

독일 역사교과서의 세계사 내용구성 및 탐구활동 분석: 중국사를 중심으로

배지혜 (하이델베르크대학교 박사과정)*

윤세병 (공주대학교 교수)**

요약

본 연구는 독일 바덴-뷔르템베르크(Baden-Württemberg)에서 사용하는 중등 10학년 역사교과서 3종의 중국사 단원에 나타난 내용구성 및 탐구활동의 특징을 분석하였다. 교육과정에 따르면 5-9학년에서는 고대부터 현대까지의 역사를 서유럽을 중심으로 학습하고, 10학년에서 낮은 공간으로서의 세계사를 학습한다. 세계사 내용은 독일내의 이주민 구성 상황과 세계화 등을 고려하여 러시아, 중국, 터키의 역사를 다룬다. 이러한 구성은 서유럽 중심의 역사 인식을 보인다. 한편, 학습 내용은 현재 관련성(Gegenwartsbezug)의 원리에 따라 현재 사회의 구조 및 현안을 중심으로 구성하였고, 이에 현대사의 비중이 상대적으로 높았다. 중국사 단원의 전근대 내용은 진(秦)의 시황제, 명대 정화의 항해 및 전통 시대의 마지막 왕조이자 근대사와 연결되는 청조 등이며 서술 분량은 28%이다. 근현대사는 아편전쟁과 개항, 중화인민공화국과 마오쩌둥, 덩샤오핑의 개혁, 시진핑의 정책 및 현재 중국의 사회 문제 등을 다루고 72%를 차지한다. 탐구활동은 정보를 확인하는 문제가 15%에 지나지 않고, 자료를 읽고 재구성하는 사료학습 활동이 51%, 학생의 역사에 대한 평가와 판단 및 새로운 아이디어를 요구하는 성찰 및 제안 활동은 28%를 차지했다. 탐구활동은 설명글과 사료를 통해 당대의 역사 속 인물들이 갖는 다원적 관점(성)(Multiperspektivität)과, 후대 역사 해석의 논쟁성(Kontraversität)을 제시하고, 이에 대한 이해를 바탕으로 학생이 주체적으로 역사를 평가하고 미래의 구성 방안을 제안하도록 요구함으로써 학생 수준의 견해와 판단의 복수성(Pluralität)을 갖도록 돕는다.

주제어 : 독일 역사교육, 세계사, 중국사, 탐구활동, 수행지시동사, 현재관련성, 다원적 관점(성)

* 제1저자, bae@stud.uni-heidelberg.de

** 교신저자, threeb@kongju.ac.kr

I. 서 론

한국의 학교 현장에서 세계사 교육은 ‘위기’나 ‘고사’ 등의 용어로 설명되어 왔고, 이에 대한 여러 진단과 함께 극복 논의가 있었다(구난희, 2005, p. 109; 신유아, 2015, p. 111; 양호환, 2016, 1-2; 정재훈, 2005, p. 1). 학생들이 세계사 과목을 기피하는 원인으로 망라적 지식의 나열(구난희, 2005; 남한호, 2005; 윤세병, 2014)과 학습량의 과다(김칠성, 2017; 남한호, 2005), 학생의 현실과 유리된 학습 내용(김칠성, 2017; 한국교육과정평가원, 2019) 등이 논의되었다.

문제 해결 방안으로, 김육훈(2012, p. 70)은 입시의 강요라는 원인도 있지만 교사 스스로가 학생들에게 역사 사실을 많이 알게 하는 것 이상으로 역사란 무엇이며 역사 수업이 지향해야 할 바는 무엇인지 ‘역사교육의 상’에 대한 숙고의 필요성을 강조하였다. 최상훈(2016, p. 217)은 세계의 과거와 현재를 모두 알아야 한다는 강박에 따른 방대한 분량과 나열적 서술의 개선을 위해 세계사 교육의 목적을 분명히 해야 하며, 현재의 우리와 관련이 높은 지역의 과거와 현재를 살피는 것으로 범위를 한정하고, 내용의 구성은 주제에 따른 맥락을 갖추어야 한다고 제안하였다. 양호환(2016, p. 35)은 좀처럼 개선되지 않는 세계사 교과서 서술의 한계를 지적하고, 세계사 내용 선정의 기준으로 21세기 세계의 변화를 담아내는 동시에 한국의 현실 인식을 반영하는 주제로 내용을 선정할 것을 주장하였다. 이들 연구는 공통적으로 세계사 교육의 목적에 대한 합의와 이에 따른 내용의 선별을 문제 해결의 출발점으로 보았다.

이와 관련하여, 본 연구는 독일 바덴-뷔르템베르크 주의 중등학교 역사교과서에 제시된 중국사의 내용을 분석하였다. 독일 서남부 바덴-뷔르템베르크 주의 인구는 약 1,100 만 명으로, 독일의 전체 인구의 약 13%가 거주하며, 16개 주 중에서 세 번째로 인구가 많은 지역이다 (Statistisches Bundesamt, 2022a). 독일은 각 주가 교육과정의 개발 및 운영 권한을 갖는 연방주의 국가이다. 각 주의 교육부는 지역의 특성과 요구를 반영한 교육과정을 개발한다. 따라서 특정한 주의 교육과정이 독일 전체의 대표성을 갖는다고 보기 어렵고, 각 주의 교육과정은 해당 지역의 고유한 상황을 반영한 것으로 인식할 필요가 있다. 다만 독일 내 역사교육 학계의 논의와 지역 간의 정보 교류로 각 주의 교육과정은 일정한 유사성을 갖는다.

세계사 내용 중에서 중국사를 분석의 대상으로 선택한 이유는 한국과 독일의 세계사 교육에서 공통 분모가 큰 영역으로서 비교를 통한 시사점을 활용할 수 있기 때문이다. 중국은 경제와 인구 규모를 바탕으로 세계 각국에 영향력을 확대하고 있으며, 한국과 독일 모두 사회·경제적으로 밀접한 관련을 맺고 있다. 다만 한국과 독일의 역사교과서가 모두 중국사를 비중있게 다룬다 하더라도 중국사에 접근하는 입장이나 맥락이 서로 다르다는 점을 감안해야 할 것이다.

세계사 교과서의 중국사 내용에 대한 선행 연구는 내용 체계와 서술에 대한 분석이 주를 이룬다. 1992년 한·중 국교 수립 직후의 초기 연구로 양호환(1993, p. 182)은 내용 선정에 있어 “쏟아지는 전문연구의 성과를 모두 수용할 수는 없으며, (...) 연구 결과를 교육목적에 따라 선정하고 조직하는 것”이 필요하고, 국제 관계와 정치 상황에 종속되어 교과서를 국민 교화의 수단으로 왜곡하지 않고 상호

이해와 평화공존의 가치 아래, 양심적이고 성실하게 집필할 것을 강조하였다. 손준식(2016)과 종만정(2020)은 교과서의 시기별 서술 변화를 분석하고, 중국사 서술이 한·중 국교 수립 이후의 변화된 상황을 반영하고 있지 못하다고 지적하였다. 중국사의 내용 구성에 대한 연구는 중학교와 고등학교 간 학습내용의 계열성이 고려되지 않은 채 유사한 내용이 반복되는 문제점, 일관된 중국사 용어 사용의 필요성 등을 제기하였다(홍성구, 2006; 윤세병, 2018). 시대별 서술을 분석한 연구는 전근대사 전반(김창규, 2005), 선사시대부터 당대까지의 고종세사(최재영, 2017), 명·청사(이평수, 김택경, 2021), 근현대사(이병인, 2017; 김기효 2016; 이승현 2007; 김창규 2004)가 있다. 이들 연구는 교과서가 중국 역대 왕조의 등장과 소멸을 압축적으로 기술하고 있어 오류와 비약이 생기고, 학습자가 역사의 흐름을 이해하기 어렵다고 보았다.

한편, 역사교과서의 탐구활동에 대한 연구는 공통적으로 지식의 확인과 이해보다는 비판적인 역사적 사고를 가능하게 하는 탐구활동의 필요성을 강조하였다. 방지원(2007)은 7차 교육과정의 교과서에 사료와 탐구가 공식적 구성 요소로 도입된 것을 반기는 한편, 학생들의 사고와 활동을 구체적으로 고려하여 제시된 사료와 밀접하게 연관된 질문의 개발이 필요하다고 보았다. 지모선(2012)은 2009 교육과정의 고등학교 한국사 교과서에 실린 탐구활동을 네 가지 유형으로 분류하고, 자료의 처리와 분석에 해당하는 ‘탐구력 신장형’ 활동이 70% 이상을 차지하는 반면, 사건이나 인물에 대한 평가와 관련된 ‘가치 판단형’ 활동은 5% 정도에 그치는 것으로 분석하였다. 고등학교 세계사 교과서의 학생활동을 분석한 김정분(2020)은 기존의 교과서에 비해 학생의 능동적 참여를 장려하는 다양한 학생 활동이 증가한 것을 긍정적으로 평가한 반면, 사료의 관점과 의도를 비판적으로 파악하는 탐구활동을 늘릴 것을 제안했다. 초등 역사교과서의 탐구활동에 대한 연구를 살펴보면, 사회 탐구 교과서의 역사 내용에 제시된 쓰기 활동을 분석한 전제웅(2013)은 본문의 내용을 찾아 옮겨 쓰는 사실 이해의 활동이 대부분이며, 텍스트의 의미를 파악하고 이를 바탕으로 자신의 비판적이고 창의적인 생각을 쓰는 활동이 부재함을 지적하였다. 김정분(2019)은 초등 역사교과서의 발문을 네 가지 유형으로 분류하고, 정보의 확인에 해당하는 1단계 유형이 대부분이고, 개념의 이해와 추론에 해당하는 2-3단계 유형은 문제 해결에 필요한 자료를 제공하지 않아 체계성이 부족하며, 학생의 판단을 요구하는 4단계 유형은 그 비중이 가장 적다는 점을 밝혔다. 그는 이러한 발문 분석을 통해 학생이 교과서를 비판적으로 분석하기보다는 서술된 내용을 사실로 인식할 것을 우려하였다. 이미미(2019)는 2015 교육과정 사회 교과서의 역사 영역 질문에 대한 초등학생의 반응을 분석하여, 학생이 답변을 위해 주어진 자료를 면밀하게 관찰하는 경우는 있지만, 비판적으로 사고하여 답하는 경우는 드문 현실을 조명하였다.

이상의 연구는 학생의 활동 과제를 지칭하는 용어로 ‘질문’, ‘발문’, ‘탐구활동’, ‘학생활동’, ‘쓰기활동’ 등을 사용하였다. 본 연구는 지모선(2012)을 비롯한 다수의 연구에서 사용된 ‘탐구활동’이라는 용어를 사용한다.

2015 교육과정을 반영하여 개발한 현행 세계사 교과서는 선행 연구의 비판과 제안에도 불구하고 학습 내용의 과다, 맥락을 살리지 못한 사실의 나열, 지식의 확인과 이해 중심의 탐구활동이라는 기존의 문제점을 충분히 해결하지 못한 것으로 평가된다(김아리, 2020; 김정분, 2020; 박중현, 2020). 본 연구는 비교교육의 관점에서 다음의 두 가지 연구 문제를 중심으로 독일의 사례를 분석한다.

첫째, 독일 역사 교육과정과 교과서의 세계사 및 중국사 내용 구성의 원리는 무엇인가?

둘째, 독일 역사교과서의 탐구활동이 요구하는 인지적 활동은 무엇인가?

II. 역사 교육과정의 내용구성

김나지움은 학생의 대학 수학을 준비하는 인문계 중등학교로 5-12학년의 8년제 또는 5-13학년의 9년제로 운영된다. 김나지움의 교육과정은 5-10학년의 중등 I 과정과 11, 12학년의 상급과정인 중등 II 과정으로 나뉜다.

본 장은 바덴-뷔르템베르크 주의 김나지움 중등 I 과정인 5-10학년을 대상으로 한 역사 교육과정의 내용 구성을 개관한다. 역사 교과는 자국사와 세계사를 구분하지 않는 하나의 과목이며, 시간 배당은 5, 6학년에 주당 1시간, 7-10학년에 주당 2시간이다. 중등 I 과정의 역사 교과는 대체로 고대에서 현대까지의 역사를 연대순으로 1회 학습하며, 5-9학년의 학습 주제는 <표 1>과 같다.

<표 1> 독일 바덴-뷔르템베르크 주 김나지움 역사 교육과정 5-9학년 학습 주제

학년	학습 주제
5/6학년	(1) 역사 과목과의 첫 만남, (2) 고대 이집트: 문화와 문명, (3) 고대 그리스와 로마: 폴리스와 제국에서의 공동생활, (4) 고대 후기와 유럽의 중세 초기: 새로운 종교와 왕국
7학년	(1) 중세의 유럽: 농경사회의 삶과 타자와의 조우, (2) 근대로의 전환: 새로운 세계·지평선·폭력 (3) 프랑스 대혁명: 시민·여성·자유
8학년	(1) 프랑스 대혁명 이후의 유럽: 시민-국민국가·헌법, (2) 산업화된 국민국가: 근대의 몰락 (3) 제국주의와 제1차 세계 대전: 유럽의 권력 욕망과 시대의 전환 (4) 양차 세계 대전 사이의 유럽: 민주적 헌법국가의 탄생과 몰락
9학년	(1) 국가사회주의와 제2차 세계대전: 민주주의 파괴와 반인도적 범죄 (2) 서독과 동독: 분단된 세계의 두 국가와 두 체제

출처: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, pp. 17-30

5-9학년에서는 각 주제별로 ‘세계로의 창’을 두어 동시대의 아시아와 아프리카 등 비유럽 지역의 역사를 연결 지어 학습하도록 하고 있지만 고대 이집트를 제외하면 주로 서유럽의 역사를 다룬다.

이어서 10학년에서는 ‘낮선 공간’으로서의 세계사 내용으로 러시아, 중국, 터키의 역사를 다룬다. 구체적으로는 <표 2>와 같이 과거에 제국의 역사를 갖는 이들 국가의 현재 사회 문제와 관련된 역사적 배경을 학습한다. 교육과정 문서는 10학년의 학습내용에 대해 “9학년의 현대사 학습의 성격을 이어서 세계화 시대의 현재적 문제에서 출발하여, 기존에는 역사 교육의 주요 내용이 아니었던 중국, 러시아, 터키의 세 지역으로 (주제를) 전환한다.”고 진술하고 있다. 러시아와 터키의 선정 이유로는 “(...) 학생들은 러시아와 오스만 제국의 역사를 통해 적지 않은 비중을 차지하는 우리 이민자 사회의 역사를 상세히 배울 수 있는 기회를 갖는다.”라고 설명하고 있다.¹⁾ 중국의 선정 근거는 “지구화된 세계

1) 원문은 다음과 같다. “(...) Im Falle von Russland und dem Osmanischen Reich haben die Schülerinnen und

(globalisierten Welt)의 반영”이라고 언급하고 있다. 중국의 영향력이 독일을 포함한 유럽 사회에도 적지 않게 미치고 있는 현실을 반영한 것으로 보인다(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, p. 12).

〈표 2〉 독일 바덴-뷔르템베르크 주 김나지움 역사과 교육과정 10학년 성취기준

구분	성취기준 (학생은...)
낮은 공간? 역사적 관점에서 본 과거 제국의 사회 문제	러시아, 중국, 터키의 사회 문제를 나열하고, 그에 대한 질문과 가설을 만들 수 있다. (1) 세계화 시대의 러시아, 중국, 터키의 중요성을 특징짓고, 자신과의 관련성을 설명할 수 있다. (2) '제국'이라는 용어를 설명하고, 서유럽의 '국민 국가'와 비교할 수 있다. (제국, 국민 국가) (3) 러시아, 중국, 터키 제국의 과거를 특징짓고 그에 대한 질문과 가설을 만들 수 있다.
러시아 - 변화하는 제국	러시아의 역사와 서유럽과의 관계를 바탕으로 러시아 사회의 구조와 당면 과제를 설명할 수 있다. (1) 러시아를 제국으로 특징짓고, 1900년경 제국의 문제를 열거할 수 있다. (다민족 제국, 러시아-독일, 차르: 독재, 정교회, 농업 개혁, 현대화) (2) 서쪽으로의 창: 레닌을 통해 마르크스주의의 이론적 토대와 그 발전을 설명하고 평가할 수 있다. (역사적 유물론, 계급투쟁, 부르주아지, 프롤레타리아트, 혁명, 프롤레타리아 독재, 사회주의, 공산주의, 마르크스주의, 레닌주의, '새로운 유형의 당') (3) 소련을 사회주의 사회로 특징지을 수 있다. (소련, 스탈린주의: 위대한 애국 전쟁, 근대화 독재, 초강대국, 테러, 추방) (4) 고르바초프의 개혁 정책을 특징짓고 소련의 정치 및 사회 시스템에 대한 결과를 평가할 수 있다. (글라스노스트, 페레스트로이카, 다민족 국가, 러시아-독일, 송환, CIS) (5) 역사적 관점에서 현재 러시아의 사회 문제를 분석하고 평가할 수 있다.
중국 - 변화하는 제국	중국의 역사와 서유럽과의 관계를 바탕으로 중국 사회의 구조와 당면 과제를 설명할 수 있다. (1) 중국을 제국으로 특징지을 수 있다. (다민족 제국, 제국, 유교, 문자, 관리, 문명) (2) 서쪽으로의 창: 중국의 무역 정책을 설명하고, 유럽으로부터의 고립과 인도양에서의 유럽 지배력의 발전을 분석할 수 있다. (정화의 대항해, 인도로 가는 항로) (3) 중국을 비공식 제국주의의 예로 특징지을 수 있다. (아편전쟁, 개방) (4) 중화인민공화국의 기원과 발전, 인구의 생활 조건을 분석하고 평가할 수 있다. (마오주의, '대약진', 문화대혁명, 재교육, 인격숭배) (5) 덩샤오핑 이후의 개혁을 특징지을 수 있다. (시장경제, 사회주의, 개혁정책) (6) 역사적 관점에서 현재 중국의 사회 문제를 분석하고 평가할 수 있다.
오스만 제국과 터키 - 이슬람 제국에서 세속 국가로	터키의 역사와 서유럽과의 관계를 바탕으로 터키 사회의 구조와 당면 과제를 설명할 수 있다. (1) 오스만 제국을 제국으로 특징지을 수 있다. (다민족 제국, 이슬람교, 칼리프, 샤리아) (2) 서쪽으로의 창: 오스만 제국의 확장과 국제 무역로의 이동 사이의 연결을 설명할 수 있다. (실크로드, 인도로 가는 항로, 삼각무역) (3) 서쪽으로의 창: 근동 및 중동에서 유럽 제국주의를 특징짓고 그 결과를 평가할 수 있다. (제국주의, 수에즈운하, 탈식민화, 이슬람주의) (4) 국민국가인 터키의 출현을 설명하고 케말리즘 시대의 내부 갈등을 설명할 수 있다. (제1차 세계대전, 아르메니아인, 아랍인, 케말주의, 세속주의, 여성 참정권, 군대, 쿠르드족) (5) 서쪽으로의 창: 서유럽으로의 터키 노동 이주 요건을 특성화하고 그 결과를 평가할 수 있다. (경제 이주, 협회협약, 채용협약, 인권) (6) 역사적 관점에서 현재 터키의 사회 문제를 분석할 수 있다.

출처: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, pp. 31-35

Schüler außerdem die Gelegenheit, die Geschichte nicht unwesentlicher Teile unserer *Migrationsgesellschaft* näher kennenzulernen.”

이러한 세계사의 내용구성은 독일 사회에 대한 진단에서 출발한다. 즉 독일을 다양한 역사적 배경을 가진 ‘이주민 사회’로 정의하고 있다. 이주민의 다수를 차지하는 러시아와 터키의 역사·문화적 배경을 이해한다는 사회 통합의 인식을 제도로서의 교육과정에 반영했다는 긍정적인 측면이 있다. 특히 기존에는 주요하게 다루지 않던 서유럽 이외 지역의 역사를 10학년 역사에 비중 있게 배정한 것은 상호문화, 다문화, 횡문화적(inter-, multi-, transkulturell) 역사 교육의 요구(Alavi, 1998; Georgi, 2003; Körber, 2018)를 반영한 변혁적 시도로 평가할 수 있다.

통계에 따르면, 독일의 다문화 인구, 즉 이민 배경을 가진 인구는 약 2,200만 명으로 전체 인구 약 8,200만 명의 약 27%를 차지한다. 이 중 이민 배경의 독일인은 약 1,160만 명으로 전체 인구의 약 14.1%에, 외국인인은 약 1,030만명으로 약 12.6%에 해당한다(Statistisches Bundesamt, 2022b, p. 160). 이민 배경을 가진 독일인의 출신국별 비중은 터키 출신이 13.3%로 가장 많고, 2위인 폴란드 출신의 10.8%에 이어, 러시아 출신이 6.6%로 세 번째로 비중이 크다(bib, 2019).

이와 같이 독일을 이민자 사회로 규정하고 이민자의 역사를 학습 내용으로 포함시키는 한편, 해당 사회를 구성하는 이민자 또는 이민 배경 학생의 부모의 고향인 터키와 러시아의 역사를 다루는 것은 일면 이들에 대한 배려일 수도 있으나, 한편으로는 중국과 함께 낯선 공간인 비서유럽으로 구분하여 타자화하는 우려도 있다. 또한 미국에서 흑인 노예의 역사를 다루지만 오히려 아프리카계 미국인 학생들은 그것을 기피하는 경우가 있다. 이해와 공존으로 나아가기 위해서는 다양한 변수들을 고려해야 한다는 점을 상기시킨다. 한편 러시아, 중국, 터키를 제외한 서유럽 이외 지역의 역사의 대해서는 여전히 무관심하다는 비판을 받을 여지가 있는데, 이를 통해 독일의 역사교육 학계에서 문제점으로 논의되는 서유럽 중심의 역사 이해가 여전히 미해결의 과제임을 확인할 수 있다.

한편, 10학년 내용의 성취 기준을 살펴보면, 도입 부분은 학생 자신과의 관련 속에서 현재 러시아, 중국, 터키의 사회의 문제에 대한 물음으로 시작한다. 또한 팽창의 속성을 갖는 제국과 국민국가를 구분하여 제시하고 이와 관련하여 세 국가의 과거와 현재를 연결지어생각해보도록 안내한다. 각 국가별 내용의 상위 목표는 공통적으로 “○○의 역사와 서유럽과의 관계를 통해 ○○ 사회의 구조와 당면 과제를 설명할 수 있다”이다. 즉, 10학년 역사 학습의 목적은 단순히 세 국가의 역사를 이해하는 것이 아니라, 역사를 통해 현재 해당 사회의 구조와 당면 과제를 서유럽과의 관련 속에서 이해하는 것이다.

이러한 학습 목표는 독일 역사 교수-학습의 원칙인 현재관련성(Gegenwartsbezug 또는 Gegenwartsbezogenheit)에 기인한다. 독일의 역사교육자 베르크만은 현재관련성을 “과거 인간의 행위와 고뇌의 재현으로서의 역사는, 해당 정보에 대한 현재의 관심과 요구가 있을 때에만 그 의미가 생겨난다.”고 보았다. 그리고 그는 이러한 현재관련성이 1990년대 말에 이미 “독일의 역사학계에서 논란의 여지가 없는 몇 안되는 주요 학습 원칙의 하나로 정착되었다”고 설명하였다(Bergmann, 1997, p. 266). 현재관련성은 여전히 독일의 중요한 역사교수법의 원칙 중 하나로 통용되며, 역사 학습의 목적이자 임무로 “우리의 과거에 대한 학습은 항상 현재와 관련된 것”이 되어야 함을 강조한다(Sauer, 2015, pp. 90-92).

현재와의 관련성은 학생에게 학습을 권하는 즉, 역사학습 내용의 선정에서 선택이 아닌 필수적 기준이자 전제 조건이다. 베르크만에 따르면 현재관련성의 원리에 따른 내용 선정의 방법은 크게 두 가지가 있다. 첫째, “현재 사회 문제의 원인이 되는 과거 지식을 선정하는 것”이다. 이러한 내용 선정은 잘못된 의사 결정과 행동의 위험을 줄이는 데에 기여한다. 둘째, “현재의 사회 문제와 같거나, 상응하거나,

반대되는 과거의 사례로서 과거와 현재 사이의 상통하는 의미를 갖는 내용을 선정하는 것”이다. 이러한 내용 선정은 현재의 사회 문제를 해결하고 미래에 대한 새로운 접근과 청사진을 제공한다(Bergmann, 1997, pp. 266-267). 이러한 현재관련성은 <표 2>의 교육과정 성취기준의 비중에서도 드러나는데, 예를 들어 성취기준 중 전근대사는 (1)과 (2), 근현대사는 (3)-(6)으로 현재의 사회 문제와 관련된 근현대사를 더 비중있게 다룬다.

요약하면, 10학년 역사 교육과정에 나타난 세계사 내용구성의 원리는 세계화, 이주민 사회의 상호 문화적 역사학습, 그리고 현재관련성이다. 다만 이러한 내용 구성은 여전히 서유럽 중심의 역사 이해라는 인식의 한계와 독일 사회 구성원 중 서유럽 이외 지역의 이민자에 대한 타자화의 과제를 지닌다.

III. 연구 방법

1. 분석 대상

바덴-뷔르템베르크 주는 인정제 방식으로 교과서를 발행하고 있으며, <표 3>과 같이 2022년 현재 김나지움 중등 I 과정의 10학년 역사교과서로 전체 6종을 인정하고 있다. 이 중에서 다섯 종은 바덴-뷔르템베르크 주의 2016 교육과정에 따라 집필되었고, 에듀베쭈(Eduversum) 출판사의 「유럽 - 우리의 역사 4」는 독일-폴란드 공동 교과서로 주 교육과정을 반영하지 않았으나 독일의 모든 주에서 사용을 인정한다. 참고로 독일-프랑스 공동 교과서는 11학년 이상의 중등 II 과정에서 사용한다. 본 연구는 10학년 역사교과서 3종 즉, 체.체. 부흐너(C.C. Buchner, 이하 부흐너), 코넬젠(Cornelsen), 클렛(Klett) 출판사의 중국사 단원을 분석하였다. 코넬젠과 클렛은 역사교과서의 대표적인 출판사이며, 부흐너는 전체 쪽수가 가장 적어 내용 구성에 다양성을 보일 것으로 기대되어 분석 대상으로 선정했다.

<표 3> 독일 바덴-뷔르템베르크 주 인정 10학년 역사교과서 목록

순	출판사	서명	저자명	발행 연도	전체 쪽수	가격 (유로)
1	체.체. 부흐너 C.C. Buchner	「그런 시절이었지 5」 「Das waren Zeiten 5」	Benzinger 외	2020	176	24,40
2	코넬젠 Cornelsen	「역사 포럼 10」 「Forum Geschichte 10」	Cornelißen 외	2020	280	24,75
3	클렛 Klett	「역사와 사건 10」 「Geschichte und Geschehen 10」	Breischwerdt 외	2020	208	25,95
4	베스터만 Westermann	「역사 10」 「Geschichte 10」	Gawatz 외	2020	250	24,50
5	“	「역사를 위한 시간 10」 「Zeit für Geschichte 10」	Gentner 외	2020	200	24,50
6	에듀베쭈 Eduversum	「유럽 - 우리의 역사 4」 「Europa - Unsere Geschichte 4」	Brückmann 외	2020	256	24,80

출처: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg(검색일: 2021. 12. 29.), p. 77-78

독일의 역사교과서는 다른 교과와 마찬가지로, 일반적으로 책을 펼쳤을 때 한 눈에 보이는 좌우의 두 페이지를 단위로 하나의 주제를 학습하도록 구성하며, 이를 ‘두 페이지 원칙 (Doppelseitenprinzip)’이라고 부른다(Brauch, 2015, p. 110). 두 페이지는 본문에 해당하는 설명글, 자료, 탐구활동으로 구성된다. 첫째, 설명글(Verfassertext)은 교과서의 저자가 학생의 역사 이해를 위해 쓴 설명하는 글이다. 둘째, 자료(Materialien)는 설명글 이외의 텍스트와 이미지 형태의 자료를 포함한 표, 그래프, 지도 등의 학습 자료를 의미하며, 주로 탐구활동과 관련된 정보를 제공한다. 당대에 만들어진 증거로서의 자료에 비해, 자료는 자료를 포함한 당대의 증거와 후대에 작성된 역사적 견해, 역사 지도, 도표, 설명 그림 등의 역사 매체를 모두 포함한다. 셋째, 탐구활동(Lernaufgabe)은 학생의 학습 과제를 의미하며, 평균적으로 6-8개의 질문이 오른쪽 페이지의 하단에 제시된다.

교과서의 외형을 살펴보면, 제목의 경우 베스터만 출판사와 같이 「역사」의 교과 명을 그대로 활용하거나 「그런 시절이었지」, 「역사 포럼」, 「역사와 사건」, 「역사를 위한 시간」 등의 다양한 제목을 사용한다. 제목의 책 번호는 출판사마다 다른 체계로 부여하고 있다. 부흐너 교과서의 경우 5/6학년 책을 1권, 7-9학년 책을 2-4권으로 하여 10학년 책은 5권으로 표기하였다. 지면의 분량은 적게는 부흐너의 176쪽에서 많게는 코넬젠의 280쪽까지 100쪽 이상의 차이를 보인다. 가격은 모든 교과서가 25유로, 한화 약 34,000원으로 비슷하다. 바덴-뷔르템베르크 주의 학교법 94조의 교재 무상제공의 원칙에 따라 기초자치단체는 수업에 필요한 교재를 대여한다. 교과서는 두꺼운 표지의 양장본으로 다년간의 사용이 가능하다.

2. 분석 방법

분석은 두 단계로 진행하였다. 우선, 교과서의 중국사 내용구성은 시대별 서술을 양적으로 분석했다. 이를 위해 앞서 언급한 3종 교과서의 중국사 단원의 내용을 소제목과 주제를 중심으로 표로 정리하고, 각 시대별 내용을 교육과정의 성취기준에 나타난 다음의 시대 구분에 따라 분류하였다. 교육과정의 중국사 성취기준에 따른 중국사의 시대구분은 전근대사의 ① 중국 제국, ② 명의 무역(정화의 원정), 근현대사의 ③ 아편전쟁과 개항, ④ 중화인민공화국과 마오쩌둥, ⑤ 덩샤오핑의 개혁 정책, ⑥ 현재 중국의 사회 문제와 그 역사적 배경이다. 그밖에 중국에 대한 상식과 지리적 배경을 통해 학습 동기를 유발하는 단원 도입 내용은 ⑦으로, 역량 확인 등의 단원 정리 내용은 ⑧로 분류하였다. ①-⑥으로 분류한 각 시대별 내용의 페이지 수를 기준으로 비중을 확인하였다. 이때 ⑦ 도입과 ⑧ 정리는 비중의 계산에서 제외하였다. 분석은 3종 교과서 간의 차이보다는 전반적인 시대별 내용구성의 비중을 확인하는 데에 의미를 두었다.

둘째, 교과서 탐구활동의 문장에 사용된 수행지시동사(Operator)의 빈도를 확인하고, 인지적 활동의 수준별 구분에 따른 비율을 분석하였다. 동사의 분석 기준은 교육과정에 제시된 수행지시동사를 요구 수준에 따라 분류하였다. 수행지시동사는 학생들이 수행해야 하는 활동을 지시하는 용어이다(이미영, 2020). 바덴-뷔르템베르크 주의 2016 역량중심 교육과정은 각론, 즉 교과별 교육과정에서 교과서의 탐구활동 및 교사의 수업에서 사용할 수 있는 수행지시동사의 목록을 제시한다. 교과서의 저자가 목록의 수행지시동사를 반드시 활용해야 한다는 규정은 없다. 다만, 각 교과의 특성 및 교과 역량의 구

현을 위해 개발된 수행지시동사는 교과서의 탐구활동 및 수업의 학생 활동에 활용할 수 있다. 분석의 과정에서 교육과정에 제시된 수행지시동사 이외의 다양한 동사가 추가로 사용되는 것도 확인하였다. <표 4>는 2016 교육과정의 역사, 지리, 정치의 사회과 교육과정서 공통적으로 제시된 19가지 수행지시동사이며, ① 확인, ② 재구성, ③ 성찰 및 제안의 세 가지 요구 수준, 즉 인지적 활동으로 구분하여 제시하고 있다.

<표 4> 독일 바덴-뷔르템베르크 주 사회과 공통 수행지시동사

순	수행지시동사 (한국어, 독일어)		설명	요구수준
1	기술하다	beschreiben	내용을 논리정연하게 옮기다	I 확인
2	그리다, 시각화하다	bezeichnen	내용을 표, 그림, 그래프, 지도로 역사 개념을 사용하여 나타내다	
3	나열하다	nennen	내용을 기준에 따라 선별하여 간결하게 제시하다	
4	분석하다	analysieren	내용을 체계적으로 살펴보고 평가하여 정리하다	
5	근거를 제시하다	begründen	주장이나 입장을 지지하는 사례나 증거를 들다	
6	특징짓다	charakterisieren	사실을 전형적인 특징으로 찾고 이를 열거하다	
7	서술하다	darstellen	구조적이고 일관되게 사실과 맥락을 설명하다	II 재구성
8	분류하다	ein-, zuordnen	자료를 기준에 맞게 체계 하에 일관되게 할당하다	
9	설명하다 I	erklären	이론, 모델, 법, 규정, 기능, 전개 상황 등을 사실에 기반을 두어 논리정연하게 인과관계를 제시하다	
10	설명하다 II	erläutern	역사적 맥락을 구체적인 사료의 증거를 들어 설명하다	
11	제작하다	erstellen	내용을 역사 개념을 사용한 표, 그래프, 마인드맵, 설명 그림(Schaubild) 등의 형태로 제시하다	
12	정보를 찾아내다	herausarbeiten	주어진 자료에서 질문과 관련한 모든 정보를 찾다	
13	비교하다	vergleichen	기준과 관점에 따른 공통점과 차이점을 찾고 결과를 도출하다	III 성찰·제안
14	판단하다	beurteilen	상황, 제언, 제안, 대책에 대해 판단 기준을 제시하고, 근거에 기초한 사실 판단을 제시하다	
15	평가하다	bewerten	상황, 제언, 제안, 대책의 가치를 판단하고 적용한 가치를 공개하다	
16	제안하다	entwickeln	주어진 또는 자신이 설정한 문제에 대해 근거를 들어 해결방안을 제안하다	
17	논하다	erörtern	주어진 명제에 대한 찬반양론을 비교한 후 근거를 들어 자신의 입장을 제시하다	
18	작성하다	gestalten	주어진 문제에서 요구하는 정보를 역할 또는 수신인을 상정하여 제시하다	
19	확인하다	überprüfen	발언, 제안, 대책이 사실에 부합하는지 확인하고 그 결과를 근거를 들어 제시하다	

출처: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, pp. 49-50

각각의 동사는 학습활동에서 의미하는 바를 조작적으로 정의하는 설명과 함께 제시된다. 일부 동사의 경우 일상에서는 구분하지 않고 사용하는 동의어인 경우가 있다. 예를 들어 1번의 기술하다 'beschreiben'과 7번의 서술하다 'darstellen'은 일상적으로 비슷한 의미로 사용된다. 9, 10번의 설

명하다 I ‘erklären’과 설명하다 II ‘erläutern’의 경우도 마찬가지이다. 수행지시동사의 목록은 각각의 동사가 역사 수업에서 무엇을 의미하는지를 조작적으로 정의함으로써 다양한 학습활동의 구현을 가능하게 한다. 교과서의 저자와 교사는 저술과 수업에서 이들 동사를 의도에 맞게 활용할 수 있다. 또한 학생들이 학습 활동에서 이를 참고할 수 있도록 각 교과서의 표지 내면 또는 두꺼운 별지에 수행지시동사의 목록과 그 설명을 제시한다.

IV. 연구 결과

독일 역사교과서에 나타난 세계사로서의 중국사 내용 구성은 분석 대상의 3종 교과서 모두 교육과정정이 제시하는 학습 목표와 하위 학습내용에 대체로 부합하였다. 시기별 내용의 서술 분량 비중은 <표 5>와 같이 전근대사의 ‘제국의 역사’, ‘명의 대외정책’이 전체의 28.4%, 아편전쟁 이후의 근현대사가 71.6%로 나타났다. 이를 통해 전근대사에 비해 근현대사의 비중이 크고, 그 중에서도 1949년의 중화인민공화국 수립 이후인 현대사의 비중이 큰 것을 알 수 있다. 현대사의 서술 분량은 전체의 48.3%로 거의 절반에 이른다. 이는 중국사의 학습 목표가 중국의 전근대사보다는 학생의 삶과 관련 있는 현재 중국 사회의 구조와 문제점을 이해하기 위한 현대사 학습에 보다 더 방점을 두기 때문이다.

<표 5> 시대별 중국사 서술 분량

중국사 내용 분류 기준	부호너	코넬젠	클렛	계		
				페이지 수	비율(%)	
① 단원 도입	4	8	2	(14)	-	-
① 중국 제국	4	9	6	19	16.3	28.4
② 명의 무역(정화의 대항해)	4	6	4	14	12.1	
③ 아편전쟁과 개항	12	11	4	27	23.3	
④ 중화인민공화국과 마오쩌둥	4	12	8	24	20.7	71.6
⑤ 덩샤오핑의 개혁 정책	4	4	6	14	12.1	
⑥ 현재 중국의 사회 문제	2	10	6	18	15.5	
⑦ 단원 정리	2	4	2	(8)	-	-
계	36	64	38	138	100	100

<표 6-8>은 각 교과서의 중국 관련 단원의 소주제와 페이지를 정리하고 각각의 소주제를 교육과정의 ①-⑦의 내용으로 표기한 내용이다. 3종 모두 단원의 도입 부분에 학생의 학습 동기유발을 위해 현재의 중국에 대한 정보와 지리 상식 등을 제시하였다. 소주제의 제목은 의문형으로 제시하여 학습 목표를 분명히 하거나, 호기심을 자극하고, 기존의 역사 담론에 의문을 제기하는 형식을 취한다.

10학년 역사 학습의 상위 주제가 ‘제국과 국민국가’인 만큼 전근대사는 중국의 제국으로서의 특징인 진시황 이래의 황제 지배체제, 중화주의적 세계관, 유교 정치 철학 등을 다루고, 이어서 명 대 정화

의 항해와 해금 정책을 다루었다. 근대사는 외세의 중국 간섭 그리고 중국의 저항을 다루었다. 특히 영국의 조지 3세와 청 건륭제 간의 서신 자료와 매카트니 사절단(1792/93)의 동등한 교역 요구의 결렬을 소재로 당시 중국의 세계관을 조명하고, 유럽의 중국 분할 통치를 저지한 미국의 개방 정책을 공통적으로 다루고 있다.

〈표 6〉 부흐너 출판사 「그런 시절이었지 5」의 중국사 단원

분류	제목 및 주요 내용	페이지
	1. 낯선 공간? 과거와 미래 사이의 이전 제국	10-23
	2. 러시아 - 변화하는 제국	24-53
①	3. 중국 - 변화하는 제국 도입: 10월 1일 중화인민공화국 국경절의 '천안문 광장의 열병식'	54-55
①	중국 상식: 지배형태, 대외관계, 민족 구성, 유교, 유럽과의 관계, 연대표	56-57
①	'세계의 중심 제국'은 어떻게 생겨났나?: 다민족 제국, 고대 문명, 문자, 진시황	58-59
①	황제의 권력은 어디까지 미쳤나?: 세계의 중심이라는 중국의 자기상, 한국의 천하도(天下圖), 유교적 국가질서, 중앙집권적 통치 지향	60-61
②	서쪽으로의 창: 개방과 쇠국의 기로 I - 정화는 예외적 사안인가? : 비단길, 해상 무역, 정화의 대항해	62-63
②	서쪽으로의 창: 유럽이 인도양을 지배하다: 포르투갈의 항로 개척, 에스파냐와의 경쟁	64-65
③	개방과 쇠국의 기로 II - 중국은 왜 자유 무역을 반대했나? : 조공 외교, 제한적 무역, 영국 사절단(1792/93)의 평등 조약 미성사 귀환	66-67
③	서쪽으로의 창: 비공식적 제국주의는 중국의 경우에 해당되나? : 제1차 아편전쟁(1839-1842), 불평등 강화 조약, 제2차 아편전쟁(1856-1860), 청일전쟁(1894-95), 독일의 칭다오 무단 점령(1898), 이후 영국, 러시아, 프랑스 등 유럽 제국주의 세력의 중국 점령, 미국의 개방 정책	68-71
③	아만인으로부터 배운다?: 태평천국운동(-1864), 이홍장의 양무운동, 변법자강운동(1898)	72-73
③	스스로 탐구하기: 의화단 운동 - 지금도 유효해?! : 의화단 운동(1900/01)의 원인과 전개, 국치의 사건(역사가 Zhuang, 1992)	74-75
③	공화국은 국민국가인가? : 한족 민족주의의 대두, 신해혁명(1911), 국민당과 공산당, 중일전쟁(1937)	76-77
④	초기의 인민공화국 - 성공신화?: 공산당의 승리, 마오이즘, '대약진 운동'(1957)	78-79
④	권력 쟁취 혹은 권력 다지기?: 인격숭배, 문화대혁명, 홍위병, 붉은 책(마오쩌둥의 어록)	80-81
⑤	덩샤오핑 이후의 노선 변경? : 덩샤오핑과 시장경제 도입, 개혁·개방 정책, 대자보 운동(1978-79), 톈안먼 사건	82-85
⑥	'중국몽(中國夢)'은 어디로 향하는가?: 중국의 정치 체제, 일당 독재, 재교육, 시진핑의 '중국몽'	86-87
⑦	알고 있어 - 할 수 있어! 역사적 관점에서 중국의 사회 문제 판단하기 : 인민 민주주의와 자유권, 55개 소수민족, 외교적 갈등, 경제 정책	88-89
	4. 오스만 제국에서 현대의 터키로	90-123
	5. 이전의 제국들과 유럽의 통합 비교하기	124-137

〈표 7〉 코넬젠 출판사 「역사 포럼 10」의 중국사 단위

분류	제목 및 주요 내용	페이지
	1. 낯선 공간? 역사적 관점에서 본 과거 제국과 현재의 사회 문제	12-21
	2. 러시아 제국과 소련	22-87
①	3. 중국 - 변화하는 제국 도입: 천안문 광장의 마오쩌둥 초상화	88-89
①	알고 있었니? 13가지 중국 상식 : China 명칭의 유래, 옥의 인기, 쌀, 진시황, 춘절의 문화, 쿵푸, 비단, 젓가락, 홍콩 등	90-91
①	지리적 공간 안내 : 타클라마칸 사막, 티베트, 신장, 카슈가르(위구르), 쓰촨(팬더), 베이징, 취푸(공자의 고향) 등	92-93
①	단원 안내: 한국의 천하도, 중국의 세계관, 치욕의 19세기, 경제 성장, 연대표	94-95
①	중화제국 지배의 근간 (2쪽 원작: 3+3+3) - 철학과 종교: 유교, 도교, 불교; 유교의 내용; 종교와 지배의 정당성 - 제후의 역할: 다민족 다종교 국가, 건륭제의 일상과 업적 - 제국 지배와 관료: 법, 청의 행정과 지배 체제	96-101
①	한자 - 3000년간 그대로?: 형성 문자, 한자 학습의 어려움, 1955년 이후 간체 사용, 병음 입력법	102-103
②	중국은 왜 전 세계를 지배하지 않았나? : 명나라, 영락제, 정화의 대항해, 명의 만리장성 연장 축소	104-107
②	유럽과 중국의 무역 접촉: 청의 등장, 유럽의 중국 물품 수입, 건륭제의 통상 거절	108-109
③	제1차 아편전쟁: 영국의 아편 무역, 제1차 아편전쟁과 그 결과	110-111
③	중국은 제국주의 세력의 노리개가 되었나? : 제2차 아편 전쟁과 그 결과, 태평천국운동, 의화단 운동	112-114
③	방법 - 학술자료 비교하기	115-117
③	제국에서 공화국으로 : 신해혁명(1911), 5.4운동(1919), 국민당과 공산당의 대립, 대장정(1934/35), 국공합작	118-120
①	중간 정리 - 역량 확인	121
④	중화인민공화국의 수립: 1949년 10월 1일 중국 인민 공화국 수립	122-123
④	새로운 통치자의 첫 번째 정책 : 마오쩌둥, 저우언라이, 류사오치, 사유지 몰수, 집단농장화, 사상개조	124-125
⑥	(선택 과제) 여성의 역할: 전족, 태평천국운동에서 여성의 활약, 강유웨이/마오쩌둥의 철학, 1946-49 내전 중 여성	126-127
④	급진적 근대화를 통한 권력 유지: 대약진 운동, 50년대 후반의 마오 정권 비판	128-129
④	완전한 전통의 단절: 문화대혁명: 공산당 내 권력 다툼, 홍위병, 혁명과 청년	130-131
④	(선택 과제) 문학 작품 속 마오쩌둥 숭배의 기억 : 문학 작품에 나타난 마오쩌둥 숭배의 다양한 인식 평가하기	132-133
④	마오쩌둥 초상화 - 유물 아니면 팝 아이콘? : 텐안먼 광장의 초상화, 1969 독일 부활절 행진의 마오 초상화, 초상화에 대한 역사가의 기술	134-135
⑤	마오 이후의 중국의 시장경제와 마오주의 : 공산당 내부 권력 다툼, 세계의 공장 중국, 중국의 초강대국으로의 부상	136-137
⑤	1989 - 민주주의 또는 독재의 연속?: 자유와 민주주의 시위 운동	138-139
	(모둠 활동) 오늘날 중국의 발전	

분류	제목 및 주요 내용	페이지
⑥	1) 누가 중국의 권력을 갖고 있나?: 중화인민공화국의 정치 제도	140
⑥	2) 한자녀 정책(1979-2015): 여아 낙태 현상과 빈곤층 남성 혼인의 어려움	141
⑥	3) 중국의 인권 - 엠네스티의 비판: 고문, 사상 개조, 언론과 집회의 자유 제한	142
⑥	4) 중국은 감시국가가 될 것인가?: 정부의 시민 활동 데이터 수집과 기업의 협조	143
⑥	5) 홍콩과 타이완: 홍콩 반환(1997-2047)과 시위(2014, 2019), 중국의 타이완 반환 요구	144
⑥	6) 고양된 민족주의에 의한 위대함?: 시진핑의 '중국몽' 선언(2012)	145
⑥	(토론) 신 비단길: 새로운 무역로 또는 중국의 위협?: 시진핑의 일대일로(一帶一路) 프로젝트	146-147
⑦	요약 및 역량 확인 문제	148-151
	4. 오스만 제국에서 현대의 터키까지	152-217
	5. 과거의 제국 국가와 유럽 연합의 비교	218-224

〈표 8〉 클렛 출판사 「역사와 사건 10」의 중국사 단원

분류	제목 및 주요 내용	페이지
	1. 낯선 공간? 과거 제국의 어제와 오늘	10-25
	2. 러시아 - 변화하는 제국	26-71
①	3. 중국 - 변화하는 제국 : 단원 목표, 역량 안내, 중국 지도(1826-1912의 영토 상실), 연대표	72-73
①	중국을 제국으로 만든 것은 무엇이었나? : 진시황, 만리장성, 병마용, 동아시아 세계 관, 강역도, 관료·유교, 문명·문자, 청 건륭제	74-79
②	중국과 서양: 팽창 아니면 자발적 구속? : 비단길, 동서 교역, 정화의 대항해 (1405-1433), 1430년대 해금, 유럽인의 동아시아 진출	80-83
③	중국: 식민지 탐욕의 대상 : 1793 영국 사절단 방문, 아편전쟁(1840-1842)과 첫 불 평등 조약, 개혁 시도, 미국 개방 정책으로 인한 유럽 국가의 중국 분할통치 저지, 의 화단 운동의 실패	84-87
④	중국은 왜 공산주의 사회가 되었나? : 공화국 수립(1912)과 내전, 민족주의자와 공산주의자의 대립, 사회주의의 실험: 대약 진 운동, 인민 공동체, 문화대혁명, 사상개조, 인격숭배, 외교: 반동회의, 중소분쟁	88-93
④	마오쩌둥, 적색 황제?: 마오쩌둥 신화, 향수, 비판	94-95
⑤	근대화의 길: 혁명 대신 개혁? : 새로운 시작?, 조심스러운 변화, 시장경제 도입, 경제 특구 정책, 1989 톈안먼-학살, 소수민족 탄압, 홍콩과 마카오 반환	96-101
⑥	중국 - 새로운 초강대국? : 경제발전의 기적과 그림자, 민주주의로의 길?, 새로운 초강대국?	102-107
⑦	단원 정리	108-109
	4. 오스만 제국과 터키 - 이슬람 제국에서 세속적인 국민 국가로?	110-151
	5. 과거의 제국 국가와 유럽 연합의 비교	152-167

근대사를 살펴보면, ③ 아편전쟁과 개항은 아편전쟁을 계기로 개항이 이뤄지는 1840년대의 사건이
라기보다는 1949년 중화인민공화국 수립 이전의 근대사를 포괄하는 단원이다. 교과서마다 다르기는
하지만 태평천국운동, 의화단 운동, 양무운동, 변법자강운동, 신해혁명, 5.4운동 등을 다룬데 이어. 중

화인민공화국 수립의 前史라 할 수 있는 국민당과 공산당의 대립, 대장정, 국공합작 등의 내용을 다루고 있다. 부흐너의 경우에는 1898년 독일에 의한 산둥 칭다오 점령의 내용을 다룸으로써, 독일과의 관련성을 염두에 둔 것으로 보인다.

현대사를 살펴보면, 부흐너와 코넬젠의 경우 현대사의 출발점인 중화인민공화국의 수립(1949)으로 단원을 시작하고 있는 반면, 클렛은 ‘중국은 왜 공산주의 사회가 되었나?’라는 설정 아래 중화민국의 수립(1912)부터 중화인민공화국의 수립을 경유해 문화대혁명이 종료되는 시점이자 마오쩌둥이 사망하는 시점(1976) 까지를 하나의 시기로 묶음으로써 다른 두 교과서와 차별성을 두고 있다. 토지 국유화, 대약진 운동, 문화대혁명, 홍위병 등의 주제를 공통으로 다루는 한편, 마오쩌둥에 대한 개인숭배 현상을 상세히 조명하였다. 이어지는 덩샤오핑의 개혁에 따른 시장경제 도입과 경제 성장은 통계 자료의 표와 그래프를 통해 살피고, 이와 함께 1989년 톈안먼 민주화 운동은 원인, 전개, 결과를 서술하면서 탕크맨 사진 및 자유의 여신상 주변으로 모인 대학생의 사진과 함께 비중 있게 다루었다. 클렛의 경우 ‘톈안먼 사건’이 아닌 ‘톈안먼 학살’이란 용어를 사용하였으며, 희생자의 숫자를 “알려지지 않았으나 200명에서 많게는 수천명(코넬젠)” 또는 “2,000에서 3,000명으로 추측된다(부흐너)”라고 명기하였다. 현재의 중국에 대해서는 시진핑의 ‘중국몽(中國夢)’, ‘일대일로(一帶一路)’ 정책, 정치 제도, 빈부 격차, 사상개조와 인권 탄압, 홍콩의 민주화 시위, 타이완과의 갈등, 한자녀 정책의 부작용의 사회적 문제를 다루었다.

이어서 탐구활동의 분석 결과를 살펴본다. 탐구활동에 사용된 동사의 빈도는 <표 9>와 같다. 3종 교과서의 중국사 단원에 제시된 탐구활동 415개 중 ① 정보의 확인은 62개로 전체의 15%, ② 정보의 재구성은 가장 많은 213개로 51%, ③ 성찰 및 제안은 116개로 28%를 차지하였다. 가장 높은 빈도로 사용된 개별 수행지시동사는 ‘설명하다’, ‘판단하다’, ‘기술하다’로 각각 42회, 40회, 33회 사용되었다. 전체 수행지시동사의 빈도는 [별첨]에 표로 제시하였다.

<표 9> 요구 수준에 따른 수행지시동사의 빈도

수행지시동사 (Operator)의 요구 수준			부흐너	코넬젠	클렛	전체	
						회	%
I	확인	Reproduktion	28	21	13	62	15.0
II	재구성	Reorganisation	68	80	65	213	51.3
III	성찰 · 제안	Reflexion & Problemlösung	45	40	31	116	28.0
	기타		2	8	14	24	5.7
	전체		143	149	123	415	100

끝으로, 탐구활동의 질문을 예를 들어 살펴본다. 하나의 주제 학습에서 제시되는 탐구활동의 수는 6-8 개 내외이다. 초반에는 요구 수준이 낮은 내용 확인의 탐구활동이, 후반에는 요구 수준을 높여 역사적 평가나 판단과 같은 탐구활동이 제시되는 경향을 보인다. <표 10>은 시대별 서술 비중이 높은 주제 ③의 아편전쟁과 개항 및 주제 ④의 중화인민공화국과 마오쩌둥 부분에 제시된 14개 탐구활동의 사례이다. 요구수준 I의 확인에 해당하는 탐구활동은 주제 ③의 1번이 유일하다. ‘열거하시오(nennen)’는 교과서의 저자가 작성한 본문, 즉 설명글과 자료의 내용을 읽고 기준에 해당하는 내용들

을 모두 찾아 간결하게 제시하는 활동이다.

〈표 10〉 중국사 단원의 시대별 탐구활동 사례

3 아편전쟁과 개항
<ol style="list-style-type: none"> 1. 중국과 서양 간에 있었던 주요 사건을 날짜와 사건 별로 열거하시오 (설명글). 2. 유럽인들은 왜 중국으로부터 점점 더 많은 이익을 얻으려 했는지 사례를 들어 설명하시오 (설명글, 사료 1, 3, 5). 3. 사료 2와 사료 6을 비교하시오. 두 저자는 유럽인을 어떻게 바라보았고 그 근거는 무엇이었나? 4. 사료 1을 당시 중국인의 시각에서 평가하시오. 5. 이미지 분석 절차를 사용하여 사료 6의 의화단 운동과 관련된 ‘사저참양도(射猪斬羊圖)’를 분석하시오. 6. ‘서양의 문물을 배워야 하는가?’라는 질문에, 개혁론자와 의화단 단원의 입장에서 찬반토론 하시오. (사료 4, 5) 7. 중국에 대한 유럽인의 정치를 판단하시오 (설명글, 사료 1-3, 사료 5). 8. ‘1900년경의 중국’이라는 주제로 용어사전을 만드시오. 그 과정에서 유럽의 국가들이 중국을 어느 정도로 식민지로 삼고자 했는지 답하시오. (클렛, p. 87)
<p>사료 1. 1900년 사민당 잡지'Der Wahre Jacob'의 표지 캐리커처, 지구본에 매달려 중국을 두고 다투는 유럽 열강 (박주들)</p> <p>사료 2. 18C 말 중국을 방문한 영국 사절단이 조지 3세에게 보내는 서신으로, 건륭제가 선물에 무관심함을 전하는 내용</p> <p>사료 3. 1839년 임칙서가 아편의 판매를 금지한 후 영국 빅토리아 여왕에게 보내는 서신</p> <p>사료 4. 1898년 광서제의 칙서 내용 중 일부로, 개혁의 필요성을 주장한 글</p> <p>사료 5. 1900년 한 의화단 단원이 영자 신문 'Daily Express'에 자신의 입장을 설명한 글</p> <p>사료 6. 1900년 경의 목판인쇄물 ‘사저참양도’와 그림의 구성요소에 대한 설명글</p>
4 중화인민공화국과 마오쩌둥
<ol style="list-style-type: none"> 1. 사진에 보이는 새로운 권력자의 행위를 구체적인 근거를 들어 설명하시오 (자료 1). 2. 공산당이 어떻게 국민당을 타도할 수 있었는지 근거를 제시하시오. 3. 1950년대 초반 중국 사회의 변화를 특징지으시오 (설명글, 자료 2). 4. 쌍백운동(雙百運動)²⁾이 의미 있는 일이었는지 근거를 들어 자신의 입장을 밝히시오 (설명글, 자료 3). 5. 대약진 운동의 목적과 결과를 찾아 정리하고, 이를 다른 학생과 서로에게 소개하시오 (설명글, 자료 4, 5). 6. 중국에서 마오쩌둥의 정치는 “70%는 좋았고, 30%는 나빴다”고 회자된다. 이러한 평가의 시비를 근거를 들어 판단하시오. (부호너, p.79)
<p>자료 1. 1952년 인민재판의 장면 사진, 한 죄인이 밧줄에 묶여 돌바닥에 무릎을 꿇고 있고, 50여명의 군중이 이를 바라봄</p> <p>자료 2. 1949년 9월 21일 인민대표회의(Volksdelegierten Kongress), 마오쩌둥의 연설문 중에서</p> <p>자료 3. 1957년 6월 10일 선양대학교의 교수 2인이 KPC의 쌍백운동 개혁을 비판한 글 중에서</p> <p>자료 4. 1958-1961의 사진, 대약진 운동 기간에 제작된 소형 용광로와 다소 간단한 도구로 이를 조작하는 사람들의 광경</p> <p>자료 5. 1991년 뉴욕에서 기록된 대약진 운동 경험자의 증언, ‘새로운 기록?’ 2인이 겨우 드는 토마토 등의 보고가 이어짐</p>

요구수준 II의 재구성성은 주제 ③의 2, 3, 5, 8 및 주제 ④의 1, 2, 3, 5의 탐구활동으로, 질문에 사용된 동사는 각각 ‘증거를 들어 설명하시오 (erläutern)’, ‘비교하시오 (vergleichen)’, ‘분석하시오 (analysieren)’, ‘용어사전을 만드시오 (Lexikoneintrag verfassen)’, ‘근거를 제시하시오(begründen)’, ‘특징지으시오

2) 쌍백운동(1956-1957): 백가쟁명(百家爭鳴), 백화제방(百花齊放). 중화인민공화국에서 전개된 정치 운동.

오 (charakterisieren), '정보를 찾아내시오 (herausarbeiten)' 등이다. 내용을 파악하여 이를 설명하는 beschreiben 활동은 요구수준 I의 확인인데 비해, 역사적 증거를 들어 설명하는 erläutern 활동은 자료를 읽고 학생이 상황에 대한 설명을 뒷받침할 수 있는 역사적 근거를 제시하기 때문에 요구수준 II의 재구성에 해당한다. 정보를 찾아내는 herausarbeiten 활동은 목적에 부합하는 정보를 자료에서 모두 찾는 재구성이고, 이와 비슷하지만 요구수준 I의 열거하다 nennen은 기준에 따른 선별을 통해 결과를 간결하게 제시하는 것을 의미한다. 이와 같이 수행지시동사의 조작적 정의와 그 활용은 탐구활동을 체계적으로 구성하고, 학생의 탐구활동 해결에 지침이 되는 반면, 요구수준 I과 II의 수행지시동사 간의 구분이 모호한 경우가 있다. 개별 동사의 원래 의미를 엄격히 따지기 보다는 교육과정에서 제시한 조작적 정의에 따른 학습의 길잡이로 활용하는 것으로 생각된다.

요구수준 III의 성찰·제안에 해당하는 탐구활동은 주제 ③의 4, 6, 7 및 주제 ④의 4, 6이다. '평가하시오 (bewerten)', '찬반 토론 하시오 (Pro - und Kontra Diskussion führen)', '판단하시오 (beurteilen)', 및 '입장을 밝히시오 또는 논하시오 (erörtern)'의 동사가 사용되었다. 성찰과 제안의 활동은 역사 학습에서 학생의 다양한 관점을 장려한다. 다시 말해, 요구수준 III의 탐구활동은 한국에서 최근까지 활발하게 논의되어 온 다원적 관점(이병련, 2015; 고유경, 2019), 다중시각(강선주, 2020), 다양한 관점으로 역사보기(김한중, 2021)를 구현하는 학습 문제로 평가할 수 있다.

V. 논의 및 결론

바덴-뷔르템베르크 주의 인문계 중등학교에서 학생은 5-10학년의 6년간 고대부터 현대까지의 역사를 연대순으로 배운다. 한국과 달리 역사를 자국사와 세계사의 과목으로 분리하지 않지만, 5-9학년은 독일과 서유럽의 역사를 주로 배우고, 9학년에서 배운 현대에 초점을 맞추되 공간을 이동하여 10학년에 러시아, 중국, 터키의 역사를 현대사를 위주로 학습한다. 10학년의 내용은 전체적으로 '독일을 비롯한 서유럽의 국가들이 민주적인 정치 체제를 갖는 데에 비해, 낯선 세계로서의 러시아, 중국, 터키가 독재적인 정치 체제를 갖는다'는 점을 과거 국민국가와 제국의 그것에 빗대어 강조한다. 교육과정은 러시아와 터키의 선정 근거를 독일 사회의 이민자 구성 현황이라고, 중국의 선정 근거를 세계화라고 설명한다. 중국을 제외한 아시아, 아프리카, 아메리카, 오스트레일리아 등지의 역사를 거의 다루지 않는 가운데, 러시아와 터키를 학습 내용으로 선정한 것은 이민자의 다수를 차지하는 사람들과 관련된 역사를 체계적으로 다루려는 시도라는 점에서 의의를 갖는다. 다만 전체적으로는 서유럽 중심의 세계사 이해라는 인식의 한계를 보인다.

중국사 단원의 내용 구성은 학생이 현재 중국 사회의 구조와 문제점을 이해하는 것을 목표로 하기 때문에 전근대사 보다는 근현대사의 비중이 높았다. 전근대사의 특징은 과거가 아닌 현재의 중국을 이해하는데 필요한 몇 개의 대표적인 코드로 접근한다는 점이다. 예를 들어, 현재의 China라는 명칭이 진(秦)에서 유래한다는 점, 제국 지배와 관련하여 진시황제의 지배 체제, 중국의 대표적인 문화유산인

만리장성, 중국은 물론 동아시아 공통의 문화 요소인 한자와 유교 등을 다룬다, 또한 정화의 향해 그리고 전통의 왕조 중 가장 넓은 판도를 구축한 청의 사회와 문화 등 중국의 근현대를 이해하는데 필요한 지식을 중심으로 전근대를 간략히 다룬다. 굳이 복잡한 전근대의 여러 왕조 및 그와 관련된 정치, 경제, 사회, 문화를 모두 학습할 필요는 없다고 본 것이다.

근대는 아편전쟁 전후 중국과 서양의 만남과 개항 그리고 외세의 간섭에 맞선 중국인의 대응을 중심으로 간략하게 구성하였다. 현대는 현재의 중국을 이해하는 데 필요한 주제를 큰 비중으로 다룬다. 중화인민공화국 수립, 마오쩌둥 개인 숭배, 대약진운동, 문화대혁명, 덩샤오핑의 개혁 정치, 톈안먼 사건, 시진핑의 정책, 인권 문제, 홍콩 및 타이완과의 관계 등 현재 중국의 사회적 현안을 다룬다. 이러한 내용 구성은 독일 역사교수법의 '현재관련성'의 원칙, 즉 학생의 현재 삶에서 의미를 지니는가를 기준으로 학습 내용을 선정하는 원칙을 반영한 결과로 보인다.

학생이 살아가는 현재 그리고 미래와 관련을 염두에 두는 현재관련성은 역사 학습의 내용 선정에 유용한 기준으로 활용할 수 있을 것으로 보인다. 세계사 학습의 내용이 현재와의 관련성이나 학생의 현실과 유리되었다는 비판은 지속적으로 제기되어 왔다(구난희, 2005; 김철성, 2017; 남한호, 2005; 한국교육과정평가원, 2019). 예를 들면 동남아시아사를 보면 사이렌트라, 스리비자야, 마자파히트 등의 왕조를 맥락없이 나열하고 있는데, 이러한 내용 구성이 현재의 동남아시아 사회를 이해하는 데에 어떻게 도움이 될 것인가를 질문해 볼 수 있다. 바다라는 열린 공간을 통해 중국이나 인도, 이슬람, 서양 등과 관계를 맺으며 다양한 문화가 공존해 온 동남아시아의 모습을 그려낼 필요가 있다. 중국사의 경우, 하-상-주-춘추-전국-진-한-위-진-남북조-수-당-송으로 이어지는 왕조의 나열보다는 제국성(帝國性)이나 중화주의적 세계관 등 특징적인 양상을 이해함으로써, 현재 전개되는 시진핑의 '중국몽'이나 '일대일로' 그리고 주변국과의 영토 갈등 문제를 연관시켜 생각해 볼 수 있다. 이를 통해 학생은 자신이 살아가는 현재 세계의 사회 문제를 이해하고, 나아가 자신의 삶과 어떻게 연결시킬지 구체적으로 생각할 지점들을 포착할 수 있다. 중국사를 통해서 갈등과 폭력의 양태를 이해할 수 있으며, 이를 학생의 시각에서 내 삶의 문제로 인식하면서 극복의 방안을 모색해 볼 수 있다.

한편, 교과서의 탐구활동은 자료의 비교, 분석, 해석 등 정보의 재구성이 51%, 평가, 판단, 문제해결 방안 제시 등의 성찰과 제안의 비중이 28%로, 정보의 확인 15%에 비해 더 많았다. 이는 교육과정이 제시한 수행지시동사를 활용한 결과이다. 한국에서 진행된 다수의 선행연구는 역사교과서의 탐구활동이 역사 지식의 확인에 그치고 있어, 사료의 분석과 해석, 역사적 판단력과 문제 해결 능력의 향상을 위한 질문의 비중을 늘려야 한다고 지적하였다. 또한 2015 교육과정과 관련하여 사회과 역량 및 성취기준의 서술어 또는 술어가 논의된 바 있다(김경은, 이승연, 정영선, 2018; 배화순 외, 2021; 차조일, 강대현, 2019). 이러한 논의의 연장으로, 교과서의 탐구활동에 활용할 수 있는 서술어의 목록을 교육과정에 제시함으로써, 교수-학습 과정에서 분석, 종합, 평가의 활동 비중을 높일 수 있다.

끝으로 교과서의 외연적 특성으로, 지면의 효율적 활용이 눈에 띈다. 3종 교과서의 지면은 각각 176, 280, 208쪽으로 차이를 보이는 반면 가격은 25유로 내외로 일정하다. 독일 교과서의 글자크기를 살펴보면, 2단 편집을 기본으로 한 페이지에 교과서 저자의 글은 약 45줄, 문서 사료는 약 50줄을 수록한다. 한국에서 다수의 선행연구가 사료학습의 중요성과 충분한 자료의 필요성을 강조한 바 있다(김성자, 2015; 남한호, 2005; 방지원, 2007; 이미미, 2017; 최상훈, 2016; 한국교육과정평가원,

2019). 교과서에 사료가 빈약하게 제시되어 있거나 사료가 설명글을 지지하는 내용으로 부분적으로 짧게 제시되어 전체적인 맥락을 파악하기 힘들다는 지적도 있다. 글자 크기를 작게 하고 줄 간격을 줄임으로써 지면의 활용도를 높일 수 있다. 이를 통해 당시의 상황을 다양한 관점에서 보여주는 권위있는 신문과 잡지의 기사, 정치인 연설문 등의 자료를 충분히 제공할 수 있다.

참고문헌

- 강선주(2020). '다중시각의 역사수업', 개념과 가치 충돌의 해결 방안. **역사교육**, 154, 87-120.
- 고유경(2019). 헤레로 전쟁을 어떻게 가르칠 것인가? 다원적 관점의 독일 식민주의 역사교육. **독일연구**, 40, 43-78.
- 구난희(2005). 세계사 교육과정의 현황과 개선 방안. **역사교육**, 93, 109-141.
- 김경은, 이승연, 정영선(2018). 코퍼스 분석을 이용한 사회과 교육과정 성취기준 비교 연구 : 한국과 미국 조지아주를 중심으로. **시민교육연구**, 50(2), 1-33.
- 김기효(2016). 고등학교 <세계사> 교과서의 중국현대사 관련 서술 분석(문화대혁명 관련 서술을 중심으로). **중국학연구**, 77, 467-495.
- 김성자(2015). 고등학교 '한국사' 교과서 사료 활용 방식의 특징과 문제점. **역사교육**, 136, 1-40.
- 김아리(2020). 고등학교 세계사(2015년 개정 교육과정) 교과서의 메소포타미아 문명의 서술과 자료. **역사교육**, 156, 187-220.
- 김육훈(2012). 민주주의 · 인권 그리고 세계사교육. **역사와 교육**, 6, 69-86.
- 김정분(2019). 초등 역사교과서 속 발문의 유형 분석. **역사교육**, 152, 183-207.
- _____(2020). 세계사 교과서 현대사 단원의 학생 활동 분석. **역사교육**, 154, 159-190.
- 김창규(2004). 현행 고등학교 세계사 교과서의 중국 근현대사 서술 체제와 내용 분석. **사회과교육**, 43, 251-275.
- _____(2005). 현행 고등학교 세계사 교과서의 근대 이전중국사 서술의 특징과 문제점. **중등교육연구**, 53, 227-256.
- 김철성(2017). 고등학교 세계사 교육의 문제와 교과서 서술의 개선 방안 모색. **The SNU Journal of Education Research**, 26, 1-21.
- 김한중(2021). 다양한 관점으로 역사 보기: 역사학습을 위한 범주화. **역사교육**, 160, 103-132.
- 남한호(2005). 학생 · 교사의 관점에서 본 바람직한 세계사 교과서의 모습. **역사와 역사교육**, 9, 193-218.
- 박중현(2020). 한국 역사교과서 속의 베트남 서술 분석. **역사교육연구**, 39, 395-438.
- 방지원(2007). 고등학교 『한국 근 · 현대사』 교과서 내용 구성 방식의 비교 - '사료'와 '탐구'를 중심으로. **역사교육연구**, 6, 91-132.
- 배화순, 강대현, 은지용, & 구정화(2021). 사회과 교과 역량과 기능 체계화 방안 탐색 -2015 개정 교육과정의 일반사회 영역을 중심으로-. **시민교육연구**, 53(2), 31-62.
- 손준식(2016). 해방 후 세계사 교과서 중국근현대사 관련 서술 변천. **역사문화연구**, 60, 191-224.
- 신유아(2015). 고등학교 "세계사" 교과서 내용구성의 문제점 및 개선 방안. **역사교육논집**, 54, 81-117.
- 양호환(1993). 韓國『세계사』教科書의 中國史敘述. **역사교육**, 12, 177-183.
- _____(2016). 세계사 교육 : 변화의 담론과 교과서 서술의 현실. **역사교육**, 140, 1-38.
- 윤세병(2014). 세계사 교육의 내용 선정 기준으로서의 민주주의 - 중국사를 중심으로. **역사교육연구**,

- 20, 89-128.
- _____(2018). 국정 중학교 역사교과서의 동양사 서술 분석. **역사교육연구**, 31, 197-233.
- 이미미(2017). 중학교 - 역사 - 수업에서의 사료 활용 실태 연구. **역사교육연구**, 29, 87-132.
- _____(2019). 초등 사회(역사 영역) 교과서 질문 현황 및 질문에 대한 초등학생의 반응 분석 연구. **역사교육연구**, 34, 133-179.
- 이미영(2020). 독일의 역량 중심 교육과정과 아비투어시험 문항의 특징 연구 - 독일어 과목의 '수행지시동사 Operator'를 중심으로. **독일어문학**, 28(3), 187-215.
- 이병련(2015). 역사교육에서의 다원적 관점 이론. **사총**, 84, 183-223.
- 이병인(2017). 세계사 교육과정과 교과서의 중국근현대사 서술 구조 2009 교육과정과 교과서, 2015 교육과정을 중심으로. **역사교육**, 142, 59-88.
- 이승현(2007). 중국(中國) 근현대사(近現代史) 기술(記述)과 교육자재(教育資材)의 현황과 문제점 -현행 고등학교 세계사 교과서 분석을 중심으로-. **한성사학**, 22, 93-123.
- 이평수, 김택경(2021). 2020년 초판 중학교 역사교과서의 중국 명·청사 부분 서술 분석 - 학습 요소와 성취기준 해설의 주제를 중심으로 -. **역사와 담론**, 97, 143-192.
- 전제웅(2013). 쓰기에 대한 관점과 역사 학습에서의 쓰기 활동 분석. **역사교육연구**, 17, 265-296.
- 정재훈(2005). 중학교 사회 교과서 세계사 서술 속의 타자 읽기 - 북아시아사 서술의 분석을 중심으로 -. **역사교육**, 93, 1-31.
- 종만정(2020). 한국 고등학교 역사교과서의 중국사 서술 연구 : <세계사>와 <동아시아사> 교과서를 중심으로 [상명대학교 박사논문], 서울.
- 주형미, 김종운, 배화순, 변희현, 유금복, 서지영, 장근주, 박소영, 배주경(2020). **2015 개정 교육 과정에 따른 초·중학교 교과 교육내용의 적정성 분석**. 한국교육과정평가원.
- 지모선(2012). 고등학교 『한국사』 교과서의 탐구활동 분석 및 대안 모색 - '일제의 식민지 지배와 민족 운동의 전개' 단원을 중심으로 -. **역사교육연구**, 16, 103-150.
- 차조일, & 강대현(2019). 교과 역량에 기초한 사회과 성취기준 재구조화 연구 - '통합사회'의 기능 술어 분석과 재구조화를 통하여-. **시민교육연구**, 51(3), 121-150.
- 최상훈(2016). 세계사교육의 쟁점과 당면과제. **역사교육**, 138, 191-224.
- 최재영(2017). 고등학교 세계사 교과서의 중국고중세사 서술. **역사교육**, 142, 1-21.
- 한국교육과정평가원(2019). **KICE 이슈페이퍼 중학교 '역사' 교과서 개선 및 질 관리 제고를 위한 기초 연구**. 진천군: 한국교육과정평가원.
- 홍성구(2006). 중국과 한국 역사교과서의 중국 역사 서술과 용어의 문제. **역사교육논집**, 37, 117-154.

Alavi (Degner), B. (1998). *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft: eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.

Benzinger, M., Brückner, D., Brabänder, M., Cosan, E., Herrmann, V., Kümmerle, J.,

- Reinbold, M., & Setz, D. (2020). *Das waren Zeiten 5: Baden-Württemberg Jahrgangsstufe 10*. Bamberg: C.C.Buchner.
- Bergmann, K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rüsen, J., & Schneider, G. (Hrsg.). (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik (5. ed.)*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin. Boston: De Gruyter.
- Breitschwerdt, J., Bill, U., Dietrich, T., Dworok, G., Epkenhans, M., Münch, M., & Witzmann, P. (2020). *Geschichte und Geschehen 10: Ausgabe Baden-Württemberg Gymnasium ab 2016*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 홈페이지
https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B95-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-Auslaend-Bevoelkerung-Herkunftslaender.html;jsessionid=E1F1D8126CDEAA9D6108EA9CD9496B98.1_cid380?nn=9992206 (검색일 2022.02.08.)
- Cornelissen, H.-J., Arnold, K., Grohmann, M., & Zodel, A. (2020). *Forum Geschichte 10. Schuljahr Gymnasium Baden-Württemberg: Imperien im Wandel: China, Russland und die Türkei*. Berlin: Cornelsen.
- Georgi, V. B. (2003). *Entliehene Erinnerung: Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Körber, A. (2018). Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education. *History Education Research Journal*, 15(2), 276-291.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums 2016 Geschichte*.
- Sauer, M. (2015). *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (12. ed.)*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Statistisches Bundesamt 홈페이지
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-nichtdeutsch-laender.html>(검색일: 2022a. 01. 25.)
- Statistisches Bundesamt. (2022b). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2020 (Endergebnisse)*.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg 홈페이지
https://www.schule-bw.de/service-und-tools/listen-der-zugelassenen-schulbuecher/schulbuchliste_gy_bp2016.pdf(검색일: 2021. 12. 29.)

ABSTRACT

Analysis of World History Contents Composition and Questions in German History Textbooks: Focusing on Chinese History

Jihye Bae

Doctorate Student, Heidelberg University

Sebyong Yoon

Professor, Kongju National University

This study examined the composition of contents and questions in the Chinese history units of three 10th grade history textbooks of Baden-Württemberg, Germany. According to the curriculum, students in grades 5-9 learn history from ancient times to the present in chronological order, focusing on Western Europe. In 10th grade, they learn the history of three countries, Russia, China, and Turkey, as world history of unfamiliar spaces. This composition reflects the Western Europe-centered understanding of history. The overall content focuses on students' understanding of the current social issues of each country, following the principle of the "Present Relevancy", the "Gegenwartsbezug" in German. The proportion of modern history is, therefore, relatively high. The pre-modern Chinese history includes the Qin Dynasty, Zheng He's naval expeditions in the Ming Dynasty, and as the last dynasty of the pre-modern era, in relation to modern history, the Qing Dynasty, taking up 28%. The main topics of modern Chinese history deal with the Opium Wars and the Opening of the ports, the People's Republic of China and Mao Zedong, Deng Xiaoping, and his reforms, and China's present social problems under the leadership of Xi Jinping, accounting for 72%. As for the questions, 15% of the questions requires reproduction of knowledge, 51% requires analysis and reorganization of data, and 28% requires reflection and problem solving through critical and creative thinking. The list of Operational Verbs in the curriculum supports developing questions that require various cognitive activities. The learning questions, in conjunction with the authors' texts and materials, represent "multiperspectivity" and "controversy." Based on this understanding, the evaluative questions promote students' multiperspectivity, namely, the "plurality."

Key Words: *German history education, World history, Chinese history, Question, Operational verb, Present relevancy, Multiperspectivity*

[별첨] 독일 역사교과서의 중국사 단위 탐구활동에 사용된 수행지시동사의 빈도

순	수행지시동사 (Operator)	요구 수준	부흐너	코넬젠	클렛	계	
1	설명하다 II	erläutern	II	19	11	12	42
2	판단하다	beurteilen	III	15	18	7	40
3	기술하다	beschreiben	I	14	14	5	33
4	비교하다	vergleichen	II	12	14	6	32
5	분석하다	analysieren	II	3	10	12	25
6	나열하다	nennen	I	14	2	8	24
7	설명하다 I	erklären	II	10	8	4	22
8	정보를 찾아내다 I	herausarbeiten	II	6	6	7	19
9	평가하다	bewerten	III	6	7	4	17
10	논하다	erörtern	III	13	2	2	17
11	글을 작성하다	Text schreiben(gestalten)	III	1	3	12	16
12	특징짓다	charakterisieren	II	8	4	1	13
13	분류하다	einordnen, zuordnen	II	7	2	2	11
14	확인하다	überprüfen	III	6	3	2	11
15	논의하다	diskutieren	III	1	6	3	10
16	제작하다	erstellen	II	1	2	6	9
17	요약하다	zusammenfassen	II	0	7	0	7
18	근거를 들다	begründen	II	0	2	4	6
19	서술하다	darstellen	II	2	2	2	6
20	조사하다 I	recherchieren	II	0	3	2	5
21	역할놀이하다	Rollenspiel führen	II *	0	2	3	5
22	추측하다	Vermutungen stellen	I *	0	5	0	5
23	발표하다	Vortrag halten	*	0	1	4	5
24	조사하다 II	sich informieren	II	0	2	2	4
25	정보를 찾아내다 II	untersuchen	II	0	4	0	4
26	대답하다	beantworten	*	0	0	3	3
27	질문을 작성하다	Fragen formulieren	*	1	0	2	3
28	입장을 정하다	Stellung nehmen	III	1	1	1	3
29	연대표를 만들다	Zeitstrahl gestalten	II	0	1	2	3
30	제안하다	entwickeln	III	2	0	0	2
기타				1	7	5	
계				143	149	123	

* 교육과정의 수행지시동사 목록에 포함되지 않은 수행지시동사의 경우 적절한 요구 수준으로 임의 분류함.

