

초등 교사들의 지역화에 대한 개념생태 연구

- Lather의 '길 잃음'의 의미를 중심으로 -

이지영* · 남상준** · 나정향*** · 장혜정****

A Study on Elementary School Teachers' Conceptual Ecologies of Regionalization

- Focusing on Lather's Notion of 'Getting Lost' -

Jiyoung Lee* · Sangjoon Nam** · JungHyang Na*** · Hyejeong Jang****

요약: 이 연구의 목적은 초등사회과 지역화에 대한 교사들의 개념생태를 파악하는 것이다. 이 연구에서는 서울의 한 교육지원청에 근무하는 4인의 교사들을 참여자로 선정하여 면담을 진행하고 발화를 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 연구 참여 교사들은 지역화에 대하여 처음에는 교육과정의 용어를 사용하면서 유사한 답변을 하다가 점차 서로 다른 방향으로 분기하였다. 이 분기는 개인적 경험, 교육철학, 지역의 상황에 기반한 것으로서 하나로 종합하기 어려운 고유성을 지니고 있었다. 지역화에 대한 교사들의 개념생태는 수업 속에서 맥락 의존적이며 지속적으로 재구성되는 실천이었다. 연구진은 면담에서 안정적이고 일관된 지역화 개념생태를 발견할 것이라 기대했으나 혼들림, 망설임, 상반된 근거들이 공존하는 장면을 발견하였다. 개념은 고정되지 않았고, 각자의 생태에서 다르게 구성되고 있었다. 연구진은 독특하고 다양하며, 서로 다른 방향으로 분기하고 있는 교사들의 개념생태에 대하여 교사들 간의 차이를 통합하지 않고 해결되지 않은 상태로 제시하는 방식을 택하였다. 교사들이 지역화를 어떻게 이해하고 실천하는지를 파악하기 위해서는, 연구자와 참여자가 서로 얽힌 관계 속에서 의미를 공동으로 구성하는 과정에 대한 고려가 필요하다. 지역화, 나아가 지리교육의 연구에서 이러한 얽힘의 기회가 적극적으로 확대·창출되기를 기대한다.

주요어: 교육과정의 지역화, 지역화, 개념생태, 길 잃음

Abstract: This study explores teachers' conceptual ecologies in regionalization in elementary social studies. Four teachers from a district office of education in Seoul were interviewed, and their responses were analyzed qualitatively. The findings showed that the teachers initially provided similar answers using curriculum-related terminology, but their perspectives gradually diverged. These differences were shaped by personal experiences, educational philosophies, understandings of students, and local contexts, producing interpretations that were difficult to integrate into a single framework. The teachers' conceptual ecologies of regionalization were found to be context-dependent and continuously reconstructed through practice. Although the researchers initially expected to identify relatively stable and coherent conceptual ecologies, the interviews revealed moments of hesitation,

* 서울영도초등학교 교사(Teacher, Seoul Youngdo Elementary School), jylee718@sen.go.kr

** 한국교원대학교 명예교수(Professor Emeritus, Korea National University of Education), geonamk@naver.com

*** 서울목동초등학교 교사(Teacher, Seoul Mokdong Elementary School), njh8326@sen.go.kr

**** 서울탑산초등학교 교사(Teacher, Seoul Topsan Elementary School), jackiedu@sen.go.kr

uncertainty, and conflicting justifications within and across teachers' responses. Their understandings of regionalization were not fixed, but dynamically formed within their own ecological contexts. Rather than resolving or integrating these differences into a unified interpretation, this study presents the teachers' conceptual ecologies in their divergent and unresolved forms. The findings suggest that understanding how teachers interpret and practice regionalization requires attention to the dynamic process through which meaning is constructed within the relationship between researchers and participants. The study ultimately calls for expanded opportunities for such dialogic engagement in regionalization research and, more broadly, in geography education research.

Key words: regionalization of curriculum, regionalization, conceptual ecology, getting lost

I. 연구 배경 및 목적

2022 개정 교육과정은 교사 교육과정의 의미를 강조하였다(교육부 2022). 이에 따라 초등 사회과 교육과정에 있어서도 교사의 역할과 전문성에 대한 관심이 높아졌다. 초등 사회과교육에서 오랫동안 논의되어 온 학습주제 중 하나가 지역화이다. 최근의 지역화 연구 역시 ‘학생을 어떻게 변화시킬 것인가’에 아울러 ‘교사는 누구인가’를 탐색하는 방향으로 확장되고 있다(나경훈, 2019; 박혜연·김혜진, 2024). 지역화를 교사의 삶과 인식 구조 속에서 이해하려는 시도로 볼 수 있다.

교사의 지역화를 보다 입체적으로 이해하기 위해서는 지역화 교과서에 대한 인식이나 수업 실천뿐 아니라 그 실천을 둘러싼 배경과 맥락까지 함께 살펴볼 필요가 있다. 이에 해당 교사가 지역화에 대해 지니는 흥미와 동기, 개인적 삶의 맥락과 수업의 연결 방식, 사회과 개념을 해석하고 적용하는 방식, 더 나아가 교수 활동에서 지향하는 목적과 기대하는 성과 등을 함께 탐색할 필요가 있다. 이러한 요소들은 인지적·정의적·사회문화적 차원이 복합적으로 작용하며 형성된다. 따라서 교사의 지역화 연구에는 생태적 접근이 요청된다. 이러한 생태적 관점은 교사의 실천을 배경 구조 속에서 이해하려는 시도라는 점에서 Biesta and Tedder(2007)가 제시한 행위주체성의 관점과 일정 부분 공명한다. 이는 과거의 경험, 현재의 상황, 미래의 가능성 속에서 주체의 행위주체성이 응답적으로 형성된다는 관점이다. 본 연구 역시 이러한 문제의식을 공유하면서 교사의 주제 형성 자체보다는 면담 속에서 드러나는 교사의 판단과 실천의 언어, 그리고 그 안에서 이동하고 조정되는 개념생태에 주목하고자 하였다.

개념생태 연구에서도 교사의 경험과 위치성, 실천 맥락을 중심으로 교사를 이해하려는 시도가 나타나고 있다. 개념에 대한 논의가 개념의 속성이나 인지적 측면을 넘어, 정의적 영역과 여러 외부 변인들이 복합적으로 얽힌 종합적 현상을 다루기 시작한 것이다. 이러한 흐름은 개념 변화를 보다 종합적인 시각에서 바라보아야 한다는 인식을 확산시켰다. 이는 교육 현장을 하나의 유기적인 생태계로 파악하려는 교육생태학적 시도와도 궤를 같이 한다. 기존 연구들은 주로 학교나 교실 같은 외부 환경에 초점을 맞춘 거시적 생태계에 주목했다. 반면 개념생태 관점은 개인의 지적 환경 자체를 하나의 미시적 생태계로 바라본다는 점에서 구별된다. 사회과 내에서도 개념 변화의 복잡성을 이해하려는 노력과 생태적 관점의 확산은, 이미 충분한 학술적 토대가 되어주고 있다(강두호, 2015). 이러한 연구 흐름은 교사의 지역화 개념생태 역시 경험·제도·감정·실천이 중첩되는 복합적 맥락 속에서 구성될 가능성을 시사한다. 기존 교사의 지역화 연구들은 주로 특정 요인이나 실천 양상에 초점을 두어 왔으며, 교사의 지역화 개념이 어떠한 범주와 구성요소 속에서 형성되는지에 대해서는 상대적으로 충분히 탐색되지 못하였다(김상희, 2000; 김경희, 2003; 박수미·남상준, 2008; 이현주, 2011; 박혜연·김혜진, 2024).

이러한 필요성을 바탕으로 본 연구는 교사의 지역화 개념생태를 총체적으로 이해하는 것을 목적으로 한다. 개념생태가 교사의 인식을 다각도로 보여주는 유용한 틀이라는 인식에서 출발한 본 연구는 최초 설계 당시 선행연구에 기반한 분석틀을 활용하여 교사의 지역화 개념생태를 구조화하고자 시도하였다. 그러나 실제 면담 자료를 분석하는 과정에서 교사들의 발화는 하나의 범주로 안정

적으로 수렴되기보다, 서로 다른 경험과 판단, 감정과 실천이 중첩되며 끊임없이 이동하고 조정되는 양상을 보였다. 연구진은 이러한 흔들림이 지역화 개념이 지닌 복잡성을 드러내는 단서라고 보았다.

이에 본 연구는 질적 연구의 발현적 연구 설계의 원리에 따라, 초기 분석틀과 해석 방향을 자료의 의미에 접근할 수 있는 방향으로 조정하였다. 초기 분석틀을 유지하되 범주화 과정에서 쉽게 통합되거나 누락될 수 있는 순간들을 함께 해석하고자 Lather의 서술적 과잉 방법론을 참고하여 자료를 해석하고자 하였다. 이는 기존 분석틀로 충분히 포착되지 않았던 발화의 의미를 드러내기 위한 탐색적 시도라고 볼 수 있다. 이 과정에서 ‘길 잃음’은 지역화 개념 생태를 분석하는 과정에서 연구진이 마주한 해석적 전환의 경험을 의미한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교사들의 지역화 개념생태의 범주와 구성요소는 무엇인가?

둘째, 교사들의 지역화 개념생태 범주의 불안정성과 모순은 어떤 의미로 해석될 수 있는가?

II. 이론적 배경

1. 지역화

교육에서 ‘지역화’는 일반적으로 교육과정 개발·운영의 지방분권화를 의미한다. 그러나 사회과에서 사용되어 온 ‘지역화’는 이러한 제도적 분권화와 함께 ‘지역에 관한 내용을 가르친다’는 의미를 동시에 내포해 왔다. 교육과정 개발 권한이 충분히 분권화되지 않았던 현실을 고려하면, 사회과 맥락에서의 ‘지역화’는 제도적 의미보다 내용적 의미에 더 가까웠다고 볼 수 있다(김영석, 2003).

사회과에서의 지역화 논의는 여러 연구자들에 의해 축적되고 심화되어 왔다. 사회과에서 지역화는 교육과정 편성의 원리로 논의되어 왔으며, 이는 현장에서 주로 지역 학습의 형태로 구현되기에 지역화에 대한 논의는 지역 학습의 내용과 방법에 대한 논의와도 긴밀하게 연결되어 발전해 왔다. 권혁풍(1995)은 지역 학습을 통한 시민 형성의 논리를 밝혀 보고, 그러한 관점에서 한국 사회과 교육과정에서 수용하고 있는 시민성 형성 논리를 규명하고자 했다. 권정화(1996)는 지역 지리 교육의 바람직한

방향을 모색하기 위해 지리학 방법론을 검토하여 지역 인식 논리를 설정하고 이를 준거로 지역 지리 내용 구성 원리를 제시하였다. 윤옥경(2003)은 교육과정에 따라 진행되는 지역 학습의 문제점을 파악하고 이를 개선하기 위한 지역 학습 내용 구성을 목적으로 하였다. 심승희(2004)는 지역화 개념에 내포된 기존 논의들을 재검토하며 지역을 사회적 현상이 구체적으로 작동하는 객관적 단위로 재정의하였다. 이때 지역은 ‘우리 지역’에 한정되지 않고, 로컬에서 글로벌에 이르기까지 사회 현상의 범위에 따라 다양한 공간 스케일로 설정될 수 있으며, 이는 사회과의 전통적 구성 원리인 환경확대법에 기반한 범주화 방식이다. 따라서 지역화 학습은 신변 지역 학습을 넘어, 학습자가 경험하거나 관찰할 수 있는 지역적 현상을 통해 사회 현상을 이해하는 학습으로 재정의될 필요가 있다고 보았다.

지역화의 필요성은 교육 지역화의 미시적 관점에서 주로 교육과정의 지역화를 중심으로 논의되어 왔다. 교육과정의 지역화 필요성은 다양성, 효율성, 적합성, 교직의 전문성 제고, 지역사회 변화와 요구의 수용, 지역 사회의 자원 활용, 학생의 학습 효과 향상 및 개인차 반영, 공동체 의식 함양 등의 측면에서 논의되어 왔다(김용찬, 2000; 경상대학교 교육연구원, 2005). 사회과에서 지역화의 필요성과 관련하여 7차 사회과 교육과정은 세 가지를 제시한다. 첫째, 자기화 원리의 구현이다. 능동적 학습은 지식·기능의 습득뿐 아니라 가치·태도의 내면화에도 긍정적인 영향을 미치는데, 이를 위해 ‘지금·여기·이것’을 학습 내용으로 삼는 전략이 요구된다. 과거를 현재와 연결하는 현재화, 주변에서 직접 경험할 수 있는 현상을 중심으로 하는 지역화, 시사적 사건을 활용하는 시사화는 모두 학습자와 학습 대상을 결합하는 방식이다. 둘째, 지역은 정치·경제·사회·문화·역사·지리적 요소가 통합적으로 드러나는 삶의 장으로서, 사회과의 통합적 성격을 구현할 수 있는 공간을 제공한다. 셋째, 세계화 시대에 지역의 위상과 의미를 이해함으로써 지역민이자 세계인으로 살아가야 하는 사회적 요구에 부응하기 위함이다(교육부, 2001).

지역화의 유형과 관련하여 남상준(1999)은 사회과 교육과정의 지역화를 내용의 지역화와 소재(방법)의 지역화로 구분한다. 내용의 지역화는 지역에 ‘대한’ 학습(about the region)으로, 특정 지역의 지리적·역사적·사회적 현

상과 사실을 체계적으로 다루어 학습자가 우리 고장에 대한 지식과 이해를 넓히도록 하는 유형이다. 이는 자연스럽게 지역에 대한 애정과 문제 해결 의지 등 목적의 지역화(for the region)로 이어지며, 주로 3, 4학년에서 구현된다. 반면 소재의 지역화는 지역 ‘으로써’ 학습하는 방식(by the region)으로, 공통 교육과정의 지식·기능·가치·태도를 가르치기 위해 학습자에게 친숙한 지역의 사실과 자원을 교수·학습의 소재나 도구로 활용하는 유형이다. 이는 특정 학년이나 단원에 한정되지 않고 전 학년에 걸쳐 적용될 수 있으며, 지역의 현상을 체계적으로 다루는 내용의 지역화와 달리 교육과정 목표 달성에 적합한 요소를 선별해 활용한다는 점에서 구별된다.

초등 사회과교육에서 교사의 지역화 연구는 초기에는 지역교과서의 개발과 운영 실태를 점검하는 정책·제도 중심의 연구에서 출발하였다. 김상희(2000), 김경희(2003) 등이 지역교과서의 활용 실태와 교사 인식을 설문조사로 분석하며 내용 구성·연수 체계 등의 개선 과제를 제시하였다. 이후 박수미·남상준(2008)은 지역화를 교사 전문성과 연결하였고, 교사의 인식과 요구를 질적으로 탐색하였다. 이현주(2011)는 교사의 지역 경험이 수업에 드러나는 방식을 수업 관찰·면담으로 분석하며 교사의 개인적 맥락을 조망하였다. 최근 연구는 교사의 위치성·기억·행위주체성·윤리적 실천과 연결된 존재론적·생태학적 논의로 확장되고 있다(박혜연·김혜진, 2024). 이러한 연구 흐름은 지역화에 대한 교사의 인식과 실천이 경험·제도·감정·실천이 중첩되는 복합적 맥락 속에서 구성될 가능성을 시사한다. 그러나 기존 연구들에서는 교사의 지역화 개념생태가 어떻게 구성되거나 조정되는지는 상대적으로 충분히 탐색되지 못하였다.

이처럼 지역화는 복합적 개념이며, 지역화 연구의 축적과정에서 형성된 기존의 인식론적 안정성은 초등 사회과교육을 지탱해 온 중요한 유산이다. 다만, 급변하는 시대적 변화와 교사 교육과정 논의 속에서 교사들의 지역화 개념생태의 범주와 구성요소를 이해하고, 기존의 안정성이 놓칠 수 있는 미세한 균열을 포착할 필요가 있다고 보았다.

2. 개념생태

1980년대 이후 과학교육 연구 분야에서는 전통적인

학습관의 한계에 따라 개념 변화 이론이 등장하게 되었다. Posner *et al.*(1982)의 초기 개념변화 모형에 따르면, 개념 변화는 기존 개념에 대한 불만족에서 시작된다. 새로운 개념은 명료성, 수공성, 유용성이라는 세 가지 조건을 확보해야만 기존 개념보다 높은 지위를 획득할 수 있다. 즉, 개념 변화는 새로운 지식 습득을 넘어, 기존 개념의 지위 하락과 새로운 개념의 지위 상승이 교차하는 역동적인 과정이며, 이 과정에서 개념의 지위와 개념생태는 핵심적인 요소로 강조된다.

개념생태는 지적 환경, 개념적 상황, 개념 등 다양하게 정의되나, 이는 개인의 개념을 둘러싼 인지적 환경이라는 공통적인 의미를 갖는다. Toulmin(1972)은 개념생태를 개념과 지적 환경과의 관계로 설명하였다. 하나의 개념이 개인의 복잡한 지적 환경 내에서 다른 개념들과 상호작용하면서 생태적 적소를 차지하는 것으로 보았다. 이러한 관점을 수용하여, Posner *et al.*(1982)은 개념생태를 개념 변화가 일어나는 개념 환경으로서 기본적인 개념들을 포함하고 변화 과정을 제어·조절하는 ‘개념적 상황’으로, Hewson and Hamlyn(1984)은 개념변화의 맥락을 제공하는 ‘지적 환경’으로, Hewson(1985)은 세계, 지식, 논리, 과학적 분류, 문화, 언어에 대한 사람들의 ‘개념’으로 정의하였다(강두호, 2015:22에서 재인용). 이처럼 개념생태는 새로운 개념을 수용할지 여부를 결정하는 인지구조로서, 개인 또는 과학 공동체 집단이 과학적 개념과 이론을 어떻게 수용하며 변화에 저항하는지를 설명하는 역할을 할 수 있다(강경희 외, 2001:746).

Hewson and Hewson(1992)은 개념의 지위가 상승 또는 하강하는 원리를 도입하여 구체적인 개념 변화 과정을 설명했다. 개념이 불만족스러울 때, 새로운 개념의 명료성, 수공성, 유용성을 평가하여 개념의 지위가 상승 또는 하강한다. 이때, 개념생태는 지위 평가를 이끄는 배경적 기준 및 판단 근거를 제공한다. 예를 들어, 개념의 명료성은 그 개념이 학습자에게 논리적으로 받아들여지는가를 뜻하며, 수공성은 그 개념이 학습자의 세계관과 일치하여 그럴듯하며 믿을 만한가를 의미한다. 개념의 유용성은 다른 문제 상황에 그 개념이 적용될 수 있는가를 말한다. 이때 개념변화가 이루어지기 위해서는 그 조건을 충족하는 데 영향을 미치는 요소들이 상호작용한다. 이 상호작용의 맥락을 개념생태라고 하며, 기존 개념에서 새로운

개념으로의 변화는 학습자가 기존의 신념을 버려야 하는 과정이다(Driver and Erickson, 1983, Watson *et al.*, 1997; 강경희 외, 2001:746에서 재인용).

개념생태의 구성요소는 연구자에 따라 다양하게 제시되어 왔다. Posner와 Strike(1982)는 변칙 사례, 인식론적 확신 근거, 형이상학적 신념 등을 핵심 요소로 보았으며, 이후 Park(1995)는 기존 요소에 정의적 영역과 문화, 언어 등을 추가하여 범위를 확장하였다. 국내외 연구들은 공통적으로 개념생태를 선행 개념, 신념, 정서, 경험, 권위, 맥락적 조건 등이 상호작용하는 복합적 구조로 이해하였다. 이처럼 개념생태는 여러 구성요소의 상호작용 속에서 개념의 수용과 저항을 설명하는 틀로 발전해왔으며, 개념변화는 개인이 지닌 인지적·정의적·사회문화적 조건이 복합적으로 작용하는 과정으로 설명된다.

그중에서도 교사를 대상으로 한 연구에서는 자아효능감, 교수 성향, 학교 제재와 같은 실천 맥락이 중요한 구성요소로 포함되면서, 개념생태가 개인 내부의 인지 구조를 넘어 사회·문화적 환경과 얽힌 체계임이 강조되었다(양일호 외, 2012; 강두호, 2015). 이는 교사의 개념이 교육 실천 속에서 형성되고 변화하는 구조임을 보여준다.

이상의 논의를 종합할 때, 본 연구에서 의미하는 교사들의 지역화 개념생태란 교사들이 지역화를 이해하고 실천하는 과정에서 동원하는 다양한 구성요소와 범주들의 관계망이며, 교사의 교육적 신념, 현장의 제도적 맥락, 실천과정에서 겪는 갈등이 유기적으로 상호작용하는 유동적인 인지적 환경을 뜻한다.

3. Lather의 연구 접근

여기에서는 Lather의 연구 접근과 그가 제시한 타당성 개념들을 살펴보고자 한다. 포스트구조주의적 관점을 교육 연구에 접목시킨 Patti Lather는 더 이상 스스로를 “이미 알고 있다”고 확신하지 않는 연구 접근들을 제시하였다. 그녀는 연구를 점진적으로 안정화하고 설명을 완결하는 과정으로 초점화하기보다는 불확실성과 긴장을 통과하는 지식 생산의 과정으로 이해할 수 있다는 가능성을 보여주었다(Lather, 1991). 자신의 연구 접근을 성찰한 『Getting Lost(2007)』에서 그녀는 연구 과정에서의 ‘길 잃음’을 긍정적으로 재해석하였다. 연구자들이 기존 이론과 방법이 제공하는 인식론적 안전지대를 벗어날 때 비로

소 새로운 질문과 해석의 가능성이 열릴 수 있다고 주장한다. 여기에서 길 잃음은 연구의 실패가 아니라, 지식을 통제와 숙련의 대상으로 환원하지 않기 위한 인식론적 태도이다. 이처럼 Lather는 연구를 고정된 결론에 도달하는 과정이라기보다, 불확실성과 긴장을 통과하며 새로운 해석 가능성을 생성하는 실천으로 이해하였다.

본 연구는 교사들의 발화를 하나의 일관된 의미 체계로 환원하기보다, 서로 다른 경험과 판단이 긴장 속에서 공존하는 양상 자체를 드러내고자 하였다. 이에 연구자의 해석 역시 단일한 결론으로 수렴되기보다 부분적이고 잠정적인 해석으로 제시된다. 면담 또한 고정된 발화를 추출하는 과정이라기보다 관계적 맥락 속에서 의미가 구성되는 장으로 이해하였다. 이러한 관점은 주체와 의미를 관계적으로 이해하는 포스트질적 연구의 논의(St. Pierre, 2011)와도 일정 부분 연결된다.

Lather는 인문과학 전반에서 진행되는 인식론적·방법론적 변화로 인해 기존의 타당성 개념이 더 이상 충분하지 않다고 보았다. 그녀는 연구를 객관적 절차나 검증 규칙으로만 설명하려는 시도를 비판하며, 연구 과정은 암묵적 지식과 명제적 지식이 서로 얽혀 형성되는 과정이라고 설명하였다. 이러한 상황에서는 보편적으로 적용 가능한 타당성 기준이 존재하지 않으므로, 연구자들은 인식론적·이론적·경험적 수준에서 자기 성찰적으로 작동하는 연구 설계를 구성해야 한다고 보았다. 이로부터 Lather(1986)는 연구가 참여자와 연구자의 인식 변화를 촉발할 수 있다는 점에서 촉매적 타당성을 제안하였다. 본 연구에서도 면담 과정은 연구자 스스로의 해석 틀을 재고하게 만드는 계기가 되었다. 본 연구도 Lather가 제안한 촉매적 타당성 개념을 연구 맥락에 맞게 적용하여 타당성 논의를 전개한다. 면담자의 인식 변화뿐 아니라, 연구자들의 해석 틀과 인식론적 전제를 재고하게 만든 점을 설명하는 타당성이다.

한편, Lather는 「비옥한 집착: 포스트구조주의 이후의 타당성(Fertile Obsession: Validity After Poststructuralism)」(1993)에서 담론을 촉발하는 장치로서의 타당성을 제시하였다. Lather는 타당성을 고정된 인식론적 보증이 아니라, 다중적이고 부분적이며 끊임없이 유예되는 것으로 재구성하며, 연구 과정에서 발생하는 불안정성과 과잉, 해석의 잠정성에 주목하였다. 본 연구에서는 특히 볼륨투어

스 타당성(voluptuous validity)의 관점을 참고하였다. 볼루투어스 타당성(voluptuous validity)은 연구 과정에서 통제되지 않는 과잉과 불안정성을 포함하는 개념이다. 이는 지식의 '위치성'(Haraway, 1988)에 주목하며, 범주화 과정에서 탈락되거나 통합되는 과잉과 균열을 분석의 일부로 유지하려는 관점이다. 이때 연구자는 흔들림과 모순이 발생하는 순간 자체를 연구의 중요한 장면으로 받아들이게 된다.

볼루투어스 타당성의 실천적 지표로는, 범주화 과정에서 쉽게 통제되거나 통합되지 않는 과잉과 균열의 지점을 분석의 영역으로 끌어들이는 것, 상황적·부분적·위치적·잠정적인 지식을 인정하는 것, 참여와 자기반성적 실천을 통해 연구의 권위를 구성하는 것, 닫힘과 열림이 공존하는 텍스트를 구성하는 것, 그리고 윤리와 인식론을 분리하지 않고 함께 사유하는 것 등이 제시된다.

본 연구에서는 분석이 심화될수록 동일한 발화가 복수 범주에 걸쳐 해석되거나 범주의 경계 자체가 흔들리는 양상이 나타났다. 연구진은 이를 단순한 분석상의 오류로 보기보다는, 지역화 개념생태의 복잡성과 맥락 의존성을 드러내는 현상으로 이해하였다. 이에 본 연구는 Lather의 논의를 참고하여, 범주화에 완전히 포섭되지 않는 발화의 긴장과 모순, 불안정성 자체를 교사들의 지역화 개념생태를 구성하는 중요한 특성으로 해석하고자 하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 관점과 전환

본 연구는 일차적으로 개념생태의 틀을 바탕으로 교사들의 지역화 개념을 분석하고자 하였다. 초기에는 교사의 지역화 개념이 대학 전공 수업, 교과서, 교사 연수, 개인적 경험 등 여러 요소를 통해 형성된다고 보고, 이를 일정한 범주로 정리할 수 있을 것이라 판단하였다. 그러나 면담이 진행될수록 개념은 고정된 형태로 드러나지 않았고, 상황과 맥락에 따라 계속 생성되고 재구성되는 양상을 보였다.

면담 자료에서는 교사들의 경험과 신념이 단일 범주로 안정적으로 구분되지 않았으며, 범주 간 중첩과 이동이 반복적으로 나타났다. 연구진은 이를 단순한 분석 오류가 아니라 지역화 개념의 복잡성과 관련된 현상으로 보았다.

기존의 개념생태 분석은 교사의 개념이 특정한 경험과 지식의 축적을 통해 형성된다고 설명하지만, 실제 분석에서는 그 경로가 선형적이지 않았고 원인과 결과를 명확히 구분하기도 어려웠다. 개념들은 단일한 중심이나 위계 속에서 정리되기보다, 서로 중첩되고 이동하며 연결되는 양상을 보였다. 이 과정은 Lather(1991)의 'Getting Lost' 개념을 통해 새롭게 해석될 수 있었다. 단, 본 연구는 개념생태 분석을 기본 틀로 하되, 범주화 과정에서 드러나는 균열과 이동을 함께 해석하고자 하는 시도이다. 교사들의 지역화 개념생태 면담 발화가 범주로 안정적으로 정리되지 않는 양상과 더불어 이에 따라 연구자들은 발화가 지닌 불투명함과 모순을 제거하기보다는 이를 그대로 드러내는 방향으로 연구 방법을 조정하였다. 이에 따라 연구자들은 분석 과정에서 드러난 범주의 중첩과 이동을 제거하기보다, 그 양상을 분석 과정 속에서 함께 드러내고자 하였다. 결과적으로 본 연구는 개념생태 분석의 틀을 유지하되, Lather(1991, 2007)의 방법론적 관점을 경유하여 교사의 지역화 개념을 보다 입체적으로 이해하고자 하였다.

또한 개념생태만으로는 교사가 지역화를 어떻게 이해하고 실천하는지에 대해 충분히 드러나지 않는다고 보아, 향토학습·지역사회학습·신변지역학습의 학습유형(권혁풍, 1995)을 보조적 해석 틀로 활용하였다. 이를 통해 교사의 신념 형성과 실천 방향을 보다 구체적으로 분석하고자 하였다.

개념생태 연구는 정량적·정성적 접근으로 이루어져 왔으며, 본 연구는 교사의 발화와 맥락을 중심으로 해석할 수 있는 정성적 접근을 택하였다. Thorley(1990)는 개념의 내적 연결성을 '설명 일관성'이라는 개념으로 설명하며, 이러한 일관성은 학습자 스스로 명시화하기 어렵기 때문에 연구자의 해석적 통찰이 필수적이라고 보았다(강경희 외, 2001: 747). 이에 그는 담화로부터 개념생태를 체계적으로 추출하기 위한 '3성분 분석'을 제안하였다. 이는 발화 내용을 추출한 뒤 이를 개념생태 범주에 할당하고, 그 관계망을 해석하는 방식이다. 본 연구는 이선경(2000), 강두호(2015)의 적용 사례를 참조하여 동일한 분석 절차를 따랐다.

본 연구는 범주화 분석과 해석적 재검토를 병행하였다. 일차적으로 교사들의 개념생태 범주적 분석틀을 통해

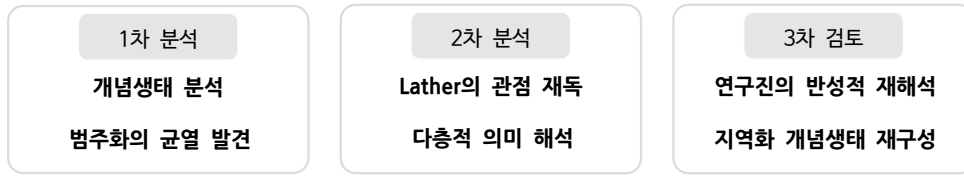


그림 1. 분석의 흐름

범주의 구성 요소를 추출하되, 범주화에 고정되지 않고 틈새로 미끄러지는 발화는 Lather(1993)의 관점을 경유하여 분석하였다. 자료 분석은 그림 1과 같이 크게 세 방향에서 이루어졌다.

2. 연구 참여자와 연구자의 위치성

본 연구는 연구자들이 전문적 관계를 맺고 있는 동료 교사들을 연구 참여자로 선정하였다. 이러한 표집 방식은 객관성이나 거리 유지의 측면에서 한계를 가질 수 있다. 그러나 이러한 점을 연구의 한계로만 간주하기보다, 연구 맥락의 일부로서 투명하게 드러내고자 하였다. 교사의 수업 실천은 안정된 지식이나 기술만으로 설명하기 어렵고, 그 안에는 흔들림이나 망설임과 같은 경험도 함께 포함된다. 이러한 경험은 낯선 연구자들과의 관계에서는 충분히 드러나기 어려울 수 있다. 기존의 신뢰 관계는 참여자들이 자신의 실천을 방어적으로 설명하기보다, 실제 경험에 가깝게 이야기할 수 있는 기반이 되었다. 따라서 본 연구에서 연구자들은 참여자의 경험을 외부에서 수집하는 위치에 서기보다는, 대화를 통해 의미를 함께 구성해 가는 관계 속에 놓여 있었다. 이에 따라 본 연구에서의 타당성은 연구자의 완전한 거리두기보다는, 연구 과정에서 형성된 관계와 해석의 과정을 성찰적으로 드러내는 데에서 확보하고자 하였다.

본 연구 참여자의 인적 구성은 표 1과 같다.

본 연구의 연구자들은 교원양성대학의 교수와 현직 교

사들로 구성되었으며, 연구 참여자 또한 유사한 학교 맥락과 교직 경험, 지역을 공유하는 동료 교사들이다. 이러한 관계적 근접성은 전통적 실증 연구의 관점에서 객관성이나 해석의 편향 가능성을 동반할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 이를 제거해야 할 요소라기보다 연구 맥락의 일부로 이해하고, 그 조건을 드러내고자 한다. 연구자들과 참여자가 공유하는 교직 경험은 상호 신뢰 형성에 기여하였으며, 이는 수업의 불확실성, 전문성의 흔들림, 제도과 실천 사이의 긴장과 같은 경험을 비교적 솔직하게 서술할 수 있는 기반이 되었다. 동시에 이러한 관계가 특정 해석을 강화하거나 다른 가능성을 간과할 수 있음을 인식하고, 연구자들은 자료 수집과 분석 전반에서 자신의 위치성과 해석의 전제를 지속적으로 점검하였다.

3. 자료의 수집과 분석

자료 수집 방법은 정성적 연구 방법인 면담이었다. 연구 참여자가 편안한 분위기에서 면담할 수 있도록 연구자 중 1인만이 교사를 개별적으로 면담을 하였다. 면담은 연구자의 교실 또는 교무실에서 약 1시간 동안 타인의 방해가 없고 자유롭게 이야기할 수 있는 분위기에서 이루어졌다. 면담지는 Southerland 외(2006)를 토대로 양일호 외(2012), 강두호(2015)가 교사 질문지로 개발한 검사지를 바탕으로 1차 개발하였다. 분석틀을 검증하는 과정에서 이론과 실천 중 실천 측면에 치우친 문제를 해결하기 위해 2차로 수정하여 교사들의 지역화에 대한 이론적 개

표 1. 연구 참여자

연구 참여자	교육 경력	근무지	전공 및 관련 경력
A교사	11년	서울	00교대 사회과교육 전공, 대학원 환경교육 전공 재학중
B교사	5년	서울	00교대 영어교육 전공, 대학원 영어교육 전공, 지역화교과서 검토위원 경험 있음
C교사	10년	서울	00교대 사회과교육 전공
D교사	15년	서울	00교대 윤리교육 전공, 지역화교과서 집필 경험 있음

념과 사고 과정을 자세히 설명할 수 있도록 하였다. 면담 질문지는 지역화의 개념 및 필요성, 지역화의 운영, 지역화 교육과정의 내용, 수업 방법과 실천, 교사 전문성, 외부 요인, 개인적 흥미와 경험 등 총 14개의 질문으로 구성하였다. 또한 각 응답에 대해 그러한 생각이 형성된 배경이나 교육 경험을 추가로 질문하였다.

연구자들은 녹음된 면담 내용을 모두 전사하여 주요 연구 자료로 사용하였다. 연구자들은 각 출처에서 얻은 자료들을 연구 참여자에 따라 개별적으로 정성 분석하였다. 자료 분석은 Thorley(1990)의 ‘개념생태 요소에 관한 3성분 분석’을 이용하였다. 분석한 예는 표 2와 같다.

본 연구는 일차적으로 개념생태 이론을 활용하여 교사들의 지역화 개념생태를 범주적으로 읽고자 하였다. 그러나 분석 과정에서 면담 발화는 하나의 범주로 쉽게 수렴되지 않았으며, 범주 간의 중첩과 긴장이 반복적으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 이러한 균열과 모순을 해석하기 위해 Lather의 논의를 보조적으로 참조하였다. 자료 분석 과정에서는 개념생태의 범주적 읽기와 더불어, 범주화 과정에서 남겨지는 흔들림과 잠정성을 함께 살피는 해석적 읽기가 이루어졌다.

첫 번째 단계에서는 개념생태의 분석틀을 잠정적으로 적용하였다. 교사의 개념생태 구성요소 중 지식 권위, 지식관, 학습자에 대한 신념, 교수 성향, 정서 및 동기 등 선행연구의 분석틀을 적용하였다(표 3).

범주 분석과정에서 구성요소를 매핑하였다. 예를 들어 면담 자료 전반에 걸쳐 교사가 기대고 있는 지식 권위의 구성요소들을 제도적 권위(사회과 교육과정), 학술적 권위(교과교육학 및 아동 발달 이론), 실천적 권위(교사의 실천 경험), 학습자 및 지역 맥락적 권위(학습자의 생활 세계와 지역의 특수성)등으로 유목화하여 분류하는 과정이다.

두 번째 단계에서는 1차 분석을 통해 범주화된 텍스트 위에 Lather의 타당성 분석틀을 교차하였다. 표 4는 지식 권위 범주 내 구성요소 간의 긴장과 중첩 양상 예시이다.

또한 본 연구에서는 Lather의 볼륨투어스 타당성 논의를 참조하여, 범주화 과정에서 남겨지는 과잉, 균열, 잠정성의 순간들을 함께 읽고자 하였다. 표 5는 이러한 읽기의 예시를 제시한 것이다.

세 번째 단계에서는 연구자들의 반성성을 기술하였다. 연구자들은 특정 해석으로 자료를 단순화하지 않도록 반

표 2. 개념생태 3성분 분석의 예

면담 발췌문	주요 내용	관련 범주
사회과교육과정이 그렇잖아요. 우리 지역에서 점점 큰 범위로 확장이 되는데 우리 지역에 대한 이해가 되어 있어야 다른 지역에 대한 이해도 생기고, 그 관심이 생길 때 내 주변으로부터 시작이 되니까, 심화적인 학습을 하기에 필요한 느낌이에요.	제도적 권위 학술적 권위	지식 권위

표 3. 개념생태 분석 범주의 정의

범주	설명
권위	현재 보유한 신념에 대해 영향을 주었거나 확신을 준 권위
지식관	지식에 대한 인식
학습자에 대한 신념	성공적인 학습자의 모습과 초등학교 학습자의 능력에 대한 신념
교수 성향	교수·학습 방법의 운영이나 수업의 운영 방식, 수업에서의 강조점 등 교사의 교수 성향
정서 및 동기	지역화와 지역화수업을 실천하는 과정에서 느끼는 감정과 동기

표 4. 개념생태 구성요소 간 긴장과 중첩의 예

범주	구성요소	A의 면담 발췌문	출처	관계 양상
권위	사회과교육과정	사회과 교육과정이 그렇잖아요.	제도적 권위	실천적 권위 및 맥락과 충돌
	교과교육학 이론	우리 주변으로부터 시작이 되니까... 점진적 확장...	학술적 권위	제도적 권위를 지지하며 중첩됨
	실천적 경험	작년에 3학년 애들이랑 해봤거든요... 그러 보기를 했더니...	실천적 권위	학술적 권위를 의심케 함
	학습자 생활 세계	애들 기준으로 구는 너무 넓고... 인지 반경이 1km...	맥락적 권위	교사의 실천적 권위를 강화

표 5. 볼륨투어스 타당성 관점에서 발화 재독 예시

발화 및 타임라인	과잉, 누출되고 통제가 어려운 지점	의문적인 텍스트	상황·부분·위치·명시적 잠정성
“사회과 교육과정이 그렇잖아요 확장이 되는데 솔직히 3학년한테 구는 너무 넓어서 동이 맞지 않나” (처음 생각)		‘구’라는 경계를 의심함	상황과 위치에 결부된 잠정적 판단
“그런데 여기 동만 해도 되게 많잖아요 어쨌든 애들 기준으로는 솔직히 구는 너무 넓은 것 같고 동 두 개 정도 이 정도가 적합한 것 같고” (발화 과정에서 수정)	‘동’으로 좁히자 내용 부족이라는 현실적 문제 발생	동 1개를 닫고, 동 2개로 경계를 확장함	위치에 따라 경계의 실효성이 다르다고 인지
“도대체 어느 정도로 인식을 하고 있나 생각했더니 반경 1km 이 정도로 밖에 안 되는 거예요 요즘 애들은 안 돌아다니잖아요” (다른 구성요소와의 중첩과 긴장)	아동의 실제 인지 반경이 1km라는 실제 인식에서 교육과정 논리 균열	경계의 모호성 확대되며 의문 발생	현재의 상황적 실재를 핵심 축으로 삼음
“3학년은 동 2개 범위가 적합 오히려 4학년 때 구가 맞지 않나...” (잠정적 재구성)		의문적 텍스트 자체로 종결	변화 가능성을 보임

복적으로 검토하였으며, 해석 과정의 경로와 판단의 근거를 보다 투명하게 드러내고자 하였다. 교사들의 지적 타협과 갈등의 부재 역시 의미있는 징후로 해석하고자 검열 과정을 거쳤다. 끝으로 본 연구진은 분석 결과 및 해석의 타당성을 확보하고 연구 윤리를 준수하기 위해, 연구 참여자에게 분석 내용을 공유하고 확인받는 구성원 검토 과정을 거쳤다.

IV. 교사들의 지역화 개념생태

지역화 교수 맥락을 형성하는 교사들의 개념생태의 범주와 하위 범주의 요소에 대하여 살펴본 결과는 연구 참여자들 중에서 네 명의 사례 연구로 제시하고자 한다. 여기에서 제시하게 될 전사 기록물에서 발췌한 인용문은 교사의 면담에서 전형적으로 나타나는 자료이며 모든 개념구조를 포함하는 기록물은 아니다. 다만 이 정의들은 이후 범주 분석에서 드러날 개념생태의 차이를 예비적으로 보여주는 출발점이 된다.

1. 지역화에 대한 교사의 개념화

네 교사 모두 ‘내가 사는 지역을 더 깊이 이해하는 것’이라는 공통 표현을 공유한다. 그러나 정의의 출발점과 강조 지점은 상이하다. A교사는 교육과정의 범위 구조, B교사는 실제 수업에서 다루는 내용요소, C교사는 학년 체계와 지리 개념, D교사는 삶의 이동성과 시간성을 중심에 둔다. 겉으로는 유사해 보이는 정의는 이미 서로 다른

개념생태의 방향을 예고하고 있었다.

A교사는 지역화를 교육과정의 ‘범위 확장’ 구조 속에 위치시키며, ‘집중’과 ‘심화’의 의미로 이해하고 있었다. 정의의 출발점은 교육과정 체계이며, 지역화는 그 체계 안에서 범위를 조정하는 방식으로 설명된다.

“지역화는 사회과교육에서 우리가 배우는 범위가 넓잖아요. 그중에서도 우리 지역에 대해 조금 더 자세히 배우는 거... 우리가 살고 있는 곳을 좀 더 알아보는 느낌?”

B교사 역시 ‘깊이 알아보는 것’이라는 표현을 사용하지만, 교육과정 체계보다는 실제 수업에서 다루는 내용요소(역사, 특징, 유래)를 중심으로 정의하고 있었다. 지역화는 학생의 삶과 맞닿은 내용 탐구의 과정으로 이해된다.

“학생이 살고 있는 지역에 대해서 깊이 알아보는 교육과정이라고 생각해요. 역사나 특징, 유래 이런 거 알아보는 교육과정이라고 생각했어요.”

C교사는 학년 체계, 지리 개념, 발달 단계와 같은 제도적 구조를 명시적으로 언급하며 지역화를 설명하였다. 지역화는 추상적 지리 개념을 친숙한 사례를 통해 이해하도록 하는 ‘교수 전략’의 성격을 띠고 있었다.

“3학년에는 시·군·구, 4학년에는 시·도... 지리에서 우리의 지역을 알아보자라는 의미에서... 아이들이 친숙한 주변 사례를 가져오는 것이 지역화 아닌가...”

D교사는 교육과정 구조보다 ‘살아가는 장소’의 변화 가능성에 주목하였다. 지역화는 고정된 공간에 머물지 않고, 삶의 이동과 시간의 흐름 속에서 재해석되는 현재적

장소 이해로 정의되었다.

“지역화란 내가 사는 곳의 이해다… 내가 사는 곳은 늘 바뀌잖아요…. 자기가 현재 살고 있는 곳에 대한 이해인 것 같습니다.”

2. 지역화 학습 유형에 따른 교사의 인식 방향

권혁풍(1995)은 지역화 학습의 논리를 향토학습, 지역 사회학습, 신변지역학습으로 구분하였다. 이에 본 연구에서는 이를 분석틀로 활용하여 네 교사의 지역화 인식이 어떤 학습 논리에 더 가까운지를 살펴보고자 하였다. A교사는 지역화를 학생의 실제 생활권과 가까운 공간 경험을 중심으로 이해하며, 자연환경과 장소 변화, 공간 인식 형성을 강조한다는 점에서 신변지역학습의 성격이 두드러진다. 그러나 그 중심축은 지역에 대한 관심과 애착 형성에 있다는 점에서 향토학습의 논리가 상대적으로 강하게 나타나는 경향을 보였다. A교사의 발화에서 “학생들의 실제 생활권은 동네, 반경 1~2km”, “생활권과 행정구역이 일치하지 않는 경우 실제 경험을 반영해야 한다”, “학교를 기준으로 위치를 설명한다”, “옛날 사진 비교를 통한 변화 이해”, “지도 그리기”, “머릿속 지도 형성”과 같은 표현은 학생의 생활세계와 공간 경험을 중시하는 신변지역학습의 특징으로 해석된다. 그러나 “학생들이 우리 지역에 대해 더 알아보고 싶어 하게 하는 것”, “나 이거 학교에서 배웠어”와 같은 표현은 지역에 대한 선호와 애착의 형성을 성공적인 지역화 수업의 기준으로 바라보는 시선을 보여준다.

또한 다른 지역과 비교하며 확장적으로 사고하도록 하거나, 지역 기관과의 연계, 지역의 발전 과정을 이해하도록 하는 논리는 지역사회학습의 요소를 포함하지만, 문제 해결이나 사회 참여보다는 체험과 이해의 연결에 초점이 맞추어져 있어 강한 지역사회학습 유형으로 보기는 어렵다.

B교사는 지역사회학습의 논리에 가장 가깝게 나타났다. 이는 “구청 견학을 통한 지역 행정 이해”, “오래 거주한 주민과의 면담”, “지역화는 출발점이어야 한다”, “지역 안에만 머물면 안 된다”, “시·군·구 학습을 시·도 전체와 연결해야 한다”와 같은 발화에서 잘 드러난다. 지역을 단순히 익숙한 공간으로 이해하는 데 그치지 않고, 더 넓은 사회와 연결되는 출발점으로 인식하고 있다는 점에서 지

역사회학습의 성격이 강하다.

동시에 B교사는 “역사, 특징, 유래를 깊이 알아보는 것”, “문화재와 지명의 유래”, “지역의 위치 관계”, “공간 인식 형성이 중요하다”, “백지도 활동” 등 향토학습과 신변지역학습에 해당하는 요소도 자주 언급하였다. 그러나 이러한 요소들은 그 자체가 목적이거나 지역을 이해하고 더 넓은 사회로 시야를 확장하기 위한 기초 자료로 인식되었다. 즉, 향토적 내용과 공간 개념 학습을 바탕으로 지역과 사회를 연결하려는 관점이 중심을 이루고 있어, 전반적으로는 지역사회학습의 논리에 가장 가깝다고 해석할 수 있다.

C교사는 신변지역학습의 논리에 가장 가깝게 나타났으며, 지역사회학습의 요소도 약한 수준에서 함께 드러났다. “친숙한 사례를 통해 지리적 개념을 실제적이고 현장감 있게 이해한다”, “발달 수준에 맞는 사회과 학습이 중요하다”와 같은 표현은 지역을 통해 지리적 개념과 원리를 이해하도록 하는 신변지역학습의 특징을 잘 보여준다. 특히 학생의 실제 생활 범위에서 출발하여 시·군·구, 시·도로 점차 확장해 가야 한다는 인식, 그리고 직접 방문과 지역 탐구를 강조하는 점 역시 이러한 성격을 뒷받침한다.

또한 교통, 상권, 도시 변화와 같은 인문환경의 변화에 주목하고, 학생들이 실제 사례를 통해 지역의 구조와 과정을 이해해야 한다고 본 점도 신변지역학습의 논리에 가깝다. 한편 지역의 현실 문제를 일부 다루고, 지역의 현재성과 실제성을 반영해야 한다고 보는 시각에서는 지역사회학습의 요소도 확인된다. 그러나 문제 해결이나 사회 참여보다는 학생의 인지 발달 수준에 맞는 개념 이해와 현장감 있는 학습 경험이 중심이므로, 전반적으로는 신변지역학습의 성격이 더 강하게 나타난다고 해석할 수 있다.

D교사는 향토학습과 신변지역학습이 혼합되어 나타났다. “지역화란 결국 내가 사는 곳의 이해”, “현재 자신이 살아가는 공간을 이해하는 것이 본질”이라고 언급하며 지역 자체를 이해하는 것을 목적으로 두었다. “학생이 사회 교과서에 나온 곳을 가족과 다녀왔다”, “지역 축제”와 같은 표현에서는 생활 속 애착 형성과 지역에 대한 관심을 중요하게 보는 시선이 드러난다. 동시에 공간적 변화 못지않게 시간적 변화를 핵심 목표로 간주하며, 같은 장소의 변화를 관찰하며 개념을 형성하게 하는 것은 지역을

통해 시간 개념을 배우게 하는 것으로서 신변지역학습의 성격을 띤다. 그에 반해 지역 문제 해결, 지역사회 개선, 사회 참여 등의 언급은 적어 지역사회학습의 성격은 약한 것으로 해석된다.

네 교사의 지역화 정의는 유사하였으나 실제로는 애항심, 사회 참여, 개념 형성이라는 서로 다른 학습 논리가 작동하고 있었다.

3. 개념생태 범주에 따른 분석 결과

본 연구는 교사의 개념생태를 분석하기 위해 5범주(권위, 지식관, 학습자에 대한 신념, 교수 성향, 정서 및 동기)를 기본 분석틀로 사용하였다. 개념생태의 5범주는 교사가 지역화를 왜 위와 같이 인식하는지, 그러한 신념이 어떻게 형성되고 유지되는가를 설명해준다.

1) 권위

네 교사의 인식론적 신념은 교육과정 권위, 실천 경험, 학문 체계, 생애사적 사건이라는 서로 다른 지식 권위에 기반하고 있었다. 면담에서는 하나의 고정된 권위보다 여러 권위가 함께 작동하는 양상이 나타났다

A교사는 교육과정의 논리를 전제로 두고 그것이 학생 인식 범위와 맞는지 계속 점검하고 있었다. “사회과 교육과정이 그렇잖아요... 점점 큰 범위로 확장”. “심화적인 학습을 하기에 필요한 느낌”. “애들의 수준에 비해서 범위가 너무 넓다.”처럼 학생들에 대한 감각적 인상보다는 생활권 그려보기, 반경 1~2km 등 학생 인식에 대한 진단을 활용하고 있었다. B교사 역시 교육과정의 권위나 이론적 정의에 기대기보다는 실제 수업 경험, 학생 반응에 기대고 있었다. “가르쳤을 때 ... 흥미도 떨어지고... 효과가 없더라고요”, “아이들이 제대로 흡수를 못 하니까, 이게 맞는 건지 의문”, 가르쳐 본 결과 어떠했는가가 주된 판단 기준이었으며, “저는 여기에서 나고 자라서 그 경험을 기반으로...”, “제가 이미 알고 있는 상태에서 먼저 이야기를 하고요”처럼 개인적 경험은 교과서를 대체하는 자원이나 수업 재구성의 출발점으로 활용되고 있었다.

반면, C교사는 상대적으로 합법적 권위를 안정적으로 수용하고 있었다. “교육과정의 성취 기준에 맞게 맞는 내용으로...”, “교육과정 내에 체계를 알고 있어야”, “피아제 이론... 지리학적 스케일”과 같은 발화에서 개인적 신념

보다 교육과정, 발달이론, 학문적 배경을 근거로 두고 있는 것으로 해석된다.

D교사의 경우 개인 생애사(이사, 출산, 육아, 학창 시절 체험)에서 권위가 생성되었다. “지역에 대해서 원래 관심이 없었거든요”, “지역화 교재를 집필하면서... 이런 것도 있었구나”, “소록도는 기록으로 남기고 싶다”, “교과서에는 너무 공간적인 내용만 담겨 있다”라는 표현에서 나타나듯이 삶의 경험에서 생겨난 실천 경험이나 윤리를 권위의 근거로 삼고 있다.

2) 지식관

네 교사 모두 지식을 고정된 실체라기보다 경험과 맥락 속에서 구성되는 것으로 이해하고 있었으나, 그 의미화 방식은 서로 달랐다. A교사는 지식은 공간적 확장을 통해 사고가 확장되는 과정으로 인식하였으며, 공간 경험을 통해 형성되는 체험 중심의 구성주의적 관점을 드러냈다. 그는 “우리 지역은 이런 게 있어, 끝이 아니고”, “다른 지역에는 어떤 게 있을까요?”, “확장적 질문”, “직접 가보는 게 최고”, “길을 잃어버야 된다”와 같은 표현을 사용하며, 이동과 탐색의 경험 자체를 지식 형성의 중요한 조건으로 바라보았다. 반면 B교사는 학생이 “스스로 말할 수 있는 수준”, “학생들에게 와닿고”와 같은 표현에서 드러나듯 경험 기반의 의미 구성을 강조하면서도, 동시에 “3개의 동이다”, “랜드마크, 명칭, 기원”처럼 사실적 지식 역시 중요하게 인식하고 있었다. 이는 구성주의적 지식관 위에 사실 지식의 필요성을 중요하게 인정하는 태도로 해석된다. C교사 역시 지식을 단순 전달의 대상이 아니라 경험을 통해 점진적으로 구성되는 것으로 이해하고 있었으며, “현재에 맞는”, “현실적인”, “학생 스스로 체감을 해야”, “직접 사례를 보고 체험”과 같은 발화를 통해 학생의 발달 수준과 지역 맥락 속에서 조정되는 지식을 강조하였다. 한편 D교사에게 지식은 시간이 흐름에 따라 의미가 변화하는 성격을 지니고 있었다. 그는 “시간적인 감각을 키워주고 싶다”, “과거-현재-미래를 다 생각해 볼 수 있는” 등의 표현을 사용하며, 장소의 변화와 시간의 층위를 연결하여 이해하는 서사적·역사적 지식관을 드러냈다.

3) 학습자에 대한 신념

네 교사에게 학습자는 부단히 환경·발달·경험의 성장 조건 속에 놓인 존재로 이해되었다. 그러나 그 이해의 초점은 환경, 경험, 발달 단계, 감정과 윤리 등 서로 방향이 달랐다. A교사는 학습자의 한계를 개인의 문제가 아니라 환경의 산물로 인식하고 있었다. 그는 활동 반경이 좁아지고 이동 경험이 부족해지는 현상, 도시와 농촌 아동의 생활 경험 차이를 언급하며 학생들의 공간 인식이 생활 조건과 긴밀하게 연결되어 있다고 보았다. 동시에 “가보면 남는다”, “탐구하고 싶은 생각이 생기면 성공”이라는 표현에서 보듯, 지역화 수업이 학습자의 잠재적 가능성을 확장할 수 있다고 기대하고 있었다. 반면 B교사는 “학생들의 수준에 따라서는”과 같은 표현을 반복적으로 사용하며 학습자의 경험과 발달 조건을 중요한 기준으로 삼고 있었다. 여기에서 ‘수준’은 단순한 성취도의 의미라기보다 경험의 폭과 생활 세계의 제약을 포함하는 개념에 가까웠다. 그는 학생들이 경험 기반의 학습에서는 잘 반응한다고 보면서도, 동시에 “자기가 아는 걸로만 들으려고”, “여기밖에 모르는 거예요”와 같은 발화를 통해 교육 과정이 오히려 학생들의 시야를 제한할 가능성에 대한 문제의식 역시 드러냈다. C교사는 “초등학생의 인지적 수준에서”, “자기가 사는 지역이기 때문에 흥미가 높다”와 같이 지속적으로 학습자의 인지 발달, 생활 환경, 경험 가능성을 고려하였다. 그는 학습자가 교사의 조정과 안내 속에서 자율적으로 탐구할 수 있는 존재라고 인식하고 있었으며, 발달 단계에 적합한 지역화 경험의 중요성을 강조하였다. 한편 D교사에게 학습자는 느끼고, 반응하고, 삶에서 실천하는 존재로 인식되고 있었다. 그는 “신나서 좋아하는 표정”, “일기에 썼을 때”, “사회 시간이 아닌데도 말할 때”와 같은 장면을 중요하게 언급하였다. 또한, 자신이 학습자였을 때 지역화 경험이 “무섭고 두려웠고...안 타까웠고”라고 회상하였다. 이러한 발화는 학습자를 감정과 기억, 윤리적 경험을 통해 다시 세계를 경험하고 이해하는 존재로 바라보고 있음을 보여준다.

4) 교수 성향

교수 성향은 실천의 출발점에서 차이를 보였다. A교사는 활동지를 직접 제작하고 학교를 기준으로 지도를 다시 설명하는 등 교과서를 그대로 따르기보다 설계하여

활용하고 있었고, “체험이 최고라는 걸 알지만 불가능한 조건”임을 인정하고 매체 활용 전략을 보였다. B교사는 교육과정의 이상보다는 교실의 현실에 충실하며 학생의 의미 구성을 지식 기준으로 삼는 경험 기반의 교사로 볼 수 있다. “교과서는 사실 부수적으로요”, “크게 도움이 안 됐어요” 등 주된 교수 설계자는 교사 본인이었으며, 퀴즈, 지도 보여주기, 이야기, 질문, 캐릭터 연결 같은 이야기화된 설명을 자주 사용했다. 또한 견학, 지역 주민 면담, 외부 전문가 필요성을 인식했으나 동시에 조사 보고서식 활동, QR활용에는 피로감을 보였다. C교사는 “성취 기준에 맞게”, “교과서 그대로 쓰기보다는 재구성”, “아이들 실생활에 맞게”라고 말하며 교육과정을 벗어나지 않으면서 학생 실생활에 맞게 미세 조정하는 교수 성향이 있었다. D교사는 “계획서 세우기에서 끝난 게 아니라 가족과가 보게”, “VR 투어, 공원 활용”라며 교과란 지식을 전달하는 데 그치지 않고 경험을 촉발하는 존재라고 하였다.

5) 정서 및 동기

지역화 실천은 인지적 판단인 동시에, 애착, 피로, 책임, 거리두기와 같은 정서적 층위와도 긴밀히 얽혀 있었다.

A교사는 이 지역에 오래 거주하고 변화 과정을 기억하고 애착심을 가지고 있지만, 동시에 지역 교과서에 “억지로 넣은 것 같다”, “정체성 때문에 끼워 넣은 문화제” “○○지역 부럽다” 등의 표현에서 지역을 미화하지 않고 상대화하며 거리두기 하는 모습도 보였다. B교사는 탈환상에 가까운 정서를 보였다. 초기 정서는 흥미와 자부심이었으나 현재 정서는 회의감, 피로, 거리두기로 기울고 있다고 말했다. 이러한 정서는 차분하였고, 좋은 의도로 열심히 하였으나 누적된 피로감에 나온 회의감으로 보였다. “한 때는 너무 재미있는 거예요”, “지역 교과서를 제작하고... 검토하고 이런 게 재미있었는데”, “지금은...모르겠어요”, “그만큼의 효과가 있나”, “이게 그렇게 중요한지 모르겠어요”, “우물 안 개구리” 등 자신의 실천과 한계를 있는 그대로 바라보는 자기 성찰적 태도가 있었다. 학생들을 향해서는 “상식을 넓힐 기회가 없는 것 같아요”, “여기서부터 출발해서 점점 넓혀야”처럼 학생의 시야가 좁아질 위험을 걱정하는 마음도 있었다. C교사는 전반적으로 감정 기복이 적고 답답한 정서였다. “재밌고요”, “관심이 있습니다.” 동시에 현실적 제약을 정확히 인지하며 처음부

터 기대나 실망감이 없는 현실적인 모습을 보였다. D교사는 이 면담 과정에서 무관심, 애착, 책임감의 정서적 변화를 표현했다. “원래는 관심이 없었고”, “억지로 했던 수업” 지역화 교재 집필, 출산·육아 경험을 회상하고 학창 시절 소록도 체험을 면담 과정에서 소환해 재해석해보는 과정에서 후반에는 “꼭 해야 되는 것 같아요”, “기록으로 남기고 싶다” 등의 윤리적, 세대적 책임의식을 보였다. 다만 A, B, C, D교사의 개념생태는 고정된 유형이라기보다, 면담이라는 특정 상황에서 드러난 경향으로 이해되어야 한다.

V. Lather의 방법론적 관점에서의 해석

본 연구는 면담이라는 상호작용 속에서 교사의 개념이 실시간으로 조정되고 재구성되는 과정을 주목하였다. 교사들의 발화는 완성된 개념의 설명이라기보다, 자신의 실천을 다시 해석하고 새로운 근거를 구성하는 행위에 가까웠다. 따라서 이하의 해석은 참여자의 ‘본질적 특성’을 규정하기보다, 면담이라는 상호작용 속에서 일시적으로 구성된 의미작용으로 이해할 필요가 있다. 이러한 관점에서 본 연구는 교사의 지역화 전문성을 고정된 역량이 아니라, 맥락 속에서 끊임없이 이동하고 생성되는 실천적 압력으로 이해하고자 하였다.

1. 길 잃음: 범주로 환원되지 않는 순간들

1) 권위가 흔들리는 순간

A교사의 면담에서는 권위가 단일한 준거에 머물지 않고, 다층적인 조율의 산물로 확장되는 장면이 나타났다. 우선, A교사는 교사 자신이 모든 내용을 완전히 알고 있지 않음을 솔직하게 드러냈다. “○○바위 어디 있는 거야 몰라요. 저도 이거 보고 알아어요”, “○○옹주요 이러면은 어디 있는 거야?”라는 발화는 교사가 항상 완결된 지식을 가진 존재라는 전제를 흔드는 장면이었다. 연구진은 이를 교사의 전문성 부족이 아닌 실제 수업에서 교사 역시 배우며 판단하는 존재임을 보여주는 장면으로 해석하였다.

둘째, 제도적 권위와 경험적 권위가 지속적으로 충돌하고 있었다. A교사는 “사회과 교육과정이 그렇잖아요. 우리 지역에서 점점 큰 범위로 확장이 되는데”라며 교육과정의 논리를 먼저 인용하고 환경확대법과 학습의 전이

라는 교육학 담론을 설명하였다. 그러나 곧이어 “솔직히 3학년한테 구는 너무 넓어서”, “2·3·4학년 범위가 좀 많이 넓은 것 같다. 애들의 수준에 비해서”라고 말하며 그 담론에 균열을 드러냈다. “솔직히”, “사실은”, “제가 보기에는”, “어쨌든”과 같은 표현은 공식 담론과 자신의 실천적 판단 사이를 오가며 생기는 흔들림을 드러낸다. 교육과정은 ‘구’라는 범위를 요구하지만, 실제 교실에서 만난 학생들은 “집, 학교, 학원만 가고”, “5분 거리 집 앞에 학교 다니고”, “반경 1km 정도밖에 인식하지 못하는” 존재였다. A교사는 이론과 실천의 차이를 ‘괴리’라는 말로 가볍게 넘기지 않고 그 사이의 모호한 지점에서 판단을 계속 수정하고 다듬으며 말하고 있었다. “솔직히”는 공식 담론과 현장의 감각이 충돌하는 지점을 드러내는 언어였다.

셋째, 면담 속에는 통합되지 않는 다층의 목소리가 공존하였다. 교육과정의 목소리, 학습의 전이라는 교육학 담론, 작년 수업 경험에서 나온 실천적 지식, 학생들의 실제 생활세계, 그리고 “저도 좋아해요. 지명에 관련된 거”와 같은 교사 개인의 흥미가 동시에 등장한다. 이 목소리들은 하나의 일관된 결론으로 수렴되지 않는다. 오히려 A교사는 그 사이를 오가며 지역화를 설명하고 있었다. 적잖이 반복되는 “어쨌든”이라는 표현은 이러한 긴장을 임시로 봉합하며 다음 판단으로 나아가게 하는 작은 접속사였다. 이는 자신도 완전히 알지 못하는 내용을 가르쳐야 하는 상황 속에서, 교사의 지적 권위와 제도적 역할 사이의 긴장을 압축적으로 드러낸다.

“괜찮습니다”, “좋다고 생각합니다”, “의미가 있다고 생각합니다”, “재밌습니다”

반면 C교사의 면담은 매끄럽고 안정적으로 보였다. 모순이나 갈등은 거의 찾아볼 수 없었다. C교사는 “사실 저는 지금 학교가 △△구이지만 △△구에 살지 않거든요”, “△△구에 대해서는 자세히 모르지만”이라고 말하며 지역에 대한 거리감을 인정한다. 또한 “현장을 가서 느껴보는 게 가장 좋을 텐데”, “안전 부담이나 제도적인 문제가 갖춰져 있지 않았기 때문에”, “어쨌거나 교실에서 매체로만 다루고 있다”고 말하며 이론과 실천의 불일치를 인식하지만, 딜레마의 책임을 제도적 결함으로 넘긴다. 여기서 “어쨌거나”는 A교사의 “어쨌든”과 닮아 있다. 다만 A교사가 그 틈에서 흔들림을 드러냈다면, C교사는 그 틈을 매끄럽게 통과한다. A교사와 C교사의 면담 발화 분석 결과

표 6. 지식 권위를 둘러싼 A교사와 C교사의 발화 비교

분석 차원	A교사	C교사
지식 권위	국가 교육과정의 ‘구’ 범위에 대해 학습자의 구체적 일상을 근거로 균열을 표현함.	현실의 한계를 피아제 및 발달론적 이론을 통해 설명함.
실천 경험	제도가 준 경계가 현실과 맞지 않을 때 ‘동 두 개’ 정도로 실질적 변화를 촉구함.	‘매체 대체’, ‘여건이 되는 사적 가족 탐구’와 같은 대안적 실천 전략을 제시함.
긴장의 발현 방식	‘애들은 구를 정말 모른다’며 적극적으로 발화함.	이론적 설명을 통해 현실적 제약을 수용하는 모습을 보임.
Lather 관점의 해석	제도화된 수업 논리의 한계를 드러내며 교실 상황의 특수성을 제기함.	발달 이론을 중심으로 비교적 안정된 설명 구조를 유지함.

를 종합해 볼 때, 이들이 처한 제도적 한계는 유사하였으나 지식 권위의 수용과 갈등 대처 방식은 반대 방향으로 나타났다. 표 6과 같이 A교사는 제도와 실제의 긴장을 드러내는 ‘하향식 권위의 균열’을 노출한 반면, C교사는 설명의 준거를 이론적 언어에 두는 경향을 보였다.

2) 신념이 굳어지지 않고 해체될 때

전통적 개념변화 이론은 발전을 상정하지만 B는 의심으로의 이동을 보여주고 있었다. B교사의 길 잃음의 첫 번째 증거는 열정의 소진이었다. 과거에 확신을 가졌으나, 현재 전문성이 발달하기보다 해체되고 있었다. “한때는 너무 너무 재미있는 거예요.”, “지금은 실제 3학년도 해 보고 4학년도 해 보니까 이게 그렇게 중요한지 모르겠어요.”, “처음에는 이 교과서가 자랑스러웠는데”, “이게 맞는 건지 수준이 맞는 건지도 좀 의문이 들고.” 이처럼 B교사는 지역화에 대한 신념을 상실해가는 중이다. ‘한때’라는 시간 표지는 이 교사의 개념이 고정되지 않고 변화한다는 것으로 읽힌다. 이 변화는 그런데 전통적 의미의 ‘발전’이 아니라 ‘의심으로의 이동’이다. “애들은 그거에 비해서는 효과가 덜 한 거예요”라는 말에서처럼, B교사는 과거의 실천을 부정하지 않으면서도 현재의 거리감과 회의를 동시에 품고 있었다. 이는 실패라기보다 오히려 오랜 실천 이후에 도달한 성찰의 언어로 읽을 수 있다.

두 번째 증거는 지역 전문가이면서 동시에 자신을 ‘우물 안 개구리’로 인식하는 양가감정이었다. B교사는 “저는 여기에서 나고 자라 가지고 □□구에서”, “사실 저도 이 동네만 살았다고 말씀드렸잖아요”라고 말하며 자신의 지역 경험을 지역화 수업의 자원으로 활용하고 있었다. 그러나 동시에 “저 조차도 우물 안 개구리라고 생각하는

데”라고 덧붙이며, 지역에 깊이 뿌리내린 삶이 오히려 시야를 좁힐 수 있다는 불안을 표현하였다. 학생들에게 ‘우리 지역을 알자’고 가르치면서도, 그것이 세계를 넓히는 교육이 아니라 또 다른 한계가 될 수 있다는 감각을 놓지 않고 있었다. 이 딜레마는 쉽게 해결되지 않는다. 오히려 그 상태 자체가 B교사의 개념생태를 구성하고 있었다.

세 번째 증거는 검정 교과서에 대한 솔직한 거리두기였다. “교과서는 사실 부수적”, “사실 교과서 그때 제대로 안 썼어요”, “크게 도움이 안 됐어요”, “하나도 도움이 안 됐어요”와 같은 발화는 교과서에 대한 신뢰가 점차 약화되는 과정을 보여준다. 면담이 깊어질수록 발언의 강도는 더 커졌다. B교사의 개념생태는 열정 위에 축적된 질문과 망설임 속에서 계속 재구성되고 있었다.

3) 확신 속의 침묵

D교사는 면담에서 비교적 확신에 찬 언어를 사용하였다. 그는 지역화 수업에 대해 “그래서 (범위가, 내용이) 적당하다고 봅니다”, “제가 직접 체험해 보고 간 아이들한테 간접 체험을 하게끔...”, “영향을 제가 끼쳤다고 또 생각이 듭니다”라고 말하며 자신의 실천에 대한 분명한 판단을 드러냈다. 직접 경험한 것을 학생들에게 전달하고, 그것이 학생들의 인식에 영향을 준다고 믿는 태도는 안정된 전문성의 언어처럼 보인다. 그러나 그 확신 속에서도 완전히 닫히지 않는 망설임이 함께 존재하고 있었다.

예를 들어 D교사는 “관심과 흥미를 갖는 거는 이사를 다닌 사람이 가질 것 같긴 한데 지식의 양으로는 토박이가 많을 거다”라고 말하며, 경험과 지식 사이에서 쉽게 결론 내리지 않았다. 지역을 많이 이동하며 살아온 사람은 더 큰 관심과 감각을 가질 수 있지만, 오랫동안 한

지역에 살아온 사람은 더 많은 지식을 가질 수 있다는 것이다. 그는 자신의 경험을 중요하게 여기면서도 그것을 절대적인 기준으로 삼지 않았다. 오히려 자신의 위치가 가진 한계를 동시에 인정하고 있었다.

이러한 흔들림은 명시적인 고백보다는 대답을 잠시 멈추거나 문장을 열어 둔 채 마무리하는 순간들에서 더 잘 드러났다. D교사는 길을 안다고 말하지만, 그 길이 하나의 정답으로 고정되어 있다고 믿지는 않았다. 확신의 언어를 사용하면서도 그 안에는 여전히 조정과 판단의 여지가 남아 있었다. 즉 D교사의 전문성은 흔들림이 없는 상태가 아니라, 흔들림을 포함한 채 계속 길을 찾아가는 실천의 방식에 가깝다고 해석될 수 있다.

2. 볼륨투어스 타당성 관점에서의 해석

1) 기준이 계속 이동하는 순간들

A교사의 면담에서는 기준의 이동이 뚜렷하게 나타났다. A교사의 면담에서는 첫째, 지역화 범위에 대한 유동성이 나타났다. 첫째, 지역화의 범위에 대한 판단이 면담 과정에서 계속 변화하였다. 처음에는 “우리 지역에 대해 조금 더 자세히 배우는 거”라고 말하였고, 이후에는 “구는 3학년한테 너무 크고 동이 맞지 않나”, 다시 “동 두 개 정도 이 정도가 적합한 것 같고”, 마지막에는 “오히려 4학년 때 구가 맞지 않나”라고 발화하였다. 하나의 일관된 결론으로 수렴되지 않고 계속 수정되는 이 과정은 지역화라는 개념 자체가 고정된 기준으로 존재하지 않음을 드러낸다. 교사는 질문에 답하는 과정에서 자신의 생각을 다시 점검하고 있었으며, 개념의 적용 범위가 계속 조정되었다.

그중에서도 “이게 만약에 농촌 쪽이라면 또 달랐을 것 같아요”라는 발화는 중요한 전환점이었다. A교사는 갑자기 농촌이라는 다른 맥락을 소환하며, 지역화 범위를 설정하는 기준이 도시와 농촌에 따라 달라질 수 있음을 인정하였다. 이어 “도시 애들 기준으로는”이라는 단서를 붙이며 자신의 판단이 특정 조건에 기반한 것임을 스스로 드러냈다. 이는 자신의 주장을 보편적 진리로 제시하기보다, 맥락에 따라 달라질 수 있는 잠정적 판단으로 제시하는 태도였다.

A교사의 지역화 개념이 어디에서 왔는가를 추적하는 과정에서 연구진은 쉽게 정리할 수 없는 복잡성을 마주

하게 되었다. 처음에는 교육과정 문서 → 교사 양성과정 및 연수 → 교사의 개념 형성 및 안정 → 수업 실행이라는 비교적 선형적 가설을 가지고 있었다. 실제로는 ‘지역화’ 개념은 교육과정, 작년 수업 경험, 학생들이 그린 그림, 롯데월드 거리 대화, ☆☆동 학원가 특수성, 학군의 경계, 농촌 가정, 지명 유래에 대한 교사의 흥미 등 다층적 맥락의 결합이어서 어느 것이 ‘원인’인지 확정이 불가하였다. 연구진이 A교사의 말을 정리하려 할수록 또 다른 맥락이 등장했고, 범위는 동에서 구로, 다시 학년으로, 다시 도시와 농촌의 차이로 계속 이동하였다. 연구진은 정리되지 않는 이 과정 자체가 더 정확한 현실을 담고 있다고 해석했다.

한편, C교사는 교육학 이론을 능숙하게 사용하며 체계적이고 안정된 언어로 지역화를 설명하였다. “학생이 살고 있는 가까운 구나 동 단위, 더 넓혀서는 시 단위로 직접 사례를 보고 체험을 한다거나 현장에 가서 느껴보면서”와 같은 발화는 교육과정 논리와 발달 이론을 충실히 반영하고 있었다. 그는 지역화에 대해 전반적으로 긍정적이고 일관된 프레임링을 유지하였다.

그러나 동시에 C교사는 “안전 부담으로...현장 학습을 가지 못하는 것”, “교실에서 매체로만 다루고” 등과 같이 이론과 실천의 괴리를 분명히 인식하였다. 흥미로운 점은 이러한 거리감에도 불구하고 C교사의 발화에서는 개인적 갈등이나 감정의 흔들림이 거의 드러나지 않았다는 점이다. C교사는 “어쨌거나”라는 표현으로 이상과 현실의 충위를 매끄럽게 접합하며 설명을 마무리하였다.

2) 합리성을 배반하는 우연의 힘

B교사의 면담에서 연구진이 발견한 첫 번째 장면은, 교육적으로 본질적이라고 여겨지는 내용보다 우연적이고 사소해 보이는 요소가 오히려 학습을 더 강하게 촉발한다는 사실이었다. B교사는 “이 모양이 너무 흥미롭고 너무 귀엽다는 거예요”, “그것 자체가 굉장히 아이들이 좋아했었고”라고 말하며 학생들의 반응을 설명하였다. 여기서 학생들이 강하게 반응한 것은 지역의 역사나 문화재, 제도적 의미가 아니라 □□구의 모양이 귀엽다는 우연한 발견이었다.

교사가 의도한 교육과정의 중심은 지역의 역사와 유래를 이해하게 하는 것이었지만, 실제로 학습을 움직인 것

은 ‘OOO처럼 생겼다’는 감각적이고 미학적인 반응이었다. 흥미로운 점은 B교사 자신도 이 요소를 중요한 교육 내용으로 중요하게 여기지는 않았다는 점이다. 그럼에도 불구하고 그는 그것이 가장 효과적이었다고 회상하였다. 볼륨투어스 타당성의 관점에서 보면, 이러한 우연성과 비합리성은 제거되어야 할 잡음이 아니라 오히려 실제 교육이 살아 움직이는 방식 자체를 보여주는 장면이다.

3) 지역화의 역설

B교사의 면담에서는 지역화 교육이 가진 또 다른 역설도 포착되었다. 그는 “년센스 퀴즈로 초등학교생들이 가장 좋아하는 동네는? 그게 방학동이거든요”라고 말하며 학생들에게 동 개념을 설명하기 위해 퀴즈를 활용하였다. 그러나 학생들은 “방학동? 근데 뭐 방학동 이라고 있는 거예요”, “방학동이라는 곳이 서울에 실제로 있다고 해도 안 믿고”와 같은 반응을 보였다. 학생들은 자신이 익숙하게 알고 있는 지역의 이름과 경험을 기준으로만 새로운 정보를 해석하고 있었고, 그 바깥의 지역은 쉽게 상상하지 못했다.

이는 지역화 교육이 본래 의도했던 목표에서 다소 어긋날 수 있음을 짐작케 한다. 지역화는 학생들이 자신의 삶과 가까운 곳에서 출발해 점차 더 넓은 세계를 이해하도록 돕기 위한 것이지만, 때로는 오히려 ‘우리 지역’만을 중심으로 세계를 이해하게 만들 위험도 있다. 즉, 지역을 출발점으로 삼아 세계를 확장하려 했지만, 역설적으로 그 지역이 학생들의 시야를 고정시키는 경계가 되기도 하는 것이다. B교사는 바로 이 지점을 불편하게 인식하고 있었다.

B교사는 학생들에게 우리 지역을 잘 알게 하는 것이 중요하다고 생각하면서도, 동시에 그것이 ‘우물 안 개구리’가 되는 과정일 수 있다는 불안을 함께 가지고 있었다.

4) 기술과 윤리 사이의 진동

교사들은 기술을 활용한 지역화 수업에서 가능성과 한계를 동시에 드러냈다. B교사는 “교실 그런 걸 생각해 보면 수업 내내 갑자기 QR 찍고 막 동영상 보고 그러기가 쉽지 않잖아요”, “교사조차도 갑자기 자기 핸드폰으로 QR 찍어서 뭐 어떻게 보여줄 수도 없는 거고”, “디벗이 있다고 한들 사실 저게 불편한 거잖아요”라고 말하며, 기술이

교육 내용을 보조하기보다 오히려 수업 운영의 부담이 되는 순간을 지적하였다. B교사는 에듀테크 전문가임에도 불구하고, 기술이 항상 효과적인 것은 아니라는 점을 솔직하게 드러냈다.

한편 D교사는 지역화의 소재를 선택하는 과정에서 윤리적 긴장을 드러냈다. 연구자가 “초등학생들에게 선생님의 소록도 경험과 같은 것을 지역화의 소재로 삼고 싶으세요, 감추고 싶으세요?”라고 질문하자, D교사는 잠시 망설인 뒤 “그래도 기록에 남기고 싶을 것 같아요”라고 응답하였다. 이는 지역화가 친숙하고 긍정적인 지역을 다루는 데 그치지 않고, 불편하고 고통스러운 역사까지 포함해야 하는가라는 질문과 맞닿아 있다. 이어 D교사는 “말로만 설명해야 되는 게 가장 어려운 것 같습니다”, “디벗으로 박물관 같은 곳 VR 투어를 한다든지”라고 말하며, 직접 체험의 중요성을 인정하면서도 현실적으로 그것이 항상 가능하지는 않음을 이야기하였다. 여기에는 직접 경험만이 진정한 학습이라는 순수주의도, 기술이 모든 것을 대체할 수 있다는 낙관주의도 없었다. 오히려 공간·시간·안전·윤리의 조건 속에서 무엇이 가장 적절한가를 끊임 없이 판단해야 하는 교사의 실천적 전문성이 확인되었다.

3. 촉매적 타당성 관점에서의 해석: 면담 중 일어난 사고의 변화

촉매적 타당성은 연구가 참여자와 연구자 모두의 인식과 실천을 변화시키는 계기로 작동했는지를 통해 확보되는 타당성이다. 연구진은 A교사 면담 중 실시간으로 사고가 이동하는 장면을 목격하였다. 면담이 교사의 사고를 재구성하고 있었고 연구자-교사가 공동으로 개념을 구성하고 있었다. A교사는 ‘구’가 적절하다고 했다가 다시 ‘동’이 맞다고 했고 이후에는 또 다른 가능성을 고민하였다. 연구진이 A교사의 말에 범주를 부여하는 순간 오히려 A교사의 사고가 움직이는 과정이 지워졌다.

B교사 역시 처음에는 “학생이 살고 있는 지역에 대해서 깊이 알아보는 교육과정이라고 생각해요”라는 비교적 정형화된 답변을 하였으나, 면담이 이어질수록 “여기에서 더 활성화될 수는 없을 것 같고요”, “지금 아이들이 충분히 벅차다”라고 말하며 점차 회의적인 시각을 드러냈다.

C교사는 질문에 즉각적이고 체계적으로 답하였고, 교

육학 용어를 능숙하게 사용하며 거의 균열을 드러내지 않았다. “~라고 생각합니다”라는 중립적 표현이 반복되는 이 매끄러움은 실제 안정성일 수도 있다. 그러나 동시에, 면담이라는 비밀상적 사건에서 전문가로서의 수행일 가능성도 완전히 배제할 수 없었다.

D교사의 면담에서는 질문에 답하는 과정 자체가 자신의 서사를 다시 구성하는 장면으로 나타났다. 그는 처음에 “원래 없었거든요. 지역에 대해서 원래 없었고...”라고 말하며 지역에 대한 관심이 크지 않았음을 밝혔다. 그러나 이어서 “지역화 교재 편집 집필위원으로 들어가면서...”, “출산을 하고 나서 아이와 함께 어디 다닐 때...”를 이야기하며 자신의 관심이 형성된 과정을 되짚었다. 그리고 “교사 전문성...관심 이런 것도 전문성이라 해야 될까요?”, “관심도 전문성이라고 하면 지역에 대한 관심”이라고 말하며 전문성의 의미 자체를 면담 속에서 다시 정의해 갔다. 연구진은 여기에서 지역화 전문성이 면담 이전에 고정된 속성으로 존재했다기보다, 질문과 응답 사이에서 구성되는 살아 있는 개념임을 보았다.

또한 D교사는 “△△구가 딱 좋다. 적당하다”는 결론 자체는 유지했지만, 그 결론을 지탱하는 이유는 계속 달라지고 있었다. 처음에는 아이들의 생활 환경이 제한적이기 때문이었고, 중반에는 계절과 지역의 변화, 시간성을 경험하게 하고 싶어서였으며, 후반에는 장소의 생성과 소멸처럼 지역이 끊임없이 변하기 때문이라고 설명하였다. 결론은 같았지만 근거는 이동하고 있었다. 이 순간 연구진은 분석틀이 이러한 미세한 이동을 충분히 담아내지 못함을 느꼈다. 결론의 가변성보다 주목해야 할 지점은, 그 결론을 정당화하는 언어와 그 토대가 되는 근거의 이동이었다. 이는 교사의 지역화 개념이 해체된 찰나, 그 빈 자리를 곧 복수의 목소리 간의 끊임없는 경합과 조정이 채우는 과정이라고 해석되었다.

연구진은 처음에 이 연구를 교사의 개념생태를 밝혀내는 작업이라고 생각했다. 그러나 면담이 거듭될수록, 우리는 개념을 밝히기보다 오히려 개념을 흔들고 있다는 감각을 경험했다. 그리고 그 흔들림 속에서 연구진의 분석적 권위 역시 안정적이지 않음을 마주하게 되었다. 개념의 안정성을 찾고 싶었지만, 면담은 오히려 그 안정성 자체를 다시 질문하게 만들었다.

VI. 논의 및 결론

본 연구는 초등사회과교육에서 지역화 연구의 흐름을 검토하고, 생태적 관점에서 교사의 지역화 개념생태를 탐색하였다. 기존 연구들이 지역화의 원리, 수업 실천, 교사의 경험과 맥락 등을 다양하게 탐색해 왔다면, 본 연구는 교사들이 지역화를 어떻게 이해하고 해석하는지, 그리고 그러한 인식이 어떠한 맥락 속에서 형성되는지에 주목하였다.

특히 네 교사는 동일한 지역교육지원청과 교육과정 체계 속에서 지역화 수업을 실천하고 있었음에도, 지역화의 범위·목적·학습 방향에 대해 서로 다른 해석을 보였다. 이는 교사의 지역화 개념이 교사의 지역 경험, 학생 이해, 실천 맥락, 생애 경험 속에서 다층적으로 구성되고 있음을 시사한다.

네 교사는 모두 지역화를 ‘학생이 살아가는 지역에 대한 이해’로 설명하였으며, 사회과교육의 환경확대법이나 구성주의 교육관, 학생 중심 및 체험 중심 교육의 필요성을 공통적으로 언급하였다. 그러나 면담이 진행될수록 지역화의 의미를 구성하는 방식에는 차이가 나타났다. A교사는 학생들의 실제 생활 범위를 고려하여 지역화의 공간적 범위를 조정하려 하였고, B교사는 지역화의 내용과 배열을 재구성함으로써 학생 경험과의 연결 가능성을 확장하고자 하였다. C교사는 발달 단계와 사회과 개념의 체계성을 강조하였으며, D교사는 지역의 시간적 변화와 삶의 경험을 중심으로 지역화를 이해하는 모습을 보였다.

이러한 결과는 교사들의 지역화 개념이 고정된 신념 체계로 설명되기 어렵다는 점을 보여준다. 동일한 교육과정과 제도적 조건 속에서도 교사들은 각자의 경험·제도·감정·실천을 바탕으로 지역화를 다르게 의미화하고 있었다.

본 연구는 교사들의 지역화 개념생태가 범주로 안정적으로 수렴되지 않는다는 점을 확인하였다. 교사들의 발화에서는 교육과정 논리, 실천 경험, 개인적 기억, 정서적 판단이 동시에 작동하였으며, 동일한 교사 내부에서도 상반된 판단과 모순이 공존하였다. 이는 지역화 개념이 복수의 경험과 가치가 중첩되는 유동적 개념임을 보여준다.

네 교사의 지역화 실천은 하나의 이론적 틀로 통합되기 어렵다. A교사의 ‘범위 유지(혹은 축소)’와 B교사의

‘내용 재구성’을 동시에 실천하는 단일한 지역화 전략은 존재하지 않는다. 그러나 이 양립 불가능성이야말로 ‘지역화’라는 개념이 얼마나 맥락·의존적인지를 가늠하게 한다. 지역화는 교사·학생·지역·시간이라는 조건 속에서 끊임없이 재구성되며 맥락 속에서 작동하는 실천이다. 즉, 지역화는 고정된 중심 원리에 따라 작동하기보다, 구체적 맥락 속에서 다양하게 구성·재구성되는 실천으로 이해될 수 있다.

연구진은 면담을 하며 지역화 수업 경험이 풍부하고 나름의 철학을 가진 지역화 전문가인 교사들에게서 안정된 개념생태를 발견할 것이라 기대했다. 그러나 면담은 교사들의 지역화 개념생태가 교육과정 기준에 공통적으로 토대를 두면서도, 실천적 경험을 자양분 삼아 흔들림과 망설임, 상반된 근거들이 공존하는 장면을 드러냈다. 개념은 고정되지 않고 각자의 생태에서 다르게 구성되고 있었으며 정서 역시 혼란, 회의, 안정의 넓은 스펙트럼을 보였다.

본 연구의 목적은 교사들의 개념생태를 살펴보는 것이었고, 지역화 이론과 선행연구 검토를 토대로 초기 분석틀과 질문지를 구성하였으나, 면담 및 분석 과정에서 여러 층위의 목소리가 충돌하는 모습이 그대로 전해졌으며, 불과 몇 분 사이에 답변이 변하기도 했다. 이 과정에서 교사들의 지역화 개념생태는 단일한 해석의 방향을 설정하기 어려움을 확인하였다.

이러한 연구 과정에서 마주치는 ‘혼란’과 ‘길 잃음’은 지역화 교육 현장의 복잡성을 드러내는 중요한 해석적 계기라고 본다. 지역화 교육 현장의 복잡성은 기존의 이론이나 매뉴얼로는 다 담아낼 수 없을 만큼 방대하기 때문에, 이러한 양상은 지역화 교육 현장이 복합적 실천의 장임을 보여준다. 지역화 교육 이론은 현장에 여전히 강력하게 작동하고 있었다. 그러나 교사들의 지역화 개념생태는 맥락·경험·윤리·제도·감정이 얹힌 개념생태로 해석할 수 있었다. 본 연구진은 범주의 일관성과 수렴을 통해 의미를 확정하기보다 범주간 중첩과 긴장이 생성되는 과정을 분석의 일부로 유지하고자 하였다. 지역화 개념 자체가 복수의 의미 체계 속에서 구성되고 있음을 확인하였으며, 교사들의 지역화 개념생태에서 발견한 불안정성과 모순은 보완이 필요한 결함으로 규정하기보다 실천적 전문성이 생성되는 풍요로운 조건일 수 있다

고 본다.

본 연구에서 나타난 교사들의 개념생태는 서로 다른 방향으로 분기되고 있었으며, 본 연구는 이러한 차이를 하나의 체계로 통합하기보다 그대로 유지하고자 하였다. 네 교사의 지역화는 모두 일정한 타당성을 지니지만, 동시에 각자의 맥락 속에서 제한된다. 이러한 긴장과 불안정성은 지역화 개념이 이론·실천·경험·맥락이 교차하는 과정 속에서 지속적으로 재구성되고 있음을 보여준다.

연구를 마치며, 네 교사가 함께 대화한다면 어떤 논의가 형성될 것인가에 대한 질문이 남는다. 본 연구는 안정적인 개념생태를 확인하고자 했으나, 결과적으로 확인된 것은 각 맥락에 따라 서로 다르게 구성되는 네 가지 지역화 개념이었다.

교사의 면담 자료에는 충분히 언어화되지 않은 경험과 연구자들이 포착하지 못한 영역이 남아 있다. 본 연구는 지역화 교육의 전문성을 완결된 지식의 축적이 아니라, 구체적 맥락 속에서 판단을 재구성해 가는 과정적 실천으로 이해한다. 교사들은 모름과 확신 사이를 오가며 자신의 실천을 지속적으로 재구성해 가고 있었다.

기존에 구축해 온 인식론적 안정성은 현장의 실천적 지침을 제공하는 데 크게 기여해 왔다. 본 연구는 교육 현장의 복잡다단한 맥락을 포착하기 위해 해석의 지평을 확장하고자 하는 탐색적 시도로 볼 수 있다. 교사들이 지역화를 어떻게 이해하고 실천하는지를 파악하기 위해서는, 연구자와 참여자가 서로 얽힌 관계 속에서 의미를 공동으로 구성하는 과정에 대한 고려가 필요하다. 따라서 전통적인 방법을 넘어, 이러한 얽힘의 기회를 창출해야 할 것이다.

본 연구는 일반화를 목적으로 하지 않는 질적 연구로, 네 명의 교사 맥락에 기반한다는 한계를 지닌다. 따라서 본 연구의 결과는 참여자의 맥락에 한정되지만, 교사들의 지역화 교수 맥락을 심층적으로 이해하는 데 의미를 가진다.

참고문헌

- 강경희·이선경, 2001, “개념변화 맥락을 구성하는 개념생태 상호작용에 관한 사례 연구”, 한국과학교육학회지, 21(4), 745-746.

- 강두호, 2015, 탐구학습에 대한 초등 사회과 교사의 개념생태 연구, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 경상대학교 교육연구원, 2005, 한국교육의 지역화 연구, 교육과학사.
- 교육부, 2001, 초등학교 교사용 지도서: 사회.
- 교육부, 2022, 초등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2022-33호.
- 권정화, 1997, 지역인식논리와 지역지리교육의 내용 구성에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 권혁풍, 1995, 지역화논리에 따른 한국 사회과교육과정의 분석, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경희, 2003, 사회과 지역화 교과서에 대한 교사들의 인식 및 교과서에 반영된 지역 특수성 연구, 초등학교 3학년 서울시 지역화 교과서를 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용찬, 2000, “21세기와 교육과정의 지역화-제 7차 교육과정을 중심으로-”, 사회과교육, 33, 223-244.
- 김상희, 2000, 초등학교 사회과 지역교과서에 대한 교사들의 인식 조사 연구, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영석, 2003, “사회과에서 지역화 교육의 유형과 지역교재 활용의 방식”, 사회과교육, 42(1), 29-55.
- 나경훈, 2019, “교사의 근무지역에 대한 지역정체성이 지역화 수업적합성에 미치는 영향”, 사회과교육연구, 26(1), 41-55.
- 남상준, 1999, 지리교육의 탐구, 교육과학사.
- 남상준, 2006, “학교 교육과정의 개발과 사회과 교육과정의 지역화: 상보성에 대한 논의”, 현대교육연구, 17, 61-89.
- 박수미·남상준, 2008, “사회과 교사의 전문성과 교육과정 지역화에 대한 초등교사의 인식과 태도”, 초등사회과교육, 20(1), 37-55.
- 박혜연·김혜진, 2024, “지역화학습을 위한 수업설계 및 실행 과정에서 발현되는 교사행위주체성 탐구”, 사회과교육, 63(2), 5-30.
- 심승희, 2004, “초등 사회과에서의 ‘지역화’ 학습을 둘러싼 기존 논의들의 재검토”, 초등사회과교육, 16(1), 83-102.
- 양일호·김용기·정선희·김은애, 2012, “실험 수업에 대한 초등교사의 개념과 개념생태 분석”, 학습자중심교과교육연구, 12(3), 287-315.
- 윤옥경, 2003, 지역에 대한 학습 내용 구성에 관한 연구: 아산만 지역을 사례로, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이선경, 2000, 일반화학습의 맥락을 형성하는 학생들의 개념생태 범주, 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이현주, 2011, 교사의 지역 경험에 따른 지역화 수업 특성에 관한 연구-경기도 포천 지역을 사례로, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Biesta, G., & Tedder, M., 2007, Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Driver, R. and Erickson, G., 1983, Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students’ conceptual frameworks in science, *Studies in Science Education*, 10, 37-60.
- Haraway, D., 1988, Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hewson, M. G. A.B., and Hamlyn, D., 1984, The influence of intellectual environment on conceptions of heat, *European Journal of Science Education*, 6(3), 245-262.
- Hewson, P. W., 1985, Epistemological commitments in the learning of science: Examples from dynamics, *The European Journal of Science Education*, 7(2), 163-172.
- Hewson, P. W. and Hewson, M. G. A.B., 1992, The status of students’ conceptions, in Duit, R., Goldberg, F., & Niedderer, H. (eds.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies*, IPN, Kiel, 59-73.
- Lather, P., 1986, Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place, *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Lather, P., 1991, Deconstructing/deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known, *Educational Theory*, 41(2), 153-173.
- Lather, P., 1993, Fertile obsession: Validity after poststructuralism, *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lather, P., 2007, *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*, SUNY Press.
- Park, H., 1995, *A study of the components of students’ conceptual ecologies*, Unpublished doctoral thesis, University of Wisconsin-Madison.
- Park, H. J., 2007, Components of conceptual ecologies, *Research in Science Education*, 37(2), 217-237.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., and Gertzog, W. A., 1982, *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change*, *Science Education*, 66, 211-227.

- Southerland, S. A., Johnston, A., and Sowell, S., 2006, Describing teachers' conceptual ecologies for the nature of science, *Science Education*, 90(5), 874-906.
- St Pierre, E. A., 2011, Post qualitative research: The critique and the coming after, in Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4, 611-626.
- Thorley, N. R., 1990, *The role of the conceptual change model in the interpretation of classroom interactions*, Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Toulmin, S., 1972, Human Understanding, Vol.1, *Princeton University Press*, 300-318.
- Watson, J. R., Prieto, T., and Dillon, J. S., 1997, Consistency of students' explanations about combustion, *Science Education*, 81(4), 425-433.

접 수 일 : 2026. 04. 30

수 정 일 : 2026. 05. 24

게재확정일 : 2026. 05. 29

교신: 남상준, 한국교원대학교 초등교육과 명예교수
(geonamk@naver.com)

Correspondence: Sangjoon Nam, geonamk@naver.com