

쟁점 중심 사회과 교육과정의 원류를 찾아서: Harold Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계 및 개발 탐색

배 영 민(경북대학교 강사)*

《 요 약 》

최근 국내외 사회과 교육학계에서는 쟁점 중심 사회과 교육에 대한 관심이 새롭게 부각되고 있다. 한편으로는 학생들의 사고력을 함양하고 다른 한편으로는 사회통합과 공정사회를 이루는 데 쟁점 중심 사회과 교육과정이 요구되기 때문이다. 그러나 아직까지 우리의 학교 현장에서 사용할 수 있는 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서가 개발되지 못하고 있다. 본고는 내용 선정과 조직 그리고 내용 제시 방식의 측면에서 Harold Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계와 개발에 관하여 고찰한다. Rugg는 당시에 미국 사회의 과제 해결을 위하여 학교의 사회과 교육과정이 중요한 역할을 해야 한다고 보고, 사회적 요구뿐만 아니라 아동의 학습 심리에 부합되게 통합 사회과 교과서를 설계하고 개발하였다. 그의 통합 사회과 교과서 설계와 개발 모형은 사회문제에 기초한 사회적 쟁점의 탐구가 가능한 통합 사회과 교과서를 설계하고 개발하는 데 있어 오늘날에 적용하기에도 거의 손색이 없다. 우리가 앞으로 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서를 개발한다고 할 때 Rugg의 통합 사회과 교과서 설계 원리와 개발 방식은 눈여겨 볼만하다.

주제어 : 통합 사회과 교과서 개발, Harold Rugg, 쟁점 중심 사회과 교육과정, 사회재건주의

I. 서론

최근 국내외 사회과 교육학계에서는 쟁점 중심 사회과 교육과정이 새로운 관심의 대상으로 다시 부각되고 있다(Totten & Pedersen, 2011, 2012). 우리나라의 경우 두 가지 측면에서

* 제1저자 및 교신저자, yungmin.bae@gmail.com

그 가치가 주장되고 있다. 한편에서는 학생들에게 고차사고력을 의미하는 “창의성”을 함양하기 위한 방안으로 그 필요성이 대두되고 있다. 예를 들면, 학생들의 창의적 문제 해결력을 함양하기 위하여 현행 초등 사회과 교육과정을 쟁점 중심으로 재조직하려는 시도(박민정 외, 2010)가 있었다. 또 다른 한편으로는 우리 사회의 당면 과제인 “사회통합”과 “공정사회”를 구현할 수 있는 시민을 양성하기 위한 방안으로 쟁점 중심 사회과 교육과정의 도입이 주장되고 있다. 사회통합과 공정사회를 구현하기 위하여 현행 국가 수준의 공식적 사회과 교육과정을 쟁점 중심으로 개편해야한다는 주장(배영민, 2012)이 그것이다.

위와 같은 주장들의 이면에는 현재 우리나라의 사회과 교육과정의 주류하고 할 수 있는 학문에 기초한 사회과 교육과정¹⁾과 사회과 교과서에 대한 불만족이 자리하고 있다. 즉, 역사와 사회과학의 학문적 개념, 일반화(이론), 그리고 연구방법 등을 서로 밀접한 관련 없이 백과사전식으로 산만하게 늘어놓은 현재의 사회과 교육과정과 이에 따라 개발되고 있는 사회과 교과서는 학생들의 창의력 같은 고차사고력을 함양하는 데 그다지 도움을 주지 못한다고 부정적으로 인식되고 있다. 더욱이 이러한 사회과 교육과정과 사회과 교과서를 통해서 우리 사회의 시급한 문제들을 올바르게 이해하고, 사회통합과 공정사회를 실현할 수 있는 유능한 민주시민을 양성하는데 많은 한계가 있다는 비판(배영민, 2012) 또한 제기되었다.

사실 그동안 국내의 사회과 교육학계에서 쟁점 중심 교과 통합에 관한 이론적 논의는 지속적으로 이루어져 왔다. 그러나 쟁점 중심으로 통합된 사회과 교육과정, 특히 사회과 교과서를 실제로 어떻게 개발할 것인지에 관한 연구(강운선, 2001; 박민정 외, 2010)는 거의 이루어지지 않았다고 해도 과언이 아니다. 현재 많은 사회과 교육학자들(차경수, 조대훈, 2012, p. 52)과 사회과 교사들은 이른바 “통합 사회과 교육”을 더할 나위 없이 바람직한 사회과 교육 형태라고 생각한다. 그럼에도 불구하고, 지금까지 우리의 학교 현장에서 유용하게 사용될 수 있는 “제대로 된” 중등학교 수준의 통합 사회과 교과서가 개발된 적이 없을 뿐만 아니라 개발하려는 노력조차도 미미했다(진시원, 이종미, 2008)는 게 사실이다. 학교 현장에서 유용하게 사용할 수 있는 제대로 된 통합 사회과 교과서가 개발되어야 비로소 사회과 통합에 관한 논의가 더 이상 탁상공론(강운선, 2001, p. 477)에 그치지 않게 될 것이다.

그런데 상당히 오래전 일이긴 하지만, Harold Rugg가 개발한 통합 사회과 교과서 시리즈는 2차 대전 후 Hunt & Metcalf(1955, 1968), Massialas & Cox(1966), Oliver & Shaver(1966), 그리고 Engle & Ochoa(1988) 등으로 이어지는 오늘날의 쟁점 중심 사회과 교육과정의 원류라고 여길 만하다. 1920년대 초에 미국의 컬럼비아 대학(Columbia University)에 재직 중이던 Rugg와 그의 동료 연구자들은 중학교(junior high school) 7, 8, 9학년 학생들

1) 여기서 말하는 ‘학문에 기초한 사회과 교육과정’이란 역사와 사회과학의 사실, 개념, 일반화의 습득을 강조하는 Edgar Wesley식의 사회과 교육과정과 역사와 사회과학의 탐구방법을 강조하는 Jerome Bruner식의 사회과 교육과정을 모두 포함한다.

을 위한 사회과 교육과정 자료의 개발에 착수하였다. 처음에 그의 통합 사회과 교과서는 1922년 중반에서 1926년 6월 사이에 팸플릿(pamphlet)의 형태로 개발되었다.²⁾ 이 사회과 팸플릿은 1929년 8월부터 1932년 1월 사이에 그 체제와 내용에 있어서 거의 변화 없이(Nelson, 1977, 1978) 양장본 형태의 정식 교과서로 편찬되어 일선 중학교에 널리 보급되었다.³⁾

그 동안 미국에서는 많은 사회과 교육학자들이 지속적인 관심을 가지고 Rugg의 사회과 교과서 시리즈와 관련하여 다양한 연구들(Mraz, 2004; Boyle-Baise & Goodman, 2009)을 수행하였다. 미국에서 진행된 그의 통합 사회과 교과서와 관련한 선행 연구들은 대부분 그의 사회과 교과서 분쟁(Bagenstos, 1977; Boesenberg & Poland, 2001; Riley & Stern, 2002)에 초점을 맞추고 있다. 그의 통합 사회과 교과서 시리즈의 설계와 개발에 관한 연구(Nelson, 1977, 1978)는 상당히 드물다. 한편 앞에서 언급한 바와 같이 지금까지 국내에서 통합 사회과 교육과정 또는 교과서의 설계와 개발에 관한 연구는 다수 수행되었다. 그러나 이들 연구들은 Rugg의 사례에서 보는 바와 같은 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서의 설계와 개발에 관한 체계적인 이론을 제시하지는 못하였다.

본고는 내용 선정과 조직 그리고 내용 제시 방식의 측면에서 Harold Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계와 개발에 관하여 고찰한다. 즉, 이 글은 Rugg가 어떤 설계 원리와 개발 방식에 따라 자신의 통합 사회과 교과서 시리즈에 실은 내용을 선정 및 조직하였고 개별 학년에서 이를 제시했는지에 관하여 탐색한다. 그는 다양한 형태의 저술들에서 사회과 교육과정,⁴⁾ 즉 자신의 통합 사회과 교과서에 관한 자신의 견해를 피력하고 있다. 본고는 그의 수많은 저술들 중에서 특별히 그와 그의 동료 연구자들이 통합 사회과 교과서의 설계와 개발에 관하여 직접적으로 논의하고 있는 논저들을 바탕으로 고찰하였다.

아래의 본문에서는 Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계와 개발에 관하여 논의하기에 앞서 먼저 그의 통합 사회과 교과서 개발의 토대가 된 그 자신의 사회과 교육과정 철학(이론)에 관하여 논의한다. 이어서 3장에서는 통합 사회과 교과서에 실린 내용이 구체적으로 어떻게 선정되고 조직되었는지에 관하여 살펴본다. 그리고 4장에서는 통합 사회과 교과서의 내용 제시 방식에 있어서 세 가지 두드러진 특징에 관하여 논의한다. 마지막 결론에서는 그의 통합 사회과 교과서 개발이 오늘날 사회과 교육에서 지니는 의미와 더불어 제기된 비판들 그리고 이에 따른 시사점에 관하여 논의한다.

2) Rugg는 1921년부터 이 시기까지 사회과 팸플릿을 제작하는 과정에서 사실상 자신의 통합 사회과 교과서의 설계와 개발에 관한 기본적인 이론을 완성되었다. 따라서 사회과 팸플릿의 제작은 곧 통합 사회과 교과서 개발의 연장선에 있다고 볼 수 있다.

3) 이 양장본 형태의 정식 사회과 교과서는 1936년에서 1940년 사이에 개정판이 출판되었다.

4) Rugg가 활동하던 그 당시에 미국에서는 현재 우리나라처럼 국가 수준의 사회과 교육과정 문서가 존재하지 않았다. 따라서 당시에 그의 사회과 교과서가 사실상 사회과 교육과정의 기능을 수행하였다.

Ⅱ. Rugg의 통합 사회과 교과서 설계 및 개발의 철학적 배경: 사회재건주의

Rugg의 통합 사회과 교과서는 그 자신의 고유한 사회과 교육과정 철학의 산물이다. 그렇다면, 그의 사회과 교과서는 어떤 철학적(이론적) 배경 아래 설계와 개발이 이루어졌는가? 바꾸어 말하면, 그의 통합 사회과 교과서 개발의 토대가 된 사회과 교육과정 이론은 무엇인가? 그는 사회과에서 무엇을, 어떤 목적으로, 그리고 어떤 이유로 가르쳐야 한다고 보았는가? 또한 그때 당시에 기존의 사회책들과는 다른 새로운 형태의 통합 사회과 교과서 개발이 필요했던 이유는 무엇인가? 아래에서는 이와 같은 질문들과 관련된 Rugg의 사회과 교육과정 철학에 관하여 논의한다.

Harold Rugg는 George Counts, Theodore Brameld 등과 함께 미국의 대표적인 사회재건주의(social reconstructionism) 교육학자이다(Bagenstos, 1977; Stanley, 1992; Carbone & Wilson, 1995; Riley, 2006). 이들 사회재건주의 교육학자들은 공통적으로 당시의 사회가 어떤 측면에서 소위 “위기 상황”에 처해 있다고 인식한다. 이들은 당면한 사회적 위기상황을 극복하고 보다 나은 사회를 건설하는 데 학교가 앞장서야 한다고 주장한다. 따라서 학교 교육과정은 이러한 학교의 사명을 달성하기 위하여 중요한 역할을 담당해야 한다고 본다. Rugg의 통합 사회과 교과서 개발의 밑바탕에는 이러한 사회재건주의 철학이 자리하고 있다. 그렇다면, 그는 20세기 초반, 좀 더 정확히 말하면 자신의 사회과 교과서 개발을 시작하던 1920년대 당시의 미국 사회(문화)를 어떻게 인식하고 있는가? 그리고 학교 교육의 임무와 사회과 교육과정의 역할이 무엇이라고 생각하는가?

1920년대 초반 미국에서는 지금의 우리나라 사회 상황과도 상당히 유사하게 정치, 경제, 사회적으로 시급히 해결해야 할 어려운 문제들이 산적해 가고 있었다(Rugg, 1923a, p. 1). 또한 인종, 국적, 계급, 종교 등의 차이로 인해 각기 다른 문화를 가진 집단들 사이에 상호 이해가 부족한 탓에 “참담한 분열” 상태에 놓여 있었다(Rugg, 1926a, p. 603). 이 같은 사회적 상황에서 당시에 수많은 미국인들이 낮은 교육 수준으로 인하여 사회적 관심사에 대해 철저히 무지하였을 뿐만 아니라 무관심하였다(Rugg, 1926a, p. 603). 즉, 일반 대중들은 사회적 관심사들을 제대로 다룰 수 있는 훈련받은 지성을 갖추고 있지 못하였다. 이에 더하여, 당시에 상당수의 미국인들은 정치적 또는 경제적 쟁점들과 관련한 의사결정을 “충동과 성질”에 기초하여 내리는 경향을 보이고 있었다. 즉 “사려 깊고 비판적인 판단”에 의거하여 의사 결정을 하고 그 결정에 따라 적절하게 행동하지 못하고 있었던 것이다(Rugg, 1923a, p. 1).

이와 같은 당시 미국 사회의 어려운 현실 속에서, 다른 많은 쟁점 중심 사회과 교육학자들과

마찬가지로 Rugg(1923a, p. 2)는 공립학교의 교육, 특히 사회과 교육은 특별한 사명을 지니고 있다고 보았다. 그에 의하면, 미국 공립학교의 중요한 임무는 다음 세대의 시민들이 사회적 논쟁 사항들에 보다 더 많은 관심을 가지고, “편견이 아니라 반성(reflection)을 통하여” 이러한 사회적 논쟁을 해결할 수 있도록 교육하는 것이다(Rugg, 1926a, p. 604). 그는 사회적으로 논란이 되고 있는 사회적 쟁점들(controversial issues)이 사회과 교육과정에서 다루어져야 하는 당연한 이유에 대해 다음과 같이 함축적으로 언급하고 있다.

민주적 합의의 원리는 당대의 [사회적] 쟁점과 문제들의 의회식 토론(parliamentary discussion) 외에 그 어떤 다른 방식으로도 실현 불가능하다. 논쟁을 피하고 문제의 한쪽 측면이나 관점에 치우친 인식에 기초한 합의는 지식과 민주주의 둘 다의 서툰 흉내일 뿐이다... *학교 교육과정에서 쟁점들을 다루지 않는 것은 곧 학교 교육과정에서 삶을 다루지 않는 것과 같다.*(Rugg, 1939, p. 155)

Rugg는 학생들이 성인들조차도 해결하기 어려운 사회문제와 쟁점들을 해결할 수 있을 것이라고는 기대하지는 않았다. 사회과 교육과정에서 사회문제와 쟁점들을 다루는 이유는 학생들에게 “주어진 문제의 모든 관점들을 고려하는 데 필요한 근거들”(Rugg, 1923b, p. 266)을 객관적이고 열린 마음으로 공정하게 검토하고 분석할 수 있는 기회를 주려는 것이었다(Rugg, 1921c). 따라서 사회과 교육과정은 학생들이 당대의 주요한 사회 문제들에 정통하도록 교육시켜야 하고, 이들이 중요한 사회적 쟁점들에 관하여 반성적으로 의사 결정을 내릴 수 있는 습관을 길러주어야 한다. 그뿐만 아니라, 사회과 교육과정은 학생들 자신이 스스로 내린 의사 결정에 따라 이성적으로 행동하려는 성향을 함양시켜야 한다(Rugg, 1923a, p. 2).

그런데 당시 미국 학교의 사회과 교육과정 체제에서는 “적절한 정보를 활용하여 [사회적] 쟁점들에 관하여 [반성적으로] 의사 결정할 수 있는 능력과 성향을 지닌 이지적이고 유능한 시민”을 육성하기가 상당히 어려웠다(Rugg, 1923a, p. 3). 이 같은 어려움은 그때 당시 학교에서 가르쳤던 사회 과목들의 내용 분석에서 잘 드러난다. Rugg가 수행한 당시의 사회과 교육과정 분석에 따르면, 역사는 (특히 6~9학년의 경우) 전반적으로 정치사와 전쟁사에 치중하여 사회사, 산업(경제)사, 그리고 지성사를 무시하였다. 그리고 지리는 너무나 많은 지역에 관한 지리적 사실들을 장황하게 다루고 있었다(Rugg, 1923a, p. 5). 또한 주로 고등학교에서 교수되던 지역사회 공민(community civics)의 경우에 여러 사회 문제들을 다루고 있기는 하였지만, 이것들이 전체 사회 교과와 필수적인 내용으로 구성되지는 못하고 있었다. 그뿐만 아니라 공민 교과서는 학생들이 사회문제들에 관하여 비판적으로 사고할 수 있는 방식으로 서술되지 못하고 있었다(Rugg, 1923a, p. 7). 전반적으로 당시의 역사, 지리, 공민 교과서들은 다분히 지금의 우리나라 사회과 교과서를 연상하게 하는 그야말로 “백과사전 형태로” 기술되고 있었다(Rugg, 1923a, pp. 16-17).

오늘날 우리의 사회과 교육과정과 유사하게 역사, 지리, 공민 과목들로 대표되던 그 당시의 사회과 교육과정은 당시에 국가적으로 시급히 해결해야 할 정치, 경제, 사회적 문제들을 적절하게 다루지 못하고 있었다. 따라서 학생들은 학교 수업에서 이 같은 문제들에 관한 실질적인 토론은 고사하고, 사회문제들이 무엇인지조차도 명확히 이해하기가 대단히 어려웠다(Rugg, 1921a; Rugg, 1923a). 당시의 학교 사회과 교육과정은 한마디로 아동들의 학습 활동에 “부적절”하였을 뿐만 아니라 “불충분”하였다(Rugg, 1923a, p. 26). 요컨대, 이것은 오늘날 우리의 사회과 교육과정 같이 당시의 사회적 요구를 제대로 반영하지 못하고 있었으며 “사회발전을 위한 수단”(Rugg, 1926a, p. 604)으로서의 역할을 올바르게 수행할 수 없었다.

Rugg(1939, p. 141)에 따르면, 당시 “미국의 과제”(The American Problem)는 모든 대중들이 경제적으로 부유하고, 정치적으로 민주적이며, 문화적으로 미를 향유하는 “협동 공동체”(co-operative commonwealth) 형태의 문명국가 건설이었다. 이처럼 일부 그의 비판자들이 그의 사상이 급진적이고 반미국적(un-American)이라는 주장과는 달리 그는 민주적 이상 국가의 건설을 추구하였다(Riley & Stern, 2011, p. 14; Evans, 2012, p. 100). 물론 그는 학교 홀로 이 같은 미국의 당면 과제를 달성할 수 있을 것이라고 보지는 않지만 학교 교육이 이 같은 과제를 실현할 수 있는 시민을 양성하는 데 앞장서야 한다고 주장하였다. 이런 이유로 사회과 교육과정의 목표는 당시 미국 사회의 잠재력뿐만 아니라 실상을 있는 그대로 직시하고, 경제적으로나 정신적으로 풍요로운 문명사회 건설을 진심으로 바라며, 이러한 사회가 반드시 이루어질 수 있다고 확신하는 시민을 양성하는 것(Rugg, 1939, p. 141)이라고 여기게 되었다.

이와 같은 사회과 교육과정 철학에 입각하여 Rugg는 당시의 사회과 교육과정 전반에 걸쳐 일대 혁신이 필요하다고 역설하였다. 그의 비판을 한마디로 요약하자면, 당시 미국 학교의 사회과 교육과정은 20세기 초 미국 산업사회의 급속한 발전을 제대로 반영하지 못하고 쓸모없는 “빅토리아 시대 전례의 학문적 잔재들”(Rugg, 1926a, p. 604)로 이루어져 있다는 것이었다. 그는 사회과 교육과정이 당시의 정치, 경제, 사회 조직의 “형태와 구조”를 백과사전식으로 간결하게 기술하는 데서 벗어나 미국 정치와 경제활동의 “원동력”(driving forces)(Rugg, 1926a, p. 606)을 다루어야 한다고 주장하였다. 특별히, 그는 위에서 언급한 미국의 과제와 관련한 15개의 핵심적인 사회적 요인들(Rugg, 1939, p. 142)을 중심으로 초·중등학교의 전체 사회과 교육과정(교과서)을 설계하였다.

지금까지 이 장에서 논의한 바와 같이, Rugg는 그때 당시로서는 과히 혁명적이라 볼 수 있는 새로운 성격의 사회과 교육과정에 관한 자신의 아이디어를 제시하였다. 그는 마치 오늘날의 우리나라 상황을 보는 듯이 당시 학교의 사회과 교육과정이 사회가 요구하는 시민을 양성하는 데 적합하지 않다고 통렬하게 비판하면서, 이 같은 사회과 교육과정의 철저하고도 전면적인 재편을 주장하였다. 그는 만민에게 공정한 민주국가 실현을 위한 자신의 이러한 사회재건주의 사회과 교육과정 철학을 바탕으로 다음 장에서 살펴보는 바와 같이 이전과는 전혀 다른 새로운 형태의 통합 사회과 교과서 개발을 추진하였다.

Ⅲ. Rugg의 통합 사회과 교과서의 내용 선정과 조직

앞 장에서 살펴본 사회재건주의 사회과 교육과정 철학(이론)을 바탕으로 통합 사회과 교과서의 내용은 구체적으로 어떻게 선정되고 조직되었는가? Rugg(1939, p. 148)는 학습자와 사회를 모두 고려하여 흥미롭고 재미있으면서도 학생들의 사고를 자극하는 자료와 활동들을 담은 사회과 교과서 시리즈⁵⁾를 설계하고 개발하였다. 통합 사회과 교과서의 자료와 활동들은 기존의 전통적인 사회 과목들에 담겨 있던 내용이 아니라 전적으로 당시 “사회적 문화”로부터 직접 개발되었다(Rugg, 1939, p. 149). 통합 사회과 교과서의 주된 내용인 자료와 활동들은 크게 두 단계의 과정을 거쳐서 개발되었다. 먼저, 사회의 모든 구성원들에게 가치 있는(social worth) 것으로 증명된 학습 주제들이 선정되었다. 그리고 이러한 주제들은 인간의 삶에 관한 자세한 설명이 풍부하게 들어 있는 읽기 자료와 활동의 형태로 사회과 교과서에 제시되었다. 이러한 형태의 사회과 교과서를 통하여 학생들은 미래에 예상되는 사회생활에서의 경험과 거의 유사한 경험을 학교에서도 할 수 있을 것으로 기대되었다(Rugg, 1923a, p. 17).

이 장에서는 통합 사회과 교과서의 내용 선정 방식과 조직 원리에 관하여 구체적으로 고찰한다. 20세기에 접어들면서 미국에서는 과학적 교육과정 제정 운동이 새롭게 일어났다(Kliebard, 1986). 이때 당시의 대표적인 교육과정 이론가인 Franklin Bobbitt(1918, 1924)과 Werrett Charters(1923) 등은 학교의 교육과정 개발에 과학적 방법을 체계적으로 적용하기 시작하였다. 이들과 마찬가지로 Rugg(1921a, 1921c) 또한 자신의 공학 지식을 바탕으로 이러한 교육과정 제정의 과학화 흐름에 동참하여 교육과정의 설계는 일종의 문제해결 과정이라고 보았다. 즉, 필요한 증거의 수집과 검증에 기초하여 문제의 해결책을 미리 계획하고 이를 실행함으로써 문제해결에 과학적으로 접근해야 한다고 보았다. 이러한 생각 하에, 그는 사회과 교육과정 내용의 선정과 조직이 “선입견과 전통”이 아닌 사회적 및 심리적 요구에 대한 “객관적인 조사와 [제안된 과목들의] 실험 [수업에서의 결과]”⁶⁾(Rugg, Rugg, & Schweppe, 1923, p. 188)에 기

5) Rugg와 그의 동료 연구자들은 중학교 7, 8, 9학년 사회과 교과서부터 개발을 시작하였다(Rugg, Rugg, & Schweppe, 1923). 그 이유는 그때 당시에 교육기관으로서 상당히 짧은 역사를 지녔던 중학교의 학생들을 위하여 적합하게 만들어진 교육과정 자료가 존재하지 않았기 때문이다(Nelson, 1977, 1978). 당시에 지역사회 공민(communitary civics)과 같은 책들이 전통적인 역사책과는 다른 새로운 내용들을 다루고 있기는 하였지만, 풍부한 학습 자료와 활동을 담고 있지는 못하였다. 이들 학년은 초·중등학교의 전체 사회과 교육과정을 완전히 새롭게 재편하기 위한 일종의 “전략적 위치”(strategic level)의 성격을 가졌었다(Rugg et al., 1923, pp. 185-186).

6) Rugg의 동료 연구자들은 대부분 통합 사회과 교과서를 개발하는 과정에서 수행한 연구를 바탕으로 자신들의 박사학위 논문을 완성하였다. 사회과 교육과정 자료의 선정, 조직 및 제시에 관한 이들의 연구 결과가 그의 통합 사회과 교과서 개발에 실제로 어느 정도 반영되었는지에 관해서는 논란의 여지가 있지만 일정 부분 영향을 미쳤음은 분명하다(Nelson, 1977, pp. 71-72; 1978, pp. 129-130, 131).

초하여 과학적인 방식으로 결정되어야한다고 역설하였다.

그런데 그때 당시까지만 해도 지금의 우리나라 상황과 별반 다르지 않게 사회 과목들의 내용 선정, 선정된 내용의 학년 배정, 그리고 내용의 제시 방법 등은 교육 위원회에서 “탁상공론식으로” 결정되고 있었다(Rugg, 1921b; Rugg, 1923b, p. 260). 즉, 1892년의 10인 위원회(the Committee of Ten) 이래로 학교 교육과정은 여러 관련 학자들 간의 충분한 논의와 숙의 없이 대부분 주요 교육학회의 전국 위원회들에 의해 탁상 철학과 소수의 교과 전문가들의 견해 및 선험적 판단에 따라 설계되고 있었다(Rugg, 1926b, pp. 49-50). Rugg(1921a)는 이 같은 위원회 방식으로는 기존의 사회 과목들의 내용을 단순히 재배열하는 수준을 넘어서 “건설하고, 과학적이며, 비교적 항구적인”(Rugg, 1921b, p. 688) 사회과 교육과정의 전면적인 재편이 불가능하다고 인식하였다. 그는 이와 같은 문제의식 하에 과학적 방식에 기초하여 기존의 사회책들과는 전혀 다른 새로운 사회과 교과서를 설계하고 개발하였다.

아래에서는 먼저 Rugg의 통합 사회과 교과서에 담은 내용이 실제로 어떻게 선정되고 조직되었는지에 관하여 논의한다. 즉, 그가 통합 사회과 교과서에 실은 내용을 선정하는 데 사용했던 특유의 내용 선정의 방식 내지 모형에 관하여 자세히 살펴본다. 또한 이러한 방식으로 선정된 내용을 개별 학년의 사회과 교과서에 싣는 데 사용한 내용 조직의 원리에 관해서도 상세히 고찰한다. 그의 통합 사회과 교과서에서 내용이 제시되고 있는 방식에 관해서는 다음 장에서 논의한다.

1. 통합 사회과 교과서의 내용 선정 방식

사회 과목의 내용을 선정함에 있어서 당시의 일부 사회과 교육학자들은 위에서 언급한 개인의 의견에 의존하는 이른바 위원회 방식의 대안으로서 생활 요구 분석법(analysis of life needs)을 시도하고 있었다. Rugg(1923b, p. 261)에 따르면, 이 방법은 위원회 방식보다는 훨씬 더 과학적이기는 하지만 두 가지 내재적 결점을 지니고 있다. 먼저, 이 방법으로는 아동들이 사회생활에 참여하는 데 필요한 지식의 극히 일부만을 알 수 있을 뿐이다. 이보다 더 큰 문제는 이 방법에 의하면 아동들을 “당시의 사회생활에 참여토록 적응”시킬 뿐이지 이들이 “성인이 되어서 직면하게 될 사회적 상황을 개선토록” 교육시킬 수 없다는 것이다. 즉, 아동의 사회화(socialization)만이 가능하고 반사회화 또는 대항사회화(counter-socialization)는 사실상 불가능한 것이다.

Rugg(1923b, p. 261)는 사회과 교육과정의 내용 선정 방식으로 생활 요구 분석법이 지니는 이러한 결점들을 지적하면서, 아동들에게 현재의 사회체제를 “건설적으로 비판할 수 있는” 능력을 길러줄 수 있는 사회과 교육과정을 설계하였다. 그는 사회과 교육과정 자료 선정의 기준(criterion)으로서 “당시의 생활양식”뿐만 아니라 그밖에 다른 세 가지 요소들을 더 포함해야 한

다고 보았다. 즉, “당시의 생활양식에서 요구되는 변화”, “당시의 중요한 사회문제들과 쟁점들”, 그리고 “미래에 예상되는 사회문제와 쟁점들”이 그것이다. 이것들은 통합 사회과 교과서에 포함해야 할 사회적으로 가치가 있는 자료를 선정하는 기준의 역할을 하였다.

Rugg는 위와 같은 네 가지 기준들 중에서 현재 우리나라도 그렇지만 당시의 미국처럼 역동적이고 분분한 사회에서는 현시점에서 시급할 뿐만 아니라, 미래에도 지속적으로 그럴 것으로 예상되는 “사회문제와 쟁점들”이 사회과 교육과정의 기본 토대가 되어야 한다(Rugg, 1923b, p. 261)고 보았다. 이것은 학교가 사회를 개선하는 데 중요한 역할을 해야 한다는 그 자신의 사회재건주의 철학을 반영하는 것이다. Rugg(1923b, p. 262)에 따르면, 사회과 교육과정은 단지 현재의 사회 변화를 반영하는 데 그쳐서는 안 되고, 아동들이 미래에 예상되는 사회변화에 능동적으로 대처할 수 있도록 설계되어야 한다. 이처럼, 현재의 사회 상황보다는 미래의 사회 상황을 보다 더 강조한다는 점에서 이것은 일종의 요구 분석 교육과정 개발 모형인 미래지향적 모형(futuristic model)(McNeil, 2009, p. 116)에 속한다고 볼 수 있다.

또한 Rugg에 따르면, 사회과 교육과정은 아동들이 미래의 사회변화에 능동적으로 대처할 수 있도록 사전에 면밀하게 설계되어야 한다. 이러한 그의 주장은 사회과 교육과정이 아동의 “즉흥적인” 흥미, 요구, 문제 등을 중심으로 “즉석에서”(on the spot) 만들어져야 한다(Nelson, 1978, p. 120)는 당시에 John Dewey와 같은 아동 중심의 진보주의 교육학자들의 주장과는 사뭇 다르다. Rugg(1939, p. 152)에 따르면, 사회재건주의 사회과 교육과정은 아동의 “현재 생활에 대한 요구”뿐만 아니라 “성인으로 살아갈 미래의 삶에 대한 요구”가 서로 조화를 이루도록 설계되어야 한다. 이런 점에서 이것은 단순히 과거의 지식과 위대한 성취를 다음 세대에 전수하기 위한 전통적인 이른바 교과(subject) 중심 교육과정 설계 원리와는 확실히 다르다(Stern, 2006, p. 177).

그런데 위에서 설명한 Rugg가 고안한 방식으로 사회과 교과서의 내용을 선정하게 되면 일부 사회적으로 가치 있는 사실들이 누락될 수 있다. 이러한 사실들을 확인하기 위하여 생활 요구 분석법에 속하는 “신문 및 잡지 분석”과 “당시의 생활양식”에 관한 연구 결과들이 참조되었다(Rugg, 1923b, p. 263). 하지만 궁극적으로는 당시의 사회문제와 쟁점들이 통합 사회과 교과서 내용 구성의 기본 토대가 되었다. 특별히, 이들 사회문제와 쟁점들은 그가 계획했던 고등학교 사회과 교과서 내용 구성의 “안내 줄”(guiding thread)로써 핵심적인 위치를 차지하였다(Rugg, 1921c, p. 250). 이처럼 그의 통합 사회과 교과서는 교과나 학습자가 아닌 문제를 중심으로 설계(problem-centered design)되었다(Ornstein & Hunkins, 2009).

그렇다면 Rugg의 통합 사회과 교과서에 실린 내용은 구체적으로 어떠한 과정을 거쳐서 선정되었는가? 두말할 나위 없이 초·중등학교의 제한된 사회과 교육과정에서 지극히 복잡한 인류 문화의 양상들을 모두 다룬다는 것은 사실상 불가능한 일이다. 이런 이유로 Rugg는 수많은 인류 문화의 소재를 크게 두 종류로 대별하여 “필요 불가결한” 소재만을 통합 사회과 교과서의 내

용으로 선정하였다. 먼저, 교양있고 지적인 사람들에게 반드시 필요한 문화 소재로서 문제, 개념, 태도, 의미, 그리고 일반화(generalizations) 등이 선정되었고, 다음으로, 이 같은 요소들을 가장 잘 설명해 주는 사회생활의 다양한 실례들이 선정되었다(Rugg, 1939, p. 153).

통합 사회과 교과서의 주요한 내용 요소는 사회문제와 쟁점, 질문, 사실, 그리고 일반화이다. 이들은 다음과 같은 과정에 따라 순서대로 취사선택되었다. 가장 먼저 당시의 주요한 “사회문제와 쟁점들”이 선정되었다. 두 번째는 이들 문제와 관련한 “모든 입장들을 검토하기 위하여 답해야 되는 질문들”이 무엇인지 확인되었다. 세 번째는 “질문과 문제들을 토론하는 데 필요한 논의의 중점을 예증하는 대표적인 에피소드(episode)들이 선정되었고, 내러티브, 그래프, 그림, 또는 통계 형태의 사실들”이 수집되었다. 마지막으로, “본질적인 사항들을 확인하고 명확하게 설명하기 위하여 [사회생활에 관한] 기본적인 일반화들”이 선택되었다(Rugg, 1923b, p. 266).

이들 요소 중에서 통합 사회과 교과서 내용의 기본 토대가 된 사회문제와 쟁점들은 광범위한 문헌조사를 바탕으로 선정되었다. Rugg와 그의 동료 연구자들은 저명한 학자들 간에 견해의 일치를 보이는 당시의 대표적인 사회문제와 쟁점들을 선정하기 위하여(Rugg, 1921c) 역사와 사회과학 분야에서 당시의 이른바 “선구적인 사상가들”(frontier thinkers)의 저서들을 수집하여 분석하였다. 이들 사상가들이 펴낸 약 200여 권의 저서들이 수집되고 분석되어 당시 사회의 쟁점들과 미래에 아동들이 직면할 사회문제들이 확보되었다(Rugg, 1923a, p. 11). 이 저서들은 “경제적 또는 정치적 신념에 관계없이” 잡지 및 학술지의 서평, 컬럼비아 대학 도서관의 소장 도서들, 그리고 무엇보다도 약 80명 이상의 저명한 역사 및 사회과학자들⁷⁾이 자신들의 분야에서 중요하게 여기는 저서들을 종합적으로 검토하여 선정되었다(Rugg, 1923b, p. 267).⁸⁾

또한 이 같은 저명한 학자들의 일치된 판단에 의해 선택된 저서들은 사회적 쟁점들을 매우 철저하고도 이성적으로 분석할 수 있는 자료를 제공하였다(Rugg, 1921c). 통합 사회과 교과서의 두 번째 내용 요소인 문제와 쟁점들을 탐구하기 위하여 학생들이 답해야 하는 ‘기본적인 질문들’은 수집된 모든 저서들의 상세한 내용이 도표로 만들어져 분석됨으로써 밝혀졌다. 예를 들면, 13개의 이민 관련 문제에 따른 450개의 하위 질문들은 25개의 커다란 도표에 기록되었다(Rugg, 1923b, p. 269). 이 같은 도표 분석을 통하여 특정 분야의 중요한 질문들뿐만 아니라 ‘사실들’과 ‘일반화들’이 함께 밝혀졌다. 동시에 이 도표들은 독본 형태의 통합 사회과 교과서의 기초가 되는 “분석적 도서 목록”의 역할도 하였다(Rugg, 1923b, p. 270).

뿐만 아니라, 이 같은 도표 분석 과정에서 통합 사회과 교과서에 실어야 할 역사적 사건들도 결정되었다. 사실, 사회과 교과서에 실을 만한 사회적으로 가치 있는 역사적 자료는 무수히 많

7) Nelson(1977, p. 73)에 따르면, 역사 및 사회과학과 예술 분야의 전문가 약 150명에게 책의 추천을 요청하는 편지가 발송되었다.

8) 이렇게 선정된 약 300여 개의 사회문제들은 11개의 큰 주제들(major topics)로 분류되었다(Rugg, 1923a, p. 11).

이 존재한다. 그러나 모든 역사적 사건들을 사회과 교과서에서 다룰 수는 없는 일이다. 따라서 당시의 사회과학자들이 사회문제들을 논의할 때 동원하는 사실(史實)을 도표에 기입하여 사회 문제와 쟁점들을 논의하기 위하여 필수 불가결한 “최소한의” 역사적 배경 지식만이 통합 사회과 교과서의 내용으로 선정되었다(Rugg, 1923b, p. 270). 이처럼 Rugg(1921c, p. 252)는 전문가들의 견해의 일치를 통하여 통합 사회과 교과서에 실어야 할 “역사적 자료의 타당성(validity)”을 확보하려 하였다.

이와 같이, Rugg의 통합 사회과 교과서의 주요 내용들은 당시의 선구적 사상가들의 저서들로부터 선정됨으로 인하여 다루는 내용과 관점이 편향적일 수밖에 없었다. Nelson(1978)에 따르면, 그의 사회과 교과서 내용은 선구적 사상가들 중에서도 특히, Charles A. Beard와 Thorstein Veblen 등과 같은 당시의 진보적인 역사 및 사회과학자들의 견해를 주로 반영하고 있다. 이 같은 그의 교과서 내용 선정에서의 편향은 그의 민주적 열망을 반영하는 것으로 그의 사회재건주의 철학을 고려할 때 당연하다고 볼 수 있다. Rugg의 사회과 교과서는 당시 미국 사회의 긍정적인 측면들뿐만 아니라 정치적 부패와 같은 개혁되어야 할 측면들도 솔직하게 다루고 있다. 그는 20세기 초 미국의 자유방임적인 자본주의 경제체제와 주류적인 사회제도에 대하여 비판적인 생각을 가지고 있었다(Evans, 2012).

Rugg의 통합 사회과 교과서는 당시 미국의 시급한 정치, 경제, 사회적 쟁점들을 직접적이고도 진솔하게 다루고 있다. 예컨대, 현재 우리 사회에서도 실제로 중요한 문제인 신문과 잡지의 내용 선정 과정에서 광고와 기업의 역할, 이들 지면에 실리는 기사의 정확성과 관련한 언론 보도 상의 선전(propaganda)과 검열의 문제를 현실에서 있는 그대로 기술하고 있다(Riley & Stern, 2011, p. 19). 또한 그의 통합 사회과 교과서는 당시의 다른 사회책들에서는 거의 취급되지 않았던 이민자, 소수인종, 그리고 특히 여성들의 삶을 전면적으로 다루고 있다(Stern, 2006, p. 175; Riley & Stern, 2011, p. 6). 이런 점에서 Evans(2007)는 그의 사회과 교과서 시리즈를 사회정의의 위한 사회과 교육의 원형이라고 평가한다.

아무튼 이상에서 살펴본 바와 같이, Rugg는 자신의 통합 사회과 교과서의 내용을 선정함에 있어서 나름대로 엄격한 하나의 선정 기준을 세웠다. 그는 모든 것들을 피상적으로 가르치기보다는 “사회적으로 가치 있는” 소수의 필요 불가결한 내용을 철저히 가르치도록 교과서를 설계하였다(Rugg, 1939, p. 148). 다시 말하면, 학습의 범위보다는 깊이를 보다 더 중요시 하였다. 방대한 문헌조사에 입각하여 선구적 사상가들의 저서들로부터 추출된 교과서의 내용은 일반 대중들이 당시의 생활양식, 사회문제와 쟁점들을 이해하는 데 명백히 기여한다고 여겨졌다(Rugg et al., 1923, p. 188). 따라서 이런 방식으로 선정된 통합 사회과 교과서의 내용은 생활 요구 분석법에 전적으로 의존하는 내용 선정이나 소수의 전문가들의 견해에 따르는 위원회 방식에 따른 내용 선정보다는 분명한 사회적 가치를 담보한다고 간주되었다.

2. 통합 사회과 교과서의 내용 조직 원리

당시에 학교 교육과정 개발의 임무를 대부분 담당하고 있던 교육과정 제정 위원회는 사회과 교육과정 자료의 조직 및 제시와 관련한 어떤 타당한 기준을 내놓지 못하고 있었다. Rugg (1921b, p. 700)는 이런 점을 지적하면서, 사회과 교육과정 제정 위원들이 사회과 교육과정 자료의 조직과 제시에 있어서 그때까지 축적된 학습심리학 이론을 충분히 고려하고 있지 않다고 비판하였다. 위원회와는 달리 그는 자신의 통합 사회과 교과서의 내용을 조직하고 제시함에 있어서 아동의 학습심리를 가능한 최대한 반영하려고 노력하였다. 여기서는 먼저 통합 사회과 교과서 내용의 조직 원리에 관하여 살펴보고 내용의 제시 방식에 관해서는 다음 장에서 논의한다.

사실 오늘날 교육과정 개발자들에게는 거개 상식으로 통하는 지극히 당연한 사실이지만, 학교의 사회과 교육과정은 먼저 학생들이 단편적인 지식을 서로 관련지어서 전체로써 이해할 수 있도록 조직되어야 한다. 또한 사회과 교육과정은 학년이 올라감에 따라 학생들의 지식이나 기능에 대한 이해가 점차로 깊어질 수 있도록 조직되어야 한다. 전자는 지식의 통합(integrating) 문제이고, 후자는 지적 발달의 계열화(sequencing) 문제이다(McNeil, 2009, p. 168). 아래에서는 Rugg의 통합 사회과 교과서가 어떤 원리에 입각하여 역사와 사회과학의 지식을 통합하고 있으며, 또한 아동의 지적 성장을 계열화하고 있는지에 관하여 살펴본다.

가. 지식의 통합

Rugg(1926a, p. 607)는 사회과 교육과정이 “지식의 협소한 학문적 구분”을 지양하고 “지식의 새로운 종합”을 추구해야 한다고 주장하였다. 그에 따르면, 사회는 하나의 통일체이기 때문에 전체로서 학습되어야 하고, 사회의 내적 원동력, 사회문제들, 그리고 사회조직 등의 작용은 모두 함께 총체적으로 파악되어야 한다. 왜냐하면 이들은 심리적인 측면에서뿐만 아니라 정치적·경제적 측면에서 서로 떼려야 뗄 수 없는 상호 불가분의 관련성을 지니고 있기 때문이다(Rugg, 1926a, p. 606). 따라서 사회과 교육과정은 아동들이 하나의 통일체인 사회를 제대로 학습할 수 있는 방식으로 조직되어야 한다. 그에 따르면(Rugg, 1926a, p. 608), 사회과 교육과정을 조직하는 데 있어서 단 하나의 기준이 있다면 그것은 다름 아닌 바로 아동들의 “학습”이다.

앞 장에서 잠시 언급한 바와 같이 Rugg(1923a)는 지금의 우리나라와 유사하게 역사, 지리, 공민, 경제 등의 과목들로 엄격하게 세분화되어 있던 당시의 사회과 교육과정을 정면으로 비판하였다. 그는 이러한 세분화된 사회과 교육과정은 교사의 수업과 학생들의 학습을 저해한다고 보고 “통합되고 연속적인 [사회과] 교육과정”(Rugg, 1923a, p. 21)을 설계하였다. 즉, 그는 초등학교에서부터 고등학교에 이르기까지 일관성 있게 연결되는 “하나의 통합된 사회과 교육과정”을 구상하였다. 그 이유는 학생들은 통합된 사회과 교육과정에서 당대의 생활양식, 사회문제,

그리고 이들과 관련된 역사적 배경을 더욱 효과적으로 배울 수 있기 때문이다. 그뿐만 아니라, 가르치는 교사의 입장에서든 필요할 때 모든 관련 자료들을 손쉽게 활용할 수 있다는 장점이 있기 때문이다(Rugg, 1921a; Rugg et al., 1923). 그는 기존의 사회 과목들을 단순히 합치는 방식으로 통합 사회과 교과서를 설계하지 않았다. 이와는 반대로 그는 기존의 사회 과목들의 내용을 전혀 고려하지 않고 완전히 새로운 형태의 사회과 교과서를 설계하였다(Rugg, 1921a, pp. 187-188; Rugg et al., 1923, p. 188).

그때 당시 미국 학교에서 사용되던 사회과 교육과정 자료들은 현재 우리의 사회과 교과서와 같이 내용을 산만하게 기술하고 있었다. Rugg는 이 같은 내용 구성의 산만함을 지적하면서, 이 문제를 해결하기 위해서는 한정된 문제나 주제들이 다양한 시각에서 한 번에 확실하고 철저히 논의되어야 한다고 보았다(Rugg, et al., 1923, p. 191). 따라서 통합 사회과 교과서는 백과사전처럼 “방대한 영역의 주제들을 매우 간결하게” 나열하지 않고 “제한된 수의 중요한 문제(쟁점)들을 매우 깊이 있게” 다루고 있다(Rugg, 1923a, p. 16). 사회과 교과서가 이처럼 문제(쟁점)를 중심으로 조직되면 전체적으로 이해되어야 할 사항들이 관련 단원에 자연스럽게 모두 담길 수 있기 때문에 “산만한” 내용 구성을 피할 수 있다. 그렇게 되면 교사는 학생들이 전체적으로 통합해서 가장 자연스럽게 배울 수 있는 내용을 합쳐서 한꺼번에 가르칠 수 있게 된다. 이렇게 문제 중심으로 통합된 사회과 교과서에서는 학생들이 “한정된 질문들에 답하는 데 필요치 않은” 내용은 다루지 않게 된다(Rugg, 1923a, p. 26).

이와 같은 교수 및 학습 상의 필요성에 따라 Rugg의 통합 사회과 교과서는 각권의 제목들에서도 나타나듯이(각주 9 참조) 교사의 수업과 학생들의 학습을 도와주기 위하여 역사와 사회과 학에 속하는 여러 학문 분야들의 지식을 통합하고 있다. 즉, 통합 사회과 교과서는 학생들이 “한정된 수의 문제와 쟁점들을” 논의하는 데 꼭 필요한 여러 학문 분야들로부터의 참고 자료들을 종합적으로 싣고 있다. 통합 사회과 교과서에서 이러한 자료들은 “학생들이 당면한 질문들에 답해야 할 순간에 응당히 요구되는 정보를 언제라도 참조할 수 있게 자연스런 관련성을 지니도록” 구성되어 있다(Rugg, 1923a, p. 22).

요컨대, 통합 사회과 교과서의 내용은 “기계적 원리”가 아니라 “유기적(organic) 원리”에 따라 조직되었다. Rugg는 통합 사회과 교과서를 설계함에 있어서 현재 우리나라의 사회과 교과서 개정처럼 기존의 사회 과목들의 고유한 독자성을 유지하는 한도 내에서 관련 요소들을 단순히 뒤섞은 것이 아니라 이들 과목 간의 경계를 자주 허물었다. 전체 초·중등 사회과 교과서는 인간과 사회를 통합적 시각에서 접근하던 당시 역사 및 사회과학 연구의 신경향에 따라 총체적인 인간 문화에 토대를 두고 완전히 새롭게 재편되었다(Rugg, 1939, p. 149). 통합 사회과 교과서의 학습 단원은 연구 분야 내지 “스트랜드”(strand)가 얼마나 광범위한지에 상관없이 인간의 복잡한 생활양식, 즉 “문제”, 제도, 사회체제를 중심으로 구성되었다(Rugg, 1939, p. 148).

나. 지적 발달의 계열화

앞에서 살펴본 바와 같이 전적으로 총체적인 인간의 문화로부터 취사선택된 통합 사회과 교과서의 내용 요소들은 어떤 원리에 따라 개별 학년에 배정되었는가? 그때 당시까지 사회과 교육과정 자료는 지금의 우리나라와 별반 차이 없이 아무런 체계 없이 여러 해 동안 수업에서 활용해 본 후 교사들의 막연하고 자의적인 판단에 따라 개별 학년에 배정되고 있었다. Rugg (1923a, p. 10)는 이러한 객관적이지 못하고 비과학적인 방식으로 교육과정 자료를 각 학년에 배정하던 당시의 관행을 비판하면서, 교재의 학년 배정은 “기록되지 않고 무계획한 경험”이 아니라 “과학적이고 체계적인 실험”에 기초하여 이루어져야 한다고 주장하였다. 즉, 사회과 교육과정 자료의 학년 배정은 우선 시범적으로 동일한 자료를, 유사한 학교들에서, 서로 다른 여러 학년들에 걸쳐, 동시에 가르쳐본 후에 학생들의 학습 결과를 철저히 분석하는 방식을 통해 이루어져야 한다는 것이다.

Rugg가 제안한 이와 같은 과학적이고 체계적인 수업연구에 입각하여 사회과 교과서의 내용이 개별 학년에 배정된다면 내용의 학년 배정 과정에 소요되는 시간을 상당히 줄일 수 있을 것으로 예상되었다. 더 나아가 이 같은 교과서 내용의 과학적 학년 배정 방식이 더욱 더 중요한 의미를 가지는 것은 학생들의 발달 단계에 보다 부합되게 사회과 교과서 내용을 개별 학년에 배정할 수 있기 때문이다. 실제로 Rugg의 통합 사회과 교과서의 경우, 사회문제와 질문들뿐만 아니라 이와 관련한 학습 자료들은 여러 실증적 수업 연구들에 기초하여 학생들의 지적 발달단계에 맞추어 개별 학년의 교과서⁹⁾에 실렸다(Rugg, 1923b, p. 263).

그런데 여기서 우리가 주목해야 할 점은 비록 위와 같은 실증적 수업연구 결과에 따라 사회과 교과서 내용이 해당 학년에 배정되었다 하더라도, 배정된 내용을 반드시 그 해당 학년에서만 가르칠 수 있는 것이 아니라는 것이다. Rugg(1939, p. 154)에 의하면, 통합 사회과 교과서에 실린 특정한 문제들과 자료들은 “대략적으로” 배정된 학년 수준에서 사용될 수 있는 것으로 여겨진다. 통합 사회과 교과서 시리즈 중에서 어떤 교과서를 어느 학년에서 사용할지는 해당 교과서

9) Rugg의 초등학교 사회과 교과서는 다음과 같이 한 학년에 2권씩 총 8권으로 이루어져 있다. I. 지구에 관한 책, II. 원시 종족들, III. 인간의 공동체들, IV. 국민과 국가들, V. 미국의 건국, VI. 직업인: 그의 산업들, VII. 직업인: 그의 예술 작품과 공예, VIII. 여러 세대에 걸친 인류. 그의 중학교 사회과 교과서는 다음과 같이 한 학년에 2권씩 총 6권으로 이루어져 있다. I. 우리나라와 우리 국민, II. 변화하는 국가들과 변화하는 국민들, III. 아메리카 대륙의 정복, IV. 민주주의를 향한 미국의 진군, V. 시민권과 시정, VI. 미국의 재건(Riley & Stern, 2011, pp. 6-7). 이 책들의 제목들은 교과서가 개정될 때마다 조금씩 바뀌었다. 그의 고등학교 사회과 교과서는 실제로 편찬되지는 못했지만 다음과 같이 2권으로 계획되어 있었다. I. 세계의 문제들과 세계의 역사, II. 미국의 과제와 그 역사적 배경(Rugg, 1939, p. 147). Rugg의 초등학교 사회과 교과서 시리즈는 1930년대 후반기에 편찬되었지만 별로 판매되지 못하였다(Nelson, 1977: 1978, p. 130). 그의 고등학교 사회과 교과서 시리즈는 그의 중학교 교과서 분쟁 와중에 중간에 집필이 중단되었다.

의 ‘내용’에 따라 결정되기 보다는 학생들의 ‘지적 성숙도와 관심’에 따라 결정된다. 이것은 현재 “학년군 교과서”와 관련하여 우리나라에서도 논의 중인 사안으로(홍후조, 2009, p. 56) 실제 수업에서 통합 사회과 교과서의 사용은 ‘하나의 학년’이 아니라 ‘학년군’(groups of grades)의 측면에서 탄력적으로 검토되어야 함을 의미한다.

Rugg(1939, p. 149)는 인간의 문화를 세 수준으로 대별하여 각급 학교의 사회과 교육과정에서 각기 다른 비중으로 다루었다. 물론 이러한 문화의 세 수준은 통합 사회과 교과서 시리즈 모두에서 어느 정도 다루어졌으나, 초등학교 수준의 사회과 교육과정에서는 주로 “외면적인 물질문화”에 초점이 맞추어졌다. 그리고 중학교 수준에서는 “사회제도와 그 역사적 배경”을 중점적으로 다루었으며, 고등학교에서는 특별히 “사회생활의 심리적 요인들”이 상대적으로 상당히 비중 있게 취급하였다. 또한 Rugg(1939, p. 155)는 아동의 의미형성을 돕기 위하여 주요한 사회적 개념들의 “설계된 반복의 원리”를 적용하였다. 그는 초등학교 저학년부터 “사회생활과 그 발전의 근간을 이루는 개념들”이 “누적적이고 귀납적으로” 반복되도록 사회과 교과서를 설계하였다. 이 같은 주요 개념들의 반복적인 학습을 통해 학생들은 저학년에서 기본 개념들에 익숙해짐으로서 고등학교에서 앞에서 언급한 ‘미국의 과제’와 관련된 당시의 시급한 사회문제들을 제대로 다룰 수 있을 것으로 기대되었다.

또한 Rugg(1939, p. 151)는 학생들이 해마다 최대한의 지적 발달을 달성할 수 있도록 “최대성장의 원리”(principle of maximum growth)에 따라 통합 사회과 교과서에 실린 일련의 연속적인 활동들을 신중하게 개발하였다. 즉, 교과서의 활동들은 가상의 학급이 최상의 학습 환경에서 성취할 수 있는 가장 원숙한 학습을 상징하여 개발되었고, 이와 관련한 학습 자료가 수집되었다. 가상 학급의 “가설적 최대성장 곡선”은 학생들이 도달해야 하는 일종의 성취기준으로서 학생들의 잠재 능력을 최대한 이끌어 내는 역할을 수행한다. 이것은 통합 사회과 교과서가 학생들의 ‘흥미’뿐만 아니라 이들의 ‘노력’을 최대한 고무하도록 설계되었음을 의미한다.

IV. Rugg의 통합 사회과 교과서에서 내용의 제시 방식

앞 장에서 살펴본 선정 방식과 조직 원리에 따른 통합 사회과 교과서의 내용은 개별 학년의 교과서에서 구체적으로 어떻게 제시되고 있는가? Rugg(1921b)는 현재 우리의 사회과 교과서들에서도 흔히 발견할 수 있는 “서로 단절된” 개개의 주제, 사건, 사회적 상황 또는 인물들의 단순한 암기를 은연중에 조장하는 기존의 사회과 교과서 내용의 제시 방식을 비판하였다. 또한 그는 단순히 단편적인 사실들을 백과사전식으로 먼저 나열한 후에 단원의 마지막에 질문을 던지는 기존의 사회과 교과서 서술 방식에도 반대하였다. 그는 사회과 교과서가 아동의 사고력을 함양

시키기 위해서는 이들이 사고하는 연습을 “반복적으로” 할 수 있도록 내용이 구성되어야 한다고 전제하였다.

이와 같은 전제하에 Rugg(1939, p. 155)의 통합 사회과 교과서는 다양한 수업 연구들에 토대하여 학생들이 풍부한 학습자료 읽기를 통한 간접 경험과 다양한 활동들을 통한 직접 경험을 바탕으로 주어진 문제들의 결론을 스스로 도출할 수 있도록 내용을 구성하였다. 즉, 사회과 교과서는 학생들이 사회생활에 관한 상세하고도 구체적인 설명을 접할 수 있도록 극적인 에피소드를 포함한 통계, 도표 및 그림 등과 같은 풍부한 일차 자료와 더불어 토론, 관찰, 현장조사 등과 같은 일련의 활동들을 담고 있다. 전반적으로 통합 사회과 교과서는 전 단원에 걸쳐 반복해서 먼저 극적인 에피소드와 다방면의 활동들을 제공한 후에 학생들이 주어진 문제들을 스스로 해결토록 유도하는 귀납적 내용 제시 방식을 채택하고 있다.

아래에서는 이러한 통합 사회과 교과서의 내용 제시 방식과 관련된 세 가지 두드러진 특징들에 관하여 논의한다. 첫 번째는 학생들의 사고력 함양을 도모하는 내용 제시 방식에 관하여 살펴보고, 두 번째는 사회적 쟁점의 토론 활동을 위한 학습 자료, 특히 내러티브 형태의 자료에 관하여 논의하며, 세 번째는 주어진 문제에 대한 토론을 위한 역사적 배경 지식을 제시하는 방식인 선명한 대조의 원칙과 종단식의 역사 서술에 대하여 알아본다.

1. 사고력 함양을 위한 사회적 쟁점의 탐구 활동

앞에서도 언급한 바와 같이 그 당시까지만 해도 미국 학교의 사회과 교육과정 자료는 현재 우리의 사회과 교과서와 관련해서도 자주 들을 수 있듯이 백과사전식의 단편적인 기사체로 (descriptive) 서술되어 있어서 학생들의 사고를 자극하지 못한다고 비판받았다(Rugg, 1921a, 1921b). Rugg(1939, p. 155)는 학생들의 사고를 촉진할 수 있도록 사회적 쟁점을 중심으로 통합 사회과 교과서를 구성하였다. 그가 말하는 쟁점이란 어떠한 문제로서 학생들에게 “답이 주어지지 않는 질문”의 형태로 교과서에 제시된다(Rugg, 1923a, p. 20). 예를 들면, 현재 우리나라에서도 심각한 사회문제인 실업문제와 관련하여 그의 교과서는 “세계에서 가장 부유한 나라 [인 미국]에서 왜 실직과 궁핍이 존재하는가?”(Rugg, 1931: Evans, 2007, p. 57에서 재인용)라는 질문을 던진다. 통합 사회과 교과서는 학생들이 끊임없이 사고를 필요로 하는 일련의 쟁점들과 마주치도록 구성되어 있다. 그리고 사회과 교과서는 학생들에게 이러한 사회적 쟁점의 해결책을 결코 알려주지 않는다(Rugg, 1926a, p. 613).

통합 사회과 교과서에서 이 같은 쟁점들은 학생들의 “순조로운 사고의 흐름을 방해하는”(Rugg, 1923a, p. 20) 일종의 장애물로서 이들의 사고를 촉진하는 역할을 한다. Rugg(1923a, p. 20)에 따르면, 학생들의 사고를 자극하기 위해서 사회과 교과서는 세 가지 요소를 갖추고

있어야 한다. 먼저, 사회과 교과서는 학생들로 하여금 인지적 장애에 봉착하도록 하여 이들이 이러한 장애를 해소하고자 하는 욕구를 불러일으키도록 해야 한다. 두 번째로 사회과 교과서는 학생들이 사회적 쟁점들에 관하여 건설적으로 사고할 수 있도록 이들이 언제든지 활용할 수 있는 “쟁점의 모든 입장(관점)들”에 관한 충분한 정보(자료)를 제공하여야 한다. 마지막으로, 학생들은 사회과 교과서를 통하여 “현실의 사회 상황과 상당히 유사한 상황에서” 사회적 쟁점들에 관하여 토론하는 연습을 할 수 있어야 한다.

이와 같이 오늘날 우리가 인지적 구성주의라고 일컬을 수 있는 학습이론에 따라 통합 사회과 교과서에 실린 학습 자료와 연습문제들은 학생들이 분석과 추론을 통하여 스스로 사고력을 기를 수 있도록 구성되어 있다. Rugg는 학생들이 문제와 쟁점들을 다루는 데 필요한 어떤 특정한 ‘지적 과정 내지 전략’을 제시하지는 않았다(Totten & Fallace, 2012). 그렇지만 사고력의 배양은 반복적으로 사고하는 연습에 의해서만 가능하다는 전제 아래 그의 통합 사회과 교과서는 끊임없이 학생들에게 도전적인 질문들을 던지고 있으며, 이들 질문에 답하는 데 필요한 관련 자료들을 즉시에 제공하고 있다. 전체적으로 통합 사회과 교과서는 학생들 스스로가 주어진 문제들을 해결하기 위하여 다양한 역사 및 사회과학 자료들을 비판적으로 검토하여, 주요한 논점들을 확정하고 일반화와 결론을 도출한 후 이를 요약하도록 하는 탐구활동을 강조한다(Rugg et al., 1923, p. 189).

특별히, 학생들은 통합 사회과 교과서의 “공개 포럼”(open forum) 형식의 집단 토론 활동에서 끊임없이 자신들의 견해가 무엇인지에 관하여 정해진 정답이 없는 질문을 받는다(Rugg, 1926a, p. 613). Rugg는 기본적으로 아동들의 학교생활이 사회생활을 학습하기 위한 중요한 수단이 되어야 한다는 John Dewey를 비롯한 당시 아동 중심의 진보주의 교육학자들의 주장에 동조하였다. 이 같은 아동 중심의 진보주의 교육관에 따르면, 학생들이 사회생활을 제대로 배울 수 있는 가장 좋은 방법은 이들이 집단 활동에 능동적으로 “직접 참여”하는 것이다. 이런 이유로 Rugg(1939, p. 152)는 열린 포럼 형식의 토론 참여와 같이 학생들이 사회적 기능을 직접 배울 수 있는 집단 활동이 과외 활동이 아니라 학교의 정규 사회과 교육과정의 중요한 일부가 되어야 한다고 주장하였다.

2. 극적인 에피소드를 포함한 내러티브 형태의 풍부한 학습 자료

앞에서 말했듯이 통합 사회과 교과서는 학생들의 토론을 도와주기 위하여 많은 양의 역사와 사회과학 일차 자료를 실고 있다(Nelson, 1977). Rugg에 따르면, 학생들은 세상사에 관해서 “읽고 토론함으로써” 당시 사회생활과 그 역사적 전개 과정을 올바르게 인식할 수 있다. 학생들은 사회과 교과서에 실린 인간 삶에 관한 상세한 설명 자료를 읽을 때 논의 중인 문제들에 대해

“강한 인상”(느낌)을 가질 수 있게 된다. 이 같은 강한 인상을 통해서 학생들은 논의 중인 문제들을 제대로 이해할 수 있게 되거나, 혹은 자신들이 알고 있는 지식에 따라 행동하려는 경향을 지닐 수 있게 된다(Rugg, 1923a, p. 16). 이러한 학습 심리학 이론에 근거하여 그의 통합 사회과 교과서는 그때 당시에 학교에서 사용되던 사회책들보다 훨씬 더 많은 극적인 에피소드¹⁰⁾를 위시한 지도, 도표, 통계, 그림 형태의 다양한 학습 자료를 풍부하게 싣고 있다.

Rugg에 따르면, 사회과 교육과정 자료는 무엇보다도 “극적이고, 생생하며, 흥미진진하게” 서술되어야 한다. 그는 이러한 교과서 자료 서술이 가능하기 위해서 사회과 교과서에 실리는 자료의 양을 기존의 사회책들보다 훨씬 늘여야 한다고 보았다¹¹⁾(Rugg, 1926a, p. 609). 자료의 양이 늘어나야 하는 또 다른 이유는 당시의 미국 사회가 이전보다 훨씬 복잡하고 이해하기 어려워졌기 때문이다. 게다가, 더 중요한 것은 학습 심리의 측면에서 볼 때 아동들은 인간 삶의 생생한 장면이 제공하는 감격적이고 관심을 끄는 경험을 통하여 가장 잘 배울 수 있기 때문이다. 다시 말하면, 아동들은 무미건조한 “백과사전식”이 아니라 “극적인 에피소드 방식”으로 제시된 생생한 이야기를 통해 사회생활을 보다 더 잘 이해할 수 있고, 또한 이를 훨씬 더 오랫동안 기억할 수 있다는 것이다(Rugg, 1926a, p. 610; Rugg, 1939, p. 155).

또한 Rugg에 의하면, 사회과 교육과정 자료는 일반화들을 미리 제시함으로써 학생들의 인내력과 사고력 함양을 저해해서는 안 된다. 일반화들이 미리 주어지면 학생들은 자기 스스로 다양한 사실들로부터 결론을 직접 추론해 보는 탐구학습의 기회를 가질 수 없게 된다(Rugg, 1926a, p. 612; Rugg, 1939, p. 155). 학생들의 인내력을 키우고 사고를 촉진하기 위하여 사회과 교과서는 “진열의 방식”(method of exposition)이 아니라 “대안의 방식”(method of alternatives)으로 자료를 제시해야 한다(Rugg, 1926a, p. 612). 예컨대, 현재 우리나라에서도 중요한 사회적 쟁점인 철도 소유권 및 운영에 관한 쟁점을 다룬다고 할 때, 단순히 여러 가지 형태의 소유 방식들에 관하여 “백과사전식으로” 간결하게 서술할 것이 아니라, “다양한 소유 방식들에 관한 에피소드와 내러티브 형태의” 설명 자료들을 풍부하게 제공해야 한다. 이 밖

10) 많은 분량의 극적인 에피소드를 사회과 교과서에 실은 것은 Rugg의 통합 사회과 교과서가 역사상 처음이다. 또한 그의 통합 사회과 교과서는 미국 사회과 교과서의 역사상 처음으로 학생들의 문제해결을 도와주기 위하여 각 장의 마지막에 많은 수의 참고문헌(bibliographies)을 싣고 있다(Nelson, 1978).

11) 당시 미국의 공립 중학교 학생들은 일 년에 보통 약 500-600쪽 가량의 사회책에 실린 자료를 읽었다. Rugg는 이것의 약 3-5배에 달하는 약 2000쪽 분량의 읽기자료가 더 필요하다고 보았다. 그런데 실제로 학생들은 학교 수업에서 보통 이것보다 거의 두 배가 많은 약 4000쪽 가량의 자료를 읽었다. 사회과 교과서의 분량이 늘어나면 학생들의 학습 부담이 증가된다는 비판이 제기될 수 있다. 이에 대해 Rugg는 교과서의 분량이 늘어난다고 해서 학생들이 더 큰 부담을 가지지 않는다고 생각한다. 왜냐하면 이것은 “분석적 학습”을 “열중한 읽기”로 대체하기 때문이다(Rugg, 1926a, pp. 610-611). 최근에 우리나라에서도 사회과 교과서의 분량을 지금 보다 상당히 증가시켜야 한다는 인식이 확산되고 있음은 바람직한 일이라고 생각한다.

에도 사회과 교육과정 자료는 “구체적이고, 흥미롭고, 알기 쉬운 사례들”, “쟁점의 모든 다양한 입장들을 공정하게 대변하는 논의들”, 그리고 여러 형태의 연구(조사) 방법들을 담아야 한다(Rugg, 1926a, p. 613).

위와 같이 Rugg가 언급한 사회과 교육과정 자료 개발을 위한 학습심리학 이론에 따르면, 사회과 교과서는 학생들 스스로가 논의 중인 문제들에 관하여 충분히 건설적인 해석을 할 수 있을 정도의 풍부한 배경 정보(참고 자료)를 담고 있어야 한다(Rugg, 1923a, p. 15). 많은 사회과 교육학자들과 사회과 교사들이 인정하듯이 이런 점은 현재 우리의 사회과 교과서와 관련해서도 자주 지적되는 사항이다. 현재 우리와 마찬가지로 그때 당시 학교에서 사용되던 사회책들은 백과사전에서나 볼 수 있는 “사실에 관한 간결하고 추상적인 진술들”을 계속적으로 나열할 뿐이었다. 이와는 달리, Rugg의 통합 사회과 교과서는 여러 해 동안 행해진 실제 수업의 연구 결과에 근거하여 당시에 사용되던 사회책들보다 훨씬 더 방대한 양의 일화(anecdote), 에피소드, 또는 긴 이야기 등과 같은 내러티브 형태의 읽기 자료를 풍부하게 싣고 있다(Rugg, 1923a, p. 17).

통합 사회과 교과서에 실린 내러티브 자료의 구체적인 한 예를 들자면, 사회과 교과서는 유럽 남동부 출신의 이민자들을 미국화하는 어려움과 관련하여 단지 이 문제를 직접적으로 간결하게 기술하는 대신에 실제로 이들을 미국화한 경험과 관련한 다수의 에피소드를 싣고 있다. 학생들은 이 같은 인간 삶에 관한 생생한 에피소드를 통하여 토론 주제를 깊이 있고 폭 넓게 이해할 수 있다(Rugg, 1923a, p. 18). Rugg 외(1923, p. 188)는 인간의 실제 삶에 관한 짧은 에피소드나 긴 이야기보다 학생들에게 충분한 읽을거리를 제공할 수 있는 더 좋은 학습 자료는 없다고 생각하였다.

개별 교과 수준이기는 하지만, 최근에 와서 우리의 사회과 교육 연구자들도 내러티브 방식의 사회과 교과서 내용 서술에 관하여 관심을 가지기 시작하였다(정지향, 2005; 주태연, 2008; 이대성, 2010). 흥미로운 것은 이들 연구자들은 모두 사회과 교육학자들이 아니라 초·중등학교의 사회과 교사들이라는 점이다. 그만큼 일선 학교 현장의 교사들은 지금의 우리나라 사회과 교과서의 백과사전식 내용 제시 방식과 관련하여 나름대로 문제점을 인식하고 개선 방안을 찾고 있다고 볼 수 있다. 생각건대, 내러티브 형태의 교과서 자료는 학생들이 사회적 쟁점의 탐구 학습을 할 때 상당히 유용한 역할을 할 수 있으리라 생각된다.

3. 선명한 대조의 원칙과 종단으로 서술된 역사적 배경 자료

사회적 쟁점의 토론 활동을 강조하는 Rugg의 통합 사회과 교과서에서 역사의 역할은 무엇인가? 사회과 교과서는 학생들이 당시 사회생활의 중요한 특징들을 제대로 이해하기에 충분한 역사적 배경 지식을 제공해야 한다(Rugg, 1923a, p. 16). 학생들이 사회의 변화 과정을 제대로

이해하기 위해서는 역사를 통해서 사회가 어떻게 변화하고 있는지를 알아야 되기 때문이다. 이러한 이유로 Rugg는 자신의 통합 사회과 교과서가 비록 사회문제들에 초점을 맞추고 있지만 그때 당시에 학교에서 사용되던 역사 과목의 책들보다 오히려 더 많은 역사 자료를 담고 있다고 생각하였다.

그런데 이 같은 Rugg의 생각과는 달리, 그의 사회과 교과서를 분석한 Riley & Stern (2011, p. 10)은 그의 통합 사회과 교과서에서 역사 자료가 얼마간 부족함을 지적하고 있다. 이들에 따르면, 우리나라와 마찬가지로 예나 지금이나 미국의 사회과 교육과정에서 역사가 핵심적인 위치를 차지하고 있음을 고려할 때, 위와 같은 그의 주장은 다소 과장된 면이 있다는 것이다. 그럼에도 불구하고, 그의 통합 사회과 교과서는 기존의 사회책들과는 다르게 James Harvey Robinson과 같은 역사학자들의 “신역사”(new history)를 수용하였을 뿐만 아니라 (Nelson, 1977), 당시의 사회문제들이 어떻게 발생했는지 그 원인을 자세히 설명해 주는 많은 양의 새로운 역사 자료를 수록하고 있다(Rugg, 1939, p. 156).

Rugg의 통합 사회과 교과서에서 역사는 학생들이 논의되는 문제들을 제대로 이해하기 위하여 필요한 경우에 한하여 제공되는 배경 지식으로 취급된다(Rugg, 1921c, p. 249). 역사는 쟁점과 문제들, 그리고 사회적 상황들에 초점이 맞추어지고, 이들을 이해하는 데 필요한 특정한 추세와 사건들의 순서를 집중적으로 다룬다. 따라서 통합 사회과 교과서에서 이들과 무관한 역사적 장면들은 제외되거나 최소한으로 다루어진다(Rugg, 1939, p. 157). 이런 점에서도 그의 사회과 교과서는 학습의 범위보다는 깊이를 더 강조한다고 볼 수 있다. 그렇다면 Rugg의 통합 사회과 교과서에서 논의 중인 문제에 대한 설명 자료로서 역사적 배경은 구체적으로 어떤 방식으로 제시되고 있는가?

통합 사회과 교과서에서 역사는 기본적으로 연대순으로 서술되고 있다. 그러나 예외적으로 과거가 현재를 명백히 설명토록 하기 위하여 과거를 현재와 비교·대조하는 서술방식이 빈번하게 사용되고 있다(Rugg, 1939, p. 156). 즉, 하나의 주제(문제와 쟁점)와 관련된 세세한 역사적 사실들이 모두 망라되어 기술되지 않고 “선명한 대조”(sharp contrast)의 원칙에 따라 필요한 범위 내에서 역사는 기술된다. 역사는 특정한 시대(중요한 역사적 사건)를 논의 중인 문제와 뚜렷이 대조시키는 방식으로 기술된다(Rugg, 1923a, p. 26). 다시 말하면, 하나의 시기, 상황, 그리고 발전 단계가 다른 시기, 상황, 발전 단계와 뚜렷하게 대조된다(Rugg et al., 1923, p. 189). 이런 방식으로 역사적 배경을 서술하는 이유는 아동의 학습과 성장에 맞게 가르치기 위해서 저학년(초등)에서는 역사가 빠르게 진행되고 고학년(중등)에서는 점차로 느리게 진행되어야 한다고 보았기 때문이다(Rugg, 1921c, p. 252; Rugg, 1926a, p. 614).

또한 통합 사회과 교과서에서는 주제 중심의 역사 내지 “스트랜드” 역사(strand history)가 상당히 많이 사용되고 있다(Rugg, 1939, p. 156). 이 경우에 역사는 시대 순에 따라 횡단으로 구분되어 서술되지 않고 종단으로 서술되고 있다. 역사가 종단으로 서술되면 특정한 주제들

과 연관된 역사가 한꺼번에 다루어질 수 있다. 즉, “특정한 사회적 활동이나 일련의 사회적 활동들의 발전과정이 현재에 이르기까지 직접적으로” 더듬어져 밝혀질 수 있다(Rugg et al., 1923, p. 190). 아동의 학습 측면에서 볼 때, 역사가 종단으로 서술되면 특정한 문제(제도 또는 활동)가 중간에 끊어짐이 없이 연속적으로 논의될 수 있는 이점이 있다(Rugg, 1923a, p. 25).

그런데, 사회과 교과서의 역사 서술방식으로 전통적인 “연대기식”(block method) 서술을 고수하는 역사학자들은 통합 사회과 교과서의 선포한 대조의 원칙에 따른 역사 서술을 거부할 수도 있다. 이와 관련해서 말하자면, Rugg는 연대기식 역사 서술의 필요성을 분명히 인정하면서 학생들이 “시간의 연속성”을 배워야 할 경우가 있음을 인식하였다(Rugg, 1923a, p. 26). 또한 역사학자들은 사회과 교과서에서 역사가 종단으로 서술되는 것을 반대할 수도 있다. 이들은 이 같은 스트랜드 역사 서술방식을 통해서 학생들은 어느 특정 시대의 인간의 삶을 총체적으로 이해할 수 없다고 주장할 것이다. 이러한 비판에 대해 Rugg 외(1923, p. 190)는 그때 당시까지 종단식의 역사 서술이 지니는 우수성을 입증하는 실증적 증거가 존재하지는 않지만 아동의 학습 심리 측면에서 볼 때 이것은 상당히 고려할 만한 가치가 있는 방식이라고 반박하였다.

이상과 같이 Rugg는 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서에서 역사가 어떤 역할을 해야 하고 또한 어떻게 서술되어야 하는지를 잘 설명해 주고 있다. 생각건대, 현재의 사회문제와 쟁점들을 올바르게 이해하는 데 있어서 역사 자료는 대단히 중요한 역할을 할 수 있다. 오늘날 사회문제들의 역사적 전개과정을 모르고서는 이들을 해결할 수 있는 방안들을 제대로 토론하기는 쉽지 않을 것이다. 이 점은 우리가 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서를 개발하고자 할 때 간과하기 쉬운 사항이라고 생각된다.

V. 논의 및 결론

지금까지 본문에서 살펴본 Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계 및 개발 사례는 오늘날 사회과 교육에서 어떤 의미를 지니는가? Rugg는 학교 현장에서 제대로 사용될 수 있는 사회문제에 기초한 사회적 쟁점의 탐구가 가능한 통합 사회과 교과서가 실제로 어떻게 개발될 수 있는지를 여실히 보여주었다. 그는 당시 미국 사회의 시급한 과제 해결을 위하여 학교의 사회과 교육과정이 중요한 역할을 해야 한다고 보고, John Dewey의 “신교육”을 수용하여(Fallace, 2011, p. 479) 사회적 요구뿐만 아니라 아동의 학습 심리에 부합되게 통합 사회과 교과서를 설계하고 개발하였다. 그는 당시의 비과학적인 사회과 교육과정 설계 및 개발을 비판하며 사회적 요구 조사를 바탕으로 통합 사회과 교과서에 포함될 내용을 선정하였고, 수많은 실제의 수업 연구에 기초하여 선정된 내용을 조직하였으며, 학생들의 사고를 최대한 자극하는 방식으로 내용을 제시하였다.

이와 같이 Rugg는 자신의 사회재건주의 사회과 교육철학에 입각하여 사회과라는 하나의 교과목 속에 역사와 사회과학 나아가 심지어 예술과 자연과학 분야까지 모두 아우르는 교과서 형태의 쟁점 중심의 통합 사회과 교육과정의 개발을 성공적으로 달성하였다. 그의 통합 사회과 교과서의 내용은 1970년대까지도 미국의 많은 초등학교와 중학교 교과서에 반영되었다(Nelson, 1977). 그의 사회과 교과서를 분석한 후대의 많은 사회과 교육학자들은 그의 교과서의 우수성을 입증하고 있다. Stern(2006, pp. 176-177)과 Evans(2007, p. 57)에 따르면, 그의 사회과 교과서는 오늘날의 어떤 사회과 교과서와 비교해 보아도 훨씬 재미있고 실감나게 서술되어 있으며, 중등학생들이 알아야 할 중요한 주제들을 보다 많이 다루고 있다고 평가된다. 또한 Stern는 만약 통합 사회과 교과서의 자료가 갱신되기만 한다면 학생들은 “의미보다는 사실을 강조하는” 전통적인 사회과 교과서보다는 그의 통합 사회과 교과서를 통해서 사회과학 일반 심지어 특정한 학문분야를 더 잘 이해할 수 있을 것이라고 결론내리고 있다.

이러한 사실들이 말해 주듯이 Rugg의 통합 사회과 교과서 개발은 사회과 교육의 역사에 있어서 최초의 체계적이고 포괄적인 교과서 형태의 사회과 교육과정 개발의 모범 사례이다. 그의 중학교 사회과 교과서 시리즈는 1929년부터 1939년까지 거의 10년 동안 총 1,317,960여 권이 판매되었다(Evans, 2007, 2012). 이 같은 수치는 당시 미국의 중학교 교과서 시장의 1/3에서 1/2 사이쯤에 위치하는 판매량이다. 이처럼 그의 통합 사회과 교과서는 미국의 중학교 현장에서 광범위하게 채택되어 사실상 한때 미국의 국가 사회과 교육과정으로 자리를 잡았었다(Riley & Stern, 2011). 또한 그의 통합 사회과 교과서 설계와 개발 모형은 당시에 세계적인 주목을 받아서 여러 국가들이 이를 모델로 삼아 자국의 사회과 교과서를 편찬하기도 하였다(Evans, 2007).

그런데 Rugg의 통합 사회과 교과서 개발 과정에 아무런 문제가 없었던 것은 아니다. 이는 후대의 사회과 교육학자들에 의해서 몇 가지 측면에서 비판의 대상이 되었는데, 먼저 그는 자신의 사회과학과 역사 지식을 신뢰한 나머지 자신의 주장(Rugg, 1921b, p. 690)과 어긋나게 통합 사회과 교과서를 설계하고 개발함에 있어서 내용 전문가들을 자신의 교과서 개발 팀에 포함시키지 않았다. 이 때문에 일부 사회과학 분야의 학자들은 그의 사회과 교과서 내용의 학문적 전문성에 관하여 이의를 제기하였다(Nelson, 1977, 1978). 이 같은 교과서 내용의 학문적 전문성 결여 문제를 해결하려면 통합 사회과 교과서를 개발할 때 가능한 한 여러 관련 학자들을 개발과정에 참여시켜서 내용을 철저히 검토할 필요가 있다.

또한 Rugg의 통합 사회과 교과서는 사회적으로 논란거리가 될 수 있는 사회적 쟁점들에 관하여 그가 선호하는, 다소 한 쪽에 치우친 시각의 자료와 해석을 많이 담았었다. 이 때문에 1930년대 후반부터 1950년대 초까지 우리도 최근에 비슷한 경험을 했듯이 교과서 분쟁을 야기했었다(Evans, 2007, 2012). 후세에 그의 사회과 교과서 분쟁을 연구한 여러 학자들은 그의 사회과 교과서에 가해진 비난들이 근거 없는 비방 수준에 가까웠다고 결론내리고 있기는 하

지만, 이러한 불필요한 분쟁을 미연에 방지하려면(어쩌면 거의 불가능할 수도 있겠지만) 통합 사회과 교과서에서 논쟁의 여지가 있는 쟁점들에 대해서는 될 수 있는 대로 여러 다양한 입장들을 보다 균형 있게 다루어서 학생들 스스로가 의사 결정할 수 있는 기회를 주어야 한다.

당연히 학생들의 이러한 자유로운 의사결정을 도와주기 위해서는 어떠한 탐구과정이 필요하다. 그런데 Rugg는 여러 다른 쟁점 중심 사회과 교육학자들과는 달리 사회적 쟁점의 탐구를 위한 일정한 지적 과정(이른바 수업모형)을 제시하지는 않았다. 이런 이유로 인하여 그는 사회적 쟁점을 다루는 교수법으로써 교화(indoctrination)를 옹호하였다는 비판(Totten & Fallace, 2012)을 받기도 한다. 생각건대, 사회적 쟁점의 탐구에 있어서 사회의 존립 기반이 되는 근원적인 가치는 교화가 불가피할 수도 있다. 이런 점을 고려하면, 어느 정도의 교화는 사실상 필요하다손 치더라도 우리가 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서를 개발할 시에 교사와 학생들이 수업에서 실제적으로 사용할 수 있는 다양한 사회적 쟁점의 탐구 방법들이 구체적으로 제공되어야 한다. 가르치는 사회과 교사와 배우는 학생의 입장에서는 아마도 이것이 가장 절실한 요구일 것으로 생각된다.

2009년 개정 교육과정에 따라 당초 폐지하기로 했던 공동사회를 대체할 가칭 “통합사회”라는 과목이 2014년부터 고등학교 사회탐구 영역에 신설된다고 한다.¹²⁾ 필수가 아닌 선택 과목인 것이 못내 아쉽기는 하지만 현재 통합사회 과목의 교과서가 개발 중에 있다고 하니 바라건대, 이번에는 우리 사회의 문제들에 기초하여 사회적 쟁점의 탐구가 가능한 훌륭한 통합 사회과 교과서가 개발되어 학교 현장에서 널리 사용되었으면 한다. 그리하여 학생들의 사고력 함양을 넘어서 현재 우리나라의 시급한 과제인 사회통합과 공정사회의 실현에 기여할 수 있기를 기대한다. 본고가 이러한 점에서 여러모로 도움을 줄 수 있으리라 생각한다.

그리고 현재 사회과 교육학자와 현장 교사들 사이에 사회과 교과서의 디지털화가 중요한 현안으로 부상하고 있다. 차후에 만약 디지털화된 쟁점 중심의 통합 사회과 교과서를 개발한다고 할 때 Rugg의 통합 사회과 교과서 설계와 개발 이론은 우리가 눈여겨 볼 만하다고 생각한다. 사회과 교과서가 디지털화되면 멀티미디어와 같은 새로운 테크놀로지의 강력한 장점들이 더해지겠지만 사회과 교과서 설계와 개발의 근본원리는 크게 달라지지 않을 것이기 때문이다.

끝으로, 학생들의 의미 있는 사회적 쟁점의 탐구 학습을 위해서는 다른 무엇보다도 사회과 교사의 수준 높은 전문적 수업역량이 제일 중요하다. 사회적 쟁점의 탐구 학습에 필요한 수업 교재를 “스스로 개발할 수 있는” 사회과 교사의 수업 역량은 학생들의 의미 있는 사회과 학습에 큰 영향을 미친다. 그러나 잘 만들어진 사회과 교과서는 여전히 사회과 교사의 탐구수업을 도와줄 수 있는 강력한 교수 학습의 도구임에 틀림없다. 그러므로 사회과 교육학계에서는 앞으로 지속적으로 학생들이 사회문제에 기초한 사회적 쟁점의 탐구를 제대로 할 수 있는 사회과 교과서에 보다 많은 관심을 가지고 연구와 개발에 힘을 쏟아야 할 것이다.

12) 이 통합사회 과목의 신설 목적은 법, 정치, 경제, 지리, 윤리 등 종합적 시각에서 우리 사회의 여러 문제들에 접근함으로써 학생들의 합리적 의사결정 능력을 함양하는 것이라고 한다(교육과학기술부, 2011).

참 고 문 헌

- 강운선(2001). 통합교육과정 방향에 따른 사회과 교과서 개발 원리와 실제: 고등학교 1학년을 대상으로. **사회과교육**, 34, 463-488.
- 교육과학기술부(2011). '실용경제', '(통합)사회' 교육과정 시안 공청회 개최. 교육과학기술부 보도자료 2011.12.26.
- 박민정, 민지연, 신종호, 모경환, 임정수, 최유정(2010). 창의적 문제해결력 증진을 위한 초등 사회과 교육과정 개발 연구. **교육과정연구**, 28(1), 179-201.
- 배영민(2012). 사회과 교육과정 패러다임의 전환을 위하여: 쟁점 중심 사회과 교육과정 담론에 대한 이론적 고찰. **중등교육연구**, 60(1), 135-164.
- 이대성(2010). 2009년 개정 교육과정에 따른 고등학교 '법과 정치' 과목의 교과서 체제 개선 방안: 법관련 단원을 중심으로. **사회과교육**, 49(2), 203-219.
- 정지향(2005). 내러티브 서술 방식 적용을 통한 역사적 사고 신장에 관한 연구. **초등사회과교육**, 17(2), 92-118.
- 주태연(2008). 고등학교 '사회·문화' 텍스트의 내러티브 서술양식이 학업 성취도와 과목선호도에 미치는 영향. **사회과교육**, 47(1), 133-156.
- 진시원, 이종미(2008). 2007년 개정 사회과 교육과정에 대한 비판적 평가와 통합 사회과의 미래. **시민교육연구**, 40(2), 223-243.
- 차경수, 조대훈(2012). **사회과교육의 도전과 전망**. 서울: 동문사.
- 홍후조(2009). 2009년 개정 교육과정 총론 시안에서 학년군, 교과군 개념의 교육과정적 의의 분석. **교육과정연구**, 27(4), 47-70.
- Bagenstos, N. T. (1977). Social reconstruction: The controversy over the textbooks of Harold Rugg. *Theory and Research in Social Education*, 5(3), 22-38.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boesenberg, E., & Poland K. S. (2001). Struggle at the frontier of curriculum: The Rugg textbook controversy in Binghamton, NY. *Theory and Research in Social Education*, 29(4), 640-671.
- Boyle-Baise, L., & Goodman, J. (2009). The influence of Harold O. Rugg: Conceptual and pedagogical consideration. *The Social Studies*, 100(1), 31-40.

- Carbone, P. F., Jr., & Wilson, V. S. (1995). Harold Rugg's social reconstructionism. In M. E. James(Ed.). *Social reconstruction through education: The philosophy, history, and curricula of a radical ideal*, 57-88. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press.
- Evans, R. (2007). Harold Rugg: Apostle of the modern social studies curriculum. In S. Totten, & J. Pedersen(Eds.), *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field*, 49-69. Greenwich, CT: Information Age.
- Evans, R. (2012). Harold Rugg and educating about social issues. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography*, 93-114. Greenwich, CT: Information Age.
- Fallace, T. D. (2011). Tracing John Dewey's Influence on progressive education, 1903-1951: Toward a received Dewey. *Teachers College Record*, 113(3), 463-492.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1955/1968). *Teaching high school social studies: problems in reflective thinking and social understanding*(2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1951*. New York: Routledge.
- Massialas, B. G., & Cox, B. (1966). *Inquiry in the social studies*. New York: McGraw-Hill.
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action*(7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mraz, M. (2004). Harold O. Rugg and the foundations of social studies. *International Journal of Social Education*, 19(6), 1-7.
- Nelson, M. (1977). The development of the Rugg social studies materials. *Theory and Research in Social Education*, 5(3), 64-83.
- Nelson, M. (1978). Rugg on Rugg: His theories and his curriculum. *Curriculum Inquiry*, 8(2), 119-32.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P. (1966). *Teaching public issues in the high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*(5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Riley, K. L.(Ed.)(2006). *Social reconstruction: people, politics, perspective*. Greenwich, CT: Information Age.

- Riley, K. L., & Stern, B. S. (2002). "A bootlegged curriculum": The American Legion versus Harold Rugg," *International Journal of Social Education*, 17(2), 62-72.
- Riley, K. L., & Stern, B. S. (2011). From vision to vilification to rehabilitation: Harold Rugg, A Journey. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.), *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches*, 1-30. Greenwich, CT: Information Age.
- Rugg, H. O. (1921a). How shall we reconstruct the social studies curriculum? An open letter to professor Henry Johnson commenting on committee procedure as illustrated by the joint committee on history and education for citizenship. *Historial Outlook*, 7(5), 184-189.
- Rugg, H. O. (1921b). Needed changes in the committee procedure of reconstructing the social studies. *Elementary School Journal*, 21(9), 688-702.
- Rugg, H. O. (1921c). On reconstructing the social studies: Comments on Mr. Schafer's letter. *Historial Outlook*, 7(7), 249-252.
- Rugg, H. O. (1923a). Do the social studies prepare pupils adequately for life activities? In H. O. Rugg(Ed.), *Social studies in the elementary and secondary school*, 1-27. Twenty Second Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O. (1923b). Problems of contemporary life as the basis for curriculum-making in the social studies. In H. O. Rugg(Ed.), *Social studies in the elementary and secondary school*, 260-273. Twenty Second Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O., Rugg, E., & Schweppe, E. (1923). A proposed social science course for the junior high school. In H. O. Rugg(Ed.), *Social studies in the elementary and secondary school*, 185-207. Twenty Second Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O. (1926a). A preface to the reconstruction of the American school curriculum. *Teachers College Record*, 27(7), 600-616.
- Rugg, H. O. (1926b). Three decades of mental discipline: Curriculum-making via national committees. In H. Rugg & G. M. Whipple(Eds.), *The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education: The foundations and technique of curriculum-construction, Part I*, 33-65. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

- Rugg, H. O. (1939). Curriculum design in the social sciences: What I believe. In J.A. Michener(Ed.). *The future of the social studies: proposals for an experimental social-studies curriculum*, 140-158. Cambridge, MA: National Council for the Social Studies.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State University of New York Press.
- Stern, B. S. (2006). Curriculum design and Harold Rugg: Implementing social reconstructionism. In K. L. Riley(Ed.)(2006). *Social reconstruction: people, politics, perspective*, 167-188. Greenwich, CT: Information Age.
- Totten, S., & Fallace, T. (2012). The history of teaching and learning about social issues. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography*, 1-36. Greenwich, CT: Information Age.
- Totten, S., & Pedersen, J. E.(Eds.)(2011). *Teaching and studying social issues: Major programs and approaches*. Greenwich, CT: Information Age.
- Totten, S., & Pedersen, J. E.(Eds.)(2012). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography*. Greenwich, CT: Information Age.

· 논문접수 : 2012-09-01/ 수정본접수 : 2012-10-11/ 게재승인 : 2012-10-17

ABSTRACT

Searching for the origin of the issues-centered social studies curriculum: An Investigation of Harold Rugg's integrated social studies textbooks design and development

Yung-Min Bae

(Lecturer, Kyungpook National University)

Recently, our social studies educators have shown a renewed interest in the issues-centered social studies education. Because it has been recognized that the issues-centered social studies curriculum is really necessary to cultivate students' thinking, and moreover achieve the social integration and fair society we all desire now. However, issues-centered integrated social studies textbooks available for secondary schools have not been developed until now. This paper investigates Harold Rugg's integrated social studies textbooks design and development in terms of the selection, organization, and presentation of contents. Considering the school's social studies curriculum should contribute to solving American problems, Rugg designed and developed his integrated social studies textbook series based upon both the social needs and the learning theories. It appears that his textbook development model is still effective in developing problem-based issues-centered integrated social studies textbooks today. If we are going to develop integrated social studies textbooks we will learn much from his model.

Key Words : development of integrated social studies textbooks, Harold Rugg,
issues- centered social studies curriculum, social reconstructionism