

교육과정평가연구
The Journal of Curriculum and Evaluation
2026, Vol. 29, No. 3, pp.89~112
DOI: <https://doi.org/10.29221/jce.2026.29.3.89>

‘시간성’과 ‘변화’ 개념 중심의 통합사회 재구조화 방안 -산업 혁명을 중심으로-

천하은 (서강대학교 박사수료)*
김민정 (서강대학교 교수)**

요약

본 연구는 통합사회가 표방하는 통합적 사고력이 교육과정·수업·평가의 장에서 실질적으로 작동하고 있는지 점검할 필요가 있다는 문제의식에서 출발한다. 그간 통합사회 연구는 통합적 사고력을 주로 분과적 관점에서 논의하는 경향이 강했는데, 그로 인해 통합사회가 실제로 교육과정·수업·평가의 차원에서 통합적 사고력 함양을 구현하고 있는지에 대한 비판적 검토가 충분히 이루어지지 못했다. 본 연구에서는 산업 혁명을 사례로 ‘시간성’을 기준으로 통합사회 학습 내용 현황을 비판적으로 검토하고, ‘변화’ 개념을 중심으로 재구조화 방안을 제안한다. 현행 통합사회 교육과정과 교과서 서술에서 산업 혁명은 기계화의 발전이 자본주의의 성립으로 이어졌다는 단선적인 서사로 제시된다. 각 분과 개념을 연결하기 위한 소재로 소진되는 산업 혁명을 ‘시간성’과 ‘변화’ 개념을 활용하여 인간의 대응 방식을 탐구할 수 있도록 내용을 재구조화하였다.

본 연구의 목적은 통합사회에서 역사적 관점이 배경지식이나 소재로 머무르지 않고, 통합적 사고력을 견인하는 핵심 매개로 기능하도록 하는 데 있다. 이는 근대 산업 혁명기의 발전 경험이 오늘날 4차 산업 혁명 담론과 생태환경인식으로 이어지는 지속성을 성찰할 수 있는 준거를 제공한다는 점에서 교육적 의미가 크다. 다만 산업 혁명과 함께 높은 시의성을 갖는 시민사회 주제의 확장 설계는 후속 연구로 남겨둔다.

주제어 : 통합사회교육, 산업 혁명, 시간성, 변화, 통합적 사고력

* 제1저자, cjs9103@naver.com

** 교신저자, minjungk@sogang.ac.kr

I. 서론

한국에서 해방 이후 신설된 교과인 사회과는 현대 사회 문제를 역사적·구조적 맥락에서 이해하고, 이를 합리적으로 해결할 수 있는 시민적 역량을 기르는 데 목적이 있었다. 사회과가 다루는 문제의 복합성은 개별 학문의 분과적 접근으로는 충분히 설명되기 어렵기 때문에, 사회현상을 종합적으로 파악하는 통합적 사고력의 함양을 중요한 교과적 지향으로 삼아왔다. 2015 개정 교육과정과 함께 고등학교 공통 과목으로 도입된 통합과목(이하 통합사회) 역시 사회과의 통합 지향을 교육과정 차원에서 구현하려는 대표적인 시도라고 할 수 있다.

이렇듯 통합사회는 일반사회·지리·윤리·역사의 관점을 융합하여 하나의 주제 안에서 통합적 학습이 이루어지도록 설계되었다(박은아 외, 2016, p. 14). 그간의 통합사회 관련 연구는 과목의 통합적 성격을 검토하는 데 초점을 두기보다는 개별 분과의 관점에서 접근하는 경향이 강하였다(천하은, 2025, p. 188). 그 결과 통합사회가 교육과정·수업·평가의 차원에서 통합적 사고력 함양이라는 목표를 실제로 구현하고 있는지에 대한 검토는 충분히 이루어지지 못했다고 볼 수 있다. 특히 사회적 문제의 발생 배경과 변화 과정을 이해하는 데 필수적인 역사적 관점은 통합사회의 통합적 사고를 구성하는 핵심 요소로 충분히 고려되지 못한 측면이 있다.

그 가운데 통합사회가 2028학년도 대학수학능력시험의 필수 평가 과목으로 편입되면서, 더 이상 고등학교 1학년이 수강하는 공통 과목에 머무르지 않고, 모든 수험생이 학습하고 평가받아야 하는 과목으로 격상되었다. 더욱이 통합사회와 같은 형태의 단일 과목이 일본과 미국을 비롯한 여러 국가에서는 일반적으로 확인되지 않는다는 점에서(양정현, 2025, p. 143), 통합과목의 신설과 운영은 한국의 국가수준 교육과정이 갖는 특수한 문제의식을 반영한다고 할 수 있다. 대학 입학을 위한 표준화된 시험 과목으로의 편입은 단순히 평가 과목의 변화를 의미하는 것이 아니라, 통합과목이 구현하는 가치를 대학수학능력의 중요한 일부로 간주하고 있다는 점에서 교육과정과 교과서, 평가 문항 속에서 통합적 사고력이 실제로 구현되고 있는지를 더욱 엄밀하게 검토해야 할 필요성을 제기한다.

따라서 본 연구는 통합사회에서 표방하는 통합적 사고력의 구현 양상을 검토하기 위해 현행 교육과정 내용 조직에서 역사적 관점, 특히 시간성이 어떤 방식으로 작동하고 있는지 비판적으로 분석한다. 역사 교육과정은 과거를 시간적 변화 속에서 파악하는 것을 핵심으로 삼고 있는 반면(교육부, 2022, p. 76), 통합사회에서는 인간과 세상을 이해하기 위해 역사적 배경과 시대적 맥락에 초점을 두는 방향으로 시간성을 규정한다(교육

부, 2022, p. 109). 그 가운데서 역사적 사고의 핵심 요소인 변화 개념은 명시적으로 드러나지 않는데, 그로 인해 통합사회에서 역사 영역이 단순한 사례나 소재로 머물 가능성을 내포하게 하였다.

이에 본 연구는 통합사회에서 시간적 관점에 대한 탐색이 필요하다는 논의에 주목하고(박상준, 2024, pp. 83-106), 그 구체적 사례로 산업 혁명을 선정하였다. 산업 혁명은 근대 사회의 구조적 전환을 이해하는 핵심 주제일 뿐만 아니라, 오늘날 제4차 산업 혁명과 관련된 기술 변화, 노동 문제, 불평등, 생태환경 문제를 과거와 현재의 변화 양상 속에서 성찰할 수 있다는 점에서 역사 영역이 통합적 사고력을 기를 수 있는 통합사회의 적절한 주제라고 할 수 있다. 통합사회는 현대 사회의 불확실하고 복잡한 사회현상에 대처하기 위해 시간적·공간적·사회적·윤리적 측면을 함께 고려하는 통합적 관점의 중요성을 이해하고 구체적인 사례를 중심으로 탐구하도록 한다(교육부, 2022, p. 109). 실제 교육과정 운영에서 각 분과의 고유한 개념과 서술 방식이 병렬적으로 제시되면서 통합사회가 지향하는 탐구가 분과 지식의 단순 나열로 귀결되기 쉽다. 따라서 본 연구는 산업 혁명 사례를 통해 통합사회가 지향하는 탐구를 시간성으로 재구성하되, 역사적 사고의 핵심 요소인 변화 개념을 중심으로 한 탐구 학습 방안을 제안하고자 한다.

이러한 문제의식에서 본 연구에서는 다음 두 가지 연구 문제를 설정한다. 첫째, 현행 통합사회 교육과정과 평가 영역에서 산업 혁명 관련 내용은 어떻게 조직되어 있으며, 그 안에서 시간성과 변화 개념은 어떠한 기능을 수행하는가. 둘째, 산업 혁명을 시간성에 초점을 두고 재구성할 경우, 사회 문제의 발생과 변화 과정을 이해하는 통합적 사고력은 어떠한 방식으로 구현될 수 있는가. 이를 통해 본 연구는 역사 영역이 통합사회 안에서 단순한 시대적 배경을 제공하는 소재나 사례에 머무르지 않고, 통합적 탐구를 견인하는 핵심 축으로 작동할 방안을 제안한다.

II. 통합사회의 통합적 사고력 구현 양상과 한계

1. 교육과정에서 드러난 통합적 사고력의 성격

1948년 『중학교 사회생활과 교수요목』에서 제시된 초창기 사회생활과 교육과정에서는 교육 내용을 학습자의 생활환경과 밀착된 형태로 구성하였다(문교부, 1948, p. 4). 당시 사회생활과는 미국 사회과 편제와 내용 구성에 많은 영향을 받았다. 이는 미국 사회가 개인과 타인, 그리고 사회가 맺는 상호작용에 중요성을 두었기 때문이라 할 수 있

다(Sunal & Haas, 2008, p. 3). 이후 수많은 개정을 거쳐 통합과목의 신설과 함께 사회과와 도덕과의 융합이라는 전례 없는 국면을 맞이하게 되었다.

통합사회가 표방하는 역량은 전혀 새로운 체제로 출현했기보다, 이전 제6차 교육과정의 공통사회 과목을 통해 이미 일정 부분 시도된 바 있다(천하은, 2025, p. 187). 이는 공통사회에서 형성된 내용 조직 원리의 일부가 통합사회로 이전되며, 연속성을 가질 가능성을 시사한다. 실제로 통합사회가 요구하는 역량을 조사하는 연구에서 공통사회 자격증 소지 교사 집단이 그렇지 않은 집단보다 역량에 대한 이해도가 더 높은 것으로 나타났다(박은아 외, 2016, p. 81). 다시 말해 통합사회 역량에 대한 이해가 상대적으로 높은 집단이 공통사회 기반의 전문성을 공유한다는 점은 통합사회 교육과정이 구성되는 과정에서 공통사회가 활용해 온 내용 조직 원리를 일정 부분 계승했을 가능성을 뒷받침한다.

공통사회는 ‘공통’이라는 명칭에 걸맞지 않게 실제로는 지리 영역과 일반사회 영역이 결합된 형태였다(양정현, 2025, p. 31). 그 결과 역사 영역에서 핵심적으로 요구되는 시간성과 변화 개념은 상대적으로 취약하게 다루어졌고, 두 개념의 결여는 이후 통합사회로도 일정 부분 이어졌다고 볼 수 있다.

<표 1> 사회과 교육과정 내 목표

유형	2015 교육과정	2022 교육과정
사회	(초) 학생들이 주변의 사회현상에 대하여 관심과 흥미를 가지며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 이를 자신의 주변 환경이나 문제에 적용할 수 있는 적극적인 태도를 길러야 한다.	(초) 학생들이 주변의 사회현상에 대하여 관심과 흥미를 가지며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 이를 자신의 주변 환경이나 문제에 적용할 수 있는 적극적인 태도를 기른다.
	(중) 학생들이 초등학교에서의 학습을 바탕으로 각 영역에서 중요시하는 지식을 과학적 절차에 의하여 발견·적용하고, 개인적·사회적 문제를 해결하는 능력 을 길러 적극적인 공동체 구성원으로서의 자질을 함양하게 한다.	(중) 학생들이 초등학교에서의 학습을 바탕으로 각 영역에서 중요시하는 지식을 과학적 절차에 의하여 발견·적용하며, 사회적 문제에 관심을 갖고 지역사회·국가·세계에 속한 구성원으로서의 시민성을 함양한다.
통합 사회	인간과 자신의 삶, 이를 둘러싼 공간, 그리고 복합적인 사회현상을 과거의 경험, 사실 자료와 다양한 가치 등을 고려하면서 탐구하고 성찰하는 능력을 기른다.	통합사회는 시민으로서 개인이 지속가능한 삶을 영위하기 위해 인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경의 문제를 통합적인 관점에서 이해하고, 사회적 변화에 능동적으로 대응하며, 미래 사회에 필요한 기초 소양과 역량을 함양하는 것을 목표로 한다.

주: 강조는 필자, 전문이 아닌 선택적 취합이 있었음.¹⁾

1) 사회과 교육과정(제2018-162호, p. 4, p. 122), 사회과 교육과정(제2022-33호 p. 7, p. 107).

시간성과 변화 개념은 2015·2022 교육과정을 거치면서 제시 방식과 양상이 변모했는데, 이는 <표 1>에서 확인할 수 있다. <표 1>은 2015 교육과정과 2022 교육과정의 변천 과정 양상을 제시하는데, 초등학교급 사회과 교육과정은 이전과 동일한 모습을 보이고 있음을 확인할 수 있다. 반면 중학교 사회과 교육과정은 상이한 변화 양상을 보이는데, 문제해결능력의 범위를 규정하는 방식에서, 2015 교육과정에서는 ‘개인적’ 문제와 ‘사회적’ 문제를 구분하여 제시하는 데 비해, 2022 교육과정에서는 ‘개인적’ 문제가 삭제되고, ‘사회적’ 문제가 지역·국가·세계 구성원에 이르는 넓은 층위로 포괄하는 양상을 확인할 수 있다.

한편 통합사회 교육과정에서는 ‘인간과 자신의 삶’, ‘이를 둘러싼 공간’, ‘복합적인 사회현상’이라는 내용이 과거의 경험과 사실 자료와 다양한 가치 등을 고려하면서 탐구하고 성찰하는 능력으로 묶여서 제시되는 양상이 나타났다. 2015 통합사회 교육과정에서 ‘과거의 경험’이 명시된 것은 사회현상의 이해를 현재의 문제 인식에만 두지 않고, 과거라는 시간성에 중점을 둔다고 할 수 있다. 그러나 2022 교육과정에 이르면서 ‘과거의 경험’이 삭제되었는데, 이는 현재적 문제 해결의 맥락 속에서 통합사회 제 주제를 다루려는 경향이 강화되었다고 해석할 수 있다.

현재 2022 교육과정의 목표 진술에서 ‘과거의 경험’이라는 시간적 맥락이 간과되면서, 역사적 사건이 과거 시공간 속에서 맥락적으로 이해할 수 있도록 제시되기보다 소재로 다뤄질 가능성이 증폭되었다고 볼 수 있다. 신소연(2026)의 연구는 장기적인 관점에서 통합사회의 주요 주제들을 역사적 맥락과 관점에서 기술하는 방식으로 전환할 필요가 있음을 지적한다. 또한 역사적 내용을 제시문 형태로 구성할 경우, 학생들의 통합적 사고력과 통합적 이해의 함양이 촉진될 수 있다는 견해를 제시한다(신소연, 2026, p. 135).

교육과정 개정에서 드러나는 변화 양상을 검토하고 2022 개정 중학교 역사·고등학교 통합사회·고등학교 세계사 교육과정에서 산업 혁명이 제시되는 방식의 차이를 분석하기 위해 관련 성취기준과 해설을 <표 2>에 정리하였다. <표 2>에 따르면 세 과목은 산업 혁명을 대체로 부의 확대와 사회 발전을 가져온 자본주의 성립과 확대 과정을 설명하고, 나아가 그 연장선에서 세계열강의 제국주의 정책으로 연결하는 서술 경향을 공유하고 있음을 확인할 수 있다.

<표 2> 2022 사회과 교육과정 내 과목별 산업 혁명 관련 성취기준

유형	중학교 역사	통합사회	세계사
성취 기준	[9역05-02] 서양의 산업화와 제국주의 정책을 이해하고, 사회와 생태환경에 미친 영향을 분석한다.	[10통사2-03-01] 자본주의의 역사적 전개 과정과 그 특징을 조사하고 시장과 정부의 관계를 중심으로 다양한 삶의 방식을 비교 평가한다.	[12세사03-03] 제1·2차 산업 혁명이 가져온 사회, 경제, 생태환경의 변화를 분석한다.
해설	산업화를 기술적·경제적 발전과 풍요의 관점뿐 아니라 자본주의의 등장 , 국민 국가의 형성과 맞물려 제국주의적 팽창과 침략 으로 연결되는 과정으로 이해하고, 그 영향을 국가적·세계적 차원 및 생태환경적 관점에서 파악한다.	자본주의의 역사적 전개 과정 과 그 특징을 역사적 사건이나 사상가들의 주장을 통해 다루도록 하되, 그 과정에서 나타난 시장과 정부의 관계를 중심으로 한 다양한 삶의 방식, 특히 시장경제 체제와 계획경제 체제가 인간의 삶에 어떠한 영향을 미쳤는지를 학생들이 비교 평가하도록 한다.	제1·2차 산업 혁명이 초래한 경제적 변동과 산업 자본주의의 발전 , 그리고 이에 따라 나타난 사회 문제와 생태환경 문제를 평가하여 이를 바탕으로 서양 열강의 제국주의 정책을 이해 하는 데 중점을 둔다.

주: 강조는 필자, 전문이 아닌 선택적 취합이 있었음.²⁾

<표 2>는 산업 혁명이 각 과목에서 어떠한 서술 방향과 학습 초점 속에서 제시되는지 비교할 수 있게 한다. 자본주의적 사회 구조의 성립과 제국주의 등장에 따른 세계 변화에 학습 초점을 둘 경우, 교수·학습은 결과적으로 세계화가 진전된 현대 사회를 설명하는 거대 담론으로 전개될 가능성이 높다. 이때 산업 혁명 과정에서 나타난 노동 조건의 변화, 자본주의 확산에 따른 사회적·지역적 불평등의 심화, 환경 문제 등은 서로 연관된 쟁점으로 탐구되기보다 부차적으로 처리되기 쉽다. 만약 고등학교 세계사에서 이와 같은 쟁점을 다루어야 한다는 주장이 제기된다면, 기초적인 탐구 과목으로서 통합사회에서 위상과 역할을 축소하는 결과를 낼 수 있다는 점을 간과하게 된다. 따라서, 통합사회에서 산업 혁명을 시간성 측면에서 통합적으로 사고하도록 학습 내용과 접근을 재구조화하는 것은 유의미한 과제라고 할 수 있다.

2. 통합사회의 산업 혁명 학습 내용과 교과서 서술 검토

2022 통합사회 교육과정에서는 ‘통합적 관점/ 인간, 사회, 환경과 행복/ 자연환경과 인간/ 문화와 다양성/ 생활공간과 사회/ 인권보장과 헌법/ 사회정의와 불평등/ 시장경제와 지속가능발전/ 세계화와 평화/ 미래와 삶’으로 구성된다. 그 가운데 산업 혁명은 ‘Ⅲ. 시장경제와 지속가능발전’ 단원의 ‘자본주의의 발달과 시장경제’에 편입되어 언급된다.

2) 사회과 교육과정(제2022-33호 p. 116, p. 146).

이는 산업 혁명이 근대 사회의 구조적 전환을 설명하는 역사적 사건으로 제시되기보다, 시장경제의 성립을 설명하기 위한 경제 단원의 하위 소재로 배치되어 있음을 의미한다.

통합사회 이전의 사회과 수업에서 산업 혁명은 ‘원인, 전개, 결과’의 순차적 서술과 기술 발명이나 동력 개량 등 부분 사실을 체계적으로 학습하는 방식으로 다루어져 왔다. 산업 혁명은 단순한 기술사적 진보를 넘어 여러 방면에서 다층적으로 재구성될 수 있는 교육적 잠재력을 갖지만, 현행 교육과정의 제약으로 구현에 어려움이 있었다. 역사교육적 관점에서 양호환(2021)은 산업 혁명을 다룰 때 ‘변화’와 ‘혁명’에 대해 다루지 않고 사회조직의 변화들만 언급하는 세태에서 학생들은 산업 혁명의 시작과 종결에 대해서 생각해 볼 기회가 없다고 비판한 바 있다(양호환, 2021, p. 206). 통합사회 교과서에 수록되어 있는 산업 혁명 관련 서술은 <표 3>에 정리하였다.

<표 3> 통합사회 교과서 내용 비교

유형	2015 교과서	2022 교과서
통합 사회	18세기 후반에는 영국에서 일어난 산업 혁명으로 상품의 대량 생산이 가능해지면서 산업 시설을 소유한 자본가가 주도하는 산업 자본주의가 성장하였다. 산업 자본주의는 주로 상품의 생산 과정에서 이윤을 추구하며, 생산한 상품을 자유롭게 사고팔 수 있는 시장의 자유를 요구하였다. 이 시기의 사상가 애덤 스미스 또한 다음과 같은 주장을 통해 경제활동의 자유를 옹호하였다.	18세기 중반 영국에서 시작된 산업 혁명은 자본주의 경제를 획기적으로 발전시켰다. 산업 혁명을 거치며 공장제 기계 공업이 발달하고 대량 생산이 가능해짐에 따라 제조업을 바탕으로 이윤을 창출하는 산업 자본주의가 발전하였다. 이 시기의 사상가 애덤 스미스는 다음과 같이 개인의 자유로운 경제활동을 옹호하였다.

주: 전문이 아닌 선택적 취합이 있었음.³⁾

<표 3>은 통합사회 교과서에서 산업 혁명이 펼쳐지는 서사를 확인할 수 있게 한다. 2015·2022 교육과정이 반영된 교과서는 공통으로 산업 혁명이 왜 영국에서, 어떠한 역사적 맥락에서 발생했는지에 대한 배경 설명을 충분히 제시하기보다는, 산업 혁명의 결과 생산 방식의 변화라는 표면적 효과에 집중하는 경향을 보인다. 이러한 서술은 산업 혁명을 단기간의 폭발적 변화를 불러온 ‘혁명적 사건’으로 고정하는 인상을 주기 쉽다. 그러나 역사학계에서는 산업 혁명을 장기적이고 복합적인 요소들의 누적과 지속 속에서 전개된 ‘산업화’의 과정으로 이해해야 한다는 논쟁이 지속되어 왔음을 간과할 수 없다(Hobsbawm, 2022, p. 115). 즉 산업 혁명은 단일한 원인으로 환원되기보다 장기 구조 변화와 세계 체제, 사회관계의 변동 속에서 이해되어야 할 필요가 있다.

과거 산업 혁명 시기에 직면했던 도시화와 공간 재편, 노동과 불평등의 구조, 시민권과 인권의 문제, 환경 문제 등은 오늘날까지 지속적으로 이어지고 있는 문제로 통합적

3) 2015 교육과정 미래엔 교과서(p. 126), 2022 교육과정 미래엔 교과서 2(p. 69).

사고력을 활용해 문제 해결의 실마리에 접근할 수 있게 해준다. 산업 혁명이라는 주제가 단순한 기술 진보 서사를 넘어서는 중요성을 지닌다는 점은 교육과정의 변천 과정에서 확인할 수 있다. 오늘날 우리가 갖고 있는 노동과 산업, 기술 변화에 대한 인식은 진공 상태에서 형성된 것이 아니라 교육과정과 교과서가 서술하는 산업 혁명 서사를 통해 구성된다. 따라서 통합사회 산업 혁명을 어떻게 서술하고 조직할 것인지는 단순한 내용 선택의 문제가 아니라 학생들의 산업화에 대한 인식과 판단의 틀을 형성하는 문제이기에 더욱 엄정하게 다듬어질 필요가 있다.

이전 제3차 교육과정 당시 산업 혁명은 ‘서양 근대 사회의 발전’ 단원에서 근대 의식의 성장, 시민사회 형성, 자유민주주의 발전의 이해와 함께 기술 혁명이 불러온 세계사적 영향을 이해하는 것을 주요 내용으로 삼았다(문교부령 제404호, 1977.02.28.). 박정희 정권기 산업화 담론 속에서 산업 혁명은 중·고등학교 세계사 교과서 「근대 산업의 발전과 그 영향」이라는 대단원 아래 핵심 소단원으로 배치되어 산업 혁명의 배경, 기술 발전, 교통·통신의 확대, 산업화의 확산 등이 체계적으로 서술되었다(우리역사넷, 검색일 : 2026.03.03.). 이후 제4차 교육과정(1981)에 이르면 산업 혁명은 이전 교육과정과 같은 독보적인 위치를 점유하지 못한 채 주변적인 것으로 밀려났는데, 산업 혁명이라는 주제가 각 시대의 문제의식 속에서 끊임없이 재해석되며 소환되고 있음을 알 수 있다. 이러한 궤적은 산업 혁명과 관련한 사실이 그 자체로도 시간성과 변화 담론을 본질적으로 수반하는 주제라고 할 수 있다.

3. 평가 문항에 나타난 시간성의 약화

앞서 살펴본 바와 같이 통합사회 교육과정과 교과서에서 산업 혁명은 변화의 과정에서 다뤄지지 않고 있고, 통합적 사고를 진작하기보다 과정보다 결과 중심의 이해를 강화함으로써 분절적 인식을 낳게 할 여지가 있었다. 이러한 경향은 국가 수준 평가 영역에서도 유사하게 재현된다는 점에서 주목할 필요가 있으며, 실제로 2028학년도 수능 예비 평가 문항은 이를 확인할 수 있는 사례로 활용할 수 있다. 한국교육과정평가원은 예시 문항을 통해 교육과정의 목표(인간·사회·국가·지구 공동체 및 환경 문제 이해 및 기초 역량 함양)를 구현하고 특정 내용 영역에 치우치지 않도록 내용을 고르게 반영하려 했다는 출제 의도를 밝힌 바 있다(한국교육과정평가원, 2024, p. 5).

예시문항 6) (가)에 해당하는 권리에 대한 설명으로 옳은 것은?



위 그림은 산업혁명 시기에 나타난 계급 간의 빈부 격차를 풍자한 것이다. 위부분은 부유한 계급의 편안한 생활을, 아랫부분은 탄광에서 일하는 굶주린 노동자를 표현하였다. 이처럼 산업혁명 이후 발달한 자본주의는 인간 생활의 물질적 향상을 가져왔지만 자본의 집중에 의한 빈부의 격차를 초래하였다. 궁핍과 빈곤으로 인해 기본적인 생활 수준을 영위하지 못하자 인간다운 생활을 가능하게 하는 물질 토대를 국가에 요구할 수 있는 권리인 (㉠)의 보장이 요구되었다.

- ① 미국 독립 선언에서 천명되었다.
- ② 바이마르 헌법에 최초로 명시되었다.
- ③ 프랑스의 인권 선언에 영향을 주었다.
- ④ 영국에서는 명예혁명을 계기로 실현되었다.
- ⑤ 차티스트 운동 당시 인민헌장에 규정되었다.

[그림 1] 2028학년도 통합사회 예시문항 6번

[그림 1]은 인권·시민혁명·산업 혁명이라는 서로 다른 영역의 개념을 한 문항으로 묶어 통합적 문항을 시도하고 있지만, 실제로는 각 개념이 기계적으로 결합한 수준에 머무르고 있다. 이처럼 증거에 기반하여 사실들 사이의 관계를 맥락적으로 파악하고 판단하도록 요구하지 못하는 것은, 개별 사실이나 실질 지식을 상호 관련 속에서 이해하게 하는 2차 개념(second-order concepts)에 대한 고려가 부재하기 때문이다. 영국을 포함한 서유럽에서 전개된 기계화, 동력 체계의 변화, 제국주의와 세계화의 진전 등은 실질 지식(substantive knowledge)에 해당하며, 역사학이 이를 산업 혁명 혹은 산업화라는 실질 개념(substantive concept)으로 명명한 결과(이소은, 2022, p. 82)를 학생들에게 분절적으로 전달하고 평가하는 방식은 학생들이 해당 시기를 맥락적이고 논증적으로 이해하는데 충분한 도움을 주지 못한다. 따라서 일련의 사건을 ‘변화와 지속’과 같은 2차 개념을 통해 조직하고 해석할 수 있도록 구조화하는 노력이 요구된다.

역사교육에서는 각 개념을 이어주는 보조적 도구로 2차 개념이 존재하는데, 리(Lee, 1983)는 역사가들이 과거를 이해하고 설명할 때 사용하는 구조적 사고 개념으로 설명한다. 대표적으로 변화와 지속, 역사적 감정이입, 중요성, 증거와 기록 등의 개념이 속한다 (Lee, 1983, pp. 41-49). 다시 말해 2차 개념은 개별적인 역사적 사실을 넘어서 그 사건이 왜 일어났고, 어떠한 의미가 있으며, 이후 어떤 영향을 미쳤는지를 답하게 만드는 역사적 사고의 기능을 갖는다고 할 수 있다. 통합사회 평가 문항에서 개념을 한데 모아 제시했더라도 ‘역사적 사고’로 이어지지 못한다면 2차 개념으로 이해하도록 지원하지 못했기 때문이다. 따라서 이는 역사 영역이 제대로 구현되었다기보다 역사적 소재에 머무르고 있다고 판단할 수 있다. 리(Lee, 1983)는 역사를 개념 설명의 자료로 두는 것은 근본적으로 비역사적이며, 그 결과로 개념 이해가 역사적으로 빈곤해질 수밖에 없다고 비판한다.

통합사회가 추구하는 통합적 사고력을 실질적으로 구현하기 위해서는 역사 영역이 단순한 배경지식이나 소재를 제공하는 수준을 넘어 통합을 견인하는 개념 도구로 기능하는 방안을 적극 모색할 필요가 있다. 실제로 통합사회 문항 개발과 관련하여 역사 영역의 내용을 활용한 ‘사실 탐구형’, ‘구성주의 학습형’, ‘심화 학습형’의 문항 형태를 제안하는 연구도 이루어지고 있다(신소연, 2024, p. 565). 이는 통합사회가 수능 평가 체제로 제도화되는 만큼 단순한 내용 결합을 넘어 학문적 정합성을 갖춘 통합의 형식을 구현해야 한다는 당면한 과제의 시급성을 시사한다. 그럼에도 그간 축적된 통합사회 교육 과정 및 교과서는 산업 혁명을 ‘증기기관의 발명-공장제의 확산-도시화’로 이어지는 기술 중심의 인과적 서술로 제시하며, 기술의 중대가 생산력의 향상을 불러오며 나아가 시장경제의 발달이라는 인류사적 진보로 연결된다는 도식을 전제해 왔다. 또한 산업 혁명이 통합사회 여러 단원 중 ‘자본주의의 발달과 시장경제’에 편성되어 있다는 점은 근대 사회의 구조적 전환을 탐구하는 역사적 사건이라기보다 자본주의 태동을 설명하기 위한 소재로서 배치되고 있음을 보여준다.

산업 혁명을 통합사회의 주요 주제로 다뤄야 하는 이유는 분명하다. 국가의 경제력뿐 아니라 국력의 성격 자체를 근본적으로 변모시켰으며, 그 과정에서 정치·경제·사회·윤리 영역이 동시에 교차하기 때문이다. 더불어 오늘날 4차 산업 혁명 담론을 마주하는 상황 속에서 산업 혁명은 단지 과거의 사건이 아니라 기술 전환이 사회 구조와 삶의 조건을 어떻게 재편하는지 성찰할 수 있는 원형(prototype)으로서 교육적 가치가 크다. 더 나아가 산업 혁명은 기술 변화의 나열로는 설명할 수 없는 사회적 환경과 인간 사고방식의 변화를 탐구하게 한다는 점에서 시간성을 중심으로 분과 간 통합을 가능하게 하는 주제이기도 하다. 예컨대 영국의 역사학자 톰슨(Thompson, 1963)은 기계파괴운동으로 대표되는 러다이트(Luddite)를 단순한 파괴적 행위나 후진적 반동으로 보지 않고 노동계급

문화의 발현으로 해석할 수 있다고 보았다(Thompson, 2000, p. 219). 홉스봄(Hobsbawm, 1962) 역시 산업 혁명을 혁명적 기술 도입의 결과로 설명하는 서술을 경계하며, 핵심은 기술 자체의 발전이라기보다 확대되는 시장 수요에 대응해 기존 기술을 조직하고 동원할 수 있었던 능력, 그리고 영국이 이미 확보하고 있던 세계시장의 조건에 있었음을 강조한다(Hobsbawm, 2022, p. 115). 결국 산업 혁명은 사회 구조와 인간의 사고방식을 전환한 역사적 사건이라는 점에서 변화의 조건과 과정, 그 의미를 시간성 속에서 추론하도록 탐구 학습을 설계할 필요가 있다.

마지막으로 오늘날 우리가 마주하는 사회 문제는 보편적이고 일반적 성격이라기보다 중층적 구조와 복합적 성격을 지닌 난제(wicked problem)에 가깝다. 이는 단일 분과의 개념과 절차만으로는 충분히 이해되거나 해결하기 어렵다는 점에서(Hawkey, 2024, pp. 121-138), 산업 혁명은 통합적 사고력으로 읽어내야 하며, 가장 유용하게 쓰일 수 있는 축은 시간성임을 밝히는 바이다.

III. 산업 혁명의 통합적 탐구 학습 사례 분석

미국과 일본의 산업 혁명 관련 학습 자료를 분석하면, 사건을 설명하는 틀이 ‘탐구’의 형식으로 구체화하는 지점을 확인할 수 있다. 두 나라 모두 외형적으로 탐구 기반 수업을 채택하고 있으며, 탐구의 구성과 작동 방식을 들여다보면 단순한 활동 절차에 머무르지 않는다. 오히려 탐구는 역사적 맥락과 사회·경제적 구조, 이동 양상과 가치판단 등 여러 영역의 관점을 연결하는 통합의 장치로 기능하고 있음을 알 수 있다. 이에 본 장에서는 미국과 일본에서 산업 혁명을 가르치는 학습 자료 분석을 통해, 탐구가 통합적 사고를 촉진하는 구조를 밝히고자 한다. 더 나아가 통합사회에서 요구하는 통합적 사고를 구현하기 위해 실제로 작동 가능한 탐구의 원리와 설계 조건을 제안하는 데 목적이 있다.

1. 미국 사회과 탐구 설계 모델(IDM)

탐구 설계 모델(Inquiry Design Model, 이하 IDM)은 산업 혁명이 사회를 진전하게 함과 동시에 특정 집단과 영역에서 후퇴를 초래할 수 있다는 양면성을 질문 구조에 내재화하고, 학습자가 다양한 증거를 토대로 근거 기반의 판단에 이르도록 설계한 탐구 모형이다. 해당 모델은 핵심 질문을 중심으로 ‘보조 질문-학습 활동-평가’가 단계적으로 정렬되는 프레임워크(Framework)를 구성한다.

일례로 뉴욕주에서 개발한 10학년 산업화 IDM에서는 “산업 혁명은 어떻게 사람들을 이동시켰나요?”⁴⁾를 핵심 질문으로 설정하고 복수의 보조 질문을 통해 ‘이동’이라는 현상이 원인과 과정이 중층적으로 얹힌 변화의 과정임을 가시적으로 드러나게끔 구조화한다. 이러한 질문 구조는 산업 혁명이 각기 다른 집단에게 다른 방식으로 나타났음을 파악하게 만든다.

1. 산업 혁명 기간 동안 사람들은 어디로 이동했나요?
2. 산업 혁명 전후로 일상 생활은 어떻게 변화했나요?
3. 산업 혁명은 사회를 어떻게 후퇴(backward)시켰나요?
4. 산업 혁명은 어떻게 진전(forward)시켰나요?

이 주제는 1760-1840년 영국에서 발생한 산업 혁명이 불러온 정치·사회·지리·경제적 변화를 파악하면서 탐구를 경험하도록 설계되었다. 특히 ‘이동’이라는 초점을 매개로 학생들은 산업 혁명이 사람들의 물리적 위치 변화에 미친 영향뿐 아니라 노동과 일상의 변화, 사회 구조의 재편이 어떠한 관계망 속에서 연동되었는지를 시간적 맥락에서 다층적으로 분석하게 된다. 다시 말해 IDM은 주제를 개별 지식 항목으로 묶는 방식이 아니라 질문-증거-판단의 연쇄 속에서 이해를 구성하도록 함으로써 통합을 구현한다는 점에서 통합사회 단위 설계의 재구조화에 중요한 시사점을 제공한다.

IDM에서는 중심질문과 보조질문을 연계하는 수준을 넘어 총괄 과제(Summative Performance Task)에서 논증(Argument) 과제와 확장 활동(Extension)을 배치하고, ‘의견 있는 실천(Taking Informed Action)’ 활동에서는 ‘이해(Understand)-평가(Assess)-실천(Action)’의 흐름을 구현한다. 특히 확장 활동에서는 ‘산업 혁명은 사람들을 어떻게 이동시켰는가?’ 주제로 학급 토론을 수행하면서 산업 혁명이 사회를 진전(forward) 혹은 후퇴(backward)시켰는지에 대한 최종 판단에 도달하도록 구성한다. 이는 산업 혁명을 단선적 진보 서사로 환원하지 않고, 서로 다른 근거와 관점을 통해 역사적 판단을 수행하도록 유도하며, 국가와 사회에 따라 상이한 역사 인식이 형성될 수 있음을 전제한다.

이러한 점에서 IDM의 설계는 ‘이동’이라는 사회적 현상을 중심축으로 정치·사회, 지리, 경제, 역사적 변화를 연계하여 다룬다는 점에서 통합적 접근이 뚜렷하다. 이는 학습 활동을 ‘질문-증거-판단’의 구조로 조직함으로써, 통합을 분과 내용의 병치가 아니라 탐구 과정의 결합으로 구현하려는 특징을 지니기 때문이다. 탐구에 접근하는 방식은 분과마다 다르게 작동할 수 있지만, 특히 역사 영역은 시간적 맥락 속에서 증거를 해석하고 변화의 과정에 의미를 구성한다는 점에서 고유한 탐구 원리를 지닌다. 따라서 통합적

4) New York State Social Studies Resource Toolkit(2015).

탐구가 기계적 결합에 그치지 않기 위해서는 역사적 사례가 시간성에 기반한 해석과 설명을 통해 탐구를 견인하도록 설계할 필요가 있다.

마살라스와 콕스(Massialas & Cox, 1966)는 새로운 지식의 전선을 발견하기 위해서는 사유의 양식을 통해 사회현상을 지속적으로 탐구해야 한다고 보았다. 이를 위해 교사가 사회과학자와 역사학자가 논리적·경험적 또는 가치 명제를 검증하는 과정을 이해할 필요가 있음을 강조하였는데, 특히 반성적 탐구(reflective inquiry)에서는 경험적 또는 가치 명제를 검증하는 과정이 필수적이라고 보았다(Massialas & Cox, 1966, pp. 207-331). 이 논의를 통합사회에 적용하면 통합은 분과 내용을 하나의 주제 아래 병치하는 방식이 아니라 시간적 맥락 속에서 증거를 바탕으로 설명을 구성하고, 그 결과를 현재의 쟁점과 연결해 판단하도록 하는 반성적 탐구 구조로 전환할 필요가 있다. 이런 점에서 IDM은 통합사회가 지향하는 통합적 탐구로 구현할 수 있는 설계 틀로 활용할 수 있다.

2. 일본 역사교육 탐구 기반 서술

일본의 사례를 검토하는 과정은 통합사회에서도 산업 혁명을 발전 서사로 자동 수용하는 관성에서 벗어나 갈등과 대응, 현재까지의 지속성을 포함한 인류사적 변화 양상으로 해석하도록 하는 지점을 제공한다. 이러한 문제의식은 일본의 교육과정 구성 방식에서 더욱 드러난다. 일본은 교육과정 개편 이후 필수 과목으로 ‘역사 총합’을 이수하도록 하여 학생들이 근현대 역사의 전개에 대해 해석하고, 판단하고, 토론하는 경험을 축적하도록 설계한다(福井憲彦 외, 2024, p. 2). 나아가 학생들은 ‘일본사 탐구’와 ‘세계사 탐구’ 과목을 통해 역사학자들이 사용하는 방식인 자료 분석과 해석, 논의 즉 탐구 절차를 따라 지식을 구성하게 된다. 학생들이 단계적으로 탐구에 접근할 수 있도록 서술과 활동을 점진적으로 조직하는 경향을 보인다.

이러한 구성 방식은 일본 고등학교 세계사 교과서의 산업 혁명 단원에서도 확인된다. 해당 교과서는 산업 혁명을 농업사회가 산업사회로 편입하는 과정으로 서술한다. 그 가운데 독특한 지점을 발견할 수 있는데, 한 교과서에서 활용하고 있는 ‘팍스 브리타니카(Pax Britannica, パクス=ブリタニカ) 개념이었다.

<표 4> 일본 고등학교『세계사』교과서, '산업 혁명' 서술 분석

출처	원문	번역문
桃木至朗 외 (2025). 新詳 世界史探究. 帝国書院, p. 194	イギリスから始まる産業革命18世紀末のイギリスでは、農業社会から工業社会への急激な移行がみられた。産業革命（工業化）の動きは、アジアの物産であった綿織物の生産から始まった。	18세기 말 영국에서는 농업사회에서 공업사회로의 급격한 이행이 나타났다. 산업 혁명(공업화)의 움직임은 아시아의 물산이었던 면직물 생산에서 시작되었다.
木畑洋一 외 (2024). 世界史探究, 実教出版株式会社, pp. 222-225.	イギリスの産業革命は、18世紀後半から、綿工業の機械化を中心に進化した。こうして19世紀なかばのイギリスは、アジアをもこの体制に組みこみ、圧倒的な工業生産力を背景に「パクス=ブリタニカ」（イギリスの覇権のもとでの平和）を実現した。	영국의 산업 혁명은 18세기 후반부터 면직업의 기계화를 중심으로 진행되었다. 영국은 아시아까지 이 체제에 편입시키고 압도적인 산업 생산력을 바탕으로 '팍스 브리타니카'(영국의 지배 아래에서의 평화)를 실현했다.
福井憲彦 외 (2024). 『世界史探究』, 東京書籍, pp. 233-234.	18世紀後半のイギリスでは、世界に先がけて工場における生産の機械化と動力化がはじまった。産業革命の開始である。農村の余剰人口が工場労働力を準備する一方、マニファクチュアによる時計工業などの飛躍的発展が、精密な機械をつくる技術を用意した。	18세기 후반 영국에서는 세계 최초로 공장에서의 생산 기계화와 동력화가 시작되었다. 이것이 바로 산업 혁명의 시작이었다. 농촌의 잉여인구가 공장 노동력을 공급하는 한편, 매뉴팩처 방식에 의한 시계 산업 등의 비약적인 발전이 정밀한 기계 제작 기술을 구비하게 했다.
木村靖二 외(2024).『詳説世界史』, 山川出版社, p. 207.	18世紀後半のイギリスで種々の技術革新が生まれ、産業革命が始まることになった。ここに歴史上はじめて、化石エネルギーを動力源とする経済活動が本格的に始まった。	18세기 후반 영국에서 다양한 기술 혁신이 일어나면서 산업 혁명이 시작되었다. 이때 역사상 처음으로 화석 연료를 동력원으로 하는 경제활동이 본격적으로 시작되었다.

주: 강조는 필자, 전문이 아닌 선택적 취합이 있었음

<표 4>에서 확인할 수 있듯이, 이 개념을 채택하는 배경에는 영국이 이룩한 산업 혁명을 일본 역시 유사한 방식으로 달성했다는 관점을 일본사 교과서 서술에서 견지해 왔다는 점에 놓여 있다. 다시 말해 '팍스 브리타니카'를 산업력에 기반한 국제 질서로 편입하는 방식은 일본의 근대화 경험을 세계사적 서사 속에 배치하고 의미화하는 준거로 기능하며, 산업화의 중요성과 긍정적 경험이 현재까지도 연속되는 것으로 이해하게 하는 효과를 낳는다. 이러한 설명 방식은 로마의 패권적 질서 상태를 평화의 질서로 치환하는 '팍스 로마나(Pax Romana)'의 설명 방식을 연상하며, 경제력과 산업력의 우위가 곧이어 평화로 이어질 수 있다는 담론적 연결을 제공한다. 실제로 해당 교과서는 압도적인 산업 생산력에 기반한 영국의 패권 질서가 평화를 실현했다는 서사를 구성한다는 점에서 특징적이다(木畑洋一 외, 2024, p. 225). 모리스(Morris, 1968)는 '팍스 브리타니

카(Pax Britannica)’를 영국이 자국 산업을 기반으로 세계시장을 개방하며 세계의 중심으로 기능하던 상태로 규정함으로써(Morris, 1968), 이 개념이 산업력과 세계질서의 관계를 설명하는 틀로 활용될 수 있음을 보여준다.

다만 산업 혁명이 생산력과 경제력의 증대뿐 아니라 세계질서를 결정한다는 설명이 교과서 서술의 핵심 논지로 작동할 경우, 서술의 외연이 확장되는 것과 별개로 국가주의적 진보 서사가 과도하게 강화될 위험이 있다. 특히 일본의 경우, 자국의 근대화 서사 속에서 청일전쟁과 러일전쟁 전후 시기 근대적 공장 생산이 급속히 발전한 국면을 산업 혁명의 시대로 규정하며(渡辺晃宏, 山本博文 외, 2022, p. 226), 산업화를 국가의 역량과 위상을 설명한다. 이러한 방식은 산업 혁명을 국가적 성취를 강조하는 방향으로 서사를 수렴할 가능성을 내포하는데, 산업 혁명이 진보 서사로 조직되고 있음을 부인하기 어렵다. 특히 영국의 산업력과 패권이 만들어진 국제 질서를 평화의 담론으로 구성하는 방식은 산업 생산력과 국가 경쟁력이 세계질서를 규정한다는 관점이 교과서 서사의 중심축으로 작동할 여지가 있음을 시사한다.

〈표 5〉는 산업 혁명기에 나타난 영국 노동자들의 격렬한 반응 즉 러다이트 운동을 다룬 일본 교과서 서술을 정리하였다. 해당 서술은 노동과 인권의 문제를 언급하기는 하지만, 러다이트 운동을 산업 혁명의 서사를 중심으로 당대 사람들의 대응 방식을 제시하기보다 산업화의 성취와 국가 발전을 강조하는 거시적 틀 안에서 부수적 반응으로 배치하는 경향이 두드러진다.

〈표 5〉 일본 고등학교 『세계사』 교과서, ‘산업 혁명 당시 인권·기계파괴운동’ 서술 분석

출처	원문	번역문
桃木至朗 외(2025). 新詳 世界史探究. 帝国書院, p.196	機械化で職を失った職人たちは、古くからの「打ちこわし」の習慣に従って、ラダイト（機械打ちこわし）運動を展開したが、これは1810年代を頂点として衰えた。	기계화로 일자리를 잃은 장인들은 예로부터 이어져 온 ‘기계 파괴’ 관습에 따라 러다이트(기계 파괴) 운동을 전개했으나, 이는 1810년대를 정점으로 쇠퇴했다.
木畑洋一 외(2024). 世界史探究, 実教出版株式会社, p.222-224.	進展に抵抗する運動を各地で展開した。イギリスでは、熟練労働者によるラダイト運動（機械打ちこわし運動）が1810年代にピークをむかえた。	각지에서 이러한 진전에 저항하는 운동이 전개되었다. 영국에서는 숙련 노동자들이 주도한 러다이트 운동(기계 파괴 운동)이 1810년대에 절정에 달했다.
福井憲彦 외(2024). 『世界史探究』, 東京書籍, p.234.	男性の現場監督のもと、多くの女性労働者が力織機を操作して働いた。機械化への抵抗として、イギリスでは機械打ち壊し（ラダイト）運動も生じたが、1810年代をピークに衰退した。	남성 현장 감독관의 지휘 아래, 많은 여성 노동자가 동력 직기를 조작하며 일했다. 기계화에 대한 저항으로 영국에서는 기계 파괴(러다이트) 운동도 일어났으나, 1810년대를 정점으로 점차 사그라들었다.

출처	원문	번역문
木村靖二 외(2024). 『詳説世界史』. 山川出版社, p.207.	…としなかったため、機械を動かす労働者の多くは、低賃金で雇われた女性や子どもであった。職を失った職人の一部は、機械打ちこわし運動によって抵抗したが、鎮圧された。	…그렇지 않았기 때문에, 기계를 작동하는 노동자의 대부분은 저임금으로 고용된 여성이나 아이들이었다. 일자리를 잃은 장인 중 일부는 기계 파괴 운동을 통해 저항했으나, 진압당했다.

주: 전문이 아닌 선택적 취합이 있었음

그 결과 산업화 과정이 노동자들의 여건을 어떻게 재편했는지, 그러한 경험이 권리의식이나 시민의식의 토대로 어떻게 작용했는지, 나아가 행위자들의 판단과 사회적 실천에 어떠한 영향을 미쳤는지 충분히 드러나지 않는다. 노동자들의 저항이 당대 산업화에 대응하는 역사적 행위 양식으로 설명되기보다 현재적 관점에서 비합리적이거나 어리석은 행위로 소비될 여지가 있다.

한편 통합사회 교과서에서는 러다이트 운동이 직접적으로 제시되기보다 산업 혁명 이후 노동자를 비롯한 사회적 약자의 생존권을 국가가 보장해야 한다는 사회권의 형성과 제도화라는 흐름 속에서 간접적으로 등장한다. 이는 산업화가 낳은 사회문제가 국가의 사회정책과 권리 확장으로 연결되었다는 점을 강조한다는 측면에서 의미가 있으나, 서술의 초점이 제도화된 결과에 집중될 경우, 당대의 저항이 특정한 역사적 행위였다는 시대성이 간과될 수 있다. 시대성의 간과는 역사적 행위자의 입장에서 이해하도록 돕는 맥락화의 결여로 이어질 수 있으며, 결과적으로 산업화와 저항의 관계를 변화의 과정으로 들여다보지 못하고, 결과로만 받아들일 위험이 있다.

IV. 산업 혁명의 통합적 탐구 학습 구성

‘혁명’이라는 개념은 19세기 후반과 20세기 초까지 동일한 방식으로 기능하지 않았으며, 오늘날 통용되는 ‘혁명’ 또한 과거의 의미로 환원하기 어렵다. 역사학자가 역사적 사건을 분류하고 의미를 부여하듯 학습자 역시 혁명 개념의 범주와 핵심 속성을 사례와 맥락에 따라 다르게 구성할 수 있다. 혁명이 역사 속에서 점유하는 위치와 의미가 시간적 연쇄를 거치면서 변형됐다는 점에서, 시간성과 변화 개념을 활용할 때 더욱 원활하게 이해할 수 있다.

본 문제의식은 통합사회 내용 체계의 개선 방향과도 연결된다. 통합사회에서 역사 영역이 단순한 배경지식의 제공을 넘어 통합의 매개로 작동하기 위해서는 분과 내용의 병

치가 아니라 시간성 기반의 탐구 구조로 전환될 필요가 있다. 즉 변화 개념을 중심으로 역사적 질문을 구성하고, 탐구 결과를 현재의 쟁점과 연결하여 역사적 판단으로 확장하는 작업이 요구된다. 이러한 전환을 이루기 위해 마샬라스와 콕스(Massialas & Cox, 1966)가 제시한 반성적 탐구 모델을 기반으로, ‘산업 혁명으로 무엇이 변화했는가’를 중심질문으로 설정하고 이에 따른 학습 구조를 설계하고자 한다.

이러한 탐구 구조가 특히 의미를 갖는 이유는 역사적 시기 자체가 자연적으로 주어진 실체가 아니라 해석과 선택의 산물이기 때문이다. 우리가 인식하는 사실과 개념은 고정된 실체가 아니라 시간적 연쇄 속에서 형성된 인식의 틀과 해석에 따라 의미가 달라질 수 있기 때문이다(김경자 외, 2015, p. 167). 셰이스스와 모튼(Seixas & Morton, 2013)은 ‘산업 혁명(Industrial Revolution)’과 같은 역사적 시기는 역사가가 특정 시기를 선택하여 앞뒤 맥락으로부터 분리함으로써 비로소 ‘한 시대’로 성립한다고 설명한다. 학생들에게 역사를 ‘지속성과 변화(Continuity and Change)’의 관점에서 시대별로 정리하도록 하는 것은 단순한 암기를 넘어 무엇이 변화했고, 무엇이 지속되었는지와 같은 내용을 이해하는 데 도움이 된다고 보았다(Seixas & Morton, 2013, p. 85).

본 관점을 적용하면 통합사회에서 산업 혁명이라는 시기를 구획한 이유를 단지 기술 발전과 공장제의 확산이라는 서사를 전달하기 위함이 아니라 산업 혁명 전후의 사회가 어떠한 방식으로 변화되었고, 어떠한 요소가 지속되었는지를 시간적 맥락 속에서 탐구하도록 하게 만들 수 있다. 산업 혁명은 단지 과거의 완결된 역사적 사건으로 제시되는데 그치지 않고, 오늘날 기술 전환과 노동 불안, 불평등과 환경위기, 세계질서의 재편과 같은 동시대의 쟁점을 성찰하는 통합적 탐구로 연결될 수 있는 조건이 된다. 즉 제국의 패권 질서가 만들어낸 것으로 보이는 가시적인 안전과 번영이 어떻게 다른 폭력과 불평등을 수반하고 있는지 복합적인 구조를 검토하도록 구성할 수 있다. 더 나아가 고대의 ‘팍스 로마나’를 호출해 근대의 ‘팍스 브리타니카’를 이에 상응하는 개념으로 구성하려는 시도를 학생들이 맥락적으로 이해하도록 지원하는 교수법적 접근은 통합사회가 지향하는 시간성 속에서 해당 주제를 탐구하는 하나의 유효한 접근이 될 수 있다.

이러한 문제의식은 홉스봄의 산업 혁명에 관한 이해와 맞닿는데, 산업 혁명을 이미 완료된 과거 사건이 아니라 현재까지도 지속되는 과정으로 보았으며, 성숙한 공업 경제가 확정된 시점이 언제였던가를 물을 수 있어야 한다고 강조한다(Hobsbawm, 2022, p. 116). 그의 논지처럼 산업 혁명은 기술의 도입이나 생산력의 향상이라는 결과로 제시되기보다, 인류의 방식을 규정하는 패러다임이 각 영역에서 어떻게 전환되었는지를 추적하는 과정으로 다뤄져야 한다. 산업 혁명을 진보의 서사로만 제시하는 방식으로는 구조 변화와 확산의 경로, 오늘날까지 이어지는 지속성을 충분히 설명하기 어렵다. 따라서 통합사회에서 산업 혁명 단원을 설계할 때는 당시의 구조적 전환이 어떤 조건에서 발생하

였고 그 변화가 현재적 쟁점과 어떤 연속선 위에 놓일 수 있는지에 대해 탐구하도록 하는 시간성 기반 통합적 접근이 요구된다. 이와 관련해서 정리하면 <표 6>에서 확인할 수 있다.

<표 6> 역사 중심 산업 혁명 통합사회 모듈 설계

질문	내용
중심질문	산업 혁명으로 무엇이 변화했는가?
교육과정 주제 & 성취기준	통합사회 2) III. 시장경제와 지속가능발전 1. 자본주의의 발달과 시장경제 (2) 자본주의는 역사적으로 어떻게 전개되었을까?
시작질문	산업 혁명기 누가 가장 많은 변화를 겪었을까?

보조질문 1	보조질문 2	보조질문 3	보조질문 4
[과학기술] 산업 혁명은 과학기술에 어떠한 영향을 미쳤는가?	[생태환경] 산업 혁명은 생태환경에 어떠한 변화를 불러왔는가?	[인류평화] 산업 혁명은 인류의 평화에 어떠한 변화를 불러왔는가?	[미래사회] 산업 혁명은 미래사회에 어떠한 영향을 미쳤는가?
형성평가 과제	형성평가 과제	형성평가 과제	형성평가 과제
산업의 수요가 과학기술 체계화(공학화)를 촉진했다는 주장에 대해 증거와 자료제시를 통해 설명하시오.	산업 혁명으로 일어난 도시환경의 변화를 통해서 생태학적 관점에서 긍정적·부정적 변화로 구분하여 범주화(표)하시오.	산업 혁명 이후 영국 중심의 경제적 변영을 '팍스 로마나'에 빗대어 '팍스 브리타니카'로 부르는 것이 평화적 관점에서 타당한지에 대해 글을 작성하시오	'변화와 지속성'의 관점에서 영국 산업 혁명을 당시 사람들의 대응과 '4차 산업 혁명'을 맞이한 오늘날 사람들이 대응하는 공통점과 차이점에 대해 입장을 표명하시오.
자료	자료	자료	자료
1. 기계화의 전개 2. 증기기관의 개량	1. 런던의 템스강 (Thames River) 오염 2. 공중위생법 제정	1. '팍스 로마나' 개념 2. 일본 교과서에 수록된 '팍스 브리타니카' 개념	1. 영국의 러다이트 운동의 성격 2. 오늘날 전 세계의 AI 대응

총괄평가 과제	논증	산업 혁명으로 무엇이 변화했는가
		네 가지 보조질문을 종합하여, 산업 혁명이 인류사에 미친 영향을 평가하는 논증문을 작성하시오. - 하나의 명확한 주장(thesis)을 제시할 것 - 최소 3개 이상의 역사적 증거(자료, 사례 등)를 활용할 것 - 긍정적 변화와 부정적 변화를 함께 고려할 것

	확장	산업 혁명은 인류 사회를 진전(forward)시켰는가, 후퇴(backward)시켰는가? 모둠별 토론을 통해 산업 혁명에 따른 변화를 종합적으로 검토하고, 최종적으로 사회 전체의 관점에서 그 영향을 평가하시오. 학급 전체 토론을 통해 최종 결론에 도달하도록 한다.
시민적 실천 과제	식견 있는 실천(Taking Informed Action) - 이해(UNDERSTAND) 산업 혁명과 유사하게 오늘날 사회에 큰 변화를 불러오는 사례(예: AI, 자동차, 플랫폼, 노동 등)를 조사하고, 그것이 사람들의 일상생활과 노동에 어떤 변화를 일으키고 있는지 파악하시오. - 평가(ASSESS) 해당 변화가 다양한 집단(노동자, 기업, 정부, 소비자 등)에 미치는 영향을 비교하여, 긍정적 측면과 부정적 측면을 균형 있게 분석하시오. - 실천(ACTION) 기술 변화가 사회에 미치는 영향을 고려하여, 바람직한 대응 방안(정책, 개인의 선택, 사회적 합의 등)을 제안하는 글을 2줄 이상 작성하시오.	

〈표 6〉에서 제시한 ‘IDM 틀을 활용한 산업 혁명 통합사회’ 모듈(module) 설계는 반성적 탐구를 활용하여 수업 구조로 전환한 프레임워크라고 할 수 있다. 산업 혁명이 낳은 변화와 쟁점을 네 개의 영역(과학기술, 생태환경, 인류평화, 미래사회)으로 조직하면서, 시작질문과 보조질문의 위계를 통해 산업 혁명을 단일한 사건이 아닌 역사의 연속선 안에서 구조적 변화로 등장했던 사건임을 이해하도록 유도한다. 또한 영역별 형성평가 과제를 배치하여 단순 요약을 넘어 ‘근거-제시-논증-반박’으로 이어지는 글쓰기 활동을 제시함으로써, 산업 혁명에 대한 이해가 나열된 사실을 습득하는 것이 아닌 통합적인 접근을 통해 증거를 기반으로 사고하고, 가치판단으로 수렴되도록 설계하였다.

본 연구에서 제안하는 산업 혁명 모듈은 통합사회가 요구하는 통합적 사고력을 내용의 병치가 아닌 탐구 과정의 통합으로 구현하기 위해 ‘핵심 질문-보조질문-형성평가-총괄평가-시민적 실천 과제’를 정렬하였다. 모듈의 출발점은 ‘산업 혁명을 통해 무엇이 변화했는가?’라는 문제를 재구성하는 데 있으며, 이는 산업 혁명을 단선적 발전 서사로 제시하는 대신 변화의 원인과 결과, 의미를 시간적 맥락 속에서 해석하도록 유도한다. 다시 말해 학습자는 산업 혁명을 생산력의 증대를 위한 기계의 진보로 보는 것이 아니라 변화가 어떠한 층위에서 이루어졌고, 이후 사회의 구조와 인간의 인식에 어떠한 변화를 불러왔는지 추론하는 과제를 받게 된다.

변화 개념이 지나치게 포괄적이거나 추상적인 논의로 흐르지 않도록 복수의 보조질문을 탐구 축으로 설정하였다. 첫째, 과학기술의 변화는 산업 혁명기의 동력 전환과 기계화가 노동자의 일상과 노동의 생산 체계를 어떻게 재편했는지 탐구하게 한다. 둘째, 산업화가 초래한 오염과 도시 위생 문제가 생태환경을 어떠한 방식으로 변화시켰는지 그리고 그 영향이 오늘날 어떠한 형태로 심화되고 있는지 검토하게 한다. 셋째, 산업화가 가져온 경제적 변영과 세계질서의 재편이 ‘평화’를 규정하는 조건을 어떻게 바꾸었는지 살펴보도록 한다. 가령 산업 혁명 이후 영국 중심의 해상 패권 질서를 ‘팍스 로마나’에 빗대어 ‘팍스 브리타니카’로 명명하는 것이 진정한 평화를 함의하는지 혹은 제국주의적 강제와 폭력의 또 다른 표현인지를 비판적으로 탐색하게 한다. 넷째, 산업 혁명기에 나타난 당대 사람들의 대응 방식을 조사하고, 오늘날 4차 산업 혁명 국면에서의 대응과 비교함으로써 기술 전환이 반복적으로 만들어내는 긴장과 그에 대한 대응 방식이 역사적 층위에서 무엇이 변화하고 지속되는지 분석하도록 한다.

형성평가는 각 영역의 탐구가 논증적 사고로 수렴되도록 배치한다. 더 나아가 총괄평가는 네 영역에서 수행한 탐구를 종합하여 논증적 글쓰기를 수행할 수 있는 수준으로 나아가게 함에 목적을 지닌다. 마지막으로 시민적 실천 과제는 탐구 결과를 바탕으로 당대 사람들의 관점을 이해하고, 후대 역사학자들의 평가와 판단 과정을 경험하게 하면서, 변화의 의미를 시간적 맥락 속에서 파악할 수 있는 능력을 구체화하도록 함에 목적이 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 산업 혁명을 통합사회 수업의 핵심 사례로 선정하고, 교육과정 분석을 통해 산업 혁명 학습이 지향하는 목표와 내용 조직의 방향성을 검토하였다. 구체적으로는 산업 혁명 관련 성취기준이 역사학의 인식론적 특성과 어떠한 방식으로 조응하는지 분석하였다. 분석 결과, 통합사회에서 산업 혁명은 ‘인권’, ‘지속가능성’ 등 사회적 쟁점과의 연계를 통해 통합을 시도하고 있으나, 역사학 고유의 탐구 구조가 단원 설계와 평가에 충분히 포함되지 못함으로써 산업 혁명이 역사적 사건이라기보다 분과 개념을 연결하기 위한 소재로 소비될 위험을 확인하였다. 이에 통합사회의 산업 혁명 주제를 시간성 중심의 탐구 흐름으로 재구성하고, 통합적 사고력을 구현하기 위한 탐구 중심의 교수·학습 및 평가 방안을 개발하였다.

본 연구가 지향하는 바는 산업 혁명이 추동한 산업화를 오늘날의 관점에서 낙관하거

나 비판하는 단선적 결론에 도달하게 하는 데 있지 않다. 오히려 산업 혁명을 연속적인 변화의 흐름 속에서 이해하게 함으로써 무엇이 변화했고 무엇이 지속되는지를 탐구하는 과정을 학습의 중심에 두고자 하였다. 따라서 통합사회에서 산업 혁명을 다룬다는 의미는 진보 서사로만 제시하는 데 그치지 않고, 변화의 과정에서 인류가 경험한 바를 맥락적으로 해석하여 역사적 판단으로 연결하도록 돕는 데 의의가 있다. 아울러 통합사회가 기초 필수 과목이라는 점은 산업 혁명을 다루는 방식에 대한 교육적 책무를 한층 엄중하게 요구한다. 4차 산업 혁명이라는 동시대의 담론을 과거 산업 혁명에서 오늘날에 이르기까지 시간적 관점에서 어떻게 맞닿아 있는지를 파악하는 것은 시급한 과제임을 부인할 수 없다.

더 나아가 본 연구의 시사점은 대학수학능력시험의 필수 과목으로서 통합사회가 예시 문항에서조차 산업 혁명을 단순 소재로 처리하는 방식을 비판하고, 통합적 사고력을 구현할 수 있는 평가 방향을 제안했다는 데 있다. 산업 혁명과 같은 핵심 주제를 시간성과 변화 개념 기반 탐구로 재구성하여 단원 설계와 평가에 반영할 때, 통합적 사고력은 분과 지식의 기계적 결합을 넘어 실제 학습 경험으로 구체화할 수 있다. 즉 시간성과 변화 개념을 핵심 매개로 삼아 산업 혁명 주제가 통합적 사고력의 흐름을 관통하도록 하는 실제적 모듈을 개발했다는 점에서 의의가 있다. 다만 근대를 추동한 또 다른 핵심 축인 시민혁명과 시민사회에 대한 탐구와 모듈 설계는 후속 과제로 남겨둔다.

참고문헌

- 교육부(2018). 사회과 교육과정(교육부 고시 제2018-162호).
- 교육부(2022). 사회과 교육과정(교육부 고시 제2022-33호).
- 김경자, 강태중, 강현석, 구정화, 김대현, 김두정, 김이경, 김인석, 김창원, 박경미, 박순경, 박창언, 소경희, 송진웅, 이경진, 이광우, 이승미, 장명희, 최상훈, 최진영, 허숙, 허경철, 홍원표, 황규호, 홍은숙(2015). **문·이과 통합형 교육과정 총론 시안 개발 연구(총괄)**. 세종: 교육부.
- 나종일 역(2000). **영국 노동계급의 형성(하)**. 파주: 창작과비평사.
- Thompson, E. P. (1963). *The Making of the English Working Class*. London: Victor Gollancz Ltd.
- 문교부(1948). 교수요목집 중학교 사회생활과.
- 문교부(1977). 문교부령 제404호(1977.02.28.).
- 박상준(2024). **통합사회 교육의 이해**. 서울: 교육과학사.
- 박은아, 김명정, 김상범, 박주현, 서민철, 강대현, 강선주, 김남준, 조철기(2016). **2015 개정 교육과정에 따른 중등 사회과 교사 역량 개선 연구: 통합사회 연수 프로그램 개발을 중심으로**. 진천: 한국교육과정평가원.
- 신소연(2024). 2022 개정 통합사회 교육과정 및 문항 분석을 통한 역사 영역 적용 검토와 개선 방안. **학습자중심교과교육연구**, 24(10), 551-570.
- 신소연(2026). 2028학년도 대학수학능력시험 통합사회 체제에서의 역사 영역 적용 방안 연구. **역사교육논집**, 91, 91-107.
- 양정현(2025). **권력, 이데올로기, 그리고 역사교육**. 부산: 부산대학교출판문화원.
- 양호환(2021). **역사교육 논의의 진전과 명암**. 서울: 책과함께.
- 이소은(2022). 역사 실질 지식 연구의 동향과 과제. **역사교육**, 164, 81-120.
- 정도영, 차명수 역(2022). **혁명의 시대**. 파주: 한길사.
- Hobsbawm, E. (1962). *The Age of Revolution 1789-1848*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- 정창우, 최원희, 김진영, 문일호, 박홍인, 박정윤, 박용우, 전정재, 신종섭, 한경화, 박재현, 이주은, 김윤정(2018). **고등학교 통합사회**. 서울: 미래엔.
- 정창우, 문일호, 신종섭, 이수빈, 이주은, 박홍인, 전정재, 홍정민, 박용우, 김현정, 박재현 (2025). **고등학교 통합사회 2**. 서울: 미래엔.

천하은(2025). 통합사회 교육과정에 대한 비판적 시론-역사 영역의 재구조화를 중심으로.
역사교육논집, 89, 187-220.

한국교육과정평가원(2024). 2028 대학입시제도 개편안에 따른 통합사회·통합과학 예시문항
안내. 진천: 한국교육과정평가원.

우리역사넷 홈페이지 <https://contents.history.go.kr>(검색일 : 2026.03.03.).

木畑洋一, 深見純生, 松浦義弘, 伊藤敏雄, 江川ひかり, 貴堂嘉之, 澤田典子, 平野聡, 小
澤実, 三ツ井崇, 小野寺史郎, 大清水裕, 小澤弘明, 長谷川貴彦, 五十嵐大介, 桂正人,
米山宏史, 黒河潤二, 宮坂武志, 川村宏(2024). *世界史探究 [Advanced World
History]*. 東京: 実教出版株式会社.

渡辺晃宏, 山本博文 외 17名(2022). *日本史探究*. 東京: 東京書籍.

木村靖二, 岸本美緒, 小松久男, 橋場弦, 阿部幸信, 池田嘉郎, 勝田俊輔, 島田竜登, 林佳
世子, 村上衛(2024). *詳説世界史*. 東京: 山川出版社.

福井憲彦 외 27名(2024). *世界史探究*. 東京: 東京書籍.

桃木至朗 외 17名(2025). *新詳 世界史探究*. 東京: 帝国書院.

*New York State Social Studies Resource Toolkit. (2015). 10th Grade Industrialization
Inquiry: How Did the Industrial Revolution Move People? New York State
Education Department. C3 Teachers.*

Hawkey, K. (2024). Living With “WICKED” Problems : How Should History Education
Respond? in B. Bain, A. Chapman, A. Kitson, & T. Shreiner. (Eds.), *History
Education and Historical Inquiry*, NC: Information Age Publishing.

Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*,
22(4), 19-49.

Massialas, B. G., & Cox, C. B. (1966). *Inquiry in Social Studies*. New York: McGraw-Hill.

Morris, J. (1968). *Pax Britannica: The Climax of an Empire*. London: Faber and Faber.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*.
Toronto: Nelson Education.

Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2008). *Social Studies for the Elementary and Middle
Grades: A Constructivist Approach* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.

논문접수 : 2026.7.2. / 수정본접수 : 2026.7.30. / 게재승인 : 2026.08.11.

ABSTRACT

Restructuring Integrated Social Studies through the Concepts of “Time” and “Continuity and Change”: Focusing on the Industrial Revolution

Haeun Chun

Graduate Student, Sogang University

Minjung Kim

Professor, Sogang University

This study begins from the concern that the “integrative thinking” claimed by Integrated Social Studies in South Korea needs to be examined in terms of whether it is substantively enacted across curriculum, instruction, and assessment. Existing Integrated Social Studies scholarship has tended to address integrative thinking largely through disciplinary lenses, which has limited critical scrutiny of how Integrated Social Studies actually realises the cultivation of integrative thinking in classroom practice and evaluative regimes. Using the Industrial Revolution as a focal case, this study proposes a restructuring of Integrated Social Studies learning content centred on ‘time’ and the second-order concept of ‘Continuity and Change’. The study reconfigures the unit so that students inquire into how past experiences are connected to present and future possibilities through a temporal lens, and analyse social transformation and human responses by mobilising ‘Continuity and Change’ as an organising historical concept. Educationally, the proposed approach provides a basis for reflecting on the continuities through which experiences of development during the Industrial Revolution are rearticulated in contemporary discourses on the Fourth Industrial Revolution and ecological and environmental consciousness.

Key Words: Integrated Social Studies Education, Industrial Revolution, Time, Continuity and Change, Integrative Thinking