

소집단 토의 중심의 "쟁점중심 수업모형" 탐색

이 순 재
(건국대학교 강사)

《요약》

본 연구의 목적은 고등학교 사회과 교육에서 사회적 쟁점을 교수-학습할 때 수업 목표 달성을 위한 효과적인 모형을 개발하는 데 있다. 이를 위해 Oliver와 Shaver의 법리 모형, Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형, Johnson과 Johnson의 Pro-Con 모형, 차경수 모형 등을 분석하여 사회과교육 전공학자 및 사회과 교사 3인 등과 협의한 후 쟁점중심 수업모형을 개발하였다.

본 연구에서 구안한 '쟁점중심 수업모형'은 문제 제기, 쟁점 자료 선정 및 검토, 가치 갈등 인식, 소집단 토의, 전체 발표, 반성 및 종합의 6단계로 구성된다. 쟁점중심 수업모형은 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 교실 수업에서 단편적인 사실적 지식만을 강조하기보다는 사회적 쟁점의 본질을 탐색하고 쟁점의 해결 절차와 과정을 학습함으로써 비판적 사고 능력을 신장시켜 줄 것이다. 둘째, 쟁점중심 수업에 학습자들이 적극적으로 참여함으로써, 교과에 대한 흥미 및 학습동기, 교우간의 협동적 태도, 교사에 대한 호의적 태도 등이 더욱 긍정적인 방향으로 영향을 받을 것이다.

주제어 : 쟁점, 쟁점중심 수업, 강의수업

I. 문제 제기

우리 사회는 해방 이후 민주주의가 이식되고 빠르게 산업화되어 가면서 다원화된 사회로 나아가고 있다. 그리하여 서로 이해 관심이 비슷한 사람들이 다양한 이익집단이나 시민사회 단체를 결성하게 되었다.

이러한 이익집단들은 자기의 이익만을 추구하는 경향이 강해서, 다양한 이익집단 사이에 갈등과 대립이 증가하였다. 이런 이익집단들 간의 이해관계의 대립이나 충돌은 사회적 쟁점을 불러일으켰다. 그러나 우리 사회에서 이런 사회적 쟁점들은 대화와 토의를 통해 합리적으로 해결되기 보다는 폭력적 방법이나 물리적 강제력에 의해 해결되는 경우가 많았다. 그러므로 이런 방식의 해결은 사회적 후유증이 크고 모두가 자유롭고 평등하게 살 수 있는 정

의 사회로 나아가는데 큰 장애가 되고 있다.

그렇기 때문에 최근 우리 사회도 사회적 쟁점들을 합리적으로 해결해야 한다는 데 관심을 갖게 되었고, 그에 따라 교육-특히 사회과 교육-이 사회적 쟁점을 해결할 수 있는 시민을 길러내야 한다는 요구가 증대되고 있다. 다원주의 사회의 도래와 그에 따른 사회적 쟁점 및 갈등의 증가로 인하여 사회과 교육은 기존의 사회현상에 대한 정보나 지식위주의 설명식 수업에서 사회적 쟁점에 대하여 비판적으로 판단하고 쟁점을 합리적으로 해결할 수 있는 토의 수업이 요구되고 있다.

사회과의 주요한 목표는 우리 사회에서 급증한 사회적 쟁점들을 합리적으로 해결하는 시민을 기르는 것이다. 사회적 쟁점의 해결능력을 가르치려는 사회과 수업을 통해, 학생들은 우리 사회에서 현재 논쟁이 되는 문제나 쟁점을 탐구함으로써 민주시민으로서의 필요한 능력을 함양할 수 있기 때문이다.

그러나 지금까지의 사회과 교육에서는 교사 중심의 강의수업이 주를 이루어 학생들의 사회과에 대한 흥미와 관심이 약화되어 온 것이 사실이다(Shaver, Davis & Helburn, 1979; Schug, Todd & Beery, 1984; Hess, 2001; 윤용탁 외, 1992; 정문성, 1996a). 교과 자체에 대한 이러한 부정적인 태도는 학생들의 인지적·정의적 발달에 장애적 요인이 될 뿐 아니라 역효과조차 드러낼 것으로 보인다.

전통적 강의수업은 논쟁의 여지가 없는 사실적 정보나 지식을 짧은 시간 안에 효율적으로 전달하고자 할 때에 매우 효과적인 교수방법이다. 그러나 교사 중심의 전통적 강의수업은 분석적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고, 의사결정능력과 같은 고급사고력의 향상에는 적합하지 않고 문제해결 능력을 육성하는 데 별로 효과가 없는 것으로 지적되고 있다(차경수, 1996: 149; 이성호, 2000: 68).

그래서 사회과의 본래 목표를 달성하기 위해 많은 사회과 교육자들, 가령 외국에서는 Oliver와 Shaver(1966), Sweeney와 Parsons(1975), Johnson과 Johnson(1994) 등이, 우리 나라에서는 조영달(1992), 차경수(1994), 정문성(1996) 등이 전통적 강의수업의 한계를 극복할 수 있는 대안으로서 쟁점중심 수업모형을 개발하기 시작했다.

이러한 쟁점중심 수업모형은 여전히 교사 중심의 수업으로 구성되어 있기 때문에, 학생들의 흥미를 이끌어 내지 못하고 학생의 실질적 참여를 유도하지도 못했다. 결국 기존의 쟁점중심 수업모형은 사회적 쟁점에 대한 관련 지식의 기본적인 습득이나 내용에 대한 충실한 이해 없이 단지 단순한 의견 교환 정도의 토의로 진행되어, 사회적 쟁점을 비판적으로 분석하고 합리적으로 해결하는 능력을 기르는 데 한계를 드러냈다. 이러한 기존 모형의 한계를 극복하기 위해서는, 학생들이 실생활 속에서 경험하는 친숙한 소재를 수업에 가져오고, 토의 기회를 주어서 고급사고를 할 수 있도록 자극하며, 실생활의 문제들을 해결할 수 있는 경험을 제공할 수 있는 수업방법에 대한 보다 체계적이고 심층적인 연구가 필요하다.

따라서 본 연구에서는 기존의 수업모형과는 달리, 이질적 소집단 토의를 중심으로 학생들의 흥미와 지적 호기심을 자발적으로 유도하여 적극적으로 수업에 참여할 수 있는 쟁점중심 수업¹⁾ 모형을 제시하고자 한다. 이러한 수업모형은 학생 중심으로 진행되는 소집단 토의로 수업이 조직되기 때문에, 학생들이 사회적 쟁점에 대해 비판적으로 분석하고 해결할 수 있는 사고력을 신장시키고 학습태도 함양에 더 긍정적인 효과를 미칠 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 쟁점중심 수업의 의의

쟁점중심 수업(Issues-Centered Instruction)이란 용어는 1980년대 말부터 Evans와 Saxe에 의해서 본격적으로 사용되었다. 1980년대 초반부터 급격한 사회변화로 인해 발생한 다양한 사회 문제들에 대해 전통적 암기식 위주의 방법이 아닌 다른 방법의 대안을 찾고자 제기된 것이 바로 쟁점중심 수업이다. 이러한 쟁점중심 수업이란 용어는 1940년대와 1950년대에는 ‘문제접근법(problem approach)’으로, 1960년대에는 ‘반성적 탐구법(reflective inquiry)’으로 불리는 등 초창기에 강조점과 명칭도 다르게 사용되었으나, 그 맥은 Dewey(1933)의 사상과 연계된다.

쟁점중심 수업이란 사회적 쟁점을 통해 합리적이고 민주적인 시민성 함양을 목적으로 하는 수업이다(Evans, 1989). 이러한 교수·학습법은 올바른 해답을 의도적으로 제시하기보다는 학생들이 중요한 문제의 탐구 방법을 배워 공공생활에서 신중한 의사결정자가 되는 것을 강조하므로, 다양한 사회적 쟁점을 연구하고, 사회적 관행을 비판적으로 탐색하며 증거를 분석·평가하는 의사결정을 필요로 한다고 볼 수 있다. 쟁점중심 수업은 잠정적으로 설명하고 답을 제시해야 할 필요가 있는 문제적 질문에 초점을 둔다. 문제적 질문이란 대다수의 사람들이 정의, 가치와 신념에 대해 의견일치가 이루어지지 않아 서로 반대의견을 표현하면서 논쟁과 토의를 하게 된다는 특징을 갖고 있다²⁾. 그리고 문제적 질문에 대한 해답은 교과 지식 축적 정도, 상식적인 경험, 그리고 한 개인의 문화적 배경 등에 토대를 두게 된다는 것이다.

1) 쟁점중심 수업이란, 소집단별로 학생들에게 어떤 쟁점에 대한 생각을 정리해서 발표하게 한 뒤, 각 소집단에서 한 명씩 대표자를 선발하여 반 모든 친구들로부터 질문을 받으면서 전개해 가는 토의수업으로 정의한다. 따라서 본 연구에서 ‘쟁점중심 수업’이라는 용어는 구체적으로 ‘쟁점중심 토의수업’을 지칭한다.

2) 정부권력을 주제로 예를 들면 다음과 같다.

① 합법적인 정부의 의미는 무엇이고, 그러한 권력은 어디에서 유래되는가? ② 정부 권위는 언제 무서워지고 거부되는가? ③ 식민주의 정책에 반대하는 자들은 폭력적인 시위로 저항해도 되는가?

쟁점중심 수업의 목적은 학생들이 발문을 하고 문제를 제기하게 하는 데 있는 것이 아니라, 이런 문제적 질문들에 대한 훈련을 통해 자기 입장을 주장하고 규명하도록 하는 데 있다(Evans, Newman & Saxc, 1996 : 2). 즉 쟁점중심 수업의 궁극적인 목적은 사회과에서 학습자에게 어떤 현상을 분석할 수 있는 역량을 부여하는 데 있다고 볼 수 있다. 그렇기 때문에, 쟁점중심 수업은 사람들이 흔히 범하게 되는 편견이나 타협 가능성이 없는 가치들로 구성되어서는 안 되며, 어떤 해답의 타당성에 대한 평가는 그 판단이 이루어지는 상황적 맥락에 달려 있다고 본다. Alquist(1990)가 주장한 것처럼, 사회과는 우리가 살아가면서 접하게 되는 일상적인 문제들을 해결할 수 있게 해 주고, 우리들이 개인적·사회적으로 관련된 문제들에 대한 윤리적 기초를 마련하는 데 유용하기 때문이다. 이처럼 사회과 교실에서 쟁점중심 수업을 중시하는 근거는 다원주의 사회에서 학생들을 준비시켜 바람직한 민주시민의 역할을 하게 하고, 비판적 사고 기능을 계발하고 개선하는 데 있다(Hess, 2001).

Ochoa와 Becker(1996: 6)는 사회과 교육과정에서 쟁점중심 수업이 갖는 교육적 가치를 다음과 같이 주장하고 있다.

첫째, 민주적 시민성과 자치의 원리를 검증할 수 있다. 쟁점중심 수업을 강조하는 학자들은 민주주의가 완전히 실현되려면 단순한 교과서의 지식 암기에 의존하는 학문 평가방법을 지양해야 하며, 학생들이 사회과학을 활용해서 환경 및 분배문제와 같은 쟁점들을 실질적으로 깊이 이해할 수 있어야 한다고 강조한다.

둘째, 민주시민은 각자의 이기심을 초월하고 타인의 욕구 및 공동선을 배려할 수 있어야 한다. 이것은 민주주의가 다른 정치체제보다 선호된다는 신념에서 나온 또 다른 중요한 가치이다. 정의, 인간의 존엄성, 평등, 적법질차 등은 민주주의 사회에서 중요한 가치들이지만, 자유와 평등 혹은 자유와 안전 등의 가치도 때로는 갈등을 일으킬 수 있기 때문이다.

또한, 쟁점중심 수업은 인지적·정의적 측면에서 볼 때 다음과 같은 긍정적 효과를 준다

첫째, 인지적인 측면에 주는 효과는 학습자들이 ‘생각할 줄 알게’ 된다는 것이다. ‘생각한다는 것’은 학습내용에 대해 나름의 의미를 구성하거나, 보다 구체적으로 쟁점에 대한 여러 입장의 논리와 증거를 평가하는 것, 원리의 응용, 주어진 정보를 바탕으로 창의적으로 문제를 만드는 것, 타인으로부터 새로운 정보를 획득하고 배우는 기회를 제공함으로써 철저한 개념학습, 교수자료에 대한 철저한 이해, 즉 비판적으로 사고하는 능력의 발전 등과 같은 효과를 갖는다(Johnson & Johnson, 1988).

둘째, 정의적 측면인 신념과 태도에서, 쟁점중심 수업은 타인과의 협력과 참여를 통해 판단을 보류할 수 있게 하고 타인을 존중하며, 사회문제에 대한 관심을 함양하게 한다. 또한 토의의 과정을 통해 쟁점에 대한 이해가 깊어지면 자신의 기존 신념이나 상식과 배치되는 정보도 수용할 수 있게 되는 개방적 신념과 태도를 갖게 된다(Hahn, 1996; 차경수, 1993).

쟁점중심 수업은 이상과 같은 긍정적 효과를 지니고 있으나, 다음과 같은 한계도 있다.

현실은 교사가 쟁점중심 수업 방법에 익숙해 있지 않고, 학생들은 충분한 배경지식이 없으며, 교과서가 쟁점중심 단원으로 구성되어 있지 않다. 또한 쟁점중심 수업은 학업 성취도가 평균·평균이상의 학생들에게는 유용하지만 학업수준이 낮은 학생에게는 너무나 어려워 흥미와 관심이 저하된다는 평가도 있다(Curtis & Shaver, 1982).

그러므로 쟁점중심 수업에서, 교사는 학생의 흥미와 관심을 고려하여 쟁점을 선정할 필요성이 제기된다고 하겠다. 쟁점 선정의 준거로, Sweeney와 Parsons(1975: 47-49)는 학생들의 배경과 성숙도 고려, 다수 학생들의 관심사, 사회적으로 중요한 문제, 개방적 태도, 토의 자료 구입의 수월성, 충분한 시간, 사회적 분위기 및 관습과의 조화 등 7가지를 제시하였다. Engle(1989)은 사고력 권장, 논쟁, 일반화, 중요성, 현대성 등의 5가지 준거를 제안했다. Rossi(1995)는 쟁점은 복잡하고 확산적인 지식(divergent knowledge)이어야 하며, 논쟁의 요소와 함께 학생들에게 쟁점을 접할 새로운 기회를 제공해야 한다고 주장했다.

쟁점선정 준거에 관한 학자들의 내용을 정리해 보면, 쟁점은 논쟁적이어야 하고, 사회에 중요한 것이어야 하며, 최신 것으로 학생의 흥미를 자극하고 비판적 사고를 신장시킬 수 있어야 하며, 학생들의 일상생활에 영향을 주어야 한다고 하겠다.

요컨대, 쟁점중심 수업은 사회적 쟁점을 학습내용으로 구성하여 이루어지는 수업의 한 유형이라고 볼 수 있다. 여기서 학습내용으로서의 사회적 쟁점은 단순히 사회과학자들이 사회과학의 지적 전통에서 추출해 낸 것이 아니라, 사회에 객관적으로 존재하면서 동시에 의구심과 논쟁적인 요소를 갖고 있는 쟁점으로 구성되어야 한다. 따라서 쟁점중심 수업은 상세하고 의미 있게 이루어지는 수업이 아니라, 교사와 학생, 학생과 학생간에 자유로운 상호의견 교환을 통한 대화 속에서 쟁점문제를 합리적으로 해결할 수 있는 수업, 이를 통해 학습자의 잠재력을 일깨워 주는 수업이라는 점에서 그 의미를 찾을 수 있다.

2. 쟁점중심 수업과 소집단 토의

쟁점문제란 사회적으로 찬성과 반대의 의견으로 나누어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 것으로 그치지 않고 사회의 다수에 관련되어 있으며 다수의 선택 가능한 대안 중에서 어느 하나를 결정해야 하는 것을 말한다. 이처럼 쟁점문제가 성립하기 위해서는 개인적인 차원을 넘어서서 그 문제가 사회의 다수와 관련이 있어야 하며, 의견이 찬성과 반대로 나누어져 있으면서 그 어느 쪽도 분명한 정답이라고 보기 어려워야 한다. 만약 정답이 분명하게 있다고 하면 쟁점문제로 성립할 수가 없다. 또 의견이 나누어져 있는 그러한 대안 중에서 어느 하나를 선택해야 하며, 그러한 선택에 의하여 문제가 보다 잘 해결될 수 있다고 가정해야 쟁점문제를 논의하는 의미가 있을 것이다(차경수, 1996: 224-225)

쟁점중심 수업은 합리적이고 민주적인 시민성 함양을 목적으로 쟁점을 강조하기 위해 공

광문제를 활용하는 교육과정이다. 이러한 교수-학습법은 올바른 해답을 의도적으로 제시하기 보다는 학생들이 중요한 문제의 탐구 방법을 배워 공공생활에서 신중한 의사결정자가 되는 것을 강조한다고 볼 수 있다. 따라서 쟁점중심 수업은 다양한 사회적 쟁점을 연구하고, 사회적 관행을 비판적으로 탐색하며 증거를 분석·평가하는 의사결정을 필요로 한다고 볼 수 있다(Ochoa & Becker, 1996: 6).

이러한 쟁점중심 수업에서 요구되는 능력은 단순한 주입식 위주의 방법보다는 실제로 학생들이 문제적 질문에 대한 해답을 찾기 위해서 집단의 동료들과 참여하는 토의수업이 유용한 방법일 수 있다(조영달, 1992; 차경수, 1994; 구정화, 2001) 왜냐하면 토의수업은 교사와 학생간, 학생과 학생간의 의사 소통을 기초로 한 토의를 바탕으로 해서 달성하고자 하는 학습 성과를 학생 자신이 발견하여 알게 하는 교수-학습 방법이다. 그러므로 토의수업을 통해 학생들은 교수-학습 자료에 대한 철저한 이해, 관점의 확장, 타인 존중, 비판적 사고, 의사소통 기술의 발달 등과 같은 효과를 얻을 수 있다(김현진, 1994: 42-43).

이러한 토의수업은 여러 학자들(Dewey, 1933; Oliver & Shaver, 1966; Hunt & Metcalf, 1968; Engle & Ochoa, 1988)이 공통으로 제시하는 쟁점중심 수업의 원리와 잘 연계된다(Rossi & Pace, 1998: 381-382).

첫째, 쟁점중심 수업 단원은 의심이나 논쟁의 요소를 포함한 문제들로 구성된다. 쟁점중심 수업의 목적은 단편적인 지식을 숙달하도록 올바른 답을 주는 것이 아니라 적절한 증거를 채택하고 쟁점을 숙고하도록 하는 것이기 때문에 의문이 남을 수 있다. 둘째, 쟁점중심 수업은 피상적인 범위보다 주제에 대한 심층적 이해가 더 중요하다. 이 내용이 의미하는 바는, 학생들에게 다양한 쟁점의 속성을 상세히 소개하면서 도전적인 내용에 근거를 두어야 한다는 것이다(Evans, Newmann, & Saxe, 1996). 즉 학생들은 다차원의 주제에 관해 다른 자료에서 추출된 많은 정보들을 탐구해야 한다는 것이다. 셋째, 쟁점중심 수업은 학생중심의 탐구를 훈련하도록 하는 기회를 제공한다. 정보가 단순히 사람들의 머리 속에 있지 않다고 믿기 때문에 학습자의 지적 정보를 보다 활성화하는 것을 중요하게 여긴다. 그리고 이러한 자료에 대한 이해는 학생 자신의 노력으로 이루어지는 것이다. 넷째, 탐구 쟁점에 대해 교사와 학생, 학생들간에 실질적인 대화가 있을 때 탐구활동은 잘 이루어진다.

본 연구에서 제안한 쟁점중심 수업은 기존의 토의수업과 달리 이질적인 학생들을 중심으로 진행되는 소집단 토의수업으로 구조화되어 진행되는 방식을 채택하였다. 소집단 토의수업이란, 수업의 초점을 학급 구성원 각 학생에게 두고 가급적 모든 학습자가 학습목표에 도달토록 하기 위하여 각 개인의 능력, 속도, 필요 등을 고려하해서 적절하고 타당한 교수-학습 방법 및 절차, 자료의 선택 등 학급 성원 각자의 개인차에 적응시키면서 동시에 거의 전원이 주어진 학습목표를 달성케 하려는 수업이라고 하겠다.

박성익(1994: 270)은 이러한 소집단 토의수업의 유용성을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫

제, 학생들이 소집단 수업활동에 참여함으로써 우수한 학생도 열등한 학생을 가르치는 가운데 자신의 학습결손을 발견하여 교정할 기회를 가질 수도 있다. 둘째, 학생들이 소집단 수업 활동에 참여함으로써, 학생들간에 협력하는 태도와 습관도 길러질 수 있기 때문에 더욱 강조된다.

전숙자(2001: 318-319)는 소집단 토의수업은 바로 참가자 상호간에 친근감을 바탕으로 각자가 자유로이 발언할 기회를 가짐으로써 다음과 같은 장점을 획득하게 된다고 하였다. 첫째, 단위 시간의 학습에 대한 지식과 이해를 심화시킨다. 둘째, 토의과정을 통해서 상호 정보를 교환하고 의사 소통을 거쳐 자기 생각을 확실하게 하고 더욱 심화시켜 나간다. 셋째, 개인의 언어 능력을 향상시키고 집단의 형성 유지에 관한 내인 관계의 태도가 바르게 형성된다. 넷째, 집단의 과제 수행에 관한 집단 사고를 증시하게 되고, 집단 구성원이 전원 참여하고, 전원 사고하며, 전원 발표하는 능동적이고 활동적인 학습활동이 전개된다.

이상에서와 같이, 쟁점중심 수업은 학습자들의 의사 소통 능력을 증진시키고, 토의 과정에서 학습자들에게 비판적 사고의 기회를 부여한다. 또한 사회적 쟁점의 해결 과정에 있어서 학습자가 자유롭게 활발하게 자기의 의견을 발표하고 너그럽게 타인의 의견을 듣고 서로 협력하여 문제를 탐구해 가는 과정을 통해서 비판적 사고를 함양할 수 있다고 하겠다.

3. 쟁점중심 수업에서 교사의 역할

우리사회는 일반적으로 논쟁에 약한 사회이다. 공개적으로 토의하거나 토론하는 것, 비판하는 것에 익숙하지 않은 우리사회의 분위기는 학습방법에도 영향을 미쳐 수업시간에 토론하거나 논쟁하는 것이 자유롭지 못한 것이 우리사회의 특징이다. 그러므로 쟁점문제가 주어지더라도 그것이 교육현장에서 제대로 적용되기 위해서는 교사가 어떤 역할을 하느냐가 중요하다. 그래서 쟁점문제와 관련된 교사의 역할을 이야기 할 때도 쟁점문제가 갖는 특징인 '다양한 대안 선택 가능성'과 개별적인 시민으로서의 교사들이 갖는 개인적인 의견으로 인해, 교사들이 수업 중에 자신의 입장을 얼마나 어떻게 표현하느냐에 따라 교사의 역할을 분류하고 있다(구정화, 1998: 4-5).

그렇다면 쟁점중심 수업에서 교사는 어떠한 역할을 해야 할 것인가? 너무 방임하는 것은 물론 좋지 않지만, 그렇다고 너무 일방적으로 교사의 의견을 강요하는 것은 주입식 교화가 되어 버린다. 특히 학급에서 권위적인 교사는 논쟁의 주제를 다루는 데 큰 책임이 따른다. 교사는 학생들을 여러모로 다룰 수 있으므로 학생의 행동 결과를 중요하게 고려해 보아야 한다(차경수, 1996: 229-239). 쟁점중심 수업에서 교사는 연구자료의 선정, 발언자에 대한 적절한 평가, 반대의견에 대한 제재, 논평에 할당할 시간 '정하기에 권한이 있다. 학생의 행동 결과를 고려한다면 교사의 역할은 매우 중요하다.

쟁점중심 수업을 다루는 교사의 역할에 대한 몇 개의 모형에 대해서 살펴보면 다음과 같다.

Nelson과 Michaelis(1980: 225-229)는 논쟁적인 쟁점을 다룰 때 교사가 취할 수 있는 입장을 5가지로 유형화하였다. 첫째 문제점을 숙고하고 학생들의 관심이 없어질 때 자극을 주는 동기유발형, 둘째 학급에 문고센타를 만들고 수업에 관련된 주제를 활용하는 자료 및 아이디어 제공자형, 셋째 수업을 지배하고 있는 견해에 대해 도전자로서의 역할을 하는 악마옹호형, 넷째 합리적인 토론이 중단되었을 때 조정하는 심판자형, 다섯째 학생들에게 질문을 하고 가능한 논리적 결과를 맺도록 유도시키는 논리적 시험자형이다. 그러나 이들은 5가지 유형 중에서 어떤 것이 바람직한 것인지에 대한 입장을 취하지는 않았다.

Kelly(1985: 113-138)는 쟁점문제와 관련하여 교사가 수업을 하는 데 있어 교사가 자기 입장을 어느 정도 표현하고 논쟁을 어떻게 지도하느냐에 따라서 4가지 유형으로 나누었다. 첫째 쟁점문제 교수자체를 반대하는 배타적 중립형, 둘째 한쪽의 입장은 받아들이고 나머지 입장은 배척하는 배타적 편파형, 셋째 배타적 편파형과는 달리 쟁점문제를 다루되 교사는 어떤 입장에 취하지 않는 중립적 공정형, 넷째 교사가 신념을 가지고 바람직하다고 생각되는 방향으로 논의를 이끌어 가는 공정한 참여형의 4가지 유형으로 분류하여 설명하고 있다. 이러한 네 가지 입장 중에서, Kelly는 사회과 교사는 다양한 쟁점문제를 학습할 수 있도록 환경을 조성하면서 교사가 교육적으로 바람직하다고 생각하는 방향에서 신념을 가지고 지도하는 공정한 참여형을 권장하고 있다³⁾. Hawood 또한 교사가 자신의 의견을 얼마나 표현하느냐에 따라 6가지 교사의 역할 모형을 설명하고 있다(Carrington & Troyna, 1988: 2-4에서 재인용). 첫째 교사가 자유롭게 자신의 의견을 내세우는 신념형, 둘째 교사가 쟁점과 관련된 시각을 모두 이야기하되 자신의 의견은 말하지 않은 객관형, 셋째 자신의 의견과 상관없이 반대입장만 취하면서도 좌충우돌하는 악마옹호형, 넷째 다양한 시각을 제시하고 이를 종합하여 자신의 개입의견을 말하는 옹호형, 다섯째 교사와 학생이 다양한 시각을 토의하되 교사가 자기의 의견은 말하지 않는 공정한 의장형, 여섯째 교사가 먼저 자신의 입장을 말하고 난 후 다양한 의견을 객관적으로 소개해 주는 선언적 관심형 등이다. 이 중에서 Hawood는 교사와 학생이 다양한 시각을 토의하되 교사가 자기의 의견은 말하지 않는 공정한 의장형을 가장 바람직한 것이라고 주장한다.

이상에 논의된 부분을 살펴보면, 쟁점중심 수업에서 교사는 민주적 분위기를 조성하여

3) 이광성(2001)은 쟁점문제가 교실에서 논의되는 것을 전제로 하면서 초등학교 사회과 쟁점중심 수업에서 교사의 역할과 고급사고력과 관계에 대해 경험적 연구를 실시하였다. 그 결과, 배타적 중립형 교사의 입장에서 쟁점중심 수업을 실시한 집단보다 공정한 참여형 입장에서 쟁점중심 수업을 실시한 집단의 고급사고력 성취 점수가 높게 나타났다. 이러한 사실은 교사가 공정한 참여형의 입장에서 지도할 때 고급사고력 성취에 효과가 있다는 것을 입증해 주는 것이라고 볼 수 있다.

학습자들이 그 문제에 대한 자신들의 의사를 밝힐 수 있는 개방적인 환경을 만들어 주어야 한다는 것이다. 그리고 교사 자신도 그 쟁점과 관련된 시민의 한 사람이라는 학습자와 동등한 자격으로 그 쟁점중심 수업에 참여하는 방법을 권장하고 있음을 알 수 있다. 정문성(1996b: 270)은 무엇보다도 교사는 많은 준비를 통해 쟁점을 구조화시켜 학생들에게 제시하는 수업 전략이 필요하다고 주장한다. 즉 학생들이 논쟁을 하는 과정에서 개념 혼란이나 불확실 및 불균형을 경험하는 것이 쟁점중심 수업에서는 중요한 목표이기는 하나, 교사는 사회적 쟁점이 처해 있는 상황을 면밀하고 충분히 검토하고 이해한 후 수업을 해야함을 의미한다고 볼 수 있다. 차경수(1996: 224)는 서양사회에 비해 보수성이 강한 한국의 문화적 전통과 현실 등을 종합해 볼 때, 교사는 쟁점문제에 관해서 다양한 시각을 학습할 수 있게 해야 하지만, 일정한 방향을 가지고 공정하게 지도하는 교사가 오늘날 우리 사회에서 가장 바람직하다고 보았다. Shaver(1992: 96)의 주장처럼, 교사의 역할은 학생들에게 사회적 쟁점의 중요성과 관련성에 대한 감각을 갖게 하여 그들에게 영향을 주는 문제가 무엇인지를 인식하게 하는 데 있는 것이다.

본 연구에서는 쟁점중심 수업모형을 구성하면서, Kelly가 주장하고 이광성(2001)의 선행 연구에서 바람직한 교사의 역할로 입증된 공정한 참여형의 형태를 취하고 있다.

4. 기존의 쟁점중심 수업모형과 시사점

사회과에서 쟁점중심 교수모형에 대한 연구는 여러 학자들에 의해서 이루어졌다. 그리고 그들은 각기 다른 교수단계와 절차를 주장하면서 논의를 전개하였다. 사회과에서 쟁점중심 교수에 관한 논의는 1906년 Hatch의 연구를 시작으로, 1937년 Thorndike, 1938년 Fuller의 연구로 이어졌다. 그리고 1940년대에 들어서 Griffin, Anderson, Haefner 등, 1950년대에 미국사회과교육협회(NCSS), Hunt, Metcalf로, 1960년대에는 미국교육협회(NEA), Oliver와 Shaver 등으로 이어졌다(Muessig, 1975: 23-25).

이렇게 이루어진 연구결과 중 사회과 쟁점중심 교수에 가장 큰 영향을 끼친 것은 Oliver와 Shaver의 범리 모형, Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형, Johnson과 Johnson의 Pro-Con 모형 등이 있고, 국내 연구로는 차경수 모형을 들 수 있다.

가. Oliver와 Shaver의 모형

1966년 Oliver와 Shaver는 1956년부터 5년간 하버드 대학교 대학원 사회교육 프로그램에서 추진한 연구의 결과인 「고등학교에서의 공공문제 교수 (Teaching Public Issues in the High School)」를 보고서로 출판하였다. 그들은 사회과의 영역에서 쟁점중심을 추출하여 교육과정을 구성하고, 이것을 세 학교에서 실험하여 그 결과를 평가하여 처치집단과 비교집단을

비교하였다. 그 결과 쟁점에 대한 입장을 취하고, 그 입장을 정당화하는 지적 분석력을 기르는 데 효과적이었다고 결론지었다.

이 모형은 가치갈등 해결의 기준으로 윤리적·법률적 원칙과 가치를 기준으로 제시했기 때문에 윤리-법률모형(Ethical-legal model), 또는 법리모형(Jurisprudential model)이라고 한다. 또 하버드 대학교 대학원 사회과교육 프로그램에서 개발하였기 때문에 하버드모형(the Harvard Model)이라고도 한다. 구체적 기준으로서 인간존중이라는 사회의 기본적 가치, 헌법에 제시된 여러 가지의 민주적 원리, 가치의 위계적 차이, 가치의 보편성과 구체성 등 다양한 기준을 매우 포괄적으로 제시했다.

그리고 이 모형은 1) 구체적인 상황으로부터 일반적인 가치 추상화하기, 2) 척도적인 구조로서 일반적인 가치 개념 사용하기, 3) 가치 구성 요소들 간의 가치갈등 인식하기, 4) 가치갈등 종류 인식하기, 5) 고려 중인 문제와 유사한 가치갈등 상황 확인하기, 6) 적절한 입장으로 과정 유도하기, 7) 적절한 가치 입장 이면에 있는 사실적인 가정 검증하기, 8) 진술들의 관련성 검토하기 등으로 구성되어 있다(Oliver & Shaver, 1966: 126-130).

그런데, 이 모형은 쟁점문제를 다루는 방법이 타인 혹은 상대 집단과 함께 문제를 해결하려 하기보다는, 쟁점문제 파악과 입장선택 및 정당화에 그쳐 쟁점문제의 진정한 해결에 이르지 못하였다고 볼 수 있다. 또한 쟁점중심 수업 목표 영역 중 가치 탐구 기능은 매우 중시하는 반면, 집단 기능이나 태도와 가치 영역의 목표 달성을 위한 구체적인 노력은 찾아볼 수 없다. 이는 Oliver와 Shaver 모형이 쟁점문제를 해결하는 능력을 길러주는 것보다는 쟁점문제를 소재로 하여 가치 분석을 중심으로 한 사고 기능을 함양할 것을 주된 목적으로 하였기 때문인 것으로 보인다(주은옥, 2001: 18). 그러나 이러한 판단에도 불구하고, 사회에는 그 사회 구성원들이 공통적으로 가지고 있는 기본적 가치가 있으며, 인간의 존엄성이라는 가치는 우리 사회가 지향해야 할 기본가치라는 법리모형의 기본적인 주장은 아직도 많은 교육자들로부터 호응을 얻고 있다(차경수, 1996: 229).

나. Johnson & Johnson 모형

Minnesota 대학교에 재직하고 있는 David Johnson과 그의 동료들은 사회과 수업을 활성화하기 위하여 사회과 협동 학습 접근법에서 사용할 수 있는 독특한 쟁점중심 수업모형을 제안하였다. 우선 그는 논쟁의 과정에서 일어나는 논리적이고 심리적인 계기를 추론하고, 이러한 추론에 충실한 쟁점중심 수업 절차를 얻고자 하였다.

논쟁이 학습을 촉진한다는 가설적인 과정은 학생들이 정보를 범주화하여 조직하고, 결론에 도달하기 위한 경험을 갖게 될 때 시작된다(Johnson, Johnson & Smith, 1986: 204). 학생들이 구조화된 논쟁에 참여하고 다른 사람들이 각기 다른 결론을 갖고 있다는 점을 인식할 때 개념갈등, 불확실성, 혹은 불균형이 생기게 된다. 개념갈등은 보다 더 많은 정보, 더 적절한

인지적 관점과 추론과정을 탐구하기 위해 동기부여가 되는 지적 호기심을 유도한다. 집단 합의로 입증된 재개념화는 관점 선택, 반대 의견의 통합, 태도와 입장 변화, 아주 수준 높은 의사결정, 그리고 문제에 대한 더 많은 창의적 해결책 등을 정확히 반영한다.

이러한 논쟁의 형성 과정에 착안하여 Johnson과 Johnson(1994: 316-320)은 쟁점중심 수업 모형(Pro-Con Model)을 6단계로 구조화하였다. 1) 수업 준비 단계, 2) 상반되는 입장을 선택하는 2인으로 구성된 또 하나의 미니 소집단으로 구성하는 단계, 3) 소집단내 각 미니 소집단은 자신의 주장과 근거를 발표하는 단계, 4) 소집단 내에서 다시 미니 소집단별로 토의하는 단계, 5) 두 미니 소집단이 입장을 바꾸어 상대가 주장하지 못했던 내용의 타당한 근거를 제시하는 단계, 6) 두 팀이 소집단 의견을 종합해서 발표하는 단계 등이다.

이 모형은 사회과에서 사용할 수 있는 독특한 쟁점중심 수업모형으로, 논쟁의 과정에서 일어나는 논리적이고 심리적인 계기를 추론하고 이러한 추론에 충실한 쟁점중심수업 절차를 얻고자 했다는 평가도 있다(정문성, 1996b: 264). 그러나 이 모형은 위에서 서술한 것처럼 논쟁이 긍정적인 효과를 남기기도 하지만 모든 조건하에서 이런 긍정적 효과가 일어나지 않는다고 주장한 학자도 있다(Pederson, 1990: 26).

다. Sweeney와 Parsons 모형

이 모형이 추구하는 목표는 학생들이 의사결정 기능을 함양하는 데 유용하고, 교사가 효과적으로 자료를 조직하고 사용하는 데 도움을 줄 수 있다는 데 있다. 그리고 이 모형은 1) 자료의 선정 및 제시 단계, 2) 자료의 분석 단계, 3) 명료화 단계, 4) 분류 및 비교 단계, 5) 반성 단계, 6) 적용 단계 등으로 구성되어 있다.

이들은 교사가 학생들에게 쟁점 문제를 제시할 때의 고려사항으로 1) 자기 반성적 과정, 2) 개방적인 태도, 3) 학생들이 중요하다고 느끼는 쟁점 문제 취급, 4) 토의 준비 및 계획, 5) 지역사회 여러 부문들과 협력, 6) 교사 역할 재검토, 7) 개방적이며 자유롭게 토의하는 분위기 형성 등이 중요하다고 강조하였다(Sweeney & Parsons, 1975: 45-47).

Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형은 크게 6단계로 제시되며, 쟁점문제의 분석을 통하여 자신의 생각을 명료화하자는 네 기본적인 취지를 두고 있다. 이 모형의 장점으로 학생들의 그들의 감정과 가치를 다루는 활동에 참여하도록 유도할 수 있으며, 학생들이 자연스럽게 학교에서 배우는 여러 교과목의 내용을 종합할 수 있도록 할 수 있다. 그리고 학생들이 쟁점 문제를 개방적으로 다루게 할 수도 있고 다양한 자료의 응용이 가능하다는 것이다.

그러나 명료화 과정에서 자기 생각을 정리하는 단계 후에 분리와 비교를 다룸으로써 사고의 일관성을 유도하는 데 어려움이 있다. 명료화를 먼저 하고서, 쟁점문제를 비교하고 분류하기 때문에 자기 합리화나 가치상대주의를 조장할 우려가 있다는 지적도 있다(이경한, 1997: 9).

라. 차경수 모형

차경수는 1960년대에 개발된 Oliver와 Shaver의 법리 모형과 1970년대 Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형, Banks의 의사결정 모형 등을 기초로 하여 한국 현실에 적합한 쟁점중심 교수 모형을 확립하였다.

교수-학습 단계는 1) 문제제기, 2) 가치문제 확인, 3) 정의와 개념의 명확화, 4) 사실확인 및 경험적 증명, 5) 가치갈등의 해결, 6) 비교 분석, 7) 대안 모색과 결과의 예측, 8) 선택 및 결론의 8단계로 구성되어 있다.

이 모형은 사회과에서 쟁점중심 수업의 의미와 선행 연구들을 개관하고, 이것을 실제 교수-학습 현장에 적용할 때 고려해야 할 점과 교수-학습 단계 및 요소를 제시하고 있으며, 평가 문제까지도 광범위하게 다루고 있다. 그리고 국내외의 사회과 교육을 통해 지금까지 있어 온 쟁점중심 수업모형에 관한 논의들을 목표, 교육과정 및 평가의 전 영역에 걸쳐 일목요연하게 다루고 있다는 점이 돋보인다(정문성, 1996b: 262). 또 가치 논쟁에 익숙하지 못한 우리의 실정을 고려하여 교수과정의 핵심적인 부분을 정리하는 데 중점을 두고 있는 것이 특징이다(구정화, 2000: 4).

마. 기존 수업모형의 시사점 및 본 연구의 분석틀

전술한 4개의 기존 쟁점중심 교수-학습 모형들의 교수영역에서 공통적으로 거론되는 중요 사항은, 쟁점의 제기, 내용분석 그리고 의사결정의 3가지이다.

이를 좀더 살펴보면, 첫째 쟁점 문제의 제기는 자료의 선택을 포함하여 관련 개념의 정의, 혹은 개념의 명료화까지를 다루고 있다. 둘째 쟁점 문제의 분석은 자료의 성격, 주장의 내용, 자료의 행동 비교, 발생 원인 등을 살펴보는 것이다. 셋째 쟁점 문제의 해결책 제시는 내안의 모색 및 평가, 결과의 예측, 의사결정에의 참여 등을 포함한다. 즉, 이 세 가지 요소들은 쟁점중심 교수-학습 모형의 핵심을 이루는 영역으로 간주될 수 있다(이정환, 1997: 10-11). 따라서 이 세 가지 요소들은 사회과 쟁점문제의 교수-학습 모형을 개발할 수 있는 토대를 제공한다고 볼 수 있다. 이는 고등학생들이 사회적 쟁점을 다루기 위해서는 교수영역의 핵심적인 3부분을 중심으로 새롭게 쟁점중심 수업을 구성하는 것이 필요하다는 것을 알 수 있다. 이런 경우, 사회적 쟁점의 핵심적인 사항을 빠르고 쉽게 이해할 수 있는 토대가 될 것이다.

그리고 쟁점중심의 교수 조건에서 우리의 관심을 끄는 것은 교사의 역할, 절차에 따른 토론, 그리고 분석절차이다. 여기에서 ‘절차에 따른 토론’은 집단 탐구의 매개체이며 학생에게 자신의 의견을 발표할 기회를 제시해야 한다. 둘째 분석절차는 가치탐구를 이끄는 절차적 규

법을 준수하고 사고의 중요성을 일깨우며 이 모형을 성공적으로 이끌기 위한 전제조건이다. 셋째 교사의 역할은 단순한 사회자가 아니라 토론의 질과 공정성을 유지하는 공정한 참여형이어야 함을 의미하고 있다. 그리고 이 쟁점중심 수업의 교수모형을 통하여 얻은 것은 교수영역으로서의 문제제기, 내용분석, 의사결정이 공통적으로 나타나고 있다<표 1 참조>.

<표 1> 본 연구의 '쟁점중심 수업모형' 분석 틀

쟁점중심 교수영역	본 연구의 쟁점중심 교수 학습 단계	쟁점중심 수업방법	쟁점중심 고려요소
문제제기	<ul style="list-style-type: none"> • 문제제기 • 쟁점자료 선정 및 검토 	소집단 토의수업 ↓ (조별토의 ↓ 전체발표)	<ul style="list-style-type: none"> • 절차에 따른 토론 (집단토의의 매개체)
내용분석	<ul style="list-style-type: none"> • 가치관등 인식 		<ul style="list-style-type: none"> • 분석 절차 (전차적 규범 준수)
의사결정	<ul style="list-style-type: none"> • 소집단 토의 • 전체발표 • 반성 및 종합 		<ul style="list-style-type: none"> • 교사 역할 (공정한 참여형)

(출처 : 이정환, 1997: 11의 연구를 참고하여 수정함)

그러나 기존의 쟁점중심 수업모형은 이러한 3가지 영역들을 간과하여 실질적인 사회적 쟁점내용에 관해 심도 있는 토의가 진행되기보다는 절차적인 부분에 중점을 두고 진행되어 온 것이 사실이다. 즉, 사회적 쟁점에 대한 관련 지식의 기본적인 습득이나 내용에 대한 충실한 이해 없이 단지 단순한 의견 교환 정도의 토의로 진행되어, 토의과정과 비판적 사고력을 효율적으로 달성하는데 한계를 가지고 있다. 따라서 기존의 쟁점중심 수업모형과 달리, 사회적 쟁점 및 그와 관련된 의견 대립의 원인을 정확히 이해하고 합의에 도달하기 위해서는 학생의 흥미를 부여하여 실질적인 참여를 이끌어 낼 수 있고, 사회적 쟁점에 대해 비판적인 사고력과 쟁점을 해결하기 위해 참여하는 태도를 실질적으로 향상시킬 수 있는 토의수업모형의 개발이 요구된다.

이에 본 연구에서는 쟁점중심 교수-학습 모형의 핵심을 이루는 쟁점의 제기, 내용분석 그리고 의사결정 영역에 비중을 두면서 학생들을 이질적 소집단으로 나누어 사회적 쟁점에 관해 토의를 실시하는 새로운 '쟁점중심 수업모형'을 제안한다.

Ⅲ. 쟁점중심 수업모형의 설계

1. 수업모형 설계

학교에서의 수업은 학교 교육활동의 중추역할을 한다. 수업설계란 글자 그대로 무엇을 어떻게 가르치고 어떻게 배우게 될 것인가, 어디서 가르치고 왜 가르치며 가르침이 끝난 후 어떻게 정리할 것인가를 구체적으로 계획하는 일이다. 즉 수업의 효율성을 최대화하기 위하여 교수-학습 활동의 목적, 내용, 방법, 시간, 자료, 평가 등 전반적인 분야를 설계하는 일이다(김광자, 2000; 49). 여기서 중요한 것은 수업설계자인 교사는 어떻게 가르쳐야 하는가를 염두에 두고 동시에 학생의 위치에서 어떻게 배우게 되는가를 고려하여 계획하는 일이다.

일반적으로 교수-학습 모형을 설계할 경우 많은 고려점들이 있으나, 여기에서는 쟁점중심 수업의 특성 측면과 교육현장의 실천적인 측면을 강조한 조영달(1992: 18-19)의 주장을 중심으로 살펴보겠다.

첫째 토론 중심이다. 쟁점문제의 교육에 있어서는 일방적인 주입식 위주의 교육과는 다르게 충분한 자료를 토대로 한 활발한 토론이 필요하다. 논리적으로 토론은 주어진 쟁점에 대한 여러 가지 견해가 서로 영향을 미치게 하고 각 집단의 개개 구성원들 각자가 마지막에는 자신의 입장을 재정립하게 해준다는 점에서 쟁점문제를 교육하는 데 매우 적합한 전략이다.

둘째, 증거 위주이다. 토론의 바탕으로서의 증거 위주의 언어 사용과 토론 행동은 매우 중요하다. 즉 적절한 증거들이 많이 등장함에 따라 토론은 그 깊이와 폭이 더욱 넓어질 것이며, 토론자들의 현상을 탐구하는 능력이 더욱 높아질 것이다. 여기서 증거라 함은 다른 역사적 또는 사회적 환경속에서 말이나 이미지로 표현되는 사람들의 경험이나 관점들을 모두 포함한다. 면담의 결과나, 책으로부터의 인용, 신문의 기사, 사진, 통계자료, 사실적 소셜 등의 자료들은 그것들이 논의되는 주제의 이해를 깊게 하고 그 주제에 관한 탐구를 돕는 한 모두 증거가 될 수 있다.

셋째, 교육자 및 교육기관의 적극적 중립성이다. 교사는 토론의 단순한 사회자가 되어서는 안되며, 토론의 질과 공정성을 유지해야한다고 강조하고 있다. 그리고 이를 위해 교사는 분명한 태도로 권위를 가지고 토론의 절차나 방법을 교육해야하며, 피교육자들이 그들 주장의 정당성을 잃으면 다른 주장에 어느 정도 양보해야 함을 내면화시켜야 한다.

넷째, 절차적 규범에 대한 교육의 강화이다. 토론은 그 자체가 주장과 반대주장이 대립하는 것이기 때문에 주장의 시종일관성, 증거자료의 정확성, 상대방 토론에 대한 논박유무 및

결론의 명확성 등이 깊게 고려되고 유지되어야 한다. 또한 이와 함께 토론의 결과 나타난 분명한 결론에 대하여 당사자들이 자신의 주장을 철회하거나 양보하는 자세, 그리고 토론의 결과 정당성을 얻은 측의 상대에 대한 입장의 이해와 고려 등은 이 모형을 성공적으로 이끌기 위한 전제조건이며, 이는 충분히 교육되어야 한다. 사실 이러한 절차적 규범은 토론에 있어 전체적인 의사소통을 합리적으로 이끌어 주는 규칙이라 할 것이다.

본 연구에서는 Oliver와 Shaver의 법리 모형, Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형, Johnson과 Johnson Pro-Con 모형, 차경수 모형 등을 분석하여 연구자가 사회과교육 전공학자 및 사회과 교사 3인 등과 협의한 후 구안한 쟁점중심 수업모형에 대하여 제시하고자 한다.

2. 수업모형 개관

가. 교수-학습 목표 설정

본 연구에서 구안한 쟁점중심 수업모형의 구체적 내용은, 최근에 사회적 쟁점으로 부각되고 있는 ‘새만금 간척 사업’으로, 1학년 사회과 교과서 3. 사회적 쟁점과 합리적 의사결정 단원과 연계된다고 볼 수 있다.

이 단원은 현대 사회에서 제기되는 여러 가지 개인적, 사회적인 쟁점과 문제를 합리적인 의사결정을 통해 해결해 나가는 과정을 주요 학습 내용으로 하고 있다. 이것은 민주주의의 가치, 태도, 확실한 자기 의사 표시, 타인의 의견 존중, 타인 및 자신의 의견에 대한 비판적 태도 등을 내면화시키고자 설정된 것이다.

사회적 쟁점문제 단원의 학습을 통하여 학생들은 사회적 쟁점을 중심으로 민주적 의사결정을 익히게 된다. 즉, 문제 해결을 위한 대안을 제시하고, 그 근거를 밝히며, 상대방의 입장에서 평가해 보게 될 것이다. 그리고 현실의 구체적인 사례를 통해 사회적 쟁점을 제시하고, 이를 비판적으로 검증하는 능력을 갖추게 될 것이다. 또한 자신의 의견을 명확하게 개진하고, 타인의 의견을 존중하는 민주적 절차와 과정을 내면화하게 될 것이다(교육부, 2000: 117-118).

쟁점 문제를 교수하는 목적은 학생들이 사회적으로 제기되는 쟁점에 대해서 관련된 지식과 이론을 학습하고, 학생들 자신이 어떤 한 입장을 선택하며, 자기가 선택한 입장을 정당화하고 옹호할 수 있는 능력을 갖도록 하는 데 있다. 이러한 능력은 사실과 가치, 가정과 가설, 사실과 의견 등을 구분하고, 상위의 가치와 하위의 가치의 관계를 인식하는 것이다. 그리고 추상적 가치를 구체적 상황에 맞게 해석하고, 이러한 일련의 활동을 통하여 가치갈등을 해결하는 지성적 분석 능력을 의미하는 것이다(차경수, 1996: 231-132).

이상의 논의를 토대로 본 수업모형에서는 인지적 측면과 기능적 측면, 그리고 가치 및 태도 형성의 측면에서 다음과 같은 몇 가지의 목표를 설정한다.

1) 지식 목표

- 가) 사회적 쟁점과 관련된 용어 및 개념을 명확히 이해할 수 있다.
- 나) ‘새만금 간척 사업’과 관련된 기본적 가치 개념을 습득할 수 있다.
- 다) ‘새만금 간척 사업’과 관련된 기본적 법률 개념을 습득할 수 있다.

2) 기능 목표

- 가) 합리적 의사 결정에 필요한 방법과 절차를 익힐 수 있다.
- 나) 사회적 쟁점의 해결 절차를 구체적 사례에 적용할 수 있다.
- 다) 가치 선택을 위한 전체적인 사고의 기준을 확립할 수 있다.
- 라) 토의 과정을 통해 사회적 쟁점의 해결 원칙을 도출할 수 있다.
- 마) 수집한 증거를 토대로 자신의 의견을 논리적으로 제시할 수 있다.

3) 가치 및 태도 목표

- 가) 사회적 쟁점에 대한 올바른 관점 및 태도를 가진다.
- 나) 토의 절차 및 규칙을 존중하는 민주적 태도를 기른다.
- 다) 합의 내용을 존중하고, 이를 받아들여 행동화하려는 태도를 함양한다.
- 라) 사회적 쟁점의 해결 과정에서 적극적으로 참여하려는 태도를 기른다.
- 마) 합리적 의사 결정을 위해 기본적으로 요구되는 균형 있는 관점과 개방적 분위기의 탐구 태도를 가진다.

4) 단원 지도시 유의 사항

이 단원에서 다루는 내용은 현대 사회에 부딪히는 문제를 해결하는 데 필요한 합리적 의사 결정 방법과 태도이다. 교사는 실생활의 사례와 다양한 자료를 통하여 학생들이 비판적 사고를 갖도록 한다. 그리고 이를 바탕으로 학생들 스스로가 민주 시민의 생활이 합리적인 의사 결정과 참여로 이루어진다는 것을 인식하도록 하며, 합리적 의사 결정 방법을 익혀 실생활에서 실천할 수 있도록 지도한다. 구체적으로 이 단원을 지도할 때 다음과 같은 내용에 유의한다.

- 가) 오늘날 우리 사회가 직면하고 있는 쟁점은 무엇이며, 이를 해결하기 위하여 시민들이 갖추어야 할 자질은 무엇인지 깨닫도록 해야 한다.
- 나) 구체적인 사례를 통해, 사회적 쟁점의 합리적 해결을 위한 원칙과 절차를 파악할 수 있어야 한다.
- 다) 사회적 쟁점을 둘러싼 의사 결정 과정에서는 교사의 의견을 가급적 줄이고, 학생들

스스로 판단할 수 있도록 의견을 존중한다.

- 라) 우리 사회에 나타난 사회적 쟁점의 변화 추이와 그 특징을 정리하고, 합리적 의사결정 과정에서 지켜야 할 원칙을 이해하며, 원칙 준수의 필요성을 인식할 수 있도록 지도한다.
- 마) 합리적 의사결정을 통한 사회적 쟁점의 해결이 중요한 이유를 설명하면서, 민주 사회의 시민으로서 합리적 의사결정 능력이 필요함을 이해시키도록 한다.

나. 교수-학습 방법

쟁점은 그 속성상 개인보다는 2인 이상의 협동 속에서 깊이 있는 이해가 가능하다. 그런데 대집단 중심의 토의는 다른 학생의 발표에 의존하며 자신은 수동적으로 학습에 참여하려는 경향이 있어 진정한 토의수업의 효과를 거두기 어려울 수 있다. 따라서 쟁점중심 수업에서는 대집단 중심의 토의보다는 학생들의 토의 참여율도 높이고 토의수업의 효과를 거둘 수 있는 소집단 토의수업을 기본 형태로 한다고 볼 수 있다.

본 연구의 쟁점중심 수업은, 소집단별로 주제 토의를 하고 전체 발표시에 각 조 대표자가 발표하고 청중 학생들이 질의·응답하는 토의 형태로, 기존의 토의수업과 달리 이질적인 학생들을 중심으로 진행되는 소집단 토의수업으로 구조화되어 진행되는 방식을 채택하였다.

소집단 토의수업이란 한 학급의 학생을 4~6명의 여러 집단으로 구성하여 하나의 과제를 공동으로 해결해 가는 과정이다⁴⁾. 소집단 전원이 서로 협력하여 학습하는 가운데 상호간의 아이디어를 받아들여서 한 집단 전체의 결론을 찾아내는 것은, 학생들 각자의 문제 해결력을 증진시키는 것은 물론이고 학생 상호간에 협력하는 태도를 형성시키는 데도 큰 효과가 있다(전숙자, 2001: 318). 따라서 소집단 토의수업은 모든 학습자가 전원 참여하고, 전원 사고하며, 전원 대화하는 활동을 중심으로 일부 학생들의 고립과 소외감을 없애고 서로 협력하며 집단 구성원간의 유기적 결합을 촉진하여 공통된 목표에 대해 상호 이해하고 협력하는 학습방법을 가르치는 것이다.

이러한 소집단 토의수업에 적절한 규모는 대체로 6명에서 10명까지가 적당하다(전숙자, 2001: 301; 권낙원, 1996: 47). 특히 박성익(1994: 275)은 6~8명 정도의 소집단으로 구성하고, 전체 소집단 수는 8~10개 정도로 편성하는 것이 바람직하다고 제안하고 있다. 따라서 본 연구에서는 이들 학자들의 주장에 근거하여 1학기 사회성적을 기준으로 이질적 소집단으로 편

4) 박성익(1994: 270)은 이러한 소집단 토의수업의 유용성을 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 학생들이 소집단 수업활동에 참여함으로써 우수한 학생도 열등한 학생을 가르치는 가운데 자신의 학습결손을 발견하여 교정할 기회를 가질 수도 있다. 둘째, 학생들이 소집단 수업활동에 참여함으로써, 학생들간에 협력하는 태도와 습관도 길러질 수 있기 때문에 더욱 강조된다.

성하되, 학급당 35명⁵⁾을 고려하여 집단의 크기는 7명으로 하고 집단의 수는 5개로 편성한다. 3명은 찬성, 3명은 반대의 의견으로 나누어 쟁점에 대한 토의를 진행하며, 이때 각 조의 대표자 5명은 전체 발표를 한다. 그리고 각 조 대표 5명중에서 전체 사회자 1명을 선정한다.

권낙원(1996: 62-63)은 다음과 같은 이유로 소집단 토의가 많이 사용되고 있다고 주장한다.

첫째, 소집단 토의에서는 개별수업이 가능하고 개인차가 고려된다. 둘째, 소집단 토의는 주제를 좀더 깊고 폭넓게 연구할 수 있어 효과적인 학습을 촉진한다. 셋째, 소집단 토의에서는 학생들에게 사회적 기능을 길러 주고, 정보를 주고받음으로써 바람직한 사회적 태도를 길러준다. 넷째, 소집단 토의에서는 집단 지도 능력을 길러 준다. 다섯째, 소집단 토의에서는 자신감과 자기 방향감을 갖도록 해 준다. 여섯째, 소집단 토의는 일상 수업에서 비롯되는 지루함을 제거시켜 주고, 적극적 참여를 통하여 학습에 활기를 불어넣어 준다.

박성익(1994: 269-270)은 쟁점중심 수업을 성공적으로 이끌어 가기 위해서는 학습자의 개인차를 고려하여 가능한 수업의 개별화를 이룩하여야 한다고 주장하면서, 소집단 토의의 교육적 가치를 다음과 같이 진술하고 있다.

첫째, 학업성적이 하위집단인 학생들에게는 촉진학습의 과정을 제공하게 되고, 학업성적이 상위집단인 학생들에게는 심화학습의 과정을 제공하게 된다. 둘째, 집단중심 개별화 수업을 통하여 협동학습 태도를 길러주게 되고 나아가서 인간화 교육의 성취를 기대할 수 있다. 셋째, 학생 각자는 개인마다 뛰어난 측면의 능력이 있음을 발견하게 되고, 또한 학생 서로간에 그러한 능력의 인정을 통하여 학생 모두에게 성취감을 부여할 수 있다. 이러한 성취감의 경험은 긍정적 자아개념의 정의적 특성을 형성하게 된다는 것이다.

이러한 소집단 중심의 쟁점중심 수업이 고등학교 사회과 교실에서 실질적인 효과를 거두기 위해서는, 첫째 교사가 쟁점 내용을 선정할 때 학생들의 학업수준을 고려해서 재구성해야 하고, 둘째 교실의 분위기는 역동적이고 자유롭게 의견 교환이 이루어질 수 있어야 하며, 셋째 학생은 철저한 사전준비와 참여정신을 갖고 수업에 참여해야 할 것이다. 또한 학생들이 토의활동에 적극적으로 참여하며, 토의내용과 질을 개선하도록 학생들을 격려하고 ‘문제 해결에 도달할 수 있게’ 하는 전략이 필요할 것이다. 가능한 한 학생들이 토의에 거부감 없이 참여하고 학생들의 정의적 인간관계를 통해 토의 분위기를 유지해 나갈 수 있는 전략도 신중히 고려해야 할 것이다.

다. 교수-학습 절차

Oliver와 Shaver의 법리 모형은 사회의 기본적 가치 분석에만 비중을 두었고, Johnson과 Johnson의 Pro-Con 모형은 논쟁 과정에서 정보의 습득과 인지적 추론에 충실한 절차만을 강

5) 참고로 제7차 교육과정에서는 학급당 학생 수를 35명 내외로 권장하고 있다.

조하였다. Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형은 명료화 과정에서 쟁점문제에 관한 자신의 의견을 먼저 정리한 후 타인의 주장과 비교·분류하다보니 사고의 일관성이 부족하게 되었다. 차경수 모형은 교수-학습 단계를 세밀하고 광범위하게 8단계로 제시하고 있으나, 토의 수업에 익숙하지 못한 우리의 현실에서는 이러한 교수-학습 단계가 너무 복잡하여 실제 수업 현장에 적용하기에는 많은 무리가 따른다는 사실이다. 결국 기존의 쟁점중심 수업모형은 쟁점중심 교수영역에서 핵심적인 영역인 문제제기, 내용분석, 의사결정 등을 간과하는 결함을 노출하였다.

이에 본 연구에서는 [그림 1]의 분석틀에 근거하여 문제제기, 내용분석, 의사결정 영역에 비중을 두는 쟁점중심 수업모형을 사회과 교육학자 및 사회과 교사 3인 등과 협의하여 구안하였다. 쟁점중심 수업의 절차는 문제 제기, 쟁점 자료 선정 및 검토, 가치 갈등 인식, 소집단 토의, 전체 발표, 반성 및 종합의 6단계로 이루어진다. 문제 제기 영역은 1)과 2)단계, 내용분석은 3)단계, 의사결정 영역은 4)단계, 5)단계, 6)단계에 속한다. 그리고 1)단계는 도입, 2)에서 5)단계는 전개, 6)단계는 정리에 해당된다.

1) 문제 제기 단계이다.

이 단계의 목표는 교사가 ‘제기된 문제에 대하여 어떻게 생각하는가, 왜 문제가 되는가, 문제의 내용은 무엇인가, 문제가 제기된 의도나 배경이 있다면 그것은 무엇인가’ 등을 학생들이 핵심 내용을 정확하게 파악하고 해결할 필요성을 느끼게 하는 것이다. 즉 쟁점이 제기된 배경 및 쟁점과 관련된 이론이나 주장 등을 검토하는 과정이다.

2) 쟁점 자료 선정 및 검토 단계이다.

이 단계에서 사회적 쟁점에 관한 자료를 선정할 때는 그 자료의 출처 및 타당성을 평가하는 절차를 거쳐야 한다. 그리고 학생들은 쟁점과 관련된 자료를 통하여 사실과 가치문제를 구별하고 토의를 할 수 있도록 준비한다.

3) 가치 갈등 인식 단계이다.

이 단계는 서로 다른 가치를 인식하고 문제 상황에서 충돌되는 가치를 선택하는 과정으로, 주요 용어 및 개념을 명확하게 해야 한다. 가치갈등을 인식할 때, 관련 사실의 검토, 관련 가치의 검토, 가치 갈등 문제의 확인, 가치 관련 행동의 서술, 가치 원천 등을 확인하는 것이 중요하다.

4) 소집단 토의 단계이다.

이 단계는 실제로 소집단을 구성해서 각각의 조별 토의를 진행하는 과정이다. 특히 조별

토의시 자신의 주장을 너무 강요하지 않도록 유념해야 하며, 교사는 학생들에게 토의의 진행 요령 및 순서를 간단히 소개하여 원활한 토의가 이루어지도록 한다. 소집단 토의가 끝난 후 각 조의 대표가 전체 발표 준비를 신속히 한다.

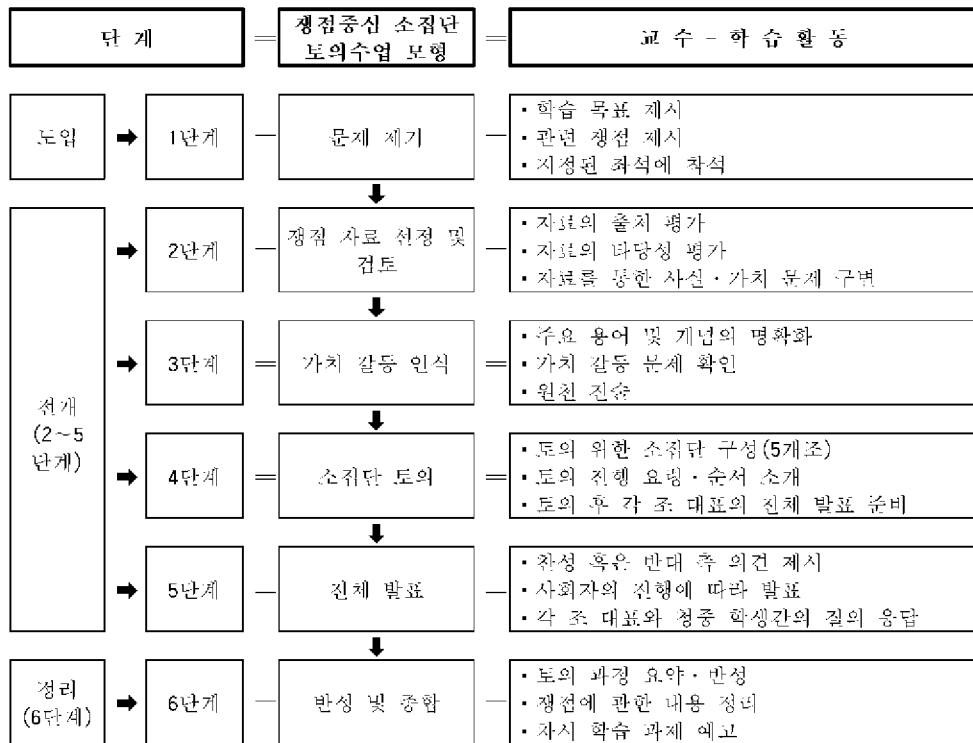
5) 전체 발표 단계이다.

이 단계에서는 각 조의 대표가 사회적 쟁점에 대한 찬성 혹은 반대 측 의견을 발표한다. 그리고 전체 발표는 사회자의 진행에 따라 신속하고 정숙한 분위기 속에서 이루어지도록 해야 한다. 이 때 청중학생들은 소집단별 토의에서 의문점이 있었던 내용을 각 조의 발표자에게 질문하고, 각 조의 발표자는 순서대로 답변한다.

6) 반성 및 종합 단계이다.

이 단계는 쟁점중심 수업모형의 마무리 절차로, 합리적 의사결정의 기초를 마련하는 활동이다. 이러한 활동은 학생들이 학습에 적극적으로 참여할 수 있게 하면서 학습내용을 보다 심도 있게 이해할 수 있게 해 준다(Onosko & Swenson, 1996). 이 단계는 교사의 주도로 이루어지는 과정이다. 즉 교사는 문제제기, 쟁점 자료 선정 및 검토, 가치갈등 인식, 소집단 토의, 전체 발표 등 지금까지의 토의에 대해서 전반적으로 요약·반성하고 쟁점에 대한 내용을 종합적으로 정리하며 차시 학습 과제를 예고한다.

이상에서 논의된 본 연구의 쟁점중심 수업모형을 정리하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 본 연구의 '쟁점중심 수업모형'

라. 교수-학습 평가

쟁점 문제를 수업하고 난 후에 학생들을 평가하는 것은 학생들에게 일어난 변화를 측정하고 앞으로의 교수전략 개선을 위해서 필요한 일이다. 이러한 교수-학습 평가는, 평가의 결과를 자료로 하여 교수-학습을 반성하고 문제를 발견하고 원인을 규명하는 기초자료의 구실을 하게 되는 기능을 한다(이태근, 1983: 361). 즉, 교육평가는 교육과정, 수업자료, 수업과정, 그리고 학급조직 등의 여러 측면에 대해 교육적 효과성을 점검하고 개선할 자료제공 기능을 수행한다.

평가에서는 쟁점과 관련된 지식의 획득, 비판적 사고력, 가치관 확립 등 처음에 제시했던 쟁점 중심 교수의 목적이 그 중요한 내용이 된다. 지식에 대한 평가는 전통적으로 해 왔기 때문에 별로 문제되는 것이 없지만, 사고력과 가치관에 대한 평가는 아직도 우리에게 하나의 과제로 남아 있는 것이 사실이다. 이 문제를 풀어 가는 하나의 방법은 쟁점 중심 교수에서 강조되었던 것들을 중심으로 평가를 하는 방법이다. 차경수(1996: 241-242)는 쟁점중심 수업을 실시한 후 다음과 같이 10 가지의 내용을 중심으로 평가해야 한다고 주장한다. 구체적으로 살펴보면, 1) 사실과 가치의 구분, 2) 일반적인 가치에서 구체적인 가치를 추출해 내는

것, 3) 구체적인 가치에서 일반적인 가치를 추출해 내는 것, 4) 쟁점문제와 관련된 지식이나 이론의 특징 이해와 그 적용, 5) 개념과 용어의 정의, 6) 자기의 주장을 경험적인 증거를 가지고 증명하는 것, 7) 사회의 기본적 가치를 추출하는 것, 8) 두 개의 가치가 갈등할 때 그 해결을 위해 적절한 기준을 모색하는 것, 9) 현재 학습중인 사건과 비슷한 사건의 비교와 비유의 능력, 10) 주제와 증거, 사실, 가치, 주장 사이의 적합성 등의 분석과정을 중심으로 평가해야 할 것이다.

여기서는 ‘새만금 간척 사업’이라는 사회적 쟁점문제를 교수-학습한 후, 관련 문헌의 검토와 교수-학습 목표에서 제시한 여러 측면을 중심으로 사회과교육자 및 사회과 교사 3인 등과 함께 공동으로 평가문항을 제작한다. 평가의 영역은 사실과 의견의 구별, 충분한 근거에 따른 주장, 정보의 신뢰성 분석 및 선택, 다양한 관점 선택, 주장의 편견 탐지, 진술에 담긴 의미 및 가정 확인, 문제의 본질에 적합한 증거 확인 등이다.

평가의 결과는 기록으로 끝나는 것이 아니고 개인과 집단의 교육목표 달성도와 변화의 양을 종합적이면서도 분석적인 해석을 필요로 한다. 즉, 개인의 점수가 집단의 규준에 비추어 상대적인 위치를 알 수 있고, 개인 내적 차이를 이해함으로써 개인별 특성도 파악할 수 있을 뿐만 아니라 행동의 원인을 진단하거나 처방하는데 중요한 정보를 제공하여 준다(김충기 외, 2002: 256). 또한 평가결과의 해석은 교육목표를 설정하고 내용을 선정하며 교육활동과 교육평가로 이어지는 교육의 모든 과정에 피드백이 되어 교육개선의 효율화를 얻을 수 있으며 진학지도 자료나 행정자료로 활용될 수 있다.

마. 본 연구 모형의 기대 효과 및 의의

어느 사회에서나 쟁점이 되는 문제는 존재하기 마련이다. 불확실한 미래를 살아갈 우리들은 그 사회에서 발생하는 문제들을 스스로 적극적으로 나서서 해결해야 하는데 이는 소집단 토의 수업을 통한 개념형성과 가치판단, 고급사고력 등 지적인 능력의 향상을 통해서 가능하다. 이 토의수업을 통하여 학습자는 문제 해결 과정에 직접 참여할 기회를 가지므로써, 주어진 정보에 대한 자료를 수집하고 분석하는 비판적 사고 기능이 신장되고 민주적 태도를 학습할 수 있게 된다. 즉 토의과정에서 상대방의 의견을 수용하고, 자신의 의견을 논리적으로 개진하며, 문제를 대화와 타협에 의해 해결하는 민주주의의 절차를 학습할 수 있게 되는 것이다(차경수, 2000: 74; 한방교 외 2000: 216; 이연이, 2000: 32).

본 연구에서 제안한 쟁점중심 수업은 기존의 토의수업과 달리 이질적인 학생들을 중심으로 진행되는 소집단 토의수업으로 구조화되어 진행되는 방식을 채택하였다. 이러한 수업모형은 다음과 같은 효과를 갖게 될 것으로 기대된다.

첫째, 이질적인 소집단 토의는 중·하위수준의 학생들에게 수업의 흥미를 유발시켜 토의

에 참여할 기회 및 자신의 의사표현을 할 기회를 많이 제공한다는 긍정적인 측면이 있을 것이다. 둘째, 소집단 토의는 사회적 쟁점에 대해 찬·반 의견을 가진 학생들로 나누어 토의함으로써, 사회적 쟁점의 핵심을 보다 분명하게 파악하고, 의견대립의 원인을 찾아내고 합리적인 대안을 모색하는 데 다른 토의방법보다 더 효과적일 것으로 생각된다. 셋째, 쟁점중심 수업에서 학생들이 사회적 쟁점에 대해 비판적으로 분석하고 해결할 수 있어 비판적 사고력과 긍정적인 학습태도를 형성하는데 더 효과적일 것이다.

그리고 이러한 수업모형의 효과와 함께 본 연구에서 개발된 쟁점중심 수업모형은 다음과 같은 의미를 갖는다.

첫째, 교실 수업에서 단편적인 사실적 지식만을 강조하기보다는 사회적 쟁점의 본질을 탐색하고 쟁점의 해결 절차와 과정을 학습함으로써 비판적 사고 능력을 신장시켜 줄 것이다. 둘째, 쟁점중심 수업에 학습자들이 적극적으로 참여함으로써, 교과에 대한 흥미 및 학습동기, 교우간의 협동적 태도, 교사에 대한 호의적 태도 등이 더욱 긍정적인 방향으로 영향을 받을 것이다. 셋째, 이러한 수업모형은 현재 사회과에서 활발하게 진행되고 있는 수업모형의 설계에 기여하고, 앞으로 교육이론과 실천의 간격을 좁혀 현장 연구에 실질적인 자극을 줄 것으로 기대된다.

IV. 요약 및 결론

민주화·국제화·개방화·정보화 등을 특징으로 하는 현대 사회는 개인과 개인·개인·집단·집단과 집단간에 의견이 상충하는 일이 빈번하다. 이러한 문제들은 대개 복잡하게 얽혀 있고 가치나 정책의 선택과 관련되어 있기 때문에 해결하기도 어려울 뿐 아니라, 뚜렷한 정답을 찾기가 쉽지 않고 찬성과 반대가 서로 엇갈린 채 쟁점이 계속되는 경우가 많다. 또한 이런 사회적 쟁점들은 대화와 토의를 통해 합리적으로 해결되기보다는 폭력적 방법이나 물리적 강제력에 의해 해결되는 경우가 많았다. 그러므로 이런 방식의 해결은 사회적 후유증이 크고 모두가 자유롭고 평등하게 살 수 있는 정의 사회로 나아가는 데 큰 장애가 되고 있다.

바로 여기에 사회과 교육의 필요성, 나아가 민주시민 교육의 필요성이 강력하게 요청된다. 이에, 급증하는 사회적 쟁점들을 합리적으로 해결할 수 있는 민주시민을 기르는 것은 사회과의 중요한 하나의 목표로 자리매김한다. 민주주의 사회에서 사회과 교육은 미래의 시민인 학생들이 사회적 쟁점에 대해 타인과 견해를 공유하면서 합리적으로 쟁점문제를 해결할 수 있도록 해야 할 것이기 때문이다. 그런데, 사회 구성원들이 당면하는 문제를 서로 협의하

면서 합리적으로 해결 할 수 있는 민주시민 육성에 필요한 사회과의 수업방식이 바로 토의 수업이라 할 수 있다. 특히 소집단 토의 중심의 쟁점중심 수업은 학생들의 흥미도를 높일 수 있고, 토의과정에서 타인을 이해하는 기회를 갖는 등 여러 가지의 장점이 있다.

본 연구의 목적은 고등학교에서 사회적 쟁점을 교수·학습할 때 쟁점중심 수업 목표 달성에 보다 효과적인 모형을 개발하는 데 있다. 이를 위해 Oliver와 Shaver의 범리 모형, Sweeney와 Parsons의 사회적 쟁점 모형, Johnson과 Johnson의 Pro-Con 모형, 차경수 모형 등을 분석하였다. 이러한 기존의 수업모형을 통해 쟁점중심 수업모형을 개발하는데 가장 중요한 내용은 절차적 토론, 분석절차, 교사의 역할이었다. 또한 핵심적인 교수 영역은 문제제기, 내용분석과 의사결정이었음을 알 수 있었다. 그리고 이러한 교수·학습 영역의 내용들을 토대로 하여 사회과교육 전공학자 및 사회과 교사 3인 등과 협의를 거친 후 ‘쟁점중심 수업모형’을 개발하였다.

본 연구에서 구안한 ‘쟁점중심 수업모형’은 문제 제기, 쟁점 자료 선정 및 검토, 가치 갈등 인식, 소집단 토의, 전체 발표, 반성 및 종합의 6단계로 구성된다. 이러한 쟁점중심 수업은 현실에 내재하고 있는 문제적 질문들을 해결하는 과정에서, 필요한 정보를 분석하고 종합하는 비판적 사고 능력을 함양하고, 조별 구성원들끼리 그 문제를 합리적으로 해결하는 과정을 거치는 학습구조로 이루어진다. 학생들은 이러한 학습을 통해 타인의 관점들에 다원적으로 접근하고, 개방적 태도를 보이면서 궁극적으로 합리적 의사결정에 필요한 자신의 주장을 정당화하게 된다. 이러한 과정에서 사회과에 대한 흥미와 동기유발이 강해지고, 교우와의 협동적 학습태도가 형성되며, 교사에 대한 친밀감과 우호적인 태도가 함양될 수 있다고 기대된다.

이 연구의 성과가 교육현장에 적용되기 위해서는 다음과 같은 후속 연구의 과제가 필요하다.

첫째, 쟁점중심 수업의 목표는 사회과 수업 목표와 마찬가지로 인지적 영역인 지식 및 기능과 정의적 영역인 가치 및 태도 나아가 행동의 영역까지를 포괄하는 것이다. 후속 연구는 쟁점중심 수업모형이 추구하고 있는 세부적인 목적과 교육 내용, 교수 방법에 대한 세밀하고 체계적인 연구가 진행되어야 할 것이다.

둘째, 사회과는 정치·경제·사회·문화 등 많은 학문영역을 다루고 있고 이들 학문영역은 제각기 독자적인 학문적 체계를 가지고 있다. 쟁점중심 수업이 일선 교육 현장에 정착되기 위해서는 사회적 쟁점문제의 종류를 다양화시켜 적용하는 후속 연구가 필요하다.

셋째, 쟁점중심 수업이 성공적으로 이루어지기 위해서 교사는 토의 유형에 대해 철저한 사전지식을 갖고 학생들을 체계적으로 훈련을 시킨 후 적용하여야 할 것이다. 사회적 쟁점 문제에 대해 합리적 의사결정을 도출하는 과정에서도 양측의 찬반 입장에 대한 자료가 적절히 안배되도록 해야 할 것이다. 그리고 교사는 쟁점중심 수업 중 쟁점문제의 본질에서 벗어

나지 않도록 적절한 지도를 할 필요성이 요구된다고 하겠다.

넷째, 이 연구의 성과가 교육현장에 적용되기 위해서는 쟁점중심 수업모형이 효과적으로 실시될 수 있는 수업 분위기가 조성되어야 할 것이다. 그리고, 학습자의 학업 능력 수준을 고려하여 다양한 흥미와 동기를 유발시킬 수 있는 쟁점중심 수업모형에 대한 심층적 후속 연구와 함께 다양한 학습 자료의 개발과 쟁점중심 수업을 효율적으로 수행할 수 있도록 하는 교사교육 프로그램이 절실히 필요하다고 하겠다.

참고문헌

- 교육부(2000). 「고등학교 공통사회(상) 일반사회 교사용 지도서」. 교육인적자원부.
- 구정화(1998). 「사회과 논쟁문제 수업에 관한 연구」. 「시민교육연구」 제27집.
- (2000). 사회과 논쟁문제 수업에서 성차이. 「사회와 교육」 제33호, 137-152.
- (2001). 초등사회과 논쟁문제 수업을 위한 웹 기반 토론수업 모형 개발. 초등사회과교육 제 13집, 355-376.
- 권낙원(1996). 「토의수업의 이론과 실제」. 서울: 현대교육출판.
- 김광자(2000). 「교수학습방법의 이해」. 서울: 집문당.
- 김옥화(1992). 「사회과에서 논쟁적 문제의 교수-학습에 대한 교사의 인식과 수업방법에 관한 연구」. 석사학위논문, 서울대학교.
- 김충기 외(2002). 「교육학개론」. 서울: 동문사.
- 김현진(1994). 「비판적 사고력을 향상시키기 위한 사회과 수업의 효과적인 토의유형 연구」. 석사학위논문, 서울대학교.
- 박성익(1994). 「수업방법탐구」. 서울: 교육과학사.
- 윤용탁 외(1992). 한국사회의 변혁과 학교시민교육 개선에 관한 연구: 사회영역을 중심으로, 「사회와 교육」 제16집, 125-184.
- 이경환(1997). 지리적 논쟁문제 해결을 위한 교수모형의 개발. 「지리·환경교육 제5권 제1호」, 한국지리·환경교육학회 1-25.
- 이광성(2001). 사회과 논쟁학습에서 교사의 역할과 고급사고력. 「사회와 교육」 제34호, 383-400.
- 이성호(2000). 「교수방법론」. 서울: 학지사.
- 이연이(2000). 「사회과 쟁점토의학습이 비판적·창의적 사고력에 미치는 영향」. 석사학위논문. 진주교육대학교.
- 이태근(1983). 「사회과교수법」. 서울: 교학연구사.
- 전숙자(2001). 「사회과교육의 새로운 이해」. 서울: 교육과학사.
- 정문성(1996a). 초등학생의 사회과에 대한 인식과 태도, 「사회와 교육」 제22집, 171-196.
- (1996b). 사회과 협동 학습에서의 논쟁 교수 모형. 「인천교육대학교 교육논총」 제 13집, 259-276.
- 조영달(1992). 논쟁적 경제문제와 경제 학습 -한일 기술이전의 교수-학습방법 탐색-. 「사회와 교육」 제 16집, 97-124.
- 주은옥(2001). 「논쟁문제를 위한 ‘찬반 협상 모형’의 개발과 효과 연구」. 박사학위논문, 서울대학교.
- 차경수(1993). 개념학습과 고급사고력 함양: 21세기 한국시민사회의 발전과 한국병 치료를 위한 사회과 교육의 처방. 「사회와 교육」 제17집, 16.
- (1994). 사회과 논쟁문제의 교수모형. 「사회와 교육」 19집, 225-240.

- (1996). 「현대의 사회과 교육」. 서울: 학문사.
- (2000). 「사회과 교육과정과 지도법」. 서울: 학문사.
- 한방교 외(2000). 「교육방법론」. 서울: 동문사.
- Alquist, A.(1990). Critical Pedagogy for Social Studies Teachers, *Social Studies Review* 29, 53-57
- Carrington, B. & Troyna, B. (1988). Children and controversial issues, In Carrington, B., and Troyna, B.(Eds.), *Children and controversial issues: Strategies for the early and middle years of schooling*. London: The Falmer Press, 1-10.
- Curtice, C. K. & Shaver, J. P.(1982). Slow learners and the study of contemporary problems, *Social Education*, 44(4). 302-309.
- Dewey, J.(1933). *How we think*, New York: D. C. Heath.
- Engle, S. H.(1989). Proposals for a Typical issues-centered Curriculum, *The Social Studies* 80(5): 187-191.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. S.(1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in Social Studies*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Evans, R. W.(1989). A dream Unrealized: A Brief Look at the History of issues-centered Approaches, *The Social Studies* 80: 178-84
- Evans, R. W., Newmann, F. & Saxe. D. W.(1996), Defining issues-centered Education, In Evans, R. W., and Saxe, D. W.(Ed.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93: 1-5
- Hahn, C. L.(1996). Research on Issues-Centered Social Studies, In Evans. R. W., and Saxe. D. W.(Ed.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93: 25-43.
- Hess, D.(2001). Teaching To Discuss Controversial Public Issues, *ERIC Digest*. ED457 106.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L.(1968). *Teaching high school social studies*, 2nd ed. New York : Harper and Row Publishers.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1988). Critical thinking through structured controversy, *Educational Leadership*. 45(8) 58-63.
- (1994). Pro-Con Cooperative Group Strategy Structuring Academic Controversy within the Social Studies Classroom. In *Cooperative Learning in Social Studies: A Handbook for Teachers*, edited by R. J. Stahl, NY: Addison-Wesley Publishing Company, 306-331.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A.(1986) Academic Conflict among Students: Controversy and Learning. In Feldman, R.(Eds.) : *The Social Psychology of Education*, Cambridge University Press.
- Kelly, T. E.(1985). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teachers role, *Theory and Research in Social Studies*, 14(2), 113-138.

- Muessig, R. H.(1975). Some thoughts on controversial issues, In Muessig, R. H.(Ed.), Controversial issues in the social studies: A contemporary perspective, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Nelson, J. L. & Michaelis. J. U.(1980). Secondary Social Studies; Instruction; Curriculum, Evaluation, Prentice-Hall, INC.
- Ochoa-Becker, Anna. S.(1996). Building a Rationale for issues-centered Education, In Evans, R. W., and Saxe, D. W.(Eds.), Handbook on Teaching Social Issues. NCSS Bulletin 93: 6-13.
- Ochoa-Becker, Anna. S.(1996). Building a Rationale for Issue-Centered Education, In Evans, R. W., and Saxe, D. W.(Eds.), Handbook on Teaching Social Issues. NCSS Bulletin 93: 6-13.
- Oliver, D. W. & Shaver. J. P.(1966). Teaching Public Issues in the High School. Boston : Houghton- Mifflin Co.,
- Onosko, J. J. & Swenson.(1996). Designing Issued-Based Unit Plants. In Evans, R. W., and Saxe, D. W.(Eds.), Handbook on Teaching Social Issues. NCSS Bulletin 93: 89-98.
- Pass, J., Evans, R. W.(1996), Discussion method in an issues-centered curriculum, In Evans, R. W., and Saxe, D. W.(Ed.), Handbook on Teaching Social Issues.NCSS Bulletin 93: 1-5
- Pederson, C. J.(1990). A comparison of structured controversy with lecture in nursing education, Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- Rossi, J. A.(1995). "In-Depth Study in an Issues-Oriented Social Studies Classroom." Theory and Research in Social Education 23: 88-120.
- Rossi, J. A. & Pace, C. M.(1998). Issue-centered instruction with low achieving high school students: The dilemmas of two teachers, Theory and Research in Social studies, 26(3), 380-409.
- Schug, M. C., Todd, R. J. & Berry, R.(1984). Why Kids Don't Like Social Studies, Social Education 48: 382-87.
- Shaver, J. P.(1992). Rationales for Issues-Centered Social Studies Education, The Social Studies. May/June: 95-99.
- Shaver, J. P., Davis, O. L. Jr. & Helburn, S.(1979). The Status of Social Studies Education: Impressions from the Three NSF Studies, Social Education 43: 150-53.
- Sweeney, J. A. C. & Parsons, J. B.(1975). Teacher preparation and models for teaching controversial social issues. In Muessig, R. H.(Ed.), Controversial issues in the social studies: A contemporary perspective, Washington, DC: National Council for the Social Studies.

• 논문접수 : 2003년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2003년 11월 22일 / 게재 승인 : 2003년 12월 4일

ABSTRACT

A Study on the Issues-Centered Instruction Model Applying Small-Group Discussion

Soon-Jae Lee

(Lecturer, Kon kuk University)

The aim of this study is to design more effective model for the Issues-Centered Instruction(ICI) when teaching and learning social issues. For this, the ICI model is made, which is based on Oliver and Shaver's jurisprudential model, Sweeney and Parsons' social issue model, Johnson and Johnson's Pro-Con model, Cha Kyong Soo's model and etc.

This ICI model is composed of six steps- problem posing, selection and examination of issues, awareness of value conflicts, small-group discussion, whole-class presentation, reflection and synthesis.

The first step is problem posing phase, which examines the background, theories or opinions of issues.

The second step is the selection and examination of issues so that learners may prepare the discussion through evaluation validity and source of the social issues, distinguishing facts and value problems.

The third step is awareness of value conflicts, recognizing different values and choosing values conflicting in problematic situation. When recognizing value conflicts, it is important that learners have to check related facts and values, to conform value-conflict problems and verify value resources.

The fourth step is small-group discussion. In this phase, it is considered that learners should not force their own insistence to others and teachers should introduce order and tips for the discussion. After small-group discussion, representatives of each group prepare the whole-class presentation swiftly.

The fifth step is a whole-class presentation, announcing pros and cons on the social issues. Also, it should be done quickly and orderly by moderator. Learners ask each representative some questions related with small-group discussion and each representative answers in order.

The sixth step, the last phase of the ICI model, is the reflection and synthesis

sleaded by teachers. That means, a teacher reviews the whole steps(problem posing, selection and examination of issues, awareness of value conflicts, small-group discussion, whole-class presentation, reflection and synthesis) and summarizes contents about issues. And then, a teacher announces next class topic.

The followings are the significance of the ICI model.

First, it will help learners develop critical thinking by studying the essence and problem-solving process of social issues rather than emphasizing fragmentary knowledge.

Second, some factors may be influenced to more affirmative direction when learners participate actively in the ICI. Those factors are the interest for subject, learning motivation, cooperative attitude between classmates and favorable attitude for teachers.

Third, this model would be expected to contribute to design new class models and to stimulate the substantial encouragement by narrowing gap between theory and reality.

In order to apply this ICI model to the class, it is necessary that back-up studies, development of variable teaching materials and teacher-training programs for the effective ICI be studied.

Key Words : Issues, Issues-Centered Instruction, Lecture-Centered Instruction