서울대학교 사대논총 제 54집 (1997. 8. 30)

사회과 가치교육을 위한 기초 연구*

차경수 · 양호환 · 류재명
(사회교육과 · 역사교육과 · 지리교육과)**

Ⅰ. 서 론

사회과에서 가르치는 목표나 내용에서 지식의 체계가 더 중요한가 또는 가치가 더 중요한가에 대해서는 오랫동안 논쟁이 계속되어 왔다. 사회과라고 하는 교과목이 정치학이나 경제학, 역사학, 지리학 등의 사회과학이나 인문학을 기초로 하여 구성되기 때문에 지식의 체계가 중요시되는 것은 당연한 상황으로 생각되기도 한다. 사회과학은 가치중립적인 법칙을 발견하는 것을 목적으로 하기 때문에 이러한 사회과학의 학문적인 성격이 가치보다도 지식의 체계를 더 중요한 것으로 생각하게 하기 쉽다. 1960년대 이후 교육과정의 구성에 많은 영향을 준 브르너(J.S. Bruner)의 교육과정에 관한 이론이 학문에 있어서의 지식의 체계를 중요시하면서 이러한 경향 역시 가속화되었다. 실제로 교육 현장의 교사들을 대상으로 조사해 보면 지식의 체계를 중요시하는 것을 잘 알 수 있다(이영기 외, 1982).

그러나 이러한 입장은 재고되어야 할 중요한 문제점을 지니고 있다. 사회과라고 하는 초중등학교의 교과목은 사회과학의 법칙을 가르치려고 하는 것이 아니라 민주주의 사회의 훌륭한 시민을 양성하기 위하여 사회생활에 필요한 기초적인 지식과 기능, 시민으로서의 바람직한 가치관 확립, 일상적으로 직면하는 문제에 관한 합리적인 의사결정력 함양 등을 목적과 내용으로 하는 시민교육을 위한 교과목이다. 사회과는 학교의 어느 교과목보다도 시민교육과 직접적인 관련을 가지고 있다. 최근에 국내외의 많은 학자들이 사회과의 이러한 성격을 강조하고 있다(차경수, 1996; Martorella, 1991).

여기에서 사회과교육에서는 가치교육의 문제가 가장 핵심적인 내용으로 제기되는 것이다. 왜냐하면 바람직한 시민의 자질에서는 가치갈등을 해결하고, 가치를 선

---

*이 연구는 서울대학교 사범대학 발전기금 1996년도 Lemix 학술연구비의 지원에 의해 이루어졌음.
**조국남은 자료의 수집 및 분석의 수고를 하였음.

택함으로써 현명한 의사결정을 하는 것이 필수적으로 요청되기 때문이다. 가치의 문제는 지식의 문제처럼 정답과 오답으로 구분되기보다 어느 가치를 추구하느냐는 선택의 문제로 제기되는 것이 대부분이다. 특히 정책적인 문제나 개인의 문제에 있어서 의사결정을 하는 경우에는 가치의 문제가 불가피하게 제기된다. 가치교육의 이러한 주요성에도 불구하고, 우리의 사회과 교육현장에서는 지식의 체계를 교육하고 있을 뿐 효과적인 가치교육을 실시하지 못하고 있다. 혹 실시하는 경우에도 특정한 가치를 주입하는 교화적인 가치교육이 실시되는 경우가 많고, 사회과에서 가치교육의 바람직한 방법이나 본질에 대한 논의는 매우 희소하다.

이러한 상황에서 이 연구의 목적은 사회, 역사, 지리 등 사회과를 구성하고 있는 각각의 영역에서 가치교육이 차지하고 있는 위치, 최근의 경향, 내용과 방법, 최근의 연구 결과, 앞으로의 과제 등을 검토하고, 사회과목을 담당하고 있는 교육현장의 교사들이 사회과에서의 가치교육의 중요성에 대한 인식도, 교실에서의 가치교육의 실제, 효율적인 가치교육을 위한 앞으로의 과제 등에 대해서 어떻게 생각하고 있는지를 밝히려는 것이다. 이러한 연구는 가치교육의 모형이나 지도방법 그 자체를 제시하는 것은 아니지만, 장래의 그러한 일을 수행하기 위하여 교육현장의 현실을 이해하려는 일종의 기초조사인 것이다. 이 연구를 토대로 하여 가치교육의 구체적인 방향과 방법을 개발하려고 한다는 점에서 이 연구는 중요성을 가지고 있다고 하겠다.

이 연구의 방법은 문헌연구, 질문지 조사, 협의회 등이다. 사회, 역사, 지리 등의 교과목과 가치교육의 관계에 대해서는 주로 문헌연구에 의존하였다. 그리고 일선 교사들의 가치교육 실태를 파악하기 위해서는 교사들을 대상으로 하는 질문지를 분석하였으며, 가치교육의 방향과 앞으로의 과제 등에 대해서는 전문가들과 협의회를 개최하여 연구를 진행하였다.

이 연구에는 중요한 한계가 있다. 이 연구는 사회과에서의 가치교육에 관한 교육현장의 실태를 조사하는 것이 기본 목적이므로, 가치교육의 방법이나 모형, 내용 등을 자세하게 서술하는 것은 이 연구의 범위를 벗어나는 것이다. 이 연구에서 밝혀지는 실태를 기초로 하여 다음의 연구에서 우리 교육현장에 적합한 사회과의 가치교육 모형을 개발하고자 한다.

Ⅱ. 사회과와 가치교육

사회, 역사, 지리 등의 교육 영역에서 가치교육이 차지하는 위치, 최근의 경향과 연구의 결과들, 앞으로의 과제 등에 대해서 살펴보고자 한다.

1. 사회교육과 가치

시민교육으로서의 사회과교육은 바람직한 시민의 자질을 형성하기 위하여 어떤 교과목보다도 가치교육을 요구하고 있다. 최근에 사회교육에서 가치의 문제가 어떻게 취급되어 왔는지를 간략하게 고찰하고자 한다.

가. 개념과 특징

인간의 삶에 있어서 가치는 매우 중요하다. 가치는 삶의 방향을 제시하고 삶에 의미를 부여해 준다. 가치는 옳고 그른 판단의 척도가 되며, 여러 가지 대안 중에서 어떤 것 하나를 골라야 할 때 선택의 기준이 된다. 사회교육의 전문가들이 지적하고 있는 것처럼 "가치는 어떤 것에 대해서 긍정적이거나 부정적이거나, 좋거나 나쁘거나, 싫어하는 판단을 할 때의 표준 또는 기준"이라고 할 수 있다(Shaver & Strong, 1976; Martorellar, 1991: 204). 또 "가치는 사람이 어떻게 행동해야 하는 지와 추구해야 할 최고의 존재 목적이 무엇인지에 대한 신념의 체계이기도 하다(Banks, 1990:429). 우리는 학습자들이 바람직한 가치를 형성하도록 도와주는 교육을 가치교육이라고 할 수 있다. 급변하는 현대의 정보화사회에서 학습자 자신이 스스로 판단하고 의사결정을 해야 할 필요성이 많은 상황에서 바람직한 가치교육의 필요성은 매우 절실하다고 하겠다. 특히 산업화, 도시화 등으로 환경오염이 심각하여 인간의 생존이 위협 당하는 현실에서 올바른 가치의 추구만큼 절실한 것은 없다고 하겠다.

가치교육은 이처럼 사회과에서 중요시되지만, 몇가지 어려운 문제점을 가지고 있다. 인간의 가치에 대한 신념, 즉 가치관은 인간의 정신적인 또는 심리적인 작용이기 때문에 구체적으로 일정한 방향으로 조작하기가 대단히 어렵다는 점이다. 어떤 방향으로 가치교육을 할 것인지도 명확하지 않고, 또 가치교육을 실시한 후 그 결과를 측정하기도 어렵다. 뿐만 아니라 인지적인 지식의 문제가 대개의 경우 경험적인 자료에 의해서 참과 거짓이 곧 밝혀지는 데 비하여 가치의 문제는 진과 위를 밝힌다고 하기보다는 대부분 선택의 문제이기 때문에 교육하기가 더 어려운 것이다. 개인이 어떤 가치관을 갖던 강제하기가 어려운 반면 또한 교육적으로 바람직한 가치관을 형성하도록 해야 하는 모순적인 면도 가치교육은 가지고 있다.

이러한 가치교육의 성격은 우리의 교육 현장에서 가치교육에 대한 활발한 논의를 저해한 요인이 되어 온 것으로 생각된다. 그러나 우리는 현대 사회의 비인간화 현상과 청소년문제의 심각성 등을 고려할 때 이제 더 이상 이 문제를 외면할 수 없는 단계에 있다고 생각된다.

나. 사회교육에서의 대응

이상과 같이 현대사회의 개방화, 다양성, 급속한 변동에 따른 의사결정의 필요성, 가치갈등의 심각화 등에 따라서 학교에서의 가치교육의 중성이 인식되어 왔다. 이러한 요청에 대해서 학교의 사회과교육이 표시한 대응책은 크게 보아 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 그들은 가치의 문제를 개인의 문제로 보아 학교교육에서보다도 가정에서 다루어야 한다는 주장, 바람직하다고 생각되는 특정한 가치를 학교에서 가르쳐야 한다는 주장, 학교에서 바람직한 가치를 가르치기는 하지만 학습자의 이해와 자율적인 학습을 기본으로 해야 한다는 주장 등으로 요약할 수 있다. 이들을 간단하게 서술해 보면 다음과 같다.

1) 가치교육을 배제하려는 주장

가치의 문제는 다른 사람이 간섭할 문제가 아니고 순수하게 개인의 문제이기 때문에 학교의 교사가 교육할 대상이 아니며, 개인이나 가정의 부모들에게 맡겨져야 한다는 주장이 있다. 실증주의자들 또는 특히 논리적 실증주의자(logical positivist)라고 하는 사람들이 여기에 속한다. 이들은 학습의 내용을 사실판단(judgement of fact)과 가치판단(judgement of value)으로 나누어 보았다. 이들 중에서 경험적 자료에 의한 증명이 가능한 사실판단은 교육할 수 있지만, 가치판단은 교육할 수가 없다는 것이다. 예컨대, "서울의 인구는 1200만이다"라는 사실판단은 진과 위를 가릴 수 있지만, "저 꽃이 아름답다", "나는 노란 색을 좋아한다" 등 개인의 선호, 희망 등을 나타내는 가치판단은 교사가 정답을 주어서 교육해서는 안된다고 보는 것이다. 이러한 주장은 사실판단과 가치판단을 구분하여 그 차이를 제시한 장점이 있지만, 다음에서 지적하는 것과 같은 교육현장의 문제도 가지고 있다(Metcalf, 1968: 127-130). 자유주의(liberalism)의 전통이 강한 영미사회에서는 특히 이러한 주장이 상당한 설득력을 가지고 있다. 자유주의는 다른 사람에게 문제가 되지 않는 한 자유스럽게 존재해야 한다는 가장 기본적인 원칙을 주장하고 있다(Strike, 1982: 5-13).

이러한 주장은 교육이 기본적으로 훌륭한 사람으로 성장하도록 도와준다는 가치지향적인 활동이라는 점을 고려할 때 가치교육을 가정의 문제로 보고 학교교육에서 배제하려고 하는 것은 마땅하지 않다는 지적을 받고 있다. 또 사실판단과 가치판단을 구분할 때 많은 경우에 있어서 순수한 사실판단보다는 사실판단과 가치판단이 뒤섞여 있다는 점을 제기하고 있다. "한국의 농부들은 부지런하다"는 서술은 사실판단에 속하면서도 긍정적인 의미를 내포한 가치판단의 서술이 함께 섞여 있다는 것이다. 이러한 경우에는 가치판단을 배제하려는 주장은 어려움에 직면하게 되며, 그러한 서술을 사실판단으로 보고 교육하는 경우 역시 문제를 야기하게 된다. 말하자면 그런 경우는 특정한 가치를 주입하는 교화와 같이되기 때문이다.

이처럼 가치교육을 배제하려는 주장은 많은 비판을 받고 있지만, 이들 실증주의자들의 주장이 가치교육을 위하여 시사한 것들을 소홀히 할 수는 없다. 이들은 사실판단과 가치판단을 구분하여 그 특징을 분명히 했으며, 사실판단을 교수하는 것과 같은 방법으로 가치판단을 교육해서는 안된다는 중요한 점을 제기했다. 사실상 대부분의 교육현장에서 가치판단과 사실판단의 구분이 명확하게 되지 않은 채 가치판단도 사실판단처럼 교육되는 경우가 흔히 있다는 것을 우리는 유의할 필요가 있다. 그것은 곧 교화의 위험성과 같은 문제가 되는 것이다. 또 가치교육을 하는 경우에도 과연 사람에게 어떤 가치를 가지도록 교육할 수 있는 가라고 하는 가치교육의 근본문제를 제기하기도 한다. 예컨대, 어떤 사람이 "노란 꽃을 좋아한다"고 할 때 "노란 꽃보다 빨간 꽃이 더 좋다"고 생각하도록 교육한다면 그것이 그 사람에게 과연 어떤 의미를 가질 수 있는가 등의 질문을 우리에게 던져주고 있는 것이다. 이러한 질문들에 대해서 실증주의자들은 직접적으로 해답을 제시하지 못했지만, 그 후에 나타난 가치분석법을 주장하는 사람들에 의해서 대부분 그 해결의 실마리가 풀리고 있다.

2) 바람직한 특정 가치를 수용하도록 교육해야 한다는 주장

교육현장에서 가장 흔히 발견할 수 있는 가치교육의 방법은 정직, 친절, 충성심, 애국심과 같이 바람직하다고 생각되는 가치들을 교사들이 학습자들이 갖도록 요청하는 것이다. 이 때는 대개 강의를 통하여 이들을 받아들이도록 하고, 흔히는 어른들이 바람직하다고 생각되는 가치들을 선택의 자유 없이 강요와 같은 방법으로 강조하는 것이 보통이다. 도덕주의(moralism) 또는 교화(indoctrination)라고도 불리워진다 (Metcalf, 1968: 121-123, Banks, 1990: 431-432). 이러한 방법은 전세계적으로 가장 많이 사용되어 왔고, 또 현재도 사용되고 있다. 대개의 경우 옳은 것과 나쁜 것을 구별하고 옳은 가치나 행동을 하도록 강조하고, 어떤 의식에 따르도록 요청하는 것이 특징이다. 교육은 사회에서 전통적으로 내려오는 바람직하다고 생각되는 가치와 이들 가치들에 맞는 행동을 하는 것을 목적으로 생각하기 때문에 이러한 도덕주의나 교화는 동서양을 막론하고 교육에서 가장 흔히 사용되는 방법이 되어 온 것이다. 효도를 강조하고, 모범적인 효도의 행위를 보여주면서 학습자들이 그런 행동을 할 것을 역설하는 것은 우리 주위에서 흔히 보는 일이다.

그러나 이러한 방법은 치명적이라고 할 수 있는 몇 가지 약점을 가지고 있다고 지적되고 있다. 무엇보다도 듣고 나면 곧 망각하게 되고, 수업이 끝나면 실제의 행동으로 연결되기가 어려운 약점이 있는 것이다. 더 중요한 것은 학습자들이 가치갈등을 해결할 수 있는 능력을 기를 수 없다는 것이다. 학습자들은 좋은 가치와 나쁜 가치는 쉽게 구분하지만, 문제가 되는 것은 친절과 정직 등 두개의 좋은 가치 중에

서 하나를 선택해야 하는 가치갈등문제를 해결하는 것이 어려운 것이다. 이 문제를 위하여 도덕주의나 교화의 방법을 도와주지 못하는 것이다. 따라서 오늘날 언어적 교훈주의나 교화에 의한 방법은 가장 손쉽게 사용되면서도 가장 비효과적인 방법으로 평가되고 있다.

3) 새로운 대안들

이상과 같은 사회과 가치교육의 역점들을 극복하기 위하여 1970년대 이후부터 사회과에서 가치교육이 꾸준히 논의되어 오고 있다. 지난 20여년간 가장 관심을 끌어 온 것은 크게 보아 가치명료화, 가치추론법, 가치분석법 등으로 요약할 수 있다(차경수, 1996: 285-301). 이들 방법들은 모두 가치교육의 중요성을 인정하고 가치교육을 실시는 하되, 교사가 강제적으로 특정한 가치를 주입하려고 하는 것이 아니라 학습자가 스스로 자기 자신의 가치관을 명백하게 하고, 가치갈등을 해결하며, 가치의 선택에 따라서 행동할 수 있도록 도와주는 지도법들이다.

가치명료화(values clarification)는 학습자가 가지고 있는 가치가 무엇인지 명백하게 하여 자신이 선택한 가치를 소중히 여기며, 가치와 일관성을 가지고 행동하는 것을 중요시하는 가치지도의 한 방법으로서 가치교육을 위한 최초의 체계적인 수업모형으로 볼 수 있다(Raths et al., 1978). 개인의 자유와 가치를 존중하면서도 가치관의 확립, 가치관과 행동의 일관성 등을 지도하는 장점이 있다. 그러나 개인의 자유를 너무 존중한 나머지 교사의 역할이 너무 소극적이라는 비판을 받고 있으며, 최근에는 가치분석에 그 자리를 내주고 있는 실정이다.

다음으로 관심을 끌어 온 것은 가치추론모형(value reasoning approach), 도덕추론모형(moral reasoning approach), 도덕발달모형(moral development approach), 지적발달모형(cognitive development approach) 등 다양한 이름으로 불려지고 있는 방법이다. 피아제의 지적 발달단계에 관한 이론을 하버드대학의 도덕심리학 교수 콜버그가 1970년대에 주장하여 교육현장에서 많이 이용되어 왔다(Kohlberg, 1976). 콜버그는 도덕성의 발달단계를 자기중심적인 전관습적인 단계, 다른 사람과 상호작용하는 관습적인 단계, 보편적인 원리에 따르는 후관습적인 단계 등 세 단계로 나누고, 이들 각각의 단계를 다시 두 단계씩으로 나누어 모두 6단계의 모형을 제시했다. 이 모형에 의하면 가치교육의 근본적인 목적은 일반적인 도덕의 원리에 따라서 행동하는 것이며, 이러한 능력을 기르기 위해서는 도덕적인 갈등 사례 또는 가치갈등의 사례를 학습자들에게 제시하고, 학습자들이 스스로 이들 갈등을 해결할 것을 강조하고 있다.

이 방법은 학습자들의 도덕성 발달단계에 따라서 가치교육을 실시하고, 학습자들이 자주적으로 가치를 선택하고, 일반적인 판단능력을 기를 것을 강조하는 등 장점

을 가지고 있다. 그러나 도덕성 발달단계의 구분이 구체적으로 명백하지 않고, 가치갈등의 해결을 위한 준거를 적절하게 제시하지 못하고 있다는 지적을 받아 왔다. 최근에 가장 많이 이용되고 있는 가치분석모형은 이러한 약점들을 보완하고 있다. 가치분석모형(value analysis approach)은 개인이 특수한 가치를 선택할 때 논리성과 이유를 충분히 밝히고, 가능하다면 증거도 제시하도록 함으로써 가치관 확립을 도우려는 가치지도의 한 방법이다. 가치명료화와 비슷한 데가 있지만, 좀 다르다. 가치명료화는 선택하는 가치를 명백히 하려고 하지만, 가치의 논리성을 밝히는 데 중점을 두지는 않는다. 가치분석에서는 가치의 논리성과 정당성을 충분히 변호할 수 있는 것을 매우 중요시하고, 가치선택을 과학적으로 검토하려고 하는 것이다. 1960년대 헌트와 메트칼프의 주장은 여기에 속하며(Hunt & Metcalf, 1968), 최근에는 뱅크스가 매우 정교한 가치분석의 모형을 제시하여 일선 교사들의 호평을 받고 있다(Banks, 1990). 뱅크스의 모형에서는 가치갈등의 확인, 대안의 모색과 결과의 예측, 선택과 행동 등이 중요한 과정으로 들어 있다.

이처럼 가치분석모형은 학생들의 자주성을 존중하면서도 교사의 지도를 인정하는 장점을 가지고 있으나, 너무 논리성에 치우치고 있어 인간의 사랑과 정서를 소홀히 한다는 지적을 받고 있다. 결과적으로 이에 대한 반발로서 타인에 대한 보호와 사랑, 정서와 감정 등을 중요시하여 이들의 함양을 가치교육의 기본으로 해야 한다는 타인보호와 감사의 윤리(ethics for caring and appreciation)가 일각에서 강조되고 있는 것에도 우리는 유의할 필요가 있다(차경수, 1996: 302-306).

이상과 같은 것 외에 덧붙일 것이 한두 가지 있다. 의사결정을 위한 수업과 논쟁문제를 위한 수업이 사회과에서 최근에 중요시되고 있는데, 이러한 경향이 가치교육의 중요성을 더욱 촉진하고 있다는 점이다. 논쟁문제를 위한 수업은 의사결정의 과정을 필수적으로 수반하는데, 이들 과정에서는 가치갈등을 필연적으로 해결하지 않으면 안된다. 따라서 이들 수업모형의 발전은 가치교육의 발달에 기여하고 있다. 특히 논쟁문제의 수업을 위한 하버드모형은 가치갈등을 해결하는 법적, 윤리적 준거를 제시함으로써 우리에게 중요한 시사를 주고 있다(Oliver & Shaver, 1966; 차경수, 1996).

다. 전망과 과제

위에서 간략하게 살펴 본 바와 같이 가치교육의 중요성에 비추어 사회과에서도 가치교육을 위한 수업모형이 꾸준히 주장되어 왔다. 그러나 우리의 중, 고등학교 수업 현장에서는 가치교육에 대한 교사들의 관심과 연구 부족, 교사준비과정에서의 적절한 지도의 결여, 입학시험중심의 수업을 위한 지식수업의 강조 등의 이유로 가치교육이 충실하게 이루어지지 못하고 있다. 사실상 가치교육은 우리에게도 부분적

으로 소개되기는 하였으나, 활발한 논의가 전개되지 못하였다 (강우철 외, 1975; 강상철 외, 1980; 정상기 외, 1995). 이러한 경향은 앞으로도 당분간 계속될 전망이다. 그러나 이미 서론에서 밝힌 바와 같은 시대적 상황으로 보아 가치교육의 실시는 사회과에서 빼놓을 수 없는 과제가 되고 있다. 가치교육의 적절한 실시를 위해서는 가치교육에 대한 교사들의 이해도 조사, 가치교육의 내용과 방법에 대한 연구와 수업모형의 개발, 시범수업의 실시와 교육 현장에의 확산 등이 시급하게 해결되어야 할 것이다.

2. 역사교육과 가치

이 절에서는 역사교과에서 다루어야 할 가치의 본질과 범주는 어떠하며 특히 역사교육에서 부각되는 가치의 문제는 어떠한 것인가를 살펴보고자 한다.

가. 역사교과에서 가치교육의 전통

역사를 통해 도덕을 말하는 것은 오래 된 일이다. 교훈으로서의 역사라거나 거울로서의 과거란 모두 그런 전통의 표현이다. 특히 우리나라에서는 역사란 예(禮)와 덕(德)을 논하는 경(經)과 동일한 것으로 보았으며 역사를 통하여 명분과 의리라는 성리학적 가치를 교육하였다(이원순, 1980). 서양의 교육전통에서도 역사는 신학과 더불어 종교교육과 도덕교육의 역할을 담당하였다. 이러한 전근대적 의미에서의 역사의 도덕화는 일방적인 가치의 주입으로 이루어지는 경우가 많았다. 19세기 실증주의 사학이 발달함에 따라 역사의 학문화, 과학화가 이루어지게 된 것도 특정한 가치와 도덕적 입장에서부터 역사연구의 대상을 객체화하고 실증의 태도를 방법으로 삼아 역사를 비도덕화하려는 시도였다고 할 수 있다. 그러나 또한 이시기는 근대국민국가가 출현, 성장하는 시기였고 국가와 국민의 정체성을 확립해야하는 요구에 따라 공교육제도가 성립되던 때였다. 역사는 이러한 요구에 적합하고도 필수적인 교과로 설치되었다. 한편으로는 학문분야로서 역사가 전문화, 객관화되는 것과 더불어 보통교육의 차원에서 역사교과에 대한 국가사회적 요구는 지속되었다. 이러한 경향은 현재에도 지속되고 있다. 교육과정의 일반목표나 역사교과의 목표에는 흔하게 민족의 정체성확립이라든지 전통과 문화의 계승과 발달이라는 항목이 포함되어있다. 이러한 항목은 역사를 통해서 국가 또는 사회가 요구하는 가치와 신념을 교육시켜야 한다는 당위성을 내포하고 있다.

나. 역사교과에서 가치교육의 관점

역사는 과거 인간의 행위를 연구의 대상으로 한다. 대부분의 인간 행위는 어떤

의도에서 비롯된 것이므로 필연적으로 역사에서는 가치판단과 도덕적 책임의 문제가 개입된다. 역사발전의 결정법칙론이나 환경결정론에 따라 인간 행위를 수동적이거나 부수적인 것으로 여기지 않는 한 행위의 주체성은 역사전개의 주요한 모티브일 수밖에 없다. 이 때 주체성은 행위자의 이성적 판단뿐 아니라 가치체계, 도덕관, 성향, 감정을 모두 포함한다.

그렇다면 이러한 인간의 행위를 어떻게 연구하고 가르쳐야 하는가? 즉 인간 행위의 가치문제가 필연적으로 개입할 수 밖에 없다면 역사의 연구와 학습은 이 문제를 어떻게 대처해야 하는가? 이에 대해서는 서로 다른 견해가 대립하고 있다.

첫째는 역사연구는 개인의 가치와 신념체계에 따라 좌우될 수 없으며 역사의 본연은 공평무사하게 과거에 있었던 일을 보여주는 것이라는 입장이다. 역사는 증거를 기반으로 하여 객관적 입장에서 과거를 돌이켜보는 것으로서 역사학의 인식과 방법상의 실증성을 매우 중시한다. 이러한 입장의 대표적 인물인 버터필드는 과학적인 역사에 도덕적 판단은 지극히 불합리한 것이며 역사가는 개인의 신념이나 가치를 배제한 채 과거사를 설명하고 그 가운데 진리를 찾는 기술적(technical) 전문성을 갖추어야 한다고 주장한다(Butterfield, 1951). 또한 가치판단의 대부분은 정치적 판단으로 특정한 선전과 세뇌와 주입의 작용을 한다는 것이다. 카아는 도덕 그 자체가 역사적 행위를 판단할 수 있는 절대기준이 될 수 없으며 만약 절대기준이 있다면 그 자체가 비역사적인 것으로서 역사의 본질을 훼손한다고 말하였다(Carr, 1961). 오크쇼트(M. Oakeshott)도 객관적 역사와 실용적 역사를 나누어 전자는 편견 없는 서술을 창조하려는 역사가의 소망인 반면에 후자는 사회가 그 구성원인 역사가에 가하는 압력이라고 하였다. 따라서 도덕적 판단이 개입되면 역사의 순수성이 훼손되고 의도적인 실용성이 부각된다는 것이다(Oakeshott, 1962).

두 번째는 역사의 연구와 학습에서 도덕 판단이 배제될 수 없다는 입장이다. 인간의 행위를 묘사하는 대부분의 용어는 가치 중립적 기술용어가 아니라 도덕적 의미를 함축하고 있다. 예를 들어 '자유', '평등', '민주주의'라는 용어는 사전적 정의 외의 가치판단을 내포하고 있다. 벌린(Isaiah Berlin)은 역사가가 아무리 도덕 판단을 회피하고 무미건조한 사실만을 전달한다 해도 어차피 일상용어로 쓰여진 역사서술은 도덕 판단의 의미를 함축하게 된다고 주장하였다. 더 나아가 역사가가 목적과 동기를 가진 인간에 관하여 도덕적인 관심을 두는 것은 당연하다는 것이다(Berlin, 1954; Wright, 1976).

최근의 역사학이론에서는 역사가와 역사서술의 가치개재성을 더욱 부각시키는 경향이 있다. 역사가는 개인의 관점에서 연구의 대상을 선택한다. 그리고 역사를 서술할 때 아무리 개인의 입장과 목소리를 감추려 해도 그것은 서술의 표현과 문맥 속에서, 혹은 행간에 감추어져 존재하기 마련이다. 무차별적으로 자신의 목소리

나 견해 없이 역사를 쓰는 역사가는 없다. 역사가는 과거라는 길거리를 무작정 헤매는 방랑자가 아니라 특별한 의도와 방법으로 정해진 곳을 찾는 존재이기 때문이다(Ankersmit & Kellner, 1995). 이런 입장에서는 역사가가 나름대로의 가치와 신념체계 속에서 역사를 서술한다는 것을 받아들이고 차라리 이런 사실을 감안하여 역사를 비판적으로 읽는 것이 중요하다고 본다. 즉, 역사가가 그려내는 과거는 발견된 것이 아니라 그의 개인적 세계관 속에서 만들어진 것이며 여러 역사가들이 다르게 서술할 수 있는 것 중의 하나의 이 뿐이라는 것이다. 이러한 역사를 과거에 대한 유일한 진리로 받아들이는 것 자체가 문제이다.

다. 역사교과에서 가치교육의 실제

역사에서 가치문제를 회피할 수 없다는 것이 대세이다. 또한 알게 모르게 역사수업 속에서는 가치의 문제가 항상 거론되고 있다는 것도 사실이다. 실상을 살펴보아도 지금의 교육상황에서는 가치문제를 역사교과에서 완전히 배제할 수는 없다. 그렇다면 어떤 방법으로 역사를 통해서 가치를 교육할 수 있는가? 우선 특정 가치를 무비판적으로 주입시키는 것은 학생개인의 의지와 자유를 존중하고 비판적 사고력을 중시하는 민주시민사회의 교육적 원리에서는 통용될 수 없다. 학생개인이 스스로 역사를 통하여 가치를 판단할 수 있도록 해야한다는 전제 속에서 다음과 같은 몇 가지 지침을 생각해 볼 수 있다.

첫째, 학생들은 역사에 쓰는 일상용어의 도덕적 의미를 배워야 한다. 역사용어의 도덕적 의미는 애매하면서도 다양하다. 도덕적 의미를 밝히는 과정에서 학생들은 흔히 쓰는 용어의 평가적, 감정적 요소를 발견하게 된다. 학생들이 역사서술에서 이러한 도덕적 의미가 어떻게 다르게 이용되고 있는지에 대해 생각하는 것 자체가 가치판단행위라 할 수 있다.

둘째, 역사에서 도덕적 판단은 역사적 사고의 특성을 갖추도록 해야 한다. 즉 도덕적 판단에는 역사적 질문과 대답이 필요하다. 단순히 연산군은 나쁜 사람이다 라고 말하는 것은 역사적 판단이 아니다. 나쁘다는 의미는 무엇인가? 어떤 증거로 나쁘다고 할 수 있는가? 어떠한 기준에서 판단했는가? 당대인들은 그를 어떻게 평가했는가? 후세 역사가들은 그를 어떻게 평가했는가? 등의 질문을 통하여 도덕적 판단을 추구하는 것이 역사학습의 특징이라 할 수 있다.

다시 말하면 개인의 역할과 환경 또는 상황 등 결정요인 사이에서 상대적 균형을 찾아야 한다. 개인이 처한 상황과 맥락에 관계없이 어떤 인물은 나쁜 사람이다 라고 말하는 것은 유치한 감정이라 할 수 있다. 그 사람이 그렇게 행동할 수밖에 없었던 주변의 상황을 고려하는 것은 역사적 가치판단의 중요한 요소이다.

셋째, 특히 역사교사가 유의해야 할 점은 자료를 다루는 과정에서 교사가 알게

모르게 학생들로 하여금 특정한 가치판단을 유도하거나 직접적으로 제시하는 경우가 있다는 것이다. 이 경우 학생들은 가치체계가 주어지는 것이라 생각하고 판단을 포기할 수 있다. 교사는 자신의 판단이 완전한 것도, 유일한 것도 아니며 따라서 자신의 가치판단이 토론, 논쟁, 수정될 수 있다는 태도를 보여주어야 한다.

넷째, 교사는 또한 학생들에게 교과서에 실린 사실을 변함없는 진리로 제시할 것이 아니라 그것은 역사가가 자신의 견해와 입장을 내포하고 있으며 증거와 관점에 따라 변화할 수 있다는 것을 배우도록 해야 한다. 역사는 사실을 발견하는 것 이상으로 사건의 의미를 해석하는 것이다. 이때 무엇보다도 중요한 것은 교과서를 포함한 여러 종류의 역사서술을 비판적으로 읽는 훈련을 쌓도록 하는 것이다. 사실로부터 의미해석에 이르는 과정에서 작용하는 역사가의 가치체계를 파악하지 못하고서는 학생개인이 주체적인 가치판단을 내리는 것은 불가능하다(양호환, 1996).

과거에 대한 비도덕적 판단이 가능하다 하더라도 역사 도덕적 판단은 역사의 필수영역이다. 문제는 어떻게 무절제한 상대주의나 불분명한 가정과 전제에 휩쓸리지 않고 판단의 기준과 범주를 수립하는가 하는 것이다. 파팅톤(Geoffrey Partington)은 비판적 합리성, 자연에 대한 인간의 통제력, 개인자유의 확대, 인간 평등의 존중, 안전의 확보를 기준으로 들고 있다. 물론 이러한 기준에는 비판과 반론이 있을 수 있으며 관점에 따라 선택과 우선 순위가 뒤바뀔 수 있다. 그러나 역사에서 도덕적 판단과 이를 위한 기준과 범주가 필요하다는 것을 인정한다면 이러한 기준을 제시하려는 노력 없이 도덕적 판단이 마련될 수는 없다(Partington, 1980).

도덕적 판단의 절대 기준을 마련하기는 어렵다. 그렇다고 무절제한 상대주의에 빠져서 과거의 인간 행위에 대한 평가를 유보하는 것도 무책임하다. 이러한 극단 속에서 역사교육이 어떠한 입장을 취해야 하는 것은 매우 어려운 문제이다. 최근 역사교육에서 역사학습의 주요한 목표로 삼고있는 역사적 사고력의 함양도 결국 학생 스스로에게 선택과 판단의 기회를 주어 그것을 위한 역사학의 탐구방법과 사유태도를 쌓도록 한다는 의도에서 비롯된 것이다. 이러한 경향은 사회과 교육일반에서 가치의 일방적 주입이나 교화보다도 가치명료화나 의사결정을 통한 학생개인의 능동적인 판단을 중시하는 것과 유사한 방향이라 하겠다.

3. 지리교육과 가치

지리교육이 '국토애'나 '국제이해' 등의 가치관을 함양하는 교과라는 인식은 오래전부터 있어왔으나, 학습내용으로 어떠한 가치교육적인 주제를 다룰 것인지, 학생의 수업활동으로서 가치문제를 어떤 방법으로 다룰 것인지에 대한 문제는 최근에 와서야 비로소 본격적으로 논의되기 시작하였다. 본 절에서는 지리교육에서의 가치

교육의 위상과 역할, 우리나라 지리교육에서의 가치교육의 현황과 문제점, 앞으로의 과제와 전망 등에 대해서 살펴보고자 한다.

가. 지리교육에서의 가치교육의 위상과 역할

지리교육에서의 가치교육의 위상과 역할은 '넓은 의미에서의 가치교육'과 '좁은 의미에서의 가치교육'으로 구분하여 논의해 볼 수 있다. 여기서 넓은 의미에서의 가치교육이라고 하는 것은 '가치'가 구체적인 학습내용으로서 다루어지는 것보다는 교육이념이나 지리교육의 목적 차원에서 이루어지는 것으로 가치가 지식과 구분되지 않고 교육되는 것을 말하며, 좁은 의미에서의 가치교육이란 인지적인 영역의 지식과 구분되는 정의적 영역의 '가치'가 학습의 구체적인 내용으로서 다루어지는 것을 말한다.

전자의 의미에서 볼 때 지리교육을 통한 가치교육의 문제가 가장 활발하게 논의된 시기는 개화기이다. 개화기에는 국토지리나 세계지리에 대한 지식을 가르침으로써 국토애를 함양하고 급변하는 국제정세 속에서 우리민족의 정체성을 확립하여 국가의 독립성을 강화하려는 노력이 가장 활발하게 이루어진 시기이다. 많은 선각자들이 지리교과서를 집필하고 잡지, 신문 등에도 지리교육에 관한 글을 게재하여 국민계몽에 앞장섰다. 그런 노력에도 불구하고 일제 식민지로 전락하면서 우리나라의 지리교육은 암흑기를 맞이하게 되었고, 일제에 의해서 왜곡된 지리교육은 한반도를 일본열도에 포함하여 서술하고 교육하는 등으로 대한국민이라는 독립국가의 국민으로서의 인식이 싹트는 것을 말살하고 황국신민교육에 봉사하였던 것이다(남상준, 1992). 해방 이후에는 '우리나라 지리'를 독립하고, 식민지사관을 청산하기 위하여 심혈을 기울였다. 지리교육을 통한 식민지사관의 극복노력의 대표적인 예는 반도문화론과 관계된다. 반도문화론은 일제강점하 일인들이 우리나라의 역사와 문화 혹은 민족성을 우리나라의 반도적 위치와 연계 지워 한국의 지배를 정당화하는데 이용되었고, 해방 후 이에 대한 비판이 활발하게 전개되었던 것이다. 반도문화론 비판의 핵심은 바로 지정학 비판이었는데, 해방 후 우리나라의 지리교육은 독일의 지정학에 뿌리를 둔 일본의 지리교육을 본으로 하여 이루어졌던 것이다. 이와 같이 이 당시까지만 해도 지리교육에서의 가치교육은 환경론과 관련되어 있었다. 다시 말하면 환경결정론적인 해석을 비판하고, 주어진 환경 속에서도 인간의 행동여하에 따라 선진문화를 창출할 수 있다는 환경가능론적 가치관을 함양하고, 국토공간을 사랑하고 이를 효과적으로 발전시켜 나갈 수 있는 태도를 기르고자 노력하였던 것이다. 이러한 차원에서의 가치교육은 지리교육에서의 환경론이 약화되고, 내용구성에 있어서 지역지리학적인 틀에 따라 조직되는 전통이 계속 유지되면서 점차 목적차원에서의 표방된 논리로만 남고 실질적으로는 잘 이루어지지 못하였다.

특히 해방후 미군정 시기에 미국으로부터 사회과교육이 들어오면서 약화되기 시작한 지리교육 전체의 위상약화와 더불어, 지리교육을 통한 애국심 함양이라는 문제는 중요한 문제로 부각되지 못하고 말았다.

좁은 의미에서의 가치교육은 지리교육에서 다루는 내용구성체계와 밀접한 관계를 맺으면서 변화되어 왔는데, 지리학이라는 모학문의 성격변화와 그 변화가 지리교육에 수용되는 정도와 밀접한 관계를 맺고 있다. 지리학이 소위 지역지리학적인 전통에만 머물러 있던 시기에는 지리교육의 주요 관심 사항은 어떻게 하면 우리나라를 비롯하여 세계의 지리적 정보를 지역별로 조직하여 효과적으로 전달할 것인가였다. 그런데, 20세기 중반에 들어서면서 지역지리학적인 전통이 극히 약화되고, 지리학이 논리실증주의를 바탕으로 한 공간조직론으로 새롭게 태어나면서, 이러한 새로운 변화를 어떻게 지리교육에 반영시킬 것인가 하는 문제가 대두되었다. 마침 이 당시 각광을 받기 시작한 브루너의 학문중심교육과정이론의 영향을 크게 받아, 지리교육은 공간조직론이라는 새로운 지리학의 지식체계를 수용하여, 기존의 지역지리학적인 내용조직틀을 탈피한 새로운 내용조직의 방법에 지대한 관심을 쏟게 되었으며, 미국의 HSGP가 그 대표적인 예이다(이찬, 1968). 그러나 이때까지만 해도 지리교육에서 가치교육의 문제는 중요한 과제로 대두되지 않았다.

현대지리학이 논리실증주의 지리학을 기반으로 할 때에는 지리교육에서는 가치를 다룰 수 있는 여지가 거의 없었다. 논리실증주의를 바탕으로 한 공간조직론에서는 모든 인간을 동일한 경제인으로 가정하고 출발하며, 모든 공간도 질적으로 동일한 가상공간을 상정하고 논리를 전개해 나가기 때문이다. 가치의 문제가 개입될 여지가 적었던 것이다. 그리고 지리교육에서 다루는 지식은 논리실증주의에 기반을 둔 것으로 '가치배제'적인 것이어야 한다는 생각이 지배하고 있었다. 따라서 학생들은 실증주의적인 연구방법론에 따라 생산된 공간모형을 이용하여 현실의 공간환경을 이해하는데 그 주안점이 주어지고, 자연히 가치의 문제는 배제되었던 것이다.

실증주의 지리학은 인간과 공간에 대한 비현실적인 전제조건하에서 공간논리를 전개함으로써 현실공간에 대한 설명력을 갖지 못한다는 비판을 하면서 행태주의가 등장하고, 나아가 인본주의 지리학이 정립되면서 지리학에서 가치의 문제가 중요한 문제로 부각되기 시작하였다. 합리적인 인간의 집합적인 행동의 결과로 이루어진 공간조직의 특성을 이해하는 것으로부터 벗어나 기본적인 관심이 그러한 공간이 형성되는 과정, 즉, 인간들이 공간을 어떻게 인지하고, 관리·조직하고 이용하는지 등 인간의 공간적 행동에 대한 것으로 변화되면서 자연스럽게 인간의 공간인식에 대한 가치관과 공간이용과정에서 이루어지는 개인과 사회적 집단의 의사결정과정에서 가치문제가 어떻게 개입하게 되고, 어떤 가치갈등이 이루어지는가 등에 대한 것이 주요한 주제로 등장하게 된 것이다(Fien, 1980; Maye, 1989). 그 이후 인본주

의 지리학이 생활공간의 구조와 문제를 개개인의 공간적 행동의 단순한 총합으로만 해석하는 것을 비판하고 구조주의 지리학이 등장하면서 지역간의 개발격차, 공간이용에 있어서의 불평등, 빈곤지역의 문제 등 가치가 포함된 주제가 주요한 내용으로 부각하게 되었다(Huckle, 1981). 이와 같이 인본주의 지리학과 구조주의 지리학의 등장과 더불어 지리학에서 가치의 문제가 중요한 문제로 대두되게 되고, 이러한 지리학의 변화·발전이 지리교육에 수용되어, 교육내용과 학습활동이 조직되면서 지리교육에서의 가치교육은 매우 중요한 비중을 차지하게 되었다.

나. 우리나라 지리교육에서의 가치교육의 현황과 문제점

구미의 경우에는 앞에서 논의한 것처럼 지리교육에 있어서 가치교육의 역할이 매우 중요하게 인식되고, 또 가치교육을 위한 다양한 학습프로그램들이 개발 공급되면서 상당한 발전을 보았다. 그러나 우리나라의 경우에 있어서는 현대지리학에서의 새로운 변화와 발전을 지리교육과정에 수용하지 못하고 아직도 전통적인 지역지리적인 내용구성체계를 견지하고 있으며, 부분적으로 실증주의지리학이 수용되고 있는 정도에 머물고 있어, 가치의 문제가 다루어질 수 있는 여지가 극히 적다. 한국과 세계의 지형, 기후, 인구, 촌락과 도시, 자원, 산업 등에 대한 다양한 지역정보를 전달하거나, 실증주의지리학의 기본적인 이론과 공간모형에 대한 지식 등이 지리교육내용의 주류를 이루고 있는 실정이다.

그리하여 그 동안 우리나라에서 지리교육을 통하여 이루어진 가치교육은 가치목표로 설정된 지역의식의 고양, 향토애와 국토애, 지역의 균형개발의 필요성에 대한 인식, 통일의식 함양, 세계 각 지역문화의 다양성인식, 국제이해를 통한 세계시민정신 함양, 환경보전과 환경애호정신 함양, 자원이용의 합리적 태도, 에너지절약 정신 등을 관련 내용단원에서 가치주입식으로 교육하는 정도에 머물고 있다(김일기, 1979; 이경한, 1996).

최근에 와서 지리교육을 통한 환경교육의 중요성이 증대하면서 가치교육의 필요성에 대한 인식이 매우 높아졌음에도 불구하고, 가치분석, 도덕적 추론, 가치명료화, 행동학습 등의 다양한 가치교육이 이루어지지 못하는 것은 지리교육내용의 구성체제에 그 원인이 있는 이외에도 우리나라의 입시제도와 그에 따른 교육풍토에도 그 원인이 있다. 입시를 대비한 지식교육이 강조되면서 현장에서의 지리교육을 통한 가치교육은 자연히 매우 소홀히 취급될 수밖에 없는 실정이다. 교육방법 또한 설명식 수업위주로 진행되면서 학생들이 세계의 지역문제나 환경문제 등에 대한 잇슈에 대하여 자신의 의견을 발표하고 토론하는 수업이 제대로 이루어지지 못하고 있으며, 현장 지리담당교사들도 가치교육의 중요성은 인식하고 있는 편이나, 가치교육을 위한 새로운 학습프로그램이나 수업전략 등을 적용하여 수업을 하고자

하는 적극적인 태도를 갖지 못하고 있다.

다. 앞으로의 과제와 전망

앞에서도 언급한 것처럼 지리학에서는 실증주의 지리학 이후 인본주의 지리학, 구조주의 지리학이 등장하면서 가치의 문제가 중요한 문제로 부각되었다. 그런데 지리학에서 논의되는 가치의 문제를 그대로 지리교육에 받아들이기는 어렵다. 학생의 수준에 맞는 구체적인 가치교육 프로그램을 개발하기 위해서는 많은 연구가 필요하다. 이를 위해서는 먼저 지리교육과정도 지역지리학적인 구성체제에서 벗어나 인간의 공간행태를 중심으로 개선해 나가야 한다. 베리(B. Berry)의 모형에 따른 지역지리교육내용체계는 자연환경의 속성을 준거로 하여 구분한 지역별로, 그러한 주어진 자연환경을 어떻게 이용하는 과정에서 특이한 지역경관을 창출해 나가게 되는지, 그 지역에서 살고 있는 인간들의 문화적 행동의 특징은 무엇인지를 살필 수 있도록 구성되어야 한다. 지리교육에서 매우 중요시하는 환경과 인간과의 관계를 실질적으로 살필 수 있도록 내용구성을 하여야 비로소, 인간의 환경인지, 토지이용에 따른 다양한 종류의 의사결정과정을 다룰 수 있게 되기 때문이다(Haubrich, 1996). 그리고 실증주의에 기반을 둔 중심지이론, 농업·공업입지이론, 도시내부구조이론, 중력모형 등의 이론적 모형도 인간의 공간행태를 중심으로 재구성하여야 한다. 가치교육만을 위해서가 아니라, 공간조직의 특성에 초점을 두기보다는 공간형성의 과정에 초점을 두고 접근하는 것이 교육적 효과를 높이기에 유리하기 때문이다. 그러므로 학생으로 하여금 토지 혹은 공간을 사용하는 인간의 의사결정과정과 행동을 이해하게 함으로써, 우리의 일상생활공간이 어떻게 만들어지며, 어떤 과정에 따라 변화발전하며, 문제점은 무엇이고, 어떻게 하여 공간문제를 극복하고 인간이 더불어 살기 좋은 쾌적한 생활공간을 창출해 나갈 수 있을 것인지를 생각해 볼 수 있게 하고, 이러한 과정에서 생활공간의 조직상태를 해석하고 설명할 수 있는 안목을 갖고, 바람직한 공간이용문화를 발전시켜 나갈 수 있는 태도를 기를 수 있게 해야 할 것이다. 이러한 내용조직의 틀이 마련되면 가치교육의 프로그램은 쉽게 만들어 질 수 있다. 예를 들어 쓰레기장이나 핵폐기물 등의 혐오시설 입지에 따른 지역주민들의 반발, 지역경제활성에 도움이 되는 산업단지를 유치하고자 하는 강상류지역의 주민과 산업시설의 입지에 따른 하천오염을 염려하는 강하류 주민간의 갈등, 고속전철의 노선과 역사입지를 결정하는 과정에서 발생하는 지역주민들간의 갈등, 혹은 대규모 댐건설이나 간척지사업, 항만, 도로나 공항 등의 인프라스트럭쳐(infrastructure)의 건설로 인해 이해관계가 서로 다른 인근지역주민들간에 발생하는 마찰 등, 자연을 개발하고, 토지를 이용하는데 관련되는 다양한 주제들이 가치교육을 하는데도 좋은 학습주제로 선정될 수 있다. 이러한 학습주제가 선정되면 각

각의 기능체와 시설의 입지를 선정하는 과정 등에 개입하는 가치를 분석하는 수업, 이들 주제를 역할놀이학습프로그램으로 구성하여 각 역할자의 가치를 명료화해 보는 수업, 이해집단들이 가지고 있는 가치를 추론하고, 가치갈등문제를 해결할 수 있는 방안을 찾아보는 토론수업 등을 위한 학습프로그램개발이 용이해진다.

지리교육에서 앞으로 연구해야 할 중요한 과제중의 하나가 이러한 예시와 같은 학습주제를 지리교육의 목표와 관련 지워 체계화하고, 구체적인 학습프로그램을 개발하는 것이라고 하겠다. 구미선진국에서는 이러한 연구가 상당한 진척을 보이고 있으며, 국내에서도 최근에 들어와서 구체적인 가치교육 학습프로그램 개발을 위한 노력이 점차 이루어지고 있다(이경한, 1996).

앞으로 세계적으로나 국내적으로 한정된 자연자원과 토지자원의 이용, 자원의 생산과 소비에 따른 오염물질의 증대, 쾌적한 환경에 대한 수요 증대 등에 따라 국가간 혹은 지역간의 마찰이 늘어갈 것이므로, 미래의 사회인에게는 지역간 갈등에 내재되어 있거나 표방된 가치를 분석하고 이해하며, 가치갈등의 문제를 효과적으로 해결할 수 있는 능력 등이 오늘날에 비해 더욱더 요구되고, 따라서 지리교육에서의 가치교육의 중요성은 점차 증대되어 나갈 것이다.

오늘날 대부분의 사람은 '만들어진 공간(built environment)'에서 산다. 자연적으로 형성되어 있는 공간에서 생활할 때는 인간의 활동은 자연의 영향을 크게 받았으나, 이제는 그 만들어진 공간조직의 영향을 크게 받고 있다. 공간은 사회적 생산물이면서, 그 속에서 살아가는 사람의 공간적 행동을 제약한다. 공간은 그 속에서 생활하는 사람의 활동의 가능성을 제공하는 동시에 제약을 가하게 된다. 그렇기 때문에 인간은 항상 공간적 전략을 구사하게 되고, 그 전략을 효과적으로 개발하여 왔던 것이다(류재명, 1995). 개인의 공간적 행동은 타인에게도 영향을 미친다. 특히 국가사회적인 의사결정에 의하여 만들어지는 인프라스트럭쳐는 전체국토 공간조직의 기본 골격을 형성하게 되고, 이러한 공간조직은 그 속에서 생활하는 수많은 사람들의 삶에 지대한 영향을 미친다. 인간의 생활은 '핀' 위에서 이루어지는 것이 아니다. 공간적 배열상태, 위치, 거리 등의 요소가 우리 인간생활에 미치는 영향을 파악할 수 있는 안목이 없이는 생활공간의 조직에 관련된 수많은 정치적 의사결정에 대하여 시민으로서의 권리를 제대로 행사할 수 없게 된다. 공간환경문제의 중요성은 점차 증대될 것이고, 가치갈등 또한 공간환경문제와 관련되어 나타나는 것이 많아질 것이다. 그러므로 공간환경문제에 대한 종합적인 이해를 도모할 수 있는 지리를 통한 가치교육의 중요성이 매우 크므로(Huckle, 1980), 이에 대한 대책을 하루빨리 강구해야 할 것으로 생각된다.

Ⅲ. 실태 조사의 결과

사회과 가치교육의 발전을 위한 기초 조사로서 이 연구에서는 가치교육에 대한 교사들의 인식도, 가치교육의 실제, 앞으로의 개선방향 등에 관한 질문지를 사회과 교사들을 대상으로 실시하였다. 조사의 경과와 표집의 특성, 분석의 중요한 결과들을 아래에서 제시하고자 한다.

1. 조사의 내용과 경과

이 연구는 사회과에서의 가치교육 모형을 개발하기 위한 기초연구로서 교육현장의 실태를 파악하기 위한 것이다. 이러한 목적을 위하여 사회과 교사들의 가치교육에 대한 인식도, 가치교육의 여러 가지 방법에 대한 친숙도, 실제 가치교육을 위하여 사용하는 방법, 앞으로의 개선 방향 등에 관한 것을 질문지의 내용으로 하였다. 질문의 내용을 명확하게 하기 위하여 3단계 또는 4단계의 척도를 사용하였고, 응답결과를 주로 백분율로 분석하였다. 질문지는 1996년 7월에 작성하여 응답자들을 대상으로 질문지를 배분, 회수하였고, 8월에서 10월에 SPSS PC+로 분석하였다. 항목에 따라서 약간씩 차이가 있기는 하지만, 대략 95% 이상의 높은 응답율을 보였다.

2. 표집의 특성

이 조사에 응답한 교사들은 교직 경력 7년 이상의 교사들로서 여름방학을 이용하여 1급 정교사 자격을 취득하기 위하여 서울대학교 사범대학과 서울특별시 교원연수원에서 연수를 받고 있던 교사들이다. 이들의 근무지는 서울특별시, 경기도, 강원도 등이다. 이들은 <표 1>에서 볼 수 있는 바와 같이 대부분이 10년 미만의 교사들이며, 서울과 경기도의 학교에 근무하고 있으며, 국립사대, 사립사대, 교직과정 출신들이 고르게 포함되어 있다. 이들 표집들은 전체 교사들 중에서 무작위로 뽑은 것은 아니며, 또 표집수 역시 236명으로서 많은 것은 아니지만, 이들은 교육 현장의 중견교사들로서 그 응답결과는 우리 나라 사회과 교육현장의 가치교육의 실태를 충분히 반영할 수 있다고 생각된다. 교과목별, 교직 경력별, 재직학교의 지역별 숫자는 <표 1>과 같다. 교직 경력이나 재직 학교의 지역, 남녀 성별, 출신학교의 구분 등은 별로 중요한 차이를 나타내지 않았기 때문에 특히 중요한 의미를 보여주는 경우를 제외하고서는 분석의 표에서 제외하였다.

〈표 1〉 응답자들의 배경 분석

	남	여	합계	출 신 대 학		교 직 경 력		재 직 학 교	
사 회 교 사	49	44	93	국립사대	51 (54.8%)	10년 미만	85 (91.4%)	서 울	6 (6.5%)
				사립사대	25 (26.9%)	10-20년	8 (8.6%)	경기도	58 (62.4%)
				교직과정	17 (18.3%)	20년 이상	0 (0%)	강원도	14 (15.1%)
								기 타	15 (16.1%)
역 사 교 사	44	52	96	국립사대	43 (44.8%)	10년 미만	86 (89.6%)	서 울	91 (94.8%)
				사립사대	28 (29.2%)	10-20년	9 (9.4%)	경기도	3 (3.1%)
				교직과정	25 (26.0%)	20년 이상	1 (1.0%)	강원도	0 (0%)
								기 타	2 (2.1%)
지 리 교 사	25	22	47	국립사대	18 (38.3%)	10년 미만	45 (95.7%)	서 울	0 (0%)
				사립사대	25 (53.2%)	10-20년	2 (4.3%)	경기도	38 (80.9%)
				교직과정	4 (8.5%)	20년 이상	0 (0%)	강원도	0 (0%)
								기 타	9 (19.1%)
합 계	118	118	236	국립사대	112 (47.5%)	10년 미만	216 (91.5%)	서 울	97 (41.1%)
				사립사대	78 (33.1%)	10-20년	19 (8.1%)	경기도	99 (41.9%)
				교직과정	46 (19.5%)	20년 이상	1 (0.4%)	강원도	14 (5.9%)
								기 타	26 (11.0%)

3. 응답 결과의 분석

가치교육에 관한 인식도, 가치교육 방법에 대한 친숙도, 교육 방법의 사용 실태 등 사회과 가치교육의 실태와 개선 방안에 관한 응답자들의 응답 결과를 분석해 보면 대략 다음과 같다.

가. 가치교육의 중요성 인식도

<표 2>는 사회과의 교사들이 일반사회, 역사, 지리, 공통사회 등 사회과에서의 가치교육의 중요성을 어느 정도 인식하고 있느냐에 대한 것으로서 응답결과를 사회교사, 역사교사, 지리교사 등으로 나누어서 분석한 것이다. 일반사회와 역사를 가르치는 교사들은 각각 92.3%와 96.9%가 그들이 가르치고 있는 교과목에서 가치교육이 중요하다고 응답하였다. 지리교사들은 97.1%가 역사에서 가치교육이 중요하다고 응답한 것이 매우 인상적이다. 그러나 역사교사들은 지리에서는 38.2%만이 중요하다고 응답하였다.

전체적으로 보면 대략 85%-95% 정도가 중요성을 인식하고 있고, 사회, 역사, 지리 교사들은 각각 자기 자신들이 담당하고 있는 과목에서 가치교육이 가장 중요하다고 응답하였다. 이러한 응답결과는 사회과목에서의 가치교육의 심각한 필요성을 그대로 말해 주고 있는 것으로 생각된다. 그리고 역사, 일반사회, 지리의 순서로 가치교육이 중요하다고 응답한 것은 교과목의 성격을 고려한 것으로 해석된다. 공통사회에서의 가치교육의 중요성을 상대적으로 낮게 평가한 것은 공통사회의 본질을 충분히 이해하지 못한 데에서 오는 것이 아닌가 생각된다.

〈표 2〉 사회과에서의 가치교육의 중요성에 대한 교사들의 인식도

	중요하다		그저 그렇다		중요하지 않다		N
일반사회	사회교사	84 (92.3%)	사회교사	17 (7.7%)	사회교사	0 (0%)	101
	역사교사	80 (87.0%)	역사교사	12 (13.0%)	역사교사	0 (0%)	92
	지리교사	28 (80.0%)	지리교사	7 (20.0%)	지리교사	0 (0%)	35
역 사	사회교사	71 (88.8%)	사회교사	7 (8.8%)	사회교사	2 (2.5%)	80
	역사교사	93 (96.9%)	역사교사	3 (3.1%)	역사교사	0 (0%)	96
	지리교사	33 (97.1%)	지리교사	1 (2.9%)	지리교사	0 (0%)	34
지 리	사회교사	33 (41.3%)	사회교사	45 (56.3%)	사회교사	2 (2.5%)	80
	역사교사	34 (38.2%)	역사교사	41 (46.1%)	역사교사	14 (15.7%)	89
	지리교사	40 (85.1%)	지리교사	7 (14.9%)	지리교사	0 (0%)	47
공통사회	사회교사	70 (86.4%)	사회교사	9 (11.1%)	사회교사	2 (2.5%)	81
	역사교사	64 (72.7%)	역사교사	23 (26.1%)	역사교사	1 (1.1%)	88
	지리교사	26 (76.5%)	지리교사	8 (23.5%)	지리교사	0 (0%)	34

나. 가치교육의 방법에 대한 교사들의 친숙도

<표 3>은 최근에 사회과에서 사용되고 있는 가치교육의 여러 가지 방법에 대해서 교사들이 얼마나 친숙한가를 알아본 것이다. 응답자들의 약 반 정도가 훈화 및 강의의 방법을 사용한다고 했으나, 기타의 방법에 대해서는 매우 근소한 숫자가 잘 안다고 응답했다. 특히 콜버그나 가치분석법에 대해서는 잘 모른다고 응답한 교사들이 대부분이었다. 가치교육의 방법에 대한 친숙도와 관련하여 사회, 지리, 역사 교사들 사이에 큰 차이는 없으며, 대개 비슷한 정도로 친숙도의 반응을 보였다.

이러한 응답 결과는 지금까지 사회과의 과목이 지식 위주의 교육으로 진행되어

왔다는 것과 훈화의 방법 이외에는 가치교육이 거의 실시되지 못하고 있다는 실정을 말해 주는 것이다. 1980년대에 들어오면서 가치명료화나 콜버그식 방법, 가치분석법 등이 많이 연구되고, 이와 관련된 논문이 우리 교육계에도 가끔 소개되었으나, 교육 일선의 교실 수업에까지는 충분히 도달하지 못했다는 중요한 상황을 우리에게 알려주는 것이라 해석된다. 이것은 또한 교사들이 가치교육이 충분히 중요하다고 생각하면서도 이를 실시하기 위한 체계적인 방법을 잘 모르고 있다는 충격적인 상황을 말해 주는 것이다. 이러한 상황이 나타나게 된 것은 교사양성과정이나 그 후의 연수과정에서 가치교육의 방법문제가 충분히 다루어지고 있지 않은 데에 그 중요한 원인이 있을 것이다.

〈표 3〉 가치교육의 방법에 대한 교사들의 친숙도

	잘안다		그저 그렇다		잘 모른다		N
훈화 및 강의	사회교사	48 (51.6%)	사회교사	42 (45.2%)	사회교사	3 (3.2%)	93
	역사교사	52 (54.7%)	역사교사	36 (37.9%)	역사교사	7 (7.4%)	95
	지리교사	22 (46.8%)	지리교사	23 (48.9%)	지리교사	2 (4.3%)	47
가치 명료화	사회교사	20 (22.0%)	사회교사	58 (63.7%)	사회교사	13 (14.3%)	91
	역사교사	14 (15.1%)	역사교사	62 (66.7%)	역사교사	17 (18.3%)	93
	지리교사	10 (21.7%)	지리교사	29 (63.0%)	지리교사	7 (15.2%)	46
콜버그식 방법	사회교사	0 (0%)	사회교사	30 (34.1%)	사회교사	58 (65.9%)	88
	역사교사	0 (0%)	역사교사	17 (18.3%)	역사교사	76 (81.7%)	93
	지리교사	1 (2.1%)	지리교사	19 (40.4%)	지리교사	27 (57.4%)	47
가치분석법	사회교사	5 (5.5%)	사회교사	48 (52.7%)	사회교사	38 (41.8%)	91
	역사교사	4 (4.3%)	역사교사	39 (41.9%)	역사교사	50 (53.8%)	93
	지리교사	5 (10.6%)	지리교사	24 (51.1%)	지리교사	18 (38.3%)	47
타인봉사의 윤 리	사회교사	20 (22.2%)	사회교사	43 (47.8%)	사회교사	27 (30.0%)	90
	역사교사	15 (16.3%)	역사교사	38 (41.3%)	역사교사	39 (42.4%)	92
	지리교사	6 (13.3%)	지리교사	30 (66.7%)	지리교사	9 (20.2%)	45

다. 가치교육을 실제로 실시하는 빈도와 방법

<표 4>는 가치교육을 실제로 교실에서 실시하는 빈도에 관한 것이고, <표 5>는 가치교육에서 실제로 사용하는 방법에 관한 것이다. <표 4>에서 볼 수 있는 바와 같이 대부분의 교사들이 가치교육을 가끔 한다고 응답했으며, 교직과정 출신 교사들은 약 반 정도가 자주 한다고 응답하였다. 이로 보면 교육현장에서 가치교육을

상당히 실시하고 있음을 알 수 있다. 교직과정 출신 교사들이 국립이나 사립의 사범대학 출신 교사들보다 가치교육을 더 자주 실시한다는 결과는 처음 예상한 것과는 다르다. 사범교육을 받은 교사들이 일반 교직과정 출신 교사들보다 더 가치교육을 실시할 것으로 예상했던 것이다. 비록 훈화와 같은 방법에 의존한다 할지라도 교직과정 출신들이 가치교육에 더 관심이 많다는 것을 말해 주고 있는 것이다. 그러나 그 방법에 대해서는 이미 우리가 <표 3>에서 대부분의 교사들이 훈화 및 강의에 친숙하다는 것을 확인 것과 마찬가지로, <표 5>에서 대부분의 교사들은 훈화와 강의에 의존하고 있음을 확인할 수 있다. 이와 관련하여 사회, 역사, 지리 교사들 사이에 별다른 차이는 없다.

〈표 4〉 가치교육을 실제로 실시하는 빈도

	자주 한다		가끔 한다		하지 않는다		N
사회교사	국 립 대	8 (15.7%)	국 립 대	42 (82.4%)	국 립 대	1 (2.0%)	51
	사 립 대	5 (20.0%)	사 립 대	20 (80.0%)	사 립 대	0 (0%)	25
	교직과정	6 (35.3%)	교직과정	10 (58.8%)	교직과정	1 (5.9%)	17
역사교사	국 립 대	7 (16.3%)	국 립 대	35 (81.4%)	국 립 대	1 (2.3%)	43
	사 립 대	5 (19.2%)	사 립 대	21 (80.8%)	사 립 대	0 (0%)	26
	교직과정	10 (40.0%)	교직과정	14 (56.0%)	교직과정	1 (4.0%)	25
지리교사	국 립 대	1 (5.6%)	국 립 대	17 (94.4%)	국 립 대	0 (0%)	18
	사 립 대	6 (24.0%)	사 립 대	18 (72.0%)	사 립 대	1 (4.0%)	25
	교직과정	2 (50.0%)	교직과정	2 (50.0%)	교직과정	0 (0%)	4

〈표 5〉 실제로 실시하는 가치교육의 방법

	훈화 및 강의	가치명료화	콜버그식 방법	가치분석법	타인 봉사 윤리	기타	N
사회교사	89 (95.7%)	27 (29.0%)	1 (1.1%)	13 (14.0%)	32 (34.4%)	0	162
역사교사	87 (90.6%)	28 (29.2%)	2 (2.1%)	8 (8.3%)	25 (26.0%)	0	150
지리교사	42 (89.4%)	15 (31.9%)	0 (0%)	1 (2.1%)	17 (36.2%)	0	75
합 계	218	70	3	22	74		

라. 가치교육의 지도과정에 대한 친숙도

<표 6>은 가치교육의 지도과정에서 나타나는 여러 가지 문제에 관한 해결책에 교사들이 얼마나 친숙한가를 물어 본 것이다. 실제로 이러한 과정에 친숙하지 않고서는 가치교육을 효율적으로 실시하기 어렵기 때문이다. 사실과 가치의 구분과 같이 매우 단순한 것에 대해서는 약 3분의 1 정도의 교사들이 친숙하다고 응답하였으나, 가치갈등의 해결 방법, 대안의 모색과 결과 예측, 의사결정과 같이 매우 중요하고 좀 어려운 문제에 대해서는 훨씬 적은 수의 교사들이 친숙하다고 응답하고 있다. 그리고 대부분의 교사들이 "그저 그렇다"라고 응답하고 있다. 이러한 결과는 가치교육이 구체적으로는 효율적으로 실시되지 못하고 있다는 것을 의미하는 것이다. 이것은 최근에 강조되고 있는 가치분석과 같은 방법에 대한 체계적인 학습이 결여된 데에서 오는 당연한 결과라고 하겠다. 가치교육을 효율적으로 실시하기 위해서는 이들 문제에 대한 깊이 있는 연구가 필요하다는 것을 우리는 알 수 있다.

〈표 6〉 가치교육의 지도과정에 대한 교사들의 친숙도

		친숙하다	그저 그렇다	친숙하지 않다	N
사실과 가치의 구분	사회교사	38 (40.9%)	50 (53.8%)	5 (5.4%)	93
	역사교사	42 (43.8%)	45 (46.9%)	9 (9.4%)	96
	지리교사	17 (36.2%)	30 (63.8%)	0 (0%)	47
관련된 가치의 확인	사회교사	26 (28.6%)	58 (63.7%)	7 (7.7%)	91
	역사교사	28 (29.2%)	57 (59.4%)	11 (11.5%)	96
	지리교사	14 (29.8%)	27 (57.4%)	6 (12.8%)	47
가치갈등의 확인	사회교사	31 (33.3%)	50 (53.8%)	12 (12.9%)	93
	역사교사	34 (35.4%)	45 (46.9%)	17 (17.7%)	96
	지리교사	11 (23.4%)	33 (70.2%)	3 (6.4%)	47
가치갈등의 해결방법	사회교사	18 (19.4%)	61 (65.6%)	14 (15.1%)	93
	역사교사	14 (14.6%)	49 (51.0%)	33 (34.4%)	96
	지리교사	7 (14.9%)	36 (76.6%)	4 (8.5%)	47
대안의 모색과 결과 예측	사회교사	16 (17.6%)	62 (68.1%)	13 (14.3%)	91
	역사교사	8 (8.3%)	57 (59.4%)	31 (32.3%)	96
	지리교사	12 (26.1%)	29 (63.0%)	5 (10.9%)	46
의사결정 및 선택	사회교사	26 (28.0%)	53 (57.0%)	14 (15.1%)	93
	역사교사	19 (19.8%)	55 (57.3%)	22 (22.9%)	96
	지리교사	16 (34.0%)	29 (61.7%)	2 (4.3%)	47
실천적 행동	사회교사	24 (26.1%)	58 (63.0%)	10 (10.9%)	92
	역사교사	13 (13.5%)	55 (57.3%)	28 (29.2%)	96
	지리교사	13 (27.7%)	31 (66.0%)	3 (6.4%)	47

마. 가치교육의 활성화 방안

<표 7>은 가치교육을 활성화하기 위하여 어떤 방법이 있는가에 대해서 응답한 결과를 분석한 것이다. 응답자들의 응답결과는 매우 흥미 있는 결과를 말해 주고 있다. 응답자들은 학급당 학생수의 감소, 입시제도의 개선 등과 같이 교육 외적인 조건의 개선이 가장 시급한 과제라고 응답했으며, 교사의 연구와 연수, 참고도서의 개발, 수업모형의 개발 등에 대해서는 그 다음으로 중요성을 인정하였다. 그러나 응답자의 거의 전부가 질문지에서 제시한 항목들이 "아주 필요하다"고 응답하거나 "필요하다"고 응답하고 있으며, 필요하지 않다고 응답한 응답자는 불과 1-2명뿐이다. 이로 보면 모든 교사들이 가치교육의 중요성을 인정하고 있으며, 그 구체적인 실시가 가능하도록 교육현장의 여건과 분위기가 조성될 것을 희망하고 있다는 것을 알 수 있다. 가치교육에 대하여 부정적인 태도는 교사들로부터 전연 찾아 볼 수 없다고 말할 수 있을 것이다.

〈표 7〉 가치교육의 활성화 방안

		아주 필요하다	필요하다	필요하지 않다	N
교사의 연구와 연수	사회교사	56 (60.2%)	37 (39.8%)	0 (0%)	93
	역사교사	39 (37.9%)	56 (58.9%)	3 (3.2%)	98
	지리교사	19 (40.4%)	28 (59.6%)	0 (0%)	47
학급당 학생수의 감소	사회교사	78 (84.8%)	14 (15.2%)	0 (0%)	92
	역사교사	79 (82.3%)	17 (17.7%)	0 (0%)	96
	지리교사	34 (72.3%)	13 (27.7%)	0 (0%)	47
입시제도의 개선	사회교사	73 (79.3%)	19 (20.7%)	0 (0%)	92
	역사교사	79 (83.2%)	16 (16.8%)	0 (0%)	95
	지리교사	34 (72.3%)	13 (27.7%)	0 (0%)	47
참고도서의 출판	사회교사	43 (46.7%)	46 (50.0%)	3 (3.3%)	92
	역사교사	48 (50.0%)	44 (45.8%)	4 (4.2%)	96
	지리교사	20 (42.6%)	27 (57.4%)	0 (0%)	47
수업모형의 개발	사회교사	65 (70.7%)	27 (29.3%)	0 (0%)	92
	역사교사	66 (69.5%)	28 (29.5%)	1 (1.1%)	95
	지리교사	24 (51.1%)	23 (48.9%)	0 (0%)	47
기 타	사회교사	2 (수업시수 및 업무량 과중 개선) (교과서를 검인정으로 바꾸고, 쉽고 재미있게)			
	역사교사	1 (수업시수의 감축 요)			
	지리교사	0			

Ⅳ. 논 의

사회과에서의 가치교육에 대한 이론적 검토와 사회과 교사들의 중요성 인식도, 실제로 사용하는 교육 방법 등에 관한 지금까지의 이론적 분석과 실태 조사의 결과 분석은 우리에게 매우 중요한 시사점을 던져 주고 있다. 이들을 몇 가지 요약해 보면 다음과 같다.

첫째, 사회, 역사, 지리 등 사회과의 각 영역에 있어서 가치교육의 최근 경향을 이론적으로 분석한 것을 볼 때, 우리는 이들 영역에서 모두 1980년대 이후 가치교육의 실시가 비상한 관심 속에서 논의되어 왔다는 것을 알 수 있다. 이들 분야에서는 가치명료화나 가치분석 등 가치교육 실시를 위한 구체적인 방법도 연구, 실시되어 오고 있는 것이다. 다만 이러한 방법들이 우리의 교육 현장에 널리 보급되지 못하고 있는 것이 앞으로의 과제로 지적되어 오고 있다.

둘째, 가치교육에 관한 실태 분석을 볼 때, 사회, 역사, 지리 등 사회과의 모든 영역의 교사들은 사회과에서의 가치교육이 매우 중요하며, 실시되어야 한다는 강력한 의견을 표명하였다. 응답자들의 95% 내외가 중요하다고 응답한 것은 예상을 뛰어 넘은 높은 것으로 생각되며, 중요성의 정도는 역사, 일반사회, 지리의 순서였다. 그러나 지리의 경우에도 응답자의 약 반 정도가 가치교육이 중요하다고 응답하였다. 그리고 하나 특이한 것은 각자는 자기가 맡고 있는 분야의 가치교육이 다른 영역에서보다도 더 중요하다고 생각하고 있는 것이다. 예컨대, 사회교사들은 사회에서, 역사교사들은 역사에서, 지리교사들은 지리에서 가치교육이 가장 중요하다고 응답하였다. 이러한 현상은 가치교육의 실시를 위하여 매우 밝은 전망을 보여주는 것으로 생각된다. 왜냐 하면 결국 해당 분야에서 가치교육을 실시할 교사들이 가치교육을 매우 중시하고 있기 때문이다.

셋째, 사회과 교사들은 이상과 같이 가치교육의 중요성은 충분히 인식하고 있으면서도, 실제로 가치교육을 실시하는 구체적인 방법은 잘 모르고 있으며, 실시하는 경우에도 훈화와 강의와 같은 방법에 의존하고 있다는 것은 효과적인 가치교육의 실시를 위하여 문제점으로 제기되고 있다. 또 가치교육의 실시과정에서 필수적으로 제기되는 문제인 가치와 사실의 구분, 가치갈등의 해결, 대안의 모색과 결과의 예측 등에 대해서도 효과적으로 대처하지 못하고 있는데, 이것은 가치교육의 최근 방법을 잘 알지 못하는 데에서 오는 당연한 결과로 볼 수 있다. 이러한 현상이 나타나는 근본적인 원인은 교사양성과정이나 교사들을 위한 연수과정에서 가치교육의 문제를 적절하게 다루고 있지 못하는 데에 있는 것으로 생각된다.

넷째, 교사들이 가치교육의 활성화 방안을 모두 중요시하면서 커다란 관심을 보인 것은 매우 고무적인 일이다. 그러나 교사들은 입시위주의 교육 시정이나 학급당 학생 감소와 같은 교육환경적인 요인을 수업 모형의 개발이나 연수 및 연구와 같은 것보다 더 중요시하였다. 이러한 교육 외적인 요인들이 쉽게 개선될 수 없는 것이라는 점을 감안한다면 우리는 교육환경이 만족스럽지 못한 상황에서도 가치교육을 실시하는 방법을 정책적으로 모색해야 할 것이다.

다섯째, 응답자들의 응답과 관련된 변인들을 분석해 볼 때 특별한 것을 발견할 수 없다는 것은 여기에 제시된 의견들이 교사들에게 공통적인 일반적인 의견이라는 것을 말해 주는 것으로 풀이된다. 사회, 역사, 지리의 교사들에서 극히 부분적인 것을 제외하고는 일반적으로 별다른 차이를 발견할 수 없으며, 남녀와 경력의 장단, 지역별 및 교사양성과정의 출신 구분 등도 마차가지이다. 다만 교직과정 교사들이 국공사립의 사범대학 출신 교사들보다 가치교육의 중요성을 더 인식하고 있으며, 실시도 더 빈번히 하고 있다는 것은 매우 흥미 있는 일이다. 아마 이들이 교육에 대한 열성을 더 가지고 있는 것이 아닌가 하는 생각이 든다. 그러나 이들이 주로 훈화나 강의에 의하여 가치교육을 실시하고 있다는 것은 앞으로 유의하여 개선해야 할 사항이다.

V. 결론 및 제언

연구의 결과를 간략하게 요약하면서 가치교육을 위한 제언을 함으로써 이 연구의 결론에 대신하고자 한다. 원래 이 연구는 최근에 커다란 관심을 불러일으키고 있는 사회과에서의 가치교육의 효과적인 실시를 위하여 사회과의 교사들이 가치교육에 대해서 가지고 있는 의견과 가치교육 실시의 실태를 조사하고자 한 것이었다. 이러한 연구는 전통적으로 사회과의 목표나 내용에서 지식이 강조되어 왔으나, 최근의 개방화 및 다양화, 급격한 사회변동 등으로 가치교육의 효과적인 실시가 사회과에서 절실한 시기적 상황의 요구에 따른 것이다. 먼저 사회과를 사회, 역사, 지리 등으로 나누어 가치교육의 경향을 이론적으로 검토하고, 다음에 서울 및 인천, 경기도 등의 236명의 사회과 교사들을 대상으로 하여 질문지에 의해서 조사자료를 수집하였다.

연구의 중요한 결과를 요약하면 다음과 같다. 먼저, 이론적으로 보아 사회, 역사, 지리 등 사회과의 각 영역의 교육에서 모두 가치교육의 필요성이 제기되고, 최근에는 구체적인 연구방법과 실시가 교육 현장에서 커다란 관심을 끌게 되었다. 가치관

은 인간의 신념체계를 의미하는 것이기 때문에 강제적으로 가치교육을 실시하는 교화와 같은 방법을 피해서 학습자의 이해와 내면화를 기초로 하여 교사가 바람직한 방향으로 지도를 해야 한다는 것이 최근의 주장이다. 가치명료화, 콜버그식 방법, 가치분석법 등은 이러한 방법들이다. 특히 사회교육에서는 시민교육이 강조되면서 가치교육은 더욱 중요성을 가지게 되었고, 역사교육이나 지리교육에서도 이러한 현상은 비슷하다.

다음으로, 질문지의 자료를 분석해 보면 매우 중요하고 흥미 있는 결과를 발견할 수 있다. 사회, 역사, 지리교육의 교사들은 모두 한결같이 그들의 과목에서 가치교육이 중요하다고 했다. 그러나 가치교육의 실시는 훈화 및 강의와 같은 방법에 의존하고, 가치명료화나 가치분석법과 같은 방법에는 친숙하지 못하고, 교육현장에서 실시하지 않고 있다고 응답했다. 또 가치갈등의 해결이나 대안의 모색, 결과의 예측과 같은 가치교육 과정의 문제들을 적절하게 지도하지 못하고 있는 실정이다. 교사들은 가치교육의 활성화를 위하여 학급당 학생의 감소, 입시위주 교육의 시정, 수업모형의 개발, 연수 등을 모두 필요하다고 응답했다. 이러한 응답과 관련된 변인을 분석할 때 사회, 역사, 지리 등의 과목, 교육 경력, 출신지역, 남녀 성별에 따른 차이는 별로 없었다. 이것은 여기서 분석하고 있는 교사들의 의견이 사회과 교사들의 공통적인 의견이라는 것을 말해 주는 것으로 생각된다. 다만 교직과정 출신 교사들이 국공사립 사범대학 출신 교사들보다 가치교육에 대한 열의를 더 보였다.

이러한 분석을 토대로 우리는 가치교육의 효율적인 실시를 위한 제언을 다음과 같이 요약할 수 있다. 교사들이 가치교육의 중요성을 인식하면서도 그 구체적인 실시의 방법에 친숙하지 못한 것은 교사양성과정이나 교사가 된 후 연수의 과정에서 가치교육의 방법에 대한 적절한 교육의 기회를 갖지 못한 데에서 오는 당연한 결과라고 생각된다. 따라서 교사양성과정과 교사들의 연수과정에서 이에 대한 충분하고 철저한 연구 및 교육의 기회가 주어져야 할 것이다. 이와 함께 사회과교육의 학회 등 교사들의 모임에서는 수업모형의 개발과 방법의 실천을 위해 활발한 연구활동이 있어야 교육현장에서의 가치교육은 활성화될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강상철 외 (1980). 현대사회과교육. 광주: 광주교육대학 사회과 연구실.

강우철 외 (1975). 사회과교육. 서울: 능력개발사.

김일기 (1979). 국토지리교육을 통한 가치교육. 지리학과 지리교육, 제9집, 서울대학교 사범대학 지리교육과: 315-331.

남상준 (1992). 한국 근대학교의 지리교육에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.

류재명 (1995). 지리교육의 목적 및 내용설정의 방향정립을 위한 소론. 환동해권의 시간과 공간의 교감, 목지오홍석박사화갑기념논문집간행위원회: 771-798.

양호환 (1996). 역사교과서의 서술양식과 학생의 역사이해. 역사교육, 59집: 1-23.

이경한 (1996). 지리과의 가치수업과정 개발에 관한 연구. 서울대학교 박사학위논문.

_____ (1996). 지리교육의 가치목표와 그 내용에 관한 고찰. 대한지리학회지, 제31권, 제1호: 38-48.

이영기 외 (1982). 산업사회 교육의 목표와 방향에 관한 연구: 민주시민교육을 중심으로. 한국정신문화연구원, 한국 청소년의 생활과 산업사회의 사회과교육, 경기, 성남: 한국정신문화연구원.

이원순 외 (1980). 역사교육론. 서울: 삼영사.

이 찬 (1968). HSGP를 통해서 본 미국의 지리교육 개혁. 지리학, 제3호, 대한지리학회: 45-51.

정상기 외 (1995). 신간 사회과교육론. 서울: 교육출판사.

차경수 (1996). 현대의 사회과교육. 서울: 학문사.

Ankersmit, F. & Kellner, H. (1995). *A new philosophy of history*. Chicago: The University of Chicago Press.

Banks, J. A. (1990). *Teaching strategies for the social studies,* 4th ed. New York: Longman.

Berlin, I. (1954). *Historical inevitability.* New Haven: Yale Univ. Press.

Berry, B. (1964). Approaches to regional analysis: A synthesis. *Annals of the Association of Geographers*, Vol. 54: 2-11.

Butterfield, M. (1931). *The whig interpretation of history.* London: G. Bell.

Carr, E. H. (1961). *What is history*? London: Penguin.

Fien, J. F. (1980). Operationalizing the humanistic perspectives in geographical education, *Geographical Education*, Vol. 3: 507-532.

Haubrich, H. (1996). International understanding and cooperation through geographical education. *Innovation in Geographical Education*, International Geographical Union : Commission on Geographical Education: 219-234.

Huckle, J. F. (1980). Values and the teaching of geography - Toward a curriculum rationale. *Geographical Education*, Vol. 3: 533-544.

Huckle, J. F. (1981), Geography and values education, In Rex Walford (Ed.), *Signposts for geography teaching.* Longman Group Limited: 147-164.

Hunt, M. P. & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching high school social studies*, 2nd

ed. New York: Harper and Row, Publishers.

Kohlberg, L. (1976). The cognitive developmental approach in moral education, In P.H. Martorella (Ed.), *Social studies strategies: Theory into practice.* New York: Harper & Row.

Low-Beer, A. (1967). Moral judgements in history and history teaching. In W.H. Burston & D. Thompson (Eds.), *Studies in the nature and teaching of history.* New York: Humanities Press.

Martorella, P. H. (1991). *Teaching social studies in middle and secondary schools.* New York: Macmillan.

Maye, B. (1989). Developing valueing and decision-making skills in the geography classroom. In John Fien, Rodney Gerber & Peter Wilson (Eds.), *The geography teacher's guide to the classroom.* 2nd ed. Melbourne: Macmillan Educational Australia PTY LTD: 118-130.

Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in politics and other essays.* London: Methuen.

Oliver, D. W. & Shaver, J. P. (1966). *Teaching public issues in the high school.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Partington, G. (1980). *The idea of an historical education.* Berksi, England: NFER Publishing Company.

Shaver, J. P. & Strong, W. (1976). *Facing value decisions: Rationale-building for teachers.* Belmont, CA: Wadsworth.

Strike, K. A. (1982). *Educational policy and the just society.* Urbana, IL: University of Illinois Press.

Wright, G. (1976). History as a moral science. *American Historical Review,* 81(1): 1-11.

<Abstract>

An Exploratory Study on Value Education in Korean Secondary School Social Studies Classroom

Cha, Kyung Soo · Yang, Ho-Hwan · Ryu, Jae-Myong
Dept. of Social Studies Edu., History Edu., and Geography Edu., SNU

The purpose of this study is to examine attitudes of teachers toward value education and reality of value education in Korean secondary school social studies classroom for more effective teaching of values in social studies education. Such study has significant meanings. As Korea is rapidly changing to information society, value conflict is becoming one of serious social problems. It is also needed to seek new values which are appropriate in new information society. 236 teachers of social studies, history education and geography education in Seoul, Inchon and Kyunggido are selected as samples.

We can find very interesting results. Most of teachers think value education in social studies very important. They are, however, not familiar with recent teaching methods on values such as value clarification, value reasoning and value analysis, depending mostly on simple traditional ways of lectures and giving moral stories to students. In addition, they do not know well specific process of value teaching such as solution of value conflict, seeking alternative ways, predicting the result of selection. The primary reason for such situation seems that teacher training schools are not giving proper instructions.

From this study, we may suggest for effective teaching of values that teacher training schools must offer more effective courses for value education in social studies during both preservice and inservice training periods. Also, academic associations of social studies education are recommended to have more active scholastic meetings for study of value education.