



개념기반탐구학습이론에 기반한 도덕과 수업 설계 방안 연구*

최성진¹, 김아영²

◀< 요 약 >▶

본 연구는 2022 개정 도덕과 교육과정이 추구하는 ‘깊이 있는 학습’과 ‘주도적 역량 함양’을 효과적으로 구현하기 위한 방안으로 개념기반탐구학습 이론의 적용 가능성을 탐색하였다. 이를 위해 2022 개정 도덕과 교육과정의 주요 특징과 개념기반탐구학습의 이론적 원리 간의 연계성을 분석하였다. 이를 토대로 초등학교 4학년 ‘배려하는 우리’ 단원을 예시로 선정하여, 지식의 구조와 과정의 구조 모델을 활용해 핵심 개념과 일반화를 도출하고, 마샬과 프렌치가 제시한 개념기반탐구학습 모형에 기반한 구체적인 수업 설계안을 제시하였다. 본 연구에서 제안한 수업모형은 단편적 지식 암기를 넘어 도덕적 개념에 대한 영속적 이해를 심화하고, 탐구와 성찰, 실천의 순환 과정을 통해 학습의 전이 가능성을 높여 미래 사회가 요구하는 도덕적 역량을 갖춘 인재를 양성하는 데 기여할 수 있을 것이다.

주제어 : 개념기반탐구학습, 2022 개정 도덕과 교육과정, 지식의 구조, 과정의 구조, 영속적 이해, 전이

* 본 논문은 2025년 한국도덕윤리교육학회 연차학술대회에서 발표한 동명의 연구를 보완 및 발전시킨 글입니다.

1. 한국교원대학교 박사과정, philojsu@knue.ac.kr (주저자)

2. 한국교원대학교 조교수, a0@knue.ac.kr (교신저자)

I. 서론

급격한 기술 발전과 지식의 폭증, 불확실성 증대로 특징지어지는 현대 사회는 학습자에게 고차원적 사고 역량의 함양을 그 어느 때보다 시급하게 요구하고 있다. 과거부터 비판적 분석 및 지식의 재구성 능력은 중요했지만, 현대 사회의 복잡하고 예측 불가능한 문제 상황에서는 학습한 지식을 다양한 맥락에 적용하고 변형하는 전이 능력이 결정적인 중요성을 갖게 되었다. 이러한 시대적 요구에 부응하여 2022 개정 교육과정은 ‘깊이 있는 학습’을 핵심 목표로 강조하고 있다(교육부a, 2022: 5).

2022 개정 도덕과 교육과정은 학생들이 학습한 내용을 삶과 연결하여 오래도록 기억하고 활용하는 ‘영속적 이해’에 도달하는 것을 지향한다. 또한 [지식·이해], [과정·기능], [가치·태도]의 세 범주를 통해 총체적 역량 함양을 위한 내용 체계를 구축하였다. 그리고 학습자가 포용성과 창의성을 가진 주도적인 도덕 행위자가 될 것을 독려한다. 이는 도덕적 지식과 실천의 연계 과정을 통해 구현될 수 있을 것이다. 그동안 도덕과 교육이 쌓아온 다양한 교수·학습론 및 방법론의 토대 위에서, 이처럼 변화된 시대와 새로운 교육과정의 이상을 효과적으로 구현하기 위한 추가적인 논의와 탐색이 필요한 시점이다.

이에 본 연구는 2022 개정 도덕과 교육과정이 추구하는 교육적 목표를 달성하기 위한 효과적인 방안으로서 개념기반탐구학습(Concept-Based Inquiry Learning)을 적용한 도덕 수업을 제안하고자 한다. 개념기반탐구학습은 탐구기반학습의 ‘학습자 주도적 질문과 의미 구성’이라는 과정적 측면과 개념기반학습의 ‘전이 가능한 핵심 개념 중심의 깊이 있는 이해’라는 내용적 측면을 통합한 교수·학습 이론이다(Marschall & French, 2018/2021: 21). 이는 개정 교육과정이 지향하는 영속적 이해, 역량 함양, 학습자 중심 수업의 가치와 부합하며, 교육과정의 철학을 실제 수업으로 구현할 수 있는 이론적·실천적 토대를 제공한다.

따라서 본 연구는 개념기반탐구학습 이론을 2022 개정 도덕과 교육과정에 적용하여 실제 수업 설계 방안을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 II장에서는 2022 개정 도덕과 교육과정의 지향점이 개념기반탐구학습의 이론적 방향과 관련 있음을 보일 것이다. III장에서는 개념기반탐구학습의 이론적 원리를 구체적으로 밝히고 개념기반탐구학습의 통합적 수업모형을 제시할 것이다. IV장에서는 II장과 III장의 논의를 바탕으로 도덕과 개념기반탐구학습의 수업 설계의 실재를 제시하고자 한다.

II. 2022 개정 도덕과 교육과정과 개념기반탐구학습

본 장에서는 2022 개정 도덕과 교육과정의 설계 방향을 살펴보고 개념기반탐구학습의 설계 원리와의 관련성을 탐색할 것이다. 2022 개정 도덕과 교육과정 설계의 지향점은 핵심 아이디어를 통한 도덕적 개념 학습, 역량의 구체적 진술을 통한 이해 교육, 학습자 중심 도덕과 수업 설계 등으로 진술될 수 있다. 각 지향점이 추구하는 원리가 개념기반탐구학습의 원리와 연결될 수 있음을 II장과 III장을 통해 보이고자 한다.

1. 핵심 아이디어와의 관련성

2022 개정 교육과정은 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하기 위해 깊이 있는 학습을 지향한다. 학습자가 단순히 지식을 습득하는 수준을 넘어, 도덕적 개념과 원리를 실제 맥락 속에서 탐구하며 자신의 삶과 연결할 수 있도록 새로운 진술 방식이 도입되었는데, 그것이 바로 ‘핵심 아이디어’이다. 이는 도덕과 교육과정의 개편에서 가장 주목할 만한 변화 중 하나로 평가된다.

교육부는 핵심 아이디어를 “영역을 관통하면서 해당 영역의 학습을 통해 일반화할 수 있는 내용을 핵심적으로 진술한 것(교육부, 2021: 31)”으로 정의한다. 이러한 진술은 학습의 초점을 명확히 제시하여 학습자가 불필요한 주변 지식에 분산되지 않고 중요한 의미를 심층적으로 탐구할 수 있도록 한다. 특히 도덕과 교육과정에서 핵심 아이디어는 각 영역에서 구현하고자 하는 도덕적 지식과 실천의 연계 과정을 구조적으로 제시하는 기능을 수행한다.

핵심 아이디어는 2009 및 2015 개정 교육과정에서 도입된 ‘핵심 개념(key concept)’을 계승하면서도 한계를 극복하고자 한 개념이다. 2015 개정 교육과정에서 핵심 개념은 학습 내용의 구조화와 학습량 적정화의 기준으로 기능하였으나, 실제로는 교과와 주제나 소재 수준에 머무르는 경우가 많아 깊이 있는 학습을 이끌어내기 어렵다는 비판을 받은 바 있다(이경원 외, 2022b: 51). 이에 비해 2022 개정 교육과정의 핵심 아이디어는 교과와 영역, 주제, 소재, 개념을 아우르는 근본적 수준의 빅 아이디어로 진술되어, 학습 전이와 확산을 보다 체계적으로 가능하게 한다.

이러한 핵심 아이디어는 위긴스와 맥타이의 이해중심교육과정 이론에서 제시된 ‘빅 아이디어(big idea)’에 그 이론적 기반을 두고 있다. 빅 아이디어가 학습의 포괄성과 응집력을 강조하는 것처럼, 핵심 아이디어 역시 다양한 맥락에서 적용 가능한 추상적이고 일반화된 지식 구조를 제공한다. 이러한 구조는 학습한 내용을 자신의 삶과 연결하고 장기적으로 활용할 수 있는 ‘영속

적 이해(enduring understanding)’를 구축하기 위한 토대가 된다.¹⁾

핵심 아이디어 중심의 교육과정 설계는 개념기반탐구학습의 핵심 원리와 긴밀히 연결된다. 개념기반탐구학습은 탐구기반학습이 강조하는 학습자 주도적 질문과 의미 구성이라는 과정적 측면과, 개념기반학습이 중시하는 전이 가능한 핵심 개념 중심의 깊이 있는 이해라는 내용적 측면을 통합한 교수·학습 이론이다. 이러한 관점에서 볼 때, 2022 개정 교육과정의 핵심 아이디어는 개념기반탐구학습에서 ‘개념’이 수행하는 역할을 대체한다. 즉, 학생들이 다양한 상황과 맥락에서 활용할 수 있는 보편적이고 추상적인 지식의 구조를 제공함으로써, 학습 전이를 촉진하고 삶과의 연결을 강화하는 것이다. 이렇듯 핵심 아이디어는 도덕과 교육과정이 지향하는 깊이 있는 학습과 영속적 이해를 실현하는 토대의 역할을 수행한다. 개념기반탐구학습 수업 설계는 이러한 토대를 바탕으로 실제 수업 현장에서 구체화할 수 있는 방법적 기반을 제시한다고 볼 수 있다.

2. 도덕과 내용 체계와의 관련성

2022 개정 교육과정은 [지식·이해], [과정·기능], [가치·태도]의 세 범주를 중심으로 내용 체계를 구성하였다. 이는 2015 개정 교육과정이 역량 중심 설계를 지향했음에도 불구하고 실제 운영 과정에서 가치와 태도의 측면이 상대적으로 소홀히 다루어진 한계를 보완하려는 의도라 할 수 있다. 도덕과 교육과정은 이러한 방향성을 반영하여 세 범주를 통합적으로 제시함으로써 도덕적 지식과 실천을 유기적으로 연결하고자 하였다.

지식·이해 범주는 단편적 사실의 습득을 넘어서 개념과 일반화된 지식에 도달하는 것을 목표로 한다. 에릭슨(Erickson)의 개념기반 교육 이론에 따르면, 지식은 사실(fact), 소재(topic), 개념(concept), 일반화(generalization), 원리(principle)의 다층적 구조를 갖는다(Erickson et al., 2017/2019). 사실과 소재는 특정 시·공간에 한정되어 전이 가능성이 낮지만, 개념은 이를 추상화하여 다양한 맥락에 적용할 수 있는 정신적 틀을 제공한다. 나아가 일반화된 지식과 원리는

1) 핵심 아이디어가 영속적 이해로 곧바로 직결되는 것은 아니며, 본 연구는 이 둘 사이의 간극을 개념기반탐구학습의 논리로 설명한다. 핵심 아이디어는 영속적 이해를 위한 최상위 개념적 목표를 설정하는 토대이다. 이 목표가 학습자의 삶에 내면화되기 위해서는 일반화라는 구체적인 설계 요소를 거칠 필요가 있다. 일반화는 핵심 아이디어의 추상성을 두 가지 이상의 개념 사이의 관계를 설명하는 이해의 진술로 전환하여 학습의 초점을 명료화하며, 이는 지식의 단순 습득을 넘어 비판적 성찰 및 새로운 맥락으로의 전이 가능성을 확보한다. 특히 도덕과 교육에서는 지식의 전이와 더불어 가치의 내면화 및 실천이 요구되므로, 본 연구에서 활용하는 일반화의 이중 구조(지식의 구조, 과정의 구조)는 인지적 측면과 수행적 측면을 구조적으로 통합함으로써 ‘영속적 이해’라는 목표 도달의 방법적 기반을 제공한다.

개념 간 관계를 포괄하는 고차적 사고 구조로서, 학습의 보편성과 영속성을 가능하게 한다. 이러한 관점은 지식·이해 범주가 단순 지식의 전달을 넘어 개념적 사고와 전이를 지향함을 보여주며, 이는 개념기반탐구학습이 강조하는 개념 중심의 심층 학습과 일치한다(이경원 외, 2023: 23).

이해(understanding)의 개념은 위긴스와 맥타이(Wiggins & McTighe, 2011)의 이해중심교육 과정에서 차용된 것으로 보인다. 그들에 따르면 이해란 학습자가 지식을 단순히 습득하는 것을 넘어 새로운 지식을 기존 지식과 관련짓고 이를 다양한 맥락에서 적용할 수 있을 때 성립한다. 또한 설명, 해석, 적용, 관점 형성, 공감, 자기 성찰의 여섯 가지 측면을 통해 드러나며, 이는 단순한 인지적 활동을 넘어 정의적·성찰적 특성까지 포함한다(온정덕, 2017: 35). 지식·이해 범주에서의 이해는 곧 개념기반탐구학습이 지향하는 영속적 이해(enduring understanding)와 같은 맥락에 있으며, 학습자가 개념을 자기 삶의 맥락 속에서 실질적으로 활용하도록 한다.

과정·기능 범주는 학습자가 탐구 과정에 주체적으로 참여하고, 전략적 수행을 통해 개념을 구성하도록 하는 데 초점을 둔다. 랜닝(Lanning)은 지식의 구조와 별도로 과정의 구조를 제시하며, 학습자가 전략과 기능을 활용하여 개념과 일반화를 구성하는 과정을 강조하였다(Erickson et al., 2017/2019). 여기서 전략은 학습자가 자신의 수행을 점검하고 향상시키기 위해 의식적으로 적용하는 계획을 의미한다(Marschall & French, 2018/2021). 이러한 수행적 경험은 단순 활동 참여가 아닌 성찰적 사고를 통해 개념과 일반화된 지식에 도달하게 하며, 이는 개념기반탐구학습이 중시하는 학습자 주도적 질문과 탐구 과정의 원리와 부합한다(이경원 외, 2022c: 9).

가치·태도 범주의 도입은 지식과 기능만으로는 역량 강화를 담보하기 어렵다는 인식에 기초한다. 학습자가 습득한 개념을 자기 삶에 내면화하고 실천으로 연결하는 과정은 도덕과 학습의 본질이자 특수성이라 할 수 있다(윤지영·온정덕, 2016: 36).²⁾ 따라서 도덕과에서는 가치·태도를 성찰과 실천의 범주로 포함시켰으며(교육부, 2022b), 이는 개념기반탐구학습이 학습 전 과정에서 성찰을 강조하고 학습자가 배운 개념을 삶과 연결하도록 안내하는 원리와 직접적으로 연결된다.

결국 2022 개정 교육과정의 세 범주는 각각 개념기반탐구학습의 핵심 원리와 긴밀하게 맞아 있다. 지식·이해 범주는 전이 가능한 개념적 이해를, 과정·기능 범주는 학습자 주도적 탐구와 성찰적 수행을, 가치·태도 범주는 삶 속 실천으로의 연결을 강조한다. 이는 도덕과 교육과정의 내용 체계가 개념기반탐구학습을 실제 수업에서 구체화할 수 있는 이론적 기반을 제공함을 보여준다.

2) 2022 개정 교육과정의 토대를 마련하는데 기여한 온정덕은 가치·태도를 “학습활동 경험을 하면서 얻게 되는 감정이나 태도로서 다음 경험에 영향을 주며 학습자의 행동 변화에 영향을 미치는 중요한 요소(교육부, 2021: 23; 윤지영·온정덕, 2016: 40)”, “지식과 기능을 발현하게 해주는 기반(윤지영·온정덕, 2016: 33)”으로 정의하고 있다.

3. 주도적 학습자상과의 합치성

2022 개정 도덕과 교육과정은 총론에서 제시하는 인간상인 ‘주도적인 사람’을 궁극적 목표로 삼고 있다(교육부, 2022b: 3). 주도성은 도덕성이 지녀야 할 핵심 요소 중 하나로, 단순히 외부로부터 주어진 지식을 수동적으로 수용하는 태도를 넘어선다. 주도적인 학습자는 주어진 정보를 그대로 받아들이는 데 그치지 않고, 스스로 질문하며 비판적으로 탐구하고, 능동적 과정을 통해 자신의 도덕적 지식과 가치를 형성한다(이경원 외, 2023: 25). 이러한 주도적 태도가 결여될 경우, 학습된 지식이나 가치가 새로운 상황에서 전이되거나 삶 속 실천으로 이어지기 어렵다(윤지영·온정덕, 2016: 36).

도덕과 교육과정은 도덕적 지식과 실천의 연계 과정을 탐구-성찰-실천의 순환 구조로 설명한다. 즉, 도덕 현상은 단순한 관찰의 대상이 아니라 탐구의 대상으로 주어지며, 탐구 과정은 학습자의 내면적 성찰을 요구한다. 성찰은 다시 일상 속 실천으로 확장되고, 실천은 다시 새로운 성찰의 출발점이 되는 되먹임 과정을 전제로 한다(교육부, 2022b: 4). 이와 같은 구조는 도덕적 학습을 정태적인 지식 습득이 아니라, 역동적이고 확장 가능한 순환 과정으로 이해하도록 한다. 이는 위긴스와 맥타이(Wiggins & McTighe, 2011)의 ‘영속적 이해(enduring understanding)’가 단순한 지식 암기를 넘어 다양한 맥락에서 적용 가능한 사고 구조를 강조하는 점과 맥락을 같이한다.

특히 지식·이해 범주가 질문형으로 진술된 것은 도덕과 수업이 정해진 답을 주입하기보다는 학습자가 스스로의 삶을 반영하며 각자의 답을 탐색하도록 유도하기 위함이다(교육부, 2022b: 4). 이는 학습자가 주도적으로 의미를 구성하도록 하는 과정 중심의 교육 방향을 드러내며, 개념기반탐구학습이 강조하는 학습자 주도적 질문과 탐구활동과도 연결된다(Erickson et al., 2017/2019: 64). 개념기반탐구학습은 학습자가 도덕적 현상을 탐구하고, 개념을 통해 일반화된 지식을 도출하며, 이를 바탕으로 자기 성찰과 실천을 경험하도록 지원하는 학습 모형이다. 따라서 도덕과 교육과정의 주도성과 지식·실천 연계 구조는 개념기반탐구학습의 핵심 원리와 구조적으로 합치한다.

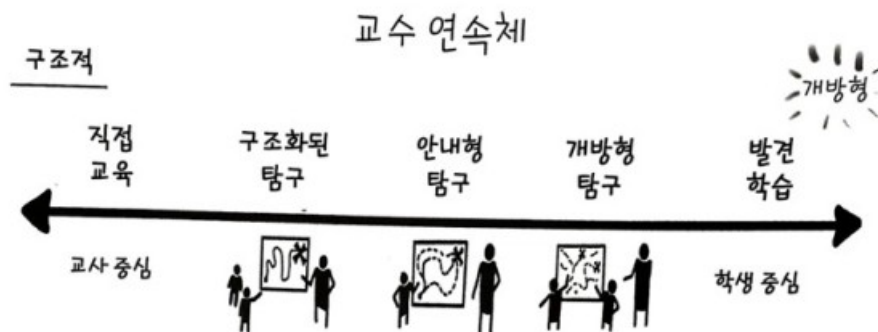
결국 2022 개정 도덕과 교육과정이 제시하는 ‘주도적인 사람’은 단순히 지식과 가치를 수동적으로 내면화한 학습자가 아니라, 탐구와 성찰, 실천의 순환 과정을 능동적으로 수행하는 주체적 학습자라 할 수 있다. 이러한 인간상은 개념기반탐구학습이 지향하는 이상과 일치하며, 도덕과 수업을 통해 실질적으로 구현될 수 있는 교육적 가능성을 보여준다(이경원 외, 2022c: 11). 따라서 개념기반탐구학습은 2022 개정 도덕과 교육과정이 지향하는 도덕적 역량을 갖춘 주도적 인간 형성에 있어 핵심적인 교수·학습 이론으로 기능할 수 있다.

Ⅲ. 개념기반탐구학습의 원리

서론에서 진술한 바와 같이 개념기반탐구학습은 개념기반학습과 탐구기반학습을 결합한 이론이다. 탐구기반학습은 특정 학자의 단일 이론이라기보다는 구성주의, 인지 발달 이론, 경험주의 교육이론 등을 바탕으로 다양한 학자들이 논의한 교육이론이다. 이 중 존 듀이(John Dewey), 제롬 브루너(Jerome Bruner), 조셉 슈와브(Joseph Schwab) 등을 대표적인 학자로 꼽을 수 있다. 개념기반학습은 H. 린 에릭슨(H. Lynn Erickson)이 창시자이며, 로이스 랜닝(Lois A. Lanning), 레이첼 프렌치(Rachel French) 등의 학자들이 이 이론을 발전시켰다. 본 장에서는 마샬과 프렌치(2018)의 논의를 바탕으로 개념 기반 탐구학습의 이론적 배경을 살펴보고자 한다.

1. 탐구기반학습의 이해

탐구기반학습은 학생들이 의미를 구성하기 위해 질문을 적극적으로 활용하도록 독려하는 학습 방식이다. 이는 주로 강의나 시연을 통해 교사의 설명이 주를 이루는 직접적 교수 방식에서 나타나는 수동적인 학습 형태와는 대조된다. 마샬과 프렌치(2018)는 탐구학습이 교수 연속체(instructional continuum)에서 직접적이고 구조화된 교수법보다 발견 지향적이고 개방형 교수법에 가깝다고 설명한다. 그들은 [그림 1]에서 제시된 바와 같이 직접적 교수 방식을 교수 연속체 내에서 가장 비개방적인 접근법으로 주장한다.



[그림 1] 교수 연속체에서의 다양한 접근
(Marschall & French, 2018/2021: 22)

구조화 또는 개방성은 학생이 단원의 내용 및 수업 계획안을 교사와 공동으로 구성할 수 있는

능력과 교사가 제공하는 구성의 전반적인 정도를 의미한다. 예를 들어, 직접적인 교수 접근 방식의 엄격한 수업 구성안에서는 개인적인 질문이나 관심사를 탐구할 기회가 존재하지 않는다. 이와는 대조적으로, 개방적인 접근 방식은 학생의 주도성을 향상시키고 교사의 통제를 완화하는 특징을 보인다. 개방형 학습 상황에서 학생들은 스스로 질문을 제기하며, 때로는 교사의 광범위한 지도 없이도 자신의 질문에 대한 답을 탐색하기 위한 과정을 설계한다(Marschall & French, 2018/2021: 22).

탐구학습은 개방성 수준에 따라 구조화된 탐구(structured inquiry), 안내형 탐구(guided inquiry), 그리고 개방형 탐구(open inquiry)로 분류될 수 있다. 구조화된 탐구에서 교사는 실행 지휘자(executive director)의 역할을 수행하며, 수업 과정의 일정과 각 단계별 학습 시간을 결정한다. 안내형 탐구에서 교사는 전략적인 탐구 촉진자(strategic inquiry facilitator)로서 탐구 과정을 계획하고, 이 과정에서 다양한 의사 결정을 내리는 데 학생을 참여시키고 학생의 의견을 경청하며 관찰한다. 개방형 탐구의 교사는 학생들의 멘토(mentor)로서 학생들이 나아가야 할 방향과 방법을 질문하고, 그 과정에서 추가적인 질문과 제안을 제시한다(Marschall & French, 2018/2021: 24-26).

[그림1]에서 교수 및 학습 연속체 선상에서 개방형 탐구의 다음 단계에는 순수한 형태의 발견 학습이 위치한다. 이 발견 학습은 교사의 지도가 필요하더라도 상당히 제한적인 상태에서 학생 스스로가 학습을 주도해 나가는 특징을 지닌다. 해당 접근법에서 학습은 전적으로 자기 주도적으로 이루어지며, 학생이 개념을 스스로 ‘발견’하도록 유도한다. 그러나 이러한 접근 방식은 학습자에게 상당한 인지 부하를 야기하고, 학습자를 오류 및 오개념으로 이끌 수 있다는 점에서 비효율적이라는 비판을 받아왔다. ‘탐구 교사’의 역할이 모든 수업에 탐구 접근법을 적용하는 것을 의미하지는 않는다. 교수 및 학습 연속체 선상에 존재하는 각 접근 방식은 상이한 목적을 제공하며, 교사는 탐구 단위 내에서 어떤 접근 방식을 언제 활용할지 의도적으로 선택해야 한다.

일부 학자들은 학생들이 스스로 질문을 제기하고 그에 대한 답을 찾는 과정을 ‘진정한 탐구’의 유일한 형태로 주장할 수도 있다. 그러나 탐구학습의 연속체는 구조화된 탐구부터 교사의 지도가 부분적으로 개입하는 안내된 탐구, 그리고 학생 주도(개방형) 탐구에 이르기까지 다양한 형태로 구성됨을 이해할 필요가 있다. 각 탐구 형태는 그 핵심에 구성주의적 특성을 지니며, 지식이 학습의 주체인 학생에 의해 능동적으로 구성된다는 개념을 지지한다. 구조화된 탐구, 교사 안내형 탐구, 또는 개방형 탐구의 구분은 학습 단위 및 학습 참여 설계에 대한 교사의 관여 정도와 그에 따른 학생의 주도성 수준에 따라 결정된다(Marschall & French, 2018/2021: 23).

2. 개념기반학습의 전이 지향적 구조

개념기반학습은 학습자가 특정 사실이나 정보를 단순히 암기하는 것을 넘어, 그 이면에 있는 핵심 개념(core concepts)을 이해하고 이를 다양한 상황에 적용할 수 있도록 돕는 교수-학습 접근 방식이다. 개념 기반 학습에서 ‘개념’이란 새로운 상황과 맥락으로 전이되는 토픽(topic, 소재 또는 주제로 번역) 또는 과정으로부터 도출되는 정신적 구성물 (Erickson et al., 2017/2019:60)을 뜻한다. 이러한 정신적 구성물은 복잡한 세상의 정보를 체계화하고, 숙고하며, 분석하고, 상호작용하는 기능을 수행한다. 사유의 핵심 요소인 개념은 우리의 사고체계와 외부 세계를 잇는 연결고리 역할을 한다. 이 개념들은 지속적인 재학습의 필요성을 경감시키며, 개인의 경험을 특정 정신적 범주와 자동으로 연관 짓게 한다(Marschall & French, 2018/2021:28). 예를 들어, 고대 이집트 문명의 파라오 제도와 현대 사회의 민주주의 리더십은 사·공간적 형태는 상이하나, ‘통치’라는 개념으로 연계될 수 있다.

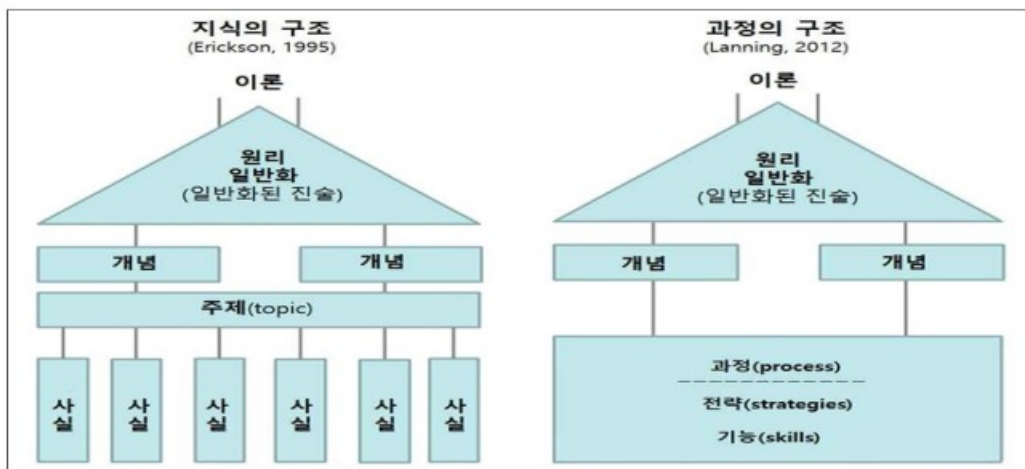
개념은 시간, 공간, 상황을 넘어 전이될 수 있다. 앞서 제시된 통치 개념에 대한 이해는 특정 시대나 정치 체제에 국한되지 않고 새로운 통치 사례를 해석하는 데 기여한다. 빠르게 변화하는 현대 사회에서, 익숙하지 않은 상황 속에서도 개념을 전이시킬 수 있다는 것은 상당한 인지적 이점을 제공한다. 새로운 정보를 단순 암기하는 대신, 정신적 스키마를 활용하여 새로운 사례를 이해할 수 있게 된다(Marschall & French, 2018/2021: 28). 개념적 이해는 사물, 상황, 새로운 사유를 더욱 유의미하고 상호 연결되게 만든다.

개념기반학습은 ‘개념’이라는 추상적 렌즈를 통해 교과 내, 교과 간 전이 가능한 아이디어 개발을 중심으로 학습을 구성한다(Medwell & Wray, 2020: 486). 개념은 구체적인 사실이나 정보들을 추상적인 범주로 전환하여 개별적 지식들에 대한 통찰을 돕는다. 개념적 렌즈(conceptual lens)란 ‘저차원적 사고와 고차원적 사고 사이의 시너지를 일으키는 수단(Erickson et al., 2017/2019: 33)’으로서 사·공간의 제약을 받는 개별적 지식을 보편적이고 추상적 개념으로 확장시켜 학습자가 시너지를 내는 사고(synergetic thinking)와 전이 가능한 이해(transferable understanding)를 할 수 있도록 돕는다. 시너지를 내는 사고란 뇌의 고차원적 사고 부분과 저차원적 사고 부분이 상호작용 할 때 나타나는 에너지(Erickson, 2008: 72)를 의미하고, 전이 가능한 이해란 사실에 의해 뒷받침되며 세월이 흘러도 변하지 않는 아이디어(Erickson et al., 2017/2019: 27)를 의미한다.

예를 들어, 사이버 따돌림, 언어 폭력, 신체적 괴롭힘, 차별, 혐오 표현 등을 개별적인 지식만으로 암기하는 것이 아닌, ‘괴롭힘’ 더 나아가 ‘인권 침해’라는 추상적 개념으로 탐구하는 것이다.

여기에서 ‘괴롭힘’은 교과(학문)에 관련된 구체적인 마이크로(micro, 미시) 개념으로서 탐구에 ‘깊이’를 더해 주는 반면, ‘인권 침해’는 광범위한 매크로(macro, 거시) 개념³⁾으로서 탐구에 ‘폭’을 더하는 교과(학문) 내/간 개념이다. 개념의 층위에서 매크로 개념으로 갈수록 다른 분야로 전이가 용이하지만, 매크로 개념은 말 그대로 너무 거시적이고 추상적이기 때문에 구체적으로 맥락화된 마이크로 개념에 대한 탐구가 필요하다.

개념기반학습의 궁극적인 목표는 일반화, 영속적 이해(Enduring Understanding), 또는 빅 아이디어(big ideas)로도 불리는 개념적 이해를 달성하는 것이다. 이를 위해서는 에릭슨의 지식의 구조와 랜닝의 과정의 구조를 이해하는 것이 필수적이다. 지식의 구조는 교사가 가르치는 사실들과 주제, 그로부터 도출되는 개념, 그리고 두 가지 이상의 개념이 결합하여 시·공간 및 문화를 초월하여 전이 가능한 이해에 이르는 일반화와 원리들 사이의 관계를 시각적으로 보여준다.(Erickson et al., 2017/2019: 57). 다시 말해, 사실들과 주제로부터 개념이 도출되고 개념에서 일반화와 원리, 이론으로 향해 간다.



[그림 2] 지식의 구조와 과정의 구조
(Erickson et al., 2017/2019)

구체적인 이해를 돕기 위해 다음과 같은 도덕과 학습의 예를 들 수 있다. 도덕과 학습에서 ‘학교에서 친구가 어려움을 겪을 때 적극적으로 돕는 학생의 행동’, ‘재난 지역 주민들을 위해

3) 마이크로 개념과 매크로 개념은 복잡성 수준과 이해의 전달을 가능하게 하는 정도의 차이에 따라 구분된다. 매크로 개념은 교육과정의 폭을 확장하는 역할을 하며, 마이크로 개념은 학문적 깊이를 제공하는 역할을 한다. 따라서 마이크로 개념은 매크로 개념 내에서 중첩되는 구조를 갖게 된다(조호제 외, 2024: 17).

자발적으로 성금을 모으는 시민들의 노력’, ‘소외된 계층의 권리를 옹호하며 사회적 변화를 추구하는 활동’과 같은 구체적인 사실들을 다룰 수 있다. 이러한 사실들을 통해 ‘타인에 대한 지원 및 협력’, ‘사회적 약자에 대한 관심과 도움’, ‘불의에 대한 저항 및 개선 요구’와 같은 주제를 인식하고, 이를 바탕으로 ‘배려’, ‘공동체 의식’, ‘사회적 책임’, ‘정의’와 같은 개념을 도출할 수 있다. 이 개념들은 ‘공동체 의식과 사회적 책임은 정의 실현을 위한 중요한 기반이 된다.’는 일반화된 원리로 발전될 수 있다. 이러한 일반화된 원리는 이후 새로운 사회적 문제나 윤리적 상황을 이해하고 바람직한 도덕적 실천을 하는 데 전이되어 적용될 수 있다.

과정의 구조는 [그림 2]와 같이 기능, 전략, 과정, 개념, 일반화, 원리의 관계를 보여준다. 이 구조에서 개념적 수준에 도달하면, 학습자는 단순히 특정 행위를 수행하는 것을 넘어, 해당 행위의 근본적인 이유와 목적을 이해하게 된다(Erickson et al., 2017/2019: 64). 과정의 구조를 통해 학생들이 일반화된 지식을 습득하는 예를 다음과 같이 들 수 있다. 도덕과 수업에서 학생들이 ‘따돌림 문제 해결’이라는 과제를 수행한다고 가정해 보자. 기능과 관련하여, 학생들이 따돌림 상황을 인지하고, 공감하며, 문제 해결을 위해 대화하거나 도움을 요청하는 등의 구체적인 능력이 이에 해당한다. 예를 들어, ‘친구의 표정 변화를 살피는 능력’, ‘친구의 어려움을 듣고 공감하는 능력’, ‘갈등 상황에서 자신의 의견을 논리적으로 전달하는 능력’ 등이 있다. 전략은 이러한 기능을 효과적으로 활용하기 위한 체계적인 계획이나 접근 방식이다. 예를 들어, ‘따돌림 상황을 목격했을 때 무작정 개입하기보다 상황을 객관적으로 파악하고 증거를 수집하는 전략’, ‘피해 학생에게 먼저 다가가 비밀을 지키겠다는 약속 후 이야기를 들어주는 전략’, ‘문제 해결을 위해 교사나 상담사에게 도움을 요청하는 전략’ 등이 있다. 과정은 학생들이 이러한 기능과 전략을 적용하며 따돌림 문제를 해결해 나가는 전반적인 절차나 단계이다. 예를 들어, ‘따돌림 상황 인지 → 문제 분석 → 대화 시도 → 전문가 도움 요청 → 갈등 중재 → 결과 성찰’과 같은 일련의 활동이 과정에 해당한다. 학생들은 이 과정을 통해 ‘문제 해결 역량’을 수행적으로 획득한다. 개념은 이러한 수행 과정을 통해 추상화되어 획득되는 것이다. 학생들은 따돌림 문제를 해결하는 과정에서 배려, 용기, 정의, 책임, 협력과 같은 개념을 경험적으로 이해하게 된다. 일반화는 도출된 개념들 사이의 관계를 통해 형성되는 일반화된 진술이다. 예를 들어, 학생들은 ‘타인을 배려하고 용기를 발휘하여 협력할 때, 정의로운 문제 해결이 가능하다’와 같은 일반화된 원리를 스스로 발견할 수 있다.

탐구기반학습은 학생들이 스스로 의미를 구성하는 과정을 중시하고 개념기반학습은 전이 가능한 깊이 있는 이해를 추구한다는 점에서, 이 두 가지 접근 방식의 통합은 학습의 깊이와 폭을 동시에 확보하여 강력한 교육적 시너지를 창출할 수 있다. 이러한 통합적 접근 방식인 개념기반

탐구학습은 다음 장에서 구체적인 수업모형과 함께 설명될 것이다.

3. 개념기반탐구학습의 통합적 구조와 수업모형

마살과 프렌치는 탐구학습에서 귀납적 방법과 연역적 방법 모두 필요함을 주장하면서도 귀납적 방법을 장려한다. 연역적 접근은 교사가 일반화된 지식을 학생들에게 제시하면 학생들은 개별적이고 사실적 사례를 탐색하고 일반화된 지식을 검증한다. 이는 학생들이 사실적 사례를 탐색하기 이전에 일반화를 제공하는 것이고, 그들은 이러한 과정을 교사가 학생들을 위해 생각을 대신 해주는 것이라고 보았다. 학생들에게 일반화된 지식을 먼저 제시한다는 것은 학생들 스스로 지식을 구성할 수 있는 능력이 없다고 믿는 것이며, 학생들을 평가 절하는 것이라 그들은 판단했다. 반면, 귀납적 방법론은 학생들이 사실적 사례를 탐색하고 사실 간의 관계나 규칙을 찾아 일반화된 지식을 형성하도록 돕는 교수·학습 과정이다. 이러한 귀납적 탐구 과정을 통해 학생들은 유능한 개념적 사고자가 될 수 있기에 마살과 프렌치는 귀납적 탐구 방법론을 장려하였다(Marschall & French, 2018/2021: 51). 그리고 그들은 개념기반학습에서 강조하는 개념적 이해가 탐구기반학습을 통해 어떻게 형성되는지를 연구하였다.



[그림 3] 탐구 기반 학습과 개념 기반 학습의 통합

(Marschall & French, 2018/2021: 21)

[그림 3]에 제시된 바와 같이, 개념기반탐구학습은 개념기반학습과 탐구기반학습이라는 두 가지 독립적인 교수학적 접근 방식을 통합한다. 탐구기반학습은 학습 촉진을 위해 교사와 학생 모두가 적극적으로 질문을 활용하는 데 중점을 둔다. 이러한 질문의 활용은 학습자의 사고를 자극하고 깊이 있는 탐구를 안내하는 핵심적인 요소이며, 질문의 유형을 <표 1>과 같이 구분할 수 있다(Erickson, 2008: 75). 이러한 질문 유형들은 학습자가 단순한 정보 습득을 넘어, 비판적 사고, 문제 해결 능력, 그리고 도덕적 판단 능력을 함양하며 영속적 이해에 도달하도록 안내하는

중요한 도구로 활용된다.

〈표 1〉 질문의 유형과 특징

질문의 유형	특징
사실적 질문 (factual questions)	특정 정보나 구체적인 사례를 묻는 질문으로, 학습의 기초를 다지는 데 활용된다.
개념적 질문 (conceptual questions)	사실을 바탕으로 개념적 이해를 형성하고, 패턴을 발견하며, 일반화를 도출하는 데 기여하는 질문이다.
논쟁적 질문 (debate questions)	다양한 관점을 고려하고, 자신의 의견을 정당화하며, 도덕적 판단 능력을 함양하도록 돕는 개방형 질문이다.

개념기반학습은 교과 내 및 교과 간 전이 가능한 아이디어 개발을 중심으로 학습을 조직한다. 모든 개념기반학습이 탐구 중심적이지는 않으며, 모든 탐구기반학습 또한 전이 가능한 아이디어 개발에 초점을 두는 것은 아니다. [그림 3]의 벤 다이어그램이 보여주듯이, 개념 기반 탐구는 개념적 이해를 지향하는 탐구학습과 단순 탐구학습을 명확히 구분한다(Marschall & French, 2018/2021: 21).



[그림 4] 개념기반 탐구학습 모형
(Marschall & French, 2018/2021:42)

이러한 개념기반탐구의 특징을 구체화하고 그 체계적인 학습 과정을 제시하고자 마샬과 프렌치는 개념기반탐구모형을 제안하였다. 이 모형은 개념 형성, 일반화 개발, 개념 전이를 탐구 과정의 핵심 요소로 삼으며, 개념 및 개념적 이해가 탐구기반학습을 통해 어떻게 구축되는지에 초점을 맞춘다(조호제 외 2023:96). 개념기반탐구모형의 단계는 관계 맺기(Engage), 집중하기(Focus), 조사하기(Investigate), 조직 및 정리하기(Organize), 일반화하기(Generalize), 전이하기(Transfer), 성찰하기(Reflect)이다. 이 단계는 [그림 4]와 같이 각 단계가 선형적이거나 순차적으로 전개되기보다는 반복적이고 순환적인 것으로 보아야 하며 특히 성찰하기는 모든 단계에서 이루어진다. 각 단계에 대한 내용은 다음과 같다.

관계 맺기 단계의 핵심은 학생들이 탐구 주제에 흥미를 느끼고, 기존 경험 및 사전 지식을 학습 내용과 연결하도록 이끄는 것이다. 이 단계는 학습의 시작점을 설정하고, 향후 진행될 학습의 범위를 규정한다. 관계 맺기 단계에서는 학습 주제와 단원의 핵심 개념이 학생의 흥미를 유발하는 방식으로 제시된다. 본 단계의 목적은 학생들이 감성적·지적으로 탐구에 몰입하게 하여, 깊은 참여와 추가 학습 의지를 함양시키는 것이다. 학생들은 사전 지식을 활성화하여 학습 주제나 핵심 개념들과의 연결점을 모색한다. 학생들의 사고와 호기심을 자극하는 학습 경험은 배우는 내용과 개인적인 경험 간의 연관성을 학생들이 쉽게 파악하도록 돕는다. 이러한 학습 경험은 교사에게 학생들을 관찰하고 유의미한 평가 자료를 수집할 기회를 제공한다.⁴⁾

집중하기 단계에서는 첫째, 관계 맺기 단계를 거쳐 학생들이 단원에 대한 초기 이해를 갖춘 뒤 개념 형성 전략을 활용하여 단원의 개념적 렌즈와 핵심 개념에 대한 심층적 이해를 발전시킨다. 둘째, 개념 형성 시 교사는 관계 맺기 단계에서 드러나지 않은 학생들의 오개념을 명확히 설명하고, 이러한 오개념이 학습 단원의 다음 단계에서 일반화를 발전시키는 데 방해가 되지 않도록 한다. 마지막으로, 단원의 개념을 명료화하고 이를 수업 전략과 연계하여 설명함으로써, 학생들이 개념과 실제 예시들을 원하는 일반화와 효과적으로 연결하고 정렬하도록 지원한다.⁵⁾

조사하기 단계에서 학생들은 개념적 렌즈와 핵심 개념에 대한 일반적 이해를 확립한 후어야 본격적인 조사를 시작할 준비가 된다. 조사하기 단계에서는 단원의 개념과 연결된 다양한 사실적 예시 및 기능들을 탐색한다. 이 단계는 개인, 소그룹 또는 전체 학급 단위로 진행될 수 있다.

4) ‘관계 맺기(Engage)’ 단계는 학습의 시작을 이끈다는 핵심 기능을 고려할 때, ‘들어가기’, ‘도입하기’, ‘시작하기’, ‘관여하기’ 등과 같은 용어로 대체하여 사용하는 것을 고려해 볼 수 있다.

5) 본고에서는 ‘Focus’ 단계를 ‘집중하기’로 번역하였으나, 이는 해당 단계의 맥락적 의미를 온전히 담아내지 못할 우려가 있다. 이 단계의 핵심 기능은 ‘Engage’ 단계 이후 탐구의 방향을 설정하기 위해 학생들의 초기 생각을 명료화하고(명료화하기), 오개념을 바로잡으며(정련하기), 탐구의 범위를 구체화하는(구체화하기) 과정이다. 따라서 ‘초점 맞추기’나 ‘정련하기’ 등의 용어가 해당 단계의 실제적 기능을 더 명확하게 전달할 수 있다.

단원 내 교사의 지도 정도에 따라 조사는 다양한 형태로 이루어질 수 있다.

조직 및 정리하기 단계에서 학생들은 학습 내용에 내재된 패턴을 탐색하며, 사실적·개념적 수준에서 사고를 체계화할 기회를 얻는다. 이 단계에서 학생들은 조사 단계에서 수집한 자료를 조직한다. 이 단계는 학생들에게 매우 중요하며, 교사는 학생들이 지도, 그래프, 차트 등을 활용하여 정보를 해석하고 사례 연구에서 드러나는 공통점을 파악하도록 지원한다. 학습 내용을 정리함으로써 학생들은 교과 내용에 대한 접근성을 높이고 인지적 부하를 줄일 수 있다. 이 단계는 탐구의 다음 단계인 일반화 과정을 촉진하는 역할을 한다.

일반화하기 단계에서 학생들은 사실과 기능을 기반으로 얻은 개념적 이해를 명료하게 표현한다. 이들은 이전 단계에서 조직된 내용을 활용하여 패턴을 발견하고 학습된 요소들을 상호연결시킨다. 나아가, 학생들은 개념들 사이의 관계를 파악하고 이를 기반으로 일반화된 결론을 형성한다. 일반화란 두 가지 이상의 개념 사이의 관계를 설명하는 이해의 진술이다. 일반화는 학습된 이해를 새로운 상황으로 전이 가능하게 하므로, 본 단계는 탐구 과정에서 핵심적인 중요성을 지닌다. 이 과정이 부재할 경우, 학생들은 사고를 새로운 상황이나 맥락에 효과적으로 적용하기 어려워진다. 이처럼 일반화하기 단계는 학생들이 단원 학습 중 혹은 학습 후에 자발적으로 시작하는 적용 활동을 포괄하며, 다양한 형태의 전이를 위한 기반을 제공한다.

전이하기 단계에서 학생들은 자신들의 개념적 이해가 유효하고 정확한지 확인하며 이를 점검한다. 교사는 학생들이 일반화 내용을 전이할 수 있는지 평가하고, 일반화를 더욱 정교하게 다듬을 수 있도록 지원하는 학습 경험을 계획해야 한다.

성찰하기는 독립된 탐구 단계로 분류되기보다 개념 기반 탐구 모형의 모든 단계에 걸쳐 이루어진다. 메타인지적 사고를 활용하여, 학생들은 단원에서 습득한 지식, 기능, 이해가 자신의 생각, 관점 및 태도를 어떻게 변화시켰는지 성찰한다. 교사는 학생들이 단원 학습 과정에서 자신의 배움에 대해 성찰하도록 격려해야 한다. 이러한 격려는 단원을 더욱 성공적으로 계획하고, 탐구 진행 상황을 돌아보며, 탐구 결과를 평가하는 데 기여한다. 성찰하기 활동이 학급의 일상적인 관행이 되면, 학생들은 학습 과정에 더 큰 동기를 부여받고 적극적으로 참여하게 되는데, 이는 성찰하기 활동을 통하여 학생들이 학습에 대한 강한 주인의식을 함양할 수 있기 때문이다 (Marschall & French, 2018/2021: 44-49).

이상과 같이 개념기반탐구학습은 탐구기반학습의 구성주의적 질문 활용과 개념기반학습의 전이 가능한 개념 형성을 통합함으로써, 학습자가 개념적 이해에 도달하고 이를 다양한 삶의 맥락에 적용할 수 있도록 돕는다. 특히 ‘개념 형성 - 일반화 도출 - 전이 - 성찰’로 이어지는 순환적 학습 구조는 도덕과 교육과정에서 강조하는 탐구-성찰-실천의 흐름과 긴밀하게 호응

하며, 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 세 범주와도 유기적으로 연계된다. 이러한 이론적 특징은 도덕과 수업에서 개념기반탐구학습이 단순한 교수·학습 전략을 넘어, 학생이 도덕적 현상을 능동적으로 탐구하고 이를 삶의 실천으로 연결해 나가는 통합적 수업 설계의 유력한 대안이 될 수 있음을 시사한다. 이에 다음 장에서는 2022 개정 도덕과 교육과정의 핵심 아이디어를 중심으로, 개념기반탐구학습 모형을 실제 수업 단원에 적용한 구체적인 설계 사례를 제시하고자 한다. 특히 초등학교 4학년 ‘배려하는 우리’ 단원을 중심으로 개념과 일반화를 도출하고, 지식의 구조와 과정의 구조를 유기적으로 반영한 수업 설계안을 탐색함으로써, 도덕과에서 개념기반탐구학습의 실제적 적용 가능성을 모색하고자 한다.

IV. 도덕과 개념기반탐구학습 수업 설계의 실제

1. 수업 설계를 위한 단위 구조화

본 장에서는 실제 학교 현장에서 적용 가능한 도덕과 개념기반탐구학습 수업 설계 방안을 구체적으로 제시하고자 한다. 특히 초등학교 4학년 도덕과 ‘3. 배려하는 우리’ 단원을 개념기반탐구학습의 원리에 따라 재구성하고, 교수·학습 및 평가 방안을 모색한다. 이 과정에서 지식의 구조와 과정의 구조 모델을 활용하여 단원의 개념적 이해를 심화하고 일반화하는 과정을 체계적으로 설계한다.

초등학교 4학년 3단원 ‘배려하는 우리’를 본 연구의 적용 단원으로 선정한 주요 이유는 다음과 같다. 첫째, 본 단원은 ‘타인과의 관계’ 영역에서 “배려하는 타인에 대한 관심과 공감을 기반으로 타인의 삶을 개선한다(교육부, 2022b: 8)”는 포괄적이고 전이 가능한 핵심 아이디어로 포섭되어 있어, 개념기반탐구학습의 적용이 적합하다고 판단했다. 둘째, 해당 단원은 친구 관계에 대한 배려를 시작으로, 그 대상을 일상생활 전반으로 확장하여 지도하는 데 중점을 둔다(교육부, 2025: 170). 이는 개념기반탐구학습이 추구하는 영속적 이해와 실생활 전이의 중요성과 부합하며, 개념기반학습의 주요 목적 중 하나인 지식의 확장 및 적용을 효과적으로 구현할 수 있는 단위이다. 셋째, 해당 단원은 도덕과 교사용 지도서에서 배려의 실천을 관계 확장에 초점을 두어 강조하고 있으나, 학생들이 도덕적 문제를 스스로 탐구하고 해결하는 역량을 심층적으로 함양하기 위한 구체적인 탐구활동 설계 방안이 충분히 제시되지 않아 개념기반탐구학습의 적용을 통해 이러한 교육적 간극을 보완할 필요성이 있다고 판단하였다.

2022 개정 교육과정은 학생들이 핵심역량을 함양하고 깊이 있는 학습에 도달할 수 있도록 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 내용 요소를 유기적으로 연계하고 학습 내용을 실생활에 적용하며 탐구와 성찰의 기회를 제공하는 것을 강조한다. 도덕과에서 깊이 있는 학습은 단순한 도덕적 지식의 암기를 넘어, 학생들이 도덕 현상을 탐구하고 자신의 내면을 성찰하며 일상에서 도덕을 실천하는 과정을 유기적으로 통합하는 것을 의미한다. 이러한 목표를 달성하기 위해, 개념기반탐구학습 수업 설계는 2022 개정 도덕과 교육과정의 세 범주(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)를 개념기반탐구학습 수업 단원에 유기적으로 통합한다. 이를 통해 도덕적 지식의 심층적 이해뿐만 아니라 도덕적 사고 능력 및 실천 의지 함양까지 아우르는 통합적인 설계 방안을 추구한다.

도덕과 개념기반탐구학습 수업 설계에서는 에릭슨의 지식의 구조와 렌닝의 과정의 구조 모델을 활용하여 수업 설계 단원의 개념적 이해와 일반화 과정을 명료화한다. 또한 마샬과 프렌치가 제시한 개념기반탐구학습 모형을 수업에 적용한다. 개념기반탐구학습 모형은 관계 맺기, 집중하기, 조사하기, 조직 및 정리하기, 일반화하기, 전이하기, 성찰하기의 7단계로 구성된다. 이 모형은 탐구 기반 학습의 적극적인 질문 활용과 개념기반학습의 전이 가능한 이해 강조를 통합하여 영속적 이해를 지향한다. 도덕과 수업에 이 모형을 적용함에 있어, 도덕과 고유의 특성을 반영하여 각 단계를 조정하고 강화할 수 있다.

2. 수업 설계 단원 분석 및 수업 설계

가. 수업 설계 단원의 개요

개념기반탐구학습 수업 설계를 하기 위해서는 설계 대상이 되는 단원의 개요에 대한 정리가 필요하다. ‘배려하는 우리’ 단원은 2022 개정 도덕과 교육과정의 ‘타인과의 관계’ 영역에 해당하며, 핵심 아이디어는 ‘배려는 타인에 대한 관심과 공감을 기반으로 타인의 삶을 개선한다.’이다. 이 단원은 친구 사이의 배려에서 시작하여 일상생활 전반으로 배려의 대상을 확장하고, 배려의 필요성과 방법을 탐구하며 실천하는 데 중점을 둔다. 본 연구는 이 핵심 아이디어를 단원 학습의 중심에 두고, 학생들이 ‘배려’라는 추상적 개념을 구체적인 상황에 적용하고 전이할 수 있도록 개념기반탐구학습을 활용하여 수업 설계를 진행한다.

초등학교 4학년 3단원 ‘배려하는 우리’는 <표 2>와 같이 총 4차시로 구성되며, 각 차시는 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 범주의 내용 체계를 따른다. 1차시 ‘우리 사이, 배려가 필요해’

는 친구 사이에 배려해야 하는 이유를 탐구하는 지식·이해 중심 활동이며, 배려의 의미와 중요성을 이해하는 데 주안점을 둔다. 2차시 ‘나는 너의 비밀 친구’는 친구를 배려하는 방법을 찾아 실천하는 과정·기능 중심 활동으로, 비밀 친구 활동을 통해 배려 행동을 직접 경험한다. 3차시 ‘모두의 비밀 친구’는 일상생활에서 배려에 기반한 도덕적 관계를 맺는 과정·기능 중심 활동이며, 배려의 대상과 방법을 확장하여 실천한다. 마지막 4차시 ‘배려의 삶을 가꿔요’는 배려하는 자세를 기르는 가치·태도 중심 활동으로, 배려의 가치를 소중히 여기고 생활 속에서 꾸준히 실천하려는 마음을 함양한다.

〈표 2〉 단원의 구성

도입	전개				정리
	1차시	2차시	3차시	4차시	
	지식·이해 중심학습	과정·기능 중심학습	과정·기능 중심학습	가치·태도 중심학습	

단원의 학습 목표는 친구 사이에서 배려하는 이유와 방법을 탐구하고 실천하여 배려하는 자세를 기르고, 나아가 친구 관계에서의 배려를 바탕으로 일상생활의 모든 인간관계에서도 배려에 기반한 도덕적 관계를 형성하는 것이다. 단원의 내용 요소와 성취 기준은 〈표 3〉과 같이 정리해 볼 수 있다.

〈표 3〉 단원의 내용 요소와 성취기준

핵심 아이디어: 배려는 타인에 대한 관심과 공감을 기반으로 타인의 삶을 개선한다.	
범주	〈가치관계 영역: 타인과의 관계〉
지식·이해	· 친구끼리 배려해야 하는 이유는 무엇일까?
과정·기능	· 친구를 서로 배려하는 방법 탐색하기
가치·태도	· 친구를 배려하는 자세
성취기준	[4도02-02] 친구 사이의 배려에 대한 올바른 이해를 바탕으로 일상생활에서 배려에 기반한 도덕적 관계를 맺을 수 있는 방안을 탐색한다.

나. 단원 핵심 개념 도출

‘배려하는 우리’ 단원의 핵심 아이디어인 ‘배려는 타인에 대한 관심과 공감을 기반으로 타인의 삶을 개선한다’를 바탕으로, 지식의 구조와 과정의 구조 모델을 적용하여 단원의 매크로 개념, 마이크로 개념을 도출한다.

본 단원의 매크로 개념은 2022 개정 도덕과 교육과정의 핵심 아이디어에 직접적으로 명시된 ‘배려’, ‘관심’, ‘공감’, ‘관계’로 설정된다. 이들은 시·공간을 초월하여 다양한 맥락에서 적용될 수 있는 보편적인 도덕 개념이다. 이러한 매크로 개념에 대한 심층적인 탐구를 위해 ‘배려하는 우리’ 단원의 구체적인 학습 맥락 안에서 마이크로 개념을 ‘우정’, ‘책임감’, ‘갈등’, ‘타인 이해’로 설정하였다. 마이크로 개념은 단원의 내용에 깊이를 더하는 구체적이고 맥락화된 개념으로서 다음과 같이 도출되었다.

‘우정’은 ‘관계’라는 매크로 개념의 구체적인 유형이자, 초등학교 4학년 ‘배려하는 우리’ 단원의 핵심 학습 맥락을 제공하는 마이크로 개념이다. 단원에서 친구와의 ‘참된 우정’을 배려의 기반으로 탐색하듯이, 우정은 배려가 가장 직접적으로 발현되고 그 영향이 뚜렷하게 나타나는 구체적인 관계의 깊이를 탐구하게 한다. ‘책임감’은 ‘배려’의 실천적 깊이를 더하는 마이크로 개념이다. ‘배려’가 타인에 대한 포괄적인 관심과 행동을 의미한다면, ‘책임’은 특히 2차시의 ‘비밀 친구 활동’과 같이 타인의 안녕과 행복에 대한 구체적인 도덕적 의무감으로서 배려 행동의 동기와 지속성을 심화한다. ‘갈등’은 ‘관계’ 내에서 발생하는 어려움의 한 형태로, ‘배려’의 필요성과 효과를 역설적으로 보여주는 마이크로 개념이다. 배려의 부재가 야기할 수 있는 갈등 상황을 이해하고, 배려를 통해 이를 해결하려는 과정은 배려의 적용 맥락을 구체화하고 그 중요성을 깊이 있게 탐구하는 데 기여한다. ‘타인 이해’는 ‘공감’이라는 매크로 개념의 핵심적인 인지적 구성 요소이자, ‘관심’이라는 매크로 개념과도 긴밀하게 연관되는 마이크로 개념이다. 타인의 감정과 상황을 인지적으로 분석하고 파악하려는 노력인 ‘타인 이해(사려)’는 학생들이 친구의 입장을 헤아려 보는 활동에서 배려가 겉으로 드러나는 행동을 넘어선 내면의 성숙에서 비롯됨을 깊이 있게 탐구할 수 있게 한다. 이러한 마이크로 개념들은 ‘배려하는 우리’ 단원의 학습 내용을 풍부하게 하고, 학생들이 ‘배려’라는 매크로 개념을 다양한 측면에서 심층적으로 이해하며 실제 삶에서 적용하는 능력을 기르는 데 기여할 것이다.

다. 일반화 도출

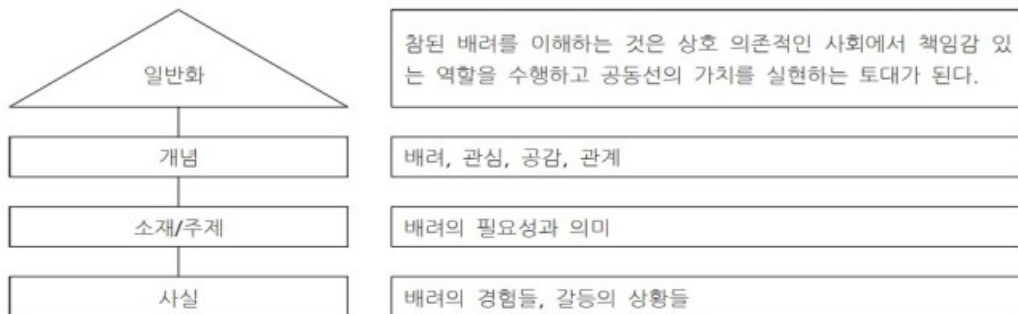
일반화는 두 가지 이상의 개념 간 관계를 명제로 표현한 것으로, 영속적 이해를 의미한다. 이는

학생들이 단원 학습을 통해 궁극적으로 도달해야 할 시·공간을 초월하는 보편적인 진술이다. 본 단원에서는 초등학교 4학년 ‘배려하는 우리’의 핵심 아이디어와 앞서 설정한 매크로 개념 및 마이크로 개념을 지식의 구조와 과정의 구조 모델에 적용하여 다음과 같은 일반화를 도출한다.

본 단원에서 지식의 구조에 기반한 일반화는 <표 4>와 같이 설명할 수 있다. 학생들은 ‘비밀 친구 활동’에서의 배려 경험, 갈등 상황에서의 배려 요구(사실)와 같은 구체적인 현상을 통해 친구 사이 및 일상생활 속 배려(소재/주제)의 필요성과 의미 인식하게 된다. 이러한 사실과 소재를 바탕으로 매크로 개념인 배려, 관심, 공감, 관계 및 마이크로 개념인 책임감, 타인 이해, 우정을 개념화할 때, 다음의 일반화에 도달할 수 있다.

● 일반화 1: 참된 배려를 이해하는 것은 상호 의존적인 사회에서 책임감 있는 역할을 수행하고 공동선의 가치를 실현하는 토대가 된다.

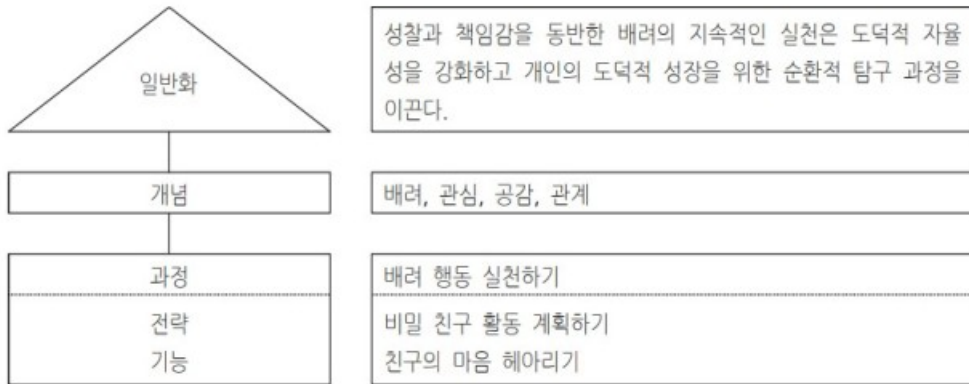
〈표 4〉 지식의 구조에 기반한 일반화



과정의 구조에 기반한 일반화는 기능, 전략, 과정, 개념, 일반화의 연계를 통해 수행적 지식이 개념적 이해로 발전하는 과정을 <표 5>와 같이 설명할 수 있다. ‘배려하는 우리’ 단원에서는 학생들이 ‘친구의 마음 헤아리기’(기능), ‘비밀 친구 활동 계획하기’(전략), ‘실제로 배려 행동 실천하기’(과정)와 같은 다양한 도덕적 기능과 전략을 수행적 과정에 적용한다. 이러한 과정을 통해 매크로 개념인 배려, 관심, 공감, 관계 및 마이크로 개념인 책임감, 타인 이해, 우정에 대한 깊은 이해를 형성하고, 이를 바탕으로 다음의 일반화를 도출할 수 있다.

● 일반화 2: 성찰과 책임감을 동반한 배려의 지속적인 실천은 도덕적 자율성을 강화하고 개인의 도덕적 성장을 위한 순환적 탐구 과정을 이끈다.

〈표 5〉 과정의 구조에 기반한 일반화



교육과정에 제시된 핵심 아이디어는 교과 영역을 관통하는 가장 추상적이고 포괄적인 ‘영속적 이해’의 최종 목표를 설정하지만, 그 광범위한 성격으로 인해 구체적인 수업 차시의 초점을 명료화하거나 학생들의 학습 전이를 효과적으로 촉진하는 구체적인 수업 설계 준거로 활용하기에는 한계가 있다. 이에 일반화는 핵심 아이디어를 단위 수준의 탐구 가능한 두 가지 핵심 개념 간의 관계 명제로 구체화하여, 추상적인 목표와 실제 수업 실행 사이의 간극을 연결하는 중추적인 설계 요소 역할을 수행한다. 특히, 도덕과 교육은 지식적 이해를 넘어 탐구, 성찰, 실천이 순환하는 총체적 역량 함양을 추구하는 특성이 있으므로, 본 연구는 개념기반탐구학습의 지식의 구조와 과정의 구조 모델을 활용하여 일반화를 이원화함으로써 차별성을 확보한다. 즉, 일반화 1은 배려의 원리를 사회적 책임과 공동선이라는 인지적·지식적 맥락으로 확장하여 원리적 이해를 심화하는 지식의 구조를 반영하고, 일반화 2는 성찰과 도덕적 자율성을 동반한 실천 과정을 도덕적 성장과 연결하여 수행적 변화 과정에 초점을 맞추는 과정의 구조를 구현한다. 이처럼 일반화 1과 2는 핵심 아이디어의 이상을 도덕과 특성에 부합하는 지식적 심화와 실천적 역량 강화의 두 축으로 분할하여 구체화하며, 성취 기준은 이 모든 학습 과정이 궁극적으로 도달해야 할 교육과정상의 최소 기대 성과를 규정하는 위계적 구조 속에서 각각의 역할과 차별성을 명확히 한다.

라. 차시별 수업 설계 예시

마샬과 프렌치가 제시한 개념기반탐구학습 모형은 관계 맺기, 집중하기, 조사하기, 조직 및

정리하기, 일반화하기, 전이하기, 성찰하기의 7단계로 구성된다. ‘배려하는 우리’ 단원의 각 차시는 <표 6>과 같이 이러한 탐구 모형 단계를 바탕으로 설계했으며, 학생들이 ‘배려’라는 핵심 개념을 중심으로 탐구하고 일반화를 도출하며 실제 삶에 적용할 수 있도록 유도한다. 다음은 각 차시별 주요 활동과 모형 단계의 연계를 보여준다.

〈표 6〉 차시별 수업 설계 예시

학년 / 단원명		초등학교 4학년 / 배려하는 우리	
매크로 개념		배려, 관심, 공감, 관계	
마이크로 개념		우정, 책임감, 갈등, 타인 이해(사려)	
일반화 1		참된 배려를 이해하는 것은 상호 의존적인 사회에서 책임감 있는 역할을 수행하고 공동선의 가치를 실현하는 토대가 된다.	
일반화 2		성찰과 책임감을 동반한 배려의 지속적인 실천은 도덕적 자율성을 강화하고 개인의 도덕적 성장을 위한 순환적 탐구 과정을 이끈다.	
차시	탐구단계	안내질문 예시	탐구활동 예시
1	관계 맺기	· 친구 사이에 배려가 필요한 구체적인 상황에는 무엇이 있을까?(사실)	학생들이 경험했던 친구와의 갈등 상황이나 배려를 주고받았던 경험을 이야기하며 수업에 대한 흥미를 유발한다.
	집중 하기	· 배려란 무엇인가?(개념) · 우정을 위해서는 왜 배려가 필요할까? (개념, 매크로-마이크로 개념 연계)	‘배려란 무엇인가?’와 같은 개념적 질문을 통해 학생들이 가지고 있는 배려에 대한 초기 개념을 명료화하고, 오개념을 바로잡는 기회를 제공한다. 이를 통해 배려의 본질적 의미에 집중하도록 한다.
2	조사하기	· 비밀 친구 활동에서 내가 실천할 수 있는 구체적인 배려 행동에는 무엇이 있을까?(사실)	‘비밀 친구 활동’의 의미와 목적을 이해하고, 친구를 배려할 수 있는 구체적인 방법을 함께 탐색한다.
	조직 및 정리하기	· ‘책임감’을 가지고 배려를 실천하는 것이 왜 중요할까?(개념)	비밀 친구 활동 계획을 수립하고, 배려 활동 일지를 작성하며 자신이 실천할 배려 행동과 그 이유 및 예상되는 영향을 조직하고 정리한다.
3	일반화 하기 ⁶⁾	· ‘비밀 친구 활동’을 통해 경험한 배려의 보편적 가치와 중요성은 무엇인가?(개념) · 일상생활 속에서 배려의 대상을 확장하는 것이 왜 중요한가?(개념)	학생들이 ‘친구의 마음 헤아리기’(기능), ‘비밀 친구 활동 계획하기’(전략), ‘실제로 배려 행동 실천하기’(과정)와 같은 다양한 도덕적 기능과 전략을 수행적 과정에 적용하며 ‘배려’, ‘관심’, ‘공감’, ‘관계’(매크로 개념) 및 ‘책임감’, ‘타인 이해’, ‘우정’(마이크로 개념)에 대한 깊은 이해를 형성하고, 이를 바탕으로 일반화 2를 도출한다.

	전이하기	· 모든 상황에서 항상 배려를 실천해야만 하는가? 그렇지 않다면 어떤 상황에서 고민이 필요할까?(논쟁) · 나를 배려하지 않는 친구에게도 항상 배려하는 마음을 가져야 할까?(논쟁)	‘모두의 비밀 친구가 된다면 어떨지 상상하기’와 같은 활동을 통해 배려의 대상을 친구에서 가족, 이웃, 더 나아가 사회 전체로 ‘전이’하여 적용하는 방안을 탐색한다. 학생들이 실제 생활에서 배려를 실천할 수 있는 대상을 찾고 구체적인 계획을 세우는 활동을 통해 개념적 이해를 새로운 상황에 적용하는 능력을 함양한다.
4	성찰하기	· 배려의 실천이 나 자신과 친구, 그리고 우리 공동체에 어떤 긍정적인 영향을 미쳤는가?(개념)	‘배려하는 마음 가꾸기’ 활동(예: 배려 이야기 나누기, 친구 고민 해결사 활동)을 통해 지속적인 배려 실천 의지를 다지고, 학습된 배려의 개념과 일반화를 실제 삶의 다양한 상황에 전이하여 적용하려는 태도를 함양한다.

마. 개념기반탐구학습 수업의 평가

개념기반탐구학습 수업의 평가는 단순한 지식 암기 여부 확인을 넘어, 학생들이 핵심 개념을 깊이 있게 이해하고 이를 새로운 상황에 전이하여 적용하는 능력, 그리고 도덕적 가치·태도를 내면화하는 과정을 종합적으로 평가하는 데 초점을 맞춘다. 도덕과 교육과정에 제시된 평가 방법을 준용하여 <표 7>과 같이 다양한 수행평가 중심의 평가를 계획하며, 특히 영속적 이해를 측정할 수 있는 루브릭을 활용한다.

<표 7> 단위 평가 예시

평가영역	평가요소	상	중	하
개념적 이해 (지식·이해)	‘배려’의 개념과 필요성 이해	배려의 핵심적 의미와 중요성을 명확하고 깊이 있게 이해하며, 다양한 예시를 들어 구체적으로 설명할 수 있다. 배려가 나와 타인, 공동체에 미치는 긍정적 영향을 통합적으로 설명한다.	배려의 의미와 중요성을 이해하며, 적절한 예시를 들어 설명할 수 있다. 배려가 나와 타인에게 미치는 영향을 인지하고 있다.	배려의 의미를 피상적으로 이해하거나 설명에 어려움이 있으며, 필요성을 인식하지 못하는 경우가 있다.

- 6) 본 연구에서 제시하는 ‘일반화 1’과 ‘일반화 2’는 단위 설계의 목표로서 교사가 사전에 설정하는 명제이며, 표에 제시된 ‘일반화하기’는 마살과 프렌치 모형의 단계로서 학생들이 귀납적 탐구를 통해 해당 명제에 도달하는 학습활동의 과정을 의미한다.

	단원 일반화 이해 및 도출	단원의 일반화를 스스로 도출하고, 그 의미를 명확히 설명하며 새로운 상황에 적용할 수 있다. 개념들 간의 복합적인 관계를 이해한다.	단원의 일반화를 이해하고 설명할 수 있으며, 유사한 상황에 적용하는 시도를 한다. 주요 개념들 간의 관계를 이해한다.	단원의 일반화를 이해하는 데 어려움이 있거나, 개념들 간의 관계를 연결하지 못한다.
탐구과정 및 실천 (과정·기능)	탐구 전략 및 기능 수행	‘친구의 마음 헤아리기’(기능)와 ‘비밀 친구 활동 계획하기’(전략) 등 탐구 단계에 필요한 기능 및 전략을 효과적으로 활용하고, 수행 과정을 체계적으로 설계한다.	탐구 단계별 필요한 기능 및 전략을 이해하고, 주어진 계획에 따라 적절하게 수행한다.	탐구 단계에 필요한 기능과 전략을 수행하는 데 어려움이 있거나, 계획 없이 활동하는 경향이 있다.
	질문 및 탐구 참여도	단원의 핵심 질문과 안내 질문에 적극적으로 참여하고, 스스로 질문을 생성하며 심층적인 탐구 활동을 주도한다. 다양한 관점을 수용하고 비판적으로 분석한다.	주어진 질문에 적극적으로 참여하고, 탐구 활동에 성실히 임한다. 타인의 관점을 경청하려고 노력한다.	질문에 대한 참여가 미흡하거나, 탐구 활동에 대한 흥미가 부족하다. 일방적인 의견을 고수하는 경향이 있다.
전이 능력 (가치·태도)	배려의 실천 및 관계 확장	배려의 가치를 깊이 있게 내면화하고, 친구를 넘어 가족, 이웃, 공동체 등 폭넓은 대상에게 배려를 꾸준히 실천하려는 강한 의지를 보인다. 이를 실제 삶에 지속적으로 전이하려는 노력을 보인다.	배려의 가치를 이해하고, 친구 외의 다른 대상에게도 배려를 실천하려고 노력한다. 학습된 배려를 유사한 상황에 전이하는 시도를 한다.	배려의 가치에 대한 이해가 부족하거나, 실천 의지가 미흡하다. 배려 대상을 친구 관계로 한정하는 경향이 있다.
	성찰적 태도	자신의 배려 실천 경험과 학습 과정을 깊이 있게 성찰하고, 이를 통해 자신의 도덕적 성장을 명확하게 인식하며 향후 배려 실천을 위한 구체적인 계획을 수립한다.	자신의 배려 실천 경험과 학습 과정을 되돌아보고, 변화된 점을 인식한다.	자신의 배려 실천 경험이나 학습 내용을 성찰하는 데 어려움이 있다.

3. 개념기반탐구학습 수업 설계의 의의

본 연구에서 제시된 도덕과 개념기반탐구학습 수업 설계 방안은 2022 개정 도덕과 교육과정의 목표를 효과적으로 달성하고, 급변하는 현대 사회가 요구하는 역량을 함양하는 데 다음과 같은 의미를 갖는다. 첫째, 도덕적 지식의 깊이 있는 이해를 가능하게 한다. 단순한 도덕적 사실

이나 규범의 암기를 넘어, ‘배려’, ‘공감’, ‘책임감’과 같은 핵심 개념을 중심으로 학습함으로써 학생들이 도덕적 지식의 본질을 파악하고 다양한 상황에 적용할 수 있는 능력을 기르게 돕는다. 이는 2022 개정 교육과정이 강조하는 ‘깊이 있는 학습’의 실질적인 구현 방안이 될 수 있다.

둘째, 능동적인 탐구와 성찰을 통해 도덕적 역량을 함양하도록 촉진한다. 개념기반탐구학습은 학생들이 스스로 질문을 제기하고, 도덕적 문제를 탐색하며, 다양한 관점을 분석하는 과정을 통해 주도적으로 의미를 구성하도록 독려한다. 특히, 도덕과의 ‘탐구-성찰-실천’의 순환적 과정과 연계하여 학생들이 도덕적 사고력을 기르고, 자신의 가치관을 성찰하며, 실제 삶에서 도덕적 실천으로 연결하는 도덕성 함양에 기여할 것이다.

셋째, 학습한 도덕적 개념을 실제 삶의 다양한 맥락으로 전이하는 능력을 강화한다. 개념기반탐구학습의 핵심 목표 중 하나는 학습된 개념과 일반화를 새로운 상황과 맥락으로 전이할 수 있도록 돕는 것이다. 이는 학생들이 학교에서 배운 도덕적 지식과 가치를 교실 안에서만 머무르게 하지 않고, 친구 관계를 넘어 가족, 이웃, 더 나아가 사회 전체의 도덕적 문제 해결에 적용하며 개인과 공동체가 더불어 살아가는 바람직한 삶을 구현하는 데 중요한 역할을 할 것이다.

넷째, 2022 개정 도덕과 교육과정의 세 범주인 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 유기적으로 통합한다. 개념기반탐구학습은 지식의 이해를 바탕으로 기능을 습득하고, 나아가 가치와 태도를 내면화하는 과정을 체계적으로 지원함으로써, 단순한 지식 습득을 넘어선 총체적인 도덕적 역량 함양을 지향한다. 이처럼 도덕과 개념기반탐구학습은 학생들이 단편적인 도덕 지식 암기를 넘어, 도덕적 개념을 깊이 있게 이해하고 실제 삶에서 주도적으로 도덕 문제를 탐구하며 해결하는 역량을 함양하는 데 중요한 기여를 할 것으로 기대된다.

V. 결론

본 연구는 빠르게 변화하는 현대 사회와 디지털 시대가 요구하는 교육적 변화에 발맞춰, 도덕과 교육의 새로운 방향을 모색하고자 하였다. 지식의 급증과 미래 사회의 불확실성에 대비하여, 개별적인 사실과 예시를 가르치는 것을 넘어 개념적 이해와 전이 능력 신장에 중점을 두는 도덕 교육의 필요성이 대두되었다. 이러한 배경 속에서 본 연구는 개념기반탐구학습이 2022 개정 도덕과 교육과정의 목표를 효과적으로 구현할 수 있는 방안임을 제안하였다.

우선, 도덕과 개념기반탐구학습의 목적에 대하여 논하였다. 2022 개정 교육과정이 미래 사회의 핵심역량 함양과 깊이 있는 학습을 목표로 하며 핵심 아이디어를 중심으로 내용을 구성하고

있음을 확인하였다. 도덕과의 핵심 아이디어는 각 영역에서 구현하고자 하는 도덕적 지식과 실천의 연계 과정을 압축적으로 제시하며, 이해중심교육과정의 ‘빅 아이디어’ 개념을 이론적 배경으로 한다. 또한 [지식·이해], [과정·기능], [가치·태도]의 세 범주가 단순한 지식 암기를 넘어선 총체적 역량 함양을 지향하고 있음을 논의하였다. 더불어 2022 개정 도덕과 교육과정이 ‘도덕적 역량을 갖춘 주도적인 사람’ 양성을 목적으로 함을 살펴보았다. 이러한 교육과정의 목표와 개념 기반탐구학습의 핵심 원리가 연계됨을 밝히며, 도덕과 교육에 개념기반탐구학습을 적용해야 하는 필요성을 제시하였다.

다음으로, 개념기반탐구학습의 원리를 살펴보았다. 탐구기반학습이 질문을 적극적으로 활용하여 학생 스스로 의미를 찾도록 돕는 학습 방식임을 확인하였고, 에릭슨이 창시한 개념기반학습이 핵심 개념을 통해 전이 가능한 이해를 돕는다는 점을 논의하였다. 그리고 이 두 가지 교수·학습 접근 방식을 통합하여 실제 학교 현장에서 활용할 수 있는 개념기반탐구학습 모형을 살펴보았다.

마지막으로, 개념기반탐구학습 이론을 초등학교 4학년 도덕과 ‘배려하는 우리’ 단원에 구체적으로 적용하여 수업 설계 방안을 제시하였다. 배려라는 핵심 개념을 중심으로 매크로 개념과 마이크로 개념을 도출하고, 지식의 구조와 과정의 구조를 활용하여 일반화를 도출하였다. 특히, 마살과 프렌치가 제시한 7단계 개념기반탐구학습 모형에 따라 각 차시별 탐구활동을 설계하였으며, 이는 도덕과 학습의 본질적 목표인 도덕적 지식의 심층적 이해와 실천적 역량 강화에 기여하는 실질적인 교수·학습 모델을 제시했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

본 연구는 2022 개정 도덕과 교육과정과 개념기반탐구학습 이론의 연계 가능성을 탐색하고, 이를 바탕으로 초등학교 도덕과 특정 단원에 대한 수업 설계 방안을 제시하는 데 주력하였다. 다만, 본 연구의 학문적 초점이 이론적 고찰과 특정 단원의 사례 설계에 집중되어 있으므로 논문 제목이 포괄하는 도덕과 수업 설계 전반에 대한 일반화된 함의를 완전히 담보하기 어렵다는 한계를 지닌다. 특히 제시된 수업 방안을 실제 교육 현장에 적용하고 그 효과에 대한 실증적 검증은 이루어지지 않았다는 점에서 현재 연구는 이론적 제안과 수업 설계 예시 단계에 머물러 있다.

이러한 연구의 한계를 극복하고, 현재 제목의 포괄성이 요구하는 학문적 깊이와 실효성을 후속 연구를 통해 입증하기 위해, 무엇보다도 후속 연구에서는 본 연구에서 제안된 개념기반탐구학습 모형을 실제 도덕과 수업 현장에 적용하여 그 효과성을 체계적으로 검증하는 과정이 필요하다. 본 연구의 특정 단위 사례를 넘어, 다양한 학년과 단원에 대한 적용 연구를 통해 일반화된 교육적 함의를 도출하고, 학생들의 개념적 이해도, 탐구 역량, 도덕적 태도 변화 등을 면밀

히 분석하는 질적·양적 연구가 이루어지기를 제언한다. 또한, 교사들의 개념기반탐구학습에 대한 인식과 실제 수업 운영 시 겪는 어려움 및 요구사항을 파악하여, 현장 적용성을 높일 수 있는 구체적인 교사 연수 프로그램 개발에 대한 논의도 이어지기를 기대한다.

※ 논문 투고일: 2025. 09. 30. ※ 논문 수정일: 2025. 11. 17. ※ 게재 확정일 : 2025. 12. 10.

〈참고문헌〉

- 교육부(2021). **2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)**. 세종: 교육부.
- 교육부(2022a). **초·중등학교 교육과정 총론**. (교육부 고시 제2022-33호) [별책 1], 세종: 교육부.
- 교육부(2022b). **도덕과 교육과정**. (교육부 고시 제2022-33호) [별책 6], 세종: 교육부.
- 교육부(2025). **도덕4 교사용 지도서**. 서울: 비상교육.
- 온정덕, 윤지영(2017). 역량 역량 함양을 위한 교과서 단위 설계 방안 탐색. 연세대학교교육연구소, **미래교육학연구** 30(1), 25-49.
- 윤지영, 온정덕(2016). 역량의 총체성에 따른 교육과정 설계 방향 탐색. 한국교육과정학회, **교육과정연구** 34(2), 19-45.
- 이경원, 김철호, 김아영, 김완수(2022a). 2022 개정 초등학교 도덕과 교육과정 개발 방향 탐구. 한국초등도덕교육학회, **초등도덕교육** 77(1), 1-40.
- 이경원, 김철호, 김아영, 김완수(2022b). 2022 개정 초등학교 도덕과 교육과정의 핵심 아이디어 탐색. 한국도덕윤리과교육학회, **도덕윤리과교육** 75, 47-78.
- 이경원, 김철호, 김아영, 김완수(2022c). 2022 개정 교육과정 초등 도덕과 [과정·기능]에 대한 일고찰. 한국초등도덕교육학회, **초등도덕교육** 78(1), 1-43.
- 이경원, 박병기, 김철호, 박영주, 김아영, 김완수, 강희원, 이해진, 박의왕, 박상준(2023). **2022개정 교육과정과 초등 도덕과교육**. 서울: 교육과학사.
- 조호제, 김남준, 김정숙, 김정운, 김혜숙, 박은하, 박일수, 백종민, 채은경, 최은아(2023). **개념기반 교육과정 수업 설계의 이론과 실제**. 서울: 박영Story.
- 조호제, 김정운, 김혜숙, 박은하, 박일수, 백혜조, 이지은, 임유나, 임재일, 최한울, 한진호(2024). **개념기반 수업, 이렇게 한다!** 서울: 박영Story.
- Erickson, H. L.(2008). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum, instruction, and concept-based learning*. (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R.(2021). **생각하는 교실을 위한 개념 기반 교육과정 및 수업**. [Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom. 2nd]. 온정덕, 윤지영 공역. 서울: 학지사. (원저출판년도 2017년)
- McTighe, J., Emberger, M., Carber, S.(2008), "UbD and PYP: complementary planning frameworks", European Council of International Schools, The International schools journal, 28(1), 25-32.
- Marschall, C. & French, R.(2021). **개념 기반 탐구학습의 실천-전이 가능한 이해의 촉진전략**. [Concept-based inquiry in action: Strategies to promote transferable understanding]. 신광미, 강현석 공역. 서울: 학지사. (원저출판년도 2018년)
- Medwell, J. & Wray, D.(2020). Concept-based teaching and learning: A review of the research literature. Proceedings of the 13th annual International Conference of Education, *Research and Innovation*, 486-496.
- OECD(2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 A series of concept notes*, from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. (검색일 2025. 06. 24.)

- Wiggins, G. & McTighe J.(2005). Understanding By Design. VA: Assn for Supervision & Curriculum, *The International schools journal*, 28(1), 25-32.
- Wiggins, G. & McTighe, J.(2013). **백워드 단위 설계와 개발: 기본 모듈. 1.** [The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units, Alexandria: ASCD]. 강현석·유재순 외 역. 서울: 교육과학사. (원저출판년도 2011년)

〈Abstract〉

A Study on Instructional Design for Moral Education Based on Concept-Based Inquiry Learning

Choi, Sung-Jin¹, Kim, Ayeong²

This study explored the applicability of Concept-Based Inquiry Learning as a method to effectively implement 'deep learning' and the 'cultivation of self-directed competency,' which are pursued by the 2022 revised Moral Education curriculum. To this end, the study analyzed the connection between the main features of the 2022 revised curriculum and the theoretical principles of Concept-Based Inquiry Learning. Based on this, a specific instructional design was proposed using the 4th-grade elementary school unit 'We Who Are Considerate' as an example. This design utilizes the 'Structure of Knowledge' and 'Structure of Process' models to derive core concepts and generalizations and is founded on the Concept-Based Inquiry Learning model presented by Marschall and French. The instructional model proposed in this study is expected to contribute to fostering individuals with the moral competencies required by future society by deepening the enduring understanding of moral concepts beyond rote memorization and enhancing the transferability of learning through a cyclical process of inquiry, reflection, and practice.

Keywords : Concept-Based Inquiry Learning, 2022 revised Moral Education curriculum, Structure of Knowledge, Structure of Process, Enduring Understanding, Transfer

1. PhD student, Korea National University of Education, philojsu@knue.ac.kr (Lead Author)

2. Professor, Korea National University of Education, a0@knue.ac.kr (Corresponding Author)