중인 동료 교수 간 협력적 연구물이라는 점에서 이색적인 작업이라고 생각했다. 토의 민주주의(deliberative democracy)를 주된 연구 분야로 삼은 정치학 전공의 교수와 교과교육 교수의 공동 연구는 2013년에도 사회과교육 관련 학회지에 발표되었다. 2016년의 논문과 마찬가지로 토의 민주주의를 이론적 배경으로 하여 우리나라 교육정책의 결정 과정에 나타난 문제점을 지적하고, 이를 해결하기 위한 방안으로 시민의회 모형을 제시한 뒤, 시민의회 모형에 기초를 둔 교육위원회가 교육과정 개정과 대학 입시 체제 개편과 관련된 의사결정을 맡을 것을 제안하였다(오현철·강대현, 2013). B 교수는 이후에도 같은 학과에 재직하는 사회학 전공의 교수와 교육과정 개발 관행을 비판적으로 성찰한 연구물을 발표한 바 있다(강대현·정태석, 2021).

정과 국면에 따라 교사의 역할은 어떻게 달라질 필요가 있는가 등이다.

사회과교육에서 쟁점을 가르치는 것의 의의를 고려할 때, 교실 수업에서 쟁점을 어떻게 가르칠 것인가에 관한 현직 교사의 재교육 기회가 턱없이 부족하다. 이러한 사실은 논쟁적인 쟁점을 늘 마주하는 사회과 교사들을 꽤 곤란하고 당황스럽게 한다. 누구의 책임을 물을 여유도 없이 쟁점을 가르칠 사명을 갖고 있는 사회과 교사들이 모여 함께 배우고 가르칠 궁리를 할 수밖에 없다. 바로 이것이 2022년 직무연수가 갖는 의의이다.

‘상처받는 교사를 위한 마음 챙김 멘토’를 자처한 현직 교사가 쓴 『교사 감정 사전』에서는 학교 현장에서 교사의 용기라는 감정에 주목해야 한다고 강조한다. 그에 의하면 용기는 무모함과 달리, 불안과 두려움이 제거된 상태라기보다는 그것을 직시하고 맞서는 마음과 행동이다. 다시 말해, 용기란 문제 상황에 어떤 어려움이 발생하든지 객관적으로 분석하고, 불안하거나 두려운 감정을 소재로 자신감이나 자기효능감을 높이는 기회를 제공하는 것이다(김태승, 2022: 158-159). 2022년 직무연수는 동교과 교사들이 모여 자신의 교수 경험을 토대로 쟁점을 다루는 것이 초래할 수 있거나 이미 직면한 어려움을 있는 그대로 보고, 이에 대처할 수 있는 용기를 갖게 한 경험이었다. 다시 말해, 논쟁적인 쟁점을 주제로 한 수업의 실천력을 높이는 데 필요한 교사의 내면을 세우기 위해 사회과 교사들과 연대하는 작업으로 평가할 수 있다.

정리하면, 현장 기획형 직무연수로 갖게 된 가르칠 수 있는 용기란 논쟁적인 쟁점을 가르치기 위해 자신감을 갖고 도전하는 것만을 의미하는 것이 아니다. 동료 교사와 협력적 학습을 통해 쟁점을 가르치는 데 나타난 실제적 문제를 탐구하고 해결법을 함께 모색하는 것이다. 무엇보다도 사회과교육에서 왜 쟁점을 다루는가를 다시금 상기하고, 사회과 교사로서 갖는 소명을 다하기 위해 노력하는 것을 의미한다.

2) 교사학습공동체를 통한 공동 수업 디자인 및 실천하기

가. 사회과 교사학습공동체를 통한 공동 수업 디자인하기

다음의 <표 V-9>에 정리한 바와 같이, 나는 교직 경력 9년차인 2015년에 3명의 동료 교사와 학교 밖 동교과 교사학습공동체인 ‘사회과좋은수업연구회’를 조

직한 이래 현재까지 다양한 수준의 교사학습공동체에 참여하고 있다. 학교 안과 밖으로, 동교과와 범교과로 나뉠 수 있는 교사학습공동체에서 대부분 리더로서 역할을 수행해 왔다. 그 과정에서 공동체 조직하기, 공동체의 이름 짓기, 동료성 구축하기, 비전 세우기, 연간 활동 계획 세우기, 독서 나눔, 일상 수업 공개와 수업 나눔 및 성찰, 공동 수업 디자인, 직무연수 기획과 운영, 공동체의 확장 등 교사학습공동체의 ‘A부터 Z까지’ 풍부하게 경험하였다.

교사학습공동체는 교사 학습에 대한 공동체적 접근을 특징으로 한다. 교사학습공동체는 교사의 전문성 신장은 물론 궁극적으로는 학생의 배움을 증진하기 위해 비판적으로 탐구하고 협력적으로 실천하며 배우는 교사들의 결속체다(서경혜, 2015). 교사 학습에 대한 연구들은 교사들이 동료 교사와 공동체를 형성하여 협력적으로 전문성을 향상하고자 하는 노력이 긍정적인 효과를 발휘하고 있다고 보고한다(서경혜, 2013). 최근 십여 년 간 국내에서 수행한 교사학습공동체에 관한 연구를 분석한 바에 의하면, 많은 교사가 자신의 참여 여부와 관계없이 교사 학습공동체를 유용한 것으로 인식하고 있으며, 교사학습공동체에 참여함으로써 다양한 측면에서 성장을 경험했음을 보여준다(고연주 외, 2017).

<표 V-9> 교사학습공동체 참여 경험

내용 기간	공동체명	공동체 활동 내용 및 주제	공동체 참여 단위
2015년 -현재	사회과좋은수업연구회	사회과 수업 공동 디자인 및 수업 나눔	학교 밖 동교과 교사
2015년 2학기	시나브로	수업 나눔과 독서 나눔	학교 안 범교과 교사
2017년 - 2018년	교실다움	교육과정·수업·평가의 일체화 실행과 연구	J 교육청 정책기획과 학교 밖 범교과 교사
2017년 2학기	사회과교수법연구회	교사 양성 기관의 수업 개선 및 교수법 연구	J 대학교 사범대학 교사 교육자 및 교사
2018년 - 2020년	KPLC	수업 나눔과 독서 나눔	학교 안 범교과 교사
2019년	귀일가지	자유학기 교육과정 및 수업 연구	학교 안 범교과 교사
2021년	민주시민교육과정연구회	민주시민교육과정 실행 방안 탐색	학교 안 범교과 교사
2021년 -현재	역지사지	수업 나눔과 독서 나눔	학교 안 동교과 교사
2023년 -현재	‘되기’의 공동체	교사 되기	학교 안 범교과 교사
2023년 -현재	범교과 교사학습공동체	함께 만드는 교육과정	학교 안 범교과 교사

교사학습공동체를 통해 교사가 성장할 수 있는 대표적인 영역이 바로 수업 실천이다. 동료 교사와 공동으로 수업을 디자인한 경험과 그 의의를 규명한 연구의 대부분은 교사학습공동체의 사례를 대상으로 한 것이다(김경은, 2010; 김남수, 2013; 김정원·방정숙·김상화, 2017; 박세희 외, 2014; 오택근, 2016; 유소현, 2022). 많은 교사가 교사학습공동체 안에서 동료 교사와 교육과정과 수업을 함께 고민하고 실천하며 더불어 성장하고 있다.

교사학습공동체를 통해 공동으로 수업을 디자인하고 실천하여 성찰하는 것은 내가 참여하고 있는 ‘사회과좋은수업연구회’에서 핵심적인 활동으로 간주하고 있다. 공동체를 조직한 2015년과 이듬해에는 수업을 공개하는 교사가 개별적으로 디자인하여 수업 나눔을 진행했다. 2017년 1월, 새해 공동체 운영 비전과 계획을 세우는 협의회에서 수업 나눔을 공동 수업 디자인을 거쳐 실천하기로 결정하였고, 현재까지 공동 연구와 공동 실천의 방식으로 수업 나눔을 이어가고 있다.

아래의 <표 V-10>은 그동안 ‘사회과좋은수업연구회’를 통한 나의 수업 나눔 사례를 정리한 것이다.

<표 V-10> ‘사회과좋은수업연구회’를 통한 수업 나눔 사례

일시	학년	과목	단원	수업 주제
2015. 7. 15.	3	사회	5. 환경 문제와 지속 가능한 환경	제주 지역의 난개발
2015. 10. 2.	3	사회	9. 인권 보호와 헌법	기본권의 종류와 내용
2016. 10. 28.	3	사회	13. 국제사회와 국제 정치	아베 담화로 본 국제정치의 특징과 한반도 문제
2017. 5. 12.	3	역사	3. 대한민국의 발전	박정희 정부 18년史
2020. 12. 11.	1	사회	4. 다양한 세계, 다양한 문화 7. 개인과 사회생활	제주 예멘 난민 사태와 난민 수용 문제
2023. 4. 25.	3	사회	1. 인권 보호와 헌법	제주4·3사건과 인권 구제
2023. 10. 11.	3	사회	6. 국제 사회와 국제 정치	미중 갈등과 한반도, 그리고 제주

내가 처음으로 ‘사회과좋은수업연구회’를 통해 공동으로 수업을 디자인한 것은 2017년 ‘박정희 정부 18년史’를 주제로 한 수업이다. 그 뒤로는 2020년에 실천한 난민 수업⁴⁰⁾과 2023년의 제주4·3사건과 인권 구제를 주제로 한 수업을 구상하면서 공동체 선생님들과 사전 협의회의 시간을 갖고 디자인을 함께 했다.

2023년 쟁점 중심 국제정치 수업의 경우, 사회과 교사들과 함께 수업을 디자인 하여 실천하고 성찰한 전 과정은 아래의 [그림 V-3]과 같다.



단계	시기	내용
교육과정과 교과서 및 선행 연구 분석	2021. 9. - 2022. 3.	교육과정 성취기준의 교과서 재현 양상 분석하기
수업 아이디어 제안	2023. 8. 2.	‘사회과좋은수업연구회’에 공동 수업 디자인 제안하기
공동 수업 디자인	2022. 11. 5.	비판적 동료와 교육과정 문해하기, 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 디자인시 고려 사항 검토하기
	2022. 11. 30.	비판적 동료와 과거 나의 국제정치 수업 실천 사례 성찰하기
	2023. 1. 31.	비판적 동료와 국제정치 수업에서 다룬 쟁점 사례 검토하기
	2023. 7. 31.	비판적 동료와 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움 공유하기
	2023. 8. 5.	비판적 동료와 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움 공유하기
	2023. 8. 12.	‘사회과좋은수업연구회’를 통한 공동 수업 디자인 ①
	2023. 8. 22.	비판적 동료와 국제정치 수업 디자인시 고려 사항 검토하기
수업 실천 및 성찰	2023. 9. 27. - 10. 13.	<미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업 실천
	2023. 10. 11.	수업 공개 및 수업 나눔 협의회

[그림 V-3] ‘사회과좋은수업연구회’를 통한 공동 수업 디자인 및 수업 나눔 과정

‘사회과좋은수업연구회’를 통한 공동 수업 디자인 작업은 크게 수업자의 수업 의도를 공유하고 명료화하기, 동료 교사의 교수 경험에서 수업 아이디어를 도출하기, 실천을 위한 수업 구체화하기 등 세 가지로 구분할 수 있다.

40) 2020년 난민 수업의 경우, ‘코로나바이러스감염증(COVID)-19’ 사태(이하 코로나19 사태)가 심화되면서 모임 인원수가 제한되어 ‘사회과좋은수업연구회’를 통한 공개 수업을 진행하지 못했다. 대신 당시 K 중학교의 법교과 교사들로 구성된 교사학습공동체에서 수업을 공개하고 수업 나눔을 진행하였다.

공동 수업 디자인의 첫 번째 작업은 수업을 제안한 내가 발제를 통해 수업 의도를 공유하고, 명료화하는 것이다. ‘사회과좋은수업연구회’에 공동 수업 디자인을 제안하기 앞서 나는 공동체에 소속한 두 명의 비판적 동료와 수차례 만나 수업의 의도와 방향성을 다듬는 작업을 진행했다. 비판적 동료와의 대화를 반복하며 수업의 의도를 더 명확하게 보완하고 수정하는 과정을 거쳤다. ‘큰 공동체’와 공동 수업 디자인을 하기 위한 사전 작업으로 비판적 동료라는 ‘작은 공동체’에서 수업 디자인을 시작한 셈이다. 수개월 간 이어진 비판적 동료와의 대화는 나의 수업 의도를 보다 명확하게 세우는 과정을 촉진했다.

2023년 8월 12일에 시작하여 총 두 차례 대면하여 진행된 연구회의 공동 수업 디자인을 거치면서 나는 국제정치 수업의 의도를 더 명료하게 다듬고 수정하여 다음의 다섯 가지로 정리하였다.

첫째, 한반도의 국제질서를 이해한다. 한반도 문제는 한반도의 국제질서와 불가분의 관계다. 한반도 문제를 이해하기 위해서는 한반도의 국제질서를 이해해야만 한다. 바다에 파도가 일어나는 것을 정확하게 알기 위해서 바람과 조류를 읽어내야 하는 것처럼, 우리나라가 직면한 국제정치 문제가 발생하는 배경이자 구조적 원인을 이해하는 것은 필수적이다. 예를 들면, 독도 문제 및 동북공정을 중심으로 서술한 현행 중학교 『사회』 교과서를 뛰어넘어, 글로벌 차원에서 진행되는 미중 갈등과 그것이 한반도 문제와 갖는 관련성을 이해할 필요가 있다.

둘째, 한반도의 국제질서를 있는 그대로의 현실로 이해하는 것에 그치지 않고, 평화롭게 공존할 수 있는 국제질서를 만들어 갈 수 있다는 점을 균형 있게 다룬다. 국제정치는 전쟁과 평화를 주요 주제로 다룬다. 국제정치의 궁극적 목표는 평화이고, 갈등이 첨예하게 나타난 전쟁은 국제정치가 해결해야 할 영원한 숙제다. 국제사회에 경쟁과 갈등뿐만 아니라 상호 이익과 공존을 위한 협력이 존재한다는 것을 이해하고, 궁극적으로 외교적인 노력을 통해 평화롭게 공존할 수 있는 길을 찾아야 한다. 이를 통해 학생들은 자신을 비롯한 동료 시민들과의 참여를 통해 미래 지향적인 한반도의 국제질서를 만들어 가는 주체라는 점을 자각할 수 있어야 한다.

셋째, 한반도의 국제질서에서 우리나라가 직면한 갈등 문제에 관련된 쟁점을 수업 내용으로 다룬다. 국제정치 수업을 통해 학생들은 한반도에 사는 시민의 국

제정치적 삶을 이해할 수 있다. 다시 말해, 한반도 국제질서의 이해를 바탕으로 한반도에 사는 시민으로서의 학생들이 자신의 삶이 한반도를 둘러싼 국제질서로부터 영향을 받는다는 점을 이해한다. 이를 위해서 삶과 연결된 한반도 문제의 쟁점을 이해하는 것이 필요하다. 이와 관련하여 ‘사회과좋은수업연구회’ 교사들은 한반도 문제의 쟁점을 왜 학생들이 배워야 하는가를 학생이 이해할 수 있어야 한다고 여러 차례 강조하였다.

A 교사: 내가 (학생들에게) 얘기해 주고 싶었던 맥락은 이게 우리의 일상생활과 무관하지 않다는 부분. 주변국과의 외교 문제가 우리의 일상생활과 무관하지 않다는 부분을 나는 항상 얘기해 주고 싶었어. ... 이러한 것들이 우리의 일상생활에 구체적으로 어떻게 영향을 미치는지의 연결성을 보여줘야 아 그래서 우리가 이것을 알고 관심을 가져야 되는구나라고 생각할 수 있도록 가르쳐야 한다고 생각해. (2023. 1. 31.)

B 교사: 학생 또한 이게 왜 문제인지부터 깨닫고 출발해야 한다고 생각하거든요. 왜 한반도 국제질서가 우리에게 문제일까, 논쟁 문제 선정 기준에서도 사회적 다수와 관련되어 있고 그게 찬반으로 나누어져 있는 문제잖아요. 이게 왜 우리와 관련이 있는지 아이들이 깨닫게 할 수 있는 기회가 필요하다고 생각해요. ... 그래서 한반도 국제질서가 정말 우리 삶과 정말 연관이 있구나, 그것을 다루야 아이들의 사고 과정을 끌어낼 수 있지 않을까요? (2023. 1. 31.)

넷째, 교육적으로 금기시되어 온 닫힌 영역에 해당된 주제를 합리적으로 검토한다. 한반도의 국제질서에 영향을 미치는 주요 행위자인 미국은 한국 사회에서 오랫동안 금기시되어 온 주제이다. 한미 관계는 친미·반미의 이념적 도식에 들어맞지 않는 매우 복잡적이고 역동적인 면모를 갖는다(김성보, 2010: 7). 한국 사회에서 미국과 관련된 국제정치적 쟁점은 숙의의 과정을 거치기에 앞서 이데올로기적 논쟁으로 변질되어 소모되는 경우가 많았다.

분명 현재 한국 사회의 언론이나 학계에서는 미국에 대한 다양한 논의가 이루어지고 있다. 그러나 조대훈(2015: 13)이 명확히 정리한 바와 같이, 교육적 금기란 학교 교육에서는 논의조차 하지 말라는 것이 아니다. 특정한 방식으로 가르쳐왔으며, 합리적인 검토가 자유롭지 못한 것을 말하는 것이다.

공동 수업 디자인의 과정에서 동료 교사들과 나눈 대화를 통해, 사회과 수업에서 우리나라의 국제관계에서 미국을 다루는 것이 다른 주변 국가들에 비해 특별히 교사의 자기 검열을 일으키는 것을 알 수 있었다. 고등학교 ‘통합사회’ 과목의

‘인권 보장과 헌법’ 단원에서 제주4·3사건을 내용으로 인권 교육을 실천한 J 교사의 이야기를 통해, 우리나라의 주변 국가 중에서 일본과 중국을 다룰 때와는 달리, 미국과 관련된 내용을 다루거나 미국을 언급할 때 교사의 자기 검열이 더 강하게 나타나는 것을 알 수 있다.

J 교사: 저도 지난번 4·3 수업을 하면서 거의 처음으로 제 수업에서 미국 이야기가 나왔던 것 같은데. 그때 진짜 제가 자기 검열을 했던 게, 아이들이 활동 결과물로 4·3의 가해자와 피해자를 구분짓는 판결문 써보기를 한번 해봤는데, 가해자에 미군정이라고 쓴 모듬이 있는 거예요. 그 수업이 끝나고 나서 막 진상조사보고서를 찾으면서 미군정의 책임이 보고서에 들어가 있는지 제가 찾아보게 되더라고요. ... 뭔가 일본과의 갈등 문제에서는 오히려 ‘일본은 지금 잘못된 주장을 하고 있어’ 이거를 굳이 더 좋은 자료를 찾아보지 않고도 저는 막 얘기를 하는데, 특히 미국과 관련해서는 교과서에서도 잘 안 다뤄져서 그런지 몰라도 괜히 혹시 이 자료 누가 쓴 거지, 어떤 정치적 색이 묻어 있는 결과를 보고 있는 건 아닐까, 이 검열을 좀 하게 되는 것 같기도 해요. 중국이나 일본에 비해서 미국을 다룰 때에는.
(2023. 8. 12.)

국제정치 수업에서 한미 관계나 미국의 대외 정책에 대해 이데올로기적으로 접근하는 것이 아니라 객관적으로 검토하고 엄중한 국제정치의 현실과 논리에 맞게 독해하는 경험이 필요하다. 또한 미중 갈등과 관련하여 두 강대국 사이에 놓인 한국이 직면한 국제 문제를 해결하는 데 누구의 편에 설 것인가와 같은 양자 택일의 문제로 접근하는 것을 지양해야 한다.

다섯째, 학생이 우리나라의 주변국에 대해 갖고 있는 편견을 검토한다. 우리나라가 주변 국가와 직면한 갈등 문제를 해결하기 위해서는 주변국에 대해 개인 또는 한국 사회에 나타난 편견을 검토하는 것이 필요하다. 사회과 교사의 입장에서 이는 그동안 사회과교육이 우리나라 주변국에 대한 인식을 형성하는 데 기여한 바가 무엇인지 성찰하는 작업이기도 하다.

공동 수업 디자인의 두 번째 작업은 동료 교사들의 교수 경험에서 수업 아이디어를 도출하는 것이다. 공동 수업 디자인에 참여한 공동체 교사들은 각자의 교수 경험을 바탕으로 자신이 사회과 교육과정을 문해하여 수업으로 구현한 사례에 대해 이야기했다. 공동 수업 디자인 과정에서 동교과 교사들이 말과 자료로 전하는 교수 경험을 통해 수업자는 자신이 교육과정을 문해한 바와 비교하며 문해의 깊이를 더해간다.

2015 개정 중학교 사회과 교육과정상 국제정치 단원의 성취기준은 모두 세 개다. 이 중에서 세 번째 성취기준인 [9사(일사)11-03]에서는 내용 요소로 우리나라 직면한 국가 간 갈등 문제를 제시하고 있다. ‘사회과좋은수업연구회’의 중학교 교사들 중 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다루는 세 번째 성취기준을 수업으로 구현한 경험은 몇 가지 이유로 희소하고 귀했다. 공통된 이유로는 『사회』 교과서에서 우리나라가 직면한 갈등 문제로 제시하고 있는 독도 문제와 동북공정을 ‘역사’ 과목이나 ‘사회’ 과목의 지리 영역에서 다루기 때문에, 국제정치 수업에서는 가르치지 않거나 매우 간략히 언급하는 정도에 그치고 있었다.

이와 같은 이유로 국제정치 수업에서 성취기준 [9사(일사)11-03]을 생략하거나 한반도 국제질서와 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제에 주의를 기울이지 않는 것은 앞서 Assemi와 Sheikhzade(2013)가 구분한 시행된(implemented) 영 교육과정이 발생하고 있는 것으로 볼 수 있다. 다시 말해, 여러 사회과 교사들의 교수 경험에 의하면, 교사의 판단에 의해 국제정치 수업에서 한반도 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 갈등 문제를 배제하고 있다.

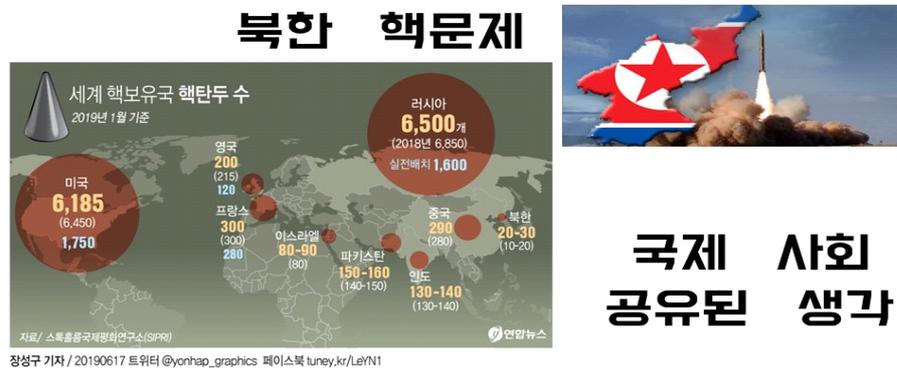
일부 교사는 중학교 사회과의 국제정치 수업에서 성취기준 [9사(일사)11-03]을 수업으로 실천하였다. E 교사는 3년 전 코로나19 사태 당시 온라인 콘텐츠 수업을 통해 국제정치 수업을 실천하였다. E 교사는 우리나라가 직면한 갈등 문제 사례로 북한의 핵문제를 선정하였다. 이 사례를 중심으로 위에서 나열한 세 개의 성취기준을 통합하여 총 한 차시의 수업을 디자인했다. 다시 말해, 우리나라가 북한과 갈등을 겪고 있는 핵문제를 사례로 국제사회의 특징을 이해하고, 관련된 행위 주체들을 파악했다.

E 교사: 온라인 수업으로 전환됐을 때 콘텐츠 수업으로 진행했었고, ... 핵문제에 대해서 구성주의 시각에서 한번 던져봤어요. 사실 북한이 갖고 있는 핵 보유 숫자는 이렇는데, 이러 이러한 시각들에 대해서 온라인 수업하면서 물어보고, 그래서 구성주의 시각을 소개하는 수업을 한 번 했었거든요. 정말 신문 기사도 갖고 와 보고, 아무래도 제가 그런 부분에 흥미가 있어서 한번 소개했었고. (2023. 8. 12.)

E 교사의 수업에서 인상적인 장면은 구성주의를 렌즈로 학생이 북한의 핵무기를 어떻게 볼 것인지 생각하도록 한 것이다. 이와 같은 수업 디자인은 E 교사가 아래에서 말하는 바와 같이, 교과서를 비판적으로 인식한 것에서 비롯되었다. E

교사는 현행 중학교 『사회』 교과서의 내용이 현실주의와 자유주의의 시각에서 주로 서술되었다는 점을 인식하고, 이를 보완하기 위해 ‘하나 더 추가하여’ 구성주의적 관점으로 접근하였다.

E 교사: (중학교 『사회』 교과서를 펼쳐 보이며) 여기서 봤을 때 서술 방식이 현실주의랑 이상주의 방식으로 돼 있으니까 여기에 하나 더 추가하자. 그래서 구성주의 방식으로 봤을 때, ‘북한의 핵무기를 어떤 우방국이 아니라 적대국으로 인식했을 때, 더 위험 요소로 느껴질 수 있다’ 이 메시지를 전달하고 싶었어요. 근데 제 입으로는 얘기하지 못하고, 신문 기사랑 실제 북한이 갖고 있는 핵 보유량과 영국이 갖고 있는 것, 그리고 파키스탄, 이란 이런 나라가 갖고 있는 거랑 비교하면서 인식에 어떤 차이가 생기는지. 이렇게 접근을 해서 질문만 던졌던 걸로 저는 기억이 나요. (2023. 8. 12.)



[그림 V-4] E 교사의 국제정치 수업 자료(PPT 슬라이드, E 교사 제공)

사회과 교육과정의 국제정치 영역의 개선점을 제안한 선행 연구에 의하면, 국제정치에 대한 이론적 접근을 강화할 필요가 있다(진시원, 2005: 371; 추인순, 2006: 48). 왜냐하면, 국제정치 이론을 통해 현상을 분석하고, 균형 잡힌 시각으로 국제정세를 이해할 수 있기 때문이다. 진시원(2008: 447)은 사회과 교육과정에 국제정치 이론을 도입할 것을 주장하는 동시에 유의할 점을 강조하였다. 한반도를 둘러싼 동북아시아의 국제정치에서 “국가 중심주의와 현실주의에 지나치게 치우친 현재의 균형추를 자유주의와 구성주의 쪽으로 이동시킬 필요가 있다는 것이다.” 이러한 지적과 같은 맥락에서 E 교사는 국제정치 현상을 균형 있게 이해하기 위해 구성주의 이론을 도입하여 북한의 핵문제를 해석하는 활동을 구상한 것이다.

고등학교 사회과 교사인 K의 수업 사례도 북한의 핵문제를 내용으로 다룰 때 구성주의 국제정치 이론을 토대로 고찰할 필요성을 시사한다. K 교사는 구성주의를 직접적으로 다룬 것은 아니다. 하지만 상징적 상호작용론을 주제로 한 ‘사회·문화’ 과목에서 국제정치적 현실이 사회적으로 구성된 것임을 이해할 수 있는 수업을 디자인하였다.

K 교사: 북핵 문제는 저는 사실은 ‘정법’(정치와 법)보다는 ‘사회·문화’에서 더 많이 다뤘었던데요. 상징적 상호작용론의 예시로 들기에 상당히 좋아요. 아까 E 선생님이 이야기하신 것처럼 미국의 핵무기 개수가 1200개고 북한이 한 3개를 갖고 있는데, 우리나라의 관점에서 미국과 북한이라는 네임을 빼고 볼 때, 무엇이 더 무서울까? 1200개가 당연히 무섭지 않겠나? 근데 그것을 이제 국가 네임을 붙이고 봤을 때는 1200개라는 핵무기를 통해서 안정을 느끼고 3개의 핵무기를 통해서 불안함을 느낀다. 그게 왜 그럴까? 그러니까 그 상징이 놓이는 맥락이 변화하기 때문에 거기에 대한 해석이 다르게 나타난다. 그걸로 이제 주로 해마다 다뤘던 것 같아요. ‘사회·문화’에서, 그것을 (국제정치 수업에서) 구성주의로 이어볼 생각은 못 해봤는데. (2023. 8. 12.)

E 교사와 K 교사의 수업 사례는 수업을 구체화하는 데 과제를 던졌다. 현행 중학교 사회과 교육과정상 국제사회의 특징과 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 다룰 때 현실주의와 자유주의, 그리고 구성주의라는 렌즈를 어떻게 활용하는 것이 좋을까? 국제정치 이론 그 자체를 아는 것을 목적으로 학습하는 것은 적절치 못하다. 그러나 교사가 명시적으로 국제정치 이론을 언급하지 않더라도, 이론적 접근을 통해 국제사회의 특징이나 복잡한 한반도의 국제질서를 학생이 더 풍부하고 균형적으로 읽을 필요가 있다.

한편, E 교사의 수업 사례는 한반도의 국제관계사와 오늘날 미중 갈등에 직면한 한반도 국제질서의 연결을 시도했다는 점에서도 의의가 있다.

E 교사: 임진왜란, 병자호란, 청일전쟁, 러일전쟁 ... 그러니까 강대국 간의 싸움에서 소위 말하면 새우등 터진 게 조선이고, ... 지금 미국과 중국 사이에서의 대한민국으로 한번 전환시켜서 ... 우리가 어떻게 선택을 할 것인가라는 질문만 했었던거거든요. 양자 택일의 문제는 아니지만 어떤 선택을 해야 될 때 우리가 같은 역사를 반복해야 되는가? 이런 측면에서 질문을 하고 사실상 더 들어가지는 않았어요. (2023. 8. 12.)

E 교사가 마지막으로 언급한 바와 같이, 수업은 한반도의 지정학적 위치를 고려하여 한국 외교의 방향을 어떻게 설정할 것인가와 같은 논의로 이어지지 못하고, 문제제기 차원에서 질문한 것으로 끝이 났다. 변함없는 한반도의 지리적 공간에

서 미중 갈등과 같은 한반도의 국제질서가 놓은 상황을 이해하고, 과거의 경험으로부터 얻은 교훈으로 해결 방향을 판단하는 것은 국제정치 수업에서 학습경험으로 구상할만하다.

E 교사에 의하면, 비대면으로 진행된 온라인 콘텐츠 수업은 쟁점을 주제로 학생들과 상호작용하며 대화를 하는 데 한계가 있었다. 쟁점을 다루는 국제정치 수업에서는 학생의 사고를 촉진하고, 학생 간 대화를 활발하게 이끌 수 있는 구체적인 전략이 요구된다.

B 교사의 수업은 주한 미군 기지를 소재로 우리나라가 직면한 갈등 문제를 다뤘다. 하지만 B 교사의 수업은 미국 및 한국 정부와 지역 주민과의 갈등이 있었다는 점을 이해하는 것으로 끝이 났다. 갈등 문제를 해결하기 위한 방안과 관련된 활동은 진행되지 않았다.

B 교사: 우리나라의 국가 간 갈등 문제와 관련해서 하고 싶었던 게 전쟁과 평화였거든요. 그래서 미군 기지 관련해서 제주 강정, 경기 평택, 경북 성주 세 가지 사례를 가지고 와서 모듈별로 주제를 선택해 가지고 각 지역마다 있었던 일을 ... 조사하게 하고 세 가지 사례의 공통점을 찾아보게끔. 그래서 제가 말하고 싶었던 건 한미 동맹이 정착 안보를 강화하겠다고 맺어진 것이지만 한국 내에서는 지역 갈등이 존재했고, 지역 주민은 그것을 반대했다는 점을 통해 과연 이것이 진정한 안보인가, 무엇이 진정한 평화인가, 안보를 강화한다는 것이 평화를 지키는 정답이라고 할 수 있을까? 그것에 대해서 생각해 보는 활동으로 6단원에 넣었어요.

(2023. 8. 12.)

B 교사의 수업 사례는 한국의 학교 교육에서 개방적 논의가 활발하지 않은 미국 군사기지 문제를 주제로 다루고 있다는 점에서 용기 있는 실천으로 평가된다. B 교사의 실천 사례를 통해 나는 탈냉전기에도 한국에 주둔하고 있는 미군의 의미가 무엇인가를 미국의 대외전략과 한반도의 국제질서와 연결하여 이해하고, 군사기지를 평화와 연결하여 그 의미를 생각할 수 있는 학습 경험을 충분히 디자인할만하다고 판단했다.

공동 수업 디자인의 세 번째 작업은 수업을 구체화하는 것이다. 교사학습공동체의 동료 교사들과 각자의 교수 경험을 바탕으로 교육과정을 문해하고, 수업자의 수업의 의도를 명확하게 세우고 난 뒤, 그것을 수업으로 구체화하는 것은 수업 디자인의 과정에서 직면하는 또 다른 난제이다. 나는 1차와 2차 공동 수업 디자인 협의회에서 수업 디자인안을 발제하여 공동체 선생님들의 피드백을 받아

수정하며 수업을 구체화해 나갔다. 그 내용을 정리하면 다음의 <표 V-11>(1차시 수업), <표 V-12>(2차시 수업), <표 V-13>(3차시 수업), <표 V-14>(4차시 수업)와 같다.

<표 V-11> 수업 구체화하기(1차시 수업)

주요 교수·학습활동 및 자료	활동지의 물음
<국제사회·국제정치 개념 정의하기> ·국제사회·국제정치 개념 정의하기 ·주권의 의미 정의하기	·국제사회의 의미 ·국제정치의 의미
<우리나라의 주변 국가에 대한 나의 인식 객관화하기> ·우리나라의 주변 국가 다섯 곳 선정하기 ·자신이 선정한 주변 국가와 신문 사실에 많이 등장하는 우리나라의 주변 국가를 비교하기 ·우리나라의 주변 국가에 대한 마인드 맵 그리기 ·우리나라의 주변 국가에 대한 한 문장 완성하기 ·우리나라의 주변 국가에 대한 나의 감정 온도 확인하기 ·우리나라의 주변 국가에 대한 나의 감정 온도와 한국인의 감정 온도를 비교하기 [자료] 2023년 통일의식조사 결과 [자료] 2023년 한미 관계 국민인식조사 결과	·우리나라의 주변 국가는 어디인가요, 왜 그렇게 생각하나요? ·마인드 맵 그리기로 우리나라의 주변 국가에 대한 자신의 생각을 표현해 보세요. ·마인드 맵 그리기를 참고하여, 우리나라의 주변 국가에 대한 자신의 생각을 한 문장으로 표현하세요.



'사회과좋은수업연구회' 선생님들의 주요 검토 의견
·학생이 우리나라의 주변 국가를 선정하는 기준이 무엇인지 교사에게 물어볼 것으로 예상됨. ·한 문장 완성하기 활동에서 '< >은/는'과 '< > 사람은'과 같이 국가와 국민에 대한 인식을 구분한 것이 특정 국가의 국민에 대해 갖고 있는 혐오의 정서를 드러낼 우려가 있음. ·45분 수업에서 주변 국가 다섯 곳에 대한 마인드 맵 그리기와 한 문장 완성하기 활동을 모두 하는 데 시간이 부족할 것으로 예상됨. 온라인 수업 당시 많이 활용했던 플랫폼 '멘티미터'를 활용하면 학급 전체의 활동 결과를 실시간으로 공유할 수 있음.



수정 방향
·우리나라의 주변 국가 다섯 곳을 선정하는 활동의 발문을 '우리나라의 국제 관계에서 영향을 많이 주고 받는 주변 국가'로 수정함. 단순히 지리적 위치에 따른 주변국이 아니라 관계적 위치를 고려하여 물리적 거리가 있음에도 주변 국가일 수 있다는 점을 학생이 생각할 수 있도록 함. ·국가와 국민을 구분하여 학생의 인식을 조사하는 활동에서 국민에 대한 인식을 묻는 것을 삭제함. ·마인드 맵 그리기와 한 문장 완성하기 활동을 '멘티미터' 프로그램을 활용하여 워드 클라우드 생성하기 등 설문조사 활동으로 대체함. ·주변 국가 다섯 곳 나열하기 활동도 동일한 프로그램을 활용함. '멘티미터' 프로그램을 활용하여 실시간으로 학급 전체의 인식 결과를 공유함으로써 주변 국가에 대한 자신의 인식을 객관화함.

<표 V-12> 수업 구체화하기(2차시 수업)

주요 교수·학습활동 및 자료	활동지의 물음
<p><국제사회에서 나타난 협력과 갈등의 사례> ·국제사회에서 나타난 협력과 갈등의 사례를 알아보기</p>	·국제사회에서 나타난 협력과 갈등의 사례를 나열하세요.
<p><국제사회의 특징과 다양한 행위 주체> ·우크라이나·러시아 전쟁과 관련된 신문 기사를 읽고, 국제사회에 영향을 미치는 행위 주체를 국가, 국제기구, 다국적 기업, 개인 등으로 구분하여 파악하기 [자료] “국제연합은 전쟁 해결할 힘 없다” ... 교황의 한숨 [자료] 다국적 기업 속속 참전 ... 러시아 겨냥 ‘경제전쟁’ [자료] “전쟁이 아닌 치료가 필요합니다” 국경 없는 의사회 ·우크라이나·러시아 전쟁 사례를 통해 국제사회의 특징을 도출하기</p>	<p>·국제사회에 영향을 미치는 행위 주체들을 모두 찾아 국가, 정부 간 국제기구, 비정부 간 국제기구, 다국적 기업, 개인 등으로 구분하세요. ·우크라이나·러시아 전쟁 사례를 참고하여 다음의 질문에 대해 모둠원과 같이 토론했어 봅시다. ·국제사회에서 국가 간 전쟁은 왜 발생하나요? ·국제사회에서 국가가 우선적으로 추구하는 것은 무엇인가요? ·국제사회는 약육강식의 정글과 같은가요, 관리 가능한 정원과 같은가요? ·토론한 내용에 바탕하여 국제사회의 특징을 정리해 봅시다.</p>



'사회과좋은수업연구회' 선생님들의 주요 검토 의견
<p>·신문 기사의 사례를 통해 국제사회의 다양한 행위 주체를 먼저 파악한 뒤 국제사회의 특징을 도출하는 활동의 순서가 『사회』 교과서의 진술 순서와 다름. ·우크라이나·러시아 전쟁 관련 기사를 읽고 마지막에 국제사회의 도출하는 활동에서 ‘우크라이나·러시아 전쟁 사례를 참고하여’라는 조건이 필요한 것인지 재고할 필요가 있음.</p>



수정 방향
<p>·사례를 통해 무정부성이라는 국제사회의 특징을 도출하는 대신에 무정부 상대인 국제사회에서 갈등이 나타난 사례와 무정부 상대임에도 협력이 나타난 사례를 이해할 수 있도록 내용 배치를 수정함. ·『전쟁이 뭐예요?』라는 그림책의 일부를 제시하여, 국제사회에서 갈등이 참여하여 발생하는 전쟁에 참여하는 다양한 행위 주체를 파악함. ·국제사회에 나타난 다양한 상호작용(경쟁, 갈등, 협력)의 사례를 국제정치 이론(현실주의·자유주의·구성주의)의 시각으로 해석함으로써 복잡한 국제정치 현상을 직관적으로 읽어내고, 현실주의에 경도된 해석에 균형을 맞춤. ·국제사회의 다양한 상호작용의 사례로 미중 관계의 역사적 변천을 제시함. ·‘국제사회가 약육강식의 정글과 같은가요, 가꿀 수 있는 정원과 같은가요?’를 질문으로 짝 토론을 하고, 학습 전체와 생각을 공유함.</p>

<표 V-13> 수업 구체화하기(3차시 수업)

주요 교수·학습활동 및 자료	활동지의 붙음
<p><우리나라가 직면한 갈등 문제 이해하기> ① 미중 갈등 문제 ·우리나라가 직면한 갈등 문제의 배경으로서 미중 갈등 문제를 이해하기 [자료 ①] 미국과 중국의 관계 변화 [자료 ②] 바이든, 아프간 철군 대국민연설, “美 핵심 국가 안보 이익에 초점”</p>	<p>·미국과 중국의 관계의 변화를 한 문장으로 요약하세요. ·냉전기 미국의 동북아시아 정책의 초점은 무엇인가요? ·탈냉전기 미국의 동북아시아 정책의 초점은 무엇인가요? ·왜 바이든 대통령은 미군의 아프가니스탄 전쟁 철군의 이유로 중국을 언급하였나요?</p>
<p>② 미중 갈등과 한국의 외교 ·미중 갈등 상황에서 한미 동맹의 딜레마 문제를 토론하기 [자료 ①] 한미 동맹 [자료 ②] 동맹의 딜레마: 동맹의 연루와 방기 [자료 ③] “한국도 아프간 꼴 난다?” ... 한미 동맹 회의론 근거 있다 [자료 ④] 중국-대만 전쟁 나면, 남북한도 끌려 들어갈 수 있다</p>	<p>·한미동맹의 방기를 우려하는 이유는 무엇인가요? ·한미동맹의 연루를 우려하는 이유는 무엇인가요? ·한미동맹의 연루와 방기 중에서 무엇이 더 우려되나요? ·동맹국과 한국의 국익이 다를 경우, 어떻게 해결하는 것이 합리적인가요?</p>



‘사회과좋은수업연구회’ 선생님들의 주요 검토 의견
<p>·미중 갈등을 이해하기 위해 제시된 내용의 분량이 다소 많음. 논쟁적인 쟁점을 다루기 위한 배경지식을 이해할 수 있도록 신문기사와 관련 개념 및 내용을 정리한 글을 제시하였으나, 학생이 읽기에 분량이 많아 부담스러울 수 있음. 중국의 공산화와 한국전쟁, 그리고 미중 데탕트를 지나 다시 갈등 국면으로 이어지는 역사적 변천을 모두 알면 좋겠지만, 한 차시의 분량을 고려한다면 한국의 외교 정책에 좀 더 시간을 할애하여 수업을 구상할 필요가 있음. ·동맹의 딜레마를 표현하는 방기와 연루라는 용어가 낯설고 어려움. 자료를 통해 개념을 쉽게 풀이한 글을 제시했으나, 학생들에게 익숙한 개념이 아니므로 쉬운 말로 바꿔 제시하는 것이 이해를 도울 수 있음. ·②의 [자료 ③]에서 동맹의 방기를, [자료 ④]에서 동맹의 연루를 각각 사례로 제시하였으므로, [자료 ②]를 제시하지 않아도 앞의 사례를 통해 동맹의 딜레마를 이해할 수 있음. ·국제관계에서 국익이 상충할 경우, 특히 동맹국과의 국익이 다를 경우에 외교적으로 어떻게 해결할 것인가를 토론하는 것에 방점을 두고자 한다면 ②의 [자료 ④]에 추가로 사례를 더 제시하면 학생들의 사고를 촉진할 수 있음. 예를 들어, 사드 배치 사례도 적합함. ·수업자가 그동안 교육적으로 금기시되어 왔거나 닫힌 영역의 주제에 대해 학생들이 사고하고 서로의 생각을 나누는 경험을 디자인하고 싶다면, 더 논쟁성이 높은 쟁점을 수업에서 다룰 것을 추천함. 주한 미군 기지 문제도 충분히 다룰 수 있는 주제라고 판단함.</p>



수정 방향
<p>·학생에게 제시할 자료의 분량과 난이도를 적절히 조정함. 신문기사나 도서의 내용을 읽기 자료로 제시하는 경우 학생이 이해하는 데 곤란하지 않도록 보다 쉬운 용어를 대체하거나 풀이하여 기술함. 연루와 방기라는 용어로 동맹의 딜레마를 설명한 읽기 자료를 제시하지 않더라도 딜레마의 사례를 적절히 제시한다면, 학생이 충분히 이해할 수 있음. ·글로벌 차원에서 미국과 중국이 갈등하고 있는 사례 중에서 한반도와 직접적으로 관련된 쟁점을 선정함. 한미 동맹, 주한 미군 기지의 사드 배치와 제주 지역의 관광 산업, 대만 해협 위기에 따른 동맹의 연루와 방기 문제를 중심으로 모듈별로 토론함. ·‘대만 해협에서 미국과 중국 사이에 군사 위기가 고조되거나 실제 충돌이 발생해 동맹국인 미국이 한국에 군사적 지원을 요청할 경우에 한국 정부는 어떤 입장을 취해야 하는가’를 논제로 토론함. ·미중 갈등 심화로 양국 사이에 선택을 강요받게 될 경우 어떤 선택을 해야 하는지 그 이유와 고려해야 할 점을 검토하는 활동을 디자인함.</p>

<표 V-14> 수업 구체화하기(4차시 수업)

주요 교수·학습활동 및 자료	활동지의 물음
<p><우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제 해결하기> ③ 미중 갈등 상황에서 한반도의 평화와 군비 경쟁, 환경 문제를 해결하기 위한 노력을 다양한 수준에서 모색하기 [자료 ①] 김정은·푸틴 회담, 한반도의 신냉전 각축장화 안 된다 [자료 ②] 냉전과 제주4·3사건 [자료 ③] 신냉전 속 군비 경쟁으로 최대 호황 [자료 ④] ‘미사일’이 뽑는 탄소량, 비행기·배보다 많다 ... 신냉전이 기후위기 ‘범인’</p>	<p>·신냉전이 의미하는 바를 한 문장으로 진술하세요. ·신냉전이 심화된다면, 한반도의 평화와 군비 지출, 그리고 환경에 미칠 영향은 무엇인가요? ·정부가 / 제주도가 / 나 혼자서 / 또는 내가 누군가와 한반도가 ‘한·미·일 대 북·중·러’ 대결의 각축장이 되지 않도록 지혜를 발휘하여 해야 할 일이 무엇인가요?</p>



‘사회과좋은수업연구회’ 선생님들의 주요 검토 의견
<p>·미중 갈등 상황에서 한국 외교의 딜레마를 해결하기 위한 방안을 모색하는 활동으로 4차시를 구상하는 것도 고려할 것을 제안함. 3차시에서 미중 갈등 문제를 이해하고, 그와 연동하여 동맹의 딜레마로 우리나라가 직면한 문제에 대해 토론할 것을 구상하였으므로, 관련 문제를 해결하기 위한 방안을 논의하는 것으로 4차시를 구성한다면 동일한 소재를 연속하여 다루기 때문에 수업의 흐름이 자연스러움. ·신냉전의 의미를 이해하는 데 어려움이 있으므로, 학생들에게 어려운 개념보다는 3차시에서 제시한 미중 갈등 상황 정도로 제시하면 적절함. ·한반도의 평화, 군비 지출, 환경 등 여러 측면의 문제를 제시하는 것보다 문제의 범위를 특정하여 제시하는 것을 제안함.</p>



수정 방향
<p>·3차시에서 제시한 미중 갈등과 동맹의 딜레마 사례를 4차시의 소재로 활용함. ·미중 갈등으로 한미 동맹과 한중 관계에서 양자 택일을 강요받는 상황에서 한국 외교의 어려움을 이해하는 활동을 디자인함. ·역사적 사실을 토대로, 고려 시대 서희의 외교와 조선 시대 광해군의 중립외교 정책이 미중 갈등 상황에서 주는 함의를 생각하는 활동을 디자인함. ·국제정치의 주요 주제인 평화의 의미를 검토하는 활동을 디자인함. ·밤하늘의 별을 볼 수 있는 평화로운 세상에 살고 있는가를 시간과 공간의 범위를 넓히며 검토하는 활동을 디자인함.</p>

두 차례에 걸친 교사학습공동체의 공동 수업 디자인의 과정을 통해 국제정치 수업 계획안을 확정할 수 있었다. 세 개의 성취기준을 총 네 차시의 수업으로 구상한 내용을 개괄하면 다음의 <표 V-20>과 같다. 총 네 차시 수업 중 우리나라의 국가 간 갈등 문제를 다루는 성취기준[9사(일사)11-03]에 직접적으로 관련된 것은 3차시와 4차시 수업이다.

<표 V-15> 2023년 국제정치 수업 개관

차시 구분	성취기준	주제	내용
1 차시	[9사(일사)11-01] [9사(일사)11-03]	우리나라의 주변 국가에 대한 나의 인식을 객관화하기	·국제사회, 국제정치, 국제관계 개념 정의하기 ·우리나라의 주변 국가 5곳 선정하기 ·자신이 선정한 우리나라 주변 국가와 신문 사설에 빈번하게 등장하는 주변 국가 비교하기 ·자신이 우리나라 주변국에 대해 갖고 있는 이미지를 워드클라우드 생성하기 ·자신이 갖고 있는 우리나라 주변 국가에 대한 감정 온도와 한국인의 감정 온도를 비교하기
2 차시	[9사(일사)11-01] [9사(일사)11-02]	국제사회의 특징과 다양한 상호작용	·무정부 상태의 국제사회에서 나타난 경쟁·갈등·협력의 상호작용을 미국과 중국의 관계 등 다양한 사례로 이해하기 ·국제정치 이론(현실주의, 자유주의, 구성주의)으로 핵무기 개발 문제를 이해하기 ·국제사회의 현실과 이상에 대해 짚 토론하기
3 차시	[9사(일사)11-03]	미중 갈등과 한반도, 그리고 제주	·주한 미군 기지의 사드 배치와 제주 관광 산업의 영향을 파악하기 ·한미 관계(한미 동맹)와 한중 관계 파악하기 ·대만 해협 위기 시 동맹의 딜레마 상황을 주제로 모듈별 토론하기 ·미중 갈등 심화로 선택을 강요받는 상황에서 한국 정부의 입장과 선택에 고려해야 할 점을 검토하기
4 차시			·역사적 교훈을 통해 한국 외교의 지평을 넓힐 수 있는 상상력을 발휘하기 ·평화의 의미를 이해하고, 제주와 한반도, 그리고 세계가 평화로운 날을 보내고 있는지 과거와 현재의 사례를 통해 검토하기

교사학습공동체를 통한 공동 수업 디자인의 과정에서 가장 강하게 자기 검열한 교사는 바로 연구자인 나왔다. ‘사회과좋은수업연구회’의 교사들은 단힌 영역의 쟁점을 다루는 것의 의의와 어려움에 대해서 분명하게 공감하고 있었다. 예를 들면, A 교사는 단힌 영역의 쟁점을 가르치는 것이 보수적인 교육 현장의 우려로 인해 교사의 자기 검열을 일으키지만, 학생들의 삶과 관련된 주제를 다룰 수 있다는 점에서 자기 검열을 극복할 필요가 있음을 시사하였다.

A 교사: 사회과 교사로서는 아이들에게 현실적으로 일어나고 있는 아이들이 일상 생활에서도 접할 수 있는 주제를 가지고 수업을 하고 싶은데, 현실적으로는 민감한 문제이니 이거를 수업에 다룰 것인가 말 것인가에 대한 교사의 고민을 드러낼 수 있는 가장 적절한 사례인 것 같다고 생각해. ... 교사가 이것을 단힌 영역이라고 생각하는 것 자체도 사실은 교사들이 그동안 얼마나 보수적인 교육계의 많은 염려로 인해 스스로 제약하고 있는지 보여주는 것 같아. 사실 언론에서는 이러한 것들이 특별히 제약 없이 다루고 있지만, 교사 스스로는 이것을 좀 더 강하게 좀 더 엄격하게 스스로 제약해 왔던 건 아닌가. (2023. 1. 31.)

정리하면, ‘사회과좋은수업연구회’의 공동 수업 디자인을 통해 나는 국제정치 수업에서 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 갈등 문제를 가르치는데 어려움을 동료 교사들과 공유하고 함께 극복하고자 노력했다. 더불어 그동안 한국의 사회과교육에서 충분히 반성적으로 검토되지 못한, 다시 말해, 교육적으로 금기시되어 왔던 단힌 영역의 주제를 가르치는 것이 충분히 가능한 일이며, 가치 있는 것이라는 점을 확인할 수 있었다. 또한 공동체의 교사들과 나는 국제정치 수업에서 쟁점을 가르칠 수 있는 방안을 함께 모색하였다. 이와 같은 공동 수업 디자인은 단순히 수업 실천의 어려움을 공감하고 서로를 위로하고 지지하는데 그치지 않고, 균형 있게 쟁점을 다루는 수업을 구체화하는 데 의의가 있다.

나. 2023년 <미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업

<미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업은 내가 2023년 9월 27일에 시작하여 10월 13일까지 총 두 차시(3·4차시)를 K 중학교 3학년 학생들[1반 25명(남학생), 4반 24명(여학생)]과 함께 실천한 사회과의 국제정치 수업이다. 이 수업은 성취기준 [9사(일사)11-03]을 구현한 것이다. 이 수업에서는 쟁점을 통해 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 국가 간 갈등 문제에 직면해 있음을 이해하고, 토론의 과정을 통해 문제를 해결하기 위한 방안을 모색하였다.

총 두 차시로 디자인한 수업의 지도안을 제시하면 다음의 <표 V-16>과 같다. 3차시의 학습 목표는 미중 갈등 속에서 한미 동맹의 방기와 연루라는 딜레마 상황에 따른 한국 정부의 외교 방향을 모색하는 것이다. 이를 위해 대만 해협 위기 시 한국의 개입 문제를 사례로 다룬다. 미중 갈등이 악화되는 상황에서 한국은 두 나라 사이에서 어떤 입장을 취할 것인가는 오래된 질문이지만, 여전히 해결되지 않는 숙제이다.

<표 V-16> <미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업의 교수·학습 활동

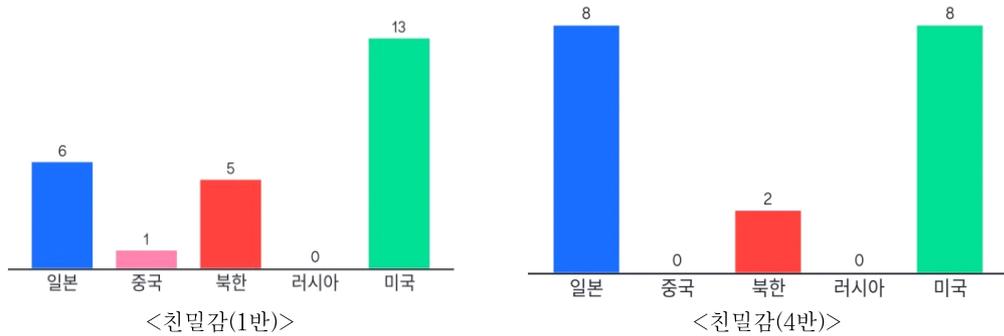
주요 교수·학습 활동	세부 교수·학습 활동 및 학생 활동지의 물음
미중 갈등과 나의 삶 연결하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 주한 미군 기지에 사드를 배치한 이후 제주 지역을 방문한 중국인 관광객이 급감한 이유는 무엇인가요? · 주한 미군 기지의 사드 배치로 중국이 한국에 경제 보복한 이유를 파악하기 · 사드 배치 이후 제주 관광 산업과 나(또는 내 주변)의 삶에 미친 영향을 파악하기
쟁점 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 대만 해협에서 미국과 중국 사이에 군사 위기가 고조되거나 실제 충돌이 발생해 동맹국인 미국이 한국에 군사적 지원을 요청할 경우에 한국 정부는 어떤 입장을 취해야 하나요? · 쟁점이 무엇인지 파악하기 · 2학년 '역사' 과목에서 학습한 내용을 상기하고, 뉴스 영상 시청을 통해 대만 해협 위기(양안 문제)를 이해하기 · <읽기 자료>를 통해 한미 관계(한미 동맹)와 한중 관계를 파악하기 · <읽기 자료>를 통해 대만 해협 위기 시 미국과 중국의 입장을 파악하기 · <읽기 자료>를 통해 대만 해협 위기 시 제주해군기지를 비롯한 한국의 연루 가능성 파악하기
자신의 입장 드러내기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 대만 해협 위기 시 한국의 개입 문제에 관한 자신의 입장과 근거를 정리하기 · 자신의 입장을 정리하기 위해, 대만 해협 위기 시 한국의 개입 문제와 관련하여 고려해야 할 내용이 무엇인지 질문의 형식으로 정리하기 · 미중 양국 사이에 선택을 강요받게 될 경우 한국의 전략적 선택의 입장과 그 이유, 그리고 고려해야 할 점 검토하기 · 대만 해협 위기 시 한국 정부가 취할 입장이 무엇인지 이유를 들어 주장하는 글 쓰기
모둠원과 대화하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 대만 해협 위기 시 한국의 개입 문제에 대해 모둠원과 대화하기 · 한 사람씩 돌아가며 자신의 입장을 이야기하기 · 모둠원의 이야기를 경청하며 자신의 입장과 어떤 차이점과 공통점이 있는지 파악하기 · 모둠원과의 이야기를 통해 좋은 아이디어나 자신이 고려하지 못한 점이 무엇인지 파악하고 자신의 입장을 보완하여 정리하기
전체 공유하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 대만 해협 위기 시 한국의 개입 문제에 대한 모둠원의 입장을 학급 전체와 공유하기 · 다른 모둠원의 입장을 경청하며 자신의 입장을 보완하여 정리하기 · 미중 갈등으로 한미 동맹과 한중 관계에서 양자 택일을 강요하는 상황에서 한국 외교의 어려움을 이해하기 · 미중 갈등 상황에서 한국 외교의 어려움을 이해하기
외교적 상상력 발휘하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 한국 외교의 지평을 넓히는 상상력을 발휘하기 · 만약 고려 시대의 서희와 조선 시대 광해군이 대만 해협 위기로 미국의 군사적 요청이 있는 상황에서 고민하는 한국 외교 책임자인 나에게 조언을 한다면 무엇이라고 말할까요? · 만약 대만 해협 위기 시 미국의 군사적 지원 요청에 대한 한국 여론이 매우 부정적인 상황이라면, 한국 외교 책임자인 나는 미국 외교 책임자에게 무엇을 주장하겠습니까?
평화로운 시국 성찰하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 그대는 밤하늘의 별을 볼 수 있는 평화로운 세상에 살고 있는가? · 평화의 의미(소극적 평화·적극적 평화)를 이해하기 · 과거에 이곳에서 밤하늘의 별을 볼 수 없었던 날들이 있었나요? · 지금 세계 어디에선가 밤하늘의 별을 볼 수 없는 날을 보내고 있는 사람들이 있을까요? · 전쟁을 바라보는 나의 시선을 성찰하기
수업 돌아보기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 수업에 참여한 소감 기록하기 · 지난 네 시간 동안 국제정치 수업에 참여하며 든 생각을 기록하기

먼저, 2017년 이후에 제주 지역에 중국인 관광객의 발길이 끊긴 이유를 주한 미군 기지의 사드 배치와 연결하여 이해한다. 학생들은 <읽기 자료>와 PPT 슬라이드에 제시된 자료를 통해 미중 갈등 상황에서 사드 배치가 제주 지역 경제에 미친 영향을 파악한다. 제시된 자료는 2017년 이후 끊긴 중국 크루즈선이 최근 제주에 입항했다는 소식을 전하는 뉴스 기사, 중국의 사드 보복과 제주도 예상 피해 정도를 가늠한 2017년 당시 제주 지역 뉴스 기사의 제목들, 그리고 사드 배치 이후 월별 중국인 관광객 규모 변화를 나타낸 그래프 등이다.

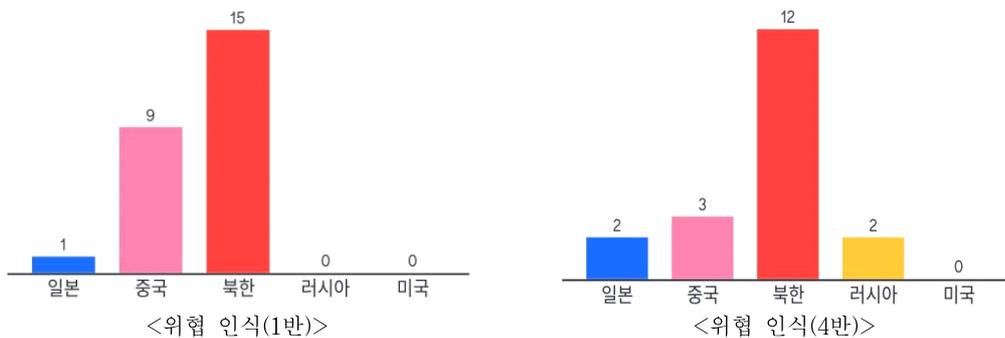
제시된 자료들은 제주가 2016년에 주한 미군 기지에 사드 배치가 시작된 이후 중국의 경제 보복을 실감하고 있는 대표적 지역임을 설명하고 있다. 학생들도 사드 배치 전후로 중국과의 관계에 변화가 있음을 잘 알고 있는 편이다. 예를 들어, 중국인 관광객 유치를 위해 중국 기업의 이름을 붙인 거리와 학생들이 종종 찾는 대형 마트를 가득 채우던 중국인 관광객이 보이지 않는 것이나, 아버지가 운전하는 대형 관광 버스의 운행 횟수가 줄었는데, 그 원인으로 중국과의 갈등 문제를 들 정도로 이해의 수준이 높은 편이다.

소수 학생들의 경우 제주 지역에 중국인 관광객이 이전에 비해 보이지 않게 되자 좋다고 말하기도 한다. 이들의 목소리는 모둠원들과 대화의 과정에서 나온 것으로 모둠 순회를 하던 중 듣게 된 것이다. 중국인에 대한 이와 같은 인식은 두 학급에서 공통적으로 관찰되었다. 이는 학생들이 우리나라의 주변 국가들 중에서 중국에 대한 친밀감이 낮고, 중국을 위협적으로 인식하는 것에서 기인한 바가 크다.

다음의 [그림 V-5]와 [그림 V-6]은 총 네 차시의 국제정치 수업 중 첫 차시에서 ‘멘티미터’(Mentimeter)를 활용하여 우리나라의 주변 국가에 대한 학생의 인식을 실시간으로 조사한 결과를 나타낸 것이다. [그림 V-5]와 [그림 V-6]에서 확인할 수 있듯이, 두 학급에서는 공통적으로 우리나라의 주변 국가들 중에서 중국에 대한 감정 온도가 상대적으로 낮게 나타난다.



[그림 V-5] 우리나라 주변 국가에 대한 친밀감 조사 결과



[그림 V-6] 우리나라 주변 국가에 대한 위협 인식 조사 결과

주한 미군 기지의 사드 배치 문제를 통해 학생들은 이미 미중 갈등이 자신이 살고 있는 지역에 영향을 주고 있음을 이해하고 있었다. 다시 말해, 제주 지역 경제에 부정적 영향을 준 주한 미군의 사드 배치 문제를 통해 학생들은 안보와 경제가 분리된 것이 아니라는 것과 중국이 경제 보복을 미국이 아니라 한국에 했다는 것, 그리고 미중 갈등이 한국, 특히 제주 지역, 그리고 바로 자신의 가족과 관련된 일이라는 점을 이해하고 있었다.

미중 갈등이 자신의 삶과 어떤 관련이 있는지 이해한 학생들은 활동지에 제시된 토론 주제를 이해하기 위한 작업을 시작하였다. 바꿔 말해, 쟁점에 관한 자신의 입장을 세우기 위해 배경 지식을 쌓았다. 수업에서 쟁점을 다루거나 토론을 하기 위해서는 학생들이 관련 내용을 어느 정도 알고 있어야 한다. 쟁점에 대해 아는 바가 없는데 대화를 하라는 것은 어불성설이다.

교사는 대만 해협 위기에 미국이 개입함에 따라 동맹국인 한국이 연루될 수

있다는 점을 이해하는 데 도움이 될 만한 자료를 제시하였다. 단, 읽기 자료나 PPT 슬라이드 자료를 제시할 때 교사의 내용 설명이 너무 길어지거나 학생이 사전에 알아야 할 정보의 양이 방대하면 내용을 이해하고 핵심을 찾는 데 시간이 많이 소요된다. 한정된 수업 시간에 학생 간 대화로 의사소통을 충분히 할 시간을 확보해야 한다는 점을 유의해야 했다. 교사는 활동지나 PPT 슬라이드 자료에 쟁점과 관련된 핵심 내용을 선정하여 간결하게 제시함으로써 내용 이해를 돕고 학생의 사고를 촉진하였다. 영상 자료를 제시할 때에도 2분 이내로 간결하고 핵심을 잘 담아 낸 것을 찾아 제시했다. 이처럼 쟁점과 관련된 적절한 자료를 찾아 중학생의 수준에 맞게 변형하여 가독성 있게 제시하는 작업은 여간 어려운 일이 아니다. 교사는 학생에게 자료를 배부하는 것 이외에도 모둠을 순회하거나 전체를 대상으로 적절한 피드백을 때에 맞게 제시할 준비를 한다.

다행히 학생들은 1년 전 세계사를 다룬 ‘역사’ 과목에서 대만 해협 위기에 관한 내용을 학습한 경험이 있었다. 중국의 ‘하나의 중국’ 원칙이라든가 미국이 중국과 수교한 이후 대만과는 단교하였지만 양안(兩岸) 문제에서 대만 편을 드는 것 정도는 알고 있었다.

이어서 토론 주제에 관한 자신의 입장을 세우기 위한 방법으로 대만 해협 위기 시 한국의 개입 여부를 결정하는 데 고려해야 할 내용을 질문의 형식으로 정리한다. 각자가 시간적 여유를 갖고 혼자 생각하여 질문을 만든다. 질문 만들기는 쟁점을 이해하는 데 도움이 되는 활동이다. 몇 분의 시간이 지나고 질문 만들기에 곤란함을 겪는 학생들이 발견되면 이미 질문을 완성한 학생의 것을 모둠원들과 공유하고 나서 학급 전체와 공유하여 참고할 수 있도록 한다. 학생들이 제시한 고려 사항 몇 가지를 예로 들면 다음과 같다.

- 냉전이 다시 오지 않을까?
- 대만을 미국이 도와주고, 중국이 러시아에게 도움을 요청을 한다면 더 커지는 싸움이 되지 않을까?
- 현재 대한민국에게는 두 국가 중 어느 나라와의 외교 관계가 더 중요할까, 현재 둘 중 어떤 나라가 더 한국에 대해 우호적인 감정을 가지고 있을까, 만약 한 나라가 우리에게 적대적으로 대한다면 미국과 중국 중 어느 나라가 그랬을 때 더 위험할까?
- 만약 우리가 군사를 보내 준다면 중국은 어떤 반응을 보일까, 그리고 군사를 보내주지 않으면 미국은 어떻게 반응할까?
- 우리에게 군사적 지원이 필요할 때 미국이 반드시 군사적 지원을 해줄 것이라고 보장할 수 있는가?

열여섯 살의 학생들이 복잡한 한반도의 국제질서 속에서 한국 정부의 외교 정책을 심도있게 검토하여 하나의 입장으로 정리하는 작업은 그들에게 꽤 낯선 경험이다. 특히 <읽기 자료>에서 파악한 바와 같이, 한국의 유일한 동맹국인 미국의 요구에 따라 군사적 갈등에 얽매일 것인지, 최대 교역국인 중국과의 관계를 고려하여 동맹국의 요구에 부합하지 않는 선택을 할 것인지 쉽게 결정할 수 없는 난제이다. 학생들은 위와 같은 질문에 스스로 답을 하며, 하나의 정답이 없는 쟁점에 관한 자신의 입장을 정리하고 활동지에 제시된 양식에 맞게 서술한다.

학생이 자신의 입장을 정리하여 글로 서술할 수 있도록 교사는 충분한 시간을 줘야 한다. 약 5분에 가까운 시간 동안 교실에는 침묵이 흐른다. 말을 하지 않는 시간 동안 교사는 인내와 관찰, 조력의 시간을 갖는다. 먼저 교사는 인내해야 한다. 나를 비롯한 교사들은 대개 수업에서 학생이 말을 하지 않는 순간을 잘 참지 못하는 경향이 있다. 학생에게 묻고 답할 시간을 넉넉히 주지 않고 바로 교사가 답을 해버리는 교사의 심정을 모르는 바는 아니다. 제한된 시간 안에 학습해야 할 내용이 많고 활동해야 할 것들이 준비되어 있기 때문에 교사의 마음이 조금 해져 기다릴 여유가 부족하다. 그러나 매우 충분하지는 못하더라도 학생 자신의 생각을 정리할 수 있는 시간을 주어야만 동료들과 대화를 시작할 수 있다.

말을 하지 않는 시간 동안 교사는 모둠을 순회하며 학생이 무엇을 어려워하는지 알아채고 적절한 피드백을 통해 조력한다. 25명으로 구성된 한 학급에서 학생들마다 생각을 정리하는 데 어려움을 겪는 정도와 글을 써 내는 속도에 차이가 크다. 글을 다 채워가는 한 학생 옆에 이제야 첫 문장을 완성하는 학생도 있다. 살며시 다가가 한국 정부가 고려해야 할 점을 안보와 경제의 측면에서, 미국과 중국 등 주변 국가와의 관계에서, 군사적 긴장감 고조와 한반도의 평화라는 측면에서 생각해보자는 제언을 한다.

이어서 학생들은 모둠원들과 돌아가며 자신의 입장을 이야기한다. 각자가 “나는 한국 정부가 …… 해야 한다고 생각한다. 왜냐하면, …… 때문이다.”와 같은 식으로 이유를 들어 한국 정부가 취할 입장이 무엇인지 주장한다. 동맹의 딜레마와 같은 상황에서 정부의 외교 전략에 관한 자신의 입장을 모둠원들과 이야기하는 것은 개방적으로 서로의 생각에 나타난 차이점을 드러내고 새로운 정보를 발견하거나 배울 수 있는 경험이 된다. 동료의 생각 중 좋은 아이디어가 무엇인지,

자신이 미처 생각하지 못한 내용이 무엇인지 활동지에 메모하며 모둠원의 이야기를 경청다. 상대방의 주장에서 논리적 허점이 나타나거나 자신의 입장과 달라 수긍이 어려운 경우 상대의 주장을 약화시키기 위해 공격하지 않고, 서로에게 질문하여 각자의 입장을 검토하고 바로 세우는 과정을 거치도록 안내한다.

대략 15분 정도의 시간을 남기고 모둠원의 생각들을 모아 학급 전체와 공유하기 시작한다. 모둠에서 한명이 대표로 모둠원들의 입장이 무엇인지, 모둠에서 어떤 대화의 과정이 있었는지 등을 발표한다. 다른 모둠원의 입장을 경청하며 자신 또는 자기 모둠원들의 입장과 어떤 점에서 차이점과 공통점이 있는지 파악하며 자신의 입장을 보완한다.

학생들의 입장은 대개 중립을 취하자는 입장과 미국의 요구를 수용해야 한다는 입장으로 양분되었다. 중립을 취하자는 이유는 다양했다. 한국이 양안 문제에 개입함으로써 러시아도 중국을 도와 개입할 여지가 있다는 점을 지적한 학생은 최근 북·중·러 대 한·미·일의 대립 구도가 나타나고 있다는 점과 연결하여 단순히 한국과 미중 간 문제만이 아니라는 점을 고려했다(A 학생). 다시 말해, 세계 평화라는 관점에서 중립을 선택했다는 것이다. 또 다른 학생도 한국을 포함하여 제3국이 개입하는 것이 ‘싸움이 더 커지기’ 때문에 중립을 지켜야 한다고 주장한다(B 학생). 이 외에도 미국의 편을 들지 않아 발생할 피해보다 한국이 개입할 경우 중국과 ‘척을 지게’ 되어 발생할 경제적 피해가 더 크므로 중립을 선택할 것이라고 주장한다(C 학생). 한편, 한반도 유사시에 동맹국이 군사적으로 지원한다는 보장이 없기 때문에 미국의 요구를 들어 주는 데 신중해야 한다는 의견도 있었다(B 학생).

A 학생: 저희 모둠에서는 의견이 두 가지로 나뉘었는데요. 먼저 하나는 이제 중립을 유지하자는 의견이었고요. 하나는 미국의 편으로 가자라는 이야기였는데요. 먼저 중립을 유지하자는 측에서는 이제 어느 한쪽의 편을 들게 되면은 난처한 상황에 처할 확률이 높아지니까 다양한 상황에 맞춰서 우리나라에게 제일 이득이 되는 선택을 하자는 것과 그리고 우리가 이제 단순히 우리나라와 두 국가의 나라 관계만 생각하지 않고 이제 세계적인 관점으로 보았을 때 우리가 중립을 유지하는 것이 더 평화를 위해 좋은 방법일 것이라는 의견이 나왔고요. 미국의 편을 들자라는 의견에서는 한미 관계가 한중 관계보다 더 좋았다는 의견이 있었고, 또 전 세계적으로 미국이 군사적으로나 이것저것 끼치는 영향이 많다고 생각을 해서 미국과 대립 관계에 처하면 우리가 더 안 좋아질 수 있다라는 의견이 있었습니다.

B 학생: 우리가 군사적 지원이 필요할 때 미국이 저희에게 군사적 지원을 해줄 거라는 보장이 일단 없어요. 중국이 한국 최대 수출국이라서 책을 지면 저희에게 손해가 클 것이고요. 미국 편을 들지 않아 오는 피해보다 중국이 한국과 교류를 끊는 게 더 큰 손해를 입혀서. 또, 다른 나라가 개입하게 되면 이 싸움이 더 커질 것 같기 때문에 저희는 중립을 지켜야 한다고 생각합니다.

C 학생: 일단 저희는 중립의 의견이 3개가 나왔고요. 그리고 미국과 협력해야 한다는 의견이 하나 나왔는데요. 중국과 너무 많은 무역을 하고 있고 미국을 포기하기에도 손해가 많이 있어서 중립을 해야 한다는 의견이 있습니다. 그리고 미국에 협력해야 한다는 의견이 있었는데요. 그 의견은 미국은 동맹도 맺었고 경제적으로도 영향을 많이 끼친다. 하지만 중국은 그냥 경제적인 영향을 많이 끼친다. 그렇기 때문에 미국과 협력해야 한다는 의견이 있었습니다.

D 학생: 한국 정부는 미국 정부와 동맹을 맺었고, 미국은 강대국입니다. 중국도 그에 못지 않게 강대국입니다. 따라서 저희는 중립을 고수하다가 많은 나라가 편을 드는 나라를 도와야 한다고 생각합니다. 어느 쪽에 붙든 반대 나라로부터 불이익이 있을 텐데 세계에 서라도 욕을 먹지 않는 것이 바람직하다고 생각합니다.

미국과 중국이라는 강대국 사이에 끼인 한국이 어떤 선택을 강요받을 때 하나의 입장을 결정하는 것이 무척 곤란한 일이라는 점을 학생들은 비로소 체감하고 있었다. 중립을 지키더라도 두 강대국 모두로부터 비난과 불이익을 받을 수 있어 국제사회에서 더 많은 나라들이 지지하는 방향으로 선택한다면 세계로부터 비난과 불이익을 최소화할 수 있다는 점을 제시한 학생도 있었다(D 학생). 이 학생의 경우 국제사회에서 자국의 평판을 민감하게 고려하여 결정해야 한다고 보았다.

전체 공유하기 과정에서 D 학생과 E 학생의 발표를 통해 알 수 있었던 점 중 하나는 모둠원과의 토론 과정에서 서로 다른 입장을 가진 학생들 사이에 상대의 입장에 동의함으로써 자신의 주장을 수정하는 경우가 있었다는 것이다. 교사가 토론의 과정에서 모듬의 의견을 하나로 합의하는 것을 요구하지 않았지만, 토론의 과정에서 '설득을 당한' 학생들이 있었다.

교사: 다음 모듬, 의견 공유해 줄래요?

D 학생: 저희의 최종 의견은 중립을 유지하거나 많은 나라가 편을 드는 나라를 돕는 것입니다.

교사: 잠시만요. 최종 의견이라고 말한 것은 4명의 의견에 합의를 본 건가요?

D 학생: 네. 합의했어요.

교사: 네. 왜요?

D 학생: 셋이 중립 쪽이었고 제가 미국에 군사를 보내줘야 된다는 입장이었는데 듣다 보니까 설득이 되어서 합쳤습니다.

교사: 좋습니다. 이야기해 주세요.

E 학생: 저희 모듬은 한국 정부가 미국의 군사적 지원 요청을 받아줘야 된다고 생각을 하고 토론하였습니다. 물론 중립을 지켜야 한다는 의견이 있었지만 이 친구가 설득을 당해 군사적 지원을 요청해야 된다고 생각을 했습니다. 왜냐하면 한국전쟁 당시 미국이 한국을 도와줬던 사례가 있기 때문에 한국이 미국에 대한 군사적 지원을 해주는 게 마땅하다 생각했기 때문입니다. 그리고 미국은 한국의 유일한 동맹국이기 때문에 동맹국의 부탁을 안 들어줘서 한국에 돌아올 피해가 앞으로 있을 거라 생각이 들어 이렇게 생각을 하고, 하지만, 중립을 선택 했던 친구가 말했던 게 중국은 우리나라에 최대 수출국이다 보니 경제적 의존도가 높아서 경제적 문제를 빼놓고 생각할 수는 없지만 미국에 군사적 지원을 안 보내는 것이 그 경제적 이유만으로 마땅할까라는 생각이 들었습니다.

E 학생과 같은 모듬인 F 학생은 자신이 바로 ‘설득을 당한’ 학생이라고 밝히며, 자신의 생각을 수정한 이유를 다음과 같이 설명했다.

F 학생: 중국은 저희가 중립을 지키라는 입장이잖아요. 그것을 지키면 전체적으로 관계가 좋겠지만, 미국과는 동맹이라는 관계가 있지만 중국과는 경제적 관계가 높은 거 말고는 저희가 직접 맺은 관계가... 그래서 미국의 요청이 왔을 때 중국을 크게 신경 쓰면서 미국을 무시할 필요가 있는지 고민했습니다.

F 학생이 자신의 입장을 수정하여 미국의 입장을 수용해야 한다는 근거로 제시한 것은 한미 관계와 달리 한중 관계는 동맹 관계가 아니라 경제적 의존도가 높은 관계에 지나지 않는다는 점이었다. 이는 앞의 C 학생이 발표한 모듬원의 생각과 유사하다. 미국과는 ‘동맹도 맺었고 경제적으로도 영향을 많이 끼치는데’, 중국과는 ‘그냥 경제적인 영향을 많이 끼친다’는 점에서 ‘미국과 협력해야 한다’는 주장으로 귀결된다. 이와 같이 학생들은 한국이 유일하게 동맹을 맺은 미국과의 관계와 한중 관계의 위상과 협력의 정도에 차별적인 의의를 두는 것으로 보인다.

G 학생: 저희 팀은 한국 정부가 미국에게 군사적으로 지원해야 한다고 생각합니다. 우선 미국과 동맹국인 우리나라에게 정치적으로 문제가 생겼을 때 미국을 제외한 타국에게 도움을 받기 어렵다는 게 첫 번째 근거였고요. 두 번째로 2차 세계대전이나 6.25 때 미국에게 받은 도움을 갚는 것이 도리적으로 맞다고 판단했습니다. 만약 나중에 우리에게 문제가 생겨 다른 나라에게 도움을 요청할 필요가 생긴다면, 그때 타국에게 보여지는 이미지도 생각할 필요가 있겠죠. 특히 일본은 우리와 미국이 동맹국이므로 공격하지 않는 것이라고 생각을 하는데요. 우리가 만약 미국과 동맹이 깨진다면 일본이 우리를 공격하지 않을 이유가 없죠. 그렇기 때문에 이 문제는 미국과 중국과의 단순한 문제가 아니라 타국과도 연결될 수 있는 복잡한 문제라고 생각합니다. 그렇기 때문에 저희는 미국에게 군사적으로 지원해야 한다고 생각해요.

한국 정부가 미국의 군사적 요청을 수용해야 한다고 주장하는 다수의 학생들은 그 근거로 한미 동맹의 의의를 언급하고 있다. 대표적으로 과거 한국전쟁에서 미국이 한국을 도와 주었다는 역사적 사실을 예로 들며, 한국도 미국의 군사적 요구에 부응하는 것이 ‘도리적으로’(G 학생) ‘마땅하다’(E 학생)는 것이다. 다시 말해, 중국과 경제적 의존도가 높더라도 ‘경제적 이유만으로’(E 학생, F 학생)는 동맹국과의 관계보다 우선시되기 어렵다는 것으로 풀이된다.

교사: 대만 해협 위기와 같은 미중 갈등 상황이 우리에게 어떤 영향을 주는지, 한국 정부의 입장을 선택하는 경험을 해보니 어떻습니까?

3차시의 수업을 마무리하며, 나는 학생들에게 위와 같이 질문하였다. 이 질문에 많은 학생이 비슷한 답을 하였다. ‘진짜 너무 어려운 문제예요’, ‘단순하게 결정할 문제가 아니에요’, ‘이것저것 생각할 게 많아요.’ 학생들은 국제관계에서 한국 정부가 선택을 강요받는 상황에서 최선의 선택이 무엇인지 굉장히 고민스러웠다고 말한다. 그들은 미중 갈등이 심화되는 복잡한 한반도의 국제질서에서 선택을 강요받는 상황이 한국의 외교적 자율성을 제약한다는 점을 가상의 상황을 통해 이해할 수 있었다.

4차시 수업은 세 가지 활동으로 진행하였다. 첫째, 외교적 상상력 발휘하기, 둘째, 평화로운 시국 성찰하기, 셋째, 수업 돌아보기이다.

외교적 상상력 발휘하기 활동의 목적은 현실적인 제약 조건으로 외교의 자율성을 발휘하기 쉽지 않은 한국의 상황을 극복할 수 있는 아이디어를 모색하는데 있다. 지난 수업에서 학생들은 대만 해협 위기 시 한국이 가질 수 있는 선택지가 많지 않아 외교의 방향을 세우는 데 곤란했다. 한반도의 지정학적 위치와 강대국 정치로 인해 중간에 끼인 한국에 놓여 있는 선택의 폭이 협소한 것은 사실이다. 분단과 북한과의 군사적 대립, 그리고 미중 갈등이라는 복합적인 위기 속에서 창의적인 해법을 찾기란 쉽지 않다.

복잡한 국제정치의 현실에서 뾰족한 답을 찾기 어려운 쟁점이더라도 사회과의 국제정치 수업에서 학생들과 상상력을 발휘하여 문제를 해결하는 경험은 의미가 있다. 앞서 공동 수업 디자인 과정에서 수업의 의도를 밝힌 바와 같이, 미중 갈

등으로 어느 한쪽 편에 설 것을 요구받는 상황에서 한국의 외교를 양자 택일로 접근하는 것은 지양해야 할 일이다. 한편으로는 학생들이 상상력을 가미하여 제안하는 아이디어가 현실 적합성이 부족하여 뜬구름을 잡는 것과 같이 간주될 여지가 있다. 그럼에도 학생들의 문제 해결을 위한 숙고의 과정은 외교의 선택 폭을 넓히는 방안을 찾는 경험이자, 정치적 문해력을 쌓는 경험이 된다. 다시 말해, 동맹국인 미국과는 어떠한 국제관계를 맺는 것이 이상적인지, 중국과의 관계는 어떻게 설정하는 것이 이상적인지 현실의 국제관계보다 개방적으로 논의한다.

외교적 상상력 발휘하기 활동에서 학생들은 역사적 사건으로부터 국제정치의 함의를 찾는다. 역사적 사건으로는 3학년 ‘역사’ 과목에서 학습한 고려 시대 서희의 외교 담판과 조선 시대 광해군의 중립 외교 정책을 사례로 든다. 먼저, 외교부 산하 국립외교원의 앞마당에 건립된 서희의 동상 사진을 PPT 슬라이드로 보며, 외교관을 양성하는 교육기관인 국립외교원에 왜 서희 동상이 세워졌는지, 예비 외교관에게 서희 동상은 무엇을 말하고 있는지 생각해 본다. 이어서 『역사』 교과서에 제시된 서희의 외교 담판 내용을 살펴보면, 무력으로 충돌하지 않고 평화로운 방법으로 국가 간 갈등 문제를 해결한 사례에서 국제정치의 교훈을 찾는다.

조선 시대 광해군의 중립 외교 정책은 미중 갈등 상황에서 양자 택일의 압박을 지혜롭게 벗어날 수 있는 함의를 갖는 것으로 평가되어 종종 신문 기사에서 언급되고 있다. PPT 슬라이드에 제시된 관련 신문 기사 제목들을 읽으며, 앞의 활동과 마찬가지로 『역사』 교과서의 서술 내용을 통해 역사적 교훈을 도출한다.

서희와 광해군이 오늘날 한국의 외교관에게 제시할 미중 갈등의 해법은 무엇일까? 학생들은 자신이 “대만 해협 위기로 미국의 군사적 요청이 있는 상황에서 고민하는 한국 외교 책임자”가 되었다고 가정하고, 서희와 광해군이 자신에게 어떤 조언을 할지 상상한다. 아래와 같이 학생들이 정리한 내용에서는 두 국가 사이에 어느 쪽에도 치우치지 않고, 평화적으로 문제를 해결하려는 고민이 엿보인다.

- 서희: 답판을 벌여 협상하자 / 미국과 중국 각 나라들과 대화를 통해 이 일을 해결해라 / 무력을 사용하지 말고 대화와 협상으로 해결해야 한다 / 평화적으로 대화해라 / 만나서 대화라도 해 보았나?
- 광혜군: 어느 한쪽의 편을 들지 말고 / 미국 편에 군사를 파견하되 중국에게 우리가 싸우고 싶은 것이 아니라고 말해라 / 중립을 지키며 안전하게 지내라 / 미군에게 군사를 보내되 정말 중국과 무력 싸움을 하기 위해 보내는 것이 아닌 미국과의 의리로 보내라 / 누군가의 손을 들어 준다면 그건 너의 손해가 크게 생길 수 있으니 중립을 유지하라

다음으로, 중립 외교의 함의를 참고하여 동맹국과의 관계를 검토하는 시간을 갖는다. 한국의 국제관계에서 동맹과의 관계는 우선적으로 고려될 사안이 분명하다. 그럼에도 일방적으로 어느 한쪽에 편승하거나 또 다른 한쪽을 적대시하는 전략은 지양해야 한다. 다시 말해, 외교의 자율성과 유연성을 확보하는 일이 필요하다. 따라서 항상 동맹국만을 선택해야 한다는 것은 국제정치의 엄중한 현실에 부합하지 않는 일이다. 학생들이 미중 갈등 상황에서 균형적인 판단을 하기 위해 서라도 미국과의 관계를 검토하는 학습 경험은 중요하다.

만약 한국과 동맹국인 미국의 이해관계가 충돌한다면, 어떻게 해결할 것인가? 학생들에게 제시한 물음은 “만약 대만 해협 위기 시 미국의 군사적 지원 요청에 대한 한국 여론이 매우 부정적인 상황이라면, 한국 외교 책임자인 나는 미국 외교 책임자에게 무엇을 주장하겠습니까?”이다.

1차시 수업에서 확인한 바로는, 학생들은 공통적으로 미국을 우리나라의 주변 국가 중에서 가장 친밀하면서 가장 위협적이지 않은 국가로 인식하였다. 또한 학생들은 대만 해협 위기 시 한국이 미국의 군사적 지원 요청을 거부하여 동맹국과의 관계가 불편해질 것을 우려하였다.

그러나 아래의 글에서 말하는 바와 같이, 군사적 지원에 대한 국내 여론이 매우 부정적인 상황을 전제로 제기한 물음에서는 학생들이 선뜻 미국에 군사적 지원을 하겠다고 나서지 않았다. 대신 학생들은 다양한 논리로 미국과 협상하고자 하였다. 예를 들면, 미국과 같은 민주적 정치 체제를 운영하고 있는 한국이 시민 다수의 요구를 무시하기 어렵다는 점이나 세계 시민 의식을 가진 중재자로서 대화를 통해 양안 문제 해결에 나서자고 제안하였다. 민주국가의 외교라는 것이 국민주권의 원리에 기반하는 것이므로, 가상의 협상 테이블에 앉은 학생들은 주권자의 의사를 머릿속에 염두에 두고 있는 것으로 보인다.

- 우리 대한민국은 미국과 같이 민주주의 국가이며 현재 대한민국 국민의 다반수가 미국을 지원하는 것에 반대한다. 중국을 지원하는 것이 아닌 중립을 지키는 것이며 더 많은 의견에 응한 것이니 같은 정치체제로서 미국의 이해를 바란다.
- 군사적으로 해결하려 하지 말자. 전세계 많은 사람들은 이전의 세상과는 달리 세계 시민 의식으로서 세계의 평화를 지키고자 한다. 이러한 세상에서 무력으로 탄압하고 제압하는 나라는 결코 좋은 이미지를 가지게 될 수 없을 것이며 윤리적으로도 옳지 않은 것이다. ... 중국과 대만이 대화로서 해결할 수 있도록 우리가 도와주자. 중립자의 입장에서.
- 미국 외교 책임자에게 중국을 설득해 보겠다고 할 것 같다.

그렇다고 학생들이 동맹국인 미국의 요청에 아무런 지원을 하지 않겠다는 것은 아니었다. 많은 학생들은 다양한 선택지를 마련하여, 파병과 같은 직접적인 군사적 지원 이외의 방안을 모색했다. 예를 들면 아래의 내용과 같이, 병력을 지원하지는 않지만 무기와 전쟁 물품을 제공하거나, 군수 물품을 제외한 의료 지원을 통해 성의를 보이겠다고 제안하였다.

- 군사는 지원이 힘들 것 같으니 대신 전쟁 물품, 도구, 의료 지원 등을 주겠다고 주장한다.
- 군사를 보내지는 못하겠으나 최선을 다해 경제적 지원(물품, 무기)을 하겠다. 우선 성의를 보이는 게 중요할 듯.
- 물품만 보내긴 하지만 과거에 도움을 많이 받은 것에 대한 작은 감사하다는 표현일 뿐, 어느 누구의 편도 아니라는 것을 널리 알려달라고 얘기할 것 같다. 그리고 이런 일이 우리나라에 생긴다면 우리에게 지원해 주겠다고 약속하라고 할 것 같다.

일부 학생의 경우에는 아래의 글에서 밝힌 바와 같이, 국내 여론과 상관없이 미국의 군사적 요청을 받아들여야 한다는 의견을 제시하였다.

미국이 군사적 지원을 해주는 것을 거절한다면 강대국인 미국의 심기를 건드는 일일 수도 있기 때문에 한국 여론이 부정적이라도 미국이라면 군사적 지원에 긍정적이어야 한다고 생각한다.

4차시의 두 번째 활동은 평화로운 시국 성찰하기이다. 이 활동에서 제시한 질문은 “그대는 밤하늘의 별을 볼 수 있는 평화로운 세상에 살고 있는가?”이다. 이 질문은 2023년 4월, 3학년 ‘사회’ 과목에서 ‘제주4·3사건과 인권 구제’를 주제로 한 수업에서 제기한 물음 중 하나였다. 나는 이 질문을 제주4·3사건 당시 11살 소녀이던 홍춘호 할머니의 서사로부터 만들어 냈다.

11살 소녀 홍춘호는 가족들과 제주 중산간 지대의 한 용암동굴에 숨어 생활하던 중 아버지에게 밤하늘의 별을 보고 싶다고 말한다. 아버지는 어린 딸에게 지

금 나가면 죽는다며 시국이 편안해지면 나가자고 딸을 달랜다(Jtbc News, 2018). 나는 홍춘호 할머니의 인터뷰 영상을 처음 본 2023년 초, 부녀 모두에 감정이입을 한 기억이 난다. 캄캄한 동굴 속에 숨어 살아야 하는 평화롭지 못한 시국을 이해하지 못했을 법한 어린 소녀와 별을 보고 싶은 천진난만한 딸을 달래야 하는 아버지의 마음을 조금이라도 더 이해할 수 있었던 것은 비슷한 나이의 자녀를 둔 아빠였기 때문이다. 학생들은 지난 1학기 수업에서 홍춘호 할머니의 서사로부터 일상에서 밤하늘의 별을 볼 수 있다는 것과 평화로운 시국이 어떤 관련이 있는지 짧게나마 성찰한 경험이 있다.

평화로운 시국 성찰하기 활동에서는 지금 살고 있는 세계가 평화로운지 성찰하기 위해 평화의 의미를 소극적인 것과 적극적인 것으로 구분하여 설명하였다. 이어서 질문을 두 갈래로 제시한다. 하나는 “과거에 이곳에서 밤하늘의 별을 볼 수 없었던 날들이 있었나요?”이다. 이 질문은 과거에 제주 지역과 한반도에서 홍춘호 할머니의 경우처럼, 밤하늘의 별을 보기 어렵고 평화롭지 못한 시국이 있었는가를 생각하게 한다. 학생들은 쉽게 미군정기 제주4·3사건뿐만 아니라, 일제강점기, 한국전쟁을 예로 들었다.

학생들의 말에 이어 나는 미리 준비한 PPT 자료를 넘기며, 과거 제주 지역이 국제정치의 한복판에서 남긴 역사적 상흔을 간략히 보여 준다. 제주의 지정학적 위치를 보여주는 미군정 시기 지도와 제주가 아시아·태평양 전쟁 당시 일제가 구축한 ‘거대한 군함도’(연합뉴스, 2017)이자 ‘군사기지’(동아일보, 2021)였다는 신문 기사의 제목과 기사에 담긴 몇 장의 사진 등이 그 예이다.

다른 질문 하나는 “지금 세계 어디에선가 밤하늘의 별을 볼 수 없는 날을 보내고 있는 사람들이 있을까요?”이다. 이 질문은 아래의 글에서 H 학생이 말하는 바와 같이, 현재 평화롭지 못한 시국, 다시 말해, 전쟁을 겪고 있어 밤하늘의 별을 볼 수 없는 처지에 있는 세계 시민을 생각하게 한다.

H 학생: 전 세계에서 누군가는 괴로워할 때 다른 누군가는 행복해하고, 누군가는 평화로운 때 또 다른 누군가는 전쟁 속에서 힘겹게 버티고 있는 상황일 수 있다는 걸 알고 어떻게 해야 할지 고민을 많이 하게 되었다. 또한 다른 나라들을 생각할 때엔 평화로운 나라의 모습만 생각했었는데 수업에 참여하고 나니 다양한 나라의 모습을 떠올릴 수 있는 것 같다.

학생들은 우크라이나와 러시아의 전쟁 사례뿐만 아니라 최근 발생한 이스라엘과 팔레스타인의 전쟁을 언급하였다. 후자의 전쟁에 대해서는 전자의 것에 비해 어떤 연유로 발생하였는지 학생들은 잘 알지 못하는 편이었다. 학생들은 국제 분쟁의 원인과 전개 과정을 정확하게 알지 못하더라도 평화롭지 못한 시국에 처한 사람들의 입장을 충분히 헤아리는 것으로 보인다.

네 차시로 구성된 국제정치 수업을 통해 학생들은 무엇을 생각하고 느꼈을까? 학생들이 기록한 내용에 바탕하여 수업을 돌아보고자 한다.

첫째, 학생들에게 국제정치 수업은 평소에 자신들이 많이 논의하지 않는 주제를 다룬 수업으로 여겨진다. 아래에서 인용한 이야기처럼, 학생들은 국제정치에 대해 ‘크게 관심을 가지고 있지 않거나’ ‘진지하게’ ‘자주 생각해 보지 못한’ 주제이다 보니 ‘평소에 하지 않았던 고민’을 했다.

- I 학생: 자주 생각해 보지 못한 주제로 이야기 하다 보니
- G 학생: 국제정치에 대해 진지하게 생각해 볼 기회가 거의 없었는데 이번 기회를 통해 전보다 국제사회에 대해 진지하게 생각할 수 있는 기회가 되어 정말 좋았어요.
- A 학생: 평소 국제정치에 크게 관심을 가지고 있지 않았는데
- R 학생: 생각 보다 내가 알지 못하는 국제정치에 관한 사실이 많았었지만
- S 학생: 처음 수업을 듣기 전에는 국제정치에 대해서 별로 관심이 없었어서
- T 학생: 평소에 하지 않았던 고민을 하다보니 사고력도 증가하는 것 같았다.
- U 학생: 나와는 관련이 없는 일이라고 생각하였는데 생각보다 국제정치는 우리와 밀접한 관계가 있고

학생들은 이미 한반도에서 국제정치적 삶을 살아가고 있다. 그럼에도 자신의 삶의 조건에 영향을 미치는 국제질서가 어떻게 변화해왔는지, 한반도의 국제정세가 어떻게 변화하고 있는가를 학습하는 경험이 미흡했다. 네 차시에 불과한 국제정치 수업에서 부족하나마 나는 학생들과 국제정치적 접근을 통해 한반도에서의 삶을 이해하고자 했다.

북한이 핵을 개발하고 있는 사실을 알지 못한 학생은 없었다. 하지만 왜 북한이 핵을 개발하고자 하는지 주변국과의 관계에서 설명하거나, 핵무기를 객관적으로 얼마나 많이 보유했는가보다 누가 어떤 의도를 갖고 사용할 것으로 인식하는가에 따라 위협적으로 인식하기도 하고 그렇지 않기도 한다는 점을 생각해 보는 경험은 그들에게 낯선 일이었다.

한반도 문제가 남북한 양 국가만의 문제가 아니라 미국을 비롯한 주변 국가의

영향을 크게 받는다는 점을 이해하지 못하는 학생은 없었다. 그러나 미국과 중국을 비롯한 주변 국가와 우리나라가 어떠한 관계 맺음을 하고 있는지, 우리나라가 직면한 갈등 문제를 해결하는 데 주변 국가와의 국제관계에서 무엇을 고려해야 할지 천착한 것은 학생들에게 새로운 경험이었다.

3차시와 4차시에 연속하여 다룬 미중 갈등과 같은 글로벌 차원의 국제질서가 한반도, 그리고 제주 지역과 어떻게 연관되어 있는가를 생각하는 것도 새로운 경험이었다. 몇 년 사이 제주 지역에 관광객이 급감한 상황을 체감하고 있는 학생들이 왜 이러한 일이 일어났는지, 그리고 안보 문제와 경제 문제가 불가분의 관계라는 점을 국제정치 수업에서 이해할 수 있었다.

이와 같이 여러 학생들이 국제정치에 대해 별로 아는 것이 없고, 큰 관심을 두지 않는 영역이었다고 말하면서도, U 학생이 기록한 바와 같이, 국제정치 수업에서 다루는 내용이 자신의 삶과 관련이 밀접하게 있다는 점을 이해하고 있는 것으로 보인다.

둘째, 학생들은 한반도의 국제질서가 매우 복잡하고, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 명확한 해답을 찾기 어려운 것으로 이해하고 있다. 아래의 글로 옮긴 학생들의 목소리는 수업에서 국제정치적 쟁점을 해결하는 데 답이 있는 것 같기도 하고 없는 것 같기도 한 상황에 놓여 있었다고 전한다.

- D 학생: 국제적인 외교는 생각보다 훨씬 더 어려운 것 같다.
- O 학생: 생각보다 정치적으로 복잡한 것 같다는 생각이 들었다.
- J 학생: 답이 없는 문제가 부담되고 답답해서 싫었지만 이번엔 어려웠을 뿐 만족한 수업이었다.
- K 학생: 나라 사이 갈등에서 우리나라가 껴 있다면 힘들 것 같다는 걸 이 수업에서 배웠고 나라 사이에서 중립이라는 의견을 말한다는 게 힘들다는 것도 느꼈다. 상상력이 조금 부족해 답변을 하는 것에는 어려움을 겪었지만 친구들과 의견을 내고 듣고 했을 때는 약간 수월했다.
- L 학생: 국제정치가 간단하게 해결될 줄 알았는데 생각보다 복잡하고 어려웠다. 국제정치는 정해진 게 없어서 답을 정하긴 어려웠지만 이러한 생각을 통해 국제정치를 더 잘 알게 된 것 같아 기쁘다.
- M 학생: 답이 있기도 없기도 한 질문들은 매력있었고
- F 학생: 국제사회에는 다양한 관계가 있고 그러한 관계를 다양한 관점에서 계속 해서 생각해 봐야 한다고 느꼈다. 그 어떠한 것도 정답도 오답도 아니기에 결정에 대한 책임을 다 하려는 각오와 생각이 필요하다. 만약 국제사회에 정답이 있다면 최선과 책임일 뿐이라는 생각이 들었다.
- N 학생: 내 의견이 무엇인지도 잘 모르겠고 어려운 주제였지만 다른 친구들의 의견도 들어 보고 오래 생각해보니 의미 있는 시간이었다고 느꼈다.
- P 학생: 내가 생각하는 것과 다른 친구들의 생각이 확연히 달랐다. 이러한 친구들과 의견을 나누어보면서 나의 의견을 좀 더 개선시켜보고 더 객관적으로 평가해 볼 수 있어서 좋

았다.

V 학생: 평소 수업 시간에 못해 본 정치 이야기를 하며 서로 공감하고 새롭게 깨닫고 성찰할 수 있었다.

Q 학생: 3학년 되어 배운 것 중에 가장 어렵다. 정치라는 것은 답이 없어서 아무리 답을 찾으려 해도 점점 더 혼란스러워지기만 한다. 네 시간 동안 모두가 만족할 만한 답을 찾고 싶었는데 생각할수록 머리만 아파진다. 왜 쌤이 이 부분이 어렵다고 하셨는지 잘 알게 되었다.

<미중 갈등과 한반도, 그리고 제주> 수업에서 학생들이 토론한 국제정치의 쟁점은 복잡한 국제질서 속에서 다양한 행위주체들과 연관되어 있고, 단 하나의 답이 존재하지 않는다. 따라서 F 학생이 말하고 있는 것처럼, 외교 정책을 결정하는 데 있어서 ‘최선’을 다한 ‘책임’ 있는 결정이 요구된다. F 학생의 표현에 빗대어 쟁점 중심 국제정치 수업이 갖는 의의를 말하면, 해결하기 쉽지 않은 쟁점에 대해 동료 학생들과 진지하게 토론하는 것은 ‘책임’ 있는 결정을 위해 ‘최선’을 다하는 과정으로 볼 수 있다. 더불어 ‘평소 수업 시간에 못 해본 정치 이야기를 하며’(V 학생) 동료들과 서로 다른 생각을 나눔으로써 자신을 더 ‘객관적으로 평가’(P 학생)하는 데 기여할 수 있다는 것을 알 수 있다.

셋째, 학생들은 미중 갈등 상황에서 어려운 선택을 해야 하는 외교 정책의 중요성과 함께 외교부의 역할과 정부의 외교 정책에 대한 시민의 역할에 대해 인식하고 있다. 아래에 인용한 학생들의 이야기를 보면, 미중 갈등으로 인한 딜레마적 상황을 가상으로 체험한 학생들이 정부의 외교 정책을 담당하는 외교부 또는 외교관의 입장을 공감적으로 이해하는 듯 보인다.

V 학생: 외교 관계가 굉장히 복잡해 외교부가 정말 대단하다는 것도 느낀 것 같다. 이 계기로 앞으로 우리나라 외교에 더 관심을 가질 것 같다.

X 학생: 한국의 외교 문제에서 모두 함께 목소리 내어 말하여 의견을 말하는 내가 되어야겠다는 것을 깨달았고 우리 외교부가 힘들겠다고 느꼈다.

Y 학생: 주변국과의 문제를 알게 되고 중국과 미국 사이의 갈등도 알게 되었다. 그 사이에서 우리가 할 수 있는 선택은 많지 않았고 평화를 중요시 해야 하지만 이익도 추구하고 중립적인 입장도 표명해야겠다. 우리 국민들이 먼저 관심을 가져야 할 것 같다.

G 학생: 외교에 대한 관심이 생겨 이런 분야의 직업에 도전해 보고 싶습니다.

학생들은 국제사회의 특성상 ‘평화’라는 가치도 “중요시 해야 하지만 이익도 추구”해야 하고 때로는 “중립적인 입장도 표명해야”(Y 학생)하는 “외교부가 정말 대단하다”(V 학생)거나 “우리 외교부가 힘들겠다고 느꼈다”(X 학생). 이와 같이

대단하고 힘든 과정을 통해 마련되는 외교 정책에 시민으로서 더 많은 관심을 가져야겠다거나(V 학생, Y 학생) “함께 목소리 내어” “의견을 말하는 내가 되어야겠다”고(X 학생) 인식하고 있다.

넷째, 복잡하고 해결하기 어려운 국제정치의 쟁점을 다루는 수업에서 학생의 판단을 촉진하고 딜레마적 상황의 의사결정을 돕기 위해 교사가 더 세밀하게 수업을 디자인할 필요가 있다. 앞서 인용한 여러 학생들이 말하고 있듯이, 쟁점을 해결하는 것은 쉽지 않다. 물론 쟁점 중심 수업은 제시된 문제를 해결하는 것 그 자체가 목적은 아니다. 무엇이 논쟁적인가를 이해하고, 근거에 바탕하여 합리적으로 판단하며, 자신의 입장과 타인의 입장이 어떻게 닮았고 어떻게 다른가를 의사소통하는 것 자체로도 큰 의의를 갖는다.

물론 교사는 학생이 딜레마적 상황에서 곤란함을 겪으며 토론을 통해 쟁점을 해결하는 과정을 도울 장치를 촘촘하게 마련할 필요가 있다. 예를 들면, 3차시 수업에서 한국 정부의 입장을 설정하는 데 근거가 될 자료를 보완하여 제시하는 것이다. 한미 관계와 한중 관계를 안보와 경제의 측면에서, 북한을 비롯한 주변 국가와의 관계 측면에서, 미국과 중국의 국력의 변화 추이 등을 이해하는 데 적합한 <읽기 자료>를 제시하면 학생들이 종합적으로 판단하는 데 도움이 될 수 있다.

마지막으로, 쟁점 중심 국제정치 수업은 학생들의 정치적 문해력을 함양하는 데 중요한 의의를 갖는다. 수업 중에 일부 학생이 특정 인물이나 정당 또는 특정 국가와 관련된 내용을 언급하며 혐오하거나 조롱하는 듯한 인식을 표출하는 경우를 빈번하게 관찰하였다. 학생들이 정치적 현상이나 자료, 또는 뉴스 등을 어떤 매체를 통해 어떻게 이해하고 있는지 파악하고, 현실의 쟁점을 재현하는 사회과 수업이 학생의 정치적 문해력을 높이는 데 어떻게 기여할 수 있는지 고민스럽다.

이와 관련하여, 국제정치 수업 첫 차시의 ‘우리나라의 주변 국가에 대한 나의 인식을 객관화하기’ 활동에서 한 학생이 쓴 글이 사회과 교사의 어깨를 무겁게 한다.

Z 학생: 많은 학생들은 자신이 여러 정보를 통해 ‘자신의 평가’를 하는 것이 아닌, 언론 등이 만들어 내는 분위기에 자신의 판단을 넘기는 듯한 생각이 들었다. 예를 들면, 정치적인 발언을 일삼지만 정작 본인은 그 단어에 대해 지식이 없는 경우가 있습니다. 학생들이 정보에 접근하기 쉬워짐에 따라 이러한 문제에 취약할 수밖에 없는데, 사회적으로 아무런 대안을 준비하고 있지 않는 것이 다소 안타깝습니다.

위 학생의 글은 학생의 정치적 문해력과 판단력을 함양하는 데 사회과 수업이 가진 의의를 고려할 때, 사회과 교사로서 무엇을 가르칠 것인가에 대해 고민하게 한다. 사회과 수업마저 사회 현실에서 나타나는 쟁점을 회피할 때, Z 학생이 지적한 것처럼, “사회적으로 아무런 대안을 준비하고 있지 않는 것”이 된다. 따라서 이 학생의 글은 나에게 쟁점 중심 수업이 시민교육으로서 갖는 의의와 책임을 상기하게 한다.

학생들은 정치에 무관심한 듯 보여도, 소셜미디어의 짧고 강렬한 영상을 통해 수많은 정치적 정보에 일상적으로 노출되어 있다. 사회과 수업에서 배워야 할 것을 배우지 못한 학생들에게 생긴 교육적 공백은 교실 밖의 출처에서 얻은 타당성이 의심스러운 자료들을 통해 채워질 우려가 있다(Council of Europe, 2018: 22). 예를 들면, 학생들에게 매우 친화적이고 선호도와 활용도가 높은 유튜브는 국제정치 수업 자료로 활용할 만큼 풍부한 정보를 제공하는 것으로 평가받는다(윤태룡, 2013: 12). 하지만 유튜브 사용이 한국 사회의 정치적 양극화 심화에 기여한다는 측면에서(장승진·한정훈, 2021: 29) 활용에 주의가 필요하다. 점차 유튜브를 비롯한 다양한 소셜미디어를 통해 정치적인 사회 현안을 해설하는 일이 확장되고 있다. 문제는 탈진실(post-truth)의 시대가 된 오늘날 자극적이고 편향적이며 진실 여부를 판단하기 어려운 뉴스가 소셜미디어 등을 통해 빠르고 광범위하게 확산되고 있다는 것이다.

이러한 상황에서 학생들이 허위 정보나 반쪽 짜리 진실을 꿰뚫어 보고 사실과의 견해를 구분할 수 있도록 역량을 키우는 것은 사회과 교사로서 책임져야 할 일이다(Journell, Beeson, & Ayers, 2015: 54). 교사는 교실 밖 출처의 자료가 학생들의 합리적 판단을 흐리게 하는 것을 막아 내는 공정하고 합리적인 일종의 필터 역할을 수행할 필요가 있다. 다른 한편으로는 사회과 교사가 갖는 무거운 책임감이 교사로서 하여금 균형감을 잃지 않도록 유의해야 함을 자각하게 한다. 쟁점을 다루는 수업에서 교사가 제시하는 자료뿐만 아니라 주제와 관련된 교사의 말

과 뉘앙스가 학생의 판단에 미칠 영향에 더욱 유의해야 한다는 점을 고려할 때 교사의 역할에 신중함이 요구된다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 나는 갈등과 분열이 심화되고 있는 사회에서 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 한반도 문제를 가르치는 데 나타난 자기 검열을 동교과 교사들과 연대함으로써 극복할 수 있었다. 사회과 교사들과의 협력적 학습을 통해 정치적으로 민감하고 논쟁적인 국제정치 쟁점을 가르치는 데 나타난 어려움을 해결할 방안을 모색하였다. 책을 매개로 한 독서 나눔에서는 사회 현실의 도드라진 쟁점을 국제정치 수업으로 구현할 아이디어를 찾을 수 있었다. 한반도 문제와 쟁점 중심 수업을 주제로 기획·운영한 두 차례의 현장 기획형 직무연수는 사회과 교사의 내면을 세움으로써 쟁점 중심 수업의 실천력을 높이는 계기가 되었다. 사회과 교사학습공동체를 통해 공동으로 수업을 디자인하고 실천하여 성찰하는 수업 나눔의 과정은 나에게 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복하는 데 있어 실제적이고 강력한 도움이 되었다. 동료 교사들과 교육과정을 비판적으로 문해하여 가르침으로써 교육과정과 교과서 사이의 간극을 뛰어넘고자 했다. 4차시의 수업으로 구체화하는 공동 디자인의 과정에서는 사회 현실의 논쟁성을 살려내어 쟁점을 가르칠 방안을 찾았다. 동료 교사 여럿이 함께 수업을 만들고 실천하는 과정이 있어 나는 논쟁적인 쟁점을 다루는 것을 회피하지 않고 의미 있게 가르칠 수 있었다.

VI. 요약 및 결론

1. 요약

이 연구는 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 그 극복 경험을 내밀하게 조명한 중학교 교사의 자기 연구(self-study)이다. 자기 연구의 목적은 중학교 사회과 국제정치 수업에서 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 다루는 교사 자신과 교사의 실천, 실천을 둘러싼 맥락, 그리고 교사의 삶을 심층적으로 이해하는 것이다.

이와 같은 목적을 위해 이 연구는 첫째, 연구자에게 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움과 이를 유발한 요인은 무엇인가, 둘째, 연구자가 한반도 문제를 주제로 한 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복한 경험은 무엇인가를 연구 문제로 설정하였다.

이 연구는 예비 교사 시기를 포함하여 한 중학교에서 17년째 사회과 교사로서 살고 있는 연구자의 생애에 초점을 두고, 통시적 관점에서 쟁점 중심 국제정치 수업 실천과 관련된 경험을 생애사적으로 분석하였다.

자기 연구의 결과, 연구자는 다음의 몇 가지를 발견하고 이해할 수 있었다. 이를 연구 문제와 연결하여 정리하면 다음과 같다.

연구자는 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 경험한 교사를 다음의 세 가지로 이해하였다.

첫째, 연구자는 직전 교육과정에 비해 진전된 사회과 교육과정과 제자리 걸음인 『사회』 교과서의 간극에 존재하는 교사이다. 현행 사회과 교육과정은 일반화된 지식으로 한반도의 국제질서가 복잡해지고 있다는 점을 제시하였다. 또한 직전 교육과정의 성취기준에서 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제의 예를 독도 문제와 동북공정으로 제시하였던 것을 현행 교육과정의 성취기준에서는 삭제하였다. 하지만 여전히 『사회』 교과서의 해당 내용은 일본의 독도 영유권 주장과

중국의 동북공정 문제를 중심으로 서술되어 있다. 주변국과의 영토 문제와 과거사 문제를 중심으로 서술된 현행 교과서의 또 다른 문제는 그것이 가지는 국제정치적 의미를 담아내지 못하고 있다는 것이다.

둘째, 연구자는 한반도 문제의 쟁점이 도드라지게 보이는 사회 현실과 사회 현실 및 쟁점이 잘 보이지 않는 사회과 교육과정·『사회』교과서 간 괴리에 존재하는 교사이다. 연구자는 사회 현상을 교육 내용으로 다루는 사회과 교사로, 학생의 사회인식 형성의 조력자 역할을 하기 때문에 매일 신문 읽기를 통해 세상을 바라봤다. 신문 사설에 투영된 사회 현실에는 한반도 문제의 쟁점이 또렷하게 드러났다. 반면에, 국제정치 영역의 사회과 교육과정과 『사회』교과서에서 한반도 문제의 주요 내용과 그 쟁점이 잘 보이지 않았다. 뿐만 아니라 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제를 서술한 『사회』교과서에서는 미국과 북한이 한반도 국제정치의 주요 행위자임에도 잘 보이지 않았다.

셋째, 연구자는 갈등과 분열이 심화되고 있는 한국 사회와 학교 현실에서 닫힌 영역(closed area)의 쟁점을 포함한 한반도 문제를 주제로 쟁점 중심 국제정치 수업을 실천하면서 자기 검열이 나타나 상당한 긴장을 경험하였다. 탈냉전에도 냉전적 요소가 잔존한 한국 사회에서 심화되고 있는 남남갈등과 정치적 양극화로 인해 닫힌 영역으로서 교육적으로 금기시되어 온 한반도 문제의 쟁점에 대해 반성적인 검토를 개방적으로 하기 어려웠다. 특히, 한반도 문제를 주제로 다룰 때 미국과 북한에 관한 내용은 학교 교육에서 특정한 방식으로만 오랫동안 가르쳐 왔기 때문에, 쟁점 중심 국제정치 수업을 구상하고 실천하는 데 자기 검열로 인한 어려움이 뒤따랐다.

연구자는 한반도 문제를 주제로 한 중학교 사회과의 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복한 경험과 그 의미를 다음의 세 가지로 이해하였다.

첫째, 연구자는 사회과 수업에서 오랫동안 교과서에 의존하여 교과서대로 수업해 온 익숙함으로부터 벗어나고자 노력했다. 연구자는 교과서의 내용을 절대적인 지식으로 받아들이던 경전관을 내려놓고 교과서를 뛰어넘어, 교육과정을 비판적으로 문해하여 가르침으로써 사회과 교육과정과 『사회』교과서 사이의 간극을 극복하였다.

둘째, 연구자는 한반도 문제의 쟁점이 지닌 논쟁성을 수업에서 살려내어 쟁점

을 가르치고자 노력했다. 사회 현실이나 학계에서 논쟁적인 쟁점을 국제정치 수의 내용으로 가르치면서 논쟁성을 재현하고자 하였다. 교실을 둘러싼 교육 생태계를 성찰하고, 의도적이든 비의도적이든 비어 있는 영 교육과정(null curriculum)의 존재에 민감성을 갖고, 교육적 공백을 살려내 한반도의 국제질서 속에서 우리나라가 직면한 갈등 문제를 가르치기 위한 방안을 모색하였다. 평소 다양한 문헌을 검토하여 쟁점 중심 국제정치 수업에서 제시할 좋은 질문을 찾아 정리하고, ‘가르칠 수 있는 순간’(teachable moment)과 연결하여 학생의 삶과 연계된 실제적 맥락 속에서 한반도 문제의 쟁점을 가르치고자 노력했다.

셋째, 연구자는 쟁점 중심 국제정치 수업에서 닫힌 영역의 쟁점을 포함한 주제를 가르치기 위해 동료 사회과 교사들과 연대함으로써 함께 배우고 가르칠 방안을 모색하여 수업을 실천하였다. 전문적 텍스트를 매개로 학교 안팎의 동료 교사들과 독서 나눔하며 사회 현실의 도드라진 쟁점을 국제정치 수업으로 구현할 아이디어를 찾았다. 현직 교사를 대상으로 사회과 수업에서 쟁점을 어떻게 가르칠 것인가에 관한 교육 기회가 부재한 상황에서 사회과 교사들이 자발적으로 모여 직무연수를 기획하고 함께 배우면서 가르치는 것은 사회과 교사로서 갖는 소명을 다하기 위한 노력의 과정이었다.

동교과 교사들로 구성된 교사학습공동체를 통한 공동 수업 디자인 및 수업 나눔의 과정은 사회과 교사들이 전문적으로 협력할 수 있는 대표적인 영역이다. 연구자에게 ‘사회과좋은수업연구회’는 수업 실천의 어려움을 극복하는 데 실제적이고 강력한 도움을 주는 존재이다. 연구자는 동료성을 구축한 사회과 교사들과 함께 한 공동 수업 디자인 과정에서 자기 검열을 극복하고, 쟁점 중심 국제정치 수업을 구체화하여 실천할 수 있었다.

자기 연구를 통해 연구자는 예비 교사 시기부터 현재에 이르는 사회과 교사의 삶에서 쟁점 중심 국제정치 수업 실천의 어려움을 극복한 경험은 교사 되기의 과정이었다는 점을 이해하게 되었다. 연구자는 2007년에 K 중학교에 임용되어 사회과 교사가 되었다. 하지만 임명장을 받은 교사인(being) 것만으로는 사회과 교사가 되는(becoming) 것이 아니었다. 사회과 교사에게는 교육과정 주체이자 동료 교사와 함께 배우는 전문가, 그리고 자기 연구자로서의 교사 되기의 과정이 끊임없이 요구되었다. 간단없는 교사 되기의 과정을 통해 사회과 교사는 비로소

변화의 주체로 성장할 수 있었다.

2. 결론

연구자는 이 연구의 결론을 연구자에게 자기 연구가 갖는 의미와 이 연구가 사회과 교사 교육에 주는 함의라는 두 가지 측면에서 제시하고자 한다.

먼저, 자기 연구가 사회과 교사인 연구자에게 갖는 의미는 다음과 같다.

연구자에게 자기 연구는 ‘사회과 교사의 정체성 다시 쓰기’ 과정의 연속이었다. 연구자가 작성한 자기 연구의 결과물은 연구자에게 ‘사회과 교사의 해방 일지’와 같은 성격을 갖는다. 연구자는 실천가이자 연구자로서 쟁점 중심 국제정치 수업과 관련된 교사의 삶과 경험을 내밀하게 조명하여 사회과 교사의 실천을 제약하는 것과 해방할 수 있는 힘을 이해할 수 있었다.

연구자는 국가 교육과정이나 교과서를 개발하는 작업에 직접적으로 참여한 경험이 없어 국가 수준의 사회과 교육과정에서 무엇을 가르칠 것인지 결정할 권한을 행사한 적이 없다. 그렇다고 연구자는 교육과정을 실천하는 데 무력한 존재에 머물지 않았다. 연구자는 교육과정과 교과서를 그대로 옮겨 놓는 수동적이고 기계적인 존재가 아니라고 말할 수 있다. 교육과정 문해의 과정을 거쳐 교사 수준의 교육과정에서 가르칠 내용을 선정하고 디자인하며 교육과정의 주체로 거듭났다. 국가 교육과정의 구속으로부터 해방을 맛보았다고 할 수 있다.

사회과 수업에서 논쟁적인 쟁점을 다루면서 외부로부터 예상되는 간섭에 대한 두려움으로 자기 검열하였던 연구자는 타자의 부당한 간섭으로부터 해방될 수 있다는 자신감과 용기를 갖게 되었다. 그렇다고 쟁점을 다루는 수업에서 연구자가 발언을 주도하는 빅마우스가 되어 학생에게 교사의 관점을 주입하거나 전수하지 않았다. 국제정치의 쟁점을 다루는 수업을 과당적이고 편파적으로 하지 않았다. 연구자는 부단한 배움과 연구의 과정을 통해 학생들이 시민성을 함양할 수 있는 학습 경험을 디자인하고, 쟁점 중심 수업의 본래 취지에 맞게 논쟁성을 재현하면서 편향되지 않게 쟁점을 다뤘다. 연구자는 정치적으로 민감하고 논쟁적인

쟁점을 다루는 것만으로도 외부로부터 간섭이 발생하더라도 소진되지 않고 다시 일어날 수 있는 내면의 근력이 강화되었다.

자기 연구의 결과를 종합해 볼 때, 연구자에게 사회과 수업에서 쟁점을 다루는 일은 더 이상 큰 용기를 내어야만 감행할 수 있는 것이 아니다. 비판적 문해력을 함양한 연구자는 국가 교육과정을 쟁점 중심 사회과 수업 실천의 걸림돌이 아니라 디딤돌로 삼았다. 연구자에게 국가 수준의 사회과 교육과정은 교사 수준의 사회과 교육과정으로 구현하기 위한 텍스트다. 이제, 쟁점 중심 사회과 수업은 연구자의 교육과정 문해력과 전문적 판단에 기반하여 일상적으로 실천할 수 있는 것이 되었다고 말할 수 있다.

다음으로, 이 연구가 쟁점을 비롯해 사회과 교사가 다루기 어려운 주제를 가르치기 위한 교사 교육에 주는 함의는 다음의 세 가지이다.

첫째, 교육과정 주체로서의 사회과 교사 되기(becoming)가 요구된다. 사회과 교사가 교육과정 주체로서 바로 설 때 가르치기 어려운 주제로 수업을 실천할 수 있다. 교사가 교육과정 주체로 바로 선다는 것은 교사 주체성(teacher agency)을 발휘하는 교사가 되어 가는 것이다. 이는 곧 교육과정 개발자(curriculum developer)가 되어 가는 것을 의미한다.

주체성을 발휘하는 교사는 개정된 국가 교육과정과 같이 외부에서 주어진 변화를 그대로 전달하는 수동적인 대리인에 머무르지 않는다. 활발하게 보고되고 있는 교육과정 실천 연구를 보면, 교사는 국가 교육과정을 충실하게 전달하는 존재에 머무르지 않고 교육과정을 생성(enactment)하는 주체로서 적극적으로 이해된다(Fullan & Pomfret, 1977; Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992). 능동적 행위 주체로서 교사는 교육과정을 비판적으로 문해하며 가르칠 내용을 선정하고 디자인하여 수업으로 구현한다. 그 과정에서 교사가 직면한 수업 실천의 어려움을 극복해 나가며 교사는 변화의 주체(agent of change)가 된다. 따라서 교사는 자신의 존재를 단순히 교육과정을 전달하는 것에 한정하지 말고, 비판적 교육과정 문해력을 바탕으로 교과서를 뛰어넘어 교사 교육과정을 개발하는 존재로 규정할 필요가 있다.

교과서를 뛰어넘다라는 것은 교과서를 부정하거나 뒤집어 가르치라는 언명이 아니다. 기본적으로 교과서는 가르칠 만한 모든 내용을 다 담을 수 있는 부대 자

루가 아니다. 교과서는 선택과 배제의 결과물이다. 복잡한 사회 현상을 내용으로 다루는 사회과의 경우, 교과에서 다룰 수 있는 주제를 교과서가 충분히 담기 어렵다. 따라서 실제 사회과 수업에서는 교과서의 내용보다 더 많은 것들이 다루어지는 편이다(Early & Rehage, 2011: 188-190).

교과서를 활용하여 가르치는 교사는 교과서가 가진 한계를 보완하는 방안을 찾아 교사 교육과정을 만들어 실천할 수 있어야 한다. 교사는 교과서에 매몰되지 말고 수업을 실천할 역량을 함양해야 한다. 이를 위해 교사의 교육과정 문해력을 비판적 수준까지 올릴 수 있는 연수 프로그램을 개발하고 운영할 필요가 있다.

한편, 교사들은 교육과정의 변화가 학교 현장에 미치는 긍정적인 영향을 인지하는 동시에 새 교육과정을 향한 냉소주의와 저항감을 표출하거나 무관심한 경향이 있다(김재춘, 2021: 305; 박민정, 2012: 266; 이윤미, 2020: 125). 국가 교육과정이 개정될 때 학교 현장에서 교사들이 교육과정 문서를 직접 들여다보기보다는 교과서를 통해 교육과정을 바라보는 모습을 종종 관찰할 수 있다. 개정된 교육과정에 따라 새로운 교과서가 출간하면 교사들은 자신이 맡은 교과목별로 교과서를 펼쳐 보면서 내용 체계가 어떻게 바뀌었는가에 주목한다. 새 교육과정에서 자신이 가르칠 내용이 이전 교육과정과 어떻게 변화했는지 교과서를 통해 파악하기 위해서다. 반면에 학교 현장에서 교육과정 문서는 책꽂이 위에서 먼지만 쌓여 가는 신세로 전락한 형편이다(Solomon, 2009; 188).

따라서 교사가 국가 교육과정을 자신의 것으로 구성할 수 있도록 다양한 방법과 전략을 마련할 필요가 있다. 예를 들면, 교육과정과 교과서를 활용하는 현장 교사들이 교육과정 개발과 교과서 집필 의도를 이해할 수 있는 장(場)이 요구된다. 다시 말해, 국가 교육과정 문서를 개발하거나 교과서를 집필한 경험을 반성적으로 성찰하고, 이를 현장 교사들과 공유함으로써 소통할 수 있는 기회가 필요하다. 교육과정 및 교과서 개발자·집필자들이 자전적 연구물을 학술논문이나 에세이 등을 통해 발표하거나 교육부 및 시·도교육청 차원에서 교사 연수 프로그램을 기획·운영하는 등 다채로운 방식을 모색할 필요가 있다. 중요한 것은 국가 교육과정과 교사 교육과정의 개발 주체가 서로의 해석을 공유하는 직·간접적인 대화의 통로를 마련하는 것이다.

교육과정 및 교과서 개발·집필의 의도나 개발·집필을 둘러싼 생생한 경험의 이

야기가 교사에게 더 잘 전달된다면 교사가 교육과정 문해력을 갖추기 힘든 위치에 있는 상황(Rudduk, 1987)을 개선할 수 있다. 교사가 외부로부터 개발되어 주어진 교육과정을 더 잘 이해할 때 교육과정 가능성(curriculum potential)을 발휘할 여지를 더 확보할 수 있다. 다시 말해, 교사가 교육과정 개발자로서 교육과정 문해력을 바탕으로 교사 교육과정을 개발하고 실천할 때 교육과정의 해석 범위를 더 넓힐 수 있다(Ben-Peretz, 1990). 이는 교사의 비판적 교육과정 문해력을 키우기 위해서도 중요한 과제다. 왜냐하면, 교육과정을 비판적으로 문해하기 위해서는 개발자의 의도를 정확하게 이해하는 것을 전제해야 하기 때문이다.

교사는 개정된 새 교육과정의 내용과 그것이 의도한 바 뿐만 아니라 새롭게 개발된 교과서도 비판적으로 읽어야 한다. 교수·학습이 교과서에 의존하여 이루어지는 현실에서 교과서가 교재로서 갖는 중요성은 여전히 크다. 따라서 교과서를 사용하는 교사는 교과서 집필자가 교육과정을 어떻게 재현했는지, 교과서 서술에 명시되어 있지 않은 교과서 집필자의 의도가 무엇인지, 교육과정과 교과서 사이에 나타난 간극이 무엇인지, 사회 현실과 괴리된 교과서 서술 내용이 갖는 한계가 무엇인지 민감하게 알아차려야 한다.

교육과정 주체로서의 교사가 되는 것은 궁극적으로 수업 실천으로 교육과정을 구현하는 것을 말한다. 어떤 내용이 교육과정상에 명시되어 있다는 것이 학생이나 교사가 어떻게 해석하거나 가르치는가에 대해서는 아무 것도 말해주지 않는다(Parker, 2010: 257). 교육과정은 교사의 수업 실천이 담보되어야 한다는 의미다. 수업 실천과 관련하여 교과서가 아니라 교육과정을 가르치라는 말을 흔히 한다. 이 말은 선언적인 의미로는 매우 진부하다. 교사라면 모르는 이가 없을 정도다. 그러나 실천적인 의미로는 여전히 현장 교사들에게 요원한 측면이 있다. 앞으로 교육과정 주체로서의 사회과 교사가 실천한 쟁점 중심 수업 사례를 더 축적하여 공유할 필요가 있다.

둘째, 동료 교사와 함께 배우는 전문가로서의 사회과 교사 되기(becoming)가 요구된다. 그동안 교육 현장에서 교사는 배우는 주체라기보다는 가르치는 존재로 간주되어 왔다. 그러나 교사의 존재론적 본질은 배우는 전문가로 규정될 필요가 있다. 교사가 잘 가르치기 위해서 배우는 일도 전문적으로 수행해야 한다는 것은 아무리 강조해도 모자람이 없다.

아래에 인용한 문장은 배우는 전문가로서의 교사가 되어 가는 것의 의미를 적확하게 진술한 것으로 평가할 만하다.⁴¹⁾ 이 문장에 빗대어 볼 때, 배우는 전문가로서의 교사의 삶은 진정성 있는 배움의 연속이라고 할 수 있으며, 교사에게는 자신의 존재론적 본질에 대해 끊임없이 사유하는 태도가 필요하다.

나는 21세기 교사의 존재론적 본질은 가르침의 탁월성이 아니라 배움의 진정성과 지속성에 있다고 본다(이혁규, 2018b: 13).

좋은 사회과 수업을 실천하기 위해 노력하는 교사는 자신의 가르침에 부족함을 인지하고 좋은 수업을 향한 목마름을 해소해 줄 오아시스를 찾아 배움의 길에 나선다. 해당 교과목에서 지식과 전문성을 갖고 인정받는 교사라 할지라도 정치적으로 민감하고 논쟁적인 쟁점을 포함한 주제를 다룰 때에는 각별한 배움이 요구된다.

사회과 교사에게는 쟁점 중심 수업의 절차나 방법과 같은 단순한 교수 기술을 익히는 것을 넘어 더 배워 알아야 할 것이 있다. 예를 들면, 쟁점 중심 사회과 수업을 실천하는 맥락이 그것이다. 교사는 ‘내용(content) 전문가’(Journell, 2016: 108)인 동시에 ‘맥락(context) 전문가’로서 위치할 필요가 있다(조윤정·박휴용, 2020: 27). 국제정치적 삶을 살아가는 한반도 시민으로서의 학생들이 한반도의 국제질서를 정확하게 이해하고 한국의 외교 정책이 나아갈 방향을 전망할 수 있도록 교사는 ‘내용 전문가’로서 관련 내용들을 잘 알아야 한다. 더불어 교사는 논쟁적인 쟁점을 다루는 교실을 둘러싼 생태계가 자신의 실천에 어떠한 영향을 주는 지 분명하게 읽어 내고, 자신이 구상한 바를 학교와 학생의 맥락에 맞게 구현할 수 있는 방안을 찾아 대처할 수 있어야 한다.

배우는 전문가로서의 사회과 교사가 되어 가는 데 동료 교사들과의 협력적 작업이 필요하다. Levinson(2020)은 수업에서 사회 현실의 논쟁적 쟁점을 다루는 것은 어려운 일이지만, 이를 가능하게 만들려면 함께 할 동료를 찾으라고 제안한다. 고립주의적 조직 문화가 굳건한 중등학교의 상황에서 학교 안팎으로 교사학

41) 이 문장은 2018년에 연구자와 고등학교 사회과 교사인 아내가 교사의 삶과 실천을 담아 발간한 『공감수업』의 추천사에서 이혁규가 진술한 것이다. 그는 ‘배움을 소중히 여기는 교사의 존재론적 본질’을 ‘오롯이 (교사의) 삶으로 구현’하기 위해 노력하는 두 사회과 교사의 교사 되기를 위하는 한 문장으로 평가하였다(이혁규, 2018b: 13).

습공동체를 조직하여 동교과 교사들 간 협력하여 배우는 것은 교사의 수업 실천을 담보하는 강력한 교육적 경험이자 동력이 된다.

요컨대, 사회과 교사가 수업 실천의 어려움을 극복하는 데 실제적이고 강력한 도움을 주는 존재는 동교과 교사들로 구성된 교사학습공동체이다. 교사 네트워크나 교사들 간의 협력적 문화가 교사의 실천에 영향을 주는 중요한 요인이다(소경희·최유리, 2020: 49-50). 이러한 점을 고려할 때, 사회과 교사학습공동체를 통한 협력적 작업은 가르치기 어려운 주제를 교사가 가르칠 수 있는 것(teachability)으로 만드는 데 긍정적 영향을 준다.

동교과 교사들과 협력하여 할 수 있는 교육과정적 일(curriculum tasks)은 다양하다. 사회과의 본질이나 수업 주제와 관련된 전문적인 텍스트로 독서 나눔을 하는 것, 현장 교사들의 요구를 반영한 연수를 적실하게 기획하여 배우는 것, 국가 교육과정 문서를 해석하고 구체적인 수업의 장면으로 디자인하는 것, 수업을 성찰하고 다음의 수업에 반영할 아이디어를 도출하여 다시 수업으로 실천하는 것을 예로 들 수 있다. 또한 사회과에서 가르칠 만한 쟁점들 중에서 교사의 성향에 따라 어떤 쟁점을 더 중요하다고 판단하는지, 중요성에 비해 교수 선호도에는 어떤 차이가 나타나는지, 선호하는 주제의 수업 실천에 어떤 어려움이 나타나는지 논의하고 해결 방안을 찾는 데 집단지성을 발휘할 수 있다.

이와 더불어 동교과 교사들의 실천 사례를 통해 교사의 지식이나 교사의 삶과 경험에 따라 수업 실천의 어려움에 대응하는 양상이 달라질 수 있다는 점을 이해하고, 더 좋은 수업을 구현하기 위해 각자가 갖고 있는 실천적 지식을 공유할 수 있다. 뿐만 아니라 동료성을 구축한 동교과 교사들과 수업을 실천하는 데 드는 고민이나 곤란함, 교사의 감정을 나눌 수 있다. 이와 같이 사회과 교사들로 구성된 교사학습공동체에서 할 수 있는 교육과정적 일은 전문적 영역의 것에서부터 사소한 대화에 이르기까지 다채롭다. 이 많은 일들은 교사가 배우는 전문가가 되는 데 어느 하나 가볍게 여길 수 없는 중요한 것이다.

동료 교사와 함께 배우는 전문가로서의 사회과 교사 되기는 쟁점 중심 수업을 실천할 수 있는 건강한 교육 생태계를 만들어가는 연대의 길이 될 수 있다. 사회과 교사들 사이의 연대라는 것은 거창한 일이 아니다. 쟁점을 다루는 동료 교사의 실천을 비평하고, 곁에서 동료의 실천을 존중하며 지지하는 것이다. 이는 교

사의 수업 실천을 동료 의식에 기반하여 맹목적으로 찬동하자는 것이 아니다. 교사의 실천이 교육과정에 기반하여 문해의 과정을 거쳐 다시 쓰여진 정당한 것임에도 교사의 교수 행위에 외적 통제가 가해지거나 자기 검열이 작동할 때, 교사의 실천을 지지하고 부당한 압력에는 함께 목소리를 낼 수 있으면 된다. 현실적으로 한국의 교사는 사회를 향해 목소리를 크게 낼 수 없는 구조이다. 그럼에도 자신과 동료 교사의 수업 실천이 교육적으로 의미가 있고, 적절하고, 쟁점을 다루는 데 불편부당함이 없도록 디자인하였으며, 학생들에게 주입이나 교화를 하지 않았다는 지극히 상식적인 이야기를 함께 하는 것은 서로에게 힘이 된다.

정리하면, 교사의 협력적 배움을 통해 배우는 전문가가 되어 가는 과정은 교사의 전문적 판단에 기반하여 수업을 실천할 수 있는 역량을 기르는 것이다. 동시에 그 실천에 외부의 통제가 부당하게 작동될 때 함께 목소리를 내는 것이라고 할 수 있다. 이는 교사가 교육과정 주체로 바로 서기 위해서도 중요한 의의가 있다. 교육과정 주체로 바로 서기 위해서는 동료 교사와 연대하기와 같은 관계적 요소가 중요하고, 그 연대의 방법으로 강력한 힘을 발휘하는 것이 동료 교사들과의 배움이기 때문이다.

셋째, 자기 연구자(researcher of self-study)로서의 사회과 교사 되기(becoming)가 요구된다. 교사가 수행할 연구라는 것은 비단 대학원의 교사 재교육 과정을 거치는 과정에서만 하는 일이 아니다. 교사가 특정 연구를 수행할 때만 교사에게 연구자의 이름이 붙여지는 것도 아니다. 학교 현장과 연구자로서의 교사(teacher as researcher)는 각각 ‘연구 주제의 바다’와 캄캄한 밤 바다를 비추어 주는 ‘등대’에 비유된다. 현장은 문제 의식을 갖고 들여다보면서 연구할 주제가 많은 ‘바다’다. 교사는 현장의 많은 문제들을 체계화하고 규명할 ‘등대’이다(최영순, 2005: 465-468). 이와 같은 비유는 교사가 현장에서 마주하는 개인적이고 실제적인 문제에 대한 이해와 개선을 위한 연구가 필요함을 강조한 것이라고 할 수 있다.

교사는 자신의 실천을 반성적으로 성찰한다(Schön, 1983: 68). 능동적으로 성찰하고 다시 실천하는 삶을 반복하는 교사는 가르칠 궁리를 하며 여러 가지 질문을 스스로 생성한다. 교직 경력의 늘어남에 따라 교사가 많이 경험하고 배우게 되면서 더 많은 질문을 생성한다(O'Reilly-Scanlon, 2002: 77). 질문은 교사가 자기 자신에게 하는 것뿐만 아니라 학생들이 하는 질문, 또는 동료 교사들이 하는

질문을 모두 포함한다. 교사의 교수 경험이 축적되면서 가르침과 관련하여 많은 질문에 직면하게 되고, 역설적으로 가르치는 것이 쉽지 않은 일이 된다. 이것이 교사들이 교직 경력이 쌓일수록 가르치는 일이 더 어려운 것이 된다고 인식하는 이유 중 하나이다.

질문하는 존재로서 교사는 수업 디자인과 실천의 전 과정을 성찰하며 교육과정과 교과서를 향해 질문을 던질 책임이 있다. 그리고 제기된 질문의 답을 교사 자신이 할 수 있는 영역에서 찾아가야 할 의무가 있다(김홍탁, 2022: 50). 교육과정 주체로서의 교사가 책임과 의무를 다하는 과정이 곧 연구자로서의 교사 되기이다. Stenhouse(1975)가 설명하였듯이, 교사가 다양하게 제기된 질문들을 스스로 또는 동료 교사와 함께 탐구하며 가르칠 궁리를 하는 과정이 바로 연구자로서의 교사가 하는 일이라고 할 수 있다.

자기 연구는 연구자로서의 사회과 교사가 자신의 실천을 안정적으로 연구할 수 있는 방법이다. 사회과교육학계에서도 이전보다 자기 연구에 대한 관심이 높아지고 있다. 하지만 아직 그 실천 사례가 미미하다는 지적이 제기되어 왔다(Alicia & Todd, 2010: 12; Johnston, 2006: 57; Logana & Butle, 2013: 268). 앞으로 사회과 교사들과 학계에서 자기 연구와 연구자로서의 교사라는 존재에 더 주목할 필요가 있다.

교사가 학교 현장에서 쌓은 전문적 경험은 자기 연구를 수행하는 데 강점이 된다. Patton(2015: 405)이 지적하였듯이, 연구자로서의 교사가 관심을 갖고 탐구할 현상은 자기 자신의 사례이며, 자신의 경험을 토대로 자기 연구를 할 필요가 있다. 미국의 한 대학의 교사 교육자인 Larbaree(2020: 126-127)도 교사가 이미 풍부한 자료 저장고(storehouse of data)를 갖고 있어 이를 활용하면 자연스럽게 수월하게 연구할 수 있다고 밝혔다.

연구자로서의 교사가 수행하는 자기 연구는 자기 자신과 자신의 교육적 실천을 비롯한 경험 전반을 이해하는 데 기여한다. 자기 연구가 자신에 대한 나름의 이해를 형성하는 과정이라고 볼 때, 자기 연구의 과정은 교사의 정체성(teacher identity)을 형성하는 과정으로서 의의가 있다. 전통적으로 교사 정체성 연구는 전문적 지식이나 역량 등 사전에 규정된 전문적 표준에서 교사가 획득한 자산(assets)이 무엇인가에 초점을 두고 논의해 왔다. 이와 달리, 최근 교사 정체성 연구

의 초점은 자산 획득의 관점으로부터 교사의 자기 이해의 관점으로 변화하고 있다(Akkerman & Meijer, 2011: 308; Hong, Francis, & Schutz, 2018: 243). 교사 정체성에 관한 최근의 논의는 ‘나는 교사로서 누구인가?’, ‘나는 어떤 교사가 되기를 희망하는가?’와 같은 물음에 교사가 자신의 전 생애에 걸쳐 자기 성찰 및 이해에 기반하여 답을 구성해 간다고 본다. 이는 교사 정체성이 고정된 것이 아니라 역동적이며, 교사가 자신과 자신의 실천을 둘러싼 다양한 맥락적 요인과 상호작용하며 형성해 나가는 것임을 의미한다.

자기 연구를 수행하는 교사는 자신을 변혁할 수 있는 힘을 발휘한다. 교사는 자신과 자신의 실천에 변화를 지향한다. 자기 연구를 수행하며 자기 이해에 기초하여 반성적으로 성찰하고 자신의 실천과 관련된 가정들을 검토하고 실천지혜(praxis)의 발달을 촉진함으로써 본인의 성장과 변화를 도모할 수 있다(Berry, 2004). 교사가 수업 실천의 어려움을 경험하며 가진 긴장은 교사로 하여금 이를 해결할 필요성을 인식하고 구체적인 방안을 모색하게 한다. 다시 말해, 긴장은 교사의 기존 실천에 도전을 제기하는 새 실천으로 이어지며 긍정적 방향으로 또 다른 긴장을 유발한다. 후자의 긴장은 주어진 도전 과제를 해결하는 과정에서 교사의 변혁적 실천을 촉진한다는 점에서 창조적인 긴장으로 볼 수 있다.

이와 같이 자기 연구를 통한 자기 변혁의 과정은 교사의 배움과 연동된다. 다시 말해, 연구자로서의 교사 되기는 배우는 전문가로서의 교사가 되는 과정이기도 하다. 자기 연구를 포함한 질적 연구에서는 연구를 연구자의 학습 과정으로 본다(조용환, 2009: 57). 요컨대, 연구자로서의 교사의 일상적인 교육 실천이 바로 연구의 과정이고, 그 연구의 과정은 다시 학습의 과정으로서 의의를 갖는다.

교사가 직접 자신의 실천을 더 체계적이고 전문적으로 연구할 수 있는 역량을 강화하기 위한 교사 교육 프로그램을 마련할 필요가 있다. 교사 양성 기관에서는 교육과정 연구와 교사 연구를 수행할 수 있는 교과목을 운영하여 예비 교사와 현직 교사들을 (재)교육할 필요가 있다. 교육부나 시·도교육청에서도 교사의 연구 역량을 강화하기 위한 연수 프로그램을 기획하여 운영할 것이 요구된다.

연구자로서의 교사 되기를 지원할 교사 교육이 미흡한 현실에서 최근 들어 다양한 교직 경력의 교사들이 저서를 집필하여 출간하는 현상은 매우 주목할 만한 일이다. 교사들의 저서 출간은 승진 가산점도 없고 연구 실적으로 인정되는 것도

아니다. 하지만 교사들은 개별적으로나 동료 교사들과 함께 가르칠 공리를 한 과정과 실천을 기록하여 활발하게 출간하고 있다. 이미 수년 전부터 일부 시·도 교육청에서는 정책 사업으로 교사들의 집필과 출간을 지원하고, ‘배움을 장려하는’ 장학 자료로 활용하고 있다(김홍탁, 2018a: 38-39).

교사들이 집필한 저서의 경우, 일반적으로 학술 연구자들이 고려하지 않았던 교사의 성찰일지(journal)나 에세이(essay) 등을 연구 자료로 적극 활용한다(Cochran-Smith·Lytle, 1993: 270). 또한 교사가 연구한 결과물을 학회의 학술지로 출간할 수 있는 학술논문의 형식으로 작성하지 않더라도 학술적 가치를 인정받고 있다. 이러한 점에서 ‘교사 저자’의 부상 은 연구자로서의 교사 개념의 외연을 확장하는 데 의의가 크다.

한편, 연구자로서의 교사가 도서의 형태이든, 성찰일지나 에세이의 형태이든 ‘교사 저자’가 되는 것은 교사의 삶을 기록하고 기념함으로써 성장하는 교사로 살게 하는 힘을 갖는다. 이혁규(2021c: 320-321)는 교직 인생 내내 끊임없이 성장하고 싶은 교사라면 자신의 성장을 기록하고 기념하여 자신만의 고유한 교육 활동 포트폴리오를 만들 것을 제안하였다. 법관이 판결문을 작성하여 선고하는 행위를 함으로써 판례를 쌓아가듯이, 의사가 임상 실험의 사례를 누적하여 포트폴리오를 만들어 가는 것과 마찬가지로, 교사도 교직 경력이 늘어나는 만큼 자신이 실천한 사례를 기록하고 기념함으로써 연구자로서의 교사로 살아가는 데 의미를 찾을 수 있다.

정리하면, 사회과 교사는 교육과정 주체로서의 교사 되기, 동료 교사와 함께 배우는 전문가로서의 교사 되기, 자기 연구자로서의 교사 되기를 끊임없이 추구할 필요가 있다. 능동적 행위 주체로서 교사가 비판적 문해력을 바탕으로 교육과정을 수업으로 구현하는 것, 진정성 있는 배움의 과정에 동료 교사와 연대하여 지속적으로 참여하는 것, 자신의 교육적 실천을 성찰하고 연구하는 것, 바로 이 세 가지가 쟁점 중심 사회과 수업을 실천할 수 있는 교사 되기를 위한 과제이다.

마지막으로, 이 연구의 결과를 바탕으로, 수업 실천의 어려움과 이를 극복한 교사의 경험과 관련하여 추후 연구할 과제를 남겨 두고자 한다.

첫째, 중·고등학교 사회과 교사들의 국제정치 수업 실천을 이해할 수 있는 연구가 필요하다. 중학교 사회과 쟁점 중심 국제정치 수업에서 어려움을 경험한 이

연구의 단일 사례와 비교하여, 다른 사회과 교사들은 어떤 이유로 어려움을 경험하였는지, 그들은 어떻게 어려움을 극복하고자 노력하였는지, 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제로 무엇을 선정하였는지, 그리고 어떤 쟁점을 가르칠만 하다고 판단하고 실제 가르쳤는지 등을 중심으로 더 풍부한 사례를 연구할 필요가 있다. 이는 한 명의 사회과 교사를 사례로 한 자기 연구의 한계를 보완할 수 있다는 점에서도 의의가 있다.

둘째, 영 교육과정에 대한 사회과 교사들과 사회과교육학계의 관심과 연구가 필요하다. 이 연구의 과정에서 중·고등학교 사회과 국제정치 수업에서 한반도의 국제질서와 우리나라가 직면한 국가 간 갈등 문제와 관련하여 시행된(implemented) 영 교육과정(Assemi & Sheikhzade, 2013)이 나타난다는 점을 확인하였다. 교사의 교육과정에 대한 이해가 수업 실천에 유의미한 영향을 준다는 점에서 사회과 교사들이 영 교육과정을 어떻게 감식하고 있는지, 무엇을 교육적 공백으로 남겨 두고 있는가에 대한 연구가 이어질 필요가 있다. 특히 사회과에서 가르치기 어려운 주제를 영 교육과정으로 남겨 두고 있는지, 아니면 살려내어 의미 있는 학습 경험으로 만들어 가르치고 있는가에 관한 사례 연구가 요구된다.

셋째, 가르치기 어려운 주제로 수업을 실천한 사회과 교사의 주체성을 탐구할 필요가 있다. 사회과 교사가 직면한 수업 실천의 어려움을 어떻게 극복하는가를 교사 주체성(teacher agency)이라는 렌즈로 분석함으로써 교사와 그 실천을 심층적으로 이해할 수 있다. 이 연구의 대상인 연구자의 사례가 갖는 독특성을 깊이 있게 이해하는 데 교사 주체성은 새로운 분석틀이 될 수 있다.

참고문헌

- 각립너머(2021). 2021 현장 기획형 <평화·통일교육과 한반도 문제: 중학교 교육과정을 중심으로> 직무연수 운영 계획서.
- 강대현(2010a). 사회과 성취기준 개발 논의와 결과에 대한 반성: 7차 교육과정 이후 성취기준 개발 논의와 결과를 중심으로. **시민교육연구**, 42(1), 1-24.
- 강대현(2010b). 사회과 교육과정 개정 논의와 결과에 대한 반성: 2007 개정 사회과 일반사회 영역 교육과정을 중심으로. **사회과교육**, 49(1), 83-95.
- 강대현(2015). 한국 사회과 교육과정의 변천과 양상: 교수요목기에서 2009 개정 교육과정까지. **사회과교육**, 54(1), 63-89.
- 강대현(2016). 교육과정 개정 과정과 결과에 대한 반성적 성찰: 2015 개정 '정치와 법' 교육과정을 중심으로. **법교육연구**, 11(1), 1-42.
- 강대현(2021). 사회과와 평화·통일교육: 민주시민교육과 사회과 교육과정의 일환으로. 각립너머·탐라교육원(편), **2021 현장 기획형 <평화·통일교육과 한반도 문제: 중학교 교육과정을 중심으로> 직무연수 교재** (pp. 49-73). 제주: 제주특별자치도교육청(등록번호: 제주교육-2021-33).
- 강대현(2022). 시민교육과 사회과, 그리고 논쟁문제수업. 사회과좋은수업연구회·탐라교육원(편), **2022 현장 기획형 <민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기> 직무연수 교재** (pp. 1-65). 제주: 제주특별자치도교육청(등록번호: 제주교육-2022-129).
- 강대현·송민섭·송미리(2023). 2022 개정 중학교 '사회' 일반사회 영역 교육과정 개정 과정과 결과에 대한 반성적 성찰. **시민교육연구**, 55(3), 147-182.
- 강대현·은지용(2020). 사회과 교과서 단원 구성 체제와 내용 제시 방식 분석: 2015 개정 중학교 '사회' 교과서를 중심으로. **시민교육연구**, 52(1), 1-35.
- 강대현·정태석(2021). <사회·문화> 교육과정 개발 관행에 대한 비판적 성찰: 2015 개정 <사회·문화> 교육과정을 중심으로. 한국사회과교육학회 2021년 연차학술대회 발표자료집 (pp. 187-210).
- 강상철·임선희·성용구·한상훈(1994). **교육사회**. 서울: 동문사.
- 강성민(2004). **학계의 금기를 찾아서**. 경기: 살림.
- 강원택(2005). 한국의 이념 갈등과 진보·보수의 경계. **한국정당학회보**, 4(2), 193-217.
- 강정인(2017). **죽음은 어떻게 정치가 되는가**. 서울: 책세상.
- 강정찬·오영범·이상수(2015). 사회정서역량 향상을 위한 교과통합 설계원리. **교육공학연구**, 31(1), 129-157.
- 강진웅(2017). 중등 사회 교육과정과 국가 정체성 교육의 변천사. **사회과교육**, 56(1), 45-59.
- 강형원(2011). 방과후 놀이형 테니스 수업에 대한 자기 실행 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강화정(2016). 논쟁적 역사수업의 구성 원리와 실천방안. **역사와 교육**, 14, 139-159.
- 강화정(2017). '논쟁 재연' 방식의 토론식 역사 수업 사례 연구: 7대 대통령 선거, 누구를 선택할 것인가. **역사와 교육**, 15, 211-229.
- 강화정(2020). 논쟁성에 기반한 역사 수업과 역사교실의 변화. **역사교육연구**, 38, 299-335.

- 강화정(2021). 어린이의 흥미·경험·시선으로 재구성한 초등 현대사 수업 연구. **사회과교육**, 60(1), 133-152.
- 경향신문(2015. 8. 15.). 중국 외교부, 아베 담화에 “일본은 피해 국가에 성실하고 진지하게 사과해야”. <https://m.khan.co.kr/world/china/article/201508150044101/amp> (검색일: 2022. 6. 14.)
- 경향신문(2021. 8. 17.). 대통령 선거와 문화 전쟁. <https://www.khan.co.kr/opinion/column/article/202108170300045> (검색일: 2022. 3. 3.)
- 고길희(2015). 글로벌시민교육의 관점에서 본 한일관계. **일본근대학연구**, 50, 47-66.
- 고문수(2020). 1정 연구에서 주목한 교수 경험에 관한 셀프연구. **한국초등체육학회지**, 26(3), 59-74.
- 고문수(2022). 초등 교사교육자가 주목한 체육교육과정 강좌 평가 내용에 관한 셀프연구. **한국초등체육학회지**, 28(2), 21-39.
- 고연주·김영주·이현주·임규연(2017). 교사학습공동체 관련 국내 연구동향 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(4), 429-457.
- 고은경(2016). 아동중심 유아환경교육을 위한 사회환경교육자의 자기 성찰적 실행연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고진호(1998). 한국교육에 있어서 탈교과서주의적 경향성 분석. **교육과정연구**, 16(1), 245-275.
- 고훈석(2010a). 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 초등학생들의 집단 의사결정 과정 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 고훈석(2010b). 논쟁중심 협동학습모형 적용을 통한 학생들의 집단 의사결정과정 고찰. **사회과교육연구**, 17(4), 19-34.
- 곽병선(1983). **교육과정**. 서울: 배영사.
- 곽병선·구자익·김경숙·김명숙·김애송·김복영·김왕근·김정호·류재택·부성희·서재천·신세호·윤현진(1994). **민주시민교육: 민주 시민 자질 함양을 위한 한국교육의 과제**. 서울: 한국교육개발원.
- 교육과학기술부(2009). **사회과 교육과정: 교육과학기술부 고시 제2009-10호**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012). **사회과 교육과정: 교육과학기술부 고시 제2012-3호**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(1997). **사회과 교육과정: 교육부 고시 제1997-15호**. 서울: 교육부.
- 교육부(2018). **사회과 교육과정: 교육부 고시 제2015-74호**. 세종: 교육부.
- 교육부(2022). **사회과 교육과정: 교육부 고시 제2022-33호**. 세종: 교육부.
- 교육부·대전광역시교육청(2017). **2015 개정 교육과정 고등학교 교수·학습 자료 개발 연구진 합동 워크숍**. 대전: 대전광역시교육청(등록번호: 대전교육-2017-30).
- 구민정·권재원(2007). 청소년의 민주시민성 교육을 위한 DIE논쟁 학습 모형의 개발과 그 효과에 대한 연구. **사회과교육**, 46(2), 145-168.
- 구정화(1998). 사회과 논쟁문제 수업에 관한 연구. **시민교육연구**, 27, 167-190.
- 구정화(2000). 사회과 논쟁문제 수업에서의 성 차이. **사회과교육**, 33, 137-153.
- 구정화(2002). 사회과 논쟁문제에 대한 웹 기반 토론수업의 효과 연구. **시민교육연구**, 34(1), 1-23.
- 구정화(2003). 초등 교사가 인식한 수업환경과 논쟁문제 수업. **시민교육연구**, 35(1), 1-21.
- 구정화(2009). 쟁점 중심 사회과교육 관련 연구의 동향: 2000년대 ‘시민교육연구’와 ‘사회과교육’

- 학회지를 중심으로. **시민교육연구**, 41(1), 1-20.
- 구정화(2010). 초등학생의 논쟁문제 인식에 관한 연구. **사회과교육**, 49(1), 1-13.
- 구정화(2011). 사회과 쟁점 토론수업에서 급기 주제 수용성 연구: 초등예비교사를 중심으로. **사회과교육**, 50(1), 53-68.
- 구정화(2020). 공론화를 적용한 사회과 논쟁문제 수업방안: 속의 민주주의를 기반으로 하는 민주 시민교육을 지향하며. **시민교육연구**, 52(2), 1-26.
- 구정화·한진수·정필운·설규주·장준현·정석민·박정애·엄정훈·허은경·김동환·김민수·옹진환(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 천재교육.
- 국립외교원 외교안보연구소(2021). **2022 국제정세전망**. 서울: 국립외교원 외교안보연구소.
- 권오정·김영석(2006). **사회과교육학의 구조와 쟁점**. 서울: 교육과학사.
- 권태덕·김규태(2020). 민주시민교육의 관점에서 본 중학교 일반사회영역 내용 진단과 시민과목 개설 방안. 한국사회과교육학회 연차학술대회 발표자료집 (pp. 49-84).
- 권혁범(2016). 내 몸 속의 반공주의 회로와 권력: '분단 규율'을 넘어서기 위하여. 임지현·권혁범·김기중·박노자·김은실·권인숙·유명기·김근·김진호·전진삼·문부식, **우리 안의 파시즘** (pp. 49-63). 서울: 삼인.
- 길윤희·장영희·정욱식(2022). **미중 경쟁과 대만해협 위기: 남북한은 동맹의 체인에 연루될 것인가**. 서울: 갈마바람.
- 김경숙(2006). 전환기 국제관계와 남남갈등: 대북정책을 둘러싼 갈등과 도덕·윤리 교사의 역할을 중심으로. **윤리교육연구**, 10, 257-279.
- 김경은(2010). 수업전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례 연구. **열린교육연구**, 18(4), 31-35.
- 김계동(2018). 북한의 외교정책. 김계동·김명섭·김태호·남궁곤·마상윤·신범식·유진석·윤진표·이근욱·이상환·이신화·인남식·전재성·조양현·차창훈·최진우·홍현익, **현대 외교정책론** (pp. 250-291). 서울: 명인문화사.
- 김관욱(2016). 미 중 패권경쟁의 이론적 논쟁 재조명. **대한정치학회보**, 24(2), 1-26.
- 김국현(2020). 도덕과 교육의 논쟁적 쟁점 교육. **윤리교육연구**, 57, 1-38.
- 김근식(2011). 합리적인 대북관, 통일관, 대북정책: 성찰적 접근. 한반도선진화재단·한국미래학회·좋은정책포럼(편), **보수와 진보의 대화와 상생** (pp. 179-205). 경기: 나남.
- 김기정(2021). 발간서론: 외교 유연성의 시대적 의미와 의의. 김기정·김정섭·남궁곤·이희욱·장세호·조은정, **미중 경쟁과 한국의 외교 유연성** (pp. 11-23). 서울: 국가안보전략연구원.
- 김남수(2013). 초등학교 전문학습공동체의 환경 수업 공동 설계와 실행 사례 연구. **환경교육**, 26(3), 315-335.
- 김대현(2017). **교육과정의 이해**. 서울: 학지사.
- 김동기(2020). **지정학의 힘: 시파위와 랜드파위의 세계사**. 경기: 아카넷.
- 김동엽(2019). 미중 관계와 한반도 미래. 박재규·김근식·김동엽·조재욱·문용일·정재홍·조진구·김성호·박원곤·이상만·이용현·고상두(편), **새로운 동북아 질서와 한반도의 미래** (pp. 69-98). 경기: 한울아카데미.
- 김동춘(2015). **대한민국은 왜? 1945-2015**. 경기: 사계절.
- 김득중(2009). **'빨갱이'의 탄생: 여순사건과 반공 국가의 형성**. 서울: 선인.

- 김득중(2019). 전후 한일 갈등의 구조와 역사, 그리고 2019년. **황해문화**, 105, 75-97.
- 김만권(2016). **호모 저스티스: 불의의 시대에 필요한 정의의 계보학**. 서울: 여문책.
- 김만권(2021). ‘탈진실’ 시대의 정치와 논쟁적 민주주의 모델. **철학**, 147, 137-156.
- 김명섭(2007). 샌프란시스코평화체제의 변동과 6자회담. **국방연구**, 50(2), 57-83.
- 김명정(2012). 사회과 교과서 발행 제도의 개선 방안. **사회과교육**, 51(4), 211-225.
- 김민정(2010). 대학도서관 참고사서의 교육적 안내자(Instructor) 역할 수행 행태에 관한 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 김병로(2016). 문제제기와 구성. 김병로·서보혁(편), **분단폭력: 한반도 군사화에 관한 평화학적 성찰** (pp. 11-25). 경기: 아카넷.
- 김병수·이현명(2016). 예비교사와 경력교사의 교육과정 문해력 수준 비교에 대한 사례 연구: 국어교과를 중심으로. **교육연구**, 67, 117-144.
- 김병연(2018). 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김상범·김현미·이상아·김태환·이인정(2020). **학교 평화·통일교육 내실화를 위한 교육과정 개선 방향 탐색**. 충북: 한국교육과정평가원.
- 김성보(2010). 책머리에. 역사비평 편집위원회(편), **갈등하는 동맹: 한미관계 60년** (pp. 3-8). 서울: 역사비평사.
- 김성보(2017). 전후 한국 반공주의의 균열과 전환. **역사와 실학**, 62, 191-219.
- 김성보(2019a). ‘한반도 문제’의 기원과 성격. 김귀옥·김성보·노명환·박혜정·신주백·오제연·유진영·이진일·정용숙·한모니카·한윤석(편), **분단의 역사인식과 사유를 넘어: 동아시아의 한반도, 유럽의 독일** (pp. 22-43). 경기: 한울엠플러스.
- 김성보(2019b). 한국의 반공주의를 다시 본다: 균열과 전환의 지점. 역사문제연구소 한독비교사포럼(편), **분단의 역사인식과 사유를 넘어** (pp. 298-325). 경기: 한울아카데미.
- 김성환·오영진·이소영·천정환·허민(2018). **금지의 작은 역사: 세상이 나에게 주입한 20가지 불온한 것들의 목록**. 서울: 천년의상상.
- 김세영(2015). 초등교사의 교육과정 리터러시에 관한 실제적 접근. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김세영(2017). 교사의 교육과정 사용을 둘러싼 문제점과 해결책. **교육과정연구**, 35(1), 65-92.
- 김승배(2020). 샌프란시스코평화조약과 동북아시아 비(非)서명국들: 소련, 한국, 중국과 평화조약의 규범 보전. **일본비평**, 22, 44-73.
- 김승호(2016). 교육과정의 개념 모색. **교육논총**, 53(1), 1-19.
- 김애경(2012). 사회과 닫힌 영역 쟁점에 대한 초등교사의 인식 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영석(2010). 사회적 갈등 해결과정으로서의 교육과정 개발체제 구축의 필요성: 사회과의 사례를 중심으로. **사회과교육연구**, 17(2), 1-12.
- 김영석(2011). 한국 사회과 질적 연구의 유형과 특징: 2001-2011. **사회과교육**, 50(4), 1-16.
- 김영순·박선미·황규택·조수진·김부현·신현각·이은상·김세배·박찬정·이금란·김용걸·김웅·정지만·이수연(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 동아출판.
- 김영천(1998). 학교 교육현상 탐구를 위한 질적 연구의 방법과 과정. 이용숙·김영천(편), **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용** (pp. 73-106). 서울: 교육과학사.

- 김영천(2013). **질적연구방법론 I : Bricoleur**. 경기: 아카데미프레스.
- 김영천·정상원·조재성(2019). **질적연구 아틀라스: 열다섯 가지 성공전략**. 서울: 아카데미프레스.
- 김영천·주재홍·정정훈·조재성(2020). **교육과정학과 수업연구방법론**. 서울: 아카데미프레스.
- 김영호(2019). 미중경쟁과 동북아 안보질서의 재편. 김학성·고상두(편), **통일의 길 위에 선 평화: 한반도 문제의 구조적 이해** (pp. 35-60). 서울: 박영사.
- 김옥화(1992). 사회과에서 논쟁적 문제의 교수·학습에 대한 교사의 인식과 수업방법에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김용민(2018). **섬 안의 대륙**. 경기: 글항아리.
- 김용태(2002). 고등학교 사회과에서의 국제 관계 교육에 관한 연구. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용호(2006). **세계화 시대 국제관계: 동아시아적 이해**. 서울: 오름.
- 김원식(2021). **한반도 복합 평화론: 평화 동력의 상호연계를 위하여**. 서울: 국가안보전략연구원.
- 김윤경·박균열(2019). 논쟁수업에서 도덕과 교사의 역할과 발문에 관한 연구. **도덕윤리과교육연구**, 65, 163-188.
- 김일영(2010). **건국과 부국: 이승만·박정희 시대의 재조명**. 서울: 기과량.
- 김재우(2020). 텍스트 마이닝을 활용한 사회과 교육과정 시기별 학술 담론의 특징 분석. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김재춘(2021). **세 가지 관점으로 본 교육과정 이야기**. 경기: 교육과학사.
- 김재한(2019). 남남갈등과 대북·통일정책. 김학성·고상두(편), **통일의 길 위에 선 평화: 한반도 문제의 구조적 이해** (pp. 185-206). 서울: 박영사.
- 김정원·방정숙·김상화(2017). 전문적 학습공동체의 초등 수학 수업에 관한 사례연구. **초등수학교육**, 20(4), 267-286.
- 김준형(2003). **국제정치: 역사와 관점을 넘어 쟁점까지**. 서울: 오름.
- 김준형(2007). **전쟁과 평화로 배우는 국제 정치 이야기**. 서울: 책세상.
- 김준형(2008). **미국이 세계최강이 아니라면?** 서울: 뜨인돌출판사.
- 김준형(2017). 한반도 비핵·평화의 길: 비핵화-평화협정의 교환 매트릭스의 유효성을 중심으로. **통일정책연구**, 26(2), 55-79.
- 김준형(2019). 동북아 질서와 한미관계. 김계동(편), **현대 한미관계의 이해** (pp. 152-188). 서울: 명인문화사.
- 김준형(2020). **착한 핵무기는 없다: 핵무기와 국제정치 좀 아는 10대**. 서울: 풀빛.
- 김준형(2021). **영원한 동맹이라는 역설: 새로 읽는 한미관계사**. 서울: 창비.
- 김준형(2022). **대전환의 시대, 새로운 대한민국이 온다**. 서울: 크레타.
- 김진수·문대영·조성호·김숙·문승규·이강준·최영아·이희원·손영찬·오두환·김신정·이은주·박진민·양설·이상급(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 미래엔.
- 김진아(2019). 미국에서 논쟁 수업을 둘러싼 논의: 민주주의 시민교육과의 관련성을 중심으로. **역사교육연구**, 34, 47-91.
- 김진욱·허재용(2018). 인정을 위한 저항: 태극기집회의 감정동학. **한국정치학회보**, 52(2), 53-80.
- 김진희(2011). Self-study를 통한 실천공동체의 학습문화. **교육문화연구**, 17(3), 59-86.
- 김태승(2022). **교사 감정 사전**. 서울: 푸른철관.

- 김태우(2016). 군사정전협정과 한반도의 평화. 김병로·서보혁(편), **분단폭력: 한반도 군사화에 관한 평화학적 성찰** (pp. 163-183). 경기: 아카넷.
- 김태우·정옥식(2019). 핵무장. 김계동·박선영(편), **한국사회논쟁: 민주사회 발전을 위한 찬성과 반대논리** (pp. 125-166). 서울: 명인문화사.
- 김태현(2004). 한미관계와 남북관계. 경남대학교 극동문제연구소(편), **남남갈등: 진단 및 해소방안** (pp. 133-168). 서울: 경남대학교 극동문제연구소.
- 김태형(2021). 핵무기와 국제정치. 한국정치학회(편), **청소년을 위한 정치학 대안 교과서** (pp. 284-300). 서울: 이학사.
- 김태효(2020). **그들은 왜 정답이 있어도 논쟁하는가**. 서울: 성균관대학교 출판부.
- 김학재(2015). **판문점 체제의 기원: 한국전쟁과 자유주의 평화 기획**. 서울: 후마니타스.
- 김현희·박희나·양미정·이경아·장세영·함규진(2016). **통일교육 어떻게 할까? 초등학교 통일교육 이야기**. 서울: 철수와 영희.
- 김호기·박태균(2021). **논쟁으로 읽는 한국 현대사**. 서울: 메디치.
- 김홍탁(2006). 발간사. 사회교육연구회(편), **濟大社會科教育 23輯**. 제주: 제주대학교 사범대학 사회교육과 일반사회교육전공.
- 김홍탁(2018a). 흥택쌤 이야기. 김홍탁·강영아(편), **공감수업** (pp. 22-65). 서울: 맘에드림.
- 김홍탁(2018b). 국제 관계와 한반도. 교육부(편), **2015 개정 교육과정 교수·학습자료 고등학교 [경제, 정치와 법]** (pp. 376-395). 세종: 교육부.
- 김홍탁(2021). 중학교 교사의 자기 연구(self-study)를 통한 자유학기제 경험 성찰: 마을 교육을 중심으로. **교육과학연구**, 23(4), 29-68.
- 김홍탁(2022). 중학교 사회 교과서의 한반도 국제질서 내용에 대한 비판적 고찰. **시민교육연구**, 54(1), 33-55.
- 김희교(2012). **짱개주의의 탄생: 누구나 함부로 말하는 중국 아무도 말하지 않는 중국**. 경기: 보리.
- 나장함(2017). 교과교육 분야 질적연구의 타당도 확보기법에 대한 고찰: 참여자 확인, 동료검토, 감사추적을 중심으로. **교육연구**, 70, 233-254.
- 남가영(2013). 학습자 오개념 형성 요인으로서의 교과서: 중학교 국어 교과서 '단어형성법' 관련 단원을 중심으로. **우리말글**, 57, 109-137.
- 남기정(2008). 샌프란시스코 평화조약과 한일관계: '관대한 평화'와 냉전의 상관성. **동북아역사논총**, 22, 37-70.
- 노경주(2000). 초등 사회과에서의 쟁점중심교육. **시민교육연구**, 31, 83-107.
- 노경주(2009). 시민 교육을 위한 쟁점 협상 모형에 관한 연구. **시민교육연구**, 41(2), 73-95.
- 노경주·강대현(2018). 시민교육 관점에서 본 쟁점 중심 교육의 의의와 전략. **시민교육연구**, 50(4), 49-76.
- 노진아(2020). 교사와 교육과정: 교육과정학의 지평 확대를 위한 담론 모색. **교육과정연구**, 38(4), 158-179.
- 동아일보(2005. 10. 5.). 국사편찬위-서울대 포럼 6, 7일 학술대회. <https://n.news.naver.com/mnews/article/020/0000318182?sid=103> (검색일: 2022. 7. 27.)
- 동아일보(2015. 8. 15.). 진정한 사죄 없는 아베 담화, 일본의 한계 드러냈다. <https://www.donga.com>

- com/news/Main/article/all/20150814/73056423/1?comm (검색일: 2022. 6. 14.)
- 동아일보(2021. 4. 19.). 일제강점기 오름 곳곳에 군사기지 구축 ... 아픈 과거의 역사 떠올라. <https://www.donga.com/news/Society/article/all/20210418/106470630/1> (검색일: 2023. 2. 5.)
- 류동원(2022). 21세기 미중 경쟁에 대한 신냉전 논쟁과 쟁점 연구. **중국지역연구**, 9(2), 333-362.
- 류현중(2019). 초등학교 사회과 교과서에 나타난 노동 이미지. **사회과교육연구**, 26(3), 21-41.
- 마상윤(2018). 미국의 외교정책. 김계동·김명섭·김태효·남궁곤·마상윤·신범식·유진석·윤진표·이근욱·이상환·이신화·인남식·전재성·조양현·차창훈·최진우·홍현익, **현대 외교정책론** (pp. 292-335). 서울: 명인문화사.
- 마상윤(2022). 미중 경쟁과 한국의 대응: 냉전의 역사로부터 교훈 찾기. **한국과 국제정치**, 116, 115-152.
- 마인섭·차문석·윤철기(2012). **북한 문제와 남남 갈등**. 서울: 성균관대학교 출판부.
- 모경환·강대현(2012). 사회과 교육과정과 성취기준: 일반사회 영역의 특징과 문제점. **사회과교육**, 51(2), 61-76.
- 모경환·강대현·은지용(2016). 2015 개정 사회과 교육과정의 변화와 쟁점. **시민교육연구**, 48(1), 1-30.
- 모경환·이윤호·강대현·김현경·이수화·황미영·조철기·송현아·김영일·서정현·윤민주·나유진(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 금성출판사.
- 모경환·안효익(2009). 온라인 공론장에서의 의제설정을 활용한 사회과 쟁점중심 수업 모형 개발. **시민교육연구**, 41(3), 25-50.
- 모경환·차경수(2022). **사회과교육**. 서울: 동문사.
- 문교부(1988a). **사회1**. 서울: 문교부.
- 문교부(1988b). **사회2**. 서울: 문교부.
- 문인철(2020). 남북한 체제 발전의 역사. 진희관·문인철·서보혁·엄현숙·임상순·함규진·홍석훈(편), **통일과 평화, 그리고 북한** (pp. 46-67). 서울: 박영사.
- 문재태(2020). 국가보안법의 개정안에 관한 검토: 국가보안법 제7조를 중심으로. **한국테러학회보**, 13(4), 5-25.
- 문정인(2012). G2 시대, 한미·한일·한중 관계 어떻게 관리할 것인가? 한국사회과학회·중앙SUND AY(편), **한국사회 대논쟁** (pp. 32-38). 서울: 메디치.
- 문정인(2018). 한국의 생존 전략은 무엇인가. JTBC 차이나는 클라스 제작팀(편), **차이하는 클라스: 국가·법·리더·역사 편** (pp. 14-61). 서울: 중앙일보플러스.
- 문홍주·박주환(2016). 고등학교 물리 교과서의 관행적 서술에 관한 고찰: RLC 회로의 위상자 방법, 물결파의 굴절에 관하여. **현장과학교육**, 10(1), 14-26.
- 미야지마 히로시(2015). 아베 담화에 나타난 일본의 역사인식과 그 비판. **역사비평**, 113, 9-18.
- 박강용(1997). 쟁점중심 교육과정에 따른 교수-학습 방안. **사회과교육연구**, 4, 111-141.
- 박강용(2000). 쟁점 중심 사회과에서 패널식 대의 토론 학습과 비판적 사고력의 신장. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박길자(2005). 경제적 의사결정 능력을 함양하는 쟁점중심 경제교육 방안 모색. **사회과교육연구**, 12(1), 105-130.
- 박명림(2010). 순응과 도전, 적응과 저항: '미국의 범위'와 한미관계 총설. 역사비평 편집위원회

- (편), **갈등하는 동맹: 한미관계 60년** (pp. 238-275). 서울: 역사비평사.
- 박문수(2020). 샌프란시스코 체제와 북한, 1947-1954. 북한대학원대학교 박사학위논문.
- 박민정(2012). 교육과정 실행경험에 대한 초등 교사들의 내러티브 분석. **교육과정연구**, 30(3), 247-270.
- 박상준(2009). **사회과교육의 이론과 실제**. 경기: 교육과학사.
- 박세희·한조은·정보람·이지혜·이선경(2014). 교사학습공동체를 통한 에너지기후변화 교육프로그램 수업 공동 설계와 실행에 관한 연구. **에너지기후변화교육**, 4(2), 113-131.
- 박승규(2015). ‘지리적 논쟁문제’의 의미 탐색. **사회과교육연구**, 22(3), 1-12.
- 박승배·이윤미·김두겸(2020). **교육과정 유형분류 및 척도개발 연구: 교원의 교육과정 개념 사용과 교육과정 실행 양상을 중심으로**. 전북: 전라북도교육청.
- 박영은(2015). 초등학교 교사의 자기 연구를 통한 수학 수업 전문성 신장에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박윤경(2006). 사회과 교과서에서 사회적 논쟁 문제를 다루는 방식: 호주제를 중심으로. **시민교육연구**, 38(2), 67-100.
- 박윤경·김미혜·장지은(2021). **교육과정 문해력 프로토콜: 교육과정 전문성을 높이고 싶은 교사들을 위한 안내서**. 서울: 교육공동체벗.
- 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 시민 교육에의 시사점. **시민교육연구**, 47(2), 53-84.
- 박윤경·조영달(2020). 학교 수업에서 정치사회적 이슈를 다루는 것의 의미 이해: 서울 지역 중·고등학생들에 대한 질적 사례 연구. **시민교육연구**, 52(4), 63-99.
- 박재규(2019). 동북아 국제 관계와 한반도 통일. 박재규·김근식·김동엽·조재욱·문용일·정재홍·조진구·김성호·박원근·이상만·이용현·고상두(편), **새로운 동북아 질서와 한반도의 미래** (pp. 15-40). 경기: 한올아카데미.
- 박종덕(2011). 교사의 해석적 실천에 기초한 교육과정 실행 방안: 내러티브적 관점. **교육과정연구**, 29(4), 113-135.
- 박주영(2008). 고등학교 사회과 정치교육에 관한 연구: 제5차-7차 교육과정 분석을 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박창민·김영천(2017). 자기연구(Self-Study)의 방법적 탐구. **초등교육연구**, 30(4), 75-104.
- 박태균(2006). **우방과 제국, 한미관계의 두 신화: 8·15에서 5·18까지**. 경기: 창비.
- 박형준·신정엽·이봉민·서현진·김현철·박서연·이정식·김봉수·조영매·이혜란·고인석·신정아·김찬미(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 천재교과서.
- 박형준·조영달(1996). 논쟁적 경제문제와 경제학습 모형: ‘수입개방시대의 국산품 애용’ 문제의 교수·학습 모형 설계. **경제교육논단**, 7-30.
- 박혜선·김기영(2016). 초등학교도서관의 자료 선정에서 자기 검열에 대한 영향 요인 연구. **정보관리학회지**, 33(3), 239-252.
- 박홍서(2020). **미중 카르텔: 갈등적 상호 의존의 역사**. 서울: 후마니타스.
- 박휘락(2016). 한미동맹과 한중관계에서 사드(THAAD) 논란이 갖는 의미: 자율성-안보 교환 모

- 텔의 적용. **국제관계연구**, 21(1), 33-63.
- 방지원(2019). 최근 논쟁 중심 역사 수업 논의와 교사 전문성, 교사교육. **역사교육**, 149, 29-59.
- 배영민(2012a). 사회과 교육과정 패러다임의 전환을 위하여: 쟁점 중심 사회과 교육과정 담론에 대한 이론적 고찰. **중등교육연구**, 60(1), 135-164.
- 배영민(2012b). 쟁점 중심 사회과 교육과정의 원류를 찾아서: Harold Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계 및 개발 탐색. **교육과정평가연구**, 15(3), 49-76.
- 배영민(2013). 다원주의 사회에서 사회과는 무엇을 가르쳐야 하는가? 쟁점 중심 사회과 교육과정 이론의 전형으로서 법리적 교육과정 이론 논고. **사회과교육연구**, 20(4), 27-46.
- 배영민(2015). 영국의 사회적 쟁점 수업 연구의 최근 동향과 시사점. **사회과교육연구**, 22(2), 23-42.
- 배영민(2016). 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단원 체제 분석: 쟁점 중심 사회과 교과서 개발을 기대하며. **사회과교육연구**, 23(1), 75-103.
- 배영민(2018). 중등학교 사회과에서 선거 연령의 하향에 대비한 시민교육의 개혁: 지식 위주에서 쟁점 중심으로 선거교육의 전환을 기대하며. **사회과교육**, 57(3), 69-87.
- 배영민(2019). 영국의 인문학 교육과정 프로젝트에서 제작된 자료집의 내용 체제 분석: 중등학교에서 시민교육을 위한 쟁점 중심 사회과 교재의 모형 탐색. **사회과교육연구**, 26(3), 73-90.
- 배영민(2020). 중립적 의장직 교수 전략에 관한 논고: 선거권 행사에 필요한 독자적인 정치적 판단력 함양을 위하여. **사회과교육**, 59(3), 19-43.
- 배영민(2021). 쟁점 중심 사회과 수업에 적합한 평가체제 모색: 2022 개정 사회과 교육과정 개발에 즈음하여. **사회과교육**, 60(2), 93-113.
- 배종규(2007). 사회과 논쟁 문제의 해결 과정에 인터넷을 활용한 문제중심학습(problem-based learning)이 경제이해력과 논변능력에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 보이텔스바흐수업연구회(2020). **보이텔스바흐 수업: 교실에서 시작하는 민주시민교육**. 서울: 학교도서관저널.
- 사회과좋은수업연구회(2022). 2022 현장 기획형 <민주시민교육을 위한 쟁점(controversial issue) 가르치기> 직무연수 운영 계획서.
- 서경숙(2007). 고등학교 국제정치 교육의 실태와 문제: 탈냉전 국제정치 이론을 중심으로. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서경혜(2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**, 44(3), 161-191.
- 서경혜(2015). **교사학습공동체**. 서울: 학지사.
- 서명석·김외솔·박상현(2011). 교사 교육과정·운영의 현상학과 그 파르마콘. **인격교육**, 5(1), 53-81.
- 서의동·이지선(2023). **101 평화**. 경기: 들녘.
- 서재정(2009). **한미동맹은 영구화하는가: 군사동맹에서의 군사력, 이해관계, 그리고 정체성**. 경기: 한울아카데미.
- 서재천(2001). 민주 시민적 자질로서의 논쟁 문제 해결 능력 검사 방법의 탐색: 올리버·웨이버 모형에서의 평가를 중심으로(II). **사회과교육학연구**, 5, 146-169.
- 서정건(2019). **미국 정치가 국제 이슈를 만날 때: 정쟁은 외교 앞에서 사라지는가 아니면 시작하는가?** 서울: 서강대학교 출판부.
- 서정건·유성진·이재묵(2017). **미국 정치와 동아시아 외교정책**. 서울: 경희대학교 출판문화원.

- 서현진(2017). 청소년기 통일교육과 세대 간 통일 인식 차이. **통일문제연구**, 29(1), 93-127.
- 서현진·이수정(2021). **민주정치와 시민교육**. 서울: 백산서당.
- 설규주(2001). 사회과 논쟁문제 학습. **시민교육연구**, 33, 163-190.
- 설규주(2009). 생태학적 관점에서 본 사회과의 진화에 대한 반성과 전망. **시민교육연구**, 41(2), 129-164.
- 설규주(2012). 사회 교과서 집필 과정을 통해 바라본 사회과 교육과정의 현실과 미래: 2007 개정 교육과정의 중학교 <사회>를 중심으로. **열린교육연구**, 20(4), 269-291.
- 설규주·정원규(2020). 학교 민주시민교육을 위한 교육원칙 연구: 한국형 보이텔스바흐 합의를 위한 시론적 제안과 적용. **시민교육연구**, 52(2), 229-260.
- 세계일보(2005. 12. 7.). 독재와 발전 사이 박정희 바로보기. <https://n.news.naver.com/mnews/article/022/0000134705?sid=100> (검색일: 2022. 7. 27.)
- 소경희·최유리(2020). 교사의 교육개혁 실천의 중재 맥락으로서의 학교의 역할: '자유학기제' 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 38(1), 33-58.
- 손병노(1997). 미국 사회과교육계의 근황: 교육 과정 논쟁. **초등사회과교육**, 9, 23-36.
- 손병노(2016). 민주시민교육의 쟁점과 학교의 역할. 민주화운동기념사업회 민주누리. <https://www.kdemo.or.kr/book/nuri/page/1/post/8366> (검색일: 2022. 3. 6.)
- 손병노(2018). 쟁점중심 사회과 토론수업에서의 교사의 역할: 중립적 교사 역할의 재음미. **사회과수업연구**, 6(2), 1-18.
- 손병노(2019). 논쟁문제의 준거 논쟁: 양상과 합의. **사회과수업연구**, 7(2), 75-91.
- 손석영(2017). 논쟁적 역사수업, 어떤 가치를 담을까? 역사수업, 마침표 대신 물음표를 던지다. **역사와 교육**, 25, 237-273.
- 손석영(2019). '논쟁적 역사수업'의 개념화와 구성 방안에 대한 제언: '애국적 무관심'과 '논쟁적 발문'을 중심으로. **역사교육논집**, 70, 4-41.
- 손석영(2020). 자기 연구(Self-study)를 통한 역사 교사의 교사 교육과정 성찰: '평화통일'에 관한 한국 현대사 수업과 수행평가 결과 간 괴리 원인 분석을 중심으로. **역사와 교육**, 31, 63-101.
- 손열(2018). 위안부 합의의 국제정치: 정체성-안보-경제 넥서스와 박근혜 정부의 대일외교. **국제정치논총**, 58(2), 145-177.
- 손장희(2008). 고등학생의 국제정치 인식 조사를 통한 국제정치교육의 개선방안연구: 수도권 고등학생 대상 설문조사 중심으로. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송명현(2020). 교사의 교육과정 문해력 구성요소와 실태. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 송태수(2006). 학교 노동교육 배제는 사회적 큰 손실. **중등우리교육**, 196, 66-71.
- 송하인(2016). 학생의 눈을 통해 본 사회과 수업의 자기 성찰적 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 송하인(2018). 사례지역을 활용한 초등 세계지리수업의 자기 연구. **사회과교육**, 57(2), 37-58.
- 송현정·강대현·박주현(2020). 영국 학교 시민교육의 제도화와 현황에 대한 분석. **시민교육연구**, 52(3), 119-154.
- 신경림·장연집·조영달·김남선(편)(2003). **질적연구 용어사전**. 서울: 현문사.
- 신옥희(2017). **삼각관계의 국제정치: 중국, 일본과 한반도**. 서울: 서울대학교 출판문화원.

- 신옥희(2020). 샌프란시스코 강화조약: 한미일 관계의 위계성 구성. **한국과 국제정치**, 36(3), 43-65.
- 신종호·전병근·김갑식·정성윤·박주화·연원호·이남주·이대우·이동률·이상현·장영희·최필수·허재철·황지환(2021). **미중 전략경쟁과 한국의 대응: 역사적 사례와 시사점**. 서울: 통일연구원.
- 심성보(2018). 보이텔스바흐 합의는 실천가능한가? 심성보(편), **보이텔스바흐 합의와 민주시민 교육** (pp. 125-136). 서울: 북멘토.
- 안성경(2017). 교육에서 정치적 중립성이란 무엇인가? 독일 보이텔스바흐 합의의 함의. **법과인권 교육연구**, 10(1), 25-38.
- 안세정(2022). 영유아를 위한 생태음악 프로그램 개발연구: 동양음악사상을 기반으로. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 안세정·김은주(2022). 영유아 음악교육의 방향 및 교사역할 탐색을 위한 자기 실행연구. **교사교육연구**, 61(2), 199-216.
- 안승대(2017). 남남갈등 극복방안으로서의 비판적 성인문해교육의 교육내용과 방법: 태극기집회의 사례를 통하여. **동아인문학**, 39, 255-280.
- 안승철(2021). 초등학교 체육부장교사의 학교놀이터 조성 경험에 관한 셀프연구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 안혜정(2021). 논쟁적 주제 ‘차별과 혐오’를 다룬 고등학교 사회현안 프로젝트 수업 사례 연구. **시민교육연구**, 53(3), 117-150.
- 양기호(2015). 한일갈등에서 국제쟁점으로: 위안부문제 확산과정의 분석과 함의. **일본연구논총**, 42, 5-30.
- 양정실(2017). 문학 교육과정 성취기준 해석과 교과서 구현 방식. **문학교육학**, 55, 149-172.
- 엄수정(2020). 교육과정 (재)구성과 교사 행위주체성: Butler와 Bhabha의 수행성 관점을 중심으로. **교육과정연구**, 38(3), 57-77.
- 엄훈(2019). 교사 전문성 개발 총서를 펴내며. 심영택·구원희·박영희·나귀수·황연주·하정미·김용·박윤경·김미혜·장지은·김남수·이혁규·김민조·김남균·김종원·이현명·김병수·심승희·윤옥경·이선경, **교사학습공동체의 이론과 실제** (pp. 8-11). 서울: 교육공동체벗.
- 역사교육연구소편집부(2009). 교실 수업 개선을 위한 첫 걸음. **역사와 교육**, 1, 38-74.
- 연합뉴스(2015. 8. 15.). 정부, 아베담화에 ‘절제된 비판’ … 관계개선 염두 고심 흔적. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20150815043000043> (검색일: 2022. 6. 14.)
- 연합뉴스(2017. 8. 14.). “제주는 거대한 군함도였다” 도민 4만명 일제 군사요새 강제노역. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20170811093900056> (검색일: 2023. 2. 5.)
- 오승희(2021). 과거사를 둘러싼 인정투쟁: 일본 수상담화의 텍스트 네트워크 분석. **국제정치논총**, 61(2), 45-79.
- 오애리·이지선(2022). **사회를 달리는 십대: 국제외교**. 서울: 우리학교.
- 오연주(2005a). 공공쟁점 중심 사회과의 사회적 구성주의 토대. **사회과교육**, 44(1), 125-147.
- 오연주(2005b). 공공쟁점 중심 사회과의 이념적 다면성. **사회과교육**, 44(4), 111-127.
- 오연주(2006). 미국의 초기 사회과 전통에서 Harold Rugg의 교육이념 및 실천 노력의 위상 탐색. **시민교육연구**, 38(3), 63-96.
- 오연주(2009). ‘교원의 정치적 중립성’에 대한 사회과 교사의 인식 특성: 청주시를 중심으로. **사회**

- 과교육연구, 16(4), 33-53.
- 오연주(2010). 공공쟁점 중심 사회과 토론수업에서 학생들은 왜 말하지 않는가? **사회과교육**, 49(2), 121-136.
- 오연주(2012). 공공 쟁점 사회과 토론학습에서 소극적 참여자의 정치적 효능감 증진 효과. **사회과교육**, 51(4), 195-209.
- 오연주(2013). 공공쟁점 중심 교육에서 한국 사회과 교사의 역할 지향성 분석. **사회과교육연구**, 20(4), 67-79.
- 오연주(2014). 공공쟁점 토론학습에서 논쟁성의 실천적 의미: 쟁점의 논쟁성과 사회과 교사의 역할 지향성 관계. **시민교육연구**, 46(2), 301-327.
- 오연주(2015). 사회과 교사의 정치성향에 따른 공공쟁점 중심 토론학습에서의 균형 역할 지향성 분석. **사회과교육연구**, 22(1), 165-181.
- 오연주(2016). 중학생의 '토론할만한' 공공쟁점 선정과 의미: 쟁점 중심 교육의 학습자 적합성을 위한 질적 연구. **사회과교육연구**, 23(3), 37-55.
- 오연주(2019). 민주시민교육을 위한 논쟁학습 실천자로서 중등 사회과 교사의 가능성 탐색. **사회과교육연구**, 26(4), 85-96.
- 오연주(2021). 하버드 사회과 프로젝트의 범리적 접근법의 이론적 기초: '공공쟁점', '법리적 접근', 그리고 '법리적 교수'에 대한 오개념을 넘어. **시민교육연구**, 53(4), 219-245.
- 오연주·김영숙(2011). 공공쟁점 토론학습에서 학습자 성격 유형에 따른 소집단 특성별 정치적 효능감 효과. **사회과교육**, 50(4), 99-115.
- 오연주·김중훈(2012). 공공쟁점 수업 참여 학습자의 토론에 대한 인식 변화. **시민교육연구**, 44(2), 101-127.
- 오연주·정필운·양지훈·이경진(2020). 서울시 중등 교사의 논쟁학습 실천 지향성에 따른 논쟁학습 장애에 대한 인식 분석. **교원교육**, 36(1), 145-167.
- 오영순(2016). 전쟁사 수업에 관한 자기연구. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오택근(2016). 수학 수업의 성찰적 실천을 위하여: 학교 안 수학교사 학습공동체 운영 사례 연구. **학교수학**, 18(1), 105-126.
- 오현철·강대현(2013). 교육정책 결정에 적합한 의사결정 모형 탐색: 정부 주도 및 이익집단 경쟁에서 시민의회 모형으로. **시민교육연구**, 45(4), 139-166.
- 오현철·강대현(2016). 사회과 '논쟁 문제' 수업 개선을 위한 제언: 토의민주주의 경험을 중심으로. **시민사회와 NGO**, 14(2), 125-164.
- 옥일남(2010). 사회과 정치 교육과정 설계를 위한 교과 지식의 재구조화. 한국교육과정평가원·한국사회과교육학회(편), **사회과 교과 지식의 재구성 방향 모색** (pp. 57-100). 서울: 한국교육과정평가원.
- 옥일남(2011). 사회과 정치 교육과정의 변천 과정 연구. **사회과교육**, 50(3), 67-91.
- 옥일남(2017). 한국 사회과교육과정의 시기별 특징 고찰: 초·중·고 교수요목기에서 2015개정교육과정기까지. **교육과정평가연구**, 20(1), 57-86.
- 옥일남(2019). 글로벌 시대 민주시민교육을 위한 정치적 쟁점 주제의 적용 원칙과 교사 유형 탐색. **시민교육연구**, 51(2), 167-197.
- 외교부 홈페이지(2022a). 외교정책 - 안보 - 북한핵문제 - 참고자료 - 대통령, 제70주년 광복절

- 경축사(8.15). https://www.mofa.go.kr/www/brd/m_3976/view.do?seq=355980 (검색일 2022. 7. 3.)
- 외교부 홈페이지(2022b). 영사·국가/지역 - 국가/지역 정보 - 미국 - 우리나라와의 관계. https://www.mofa.go.kr/www/wpge/m_3528/contents.do (검색일: 2022. 8. 22.)
- 윤진환(2012). 논쟁문제 수업에서 교사 의견 표명의 정당성 탐색: 켈리에 대한 오해와 이해를 넘어서. **시민교육연구**, 44(2), 129-161.
- 원정립(2010). 과학교수에서의 가르칠 수 있는 순간(Teachable Moment): 정의, 특징, 의미를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유성진(2019). 미국의 동아시아 정책과 일본: 안보 가치와 경제 이익의 양면성. 서정건·유성진·이재목(편), **미국 정치와 동아시아 외교정책** (pp. 135-171). 서울: 경희대학교 출판문화원.
- 유소현(2022). 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험에 대한 질적 연구: A 연구회 교사들을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유정애(2010). 국가수준 체육과 교육과정 개발 책임자의 개정 부담에 대한 셀프 연구. **한국스포츠훈육학회지**, 17(2), 1-20.
- 윤다인(2020). 세계시민교육 수업의 문턱에 선 글로벌 이슈: 사회과 예비교사의 선호 혹은 외면. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤다인·최윤정·한미경(2022). 중등 사회과 예비교사들의 글로벌 이슈에 대한 교수 선호도 연구. **사회과교육**, 61(2), 27-50.
- 윤상균(2020). 빨난 남학생 가르치기: 성차별 문제 수업의 어려움. **사회과수업연구**, 8(2), 1-28.
- 윤여일(2018). 동북아 비핵지대와 제주 비핵조례: '평화의 섬' 구상의 내실화를 위하여. **탐라문화**, 59, 69-102.
- 윤용탁(1992). 한국사회의 변혁과 학교시민교육 개선에 관한 연구: 사회영역을 중심으로. **시민교육연구**, 16, 125-184.
- 윤은진(2020). 논쟁의 불편함을 넘어 일상의 습관으로. 성열관·장영주·한혜영·임미자·조민정·손현정·이유미·조윤정·김수연·윤은진·김서정·반수정·김인철·노선용·황수현·송재영·김명희·이정선, **학교를 민주주의의 정원으로 가꿀 수 있을까** (pp. 119-132). 서울: 살림터.
- 윤태룡(2013). 국제정치 수업과 유튜브(YouTube) 활용. **한국국제정치학회소식**, 148, 10-12.
- 은용수·김성철(2022). 존재론적 안보(ontological security)의 동학: 미국의 대중 강경책과 미중경쟁. **국제정치논총**, 62(2), 67-106.
- 은지용(2001). 반성적 사고력 함양을 위한 쟁점중심 교육과정 시안 개발: 범위와 계열을 고려한 내용 선정 및 조직을 중심으로. **시민교육연구**, 33, 245-268.
- 은지용·모경환(2018). 사회 교과서에 나타난 다문화 인권 교육의 실태 및 과제. **교육문화연구**, 24(1), 7-31.
- 이경화·손유진(2014). 유아교사들이 인식한 '가르침의 순간'의 의미 분석. **유아교육학회**, 34(3), 175-196.
- 이경훈(2016). **쟁점 한일사**. 서울: 북멘토.
- 이광성(2001). 사회과 논쟁학습에서 교사의 역할과 고급사고력. **사회과교육**, 34, 383-400.
- 이광성(2002). 교사의 역할에 따른 논쟁문제 학습의 효과 연구. **시민교육연구**, 34(1), 229-250.
- 이광성(2018). 논쟁문제의 해결 과정에서 유추의 필요성과 역할. **시민교육연구**, 50(4), 129-144.

- 이광우·정영근(2017). 2015 개정 교과 교육과정 내용 체계 구성의 반성적 고찰: 핵심개념, 일반화된 지식, 기능을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 17(16), 597-622.
- 이근(2009). 남북관계와 미국의 동북아정책: 이론적 검토 및 실천적 제안. **역사비평**, 88, 52-79.
- 이근수·강석오·단춘배·강우철·이정인(1967). **중학교 새사회3**. 서울: 탐구당.
- 이근욱(2020). 핵 보유 이후 국가들의 행동방식 모델 이론. 김태형·박민형·설인효·인근욱·이장욱·정성철·최아진·황지환·황태희, **북한이 핵 보유국이 된다면 어떻게 달라지는가: 핵 보유 이후 국가행동의 변화** (pp. 20-60). 서울: 사회평론아카데미.
- 이내영(2011). 한국사회 이념갈등의 원인: 국민들의 양극화인가, 정치엘리트들의 양극화인가? **한국정당학회보**, 10(2), 251-287.
- 이대성(2005). 법리적 접근에 기초한 사회과 쟁점 토론의 평가 준거. **사회과교육연구**, 12(2), 55-78.
- 이대성(2006). 가치 갈등에 기초한 사회과 쟁점 토론 주제 선정의 적절성. **사회과교육연구**, 13(2), 137-157.
- 이동기(2016). 정치 갈등 극복의 교육 원칙: 독일 보이텔스바흐 합의. **역사교육연구**, 26, 137-170.
- 이동기(2018). 보이텔스바흐 합의로 가는길: 최소합의로 갈등 극복하기. 심성보(편), **보이텔스바흐 합의와 민주시민교육** (pp. 33-79). 서울: 북멘토.
- 이동성(2020). **질적 연구와 자문화기술지**. 서울: 아카데미프레스.
- 이동성·김영천(2014a). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 절충주의를 중심으로. **교육종합연구**, 12(1), 159-184.
- 이동성·김영천(2014b). 생애사(life history) 연구에서의 일곱 가지 글쓰기 전략. **초등교육연구**, 27(4), 77-103.
- 이동욱(2017). '논쟁성'에 기초한 근현대사 수업 사례: 고등학교 <한국사> 토론 수업을 중심으로. **역사교육**, 141, 221-234.
- 이명원(2021). 1960년대 한국과 오키나와 소설에 나타난 미국 패권주의의 인식과 비판: 남정현의 「분지」와 오시로 다쓰히로의 「카테일 파티」를 중심으로. **한국문학논총**, 88, 211-242.
- 이미나·최욱·배종규(2005). 사회과 논쟁 문제의 해결과정에 인터넷을 활용한 문제중심학습이 경제 이해력과 논변 능력에 미치는 효과 연구. **시민교육연구**, 37(1), 101-126.
- 이민부·조영달·김왕근·김기남·김도영·김태환·박세구·박찬선·박철용·이병인·정명섭·최종현(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 박영사.
- 이민정(2019). 도의적 책임 논리와 일본군'위안부' 문제 인식의 정치과정: 1990년대 일본의 제한적 국제규범 수용과 「고노 담화」. 서울대학교 국제문제연구소(편), **감정의 세계, 정치** (pp. 317-383). 서울: 사회평론.
- 이바름·정문성(2020). 사회과 논쟁문제 토론수업에 대한 교사의 인식 연구. **시민교육연구**, 52(3), 187-212.
- 이상만(2019). 부상하는 중국과 한반도 국제관계. 김계동·김근식·김동엽·문용일·박정진·이상만·이완범·이용현·정재정·조성렬·조재욱·조진구·홍용표(편), **한반도 국제관계사** (pp. 391-436). 경기: 한울아카데미.
- 이상민(2005). 미국과 한반도의 통일: 진행 중인 과거사와 남겨진 과제. **내일을 여는 역사**, 21, 108-130.

- 이상신(2015). 국회신진화법과 입법교착. **미래정치연구**, 5(1), 69-88.
- 이상현(2021). 미국의 신세계전략: 미국 우선주의와 인도태평양전략. 김홍규(편), **신국제질서와 한국의외교전략** (pp. 63-101). 서울: 명인문화사.
- 이상현·김계동(2019). 한미동맹. 김계동·박선영(편), **한국사회논쟁: 민주사회 발전을 위한 찬성과 반대논리** (pp. 431-468). 서울: 명인문화사.
- 이성현(2019). **미중전쟁의 승자, 누가 세계를 지배할 것인가: 중국편**. 서울: 책들의정원.
- 이수훈(2022). 미중경쟁과 한미동맹의 미래. 정진민·임성호·이현우·서정건(편), **대변동의 미국정치, 한국정치: 비유와 투영** (pp. 341-350). 서울: 명인문화사.
- 이순재(2003). 사회과 쟁점중심 수업이 비판적 사고 및 학습 태도에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이순재(2004a). 중학교 교실에서 사회적 쟁점을 활용한 Engle-Ochoa 모형 효과. **시민교육연구**, 36(1), 181-208.
- 이순재(2004b). 고등학교 교실에서 Johnson & Johnson Pro-Con 모형이 정의적 영역에 미치는 효과. **시민교육연구**, 36(2), 165-193.
- 이승욱·지상현·박배균(2019). 나가며: 분단과 경계 뛰어넘기. 박배균·백일순·신혜란·이승욱·장한별·정현주·지상현·최은영·황진태(편), **한반도의 신지정학: 경계, 분단, 통일에 대한 새로운 상상력** (pp. 305-312). 경기: 한올아카데미.
- 이승현(2019). 미·소 냉전과 한반도 분단질서의 생성. 김학성·고상두(편), **통일의 길 위에 선 평화: 한반도 문제의 구조적 이해** (pp. 13-34). 서울: 박영사.
- 이쌍철·김미숙·김태준·이호준·김정아·강구섭·설규주·임희진·이지미(2019). **초·중등학교 민주시민 교육 활성화를 위한 방향과 과제**. 충북: 한국교육개발원.
- 이용인 & Washburn, T. (2014). **미국의 아시아 회귀 전략: 미국의 전문가 15인에게 묻는다**. 경기: 창비.
- 이원덕(2007). 일본의 전후처리 외교 연구: 대 아시아 전후 배상정책의 구조와 함의. **일본학연구**, 22, 381-409.
- 이원희(2019). **교육과정 연구**. 경기: 교육과학사.
- 이윤미(2020). 아비투스 분석으로 본 초등교사의 교육과정 실행, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이윤주(2022). 사회과 쟁점중심모형을 적용한 학생주도 지역사회 참여의 가능성 모색. **사회과교육**, 61(4), 131-152.
- 이윤호(2003). 논쟁적 경제문제의 기본적 쟁점 구조. **시민교육연구**, 35(2), 71-94.
- 이윤호(2013). 고령화와 경제적 쟁점: 논쟁문제 수업. **시민교육연구**, 45(4), 203-228.
- 이윤희(2014). 교사의 셀프스터디(self-study)를 통한 국어과 수업 전문성 신장 방안 연구. 이화여자대학교 대학원 교육대학원 석사학위논문.
- 이재묵(2017). 미국의 한반도 외교정책: 결정 요인 및 정치 과정을 중심으로. 서정건·유성진·이재묵(편), **미국 정치와 동아시아 외교정책** (pp. 173-223). 서울: 경희대학교 출판문화원.
- 이정환(2019). 아베 정권 역사 정책의 변용: 아베 담화와 국제주의. **아시아리뷰**, 9(1), 179-205.
- 이종국(2016). 일본정부의 역사인식의 “합의” 형성과 한계: 주요 “담화”를 소재로. **한일군사문화연구**, 21, 61-85.
- 이종렬(1993). 정치체제가 정치교육과정의 결정에 끼친 영향에 관한 연구: 제 3차 교육과정 시기

- 를 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이준영(2015). **한미관계의 23가지 그림자**. 서울: 도서출판615.
- 이중구(2019). 한미동맹과 감정: 안보-자율성 교환의 파급효과를 중심으로. 서울대학교 국제문제 연구소(편), **감정의 세계, 정치** (pp. 239-273). 서울: 사회평론.
- 이지예(2021). **미중 전쟁 앞으로의 세계**. 경기: 가나.
- 이진규(2018). 교과서 해석 방식의 분석 및 대안 탐색. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진석(1995). 사회과 학습 목표로서 ‘시민성 원리’와 내용 구성방법으로서 ‘통합성 원리’에 대한 사적(史的) 고찰: 사회과 성립 과정 시기를 중심으로. **시민교육연구**, 20(1), 173-191.
- 이진석(2008). 사회과 교육과정 변천에 따른 ‘닫혀진 영역(closed areas)’에 대한 기술 내용 분석: 고등학교 교육과정을 중심으로. **시민교육연구**, 40(2), 135-159.
- 이진석·권동희·김경모·강정구·조지욱·나혜영·신승진·안효익·김경오·최정운·이현진·박현진·이영경·김건태·최윤경(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 지학사.
- 이창위(2019). **북핵 앞에 선 우리의 선택: 핵확산의 60년 역사와 실천적 해법**. 경기: 궁리.
- 이춘수(2002). 사회과에서의 국제 관계 교육에 대한 연구. **교육연구논총**, 23(3), 163-184.
- 이태성(2018). 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 정서적 확장. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이태성(2019). 사회과 통합의 기초: 역사적 접근을 통한 새로운 토대 형성. **사회과교육연구**, 26(3), 91-110.
- 이태성(2020). 사회과는 ‘정치적’ 쟁점을 어떻게 다루어야 하는가. **사회과교육**, 59(4), 115-140.
- 이태성(2022). 쟁점 중심 사회과의 관점에서 본 사회과와 사회과학의 관계: 미국 사회과 교육계의 논쟁을 중심으로. **사회과교육연구**, 29(3), 1-26.
- 이혁규(2002). 현장연구지원제도의 현황과 개선 방향. **교육인류학연구**, 5(2), 115-155.
- 이혁규(2004). 질적 연구의 타당성 문제에 대한 고찰. **교육인류학연구**, 7(1), 175-210.
- 이혁규(2018a). **수업 비평가의 시선: 수업에 관한 오해와 이해**. 서울: 교육공동체벗.
- 이혁규(2018b). 교사와 학생이 함께 성장하는 학교의 밝은 미래를 그리며. 김홍탁·강영아(편), **공감수업** (pp. 12-15). 서울: 맘에드림.
- 이혁규(2021a). 사회과 연구자(실천가)와 나누고 싶은 (메타) 질문들. 한국사회과교육학회 연차학술대회 발표자료집 (pp. 1-19).
- 이혁규(2021b). 팬데믹 시대의 시민과 시민교육. 한국사회과교육학회 연차학술대회 발표자료집 (pp. 3-18).
- 이혁규(2021c). **한국의 교사와 교사 되기**. 서울: 교육공동체벗.
- 이혁규·심영택·김남수·이현명(2012). 교사의 자기연구(Self-Study) 필요성 탐색. **교육문화연구**, 18(2), 5-43.
- 이형빈(2020). **교사를 위한 교육학 강의**. 서울: 살림터.
- 이혜원(2012). 쟁점중심 사회과 교육의 분석적 고찰: Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver의 논의 비교. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜진(2022). 논쟁 수업을 위한 소크라틱 세미나 실천 방안 연구. **도덕윤리과교육**, 74, 183-211.
- 이홍열·손병노(2008). 쟁점 중심 사회과 전통 속의 평가관 검토: 고유성과 한계. **사회과교육**, 47(4), 231-258.
- 임경수(2006a). 사회과에서 금기 주제에 대한 교육주체간의 인식 비교. 한국교원대학교 대학원

박사학위논문.

- 임경수(2006b). 금기 주제를 통한 사회과 쟁점 수업에 대한 고찰. **사회과교육**, 45(4), 163-181.
- 임경수(2007). 중·고등학생의 사회적 쟁점 수업에 대한 접근 허용성 비교. **사회과교육연구**, 14(1), 131-164.
- 임유나·홍후조(2016). 2015 개정 교육과정의 교과별 교육내용 제시 방식 검토: 내용 체계를 중심으로. **아시아교육연구**, 17(3), 277-302.
- 임정수(2015). 다문화 쟁점 활용 사회과 수업이 다문화 시민성에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 장덕근(2017). 쟁점중심사회과의 불편부당성에 대한 이념적 고찰. **사회과수업연구**, 5(2), 1-15.
- 장덕근(2018). 듀이의 민주주의 교육론에 근거한 쟁점중심사회과의 정당성 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 장덕호·백선희(2021). 사범대 교육과정의 구성과 운영에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색적 연구. **아시아교육연구**, 22(4), 949-975.
- 장승진·한정훈(2021). 유튜브는 사용자들을 정치적으로 양극화시키는가: 주요 정치 및 시사 관련 유튜브 채널 구독자에 대한 설문조사 분석. **현대정치연구**, 14(2), 5-35.
- 장은주(2020). 한반도 평화교육: 한반도 평화체제를 위한 교육적 준비. **동서철학연구**, 95, 289-314.
- 장혁준(2020). 가치판단의 정당화 모델로서 사회과 논쟁문제학습의 가능성. **사회과교육연구**, 27(3), 57-85.
- 전봉근·신범식·김홍규(2021). 중간국의 생존전략을 찾아서. 김홍규(편), **신국제질서와 한국의교전 전략** (pp. 1-29). 서울: 명인문화사.
- 전상숙(2011). 친미와 반미의 이념갈등: '반미'를 통해 본 이념갈등의 역사적 기원과 구조. **한국동양정치사상사연구**, 10(1), 147-171.
- 전영은·정문성(2021). 독일과 한국 중학교 사회교과서의 선거교육 관련 내용 비교분석. **법교육연구**, 16(2), 185-212.
- 전재성(2020). **동북아 국제정치이론: 불안전 주권국가들의 국제정치**. 경기: 한올아카데미.
- 전재성(2022). 미래 50년 한반도 국제정치와 한국의 선택. **한국과 국제정치**, 38(1), 257-295.
- 전제철(2008). 법교육의 측면에서 본 사회과 논쟁문제 수업 모형. **사회과교육**, 47(4), 183-203.
- 전제철(2013). 초등 사회과 논쟁문제 수업의 재검토: 협상수업의 관점에서. **시민교육연구**, 45(3), 175-199.
- 전지윤(2021). 자기 이해와 타자 이해를 위한 시 교육 연구. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 전희욱(2009). 사회과 성폭력 문제 대응 교육 교수·학습 방법 탐색. **사회과교육연구**, 16(1), 81-96.
- 정병준(2019a). **독도 1947: 전후 독도문제와 한·미·일 관계**. 경기: 돌베개.
- 정병준(2019b). **샌프란시스코평화조약의 한반도 관련 조항과 한국 정부의 대응**. 서울: 국립외교원.
- 정선화(2021). 집필자의 전문성에 따른 『한국사』 교과서의 서술 양상: 통일신라기 정치·사회경제사를 중심으로. **신라사학보**, 52, 477-512.
- 정수연(2009). 고등학교 정치 교과서 국제관계 단원의 이론적 관점에 대한 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정승철(2021). **빅데이터와 평화연구: 한미·북미 관계(2001-2020)를 통해 살펴본 한반도의 평**

- 화. 제주: 제주평화연구원 연구사업보고서.
- 정영근·이미숙·민용성·권영락·이근호·조상식·곽영순·임완철·윤초희·김아름(2021). **미래 사회 메가트렌드에 따른 학교지식의 구상과 교육과정 재구조화(I)**. 충북: 한국교육과정평가원.
- 정용재·김희경·조광희·최재혁(2021). **과학교사의 성장과 수업 개선을 위한 셀프스터디 이론과 실천**. 서울: 북스힐.
- 정육식(2008). **21세기의 한미동맹은 어디로?** 경기: 한울.
- 정육식(2022). **평화와 통일을 묻는 십대에게: 두 개의 코리아가 이룬 반쪽짜리 행복에 대하여**. 경기: 서해문집.
- 정재용(2021). 한미동맹에서 한국의 자율성 추구 조건: 당파가설과 국력가설의 검증. **국제정치논총**, 61(4), 73-117.
- 정재호(2011). 중국이 뜨겁다: 정치외교학적 관점에서 본 중국의 부상. 서울대사회과학연구원(편), **서울대 명품 강의2: 인간 본성과 사회적 삶의 새로운 이해**. 경기: 글항아리.
- 정주진(2019). **평화 특강: 가짜뉴스, 난민, 국가 폭력, 민족주의, 환경으로 살펴본 평화 이야기**. 서울: 철수와영희.
- 정주진(2020). **10대와 통하는 평화통일 이야기**. 서울: 철수와영희.
- 정창우·김하연(2021). 논쟁 문제 수업에 대한 이해와 도덕 교사의 역할. **도덕윤리과교육**, 71, 245-271.
- 정현수·장경환(2021). 초등 예비교사 교육과정에 대한 핵심 주제들의 같은 눈, 다른 생각. **한국스포츠포럼교육학회지**, 28(3), 61-84.
- 정혜정(2014). 사회과 교사교육에서 셀프스터디의 적용 가능성 탐색. 한국사회교과교육학회 2014년 연차학술대회 발표자료집 (pp. 175-187).
- 정호범(2018). 사회과 교육에 있어서 ‘중립성’ 문제. **사회과교육연구**, 25(3), 21-35.
- 제주대학교 사범대학 사회교육과 홈페이지(2022). 학과소개. <https://sse.jejunu.ac.kr/sse/introduction/information.htm>. (검색일: 2022. 7. 19.)
- 조대훈(2004). 교수행위를 바라보는 세 가지 이론적 모델의 고찰. **시민교육연구**, 36(1), 231-260.
- 조대훈(2006). 침묵의 교육과정을 넘어서: 성적 소수자의 인권과 사회과교육. **시민교육연구**, 38(3), 211-241.
- 조대훈(2011). 고부담 시험 시대의 사회과교육: 학교 책무성의 신화, 학력, 그리고 교사 전문성의 관계. **사회과교육**, 52(2), 23-40.
- 조대훈(2014). 사회과 교사의 게이트키퍼(gatekeeping) 행위에 대한 비판적 이해. 한국사회과수업학회 학술대회 발표자료집 (pp. 29-42).
- 조대훈(2015). 글로벌·다문화 한국의 ‘시민’과 ‘시민교육’: 새로운 쟁점과 과제. **교육과학연구**, 17(1), 1-18.
- 조대훈(2020). 학교교육의 혁신과 세계시민교육. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(편), **한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다** (pp. 53-82). 서울: 살림터.
- 조성렬(2021). 53년체제의 극복과 한반도 평화체제. 북한연구학회(편), **통일 논쟁: 12가지 쟁점, 새로운 모색** (pp. 198-218). 경기: 한울아카데미.
- 조영달(1991). 논쟁적 경제문제의 해결을 위한 시민경제교육의 개선에 관한 연구: 합리적 이익추구의 경제교육 모형의 탐색. **시민교육연구**, 15, 293-316.

- 조영달(1992). 논쟁적 경제문제와 경제학습: ‘한·일 기술이전 문제’의 교수·학습 방법 탐색. **시민교육연구**, 16, 97-124.
- 조영달(2015). **질적 연구 방법론: 실제편**. 서울: 드림피그.
- 조용환(1995). 일상세계의 복잡성에 대한 이해. **초등교육연구논총**, 7, 13-22.
- 조용환(1999a). 질적 기술, 분석, 해석. **교육인류학연구**, 2(2), 27-63.
- 조용환(1999b). **질적 연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 조용환(2009). **고등학생의 학업생활과 문화 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 조용환(2011). **질적 연구논문의 작성과 평가**. 서울: 서울대학교 교수학습개발센터.
- 조용환(2015). 현장연구와 실행연구. **교육인류학연구**, 18(4), 1-49.
- 조용환·최상근·차성현·송수진·이아리따(2009). **고등학생의 학업생활과 문화 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 조윤정·박휴용(2020). **코로나19와 교육: 교사전문성에 주는 시사점**. 경기: 경기도교육연구원.
- 조의호(2020). 초등 사회과 교과서의 독도 및 통일 단원 집필 경험에 관한 자문화기술지. **글로벌교육연구**, 12(1), 111-140.
- 조의호(2022). 자기 연구(self study)를 통한 초등 세계사 교육 실현 방안 탐색. **글로벌교육연구**, 14(1), 111-147.
- 조철기(2018). 중학교 사회 교과서의 ‘환경문제’와 ‘환경이슈’에 대한 비판적 고찰. **사회과교육**, 57(2), 135-150.
- 조흥식(2021). **강대국만 핵무기를 가져야 할까?** 서울: 나무를 심는 사람들.
- 주민욱(2018). 한반도 사드(THAAD) 배치 이후의 제주 미래. 주민욱·김정임·윤명희(편), **알아두면 쓸데 있는 신비한 제주사회론: 사회편**. 제주: 제주연구원 제주학연구센터.
- 주은옥(2001a). 논쟁수업을 위한 ‘찬반 협상 모형’의 개발과 효과에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 주은옥(2001b). 논쟁 수업을 위한 ‘찬반 협상 모형’ 개발에 관한 연구. **시민교육연구**, 32, 325-351.
- 주재우(2018). **팩트로 읽는 미중의 한반도 전략: 북핵, 사드보복, 그리고 미중전쟁 시나리오**. 경기: 종이와나무.
- 주주자(2010). 과학기술쟁점 중심 토론수업이 과학기술 시민성에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 주주자(2013). 시민참여 합의회의 모델을 활용한 과학기술쟁점중심 숙의적 토론수업. **사회과교육**, 52(2), 107-126.
- 진시원(2005). 고등학교 국제정치교육 분석과 개선방안: 교과서 내용분석과 개념 정의를 중심으로. **국제정치논총**, 45(3), 359-377.
- 진시원(2008). 동북아 영토분쟁, 중등교육에서 어떻게 가르칠 것인가? 간도분쟁 사례를 중심으로. **한국정치학회보**, 42(2), 435-454.
- 진시원(2009). 국제정치교육과 국제이해교육의 관계: 세계관계교육을 위한 시론(試論). **한국시민윤리학회보**, 22(1), 1-23.
- 진영은·조인진·김봉석(2009). **교육과정과 교육평가의 탐구**. 서울: 학지사.
- 차경수(1994). 사회과 논쟁문제의 교수모형. **시민교육연구**, 19, 225-240.
- 차두현(2019). 한국과 미국의 상호인식. 김계동(편), **현대 한미관계의 이해** (pp. 418-451). 서울:

- 명인문화사.
- 차창훈(2019). 중국의 위상제고와 한미관계. 김계동(편), **현대 한미관계의 이해** (pp. 189-230). 서울: 명인문화사.
- 차태서(2021). 미중 패권 경쟁의 국제정치. 한국정치학회(편), **청소년을 위한 정치학 대안 교과서** (pp. 268-282). 서울: 이학사.
- 채진원(2017). 남남갈등에서의 정치적 양극화와 중도정치. **통일인문학**, 69, 161-199.
- 천경록(2014). 읽기 제재 선정의 기준과 쟁점. **국어교육연구**, 54, 27-52.
- 최경준(2022). 일본 아시아전략의 진화와 인도-태평양: '아시아의 지역화'와 '지역화 속 아시아'. **국제정치연구**, 25(3), 209-236.
- 최성길·최원희·강창숙·박상준·최병천·조일현·권태덕·이수영·조철민·조성백·김상희·강봉균·정민정·김연주(2018). **중학교 사회 ②**. 서울: 비상교육.
- 최영미·곽태환(2016). 한반도 사드 배치를 둘러싼 논쟁과 평가기준: 전문가 조사 분석을 중심으로. **한국과 국제정치**, 32(3), 57-87.
- 최영순(2005). 연구자로서 교사의 삶. 광주교육대학교 초등학교문화연구소(편)(2005), **초등학교 교사: 연구자로서 삶** (pp. 441-475). 경기: 양서원.
- 최완(2012). 샌프란시스코강화조약과 독도문제: 조약 전후 국제정치적 변화와 한국외교를 중심으로. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 최용섭(2022). **신냉전에서 살아남기: 한국의 외교적 자율성을 위한 12가지 질문**. 서울: 미지북스.
- 최윤정(2019). 건설적 논쟁의 도덕교육적 함의. **초등도덕교육**, 66, 1-30.
- 최윤정(2020). 건설적 논쟁 수업이 초등학생의 인성발달에 미치는 효과. **초등도덕교육**, 67, 1-28.
- 최윤정·추병완(2020). 시민심의를 위한 건설적 논쟁의 활용방안. **초등도덕교육**, 특집호, 129-162.
- 최재혁(2021). **미래 교육환경 변화에 따른 셀프스터디의 가능성 모색**. 대구: 한국교육학술정보원.
- 최재혁·조광희·정용재·김희경(2016). 탐색, 갈등, 도전, 그리고 변화: 물리교과교육 수업을 위한 한 교사교육자의 셀프스터디. **한국과학교육학회지**, 36(5), 739-756.
- 최재혁·조광희·정용재·김희경(2021). 예비물리교사의 개인적 인식론에 초점을 둔 교사교육자의 실행에 대한 셀프스터디. **새물리**, 71(8), 683-701.
- 최준호(2014). 비정규직 근로자 쟁점에 대한 사회과교육학적 내용 및 방법에 관한 고찰. **사회과 교육연구**, 21(2), 97-116.
- 최진욱(2019). 대북정책과 한미공조. 김계동·김근식·김동엽·문용일·박정진·이상만·이완범·이용현·정재정·조성렬·조재욱·조진구·홍용표(편), **한반도 국제관계사** (pp. 231-260). 경기: 한울아카데미.
- 추병완(2020). 논쟁 이슈 교수·학습에서 교사의 역할. **윤리연구**, 129, 23-50.
- 추원서(2021). 미·중 패권경쟁시대의 '남북협력': 강대국 다툼 희생물 방지, '자기방어'이자 '안전핀'. 동북아평화협력연구원(편), **통일한반도 주춧돌을 놓다** (pp. 17-59). 서울: 피엔에이월드.
- 추인순(2006). 고등학교 정치교과서 국제정치 영역 내용 분석. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 통계청(2021). **2020 한국의 사회지표**. 대전: 통계청.
- 통일부 통일교육원(2018). **2019 통일문제 이해**. 서울: 통일부 통일교육원.
- 한겨레(2007. 2. 9.). 우리 썬이 국가보안법 위반이라니... 말도 안돼요. <https://www.hani.co.kr/arti>

- /society/schooling/189622.html (검색일: 2022. 11. 15.)
- 한겨레(2015. 8. 15.). 패전 70년 아베 담화, 최악은 피했으나. <https://www.hani.co.kr/arti/opinion/editorial/704494.html> (검색일: 2022. 6. 14.)
- 한겨레(2021. 7. 1.). ‘다이내믹 코리아’ 한국, 가장 격렬하게 ‘문화전쟁’ 느끼는 나라. <https://www.hani.co.kr/arti/science/future/1001762.html> (검색일: 2022. 3. 3.)
- 한경혜(2005). 생애사 연구를 통해 본 남성의 삶. 한국가정관리학회 2005년도 추계학술대회 발표 자료집 (pp. 1-30).
- 한광웅(2007). 쟁점중심교육에서 내용과 방법의 딜레마와 적정화. **사회과교육**, 46(4), 117-146.
- 한광웅(2011). ‘나’의 사회과수업의 알레고리적 해석. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 한국경제(2015. 8. 17.). “한·중, 아베담화 비판 수위 낮아” 일본 언론 “한·중·일 관계개선” 전망. <https://www.hankyung.com/international/article/2015081616231> (검색일: 2015. 8. 18.)
- 한상철(2018). **한반도 이념전쟁 연구(1919-1950): 빨갱이와 반동 분자**. 서울: 선인.
- 한옥신(1975). **사상범죄론**. 서울: 최신출판사.
- 한유리(2020). **질적 연구 입문**. 서울: 박영스토리.
- 한춘희(2012). 논쟁문제수업을 통한 의사결정능력의 향상. **사회과교육연구**, 19(3), 65-77.
- 한홍열·최우선·이정철·이남주·강유덕·윤성욱(2020). **세계질서의 변화를 읽는 7개의 시선: 대한환의 시대, 한반도 평화의 길을 묻다**. 서울: 통일부 통일교육원
- 함경림(2021). 세계지리 교과서에서 논쟁문제를 다루는 방식: 주제, 쟁점의 범위, 학습목적과 전략을 중심으로. **한국지리환경교육학회지**, 29(3), 23-37.
- 호사카유지(2019). **아베, 그는 왜 한국을 무너뜨리려 하는가**. 경기: 넥서스.
- 홍석률(2012). **분단의 히스테리: 공개문서로 보는 미중관계와 한반도**. 경기: 창비.
- 홍유란(2018). 한 초등교사와 탈북학생의 ‘만남’에 대한 자문화기술지. 북한대학원대학교 석사학위논문.
- 홍현익(2018). 한국의 외교정책. 김계동·김명섭·김태효·남궁곤·마상윤·신범식·유진석·윤진표·이근욱·이상환·이신화·인남식·진재성·조양현·차창훈·최진우·홍현익, **현대 외교정책론** (pp. 221-249). 서울: 명인문화사.
- 홍후조(2002). **교육과정의 이해와 개발**. 서울: 문음사.
- 황미영·박선운(2021). 중학교 사회 교과서의 논쟁문제 유형 및 논쟁문제 교수학습 과정 분석. **시민교육연구**, 53(3), 183-215.
- 황지환(2023). 북한의 신냉전 인식과 한국의 대외전략. 동아시아연구원 논평·이슈브리핑. https://www.eai.or.kr/new/ko/pub/view.asp?intSeq=21812&board=kor_issuebriefing&keyword_option=&keyword=&more= (검색일: 2023. 9. 1.)
- 황혜영(2013). 한국 교사교육자의 전문성 개발을 위한 셀프 연구(Self-study)의 도입. **한국교원교육연구**, 30(1), 59-80.
- 황혜영(2015). 셀프 연구(self-study)에 나타난 예비교사의 교육실습 경험 분석. **한국교원교육연구**, 32(3), 277-303.
- 힐테와소피편집부(2020). **나는 통일을 땀땀합니다**. 서울: 힐테와소피.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329-351). New York: Routledge.

edge.

- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative studies*, 3(1), 40-55.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alicia, R. C. & Todd, D. (2010). Self-Study and Social Studies: Framing the Conversation. In R. C. Alicia (Ed.), *Advancing Social Studies Education through Self-Study Methodology: The Power, Promise, and Use of Self-Study in Social Studies Education* (pp. 1-19). New York: Springer.
- Assemi, A. & Sheikhzade, M. (2013). Intended, Implemented and Experiential Null Curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Atomei, A. (2019). Pedagogical Management Of Controversial Topics. Null Curriculum Or Learning Experiences? In E. Soare & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues* (pp. 695-702). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences Series.
- Baird, J. (2004). Interpreting the what, why and how of self-study in teaching and teacher education. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1443-1481). Dordrecht: Springer.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The Nature of the Social Studies*. Claifornia: ETC. 최충욱·전홍대·조영제(역)(1993). **사회과교육의 이해**. 서울: 서원.
- Bar-Tal, D., Nets-Zehngut, R., & Sharvit, K. (Eds.), (2017). *Self-Censorship in Contexts of Conflict: Theory and Research*. Gewerbestrasse: Springer.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. New York: State University of New York Press. 정광순·김세영(역)(2014). **교사, 교육과정을 만나다**. 서울: 강현출판사.
- Berry, A. (2004). Self-study in about teaching. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1295-1332). Dordrecht: Springer.
- Berry, A. & Kitchen, J. (2021). Who Does Self-Study and Why? *Studying Teacher Education*, 17(2), 119-121.
- Boniface, P. (2018). *La Géopolitique*. Paris: Eyrolles. 최린(역)(2020). **지정학: 지금 세계에 무슨 일이 벌어지고 있는가?** 서울: 가디언.
- Bullough, R. V. Jr. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Burress, L., Katz, L., Melichar, D., & Small, R. C. (1985). Facets: My biggest worry about censorship. *The English Journal*, 74(1), 22-25.
- Butler, B. M. & Branyon, A. (2020). Who does self-study and why? In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas. (Eds.), *Interna*

- tional Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 135-176). Singapore: Springer.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House*, 82(4), 165-170.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1996). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. New York: RoutledgeFarmer.
- Casey, A. (2012). A self-study using action research: changing site expectations and practice stereotypes. *Educational Action Research*, 20(2), 219-232.
- Cha, V. D. & Kang, D. C. (2003). *Nuclear North Korea: A Debate on Engagement Strategy*. New York: Columbia University Press. 김일영(역)(2007). **북핵피즐: 빅터 차 vs 데이비드 강 관여전략 논쟁**. 서울: 따뜻한손.
- Clark, A. & Erickson, G. (2004). The nature of teaching and learning self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 41-67). Dordrecht: Springer.
- Clarke, P. (2001). Teaching Controversial Issues: A four-step classroom strategy for clear thinking on controversial issues.. *Green Teacher*, 62, 29-32.
- Clift, R. T. (2004). Self-study research in the context of teacher education programs. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1333-1366). Dordrecht: Springer.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Columbia University.
- Cornbleth, C. (2000). Viewpoints. In C. Cornbleth (Ed.), *Curriculum, politics, policy, practice: Cases in comparative context* (pp. 1-21). New York: State University of New York Press.
- Cornbleth, C. (2001). Climates of Constraint/Restraint of Teachers and Teaching. In W. B. Stanley (Ed.), *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century* (pp. 73-95). Greenwich: IAP.
- Cornbleth, C. (2008). Climates of opinion and curriculum practices. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 143-168.
- Council of Europe. (2018). Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> (검색일: 2023. 7. 11.)
- Cox, C. B. (1979). The Varieties of Censorial Experience: Toward a definition of censorship. *The High School Journal*, 62, 311-319.
- Creswell, J. W. & Creswell, B. J. (2021). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Los Angeles: SAGE.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 조홍식·정선욱·김진숙·권지성(역)(2019). **질적연구방법론: 다섯 가지 접근**. 서울: 학지사.
- Crick, B. & Lister, I. (1979). Political literacy: the centrality of the concept. *International Journal of Political Education*, 2, 83-92.
- Daly, J. K. (1991). The Influence of Administrators on the Teaching of Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 19(3), 267-282.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). London: SAGE.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. HEATH.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York. Macmillan Publishing Company.
- Dower, J. W. (2014). The San Francisco System: Past, Present, Future in U.S.-Japan-China Relations. *The Asia-Pacific Journal*, 12(8), 1-41.
- Early, M. & Rehage, K. J. (1999). *Issues In Curriculum: Selected Essays of from NSSE Yearbooks*. The National Society For The Study Of Education. 한혜정(역)(2011). **교육과정의 현대적 쟁점**. 경기: 교육과학사.
- Eisner, E. W. (1979). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Company. 이해명(역)(1991). **교육적 상상력: 교육과정의 구성과 평가**. 경기: 단국대학교출판부.
- Ely, M. (2007). In-Forming Re-Presentations. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 567-598). London: SAGE.
- Engle, S. H. (1982). Alan Griffin 1907-1964. *Journal of Thought*, 17(3), 45-54.
- Engle, S. H. & Ochoa-Becker, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W. (1989). The Future of Issue-Centered Education. *The Social Studies*, 80(5), 176-177.
- Evans, R. W. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 291-309). New York: State University of New York Press.
- Evans, R. W., Avery, P. G., & Pederson, P. V. (2000). Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Clearing House*, 73(5), 295-302.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues, Bulletin 93* (pp. 2-5). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Evans, R. W. & Saxe, D. W. (Eds.)(1996). *Handbook on teaching social issues, Bulletin 93*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). Self-study through Action Research. In J. J. Lougbran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook*

- of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 943-977). Dordrecht: Springer.
- Fernekes, B. (2007). Alan F. Griffin: Role model for the reflective study of modern problems. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Addressing Social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field* (pp. 135-158). Charlotte: IAP.
- Fernekes, B. (2013). Alan F. Griffin: Reflective Thought and Social Studies for Democracy. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries: A Critical Annotated Bibliography* (pp. 1-14). Charlotte: IAP.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: A “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 182-210.
- Gilgun, J. F. (2005). “Grab” and good science: Writing up the results of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15(2), 256-262.
- Glesne, C. (2016). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. New York: Pearson.
안혜준(역)(2017). *질적 연구자 되기*. 경기: 아카데미프레스.
- Griffin, A. F. (1942). A Philosophical Approach to the Subject Matter Preparation of Teachers of History. Unpublished Doctoral dissertation. Ohio: The Ohio State University.
- Gross, R. E. (1989). Reasons for the Limited Acceptance of the Problems Approach. *The Social Studies*, 80(5), 185-186.
- Hahn, C. L. (1991). Controversial issues in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 470-480). New York: Macmillan Publishing Company.
- Hamilton, M. L. (Ed.)(1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. Bristol: Falmer Press.
- Hara, K. (2007). *Cold War Frontiers in the Asia-Pacific Divided Territories in the San Francisco System*. New York: Routledge.
- Harwood, D. (1986). To advocate or educate? What role should the primary teacher adopt in political education? *Education*, 14(1), 51-57.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. E. (2006). Should intelligent design be taught in social studies courses? *Social Education*, 70(1), 8-13.
- Hess, D. E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124-136). New York: Routledge.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Ne

- w York: Routledge.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Hong, J., Francis, D. C., & Schutz, P. A. (2018). Research on teacher identity: Common themes, implications, and future directions. In P. A., Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 243-251). New York: Springer.
- Hook, S. W. (2014). *U.S. Foreign Policy: The Paradox of World Power*. Los Angeles: SAGE. 이상현(역)(2014). *미국 외교정책: 강대국의 패러독스*. 서울: 명인문화사.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E. (1955/1968). *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper & Row.
- Hunter, J. D. (1991). *Culture Wars: The Struggle to Define America*. New York: Basic Books.
- Hyun, E. & Marshall, J. D. (2003). Teachable-moment-oriented curriculum practice in early childhood education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 111-127.
- Jho, D. H. (2006). Social Studies Teachers' Gatekeeping in the Teaching of North Korea: Implications for Citizenship Education. *The SNU Journal of Education Research*, 15(1), 141-178.
- Jho, D. H. (2008). Negotiating Ideological Borderlines: Korean Social Studies Teacher Gatekeeping in the Teaching About North Korea. In D. L. Grossman & J. Tin-Yau. Lo (Eds.), *Social Education in Asia: Critical Issues and Multiple Perspectives* (pp. 13-38). Charlotte: IAP.
- Johnston, M. (2006). The Lamp And The Mirror: Action Research and self Studies in the Social Studies. In K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 57-83). Greenwich: IAP.
- Journell, W. (2016). Introduction: September 11, 2001: The Day that Changed the World ... But Not the Curriculum. In J. W. Journell (Ed.), *Reassessing the Social Studies Curriculum: Promoting Critical Civic Engagement in a Politically Polarized Post-9/11 World*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Journell, W., Beeson, M. W., & Ayers, C. A. (2015). Learning to Think Politically: Toward More Complete Disciplinary Knowledge in Civics and Government Courses. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 28-67.
- Jtbc News (2018). 제주4·3사건 11살 무등이왓 소녀. https://www.youtube.com/watch?v=GUFUo0Qkxis&ab_channel=JTBCNews (검색일: 2023. 2. 5.)
- Kang, S. W. (2002). Democracy and Human Rights Education in South Korea. *Comparative Education*, 38(3), 315-325.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 112-138.
- Kotkin, S. (2022). The Cold War Never Ended: Ukraine, the China Challenge, and the Revival of the West. *Foreign Affairs*, 101(1), 64-78.

- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817-870). Dordrecht: Springer.
- Larbaree, D. F. (2004). *The Trouble with Ed Schools*. New Haven: Yale University Press. 유성상·김민조·정바울·이정민(역)(2020). *교사교육의 딜레마*. 서울: 박영스토리.
- Lawson, P. J. & Flocke, S. A. (2009). Teachable moments for health behavior change: A concept analysis. *Patient Education and Counseling*, 76, 25-30.
- Levinson, M. (2020). 학교에서 사회적, 정치적 논쟁적 이슈를 가르치는 것: 도전적이지만 필요한 과제. 2020 학교민주시민교육 국제포럼 자료집 (pp. 16-37).
- Libresco, A. S. & Balantic, J. (2016). Every Issue Is a Social Studies Issue: Strategies for Discussion in the Upper Elementary Classroom. In W. Journell (Ed.), *Teaching Social Studies in an Era of Divisiveness: The Challenges of Discussing Social Issues in a Non-Partisan Way* (pp. 13-30). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE.
- Logana, K. & Butle, B. M. (2013). “What Do We Know about Elementary Social Studies?”: Novice Secondary Teacher Educators on Learning to Teach Elementary Social Studies Methods. *Studying Teacher Education*, 9(3), 267-283.
- Loughran, J. J. & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7-18). Bristol: Falmer Press.
- Mackinder, H. J. (1942). *Democratic ideals and reality: a study in the politics of reconstruction*. New York: Henry Holt and Company. 임정관·최용환(역)(2022). *심장지대: 매킨더의 지정학과 지리의 결정력*. 경기: 글항아리.
- Mandelbaum, D. G. (1973). The study of Life history: Gandhi. *Current Anthropology*, 14(3), 177-206.
- Massialas, B. G. (1996). Criteria For Issues-Centered Content Selection. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues, Bulletin 93* (pp. 44-50). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Massialas, B. G. & Cox, C. B. (1966). *Inquiry in social studies*. New York: McGraw-Hill.
- MBN뉴스(2015. 8. 16.). ‘아베 담화’ 환영하는 미국, 왜? <https://www.mbn.co.kr/news/world/2496950> (검색일: 2022. 6. 14.)
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. New York: Routledge.
- McTighe, J. & Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. Alexandria: ASCD.
- Misco, T. (2014). “We are only looking for the right answers”: The challenges of controversial issue instruction in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 1-18.
- Misco, T. & Patterson, N. (2007). A study of pre-service teachers’ conceptualizations of acad

- emic freedom and controversial issues. *Theory and Research in Social Education*, 35, 520-550.
- Misco, T., Patterson, N., & Doppen, F. (2011). Policy in the Way of Practice: How Assessment Legislation Is Affecting Social Studies Curriculum and Instruction in Ohio. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(7), 1-13.
- Misco, T. & Tseng, Jung-Hua. (2018). "I will not mention controversial issues unless the year in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10.
- Mitchell, G., Evans, S., Daly, J., & Roach, P. (1997). Academic Freedom and the Preparation of Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 25(1), 54-66.
- Muessig, R. H. (Ed.)(1975). *Controversial Issues in the Social Studies: A Contemporary Perspective*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Muncey, T. (2005). Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 69-86.
- Myhill, D. & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55-69.
- Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma: The Negro problem and modern democracy*. New York: Harper & Row.
- Nelson, J. L. (1983). Teacher self-censorship and academic freedom. *The Social Studies Professional*, 1-2.
- Nelson, J. L. (1991). Communities, local to national, as influences on social studies education. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 332-341). New York: Macmillan Publishing Company.
- Newmann, F. M. & Oliver, D. W. (1970). *Clarifying Public Controversy: An Approach to Teaching Social Studies*. Boston: Little, Brown, and Company.
- Noddings, N. (2012). The Eisner Legacy: A Warning Unheeded. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(1), 29-31.
- Noddings, N. & Brooks, L. (2017). *Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*. 정창우·김윤경(역)(2018). **논쟁 수업으로 시작하는 민주시민교육**. 서울: 풀빛.
- Noll, E. (1994). The Ripple Effect of Censorship: Silencing in the Classroom. *The English Journal*, 83(8), 59-64.
- Ochoa-Becker, A. S. (1979). Censorship: does anybody care? *Social Education*, 43(4), 304-309.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996). Building a Rationale for Issues-Centered Education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues, Bulletin 93* (pp. 6-13). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Oh, K. D. & Hassig, R. C. (2000). *North Korea through the looking glass*. Washington, DC: Brookings Institution Press. 강석진·최경준(역)(2018). **북한, 비정상적 정상국가**. 서울: 이조.

- Oliver, D. W. & Shaver, J. P. (1966). *Teaching Public Issues in the High school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Onosko, J. J. & Swenson, L. (1996). Designing Issue Based Unit Plans. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues, Bulletin 93* (pp. 89-98). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2018). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*. New York: Pearson.
- O'Reilly-Scanlon, K. (2002). Muted echoes and lavender shadows: Memory work and self-study. In C. Kosnik, A. Freese, & A. Samaras (Eds.), *Making a difference in Teacher Education Through Self-Study* (pp. 74-78). Toronto: University of Toronto.
- Parker, W. C. (2010). *Social studies today: research and practice*. New York: Routledge.
- Parker, W. C. (Ed.)(1996). *Educating the democratic mind*. New York: State University of New York Press.
- Passe, J. (2017). Lawrence E. Metcalf: In the Right Place at the Right Time. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Addressing Social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field* (pp. 235-251). Charlotte: IAP.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Washington, DC: SAGE. 김진호·나장함·차동춘·조대훈·조윤경·임정완·임부연·최윤정·이연선·최진혁·박주영(역)(2017). *질적연구 및 평가 방법론*. 경기: 교육과학사.
- Phillips, D. K. & Carr, K. (2006). *Becoming a Teacher through Action Research: Process, Context, and Self-Study*. New York: Routledge. 황미향·조현희·김유정·김진호·박세원·이종목·최석민(역)(2010). *교사를 위한 실행 연구: 과정과 맥락, 그리고 자기 연구*. 경기: 교육과학사.
- Pike, K. L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behavior*. Hague: Mouton.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf> (검색일: 2022. 3. 5.)
- Quinn, M. (2010). Null Curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (p. 613-614). Los Angeles: SAGE.
- Ritter, J. K. & Quiñones, S. (2020). Entry Points for Self-Study: Where to Begin. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas. (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 339-375). Singapore: Springer.
- Ross, E. W. (2006). Introduction: Social studies teachers and curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, Possibilities* (pp. 1-14). New York: State University of New York Press.
- Rossi, J. A. & Pace, C. M. (1998). Issues-Centered Instruction with Low Achieving High School Students: The Dilemmas of Two Teachers. *Theory & Research in Social Education*

- n, 26(3), 380-409.
- Rudduck, J. (1987). Can school-based curriculum development be other than conservative? In N. Sabar, J. Rudduck, & W. Reid (Eds.), *Partnership and autonomy in school-based curriculum development*. (pp. 80-83). Sheffield: University of Sheffield School of Education.
- Rugg, H. O. (1921). On reconstructing the social studies: Comments on Mr. Schafer's letter. *Historical Outlook*, 7(7), 249-252.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-Study Teacher Research Improving Your Practice: Through Collaborative Inquiry*. Los Angeles: SAGE. 임철성·서혁·정영아·전희옥·신혜영·최진희(역)(2015). *더 나은 수업을 위한 셀프스터디: 셀프스터디 연구의 기초와 방법*, 서울: 우리학교.
- Samaras, A. P. & Freese, A. R. (2006). *Self-Study of Teaching Practices*. New York: Peter Lang. 유정애·오수학(역)(2012). *교육과 셀프 연구*. 서울: 대한미디어.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sharvit, K. (2017). Self-Censorship: Emerging Themes and Remaining Questions. In D. Bartal, R. Nets-Zehngut, & K. Sharvit (Eds.), *Self-Censorship in Contexts of Conflict: Theory and Research* (pp. 269-277). Gewerbestrasse: Springer.
- Shaver, J. P. (1992). Rationales for Issues-Centered Social Studies Education. *The Social Studies*, 83, 95-99.
- Shaver, J. P. (Ed.)(1977). *Building rationales for citizenship education, Bulletin 52*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Shibata, R. (2018). Apology and Forgiveness in East Asia. In K. P. Clements (Ed.), *Identity, Trust, and Reconciliation in East Asia: Dealing with Painful History to Create a Peaceful Present* (pp. 271-297). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan.
- Shin, G. W. (2010). *One Alliance, Two Lenses: U.S.-Korea Relations in a New Era*. CA: Stanford University Press.
- Sing, B. (1988). The Teaching of controversial issues: The problems of the neutral-chair approach. In B. Carrington, B. Troyna (Eds.), *Children and controversial issues: strategies for the early and middle years of schooling*. New York: Falmer Press.
- Skeel, D. J. (1996). An Issues-Centered Elementary Curriculum. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues, Bulletin 93* (pp. 230-236). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In W. P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 402-435). New York: Macmillan.
- Solomon, P. G. (2009). *The Curriculum Bridge: From Standards to Actual Classroom Practice*. California: Corwin Press. 강현석·허영식·신영수·최윤경·추갑식(역)(2012). *미국의 교육*

- 과정 개혁 이야기: 국가 기준에서 교실 현장 속으로 교육과정 다리 놓기. 경기: 양서원.
- Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. New York: Appleton. 유지훈 (역)(2016). *무엇을 가르칠 것인가*. 서울: 유아이북스.즈
- Steele, J. E. (2018). Censorship of Library Collections: An Analysis Using Gatekeeping Theory. *Collection Management*, 43(4), 229-248.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in math and social studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129.
- Takahashi, T. (2001). *歴史/修正主義*. 김성혜(역)(2015). *역사/수정주의*. 서울: 푸른역사.
- Tatar, Ş. & Adgüzel, O. C. (2019). The analysis of primary and secondary education curriculum in terms of null curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 122-134.
- The New York Times(2017. 10. 7.). While the U.S. Talks of War, South Korea Shudders: There is no war scenario that ends in victory. <https://www.nytimes.com/2017/10/07/opinion/sunday/south-korea-trump-war.html> (검색일: 2021. 2. 26.)
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 237-248). New York: Macmillan Publishing Company.
- Thornton, S. J. (2002). Does Everybody Count as Human? *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 178-189.
- Vered, S., Ambar, E., Fuxman, S., Nahhas, E., & Bar-Tal, D. (2017). Self-Censorship: Emerging Themes and Remaining Questions. In D. Bar-Tal, R. Nets-Zehngut, & K. Sharvit (Eds.), *Self-Censorship in Contexts of Conflict: Theory and Research* (pp. 157-184). Ge werbestrasse: Springer.

부록 1. 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 학술논문

연도	제목	저자	연구방법
2000	초등 사회과에서의 쟁점중심교육	노경주	문헌연구
	사회과 논쟁문제 수업에서의 성 차이	구정화	문헌연구
2001	사회과 논쟁문제 학습	설규주	문헌연구
	반성적 사고력 함양을 위한 쟁점 중심 교육과정 시안 개발 : 범위와 계열을 고려한 내용 선정 및 조직을 중심으로	은지용	문헌연구
	논쟁 수업을 위한 '찬반 협상 모형' 개발에 관한 연구	주은옥	문헌연구
	사회과 논쟁학습에서 교사의 역할과 고급사고력	이광성	실험연구
	민주 시민적 자질로서의 논쟁 문제 해결 능력 검사 방법의 탐색: 올리버·웨이버 모형에서의 평가를 중심으로(II)	서재천	문헌연구
2002	교사의 역할에 따른 논쟁문제 학습의 효과 연구	이광성	실험연구
2002	사회과 논쟁문제에 대한 웹 기반 토론수업의 효과 연구	구정화	실험연구
2003	초등 교사가 인식한 수업환경과 논쟁문제 수업	구정화	설문조사
	논쟁적 경제문제의 기본적 쟁점 구조	이윤호	문헌연구
2004	중학교 교실에서 사회적 쟁점을 활용한 Engle-Ochoa 모형 효과	이순재	실험연구
	고등학교 교실에서 Johnson & Johnson Pro-Con 모형이 정의적 영역에 미치는 효과	이순재	실험연구
	공공쟁점 토론과정에서 중학생이 채택하는 법적 관점의 분석	오연주	문헌연구
2005	공공쟁점 중심 사회과의 사회적 구성주의 토대	오연주	문헌연구
	공공 쟁점 중심 사회과의 이념적 다면성	오연주	문헌연구
	사회과 논쟁 문제의 해결과정에 인터넷을 활용한 문제중심학습이 경제 이해력과 논변 능력에 미치는 효과 연구	이미나·최옥·배종규	실험연구
	경제적 의사결정 능력을 함양하는 쟁점중심 경제교육 방안 모색	박길자	문헌연구
	법리적 접근에 기초한 사회과 쟁점 토론의 평가 준거	이대성	문헌연구
2006	금기 주제를 통한 사회과 쟁점 수업에 대한 고찰	임경수	문헌연구
	사회과 교과서에서 사회적 논쟁 문제를 다루는 방식 : 호주제를 중심으로	박윤경	내용분석
	가치 갈등에 기초한 사회과 쟁점 토론 주제 선정의 적절성	이대성	문헌연구
2007	쟁점중심교육에서 내용과 방법의 딜레마와 적정화	한광웅	문헌연구
	청소년의 민주시민성 교육을 위한 DIE논쟁 학습 모형의 개발과 그 효과에 대한 연구	구민정·권재원	실험연구
	중·고등학생의 사회적 쟁점 수업에 대한 접근 허용성 비교	임경수	설문조사
2008	사회과 교육과정 변천에 따른 '닫혀진 영역(closed areas)'에 대한 기술 내용 분석: 고등학교 교육과정을 중심으로	이진석	내용분석
	법교육의 측면에서 본 사회과 논쟁문제 수업 모형	전제철	문헌연구
	쟁점 중심 사회과 전통 속의 평가관 검토: 고유성과 한계	이흥열·손병노	문헌연구
2009	쟁점 중심 사회과교육 관련 연구의 동향 : 2000년대 '시민교육연구'와 '사회과교육' 학회지를 중심으로	구정화	문헌연구
	시민 교육을 위한 쟁점 협상 모형에 관한 연구	노경주	문헌연구
	온라인 공론장에서의 의제설정을 활용한 사회과 쟁점중심 수업 모형 개발	모경환·안효익	실험연구
	사회과 성폭력 문제 대응 교육 교수·학습 방법 탐색	전희옥	문헌연구
2010	공공쟁점 중심 사회과 토론수업에서 학생들은 왜 말하지 않는가?	오연주	설문조사
	초등학생의 논쟁문제 인식에 관한 연구	구정화	설문조사
	논쟁중심 협동학습모형 적용을 통한 학생들의 집단의사결정과정 고찰	고훈석	문화기술적 연구

2011	사회과 쟁점 토론수업에서 금기 주제 수용성 연구 : 초등예비교사를 중심으로	구정화	설문조사
	공공쟁점 토론학습에서 학습자 성격 유형에 따른 소집단 특성별 정치적 효능감 효과	오연주·김영숙	실험연구
2012	공공 쟁점 사회과 토론학습에서 소극적 참여자의 정치적 효능감 증진 효과	오연주	실험연구
	논쟁문제수업을 통한 의사결정능력의 향상	한춘희	문헌연구
	논쟁문제 수업에서 교사 의견 표명의 정당성 탐색 : 켈리에 대한 오해와 이해를 넘어서	웅진환	문헌연구
	공공쟁점 수업 참여 학습자의 토론에 대한 인식 변화	오연주·김종훈	실험연구
2013	다원주의 사회에서 사회과는 무엇을 가르쳐야 하는가? : 쟁점 중심 사회과 교육과정 이론의 전형으로서 범리적 교육과정 이론 논고	배영민	문헌연구
	공공 쟁점 중심 교육에서 한국 사회과 교사의 역할 지향성 분석	오연주	설문조사
	초등 사회과 논쟁문제 수업의 재검토: 협상수업의 관점에서	진제철	문헌연구
	고령화와 경제적 쟁점: 논쟁문제 수업	이윤호	문헌연구
	시민참여 합의회의 모델을 활용한 과학기술쟁점중심 속의적 토론수업	주주자	문화기술적 연구
2014	공공쟁점 토론학습에서 논쟁성의 실천적 의미 : 쟁점의 논쟁성과 사회과 교사의 역할 지향성 관계	오연주	설문조사
	비정규직 근로자 쟁점에 대한 사회과교육학적 내용 및 방법에 관한 고찰	최준호	문헌연구
2015	영국의 사회적 쟁점 수업 연구의 최근 동향과 시사점	배영민	문헌연구
	초등학생의 정치·사회적 이슈 대화 및 토론 경험 분석 : 청소년 시민성 교육에의 시사점	박윤경·이승연	설문조사 내용분석
	초·중·고 학생들의 정치·사회적 이슈 및 이슈 토론 관련 인식 조사: 학교 시민 교육에의 시사점	박윤경·이승연	설문조사
	사회과 교사의 정치성향에 따른 공공쟁점 중심 토론 학습에서의 균형 역할 지향성 분석	오연주	설문조사
2016	중학생의 '토론할만한' 공공 쟁점 선정과 의미 : 쟁점 중심 교육의 학습자 적합성을 위한 질적 연구	오연주	설문조사 심층면담
	하버드 공공 쟁점 시리즈의 단위 체제 분석 : 쟁점 중심 사회과 교과서 개발을 기대하며	배영민	문헌연구
	사회과 '논쟁 문제' 수업 개선을 위한 제언 : 토의 민주주의 경험을 중심으로	오현철·강대현	문헌연구
2017	쟁점중심사회과의 불편 부당성에 대한 이념적 고찰	장덕근	문헌연구
2018	논쟁문제의 해결 과정에서 유추의 필요성과 역할	이광성	문헌연구
	시민교육 관점에서 본 쟁점 중심 교육의 의의와 전략	노경주·강대현	문헌연구
	쟁점중심 사회과 토론수업에서의 교사의 역할 : 중립적 교사 역할의 재음미	손병노	문헌연구
	중등학교 사회과에서 선거 연령의 하향에 대비한 시민교육의 개혁: 지식 위주에서 쟁점 중심으로 선거교육의 전환을 기대하며	배영민	문헌연구
2019	영국의 인문학 교육과정 프로젝트에서 제작된 자료집의 내용 체제 분석: 중등학교에서 시민교육을 위한 쟁점 중심 사회과 교과의 모형 탐색	배영민	문헌연구
	논쟁문제의 준거 논쟁: 양상과 함의	손병노	문헌연구
	사회과 통합의 기초: 역사적 접근을 통한 새로운 토대 형성	이태성	문헌연구
	글로벌 시대 민주시민교육을 위한 정치적 쟁점 주제의 적용 원칙과 교사 유형 탐색	옥일남	문헌연구
	민주시민교육을 위한 논쟁 학습 실천자로서 중등 사회과 교사의 가능성 탐색	오연주	설문조사

2020	공론화를 적용한 사회과 논쟁문제 수업방안 : 숙의 민주주의를 기반으로 하는 민주시민교육을 지향하며	구정화	문헌연구
	중립적 의장직 교수 전략에 관한 논고: 선거권 행사에 필요한 독자적인 정치적 판단력 함양을 위하여	배영민	문헌연구
	뿔난 남학생 가르치기: 성차별 문제 수업의 어려움	윤상균	내러티브
	사회과 논쟁문제 토론수업에 대한 교사의 인식 연구	이바름·정문성	설문조사
	학교 수업에서 정치사회적 이슈를 다루는 것의 의미 이해 : 서울 지역 중·고등학생들에 대한 질적 사례 연구	박윤경·조영달	심층면담
	가치판단의 정당화 모델로서 사회과 논쟁문제학습의 가능성	장혁준	문헌연구
	하버드 '공공쟁점 시리즈'의 숙의 토론을 위한 내용 구성 전략 분석: 「미국 독립혁명」과 「이민」 텍스트 분석을 중심으로	오연주	문헌연구
	사회과는 '정치적' 쟁점을 어떻게 다루어야 하는가	이태성	문헌연구
2021	중학교 사회 교과서의 논쟁 문제 유형 및 논쟁문제 교수학습 과정 분석	황미영·박선운	내용분석
	하버드 사회과프로젝트의 법리적 접근법의 이론적 기초: '공공쟁점', '법리적 접근', 그리고 '법리적 교수'에 대한 오개념을 넘어	오연주	문헌연구
	쟁점 중심 사회과 수업에 적합한 평가체제 모색 : 2022 개정 사회과 교육과정 개발에 즈음하여	배영민	문헌연구
	논쟁적 주제 '차별과 혐오'를 다룬 고등학교 사회현안 프로젝트 수업 사례 연구	안혜정	사례연구
2022	쟁점 중심 사회과의 관점에서 본 사회과와 사회과학의 관계 : 미국 사회과 교육계의 논쟁을 중심으로	이태성	문헌연구
	사회과 쟁점중심모형을 적용한 학생주도 지역사회 참여의 가능성 모색	이윤주	문헌연구

부록 2. 쟁점 중심 사회과교육에 대한 국내 학위논문

연도	제목	저자	연구방법
2000	쟁점 중심 사회과에서 패널식 대의 토론 학습과 비판적 사고력의 신장	박강용	실험연구
2001	논쟁수업을 위한 ‘찬반 협상 모형’의 개발과 효과에 관한 연구	주은옥	실험연구
2003	사회과 쟁점중심 수업이 비판적 사고 및 학습 태도에 미치는 효과	이순재	실험연구
2006	사회과에서 금기 주제에 대한 교육주체간의 인식 비교	임경수	설문조사
2007	사회과 논쟁 문제의 해결 과정에 인터넷을 활용한 문제중심학습(problem-based learning)이 경제이해력과 논변능력에 미치는 효과	배종규	실험연구
2010	과학기술쟁점 중심 토론수업이 과학기술 시민성에 미치는 효과	주주자	실험연구
	논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 초등 학생들의 집단 의사결정 과정 연구	고훈석	문화기술적 연구
2015	다문화 쟁점 활용 사회과 수업이 다문화 시민성에 미치는 효과	임정수	실험연구
2018	쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 정서적 확장	이태성	문헌연구 심층면담
2018	듀이의 민주주의 교육론에 근거한 쟁점중심사회과의 정당성 연구	장덕근	문헌연구

부록 3. 사회과의 국제정치교육에 대한 국내 학술논문 및 학위논문

연도	제목	저자	연구방법
2002	사회과에서의 국제 관계 교육에 대한 연구	이춘수	내용분석
	고등학교 사회과에서의 국제관계 교육에 관한 연구	김용태	내용분석
2005	고등학교 국제정치교육 분석과 개선방안 : 교과서 내용분석과 개념 정의를 중심으로	진시원	내용분석
2006	고등학교 정치교과서 국제정치 영역 내용분석	추인순	내용분석
2007	고등학교 국제정치교육의 실태와 문제 : 탈냉전 국제정치 이론을 중심으로	서경숙	내용분석 설문조사
2008	고등학교 사회과 정치교육에 관한 연구 : 제5차-7차 교육과정 분석을 중심으로	박주영	내용분석
	고등학생의 국제정치 인식 조사를 통한 국제정치교육의 개선방안연구: 수도권 고등학생 대상 설문조사 중심으로	손장희	내용분석 설문조사
	동북아 영토분쟁, 중등교육에서 어떻게 가르칠 것인가? : 간도분쟁 사례를 중심으로	진시원	문헌연구
2009	고등학교 정치 교과서 국제관계 단원의 이론적 관점에 대한 연구	정수연	내용분석
	국제정치교육과 국제이해교육의 관계: 세계관계교육을 위한 시론(試論)	진시원	문헌연구
2022	중학교 사회 교과서의 한반도 국제질서 내용에 대한 비판적 고찰	김홍탁	내용분석

부록 4. 한반도 문제의 쟁점과 질문들

주제	질문	출처
탈냉전과 한반도 문제의 지속	국제적으로 냉전이 완화되었음에도 한반도 문제가 해결되지 않고 오히려 남북 간 대립이 더욱 첨예화된 이유는 무엇인가?	김성보(2019a: 40)
	탈냉전 시기인 지금에도 역내에서 냉전적 분위기가 사라지지 않으면서 분단, 대립, 갈등이 지속되고 있는 이유는 무엇인가?	박문수(2020: 1)
	한반도 분단의 원인이라고 할 수 있는 냉전체제가 해체되었음에도 여전히 남북한이 냉전적 대립을 유지하고 있는 이유는 무엇인가?	문인철(2020: 49)
	왜 한반도는 유럽과 달리 탈냉전이라는 외부적인 변수가 끼치는 영향을 적게 받았는가?	김준형(2003: 345) 김준형(2007: 190)
	왜 아직도 한국전쟁은 종전되지 않고 정전 상태에 있는가? 한반도의 분단 상태가 강대국들의 지정학적 이해관계와 어떻게 연관되어 있는가?	김동기(2020: 298)
	한반도 문제는 국제외교관계, 남북관계, 남북한 내부의 정치적 관계 등의 차원과 어떻게 서로 연결되고 상호작용을 하였는가?	홍석률(2012: 40-41)
종전 선언의 필요성과 가능성	종전 선언을 해야 하는가?	힐데와소피편집부(2020: 69)
	철저히 군사문제만을 다룬 1953년 정전협정의 제4조에서 건의한 것처럼 ‘쌍방향의 한 급 높은 정치회의’를 오늘날 할 필요가 있는가?	김태우(2016: 183)
	북미 협상의 입구 역할로써 종전선언을 활용하고자 하는 한국의 입장과 정전 체제를 유지하고자 하는 미국의 입장이 어떻게 조율이 될 것인가, 또 북한이 이를 수용할 것인가?	국립외교원 외교안보연구소(2021: 1)
햇볕정책 및 대북정책 평가	햇볕정책의 빛과 그림자는 무엇인가?	김호기·박태균(2021: 270)
	북한의 미사일 개발에도 불구하고 대북 협력을 지속해야 하는가?	김윤경·박균열(2019: 11)
	북한에 대한 포용정책과 강경정책 중 합리적인 대북정책은 무엇인가?	김근식(2011: 205)
	정부가 북한과 대화를 계속할 때 좋은 점과 걱정되는 점은 각각 무엇인가?	정주진(2020: 172)
통일 및 평화 문제	통일을 꼭 해야 하는가?	설규주(2001: 184)
	분단을 극복하고 새로운 평화 상태로 나아가는 과제를 누가 주도적으로 풀어나갈 것인가?	이승현(2019: 27)
	한반도 통일에 대한 한반도 주변국들의 우려와 편익은 각각 무엇인가?	박재규(2019: 26-29)
	한반도 통일을 위해 국제질서와 동북아 정세 변화에 대응할 외교의 과제는 무엇인가?	통일부 통일교육원(2018: 98-103)
	평화를 지키기 위해 군사적 무장을 강화하는 한반도는 안전하고 평화로운가?	김병로(2016: 14)
	한반도에 전쟁 위험이 전혀 없다면 자신의 삶과 우리 사회에서 무엇이 달라질 것인가?	정주진(2020: 41)
	한반도 평화를 이루기 위해 세계시민과 협력할 구체적인 방법은 무엇인가?	정주진(2020: 188)
	공고화된 한반도의 냉전과 분단질서를 변화시키는 데 기여할 수 있는 새로운 지정학적 상상력은 무엇이 요구되는가?	이승욱·지상현·박배균(2019: 307-308)
북한의 핵 개발 이유	북한이 핵을 보유하기 위하여 핵 실험을 하는 이유는 무엇인가?	오연주 외(2017: 123)
	왜 북한은 핵무기에 집착하는가?	서의동·이지선(2023: 240) 김준형(2007: 167)
	북한의 핵 개발 의도를 어떻게 정확하게 파악할 수 있는가?	이근(2009: 53)
	북한이 핵무기를 개발하는 궁극적인 목표는 무엇인가? 핵무기 보유인가? 아니면 체제보장을 받기 위한 외교적 협상 카드인가?	김계동(2018: 289)

	왜 북한에게 핵무기는 생명보험과 같다고 보는가?	Boniface(2020: 69)
	왜 북한을 '비정상적 정상국가'로 평가하는가?	Oh & Hassig(2000)
북한의 비핵화	수십 년에 걸쳐 애써 만들어 놓은 핵무기를 포기하는 대가로 북한이 얻고자 하는 것은 무엇인가? 미국과 관계 개선을 서두르는 북한의 사정은 무엇인가?	최진욱(2019: 255)
	한반도의 평화를 위해 북한의 핵 실험을 중단하게 할 수 있는 최선의 대안은 무엇인가?	오연주 외(2017: 124-126)
	북한의 핵무기 개발을 통제하려는 국제사회의 노력은 얼마나 효과적이었는가?	김준형(2020: 6-7)
	북한의 핵 보유 문제를 해결하기 위해서는 강력한 국제 제재가 필요한가?	오연주(2013: 74) 오연주(2014: 214)
	북핵 문제 해결을 위해 한국 정부가 해야 할 역할은 무엇인가?	추원서(2021: 57)
	북한 비핵화를 성사시키고 한반도 평화를 구축하기 위해서 추진해야 할 일은 무엇인가?	김태형(2021: 300)
	북한의 핵무기만 없다면 한반도는 평화로워지는가?	정주진(2019: 134)
		강대국만 핵무기를 가져야 하는가?
핵 확산	왜 핵 보유국들은 핵 확산을 막으려고 하는가?	Boniface(2020: 63-69)
	핵을 가장 많이 보유하고 핵을 실전에 투입한 유일한 국가인 미국이 북한은 핵을 이성적으로 통제할 능력이 없기에 가져서는 안 된다고 말하는 것은 옳은가?	김만권(2016: 48)
	한국이 핵무기를 개발하지 않는 이유는 무엇인가?	김준형(2020: 105-121)
	한국의 독자적 핵무장은 가능한가?	이창위(2019: 27)
	북한을 억지하기 위해 한국은 독자 핵무장 또는 미국 전술 핵무기의 한반도 배치가 필요한가?	이근욱(2020: 55)
	북한 비핵화의 지연 또는 실패시 한국의 핵무장화가 필요한가?	김태우·정옥식(2019: 125-166)
	핵무기 보유는 국가 간 분쟁, 특히 핵무기 보유국들 간의 분쟁을 억제하는 데 효과가 있는가? 한국은 과연 자체 핵무기를 보유해야 하는가? 자체 핵무기 보유시의 장단점은 무엇인가?	김태형(2021: 293-300)
	제주비핵조례 제정의 필요성은 북핵 문제와 '제주 평화의 섬' 구상, 그리고 제주해군기지 구축 문제와 어떻게 관련되어 있는가?	윤여일(2018: 69)
한반도 사드 배치	한국의 입장에서 한반도 사드 배치가 지니는 국제정치적 의미는 무엇인가?	박휘락(2016: 35)
	미국이 주한 미군 기지에 무기를 배치하는데 왜 과거와 다르게 사드 배치의 당위성과 명분을 공공연하게 밝혔는가?	주재우(2018: 303-304)
	왜 중국은 미국의 사드 한국 배치 이후에 한국에 무역보복을 하였는가?	차두현(2019: 442)
	한반도 사드 배치와 이에 따른 중국의 경제 보복행위에 제주는 무엇을 하였는가?	주민욱(2018: 13-14)
	사드 배치와 같은 한중 간 안보 이슈로 인한 갈등이 문화 교류에 미치는 영향을 최소화하기 위한 방안은 무엇인가?	김용민(2018: 268)
	한반도 사드 배치를 평가할 기준은 무엇인가? 사드 배치로 예상되는 한중관계 악화는 어떻게 극복할 것인가?	최영미·곽태환(2016: 83)
		그동안 한미관계의 기초가 되어 온 동맹을 어떻게 진화시켜 나가야 하는가? 그리고 양국 사이에 어떤 상호인식이 최선인가?
한미 관계와 한미동맹	어떻게 한미 동맹은 심각한 갈등을 지속하면서도 튼튼한 동맹을 지속할 수 있었는가?	박명림(2010: 263)
	한미관계의 역사적 변천 과정을 통해 얻을 수 있는 학습 효과는 무엇인가?	박태균(2006: 376-383) 차두현(2019: 440)
	한국인이 한미동맹에 대해 갖는 양가적 감정은 한미동맹의 안보-자율성 교환 관계와 어떻게 연관되어 있는가? 한국인이 한미동	이중구(2019: 264-265)

	맹에 대해서 갖는 양가적 감정의 공존이 낳은 현상은 무엇인가?	
	한미동맹에서 한국의 자율성 추구에 영향을 미친 주요 독립변수는 정권의 성격인가, 국력 신장인가? 한국이 한미동맹의 틀 안에서 자율성을 추구하면서도 동맹의 결속력을 유지할 수 있는 방안은 무엇인가?	정재용(2021: 76)
	한반도 평화 조성 및 평화 구축을 위해 한동맹은 어떻게 재조정되어야 하가?	김준형(2019: 181)
	한미동맹은 어느 정도의 수준을 유지하는 것이 우리의 국익에 가장 잘 부합하는가? 이런 맥락에서 바람직한 미래 한미동맹의 모습은 무엇인가?	홍현익(2018: 248)
	성숙한 한미관계로의 발전을 위해 미국의 대외정책에 대한 정확한 이해가 선행되어야 하는 이유는 무엇인가?	마상윤(2018: 332)
	한미동맹을 유지하면서도 주변국들과 다자안보 협력관계를 맺을 수 있는 방안은 무엇인가?	문정인(2018: 58)
	한반도 평화와 통일 이후에도 한미동맹을 현재와 같이 유지해야 하는가?	이상현·김계동(2019: 431-468)
	우리에게 미국은 무엇인가? 미국에게 우리는 무엇인가?	이준영(2015: 5-8)
	동맹은 '목적'인가 '수단'인가, 우리의 안전과 이익을 위해 존재해야 할 한미 동맹이 오히려 우리의 생존과 번영을 위협하는 결과를 초래할 수 있는가?	정육식(2022: 130)
샌프란시스코 강화조약 및 샌프란시스코 체제와 독도 문제	오늘날 동아시아 국가들 사이에 '해결되지 않은 문제'가 과거에 어떻게 만들어졌는가?	Hara(2007: 12)
	한반도와 동아시아에서 지속되는 '구조적 갈등'이 샌프란시스코 체제와 어떻게 밀접하게 연결되는가?	신욱희(2020: 53)
	샌프란시스코조약은 어떻게 한일·한미·미일관계의 중심에 서게 되었는가?	정병준(2019b: 6)
	동아시아 영토 분쟁은 샌프란시스코조약에 대한 해석의 문제와 어떻게 관련있는가?	김명섭(2007: 57)
	한일 간 독도 영유권을 둘러싼 갈등은 전후 동북아시아 지역질서 구축 과정과 어떻게 관련있는가?	정병준(2019a: 73)
	독도는 언제부터 한일 간 역사 갈등의 중심에 놓이게 되었는가?	이경훈(2016: 254)
	왜 샌프란시스코조약은 일본의 침략전쟁과 식민지배 책임을 묻지 않는 '관대한' 내용으로 체결되었는가?	남기정(2008: 38) Dower(2014: 4)
	샌프란시스코조약이 동북아시아의 냉전 질서에 미친 영향은 무엇인가?	김승배(2020: 47)
	독도 문제가 제3자적 관점 또는 경쟁국의 관점에서 어떻게 이해되는지를 함께 분석하는 작업은 불필요한 것일까?	조대훈(2015: 12)
미국의 동아시아 외교 전략	동아시아에서의 전후 처리 일환으로 진행된 패전국 일본의 분할 구상이 일본 본토의 분할이 아니라 한반도의 분할로 귀결된 이유는 무엇인가?	이승현(2019: 19)
	전후 미국의 일본 점령 정책은 왜, 그리고 어떻게 바뀌었는가?	유성진(2017: 138-139)
	1947년 들어 미국의 동아시아 정책 및 한반도 정책이 변화한 이유는 무엇인가?	김일영(2010: 62-66)
	전후 연합국 내에서 일본 점령 정책에 대해 압도적 헤게모니를 쥐고 있던 미국이 일본을 엄격하게 심판하지 않은 의도는 무엇인가?	Takahashi(2001: 123)
	중국의 부상은 미국의 동아시아 외교 전략을 어떻게 변화시켰는가?	서정건·유성진·이재목(2017: 80)
	왜 미국은 동북아 지역에서 한·미·일 간의 긴밀한 협력을 원하는가?	이재목(2017: 174) 호사카유지(2019: 291)
	한미와 북미 관계는 남북관계에 어떤 영향을 끼치는가?	정승철(2021: 9)
	미국의 한반도 정책은 어떻게 결정되는가?	이재목(2017: 201)

	왜 미국은 한일 양국의 화해를 요청하는 입장을 견지하는가?	손열(2018: 157)
	왜 미국은 한일 양국이 역사 문제와 영토 문제로 정치적 갈등이 첨예화되는 것을 막으려고 하는가?	최경준(2022: 229)
	미국이 일본군 '위안부' 문제로 동맹국인 일본을 공개적으로 맹렬히 비난하기 어려운 이유는 무엇인가?	이용인 & Washburn(2014: 339-340)
	왜 미국은 한일 간 역사 문제 개입에 나섰는가?	손열(2018: 171)
	왜 미국은 일본 편을 드는가?	최용섭(2022: 13)
한일 관계와 과거사	한일 관계를 전후 국제정치, 특히 미국의 동아시아 정책과 연결하여 이해해야 하는 이유가 무엇인가?	이민정(2019: 320) 이원덕(2007: 382)
	왜 일본은 아시아 국가들과 역사문제를 근본적으로 해결하지 않는가?	이민정(2019: 341)
	왜 일본은 사과하지 않는가?	김동춘(2015: 184)
	왜 일본은 과거사에 대해 진심 어린 사과를 하지 않는가?	최용섭(2022: 49)
	한일 국교 정상화와 미국의 동아시아 정책은 어떤 관련이 있는가?	김일영(2010: 360-366)
	중국 정부는 물론 일본 언론도 비판하는 아베의 담화를 긍정적으로 평가한 한국 대통령의 광복절 발언을 어떻게 받아들여야 하는가?	김동춘(2015: 201)
	전후 한일 갈등은 대다수 한국인들이 인식하는 것처럼, 일본이 과거사를 제대로 반성하지 않는 것만이 문제인가?	김득중(2019: 78)
	왜 일본의 사죄가 한국과 중국에서 받아들여지지 않고 있는가?	Shibata(2018: 272)
미중 갈등과 한국 외교의 전략	미국과 중국은 협력자인가 경쟁자인가?	Hook(2014: 5)
	왜 미국은 근래에 와서 대중 강경책을 취했고 지금까지 유지하고 있는가?	은용수·김성철(2022: 68)
	미국과 중국은 궁극적으로 전쟁을 통한 패권경쟁을 전개하는가? 미국 중심의 질서 하에서 미국과 중국이 협력과 경쟁을 유지하는가? 또는 중국으로의 자연스러운 패권이전은 가능한 것인가?	김관옥(2016: 4)
	1972년 미중 관계가 우호적으로 바뀐 이래 두 나라의 관계가 다시 대립과 갈등 양상으로 변한 이유는 무엇인가?	김동기(2020: 11)
	오늘날 미중 관계는 신냉전 논리로 설명이 가능한가?	류동원(2022: 334)
	신냉전 상황이 한반도에 미치는 영향은 무엇이고, 한국은 어떻게 대응할 것인가?	황지환(2023: 3-4)
	미중 양국의 이해관계가 제로섬 게임의 관계를 가지는 이슈 영역에서, 그리고 한국의 이익도 중요한 이슈 영역에서 한국이 명확한 전략적 선택을 하지 않고 양쪽 국가 모두와 기존의 관계를 유지하는 것이 가능한가?	전재성(2022: 275-276)
	한국의 안보를 뒷받침했던 한미의 군사적 동맹은 21세기에는 어떠한 모습으로 변모 혹은 유지되어야 하는가? 급속하게 발전한 한중관계는 미래에 어떠한 모습으로 지속적으로 발전해야 하는가? 이 두 가지 문제는 상호배타적인가? 혹은 양립가능한가?	차창훈(2019: 225)
	미중관계의 역동성하에서 한국은 균형을 취할 수 있을 것인가? 미일관계의 연속성하에서 한국은 방기 혹은 소외될 것인가? 중일관계의 모호성하에서 한국은 의미 있는 역할을 수행할 수 있을 것인가?	신옥희(2017: 149)
	미국은 왜 대만에 개입하는가? 대만을 둘러싼 미중 간 무력충돌이 발생한다면 왜 한국도 그 소용돌이로부터 자유로울 수 없는가?	이용인 & Washburn(2014: 413-416)
	중국과의 갈등에서 미국의 억제 일변도의 접근은 전쟁 위험을 키우는 것이 아닌가? 미국이 친문화적인 국방비를 투입하고 동맹을 강화하고 있는데, 왜 대만 해협의 위기는 갈수록 커지는가?	길윤형·장영희·정옥식(2022: 229)
	미국이 무역 문제로 중국을 견제하는 것이 옳은가?	오애리·이지선(2022: 128-129)
	복잡다단한 국제질서 속에서 한국의 합리적이고 전략적인 선택은?	김준형(2022: 328-331)

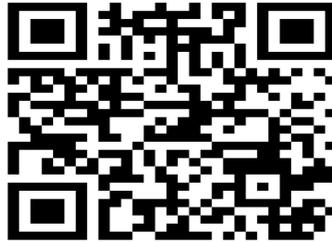
미중 관계는 한반도의 평화와 어떤 관련이 있는가?	김동엽(2019: 72)
미국과 중국의 양강 구도로 재편되는 현재의 상황(G2)에서 한국은 지난 150년간 우리 역사에서 어떤 교훈을 되새겨야 하는가?	강정인(2017: 203-204)
미중 경쟁으로 인한 신지정학 시대에 한국은 어디에 서야 하며, 그 대응 원칙은 무엇이 되어야 하는가?	전봉근·신범식·김홍규(2021: 14)
미중 경쟁 상황에서 한국 외교의 전략적 대응에 대해 냉전의 역사적 경험으로부터 찾을 수 있는 교훈은 무엇인가?	마상윤(2022: 116)
미중 양국의 눈치 보는 일 없이 우리의 국익을 주장할 수 있는 방법은 없는가?	주재우(2018)
미중 경쟁구도에서 한국의 외교 안보 전략 및 대북 정책의 방향은 무엇인가?	국립외교원 외교안보연구소(2021: 2)
G2 시대에 한미·한일·한중 관계를 어떻게 관리할 것인가?	문정인(2012: 32)
한미동맹과 한중관계가 적절히 공존할 수 있는 한국 외교의 방향은 무엇인가?	김태효(2020: 112)
한국이 미중 사이에서 선택을 해야 한다면 어떤 '기준'에 의거할 것인가?	이성현(2019: 209)
미중 간 갈등에서 한국이 대 중국 견제의 구조 안에 휘말려 들어가는 연루의 위험을 어느 정도까지 감당해 낼 수 있는가?	정재호(2011: 178-179)
미중 갈등과 관련해 한국이 원하지 않는 분쟁에 연루될 위험을 차단할 수 있는 방안은 무엇인가?	길윤형·장영희·정옥식(2022: 204-205)
미중 경쟁이 심화되고 있는 현시점에서 한미 동맹을 강화하고 외교·안보에서 운신의 폭을 넓히기 위해 한국은 어떠한 대외전략을 구상해야 하는가?	이수훈(2022: 343)
국제질서를 둘러싼 주도권 다툼을 벌이는 미중 사이의 이분법을 넘어서는 한국 외교의 길은 무엇인가?	이지예(2021: 356-369)
미중 패권경쟁이 심화되는 상황에서 한국이 선택할 수 있는 구체적인 전략은 무엇인가?	이상만(2019: 427-433)
미중 패권경쟁에서 오는 강대국 정치의 리스크를 분산시키기 위한 한국의 전략적 대응 방안은 무엇인가?	이상현(2021: 86-93)
미중 경쟁 심화로 양국 간 정책적 선택을 강요받게 될 경우 우리는 어떤 선택을 해야 하는가? 그 선택의 이유와 방어 논리는 무엇인가? 미중 경쟁 심화시 한·미·일 삼자 안보협력의 강화가 필요한가? 한·미·일 삼자 안보협력 강화에 대한 중국의 비판에 대해서 어떻게 대응해야 하는가?	김영호(2019: 59)
미국과 중국과의 관계를 패권 경쟁이 아니라 카르텔과 유사한 관계로 독해하는 근거는 무엇인가?	박홍서(2020)
미중 패권 경쟁 문제에서 서구 패권의 중국 위협 담론과 중국의 중화주의 담론을 비판적으로 독해해야 하는 이유는 무엇인가?	차태서(2021: 281-282)

부록 5. 2023 년 국제정치 수업 활동지

<1 차시 활동지>

Ⅵ 국제 사회와 국제 정치 우리나라의 주변 국가에 대한 나의 인식 __반 __번 _____

① 제시된 QR 코드로 접속하여 몇 가지 질문에 함께 생각해 보아요.



② 우리나라의 국제 관계에서 많은 영향을 주고 받고 있는 주변 국가에 대한 나의 인식을 살펴본 경험을 돌아봅시다. 새롭게 알게 된 점이나 느끼고 생각한 점은 무엇인가요? 자유롭게 적어 보세요.

<2 차시 활동지>

Ⅵ 국제 사회와 국제 정치 국제 정치의 특징과 다양한 행위 주체 __반 __번 _____

① 국제 사회에서 다양한 행위 주체들이 상호 작용한 사례 중에서 가장 인상적인 사례 한 가지를 선정하고, 그 이유를 적어 보아요.

• 사례: _____

• 이유: _____

② 다음의 주제에 대해 짝과 토론해 봅시다.

주제: 국제 사회는 약육 강식의 정글인가, 관리 가능한 정원인가?

① 자신의 생각을 정리합니다. ② 짝에게 자신의 생각을 이야기합니다. ③ 짝과 자신의 생각에 어떤 차이점과 공통점이 있는지 파악합니다. ④ 자신의 생각을 보완하여 아래의 칸에 정리합니다.

나는 국제 사회를 _____ 이라고 생각한다.

왜냐하면, _____ 때문이다.

<3 차시 활동지>

Ⅶ 국제 사회와 국제 정치 우리나라가 직면한 갈등 문제 __반 __번
: 미중 갈등과 한반도, 그리고 제주

〈읽기 자료 1〉

통일연구원이 최근 실시한 전문가 조사 결과에 따르면, 미중 갈등이 한국에 미칠 가장 심각한 영향은 한미 동맹과 한중 관계 사이에서 양자 택일을 강요받는 상황에 직면하는 것이다.

한미 관계	한중 관계
한국이 유일하게 동맹을 맺은 국가는 미국이다. 미국은 1953년에 맺은 상호방위조약을 통해 냉전기 동안 소련과 중국을 봉쇄하고 북한을 방어하고자 하였다.	1992년 한중수교 이후 양국의 관계는 빠르게 발전해 왔다. 특히 한국 경제의 중국에 대한 의존도는 빠르게 증가하였다. 중국은 현재 한국 최대의 수출국이다.

〈읽기 자료 2〉

- 미국은 중국이 대만을 침공할 경우 강력하게 군사적으로 대응하겠다고 예고했다. 중국과 대만의 충돌 시 한국의 주한 미군 등이 개입할 가능성이 늘어날 수밖에 없다.
- 2013년에 주한 미군 장교가 쓴 「제주해군기지: 동북아의 함의」라는 보고서에서 중국과 대만의 충돌 시 “제주해군기지를 이용하는 미국 함정, 잠수함, 항공모함은 중국의 함대를 막을 수 있다.”라고 분석했다.
- 중국은 “한국이 미국과 중국 가운데 어느 한쪽 편을 들기를 바라지 않는다”는 입장이다. 중국은 “향후 일어날 수 있는 군사적 대립 상황에서 한국은 중립을 지켜야 한다”고 강조한다.

1 다음을 주제로 대해 함께 토론해 봅시다.

**대만 해협에서 미국과 중국 사이에 군사 위기가 높아져
동맹국인 미국이 한국에 군사적 지원을 요청할 경우에
한국 정부는 어떤 입장을 취해야 하는가?**

① 자신의 생각을 정리하기 위해, 위 문제와 관련하여 고려해야 할 내용이 무엇인지 모둠원들과 질문의 형식으로 정리하세요.

• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____

② 이에 대한 답을 모둠원과 함께 생각해 보세요.

③ 한국 정부가 어떤 입장을 취해야 한다고 생각하는지 자신의 생각을 정리하세요.

나는 한국 정부가

_____해야 한다고 생각한다.

왜냐하면,

_____때문이다.

④ 모둠원과 돌아가며 각자의 생각(③)을 이야기하세요.

⑤ 모둠원의 이야기를 경청하며 모둠원의 생각 중 좋은 아이디어나 내가 고려하지 못한 점이 무엇인지 정리하세요.

<4 차시 활동지>

Ⅶ 국제 사회와 국제 정치 우리나라가 직면한 갈등 문제 __반 __번 __
: 미중 갈등과 한반도, 그리고 제주

① 외교적 상상력 발휘하기

1. 만약 고려 시대의 서희와 조선 시대의 광해군이 대만 해협 위기로 미국의 군사적 요청이 있는 상황에서 고민하는 한국 외교 책임자인 나에게 조언을 한다면 무엇이라고 말할까요?

▶ 서희: _____

▶ 광해군: _____

2. 만약 대만 해협 위기 시 미국의 군사적 지원 요청에 대한 한국 여론이 매우 부정적인 상황이라면, 한국 외교 책임자인 나는 미국 외교 책임자에게 무엇을 주장하겠습니까?

② 평화로운 시국 성찰하기

1. 그대는 밤하늘의 별을 볼 수 있는 평화로운 세상에 살고 있는가?

·평화의 의미: 소극적으로는 전쟁이 없는 상태를 말하며, 적극적으로는 폭력이 발생하는 환경이나 사회의 구조를 개선해 나가는 것

① 과거에 이곳에서 밤하늘의 별을 볼 수 없었던 날들이 있었나요?

② 지금 세계 어디에선가 밤하늘의 별을 볼 수 없는 날을 보내고 있는 사람들이 있을까요?

2. 우리는 전쟁을 어떻게 바라보고 있나요? 전쟁을 바라보는 나의 인식을 객관화해 봅시다.

③ 지난 네 시간 동안 국제정치 수업에 참여하며 든 생각을 자세히 기록해 봅시다.

ABSTRACT

Self-Study of a Middle School Teacher on Issue-Centered Social Studies Education -Focused on the Difficulties and Overcoming Experiences in the Teaching Practice of International Politics Classes-

Kim, Hong-tak

Department of Social Studies Education
The Graduate School, Jeju National University

This research deeply illuminates the difficulties and overcoming experiences of a teacher as a practitioner and researcher in the teaching practice of issue-centered international politics classes, focusing on the Korean Problem from an insider's perspective. The aim is to understand in depth the teacher himself, teaching practices, contextual factors surrounding the practice, and the teacher's life and experiences in dealing with politically sensitive and controversial issues in issue-centered international politics classes in middle school social studies.

To address this, two research questions were formulated as follows: First, what were the difficulties faced by the researcher, focusing on the Korean Problem, in the teaching practice of issue-centered international politics classes

in middle school social studies, and what factors contributed to these difficulties? Second, what were the experiences that helped the researcher overcome the difficulties in the teaching practice of issue-centered international politics classes on the Korean Problem in middle school social studies?

To come up with answers, the researcher conducted a self-study with a focus on his life and experiences as a 17-year middle school social studies teacher. Through self-study, data related to the researcher's life ranging from a pre-service social studies teacher to a social studies teacher of middle school to a teacher educator, issue-centered teaching practices, and contextual factors influencing the practice were collected and analyzed. Therefore, this research takes on the nature of life history as to his whole classes, focusing on the teacher's life and experiences related to issue-centered international politics classes in social studies.

The research results, organized in connection with the research questions, can be summarized as follows:

The researcher understood the difficulties in the teaching practice of issue-centered international politics classes on the Korean Problem as threefold.

First, the researcher is the teacher who exists in the gap between the progressed social studies curriculum compared to the previous one and the stagnant state of social studies textbooks. Second, the researcher is the teacher who exists in the estrangement between the social reality where the Korean Problem has been engraved vividly and its less visible representation in the social studies curriculum and textbooks. Third, amid deepening conflicts and divisions in Korean society and the field of education, the researcher experienced significant tension, due to raised self-censorship, in the teaching practice of issue-centered international politics classes on the Korean Problem, including controversial issues in the closed area.

The researcher understood the experiences of overcoming the difficulties in the teaching practice of issue-centered international politics classes on the Ko

rean Problem in three ways.

First, the researcher overcame the gap between the social studies curriculum and textbooks by abandoning the perspective of blindly accepting textbook content as absolute truth and critically interpreting the curriculum beyond textbooks. Second, the researcher overcame the gap between social reality and the social studies curriculum and textbooks by reproducing the contentious nature of the Korean Problem within the actual context linked to students' lives. Third, to teach the subject including issues in the closed area in issue-centered international politics classes, the researcher conducted classes by collaborating with fellow social studies teachers, learning together, and exploring teaching.

Lastly, the conclusion of the research is presented from two aspects: the significance to the researcher of his self-study and the implications of the research for teacher education in teaching difficult topics by social studies teachers, including controversial issues. Social studies teachers need to continually pursue becoming teachers as developing and implementing curriculum, becoming teachers learning together with colleagues as professional experts, and becoming teachers as researchers of self-study.

Keywords: issue-centered social studies education, international politics class, difficulties and overcoming experiences of teaching practice, the Korean Problem, closed area, null curriculum, curriculum literacy, teacher learning community, middle school social studies teacher, self-study