

# 전문적 학습공동체(PLC) 활동을 통한 초등 사회과 스토리텔링 수업에 대한 탐구\*

심승희\*\*

## Exploring Characteristics of Storytelling Class in Elementary Social Studies through Professional Learning Community(PLC) Activities\*

Seung Hee Shim\*\*

**요약:** 본 연구의 목적은 초등 사회과 PLC활동을 통해 스토리텔링을 적용한 초등 사회 수업을 공동으로 설계하고 실행하는 과정에서 도출된 사회과 스토리텔링에 대한 세 가지 질문에 대한 답을 찾음으로써 전문적 교사학습공동체(PLC) 활동이 갖는 교육적 의의를 찾고자 하는 것이다. PLC활동을 통해 구성원들은 기존의 사회과 스토리텔링 수업과는 다른 협의의 스토리텔링 수업을 구성하려는 시도를 통해 수동적이고 수용적인 태도에서 탐구적이고 주체적인 태도로 변화했으며, 이 과정에서 스토리텔링 수업이란 무엇인가?, 사회과의 스토리텔링 수업은 다른 교과와 어떻게 다른가? 그리고 사회과 스토리텔링 수업에 적합한 주제가 있는가?와 같은 의미있는 질문이 도출되었고, 이에 대한 답을 찾는 과정에서 사회과 스토리텔링 수업에 대한 이해를 높일 수 있었다.

**주요어 :** 전문적 학습공동체(PLC), 초등 사회 스토리텔링 수업, 스토리텔링, 내러티브, 스토리

**Abstract :** The purpose of this study is exploring characteristics of storytelling class in elementary social studies through professional learning community(PLC) activities. The three questions are derived through PLC activities. First question is what storytelling class is. Second question is what is the difference between storytelling class of social studies and one of the other subjects?. Third question is what subject of social studies is proper for storytelling class?. In the process of making and answering these three questions, we could find the significance of our PLC activities.

**Key words :** Professional Learning Community(PLC), Storytelling Class in Elementary Social Studies, Storytelling, Narrative, Story

### I. 서론

본 연구는 일반적인 연구 순서와는 다른 방식을 취했기 때문에 연구 배경에 대한 상세한 설명이 필요하다. 본

연구를 시작하게 된 배경은 다음과 같다. 청주교육대학교 교육연구원과 부설초등학교는 2011년부터 대학과 단위학교 간 협력을 통해 교사의 전문성 신장에 기여하는 기반연구를 수행하였다. 2012년에는 본격적으로 교

\* 이 논문은 2011년도 정부재원(교육부 인문사회연구역량강화사업비)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2011-413-B00002). 또한 2014년도 청주교육대학교 교육연구원의 지원을 받아 수행된 연구임.

\*\* 청주교육대학교 사회과교육과 교수(Professor, Department of Social Studies, Cheongju National University of Education), geossh@cje.ac.kr

실 내 수업 실천의 변화와 학교 문화의 변화를 모색하기 위해 청주교대 교수들과 부설초 교사들이 교과별(국어, 영어, 수학, 사회, 과학, 미술)로 전문적 학습 공동체 (professional learning community, 이하 PLC)를 구성하였다(청주교대교육연구원 · 청주교대부설초, 2013, iii). 전문적 학습 공동체란 특정 작업환경의 동료들끼리 협력적 학습이 이루어질 수 있도록 구성된 배움의 공동체이다. 최근에는 학교 교사들 사이에서 많이 조직되고 있는데 교사의 학습과 학생의 학습에 중점을 두고 가치와 규범 및 리더십과 실천 경험을 공유하며 반성적 대화, 공동 탐구, 공동 문제해결, 공동 실천 등의 활동을 한다(서경혜, 2009).

이에 따라 연구자는 2012년부터 사회과 PLC 모임에 참여했는데, 매년 3월말에서 4월초에 연구주제를 정하고 11월 전체 교과가 참여하는 워크숍 개최시까지 10여 회의 모임을 통해 문헌연구, 공동수업 설계, 수업 실천 및 평가회를 진행했다. 2012년 사회과 PLC는 연구자와 부설초 교사 4명을 합하여 총 5명으로 구성되었다. 이때의 연구주제는 '6학년 사회 세계지리 단원 교재 분석 및 공동 수업 설계'였다. 하지만 2012년의 PLC 활동은 체계가 잡히기 어려운 초창기였고 실제로 수업을 설계하고 공개하기로 계획된 구성원이 교사 1명뿐이었기 때문에 적극적인 PLC활동보다는 이를 시도했다는 점에 의의를 두었다.

2013년에는 부설초의 상황변화로 총 5명중 2명의 구성원 변화가 있었지만, 교사 4명의 수업에 공통적으로 적용할 연구주제를 정하고, 그 주제에 집중할 수 있는 제반 여건이 마련되었기에 본 연구와 같은 결과물이 나올 수 있었다. 2013년 초등 사회과 PLC 활동의 주제는 '스토리텔링을 적용한 사회과 수업'이었다. 2013년 4월 첫모임에서 이 주제를 정하고 11월 22일 학습공동체 활동 전체 워크숍에서 활동 결과를 발표하기까지 총 12회의 PLC 모임을 가졌다(수업 공개 및 참관 활동까지 포함하면 총 16회).

첫 회 모임에서 활동주제를 정하고 3회차부터 한 명씩 수업 설계를 하고 실행해야 하는 빠박한 일정 속에서 '사회과 스토리텔링 수업'에 대한 이론적 탐색이 충분히 이루어지지는 못했다. 2회차 모임에서 각자 '스토리텔링 수업'에 대해 공부해온 것을 가지고 집중토론하고 구성원 모두의 수업에 적용할 스토리텔링 수업의 구조를

대략적으로 정한 이후부터는 이를 각자 자기 수업에 적용하여 수업 설계안을 짜오면, 함께 토론하고 수정한 뒤 수업을 실행 및 참관하고 난 뒤 평가 및 토론회를 갖는 방식으로 9회차까지의 모임이 진행되었다. 이후부터는 12회차로 예정된 전체 워크숍에서 발표할 PLC 활동의 성과와 과제를 정리했다.

결론적으로 PLC 활동에서 얻은 최고의 성과를 꼽는다면 사회과 스토리텔링 수업에 대한 어떤 확실한 정답이 아니라 의미있는 질문의 도출이었다. 비록 '스토리텔링'이라는 최근에 널리 사용되고 있는 용어를 명시적으로 사용하지는 않았지만, 이같은 스토리텔링 류의 수업은 다른 교과에 비해 사회과에서 일찍부터 광범위하게 적용해왔기 때문에, 우리 PLC는 이를 적용해 수업을 설계하고 실행만 하면 된다고 생각했다. 하지만 실제로 '스토리텔링 사회 수업'이라는 타이틀을 붙인 공개수업을 목적으로 사회 수업에 적용하려고 보니 '스토리'와 '스토리텔링'은 어떻게 다른가라는 질문부터 시작해 아주 다양한 질문에 답해야 하는 상황에 직면했다. 하지만 여러 질문에 대한 답을 찾아가는 도중 학교 차원에서 미리 정해진 일정대로 PLC 활동은 종료되었다. 따라서 PLC 활동중 도출된 질문에 대한 답을 찾는 일은 여러 건상 연구자가 문헌연구를 중심으로 진행하게 되었다.

본 연구의 목적은 두 가지이다. 즉 PLC 활동을 통해 도출된 사회과 스토리텔링에 대한 몇 가지 질문에 대한 답을 찾아가는 것이고, 이 첫 번째 목적을 수행하는 과정을 통해 전문적 학습공동체(PLC) 활동이 갖는 교육적 의의를 찾고 이를 널리 공유하는 것이 두 번째 목적이다. 본 연구가 기존의 일반적인 스토리텔링 관련 연구와 차별화되는 점은 연구 순서가 다르다는 점이다. 기존의 연구는 스토리텔링 관련 문헌들을 검토하여 이를 토대로 스토리텔링 수업을 설계하고 실행함으로써 그 효과를 검증하는 순서를 취한다. 하지만 본 연구는 PLC 활동이라는 실천적 활동을 통해 스토리텔링을 초등 사회 수업에 적용해보는 일이 먼저고, 그 과정에서 탐구되어야 할 사회과 스토리텔링 수업에 관한 질문이 구체적으로 도출되고, 이 질문에 대한 답을 문헌연구를 통해 찾아가는 순서로 이루어졌다.

이런 방식의 연구가 가지는 의의는 특정 교육이론이나 패러다임이 학교 현장에 적용되고 확산될 때, 실제로 이 교육이론을 수업에 적용하는 교사들의 입장에서는

어떤 식으로 수용되는지, 그리고 그 과정에서 어떤 질문과 문제들이 도출되고 또 이것들이 어떤 방식으로 해결되는지 보다 생생하게 살펴볼 수 있다는 것이다. 또한 이를 통해 새로운 교육이론이 현장에서 본래 목적인 바를 성취하기 위해서는 어떤 일들이 수행되어야 하는지를 알아보는 데도 기여할 수 있을 것이다.

따라서 다음 장에서는 초등 사회과 PLC 활동과 그 과정에서 도출된 질문을 본 논문의 연구 문제로 설정할 것이고, 그 다음 장에서는 설정된 각 연구문제에 대한 탐구를 문헌연구를 중심으로 진행할 것이다.

## II. 초등 사회과 전문적 학습 공동체(PLC) 활동과 도출된 질문

이 장에서는 2013년 4월 2일부터 11월 22일까지 ‘스토리텔링을 적용한 사회과 수업’이란 주제로 진행된 초등 사회과 PLC 활동을 정리하였다. 활용한 자료는 연구자가 작성한 PLC 회의록 및 기록지, 공동연구원 교사 4명의 수업설계안, 워크숍 자료집(청주교대교육연구원·청주교대부설초, 2013), 연구자가 4명의 구성원을 대상으로 진행한 면담자료 등이다.

### 1. 초등 사회과 PLC 활동의 진행 과정

#### 1) PLC 활동 주제 선정: ‘스토리텔링을 적용한 사회 수업’

1년간의 PLC 활동의 주제는 4월 2일 첫 회 모임에서 결정되었다. 교무부장을 겸직한 A교사가 다른 업무로 불참해 총 4명만 참석하였는데, 부설초 내에서는 자체적으로 PLC 활동의 결과를 11월에 있을 ‘자율권선풀장학 워크숍’에서 발표하기로 계획되어 있었고, 4명의 교사가 공개 수업할 학년, 과목, 날짜도 이미 정해진 상황에서 공통적으로 적용할 주제를 정하는 자리였다.

연구자는 직접 수업을 실행하지 않기 때문에, 수업 공개를 할 교사들이 PLC 활동주제를 미리 논의 해오기로 이메일을 통해 협의한 뒤에 1차 모임이 이루어졌다. 여기서 제안된 주제는 2가지였는데, 1안이 ‘스토리텔링을 적용한 사회 수업’, 2안이 ‘스마트 기기를 활용한 사회 수업’이었다. 모임이 끝난 후 연구자가 면담을 해보니 1안을 제안한 C교사는 역사영역으로 구성된 5학년 담임을 맡게 될 것으로 예상하고, 역사교육 석사학위 소지자로

서의 전공을 살려 ‘스토리텔링 역사 수업’을 적극적으로 시도해 보고자 제안했다고 한다. 하지만 실제로 맡게 된 학년은 1학년이어서 통합교과 안에서 사회 수업을 해야 하는 상황이었지만, 이 기회에 스토리텔링을 역사 영역이 아닌 다른 영역에도 적용해 보는 시도로 제안했다고 한다. 2안을 제안한 D교사는 마침 부설초에 마련된 스마트 교실과 스마트 기기를 활용해 보고자 ‘스마트 기기를 활용한 사회 수업’을 제안했다. 결국 3:1로 1안을 PLC 활동의 주제로 결정하였다.

이후에 PLC 활동을 진행하면서 처음 이를 제안한 C교사와 이를 지지한 B교사에게 왜 ‘스토리텔링을 적용한 사회 수업’을 선택하였는지 질문했는데 다음과 같이 답변했다.

“이번에 수학 교과는 수업을 부드럽고 친숙하게 하기 위해 스토리텔링을 도입했다. 이를 사회과에도 적용하고자 했다. 사회 수업은 딱딱하다. 이야기 속에 묻어가는 수업, 흥미롭고 쉽게 접근할 수 있게 ‘예시자료’를 보여주는 방법으로 스토리텔링을 선택했다. 교사가 만드는 이야기, ‘학생이 만드는 이야기’ 형태의 스토리텔링 수업을 생각한 것이다”(C교사, 2013. 6. 4. PLC 모임).

“학생들은 왜 사회 수업을 싫어할까? 지난번에 참여한 연수에서 들으니 사회 교과서의 내용이 거대담론이라서 학생들의 생활과 유리되어 있다고 한다. 따라서 스토리텔링을 통해 나의 문제로 느끼게 해주어야 한다는 생각에 스토리텔링 수업을 적용하고자 했다”(B교사, 2013. 6. 24. PLC 모임).

이처럼 우리 PLC에서 스토리텔링을 사회과에 적용하고자 한 계기는 수학과에 도입된 스토리텔링이었으며, 이를 사회과에 적용했을 때 그려본 사회 수업의 모습은, ‘딱딱하지 않고 부드러우며 흥미롭고 쉬운 사회 수업’, ‘교사와 학생이 이야기를 만들어 나가는 사회 수업’, ‘생활과 유리되지 않은 나의 문제로 느껴지는 사회 수업’이었다. 이는 초등교사들은 대개 학습자가 수업 속의 문제를 자신의 문제로 인식하는 것을 좋은 사회과 수업의 가장 중요한 요소로 인식한다는 연구결과(장소연, 남상준, 2015, 88)와 맥을 같이 한다. 이 목표를 달성하기 위해 우리 PLC가 해야 할 과제는, 첫 번째 스토리텔링이란 무엇인가? 무엇이기에 사회 수업을 부드럽고 흥미로우며 쉽게 만들어 주고, 나의 문제로 만들어 주는가? 두 번째 스토리텔링을 수업에 적용하려면 어떤 형식을 갖춰야 하는가라는 문제였다. 구체적으로 여기에는 ‘학생

스스로 이야기를 만드는 활동'이 들어가야 하는가 등등의 문제가 포함된다.

## 2) 공동 수업 설계 중심의 PLC 활동

(1) 스토리텔링 수업에 대한 이론적 탐구: 2회차 모임

2회차 모임(5월 9일)에서는 각자 스토리텔링 수업에 대해 조사해온 내용과 공개수업 할 단원과 스토리텔링을 어떻게 적용할 지에 대한 대략적인 계획을 발표하고 토론했다. 교무부장이란 보직 때문에 5학년 도덕 전담을 맡아 사회과 PLC팀임에도 불구하고 5학년 도덕 수업을 공개해야 하는 A교사는 '교실수업개선 실천사례 연구발표대회'에 제출된 도덕 스토리텔링 수업 계획서를 참고하여 발표했다. 4학년 사회 수업을 할 B교사는 기존 자신의 수업에서 스토리텔링을 활용한 사례들을 발표했다. 1학년 통합교과 수업을 할 C교사는 스토리텔링의 개념, 목적, 학습 단계 등에 관한 자료를 발제해 왔다. 연구자는 스토리텔링뿐 아니라 내러티브도 키워드에 포함해서 문헌자료를 찾았고 그 결과 스토리텔링 기반 교수설계에 관한 박사학위 논문(박소희, 2012)과 로리젠과 재거(강현석 외 역, 2007)의 「내러티브 교육과정의 이론과 실제」를 발제해 갔다.

우리의 토론은 「내러티브 교육과정의 이론과 실제」에 집중되었다. 이 문헌은 내러티브를 수업의 어떤 단계에서 어떻게 활용할지 선택가능하다는 것, 학습에 사용될 내러티브가 갖춰야 할 조건, '계획 템플릿'이란 이름의 수업 설계 구조를 구체적으로 제시했기 때문이다. 3회차부터 공동수업설계를 해야 하는 급한 일정 속에서, 곧바로 수업에 적용할 수 있는 유용한 정보라고 판단한 것이다.

로리젠과 재거의 논의를 직접 사회 수업에 적용한다고 전제하니 다음과 같이 논의가 보다 구체화되고 진지해졌다. 주요 논의 사항은 세 가지였는데 첫째는 로리젠과 재거가 말한 내러티브를 스토리텔링과 동일한 것으로 보아도 되는가? 즉 내러티브와 스토리텔링은 무슨 관계인가? 연구자는 이 저자들이 내러티브와 스토리를 동일하게 보았으므로<sup>1)</sup> 스토리텔링도 내러티브와 동일하게 보아도 될 것 같다고 주장했지만, 이 문제에 대해 석연치 않아했다.

두 번째는 스토리텔링 수업이라는 용어의 사용이 매우 광범위하므로, 우리 PLC에서 추구하는 사회과 스토리텔링 수업의 특징을 분명히 하자는 것이었다. 로리젠

과 재거는 내러티브가 수업에서 차지하는 역할을 ① 수업의 동기유발로서의 이야기 ② 적용으로서의 이야기 ③ 수업의 마무리를 위한 이야기 ④ 자원으로서의 이야기 ⑤ 교육과정 틀로서의 이야기 이렇게 5가지로 유형화했는데, 우리는 이 중 '② 적용으로서의 이야기'를 선택하기로 결정했다. 우리 PLC는 수업 수준의 연구활동이므로 교육과정 차원까지 다룰 수 없고, 나머지 동기유발이나 수업의 마무리, 자원으로서의 이야기는 기존의 사회 수업에서도 많이 해오던 방법이였기 때문에, 새로운 수업을 시도하려는 우리 PLC의 위상에 맞으려면 수업의 전 과정에 스토리텔링적 요소가 들어가게 하자는 데 합의한 것이다. 그리고 이를 위한 모델로 로리젠과 재거가 제시한 '계획 템플릿'(표 1)을 우리 수업에 적용하기로 잠정 합의하였다. 그러자 B교사가 이 '계획 템플릿'은 사회과에서 많이 해오던 PBL(Problem Based Learning) 수업과 거의 유사하다는 점을 지적했다. 그러자 PBL 수업과 스토리텔링 수업이란 어떤 관계인가라는 세 번째 문제가 제기되었고, 이는 다음 모임에서 계속 논의하기로 하였다. 따라서 이후의 PLC 활동은 여기서 제기된 문제들을 염두에 두면서 진행되었다.

(2) 스토리텔링 수업 단계 개발: 3~4회차 모임

3회차 모임(6월 4일)에서는 5학년 도덕 전담을 맡은 A교사가 지난 모임에서 적용하기로 한 '계획 템플릿'을 변용하여 스토리텔링 수업 단계를 만들어 왔다(표 1). 그런데 이 모임에서 제기된 문제는 크게 3가지이다. 첫째는 로리젠과 재거가 제시한 '계획 템플릿'에서 사용하는 용어들이 낯설어 스토리텔링 수업을 설계하는 데 어려움을 느낀다는 것이고, 두 번째는 이 수업의 주제인 '게임 중독 예방 지킴이' 같은 가치갈등적 주제가 스토리텔링 수업에 가장 적절한가라는 문제이며, 이와 관련하여 세 번째는 교과마다 스토리텔링 수업에서 다루는 스토리의 성격이 다를 수 있지 않을까라는 문제였다.

여기서 제기된 문제들 때문에 A교사는 6월 12일에 있었던 공개수업에서는 '계획 템플릿'을 적용했던 스토리텔링 수업 단계를 도덕 이야기 수업모형 및 익숙한 수업 단계(도입-전개-정리)의 틀을 고려하여 새롭게 구성하였다. 이 수업에 대한 평가는 4회차 모임(6월 13일)에서 이루어졌다.

최종 수업안에 따라 진행된 수업에서 주목할 점은 이야기 만들기 단계에서 조별로 갈등 상황에서 무엇을 선

표 1. PLC에서 개발한 사회과 스토리텔링 수업 단계

로런젠과 재거의 계획 템플릿		계획 템플릿을 1차 적용한 수업 단계	최종 수정된 수업 단계
내러티브 필터	맥락 제시	맥락 만들기	이야기 준비하기(문제의식 갖기)
	탐구질문 도출		
목표 필터		탐구 질문하기	이야기 펼치기(이야기 제시하기, 경험 공유하기)
탐구조사		탐구조사 1	이야기 만들기(가치갈등 문제에 대해 판단하기)
		탐구조사 2	
		완성하기	
완성 및 정리		정리하기	이야기 나누기(적용 및 생활화: 이야기 재구성하기)

택했으나에 따라 어떤 결과가 초래되는지를 이야기로 만들어야 하는 것이었다. 그런데 이 활동은 시간이 너무 많이 걸려 공개수업 활동으로는 적합하지 않으며 그 활동이 일종의 작문이기 때문에 국어수업이 될 가능성이 있다고 판단하여 선생님이 개입하여 상황을 이끌어 나가는 즉석 역할극으로 대체하여 수업이 이루어졌다. 여기서 이야기 만들기 단계가 현실적으로 상당히 어려울 수 있음을 확인했다. 하지만 A교사가 만든 스토리텔링 수업 단계가 상당히 만족스럽다고 보아 다른 구성원들도 이후의 수업에서 이를 적용하기로 합의하였다.

여기서 확인할 수 있는 것은 PLC에 참여한 교사들이 새로운 수업을 시도할 때는 기존의 익숙한 틀과의 연결을 시도하려고 했다는 점이고(이야기 준비하기, 문제의식 갖기 등) 또 하나는 우리의 스토리텔링 수업의 특징으로 '적용으로서의 스토리텔링'을 선택하고 이를 위해 이야기 만들기 단계를 중요하게 시도하고자 하였으나 실제 수업에서는 시간이나 학생들이 느끼는 어려움 등으로 간단히 다뤄졌다는 점이다.

(3) 개발된 스토리텔링 수업 단계의 적용: 5~9회차 모임

5회차 모임(6월 24일)에서는 6학년 사회 공개 수업을 할 B교사의 수업설계안을 검토했다. 학습 주제는 '하나뿐인 지구의 환경 문제 해결을 위해 노력할 점 말하기'인데, 수업 설계의 주요 단계는 지난번 공개 수업과 동일하게 '이야기 준비하기-이야기 펼치기-이야기 살펴보기-이야기 만들기-이야기 나누기' 순서였다. 하지만 수업의 단계별 명칭에 이야기란 용어가 들어갔을 뿐 이야기적 요소를 발견할 수 있는 단계는 동기유발 단계인 이야기 준비하기 단계뿐이고, 나머지 단계는 일반적인 탐구식 수업이라는 지적이 많았다. 그에 따라 이야기적 요소를 강화하기 위해 반 아이들의 일기를 이야기로 만들어 나의 일상 속 환경문제 유발 사건들을 읽어내고 그 해결

책을 생각해 보도록 수업설계안을 수정하였다.

6회차 모임(7월 4일)은 이 수업의 공개 수업이 끝난 뒤에 그 수업에 대한 평가 모임 차원에서 이루어졌다. 지난 5차 모임에서 스토리적 요소를 더 강화하기로 했고, 그에 따라 실제 수업에서는 학생들의 일기 속에서 '하루 발자국'을 읽어냄으로써 생활 속 환경문제를 파악하는 활동을 포함시켰다. 하지만 그 외의 활동에서는 스토리적 요소가 두드러지지 못했고, 따라서 스토리텔링 수업 이라기 보다 문제해결 수업처럼 보였다. 이 때문에 이번 모임에서는 스토리텔링 기법을 모든 과목과 모든 주제에 적용하려 하기 보다, 이에 적합한 수업 주제를 선정하는 것이 더 중요한 문제가 아닐까라는 문제의식이 서서히 나타나기 시작했다.

B교사의 수업 평가 이후에는 다음 수업을 공개할 C교사의 수업 설계안을 검토했는데, 1학년 통합교과중 '이런 집에 살아요'라는 주제의 수업이었다. C교사는 다양한 집에 대한 학습을 위해 북극에서 온 이글루에 대한 편지를 통해 이야기를 펼치고 살펴보는 활동을 한 후 아마존 강에서 온 편지를 통해 이야기 만들기 활동을 하는 것으로 수업을 설계하였다. 하지만 실제로 공개된 수업(7월 17일)에 대한 평가모임이었던 7차 모임(7월 18일)에서 C교사의 수업 역시 이전 B교사의 수업과 마찬가지로 스토리텔링적 특성이 기대보다 적고 새로움도 많지 않다는 문제가 제기되었다. 이로 인해 "스토리텔링 수업이 정착되는 단계니까 이제 좀더 새로운 도전이 필요할 때인 것 같다"(B교사)는 제안이 나왔다. 결국 우리가 시도하려는 스토리텔링 사회수업이란 어떤 것인가라는 문제가 계속 반복적으로 제기되었다.

이에 따라 사회과에서는 수학과와는 달리 상황적·맥락적 성격의 지식과 기능을 학습하기 때문에 일찍부터 다양한 형태의 광의의 스토리텔링 수업을 진행해 왔

다. 즉 “수학과는 교과서 차원에서 스토리텔링 학습 내용으로 교과서가 개발되어 나와 있지만 사회과는 교사 차원에서 다양한 학습 주제를 스토리텔링 수업으로 재구성할 수 있게 되어 있다. 이는 스토리텔링 수업이 사회과에서 보다 폭넓게 활용되어 왔음을 의미한다”(A교사). 따라서 특별히 우리 PLC에서 새로운 시도로서의 스토리텔링 수업을 하려면 기존의 스토리텔링 사회 수업과 차별화될 필요가 있다는 데 공감했다. 그래서 각자 스토리텔링 수업이 차별화되려면 어떤 특징을 가져야 하는지 말해보기로 했는데, 우리가 수업에서 사용하는 스토리는 “의도성이 깊은 스토리로서 의미있게 사용하는 스토리”라는 의견(B교사), 스토리텔링 수업의 가장 중요한 특징은 “아이들이 이야기를 만들어서 말하는 ‘restroytelling’”이라는 의견(A교사), “글쓰기에 어려움을 느끼는 아동들도 있으므로 아동의 수준에 따라 이야기 읽기(reading)보다 텔링(telling) 중심으로 가야 한다”는 의견(C교사), 그리고 “하나의 캐릭터가 수업의 시작부터 끝까지 일관되게 이야기를 진행해야 한다”는 의견(연구자) 등이 나왔다.

이에 덧붙여 연구자는 우리 PLC가 추구하는 스토리텔링 사회 수업이 객관적이고 보편적이며 추상화된 지식을 학생들이 공감하고 참여할 수 있는 작은 이야기로 만드는 것이라면 수업에서 다룰 학습 내용이 양적·질적으로 달라져야 하지 않을까라는 의문이 생겼다. 예를 들어 수학에서 스토리텔링을 도입한다면 기존에 세 문제를 풀던 것을 한 문제로 줄이는 대신 수학적 문제 상황에 학생들이 깊이 몰입되도록 해야 하지 않을까? 그런데 우리 PLC가 지금까지 수행한 스토리텔링 사회 수업은 교과서에 제시된 학습 내용을 모두 학습하려다 보니 기존 수업과 차별화되기 어렵지 않았을까라는 문제의식이 들었다. 그렇다면 스토리텔링 사회 수업은 단순히 수업 차원이 아닌 교육과정과 교과서 차원에서 지원되어야 하는 것을 아닐까라는 문제의식을 갖게 되었다.

이러한 문제의식을 가진 채 여름방학이 지나고 마지막 D교사의 공개 수업을 위해 8, 9회차 모임을 가졌다. D교사의 수업주제는 4학년 사회 ‘사회변화에 따른 직업의 변화’였는데, 아빠의 일기를 통해 과거의 직업을, 나의 일기를 통해 현재의 직업을, 그리고 미래의 명함 만들기를 통해 미래의 직업에 대해 학습하는 내용으로 설계되었다. 그런데 수업을 공개한 뒤 D교사는 수업에 대

한 만족도가 높지 않았는데, 그 이유는 이 수업 주제는 조사학습이 더 적합한데 스토리텔링 수업으로 구성하다 보니 수업 구성이 체계적이지 않았다는 것이다. 수업을 참관한 동료교사들도 스토리텔링적 요소는 앞부분에만 적용되었고 스토리의 맥락이 잘 파악되지 않고 오히려 문제해결학습처럼 보인다는 평을 했다.

이에 따라 사회과 PLC 구성원들은 두 가지 문제를 도출했다. 하나는 “모든 사회 수업에 스토리텔링을 적용하기는 불가능하다. 따라서 스토리텔링에 적합한 주제 찾기가 우리의 과제인 것 같다”(C교사)라는 점이다. 또 하나는 스토리텔링 수업은 교수-학습모형(수업모형)인가 아니면 수업기법인가 라는 문제이다. D교사뿐 아니라 C교사의 수업도 수업의 성격상 문제해결학습이란 교수-학습 방법을 취하고 있는데, 여기에 스토리텔링이란 기법을 도입한 것으로 보인다는 점 때문에 스토리텔링 수업의 위상과 성격에 대한 논의가 더 필요하다는 점을 확인하였다.

#### (4) 사회과 PLC 활동의 성과와 문제의식의 공유: 10~12회차 모임

10회차(10월 29일)와 11회차(11월 12일)는 12회차(11월 22일)에 있을 전체 교과 워크숍에서의 발표 준비를 위해 그동안의 사회과 PLC 활동을 정리하고 그에 대한 각자의 평가를 모으고, 공유된 결과를 보고서로 작성하는 활동을 했다. 이 과정에서 연구자는 그동안의 활동일지를 검토하고, 수업을 설계하고 실행한 네 명의 교사들과 면담을 하고 다 같이 모여 토론을 하기도 했다.

그 결과를 성과를 중심으로 정리하면 다음과 같다. 사회과 PLC 활동의 성과중 하나는 구성원들이 이 활동을 통해 스토리텔링 사회과 수업에 대해 수동적이고 수용적 태도에서 탐구적이고 주체적 태도로 변화되었다는 점이다. 즉 스토리텔링 수업을 그저 주어진, 적용하기만 하면 되는 수업방법으로 받아들이다가 점차 스토리텔링 수업을 주체적으로 평가하는 모습으로 전환되어 갔다. 그 예가 앞에서 언급했듯이 스토리텔링의 가장 중요한 특징을 ‘restroytelling’이라고 보기도 하고(A교사), 초등 1학년은 쓰기 능력이 낮으므로 읽기보다 말하기가 중심이 되어야 한다(C교사)라고 주장하기도 했다.

두 번째 성과는 보통의 스토리텔링 수업은 동기유발 단계, 또는 마무리 단계에서만 사용되는 경우가 많은데, 우리는 수업의 모든 단계에서 스토리텔링이 적용되는

표 2. PLC의 공개 수업: 스토리텔링을 적용한 사회 및 도덕 수업

	첫 번째 수업(A교사)	두 번째 수업(B교사)	세 번째 수업(C교사)	네 번째 수업(D교사)
학년 및 과목	5학년 도덕	6학년 사회	1학년 슬기로운 생활	4학년 사회
학습목표	게임중독 예방을 위한 가치판단 학습	지구 환경 문제 해결 방안 찾기	다양한 집을 관찰하고 특징 파악하기	사회변화에 따른 직업 변화 예측하기
적용된 스토리텔링 요소	- 동주의 고민 이야기 듣기 - 동주의 선택을 이야기로 만들고 판단하기 - 동주에게 권고하는 편지 쓰기	- ○○의 일기속에서 탄소 발자국 읽기 - 환경을 보호하기 위한 ○○의 일기 쓰기	- 연이의 편지속 집의 특징 읽기 - 돌담집에서 온 편지 읽기 - 우리 집 자랑 편지 쓰기	- 아빠의 일기 살펴보기 - 나의 일기 살펴보기 - 미래의 나의 명함 만들기
수업모형적 특징	도덕이야기수업 모형	문제해결 수업	문제해결 수업	문제해결 수업

수업을 시도하고자 했다는 점이다. 전자를 광의의 스토리텔링 수업이라면, 후자는 협의의 스토리텔링 수업이라고 명명할 수 있다. 하지만 실제 수업에서는 만족스러운 정도로 스토리텔링적 특성이 치밀하지는 못했다. 따라서 협의의 스토리텔링 수업의 내용과 틀을 보다 정교하게 모색해 볼 필요가 있다는 데 공감했다. 예를 들어 B교사는 수업의 전 과정을 하나의 이야기로 끌여가는 수업, 수업 전개 과정에서 학생 스스로 이야기를 구성해나가는 수업, 정리 활동 시간에 새로운 이야기 상황을 가지고 실생활에 적용하는 방법 등을 고려해 볼 수 있다고 제안했다. 또한 더불어 협의의 스토리텔링 수업이 모두 사회과 학습 주제에 적합하지 않을 수 있으므로, 이에 적합한 학습 주제를 선정하고 짜임새 있는 스토리를 만들어내야 한다는 점을 인식했다는 점이다.

세 번째 성과는 우리 PLC가 개발한 스토리텔링 수업이 기존 사회수업의 대표적인 교수-학습 모형인 문제해결학습과의 차별성을 명료화 할 수 없다는 점에서 스토리텔링 수업이 수업모형인지 수업기법인지를 밝힐 필요가 있음을 발견하였다. 마지막으로 스토리텔링을 수업기법으로 설정한다면 이를 활용하여 다양한 수업모형과 접목시키는 방법도 시도해볼 필요가 있다는 점을 공유하였다.

## 2. 사회과 PLC 활동에서 도출된 질문들

위와 같은 사회과 PLC 활동을 통해 스토리텔링 사회수업에 대해 여러 질문들이 도출되었는데 이를 크게 세 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫 번째는 스토리텔링 수업이란 무엇인가이다. 즉 스토리텔링은 내러티브와 스토리 등과 어떤 관계를 가지며, 다시 스토리텔링 수업이란 교수-학습 모형을 말하는

것인가? 아니면 수업 기법을 말하는 것인가? 또 교육과정이나 교과서 등과는 어떤 관계를 갖는가 등에 대한 질문들이 도출되었다.

첫 번째 문제에서 스토리텔링 수업의 성격이 파악된다면, 두 번째는 이를 사회과에 적용한다는 것은 어떤 의미인가라는 질문이다. 여기에는 사회과의 스토리텔링 수업은 다른 교과와 어떻게 다른가? 그리고 사회과 내에서도 지리, 역사, 일반사회 영역에서의 스토리텔링 수업은 차별적인가 아니면 유사한가? 등의 질문이 포함된다.

세 번째는 두 번째 질문과 연관될 것으로 예상되는데, 스토리텔링 사회 수업에 적합한 학습 주제가 있는가? 있다면 무엇인가라는 질문이다. 다음 장에서는 이 질문들에 대한 답을 문헌 연구를 통해 탐구해 보고자 한다.

## III. PLC에서 사회과 스토리텔링 수업에 대해 도출된 문제 탐구

### 1. 스토리텔링 수업이란?

#### 1) 내러티브, 스토리,<sup>2)</sup> 스토리텔링과의 관계

스토리텔링 수업의 의미를 이해하기 위해서는 먼저 관련 개념들과의 관계부터 탐구해볼 필요가 있다. 앞에서 로리젠과 재거는 내러티브와 스토리를 동일한 것으로 보았음을 확인했다. 하지만 홍서영(2014)에 따르면 내러티브와 스토리의 관계에 대한 학자들의 입장은 크게 3가지인데, 내러티브가 스토리보다 큰 개념이라는 입장, 스토리가 내러티브보다 큰 개념이라는 입장, 그리고 내러티브와 스토리를 동일한 개념으로 보는 입장이 있다.

따라서 연구자는 이중 첫 번째 내러티브가 스토리보

다른 개념이라는 입장과 세 번째 내러티브와 스토리를 동일한 개념으로 보는 두 가지 입장을 병용하려고 한다. 이는 로리젠과 재거의 입장을 수용한 것인데, 내러티브는 스토리들로 구성된 광범위하면서도 포괄적인 것이지만 보통 내러티브와 스토리를 동의어로 사용하는 경향이 많기 때문이다.

내러티브와 스토리를 동의어로 본다면, 결국 스토리텔링은 이것들과 어떤 관계인가가 중요하다. 박인기 외(2013, 14)는 내러티브(곧 스토리)를 구체적 상황에서 구체적 필요에 따라 구체적 대상에게 구체적 매체로 실현하는 것을 스토리텔링이라고 정의했다. 다시 말해 스토리텔링은 이야기가 구현되는 역동성, 특히 매체의 다양성과 그것으로부터 파생되는 이야기 효과의 다양성에 근거를 두고 생겨난 개념이다. 따라서 스토리텔링에서는 '텔링(telling)' 개념이 상대적으로 중요하게 인식되어야 한다. 이는 지금까지 내용이나 구조 중심으로 이야기를 이해하던 것에서 이야기의 전달 작용 모습을 강조하는 쪽으로 이야기하기의 개념이 확장된 것이다(박인기 외, 2013, 27). 즉 내러티브나 스토리는 내용이나 구조로 볼 수 있고, 스토리텔링은 내러티브나 스토리가 구체적으로 실현되는 과정이나 행위로 볼 수 있겠다.

그런데 이 스토리텔링을 교육 영역인 수업에 적용한 스토리텔링 수업이란 어떤 의미를 갖는 것인가? 우리나라에서는 2009년 개정 교육과정에서 수학과목에 스토리텔링이 도입되면서 교육 영역에서 스토리텔링이라는 용어가 널리 사용되고 있다. 하지만 교육학에서는 스토리텔링과 유사한 의미로 사용되는 내러티브 관련 논의가 보다 앞서 진행되어 왔다. 두 용어 모두 이야기에 주목하는데, 1995년 미국 콜로라도에서 열린 '디지털 스토리텔링 페스티벌' 이후 내러티브라는 용어가 스토리텔링이라는 용어로 대체되거나 혼용되어 사용되고 있다고 한다(류은영, 2009; 조대현 2014에서 재인용). 이를 통해 보면, 교육영역에서는 스토리텔링을 기존의 내러티브나 스토리와 굳이 구분하기 보다는 내러티브의 구현 과정이라고 보는 것이 타당해 보인다. 지리교육 영역에서는 스토리텔링의 교육적 의미를 "스토리텔링이란 학생들이 자신의 삶의 경험을 상호작용적으로 말하고 듣고 대답함으로써 그들 자신의 관점이 변화되고 자신의 삶에 변화를 동반하는 대화이다"(조철기, 2011b, 162)라고 정의하기도 했다.

## 2) 내러티브 논의를 중심으로 탐색한 스토리텔링 수업의 의미

앞에서 보았듯이 스토리텔링은 내러티브(스토리)의 구현이기 때문에 내러티브가 교육적으로 어떤 의미를 갖느냐에 따라 스토리텔링 수업 역시 그 의미를 갖게 될 것이다. 따라서 여기서는 내러티브에 대한 논의를 중심으로 스토리텔링 수업의 의미를 찾고자 한다.

조철기(2011b)는 내러티브를 교육에 적용할 때 사고방식으로서의 내러티브, 텍스트 서술 방식으로서의 내러티브, 수업의 소재이자 교수내용지식(PCK)으로서의 내러티브 이렇게 3가지 차원으로 분류한 바 있다. 그리고 수업의 소재이자 교수내용지식으로서의 내러티브를 활용하여 스토리텔링 전략과 유기적으로 결합할 수 있다고 보았다. 홍미화(2013)는 지금까지 사회과에서 이루어지고 있는 내러티브 혹은 스토리텔링 관련 교육은 사회과 교수-학습 활동 및 수업 방법 측면, 사회과 교재 구성과 관련한 측면, 수업에서의 내러티브 가치 측면 등에 주목하고 있다고 정리했다. 홍서영(2014, 49)은 교육과정의 구성, 교사의 실천, 학습과정의 이해, 교과서 텍스트 구성의 방식, 교사와 학생의 목소리 이해의 도구 등의 차원에서 내러티브를 바라볼 수 있다고 했다.

연구자 역시 이들의 논의를 토대로, 내러티브의 교육적 의미를 사고방식 측면에서의 내러티브, 교육과정 및 교과서 측면에서의 내러티브, 수업의 측면에서의 내러티브로 분류하여 고찰하고자 한다. 먼저 사고방식으로서의 내러티브는 무엇보다 브루너가 기존의 전통적인 논리-과학적 사고의 대응으로 「교육의 문화」(강현석·이자현 역, 2005)에서 제시한 내러티브 사고와 밀접한 관련이 있다. 이 책은 문화심리학의 기본 질문들을 교육과 연결하여, 문화가 마음을 형성하며 그 문화는 우리의 세계뿐만 아니라 우리 자신의 존재와 역량에 대한 개념을 구성하는 도구를 제공해준다는 명제를 교육의 영역에 적극 도입했다. 물론 여기에는 구성주의 이론으로 유명한 비고츠키의 '문화적·역사적 발달이론'의 영향도 있었다. 브루너는 세계를 소통 가능한 방식으로 조직하고 이해하기 위한 도구를 제공하는 것이 문화인데, 이 문화는 내러티브를 통해 구성원들에게 제공된다고 보았다.

따라서 브루너는 학교교육에서 중요한 것은 과목이나 교육과정이나 아니라 학생들이 자신의 정체성을 형성



하고 세계관을 창조할 수 있도록 도와주는 사고와 감정의 양식인데, 내러티브가 그러한 세계관을 창조하는 데 필요하다고 주장한다. 학교는 내러티브 양식을 개발해야 하고 복돋아 주어야 하는데, 현재 문학뿐만 아니라 역사와 사회과에서도 이 분야에서의 흥미있는 도약을 보여주는 많은 프로젝트가 있다고 보았다(강현석·이자현 역, 2005). 이로 보아 내러티브 사고양식의 개발에 무엇보다 문학, 그리고 역사를 포함한 사회과가 일찍부터 적극적이었다는 의미로 해석할 수 있겠다. 그런데 흥미롭게도 이 책에서는 논리·과학적 사고의 대표격이라 할 수 있는 과학 과목 역시도 내러티브적 사고를 통해 생동감이 느껴지는 과학 학습이 가능하다고 주장하면서 주로 과학을 사례로 내러티브 학습을 제시하고 있다. 우리나라 2009 개정 교육과정에서 초등 수학 과목에 대한 스토리텔링 적용이 부각된 것도 전통적으로 논리·과학적 사고가 중심이 되는 수학과목에 적용되었다는 점이 어느 정도 작용하였을 것이다.

그런데 연구자는 브루너가 주장한 내러티브 사고를 교육과정에 적용할 때 언급한 것들중 특히 두 가지를 강조하고자 한다. 첫 번째는 내러티브 사고란 하나의 정답을 도출해내는 설명을 추구하는 사고가 아니라, 인간들과 그들의 문제를 대상으로 하는 해석의 문제라는 것이다. 주어진 하나의 정답이 아니라 다양하고 그럴듯한 해답을 찾아가는 사고라는 것이다. 마치 드라마 <미생>에서 주인공 장그래를 두고 “그는 정답은 모르지만 해답은 아는 사람 같다”는 표현이 바로 내러티브 사고가 추구하는 인간상이 아닐까? 스토리는 증명가능성이 아니라 그럴듯함이 중요한 특징이고, 또 스토리는 화자를 갖고 그에 따른 화자의 관점을 가지기 때문에 학습자들이 화자의 관점에 이입함으로써 주어진 문제를 나의 문제로 받아들이고 “삶의 유사성이나 살아있는 생생함” 같은 것에 근거하여 판단할 수 있도록 돕는다(강현석·이자현 역, 2005). 두 번째 역시 이와 관련되어 있는데, 브루너는 학습에 대해 “적은 것이 오히려 더 많은 것이다(Less is more)”라고 주장했다. 적은 것은 자신을 짜릿하게 하는 내러티브를 지니고 있다. 따라서 스토리는 학습자로 하여금 최소에서 최대를 도출해내는 역할을 한다. 이에 따르면 내러티브적 사고를 양성하려면 적어도 교과서에 제시된 학습내용의 분량은 줄이고 학생들이 이를 풀어내는 과정에 더 많은 시간을 부여해야 할 것이다.

다음으로 교육과정 및 교과서 텍스트 차원에서의 내러티브는 로리젠과 재거(강현석 외 역, 2007)의 논의를 중심으로 살펴보고자 한다. 로리젠과 재거는 스토리를 통한 학습통합으로서의 내러티브 교육과정을 주장했다. 내러티브 교육과정이란 학습에 있어서의 동기유발과 촉진제로 이해되는 것이 아니라, 학생들이 스토리에서 생성된 질문들을 탐구해나가면서 훌륭하고 통합적이며 자연스런 방법으로 세상에 대해 많은 것을 학습하도록 하기 위한 것이다. 즉 문학작품 같은 하나의 이야기를 제시하고 그 속에 담긴 문제를 학생들이 탐구하는 과정에서 지리, 문학, 과학, 음악 등을 자연스럽게 학습할 수 있다는 것이다. 이처럼 이들이 학습에 스토리를 활용하는 이유는 이미 조철기(2011a, 51)도 인용한 바 있는, 1) 기억하기 위해 2) 삶과 유사하게 관련시키기 위해 3) 의미를 구성하기 위해 4) 유의미한 맥락에서 학습하기 위해 5) 개인차를 조정하기 위해 6) 공동체에 참여하기 위해서이다. 이 6가지 이유는 브루너가 주장한 내러티브 사고의 특성 과도 연결된다. 즉 내러티브란 유의미한 맥락에서 의미를 구성함으로써 자신이 속한 공동체 속에서 자신의 정체성을 형성하고 공동체의 문화를 공유하며 살아갈 수 있도록 하는 사고를 길러준다고 할 수 있다. 따라서 로리젠과 재거 역시 구성주의 학습이론에 기초한 내러티브 교육과정을 주장한다. 특히 이들은 Hirsh의 핵심지식교육과정에 토대한 전달중심 교수 모형을 비판하면서 내러티브를 통한 유의미한 맥락에서의 개방적인 학생중심의 학습을 통해 훨씬 많은 것을 학습할 수 있다고 본다. 따라서 적절한 내러티브를 선정하고 이 내러티브가 가진 이야기 지도(story map)가 제공하는 맥락을 따라 학생중심의 학습이 이루어질 수 있도록 교육과정을 구성해야 한다.

하지만 로리젠과 재거의 내러티브 교육과정이 학교 교육에 적용되는 데에는 어려움이 많다. 로리젠과 재거에 따르면 별도의 공식적인 교과서 텍스트는 필요없고 교사가 스스로 내러티브를 선정하여 수업을 구성해야 한다. 이처럼 개방적이고 통합적인 내러티브 교육과정에 따른 학습방법을 조직할 적절한 교재와 자료의 부족, 그리고 단순히 정보를 기억하고 말하는 것과 비교되는 것으로서 의미를 구성하는 데 필요한 시간의 길이, 그리고 교사와 학습자의 행동에 필요한 거대한 변화들이 포함되기 때문이다(강현석 외 역, 2005, 126). 이것들은 우

리 PLC에서 스토리텔링 수업을 구성할 때 모두 고스란히 겪었던 문제들이다.

로리젠과 재거처럼 특정한 교과서 텍스트를 제시하지 않은 채 모든 것을 교사에게 맡기는 경우와 달리, 교과서 텍스트 자체가 내러티브로 구성되는 경우는 부담을 보다 줄여줄 것이다. 오스트레일리아 빅토리아주의 지리 교과서 Heinemann Geography: A Narrative Approach (Guest et al. 2009; 조철기, 2013b에서 재인용)가 그 예다. 우리나라로 치면 중학생을 대상으로 쓰여진 이 교과서는 대화, 관찰기, 이메일, 야외학습, 여행기, 자전적 글쓰기, 뉴스, 일기 등 다양한 내러티브 형식으로 쓰여진 10개 단원으로 구성되어 있다(조철기, 2013b). 반면 우리나라 고등학교 지리 교과서의 경우는 본문은 설명적 텍스트로 구성되고 도입, 탐구활동, 읽기 자료 등 보조자료 등에 선택적으로 내러티브 텍스트를 사용함으로써 보조적 역할로만 사용하고 있다(조철기, 2011a). 초등 사회 교과서의 경우는 아동의 인지발달 특성상 중등 교과서에 비해 내러티브 텍스트의 비중이 높는데, 주로 화자를 내세워 학습할 문제를 제시하고 이를 탐구해 나가는 형식을 띤다. 그런데 특이하게도 2007 개정 교육과정에서는 화자로 시작하는 교과서 텍스트가 사라졌다. 이는 7차교육과정이 지나치게 활동중심 교육과정으로 구성되다보니 정작 학생들이 학습해야 할 지식이 정선되어 제시되지 못했다는 비판 때문이었다. 그러나 다시 2009 개정 교육과정에서는 다음 인용문과 같이 초등 사회 교과서가 이야기 중심 서술로 변화되었다.

새로운 사회 교과서의 내용은 이야기, 사례 중심으로 학습 내용을 서술하였다. 학생들의 창의적 사고에 장애가 되는 요소로는 무엇보다도 사회과의 학습 내용이 관련성 없는 정보들의 연속적 나열로 이루어져 있는 경우이다. 이러한 단편적이고 분절적인 정보 즉, 구조화되지 않은 정보는 기억 속에서 쉽게 망각될 뿐만 아니라 진정한 의미 구성을 방해한다. 그러므로 사회 교과서로 의미 있는 학습을 실현하려면 학습 내용이 이야기식(내러티브)으로 구성되어야 한다. 내러티브는 이야기라는 단순한 의미가 아니라 많은 개념들을 포괄하는 일종의 사고방식을 뜻하는 것으로 내용을 의미있게 만들어주는 효율적 도구로서, 그 구조 속에 시간의 흐름, 논리적 관계, 인과성의 개념을 구성하는 방법이기 때문이다(교육부, 2014c, 74).

이를 보면 2009개정 교육과정에서 초등 사회과 역시 사고방식이자 교과서 서술 방식으로서 내러티브적 요소를 강화했는데, 사실 이는 기존 초등 사회 교과서 서

술 방식으로의 귀환적 성격이 강할뿐 새로운 학습 방법을 제시한 것은 아니다.

다시 말해서 우리나라 사회과에서 내러티브 학습으로의 변화가 생겼다고 판단하려면 교과서 서술 방식보다 새로운 학습 방법의 변화에 주목해야 한다. 그렇다면 자연스럽게 수업 수준에서의 내러티브에 대한 논의로 이어진다. 수업 수준에서의 내러티브에서야 스토리텔링이 그 역할을 하게 되는데, 이 때의 스토리텔링은 교수-학습 방법, 즉 수업모형 차원과 수업기법 차원으로 구분할 수 있다. 수업모형이란 특정한 교육내용이나 사고 과정을 학생들에게 익히게 할 것을 목적으로 복잡한 수업 과정을 특징적인 요인을 중심으로 단순화시킨 설명 체제나 구조를 의미한다. 반면 수업기법이란 수업모형을 학생들에게 적용하려고 교사가 선택하여 고안하는 특정한 수단을 뜻한다(최용규 외, 2008; 교육부, 2014c, 25). 이같은 수업 기법은 수업 모형과 밀접한 관계를 가지고 있는데 수업 기법은 수업 모형 속에서 구체적으로 전개되는 교사와 학생의 상호작용 방법 또는 수업이 진행되는 형태라고 할 수 있다(차경수 · 모경환, 2011). 하지만 이러한 정의에 따라 스토리텔링 수업이 수업모형(교수-학습 모형)인지 수업기법인지를 구분하기란 쉽지 않다. 표 1에서 보았던 로리젠과 재거가 제시한 계획 템플릿은 내러티브적 사고를 기르기 위한 교수-학습 모형이라고 볼 수 있고, 또 한편으로는 탐구능력 또는 문제해결 능력을 기르기 위한 스토리텔링 수업기법으로도 볼 수 있기 때문이다. 홍서영(2014, 106)이 제시한 Brewster & Ellis의 스토리텔링 수업모형과 Eagan의 이항대립모형, 이 두 스토리텔링 수업 설계도 수업 모형으로 볼 수 있고, 한편으로는 창의적 문제해결력을 기르기 위해 스토리텔링 기법을 활용했다고 볼 수도 있다.

구글 학술검색 도구를 통해 ‘스토리텔링 수업 모형’과 ‘스토리텔링 수업 기법’ 두 개의 키워드를 검색해보면 후자가 더 많이 검색된다. 박인기 외(2013)는 「스토리텔링과 수업기술」이라는 책제목에서도 알 수 있듯이 스토리텔링을 수업기법으로 보고 있으며, 사회과 스토리텔링 수업 사례로 ‘뽀로로의 부탁’ 같은 학습 동기 유발로서만 스토리텔링을 활용하거나, ‘할머니가 들려는 근현대사 이야기’ 같은 구술사 자료를 활용한 수업을 제시하고 있다.

우리 PLC의 스토리텔링 사회 수업 역시 수업모형과

수업기법 사이 어딘가에 있었던 것으로 보인다. 즉 우리 PLC는 수업모형으로서의 스토리텔링 수업을 구현하고자 했으며 그에 따라 표 1에서와 같은 수업모형을 만들었다. 하지만 결과적으로는 설계된 스토리텔링 수업이 문제해결수업모형에 스토리텔링 수업 기법을 적용한 수업으로 보인다는 점에 PLC 구성원 모두가 동의했다.

그렇다면 스토리텔링 수업모형과 수업기법을 어떻게 구분하는 것이 좋을까? 굳이 이 구분을 하고자 하는 이유는 다음과 같다. 수업모형이 특정 학습내용이나 사고방식을 기르고자 정교하게 고안된 설계도라면 수업기법은 단순히 보조적인 수단을 의미하는 것으로 볼 수 있는데, 사회과에서 기존에도 많이 사용해오던 스토리텔링을 새롭게 의미지우려 한다면, 그것은 수업기법이 아닌 수업모형으로서의 스토리텔링수업이어야 한다고 보기 때문이다. 그런데 수업모형과 수업기법을 나누는 기준을 연구자는 브루너가 말한 '내러티브 사고'로 삼고자 한다. 수업모형이든 수업기법이든 스토리텔링은 공통적으로 화자의 제시를 통해 주어진 문제를 나의 문제로 생각하게 만드는 기능을 한다. 하지만 둘의 차이는 다음 단계에서 드러난다. '내러티브 사고'의 핵심은 학습자가 맥락적인 의미구성을 통해 다양하지만 그럴듯한 해답을 찾아갈 수 있도록 사고하게 하는 것이다. 그런데 일반적으로 스토리텔링 수업의 효과로 제시하는 것은 학습을 재미있고 이해하기 쉬우며 기억하기 쉽다는 것이다. 이는 주어진 학습내용을 얼마나 효과적으로 학생들에게 전달하느냐 이상의 역할을 기대하지 않는다. 이 정도의 역할에 그친다면 스토리텔링 수업기법이라고 보아도 무방할 것이다. 반면 그 이상의 적극적 사고활동을 통해 다양한 방식으로 이야기를 읽어내고 이야기를 만들어내는데 주력하는 수업이라면 이는 스토리텔링 수업모형이라 보는 것이 적절할 것이다. 따라서 우리가 앞으로 추구해야 할 새로운 사회과 스토리텔링 수업이란 수업모형으로서의 스토리텔링 수업이라고 볼 수 있다.

## 2. 사회과에서 스토리텔링 수업이란?

### 1) 사회과와 타 교과와의 스토리텔링 수업

여기서 다룰 문제는 스토리텔링을 사회과에 적용한다는 것은 어떤 의미인가이다. 곧 사회과의 스토리텔링 수업은 다른 교과와 어떻게 다른가? 그리고 사회과 내에

서도 지리, 역사, 일반사회 영역에서의 스토리텔링 수업은 차별적인가 아니면 유사한가? 등의 질문이 포함된다.

먼저 브루너는 앞에서 보았듯이 문학, 그리고 역사를 포함한 사회과에서 내러티브 양식 개발에 뛰어난 성취를 보였다고 지적했다. 문학과 역사는 학습내용 자체가 대부분 내러티브(서사) 구조의 특성을 갖고 있어 스토리텔링 수업에 적합한 것은 당연하다. 하지만 브루너도, 로리젠과 재거도 과학이나 수학 같은 자연과학 관련 교과에도 내러티브적 사고를 적용할 수 있다고 했고 그 사례도 제시했다. 따라서 스토리텔링 수업이 적용될 수 없는 교과는 없다고 보는 것이 타당할 것이다. 다만 어떤 교과에서 왜 더 내러티브와 스토리텔링 수업이 많이 활용되는지는 살펴볼 필요가 있다.

홍서영(2014)은 내러티브 교육 관련 국내 연구동향을 학위논문과 학술지 논문을 중심으로 살펴보았는데, 가장 먼저 내러티브를 적용한 교과는 1998년 도덕과이다. 이 때문인지 2009개정 초등 교사용 지도서를 과목별로 살펴보면, '도덕이야기 수업모형'이라는 내러티브 관련 수업모형을 유일하게 제시한 교과가 도덕과이다(교육부, 2014b, 54-55). 교육학과와 사회과에서도 도덕과의 뒤를 이어 활발히 논문이 발표되었다. 사회과의 경우 총 27편의 논문이 발표되었다고 하는데, 그중에서도 역사교육이 13편으로 가장 많고, 지리교육 8편, 일반사회 6편이었다. 이처럼 사회과 내에서는 역사교육이 탁월히 많음을 알 수 있다. 반면 스토리텔링을 교과교육에 적용한 국내연구는 영어와 수학 교과에서 가장 활발한 성과를 냈다. 영어과는 이미 1999년에 스토리텔링을 도입한 최초의 교과로서 2000년대 초반에도 상당량의 연구물이 나왔다. 반면 수학과는 2011년 이후에야 스토리텔링 논문이 나왔을 정도로 최근의 일이다(홍서영, 2014).

이를 정리해보면, 내러티브 관련 교과연구는 전통적으로 내러티브적 사고구조와 친연성이 있다고 보는 도덕, 사회과, 그중에서도 역사, 지리 중심으로 이루어져 왔다. 또한 내러티브 구조를 스토리텔링이라는 수업방법으로 활용하기 위한 시도가 '텔링'과 밀접한 관련을 맺고 있는 영어과에서 시작되긴 했지만, 이것이 수학과, 특히 초등 수학에 적용되면서<sup>3)</sup> 스토리텔링의 교육적 가치를 새롭게 환기시키는 계기가 되었다고 볼 수 있겠다. 특히 2009 개정 교육과정은 스토리텔링을 강조하고 있는데, 초등 수학, 초등 사회 외에도 초등 과학과에도 일

부 교과서 단원에 사회과와 유사하게 화자가 나오면서 학습문제를 도출하고 이를 해결해 가는 과정을 이야기 식으로 서술하였다(교육부, 2014a, 38).

따라서 다른 교과와는 차별화되는 사회과만의 스토리텔링 수업의 특성을 도출하기는 어렵다는 잠정적인 결론을 내릴 수밖에 없다. 하지만 다음에서는 사회과를 전체로 묶어서 보지 않고 사회과를 구성하는 지리, 역사, 일반사회에서 내러티브 또는 스토리텔링을 수업에 어떻게 활용해 왔는지를 비교해 봄으로써 사회과의 스토리텔링 수업의 특징이라는 문제를 다시 접근해 보고자 한다.

## 2) 사회과의 영역별 스토리텔링 수업의 특징

여기서는 홍서영(2014)이 정리한 각 영역별 연구물들을 우선적으로 연구대상으로 삼았고 이후의 연구물들을 추가하였다. 먼저 지리 영역에서는 내러티브 또는 스토리텔링을 어떻게 활용했는지 보자. 홍서영(2014)이 정리한 지리 영역 총 8편 외에도 최근에 발표되거나 누락된 논문 4편을 포함해서 살펴보면, 내러티브의 지리교육적 가치를 포괄적으로 다룬 논문(손유정 · 남상준, 2009; 조철기, 2011b)을 제외하면, 내러티브를 교과서 텍스트에 적용하는 일반적 방식을 다룬 논문은 조철기(2011a), 박소영 · 김대형(2012), 조철기(2013b) 이렇게 3편이다. 그리고 나머지는 전통적으로 지리교육에서 중요시했던 지역 또는 장소 이해, 가치갈등적 문제해결 능력, 지리적 상상력 향상에 내러티브를 활용하는 연구와 새롭게 지리교육에서 강조되고 있는 공감능력이나 관계맺음 및 소통능력 등 정의적 영역의 능력을 기르기 위해 내러티브를 읽거나 말하기, 쓰기 등의 방식으로 활용하는 연구들로 나뉠 수 있다. 즉 내러티브 텍스트를 활용한 지역지리 학습을 통해 학생들의 흥미와 관심, 지리적 사고력과 공감적 이해, 지역에 대한 편견과 고정관념 해소 등을 추구하려는 연구(조철기, 2012), 딜레마를 포함한 내러티브를 제시하고 가치갈등적 문제를 해결해 나가는 수업 연구(조철기 2013a), 내러티브를 지리 가치 수업 모형에 적용하는 데 초점을 맞춘 연구(신진걸, 2014), 글쓰기를 통한 지리적 상상력을 향상을 위한 연구(홍서영, 2010)가 전자에 속한다면, 기존에 인지적 영역 발달에 치우쳐있던 지도그리기 학습에서 스토리텔링을 활용해 정의적 영역을 발달시키고자 하는 연구(조철기, 2013d), 내러티브 텍스트 독해 및 글쓰기를 통한

지리적 공감능력을 향상시키고자 하는 연구(이지현, 2014), 학생들의 장소경험을 함께 듣고 쓰고 말하면서 학생들 간의 관계맺음과 소통을 강화하려는 목적으로 이루어지는 연구(장효선, 2014)는 후자에 속한다고 볼 수 있다.

내러티브가 아닌 스토리텔링이라는 용어로 지리교육에 접근한 연구는 강민정(2011)을 시작으로 홍서영(2014), 조대현(2014), 홍다슬(2014) 등의 연구가 최근에 많이 나오고 있다. 이를 보면 지리교육에서는 내러티브와 스토리텔링이 동시에 주목받았고 거의 동일한 의미로 활용되고 있음을 알 수 있다. 지리교육에서 스토리텔링이 가지는 함의를 강민정(2011)은 장소학습에의 기여, 감성 개발에의 기여, 교사의 교수내용지식 형성에의 기여(즉 학생 수준에 맞는 다양하고 흥미로운 이야기로 재구성하는 교수학적 변환에 기여), 메타인지 형성에의 기여 이렇게 4가지를 꼽으면서 이론적 논의로 끝내고 있다. 반면 홍서영(2014)은 우리 PLC 스토리텔링 수업과 유사하게 스토리 만들기-수정하기-나누기 순서로 구성된 디지털스토리텔링 수업을 설계하고 실행함으로써 창의적 문제해결력, 학습 동기, 학업성취도를 높이고자 했다. 홍다슬(2014)은 학생들이 어려워하는 고등학교 지형단원의 학습내용을 이야기식으로 재구성하여 일반강의식 수업과 비교하는 실험을, 조대현(2014) 역시 인구이동에 대한 학습을 이야기식으로 구성하여 GIS를 활용해 학습하는 수업 모형을 개발하였다.

이와 같은 연구물들을 통해 지리과에서 내러티브 또는 스토리텔링을 활용할 때 기대하는 효과는 지리 지식의 이해 증진, 지리적 상상력과 공감적 이해, 가치탐구 능력의 신장(신진걸, 2015)으로 정리될 수 있을 것이다.

역사교육의 경우는 지리교육에 비해 상대적으로 많은 연구물이 나왔다. 역사교육에서 내러티브 또는 스토리텔링에 관한 연구중 가장 많은 비중을 차지하는 분야는 텍스트 서술에 관한 것이다. 이는 “역사란 이야기다”(Stone, 1979; 안정애 2003에서 재인용)란 정의에서도 볼 수 있듯이 역사서술 체제로서의 내러티브의 역할이 매우 큰 비중을 차지해 왔다. 이영호(2003)는 내러티브 양식의 역사서술이 갖는 의미는 단순한 흥미와 기억력 향상을 넘어, 역사지식의 상대성을 인정하고 해체적 읽기와 쓰기 등을 통해 역사를 다양한 방식으로 이해, 판단, 의미부여할 수 있게 한다고 주장하면서 내러티브 서

술 사례를 제시했다. 교과서 전체를 내러티브식으로 서술한 대안교과서의 장점을 분석(변용룡, 2007)한 연구도 나왔다. 하지만 이현지(2014)의 경우는 주어진 역사 교과서를 교사 수준에서 내러티브 교육과정으로 재구성하여 학생과의 적극적인 상호작용을 통해 학생중심의 자기주도적 학습이 이루어질 수 있다고 주장했다. 나머지는 주로 내러티브를 역사 수업에 활용하는 방법에 관한 연구이다(최소옥 2000; 김태훈 2012 등). 김한중(1999)은 역사수업에서 내러티브는 수업의 소재, 전달의 수단, 수업 내용, 역사인식의 도구 이 네 가지 형식을 띠고 있다고 정리했는데, 이는 지리교육에도 적용될 수 있다고 본다. 이중 조동근(2000)은 역사교사가 학습내용을 설명하는 방식으로 내러티브를 어떻게 활용하고 있으며 그 특성은 무엇인지를 탐구하고 있는데, 지리교육에서도 이처럼 교사의 내용전달 방식으로서의 내러티브 방식에 대한 연구가 시도될 필요가 있다. 역사교육 역시 지리교육과 마찬가지로 내러티브 보다 스토리텔링이란 용어를 사용한 논문이 상대적으로 적다.

포괄적인 의미에서의 사회과교육 및 일반사회교육 영역에서의 내러티브 연구는 내러티브를 수업 자료, 혹은 이야기 중심의 교수-학습방법에 치중해 온 경향이 강했다. 하지만 최근에는 내러티브가 사회현상에 대한 인식과 비판 능력을 제공하고, 타자를 공감하며 자신을 성찰하는 자기형성의 과정을 도울 수 있는 측면에 주목하고 있다(홍미화, 2013). 전체적인 연구 경향을 보면 교과서 텍스트의 서술양식이 학생들의 학업성취도와 과목 선호도에 미치는 효과를 다룬 연구(주태연, 2008), 초등 사회 수업 방법의 변화로서 교사의 설명에 내러티브라는 언어적 표현양식의 도입 필요성(정길용, 2009), 또는 스토리텔링 사회 수업이 지적 장애학생의 참여에 미치는 영향(김은혜, 2014) 등의 연구를 제외하면, 대부분의 연구는 내러티브 또는 스토리텔링을 일반사회의 각 영역, 즉 사회·문화(이정연, 2011), 법(이수정, 2014), 경제(이희경, 2010; 노승운, 2010; 신소영, 2013; 정고은, 2013) 등의 주제를 학습하는 데 활용하고자 하는 연구들이다. 이중 압도적으로 많은 연구는 경제 학습에 내러티브를 적용한 것이다. 이는 학생들이 특히 경제 학습에 나오는 추상적 개념들을 낯설고 어려워하기 때문에 이야기라는 구체적 맥락을 통해 학습할 수 있고 경제적 가치와 신념의 학습에도 유리하다(정고은, 2013)는 장점이 크게

작용한 것으로 보인다. 하지만 흥미롭게도 스토리텔링을 도입한 경제학습은 경제원리나 관련 개념 또는 바람직한 경제적 태도를 학습하는 데 중점을 두고 경제현상을 둘러싼 가치 갈등적 문제는 잘 다루지 않고 있다.

이상에서와 같이 사회과 내의 각 영역별로 내러티브 또는 스토리텔링을 어떻게 접근해 왔는지를 살펴보았다. 이를 통해 역사 영역은 '역사'라는 특성상 서술방식으로서의 내러티브에 특히 많은 관심을 갖고 있음을 알 수 있었고, 일반사회 영역의 경우는 경제 같은 학생들에게 추상적이고 어려운 개념을 쉽게 설명해 주기 위해 교수-학습 방법 차원에서 많이 활용되고 있으며, 지리 영역에서는 최근에 가치갈등적이고 정의적인 문제의 학습에 내러티브 또는 스토리텔링을 많이 활용하는 경향이 나타나고 있음을 알 수 있다. 그 외의 부분에 있어서는 세 영역 모두 내러티브나 스토리텔링에 대해 상당히 유사한 접근을 취하고 있음을 알 수 있다.

그런데 두 번째 질문에 대한 답을 풀어나가는 과정에서 우리 PLC에서 제기한 세 번째 질문에 대한 답도 도출되었다. 세 번째 질문은 스토리텔링 사회 수업에 적합한 학습 주제가 별도로 존재하는가라는 문제였다. 로리젠과 재거가 이미 내러티브 자원을 장르별로 유형화하면서 문학적 내러티브, 역사적 내러티브, 협동적 내러티브, 쟁점/문제 중심의 내러티브를 제시하였던 것(강현석 외 역, 2007, 235-248)처럼, 실제로 사회과에서 내러티브 또는 스토리텔링 수업을 적용해 수행된 학습 주제는 특정 주제에 한정되지 않았다. 특히 우리 PLC에서는 가치갈등적 문제가 스토리텔링 수업에 적합할 것인가에 대해서 회의적이었는데, 오히려 지리 영역에서는 가치갈등적 문제를 내러티브 수업으로 진행하려는 최근의 경향을 확인할 수 있었다.

#### IV. 결론

본 연구는 초등 사회과 PLC 활동에서 스토리텔링을 적용한 초등 사회 수업을 공동으로 설계하고 실행한 과정을 성찰하고 그 과정을 통해 도출된 사회과 스토리텔링에 대한 몇 가지 질문에 대한 답을 찾고, 동시에 전문적 학습공동체(PLC) 활동이 갖는 교육적 의미를 찾고자 하는 목적으로 이루어졌다.

먼저 전문적 학습공동체 활동(PLC)이 갖는 의의를 정

리하면, 첫 번째는 구성원들이 PLC 활동을 통해 스토리텔링 사회과 수업에 대해 수동적이고 수용적 태도에서 탐구적이고 주체적 태도로 변화되었다는 점이다. 즉 스토리텔링 수업을 그저 주어진, 적용하기만 하면 되는 수업방법으로 받아들이다가 점차 스토리텔링 수업을 주체적으로 평가하는 모습으로 전환되어 갔다.

두 번째 의미는 보통의 스토리텔링 수업은 동기유발 단계, 또는 마무리 단계에서만 사용되는 경우가 많은데, 우리는 수업의 모든 단계에서 스토리텔링이 적용되는 새로운 수업을 시도하고자 했다는 점이다. 그러나 실제 수업에서는 만족스러운 정도로 스토리텔링적 특성이 치밀하지 못했다. 이 때문에 스토리텔링 사회 수업에 관한 심화된 질문들이 도출될 수 있었다.

초등 사회과 PLC 활동을 통해 도출된 질문은 크게 3가지인데, 첫 번째는 스토리텔링 수업이란 무엇인가이다. 즉 스토리텔링은 내러티브와 스토리 등과 어떤 관계를 가지며, 다시 스토리텔링 수업이란 교수-학습 모형인가? 수업 기법인가? 등등의 질문을 포함한다. 두 번째 질문은 스토리텔링 수업을 사회과에 적용한다는 것은 어떤 의미인가? 구체적으로는 사회과의 스토리텔링 수업은 다른 교과와 어떻게 다른가? 그리고 사회과 내에서도 지리, 역사, 일반사회 영역에서의 스토리텔링 수업은 차별적인가 아니면 유사한가? 등의 질문이 포함된다. 세 번째는 두 번째 질문과 직접적으로 연관되는데, 스토리텔링 사회 수업에 적합한 학습 주제가 있는가? 라는 질문이다.

스토리텔링 수업이란 무엇인가라는 첫 번째 질문에 대해 찾은 답은 다음과 같다. 광의의 의미에서의 스토리텔링 수업은 우리에게 익숙한, 학생들에게 흥미를 유발하고 기억하고 이해하기 쉽다는 전달의 효과성을 목적으로 주로 수업기법적 방식으로 내러티브(스토리)적 요소를 활용하는 것이다. 하지만 우리 PLC뿐만 아니라 최근 들어 교육의 영역에서 내러티브나 스토리텔링을 주목하게 된 것은 단순히 전달의 효과성 때문이 아니라, 브루너가 말한 내러티브적 사고를 육성하고자 수업의 시작부터 끝까지 의도적으로 설계된 스토리텔링 수업 모형 때문이다. 이를 위해서는 정답보다는 다양한 해답을 찾을 수 있도록 격려하는 교육에 대한 관점의 변화, 그리고 이것이 가능하도록 하나의 맥락적 문제에 충분히 몰입할 수 있도록 학습양의 조절 등이 필요하다. 우리 PLC에서 실행한 스토리텔링 수업이 기존의 스토리텔

링 수업과의 차별점을 많이 찾지 못했다는 불만족은 바로 이 부분에 대한 충분한 고려가 없었고 또 PLC 차원에서 이를 실행하기 어려운 교육과정 등의 문제이기 때문으로 보인다. 이로 인해 학생들이 제시된 이야기를 이해하고 자신의 입장에서 다양한 이야기를 만들어 나갈 수 있는 충분한 시간이 주어지지 못함으로써 스토리텔링 수업의 특성이 반감된 점이 있다.

스토리텔링 사회 수업은 다른 교과와 어떻게 다른지를 중심으로 살펴본 두 번째 질문은 자연스럽게 스토리텔링 사회 수업에 적합한 주제는 무엇인가라는 세 번째 질문과 연결되었는데, 결론적으로 두 번째 질문에 대해서는 교과별 차이를 찾기 어렵다는 결론이 나왔다. 학습 내용 자체에 내러티브적 구조가 내재된 문학이나 역사 등에서 일찍부터 스토리텔링 수업에 관심을 가져왔으나 최근에는 수학, 과학 등에서도 적극적으로 스토리텔링 수업을 활용하고 있는 것으로 보아 교과별 차이를 찾기는 어렵다. 사회과 안에서 역사, 지리, 일반사회 영역별로 내러티브 또는 스토리텔링 관련 연구 경향을 찾아 보았는데, 지리는 최근 가치갈등적이고 정의적인 측면에서의 접근이 활발하고 역사는 교과서 서술 체제에 대한 연구가 많고, 일반사회 영역에서는 경제 같은 추상적인 개념을 학습하는 데 쉽게 이해할 수 있도록 내러티브나 스토리텔링을 많이 활용하는 경향이 나타났다. 이를 통해서도 세 번째 질문, 스토리텔링 사회 수업에 적합한 주제가 무엇인가에 대해서는 특정한 주제가 없고, 다양한 주제에 활용될 수 있다고 답할 수 있었다.

이상과 같이 1년간의 PLC활동은 다양한 질문의 도출을 통해 스토리텔링 사회 수업에 대한 깊이있는 탐구를 할 수 있었다. 이처럼 PLC활동을 통해 스토리텔링 사회 수업을 설계하고 실행하고 함께 토론하면서 의미있는 질문을 도출할 수 있었다. 하지만 그 이후의 질문에 대한 탐구활동은 PLC 구성원 모두가 참여하지는 못했다. 이는 바쁜 교사들의 여건상 쉽지 않았고, 애초에 PLC 활동을 시작하게 된 계기가 교사들과 교수 간의 신뢰를 바탕으로 자발적으로 형성된 모임이라기 보다, 교대 연구원과 교대 부설학교간의 기관 대 기관의 한시적 협력활동 차원에서 이루어진 한계 때문이기도 하다. 교사들이 자발적으로 PLC활동을 할 수 있는 다양한 여건의 조성이 절실히 필요하다.

## 사사

본 연구물이 나오게 된 초등 사회과 PLC활동 구성원 들인 청주교대 부설초등학교 하광호, 조양수, 권오성, 김영국 선생님께 깊은 감사를 드립니다.

## 주

- 1) 내러티브는 그것을 구성하는 짧은 이야기(story) 보다 훨씬 더 길고 광범위하면서 포괄적인 일종의 삶에 대한 이야기로 언급되고 있음에도 불구하고, 사전에서뿐만 아니라 많은 작가들은 내러티브를 이야기의 동의어로 사용한다(강현석 외 역, 2007, 73).
- 2) 본 연구에서는 맥락에 따라 스토리와 이야기 이 두 가지를 혼용하여 사용하고 있음.
- 3) 2009개정 교육과정에 따른 초등 수학 교사용 지도서에서는 “스토리텔링은 수학적으로 의미있게 단원의 각 활동을 시작할 수 있도록 수학적 맥락을 고려하였다. 스토리텔링의 목적은 각 차시의 학습 주제를 포함하는 폭넓은 상황을 제시하여 학습 동기를 유발하는 것이다. 또한 교과서의 대부분에서 스토리텔링 기법을 활용하여 학생들에게 보다 재미있게 수학을 배우는 동시에 자연스럽게 다른 학문 분야나 생활 속에서 융합적 사고와 창의적인 사고를 하도록 시도하였다. 특히 스토리텔링 내용을 교과서의 생각열기에 넣을 경우 지면을 많이 차지하고 수학적 상황보다는 읽기에 치중하는 난점을 해결하기 위해 스토리텔링의 내용은 교사용 지도서에 따로 수록하여 활용하도록 하였다”라고 밝히고 있다(교육부, 2014d, 35).

## 문헌

Bruner, J., 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press (강현석 · 이자현 역, 2005, *교육의 문화, 교육과 학사*).

Lauritzen, Carol and Michael Jaeger, 1997, *Integrating Learning Through Story: The Narrative Curriculum*, Thompson Learning Inc(강현석 외 역, 2007, *내러티브 교육 과정의 이론과 실제: 이야기를 통한 학습통합, 학이당*).

Willingham, D.T. 2009, *Why Don't Students Like School?*, Wiley(문희경 역, 2009, *왜 학생들은 학교를 좋아하지 않을까?; 부키*).

강민선, 2008, *내러티브 교재를 활용한 비판적 역사 이해 함양*, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위

## 논문

강민정, 2011, *지리교육에서 스토리텔링의 활용방안에 관한 연구*, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.

강현석 · 이순옥, 2007, “내러티브를 활용한 교과서 진술 방식의 탐구”, *초등교육연구*, 20(3), 177-207.

곽희정, 2007, *내러티브적 교재 구성 방안 연구: 《한국근현대사》 교과서를 중심으로, 숙명여자대학교 교육대학원, 석사학위논문*.

교육부, 2014a, *초등 과학 교사용 지도서*.

교육부, 2014b, *초등 도덕 교사용 지도서*.

교육부, 2014c, *초등 사회 교사용 지도서*.

교육부, 2014d, *초등 수학 교사용 지도서*.

권태윤, 2005, *초등역사교육에서 내러티브 활용방안 연구*, 서울교대 석사학위논문.

김은혜, 2014, *사회과 스토리텔링 수업이 경도 지적장애 학생의 수업 참여 행동에 미치는 영향, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문*.

김태훈, 2012, “고등학교 국사수업에서 내러티브를 활용한 인물학습 방안”, *역사교육논집*, 48, 109-141.

김한중 외, 2005, 「*역사교육과 역사인식*」, 책과함께.

김한중, 1999, “역사수업 도구로서 내러티브의 구성형식과 원리”, *사회과교육학연구*, 3, 81-207.

노승윤, 2010, *중등교사의 학생에 대한 효과적인 경제교육: 스토리텔링을 중심으로, 울산대학교 석사학위논문*.

류수열 · 유지은 · 이수라 · 이용옥 · 장미영 · 주경미, 2007. *스토리텔링의 이해, 글누리*.

류은영, 2009, “내러티브와 스토리텔링” *문학에서 문화 콘텐츠로*, *인문콘텐츠*, 14, 229-262.

박경애, 2011, *역사교육에서 “내러티브” 서술의 현황과 활용방안: 대몽항쟁 및 삼별초 서술을 중심으로*, 목포대학교 교육대학원, 석사학위논문.

박소영 · 김대현, 2012, “*한미 초등학교 사회과 교과서의 내러티브 분석*”, *중등교육연구*, 10(4), 125-150.

박소희, 2012, *스토리텔링 기반 교수 설계 원리 및 모형 탐색*, 서울대 교육학과 박사학위논문.

박인기 외, 2013, *스토리텔링과 수업기술, 사회평론*.

변응룡, 2007, *새로운 역사서술체제로서의 내러티브와 대안 교과서 분석*, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 서경혜, 2009, “교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계”, 한국교육연구 26(2), 243-276.
- 서민경, 2010, 역사수업에서의 내러티브의 활용과 학습, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손유정 · 남상준, 2009, “뇌과학에 기반한 내러티브의 사회과교육적 함의: 장소 학습을 사례로”, 한국지리환경교육학회지, 17(2), 109-124.
- 손은지, 2012, 디지털 스토리텔링이 초등학생의 역사학습에 미치는 영향, 청구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신소영, 2013, 스토리텔링 수업이 초등학생의 경제개념 이해와 태도에 미치는 영향, 경인교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 신진걸, 2014, 내러티브를 활용한 지리 가치 수업 모형 개발 및 적용, 경북대학교 박사학위논문.
- 안정애, 2003, “내러티브를 활용한 국가 교과서 서술모형”, 역사학연구, 21, 115-148.
- 유정미, 2011, 대비적 내러티브를 활용한 초등 역사교재 구성, 한국교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이수정, 2014, 내러티브를 활용한 법교육 교재의 구성 원리와 효과, 한국사회교육학회 학술대회지.
- 이영효, 2003, “내러티브 양식의 역사서술 체제 개발”, 사회과교육, 42(4), 93-121.
- 이정연, 2011, 내러티브를 활용한 사회과 수업방안, 한국교육대학교 석사학위논문.
- 이주연, 김인숙, 2014, “내러티브를 적용한 역사수업이 초등학생의 사회교과 흥미와 학업성취도에 미치는 효과”, 통합교육과정연구, 8(3), 195-221.
- 이지현, 2015, 내러티브 접근을 활용한 지리적 공감교육 프로그램이 고등학생의 공감능력에 미치는 영향, 서울여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현지, 2014, Gowin이론에 근거한 내러티브 교육과정 개발: 역사수업을 중심으로, 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이희경, 2010, 스토리텔링 기법을 활용한 중학교 금융 교육 수업 구성, 한국교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 장소연 · 남상준, 2015, “‘좋은 사회과 수업’에 대한 초등 교사들의 인식”, -Focus Group Interview를 중심으로, “초등교과교육연구, 21, 83-106.
- 장효선, 2014, 장소 내러티브를 활용한 ‘관계 맺음’과 ‘소통’의 지리 수업 연구, 한국교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 정고은, 2013, 초등사회과 경제수업에서 내러티브 활용 전략의 탐색, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정길용, 2009, “초등학교 사회과 수업 방법으로서의 내러티브”, 초등교육연구, 22(4), 69-84.
- 정지향, 2005, 내러티브 서술 방식 적용을 통한 역사적 사고력 신장에 관한 연구, 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조대현, 2014, “GIS 기반 스토리텔링 기법을 이용한 인구지리 수업 모형 개발”, 한국사진지리학회지, 24(2), 81-96.
- 조동근, 2000, 역사교사의 설명방식으로서 내러티브와 유추특성 및 활용사례를 중심으로, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조철기, 2011a, “지리 교과서에 서술된 내러티브 텍스트 분석”, 한국지리환경교육학회지, 19(1), 49-65.
- 조철기, 2011b, “내러티브를 활용한 지리 수업의 가치 탐색”, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 153-170.
- 조철기, 2012, “내러티브 텍스트를 활용한 지역학습 전략-낙동강 유역을 사례로” 경북대 중등교육연구소, 중등교육연구, 60(2), 313-341.
- 조철기, 2013a, “내러티브로 구성된 딜레마를 활용한 지리수업 방안”, 경북대 중등교육연구소, 중등교육연구, 61(3), 313-341.
- 조철기, 2013b, “오스트레일리아 빅토리아 주 지리교육 과정과 내러티브 지리교과서의 특징”, 한국지리환경교육학회지, 21(1), 49-64.
- 조철기, 2013c, “내러티브로 구성된 딜레마를 활용한 지리수업 방안”, 경북대 중등교육연구소, 중등교육연구, 61(3), 513-535.
- 조철기, 2013d, “정의적 영역의 발달을 위한 지도학습의 활용 방안”, 사회과교육, 52(1), 71-84.
- 주태연, 2008, 텍스트의 내러티브 서술양식이 학업성취도와 과목선호도에 미치는 효과: 고등학교 ‘사회/문화’ 과목을 중심으로, 서울대학교 대학원.



차경수 · 모경환, 2011, 사회과교육, 동문사.  
청주교대교육연구원 · 청주교대부설초, 2013, 교사의 전문적 학습공동체(PLC)와 함께 나누는 수업 이야기: 교실수업 이해와 변화를 위한 워크숍 자료집.  
최상희, 2011, “사회과 신문 활용 수업에서 스토리텔링 기법 적용 방안 연구”, 교육문화연구, 17(1), 291-312.  
최소옥, 2000, 내러티브를 통한 중학생의 역사이해 서울대학교 대학원 석사학위논문.  
최용규 외, 2008, 사회과, 교육과정에서 수업까지, 교육과학사.  
홍다슬, 2014, 스토리텔링을 활용한 지리 수업 방안의 모색, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

홍미화, 2013, “사회과교육에서의 내러티브 가치”, 사회과교육연구, 20(1), 161-173.  
홍서영, 2010, 내러티브 글쓰기의 지리수업에의 도입, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.  
홍서영, 2014, 디지털 스토리텔링의 사회과 지리 수업에의 적용, 고려대학교 박사학위논문.

접 수 일: 2015. 03. 30.

수 정 일: 2015. 04. 07.

게재확정일: 2015. 04. 07.

교신: 심승희, 361-712, 충북 청주시 흥덕구 청남로 330  
청주교육대학교 사회과교육과  
(geossh@cje.ac.kr, 043-299-0731)

Correspondence: Seung Hee Shim, geossh@cje.ac.kr

