



초등교사가 구성한 활동 중심 수업의 의미 탐색 - 금융 수업 사례를 중심으로

김지훈¹

〈〈 요약 〉〉

이 연구는 초등교사들이 활동 중심 금융교육을 어떻게 이해하고 구성하는지를 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 경제·금융교육에 관심 있는 초등교사들이 자발적으로 결성한 온라인 교사학습공동체인 A 연구회의 금융교육 교육과정 개발 활동을 질적 사례연구를 활용하여 분석하였다. 연구 참여자는 금융교육 교육과정 개발에 참여한 초등교사 14명이며, 참여관찰, 심층면담, 현지자료 수집을 통해 자료를 수집하고 주제 분석 방법으로 분석하였다. 연구 결과, 교사들은 활동 중심 수업을 수업 설계의 핵심 원칙으로 인식하고 있었으나 그 의미에 대한 이해는 교사마다 다르게 나타났다. 일부 교사들은 학생이 수업의 능동적 주체로 참여하는지를 기준으로 삼는 ‘주체 중심 이해’를 보였으며, 다른 교사들은 게임·놀이·신체 활동과 같은 외형적 형태를 기준으로 삼는 ‘형태 중심 이해’를 보였다. 다만 각 이해 유형 안에서도 활동에 요구되는 이해와 구성의 수준, 활동을 개념 체득의 경로로 보는 관점 등에 따라 세부적인 차이가 존재하여 교사들의 이해가 단순한 이분법을 넘어 다층적으로 구성되어 있음을 보여주었다. 그러나 이러한 개념적 차이에도 불구하고 실제 수업 설계에서는 공통된 원리가 확인되었다. 교사들은 학생의 삶과 연결되는 소재를 수업에 활용하였으며, 게임, 시뮬레이션, 역할극 등을 통해 금융 개념을 직접 체험할 수 있도록 수업을 구성하였다. 이 연구는 활동 중심 수업에 대한 교사들의 이해가 다양하게 나타나면서도 실제 설계에서는 공통된 원리로 수렴됨을 보임으로써 교사들이 명시적으로 언어화하지 못한 실천적 지식이 활동 중심 수업의 구성 원리로 작동하고 있음을 밝혔다는 데 의의가 있다.

주제어 : 활동 중심 수업, 금융교육, 초등교사, 교사학습공동체, 활동 중심 금융교육

1. 대전은어송초등학교 교사, kjh4469@snu.ac.kr

I. 서론

초등교육 현장에서 ‘활동 중심 수업’은 수업을 설계하는 보편적인 원리로 오랫동안 강조되어 왔으며, 이는 국가교육과정에서도 확인된다. 2015 개정 교육과정에서는 학생 참여형 수업 활성화를 교육과정 구성의 핵심 중점으로 제시하였으며(교육부, 2015), 2022 개정 교육과정에서도 학생 참여형 수업 활성화와 체험 및 탐구 활동 중심의 교수·학습을 강조하는 흐름을 이어가고 있다(교육부, 2022a). 이러한 논의에 따르면, 활동 중심 수업은 학생 참여형 수업을 의미하는 것으로, 활동은 체험 및 탐구 활동으로 해석할 수 있을 것이다.

한편, 이론적 관점에서 활동 중심 수업의 핵심은 외형적 움직임이나 참여의 형태가 아니라, 경험-반성-개념화-적용으로 이어지는 학습의 과정과 학습자의 능동적 의미 구성에 있다. 비고츠키(Vygotsky)와 레온티예프(Leont'ev)는 활동 이론에서 활동의 교육적 의미는 외형적 형태가 아닌 그것을 이끄는 동기와 목표에 의해 결정됨을 언급한다(Leont'ev, 1978; Vygotsky, 1978). 듀이(Dewey)와 콜브(Kolb)의 경험학습 이론에서도 활동이 반성과 개념화로 이어질 때 비로소 교육적 가치를 지닌다는 점을 강조한다(Dewey, 1916/2007; Dewey, 1938/2019; Kolb, 1984). 즉 이론적 관점에서 ‘활동’은 활동 자체가 아니라 활동의 목표가 무엇인지, 활동을 통해 학습자의 능동적인 의미 구성이 이루어졌는지에 따라 그 의미가 달라지는 것이다. 교사의 수업 실천 속에는 이러한 이론적 관점이 실천적 지식으로서 작동할 가능성이 있다. 다만, 이러한 이론적 관점이 교사들의 실천에서 실제로 어떠한 방식으로 나타났는지, 그리고 교사들 간에 ‘활동’에 대한 이해의 차이가 있는지는 충분히 밝혀지지 않았다. 이에 ‘활동 중심 수업’에 대한 이해의 다양한 양상을 탐색하고, 그 의미를 검토할 필요가 있다. 활동 중심 수업에 대한 교사의 다양한 이해 양상을 탐색한다면 교사들이 활동을 설계할 때 준거로 삼을 수 있는 암묵지를 명시적인 언어로 드러내는 토대를 마련할 수 있을 것이다.

이 연구에서는 금융교육 사례를 통해 교사들이 이해하는 활동 중심 수업의 의미를 탐색한다. 금융교육은 경제교육의 하위 영역으로 개인의 금융 생활과 관련된 지식, 의사결정, 행동에 중점을 두고 있다(김지훈, 2024). 금융교육에서 다루는 소비, 저축, 투자 등은 실생활과 밀접하게 연결되어 있으며 금융교육에서 지향하는 금융이해력 역시 지식, 기능, 태도, 행동을 포괄하여 정의되고 있다(Lusardi, 2015; OECD/INFE, 2020). 2022 개정 교육과정의 ‘금융과 경제생활’ 과목에서 역시 금융 지식과 정보에 근거하여 합리적으로 금융 의사결정을 할 수 있는 능력을 함양하고, 바람직한 재무적 가치와 태도를 습득하여 건전한 시민으로서 안정되고 행복한 경제생활을 유지하는 역량을 갖추는 것을 목표로 제시한다(교육부, 2022b). 이는 금융교육이 개념적

지식의 습득만으로는 그 목표를 달성하기 어려우며 학습자의 실제 행동 변화까지 나아가야 한다는 점에서 경제교육의 다른 영역보다도 활동을 통한 체험과 행동의 실천이 특히 강조되는 영역임을 보여준다.

이 때문에 금융교육에서는 활동 중심 수업의 필요성이 지속적으로 강조되어 왔으며(권주호, 2017; 전태근, 2018; 한진수, 2004, 2008), 시뮬레이션, 게임, 역할극 등 다양한 활동 중심 수업이 개발 및 적용되어 왔다(강병희, 2023; 권주호, 2017; 김지훈 외, 2025; 전태근, 2018; 홍승표, 2024). 그러나 이러한 연구에서는 대체로 특정 활동의 효과나 구체적인 개발 방법에 초점을 두었을 뿐, 교사들이 활동 중심 수업을 어떻게 이해하고 어떤 방식으로 수업을 구성하는지에 대한 탐색은 충분하게 이루어지지 않았다. 특히 교사들이 학생들의 일상적 경험과 실생활 맥락을 금융교육에 어떻게 연결하는지, 그리고 그 과정에서 ‘활동’의 의미를 어떻게 해석하고 구성하는지를 탐색한 연구는 찾아보기 어렵다.

이에 이 연구는 초등교사들이 활동 중심 금융교육을 어떻게 이해하고 구성하는지를 탐색하고자 한다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등교사들은 활동 중심 금융교육의 의미를 어떻게 이해하는가? 둘째, 초등교사들은 활동 중심 금융교육을 어떻게 구성하는가? 이를 통해 교사들이 활동 중심 금융교육을 이해하고 구성하는 다양한 양상을 탐색하여 활동 중심 수업의 실천적 방향에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 활동과 활동 중심 수업의 의미

‘활동(activity)’의 사전적 의미는 “몸을 움직여 행동함(표준국어대사전)”이다. 하지만 학문적 맥락에서 ‘활동’ 개념은 보다 정교한 논의를 거쳐 발달해 왔다. 교육학에서 활동 개념은 비고츠키(Vygotsky)와 레온티예프(Leont'ev)의 이론에서 논의된다. 비고츠키는 매개된 활동(mediated activity) 개념을 이론적으로 정립하였고, 레온티예프는 활동의 위계적 구조를 체계화하였다.

비고츠키(Vygotsky, 1978/2009)는 인간의 정신 발달이 사회적 맥락 속에서 이루어지는 매개된 활동(mediated activity)을 통해 이루어진다고 주장하였다. 그에 따르면 인간의 활동은 도구(tool)와 기호(sign)에 의해 매개되며(Vygotsky, 1978/2009: 54), 이 매개 과정을 통해 외적 활동이 내적 정신 기능으로 내면화(internalization)된다(Vygotsky, 1978/2009: 57). 다시 말해,

인간은 물리적 도구나 언어, 숫자와 같은 기호를 매개로 환경과 상호작용하며, 이러한 외적 상호작용이 반복되는 과정에서 점차 내적 사고로 전환된다. 비고츠키의 관점에서 활동은 개인의 인지 발달과 사회적 상호작용이 만나는 지점이다.

레온티예프(Leont'ev, 1978)는 인간의 활동은 활동(activity), 행위(action), 조작(operation)의 세 층위로 구성된다고 보았다. 레온티예프에 따르면 활동은 동기(motive)에 의해 이끌리고, 행위는 의식적 목표(goal)를 향하며, 조작은 구체적 조건에 따라 수행된다(Leont'ev, 1978: 98-102). 하나의 동일한 행위가 서로 다른 활동으로 실현될 수 있으며, 하나의 활동에서 다른 활동으로 이전될 수도 있다(Leont'ev, 1978: 100). 이는 외형상 동일한 행위라도 그것이 속한 맥락과 동기에 따라 그 의미가 달라진다는 것을 의미한다. 예컨대 말판 놀이라는 동일한 행위가 단순한 놀이가 될 수도 있고, 금융 개념을 학습하기 위한 목표 지향적 행위가 될 수도 있다. 따라서 활동의 교육적 의미는 활동의 외형적 형태가 아니라 그것을 이끄는 동기와 목표에 의해 결정된다.

두 학자의 활동 개념에 대해 정리하면 다음과 같다. 첫째, 활동의 본질은 외형적 움직임이 아니다. 활동은 관찰 가능한 행동이나 주관적 의식이 아니라, 이들이 실천 속에서 종합되는 총체적 과정으로 파악되어야 한다(박양주, 2012; Leont'ev, 1978). 둘째, 활동은 동기, 목표, 조건에 의해 구조화된다. 주관적 욕구가 객관적 대상을 지향할 때 비로소 진정한 동기로 전환되며(박양주, 2012; Leont'ev, 1978), 이 동기에 의해 이끌리는 활동, 목표를 향한 행위, 조건에 따른 조작이 위계적으로 구성된다(Leont'ev, 1978: 98-102). 셋째, 활동은 그 내용보다 목적이 중요하며 이는 교육적으로 중요한 함의를 지닌다. 외형상 동일한 행위라도 그것을 이끄는 동기와 목표에 따라 의미가 달라지므로 활동 중심 수업에서 중요한 것은 '무엇을 하느냐'가 아니라 '어떤 목적으로 하느냐'이다.

활동 개념과 더불어 활동 중심 수업에 대한 보다 직접적인 교육학적 접근은 듀이의 경험학습 이론에서 찾아볼 수 있다. 듀이(Dewey, 1916/2007: 141)는 교육을 경험의 재구성 또는 재조직으로 정의하면서, 경험은 연속성(continuity)과 상호작용(interaction)의 두 원리에 의해 교육적 가치를 갖게 된다고 주장하였다. 연속성의 원리란 모든 경험은 선행하는 경험들로부터 무엇인가를 받아들이며 동시에 후속되는 경험의 특질을 변경시킨다는 것을 의미한다(Dewey, 1938/2019: 30). 상호작용의 원리란 경험은 언제나 개인과 그 시점에서 환경을 형성하고 있는 것 사이의 교섭을 통해 성립된다는 것을 의미한다(Dewey, 1938/2019: 43). 이 두 원리는 서로 분리될 수 없으며(Dewey, 1938/2019: 44), 학습자의 현재 경험이 환경과의 상호작용 속에서 의미를 가질 때 비로소 교육적 경험이 된다. 따라서 교사는 상호작용이 일어나는 상황에 즉각적이고 직접적인 관심을 기울여야 한다(Dewey, 1938/2019: 45). 이렇게 보았을 때 교육이라는

행위에서 활동은 학습자가 환경과 능동적으로 상호작용하는 과정이며, 그 활동이 교육적 의미를 지니기 위해서는 이전 경험과의 연속성 속에서 새로운 의미를 구성하는 과정으로 이어져야 한다.

듀이의 이론은 콜브(Kolb, 1984)의 경험학습 순환 모델로 구체화된다. 콜브는 학습을 "경험의 변환을 통해 지식이 창출되는 과정"으로 정의하면서(Kolb, 1984: 38), 경험학습이 구체적 경험(CE; Concrete Experience) → 반성적 관찰(RO; Reflective Observation) → 추상적 개념화(AC; Abstract Conceptualization) → 능동적 실험(AE; Active Experimentation)의 순환 과정으로 이루어진다고 보았다(Kolb, 1984: 30). 이 모델에서 중요한 것은 경험 자체가 아니라 경험 이후의 반성과 개념화 과정이다. 이에 활동이 교육적 의미를 갖기 위해서는 경험-반성-개념화-적용이 하나의 순환으로 연결되어야 하며, 활동은 이러한 순환 모델의 출발점에 해당되는 행위이다.

이상의 논의를 종합하면, 활동 중심 수업의 핵심은 외형적인 움직임이나 참여의 형태보다는 학습자가 경험에 능동적으로 참여하고 그 경험을 반성하며 의미를 구성해 가는 과정에 있다. 활동 중심 수업에서 교사의 역할은 단순히 활동을 제공하는 데 그치지 않고, 학습자의 경험이 의미 있는 반성과 개념화로 이어지도록 안내하는 데 있다. 이 연구에서는 이러한 이론적 관점을 활동 중심 수업에 대한 교사들의 다양한 이해 양상을 살펴보기 위한 해석적 렌즈로 활용한다. 이는 이 연구의 목적이 교사들의 활동 중심 수업에 대한 이해 수준을 이론적 관점에 비추어 판단하는 데 있다기보다 교사들이 구성해 온 활동 중심 수업에 대한 이해 양상을 드러내고 그 의미를 해석하는 데 있기 때문이다.

2. 초등 금융교육과 활동 중심 수업

금융교육의 목표는 금융 지식과 정보에 근거한 합리적 의사결정 능력과 바람직한 재무적 가치·태도 함양에 있고(교육부, 2022b), 이는 지식의 습득만으로 달성되기 어렵다. OECD(2014)가 금융이해력을 지식과 이해뿐 아니라 기능(skills), 동기(motivation), 자신감(confidence)까지 포괄하는 개념으로 정의하고(김동진, 김지훈, 2021; Lusardi, 2015), 금융이해력이 금융지식, 금융행위, 금융태도로 구성된다고 본 것(김동진, 김지훈, 2021; OECD/INFE, 2020)도 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 즉 금융교육이 지향하는 합리적 의사결정 능력과 바람직한 태도는 학습자가 실제로 행동하고 판단해 보는 경험을 통해 형성될 수 있고, 이 때문에 금융교육에서는 학생들이 참여하고 경험할 수 있는 활동 중심 수업이 요구된다. 특히 초등학교 금융교육에서

활동 중심 수업은 더욱 중요한 의미를 갖는다. 초등학생들은 지적 발달단계와 상관없이 경제의 개념과 지식을 배울 수 있는 능력을 가지고 있으며, 다양한 교수·학습 방법과 적절한 교수 전략이 뒷받침된다면 충분히 경제교육을 받을 수 있다(박주영, 2021: 6). 학문 자체의 특성과 초등학생의 발달 단계를 고려했을 때 경제교육의 해결 방안을 ‘활동 중심의 경제교육’에서 찾는 노력이 이루어져 왔으며(라운아, 2016: 52), 학습자의 발달 단계를 고려한다면 경제·금융교육에서 학생들이 지식을 스스로 구성할 수 있도록 학습자 중심의 활동 중심 수업을 설계하는 것이 교수·학습 방법 측면에서 매우 중요하다(김지훈 외, 2025: 329).

이렇듯 현장과 학계에서는 활동 중심 금융교육을 강조해 왔다. 해외에서는 초등학교 경제교육의 특징으로 Mini-Society 프로그램이 오래전부터 논의되어 왔으며(Cassuto, 1980; Henning, 2016; Hurst, Lesage & Weiss, 1980; Kourilsky & Hirshleifer, 1976), 국내에서도 무역 시뮬레이션(홍승표, 2024), 시장놀이 기반의 드림마켓(전태근, 2018), 교실 속 작은 경제를 구현한 SEC(Small Economy in the Classroom)(한진수, 2004, 2008), 원더랜드 만들기(라운아, 2016) 등 다양한 프로그램이 개발 및 적용되었다. 또한 게이미피케이션은 포인트, 레벨, 도전과제, 리더보드와 같은 게임 요소를 비게임 상황에 적용하여 학생들의 행동을 유도하는 효과적인 방법으로 주목받고 있으며(강병희, 2023), 최근에는 생성형 AI를 활용한 금융교육도 시도되고 있다(김지훈 외, 2025).

아울러, 초등학교에서 활동 중심 금융교육의 교육적 효과가 있었다는 보고도 이어져 왔다. 권주호(2017)는 ‘네모 피자 만들기’ 프로그램을 초등학교 4학년을 대상으로 수정·보완하여 적용한 결과, 학생들의 경제 이해력과 경제에 대한 의사결정 태도가 향상되었다고 보고하였다. 라운아(2016)는 초등학교 6학년을 대상으로 ‘원더랜드 만들기’ 프로그램을 적용하여 경제지식과 태도, 고차적 사고력의 신장을 보고하였다. 홍승표(2024)는 초등학교 6학년을 대상으로 무역 시뮬레이션을 적용한 실험 집단이 강의식 수업을 진행한 비교 집단에 비해 경제 인식과 무역 이해도 향상에 유의미한 효과가 있었음을 통계적으로 검증하였다.

이처럼 금융교육에서는 활동 중심 수업의 중요성에 대한 공통된 인식을 바탕으로 프로그램을 개발하거나 그 효과를 검증하는 연구가 이루어져 왔다. 그러나 활동 중심 수업은 연구나 현장에 따라 학생 참여 전반을 가리키는 폭넓은 개념으로 쓰이기도 하고, 게임이나 놀이와 같은 특정 형태를 가리키는 좁은 개념으로 쓰이기도 한다. 즉 ‘활동 중심 수업’이라는 개념에 대한 교사들의 이해에는 차이가 존재할 수 있으나 이에 대한 탐색은 충분히 이루어지지 않았다. 이 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 초등교사들이 금융교육을 활동 중심 수업으로 구성하는 과정에서 ‘활동 중심 수업’에 대한 이해 및 구성 양상을 살펴보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 질적 사례연구와 연구 사례

이 연구는 초등교사들이 활동 중심 금융교육을 어떻게 이해하고 구성하는지를 탐색하기 위해 질적 사례연구(qualitative case study)를 연구 방법으로 채택하였다. 질적 사례연구는 하나의 경계를 가진 사례를 탐색하며, 참여관찰, 면담, 현지자료 조사 등을 통해 사례에 대한 기술(description)과 주제(theme)를 보고하는 연구 방법이다(Creswell, 2013/2015: 125). 이때 사례(case)란 연구자가 연구하고자 하는 현상을 경계 짓는 과정이며, 개인 또는 집단 그리고 집단에 서 이루어지는 프로그램이 되기도 한다(Merriam, 1998/2005: 36). 이 연구에서 사례는 A 연구회의 금융교육 교육과정 개발 활동이며, 이 활동에서 교사들이 활동 중심 금융교육을 어떻게 이해하고 구성하는지를 탐색하는 것을 목적으로 한다.

이 연구의 연구 현장인 A 연구회는 경제교육에 관심 있는 초등교사들이 자발적으로 결성한 온라인 교사학습공동체이다. 이 연구회에서는 4, 5, 6학년 초등학교 금융교육 프로그램을 개발하여 온라인 공간에서 배포하는 것을 목표로 금융교육 교육과정 개발 프로젝트를 운영하였다. 교육과정 개발 과정에서 교사들은 2020년에 발행된 초·중·고 금융교육 표준안을 내용적 준거로 삼아 학년별 성취기준을 해석하고 재구성하면서 활동 중심 금융교육 자료(교수·학습 과정안, 수업자료-PPT, 활동지)를 개발하였다. 이러한 공동의 교육과정 개발(수업 설계)¹⁾ 과정은 교사 개개인이 암묵적으로 지녀온 활동 중심 수업에 대한 이해가 동료와의 협의 과정에서 서로 다르게 드러나고 조율되는 장으로 기능한다. 즉 온라인 교사학습공동체는 단순히 자료를 공유하고 협업하는 실용적 공간을 넘어 교사 개인의 암묵적 이해가 동료와의 상호작용을 통해 표면화되고 성찰되는 장으로서의 의미를 지닌다²⁾. 이에 이 연구는 온라인 교사학습공동체의 공동 교육과정 개발 활동을 연구 사례로 선정하였다.

1) 이 연구의 사례인 금융교육 교육과정 개발은 실질적으로 금융교육 표준안을 근거로 이루어지는 수업 설계를 의미한다. 이에 이 연구에서는 연구 참여자들이 사용한 용어에 따라 ‘교육과정 개발’을 기본 용어로 사용하되, 문맥에 따라 ‘수업 설계’라는 용어를 함께 사용하였음을 밝힌다.

2) 이 연구는 교사학습공동체 교사들이 공동의 교육과정을 개발(수업 설계)하는 회의 과정을 참여관찰하는 과정에서 교사들이 활동 중심 수업을 중요한 수업 설계 원칙으로 설정하면서도 그 의미를 서로 다르게 이해하고 조율해 가는 모습을 발견하면서 시작되었다.

2. 연구 참여자 선정

연구 참여자 선정은 의도적 표집(purposeful sampling)을 통해 이루어졌다. 의도적 표집은 그러한 표집이 아니면 얻을 수 없는 중요한 정보를 얻기 위해 의도적으로 그에 맞는 사건, 사람을 선정하는 방법이다(조영달, 박선운, 2021). 이 연구의 연구 참여자는 A 연구회의 금융교육 교육과정 개발에 참여한 초등학교 교사 14명이다. 연구 참여자에 대한 정보는 <표 1>과 같다. 연구 참여자는 온라인 교사학습공동체인 만큼 서울, 광주, 대구, 경상북도 등 전국 각지에서 근무하였으며, 교직 경력은 1년 6개월의 저경력 교사부터 18년의 고경력 교사까지 다양하게 구성되었다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

연번	가명	성별	근무지역	교직경력	비고
1	A 교사	남	경북	17년	
2	B 교사	여	서울	8년 11개월	
3	C 교사	남	서울	9년	
4	D 교사	남	서울	7년	
5	E 교사	여	서울	15년	
6	F 교사	여	경북	3년	
7	G 교사	남	광주	13년	
8	H 교사	남	인천	2년 6개월	
9	I 교사	여	충남	3년	
10	J 교사	남	인천	5년 6개월	
11	K 교사	남	대구	11년 2개월	
12	L 교사	남	경북	18년	A 연구회 대표 교사
13	M 교사	여	경북	9년	
14	N 교사	남	경북	1년 6개월	

3. 자료 수집 및 분석 방법³⁾

이 연구의 자료 수집은 2022년 12월부터 2023년 8월까지 9개월에 걸쳐 참여관찰, 심층면담, 현지자료 수집의 세 가지 방법을 통해 이루어졌다. 참여관찰은 A 연구회의 온라인 회의(Zoom),

3) 연구자는 A 연구회의 구성원이 아닌 외부 관찰자로서 연구를 수행하였다. 이 연구의 자료는 연구자가 수행한 선행 연구(김지훈, 2024) 과정에서 수집되었으며, 자료 수집 당시 소속 기관 IRB의 승인을 받아 진행되었고, 모든 연구 참여자로부터 연구 참여와 자료 수집 및 활용에 대한 구두 설명 및 서면 동의 절차를 거쳤다.

모바일 메신저 단체 대화방, 공유 문서 등 연구회 활동이 이루어지는 디지털 공간에서 이루어졌다. 온라인 회의는 총 6회 실시되었으며, 녹화 시간은 총 20시간 20분(1,220분), 전사본 분량은 A4 기준 272쪽에 달하였다. 이 연구에서는 교사들이 '활동 중심 수업'을 수업 설계의 원칙으로 선정하고, 그 방향에 대해 협의하며 수업을 설계해 나가는 과정을 실시간으로 관찰하고 현장 노트를 작성하였다. 이 과정에서 연구자는 교사들 간에 활동 중심 수업에 대한 이해가 서로 다르게 나타나는 것을 발견하였고, 이를 바탕으로 반구조화된 면담 질문지⁴⁾를 구성하여 연구 참여자 14명을 대상으로 개별 심층면담을 진행하였다. 현지자료는 금융교육 교육과정 개발 소모임 공식 회의록, 연구 참여자 활동일지, 최종 개발한 활동 중심 금융교육 자료(교수·학습 과정안, 수업자료-PPT, 활동지) 등을 수집하였다. 현지자료는 교사들이 활동 중심 금융교육을 실제로 어떻게 구성하였는지를 구체적으로 확인하고 연구 참여자의 면담 내용을 검토하는 자료로 활용되었다.

자료 분석은 주제 분석(thematic analysis) 방법을 활용하였다. 주제 분석은 연구자가 자료를 통해 귀납적으로 개념적 틀을 만들어 내는 것을 의미한다(조영달, 박선운, 2021). 연구자는 수집된 자료를 반복적으로 읽으며 활동 중심 금융교육의 의미와 구성 방식에 관련된 내용을 추출하고, 개방 코딩, 범주화, 범주 확인 과정을 거쳤다. 개방 코딩 단계에서는 활동 중심 금융교육의 의미와 구성 방식에 관련된 자료를 추출하고 유사한 내용끼리 분류하였다. 이후 유사한 내용의 범주에 대한 이름을 붙이고 재분류하는 범주화 과정을 거쳤으며, 마지막으로 분석한 범주를 원자료와 대조하면서 범주명이 적절한지, 원자료와 비교하였을 때 연구 참여자의 진술을 충실히 드러냈는지 여부를 확인하는 범주 확인 단계를 거쳤다.

연구의 신빙성 제고를 위해 면담, 참여관찰, 현지자료 간 자료의 삼각검증(data source triangulation)을 실시하였으며(Creswell, 2013/2015), 질적 연구 수행 경험이 있는 동료 연구자의 검토를 통해 분석 결과의 타당성을 확보하고자 하였다.

IV. 연구 결과

A 연구회 교사들은 초등학교 금융교육 교육과정을 개발(수업 설계)하면서 '활동 중심 수업'을 수업 설계의 핵심 원칙으로 삼았다. 교사들은 금융교육에서 추상적인 개념을 많이 다루고 있어 초등학생에게 금융교육에서 다루는 주요 개념을 강의식으로 전달하는 데 한계가 있다는 공통된

4) 면담 질문지는 교사들이 개발한 수업 활동을 바탕으로 참여자별로 다르게 제작되었으며, 1) 활동 중심 금융교육에 대한 교사의 생각, 2) 활동 중심 수업에서 활동의 의미, 3) 금융교육 교육과정 개발 시 구성한 활동에 대한 설명, 4) 그러한 활동을 구성한 이유의 네 가지 범주로 구성하였다.

인식을 가지고 있었다. 예컨대, J 교사는 초등학생의 발달 특성상 개념의 의미를 지식으로 이해하기보다는 직접 해 보면 체득하는 과정이 필요하다고 보았으며, I 교사 역시 자신의 수업 경험을 바탕으로 강의식 수업의 한계를 직접적으로 표현하였다.

J 교사: 초등학생 같은 경우에는 뭔가 지식·이해 보다는 학생들이 해 보면서 체득하는 과정이 필요한 것 같거든요. 그래서 또 흥미가 있어야 애들이 또 하다보니까요. 뭔가 딱딱하게 애들이 마음의 문을 닫는 것보다는 그래도 활동 중심으로 교육과정을 짜는 게 더 2022 개정 교육과정의 방향이라든지 아니면 요즘 트렌드에 맞지 않나? 라고 생각합니다. (면담, 2023.06.04.)

I 교사: 아이들한테는 강의보다는 활동이 훨씬 중요해요. 제가 수업해 보면서 느끼지만 아무리 많이 저축하라고 얘기해도 아이들은 안 변하고요. 결국에는 본인이 통장에 1원이라도 넣어봐야 돼요. 직접하는 과정이 너무 중요하고 (후략) (면담, 2023.02.16.)

이처럼 활동 중심 수업은 초등학교 수업을 구성하는 데 중요한 원칙으로 작동하고 있었으며, 이 연구의 사례에서도 교사들은 강의식 수업과 대비하여 활동 중심 수업을 지향하며 수업을 설계하고자 하였다.

1. 교사들이 이해한 활동 중심 금융교육

활동 중심 수업이 중요하다는 공통된 인식과 달리, 활동 중심 수업에 대한 개념적 이해는 교사마다 다양한 이해 양상을 보였다. F 교사의 활동일지에서 이러한 내용을 확인할 수 있다. F 교사는 교육과정 개발 과정에서 교사들마다 활동 중심 수업에 대한 이해가 다양하게 나타난다는 것을 직접 경험하며 다음과 같이 기록하였다.

F 교사: (오늘 활동에서 가장 인상 깊었던 부분에 대한 서술) 각자 생각하는 활동 중심 수업이 다르다는 것. 나는 게임을 하는 것이 활동 중심 수업이라 생각했으나, 학생들이 영상을 보고 자신의 생각을 적는 것을 활동 중심이라 생각하는 선생님도 계시다는 것. (활동일지, 2023.02.15.)

이러한 이해의 다양한 양상은 각자의 교실에서라면 뚜렷이 드러나지 않았을 수 있으나, 공동

의 교육과정 개발 과정에서 서로 다른 동료의 해석과 마주하며 비로소 가시화되었다. 이러한 교사들의 이해 양상은 크게 활동의 주체(누가 하는가)와 활동의 형태(무엇을 하는가)라는 두 가지 기준에 따라 달라졌다. 다만, 이는 연구 참여자인 교사들을 분류하는 기준이 아니라 교사들이 활동 중심 수업에서 활동의 의미를 설명하는 논리라고 볼 수 있다.

가. 주체 중심 이해: 학생이 중심이 되어 의미를 구성하는 수업

연구 참여자 중 상당수는 활동 중심 수업을 특정한 형태에 한정하지 않고, 학생이 수업의 주체로서 능동적으로 참여하는 모든 과정으로 이해하고 있었다. 이들에게 활동 중심 수업인지 아닌지를 구분할 수 있는 핵심 기준은 활동의 외형적 형태가 아니라 수업의 주체였다. 즉 교사들은 수업의 주도권을 교사가 가지고 있는지, 학생이 가지고 있는지에 따라 활동 중심 수업을 구분하고 있었다. N 교사는 이를 가장 명료하게 언급하였다. 그는 학습지를 작성하는 것이든 게임에 참여하는 것이든 그 형태와 무관하게 학생 스스로가 움직이면 그것이 곧 활동이라고 보았으며, 활동을 판단하는 기준은 활동의 내용이 아니라 활동의 주체임을 강조하였다.

N 교사: 근데 이것도 좀 주관적이지만 그냥 활동은 학생들이 자기 주도적으로 뭔가를 하면 그게 다 활동이라고 생각합니다. 그냥 앉아서 물론 수업도 강의식 수업이 효율적인 것도 있고 하지만, 이제 그거는 활동은 아니잖아요. 활동 중심이 아니고 그냥 학습지. 본인, 학생이 학습지를 채우든 아니면 게임을 하든 아니면은 필하든 간에 학생 스스로가 움직이면은 그건 다 활동이라고 생각하거든요.(면담, 2023.06.02.)

G 교사도 유사한 입장을 보였다. 그는 신체 활동이나 놀이, 게임이 아닌, 겉보기에 정적으로 보이는 학습지를 작성하는 활동도 충분히 활동 중심 수업이 될 수 있다고 보았다. 그에 따르면, 학생이 스스로 생각을 적고 예상하고 실제와 비교해 보는 인지적 과정 자체가 활동이라는 것이었다. 그에게 강의식 수업과 활동 중심 수업의 차이는 신체적 움직임의 유무가 아니라 학생이 능동적으로 사고하는가에 있었다.

G 교사: 저는 이렇게 굳이 몸으로 체험하는 활동이 아니라더라도 아이들이 학습지에서 이렇게 스무고개 형식으로 자기가 생각을 계속 적어보고, 예상해 보고, 또 비교해 보고 하는 것도 저는 활동이라 생각하거든요. 왜냐하면 단순히 강의를 들은 게 아니기 때문에, 그래서 자신의 생각, 예상과 그 다음에 실제와 계속 비교해 보는 이렇게 가는 과정

자체도 저는 활동 중심이라고 생각해서 그렇게 교육과정 짤 때 만들어냈던 것 같아요.
(면담, 2023.05.28.)

I 교사 역시 비슷한 생각을 가지고 있었다. 그는 활동 중심 수업의 본질을 학생이 의미를 찾고 그 의미를 바탕으로 결과물을 만들어내는 과정에서 찾았다. 이는 활동을 단순한 움직임이 아니라 학생의 의미 구성 과정 전체를 포함하는 개념으로 본 것이었다.

I 교사: 활동 중심이라는 것은 결국에는 아이들이 의미를 찾고 아이들이 그 찾은 의미를 바탕으로 자신들이 결과물을 만들어내는 거라고 생각해요. 예를 들어, 저축을, 예를 한번 들어보면 아이들한테 저축에 대해서 그냥 강의할 수도 있어요. (중략) 애들이 막 이렇게 얘기를 하면서 아이들 중심에서 의미를 만들고 그래서 아이들이 그 의미를 적용하는 어떤 활동을 하는 것, 결과물을 만들어주는 거라고 생각합니다. (면담, 2023.06.01.)

이러한 의미 구성에 대한 구체적인 설명은 A 교사와의 면담에서 찾아볼 수 있다. A 교사는 역할극을 예로 들어 설명했다. A 교사에 따르면, 학생이 주체가 되는 동일한 역할극 활동이라고 하더라도 학생이 교사가 제시한 대본을 그대로 따르는 것과 스스로 상황을 구성하는 것은 다른 경우이다. 즉 A 교사는 전자를 활동 중심 수업이 아니라고 보았으며, 후자를 활동 중심 수업으로 규정하고 있었다. 이렇게 볼 때 학생이 활동의 주체가 된다는 것은 단순히 참여하는 것이 아니라, 개념에 대한 이해를 바탕으로 상황을 스스로 구성해 내는 것을 의미한다.

A 교사: 근데 저는 이걸 조심해야 된다고 생각하는 게 그냥 주어진 대본만 주고 너네가 그냥 역할만 나눠서 해 보라 하면은 그거는 이론, 그냥 단지 이론을 제시하는 건 크게 다를 게 없을 것 같고, 만약에 그냥 한 가지 상황을 줬을 때 애들이 좀 구성을 한다. 조금이라도 아이들이 창작에 들어가서 뭔가를 그 이론을 이해해야지 만 이 상황을 연출할 수 있다. 그러면 활동이지 않을까? 그 차이가 있습니다. (면담, 2023.06.03.)

이처럼 주체 중심 이해를 가진 교사들에게 활동 중심 수업의 핵심은 활동의 외형적 형태가 아니라 수업의 주체였다. 이들에 따르면, 학습지 작성 활동, 토론, 영상 시청 후 생각 정리 등 어떤 수업이든지 학생이 활동의 능동적 주체로 참여하는 과정으로 수업이 설계된다면 모두 활동 중심 수업이 될 수 있었다. 다만, 이때 학생이 주체가 된다는 것은 단순히 활동에 참여하거나 형식적으로 역할을 맡는 것을 의미하지 않았다. A 교사의 사례에서 알 수 있듯이, 이는 학생이

개념에 대한 이해를 바탕으로 스스로 사고하고 구성해 내는 것을 의미했다. 이러한 논리에 따르면 강의식 수업과 활동 중심 수업의 구분 기준은 학생이 스스로 생각하고 의미를 구성하는지 여부였다.

나. 형태 중심 이해: 게임·놀이·신체 활동을 통해 체득하는 수업

한편, 활동 중심 수업을 게임, 놀이, 신체적 움직임이 수반되는 수업으로 이해하는 관점도 있었다. 이러한 관점에서 활동 중심 수업을 구분하는 핵심 기준은 활동의 외형적 형태였다. 즉 교사들은 게임, 놀이, 신체적 움직임 등의 활동이 포함된 수업을 활동 중심 수업으로 이해하고 있었다.

F 교사와 C 교사는 이를 가장 직접적으로 표현하였다. F 교사는 활동 중심 수업을 놀이와 게임에 가까운 것으로 생각하고 있었으며, C 교사 역시 게임이나 실물을 활용하여 학생들이 주도적으로 움직이는 수업을 활동 중심 수업이라고 말했다.

연구자: 선생님께서 생각하는 활동 중심 수업은 어떤 것일까요?

F 교사: 저는 [활동 중심 수업을] 좀 더 놀이에 가깝다고 생각했던 것 같아요. 게임 같은 거[가 포함된 수업을 활동 중심 수업이라고 생각했습니다]. (면담, 2023.05.27.)

연구자: 선생님이 생각하시는 활동 중심은 어떤 것일까요?

C 교사: 활동 아까 그러니까 게임이나 실물을 활용해서 이렇게 학생들이 좀 주도로 움직이는 그런 것들을 [활동 중심 수업이라고] 생각합니다. (면담, 2023.06.02.)

그렇다면 게임, 놀이, 신체를 활용하는 것만으로 활동의 형태가 온전히 갖추어지는 것일까? L 교사에 따르면 그렇지 않다. 그는 활동 중심 수업이 되려면 게임이나 놀이라는 형태와 더불어, 학생에게서 실제로 ‘아웃풋’이 나와야 한다고 보았다. 즉 L 교사의 표현에 따르면, 정보나 자료가 투입되기만 하는 ‘인풋’ 중심의 독서 활동은 활동 중심 수업이라 할 수 없으며, 학생이 어떠한 형태로든 산출물을 만들어내야 하는데, 그 산출을 이끄는 형태가 바로 놀이와 게임이라는 것이었다.

연구자: 말씀하시는 활동이라는 게 어떤 걸까요?

L 교사: 그거에 대해서 개념 정의를 정확하게 하고 진행했던 건 아닌데, 그냥 단순하게

떠오르는 대로 얘기를 하면 학생들이 이제 놀이를 하면서 뭔가를 배운다 놀이나 게임 방식으로 배운다도 있을 수 있고, 그냥 또 자리에 앉아서 가만히 책을 보는 그런 활동이 아니고, 그냥 아무튼 인풋만 있는 게 아니고 아웃풋도 좀 나와야 되는 거. 그런 것도 있는 것 같고, 그리고 뭔가 학생들이 자기의 생각들이나 이런 것들도 표현하는 것도 활동 중심이라고 할 수 있을 것 같기는 한데 (중략) 저는 개인적으로는 그중에서도 이제 놀이랑 좀 그런 신체 활동 중심을 좀 지향하고 있긴 있어요. 근데 사람마다 약간씩 다를 것 같긴 해요. (면담, 2023.06.01.)

교사들이 형태 중심으로 언급한 놀이와 게임에는 그 이유가 있었고, 이는 D 교사의 발언에서 확인할 수 있다. D 교사는 활동 중심 수업의 외형적 형태로 놀이와 게임을 언급하며, 그 이유를 함께 강조했다. 그에 따르면, 개념을 설명만으로 전달하는 것은 한계가 있으며, 학생들이 놀이나 게임을 통해 그 개념을 직접 적용해 보는 과정에서 비로소 자연스러운 습득이 이루어진다는 것이었다. 그는 이러한 과정을 '체험'이라고 표현하였는데, 이때 체험은 현장 학습과 같은 물리적 이동을 의미하는 것이 아니라 학생이 직접 경험하여 학습하는 과정 자체를 뜻하였다. 즉 그에게 놀이와 게임은 단순한 흥미 유발 수단이 아니라, 학생이 개념을 직접 경험하고 자연스럽게 습득 하도록 돕는 교육적 장치였다.

연구자: 선생님이 생각하시는 활동이라는 건 어떤 것일까요?

D 교사: 활동은 뭔가 체험인 것 같아요. 실제로 이제 아이들이 그 개념을 알 때 아무래도 학생들은 개념에 대해서 설명만 하면은 이게 뭔지 그냥 다 알았다고 하니까. 설명을 가지고 아이들이 자신만의 언어로 만든다던가 아니면은 이걸 가지고 놀이나 게임을 해 가지고 자연스럽게 습득을 하는 이런 것들이 활동이라고 생각을 해요.

연구자: 선생님, 그러면 체험이 현장 체험만 의미하는 건 아니죠?

D 교사: 그렇죠. 그 현장 체험이 아니라 실제로 이제 아이들이 직접 경험하고 해보는 거, 경험하는 게 좀 더 이제 활동 중심에 가깝지 않나 싶습니다. (면담, 2023.06.07.)

E 교사 역시 D 교사와 유사한 논리로 놀이와 게임이 주된 활동으로 구성된 수업에서 활동의 외형적 형태가 갖는 중요성을 설명했다. 그는 이러한 활동 중심 수업에서 시뮬레이션, 게임, 놀이라는 외형적 형태가 중요한 이유를 자신의 수업 경험에서 형성된 논리를 바탕으로 '체득'이라는 용어를 활용해 설명했다. 그는 자신이 설계한 '자리 부동산' 수업 활동을 예로 들며, 학생들이 실제 부동산 시장에서 벌어지는 담합과 할인 분양 상황, 그리고 수요와 공급의 법칙을 이와 유사하게 설계한 교실 속 시뮬레이션 상황을 통해서 체득하는 과정을 설명했다.

E 교사: 이게 자본의 속성상 수학이나 과학이 아니라 심리가 굉장히 많이 작용되는 부분들이 있거든요. 그래서 자본의 속성을 활동 중심으로 교실에서 [수업을] 전개해야 아이들이 체득할 수 있는 것들이 있어요. 예를 들면 올해 처음으로 자리 부동산을 할 때 할인 분양을 했어요. (중략) 모두 담합해서 자리에 안 앉고, 복도에 앉아서 (중략) 이게 처음에는 배짱 분양가를 제시했다가 나중에 30%까지 할인했었거든요. (중략) 정말 수요와 공급의 법칙을 그냥 온몸으로 깨닫고 있는 거예요. 그러니까 활동 중심 교육과정이면...여러 말 필요 없이. (면담, 2023.05.19.)

이처럼 형태 중심 이해를 가진 교사들에게 활동 중심 수업의 핵심은 학생이 게임, 놀이, 신체적 움직임을 통해 직접 참여하고 경험하는 데 있었다. 이들에 따르면, 수업이 말판 놀이나 자리 부동산 시뮬레이션처럼 게임·놀이·신체적 움직임이 수반되는 형태로 설계된다면 그것이 곧 활동 중심 수업이 될 수 있었다. 다만 이때 형태는 단순히 흥미를 유발하기 위한 장치를 의미하는 것은 아니었다. D 교사와 E 교사의 사례에서 알 수 있듯이, 이는 설명만으로는 전달되지 않는 개념을 학생이 자연스럽게 체득하게 하는 수단을 의미했다. 이러한 논리에 따르면 강의식 수업과 활동 중심 수업의 구분 기준은 학생이 게임이나 시뮬레이션과 같은 형태를 통해 개념을 체득하는지 여부였다.

2. 교사들이 설계한 활동 중심 금융교육의 원리

활동 중심 수업에 대한 교사들의 생각은 다양하게 나타났지만, 교사들이 실제로 설계한 활동 중심 금융교육에는 내용과 방법 측면에서 공통된 원리가 있었다. 본 절에서는 이러한 내용 선택과 방법 선택의 원리를 살펴본다.

가. 내용 선택의 원리: 학생의 삶과 연결되는 소재 활용

A 연구회 교사들이 활동 중심 금융교육을 설계하면서 공통적으로 추구한 내용 선택의 원리는 금융 개념을 학생들의 삶과 연결하여 소재를 구성하는 것이었다. 구체적으로, 교사들은 학생들 사이에서 유행하는 트렌드를 수업 소재로 활용하거나, 학생들이 현재 겪고 있는 실생활 경험을 금융 개념과 연결하는 방식으로 활동을 설계하였다.

교사들이 가장 적극적으로 활용한 것은 학생들의 일상적 문화와 트렌드를 수업의 소재로 활용하는 것이었다. 예컨대, N 교사는 초등학생들 사이에서도 유행한 MBTI 소재를 떠올렸다. 그는 MBTI에 대한 학생들의 높은 관심이 금융 개념인 소비 성향과 자연스럽게 연결될 수 있다고

판단하여 한 은행에서 제시한 소비 성향 검사를 재구성한 '소BTI' 활동을 개발하였다.

N 교사: '소BTI'라 해 가지고, 애들은 MBTI 이런 걸 좋아하니까 '소BTI'를 [활동에서] 파악을 해 봅니다. 아이들한테도 MBTI를 적용해 놓은 거라서 되게 흥미롭게 다가올 것 같아서 내가 나의 소비성향이 어떤 식으로 내가 소비하는 걸 좋아하고 선호하는지 그런 거를 검사합니다. (참여관찰, 2023.02.01.)

유형	돈 쓸 때 나는
INTJ	·이불 속에서 핸드폰만 있으면 뭐든지 OK ·작은 돈도 신중하게, 그러나 자기계발에는 과감하게
ISTJ	·하플보다 단골가게가 더 좋아 ·미리 리스트를 정해서 오프라인 쇼핑이 최고
ENTJ	·여기저기 소비활동 범위가 넓고 자기계발 투자도 잘해 ·돈 관리를 잘한다 생각하고 친구끼리 돈 정산도 빨라
ESTJ	·친구들과 함께일 때, 나를 위해 쓸 땐 써야지 ·오프라인으로 직접 보고, 돈 관리는 철저하게
INFJ	·소비 하나를 하더라도 가치있게! ·결재 직전까지 고민 또 고민, 온라인 최저가 전문가
ISTP	·먼 곳 보다는 가까운 곳에서 소비가 좋아 ·나를 위한 소비를 잘하지만 유행템도 있어

[그림 1] 학생 문화(트렌드)를 반영한 활동 설계 예시(N 교사)

교사들이 트렌드와 함께 적극적으로 활용한 또 다른 전략은 학생들이 현재 겪고 있는 실생활 경험을 수업 소재로 삼는 것이었다. B 교사는 금융교육의 목표 자체가 학생들이 금융을 친숙하게 여기고 실생활에 도움이 되게 하는 것이라고 보았다. 이러한 판단에 따라 4학년 학생들이 관심을 갖는 핸드폰 구매 상황을 소재로 구매 정보를 탐색하는 활동을 구성하였고, 명절 세뱃돈 관리를 통해 용돈 계획 세우기를 자연스럽게 연결하였다.

B 교사: 목표가 '아이들이 금융을 좀 친숙하게 여기고 실생활에 도움이 되게 하자' 라는게 목표라고 생각했기 때문에 활동 중심으로 짜는 게 필요하다고 생각했어요. (면담, 2023.06.14.)

◎ 활동1 : 핸드폰을 살 때 필요한 정보 - 핸드폰을 사야 하는 상황을 이해한다. - 핸드폰을 사기 위해 십만 원을 모았습니다. - 핸드폰을 사려는 목적은 1) 학교 마친 뒤에 일하고 계산 부모님과 연락 2) 국어나 영어 공부할 때 모르는 낱말 바로 검색합니다. - 핸드폰을 살 때 알아야 할 정보에 대해 이야기 나눈다. *필요한 정보 : 물건의 가격, 기능, 디자인, 만드 회사 *정보를 얻을 수 있는 방법 : 인터넷 검색, 가게 방문, 주변 사람 경험 인터뷰, 광고	◎ 활동3 : 4개의 저금통 - 영상을 시청하고 4개의 저금통을 만들면 좋은 점을 이야기한다. https://youtu.be/ndGWK2U8gYI 미리 계획을 세우고, 돈을 쓸 수 있다. 목표한 것을 살 수 있다. 자제력을 기를 수 있다. 등 - 소비, 저축, 투자, 기부 4개의 저금통을 만들고 꾸민다. * 투자 : 돈 불리기, 기부 : 도움이 필요한 곳에 돈이나 물건 내놓기 - 과제 : 이번엔 받은 용돈 혹은 최근 명절에 받은 세뱃돈을 4개의 저금통에 나누어 넣기
---	---

[그림 2] 학생 경험을 반영한 활동 설계 예시(B 교사)

이처럼 교사들이 학생의 삶과 연결되는 소재를 선택한 것은 단순한 흥미 유발을 넘어 활동 중심 수업 설계의 중요한 원리로 작동하고 있었다. 학생들에게 친숙한 소재를 활용하는 것은 학생들의 참여를 이끌어내는 동시에 금융 개념을 학생의 삶에 실질적으로 연결하기 위한 출발점이었다. 즉 교사들에게 소재의 선택은 활동 중심 수업을 가능하게 하는 내용적 조건이었다.

다만 모든 교사가 트렌드 활용에 동일한 가치를 부여한 것은 아니었다. K 교사는 트렌드보다 시간이 지나도 통용될 수 있는 활동을 지향한다고 밝혔다.

K 교사: 여기서 말하는 활동 중심이 무조건 트렌드를 이용한 활동 중심이 아니라 그냥 저희가 기본적으로 교실 내에서 할 수 있는 활동 중심의 교육과정을 만들면은 좀 더... 고전처럼 뭔가 오래오래 쓰이지 않을까? (면담, 2023.06.15.)

이는 학생의 현재 문화를 소재로 삼는 것과 시간이 지나도 유효한 기본적인 소재를 활용하는 것이 반드시 같은 방향은 아닐 수 있음을 보여준다. 다만 K 교사 역시 학생의 삶과 무관한 추상적 개념 전달을 지양한다는 점에서는 다른 교사들과 문제의식을 공유하였으며, 트렌드 활용 여부와 무관하게 학생에게 친숙하고 지속적으로 유효한 소재를 찾고자 하였다는 점에서 내용 선택의 원리 자체를 벗어나는 것은 아니었다.

나. 방법 선택의 원리: 금융 개념을 직접 체험하게 하는 방법으로 구현

A 연구회 교사들이 활동 중심 금융교육을 설계하면서 공통적으로 추구한 방법 선택의 원리는 금융 개념을 학생들이 직접 체험하게 하는 방식으로 구현하는 것이었다. 교사들은 개념 설명만으로는 학생들의 이해를 이끌어내기 어렵다는 점을 공통적으로 인식하고, 게임, 시뮬레이션, 역할극 등의 방식으로 금융 개념을 학생들이 몸으로 경험하게 하는 활동을 설계하였다.

교사들이 가장 적극적으로 활용한 방법은 게임 형식으로 금융 개념을 구현하는 것이었다. 예컨대 C 교사는 저축과 이자 개념을 말판 게임으로 구현하였다. 학생들은 주사위를 굴려 말판을 이동하면서 수입과 지출을 기록하고, 한 바퀴를 돌 때마다 저축 카드를 활용하여 이자를 받는 방식으로 게임이 진행된다. 학생들이 라운드를 거듭하면서 저축과 이자의 관계를 직접 경험하고, 최종적으로 가장 많은 돈을 모은 사람이 승리하는 구조였다. 한편, 게임 형식은 말판놀이와 같은 보드게임 형태에 그치지 않았다. N 교사는 투자와 재무관리 개념을 다루기 위해 학생들에게 가상의 현금을 나눠주고 예적금, 주식, 부동산, 채권에 분산 투자하게 한 후 10년간의 자산 변화를 추적하는 시뮬레이션 방식의 '자산 관리사 게임'을 개발하였다. 학생들이 직접 투자 결정

을 내리고 그 결과를 확인하는 과정에서 재무관리의 원리를 자연스럽게 체득하게 하려는 판단이 있었다.

시작 한 바퀴 돌면 +2000원	돈을 잃어버렸습니다. -3000원	복합투자를 시작했습니다. -1000원	당기이익을 하고 분배금을 받았습니다. +2000원	저축카드 당월을 돌리고 분배금을 받았습니다. +3000원	돈을 잃어버리고 분배금을 받았습니다. +4000원	당월 수익률 과연 반영됩니다. -3000원
한 주에 걸쳐 당월이익을 받았습니다. -3000원	창의적 체험활동 - 금융 이자 말판놀이					당월 수익률 과연 반영됩니다. -2000원
저축카드 배당금을 받았습니다. +5000원	저축카드 올려 놓는 곳					저축카드 당월 수익률 과연 반영됩니다. +2000원
당기이익을 하고 분배금을 받았습니다. +2000원						당월 수익률 과연 반영됩니다. +1000원
돈을 잃어버리고 배당금을 받았습니다. -2000원	저축카드 당월 수익률 과연 반영됩니다. +2000원	당기이익을 하고 분배금을 받았습니다. -5000원	저축카드 당월 수익률 과연 반영됩니다. +5000원	돈을 잃어버리고 배당금을 받았습니다. +3000원	무인도 한 바퀴 돌면 +1000원	

◎ 활동2 : 나의 자산 관리하기

<나의 자산 관리하기>

- ▶ 학생들에게 동일한 금액이 주어지고 10년간 자산을 관리한다.
- ▶ 현금보관 / 예금 / 투자에 자산을 배분할 수 있다.
- ▶ 연 단위로 상황을 제시하여 학생들에 대응하여 자산을 관리한다.
- ▶ 상황은 경제의 호·불황 등이 다양하게 제시되고, 학생들이 계산하기 편하도록 수익률은 간단한 수치로 제시한다.
- ▶ 10년 뒤 자산이 가장 많은 학생이 승리한다.
- ▶ 각 연도의 이자율은 한국은행 기준금리+2%, 투자수익률은 매해 12월 경 기중합지수에 근거한다.

◎ 활동2 : 나의 자산 관리하기

<나의 자산 관리하기>

- ▶ 학생들에게 동일한 금액이 주어지고 10년간 자산을 관리한다.
- ▶ 현금보관 / 예금 / 투자에 자산을 배분할 수 있다.
- ▶ 연 단위로 상황을 제시하여 학생들은 상황에 대응하여 자산을 관리한다.
- ▶ 상황은 경제의 호·불황 등이 다양하게 제시되고, 학생들이 계산하기
편하도록 수익률은 간단한 수치로 제시한다.
- ▶ 10년 뒤 자산이 가장 많은 학생이 승리한다.
- ▶ 각 연도의 이자율은 한국은행 기준금리+2%. 투자수익률은 매해 12월 경
기초합치수에 근거한다.

[그림 3] 게임 및 시뮬레이션을 활용한 활동 설계 예시(C 교사, N 교사)

C 교사: 말판을 돌아가는 게임이고, 1만원을 맡기면 2%일 때는 200원의 이자를 받는다. 한 바퀴 돌 때마다 이제 이자를 받는 거예요. (면담, 2023.02.21.)

N 교사: 이게 이 수업 자체가 재무관리 그러니까 돈 관리의 필요성이다 보니까 왜 돈 관리를 해야 되는지 그 다음에 어떻게 돈 관리를 해야 되는지로 이제 딱 그 두 파트로 이어지는 구성을 했거든요. 근데 저는 그래도 주식이란 채권은 좀 엄연히 다른 거잖아요. 그렇다 보니까 이런 거 좀 넣어야 되지 않을까 그러니까 투자에도 6학년 정도면 주식, 부동산 그 다음에 채권 이런 식으로 좀 구체화할 수 있지 않을까 싶어서 넣었는데. (면담, 2023.06.02.)

교사들이 활용한 또 다른 방법은 역할극이었다. I 교사는 실제 은행에서 사용하는 계좌 개설 서식을 활용한 역할극을 구성하였다. 단순히 역할을 나눠 연기하는 데 그치지 않고 실제 서식을 직접 작성하는 경험을 통해 금융 생활의 절차를 몸으로 익히게 하고자 하였다.

I 교사: 중요한 게 실제 계좌 개설하는 활동지를 실제 은행에서 사용하는 서식을 사용해서 아이들이 정말 작성해 보는 경험을 해 주고 싶다는 생각이 들었어요. 애들이 직접 가서 행동하고 롤플레이팅을 하면서 그걸 경험해 보기를 바랬어요. 그래서 은행에 통장을 만드는 건 이런 과정이고 되게 통장을 만드는 건 설레는 일이야. 이걸 좀 알려주고 싶었거든요. (면담, 2023.02.16.)

◎ 활동1 : 은행 역할극 놀이하기

- 은행 계좌 만드는 방법 영상 시청
- 역할극 놀이 방법 안내

◎ 역할 정리 (4인 1모둠) : 손님 1,2,3, 은행원

◎ 역할극 순서

- 손님 1,2,3 : 손님 카드 1장을 골라 은행원에게 상담
- 은행원 : 손님의 상황을 듣고 적합한 카드(저축상품) 골라 추천
- 손님 1,2,3 : 계좌 개설 활동지 작성 후 통장 받기
- 손님 1,2,3 : 은행 만족도 조사 카드에 후기 작성
- 이후 역할을 바꾸어 진행

- 개설한 통장에 한달 저축 계획 작성하기
- 은행 역할극 놀이를 통해 느낀 점 정리하기

[그림 4] 역할극을 활용한 활동 설계 예시(I 교사)

이처럼 교사들은 게임, 시뮬레이션, 역할극 등의 방법을 통해 이자, 투자 등과 같은 추상적인 금융 개념을 학생이 직접 체험하게 하는 방식으로 구현하였다. 즉 교사들에게 방법 선택의 핵심 원리는 학생이 개념을 직접 체험하도록 하는 것이었다.

V. 결론 및 논의

이 연구는 온라인 교사학습공동체에 참여한 초등교사들이 활동 중심 금융교육을 어떻게 이해하고 구성하는지를 탐색하였다. 이를 위해 경제교육에 관심 있는 초등교사들이 자발적으로 결성한 온라인 교사학습공동체인 A 연구회의 금융교육 교육과정 개발 활동을 사례로 선정하고, 14명의 초등교사를 연구 참여자로 하여 참여관찰, 심층면담, 현지자료 수집을 통해 자료를 수집하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, A 연구회 교사들은 활동 중심을 수업 설계의 핵심 원칙으로 공유하였으나 그 의미에 대한 이해는 교사마다 달랐다. 일부 교사들은 활동 중심을 학생이 수업의 능동적 주체로 참여하는 모든 과정으로 이해하는 ‘주체 중심 이해’를 보였으며, 이들 중 일부는 학생의 주체성을 단순한 참여가 아니라 이해를 바탕으로 한 의미 구성으로 보다 구체화하기도 하였다. 다른 교사들은 게임, 놀이, 신체적 움직임과 같은 형태를 중심으로 활동 중심 수업을 이해하는 ‘형태 중심 이해’를 보였다. 다만, 이들이 활동 형태만을 강조한 것은 아니었다. 이들은 게임·놀이·신체적 움직임

등을 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 형태라고 생각했으며, 이러한 참여로 인한 산출물, 활동을 통한 개념 체득 여부에 따라 활동인 것과 활동이 아닌 것을 구분하기도 했다. 둘째, 교사들이 실제로 설계한 활동 중심 금융교육에서는 공통된 설계 원리가 나타났다. 내용 선택의 원리 측면에서 교사들은 학생의 삶과 연결되는 소재를 수업에 활용하였으며, 방법 선택의 원리 측면에서는 게임, 시뮬레이션, 역할극 등 금융 개념을 직접 체험하게 하는 방식으로 구현하였다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 활동 중심 수업에 대해 다음을 논의할 수 있다.

첫째, 이 연구는 활동 중심 수업에 대한 교사들의 이해가 이론적 관점과 차이가 있음을 보여준다. 이 연구에서 교사들은 활동 중심을 이론적 토대에 근거하여 정의하기보다 각자의 현장 경험과 직관에 기반하여 해석하고 있었고, 이러한 해석은 앞서 살펴본 이론적 관점(Dewey, 1916/2007, 1938/2019; Kolb, 1984; Leont'ev, 1978; Vygotsky, 1978/2009)이 강조하는 여러 요소 중 서로 다른 부분에 선택적으로 주목하고 있었다. ‘주체 중심 이해’를 가진 교사들이 학생의 주도성과 의미 구성에 주목한 것은 비고츠키와 레온티예프의 활동 이론이 강조하는 지점과 맞닿아 있었으며, 특히 활동에 요구되는 이해와 구성의 수준을 기준으로 삼은 교사의 사례는 동일한 외형적 행위라도 그것에 내포된 인지적 요구 수준에 따라 의미가 달라진다는 레온티예프의 관점과 밀접하게 연결되었다. 반면 ‘형태 중심 이해’를 가진 교사들이 게임과 놀이라는 외형적 형태에 주목한 것은 활동의 형태 자체보다 동기와 목표에 주목해야 한다는 이론적 관점과는 상대적으로 거리가 있어 보인다. 다만 이들 중 일부는 형태 자체보다 그 형태를 통해 학생이 개념을 체득하게 하려는 목적에 주목하고 있었다는 점에서 학생의 능동적 참여를 통한 학습이라는 생각을 형태 중심 이해 안에서도 공유하고 있었다. 이는 교사들의 다양한 이해 방식이 이론이 강조하는 여러 측면(동기와 목표, 주체성과 의미 구성, 인지적 요구 수준) 중 서로 다른 측면에 각각 맞닿아 있었음을 보여준다. 활동 중심 수업이라는 통용되는 용어에 대해 교사들의 이해가 이처럼 다양하게 나타났다는 점은 ‘활동’이라는 용어가 내포하고 있는 이론적 관점이 외형적 활동(신체적 움직임, 놀이, 게임 등)이 아니라 그 교육적 의도(이유)가 중요하며, 활동 이후의 교육적 활동이 수반되어야 함이 중요함을 시사한다.

둘째, 이 연구에서 교사들의 활동 중심 수업에 대한 이해가 달랐음에도 불구하고, 교사들의 실제 수업 설계가 유사한 방향으로 수렴되었다는 점은 주목할 만 하다. ‘주체 중심 이해’를 가진 교사든 ‘형태 중심 이해’를 가진 교사든 실제 수업 설계에서 교사들은 공통적으로 학생의 삶과 맥락에서 출발하여 직접 체험하게 하는 방식을 택하였다. 이는 듀이(Dewey, 1938/2019)가 강조한 연속성과 상호작용의 원리, 즉 학습자의 현재 경험이 환경과의 상호작용 속에서 의미를 가질 때 비로소 교육적 경험이 된다는 것과 맥을 같이 한다. 교사들이 MBTI와 같은 트렌드와 세뱃돈,

핸드폰 구매 등 학생들의 실생활 경험을 수업 소재로 활용하고, 이를 게임과 시뮬레이션으로 구현한 것은 듀이의 경험의 연속성 원리와 콜브(Kolb, 1984)의 구체적 경험 중심의 학습 원리를 실천적으로 구현한 것으로 볼 수 있다. 이는 교사들이 이론적 토대를 명시적으로 인식하지 않더라도 실천 속에서 유사한 방향으로 수렴될 수 있음을 보여준다. 또한, 언어라는 기호로 표현하기는 어렵지만, 교사들의 실천적 지식 속에 암묵적으로 내재된 활동 중심 수업에 관한 공통된 지식이 존재함을 시사한다. 아울러 이러한 실천적 지식이 개별 교사의 고립된 경험 속에서만이 아니라 온라인 교사학습공동체라는 협력적 공간 속에서 동료와의 상호작용을 통해 표면화되고 성찰되었다는 점에도 주목할 필요가 있다. 이는 교사학습공동체가 단순히 자료를 공유하는 실용적 공간을 넘어 교사들이 서로 다른 실천적 이해를 마주하고 성찰하는 장으로 기능할 수 있다는 점을 보여준다.

이러한 논의는 초등 활동 중심 수업의 실천에 대해 다음과 같은 시사점을 제공한다.

첫째, 초등 활동 중심 수업의 실천을 위해서는 교사들이 각자 지니고 있는 활동 중심 수업에 대한 암묵적 이해를 명시적인 언어로 공유할 수 있는 기회가 마련될 필요가 있다. 이 연구에서 교사들은 활동 중심에 대한 개념적 합의 없이도 각자의 실천 감각에 따라 수업을 설계하였으며, 그 감각은 학생이 주도권을 갖는가, 스스로 의미를 구성하는가, 산출물을 만들어내는가, 개념을 체득하는가 등 서로 다른 준거로 구체화될 수 있었다. 이러한 준거를 동료와 공유하고 언어화하는 과정은 콜브(Kolb, 1984)의 경험학습 순환 모델이 강조하는 ‘경험’ 이후의 ‘반성’과 ‘개념화’ 단계에 해당하는 것으로, 교사 개인의 실천적 지식을 더욱 정교화하고 풍부하게 만드는 계기가 될 수 있다. 이에 예비교사 교육과 현직교사 연수에서 “활동 중심 수업이란 무엇인가”라는 토론 활동과 함께 자신이 설계한 활동이 학생에게 요구하는 것이 구체적으로 무엇인지(주도성, 의미 구성, 산출물, 개념의 체득 여부 등)를 성찰하고 동료와 나눌 수 있는 기회를 확대할 필요가 있다.

둘째, 초등 금융교육에서 학생의 삶과 연결되는 소재를 활용하는 접근은 활동 중심 수업을 실현하는 효과적인 내용적 조건으로 주목할 필요가 있다. 이 연구에서 교사들은 활동 중심의 의미를 서로 다르게 이해하면서도 공통적으로 트렌드와 학생들의 실생활 경험을 수업 소재로 활용하였다. 이는 듀이(Dewey, 1938/2019)가 강조한 경험의 연속성 원리, 즉 학습자의 현재 경험이 이전 경험과 연결될 때 비로소 교육적 의미를 갖는다는 것과 부합한다. 금융교육이 추상적 개념의 전달에 그치지 않고 학생들의 삶과 연결될 때 비로소 의미 있는 학습이 이루어질 수 있다는 점에서 학습자의 삶과 연결되는 소재를 활용하는 접근은 초등학교 교수·학습 방법의 중요한 원리로 제안될 수 있다.

셋째, 초등 금융교육에서 게임, 시뮬레이션, 역할극 등 직접 활동에 참여하게 하는 방법은 금융 개념의 추상성을 극복하는 효과적인 방법적 조건으로 주목할 필요가 있다. 이 연구에서 교사들은 금융 개념을 설명으로 전달하는 것의 한계를 인식하고, 학생들이 활동을 통해 개념을 체득하게 하는 방식을 선택하였다. 이는 비고츠키(Vygotsky, 1978/2009)가 강조한 외적 활동의 내면화 과정, 즉 학습자가 도구와 기호를 매개로 환경과 상호작용하는 과정에서 외적 활동이 내적 사고로 전환된다는 것과 맥을 같이 한다. 사회과와 같이 추상적 개념을 다루는 교과에서 이러한 직접 체험 방식의 교수·학습 방법을 지속적으로 개발하고 축적해 나가는 것은 교수·학습 방법 연구에서 의미 있는 방향이 될 수 있다.

‘활동 중심 수업’은 초등교육 현장에서 익숙하게 사용되는 개념이지만, 그 의미가 무엇인지에 대한 명확한 합의는 이루어지지 않은 채 사용되어 왔다. 이 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 초등학교에서 활동 중심 수업이 교사들의 실천 속에서 어떻게 해석되고 구현되는지를 탐색하였다. 특히 활동 중심 수업에 대한 교사들의 이해가 다양하게 나타나면서도 실제 설계에서는 공통된 원리로 수렴되는 지점을 포착한 것은 흥미로운 발견이다. 이는 교사들이 이론적 토대를 명시적으로 인식하지 않더라도 현장 경험을 통해 축적된 실천적 지식, 즉 암묵지(tacit knowledge)를 가지고 있음을 보여준다. 이러한 암묵지를 표면화하고 이론적 언어로 재구성하는 작업은 활동 중심 수업의 실천적 방향을 정교화하는 데 기여할 수 있다는 점에서 교육학적 의의가 있을 것이다.

다만 이 연구는 일부 교사의 사례를 통해 활동 중심 수업에 대한 이해 방식의 차이가 형성되는 과정을 부분적으로 살펴보았을 뿐, 교사들이 서로 다른 준거를 사용하게 된 요인은 충분히 규명하지 못하였다는 한계를 지닌다. 일반적으로 교직 경력에 따른 차이로 보이기도 하지만, 이 연구에서의 연구 참여자는 교직 경험이 다양하여 경력에 따른 이해의 차이라고 보기에는 무리가 있다. 다만, 일부 자료(E 교사 등)를 통해 교사로서의 과거 수업 경험을 통해 활동 중심 수업에 대한 자신만의 신념을 구축했을 잠정적 가능성이 있지만, 이를 주장하기에는 근거가 충분치 않다. 이에 후속 연구로 두 가지 방향을 제안할 수 있다. 첫째, 교사의 이해 방식이 서로 다르게 형성되는 요인이 무엇인지를 체계적으로 탐색할 필요가 있다. 즉 교사의 수업관 형성을 예비교사 경험, 현직교사 경험, 시대적 상황에 대한 인식 등의 요인으로 살펴볼 필요가 있을 것이다. 둘째, 교사들의 활동 중심 수업에 대한 암묵지를 보다 체계적으로 탐색하거나, 예비교사 교육과 현직교사 연수에서 활동 중심 수업의 이론적 토대와 실천적 원리를 함께 탐색하는 프로그램을 개발하고 그 효과를 검토하는 연구가 필요할 것이다. 현장에서 통용되는 다양한 교육학 용어에 대한 이해를 탐색하고 체계화하는 것은 교사 전문성의 중요한 지점이며 수업을

보다 체계적인 과정으로 변모시키는 데 도움이 될 것이다. 이러한 논의를 토대로 초등학교에서 학습자 수준을 충분히 고려하면서 교육적 의미가 있는 ‘활동 중심 수업’이 보다 활발하게 이루어지기를 기대한다.

※ 논문 투고일: 2026. 6. 1. ※ 논문 수정일: 2026. 7. 22. ※ 게재 확정일: 2026. 7. 30.

〈참고문헌〉

- 강병희(2023). 경제 교육에서 게이미피케이션 사례 분석. *금융교육연구*, 8(2), 33-56.
- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론** (교육부 고시 제2015-80호). 세종: 교육부.
- 교육부(2022a). **초·중등학교 교육과정 총론** (교육부 고시 제2022-33호). 세종: 교육부.
- 교육부(2022b). **사회과 교육과정** (교육부 고시 제2022-33호) [별책 7]. 세종: 교육부.
- 권주호(2017). 경제 놀이 프로그램이 초등학생의 경제 이해력과 태도에 미치는 영향: ‘네모 피자 만들기’를 중심으로. *금융교육연구*, 2, 73-98.
- 김동진, 김지훈(2021). 초등교사의 금융이해력 조사 연구. *경제교육연구*, 28(3), 119-144.
- 김지훈(2024). **초등교사의 경제교육 온라인 교사학습공동체 참여 경험에 대한 디지털 문화기술적 사례연구**. 서울대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 김지훈, 김지윤, 박선운, 유소현(2025). 생성형 AI를 활용한 초등 경제·금융교육 방안 탐색과 활용 연구. *시민교육연구*, 57(2), 325-357.
- 라운아(2016). 초등 경제수업 프로그램 ‘원더랜드 만들기’의 개발과 적용. *금융교육연구*, 1, 51-82.
- 박양주(2012). 활동중심 수업설계 원리 및 전략의 탐색. *열린교육연구*, 20(1), 1-22.
- 박주영(2021). **초등 사회과에서 활동 중심 경제교육을 위한 프로그램 개발 및 적용**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 전태근(2018). 초등 경제교육 프로그램 ‘드림마켓’의 개발과 적용. *금융교육연구*, 3, 77-107.
- 조영달, 박선운(2021). **문화적 민감성을 높인 질적 연구의 이론과 실제**. 경기: 교육과학사.
- 한진수(2004). 초등 경제교육 프로그램 SEC의 이해. *교육논총*, 24(1), 189-208.
- 한진수(2008). SEC와 초등학생들의 경제 지식 습득: 몇 가지 임시 결과. *경제교육연구*, 15(1), 1-26.
- 홍승표(2024). 초등 사회과 수업에서 무역 시뮬레이션의 효과 분석. *시민교육연구*, 56(3), 271-300.
- Cassuto, A. E. (1980). The effectiveness of the elementary school mini-society program. *The Journal of Economic Education*, 11(2), 59-61.
- Creswell, J. W. (2015). **질적 연구방법론 다섯 가지 접근**. [Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches(3rd)] 조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역. 서울: 학지사. (원저출판년도 2013년)
- Dewey, J. (2007). **민주주의와 교육(개정·중보판)**. [Democracy and education] 이홍우 역. 서울: 교육과학사. (원저출판년도 1916년)
- Dewey, J. (2019). **존 듀이의 경험과 교육(제2판)**. [Experience and education] 엄태동 역. 서울: 피와이메이트. (원저출판년도 1938년)
- Henning, M. B. (Ed.). (2016). *Innovations in Economic Education: Promising Practices for Teachers and Students, K-16*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.
- Hurst, J. B., Lesage, J. P. & Weiss, S. J. (1980). The systems approach to instructional design for introductory economics. *The Journal of Economic Education*, 11(2), 55-59.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kourilsky, M. & Hirshleifer, J. (1976). Mini-society vs. token economy: An experimental

- comparison of the effects on learning and autonomy of socially emergent and imposed behavior modification. *The Journal of Educational Research*, 69(10), 376-381.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of consumer affairs*, 49(3), 639-659.
- Merriam, S. B. (2005). **정성연구방법론과 사례연구**. [Qualitative Research and Case Study Applications in Education] 강운수, 고상숙, 권오남, 류의찬, 박만구, 방정숙, 이종권, 정인철, 황우형 역. 서울: 교우사. (원저출판년도 1998년)
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI)*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- OECD/INFE (2020). *OECD/INFE 2020 International survey of adult financial literacy competencies*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/145f5607-en>
- Vygotsky, L. S. (2009). **마인드 인 소사이어티: 비고츠키의 인간 고등심리 과정의 형성과 교육**. [Mind in society: The development of higher psychological processes] 정희욱 역. 서울: 학이시습. (원저출판년도 1978)

〈Abstract〉

Exploring Elementary School Teachers' Meaning-Making of Activity-Centered Instruction: A Case Study of Financial Education Lessons

Kim, Jihun¹

This study explored elementary school teachers' understandings of and approaches to constructing activity-centered instruction. A qualitative case study was conducted on the financial education curriculum development activities of Research Group A, an online teacher learning community consisting of elementary school teachers interested in economic and financial education. Data were collected from 14 participating teachers through participant observation, in-depth interviews, and field documents, and analyzed using thematic analysis. The findings revealed that teachers regarded activity-centered instruction as a core principle of instructional design, but understood its meaning in diverse ways. Some focused on students' active participation as agents of learning, while others emphasized the outward forms of activities, such as games, play, and physical activities. However, even within each type of understanding, teachers differed in the level of understanding and instructional design required to construct activities, as well as in their views of activities as a means of developing conceptual understanding. These differences indicate that teachers' understandings were multilayered rather than simply dichotomous. Despite these differences, common principles emerged in instructional design practices: connecting lessons to students' everyday lives and enabling students to engage directly with financial concepts through games, simulations, and role-play. The study demonstrates that teachers' diverse understandings converged on common principles in practice and suggests that tacit practical knowledge serves as an underlying principle of activity-centered instruction.

Keywords : activity-centered instruction, financial education, elementary school teachers, teacher learning community, activity-centered financial education

1. Teacher, Daejeon Euneosong Elementary School, kjh4469@snu.ac.kr