

쟁점 토론 활성화를 위한 사회과 교사의 전문성

- 법리적 접근에 기초하여 -

이 대 성

(행신고등학교 교사)

《 요약 》

쟁점 토론의 교육적 가치성에도 불구하고 현장 실천 상에는 어려움이 많다. 실제 쟁점 토론 논의에서 제기된 교사의 역할과 전문성 내용이 지나치게 선언적이고 당위성 차원에서만 머물다 보니 보다 구체적이고 실제적인 교사의 역할과 자질에 대한 방향성을 담보해주지는 못하였다. 이러한 문제의식 속에서 실제 쟁점 토론 사례를 법리적 접근 틀을 통해 분석하고 그 교육적 시사점을 토대로 쟁점 토론 활성화를 위한 사회과 교사의 전문성 신장 방향을 탐색하였다.

그 결과는 다음과 같다.

첫째, 쟁점 토론의 주제 선정 시 가치 갈등에 초점을 두고 학습자 요구, 교사의 요구, 교육과정(교과서)의 요구 등이 종합적으로 고려되어야 한다.

둘째, 가치 명료화 촉진을 위해 다양한 쟁점 사례와 에피소드 개발 노력이 필요하다.

셋째, 핵심 쟁점과 하위 쟁점 간의 연계성 속에서 간학문적 접근이 이루어져야 한다.

넷째, 불일치 국면의 분석 능력과 논증의 타당성 확보 노력이 교사에게 필요하다.

다섯째, 가치-사실의 연계성에 기초한 쟁점 토론의 평가 기준을 개발하고 실제 교육현장에 적용해 나가는 노력이 필요하다.

이러한 방향 속에서 교원양성대학의 토론 프로그램 활성화, 쟁점 토론의 다양한 분석틀 개발, 전국단위 학생 토론대회가 개최되어야 한다.

주제어 : 쟁점 토론, 법리적 접근, 교사의 전문성, 간학문적 접근, 가치-사실-정의의 불일치, 가치-사실의 연계성, 평가 기준

I . 문제 의식

최근 사회의 민주화·다원화 속도가 가속되는 가운데 이해 당사자들 간의 가치 갈등과 대립 양상이 심화되면서 쟁점은 우리 삶의 중요한 조건으로 부각되고 있다. 방송사에서 편성된 여러 형식의 쟁점 토론은 어느 덧 일상화된 프로그램으로 우리 곁에 다가와 있다. Habermas 등이 제기한 심의 민주주의 담론은 쟁점을 중심으로 한 의사소통 과정에 대한 인식과 사유 지평을 확대해 주고 있으며, 교사-학생 혹은 학생-학생간의 토론 및 상호작용을 중시하는 교육혁신 분위기 역시 쟁점중심 접근의 실천 가능성을 열어주고 있다.

하지만 쟁점 토론의 현장 실천 상에는 여러 난제들이 산적해 있다. 가치 갈등 교육의 폐해에 대한 보수주의자들의 지적, 학습자 수준과 적용 가능성, 교사의 실천 가능성 등이 그것이다. 우선 가치 갈등 교육에 부정적인 입장을 가진 역사중심론자의 확고한 입장은 타협점을 찾기 어려워 보인다. 고학력과 높은 학업성취도 수준에서만 적합한 접근이라는 비판에 대해 초·중학생 수준에서도 쟁점 중심 교육 실천이 가능하다는 반증 결과를 여러 연구에서 보고하고 있지만 일반화하기에는 한계점을 갖는다.

결국 교사의 전문성 문제로부터 차근차근 실마리를 풀어나가는 것이 적절해 보인다. 쟁점 중심론자와 역사중심론자들 양측 모두가 교사의 전문성 신장에는 동의하고 있기 때문이다. 또한 국내외 쟁점 토론 논의에서 교사의 역할과 전문성 부분이 지나치게 선언적이고 당위성 차원에서만 머물러있다는 점을 볼 때 쟁점 토론을 교사의 전문성 신장이라는 차원에서 접근하려는 시도는 의미있는 작업으로 판단된다. 대표적인 쟁점중심 교육론자의 하나인 Oliver & Shaver(1966, p. 240)도 쟁점 토론의 실천을 위해 교사의 전문성을 강조하고 있다. 특히 사회와 교사들은 학생으로부터 이의 제기와 도전을 허용할 수 있어야 하며, 토론 시 발생하는 의미 전달이나 소통 과정의 명확성 문제에 민감성을 갖고 접근해야 한다고 주장하고 있다.¹⁾

그렇다면 쟁점 토론의 논의가 사회과에서만 가능한가? 물론 다양한 교과 및 학문 영역에서 접근이 가능하다. 실제로 교육공학 영역에서는 사이버 공간 내에서의 의사소통 활성화에 초점을 맞추어 웹기반 토론의 가능성에 관한 탐구가 활발하게 진행되고 있고, 언어학, 그 중에서도 특히 화법 분야에서도 토론의 방법과 기법, 토론의 자세 등이 깊이 있게 다루어지고 있다. 신문 방송학에서도 커뮤니케이션에 대한 이해를 토대로 선거 토론, 토론 참여자의 역할과 자세, 토론장의 구성 등이 연구되고 있다(강석진, 2000; 강태완, 2000; 민병곤, 2001; 이동은, 2000; 허경호·강태완, 1999; 한지혜, 2003). 그렇지만, 이러한 논의들은 쟁점의 다양한

1) Dillon(1994) 연구는 1천 개의 초·중등학교를 관찰한 결과 미국에서도 수업시간의 오직 4~7%만이 참다운 토론이 이루어지고 있었다고 보고하고 있고, 토론을 어렵게 하는 요인에는 교사가 어떻게 토론을 진행해야 할지 잘 모른다는 점이 지적되고 있었다. 이 점은 교사 역할의 중요성을 잘 대변해 주고 있다.

성격과 내용을 충분히 고려하지 못하는 한계를 보이며, 사고 혹은 쟁점 인식 논리에 근거하여 토론 과정에 접근하지는 못하고 있다. 이는 사회과교육에서 쟁점 토론이 차지하는 고유성과 교육적 가치성을 우회적으로 보여주는 것이다.

그렇다면 구체적으로 쟁점 토론에서 사회과 교사에게 요구되는 능력과 자질은 무엇인가? 기존 선행 연구들은 이러한 물음에 대해 단지 구두선(口頭禪)이나 선언적인 언급들만 있었을 뿐 구체적인 대안이나 프로그램, 실천 사례는 제시해주고 있지 못하다. 이것은 쟁점 토론 실천에서 사회과 교사들에게 혼란을 야기할 수 있고 활발하고 역동적인 상호작용만이 토론의 성공 요건이라는 착각을 갖게 만들었다.

이러한 문제 의식에 기초하여 본 연구는 Oliver & Shaver(1966)가 제안한 법리적 접근²⁾을 통하여 실제의 TV 쟁점 토론 사례(고교평준화 정책과 새만금 간척사업에 관한 방송 토론)를 분석해 보고자 한다. 일차적 의도는 쟁점 토론의 내용과 과정을 분석적으로 검토하고 이를 교육적으로 재개념화함으로써 쟁점중심 사회과교육의 실천과 연구를 위한 시사점을 발견하는데 있다.³⁾ 특히 효과적인 사회과 쟁점 토론 수업 실천을 위한 교사의 전문성 신장에 초점을 맞추고자 한다.

이러한 작업은 쟁점 토론의 활성화를 위한 기초 연구로서 뿐만 아니라 사회과 교사의 전문성 신장을 위한 구체적인 프로그램 개발에도 영향을 주게 될 것이다. 아울러 쟁점 토론에 대해 다소 막연해 하고 혼동스러워하는 사회과 교사들에게 구체적인 대안이나 방향 설정을 제공해 줄 수 있다는 점에서 교육적 의미가 크다. 그럼에도 불구하고 Oliver & Shaver의 법리적 분석틀에 한정되어 접근되었다는 점이나, 방송이라는 특수한 상황에서 학생이 아닌 성인들에 의한 쟁점 토론이 연구 대상이었다는 점, 분석 과정에서 연구자의 편견과 주관적 판단이 개입될 수 있었다는 점은 한계로 남는다.

2) 본 연구에서 다양한 쟁점중심 사회과 접근 논의 중 Oliver & Shaver의 법리적 접근을 사용한 데에는 몇 가지 이유가 있다. 먼저, 본 연구의 분석 대상이 된 사례 쟁점 토론이 그들이 제안한 공공 쟁점 혹은 공공 정책 쟁점에 해당한다는 점이다. 다른 접근들에 비해 훨씬 분석적이고 쟁점 토론의 내용과 과정을 의미 있게 바라볼 수 있는 증거 틀을 제공한다는 점이 또 다른 이유였다. 동시에 그들의 접근은 학생들에게 가치 갈등 상황을 제시하고 변증법적 대화 과정을 통해 자신의 입장을 정당화해 가는 지적인 분석 과정을 염두에 두고 개발되었다는 점에서, 쟁점 내용과 토론 방법의 연계(Hahn, 1996, p. 27)라는 물음에 의미 있는 시사점을 줄 수 있을 것으로 판단하였기 때문이다.

3) 본 연구가 실제 사회과 수업 상황보다 방송 토론 자료로 선택한 데에는 몇 가지 이유에서였다. 우선 본 연구는 방송 토론 자체를 분석하려는 의도보다는 의미 있고 효과적인 쟁점중심 사회과 수업 창출을 위한 통찰력을 얻는 데 더 큰 목적을 갖고 출발하였다는 점이다. 교실 수업 상황에서 전개되는 학생들 간의 실제 쟁점 토론을 직접 살피는 작업도 중요하지만, 전문가 집단이 수행하는 쟁점 토론의 형식과 내용으로부터도 교육 실천에 도움을 줄 수 있는 시사점을 얻을 수 있다는 기대감에서였다. 실제 고등학교 수업 상황에서 분석 대상으로 적절한 토론 자료를 구하기 어렵다는 점과 토론 수업이 일회성 형식이거나 외형상에만 머물고 있는 교실 현장의 한계점에 기인하여 방송 토론 자료를 분석 대상으로 선택하였다.

Ⅱ. 쟁점 토론 실천과 사회과 교사의 역할

1. 쟁점 토론에서 교사의 역할 논의와 한계

사회과 쟁점 토론 실천에서 교사의 역할과 노력에 대한 언급은 국내외 여러 문헌에서 소개되고 있었다. 크게 두 가지 방향에서 논의가 전개되고 있는데 하나는 쟁점 문제에 대한 교사의 인식이고, 다른 하나는 교사의 자질과 준비에 대한 문제 의식이다. 우선 쟁점 문제에 대한 교사의 인식 태도를 검토해 볼 필요가 있다. 주로 Kelly 모형을 중심으로 논의들이 전개되었다. Kelly(1985, pp. 113~138)는 쟁점 중심 수업에서 교사의 역할을 배타적 중립형, 배타적 편파형, 중립적 공정형, 신념을 가진 공정형의 4가지 유형으로 분류하였으며, 교사가 엄격한 중립을 유지하는 데에는 본래적 어려움이 있다고 하면서, 목소리나 억양 혹은 용어의 사용 등에서 어느 한쪽으로 기울어지지 않고 엄격하게 통제하면서, 자신의 감정이나 관점을 드러내지 않은 채 토론에 임하기는 힘들다고 말한다. 차경수(1994)는 서양사회에 비해 보수성이 강한 한국의 문화적 전통과 현실 등을 종합해 볼 때, 교사는 논쟁문제에 관해서 다양한 시각을 학습할 수 있게 해야 하지만, 일정한 방향을 가지고 지도하는 것이 가장 바람직하기 때문에 Kelly가 말하는 네가지 유형 중 신념을 가지고 공정하게 지도하는 교사가 오늘날 우리 사회에서 가장 바람직하다고 보았다. 이밖에 Kelly가 분류한 교사 유형을 가지고 연구된 국내 여러 논의들에도 불구하고 여전히 교사가 토론수업에서 신념의 표현과 중립적 태도 중 어떤 것을 취해야 하는가에 대하여 최종적으로 판단하는 것은 대단히 어려운 문제이다. 쟁점에 대해 교사의 개인적 견해를 표현하는 것은 그것을 확신시키려는 의도로 파악됨으로써, 학생들에게 심리적 위협이나 강요가 되어 공정성을 손상시킬 위험성이 크기 때문이다(김미자, 2005, p. 19). 다행히도 교사의 쟁점 인식에 대한 논의가 활발하게 연구되고 있다는 점은 환영할 만하다.

둘째, 교사의 자질과 준비에 관한 문제이다. 여기에 대해선 구체적인 언급 보다는 선언적이고 당위적인 차원에서 교사의 자질과 준비의 필요성을 역설하고 있다. 이러한 논의와 관련하여 Rossi(1995)는 쟁점중심교육 참여 과정에서 교사의 곤란성(director's dilemma), 학생의 곤란성(participation's dilemma), 정보의 곤란성(information dilemma)에 대해서 지적하였는데, 모든 곤란성의 원천이 정보의 부담감에 있다고 해석하였다. 정보의 부담감 역시 교사의 몫이라고 볼 때 교사 역할의 중요성을 확인하는 대목이다. Evans, Newmann & Saxe(1996)는 쟁점 중심 수업의 가장 효과적인 교수 조건으로서 교사는 학생들보다 쟁점들에 관해 더 많은 지식을 갖고 있어야 하며, 정확하게 문제의 쟁점을 파악해야 한다고 지적하였다. Curtis & Shaver(1982) 역시 쟁점 중심 수업의 한계점으로 교사가 쟁점 중심 수업 방법에 익숙하지 않

고, 학생들은 충분한 배경 지식이 없으며 교과서가 쟁점 중심 단원으로 구성되어 있지 않다는 점을 지적하였다. 국내에서 노경주 외(2001, pp. 15~16)는 쟁점 토론 수업을 위해 교사 교육에 대한 반성을 주장하였다. 사회문제나 쟁점에 대한 반성적 탐구를 통한 민주 시민성 함양과 함께 ‘우리의 부모나 교육자들이 학교교육에서 그 같은 경험을 해 본 적이 있는가?’, ‘과연 교사교육과정에서 사회적 쟁점이 제대로 가르쳐지고 학습되었는가?’ 라는 반문을 통해 실제적 예시나 구체적 경험의 기회를 사회과 수업과 관련하여 무엇보다 먼저 현실 세계와의 연계, 탐구, 의사결정력, 문제해결력 등은 떠오르지만 구체적으로 무엇을 어떻게 해야 할지를 모른다고 지적하였다. 이것은 교사들이 충분히 가르치지 않은 것이며, 가르쳤다면 충분히 학습되지 않은 것이라고 반성하면서, 교사교육기관의 역할 제고를 강조하고 있었다(이밖에도 구정화(1999), 박강용(2000), 이순재(2003) 연구에서 교사 역할의 중요성을 언급하고 있다). 하지만 이런 논의들 속에는 교사의 자질과 전문성 신장의 필요성에 대해 구두선(11頭禪)이나 선언적인 언급들만 있을 뿐 구체적인 대안이나 실천 사례가 부족하다는 한계를 노정하고 있다.

2. 법리적 접근에서 본 쟁점 토론 : 사회과 교사의 역할 탐색

가. 법리적 접근의 성격

쟁점 토론 실천을 위해 사회과 교사에게 필요한 구체적인 대안을 찾기 위해 본 연구자는 법리적 접근을 검토하였다. 쟁점중심 사회과교육의 대표적 주창자에 속하는 Oliver & Shaver는 사회과교육의 중요한 목표를 사회의 중요한 쟁점에 관해 학생들에게 지적인 토론 과정을 경험토록 함으로써 자신의 입장을 정당화하는 능력을 기르는 데에서 찾고 있다. 그리고 이러한 목표를 달성하기 위해서는 학생들을 사회의 대립적인 공공 쟁점(public issues)에 노출시키고, 모종의 분석 틀/framework)에 근거하여 문제를 다룰 수 있는 과정과 상황이 개발되어야 한다고 강조한다.

법리적 접근(jurisprudential approach)에서는 공공 쟁점(public issues)의 근본 원인을 일반 가치의 갈등 상황(법적, 윤리적 딜레마)에서 찾고 있고(Passe & Evans, 1996, p. 83), 이는 최고 가치로서의 인간의 존엄성(human dignity)에 대한 몰입과 합리적 토론을 거친 이성적 동의(rational consent)를 통해 해결할 수 있다는 확신에서 출발한다(Tate, 1979, pp. 120~123). Oliver & Shaver가 제안하는 법리적 접근은 법적-윤리적 딜레마를 안고 있는 공공 쟁점을 어떻게 교육적으로 의미 있게 분석해 갈 수 있는가의 문제에 초점을 맞추고 있다. 그러한 접근을 제안하는 이면에는 사회과 교육과정 속에 사회 내부의 가치 갈등이 적극적으로 포함되어야 하며, 실제 교실의 수업 과정을 통해 직접 다루어져야 한다고 강조한다는 인식이 깔려 있다.

이 점을 좀 더 구체화시켜 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회과교육은 민주주의나 다원주의와 같은 사회이론을 고려하고 일반교육으로서의 시민성 교육이라는 고유의 목적 의식 속에서 그 목표와 내용, 교수·학습 과정이 탐구되어야 한다. 둘째, 시민성 교육을 지향하는 사회과교육에서는 학생들이 사회의 중요한 쟁점을 직접 다룰 수 있고, 지적인 대화와 토론 과정을 통해 자신의 입장을 공적으로 검증하고 정당화할 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다. 셋째, 본질상 공공 쟁점은 가치 갈등 문제에 연원을 두고 있는데, 특히 문제가 되는 것은 법적·윤리적 가치를 인정받고 있는 일반 가치가 서로 충돌하는 상황으로서, 이를 해결해 가기 위해서는 최고 가치로서의 인간의 존엄성에 대한 인정과 이성적 동의에 대한 존중이 전제되어야 한다(Newmann & Oliver, 1970, pp. 228~229). 넷째, 사회적 쟁점을 효과적이고 의미 있게 다루기 위해서는 분석적 개념 틀이 필요하고, 그 기본이 되는 것은 공공 쟁점을 사실의 불일치, 가치의 불일치, 정의의 불일치라는 관점에서 접근하는 것이다(Harris, 1996, p. 291). 다섯째, 쟁점 토론이나 가치 갈등 상황을 해결하는 과정에서 비교 사례나 유추 방법이 효과적이며, 다양한 사회과학적 방법과 지식이 가치를 발휘할 수 있다.

결국 법리적 접근의 성공적인 적용을 위해서는 교사의 철저한 준비와 자기 개발 노력, 그리고 학생의 적극성이 필요하다(Chilcoat & Ligon, 2000, pp. 262~269).

나. 법리적 접근과 쟁점 토론 분석 기준

Oliver & Shaver가 제안한 법리적 접근은 사회과 쟁점 토론 수업의 실천을 염두에 둔 것이었다. 그렇지만 쟁점 토론 사례를 의미 있고 분석적으로 바라 볼 수 있는 준거로 해석이 가능하다는 것이 본 연구자의 입장이었다. 따라서 앞서 살펴본 법리적 접근의 주요 특징들에 바탕을 두면서, 동시에 Oliver & Shaver의 구체적 논의들을 덧붙여 쟁점 토론의 분석 기준을 설정하고자 하였다. 본 연구에서는 쟁점 토론을 바라보는 기준을 크게 구조적 기준과 분석적 기준으로 대별하였다. 그 타당성과 개념적 엄밀성에 관해서는 이의가 제기될 수 있다는 점을 인정한다. 구조적 기준은 주로 Oliver & Shaver가 이야기하는 쟁점중심 사회과 수업을 위한 단위 구성 논리에 초점을 맞추어 설정하였다. 분석적 기준은 수업의 실제적 국면, 달리 말해 교사와 학생, 학생과 학생이 상호 토론을 통해 자신의 입장을 선택하고 정당화해나가는 과정에 주목하여 도출하였다.

1) 구조적 기준

수업 단위 계획 혹은 구성과 관련한 Oliver & Shaver(1966), 그리고 Newmann & Oliver(1970)의 논의 과정에서 통찰을 얻을 수 있다고 보았다. 그들의 논의에 관해 좀 더 기술해 보면 다음과 같다.

법리적 접근에 의한 수업 계획은 쟁점 사례(controversial case)나 자료(material), 혹은 주제(topic)로부터 시작한다. 사회적 쟁점 상황에 대한 참여자의 문제 인식과 적극적 동기 유발이 기대되는 맥락이다. 이어 일반 가치의 대립 혹은 갈등 국면이 명확하게 제시된다. 사회적 갈등 양상이 명확히 인식되어야 이후의 쟁점 토론이 초점을 잃지 않고 궤도를 이탈하지 않으며 생동감 있게 진행될 수 있기 때문이다. 다음으로 핵심 쟁점 내용과 하위 쟁점 내용이 제시된다. 핵심 쟁점 내용은 일반적으로 가치 갈등의 상황으로 제시된다. 이러한 핵심 쟁점과 하위 쟁점 내용을 토대로 토론 과정이 전개되는데, 대개는 가치의 문제를 중심으로 하여 사실의 문제, 정의의 문제를 다루는 일과 유추의 적용 등이 활발하게 이루어진다(Newmann & Oliver, 1970, pp. 42~44). 이 밖에도 법리적 접근에서는 밀도 있고 지속적인 토론과 상호작용이 이어지는 것을 중시한다. 그러면서도 타인의 의견을 존중하는 자세가 강조된다. 이러한 내용에 근거하여 쟁점 토론의 분석을 위한 구조적 기준을 도출해 본 결과는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 쟁점 토론의 구조적 기준

단계	기준 내용
1	쟁점 사례(controversial case)의 제시 방법이 타당한가?
2	일반 가치 갈등의 문제 상황과 개념이 제시되고 있는가?
3	핵심 쟁점 내용과 하위 쟁점 내용이 체계적으로 제시되고 있는가?
4	분석적인 쟁점 토론 과정이 도모되고 있는가? (가치의 문제, 사실의 문제, 정의의 문제)
공통	- 적극적인 상호 대화와 논박의 과정을 통한 토론이 진행되고 있는가? - 타인의 의견을 존중하면서 토론이 진행되고 있는가?

※ 자료 : Oliver & Shaver(1966, pp. 155~165)가 제시한 공립학교 인종 차별 철폐 문제와 Little Rock의 사례에 관한 단원 구성 논리에 근거하여 연구자가 재구성한 것임.

2) 분석적 기준

분석적 기준은 공공 쟁점 탐구의 본격적 과정에 관한 Oliver & Shaver의 논의에서 도출해 보고자 하였다. 그들이 주장하는 공공 쟁점 토론 과정의 중심은 가치 갈등 문제를 핵심으로 하여 사실의 불일치, 정의의 불일치 문제가 심도 있게 다루어지는 맥락이다. 각각의 주요 국면에 관해 좀 더 살펴보면 다음과 같다.

(가) 가치-사실-정의의 불일치

① 가치의 문제(value problems)

가치의 뜻 자체가 다의적이고 광의적이기 때문에 이를 명확히 규정하는 일은 어렵다. 일

반적인 의미 사용 수준에서 개인적 선호나 심미적 선택과 관련된 가치 문제는 공공 쟁점 토론 영역에서 제외되며, 사회적 합의를 갖는 가치 문제만이 그 분석 대상이 된다. 다만, 이러한 구분은 어디까지나 개념적 수준의 것일 뿐, 일견 개인적 선호나 심미적 판단으로 보이는 문제가 폭넓은 사회적 토론과 논쟁의 대상으로 확대될 수 있는 경우도 많이 있다(Oliver & Shaver, 1966, p. 98). 쟁점 토론에서 등장하는 가치의 문제는 주로 정치적, 사회적 가치(자유, 평등, 정의, 일반 복지, 평화, 질서 등)와 밀접히 관련된 것들이다. 그리고 이들 가치는 정부나 다양한 사회 집단들이 공공 정책의 수립과 결정을 둘러싼 각자의 입장을 정당화하기 위한 기초로 사용되고, 서로 다른 가치의 선택이 사회적 쟁점을 유발시키는 원천으로 작용한다.

② 사실의 문제(factual problems)

공공 쟁점 자체나 그것을 둘러싼 토론에서 일차적으로 부딪치는 문제가 가치의 불일치이다. 그런데 가치 갈등의 문제를 사실적인 정보와 관련지어 다루어지는 경우가 자주 발생한다. 이 때 중요한 것이 사실적 정보의 타당성이나 정확성의 문제이다. 즉, 사실적 주장들의 신뢰성, 통계(수치)의 정확성, 정보 원천의 신뢰성 등이 종합적으로 검토될 필요가 있다.

③ 정의의 문제(definitional problems)

쟁점 토론에서 등장하는 기본적인 문제 중 하나는 단어(words)와 상징(symbols)의 막연하고 혼돈스러운 사용이다. 따라서 토론 과정에서 공통의 의미(common meaning)를 갖는 단어와 상징을 사용하는 것이 중요하다. 일반적으로 정의(definition)는 두 개의 유형으로 나누어 볼 수 있다. 예를 통해 의미에 다다를 수 있는 정의(defining by example)와 모종의 준거나 특성을 이용해 의미를 규정하는 정의(defining by the use of general criteria)가 그것이다. 정의의 불일치 문제에 봉착할 경우 이 두 가지를 구별하는 것은 중요하다. 그 기반 위에서 어떠한 정의가 사용되어질 수 있는지를 결정하고, 서로 다른 정의를 이루고 있는 측간에 공통적 의미를 구성할 수 있는 방안을 찾아보아야 한다. 보통 사용되는 방안으로는 관례(convention)를 따르거나 사전(dictionary) 정의에 의존하는 법, 약정(stipulation) 정의를 사용하는 법 등이 있는데, 이 중 약정 정의가 널리 활용되는 편이다(Oliver & Shaver, 1966, pp. 92~95).

(나) 가치-사실의 연계성

Oliver & Shaver에게 중요한 문제는 과연 공공 쟁점을 어떤 기준과 근거에 의해 분석하고 명료화해 갈 것인가 하는 것이다. 그들의 선택은 법리적 논증 틀이었고, 그 일차적 원천은 헌법을 비롯한 주요 원리들이었다. Oliver & Shaver(1966, pp. 126~130)는 정치적 공공 쟁점을 해결해 나가는 8가지 과정에 대해 설명하고 있는데, 그 절차는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 정치적 공공 쟁점 문제의 해결 과정

단계	공공 정책의 교수 전략
1	구체적 상황에서 일반 가치 추출하기
2	일반 가치의 개념 범주화하기
3	가치 갈등 확인하기
4	가치 갈등 상황의 종류 확인하기
5	제시된 가치 갈등과 유사한 상황 찾아보기
6	자신의 가치 입장 취하기
7	가치 입장 뒤에 숨어 있는 사실적 가정들의 타당성 검증하기
8	진술들의 연관성(적합성) 검증하기

<표 3> 쟁점 토론의 분석적 기준

구분	기준 내용
사실의 문제	<ul style="list-style-type: none"> - 사실의 불일치 문제 상황이 제시되고 있는가? - 사실적 정보에 의한 정확한 주장인가? - 제시된 통계 수치가 적절하게 사용되고 있으며 정확한가? - 정보의 출처가 명확한가? - 정보 출처의 권위성(authority)은 있는가? - 주관적인 관찰자 정보가 제공되지는 않는가? - 사실적 유추(비교 사례)는 타당한 것인가?
정의의 문제	<ul style="list-style-type: none"> - 정의의 불일치 상황이 제시되고 있는가? - 정의의 문제 제시 방식은 타당한가? - 정의 불일치 문제의 해결 방법은 적절한가? - 이데올로기나 개인적 편견(선입견)이 개입된 정의가 사용되지는 않은가?
가치의 문제	<ul style="list-style-type: none"> - 일반 가치간의 불일치(충돌) 상황이 제시되고 있는가? - 일반 가치 개념(용어)이 사용되고 있는가? - 일반 가치의 위계성을 염두에 두고 쟁점 토론이 전개되고 있는가? - 유추를 통한 가치 판단의 일관성이 검토되고 있는가?
가치-사실의 연계성	<ul style="list-style-type: none"> - 양측에서 주장하는 가치의 문제는 무엇인가? - 양측에서 주장하는 사실의 문제는 무엇인가? - 양측에서 주장하는 가치의 문제와 사실의 문제를 어떻게 연계하고 있는가?

※ 자료 : 이 역시 Oliver & Shaver(1966, pp. 155~165)가 제시한 공립학교 인종 차별 철폐 문제와 Little Rock의 사례에 관한 예시 단원 내용을 기초로 연구자들이 재구성한 것임.

Oliver & Shaver의 수업 과정은 이들이 쟁점 형성의 불일치 요소로 제시했던 사실, 가치, 정의의 불일치 국면이 분석되는 과정으로 그대로 재현된다. 수업의 계획과 관련해 Oliver & Shaver(1966, pp. 155~159)는 세밀하고 체계적인 수업 자료의 개발을 강조한다. 특히 가치 갈등 배후에 중요한 사실적 질문들을 검토하고 자신의 입장을 정당화하기 위해 자신이 지지하는 가치 문제와 연계시켜 논의를 전개하고 논증해 나가는 과정은 쟁점 토론 과정에서 매우 중요하다. 위 논의를 통해 쟁점 토론의 분석을 위한 구조적 기준을 도출해 본 결과는 위의 <표 3>과 같다.

Ⅲ. 법리적 접근을 통한 쟁점 토론 분석

위에서 제시한 두 개의 기준, 즉 구조적 기준과 분석적 기준을 실제 쟁점 토론 사례에 적용하여 검토하였다. 쟁점 사례로는 고교평준화 폐지 논쟁과 새만금 간척사업 지속 논쟁을 선정하였다. 이 두 사례를 택한 까닭은 찬반 진영간의 가치 갈등이 첨예하고 그 몰입 정도가 강하며, 오랜 기간 사회적 쟁점으로 부상하면서 우리를 강도 높은 선택의 상황으로 유도한다는 특징에 주목했기 때문이다. 본 연구의 기본 의도는 방송 프로그램 자체의 분석에 있지 않고 그로부터 사회과 교육적 함의를 찾고자 하는데 있다. 특히 사회과 교사의 전문성 신장에 초점을 두고자 하였다.

1. 현안 정책 중심의 주제 선정

우선 방송 토론에서 어떠한 주제를 다루고 있는가를 검토하였다. 방송 3사의 3개년 간 방송분(2001. 1~ 2003. 12) 총 396편을 대상으로 토론 주제를 분석하였다. 여기에서 몇 가지 의미 있는 특징들을 확인할 수 있었다(이대성, 2005, p. 75). 우선 쟁점 토론 주제 선정 시 ‘지금-여기에서’ 현안이 되고 있는 쟁점을 정책 선택의 관점에 치중하여 다루는 경향이 우세하다는 점이다. 또한 선거 토론이나 특집 토론 형식이 많이 등장하고 있는데 이것은 현안이 되고 있는 사회적 논란거리에 대해 각 방송사에서 경쟁적으로 다루고 있다는 측면과 공영 방송이라는 시각에서 시청자들을 의식한 결과로 해석된다. 지속적이고 계속적으로 제기되는 쟁점 문제(예 : 고교평준화, 새만금 간척사업 등)가 등장하고는 있으나 주제들 간에 상호 연계되어 접근하지 못하고 현재 상황 논리에서만 접근하고 일회성에 그치고 말았다는 점은 아쉽다.

이처럼 ‘지금-여기서’ 발생하고 있는 사회적 현안을 단순히 정책 선택이라는 결과적 관점에 한정하여 접근하거나, 각 사안의 특수성에만 치중할 경우 의미 있는 지적 안목의 개발에 한계가 클 수 있다. 결국 쟁점 중심 사회과 수업에서 관심과 문제의식 등 다양한 학습자의 특성이 고려되고 지적 의미성이 결합된 쟁점 주제 선정 기준에 대한 깊이 있는 탐구가 필요한 대목이다.

2. 가치 명료화 촉진과 타인 가치의 수용 태도

가치 명료화 접근은 개인들이 가치를 명료화하고 행동화할 수 있도록 돕는 것이며, 그 주된 목적은 각자가 갖고 있는 가치와 그들의 행위 사이의 일관성을 이루는 것이다(정호범, 1997, p. 36). 쟁점 토론에서 토론자 자신의 가치를 명료화한다는 것은 자신이 명확한 목적을

갖도록 도와주는 동시에 자신이 원하는 것이 무엇인지 그리고 그것을 획득하기 위해 어떤 노력을 해야 할 것인지에 대한 방향성을 제공해 줄 수 있다. 아울러 상대방에게도 명확한 가치 갈등 상황을 제시함으로써 역동적이고 심도 있는 쟁점 토론의 모습을 이끌어낼 수 있다. 사회적 쟁점을 다루면서 각 토론자들이 일반 가치 갈등 문제를 명확히 인식하고 명료화 하는 작업은 중요하다.

쟁점 토론에서 논쟁의 대상이 되고 있는 사례를 어떻게 표상시켜 도입하느냐 하는 문제는 대단히 중요하다. 교육적 맥락에서도 효과적인 동기유발과 문제 상황예의 몰입을 촉진하고, 이 쟁점이 왜 다룰만한 가치가 있는지를 인식시키기 위해서도 그 의미가 크다. 실제 쟁점 토론에서 논쟁 사례나 쟁점은 사회자의 축약된 발언을 통해 도입하고, 주로 현안의 특수 국면에 초점을 맞추어 문제가 표상되고 있었다. 아울러 동기 유발이라는 관점에서도 쟁점 사례의 표상과 제시가 다소 미흡하였다.

또한 사회적 쟁점을 의미 있고 효과적으로 다루기 위해서는 각 쟁점 사례를 일반 가치 갈등의 측면에서 심도 있게 표상하고 논의해 가는 일도 중요하다. 실제 쟁점 토론에서 일반 가치 갈등의 문제 상황이 외형적으로는 제시되고 있었다. 고교평준화 폐지의 토론은 준비된 화면 자료에 의해 구조화된 형태로 쟁점 문제 상황이 제시된 반면, 새만금 간척사업 논란의 토론은 찬반 토론자 모두의 발언을 사회자가 유도하고 양측의 찬반 토론자가 일반 가치 갈등을 발언 속에서 제시하는 형식을 취하고 있다. 이것은 각 방송국의 토론 진행 방식의 특성을 반영한 것으로 이해될 수 있다. 하지만 모든 토론이 자신의 입장만을 정당화하는데 시간을 많이 할애하고 주장만을 되풀이하다보니 정작 일반 가치 갈등의 문제를 명확히 제시하는 데에는 취약점을 보이고 있다. 이밖에도 실제 쟁점 토론에서 자신의 초기 입장에 변화를 보이거나 타인의 의견을 수용하려는 모습은 거의 나타나지 않고 있다. 각자의 처음 주장을 끝까지 반복하는 양상을 보이고 있다.

3. 핵심 쟁점과 하위 쟁점의 내용과 범위

실제 하위 쟁점 내용 중에서도 핵심 쟁점과 직접적인 관련성을 갖는 부분에서는 많은 토론 시간과 심도 있는 논의가 이루어지고 있었다. 고교평준화 논란에서는 ‘교육 선택권과 교육 평등권의 문제’, 새만금 간척사업 논란에서는 ‘새만금의 환경문제’ 등이 대표적이다. 핵심 쟁점은 일반 가치 갈등 상황과 관련하여 이해될 수 있다. 특히 ‘하위 쟁점이 핵심 쟁점과 어떠한 관련성을 갖는가’, ‘하위 쟁점 간에는 어떠한 관련성을 갖는가’의 문제는 쟁점 토론의 원활한 진행과 역동성을 담보해 줄 수 있기 때문에 매우 중요하다. 실제 쟁점 토론은 대부분 사회자에 의해 각각의 하위 쟁점 국면으로의 이동이 주도되고, 다소 분절적이고 시간 안배식의 논증 구조 방식이라는 인상이 짙다. <표 4>는 8개 쟁점 토론에서 나타난 핵심 쟁점

과 하위 쟁점의 내용 및 토론자 관련 학문 분야를 정리한 것이다. 이것은 간학문적 접근의 가능성을 확인하는데 중요한 단서를 제공해 준다.

〈표 4〉 쟁점 토론에 나타난 내용과 학문 분야

토론 주제	핵심 쟁점 내용	하위 쟁점 내용	토론자 관련 학문 분야
고교 평준화 폐지	학생의 학교 선택권 보장 (찬성 측) ↓ 교육의 평등권 침해 (반대 측)	가. 학력의 하향 평준화 나. 사교육 시장의 문제와 공교육 붕괴 다. 교육 선택권과 교육 평등권의 문제 라. 평준화 문제점 보완(대안 제시)	- 교육학(4명)
새만금 간척 사업	간척지를 통한 농지 확보와 지역 개발 (찬성 측) ↓ 환경 보전의 문제 (반대 측)	가. 새만금 환경문제 나. 새만금 개발 관련 식량 확보의 문제 다. 간척지의 용도 변경 라. 간척지 용도 변경의 문제점 마. 합리적인 대안 모색	- 정치학(2명) - 환경학(2명) - 지구과학(1명) - 해양학(1명)

토론 참여자로 핵심 쟁점과 관련된 학문 영역이거나 직접적인 쟁점 이해당사자인 경우가 주로 선정되고 있음을 확인할 수 있다. 이것은 실제 쟁점 토론의 폭넓은 논의뿐만 아니라 심도 있는 토론을 진행하는데 장애 요인으로도 작용할 수 있다.

4. 가치-사실-정의 불일치 국면 분석

실제 쟁점 토론에서 그 중심을 이루는 것은 공동의 쟁점으로 인식된 문제 상황을 놓고 각 측에서 제시하는 주장이나 논박의 내용과 형식, 그리고 일련의 역동적 상호작용 과정이다. 이를 의미 있게 들여다보는 방식은 여러 가지가 있을 것이다. 그 가운데 본 연구에서는 Oliver & Shaver가 제시하는 쟁점의 하위 문제 분석 틀에 근거하여 살펴보았다(이대성·손병노, 2003, pp. 89~95).

가. 사실의 불일치 문제

1) 사실의 불일치 문제 상황이 제시되고 있는가?

두 사례 모두에서 사실의 불일치 문제 상황이 제시되고 있다. 고교평준화 폐지 논쟁에서는 평준화의 폐해와 유지 근거를 중심으로 사실 문제를 둘러싼 논쟁이 활발하게 이루어지고 있으며, 새만금 간척사업에 관한 논쟁에서는 주로 환경오염(수질 오염) 실태와 개발 이익(식량 확보와 용도 변경의 효과)을 중심으로 사실 문제들이 다루어지고 있다.

2) 사실 정보에 의한 정확한 주장인가?

일반적으로 사실적 정보란 경험 자료를 통해 그 진위가 판명될 수 있는 정보를 의미한다. 즉, 진술의 형식 문제라기보다는 진술의 진위가 경험적 근거에 입각하고 있는지의 여부가 더 중요하다. 하지만 실제 토론 과정에서 양측 토론자들은 경험적 입증 근거를 제시하지 않은 상태에서 추정이나 자의적 해석에 따른 판단을 사실의 형식으로 제시하는 경우가 자주 발견된다. 다음은 그 몇 가지 예를 인용해 본 것이다.

- * **고교평준화 폐지 논쟁**
 - 과외는 초등학교와 중학교가 고등학교보다 더 심하다.
 - 고1이 고2, 3보다 더 말썽을 더 피운다.
- * **새만금 간척사업 논쟁**
 - 실제 어민은 관광보다는 개발에 관심이 있다.
 - 새만금은 현재 환경보호시설이 전혀 되어있지 않다.

3) 제시된 통계 수치는 정확한가?

자신들의 사실 판단을 뒷받침하기 위해 통계 수치를 사용하는 경우가 종종 나타난다. 그러나 그 출처와 용도 및 조사 대상이나 판단 기준이 명확하게 제시되고 있지 않다. 특히 서로 상반되거나 상충하는 통계 자료를 비교 판단하여 보다 타당하고 신뢰로운 자료를 제시하고 설득하는 과정은 찾아보기 어렵다. 다음은 그 몇 가지 예를 인용해 본 것이다.

- * **고교평준화 폐지 논쟁**
 - 강남이 다른 학군에 비해 서울대에 10배 이상 들어갔다.
 - 사교육비로 월 40만 원(학원비), 고3까지 2,000만 원이 들어간다.
- * **새만금 간척사업 논쟁**
 - 새만금 간척사업으로 연간 14만톤의 식량 생산이 가능하다(150만 명이 1년 먹을 양).
 - 일본, 네덜란드는 90% 이상의 갯벌을 활용하고 있다.

4) 정보의 출처는 정확하며 권위가 있는가?

쟁점 토론에 사용되는 정보는 그 출처와 정보 제공자의 신뢰성과 권위성이 담보된 것이어야 한다. 의견상 객관적 지표로 보이는 정보들이 왜곡되거나 오류를 포함하는 경우가 적지 않고, 이로 인해 부정확한 판단을 유발시킬 위험이 크기 때문이다. 쟁점 토론 과정에서 제시된 정보 중에는 생각보다 출처가 불분명하고 그 권위에 의구심을 주는 것들이 자주 목격된다. 개인적 의견이나 제한된 경험에 의한 정보도 많이 나타나고, 자신의 주장에 유리한 정보일 경우 그 출처와 권위를 명시적으로 드러내는 반면, 그렇지 않을 경우는 언급을 생략하는

경향이 두드러진다. 다음은 그 몇 가지 예를 인용해 본 것이다.

*** 고교평준화 폐지 논쟁**

- 과거 비평준화 학교였던 경기고의 경우 1등에서 10등까지 모두 서울대에 못갔다.
- 우리나라 초·중등 교육력은 국제 비교에서 세계적 수준이다.

*** 새만금 간척사업 논쟁**

- 전주 근처에 그린벨트를 100% 다 보전하더라도 수질 보전은 불가능하다.
- 환경부에서 2013년이 되어도 만경강 환경 대책은 불가능하다고 하였다.

5) 적절한 유추가 사용되었는가?

법리적 접근에서 유추 혹은 비교 사례는 주로 가치 선택이나 가치 판단의 합당성을 검토하기 위한 전략으로 많이 사용된다. 그러나 이러한 유추는 사실 문제를 다루기 위한 맥락에서도 효과적으로 이용될 수 있다. 유사한 다른 사례를 통해 주장이나 의견의 객관적 타당성을 판단해 볼 수 있기 때문이다. 많지는 않지만 실제 쟁점 토론 과정에서도 사실 문제와 관련한 유추가 등장한다. 그렇지만 과연 그것이 적절한 유추이었는가에 관해서는 사실성의 측면에서 의구심이 제기된다. 다음은 그 몇 가지 예를 인용해 본 것이다.

*** 고교평준화 폐지 논쟁**

- 다양하고 창의성 있는 교육이 중요(2002년 월드컵 히딩크 사단의 교훈)
- 평준화 정책은 교육 쇠퇴 정책(미국의 사례 : 소수의 영재들이 전국민을 먹여 살리는 사회)

*** 새만금 간척사업 논쟁**

- 시화호 문제 제시(환경오염 문제 심각성 제시)
- 새만금 담수호와 영산호의 비교(새만금호의 수질 상태 양호)

나. 정의의 불일치 문제

1) 정의의 불일치 문제 상황 제시

쟁점의 본질 여부를 막론하고 모든 쟁점 토론의 맥락에서 정의 문제는 등장하기 마련이다. 여기서 중요한 것은 정의의 불일치가 명시적으로 부각되고 이를 명료하게 다루려는 시도가 있어야 한다는 것이다. 모호하거나 자의적인 정의는 생산적인 의사소통과 판단을 크게 저해할 수 있기 때문이다. 분석 대상이 된 두 개의 쟁점 토론 과정에서 정의(definition)의 불일치 문제가 어느 정도는 제기되고 있다. 다만, 이러한 불일치를 쟁점 발생이나 상호 소통 과정의 주요한 문제 국면으로 인식하는 정도가 낮고, 느슨한 의미 규정 속에서 논의를 지속

하는 양상을 보인다. 실제 고교평준화 폐지 논쟁에서는 고교평준화 성격, 질적 평준화와 양적 평준화 정의, 좋은 학교, 경쟁력 등의 정의가, 그리고 새만금 간척사업 논쟁에서는 담수호, 호수와 하천의 총인 적용 기준, 갯벌의 상태, 인공 습지, 용도 변경 등의 정의의 불일치 대상으로 등장한다.

2) 정의 불일치의 해결 방법

정의 불일치 문제가 발생할 때, 이를 해결하기 위한 방법으로 흔히 사용되는 것은 크게 세 가지이다. 관례에 따르는 법, 사전적 의미에 따르는 법, 약정 합의에 따르는 법 등이 그것이다. 각각의 방법은 불일치나 논쟁 대상이 되는 정의의 성격 및 논의 맥락에 달라진다. 위에서 지적하였듯이, 두 개의 쟁점 사례에서 정의 문제가 제기되고는 있지만 이를 체계적으로 표상하고 해결하려는 시도는 드러나지 않는다. 대개 입론자의 주관적 정의에 입각하여 자신의 입장을 정당화하려는 경향이 강하게 나타난다. 다음은 새만금 간척사업 논쟁에서 나타난 예를 인용해 본 것이다.

* 새만금 간척사업 논쟁

- 오○○ (반대 측) : 제가 수질을 잠깐만 말씀드리겠습니다. ... 총인이 많아지면 부영양화가 일어나고 부영양화가 일어나면 산소가 줄어들기 때문에 생명체들이 죽습니다.
- 양○○ (찬성 측) : 우리나라에서 0.1ppm이라는게 총인원의 농도인데요. 이것은 다른 나라에는 없습니다. 우리나라에서 수질기준을 잘못 만든 것입니다. 불필요한 기준이지요. 왜냐하면 저희들이 논농사를 할 때 인이 이렇게 낮으면 안됩니다. 오히려 비료를 뿌려야 합니다.

다. 가치의 불일치 문제

사회적 쟁점을 의미 있고 효과적으로 다루기 위해서는 각 쟁점 사례를 가치 불일치의 측면에서 심도 있게 표상하고 논의해 가는 일이 중요하다. 특히 구체적 수준의 가치 차원보다는 보편적이고 일반적 수준에서 가치 문제를 인식하고 상호간의 불일치를 다루려는 노력이 필요하다. 하지만 분석 대상이 된 두 사례에서 해당 쟁점을 가치 불일치의 차원에서 그 본질을 규정하고 이를 표상하려는 시도는 발견하기 어렵다. 다음은 고교평준화 폐지 논쟁에서 나타난 예를 인용해 본 것이다.

* 고교평준화 폐지 논쟁

- 이○○ (반대 측) : 중국은 평준화 정책을 철회하였다. 일본처럼 교육부가 학교의 모든 부분을 장악하고 있는 나라에서도 없다. 차세대 경쟁력에서 평준화 제도는 걸림돌이며 글로벌화된 세계 추세에서 낙오를 의미한다. 평준화 정책의 대수술이 필요하다.
- 윤○○ (찬성 측) : 교육의 문제 가운데 뒤쳐지는 아이들의 방치 문제는 심각하다. 학

교의 책무성이 강화되어야 한다. 학교 교육과정 개선을 통해 수월성 교육을 강화해야 한다.

- 김○○ (반대 측) : 평준화 정책은 교육 쇄국 정책이다. 일본 정부가 실시한 미국, 일본, 한국의 학부모 의식 조사 결과를 보면, 미국은 소수의 영재교육에 성공한 나라이다. 우리나라는 교육열이 높아서 전국민을 영재화 교육 체제로 만들려고 한다. 이것은 바뀌어야 한다.
- 최○○ (찬성 측) : 외국 사례는 적절하지 않다. 질 높은 교육과 평준화는 상당 부분 일치하는 면이 있다.

5. 가치-사실 문제의 연계성 분석

실제 쟁점 토론에서 가치-사실 문제의 연계성 측면이 외형적인 논증 구조로 나타나고 있었다. 하지만 일반 가치 갈등 문제 상황과 관련된 사실의 연계성 접근 이라기보다는 파편적이고 단편적인 형태로서 전개되는 양상을 보인다. 가치 갈등의 국면에 대한 지속적인 주장과 함께 다양한 사실의 문제들이 토론 양측에서 다소 산발적으로 주장되고 있다. 이것은 법리적 접근에 기초한 쟁점 토론의 논증 구조를 외형적으로는 갖추고 있지만 실제 역동적이고 적정성을 갖는 토론의 모습하고는 거리가 멀다.

고교평준화 폐지 논란을 가치-사실의 연계성 측면에서 분석한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 고교평준화 폐지 논란과 가치-사실의 연계성

* 핵심 쟁점 : 학생의 선택권 보장(자유권) ↔ 학교 평등의 실현(평등권)	
* 생활 영역 : 교육 생활 영역	
가치의 문제	사실의 문제
- 학교에 대한 학생의 선택권 보장	- 학교교육에 평준화가 부적절
- 학교 간 학력차 인정	- 평준화가 학력 저하 현상 초래
- 교육의 수월성 추구	- 학교 소속감 저하
- 학교의 평등 실현	- 평준화는 사교육시장 확대 초래
- 학력신장은 교육의 전반적인 향상을 의미	- 사교육시장 확대는 공교육 황폐화 초래
- 교육의 형평성 추구	- 인성 교육 위기 초래
- 창의성 교육과 인성 교육 중시	- 자립형사립고나 사학 자율성 확대 문제점
	- 세계화된 경쟁력을 위해선 대학 경쟁력 실천 강조

새만금 간척사업 논란을 가치-사실의 연계성 측면에서 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 새만금 간척사업 논란과 가치-사실의 연계성

* 핵심 쟁점 : 지역 개발(자유권) ↔ 환경 보호(사회권)	
* 생활 영역 : 사회 생활 영역	
가치의 문제	사실의 문제
<ul style="list-style-type: none"> - 간척지 개발로 농경지 확보 및 지역 개발 - 생산적인 농지 전환의 필요성 - 환경문제의 해결 가능성 - 국책사업의 신중하고 계획적인 추진 - 새만금 수질 환경 보호 가치 - 국책사업의 타당성 부족 	<ul style="list-style-type: none"> - 만경강과 동진강의 수질 개선 노력 - 환경보호시설과 정부 노력 여부 - 그린벨트와 휴경 농지가 늘면 수질 개선 - 방조제를 막고 담수호를 막아도 수질 악화 - 방조제 활용에 한계 - 수질 문제 심각 - 시화호보다 더 수질이 심각해짐 - 담수호를 막으면 생물이 다 죽고, 황폐화됨

IV. 사회과 쟁점 토론 수업 실천과 교사의 전문성

실제 쟁점 토론 사례를 법리적 접근에 의해 분석한 결과 몇 가지 의미 있는 논점을 발견할 수 있었다. 첫째, “지금-여기서” 발생하고 있는 사회적 현안을 단순히 정책 선택이라는 결과적 관점에 한정하여 접근하거나, 각 사안의 특수성에만 치중할 경우 의미있는 지적 안목의 개발에 한계가 크다는 점이다. 다양한 학습자의 특성이 고려되고 지적 의미성이 결합된 쟁점 주제 선정 기준에 대한 깊이 있는 탐구가 필요하다.

둘째, 쟁점 토론에서 주요 현안이 되는 논란거리를 제시하거나 문제의 외형적 국면을 지적할 뿐, 그 이면에 자리 잡고 있는 가치 갈등의 첨예한 대립 양상을 부각시키지는 못하고 있다는 점이다. 사회과 쟁점 토론 수업에서 관심과 문제 의식 등 다양한 학습자의 특성과 지적 의미성이 결합된 쟁점 사례나 자료의 개발과 효과적인 문제 표상 방식에 대한 깊이 있는 탐구가 필요하다(이대성·손병노, 2003, p. 97).

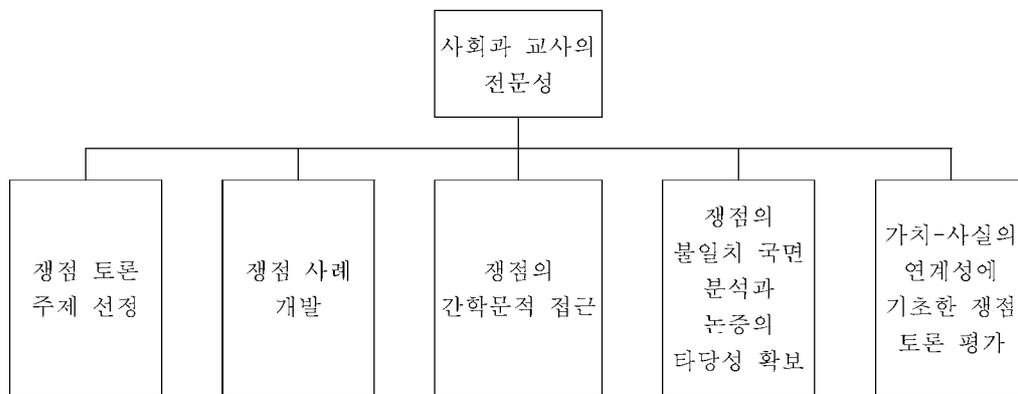
셋째, 쟁점 토론에서 각각의 하위 쟁점 국면들이 다소 분절적이고 시간 안배식의 논증 구조 방식으로 전개되고 있다는 점이다. 핵심 쟁점을 둘러싸고 다양한 하위 쟁점 문제들을 효과적으로 검토하기 위해선 간학문적 접근이 필요하다.

넷째, 쟁점 토론이 사실 불일치 중심으로 전개되는 경향성을 보이고 있다는 점이다. 가치-사실-정의의 불일치 국면이 분석적으로 검토되어질 필요가 있으며, 그렇지 않을 경우 상호간의 토론은 교착 상태에 빠지거나 역동적인 대화의 국면으로 발전해 가기 어렵다. 또한 사

실 불일치 논쟁에서 경험적 입증 근거를 제시하지 않은 상태에서 추정이나 자의적 해석에 따른 판단을 사실의 형식으로 제시하는 경우가 자주 발견된다. 사실 판단을 뒷받침하기 위해 통계 수치를 사용하는 경우가 종종 나타나는데 그 출처와 용도 및 조사 대상이나 판단 기준이 명확하게 제시되고 있지 않다. 정의 불일치 논쟁에서도 대개 입론자의 주관적 정의에 입각하여 자신의 입장을 정당화하려는 경향이 강하게 나타나고 있다.

다섯째, 가치-사실의 연계성 측면의 외형적인 논증 구조가 나타나고 있지만, 일반 가치 갈등 문제 상황과 관련된 사실의 연계성 접근 이라기보다는 파편적이고 단편적인 형태로서 전개되는 양상을 보인다는 점이다.

이상에서 제기된 쟁점 토론의 분석 결과를 토대로 사회과 교사의 전문성 신장을 위한 방향을 다음 [그림 1]과 같이 설정할 수 있다.



(그림 1) 쟁점 토론 실천을 위한 사회과 교사의 전문성

1. 가치 갈등 중심의 주제 선정

어떠한 쟁점을 수업 속으로 가져올 것인가의 문제는 학습자에게 흥미와 관심을 유발하고, 토론의 역동성을 담보해 낼 수 있다는 점에서 중요하다. 공공 쟁점 문제(public issues) 주창자들은 실제 토론 과정에서 학습자들에게 가장 중심적으로 다루어지며 궁극적으로는 논쟁적 문제로 이어지는 귀착점이 바로 가치의 문제에 있다고 본다(오연주, 2003, p. 162). 따라서 쟁점은 가치 갈등의 문제 상황을 일으키는 문제로서, 사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있으며, 그 결정이 사회 대다수에 영향을 줄 수 있는 문제로 정리가 될 수 있다.

이러한 가치 갈등 문제가 사회과 토론 수업의 주제로서 보다 적절성을 갖기 위해선 가치 갈등의 중요도, 대립 정도, 영향 범위, 개인적인 신념의 변화 정도, 지속성, 유발 경로 등이 충분히 고려되어야 한다. 또한 사회과 쟁점 토론 주제 선정 시 현안 정책 중심의 준거만으

로는 부적절하며 교육적인 차원의 접근에서는 더욱더 그러하다. 쟁점 토론 수업을 위한 주제 선정 시 교사-학생의 상호 작용을 통한 적절한 주제 선정은 매우 중요하다. 이런 과정을 거치지 않고 교사가 단독으로 토론 주제를 선정하고, 토론을 진행하면 학생들은 수업에 능동적으로 참여하기보다는 수동적으로 참여할 뿐만 아니라 흥미와 관심도 떨어진다. 결국 사회과 쟁점 토론 주제를 선정하기 위해선 학습자, 교사, 교육과정(교과서)상의 적절성이 충분히 고려되어야 한다.

따라서 사회과 쟁점 토론 주제 선정 시 <표 7>과 같은 선정 준거가 개발되고 현장에 적용되어야 한다.

<표 7> 쟁점 토론 주제 선정 준거

선정 준거		내용
학습자의 적절성		학습자의 경험, 흥미와 관심, 선행 학습 정도가 충분히 고려되고 있는가?
교사의 적절성		교사의 능력, 다양한 학습 자료 제공 가능성, 수업의 활용 가능성이 충분히 고려되고 있는가?
교육과정(교과서)의 적절성		교육과정(교과서)이 쟁점 토론에 적합한 주제로 구성되어 있는가?
일반 가치 갈등 의 속성	대립 정도	우리 사회에서 가장 첨예한 가치 갈등의 대립 양상을 보이는 쟁점 문제는 무엇인가?
	영향 범위	우리 사회에서 가치 갈등이 가장 광범위(대다수)하게 영향을 미치는 쟁점 문제는 무엇인가?
	개인적인 신념의 변화 정도	가치 갈등 문제에 대한 개인의 신념(생각)이 가장 급격하게 변화되었던 쟁점 문제는 무엇인가?
	지속성	우리 사회에서 가치 갈등과 대립이 가장 지속적으로 제기되고 있는 쟁점 문제는 무엇인가?
	유발 경로	국외에서 유발되어 국내로 유입된 쟁점인가, 국내 자체적으로 유발된 쟁점인가?

2. 가치 명료화를 위한 쟁점 사례 개발

사회과 쟁점 토론 수업에서 학습자들의 동기를 유발하고 문제에 몰입시키는 일은 매우 힘든 과제이다. 따라서 관심과 문제의식 등 다양한 학습자의 특성이 고려되고 지적 의미성이 결합된 쟁점 사례나 자료의 개발은 중요하다. 쟁점 토론 수업이 진행되는 동안 쟁점 사례와 핵심 가치 갈등 문제와는 항상 연계되어야 한다. 이를 위해 학생들이 쉽게 볼 수 있도록 교실 어딘가에 핵심 가치 갈등 문제를 전시하고, 수업 초반부에 학생들에게 핵심 쟁점 문제 상황을 상기시키는 노력이 필요하다(Onosko & Swenson, 1996). 이를 위해 쟁점 사례의 적절한 표상과 에피소드 개발 노력은 사회과 교사에게 중요한 임무가 될 것이다. 특히 사회과 쟁점 토론 수업 초기에 제시될 쟁점 사례와 일반 가치 갈등 문제 상황을 효과적으로 제시할 수 있

는 에피소드(episodes)를 개발할 필요가 있다. 에피소드 요소에는 쟁점을 둘러싼 상황 인식, 쟁점 사례 표상, 쟁점 사례를 둘러싼 문제 상황, 일반 가치 갈등 문제 상황 제시 등이 포함되어야 한다. 다음은 고교평준화 폐지와 관련하여 개발된 에피소드의 예시를 보여주고 있다.

고교평준화 폐지, 과연 적당한 결정인가?

1. 쟁점을 둘러싼 상황 인식

고교평준화 정책에 대해 또 다시 논란이 가열되고 있다. 최근 조기 유학, 강남 집 값 폭등 사교육과열로 고교평준화 정책이 교육계의 뜨거운 감자로 떠오르고 있다. 고교평준화 제도는 지난 1974년 극심한 고교 입시 경쟁으로 소위 중삼병이 사회 문제화 되던 때 도입됐다. 입시지옥과 과열과외 해소, 중등교육 정상화가 목적이었다. 그리고 30년이 지난 지금, 또 다시 고교평준화가 존폐논란의 대상이 되고 있다.
2. 쟁점 사례의 제시

고교평준화 정책에 대해 문제를 제기하시는 분들은 학력의 하향평준화와 학교 선택권 침해를 우려합니다. 확대 유지를 주장하시는 분들은 교육기회의 평등권을 강조합니다. 도입 이후 30년이 지난 지금에도 여전히 존폐논란이 끊이지 않고 있는 고교평준화 정책에 대해 열띤 토론을 진행하도록 합시다.
3. 쟁점 사례를 둘러싼 문제 상황

[찬성] 남학생 : 사람을 성적으로 나눈다는 거 자체가 불합리하다고 생각하거든요. 차라리 평준화를 시켜서 여러 가지 인생경험을 많이 접해주게 하는 게 좋다고 생각해요.

[반대] 여학생 : 각각 개인마다 능력차가 다른데요. 그것을 존중해 줄 기회도 별로 없는 것 같아요. 우선 저희 학교만 봐도 학교분위기가 별로 안 좋아지는 거 같아요.

[찬성] 학부모 : 뭐 인성교육이라든가, 이런 게 거의 제외되고, 성적에만 치중해서 공부를 하는 그 방법이 과연 옳은지에 대해 생각해 봐야 하겠죠.

[반대] 남학생 : 공부하는 애들끼리 모아 놓고, 또 그렇지 않는 애들도 있지 않습니까? 그런 애들끼리 따로 분류를 해놔야지 평준화하자 그러면 좋을 것 같지만 결국에는 모두가 다 피해를 보지 않을까요.
4. 일반 가치 갈등 상황 제시

고교평준화 폐지론자들은 학생들의 학교 선택권 침해와 학력 저하, 그리고 사교육 과열 등의 부작용을 지적하고 있다.

고교평준화 유지론자들은 학력저하의 근거가 없으며, 평준화 폐지는 교육의 빈익빈 부익부 현상을 가져와 누구나 교육받을 수 있는 교육의 평등권을 침해한다는 주장이다.

3. 간학문적 접근 가능성

쟁점 중심 교육은 간학문적인 접근(interdisciplinary approach)을 지향한다(Oliver & Shaver, 1966; Newmann & Shaver, 1970). 개별 학문적 안목으로는 쟁점을 제대로 이해할 수 없을 뿐만 아니라 적절한 판단을 내릴 수도 없다. 쟁점 중심 사회과 교육은 역사 및 개별 사회과학

의 경계를 뛰어넘는 지식을 필요로 하며 개별 학문적 접근에 의해서는 간과하기 쉬운 다양한 자료와 근거를 요구한다. 또한 쟁점 중심 사회과교육은 학생들에게 세상을 바라보는 총체적 안목을 길러 주려 한다는 점에서 간학문적 접근을 지향하고 있다(노경주 외, 2001, pp. 25~26).

그렇다면 간학문적인 접근은 어떻게 실천할 수 있는가, 교과서가 하나의 교수·학습 자료로 활용하는 교육은 희망일 뿐 아직 현실 여건과는 거리가 멀다. 결국 사회과 쟁점 토론 수업 실천을 위해서는 교과서를 중시하면서도 기계적으로 의존하지 않는 대안을 고려해야 한다. 아마도 교사 수준에서 쟁점을 중심으로 교과서를 재구성하는 방안이 최선의 대안이 될 것이다. 교사가 교과서의 단원과 주제 및 구체적인 서술 내용을 분석하고, 간학문적 관점에서 그것들을 가장 포괄적으로 담아낼 수 있는 하나 이상의 쟁점을 선정 한 후, 그 쟁점들을 중심으로 교과서를 재구조화하여 가르치는 방안이 최선의 선택이다. 실제 현장 교사들이 이와 같은 구조화된 다양한 자료들을 매 토론 시간 때마다 준비하기란 쉽지 않다. 따라서 각급 교육청이나 교과 연구회 등을 통해서 다양한 토론 자료를 개발하는 노력이 병행되어야 할 것이다.

<표 8>은 실제 쟁점 토론 과정에서 제시된 내용들을 중심으로 양측 토론자가 준비해야 할 자료 항목들을 정리해 보았다. 자료 성격이 토론 참여자 선정에도 영향을 미칠 수 있을 것으로 판단하였기 때문이다.

<표 8> 쟁점 토론 과정에서 제시된 자료 항목과 관련 학문 분야

토론 주제	실제 양측 토론자에게 필요한 자료 항목	관련 학문 분야
고교 평준화 폐지	<ul style="list-style-type: none"> - 평준화 제도의 역사와 성과 - 평준화 제도의 문제점 - 강남 8학군의 실태 - 연도별 학업성취도 비교 자료 - PISA 연구 결과(OECD와 비교) - 평준화와 학교 만족도 의식 조사 결과 - 전국 단위 성취도 검사 결과, 관련 연구자들의 연구 결과 - OECD 내의 핀란드, 호주, 뉴질랜드, 캐나다의 사례 - 스위스 국제경영개발원의 2002년 교육경쟁력 지표 - 미국 SAT, ACT, AP 프로그램 사례와 우리 수능 제도 비교 - 사교육 증가 추이 - 평준화와 인성교육의 관계 - 사교육에 대한 역사적 검증 - 고교평준화 제도의 고찰 - 미국 교육제도 고찰 - 사립학교와 자립형 사립고등학교(자율성) - 특목고, 특성화고, 대안학교, 실업학교 - 행복 추구권, 학교 선택권 - 공립학교와 사립학교의 비교 - 청소년의 행복 추구권 박탈(자살율, 공부로 재능과 능력 제한) - 평준화 폐지에 대한 교사, 학생, 학부모 조사 결과 	<ul style="list-style-type: none"> - 고교평준화와 교육적 측면(교육학) - 고교평준화와 역사적 측면(역사학) - 고교평준화와 법 문제(법학) - 고교평준화와 경제적 측면(경제학) - 고교평준화와 각종 통계 자료(통계학)

<p>새만금 간척사업</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 만경강과 동진강의 수질 오염 지표 - 일본과 네덜란드의 갯벌 활용 사례 - 환경부 공식 자료(만경강 수질 상태) - 전주천 연구 조사 결과 - 시화호의 오염과 추진상의 문제점 - 민간공동위원회의 검토 결과 - 영산호의 사례 - 하천과 호수의 차이 비교 - 국립환경연구원 결과 자료 - 환경부 조사 결과(동진강) - 환경법에 제시된 하천의 기준치 - 담수호 수심 곳 조사 결과 - 세계 식량 문제와 현황, 레스토랑 브라운 박사의 견해 - 행정 수도 대전 근교에 이전 시 토지 수요 - 새로운 수요에 따른 용도 변경 가능 - 새만금 국책사업의 환경 영향 평가서 내용 - 공유수립매립법 내용 - 방조제 공사와 지역 개발과의 관계 - 어민과의 대화 내용 - 노무현 대통령의 사업 계속 진행 발언의 의미 	<ul style="list-style-type: none"> - 새만금 간척사업과 법적 측면(법학) - 새만금 간척사업과 환경적 측면(환경학) - 새만금 간척사업과 과학적 측면(과학) - 새만금 간척사업과 경제적 측면(경제학) - 새만금 간척사업과 정치적 측면(정치학) - 새만금 간척사업과 사회적 측면(사회학) - 새만금 간척사업과 각종 통계 자료(통계학)
---------------------	---	--

4. 불일치 국면의 분석 능력과 논증의 타당성 확보

사회과 쟁점 토론 수업에서 각각의 불일치 국면의 분석 능력과 함께 가치 불일치 중심의 상호 연결성을 검토하는 노력이 요구된다. 사회적 쟁점을 의미 있고 효과적으로 다루기 위해서는 각 쟁점 사례를 가치 불일치의 측면에서 심도 있게 표상하고 논의해 가는 일이 중요하다. 특히 구체적 수준의 가치 차원보다는 보편적이고 일반적 수준에서 가치문제를 인식하고 상호 간의 불일치를 분석적으로 다루어야 한다.

사실 불일치 문제는 구체적 사실들 자체뿐만 아니라 일반화를 만들어내는 사실의 요소들도 함께 포함된다. 우선적으로 다루어야 할 것은 사실을 주장하는 근원이 어디에 있는가의 여부이다. Oliver & Shaver(1966, pp. 105~109)는 사실에 관한 증거의 원천으로 직관과 권위, 개인적 관찰이나 비유, 유추 등을 들고 있다. 그렇지만 사실의 부분에 있어서도 항상 의심하고 성찰적으로 검토하는 작업은 필요하다. 비록 증거의 원천을 통해 사실의 명확화 작업을 거친다고 하더라도, 그것을 표상하는 언어 속에는 항상 선호나 가치의 부분이 개입될 수 있기 때문이다(이혜원, 2004, p. 28). 따라서 토론자는 사실적 정보의 타당성과 정확성의 문제 즉, 사실적 주장들의 신뢰성, 통계(수치)의 정확성, 정보 원천의 신뢰성 등에 관심을 기울여야 한다. 사회적 쟁점 상황에서 정의의 불일치 문제가 차지하는 위치는 쟁점의 성격 혹은 본질에 따라 크게 달라질 수 있다. 어떤 경우에는 어떻게 정의를 규정하느냐의 문제가 논쟁

의 핵심부를 차지하는 경우가 있고, 사실 문제나 가치의 문제를 다루는 맥락에서 부분적으로 등장하는 경우도 있다. 그러나 쟁점의 본질 여부를 막론하고 모든 쟁점 토론의 맥락에서 정의 문제는 등장하기 마련이다. 여기서 중요한 것은 정의의 불일치가 명시적으로 부각되고 이를 명료하게 다루려는 시도가 있어야 한다는 것이다. 모호하거나 자의적인 정의는 역동적인 의사소통과 판단을 크게 저해할 수 있기 때문이다. 이상에서 제안된 논의를 중심으로 사회과 쟁점 토론 수업을 위한 쟁점의 불일치 국면 분석과 논증의 타당성 확보를 위한 기준을 제시하면 <표 9>와 같다.

<표 9> 쟁점의 불일치 국면과 논증의 타당성 준거

불일치 국면	논증의 타당성 준거
가치의 불일치	<ul style="list-style-type: none"> - 쟁점 토론에서 가치의 불일치가 제시되었는가? · 일반 가치 간의 충돌 상황이 제시되었는가? · 일반 가치 개념(용어)을 사용하고 있는가? · 일반 가치의 위계성을 염두에 두고 쟁점 토론이 진행되는가? · 유추를 통한 가치 판단의 일관성이 검토되고 있는가?
사실의 불일치	<ul style="list-style-type: none"> - 쟁점 토론에서 사실의 불일치가 제시되고 있는가? · 사실의 불일치 상황이 제시되고 있는가? · 사실적 정보에 의한 정확한 주장인가? · 제시된 통계 수치가 적절하게 사용되고 있으며 정확한가? · 정보의 출처가 명확한가? · 정보 출처의 권위성(authority)은 있는가? · 주관적인 관찰자 정보가 제공되고 있지는 않은가? · 사실적 유추(비교 사례)는 타당한 것인가?
정의의 불일치	<ul style="list-style-type: none"> - 쟁점 토론에서 정의의 불일치가 제시되고 있는가? · 정의의 불일치 상황이 제시되고 있는가? · 정의의 문제 제시 방식은 타당한가? · 정의 불일치 문제의 해결 방법은 적절한가? · 이데올로기나 개인적 편견이 개입된 정의가 사용되지는 않았는가?

5. 가치-사실 문제의 연계성에 기초한 쟁점 토론 평가

쟁점 토론의 질적 판단 준거는 바로 평가의 문제와 직결된다. 쟁점 토론의 평가에 관해서는 여러 학자들의 검토가 있었다. Oliver & Shaver(1966, pp. 187~190)는 공공 문제를 토론하고 그 해결책을 찾아갈 줄 아는 능력을 검사하기 위하여 그것을 다섯 가지의 하위 능력들로 분석하여 제시하고 있다. 그것은 문제의 성격을 알고 그것들을 구별해 낼 줄 아는 능력, 세 가지 불일치 문제들에 포함되어 있는 가정들을 다각적으로 밝힐 줄 아는 능력, 각 유형의 문제를 해결해 가는 전략들을 알고 활용할 줄 아는 능력, 변증법적인 작용들 즉 일반화, 구

체화, 정교화 작용을 알고 그것들을 활용할 줄 아는 능력, 발언 시 맥락의 관련성을 파악할 수 있는 능력 등이다. 이들은 다섯 가지 하위 영역을 사회 문제 분석 능력 검사(SIAT I, II, III, IV) 도구에 의해 평가하고 예시 자료를 소개하고 있다. Newmann & Oliver(1970, pp. 71~84)도 공공 문제에 대한 방향성 있는 토론의 원리로 여섯 가지를 제시하고 있다. 그것은 논쟁 문제의 민감성, 자신의 주요 입장과 동의할 수 없는 요점 등을 정확히 해석하여 논쟁 문제를 명료하게 말하기, 자신의 입장에 기초한 가치의 원천을 유지하면서 논쟁에 참여하기, 논쟁문제를 전환할 경우 왜 다른 이슈로 전환해야 하는지 설명하고 전환된 이슈를 명확히 인식하기, 상대방에 대한 인신공격이나 은유법 및 유추 등을 포함한 표현의 관련성을 고려하기, 논쟁 과정이나 사람들의 입장의 흐름들을 정리하기 등이다. Harries(1996, pp. 289~291)는 쟁점 중심 교육에서 내용과 방법의 연계성을 언급하면서, 평가 시 방법뿐만 아니라 내용 중심적 접근을 통한 평가도 강조한다. 그가 제시한 준거는 개인의 수행에 대한 준거안이지만, 집단의 수행에 대해 전체적으로 평가하는 데 사용되어 질 수 있다. 이러한 수행평가 준거안의 생산적인 측면은 공공문제의 논쟁 과정을 내용적(substantive) 차원과 절차적(procedural) 차원의 양면으로 나누어 평가하도록 하고 있다는 점이다.

이러한 쟁점 토론의 평가 논의에서 특징적인 것은 쟁점 내용 자체에 대한 깊이 있는 이해 정도가 평가의 대상이 되고 있지 못하다는 점, 내용과 방법의 연계성을 통한 쟁점 토론 평가의 이론적 논의는 있었지만 실제적인 평가 도구와 자료 개발에 관해서는 구체적인 언급이 부족하다는 점이다.

이러한 문제의식에 기초하여 가치-사실 문제의 연계성 차원에서 쟁점 토론 분석을 실시한 이후 얻어진 시사점에 기초하여 다음 <표 10>과 같이 사회과 쟁점 토론의 평가 준거를 설정하였다.

〈표 10〉 사회과 쟁점 토론의 평가 준거

평가 준거	평가 요소
쟁점 문제에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> - 쟁점 사례(문제 제기)를 정확히 이해하고 있는가? - 쟁점 문제의 일반 가치 갈등 상황을 정확히 이해하고 있는가?
쟁점 토론 과정에서의 가치-사실-정의의 불일치 국면	<ul style="list-style-type: none"> - 쟁점 토론에서 가치의 불일치가 제시되고 있는가? <ul style="list-style-type: none"> · 일반 가치 간의 충돌 상황이 제시되고 있는가? · 일반 가치 개념(용어)이 사용되고 있는가? · 일반 가치의 위계성을 염두에 두고 쟁점 토론이 진행되는가? · 유추를 통한 가치 판단의 일관성이 검토되고 있는가? - 쟁점 토론에서 사실의 불일치가 제시되고 있는가? <ul style="list-style-type: none"> · 사실의 불일치 상황이 제시되고 있는가? · 사실적 정보에 의한 정확한 주장인가? · 제시된 통계 수치가 적절하게 사용되고 있으며 정확한가? · 정보의 출처가 명확한가? · 정보 출처의 권위성(authority)은 있는가? · 주관적인 관찰자 정보가 제공되고 있지는 않는가? · 사실적 유추(비교 사례)는 타당한 것인가? - 쟁점 토론에서 정의의 불일치가 제시되고 있는가? <ul style="list-style-type: none"> · 정의의 불일치 상황이 제시되고 있는가? · 정의의 문제 제시 방식은 타당한가? · 정의 불일치 문제의 해결 방법은 적절한가? · 이데올로기나 개인적 편견이 개입된 정의가 사용되지 않는가?
쟁점 토론 과정에서의 가치-사실 문제의 연계성	<ul style="list-style-type: none"> - 찬반 양측에서 주장하는 가치의 문제는 무엇인가? - 찬반 양측에서 주장하는 사실의 문제는 무엇인가? - 찬반 양측에서 주장하는 가치의 문제와 사실의 문제를 어떻게 연계하고 있는가?
토론 참여자의 참여도	<ul style="list-style-type: none"> - 적극적인 상호 대화와 논박의 과정을 보여주고 있는가? - 자신의 입장에 대한 변화 가능성이 있는가? - 자신의 입장에 대한 논리적 일관성을 유지하고 있는가? - 상대방의 의견에 대해 경청하고 수용하려는 자세는 보이고 있는가?

V. 맺는 말

본 연구는 방송 토론 자체를 분석하려는 의도에서 시작된 것은 아니었다. 의미 있고 효과적인 사회과 쟁점 토론 수업 창출을 위한 통찰력을 얻는데 궁극적인 목적이 있었다. 다시 말해 교실 수업 상황에서 전개되는 학생들 간의 실제 쟁점 토론을 직접 살피는 작업도 중요하지만, 전문가 집단이 수행하는 쟁점 토론의 형식과 내용으로부터도 사회과 쟁점 토론 수

업 실천에 도움을 줄 수 있다는 기대에서 출발하였다.

효과적인 사회과 쟁점 토론 수업의 실천을 위해선 교사의 역할이 대단히 중요하다. 방송 토론 분석으로부터 제기된 의미 있는 분석 결과들을 교사의 전문성 신장차원에서 재해석해 보았다. 이를 통해 효과적인 쟁점 토론 수업 실천을 위한 사회과 교사의 준비 노력을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 쟁점 토론 주제 선정 시 다양한 준거를 활용해야 한다. 사회과 교사는 가치 갈등으로서의 쟁점을 이해하고 쟁점 선정 준거에 입각하여 쟁점을 분류하며 실제 쟁점 토론 수업에 적합한 주제를 선정할 수 있는 능력을 가져야 한다.

둘째, 쟁점 토론 수업 진행을 위한 적절한 쟁점 사례나 에피소드 개발 노력이 필요하다. 쟁점 토론 수업에서 학습자들의 동기를 유발하고 문제에 몰입시키는 일은 교사에게 매우 힘든 과제이다. 관심과 문제의식 등 다양한 학습자의 특성이 고려되고 지적 의미성이 결합된 쟁점 사례나 자료의 개발 능력이 사회과 교사에게 요구된다.

셋째, 핵심 쟁점과 하위 쟁점의 연계성 속에서 간학문적인 접근을 통해 역동적인 쟁점 토론이 될 수 있도록 준비해야 한다. 이를 위해 사회과 교사는 간학문적 접근의 개념과 필요성을 이해하고, 실천에 필요한 적절한 학습 자료나 정보를 양측 토론자에게 제공해 주어야 한다.

넷째, 가치-사실-정의 불일치 국면의 분석 능력과 논증의 타당성 확보 능력이 사회과 교사에게 절실히 요청된다.

다섯째, 쟁점 토론의 평가 준거 개발과 적용 능력이 필요하다. 사회과 교사는 가치-사실의 연계성에 기초한 쟁점 토론의 평가 준거를 마련하고 이에 기초하여 평가를 실시하여야 하며 반성적 사고 과정을 통해 수정 보완해 가는 실천성이 요구된다.

방송의 쟁점 토론 맥락으로부터 도출할 수 있는 교육적 함의는 이 외에도 많이 지적될 수 있을 것이다. 특히 사회적 쟁점을 의미 있게 다룰 수 있는 인식 틀 혹은 분석 틀의 개발 가능성에 대해 적극적으로 논의할 필요가 있다. 이 연구에서 채택한 Oliver & Shaver의 법리적 접근은 그 한 가지 사례가 될 것이다.

중국적으로는 이러한 노력들이 쟁점중심 사회과교육의 실천을 위한 통찰과 지혜를 얻는 과정으로 정연하게 연결되어 나가야 할 것이다. 이를 위해 교원양성대학에서는 토론 프로그램 활성화 노력이 전개되어야 한다. '쟁점 토론' 강좌를 정규 교육과정으로 개설 운영하고, 대학 내 토론 활성화와 대학 간 정기적인 토론 대회를 개최하여 쟁점 토론의 이론과 실천을 주도해 나가야 한다. 아울러 교원양성대학이나 사회과교육 관련 학회가 주관이 되어 전국 학생 쟁점 토론대회를 조속히 개최하여 쟁점 토론 활성화에 기여해야 한다.

참 고 문 헌

- 강석진(2000). 토론 과정에서 사회적 합의 형성을 강조한 개념 학습 전략: 교수 효과 및 소집단 토론에서의 언어적 상호작용. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 강태완(2002). 방송 3사 시사토론 프로그램의 형식, 구성 및 논증에 관한 연구. *한국방송학보*, 16(1), 8-42.
- 구정화(1999). 사회과 학업 수준별 논쟁 문제 인식 및 수업에 관한 연구. *시민교육연구*, 29, 1-16.
- 김미자(2005). **쟁점 중심 사회과 수업에서 교사의 역할**. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 노경주 외(2001). **논쟁 문제 교육의 이론과 실제**. 원미사.
- 민병곤(2001). 논증 이론의 현황과 국어교육의 과제. *국어교육학연구*, 12.
- 박강용(2000). **쟁점 중심 사회과에서 패널식 대의 토론 학습과 비판적 사고력 신장**. 박사학위 논문, 한국교원대학교 대학원.
- 손병노(1997). 미국 사회과 교육계의 근황: 교육과정 논쟁. *초등사회과교육*, 9, 23-36.
- 서재천(2001). 민주 시민적 자질로서의 논쟁 문제 해결 능력 검사 방법의 탐색 : 올리버와 웨이버 모형에서의 평가를 중심으로. *사회과교육학연구*, 5.
- 오연주(2003). **학습자의 도덕 발달 수준과 사회적 쟁점 인식**. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이대성·손병노(2003). Oliver & Shaver의 법리적 접근을 통한 쟁점 토론 분석. *사회과학교육 연구*, 6, 75-100.
- 이대성(2005). 법리적 접근에 기초한 TV 쟁점 토론의 논증 구조 분석: 기본권 충돌을 중심으로. 박사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이동은(2000). 토론의 상호작용 사회언어학적 연구. 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 이혜원(2004). **쟁점중심 사회과교육의 분석적 고찰**. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 차경수(1994). 사회과 논쟁 문제의 교수모형. *사회와 교육*, 19, 225-240.
- 허경호·강태완(1999). TV 토론 프로그램에 나타난 논증의 특성 분석. *프로그램/텍스트, 창간호*, 177-208.
- 한지혜(2003). 웹기반 토론학습에서 질문 생성 전략이 학습자의 인지 양식에 따라 상호 작용에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- Chilcoat, G. W. & Ligon, J. A. (2000). Issues-Centered Instruction in the Elementary Social Studies Classroom. *TRSE*, 28(2), 220-272.
- Curtis, C. K. & Shaver, J. P. (1982). Slow Learners and the Study of Contemporary Problem.

- Social Education*, 44(4), 302-309.
- Dillon, C. H. (1995). *Using Discussion in Classroom*. Philadelphia: Open University Press.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In Evans, R. W. & Saxe, D. W.(eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93, 2-5.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E. (1955/1968). *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding*(7th ed). New York: Harper and Row.
- Hahn, C. L. (1996). Research on Issues-entered Social Studies. In Evans, R. W. & Saxe, D. W.(eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93, 25-37.
- Harris, D. (1996). Assessing Discussion of Public Issues: A Scoring Guide. In Evans, R. W. & Saxe, D. W.(eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93, 288-297.
- Kelly (1985). Discussion Controversial Issues: Four Perspective on the Teachers Role. *TRSE*, 14(2), 113-138.
- Newmann, F. M. & Oliver, D. W. (1970). *Clarifying Public Controversy*. Little Brown and Company.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P. (1966). *Teaching Public Issues in the High School*. Utah State University Press.
- Onosko & Swenson (1996). Designing Issue-based Unit Plans. In R. W. Evans & D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93, 89-98.
- Passe, J. & Evans, R. W. (1996). Discussion Methods in an Issues-Centered Curriculum. In Evans, R. W. & Saxe, D. W.(eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93.
- Tate, B. B. (1979). *Inquiry in the Social Studies: A Critical Analysis of Rationales*. Doctoral Dissertation, University of Georgia.
- KBS 1TV 생방송 심야토론 방송 대본(고교평준화 폐지(2002/2/16), 세만금 간척사업(2003/6/7))

• 논문접수 : 2005년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2005년 11월 14일 / 게재 승인 : 2005년 11월 28일

ABSTRACT

A Specificity Enhancement for Teachers of Social Studies aimed at Revitalization of Issues-centered Discussion : the Jurisprudential Approach

Dae-Sung Lee

(Teacher, Haeng-shin High School)

In spite of the educational effectiveness of issues-centered discussions, their application to classroom practice is not an easy question. The matter of a role and the specificity enhancement for teachers, proposed in the study of issues-centered discussions, remains too declarative and obligatory, and it does not guarantee more specific and practical roles and qualifications of the teachers'.

Based on this aspect, the study is made in pursuit of the specificity enhancement for teachers of social studies, for revitalization of issues-centered discussion through analysis of TV-Debate within the jurisprudential framework.

There have been drawn the five requirements for the issue in this research :

First, the students' and teachers' needs as well as those of the curriculum should be in overall consideration in the choice of the subject in discussion, focused on the value-conflict matter.

Second, there should be an effort to develop various cases of issues and the episodes, for the purposed of value clarification.

Third, the interdisciplinary approaches should be made in relations between main issues and subordinate ones.

Fourth, social studies teachers should be able to analyze the value-fact-definition disagreement and get the validity of the arguments.

Finally, the assessment criteria of issues-centered discussion should be developed based on the value-fact relation, and its application to the education in reality is also necessary.

The systematic study and practice should continue to be done for the revitalization of discussion programs at teachers-training universities, the development of the framework for discussion analysis, and students' issues-centered debating competitions on a national basis.

Key Words : issues-centered discussion, jurisprudential framework, specificity enhancement for teachers, interdisciplinary approach, value-fact-definition disagreement, relation of value-fact, assessment criteria