creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사 학위논문

중등 사회과 통합 교육과정의 목표 설정에 대한 시론적 연구

A Study on Educational Objectives of Integrated Secondary Social Studies Curriculum

2023년 2월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

임 소 정

중등 사회과 통합 교육과정의 목표 설정에 대한 시론적 연구

지도교수 정 원 규

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
임 소 정

임소정의 석사 학위논문을 인준함
2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

사회과는 학생들에게 현대 민주주의 사회를 살아가는데 필요한 지식, 기능, 가치·태도를 길러주는 교과이다. 현대 민주주의 사회는 과거에 비해 지식과 정보의 양이 급증하고 있으며, 사회 변화가 매우 빠르게 일어나고 있다. 게다가 전 세계적으로 다양한 가치 갈등이 첨예하게 일어나고 있다. 이에 민주 시민에게 급변하는 현대 사회에 적절히 대응할 수 있도록 사태를 종합적으로 이해하고 창의적으로 사고하는 능력이 요구되고 있다. 또한 가치 갈등에 현명하게 대처할 수 있는 공감이나 존중의 가치·태도 역시 요구되고 있다. 그런데 이러한 기능이나 가치·태도는 기존의 분과 교육과정만으로는 길러지기 어렵다는 문제의식이 교육계에 널리 퍼졌고, 이에 1990년대 이후 전 세계적으로 통합 교육과정에 대한 관심이 증대되어 왔다.

이러한 시대적 흐름에 따라 도입기부터 통합 교육과정을 설계하고 운영해 왔던 국내 중등 사회과 역시 2010년 이후 통합 교육과정에 대해 더욱 관심을 갖기 시작했다. 그 결과 2015 개정 교육과정에서 기존에 비해 통합의 강도를 강화한 통합사회 과목이 고등학교 단위에 만들어졌다. 하지만 이 역시 실질적인 통합 교육과정이라 보기 어려우며, 교사들은 여전히 통합적 수업의 설계 방법이나 평가 방법 등에 대해 잘 모르고 있다. 중등 사회과에서 통합 교육과정이 정착하는데 어려움을 겪고 있는 원인에는 여러 가지가 있을 수 있겠으나, 본 연구는 중등 사회과 통합 교육과정의 목표에 대한 고찰과 명시가 부족한 것에 주목했다. 실제로 중등 사회과에서는 오랜 기간 통합 교육과정이 운영되었지만 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 교육 목표가 무엇인지에 대한 연구는 매우 부족하다. 이에 교육과정 차원에서는 지향점이 불분명해 제대로 교육 내용을 통합하지 못하게 되며, 교육과정 차원에서 통합이 제대로 되어 있지 않고 통합의 목표가 명시되어 있지 않다보니 교사들은 통합 교육과정

을 실천할 때 어려움을 겪게 되는 것이다.

위와 같은 문제의식에 따라 본 연구는 '중등 사회과 통합 교육과정의 핵심적인 교육 목표는 무엇인가?'라는 연구 문제를 설정하였다. 해당 연구 문제를 위해 우선 통합의 원천에 제한이 없어 통합 교육과정의 본질이 명확히 드러나는 일반적인 통합 교육과정의 목표 정립에서부터 출발하였다. 선행 연구를 검토한 결과 기존 논의에서 제시하고 있는 통합 교육과정의 목표는 체계성과 구체성이 부족했으며 통합 교육과정의 본질이 반영되어 있지 않았다. 본 연구에서는 이를 보완하고자 통합 교육과정의 의미와 타일러가 제시한 교육 목표 설정 원천 3가지(학습자, 현대 사회, 교과 전문가)를 바탕으로 통합 교육과정이 궁극적으로 추구하는 목적을 밝히고, 해당 목적을 달성하기 위한 구체적인 목표를 내용 요소와 행동 목표로 나누어 제시하였다. 이후 통합 교육과정을 통해 해당 목표를 어떻게 달성할 수 있는지 이론적 근거를 제시하였다.

일반적인 통합 교육과정의 목표 정립이 끝난 후, 이를 사회과 교육에 적용하여 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 구체적으로 도출하였다. 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소로는 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용만으로 충분히 다룰 수 있으며, 각 영역이 상호 밀접하게 연결되어 있는 사회 현상을 선별했다. 그 결과 젠더 불평등, 문화적 다양성, 인권 등 총 8개의 사회 현상을 예시적으로 제시하였다.

그리고 중등 사회과 통합 교육과정의 행동 목표는 지식, 기능, 가치·태도 측면의 목표로 나누어 제시하였다. 지식 측면의 목표로는 '사회 현상과 관련하여 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다', '사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있다', '사회 현상의 본질을 파악할 수 있다' 이렇게 3가지를 제시하였다. 또 기능 측면의 목표로는 '사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결할 수 있다', '사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다', '지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다', '어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을

때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결 방안을 제시할 수 있다' 이렇게 4가지를 제시하였다. 마지막으로 가치·태도 측면의 목표로는 '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다' 이렇게 3가지를 제시하였다. 그리고 이러한 목표들을 달성하는 것은 사회과 교육이 궁극적으로 추구하는 시민성 함양에 기여한다는 것을 밝혔다.

마지막으로 본 연구에서 제시한 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는데 적합한 중등 사회과 통합 교육과정의 모델을 예시적으로 제시하였다. 이를 통해 중등 사회과 통합 교육과정의 목표에 대한 이해를 돕고, 현장에서 중등 사회과 통합 교육과정의 실천을 돕고자 하였다.

이 연구의 의의는 체계적인 중등 사회과 통합 교육과정의 설계와 실천을 위한 토대를 마련했다는 데에 있다. 지금까지는 중등 사회과에서 통합 교육과정이 추구하는 교육 목표가 불분명하여, 교육과정을 제작하는 과정에서 많은 어려움이 있어왔다. 또한 학교 현장에서 많은 교사들은 통합 교육과정의 취지는 이해하고 있으나, 어떤 학습 결과를 도출해야 하는지 몰라 수업 설계 및 진행에 어려움을 겪어왔다. 본 연구는 충분하다고 할 수는 없지만 중등 사회과 통합 교육과정이 지향해야 하는 최소한의 목표를 구체적으로 제시함으로써 체계적인 중등 사회과 통합 교육과정 설계 및 실천의 토대를 마련했다. 다만 이것이 실질적으로 중등 사회과 통합 교육과정의 설계 및 실행으로 나아가기 위해서는 교육 목표를 정교화하고 각 목표의 달성 여부를 경험적으로 검증하는 등 후속 연구가 진행될 필요가 있다.

주요어 : 사회과교육, 통합 교육과정, 사회과 통합 교육과정, 교육과정 목표, 목표 설정 원리

학 번 : 2020-24022

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 문제제기 ····· 1
2. 연구문제 ····· 6
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 6

Ⅱ. 통합 교육과정 목표 정립의 필요성 ····· 8
1. 통합 교육과정의 도입 배경 ····· 8
1) 미국의 도입 배경 ····· 8
2) 한국의 도입 배경 ····· 11
2. 통합 교육과정 운영의 실천적 어려움 ····· 13
3. 통합 교육과정 목표에 대한 이론적 논의 ····· 17

Ⅲ. 통합 교육과정의 목표 설정 ····· 23
1. 통합 교육과정의 목표 설정 준거 ····· 23
1) 통합 교육과정의 의미 ····· 23
2) 학습자의 필요와 흥미 ····· 26
3) 현대 사회에 대한 연구 ····· 31
2. 통합 교육과정의 목표 ····· 35
1) 통합 교육과정의 궁극적인 교육 목적 ····· 36
2) 통합 교육과정의 내용 요소 ····· 40
3) 통합 교육과정의 행동 목표 ····· 47

Ⅳ. 중등 사회과 통합 교육과정의 목표 설정 ···· 76
1. 사회과의 궁극적 목표로서의 시민성 ····· 76
1) 시민성의 의미 ····· 76
2) 현대 사회에서 요구되는 시민성 ····· 80
2. 중등 사회과 통합 교육과정의 목표 ····· 83
1) 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소 ····· 83
2) 중등 사회과 통합 교육과정의 행동 목표 ····· 85
3. 중등 사회과 통합 교육과정의 시민성 교육적 의의 97
1) 지식 측면 ····· 98
2) 기능 측면 ····· 100
3) 가치·태도 측면 ····· 102
4. 중등 사회과 통합 교육과정의 모델 제안 ····· 105
1) 현행 중등 사회과 통합 교육과정 모델의 한계 ····· 105
2) 새로운 중등 사회과 통합 교육과정 모델 제안 ····· 107

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 113
1. 요약 및 결론 ····· 113
2. 제언 ····· 116

참고문헌 ····· 118
Abstract ····· 126

표 목 차

<표 1> 통합 교육과정의 목표에 대한 기존의 논의 ····· 20
<표 2> PISA 2018 읽기, 수학, 과학 소양 평가틀 ····· 27
<표 3> 미래 사회 메가트렌드와 주요동인 ····· 33
<표 4> 2015 교육과정 범교과 주제 및 세부 내용 ····· 42
<표 5> 핀란드 통합 교육과정의 주제 ····· 43
<표 6> 미래 사회 메가트렌드에 따른 통합 교육과정의 주제 46
<표 7> 통합 교육과정의 주제와 각 주제의 세부 내용 ···· 47
<표 8> 통합 교육과정의 목표 제안 ····· 74
<표 9> 현대 사회에서 요구되는 시민성 ····· 82
<표 10> 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소(예시) 85
<표 11> 중등 사회과 통합 교육과정의 목표 제안 ····· 96
<표 12> 사회과 통합 교육과정 모델 제시 ····· 111

Ⅰ. 서론

1. 문제제기

사회과는 교과 특성상 통합과 밀접한 관련을 맺고 있다. 먼저 사회과는 사회과학이 아니라 시민으로서 필요한 내용을 가르치는 과목이다. 따라서 학습자가 사회과학적 개념을 개별적으로 학습하는 것을 넘어서서 사회생활에 관한 문제를 종합적으로 고찰할 수 있도록 통합적인 접근을 할 필요가 있다. 또한 학생의 실생활은 통합되어 있으며 현대 사회의 문제는 복합적이다. 따라서 사회과의 주된 학습 내용인 일상생활의 문제나 현대 사회의 이슈를 해결하기 위해서는 특정 분과 지식에 의존해서는 안된다(차경수·모경환, 2017). 이러한 이유들로 사회과는 도입기부터 초등학교와 중학교 수준에서는 지속적으로 통합적인 과목 구성이 이루어져 왔으며, 고등학교 수준에서도 다양한 방식의 통합이 시도되어 왔다.

이중 초등학교 단위에서는 실질적인 통합을 목표로 통합 교육과정 설계를 해 왔다. 그 결과 다학문적 통합과 간학문적 통합을 거쳐 제7차 교육과정에서는 활동 주제 중심 통합으로 재정립되었고, 2007 개정 교육과정부터는 탈학문적인 주제 중심의 통합으로 발전하게 되었다. 그런데 초등학교 단위에서 통합이 순탄하게 이루어진 것과 달리 중등 사회과에서 통합은 쉽게 이루어지지 않았다.

중학교 단위의 경우 제4차 교육과정에서부터 제7차 교육과정까지 학년별로 일반사회, 지리, 역사 중 두 영역을 결합하여 ‘사회’ 과목을 구성하였다. 그리고 2007년 개정 교육과정부터 현재까지 일반사회와 지리영역의 내용을 합쳐서 ‘사회’ 과목이 운영되고 있다. 고등학교 단위에서 통합이 시도된 것은 제6차 교육과정부터이다. 제6차 교육과정에서 사회문제 해결 능력을 기르는데 중점을 두고 일반사회와 지리 영역의 내용을 통합하여 ‘공통사회’라는 과목이 신설되었고, 이는 7차 교육과정과 2007 개정교육과정에도 ‘사회’라는 명칭을 갖고 비슷하게 이어졌다.

이러한 2015 교육과정 이전의 중등 사회과 통합 교육과정은 진정한 통합을 이루지 못했다는 비판을 받아 왔다. 실제로 중학교와 고등학교 ‘사

회’ 과목의 교육과정이나 교과서를 살펴보면 명목상으로는 지리, 역사, 정치·경제, 사회·문화, 법 등 다양한 학문 영역의 통합을 지향하고 있지만, 각 학문적 결과물이 병렬적으로 나열되어 있는 것을 확인할 수 있다(박선미, 2003). 이에 중등 사회과 통합 교육과정은 분명한 원칙이나 통합의 논리 없이, 아무렇게나 통합한 교육과정이라는 비판을 받았으며(안영식, 2014; 차경수·조대훈, 2012), 더 나아가 이러한 비판은 “사회과 통합교육을 포기하고, 독립된 3과 체제로 돌아가야 한다.”는 주장으로까지 확대되었었다(진시원·이종미, 2008: 223).

그러다 4차 산업혁명 시대를 맞아 미래 사회가 요구하는 창의·융합형 인재 양성에 대한 국가·사회적 요구가 커지게 됨에 따라 2015 개정 교육과정의 개발이 추진되었고, 이 과정에서 ‘통합사회’ 과목이 신설되었다. ‘통합사회’는 이전과 달리 지리와 일반사회 영역뿐 아니라 세계사와 윤리 영역까지로 영역을 확대하여 ‘사회/도덕 교과군’에 해당하는 모든 영역이 고루 통합에 포함되었을 뿐만 아니라 핵심개념을 중심으로 영역 간 융합이 이루어지면서 통합의 강도가 매우 강해졌다(이정우, 2018). 통합사회 과목은 2015년에 고시되고 2018년부터 사회 교과의 공통과목으로 현장에 적용되기 시작하였다.

‘통합사회’ 과목은 기존 사회과 통합 교육과정이 받아 왔던 비판을 많이 보완하였다는 데에 의의가 있다. 하지만 통합 강도가 강해짐에 따라 기존에는 발생하지 않았던 어려움이 학교 현장에서 발생하고 있다. 이정우·임은진(2019)은 통합사회가 적용된 첫 해인 2018년에 전국의 통합사회 담당 교사들이 현장에서 이를 어떻게 운영하고 있는지 조사하였다. 조사 결과 통합사회 운영에서 겪는 어려움 중 ‘통합적 수업 설계에 대한 부담’이 83.0%로 압도적으로 높게 나타났다. 그 다음으로는 비전공 영역에 대한 이해 부족(77.4%), 수행평가에 대한 부담(75.5%), 학습 내용의 적정 수준 결정(73.5%) 순으로 어려움을 겪었다. 2021년에 일반사회 전공 고등학교 교사를 대상으로 통합사회의 현장 적용·실행 현황을 조사한 모경환·박형준(2021)의 연구 결과도 이와 비슷했는데, 많은 교사들이 통합사회 수업을 진행할 때 ‘비전공영역에 대한 이해 부족’, ‘적절한 수업

방법 및 평가 방법에 대한 부담' 측면에서 어려움을 느낀다고 응답하였다. 고등학교 사회과 교사들을 대상으로 질적 연구를 진행한 김한솔·장지영·윤혜원(2020)의 연구도 비슷한 결과가 나왔다. 연구 결과에 따르면 많은 교사들이 통합사회의 취지에 맞게 통합의 의미를 강조하고 교육과정을 재구성하는데 부담을 갖고 있다고 응답하였다. 그 외에 비전공 과목에 대한 불안감을 느끼며 평가의 방식을 결정할 때 어려움을 겪는다고도 하였다.

이러한 연구 결과를 종합하면 통합사회를 담당하는 많은 교사들이 기존에 시도하지 않았던 통합적 수업을 설계하고 진행하며 평가하는데 어려움을 겪는다는 것을 알 수 있다. 실제로 이러한 이유로 인해 대다수의 학교에서는 전공이 다른 2명 이상의 사회과 교사가 통합사회를 맡아 자신의 전공과 밀접한 단원을 분과적으로 가르치고 있다(이정우·임은진, 2019; 모경환·박형준, 2021). 이는 통합사회 본래의 취지와는 다르게 통합과목의 정체성 왜곡이 나타날 수 있다는 점에서 매우 심각한 문제라 할 수 있다. 그렇다면 왜 이러한 현상이 나타나는 것일까? 분과적인 전공 교육을 실시하는 사범대학의 양성체제, 분과적인 수업에 익숙한 교사들, 타 전공 영역에 대한 낯섦 등 다양한 원인이 있겠지만, 필자는 중등 사회과에서 달성하고자 하는 통합 교육과정의 목표에 대한 고찰과 이에 대한 명시가 부족한 것이 가장 큰 원인이라고 본다.

중등 사회과 통합 교육과정을 통해 달성하고자 하는 목표가 분명하지 않다 보니, 우선 교육과정 차원에서 지향점이 불분명하므로 많은 시간과 비용을 투입하지만 제대로 교육 내용을 통합하지 못하게 되며, 기껏 만들어진 통합 교육과정이 제대로 통합되었는지 평가하지도 못하게 된다. 교육과정 차원에서 통합이 제대로 되어 있지 않고, 통합의 목표가 불분명하게 드러나다 보니 교사들은 왜 통합을 하는 것인지, 통합적 수업은 어떻게 구상해야 하는지, 어떤 내용을 어떻게 평가하는 것이 바람직한지 파악하는데 어려움을 느끼게 되는 것이다.

실제로 중등 사회과에서 오랜 기간 통합 교육과정이 운영되었지만, 중등 사회과에서 통합 교육과정을 통해서 달성할 수 있는 교육 목표가 무

엇인지에 대한 고찰은 부족한 실정이다. 사회과 통합 교육과정 개발 과정을 다룬 연구를 살펴보면, 교육과정 개발진들이 사회과 통합 교육과정이 달성해야 할 교육 목표보다, 어떠한 통합의 방식(다학문적 통합, 간학문적 통합, 초학문적 통합 등)이 적절할지를 우선적으로 고찰하거나(김남준, 2017; 모경환·박형준, 2021), 지리, 역사, 일반사회, 윤리 영역의 분량을 공평하게 확보하는 것에 더 중점을 둔다는 것을 확인할 수 있다(홍후조, 2000; 구정화, 2015; 김국현, 2016; 조철기, 2016). 즉 교육과정 개발진들은 통합 방식이나 통합 대상에 대한 관심은 많지만 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 목표에 대한 관심은 부족하다고 할 수 있다.

교육과정 개발 연구 이외의 사회과 통합 교육과정 연구도 비슷한 실정이다. 안영식(2014)은 사회과 통합 교육과정 연구자들이 제시한 통합 방식을 '통합적 운영의 목표', '통합의 대상', '목표 능력 신장을 위한 수단'을 기준으로 분석하였다. 이때 '통합적 운영의 목표'를 기준으로 분석한 결과 많은 학자들이 통합 교육과정의 목표로 '종합적 인식', '통합적 인식', '통합적 사고' 등을 제시하였다. '통합 사회' 과목 역시 과목 고유의 역량으로 '통합적 사고력'을 제시하였는데, 이를 통해 사회과 통합 교육과정의 고유한 목표는 '통합적 사고력'으로 여겨지는 것처럼 보인다. 문제는 통합적 사고가 구체적으로 무엇인지, 어떤 의의와 필요성을 가지는지, 어떠한 인지 과정을 거치는지 등에 대해 명확히 제시되고 있지 않다는 것이다(이서영, 2021; 안영식, 2017; 이정우, 2018). 즉 사회과 통합 교육과정의 방식이나 내용은 계속해서 제안되고 있지만, 그 목표는 불분명하고 불명확하게 제시되고 있음을 알 수 있다.

이에 본 연구는 중등 사회과 통합 교육과정의 불명확한 목표로 인한 중등 사회과 통합 교육과정의 설계 및 실천상의 어려움을 극복하고자, 중등 사회과에서 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 목표를 이론적 수준에서 고찰해 보고자 한다. 그리고 중등 사회과 통합 교육과정 목표의 이해를 돕고, 목표 달성을 위한 실천을 돕기 위해 중등 사회과 통합 교육과정의 모델을 예시적으로 제시해보고자 한다. 그런데 중등 사회과에서 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 교육 목표는 무수히 많다.

본고에서는 중등 사회과 통합 교육과정의 이점을 충분히 살리고 정당성을 분명히 밝히고자, 중등 사회과 통합 교육과정이 달성할 수 있는 수많은 목표 중에 통합 교육과정의 본질이 반영된 사회과 통합 교육과정 고유의 핵심적인 목표들을 우선적으로 제시하고자 한다.

중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 제시하기 위해서는 우선 통합 교육과정의 일반적인 목표 정립에서부터 출발할 필요가 있다. 다룰 수 있는 내용 요소에 제한이 없는 일반적인 통합 교육과정에서 통합 교육과정의 본질이 보다 명확하게 드러나기 때문이다. 기존에 통합 교육과정을 연구한 학자들이 통합 교육과정의 필요성과 기능을 중심으로 통합 교육과정의 당위성을 주장하기는 하였지만, 목표를 체계적으로 제시하고 그 근거를 논리적으로 제시한 연구는 부족하다. 이에 본 연구에서는 기존의 통합 교육과정의 목표와 관련된 논의를 정리하고 그 한계점을 밝힘으로써, 해당 한계점을 보완하기 위해 통합 교육과정의 목표가 갖추어야 할 조건을 도출하고자 한다(2장). 그 다음으로 통합 교육과정의 목표가 갖추어야 할 준거를 제시하고, 해당 준거와 2장에서 밝힌 조건들을 바탕으로 통합 교육과정의 핵심적인 목표를 제시하고자 한다(3장). 마지막으로 3장에서 제시된 통합 교육과정의 일반적인 목표가 중등 사회과 통합 교육과정에 적용되었을 때 도출되는 구체적인 목표를 제시하고, 각 목표가 사회과 교육의 궁극적 목표인 시민성 함양에 어떻게 기여할 수 있는지를 밝히고자 한다. 그리고 중등 사회과 통합 교육과정 목표에 대한 이해를 돕기 위해, 중등 사회과 통합 교육과정의 목표 달성에 적합한 중등 사회과 통합 교육과정의 모델을 예시적으로 제시하고자 한다(4장). 이러한 연구를 통해 분과적인 논의에서 벗어나 통합 교육과정의 취지에 맞는 교육과정 개발의 토대를 마련할 수 있을 것이며, 학교 현장에서 교사들은 통합적 수업의 설계, 진행, 평가에서 실질적인 도움을 얻을 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 통합 교육과정의 본질이 반영된 통합 교육과정 고유의 핵심적인 목표를 밝히고, 이를 바탕으로 중등 사회과 통합 교육과정의 핵심적인 목표를 밝히는 데에 있다. 이러한 목적에 따라 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

① 일반적인 통합 교육과정 고유의 핵심적인 교육 목표에는 무엇이 있으며, 그 근거는 무엇인가? ② 중등 사회과 통합 교육과정의 핵심적인 교육 목표에는 무엇이 있으며, 이것이 시민성 함양에 어떻게 기여하는가?

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 중등 사회과에서 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 중등 사회과 통합 교육과정 고유의 핵심적인 교육 목표를 제시하는 연구로 다음과 같은 의의를 지닌다.

첫째, 중등 사회과 통합 교육과정의 필요성을 강조하였다. 통합 교육과정을 실행하고 있는 많은 교사들이 통합 교육과정의 실효성에 의문을 품으며 통합 교육과정 운영에 반대해 왔다. 본 연구는 분과적인 수업으로는 달성할 수 없지만 통합 교육과정의 수업을 통해서는 달성할 수 있는 교육 목표를 제시함으로써, 학습자에게 이상적인 교육을 제공하기 위해 중등 사회과에서 통합 교육과정을 설계하고 실행하는 것이 필요하다는 것을 보여주었다.

둘째, 체계적인 중등 사회과 통합 교육과정 설계를 위한 토대를 마련하였다. 중등 사회과에서 통합 교육과정이 추구하는 교육 목표가 불분명하여, 통합 교육과정을 제작하는 과정에서 많은 어려움들이 있어 왔다. 통합의 방식이나 내용 선정에 대한 합의도 어려웠고, 역사과, 지리과, 일반사회과, 윤리과의 협력을 이끌어 내기에도 어려웠다. 본 연구는 완벽하다고 할 수는 없지만 중등 사회과 통합 교육과정을 통해서 달성할 수 있는 목표들을 제시함으로써, 목표에 토대를 둔 체계적인 통합 교육과정

설계의 토대를 마련하였다.

셋째, 학교 현장에서 중등 사회과 통합 교육과정을 실행하는데 필요한 토대를 마련하였다. 학교 현장에서 많은 교사들은 중등 사회과 통합 교육과정을 실행함으로써 어떤 학습 결과를 도출해야하는지 몰라 수업 설계 및 진행에 어려움을 겪었다. 본 연구에서는 중등 사회과 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 목표와 그 논리적 근거를 제시함으로써, 통합적 수업이 추구해야 할 목표와 그 목표를 달성하기 위해 이루어져야 할 수업의 방식에 대한 실마리를 제공하였다. 또한 말미에 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하기 위한 모델을 예시적으로 제시함으로써, 학교 현장에서 통합 교육과정의 취지를 살린 수업을 할 수 있도록 구체적인 도움 자료를 제공하였다.

한편 본 연구는 연구 방법과 관련해서 몇 가지 한계를 가진다.

첫째, 본 연구는 이론적 근거에 입각해 중등 사회과 통합 교육과정의 본질적인 목표를 밝히고자 하였다. 그렇다고 해서 본고에서 제시한 교육목표만이 중등 사회과 통합교육과정을 통해 달성할 수 있는 유일한 목표라 할 수 없으며, 중등 사회과 통합 교육과정을 실행했다고 반드시 달성되는 목표라고도 할 수 없다.

둘째, 본 연구에서 제시한 목표는 경험적 근거가 아닌 이론적 근거로 인해 도출된 목표이기 때문에, 실제로 중등 사회과 통합 교육과정을 실행했을 때 본고에서 제시한 목표들이 효과적으로 달성되는지는 단정 지을 수 없다. 본 연구에서 제기된 주장의 타당성을 더욱 확보하기 위해서는 추후 경험적 연구를 통해 중등 사회과 통합 교육과정과 본고에서 제시한 중등 사회과 통합 교육과정 목표의 관계를 경험적으로 검증할 필요가 있다.

Ⅱ. 통합 교육과정 운영 현황과 목표 정립의 필요성

1. 통합 교육과정의 도입 배경

1) 미국의 도입 배경

통합 교육과정의 학술적 개념은 20세기 초반 미국에서 등장하였다. 미국의 경우 1800년대 말부터 1900년대 초에 산업화, 도시화 등 여러 가지 근대적 사회 변화를 겪었다. 이와 더불어 이민, 도시 성장, 아동노동법, 의무 출석 규정 등이 복합적으로 작용하여 학생 등록도 급격하게 증가하였다. 당시 확고하게 자리 잡고 있던 교육과정 전통은 고전적 인문주의와 관련된 고급 교양 과목과 정신 도야로 알려진 빈약한 능력심리학 이론을 조합한 것이었는데(Beane, 1997), 이러한 전통으로는 새로운 변화들에 적절히 대응하기 힘들기 때문에 학교 교육이 현대적 목적에 맞게 개혁되어야 한다는 의견이 많았다.

개혁의 입장은 세 가지로 분류되었는데, 하나는 현대 산업 사회의 수요에 맞춰 청소년들에게 성인 세계의 다양한 역할을 준비시켜야 한다는 사회적 효율성 지지자, 다른 하나는 아동과 청소년의 진정한 흥미와 필요에 입각하여 교육과정을 구성해야 한다는 아동 중심 발달론자, 마지막은 산업주의의 팽창으로 심화되고 있는 사회경제적 불평등을 완화하고 민주주의를 확장할 수 있도록 학교 교육이 이루어져야 한다는 사회재건주의자들이었다(Kliebard, 1992). 개혁에 대한 구체적인 입장 차이는 있었지만, 사회적 효율성 지지자는 학문적 지식과 직업적 지식을 통합할 수 있다는 이유로, 아동 중심 발달론자는 아동의 삶과 연계된 수업을 통해 개인적 통합을 달성할 수 있다는 이유로, 사회재건주의자는 사회 문제 중심 수업을 통해 사회적 통합을 달성할 수 있다는 이유로 모두 통합 교육과정을 주장했다.

이후 통합 교육과정은 특정 주제를 중심으로 서로 분리되어 있는 교과들이 상관관계를 맺게 해야 한다고 주장한 헤르바르트 학파와 파커

(Francis Parker)의 노력으로 발달해왔다. 하지만 이 당시 미국 통합 교육과정 발전에 가장 큰 영향을 미친 학자는 듀이(John Dewey)라 할 수 있다. 듀이는 교육적 가치가 있는 교육과정을 조직하기 위해서는 학생들의 개인적 관심사와 사회적 가치를 모두를 고려해야 한다고 주장했다. 그는「민주주의와 교육」에서 교육의 목적은 성장이며, 학생들이 성장하기 위해서는 교육에 흥미를 가지게 해야 한다고 주장하였다. 학생들이 교육에 흥미를 갖게 하려면 학생들의 일상생활과 무관한 학습 자료가 아닌, 학생들의 일상생활 속 경험[1]에서부터 교육이 출발해야 한다고 주장하였다. 이에 사회적 가치가 반영되어 있는 '교과' 내용을 도구 및 소재로 활용하여 '작업 활동'을 중심으로 교육을 구성할 것을 제안하였다. 그리고 이 과정에서 모든 학습이 자연스럽게 상호 관련 된다고 보았다.

한때 듀이는 진보주의자들이 추구하는 통합 교육과정 방향과의 관련성을 부인하기도 하였지만, 듀이의 사상은 통합 교육과정을 발전시킨 프로젝트법, 8년 연구, 중핵 교육과정 등으로 대표되는 진보주의 교육운동에 지대한 영향을 끼쳤다. 진보주의 교육 운동이 광범위하게 이루어지면서 통합은 헤르바르트 학파가 주장한 단순 상관관계와 사회적 효율성 옹호론자들이 주장하는 통합의 의미가 배제되고, 생활 속의 활동과 문제를 조직 중심체로 하는 교육과정 조직이라는 의미로 확립되었다.

하지만 1940년대 중반부터 진보주의 교육과정 접근법은 보수주의자들의 공격을 받게 되었고, 이에 더해 1957년 러시아 인공위성 스푸트니크가 발사된 이후 10년 간 기술 교과와 학문의 구조가 강조됨에 따라 중핵이나 경험 중심 프로그램과 같은 통합 교육과정 편성이 사라지게 되었다(Beane, 1997). 이후 1990년대까지 통합 교육과정 설계 작업 및 통합에 대한 논의는 거의 이루어지지 않았다.

그러다 1990년대 통합 교육과정에 대한 뜨거운 관심이 새롭게 나타났는데, 그 배경은 다음과 같다. 첫째, 단순 암기와 축적보다 지식의 적용

1) 이때 경험은 단순한 움직임에 불과한 활동이나 우연히 겪는 쾌락과 고통의 사건을 의미하지 않는다. 교육 방법으로서 경험이란 능동(해보는 것)-수동(겪는 것) 요소를 관련짓는 지성의 작용에 의해 새로운 의미를 배우는 경우로 한정된다(양은주, 2018: 103).

을 포함하는 교육과정 편성에 대한 지지가 증가하였다. 이를 지지하는 사람들은 다양했는데, 학습 수준이 낮고 수업을 지루해하는 학생들에게 환멸을 느끼는 교사들, 문제해결능력을 중시하는 기업가, 보다 수준 높은 표준을 달성할 것을 요구하는 성과 기반 교육 지지자, 참평가에 관심이 있는 평가 전문가가 그들이다(Beane, 1997). 통합 교육과정은 이들의 필요를 모두 충족시킬 수 있는 대안으로 부각되었다.

둘째, 당시 두뇌 연구가 활성화되어 뇌가 학습할 때 작용하는 방식에 대해 밝혀졌다. 여러 두뇌 연구 결과에 따르면 두뇌는 시각, 청각, 촉각 등 다양한 감각을 활용할 때 정보를 더 많이 파지할 수 있으며, 다양한 정보들을 상호 관련시킬 때 보다 활성화되고 정보들을 가장 효과적으로 처리할 수 있다고 한다(Hancock, 1996; Jensen, 2005). 이에 통합을 지지하는 사람들은 지식이 통일성을 갖출수록 더 쉽게 학습될 수 있기 때문에 효과적인 학습을 위해서 통합 교육과정을 실시해야 한다고 주장했다.

셋째, 포스트모더니즘과 후기구조주의의 영향을 받아 지식이 고정되어 있지도 보편적이지도 않다는 지각이 확산되었다. 기존의 지식이 새로운 발견에 의해 끊임없이 바뀌고 있는 상황에서, 특정 지식이 다른 지식에 비해 가치 있으며 정답이라는 가정을 갖고 만들어진 기존의 분과 교육과정은 적절하지 않다는 것이 그들의 입장이었다. 사실의 고정성과 학문의 엄격성을 문제 삼지 않는 통합 교육과정은 분과 교육과정에 비해 융통성을 가지고 있기 때문에, 통합 교육과정은 분과 교육과정의 대안으로 등장하게 되었다.

이러한 배경으로 인해 1990년대 통합 교육과정은 다시 르네상스를 맞이하여 통합 교육과정에 대한 다양한 시각과 새로운 이론들이 등장하게 되었다. 최근 통합 교육과정 논의에 빠지지 않고 등장하는 통합 교육과정의 대표적인 학자들인 제이콥스(Jacobs, H. H.)(1989), 포가티(Robin Fogarty)(1991), 드레이크(Drake, S. M.)(1993), 빈(Beane, J. A.)(1997) 등도 이때 등장하였으며, 다양한 학교에서 시행되었던 Humanitas 프로젝트, 예컨대 모두를 위한 장소 만들기, 이민자 경험 등의 학제 간 프로젝트도 이 시기에 번성했다(Draek·Reid, 2020).

한편 비슷한 시기에 미국은 경제적 경쟁에서 오는 위기감의 책임을 교육에 돌리면서 이를 해결하기 위한 교육적 방편으로 성취 수준 향상, 학교 책무성 강화 등의 교육개혁운동이 일어났다. 그리고 이는 교과별로 높은 수준의 '표준'을 제정하고 실행하는 표준중심 교육개혁으로 이어졌다(차경수·모경환, 2017). 이런 상황에서 표준을 무시하고 개별적인 교사가 보편적인 개념이나 주제를 가지고 여러 교과를 가르치거나, 교사들이 팀을 이루어 다양한 영역의 지식을 결합하는 등 자유롭게 통합 교육과정을 설계하고 실행하는 것만을 추구하기는 어려워졌다.

이렇듯 통합 교육과정을 강조하는 학계의 흐름과 표준을 강조하는 교육 정책적 흐름에 대응하기 위해 미국에서는 표준과 통합 교육과정의 조화를 이룰 수 있는 방안을 찾고 이를 적용하기 위한 노력이 이루어지고 있다. 예컨대 미국사회과교육협회(1994)는 교육과정 기준으로 사용될 10개의 간학문적으로 상호 관련된 사회과 스트랜드를 발표하면서 표준 중심 통합 사회과의 흐름을 국가적으로 정착시켰으며(최병모, 2003), 드레이크(2007)는 표준이라는 책무성을 충족시킬 수 있는 통합 교육과정 설계 및 실행 방법을 연구해 표준 기반의 통합 교육과정을 현장에 정착시키고자 하였다.

2) 한국의 도입 배경

한국의 통합 교육과정은 미국의 통합 교육과정의 영향을 받으면서 발전해왔다. 통합 교육과정 아이디어는 1945년 해방 이후 미국으로부터 진보주의 교육 사조가 우리나라에 유입되면서 함께 유입되었다. 그 당시 미국의 진보주의 교육사조의 영향을 받은 '새교육 운동'이 전국적으로 퍼져 나가면서 사람들은 학교의 교육내용을 교사가 일방적으로 전수하는 분과적인 지식이 아닌 아동의 생활로 받아들였다(김승호·박일수, 2020).

하지만 그 당시 풍미했던 교육사조와 달리 1946년 미군정청에 의하여 고시된「교수요목」에서는 분과된 교과 중심 교육과정이 채택되었다. 물론 이때 초등에 '사회생활'이라는 통합교과가 있기는 하였지만, 이는 교과의 통합에 관심을 두고 있었다기 보다 수업의 편의를 도모하려는 의도

에서 편찬되었다는 점에서 진정한 통합교과라 하기 어렵다(박채형, 2012). 이후 기초학력 향상에 대한 요구, 브루너의 학문중심 교육과정의 영향 등으로 인해 교과들을 통합하기보다는 각각의 지식의 구조에 맞게 따로 가르쳐야 한다는 분위기가 조성되어 통합 교과에 대한 논의가 이루어지지 않았다.

그러다 제4차 교육과정 때 우리나라 최초의 통합교과서가 등장하게 되면서 통합 교육과정이 공식적으로 실시되었다. 당시 사교육 과열 문제가 대두되고 있었는데, 문교부는 사교육 과열 문제를 해결하기 위해 4차 교육과정 개정 방향을 '인간중심 교육'으로 잡게 했고, 개발원과 문교부는 이 문제를 통합교과서 도입이라는 방안으로 접근하였다(조상연·정광순, 2014). 그 결과 초등학교 저학년에 아동의 발달 단계를 고려하여 도덕, 국어, 사회 세 과목을 합친 '바른생활', 산수, 자연 두 과목을 합친 '슬기로운 생활', 음악, 미술, 체육 세 과목을 합친 '즐거운 생활'이라는 3가지의 통합 교과서가 등장하게 되었으며, 초등학교 1학년 학생들의 학교생활 적응을 돕기 위한 '우리들은 1학년'이라는 범교과적 성격을 띤 통합 교과서도 나왔다.

이후 초등학교 단위에서는 실질적인 통합을 지향함으로써 해당 과목들이 다학문적 통합과 간학문적 통합을 거쳐 제7차 교육과정에서는 활동 주제 중심 통합으로 재정립되었고, 2007 개정 교육과정부터는 탈학문적인 주제 중심의 통합으로 발전하게 되었다. 초등학교 단위에서 통합이 순탄하게 이루어진 것과 달리 중·고등학교에서의 통합은 쉽게 이루어지지 않았다. '사회', '과학', '공통사회', '공통과학'과 같이 통합 교과라 칭하는 과목들이 만들어지긴 하였지만, 전공별 이해관계의 충돌로 인해서 통합이라는 명칭 아래 각 전공의 내용이 분과별로 나열되어 있는 기이한 통합 교과가 만들어졌을 뿐이다.

한국에서 학교급을 불문하고 다양한 유형의 통합 교육과정이 본격적으로 활성화되기 시작한 시기는 2010년부터라 할 수 있다. 당시 4차 산업혁명에 대비하여 미국, 영국, 호주 등 선진국을 중심으로 창의성을 강조하는 STEM 교육 또는 STEAM 교육[2)]이 활성화되고 있었다. 전 세계적

으로 통합 교육과정이 강조되고 있는 상황에서 한국 정부는 기존의 분과적인 교육 체제로는 급속히 변화하는 사회에 학생들을 대비시키지 못하며 국가경쟁력을 갖춘 인재로 육성시키지도 못한다는 위기의식을 느꼈다(심재호·이양락·김현경, 2015). 이에 교육과정과 교과서 개발, 학교 교수·학습에 시대의 변화를 반영하기 위해 교육부를 중심으로 한 위로부터의 변화가 진행되었다.

우선 교육과학기술부는 2010년 '2011년 업무계획' 보고에서 창의·융합적 인재 양성을 위해 초·중등 STEAM 교육을 강화하겠다고 발표하였다. 이에 학교 현장에서 STEAM 교육이 2011년부터 연구시범학교와 교사연구회를 중심으로 연구, 적용되고 있으며, 연구 보고된 사례를 중심으로 STEAM 교육에 대한 교사 연수를 실시하고 있다(임유나, 2012). 또한 2015년 개정 교육과정에서는 모든 학생들이 인문·사회·과학·기술에 대한 기초 소양을 함양하여 인문학적 상상력과 과학기술 창조력을 갖춘 창의·융합형 인재로 성장할 수 있도록 '통합사회', '통합과학'을 공통 과목으로 신설하였다(교육부, 2015a). 이러한 기조는 2022 개정 교육과정에도 이어지고 있는데, 교육부는 2022 개정 교육과정 총론 주요사항에서 여러 교과에서 배운 내용을 서로 연결하고 통합하여 창의적으로 문제를 해결하기 위해 '교과 간 연계와 통합'이 이루어져야 함을 강조하고 있다(교육부, 2021). 이를 구체적으로 실현하기 위해 고등학교 선택과목으로 융합 선택 과목이 신설될 예정이다.

2. 통합 교육과정 운영의 실천적 어려움

국내외적으로 통합 교육과정의 취지와 필요성에 대한 공감이 널리 확산됨에 따라, 다양한 방식으로 학교 현장에서 통합 교육과정이 적용되고 있다. 하지만 학교 현장에서는 통합 교육과정의 의도나 취지와 달리 통합 교육과정의 실천과 관련해서 여러 문제점들이 발생하고 있다.

---

2) STEM 교육은 과학(Science), 기술(Technology), 공학(Engineering), 수학(Mathematics) 교과 중 두 가지 이상의 교과 사이의 내용과 과정을 통합하는 교육 접근방법이며, STEAM 교육은 STEM 교육에 인문학과 예술(Arts)이 통합된 형태이다(김승호·박일수, 2020: 253).

로스(Roth, K.)(1994)는 학교에서 통합 교육과정의 조직 중심체가 되고 있는 주제들이 통합에 부적절하며, 오로지 통합을 위한 통합만이 이루어지고 있음을 비판하였다. 그는 학교에서 색깔, 곰 인형, 비눗방울, 사과 등을 주제로 통합적 수업이 진행되는 것을 관찰하였다. 예컨대 곰 인형이 주제인 경우 학생들은 곰 인형에 대한 이야기를 읽은 뒤 곰 인형과 관련된 자신의 이야기를 쓰고, 종이를 곰 인형 모양으로 자르고, 수학 문제를 풀면 곰 모양 젤리를 먹고, 과학 시간에 실제 곰의 종류들에 대해 배웠다. 그는 우선 많은 교사들이 선택한 통합 교육과정의 주제가 학생들로 하여금 더 연결된 방식으로 세계를 묘사하거나 설명하는데 도움이 되지 않는다는 것을 지적하였다. 그리고 여러 교과에서 주제와 관련된 개념을 추출할 때 그것이 얼마나 중요하고 유용한지보다, 주제와 연결이 되는지, 학생들이 재밌는 활동을 할 수 있는 개념인지, 관련된 자료를 구할 수 있는지에 따라 더 많이 선택된다는 점을 비판하였다.

마틴 니프(Martin-Kniep, G. O.) 외(1995)는 통합 교육과정을 평가하는 준거로 중요성, 일관성, 관련성[3]을 제안하였고, 이를 바탕으로 NYW(New York and the World)[4]의 지원을 받아 통합 교육과정을 운영한 20개 학교의 통합 교육과정 프로그램을 분석하였다. 그 결과 단지 세 학교만 통합 교육과정이 지켜야 할 필요조건을 충족시켰음을 발견하였다. 그들은 교사들이 연결된 개념의 장점과 본질에는 충분한 주의를 기울이지 않고, 개념을 연결시키는 것 자체에만 지나치게 많은 에너지를 소모하고 있음을 지적하였다. 그는 많은 학교에서 통합 대상이 되는 내용, 기능, 학생들의 자아를 고려하지 않고 통합 교육과정을 운영해, 통합이라는 이름하에 무의식적으로 내용, 기능, 자아 중 일부분이 희생되고 있음을 비판하면서 모든 통합이 좋은 통합이 아님을 강조하였다.

에일맨·브로피(Alleman, J. & Brophy, J.)(1993)는 초등학교에서 가장

---

3) 중요성은 "교육과정 내부에서 가지는 고유한 가치"를 의미하며, 일관성은 "수업과 활동 사이의 연관성과 사용된 교수전략이 교육과정 목표를 지원하는 정도"를 나타내며, 관련성은 "제시된 자료와 학생들의 경험 및 배경 사이의 인지적, 정서적 연결 정도"를 나타낸다(Martin-Kniep 외, 1995: 236).

4) "뉴욕에 기반을 둔 교육과정 및 전문성 개발 프로젝트"를 의미한다(Martin-Kniep 외, 1995: 237).

잘 팔리는 사회과 교재인 'social studies series'에 제시되어 있는 통합 활동을 분석하였다. 해당 교재는 사회과 내용을 종종 예술, 문학, 전기 등의 다른 교과에서 추출된 내용과 결합하거나, 사회과 내용을 다루기 위해 언어적 기능과 같은 타 교과 기능을 활용하게 하는 방식으로 통합을 추구하였다. 분석 결과 많은 활동들이 사회과에서 중시하는 교육 목표를 달성하는데 적합하지 않았으며, 예술 및 건설 프로젝트 그리고 역할극 등과 같이 시간이 많이 소요되지만 학생들이 사회과 내용을 이해하는 데에는 집중하기 힘든 활동들이 많았다. 그들은 이러한 통합 교육이라고 불리는 활동들은 사회과 교육과정의 범위를 확장하고 의미와 중요성을 높이는 것이 아니라 오히려 일관성을 방해하는 것이라 비판하였다.

이들의 연구를 종합하면 많은 교사들이 통합 교육과정의 취지에 맞는 교육과정 설계에 어려움을 겪고 있으며, 단순히 여러 교과의 내용들을 연결시키는데 집중하고 있음을 확인할 수 있다. 로스(1994), 마틴 니프 외(1995), 에일맨·브로피(1993) 모두 그 무엇보다 통합을 왜 하는 것이며, 통합 교육과정이 추구하는 목표가 무엇이며, 해당 목표를 달성하기 위해 어떤 종류의 통합이 이루어져야 하는지에 대해 먼저 진지하게 고찰해야 함을 강조했다. 이러한 질문에 대한 진지한 고찰 없이 통합 교육과정의 유행에 맹목적으로 뛰어들게 되면 도리어 학생들의 이익에 반하는 교육이 이루어질 수 있음을 경고하였다.

국내 사정도 이와 비슷하다. 초등학교에서 이루어진 STEAM 교육 프로그램 사례를 분석한 임유나(2012)는 현재 한국에서 이루어지고 있는 STEAM 교육의 경우 통합의 준거가 되는 핵심 개념이나 기능에 대한 논의나 파악이 없이 마구잡이식의 활동과 내용 결합이 이루어지고 있는 실정임을 지적했다. 교사들은 진정한 통합에 대한 고민 없이, 한 차시 내에 많은 STEAM 요소를 포함시키면 STEAM 교육을 했다고 생각하였다. 그는 STEAM 수업 모델 및 프로그램 제작과 보급에 집중하기 전에 STEAM 교육을 통해 얻고자 하는 것이 무엇인지, 이를 위해서는 무엇을 통합할 것인지 그 기준을 제시해야 한다고 주장하였다. 국내 STEAM 교육과 관련된 연구들을 분석한 심재호 외(2015)도 STEAM 교육의 필

요성에 대한 공감대는 형성되었으나 STEAM 교육의 구체적 정의와 목표, 교육과정 구성, 학습 지도 및 평가 원리와 방법 등에 대한 구체적인 연구나 합의가 불충분하다는 점을 STEAM 교육 관련 연구 분야의 한계로 지적하였다.

국가에서 통합이 가능한 주제들을 신중하게 정하여 만든 통합사회와 통합과학의 경우에도 실천에 있어 어려움이 나타나고 있다. 통합사회와 통합과학을 가르치는 교사들을 대상으로 조사한 결과를 보면 대다수의 교사들이 통합적인 수업을 설계하고 운영하는데 부담을 느끼고 어려워함을 알 수 있었다(이정우·임은진, 2019; 김한솔 외, 2020; 신영준·곽영순, 2019; 안유민·변태진, 2020). 그리고 많은 학교에서 한 교사가 통합적으로 수업을 진행하는 것이 아니라, 전공이 다른 여러 교사가 자신의 전공과 관련된 단원을 맡아 분과적으로 가르치고 있음을 확인할 수 있다(이정우·임은진, 2019; 모경환·박형준, 2021; 신영준·곽영순, 2019; 안유민·변태진, 2020). 즉 통합사회와 통합과학 과목에 있어서도 통합 교육과정의 취지를 담은 수업이 제대로 이루어지지 않는다고 할 수 있다.

이러한 어려움의 배경에는 여러 가지가 있는데, 우선 교과서나 교육과정이 온전한 통합을 지향하고 있지 않다. 통합사회의 경우 교과서를 보면 통합적 개념 9개를 중심으로 대단원이 구성되어 있고, 각 대단원에는 서로 다른 전공 내용을 담은 몇 가지의 소단원들이 병렬적으로 제시되어 있다. 교사들 입장에서 분과적으로 제시된 교과서를 바탕으로 통합적 수업을 설계하기는 힘들다(전경수·곽한영, 2019). 한편으로는 통합사회에서 선정한 핵심 개념 자체가 진정한 통합을 고려한 것인지를 고민해봐야 한다는 주장도 있다(구정화, 2015). 통합과학은 핵심 개념 자체가 분과적으로 제시되어 있어서 교육과정에서부터 학문 영역의 통합이 제대로 이루어졌는지 의문이 생기기도 한다(김대현, 2021). 한편으로는 교사들이 통합 교육과정의 목적에 대한 고찰이 부족함을 지적하는 연구도 있다. 그동안 우리나라 교육과정이 중앙집권적인 방식으로 운영되어서 교사들이 무엇을(교육내용) 왜(교육목적) 가르쳐야 하는가는 이미 결정되어 있다고 믿어 와서, 통합 교육과정도 교과서 내용이나 교육과정 내용을 연관

짓는 기능적인 일로만 생각하여 제대로 된 통합적 수업이 이루어지지 않는다는 것이다(김대현, 2021).

이러한 상황의 원인은 결국 국가 차원이든 교사 개인의 차원이든 통합 교육과정의 목표에 대한 고찰이 부족해서라고 할 수 있다. 앞서 살펴본 외국의 사례와 마찬가지로 통합 교육과정을 통해 달성하고자 하는 목표에 대한 고민 없이 서로 다른 교과 내용을 연결시키는 데에만 집중을 하니 실천적 어려움과 문제점이 발생하는 것이다. 통합적으로 설계된 교육과정과 교과서, 그리고 이를 토대로 한 통합적 교수·학습 및 평가가 이루어지기 위해서는 통합 교육과정의 목표를 고찰할 필요가 있다.

3. 통합 교육과정 목표에 대한 이론적 논의

통합 교육과정에 대한 논의가 통합 교육과정의 필요성과 통합의 방법 위주로 이루어지긴 하였지만, 통합 교육과정의 목표에 대한 언급이 없었던 것은 아니다. 본 연구에서는 통합 교육과정 개발에 대한 광범위한 이론적 배경을 다루고 있는 문헌을 선정하여 각 문헌에서 제시하고 있는 통합 교육과정의 목표를 살펴보았다.

인그램(Ingram, J. B.)(1995)은 통합 교육과정의 목표를 인지적 기능, 심리적 기능, 사회적 기능으로 나누어 설명하고 있다. 인지적 기능은 지식의 측면에 관심을 두고, 심리적 기능은 학습의 측면에, 사회적 기능은 교실에서의 상호작용과 학교-지역-사회 간의 관계에 관심을 둔다. 그는 인지적 기능을 '지식의 변화에 대한 대처', '다양한 지식영역들 간의 상호 관련성 증대', '학문의 목적에 대한 인식' 이렇게 세 가지로 나누었다. 심리적 기능으로는 '용이하고 효율적인 학습', '학습을 통한 인격발달'을 제시하였다. 마지막으로 사회적 기능으로 협동적 교수-학습으로 인한 협동심 함양, 간학문적 문제에 대한 대처능력 함양, 학교와 사회의 연결성 인식을 제시하였다.

케이스(Case, R. C.)(1991)는 통합 교육과정을 설계할 때 목표를 명확히 하고, 통합 교육과정이 해당 목표를 촉진해야 함을 강조하였다. 그러면서 지식 측면의 목표와 기능 측면의 목표를 분류하여 제시하였다. 지

식 측면의 목표로는 상호 관련된 네 가지 목표를 제시하였는데, '세계의 복잡성 이해', '교과 경계에 대한 경직된 인식 극복', '지식의 상호 관련성 인식', '학습의 효율성 증진'이 그것이다. 기능 측면의 목표로는 학습한 기능을 가상에서 실제로, 한 과목에서 다른 과목으로 적용할 수 있는 '전이 능력'과 각 교과에서 배운 이론을 실제 현상에 적용하여 이론의 타당성을 평가할 수 있는 '비판적 사고력'을 제시하였다.

브라운(Brown, S. W.)(2008)은 통합 교육과정의 평가는 통합 교육과정의 목표에 부합하여야 함을 강조하면서 통합 교육과정의 목표를 지식(Knowledge), 태도(Attitude), 행동(Behavior)로 나누어 제시하였다. 각각은 학생들이 '무엇을 알았는가?', '주제에 대해 어떻게 생각하는가?', '수업의 결과 학생들은 무엇을 행하는가?'를 의미한다. 브라운은 여러 학자들의 의견을 종합하여 각 차원을 정의하였는데, '지식'에 포함되는 하위 요인으로 '앎에 대한 인지적 영역 파악', '메타 인지적 전략과 과정 활용', '인지적 정보의 네트워크 파악'을 제시하였으며, 선언적 지식, 절차적 지식, 상황적 지식이 모두 포함된다고 하였다. '태도'의 하위요인으로는 '학습자가 스스로 학습을 할 수 있다고 믿는 신념인 자아 효능감 함양'과 '학습한 것이 가치가 있다고 생각하는 것'을 제시하였다. '행동'에는 특정 과제를 수행하거나 이전 행동에 대한 자기 보고 등이 포함된다고 하였다.

드레이크·번스(Drake, S. M. & Burns, R. C.)(2006)는 통합 교육과정의 유형을 분류하고 각 유형에 따라 달성할 수 있는 목표를 지식(Know), 기능(Do), 인성(Be)으로 분류하여 제시하였다. 그들은 통합 교육과정의 유형을 다학문적 통합, 간학문적 통합, 초학문적 통합으로 분류하였다. 다학문적 통합은 학문적 독립성을 유지하면서 하나의 주제를 중심으로 여러 학문 분야의 내용을 조직하는 방법이다. 그리고 간학문적 통합은 간학문적인 기능과 개념을 강조하기 위해 각 학문분야에 공통된 학습 요소를 묶어 교육과정을 재구성하는 방식이다. 마지막으로 초학문적 통합은 실생활에 기반을 둔 학생들의 질문과 관심사를 중심으로 조직하는 것을 의미한다. 초학문적 통합이 이루어지면 학문의 경계는 거의 모호해진다. 그들은 세 가지 통합 유형 모두 '지식'측면에서는 여러 학문분야에

걸친 개념과 사태의 본질을 이해하는 것이 목표라 하였으며, ‘인성’ 측면에서는 민주적 가치와 인성 함양, 팀워크나 자기 책임과 같은 생활기능 함양이 목표가 되어야 한다고 보았다. ‘기능’ 측면에서는 통합의 유형에 따라 차이가 있었는데, 다학문적 통합의 경우 각 학문분야의 기능을 습득하는 것이 주된 목표가 되며, 간학문적 통합의 경우 간학문적 기능을 습득하는 것이 주된 목표가 되고, 초학문적 통합의 경우 간학문적 기능과 학문 분야의 기능을 실생활 맥락에서 적용할 수 있는 것이 목표가 된다고 밝혔다.

김승호·박일수(2020)는 통합을 학습자 마음 밖의 교과서나 교육내용의 통합을 지칭하는 단어로 쓰는 것을 비판하며, 학습자 마음 안의 통합에 주목한다. 그들은 통합을 외부 세계의 사물이나 사건이 학생의 마음에 달라붙어 학생의 마음에 총체적인 변화를 가져다주는 과정 또는 결과라 정의하고, 학습자가 세계를 내면화하는 것의 진정한 가치를 밝힘으로써 통합 교육과정의 목표를 제시하였다. 그들은 인간의 마음이란 외부 세계의 사물을 내 것으로 통합하는 만큼 확장되며, 인간의 행위는 후천적으로 형성된 마음을 외적으로 표현하는 것이라 보았다. 그렇기 때문에 어떤 사람이 불미스러운 행동을 했다면, 그 당사자가 그만큼 외부 세계의 사물을 내면화하는데 실패한 것이라고 하였다. 그들은 인간은 총체로서의 세계를 자신의 것으로 통합한 만큼 도덕적으로 행동할 수 있다고 보고, “통합 교육과정의 궁극적 목표는 결국 인간을 인간답게 만드는 것, 즉 인간의 도덕적 완성”이라고 보았다(김승호·박일수, 2020: 112).

윤회정 외(2016)는 통합 교육과정을 통해 추구하고자 하는 목표와 함양할 수 있는 효과변인을 명확히 하기 위해, 통합 교육과정 관련 교육자 및 연구자를 전문가로 선정한 뒤 델파이 조사를 진행하였다. 연구 결과 통합 교육과정을 통해 성취되어야 한다고 제안된 18개의 변인을 추출하고, 이 변인들을 각각의 의미와 속성에 따라 ‘창의성 관련 변인’, ‘문제해결 관련 변인’, ‘통합인지와 감성 관련 변인’, ‘학문적 소양 관련 변인’, ‘대인관계 관련 변인’ 이렇게 다섯 가지의 범주로 분류하였다. ‘창의성 관련 변인’에는 사고의 유연성, 연관적 사고력, 직관적 사고력, 창의적 사고

력이 포함되며, '문제해결 관련 변인'에는 메타인지능력, 문제인식 및 해결방안도출, 비판적 사고력, 의사결정력, 지식정보처리능력이 포함된다. '통합인지와 감성 관련 변인'에는 여러 교과에 대한 관심과 흥미, 차이에 대한 이해와 수용, 통합적 사고력이 포함되며, '학문적 소양 관련 변인'에는 인문학적 상상력, 기초학문지식과 소양, 학습동기가 포함된다. 마지막으로 '대인관계 관련 변인'에는 의사소통능력과 협동성이 포함되었다.

지금까지 살펴본 학자들이 제시한 목표를 교육목표의 일반적인 분류체계인 지식, 기능, 가치·태도로 정리하면 <표1>과 같다.

<표1> 통합 교육과정의 목표에 대한 기존의 논의

	지식	기능	가치·태도
Ingram	· 시대의 변화에 따라 새롭게 등장한 지식 이해 · 학문의 목적 이해 · 지식 영역들 간 상호관련성 파악	· 총체적 관점 함양 · 간학문적 문제 해결력 함양	· 학습에 대한 흥미 · 협동심 함양 · 인격 발달
Case	· 지식 영역들의 상호 관련성 파악 · 세계의 복잡성 이해	· 전이 능력 함양 · 비판적 사고력 함양	
Brown	· 정보의 네트워크 파악	· 메타 인지 능력 · 과제 수행 능력	· 자아 효능감 함양 · 학습의 가치 인식
Drake·Burns	· 여러 학문분야에 걸친 개념 이해 · 사태의 본질 파악	· (다학문적 통합) 각 학문분야의 기능 습득 · (간학문적 통합) 간학문적 기능 습득 · (초학문적 통합) 간학문적 기능과 학문분야의 기능의 실제적 적용	· 민주적 가치와 인성 함양 · (팀워크, 자기 책임 등의) 생활 기능 함양
김승호·박일수			· 인간의 도덕적 완성
윤회정·김지영·방담이		· 창의적 사고력, 메타인지능력, 문제해결능력, 비판적사고력,	· 여러 교과에 대한 관심과 흥미, 학습 동기 · 차이에 대한 이해와

		의사결정능력, 지식 정보처리능력, 통합적 사고력, 의사소통 능력 함양	수용 · 협동심 함양

학자들이 제시한 목표들은 통합 교육과정의 목표에 대한 심도 깊은 논의의 토대를 마련해 주었다는 점에서 의의가 있다. 하지만 목표를 제시하는데 있어 몇 가지 한계점이 있다. 첫째, 목표의 체계성이 부족하다. 일반적으로 교육과정에서 교육 목표를 제시할 때 교육의 목적, 교육의 목적을 달성하기 위한 교과의 목적, 교과의 목적을 달성하기 위한 구체적인 과목의 목표 순서대로 제시된다. 통합 교육과정 역시 통합 교육과정이 달성하고자 하는 궁극적인 목적을 제시하고, 이 목적을 달성하기 위한 구체적인 목표를 제시할 필요가 있다. 그렇지 않고 통합 교육과정을 실시하면 달성할 수 있는 목표를 무작위로 나열하게 될 경우 논리적 모순이 생기거나 논리적 일관성이 떨어질 수 있다.

둘째, 통합 교육과정의 본질이 담겨 있지 않은 목표를 제시하는 경우가 있다. 예컨대 통합 교육과정은 프로젝트 학습과 같이 학생들 간의 협력을 요구하는 교수·학습 방법을 장려하는 경우가 많다. 그래서 인그램(1997), 드레이크·번스(2006), 윤희정 외(2016) 등의 많은 학자들이 통합 교육과정의 목표로 협동심 함양을 제시하였다. 하지만 이는 통합 교육과정을 통해서 달성할 수 있는 목표라기보다 협동학습이라는 교수·학습 방법을 통해 달성할 수 있는 목표라 할 수 있다. 해당 목표는 통합 교육과정이 아닌 분과 교육과정 속에서도 협동학습을 실시하기만 하면 달성할 수 있는 목표이다. 또한 통합 교육과정이 꼭 협동적인 방식으로 진행된다고 할 수도 없다. 이러한 혼란을 없애기 위해서는 통합 교육과정의 실천적 경향을 바탕으로 목표를 제시해서는 안 되며, 통합 교육과정의 의미와 철학을 토대로 목표를 제시해야 한다.

셋째, 목표에 대한 근거가 부족하다. 통합 교육과정이 학자들이 제시한 목표를 달성하는데 효과적일 것이라고 많은 사람들이 암묵적으로 인정하고 있으나, 이에 대한 실증적 근거나 이론적 근거는 부족한 실정이다. 이

로 인해 두 가지 문제가 발생하는데, 첫 번째로는 통합 교육과정의 당위성이 떨어지게 된다. 학자들이 제시한 목표들 중 상당수는 기존의 분과 교육과정으로도 달성할 수 있는 목표들이기 때문에, 통합 교육과정을 반대하는 사람들은 시간과 비용이 많이 소요되는 통합의 효과성과 필요성에 의문을 제기한다. 하지만 통합 교육과정은 분과 교육과정과는 다른 방식으로 해당 목표를 달성하는데 기여하며, 분과 교육과정으로는 달성할 수 없는 목표도 달성할 수도 있다. 그러나 이를 규명하는 근거가 부족하다 보니 설득의 효과성이 떨어지게 된다.

그 다음 문제로는 목표의 구체성이 떨어지게 된다. 타일러(Tyler, R. W.)(1949)에 따르면 교육 목표는 교육 내용의 선정, 조직, 교육평가에 실질적인 시사점을 줄 수 있도록 구체적이고 명료한 행동 용어로 진술되어야 한다. 학자들이 제시한 목표들이 통합 교육과정을 통해 어떠한 방식으로 달성되는지 명료하게 규명되지 않다보니 목표가 구체적으로 진술되지 못하고 있다. 그러다보니 학교 현장에서는 통합 교육과정의 목표를 달성하기 위한 내용 선정 및 조직에 어려움을 겪게 된다. 이는 교육목표가 제 기능을 못하고 있는 상황이라고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 우선 통합 교육과정의 의미를 규명하고자 한다. 그리고 통합 교육과정의 의미와 타일러(1949)가 제시한 교육목표 설정 원천을 바탕으로 통합 교육과정이 궁극적으로 추구하는 목적을 밝히고, 해당 목적을 달성하기 위한 구체적인 목표를 내용적 목표와 행동 목표(지식, 기능, 가치·태도)로 나누어 제시하고자 한다. 마지막으로 통합 교육과정을 통해 해당 목표들을 어떻게 달성할 수 있는지 이론적 근거를 제시함으로써 체계성과 구체성, 그리고 논리성을 갖춘 통합 교육과정의 목표를 제안하고자 한다.

Ⅲ. 통합 교육과정의 목표 설정

1. 통합 교육과정의 목표 설정 준거

타일러는 1949년에 쓴 「교육과정과 학습지도의 기본원리」(Basic Principles of Curriculum and Instruction)라는 책에서 교육목표의 중요성을 강조하며, 교육 목표를 우위에 두고 목표에 의해 가르칠 내용을 선정, 조직, 평가해야 한다고 보았다. 이러한 타일러의 저작으로 인해 교육목표의 세분화 및 진술 작업이 본격적으로 발달하게 되었다. 타일러의 교육과정 모형은 기계적이고, 비인도적인 논리라는 비판도 받고 있지만(박승배, 2019), 체계적이고 논리적인 교육 목표 설정 방식과 목표-학습경험-평가의 일관성을 유지하는 방식을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구는 통합 교육과정의 교육 목표를 설정하고 해당 목표에 맞는 통합 교육과정의 모델까지 제시하고자 하므로, 타일러의 모형에 입각해 교육 목표를 선정하고자 한다.

타일러는 교육목표 설정의 원천으로 학습자의 필요와 흥미, 현대 사회에 대한 연구, 교과 전문가의 견해를 제시하였다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 필요와 흥미, 현대 사회에 대한 연구, 통합 교육과정 전문가의 견해를 통합 교육과정 목표 설정의 준거로 삼고자 한다. 여기에 덧붙여 통합 교육과정의 본질이 반영된 교육 목표를 제시하기 위해 통합 교육과정의 의미를 목표 설정의 준거로 추가하고자 한다. 이때 통합 교육과정 전문가의 견해는 2장에서 제시되었으므로, 본 절에서는 통합 교육과정의 의미, 학습자의 필요와 흥미, 현대 사회에 대한 연구 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 통합 교육과정의 의미

통합 교육과정의 의미를 명확히 하기 위해서는 통합의 의미를 명확히 하는 것에서부터 출발할 필요가 있다. 학술적으로 의미가 모호하게 사용되는 단어의 뜻을 정리한 잉글리시·잉글리시(English, H. B. & English, E. C.)(1958)에 따르면 통합이란 “부분들을 모아 전체로 통합하는 과정

혹은 결과"를 의미한다(English&English, 1958: 267). 이때 부분들이 통합되게 되면 전체 속에서 부분들이 구별되기는 하지만, 각 부분들은 각자의 분리된 정체성을 잃게 된다.

교육과정 조직 및 설계 방식으로서의 통합의 의미를 밝히고자 노력한 드레셀(Dressel, P. L.)(1958)은 통합에 있어서 '전체성(wholeness)'에 주목하였다. 그에 따르면 통합이라는 말은 어떤 상태 혹은 과정을 가리키는데 쓰인다. 이때 상태로서의 통합이란 완성 또는 전체성에 도달하는 것을 의미한다. 이러한 의미에서의 통합은 개인과 사회집단 모두가 노력하여 달성해야 할 목적이 된다. 한편 과정으로서의 통합은 변화하는 환경 속에서 완성이나 전체성을 향해 나아가는 것을 말한다. 이러한 의미에서 통합이란 상대적으로 '전체'에 속하는 상호독립적인 부분들이 연관되거나 상호 조화로운 관계로 형성되는 방식을 가리킨다. 즉 Dressel은 통합이란 전체성에 도달하는 것 또는 전체성에 도달하는 과정으로 보았다. 이때 "전체성이란 부분이 단순히 합쳐진 총합이나 합계와 달리, 부분이 결합되면서 나타나는 부분이 갖지 못하는 새로운 특성"을 말한다(김대현, 2021: 196).

프링(Pring, R.)(1971)은 통합이라는 용어가 모호한 의미로 사용되고 있어 통합 교육과정의 주장이 제약을 받고 있다고 보고, 통합의 의미를 명료히 하고자 하였다. 그는 통합이란 부분들의 통일성(unity)을 의미하며, 통일성 속에 부분들은 어떤 방식으로 변환된다고 보았다. 이때 단순히 별개의 부분들을 합친다고 해서 통합된 전체가 생성되는 것은 아니라고 보았다. 통합에는 부분들이 전체에 속할 때 새로운 속성을 얻게 하는 전체의 어떠한 특성이 있지 않으면 안 된다고 보았다.

이들의 논의를 종합하면 통합이 성립하려면 네 가지 조건을 만족해야 한다. 첫째, 전체는 부분들로 구성된다. 둘째, 부분들은 일정한 원리에 의해 서로 묶여 있다. 셋째, 전체는 부분들의 특성만으로 설명되지 않는 특성인 전체성을 가지고 있다. 넷째, 부분은 전체 속에서 부분으로만 존재할 때와 다른 의미를 가지게 된다.

그렇다면 통합 교육과정에서 부분이 되는 대상은 무엇인가? 통합의 요

소는 교육과정을 통합적으로 구성할 때 들어가는 낱낱의 성분이라 할 수 있는데, 교육과정 속에는 교과와 과목, 창의적 체험활동의 영역이 있다. 교과와 과목은 교육과정의 기본 단위로, 수업이나 학습을 목적으로 교육 내용을 선정하고 조직한 것이다. 교과는 과목을 포함하는 것으로, 예를 들면 사회과라는 교과에는 통합사회, 정치와 법, 한국지리, 세계사와 같은 과목이 속해있다. 이러한 교과나 과목은 지식, 기능, 가치·태도 등의 내용으로 구성된다. 한편 창의적 체험활동은 교과 이외의 활동을 말하는 것으로 자율 활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동 이렇게 4개의 영역으로 구성되어 있다.

통합과 관련해서 교과, 과목, 창의적 체험활동은 영역 내의 통합과 영역 간의 통합으로 구분할 수 있다. 교과나 과목 내에서 지식, 기능, 가치·태도의 교육내용을 통합할 때는 교과 내 통합, 과목 내 통합이라고 부르며, 교과와 과목 간의 교육 내용을 통합하게 되면 교과 간 통합, 과목 간 통합이라고 부른다. 또 창의적 체험활동의 경우 창의적 체험활동끼리의 영역 간 통합이 이루어질 수 있으며, 창의적 체험활동과 교과활동 사이의 통합도 이루어질 수 있다.

지금까지의 논의를 정리하면 통합 교육과정이란 학습자의 학습 요소들인 지식, 기능, 가치·태도 등이 일정한 원리에 따라 재구성되어 질서 있게 결합된 전체성을 가진 전체를 다루는 교육과정이라 정의내릴 수 있다. 통합 교육과정의 정의에 따르면 통합 교육과정 하에서 학생들은 ① 전체를 구성하고 있는 부분은 무엇인지, ② 부분들이 서로 어떻게 연결되어 있는지, ③ 전체가 가지는 전체성이 무엇인지, ④ 부분들이 전체 속에서 어떤 의미를 가지고 있는지 파악할 필요가 있다. 이것이 분과 교육과정에서는 다룰 수 없는 통합 교육과정의 학습 경험이다. 이러한 통합 교육과정의 특성에 입각하면 단순히 특정 주제를 탐구하기 위해 둘 이상의 교과를 활용하는 것은 진정한 통합 교육과정이라고 할 수 없다. 빈(1997)도 개별 교과의 정체성을 유지하면서 운영되는 '다학문적' 또는 '다교과적'이라고 부르는 교육과정과 통합 교육과정은 엄격히 구분해야 한다고 주장하였으며, 프링(1971)도 단순히 여러 학문을 활용하여 한 주제

를 탐구하는 '학제 간' 교육과정과 통합 교육과정을 구분할 필요가 있음을 지적했다.

2) 학습자의 필요와 흥미

타일러(1949)는 교육목표 설정에 시사를 주는 학습자의 필요를 두 가지로 구분했다. 첫 번째는 교육적 필요이다. 이는 사회나 일반적인 인간이 추구하는 어떠한 이상적인 상태와 학습자의 현재 상태 사이에 차이가 있을 때 나타나는 필요이다. 두 번째는 생리적·심리적 필요이다. 모든 학생들은 음식, 물 등에 대한 신체적 필요, 사랑, 소속감, 사회적 지위와 같은 사회적 필요, 자아를 확대시키려는 철학적 필요를 가지고 있다. 학교는 학생들이 이러한 필요를 충족시킴으로써 개인적, 사회적으로 의미 있는 활동을 하는데 필요한 지식, 기능, 가치·태도가 무엇인지 밝히고 가르쳐야 한다.

하지만 학생들의 필요는 생애의 모든 면에 걸쳐서 나타나기 때문에 모든 것을 다 밝히기는 힘들다. 그래서 본 연구는 OECD에서 3년마다 주기적으로 실시하는 국제 학업성취도 평가(Programme for International Student Assessment, 이하 PISA)[5]에서 측정하는 소양들을 토대로 학습자의 필요를 밝히고자 한다. PISA 연구는 만 15세 학생을 대상으로 미래 사회의 주역인 학생들이 사회 구성원으로서 성공적인 삶을 살아갈 준비가 되어 있는지를 점검하는 검사이다. 이를 통해 학생들이 잘 살아가기 위해 갖추어야 할 역량을 파악할 수 있고, 이 중 한국 학생들이 부족한 부분을 파악함으로써 학습자의 '필요'를 밝힐 수 있게 된다.

PISA는 '지식과 기능을 적용하고, 다양한 상황에서 문제를 확인, 해석, 해결함에 있어 효과적으로 분석하고 추론하며 의사소통하는 학생의 능력'으로 읽기, 수학, 과학 소양(literacy)을 핵심 영역으로 설정하고, 매 주기별로 이 중 하나를 주 영역으로 설정하고, 나머지는 보조 영역으로 두고 조사를 진행한다. 이때 읽기 소양은 "자신의 목적을 성취하고 지식

5) 본 연구에서는 학습자의 필요에 대한 시의성 있는 정보를 얻기 위해 가장 최근에 실시된 두 조사인 PISA 2018년과 PISA 2015년 결과만을 참고하여 분석하고자 한다.

과 잠재능력을 계발하여 사회에 참여하기 위해 텍스트를 이해·활용·평가·성찰하고, 다양한 텍스트 읽기 활동에 관여하는 능력”을 의미한다(OECD, 2019: 28). 그리고 수학 소양은 “다양한 맥락에서 수학을 형식화하고, 이용하고, 해석하는 개인적인 능력으로, 현상을 기술하고 설명하고 예측하기 위해 수학적으로 추론하고 수학적 개념·절차·사실·도구를 사용하는 것”을 포함한다(OECD, 2013: 25). 마지막으로 과학 소양은 “교양 있는 시민으로서 과학적 사고를 가지고 과학 관련 문제에 참여하는 능력”을 의미한다(OECD, 2019: 100). 이러한 소양은 모두 학습자가 의미 있는 활동을 하기 위해 갖추어야 할 ‘필요’라 할 수 있다. 읽기, 수학, 과학 소양의 구체적인 평가틀은 <표2>와 같다. 우리나라 학생들은 매 조사마다 OECD 국가 중 상위 수준의 성취를 유지하고 있지만, 보완해야 할 점 또한 있다. 본 연구에서는 한국 학생들에게 보다 필요한 것이 무엇인지 밝히기 위해 조사 결과 다른 항목에 비해 점수가 낮게 나온 요소들을 위주로 서술하고자 한다.

<표2> PISA 2018 읽기, 수학, 과학 소양 평가틀

	차원	하위 범주
읽기	과정	텍스트 과정(정보 찾기, 이해하기, 평가와 성찰하기), 과제 관리(목표 설정과 계획 수립, 점검·조직), 유창하게 읽기
	텍스트	체재(연속, 비연속, 혼합), 조직 및 탐색구조(정적, 동적), 유형(기술, 서사, 설명, 논증, 지시, 상호작용), 출처(단일, 다중)
	상황	개인적, 공적, 교육적, 직업적
수학	수학적 내용	공간과 모양, 변화와 관계, 불확실성과 자료, 양
	수학적 과정	형식화하기, 이용하기, 해석하기
	맥락	개인적, 과학적, 사회적, 직업적
과학	맥락	개인적, 지역적/국가적, 전 세계적
	역량	현상에 대한 과학적 설명, 과학 탐구의 평가 및 설계, 자료 및 증거의 과학적 해석
	지식	내용 지식, 절차적 지식, 인식론적 지식
	인지적 요구	상, 중, 하

출처 : 이소연 외(2020: 33-75)를 수정함.

먼저 읽기 소양의 경우 우리나라 학생들은 PISA 2015에 비하여 PISA 2018에서 '이해하기' 영역의 점수가 많이 떨어졌다. 학생들은 질문에 제시된 정보에 해당하는 내용을 제시문에서 찾거나, 한 텍스트에서 여러 문장에 걸쳐 제공되는 정보를 통합하여 표면적 의미 너머의 의미를 파악하는 것에 어려움을 느꼈다. 즉 학생들은 글을 꼼꼼하게 읽고 글에서 필요한 정보를 찾거나 글의 주제를 발견하는 능력이 떨어진다는 것을 확인할 수 있다. 또한 '평가와 성찰하기' 항목에서 글의 내재적, 맥락적 의미를 읽어내고 문제 해결적 사고 능력을 요구하는 '갈등 발견 및 조정' 점수가 낮게 나왔다. 그리고 텍스트가 문장과 표, 그래프, 다이어그램 등의 요소랑 함께 구성되어 있는 '혼합' 체재 텍스트의 경우, 학생들은 내용을 읽고 해석하는데 어려움을 겪었다. 마지막으로 상황 차원에서 학생들은 개인적 상황을 반영한 텍스트에 대한 문제의 정답률은 높았지만, 사회 전반의 활동이나 관심사들에 관한 텍스트를 포함하는 '공적 상황'과 즉각적인 과제 성취를 위한 글을 동반하는 '직업적' 상황을 반영한 문제의 경우 정답률이 낮게 나왔다(이소연 외, 2020).

다음으로 수학 소양의 수학적 내용 영역의 경우 '양'에 대한 학생들의 정답률은 높은 반면, '공간과 모양'에서 정답률이 낮게 나왔다. 그런데 정답률이 낮은 문항을 보면, 문항에서 다루는 내용이 기하와 관련된 어려운 주제라기보다, 학생들이 수학적 기호를 적절하게 해석하지 못하거나, 제시된 맥락을 이해하지 못하여 맥락과 수학 내용을 적절하게 관련짓지 못하는 경우가 많았다. 수학적 과정 영역에서는 수학을 사용할 수 있는 상황을 인식하고, 주어진 맥락에 적합하도록 수학적 구조를 제공할 수 있는지를 평가하는 '형식화하기' 항목에서 점수가 낮게 나왔다. 이와 같이 우리나라 학생들은 공식화된 절차에 따라 문제를 해결하거나 <보기> 형태의 정돈된 조건 제시 방식의 경우 정답률이 높았지만, 전략을 세우거나 주어진 상황이나 조건을 재구성해야 하는 문제는 어려워했다. 또한 맥락 영역의 경우 실생활의 불규칙하고 정련화 되지 않은 데이터를 반영하거나 수학적 전략을 포함하는 문항에서 정답률이 낮게 나왔다(이소연 외, 2020).

마지막으로 과학 소양이다. 맥락 영역에서 학생들은 실생활에서 쉽게 접할 수 있는 '개인적' 맥락과 관련된 문제는 잘 푼 반면, 지역 사회와 관련된 '지역적/국가적' 맥락, 그리고 전 세계에 걸친 삶에 관련된 '전 세계적' 맥락의 경우 정답률이 낮은 경향이 있었다. 과학적 역량이나 지식 부분에서는 대체로 우수한 성적을 거두었지만, 지식 부분에서 과학 지식 생성 과정과 생성된 과학 지식을 정당화하는 과정과 관련된 지식인 '인식론적 지식'에서는 낮은 점수를 받았다(이소연 외, 2020).

이를 종합하면 한국의 학생들은 읽기, 수학, 과학 분야를 막론하고 정답이 분명하거나, 문제를 푸는 절차가 명확히 보이는 문제들에는 높은 정답률을 기록한 반면, 보다 넓은 맥락을 고려해야 하거나 여러 정보를 종합하여 본질을 파악해야 하는 문제에 대해서는 낮은 정답률을 기록했다. 맥락을 고려하거나 문제의 본질을 파악하는 능력은 교과 시간에 배운 내용을 실생활에 적용하기 위해서 필요하며, 현대 사회의 복잡해진 문제를 해결하기 위해서도 필요한 능력이라 할 수 있다. 따라서 이러한 능력은 한국 학생들의 '필요'에 해당한다고 할 수 있다.

PISA에서는 핵심 영역으로 지칭되는 읽기, 수학, 과학 이외에, 사회 변화에 따른 필요와 요구를 반영하기 위해 혁신적 영역을 별도로 마련하여 평가하고 있다. PISA 2015에는 협력적 문제해결력 평가가 이루어졌고, PISA 2018에는 글로벌 역량 평가가 이루어졌다.

협력적 문제해결력의 경우 "둘 이상의 주체가 해결책을 찾는데 필요한 이해와 노력을 공유하고, 해결책에 도달하기 위한 지식, 기능, 능력을 모아 문제를 해결하려 시도하는 과정에 효과적으로 참여할 수 있는 개인의 역량"을 말한다(성기선, 2018: 3). 평가 결과 우리나라 학생들은 매우 우수한 성취를 보였으며, 협력적 문제해결 영역에서 설정한 기초 역량 기준에 미달한 학생 비율이 매우 낮았다. 하지만 다른 사람의 관심사를 고려하고, 다양한 관점이나 시각을 고려하는 등 이타적 상호작용과 관련 있는 '관계지표'에서 상대적으로 낮은 점수를 기록했다. "이타적 상호작용의 기본은 배려와 존중으로 귀결되므로"(성기선, 2018: 11), 이는 학생들이 배려와 존중을 내면화할 필요가 있음을 시사해주는 결과이다.

글로벌 역량의 경우 “세계적, 상호 문화적 사안을 설명하고, 서로 다른 관점과 시각을 이해하며, 서로 다른 배경의 사람들과 효과적으로 상호작용 하면서, 집단 웰빙과 지속가능한 발전을 위해 행동하는 능력을 포함하는 다차원적인 역량”이다(강태중, 2021: 9). 우리나라 학생들의 글로벌 역량은 인지적 평가(시험)에서는 평균 정답률이 높은 편이었으나, 설문조사로 산출한 영역인 ‘세계적 사안에 대한 인식’, ‘다른 문화 학습에 대한 흥미’, ‘인지적 적응’ 항목에서 낮은 점수를 기록하였다. 이를 통해 학생들의 흥미를 증진시키는 방안을 모색하여 학생들이 단순히 글로벌 및 상호 문화적 사안과 관련된 지식만 습득할 것이 아니라 글로벌 시민역량을 삶 속에서 실현할 수 있도록 해야 함을 시사한다.

한편 타일러(1949)에 따르면 학생들의 흥미도 교육목표를 설정할 때 고려해야 한다. 교육은 능동적인 과정인데, 학교에서 학습하는 것이 아동들에게 흥미가 있는 것이라면 아동들은 학습에 적극적으로 참여하게 될 것이고 그 결과 효과적인 학습이 이루어지기 때문이다.

듀이는 당시 심리학 이론에 근거하여 전형적인 발달의 질서를 보이는 4가지 유형의 교육적 흥미를 제시한다. 직접 활동에 대한 흥미, 도구와 수단에 매개된 활동에 대한 흥미, 지적인 탐구 활동에 대한 흥미, 사회적 공동 활동에 대한 흥미가 그것이다. 그는 직접 활동에 대한 관심은 4-6세를 전후해서, 도구-조작적 관심은 9-10세를 전후해서, 탐구-과학적 관심은 13-15세를 전후해서 가장 활발한 것으로 보고, 사회적 관심은 전 시기에 걸쳐 나타나는 것으로 보았다(양은주, 2003). 또한 뇌 발달에 기초하고 있는 흥미중심이론에 의하면, 아동의 흥미 중심은 뇌 발달 단계에 따라 다양한 기능과 수행을 통해 옮겨간다. 먼저 아동의 흥미는 언어 발달, 기억력, 모방의 단계를 통한 기술과 반복에 초점을 둔다. 그런 후 9-11세 전후에는 논리적 사고와 비판적 사고로, 11-20세 전후에는 자기 탐색과 자기 발달로, 20세 이상은 자아실현으로 옮겨가게 된다(김두정, 2005). 교육 목표를 설정할 때 이러한 학생의 흥미 발달 단계를 고려할 필요가 있다.

2015 개정 교육과정을 위한 요구조사를 통해서 학생들의 통합 교육과

정에 대한 요구와 학교 현장에서 학생들의 흥미를 저해하는 요인을 직접적으로 파악할 수 있다. 강현석 외(2015)에 따르면 학생들에게 배우고 싶은 주제에 대해 조사한 결과, 대다수의 학생들이 여러 과목을 통합하여 배우는 주제, 정보·창의적 사고력을 키우는 소프트웨어(프로그래밍), 독도 교육, 재난·안전 교육과 관련된 내용을 배우고 싶다는 의견을 나타냈다. 또 '학업 흥미도 및 만족도가 낮은 원인이 무엇인가'라는 질문에 대해 80%가 넘는 학생들이 암기 위주의 수업과 성적 중심의 평가 방식 때문이라고 응답했다. 그 외에 과반수가 넘는 학생들이 배우는 교과수가 너무 많은 것, 한 시간에 학습해야 하는 내용이 너무 많은 것을 원인으로 지적하였다(강현석 외, 2015: 15-16). 이러한 연구 결과는 통합 교육과정의 내용 요소와 교육 목표 달성을 위한 통합 교육과정 모델을 설정할 때 시사점을 제공해준다.

3) 현대 사회에 대한 연구

학생들에게 가르칠 수 있거나 가르치면 좋은 지식, 기능, 가치·태도는 무수히 많다. 하지만 학교의 시간과 예산은 한정적이기 때문에, 교육과정에 이 모든 것을 넣을 수는 없다. 그래서 우리는 현대 사회의 특징에 비추어 어떤 지식과 어떤 기능이 중요한지 살펴볼 필요가 있다. 또한 학교의 학습 환경과 실제 사회 환경이 비슷할 경우 학교에서 학습한 것을 보다 쉽게 응용할 수 있기 때문에 학습의 전이를 위해서도 교육 목표에 현대 사회의 특징이 반영될 필요가 있다.

2018년 OECD는 미래의 교육 시스템을 위한 전망과 이를 뒷받침하는 원칙들을 제시한 'OECD education 2030' 프로젝트 결과를 발표하였다. OECD는 사회가 급격하고 완전하게 변화고 있다고 지적하며 환경, 경제, 사회적 차원에서 우리가 직면한 도전을 제시하였다. 먼저 환경적 차원에서는 기후변화와 자원고갈 문제가 심각함을 지적하였다. 경제적 차원에서는 과학과 기술, 특히 바이오 기술과 인공지능에서의 유례없는 혁신은 인간적인 것이 과연 무엇인지에 대한 근원적인 질문을 제기하고 있으며, 국가적, 지역적 수준에서의 금융 상호의존성이 심화되면서 경제가 통합

된 동시에 경제적 불확실성이 만연하게 되었고 경제적 위험과 위기에 노출되는 것이 잦아졌음을 지적하였다. 또한 사회적 차원에서는 이민과 도시화 등에 의해 사회적 문화적 다양성이 국가와 공동체를 재편성하고 있음을 강조하였으며, 세계 대부분의 지역에서 이루어지는 생활수준과 삶의 기회의 불평등 심화, 정부에 대한 불신 심화, 전쟁과 테러리즘의 위협 증가 등을 도전 과제로 제시하였다(OECD, 2018).

OECD는 이러한 상황에서 포용적이고 지속가능한 미래를 만들어 내기 위해서는 교육의 역할이 중요함을 강조하며, 교육을 통해 청소년들이 실천적이고 책임감을 갖고 참여하는 시민이 되는데 길러주어야 할 것들을 제시하였다. 우선 OECD는 학습자의 행위주체성(agency)을 강조하였다. 행위주체성이란 "세계에 참여하고 참여를 통해 보다 나은 세계를 위해 사람들과 사건, 상황에 영향을 미치고 있다는 책임감을 스스로 의식하는 것"을 의미한다(OECD. 2018: 4). 이때 학습자가 변화의 주체로서 활동하기 위해서는 실제 활동에 필요한 광범위한 지식, 기능, 태도가 필요함을 강조하였다. 학생들은 광범위하고 폭넓은 지식과 전문적인 지식을 모두 갖추어야 하며, 이러한 지식을 끊임없이 변하는 현실에 적용하기 위해서는 비판적 사고와 창조적 사고 등의 인지적 기능, 공감과 협력 등의 사회·정서적 기능, 통신기술 사용법 등의 실제적이고 신체적인 기능 등 광범위하고 포괄적인 기능을 갖추어야 한다. 그리고 이러한 지식과 기능은 동기, 신뢰, 다양성과 도덕에 대한 존중 등의 태도와 가치를 통해 매개되어야 한다(OECD, 2018).

다음으로 OECD는 '변혁적 역량(Transformative Competencies)'이라는 이름하에 청소년들이 개발해야 할 역량 세 가지를 제시하였다. 새로운 가치를 생성하기, 긴장과 딜레마를 수용하고 조화시키기, 책임지기가 바로 그것이다. '새로운 가치를 생성하기' 역량은 지속적으로 등장하고 있는 경제적, 사회적, 문화적 딜레마를 적절한 비용으로 해결하는 혁신적인 방법을 발견하기 위해 필요한 역량이다. 해당 역량의 토대가 되는 구성요소는 적응력, 창조성, 호기심, 그리고 열린 사고이다. '긴장과 딜레마를 수용하고 화해시키기' 역량은 점점 더 불평등해지고 있는 세계에서 다양

한 관점과 이해관계를 조정하기 위해 필요한 역량이다. 해당 역량을 함양하기 위해서는 모순적이거나 공존하기 힘든 이념, 논리, 입장 간의 상호연관성을 고려해야 하고, 통합적으로 사고하고 행동하는 방법을 배워야 한다. '책임지기' 역량은 앞의 두 가지 역량의 전제조건으로, 해당 역량의 토대가 되는 구성요소로는 자제력, 자기 효능감, 책임감, 문제해결 능력, 적응성 등이 있다(OECD, 2018).

한국교육과정평가원에서도 2012년 미래 사회의 변화에 대응하기 위해 미래 사회의 변화(메가트렌드[6])를 점검하고, 메가트렌드가 요구하는 미래 교육의 변화 방향을 진단하고, 이를 바탕으로 미래 학습자가 갖추어야 할 핵심역량을 정리하였다. 우선 해당 연구에서는 거시환경 분석법인 STEEP을 활용하여 사회, 기술, 경제, 환경, 정치 분야의 미래 사회 변화 방향, 즉 메가트렌드를 추출하였다. 그 결과 미래 사회 메가트렌드는 '인구구조의 변화', '과학·정보 통신 기술발전', '경제 환경 변화', '환경·자원 문제', '지구촌 다원화사회'로 요약되었다. 미래 사회 메가트렌드와 메가트렌드별 주요 동인은 <표3>과 같다.

<표3> 미래 사회 메가트렌드와 주요동인

분야	메가트렌드	주요동인
사회	인구구조의 변화	저출산과 고령화, 외국인 및 다문화 가족 증가, 가족 구조 변화
기술	과학·정보 통신 기술발전	기술혁신, 네트워크 사회, 가치관 및 라이프 스타일 변화
경제	경제 환경 변화	직장 및 직종 다양화, 시장의 확대
환경	환경·자원문제	기후변화, 환경오염, 자원 및 에너지부족, 지속가능한 발전
정치	지구촌 다원화사회	국제교류 확대, 다원화, 남북관계 변화

출처 : 이근호 외(2012: 31)

이후 이근호 외(2012)는 메가트렌드별로 요구하는 미래 교육의 변화

6) 메가트렌드란 현대 사회에서 일어나고 있는 거대한 흐름을 말하는 것으로 변화가 장기적으로 지속되며, 이 시대를 이끄는 힘으로 작용하는 것을 가리킨다(Naisbitt, 1982, 이근호 외, 2012: 21에서 재인용).

방향을 진단하였다. 먼저 '인구구조 변화'와 관련해서는 저출산, 고령화로 인한 개별화 교육, 인성 교육 그리고 평생 교육에 대한 수요 증가를 예측하였다. 다음으로 '과학·정보 통신 기술발전'과 관련해서는 수많은 정보 속에서 정보를 책임 있게 생산하고 효과적으로 활용할 수 있도록 정보윤리 교육과 통합형 교육이 필요하다고 보았다. 다음으로 '경제 환경의 변화'와 관련해서는 세계화 시대에 다양한 직장 형태나 업무 성격에 대응하기 위해 직업역량교육과 의사소통 및 협업능력 교육에 대한 요구가 증대될 것이라 보았다. 다음으로 '환경·자원문제'와 관련해서는 학생들이 환경문제와 에너지 고갈의 심각성을 인식하고 바르게 대응할 수 있도록 친환경 교육의 필요성이 꾸준히 증가할 것으로 보았다. 마지막으로 '지구촌 다원화 사회'와 관련해서는 다양한 문화를 생산적으로 받아들일 수 있는 태도, 다른 문화의 사람들과 원활하게 의사소통할 수 있는 능력 등에 대한 교육이 이루어질 것으로 보았다. 또 교육 내용은 획일성보다 다양성, 창의성이 더욱 강조될 것으로 보았다.

이근호 외(2012)는 이를 바탕으로 핵심 역량[7]의 범주를 인성 역량, 지적 역량, 사회적 역량으로 분류하고, 각 메가트렌드별로 요구되는 핵심 역량을 정리하였다. 그 결과를 간략히 요약하면, 학생들은 미래 사회의 변화에 적응하고 대처하기 위해서 인성 역량 측면에서는 도덕적 감수성, 자기통제력, 자기 동기화 능력을 갖추어야 한다. 또 지적 역량 측면에서는 기초학습능력, 비판적 사고력, 문제해결력, 정보 진위 판단능력, 정보 가치판단능력, 외국어 능력 등을 갖추어야 한다. 마지막으로 사회적 역량 측면에서는 대인관계능력, 참여와 공헌, 국제사회 문화 이해 능력 등을 갖추어야 한다.

이러한 내용을 종합하면 현대 사회는 사회, 기술, 경제, 환경, 정치 부분에서 다양한 방식으로 변화하게 될 것이고, 이러한 시대적 변화에 학생들을 적응시키기 위해서는 학생들이 개별 학문이나 지식 습득보다는 필요한 지식을 스스로 수집하고 활용할 수 있는 능력을 갖출 수 있도록

7) 핵심역량이란 선천적으로 타고나는 것이 아니라 학습될 수 있는 것으로, 지적 능력, 인성(태도), 기능 등을 포괄하는 다차원적 개념으로, 향후 직업세계를 포함한 미래의 삶에 성공적으로 대처하기 위해 필수적으로 요청되는 능력이다(이근호 외, 2012: 70).

교육해야 함을 알 수 있다. 더불어 교육을 통해 협업 능력, 다양성 존중 등 다른 사람들과 더불어 살 수 있는 기본 능력을 함양하는 것도 강조됨을 알 수 있다.

2. 통합 교육과정의 목표

본 연구에서는 2장에서 밝혔듯이, 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 목표의 논리성과 일관성을 담보하기 위해 통합 교육과정을 통해 달성하고자 하는 궁극적인 목적을 제시하고, 해당 목적을 달성하기 위한 구체적인 목표를 제시하고자 한다. 그렇다면 어떤 내용을 통합 교육과정의 목적과 목표에 담을 것인가? 아이즈너(Ellot W. Eisner)(1994)는 aims, goals, objectives를 구분하여 목적과 목표를 논의하고 있다. aims는 교육에 대하여 어떤 그룹이 가지고 있는 가치관을 밝히는 일반적인 진술문으로, 지역사회 또는 특정 그룹이 지향하는 관점, 방향성 등이 반영된다. 한편 goals는 aims와 objectives 중간에 있는 의도적인 진술로, 어떤 과목이나 프로그램의 지향점을 나타낸 것이다. goals는 예상되는 결과에 중점을 두고, 교육과정 설계자에게 교육과정의 내용을 선택하는 기초를 제공한다. objectives는 학습자가 교육을 받은 후 무엇을 할 수 있는지에 대한 구체적인 진술이다. objectives는 학습자가 보여줄 수 있는 행동의 특정 형태가 무엇인지 모호하지 않게 명시해야 한다. 이때 aims에서 goals가 도출되고 goals에서 objectives가 도출되어야 한다.

이도영(1996)은 이러한 견해를 받아들여서 aims, goals, objectives를 각각 이념, 목적, 목표로 이름을 붙였다. 아이즈너(1994)의 정의와 이도영(1996)의 명칭을 활용하여 통합 교육과정의 목적과 목표에 들어갈 내용을 정리하면 다음과 같다.

· 이념(aims) : 한국 교육이 지향하는 관점, 방향성
· 통합 교육과정의 목적(goals) : 통합 교육과정 고유의 지향점
· 통합 교육과정의 목표(objectives) : 통합 교육과정을 통해 학습자가 갖게 되는 구체적인 지식, 기능, 가치·태도

1) 통합 교육과정의 궁극적인 교육 목적

통합 교육과정의 목적은 통합 교육과정의 특수한 지향점을 드러내되, 교육 일반과 고립되지 않도록 교육 이념의 방향성을 공유할 필요가 있다. 따라서 통합 교육과정의 목적을 제시하기 위해서는 한국 교육의 이념을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 우리나라의 경우 교육에 관한 제반 사항을 법제화하고 있기 때문에, 교육기본법에 제시된 교육적 이념을 토대로 교육목표가 설정되어야 한다(민용성, 2006). 우리나라의 교육기본법 제1장 제2조에서는 교육이념을 '교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.'고 규정하고 있다. 그리고 동법 제9조 3항에서는 학교교육의 기조를 '학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성 함양을 포함한 전인적 교육을 중시하여 이루어져야 한다.'고 명시하고 있다.

이에 따르면 통합 교육과정도 학습자가 도덕적이고, 자주적이고, 창의적인 민주시민으로서 개인적 삶과 사회공동체적 삶을 바르고 윤택하게 하도록 함을 목적으로 해야 한다. 그렇다면 통합 교육과정은 어떻게 학습자가 그러한 삶을 살 수 있도록 기여하는가? 이를 가능하게 하는 통합 교육과정의 독자성은 무엇인가? 통합 교육과정의 독자성은 통합 교육과정 하에서 학습자들이 사태를 이해하는 데 활용할 수 있는 방식에서 도출할 수 있다.

통합 교육과정 하에서 사태를 이해할 수 있는 방식은 두 가지가 있다. 첫 번째 방식은 '종합적 이해' 방식이다. "'종합(synthesis)'이란 여러 개의 요소나 부분을 하나로 묶는 능력을 의미하는 단어"로(박승배, 2019: 131), 종합의 정의에 따르면 '종합적 이해'란 사태를 여러 부분들의 관점에서 파악한 뒤, 파악한 내용을 연결 지어 사태를 이해하는 방식이라 할 수 있다. 이러한 종합적 이해는 여러 관점을 동시에 다룰 수 있는 통합 교육과정에서만 가능한 이해 방식이라고 할 수 있다. 종합적 이해는 현재 통합사회 과목에서 채택하고 있는 이해 방식과 유사한데, 예를 들면

‘인권의 역사와 내용’이 주제일 경우 학습자는 역사적 관점에서 인권 보장의 역사를 살펴보고, 지리적 관점에서 지역별 특성에 따른 인권지수를 비교해보고, 정치적 관점에서 인권 보장을 위한 제도적 장치 등을 살펴보게 된다. 그런 뒤 각 관점에서 배운 내용들을 연결지어 ‘인권의 역사와 내용’을 종합적으로 이해하게 된다.

이렇게 사태를 종합적으로 보게 되면 사태의 전모가 드러나게 된다. 예컨대 앞이 안 보이는 사람들이 코끼리를 만졌는데, 저마다 다른 부분을 만지고서 자기가 알고 있는 것이 코끼리라고 우기면 코끼리의 전체 모습은 영원히 알지 못하게 된다. 하지만 각자가 파악한 부분을 조합해서 전체 모습을 유추해 낸다면 코끼리의 전체 모습이 드러나게 된다. 그렇다면 전모가 드러나는 것은 어떤 이점을 가지고 있는가?

우선 사태에 대한 시야가 넓어진다. 특정 부분에 대해서만 알고 있을 경우, 어떤 조치를 취해야 할 때 그 부분에만 초점을 맞춰서 조치를 취할 수밖에 없게 된다. 예를 들어 어떤 사람이 코끼리의 다리에 대해서만 알고 있는 상황에서 코끼리가 다리를 절뚝거리게 될 경우, 그 사람은 다리에만 집중하여 다리를 치료하려 할 것이다. 하지만 사태의 전체 모습을 알고 전체 속에서 각 부분들이 어떻게 연결되어 있는지를 알게 되면, 다른 부분과의 연관성을 고려하여 다양한 조치를 취할 수 있게 될 것이다.

두 번째로 전모가 드러나면 전체를 구성하고 있는 부분의 의미와 역할도 더 잘 이해할 수 있게 된다. 어떤 사람이 코끼리의 귀에 대해서만 알고 있을 때보다, 코끼리의 한 부분으로서 코끼리의 귀를 이해할 때, 비로소 코끼리의 귀가 코끼리의 어디에 위치하고 있으며 전체에서 어떤 기능을 수행하고 있는지 분명하게 알게 될 것이다.

세 번째로 전모가 드러나면 사태의 실질적인 인과관계를 파악하기에도 용이하다. 예컨대 경제적 빈곤이 정치적 폭동으로 이어진 경우, 경제적 측면에만 초점을 맞추면 경제적 빈곤이 초래한 결과를 제대로 파악하기 어렵고, 정치적 측면에만 초점을 맞추면 보면 정치적 폭동의 원인이 무엇인지 제대로 파악하기 어렵다. 반면 전모가 드러나게 되면 실질적 인과 관계를 명확히 파악할 수 있다. 정리하면 종합적 이해를 통해 우리는

사태에 대한 넓은 시야를 갖고, 사태를 구성하고 있는 부분의 의미와 역할을 이해하게 되며, 사태의 실질적인 인과 관계를 파악할 수 있게 된다. 그렇게 되면 학습자는 각 교과의 지식을 실제 사태에 보다 광범위하고 효과적으로 적용할 수 있게 된다.

통합 교육과정에서 사태를 이해할 수 있는 두 번째 방식은 '생활 세계적 이해' 방식이다. 후썰이 제안한 '생활 세계'란 우리가 일상적으로 경험하는 주관적·상대적 세계를 의미한다. 이에 따르면 '생활 세계적 이해'란 특정 이론적 관점을 전제하지 않고 사태의 전체 모습을 있는 그대로 바라보는 이해 방식이다. 이론적 관점을 전제하지 않고 사태를 바라보아야 하므로, 각 교과가 특정 이론적 배경을 전제로 하고 있는 분과 교육과정에서는 시도하기 어려운 방식이다. 반면 고정된 이론적 배경이 없는 통합 교육과정에서는 시도하기 용이한 방식이다.

그렇다면 학교에서 학습자로 하여금 사태를 생활 세계적으로 이해하도록 하는 것이 왜 필요한가? 특정 사태를 생활 세계적으로 이해하는 것과 이론적으로 이해하는 것은 각기 다른 측면에서 유용성을 가지고 있다. 물을 예로 들면, 물은 일상생활에서 투명하며 맛과 냄새가 없고 갈증을 없애주는 액체라는 의미를 가진 개념으로 쓰인다. 이러한 일상적인 개념은 마신다든가 씻는다든가 농작물에 물을 댄다든가 하는 일상적인 용도에 있어서는 화학자의 개념보다 더 적절하다. 하지만 화학자가 물을 H_2O로 기술하는 것은 과학적 탐구에서 그것이 차지하는 위치나 용도로 보아 일상적 개념보다 유용하다. 그것은 물의 성질을 다른 사물에 대한 지식에 연결시킴으로써 그것을 이해하는 사람에게 그 지식이 어떻게 도출되었으며 사물의 구조에 관한 다른 지식과 어떻게 관련되는가를 보여준다(존 듀이, 이홍우 역, 2007). 이를 통해 사태를 이론적 관점에서 보게 되면 해당 관점에서 이론적으로 탐구하기 용이하며, 생활 세계적 관점에서 보게 되면 특정 대상이 실생활에서 어떤 의미로 사용되며, 사람들이 그 대상에 대해 어떻게 생각하고 있는지 밝히는데 용이하다는 것을 확인할 수 있다.

이렇게 사태를 생활 세계적으로 이해하는 것과 이론적으로 이해하는

것은 각기 다른 유용성을 가지고 있기 때문에, 사태를 생활 세계적 관점에서 이해하려고 노력하게 되면 특정 이론적 관점을 전제한 상태에서는 보지 못했던 사태의 새로운 측면이 부각되게 된다. 모든 사태를 획일적으로 바라보는 이론적 관점만으로는 파악하지 못했던 사태를 둘러싼 사람들의 생각과 가치, 사태의 고유성 등을 확인할 수 있게 되며, 학술적 개념으로는 정의할 수 없는 사태를 구성하고 있는 핵심적인 부분을 파악할 수도 있게 된다. 이에 사태를 둘러싼 문제를 해결할 때 이론적 관점을 전제하고서는 제시하지 못했던 실질적인 해결방안을 제시할 수 있게 된다.

그리고 통합 교육과정을 통해 사태를 종합적이고 생활 세계적으로 이해하는 과정에서 학습자는 '자기 이해(self understanding)' 역시 할 수 있게 된다. 자기 이해란 자신의 개인성(personality)을 의식하는 것으로, 개인성이란 주어진 것과 자신이 선택한 것, 일상생활의 상황, 외상과 환상의 잔재와 연관 지어 삶을 재구성하는 살아 있는 '자기(self)'를 인식하는 감각을 의미한다(Pinar, 2009). 자기 이해가 부족한 사람의 경우 보편성이나 객관성 같은 외부의 기준에 순응적으로 살아갈 뿐만 아니라 다른 이들의 생각이나 행동을 이해하고 판단하는데 있어서도 그 기준들을 지속적으로 적용한다. 이는 자주적인 삶이라 할 수 없다. 반면 자기 이해를 하게 되면 자신이 사회적 환경 속에서 어떻게 조건화되었는지를 알게 되고, 이를 통해 자신의 삶의 기준을 스스로 만들어갈 수 있게 된다(정정훈, 2015). 즉 자주적인 삶을 위해서는 자기 이해가 필수적으로 선행되어야 함을 알 수 있다.

파이너(Pinar, W. F.)(1985)에 따르면 자기 이해를 위해서는 현상학적 접근인 '괄호 치기와 거리두기(bracking and distancing)'를 하는 것이 효과적이다. 자기 이해를 하려면 개인은 자신이 당연시 여기던 것과 개인 안에 무의식적으로 작용하고 있는 관점들을 괄호 친 후, 자신의 경험과 그 경험이 일어나는 세계, 우리가 기억하는 것과 겪은 것과의 거리를 두어야 한다. 그제야 어떤 것에 더 가치를 둘 것인지 선택할 수 있게 되고, 자신이 속한 세계, 역사, 문화가 자신을 어떻게 조건화 짓는지를 알게 된다. 분과 교육과정에서 학습자는 각 교과가 전제하고 있는 이론적 관점에 입각해서 특

정 사태에 대해 생각하게 된다. 따라서 모든 관점을 괄호 치고, 자신과 자신을 둘러싼 세계와 거리두기가 힘들다. 하지만 통합 교육과정은 고정된 이론적 전제나 관점이 없다. 그렇기 때문에 종합적이고 생활 세계적으로 이해한 사태에 대해 자신은 어떤 생각을 가지고 있는지, 그 사태가 자신에게 미치는 영향은 무엇인지 직면할 수 있게 된다.

지금까지의 논의를 정리하면 통합 교육과정을 통해 학습자는 사태를 종합적으로 봄으로써 사태의 전모를 알게 된다. 그 결과 사태에 대해 폭넓은 시야를 갖고, 사태를 구성하고 있는 부분의 의미와 역할을 이해하게 되며, 사태의 실질적 인과 관계를 파악함으로써, 각 교과의 지식을 사태에 보다 잘 적용할 수 있게 된다. 또한 통합 교육과정을 통해 학습자는 사태를 생활 세계적인 방식으로 이해함으로써 이론적 관점으로는 보지 못했던 실생활에서 유용한 사태의 새로운 측면을 발견할 수 있게 된다. 마지막으로 통합 교육과정을 통해 학습자는 특정 사태를 특정 관점에서 벗어나 온전한 '자기'로서 바라봄으로써 '자기'가 어떤 사람인지 인식하고 자신의 삶의 조건을 만들어 나갈 수 있는 사람이 된다. 이를 종합하면 통합 교육과정을 통해 학습자는 사태에 대한 종합적이고 생활 세계적인 이해를 바탕으로, 자신의 개인성을 실현하기 위한 삶의 조건을 만드는데 학습한 지식을 사태에 보다 잘 적용할 수 있게 된다. 종합한 내용과 교육 일반의 이념을 연결시키면 통합교육과정의 목적은 '사태에 대한 종합적이고 생활 세계적인 이해를 바탕으로 지식을 주체적으로 활용하는 자주적이고 창의적인 시민을 양성함을 목적으로 한다.'고 서술할 수 있다.

2) 통합 교육과정의 내용 요소

목표(objectives)는 학습자가 보여줄 수 있는 특정 형태가 무엇인지 모호하지 않게 명시해야 한다(Eisner, 1994). 즉 행동 용어로 진술되어야 한다. 행동 용어로 목표를 진술하게 되는 계기를 마련한 타일러(1949)는 목표를 진술할 때 유의해야할 점을 몇 가지 제시하였다. 우선 목표의 진술은 교사의 수업 내용으로 진술해서는 안 되며, 학습자의 행동에 어떤 변화를 가져오도록 할 것인가를 중심으로 기술되어야 한다. 또한 행동

목표를 막연하게 서술해서는 안 되고, 학습자의 행동 변화를 가져오기 위해 배워야 할 내용이나 그러한 학습 결과를 활용할 수 있는 실생활의 영역 등을 구체적으로 명시해야 한다(Tyler, 1949). 즉 목표를 진술할 때 학습자가 개발해야 할 행동 유형인 행동 목표와 그 행동이 활용될 수 있는 생활 영역이나 내용을 밝힐 필요가 있다.

본 연구는 이러한 타일러의 견해에 입각하여 우선 통합 교육과정에서 다룰 수 있는 내용 요소를 제시하고자 한다. 다음으로 통합 교육과정을 통해 학습자가 개발해야 할 행동 유형인 행동 목표를 지식, 기능, 가치·태도로 나누어 제시하고, 이것이 통합 교육과정을 통해 어떻게 달성될 수 있는지에 대한 이론적 근거를 제시하고자 한다. 마지막으로 내용 요소와 행동 목표를 종합하여 통합 교육과정의 목표를 제시하고자 한다.

통합 교육과정의 내용 요소를 형성하는 출처에는 여러 가지가 있다. 교과 내에서 이미 다루어지고 있는 주제, 사회 문제나 쟁점, 학생 자신의 문제와 관심사, 흥미 있는 주제, 과정 중심의 개념 등이 모두 통합 교육과정의 내용으로 사용되고 있다. 통합 교육과정을 단순히 교육과정 계획에서 교과 영역의 경계를 무시하는 문제로 정의한다면 이러한 내용 요소는 모두 적절한 소재가 될 것이다. 하지만 통합 교육과정의 의미와 취지를 생각한다면 내용 요소를 신중하게 선정할 필요가 있다(Beane, 1997).

그렇다면 통합 교육과정의 내용 요소를 선정하는 기준은 무엇인가? 김승호·박일수(2020)는 통합 교육과정 주제 선정의 원칙 세 가지를 제시하였다. 그에 따르면 첫째, 통합 주제는 학생의 수준에 적합하고 학생의 흥미를 고려해야 한다. 둘째, 통합 주제는 다른 주제와 연결되면서 보다 광범위한 주제군을 확산적으로 형성할 수 있어야 한다. 셋째, 학생의 깊이 있는 사고활동을 유발할 수 있어야 한다. 또한 김대현(2021)에 따르면 주제를 선정할 때 학생과 사회의 요구 및 학교의 특성을 가장 우선적으로 고려해야 한다고 보았다. 그리고 정영근(2014)은 통합 교육과정의 학습 주제는 미래 사회 변화를 반영해야 하며, 교과를 초월하면서 교과의 경계를 넘나들어야 한다고 보았다.

이들의 논의를 요약하면 통합 교육과정의 내용 요소는 첫째, 교과를

초월하여 다룰 수 있는 광범위한 주제여야 하며, 둘째, 학생의 흥미와 필요를 반영해야 하며, 셋째, 미래 사회의 변화를 반영해야 한다. 한국을 비롯한 세계 각 나라들은 교육과정에 교과를 초월하여 다룰 수 있는 광범위한 주제들을 제시하고, 이들을 다양한 교과에서 다루도록 장려하고 있다. 우선 본 연구에서는 세계 각 나라들의 교육과정에서 제시하고 있는 통합 교육과정의 주제들을 정리하고자 한다. 이후 정리한 내용들을 통합 교육과정의 내용 요소가 지켜야 할 기준을 바탕으로 평가한 뒤, 적절한 내용 요소들만을 추출하여 종합하고자 한다.

한국은 7차 교육과정 때부터 국가·사회적으로 요구되는 학습 내용이자, 여러 교과의 경계를 가로지르는 종합적이고 통합적인 학습 주제로서 범교과 학습 주제를 제시하고, 교과와 창의적 체험활동 등 학교 교육활동 전반에 걸쳐 다루도록 하고 있다(정영근, 2014). 2015 개정 교육과정 총론에도 안전·건강교육, 인성교육, 진로교육, 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 통일교육, 독도교육, 경제·금융교육, 환경·지속가능발전교육 이렇게 10개의 범교과 학습 주제가 제시되었고, 교육부는 각 주제의 세부 내용요소를 현장 교사와 전문가의 자문을 받아 <표4>와 같이 제시하였다(교육부, 2019: 8).

<표4> 2015 교육과정 범교과 주제 및 세부 내용

연번	범교과 학습 주제	세부 내용
1	안전·건강교육	안전·재난, 보건, 성교육, 영양·식생활
2	인성교육	효도와 공경, 생명 존중 의식 교육, 우월적 지위 남용 예방 교육, 부모 교육, 정보 윤리 교육, 한자·정보통신활용 교육
3	진로교육	진로 탐색과 진로 설계, 여가 활용
4	민주시민교육	헌법 정신 및 법질서 존중, 청렴·반부패 문화 형성
5	인권교육	인간의 존엄성과 인권 존중, 장애인 차별 예방, 폭력예방, 양성 평등, 노동인권
6	다문화교육	다양성 존중, 세계시민교육 및 국제 이해, 다문화 이해 및 상호 존중
7	통일교육	통일과 평화, 국가와 민족문화, 북한 이해

8	독도교육	국토 개념, 독도 이해 및 사랑
9	경제·금융교육	합리적 경제활동, 소비자의 책임과 권리, 창업 정신, 복지와 세금·금융생활·지적재산권, 사회적 경제
10	환경·지속가능 발전교육	저출산·고령화 사회 대비 교육, 물 보호, 에너지 교육, 해양 교육, 농업·농촌이해 교육, 산림교육, 생물 다양성, 생태계 보호, 동물 보호 및 복지

핀란드는 학습자가 현대적 현상을 관찰, 분석하고, 자신의 생활 방식과 미래 추세를 가늠하여 가치 있는 미래를 위해 선택하고 행동할 수 있는 능력을 기르는 데 목적을 두고, 다양한 교과 내용을 포함하는 통합 교육과정의 주제를 제시하였다(FNBE, 2004). 핀란드는 학교급별로 통합 교육과정의 주제와 각 주제별 핵심 내용을 <표5>와 같이 제시하였다.

<표5> 핀란드 통합 교육과정의 주제

1~9학년 종합학교		10~12학년 고등학교	
주제	핵심 내용	주제	핵심 내용
인간으로서의 성장	신체적/심리적/사회적 성장에 영향을 주는 요소, 정의와 평등, 윤리적 관찰과 해석, 학습 능력, 공동체 안에서의 권리/의무/책임감, 다양한 형태의 협력		
문화적 정체성과 국제주의	문화유산, 문화적 정체성, 문화의 다양성, 인권과 신뢰/상호존중/협력의 전제조건, 삶 속에서 국제주의, 국제적 상호작용	문화적 정체성과 문화에 대한 지식	문화의 개념과 특징, 비물질적/물질적 문화유산, 문화적 정체성, 문화적 다양성, 다문화적 소통, 문화적 발전
미디어 기술과 의사소통	합리적인 자기표현, 메시지의 내용과 목적에 대한 분석, 사회와 미디어의 관계, 데이터 보안, 언론의 자유, 정보의 원천 검토, 의사소통 기술	의사소통과 미디어 능력	메시지 해석과 수용 기술, 윤리적이고 미학적인 이슈 다루기, 향상된 의사소통, 미디어 생산, 미디어와 경제 및 사회의 관계, 저작권
참여 시민과 기업 활동	기업/학교 공동체/공적 영역에 대한 정보, 민주주의의 중요성, 시민 사회 참여, 직업적 삶, 기업가적 활동	적극적 시민 의식과 기업 활동	인권과 민주주의의 원리, 민주적 의사소통, 사회 참여 시스템, 시민 사회 참여, 기업운영방식, 기업 활동의 형태 및 운영 원리, 직업의 중요성, 소비자의 영향력
환경, 웰빙,	생태학적/경제적/문화적/사회적 측면에서의 지속가능한 발전,	지속 가능한	생태학적/경제적/사회적/문화적 측면에서의 지속가능한 발전,

지속 가능한 미래에 대한 책임	웰빙과 환경을 위한 개인과 공동체의 책임, 친환경적 생산과 소비	발전	자연환경과 사회문화적 변화, 친환경적이고 생태효율적인 삶, 지속가능한 발전을 위한 행동
안전과 교통	사고와 범죄로부터의 보호, 환경적/직업적 안전, 건강/안전/비폭력/평화를 위한 행동 모델, 교통 환경 및 법규, 위험 요소 제거, 사회의 복지서비스	안전과 웰빙	비폭력적 소통 및 갈등 해결, 공동체적이고 사회적인 운영방식, 안전과 웰빙을 촉진하거나 위협하는 구조적 요소, 복지서비스, 변화와 위험에 대한 대처
기술과 인간	삶/사회/산업에서의 기술, 기술 발전에 영향을 미치는 요소, 기술적 아이디어의 평가, 정보 기술과 데이터 네트워크, 미래 기술	기술과 사회	기술 개발, 기술과 사람의 관계, 윤리적/경제적/복지와 평등 차원에서의 기술 평가, 기술과 경제의 상호작용적 관계

출처 : FNBE(2004: 36-41)과 FNBE(2003: 27-31)의 내용을 편집함.

대만은 초·중학교 교육과정에서는 ‘양성평등교육’, ‘환경교육’, ‘생애발전교육’, ‘인권교육’, ‘해양교육’, ‘가정경제교육’, ‘정보교육’ 이렇게 7가지를 통합 교육과정의 주제로 제시하였다. 또 고등학교 교육과정에서는 ‘양성평등교육’, ‘환경교육’, ‘생애발전교육’, ‘인권교육’, ‘해양교육’, ‘다문화 및 소비자 보호교육’, ‘생명교육’, ‘법치교육’, ‘평생교육’ 이렇게 9가지를 통합 교육과정의 주제로 제시하였다. 대만은 이러한 통합 교육과정 학습 주제를 다양한 과목의 수업에서 고려하도록 함으로써 상호통합적인 발달의 효과를 거두도록 하고 있다(김진숙 외, 2013).

영국은 학습에서 통합의 장을 제공함으로써 학습자들이 세계를 보다 잘 이해하도록 돕고, 학교교육의 적합성을 높이기 위해 개인과 사회가 직면해야 하는 주요 아이디어와 도전을 반영하여 통합 교육과정의 주제를 제시하였다. 영국이 제시한 통합 교육과정 주제는 ‘전 지구적 차원과 지속가능한 발전’, ‘정체성과 문화적 다양성’, ‘건전한 생활방식’, ‘지역사회 참여’, ‘창업정신’, ‘기술공학과 미디어’, ‘창의성과 비판적 사고’ 이렇게 7가지이다(김진숙 외, 2013).

네 나라에서 제시한 것을 보면 각 나라의 특수성을 반영한 것을 제외하고는 중복되는 내용이 많다는 것을 확인할 수 있다. 이들을 통합 교육

과정의 내용 요소가 지켜야 할 준거에 비추어 정리함으로써 통합 교육과정에서 다루기에 적합한 내용 요소를 추출하고자 한다. 첫 번째로 해당 주제들이 교과를 초월하여 다룰 수 있는 광범위한 주제인지 살펴보아야 한다. 그런데 각 나라에서 통합 교육과정의 주제를 제시할 때, 교과를 초월하여 다룰 수 있도록 광범위한 주제들을 제시하고 이들을 다양한 교과에서 다루도록 장려한다는 점에서 사실상 앞서 제시된 내용들은 모두 첫 번째 요건을 충족한다고 할 수 있다.

두 번째로 해당 내용들이 학습자의 흥미와 필요를 반영했는지 살펴보아야 한다. 3장 1절에서 조사한 내용에 따르면 한국 학습자는 문제의 맥락을 고려하고 본질을 발견하는 능력, 배려와 존중의 자세, 글로벌 시민역량을 기를 필요가 있다. 앞서 살펴본 내용들은 특정 주제를 다양한 맥락에서 살펴본다는 점에서 맥락을 고려하는 능력을 기르는데 기여한다. 또한 인성 교육, 인권교육, 다문화교육, 세계시민교육 등은 배려와 존중의 자세 및 글로벌 시민역량을 기르는데 도움을 주는 내용 요소이다. 또한 강현석 외(2015)의 연구에 따르면 대다수 학습자가 여러 과목을 통합한 주제를 배우고 싶다고 응답하였다. 따라서 앞서 제시한 내용 요소들은 모두 학생의 필요와 흥미도 반영된 내용들이라 할 수 있다.

세 번째로 미래 사회의 변화를 반영했는지 살펴보아야 한다. 이를 위해서는 각 나라에서 제시된 내용 요소들을 3장 1절에서 살펴본 이근호 외(2012)의 연구가 제시한 미래 사회 메가트렌드와 주요 동인에 입각해서 분류할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 이근호 외(2012)가 제시한 메가트렌드 5개에 해당하는 내용을 종합하여 정리해보고자 한다. 여기에 해당되지 않은 내용은 미래 사회의 변화를 반영 했다기보다, 교육과정을 제정할 때 당시의 시대적·사회적 요청으로 들어간 내용으로 보고 제외하고자 한다. 이렇게 분류하게 되면 '주제들이 무분별하다', '주제를 선정하는 기준이 모호하다', '주제들의 관련성과 위계가 불분명하다'(이정렬 외, 2016)와 같은 한국 교육과정에 제시된 범교과 주제에 대한 비판도 줄일 수 있을 것이다. 미래 사회 메가트렌드에 맞추어 통합 교육과정의 주제와 각 주제의 세부 내용을 정리한 것은 <표6>과 같다.

<표6> 미래 사회 메가트렌드에 따른 통합 교육과정의 주제

분야	메가 트렌드	주요 동인	주제	세부 내용
사회	인구 구조의 변화	저출산과 고령화	진로, 젠더, 지속 가능한 발전	진로 탐색, 진로 설계, 젠더의 의미와 사회화 과정, 젠더 불평등 및 젠더 고정관념, 생태학적/경제적/문화적/사회적 측면에서의 지속가능한 발전 방안
		외국인 및 다문화 가족 증가	문화와 국제주의	문화의 의미와 특징, 문화적 정체성, 문화적 다양성, 국제적 상호작용
		가족 구조 변화	인성	신체적/심리적/사회적 성장, 인간의 존엄성과 인권, 정의와 평등, 공동체 안에서의 권리/의무/책임감
기술	과학·정보 통신 기술발전	기술혁신	정보와 미디어, 기술	메시지 해석 및 비판, 메시지 생산, 미디어와 사회의 관계, 지적 재산권, 기술 개발, 기술과 사회의 관계, 기술 평가, 미래 기술
		네트워크 사회		
		가치관 및 라이프 스타일 변화		
경제	경제 환경 변화	직장 및 직종 다양화	진로, 경제·금융 활동	진로 탐색, 진로 설계, 직업의 중요성, 합리적 경제활동, 창업 정신, 기업의 운영 원리, 소비자의 책임과 권리
		시장의 확대	문화와 국제주의	문화의 의미와 특징, 문화적 정체성, 문화적 다양성, 국제적 상호작용
환경	환경·자원 문제	기후변화	환경과 지속 가능한 발전, 안전	환경오염, 자연과 인간의 관계, 환경을 위한 개인과 공동체의 책임, 생태학적/경제적/문화적/사회적 측면에서의 지속가능한 발전 방안, 친환경적 생산과 소비, 사고와 범죄로부터의 보호, 환경적/직업적 안전
		환경오염		
		자원 및 에너지 부족		
		지속 가능한 발전		
정치	지구촌 다원화 사회	국제 교류 확대	문화와 국제주의	문화의 의미와 특징, 문화적 정체성, 문화적 다양성, 국제적 상호작용
		다원화		
		남북관계 변화	남북문제, 문화, 평화	북한의 모습, 남북 관계, 국가와 민족문화, 문화적 정체성, 국제 분쟁, 비폭력적인 갈등 해결

<표6>의 내용을 주제별로 정리하면 <표7>과 같다. 이렇게 정리된 내용들은 교과를 초월하여 광범위하게 다룰 수 있는 주제들이며, 학습자의 흥미와 필요를 반영하였으며, 미래사회의 변화도 반영한 것이기 때문에 통합 교육과정의 내용 요소로 적합하다고 할 수 있다. 참고로 본고에서 제시한 통합 교육과정의 내용 요소는 통합 교육과정의 내용 요소가 갖추어야 할 조건을 충족한 내용 요소를 예시적으로 제시한 것으로, 이것만

이 유일한 내용 요소라고 단정할 수는 없다. <표7>의 내용 요소 외에도 통합 교육과정의 내용 요소가 갖추어야 할 세 가지 조건을 갖춘다면, 당연히 통합 교육과정의 내용 요소로 다룰 수 있음을 밝혀둔다.

<표7> 통합 교육과정의 주제와 각 주제의 세부 내용

주제	세부 내용
진로	진로 탐색, 진로 설계, 직업의 중요성
젠더	젠더의 의미와 사회화 과정, 젠더 불평등 및 젠더 고정관념
문화와 국제주의	문화의 의미와 특징, 문화적 정체성, 문화적 다양성, 국제적 상호작용
인성	신체적/심리적/사회적 성장, 인간의 존엄성과 인권, 정의와 평등, 공동체 안에서의 권리/의무/책임감
정보와 미디어	메시지 해석 및 비판, 메시지 생산, 미디어와 사회의 관계, 지적 재산권
기술	기술 개발, 기술과 사회의 관계, 기술 평가, 미래 기술
경제·금융 활동	합리적 경제활동, 창업 정신, 기업의 운영 원리, 소비자의 책임과 권리
환경과 지속 가능한 발전	환경오염, 자연과 인간의 관계, 환경을 위한 개인과 공동체의 책임, 생태학적/경제적/문화적/사회적 측면에서의 지속가능한 발전 방안, 친환경적 생산과 소비
안전	사고와 범죄로부터의 보호, 환경적/직업적 안전
평화	국제 분쟁, 비폭력적인 갈등 해결
남북문제	북한의 모습, 남북 관계, 국가와 민족문화

3) 통합 교육과정의 행동 목표

통합 교육과정의 행동 목표를 도출하기 위해서는 첫째, 교육목표의 주요한 원천인 교과 전문가의 견해를 반영할 필요가 있다. 따라서 통합 교육과정 전문가들이 제시한 행동 목표들을 살펴보아야 한다. 둘째, 목표를 도출하는 과정에서 목표에 통합 교육과정의 의미가 반영되도록 해야 한다. 그렇지 않고 통합 교육과정의 실천적 경향을 바탕으로 통합 교육과정의 목표를 제시할 경우, 몇몇 목표는 통합 교육과정 때문이 아닌 통합 교육과정에서 많이 활용되는 교수·학습 방법 때문에 달성할 수 있는 목

표가 될 것이다. 이는 통합 교육과정의 본질적 목표라 할 수 없다.

이에 본고에서는 통합 교육과정의 전문가들이 제시한 목표들 중 통합 교육과정의 의미와 그 의미로부터 도출한 통합 교육과정의 학습 경험을 통해 논리적으로 달성될 수 있는 것을 선별하고자 한다. 그리고 서론에서 밝혔듯이 통합 교육과정의 이점을 충분히 살리고 통합 교육과정의 정당성을 증명하기 위해, 일차적으로 선별된 목표들 중 통합 교육과정을 통해서만 달성할 수 있는 통합 교육과정의 고유한 목표들만을 최종적으로 제시하고자 한다. 이후 각 목표가 통합 교육과정을 통해서만 달성될 수 있음을 밝히는 이론적 근거를 제시하고, 도출된 목표들이 통합 교육과정의 목적을 달성하는데 어떻게 기여하는지 서술하고자 한다.

(1) 지식 측면

지식 측면의 행동 목표는 통합 교육과정의 내용 요소를 이해하고 설명하는 것과 관련된 목표라 할 수 있다. 통합 교육과정의 궁극적 목적인 '사태의 종합적 이해' 또는 '사태의 생활 세계적 이해'를 제외하고, 지식 측면에서 통합 교육과정 전문가들이 제시한 행동 목표는 '시대의 변화에 따라 새롭게 등장한 지식 이해', '학문의 목적 이해', '지식 영역들 간 상호관련성 파악', '사태의 본질 파악'으로 분류할 수 있다.

이중 '시대의 변화에 따라 새롭게 등장한 지식 이해'의 경우 통합 교육과정의 본질적 목표라고 말하기 어렵다. 먼저 인그램(1979)은 시대의 변화로 인해 지식이 급증하고 있는데, 교과서에 기록되어 있는 지식은 변화하지 않고 있으며, 분과 교육과정은 교과서 중심적인 경향이 있어 새롭게 등장한 지식을 적절히 다루지 못한다는 점을 지적하였다. 그는 이러한 문제를 해결하기 위해서는 기존 교육과정을 재해석하고, 시대에 뒤떨어진 자료를 제거하고, 새로운 지식을 반영하는 등의 노력이 필요하며, 이는 융통성을 더 많이 가지고 있는 통합 교육과정에서 유리하다고 지적하였다. 통합 교육과정은 반드시 가르쳐야 하는 교과 지식이 없다보니 다루고 싶은 지식을 자유롭게 다룰 수 있다는 장점이 있다. 그렇다고 해서 통합 교육과정이 꼭 새롭게 등장한 지식을 다뤄야 할 필요

는 없다. 또한 인그램 본인이 설명하였듯이 새롭게 등장한 지식을 다뤄 지식의 유용성을 살리고 싶으면 통합 교육과정을 설계하지 않더라도 교육과정의 내용을 지속적으로 개정하면 된다. 실제로 한국에서는 주기적인 교육과정 개정을 통해 시대에 뒤떨어지는 교과 지식을 제거하고, 미래 사회에 필요한 새로운 지식을 반영하기 위해 노력하고 있다. 따라서 '시대의 변화에 따라 새롭게 등장한 지식 이해'은 통합 교육과정의 본질적 목표로 제시하기 부적절하다.

다음으로 '학문의 목적 이해' 역시 통합 교육과정의 본질적 목표가 되기에 부적절하다. 인그램(1979)은 각 학문들이 구체적으로 추구하는 목적은 서로 다르지만, 이들은 공통적으로 학습자의 인간성을 길러주고자 하는 목적을 가지고 있다고 보았다. 하지만 각 교과들이 분리되어 가르쳐지다 보니 학습자는 학문들의 공통적인 목적을 인식하지 못하고, 각 교과의 내용들도 그 자체의 목적을 추구하는데 집중하여 학문들의 공통적인 목적을 추구하는데 멀어지고 있음을 지적하였다. 통합 교육과정은 학문의 원천과 학문의 중요성이 강조되는 맥락 속에서 각 학문의 내용을 다룸으로써 교육과정의 여러 성분이 궁극적으로 하나의 목적을 지향하고 있음을 보여줄 수 있다고 주장하였다. 이러한 주장에는 몇 가지 문제가 있는데, 우선 각 교과가 그 자체의 목적을 추구함으로 인해 교육 공통의 목적을 도외시한다는 주장은 적절치 못하다. 교육과정을 설계할 때 교육 일반의 이념을 설정하고 각 교과별로 해당 이념을 달성하기 위해 설정한 것이 교과의 목적 및 목표이다. 따라서 교과별로 구체적으로 추구하는 목표가 다르지만, 궁극적으로는 교육 일반의 목적을 공통적으로 추구한다고 할 수 있다. 다음으로 학문들의 공통적인 목적을 학습자가 인식하지 못한 채 교과마다 서로 다른 세계관과 생활관에 직면하여 혼란스러워 하는 문제의 경우, 통합 교육과정을 거치지 않더라도 각 교과에서 교과를 통해 배운 지식이 인간의 삶을 이해하는데 필요하다는 것을 강조하면 자연스럽게 해결될 수 있다. 따라서 '학문의 목적 이해'라는 목표는 통합 교육과정의 본질적 목표로 부적절하다.

반면 '지식 영역들 간 상호관련성 인식', '사태의 본질 파악'의 경우 통

합 교육과정을 통해 논리적으로 달성할 수 있으며, 더 나아가 통합 교육과정을 통해서만 달성할 수 있는 지식 측면의 행동 목표라 할 수 있다. 그 구체적인 근거를 살펴보도록 하겠다.

① 지식 영역들 간 상호관련성 파악

지식 영역들 간의 상호관련성을 파악한다는 것이 무엇인지를 이해하기 위해서는 지식 영역들이 서로 어떻게 관련을 맺고 있는지 알 필요가 있다. 지식 영역들의 상호관련성은 듀이의 경험론에서 잘 드러난다. 고대 그리스 철학에서부터 시작된 이원론적 전통에서는 인식 주체인 인간과 인식 대상인 자연은 분리되어 있다고 본다. 그리고 분리되어 있는 사물 또는 독립된 사건이나 사태를 주요한 지적 탐구의 대상으로 보았다. 하지만 듀이는 관찰하는 행위는 대상의 관찰행위가 없었을 때의 원래 모습을 변형시키기 때문에 인식 주체와 인식 객체를 엄격하게 분리할 수 없다고 보았다. 듀이는 인식 주체와 인식 객체가 서로를 변화시키는 경험의 성격을 표현하기 위해 서로가 서로를 변화시킨다는 의미를 가진 '교변 작용(transaction)'이라는 용어를 도입하였다(박철홍·윤영순, 2007). 그러면서 교변작용을 넘어선 세계는 교변작용을 삶의 속성으로 하는 인간이 접촉하거나 관찰할 수 없는 세계라 보았다.

이때 듀이는 교변작용이라는 단어를 듣고 인간이 주변에 있는 '하나 또는 소수의 대상들'과 관련을 맺는 것으로 생각해서는 안 된다고 보았다. 경험은 인간의 지력으로는 다 열거할 수 없는 수없이 많은 요인들이 복합적으로 작용하는 상황 속에서 이루어지는 것이기 때문이다. 예컨대 한 교육학자가 새로운 교육 이론을 확립한 뒤 책을 쓰고 있는 경우에도, 단순히 학자의 손가락과 컴퓨터 자판의 상호작용에만 주목하면 안 되고, 타이핑을 하게 된 전체적인 맥락을 고려해야 한다. 학자의 연구한 시간, 연구에 대한 의지, 개인적인 삶의 요소 등이 그의 집필에 영향을 미쳤을 것이다. 이처럼 인간은 '고립된 상태에 있는' 대상 또는 사건을 경험하거나 그것들에 대한 판단을 내리는 것이 아니라, 대상들을 포함하는 '전체적인 맥락'과의 관련 속에서 대상이나 사건을 경험하고 판단하게 된다

(박철홍·윤영순, 2007).

듀이에 따르면 경험은 다양한 요소들이 복합적이고 유기적인 관련을 맺고 있는 것이며, 우리가 하는 탐구의 대상은 상황을 구성하고 있는 교변작용의 어느 한 부분이라고 할 수 있다. 한 부분에 집중해서 탐구한 결과를 체계적으로 정리한 것이 학문 또는 교과이기 때문에, 학문 또는 교과, 다른 말로 지식 영역들은 서로 관련되어 있다고 할 수 있다. 이를 바탕으로 지식 영역들 간의 상호관련성을 파악한다는 것의 의미를 정리하면, 교과 교육 하에서 탈맥락화 하여 배우고 있던 지식들의 맥락을 다시 살려내어 서로 다른 지식의 영역들이 어떻게 복합적이고 유기적인 관계를 맺고 있는지를 파악하는 것이라 할 수 있다.

'지식 영역 간 상호 관련성 파악'이라는 목표는 통합 교육과정을 통해 효과적으로 달성할 수 있다. 통합 교육과정은 단순히 특정 사태와 관련된 다양한 지식을 함께 다루는 데서 그치지 않는다. 3장 1절에서 밝혔듯이 단순히 다양한 지식을 함께 다루는 것은 진정한 통합 교육과정이 아니다. 통합 교육과정에서 학습자는 사태를 구성하고 있는 부분들을 파악하고, 이 부분들이 전체적인 맥락 속에서 어떻게 연결되어 있는지 파악하게 된다. 이 과정에서 자연스럽게 지식 영역 간 상호 관련성을 인식하게 된다. 지식 영역 간 상호관련성을 이해하게 되면 통합 교육과정의 목적인 '종합적 이해'도 효과적으로 이루어지게 된다. 종합적 이해란 전체를 이루고 있는 부분들을 연결 지어 사태를 이해하는 것인데, 이때 지식 영역 간 상호관련성이 연결고리가 되기 때문이다. 즉 '지식 영역 간 상호관련성 파악'이라는 지식 측면의 목표는 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 목표라 할 수 있다.

② 사태의 본질 파악

본질이란 "어떤 대상을 바로 그러그러한 의미를 지닌 대상들로 존재할 수 있도록 해주는 것"이다(이남인, 2004: 54). 본질을 파악할 필요성과 본질을 파악하는 방법은 후썰의 현상학을 통해 알 수 있다. 후썰은 우리가 살아가면서 특정한 사태 영역에만 타당한 이성을 일반화시켜 모든 사태

영역에 무차별적으로 적용하고 있다고 보았다. 예컨대 자연과학적 이성은 자연 분야에만 적용해야 하는데, 사람들은 역사 영역, 예술 영역, 종교 영역에까지 적용한다는 것이다. 그 결과 특정 이성에 적합한 사태를 제외한 다른 사태 영역은 그 본질에 합당하게 파악할 수 있는 가능성이 차단된다고 보았다(이남인, 2004). 후썰은 사태를 사태의 본성에 적합하게 파악해 총체적이고 올바르게 이해하기 위해서는 특정 이성의 작용을 중단시키고 사태의 본질을 직관해야 한다고 주장하였다.

후썰에 따르면 본질 직관을 하기 위해서는 우선 우리의 무의식에 내재되어 있는 의식 활동의 성향과 그 성향이 나타나게 된 전제들[8]이 의식 활동에 영향을 미치는 것을 의도적으로 중단시키는 '판단중지'가 이루어져야 한다. 그렇지 않으면 사태를 있는 그대로 볼 수 없기 때문이다. '판단중지'가 이루어지면 '자유 변경'을 통해 어떤 본질을 구현하고 있는 특정한 개별적 대상에서 시작하여, 이 개별적 대상과 유사한 무수히 많은 개별적 대상들을 상상 속에서 자유롭게 산출해 나가면서 모든 개별적 대상들이 공통적이고 보편적으로 가지고 있는 속성을 파악하면 된다. 그것이 바로 본질이라 할 수 있다. 예컨대 '젠더 갈등'이라는 사태의 본질을 파악하고자 한다면 젠더 갈등의 구체적인 사례들을 무수히 많이 산출해 나가면서 각 사례들의 공통적인 속성을 알아내면 된다.

이러한 본질 직관은 통합 교육과정을 통해 효과적으로 할 수 있다. 분과 교육과정에서 각 교과 수업은 특수한 사고방식과 이론적 전제를 바탕으로 이루어진다. 따라서 학습자는 교과 수업에서 각 교과의 배경이 되는 사고방식과 이론적 전제에 입각해서 사태를 바라보아야 하므로, '판단중지'를 하는 것이 불가능하다. 그러므로 학습자는 각 교과의 사고방식이나 이론적 전제가 사태의 본질을 파악하는데 합당한 경우를 제외하고는, 사태의 본질을 파악하기가 힘들다. 하지만 통합 교육과정에서는 특정한 사태를 바라보는 고정된 관점이 없기 때문에 '판단 중지'를 하고 '자유

8) 후썰은 인간은 기본적으로 모든 현상을 물리적으로 왜곡하여 판단하는 성향을 가지고 있으며, 이는 '물리학적 실증주의'의 등장으로 인해 더욱 극단화되었다고 보았다. 따라서 후썰이 생각한 판단중지의 대상은 우리의 무의식에 깊숙이 자리 잡은 '과학적 태도'라 할 수 있다. 하지만 본고에서는 인간의 판단에 영향을 미치는 모든 의식 활동의 성향과 특정 성향이 나타나게 된 전제를 '판단 중지'의 대상으로 삼고자 한다.

변경'을 활용하여 본질을 직관하기 용이하다.

본질을 파악하는 것은 사태를 이해하는 데 도움이 된다. 본질을 파악하게 되면 사태의 핵심적인 부분과 부수적인 부분을 구별할 수 있게 되고, 중심 요소와 부수적 요소에 대한 관계가 명확해지면 사태를 효과적으로 이해할 수 있기 때문이다. 이는 종합적 이해를 할 때에도 도움이 되고 생활 세계적 이해를 할 때에도 도움이 된다. 또한 본질을 파악하는 것은 학습자가 가지고 있는 지식을 사태에 직접 적용해 볼 때에도 도움을 준다. 특정 영역에만 타당한 이성을 타당하지 않은 영역에 적용하면 사태를 올바르게 이해하지 못하듯이, 우리가 알고 있는 지식을 사태의 본질과 무관하게 사태에 적용하면 효과적으로 적용되지 않을 것이다. 반면 사태의 본질을 알게 되면, 본질에 부합하는 방식으로 지식을 활용할 수 있게 된다. 즉 지식을 보다 효과적으로 활용할 수 있게 된다. 따라서 '사태의 본질 파악'이라는 지식 측면의 목표는 사태를 종합적, 생활 세계적으로 이해하고 이를 바탕으로 지식을 주체적으로 활용하도록 하는 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 목표라 할 수 있다.

(2) 기능 측면

기능(skill)이란 "어떤 목표를 가지고 과제를 성취하기 위하여 자신의 지식이나 경험을 이용하는 정신적 능력"이다(차경수·모경환, 2017: 204). 통합 교육과정의 목표는 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위한 것이므로, 통합 교육과정의 기능적 목표는 사태에 대한 종합적, 생활 세계적 이해를 바탕으로, 지식을 주체적으로 활용하기 위해 필요한 능력이라 할 수 있다. 기능 측면에서 통합 교육과정 전문가들이 제시한 행동 목표는 '문제 해결력', '비판적 사고력', '창의적 사고력', '전이 능력', '메타인지능력', '의사결정능력', '의사소통능력'으로 분류할 수 있다.

이중 '전이 능력', '메타인지능력', '의사결정능력', '의사소통능력'은 통합 교육과정의 본질적 또는 고유한 목표라 말하기 어렵다. 먼저 전이 능력에 대해 살펴보겠다. 전이(transfer) 능력이란 "한 상황에서 새로운 상황으로 알고 있는 지식을 적용하는 능력"을 말한다(Slavin, 강갑원 외

역, 2013: 260). 케이스(1991)는 통합 교육과정이 분과 교육과정보다 실제 현실을 다루기 용이하며, 여러 과목을 동시에 다룰 수 있다는 점에서, 가상에서 실제 상황으로 또는 한 과목에서 다른 과목으로의 지식의 전이가 잘 이루어질 것이라고 보았다. 실제로 전이는 지식을 학습한 상황과 그것이 적용되는 상황의 유사성 정도와 지식의 이해 정도에 좌우된다(Slavin, 강갑원 외 역, 2013). 통합 교육과정에서 학습자는 특정 맥락 속에서 각 교과의 지식을 잘 이해할 수 있게 되고, 지식이 실제적으로 어떻게 활용되는지 감을 잡을 수 있다. 이에 '수업 시간에 다룬' 상황과 유사한 상황에서는 학습한 지식을 충분히 전이할 수 있을 것이다. 하지만 수업 시간에 다룬 상황과 유사하지 않은 새로운 상황에 학습한 지식을 전이하는 데는 한계가 있을 것이다. 여러 연구 결과(Nitsch, 1977; Anderson, Reader, & Simon, 1996; White & Frederikin, 1998)에 따르면 새로운 상황에 학습한 개념을 적용하는 능력을 기르기 위해서는 그 개념이 적용되는 다양한 실제 사례들을 폭넓게 탐색하거나, 수업시간에 배운 상황과 다른 상황들 사이의 개연성을 발견하도록 하는 장치를 마련해야 한다(Slavin, 강갑원 외 역, 2013). 즉 전이 능력이란 통합 교육과정에서 특정 개념이 사용되는 특정 상황을 일회성으로 탐색해서 길러지기는 힘든 능력이다. 따라서 '전이 능력'은 통합 교육과정 고유의 목표로 제시하기에 부적절하다.

다음으로 '메타인지능력'을 보겠다. 메타인지능력이란 "학습자가 자기 자신의 인지적 과정과 그러한 과정에서 비롯되는 결과에 대해 가지고 있는 지식 또는 인식으로, 학습을 최대화하기 위해 자신의 인지과정을 이해, 통제, 조작하는 능력"이다(박종임, 2014: 167). 윤희정 외(2016)는 일상생활의 복잡한 문제를 해결하기 위해 통합 교육과정이 필요한 것인데, 이렇게 복잡한 문제를 해결하는 과정에는 문제를 해결하기 적절한 방법과 전략을 계획하고, 전략의 효용성을 평가하며 조절해 나가는 과정이 필요하므로 메타인지능력이 길러진다고 보았다. 실제로 전체적인 문제를 인식하고, 자기가 하는 일에 잘못이 없는지 반성하지 않고는 진정한 탐구나 창조적인 사고활동을 할 수 없기 때문에(차경수·모경환, 2017), 다

양한 고차 사고력을 활용하는 통합 교육과정 하에서 메타인지능력은 자연스럽게 길러질 수밖에 없다. 하지만 메타인지능력을 통합 교육과정의 고유한 목표라 하기는 어렵다. 메타인지능력을 수업 목표로 상정하게 될 경우, 메타인지능력을 길러주기 위해 학습이 시작되기 전, 수업 중, 수업 후 여러 차례에 걸쳐 학습의 계획, 실시 상황, 계획과 실시의 차이 여부 등을 점검하도록 하고, 학습자의 현재 사고과정이 어디에 있는지 알려주는 등 반성적 사고의 기회를 지속적으로 제공해야 한다(차경수·모경환, 2017). 이러한 과정은 통합 교육과정이 아니어도 충분히 다룰 수 있다는 점에서, '메타인지능력'은 통합 교육과정을 통해 자연스럽게 길러지는 능력이기는 하지만 통합 교육과정의 고유한 목표라고 하기는 어렵다.

다음으로 '의사소통능력'을 보겠다. 2015 개정 교육과정 총론에 따르면 의사소통역량은 "다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 역량"을 의미한다(교육부, 2015a: 2). 윤회정 외(2016)는 통합 교육과정 하에서 학습자들은 서로 다른 학문 분야의 지식을 이해하고 공유하며 의견을 교환하는 상호작용을 통해 세상을 잘 이해하게 되고, 이 과정에서 의사소통능력이 신장된다고 보았다. 실제로 통합 교육과정에서 학습자는 다른 학문 분야의 지식을 이해하고 이해한 내용을 바탕으로 자신의 주체적인 의견을 형성하게 되기 때문에, 이를 다른 사람과 공유하고 의견 차이를 조정하는 경험이 주어진다면 의사소통 능력이 길러지게 될 것이다. 하지만 타인과 의사소통하는 경험 자체는 통합 교육과정이 아니어도 충분히 다룰 수 있다. 따라서 '의사소통능력'은 통합 교육과정에서 효과적으로 길러줄 수 있는 능력이기는 하나, 통합 교육과정의 고유한 목표라고 하기 힘들다.

마지막으로 '의사결정능력'을 보겠다. 의사결정능력이란 "선택 가능한 여러 가지 대안 중에서 자기가 추구하는 목표에 적합한 어느 하나를 선택하는 것"을 의미한다(차경수·모경환, 2017: 250). 윤회정 외(2016)는 통합 교육과정에서 학습자는 사회적, 윤리적, 도덕적 문제들에 대해 여러 지식을 적용하여 합리적으로 의사결정을 할 수 있기 때문에 통합 교육과정을 통해 의사결정능력을 길러줄 수 있다고 보았다. 의사결정능력을 기

르기 위해서는 몇 가지 과정을 거쳐야 하는데, 우선 충분한 지식과 정보가 있어야 하므로 결정이 필요한 사태에 대한 사실 탐구가 이루어져야 한다. 또한 의사결정은 가치가 개입되기 때문에 가치적인 요소를 고려하는 가치 탐구도 이루어져야 한다. 이 과정이 끝나면 가능한 대안을 모두 나열하여 각 대안을 선택했을 때 나타나는 결과를 충분히 예측한 뒤 결정을 해야 한다(차경수·모경환, 2017). 실제로 통합 교육과정에서 특정 사태에 대한 지식과 가치를 폭넓게 탐색하고, 이를 바탕으로 자신의 주체성을 확립하는 과정을 거치기 때문에, 의사결정능력을 길러주기에 유리하다. 하지만 사실탐구, 가치탐구, 대안 모색의 과정을 거치는 의사결정 경험 역시 통합 교육과정이 아니어도 충분히 다룰 수 있기 때문에 '의사결정능력'은 통합 교육과정만의 고유한 목표가 되기 힘들다.

반면 '문제 해결력', '비판적 사고력', '창의적 사고력'의 경우 통합 교육과정을 통해 논리적으로 달성할 수 있는 목표이면서, 동시에 통합 교육과정의 고유한 목표라 할 수 있는데 그 구체적인 근거를 살펴보도록 하겠다.

① 문제 해결력

문제 해결력이란 "문제가 무엇인지 발견하고, 문제 해결을 위한 가설을 설정하고, 자료를 수집·분석하여 일반화를 도출하는 등 문제해결방법을 스스로 찾아내는 사고력"을 말한다(차경수·모경환, 2017: 248). 여러 학자들이 문제 해결을 위해 거쳐야 할 구체적인 단계를 제시하였는데, Carr(1965)은 문제 해결 단계로 문제 정의, 문제 분석과 가설 설정, 결론의 형성, 결론의 검증을 들고 있으며, Engle(1966)은 문제 해결의 단계로 문제의 인식, 문제 정의와 진술, 관련 자료의 수집과 평가, 문제 상황의 해결을 위한 가설 설정, 가설 검토, 결정, 행동을 제시하고 있고, Kissock(1981)은 자료 수집, 정보 처리, 연구 결과 제시를 들고 있다(이진석, 1999에서 재인용). 하지만 문제 해결 과정의 전형적인 단계는 듀이의 반성적 사고[9]를 통해 제시되었다고 할 수 있다. 듀이의 반성적 사고에

9) 반성적 사고(reflective thinking)란 "어떤 믿음이나 가정된 형태의 지식을 지지하는 근거와 그 근거가 나아가야하는 결론에 비추어 적극적이고 지속적이며 신중하게 고

토대를 둔 문제 해결의 전형적인 단계는 (1) 문제에 직면하고, (2) 문제를 명확히 인식하고, (3) 문제 해결의 절차와 계획을 세우고, (4) 그 계획에 따라 문제 해결에 필요한 자료와 지식을 모으고, (5) 수집된 자료와 지식을 기초로 문제 해결을 위한 가설을 세우고, (6) 가설을 검토하고 확실한 해결 방법에 도달하는 것이다(이진석, 1999).

그런데 사실 이러한 6가지 단계는 분과 교육과정의 수업에서도 충분히 다룰 수 있다. 예컨대 수학 수업에서 학습자에게 어려운 미적분 문제를 제시한 뒤, 학생으로 하여금 문제를 해결하기 위한 계획을 세우고, 그 계획에 맞게 필요한 미적분 지식을 수집하게 하고, 해당 지식을 바탕으로 문제 해결을 위한 가설을 세운 다음 이를 적용하여 해결하도록 할 수 있다. 이는 다른 교과에서도 마찬가지이다. 즉 문제 해결력이라는 기능은 모든 교과 수업에서 달성될 수 있는 목표이다. 그렇기 때문에 통합 교육과정 하의 수업에서 이루어지는 문제 해결과정에서 통합 교육과정만의 독자성이 드러나지 않는다면 '문제 해결력'은 통합 교육과정의 고유한 목표라 할 수 없다.

그렇다면 분과 교육과정의 수업에서 이루어지는 문제 해결과는 다른, 통합 교육과정의 수업에서 이루어지는 문제 해결 과정에 드러나는 통합 교육과정의 독자성은 무엇이라 할 수 있는가? 통합 교육과정은 바로 '문제를 인식하는 방법'과 '문제를 해결하는데 활용할 수 있는 지식의 성격' 이렇게 두 가지 측면에서 독자성을 갖고 있다. 이는 통합 교육과정의 목적에서 언급한 사태를 이해하는 방법과 관련이 있다.

첫 번째 문제 인식 방법은 '종합적 인식' 방식이다. 앞서 '종합적 이해'란 사태를 여러 부분들의 관점에서 파악한 뒤, 파악한 내용을 연결 지어 사태를 이해하는 방식이라고 하였다. 즉 문제를 종합적으로 인식한다는 것은 문제를 이루고 있는 부분들을 파악한 뒤, 각 부분들의 연결성을 찾아 각 부분들을 연결함으로써 인식하는 것이라 할 수 있다. 이렇게 문제를 인식하게 되면 문제 해결을 위한 계획과 가설을 세울 때, 특정 관점의 지식만 활용하는 것이 아니라, 다양한 관점의 지식과 각 지식의 연결성을

려하는 사고"를 뜻한다(박수원, 2018: 78).

활용하게 된다. 즉 다양한 관점을 종합한 해결방법을 제시할 수 있게 된다. 이는 특정 관점에 입각해서 문제 해결방법을 제시하는 분과 교육과정의 수업에서는 할 수 없는 방식이다.

두 번째 문제 인식 방식은 '생활 세계적 인식' 방식이다. 앞서 '생활 세계적 이해'란 특정 이론적 관점을 전제하지 않고 사태의 전체 모습을 있는 그대로 바라보는 이해 방식이라 하였다. 즉 문제를 생활 세계적으로 인식한다는 것은 문제를 특정 이론적 관점을 전제하지 않고 있는 그대로 봄으로써, 문제를 구성하고 있는 부분들의 일상 생활적 의미와 그 문제를 둘러싼 사람들의 실제 생각을 파악하는 것이라 할 수 있다. 이렇게 문제를 인식하게 되면 특정 이론적 관점을 전제했을 때는 제시할 수 없는 실제 사람들이 받아들이기 쉬우면서도 실제 사태에 보다 적합한 해결방안을 제시할 수 있게 된다. 이 역시 분과 교육과정의 수업에서는 할 수 없는 방식이다.

지금까지의 논의를 종합하면 분과 교육과정에서는 길러주기 힘들며, 통합 교육과정에서는 길러줄 수 있는 문제 해결력과 관련된 독자적인 기능적 목표는 '문제에 대한 종합적 이해 및 종합적 해결 방안 제시', '문제에 대한 생활 세계적 이해 및 생활 세계적 해결 방안 제시'라 할 수 있다. 이들은 지식을 주체적으로 활용하는 자주적인 시민이 되기 위해 필요한 기능이라는 점에서 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 기능적 목표라 할 수 있다. 참고로 이후의 논의부터는 분과 교육과정에서 목표로 하는 '문제 해결력'과 구분하기 위해, 통합 교육과정에서 달성하고자 하는 문제 해결력과 관련된 기능적 목표는 '문제에 대한 종합적 이해 및 종합적 해결 방안 제시', '문제에 대한 생활 세계적 이해 및 생활 세계적 해결 방안 제시'로 구체화하여 일컫도록 하겠다.

② 비판적 사고력

비판적 사고력에 대한 구체적인 정의는 많은 학자들이 서로 다른 요소들에 중점을 두고 제시해왔다. 베이어(Beyer)는 비판적 사고력에 대해 "오늘날 전문가들은 비판적 사고력이란 주장되어지는 지식의 진위성

(authenticity), 정확성(accuracy), 그리고 가치(worth) 등을 평가하는 능력이라는 데 대부분 동의하는 것으로 보인다"고 말하였다(Beyer, 1985; 차경수·모경환, 2017: 259에서 재인용). 김명숙 외(2022)는 비판적 사고력을 "어떤 견해를 받아들일지 또는 어떤 행위를 할지를 결정하기 위해서 주어진 언어적·비언어적 자료의 논리적 구조와 의미에 대한 파악을 토대로 개념, 증거, 준거, 방법, 맥락 등을 고려하여 최선의 판단을 내리고자 하는 사고력"으로 정의 내렸다(김명숙 외, 2022: 11). 박상준(2006)은 여러 학자들이 비판적 사고력에 대해 제시한 견해에서 공통된 핵심적 특징을 추출하여 비판적 사고력을 "객관적이고 합당한 근거에 의하여 자신이나 타인의 진술, 신념, 정보, 지식, 사태, 현상, 행위, 정책, 제도 등의 신뢰성, 진실성, 적합성 등을 합리적으로 분석하고 평가하는 사고 기능과 사고 성향이다."라고 정리하였다(박상준, 2006: 36). 이상의 논의를 종합하면 비판적 사고력이란 어떤 주장이나 행위의 적절성, 정확성, 논리성 등을 사실과 가치 측면에서 분석하고 평가하는 능력이라고 할 수 있다.

류의근(2016)은 비판적 사고력을 위한 구체적인 수업 전략을 제시하기 위해, 비판적 사고력을 구체화하여 비판적 사고력의 9가지 요소와 비판적 사고력의 9가지 기준을 제시하였다. 그는 우선 모든 글이나 생각은 ① 목적(purpose), ② 문제(issue), ③ 개념(concept), ④ 전제(premise), ⑤ 정보(information), ⑥ 결론(conclusion), ⑦ 관점(point of view), ⑧ 함축(implication), ⑨ 맥락(context)의 요소를 지니고 있으므로, 비판적 사고를 하기 위해서는 이 9가지 요소를 파악하고 발견해야 한다고 보았다. 그 다음으로 각 요소에 대해 적용되어야 하는 사고방식 9가지를 ① 분명성(clarity), ② 정확성(accuracy), ③ 명료성(precision), ④ 적절성(relevancy), ⑤ 중요성(importance), ⑥ 논리성(logicalness), ⑦ 다각성(breadth), ⑧ 충분성(enoughness), ⑨ 심층성(depth)으로 제시하였다. 그는 9가지 요소를 9가지 기준에 입각해서 분석하고 평가하면 비판적 사고력이 효과적으로 길러진다고 보았다.

그런데 문제 해결력과 마찬가지로 글이나 사고의 9가지 요소를 9가지 기준을 적용하여 분석하고 평가하는 것은 분과 교육과정의 수업에서도

충분히 할 수 있다. 예컨대 과학 수업에서 '현재 우주를 이루는 물질의 기원이 무엇인가?'라는 주제를 다루는 텍스트를 주고, 학생들로 하여금 해당 텍스트의 목적이 분명한지, 문제가 정확한지, 개념이 명료한지, 전제가 적절한지, 결론이 논리적인지 등을 분석하게 할 수 있다. 이 과정에서 학습자의 비판적 사고력이 증진될 것이며, 이러한 수업은 다른 교과에서도 충분히 진행할 수 있다. 즉 비판적 사고력 역시 분과 교육과정에서도 달성될 수 있는 목표이다. 따라서 통합 교육과정의 수업에서 이루어지는 비판적 사고 과정에 통합 교육과정의 독자성이 드러나야지만 비판적 사고력을 통합 교육과정 고유의 목표라 할 수 있다.

그렇다면 분과 교육과정에서 이루어지는 비판적 사고 과정과는 다른, 통합 교육과정에서의 비판적 사고 과정에 드러나는 통합 교육과정의 독자성은 무엇이라 할 수 있는가? 분과 교육과정에서 이루어지는 교과 수업에서는 '그 교과의 배경이 되는 학문적 관점 내에서' 글이나 사고 목적의 분명성, 문제의 정확성, 전제의 적절성, (학문적 관점 내에 있는 하위) 관점들의 다각성 등을 분석하고 평가하게 된다. 분과적인 교과 수업에서는 각 교과의 토대가 되는 학문적 관점은 대개 당연한 것으로 또는 옳은 것으로 가정하고 수업이 이루어지므로 해당 관점 자체의 적절성이나 중요성 등은 분석하거나 평가하지 않게 된다. 하지만 어떤 사태는 특정 관점에서만 바라보게 될 경우 부적절한 결론에 도달할 수 있기 때문에 관점 자체에 대한 분석이나 평가도 필요한 경우가 있다. 예컨대 '원자력 발전소 건설'이라는 문제를 다루게 될 경우 경제학적 관점에서 합리성만을 고려하여 결정을 내리게 된다면, 경제학적 관점에서는 예상치 못했던 윤리적·생태적 문제가 발생하게 될 수도 있다.

그렇다면 교과적 관점 자체를 분석하거나 평가하기 위해서는 어떻게 해야 하는가? 두 가지 방법이 있는데, 첫 번째는 전체 맥락 속에서 해당 관점을 바라보는 방법이고, 두 번째는 다른 대안적 관점의 입장에서 해당 관점을 바라보는 방법이다. 전체 맥락에서 특정 관점을 전제로 내린 결론을 비판적으로 분석하고 평가하게 되면 그 관점이 전체 맥락을 충분히 고려하였는지 확인할 수 있게 된다. 또 다른 대안적 관점에서 특정

관점을 전제로 내린 결론을 비판적으로 분석하고 평가하게 되면 해당 관점이 고려하지 않은 측면들이 보이게 된다. 이러한 과정을 겪게 되면 보다 한 차원 높은 비판적 사고를 할 수 있게 된다. 그리고 이렇게 교과적 관점 자체를 전체 맥락과 다른 관점의 입장에서 비판적으로 분석하고 평가할 수 있는 학습 활동은 전체 맥락과 다양한 관점을 함께 다루는 통합 교육과정에서만 가능하다.

지금까지의 논의를 종합하면 분과 교육과정의 수업에서는 길러주기 힘들며, 통합 교육과정의 수업에서는 길러줄 수 있는 비판적 사고력과 관련된 독자적인 기능적 목표는 바로 '교과적 관점 자체에 대한 비판적 사고'라 할 수 있다. 이러한 비판적 사고는 자신이 택한 관점이 가질 수 있는 한계를 발견하고 교정할 수 있는 계기를 마련해준다는 점에서 지식을 주체적으로 활용하는 자주적인 시민이 되기 위해 필요한 능력이라 할 수 있다. 따라서 '교과적 관점 자체에 대한 비판적 사고' 역시 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 기능적 목표라 할 수 있다. 문제 해결력과 마찬가지로 이후의 논의에서는 일반 교과 수업에서 목표로 하는 '비판적 사고력'과 구분하기 위해, 통합 교육과정에서 달성하고자 하는 비판적 사고력과 관련된 기능적 목표는 '교과적 관점 자체에 대한 비판적 사고'로 구체화하여 일컫도록 하겠다. 물론 일반 교과 수업에서 활용하는 비판적 사고력도 통합 교육과정 하의 수업에서 효과적으로 활용할 수 있지만, 본고는 통합 교육과정의 고유한 목표를 제시하고자 하므로 '교과적 관점 자체에 대한 비판적 사고'만 논의에 포함하도록 하겠다.

③ **창의적 사고력**

창의적 사고력이란 "어떤 문제에 부딪치거나 자기가 경험하지 않은 새로운 상황에 직면했을 때 과거와는 다른 새로운 방법으로 문제를 해결하거나 상황을 변화시키려고 하는 정신작용을 의미한다. 창의적 사고력의 본질은 새로움과 독창성"이라 할 수 있다(차경수·모경환, 2017: 253). Torrance(1966)는 학습자의 창의적 사고력을 구체적으로 측정하기 위해, 창의적 사고력의 특징을 유창성(fluency), 융통성(flexibility), 독창성

(originality), 정교성(elaboration) 이렇게 4가지로 구분하였다. 유창성은 개방적인 문제에 관하여 수많은 아이디어를 산출하는 것을 의미하며, 융통성은 문제를 보는 시각을 다양하게 옮겨 가면서 사물을 보는 것을 의미하며, 독창성은 독특한 생각과 행동을 하는 것을 의미하며, 정교성은 아이디어를 정교하고 깊이 있게 확장하는 것을 의미한다(차경수·모경환, 2017에서 재인용).

임선하(1993)는 교사가 숙지해야 할 창의적 사고력 개발의 지도 원리로 '개방성의 원리', '다양성의 원리', '판단 보류의 원리', '통합성의 원리' 이렇게 4가지를 제시하였다. 개방성의 원리란 학생이 제시한 아이디어나 사고에 대해 다른 학생이나 교사가 비평, 질책, 분석을 하지 않음으로써 개개인이 독특성을 발휘할 수 있는 환경을 조성해야 한다는 원리이다. 다양성의 원리란 모든 사태에 대해 아무 제약 없이 사고하고 지각하며, 다각적인 접근을 통해 해석하거나 해결책을 모색해 보도록 해야 한다는 원리로서, 이 원리를 위해 교사가 아이디어 산출에 관한 여러 기법[10]을 활용하면 좋다. 판단 보류의 원리는 교사나 학생 모두 떠오르는 아이디어에 대한 실용성, 유용성 등을 성급하게 판단하지 않고 완전히 자유로운 상상을 할 수 있도록 판단을 의도적으로 지연시켜야 한다는 원리이다. 통합성의 원리는 학습자가 어떤 사상과 관련된 자기의 지각과 경험을 자기 나름대로 독특하게 결합하도록 권장하고 유도해야 한다는 원리이다.

그런데 창의적 사고력 역시 분과 교육과정의 수업에서도 길러줄 수 있는 사고력이다. 분과 교육과정의 수업에서도 창의적 사고력 개발의 지도 원리 4가지를 지키면서 학생들로 하여금 수많은, 다양한, 독창적인 아이디어를 제시하게 하고 이를 정교하게 만들도록 지도할 수 있다. 예를 들어 미술 시간에 학생들에게 '학교 로고 제작' 과제를 주면, 학생들은 로고에 대한 미술적 지식을 바탕으로 학교 로고에 들어가야 할 다양한 요소를 제시하고, 독창적인 아이디어를 내고, 이를 정교화해서 로고를 제작하게 된다. 이 과정에서 학습자의 창의적 사고력이 증진될 것이며, 이러

10) 창의적 사고력에 있어서 확산적 사고와 수렴적 사고가 중요한데, 확산적 사고 기법에는 브레인스토밍, 브레인라이팅, 스캠퍼, 시네틱스, 육색사고모, PMI 등이 있고, 수렴적 사고 기법에는 하이라이팅, 역브레인스토밍 등이 있다.

한 수업은 다른 교과에서도 충분히 진행할 수 있다. 즉 창의적 사고력 역시 분과 교육과정의 수업에서 달성될 수 있는 목표이다. 따라서 통합 교육과정의 수업에서 이루어지는 창의적 사고 과정에서 통합 교육과정의 독자성이 드러나야지만, 창의적 사고력이 통합 교육과정의 고유한 목표라고 할 수 있다.

그렇다면 분과 교육과정에서 이루어지는 창의적 사고 과정과는 다른, 통합 교육과정에서 이루어지는 창의적 사고 과정에 드러나는 통합 교육과정의 독자성은 무엇인가? 통합 교육과정의 수업과 분과 교육과정의 수업에서 창의적 사고를 하는 과정은 '결합할 수 있는 지식의 영역'에서 차이가 있다. 창의적 사고가 잘 이루어지려면 다양한 지식의 요소를 결합하고, 다양한 관점에서 사태를 바라보아야 한다. 분과 교육과정의 교과 수업에서는 대개 각 교과에서 다루는 내용 요소들끼리 결합하게 되고, 그 교과의 배경이 되는 학문적 관점 내에서 사태를 바라보게 된다. 이에 창의적 사고를 발전시키는데 극복하기 힘든 제약이 있다. 물론 분과 교육과정의 교과 수업에서도 다른 영역의 지식을 결합하고자 노력할 수 있다. 하지만 창의적 아이디어를 생각해 내려면 특정 분야에 대한 충분한 지식이 필요한데(추병완, 2011), 일반적인 교과 수업에서는 다른 영역의 지식을 충분히 다루지 못하므로 결합하는 데 한계가 발생할 수밖에 없다.

하지만 통합 교육과정의 경우 다양한 영역의 지식을 함께 다룰 수 있기 때문에 학문적 영역을 가로질러 지식 요소들을 결합할 수 있다는 이점이 있다. 최근에 많은 학자들은 이렇게 서로 다른 분야의 지식을 결합하여 새로운 지식을 낳는 사고를 '융합적 사고(convergent thinking)'라고 부르고 있다. 홍효정 외(2015)는 융합적 사고를 "자신이 속한 분야의 전문지식과 인문학적 소양을 바탕으로 문제를 새로운 시각에서 발견하고 해결하기 위해 다양한 분야의 지식과 기술을 넘나들며 수용하고 응용하는 능력"이라고 정의 내렸다(홍효정 외, 2015: 170). 김정효(2012)는 융합적 사고를 "문제 해결을 목적으로 학제간 또는 초학제간 연구를 통하여 지식의 융합이 이루어져 새로운 지식을 낳고 창의적인 문제해결방안을 모색하는 것"으로 설명 하였다(김정효, 2012: 64). 구주희 외(2020)는 융

합적 사고는 “문제해결을 위한 사고를 전제로 하고 있으며, 지식의 연결, 전이, 확장 과정을 통해 새로운 결과물이나 해결책을 제시하는 사고 과정”이라고 보았다(구주희 외, 2020: 2).

융합적 사고력은 창의적인 문제해결을 목표로 한다는 점에서 창의적 사고력과 유사하다. 융합적 사고력은 창의적 사고력 요소에 서로 다른 분야의 지식을 연결한다는 요소가 추가된 사고력이라 할 수 있다. 최근에는 창의적 사고력과 융합적 사고력의 연결성을 강조하고, 각 사고력의 특징을 살리기 위해 창의·융합적 사고력이라는 용어도 활용하고 있다(홍효정 외, 2015). 지금까지 살펴본 창의적 사고력과 융합적 사고력의 의미를 종합하면 창의·융합적 사고력이란 어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때 다양한 영역의 지식과 기능을 결합하여 새로운 방법으로 문제를 해결하거나 상황을 변화시키려는 정신작용으로 정의내릴 수 있다.

특정 사태에 대해 창의·융합적으로 사고하는 것은 분과 교육과정의 수업에서는 실시하기 힘들며, 여러 교과의 지식과 기능을 함께 다룰 수 있는 통합 교육과정의 수업에서는 효과적으로 실시할 수 있다. 창의·융합적으로 사고하는 것 역시 지식을 주체적으로 활용하기 위해 필요한 능력이라는 점에서 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 기능적 목표라 할 수 있다. 창의적 사고력 역시 문제해결력이나 비판적 사고력과 마찬가지로, 일반 교과 수업에서 목표로 하는 ‘창의적 사고력’과 구분하기 위해, 이후 논의부터 통합 교육과정에서 달성하고자 하는 창의적 사고력과 관련된 기능적 목표는 ‘창의·융합적 사고’로 구체화하여 일컫도록 하겠다.

(3) 가치·태도 측면

가치·태도 측면의 목표는 학습 활동을 통해 함양할 수 있는 가치 및 태도를 제시한 것이다. 즉 통합 교육과정의 가치·태도 측면의 목표는 통합 교육과정을 실행하였을 때 학습자가 함양하게 되는 가치 및 태도라 할 수 있으며, 이는 통합 교육과정 목적을 달성하는데 기여해야 한다. 가치·태도 측면에서 통합 교육과정 전문가들이 제시한 행동 목표는 ‘학습

에 대한 흥미', '협동심 함양', '자아 효능감 함양', '인간의 도덕적 완성', '차이에 대한 이해와 존중'이다.

이중 '학습에 대한 흥미', '협동심 함양', '자아 효능감 함양'은 통합 교육과정이나 분과 교육과정의 실시 여부에 의해 달성되는 것이 아니라 교수·학습 방법과 밀접한 관련이 있는 목표이기 때문에 통합 교육과정의 본질적 목표라 하기 어렵다. 인그램(1979)은 시험과 경쟁 등 외적 동기 유발 방법에 크게 의존하는 분과 교육과정의 수업과 달리, 통합 교육과정의 수업은 추상적인 것이 아니라 구체적인 것을 강조하고, 학생의 참여를 격려하고, 협동학습의 기회를 제공하기 때문에 학습자로 하여금 '학습에 대한 흥미'를 갖게 한다고 주장하였다. 또한 인그램(1979)과 윤회정 외(2016)는 통합 교육과정에서는 다양한 분야의 지식 공유와 의견 교환이 이루어져야 하므로 협동심이 길러진다고 주장하였다. 또한 브라운(2008)은 통합 교육과정에서는 자아 효능감 증진에 필요한 적절한 피드백과 성취 경험을 학습자에게 제공하기 용이하기 때문에 자아 효능감을 길러줄 수 있다고 보았다. 그런데 구체적인 내용을 가르치고 학생 중심 수업을 하며, 협동학습의 기회를 제공하고, 적절한 피드백을 제공하는 것은 통합 교육과정에서 효과적으로 할 수 있는 것이긴 하지만, 분과 교육과정의 수업에서도 충분히 가능한 것이다. 따라서 해당 목표들은 통합 교육과정의 본질적 목표라 할 수 없다.

그리고 김승호·박일수(2020)가 제시한 '인간의 도덕적 완성' 역시 통합 교육과정의 본질적 목표라 하기 어렵다. 김승호·박일수(2020)는 인간이 총체로서의 세계를 자신의 마음으로 통합한 만큼 도덕적으로 행동할 수 있다고 보아, 통합 교육과정의 궁극적 목표를 도덕적 완성이라고 보았다. 이러한 주장은 얼핏 보면 그럴듯하지만, 몇 가지 문제점이 있다. 첫째 총체적인 세계를 마음속에 받아들이면 세계를 잘 이해하게 되겠지만, 이것이 꼭 도덕적인 행위로 이어지리란 보장이 없다. 많은 사람들이 아는 것을 행동으로 그대로 실천하지는 않는다. 둘째, 통합 교육과정을 통해 세계를 총체적으로 보는 방법을 습득할 수는 있으나, 총체로서의 세계를 온전히 다 받아들이게 된다고 할 수는 없다. 통합 교육과정을 통해 총체

로서의 세계를 다 받아들이는 것은 불가능하기 때문에, '도덕적 완성'이라는 목표역시 통합 교육과정을 통해 달성할 수 없다. 셋째, 인간이 도덕적으로 완성되었다는 것이 어떤 상태인지 예측하기 어렵다는 점에서 지나치게 추상적이다. 그렇기 때문에 수업 현장에 어떠한 구체적인 지침을 주지 못한다. 이러한 이유들로 '인간의 도덕적 완성'이라는 가치·태도 측면의 목표는 통합 교육과정의 목표로 제시하기가 어렵다.

'차이에 대한 이해와 존중'은 통합 교육과정을 통해 논리적으로 달성 가능한데 이 근거는 추후에 논의하도록 하겠다. 지금까지의 논의를 통해 통합 교육과정의 전문가들이 제시한 가치·태도 측면의 목표 대부분이 통합 교육과정의 목표로 적절하지 않은 것으로 판명되었다. 따라서 본고에서 통합 교육과정의 의미와 통합 교육과정의 목적으로부터 통합 교육과정의 가치·태도 측면의 목표를 독자적으로 추출하고자 한다. 통합 교육과정의 가치·태도 측면의 행동 목표가 될 수 있는 것은 '자신의 가치관 형성', '공감', '존중'인데, 그 구체적인 근거를 하나씩 살펴보도록 하겠다.

① 자신의 가치관 형성

"가치관이란 행동의 기준이자 삶의 방향을 제공해주는 개인이나 사회의 중심적인 신념과 목표이다. 이러한 가치관은 다양한 가치[11]들이 모여서 만들어진 신념체계"이다(차경수·모경환, 2017: 288). 가치관은 행동 선택의 기준이 되므로 자신만의 가치관이 확립되어 있어야 일관성 있고 안정된 인격을 가질 수 있다. 그렇다면 가치관을 형성하기 위해서 필요한 과정은 무엇인가? '가치 이해', '가치 성찰', '가치 통합'이라는 일련의 과정은 가치관을 형성하는데 큰 도움이 된다. 이러한 일련의 과정은 분과 교육과정의 수업에서보다 통합 교육과정의 수업을 통해 진행하기 용이하다. 가치 이해 단계부터 그 근거를 살펴보도록 하겠다.

우선 가치관을 형성하기 위해서는 가치관을 구성할 수 있는 가치들의 의미와 의의에 대해 이해하고 있어야 한다. 예컨대 혹자가 자신은 자유를 추구한다고 하는데, 자유가 어떤 의미를 갖고 있는지 모른다면 이는

11) 가치란 인간의 정신적 노력의 목표가 되는 진, 선, 미 등의 당위를 말하는 것이다(차경수·모경환, 2017: 287).

진정으로 자유를 추구한다고 할 수 없다. 또는 자유를 추구하지 않는다고 하는데, 자유의 의미를 모르는 경우에도 진정으로 자유를 추구하지 않는다고 할 수 없다. 여러 가지 가치의 의미와 의의에 대해 알고 있어야, 충돌되는 가치들 중 한 가지를 선택할 때 진정으로 자신이 추구하는 가치를 선택할 수 있게 된다. 그리고 그렇게 가치를 선택해야 어떤 상황에 직면해도 상황에 휩쓸리지 않고 자신이 추구하는 가치를 일관성 있게 추구할 수 있게 된다.

그런데 혹자는 자유나 정의 같은 가치들은 분과 교육과정의 일반 교과 수업에서도 다루기 때문에, 굳이 통합 교육과정의 수업을 통해서만 가치를 이해할 수 있는 것은 아니라고 생각할 수도 있다. 실제로 각 교과에서는 각 교과가 중시하는 가치·태도를 가르친다. 하지만 이는 그 교과의 바탕이 되는 학문적 관점 내에서 가르치는 것이기 때문에 가치를 좁은 맥락에서 이해하게 될 가능성이 크다. 현실에서는 여러 관점의 여러 가치들이 복잡하게 얽혀있기 때문에 가치의 실제적인 의미와 의의를 이해하기 위해서는, 실제적 맥락 속에서 그리고 다른 관점의 여러 가치들과의 관계 속에서 특정 가치를 이해할 필요가 있다. 그리고 이는 실제적 맥락 속에서 여러 영역의 가치들을 함께 다룰 수 있는 통합 교육과정에서만 가능하다.

여러 가치들을 이해했다면, 그 다음으로 가치를 성찰하는 과정을 거쳐야 한다. “자신의 가치를 성찰한다는 것은 ‘나는 어떤 가치를 의미 있게 여기는가?’, ‘가치가 나에게 어떤 의미가 있는가?’라는 질문에 답변해보는 것”을 의미한다(옹진환, 2018: 27). 여러 가치의 의미와 의의에 대해 알고 있을지라도, 자신의 가치에 대한 성찰이 부족하면 수많은 가치들이 자기 자신에게 더 이상 의미를 갖기 어려울 것이다. 또한 대다수의 사람들이 의미 있게 여기는 가치라고 하더라도 이것이 나에게 갖는 의미가 불분명하다면 이것은 적어도 나의 가치라 부를 수는 없다(옹진환, 2018).

그런데 분과 교육과정의 교과 수업에서는 자신이 어떤 가치를 추구하고 그 가치가 나에게 어떤 의미를 주는지 성찰하기 어려운데, 그 이유는 각 교과마다 중시하는 가치가 어느 정도 정해져 있고, 교과 수업에서 진

행하는 활동이 수업 시간에 배운 내용을 바탕으로 가치판단을 하도록 유도하는 경우가 많기 때문이다. 예컨대 사회 시간에 헌법에 대해 배우고 사회 현상을 제시하게 되면 학습자는 자연스럽게 헌법적 가치에 입각해서 그 현상을 이해하고 판단하게 된다. 반면 통합 교육과정의 수업은 고정된 가치가 없으므로 자신의 내면의 목소리에 집중할 수 있게 되고 그 결과 자신이 지향하는 가치가 무엇인지, 왜 그러한 가치를 추구하는지 알아낼 수 있다.

마지막으로 여러 가치를 이해하고 성찰한 다음에 가치를 통합하는 과정을 거쳐야 한다. 가치관이란 다양한 가치들이 종합되어 만들어진 신념체계이므로 수많은 가치들을 적절하게 통합하는 과정이 필요하다. 가치를 '통합'한다는 것은 '통합'의 의미에 비추어 보았을 때, 상위의 가치가 여러 개의 하위 가치로 구성되어 있고, 하위 가치는 특정 원리에 의해 서로 묶여있는 가치 체계를 갖게 된다는 것을 의미한다. 자신만의 가치 체계를 형성하기 위해서는 여러 가치들을 동시에 다루면서 자신이 어떤 가치를 지향하는지 파악하고, 내가 추구하는 가치들이 서로 어떤 관계가 있는지 파악할 필요가 있다. 통합 교육과정에서 학습자는 '가치 성찰' 과정을 통해 자신이 추구하는 가치가 무엇인지 파악할 수 있으며, '가치 이해' 과정에서 파악한 가치들의 의미와 의의를 바탕으로 각 가치들의 관계를 파악할 수 있다. 그리고 이를 통해 가치를 통합함으로써 자신만의 가치 체계를 형성하는 토대를 마련할 수 있다.

즉 통합 교육과정을 통해 학습자는 다양한 가치들을 이해하고, 성찰하고, 이를 통합함으로써 자신의 가치관을 형성할 수 있는 토대를 마련할 수 있다. 자신의 가치관을 형성하는 것은 통합 교육과정의 목적 중 '자기 이해'와 밀접한 관련이 있다. 자신이 어떤 가치관을 가지고 있는지 탐색하는 과정에서 내가 평소에 어떤 생각을 가지고 있는지, 그러한 생각을 갖게 된 원인이 무엇인지 고민하게 되고, 이를 통해 '자기 이해'가 증진되게 된다. 따라서 자신의 가치관을 형성하는 것은 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 가치·태도적 측면의 행동 목표라 할 수 있다.

② 공감

공감의 사전적 의미는 '남의 감정, 의견, 주장 따위에 대하여 자기도 그렇다고 느낌, 또는 그렇게 느끼는 기분'이다. 이러한 '공감'이라는 개념은 많은 학자들에 의해서 연구되었는데, 그 의미는 학자들에 따라 조금씩 다르다. 흄(D. Hume)은 공감을 "타인이 느낀 쾌·불쾌감을 우리에게 동일하게 느끼게 해주어 우리를 자신만의 영역에서 벗어나게 해주는 원리"로 정의했고, 아담스미스(A. Smith)는 "다른 사람들의 고통에 대한 우리의 동포감정(fellow-feeling)"이라고 정의 내렸다(박주영, 2017: 24-26에서 재인용). 또 호프만(Hoffman)(2000)은 공감을 "타인의 고통에 대해 관심을 기울이고, 그에 적절하게 반응하는 것"이라고 정의했고, 데이비스(Davis)(1980)는 "대리적 감정반응과 인지적 역할 취하기 능력이 융합된 것"이 공감이라고 보았다(이준 외, 2014: 153에서 재인용). 조금씩 의미가 다르긴 하지만 공감의 사전적 정의와 학자들의 논의를 종합하면, 공감은 기본적으로 다른 사람의 입장에 서 봄으로써 타인의 감정을 공유하고 이해하고 이에 대해 적절히 반응할 수 있는 능력이라 할 수 있다.

종종 공감은 정서적 요소가 많이 강조되는 탓에, 지나치게 감정적으로 반응하게 될 수 있다는 점에서 부정적으로 여기는 경우가 있다. 하지만 공감은 기본적으로 타인의 감정을 공유하고 이해하는 능력인데, 이를 위해서는 타인의 생각과 의견, 그리고 처해 있는 상황에 대한 정확한 이해와 소통이 필요하다. 즉 공감은 흔히 인식되는 정서적 요소 외에도 인지적 요소, 의사소통적 요소 등 세 가지 하위요소로 구분된다. 인지적 요소는 잠정적으로 다른 사람의 역할을 취해봄으로써 타인의 태도와 행동을 예측하는 지적인 기제를 말한다. 정서적 요소는 다른 사람이 처한 상황이나 조건으로 인해 공감하는 사람에게 촉발되는 정서적 상태를 말한다. 의사소통 요소는 타인의 내면적 세계를 이해하는 것뿐만 아니라 지각된 공감을 정확하고 민감하게 표현하는 방식을 의미한다(한동균, 2020).

그런데 사회에는 개인적 공감만으로 타인을 온전히 이해하지 못하는 경우도 있다. 예컨대 사회 문제의 경우 개인적 문제의 수준을 넘어 권력과 차별, 제도와 시스템 부재 등 사회 구조적인 문제를 내포하고 있는

경우가 많다. 이러한 경우에는 사회 구조적인 측면을 파악하지 않고서는 타인의 감정을 진정으로 이해하기가 힘들다. 이에 세갈(Segal, E. A.)(2007)은 개인적 공감을 넘어 사회적 공감을 주장하였다. 사회적 공감이란 사회 구조적 요인에 대한 통찰을 통해, 다른 사람들의 삶과 상황을 인식하고 그들을 더 깊게 이해하는 능력이다. 사회적 공감을 위해서는 개인적 공감의 여러 요소 외에도 '맥락에 대한 이해(contextual understanding)', '거시적 관점 수용(macro-perspective-taking)'이 필요하다(한동균, 2020). '맥락에 대한 이해'란 다른 사람 혹은 집단이 속한 사회·문화적 맥락을 이해하는 것이다. 이를 위해서는 그 사람 혹은 집단의 정체성 형성에 기여한 다양한 역사적 사건, 지리적 환경, 문화적 특징, 직면했던 장애물과 난관, 기회와 도전 등을 폭넓게 파악할 필요가 있다. '거시적 관점 수용'이란 개인적 공감에서의 관점 수용을 넘어 자신과 다른 경제적 계층이나 인종, 민족, 종교, 성 정체성, 성적 취향 등이 다른 사람의 상황에 자신을 위치시키는 관점 수용을 의미한다(Segal, 2018: 한동균, 2020에서 재인용).

이러한 '맥락에 대한 이해'나 '거시적 관점 수용'은 분과 교육과정에서 다루기가 힘들다. 분과 교육과정의 교과 수업은 특정 관점에 초점을 맞춰서 사태를 바라보기 때문에, 다양한 요소들을 복합적으로 이해해고 분석해야 하는 '맥락에 대한 이해'나 '거시적 관점 수용'을 다루기에는 한계가 있을 수밖에 없다. 반면 통합 교육과정의 수업은 여러 가지 관점과 요소를 서로 연결 지으면서 복합적으로 다루기 때문에 사회적 공감에 필요한 과정을 진행하기 용이하다. 통합 교육과정의 수업에서 학습자가 특정 사태를 둘러싼 다양한 사람이나 집단의 의견을 접하고, 그 사람이나 집단이 속해 있는 개인적·사회적 맥락을 복합적으로 파악하고, 해당 맥락 속에서 그 사람의 위치에 나를 대입해본다면, 그 사람이나 집단을 보다 제대로 공감할 수 있게 될 것이다. 이때 공감은 개인적 공감은 물론 사회적 공감까지 포함하는 공감이라 할 수 있다.

정리하자면 '타인에 대해 사회적으로 공감하는 것'은 분과 교육과정에서는 실시하기 힘들며, 다양한 관점과 요소를 복합적으로 다루는 통합

교육과정에서는 효과적으로 실시할 수 있다. 개인적 공감이든 사회적 공감이든, 공감하는 태도는 개인적 삶과 사회 공동체적 삶을 바르고 윤택하게 하는데 필요한 가치·태도이다. 공감을 하지 않고 자신에게만 초점을 맞춰 나의 이익과 복지 증진에만 집중하는 것은, 함께 살아갈 수밖에 없는 인간 사회에서 소외를 넘어 다양한 대립과 갈등을 낳을 수밖에 없다. 이는 자신의 삶과 공동체적 삶 모두에 위협을 준다. 개인적 삶과 사회 공동체적 삶을 바르고 윤택하게 만들기 위해서는 타인과 함께 살아가는 법을 배워야 하고, 그 토대가 되는 것이 바로 '공감'적 태도이다. 아담 스미스 역시 이기적인 인간이 사회질서를 유지하며 발전할 수 있는 기제는 바로 공감이라고 보았다(박주영, 2017). 통합 교육과정은 궁극적으로 개인적 삶과 사회 공동체적 삶을 바르고 윤택하게 함을 목적으로 하므로, 공감적 태도를 기르는 것은 통합 교육과정의 목적 달성을 위해 필요하다고 할 수 있다. 참고로 '공감'역시 분과 교육과정의 수업에서 목표로 하는 '공감'과 구분하기 위해, 이후 논의부터 통합 교육과정의 고유한 목표로서의 '공감'은 '사회적 공감'으로 구체화하여 일컫도록 하겠다.

③ 존중

'존중'이라는 개념 역시 많은 학자들에 의해서 연구 되었는데, 그 의미는 학자들에 따라 조금씩 다르다. 피터스는 다른 사람을 수단으로서가 아니라 목적적 존재로 바라보는 것을 존중이라 하면서, 타인의 의견과 느낌, 타인의 세계관과 가치관, 타인이 독립적인 행위자면서 운명의 주체라는 사실이 존중의 대상이라고 보았다(우영효, 2002). 조강모(2011)는 존중을 "상대방의 감정과 필요를 배려하는 것, 또는 상대방이 가치 있는 존재임을 믿어주는 것"으로 정의 내렸으며(박종철, 2018: 17에서 재인용), 권순진(2018)은 존중의 전제는 인간의 존엄성이라 보고, 존중이란 정중하고 사려 깊은 방식으로 사람들을 대함으로써 그들이 존엄성을 가진 가치 있는 존재라는 것을 보여주는 것이라 하였다. 이들을 종합하면 존중이란 타인이 자신의 의견, 감정, 가치관, 행위 등을 스스로 선택할 수 있는 존엄성을 가진 존재임을 인정하는 것임을 알 수 있다.

이러한 존중의 대상을 무슨 근거에서 어떤 방식으로 존중할 것인가에 관한 해석을 제공하는 것이 존중관이다. 이상인(2014)은 현대 사회에서 사람들에게 영향을 미치고 있는 존중관 세 가지(평가 존중관, 권리 존중관, 차이 인정 존중관)를 제시하고, 각각의 한계점을 보완할 수 있는 대안적 존중관으로서 '존재 긍정 존중관'을 제시하였다. 존재 긍정 존중관에서 제시하는 존중이란 "각 사람들을 복합적 정체성을 가진 존재 그 자체로 받아들이고 각 사람이 누구나 저마다 자신의 이야기를 가진 존재로 바라보며 그 사람의 입장에서 그들의 삶의 이야기를 이해하려는 태도"를 의미한다(이상인, 2014: ⅱ). 이는 평가적 존중관, 권리 존중관, 차이 인정 존중관이 모두 인간의 특성에 대해 모종의 평가적 잣대를 근거로 존중이나 인정을 주장하고 있는 것과 달리[12], 대상의 특성을 넘어서서 대상을 있는 그대로 바라보고 대상을 이해하고자 한다. 평가적 관점을 전제하지 않고 다양한 차이를 가진 사람들을 동등한 구성원으로 받아들인다는 점에서, 존재 긍정 존중관은 다양한 사람들이 함께 살아가는 다원 민주 사회에 필요한 존중관이라 할 수 있다.

존재 긍정 존중관의 핵심은 인간은 복합적인 정체성을 가지고 있으며, 독특한 자기 삶의 이야기를 가진 존재임을 받아들이는 것이다. 이는 각 사람의 정체성이 성별, 종교, 언어, 문화 등 여러 개의 요소로 복합적으로 구성되어 있음을 이해한다는 것이며, 그 사람의 관점에서 그 사람을 이해하려고 하는 태도를 함의한다(이상인, 2014). 이상인(2014)은 이렇게 타인을 존중하는 태도를 기르기 위해서는 일상적 차원에서 이해 방식으로서 경청과 공감을 통한 배려를 할 수 있어야 한다고 보았다. 경청이란 상대방의 이야기에 관심을 갖고 주목하며, 상대방이 진정으로 무엇을 말하고자 하는지 이해하고자 하며 듣는 태도이며, 경청할 때 평가적 관점을 배제함으로써 상대방이 자신의 개성을 드러낼 수 있게끔 해야 한다.

---

12) 평가 존중관은 존중받기 위해 높이 평가할 만한 능력, 업적, 특성이 있어야 한다고 보는 존중관으로, 능력과 업적에 따라 차등적으로 존중을 받게 된다는 한계가 있다. 권리 존중관은 누구나 인간으로서 동등한 기본권을 보장받아야 한다고 보는 존중관인데, 다양한 차이를 존중의 대상으로 보지 않는 한계가 있다. 차이 인정 존중관은 다양한 차이를 적극적으로 인정해야 한다고 보는 존중관이지만, 다양한 정체성에 대한 인정 역시 차이에 대한 사회적 평가에 따라 이루어진다는 한계가 있다(이상인, 2014).

공감이란 그 사람의 입장에서 그 사람처럼 그 사람의 이야기를 바라보고 느끼는 것을 의미하며, 인지적 공감을 넘어선 정서적 반응으로서 공감이 적합하다. 그리고 마지막으로 배려란 그 사람이 자신의 개성을 바탕으로 자신의 원하는 삶을 충분히 실현할 수 있도록 그 사람이 진정으로 원하는 욕구에 적절히 반응하는 것이다(이상인, 2014).

통합 교육과정 하의 수업은 세 가지 측면에서 학습자가 지금까지 살펴본 존재긍정 존중을 하는데 도움을 준다. 첫 번째로 통합 교육과정에서 학습자가 겪는 '자기 이해' 과정은 타인의 정체성이 복합적인 성격을 갖고 있음을 이해하는 계기가 된다. 학습자는 자신의 가치관을 형성하는 과정 등을 통해 자신이 어떤 가치를 지향하는지, 이러한 자신의 선택이 자신이 속한 세계, 역사, 문화로부터 어떤 영향을 받았는지 알게 된다. 이를 통해 자신의 정체성은 여러 요소가 복합적으로 연결되어 만들어진다는 것을 배우게 되고, 이 과정에서 다른 사람의 정체성 역시 다양한 요소들이 서로 영향을 주고받으면서 만들어지는 것임을 이해하게 된다.

두 번째로 통합 교육과정을 통해 학습자는 타인의 복합적인 정체성 형성 과정을 이해하기 용이하다. 타인의 정체성이 어떤 과정을 거쳐 복합적으로 형성되었는지를 파악하는 과정은 타인이 복합적인 정체성을 갖고 있다는 사실을 보다 잘 이해하게 해주며, 타인의 정체성을 있는 그대로 받아들이는데도 기여한다. 통합 교육과정은 여러 가지 요소를 함께 다루기 용이하므로 자신 또는 타인의 정체성을 형성하는데 영향을 미친 성별, 종교, 언어, 역사적 사건 등을 복합적으로 다룰 수 있다. 이러한 요소들이 개인의 정체성 형성에 어떻게 복합적으로 작용하였는지를 밝힘으로써 학습자는 타인이 가지고 있는 복합적인 정체성을 이해하게 된다. 이렇게 정체성 형성 과정을 느낀 학습자는 타인의 정체성을 단순히 좋다 싫다로 표현할 수 있는 것임이 아닌 있는 그대로 받아들여야 하는 것임을 느끼게 된다. 그리고 이 과정은 앞서 '공감' 부분에서 살펴본 '맥락에 대한 이해'나 '거시적 관점 수용'의 과정의 일환이므로, 이 과정에서 학습자는 공감적 태도 역시 가지게 된다. 앞서 살펴보았듯이 공감적 태도는 존재 긍정 존중관을 갖기 위해 필요한 태도이다. 타인의 복합적 정체성

형성 과정을 파악하는 과정에서 공감적 태도가 길러진다는 것이 바로 통합 교육과정이 존재긍정 존중관을 길러주기 용이하다고 할 수 있는 세 번째 측면이다.

정리하자면 '타인에 대해 존재긍정 존중을 하는 것'은 분과 교육과정의 수업에서는 경험하기 힘들며, '자기 이해' 과정을 거치고 다양한 요소를 복합적으로 다루는 통합 교육과정의 수업에서는 효과적으로 경험할 수 있다. 즉 통합 교육과정을 통해 학습자는 인간은 복합적인 정체성을 가지고 있으며, 독특한 자기 삶의 이야기를 가진 존재임을 받아들이게 된다. 이러한 존중의 태도는 서로 다른 사람들이 함께 어우러져 살아가는 토대를 마련해준다는 점에서 공감적 태도와 마찬가지로 개인과 사회·공동체적 삶을 윤택하게 하는데 필요한 태도이다. 즉 존중의 태도 역시 통합 교육과정의 목적 달성을 위해 필요한 가치·태도적 목표라 할 수 있다. 참고로 '존중' 역시 일반 교과 수업에서 목표로 하는 '존중'과 구분하기 위해, 이후 논의부터 통합 교육과정의 본질적 목표로서의 '존중'은 '존재긍정 존중'으로 구체화하여 일컫도록 하겠다.

지금까지 살펴본 통합 교육과정의 내용 요소와 통합 교육과정을 통해 개발할 수 있는 행동 유형을 종합하여 통합 교육과정을 통해서만 달성할 수 있는 교육 목표를 제안하면 <표8>과 같다.

<표8> 통합 교육과정의 목표 제안

주제	내용 요소	지식	기능	가치·태도
진로	진로 탐색, 진로 설계, 직업의 중요성	· 내용 요소를 구성하고 있는 영역 간 상호 관련성 인식하기 · 사태의 본질 파악하기	· 문제를 종합적으로 이해하고 종합적인 해결방안 제시하기 · 문제를 생활 세계적으로 이해하고 생활	· 자신의 가치관 형성하기 · 내용 요소와 관련하여 타인에 대해 사회적 공감하기
젠더	젠더의 의미와 사회화 과정, 젠더 불평등 및 젠더 고정관념			
문화와 국제주의	문화의 의미와 특징, 문화적 정체성, 문화적 다양성, 국제적 상호작용			
인성	신체적/심리적/사회적 성장, 인간의 존엄성과 인권, 정의와 평등, 공동체 안에서의 권리/의무/책임감			
정보와 미디어	메시지 해석 및 비판, 메시지 생산, 미디어와 사회의 관계, 지적 재산권			

			세계적인 해결 방안 제시하기 · 교과적 관점 자체에 대해 비판적으로 사고하기 · 창의·융합적으로 사고하기	· 내용 요소와 관련하여 타인에 대해 존재긍정 존중하기
기술	기술 개발, 기술과 사회의 관계, 기술 평가, 미래 기술			
경제·금융 활동	합리적 경제활동, 창업 정신, 기업의 운영 원리, 소비자의 책임과 권리			
환경과 지속 가능한 발전	환경오염, 자연과 인간의 관계, 환경을 위한 개인과 공동체의 책임, 생태학적/경제적/문화적/사회적 측면에서의 지속가능한 발전 방안, 친환경적 생산과 소비			
안전	사고와 범죄로부터의 보호, 환경적/직업적 안전			
평화	국제 분쟁, 비폭력적인 갈등 해결			
남북 문제	북한의 모습, 남북 관계, 국가와 민족문화			

Ⅳ. 중등 사회과 통합 교육과정의 목표 설정

중등 사회과 통합 교육과정 역시 통합 교육과정의 일환이므로, 중등 사회과 통합 교육과정에서 달성하고자 하는 목적 및 목표는 3장에서 살펴본 일반적인 통합 교육과정의 목적 및 목표와 유사하다고 할 수 있다. 하지만 '사회과' 통합 교육과정으로 좁혀짐에 따라 내용 요소의 범위와 결합할 수 있는 지식의 영역이 축소되어, 중등 사회과 통합 교육과정의 목표는 일반적인 통합 교육과정의 목표에 비해 구체화된다. 한편으로 중등 사회과 통합 교육과정은 사회과교육의 일환으로도 실시되는 것이므로, 사회과교육이 추구하는 목표를 달성하는데도 기여해야 한다. 사회과교육의 가장 오래된 전통적인 교육 목표이자 궁극적 목표는 바로 시민성 함양이다(차경수·모경환, 2017). 따라서 중등 사회과 통합 교육과정 역시 시민성 함양에 기여해야 한다. 이에 본 장에서는 일반적인 통합 교육과정의 목표를 사회과에 적용할 때 도출될 수 있는 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 제시하고, 각 목표가 시민성 함양에 어떻게 기여할 수 있는지를 밝히고자 한다.

이를 위해 1절에서는 사회과교육의 궁극적 목표로서의 시민성의 의미를 살펴보고, 현대 사회에서 요구되는 시민성이 구체적으로 무엇인지 정리하고자 한다. 2절에서는 3장에서 살펴본 일반적인 통합 교육과정의 목표를 사회과에 적용하였을 때 도출될 수 있는 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 구체적으로 제시하고자 한다. 3절에서는 2절에서 밝힌 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는 것이 1절에서 살펴본 시민성 교육에 갖는 의의를 각 목표별로 밝히고자 한다. 마지막으로 4절에서는 중등 사회과 통합 교육과정의 목표에 대한 이해를 돕고자, 중등 사회과에서 적용할 수 있는 통합 교육과정의 모델을 예시적으로 제시하고자 한다.

1. 사회과의 궁극적 목표로서의 시민성

1) 시민성의 의미

오늘날 시민성이라 번역되고 있는 'citizenship'은 시민이라는 citizen과

자질, 조건이라는 ship이 합성되어 만들어진 단어로, '시민으로서 요구되는 자질'이라는 뜻이 담겨 있다. 이는 단순히 개인으로서 요구되는 자질이 아니라 특정한 공동체의 구성원, 즉 시민이라는 지위에서 요구되는 자질을 지칭하는 개념이다. 이는 'citizenship'의 어원인 라틴어 CIVITAS가 "국가나 공동체를 구성하며 이를 위해 기능하는 개인이나 제도의 역할"이라는 뜻을 가지고 있는 것에서도 명확히 드러난다(Butts, 1991; 김왕근, 1995: 61에서 재인용).

하지만 단순히 시민성을 '시민으로서 요구되는 자질'이라고 해석할 경우 시민이 소속되는 공동체는 무엇이며, 시민은 누구를 지칭하는 말이며, 공동체 속에서 시민은 어떤 종류의 자질을 요구받는지 명확하지가 않다. 시민성의 정의를 살펴보면 시민성의 구체적인 모습은 시대와 장소에 따라 다르게 그려질 수 있지만, 시민성은 '공동체'와 '시민'의 존재, 그리고 '공동체와 시민의 관계'를 전제로 성립되는 개념임을 확인할 수 있다. 따라서 본고에서는 추상적인 시민성 개념을 공동체와 시민의 의미, 그리고 공동체와 시민의 관계를 살펴봄으로써 구체화해보고자 한다.

먼저 시민성이 전제로 하고 있는 공동체는 어떤 공동체를 의미하는 것인지 살펴보도록 하겠다. 시민성을 뜻하는 'citizenship'은 본래 시민권(市民權)의 의미를 가지고 있다. '시민권'이란 '국가와 시민 사이의 관계'로서 시민이 소유하는 보편적 권리와 자격을 말한다. 근대 초기의 시민권은 주로 정치적 권리를 의미했으나, 현대에 들어와서 점차 경제적, 사회적, 문화적 권리로 의미가 확대되었다. 이 같은 맥락에서 '시민의 자질'의 의미도 국가 구성원의 자격을 넘어서서 가족, 직장, 학교, 지역사회, 세계 구성원으로서의 모습으로 확대되고 있다(차경수·모경환, 2017). 이처럼 오늘날 시민성을 규정하는 공동체의 범위 또한 국가 공동체로 한정되는 것이 아니라 개인이 속한 가족 공동체, 지역 공동체, 국가 공동체 및 지구촌 공동체에 이르기까지 다양한 공동체를 포괄하게 되었다. 이에 21세기에는 동일한 개인에게 서로 다른 수준의 시민의 지위가 중층적으로 주어지는 것을 의미하는 '다중 시민성(multiple citizenship)'이 요구되기도 한다(김왕근, 1999).

다음으로 시민성이 전제로 하고 있는 시민은 어떤 사람을 의미하는 것인지 살펴보도록 하겠다. 시민이란 공동체 구성원으로서의 개인을 의미하며, 대부분의 사람들은 공동체 구성원으로서 관계를 맺으며 살아 왔기 때문에, 결국 모든 인간이 시민이라는 결론이 도출되어야 한다. 그러나 역사적·사회적으로 볼 때 모든 사람들이 '시민'으로 인정받지는 못했다. 고대부터 시민이란 특정 지위와 권리를 가지고 공동체에 책임과 의무를 다할 수 있는 사람을 의미했다(송현정, 2003). 이에 고대에서부터 근대 사회에 이르기까지는 특정 계급의 사람들에게만 시민의 지위가 부여되었다. 하지만 현대 사회로 오면서 국가와 시장 공동체를 비판하고 감시하며 자유롭고 평등한 삶의 영역으로서 시민사회 공동체가 등장하고, 국제적 교류가 증대되면서 세계 공동체가 등장하였다. 시민 사회 공동체의 경계는 항상 개방되어 있고, 세계 시민의 지위도 세계 공동체를 구성하고 있는 모든 인간들에게 부여된다. 그리고 시민들은 시민 사회 공동체나 세계 공동체로부터 부여받은 권리와 의무를 향유하고 있지 않다고 해서 시민의 지위가 박탈되지 않는다(송현정, 2003). 즉 현대 사회에서는 인간이기만 하면 누구나 다 시민이라고 할 수 있게 되었다.

마지막으로 공동체와 시민의 관계를 살펴보도록 하겠다. 공동체와 시민의 관계는 주로 권리, 의무 관계로 규정되는데, 이러한 관계를 어떻게 규정하느냐에 따라 시민에게 요구되는 자질이 달라진다. 공동체와 시민의 관계에 있어 사적인 측면과 공적인 측면 중 어느 쪽을 강조하느냐에 따라 시민성은 자유주의적 시민성과 공동체주의적 시민성으로 분류된다.

자유주의적 시민성은 시민의 지위와 권리에 기반해 시민의 자질을 정의한다. 자유주의의 '권리로서의 시민성'은 인간과 시민의 본질을 개인의 자유와 자율성으로 보는 관점으로부터 도출된다. 자유주의자들은 자유를 절대적 최우선의 가치로 여기기 때문에, 자유주의적 시민성이란 "자유권(civility), 타인에 대한 존중, 사적 계약의 이행 등과 같은 자유권의 합리적인 행사, 이를 보장하기 위한 최소국가의 운영과 관련된 의무의 이행"을 말한다(조영달, 1997; 이채영, 2020: 16에서 재인용). 한편 공동체주의적 시민성은 개인의 지위와 권리보다 공동체에 대한 의무와 실천을 더욱

중시한다. 공동체주의적 관점에서 개인은 공동체 안에서 삶의 의미를 찾고 정체성을 발견한다고 보므로 공동체의 가치를 매우 중시한다. 이에 공동체주의는 자유주의적 시민성에 결여된 시민적 의무의 측면을 지적하며, 공동체에 대한 책임과 덕성(virtue)의 능동적 운용을 시민성의 본질로 본다. 이러한 관점에서 공동체주의 시민성은 "공동선에 대한 지향, 공적 사안에 대한 관심과 참여, 공정성 등"을 의미한다(조영달·김재근, 2017: 223).

하지만 현실에서는 공동체와 무관한 자율적인 개인은 존재하지 않으며, 개인의 자유를 부당하게 억압하면서 공동체의 윤리만을 강조할 수도 없다. 시민으로서 권리를 향유하기 위해서는 공동체에 대한 의무를 수행해야 하고, 시민이 공동체에 대한 의무를 제대로 수행하기 위해서는 공동체가 시민으로서의 권리를 보장해 주어야 한다. 이에 자유주의와 공동체주의의 양 입장은 논쟁을 지속하면서 각각의 주장을 완화시켜 나갔다. 자유주의는 공동체성을 강화할 요인을 수용하였고, 공동체주의는 다양성, 자유 개념을 조건부로 수용하였다. 시민성 개념도 이를 받아들이면 '시민성이란 공동체로부터 권리와 의무를 얻고 이를 공동체 내에서 실천하는 것'으로 정의할 수 있다.

이상의 논의를 정리하면 시민성에서 전제하고 있는 공동체란 개인이 속해 있는 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 공동체 제반을 의미한다. 또 시민이란 공동체와 권리·의무 관계를 맺고 있는 공동체의 구성원을 의미하며, 시민의 범주는 점차 확대되어 오늘날에는 모든 사람이 시민의 지위를 갖고 있다. 마지막으로 공동체 속에서 시민은 권리와 의무를 부여받고, 자신의 권리를 지키고 공동체를 유지하기 위해 공동체로부터 부여받은 권리와 의무를 실천해야 한다. 이를 종합하면 시민성이란 '자신이 속해 있는 다양한 공동체와 시민간의 관계를 정립하고, 각 공동체에서 부여받은 권리와 의무를 이해하고, 시민으로서 권리를 행사하고 의무를 이행하는 것'으로 정의내릴 수 있다.

2) 현대 사회에서 요구되는 시민성

시민성의 구체적인 모습은 시대와 장소에 따라 다르게 그려지므로, 사회과 통합 교육과정의 목표 달성이 시민성 함양에 대해 갖는 구체적인 함의를 도출하기 위해서는 현대 사회에 요구되는 시민성이 구체적으로 무엇인지 살펴 볼 필요가 있다. 현대 사회에서 공동체와 시민의 관계는 어떻게 정립되어 있는가? 또한 현대사회에서 시민들이 공동체로부터 부여받은 권리와 의무는 무엇이며, 이를 실천하기 위해서는 어떠한 자질이 필요한가? 이를 규명하기 위해 각종 선행 연구와 현행 사회과 교육과정을 통해 현대 사회에 요구되는 시민성이 무엇인지 구체적으로 살펴보고자 한다.

김왕근(1997)은 시민성을 정치 공동체의 구성원으로서 지녀야 할 자격과 책무로 정의 내리고, 시민성을 함양하기 위한 교육과정의 내용을 제시하였다. 그는 정치 공동체 구성원으로서 시민은 정치적 활동양식에 내재되어 있는 가치에 전념하는 한편, 다른 한편으로는 정치적 활동양식의 구조와 기능을 이해하고 평가할 수 있는 식견과 능력을 지녀야 한다고 보았다. 이를 위해 시민교육은 '정치 및 정부의 성격과 본질', '우리나라의 정치와 정부', '시민의 역할'을 내용으로 구성되어야 하며, 합리성과 통합적 맥락을 고려하여 이루어져야 함을 강조하였다.

송현정(2003)은 시민에서 배제되었던 사람들이 시민으로서 권리와 의무를 얻고 이를 공동체 내에서 실천하기 위해 투쟁했던 역사에 비추어 보아 시민성을 인권을 지향하는 역동적 개념이라 정의 내렸다. 그렇기 때문에 시민들은 역사적·사회적 맥락 속에서 시민들이 지향해야 할 공동체와 시민의 관계와 공동체 구성원으로서 시민의 권리와 의무가 무엇인지 알아야 하며, 시민들이 자신의 권리를 당당하게 행사하고 공동체에 대한 의무를 책임 있게 준수할 수 있어야 한다고 주장하였다. 이를 위해 구체적으로 인지적 차원으로는 인권 관련 지식과 인권을 기준으로 한 비판적 사고를 길러야 한다고 보았다. 그리고 정의적 차원으로는 인간으로서 나의 권리가 존중받아야 하며, 남의 권리 역시 존중해야 한다는 가치를 내면화해야 한다고 보았다. 마지막으로 행동적 측면에서는 인권 보장을 위해 적절한 방법을 취할 수 있어야 한다고 보았다.

김재근·조영달(2017)은 4차 산업혁명 시대에 자본주의와 민주주의가 직면한 위기를 극복하기 위한 시민교육의 방향을 제시하였다. 해당 연구에서는 근대적 주체성이 무너져버린 상황에서 시민들에게 '주체적 시민성(agentic citizenship)'이 요구된다고 주장하였다. 이들에 따르면 주체적 시민이란 자신과 타자의 입장과 태도를 문화적 차이로서 승인하는 시민이며, 공동체와 자신에 대해 성찰적이고 창의적이며 비판적이면서도 주체의 윤리를 지닌 시민이다. 주체를 가지고 있기 때문에 '전체성'에 대해 강하게 의심하며, 타인의 관점과 타인의 존재가 '나'로 환원될 수 없음을 인정한다.

현재 학교 현장에서 적용되고 있는 2015 개정 사회과 교육과정에도 현재 사회과가 지향하고 있는 시민의 모습이 제시되어 있다. 더군다나 사회과 통합 교육과정은 사회과 교육과정의 하위 범주이기 때문에 사회과 교육과정을 유의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 교육부가 2015년 개정·고시한 사회과 교육과정 문서에서는 [1. 성격] 부분에서 사회과의 목표로서의 민주시민을 다음과 같이 정의하고 있다(교육부, 2015b: 3).

사회과에서 육성하고자 하는 민주 시민은 사회 현상을 이해하고 사회생활을 영위하는 데 필요한 지식의 습득을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람이다.

사회과 교육과정 문서는 이와 함께 [2. 목표]에서 민주 시민의 자질을 함양하기 위해 달성해야 할 세부 목표를 다음과 같이 제시하였다(교육부, 2015b: 4).

가. 사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해한다.
나. 지표 공간의 자연환경 및 인문환경에 대한 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하고, 지역적, 국가적, 세계적 수준의 지리 문제

와 쟁점에 관심을 갖는다.

다. 각 시대의 특색을 중심으로 우리나라의 역사적 전통과 문화의 특수성을 파악하여 민족사의 발전상을 체계적으로 이해하며, 이를 바탕으로 인류 생활의 발달 과정과 각 시대의 문화적 특색을 파악한다.

라. 사회생활에 관한 기본적 지식과 정치·경제·사회·문화 현상에 대한 기본적인 원리를 종합적으로 이해하고, 현대사회의 성격 및 민주적 사회생활을 위하여 해결해야 할 여러 문제를 파악한다.

마. 사회현상과 문제를 파악하는 데 필요한 지식과 정보를 획득, 분석, 조직, 활용하는 능력을 기르며, 사회생활에서 나타나는 여러 문제를 합리적으로 해결하기 위한 탐구 능력, 의사 결정 능력 및 사회 참여 능력을 기른다.

바. 개인과 사회생활을 민주적으로 운영하고, 우리 사회가 당면한 문제들에 관심을 가지고 민주 국가 발전과 세계의 발전에 적극적으로 이바지하려는 태도를 가진다.

이를 통해 현재 사회과에서는 시민성으로 지식 측면에서는 한국뿐만 아니라 전 세계적인 사회 현상에 대한 지리, 역사, 정치, 경제, 사회, 문화적 지식을 가져야 함을 강조하고 있음을 알 수 있다. 또한 기능 측면에서는 여러 지식을 종합하여 문제를 파악하여 해결하고, 사회에 참여하는 능력을 가져야 함을 강조하고 있다. 마지막으로 가치·태도 측면에서는 인권 존중, 관용과 타협 정신 등 민주적 가치·태도를 함양하고, 사회가 당면한 문제에 관심을 갖고 국가와 세계의 발전에 이바지하려는 태도를 가져야 함을 강조한다.

지금까지의 논의를 종합하여 현대 사회에서 요구되는 시민성을 지식, 기능, 가치·태도로 분류하면 <표9>와 같다.

<표9> 현대 사회에서 요구되는 시민성

범주		시민성
지식	지리 영역	· 지표 공간의 자연환경 및 인문환경 이해 · 지역에 따른 인간 생활의 다양성 인식 · 지역적, 국가적, 세계적 수준의 지리 문제와 쟁점 인식
	역사 영역	· 사회 현상의 역사적 배경 이해 · 인류 생활의 발달 과정과 각 시대의 문화적 특색 인식

	일반 사회 영역	· 정치·경제·사회·문화 현상에 대한 기본적 원리 이해 · 현대 사회의 성격 인식 · 민주적 사회생활을 위해 해결해야 할 문제 인식
	· 사회현상에 대한 종합적 이해	
기능	· 자신과 공동체에 대한 비판적 성찰 능력 · 사회가 직면한 문제를 파악하고 해결하는 능력 · 창의적 사고력 · 지식·정보 활용 능력 · 의사결정능력 · 사회참여능력	
가치 ·태도	· 자신과 타인의 권리 존중 · 차이에 대한 인정 · 자신의 주체성 확립 · 사회 정의 실현 · 공동체의 가치 존중, 공동체 의식, 공동체 참여 및 책임 의식 · 사회 문제에 대한 관심 · 국가와 세계 발전에 이바지하려는 태도	

2. 중등 사회과 통합 교육과정의 목표

1) 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소

2015 개정 교육과정에 따르면 사회과의 내용 요소는 지리, 역사 및 제 사회과학의 개념과 원리, 사회 제도와 문화, 사회 문제와 가치, 연구 방법과 절차 등이다(교육부, 2015b). 사회과는 이러한 내용 요소를 바탕으로 사회 현상을 정확하게 인식하고 사회 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 민주 시민 양성을 목표로 한다. 이때 지리, 역사, 일반사회 영역의 각 지식을 깊이 있고 체계적으로 학습하는 것은 통합 교육과정보다 분과 교육과정에서 보다 효과적으로 할 수 있다. 하지만 여러 영역의 요소가 복합적으로 얽혀있는 사회 현상을 종합적이고 생활 세계적으로 이해하는 데에는 통합 교육과정이 보다 효과적이다.

그렇기 때문에 사회과 통합 교육과정의 이점을 살리기 위해서는, 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소로 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 밀접하게 연결되어 있는 사회 현상을 선정하는 것이 바람직하다. 덧붙여, 사회과 통합 교육과정에서는 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용만을 다룰 수 있기 때문에, 세 영역의 내용만으로 충분히 다룰 수 있는 사회 현상을 선정하는 것이 바람직하다. 정리하면 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소는 세 가지 기준을 충족시켜야 한다. 첫째, 사회 현상이

어야 한다. 둘째, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용만으로 충분히 다룰 수 있어야 한다. 셋째, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 밀접하게 연결되어 있어야 한다.

본고는 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소를 도출하기 위해 3장에서 살펴본 일반적인 통합 교육과정의 내용 요소들[13] 중에, 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소가 갖추어야 할 세 가지 기준을 충족하는 내용 요소들을 선별하고자 한다. 우선 첫 번째 조건과 관련하여, 일반적인 통합 교육과정의 내용 요소 중 사회 현상이 아닌 학생 개인의 생활과 관련이 있는 '진로' 주제는 논의에서 제외하고자 한다. 그리고 두 번째 조건과 관련하여, 충분히 이해하기 위해서는 과학·기술적 지식이 필요한 '기술' 및 '환경' 주제 역시 논의에서 제외하고자 한다.

그리고 나면 '젠더', '문화와 국제주의', '인성', '정보와 미디어', '경제·금융 활동', '안전', '평화', '남북문제' 이렇게 여덟 가지의 주제가 남게 된다. 이 주제들 중에 세 번째 조건과 관련하여, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 밀접하게 연결되어 있는 세부 내용들을 도출해야 한다. 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 밀접하게 연결되어 있다는 것은 사회 현상이 일어나는 지역의 환경, 사회현상이 일어나게 된 역사적 배경이나 시대적 변화, 그리고 사회현상과 관련된 각종 제도들이 서로 관련이 있어, 해당 현상을 이해하기 위해 각각을 연결 지어 봐야 한다는 것을 의미한다. 이렇게 사회과 세 영역이 밀접하게 연결되어 있는 세부 내용들은 무수히 많을 것이다. 그 모든 것을 제시하는 데에는 한계가 있기 때문에, 본고에서는 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소가 갖추어야 할 세 가지 조건을 충족하는 세부 내용을 주제별로 한 가지씩만 예시적으로 제시하고자 한다. 주제와 각 주제별 세부 내용, 그리고 각 세부 내용을 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역에서 어떻게 다룰 수 있는지를 정리하면 <표10>과 같다.

13) <표7> 참조

<표10> 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소(예시)

주제	세부 내용	지리 영역	역사 영역	일반사회 영역
젠더	젠더 불평등	젠더 불평등의 지역별 차이	젠더 불평등 양상의 시대적 변화, 젠더 불평등 극복 운동의 역사	젠더 불평등 해결을 위한 제도적 장치
문화와 국제 주의	문화적 다양성	세계의 다양한 문화 경관, 문화와 환경과의 관계	문화의 시대적 변화	문화를 바라보는 태도, 정치·경제적 국제 교류가 세계 문화에 미치는 영향
인성	인권	인권의 지역별 차이	인권 발달의 역사	인권 보장을 위한 제도적 장치
정보와 미디어	메시지 생산	세계의 다양한 메시지 생산 방식	메시지 생산 방식의 시대적 변화	메시지 생산에 영향을 미치는 정치·경제적 요인
경제·금융 활동	다국적 기업	다국적 기업이 위치한 지역과 그 지역의 환경적 특징	다국적 기업이 등장하게 된 역사적 배경, 다국적 기업의 시대적 변화	다국적 기업이 세계 정치, 경제에 미치는 영향
안전	범죄	지역별 범죄 발생률 및 범죄 유형의 차이	범죄 유형 및 사회에서 범죄를 다루는 방식의 시대적 변화	범죄 행위의 예방 및 처벌을 위한 제도적 장치, 범죄 행위에 영향을 미치는 정치·경제적 요인
평화	국제 분쟁	국제 분쟁이 일어나는 지역과 그 지역의 환경적 특징	국제분쟁 양상 및 해결의 역사	국제 분쟁 해결을 위한 국제법 및 국제기구, 국제 분쟁에 영향을 미치는 정치·경제적 요인
남북 문제	남북 관계	남한과 북한의 환경적 차이	남북 분단의 역사적 배경, 남북 교류의 역사	남북 갈등 상황에 대한 정치적, 경제적 분석

2) 중등 사회과 통합 교육과정의 행동 목표

일반적인 통합 교육과정에서 개발할 수 있는 지식 측면의 행동 목표에는 '내용 요소를 구성하고 있는 지식 영역 간 상호 관련성 인식하기', '사태의 본질 파악하기' 이렇게 두 가지가 있었다. 또한 기능 측면의 행동 목표에는 '종합적 혹은 생활 세계적으로 문제를 인식하고 해결하기', '교

과적 관점에 대해 비판적으로 사고하기', '창의·융합적으로 사고하기' 이렇게 세 가지가 있었다. 마지막으로 가치·태도 측면의 행동 목표에는 '자신의 가치관 형성하기', '내용 요소와 관련하여 타인에 대해 사회적 공감하기', '내용 요소와 관련하여 타인에 대해 존재긍정 존중하기' 이렇게 세 가지가 있었다. 본 절에서는 지금까지 살펴본 일반적인 통합 교육과정에서 달성할 수 있는 행동 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면 어떻게 구체화되는지 살펴보도록 하겠다.

(1) 지식 측면

① 내용 요소를 구성하고 있는 지식 영역 간 상호 관련성 인식

사회과 통합 교육과정의 내용 요소는 사회 현상이고, 사회과 통합 교육과정에서 다룰 수 있는 지식 영역에는 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역이 있다. 따라서 '내용 요소를 구성하고 있는 지식 영역 간 상호 관련성을 인식할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '사회 현상과 관련하여 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다'라는 구체적인 목표가 도출된다. 3장에서 지식 영역들 간에 상호 관련성이 있음을 밝혔지만, 사회과 통합 교육과정의 실제 수업에 적용할 수 있는 구체적인 시사점을 도출하기 위해서는 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역이 서로 어떻게 연결될 수 있는지를 살펴볼 필요가 있다.

지리 영역과 역사 영역의 상호 관련성은 듀이의 「민주주의와 교육」에서 살펴볼 수 있다. 듀이는 지리와 역사는 개인의 경험에 시간적, 공간적 배경과 지적 조망을 부여함으로써, 경험의 의의를 확대시켜주는 교과 자원임을 강조한다. 그러면서 두 교과는 상호 의존적으로 연결되어 있다고 주장한다. 그 근거는 "문명이라는 것은 자연이 가지고 있는 다양한 에너지를 점진적으로 통어해 가는 과정"이라는 문장에서 잘 드러난다(존 듀이, 이홍우 역, 2007: 323). 이를 자세히 풀어보자면 역사에서 중요하게 다루어지는 사회적 사건은 진공 상태에서 발생한 것이 아니다. 그러한 사건은 모두 특정한 자연 환경을 배경으로 하며, 특정 자연 환경에서 살

아남는 과정에서 발생한다. 이런 점에서 자연적 배경을 다루는 지리와 사회적 사건을 다루는 역사는 밀접한 관련이 있다고 할 수 있다.

그렇다면 일반사회 영역은 지리 및 역사 영역과 어떤 관련성을 가지고 있는가? 일반사회 영역에서는 주로 정치, 경제, 법, 사회·문화 영역의 개념과 원리를 다룬다. 그런데 정치적 제도, 법의 종류와 역할, 경제 정책 등의 내용 역시 진공 상태에서 만들어진 것이 아니다. 이들은 모두 자연환경(지리 영역의 내용)을 통제하는 과정(역사 영역의 내용)에서 인간들의 필요에 의해 만들어진 것들이다. 즉 모든 정책과 법은 나름의 자연적, 역사적 배경이 있다고 할 수 있다. 물론 모든 사회 현상에서 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용의 연관성을 명확하게 밝혀내기는 어렵겠지만, 이상의 논의를 통해 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 어느 정도 상호 관련성이 있음을 알 수 있다.

그런데 지리, 역사, 일반사회 과목을 따로 가르치게 될 경우, 학습자는 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 갖는 상호 관련성을 인식하기 어렵다. 예컨대 지리 수업 시간에 '세계의 다양한 기후'를 배우는데, 관련된 역사적 사건을 학습자 스스로 생각해보거나 찾아보는 것은 어렵기 때문이다. 반면에 사회과 통합 교육과정에서는 세 영역이 밀접하게 연결되어 있는 사회 현상을 바탕으로 세 영역을 함께 다루게 된다. 이에 학습자는 사회 현상이 일어나는 자연적 배경, 역사적 배경, 정치·경제·사회·문화적 배경을 연결 지어 볼 수 있고, 이 과정에서 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 서로 관련이 있음을 알게 된다. 더 나아가 사회 현상은 단순하게 한 가지 요인으로만 발생하는 것이 아니라, 여러 요인이 얽혀 복합적으로 발생한다는 것을 깨달을 수 있다.

지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 서로 관련이 있음을 알게 되는 것은 '사회 현상에 대한 종합적 이해'로 이어지게 된다. 사회 현상을 종합적으로 이해한다는 것은 사회 현상을 여러 관점에서 파악한 뒤, 파악한 내용을 연결 지어 사회 현상을 이해하는 것을 의미한다. 학습자가 사회과 통합 교육과정을 통해 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용이 서로 밀접하게 연결되어 있다는 것을 깨닫게 되면, 학습자는 발견한 연결성을 바

탕으로 자연스럽게 각 내용을 연결시켜 사회 현상을 종합적으로 이해하게 된다. 이에 장차 수업 시간에 다루지 않은 사회 현상을 볼 때에도 특정 측면에만 집중하지 않고, 사회 현상을 둘러싼 자연 환경, 그 현상의 역사적 변천 과정, 그 현상과 관련된 정치·경제적 제도 등의 다양한 요소를 파악하고 이들을 연결 시켜 볼 수 있게 된다.

② 사태의 본질 파악

사회과 통합 교육과정에서 다루는 사태는 '사회 현상'이다. 따라서 '사태의 본질을 파악할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '사회 현상의 본질을 파악할 수 있다'라는 구체적인 목표를 도출할 수 있다. 3장에서 살펴보았듯이 본질이란 어떤 대상을 바로 그러그러한 의미를 지닌 대상들로 존재할 수 있게 해주는 것이다. 그러므로 사회 현상의 본질이란 사회 현상을 그러한 현상으로 존재할 수 있게 해주는 것이다. 예컨대 민주주의 사회에서 선거를 하는 것의 본질은 후보자가 몇 명인지, 어떤 방식으로 선거가 이루어지는지, 얼마나 많은 사람이 투표에 참여했는지가 아니라 '국민이 주권자로서 자신이 원하는 대표를 뽑을 수 있는지'에 있다.

그렇다면 사회 현상의 본질은 어떻게 파악할 수 있는가? 3장에서 살펴보았듯이 특정 사태의 본질을 파악하기 위해서는 사태를 바라보는 일체의 관점을 판단 중지하고, 해당 사회 현상을 자유 변경하여 각 개별적 사례들이 공통적이고 보편적으로 가지고 있는 속성을 파악하여야 한다. 하지만 사회과 통합 교육과정은 사회과 영역의 관점들로 구성되어야 하므로 사회과 영역의 관점을 완전히 중지할 수는 없다. 따라서 사회과 통합 교육과정에서의 판단 중지, 자유 변경, 그리고 본질 파악의 의미를 새롭게 설정할 필요가 있다. 사회과 통합 교육과정에서 판단 중지를 한다는 것은 일반 사회적 관점, 지리적 관점, 역사적 관점 중 한 가지 관점으로만 보려는 것을 중지한다는 것을 의미한다. 그리고 자유 변경이라는 것은 특정 사회 현상을 일반 사회적 관점, 지리적 관점, 역사적 관점, 생활 세계적 관점 각각의 관점에서 동등한 비중으로 바라보는 것을 의미한

다. 마지막으로 본질 파악은 각각의 관점에서 바라본 내용들이 공통적이고 보편적으로 가지고 있는 속성을 파악하는 것을 의미한다.

지리, 역사, 일반사회 각각의 관점에서 살펴본 내용들의 공통점을 바탕으로 본질을 파악하는 것은 사회과 통합 교육과정에서만 가능한 학습 경험이다. 지리, 역사, 일반사회 과목 각각에서는 각 과목의 전제가 되는 지리적 관점, 역사적 관점, 정치적 관점 등에서 사회 현상을 바라볼 수밖에 없다. 따라서 서로 다른 관점에서는 사회 현상을 어떻게 바라보는지 알 수 없다. 반면 사회과 통합 교육과정에서는 여러 관점을 함께 다룰 수 있기 때문에, 각 관점에서 사회 현상을 바라본 내용을 비교하고 분석하여 본질을 파악하기 용이하다.

(2) 기능 측면

① 종합적 혹은 생활 세계적으로 문제를 인식하고 해결하기

사회과 통합 교육과정에서 다루는 문제는 '사회 문제'이다. 따라서 '문제를 종합적 혹은 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '사회 문제를 종합적 혹은 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다'라는 구체적인 목표를 도출할 수 있다. 사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결한다는 것은 사회 문제를 여러 관점에서 파악하고 이들을 연결하여 문제를 인식한 뒤에, 여러 관점의 입장을 종합한 해결 방안을 제시한다는 것을 의미한다. 또한 사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결한다는 것은 사회 문제에 대해 사람들이 어떠한 의미와 가치를 부여하고 있는지를 파악하고, 이에 입각해서 해결 방안을 제시한다는 것을 의미한다.

그렇다면 사회 문제를 종합적이고 생활 세계적으로 인식하고 해결해야 할 필요성은 무엇인가? 우선 현대 사회 문제의 특징을 살펴보고, 분과 교육과정만으로는 현대 사회 문제를 해결하기에 부족하다는 점을 지적하고자 한다. 그런 뒤 이를 바탕으로 사회 문제를 종합적이고 생활 세계적으로 인식하고 해결해야 할 필요성을 제시해보고자 한다.

현대 사회에서는 사회 문제의 복잡성이 증대되고 있다. 기본적으로 사

회 문제 자체가 여러 요인이 복합적으로 영향을 주고받으며 나타나는 것인데, 기술의 급속한 발전, 학문 분야의 전문화 및 세분화 등으로 인해 사회 문제의 성격이나 사회 문제가 야기하는 영향이 더욱 복잡해졌다. 게다가 민주주의 이념이 확산됨에 따라 사회의 다원성이 증대된 것도 사회 문제 해결을 더욱 어렵게 만들고 있다. 정원규(2016)에 따르면 사회의 다원성이 증진되면 증진될수록 장기적으로는 바람직한 결과를 낳지만 단기적으로는 더 많은 갈등이 생길 수밖에 없다. 또한 다원주의 사회에서 갈등 당사자들은 자신의 입장을 나름대로 정당화하는 경향이 있다. 따라서 사회 문제를 둘러싼 갈등은 더욱 극렬하고 복합적으로 나타날 수밖에 없다. 현대 사회 문제의 특성을 고려해 볼 때, 이를 효과적으로 해결하기 위해서는 사회 문제를 제대로 파악하고, 그 문제를 둘러싼 여러 이해 당사자들의 입장을 조화롭게 고려해야 함을 알 수 있다.

그런데 분과적인 사회과 수업만으로는 복잡한 사회 문제를 제대로 파악하고, 여러 이해 당사자들의 입장을 조화롭게 고려하기 어렵다. 지리, 역사, 일반사회 영역의 각 과목들은 각 과목의 배경 학문이 갖고 있는 독자적인 관점에 입각해서 문제를 바라보고 해결 방안을 도출하게 된다. 사회 문제의 특정 부분에만 집중해서 사회 문제를 바라보게 되면 복합적인 사회 문제를 온전히 파악하지 못하게 된다. 또한 다른 부분들을 고려하지 않았기 때문에 그 관점에서는 효과적이고 합리적이지만, 다른 관점이나 사회 전체의 관점에서 보았을 때에는 적절하지 않은 해결책을 제시할 가능성이 크다. 그리고 사회 문제에 대해 실제 사람들이 어떤 생각을 가지고 있는지 파악하는 기회가 없기 때문에, 사회 문제를 둘러싼 다양한 사람들의 입장을 조화롭게 반영한 해결책 역시 제시하기 힘들다.

반면 사회과 통합 교육과정에서 사회 현상을 이해하는데 활용하는 종합적 이해와 생활 세계적 이해 방식을 사회 문제 해결에 적용하면 이러한 한계점이 보완될 수 있다. 우선 사회 문제를 종합적으로 바라볼 경우, 사회 문제를 여러 관점에서 파악해 보고 서로 다른 영역이 어떻게 연결되었는지를 파악함으로써 복잡한 사회 문제를 보다 잘 이해할 수 있게 된다. 게다가 여러 영역의 내용을 종합적으로 고려하면 사회 문제에 대

해 보다 효과적인 해결 방안을 제시할 수 있게 된다. 또한 생활 세계적 이해를 하게 될 경우, 사회 문제를 둘러싼 사람들이 사회 문제에 대해 어떤 의미를 부여하고 있는지를 파악할 수 있게 된다. 그 결과 사람들의 실제 생각을 고려한 보다 효과적인 해결 방안을 제시할 수 있게 된다.

② 교과적 관점에 대해 비판적으로 사고하기

사회과 통합 교육과정에서 비판적 사고의 대상이 될 수 있는 교과적 관점은 지리적 관점, 역사적 관점, 정치적 관점, 경제적 관점 등이 있다. 따라서 '교과적 관점 자체에 대해 비판적으로 사고할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다'라는 구체적인 목표를 도출할 수 있다. 지리, 역사, 일반사회 영역 각 관점에 대해 비판적으로 사고한다는 것은, 각 영역의 관점에서 내린 결론의 신뢰성, 진실성, 적합성 등을 합리적으로 분석하고 평가하는 것이라 할 수 있다.

그렇다면 각 관점에 대해 비판적으로 사고해야 할 필요성은 무엇인가? 지리적 관점, 역사적 관점, 정치적 관점, 경제적 관점 등은 모두 사회 현상을 이해하는 한 가지 관점이다. 지리, 역사, 일반사회 각 과목에서는 각 과목이 전제하고 있는 배경 학문의 관점에 입각해서 사회 현상을 이해하고 분석한다. 그런데 각 관점에서 이해하고 분석한 내용은 각 관점 안에서는 그 자체로 합리적이고 문제가 없을 수 있지만, 다른 영역의 관점에서 보면 부족한 점이나 잘못된 점이 보이기도 한다. 예컨대 정치, 경제, 종교적 요인 등이 복합적으로 작용하여 일어난 전쟁을 탐구한다고 가정해보자. 경제적 관점에서 해당 전쟁을 분석한 다음 경제적 이익을 위해 일으킨 전쟁이라고 결론을 내리게 될 경우, 경제 수업 내에서는 해당 결론에 대한 문제점을 찾기 어렵다. 반면 역사적 관점에 입각해서, 전쟁을 하고 있는 나라들의 관계가 역사적으로 어떻게 변해 왔는지를 살펴보면 경제적 관점에서 내린 결론의 부족한 점을 찾을 수 있게 될 것이다. 이처럼 각 교과의 관점 자체에 대해 성찰해보지 않으면, 특정 관점에 입각해서 내린 결론이 그 관점 내에서 논리적으로 정합성을 띤다는 이유

로 옳은 결론이라는 생각을 할 수 있다.

그런데 비판적 사고를 하기 위해서는 각 관점에 입각해서 내린 판단을 비춰 볼 거울이 필요하다. 앞서 3장에서 각 관점에 대한 비판적 사고를 하고자 할 때, 전체적인 맥락과 대안적 관점이 거울 역할을 할 수 있다고 하였다. 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 각각 가르치는 데서 그치게 되면, 각 과목 안에서 각 과목의 독자적 관점에 입각해 내린 판단을 비춰 볼 대상이 없다. 그리고 각 과목 안에서 해당 관점은 당연한 것으로 여겨지기 때문에, 수업 시간에 그 관점에 입각해서 내린 판단 역시 당연한 것으로 여겨질 가능성이 크다. 반면 사회과 통합 교육과정에서는 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 사회 현상의 전체 맥락 속에서 함께 다루기 때문에, 각 관점에서 내린 판단을 비판적으로 성찰하기 용이하다.

③ 창의·융합적으로 사고하기

3장에서 살펴보았듯이 창의·융합적 사고란 어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때 다양한 영역의 지식과 기능을 결합하여 새로운 방법으로 문제를 해결하거나 상황을 변화시키려는 정신작용을 의미한다. 사회과 통합 교육과정에서 결합할 수 있는 요소는 지리, 역사, 일반사회 영역의 지식과 기능이라 할 수 있다. 따라서 '창의·융합적으로 사고할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결 방안을 제시할 수 있다'라는 구체적인 목표를 도출할 수 있다. 이는 앞서 살펴본 문제 해결력과 유사해 보이지만, 이 목표의 핵심은 지리, 역사, 일반사회 영역의 지식과 기능을 결합하는 것과 새롭고 독창적인 방안을 제시한다는 데에 있다.

예컨대 우리나라와 문화가 다른 국가에서 한식 레스토랑을 열어야 한다고 가정해보자. 레스토랑의 운영이 잘 되기 위해서는 우선 레스토랑을 지어야 할 곳을 신중하게 선정해야 한다. 유동인구도 적절해야 하며, 임대료도 적당해야 한다. 또 메뉴를 선정할 때는 해당 국가의 역사, 종교, 문화를 공부한 뒤, 해당 국가의 국민이 거부감이 들지 않으면서 한식의

특색을 살린 메뉴를 개발해야 할 것이다. 또한 레스토랑이 이익을 보기 위해서는 원재료, 임대료, 인건비, 국민들의 소득 수준 등을 고려하여 메뉴의 가격을 적정하게 설정해야 한다. 이처럼 레스토랑 운영 계획을 세우는 과정에서 학습자는 지리, 역사, 일반사회 영역의 지식과 기능을 결합하여 독창적인 아이디어를 제시할 수 있게 된다.

그런데 지리, 역사, 일반사회 영역의 과목을 각각 가르치게 될 경우, 각 수업에서 창의·융합적 사고의 원천은 지리 과목은 지리 영역의 지식과 기능, 역사 과목은 역사 영역의 지식과 기능, 일반사회 과목은 일반사회 영역의 지식과 기능에 그치게 된다. 즉 결합할 수 있는 요소가 제한되어 있다 보니 창의·융합적으로 사고하는 데에 한계가 있을 수밖에 없다. 반면 사회과 통합 교육과정에서는 지리, 역사, 일반사회 영역의 지식과 기능을 함께 다룰 수 있기 때문에, 결합할 수 있는 지식과 기능의 폭이 더 넓어지게 되고, 그 결과 보다 독창적이고 새로운 아이디어를 제시할 수 있게 된다.

(3) 가치·태도 측면

① 자신의 가치관 형성하기

사회과 통합 교육과정에서 자신의 가치관이 드러나는 경우는, 수업 시간에 다룬 사회 현상에 대해 가치 판단을 하게 될 때이다. 따라서 '자신의 가치관을 형성할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다'라는 구체적인 목표를 도출할 수 있다. 사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 한다는 것의 구체적인 의미는 보이텔스바흐 합의의 세 번째 원칙인 '학습자 이해관계 인지 원칙'으로부터 도출할 수 있다. '학습자의 이해관계 인지 원칙'이란 학습자가 "자신의 정치적 상황과 독자적인 이해관계 실태를 분석하고, 그러한 정치적 상황에 대해 자신의 이해관계에 따라 영향력을 행사할 수 있는 수단과 방법을 찾을 수 있어야 한다"는 원칙이다(김상무, 2019: 185). 이때 세 번째 원칙의 핵심은 어떤 현상에 대해 판단할 때 강압이나 교화로 인해 판단하는 것이 아니라, 그 현상과 관련된 자신의

상황과 이해관계를 명확히 하고, 이를 바탕으로 판단하는 것이라 할 수 있다. 즉 '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다'라는 목표는 다른 말로 '사회 현상과 관련된 자신의 상황과 이해관계를 명확히 하고, 이를 바탕으로 가치 판단을 할 수 있다'라고 표현할 수 있다.

그렇기 때문에 '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다'라는 목표를 달성하기 위해서는 첫째, 사회 현상과 관련되어 자신이 처한 상황을 명확히 이해할 수 있어야 하며, 둘째, 자신의 이해관계를 명확히 파악할 수 있어야 한다. 그런데 이 두 가지는 모두 사회과 통합 교육과정을 통해 효과적으로 달성할 수 있다. 우선 첫 번째 조건부터 살펴보도록 하겠다. 특정 사회 현상은 우리에게 다양한 측면에서 영향을 미친다. 예컨대 환경오염이라는 사회 현상은 미래의 거주지, 소비 습관, 정책 방향, 생활양식 등 다양한 차원에서 영향을 미친다. 즉 사회 현상과 관련되어 자신이 처한 상황을 명확히 이해하기 위해서는 특정 현상을 다양한 측면에서 분석할 필요가 있고, 이는 지리, 역사, 일반사회 영역을 함께 다루는 사회과 통합 교육과정에서 효과적으로 할 수 있다.

다음으로 두 번째 조건인 '자신의 이해관계를 명확히 파악할 수 있어야 한다'를 보겠다. 사회현상과 관련된 자신의 이해관계를 명확히 하기 위해서는 자신이 어떤 가치를 추구하는지를 명확히 알아야 한다. 이를 위해서는 3장에서 살펴보았듯이 다양한 가치를 이해하고, 자신이 진정으로 원하는 가치가 무엇인지 성찰하고, 자신이 원하는 가치를 통합하는 과정이 필요하다. 그런데 지리, 역사, 일반사회 영역의 과목을 각각 가르치는데서 그치면 각 과목에서 추구하는 다양한 가치를 피상적이나마 이해할 수는 있지만, 자신이 원하는 가치가 무엇인지 성찰하기는 쉽지 않다. 왜냐하면 각 과목에서는 각 과목의 배경 학문적 관점에 입각해서 사회 현상을 바라보도록 가르치기 때문이다. 즉 학습자는 지리 시간에는 지리적 관점에 입각해서 현상을 판단해야 하며, 역사 시간에는 역사적 관점에 입각해서 현상을 판단해야 한다. 이렇게 사용해야 하는 관점이 정해져 있기 때문에 자신이 진정으로 원하는 가치가 무엇인지 성찰할 시간이 부족하다. 게다가 각 과목에서 가치를 통합하는 것은 더더욱 어렵

다. 가치를 통합하기 위해서는 여러 가치를 함께 두고 고민해야 하는데, 따로 가르치게 되면 다른 과목이 추구하는 가치를 가져오기 힘들다. 반면 사회과 통합 교육과정의 경우 현상을 바라볼 때 사용해야 하는 관점이 고정되어 있지 않고 다양한 가치를 함께 다룰 수 있다. 따라서 자신의 가치관을 형성하기 유리하고 그 결과 사회 현상과 관련된 자신의 이해관계를 파악하기도 용이하다.

즉 학습자는 사회과 통합 교육과정을 통해 자신이 처한 상황을 명확히 이해하고, 자신의 이해관계를 분명히 함으로써, 사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있게 된다.

② 내용 요소와 관련하여 타인에 대해 사회적으로 공감하고 존재긍정 존중하기

사회과 통합 교육과정의 내용 요소는 사회 현상이라 할 수 있다. 따라서 '내용 요소와 관련하여 타인에 대해 사회적으로 공감하고 존재긍정 존중을 할 수 있다'라는 목표를 사회과 통합 교육과정에 적용하면, '사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다'로 구체화할 수 있다. '사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다'는 것은 특정 사회 현상을 겪고 있는 사람의 처지에 대해 정서적으로 공감하는 데 그치지 않고, 그 사람이 처한 사회·문화적 맥락을 고려하여 좀 더 깊게 이해하는 것을 의미한다. 그리고 '사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다'는 것은 사회 현상을 둘러싼 사람들이 복합적 정체성을 갖고 자신만의 이야기를 만들어나가는 존재임을 인정하고, 그들의 이야기를 그들의 입장에서 이해하려고 하는 것을 의미한다.

예컨대 이슬람교를 믿는 사람들이 할랄 푸드를 먹는 현상에 대해 탐구한다고 해보자. 이를 단순히 이슬람교를 믿지 않는 특정 학습자 입장에서 바라보면 식사 시간에 할랄 푸드만을 엄격하게 먹는 무슬림들을 온전히 이해하기 힘들 것이다. 하지만 이슬람교를 믿는 국가들이 가지고 있는 자연 환경, 식문화와 관련된 교리가 생겨난 역사적 배경, 이슬람교가

추구하는 가치, 식품과 관련된 정치·경제적 제도 등을 복합적으로 알게 되면, 무슬림의 사고와 행동에 대해 깊이 있게 이해하고 존중할 수 있게 될 것이다.

예시에서도 알 수 있듯이 타인에 대해 사회적 공감을 하기 위해서는 타인이 속한 사회·문화적 맥락을 고려해야 하며, 존재긍정 존중을 하기 위해서는 타인의 정체성이 복합적인 요인에 의해 형성된다는 것을 이해해야 한다. 따라서 두 가지 태도를 기르기 위해서는 타인이 속한 거시적이고 복합적인 맥락을 다루어야 한다. 하지만 지리, 역사, 일반사회 영역을 따로 가르치는데서 그치게 되면 학습자는 타인이 처한 상황을 지리 시간에는 지리적 관점에 입각해서만 바라보게 되고, 경제 시간에는 경제적 관점에 입각해서만 바라보게 된다. 즉 타인이 처한 상황을 거시적이고 복합적으로 파악하기 어렵다. 반면 사회과 통합 교육과정에서는 여러 영역의 내용을 함께 다룰 수 있기 때문에, 특정 사람 또는 집단의 정체성 형성에 기여한 역사적 사건, 지리적 환경, 문화적 특징 등을 폭넓게 파악할 수 있다. 여러 맥락을 종합적으로 고려함으로써 학습자는 나와는 다른 사람이나 집단도 나름의 의미가 있는, 독특한 자신만의 이야기를 가진 존재임을 자연스럽게 이해하고 받아들일 수 있게 된다.

지금까지 살펴본 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소와 중등 사회과 통합 교육과정을 통해 개발할 수 있는 행동 유형을 종합하여 중등 사회과 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 교육 목표를 제안하면 <표11>과 같다.

<표11> 중등 사회과 통합 교육과정의 목표 제안

	주제	세부 내용	지리 영역	역사 영역	일반사회 영역
내용요소	젠더	젠더 불평등	젠더 불평등의 지역별 차이	젠더 불평등 양상과 극복 운동의 역사	젠더 불평등 해결을 위한 제도적 장치
	문화와 국제주의	문화적 다양성	세계의 다양한 문화 경관, 문화와 환경과의 관계	문화 현상의 시대적 변화	문화를 바라보는 태도, 정치적·경제적 국제 교류가 세계 문화에 미치는 영향

	인성	인권	인권의 지역별 차이	인권 발달의 역사	인권 보장을 위한 제도적 장치
	정보와 미디어	메시지 생산	세계의 다양한 메시지 생산 방식	메시지 생산 방식의 시대적 변화	메시지 생산에 영향을 미치는 정치·경제적 요인
	경제·금융 활동	다국적 기업	다국적 기업이 위치한 지역과 그 지역의 환경적 특징	다국적 기업이 등장하게 된 역사적 배경, 다국적 기업의 시대적 변화	다국적 기업이 세계 정치, 경제에 미치는 영향
	안전	범죄	지역별 범죄 발생률 및 범죄 유형의 차이	범죄 유형 및 사회에서 범죄를 다루는 방식의 시대적 변화	범죄 행위의 예방 및 처벌을 위한 제도적 장치, 범죄 행위에 영향을 미치는 정치·경제적 요인
	평화	국제 분쟁	국제 분쟁이 일어나는 지역과 그 지역의 환경적 특징	국제분쟁 양상 및 해결의 역사	국제 분쟁 해결을 위한 국제법 및 국제기구, 국제 분쟁에 영향을 미치는 정치·경제적 요인
	남북 문제	남북 관계	남한과 북한의 환경적 차이	남북 분단의 역사적 배경, 남북 교류 역사	남북 갈등 상황에 대한 정치·경제적 분석
행동유형	**지식**	· 사회 현상과 관련하여 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다. · 사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있다. · 사회 현상의 본질을 파악할 수 있다.			
	기능	· 사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결할 수 있다. · 사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다. · 지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다. · 어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결 방안을 제시할 수 있다.			
	가치·태도	· 사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다. · 사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다. · 사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다.			

3. 중등 사회과 통합 교육과정의 시민성 교육적 의의

본 절에서는 중등 사회과 통합 교육과정이 사회과교육에 갖는 정당성을 밝히고자 한다. 이를 위해 2절에서 제시한 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는 것이 1절에서 살펴본 사회과 교육의 궁극적 목표로서의 시민성 함양에 어떠한 의의를 갖는지 살펴보도록 하겠다.

우선 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소 측면을 살펴보도록 하겠다. 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소는 지리, 역사, 일반사회 영역의 개념과 원리로 구성이 되어 있다. 이에 학습자는 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소를 다룸으로써 자연스럽게 현대 사회에서 요구되는 시민성 중 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 각각에서 중시하는 기본적인 개념 및 원리를 습득할 수 있게 된다.

다음으로 중등 사회과 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 지식, 기능, 가치·태도 측면의 행동 목표 각각이 시민성 함양에 어떻게 기여하는지 살펴보도록 하겠다.

1) 지식 측면

지식 측면의 행동 목표로는 '사회 현상과 관련한 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다', '사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있다', '사회 현상의 본질을 파악할 수 있다' 이렇게 3가지가 있었다.

먼저 사회 현상과 관련한 지리, 역사, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 바탕으로 사회 현상을 종합적으로 이해하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 민주 시민으로서 사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있는 능력은 꼭 필요한 자질이라 할 수 있다. 민주 시민은 사회 현상에 관한 기초적 지식을 바탕으로 사회 현상을 이해할 수 있어야 한다. 사회 현상을 이해할 때에는 특정 관점에 토대를 두고 현상을 전문적으로 탐구해야 하는 경우도 있다. 하지만 일반적으로 사회 현상은 한 가지 요인에서 비롯된 것이 아니라 여러 요인이 복합적으로 작용해서 비롯된다는 점에서, 사회 현상을 온전히 이해하기 위해서는 사회 현상을 종합적으로 살펴볼 필요가 있다.

예컨대 저출산 현상은 자녀 양육의 경제적·정서적 부담, 가정 내 성 불평등, 한국사회에 작용하는 경쟁심리 등의 다양한 요인[14]에 의해 나타

14) 손승영(2005), 한국사회 저출산 원인과 가족친화적 정책대안, 가족과 문화 17(2), pp. 285-316.

난다. 그런데 이를 고려하지 않고 경제적 측면에서만 저출산 현상을 바라보게 되면 저출산 현상을 제대로 이해하지 못하게 된다. 더 심각한 문제는 사회 현상을 제대로 이해하지 못하다 보니, 사회 현상과 관련된 문제를 해결할 때 적절하지 않은 대안을 내놓게 된다는 것이다. 예컨대 저출산 현상을 경제적 측면에서만 바라보고, 사람들이 경제적 부담 때문에 아이를 낳지 않으니 출산율을 높이기 위해서 출산을 하면 출산 장려금을 주어야 한다는 논리로 출산 장려 정책을 펼칠 경우, 출산율은 결코 높아지지 않을 것이다. 이 사례만 보아도 사회 현상을 제대로 이해하고, 사회 현상을 둘러싼 문제를 제대로 해결하기 위해서는 사회 현상을 종합적으로 이해하는 능력이 중요하다는 것을 알 수 있다.

다음으로 사회 현상의 본질을 파악하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 우선 사회가 직면한 문제를 파악하고 해결하는 능력을 길러준다. 우리 사회에서는 사회 문제의 본질을 건드리지 않아 해결되지 않은 문제들이 많다. 예컨대 청소년이 자살을 생각하는 이유 1위는 바로 성적·진학문제이다(통계청, 2012). 이것이 각종 통계 자료를 통해 파악이 됨에도 불구하고, 국가에서는 입시 및 경쟁 위주의 교육을 개선하려고 노력하기보다는 자살 시도 및 자해 학생 발견 시 학교에서 취해야 하는 절차를 세심하게 만드는데 집중하고 있다. 적절한 위기 개입 및 사후 대응 절차를 철저하게 마련해두는 것은 필요하나 근본적인 원인이 해결되지 않으면 청소년들의 죽음은 계속해서 발생할 것이다. 물론 본질을 파악하고 본질에 입각해서 제시한 문제 해결 방법이 모두 효과적이라고 할 수는 없다. 하지만 본질에 입각해서 해결책을 제시하는 것이 부수적인 요소에 입각해서 해결책을 제시하는 것보다는 문제 해결에 보다 도움이 될 것이다. 민주시민이라면 사회가 직면한 문제를 파악하고 해결하는 능력을 갖추어야 하며, 본질을 파악하는 능력은 문제 파악 및 해결 능력을 함양하는 데 기여한다.

다음으로 사회 현상의 본질을 파악할 수 있게 되면 지리, 역사, 일반사회 영역의 지식을 보다 효과적으로 활용할 수 있게 된다. 본질이 파악되면 사회 현상의 중심 요소와 부수적인 요소에 대한 관계가 정립되고, 그

결과 지리, 역사, 정치, 경제, 법 등의 개념 및 원리를 사회 현상을 해석하고 분석하는데 적절하게 활용할 수 있게 된다. 즉 <표9>의 민주시민이라면 갖추어야 할 자질 중 하나인 '지식·정보 활용 능력' 역시 기를 수 있게 된다.

2) 기능 측면

기능 측면의 행동 목표로는 '사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결할 수 있다', '사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다', '지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다', '어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결방안을 제시할 수 있다' 이렇게 네 가지가 있었다.

먼저 사회 문제를 종합적 또는 생활 세계적으로 인식하고 해결하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 민주 시민은 개인이나 사회가 직면한 문제를 파악하고 해결하는 능력을 갖추어야 한다. 민주 시민은 주권을 가지고 있는 사람이고, 주권의 내용에는 자기 결정권, 주체성 등이 포함된다(설규주·정원규, 2020). 즉 민주 시민이란 자신이 추구하는 바에 따라 주체적으로 살아가는 시민이라고 할 수 있다. 그런데 만일 문제가 발생하였을 때 그 문제를 파악하거나 해결하지 못하고 문제에 휩쓸리거나, 타인이 시키는 대로 문제를 해결하고자 한다면, 이는 주체적인 시민이라 할 수 없다. 따라서 민주 시민에게 문제 해결력을 기르는 것은 매우 중요하며, 사회과 통합 교육과정에서 종합적 그리고 생활 세계적으로 문제를 인식하고 해결해보는 경험은 학습자의 문제 해결력을 길러주는데 크게 도움이 된다.

다음으로 지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있는 것은 현대 사회에서 개인과 공동체를 성찰하고 발전시키기 위해 필요한 능력이다. 현대 사회에서 학문 분야의 전문화 및 세분화가 이루어지게 되면서, 고등 교육을 받은 개개의 시민들이

갖고 있는 시각도 점차 전문화 및 세분화가 되고 있다. 전문화가 이루어지게 되면, 특정 분야와 관련해서 깊이 있고 체계적인 판단을 할 수 있다는 이점이 있다. 하지만 전문화가 이루어질수록 전문가들이 사회 현상을 자신의 전문 분야에서 사용되는 시각으로만 바라보게 되는 경향이 있는데(Roger Martin, 김정혜 역, 2013), 이렇게 되면 사회 현상에 대해 부족한 점이나 잘못된 점을 내포한 결론을 도출하게 될 수도 있다. 이때 자신이 가지고 있는 관점과 그 관점에 의해 도출한 결론을 성찰하지 않으면 이러한 오류를 발견하지 못하게 된다. 반면 성찰을 하게 되면 자신의 결론에 포함된 오류를 발견하고 이를 보완하여, 시민 개인적 삶에서 보다 현명한 결정을 내릴 수 있게 된다.

각 관점에 대해 비판적으로 사고하는 것은 공동체의 발전을 위해서도 필요하다. 현대 사회에서는 나뿐만 아니라 동료 시민들 역시 특정 분야의 전문가이고, 특정 관점에 입각해서 사회를 바라본다. 이때 각자의 관점이 옳다고만 생각하면, 서로의 관점을 공유하지 못한 채 논의가 이루어지지 않게 된다. 반면 각 관점을 서로 다른 관점에 비추어 성찰해보면 각 관점의 타당성, 부족한 점 등이 보이게 되고, 그 결과 부족한 점을 보완하여 더 좋은 대안을 제시할 수 있게 될 것이다. 따라서 현대 사회에서 각 관점에 대해 비판적으로 사고하는 능력은 개인 및 공동체의 발전을 위해 필요하다는 점에서 민주 시민에게 필요한 능력이라 할 수 있다.

마지막으로 어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결방안을 제시하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 과거에는 지식이 불변하고 보편적인 진리를 가진 것으로 여겨졌고, 일단 공준을 받으면 장기간 보존되고 전수되면서 영향력을 발휘하였다(손동현, 2009). 그러나 현대 사회에서는 사회가 급속하게 변화함에 따라, 천문학적으로 많이 산출되는 정보들의 효용기간이 급속히 단축되고 있으며, 예상하지 못했던 문제들이 계속해서 생겨나고 있다. 이런 문제들을 해결하기 위해서 더 이상 과거의 지식에만 의존할 수 없게 되었으며, 이전에 활용했던 방법에서 벗어나 새로운 방법을 시도할 필요가 생겼다.

더군다나 현대 사회에 등장하는 문제들은 복합적인 성격을 갖고 있다. 손동현(2009)에 따르면 디지털 기술이 자연적, 물리적 세계의 시간적 순차성과 공간적 배타성을 뛰어넘을 정도로 발전을 하게 되었고, 그 결과 사람들로 하여금 욕구충족의 순차성과 단계성을 뛰어 넘어 동시적이며 복합적인 욕구 충족을 기대하게 만들었다. 그는 정보 시대의 현대인이 융복합적 욕구충족을 요구하기 때문에, 이를 도모하는 데 요구되는 지식도 융복합적 성격을 띠는 방향으로 변모하게 된다고 주장하였다. 이를 통해 정보사회에서 해결을 요구하며 주어지는 문제는 문제 그 자체가 복합적이므로, 복합적인 지식에 의해서 해결할 필요가 있음을 알 수 있다.

지금까지의 논의를 정리하자면 과학기술의 발전으로 인해 급변하는 현대 사회의 특성상 예전과는 다르며 여러 요인이 복합적으로 작용하는 문제들이 발생하고 있으며, 이들을 잘 해결하기 위해서는 여러 영역의 지식을 결합하여 독창적이고 새로운 방법을 시도할 필요가 있다. 민주 시민은 개인이나 사회가 직면한 문제를 효과적으로 해결하는 능력을 갖추어야 하는데, 그런 점에서 창의·융합적으로 사고하는 것은 현대 사회에서 요구하는 민주 시민이 되는데 매우 중요하다고 할 수 있다.

3) 가치·태도 측면

가치·태도 측면의 행동 목표로는 '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다' 이렇게 3가지가 있었다.

먼저 사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 앞서 민주 시민은 주권을 가지고 있는 사람이고, 주권의 내용에는 자기 결정권, 주체성 등이 포함된다고 하였다(설규주·정원규, 2020). 즉 주체적으로 사고하고 행동하는 것은 주권자로서 시민의 기본 자질이라고 할 수 있다. 이러한 시민의 자질은 현대 사회에서 더더욱 강조되고 있다. 급변하는 현대 사회에서 사람들은 우리 삶의 판단 기준으로 작용했던 근대적인 이성에 대해 회의감을 느꼈고, 이에 근

대적인 기준이 상실되고 진리의 상대성과 지식의 유동성이 증진되며 집단의 문화적 다양성이 증진되었다(조영달·김재근, 2017). 보편적인 판단 기준이 사라졌기 때문에, 시민들 개개인은 더욱 자신만의 기준을 가지고 주체적으로 판단을 할 필요가 생겼다.

하지만 소셜 미디어 등의 소통 도구가 진화함에 따라 “굴절된 소통이 강화되고, 집단을 자기들만의 섬에 더욱 분리시켜 집단 이성의 감성적 동화”를 촉진하여 시민들이 주체적으로 사고하고 행동하기가 더욱 어려워졌다(조영달·김재근, 2017: 228). 이러한 상황에서 교육을 통해 학습자에게 주체적으로 판단할 수 있는 능력을 길러주는 것은 매우 중요하다. 사회과 통합 교육과정을 통해 교과적 관점에 입각한 사고와 소셜 미디어 속의 “집단 이성의 감성적 동화”에서 벗어나, 자신이 처한 상황과 자신의 이해관계를 명확히 이해한 뒤 사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 해보는 것은 주체적인 민주 시민이 되는데 큰 도움이 될 것이다.

다음으로 사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적으로 공감하고 존재긍정 존중을 하는 것은 시민성 함양에 어떻게 기여하는가? 민주주의 사회는 모든 사람들의 인권이 존중받아야 하는 사회이다. 과거 시민혁명 등을 통해 신분제 사회과 무너지고 누구나 존엄한 인간으로서 평등하다는 생각이 널리 확산되면서, 모든 사람들이 동등한 인간으로서 존중받아야 한다는 요구가 보편화되었다. 이러한 흐름 속에서 “누구나 동등한 인간으로서 존중받아야 한다는 생각은 민주주의 사회에서 도달해야 할 이상으로 설정되었다”(Bird, 2004; 이상인, 2014: 2에서 재인용). 민주주의 사회에서 이러한 이상이 실현되기 위해서는 시민들이 타인이 추구하는 가치를 서로 인정하고 존중해주어야 한다.

하지만 서로 비슷한 삶을 살고 비슷한 가치를 추구했던 과거와 달리, 사회가 다원화됨에 따라 시민들이 서로 다른 가치를 추구하게 되는 경우가 많아졌다. 더욱이 다문화 사회로의 이행과 세계화로 인해 한 국가 내에서도 이질적인 가치와 문화를 가진 사람들을 만날 기회가 증가하였다. 현대 사회에서 추구하는 가치나 속해 있던 문화가 다른 사람을 만나게 될 경우가 많아 졌기 때문에, 단순히 다른 사람을 나와 동등한 인간으로

받아들이기는 점점 더 어려워지게 되었다. 그렇다고 해서 다원성을 거부하고 나와 비슷한 사람과만 어울릴 수는 없다. 사회의 다양성을 포용하지 않는 것은 사회 갈등의 원인이 될 가능성이 크며, 다양성을 인정하지 않는 사회는 진정한 민주주의 사회라 할 수 없다. 따라서 민주주의 사회를 유지하고 발전시키기 위해서는 다원성을 존중하고 포용하면서 안정적이고 지속적인 공동체를 만들어 나가는 민주시민이 필요하며, 이러한 민주시민을 기르기 위해서는 별도의 교육이 필요하다.

이때 사회적 공감 태도와 존재긍정 존중의 태도를 길러주는 것이 한 가지 방법이 될 수 있다. 단순히 타인을 받아들여야 한다는 강압이나 교화의 방법을 사용하는 것은 민주적이지 않을뿐더러 학습자로 하여금 반발을 불러일으킬 수 있다. 반면 학습자로 하여금 타인이 속한 다양한 지리, 역사, 정치, 경제, 문화적 배경을 광범위하게 탐색하게 한 다음, 각 배경이 타인의 정체성과 삶에 어떤 영향을 미쳤는지 파악하게 한다면 타인의 존재나 삶을 보다 자연스럽게 이해하고 받아들일 수 있게 될 것이다. 수업 시간에 이러한 것을 깨닫고 경험한 학습자는 훗날 타인을 만나게 되었을 때, 그 사람이 처한 환경을 온전히 다 알지는 못하더라도, 그 사람의 정체성과 삶 역시 복합적인 요인에 의해서 형성되었을 것이라 생각하게 될 것이다. 즉 사회적으로 공감하고, 존재긍정 존중을 하는 태도는 다원성을 존중하고 포용하는 민주시민이 되는 토대가 될 수 있다.

지금까지의 논의를 종합하면 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는 것은 <표9>에서 제시한 현대 사회에서 요구되는 시민성 중 사회현상에 대한 종합적 이해, 사회가 직면한 문제를 파악하고 해결하는 능력, 자신과 공동체에 대한 비판적 성찰 능력, 창의적 사고력, 지식·정보 활용 능력, 자신의 주체성 확립, 자신과 타인의 권리 존중, 차이에 대한 인정 등을 길러주는 데 기여한다. 이를 통해 사회과 통합 교육과정은 현대 사회에서 민주 시민이 갖춰야 할 자질을 효과적으로 길러준다고 할 수 있다.

4. 중등 사회과 통합 교육과정의 모델 제안

1) 현행 중등 사회과 통합 교육과정 모델의 한계

본 절에서는 앞서 제시한 중등 사회과 통합 교육과정의 목표에 대한 이해와 현장에서의 적용을 돕기 위해, 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하기에 적합한 중등 사회과 통합 교육과정의 모델을 제시하고자 한다. 그런데 사회과 통합 교육과정의 모델을 제시하기에 앞서, 현재 중, 고등학교에서 실행되고 있는 사회과 통합 교육과정의 모델을 살펴볼 필요가 있다. 현재 실행되고 있는 중등 사회과 통합 교육과정의 모델이 본고에서 제시한 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는 데에 어떠한 한계점이 있는지가 드러나면, 그 한계점을 보완한 새로운 모델을 제시하기가 더욱 용이하기 때문이다. 따라서 현재 중학교와 고등학교 급에서 설계되고 실행되고 있는 통합 교육과정의 모델을 먼저 살펴보도록 하겠다.

먼저 중학교를 살펴보겠다. 중학교 사회과 교육과정은 지리와 일반사회가 통합된 '사회' 과목과, 국사와 세계사가 통합된 '역사' 과목으로 구분되어 있다. 2015 개정 사회과 교육과정의 성취기준을 살펴보면, 역사의 경우 국사와 세계사가 긴밀하게 통합되어 있음을 확인할 수 있다. 1단원에서는 세계 여러 문명의 발생 과정 속에서 고조선이 어떻게 등장하였는지 살펴보고, 2단원 이후부터는 동아시아 혹은 전 세계 국제 질서 속에서 우리나라의 삼국시대, 고려시대, 조선시대를 배울 수 있도록 구성이 되었다. 하지만 '사회' 과목에서는 성취 기준에서부터 지리와 일반사회를 엄격하게 구분하고 있다. 이는 명목상으로는 '사회'라는 이름하에 통합을 지향하고 있지만, 실질적으로는 학문적 결과물이 병렬적으로 나열되어 있는 것이므로 진정한 통합이라고 할 수 없다. 정리하자면 중학교 사회과 교육과정에서는 역사 영역 내부에서는 통합이 잘 이루어지고 있지만, 역사, 지리, 일반사회 영역 간 통합은 제대로 이루어지지 않고 있다. 즉 중학교 사회에서는 영역 간 통합 모델을 발견하기 어렵다.

반면 고등학교 사회과 교육과정 내 통합 과목인 '통합사회'는 구체적인 통합 원리를 바탕으로 설계되었다. 모경환·박형준(2021)에 따르면 통합사회 과목을 개발할 때 개발진들은 드레이크·번스(2006)가 제시한 통합 교

육과정의 유형인 다학문적 통합, 간학문적 통합, 초학문적 통합을 참고하였다. 초기에 통합사회 개발진은 다학문적 접근을 통해 통합 주제를 도출하고자 시도했으나, 지리, 일반사회, 윤리, 역사 영역의 입장이 충돌되어 합의에 이르지 못하였다. 그래서 연구진들은 자기 영역의 본질이 반영된 핵심 주제를 제시하고, 이 주제들에 대해 나머지 영역이 자신들의 영역과 관련성이 높다고 판단되는 주제들을 선별하는데 합의하였다. 그 결과 통합사회 교육과정 개발 연구진들은 다양한 사회·인문 현상에 대한 통합적인 접근과 이해가 가능하도록, 대 주제(Big Idea) 9개를 정하고, 이와 관련된 다양한 교과적 관점과 접근이 가능하도록 성취기준을 작성하였다. 즉 "통합사회 교육과정은 21세기 현대 사회에 요청되는 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 차원의 시민적 자질 육성을 위하여 역사, 지리, 일반사회, 윤리 영역의 내용을 아홉 개의 대 주제를 중심으로 간학문적 통합의 원리에 따라 조직"되었다(모경환·박형준, 2021: 66).

실제로 2015 개정 사회과 교육과정의 성취기준을 보면 딱 나누어떨어지는 것은 아니지만, 대개 하나의 대 주제를 중심으로 시간적 관점의 성취기준, 공간적 관점의 성취기준, 사회적 관점의 성취기준, 윤리적 관점의 성취기준이 제시되어 있다. 예컨대 '인권 보장과 헌법' 단원의 성취기준을 보면 다음과 같다(교육부, 2015b: 127).

[10통사04-01] 근대 시민 혁명 등을 통해 확립되어 온 인권의 의미와 변화 양상을 이해하고, 현대 사회에서 주거, 안전, 환경 등 다양한 영역으로 인권이 확장되고 있는 사례를 조사한다.

[10통사04-02] 인간 존엄성 실현과 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 파악하고, 준법 의식과 시민 참여의 필요성에 대해 탐구한다.

[10통사04-03] 사회적 소수자 차별, 청소년의 노동권 등 국내 인권 문제와 인권 지수를 통해 확인할 수 있는 세계 인권 문제의 양상을 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 제시한다.

이를 살펴보면 [10통사04-01]은 시간적 관점, [10통사04-02]는 사회적 관점, [10통사04-03]은 공간적 관점을 반영하였음을 확인할 수 있다. 교

과서 역시 교육과정에 맞춰 각 대단원 안에 한 소단원은 시간적 관점, 한 소단원은 사회적 관점, 한 소단원은 공간적 관점, 한 소단원은 윤리적 관점을 다룰 수 있도록 구성되어 있다. 이는 특정 주제를 다양한 관점에서 접근하고 다룰 수 있다는 점에서, 중학교 '사회' 과목에 비해 진일보한 통합이 이루어졌다고 할 수 있다.

하지만 현 통합사회 모델만으로는 본고에서 제시한 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는데 한계가 있다. 우선 각 관점의 내용을 따로따로 배우고 끝나기 때문에 사회 현상에 대해 본질 직관을 하거나, 사회 현상을 종합적으로 이해하는데 한계가 있다. 그러다 보니 여러 입장을 고려하여 종합적이고 창의적이고 비판적으로 사회 문제에 대한 해결책을 제시하는 학습 경험도 이루어지기 힘들다. 또한 학습자가 스스로 사회 현상에 대해 가치판단을 하고, 사회 현상을 둘러싼 사람들에 대해 사회적 공감을 하거나 존재긍정 존중을 하는 것도 힘들게 구성되어 있다. 즉 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하기 위해서는 새로운 사회과 통합 교육과정 모델이 마련될 필요가 있다.

2) 새로운 중등 사회과 통합 교육과정 모델 제안

본고에서는 기존 사회과 통합 교육과정 모델의 한계를 보완하고, 사회과 통합 교육과정의 목표를 충실히 달성할 수 있는 중등 사회과 통합 교육과정의 모델을 예시적으로 제시하고자 한다. 이때 내용 요소는 사회 현상의 한 종류인 사회 문제로 상정하고 모델을 제시하고자 한다. 본고에서 제시하고자 하는 중등 사회과 통합 교육과정의 모델은 <1단계: 사회 문제 이해 단계>, <2단계: 사회 문제에 대한 가치 판단 단계>, <3단계: 사회 문제 해결 단계> 이렇게 세 단계로 구성되어 있다. 여기서 1단계는 지식 측면의 목표, 2단계는 가치·태도 측면의 목표, 3단계는 기능 측면의 목표 달성에 초점을 맞추었다.

단계 순서를 정한 논리를 밝히자면 사회 문제에 대해 가치 판단을 하거나 해결책을 도출하기 위해서는 사회 문제를 이해하는 것이 선행되어야 하므로 1단계를 '사회 문제 이해 단계'로 잡았다. 그리고 사회 문제에

대한 효과적이고 민주적인 해결책을 구상하기 위해서는 사회 문제에 대한 자신의 이해관계를 명확히 하고, 사회 문제를 둘러싼 다양한 가치와 사람들의 입장을 고려할 필요가 있기 때문에 2단계를 '사회 문제에 대한 가치 판단 단계'로 설정하였다. 그리고 마지막 3단계에 1, 2단계의 학습 경험을 종합할 수 있는 '사회 문제 해결 단계'를 넣었다. 하지만 이는 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성할 수 있는 모델을 예시적으로 제시한 것이므로 얼마든지 변형될 수 있다. 세 단계를 순차적으로 진행할 필요도 없으며, 3단계 중 한 가지 혹은 두 가지 단계만 진행해도 무방하다.

그럼 각 단계에 대해 자세히 살펴보도록 하겠다. 먼저 <1단계: 사회문제 이해 단계>이다. 1단계의 목표는 사회과 통합 교육과정의 지식 측면의 목표였던 '사회 현상과 관련하여 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다', '사회 현상의 본질을 파악할 수 있다', '사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있다'이다. 이 목표를 달성하기 위해 1단계의 구체적인 순서는 '① 사회 문제 본질 직관', '② 사회 문제를 둘러싼 각 영역의 상호 관련성 인식', '③ 사회 문제 종합적 이해'이다.

먼저 '① 사회 문제 본질 직관'에서 학습자는 일반사회, 지리, 역사 이 중 한 관점으로만 사회 문제를 바라보는 태도를 중단해야 한다. 즉 '사회과 통합교육과정'적 판단 중지를 해야 한다. 그리고 난 뒤, 사회 문제를 일반사회, 역사, 지리, 생활 세계적 관점 각각에서 동등한 비중을 두고 바라본다. 마지막으로 각 관점에서 바라본 내용들을 비교하여 각 내용들이 갖고 있는 공통점을 파악하고, 이를 바탕으로 사회 문제의 본질을 파악한다. '② 사회 문제를 둘러싼 각 영역의 상호 관련성 인식'에서 학습자는 파악한 본질을 바탕으로 사회 문제의 본질적인 요소와 부수적인 요소를 정리한다. 그런 다음 파악한 사회 문제의 구조를 바탕으로 지리, 역사, 일반 사회, 생활 세계적 내용의 관련성을 파악한다. 마지막으로 '③ 사회 문제 종합적 이해'에서 학습자는 사회 문제를 둘러싼 각 관점들의 연관성을 바탕으로, 각 관점의 내용을 서로 연결시키면서 사회 문제를 종합적으로 이해한다.

예컨대 젠더 불평등 문제를 다룬다고 할 때, 학습자는 우선 젠더 불평

등의 역사, 지역별 젠더 불평등 현상, 젠더 불평등 해결을 위한 제도적 장치, 젠더 불평등에 대해 현대인이 가지는 생각들을 각각 살펴본다. 그런 뒤 각각에서 살펴본 내용을 비교하며 공통점을 도출해 젠더 불평등 문제의 본질을 파악한다. 다음으로 학습자는 젠더 불평등 문제의 본질을 바탕으로 젠더 불평등의 역사, 지역별 분포, 제도적 장치, 현대인들의 생각들의 연관성을 파악하고, 이 연관성을 바탕으로 젠더 불평등을 종합적으로 이해하는 시간을 갖는다.

다음으로 <2단계: 사회 문제에 대한 가치 판단 단계>이다. 2단계의 목표는 사회과 통합 교육과정의 가치·태도적 측면의 목표였던 '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다'이다. 이 목표를 달성하기 위한 2단계의 구체적인 순서는 '① 사회 문제에 대한 자신의 가치관 확립', '② 사회 문제에 대한 주체적인 가치 판단', '③ 사회 문제에 대한 가치 판단 공유', '④ 사회문제를 둘러싼 사람들에 대한 사회적 공감 및 존재긍정 존중'이다.

먼저 '① 사회 문제에 대한 자신의 가치관 확립'에서 학습자는 사회 문제를 둘러싼 다양한 가치들을 성찰하고, 이중 자신이 중시하는 가치들이 무엇인지 파악한 다음 이들을 통합하여 자신만의 가치관을 확립한다. '② 사회 문제에 대한 주체적인 가치 판단'에서 학습자는 확립한 자신의 가치관을 바탕으로 다루고 있는 사회 문제에 대해 주체적으로 가치 판단을 내려 본다. '③ 사회 문제에 대한 가치 판단 공유'에서 학습자는 주변 학습자들과 각자가 판단한 내용과 그렇게 생각한 이유를 공유한다. 이를 통해 하나의 사회 문제에 대해 다양한 가치 판단을 내릴 수 있음을 인식하게 된다. 마지막으로 '④ 사회문제를 둘러싼 사람들에 대한 사회적 공감 및 존재긍정 존중'에서 학습자는 학교를 넘어서서 수업 시간에 다루고 있는 사회 문제를 실제로 겪고 있는 사람들은 어떠한 가치 판단을 내릴지 거시적이고 복합적인 맥락을 고려하여 생각해 본다.

예컨대 젠더 불평등 문제를 다룬다고 할 때, 학습자는 우선 젠더 불평

등과 관련된 다양한 가치들을 성찰하고, 이중 자신이 중시하는 가치들이 무엇인지 명확히 한 다음 이들을 통합하여 자신만의 가치관을 형성한다. 다음으로 자신이 형성한 가치관을 바탕으로 젠더 불평등 문제에 대해 주체적으로 가치 판단을 하고, 다른 학습자들과 이를 공유한다. 마지막으로 학습자는 젠더 불평등을 겪고 있는 우리나라 사람들, 더 나아가 유럽 문화권, 이슬람 문화권, 아프리카 문화권 등의 사람들은 어떤 가치 판단을 내릴지 그들이 가지고 있는 거시적이고 복합적인 맥락을 고려하여 생각해본다.

마지막으로 <3단계: 사회 문제 해결 단계>이다. 3단계의 목표는 사회과 통합 교육과정의 기능적 측면의 목표였던 '사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결할 수 있다', '사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다', '지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다', '어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결 방안을 제시할 수 있다'이다. 이 목표를 달성하기 위한 3단계의 구체적인 순서는 '① 각 관점에 대한 비판적 사고', '② 효과적이고 민주적인 해결책 제시'이다.

먼저 '① 각 관점에 대한 비판적 사고'에서 학습자는 사회 문제에 대해 지리, 역사, 일반사회 영역 각 관점에서 해결책을 제시해 본다. 그리고 서로 다른 관점에 비추어서 각 관점에서 제시한 해결책이 갖는 한계점을 파악해 본다. 다음으로 '② 효과적이고 민주적인 해결책 제시'에서 학습자는 1단계에서 사회 문제에 대해 이해한 내용을 참고로 하여, 지리, 역사, 일반사회 각 영역에서 제시한 해결책을 결합하여, 앞에서 파악한 각 해결책의 한계점을 보완하고, 2단계에서 살펴본 다양한 사람들의 입장을 고려한 해결책을 제시해 본다.

예컨대 젠더 불평등 문제를 다룬다면, 학습자는 우선 젠더불평등 문제를 지리, 역사, 일반사회 각 관점에서 해결책을 제시한다. 그리고 난 뒤 각 관점을 서로 다른 관점에 비추어서 각 관점에서 제시한 해결책이 갖는 한계점을 파악한다. 마지막으로 학습자는 지금까지 학습한 내용을 모두 종합하여, 1단계에서 사회 문제에 대해 이해한 내용과 2단계에서 사

회 문제를 둘러싼 사람들의 다양한 입장을 모두 고려하여, 지리, 역사, 일반사회 각 영역에서 제시한 해결책을 종합하여 창의적이고 효과적이며 민주적인 해결책을 제시해본다.

본고에서 새롭게 제시한 사회과 통합 교육과정의 모델은 현행 중등 사회과 통합 교육과정 모델과 달리, 각 관점의 내용을 따로 배우는 데에 그치지 않고 학습자로 하여금 각 관점에서 살펴본 내용을 서로 연결 지어 보고 서로 비판적으로 검토해 보게 한다. 이에 학습자는 분과 교육과정에서는 경험하기 힘든 사회 현상에 대한 종합적 이해나 본질 직관을 할 수 있게 된다. 또한 현행 중등 사회과 통합 교육과정 모델과 달리 학습자로 하여금 사회 현상을 둘러싼 여러 가치들을 성찰해 본 뒤, 주체적인 가치판단을 해보고 타인의 가치 판단에 대해서도 알아볼 수 있는 기회를 준다. 이 모든 과정을 통해 학습자는 사회 문제에 대해 효과적이면서 민주적인 해결책을 제시할 수 있는 능력을 함양하게 된다. 지금까지 살펴본 중등 사회과 통합 교육과정 모델을 정리하면 <표12>와 같다.

<표12> 사회과 통합 교육과정 모델 제시

1단계. 사회 문제 이해 단계	**<진행 방식>** ① 사회 문제 본질 직관 : 사회 문제를 일반사회, 지리, 역사, 생활 세계적 관점 각각에서 동등한 비중을 두고 바라본 뒤, 각 내용의 공통점을 바탕으로 사회 문제의 본질 파악 ② 사회 문제를 둘러싼 각 영역의 상호 관련성 인식 : 파악한 본질을 바탕으로 사회 문제의 본질적 요소와 부수적 요소를 정리하고, 이를 바탕으로 지리적·역사적·일반사회적·생활 세계적 내용의 관련성 파악 ③ 사회 문제 종합적 이해 : 사회 문제를 둘러싼 각 관점들의 연관성을 바탕으로, 각 관점의 내용들을 서로 연결시키면서 사회 문제를 종합적으로 이해
	<달성 목표> · 사회 현상과 관련하여 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다. · 사회 현상의 본질을 파악할 수 있다. · 사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있다.

↓

2단계. 사회 문제에 대한 가치 판단 단계	<진행 방식> ① 사회 문제에 대한 자신의 가치관 확립 : 사회 문제를 둘러싼 다양한 가치들을 성찰한 뒤, 이중 자신이 중시하는 가치들이 무엇인지 파악하고 이들을 통합해 자신만의 가치관 확립 ② 사회 문제에 대한 주체적인 가치 판단 : 확립한 자신의 가치관을 바탕으로 사회 문제에 대해 주체적으로 가치 판단 ③ 사회 문제에 대한 가치 판단 공유 : 주변 학습자들과 각자가 판단한 내용 및 그렇게 생각한 이유 공유 ④ 사회문제를 둘러싼 사람들에 대한 사회적 공감 및 존재긍정 존중 : 실제 사회 문제를 겪고 있는 사람들은 어떠한 가치 판단을 내릴지 거시적이고 복합적인 맥락을 고려하여 생각
	<달성 목표> · 사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다 · 사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다 · 사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다

↓

3단계. 사회 문제 해결 단계	<진행 방식> ① 각 관점에 대한 비판적 사고 : 사회 문제에 대해 지리, 역사, 일반사회 영역 각 관점에서 해결책을 제시한 다음, 서로 다른 관점에 비추어서 각 관점에서 제시한 해결책이 갖는 한계점 파악 ② 효과적이고 민주적인 해결책 제시 : 1단계에서 사회 문제에 대해 이해한 내용을 참고로 하여, 지리, 역사, 일반사회 각 영역에서 제시한 해결책을 결합하여, 앞에서 파악한 각 해결책의 한계점을 보완하고, 2단계에서 살펴본 다양한 입장을 고려한 해결책 제시
	<달성 목표> · 사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결할 수 있다. · 사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다. · 지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다. · 어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결 방안을 제시할 수 있다.

※ 각 단계의 순서를 바꾸거나, 특정 단계를 생략하는 것 모두 가능

Ⅵ. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

사회과는 민주시민을 양성하는 교과로서 학습자가 사회과학적 개념을 학습하는 것을 넘어서서, 실생활과 사회 문제를 복합적으로 이해할 수 있도록 교육해야 한다. 또한 사회가 급변하는 4차 산업 혁명 시대를 맞이한 지금, 새로운 상황에 직면했을 때 창의·융합적으로 사고하는 역량이 강조되고 있다. 그렇기 때문에 사회과 통합 교육과정은 도입기부터 그 중요성이 강조되었고, 최근 들어 그 중요성이 더욱 부각되고 있다. 하지만 이러한 중요성에도 불구하고 중등 사회과에서는 제대로 된 통합 교육과정이 만들어지지 않고 있으며, 교사들도 통합적 수업의 설계 방법이나 평가 방법 등에 대해 잘 모르고 있다. 필자는 이 원인을 중등 사회과 통합 교육과정의 목표에 대한 고찰과 명시가 부족한 것에서 찾았다.

실제로 중등 사회과에서 오랜 기간 통합 교육과정이 운영되었지만 중등 사회과에서 통합 교육과정을 통해서만 달성할 수 있는 교육 목표가 무엇인지에 대한 연구는 부족하다. 이에 교육과정 차원에서는 지향점이 불분명하여 제대로 교육 내용을 통합하지 못하게 되며, 교육과정 차원에서 통합이 제대로 되어 있지 않고 목표가 불분명하게 제시되어 있다 보니 현장에 있는 교사들 역시 왜 통합을 해야 하는지, 통합적 수업이란 무엇인지 판단하기에 어려움을 느끼게 된다. 이에 본 연구는 중등 사회과 통합 교육과정의 불명확한 목표로 인한 중등 사회과 통합 교육과정의 설계 및 실천상의 어려움을 극복하고자, 중등 사회과에서 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 목표를 이론적 수준에서 고찰해보았다.

본고는 중등 사회과 통합 교육과정의 이점을 살리고 정당성을 분명히 하고자, 통합 교육과정의 본질이 담긴 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 제시하고자 하였다. 이를 위해 내용 요소에 제한이 없어 통합 교육과정의 본질이 명확히 드러나는 일반적인 통합 교육과정의 목표 정립에서부터 출발하였다. 기존 통합 교육과정의 목표에 대한 논의가 가지고

있었던 목표의 체계성과 구체성 부족, 통합 교육과정의 본질 미반영 등의 한계를 보완하고자, 통합 교육과정의 의미와 타일러가 제시한 교육 목표 설정 원천(학습자, 현대 사회, 교과 전문가)을 바탕으로 통합 교육과정이 궁극적으로 추구하는 목적을 밝히고, 해당 목적을 달성하기 위한 구체적인 목표를 내용 요소와 행동 목표로 나누어서 제시하였다. 이후 통합 교육과정을 통해 해당 목표들을 어떻게 달성할 수 있는지 이론적 근거를 제시하고자 하였다.

연구 결과 통합 교육과정의 궁극적 목적은 '사태에 대한 종합적이고 생활 세계적인 이해를 바탕으로 지식을 주체적으로 활용하는 자주적이고 창의적인 시민을 양성한다.'로 서술할 수 있었다. 우리나라 교육기본법에 따르면 교육은 궁극적으로 학습자가 도덕적이고, 자주적이고, 창의적인 시민으로 성장할 수 있도록 해야 한다. 학습자가 도덕적이고, 자주적이며 창의적인 시민이 되기 위해서는 자기 자신에 대한 이해와, 자기 자신을 둘러싼 환경에 대한 이해가 필요하다. 이때 자기 자신을 자신을 조건화하는 사회적 환경 속에서 이해하는 '자기 이해', 여러 관점에서 바라본 내용을 연결 지어 사태를 이해하는 '종합적 이해', 특정 이론적 관점을 전제하지 않고 사태의 주관성과 상대성을 이해하는 '생활 세계적 이해'는 통합 교육과정에서만 가능한 것이다. 그리고 이는 학습자가 자기 자신을 온전히 이해하고 자신을 둘러싼 환경을 본질적이고 실제적으로 이해하는 데 꼭 필요한 과정이다.

이후 통합 교육과정의 목적을 달성하기 위해 필요한 통합 교육과정의 구체적인 목표를 내용 요소와 행동 목표로 나누어 제시하였다. 통합 교육과정의 내용 요소로는 교과를 초월하여 다룰 수 있으며, 학생의 흥미와 필요를 반영하며, 미래 사회의 변화를 반영할 수 있는 사태 11개를 예시적으로 제시하였으며, 통합 교육과정의 행동 목표는 통합 교육과정 전문가들이 제시한 목표들 중 통합 교육과정의 의미와 그 의미로부터 도출한 통합 교육과정의 학습 경험을 통해 논리적으로 달성될 수 있는 것들을 선별하여 지식, 기능, 가치·태도로 나누어 제시하였다.

본 연구는 이렇게 도출한 일반적인 통합 교육과정의 목표를 사회과 교

육의 궁극적 목적인 '시민성 함양'을 고려하여 사회과 통합 교육과정에 적용함으로써 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 도출하였다. 우선 중등 사회과 통합 교육과정의 내용 요소로는 일반적인 통합 교육과정의 내용 요소 중 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용만으로 충분히 다룰 수 있으며, 각 영역이 상호 밀접하게 연결되어 있는 사회 현상을 선별했다. 그 결과 젠더 불평등, 문화적 다양성, 인권 등 총 8개의 사회 현상을 예시적으로 제시하였다.

그리고 중등 사회과 통합 교육과정의 행동 목표 중 지식 측면의 목표로는 '사회 현상과 관련하여 지리 영역, 역사 영역, 일반사회 영역 내용의 상호 관련성을 인식할 수 있다', '사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있다', '사회 현상의 본질을 파악할 수 있다' 이렇게 3가지를 제시하였다. 또 기능 측면의 목표로는 '사회 문제를 종합적으로 인식하고 해결할 수 있다', '사회 문제를 생활 세계적으로 인식하고 해결할 수 있다', '지리, 역사, 일반사회 영역 각각의 관점에 대해 비판적으로 사고할 수 있다', '어떤 문제나 새로운 상황에 직면했을 때, 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 결합하여 새롭고 독창적인 해결 방안을 제시할 수 있다' 이렇게 4가지를 제시하였다. 마지막으로 가치·태도 측면의 목표로는 '사회 현상에 대해 주체적으로 가치 판단을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들에 대해 사회적 공감을 할 수 있다', '사회 현상과 관련된 사람들의 존재를 있는 그대로 존중할 수 있다' 이렇게 3가지를 제시하였다. 그리고 이러한 목표들을 달성하는 것은 사회과 교육이 궁극적으로 추구하는 시민성 함양에 기여한다는 것을 밝혔다.

마지막으로 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는데 적합한 중등 사회과 통합 교육과정의 모델을 예시적으로 제시하였다. 본고는 중등 사회과 통합 교육과정의 지식, 기능, 가치·태도 측면의 목표 모두를 충분히 달성할 수 있도록 세 단계로 모델을 구성하였다. 사회 문제에 대한 가치 판단을 하거나 해결책을 도출하기 위해서는 사회 문제를 이해하는 것이 선행되어야 하므로 1단계를 '사회문제 이해단계'로 설정하였다. 그리고 사회 문제에 대한 효과적인 해결책을 제시하기 위해서는 사회 문

제에 대한 자신의 이해관계를 명확히 하고, 사회 문제를 둘러싼 다양한 가치와 사람들의 입장을 고려해야 하므로, 2단계를 '사회 문제에 대한 가치 판단 단계'로 설정하였다. 그리고 마지막 3단계를 1, 2단계의 학습 경험을 종합할 수 있는 '사회 문제 해결 단계'로 설정하였다.

2. 제언

본 연구는 사회과 통합 교육과정을 통해서만 달성할 수 있는 교육 목표를 제시하여, 통합 교육과정의 이점을 살리면서 사회과의 궁극적 목적인 시민성 함양에도 기여할 수 있는 사회과 통합 교육과정의 방향성을 제시하였다. 본고는 체계적인 중등 사회과 통합 교육과정 설계 및 실행을 위한 토대를 갖추려는 시도의 하나로서 연구의 의의를 찾을 수 있다. 하지만 이것이 보다 구체적인 중등 사회과 통합 교육과정의 설계 및 실행으로 나아가기 위해서는 활발한 후속 연구와 논의가 필요하다. 이에 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 중등 사회과 통합 교육과정을 통해 달성할 수 있는 교육 목표를 정교화 할 필요가 있다. 본 연구는 통합 교육과정의 의미와 통합 교육과정을 통해 다룰 수 있는 학습 경험, 학습자의 흥미와 필요, 현대 사회의 변화, 통합 교육과정 전문가의 견해, 사회과교육의 특징 등을 고려하여 사회과 통합 교육과정을 통해 달성될 수 있는 교육 목표를 최소한도로 그리고 예시적으로 제시하였다. 이는 사회과 통합 교육과정 설계 및 실행을 위한 최소 합의점으로서의 의의를 가질 뿐, 논의를 풍부화하거나 현실에 적용하기 위해서는 각 목표의 의미를 보다 정교화 해야 하며, 다른 달성 가능한 목표들에는 무엇이 있을지 추가적으로 검토 되어야 한다.

둘째, 중등 사회과 통합 교육과정의 목표를 달성하는데 효과적인 교육 및 평가 방안에 대한 연구가 필요하다. 본 연구에서는 사회과 통합 교육과정의 목표를 효과적으로 달성할 수 있을 것으로 기대되는 모델을 예시적으로 제안하였다. 하지만 그 구체적인 근거가 부족하기 때문에, 실제 효과가 있는 사회과 통합 교육과정 모델을 만들기 위해서는 목표별로 각 목표를 달성하기 위해 교수·학습 방법 및 평가 방법이 갖추어야 할 특징

을 자세히 고찰할 필요가 있다. 예컨대 실제로 '사회 현상을 종합적으로 이해'하기 위해서는 어떠한 학습 경험이 필요하며, '종합적 이해'를 평가할 수 있는 방법에는 어떠한 것이 있는지 연구할 필요가 있다.

셋째, 실제 사회과 통합 교육과정을 실시했을 때, 사회과 통합 교육과정의 목표가 달성되는지 경험적으로 검증할 필요가 있다. 본고에서 제시한 목표는 경험적 근거가 아닌 이론적 근거로 인해 도출된 것이기 때문에, 실제로 중등 사회과 통합 교육과정을 실행했을 때, 본고에서 제시한 목표들이 효과적으로 달성되는지 단정 지을 수 없다. 본고에서 제시한 주장의 타당성을 확보하기 위해서는 추후 경험적 연구를 통해 중등 사회과 통합 교육과정과 본고에서 제시한 중등 사회과 통합 교육과정 목표의 관계를 경험적으로 검증할 필요가 있다. 그러기 위해서는 여전히 개념 정의에서부터 의견이 분분한 '종합적 이해', '본질적 이해', '창의·융합적 사고' 등을 측정할 수 있는 척도 개발이 선행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

강태중(2021), PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생들의 글로벌 역량 성취 특성, 한국교육과정평가원.

강현석·이지은·전호재(2015), 2015 문·이과 통합형 교육과정 개정의 요구조사에 나타난 교육과정적 의미 탐색, 교육문화연구 21(5), pp.5-38.

교육부(2015a), 2015 개정 교육과정 총론 해설(고등학교).

교육부(2015b), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책7]

교육부(2019), 2015 개정 교육과정 범교과 학습주제 교과 교육과정 연결맵.

교육부(2021), 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안).

구정화(1998), 사회과 논쟁문제 수업에 관한 연구, 시민교육연구 27권, pp. 167-190.

구정화(2015), 문·이과 통합형 교육과정의 '통합사회' 과목 개발에 대한 성찰적 연구, 시민교육연구 47(3), pp.1-29.

구주희·정은영(2020), 융합적 사고력 향상을 위한 아두이노 기반 인터랙티브 아트 지도 방안 연구, 융합교육연구 6(2), pp.1-17.

권순진(2018), 인간존중과 배려를 중심으로 한 인성교육 실천방안: 다사람 인성교육을 중심으로, 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.

김국현(2016), '행복'에 대한 통합적 접근을 위한 '통합사회'의 교육내용 구성 방안 연구, 윤리교육연구 42(0), pp.251-281.

김남준(2017), '통합사회' 교육과정과 그 개발 과정에 대한 성찰, 도덕윤리과교육 54호, pp.181-214.

김대현(2021), 따뜻한 교육공동체 구축을 위한 교육과정통합이론, 학지사.

김두정(2005), 학교 교육과정 개발 및 운영의 요인으로서 학습자, 교육연구논총 26(2), pp.171-200.

김명숙·박정·김영정·민찬홍·오희숙(2002), 사고력 검사 개발 연구(Ⅱ)-비판적 사고력 검사 제작편, 한국교육과정 평가원.

김상무(2019), 독일의 정치·사회적 쟁점교육 원칙으로서의 '보이텔스바흐 합의(Beutelsbacher Konsens)'와 한국 학교교육에 적용가능성 탐색, 교육문화연구 25(6), pp.177-197.
김승호·박일수(2020), 통합교과의 이론과 실제, 교육과학사.
김왕근(1995), 시민성의 두 측면 : 형식으로 보는 관점과 내용으로 보는 관점, 시민교육연구 20(0), pp.61-72.
김왕근(1997), 민주적 공동체 생활을 실현하는 교육과정 - 시민교육과정의 내용구성을 중심으로, 교육과정연구 15(1), pp.26-61.
김왕근(1999), 세계화와 다중 시민성 교육의 관계에 관한 연구, 시민교육연구 28집, pp.45-68.
김정효(2012), 미술과 중심의 융합인재교육(STEAM)이 미술과 교육과정에 주는 시사점 탐색, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2012-8.
김태준·홍영란·김미란·김홍민 (2016). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅴ : IEA ICCS 2016 - 사회참여역량 분석. 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 18-57-03.
김한솔·장지영·윤혜원(2020), 통합사회 과목 운영의 어려움과 극복경험에 대한 연구, 교육문화연구 26(2), pp.499-522.
류의근(2016), 비판적 사고 교육을 위한 수업 모형, 철학논총 제83집, pp.111-137.
모경환·박형준(2021), 고등학교 '통합사회' 운영 실태와 2022 개정 교육과정의 개발 방향, 시민교육연구 53(4), pp.55-93.
민용성(2006), 학습자 중심의 교육목표 설정 및 진술에 관한 연구 : 제7차 교육과정의 학교급별 교육목표 개선을 중심으로, 학습자중심교과교육연구 6(1), pp.323-341.
박상준 (2006). 비판적 사고와 문답식 수업, 한국학술정보.
박선미(2003), 사회과 내용의 통합 수준과 구성 방안, 사회과교육 42(2), pp.29-51.
박수원(2018), 듀이 경험 이론에서 두 가지 사고 방법의 의미와 교육적 시사, 학습자중심교과교육연구 18(11), pp.75-103.
박승배(2019), 교육과정학의 이해 2판, 학지사.

박인옥(2005), 중등 사회과 “사회문제” 내용의 적정화에 대한 연구, 시민교육연구 37(4), pp.41-72.
박종임(2014), 작문에서의 “전이”능력 탐색을 통한 고등학교 작문 교육 시사점 고찰 : “고교대학” 작문의 전이 능력을 중심으로, 작문연구 21권, pp.151-172.
박주영(2017), 공감의 윤리적 한계와 가능성에 대한 연구 : 셸러(M. Scheler)의 공감 윤리학을 중심으로, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
박채형(2012), 초등학교 통합교과 교육과정의 변천, 통합 교육과정연구 6(1), pp.195-213.
박철홍·윤영순(2007), 듀이의 경험론에서 본 지식의 총체성과 탐구의 성격 : 메논의 패러독스 해소방안, 교육철학 제38집, pp.85-111.
설규주·정원규(2020), 학교 민주시민교육을 위한 교육원칙 연구: 한국형 보이텔스바흐 합의를 위한 시론적 제안과 적용, 시민교육연구 52(2), pp. 229-260.
성기선(2018), PISA 2015 협력적 문제해결력 결과에 나타난 우리나라 학생들의 특성, 한국교육과정평가원.
손동현(2009), 융복합교육의 기초와 학부대학의 역할, 교양교육연구 3(1), pp. 21-32.
손승영(2005), 한국사회 저출산 원인과 가족친화적 정책대안, 가족과 문화 17(2), pp. 285-316.
송현정(2003), 사회과교육의 목표로서 시민성의 의미에 대한 연구, 시민교육연구 35(2), pp.3-70.
신영준·곽영순(2019), 2015개정 교육과정의 통합과학 과목 편성·운영 실태 분석, 과학교육연구지 43(1), pp.64-78.
심재호·이양락·김현경(2015), STEM, STEAM 교육과 우리나라 융합인재 교육의 이해와 해결과제, 한국과학교육학회지 35(4), pp.709-723.
안영식(2014), 비판적 성찰을 통한 사회과 통합논리의 모색, 사회과교육연구 21(3), pp.15-32.
안영식(2017), 통찰의 재해석을 통한 통합적 사고의 개념화, 한국교원대

학교 박사학위논문.
안유민·변태진(2020), 통합과학은 통합적으로 운영될 수 있을까?: 적절한 통합과학 운영 방식과 교과 역량 함양에 대한 과학 교사의 인식을 중심으로, 현장과학교육 14(3), pp.365-378.
양은주(2003), 듀이의 흥미 개념과 학생중심 교육과정, 교육과정연구 21(1), pp.179-202.
양은주(2018), 교육방법으로서 흥미·체험·사고: 듀이의 「민주주의와 교육」에 기반한 성찰, 교육사상연구 32(1), pp.87-114.
옹진환(2018), 민주시민교육을 위한 사회과 가치교육방안 연구 : 성찰적 가치교육을 위한 '가치사실' 중심 접근, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
우영효(2002), 인간존중과 교육, 아동교육 11(1), pp.137-148.
윤회정·김지영·방담이(2016), 통합교육의 효과변인 추출을 위한 델파이 연구, 한국과학교육학회지, 36(6), pp.959-968.
이근호·곽영순·이승미·최정순(2012), 미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상, 한국교육과정평가원.
이남인(2004), 현상학과 해석학, 서울대학교출판부.
이도영(1996), 국어과 교육의 이념, 목표, 내용 설정 방안, 국어교육학회 6권, pp.1-16.
이상인(2014), 다원 민주 사회에 적합한 인간 존중관에 관한 연구 : 평가를 넘어 존재 긍정으로, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
이서영(2021), 통합적 사고력 함양을 위한 통합사회 교수·학습 전략 개발, 사회과수업연구 9(1), pp.65-85.
이소연·조성민·구남욱·이인화·이신영 (2020), PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생의 성취 특성 분석: 성취수준별 특성 및 학업탄력성이 있는 학생 특성을 중심으로, 한국교육과정평가원.
이정렬·박소영·강현석(2016), 범교과 학습 주제 설정의 기준과 적절성에 대한 전문가 인식 연구, 수산해양공규연구 28(6), pp.1894-1906.
이정우(2018), 2015 개정 '통합사회' 교과서 비교 분석 연구 - '통합적 사

고력' 명시 활동에 구현된 통합의 양상을 중심으로, 시민교육연구 50(4), pp.175-195.
이정우·임은진(2019), 2015 개정 교육과정 통합사회 과목 운영 실태 조사 연구, 교사교육연구 58(2), pp.183-194.
이준·유숙경·이윤옥(2014), 공감기반 학습모형 개발연구, 교원교육 30(4), pp.151-177.
이진석(1999), 사회과 교육에서 문제 해결 학습의 재구성: 수업전략과 단원의 실제, 시민교육연구 제28집, pp.151-170.
이채영(2020), 사법작용에 관한 시민성 분석, 서울대학교 대학원 석사논문.
이한진(2019), 존중의 의미에 비춰본 도덕교육의 방향, 초등도덕교육 65권, pp.187-208.
임선하(1993), 창의성에의 초대, 교보문고.
임유나(2012), 통합 교육과정에 근거한 융합인재교육(STEAM)의 문제점과 개선 방향, 초등교육연구 25(4), pp.53-80.
전숙자(1995), 사회문제 중심의 교육과정 내용구성에 관한 연구, 사회과교육 28호, pp. 119-142.
정영근(2014), 초·중등학교 교육과정의 범교과 학습 주제 개선, 한국교육과정평가원.
정원규(2016), 공화민주주의, 씨아이알.
정정훈(2015), 교육과정 탐구주제로서의 자기배려(self-care): 쿠레레(currere)를 통한 자기이해(self-understanding), 교육문화연구 21(5), pp.257-281.
조상연·정광순(2014), 제4차 교육과정 시기의 초등학교 통합교과 생성 과정 고찰, 초등교육연구 27(1), pp.157-185.
조영달·김재근(2017), 4차 산업혁명 시대, 시민교육의 지향과 과제, 시민교육연구 49(4), pp.219-239.
조철기(2016), 「통합사회」 교육과정 개발 과정에 대한 탐색, 한국지리환경교육학회지 24(1), pp.47-60.

존 듀이, 이홍우 역(2007), 민주주의와 교육, 교육과학사.
진시원·이종미(2008), 2007년 개정 사회과 교육과정에 대한 비판적 평가와 통합 사회과의 미래, 시민교육연구 40(2), pp.223-243.
차경수·모경환(2017), 사회과교육, 동문사.
차경수·조대훈(2012), 사회과교육의 도전과 전망, 동문사.
최병모(2003), 미국 사회과 통합교육과정의 동향 - 미국 NCSS의 「사회과 표준안」을 중심으로, 교원교육 19(1), pp.93-112.
추병완(2011), 초등 도덕과에서 창의적 사고 기법의 활용, 초등도덕교육 제35집, pp.211-242.
통계청(2012), 2012 청소년 통계.
한동균(2020), 사회적 공감 능력 신장을 위한 사회과교육 방안 모색, 사회과교육 59(2), pp.149-168.
홍효정·이재경(2015), 창의·융합적 사고역량 강화를 위한 교양교육과정 개발 방향 탐색, 교양교육연구 9(3), pp.163-192.
홍후조(2000), 국가 교육과정 개정의 정치학 - 제7차 교육과정 개정을 중심으로, 교육정치학연구 7(1), pp.112-133.
Alleman, J. and Brophy, J.(1993) "Is Curriculum Integration a Boom or a Threat to Social Studies?" Social Education, 57, 6, pp. 287-291.
Beane, J. A.(1997), Curriculum integration, New York : Columbia University.
Brown, S. W.(2008). Assessment is not a dirty word : Measuring Knowledge, Attitudes and Behaviors in Interdisciplinary Learning Environments, (Eds.) D. M. Moss, T. Osborn, & D. Kaufman, Interdisciplinary education in the age of assessment. N.Y.: Routledge.
Case, R. C.(1991), The anatomy of Curriculum Integration, Canadian Journal of Education 16(2), pp. 215-224.
Drake, S. M., & Burns, R. C.(2004). Integrated curriculum, 박영무·강현석·김인숙·허영식 공역(2006), 통합 교육과정, 원미사.

Drake, S. M.(2007), Creating standards based integrated curriculum : aligning curriculum content assessment and instruct, 유제순·장인한 역(2013), 통합 교육과정 개발과 평가의 기초, 교육과학사.

Drake, S. M., & Reid, J. L.(2020), 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum, Frontiers in Education 5(122).

Dressel, P. L.(1958), The Meaning and Significance of Integration, In N. B. Henry(Ed.), In the Integration of Educational Experiences, Chicago: The University of Chicago Press.

Elliot W. Eisner(1994), The Educational Imaginationon the Design and Evaluation of School Programs, Macmaillan.

English. H. B & English. E. C. (1958), A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms, NY: Prentice-Hall.

FNBE(2003), National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003.

FNBE(2004), National Core Curriculum for Basic Education 2004.

Hancock, L.(1996), Why do schools flunk biology?, Newsweek, pp.58-59.

Ingram, J. B.(1979), Curriculum integration and life long education, 배진수·이영만 역(1995), 교육과정 통합과 평생교육, 학지사.

Jensen, E.(2005), Teaching with the brain in mind, Alexandria, VA : Association of Supervision and Curriculum Development.

Kliebard, Herbert. M.(1992), Forging the American curriculum : Essay in curriculum history and theory, New York : Routledge.

Martin-Kniep, G. O., Fiege, D. M., & Soodak, L. C.(1995), Curriculum integration: An expanded idea of an abused idea, Journal of Curriculum and Supervision 10(3), pp.227-249.

OECD(2013), PISA 2012 Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy,

OECD Publishing
OECD(2018), The Future of Education and Skills, Education 2030, OECD Publishing.
OECD(2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing.
Pinar, W. F. (1985). Autobiography and an architecture of self. In Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992, Peter Lang AG, pp. 201 - 222.
Pinar, W. F. (2009). The worldliness of a cosmopolitan education. New York: London: Routledge.
Pring, R.(1971), Curriculum Integration, Journal of Philosophy of Education 5(2), pp. 170-200.
Robert E. Slavin, 강갑원·김정희·김종백·박희순·이경숙·이경화 역(2013), 교육심리학 : 이론과 실제, 시그마프레스.
Roger Martin, 김정혜 역(2013), 생각이 차이를 만든다, 지식노마드.
Roth, K.(1994), Second thoughts about interdisciplinary education, American Educator, pp.44-48.
Segal, E. A.(2007), Social Empathy: A New Paradigm to Address Poverty, Journal of Poverty 11(3), pp.65-81.
Tyler, R. W.(1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, 이해명 역(1998), 교육과정과 학습지도의 기본원리, 교육과학사.

Abstract

A Study on Educational Objectives of Integrated Secondary Social Studies Curriculum

Lim So-jung

The Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Social studies is a subject that fosters knowledge, skills, values, and attitudes necessary to live in a modern democratic society. In modern democratic society, the amount of knowledge and information is increasing rapidly, and society is changing very quickly compared to the past. In addition, various value conflicts are occurring sharply around the world. In order to properly cope with the rapidly changing society, democratic citizens are required to have the ability to comprehensively understand the situation and think creatively. In addition, an attitude of empathy or respect is required to wisely cope with value conflicts. Since it is difficult to cultivated these skills and attitudes only with the departmental curriculum, since the 1990s, interest in the integrated curriculum has been increasing worldwide.

The domestic social studies department has designed and operated an integrated curriculum since its introduction. But since 2010, it has

begun to apply with interest in the integrated curriculum in earnest. However there is still no proper integrated curriculum in the secondary social studies department, and teachers are not familiar with the design method or evaluation method of integrated classes. There may be several reasons why the integrated curriculum is difficult to settle in the social studies department, but this study noted the lack of consideration and clarification of the objectives of the integrated curriculum in the secondary social studies department. In fact, although the integrated curriculum has been operated for a long time in the secondary social studies department, research on what educational objectives can be achieved through the integrated curriculum is very insufficient. As a result, at the curriculum level, the goal is unclear, so it is not possible to properly integrate the educational contents. And since integration is not properly established and objectives are not specified at the curriculum level, teachers also have difficulty in practicing the integrated curriculum.

According to the above problem consciousness, this study established a research problem called 'What is the core educational objectives of the integrated secondary social studies curriculum?'. For the research problem, this study first started with the establishment of the objectives of the general integrated curriculum. As a result of reviewing previous studies, the goals of the integrated curriculum presented in the existing discussions lacked systemicity and specificity and did not reflect the nature of the integrated curriculum. In order to supplement this, this study revealed the goals of the integrated curriculum based on the meaning of the integrated curriculum and the three sources of educational goals (learners, modern society, and subject experts) suggested by Tyler, and presented specific objectives to achieve that goals by dividing them

into content elements and behavioral goals. After that, the theoretical basis for how the objectives can be achieved through the integrated curriculum was presented.

After the establishment of the objectives of the general integrated curriculum, the objectives of the integrated secondary social studies curriculum were specifically derived by applying them to social studies education. As a content element of the integrated secondary social studies curriculum, social phenomena that can be sufficiently dealt with only with the contents of geography, history, and general society were selected. As a result, eight social phenomena such as gender inequality, cultural diversity, and human rights were exemplified.

The behavioral objectives of the integrated secondary social studies curriculum were presented by dividing them into objectives in terms of knowledge, skill and value·attitude. In terms of knowledge, three objectives were presented: 'Can recognize the interrelationship of the contents of geographical, historical, and general social fields in relation to social phenomena', 'Can comprehensively understand social phenomena', and 'Can grasp the essence of social phenomena'. In terms of skills, four objectives were presented: 'Can comprehensively recognize and solve social problems', 'Can understand and solve social problems from a living point fo view', 'Can think critically about each perspective of geography, history, and general society', and 'When faced with a problem or a new situation, can combine the contents of geography, history, and general society to present new solutions'. In terms of value·attitude, three objectives were presented: 'Can independently make value judgments about social phenomena', 'Can empathize with people related to social phenomena', and 'Can respect the existence of people related to social phenomena as they are'. And it was revealed that achieving these goals contributes to the cultivation

of citizenship that social studies education ultimately pursues.

Finally, the model of the integrated secondary social studies curriculum suitable for achieving the objectives of the integrated secondary social studies curriculum presented in this study was exemplified. Through this, it was intended to help understand the objectives of the integrated secondary social studies curriculum and to help implement the integrated secondary social studies curriculum in the field.

The significance of this study is that it laid the foundation for the design and practice of a systematic integrated secondary social studies curriculum. Until now, the educational objectives pursued by the integrated curriculum in the secondary social studies department have been unclear, so there have been many difficulties in the process of designing the curriculum. In addition, many teachers in the school field understand the necessity of the integrated curriculum, but have had difficulty in designing and proceeding classes because they do not know what learning results to derive. Although this study is not sufficient, it laid the foundation for the design and practice of a systematic secondary social studies integrated curriculum by specifically presenting the minimum objectives that the integrated secondary social studies curriculum should pursue. However, in order for this to actually move forward with the design and implementation of the integrated secondary social studies curriculum, follow-up studies need to be conducted, such as elaborating educational objectives and empirically verifying whether each goal is achieved.

keywords : social studies education, integrated curriculum, integrated social studies curriculum, curriculum objectives, principles for establishment of curriculum objectives

Student Number : 2020-24022