
碩士學位請求論文

批判的 思考力 伸張을 爲한 論爭的 問題의
教授-學習 方案 研究

指導教授 金 恒 元



濟州大學校 教育大學院

社會教育專攻

金 月 龍

1997年 8月

批判的 思考力 伸張을 爲한 論爭的 問題의
教授-學習 方案 研究

指導教授 金 恒 元

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

1997年 6月 日

濟州大學校 教育大學院 社會教育專攻

提出者 金 月 龍



金月龍의 教育學 碩士學位 論文을 認准함

1997年 7月 日

審查委員長
審查委員
審查委員

朴 龍 炯
金 恒 元
하 恒 元



<抄錄>

批判的 思考力 伸張을 爲한 論爭的 問題의 教授-學習 方案 研究

金 月 龍

濟州大學校 教育大學院 社會教育專攻

指導教授 金 恒 元

본 연구의 목적은 사회과에서 비판적 사고력을 향상시키기 위한 논쟁적 문제의 교수-학습 방안을 모색하는 것이다.

이를 위해 이 논문은 크게 세 부분으로 나누어 논의를 전개하였다.

첫째, 비판적 사고력의 의미를 검토하였다. 비판적 사고력은 분석과 평가 작용이 관련된 사고 작용으로 '주장과 추론에 대한 평가'이다. 비판적 사고 모형은 논리 모형의 연장선에서 에니스와 베이어의 연구를 바탕으로 정의할 때 논리적 측면, 사실적 측면, 관점의 측면으로 나타나며, 비판적 사고의 구성 요소들은 평가 기능을 주로 하고 있다.

둘째, 비판적 사고력 신장의 일환으로 논쟁적 문제의 교수-학습 방안을 제시하였다. 논쟁적 수업 모형은 사회적으로 찬성과 반대 의견이 나누어져 있고, 여러 개의 대안 중에서 어느 하나를 선택해야 하는 논쟁적인 공공 문제에서 어느 하나의 입장을 합리적으로 선택하고, 그러한 선택을 옹호할 수 있는 능력을 기르는 교수 방법이다. 이에는 올리버-세이버의 법리 모형, 뉴만의 사회 실천 모형, 조영달의 경제 모형, 차경수의 모형 등이 있다.

교수-학습 과정에서 다루는 논쟁적 문제는 학자마다, 시대와 장소, 상황에 따라 달라진다. 이것은 사회과가 사회 변화를 재빨리 수용해야 함을 의미한다. 논쟁적 문제의 지도에는 토의법이 적합하며, 켈리는 다양한 논쟁 문제를 학습

* 본 논문은 1997년 8월 제주 대학교 교육 대학원 위원회에 제출된 교육학 석사 학위 논문임.

하되 교사가 교육적으로 바람직하다고 생각하는 방향에서 지도하는 신념을 가진 공정한 참여형의 교사가 바람직하다고 했다.

셋째, 논쟁적 문제의 교수-학습 방안 중 차경수의 모형을 적용하여 실제 수업 지도안을 작성하고, 비판적 사고력의 신장을 위한 몇 가지 제언을 하였다.

그러나 이 연구는 문헌 연구에 한정함으로써, 논쟁적 문제의 교수-학습 방안이 비판적 사고력의 신장에 구체적으로 어느 정도 효과가 있는가에 관한 후속 실험 연구가 요청된다.



목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 목적	1
2. 연구의 내용과 제한점	2
II. 비판적 사고의 개념과 모형	4
1. 사회과의 목표와 비판적 사고	4
2. 비판적 사고의 개념	7
3. 비판적 사고 모형	12
III. 비판적 사고력과 논쟁적 문제의 교수-학습	16
1. 비판적 사고력과 논쟁적 문제	16
2. 논쟁적 문제의 교수-학습 모형	19
3. 사회과에서의 논쟁적 문제	24
IV. 논쟁적 문제의 교수-학습의 실제	32
1. 지도 목표와 내용	32
2. 지도 과정	33
V. 요약과 제언	37
참고 문헌	40
영문 초록	43

표 목 차

<표 1> 힌트와 메트칼프의 논쟁 문제	26
<표 2> 기타 학자의 논쟁 문제	26



I. 서론

1. 연구의 목적

사회과 교육의 목표는 사회 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 바람직한 민주 시민을 양성하는데 있다. 즉, 사회과는 학생들이 당면한 개인적 혹은 사회적 여러 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력을 길러주는 것을 주요 목표로 하고 있다.

미국의 경우, 1950년대 이전에는 사회과의 목표가 이민 사회의 통합을 위한 '시민성 전달'에 있었다. 1960년대와 1970년대에는 심각해져 가는 사회 문제를 해결하고, 다원화된 사회의 합리적 운영을 위한 '반성적 사고 능력'을 갖춘 시민을 양성하는 것이 사회과의 주요 목표가 되었다. 1980년대에는 복잡한 정보 사회 속에서 바람직한 의사 결정 능력을 갖춘 시민의 양성을 위한 합리적 의사 결정 능력을 신장시키는 것으로 사회과의 주요 목표가 변화하였다. 이러한 사회과의 자기 변천 과정을 통하여 1980년대 후반부터는 '문제 해결력', '반성적 사고력', '초인지', '비판적 사고력', '창조적 사고력' 등 고차적인 사고 교육이 사회과의 주요 목표로 제시되고 있다.¹⁾

특히, 1960년대의 사회과 교육이 사회 과학적 접근을 강조한 이후 사회과 교육의 관심은 지식의 형태뿐만 아니라, 그것을 가장 효율적으로 이해하고 학습하도록 돕는 학습 방법에 집중되었다. 이로 인해 사회과 교육에서 '사고력을 신장시키는 학습 전략'의 중요성이 더욱 강조되었다.²⁾

최근 들어 우리 나라에서도 특히, 대학 수학 능력 시험이 시행된 이후 비판적 사고력에 대한 관심이 고조되고 있다. 이제까지의 단편적 지식의 나열과 암기 위주의 학습을 지양하고, 학습자 스스로 사고하는 능력을 함양할 수 있도록

1) 이명아(1993), "사회과 비판적 사고 모형 개발 연구," 석사 학위 논문, 서울 대학교 대학원, pp. 1~2.

2) 구정화(1995), "사회과 고급 사고를 위한 메타 인지 전략," 『社會와 教育』, 第 21輯, 韓國社會科教育學會, p. 278.

하는 사고 교육의 필요성이 대두된 것이다. 급변하는 사회 속에서 개인이 다양한 정보들을 처리, 분석하여 바람직한 의사 결정을 하기 위해서는 단순한 암기 위주의 교육으로는 한계가 있다. 학생들로 하여금 정보화 사회에 효과적이고 능동적으로 대응할 수 있도록 하기 위한 비판적 사고력(Critical Thinking)의 신장이 절실하다.

그러나 비판적 사고력의 신장을 위한 교수-학습 방법의 필요성을 인식하면서도 이를 위한 실질적인 연구는 그리 많지 않다. 물론, 문제 해결 학습, 탐구식 수업 등의 형태로 여러 교수-학습 방법이 현장에서 사용되고 있기는 하나, 그것이 비판적인 사고력 신장에 어느 정도 기여했는 지는 다소 회의적이다. 여기에는 여러 요인들이 작용하겠으나, 교육 현장에서 비판적 사고력 교육의 개념에 대한 논의 자체가 매우 추상적이고 다의적으로 전개되고 있다는 것 또한 무시할 수 없는 주요 원인이다.

비판적 사고력은 학자에 따라 여러 견해로 설명되고 있다. 즉, 반성적 사고력, 사회 탐구 능력, 합리적 의사 결정 능력, 고차적 사고력 등으로 표현되고 있다. 물론, 사회과의 교과 목표는 지식, 기능, 가치·태도로 나누어 제시되는 것이 일반적이며, 이 가운데 기능 목표가 사고 기술에 해당하기는 하지만, 사실 판단과 가치 판단을 동일시하는 기존의 교수-학습 방법으로는 비판적 사고력의 신장에 한계가 있다.

따라서, 본 연구의 목적은 사회과에서 강조하는 비판적 사고력의 개념을 정립하여 비판적 사고 교육을 위한 선행 모형을 제시하고, 나아가 그를 바탕으로 논쟁적 문제(controversial issues)의 교수-학습 방법들을 탐색하고, 그 적용으로서 논쟁적 문제를 중심으로 한 교수-학습 방법의 실례를 제시하는데 있다.

2. 연구의 내용과 제한점

제 II장에서는 사회과의 목표와 비판적 사고와의 관계를 살핀 후 비판적 사고를 개념화하는 한편, 그 구성 요소를 바탕으로 기존의 사고 모형을 살피고자 한다. 이는 주로 기존의 논의를 점검하고, 그것의 유용성과 한계를 살피는 작

업이 될 것이다.

제 III장에서는 II장에서 논의된 비판적 사고력을 현장에서 활용하기 위한 구체적인 교수-학습 방법들을 탐색하려 한다. 즉, 기존의 사회과 수업 형태를 바탕으로 현장 적용이 가능한 교수-학습 방안으로 이른바, 논쟁적 문제 교수-학습 방법의 특징을 제시하려 한다.

제 IV장에서는 III장에서 논의한 교수-학습 방법을 바탕으로 구체적인 수업 지도의 실례를 제시하고자 한다.

제 V장에서는 이상의 논의를 요약함과 동시에 비판적 사고력 신장을 위한 몇 가지 제언을 함으로써 본 연구를 마무리하고자 한다.

아울러, 이 연구는 주로 사회과의 비판적 사고력과 그 교수-학습 방법에 관련된 국내외의 저서, 연구 보고서, 논문과 여러 자료 등을 기초로 한 문헌 연구로 다음과 같은 한계점이 있다.

첫째, 비판적 사고력의 개념과 그 모형을 주로 정신 과정 모형과 논리 모형에 의존했다.

둘째, 논쟁적 문제의 교수-학습이 비판적 사고력 신장을 위해 구체적으로 어떤 효과가 있는가를 실험 연구법에 의해 밝히지 못하고 있다.



Ⅱ. 비판적 사고의 개념과 모형

1. 사회과의 목표와 비판적 사고

사회과는 오늘에 이르기까지 변천을 거듭해 왔으며 그때 그때의 사회 상황에 따라 주요 목표도 바뀌어 왔다. 사회과 발달의 초기에는 듀이(J. Dewey)의 영향을 받아 반성적 사고력이 주요 목표로 강조되었고, 50년대에도 반성적 사고력은 여전히 사회과의 목표로서 지배적인 영향력을 행사해 왔다. 그러나 60년대 이후에는 급변하는 사회 정세와 교육학 및 관련 분야에서의 새로운 연구 결과의 도입으로 인하여 사회과의 목표가 변천을 거듭했다. 즉, 60년대에는 인지적, 정의적 목표 및 구조가, 70년대에는 의사 결정 능력이, 80년대에는 사고의 과정이, 90년대에는 고도의 사고력(high level thinking)이 사회과의 주요 목표로서 강조되었다.³⁾

그럼에도 불구하고, 오늘날 사회과를 비롯한 학교 교육에 공통적으로 쏟아지는 비난은 학생들 스스로 지식을 정당화할 수 있는 능력을 길러주지 못하고 있고 그 실천도 미약하다는 것이다. 학생들이 다양한 정보를 분석하고, 증거를 바탕으로 비판하고, 행동으로 정당화할 수 있는 능력은 거의 가지지 못한 채, 단순히 정보를 암기하는 수준에 머물고 있다는 데 대부분 동의하고 있다.

사회과의 본질은 단편적인 지식 주입이 아니라, 우리 사회와 개인의 문제를 자주적으로 사고하고 합리적으로 결정하고 행동할 수 있는 지성적이고 민주적인 사회 행동인을 육성하는 데 있으며, 이것이 바로 사회과의 책무이다.⁴⁾ 그러므로 사회과의 주요 목표로서 비판적 사고력의 신장은 당연한 것이다. 학생들이 사회적인 쟁점에 대하여 비판적으로 사고하도록 하고, 비판적 사고 기능을 사회적인 관심사에 적용하도록 하는 기회를 제공하여 주어야 할 의무는 사회

3) 차경수(1984), "고등 학교 사회과 교육의 목표로서의 시민의 자질의 개념 연구," 「서울대사대론叢」, 第28輯, 서울대학교, p. 72.

4) 한국 교육 개발원(1990), 「교육의 본질 추구를 위한 사회과 교육 평가 체제 연구(I)」, p. 38.

과 교육에 있다고 하겠다. 비판적 사고는 개인의 향상과 사회의 발전을 위해서도 요구되는 것으로서, 이러한 요청에 부응하는 비판적 사고의 함양이라는 목표는 사회과의 목표 중 핵심적인 위치를 차지해야 한다.⁵⁾

그러나 사회과의 주요 목표로서 비판적 사고력 함양의 중요성에 대한 인식이 높음에도 불구하고, 그 구체적인 함양 방법은 물론이고 개념화 작업마저도 학자마다 의견이 분분한 것이 현실이다. 비판적 사고력 함양이 필요하다는 점만 강조되고 있을 뿐 구체적인 교수-학습과 관련된 논의는 불충분하다.

이러한 점과 관련하여 베이어(B. K. Beyer)는 다섯 가지 이유를 제시하고 있다.⁶⁾ 첫째, 함양하고자 하는 사고력에 대한 명확한 개념 정의의 부재와 의견의 불일치. 둘째, 사고력의 구성 요소, 사고의 절차, 사고의 규칙 등에 대한 구체적인 지식의 부족. 셋째, 적절한 사고력 함양 방법의 부족. 넷째, 단기간에 너무 많은 사고력의 기능들을 가르치려고 하는 것. 다섯째, 함양된 사고력을 평가할 수 있는 평가 도구의 부족 등이 그것이다.

에반스(J. R. Evans)는 비판적 사고의 교육적 의의를 다음과 같이 들고 있다.⁷⁾

첫째, 비판적 사고 교육은 진정한 학습을 가능하게 한다. 즉, 교사의 일방적 주입에 의한 학습이 아니라 모든 아이디어들 간의 관련성을 검토하고 이해함으로써 진정한 배움의 과정에 참여하게 만든다.

둘째, 비판적 사고는 가치 탐구에 필수적이다. 즉, 어떤 가치 판단 혹은 도덕적 판단에 직면하여 하나의 선택을 하게 될 때 그에 대한 타당한 근거 제시가 필요한 데 비판적 사고는 이것을 가능하게 한다.

셋째, 비판적 사고는 학생을 하나의 비인격적 대상으로 취급하는 교육의 비인간화를 방지한다. 즉, 비판적 사고를 하도록 함으로써 학생은 스스로 판단하고 결정하는 주체적 인간이 될 수 있다. 이렇게 볼 때, 비판적 사고의 교육은 인간 교육을 위한 필수 조건이라 할 수 있으며 사회과 교육의 경우에도 예외

5) 盧贊玉(1988). “社會科에서 思考力 涵養方案 摸索을 위한 一研究,” 碩士學位論文, 서울대학교 大學院, pp. 28~29.

6) B. K. Beyer(1984), “Improving Thinking Skills-Defining the Problem,” *Phi Delta Kappan*, pp. 486~490.

7) J. A. Drake(1976), *Teaching Critical Thinking: Analyzing, Learning, and Teaching Critical Thinking Skills*, The Interstate Printers & Publishers, Inc., p. 198.

는 아니다.

비판적 사고력은 민주주의 사회에서 필연적으로 요구되는 중요한 정신적 기능이다. 단순한 학습 목적이 아니라 삶의 윤리라고까지 말해지는 이 기능이 없으면 민주주의 사회가 지탱해 가기 어려울 것이다. 비판적 사고력은 탐구력이나 문제 해결력 등과 비슷한 측면을 가지고 있지만, 그 본질은 어떤 사물이나 상황, 지식 등의 순수성이나 정확성 여부, 어떤 지식이 허위인가 진실인가 등을 평가하는 정신적 능력이며, 그것은 이성적인 판단을 중요시한다는 점에서 다른 사고력과 구분된다.

즉, 비판적 사고력은 어떤 이상적인 원형과 그것의 변형, 현실적으로 존재하는 것과 그것의 원형을 구분하는 이성적 판단이 중요시되는 것이다. 비판적 사고력을 가진 사람은 진짜와 가짜, 균형과 파괴, 어떤 것의 장점과 단점 등을 곧 구분할 수 있다. 단점을 잘 지적하는 사람이 비판적인 사람으로 흔히 비쳐지는 것도 이러한 이유 때문이다. 그러나 진정한 비판적 사고력은 단순히 단점을 지적하는 것이 아니라 완전성과 진리를 추구하는 데 있는 것이며, 개방 사회의 사회과 교육에서 매우 중요한 인지적 능력의 하나이다.⁸⁾

사회과의 목표로서 비판적 사고력은 과연 타당한가? 사회과 교육 목표로서의 비판적 사고에 관한 논의는 그 기원과 내용에 있어 크게 둘로 나눌 수 있다.

하나는 비판적 사고를 하나의 기능(Critical Thinking Skill)으로 보는 입장이다. 이는 비판적 사고를 모든 교과 활동을 통해 배양되어야 할 일반적인 사고력의 하나로서 연구해 온 심리학자들의 연구 결과와, 70년대를 전후하여 사회 비판의 기능을 사회과 교육이 적극 수용하기 위한 방안으로서 비판적 사고의 함양을 교육 목표로 설정한 일단의 사회 교육학자들의 비판적 사고에 대한 이론적 입장을 결합한 것이다.

다른 하나는 비판적 사고를 단순한 기능으로서가 아닌 사회적, 역사적 맥락을 고려한 사회 인식의 방식으로, 현상과 본질의 모순을 밝히려는 知的 懷疑로 파악하려는 입장이다. 이는 최근에 사회과 교육에 관한 급진적 관점의 대두와 더불어 사회과 교육의 구체적인 목표로서 제시된 것⁹⁾으로 어느 입장을 막론하

8) 車京守(1997), 「現代의 社會科教育」, 學文社, p. 200.

고, 사회과에서 비판적 사고력을 신장시켜야 한다는 데는 일치하고 있다. 즉, '바람직한 민주 시민'의 양성을 위한 수단적 목표로서 비판적 사고력의 신장은 매우 중요하다는 것이다.

그 외에도 비판적 사고를 사회과의 교육 목표로 설정할 수 있는 근거는 비판적 사고와 교육과의 관계가 논리적으로 함의되어 있는 관계로 보는 입장과, 비판적 사고에 대한 교수를 도덕적 권리로 보는 입장에 의해서도 제공된다.

맥펙(J. E. Mcpeck)은 비판적 사고는 교육에 참가되어야 할 장식품이거나 특별한 추가물이 아니라, 논리적으로 교육과 관련을 맺고 있다고 말한다. 비판적 사고는 교육의 필요 조건이라는 것이다.⁹⁾ 또한 노리스(S. P. Norris)도 맥펙의 연구가 비판적 사고에 대한 정당화를 제공하고 있음을 지적하면서, 비판적 사고는 단순한 교육적 선택권이 아니라 오히려 교육의 필수적인 부분임을 언급하고 있다. 즉, 비판적으로 사고하는 것은 교육의 필수 조건일 뿐만 아니라, 비판적 사고의 정신을 지니고 있는 교수가 개인 존중이라는 도덕적 권고를 만족시키는 유일한 방법¹¹⁾이라는 것이다.

2. 비판적 사고의 개념

사고력 학습에 대한 관심이 높아지면서 사고의 의미도 다양하게 쓰여지고 있는데, 사고가 이루어지는데는 정보를 분석하고, 원리를 적용하며, 종합하고 판단, 평가하는 여러 능력이 필요하다. 즉, 과제나 문제 상황에 대처하기 위한 제반 정신적 능력을 사고력이라 한다. 사고의 요소는 증거의 검토, 추론과 논증, 문제 해결력, 창의적 사고력, 비판적 사고, 의사 결정 등으로 유목화할 수 있다. 그런가 하면 요약, 분류, 비교, 대조, 의문점 제기, 의견과 편견의 구분,

9) 金景模(1990), "社會科教育目標로서의 批判的 思考의 有用性과 限界," 碩士學位論文, 서울大學校 大學院, p. 8.

10) J. E. Mcpeck(1981), 「비판적 사고와 교육」, 김공하·박영환 譯(1989), 배영사, p. 41.

11) 김현진(1994), "비판적 사고력을 향상시키기 위한 사회과 수업의 효과적인 토의 유형 연구." 석사 학위 논문, 서울 대학교 대학원, p. 10.

유사점의 제시, 추론, 예상, 가설, 선택, 분석, 해석, 평가 등으로 분류할 수도 있다.¹²⁾

그러나 사회과는 다양한 사고력을 강조하여 왔음에도 불구하고 그것들을 거의 구분하지 않고 사용해 왔다. 즉, 비판적 사고, 창조적 사고, 문제 해결력, 의사 결정 과정, 합리적 의사 결정 과정 등 여러 사고력을 혼용해 왔으며 추상적으로 다루어왔다. 특히, 비판적 사고력에 관해서는 그 함양이 필요하다는 점만 강조되고 있을 뿐 구체적인 논의는 여전히 불충분하다.

에반스는 특히 창의적 사고와 비판적 사고를 구분하여, 비판적 사고는 정당성을 중요시하며 창의적 사고는 풍부성을 중요시한다고 했다. 비판적 사고는 실수를 피할 수 있도록 도와주고, 창의적 사고는 새로운 가능성을 제시하도록 도와준다는 것이다. 비판적 사고는 일정한 방향에 따라 단계적으로 진행되는 데 비해, 창의적 사고는 시사적이고 우회적이라고 하고 있다. 이런 점에 비추어 볼 때 비판적 사고는 다른 유사한 사고들과 구분될 수 있다.¹³⁾

한편, 헨더슨(E. N. Henderson)은 비판적 사고라는 용어가 사용되는 맥락을 다음과 같이 정리하면서 그 용어의 다의성을 지적하고 있다. 첫째, 일반인들이 사용하는 의미로서, 이 경우 비판적 사고는 사고를 잘 꼬집고 결점을 찾아내며, 통념에 대해 회의적이거나 거부의 태도를 보이기도 하고, 무분별한 비평을 일삼는 태도를 가리킨다. 둘째, 일단의 교육학자들이 사용하는 의미로, 하나의 문제에 직면하여 그 문제를 정의 내리고, 해결 방법을 생각하고, 그것을 직접적으로 관련된 자료에 의해 검증하는 문제 해결 기능, 즉 반성적 사고와 동일시하는 입장이다. 셋째, 논리학적 원리를 적용하는 또 다른 기술을 의미한다.

그러나 교육 장면과 관련하여 볼 때, 그의 정의는 다소 미흡하다. 필리(T. Feeley)는 헨더슨의 둘째, 셋째 정의를 바탕으로 비판적 사고에 대한 상세한 논의를 전개시켰다. 하나는 비판적 사고를 고차적인 인지 작용으로 보는 입장이고, 다른 하나는 논리적 원칙의 적용으로 보는 입장이다. 전자는 정신 과정 모형(mental process model)이고, 후자는 논리 모형(logical process model)이다.

12) 韓晁熙(1990). “社會科 思考力의 構成 要因에 관한 研究.” 「論文集」, 第24輯, 仁川教育大學, p. 163.

13) 盧贊玉(1988). 앞의 논문, pp. 10~11.

1) 정신 과정 모형(mental process model)

정신 과정 모형은 비판적 사고를 우리가 통상 비판적 사고라고 하는 용어 자체가 함축하고 있다고 가정하는 어떤 정신적 능력 또는 정신 과정으로 정의하는 것이다. 이를테면 블룸(B. S. Bloom)이 교육 목표 분류학에서 이야기하는 이해 이상의 수준에 해당되는 적용, 분석, 종합, 평가로 보고 비판적 사고를 광의로 정의하려는 입장이다.

이러한 입장에서 뉴턴(A. Newton)은 '정보를 입수하고 처리하며 생각들을 평가하는 구체적 기능'으로 비판적 사고를 정의하고, 비판적 사고의 핵심적 기능으로 ① 문제 정의의 능력, ② 문제 해결을 위한 적절한 정보의 선택 능력, ③ 진술되었거나 혹은 진술되지 않은 가정을 인식하는 능력, ④ 다양하고 그럴듯한 가설을 설정하고 정식화할 수 있는 능력, ⑤ 결론에 이르는 추리의 타당성을 판별할 수 있는 능력을 제시하고 있다. 이는 듀이의 반성적 사고 단계인 ① 암시, ② 지성화, ③ 가설, ④ 검증, ⑤ 일반화 등과 근본적으로 다를 게 없다.¹⁴⁾

이와 같이 정신 과정 모형에서는 비판적 사고를 일반적으로 막연하게 고등 정신 기능이나 고등 정신 과정의 한 부분을 차지하는 정신 작용으로 보고 있기 때문에 창의적 사고나 문제 해결력 등과 구별되는 개념 규정을 어렵게 할 뿐만 아니라, 비판적 사고를 지나치게 광범위하게 정의함으로써 비판적 사고의 교수와 평가에 구체적인 시사점을 제공하지 못하고 있어¹⁵⁾ 교수-학습의 측면과 관련해서는 시사점이 별로 없다.

2) 논리 모형(logical process model)

논리 모형은 비판적 사고를 판단에 관련되는 정신 작용으로 국한시키고, 이는 일련의 규칙들을 적용하여 논의, 주장 등을 평가하는 사고 작용으로 구체적인 학습 내용에 숙달됨으로써 신장될 수 있다고 보는 것이다.

필리는 이 모형과 관련하여 비판적 사고를 어떠한 진술의 진위 여부나 그 가치 등을 평가하기 위해 여러 사실적 기준이나 논리적 기준 등을 활용하여

14) 위의 논문, pp. 12~13.

15) 이명아(1993), 앞의 논문, p. 11.

어떤 대상에 대한 진술이나 주장을 그 기준에 비추어 판단하고, 그 진술의 진위 여부나 가치를 평가하는 것으로 본다.¹⁶⁾

이 모형의 핵심은 직접 내용으로 비판적 사고를 가르칠 수 있다는데 있다. 이 때 학습하여야 할 내용으로는 두 가지 요소가 있다. 첫째 요소는 한 개인이 당면하는 비판적인 과제 또는 문제에 관한 것이다. 예를 들면 숨겨진 가정을 확인하거나, 증거의 적절성을 결정하거나, 결론의 확실성 정도를 판단하는 등의 과제 자체의 성질을 아는 것이다. 둘째 요소는 판단을 가능케 하는 증거에 관한 것이다. 예를 들면, 어떤 결론의 확실성 정도를 판단하는 과제가 주어졌을 때 적용 가능한 하나의 증거를 그 결론이 다른 주장, 정보 등과 일치하는 정도를 가지고 평가하는 것이다.

이런 점에서 논리적 모형은 학생들에게 비판적 사고가 요구하는 성질에 따라 종류가 다른 문제 또는 과제가 있다는 것을 구별할 수 있게 하고, 이러한 문제를 해결하기 위하여 적절한 증거를 활용할 수 있도록 가르치는 데 강조점이 주어진다. 따라서 이 모형은 비판적 사고에서 분석과 평가에 응용되는 개념을 가르치도록 설정된 교육 과정에 관심을 두게 된다. 그러나 이것은 비판적 사고를 진술에 대한 평가로 규정한 나머지 사회적 현실에 대한 비판적 인식을 수용하지 못한다는 한계를 지닌다. 그러므로 비판적 사고는 진술에 대한 평가뿐만 아니라 논의, 증거, 신념, 추론, 가치 등을 대상으로 한 포괄적인 영역의 평가까지 포함시켰을 때 보다 완전한 개념으로 발전할 수 있을 것이다.¹⁷⁾

이렇게 볼 때, 논리 모형은 비판적 사고를 '평가'에 관련된 정신 작용으로 국한하고, 이 평가에 작용하는 복잡한 요소와 절차를 다루기 쉬운 하위 과제나 기능으로 분석할 수 있고, 이러한 것들을 결정이나 판단의 증거로 적용할 수 있다는 가정에 기초를 두고 있다. 하지만 논리 모형을 주장하는 사람들은 이렇게 '증거'를 활용한 '평가'에 강조점을 두고 있다는 공통점에도 불구하고 비판적 사고를 위해 적용하는 증거를 달리 제시하고 있다. 이 차이는 논리적 기준이나 사실적 기준 이외의 다른 평가 기준을 '증거'로서 제시하고 있는가, 아니

16) T. Feeley(1976), "Critical Thinking: Toward a definition, paradigm and research agenda," *Theory and Research in Social Education*, vol.4, pp. 3~5.

17) 洪滄基(1988), "批判的 思考技能 涵養을 爲한 道德科 教授戰略 開發," 碩士學位 論文, 서울大學校 大學院, p. 11.

면 제시하고 있지 않는가와 관련되어 있다. 최근에 와서는 진술이나 주장이 전제하고 있는 가정이나 관점에 대한 평가가 가능할 수 있도록 평가의 준거를 구비하려는 노력들이 계속되고 있다.¹⁸⁾

이런 입장에서 올리버와 셰이버(D. W. Oliver & J. P. Shaver)는 비판적 사고를 기본 가치 체계의 명료화 능력, 보다 구체적으로는 가치 갈등이 내재된 진술의 진위 여부를 기본적인 근거 가치에 의해 판단하는 능력으로,¹⁹⁾ 에니스(R. H. Ennis)는 진술에 대한 올바른 평가²⁰⁾로 정의했고, 그의 후속 연구가들은 진술, 논의, 경험을 평가하는 과정²¹⁾이라 하고 있다.

이상에서 살핀 바와 같이 비판적 사고에 관한 정의는 정신 과정 모형에 의해 내려지기도 하고 논리 모형에 입각하여 시도되기도 한다. 정신 과정 모형에서는 비판적 사고를 기능으로 환원되는 것 이상의 고차적 정신 능력으로 보는 반면, 논리 모형에서는 특정 기능으로 환원될 수 있는 사고 작용, 즉 특정한 원칙들을 적용함으로써 대상을 평가하는 사고 작용으로 비판적 사고를 규정하고 있다.

이러한 점에서 논리 모형은 정신 과정 모형에 비하여 몇 가지 장점을 가지고 있다. 왜냐하면 논리 모형은 비판적 사고의 개념을 보다 명확히 규정하고 있어서 직접적인 지도로 비판적 사고를 가르칠 수 있도록 함은 물론, 교수-학습 과정을 지도할 원리를 제공하고 있기 때문이다. 다시 말해, 정신 과정 모형은 개념의 규정이 지나치게 광범위하여 비판적 사고의 의미를 창의적 사고나 문제 해결력 등과 같은 다른 형태의 사고와 구별할 수 없고, 또한 비판적 사고 교육에 어떠한 확정적 기준도 제시하지 못하는 문제점을 안고 있다. 반면, 논리 모형은 비판적 사고의 범위를 평가의 측면으로 제한하고, 교수-학습에 대한 지도 원리까지 제시했다는 점에서 교수-학습상의 이점을 갖는다. 이런 까닭으로 논리 모형은 정신 과정 모형보다 비판적 사고 교육에 보다 광범위한 영향력을 행사하고 있다.²²⁾

18) 이명아(1993), 앞의 논문, p. 12.

19) 金景模(1990), 앞의 논문, p. 29.

20) R. H. Ennis(1962), "A Concept of Critical Thinking," *Harvard Education Review*, Vol.32, p. 83.

21) E. D'angelo(1971), *The Teaching of Critical Thinking*, B.R.Gruner N.V, p. 7.

22) 이명아(1993), 앞의 논문, p. 13.

이러한 논리 모형에 입각하면 어떠한 주장, 진술 혹은 판단을 정당화한다는 것은 판단의 정당성을 확인하려는 것이며, 또한 평가를 한다는 것은 이 추론 절차를 따라가면서 그 추론이 정당한 단계를 밟고 있는가를 비판적, 반성적으로 검토하는 것이다. 이처럼 평가와 추론이 동전의 양면 관계에 있다면, 비판적 사고는 그 본성상 '추론과 평가의 능력'으로 정의할 수 있다.²³⁾

3. 비판적 사고 모형

논리 모형에 기초한 사회과의 비판적 사고 모형은 크게 두 가지로 구분된다. 하나는 최초로 그 모형을 제시한 에니스의 모형이고, 다른 하나는 에니스의 모형에 기초하고 있는 베이어의 모형이다.

1) 에니스의 논리 모형

에니스의 논리 모형은 비판적 사고를 '비판에 관련되는 지적 절차'로 규정하고 이 판단에 작용하는 복잡한 요소와 절차를 다루기 쉬운 하위 과제나 기능으로 요소화할 수 있으며, 비판적 사고력의 성취 정도는 이러한 하부 요소가 얼마나 달성되었나를 검사해 봄으로써 알 수 있다는 전제에 기초하고 있다.²⁴⁾

그는 비판적 사고를 '진술에 대한 올바른 평가'로 규정하면서 그 진술의 평가에 작용하는 12 가지 관점을 제시하고 있다.²⁵⁾

- ① 진술의 의미를 파악하는 측면
- ② 추리 과정의 애매성 여부에 대한 판단
- ③ 진술들간의 상호 모순 여부에 대한 판단
- ④ 결론 도출의 타당성에 대한 판단
- ⑤ 진술이 충분히 구체적인가에 대한 판단
- ⑥ 어떤 원리가 사실대로 그 진술에 적용되었는가에 대한 판단
- ⑦ 관찰에 대한 진술의 신빙성 여부에 대한 판단

23) 위의 논문, p. 15.

24) 洪澄基(1988), 앞의 논문, p. 33.

25) 盧贊玉(1988), 앞의 논문, p. 16.

- ⑧ 귀납적 결론의 증빙성 여부에 대한 판단
- ⑨ 문제가 확인되었는가에 대한 판단
- ⑩ 가정이 무엇인가에 대한 판단
- ⑪ 정의가 적절한가에 대한 판단
- ⑫ 권위에 기초한 진술의 타당성에 대한 판단

또한, 그는 비판적 사고의 기능들이 적용되는 차원을 논리적, 표준적, 실용적 차원으로 나누고 각각을 정의하였다. 첫째, 논리적 차원이란 용어, 진술 및 진술들의 집합 사이에 어떠한 관계가 있는가를 판단하는 것이다. 이는 그 용어들과 진술들이 가지고 있는 의미와 그것들의 함축적 의미도 함께 이해하는 것을 뜻한다. 둘째, 표준적 차원이란 진술을 판단하기 위한 표준과 주제의 기준에 관한 지식과 관련되는 것이다. 예를 들면, 사회 과학의 통계학상의 지식 같은 것이다. 셋째, 실용적 차원은 진술의 목적과 실제적 결과에 비추어 언제 충분한 증거를 가지는가를 전후 관계에서 판단하는 것이다.²⁶⁾

그러나 필리는 에니스의 개념을 비판, 수정하고 있다. 우선 비판적 사고의 개념을 조작하기 쉬운 개념으로 하기 위해서 에니스는 평가의 대상에서 가치 진술을 제외하고 있는데, 이것은 비판적 사고의 의미를 협소하게 규정할 뿐만 아니라 그 자신이 설정한 비판적 사고의 실용적 차원과도 상충된다는 것이다.²⁷⁾

그럼에도 불구하고, 에니스의 논의는 비판적 사고를 단순한 기능 이상이라고 보고 비판적 사고가 적용되는 차원들을 구분한 점, 비판적 사고를 교수-학습할 수 있는 차원으로 명료화시킨 점 등에서 이론의 진일보를 가져 왔다.²⁸⁾

2) 베이어의 모형

베이어는 사회과에서 1970년대 초까지 미국 사회과 협회(NCSS) 등을 중심으로 비판적 사고 기술을 정의하려고 했으나, 비판적 사고력을 다른 사고 형식과 분리해 내는데는 실패한 것으로 보았다.²⁹⁾ 에반스와는 달리 베이어는 비판적

26) 이명아(1993), 앞의 논문, p. 17.

27) 盧贊玉(1988), 앞의 논문, p. 18.

28) 이명아(1993), 앞의 논문, p. 18.

29) 위의 논문, p. 18.

사고 기능을 증진시키기 위한 교수-학습의 목적에서 비판적 사고 기능의 속성을 보다 정확하고 실용적으로 규정하려고 하였다.

그에 따르면, 사람들은 모든 사고 기술을 비판적 사고로 동일시하거나, 분류의 분류학에서의 고차적 단계로 인식하기도 했으며, 탐구나 문제 해결력으로 오해하였다. 그러나 비판적 사고는 진술이나 논증, 혹은 경험에 대하여 평가하고 오류를 찾아내는 것으로, 주의 깊고 정확하게, 항시적이고 객관적으로 분석하고, 그 타당성을 판단하는 고유한 특성을 갖는다³⁰⁾고 했다. 아울러 그는 비판적 사고 작용이 일련의 절차, 확실하고도 분명한 증거, 그리고 일련의 규칙이라는 세 가지 본질적인 속성들로 구성되어 있다고 밝히고 있다.³¹⁾ 그가 제시하는 내용은 다음과 같다.³²⁾

(1) 절차

- ① 분석의 목적, 목표를 진술한다.
- ② 찾으려는 단서를 부각시킨다.
- ③ 그런 단서들의 계열 혹은 항목별로 자료를 수집한다.
- ④ 단서들 사이에 어떤 유형이 있으면 그 유형을 부각시킨다.
- ⑤ 단서와 발견된 유형을 그 사고 기능에 적합한 표준, 증거에 결부시킨다.
- ⑥ 조사된 자료가 표준, 증거에 일치하는 정도를 판정한다.

(2) 기준

비판적 사고 기능의 각 절차에 부과되는 어떤 것으로, 각 사고 기능에는 그의 고유한 증거에 비추어서 어떤 정보의 부합 정도를 밝혀주는 표준이 있다.

(3) 규칙

각 비판적 사고 기능의 규칙들은 어떤 단서가 발견될 수 없을 때 어떻게 하여야 하는가, 증거의 유형을 부각시키기 위해서 무엇을 하여야 하는가, 그리고 단서들의 다양한 결합 관계에서 무엇을 찾아야 하는가에 대한 지침들을 제시해 준다.

- ① 입증할 수 있는 사실과 가치 주장을 구별하기

30) B. K. Beyer(1985), "Critical Thinking: What is it?," *Social Education*, Vol 49, April, p. 270.

31) *Ibid.*, p. 275.

32) B. K. Beyer(1988), *Developing a Thinking Skill Program*, Allyn and Bacon., p. 57.

- ② 관련되지 않은 정보, 주장, 전제로부터 관련된 것을 구별하기
- ③ 어떤 진술의 사실 여부를 구별하기
- ④ 어떤 출처의 신뢰성을 결정하기
- ⑤ 애매한 주장이나 논증을 확인하기
- ⑥ 진술되지 않은 가정을 확인하기
- ⑦ 편견을 탐지하기
- ⑧ 논리적 오류를 확인하기
- ⑨ 추론의 계열에서 논리적인 모순점을 인식하기
- ⑩ 어떤 주장이나 주장의 강도를 결정하기

이러한 논의를 종합해 볼 때, 비판적 사고는 문제를 해결하기 위한 사고 작용도 아니고 의사를 결정하는 사고 작용도 아니다. 그리고 블룸의 교육 목표 분류에서 지적인 능력 내지 기능으로서 제시된 여러 사고 작용도 아니라고 할 수 있다. 더 나아가 비판적 사고는 모든 사고 작용을 포괄하는 사고도 아니다. 이들과는 달리 비판적 사고는 정보나 지적인 주장의 신뢰성, 정확성, 가치를 판단하는 사고 작용이다. 이것은 진실과 허위를 분별하려고 하는 분석과 평가 작용이 관련된 사고 작용이다. 그리고 비판적 사고는 여러 가지 구체적인 사고 작용들로 이루어져 있으며 신뢰성, 정확성, 가치를 판단하기 위하여 그들 사고 작용이 사용된다.

베이어가 제시한 비판적 사고 기능의 특징들은 이전까지의 비판적 사고와 그것의 지적 작용의 본질에 대한 실질적인 합의에 기초하고 있으며, 비판적 사고 개념에 대한 체계적인 종합화이다.³³⁾ 그는 결국, 비판적 사고를 주장과 추론에 대한 평가로 규정하고 있다.³⁴⁾

33) 洪濬基(1988), 앞의 논문, pp. 19~20.

34) 이명아(1993), 앞의 논문, p. 24.

Ⅲ. 비판적 사고력과 논쟁적 문제의 교수-학습

1. 비판적 사고력과 논쟁적 문제

현대 사회에는 엄청난 사회 문제들이 끊임없이 일어나고 있고, 그 사회 문제는 우리의 생활과 밀접한 연관을 맺고 있다. 따라서 우리가 생활하고 있는 복잡한 현실 속에서 여러 문제에 대해 합리적인 결정을 내릴 수 있는 능력을 길러주기 위해서는 단편적인 지식만으로는 부족하고, 보다 포괄적인 논쟁적 사회 문제를 중심으로 교육 과정의 내용을 재구성할 필요성이 점차 증대하고 있다.

특히, 사회과에서 논쟁적 문제를 다루는 것은 매우 중요하다. 그 이유는 학생들이 하여금 논쟁의 주제를 탐구하여 민주적이고 합리적인 사고 능력을 가진 사람으로 키우기 위해서이다. 학생들이 논제를 탐구할 때 나타나는 모순된 선택 사이에서 이상적이고 올바른 판단을 할 수 있도록 도와주는 것이 사회과의 목표인 민주 시민을 양성할 수 있는 지름길이다.

논쟁 문제라 함은 사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 것으로 그치지 않고 사회의 다수에 관련되어 있으며, 여러 개의 선택 가능한 대안 중에서 어느 하나를 결정해야 하는 문제를 말한다. 이들 문제는 사회과의 교과목적 특성 때문에 사회과에 가장 많다.³⁵⁾

논쟁 문제가 성립하기 위해서는 개인적인 차원을 넘어서서 그 문제가 사회의 다수와 관련되어 있어야 하며, 그 어느 쪽도 분명한 정답이라고 보기 어려워야 한다. 만약 정답이 분명하게 있다면 논쟁 문제로 성립할 수가 없다. 또 의견이 나누어져 있는 그러한 대안 중에서 어느 하나를 선택해야 하며, 그러한 선택에 의하여 문제가 보다 더 잘 해결될 수 있다고 가정해야 논쟁 문제를 논의하는 의미가 있을 것이다.

미국 사회과 협회(NCSS)는 '논쟁적 문제란 개인과 집단들이 갈등을 다르게 해석하고, 다른 방법으로 해결하려 하므로 사회가 보편적으로 받아들일 수 있

35) 車京守(1997), 앞의 책, p. 224.

는 해결 방안이 없는 것'으로 정의하였다. 따라서 가치가 대립되는 문제일지라도 사회 구성원 모두가 동일한 행동 과정을 받아들이면 더 이상 논쟁적 문제가 아니다. 이러한 면에서 논쟁적 문제는 사회 문제와 구별된다. 사회 문제는 다수가 집단을 위협하거나 바람직하지 않다고 여기고 해결해야 하는 사회 조건이므로 개인이나 집단간의 합의가 가능하다. 그러나 논쟁적 문제는 개인, 집단간의 가치관 대립으로 논쟁이 생겨 합리적 결정을 내리기 곤란한 문제이다.³⁶⁾ 그래서 비판적 사고력은 제한적인 판단을 요구하는 논쟁적인 문제에 대한 수업을 통해 효과적으로 길러질 수 있다.³⁷⁾

논쟁적 문제는 가장 단순한 의견 불일치에서부터 포괄적이고 추상적인 수준에 이르기까지, 단어의 의미를 잘못 알고 있는 것에서부터 신념 체계에 도전하는 것에 이르기까지 논쟁 영역이 다양하기³⁸⁾ 때문에 비판적인 사고력을 신장시키는데 유용하다.

'주장 및 추론에 대한 평가'로서의 비판적 사고력을 신장시키기 위한 수업은 실제로 그런 일을 할 수 있는 과정을 학습에서 겪게 하는 것이며, 그 구체적인 방법은 다양하게 나타난다. 이를테면, 학생들의 토론 과정에서 학생들에게 어떤 문제에 관한 보고서를 작성하게 함으로써, 또는 다른 학생의 발표나 글 쓴 것을 고치게 함으로써 비판적 사고력을 신장시킬 수 있다.

그러나 그 과정에서 공통적으로 요청되는 것은 다른 사람의 의견을 평가하고, 검증하며, 자기의 의견과 서로 다른 의견을 대할 때에 개방적인 태도를 가져야 한다는 점이다. 평가나 논쟁의 기준이 되는 것은 논리적 규칙과 경험적 근거 등 비판적 사고의 기준이 되는 것이어야 한다. 개인적인 편견이나 감정, 특정한 방향으로 몰고 가려는 독선적인 것이 비판적 사고의 이름으로 학습의 과정에 들어오게 해서는 안 될 것이다.

비판적 사고력은 아무런 실질적 교수-학습이 없이 우연하게 얻을 수 있는 것이 아니다. 학생들이 비판적 사고를 함양하고 그것에 익숙해지려면 교사들이

36) 김옥화(1993), "사회과에서 논쟁적 문제의 교수-학습에 대한 교사의 인식과 수업방법에 관한 연구," 『서울師大附屬學校教育論文集』, 第14輯, 서울大學校, p. 81.

37) 김현진(1994), 앞의 논문, p. 42.

38) 전숙자(1995), "社會問題 中心의 教育課程 內容構成에 關한 研究," 『社會와 教育』, 韓國社會科教育學會, p. 133.

비판적 사고 기능을 학생들에게 소개하고, 그를 바탕으로 체계적인 사회과 수업을 전개해야 한다. 비판적으로 사고하는 방법의 학습은 어떤 주제들을 공부하면서 나타나는 자동적인 부산물도 아니요, 실질적인 지도와 노력 없이 우연히 얻어지는 성과는 결코 아니다. 학생들에게 비판적 사고 기능을 발달시키기 위해서는 어떤 원칙에 따른 지도가 이루어져야 한다.³⁹⁾

이를 위해서는 첫째, 비판적 사고 기능을 사용해서 어떤 결과를 얻도록 요구하기 이전에 그 기능을 사용한 사례들을 확인할 기회를 학생들에게 주어야 한다. 둘째, 어떤 기능의 구성 요소들을 실제 수업에서 가능한 한 체계적으로 소개해야 한다. 그 기능의 기본 속성과 절차상의 작용들이 명확히 소개되고 증명될 필요가 있으며, 학생들은 자주 이러한 작용들이 어떻게 적용되는가를 토의해야 한다. 셋째, 비판적 사고 기능들은 5~6 시간에 걸쳐 반복해서 실행되어야 한다. 이때 피드백 결과에 대한 학생들의 자기 분석이 수반되어야 한다. 넷째, 새로운 수업에서 비판적 사고 기능들은 본래 제시된 구성 요소들과 상호작용하여 확대되어야 한다. 다섯째, 일반화와 전이를 촉진하기 위하여 다양한 상황과 자료에 비판적 사고 기능이 적용되어야 한다.

또한, 논쟁적 문제에 관한 토의에 있어서 교사는 학생들이 가치의 선택과 결정, 혹은 이미 획득한 규범과 원리에 대하여 비판적으로 사고하도록 자극하고, 그것을 위한 적절한 학습의 기회를 제공하는데 필요한 안목과 능력이 있어야 한다.

이처럼 비판적 사고는 체계적인 교육의 도움 없이는 그 질을 향상시키기가 극히 곤란한 영역이다. 교사는 비판적 사고를 촉진하기 위한 지도를 위하여 자료에서 나타날 수 있는 오류들을 발견할 수 있도록 돕는 질문과 학생 각자의 가치 결정을 돕는 개방적 질문들을 구사할 수 있는 능력이 있어야 한다. 그리고 다양한 비판적 사고 기능들의 속성과 구성 요소들에 대한 깊은 인식을 통해 그것들을 학생들에게 명확히 소개해야 한다. 사고를 촉진하기 위한 지도에서 무엇보다도 중요한 것은 적극적으로 생각하되, 오류의 가능성을 언제나 설정하고 그것을 찾으려는 노력을 할 수 있어야 한다는 것이다.⁴⁰⁾

39) B. K. Beyer(1985), "Teaching Critical Thinking: A Direct Approach," *Social Education*, Vol 49, April, pp. 297~298.

40) 김현진(1994), 앞의 논문, p. 49.

2. 논쟁적 문제의 교수-학습 모형

논쟁적 문제 수업 모형(controversial issues teaching model)은 사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고, 여러 개의 대안 중에서 어느 하나를 선택해야 하는 논쟁적인 공공 문제에서 어느 하나의 입장을 합리적으로 선택하고, 그러한 선택을 옹호할 수 있는 능력을 기르는 교수 방법의 하나이다. 논쟁 문제에는 사실과 관련된 인지적인 내용도 있고, 가치 선택과 관련된 정의적인 내용도 포함되어 있기 때문에 논쟁적 문제의 수업 모형은 종합 수업 모형이라 할 수 있다.⁴¹⁾

비판적 사고력의 신장을 위한 논쟁적 문제의 교수-학습 방법에서는 문제를 인식하고, 탐구하는 기능과 과정을 중시한다. 비판적 사고의 함양을 중시하는 대표적인 모형에는 올리버와 세이버의 법리 모형, 뉴만(F. M. Newmann)의 사회적 실천 모형, 조영달의 논쟁적 경제 교육 실천 모형, 차경수의 논쟁 문제 교수 모형 등이 있다.

1) 올리버와 세이버의 법리 모형

1966년 올리버와 세이버에 의해서 발표되었기 때문에 올리버-세이버 모형, 혹은 하버드 대학교에서 개발했기 때문에 하버드 모형(Harvard Model), 도덕성과 법률이 중요한 기준이 되기 때문에 도덕-법률 모형(ethical-legal model), 또는 법리 모형(jurisprudential approach)이라고도 한다.⁴²⁾

올리버와 세이버는 미국 사회는 다양성 때문에 늘 갈등과 대립이 존재한다고 보고 있다. 이같은 사회적 상황에서 사회과는 사회적 갈등이 구체화되는 공공 논쟁을 중심으로 합리적인 토론에 의하여 갈등을 해결할 수 있는 능력을 신장시키기 위한 학습 기회를 학생들에게 제공해야 한다고 주장한다.⁴³⁾

이 모형에 의하면, 논쟁 문제는 개념과 정의가 불명확하고, 어떤 주장이 경

41) 車京守(1997), 앞의 책, p. 144.

42) 위의 책, p. 144.

43) J. A. Banks(1976), 「社會科 教授法과 教材研究」, 崔秉模 外 共譯(1995), 教育科學社, pp. 432~433.

힘적인 사실과 일치하는가의 여부와 그에 따른 가치 갈등이 나타날 때 발생한다. 정의나 개념을 명확하게 하고, 주장을 경험적 자료를 가지고 증명하는 것은 비교적 쉬운 일이다. 그러나 가치 갈등의 해결은 보다 더 어려운 문제이다. 이 때는 인간의 존엄성과 같은 사회의 기본 가치, 보편적 가치, 사회적 가치, 추상적 가치, 헌법과 법률의 규정 등이 개인적 가치, 일시적 가치, 구체적 가치 등보다 우선적으로 고려되는 기준이 될 수 있을 것이다. 법리 모형은 사회의 다양한 가치를 존중하지만, 사회의 기본적 가치를 옹호하기 때문에 보수적이라는 비판을 받기도 한다.

법리 모형의 이론적 전제는 법률적 판단의 절차가 최고 상위법인 헌법을 기준으로 유추하듯이, 한 사회 내의 가치 갈등도 더 큰 가치 체계와의 적합성 여부와 그 정도로써 명료화되어야 하고, 그러한 과정을 통해 가치 갈등이 해소될 수 있다는 것이다.

법리 모형의 절차는 전체적으로 뱅크스(J. A. Banks)의 사회 탐구 및 가치 탐구의 절차와 많은 점에서 공통점을 발견할 수 있는 데, 이를 요약하면 다음과 같다.⁴⁴⁾

- ① 교사는 가치 갈등이 내재된 공공 쟁점을 학생들에게 제시한다.
- ② 학생들로 하여금 그러한 쟁점이 표현되어 있는 진술간에 어떠한 갈등 상황이 있는지를 밝히도록 한다.
- ③ 토론의 과정을 통해 학생들이 각자의 입장을 분명히 하게 되면 그들의 입장과 유사한 예를 들어줌으로써 그들이 선택한 입장을 재고하게 한다.
- ④ 상충되는 입장을 준거 가치에 비추어 수정해 나가는 가운데 갈등 상황의 모순을 해결하고, 궁극적으로는 판단의 준거가 된 기본 가치를 명료화한다.

결국, 그들은 사회과 교육 목표로서의 비판적 사고는 갈등과 의견의 불일치가 오히려 권장되는 분위기에서 법리 모형의 절차를 통해 실제 수업에서 공공 쟁점에 내재된 가치 갈등을 해결해 나가는 가운데 배양될 수 있다고 본다.

2) 뉴만의 사회적 실천 모형

뉴만은 사회과는 사회 비판적 요소를 적극적으로 수용하여 사회 개선에 이

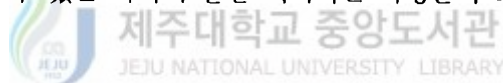
44) 金景模(1994), 앞의 논문, pp. 28~29.

바지해야 한다고 한다. 이는 사회과를 통해 습득된 가치 갈등의 해소 절차가 단순히 가치 갈등이 내포된 진술의 판단에 한정되지 않아야 하며, 오히려 문제 시된 사회 상황에서의 적극적 참여, 즉 사회적 실천 속에서 이루어져야 함을 의미한다.

그의 모형은 학생 스스로 행동 방침의 목표를 설정하고, 지지를 요청하고, 심리 철학적 관심사를 해결하는 기능을 개발하는데 도움이 된다.⁴⁵⁾ 그러나 전체적으로는 뉴만 자신도 가치 갈등의 해소 절차를 거쳐 합의된 이념 체계의 정립을 사회과의 우선적 과제로 내세우고 있어, 법리 모형의 경우처럼 준거 가치에 상응하는 절대적 기본 가치를 염두에 두고 있다.

그는 논쟁 문제들은 다음 3 가지 구성 요소를 포함하고 있다고 주장한다.⁴⁶⁾ ① 도덕적 가치의 문제, ② 定義의 문제, ③ 사실의 설명 문제가 그것이다. 이를테면, 논쟁 문제가 “비어는 빌리를 교수형에 처해야 하는가?”라고 했을 때, ①은 “살인은 나쁜 것인가?”, ②는 “폭동은 무엇을 의미하는가?”, ③은 “빌리를 교수형에 처함으로써 폭동이 방지되는가?” 하는 것이다.

또한, 그는 가치 판단을 명확히 하기 위해 몇 가지 교수 전략을 주장한다. 즉, 어떤 특정한 가치와 그보다 높은 수준의 가치 사이의 관계를 밝히는 과정, 개인적 입장에서 불일치점이 있기 때문에 발생하는 가치 갈등을 해결하는 과정, 그리고 병존할 수 있는 가치의 틀을 처리하는 과정들이 그것이다.



3) 조영달의 경제 교육 실천 모형

조영달은 경제적 가치 판단과 관련된 문제는 사실 판단의 문제처럼 일방적인 강요에 의해 주입식으로 교수될 수는 없다고 본다. 사실 판단과 가치 판단을 동일시하는 기존의 교육 모형으로는 논쟁적인 경제 문제를 해결할 수 없다는 것이다.⁴⁷⁾

그에 의하면, 논쟁적인 경제 문제는 보통 몇 가지 논의의 단계를 거치게 되는 특성을 가지고 있으며, 가치의 문제가 개입된 논쟁적인 경제 문제는 인간의

45) J. A. Banks(1976), 앞의 책, p. 486.

46) 위의 책, pp. 432~433.

47) 조영달(1991), “論爭的 經濟問題의 解決을 위한 市民經濟教育의 改善에 관한 研究,” 「社會와 教育」, 第15輯, 韓國社會科教育學會, pp. 304~309.

감정적인 영역과도 깊은 관계를 가지고 있다. 그래서 가치의 문제가 개입된 논쟁적인 경제 문제는 경제 활동 양식에 영향을 미치게 된다는 것이다.

그의 실천 모형을 제시하면 다음과 같다.

① 문제의 제기과 사용되는 관련 경제 개념의 인식 및 모형 전개의 규범 확립:

이 단계에서는 문제되고 있는 것이 무엇인가를 분명히 인식하게 해야 한다. 또한 이와 관련하여 사용되는 여러 가지의 경제 개념이 인식되어야 하며, 교육 실시를 위한 기본 규범이 확립되어야 한다. 이를 위해서는 토론의 방식과 유의점, 증거 위주의 논쟁 태도, 토론 결과에 의한 행동 등이 강조되어야 한다.

② 자신의 합리적인 이익을 추구할 수 있는 대안의 마련:

이 단계에서 교육자는 피교육자들이 자신의 합리적인 이익을 추구할 수 있는 몇 가지 현실적인 대안을 마련하고, 피교육자들이 어느 한 대안을 선택하게 한다.

③ 필요한 정보의 수집과 가치의 명료화 및 증거 위주의 토론과 반대 토론:

증거 위주의 토론과 반대 토론의 단계이다. 이 단계를 통하여 각 집단이 주장하는 대안들의 장단점과 논거들이 분명해진다. 여기서 각 대안의 주장자들은 스스로 필요한 정보를 수집하고, 이의 기반 위에서 자신의 주장을 정당화할 증거를 제시하게 된다. 이 단계에서 그들이 중요하다고 생각하는 가치를 명확히 함으로써 그들 주장의 근거가 분명해질 것이다. 그리고 토론의 단계가 되풀이 될 수록 그 논의는 부각된 쟁점을 중심으로 각 대안의 효과와 실제적인 의미 및 예측되는 대안 실행의 결과 등에 초점이 맞추어져야 한다.

④ 합리적 이익 추구에 의한 대안의 평가와 결과의 예측 및 반성적 사고와 반성적 사고 습득의 과정으로서 자신의 의사 결정에 관한 반성적 내용의 작문:

이 단계는 토론의 결과로 얻은 자신의 입장 변화와 행동의 방향을 정리하는 것이다.

⑤ 선택 과정에의 참여와 경제 행위:

대안 선택 과정에의 참여와 결정된 대안의 결과를 따르는 경제 행위이다. 때때로 이 과정은 각 구성원이 선출한 대표에 의해 이루어질 수도 있고, 구성원 모두가 참여하는 투표의 형식이 될 수도 있다. 이 과정에서는 선택된 결론대로

행동하게 하는 것이 중요하다.

4) 차경수의 논쟁 문제 교수 모형

차경수는 논쟁 문제의 교수 단계를 다음과 같이 제시하면서 학생들의 발언을 격려하는 토론식 수업을 강조하고 있다.⁴⁸⁾

① 문제 제기:

이 단계에서는 논의하고자 하는 문제의 내용, 그 문제가 제기하는 중요 메시지, 문제가 제기된 배경, 문제와 관련된 이론과 주장 등을 1차적으로 검토한다.

② 가치 문제 확인:

분석을 용이하게 하기 위한 전 단계로 관련 사실의 검토, 관련 가치의 검토, 가치 갈등 문제의 확인, 가치 관련 행동의 서술, 가치의 원천 서술 등이 검토되어야 한다.

③ 분석:

논쟁 문제의 교수에서 가장 중요한 순간으로 정의와 개념의 명료화, 사실 확인과 경험적 증명, 가치 갈등의 해결, 다른 비슷한 경우와의 비교 분석, 대안 모색 및 결과 예측 등 다섯 단계를 포함한다.

④ 선택과 결론:

가설적으로 제시된 여러 개의 대안과 그 결과 중에서 원하는 가치와 대안을 선택하고 정당화하는 마지막 단계이다.

또한, 그는 논쟁 문제 교수의 평가를 위한 중심을 다음과 같이 제시하고 있다.⁴⁹⁾

- ① 사실과 가치의 구분
- ② 일반적인 가치에서 구체적인 가치를 추출해 내는 것
- ③ 구체적인 가치에서 일반적인 가치를 추출해 내는 것
- ④ 논쟁 문제와 관련된 지식이나 이론의 특징 이해와 그 적용
- ⑤ 개념과 용어의 정의
- ⑥ 자기의 주장을 경험적인 증거를 가지고 증명하는 것

48) 車京守(1997), 앞의 책, pp. 234~240.

49) 위의 책, pp. 241~242.

- ⑦ 사회의 기본적 가치를 추출하는 것
- ⑧ 두 개의 가치가 갈등할 때 그 해결을 위해 적절한 기준을 모색하는 것
- ⑨ 현재 학습 중인 사건과 비슷한 사건의 비교와 비유의 능력
- ⑩ 주제와 증거, 사실, 가치, 주장 사이의 적합성 등의 분석 과정을 중심으로 해야 할 것 등

이상의 수업 모형들을 살펴 볼 때, 논쟁적 문제의 교수-학습에서는 두 가지 요소가 필수적으로 갖추어져야 한다.

첫째, 절차에 따른 토론이 있어야 한다. 이 부분이 우리 나라에서의 논쟁적 문제에 관한 수업 방법의 약점이다. 과다한 학급 인원수와 많은 분량을 배워야 하는 현실에서는 진정한 의미에서 토론식 수업은 불가능하다. 따라서 학생에게 자신의 의견을 발표할 기회가 주어진다면 토론으로 이끌려는 노력으로 보아도 될 것이다.

둘째, 문제 인식과 토론 근거로서의 다양한 정보가 제공되고 의견 교환이 이루어져야 한다. 이런 일은 교사에 의해 좌우된다. 그러므로 교사는 공정한 입장에서 수업에 참여해야 한다. 현재 우리 나라의 논쟁적 문제에 관한 수업에서는 다양한 정보 제공과 학생들의 의견 제시가 있으면 바람직한 수업으로 볼 수 있다.⁵⁰⁾



3. 사회과에서의 논쟁적 문제

1) 논쟁적 문제의 교수-학습 목표

논쟁적 수업을 통해 달성하려는 목표는 학자마다 다르지만 공통된 전제를 추려보면 다음과 같다.⁵¹⁾

- 첫째, 가치 갈등이 일어나는 문제를 회피하지 않고 교육 내용으로 다룬다.
- 둘째, 사회적 문제를 개인적 차원으로 돌리지 않고 해결 방법을 모색한다.
- 셋째, 가치 문제는 토론 절차를 통해 명확해지고, 이를 바탕으로 가치 선택

50) 김옥화(1993), 앞의 논문, p. 83.

51) 위의 논문, p. 80.

을 할 수 있다. 그러므로 토론 과정에서는 사용되는 개념을 일치시켜 논쟁점을 부각시키는 토론 자세와 상대방의 입장 존중 및 토론 결과에 따르는 자세 등의 규범을 학습한다.

넷째, 민주 사회의 신념 체계 내에서 문제를 해결한다.

종합하면, 논쟁적 문제의 수업 목표는 가치가 개입되어 있는 문제를 합리적으로 해결하는 과정을 통해 비판적 사고를 신장시키려는 것이다.

2) 사회과의 논쟁적 문제

논쟁적인 문제는 시간과 장소, 상황에 따라서 달라진다. 어느 사회에서 중요한 문제가 다른 사회에서는 전혀 거론되지 않을 수도 있다. 그러기에 사회과에서 다루어야 할 논쟁적 문제는 그만큼 선택의 어려움을 겪게 된다.

헌트(M. P. Hunt)와 메트칼프(L. E. Metcalf)는 사회과 교육 과정의 내용 구성에서 논쟁점이 되는 문제들을 <표 1>과 같이 제시하였다.⁵²⁾ 그들의 논쟁점을 중심으로 한 내용 구성안은 가장 현실적인 사회 문제들을 다루고 있다고 할 수 있다.

그 외의 여러 학자들이 제시하는 논쟁적 문제는 <표 2>와 같다.⁵³⁾

논쟁적 문제에 대한 관점은 다양하다. 그러나 분명한 것은 논쟁적 문제는 시대와 상황에 따라 늘 변하기 때문에 그때 그때의 사회 변화를 재빨리 수용할 수 있어야 한다는 것이다.

52) J. L. Nelson & J. U. Michaelis(1980), 「社會科教育」, 田淑子 譯(1988), 學研社, pp. 288~289.

53) 위의 논문, p. 133.

김옥화(1993), 앞의 논문, p. 81.

이명아(1993), 앞의 논문, pp. 52~65.

<표 1> 헛트와 메트칼프의 논쟁 문제

논쟁의 주제	논쟁의 문제
권력과 법률	사형, 청소년 범죄자의 처리, 청원 교섭과 면제, FBI와 CIA의 급진파에 대한 중재, 닉슨의 탄핵, 지방 자치
경제학	사회주의, 자유 기업, 소비자 권리, 마르크스주의자의 주장, 정부 지출(방위, 복지)
민족주의, 애국심과 해외 시사 문제	국기에 대한 경례, 공산주의, 미국인의 가치관, 지구촌 공부, 군국주의
사회 계층	차별, 복지, 마르크스주의와 계급 투쟁, 유전학과 우생학
종교와 도덕	세속적인 인문주의, 무신론, 신흥 종교 집단, 학교에서의 성서 읽기와 기도 공부, 진화론, 안락사와 낙태, 가치관 교육, 시체와 죽음
인종과 소수 집단 관계	인종과 지능, 여성 해방, 반유대주의, 통합과 분리, 차별
성, 구혼과 결혼	성교육, 피임, 낙태, 산아 제한, 가족 계획, 성적 타락과 성적 관행, 어린이 학대, 春蠶, 외설, 나체

<표 2> 기타 학자의 논쟁 문제

학자	논쟁의 문제
뱅크스와 클레그 (Banks & Clegg)	국제 이해, 핵 문제, 성 차별, 인종 문제, 불리한 집단에 대한 사회 정의, 법 관련 문제
이진석	권력과 헤게모니, 경제 및 경제 체제, 신식민주의, 빈부의 격차, 노사 문제, 국제 정치, 통일 정책과 안보 이념, 전통 문화, 종교와 도덕, 성, 가정
김옥화	통일의 방법, 이념간의 갈등, 지역 감정, 선거 운동 범위, 핵 사용, 전쟁과 반전, 조사 문제, 부의 집중, 수입 개방, 과소비 수준, 발전과 환경 오염, 입시 문제, 성차별, 피임과 낙태, 자살과 안락사
이명아	임신 중절, 안락사, 빈부의 문제, 전쟁, 정부의 기능, 핵 에너지의 이용, 환경과 개발,

3) 논쟁적 문제의 지도 원리와 교사의 역할

논쟁적 문제는 그 본질상 임시적이고 제한적인 판단을 요구하기 때문에 다양한 의견 제시가 가능해야 적절한 선택을 할 수 있다. 그러므로 논쟁적 문제의 교수법으로는 학습 참가자간의 의견 교환이 이루어지는 토의법이 적합하다. 논쟁적 문제는 그 본질상 주입식의 강의법으로는 교수되어질 수 없는 것이다.⁵⁴⁾

또한, 논쟁적 수업에서 교사는 연구 자료의 선정, 발언 시간, 반대 의견에 대한 제제, 논의에 대한 적절한 평가 등에서 권한을 행사하므로 교사의 역할은 매우 중요하다. 교사의 역할에 대해 켈리(T. E. Kelly)는 4가지 유형으로 분류하였다.⁵⁵⁾

① 회피적 중립

학교는 가치 중립적인 지식을 교수하는 곳이어야 하기 때문에 논쟁적 문제를 교육 과정에 포함시켜서는 안된다는 입장이다.

그러나 학교는 민주 시민을 양성하는 기관이므로 학생들에게 사회에 대해 알 수 있는 다양한 정치적 입장을 제시하는 역할이 필요하다. 교육 과정의 중립이나 균등한 가치 취급은 불가능하다.

논쟁적 문제에 대한 토론은 혼란이나 편견을 일으키는 것이 아니라 명확하게 가르치는 것이다. 결론적으로 회피적인 중립은 지식의 가치 중립과 학교의 사회적 역할을 오도한 것이다.

② 독선적 편향

교사는 자신의 견해를 학생에게 일방적으로 전달하며, 독단적이고 권위적인 이론가로 학생에게 순종을 요구한다. 이 유형은 전통주의자와 급진적인 비판주의자를 포함하는데, 이들의 경우는 교육 목표의 차이에도 불구하고 공통적인 문제를 안고 있다.

첫째, 지식의 폐쇄성 문제이다. 즉, 다양한 관점에서 해석이 가능한 부분은 기존의 지식이 부정될 가능성이 얼마든지 있다. 이러한 점을 학생에게 알리지 않는다면 이는 지적 발달을 외면하는 것이다.

54) 김현진(1994), 앞의 논문, p. 21.

55) 김옥화(1993), 앞의 논문, pp. 83~87.

둘째, 사회 현상은 늘 변화한다는 점을 간과했다. 이들은 변화하는 사회 속에서 민주주의의 이론과 과정은 고정되어 있지 않다는 점을 무시하고 있다. 비판주의자들의 도그마는 현실 세계의 약점을 비판하고 대안을 제시하면서도 더욱 독선적인 편향성을 띤다는 점이다.

셋째, 학생의 자율 의지를 무시한다는 점이다.

이 유형에서는 학생을 착하고 순종적인 존재이며 교화할 대상을 보고 있다. 이 유형은 민주주의 원리에 위배되므로 실질적인 지지를 받기 힘들다.

③ 공정한 중립

이 유형이 회피적 중립과 다른 점은 시민 교육의 일부로서 논쟁적 문제를 중요하게 취급한다는 점이다. 그러나 논쟁점을 다루면서 교사는 논쟁에 필요한 지식을 제공하지만 자신의 견해는 표시하지 않는다. 이 유형을 지지하는 이유는 6 가지로 설명할 수 있다.

첫째, 교육자의 공적인 신분을 중시하는 입장이다. 전통적 덕목에서 公人은 근면하고 중립적이며 충성을 한다. 따라서 논쟁적 문제에 대한 자신의 견해를 언급해서는 안된다.

둘째, 공적인 기관이 견해를 표시해서 다양성을 깨뜨려서는 안된다는 입장이다. 학교는 공공 기관이므로 이데올로기 시장에 영향을 미쳐 힘의 균형을 깨서는 안된다는 것이다.

셋째, 정치적으로 신중해야 한다는 점이다.

넷째, 윤리적 상대주의를 중시한다. 모든 가치는 동등하게 중요하므로 도덕적으로 명확하고 객관적인 가치 판단의 기준이 없다. 따라서 올바른 도덕적 선택일지라도 절대화는 피해야 한다는 것이다.

다섯째, 지식의 불확실성에 근거한다. 교사의 개인 견해는 편견과 도그마를 자제한 공정한 탐구 과정을 거치지 않은 경우가 많으므로, 공정을 유지하기 위해 논쟁적 문제에 대한 개인 의사 표시를 제한할 필요가 있다는 것이다.

여섯째, 학생의 판단력을 강화시키려면 교사는 학생의 건전한 판단을 방해하는 요소를 제한하는 역할에 그쳐야 한다는 것이다. 학생은 교사의 영향을 받아 잘못된 판단을 내릴 경우가 있다. 비판적 판단을 할 때 이런 위험을 최소화하기 위해 교사는 침묵해야 한다. 그러나 여기에도 몇 가지 문제점이 있다.

첫째, 학생은 교사의 입장 표명을 반기지 않는다는 가정이다. 그러나 교사가 의견 표시를 하지 않아야 학생의 합리성을 고양시킨다는 경험적인 증거는 없다. 학생은 사고력이 발전함에 따라 교사의 의견을 듣고자 하며, 합리적 도전을 피하는 교사를 비겁하다고 불신한다. 교사의 침묵은 학생들이 견해를 비교할 기회를 제한하고, 책임감 있는 어른의 진취적인 역할을 보여주지 못한다.

둘째, 중립은 불가능하며 의사 표시는 피할 수 없다는 점이다. 중립이 합리적 지성을 보호하는 논리적이고 제도적인 반응이라는 식의 주장보다는, 조작이나 오해를 최소화하기 위해 교육 과정에서 의견 표시를 반대한다는 주장이 더 타당하다. 교사의 가치 지향 진술이 학생의 비판적 판단을 보장하지는 못하지만 비교할 기회는 제공할 수 있다. 학생은 교사의 이데올로기를 아는 것이 유익하다.

셋째, 가치의 발전 과정에서 행동을 제한적으로 이해하였다. 학생은 비판적 토론에 참여하는 교사를 관찰하고 경험하면서, 자신의 입장을 달리하거나 강화한다. 학생을 사회 병리 현상으로부터 보호하기 위해 논쟁을 회피하는 것 자체가 학생의 비판적 사고를 방해한다.

넷째, 신중성에 대해서도 협소한 시각을 가지고 있다. 중립적 입장은 정치적 신중성으로 옹호되나, 정련화되지 못한 이기주의일 뿐이다.

다섯째, 공공 제도 면에서 교육은 학생이 민주주의적 규범과 실천에 이성적으로 참여하도록 도움을 주어야 한다. 정치적 신중성과 고상한 충성을 방해하는 제도적 독재에 대해 개인적 침묵이나 반성적 사고가 없는 복종은 거부해야 한다. 교육은 민주 사회의 모습을 지식뿐만 아니라 행동으로 보여야 한다. 학생에게 교사는 영원한 역할 모델이다.

④ 공정한 참여

교사는 다양한 정보를 제공하고 자신의 견해를 표시하여 학생의 생각을 바로 잡아 주거나, 더 깊은 사고로 이끌 수 있는 논평을 할 수 있다. 그러나 교사가 자신의 견해를 반복하거나 강조해서 언급하지는 않는다. 교사의 지나친 자기 노출은 공정성의 위반이다. 공정한 참여가 선호되어야 할 이유를 들어보면 다음과 같다.

첫째, 교사의 입장 표명이 교육적으로 중요하다. 힐즈(P. J. Hills)는 불평등한

권력, 강제성을 띤 과제, 성적에 대한 압박이 존재하는 교실에서 교사가 갖는 신념의 필요성을 중시하였다.

둘째, 민주주의 교육은 경험을 통해 배우는 것을 강조하고 있다. 학생들은 민주주의 국민에게는 주권이 있다는 것을 인식하고, 실천할 기회를 경험해야 한다. 교과서와 교사가 공정한 참여로 민주적인 권위체 역할을 한다면 체제에 대한 도전을 제한할 수 있으므로 민주주의 체제를 공고히할 수 있다.

셋째, 성인과 청소년의 사회적 관계는 선도자보다는 동료 관계에서 상호 작용할 때 발전한다. 교사가 학생은 배우는 과정에서 쓸모 있는 공헌을 한다는 신념을 갖고 학생의 지식과 관심에 존경을 보낼 때 학생의 사고가 성숙한다. 그리고 상호 작용은 단순한 의무가 아니라 다양한 수준의 경험을 다차원적으로 교환할 수 있어야 한다.

넷째, 개인적 입장에서 교사는 가치관을 가지고 살아가며 학생들도 그러하길 바란다.

그러나 공정한 참여 유형은 두 가지 면에서 반박을 받고 있다.

첫째, 자기 주장을 말하는 것은 감정에 치우친 것이므로 입장 표명은 합리적 분석을 방해한다는 것이다. 이는 감정과 이성은 분리된 적대적 존재라는 가정에 근거한다. 감정과 이성은 양립하기도 하고, 상호 작용을 하는 경우도 있다. 정부의 권력 남용에 대해 도덕적 분노를 일으킨 경우, 감정은 진실을 찾는 데 확신을 주고 행동화하게 한다.

둘째, 교사의 의견 표시가 미숙한 학생들에게 영향을 끼쳐 합리적 판단을 방해한다는 우려가 있다. 이는 교사의 강력한 영향력을 전제한다. 그러나 교사는 합리적 판단을 보호하기 위해 공정성을 지킨다. 따라서 학생의 입장에서는 자신의 판단을 비교할 기회이며, 교사는 견해를 밝힘으로서 합리적 분석이 빠지기 쉬운 위험, 즉 행동화하지 못하는 약점을 줄일 수 있다. 중립의 원칙은 신화이고 어떠한 방식으로든 참여하게 되므로, 올바른 참여의 방식으로서 공정한 참여 유형은 유용하다.

차경수는 켈리가 지적한 네 유형 중에서 신념을 가지고 공정하게 지도하는 유형의 교사가 오늘날 우리 사회에서도 가장 바람직하다고 했다.⁵⁶⁾

56) 차경수(1997), 앞의 책, p. 231.

한편, 하우드(R. W. Hawood)는 교사의 역할을 다음과 같이 6 가지로 제시했다.⁵⁷⁾

- ① 교사가 자유롭게 자기의 의견을 내세우는 신념형
- ② 교사가 다양한 시각을 모두 서술하되 자기의 의견을 말하지 않는 객관형
- ③ 자기의 의견과는 상관없이 반대 입장만 취하면서 좌충우돌하는 악마 옹호형
- ④ 다양한 시각을 다 제시하고 이를 종합하여 자기의 의견을 말하는 옹호형
- ⑤ 교사와 학생이 다양한 시각을 토론하되 교사가 자기의 의견은 말하지 않는 공정한 議長型
- ⑥ 교사가 먼저 자기의 입장을 말하고 난 후 다양한 의견을 객관적으로 소개해 주는 선언한 관심형

그는 이중에서 공정한 의장형을 가장 바람직하다고 주장했으나, 교사의 지도성을 너무 소극적으로 보기 때문에 교육적으로 바람직하지 않다는 비판을 받고 있다.



57) 위의 책, p. 230.

IV. 논쟁적 문제의 교수-학습의 실제⁵⁸⁾

1. 지도 목표와 내용

논쟁적 문제의 교수-학습의 실제 수업 목표를 다음과 같이 설정하였다.

‘논쟁적 문제 사태에 직면하여 비판적으로 사고하고 검토하여 합리적인 결정을 내린다.’

구체적인 목표는 다음과 같다.

- ① 전제들을 찾아내고 추론의 형태로 구성하기
- ② 진술의 의미를 명료화하기
- ③ 정보 출처의 신뢰성을 결정하기
- ④ 진술에 대한 검증 여부를 확인하기
- ⑤ 원리의 적용 범위를 확정하기
- ⑥ 다른 원리들을 고려하기
- ⑦ 원리들 사이의 우선 순위를 결정하기
- ⑧ 결과를 예측하기

지도해야 할 논쟁적 문제의 내용은 다음과 같다.

“인간은 환경의 일부분으로서 자연이 주는 혜택에 의존하면서 살아 왔다. 자연은 인간에게 각종 자원을 주고 생활에서 발생하는 폐기물도 정화시켜 준다. 그런데 산업 혁명 이후, 특히 2차 대전이래 폭발적인 인구 증가와 자원 소비량의 증가로 자연 환경은 큰 부담을 안게 되었다.

자연 환경의 파괴는 인간의 삶을 위협하는 심각한 문제가 되고 있다. 지구의 온난화, 오존층의 파괴 등은 국지적인 한계를 넘어서서 전 인류의 생존 조건을 파괴하고 있다. 우리 나라가 세계에서 손꼽히는 공해 지역 중의 하나로 된 것

58) 지도의 실체는 II장 3절에서 제시한 에니스와 베이어의 비판적 사고 구성 요소들을 중심으로 하여, 고등 학교 「공통 사회」 VI. 1. 환경과 미래(pp. 240~245) 단원을 차경수의 논쟁 문제 교수 모형에 입각하여 작성했다.

은 60년대 이후의 일이다. 60년대 이후 추진된 GNP 위주의 경제 개발 정책은 생활 수준을 높인다는 미명하에 자연의 파괴를 정당화하였다. 산업 구조에서 공업 분야가 차지하는 비중이 크게 늘면서 자원과 에너지 다소비형 산업, 공해 다발 산업이 핵심 산업으로 자리를 잡게 되었다.

개발이라는 이름의 환경 파괴는 우리 나라 뿐만 아니라 세계 각처에서 자행되고 있다. 통계에 의하면 매년 한반도의 1/2 크기의 산림이 사라져가고 있다고 한다. 그럼에도 불구하고, 여전히 개발론자들은 생활 수준의 향상을 위해서는 개발이 불가피하다고 주장한다. 반면, 환경 보호론자들은 자연의 파괴로서의 개발은 오히려 생활 수준을 하락시키며, GNP는 더 이상 생활 수준을 평가하는 척도가 될 수 없다고 반박하고 있다.

우리는 과연 어느 입장을 지지하고 선택해야 하는가?"

2. 지도 과정⁵⁹⁾

단계	교수-학습 활동		유의점	시간
	교사	학생		
안내	<ul style="list-style-type: none"> 비판적 사고력의 개념, 특징, 구성 요소 및 논쟁적 문제의 의미를 상세히 설명한다. 수업 목표를 제시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 비판적 사고의 구성 요소를 상기하면서 수업 목표를 인지한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 3~4시간 정도의 비판적 사고에 대한 선행 수업이 요구됨. 	3분
문제 제기	<ul style="list-style-type: none"> 논쟁 문제 자료를 제시한다.(수업 내용 제시) 	<ul style="list-style-type: none"> 논쟁 문제 자료를 보면서 논쟁점을 이해한다. 	<ul style="list-style-type: none"> TP 자료와 유인물 이용 	5분

59) 선행 연구에 의하면, 논쟁적 수업은 토론식 수업이 적당하다. 그러나 설명식 수업, 복습-분석식 토론 수업도 교사의 토론 지도와 함께라면 논쟁적 수업으로 진행될 수 있다.(차경수(1997), 앞의 책, p. 240.)

단계	교수-학습 활동		유의점	시간
	교사	학생		
가치 문제 확인	<ul style="list-style-type: none"> · 전제들을 찾아내고 추론의 형태로 구성하기 · 개발론자들의 주장을 추론하면? · 환경 보호론자들의 주장을 추론하면? 	<ul style="list-style-type: none"> · 개발론자들의 주장을 추론한다. · 전제1: 국부의 증진은 생활 수준을 향상시킨다. · 전제2: 개발은 국부 증진의 수단이다. · 결론: 개발은 생활 수준을 향상시킨다. · 환경 보호론자들의 주장을 추론한다. · 전제1: 어떤 개발은 자연의 파괴를 초래한다. · 전제2: 자연의 파괴는 생활 조건을 악화시킨다. · 전제3: 생활 조건이 악화되면 생활 수준은 하락한다. · 결론: 어떤 개발은 생활 수준의 하락을 수반한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 선행 수업에서의 비판적 사고력의 구성 요소를 상기하도록 한다. 	10분
분석	<ul style="list-style-type: none"> · 진술의 의미를 명료화하기 · 생활 수준은 구체적으로 무엇을 뜻하는가? 			

단계	교수-학습 활동		유의점	시간
	교사	학생		
분석	<ul style="list-style-type: none"> · 그것은 경제적 수준만으로 평가될 수 있는가? · 진술에 대한 검증 여부를 확인하기 · 국부의 증가는 항상 생활 수준의 향상을 동반하는가? · 추론에 등장한 원리의 적절성 여부를 확인하기 · 예를 들어, 水原의 정화를 위한 비용처럼 훼손된 환경의 복구를 위한 지출도 있다. 이러한 경우, 개발이라는 이름의 환경 파괴는 오히려 국부의 결손을 초래하지 않을까? · 정보 출처의 신뢰성을 결정하기 · 개발이 자연 환경의 파괴로 귀결되는 사례들은 어떤 것들이 있을까? 	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 가치 판단에 비추어 자신의 견해를 개인별 혹은 소집단별로 자유롭게 발표한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 가정들을 추리해 볼 수 있도록 자유로운 분위기를 조성한다. · 결론을 속단하는 것을 자제하도록 한다. 	22분

단계	교수-학습 활동		유의점	시간
	교사	학생		
분석	<ul style="list-style-type: none"> 원리의 적용 범위를 확정하기 경제적 수준의 상승에도 불구하고 생활 조건이 악화되는 경우로는 어떤 것들이 있을까? 원리들 사이의 우선 순위를 결정하기 자연 환경의 보전과 생활 수준의 향상을 위한 개발 중 어느 것이 더 높은 가치인가? 		<ul style="list-style-type: none"> 교사는 최적의 방안이라고 생각되는 방향으로 토론을 이끌어 나가기 위하여 사전에 적절한 질문을 충분히 준비해야 한다. 	
선택과 결론	<ul style="list-style-type: none"> 결과를 예측하기 계속되는 개발이 낼 수 있는 결과들과 그 범위에 대해 예측해 보면? 	<ul style="list-style-type: none"> 개인별 혹은 소집단 별로 결론을 도출해 낸다. 		5분
정리와 평가	<ul style="list-style-type: none"> 수업 목표를 다시 제시하면서 비판적 사고의 기능을 중심으로 정리한다. 		<ul style="list-style-type: none"> 추론 과정이나 토의시의 문제점들을 지적한다. 	5분

V. 요약과 제언

본 논문의 목적은 비판적 사고력의 개념을 정립하여 그것이 사회과의 목표로서 지니는 의미를 검토하고, 비판적 사고력의 신장을 위한 논쟁적 문제의 교수-학습 방안과 그 실재를 제시하는 데 있다.

지금까지의 논의를 장별로 요약하면 다음과 같다.

II장에서는 사회과의 주요 목표인 비판적 사고의 의미와 그 모형을 살펴보았다. 비판적 사고에 관한 정의는 정신 과정 모형에 의해서 내려지기도 하고, 논리 모형에 입각하여 시도되기도 한다. 정신 과정 모형에서는 비판적 사고를 기능으로 환원되는 것 이상의 고차적 정신 능력으로, 논리 모형에서는 특정한 원칙들을 적용함으로써 대상을 평가하는 사고 작용으로 규정하고 있다. 이런 이유 때문에 논리 모형은 정신 과정 모형에 비해 사회과 교육에서 시사하는 바가 크다. 즉, 정신 과정 모형은 개념 규정이 너무 광범위하여 비판적 사고와 다른 사고와의 구분을 어렵게 하지만, 논리 모형은 비판적 사고의 범위를 평가의 측면으로 제한함으로써 교수-학습 과정에 유용한 시사점을 제공하고 있다.

또한, 비판적 사고의 모형을 논리 모형에 입각하여 살펴보았다. 에니스와 베이어의 모형에 의하면, 비판적 사고는 여타의 사고력과 다른 것으로, '주장과 추론에 대한 평가'의 기능이다.

III장에서는 비판적 사고력을 신장시키기 위한 교수-학습 방안으로 논쟁적 문제의 교수-학습 모형에 대해 살펴보았다.

논쟁적 문제란 사회적으로 찬성과 반대 의견이 나누어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 것으로 그치지 않고 사회의 다수에 관련되어 있으며, 여러 개의 선택 가능한 대안 중에서 하나를 선택해야 하는 것이다.

비판적 사고력의 신장은 실질적인 교수-학습이 없이는 성과를 거두기가 무척 힘들다. 그것은 다양한 가치 판단을 요구하는 논쟁적 문제의 수업을 통해서 훈련될 수 있다.

비판적 사고력 신장을 위한 방안으로서의 논쟁적 문제의 교수-학습 모형은

종합적인 수업 모형이라 할 수 있다. 사회적으로 여러 개의 대안 중에서 하나를 선택해야 하는 공공 문제에서 어느 하나의 입장을 합리적으로 선택하고, 그러한 선택을 옹호할 수 있는 능력을 기르며, 사실과 관련된 인지적인 내용과 가치 선택과 관련된 정의적인 내용을 포함하는 교수 방법인 것이다.

올리버와 세이버의 법리 모형은 한 사회 내의 가치 갈등은 더 큰 가치 체계와의 적합성 여부와 그 정도로써 명료화되어야 하며, 그러한 과정을 통해 가치 갈등이 해소될 수 있다는 전제를 바탕으로 하고 있다. 이는 사회과가 합리적인 토론에 의하여 갈등을 해결하는 학습 기회를 학생들에게 제공해야 함을 시사하고 있다.

뉴만의 사회적 실천 모형은 가치 갈등의 해소 절차를 거쳐 명료화되고 합의된 이념 체계의 정립을 사회과의 우선적 과제로 내세우며, 가치 문제를 해결할 수 있는 교수 전략에 어떤 특정한 가치와 그보다 높은 수준의 가치 사이의 관계를 밝히는 과정과, 가치 갈등을 해결하는 과정, 그리고 병존할 수 있는 가치의 틀을 처리하는 과정들이 포함되어 있어야 함을 강조한다.

또한, 조영달과 차경수도 수업 모형을 제시하면서 논쟁적 문제의 교수-학습의 중요성을 강조하고 있다. 그들은 논쟁적 문제는 보통 몇 가지 논의 단계를 거치며, 기존의 주입식 교수-학습으로는 비판적 사고가 신장될 수 없기 때문에 실제 수업에서 절차에 따른 토론이 이루어져야 함을 역설하고 있다.

논쟁적 문제의 교수-학습의 공통적인 수업 목표는 가치가 개입되어 있는 문제를 합리적으로 해결하는 과정을 통해 비판적 사고를 신장시키려는 것으로, 구체적인 논쟁적 문제는 여러 학자들이 제시하고 있는 것처럼 다양하다. 그러나 분명한 것은 논쟁적 문제는 시대와 상황에 따라 늘 변하기 때문에, 사회과는 그때 그때 사회 변화를 재빨리 수용할 수 있어야 한다는 것이다. 그러기 때문에 논쟁적 문제의 교수-학습은 학습 참가자간의 의견 교환이 이루어지는 토의법이 적합하며, 그에 따른 교사의 역할도 매우 중요하다. 켈리는 교사의 역할을 4 가지 유형으로 제시하고 있다. 즉, 회피적 중립, 독선적 경향, 공정한 중립, 공정한 참여가 그것인데, 그는 신념을 가지고 있는 공정한 참여가 가장 바람직하다고 했다.

IV장에서는 교수-학습 모형의 실례로, 차경수의 모형을 고등 학교 「공통 사

회」 수업에 적용시켜 보았다.

끝으로, 비판적 사고력의 신장을 위해서 개선되어야 할 점으로는 다음과 같은 것들이 있다.

첫째, 비판적 사고 기능을 교육 과정에 어떻게 반영하느냐 하는 것이다. 이는 학생들의 지적 발달 수준과 흥미를 고려한 계열화의 문제를 포함하며, 비판적 사고 교육을 각 관련 교과에 기능 요소로 분산시킬 것인지, 아니면 독립 교과로서 비판적 사고력을 신장할 것인지나 하는 문제이다.

둘째, 비판적 사고의 각 기능에 적합한 구체적인 교수-학습 방법을 개발하는 문제와 평가 방법의 문제가 제기된다. 이를 위해 사고력 위주의 교수-학습이 가능하도록 교과서가 개편되어야 할 것이며, 사회과 교과의 통합에 관심을 가져야 할 것이다. 또한, 학교 현장의 평가 체제가 실제로 비판적 사고 기능을 평가할 수 있어야 할 것이다. 그리고 토론식 수업을 이끌어 가기 위한 발문 유형에 관한 다양한 논의가 필요하며, 교사 자신이 비판적으로 사고하는 훈련이 되어 있어야 한다.

셋째, 비판적 사고력이 사회 생활에서 미치는 영향 등에 대한 실증적 연구와 비판적 사고력과 교수-학습 방법 간의 관계를 밝힐 수 있는 다양한 실험 연구가 절대 필요하다.

넷째, 우리 사회의 다양한 논쟁적 문제들을 수업 현장에서 토론할 수 있는 개방성이 요구되며, 아울러 교육 시설의 확충, 학급당 학생 수의 감축 등 우리 교육 현실의 고질적 문제점들이 개선되어야 할 것이다.

참고 문헌

1. 한국 문헌

<단행본>

車京守(1997), 「現代의 社會科教育」, 學文社.

한국 교육 개발원(1990), 「교육의 본질 추구를 위한 사회과 교육 평가 체제 연구(I)」.

Banks, J. A.(1976), 「社會科 教授法과 教材研究」, 崔秉模 外 共譯(1995), 教育科學社.

Mcpeck, J. E.(1981), 「비판적 사고와 교육」, 김공하·박영환 譯(1989), 배영사.

Nelson, J. L. & Michaelis, J. U.(1980), 「社會科教育」, 田淑子 譯(1988), 學研社.

<논문>

구정화(1995), “사회과 고급 사고를 위한 메타 인지 전략,” 「社會와 教育」, 第21輯, 韓國社會科教育學會.

金景模(1990), “社會科教育目標로서의 批判的 思考의 有用性과 限界,” 碩士學位論文, 서울대학교 大學院.

김옥화(1993), “사회과에서 논쟁적 문제의 교수-학습에 대한 교사의 인식과 수업 방법에 관한 연구,” 「서울師大附屬學校教育論文集」, 第14輯, 서울대학교.

김현진(1994), “비판적 사고력을 향상시키기 위한 사회과 수업의 효과적인 토의 유형 연구,” 석사 학위 논문, 서울대학교 대학원.

盧贊玉(1988), “社會科에서 思考力 涵養 方案摸索을 위한 一研究,” 碩士學位論文, 서울대학교 大學院.

- 이명아(1993), “사회과 비판적 사고 모형 개발 연구,” 석사 학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 전숙자(1995), “社會問題 中心의 敎育課程 內容構成에 關한 研究,” 「社會와 敎育」, 第21輯, 韓國社會科敎育學會.
- 조영달(1991), “논쟁적 경제 문제 해결을 위한 경제 교육의 개선에 관한 연구,” 「社會와 敎育」, 第15輯, 韓國社會科敎育學會.
- 차경수(1984), “고등학교 사회과 교육의 목표로서의 시민의 자질과 개념 연구,” 「서울大師大論叢」, 第28輯, 서울大學校.
- 崔鉉燮(1994), “사회 교과 교육에서의 사고력 신장 방안,” 「忠北大敎育開發 研究 論叢」, 第14輯, 忠北大學校.
- 韓冕熙(1990), “社會科 思考力의 構成 要因에 關한 研究,” 「論文集」, 第24輯, 仁川敎育大學.
- 洪滢基(1988), “批判的 思考技能 涵養을 爲한 道德科 敎授戰略 開發,” 碩士學位論文, 서울大學校 大學院.

2. 서양 문헌



<단행본>

- Beyer, B. K.(1988), *Developing a Thinking Skill Program*, Allyn and Bacon.
- D'angelo, E.(1971), *The Teaching of Critical thinking*, B.R.Gruner N.V.
- Drake, J. A.(1976), *Teaching Critical Thinking: Analyzing, Learning, and Teaching Critical Thinking Skills*, The Interstate Printers & Publishers.

<논문>

- Beyer, B. K.(1984), "Improving Thinking Skills-Defining the Problem," *Phi Delta*

Kappan.

_____ (1985), "Critical Thinking: What is it?," *Social Education*,
Vol 49, April.

_____ (1985), "Teaching Critical Thinking: A Direct Approach,"
Social Education, Vol 49, April.

Ennis, R. H.(1962), "A Concept of Critical Thinking," *Havard Education
Review*, Vol.32.

Feeley, T.(1976), "Critical Thinking: Toward a definition, paradigm and
research agenda," *Theory and Research in Social Education*, vol.4.



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

<Abstract>

A Study on the Teaching-Learning Methods of Controversial Issues
for Developing Critical Thinking Skills

Kim, Wol-Lyong

Social Studies Education Major
Graduate School of Education, Cheju National University
Cheju, Korea

Supervised by Professor Kim, Hang-Won

The purpose of this thesis is to prepare the teaching-learning methods of controversial issues for developing critical thinking skills in social studies.

The argument of this study is unfolded with three main parts.

First, this study examined the concept of critical thinking. As a result, critical thinking can be defined as an assessment of assertion and reasoning, and it is a process of thinking related analysis and assessment. According to the studies of Ennis and Beyer, critical thinking consists of logical, factual and viewpoints aspects, and constituent elements of critical thinking are mostly related to the assessment skills.

Second, this study presented the teaching-learning models of controversial issues for critical thinking. There are many disagreeing viewpoints among controversial teaching models. They are Oliver & Shaver's Jurisprudential Approach, Newmann's Social Acting Model, Cho Yong-dal's Model, Cha

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 1997.

Kyong-soo's Model and so on.

Controversial issues are dependent upon scholars, times, places, and situations. So we have to meet the needs of the times. As a teaching method of controversial issues, a discussing method is appropriate. Kelly said that teachers have to help students themselves study various controversial issues and, when necessary, provide them some suggestions in desirable educational environment.

Third, this study prepared the teaching-learning method applied Cha, Kyong-soo's model among teaching models of controversial issues and made some suggestions for developing critical thinking.

But this study is limited to literature and it is desired to study on the effect of controversial issues teaching-learning methods for developing critical thinking.

