

연구보고서 2011-03

## 사회통합 관련 내용 반영을 위한 교과서 분석 연구

An Analysis on Textbook Related to “Social Integration”

연구 책임자: 오 연 주

공동 연구원: 류 현 종  
김 종 훈

연구 보조원: 양 현 서

이 연구는 2011년도 교육과학기술부의 국고보조금 지원으로 수행되었으며,  
이 연구에서 제시한 정책대안이나 의견 등은 한국교과서연구재단의 공식  
의견이 아니라 연구진의 견해를 밝혀 둡니다.

## < 목 차 >

I. 서 론 .....	1
1. 연구의 필요성 .....	1
2. 연구 목적 및 내용 .....	2
3. 연구의 기대 효과 .....	3
II. 사회통합 교육의 의미와 필요성 .....	5
1. 사회통합 관점의 구체화 .....	5
가. ‘사회통합’의 의미와 형태 .....	5
나. 사회통합의 핵심 관점과 교과서 분석 틀의 설정 .....	16
다. 사회통합 교육의 지향으로서 ‘포용성’과 ‘역능성’ .....	20
2. 핵심 사회갈등 영역의 범주화 .....	22
가. 사회갈등과 사회통합의 관계 .....	22
나. 한국의 핵심 사회갈등 영역과 사회적 소수자 .....	26
3. 사회통합 교육의 실제적 방향 탐색 .....	36
가. 사회통합 교육의 내용 구성 문제 .....	36
나. 교사 인식 조사를 통한 교육 방향의 모색 .....	40
III. 연구 방법 및 절차 .....	55
1. 교과서 분석 방법 .....	55
2. 교과서 분석 과정 .....	57
가. 교과서 분석 대상 선정 .....	57
나. 분석 단계 .....	60

다. 분석 단위 선정 .....	62
라. 분석 과정의 실제 .....	64
IV. 교과서 분석 결과 .....	77
1. 사회과 교과서 분석 결과 .....	77
가. 사회 교과서에 나타난 사회갈등 영역 관련 내용 분석 결과 .....	77
나. 사회 교과서에 나타난 사회통합 관점 분석 결과 .....	87
2. 도덕과 교과서 분석 결과 .....	97
가. 도덕 교과서에 나타난 사회갈등 영역 관련 내용 분석 결과 .....	97
나. 도덕 교과서에 나타난 사회통합 관점 분석 결과 .....	108
V. 결론 및 제언 .....	118
[참고 문헌] .....	123

## < 표 목 차 >

< 표 II-1 > 사회통합의 세 차원 .....	13
< 표 II-2 > 사회통합 상태와 사회통합의 다면적 차원 .....	16
< 표 II-3 > 사회통합의 핵심 관점과 교과서 분석틀 .....	19
< 표 II-4 > 한국의 사회갈등 유형 .....	27
< 표 II-5 > 사회갈등 인식 조사 항목에 나타난 사회집단 간 갈등 유형 .....	29
< 표 II-6 > 소수자의 사례 .....	31
< 표 II-7 > 한국 사회의 핵심 사회갈등 영역 .....	35
< 표 II-8 > 교과서에서 다루어야 할 핵심 사회갈등 영역 .....	39
< 표 II-9 > 설문 조사 대상자의 특성 .....	41
< 표 II-10 > 교사의 사회통합 및 교과서 관련 내용 인식 조사를 위한 설문지 내용 .....	43
< 표 II-11 > 교사의 사회통합에 관한 기본적 지향성: 9번 .....	44
< 표 II-12 > 교사의 사회통합을 위한 개인적 접근에 관한 지향성: 10번 .....	45
< 표 II-13 > 교사의 사회통합을 위한 정책적 접근에 관한 지향성: 12번 .....	46
< 표 II-14 > 교사의 사회통합을 위한 현 사회 정책 수립 방향에 대한 인식: 11번 .....	47
< 표 II-15 > 교사의 사회적 소외집단에 대한 인식: 7번 .....	48
< 표 II-16 > 사회통합 위해 노력이 필요한 갈등 영역에 대한 교사 인식: 8번 .....	49
< 표 II-17 > 교과서의 사회갈등 문제 기술 정도에 대한 교사 인식: 15번 .....	50
< 표 II-18 > 교과서의 갈등영역 별 기술 정도에 대한 교사 인식: 16번 .....	51
< 표 II-19 > 교과서의 사회갈등 내용이 학습자에 미치는 영향력에 대한 평가: 17번 .....	52
< 표 II-20 > 교과서의 갈등영역별 기술이 학습자의 통합인식 형성에 미치는 영향력 평가: 18번 .....	53
< 표 III-1 > 분석 대상 교과서 .....	59
< 표 III-2 > 교과서의 핵심 분석 내용 .....	61
< 표 III-3 > 교과서 내용의 핵심 분석틀 .....	61
< 표 III-4 > 코딩표를 활용한 교과서 분석 코딩 예시 .....	65
< 표 IV-1 > 초등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	78
< 표 IV-2 > 초등 사회 교과서 내용 유형별로 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	79

< 표 IV-3 > 중등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	81
< 표 IV-4 > 중등 사회 교과서 텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	84
< 표 IV-5 > 중등 사회 교과서 시각자료에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	85
< 표 IV-6 > 중등 사회 교과서 활동텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	87
< 표 IV-7 > 초등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점 .....	88
< 표 IV-8 > 초등 사회 교과서 내용 유형별 사회통합 관점 .....	89
< 표 IV-9 > 중등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점 .....	92
< 표 IV-10 > 중등 사회 교과서 텍스트에 나타난 사회통합 관점 .....	94
< 표 IV-11 > 중등 사회 교과서 시각자료에 나타난 사회통합 관점 .....	95
< 표 IV-12 > 중등 사회 교과서 활동텍스트에 나타난 사회통합 관점 .....	97
< 표 IV-13 > 초등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	98
< 표 IV-14 > 초등 도덕 교과서 내용 유형별로 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	99
< 표 IV-15 > 중등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	101
< 표 IV-16 > 중등 도덕 교과서 텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	104
< 표 IV-17 > 중등 도덕 교과서 시각자료에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	106
< 표 IV-18 > 중등 도덕 교과서 활동텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과 .....	107
< 표 IV-19 > 초등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점 .....	109
< 표 IV-20 > 초등 도덕 교과서 내용 유형별로 나타난 사회통합 관점 .....	110
< 표 IV-21 > 중등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점 .....	112
< 표 IV-22 > 중등 도덕 교과서 텍스트에 나타난 사회통합 관점 분석 .....	114
< 표 IV-23 > 중등 도덕 교과서 시각 자료에 나타난 사회통합 관점 분석 .....	115
< 표 IV-24 > 중등 도덕 교과서 활동텍스트에 나타난 사회통합 관점 분석 .....	117

## < 그림 목 차 >

[그림 Ⅱ-1] 사회통합이 이루어진 사회 .....	17
[그림 Ⅲ-1] 교과서 분석 단위 예시1 .....	63
[그림 Ⅲ-2] 교과서 분석 단위 예시2 .....	64

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성

최근 소득 불균형과 사회 계층 차이로 사회 양극화가 심화되고 있다. 소득 격차와 사회 불평등은 사회 구성원 간 갈등을 일으키고, 결국 사회 분열을 야기한다는 위기의식이 고조되고 있다. 최근 국가 내 다양성의 문제와 아울러 국가 간 다양성을 확보해야 하는 과제를 안게 되었다.

사회갈등 심화에 대한 문제인식에 부응하여, 정부는 2009년 10월 9일 “사회통합위원회규정”을 대통령령으로 만들어 2009년 12월 23일 ‘사회통합위원회’를 발족시켰다. 2010년 7월 초 청와대 보좌진 개편에서도 국정기획수석을 폐지하고, 시민사회를 담당하는 사회통합 수석과 서민정책을 담당하는 사회복지 수석을 신설하기에 이르렀다.

사회갈등은 어느 시대 어느 사회에서나 존재한다. 사회갈등 요소를 어떻게 바라보느냐에 따라 사회통합의 방향과 방식은 다르게 나타난다. 예를 들면, 사회갈등을 사회 기능의 저해 요인으로 보는 입장과 사회 발전의 원동력으로 보는 입장에서 사회통합의 지향점은 다를 수밖에 없다. 사회갈등의 원인과 갈등 주체를 바라보는 관점에 따라서 사회의 공동 가치에 부응하는 방향에서 사회통합을 생각할 수도 있고, 사회 취약 계층을 고려한 사회통합을 생각할 수도 있다. 또한, 행복한 삶을 어떻게 보느냐에 따라 사회통합을 위한 지원 요소가 다르게 규정된다. 이런 차이점에도 다문화 사회에 살고 있는 다양한 구성원들이 서로 공존(共存)하는 것을 넘어 서로 공진(共振)하면서 나아가는 것이 궁극적인 사회통합의 방향성일 것이다.

사회통합을 위한 정책적 노력이나 제도적 노력도 필요하지만, 사회통합의 궁극적인 효과를 기대하기 위해서는 교육적 대응 노력이 함께 병행되어야 할 것이다. 이런 점에서 사회통합에 기여할 수 있는 훌륭한 시민의 양성은 학교 교육의 핵심 기능이다. 학교 교육은 교재를 매개로 이루어진다. 따라서 교과서는 학교 교육의 실현 양태를 가늠하는 중요한 도구라 할 수 있다.

교과서는 모든 사람들이 알아야 하는 공적 지식으로 흔히 표상되기도 한다. 하지만 ‘공적 지식’이라 생각되는 지식은 보편타당한 지식 그 자체라고 할 수



는 없다. 때로는 다른 담론을 배제시키고 선택된 지배 담론의 산물이기 때문이다. 이렇게 보면 교과서는 불변의 진리를 담고 있기 보다는 특정 문화와 가치를 반영한 것이라 할 수 있다. 교과서 간에 서로 다른 관점과 입장이 존재할 수 있는 것이다.

이런 교과서관을 전제로 한다면, 교과서 내용이 어떻게 구성되어 있는지 살펴보는 작업은 중요하다. 앞서 지적한대로 사회통합을 보는 관점에 따라 사회갈등, 사회갈등 주체, 사회 문제, 사회 비전 등이 달리 규정된다. 따라서 교과서의 사회통합 관점에 따라 학생들은 사회를 달리 바라보게 될 것이다. 이해관계나 가치가 첨예하게 대립되는 현대 사회에서 다양성과 이질성을 존중하면서 사회갈등을 해소할 필요가 있다. 다양한 배경을 지닌 사회 구성원들이 의사소통을 통해 물리적 충돌을 줄이고 서로 다른 관점과 이해관계를 타협을 통해 조율할 수 있는 힘을 가져야 한다. 이것이 사회통합의 핵심 방향이며 민주주의 생활양식을 실현하는 것이다.

모든 교과가 사회통합을 모색해야 하지만, 사회과와 도덕과는 상대적으로 그 책무가 더 막중하다. 사회과와 도덕과는 사회 현상 및 가치를 인식하여 민주 시민을 양성하는 것을 직접적인 교과 목표로 삼고 있기 때문이다. 따라서, 특히 사회과와 도덕과 교과서의 사회통합 관련 내용에 담긴 사회통합의 관점과 사회통합 의식을 분석할 필요가 있다.

그럼에도 ‘사회통합’에 대한 문제의식을 가지고 교과서를 분석한 연구는 드물며, 더욱이 사회과와 도덕과 교과서에 제시된 사회통합 개념을 분석한 연구는 거의 희박하다. 따라서, 사회통합에 대한 다양한 관점을 개념화하고 이를 분석틀로 하여, 교과서의 내용을 분석하는 본 연구는 나름의 의의가 있다고 하겠다.

## 2. 연구 목적 및 내용

본 연구의 목적은 현재 활용되고 있는 사회과 및 도덕과 교과서의 사회통합 관련 내용을 분석하여 교과서와 교재들이 사회통합 교육을 위한 역할을 수행할 수 있도록 기본 토대를 마련하는데 있다. 따라서 2007년 개정교육과정에

따라 편찬된 초·중·고 사회과 및 도덕과 교과서에 반영된 사회통합 관련 내용을 분석하고 문제점을 제시하여, 앞으로 개발될 교과서와 교재들이 어떻게 사회통합 내용 및 활동을 구성해야 하는지 그 기본 방향을 제시하려고 한다. 본 연구의 목적을 위한 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 선행 연구를 검토하여 ‘사회통합’을 이론적으로 개념화한다. 또한, 사회통합, 사회갈등, 소수자, 사회복지 등의 논의를 바탕으로 다원화 사회에서 사회갈등을 해소하고 사회통합을 이루는 교육 방향 및 관점을 모색한다. 이러한 ‘사회통합’의 개념화 작업을 바탕으로 교과서 분석 기준 및 분석틀을 마련한다.

둘째, 현장교사들의 ‘사회통합’ 관련 교과서 내용에 대한 인식을 조사하고 분석한다. 초·중·고 사회 및 도덕 교과서를 가르치는 교사를 대상으로 설문조사를 실시한다. 실증적 자료를 수집하여 교사의 사회통합 의식과 ‘사회통합’과 관련한 교과서의 방향성에 대한 현장의 요구 및 교육의 실제적 방향성을 알아보기 위한 기초로 사용한다.

셋째, ‘사회통합’ 내용 분석틀에 따라 교과서를 분석한다. 분석대상은 현재 2007년 개정교육과정에 의거하여 출판된 국정교과서 및 검정교과서이다. 검정교과서의 경우, 총 보급률이 70% 이상이 되는 교과서를 분석대상을 선정한다. 논리적이고 신뢰성 있는 분석을 위해서 전문가 집단을 구성하여 교차 분석을 한다.

마지막으로, 교과서에 나타난 ‘사회통합’ 관련 내용분석을 통하여 향후 모색하여야 할 교과서 및 교재 구성의 기본 방향을 제안한다.

### 3. 연구의 기대 효과

사회통합 관련 내용 반영을 위한 교과서 분석 연구로 얻을 수 있는 기대 효과는 다음과 같다.

첫째, 사회통합에 대한 기존의 사회적 논의와 이론들을 검토하여, 사회통합을 지향할 수 있는 실제적인 요소가 무엇인지를 규명하고 교육적으로 반영할 수 있는 요소 혹은 관점이 무엇인지 명료화할 수 있다.

둘째, 사회통합의 관점 및 실제적 요소를 준거로 현행 교과서의 사회통합 관련 내용이 적절한지 평가함으로써, 추후 교과서 개발 시 사회통합 관련 내용 구성의 방향을 제안할 수 있다.

마지막으로, 현행 사회 및 도덕 교과서에 반영된 ‘사회통합’의 성격과 방향성을 교사들이 어떻게 인지하고 있는지 분석한 결과를 토대로 교원 양성 및 교사 재교육 프로그램 내용 선정 시 고려할 점에 대한 기초 자료를 제공할 수 있다.

## II. 사회통합 교육의 의미와 필요성

### 1. 사회통합 관점의 구체화

#### 가. ‘사회통합’의 의미와 형태

사회통합은 개별요소들이 하나의 단위를 형성하는 것 또는 근본적으로 공통의 가치와 규범들에 기반 한 요소들의 결속 유지나 구성원들이 하나의 통합된 전체로 결합해 가는 과정을 의미한다. 만약 하나의 통합체가 이미 존재한다면 통합은 새로운 부분을 기존의 부분들과 차별하지 않고 수용하는 방식으로 이해될 수 있다(김태원, 2010: 396). 또한, 사회구성원들을 사회적 위험으로부터 보호하고 사회적 갈등 크기를 줄임으로써 사회구성원들로 하여금 공동체에 대한 귀속감을 느끼도록 하는 것으로 이해될 수 있다(강신욱, 2010: 122). 이와 같이 사회통합은 흔히 ‘전체’, ‘사회 구성원’, ‘공동의 가치’, ‘사회적 갈등’, ‘공동체’, ‘귀속감’, ‘수용’ 등과 같은 용어로 정의된다.

사회통합은 체계통합과 구별되어 사용된다(Lockwood, 1964, 전상진, 2010: 12-13 재인용). 사회통합(social integration)은 개별자들과 부분 체계의 관계를 지칭할 때 사용하며, 체계통합(system integration)은 부분 체계 간의 관계를 지칭할 때 사용한다. 사람들이 정치적 결정에 참여하거나 교육에 접근할 수 있는 기회에 개방되어 있을 때, 사회통합이 실현 되었다고 말할 수 있다. 이런 기회나 참여가 불가능하면 사회통합은 실패한 것이다. 또한, 교육체계가 경제를 위해 적절한 자격을 갖춘 사람을 키우거나, 올바른 정치를 위해서 정치적 시민을 양성할 때 이를 체계통합이 적절히 이루어졌다고 말한다. 기업이 졸업생 자격을 타하거나 정치 조직이 이들의 민주적 소양을 의심하게 된다면, 이는 체계통합이 이루어졌다고 할 수 없다. 다시 말해, 사회통합은 개별 사회성원들이 사회로 통합되는 것을 말하며, 체계통합은 사회의 상이한 부분 체계들이 상호 조정되는 것을 뜻한다.

사회통합은 ‘국민통합(nation integration)’이란 용어와 같이 사용되기도 한다. 이때, 사회통합은 국민통합의 전제 조건으로 인식된다(김태홍 외, 2005; 이수연 외, 2006). 때론 국민통합과 구별되어 사용되기도 한다(김운태, 2007: 361; 서진영 편, 1998: 29). 사회통합은 사회의 다양한 구성원의 보편적 시민

권을 토대로 형성된 사회적 결속과 연대를 가르키는 데 비해, 국민통합은 국민 국가의 틀을 통한 국가주의적 결속과 연대를 가리키며, 주로 외국과 구별되는 국민적 정체성을 강조한다는 것이다. 국민통합은 ‘국가중심적’ 시각에서 국민으로서 일체감을 갖고 국민국가에 충성하게 하는 것이 목적이다. 이에 비해, 사회통합은 ‘사회중심적’ 시각에서 사회 구성원 간의 수평적 관계에서의 통합을 지향한다. 따라서 국민통합의 개념으로는 사회적 약자의 시민권과 외국인 이민 노동자의 권리 등을 제대로 포함할 수 없다고 본다.

사회통합을 보는 관점은 ‘사회’의 본질을 바라보는 관점과 연관되어 있다. 사회를 정의하는 두 관점인 ‘통합론’과 ‘갈등론’은 사회통합을 바라보는 시각을 제시해준다(박병영, 2004: 127-129). 통합론의 관점에서 보면, 사회는 기능적으로 상호 의존하는 다양한 하위 체계로 구성되며, 개인은 특정 사회의 가치와 규범을 내면화하는 존재이다. 사회 유지와 통합은 사회의 가치와 규범을 따르며 사회의 다양한 체계나 개인이 어떻게 기능하느냐에 달렸다. 갈등론의 관점에서 보면, 사회는 다양한 경제적, 정치적, 문화적, 사회적 자원의 차이와 불평등을 가진 개인과 집단으로 구성된다. 이들 사이에 갈등이 존재하고 그 갈등 속에서 사회가 변화한다고 본다. 사회통합은 자동적 또는 자발적으로 이루어지는 것이 아니다. 개인이나 집단 간 차이를 이해하고, 차별이나 불평등 현상을 완화 시키려는 적극적 노력으로 이루어진다.

갈등론의 관점에서 보면, 통합론에서 주장하는 것처럼 사회통합이 사회 구성원의 자발성이나 동의로 이루어지는 것이 아니라 지배와 권력의 작용일 수 있다는 점을 인식할 수 있게 된다. 그렇다고, 통합론이 전적으로 문제가 있는 것이 아니다. 사회가 유지 되려면 하위 체계들이 서로 기능하고 의존해야 하며, 사회 행위자들에게 최소한의 가치 또는 규범의 동질성이 필요하기 때문이다. 통합론과 갈등론의 관점은 사회통합을 이루려면 어느 정도 가치와 규범에 대한 동의가 필요하며, 다양한 갈등과 이질적 요소가 항상 존재하고 있다는 것을 이해해야 한다고 알려준다(박병영, 129-130).

사회를 보는 이런 관점과 유사하게 Hansen(2009)의 두 가지 문화 패러다임은 사회통합의 방식을 달리 보게 한다(전상진, 2010: 16-19). 문화 패러다임 중 하나는 구성단위의 ‘통일성’을 강조하는 ‘통일적 패러다임’(coherent paradigm)이고, 또 다른 하나는 구성단위의 ‘연결성’을 강조하는 ‘응집적 패러다임’(cohesion paradigm)이다. 통일적 패러다임에서는 문화적 공동체에 속한

성원들은 문화적으로 동질적이고(‘내적인 동질성’), 소속된 공동체의 특성에 따라 개인의 문화 정체성이 결정된다(‘배타적 귀속성’)고 가정한다.

응집적 패러다임은 통일성과 일치성보다는 연결성과 결합성을 강조한다. 응집을 통해 새롭게 생성된 집합 단위에서 구성 입자들은 애초의 성격을 상실하지 않는다. 통일을 통해 구성 단위의 특성이 변한다고 생각하는 통일적 패러다임과는 다르다. 응집적 패러다임에서는 문화적 공동체에 속한 성원들이 문화적으로 동질적이라는 주장을 비판한다. 특정 집합체의 문화(혹은 습관)는 소속원들에게 매우 다양한 선택 안을 제공한다. 성원들 각자 이질적인 자원을 동원하며, 상이한 경험과 기대를 가지고 있기 때문이다. 따라서 ‘차이에 대한 친숙성’을 강조한다. 응집적 패러다임은 공동체가 소속 성원의 습관과 개인 정체성을 결정한다는 ‘배타적 귀속성’도 비판한다. 개인들은 다양한 집합체에 동시에 귀속감을 느낄 수 있는 ‘다중 귀속성’의 성격을 띤다는 것이다.

통일적 패러다임에 근거한 통합 모델은 위험성이 있다. 동질성을 강조하는 통일적 통합은 공동체의 다수자가 아닌 소수자에게 큰 위협이다. 또한, 귀속성을 강조하는 경향은 다른 공동체에 편견이나 고정관념을 포함한 적대적인 행동을 권장할 수 있다(전상진, 2010: 17). 구성원들의 응집력과 집합체의 안정성은 소속된 집합체 내부에 존재하는 내용의 차이에 익숙하고, 다중 귀속성, 즉 개인이 다양한 집합체에 동시에 귀속감을 느끼는 것으로 생성될 수 있다(Hansen, 2009, 전상진, 2010: 17-19 재인용).

이상의 사회 및 문화 관점에서 볼 때, 사회통합은 가치나 규범을 접착제로 하여 통일성이나 동질성을 회복하는 것이 아니라는 점을 알 수 있다. 사회통합과 관련된 외국 개념을 살펴보면, 사회통합의 의미가 통일성과 동질성을 넘어서, 보다 넓은 스펙트럼을 지니고 있다는 것을 확인할 수 있다. ‘사회통합’과 관련하여 사용되는 외국 개념은 ‘Social Integration’, ‘Social Cohesion’, ‘Social Inclusion’과 같이 크게 세 가지로 구분할 수 있다(노대명, 2009: 7-8).

‘Social Integration’은 모든 사람에게 동등한 기회와 권리를 제공함으로써 통합적 목표를 지향하는 것을 의미한다. 그러나 때로 획일성을 강조하는 부정적인 의미로 해석되기도 한다. 그 것은 이 개념이 프랑스 공화주의적 전통에 따라 공화적 가치를 수용할 것을 강제하기 때문이다. ‘Social Cohesion’은 공동체의 소속감을 갖고 공동 비전을 공유하며, 다양한 배경을 가진 개인들이 동등한 기회를 누리도록 하면서 강력하고 긍정적인 관계를 발전시켜 나가도록 하는

것을 뜻한다. ‘Social Inclusion’은 사회보장제도의 적용을 받지 못하는 사람들의 보호를, 넓은 의미에서는 모든 국민에 대한 빈곤과 실업을 포함한 사회적 위험으로부터 보호를 뜻한다. 이 개념은 사회통합보다는 ‘사회적 포용’이라는 개념에 가까운 것으로 이해할 수 있다.

이 세 가지 개념들은 사회통합이 단순히 정서적 상태를 통해서 이루어지기 보다는 물질적 상태 또한 중요하다는 점을 인식하게 해준다. 사회통합에 영향을 미치는 요인이 무엇인가를 살펴보면 두 가지 접근 방식을 생각해볼 수 있다(노대명, 2009: 6-7). 사회통합이 국민들의 집합적 정서를 의미한다는 점에서, 물질적 상태보다는 정서적 상태에 의해 영향 받으며 여론 형성 과정에서의 상징적 개입이 큰 역할을 하는 것으로 이해할 수 있다. 다른 한편으로 사회통합에 영향을 미치는 삶의 물질적 상태에 주목할 수 있다. 예를 들면, 소득 불평등이나 실업, 교육 등의 문제가 사회통합에 미치는 영향을 강조하는 것이다. 사람들이 일상생활에서 느끼는 절대적 박탈감과 상대적 격차 문제는 사회 구성원의 귀속감에 큰 영향을 미치기 때문이다. 사회통합을 이루는 정책은 국민 정서에 대한 정치적 접근과 삶의 여건에 대한 사회정책적 접근이 모두 필요하다.

OECD에서 몇 년 간격으로 회원국의 사회통합지표를 발표하는데, 이에 속하는 사회통합지표는 사회통합에 관한 특정 측면을 반영하고 있다(강신욱, 2010: 122-123). 그 측면이란 사회구성원들이 자신이 속한 공동체에 대해 느끼는 귀속감이다. 각 나라 국민들이 얼마나 귀속감을 느끼며, 또한 귀속감을 느낄 환경에 살고 있는지를 보여주하고자 한다. 여기서 사회통합은 유럽의 사회정책을 논의할 때 자주 등장하는 사회적 배제(social exclusion)와 연관성이 있다. 사회적 배제는 사회적 질서나 제도, 특히 사회보장제도로부터 일부 사회 구성원이 구조적으로 배제되어 있는 현상을 지칭하는 개념이다.

이를 달리 생각해 보면, 사회통합은 사회의 ‘분화’, ‘이질화’, ‘분리’, ‘차별’, ‘불평등’의 과정을 전제한 개념으로 볼 필요가 있다(박병영, 2004: 129). ‘이질화’는 사회 구성원들의 심리·문화적 특성이 몇몇 집단별로 나뉘어 서로 조화롭게 어울리지 못하는 상태를 말한다. ‘분리’는 사회 성원들을 특정 기준에 의해 인위적으로 떼어놓고 서로 섞이지 못하게 하는 것이다. ‘차별’은 사회 성원들을 인위적 기준에 따라 불공정하게 대우하는 것이다. ‘불평등’은 사회 성원들이 다양한 정치, 사회, 문화, 경제적 자원을 향유함에 있어 개인이나 집단별로 서로

뚜렷한 차이가 드러나는 상태이다. ‘분화’는 사회 성원들이 다양한 직업을 위시한 사회 경제적 활동의 추구 과정에서 자율적이면서도 상호의존적인 상태에 도달하게 되는 것이다. 결국, 사회통합은 분리, 차별, 불평등의 요소를 없애고 이질화에서 분화의 과정으로 옮겨가게 하는 것이라 할 수 있다.

지금까지의 여러 관점 및 개념을 살펴보면, 사회통합의 논의는 모든 개인의 가치를 하나로 통합하거나 동일화하자는 것이 아님을 알 수 있다. 개인의 다양한 가치들을 인정하면서 사회적으로 최소한 합의가 가능한 공동 가치를 찾아내어 그것을 연결 띠로 하여 협력을 이끌어 내자는 것이다(강철규, 2010: 51). 사회통합(Social Cohesion)은 개인들을 사회에 맞게 조정하려는 노력을 의미하는 것이 아니라 사회가 다양한 개인을 수용하려는 노력을 의미하는 것이다. 사회의 통상적 기준에서 동떨어진 개인을 사회 규범을 수용하고 잘 적응하도록 하는 것이 아니라 사회가 그들을 포용할 수 있도록 유연성과 관용성을 높여나가는 것이다(노대명, 2009: 8). 이런 측면에서 사회통합을 사회적 연대와 포용을 뛰어 넘어, 사회의 질을 담보하는 전제라는 주장을 주목할 필요가 있다(이태진·박은영, 2009: 49). 사회의 질은 “사회복지와 개인의 잠재력을 강화하는 조건 하에서 지역 사회의 사회, 경제적 삶에 참여할 수 있는 시민의 확대”이다. 사회 주체로서 삶에 적극 참여하여 사회에 기여하는 것을 사회통합으로 본 점에서 보다 확대된 사회통합의 의미를 엿볼 수 있다.

마지막으로 사회통합의 의미에 접근할 때 유의할 점에 대한 지적을 살펴볼 필요가 있다. 현재 사회가 직면한 문제들이 모두 사회통합이 미비해서 생긴 것이라며, 사회통합이 과잉되어 생기는 문제들을 간과한다는 지적이 그 것이다. 통합에 연관된 문제는 크게 두 가지로 나뉜다. 먼저 해체로 표현되는 것이 있다. 사회적 단위의 구성원들이 중요한 과업을 함께 수행하지 못하는 경우이다. 또 다른 하나는 과도하게 통합되어 나타나는 문제다. 구성원들이 사회적 단위에 과도하게 합쳐진 경우를 말한다. 통합이 문제가 되는 것은 기초적인 ‘함께함’이 불가능할 때(해체)와 구성 단위의 개성과 자율성이 억압될 때(과잉통합)이다(전상진, 2010: 10-11).

최근 부각되고 있는 문제는 해체이다. 가치와 규범은 개인화되었고, 공동체 뿐만 아니라 사회 전체가 근본적으로 변했다. 조직에 대한 충성은 조롱거리가 되었고, 노인 공경은 불편한 허례이며, 모든 사회 영역에서 타인들은 직접적인 경쟁자이거나 잠재적인 위협요인이 되었다. 사회적 관계에 필요한 응집력이 상



실되고, 정감적 연대가 훼손되었으며, 중심점이 될만한 것이 ‘액체화’가 되었다. 하지만 우리가 직면한 통합 문제는 해체만이 아니다. 세계화는 경제 체계의 영향력을 다른 사회 체계로 확산시켰다. 이런 의미에서 세계화는 경제적인 과잉통합이라 할 수 있다. 예컨대, IMF는 과거 한국 정부의 중요 정책에 엄청난 영향을 미쳤다. 교육 체계에 경제적 논리(효율성, 채산성)가 확산되었다. 모든 인간관계를 비용과 편익으로 보려했다. 현대 사회는 통합의 양 극단, 통합의 과잉과 미진함으로 위기에 처했다고 할 수 있다. 사회 해체는 결과이고 과잉 통합은 원인인 것이다(전상진, 2010: 12).

지금까지 다양한 사회통합의 의미를 살펴보았다. 사회통합이란 개념으로 포착되는 사회는 매우 다양한 양상을 띤다. 따라서 포괄적인 사회통합의 의미를 보다 구체화 시킬 필요가 있다. 사회통합의 다양한 수준과 차원들을 살펴보면 사회통합을 해석하고 설명하는 구체적인 틀과 사회통합을 이룰 수 있는 방법론을 얻을 수 있게 된다. 그럼 지금부터 사회통합의 다양한 수준과 차원에 대한 기본 논의들을 살펴보면서 사회통합에 접근하는 틀과 방법을 생각해보기로 한다.

Silver(1994)는 사회통합 약화 원인 및 사회통합 방법을 설명하는 이론적 패러다임을 크게 세 가지로 구분하였다(노대명, 2009: 8-9). 연대(Solidarity), 분화(Specialization), 독점(Monopoly)이라는 세 가지 관점이다. 이 관점들은 각각 공화주의, 자유주의, 사회민주주의 정치철학에 토대를 두고 있다.

연대 패러다임은 도덕적 통합의 관점에 근거한 것이다. 이는 프랑스 공화주의 사상에 기초한 것으로 공동선(Common Good)에 대한 가치 지향 및 이를 위한 사회적 기반의 붕괴가 사회통합성의 약화 원인이라고 강조한다. 사회연대성을 강화하기 위한 국가의 정책적 책무와 정치, 경제, 사회 영역에서 국가의 적극적 개입을 중시하고, 상대적으로 시민교육의 중요성을 강조한다.

분화 패러다임은 현대 사회의 기능적 분화의 관점에 근거한다. 사회통합성의 약화는 사회의 기능적 분화에 따른 자연스런 결과로 인식하는 경향을 보인다. 사회통합성의 약화는 사회 영역 간 부적절한 분리, 특정 영역에 대한 부적절한 규칙의 적용, 영역 간 자유로운 이동 및 교류 장애 등으로 인해 발생하며, 이를 해소하는 방법은 집단 간 차별을 없애고 자유로운 이동을 용이하게 하는 것이라고 인식한다.

독점 패러다임은 물질적 불평등의 관점에 근거한다. 이 패러다임은 사회통합성의 약화를 집단 및 계층의 독점적 지위 형성의 결과로 본다. 특정 사회계층의 권력 독점, 계층 간 사회경제적 불평등 확대 등이 사회통합성을 약화시키는 원인이라는 것이다. 따라서 사회통합성을 강화하는 방법은 사회권의 확대와 사회경제적 불평등을 최소화하는 정책적 개입이다.

이 세 가지 패러다임은 사회·경제적인 안정을 추구하는 것이 사회통합의 조건이라는 것을 전제하며 사회통합을 생각하는데 각각 시사점을 제공한다. 분화 패러다임은 사회통합성을 제고하기 위해 사회가 기능적으로 분화하면서 욕구가 다양하다는 점을 이해해야 한다는 점을 알려준다. 독점 패러다임은 무엇보다 물질적 불평등이 확대되는 것을 억제하여 보다 실질적인 의미의 기회균등이 보장되어야 한다는 점을 일깨운다. 연대 패러다임은 실질적인 사회통합을 위해서 국가가 적극적인 정책으로 개입할 책무가 있다는 점을 인식하게 해준다.

사회통합은 어느 한 곳에 결속 또는 수렴된 상태를 말한다. 따라서 ‘공동 가치’를 응집의 매개체로 생각하며 사회통합의 방향을 찾고자 한다. 그런데 ‘공동 가치’의 의미는 정치·사회사상적 정향에 따라 다르게 규정되고 있다. 이에 따라 사회통합의 방법론도 달라질 수밖에 없다(박길성, 2010: 38). 공동 가치를 바라보는 관점은 자유주의, 공동체주의(시민적 공화주의), 자유주의적 공화주의 입장으로 나눌 수 있다.

자유주의 입장에서 공동 가치란 일종의 집합 가치(aggregate value)이다. 인간의 선호는 보편적이라는 점을 바탕으로 인간은 사회와 독립적으로 판단할 수 있다고 본다. 따라서 개인이 가지고 있는 가치의 총합이 공동 가치에 해당한다. 공동체주의 입장에서 공동 가치란 공통 가치(common value)이다. 인간은 사회와 독립된 가치판단을 할 수 없는 존재다. 공동 가치는 공동체마다 다르고, 공동체 구성원들은 직관적으로 무엇이 공동 가치인지 인지할 수 있다. 이 경우 공동 가치는 공동 목표이다. 자유주의적 공화주의 입장에서 공동 가치는 공유된 가치(shared value)이다. 인간은 사회적 동물이지만 사회의 공공성과 개인성의 상호작용을 통해 판단하는 존재로 본다. 공동 가치란 공동의 경험과 논의 과정을 통해 형성되는 것이다.

공동 가치를 ‘집합 가치’나 ‘공통 가치’로 볼 경우, 달성해야 할 공동 목표를 상정하게 된다. 목표가 고정되어 있고 이에 따라 수행해야 할 행위도 정해지게

된다. 하지만 사회가 다양하고 이질화되는 상황에서 공동의 목표를 합의 한다는 것이 쉽지 않다. 그렇다면 위로부터 강압적으로 공동 가치가 설정되거나, 다양한 이해관계 및 입장에 따라 여러 공동 가치들이 주장된다. 공동 가치를 ‘공유된 가치’로 보게 되면 공동 가치를 만들어 내는 과정을 중요하게 생각하게 된다. 이 때, 공동 가치에 합의하기 위해서 상호 간 인정하고 존중할 수 있게 된다. 사회의 공동 가치로 응집하는 것이 다양한 가치들을 배제하고 고정된 가치로 수렴되는 것을 뜻하지 않는다. 여기서 사회통합을 위해 사회 다양성을 얼마나 포용하는지가 사회통합의 중요한 조건이라는 것을 알게 된다.

사회가 얼마나 다양성과 이질성을 포용하는가를 고려하여 사회통합 형태를 논의할 수 있다. 즉, ‘인간다운 삶’을 해석하여 사회통합의 형태를 생각해 보는 것이다. 인간다운 생활은 여러 가지 의미로 해석될 수 있다. 물질적인 최저생활의 보장은 인간이 유지되기 위한 필수조건이며, 문화적 생활 보장은 인간의 발전 조건이다. 이런 측면에서, 사회통합은 물질적 수준의 통합, 사회적 수준의 통합, 문화적 수준의 통합으로 나뉠 수 있다(이달휴, 2010: 184-185). ‘물질적 수준의 통합’은 물질적으로 배제된 집단이나 계층의 삶의 질을 제고하여 사회통합을 달성하는데, 이는 주로 개인의 인권, 특히 사회권과 관련이 있다. ‘사회적 수준의 통합’은 사회적 차별에서 주로 발생하는 사회적 갈등을 해소하는 것에 초점을 둔다. ‘문화적 수준의 통합’은 문화의 다양성 인정을 사회통합으로 본다.

이 세 가지 사회통합의 수준을 통해 사회통합의 방향을 시사 받을 수 있다. 사회통합을 위해서 우선 인간다운 생활을 할 수 있도록 물질적 조건을 제공해주어야 한다. 이는 앞서 사회통합의 조건의 하나로 제시한 사회·경제적 안정성과 연결된다. 물질적 최저 조건을 충족시키는 것만으로 사회통합을 이룰 수 없다. 사회 구성원으로서 소속감과 자존감을 갖게 할 필요가 있다. 따라서 여러 사회 집단 및 사회 구성원들과 어울려 살아갈 수 있도록 사회적 소통 기회가 제공되어야 한다. 이를 위해 사회적으로 만연된 편견과 제도적 차별을 없애야 하며, 각자 소질과 개성을 발휘할 수 있도록 다양한 문화가 인정되어야 한다. 즉, 사회적으로 다양성을 포용하는 태도가 중요한 것이다.

이와 관련하여 독일의 ‘해체이론’(Desintegrationsanstz)에 따라 사회통합을 < 표 II-1 >의 세 가지 차원으로 구분하여 제시한 논의는 참고할만하다(전상진, 2010: 14-15). 세 가지 차원은 ‘개인과 기능 체계와의 통합’, ‘의사소통

적인 상호작용적 통합’, ‘문화적이며 표현적인 통합’이다. 이 차원들은 앞서 말한 ‘물질적 수준의 통합’, ‘사회적 수준의 통합’, ‘문화적 수준의 통합’과 각각 연결된다.

하지만 여기서 주목할 점이 있다. ‘의사소통적인 상호작용적 통합’에서 평가 기준으로 제시한 ‘정치적 토론과 의사결정에 참여할 수 있는 기회’가 그것이다. 사회적 차별 해소와 다양성 인정을 통해서 사회적 포용성을 강조했지만, 여전히 이는 소수 집단이나 주변 문화를 인정해달라는 ‘인정 투쟁’의 성격이 강하기 때문이다. 즉, 주변화 된 사회 구성원들은 시혜를 받을 대상이나 인정 받을 대상으로 취급되고 있는 것이다. 하지만 ‘정치적 토론과 의사결정에 참여할 수 있는 기회’가 있느냐를 따지는 것은 사회 구성원들이 적극적인 사회 참여 주체로서 활동할 수 있는지를 묻는 것이다. 이는 단지 보살피고 인정할 대상이 아니라 우리와 더불어 부대끼면서 살아갈 사람을 문제 삼는 것이다. 여기서 사회통합의 조건을 하나 더 얻을 수 있다. 바로 개인이 의사결정 과정에 참여하여 자신의 역량을 발휘할 수 있어야 한다는 점이다.

< 표 II-1 > 사회통합의 세 차원

통합 차원	개인과 기능 체계와의 통합 (개인과 체계; 통합 A)	의사소통적인 상호작용적 통합 (제도적 수준에서 개인과 개인의 관계; 통합 B)	문화적이며 표현적인 통합 (개인과 개인의 사회 감정적인 관계; 통합 C)
통합의 목적 (과제)	물질적·문화적 재화의 분배	타인의 존엄성(integrity)을 훼손하지 않으면서 이해 갈 등 해결하기	세 가지 목적(삶의 의미부 여, 자아실현, 사회-감정적 기반의 안정화)을 위한 감정 적인 관계 형성
평가 기준	•재화 (교육, 노동, 주거, 건 강)에 대한 접근 기회	•정치적 토론과 의사결정에 참여할 수 있는 기회	•공동체와 사회 환경이 개인 의 정체성을 인정하는가?
	•직업·사회적 지위의 인정	•이해 조정과 도덕적인 인정 을 확고히 하는 기본적인 규 범(형평성, 사회정의, 연대) 들의 준수	•집합적 공동체와 그들의 상 징들을 다른 공동체가 인정 하고 수용하는가?

출처: 전상진(2010:14)

여기서 사회통합의 수준을 생각할 때 고려할 점이 있다. 국내로 외국인이 이

주해오는 현상으로 인해 국내 다양성은 물론이고 국가 간 다양성을 담보해야 한다는 점이다. 이런 입장에서 내국인과 외국인의 사회통합이 과제가 되는데 이 때, 사회통합은 소극적 통합과 적극적 통합으로 나누어 볼 수 있다(박정해, 2010: 12-15). 소극적 통합은 수민국가중심의 전략이며, 외국인 도입을 수민국가의 경제적, 사회적 필요성에 의해서 허용하는 것이다. 자발적으로 자신의 이익을 도모하고자 입국한 외국인에 대해서 수민국에 이익이 되면 선택하고 이익이 되지 않으면 배제한다. 외국인을 관리·통제의 대상으로 인식하거나 인권과 시혜의 대상으로 파악한다. 이에 비해 적극적 통합은 외국인의 자질을 개발하고 정서적·문화적 안정감을 고취시키는 환경을 조성하며, 외국인을 적극적으로 참여하도록 유도한다. 외국인을 국가 간 소통과 상호 발전의 교두보로 인식한다.

지금까지 사회통합의 조건 및 수준에 관한 논의를 살펴보았다. 사회통합이 단일한 차원으로 구성되는 것이 아니라 다면적인 차원으로 구성된다는 점을 알 수 있다. 최소한의 사회·경제적인 안정이 보장되어야 하며, 사회의 공동 가치를 공유하면서 사회에 수렴되어야 하고, 사회의 다양성을 서로 포용해야 하며, 사회 구성원들이 사회의 의사결정 및 정책결정 과정에 참여하고 사회에 공헌할 수 있도록 자기의 역량을 발휘할 수 있어야 한다. 사회통합이 이루어진 상태를 정리한 이태진·박은영(2009)의 논의는 이러한 사회통합 차원을 보다 구체적으로 접근할 수 있도록 한다.

이들은 사회통합이 이루어진 상태 및 영역을 사회·경제적 안정성, 사회적 응집성, 사회적 포용성, 사회적 역능성으로 구분하여 제시하고 있다. 각 영역의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

‘사회·경제적 안정성’은 사회적 관계의 맥락에서 물질적, 비물질적 자원에 대한 지배력을 가진 사람들의 정도(자본, 고용, 주거, 건강, 교육, 가족, 친구, 여가)이다. 빈곤으로부터 안전, 질병과 재해, 실업으로부터 안정 등을 포괄한다. 빈곤율, 주택보급율, 건강보험수혜 범위, 고용안정성, 산재피해 수준을 지표로 고려할 수 있다.

‘사회적 응집성’은 한 사회의 규칙이나 가치를 공유하는 사람 간의 사회적 관계의 질 또는 정도를 말한다. 신뢰, 공통된 규칙 및 가치, 사회적 관계, 정체성으로 표상된다. 사회적 관계와 이것의 토대가 되는 입법제도, 시민성과 관련된 규칙이나 가치, 관용, 존중, 다원주의 등과 같은 공식적, 비공식적 제도

의 생성 및 보존, 파괴의 과정이 포함된다. 또한, 경제적 영역에서 불평등한 분배를 해소하기 위한 경제적 평등, 공적·사적 부분에서의 동등한 기회 제공, 지역 발전을 위한 정책과 제도의 구축과 관련된다.

‘사회적 포용성’은 사회적 배제에 반대되는 개념으로 서로 상이한 사회적 관계에 놓여 있는 사람들이 일상생활을 구성하는 다양한 제도와 사회적 관계에서 배제되지 않고 얼마나 접근가능한가를 나타낸다. ‘사회적 역능성’은 개인의 역량과 능력 발휘가 사회적 관계를 통해 동기화되는 정도와 개인의 역량과 능력을 발휘할 수 있도록 사회 구조가 마련되어 있는 정도를 말한다. 사회 구성원이 정치나 소속된 공동체의 주요한 의사결정에 참여하며, 그러한 능력을 개발하고, 적용할 수 있도록 지원받고 있는 지로 평가할 수 있다.

각 영역별 의미와 사회통합 지표들을 바탕으로 사회통합의 차원을 정리하면 다음 < 표 II-2 >와 같다. 제시된 네 가지 영역들은 사회통합의 위계로 볼 수 있다. 가장 기초적인 사회·경제적 보장 → 한 사회에 소속되어 있다고 느끼게 하는 것 → 사회 구성원들을 배제하지 않고 포용하도록 하는 것 → 사회 구성원들의 사회 주체로 참여할 수 있도록 하는 것 등의 순서를 따지면 이를 사회통합의 위계를 설정할 수 있다. 하지만 네 영역은 서로 상호 연관되어 있다. 사회·경제적 안정성을 추구한다는 것은 사회적 응집성을 높이는 것이며 사회적으로 배제되지 않고 포용되고 있다는 것을 뜻한다. 또한 사회적 응집성을 높이는 것은 사회적 관계에서 배제하지 않고 포용하는 것을 필요로 한다. 사회적 역능성을 발휘하는 영역은 사회·경제적 안정성, 사회적 응집성, 사회적 포용성 영역 모두에 걸쳐 있다. 따라서 [그림 II-1]과 같이 사회·경제적 안정성, 사회적 응집성, 사회적 포용성, 사회적 역능성의 각 영역에서 사회가 균형적으로 발전해야 한다. 그래야 사회·경제적으로 안전하고, 서로 신뢰할 수 있으며, 포용성이 높고, 역동적이고 활력 있는 사회가 될 수 있다. 이 상태가 곧 사회통합이 실현된 상태라고 할 수 있다.

본 연구의 사회통합 관점은 바로 이 틀에 근거한다. 사회·경제적 안정성, 사회적 응집성, 사회적 포용성, 사회적 역능성의 네 영역을 사회통합의 영역으로 설정하고 이 네 영역이 모두 이루어진 상태를 사회통합이 이루어진 상태로 보려고 한다. 하지만 사회통합에 대한 관점에 따라서는 어떤 한 부분만을 강조하는 경향이 있으므로 각 영역들을 구별지어 다시 정리할 필요가 있다. 그럼 본 연구에서 범주화한 사회통합의 핵심 관점을 살펴보기로 한다.

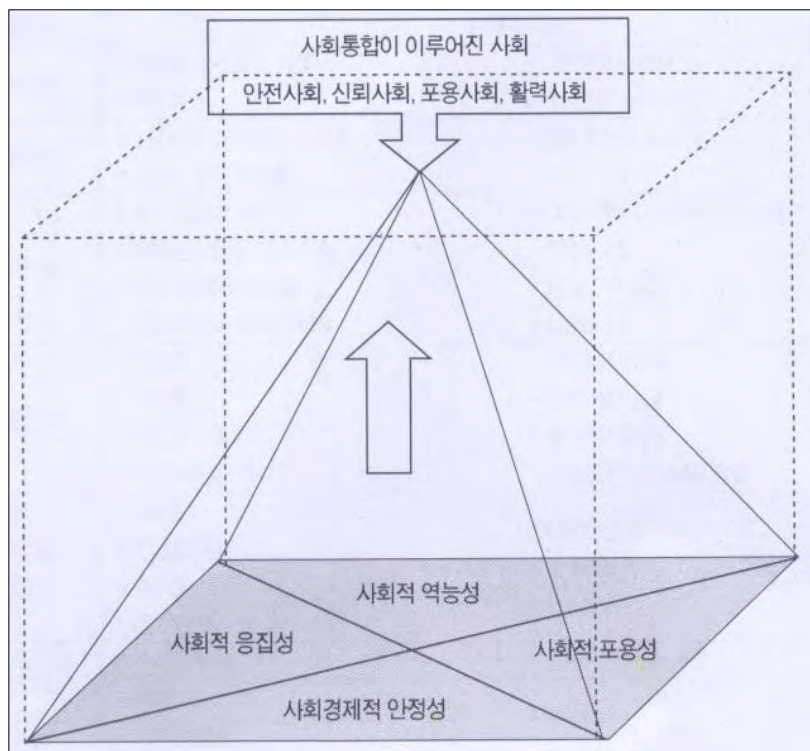
< 표 II-2 > 사회통합 상태와 사회통합의 다면적 차원

	사회경제적 안정성 (Socio-Economic Security)	사회적 응집성 (Social Cohesion)	사회적 포용성 (Social Inclusion)	사회적 역능성 (Social Empowerment)
의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 사회적 관계의 맥락에서 물질적, 비물질적 자원에 대한 지배력을 가진 사람들의 정도</li> <li>■ 빈곤으로부터 안전 그리고 질병, 재해, 실업으로부터 안정 등 포괄</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 한 사회의 규칙이나 가치를 공유하는 사람들간의 사회적 관계의 질 또는 정도</li> <li>■ 신뢰, 공통된 규칙 및 가치, 사회적 관계, 정체성으로 표상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 서로 상이한 사회적 관계에 놓여 있는 사람들이 일상생활을 구성하는 다양한 제도와 사회적 관계에서 배제되지 않고 접근 가능한 정도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 개인의 역량과 능력을 발휘할 수 있도록 사회 구조가 마련되어 있는 정도</li> <li>■ 사회 구성원이 정치나 소속된 공동체의 주요한 의사결정에 참여하며, 그러한 능력을 개발하고, 적용할 수 있도록 지원받는 정도</li> </ul>
관심 영역	소득보장, 의료보장, 주거안정, 고용안정, 교육기회 보장	다문화 수용, 사회 참여, 협력, 결속력, 신뢰성	소득분배, 사회서비스수준	인적자원개발, 노동역능성, 사회심리적 역능성, 정보 역능성, 문화 역능성

## 나. 사회통합의 핵심 관점과 교과서 분석 틀의 설정

이태진·박은영(2009)이 논의한 바와 같이, 사회통합이 이루어지기 위해서는 네 가지 차원을 모두 반영해야 한다는 점을 전제하였다. 네 가지 사회통합의 초점은 사회에서 상대적으로 사회경제적 수준이 낮고 사회 불평등과 사회적 박탈감을 쉽게 느낄 수 있는 소수자 혹은 소외 계층을 어떤 방식으로 포섭하는지에 따라 정하였다. ‘안정성’은 소수자에 대한 경제적 지원을 강조하는 것에 초점을 두는 경우이다. ‘응집성’은 소수자에게 소속감과 공동 비전을 통해서 사회의 결속을 강조하는 경우이다. 이태진·박은영(2009)의 논의에서는 사회적 응집성이 다른 세 영역과 중첩된 것으로 보았으나, 본 연구에서는 사회의 규칙을 따르고 소속감을 갖게 하는 경우로 제한하여 바라보았다. ‘포용성’은 소수자들이 사회 자원에 평등하게 접근할 수 있게 하고 다양성을 인정하는 것에 초점

을 둔다. ‘포용성’과 ‘안정성’은 모두 소수자를 사회 자원에 접근시킨다는 점에서 공통점이 있으나 ‘안정성’은 최소한의 물질적인 지원에 초점을 두는 반면, ‘포용성’은 사회적으로 배제되지 않는 공평한 분배를 강조한다. ‘역능성’은 소수자가 공동체 의사결정에 참여하고 사회에 기여하는 것을 강조하는 경우이다.



[그림 II-1] 사회통합이 이루어진 사회

출처 이태진·박은영(2009: 53)

네 가지 초점에 따라 통합 방식도 달라진다. ‘안정성’은 경제적 기반을 통한 정책을 배려하는 것을 통해 통합을 이루려는 경우이며, ‘응집성’은 주류 관점에서 사회 관계를 포섭하는 것을 통해서 통합을 달성하려는 경우이다. ‘포용성’은 소수 문화를 인정하고 수용하는 것으로, ‘역능성’은 소수자의 사회 참여를 통해 사회에 기여하는 것으로 통합을 이루려 한다.

위 이태진·박은영(2009)의 사회통합의 네 차원에 대한 논의를 기반으로 교



과서에 반영된 사회통합의 관점을 이론적으로 범주화할 수 있다. 교과서에 나타날 수 있는 사회통합의 핵심 관점을 4가지 관점으로 볼 수 있는 것이다. 이 태진·박은영(2009)이 ‘사회·경제적 안정성’, ‘사회적 응집성’, ‘사회적 포용성’, ‘사회적 역능성’으로 제시한 영역을 사회통합의 관점과 노선을 강조하기 위해서 각각 ‘안정성 관점’, ‘응집성 관점’, ‘포용성 관점’, ‘역능성 관점’으로 재명명하기로 한다.

첫째, ‘안정성 관점’은 사회적 소수자에게 최소한의 인간적 삶을 보장하는데 초점을 두며, 경제적 기반 제공으로 사회 갈등 영역에 대처하는 것을 강조한다. ① 소득, 주거, 의료 등의 물질적 자원의 지원을 강조하고 있는가 ② 빈곤으로부터 안전, 질병과 재해, 실업으로부터 안정 등을 강조하고 있는가 등의 핵심적인 물음과 관련된 교과서 내용이 이 관점을 반영한다.

둘째, ‘응집성 관점’은 주류 문화와 다수자의 입장에서 소수자의 소속감 및 공동 비전 공유를 통한 결속을 중시한다. ① 사회 규칙이나 가치의 공유를 강조하고 있는가 ② 소수자를 협력 및 조화의 차원에서 바라보고 있는가 ③ 사회에 소속감을 가지고 특정 정체성을 가지도록 요구하고 있는가 ④ 소수자와의 관계 속에서 공통 문화를 가정하고 있는가 등의 핵심적인 물음과 관련된 교과서 내용이 이 관점을 반영한다.

셋째, ‘포용성 관점’은 소수자의 문화와 관점을 주류 문화와 동등하게 인정하여 수용하는 입장이다. ① 다양한 사회 집단과 문화 수용의 중요성을 다루고 있는가 ② 일상생활의 제도와 사회 관계에서 소수자가 차별 및 배제되는 상황과 해결책을 제시하고 있는가 ③ 소수자를 대등하고 평등적 가치로 다루고 있는가 ④ 소수자 관점으로 주류 사회의 현상을 새롭게 이해되도록 하는가 등의 핵심적인 물음과 관련된 교과서 내용이 이 관점을 반영한다.

마지막으로 ‘역능성 관점’은 소수자가 다른 사회 구성원과 동등한 권한과 권능을 가지고 공동체 의사결정에 참여하고 사회에 기여하는 것을 강조하는 입장이다. ① 소수자들이 다양한 사회 구성원으로 의사결정에 참여하는 상황을 제시하는가 ② 소수자 개인의 역량과 능력이 사회에 기여하는 바를 제시하는가 ③ 소수 문화를 수용하여 공통 문화의 변용 가능성을 제시하는가 등의 핵심적인 물음과 관련된 교과서 내용이 이 관점을 반영한다.

지금까지 논의한 관점들을 제시하면 < 표 II-3 >과 같은데, 이는 교과서에

반영된 사회통합의 관점을 분석하기 위한 구체적인 분석 틀로 활용될 수 있다.

< 표 II-3 > 사회통합의 핵심 관점과 교과서 분석틀

	안정성 관점	응집성 관점	포용성 관점	역능성 관점
초점	소수자의 경제적 자원에 관한 안정적 지원 강조	소수자의 소속감 및 공동 비전 공유를 통한 결속 강조	소수자의 자원에 대한 평등한 접근 가능성 강조	소수자의 공동체 의사결정에 참여 및 사회 기여 강조
관심영역	소득보장, 의료보장, 주거안정, 고용안정, 교육기회 보장, 사회 서비스수준	협력, 결속력, 신뢰성, 공통된 규칙 및 가치, 사회적 관계, 정체성	차별 및 배제, 다문화 수용, 상호인정, 소득분배, 정의	사회참여, 인적자원개발, 노동역능성, 사회심리적역능성, 정보역능성, 문화역능성
통합방식	경제적 기반을 통한 정책 배려	주류 관점에서 사회 관계적 포섭	소수 문화의 인정 및 수용	소수자 참여를 통한 사회적 기여
핵심적 분석 기준	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소득, 주거, 의료 등의 물질적 자원의 지원을 강조하고 있는가?</li> <li>• 빈곤으로부터 안전, 질병과 재해, 실업으로부터 안정 등을 강조하고 있는가?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회 규칙이나 가치의 공유를 강조하고 있는가?</li> <li>• 소수자를 협력 및 조화의 차원에서 바라보고 있는가?</li> <li>• 사회에 소속감을 가지고 특정 정체성을 가지도록 요구하고 있는가?</li> <li>• 소수자와의 관계 속에서 공통 문화를 가정하고 있는가?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 사회 집단과 문화 수용의 중요성을 다루고 있는가?</li> <li>• 일상생활의 제도와 사회 관계에서 소수자가 차별 및 배제되는 상황과 해결책을 제시하고 있는가?</li> <li>• 소수자를 대등하고 평등적 가치로 다루고 있는가?</li> <li>• 소수자 관점으로 주류 사회의 현상을 새롭게 이해되도록 하는가?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소수자들이 다양한 사회 구성원으로 의사결정에 참여하는 상황을 제시하는가?</li> <li>• 소수자 개인의 역량과 능력이 사회에 기여하는 바를 제시하는가?</li> <li>• 소수 문화를 수용하여 공통 문화의 변용 가능성을 제시하는가?</li> </ul>

## 다. 사회통합 교육의 지향으로서 ‘포용성’과 ‘역능성’

그간 한국의 사회통합은 ‘국민 형성’의 논리에 따라 이루어졌다. 국가 문화 및 이상을 접착제로 하여 사회의 이질적인 요소나 갈등을 억압하고, 외압적인 위적·감정적 결속을 통해 현상적인 ‘하나됨’이나 ‘평화’를 강조했던 것이 사실이다. 사회의 지배적인 가치와 이익에 복무하는 사람을 키우려는 “일체형 통합” 혹은 “강제적 통합” 정책을 펴온 셈이다(이종각, 2010: 12-13). 이러한 사회통합의 접근 방법은 이른바 ‘응집성 관점’과 관련된다.

그러나, 위의 ‘응집성 관점’과 대비되는 다문화 시민성 함양에 관한 논의가 최근 활발하다. 사회가 점차 다양하고 이질적으로 변화 되면서 ‘국민 형성’의 논리에 적합한 시민성과는 다른 시민성이 요구된다. 이 시민성의 특성은 다문화 사회에 필요한 사회통합 개념에서 시사 받을 수 있다. 이를 언급해보면, “이질적인 존재 집단이 다양성을 유지하면서 통일성을 이룬 상태로, 모든 개인들이 성, 인종, 민족, 국적, 종교 등의 차이로 인해 차별받지 않고 기회의 형평성을 보장 받은 상태”(김태원, 2010: 398)이다. 이 개념으로 볼 때 문화민주주의의 이상은 우리가 길러야 할 시민의 모습을 구체화하는 토대가 될 수 있다. 그러면 Ramírez와 Castañeda(1974: 23)의 다음 주장을 통해 문화민주주의의 의미를 살펴보도록 하자(Banks, 2007: 91).

우리는 문화민주주의를 개인이 이중문화를 가지면서 미국의 이상에 대한 충성을 여전히 유지하는 것으로 정의한다. 문화민주주의는 개인이 타인과 소통하고 교체하는 방식이며, 자신이 처한 상황으로부터 지지와 인정을 받고자 노력하고(부가적 동기), 사고하고 학습하는 것(인지활동)이 자신의 가정과 공동체가 공유하고 있는 가치의 소산임을 인정하는 철학적 언명이다. 여기에 더하여, 1964년 시민권법에 의해 보장된 개인이 속한 문화집단의 문화와 언어와 함께 갈 권리를 인정하지 않는 교육 환경 혹은 정책은 문화적으로 비빈주적인 것이다.

문화민주주의의 중심 생각은 민주 국가의 개인과 집단은 그들이 정치적 자유를 누리듯이 문화적 자유를 누려야 한다는 것이다. 정치적 민주주의는 국가의 최우선 가치와 목표에 충돌하지 않는 한, 개인과 집단에게 종족 및 공동체 문화를 실천할 권리를 부여한다는 입장을 유지한다. 문화민주주의를 지지하는

사람들은 국가의 정치 이상과 국가 문화 요소를 내면화하는 것은 종족 및 공동체 문화의 중요한 요소를 유지하면서도 가능하다고 본다. 따라서 학교와 같은 공공 기구가 국가적 시민 문화에 참여할 수 있도록 도와주어야 하지만 공동체 문화와 언어를 배제할 권리는 없다고 본다. 개인과 집단이 다원적 민주주의에서 초문화적이고 다문화적인 능력과 권한을 모두 갖는다고 본다(Banks, 2007: 180-181).

사회의 다양한 구성원들이 다른 의견을 가진 동등한 자격을 갖춘 구성원으로 포용되는 것만으로 부족하다. 단지 포용의 대상이 아니라 의사결정 및 의사소통의 주체가 되어야 한다. 이런 측면에서 ‘참여민주주의(participatory democracy)’ 혹은 ‘심의민주주의(deliberative democracy)’의 이상에 근거할 필요가 있다. 지금까지 우리는 소수의 정치 계급이 다수의 대중을 통치하는 ‘위임민주주의’ 및 ‘형식적민주주의’에 익숙해있다. 참여민주주의는 대의 제도에 따라 선출된 대표들의 의사결정에 시민들이 적극 참여하는 것을 말하고, 심의민주주의는 시민사회에서 공개적, 합리적 토론을 통해 공론을 형성한 후 의회에서 타협을 이루어 최종 의사결정을 하는 것을 말한다(김윤태, 2007: 367).

이러한 다문화 시민성 교육의 핵심 관점은 소수자를 동등한 사회 구성원으로 존중하고 수용한다는 입장에서 ‘포용성 관점’, 그리고 모든 개인과 집단이 다원적 민주주의를 실현할 수 있는 능력과 권한을 부여받는다는 입장에서 ‘역능성 관점’과 관련된다. 따라서 다문화 시민성 교육이 올바르게 실현되기 위해서는 ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’이 강조되어야 한다. 사회통합이 궁극적으로 민주주의 이상들의 실현과 관련되고, 이런 이상들이 구현된 사회를 발전시킬 수 있는 시민을 키우는 것이 사회통합 교육의 목표라고 할 때, 결국 사회통합 교육은 다름 아닌 ‘다문화 시민성 교육’이라 할 수 있다.

Sleeter와 Grant(2009: 307-319)가 다문화사회정의교육의 실재를 네 가지로 설명한 것은 다문화 시민성의 요소를 파악하는데 도움을 준다. 그 특성을 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘민주주의 실천’으로 한 개인이 자신의 이익을 구체화하는 것, 사회 문제에 대해 논쟁하는 것, 다른 이들과 함께 조직을 구성하여 협력하는 것, 권력을 획득하고 연습하는 것을 배우는 것을 포함한다. 둘째, ‘자기 삶의 분석’으로 정의롭지 못한 사회에 대한 실제적인 의식을 개발하고, 이에 대해 건설적으로 대응하는 법을 발달시키기 위해 자기 삶을 분석한다. 셋째, ‘사회적 행동 기술 연마’로 일상 세계에 존재하는 인종, 계층, 성의 평등과

같은 쟁점을 살펴보고, 정치, 사회, 경제적 개혁을 불러일으키는데 필요한 지식, 태도, 기술을 개발한다. 넷째, ‘연합’으로 성, 언어, 종교, 인종, 민족성, 사회계층과 같은 측면들을 서로 별개의 문제로 보지 않고, 이를 초월하여 연합을 형성하는 것을 말한다.

지금까지 사회통합 교육이 지향하는 바를 살펴보았다. 전 세계의 국가가 인종, 종족, 문화, 언어, 종교 면에서 다양성이 심화되기 때문에 사회통합 교육은 이에 대응하는 시민을 기르는 것을 목적으로 한다. 즉, 다문화 사회의 시민은 자신의 문화 공동체에 연대감을 가지고, 공유된 국가문화에 실질적으로 참여해야 하며, 이런 인식, 태도, 행동은 지구적 수준으로 확대 되어야 한다. 사회통합을 위한 교육은 ‘다문화교육’, ‘소수자교육’, ‘갈등해결교육’, ‘반편견교육’, ‘평화교육’, ‘세계시민교육’ 등과 일정 부분 친화력이 있으며, 이런 교육의 특성들을 반영한다고 하겠다.

사회통합 교육에서 무엇보다 해결해야 할 과제는 국민국가 내에서 ‘다양성’과 ‘통일성’의 섬세한 균형을 어떻게 유지할 수 있도록 교육할 것인가이다. 이러한 다문화 시민성 교육의 정당성은 문화 공동체와 국가에 대하여 사려 깊고 성찰적인 정체성을 발달시키는데 목적이 있기 때문이다. 더 나아가 세계 공동체 안의 역할을 생각해야 한다. 지구화의 진전으로 이동과 이주가 빈번해지고, 국가 간의 상호 의존 및 영향이 심화되었기 때문이다. 따라서 세계 공동체에서 추구해야 할 이상을 고민하고 긍정적인 성찰적인 정체성을 함양시키는 것이 필요하다.

## 2. 핵심 사회갈등 영역의 범주화

### 가. 사회갈등과 사회통합의 관계

사회통합은 개념 상 사회분화와 이에 따른 사회갈등의 가능성 및 잠재성을 전제한다. 현대사회는 과거와 달리 고도로 사회가 분화되어서 다양한 사회 집단 간의 갈등이 일어날 가능성을 내재하고 있다. 동시에 정도의 차이는 있지만 나름의 사회통합의 기제들을 잠재적으로 가지고 있다(서진영 편, 1998: 29).

갈등을 넓은 의미로 정의하면, “갈등이란 둘 이상의 행위 주체가 적어도 한

가지 형태의 적대적 심리관계 혹은 상호작용 관계에 놓여 있는 사회적 상황이나 과정”이다(이달휴, 2010: 174). 사회갈등은 사회의 집합 단위 즉, 집단, 공동체, 계층 간의 충돌 및 분쟁들을 나타낸다. 하지만 갈등은 적대감, 전쟁, 경쟁, 긴장관계, 모순, 충돌, 논쟁, 분쟁, 폭력, 혁명 등의 용어의 의미를 함축하고 있다. 사회갈등은 지위, 권력, 특권, 희소자원 등을 서로 차지하려고 하는데서 비롯되며, 가치와 목표뿐만 아니라 이를 얻고자 하는 수단 또한 양립 불가능한 상태이다(김태홍 외, 2005: 11).

갈등을 다양하게 정의할 수 있지만 여기에는 몇 가지 공통점이 있다(김태홍 외, 2005: 11-12). 첫째, 갈등은 둘 이상의 행위 주체자 혹은 갈등 주체자 사이에서 발생한다. 이런 갈등 주체는 개인, 집단, 조직이 될 수 있다. 둘째, 갈등은 갈등 주체 사이에 서로 상대방을 좌절시킬 방해 행동을 취하므로 심리적 적대감을 내포한다. 셋째, 갈등은 대립적 행동을 취하는데, 이의 제기부터 과격한 행동까지 다양하다. 넷째, 갈등은 지각되어야 한다. 아무리 곤란하고 어려운 상황이라도 당사자가 느끼지 못하고 알지 못하면 갈등이 일어나지 않는다. 다섯째, 갈등은 긴장, 불안, 적개심 등의 정서적 감정에서부터 외형적 행동에 이르기까지 매우 복잡한 양상을 띤다. 여섯째, 갈등은 조직을 위해서 유익한 것일 수도 있고, 해로운 것일 수도 있다. 마지막으로, 이해관계와 목표 측면에서 양립할 수 없어 보이는 두 사람 이상의 당사자들이 존재한다.

갈등은 희구하는 자원이나 지위 등이 한정되어 있는 상황에서 이를 확보하려는 과정에서 일어난다. 사회 구조의 ‘불평등’ 또는 ‘형평성’ 문제가 갈등을 촉진한다. 둘 이상의 행위 주체 또는 집단이 희소 자원 배분을 놓고 벌이는 불평등의 문제가 발생하는 경우, 배분이 정의롭게 실현되었는가를 떠나서 상대적 박탈감을 느끼는 것만으로도 갈등은 일어난다. 여기서 희소 자원은 물질적인 것뿐만 아니라 권력, 권위, 정당성 등 사회적 이해관계가 있는 모든 것을 포함한다(이달휴, 2010: 174).

현대 사회 특성 상 사회갈등이 불가피한 것이라면, 갈등을 부정하거나 좌악시하면서 사회통합을 이루려고 해서는 안된다. 갈등의 원인과 실상을 정확하게 인식하여, 갈등의 원인을 제거하거나 완화시키고 갈등을 적절히 관리하여 사회적 원심력과 구심력 간의 긴장과 균형을 유지해야 할 것이다(서진영 편, 1998: 30). 통합은 단순히 ‘하나 됨’을 지향하는 것이 아니다. 독립적인 개체(거시적으로 기능 체계, 미시적으로 개인)들이 서로 특정한 사안을 ‘문제’로 인

식하고 이를 해결하기 위해서 ‘당사자들’(사회적 단위인 집단, 공동체, 조직의 구성원)이 ‘함께’ 무엇인가를 ‘하는’ 것이다. 통합에 주목하는 이유는 어떤 상황을 ‘문제로 인식’하기 때문이다. 아무런 문제가 없을 때 사람들이나 조직은 통합을 위해 애쓰지 않는다. 무엇인가가 잘못되었다는 인식이 바로 통합에 주목하는 첫 단계이다. 통합은 전적으로 문제 의존적이라 할 수 있다(전상진, 2010: 11).

사회통합은 갈등을 원천적으로 없애는 것이 아니다. 갈등을 제도화하여 사회적인 역동성을 유지하면서 사회발전으로 승화시키는 계기가 되도록 유도하는 것이다. 사회갈등을 잘 관리하면 사회통합을 이룰 수 있다. 하지만 관리하지 못하면 사회 대립과 분쟁이 일어난다(이달휴, 2010: 176-177). 사회통합과 사회갈등의 이런 관계로 볼 때, 갈등이 존재하는 그 자체가 문제가 아니다. 점차 관리와 통제가 불가능한 수준으로 갈등이 빈번하게 발생하는 것이 문제이다(김태홍 외, 2005: 15).

한국 사회에서 갈등은 일상에서 광범위하게 나타나고 있으나 정작 갈등을 조정하거나 관리할 수 있는 제도적 역량이나 문화 규범적 공간은 매우 제한적이다(박길성, 2009: 18). 갈등 관리 역량 면에서 한국 사회는 그리 성숙하지 못하다. 갈등 문제에 접근하면서 합리적인 협상이나 절차적인 조정에 의존하기 보다는 소모적인 감정 대응이나 사적 이해를 우선하는 경우가 많다.

갈등 관리 능력이 부족한 이유는 한국 사회의 ‘압축 성장’에 그 원인이 있다. 한국 사회는 짧은 시간에 민주화, 산업화, 도시화, 저출산 고령화 등의 사회 변화를 이루어냈다. 빠른 변화 속에서 문제를 진단하고 이에 대처할 방안을 강구할 시간 여유를 갖지 못하고, 줄속으로 대응하고 이를 비판하기만 했다. 각자 상황에 적응하고 생존하기 급급하다보니 책임있는 대안을 제시할 세력이 등장하기 어려웠던 것이다(이수연 외, 2006: 25).

한국의 사회갈등은 질적인 변화 단계를 거치면서 복잡적이고 다원적인 갈등 지형을 드러내고 있다(김윤태, 2007: 362-364; 박길성, 2009: 20-24; 서진영 편, 1998: 26-28). 민주화가 이루어지기 전인 권위주의 시대에는 사회갈등이 강압적으로 통제 되었고, 갈등은 주로 ‘독재와 민주’로 표현되는 갈등 유형을 중심으로 전개되었다. 민주화 이전 철저하게 억압되었던 사회갈등은 1987년 민주화 이후 급격히 표출되었다. 특히, 노사갈등 및 이익집단 갈등 등이 폭발했지만 정치적 영역에서는 지역갈등이 매우 심각한 문제로 부각되었다. 외환

위기 이후 형성된 ‘1997년 체제’의 신자유주의적 개혁으로 사회적 격차와 양극화가 심해져 빈부갈등과 계층갈등이 더욱 심화되었다. 시장을 중시하는 경제개혁에 비해 증가하는 빈부갈등, 계층갈등을 해결하기 위한 제도적 장치가 부족하였던 것이다.

사회갈등 변화의 또 다른 한 축은 참여정부의 권력이동이었다. 오랜 기간 보수 성향의 특정 세력에 의한 권력 독과점 체제를 흔들면서 등장한 참여정부는 주류 교체로 요약되는 권력 지형의 변화를 동반하였다. 탈권위, 탈관행, 주류 교체, 판 바꾸기, 과거 청산, 인터넷 세력, 진보세력, 386세대, 개혁 코드, 제도 개혁, 균형 발전 등이 새로운 권력 이동의 상징으로 등장했고 여기에 내재된 사회갈등은 정치를 넘어, 경제, 교육, 문화 등 사회 전 분야에 걸쳐 퍼지게 되었다.

이와 같이 사회 내부의 다양성과 이질성은 여전히 갈등의 진원지로 자리 잡고 있어, 이를 조정하고 관리할 제도적 장치가 필요하다. 여기에 지구화의 진전은 사회통합의 또 다른 과제를 안겨 주고 있다. 국경을 넘어 교류가 빈번해지고 사회 내부로 새로운 사회 구성원이 이동하여 다민족·다인종 거주자들이 늘어나면서 한국 사회는 다문화 사회로 변모하게 되었다. 따라서 사회 내부의 다양성과 이질성이 더욱 확대되어 사회 내부의 이질적 요소들이 보다 분절화되고 양극화될 가능성이 있다(이수연 외, 2006: 18, 34).

지구화의 진전으로 영토 경계와 무관한 새로운 정체성 형성이 가능해졌다. 사회통합의 단위 자체가 국민국가를 넘어선다. 지구, 지역, 국민국가, 국민국가 내 집단, 지방 등 다층적인 구조를 갖게 된 것이다. 정치 공동체로서 국민국가가 여전히 강력한 정체성 단위를 유지할 것이지만 국민국가를 뛰어넘는 정체성이 대두되고 국민국가 내 집단 정체성이 분화된다는 점에서 국민국가의 사회통합은 어려워질 수 밖에 없다. 지구화의 진전은 내부의 비국민을 증대시키며, 이 내부의 비국민은 국민국가의 경계를 모호하게 한다. 더불어 세계적 사회문화 접촉이 늘어남에 따라 우리와 타자의 경계도 모호해진다(박병영, 2004: 133-134).

이렇듯, 한국의 사회갈등의 증가는 사회구조적 변화와 밀접한 관련을 가지고 있는데, 이런 사회갈등의 확대는 네 가지 주요 특징으로 정리할 수 있다(김운태, 2007: 364-365). 첫째, 권위주의 시대의 사회갈등이 국지적 특성을 보였던 데 비해, 민주화 이후 ‘전면적’ 특성으로 변화했다. 사회갈등은 대부분 이익



집단이나 다양한 사회조직과 긴밀하게 연결되어 있으며 서로 조직적으로 대치하는 경우가 많이 발생한다. 둘째, 사회갈등 원인은 단순하게 노사관계 또는 국가와 시민사회의 갈등으로 환원할 수 없는 ‘복합갈등’의 양상을 보이고 있다. 지역, 계층, 이념의 갈등은 세대, 가치관, 문화의 갈등과 뒤섞여 있다. 셋째, 세계화가 급속하게 진행되면서 갈등의 세계화가 발생한다. 넷째, 사회갈등은 경제적, 정치적 이해관계의 갈등뿐 아니라 정체성과 가치 갈등으로 확산되고 있다.

#### 나. 한국의 핵심 사회갈등 영역과 사회적 소수자

한국여성개발원이 2005년 《국민통합을 위한 사회갈등 해소 방안 연구》에서 실시한 조사에 따르면, 전체 응답자의 91.9 %가 우리 사회의 갈등이 심각하다고 생각했다(김태홍 외, 2005: 31-32). 그리고 가장 심각하다고 생각하는 갈등은 계층 간 갈등(32.5%) > 지역 간 갈등(21.4%) > 노사갈등(12.7%) > 세대 간 갈등(10.8%) > 교육갈등(8.7%) > 이념갈등(6.4%) > 환경갈등(5.1%) > 남성과 여성 간 갈등(2.4%) 순으로 나타났다. 고려대학교 한국사회연구소와 BK21 갈등사회교육연구단이 2007년 11월 실시한 <한국인의 갈등 의식 조사>의 결과도 이와 유사하게 나타났다(김선업·윤인진, 2009: 47-50). 갈등 수준이 심각하지 않다고 생각하는 사람들은 전체의 3.0%, 보통이라고 생각하는 사람은 7.4 %에 그친 반면, 심각하다고 응답한 사람은 89.6%에 달했다. 그리고 대표적인 사회갈등 중 가장 심각한 갈등을 계층갈등(33.8%) > 지역갈등(23.5%) > 노사갈등(20.1%) > 정부(혹은 지자체)와 지역 주민 간 갈등(9.8%) > 이념갈등(7.8%) > 세대갈등(5%) 순으로 꼽았다.

두 조사 결과를 보면 한국 사람들은 계층갈등, 지역갈등, 노사갈등을 심각한 갈등으로 생각했다. 계층갈등이 가장 높게 나타난 것은 한국 사회에서 경제적 불평등이 심화되고 있는 현실을 반영한다. 세 갈등에 비해 이념갈등이나 세대갈등은 심각하지 않은 것으로 생각했다. 이는 이념적이고 추상적 갈등보다 경제 문제나 지역 불균형 같은 현실적이고 피부로 느끼는 갈등을 더욱 중요하게 인식하고 있다는 것을 보여준다(김선업·윤인진, 2009: 50).

한국 사회에서 보수와 진보로 구획된 이념갈등의 골이 깊다는 것이 기정 사실로 되고 있다. 이념갈등이 노사갈등, 빈부갈등, 지역갈등 못지않게 현실적인

갈등의 원천이라는 것이다. 하지만 두 조사 결과에 따르면, 이념갈등은 부차적인 문제이고 실제로 한국인들에게 중요한 사회갈등은 경제문제를 둘러싼 계층 갈등이라는 것을 보여준다. 다시 말해, 보수와 진보를 둘러싼 이념갈등이 한국 사회의 담론 형성 및 정치, 시민사회의 장에서 실제 이상으로 과대 포장되어 유통되고 있다는 것이다. 여기의 중심에는 언론이 있다(박길성, 2009: 29, 31).

대다수 사람들은 계층 불평등과 같은 경제적 이슈를 가장 중요한 균열선이자 핵심 갈등으로 인식하고 있는 반면, 언론은 이념갈등을 지나치게 부각시켜 이 이슈를 지속적으로 확대 재생산해온 것이다. 이념갈등은 경제적 이익을 둘러싼 이해 갈등과는 달리 사고와 생활양식이 충돌하는 가치관 갈등이 중심을 이루기는 하지만, 상당 부분 경제적 이해가 이념갈등을 구축하는 원천으로 작용한다(박길성, 2009: 27). 따라서 이념갈등은 여러 갈등 유형에 포섭되어 있다고 할 수 있다.

< 표 II-4 > 한국의 사회갈등 유형

갈등 유형	정치적 영역	경제적 영역	문화적 영역
노사갈등	•노동법 개정 갈등	•단체교섭 상의 갈등	•기업주와 노동자의 의식 괴리
소득계층갈등	•조세 갈등	•소비격차에 따른 계층 간 위화감	•상대적 박탈감에 의한 갈등
지역갈등	•선거에서 지역 감정 •정당 간 갈등	•지역 개발 관련 갈등	•일반적 지역 감정 •표준어와 사투리 사용
성갈등	•여성의 정치 참여 문제	•고용 할당제 문제	•남녀간 성 역할에 따른 갈등
세대갈등	•선거에서 세대 문제	•소비 패턴의 문제	•세대 간 의식과 규범 변화

출처: 서진영 편(1998), 38쪽 내용을 수정하여 제시함

정부는 2009년 10월 9일 “사회통합위원회규정”을 대통령령으로 만들어 2009년 12월 23일 ‘사회통합위원회’를 발족시켰다. 사회통합위원회는 크게 계층, 이념, 지역, 세대 분과로 나뉘었다. 네 분과의 활동은 정부가 생각하는 한

국 사회의 심각한 갈등 유형을 반영하고 있다고 할 수 있다. 계층갈등과 지역 갈등은 앞의 두 조사 결과와 유사하지만 이념갈등과 세대갈등이 두 조사 결과와 다르게 중요시되고 있음을 알 수 있다.

두 조사와 사회통합위원회 분과에 나타난 갈등 유형들은 함께 살아가는 사회를 만들기 위해서 구체적으로 어떤 갈등들을 관리하고 해결하는 것이 사회통합의 과제인지 알려준다. 지금까지 살펴본 한국 사회의 대표적인 갈등 유형을 정치, 경제, 문화 영역으로 나누어 정리하면 < 표 II-4 >와 같다.

사회통합을 위해서 무엇보다 사회경제적 수준이 낮고 사회 불평등과 사회적 박탈감을 상대적으로 쉽게 느낄 수 있는 사람 및 집단을 포용해야 한다. 이런 사람이나 집단은 ‘소수자’, ‘사회적 약자’, ‘취약 계층’, ‘소외 계층’ 등으로 불린다. 그러면 소수자 개념을 중심으로 이 부류의 사람 및 집단의 특성을 살펴보도록 한다.

소수자는 ‘신체적 또는 문화적 특징 때문에 사회의 다른 성원에게 차별을 받으며, 차별받는 집단에 속해 있다는 의식을 가진 사람들’이라 정의할 수 있다(박경태, 2008: 13). 소수자를 결정하는 기준은 수의 많고 적음이 아니다. 어떤 사람이나 집단이 소수자로 분류되려면 네 가지 특성이 있어야 한다(박경태, 2008: 14-15). 첫째, 식별 가능성이다. 소수자들은 신체 또는 문화적으로 다른 집단과 구별되는 뚜렷한 차이가 있거나 그럴 것이라 여겨진다. 둘째, 권력의 열세이다. 여기서 권력이란 정치권력만이 아니라 경제적·사회적 측면의 권력을 포함한다. 소수자는 권력의 열세에 있거나 여러 자원을 동원하는 능력에서 뒤쳐진 사람들이다. 셋째, 차별적 대우의 존재이다. 만약 식별 가능하고 권력에서 열세에 놓여 있더라도 차별이 없는 상태라면 살아가는데 특별히 불리할 것이 없을 것이다. 하지만 소수자는 그 집단 성원이라는 이유만으로 사회적 차별 대상이 된다. 넷째, 집단의식 또는 소속의식이다. 소수자 집단의 성원에 속한다고 느낄 때에 비로소 개인이 아닌 소수자가 된다.

흔히 우리는 소수자를 사회적 약자와 같은 개념으로 쓰는데, 둘 사이에는 중요한 차이가 있다. 사회적 약자는 사회적으로 불리한 위치에 있는 사람을 일컫는 표현이다. 하지만 이들은 불리한 위치에 있을 뿐 어느 집단에 속해 있다는 이유로 차별받지 않는다. 예컨대, 가난한 백인은 가난해서 불편하고 불리하기는 하지만 흑인과 같은 소수자는 아니다. 반면, 가난한 흑인은 가난해서 불편하고 불리할 뿐만 아니라 흑인이라는 소수자이기 때문에 차별 받는다(박경태,

2008: 15).

전체 사회를 다수자와 소수자로 구분할 수 있고, 사회적 강자와 사회적 약자로 구분할 수 있다. 이 때, 사회적 약자는 소수자를 포괄하는 개념이다. 소수자가 사회적 약자와 구분되는 특징은 다음과 같다(박경태, 2008: 17-18). 첫째, 영구성이다. 만약 사회적으로 불편하고 차별받는 이유가 일시적이라면 그것은 사회적 약자의 특징이 되지만, 영원히 계속되는 성질의 것이라면 소수자의 특징이 된다. 둘째, 특수성이다. 사회 성원 누구나 차별의 기준이 되는 특성을 가질 가능성이 있는지, 아니면 일부만 그런 특성을 가질 수 있는지를 뜻한다. 사회적 약자의 특성 중 ‘가난함’은 누구나 가질 수 있지만, 남성이 여성이라는 소수자의 특성을 가질 수 없다. 셋째, 대체불가능성이다. 차별받는 특성을 다른 장점으로 극복할 수 없다는 뜻이다. 흑인은 아무리 장점이 있어도 그 것이 흑인이라는 소수자의 위치를 바꾸지 못한다. 마지막으로 집단 의식 및 소속 의식이다. 사회적 약자인 가난한 사람이 ‘가난한 집단’에 속한다는 집단 의식을 느낄 가능성이 별로 없지만, 흑인은 차별의 현실 때문에 ‘흑인 집단’에 속한다는 것을 깨닫기 쉽다.

사회통합을 위해서 살펴보아야 할 사회적 약자나 소수자는 어떤 사람들과 집단들이 포함될 수 있을까? 앞서 살펴본 사회갈등 의식 조사는 갈등 유형을 구체적인 사회집단 간 갈등 유형으로 세분화하여 어떤 갈등이 가장 심각한지 조사했는데, 이 항목을 보면 사회적 약자나 소수자를 파악할 수 있다(김선영·윤인진, 2009: 51-54; 김태홍 외, 2005: 35-36). 두 조사에서 제시된 집단 간 갈등 유형을 정리하면 다음과 같다.

< 표 II-5 > 사회갈등 인식 조사 항목에 나타난 사회집단 간 갈등 유형

한국여성개발원	① 가난한 사람과 부유한 사람 ② 노동자층과 중산층 ③ 경영자와 노동자 ④ 정규직 근로자와 비정규직 근로자 ⑤ 대기업 근로자와 중소기업 근로자 ⑥ 많이 배운 사람과 적게 배운 사람 ⑦ 주택 소유자와 무주택자 ⑧ 젊은 사람과 나이든 사람 ⑨ 여당과 야당 ⑩ 수도권 주민과 지방주민 ⑪ 도시주민과 농어촌주민 ⑫ 영남지역 주민과 호남지역 주민 ⑬ 강남거주자와 강북거주자
고려대 한국사회연구소	[지역갈등] ① 호남지역과 영남지역 주민 간 갈등 ② 도시와 농촌 주민 간 갈등 ③ 서울과 지방 주민 간 갈등 [환경갈등] ④ 개발론자와 환경시민단체 갈등 [교육갈등] ⑤ 교육부와 대학 간 갈등 ⑥ 고교 비평준화론자와 평준화론자 간 갈등

	[노사 및 경제갈등] ⑦ 회사 경영자와 일하는 노동자 간 갈등 ⑧ 경제적 상위 계층과 하위계층 간 갈등
	[성별갈등] ⑨ 여성들의 권리를 보호하려는 사람들과 가부장적 전통을 유지하려는 사람들 간 갈등
	[이념(가치) 갈등] ⑩ 진보와 보수 세력 간의 갈등 ⑪ 남한 내 친북과 반북 세력간 갈등 ⑫ 반미세력과 친미세력 간 갈등
	[세대갈등] ⑬ 젊은세대와 기성세대 간 갈등
	[정치갈등] ⑭ 여당과 야당 간 갈등 ⑮ 대통령과 언론 간 갈등

< 표 II-5 >를 살펴보면, 두 갈등 당사자 중 상대적으로 사회경제적 지위가 낮거나 불평등한 대우를 받을 수 있는 사람 및 집단을 알 수 있다. 즉, ‘가난한 사람’, ‘노동자’, ‘비정규직 근로자’, ‘중소기업 근로자’, ‘적게 배운 사람’, ‘무주택자’, ‘젊은 사람’, ‘지방 주민’, ‘농어촌주민’, ‘강북거주자’, ‘경제적 하위계층’, ‘여성 권리 보호론자’ 등이 사회적 약자 혹은 취약 계층에 속한다고 할 수 있다. 하지만 이 조사 내용은 사회의 소수자들을 전반적으로 보여주지 못하고 있다. 여기서 제시된 갈등 주체들은 비교적 상대방과 대립할 수 있을 정도의 공동체 역량을 갖춘 경우이기 때문이다. 사회의 소수자들은 사회에 가시화되지 않는 경우도 있고, 갈등을 일으킬 만큼의 힘을 확보하지 못한 경우가 많다. 따라서 소수자의 유형에 속하는 사례를 살펴볼 필요가 있다.

소수자를 유형화하면 타자와의 관계 속에서 나타나는 소수자와 타자와의 관계가 아닌 개인의 인지 및 심리적 맥락에서 나타나는 소수자로 구분할 수 있다(전영평 외, 2010: 32-36). 전자에는 ① 신체적 소수자 ② 권력적 소수자 ③ 경제적 소수자 ④ 문화적 소수자가 포함된다. 후자에는 정신병리학 맥락에서 ① 우울증 ② 자폐증과 같이 개인의 심리적 고통을 외부세계와 단절함으로써 해소 하고자는 사람이 포함될 수 있다.

신체적 소수자는 신체적 결함으로 사회적 차별 대우와 인권 침해에 노출된 사람들이다. 이 유형에는 대표적으로 신체장애인, 정신장애인, 기형인, 에이즈/한센병환자 등이 속한다. 권력적 소수자는 열악한 권력적 지위로 인해 차별 대우와 인권 침해를 경험하는 사람들이다. 권력적 다수에 차별 받는 여성, 특정 지역 거주민, 외국인노동자, 북한이탈주민, 양심적 병역거부자, 동성애자 등 대부분 소수자들이 여기에 해당한다. 경제적 소수자는 열악한 경제적 지위로 인해 차별 대우와 인권 침해를 받는 사람들이다. 여기에는 비정규직, 도시빈민,

외국인노동자, 노숙자 등이 포함된다. 문화적 소수자는 문화적 차이로 인해 차별 대우와 인권 침해를 받는 사람들이다. 인종, 종교, 가치관, 도덕률 등의 차이로 소수자를 위험요소 혹은 혐오요소로 느끼는 경우이다. 여기에는 혼혈인, 동성애자, 외국인 배우자, 성매매여성, 미혼모 등이 포함된다. 네 유형의 분류는 상호 배타적이기보다는 상호 중첩될 수 있다. 신체적 소수자들이 신체적 결함이라는 고유한 특성이 있기는 하지만 이들은 동시에 경제적 소수자, 권력적 소수자, 문화적 소수자일 수 있다. 이 유형화를 바탕으로 소수자의 사례를 정리하면 다음과 같다.

#### < 표 II-6 > 소수자의 사례

---

신체장애인, 정신장애인, 기형인, 에이즈/한센병환자, 차별 받는 여성, 특정 지역 거주민, 북한이탈주민, 외국인노동자, 양심적 병역거부자, 동성애자, 비정규직, 도시빈민, 외국인노동자, 노숙자, 혼혈인, 동성애자, 외국인 배우자, 성매매여성, 미혼모

---

지금까지 사회갈등과 사회통합의 문제를 살펴보았다. 사회통합은 사회갈등을 전제한 개념이다. 사회갈등을 완화하거나 없애야 사회통합을 이룰 수 있는 것이다. 사회갈등을 드러나지 않게 봉합하는 것은 진정한 의미의 사회통합이라 할 수 없다. 사회갈등의 원인을 파악하면 사회통합의 방법을 시사 받을 수 있다. 한국 사회에서 계층갈등, 지역갈등, 노사갈등이 심각한 것으로 인식되지만, 성별갈등, 세대갈등, 이념갈등 등도 우리 사회가 풀어야 할 사회문제라 할 수 있다. 갈등은 둘 이상의 행위 주체가 대립하는 것인데, 갈등의 주 원인은 사회적 불평등과 박탈감으로 비롯되는 경우가 많다.

여기서 주목해야 할 점이 있다. 사회갈등을 일으킬 만한 힘이 없는 사람과 집단이 있다는 점이다. 바로 사회에서 억압받고 차별 받는 대상들인 소수자들이다. 소수자들이 없는 사회가 진정한 사회통합을 이룬 사회이다. 억압받는 소수자가 없는 사회란 다수자만 있는 사회가 아니다. 사회 구성원 모두 평등하고 동등한 권리를 갖는 인간으로서 대접받는 사회를 의미한다(박경태, 2008: 19).

개인이 실제로 자유를 행사하기 위한 필요 조건이 갖추어지지 않으면 개인의 자유는 실현될 수 없고 이에 대해 불평과 불만이 쌓여 사회갈등의 요인이 된다. 국가는 모든 국민이 자유를 실현하는데 필요한 최소 요건을 보장해야 한

다. 사회통합의 방법은 평등권을 실현하는 방법이므로 평등이 특히 강조되어야 한다(이달휴, 2010: 179-180). 또한, 적극적인 자유를 행사할 수 있도록 국가 헌법에 인간의 권리를 규정하고 있다. 모든 사회 구성원들의 인권이 보장되는 경우에만 사회통합의 방법이나 수단에 대한 이성적인 사회적 합의가 가능해진다. 인권은 사회적 합의의 전제 조건일 뿐만 아니라 이런 합의의 출발점이 되는 '사회적 다원성'의 기초이기도 하다. 인권 보장 없이는 사회적 다원성이나 사회적 합의를 말할 수 없고, 사회적 합의가 확보되지 않으면 사회 구성원의 통합은 불가능하다(이달휴, 2010: 181-182).

21세기 민주주의는 시민사회의 다양한 개인들과 이익집단들을 광범위하게 포용하고 지속적인 대화와 협상을 추진해야 한다. 따라서 대의민주주의의 한계를 극복하고 새로운 민주주의의 발전이 필요하다. 또한 정부, 기업, 노동조합의 합의를 토대로 형성된 전통적 사회민주주의의 한계를 뛰어넘어 사회적으로 배제된 사회적 약자들, 소외계층, 그리고 외국인 노동자 등 주변 집단과 개인들까지 포용하여 동등한 기회를 부여하고 자율적으로 능력을 확대할 수 있도록 도와주어야 한다(김윤태, 2007: 369).

지금까지 사회 갈등 문제에 관한 논의를 살펴보았는데, 학교 교과에서 사회 갈등 문제를 다루어야 한다는 논의는 그다지 많지 않다. 몇 가지 논의를 살펴보면, 민정숙(2007)은 한국 사회갈등 사례를 세대갈등, 젠더갈등, 보혁갈등, 노사갈등, 교육계갈등, 환경갈등, 지역갈등으로 제시하고 있다. 또한, 전희옥(2002)은 사회갈등 문제의 유발요인을 희소자원, 욕구, 가치관으로 보고, 갈등의 차원을 개인 내적 갈등, 개인-개인 갈등, 개인-집단 갈등, 개인-국가 갈등, 집단-집단 갈등, 집단-국가 갈등, 국가-국가 갈등으로 보았다. Oliver & Shaver(1966)는 인종적·민족적 갈등, 종교적·이데올로기적 갈등, 개인의 안전, 경제 집단 사이의 갈등, 건강, 교육, 복지, 국가 안보 등을 제안하였다.

본 연구에서는 사회갈등 영역 및 소수자 문제에 관한 논의들을 종합하여, 사회통합 교육의 내용인 핵심 사회갈등 영역을 < 표 II-7 >과 같이 선정하였다.

첫째, 사회계층 간 갈등이다. 자본주의 사회에서 사회경제적 격차가 발생할 수밖에 없다. 이로 인해 상대적으로 사회경제적 수준이 낮고 사회의 불평등과 사회적 박탈감을 쉽게 느낄 수 있는 사람 및 집단은 사회적으로 성공할 기회를 균등하게 갖지 못할 수 있다. 이 때문에 사회적 갈등이 발생할 수 있다. 서

진영 편(1998: 38)의 노사갈등, 소득계층갈등과 관련되며, 전영평 외(2010: 32-36)의 비정규직, 도시빈민, 노숙자 등과 같은 사회적 소수자와 관련된다. 김태홍 외(2005: 35-36)의 ① 가난한 사람과 부유한 사람 간 갈등 ② 노동자층과 중산층 간 갈등 ③ 경영자와 노동자 간 갈등 ④ 정규직 근로자와 비정규직 근로자 간 갈등 ⑤ 대기업 근로자와 중소기업 근로자 간 갈등 ⑥ 많이 배운 사람과 적게 배운 사람 간 갈등 ⑦ 주택 소유자와 무주택자 간 갈등과 관련되며, 김선엽·윤인진(2009: 51-54)의 ‘노사 및 경제 갈등 영역’에 포함된 ⑦ 회사 경영자와 일하는 노동자 간 갈등 ⑧ 경제적 상위 계층과 하위계층 간 갈등이 이에 관련된다. 이와 같이 대다수의 연구에서 가장 빈도가 높게 언급되고 있는 사회 갈등 영역이다.

둘째, 세대 간 갈등이다. 한국 사회의 빠른 사회변동으로 인하여 기성세대와 신세대 간의 가치관과 문화의 차이가 심화되어 의사소통이 힘들 수 있는 상황에 이르게 되었다. 서진영 편(1998: 38)은 선거에서의 세대문제, 소비 패턴의 문제, 세대간 의식과 규범 변화와 관련된 세대갈등을 지적하였다. 김태홍 외(2005: 35-36)는 ⑧ 젊은 사람과 나이든 사람 간 갈등을, 김선엽·윤인진(2009: 51-54)은 ⑬ 젊은세대와 기성세대 간 갈등을 지적하였다. 민정숙(2007)도 한국 사회갈등 사례로 세대갈등을 가장 먼저 지적하고 있다.

셋째, 지역 간 갈등이다. 지역 간 불균형, 정책을 둘러싼 지역 간 이해 차이, 지역 감정 등의 이유로 지역 간 긴장과 갈등이 발생할 수 있다. 이런 지역 간 갈등 문제 또한 사회통합을 위해 해소해야 할 핵심 사회갈등 중 하나이다. 서진영 편(1998: 38)은 지역갈등과 관련하여 선거에서 지역 감정, 정당 간 갈등, 지역 개발 관련 갈등, 일반적 지역 감정을 들고 있다. 전영평 외(2010: 32-36)는 특정 지역 거주민을 사회적 소수자로 언급하고 있다. 김태홍 외(2005: 35-36)는 ⑩ 수도권주민과 지방주민 간 갈등 ⑪ 도시주민과 농어촌주민 간 갈등 ⑫ 영남지역 주민과 호남지역 주민 간 갈등 ⑬ 강남거주자와江北거주자 간 갈등을, 김선엽·윤인진(2009: 51-54)은 ① 호남지역과 영남지역 주민 간 갈등 ② 도시와 농촌 주민 간 갈등 ③ 서울과 지방 주민 간 갈등을 지적하였다.

넷째, 민족 및 종족집단 간 갈등이다. 국내로 이주해오는 외국인과의 자녀들이 증가하면서 국가 내 민족 혹은 종족집단의 다양성 문제가 크게 대두되었다. 따라서 기존 국내 집단 간의 갈등에 덧붙여 기존 집단과 새로운 이주 집단



간의 갈등도 해결해야 할 필요성이 대두된 것이다. 전영평 외(2010: 32-36)는 혼혈인, 외국인 배우자를 사회적 소수자로서 제시하였으며, Oliver & Shaver(1966)는 인종적·민족적 갈등을 주요 사회갈등 유형으로 제시하였다.

다섯째, 성별 간 갈등이다. 가부장적 문화 풍토에 대한 비판이 제기되면서 사적 공간은 물론이고 공적 공간에서 양성 평등의 문제가 사회적으로 중요하게 부각되고 있다. 또한 여성의 사회 활동이 활발할수록 이에 대한 사회적 요구가 높아진다고 할 것이다. 서진영 편(1998: 38)은 이를 성갈등으로 표현하면서 관련 문제를 여성의 정치 참여 문제, 고용 할당제 문제, 남녀간 성 역할에 따른 갈등으로 제시하였다. 김선엽·윤인진(2009: 51-54)은 ⑨ 여성들의 권리를 보호하려는 사람들과 가부장적 전통을 유지하려는 사람들 간 갈등을 지적하였다.

여섯째, 장애인과 비장애인 간 갈등이다. 장애인의 복지 증진이 사회의 중요한 과제로 인식되고 있으나 장애인에 대한 편견이나 제도적 차별이 여전히 존재하고 있어 사회갈등 요소라 할 것이다. 이와 관련하여 전영평 외(2010: 32-36)는 신체장애인, 정신장애인, 기형인, 에이즈/한센병환자를 소수자로 제시하였다.

일곱째, 종교 간 갈등이다. 종교 간 갈등은 의사소통으로 타협하거나 해결하기 어려운 영역이다. 한국 사회에도 다양한 종교 집단이 상존하고 있어 사회갈등의 가능성이 내재해 있다. 이와 관련하여 전영평 외(2010: 32-36)는 문화적 소수자로서 종교 차이로 차별 대우와 인권 침해를 받는 사람을 지적하였다.

여덟째, 성적 소수자와 다수자 간 갈등이다. 동성애자, 트랜스젠더 등과 같은 성적 소수자는 주류 사회로부터 배제되고 차별 받는 존재이다. 최근 이들 문제가 사회 문제로 조명되고 있어 사회 구성원간의 가치갈등으로 드러나는 경우가 다수 발견되고 있다. 이와 관련하여 전영평 외(2010: 32-36)는 동성애자를 사회적 소수자로서 지적하였다.

아홉째, 남북한 간 갈등이다. 남한과 북한 간 긴장 및 갈등은 단순히 체제갈등뿐만 아니라 가치관 갈등 및 이념갈등의 원천이 된다. 통일정책, 대북지원, 북한이탈주민 지원 등을 둘러싸고 사회 구성원 간 관점과 입장이 충돌하여 사회갈등이 발생하고 있다. 이와 관련하여 전영평 외(2010: 32-36)는 북한이탈주민을 사회적 소수자로 지적하고 있으며, 김선엽·윤인진(2009: 51-54)이 제

시한 ⑪ 남한 내 친북과 반북 세력 간 갈등과 같은 이념갈등이 여기에 해당한다.

마지막으로, 정보격차로 인한 갈등이다. 정보사회를 살아가는데 필요한 정보 활용 능력의 차이는 단순히 개인의 인지 능력 차이보다는 정보에 대한 사회적 접근 기회의 차이에서 비롯되었다. 정보 활용 능력의 차이는 궁극적으로 사회계층 격차와 문화적 차이로 발생하는 중요한 사회갈등 영역이라 할 수 있다. 이와 관련하여 이종순(2004)은 농촌과 도시의 정보격차 해소가 평등사회의 핵심이라고 보았으며, 정보통신부·한신대학교(2002)는 사회 문제인 성별 정보격차를 해결하는 방안을 제시하고 있고, 최두진 외(2006)는 장노년층과 장애인이 겪는 정보격차의 문제를 검토하고 있다.

< 표 II-7 > 한국 사회의 핵심 사회갈등 영역

사회갈등 관련 영역	소수자 문제
사회계층 간 갈등	저소득계층
민족 및 종족 집단 간 갈등	소수민족
장애인과 비장애인 간 갈등	장애인
종교 간 갈등	소수종교
여성과 남성 간 갈등	여성
성적 소수자와 다수 간 갈등	성적소수자
남한과 북한 간 갈등 (북한이탈주민과 주류사회 간 갈등 포함)	북한이탈주민
지역갈등	소외지역
세대갈등	소외세대
정보격차로 인한 갈등	정보소외계층

### 3. 사회통합 교육의 실제적 방향 탐색

#### 가. 사회통합 교육의 내용 구성 문제

사회통합 교육이 사회의 다양성과 통일성의 균형을 맞추는 것이 필요하다면 어떤 내용을 다룰 것인지가 중요한 과제이다. 학교교육은 흔히 교과서의 내용을 중심으로 이루어지는 경우가 많다. 따라서 사회통합 교육은 교과서에 담긴 사회통합 교육 내용으로 구현될 수 있다. 사회통합 단원은 ‘사회통합’ 개념을 사용하며 사회통합의 의미, 필요성, 방법 등을 다룰 수 있다. 하지만, 사회통합이 사회갈등 해소 및 완화를 전제하므로 ‘사회통합’ 개념을 다루지 않더라도 갈등요소를 다룬 단원도 사회통합 관련 단원 내용이라 할 수 있다. 이 때, 적대감, 전쟁, 경쟁, 긴장관계, 모순, 충돌, 논쟁, 분쟁, 폭력, 혁명 등의 외현적 갈등요소와 소외, 불평등, 소수자, 취약계층, 사회적 약자 등의 내재적 갈등요소가 모두 포함된다.

사회통합 교육의 내용을 구성할 때 단순히 사회통합을 강조하거나 사회갈등 요소들의 해결을 요구해서는 사회통합 교육의 목표를 달성할 수 없다. 사회통합의 관점과 사회갈등 요소를 관계지어 살펴보아야 한다. 여기서 사회통합의 관점은 사회통합 교육 내용 구성의 관점이 되며, 사회갈등 요소는 사회통합 교육의 내용 요소가 된다. 사회통합 교육의 내용은 ‘사회통합의 의미’, ‘사회통합의 방식 및 수준’, ‘사회갈등 요소와 갈등 주체’ 등으로 구성될 수 있다.

‘사회통합의 의미’ 영역을 다룰 때는 최소한 두 가지의 의미를 비교하면서 사회통합을 생각해보도록 내용을 구성해야 한다. 사회통합은 정서적으로 사회에 귀속감을 갖게 하는 것을 뜻한다. 사회에 귀속감을 갖도록 하는 데 두 가지 방식이 있다. 하나는 사회의 개별 구성원들의 속성을 인정하지 않고 통일을 이루려는 경우와 다른 하나는 개별 구성원들의 속성을 인정하면서 결합을 이루려는 경우이다. 전자의 입장은 우리가 주로 사용해온 ‘사회통합’의 용법이다. 하지만 다문화 사회에서 필요한 사회통합의 의미는 후자이다.

종래 사회통합 개념은 국가중심적인 ‘국민통합’의 개념으로 쓰였고, 국민국가 틀에서 국가주의적 결속을 강조했으며 국민으로서 일체감과 충성을 목적으로 했다. 따라서 다양한 사회 구성원의 시민권을 바탕으로 한 사회 결속과 연대를 지향하고, 사회 구성원 간의 수평적 관계에서 통합을 추진하는 사회통합 개념

을 제시해야 한다. 전자와 후자의 사회통합 개념을 비교하여 사회적 약자나 외국인 노동자들의 권리를 보장할 수 있도록 하는 사회통합 개념이 어느 것인지 학습할 수 있는 경험을 제공해야 한다.

‘사회통합의 방식 및 수준’ 영역은 사회통합을 보다 복합적으로 이해할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 종래 사회통합의 용법으로 보면, 국가의 이상 및 가치를 중심으로 모든 국민들이 서로 응집하는 것에 초점을 두었다. 다양성과 이질성은 동일성과 동질성에 비해 무시되었다. 다양한 구성원들이 서로 사회, 경제, 문화 면에서 다양하다는 것을 인정하지 않는 것이다. 다문화 관점들이 요구되는 시점에서 다양한 구성원들의 출발점을 생각해보는 활동이 무엇보다 중요하다.

사회통합은 기본적으로 ‘사회·경제적 안정’을 유지하는데서 비롯된다. 최소한 생존을 유지하기 위해서 필요한 조건들이 갖추어져야 한다. 하지만 자기 발전을 위해서는 ‘사회·경제적 안정’을 넘어 사회적으로 ‘포용’되어야 한다. 여기서 포용이란 의미는 평등한 사회관계를 유지할 수 있도록 하는 것으로 공정한 대우 및 문화의 인정을 포함한다. 결국, 사회통합은 사회·경제적 안정과 사회 포용을 바탕으로 사회적으로 응집력을 키워나가는 것이라 할 수 있다. 다양한 관점과 이해를 수렴해가는 과정이 무엇보다 중요한 것이다.

여기서 주목할 것이 있다. 교과서에 다양한 구성원들이 등장하고 다양성을 유지하자고 주장하더라도 여전히 대상화되어 취급될 수 있다는 점이다. 교과서의 공식적 지식은 ‘누군가’가 만든다. 공식적 지식을 주장하는 지배집단들은 강압을 행사하지 않는다. 여러 집단들이 함께 들어 갈 수 있는 이데올로기 우산을 만들어 지배 질서에 관한 동의를 얻어 낸다(Apple, 1996: 47). 지배집단이 사회의 지배력을 포기하지 않으면서 다른 집단들이 자기들 관심이 고려되고 있다고 느끼도록 타협하는 것이 이 방법의 핵심이다.

지배문화는 소수문화를 교과서에 언급하지만 소수문화 집단의 역사와 문화 요소는 제한적이고 고립적으로 포함한다(Apple, 1993: 128). 때때로 별도의 절을 만들어 소수집단을 다루기는 하지만 그들의 세계관을 정교하게 다루지 않는다. 종속집단이나 소수집단에서 선택한 몇몇 요소들을 지배적 전통에 통합함으로써 지배집단의 가치와 견고하게 결합하는 것이다. 교과서에 소수자 및 소수집단이 우리가 지속적으로 응시하고 보살펴야 할 대상으로 재현되는 이상, 이들은 여전히 ‘우리 사회’ 범주에 묶일 수 없는 존재이다.

다양한 사회 구성원들이 더불어 살아가는 주체라는 점을 보여주기 위해서는 사회 구성원들이 자신의 역량과 능력을 발휘하고, 의사결정에 참여하며, 사회에 공헌하고 있는 모습을 보여주어야 한다. 자신의 역량을 평등한 상황에서 발휘할 수 있을 때 비로소 사회통합이 이루어질 수 있는 것이다. 따라서 사회에 소속된 사람들이 모두 삶의 터전에서 자신의 능력을 발휘할 수 있는 기회를 갖고, 또 능력을 발휘하는 내용을 교과서에 담아야 한다.

‘갈등 요소와 갈등 주체’ 영역은 사회통합을 구체적인 사례를 통해서 생각해볼 수 있도록 하는 내용이다. 사회에서 일어나는 사회 문제의 원인과 서로 갈등하는 주체들을 탐구하면서 사회통합의 방향을 생각해볼 수 있기 때문이다. 갈등 요소와 갈등 주체를 다룰 때, 지금 한국 사회에서 심각하게 부각되는 갈등과 소수자 및 사회적 약자를 주목하여 다루어야 한다.

한국 사회의 핵심 사회갈등 영역은 이미 < 표 II-7 >로 제시한 바 있다. 교과 수업에서 다루어야 할 내용은 ① 교육적 유의미성: 학습자에게 교육적 효과를 줄 수 있는 내용인가 ② 학습자 준비성: 학습자가 다루기에 적당한 수준인가 ③ 사회적 요구: 사회적으로 중요한 내용인가 등의 기준으로 선정할 수 있다. 이 기준으로 본다면 < 표 II-7 >의 10가지 핵심 사회갈등 영역은 교육의 맥락에서도 의미가 있다. 먼저 사회적으로 중요한 사회갈등 영역을 다루고 있기에 ‘사회적 요구’를 충족한다. 또한, 사회갈등을 해소하고 사회통합의 관점 및 방식을 성찰하게 한다는 점에서 ‘교육적 유의미성’도 갖추고 있다. 마지막으로 학습자의 연령 및 학년에 따라서 사회갈등 영역의 표상 방법과 수준을 달리하여 가르칠 수 있기에 ‘학습자 준비성’에도 부합된다. 따라서, < 표 II-7 >의 핵심 사회갈등 영역을 교육내용으로 다루기에 적절하다고 판단되어, 10가지 핵심 사회갈등 영역을 교과서에서 다루어야 할 핵심 사회갈등 영역으로 선정하였다. 내용의 중복이 있지만 교과서에서 다루어야 할 핵심 사회갈등 영역을 < 표 II-8 >로 다시 제시하였다.

사회통합 교육의 내용을 다룬다는 것은 최대한 다양성과 이질성을 확보하면서 통일성을 유지 하려는 노력에 바탕을 두어야 한다. 하지만 다양성을 확보하는 방법은 만만치 않다. 사회통합 교육을 위해 내용을 선정하고 조직하는 작업은 특정한 재현체계 내에서 이루어질 수 밖에 없다. 따라서 특정 집단이 배제되게 된다. 그렇다고 교육과정의 특정 단위이나 교과서의 특정 쪽 수에 소수집단을 보여준다고 해서 문제가 해결되는 것은 아니다. Banks(2008: 70)가 제안

한 다문화 교육과정 실행의 접근법 중 ‘기여적 접근법’이나 ‘부가적 접근법’을 넘어서서 ‘변혁적 접근법’을 취해야 한다. 학생들이 다양한 문화 집단의 관점에서 개념, 사건, 주제를 볼 수 있도록 교육과정이나 교과서가 구성되어야 한다는 것이다.

교과서 속에 사회통합을 가르치기 위한 내용을 어떤 식으로 서술할 것인지 문제보다 중요한 것이 있다. 교과서 개발 과정에서 드러나는 갈등을 어떻게 관리할 것인가의 문제이다. 최근 국가 교육과정을 둘러싸고 철학적 논쟁을 벗어나 각 교과목의 배경학문의 이기주의적 갈등이나 다양한 사회 세력들이 자신의 이해 관계를 반영시키려는 요구가 늘어나고 있다(김영석, 2010). 이는 교육과정의 문화정치학의 입장에서 보면 자연스런 현상으로 보인다. 하지만 공정하고 다양한 선택을 통해 내용을 선정하기 위해서는 보다 다양하고 유연한 교육과정 개발 및 운영 정책이 필요할 것으로 보인다. 이 또한 다양한 의견과 갈등을 협의를 통해 관리하는 사회통합의 정신에서 이루어져야 하는 것은 당연하다 하겠다.

< 표 II-8 > 교과서에서 다루어야 할 핵심 사회갈등 영역

사회갈등 관련 영역	소수자 문제
사회계층 간 갈등	저소득계층
민족 및 종족집단 간 갈등	소수민족
장애인과 비장애인 간 갈등	장애인
종교 간 갈등	소수종교
여성과 남성 간 갈등	여성
성적 소수자와 다수 간 갈등	성적소수자
남한과 북한 간 갈등 (북한이탈주민과 주류사회 갈등 포함)	북한이탈주민
지역갈등	소외지역
세대갈등	소외세대
정보격차로 인한 갈등	정보소외계층

## 나. 교사 인식 조사를 통한 교육 방향의 모색

사회 구성원들은 소외된 사회집단이나 사회갈등 문제를 해소하여 사회통합을 이루게 하는 데 교육이 사회적 역할을 수행할 것으로 기대한다. 이러한 교육 수행은 구체적으로 교사와 교과서를 통하여 이루어진다. 그러므로 교사들의 사회통합에 대한 인식과 교과서에 대한 평가를 탐구할 필요가 있다. 현장 교사들이 사회통합을 위해 해결해야 하는 사회갈등 영역을 무엇으로 보고, 이를 어떻게 해결해야 한다고 생각하는지 살펴봄으로써, 사회통합 교육의 실태뿐만 아니라 앞으로 지향해야 할 교육 방향을 탐색할 수 있을 것이다. 이런 측면에서 본 연구는 사회통합 교육에 직접 관여한다고 생각되는 도덕·사회과 교사의 인식을 조사하였다. 도덕과와 사회과 교육을 수행하고 있는 초·중등 교사들의 사회통합과 관련된 전반적 관점과 도덕과 및 사회과 교과서에 대한 인식을 밝히 고자 한다.

### 1) 설문 조사 대상

본 설문은 오프라인 설문 대상 279명, 온라인 설문 대상 43명 총 322명의 현장 교사들을 대상으로 실시하였다. 오프라인 설문은 연구 기간이 방학 중이라는 시간적 제약으로 인해 H대학교의 계절제 대학원의 강좌를 수강하러 온 초등 교사 및 중등 사회 교사, S교육대학교의 1정 연수 교사, J 지역의 1정 연수 교사 및 동계 연수 교사를 대상으로 실시하였다. 온라인 설문은 오프라인 설문 이후 충청권 소재 3개 사범대학을 졸업한 현장교사를 대상으로 메일을 발송하여 자율적 응답을 통해 실시하였다.

설문 조사 대상자가 대학원 과정을 이수하고 있거나 수료 및 졸업한 경우가 30%이상 되며, 서울, 충청권, 제주 지역에 편중되었다. 설문 조사 대상자 수가 300명 이상이 되긴 하지만, 표집의 대표성을 확보하기 위해 온라인 설문조사 방법을 병행했음에도 표집의 대표성을 충분히 확보하지 못하였다. 따라서, 본 조사는 전국의 초·중등 교사의 인식을 대표하는 것으로 일반화 시킬 수 있기는 않는 현재 연수 기관이나 대학원에서 연수를 받거나 받은 경험이 있는 서울, 충청권, 제주 지역의 교사에 국한된 인식 조사로서의 의미를 갖는다.

응답자들의 일반적 특성을 살펴보면 성별의 경우, 88명의 남교사와 233명의 여교사가 설문에 응하여 학교 현장의 실제 남녀 교사 비율과 유사한 상태로

표집 되었다. 학교 급의 경우에는 초등 208명(64.4%), 중등 115명(35.6%)으로 초등교사가 더 많이 조사대상에 포함되었다. 교직경력에의 경우, 10년 미만의 경력을 가진 교사가 104명(35.6%)으로 가장 많았고, 10년이상 20년 미만의 경력을 가진 교사(26.7%)와 20년이상 30년미만의 교사(27.1%)가 비슷하게 표집 되었다. 40년 이상의 교직 경력을 가진 교사는 가장 적은 31명으로 10.6%의 비율을 차지하였다. 최종 학력의 경우, 대학졸업자가 216명으로 67.3%의 비율을 차지하였고, 수료를 포함하여 석사졸업을 한 교사들은 98명(30.4%)이었다. 수료를 포함하여 박사과정을 졸업한 교사는 7명(2.2%)이었다.

< 표 II-9 > 설문 조사 대상자의 특성

	성별		학교급		교직경력				최종학력		
	남	여	초등	중등	10년 미만	10년 이상 - 20년 미만	20년 이상 - 30년 미만	40년 이상	대학졸 업	석사과 정졸업 (수료포 함)	박사과정 졸업 (수료포 함)
사례수	88	233	208	115	104	78	79	31	216	98	7
유효백분율 (%)	27.4	72.6	64.4	35.6	35.6	26.7	27.1	10.6	67.3	30.4	2.2
결측값	1		·		30				1		
계	322										

## 2) 설문지의 구성

설문지는 크게 4영역으로 나누고 이를 구체화할 수 있는 각 하위 문항으로 구성 하였다. 설문 조사의 영역 및 항목과 그 정당성을 밝히면 다음과 같다.

첫째, ‘사회통합 지향성에 대한 관점’ 영역은 사회과 교사들의 사회통합에 대한 기본적인 관점 및 인식을 조사하기 위해 포함 시켰다. 한국 사회가 추구해야 할 바람직한 사회 모습에 대한 인식(문항 9번), 사회통합을 위한 개인 및 사회적 접근에 관한 지향성(문항 10, 문항 12번)에 대한 자료를 수집하였다.



이를 통하여 본 연구에서 도출한 교과서 분석틀이 전제하고 있는 사회통합의 기본 관점을 사회과와 도덕과 교사들이 실제로 인식하는지를 탐색함으로써 분석틀의 타당성과 실효성을 평가할 수 있다. 교육에서 반영 가능한 사회통합의 핵심 관점 중에서 사회과와 도덕과 교사가 어떤 지향성을 지니는지 살펴서 현장 교육의 실재를 탐색할 수 있다.

둘째, ‘현재 한국 사회의 사회통합 목표 및 소수자 인식’ 영역이다. 이 영역에서는 사회통합을 이루기 위한 방법적 측면에 대한 교사의 인식을 탐색하고자 하였다. 이 영역에서는 사회적 소수자 문제에 대한 어떤 정책 목표가 우선되어야 하는지(문항 11번), 한국 사회의 소수자 실태를 어떻게 인식하는지(문항 13번)와 관련한 정보를 수집하였다. 이를 통하여 본 연구에서 도출한 교과서 분석틀이 전제하고 있는 사회관을 사회과와 도덕과 교사들도 실제로 인식하는지를 탐색함으로써 사회통합 관점의 타당성 및 실효성을 평가할 수 있다.

셋째, ‘사회통합을 위해 해결해야 할 당면 문제 인식’ 영역이다. 이 영역에서는 사회통합을 달성하기 위하여 가장 먼저 고려해야 할 집단 및 사회문제를 선정하게 함으로써 교사들이 사회통합을 위해 해결해야 할 당면 문제를 어떻게 인식하는지를 탐색하고자 하였다. 사회적 소수자 중에서 사회통합을 위해 가장 먼저 고려해야 할 집단에 대한 인식(문항 7번), 그리고 여러 가지 사회문제 중에서 가장 시급하게 해결해야 할 것을 어떤 것으로 인식하는지(문항 8)의 질문으로 관련 정보를 수집하였다. 이를 통하여 본 연구에서 분석하게 될 교과서의 사회 갈등 영역을 사회과와 도덕과 교사들도 실제로 인식하고 있는지 탐색함으로써 사회갈등 영역의 정당성을 평가하고자 한다.

마지막으로, ‘교과서 인식’ 영역이다. 이 영역에서는 사회과와 도덕과 교사들이 사회통합과 관련한 현행 교과서 내용을 어떻게 평가하고 있는지를 탐색하고자 하였다. 사회과 또는 도덕과 교과서에서 다루는 사회통합 관련 내용의 빈도에 대한 인식(문항 15, 문항 20), 교과서에서 다루는 사회갈등 문제 관련 내용의 빈도에 대한 인식(문항 16, 문항 21), 교과서의 사회갈등 내용이 학생의 사회통합 관점 형성에 기여하는 정도에 대한 인식(문항 17, 문항 22), 교과서의 특정 사회갈등 영역이 학생들의 사회통합 인식에 영향을 주는 정도에 대한 인식(문항 18, 문항 23)에 대한 자료를 수집하였다. 본 연구가 사회과와 도덕과 교과서를 대상으로 분석하는데, 이 교재들을 통하여 학생들의 사회통합에 어떤 긍정적 효과를 기대할 수 있는지 탐색함으로써 연구의 생산성을 진단

할 수 있다.

< 표 II-10 > 교사의 사회통합 및 교과서 관련 내용 인식 조사를 위한 설문지 내용

영역	설문지 문항번호	설문지 문항 내용
사회통합 지향성에 대한 관점	9	한국 사회에서 추구해야 할 바람직한 사회의 모습부터 순위를 정하여 주십시오.
	10	개인이 노력할 수 있는 내용 중에서 가장 중요하다고 생각하는 것부터 순위를 정하여 주십시오.
	12	한국 사회에서 우리가 노력할 수 있는 정책으로 가장 중요하다고 생각하는 것부터 순위를 정하여 주십시오.
현재 한국의 사회통합 목표 및 소수자 인식	11	소수자들을 위한 현재 한국 사회의 핵심적 정책 목표로 생각되는 것부터 순위를 정하여 주십시오.
	13	한국 사회의 소수자에 가장 가까운 모습이라고 생각하는 것부터 순위를 정하여 주십시오.
사회통합을 위해 해결해야 할 당면 문제 인식	7	현재 한국에서 가장 소외된 집단이라고 생각되는 집단부터 순위를 정하여 표시하여 주십시오.
	8	현재 우리 사회의 통합을 위해 노력이 가장 필요한 문제라고 생각되는 것부터 순위를 정하여 표시하여 주십시오.
교과서 인식	15, 20	선생님께서 현재 활용하고 계신 교과서는 사회 갈등 문제를 어느 정도 다루고 있다고 생각하십니까?
	16, 21	선생님이 현재 활용하고 계신 교과서에 다음의 사회 갈등 문제가 어느 정도 다루어지고 있다고 생각하십니까?
	17, 22	선생님께서 현재 활용하고 계신 교과서의 사회 갈등 내용이 학생들에게 어느 정도 사회 통합적 관점을 형성하는데 영향을 줄 것이라고 생각하십니까?
	18, 23	선생님께서 현재 활용하고 계신 교과서에서 다음의 사회 갈등 내용이 학생들의 사회 통합 인식을 형성하는데 어느 정도 영향을 줄 것이라고 생각하십니까?

### 3) 설문조사 결과에 나타난 교사 인식 분석

#### 가) 교사들의 사회통합 관점에 대한 인식

##### (1) 사회통합에 대한 강한 ‘안정성’ 관점 지향

한국 사회에서 추구해야 할 바람직한 사회 모습의 순위를 정하라는 문항에 서는 교사들 131명(41.2%)이 안정성과 관련된 사회를 1순위로 뽑았다. 그 다음 109명(34.3%)이 포용성과 관련된 사회를 1순위로 뽑았다. 세 번째로 1순위로 많이 꼽힌 것은 역능성과 관련한 사회로 56명이 응답하여 17.6%를 차지하였다. 응집성과 관련한 사회를 1순위를 꼽은 교사는 가장 적은 수인 22명(6.9%)이었다.

가장 많은 교사들이 1순위로 선정한 안정성은 최소한의 인간적 삶을 영위할 수 있는 사회를 지향하는 관점으로 복지 혜택 등의 경제적인 안정을 의미한다. 이는 다수 교사들이 사회통합을 위해 기본적인 생활을 영위할 수 있는 경제적 조건을 중시하고 있는 것으로 여겨진다. 즉, 응답자 중 다수가 상대적으로 안정성을 바탕으로 한 사회통합을 강하게 지향하고 있음을 알 수 있다.

< 표 II-11 > 교사의 사회통합에 관한 기본적 지향성: 9번

핵심관점	문항 선택지 내용	1순위		2순위		3순위		비 고
		사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	
안정성	최소한의 인간적 삶을 영위할 수 있는 사회	131	41.2	71	22.4	66	20.8	
응집성	공동 문화를 추구하는 평화롭고 조화로운 사회	22	6.9	62	19.6	96	30.3	
포용성	다양한 문화를 가진 개인이나 집단 간의 타협과 존중이 이루어지는 사회	109	34.3	94	29.7	80	25.2	
역능성	개인적 역량 확대를 통해 누구나 사회적 의사결정의 주체가 될 수 있는 사회	56	17.6	90	28.4	75	23.7	

10번 문항은 개인이 노력할 수 있는 내용 중에서 가장 중요하다고 생각하는

것부터 순위를 정하는 질문으로 사회통합 위한 개인적 노력을 어떤 방향으로 이끌어야 한다고 인식하는지 알 수 있다. 사회통합을 위한 개인적 노력을 쏠아야 할 방향으로 안전성 관점이 1순위로 가장 많이 응답되었다. 빈곤, 질병, 재해, 실업으로부터 소수자의 생활 안정을 도울 수 있는 방법에 관심 가져야 한다는 ‘안전성’ 관점에 127명이 응답하여 39.3%를 차지하였다. 한국인으로서 소속감과 정체성을 가지도록 소수자에 대하여 배려하는 시각과 태도 갖는다는 의미의 응집성 관점을 1순위로 뽑은 교사는 104명(32.7%)으로 두 번째로 많았다. 포용성 관점을 1순위로 뽑은 교사는 64명(20.1%)이고, 역능성 관점을 1순위로 뽑은 교사는 가장 적은 수인 23명(7.2%)이었다.

< 표 II-12 > 교사의 사회통합을 위한 개인적 접근에 관한 지향성: 10번

핵심관점	문항 선택지 내용	1순위		2순위		3순위		비 고
		사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	
안전성	빈곤, 질병, 재해, 실업으로부터 소수자의 생활 안정을 도울 수 있는 방법에 관심 갖기	127	39.9	78	24.5	52	16.4	
응집성	한국인으로서의 소속감과 정체성을 가지도록 소수자에 대하여 배려하는 시각과 태도 갖기	104	32.7	89	28.0	62	19.5	
포용성	소수자의 문화와 전통을 문화적 다양성의 관점에서 존중하고 수용하기	64	20.1	97	30.5	100	31.4	
역능성	소수자가 우리 사회의 주류로 들어와 사회 발전에 기여할 수 있도록 관심 갖기	23	7.2	54	17.0	104	32.7	

위의 분석 결과, 교사들이 개인적 차원에서 사회통합을 이루는 방법으로 안정성과 관련한 방법을 가장 선호하고 있으며, 응집성 관련 방법도 혼재되어 있음을 알 수 있다. 상대적으로 소수자가 우리 사회의 주류로 들어와 사회 발전에 기여할 수 있도록 관심을 갖는 역능성 측면의 접근은 낮게 나타났다.

한국 사회에서 우리가 노력할 수 있는 정책으로 가장 중요하다고 생각하는

것을 순위로 매기라는 질문을 통해 사회통합을 위한 정책 방향에 대한 생각을 살펴보았다. 개인적 접근에 관한 응답과 같이, 사회통합을 위해 소수자의 주거와 고용 안정 및 교육기회 보장 등 안정성 측면의 정책을 1순위로 꼽은 교사가 119명(37.2%)으로 가장 많았다. 포용성 측면의 정책을 1순위로 꼽은 교사가 111명(34.7%)으로 두 번째로 많았다. 역능성의 경우는 31명(9.7%)만이 1순위로 꼽아 가장 낮은 비율을 나타냈다.

< 표 II-13 > 교사의 사회통합을 위한 정책적 접근에 관한 지향성: 12번

핵심관점	문항 선택지 내용	1순위		2순위		3순위		비 고
		사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	
안정성	소수자의 주거안정, 고용안정, 교육기회 보장	119	37.2	72	22.6	79	24.7	
응집성	결속력, 신뢰성, 공통된 규칙 및 가치, 사회적 관계, 정체성 마련	59	18.4	82	25.8	85	29.7	
포용성	차별 및 배제, 다문화 수용, 상호 인정, 소득 분배, 정의 구현	111	34.7	105	33.0	69	21.6	
역능성	소수자가 사회적 자원에 접근할 수 있는 능력 개발, 의사결정과정에 참여할 수 있는 권한 부여	31	9.7	59	18.6	77	24.1	

이 결과, 정책적 접근 방법 차원에서도 다수의 교사들이 안정성 관점을 가장 선호하나 포용성 관점도 이에 못지않게 선호한다는 것을 알 수 있다. 포용성의 관점이 정책 차원에서 두 번째로 높은 선호도를 보인 것은 하위영역에 소득 분배의 문제 등이 포함되었기 때문으로 생각된다. 이는 안정성을 선호하는 응답과 매우 관련 있는 방법이다.

이렇듯 사회통합의 전반적 지향점에서 가장 높게 나타난 관점은 안정성이었다. 또한 이러한 지향 목표와 방향을 위해서 개인적·정책적 노력 역시 가장 선호되는 1순위는 일관되게 안정성으로 응답되었다. 이는 응답자 중 다수의 교사들이 사회통합에 있어서 경제적 안정을 가장 기본적이며 중요한 실현 요건으

로 생각하고 있다는 것을 의미한다. 따라서, 교과서에서 사회통합에 대한 ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’이 적극적으로 표상되지 않는다면, 교사들은 사회통합에 대하여 ‘안정성 관점’과 ‘응집성 관점’에 치중하여 접근할 가능성이 높다.

## (2) ‘응집성’과 ‘안정성’에 기초한 사회의 정책 목표 수립 중시

현재 한국 사회의 핵심적 정책 목표라고 생각하는 것을 순위로 정해 달라는 문항에서는 ‘사회의 일원으로서의 소속감과 사회적 목표 공유’(응집성)를 1순위로 꼽은 교사가 130명으로 40.6%를 차지하였다. 두 번째로는 ‘경제적 지원을 통한 소수자의 안정적 생활’(안정성)을 1순위로 꼽은 교사는 122명(38.1%)이었다. 역능성 관련 목표는 45명(14.1%), 포용성 관련 목표는 가장 적은 23명(7.2%)이 1순위로 꼽았다.

이를 통해 응집성 측면에서 현재 우리 사회의 정책 목표를 세워야 한다는 인식이 두드러진다는 것을 알 수 있다. 더불어 안전성 측면의 목표를 선택한 응답도 38.1%로 높게 응답되었기 때문에, 교사들이 안정성 관련 정책도 중시하고 있다는 것을 알 수 있었다.

< 표 II-14 > 교사의 사회통합을 위한 현 사회 정책 수립 방향에 대한 인식: 11번

핵심관점	문항 선택지 내용	1순위		2순위		3순위		비 고
		사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	
안정성	경제적 지원을 통한 소수자의 안정적 생활	122	38.1	93	29.2	56	17.5	
응집성	사회의 일원으로서의 소속감과 사회적 목표 공유	130	40.6	96	30.1	51	15.9	
포용성	소수자 문화 표현의 자유와 주류 문화에 대한 그들의 비판적 시각 반영	23	7.2	51	16.0	118	36.9	
역능성	소수자가 공동체 의사결정에 참여하여 사회에 기여할 수 있도록 기회 제공	45	14.1	79	24.8	95	29.7	

### (3) 사회계층 간 갈등 문제 해결에 대한 높은 필요성 인식

#### (가) 소외집단으로서 성적 소수자와 저소득 계층에 대한 높은 문제 인식

현재 한국에서 가장 소외된 집단이라고 생각되는 집단의 순위를 정하는 설문에 대한 응답을 살펴보면, 동일하게 83명(26.0%)이 각각 성적 소수자와 저소득계층을 1순위로 꼽았다. 뒤이어 장애인을 1순위로 꼽은 사례가 61명(19.1%), 북한이탈주민은 27명(8.5%), 소수민족은 25명(7.8%) 등으로 나타났다. 한국 사회에서 중요한 사회통합 대상이며, 사회통합의 문제 해결을 위해 가장 관심을 가져야 할 집단을 성적 소수자와 저소득계층으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

< 표 II-15 > 교사의 사회적 소외집단에 대한 인식: 7번

사회갈등 영역	1순위		2순위		3순위		비 고
	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	
저소득계층	83	26.0	34	10.6	24	7.6	
정보소외계층	3	.9	12	3.8	12	3.8	
소수민족	25	7.8	62	19.4	63	19.9	
장애인	61	19.1	59	18.4	42	13.2	
소수종교	10	3.1	19	5.9	21	6.6	
여성	4	1.3	5	1.6	11	3.5	
성적 소수자	83	26.0	29	9.1	23	7.3	
북한이탈주민	27	8.5	40	12.5	41	12.9	
소외지역	13	4.1	39	12.2	48	15.1	
소외세대	10	3.1	21	6.6	32	10.1	

#### (나) 사회통합을 위해 가장 노력이 요구되는 영역으로서의 계층 문제

현재 한국의 사회갈등 유형 중에서 사회통합을 위해 가장 노력이 필요한 갈등 문제의 순위를 정해달라는 질문에 188명(58.9%)의 다수 교사가 사회계층 간 갈등 문제를 1순위로 꼽았다. 뒤이어 남한과 북한 간 갈등(새터민과 주류 사회 갈등 포함)은 23명(7.2%), 장애인과 비장애인 간 갈등은 21명(6.6%)이 1순위로 꼽았다. 앞서 제시한 소외집단의 인식에서 저소득층을 1순위로 꼽은 것과 비슷한 반응이 나타났다. 하지만 성적 소수자를 소외집단이라고 다수가 생각했음에 성적 소수자 문제가 먼저 해결되어야 한다고 8명만이(2.5%) 응답하였다. 성적 소수자가 상대적으로 가장 소외된 집단이라고 생각은 하지만, 상대적으로 사회통합을 위해 시급한 노력이 필요한 갈등 영역이 아니라는 인식을 보여주고 있다.

< 표 II-16 > 사회통합 위해 노력이 필요한 갈등 영역에 대한 교사 인식: 8번

사회갈등 영역	1순위		2순위		3순위		비 고
	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	사례수	유효 비율	
저소득계층	188	58.9	37	11.6	35	11.0	
정보소외계층	3	.9	7	2.2	13	4.1	
소수민족	10	3.1	33	10.4	33	10.3	
장애인	21	6.6	32	10.1	27	8.5	
소수종교	4	1.3	20	6.3	19	6.0	
여성	7	2.2	13	4.1	22	6.9	
성적 소수자	8	2.5	7	2.2	10	3.1	
북한이탈주민	23	7.2	40	12.6	33	10.3	
소외지역	13	4.1	39	12.2	48	37	
소외세대	10	3.1	21	6.6	32	18	

심각한 갈등 영역으로 인식하고 있는 것은 결국 사회통합을 위해서 노력이 가장 필요한 영역이라는 것을 말해준다. 다수 교사들이 사회통합을 위해 저소득층 문제 및 사회적 배분 문제를 시급히 해결해야 하는 것으로 인식하고 있



음을 알 수 있다. 이는 가장 소외된 집단으로 저소득계층을 가장 많이 꼽았다는 사실과 연계 된다. 다만 가장 소외된 집단으로 높게 꼽혔던 성적 소수자의 경우, 사회통합을 위해 노력해야 할 문제 영역으로는 낮게 평가된 것은 저소득층 문제가 사회경제적 차원에서 해결해야 할 보다 현실적인 문제로 인식했기 때문으로 보인다.

## 나) 교사의 사회통합 관련 교과서에 대한 인식

### (1) 교과서의 사회갈등 문제 관련 내용에 대한 평가

현재 활용하고 있는 교과서가 사회갈등 문제를 어느 정도 다루고 있다고 생각하느냐는 문항은 리커트 5점 척도를 사용하였다. 이 문항에서 대다수 교사들이 ‘약간있음’이라 답했다. 자세히 살펴보면, 절반이상 교사들인 162명(50.3%)이 ‘약간있음’이라 답하였고, ‘보통’에 93명(28.9%), ‘많음’에 20명(6.2%), ‘전혀없음’에 19명(5.9%), ‘매우많음’에 3명(0.9%)이 답하여, 교과서에 사회갈등 문제가 다루어진 정도를 평가하였다.

리커트 5점 척도의 평균값을 통해 교과서에 나타난 사회갈등 문제의 기술 정도에 대한 만족도를 구해보았다. 최소 1점, 최대 5점을 기준으로 평균값을 구해 5점에 가까운 점수가 나타날수록 교과서 기술 정도에 대한 만족도가 높은 것으로 상정하였다. 교과서 기술 정도에 대한 만족도는 2.41로 나타나 평균 점인 3점에 못 미치는 만족도를 나타내었다. 이를 통해 교과서에 사회 갈등 문제가 충분히 기술되어 있지 않다고 교사들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

< 표 II-17 > 교과서의 사회갈등 문제 기술 정도에 대한 교사 인식: 15번

교과서 사회갈등 영역 기술	사례수 (유효비율)					평균값 (만족도)
	전혀 없음	약간 있음	보통	많음	매우 많음	
전반적 갈등영역 기술 정도	19(5.9)	162(50.3)	93(28.9)	20(6.2)	3(0.9)	2.41

다음 문항에서는 교과서가 구체적인 갈등 영역을 어느 정도 다루고 있다고 생각하는지 알아보았다. 이는 교과서에서 특정 갈등 영역의 서술이 차등화 되어 나타날 수 있을 것이라는 가정에 바탕을 둔 것이다. 평균값을 통한 만족도를 살펴 보았을 때 대부분의 영역이 보통의 만족도인 3점에 못 미치는 것으로 나타났지만, 가장 높은 값을 보인 상위 3개 영역은 다양한 민족 간 문화 갈등(2.81), 사회계층 간 갈등(2.74), 지역 갈등(2.70) 순으로 나타났다. 반면 교과서의 기술 정도를 가장 낮게 평가한 영역은 성적 소수자와 다수 간 갈등(1.73), 종교갈등(2.21)으로 나타났다.

< 표 II-18 > 교과서의 갈등영역 별 기술 정도에 대한 교사 인식: 16번

사회갈등 영역	사례수 (유효비율)					평균값 (만족도)	비 고
	전혀 없음	없음	보통	많음	매우 많음		
사회계층 간 갈등	25(7.8)	78(24.2)	141(43.8)	46(14.3)	3(0.9)	2.74	
다양한 민족 간 문화 갈등	12(3.7)	79(24.5)	155(48.1)	43(13.4)	2(0.6)	2.81	
장애인과 비장애인 간 갈등	43(13.4)	83(25.8)	124(38.5)	35(10.9)	3(0.9)	2.56	
종교갈등	64(19.9)	120(37.3)	86(26.7)	18(5.6)	1(0.3)	2.21	
여성과 남성 간 갈등	30(9.3)	92(28.6)	145(45.0)	24(7.5)	2(0.6)	2.58	
성적 소수자와 다수 간 갈등	143(44.4)	97(30.1)	45(14.0)	8(2.5)	1(0.3)	1.73	
남한과 북한 간 갈등 (북한이탈주민과 주류사회 갈등 포함)	43(13.4)	94(29.2)	113(35.1)	40(12.4)	5(1.6)	2.56	
지역갈등	32(9.9)	81(25.2)	121(37.6)	55(17.1)	2(0.6)	2.70	
세대갈등	31(9.6)	75(23.3)	143(44.4)	40(12.4)	1(0.3)	2.67	
정보격차	45(14.0)	83(25.8)	114(35.4)	44(13.7)	4(0.2)	2.58	

## (2) 교과서의 사회갈등 내용이 학습자에 미치는 영향력 인식

위와 같이 교과서의 갈등영역 기술 정도에 대한 인식을 살펴본 후, 이러한

교과서의 갈등 내용 기술이 학생들의 사회통합 관점에 어느 정도 영향력을 미칠 수 있을지에 대한 생각을 17번 문항을 통해 알아보았다. 이는 교과서의 갈등 영역에 대한 만족도를 묻는 질문과 함께 교과서가 사회통합 인식과 관련해서 어느 정도 기능을 하고 있는지에 대한 교사들의 생각을 알기 위한 문항이었다.

125명의(38.8%) 교사들이 교과서의 사회갈등 내용이 학습자의 사회통합 관점에 미치는 영향력을 ‘보통이다’라고 평가하였다. 그 다음 낮음(33.5%), 높음(9.0%), 매우낮음(8.1%), 매우 높음(0.6%) 순으로 나타났다. 전반적인 영향력의 정도에 대한 만족도는 ‘보통’ 척도인 3보다 낮은 2.56으로 나타났다. 이는 교과서의 사회갈등 문제 기술 정도에 대한 만족도가 2.41로 나타난 것과 큰 차이가 없다. 교사들이 교과서에 사회갈등 영역의 기술이 부족하다고 인식한 것이 교과서가 학생들에게 미치는 영향력 정도를 낮게 평가한 것에 영향을 준 것으로 보인다.

< 표 II-19 > 교과서의 사회갈등 내용이 학습자에 미치는 영향력에 대한 평가: 17번

교과서 사회갈등 영역 기술	사례수 (유효비율)					평균값 (만족도)
	전혀 없음	약간 있음	보통	많음	매우 많음	
학생들의 사회통합 관점에 미치는 영향력	26(8.1)	108(33.5)	125(38.8)	29(9.0)	2(0.6)	2.56

16번 문항과 마찬가지로 사회갈등 영역을 10가지로 세분화하여 갈등 영역별 교과서 내용이 학생들의 사회통합 인식 형성에 어느 정도 영향을 미치는지에 대한 생각을 알아보고자 질문하였다. 앞서의 16번 문항의 응답 결과에 나타난 평균값(만족도)과 큰 차이가 없었다. 대부분의 사회갈등 영역에서 평균 만족도가 3점미만으로 낮게 나타났다.

구체적으로 살펴보면 만족도 상위 3개 영역은 다양한 민족 간 문화 갈등(2.79), 사회계층 간 갈등(2.74), 장애인과 비장애인 간 갈등(2.74) 순으로 나타났다. 이는 앞서 < 표 II-18 >의 교과서 기술 정도에 대한 인식과 비교해 볼 때, ‘지역 갈등’이 ‘장애인과 비장애인 간 갈등’으로 바뀐 것이다. 여전히 민족 간 문화 갈등과 사회계층 간 갈등이 값의 차이를 크게 보이지 않으면서 높은 순위를 차지하였다.

반면 학생들의 통합인식 형성에 미치는 영향력의 값이 가장 낮게 나타난 갈등 영역은 성적 소수자와 다수자 간 갈등(1.92)과 종교갈등(2.31)이었다. 특히 성적 소수자와 다수자 간 갈등 영역의 수치 1.92는 대부분의 갈등 영역이 2점을 넘은 것에 비해서 현저히 낮은 수치였다. 이는 교과서 서술 정도가 낮다는 생각이 학생에 대한 영향력 정도도 낮을 것이라는 생각으로 연계되어 나타난 것이라 볼 수 있다.

위와 같은 설문 조사를 통해 대부분의 교사들이 현재의 교과서가 사회갈등 영역을 다루는 정도를 ‘보통’에 못 미친다고 생각하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 학생들의 사회통합 인식 형성에 미치는 영향력도 낮을 것이라 생각하고 있음을 알 수 있었다. 특히 갈등 영역별로 나누어 살펴 볼 때, 상대적으로 사회계층 간 갈등과 다양한 민족 간 문화 갈등에 비해 성적 소수자 문제와 종교 간 갈등 문제를 가장 적게 교과서에서 다루고 있다고 인식하고 있었다.

< 표 II-20 > 교과서의 갈등영역별 기술이 학습자의 통합인식 형성에 미치는 영향력  
평가: 18번

사회갈등 영역	사례수 (유효비율)					평균값 (만족도)	비 고
	전혀 없음	없음	보통	많음	매우 많음		
사회계층 간 갈등	30(9.3)	72(22.4)	134(41.6)	48(14.9)	4(1.2)	2.74	
다양한 민족 간 문화 갈등	27(8.4)	78(24.2)	116(36.0)	65(20.2)	3(0.9)	2.79	
장애인과 비장애인 간 갈등	35(10.9)	75(23.3)	112(34.8)	64(19.9)	3(0.9)	2.74	
종교갈등	52(16.1)	122(37.9)	89(27.6)	25(7.8)	1(0.3)	2.31	
여성과 남성 간 갈등	31(9.6)	83(25.8)	129(40.1)	44(13.7)	2(0.6)	2.66	
성적 소수자와 다수 자 간 갈등	116(36.1)	97(30.1)	58(18.0)	17(5.3)	0(0)	1.92	
남한과 북한 간 갈등 (북한이탈주민과 주류사회 갈등 포함)	37(11.5)	85(26.4)	100(31.1)	59(18.3)	6(1.9)	2.69	
지역갈등	31(9.6)	83(25.8)	114(35.4)	60(18.6)	1(0.3)	2.71	
세대갈등	33(10.2)	72(22.4)	128(39.8)	55(17.1)	1(0.3)	2.72	
정보격차	44(13.7)	70(21.7)	123(38.2)	50(15.5)	1(0.3)	2.63	

교사의 인식 조사에 나타난 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 사회통합에 대하여 ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’ 지향적인 교사들이 소수 분포하고 있으며, ‘안정성 관점’과 ‘응집성 관점’이 상대적으로 뚜렷하게 혼재하여 나타나고 있다. 또한, 정부의 정책 목표가 ‘응집성 관점’에 가깝다고 평가하면서, 개인적 차원의 사회통합의 접근 방법으로 ‘안정성’ 관련 방법을 가장 선호하였다. 이는 교과서에서 사회통합에 대한 ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’이 적극 표상되지 않는다면, 교사들이 사회통합에 대하여 ‘안정성 관점’과 ‘응집성 관점’에 치중하여 가르칠 가능성이 많다는 것을 말해주는 것이다. 그렇게 되면, 사회통합에 기여할 수 있는 균형 있고 적극적 관점을 지닌 시민을 양성하는데 효과적이지 못할 것이다.

또한, 다수 교사들이 저소득층 문제 및 사회적 배분 문제를 사회통합을 위해 가장 먼저 해결해야 할 문제로 인식하고 있었지만 사회갈등 요소가 큰 영역은 성적 소수자 문제와 종교 갈등으로 인식하고 있었다. 전반적으로 교사들은 사회갈등 영역과 관련된 내용이 적다고 평가하며, 교과서가 학생들에게 미칠 영향력도 부정적으로 평가하는 것으로 나타났다. 이는 교과서가 사회갈등 문제를 적극적이고 깊이 있게 다루어서 교과서의 사회통합적 역할을 확대할 필요가 있다는 것을 시사한다.

본 인식 조사의 조사 대상이 전국 교사를 대표한다고 보기 어려워 교사 인식의 일반적 특성이라고 명료하게 주장하기에는 한계가 있다. 하지만 사회통합을 위하여 교과서 내용 구성이 필요하다는 점과 사회통합과 관련한 다양한 관점이 존재하고 있다는 점을 보여준다. 따라서, 사회통합의 관점을 준거로 교과서를 분석하고 이를 기반으로 사회통합 교육에 기여할 수 있는 교재 개발의 방향을 성찰하는데 출발점을 제공해준다고 하겠다.

### Ⅲ. 연구 방법 및 절차

#### 1. 교과서 분석 방법

교과서의 사회통합 관련 내용을 분석하기 위해서 ‘내용분석’ 방법을 활용하였다. 내용분석은 분석 자료에 대한 객관적, 체계적, 계량적 분석을 시도하며, 자료의 맥락적 측면에 초점을 두고 타당한 추론을 모색하는 방법이라 할 수 있다(이지훈, 1993: 438-440). ‘객관적’이란 말은 내용분석을 위해 카테고리를 어떻게 분류하고, 구체적으로 어떤 카테고리를 어떻게 사용하며, 또 분석 단위는 어떤 것을 택해서 분석할 것인가 등을 명백히 제시한다는 뜻이다. ‘체계적’이란 말은 분석을 위한 일정한 카테고리나 또는 내용을 포함하거나 배제할 때도 일관성 있는 규칙을 적용하는 것을 뜻한다. ‘계량적’이라는 것은 분석 결과를 분명하고 간결하게 숫자로 표시한다는 것이다. ‘객관적’, ‘체계적’, ‘계량적’이란 기준들은 과학적인 내용분석을 전제로 한 기준들이다. 주로 표면적 내용에 한정된 분석을 하게 된다.

하지만 인간이 구사하는 복잡하고 다양한 의사표현 및 전달은 액면 그대로 받아들일 수 없는 경우가 많다. 행간을 읽을 필요가 있다. 따라서 내용분석을 위해서 자료의 맥락적인 면에 입각하여 타당한 추론을 해야 한다. 분석 자료의 내면적 의미를 파악해야 한다. 가려진 내면적 의미를 파악한다는 것은 결코 쉽지 않다. 분석하는 사람의 시각에 따라 얼마든지 해석이 다양할 수 있다. 해석의 주관성 및 상대성의 문제를 해결하기 위해서, 분석 자료의 맥락에 의존하여 가려진 상징적 의미를 전체적인 면에서 파악하는 것이 필요하다. 이 같은 내용분석은 질적 분석의 성격을 갖는다. 이런 면에서 내용분석은 양의 분석과 질의 분석을 가교하는 분석방법의 성격을 띤다고 하겠다.

내용분석의 주된 분석 대상이 되는 자료는 신문, 잡지, 라디오, TV 프로그램, 각종 서적, 문학작품, 일기, 전기, 개인문서, 연설, 대화 내용, 면접과 질문지의 응답내용, 정부 및 각종 사회단체의 여러 문서, 예술작품, 개인의 얼굴 표정, 음성 등에 이르기까지 다양하다(이지훈, 1993: 436). 이 자료들은 모두 커뮤니케이션을 위한 메시지를 담고 있는 표현물이다. 누군가가(‘누가’), 어떤 목적을 가지고(‘왜’), 특정한 방식이나 스타일로(‘어떻게’), 특정 메시지를(‘무엇

을'), 특정 독자, 청중, 대상자들을 위해('누구에게') 만든 것이다. 이 표현물들은 수용자에게 특정 효과('어떤 효과')를 불러 일으킨다.

교과서도 이런 커뮤니케이션 체계에 따라 만들어진 구현물이라 할 수 있다. 교과서 저자('누가')는 교과서의 성격 및 주제를 바라보는 관점을 가지고('왜') 교과서를 서술한다. 교과서 내용('무엇을')을 서술할 때 교과서 독자('누구에게')의 발달 단계나 이해 수준을 고려한다. 따라서 설명형, 이야기형, 활동형 등과 같은 다양한 서술 형식을 보인다('어떻게'). 하지만 교과서 서술에 대한 반응은 독자들인 학생에 따라서 다양한 의미들을 만들어 낸다('어떤 효과').

본 연구의 관심사와 연결시켜 볼 때, 사회·도덕 교과서 저자들은 '사회통합'과 관련하여 모종의 메시지들을 담아내고 있다고 할 수 있다. 비록, '사회통합'을 본격적으로 다루지 않는 단원일지라도, '사회통합'에 대한 관점을 텍스트라는 흔적으로 남기고 있다고 할 수 있다. 따라서 내용분석 방법을 활용하여 교과서의 '사회통합' 관련 내용을 분석할 수 있는 것이다.

위에서 제시한 여섯 가지 커뮤니케이션의 과정 즉, 1) 누가 2) 왜 3) 어떻게 4) 무엇을 5) 어떤 효과로 6) 누구에게 등에 초점을 맞추어 따라, 내용분석을 여러 형태로 나눌 수 있다(이지훈, 1993: 446-452).

첫째로, '무엇', '어떻게', '누구에게'에 초점을 맞춘 분석은 '메시지 내용의 특징을 기술하는 것'이 목적이다. '무엇'에 대한 내용분석은 메시지의 내용 또는 실제적인 속성 자체를 그대로 분석 기술하는 것이다. 메시지 내용의 경향을 기술하는 것, 일정한 정보원의 특징과 그 메시지 내용 간의 관계를 분석하는 것, 메시지 내용을 일정한 기준에 입각해서 평가 분석하는 것이 일반적이다. 본 연구는 교과서에 사회통합 내용이 어느 정도 서술되고 있는지, 그리고 사회통합에 대한 어떤 관점을 지향하고 있는지 분석하였다는 점에서 주로 이 분석 형태를 띤다고 할 수 있다.

메시지 내용의 특징으로서 '어떻게'에 관한 내용분석은 메시지의 설득 기법과 스타일을 분석하는 것이다. 또한, 메시지 내용의 특징으로서 '누구에게'에 관한 내용분석은 메시지를 수용하는 당사자에 대한 내용분석이다. 여기에는 메시지 내용과 수용자의 특징과의 관계를 분석하거나, 상황 변화에 따라 커뮤니케이션이 어떻게 변하는가를 분석하는 것이 속한다. 본 연구에서는 초·중등별 교과서에 실린 사회통합 관련 내용들의 차이를 분석하였기에 '누구에게'에 관

한 내용분석의 형태가 반영되었다고 할 수 있다.

둘째로, ‘왜’, ‘누구’에 초점을 맞춘 분석은 ‘메시지 내용에 영향을 미치는 선행 요인 분석’이 목적이다. 첫 번째의 메시지 특징에 대한 분석이 주로 내용 자체를 있는 그대로 분석한 기술적 분석이라면, 이 분석은 내용을 근거로 원인을 추리하는 분석이라 하겠다. ‘왜’에 관한 분석은 메시지를 보내는 사람의 동기, 가치, 신념, 태도 등을 메시지를 통해 분석하는 것이다. 본 연구는 교과서 내용을 바탕으로 사회통합에 대한 가치 및 신념을 추론하는 작업을 하였기에 이 형태의 내용분석을 했다고 할 수 있다. ‘누구’에 관한 분석은 어떤 메시지나 저작물의 주제, 즉 커뮤니케이터 또는 원저자 등 그 정보원이 어떤 것이며, 그 특징이 무엇인가를 밝히는 것이다. 메시지나 문헌에 관한 정보 주체를 밝히기 위해서 거기에 나타난 문체 등의 특징을 근거로 분석하는 것이 일반적이다.

셋째로, ‘어떤 효과’에 초점을 맞춘 분석은 ‘커뮤니케이션 효과 분석’이 목적이다. 한 메시지가 그 수용자에게 어떤 효과를 가져오는지를 분석하는 것이다. 메시지의 효과분석은 메시지 속성뿐만 아니라 그 맥락, 메시지 수용자의 성향 및 상황을 같이 관련지어 추론해야 한다. 메시지의 해독가능성 분석, 메시지의 유통 과정 분석, 메시지의 반응에 대한 평가 분석이 여기에 속한다. 본 연구는 교과서 저자의 의도에 초점을 두었기에 이 유형의 내용분석은 전혀 실행하지 않았다.

내용분석의 형태와 관련지어 볼 때, 본 연구는 사회통합 내용과 관련하여, 메시지 내용의 특성을 기술하는 것이 주 목적이었으며, 부분적으로 메시지 내용에 영향을 미치는 선행 요인 분석을 수행했다고 할 수 있다. 그러면 다음 절에서 본 연구의 교과서 내용분석의 수행 과정을 제시하도록 하겠다.

## 2. 교과서 분석 과정

### 가. 교과서 분석 대상 선정

분석 대상 교과서는 다음의 세 단계 과정을 통하여 선정하였는데, 그 내용의 핵심은 다음과 같다.

첫 번째 단계로, 다양한 교과서의 교과서 중에서 초·중등학교 사회과 및 도덕



과 교과서를 분석 대상으로 선정하였다. 모든 교과에서 의식적이든 무의식적이든 ‘사회통합’에 관한 모종의 관점을 가지고 교과서를 서술하는 것이 가능하다. 하지만 사회과 및 도덕과 교과서의 사회통합의 관점 및 내용을 분석하는 것이 다른 교과보다 의미 있고 작업도 용이하다. 두 교과는 사회 현상 및 가치 인식을 통해 민주 시민을 양성하는 것을 직접적인 목표로 삼고 있기 때문이다. 따라서 사회통합 관련 내용들을 의도한 단원 구성이 가능하다. 또한 사회과와 도덕과 교과서에 실린 내용 및 가치가 사회통합의 관점과 밀접하게 연관되어 있다.

두 번째 단계로, 실제로 분석할 사회과 및 도덕과 교과서를 선정하였다. 본 연구의 목적은 차후 개발되는 교과서의 사회통합 관련 내용 구성에 지침을 주기 위함이다. 따라서 실제로 분석한 교과서는 2007년 개정교육과정에 근거하여 개발된 현행 교과서이다. 초등학교의 경우, 사회 교과서 3학년부터 6학년까지 1, 2학기를 합하여 모두 8권이며, 도덕 교과서는 3학년 1, 2학기, 4학년 1, 2학기, 5학년, 6학년 교과서를 합해 모두 6권이다. 이 중 <사회5-2>, <사회6-2>는 분석 대상에서 제외하였는데, 본 연구가 진행되던 시점에 이들 교과서가 발행되지 않았기 때문이다. 중등 교과서의 경우, 사회과와 도덕과의 교과서 발행체제가 검정체제라 사회 교과서는 고등학교 사회 총 9종, 중학교 사회 총 15종, 도덕 교과서는 고등학교 도덕 총 5종, 중학교 1학년 도덕 총 7종, 중학교 2학년 도덕 총 6종이었다. 이 중 교과서 분석 타당도를 고려하여 보급률이 높은 교과서 순으로 분석대상의 교과서가 총 보급률이 70% 이상이 되는 범위의 교과서를 선정하였다. 선정된 교과서는 < 표 III-1 >과 같다. 이하 각 교과서의 출판사와 저자를 가명으로 한다.

셋째, 메시지의 분석 범위는 사회통합을 위해 다루어야 할 사회갈등 영역 관련 내용에 초점을 둔다. 다양한 갈등 요소 중에서 한국 사회에서 심각하다고 인식되는 갈등영역을 도출한 < 표 II-8 >을 중심으로 분석하였는데, 사회계층 간 갈등(저소득계층), 민족 및 종족집단 간 갈등(소수민족), 장애인과 비장애인 간 갈등(장애인), 종교갈등(소수종교), 여성과 남성 간 갈등(여성), 성적소수자와 다수 간 갈등(성적소수자), 남한과 북한 간 갈등(북한이탈주민과 주류사회 갈등 포함), 지역갈등(소외지역), 세대갈등(소외세대), 정보격차로 인한 갈등(정보소외계층)으로 총 10개 영역이다. 그러나, 그 밖의 영역에서도 갈등영역을 다루고 있는지도 포함한다.

< 표 III-1 > 분석 대상 교과서

학교 급	교과서	출판사	저자
초등학교	사회3-1	국정	
	사회3-2	국정	
	사회4-1	국정	
	사회4-2	국정	
	사회5-1	국정	
	사회6-1	국정	
	도덕3-1	국정	
	도덕3-2	국정	
	도덕4-1	국정	
	도덕4-2	국정	
	도덕5	국정	
	도덕6	국정	
중학교	사회1	금성출판사	서태열 외
		비상교육	최성길 외
		교학사	김종욱 외
		천재교육	노경주 외
		교학사	김주환 외
		천재교육	박병익 외
	도덕1	천재교육	변순용 외
		미래엔컬처	김호성 외
		디딤돌	조성민 외
		중앙교육	윤건영 외
	도덕2	미래엔컬처	김호성 외
		천재교육	변순용 외
		디딤돌	조성민 외
고등학교	사회	미래엔컬처	최병모 외
		비상교육	이영민 외
		금성출판사	서태열 외
		천재교육	류재명 외
		천재교육	박병익 외
	도덕	천재교육	변순용 외
		비상교육	조성민 외
		미래엔컬처	김호성 외

이러한 10개의 사회갈등 영역을 포함하면 ‘사회통합 단위’ 혹은 ‘사회통합 내용’으로 보았다. 주로 한국 사회를 다루는 내용을 분석 범위로 삼지만, 한국 사회에 주는 시사점을 얻기 위해서 다른 나라 사례가 포함된 경우는 분석 범위에 포함시켰다.

## 나. 분석 단계

내용분석에서 코딩은 수집된 자료를 일정한 단위로 체계성 있게 집단화하는 과정이다(이지훈, 1993: 461-462). 코딩 과정에서 카테고리를 정립하는 것은 중요한 작업이다. 카테고리의 체계는 본질적으로 연구를 위한 이론적 개념 체계와 서로 부합되도록 마련된다.

본 연구의 교과서 분석 핵심은 “교과서 내용이 사회통합을 어느 정도 다루고 있으며, 무엇을 어떻게 다루고 있는가?”이다. 따라서 본 연구의 교과서 분석은 두 가지 단계로 이루어진다. 첫 번째 단계는 교과서에서 사회통합 내용을 어느 정도 다루고 있는가를 분석하는 것이고, 두 번째 단계는 교과서는 어떤 관점을 가지고 사회통합을 서술하고 있는지 분석하는 것이다. 교과서 내용분석을 위하여 다음과 같이 두 단계에 걸쳐 양적분석 방법과 질적분석 방법을 활용한다. 교과서 분석 내용은 분석자들에게 엑셀 프로그램에 코딩을 하도록 하였다. 분석 과정의 핵심을 정리하면 다음과 같다.

### 1) 1단계 분석 : 교과서의 ‘사회통합’ 노출 빈도 분석

1단계 교과서 분석의 핵심 연구 문제와 분석 내용은 다음과 같다.

#### ○ 분석의 핵심 연구 문제

- 갈등의 사안은 무엇인가?(쟁점이나 문제)
- 갈등의 유형은 무엇인가?(쟁점 및 문제 영역의 당사자)

#### ○ 분석 내용

교과서 내용으로 다룰 범주화된 갈등영역은 이미 < 표 II-8 >에서 제시한 바 있다. 분석 범위를 규정하기 위해서 이 갈등요소 틀을 그대로 이용하였다.

이 틀을 통해 사회통합 관련 내용들이 어느 정도 교과서에 다루어지고 있는지 살펴볼 수 있으며, 어떤 종류의 갈등 유형 및 소수자 문제를 다루고 있는지를 가늠할 수 있다. 각 갈등영역과 관련하여 교과서 내용을 분석하여 코딩하였다.

< 표 III-2 > 교과서의 핵심 분석 내용

사회계층 간 갈등(저소득계층), 민족 및 종족집단 간 갈등(소수민족), 장애인과 비장애인 간 갈등(장애인), 종교갈등(소수종교), 여성과 남성 간 갈등(여성), 성적 소수자와 다수 간 갈등(성적소수자), 남한과 북한 간 갈등(북한이탈주민과 주류사회 갈등 포함), 지역갈등(소외지역), 세대갈등(소외세대), 정보격차로 인한 갈등(정보소외계층)

## 2) 2단계 분석: 교과서의 ‘사회통합’ 내용의 질적 분석

제 2단계 교과서 분석의 핵심 연구 문제와 분석 내용은 다음과 같다.

### ○ 분석의 핵심 연구 문제

– 사회통합(갈등의 조정·해결) 관점이나 방식은 무엇인가?

### ○ 분석 내용

1단계에서 제시된 사회갈등 영역과 관련된 내용을 다음과 같은 분석틀을 활용하여 어떤 사회통합의 핵심 관점이 반영되었는지 분석하여 코딩한다. 사회통합의 핵심 관점과 교과서 분석틀의 선정 과정은 앞서 논의 되었다. 교과서 분석틀은 < 표 II-3 >로 제시한 바 있는데, 핵심 분석 기준을 중심으로 다시 정리하면 다음과 같다.

< 표 III-3 > 교과서 내용의 핵심 분석틀

	안정성 관점	응집성 관점	포용성 관점	역능성 관점
핵심 분석 기준	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소득, 주거, 의료 등의 물질적 자원의 지원을 강조하고 있는가?</li> <li>• 빈곤으로부터 안전, 질병과 재해, 실업</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회 규칙이나 가치의 공유를 강조하고 있는가?</li> <li>• 소수자를 협력 및 조화의 차원에서 바라보고 있는가?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 사회 집단과 문화 수용의 중요성을 다루고 있는가?</li> <li>• 일상생활의 제도와 사회 관계에서 소수자가 차별 및 배제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소수자들이 다양한 사회 구성원으로 의사결정에 참여하는 상황을 제시하는가?</li> <li>• 소수자 개인의 역량과 능력이 사회에</li> </ul>

	안정성 관점	응집성 관점	포용성 관점	역능성 관점
	로부터 안정 등을 강조하고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회에 소속감을 가지고 특정 정체성을 가지도록 요구하고 있는가?</li> <li>• 소수자와의 관계 속에서 공통 문화를 가정하고 있는가?</li> </ul>	는 상황과 해결책을 제시하고 있는가? <ul style="list-style-type: none"> <li>• 소수자를 대등하고 평등적 가치로 다루고 있는가?</li> <li>• 소수자 관점으로 주류 사회의 현상을 새롭게 이해되도록 하는가?</li> </ul>	기여하는 바를 제시하는가? <ul style="list-style-type: none"> <li>• 소수 문화를 수용하여 공통 문화의 변용 가능성을 제시하는가?</li> </ul>

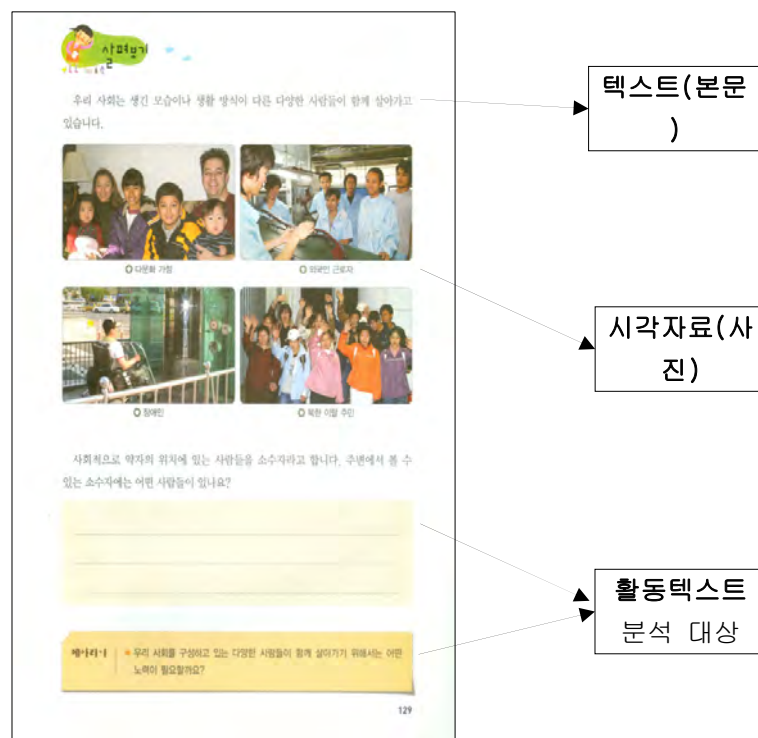
#### 다. 분석 단위 선정

분석 단위는 구체적인 코딩 단위라고 하겠다(이지훈, 1993: 468). 코딩 단위로서 분석 단위는 정립된 일정 카테고리에 배분 집계하고자 하는 내용의 특정 부분을 말한다. 분석 단위 유형은 기록단위(recording unit)와 문맥 단위(context unit)로 나눌 수 있다(같은 책, 470-473). 기록 단위의 예는 단어, 상징, 주제, 주장, 문장, 문단, 항목, 인물, 지면, 시간 등을 들 수 있다. 문맥 단위는 기록 단위의 의미를 밝힐 수 있는 문맥 상의 내용적 범위를 규정하는 단위이다. 일정한 기록 단위가 처해 있는 문맥을 규정해서 그 기록 단위의 참된 내면적 뜻을 파악 가능케 하는 신축성 있는 보다 큰 분석 단위라 할 수 있다.

본 연구에서는 ‘교과서 내용(the contents of textbook)’을 모두 분석한다. 교과서 내용이라 함은 ① 텍스트: 교과서 본문 서술, 예화, 읽기 자료를 포함하는 설명 텍스트 ② 활동텍스트: 활동과제, 활동과정, 탐구활동, 수행과제와 같이 학습자 중심의 활동 내용 ③ 시각자료: 삽화, 사진, 도표, 지도 등의 보조자료가 포함된다. 본 연구에서는 이 세 가지를 교과서 내용의 핵심으로 보고 세 유형의 내용을 분석한다.

분석 단위는 설명텍스트인 본문의 경우, 띄어쓰기 원칙에 따라 구분된 문단(즉, 형식단락)을 원칙으로 하였다. 활동텍스트의 경우, 하나의 활동 속에서 번호로 구별되어 여러 활동이 있거나, 수행과제가 다를 경우는 각각 하나의 활동

으로 취급하여 분석하였다. 또한 내용을 표상하는 방식이 다른 활동도 한 단위로 취급하였다. 시각자료의 경우, 사진이나 삽화의 캡션이 달린 것으로 한 단위로 보았고, 내용을 표상하는 방식이 다를 경우는 각각 한 단위로 간주하였다. 구체적인 분석 단위의 예시는 [그림 III-1]과 [그림 III-2]와 같다.





실시하였다.

코딩표의 항목을 살펴보면, 출판사, 교과서 종류(저자), 내용영역, 대단원, 중단원, 소단원, 페이지, 내용유형, 대상수, 해당 자료번호, 1차 분석, 2차 분석(차원), 대표여부, 재검토 여부 등으로 나누었다. <내용 영역>의 경우, 사회과는 ‘일반사회’, ‘역사’, ‘지리’로 나누었고, 도덕과는 ‘도덕적 주체로서의 나’, ‘우리·타인·사회와의 관계’, ‘나라·민족·지구공동체와의 관계’, ‘자연·초월적 존재와의 관계’로 나누어 속성을 부여하였다. <내용유형>은 ‘설명(본문)’, ‘설명(예화, 읽기 자료)’, ‘시각자료(사진)’, ‘시각자료(삽화)’, ‘시각자료(도표)’, ‘시각자료(지도)’, ‘활동텍스트’, ‘기타’로 나누어 속성을 부여하였다. <대상 수>는 분석 단위의 수를 말하며, <해당 자료 번호>는 사회통합 관련 자료에 해당하면 일련 번호를 붙였다.

< 표 III-4 > 코딩표를 활용한 교과서 분석 코딩 예시

출판사	교과서종류 (저자)	내용영역	대단원	중단원	소단원	페이지	내용유형	대상수	해당 자료번호	분석(갈등)- 1차분석	분석(차원)- 2차분석	대표 여부	재검토 여부	비고
국정	사회4-2	일반사회	3	5	1	129	설명(본문)	2	0	0	0	부	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	1	129	시각자료(사진)	4	1	민족정체성,인종집단	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	1	129	시각자료(사진)	4	2	민족정체성,인종집단	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	1	129	시각자료(사진)	4	3	장애와 비장애	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	1	129	시각자료(사진)	4	4	민족정체성,인종집단	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	1	129	활동텍스트	1	0	0	0	부	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	2	130	설명(본문)	1	0	0	0	부	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	2	130	시각자료(삽화)	3	1	장애와 비장애	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	2	130	시각자료(삽화)	3	2	민족정체성,인종집단	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	2	130	시각자료(삽화)	3	3	민족정체성,인종집단	포용성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	2	130	설명(예화,읽기자료)	1	1	민족정체성,인종집단	안정성	여	부	
국정	사회4-2	일반사회	3	5	2	130	활동텍스트	1	0	0		부	부	

분석은 1차 분석과 2차 분석에 따라 속성을 부여하였다. 1차 분석은 사회통합 관련 내용을 담고 있는 정도를 살펴보는 분석이었다. 따라서 사회통합 관련 내용이면 사회 갈등 요소 및 유형인 ‘사회계층’, ‘민족정체성, 인종집단’, ‘지역’,



‘장애와 비장애’, ‘종교’, ‘성적 소수자’, ‘성별차(여성)’, ‘세대’, ‘정보 격차’, ‘남북한 문제’, ‘기타’로 속성을 부여하였다. 분석 단위가 사회통합 내용과 관련이 없으면 ‘0’을 부여하였다.

2차 분석은 1차 분석에서 사회통합 관련 내용으로 규정된 경우에만 수행되는데, 사회통합 차원에 따라 ‘안정성 관점’, ‘응집성 관점’, ‘포용성 관점’, ‘역능성 관점’의 속성을 부여하였다. ‘대표 여부’는 교과서의 사회통합 내용이 전형성을 띄고 있는지 살펴보기 위하여 설정하였다. 전형성을 띤 경우는 ‘여’로, 그렇지 않은 경우는 ‘부’로 표시하였다. 교과서 분석팀은 각각 교차분석 후에 분석 코딩 내용을 서로 의사소통하여 일관성있는 분석표를 제시하나, 의견이 서로 양립하는 경우는 서로 다른 분석 코딩 내용으로 그 결과를 수용하였다.

## 2) 사회통합 관점 분석의 실제

교과서의 2차 분석과정은 질적 분석과정으로 자의적인 해석이 이루어질 여지가 있다. 따라서 분석자 간 신뢰도를 확보를 위하여 분석틀을 공유하는 과정을 충분히 거쳤으며, 다음과 같은 분석 사례의 검토를 통해 예비 분석을 실시하였다. 그럼 지금부터 실제 교과서의 내용을 제시하고 이를 어떻게 사회통합의 관점으로 범주화하였는지를 소개하고자 한다.

### [ 사례 1-1 ] 중등 사회 교과서 텍스트 분석 사례: ‘안정성 관점’

---

(... 중략...)

또, 이주자들은 대부분 사회·경제적으로 낮은 지위를 갖고 있어 직업을 구하고 교육을 받는 과정에서 불리한 처지에 있기 때문에 이와 관련된 사회·경제적 갈등이 나타나기도 한다. 따라서 이들의 적응을 도울 수 있는 정책 등이 마련되어야 한다.

(... 중략...)

출처: 고등학교 사회 HM(가명) 교과서, p.174

---

위에서 이주자들의 비교적 낮은 사회·경제적 위치로 인한 갈등이 사회 통합과 사회 발전을 저해하는 요소라는 생각을 전제로 이주자들의 사회적 적응과 안정을 도울 수 있는 정책의 필요성을 드러낸다. 이는 사회 구성원들이 안정적인 생활을 영위할 수 있도록 국가가 여러 방면의 지원을 하고 있다는 사실과 그 필요성을

중시하는 ‘안정성의 관점’을 강조하는 것이다.

구체적으로는 사회·경제적 위치의 상승을 도와줄 수 있는 고용과 교육의 기회를 언급하며 이주자들이 우리 사회 구성원으로서 안정적인 생활을 할 수 있도록 여러 가지 사회·경제적 정책 등이 필요하다는 것을 강조하고 있다. 즉, 이주민들 역시 사회적 관계의 맥락에서 물질적, 비물질적 자원에 대한 지배력을 사회구성원으로서 동등하게 누릴 수 있도록 빈곤으로부터 안전, 질병과 재해, 실업으로부터 안정 등을 포괄적으로 누려야 한다는 점이 드러나 ‘안정성의 관점’이 두드러진다.

#### [ 사례 1-2 ] 중등 사회 교과서 텍스트와 시각자료 분석 사례: ‘안정성 관점’

(... 중략...)

사회불평등을 해결하기 위해서는 불평등의 원인이 되는 사회 제도나 관행을 고쳐 나가야 한다. 사회적 약자가 지닌 불리한 조건을 극복하고 기회를 공평하게 가질 수 있도록 도와주는 사회 복지 정책이 필요하다. 그래서 정부에서는 개인의 성별, 신체적 능력, 재능 등과 같은 선천적인 조건의 차이나 직업, 재산, 교육수준과 같은 후천적인 차이를 고려하여 실질적 평등이 보장되도록 법과 제도를 마련하고 있다.



출처: 중학교 사회 MB(가명) 교과서, p.195

제시된 본문 자료에서는 사회 불평등 해소 방안으로 사회적 제도와 관행의 개선을 강조하고 있다. 이렇게 사회적 약자층이 자신들의 불리한 점을 극복하고 실질적 평등을 누릴 수 있도록 하는 사회복지 정책의 중요성을 강조하는 것은 ‘안정성 관점’을 잘 드러내준다. 특히 법과 제도적인 측면에서의 대책마련은 사회적 약자층이 최소한의 안정적인 생활을 할 수 있도록 하는 데 있어서의 정부 역할을

강조하고 있다. 시각 자료도 고용 안정, 정보 격차 해소, 공교육 강화 등 제도적 장치의 구체적 방안을 제시하면서 구체적이고 실질적인 정책적 노력의 필요와 실현을 강조하고 있다.

#### [ 사례 2-1 ] 중등 사회 교과서 텍스트와 시각자료 분석 사례: ‘응집성 관점’

---

(..... 중략.....)

둘째, 민족문화의 계승·발전을 위해 노력해야 한다. 모든 민족은 그 나름의 독특한 생활양식을 가지고 있는데, 이것을 ‘민족 문화’라고 한다. 민족 문화는 그 민족의 특성을 잘 보여 줄 뿐만 아니라, 무엇보다 그 민족의 얼이 담겨 있다. 우리 조상들은 온갖 어려움을 이겨 내면서 민족 문화를 지키고 발전시켜 왔다. 따라서 우리도 민족 문화를 더욱 계승·발전시켜 후손들에게 물려주어야 한다.

셋째, 다른 나라에 살고 있는 재외 동포들에게 관심을 가져야 한다. 외교 통상부에 따르면 2008년 현재 재외 동포는 약 700만명에 이르며 중국, 미국, 일본을 비롯하여 전 세계 150여 개국에서 살고 있다. 재외 동포들은 조국을 그리워하며 조국의 발전을 기원하고 있다. 우리는 재외 동포들이 같은 한민족으로서 자부심을 가지고 살아갈 수 있도록 도와주어야 한다.

(..... 중략.....)

출처: 중학교 도덕 MED7(가명) 교과서, p.257

---

위 본문에서는 우리 민족의 역사와 문화에 대한 자긍심을 강조하면서 한민족으로서의 자부심, 우리 문화의 계승 의지 등을 강조하고 있다. 여기에는 우리 사회의 문화, 가치, 정체성의 공유를 강조하는 응집성의 관점이 강하게 나타나 있다. 구체적으로 보면, 민족문화에 담긴 ‘얼’을 중시하고 이를 계승·발전시켜야함을 주장함으로써 민족 정체성을 강조하거나 재외 동포들에게 한민족으로서 자부심을 갖도록 도와야 하는 당위성을 이야기한다. 더불어 주변 국가와의 마찰과 갈등을 이겨내고 주권과 고유문화를 지켜온 역사를 강조하는 것 등을 통해서도 ‘응집성 관점’을 드러내고 있다. 이는 국가라는 개념보다도 민족이라는 개념을 통해 선천적인 동질감과 연대감을 중시하고, 고유 역사를 통해 특유의 민족적 정체성에 의미를 부여하고 강조하므로 ‘응집성 관점’ 지향적이라 할 수 있다.

[ 사례 2-2 ] 초등 도덕 교과서 활동텍스트 분석 사례: ‘응집성 관점’

❖ 나라 사랑은 작은 것에서부터 시작됩니다. 예를 들어 신호를 잘 지키는 것, 거리의 휴지를 줍는 것도 나라를 사랑하는 방법입니다. 우리가 쉽게 할 수 있는 나라 사랑의 길에는 어떤 것이 있는지 알아보고 실천해 봅시다.

출처: 초등학교 도덕 4-1, p.101

위 교과서 활동 텍스트에는 나라 사랑 방법으로 교통 신호 지키기, 거리의 휴지 줍기가 나타나 있다. 그리고 나라 사랑은 쉽게 주변에서 할 수 있는 일이라는 점을 강조하면서 나라 사랑 방법을 찾아보고 실천해보라고 한다. 하지만 예로 들고 있는 신호 지키기나 휴지 줍기 등이 어떻게 나라 사랑과 연관되는지 자세한 설명은 없다. 단지 나라 사랑이란 덕목을 통해서 사회 구성원으로서 나라에 애정을 가지고 나라를 위해 복무하기를 바라고 있다. 나라 사랑이란 덕목을 접착제로 하여 사회 구성원을 국가 사회에 수렴 시키려는 의도를 담고 있기에 ‘응집성 관점’을 나타내는 대표적인 사례라 할 수 있다.

[ 사례 3-1 ] 중등 사회 교과서 텍스트 분석 사례: ‘포용성 관점’

(.....중략.....)

다문화사회에서의 태도 : 문화는 삶의 양식으로서 개인에게 삶의 의미와 정체성을 부여한다. 따라서 문화 간에 우열을 두어 차별하거나, 갈등과 대립을 만드는 것은 바람직하지 않다. 이런 점에서 다른 문화를 볼 때, ‘이상하다’라는 차별의 개념이 아니라, ‘다르다’라는 차이의 개념으로 이해하는 태도가 필요하다.

단일 민족 의식이 강한 우리나라에서는 이주민과 그들의 문화에 대한 편견과 차별로 인한 사회문제가 나타나기도 한다. 이를 해결하기 위해서는 우리 사회에서 생활하는 외국인을 사회의 구성원으로 인정하고 그들과 소통하면서 문화 다양성을 이해하려는 노력이 필요하다.

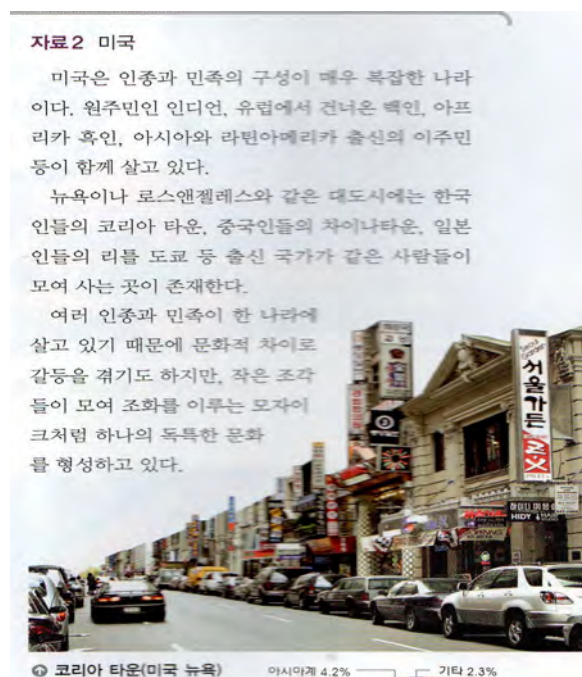
(.....중략.....)

출처: 고등학교 사회 HC1(가명) 교과서, p.194

위의 교과서 본문에서는 문화적 차원에서 상호간의 문화적 다양성을 이해하고, 차이를 인정하고 수용해야 한다는 점을 강조하면서 일상생활 안에서 동등하게 사회적 관계를 영위해나갈 수 있어야 함을 강조하고 있다. 이를 통해 우리 사회 구

성원들이 ‘외국인들을 동등한 사회의 구성원’으로 인정하고, 그들과 ‘소통’하고 ‘인정’함으로써 공존하려는 것이 바람직하다는 인식을 담고 있는 ‘포용성 관점’이 드러나고 있다. 특히 함께 살아가기 위해 문화적 편견과 차별을 극복하기 위한 노력을 강조하고 있다.

[ 사례 3-2 ] 중등 사회 교과서 시각자료 분석 사례: ‘포용성 관점’



출처: 중학교 사회 MB(가명) 교과서, p.105

위 시각 자료는 미국 뉴욕의 코리아 타운 사진으로 인종적으로 다양한 미국 사회에서 각자의 문화적 차이를 인정하는 가운데 코리아 타운, 차이나 타운 같이 개별 민족의 문화적 생활양식이 뚜렷하게 드러나는 독립적인 경관이 공존하고 있음을 보여준다. 특히 본문 마지막 부분에서 “문화적 차이로 인한 갈등을 겪기도 하지만, 작은 조각들이 모여 조화를 이루는 모자이크처럼 하나의 독특한 문화를 형성하고 있다”는 서술이 미국 사회에서 미국의 백인 주류 사회의 문화만을 강요하지 않고, 다양한 인종과 민족들의 문화가 공존하는 것이 바람직하다는 ‘포용성 관점’을 뒷받침해주고 있다.

[ 사례 3-3 ] 초등 사회 교과서 텍스트 분석 사례: ‘포용성 관점’

5. 사회의 다양성과 소수자의 권리

우리 사회에는 여자와 남자, 나이가 많은 사람과 적은 사람, 부자인 사람과 가난한 사람, 피부색이 다른 사람, 신체의 일부가 불편한 사람 등 생긴 모습이나 생활 방식이 다른 사람들이 함께 어울려 살아가고 있습니다. 이처럼 성, 나이, 경제적 능력, 인종, 생긴 모습 등이 다른 사람들이 함께 어울려 살아가는 것을 사회의 다양성이라고 합니다.

이런 다양한 사회 구성원들 가운데는 생활 방식이나 생긴 모습이 다르기 때문에 부당한 차별을 받는 소수자가 있습니다. 인간이라면 누구나 소중하고, 인간답게 살 수 있는 권리를 누리며 살아가야 합니다. 이처럼 인간답게 살 기본적 권리를 인권이라고 합니다. 소수자들의 권리를 보호하고 모든 사람이 행복하게 살 수 있는 사회를 만들기 위해서는 서로의 차이를 이해하고 존중하는 태도가 필요합니다.

출처: 초등학교 사회 4-2 교과서, p.128

위 교과서 본문에서는 성별, 나이, 경제적 능력, 인종, 신체 등이 다른 사람들이 함께 어울려 사는 것을 ‘사회적 다양성’으로 규정하고, 생활 방식이나 생긴 모습이 다르다는 이유로 부당한 차별을 받는 사람을 ‘소수자’로 설명하고 있다. 인간은 누구나 인간답게 존중받을 권리가 있다는 점을 ‘소수자를 보호’해야 하는 이유로 들고 있으며, 행복한 사회가 되기 위해서 서로의 차이를 이해하고 존중하는 태도가 필요하다는 점을 강조하고 있다. 이는 다양한 사회 관계나 문화의 다양성을 인정하는 ‘포용성 관점’을 담고 있는 사례이다.

[ 사례 3-4 ] 초등 도덕 교과서 시각자료 분석 사례: ‘포용성 관점’



출처: 초등학교 도덕 3-1, p.51

위 교과서 시각자료(삽화)는 다양한 가정의 모습을 제시하고 있다. 다양한 가정의 사례로 조손 가정, 노인 가정, 한 부모 가정, 다문화 가정을 들고 있다. 한국인 부모와 자식들로 이루어진 '정상 가정' 이미지에서 벗어나 다양한 가정들이 존재한다는 점을 보여주어 가정의 다양성을 인정하고 존중하도록 하는 의도를 담고 있다. 기존의 '정상 가정' 이미지에서 벗어난 가정을 '결손 가정'이라고 생각하지 않도록 가족 구성원들이 모두 즐거운 표정을 짓고 있는 모습을 그려내고 있다. 이 시각자료는 다양한 사회관계와 문화의 차이를 인정하는 것을 강조하므로 '포용성 관점'을 나타내는 대표적인 사례이다.

#### [ 사례 4-1 ] 중등 사회 교과서 활동 텍스트 분석 사례: '역능성 관점'

---

(..... 중략 .....)

자료 1: 한국의 장애인 운동에 있어서 2007년은 중요한 해로 기억될 것이다. 이해에 장애인 스스로 권리를 찾기 위한 입법 운동이 결실을 맺어 '장애인 차별 금지 및 권리 구제 등에 관한 법률'이 국회를 통과했기 때문이다. 장애우 인권 문제 연구소에서는 1992년부터 주기차게 장애인 인권법에 대한 대안을 마련하였는데, 1998년 장애인 종합법 제정 노력, 2002년 장애인 차별 금지법의 국회 청원 요청 등이 좋은 예이다.

장애인 차별 금지 및 구제 등에 관한 법률은 사회적 소수자의 차별 금지에 관한 법이다. 이 법은 장애 부문에 특화된 법률이라는 점과, 장애인 스스로의 입법 노력을 바탕으로 어느 정도 사회적 합의하에 제정된 것이라는 점에서 중요한 의미를 가진다.

1. 자료 1에서 장애인 단체의 주장이 받아들여지게 된 사회적 배경을 추론해 보고, 그 근거를 헌법에서 찾아보자.

(..... 중략 .....)

출처: 고등학교 사회 HC1(가명) 교과서, p.223

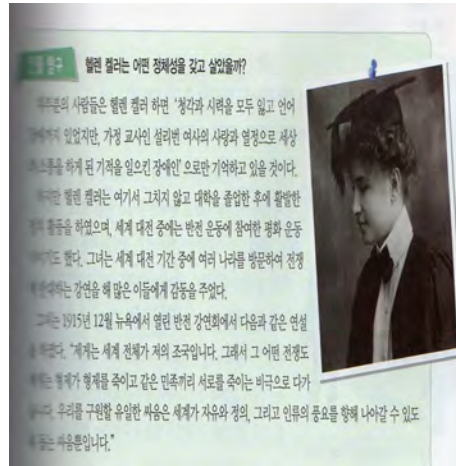
---

위에 제시된 활동 텍스트의 자료 1에서는 장애인들이 자신들의 권리를 스스로 지키기 위해 입법안을 제안하여 통과시킨 사례를 담고 있다. 또 이 내용을 바탕으로 실제 활동에서 장애인 단체의 입법 노력이 받아들여지는 사회적 배경을 추론하게 하고 그 제도적인 보장 근거를 찾게 하는 지시문을 제시하고 있다. 이는 장애인처럼 비교적 사회 소외 계층으로 인식되어 온 사회구성원들도 자신들의 역량과 능력을 발휘할 수 있는 사회적인 분위기 및 제도적 지원이 사회구조적으로 마련되어 있음을 학생들로 하여금 인식하게 하는 동시에 장애인들 역시 사회 공동체의 의사결정에 적극 참여하고 있음을 보여주는 것으로 '역능성 관점'을 잘 나타

내주고 있다. 즉, 법적인 차원에서 사회의 각 구성원들이 참여를 통해 자신들의 역량과 능력을 발휘할 수 있고, 이러한 적극적 참여가 바람직함을 보여줌으로써 사회적 소외계층이 다른 사회 구성원들에게 소극적으로 차이를 인정받고, 수용당하는 차원을 넘어서 이들이 적극적으로 우리 사회에 기여하고 참여하는 것이 가능하고 중요하다는 ‘역능성 관점’이 잘 드러난다.



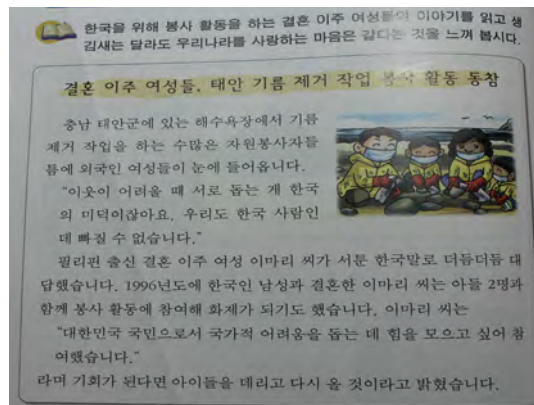
[ 사례 4-2 ] 중등 사회 교과서 텍스트 분석 사례: ‘역능성 관점’



출처: 중학교 사회 MC2(가명)  
교과서 p.177

위의 읽기 자료는 헬렌 켈러가 장애를 극복했다는 사실 외에도 활발한 정치 활동 및 반전 운동에 참여하여 사회 평화에 적극적으로 기여 하였다는 사실을 싣고 있다. 즉, 헬렌 켈러가 장애인으로서의 정체성만을 가진 것이 아니라 장애를 극복한 경험을 바탕으로 적극적으로 자신의 정치 능력과 참여를 통해 사회 변화를 가져온 역동적인 모습을 보여주므로 ‘역능성 관점’을 반영한 것으로 해석된다.

[ 사례 4-3 ] 초등 도덕 교과서 텍스트 분석 사례: ‘역능성 관점’



출처: 초등학교 도덕 3-2 교과서, p. 64

위 교과서 내용은 결혼 이후 여성들이 봉사활동을 하는 사례를 통해 결혼 이후 여성들이 한국 사회 내국인들과 다르지 않은 한국인이라는 점을 보여주고 있다. 이주 여성들이 한국인이라는 점을 강조하기 위해서 단지 인권이나 문화 다양성을 주장하는 것이 아니다. 사회적 사안에 적극 참여함으로써 당당하게 사회에 봉사하고 기여하고 있는 구성원을 그려내고 있다. 이주 여성들을 단순히 포용되어야 할 대상이기보다는 적극적으로 의사결정에 참여하고 사회에 기여하는 주체로 그려내고 있기에 ‘역능성 관점’을 잘 드러내는 사례라 할 수 있다.

[ 사례 4-4 ] 초등 사회 교과서 시각자료 분석 사례: ‘역능성 관점’



출처: 초등학교 사회 4-2 교과서, p.109

위 교과서 내용은 옛날과 오늘날의 달라진 성역할을 다루고 있다. 집안일이나 직업 선택에서 기존의 고정된 성역할이 깨지고 있는 모습을 담고 있다. 특히, 수동적이고 연약한 이미지로 생산되던 여성상이 ‘여자 특공대원’과 ‘여자 축구 선수’ 사진을 통해서 적극적이고 진취적인 여성상으로 바뀐 모습을 보여준다. 이는 단지 상대적으로 약자인 여성을 인권을 측면에서 보호하고 배려해야 한다는 주장을 넘어서고 있다. 여성들이 사회에 주체적으로 참여하여 자기 능력을 발휘하며 사회에

*기여하고 있다는 점을 보여주므로 ‘역능성 관점’을 나타내는 대표적인 사례이다.*

위와 같이 사회 갈등 영역을 어떻게 조율하고 해결할 수 있는가 등의 가치 관련 내용이 표상된 것을 사회통합의 주요 관점으로 분석 가능하였다. 분석팀은 분석틀에 나타난 분석 기준을 바탕으로 분석 가능성을 탐색하고 분석자 간 신뢰도도 어느 정도 확보할 수 있다고 판단하여, 4회 이상 분석 회의를 거쳐 분석하였고 그 결과를 엑셀 파일로 코딩하였다. 코딩한 자료를 수집하여 연구진에서 이를 분석하였는데 분석 결과는 IV장에서 다루기로 한다.

## IV. 교과서 분석 결과

교과서 분석 결과를 초·중등학교 급별로, 교과별로 이 장에서 제시하고자 한다. 초등교과서는 국정교과서이므로 학년 및 학기로 표기한다. 중등 교과서는 검정 교과서로서 동 학년에 복수의 교과서가 출판되어 있다. 중등 교과서의 경우, 실명으로 분석 내용을 밝히는 것은 본 연구문제로부터 벗어나 교과서 간 비교로 해석될 여지가 있으므로, 중등 교과서 이름은 가명으로 한다. 분석대상으로 선정된 중학교 사회 교과서는 MK1, MK2, MKS, MB, MC1, MC2로, 고등학교 사회 교과서는 HKS, HM, HB, HC1, HC2로 가명으로 표기하며, 중학교 7학년 도덕과 교과서는 MED7, MEM7, MEJ7, MEC7로, 중학교 8학년 도덕 교과서는 MED8, MEM8, MEC8로, 고등학교 도덕 교과서는 HEM, HEB, HEC1, HEC2로 가명으로 표기한다.

### 1. 사회과 교과서 분석 결과

#### 가. 사회 교과서에 나타난 사회갈등 영역 관련 내용 분석 결과

##### 1) 초등 사회 교과서의 사회갈등 관련 내용 분석 결과

초등 교과서는 국정 교과서로 각 1종의 교과서가 분석대상이다. 텍스트, 시각자료, 활동텍스트를 종합하여 분석 결과를 먼저 제시한다.

#### 가) 전반적 내용 분석 결과

##### (1) 일부 학년에서 나타난 사회갈등 문제에 대한 빈약한 내용 구성

초등 사회 교과서에서 나타난 사회갈등 영역 관련 내용 빈도가 상대적으로 일부 학년에서 낮게 나타났다. 다음 < 표 IV-1 >을 보면, 초등 3학년에서부터 6학년까지 초등 사회 교과서 전반에 걸쳐 사회갈등 관련 내용을 다룬 빈도가 총 26단위로 나타나고 있었다. 그런데, 초등학교 3학년과 5학년에서는 사회갈등 관련 내용을 다룬 빈도가 각각 1단위로 나타나고 있었다.

일부 학년에서 사회갈등 관련 내용을 거의 다루고 있지 않고 있다는 것은 사회통합을 위한 학년 간 연계성이나 학습자 준비성에 대한 고려가 이루어지지 않았다는 것이라 할 수 있다. 서로 다른 구성원으로 살아가는 사회 속에서 타인에 대한 인식은 가치교육의 핵심이라는 점을 감안한다면, 초등교육에서 사회통합 인식을 배양할 수 있는 내용을 적극 다루어야 할 것이다.

## (2) 사회갈등에 대한 소수 영역의 집중

사회갈등 영역 관련 내용 중에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등과 ‘사회계층’ 갈등과 관련된 내용이 각각 총 10단위, 8단위로 상대적으로 높은 빈도로 나타났다. 그 밖에 ‘세대’ 간 갈등과 ‘장애와 비장애’ 갈등 문제를 다루었다. 하지만 그 밖의 사회갈등 관련 내용은 거의 나타나지 않고 있다. 다음 < 표 IV-1 >에 나타난 바와 같이 소수의 사회 갈등 문제 영역에 집중되어 있다.

< 표 IV-1 > 초등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	초등학교 학년	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
			사회 계층	민족 정체성 (인종집단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	성적 소수자	기타
내용전반	3학년	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	14	0	7	0	2	0	0	2	0	0	0	3
	5학년	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	6학년	10	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	계	26	8	10	0	2	0	0	3	0	0	0	3

## 나) 내용 유형별 분석 결과

### (1) 활동텍스트에서 사회갈등 문제 영역 관련 내용 배제와 시각자료의 적극적 활용

초등학교 사회 교과서의 내용 유형에 따른 사회갈등 영역 관련 내용의 양태를 알아보면, < 표 IV-2 >와 같다. 초등학교 3학년부터 6학년까지 사회 교과서에서 사회갈등 영역 관련 내용이 텍스트나 시각자료에서는 나타나고 있으나, 활동텍스트에서는 탐색되지 않았다. 일반적으로 활동텍스트는 학습자들이 주제를 탐구하는 활동에 초점을 둔다는 점을 감안할 때, 학습자가 사회갈등 영역을 심도 있게 다루고 있지 않을 가능성이 있다.

초등 사회 교과서에서 사회갈등 관련 내용을 다룬 텍스트의 총 수와 시각자료의 총 수가 동 단위로 나타나고 있었다. 전체적으로 초등 사회 교과서에서 사회갈등 영역 관련 내용을 다룰 때 시각자료를 적극적으로 활용하고 있음을 알 수 있었다. 이는 학습자가 사회갈등 영역의 내용을 쉽고 친근하게 학습하도록 하기 위한 고려로 보인다.

< 표 IV-2 > 초등 사회 교과서 내용 유형별로 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	초등학교 학년	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
			사회 계층	민족 정체성 (인종집단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	성적 소수자	기타
텍스트	3학년	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	6	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	5학년	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	6학년	5	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
계		13	4	4	0	0	0	0	3	0	0	0	2
시각 자료	3학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	8	0	5	0	2	0	0	0	0	0	0	1
	5학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

내용유형	초등학교 학년	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
			사회 계층	민족 정체성 (인종집단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	성적 소수자	기타
	6학년	5	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
계		13	4	6	0	2	0	0	0	0	0	0	1
활동 텍스트	3학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
계		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## (2) 서로 다른 내용 유형으로 사회갈등 영역의 표상

텍스트와 시각자료는 모두 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 문제와 ‘사회계층’ 갈등 문제를 집중 조명하는 특징을 보였다. 때로는 내용 유형에 따라 사회갈등 영역 내용에 차이가 있었는데, ‘세대’ 갈등 문제 영역의 총 3단위가 모두 텍스트로 표상되었고, ‘장애와 비장애’ 갈등 영역의 총 2단위는 모두 시각자료로 표상되었다. 이는 시각자료가 사회갈등 문제를 조명할 때 텍스트의 보조 자료로서만이 아니라 나름의 독립적인 내용 표상 방식으로 활용되고 있음을 보여 준다.

## 2) 중등 사회 교과서의 사회갈등 관련 내용 분석 결과

### 가) 전반적 내용 분석 결과

#### (1) 소수의 갈등 문제 영역에 편중된 내용 구성

사회갈등 문제를 다루는 교과서 내용이 ‘민족정체성(인종집단)’ 문제와 ‘사회계층’ 문제에 집중되는 경향이 있었다. 중학교 7학년 사회 교과서와 고등학교 10학년 사회 교과서에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 문제와 ‘사회계층’ 문제가 교

과서의 텍스트와 시각자료, 활동텍스트에 나타난 갈등 문제 관련 내용에서 차지하는 비율이 각각 41.78%, 18.85%로서 거의 60%를 차지하였다. ‘민족정체성(인종집단)’과 ‘사회계층’ 갈등 영역 다음으로 빈도가 높은 영역은 ‘지역’ 갈등으로 전체 교과서에서 그 빈도가 199단위로 8.22%를 차지하였다. 이는 교과서 내용이 ‘민족정체성(인종집단)’ 문제와 ‘사회계층’ 문제에 집중되어 있다는 것을 보여준다.

## (2) 중요 사회갈등 영역의 주변화

주요 사회문제로 볼 수 있는 다양한 영역들이 상대적으로 잘 다루어지지 않고 있다. 이는 중학교 7학년 사회 교과서에서 고등학교 10학년 사회 교과서까지 모든 내용 유형을 총체적으로 분석한 결과를 나타낸 < 표 IV-3 >을 보면 알 수 있다.

< 표 IV-3 > 중등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
				사회 계층	민족정 체성 (인종집단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적소수 자	기타
내용 전반	중학교 7학년	MK1	138	27	42	15	8	6	15	0	2	0	0	23
		MK2	95	18	22	29	3	1	5	0	1	1	0	15
		MKS	125	11	51	7	5	2	2	0	2	1	0	44
		MB	109	31	41	9	4	4	7	0	1	0	0	12
		MC1	89	16	43	8	2	2	4	1	0	2	0	11
		MC2	106	21	18	14	8	1	16	0	4	0	0	24
		계	662	124	217	82	30	16	49	1	10	4	0	129
내용 전반	고등학교 10학년	HKS	136	20	58	15	1	1	4	4	1	0	0	32
		HM	119	24	57	19	1	2	2	0	5	0	0	9
		HB	164	43	51	25	5	1	8	2	5	1	0	23
		HC1	160	22	65	40	5	0	5	11	1	0	0	11
		HC2	206	39	97	18	12	0	5	3	9	5	1	17
		계	785	148	328	117	24	4	24	20	21	6	1	92



중학교 사회 7학년 교과서에서 성적 소수자와 주류 사회의 갈등 문제는 분석 대상 사회 교과서에서 다루고 있지 않으며, 고등학교 10학년 사회 교과서 중 1종에서만 단 1단위 나타났다. ‘성적 소수자와 주류 사회의 갈등’ 문제는 교사들에 대한 설문 조사에서 가장 심각한 갈등으로 인식된 바 있다. ‘북한이탈주민’ 문제와 관련된 갈등 문제는 전체 교과서 중 사회갈등을 다룬 단위 내용에서 1% 미만을 차지하고 있어 이 영역도 거의 조명되지 않고 있다. 이는 중등 사회 교과서에서 중요 사회갈등 문제를 주변화 시키고 있다는 것을 보여준다.

## 나) 내용 유형별 분석 결과

### (1) 텍스트에서 배제된 다수 사회갈등 영역

본문의 설명텍스트는 교과서 내용에서 시각자료나 활동텍스트에 비해 비중이 높고, 교수 학습 과정에서 주로 다루어지는 내용 유형이라 할 수 있다. 텍스트에서 다루어진 주요 사회갈등 영역 관련 내용은 중학교 사회 교과서에서 300단위와 고등학교 사회 교과서에서 407개 단위로 총 707단위가 분석 결과 추출되었다. 이는 사회갈등 문제 영역과 관련된 활동텍스트가 중학교 사회 85단위, 고등학교 사회 79단위, 총 164단위로 나타난 것보다 높으며, 중학교 사회 277개, 고등학교 사회에서 284개, 총 561단위의 시각자료보다 빈도가 높다고 할 수 있다.

텍스트에 나타난 사회갈등 영역 별 분석 내용을 살펴보면, 사회갈등 영역을 다룬 내용 중각 영역이 전체 10% 이상 차지하고 있는 것은 ‘사회계층’ 갈등, ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등, 그리고 ‘지역’ 갈등 관련 영역이다. 이는 중학교 사회 교과서와 고등학교 사회 교과서 모두에 일반적으로 나타난 경향이다.

< 표 IV-3 >에 나타난 바와 같이, 위의 세 가지 영역을 제외하면 다른 사회갈등 영역은 미미하게 다루어지고 있다. 분석 대상의 중학교 사회 교과서에서 사회갈등 문제와 관련된 텍스트 중에서도 ‘세대’ 갈등, ‘성적 소수자’ 갈등 영역 문제는 다루어지지 않고 있다. 북한이탈주민 문제 등 남·북한 문제는 단 1종의 교과서에서 1단위만 다루어지고 있었고, ‘정보격차’ 관련 영역은 2종의 교과서에서 각각 1단위씩 다루어졌다. 이는 사회갈등 영역 중에서도 배제되어 다루어지지 않는 영역이 다수 존재한다는 것을 보여준다.

## (2) 텍스트에서 집중된 ‘계층문제’와 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 영역

중학교 사회 교과서와 고등학교 사회 교과서 모두 사회갈등을 다룬 텍스트 중에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 관련 내용의 비중이 가장 높게 나타났다. < 표 IV-3 >에 나타난 바와 같이, 중학교 사회 교과서의 사회갈등 관련 텍스트 중에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 관련된 내용은 93단위로 그 비중은 31.00%이었으며, 고등학교 사회 교과서에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 관련된 내용은 147단위로 36.12%의 비중을 차지하였다. 분석대상의 중학교 교과서 6종 중에서 MC2 교과서 1종을 제외하고는 사회갈등 영역을 다룬 내용 중 25% 이상을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 이는 최근 다문화 가정이 크게 증가하고 있는 사회적 요구를 교과서가 적극적으로 반영하고 있다고 해석할 수 있다. 사회갈등 관련 텍스트 중에서 ‘사회계층’ 갈등 영역은 두 번째로 비중이 높았는데, 중학교 사회에서 55단위로 18.33%를 차지하였고, 고등학교 사회에서 총 80단위로 19.66%를 차지하였다.

## (3) 교과서 텍스트에서 빈도의 큰 편차를 보인 ‘지역’ 갈등 영역

사회갈등 영역을 다룬 내용 중에서 세 번째로 높은 비중을 차지하고 있는 사회갈등 영역은 ‘지역’ 갈등이다. 중학교 사회에서 총 43단위로, 사회갈등을 다룬 내용 중에서 14.33%를 차지하고 있고, 고등학교 사회에서는 총 71단위로 사회갈등을 다룬 내용 중에서 17.45%를 차지하고 있다. 이는 다원주의 사회의 이해 갈등이 명백하게 드러나는 지역 사회 문제를 적극적으로 조명하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 < 표 IV-4 >를 면밀히 살펴보면, 교과서 간 편차가 상당히 있다. 중학교 사회 교과서 중에서 MK2 교과서는 ‘지역’ 갈등 문제를 총 16단위를 다루어, 사회 갈등 영역 관련 내용 중 25.40%를 차지하였다. 이에 비해 MKS 교과서는 총 5단위를 다루고 있어 사회갈등 영역 관련 내용 중 6.68%를 차지하였다. 빈도 높은 세 가지 사회갈등 영역 중 가장 큰 편차를 보이고 있는 것이다.

< 표 IV-4 > 중등 사회 교과서 텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
				사회 계층	민족정 체성 (인종집 단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적소수 자	기타
텍스트	중학교 7학년	MK1	38	7	12	6	0	1	2	0	0	0	0	10
		MK2	63	11	16	16	2	1	4	0	0	0	0	13
		MKS	73	7	27	5	1	2	1	0	1	0	0	29
		MB	43	13	17	5	1	2	0	0	0	0	0	5
		MC1	37	8	15	5	0	2	0	0	0	1	0	6
		MC2	46	9	6	6	3	1	7	0	1	0	0	13
		계	300	55	93	43	7	9	14	0	2	1	0	76
텍스트	고등학교 10학년	HKS	69	10	24	7	0	1	2	2	1	0	0	22
		HM	67	15	27	12	1	1	0	0	4	0	0	7
		HB	92	20	25	20	2	1	3	1	2	0	0	18
		HC1	94	14	31	20	3	0	5	9	1	0	0	11
		HC2	100	21	40	12	6	0	3	2	6	1	0	9
		계	407	80	147	71	12	3	13	14	14	1	0	67

#### (4) 사회갈등 영역 관련 시각자료의 적극적 활용

사회갈등 관련 시각자료 빈도는 텍스트 빈도보다 낮지만, 상대적으로 적지 않은 비중을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 중등 사회 교과서의 사회갈등 관련 시각자료 총 수는 561단위로, 중등 사회에서 사회갈등 관련 텍스트 총 수 707개와 비교한다면 적지 않다. 시각자료는 텍스트에 비하여 즉각적으로 학습자에게 주의 환기와 집중 효과를 갖게 한다. 학습 효과를 증진하기 위하여 시각자료를 적극적으로 활용하고 있다고 해석할 수 있다.

#### (5) 시각자료에서 편중된 ‘민족정체성(인종집단)’ 내용

사회갈등을 다룬 시각자료 중에서 중학교 사회 교과서와 고등학교 사회 교과서 모두 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 관련 내용의 비중이 가장 높았다. < 표 IV-5 >에 나타난 바와 같이, 중학교 사회 교과서의 사회갈등 관련 시각자

료 중에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 관련된 내용은 94단위로 그 비중은 33.94%이었으며, 고등학교 사회에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 관련된 내용은 138단위로 48.50% 비중을 차지하고 있었다.

분석 대상의 중학교 교과서 6종 중에서 2종의 교과서는 사회갈등 관련 시각자료 중 절반 정도를 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등을 조명하고 있었다. MKS 교과서는 사회갈등을 조명한 시각자료 42단위 중 20단위 47.62%를, MC1 교과서는 사회갈등을 조명한 시각자료 총 38단위 중 19단위를 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등을 조명하여, 사회갈등을 다룬 시각자료의 반수 내외를 할당하고 있었다.

< 표 IV-5 > 중등 사회 교과서 시각자료에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
				사회 계층	민족정 체성 (인종집 단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적소수 자	기타
시각자료	중학교 7학년	MK1	74	18	23	6	6	4	10	0	2	0	0	5
		MK2	21	5	3	10	1	0	1	0	0	1	0	0
		MKS	42	2	20	0	4	0	1	0	1	1	0	13
		MB	57	15	19	4	3	1	7	0	1	0	0	7
		MC1	38	6	19	1	2	0	4	1	0	1	0	4
		MC2	45	9	10	7	4	0	7	0	3	0	0	5
		계	277	55	94	28	20	5	30	1	7	3	0	34
시각자료	고등학교 10학년	HKS	47	9	23	6	1	0	2	1	0	0	0	5
		HM	38	6	22	4	0	1	2	0	1	0	0	2
		HB	58	20	18	5	3	0	5	1	2	1	0	3
		HC1	53	8	27	15	2	0	0	1	0	0	0	0
		HC2	88	13	48	6	5	0	2	1	3	3	1	6
		계	284	56	138	36	11	1	11	4	6	4	1	16

사회갈등 관련 시각자료에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등을 조명하는 시각자료에 대한 집중도는 고등학교 사회에서 더 뚜렷하게 나타났다. 분석 대상의 고등학교 사회 교과서 5종중에서 4종의 교과서가 사회갈등 관련 시각자료 중

‘민족정체성(인종집단)’ 갈등을 조명하는 시각자료를 절반 이상 활용하였다. < 표 IV-5 >에 나타난 바와 같이, 고등학교 사회 교과서에서 사회 갈등 관련 시각자료 중에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 관련된 내용은 HM 교과서는 22단위로 그 비중이 57.89%, MC2 교과서는 48단위로 그 비중이 54.54%, HC1 교과서는 27단위로 50.94%, HKS 교과서는 23단위로 그 비중이 48.94%였다. 고등학교 사회에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 관련된 내용은 138단위로 48.50% 비중을 차지하였다.

중등 사회 교과서가 시각자료에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등을 빈도가 높게 다룬다는 것은 최근 다문화 가정이 크게 증가하고 있는 사회적 요구를 적극 반영한 것으로 해석할 수 있다. 한편으로는, 시각자료의 특성을 고려한다면, ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등을 다룰 때 외견으로 드러나는 인종 혹은 민족 특징이나 민속의례 중심의 외현적 내용을 중심으로 조명하게 될 우려도 있다.

#### (6) 활동텍스트의 편중된 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 영역 조명

활동텍스트는 일반적으로 학습자 중심의 수행 과제를 포함하고 있으나, 지면의 제약이 따르기 때문에 내용 선정 문제가 첨예할 수 있다.

중학교 사회 교과서 6종 중에서 5종의 교과서가 사회갈등 관련 내용을 다루는 내용 중 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 영역을 가장 빈도 높게 다루고 있었다. 중학교 사회 교과서 중에서 MC1 교과서는 사회적 갈등 관련 내용을 다루는 내용 총 14단위 중에서 ‘민족 정체성(인종집단)’ 관련 내용이 총 9단위로 64.29%를 차지하고 있었으며, 중학교 교과서 전체적으로 30%를 상회하는 비중을 차지하였다.

사회갈등 관련 내용을 다루는 내용 중 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 영역에 편중되는 경향은 고등학교 사회 교과서에서 더욱 심화 되어 나타났다. < 표 IV-6 >를 보면, 사회갈등 관련 내용을 다루는 내용 중 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 영역 관련 내용이 분석대상 고등학교 사회 교과서 5종 모두 50%를 초과하고 있었다.

< 표 IV-6 > 중등 사회 교과서 활동텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역										기타
				사회 계층	민족정 체성 (인종집 단)	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적소수 자	
활동 텍스트	중학교 7학년	MK1	26	2	7	3	2	1	3	0	0	0	0	8
		MK2	11	2	3	3	0	0	0	0	1	0	0	2
		MKS	10	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0	2
		MB	9	3	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		MC1	14	2	9	2	0	0	0	0	0	0	0	1
		MC2	15	3	2	1	1	0	2	0	0	0	0	6
		계	85	14	30	11	3	2	5	0	1	0	0	19
활동 텍스트	고등학교 10학년	HKS	20	1	11	2	0	0	0	1	0	0	0	5
		HM	14	3	8	3	0	0	0	0	0	0	0	0
		HB	14	3	8	0	0	0	0	0	1	0	0	2
		HC1	13	0	7	5	0	0	0	1	0	0	0	0
		HC2	18	5	9	0	1	0	0	0	0	1	0	2
		계	79	12	43	10	1	0	0	2	1	0	0	9

#### (7) 활동텍스트에서 생략되지 않은 ‘지역’ 갈등 문제

일부의 중등 사회 교과서는 사회갈등 관련 내용 중 ‘지역’ 갈등 영역을 비교적 적극적으로 다루고 있었다. 중학교 사회 교과서 6종 중에서 2종의 교과서가, 그리고 고등학교 사회 교과서 5종 중 2종의 교과서는 사회갈등을 다룬 내용 중에서 ‘지역’ 갈등 영역 관련 내용이 20%이상 차지하였다. 활동텍스트에서 텍스트나 시각자료에서보다 ‘지역’ 갈등 영역 관련 내용을 더 많은 빈도로 다루지는 않았지만, 소수 주제를 다룰 수 밖에 없는 활동텍스트에서도 ‘지역’ 갈등 영역을 생략하지 않았다는 점을 주목할 필요가 있다.

## 나. 사회 교과서에 나타난 사회통합 관점 분석 결과

### 1) 초등 사회 교과서의 사회통합 관점 분석 결과

#### 가) 전반적 내용 분석 결과

##### (1) 사회통합 관점 관련 내용 빈도의 미약

초등 사회 교과서에서 사회통합 관점이 드러나는 내용의 빈도가 상대적으로 빈약한 것으로 나타났다. 특히 초등학교 3학년과 5학년 교과서 내용에서 통합 관점과 관련된 내용이 각각 총 1단위만 나타나고 있었다. 이는 초등학교에서 사회통합에 대한 교육이 상대적으로 미미할 가능성이 있다는 것을 보여준다.

< 표 IV-7 > 초등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점

내용유형	학년	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
			안정성	응집성	포용성	역능성
내용 전반	3학년	1	0	0	0	1
	4학년	14	3	1	1	10
	5학년	1	0	0	0	1
	6학년	10	0	7	2	1
	계	26	3	7	3	14

##### (2) 소수 교과서에서 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’의 노출

초등학교 4학년 사회 교과서는 다른 초등 교과서에 비하여 사회갈등 영역에 대한 진술 빈도가 높은 편이었다. 또한, 사회통합 관점 중에서 ‘역능성 관점’이 뚜렷하게 나타나고 있었다. 초등 4학년 사회 교과서에서 사회통합 관점이 드러나는 내용이 총 14단위로 분석되었는데, 이 중에서 10단위의 ‘역능성 관점’이 탐색되었다. 이에 비하여 초등 6학년에서 사회통합 관점 관련 내용 총 10단위 중 7단위가 ‘응집성 관점’이 편향되게 드러났다. 초등학교 고학년으로 갈수록 보다 대안적이고 성숙한 사회통합의 관점과 태도를 뚜렷이 갖도록 해야 한다

는 점을 고려할 때, 초등학교 고학년의 이러한 교과서 내용 서술은 반성적으로 검토할 필요가 있다.

## 나) 초등 사회 교과서의 내용 유형별 사회통합 관점 분석

### (1) 사회통합 관점이 전혀 드러나지 않는 활동텍스트

초등 사회 교과서에서 드러난 사회통합 관점의 내용 빈도가 상대적으로 낮은 편이다. 활동텍스트의 경우, 전 학년에 걸쳐 사회통합 관점이 전혀 나타나지 않았다. 활동텍스트는 학습자가 특정 주제를 자발적으로 탐구할 수 있도록 하는 경우가 많아서 사회통합의 가치를 학습할 수 있도록 하는데 효과적이다. 그럼에도 초등 사회 교과서의 활동텍스트에 사회통합 관점이 전혀 드러나지 않은 것은 재고의 여지가 있다.

### (2) 일부 교과서의 사회통합 관점이 드러난 시각자료의 적극적 활용

일부 교과서에서 시각자료 활용이 두드러지는데 사회통합에 대한 ‘역능성’ 관점이 상대적으로 많이 표상되어 있었다. 대부분 학년의 교과서 내용이 텍스트와 시각자료가 서로 연계되어 기술되는 경우가 다수 발견되는 것에 비하여, 초등 4학년 사회 교과서의 독자적인 시각자료의 활용이 두드러졌다. 주목할 점은 사회적 소수자가 사회적 의사결정 과정에 적극 참여하는 것을 표상하는 내용이 총 8단위에 이르고 있다는 것이다. 하지만 이러한 관련 내용이 거의 시각자료로만 제시되어 내용이 의미하는 바를 학습도록 하지 못할 경우는 큰 학습 효과를 기대하기 어려울 수 있다는 문제가 있다.

< 표 IV-8 > 초등 사회 교과서 내용 유형별 사회통합 관점

내용유형	초등학교 학년	사회 통합 관점 관련 단위 총수	사회통합에 대한 주요 관점 <sup>1)</sup>			
			안정성	응집성	포용성	역능성
텍스트	3학년	1	0	0	0	1
	4학년	6	2	1	1	3



내용유형	초등학교 학년	사회 통합 관점 관련 단위 총수	사회통합에 대한 주요 관점 <sup>1)</sup>			
			안정성	응집성	포용성	역능성
	5학년	1	0	0	0	1
	6학년	5	0	4	1	0
	계	13	2	5	2	5
시각자료	3학년	0	0	0	0	0
	4학년	8	1	0	0	8
	5학년	0	0	0	0	0
	6학년	5	0	3	1	1
	계	13	1	3	1	1
활동텍스트	3학년	0	0	0	0	0
	4학년	0	0	0	0	0
	5학년	0	0	0	0	0
	6학년	0	0	0	0	0
	계	0	0	0	0	0

## 2) 중등 사회 교과서의 사회통합 관점 분석 결과

### 가) 전반적 내용 분석 결과

사회갈등 영역 관련 내용에 드러난 사회통합 관점에 대한 분석 결과, 각 교과서 별로 다소 차이가 있지만, 사회갈등 내용에 대하여 사실보다는 가치 관련 내용을 표상한 경우가 전체적으로 50% 이상 나타났다.

1) 사회통합에 대한 주요 관점에 대한 개념과 분석틀의 이해는 pp.14-15의 < 표 II-3 > 내용 참조.

### (1) 사회통합의 다양한 관점 혼재와 미약한 ‘역능성 관점’

사회통합의 4가지 관점 중 사회적 소수자가 공동체 의사결정에 참여하여 사회적 기여를 할 수 있도록 하는 것에 초점을 두는 ‘역능성 관점’은 사회통합에 대한 가장 대안적 관점이라 할 수 있다. 그럼에도 ‘역능성 관점’은 중등 사회 교과서 전반에서 가장 희박하게 나타났다. 중학교 사회 교과서 총 6종 중 3종에서는 ‘역능성 관점’이 전혀 나타나지 않았다. 고등학교 사회 교과서 중 HC1 교과서에서는 사회통합 관점 관련 내용 총 122단위 중 39단위(31.97%)가 ‘역능성 관점’을 반영하고 있었다. 하지만 그 외 고등학교 사회 교과서에서 ‘역능성 관점’ 관련 내용은 10% 미만에 불과했다. 따라서, 중등 사회 교과서에서 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’이 미약하게 나타나고 있다는 것을 알 수 있다. 중등 사회 교과서에서 사회통합에 대한 가장 진보적인 관점이 상대적으로 약하다는 것을 보여주는 것이라 할 수 있다.

### (2) 중학교 사회 교과서의 주류적 시각인 ‘안정성 관점’

중학교 사회 교과서에서 가장 빈번하게 나타나고 있는 사회통합의 관점은 ‘안정성 관점’이었다. ‘안정성 관점’은 사회적 소수자에게 경제 지원을 중심으로 기초 생활의 안정적 보장을 이루는 것을 가장 중시하는 관점이다. 교과서 총 6종 중 4종의 교과서에서 ‘안정성 관점’이 가장 강하게 나타났다. < 표 IV-9 >에 나타난 바와 같이, MK2 교과서는 사회통합 관련 내용 총 58단위 중에서 ‘안정성 관점’ 관련 내용이 총 44단위(75.86%)에 이르렀다. MC1 교과서와 MC2 교과서에서도 ‘안정성 관점’ 관련 내용이 50%를 초과하였다. 중학교 사회 교과서는 사회갈등 영역을 해결하고 조정하는 접근 방법으로 ‘안정성 관점’을 가장 주류적 시각으로 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

### (3) 고등학교 교과서의 핵심 관점인 ‘포용성 관점’

고등학교 사회 교과서 내용에서는 중학교 사회 교과서 내용에 비하여 사회통합에 대한 ‘안정성 관점’, ‘응집성 관점’, ‘포용성 관점’이 병존하지만, 이 중

‘포용성 관점’이 가장 강하게 나타났다. < 표 IV-9 >에 나타난 바와 같이, 고등학교 사회 교과서 중 HKS 교과서에서 ‘응집성 관점’과 ‘포용성 관점’, HC1 교과서에서 ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’이 병존하는 것으로 나타났지만, 그 외 교과서는 ‘포용성 관점’이 더 높은 빈도를 나타냈다.

따라서, 고등학교 사회 교과서에서 소수자에 대한 핵심 관점은 ‘포용성 관점’이다. 소수자의 특성을 인정하고 이들이 사회의 주요 자원에 차별 없이 접근할 수 있도록 하는 것을 중시하는 관점이 높은 빈도로 나타난 것이라 할 수 있다. 소수자를 주류 사회에 동화시키고 기계적 결속을 중시하는 ‘응집성 관점’보다 상대적으로 성숙한 관점을 반영하고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 사회적 소수자가 공동체 의사결정에 참여하여 사회적 기여를 할 수 있도록 하는 것에 초점을 두는 이른바 ‘역능성 관점’이 상대적으로 미미하게 나타나고 있다는 점에서 민주주의 사회의 전제라 할 수 있는 정치 과정에 대한 명료한 인식을 심어 주는데 미약하다는 것을 알 수 있다.

< 표 IV-9 > 중등 사회 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점

내용 유형	학교급/학년	사회 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
내용전반	중학교 7학년	MK1	138	30	16	35	2
		MK2	95	44	6	8	0
		MKS	125	24	13	16	5
		MB	109	24	15	41	0
		MC1	89	21	12	5	0
		MC2	106	40	11	11	7
		계	662	183	73	116	14
내용전반	고등학교 10학년	HKS	136	22	33	32	4
		HM	119	16	21	34	3
		HB	164	35	22	43	3
		HC1	160	17	19	47	39
		HC2	206	46	20	72	14
		계	785	136	116	228	63

## 나) 중등 사회 교과서의 내용 유형별 사회통합 관점 분석

### (1) 중학교 사회 교과서 텍스트의 미약한 ‘역능성 관점’

교과서 설명텍스트에 나타난 ‘역능성 관점’은 중학교 사회 교과서 총 6종 중 2종 교과서, MKS 교과서와 MC2 교과서에서만 드러났으며, 총 5단위이므로 거의 미미하게 나타났다고 할 수 있다. 고등학교 사회 교과서 텍스트에서 ‘역능성 관점’이 모든 분석 대상 교과서에서 발견되었으나, HC1 교과서 이외에는 각 교과서에서 5단위 미만으로 매우 미약하게 다루어지고 있었다.

### (2) 중학교 사회 교과서 텍스트에 집중된 ‘안정성 관점’

사회갈등을 다룬 중학교 교과서 텍스트에서 ‘안정성 관점’이 가장 두드러지게 나타났다. 중학교 사회 교과서 6종 중 MB 교과서를 제외한 모든 교과서에서 ‘안정성 관점’을 가장 중요한 관점으로 다루고 있었다. MC2 교과서는 사회통합 관점이 드러난 텍스트 총 32단위 중 23단위(71.88%)가 ‘안정성 관점’을 중심으로 기술된 것으로 나타났다.

### (3) 고등학교 사회 교과서 간 서로 다른 사회통합 관점의 혼재

사회갈등 영역을 다룬 텍스트에서 사회통합 관점이 드러나는 내용들을 분석하여 본 < 표 표 IV-10 >을 보면, 전반적으로는 ‘포용성 관점’이 우위를 나타내고 있다. 사회갈등 영역을 다룬 텍스트에서 사회통합 관점이 드러나는 총 275단위에서 94단위(34.1%)를 차지하여 다소 ‘포용성 관점’이 강하게 나타나는 것으로 평가된다. 그러나 면밀히 살펴보면, 교과서 별로 사회통합의 관점이 서로 다르게 부각된다는 것을 알 수 있다.

첫째, 하나의 관점이 분명하게 드러나 있는 교과서는 대표적으로 HKS 교과서로 이는 ‘응집성 관점’이 상대적으로 강하게 나타났다. 사회통합 관점이 드러나는 텍스트 총 43단위에서 ‘응집성 관점’이 총 20단위로 나타나 46.51%를 차지했다.

둘째, 두 가지 관점이 혼재하고 있는 교과서는 HC1 교과서와 HM 교과서였는데, 전자의 HC1 교과서는 ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’이, 후자의 HC2 교

과서는 ‘안정성 관점’과 ‘포용성 관점’이 주요 관점으로 나타났다. HC1 교과서는 사회통합의 관점이 드러나는 텍스트 총 63단위 중 ‘포용성 관점’ 관련 텍스트가 총 23단위, ‘역능성 관점’ 관련 텍스트가 총 19단위로 나타나, 사회통합의 관점이 드러나는 텍스트에서 각각 36.51%와 30.16%를 차지했다. HC2 교과서는 사회통합의 관점이 드러나는 총 70단위 중 ‘안정성 관점’ 관련 텍스트가 총 25단위, ‘포용성 관점’ 관련 텍스트가 총 27단위로 나타나 사회통합의 관점이 드러나는 텍스트에서 각각 36.71%와 38.57%를 차지했다.

마지막으로, 세 가지 관점이 혼재되어 있는 교과서는 HM 교과서와 HB 교과서라고 할 수 있다. 이 두 교과서에서 ‘역능성 관점’은 미미하지만, 나머지 ‘안정성 관점’, ‘응집성 관점’, ‘포용성 관점’이 혼재되어 나타난다고 할 수 있다. 이 두 교과서에서 세 관점의 빈도가 각각 25% 이상 나타나고 있기 때문이다.

< 표 IV-10 > 중등 사회 교과서 텍스트에 나타난 사회통합 관점

내용유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
텍스트	중학교 7학년	MK1	38	10	8	7	0
		MK2	63	26	2	7	0
		MKS	73	18	8	9	2
		MB	43	6	8	14	0
		MC1	37	10	5	4	0
		MC2	46	23	3	3	3
		계	300	93	34	35	5
텍스트	고등학교 10학년	HKS	69	10	20	11	2
		HM	67	15	12	15	3
		HB	92	20	15	18	1
		HC1	94	9	12	23	19
		HC2	100	25	14	27	4
		계	407	79	73	94	29

#### (4) 중등 사회 교과서 시각자료에 명료하게 나타난 ‘포용성 관점’

중등 사회 교과서 경우, ‘포용성 관점’이 시각자료에 나타난 빈도가 다른 내용 유형보다 상대적으로 높게 나타났다. 고등학교 사회 교과서의 시각자료 분석 결과, 분석 대상의 5종 교과서 모두 ‘포용성 관점’ 관련 자료의 빈도가 가장 높게 나타났다. 고등학교 사회 교과서에서 ‘포용성 관점’ 자료는 각 교과서 별로 약 40% ~ 60%까지의 분포를 보였다. 고등학교 교과서 별로 텍스트에 나타난 주요 관점의 빈도가 서로 다르게 나타났고, ‘응집성 관점’과 ‘포용성 관점’ 텍스트가 거의 유사한 빈도로 보였던 결과와는 다소 다른 결과라 주목된다. 이는 가장 빈도수 높게 나타난 사회갈등 영역이 ‘민족정체성(인종집단)’인 것을 감안하여 보면, 다양한 민족과 문화를 드러내기 위해 시각자료를 많이 활용하면서 나타난 결과로 해석된다.

< 표 IV-11 > 중등 사회 교과서 시각자료에 나타난 사회통합 관점

내용 유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점				
				계	안정성	응집성	포용성	역능성
시각자료	중학교 7학년	MK1	74	47	16	7	23	1
		MK2	21	14	11	3	0	0
		MKS	42	17	5	3	6	3
		MB	57	43	16	6	21	0
		MC1	38	15	8	6	1	0
		MC2	45	26	12	6	5	3
		계	277	162	68	31	56	7
시각자료	고등학교 10학년	HKS	47	38	10	10	17	1
		HM	38	23	1	8	14	0
		HB	58	38	14	3	19	1
		HC1	53	48	7	5	19	17
		HC2	88	70	16	6	38	10
		계	284	217	48	32	107	30

중학교 사회 교과서 텍스트에서 ‘안정성 관점’ 관련 내용이 50%이상 나타나 가장 주력 관점이었고, ‘포용성 관점’ 관련 텍스트는 20% 미만으로 나타났다. 이에 비해 중학교 사회 교과서 시각자료 분석 결과, 가장 빈도가 높게 나타난 관점은 ‘안정성 관점’이지만, ‘포용성 관점’ 관련 시각자료 빈도수가 총 56단위 (34.57%)로 설명텍스트에서 나타난 빈도(20.96%)보다 더 높다는 것을 알 수 있다.

#### (5) 활동텍스트에서 여전히 나타나는 ‘응집성 관점’

사례나 주제 중심으로 학습자에게 활동과제를 제시할 수 있는 ‘활동텍스트’는 그 단위 수는 적어도 깊이 있는 탐구가 가능하다. 따라서 사회통합 관점을 다룬 활동텍스트는 학습자에게 영향력이 큰 부분이라 할 수 있다. 즉, 사회갈등 영역을 다루는 문제 중심 활동텍스트를 통해 학습자는 사회통합에 관한 성숙한 사고력을 배양할 수 있다. 그럼에도 활동텍스트에서 ‘응집성 관점’이 여전히 드러나고 있다. 분석 대상의 중학교와 고등학교 사회 교과서 중 1종의 교과서를 제외한 모든 교과서에서 ‘응집성’ 관점이 여전히 나타났다. 상대적으로 빈도가 높다고 할 수는 없으나, 소수자의 특성을 존중하기보다는 주류 사회에 동화하고 편입하는 과정을 선호하는 ‘응집성 관점’이 활동텍스트에서 영향력을 발휘한다는 점은 간과할 수 없는 점이다.

중학교 사회 교과서의 활동텍스트에서 ‘포용성 관점’이 상대적으로 텍스트 자료보다 더 높은 빈도를 보였다. 이는 활동텍스트 총 수가 많지 않은 상태에서 몇몇 교과서가 ‘포용성 관점’을 활동텍스트로 담아냈기 때문으로 해석된다. 대표적으로 MB 교과서의 경우, 활동텍스트 총 9단위 중 6단위가 ‘포용성 관점’ 관련 내용이다. 이는 다른 중학교 사회 교과서 구성과 비교해볼 때 예외적인 것이다. 또한, 고등학교 교과서 활동텍스트에서 ‘포용성 관점’ 관련 내용의 빈도가 높기는 하지만 여전히 ‘안정성 관점’과 ‘응집성 관점’ 관련 내용과 병존하고 있는 점은 주목할 점이다.

#### (6) 활동텍스트에서도 소외된 ‘역능성’ 관점

분석 대상 중학교 사회 교과서 총 6종 중 4종의 교과서 활동텍스트에서 ‘역  
 능성 관점’이 드러나지 않았다. 또한, 분석 대상 고등학교 사회 교과서 총 5종  
 중 3종의 교과서 활동텍스트에서도 ‘역능성 관점’이 나타나지 않았다. ‘역능성  
 관점’이 소수자의 근본적 권리와 궁극적인 사회통합의 이상을 전제로 한다는  
 점에서, 이 관점이 다루어지지 않는다는 것은 학습자가 깊이 있게 학습할 수  
 있는 기회를 제공하기 어려운 내용 구성이라는 점을 알 수 있다.

< 표 IV-12 > 중등 사회 교과서 활동텍스트에 나타난 사회통합 관점

내용 유형	학교급/ 학년	사회 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점				
				계	안정성	응집성	포용성	역능성
활동텍스트	중학교 7학년	MK1	26	11	4	1	5	1
		MK2	11	9	7	1	1	0
		MKS	10	4	1	2	1	0
		MB	9	9	2	1	6	0
		MC1	14	4	3	1	0	0
		MC2	15	11	5	2	3	1
		계	85	48	22	8	16	2
활동텍스트	고등학교 10학년	HKS	20	10	2	3	4	1
		HM	14	6	0	1	5	0
		HB	14	11	1	4	6	0
		HC1	13	11	1	2	5	3
		HC2	18	12	5	0	7	0
		계	79	50	9	10	27	4

## 2. 도덕과 교과서 분석 결과

### 가. 도덕 교과서에 나타난 사회갈등 영역 관련 내용 분석 결과



## 1) 초등 도덕 교과서의 사회갈등 관련 내용 분석 결과

### 가) 전반적 내용 분석 결과

#### (1) ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 문제에 편중

초등 도덕 교과서는 전반적으로 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 문제에 집중하고 있었고, 대다수의 사회갈등 영역 문제를 거의 다루지 않는 것으로 나타났다. 초등 4학년은 다양한 사회갈등 문제 영역 중 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역 이외에 다른 영역은 다루지 않았다. 초등 도덕 교과서 중 상대적으로 다양한 문제 영역을 다루는 6학년 경우에도, ‘지역’ 갈등 영역 총 4단위, ‘장애와 비장애’ 영역 총 1단위, ‘성별차(여성)’ 갈등 영역 총 1단위 이외에는 모두 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역을 다루었다. 사회통합의 관점과 태도를 기르기 위해서 다양한 갈등 영역의 문제를 다루는 것이 필요하다 할 때, 초등 도덕 교과서는 소수의 갈등 문제를 편중해서 다루고 있어 사회통합 교육의 효과성이 의문시 될 수 있다.

< 표 IV-13 > 초등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	학년	사회 갈등 영역 관련 단위 총 수	주요 사회 갈등 문제 영역										기타
			사회 계층	민족정체 성, 인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적소 수자	
내용 전반	3학년	21	0	20	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	23	0	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5학년	28	0	27	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	6학년	23	0	17	4	1	0	1	0	0	0	0	0
	계	79	0	71	5	1	0	1	0	0	0	0	1

#### (2) 교과서의 ‘사회계층’ 갈등 문제 부재

초등 사회 교과서가 사회갈등 영역 중에서 ‘사회계층’ 갈등 영역을 총 8단위 다루고 있는 것에 비하여, 초등 도덕 교과서에서는 ‘사회계층’ 갈등 영역이 드

러나지 않았다. 초등 도덕 교과서에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역 이외에 다른 사회갈등 영역이 뚜렷이 표상되고 있는 것은 아니다. ‘지역’, ‘장애와 비장애’, ‘성별차’ 영역이 나타나고 있는 반면 ‘사회계층’ 갈등 영역은 전혀 논의되지 않았다. 오히려 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역이 편중되어 나타나다 보니 사회 내부의 계층문제를 소홀히 다루었다고 할 수 있다.

## 나) 내용 유형별 분석 결과

### (1) 모든 내용 유형에 일관되게 나타난 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역의 편중

초등 도덕 교과서는 텍스트, 시각자료, 활동텍스트 모두 사회갈등 영역에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 내용이 평균 80% 이상 편중되어 있었다. 초등 도덕 교과서 텍스트에서 사회갈등 영역과 관련된 내용 총 39단위에서 37단위, 시각자료 총 22단위에서 18단위, 활동텍스트 총 18단위에서 16단위가 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역과 관련된 내용이었다. 그 외에 사회갈등 영역을 다룬 경우는 희박하였다. ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역에 집중해서 다루는 것은 최근 다문화 가정 증가로 인한 사회적 요구에 따른 것으로 이해될 수 있다. 그러나 사회통합에 대한 가치와 태도를 함양하는 데 다양한 영역을 다루지 않는 것은 검토해보아야 할 점이다.

< 표 IV-14 > 초등 도덕 교과서 내용 유형별로 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용유형	학년	사회 갈등 영역 관련 단위 총 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
			사회 계층	민족정체 성, 인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적 소수자	기타
텍스트	3학년	10	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	9	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5학년	13	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6학년	13	0	11	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	계	39	0	37	2	0	0	0	0	0	0	0	0
시각자료	3학년	6	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0

내용유형	학년	사회 갈등 영역 관련 단위 총 수	주요 사회 갈등 문제 영역										
			사회 계층	민족정체 성,인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한문 제	성적 소수자	기타
	4학년	5	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5학년	7	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	6학년	7	0	4	1	1	0	1	0	0	0	0	0
	계	22	0	18	1	1	0	1	0	0	0	0	1
활동텍스트	3학년	5	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	9	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5학년	8	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6학년	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	계	18	0	16	2	0	0	0	0	0	0	0	0

## 2) 중등 도덕 교과서의 사회갈등 관련 내용 분석 결과

### 가) 전반적 내용 분석 결과

#### (1) 중등 사회 교과서와 대등한 사회갈등 관련 내용의 빈도

사회갈등 영역과 관련된 중등 사회 교과서와 중등 도덕 교과서의 내용 빈도는 크게 차이가 나지 않았다. 중등 도덕 교과서는 중등 사회 교과서와 비슷한 빈도로 사회 갈등 문제를 다루고 있었다. < 표 IV-15 >에서 중등 도덕 교과서의 사회갈등 문제를 다룬 내용의 빈도를 살펴보면, 중학교 도덕 교과서는 평균 약 135단위, 고등학교 교과서는 평균 약 124단위를 다루었다. < 표 IV-3 >의 중등 사회 교과서 내용 빈도를 살펴보면, 중학교 사회 교과서는 평균 약 110단위, 고등학교 사회 교과서는 평균 약 157단위를 다루고 있다. 사회갈등 관련 내용 빈도 면에서, 중학교 교과서의 경우, 도덕 교과서의 평균이 사회 교과서의 평균보다 25단위가 높다. 하지만 고등학교 교과서는 사회 교과서의 평균이 도덕 교과서의 평균보다 33단위가 더 높아 전체적으로 중등 도덕 교과서와 사회 교과서 간 차이가 있다고 보기 어렵다. 따라서 도덕 교과서가 사회 통합교육에 기여할 수 있는 역할을 수행할 가능성은 높다고 할 수 있다.

< 표 IV-15 > 중등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용 유형	학년	도덕 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역									
				사회 계층	민족정체 성,인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	기타
내용 전반	중학교 7학년	MED7	127	26	55	4	1	0	9	0	0	0	32
		MEM7	119	30	19	3	13	1	0	6	4	0	43
		MEJ7	84	34	11	6	9	0	3	0	0	0	21
		MEC7	113	30	25	4	4	2	6	1	0	0	41
		계	443	120	110	17	27	3	18	7	4	0	137
내용 전반	중학교 8학년	MED8	247	5	51	5	5	1	10	16	1	153	0
		MEM8	174	0	9	2	7	0	6	2	0	140	8
		MEC8	86	4	3	0	1	0	1	0	1	75	1
		계	507	9	63	7	13	1	17	18	2	368	9
	계		950	129	173	24	40	4	35	25	6	736	146
내용전 반	고등학 교 10학년	HEM	131	22	62	3	16	0	4	3	5	6	10
		HEB	121	15	71	0	6	5	7	6	0	4	7
		HEC1	157	16	91	3	9	5	3	2	2	7	19
		HEC2	90	26	29	1	6	0	2	3	2	19	2
	계		499	79	253	7	37	10	16	14	9	36	38

## (2) 소수 사회갈등 영역에 대한 편중

다양한 문제 영역들 중에서 소수 영역에 집중되는 경향이 나타났다. 중학교 7학년 도덕 교과서의 경우, ‘민족정체성(인종집단)’ 문제와 ‘사회계층’ 문제 관련 내용의 빈도가 높았다. ‘사회계층’ 영역은 120단위로 27.90%, ‘민족정체성(인종집단)’ 영역은 110단위로 24.83%를 차지해, 두 영역에 절반 이상이 집중되었다. 7학년 도덕 교과서 총 4종의 교과서 중 ‘정보격차’ 관련 내용을 다룬

교과서는 1종에 불과하였으며, ‘종교 갈등’이나 ‘세대 갈등’ 관련 내용을 다룬 교과서는 2종이었다.

8학년 도덕 교과서는 남북한 갈등 영역의 빈도가 가장 높고 다음으로 ‘민족 정체성(인종집단)’ 영역, ‘사회 계층’ 영역의 순으로 빈도가 높았다. 8학년 도덕 교육과정에 남북한 갈등 문제를 다루는 단원이 포함된 특수성을 감안한다면, 중학교 8학년에서도 ‘민족정체성(인종집단)’ 영역과 ‘사회계층’ 영역의 빈도가 적지 않다고 할 수 있다. 중학교 8학년 도덕 교과서에서 ‘남북한 문제’ 관련 내용은 368단위로 38.74%, ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 내용은 173단위로 18.21%, 그리고 ‘사회 계층’ 관련 내용은 129단위로 13.60%를 차지하였다.

고등학교 10학년 도덕 교과서는 ‘민족정체성(인종집단)’ 영역 관련 내용은 253단위로 사회갈등 영역을 다룬 전체 내용 단위에서 차지하는 비율이 50.60%나 되었다. 다음으로 ‘사회계층’ 영역 관련 내용이 79단위로 15.83%를 차지하였다. 고등학교 10학년 도덕 교과서에서 ‘민족정체성(인종집단)’ 영역 같은 소수 영역이 집중되어 나타나는 현상이 더욱 심화되었다.

## 나) 내용 유형별 분석 결과

### (1) 텍스트에서 배제된 다수 사회갈등 영역

텍스트에서 다루어진 주요 사회 갈등 영역 관련 내용은 중학교 7학년 도덕 교과서에서 276단위, 중학교 8학년 도덕 교과서에서 342단위, 고등학교 도덕 교과서에서 326단위로 총합 960단위가 분석 결과 추출되었다. < 표 IV-17 >과 같이 시각자료에서 다루어진 내용은 중학교 7학년 도덕 교과서에서 132단위, 중학교 8학년 도덕 교과서에서 125단위, 고등학교 도덕 교과서에서 141단위를 다루었는데 텍스트에서 다루어진 내용이 더 빈도가 높았다. 또한 < 표 IV-18 >과 같이 활동텍스트에서 다루어진 내용은 중학교 7학년 도덕 교과서에서 34단위, 중학교 8학년 도덕 교과서에서 40단위, 고등학교 도덕 교과서에서 32단위를 다루었는데 이 보다도 빈도가 높았다.

텍스트에 나타난 사회갈등 영역 별 분석 내용을 살펴보면, 사회갈등을 다룬 내용 중에서 전체에서 10% 이상의 비율을 차지하고 있는 사회갈등 영역은 중학교 7학년 도덕 교과서에서는 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등과 ‘사회계층’ 갈등

영역, 중학교 8학년 도덕 교과서에서는 ‘남북한 문제’, ‘민족정체성(인종집단)’, ‘사회계층’ 갈등 영역, 고등학교 도덕 교과서에서는 ‘사회계층’ 갈등, ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역이었다.

< 표 IV-16 >에 나타난 바와 같이, 위의 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등, ‘사회계층’ 갈등, ‘남북한 문제’ 등 세 가지 영역을 제외하면 다른 사회갈등 영역은 미미하게 다루어지고 있다. 분석 대상의 중학교 7학년 도덕 4종 중 MED7 교과서는 사회 갈등 10개의 영역 중에서 4개 영역의 문제만을 다루고 있었으며, MEJ7 교과서는 단 1단위 ‘성차별’ 갈등 영역을 포함하여 5개 영역의 갈등 문제만을 다루고 있다. 이는 교과서에서 배제된 사회 갈등 영역이 다수 존재한다는 것을 보여준다.

## (2) 텍스트에 나타난 소수 갈등 영역의 편중성

사회갈등을 다룬 텍스트 중에서 중학교 도덕 교과서에서는 세 가지 영역, 즉 ‘남북한 문제’, ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등, ‘사회계층’ 갈등 영역의 빈도가 다른 영역에 비해 높았다. 고등학교 도덕 교과서의 경우는 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 관련 내용에 집중되어 단일 영역으로 빈도 50%를 초과하였다. 중학교 도덕 교과서에서는 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역과 ‘사회계층’ 갈등 영역이 비슷한 빈도로 다루어졌다. 이에 비해 고등학교 도덕 교과서에서는 HEC2 교과서를 제외하고 나머지 교과서에서는 두 배 이상으로 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역을 다루었다. 이는 최근 다문화 가정의 증가에 따른 사회적 요구를 교과서가 적극 반영한 결과로 해석할 수 있다. ‘남북한 문제’ 관련 영역은 중학교 8학년 도덕에 집중되어 다루어지고 있다. 모든 분석 대상의 중학교 8학년 도덕 교과서는 사회갈등 영역 관련 텍스트 중에서 ‘남북한 문제’를 60%이상 다루고 있다. 특히, MEC8 교과서는 ‘남북한 문제’ 관련 영역을 52단위(86.67%)나 다루고 있다.

고등학교 도덕 교과서에 편중된 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등과 중학교 특정 학년에 집중된 ‘남북한 문제’ 관련 내용의 편중성이 명료하게 드러나고 있다. 이렇게 특정 학년 교과서에 사회 갈등 영역 문제가 집중되어 있다는 것으로 보아 교과서가 사회갈등 영역 문제를 다양하게 다루지 못하고 있다는 것을 보여준다.

### (3) 중등 사회 교과서 텍스트에 비해 ‘지역’ 간 갈등 관련 내용 약화

전반적으로 중등 사회 교과서와 중등 도덕 교과서가 ‘민족정체성(인종집단)’ 관련 영역과 ‘사회계층’ 관련 영역에 집중된 것은 공통점이라 할 수 있다. 하지만 중등 사회 교과서에서 상당한 비중으로 다루고 있는 ‘지역’ 간 갈등 문제는 중등 도덕과 교과서에서 상대적으로 미미하게 다루어지고 있다.

중학교 7학년 도덕 교과서에서 총 17단위로 3.84%, 중학교 8학년 도덕 교과서에서 총 7단위로 1.38%를 차지해, 중학교 사회갈등 영역 관련 텍스트 중 3%미만의 비율을 보였다. 고등학교 도덕 교과서 ‘지역’ 간 갈등 영역 문제는 총 7단위로 사회갈등 영역 관련 텍스트 중에서 1.40%를 차지했다. 중학교 사회 교과서에서 ‘지역’ 간 갈등 영역 문제는 총 43단위가 다루어지고 있었는데, 사회갈등을 다룬 텍스트에서 14.33%를 차지하였다. 고등학교 사회 교과서에서도 총 71단위로 17.45%를 차지한다는 점에서 ‘지역’ 간 갈등은 매우 중요하게 다루어졌다고 할 수 있다.

< 표 IV-16 > 중등 도덕 교과서 텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용 유형	학년	도덕 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역									
				사회 계층	민족정체성, 인종집단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	기타
텍스트	중학교 7학년	MED7	77	15	35	3	0	0	5	0	0	0	19
		MEM7	86	20	15	2	6	1	0	6	3	0	33
		MEJ7	42	16	9	4	2	0	1	0	0	0	10
		MEC7	71	15	14	4	1	2	2	1	0	0	32
		계	276	66	73	13	9	3	8	7	3	0	94
텍스트	중학교 8학년	MED8	171	5	36	3	3	1	6	15	1	101	0
		MEM8	111	0	6	1	4	0	3	1	0	91	5
		MEC8	60	2	3	0	0	0	1	0	1	52	1
		계	342	7	45	4	7	1	10	16	2	244	6
	계		618	73	118	17	16	4	18	23	5	244	100

내용 유형	학년	도덕 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역									
				사회 계층	민족정체 성, 인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	기타
텍스트	고등학교 10학년	HEM	92	16	45	1	9	0	2	2	4	5	8
		HEB	85	11	51	0	3	4	4	3	0	3	6
		HEC1	95	10	56	2	1	3	1	2	1	7	12
		HEC2	54	17	16	1	2	0	1	3	1	12	1
	계		326	54	168	4	15	7	8	10	6	27	27

#### (4) 시각자료에 나타난 ‘계층문제’와 ‘민족정체성(인종집단)’ 문제의 편중

사회갈등 관련 시각자료는 본문에 기술된 텍스트의 빈도보다 낮지만 상대적으로 적지 않은 비중을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 중학교 도덕 교과서의 사회갈등 관련 시각자료 총 수는 287단위, 고등학교 도덕 교과서에서 사회갈등 관련 시각자료 총 수는 141단위로 적지 않는 수를 보인다고 할 수 있다. 그러나 < 표 IV-17 >에서 알 수 있듯이, ‘계층문제’와 ‘민족정체성(인종집단)’ 문제를 제외한 영역은 거의 다루어지지 않고 있다. 중학교 7학년 교과서에서는 두 영역과 관련된 시각자료가 전체 사회갈등 영역과 관련 시각자료에서 절반을 넘어서고 있다. 이런 경향은 고등학교 10학년 교과서에서도 나타나고 있다.

#### (5) 시각자료에 두드러진 ‘장애와 비장애’ 갈등 영역

중학교 7학년 도덕 교과서에서 ‘사회계층’ 갈등 영역과 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역 관련 시각자료가, 중학교 8학년 도덕 교과서에서 ‘남북한 문제’ 관련 영역의 시각자료가, 고등학교에서 ‘민족정체성(인종문제)’ 관련 시각자료가 높은 빈도로 나타나는 현상은 중등 도덕 교과서 텍스트 분석 결과와 일치한다. 중등 도덕 교과서의 시각자료 분석결과가 텍스트 분석 결과와 다른 점이



한 가지 발견되었다. 상대적으로 시각자료 활용 분석에서 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 영역의 빈도가 크게 두드러진다는 것이다. 중학교 7학년 도덕 교과서에서 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 영역 관련 시각자료는 총 12단위로 사회 갈등을 다룬 내용 중에서 10.35%를 차지하였다. 또한 고등학교 도덕 교과서에서는 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 영역 관련 시각자료는 총 16단위로 11.35%에 이르고 있다. 중등 도덕 교과서에서 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 문제 영역 관련 시각자료는 총 사회갈등 영역 관련 시각자료의 10%이상을 차지하고 있다.

< 표 IV-17 > 중등 도덕 교과서 시각자료에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용 유형	학년	도덕 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역									
				사회 계층	민족정체 성, 인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	기타
시각 자료	중학교 7학년	MED7	46	11	18	1	1	0	4	0	0	0	0
		MEM7	29	9	4	1	6	0	0	0	1	0	0
		MEJ7	35	16	1	1	4	0	2	0	0	0	0
		MEC7	22	8	6	0	1	0	3	0	0	0	0
		계	132	29	29	2	12	0	9	0	1	0	0
시각 자료	중학교 8학년	MED8	58	0	11	1	2	0	4	1	0	39	0
		MEM8	47	0	3	1	3	0	3	1	0	34	0
		MEC8	20	2	0	0	1	0	0	0	0	17	0
		계	125	2	14	2	6	0	7	2	0	90	0
	계		287	31	43	4	18	0	16	2	1	90	0
시각 자료	고등학 교 10학년	HEM	31	4	13	2	5	0	2	1	1	1	0
		HEB	26	4	15	0	2	1	1	2	0	1	0
		HEC1	57	6	31	1	7	2	2	0	1	0	0
		HEC2	27	8	12	0	2	0	0	0	1	3	0
	계		141	22	71	3	16	3	3	3	3	5	0

#### (6) 활동텍스트에 나타난 특정 사회갈등 영역의 편중성

활동텍스트의 경우, 분석 대상 중학교 7학년 도덕 교과서 중 MED7 교과서, MEM7 교과서, MEJ7 교과서가 4단위에서 7단위의 사회갈등 영역 문제를 다루는데 비해 MEC7 교과서는 19단위를 활용하고 있었다. 분석 대상 중학교 8학년 도덕 교과서 중 MED8 교과서와 MEM8 교과서는 각 18단위, 16단위를 활용하는 것에 비해 MEC8 교과서는 6단위가 활용되었다. 이를 보면, 활동텍스트에서 저자의 선택에 따라 사회통합 교육과 관련한 사회갈등 영역의 내용이 다르게 편성될 수 있는 가능성을 보여준다. 중학교 7학년 교과서에서는 ‘사회계층’ 영역 관련 내용이 10단위로 가장 많고, 중학교 8학년 교과서에서는 ‘남북한 문제’ 관련 내용이 34단위로 가장 많으며, 고등학교 교과서에서는 ‘민족정체성’ 영역 관련 내용이 14단위로 가장 많았다. 분석 대상 교과서 전체적으로 살펴보면, ‘남북한 문제’ 관련 내용이 38단위, ‘민족정체성’ 영역 관련 내용 24단위, ‘사회계층’ 영역 관련 내용 13단위 순으로 나타났다. 이 세 영역에 편중된 내용 서술은 텍스트 분석 결과와 일치한다.

< 표 IV-18 > 중등 도덕 교과서 활동텍스트에 나타난 사회갈등 영역 분석 결과

내용 유형	학년	도덕 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역									
				사회 계층	민족정체 성,인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	기타
활동텍 스트	중학교 7학년	MED7	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
		MEM7	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		MEJ7	7	2	1	1	3	0	0	0	0	0	0
		MEC7	19	7	5	0	2	0	1	0	0	0	0
		계	34	10	6	1	6	0	1	0	0	0	0
활동텍 스트	중학교 8학년	MED8	18	0	4	1	0	0	0	0	0	13	0
		MEM8	16	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0
		MEC8	6	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0
		계	40	0	4	1	0	0	0	0	0	34	0

내용 유형	학년	도덕 교과서	사회 갈등 영역 관련 단위 수	주요 사회 갈등 문제 영역									
				사회 계층	민족정체 성, 인종집 단	지역	장애와 비장애	종교	성별차 (여성)	세대	정보 격차	남북한 문제	기타
	계		74	10	10	2	6	0	1	0	0	34	0
활동텍 스트	고등학 교 10학년	HEM	8	2	4	0	2	0	0	0	0	0	0
		HEB	10	0	5	0	1	0	2	1	0	0	0
		HEC1	5	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0
		HEC2	9	1	1	0	2	0	1	0	0	4	0
	계		32	3	14	0	6	0	3	1	0	4	0

#### (7) 활동텍스트에서 생략되지 않은 ‘장애와 비장애’ 갈등 영역

소수 주제를 다루는 활동텍스트에서도 ‘장애와 비장애’ 갈등 영역 관련 내용이 비교적 많이 다루어지고 있다. 중학교 7학년 도덕 교과서의 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 영역 관련 활동텍스트는 총 6단위로 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역 관련 내용 빈도와 같았다. 고등학교 도덕 교과서의 활동텍스트에서 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 영역 관련 내용의 빈도는 총 6회로 ‘사회계층’ 간 갈등 영역 활용 빈도보다 높게 나타나고 있었다. 이는 중등 도덕 교과서 활동텍스트에서는 ‘민족정체성(인종집단)’과 ‘남북한 문제’ 관련 영역 못지않게 ‘장애와 비장애’ 간 갈등 영역 관련 자료를 중요하게 활용하고 있다는 것을 보여준다.

#### 나. 도덕 교과서에 나타난 사회통합 관점 분석 결과

##### 1) 초등 도덕 교과서의 사회통합 관점 분석 결과

##### 가) 전반적 내용 분석 결과

##### (1) 학년 별 ‘응집성 관점’ 과 ‘포용성 관점’의 혼재

초등 도덕 교과서에서 대부분 ‘응집성 관점’과 ‘포용성 관점’이 혼재되어 나

타나고 있다. < 표 IV-19 >를 보면, 3학년과 6학년 교과서에서는 ‘포용성 관점’의 빈도가 상대적으로 높게 나타난 것에 비하여, 4학년과 5학년 교과서에서는 ‘응집성 관점’이 강하게 나타났다. 특히, 4학년 교과서의 경우는 사회갈등 영역 관련 내용 모두 ‘응집성 관점’을 반영하고 있었다. 하지만 전체적으로 보면, ‘포용성 관점’보다는 ‘응집성 관점’의 비중이 높게 나타났다.

## (2) 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’의 희박성

초등 도덕 교과서는 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’이 거의 나타나지 않았다. 초등 3학년부터 6학년까지 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’은 모두 1단위가 나타났다. 초등 4학년부터 6학년까지 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’이 나타나지 않는 것으로 보아 사회통합을 단선적으로 이해하게 할 가능성이 많으므로 이에 대한 재고가 필요하다.

< 표 IV-19 > 초등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점

내용유형	학년	사회통합 관점 관련 단위 총수	사회통합에 대한 주요 관점			
			안정성	응집성	포용성	역능성
내용 전반	3학년	21	2	6	12	1
	4학년	23	0	23	0	0
	5학년	28	1	21	6	0
	6학년	23	10	4	9	0
	계	95	13	54	27	1

### 나) 초등 도덕 교과서의 내용 유형별 사회통합 관점 분석

#### (1) 모든 내용 유형에서 희박하게 나타나는 ‘역능성 관점’

초등 도덕 교과서는 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’이 배제되어 미미하게 나타나고 있었다. 초등 3학년부터 6학년까지 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’은

교과서 내용 유형 중 텍스트에서 1단위 나타나고 있었다. 초등 4학년부터 6학년까지 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’이 배제되는 것은 사회통합에 대한 단선적인 이해의 가능성이 있다.

## (2) 모든 내용 유형에 나타난 ‘응집성 관점’의 편중성

초등 도덕 교과서는 텍스트, 시각자료, 활동텍스트에 각각 일관성 있게 가장 높은 빈도로 나타나는 것은 ‘응집성 관점’이었다. 초등 4학년 교과서의 경우는 사회 갈등 문제 영역에 대한 사회통합 관점이 텍스트, 시각자료, 활동텍스트 모두 ‘응집성 관점’으로만 표상되어, 사회통합에 대한 다른 관점들을 배제하고 있다.

< 표 IV-20 > 초등 도덕 교과서 내용 유형별로 나타난 사회통합 관점

내용유형	학년	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
			안정성	응집성	포용성	역능성
텍스트	3학년	10	2	3	4	1
	4학년	9	0	9	0	0
	5학년	13	0	10	3	0
	6학년	13	5	3	5	0
	계	39	7	9	12	1
시각자료	3학년	6	0	1	5	0
	4학년	5	0	5	0	0
	5학년	7	1	6	0	0
	6학년	7	4	1	2	0
	계	22	5	13	7	0
활동텍스트	3학년	5	0	2	3	0
	4학년	9	0	9	0	0
	5학년	8	0	5	3	0
	6학년	3	1	0	2	0
	계	18	1	9	8	0

## 2) 중등 도덕 교과서의 사회통합 관점 분석 결과

### 가) 전반적 내용 분석 결과

#### (1) 중학교 도덕 교과서에 주로 나타난 ‘응집성’ 관점

중등 도덕 교과서에서 전반적으로 ‘응집성 관점’이 가장 강하게 나타났다. < 표 IV-21 >을 보면, 중학교 교과서는 모두 예외 없이 ‘응집성 관점’이 가장 높은 빈도로 나타나고 있으며, 고등학교 교과서에서는 중학교 교과서의 빈도에 비해 ‘응집성 관점’이 나타나는 빈도가 다소 낮으나 상당한 비중을 차지하였다. 중학교 7학년 교과서 4종 모두 ‘응집성 관점’이 가장 높은 빈도를 보였다. 특히, 중학교 8학년 도덕 교과서 전반에 걸쳐 ‘응집성 관점’이 70% 이상을 차지했으며, 일부 교과서는 90% 이상의 내용이 ‘응집성 관점’을 나타내고 있었다. 이에 비해, 고등학교 도덕 교과서의 경우, 교과서별로 가장 주력한 관점이 다르게 나타났는데, 상대적으로 ‘포용성 관점’이 강하게 드러나기는 했지만 전반적으로 ‘응집성 관점’ 관련 내용이 27% 이상 나타났다.

사회통합에 대한 ‘응집성 관점’은 사회갈등 문제를 다룰 때, 주류 사회의 규칙이나 가치 공유를 중시하는 관점이기 때문에, 때때로 사회적 소수자에게 주류 사회의 규칙과 가치를 공유하도록 요구하기도 한다. 이러한 입장에서 사회갈등 문제를 다루는 것은 소수자의 문화와 가치를 존중하고 이를 전체 문화의 발전적 토대로 수용하는 것이 상대적으로 미미하기 때문에 사회통합의 이상적 관점으로 보기 어렵다. 이런 점에서 중학교 도덕 교과서 전반에 ‘응집성 관점’이 주로 나타난 것은 반성적 검토가 필요한 부분이다.

#### (2) 고등학교 교과서의 비교적 다양한 사회통합 관점

중학교 도덕 교과서에 ‘응집성 관점’이 지배적으로 나타난 것에 비하여, 고등학교 도덕 교과서에는 각 교과서 별로 사회통합에 대한 주요 관점이 상대적으로 다양하게 나타났다. HEC2 교과서 사회갈등 영역 관련 내용의 50% 이상이 여전히 ‘응집성 관점’을 나타내고 있었지만, HEB 교과서와 HEC1 교과서는 ‘포용성 관점’을 드러냈다. 또한 HEM 교과서에서는 ‘안정성’과 ‘포용성’ 관점이 양립하고 있었다.

### (3) 미약하게 나타난 ‘역능성 관점’

중등 도덕 교과서에 전반적으로 나타난 공통된 특징은 ‘역능성 관점’이 비교적 약하게 나타났다는 점이다. ‘안정성 관점’이 지배적인 중학교 교과서뿐만 아니라, 상대적으로 교과서 별로 사회통합에 대한 다양한 관점을 드러냈던 고등학교 교과서에도 여전히 ‘역능성 관점’은 미미하게 나타났다. 고등학교 도덕 교과서는 각 교과서 별로 사회통합의 주요 관점이 상대적으로 다양하게 나타났다. 하지만 사회갈등 영역에 관한 내용 총 499단위에서 ‘역능성 관점’은 총 53단위로 10.62%의 빈도를 보였다.

< 표 IV-21 > 중등 도덕 교과서 내용 전반에 나타난 사회통합 관점

내용 유형	학교급/ 학년	도덕 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
내용전반	중학교 7학년	MED7	127	16	73	21	17
		MEM7	119	20	44	46	9
		MEJ7	84	11	37	30	6
		MEC7	113	31	53	10	19
		계	443	78	207	107	51
내용전반	중학교 8학년	MED8	247	8	226	5	8
		MEM8	174	26	95	33	20
		MEC8	86	12	44	25	5
		계	507	46	365	63	33
계			950	124	572	170	84
내용전반	고등학교 10학년	HEM	131	43	20	50	18
		HEB	121	19	39	50	13
		HEC1	157	24	33	82	18
		HEC2	90	30	46	10	4
계			499	116	138	192	53

## 나) 중등 도덕 교과서의 내용 유형별 사회통합 관점 분석

### (1) 텍스트에 주로 나타난 ‘응집성 관점’

사회갈등 영역 관련 텍스트에서 드러난 사회통합 관점 분석 결과를 제시한 < 표 IV-22 >를 보면, 중등 도덕 교과서 텍스트 전반적 특징 중의 하나는 사회통합에 대한 ‘응집성 관점’이 강하게 나타난다는 것이다. 고등학교 도덕 교과서 텍스트에서는 사회통합에 대하여 ‘응집성 관점’과 ‘포용성 관점’이 혼재하지만, 중학교 도덕 교과서 텍스트에서는 사회통합에 대하여 ‘응집성 관점’이 강하게 드러났다.

중학교 8학년 도덕 교과서의 경우는 사회통합에 대하여 ‘응집성 관점’ 내용이 모든 교과서에서 절반 이상을 차지하고 있었다. 특히, MED8 교과서의 텍스트는 사회통합 관점이 드러난 총 171단위 중 156단위가 ‘응집성 관점’에 집중되고 있었다. 고등학교 도덕 교과서의 경우, 분석 대상 교과서 4종 중 ‘응집성 관점’의 빈도가 가장 높은 교과서가 1종 나타났다. 하지만 ‘응집성 관점’은 다른 관점과 병합하며 적지 않은 비중을 드러내고 있다.

### (2) 텍스트에 미약하게 나타난 ‘역능성’ 관점

중등 도덕 교과서에서 사회통합의 관점이 드러난 텍스트 모두에서 ‘역능성 관점’은 가장 희박하게 나타났다. 7·8학년 중학교 도덕 교과서와 고등학교 도덕 교과서에서 ‘역능성 관점’으로 표상된 텍스트는 사회통합 관점이 드러난 내용에서 차지하는 비율이 10% 미만이었다. 고등학교 도덕 교과서 텍스트는 중학교 도덕 교과서 텍스트에 비하여 상대적으로 사회통합의 다양한 관점이 부각되고 있다. 그런데도 사회통합 관점이 드러난 326단위 내용 중 24단위만이 ‘역능성 관점’을 반영하고 있었는데, 이는 전체 내용 중 약 7% 내외 정도에 해당한다.

사회통합에 대한 ‘역능성 관점’은 사회적 소수자가 직접 의사결정에 참여하여 자신의 역량을 발휘하는데 초점을 둔다. 중등 도덕 교과서에서 ‘역능성 관점’이 가장 미약하게 나타나고 있다는 것은 적극적이고 실질적인 사회통합의 관점을 학습할 기회를 놓치는 것이라 할 수 있다.



< 표 IV-22 > 중등 도덕 교과서 텍스트에 나타난 사회통합 관점 분석

내용 유형	학교급/ 학년	도덕 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
텍스트	중학교 7학년	MED7	77	8	43	16	10
		MEM7	86	14	31	36	5
		MEJ7	42	6	18	17	1
		MEC7	71	17	35	91	10
		계	276	45	127	78	26
텍스트	중학교 8학년	MED8	171	7	156	4	4
		MEM8	111	19	64	18	10
		MEC8	60	8	32	17	3
		계	342	34	252	39	17
계			618	79	379	117	43
텍스트	고등학교 10학년	HEM	92	32	17	34	9
		HEB	85	14	29	37	5
		HEC1	95	14	25	47	9
		HEC2	54	19	29	5	1
계			326	79	100	123	24

### (3) 시각자료에 편중되어 나타난 ‘응집성’ 관점

중등 도덕과 교과서의 사회통합의 관점에 대한 시각자료 분석 결과는 교과서의 텍스트 분석 결과와 유사한 분포를 보였다. 중학교 도덕 교과서의 경우, 사회통합 관점이 드러난 시각자료에서 ‘응집성 관점’이 지배적으로 나타났다. 중학교 7학년 도덕 교과서의 사회통합 관점이 드러난 시각자료는 총 132단위인데, 이 중에서 66단위가 ‘응집성 관점’ 관련 내용으로 50.00%에 이르고 있

다. 중학교 8학년 도덕 교과서의 사회통합 관점이 드러난 시각자료는 총 125 단위인데, 이 중에서 77단위가 ‘응집성 관점’ 관련 내용으로 61.60%에 이르고 있어, ‘응집성 관점’의 집중도가 더욱 심화되어 나타났다. 사회통합 관점 중에서 ‘응집성 관점’이 지배적인 것은 사회통합에 대한 ‘포용성 관점’이 미미한 결과와 연동되는 것이라 할 수 있다. 중학교 도덕 교과서의 시각자료에서 ‘포용성 관점’은 전체 사회통합의 관점에서 약 16% 내외의 분포를 보이고 있다.

사회통합에 대한 ‘포용성 관점’은 사회 소수자의 문화를 존중하여 서로 상이한 상황에 놓여 있는 사람들이 일상생활을 구성하는 다양한 제도와 사회 관계에서 배제되지 않는 것과 관계되는 입장이다. 사회통합에 대한 ‘응집성 관점’은 사회적 소수자가 주류 사회 문화에 동화되는 것을 핵심적인 문제 해결점으로 보기 때문에 사회갈등의 본질적 해결 관점으로 보기 어렵다. 이 점에서 교과서의 ‘응집성 관점’의 편중성을 재고해야 한다.

< 표 IV-23 > 중등 도덕 교과서 시각 자료에 나타난 사회통합 관점 분석

내용 유형	학교급/ 학년	도덕 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
시각자료	중학교 7학년	MED7	46	8	26	5	71
		MEM7	29	5	13	7	4
		MEJ7	35	4	17	9	5
		MEC7	22	7	10	0	5
		계	132	24	66	21	21
시각자료	중학교 8학년	MED8	58	1	52	1	4
		MEM8	47	7	17	13	10
		MEC8	20	3	8	7	2
		계	125	11	77	21	16
계			257	35	143	42	37
시각자료	고등학교 10학년	HEM	31	9	3	13	6
		HEB	26	4	6	8	8

내용 유형	학교급/ 학년	도덕 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
		HEC1	57	9	8	31	9
		HEC2	27	9	12	3	3
계			141	31	29	55	26

#### (4) 고등학교 도덕 교과서 시각자료에 드러난 ‘포용성 관점’

중학교 도덕 교과서의 시각자료가 ‘응집성 관점’이 지배적인 것에 비하여, 고등학교 도덕 교과서의 시각자료는 상대적으로 ‘포용성 관점’ 관련 내용이 높은 비중을 차지하고 있다. 고등학교 도덕 교과서 중 HEC2 교과서가 상대적으로 사회통합에 대한 ‘응집성 관점’이 두드러졌는데, 이를 제외한 다른 교과서의 시각 자료는 ‘포용성 관점’이 가장 높은 빈도를 나타냈다.

#### (5) 중학교 교과서 활동텍스트의 주류적인 ‘응집성 관점’

분석 대상의 중학교 교과서 중에서 7학년의 MEM7 교과서는 사회통합 관점이 드러난 활동텍스트 총 4단위 중에서 3단위가 ‘포용성 관점’으로 다루어졌고, MEJ7 교과서는 총 7단위 중 4단위가 ‘포용성 관점’을 나타냈다. 이를 제외하면 대부분 중학교 교과서의 활동텍스트는 ‘응집성 관점’이 주로 나타났다. 심지어, 중학교 교과서 8학년의 MED8 교과서는 사회 통합 관점이 드러난 활동텍스트 총 18단위 중에서 18단위 모두가 ‘응집성 관점’을 반영하였다. 분석 대상의 중학교 교과서는 사회통합 관점이 드러난 활동텍스트가 총 74단위인데 그 중 ‘응집성 관점’으로 표상된 것이 총 50단위로 60%를 크게 초과한다. 중학교 사회 교과서의 활동텍스트에서 상대적으로 ‘포용성 관점’으로 표상된 경우가 많았는데, 중학교 도덕 교과서가 ‘응집성 관점’을 중심으로 편향된 사회통합 관점을 반영하고 있다는 점에 대하여 반성적 검토가 요구된다.

중학교 도덕 교과서의 활동텍스트에서 ‘응집성 관점’이 주로 나타난 것에 비해 고등학교 도덕 교과서는 다원적인 사회통합 관점을 표상하였다. 여전히 일

부 고등학교 도덕 교과서는 사회 통합의 주요 관점이 ‘응집성 관점’에 치중되어 있고, 상대적으로 ‘포용성 관점’이나 ‘안정성 관점’이 많이 나타나는 경우에도 ‘응집성 관점’이 유효하게 양립하고 있는 경우가 대부분이다.

#### (6) 고등학교 교과서 활동텍스트에서 미약하게 표상된 ‘역능성 관점’

중등 도덕 교과서에서 일부의 교과서를 제외하고는 사회통합에 대하여 ‘역능성 관점’이 배제되어 있는 것으로 나타났다. < 표 IV-24 >를 살펴보면, 중학교 교과서 총 7종 중 MEC7 교과서만이 ‘역능성 관점’을 반영하고 있으며, 고등학교 교과서 총 4종 중 HEM 교과서에서만 ‘역능성 관점’이 나타났다.

< 표 IV-24 > 중등 도덕 교과서 활동텍스트에 나타난 사회통합 관점 분석

내용 유형	학교급/ 학년	도덕 교과서	사회 통합 관점 관련 단위 총 수	사회통합에 대한 주요 관점			
				안정성	응집성	포용성	역능성
활동 텍스트	중학교 7학년	MED7	4	0	4	0	0
		MEM7	4	1	0	3	0
		MEJ7	7	1	2	4	0
		MEC7	19	7	8	1	4
		계	34	9	14	8	4
활동 텍스트	중학교 8학년	MED8	18	0	18	0	0
		MEM8	16	0	14	2	0
		MEC8	6	1	4	1	0
		계	40	1	36	3	0
계			74	10	50	11	4
활동 텍스트	고등학교 10학년	HEM	8	2	0	3	3
		HEB	10	1	4	5	0
		HEC1	5	1	0	4	0
		HEC2	9	2	5	2	0
계			32	6	9	14	3

## V. 결론 및 제언

현재 한국 사회의 당면 과제를 해결하기 위한 접근으로서 학교 교육의 역할을 기대할 수 있다. 학교 교육에서 교과서가 핵심 교육매체라는 것을 고려한다면, 사회통합에 대한 교과서의 역할이 중요하다고 할 수 있다. 사회통합에 기여할 수 있는 시민성을 함양하기 위해서는 한국 사회의 주요 갈등 영역을 직접 학습하는 과정이 요구되며, 학습 과정에서 사회통합에 의미있는 다양한 관점을 경험할 수 있도록 교과서 내용이 구성되어야 한다.

사회통합이 민주주의 사회의 유지와 발전을 이루는 핵심적 과제로서 이해된다면 시민들은 사회통합에 대한 성숙한 관점을 가지며 사회통합에 대한 다양한 입장과 관점을 상보적으로 이해할 수 있어야 할 것이다. 사회 통합에 대한 주류 관점은 사회적 소수자와 사회갈등 영역의 문제에 대하여, 최소한의 인간적 삶을 보장하고 경제적 기반을 마련하는 것에 초점을 두는 ‘안정성 관점’과, 주류 문화와 다수자의 입장에서 소수자의 소속감 및 공동 비전 공유를 통한 결속을 중시하는 ‘응집성 관점’이었다. 최근 다문화 사회로 변화하면서 소수자의 문화와 관점을 주류 문화와 동등하게 인정하여 수용하는 이른바 ‘포용성 관점’과 소수자가 다른 사회 구성원과 동등한 권한과 권능을 가지고 공동체 의사결정에 참여하여 사회에 기여하는 것을 강조하는 ‘역능성 관점’이 사회통합의 핵심적 관점으로 자리하게 되었다. 따라서, 교과서는 사회통합에 대한 성숙한 관점으로 구성되어 학생들의 다양한 사회통합의 관점과 태도를 함양할 수 있도록 해야한다.

시민성 함양을 직접적인 교과 목표로 삼아 가치 교육을 담당하고 있는 도덕과와 사회과 교과서는 한국 사회의 다양한 사회갈등 영역을 다루어야 한다. 그 래야 학생들이 다원화 사회를 살아가는데 필요한 문제 해결력을 키울 수 있다. 또한, 이러한 사회갈등 영역을 학습하는 과정에서 학생들은 사회적 소외 계층 혹은 소수자를 ‘안정성 관점’과 ‘응집성 관점’뿐만 아니라, ‘포용성 관점’과 ‘역능성 관점’으로 이해하고 접근하는 경험을 해야 할 것이다. 따라서, 도덕과와 사회과 교과서 내용은 다양한 사회갈등 영역을 충분히 다루며, 다양하고 성숙한 관점에서 이해될 수 있도록 구성하여야 할 것이다.

본 연구 과정에서 실시한 사회과와 도덕과 교사의 인식조사에서 나타난 바

와 같이, 교사들은 현행 교과서가 사회갈등 영역을 충분히 다루지 않고 있다고 인식하고 있으며, 사회통합에 대한 교과서의 영향력을 낮게 평가하고 있었다. 이들 교사의 인식조사가 엄밀한 대표성을 갖지 못한다고 하더라도, 본 연구에서 상정한 사회통합의 다양한 관점들이 교사들에게 실제로 드러나고 있으며, 상당한 비율의 ‘안정성 관점’을 지닌 교사를 상정할 수 있다는 것을 시사한다. 이는 도덕과와 사회과 교과서가 사회갈등 영역을 충분히 다루어야 하며, 교과서가 다양한 관점으로 구안되지 않으면 사회통합에 대한 협소한 관점과 입장으로 수업을 할 가능성이 있다는 것을 의미한다. 따라서, 앞으로 교과서를 개발할 때, 사회갈등 문제를 적극적이고 깊이 있게 다루어 사회통합을 이루기 위한 교과서의 교육적 역할을 온전히 수행할 필요가 있는 것이다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 현행 도덕과와 사회과 교과서가 사회통합 관련 내용을 어느 정도 다루고 있으며, 어떠한 관점으로 구성되어 있는지를 분석하였다. 교과서 내용을 텍스트(교과서 본문 서술, 예화, 읽기 자료를 포함하는 설명텍스트), 활동텍스트(활동과제, 활동 과정, 탐구활동, 수행과제와 같이 학습자 중심의 활동 내용), 시각자료(삽화, 사진, 도표, 지도 등의 보조자료)와 같이 세 가지 내용 유형으로 범주화하여 분석하였다.

교과서의 분석은 먼저, 사회갈등을 교과서 내용으로 구성하고 있는가를 탐색하기 위하여, 사회갈등의 양상을 어느 정도 다루고 있는지를 빈도 분석하였다. 이론적으로 유형화한 10가지 한국 사회의 사회갈등 영역을 선정하였는데, 사회 계층 간 갈등(저소득계층), 민족 및 종족집단 간 갈등(소수민족), 장애인과 비장애인 간 갈등(장애인), 종교 간 갈등(소수종교), 여성과 남성 간 갈등(여성), 성적 소수자와 다수 간 갈등(성적소수자), 남한과 북한 간 갈등(북한이탈주민과 주류 사회 갈등 포함), 지역갈등(소외지역), 세대갈등(소외세대), 정보격차로 인한 갈등(정보소외계층) 영역이 그것이다. 각 교과서 내용을 범주화한 사회갈등 영역에 맞추어 분석하고 코딩하였다. 교과서 분석의 다음 단계에서는 사회갈등을 조정하고 해결하는 핵심 관점이 어떻게 반영 되었는지 분석하였다. 1차 분석 과정에서 분석된 사회통합 관련 내용을 2차 분석 과정에서는 ‘안정성 관점’, ‘응집성 관점’, ‘포용성 관점’, ‘역능성 관점’ 중 어떤 관점을 지향하고 있는지 분석하였다. 일련의 교과서 분석 과정은 외부 전문가 분석 팀을 운영하여, 서로 교차 분석하여 분석의 신뢰도를 확보하고자 하였다. 교과서 분석 결과의 핵심은 다음과 같다.

첫째, 사회통합을 위해 인식이 요구되는 다양한 핵심 사회갈등 문제 중 일부 소수 갈등문제 영역에 편중되어, 다양한 사회갈등 영역이 배제되는 경향이 나타났다. 초·중·고의 도덕과 사회 교과서에서 ‘민족정체성(인종집단)’과 ‘사회계층’ 갈등 문제 영역이 많이 나타났다. 초등학교 도덕 교과서를 제외한 나머지 대부분 교과서는 ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역을 매우 비중있게 다루고 있으며, 다음으로 ‘사회계층’ 갈등 영역을 높은 빈도로 다루고 있다. 학년 별 교과서의 교육내용 특성에 따라 도덕 교과서에서는 간간히 ‘남북한 문제’, ‘장애와 비장애’ 갈등 영역이, 사회 교과서에서는 ‘지역’ 간 갈등 영역이 다루어지기도 하였다. 하지만 ‘민족정체성(인종집단)’ 영역의 빈도에 대조되는 낮은 빈도로 다루어졌다. ‘민족정체성(인종집단)’ 갈등 영역은 다문화 가정의 증가로 인한 한국 사회의 당면 문제라는 점에서, 그리고 ‘사회계층’ 갈등 문제는 자유시장경제체제의 가장 근본적 사회 문제라는 점에서, 두 가지 사회 갈등 영역이 교과서에 반영된 것은 타당하다. 그러나, ‘민족정체성(인종집단)’과 ‘사회 계층’ 갈등 영역 이외의 다른 사회 갈등 영역의 문제가 교과서에서 간과되고 있다는 것은 교과서가 사회의 여러 영역에 존재하고 있는 사회적 소수자를 다양하게 이해할 수 있도록 돕지 못한다는 것을 뜻한다. 여기서 문제는 학생들이 사회통합을 위해 필요한, 다양한 사회 문제를 인식하지 못할 가능성이 있다는 점에 있다.

둘째, 사회 갈등 영역을 다룬 교과서 내용에서 드러난 사회통합의 주요 관점 중 이른바 ‘역능성 관점’이 거의 드러나지 않는다는 공통된 특징이 나타났다. 사회통합에 대한 ‘역능성 관점’은 사회적 소수자를 포함한 모든 사회 구성원이 개인의 역량과 능력을 발휘할 수 있도록 구조적 기회를 마련하여 모든 개인 누구나 공동체의 주요한 의사결정에 참여하면서 각 개인의 능력을 개발하는 것을 중시한다. 이는 사회통합의 가장 근원적이고 실질적인 입장이라 할 수 있다. 도덕과 사회 교과서에서 ‘역능성 관점’이 배제된 것은 사회통합에 대한 이상적이고 성숙한 관점을 다루고 있지 못한 것으로 볼 수 있다.

셋째, 중등 도덕 교과서에서는 사회통합에 대한 ‘응집성 관점’이 지배적으로 나타났는데, 이러한 관점은 사회적 소수자에게 주류 사회 가치와 전통을 수용하도록 하여 이들을 주류 사회로 동화시켜 사회통합을 이루려는 입장과 관련

된다. 중등 사회 교과서는 사회 갈등 영역 관련 내용을 주로 ‘안정성 관점’을 중심으로 다루고 있으며, 일부 학년 교과서에서 ‘포용성 관점’이 뚜렷이 나타나기도 하였다. 사회통합에 대한 ‘안정성 관점’은 사회적 소수자의 최소한의 경제적 안정을 보장하는 것을 중심으로 사회통합을 이루려는 것을 중시하는 관점이며, ‘포용성 관점’은 소수자의 다양한 문화를 인정하고 존중하며, 허용적인 입장에서 상호 교류하여 사회통합을 이루려는 것을 중시하는 관점이다. 따라서, 일부 중등 도덕 교과서가 사회통합에 대한 ‘응집성 관점’에 편중되어 교과서가 구성되어 있다는 점은 앞으로 재고되어야 할 부분이라고 할 수 있다. 사회통합을 다양한 관점으로 접근하도록 하는 교과서 구성 및 소수자를 배려하고 존중하는 것에 초점을 두는 사회통합 관점 반영이 절실히 필요하다.

마지막으로, 초·중·고 교과서에서 사회갈등 영역을 다루는 내용 유형 중 텍스트의 빈도가 가장 높다. 또한, 시각자료의 적극적 활용도에 비하여 활동텍스트의 빈도는 다소 낮은 것으로 나타났다. 활동텍스트는 소수 주제에 대한 학습자 활동 과제인데, 지면 제약으로 내용 단위가 그다지 많지 않다. 이 점을 감안하더라도, 초등 사회 교과서의 활동텍스트에 사회갈등 영역이 전혀 다루어지지 않는 것은 주목해볼 부분이다. 초등 사회 교과서는 사회갈등 영역을 학습자 중심의 다양한 활동 과제를 통해 접근하기보다 텍스트와 시각자료에 의존하는 것으로 나타났다. 다양한 시각으로 사회갈등 영역을 탐구할 수 있도록 활동텍스트의 보완이 필요하다.

위의 분석 결과를 토대로 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 학생들에게 사회통합에 대한 인식과 태도를 함양시키기 위해서 교과서는 다양한 사회갈등 문제를 다루어야 한다. 다원화 사회에서 나타난 다양한 사회갈등 문제를 통해 학생들의 문제해결력을 키우기 위해서는 교과서에 편중되어 나타난 사회갈등 양상을 반복해서 다루기보다는 사회의 다면적인 사회갈등 양태를 드러내도록 구성되어야 한다.



둘째, 사회갈등을 조정하고 해결하는 것과 관련된 사회통합 관련 내용을 교과서로 구성할 때는 소수자의 문화를 존중하고 수용하며, 소수자 관점에서 주류 사회를 조명하고 소외 계층을 배려하는 입장뿐만 아니라 이들이 다른 사회 구성원과 동등한 권한과 능력을 가진 보편적 존재로서 사회의 의사 결정 과정에 적극적으로 참여하도록 하는 입장에서도 구성되어야 한다는 것이다. 소수자를 주류 사회의 가치와 문화에 동화되어야 할 대상으로 구성해서는 민주주의 사회의 궁극적인 문제 해결을 하기 어려울 것이다.

마지막으로, 도덕과 사회 교과서에서 사회갈등 관련 문제를 다룰 때 학습자들이 깊이 있는 탐구 활동을 할 수 있도록 활동텍스트를 충분히 구성하는 것이 바람직할 것이다. 현행 교과서에서 사회갈등 영역 관련 내용은 상대적으로 텍스트와 시각자료를 통해 활발히 다루어지고 있는 반면, 활동텍스트의 활용 빈도는 낮게 나타나고 있다. 사회갈등과 관련된 사회 현상은 다양한 이해관계를 파악하는 것이 중요한데, 이를 위해서 정치·경제·사회·문화 측면의 깊은 이해가 필요하다. 때문에 교과서의 활동텍스트를 통하여 적극적으로 사회갈등 문제를 생각하도록 해야 할 것이다.

## [참고 문헌]

- 강내희(2000). “재현체계와 근대성-재현의 탈근대적 배치를 위하여”. 『문화과학』 24호, pp.15-38.
- 강신욱(2010). “OECD 사회통합지표(Social Cohesion Indicator)의 이해”. 『보건복지포럼』 9월호, pp.122-127.
- 강철규(2010). <토론문> 공동가치의 이해. 굿소사이어티 편. 『2010년 대한민국 사회통합의 새로운 지평』 (pp.51-77). 서울: 영림카디널.
- 곽숙희(2004). “사회갈등과 통합에서 언어와 교육정책의 역할-스리랑카의 종족 및 지역갈등을 사례로-”. 『공간과 사회』 통권 제22호, pp.119-135.
- 구정화·박윤경(2009). 『다문화교육 이해』. 서울: 동문사.
- 권순희 외(2010). 『다문화사회와 다문화교육』. 전북다문화교육센터 연구총서. 서울: 교육과학사.
- 김병조 외(2011). 『한국의 다문화 상황과 사회통합』. 성남: 한국학중앙연구원출판부.
- 김선엽·윤인진(2009). 제2장 갈등 의식, 갈등 경험 및 갈등 대처 양식의 일반적 특징. 윤인진 외. 『한국인의 갈등의식』 (pp.39-76). 서울: 고려대학교출판부.
- 김영석(2010). “사회적 갈등 해결 과정으로서의 교육과정 개발 체제 구축의 필요성 -사회과의 사례를 중심으로-”. 『사회과교육연구』 제11권 2호, pp.1-12.
- 김윤태(2007). “한국의 사회갈등과 사회통합”. 『기억과 전망』 제16호, pp.357-387.
- 김정규(2010). “미국, 캐나다, 호주의 다문화주의 비교연구”. 『사회이론』 통권 37호. 한국사회이론학회, pp.159-203.
- 김태원(2010). “다문화현상에 대한 사회통합관점에서의 비판적 고찰”. 『민족문화논총』 통권 44호. 영남대민족문화연구소, pp.389-423.
- 김태홍 외(2005). 국민통합을 위한 사회갈등 해소방안 연구 (경제·인문사회연구회 협동연구총서 05-02-01). 한국여성개발원.

- 김해성(2009). “다문화시대 사회통합의 기초와 의미에 관한 연구”. 『시민 교육연구』 제41권 4호, pp.31-49.
- 김현미 외(2007). 고용허가제 시행이후 몽골과 베트남의 이주 및 국제결 혼과정에 나타난 인권침해 실태조사. 서울: 국가인권위원회.
- 노대명(2009). “사회통합의 현황과 향후 정책과제”. 『보건복지포럼』 통권 제150호, pp.6-19.
- 류현중(2005). “재현의 정치: 우리가 지워버린 사람들”. 『사회과교육』 제 44권 3호, pp.93-125.
- 류현중(2010). “초등학생은 긍정의 역사만 배워야 하는가?”. 『역사와 교 육』 제2호, pp.50-69.
- 류현중(2011). 제13장 다문화 수업 구성 및 비평. 김민호 외. 『지역사회와 다문화교육』 (pp. 321-348). 서울: 학지사.
- 민정숙(2007). 한국사회의 갈등해결을 위한 실천방안에 관한 연구: 도덕과 교육을 중심으로. 인하대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 박길성(2009). 제1장 한국사회이 갈등 지형과 경향. 윤인진 외. 『한국인의 갈등의식』 (pp. 17-38). 서울: 고려대학교출판부.
- 박길성(2010). 사회통합을 위한 공동 가치. 굿소사이어티 편. 『2010년 대 한민국 사회통합의 새로운 지평』 (pp. 17-49). 서울: 영림 카 디널.
- 박병영(2004). “사회문화 통합의 이론과 쟁점”. 『통일연구』 제8권 제2호, 연세대 통일연구원, pp.117-146.
- 박수경(2008). 『장애의 사회적 의미와 사회통합』. 서울: 집문당.
- 박영자(2008). “새터민, 한국사회에서 정체성: 국민인가? 이주민인가?”. 『동아시아브리프』 제3권 제2호. 성균관대학교 동아시아 학술 원 동아시아 지역 연구소, pp.126-139.
- 박정해(2010). “<기획논단> 글로벌시대 사회통합의 새로운 패러다임 모 색”. 『미드리』 7월호, pp.10-23.
- 박호성(2009). 『공동체론: 화해와 통합의 사회·정치적 기초』. 파주: 효형 출판.
- 변중임 외(2007). 사회통합을 위한 학습·노동·복지 연계방안 연구 (연구보 고 RR 2007-12-2). 한국교육개발원.
- 서진영 편(1998). 『세계화 시대의 사회통합』. 서울: 나남출판.

- 손세미(2011). 다문화 인식 변화를 위한 초등학교 4학년 사회과 수업 설계 및 적용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 송병순(1990). 서문: 한국사회와 교육갈등 현상의 의미. 한국교육사회학연구회 편(1990). 『한국 사회와 교육갈등』 (pp.9-19). 서울: 양서원.
- 송복(1999). 남북한 사회통합 비교. 한국사회학편. 『민족통일과 사회통합-독일의 경험과 한국의 미래-』 (pp.115-140). 사회문화연구소.
- 신영복(2007). 대립과 갈등의 시대, 진정한 소통을 위하여. 신영복 외. 『여럿이 함께』. 프레시안북.
- 양계민 외(2008). 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구 (연구보고 08-R07). 한국청소년정책연구원.
- 윤평중(2008). 『극단 시대에 중심 잡기-지식인과 실천』. 생각의 나무.
- 이경호(2000). 일본사회의 국제화와 사회통합을 위한 학교교육의 대응: 일본 고등학교 사회과 교과서에 나타난 외국인 노동자관을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이기영(2006). 『북한이탈주민의 사회통합을 위한 지역복지 실천의 모색』. 과주: 집문당.
- 이달휴(2010). “사회통합에서 본 사회보장법”. 『공법학연구』 제11권 제2호, pp.171-192.
- 이성순(2010). “이민자 사회통합정책의 현황과 과제: 사회통합프로그램을 중심으로”. 『사회과학연구』 제21권 제4호. 충남대학교 사회과학연구소, pp.165-187.
- 이수연 외(2006). 국민통합 및 평등사회 구현을 위한 정책연구 (경제·인문 사회연구회 협동연구총서 06-02-01). 한국여성개발원.
- 이영환(2003). 『통합과 배제의 사회정책과 담론』. 서울: 함께읽는책.
- 이용갑(2010). “공적 의료보장체계에서 사회적배제와 사회적포섭”. 『한국 사회정책』 제17집 제2호, pp.171-192.
- 이은우 외(2010). 『사회적 약자계층에 대한 실태분석 및 정책 방안』. 과주: 집문당.
- 이정선 외(2010). 『초등학교 다문화 교육의 이해: 이론과 실제』. 광주교육대학교 초등학교문화연구소. 서울: 동문사.

- 이종각(2010). “사회통합과 교육정책”. 제47차 KEDI 교육정책 포럼-‘사회 통합을 위한 교육의 역할’-(pp.1-30). 한국교육개발원 (연구 자료 RRM 2010-09).
- 이종순(2004). 정보격차를 넘어 평등사회로: 농촌과 도시 간 정보격차, 어떻게 해소할 것인가. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 이지훈(1993). 『사회과학의 메타분석 방법론』. 청주: 충북대학교출판부.
- 이태진·박은영(2009). “‘사회적 질’ 측정을 위한 사회통합지표 개발 및 제안”. 『보건복지포럼』 통권 제150호, pp.48-56.
- 이한(2010). 『너의 의무를 묻는다』. 서울: 뜨인돌.
- 임현숙(2009). 결혼이주 여성의 임신·출산을 통한 삶의 전환 체험. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 전경옥(2010). “다문화사회의 학교 내 다문화교육에 관한 연구: 캘리포니아주 공립학교 다문화교육사례를 중심으로”. 『OUGHTOPIA』 제25권 제2호, 경희대학교 인류사회재건연구원, pp.41-76.
- 전상인(2008). “앵그리(angry) 시대의 사회갈등과 사회통합”. 『철학과 현실』 통권 제76호, pp.30-40.
- 전상진(2010). “사회 통합을 위한 문화 정책: 세분된 통합 개념과 응집적 문화 패러다임을 중심으로”. 『문화정책논총』 제23집, pp.9-25.
- 전영평 외(2010). 『한국의 소수자 정책-담론과 사례』. 서울: 서울대학교 출판문화원.
- 전제철(2010). “다문화 법교육의 가능성 탐색”. 『법교육연구』 제5권 제1호, pp.209-233.
- 전희옥(2002). “초등 사회과 ‘갈등문제’ 교수·학습 모형”. 『초등사회과교육』 제14집, pp.121-140.
- 전희옥(2008). “다문화 사회 문제 대응을 위한 초등사회과교육 내용 탐색”. 『사회과교육연구』 제15권 2호, pp.143-162.
- 조용환(2009). “가르치지 않고 가르치기: 강단 20년 회고”. 『교육인류학 소식』 제15권 1호, pp.1-4.
- 조정아 외(2006). 새터민의 문화갈등과 문화적 통합 방안 (경제·인문사회 연구회 협동연구총서 06-02-06). 서울: 한국여성개발원 통일연구원.
- 정보통신부·한신대학교(2002). 성별정보격차 해소방안. 서울: 정보통신부

- 최충옥 외(2009). 『다문화교육의 이론과 실제(2판)』. 경기도다문화교육센터 편. 과주: 양서원.
- 추병완(2009). “싱가포르의 사회통합교육-도덕교육에의 시사점을 중심으로-”. 『교육과정평가연구』 제12권 제3호, pp.153-175.
- 추정훈(1993). 공동체형성이론에서 본 사회통합교육. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한국사회학회 편(1999). 『민족통일과 사회통합-독일의 경험과 한국의 미래-』. 서울: 사회문화연구소.
- 한상진(2010). “사회통합의 핵심과제 왜 소통이 중요하고 어떻게 소통할 것인가?”. 『지방자치』 통권 제263호, pp.110-113.
- 한승희(2010). “교육네트워크를 통한 사회통합”. 제47차 KEDI 교육정책 포럼-‘사회통합을 위한 교육의 역할’-(pp.31-48). 한국교육개발원 (연구자료 RRM 2010-09).
- 최두진 외(2006). 장노년층 정보격차 실태조사. 서울: 한국정보문화진흥원.
- 최두진 외(2006). 장애인 정보격차 실태조사. 서울: 정보통신부·한국정보문화진흥원.

- Apple, M. W.(1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, 박부권·심연미·김수연 역(2001). 『학교지식의 정치학: 보수주의 시대의 민주적 교육』. 우리교육.
- Apple, M. W.(1996). *Cultural Politics and Education*, 김미숙·이윤미·임후남(2004). 『문화정치학과 교육』. 우리교육.
- Banks, J. A.(2007). *Educating Citizen in a Multicultural Society* (2/E), 김용신·김형기 역(2008). 『다문화 시민교육론』. 서울: 교육과학사
- Banks, J. A.(2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4/E), 모경환 외 역(2010). 『다문화교육 입문』. 서울: 아카데미프레스.

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. Ed.(2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7/E), 차윤경 외 역(2011). 『다문화교육: 현안과 전망』 . 서울: 박학사.
- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (6/E), 김옥순 외 공역(2009). 『다문화교육: 이론과 실제』 . 서울: 학지사.
- Bruner, J.(1996). *The Culture of Education*, 강현석·이자현 공역(2005). 『교육의 문화』 . 서울: 교육과학사.
- Dyer, R.(1993). *The Matter of Images: Essays in Representation*. London: Routledge.
- Eisner, Elliot W.(1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*(2nd edition). NY: Macmillan Publishing Company.
- Gay, G.(2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, V53 N2, pp.106-116.
- Gerzon, Mark(2010). *Global Citizens*, 김영규 역(2010). 『당신은 세계 시민인가』 . 서울: 에이지.
- Giles, Judy & Middleton, Tim(1999). *Studying Culture: A Practical Introduction*, 장성희 역(2003). 『문화학습: 실천적 입문』 . 동문선.
- Hall, S.(1985). Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. *Critical Studies in Mass Communication*, V2 N2. pp.91-114, 임영호 편역(1996). 『스튜어트 홀의 문화이론』 . 한나래, pp.61-101.
- Hansen, K. P.(2003). *Kulture, Kollektive, Nation*. Passau: Stutz.
- Irvine, J. J. et al.(2001). *Cultural Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*. NY: the McGraw-Hill Companies, Inc.
- Julien, I. & Mercer, K.(1996). De Margin and De Centre, in H.A. Baker, Jr., M. Diawara & R.H. Lindenberg(eds). *Black Cultural Studies: A Reader*. Chicago: University of Chicago Press,

pp.194-209.

- Kymlicka, W.(1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Right*. New York: Oxford University Press.
- Lockwood, D.(1964). Social Integration and System Integration. In Zollschan, G. K. & Hirsch, W.(eds.). *Explorations in Social Change* (pp.244-257). Boston: Houghton Mifflin.
- Ramírez, M. & Castañeda, A.(1974). *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education*. New York: Academic.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966). *Teaching Public Issues in the High School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Silva, Tomaz Tadeu Da(1999). The Poetics and Politics of Curriculum as representation. *Pedagogy, Culture & Society*, V7 N16. pp.7-33.
- Silver, H.(1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labor Review*, V133 N5-6, pp.531-578.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2009). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (6/E), 문승호 외 2인 공역(2009). 『다문화교육의 탐구: 다섯 가지 방법들』 . 서울: 아카데미프레스.