

# 高等學校 社會科教育의 目標로서의 「市民의 資質」의 概念 研究\*

車 京 守  
(社會教育科)

## 1. 序 論

1960년대부터 가속되어 온 우리 나라의 産業化는 우리의 생활을 급속하게 변화시켜 오고 있다. 이러한 變化는 한편으로는 소득의 상승과 생활수준의 향상 등으로 우리의 생활을 풍요하게 하고 있으나 다른 한편으로는 급속한 變化 속에서 인생의 목표에 대한 방향감각의 둔화, 가치관의 갈등, 전통적인 생활양식과 현대적인 생활양식의 부조화 등의 어려운 문제를 발생시키고 있다. 특히 都市化가 급격히 진행되고 있는 곳에서는 교통의 혼잡, 지켜야 할 生活規範의 파괴, 청소년들의 탈선 등이 사회의 많은 관심을 끌고 있다.

1980년대의 후반에서도 한국 사회는 성숙한 산업사회를 향하여 더욱 발전해 갈 것이며, 이러한 과정에서 새로운 變化에 대한 適應과 問題의 극복이라는 과제는 앞으로도 당분간 계속되어 나갈 것으로 전망된다. 이러한 과제를 교육적인 측면에서 고려하는 경우에는 이들 問題들을 극복할 수 있는 「市民의 資質 向上」이라는 것으로도 볼 수 있다. 변화하는 社會 속에서 개인적으로는 행복한 생활을 의미있게 추구할 수 있고, 사회와 국가적으로는 사회의 발전에 공헌할 수 있는 유용한 사람이 되게 하는 데에 학교교육의 중요한 존재 이유가 있다.

學校教育 중에서도 社會科教育은 다른 어느 교과목보다도 사회생활에 관한 시민으로서의 자질향상이라는 과제와 직접적인 관계를 가지고 있는 것으로 생각된다. 그것은 社會科教育이 인간의 집단적인 사회생활과 인간관계에 필요한 기초적인 지식, 기능, 태도 등의 교육을 내용으로 하고 있기 때문이다. 學校의 다른 教科目들도 물론 市民의 資質向上에 공헌하는 것은 말할 것도 없는 것이지만 社會科는 사회생활과 인간관계의 문제를 직접적으로 다룬다는 점에서 다른 교과와 차이가 있을 것이다

여기에서 社會科教育의 중요한 목표의 하나인 사회생활에 관한 「市民의 資質 向上」이 무엇을 의미하는가에 대한 연구의 필요성이 절실해지는 것이다. 이 문제는 여러 가지의 視角

\* 이 연구는 1983년도 문교부 학술연구 조성비에 의하여 이루어졌음.

에서 고찰할 수 있을 것이다. 近代的인 市民社會가 나타난 이후 市民의 개념과 역할이 어떻게 변천해 왔는가를 역사적으로 분석하면서 고찰할 수도 있고, 또 미래의 급속한 社會變動이나 産業化의 過程에서 요청되는 인간 행동의 특징을 예측하면서 그것을 市民의 資質로 생각할 수도 있다. 다른 하나는 社會科教育에 관한 著書와 研究論文 등이 주장하고 있는 社會생활에 관한 시민의 자질 향상으로서의 교육목표가 어떠한 것인지를 분석하여 그것으로부터 시사를 얻는 방법이 있다.

이 研究는 社會科教育論의 입장에서 교육목표로서의 社會생활에 관한 시민의 자질이 무엇인가를 고찰하려고 하는 것이므로 위에서 제시한 세 가지의 방법 중 마지막 것에 속하는 연구이다. 즉 이 研究의 目的은 제 2차 세계대전 이후 1980년대에 이르기까지 30여년 동안에 社會科教育의 學者들이 주장한 目標들을 이론적으로 분석함으로써 市民의 資質向上을 위하여 요청되는 行動의 特徵이 어떠한 것인지를 명백하게 하고, 1980년대 후반기의 우리나라 産業社會에서 요청되는 高等學校 社會科教育의 目標와 方向 설정에 참고가 되게 하는데 있다.

이 研究는 많은 制限點을 가지고 있다. 사회과교육의 목표와 市民의 자질 향상 개념을 학자들이 주장한 학문적인 연구들을 통하여 이론적으로 고찰하려는 것이므로 정부나 문교부 등에서 제시한 사회과 교육의 목표 분석을 직접적으로 내용으로 하는 것은 아니다. 이것은 말하자면 學者들의 견해에 대한 이론적인 분석이다. 또 분석의 對象으로 하는 論文이나 著書도 여러 가지가 있을 수 있겠으나 여기에서는 1950년대에서 80년대 초까지 社會科教育의 이론과 실천에 많은 영향을 끼쳤다고 생각되는 네권의 著書들을 10년 간격으로 선택하여 대상으로 하였다. 그 네권의 著書들은 다음과 같다.

Maurice P. Hunt and Lawrence E. Metcalf, *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, New York: Harper & Row, Publishers, 1955, 1968 (2nd ed.), Edwin Fenton, *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*, New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc., 1966, James A. Banks, *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision Making*, Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1973, 1977 (2nd ed.), Jack L. Nelson and John U. Michaelis, *Secondary Social Studies: Instruction, Curriculum, Evaluation*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1980.

이 資料들은 교육이론의 시대적 흐름을 잘 반영하고 있는 것들이다. 이러한 점을 고려할 때에 社會科教育에서 일반적으로 강조되고 있는 목표들을 분석하려는 이 연구의 方向을 이상과 같은 지표의 선택들이 크게 오도하지는 않을 것으로 생각된다.

이상과 같은 제한에도 불구하고 이 研究는 이론적인 면에서 변동이 급격한 사회적 상황에서 어떤 人間을 형성하는 것이 바람직한가라는 교육의 가장 기본적인 문제에 대한 부분

적인 해답이 될 것이다. 또 정책적인 면에서 이 研究는 한국 고등학교 사회과 교육의 목표를 설정하는 데 기초자료로 활용할 수 있을 것이며, 教育現場에서는 목표의 정립 뿐만 아니라 시민의 자질 향상을 위한 교육 내용과 방법의 연구에도 시사하는 바가 많을 것을 기대한다.

## 2. 社會科教育의 目標와 市民의 資質

市民의 資質(citizenship) 또는 市民精神이라는 개념은 매우 다양하여 그 뜻이 일정하지 않다. 그러나 그 핵심은 近世 社會의 초기 형성과정에서 민족적 혁명을 일으키고, 그 이후 이들 국가를 발전시켜 온 市民들의 知的인 능력이나 태도, 가치관, 신념 등을 의미하는 것으로 대략 이해되고 있다. 그것은 민주국가를 발전시키기 위한 민주시민의 능력이라는 말과 같은 뜻이 된다. 이 점에서 보면 시민의 자질이라는 개념은 근세 사회의 시민혁명과 관련된 역사적 의미를 다분히 함축하고 있음을 알 수 있다(Shaver, James P. 1981:113-114). 1960년대에 중앙교육연구소에 의하여 개최되었던 우리 나라의 민주시민에 관한 여러 세미나에서도 대략 이러한 방향에서 논의되었다.

이 研究는 민주시민의 자질이 무엇인가를 밝히는 것을 직접적인 목적으로 하기보다 社會科教育이 중요시하는 市民의 자질이 어떠한 것인지에 더 많은 관심을 가지고 있다. 이러한 연구의 목적은 社會科教育이 처음 어떻게 하여 발생하였으며, 그 이후 어떤 경로를 거쳐서 발달하였는지를 살펴봄으로써 명백해질 수 있다. 국가를 구성하고 있는 국민이나 시민의 자질을 향상하기 위한 교육적 노력은 아마 인류의 역사와 함께 시작되었을 것이다. 그러나 사회과교육이 시민의 자질을 향상하기 위하여 교육되기 시작한 것은 오래지 않다.

歷史와 地理를 중심으로 하는 社會科(social studies)라고 하는 教科目이 처음 생겨난 것은 1910년대의 美國에서이었다. 그 전까지는 역사와 지리, 정치, 경제, 법률 등이 각각 독립된 교과목으로 교수되어 오다가 1910년대에 이르러 “美國 市民의 形成”(making of American citizens)이라는 목표아래에 역사와 지리를 통합하여 가르치기 시작했다. 그 주요한 이유는 유럽에서 매년 백여만명씩 이민해 온 이민자들을 美國化하고 미국의 남부에서 공업화된 북부를 향하여 이주해 온 이주민들에게 都市에 적응할 수 있는 교육을 실시하기 위한 것이었다. 1900~1910년까지 유럽 여러 나라에서는 美國이라는 신대륙을 향하여 매년 백만이 넘는 숫자가 이민해 왔으며, 미국 내에서도 수백만의 인구가 공업화에 따라서 이동하였다. 美國은 南北戰爭 이후 1880년대에 資本主義的인 工場工業制度를 거의 완성하고 미국 대륙을 거의 통일하여 태평양 연안에 도달하였다. 따라서 통일된 미국의 발전을 위하여 국가에 충성스러운 국민을 형성하는 교육이 요청되었던 것이다.

이러한 상황에서 美國教育協會(National Education Association) 및 美國歷史協會(American

Historical Association) 등이 주동이 되어 역사와 지리를 중심으로 새로운 교과를 제정하였는데 그것이 1916년의 社會科이다. 1921년에는 全國社會科協會(National Council for the Social Studies)가 조직되었다. 1916년에 발표된 사회과교육 위원회의 보고서(The Report of the Committee on the Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association)는 “個人이 추구하는 가치는 변동하는 사회에서 그들이 사명을 완수하고 생활을 영위할 수 있도록 높은 理想과 실천적인 지식을 갖추고 있는 인간으로 성장하는 것이지만… 이러한 個人的 價値는 또한 사회가 바람직하다고 생각하는 한계 안에서 성취되어야 한다”(Fenton, Edwin. 1966:100-101)고 함으로써 개인의 社會性을 강조하고 있다. 이러한 방향은 역사를 학문적으로 교수하기를 권고했던 1899년의 역사협회의 보고서(The Report of the Committee of Seven of the American Historical Association)로부터의 커다란 변화인 것이다.

美國市民의 美國化를 목적으로 1916년에 탄생된 이상과 같은 社會科는 1920년대와 1930년대에 미국 사회에 나타난 몇가지 특징들과 함께 학교의 教科目으로 자리를 굳혀 갔다. 무엇보다도 보통의무교육이 실시됨에 따라 초등교육과 중등교육이 보급되어 갔으므로 이들 學校에서는 學問的으로 어려운 내용을 교수하는 것보다도 보편적이면서도 生活問題와 관련된 기초적인 것을 교수하지 않으면 안되었던 것이다. 즉 건강, 재산, 오락, 교육, 교통, 협동생활 등이 강조되었다. 또, 心理學의 발달과 進歩主義 教育思想이 사회과 교육의 발전을 뒷받침하였다. 듀이(J. Dewey)에 의하여 체계화된 진보주의 교육은 주입식 교육을 부정하고 아동 중심의 교육을 주장하였다. 아동의 필요와 흥미를 존중하고, 教育은 아동의 성장을 도와 주어야 한다고 주장하는 진보주의 교육사상이 실생활에 맞는 社會科教育의 발달을 촉진한 것은 명백하다.

社會科는 社會問題의 해결이라는 관점에서도 중요시되었다. 미국 사회의 자본주의적인 성장과 그에 따라서 나타난 문제를 해결하는 데에 社會科가 필요한 교과목으로 인정되었던 것이다. 1929년에 미국은 대공황을 겪었고, 루즈벨트 대통령은 뉴딜정책을 추진해 갔다. 美國은 세계적인 국가로 성장해 갔지만 거대한 재벌의 시장독점, 제국주의적인 팽창에 따른 부채, 국회의원의 소환, 노동조합의 투쟁적인 요구, 여자 선거권의 문제 등 여러 가지의 국내적인 문제가 국가발전을 위협하였다. 사실상 이 상태에서 美國人들에게 가장 요청되었던 것은 편협한 利己主義를 떠나서 社會 속에서 개인의 존재 의의를 찾는 社會的 自我(social self)를 형성하는 일이었다. 社會科教育은 직접적으로 이러한 요청에 대응하기 위한 것이었다. 그것은 학교의 교육과정에서 社會科를 중심으로 하는 中核教育課程(core curriculum)이 발달해간 것에서도 알 수 있다.

個人的 社會性이 강조된 것은 이 당시에 나타난 콜리(Charles H. Cooley)와 미이드(George H. Mead)의 社會的 自我에 관한 이론에서도 잘 알 수 있다. 콜리는 1902년에 발

표한 「人間本性的 性格」(*The Nature of Human Nature*)에서 自我의 성장 발달 과정에 미치는 他人의 영향을 매우 중요시하였다. 콜리가 自我에 대한 의식은 자기 자신에 대한 다른 사람들의 반응을 바탕으로 형성되는 거울과 같은 것이라고 하면서 「거울의 自我」(looking glass self) 이론을 주장한 것은 인간의 社會性을 강조한 것이었다(Cooley, Charles H., 1902: 102-3) 뒤이어서 미이드는 「人間の 모든 행동은 사회적 산물 아닌 것이 없다」고 선언하고, 자아의 형성 과정에 미치는 「一般화된 他人」(generalized others)과 「重要的 他人」, 「全體로서의 나」(I)와 「客體로서의 나」(me) 등에 관한 주장을 체계화한 것도 산업사회에 오면서 인간이 갖는 사회적 성격이 중요해 지는 것을 지적한 것으로 생각된다(Mead, George H., 1934:213).

우리 나라에서 社會科가 처음 소개된 것은 해방 후 美軍政時代를 거쳐 1948년 建國 이후 教育法의 제정에서부터이다. 물론 그 이전의 전통사회에서도 국민의 자질을 향상하기 위한 교육이 실시되었고, 開化期의 近代의인 新式學校에서는 萬國史, 萬國地理 등이 교수되었으나 社會科라는 이름의 교과목이 실시된 것은 해방 이후부터이다. 二次大戰 後에 일본, 독일 등에서도 美國式 社會科教育이 소개된 것을 보면(Kobayashi, Victor, N., 1964, Rust, Val D., 1965) 우리 나라의 社會科教育의 탄생 과정에 미친 美國教育의 영향을 충분히 짐작할 수 있다.

해방과 함께 사회과가 소개되고, 그 이후 우리 나라의 社會科는 명칭과 내용이 여러 차례 바뀌어지면서 민주적인 국가발전에 적극적으로 참여할 수 있는 國民의 資質向上을 위하여 발전해 오고 있다. 美國의 산업화와 국가발전의 과정에서 「美國市民의 形成」을 직접적인 목표로 하여 발달해 온 이상과 같은 사회과교육의 변천과정은 우리 나라에 그대로 적용될 수는 없을 것이다. 그러나 社會科教育과 國家發展이라는 관계에서는 위에서 살펴 본 바와 같은 社會科의 발전과정은 우리 나라 사회과 교육의 역할과 목표를 이해하고 정립하는 데에도 커다란 도움이 되리라 생각된다. 다음에는 사회과 교육에서 목표로 제시되어 있는 것들이 어떠한 것들인지를 분석해 보고자 한다.

### 3. 社會科教育의 目標 分析

社會科教育의 目標로서 헨트와 메트칼프가 주장한 反省的 思考力, 켈턴이 주장한 認知的 · 情意的 目標과 構造, 맹크스가 주장한 意思決定力, 벨슨이 주장한 思考의 過程 등을 가장 특징있는 목표들로서 들 수 있다. 물론 여기에는 불륨의 教育目標의 二元的 分類과 보르너의 構造主義가 중요한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다. 아래에서 이들을 차례로 살펴본다.

## (1) 反省的 思考力

反省的 思考力(reflective thinking)이 社會科教育의 목표와 社會科의 教育현장에서 체계적으로 논의되는 데에는 헌트(Hunt, Maurice P.)와 메트칼프(Metcalf, Lawrence E.)의 공헌이 크다. 헌트와 메트칼프는 1968년에 第2段으로 출판한(초판은 1955년) 「高等學校의 社會科教授: 反省的 思考와 社會的 理解의 諸問題」(*Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*)에서 반성적 사고력의 향상을 목표로 제시하였다. 저서의 부제가 표시하고 있듯이 社會科와 같이 內容이 논쟁적인 것을 교수하는 경우에는 높은 知性的인 洞察力의 향상이 필요하고, 이를 위해서는 反省的 思考力의 배양이 목표가 되어야 한다는 것을 강조하였다. 그들은 사회과의 內容이나 교수방법도 모두 「反省的」이어야 한다고 주장하면서, 反省的 思考는 목표가 될 뿐만 아니라 하나의 方法이 된다고 서술하고 있다(Hunt, M.P. and L.E. Metcalf, (1968): Part II and III). 이 저서의 초판은 1955년에 출판된 것으로 보아 반성적 사고가 강조된 1950년대의 知的 분위기의 영향을 많이 받았음을 알 수 있다.

헌트와 메트칼프는 「高等學校 社會科教授」의 서문에서 그들이 동 저서의 전체에 걸쳐서 듀이(Dewey, J.)의 영향을 강력하게 받았다고 서술하고 있다. 듀이가 1909년에 출판한 「우리는 어떻게 생각하는가?」(*How We Think*)는 오래 되기는 하였으나 아직도 반성적 사고에 대한 가장 기본적인 참고문헌이다. 20세기에 들어오면서 사상적 이데올로기와 과학의 발달, 산업화의 진전 등에 의하여 혼란해진 정신적 세계에 방향을 제시하는 것과 같은 것을 듀이에서 찾아 볼 수 있는 것은 이미 널리 알려진 사실이다.

듀이는 인간의 思考作用을 네가지로 구분하면서 반성적 사고력의 정의를 내리고 있다. 아무런 제한이나 구속없이 그저 머리 속을 왔다 갔다 하는 생각이 “白晝夢”이요, 경험적으로 증명되거나 직접적으로 지각되지는 않지만 일정한 方向을 가지고 있는 것이 상상이다. 또 “古典的인 自由放任主義가 가장 우수한 經濟制度이다”라고 믿는 경우와 같은 것이 개인의 신념이다. 이러한 신념도 증거에 의하여 증명된 것은 아니다. 이와는 달리 개인의 신념이나 가정적인 지식이 경험적인 증거에 의하여 증명되거나 논리적인 약속이나 일관성 때문에 객관적인 타당성을 가지고 있을 때가 있다. 이 마지막 경우를 듀이는 「反省的인 思考」라고 하였다. 그는 다음과 같이 定義하고 있다. 「어떤 信念이나 假定的인 知識을 뒷받침할 만한 근거가 있을 때에 이러한 信念이나 知識에 대한 能動的이고 一貫性 있는 注意깊은 思考와 이러한 思考 끝에 얻어지는 結論이 反省的 思考이다」(Dewey, John. 1933, P. 9).

헌트와 메트칼프는 反省的 思考의 정의에 대한 이상과 같은 듀이의 표현을 인용하면서 反省的 思考와 科學的 探究의 方法 사이에는 본질적인 차이가 없으나 兩者는 같은 것은 아니라고 하고 있다. 「반성적인 사고는 민주주의의 정의를 내리거나 기하학적인 정리를 증명

하는 경우와 같이 과학적인 근거 이외의 것을 사용하는 경우도 있다. 더우기 과학적이라는 용어는 반성적이라는 용어보다 적합하지 못한 경우가 있다. 科學이라는 말은 흰 까운을 입은 기술자, 현미경과 망원경, 화학적 약품, 컴퓨터 등을 시사한다. 科學은 정확한 측정, 수학의 사용, 통제된 실험과 일반이 알아 듣기 곤란한 용어를 암시한다. 反省的 思考는 과학의 본질적인 부분을 의미하는 것이지만, 그 부분품은 아니며, 사회현상이건 자연현상이건 모든 문제에 접근할 수 있는 일련의 精神의 作用과 마음의 태도를 의미하는 것이다」라고 헌트와 메트칼프는 科學的 思考와 反省的 思考의 차이를 서술하고 있다(Hunt, M.P. and L.E. Metcalf, 1968: P. 67).

反省的 思考의 단계는 여러 가지로 표현될 수 있는 것이나 듀이가 「How We Think」에서 말하고 있는 것처럼 기본적으로는 5개의 단계를 거친다. 헌트와 메트칼프는 이 단계를 ① 문제의 인식 또는 定義 ② 가설의 설정 ③ 가설의 논리적 의미에 대한 연구 ④ 가설의 검증 ⑤ 결론의 도출 등으로 제시하고 있다. 이것은 일반적으로 “과학적 방법”이라고 알려져 있는 방법과 비슷한 것이다. 물론 생각하는 단계는 더 늘어날 수도 있고, 더 축소될 수도 있으나, 문제를 파악하고, 가설을 설정하고, 자료를 수집·분석하여 결론을 내리는 과정이 핵심으로 되어 있는 데에는 차이가 없는 것이다. 저명한 科學者이면서 하바드대학교 총장을 역임한 바 있는 코난트(Conant, J.B.)는 科學的 方法의 段階를 ① 불안정한 상황 인식 ② 문제의 제기 ③ 가설 설정 ④ 통제된 실험설계 ⑤ 자료 수집 ⑥ 자료 분석 ⑦ 결론 도출 ⑧ 결론의 조직과 체계 확립 등의 8가지로 구분하였다(Conant, J.B. 1952: P. 37). 이들을 자세히 보면 위에서 서술한 5단계와 본질적으로는 동일하다는 것을 알 수 있다.

이러한 社會科教育의 目標은 교육현장에서 몇 가지 유용성을 갖는다. 反省的 思考는 과학적으로 해결되기 어려운 문제를 다루는 데 적합하다. 「韓國的 民主主義」의 定義를 내리거나 물질적인 증거가 부족한 경우에도 결론을 내릴 수 있는 方向을 제시해 준다. 과학은 한국인과 미국인의 價値觀의 차이를 밝혀 주지만, 人生의 궁극적인 목적이 무엇이며, 韓國人이 지향하는 理念의 方向이 무엇인가를 생각하는 데에는 無力하다. 이러한 理念과 價値의 문제는 「反省的」으로 思考되어야 할 것이다. 특히 오늘날 우리의 상황으로 볼 때에는 행동평가의 기준이 되는 文化的 價値의 基準의 확립이 필요하다. 전통적인 것만으로 우리의 문제를 해결하기 어려우며 외부적인 模型이나 理論의 기계적인 도입도 문제를 어렵게 만든다. 이러한 가운데에서 우리에게 가장 필요한 것은, 문제를 옹계 파악하고, 필요한 것만을 취사선택할 수 있는 能力인데, 이것은 바로 反省的인 思考일 것이다.

反省的 思考는 또 대중의 知的 수준을 향상하기 위해서도 중요할 것으로 보인다. 大衆社會의 匿名은 대중을 비합리적으로 만드는 한 원인이 되고, 不特定한 平均人을 대상으로 하는 대량생산은 인스턴트적인 소비문화를 팽창시켜 대중의 知的 수준을 저하시키고 있다.

또 이미 분류한 情報을 확실적이고 일방적으로 받아들이게 하는 마스크도 思考力을 감퇴시킨다. 급속한 사회변동 때문에 決定을 내려야 하는 순간은 빈번하고 긴박해져서 思考力이 그 어느 때보다도 더 요청되고 있다.

헌트와 메트칼프의 反省的 思考力은 이처럼 社會科教育을 위하여 유용한 시사를 주고 있으나 行動的인 教育目標를 더 구체적으로 발전시키지는 못하였다. 그것은 그 다음의 학자들에 의하여 이루어졌다. 이들을 아래에서 살펴 보겠다.

## (2) 認知的, 情意的 目標 및 構造

1966년에 출판된 펜턴(Fenton, Edwin)의 「中等學校에서의 새로운 社會科의 教授：歸納的 接近」(*Teaching the New Social Studies in secondary Schools: An Inductive Approach*)에서는 社會科教育의 目標로서 ① 認知的 目標 ② 情意的 目標 ③ 市民의 資質 ④ 사회과의 目標로서의 構造 등 네가지가 제시되어 있다(Fenton, E. 1966:19-90). 역사학자이면서 사회과 교육에 많은 연구업적을 남긴 펜턴은 社會科 教育의 目標를 인지적 目標와 정의적 目標로 분명하게 구분함으로써 目標를 추상적으로 서술하는 것보다도 구체적이고 행동적으로 서술하는 방법을 제시하였다. 그리고 또 하나의 특징은 教科의 構造(Structure)를 사회과 교육의 目標로서 제시한 점이다. 이는 종래의 사회과교육의 目標진술에서 찾아보지 못했던 새로운 경향을 나타내는 것이다. 그리고 市民의 資質(citizenship)을 사회과교육의 目標로서 제시하고 있는데, 이는 전통적으로 내려오는 社會科教育의 目標를 반영한 것으로 볼 수 있다.

우리는 펜턴이 제시하고 있는 이상과 같은 네 가지의 社會科教育의 目標에서 매우 중요한 몇가지 점을 발견할 수 있다. 이것은 주로 듀이의 영향을 받아서 反省的 思考力의 형성을 사회과 교육의 目標로서 제시하였던 50년대의 헌트와 메트칼프의 目標보다는 상당히 발전한 것이라고 아니할 수 없다. 우선, 目標를 認知的 目標와 情意的 目標라고 하는 두 가지의 行動領域으로 나누고 그들을 구체화시킨 점이다. 社會科에서 교수하고 또 변화시키고자 하는 학생들의 行動領域은 특정한 정보를 이해하거나 학습한 원리를 새로운 상황의 문제 해결에 응용할 수 있는 知的인 능력만이 아니다. 자기가 소속하고 있는 社會集團이나 인간관계, 결론이나 직장 등 인간사회의 중요한 문제에 대해서 긍정적인 態度를 취하고 민주주의적인 價値觀을 갖는 등 情意的인 영역에 대한 目標도 중요하다. 또 개념과 원리를 중심으로 교과를 이해하려고 하는 構造의 발견도 교과 내용의 효과적인 이해를 위해서 뿐만 아니라 思考力의 증진을 위해서도 중요하다고 보겠다.

社會科教育의 目標 진술은 사회의 상황적 변화에 의해서 뿐만 아니라 教育學理論의 발전에 의해서도 많은 영향을 받는다. 우리는 펜턴이 제시한 네 개의 사회과교육의 目標 진술에 미친 教科理論의 영향을 명백하게 알 수 있다. 펜턴이 目標를 인지적 目標와 정의적 目標



로 구분한 것은 1956년에 출판된 블룸(Bloom, B.S.)과 그 동료들의 「教育目標의 二元分類: 認知的 領域」(*Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*)의 영향을 많이 받은 것으로 보인다. 또 펜턴이 사회과 교육의 목표로서 構造의 발견을 제시하고 있는 것은 브루너(Bruner, J.S.)의 「教育의 過程」(*The Process of Education*)의 영향을 받은 것이 명백하다.

블룸이나 브루너의 教育에 관한 理論은 우리 나라에서도 너무나 잘 알려져 있기 때문에 자세한 서술이 필요하지 않다. 다만 目標에서 강조되고 있는 경향을 이해하기 위하여 몇 가지를 간략하게 서술하는 것이 필요하다. 블룸에 의하여 認知的 目標은 지식·이해·적용·분석·종합·평가 등 여섯 가지의 행동영역으로 나뉘어진다. 情意的인 目標은 인지적인 目標만큼 이론적으로 정교하게 구체화되어 있지는 않으나 態度와 價値觀이 人間의 生活에서 차지하는 중요성으로 보아 그 교육적인 의미는 크다고 아니할 수 없다. 크라드홀과 블룸 등의 분류에 의하면 감수, 반응, 가치화, 조직, 가치의 인격화 등 다섯 가지로 나뉘어진다(Krathwohl, David R. et al., 1964:99-174). 이러한 분류를 바탕으로 하여 펜턴은 認知的인 領域 目標을 크게 지식(knowledge)과 능력 및 기능(abilities and skills)의 두 가지로 나누었다. 그는 價値教育과 관련해서는 가치를 行動的 價値(behavioral value), 節次的 價値(procedural value), 實質的 價値(substantial value)의 셋으로 구분하고, 행동적 가치와 절차적인 가치는 학교에서 교수할 수 있으나, 실질적 가치는 교사가 강요할 수는 없는 것이라고 했다. 教師는 실질적 가치에 관한 문제를 제기하고 最後의 選擇은 학생들 자신이 하게 하거나, 또는 가정에서 父母들이 교육하도록 해야 한다고 주장하고 있다(Fenton, E., 1966, 41-45).

브루너에 의하여 널리 알려진 教育課程 組織에 있어서의 構造化는 교과와 내용의 종래에 흔히 볼 수 있었던 항목이나 제목 중심으로부터 그 교과와 가장 기본이 되는 사실, 개념, 일반화 등을 중심으로 조직해야 하는 것이라고 말할 수 있다. 이를 題目中心 接近法(topical approach)으로부터 構造中心 接近法(structural approach)으로의 변화라고도 말할 수 있다. 브루너는 지식의 양이 폭발적으로 증가하는 현대사회에서는 이러한 구조적인 조직에 의해서 사실보다도 概念과 法則을 중심으로 학습을 전개함으로써 이해도 빠르고 학습자들의 응용력이나 문제해결력을 더 높일 수 있다고 주장하고 있다. 教科를 構造化하여 학습한다는 말은 그 교과와 개념이나 법칙을 이해하고 응용할 뿐만 아니라 이러한 學習過程을 통하여 그 교과가 근본적으로 요청하는 思考方式 자체를 습득하게 되는 것을 의미하는 것이다(Bruner, J.S. 1960:17-32). 여기에서 사회과 교과목의 구조의 발견은 사회과 교육의 주요한 목표가 될 수 있음을 알 수 있다.

社會科教育에 대해서 뿐만 아니라 교육과정 이론에도 연구가 깊은 타바(Taba, H., 1962)의 行動的인 教育目標의 서술도 펜턴이 제시한 사회과교육의 목표를 이해하는 데에 도움이

된다. 타바는 教育目標를 행동적으로 서술해야 한다고 말하고, ① 지식, ② 반성적 사고, ③ 가치와 태도, ④ 감수성과 감정, ⑤ 기능의 다섯 가지를 들었다. 이들에 대하여 그는 다음과 같이 설명하였다. 知識은 사실과 개념에 관한 것이며 과학적 타당성, 유용성과 학습가능성, 지식을 탐구할 수 있는 방법을 가지고 있어야 한다. 反省的思考는 모든 인간은 知的이고 독립적인 사고를 할 수 있다는 전제에서 자료의 해석, 사실과 원리의 응용, 논리적 추리력 등을 의미하였다. 그리고 價値와 態度에 관한 것으로서 경쟁적인 성취와 개인적 성공에 대한 윤리, 일에 대한 존경, 관용, 협동, 개인에 대한 존경 등을 지적하였다. 타바는 感受性과 感情에 대한 定義를 知覺, 意味, 反應에 있어서 인간의 독특한 특징을 살리면서 사회적·문화적 환경에 반응할 수 있는 능력이라고 했다. 또 技能으로서의 쓰고 읽고 계산하는 기능, 문제를 제기하고 分析하는 방법을 계획하는 것, 가설의 설정, 각종 연구방법의 습득 등과 같이 연구를 진행하는 기능, 人間關係를 원만하게 유지하는 기능, 權威를 민주적으로 대할 수 있는 기능 등을 들었다(Taba, H., 1962: 211-230). 타바는 블룸의 教育 목표 二元分類表와 같은 것을 사용하지는 않았으나 사회과의 教育목표를 포괄적으로 제시하는 데에 좋은 시사를 주고 있다.

### (3) 意思決定能力

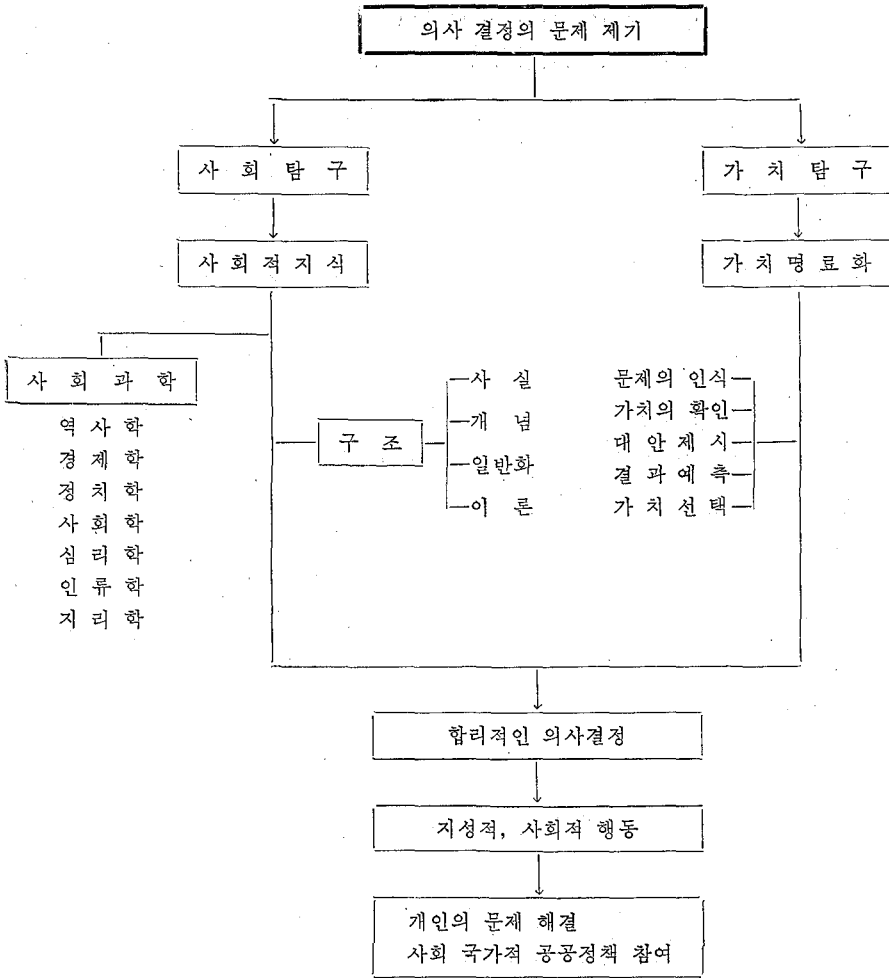
1950년대의 힌트와 메트칼프, 1960년대의 펜턴에 이어서 1970년대에는 뱅크스(Banks, James A.)의 「社會科의 教授戰略: 探究, 價値 및 意思決定」(*Teaching Strategies for Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision Making*)에서 사회과 교육의 대표적인 경향을 발견할 수 있다. 뱅크스는 그 저서의 副題가 보여주고 있는 것처럼 현명한 意思決定 能力의 함양이 社會科教育에서 가장 중요한 목표가 되어야 한다는 것을 강조하고 있다. 그는 우리가 살고 있는 現代社會가 국제적으로나 국내적으로나 깊이 생각해야 할 많은 문제점을 가지고 있으며, 이러한 문제점들을 해결하기 위해서는 순간순간에 현명한 意思決定이 필요하다고 서술하고 있다(Banks, J.A., 1977:3-10). 핵무기에 의한 전쟁의 공포, 빈곤과 소외, 자원의 부족과 자원의 소유를 둘러싼 갈등 등이 세계 도처에서 전개되어 있으며, 개인적으로는 취업, 진학, 결혼 등 人生의 重大事에서 현명한 결정을 내려야 하는 경우가 계속된다. 사회에서의 人間關係를 주요한 내용으로 학습하는 사회과 교육은 개인이 당면하고 있는 문제를 해결하고, 知的이고 社會的인 行動(intelligent social action)으로 지역사회와 국가의 公共政策의 형성에 적극적으로 참여할 수 있도록 의사결정 능력을 기르지 않으면 안 된다고 하고 있다(Banks, J.A., 1977:10). 즉, 사회과 교육은 意思決定能力의 함양을 주요한 교육목표로 하지만, 그 궁극적인 목적은 知的이고 社會的인 行動에 의해서 개인의 문제를 해결하고 사회와 국가의 발전에 참여하는 것이라고 주장하고 있다.

이러한 社會科教育의 목표를 달성하기 위해서 뱅크스가 제시하고 있는 교육의 내용과 방

법은 매우 흥미있다. 의사결정을 현명하게 하기 위해서 가장 먼저 필요한 것은 사회현상에 관한 지식이다. 사회현상에 관한 지식은 사회과학자들이 객관적이고 과학적으로 추구하는 社會科學的인 探究方法에 의해서 얻어진다. 사회과학적인 방법은 개인적 신념이나 신화, 직관 또는 고집에 의해서가 아니고, 문제를 발견하고, 가설을 설정하고, 경험적 자료를 수집 분석하여 결론을 얻는 것을 말하는 것이다. 이러한 탐구의 결과로서 얻어지는 것이 사회과학의 지식이다. 뱅크스는 사회과학이 추구하는 방법을 社會科學的 探究(social science inquiry) 또는 社會探究(social inquiry)라고 하고, 사회탐구의 결과로서 얻어지는 지식을 社會科學的 知識(social science knowledge) 또는 社會的 知識(social knowledge)이라고 했다. 사회과학적 지식은 역사나 지리·정치학·경제학만으로 얻어지는 것은 아니다. 역사와 지리 중심의 1916년의 社會科의 模型은 1960년대에 오면서 다양한 社會科學 중심의 社會科模型으로 바뀌어져 왔다. 뱅크스는 역사학·경제학·정치학·사회학·심리학·인류학·지리학의 일곱개의 사회과학을 사회적 지식을 획득하기 위한 학문적 배경으로 제시하고 있다. 그리고 이러한 사회과학의 산물인 지식의 組織은 일정한 원리에 의해서 조직되지 않으면 안된다. 여기에서 교육내용의 構造化라고 하는 문제가 발생하게 된다. 즉, 일곱개의 社會科學이 산출한 산물은 사실, 개념, 일반화, 법칙, 이론 등으로 사회과 교육의 내용을 구성하게 되는 것이다. 뱅크스는 사회과 교육의 構造的인 組織은 사회현상의 이해를 도와주고, 응용력을 기르며, 예측을 가능하게 하므로써 합리적인 意思決定과 知性的인 行動을 하는데에 공헌할 수 있다고 서술하고 있다(Banks, J.A., 1977:11-19).

현명한 意思決定을 한 후 지성적이고 사회적인 행동을 실천하는데에 필요한 것은 사회과학적인 지식과 함께 價値의 문제이다. 개인적인 인생의 목표와 사회가 나아가야 할 근본적인 方向을 정립하기 위해서는 價値의 기준, 가치의 원천, 가치의 갈등, 가치의 대안, 서로 대립되는 가치의 선택으로부터 오는 결과의 예측 등을 깊이 살펴보지 않으면 안된다. 이것을 뱅크스는 價値探究(value inquiry)라고 하고 있다(Banks, J.A. 1977:26-28). 「價値探究는 사회탐구와 함께 뱅크스의 사회과 교육모형에서는 二大支柱가 된다. 가치탐구의 과정은 사회탐구의 과정만큼 연구되어 있지는 않으나, 뱅크스는 價値明瞭化(values clarification)를 중요시하고 있다. 가치명료화는 어떤 가치를 학생들이 갖도록 교사가 강요하는 것보다 자기 자신이 가지고 있는 가치를 분명히 하고, 가치의 모순과 갈등을 극복하여 일관성을 유지하는 것을 중요시하는 價値指導의 한 방법이다.

이상과 같은 뱅크스의 社會科教育의 목표와 모형은 <그림 1>에 자세히 나타나 있다. 먼저 意思決定의 問題를 확인하고, 한편으로는 社會科學的 探究를, 다른 한편으로는 價値探究를 진행한다. 社會科學的 探究에서는 역사학, 경제학 등 7개의 사회과학으로부터 사실, 개념, 일반화 등을 구조적으로 조직한다. 價値探究에서는 제기된 가치의 확인, 대안의 제시와 그 대안의 결과에 대한 예측, 특정한 가치의 선택 등을 내용으로 하는 價値明瞭化의



〈그림 1〉 뱅크스의 사회과 모형  
 資料 : Banks, J., 1977:19-29.

과정을 거친다. 사회탐구와 가치탐구를 바탕으로 하여 合理的인 意思決定을 하고, 知性的이고 社會的인 行動을 실천함으로써 개인적으로는 직면한 문제를 해결하고, 社會와 國家的으로는 필요한 公共政策의 형성에 적극적으로 참여하도록 하는 것이 뱅크스가 제시하고 있는 社會科教育의 目標과 그 學習內容이다.

우리는 뱅크스의 社會科模型이 지금까지 논의되어 오던 여러가지 교육이론들을 상당히 조화있게 흡수하고 있음을 알 수 있다. 意思決定能力의 함양을 기본목표로 한 것은 듀이 이후 주장되어오는 反省的 思考力의 한 변형으로 볼 수 있다. 의사결정 과정을 사회 탐구와 가치탐구로 나눈 것은 물론 이후 명백하게 되어온 認知的 영역과 情意的 영역의 행동목

표를 표현하고 있는 것으로 볼 수 있다. 여러 가지의 사회과학으로부터 내용을 구하고 있는 것은 1960년대 이후 중요시되어 온 社會科學 중심의 社會科를 의미하고 있으며, 사회과학적 지식의 構造化는 명백히 보루너의 영향임을 알 수 있다. 이러한 과정을 거쳐서 합리적인 意思決定과 知性的, 社會的 行動으로 사회의 公共政策에의 적극적인 참여를 시사한 것은 말할 것도 없이 사회과의 탄생 이후 강조되어 오는 「市民의 資質向上」이라고 하는 사회과 교육의 궁극적인 목표를 제시하고 있는 것으로 보인다.

#### (4) 思考의 過程

1980년대에 오면서 社會科教育의 목표나 이론은 70년대의 후반에 비하여 크게 달라진 것은 없는 것 같으나, 60년대 이후 발전되어 오는 行動的 教育目標과 構造化 등의 교육이론이 사회과 교육에 매우 정교하게 정착되어 가는 모습을 볼 수 있다. 가장 최근에 출판된 것으로 볼 수 있는 넬슨과 마이클스(Nelson, Jack L. and John U. Michaelis)의 「中等社會科教育：教授, 教育課程, 評價」(Secondary Social Studies: Instruction, Curriculum, Evaluation)는 「社會科教育은 思考力, 인간관계, 시민의 책임, 경제적 능력, 의사결정 능력, 자아실현 등의 향상과 같은 일반적인 교육목표의 달성에 공헌해야 하며, 이를 위해 社會科教育의 目標은 ① 知識(knowledge), ② 思考의 過程(thinking process), ③ 技能(skills), ④ 態도와 價値(attitude and values)의 네 영역에서 고찰되어야 한다」고 제시하고 있다(Nelson, J.L. and J.U. Michaelis, 1980:14-15, 61-202).

넬슨과 마이클스가 이들 네 영역에서 서술하고 있는 내용은 대략 다음과 같다. 知識과 관련해서는 構造를 중요시하여 지식의 구성요소를 사실, 개념, 일반화, 이론 등으로 나누어서 각각 이들의 특징과 형성과정, 교수전략 등을 서술하고 있다. 그리고 技能으로서는 인간관계에서의 意思疏通, 쓰기, 말하기, 읽기, 자료의 해석 기술 등을 제시하고 있다. 다음에 價値教育과 관련된 부분이 있다. 70년대의 가치교육의 이론이 주로 價値明瞭化를 강조한데 비하여 넬슨과 마이클스는 가치분석, 도덕적 판단력, 도덕적 추리력 등을 강조함으로써 교육현장에서의 가치교육의 다양한 방법을 제시하고 있다. 이처럼 知識의 構造, 社會科에서의 技能, 價値教育의 분석적 방법 등은 새로운 것은 아니지만 70년대에 비하면 이론적으로 매우 체계화되어 있음을 알 수 있다.

그러나 넬슨과 마이클스의 연구에서 우리의 관심을 가장 많이 끄는 것은 「思考의 過程」이라는 용어와, 思考力을 情報産業社會에 적합한 다양한 학습자료를 통하여 함양한다는 점이다. 이들은 비판적 사고력, 반성적 사고력, 문제해결력 등으로 표현되어 오던 것을 「思考의 過程」이라는 용어로 표현하면서 내용으로서 주어진 「실질적인 지식」보다도 문제를 해결하기 위한 하나의 과정을 중요시하고 있다.

思考의 過程에서 중요시되는 요소들은 意思決定과 意思決定을 위하여 필요한 사회과학적

인 조사의 기술 함양이다. 사회과학적인 조사의 기술은 이미 위에서 서술한 바와 같이 기본적으로는 문제의 제기, 가설의 설정, 자료의 수집과 분석, 가설의 검증, 결론 등의 과정을 거친다. 이러한 분석을 위한 자료의 수집방법으로서 관찰, 질문, 내용분석 등의 여러 調査方法이 실시되어야 할 것을 제안하고 있다. 思考의 過程에서 요청되는 능력을 함양하기 위하여 자료를 수집하고, 그들을 實證的으로 분석하는 기술 그 자체를 하나의 目標로서 학습한다는 것은 사회과학적 탐구력의 신장을 위해서는 당연히 요청되는 것으로 보이며, 社會科教育의 내용이나 방법도 크게 달라져야 한다는 것을 시사받을 수 있다.

目標의 변화는 내용과 방법의 변화를 당연히 수반하게 된다. 넬슨과 마이클스는 사회과학의 학습자료가 종래에는 역사학, 지리학, 정치학, 경제학, 사회학, 인류학, 심리학 등의 전통적인 社會科學으로부터 얻어졌으나 이제는 여기에다가 새로운 資料들이 첨가되어야 한다고 주장하고 있다. 그러한 것들로서 교육학, 종교학, 여성학, 도시문제연구, 일반체제이론, 노인학, 정보이론, 심리사회언어학, 미래학, 심리사회생물학, 게임이론, 의사결정이론 등 다양한 것들을 시사하고 있다(Nelson, J.L. and J.U. Michaelis, 1980:66-67). 70년대에 오면서 情報의 量이 폭증하고 있음은 물론 그 組織이나 處理方法에도 커다란 변화가 일어나고 있다. 이러한 상황에서 社會科의 학습자료를 社會科學 體系 中心으로부터 다양한 學問間的 協同研究의 결과와 情報科學을 중심으로 구성하여 思考力을 함양하려고 하는 것은 시대적 요청이라고 생각된다.

우리는 넬슨과 마이클스의 研究에서 몇 가지 점을 확인할 수 있다. 듀이 이후 강조되어 오는 창조적인 思考力은 역시 여기에서도 강조되고 있다는 점이다. 그것은 헨트와 메트칼프의 연구에서도 벵크스의 연구에서도 마찬가지이었다. 그 이름이 약간씩 다르기는 하지만 학생들이 학습한 原理를 새로운 상황에 적용함으로써 問題를 解決할 수 있는 能力을 기르는 데에서는 공통적인 것이다. 넬슨과 마이클스 자신들도 社會科教育은 문화유산의 단순한 전달 뿐만 아니라 사회가 당면하고 있는 문제를 창의적으로 해결하는 능력을 함께 향상해야 함을 시사하고 있다(Nelson, J.L. and J.U. Michaelis, 1980:326-331). 이와 함께 知識의 構造와 價値教育을 중요시한 점을 명백하게 알 수 있다. 思考力은 구조의 이해에 의하여 더욱 향상될 수 있을 것이며, 認知的인 면에서의 知識 뿐만 아니라 情意的인 면에서의 態度나 價値觀의 定立이 요청되는 것은 道德性의 문제가 현대 사회에서 얼마나 심각한 문제로 제기되고 있는가를 잘 말해 주는 것으로 보인다.

#### 4. 結 論

성숙한 産業社會를 향하여 전진해 가면서 그 과정에서 나타나는 여러 副産物들, 예컨대, 경박한 물질주의, 인간의 소외, 가치의 갈등 등의 문제를 극복하기 위하여 우리에게

는 때보다 높은 市民의 資質이 요청되고 있다. 특히 人間과 社會를 학습의 내용으로 하는 社會科教育에서는 이러한 문제를 직접 생각하지 않을 수가 없다. 따라서 이 研究는 社會科教育에서 目標로서 달성하고자 하는 市民의 資質은 어떠한 人間の 行動을 가리키는 것인가를 검토하고자 한 것이다.

人間과 社會를 학습의 내용으로 하는 社會科教育의 性格이나 20세기 초의 급격한 산업화의 과정에서 社會的 統合을 위하여 社會科教育이 탄생되고 발전되어 온 과정으로 보아 社會科教育의 目標에서 사회생활에 관한 市民의 資質向上이 중요한 부분을 차지하고 있다는 것을 하나의 假定(assumption)으로 하였다. 이러한 가정을 바탕으로 社會科教育의 이론과 실천에 많은 영향을 준 著者들이 사회과교육의 目標로서 제시하고 있는 것들이 무엇인지를 분석하여 보았다. 1950년대에 출판된 헛트와 메트칼프의 연구, 1960년대의 펜턴의 연구, 1970년대의 벅크스의 연구, 1980년의 넬슨과 마이클스의 연구 등 네 가지를 분석의 대상으로 하였다.

이들 네 가지 著者들의 분석에서 강조하고 있는 것들을 요약하면 대략 다음과 같다.

첫째, 思考力의 향상을 강조하고 있는 점이다. 反省의 思考力, 意思決定能力, 思考의 過程 등 그 이름은 약간씩 다르게 표현되어 있으나 그 핵심은 비슷한 것을 의미하고 있다. 그것은 막연한 상상이나 백주몽으로부터 벗어나 논리적인 것이든, 경험적인 것이든 어떠한 근거를 가지고 자기의 주장을 내세우는 思考의 방법을 의미하는 것이다. 이러한 思考의 方法은 동시에 문제를 분명히 하고, 가설을 배우고, 자료를 수집하여 결론을 내리는 創造的인 問題解決力 또는 批判的 思考力을 의미하게 되는 것이다. 듀이에 의하여 체계화된 이후 거의 대부분의 社會科教育의 학자들이 이러한 思考力을 중요한 사회과교육의 目標로서 제시하고 있다.

둘째, 道德教育에 대한 깊은 관심을 들 수 있다. 네개의 연구들이 모두 人間, 社會, 國家에 대한 態도와 價値의 문제를 상세히 취급하고 있다. 오늘날 인간이 社會生活의 과정에서 직면하고 있는 문제들은 사회현상에 대한 知識의 不足에서라고 하기보다 오히려 서로 다른 態도와 價値觀에서 오는 경우가 많다고 하겠다. 이 점에서 태도와 가치의 형성에 관한 사회과교육의 중요성은 충분히 인식되어야 할 것이다. 價値教育에서는 가치명료화, 가치분석, 도덕적 판단력 등이 강조되고 있다.

셋째, 敎科의 構造에 대한 강조이다. 지식의 체계나 항목을 중심으로 학습하던 과거의 전통적인 학습내용이나 방법으로부터 概念과 法則을 중심으로 構造的으로 내용을 조직하고 학습하는 방법이 강조되고 있다. 단편적인 事實이나 구체적인 지식중심의 학습보다 構造中心의 학습이 응용력과 思考力을 더욱 증진시킬 수 있다는 점을 고려할 때에 이러한 요청은 당연한 것이라고 할 수 있다.

넷째, 이상과 같은 社會科教育의 目標定立에서 우리는 듀이, 블룸과 그 동료들, 부르너

등의 교육이론이 크게 영향을 미친 것을 확인할 수 있다. 듀이가 주장한 反省의 思考力은 교육목표의 기본을 구성하고 있으며, 블룸과 그 동료들이 행동목표를 인지적인 영역과 정의적인 영역으로 나누어 체계화한 것은 社會科教育의 목표를 설정하는 데도 커다란 공헌을 하였다. 그리고 構造化와 함께 探究力이 강조되고 있는 것은 브루너의 결정적인 영향이라는 것을 인식하는 데에 별로 어려움이 없다.

이제 이 글을 끝맺을 차례가 왔다. 反省의 思考力, 態度와 價値觀의 形成, 構造的 發見 등으로 요약되는 社會科教育의 行動目標들이 사회생활에 관련된 「市民의 資質向上」을 위하여 시사 하는 것이 무엇인가를 끝으로 생각해 보아야 할 것이다. 바람직한 市民의 資質向上을 위하여 이상에서 요약한 것과 같은 行動的 特徵을 발견시켜 나갈 것을 물론 시사받을 수 있다. 그러나 그 중에서도 가장 근본적인 것은 反省的인 思考力이라고 볼 수 있다. 態度와 價値觀의 형성과정에서도 가치분석이나 도덕적 판단력 등을 강조하고 있는 삐아제 (Piaget, J.)나 콜버그(Kohlberg, L.)의 주장에서 핵심이 되고 있는 것은 知的 發達이다. (Piaget, J. 1965, Kohlberg, L. 1966). 態度나 價値도 「反省的으로」(reflectively) 학습될 때 현대사회에서 요청되는 가치교육의 목표를 효과적으로 달성할 수 있을 것이다. 또 개념이나 법칙을 중심으로 학습하면서 教科의 構造를 발견하고 探究力을 기르는 데에서 핵심이 되는 것도 知的 發達이라고 할 수 있다.

要約이 좀 비약한다는 위험을 무릅쓰고, 이 研究의 結論을 말한다면 社會科教育의 목표에서 가장 중요하고 근본이 되는 것은 「反省的인 思考力」이며, 그것은 바로 産業社會의 사회생활에서 요청되는 바람직한 「市民의 資質 向上」을 위하여 그 核心이 되는 것이라고 아니할 수 없다.

### 參 考 文 獻

- Armstrong, David G. (1980). *Social Studies in Secondary Education*. New York: Macmillan Publishing Company, Inc.
- Banks, James A. (1977). *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision Making*, 2nd ed. Reading, Mass: Addison-wesley publishing company.
- Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David Mckay Co., Inc.
- Bruner, Jerome S. (1961). *The process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cooley, Charles H. (1902). *The Nature of Human Nature*. New York: Charles Scribners' Son.



- Conant, James B. (1952). *Modern Science and Modern Man*. New York: Doubleday and Company, Inc.
- Dewey, John. (1909, 1933). *How we Think*. Boston: Heath.
- Fenton, Edwin. (1966). *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gross, Richard E. et al. (1978). *Social Studies for Our Times*. New York: John Wiley & Sons.
- Hunt, Maurice P. and Lawrence E. Metcalf. (1968, 2nd ed.). *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Kobayash, Victor N. (1964). *John Dewey in Japanese Educational Thought*. Ann Arbor, Mich: University of Michigan, School of Education.
- Kohlberg, Lawrence. "Moral Education in the Schools: A Developmental View," *School Review*, 74, Spring 1966.
- Mead, George H. (1984). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, Jack L. and John U. Michaelis (1980). *Secondary Social Studies: Instruction, Curriculum, Evaluation*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Piaget, Jean. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press.
- Rust, Val D. (1965). *German Interest in Foreign Education*. Ann Arbor, Mich: University of Michigan, School of Education.
- Shaver, James P. (1981). "Citizenship, Values, and Morality in the social studies," Howard D. Mehlinger and O.L. Davis, Jr. *The Social Studies: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, NSSE.
- Sistrunk, Walter E. and Robert C. Maxson. (1972). *A Practical Approach to Secondary Social Studies*. Dubuque, Iowa: WM. C. Brown Co., Publishers.
- Taba, Hilda. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace & World, Inc.

A Study on the Concept of Citizenship as an Objective of  
Secondary School Social Studies

by

Kyung Soo Cha, ph. D.

Associate Professor of Social Studies College of Education Seoul National University

**Abstract**

It is predicted that the industrialization in Korea will be accelerated in the 1980's, and that citizenship education of social studies will be more needed to overcome some by-products of rapid social change such as value conflicts, alienation, and social disorganization. Given these situations, the purpose of this paper is to analyze the concept of citizenship as an objective of social studies education in secondary schools, and to suggest some behavioral objectives of citizenship education which attention should be paid in schools.

It is assumed from the nature and developmental process of social studies that the social studies is a school subject which is primarily designed for citizenship education. With this assumption, to examine the meaning of citizenship, four standard college textbooks of social studies are analyzed. The four books are *Teaching High School Social Studies*, New York: Harper & Row, publishers 1955, 1968, by Maurice P. Hunt and Lawrence E. Metcalf, *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966, by Edwin Fenton, *Teaching strategies for the Social Studies*, Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., 1977, by James A. Banks, and *Socondary Social Studies*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1980, by Jack L. Nelson and John U. Michaelis.

The results of the analyses show us that three behavioral objectives, among others, are most emphasized: inquiry, reflective thinking for decision making, value inquiry, and the discovery of structure. Here, we can find strong influences by *How We Think*, Boston: Heath, 1909, 1933, by John Dewey, *Taxonomy of Educational Objectives, Cognitive Domain*, New York: David Mckay Co., Inc., 1956, by Benjamin S. Bloom *et al.*, and *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961, by Jerome S. Bruner on the setting of educational objectives in social studies.

Although three objectives of reflective thinking, value inquiry, and structure are emphasized as social studies objectives for citizenship, it may be said that reflective thinking occupies the basic and most important position. It is well known that cognitive development plays vital roles in the process of moral Judgment of Jean Piaget or in the learning of structure of Jerome Bruner. With the danger of oversimplification, it is suggested as a conclusion of this paper that reflective thinking is most needed for citizenship in industrializing Korea in the future.