creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

가치 논제 토론 수업을 위한 설계 기반 연구

2016년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 국어교육전공

이 민 형

국 문 초 록

본 연구는 가치 논제 토론 수업의 체제를 마련하는 것을 목표로 하였다. 가치 논제는 가치 갈등을 구체화하고 합리적으로 조정하는 논증 훈련의 장으로 활용되며, 국어과뿐 아니라 사회과, 도덕과에서도 자주 수행되는 범교과 통합 활동의 성격을 지닌다는 점에서 의의가 있다. 하지만 현재 토론 교육에서는 가치 논제에 대해 거의 언급하고 있지 않으며, 이를 교육하기 위하여 교사가 활용할 수 있는 토론 수업 설계 이론 또한 부재한 상황이다. 따라서 본 연구는 가치 논제 토론 수업을 설계하고 실행할 때 필요한 가치 논제 토론 수업 목표, 내용, 방법 및 평가에 대한 설명을 제공하고자 하며 이를 통해 교사가 가치 논제 토론 수업을 종합적으로 기획할 수 있도록 돕는 데에 기여하고자 한다.

본 연구는 설계 기반 연구(Design-Based Research)를 연구 방법으로 활용하였다. 설계 기반 연구는 현장의 실제적 문제를 해결하기 위해 연구자와 현장 전문가 등의 교육 주체들이 상호 협력적으로 분석, 설계, 개발, 실행 과정을 반복하여 실용적 이론을 형성해나가는 연구 방법이다.

연구 결과 본 연구는 토론 수업과 가치 논제 토론 수업이 '교실 토론(classroom debating)'의 관점에서 해석되어야 한다는 이론적 전환을 마련하였다. 토론 수업은 산물 중심, 경쟁과 승패 중심의 '대회로서의 토론'이란 관점이 아니라 달성하고자 하는 수업 목표를 중시하고, 여러 수준을 가진 학습자들이 통제되지 않은 환경에서 일정 정도의 토론 능력 향상을 시도하는 '교실 토론'의 관점에서 사고되어야 한다.

그리고 본 연구에서는 국어과는 물론 사회과, 도덕과의 토론 수업을 총괄적으로 검토하여, 이분법적으로 논의되어 왔던 '교육 내용으로서의 토론'과 '교수 · 방법으로서의 토론'을 모두 포괄할 수 있는 가치 논제 토론 수업 목표의 범주를 설정하였다. 즉 가치 논제 토론 수업의 목표는 '가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장', '가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장', '가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장'의 목표 범주로 분류될 수 있다.

또 가치 논제 토론 이론 중 '토론 패러다임'을 교실 토론의 관점에서 조망하는 것을 통해 토론 패러다임을 토론 수업에서 교사와 학습자가 활용할 수 있는 교육적 의사 결정의 자원으로 재해석하였다. 정책 토론과는 달리 보편적으로 인정받은 패러다임

없이 필수 쟁점 패러다임, 내러티브 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임 등이 경쟁하고 있는 가치 논제 토론 패러다임은 교실 토론의 관점에서 보았을 때 풍부한 교육적 의사 결정 자원이 될 수 있다. 본 연구는 토론 패러다임과 세 가지의 가치 논제 토론 수업의 목표 범주, 가치 논제 토론 수업의 준비, 수행, 평가 단계를 결합하여, 가치 논제 토론 수업에서의 토론자와 청중의 위상, 논제의 선정 기준, 주요 수업 내용 요소, 토론 형식, 그리고 토론 평가의 관점을 구체적으로 제시하였다.

이와 함께 가치 논제 토론 수업의 기본적인 내용이 되는 필수 쟁점을 재개념화하고 구체화하였다. 즉 필수 쟁점 구조를 통해 토론의 전체적인 구도를 이해하는 방책을 마련한 것이다. 또 가치 판단 기준 중심으로 필수 쟁점을 재개념화하고, 각 필수 쟁점의 세부 요건들을 구체화하였으며 가치 판단 기준 도출에 관한 실제적 문제들을 논의하였다.

이상의 논의와 함께 본 연구에서는 가치 논제 토론 수업 체제로서 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙과 상세 지침, 교사의 전반적 수업 설계를 안내하는 수업 설계 모형(수업 계획-실행-평가) 그리고 수업 실행 활동을 구체화한 교수ㆍ학습 모형(토론 준비-토론 수행- 토론 평가)을 제시하였다. 특히 본 연구에서 제시한 교수ㆍ학습 모형은 각 단계를 최대한 분절하고, 모둠 토론과 전체 토론 등 다양한 형식을 제시하여 시간적 제약과 교실 환경의 조건에 맞춰 교사가 융통성 있게 실행 가능할 수 있도록 하였다. 그리고 가치 논제 토론 수행 단계를 가치 논제 토론 수업 목표 범주인 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지로 분기하였으며, 이러한 각각의 토론 목표는 국어과 수업 목표를 넘어서 사회과, 도덕과의 수업 목표를 포괄하기 때문에 교과 통합의 가능성을 높일 수 있다.

주요어: 국어 교육, 화법 교육, 토론, 토론 교육, 논제, 가치 논제, 토론 수업, 가치 논제 토론 수업, 가치 논제 토론 수업 설계, 토론 패러다임, 필수 쟁점, 입증 책임과 추정

학번: 2012-30384

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1

2. 선행 연구 ····· 3

1) 토론 교육에 관한 선행 연구 ····· 4

2) 가치 논제 토론에 관한 선행 연구 ····· 12

3. 연구 방법 및 연구 대상 ····· 16

1) 설계 기반 연구의 개념 및 특징 ····· 16

2) 설계 기반 연구의 방법과 절차 ····· 17

Ⅱ. 가치 논제 토론 수업 설계를 위한 예비적 고찰 ····· 23

1. 가치 논제 토론 수업 설계를 위한 이론 ····· 23

1) 가치 논제의 본질 ····· 25

2) 선결조건을 갖춘 입론과 필수 쟁점 ····· 36

3) 입증 책임과 추정 ····· 51

4) 가치 논제 토론의 패러다임 ····· 56

2. 가치 논제 토론 수업의 현황 ····· 69

1) 현행 교육과정과 교과서 ····· 69

2) 가치 논제 토론 수업에 대한 교사의 인식 ····· 77

3) 학습자의 가치 논제 토론에 대한 인식과 수행 양상 ····· 81

Ⅲ. 가치 논제 토론 수업 설계의 형성적 순환 ····· 110

1. 형성적 순환 절차와 참여자 ····· 110

1) 형성적 순환 절차 ····· 110

2) 형성적 순환의 참여자 ····· 113

2. 1차 형성적 순환 ····· 118

1) 필수 쟁점을 중심으로 한 수업 설계 ····· 118
2) 전형적인 중학교 교실에서의 수업 적용 및 평가 ····· 137
3) 교실 토론을 바라보는 새로운 관점의 필요성 ····· 151
3. 2차 형성적 순환 ····· 159
1) 1차 형성적 순환 결과의 수정 및 보완 ····· 159
2) 교실 토론 관점을 도입한 설계 ····· 170
3) 세 가지 수업 목표 범주의 순차적 적용과 평가 ····· 179
4) 가치 논제 토론 수업 내용의 개선 필요성 ····· 198
4. 3차 형성적 순환 ····· 201
1) 2차 형성적 순환 결과에 의한 수정 및 보완 ····· 201
2) 교수자 변인을 달리한 수업 적용과 평가 ····· 206
3) 형성적 순환 절차의 종료 ····· 218
5. 형성적 순환 결과에 대한 논의 ····· 219
1) 교실 토론의 개념 정립 ····· 220
2) 가치 논제 토론 수업의 목표 설정 ····· 223
3) 목표에 따른 내용, 방법, 평가 요소 마련 ····· 228
4) 가치 논제 토론 수업 내용의 정련 ····· 234

Ⅳ. 가치 논제 토론 수업 체제의 제안 ····· 242
1. 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙과 상세 지침 ····· 242
1) 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 ····· 242
2) 가치 논제 토론 수업의 상세 지침 ····· 244
2. 가치 논제 토론 수업 설계 모형 ····· 260
1) 수업 계획 활동 ····· 260
2) 수업 실행 활동 ····· 264
3) 수업 평가 활동 ····· 265
3. 가치 논제 토론 교수ㆍ학습 모형 ····· 266
1) 토론 준비 단계 ····· 267

2) 토론 수행 단계 ····· 268
3) 토론 평가 단계 ····· 269

Ⅴ. 결론 ····· 271
1. 요약 ····· 271
2. 제언 ····· 274
참 고 문 헌 ····· 277
<부록 1> 가치 논제 토론 논제 토론 수업 지도안 ····· 289
<부록 2> 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 및 상세 지침 검토 결과 ····· 297
Abstract ····· 307

<표> 차례

<표 Ⅰ-1> 본 연구의 연구 절차 ····· 19
<표 Ⅰ-2> 본 연구의 연구 자료 ····· 20
<표 Ⅰ-3> 전사 기호 표기 방식 ····· 22
<표 Ⅱ-1> 가치 논제에서 활용될 수 있는 가치 판단의 분류 ····· 28
<표 Ⅱ-2> 논제와 필수 쟁점의 관계 ····· 48
<표 Ⅱ-3> 피치포드 등(Pitchford et al., 2008)의 가치 논제 토론 수업안 ····· 68
<표 Ⅱ-4> 2011년 개정 교육과정과 2015년 개정 교육과정의 토론 교육 요소 ···· 70
<표 Ⅱ-5> 중학교 14종 교과서에서의 논제의 개념, 유형에 대한 언급 양상 ····· 73
<표 Ⅱ-6> 14종 교과서에서 다룬 토론 논제 ····· 74
<표 Ⅱ-7> 가치 논제 토론 수업에 대한 교사의 인식 질문 문항 ····· 78
<표 Ⅱ-8> 가치 논제에 대한 학습자들의 반응 ····· 82
<표 Ⅱ-9> 가치 논제 토론의 난도에 대한 학습자들의 의견 ····· 82
<표 Ⅲ-1> 형성적 순환의 세부 절차 ····· 111
<표 Ⅲ-2> 검토에 참여한 전문가들의 경력 ····· 114
<표 Ⅲ-3> 사전 검토 질문 내용 ····· 115
<표 Ⅲ-4> 1차 설계 원칙의 이론적 범주 ····· 119
<표 Ⅲ-5> 토론 수업 조건 변인 범주의 설계 원칙 ····· 120
<표 Ⅲ-6> 가치 탐구 촉진 범주의 설계 원칙 ····· 125
<표 Ⅲ-7> 토론 준비 단계의 수업 내용 요소 ····· 129
<표 Ⅲ-8> 토론 수행 단계의 수업 내용 요소 ····· 130
<표 Ⅲ-9> 토론 평가 단계의 수업 내용 요소 ····· 131
<표 Ⅲ-10> 토론 상호작용 촉진 범주의 설계 원칙 ····· 132
<표 Ⅲ-11> 1차 적용 수업의 학습 목표 ····· 138
<표 Ⅲ-12> 1차 가치 논제 토론 수업이 실제 구현된 개요 ····· 141
<표 Ⅲ-13> 1차 가치 논제 토론 수업에 대한 학습자 평가 ····· 147
<표 Ⅲ-14> 1차 가치 논제 토론 수업의 강점 ····· 148
<표 Ⅲ-15> 1차 가치 논제 토론 수업의 약점 ····· 149
<표 Ⅲ-16> 1차 수업 설계 원칙의 수정 ····· 160

<표 Ⅲ-17> 수정된 1차 설계 원칙 전반에 대한 전문가의 검토 결과 ····· 166
<표 Ⅲ-18> 수정된 1차 개별 설계 원칙에 대한 전문가의 검토 결과 ····· 167
<표 Ⅲ-19> 수정된 1차 가치 논제 토론 수업 모형에 대한 전문가 검토 결과 ··· 169
<표 Ⅲ-20> 2차 가치 논제 토론 수업의 이론적 구성 범주와 설계 원칙 ····· 172
<표 Ⅲ-21> 2차 가치 논제 토론 수업이 실제 구현된 개요 ····· 181
<표 Ⅲ-22> 2차 가치 논제 토론 수업에 대한 학습자 평가 ····· 195
<표 Ⅲ-23> 2차 가치 논제 토론 수업의 강점 ····· 196
<표 Ⅲ-24> 2차 가치 논제 토론 수업의 약점 ····· 197
<표 Ⅲ-25> 수정된 2차 가치 논제 토론 수업의 상세 지침 ····· 202
<표 Ⅲ-26> 수정된 2차 설계 원칙 전반에 대한 전문가 검토 결과 ····· 203
<표 Ⅲ-27> 수정된 2차 개별 설계 원칙에 대한 전문가의 검토 결과 ····· 204
<표 Ⅲ-28> 수정된 2차 수업 모형에 대한 전문가의 검토 결과 ····· 205
<표 Ⅲ-29> 3차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 ····· 206
<표 Ⅲ-30> 3차 가치 논제 토론 수업이 실제 구현된 개요 ····· 208
<표 Ⅲ-31> 3차 가치 논제 토론 수업에 대한 교사 설문 문항 ····· 213
<표 Ⅲ-32> 3차 가치 논제 토론 수업에 대한 학습자 평가 ····· 216
<표 Ⅲ-33> 3차 가치 논제 토론 수업의 강점 및 약점, 개선점 ····· 217
<표 Ⅲ-34> 대회로서의 토론과 교실 토론의 차이 ····· 223
<표 Ⅲ-35> 사회과, 도덕과의 토론 수업 목표 범주 ····· 225
<표 Ⅲ-36> 토론 교육의 목표 ····· 226
<표 Ⅲ-37> 가치 논제 토론 수업 구성 요소 ····· 230
<표 Ⅳ-1> 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 ····· 242
<표 Ⅳ-2> 토론 수업 조건 분석 범주의 상세 지침 ····· 245
<표 Ⅳ-3> 가치 논제 토론에 대한 이해 증진 범주의 상세 지침: 5번 설계 원칙 250
<표 Ⅳ-4> 가치 논제 토론에 대한 이해 증진 범주의 상세 지침: 6번 설계 원칙 253
<표 Ⅳ-5> 가치 논제 토론 수행 범주의 상세 지침 ····· 257

[그림] 차례

[그림 Ⅱ-1] 논제의 구성 요소와 필수 쟁점의 관계 ····· 49
[그림 Ⅲ-1] 본 연구의 형성적 순환 과정 ····· 112
[그림 Ⅲ-2] 1차 가치 논제 토론 수업 모형 ····· 135
[그림 Ⅲ-3] 수정된 1차 가치 논제 토론 수업 설계의 흐름 ····· 163
[그림 Ⅲ-4] 수정된 1차 가치 논제 토론 수업 실행 모형 ····· 164
[그림 Ⅲ-5] 2차 가치 논제 토론 수업 설계 모형 ····· 175
[그림 Ⅲ-6] 2차 가치 논제 토론 교수·학습 모형 ····· 177
[그림 Ⅲ-7] 가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장을 위한 사전 토의 구조 ····· 192
[그림 Ⅲ-8] 교실 토론에서의 패러다임 ····· 228
[그림 Ⅲ-9] 가치 판단 기준 수준에서의 충돌 ····· 236
[그림 Ⅲ-10] 가치 전제 수준에서의 충돌 ····· 237
[그림 Ⅲ-11] 가치 적용 수준에서의 충돌 ····· 237
[그림 Ⅳ-1] 최종 가치 논제 토론 수업 설계 모형 ····· 263
[그림 Ⅳ-2] 최종 가치 논제 토론 교수·학습 모형 ····· 267

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 교사가 가치 논제 토론 수업을 설계하고 실행할 수 있도록 가치 논제 토론 수업의 체제를 마련하는 것을 목적으로 한다. 가치 논제는 사실 논제, 정책 논제와 함께 대표적인 토론의 논제 유형 중의 하나이다. 가치 논제에 대한 학습은 가치 갈등에 효과적으로 대처하고 갈등을 합리적으로 조정하는 방법을 배울 수 있다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 그러나 현재 토론 교육에서는 그 중요성만큼의 논의가 이루어지고 있지 않아, 토론 교육의 이론이 이러한 가치 논제 토론 수행을 견인하고 있지 못한 상황이다.

본 연구의 의의는 가치 논제 토론이 가지고 있는 교육적 효용을 살릴 수 있다는 측면에서, 그리고 교실 수업에 적합한 가치 논제 토론 수업 설계의 지침을 마련한다는 측면에서 찾을 수 있다.

먼저 가치 논제 토론을 수행함으로써 학습자는 토론 능력과 근본적인 의사 결정 능력의 신장을 꾀할 수 있다. 우리가 살아가면서 겪는 갈등의 기저에는 핵심적인 가치의 충돌이 근본적인 문제의 원인일 때가 많다. 예를 들어 개인의 자유는 그 자체로 숭고하며 보장받아야 하는 가치이다. 그런데 이러한 개인의 자유가 언제나 보장받을 수 있는가? 이를테면 전쟁, 혹은 폭력 집회의 상황에서는 어떤가? 이때는 공동체의 안전이라고 하는 또 다른 중요한 가치가 등장하며 개인과 자유, 공동체의 안전 중 어느 것이 우위인가를 놓고 공동체의 판단을 기다리게 된다. 그리고 이러한 가치 갈등을 소모적인 쟁투가 아니라 공동체의 성숙 계기로 변화시키려면, 의사 결정에 참여하는 개인의 의견 표현 능력과 의사 결정 능력이 필요하다. 이러한 개인의 표현 능력이 단순히 기초적인 의사소통 능력에서 그치는 것이 아니라 “공동체의 주요한 의제, 또는 관심 있는 분야의 의제에 참여하거나 가치 있는 정보의 소통에 참여할 수 있는 능력(김종철, 2004: 2-3)”을 말한다면, 가치 논제 토론은 이 부분에 기여할 수 있다.[1] 또한 가치 논제 토론 수행은 다른 논제의 토론 수행에서도 순기능을 끼칠

1) 우리 공동체에는 공유하고 있는 이데올로기가 있으며, 국어 교육은 언뜻 보기에 이를 후세대에게 재생산하고 내면화하는 첨병 역할을 한다. 이는 윤대석(2014)이 언급하듯 국어교육의 태생적 한계일 수밖에 없으나, 중요한 것은 그 한계 안에서도 이러한 지배적 가치관과

수 있는데, 트랩, 줌페티, 모티에주네트와 드리스콜(Trapp, Zompetti, Motiejunaite, & Driscoll, 2005: 27)에서는 토론하거나 논의할 문제는 여러 범주로 나뉠 수 있지만 공통적으로 가지고 있는 중요한 요소는 가치이며, 이 가치가 모든 유형의 논제에 중심이 된다고 하였다. 즉 "모든 논증이 명시적으로 가치에 기초를 두고 있지는 않지만, 모든 논쟁의 전개에는 가치가 작용하기 마련이다(Rieke, Sillars, & Peterson, 2013:121)."[2] 따라서 모든 논쟁의 기저에 자리 잡고 있는 가치 갈등을 구체화하고 불일치를 좁히려는 노력은 토론 능력의 신장과 직결되며 이러한 가치 갈등의 구체화, 논쟁 훈련은 가치 논제 토론의 장에서 가장 전형적으로 수행될 수 있다.[3]

그리고 가치 논제 토론은 도구적 성격을 갖는 국어 교과가 다른 교과목의 지식을 이해하고 표현하는 데 필요한 언어적 문식성을 함양하는 데 기여할 수 있는 교과 통합적 교육 활동으로 작용한다. 즉 사회·도덕과와 함께 교과 통합적 활동을 생산할 수 있는 계기가 되는 것이다. 가치 논제 토론이 극대화하는 가치 갈등은 사회과, 도덕과에서 중요한 교과의 주제 중 하나이다. 이때 학생들이 가치 갈등의 수사적 상황을 인식하고 언어적 전략을 활용하는 방식을 국어과는 교육적으로 지원해 줄 수 있으며 이는 국어과가 지닌 도구교과의 성격을 살린 교육적 활동이 될 수 있을 것이다. 특히 현재 융복합 지식 사회가 학습자의 '핵심 역량[4]'을 강하게 요구하고 있음을 고려할 때 국어과는 융합적이고 통합적인 학습 경험을 제공할 필요가 있다. 이러한 요구에 발맞추어 본 연구가 기획한 가치 논제 토론 수업 체제는 국어과와 사회·도덕 등의 타 교과와의 교과 통합적 가치 논제 토론 수업의 목표를 제시할 수 있다. 또한

이데올로기에 도전하고 이를 변혁하는 주도적 인간을 키울 수 있다는 가능성이 있다는 것이다.

2) 리에케 등(2013: 121)은 사실, 가치, 정책 논제의 대분류에서 가치 논제는 직접 가치를 다루는 것이며, 정책 논제 또한 정책을 뒷받침하는 가치 판단을 요구한다는 점에서 가치와 연관이 깊다고 하였다. 그리고 사실 논제는 겉보기에 가치 판단과 관련이 없어 보이나 가치는 사실 판단을 선택함에 있어서도 중요하게 작용한다. 이렇게 가치의 문제가 가치 논제뿐 아니라 모든 논제 유형에 걸쳐 있다는 것은, 유사 정책 논제, 유사 사실 논제처럼 다른 논제와 혼류하는 가치 논제들이 다수 발생하는 것에서도 엿볼 수 있다.

3) 정책 논제 안에서 가치 문제를 포함하여 다룰 수 있다고 하지만, 본 연구에서 이후 밝히듯이 정책 논제와 가치 논제는 그 초점이 상이하다. 정책 논제는 해당 논제에 함의되어 있는 행위를 구체화하여 구체적 실행 방안을 제시하고 이를 정당화하는 것이 목적이며, 가치 논제는 논제 자체에 들어 있는 가치 판단을 전형적이고 충분한 사례를 들어 입증하는 것이 목적이다.

4) 이근호, 곽영순, 이승미, 최정순(2012: 70)에서는 핵심 역량을 "선천적으로 타고나는 것이 아니라 학습될 수 있는 것으로, 지적 능력, 인성(태도), 기술 등을 포괄하는 다차원적(multimensional) 개념이며, 향후 직업세계를 포함한 미래의 삶에 성공적으로 대처하기 위해 필수적으로 요청되는 능력"으로 규정하고 있다.

학습자의 핵심 역량 중 가치 갈등 상황에서의 ‘문제 해결 능력’, ‘의사소통 능력’을 신장할 수 있다.

한편 본 연구는 그동안 토론이 ‘경쟁’과 ‘대회’, ‘시합’의 성격으로 주로 고찰되었던 것을 벗어나 실제 교실에서 어떻게 수업될 수 있는지를 고려하여 가치 논제 토론 수업을 설계하고자 한다. 지금까지의 가치 논제 토론에 대한 연구는 주로 토론 대회 중심으로 고찰[5]되었으며, 토론 수업의 총체적 얼개에 대한 연구 또한 거의 이루어지지 않았다. 이 시점에서 본 연구가 집중한 토론태(態)란 토론 능력이 일정 정도 담보된 토론 참여자들이 통제된 상황 속에서 승패를 위해 자신의 ‘결과물로서의 토론 능력’을 시연하는 토론 대회가 아니라, 다양한 능력을 보유한 토론 학습자들이 통제되지 않은 교실 환경 속에서 상호작용하며 일정한 토론 수업 목표를 달성하기 위한 과정을 수행하는 교실 토론 수업을 말한다. 이러한 교실 토론 수업 상황에서 가치 논제 토론 수업은 어떻게 설계되어야 하는가? 본 연구는 바로 이 지점을 천착하여, 가치 논제 토론 수업의 목표, 내용, 방법, 평가 등이 어떻게 구성되고 실행되어야 하는지를 밝히고자 하였다. 본 논문의 연구 문제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 가치 논제 토론 수업을 구성하는 목표, 내용, 방법, 평가 요소는 무엇인가?

둘째, 가치 논제 토론 수업은 어떤 형태로 구체화되며, 어떻게 실행되어야 하는가?

2. 선행 연구

본 절에서는 가치 논제 토론 수업 체제를 설계하기 위해 필요한 선행 연구들을 조망하고, 본 연구의 연구사적 위치를 확인한다. 검토 대상인 선행 연구들은 토론 교육, 그리고 가치 논제 토론과 관련한 연구로 나누어 고찰할 수 있다. 먼저 토론 교육과 관련한 연구를 토론 교육의 성격, 토론 교육 내용, 토론 교육 방법과 평가에 관한 연구로 분류하여 검토할 것이다. 그리고 이후 가치 논제 토론에 대한 선행 연구를

5) 대부분의 가치 논제에 대한 이론은 가치 논제를 기조로 삼은 반대 신문 토론 협회(The Cross-examination Debate Association, CEDA)의 토론 대회를 중심으로 생성되었다. 토론 대회에서는 공정한 승부를 위하여 명확한 규칙으로서 필수 쟁점, 평가 패러다임, 입증 책임과 추정 등이 필요하다. 그러나 가치 논제는 정책 논제에 비해 이러한 부분이 모호하였으며, 이것이 많은 이들에 의해 가치 논제 토론의 결점으로 지적된 바 있다. 그러나 이러한 부분을 본 연구에서는 교실 토론의 관점에서 새롭게 해석하여, 이것이 교실 토론의 관점에서는 특장점이 될 수 있다는 것을 밝혔다.

개괄할 것이다.

1) 토론 교육에 관한 선행 연구

토론(debate)은 정해진 규칙에 따라 긍정과 부정으로 대립하는 두 팀이 주어진 논제에 대해 논거에 의한 주장과 이에 대한 검증, 의논을 되풀이함으로써 이성적 판단을 내리는 과정이다(강태완, 김태용, 이상철, 허경호, 2005: 15). 토론과 교육의 관계는 토론 논의의 시초부터 계속적으로 강조되어 왔으며 토론 연구 중 가장 큰 비중을 차지한다. 프릴리와 스테인버그(Freeley & Steinberg, 2013)는 응용 토론(applied debate)과 위에서 언급한 토론 대회 등의 교육 토론(academic debate)을 구분하면서, 교육 토론의 가치를 부각시키고 있다. 응용 토론은 실제로 특정 주제나 의문에 답해야 하거나 해당 논제에 대해 구속력 있는 결정을 할 수 있는 힘을 가진 평가자 혹은 청중 앞에서 행해지는 토론이며, 이에 비해 교육 토론은 학습자들에게 교육적 기회를 부여하기 위해 교육 기관의 지시 하에 수행되는 토론이다. 이러한 교육 토론의 효용은 콜버트와 비거스(Colbert & Biggers, 1985) 등의 논자들에 의해 지지를 받았으며 오늘날 우리의 토론 교육에도 영향을 미치고 있다.

또한 이들은 특히 교육 토론의 개념이 범교과 통합 활동의 성격이 있음을 강조하였다. 이러한 범교과적 통합 활동으로서의 토론을 잘 나타내는 개념이 '토론학(forensics)'[6]이다. 토론학이란 "문제를 탐구하고 사람들과 의사소통하는 데 있어서 주로 논증적 관점을 사용하고자 하는 교육적 활동"으로 정의할 수 있으며(Freeley & Steinberg, 2013: 34), 이를 일러 "하나의 교과 혹은 통합 교과적 성격을 가진 실험실"이라고 논의한 데에서 알 수 있듯이 개념 자체에 교과 통합적 성격을 내재하고 있다.[7]

---

6) 프릴리와 스테인버그는 토론학의 정의를 1984년 제 2회 전국 토론 학술대회(the Second National Developmental Conference on Forensics)에서 빌려 왔다. "토론학(forensics)은 토론, 대중 연설, 문학 해석과 같은 다양한 형식을 망라하는 수사적 학문의 한 형태이다. 토론학은 학생들의 연구, 분석, 구어 의사소통 능력을 신장시키기 위한 하나의 교과 혹은 통합 교과적 성격을 가진 실험실이라 할 수 있다. 전형적으로, 토론 활동은 학생들의 동기를 부여하고 학습 과정을 촉진하기 위하여 경쟁적인 환경 속에서 수행된다. 토론학의 기본적 교육 목적에는 지속적이며 학문적 경험 부여와 학생과 교사의 유대감도 포함되어 있다(Freeley & Steiberg, 2013: 34)."

7) 벨론(Bellon, 2000)은 범교과적 구어 의사소통 프로그램(CAC, Communication Across the Curriculum) 중에서도 특히 범교과적 토론(DAC, Debate Across the Curriculum)이 효과가 있다는 것을 주장하고 있다. 또한 굿윈(Goodwin, 2003)은 내용 영역의 수업에서 범교과적

앞서 언급했듯이 우리나라가 강하게 영향을 받은 미국의 토론 연구는 토론 대회의 실제를 바탕으로 이루어졌다. 그리고 이에 따라 교육 토론의 원형(元型)도 이 대회 토론에 있으며 교실을 무대로 하는 '범교과적 토론' 논의도 이러한 대회 토론을 교실에 적용하는 것에 초점이 있다.[8] 그러나 최근 이러한 대회로서의 토론을 그저 적용하는 것에서 벗어나 교실 토론 수업에서 교사가 교육적 목표를 달성하기 위해 사용할 수 있는 다양한 토론의 전략과 국면에 주목한 스나이더와 슈누러(Snider & Shnurer, 2014/2006) 등과 같은 논의도 생겨나고 있으며 이것은 본고의 바탕이 되었다.

하지만 대회 중심의 토론 연구가 이루어진 미국과는 달리 국내에서는 이러한 교육 토론의 개념, 토론 대회의 절차, 형식 등을 받아들이면서도 토론, 토론 교육에 보인 관심의 초점은 조금 다르다고 할 수 있다. 국내에서는 대체로 지식 전달 중심의 학교 교육 해결책으로서, 갈등을 대화로 푸는 전통이 부재하고 어떤 쟁점에 대한 활발한 논의가 부족한 권위주의 문화의 타개책으로서 토론이 갖고 있는 '민주주의적' 성격에 관심을 가졌다. 그런 맥락에서 학습자들의 소집단 의사소통의 대표 격인 '토론'이 선호되고 논의되어 왔다. 이때 '토론'은 '토의'와 미분화되어 잘 구분되지 않는데, 예를 들어 윤희원(1999)의 논의 등을 보면 토의와 토론을 같은 선상에서 놓고 보고 있음을 알 수 있다.

1990년 후반에서 2000년대 초반에 이르기까지를 토론 교육 연구의 초창기라고 할 수 있다. 이때 토론의 개념, 절차에 대해 소개하고 교육 현장에 도입하는 연구와, '소집단 의사소통', '논쟁적 대화'로서의 토론에 대한 연구가 활발히 이어졌다. 먼저 토론의 개념, 절차에 대한 연구로 정재찬, 이성영, 서혁, 박수자(1998), 임칠성(2002) 등의 논의가 있다. 정재찬 외(1998)에서는 사고력 계발을 위한 토의·토론 모형을 전(前) 토론 단계, 본(本) 토론 단계, 후(後) 토론 단계로 나누어 제시하였다. 그리고 임칠성(2002)은 프릴리(Freeley, 1996)의 교육 토론(academic debate) 개념과 맥을 같이 하는 교육 토론의 개념을 '토론의 원리와 규칙을 특정한 교육적 목적에 맞도록 가공한 토론의 방식'이라고 정의하고, 그동안 대학생들을 대상으로 토론 수업을 실시한 경험을 바탕으로, 교육 토론의 단계와 내용을 설정하였다.

토론을 교수·학습 방법으로 활용한 결과 토론에 대한 학생들의 거부반응 등이 상당 부분 해소된 것에 대해 보고하고 있다.

8) 예를 들어 교실에서의 토론 수업을 논의하는 모슬리- 젠슨(Mosley-Jenson, 2011)도 자신이 제안하는 교실 활동의 목적을 교실 토론 수업의 학습자들이 토론 대회를 준비하는 것과 같은 방식으로 집중하게 하는 것이 목적이라고 진술하고 있는 것 등에서 알 수 있다.

다음으로 토론을 소집단 의사소통, 논쟁적 대화로서 고찰한 연구들이다. 박종훈(1996)은 소집단 토론에서 사용되는 메타 커뮤니케이션에 대한 연구를 통해 소집단 토론에서 학습자들이 사용할 수 있는 전략적 내용을 제시하였다. 그리고 이선영(2002)은 학습자들의 토론 담화를 분석하여 토론 교수·학습 내용을 '논증 활동'과 '사회적 상호작용'의 두 축으로 나누었는데, 이는 박종훈(2013)이 지적한 대로 토론 교육 내용을 토론 형식과 절차 중심에서 논증과 사회적 상호작용 중심으로 전환하는 계기가 되었다.

이때 토론 교육 내용이 기초하고 있는 두 축 중의 하나인 '논증 교육'의 기반은 민병곤(2004)의 연구에서 온 것이다. 민병곤(2004)에서는 6, 8, 10 학년 학생 소집단을 대상으로 논증적 글쓰기 활동과 소집단 토론을 통해 논증 행위의 제 국면을 기술하고, 논증 교육의 개념과 위상, 내용을 논의하였다. 또한 그의 일련의 연구들(민병곤, 2001, 2002) 등은 토론 담화에서의 논증의 양상과 기능을 밝히고 있다. 그리고 또 하나의 축, '사회적 상호 작용'을 큰 틀에서 접근한 논의가 바로 유동엽(2004)이다. 그는 기존의 토의·토론 교육이 절차나 논증 도식, 논증 유형을 규명하고 지도하는 데 그친 감이 있다고 비판하고, 토의·토론을 포괄하는 개념인 논쟁 화법의 불일치 조정 양상에 접근함으로써, 상호 교섭적 관점에 따라 논쟁의 교육 목표와 내용을 제안하였다.

이후 토론에 대한 논의가 활발히 진행되고 담화 중심 교육과정[9]을 표방하는 2007 개정 교육과정이 개시되면서 화법 교육의 영역에서 토론은 주요 담화 장르의 하나로 자리 잡았다. 이때부터 화법 교육에서는 임칠성(2008)과 같이 소집단 의사소통으로 통칭되었던 토의와 토론을 엄격히 구별하고, 토론 수업의 맥락과 목표를 '교육 내용으로서의 토론', 그리고 '교수·학습 방법으로서의 토론'으로 구분하였다. 그리고 화법 교육에서의 고유한 토론 교육 내용과 영역은 전자인 '교육 내용으로서의 토론'임을 명확히 하였다. 이선영(2011)은 주로 학습자들의 토론 대회 담화 분석을 중심으로 논제, 학습자, 토론 형식을 포괄하여 거시적인 토론 내용 체계화의 틀을 제시하였다. 요컨대 토론은 화법 교육에서 하나의 어엿한 장르로 자리 잡았으며, 국어 교육의 토론 수업의 목표 범주인 '교육 내용으로서의 토론'에 대한 논자들의 공감 또한 이끌어낼 수 있게 되었다.

---

9) 2007개정 교육과정 해설서에서는 "개별적이고도 독립적, 탈 맥락적 지식과 기능의 학습보다는 구체적이고 실제적 담화와 글을 수용하고 생산하는 활동 속에서 학습자의 국어 능력이 신장된다고 보고 교육 내용을 실제 범주를 중심으로 구성"하였다고 교육과정 개정의 중점 사항을 밝히고 있다(교육과학기술부, 2008:11).

본 논문에서 이러한 토론 교육 연구의 흐름에서 주목하고자 하는 것은 크게 두 가지다. 첫째, 국내의 토론 교육 연구가 공통적으로 받아들이고 있는 '교육 토론', 그리고 '토론의 절차'와 '형식'은 미국의 토론 대회 문화를 중심으로 발전되어 온 것이라는 것이다. 그러나 이러한 개념들을 받아들이며 대부분의 논의가 목표하는 것은 '토론 대회의 질 높은 수행'에 국한한 것이 아니라 교실 문화의 변화와 학습자들의 의사소통 능력 신장 등이었다. 본 연구에서는 이러한 이상과 해법의 간극에 주목하였다.

둘째, 토론 교육 연구의 흐름에서 두드러진 '교육 내용으로서의 토론'에 대한 강조는 화법 교육이 자신의 정체성을 확립하면서 생긴 현상이라고 할 수 있다. 토론(혹은 토의)은 화법 교육에서 본격적으로 다뤄지기 이전부터 대표적인 소집단 의사소통이자 대부분의 교과에서 교과 목표를 달성하기 위해 사용하던 핵심적인 교수·학습 방법이었다. 그러나 화법 교육에서는 타 교과에서 토론을 '도구적 관점'으로 본 것에서 탈피하여 토론 자체에 대해 배우고 토론을 능숙히 수행하는 것을 수업의 최종 목적으로 명시하였다. 이러한 차이를 규정하고 변별하는 것은 그간 화법 교육 내에서 각 담화 장르에 대한 논의를 활성화시키고 심화시키는 원동력이 되었다.

하지만 본 연구에서는 토론이 이미 국어과 교육과정에서 확실히 자리 잡으면서 장르적 정체성을 확고히 다졌으므로 이제 '확장성'을 고민할 때가 왔다고 판단하였다. 이는 이선영(2011: 18)에서 국어과 토론 교육의 과제가 토론 교육 내용에 초점을 두면서 교육 방법으로서 확대 적용될 수 있는 방향에 대한 고민이라고 한 것과 일맥상통한다. 앞서 살펴 본 '토론학' 개념에서 알 수 있듯이, 토론은 본질적으로 범교과 통합 활동의 성격을 가지고 있다. 요컨대, 과거에는 화법 교육의 영역을 확실히 할 필요가 있었으므로 '교육 내용'과 '교수·학습 방법'으로서의 변별이 중요하였으나, 현재는 토론 교육이 갖는 다양한 맥락을 통합적으로 고찰해야 할 때이며, 이러한 논의가 바탕이 되어야만 비로소 토론 교육이 좀 더 높은 차원으로 도약할 수 있을 것이라 본다.

(1) 토론 교육의 성격과 목표에 대한 논의

큰 틀에서 토론의 본질과 토론 교육의 성격, 그리고 토론 교육의 목표에 대해 논의한 연구들이 있다. 먼저 박숙자(2007), 고원(2011)은 토론의 본질을 살펴, 토론 교육이 나아가야 할 방향을 제시하였다. 박숙자(2007)는 독립협회의 토론회라는 근대적 토론의 출발 지점에서 토론이 어떤 목적을 가졌으며, 어떠한 역할을 했는지를 살

펴봄으로써, 근대적 토론이 지향해야 하는 원리와 원칙이 무엇인지를 논의하였다. 또한 고원(2011)은 토론의 본질적 의미를 역사적, 철학적 맥락에서 살펴보았다. 특히 그는 토론 교육의 당면 과제로 가치 준거의 설정 능력 함양과 가치 분석과 가치 명료화의 체계적 훈련을 주문하였다. 이는 가치 논제 토론의 효과라는 점에서 그의 논의는 본 연구의 의의를 뒷받침하는 논거가 될 수 있다.

그리고 현재 토론 교육을 방해하는 난점을 기술하고 해결 방안을 거시적으로 제시한 연구들이 있다. 임칠성(2011)은 토론의 본질을 왜곡하는 현상들을 토론을 논증과 동치로 보는 것, 토론을 말싸움과 동치로 보는 것 그리고 토론식 수업을 모둠 수업과 동치로 보는 것을 들면서, 토론 지도 원리와 그에 따른 지도 방향을 정리하였다. 또한 김윤옥(2008), 서현석(2011)은 초등학교 토론 교육이 경쟁 위주의 일방적 말하기로 흐르는 것을 경계하면서 상호 주관성의 원리에 입각하여 목표와 내용을 재설정하는 것을 제시하였다.

이창덕(2013)은 한국 사회는 전통적으로 글로 주고받는 쟁론으로서의 역사와 전통이 있지만 한 자리에 모여 청중을 설득하는 토론 문화가 없어 토론 교육 활성화의 저해 요인이 되고 있다고 하면서, 교육과정의 재구성, 교수ㆍ학습 방법의 전환, 교사 교육의 강화, 다양한 논제의 개발, 사회 토론 문화 활성화를 위한 다양한 제도적 개선과 지원책 마련이 필요함을 역설하였다. 이와 함께 이선영(2015)은 소크라테스와 포퍼에 대한 철학적 논의를 바탕으로 토론 교육의 본질을 구성하는 개념을 '모르는 것에 솔직해지기', '경쟁을 통해 논박하기', '새로운 탐구로 나아가기'로 상정하고 이에 대한 교육적 지향점을 도출하였다.

요컨대 토론의 본질적인 속성을 '경쟁'만으로 내세우는 것은 바람직하지 않다는 것과 이창덕(2013)의 논의와 같이 다양한 토론 교육에 대한 제도적 개선과 지원책이 있어야 토론 교육이 활성화될 수 있다는 것을 알 수 있다. 본 연구에서 제시하는 가치 논제 토론 수업도 이러한 토론 교육을 교육적으로 지원하는 수단 중의 하나일 수 있을 것이다.

(2) 토론 교육 내용에 관련된 논의

토론 교육 내용 요소의 체계를 제안하거나 본 논문이 중점을 두고 있는 논제에 관련한 교육 내용을 제안한 선행 연구가 있다. 먼저 토론 교육 내용 요소의 체계에 대한 연구이다. 이선영(2002)이 토론 교육 내용을 '논증 활동'과 '사회적 상호작용'으로 나눈 이래 많은 연구자들이 토론 교육 내용 요소와 그 체계를 제안하였다. 먼저 최

복자(2006)는 토론 교육 내용을 어법에 맞는 표현, 비언어적 표현, 논증 구성, 대화적 듣기, 논쟁과 조정, 대인 관계 기능, 사회문화적 상황 맥락에서의 토론 지식, 자료 조사에 관한 지식으로 구분하였다. 그리고 이선영(2011)은 토론의 목표를 '갈등 상황에서 다양한 정보를 취사ㆍ선택ㆍ종합하여 문제를 정확히 인식할 수 있다', '갈등 상황에서 합리적이고 공정한 형식과 절차에 따라 문제를 해결할 수 있다', '갈등 상황에서 경쟁적ㆍ협력적 상호작용을 통해 청중을 설득할 수 있다'는 세 가지로 구분하고 각각에 대한 내용 요소를 제시하였는데, 이러한 목표의 구분은 본 연구에 많은 영향을 주었다. 또 서승아(2011)는 논제 유형을 '제도ㆍ규범 유형', '생활문화 유형', '윤리ㆍ정책 유형'으로 나누고 각 논제 유형에 따른 '감각', '태도', '방법'의 범주의 내용 요소를 제시하였다. 마지막으로 박종훈(2013)은 미국 토론 대회에 연원을 두고 있는 현재의 교육 토론 개념으로 토론의 원형을 규정하는 것에 의문을 제기하고, 합리적 문제 해결의 수단이 되는 언어 수행 양상으로서의 토론의 성격을 강화하여 토론 교육 내용을 확장하고, 한편으로 기존 교육 내용을 상세화하고 체계화할 필요가 있다고 하였다.

토론 논제에 관련해서는 주로 정책 논제를 중심으로 논의가 진행되었다. 이선영(2010)은 토론 교육이 활발하게 이루어져 왔던 미국의 역대 토론 대회 논제들을 분석하고 논제의 경향, 논제 선정의 배경과 교육적 의의를 파악하여, 현재 활성화되고 있는 우리나라 토론 대회의 현황을 비교 분석하였다. 그는 미국 토론 대회 논제들에 비해 우리나라의 논제들은 학교 생활과 밀접하게 관련되어 있는 사안을 논제로 설정하는 비중이 높았으며, 다양한 논제 개발이 이루어지지 않은 상황이라고 진단하였다. 그리고 논제 선정 시 고려해야 할 사항으로 토론 교육의 목표, 시대 민감성에 대한 판단, 학생의 흥미와 관심 등을 제시하였다. 정책 논제에 대해 특히 심화된 연구를 진행한 것은 박재현(2013, 2014a, 2014b)의 연구이다. 박재현(2013)은 토론의 논제가 토론의 내용과 형식을 결정하는 핵심적 역할을 한다고 말하면서, 중등학교 국어 교과서에 제시된 토론 논제 중 정책 논제를 중심으로 그 적합성을 검토하였다. 또한 박재현(2014a)에서는 주로 입론 부분을 중심으로 필요-방안 모형과 비교우위 모형의 원리를 고찰하여, 정책 토론의 입론 구성을 위한 교육 내용 체계를 수립하고, 논제 분석과 세부 논증 방안을 제시하였다. 박재현(2014b)는 박재현(2014a)를 보다 심화한 연구이다. 실제 학습자들의 입론 구성 양상 중 정책 논제의 필수 쟁점 중 피해(harm)과 내재성(inherency) 부분을 중심으로 살펴, 수준별 교육 내용을 마련하고자 하였다.

현재 본 연구의 대상인 가치 논제에 관해서 다룬 연구는 이민형(2015)이 유일하다. 여기서는 학생들이 입론의 거시 구조에 대한 인식이 낮으며, 핵심 용어를 정의하고 이유를 첫째, 둘째, 셋째 등으로 나열하는 나열형 입론이 대다수라고 진단하고, 이러한 현상은 정책 논제와 같은 '문제-해결 구조'와 같은 전형적 구조가 부재한 가치 논제 토론에서 더욱 심각한 문제라고 보았다. 그리하여 가치 논제 토론의 필수 쟁점의 논리 구조를 활용하여 입론의 논리 구조를 마련하고 이에 기반한 입론 형식을 구안하였다.

(3) 토론 교육 방법 및 평가에 대한 논의

토론 교육 방법 중 특히 많이 논의된 분야는 바로 토론 수업 모형에 대한 논의들이다. 즉 토론의 절차와 형식 등을 교수·학습하거나, 특정 수업 목표를 달성하기 위해 토론이라는 방법을 구조적으로 활용하기 위해 토론 수업 모형이 많이 개발되었다.

첫째, 토론의 절차, 형식 위주로 개발되어, 국어과뿐 아니라 타 교과에도 전이 가능한 것으로 개발된 일련의 모형들이 있다(정재찬 외, 1998; 임칠성, 2002; 강대현 외, 2006). 이러한 모형들은 대체로 토론 전-중-후 단계의 세 단계로 나뉜다. 이 분류에 수업의 계획 단계부터 수업 평가까지의 전 과정을 다룬 임칠성, 최복자(2004)의 토론 수업 설계 모형도 속할 수 있다.

둘째, 특정 주제, 혹은 특정 수업의 국면을 강조하거나 토론 능력의 하위 능력을 신장하고자 의도된 수업 모형들이 있다. 이러한 모형에는 최복자(2006)의 지식 중심 수업 모형, 수행 중심 수업 모형, 그리고 김평원(2010, 2011)의 마이크로, 매크로 토론 모형이 있으며, 상호 주관성과 상호 교섭적 측면을 강조하는 옥유미(2009), 박은경(2015) 등의 모형도 여기에 속한다. 특히 최복자(2006)는 본 연구와 마찬가지로 교육 공학적 방법론을 통해 토론 수업 모형을 개발한 연구이다. 토론 수업 모형이 토론 교육의 목표에 따라 달라질 수 있다는 점, 그리고 학습자 특성, 수업 환경과 같은 조건 변인을 고려하여 수업 모형이 설계되어야 한다는 것을 적시한 연구로 본 연구에 시사점을 줄 수 있다.

셋째, '교수·학습 방법으로서의 토론'의 위상을 가지며 특정 목표를 달성하기 위해 토론을 활용한 교수·학습 모형이 있다. 이는 국어과 외에도 타 교과에서 보편적으로 사용되는 방식으로 매우 많은 모형이 있지만 본 연구와 관련되는 사회과, 도덕과를 중심으로 선행 연구를 제시하면, 이주현(2011), 이태성(2012), 천성우(2013), 홍

종원(2016) 등이 있다. 그러나 이러한 타 교과에서의 토론 수업에 대해 논의할 때 한 가지 주의할 점이 있다. 국어과에서의 '토론'은 대체로 'debate'를 지칭하는 데 비해, 사회과, 도덕과에서는 토의 수업, 토론 수업, 교사와 학습자 간의 질문 응답 수업 등을 모두 토의 혹은 토론 수업으로 통칭하는 경향이 있다. 따라서 논의할 때 주의를 요한다. 예를 들어 오연주(2008)는 토론 수업을 두 가지로 나누는데 첫째는 '수업에서 이루어지는 토론'으로, 수업 과정에서 자연발생적으로 이루어질 수 있는 수업장면까지 포괄하는 느슨한 의미로 사용된다. 둘째는 '토론으로 구조화된 수업'으로 이는 교사가 어떠한 교육 목표를 달성하기 위하여 수업 전 과정의 핵심적 장면으로 토론 방법을 빌려 수업을 계획하고 이를 구현하는 것이다. 이때 본 연구에서는 타 교과의 토론 수업을 논할 때, 후자의 토론 수업 의미로 사용하고, 그중에서도 '논제', '찬성과 반대의 입장', '설득, 정당화', '규칙의 지배', '판정 여부' 등을 가진 토론 수업에 국한하여 논의할 것이다.

그리고 토론 수업을 촉진하거나 토론 하위 능력을 신장하기 위한 구체적인 교수·학습 방법 및 전략이 제안되었다. 먼저 최복자(2006)는 토론 교육의 조건 변인을 분석하여 토론 교육의 교수·학습 방법의 방향을 제안하였으며 김혜련(2012)은 토론을 공감과 소통을 통한 원활한 상호 교섭의 장으로 체험하게 하기 위해 '역할놀이식 토론' 방법을 구안하기도 하였다. 그리고 전은주(2000)는 상호 관계적 말하기·듣기 교수-학습을 활용한 토론 지도 프로그램을 제시하고 그 효과를 검증하였다. 그 외 특정 국면의 토론 전략을 제안한 연구들이 있다. 방송 토론을 대상으로 토론 대화 전략 양상을 제시한 박용한(2003), 토론 논증 전략을 교수·학습할 수 있는 모형을 구안한 장영우(2005), 토론에서의 인용 전략을 제시한 이민형(2008) 등이 있다. 또 학습자들의 자료 활용 양상을 제시하고 이에 대한 교육 내용을 제안한 이은미(2009), 토론 흐름도 지도 방안을 제시한 정성화(2013), 비판적 듣기 능력 신장을 위한 교수·학습 내용을 제시한 유경진(2013), 토론 평가 교수·학습 방안을 연구한 권택일(2014) 등이 있다.

이때 구체적인 토론 교육 방법과 관련해서 '토론 형식'이 가장 많이 제안된 것을 특기해 두자. 대표적인 토론 형식에 대한 논의로 박재현(2011), 이선영(2013) 등이 있다. 박재현(2011)에서는 토론의 교육적 기능에 따른 변수를 설정하고 해당 변수에 따라 토론 유형이 어떻게 달라지는지를 논의하였다. 또한 이선영(2013)은 토론 형식을 주어진 틀로 이해하는 것이 아니라 수업의 내용, 목적, 상황에 따라 교사가 적절하게 선택하고 변용할 수 있는 것이라 주장하였으며 토론의 형식을 결정하는 요소

를 참여자 수, 참여 범위, 상호 질문의 유무, 끼어들기 여부 등으로 나누고, 수업 목표와 수업 상황을 고려하여 토론 형식을 선택하고 적용해야 한다고 주장하였다.

그리고 토론 평가에 대한 선행 연구들이 있다. 김재봉(2003), 박정선(2005), 이두원(2008) 등에서는 주로 CEDA 토론 형식을 중심으로 토론 평가 양식과 항목에 대해 논의하였다. 특히 여미란, 허경호(2012)에서는 실험을 통하여 토론 평가표를 개발하여 제시하려는 연구를 수행하였으며, 이선영(2012)에서는 토론 평가 패러다임을 분류하고 각 패러다임이 추구하는 평가의 주체, 내용, 방법을 논의한 후 각 패러다임에 따른 토론 목표의 중점 사고 유형을 논의하였다.

2) 가치 논제 토론에 관한 선행 연구

지금까지 가치 논제 토론은 토론 논제 중의 하나로 인식되어 왔을 뿐이며 토론 이론과 토론 연구의 중심은 주로 정책 논제가 차지해 왔다[10]. 그러나 1971년 미국에서 탄생한 새로운 토론 조직인 반대 신문 토론 협회(The Cross-examination Debate Association, CEDA)가 기존 대회와의 차별점으로 가치 논제의 기조[11]를 제시한 것을 계기로 가치 논제는 활발히 연구되기 시작했다. 그러나 가치 논제가 활발히 논의된 기간은 그리 길지 않았으며, CEDA 또한 “민주 정부를 육성하기 위한 미군의 개입은 탈냉전 시대에 적합하다(1993-1994년의 첫 번째 주제).”처럼 가치와 정책의 경계가 모호한 유사 정책 논제를 채택하다가 1995년 봄부터는 본격적인 정책 논제로 전환하는 움직임을 보였다.[12]

현재 가치 논제는 미국의 대표적 토론 대회 CEDA, NDT 등에서 자취를 감춘 대신, 의회 토론과 대중 토론 등 미국을 비롯한 세계 각국이 취하고 있는 다양한 양식의 토론 대회에서 ‘선택할 수 있는 논제의 한 유형’으로 존재한다. 즉 가치 논제 토론은 전국토론리그(NFL)의 고등학교 부문 링컨-더글러스 토론[13]에서 활발하게 전

---

10) 브록(Brock, 1968)는 다음과 같이 토로하고 있다. “토론에 적용되는 개념은 모두 정책 문제가 토론될 것이라는 것을 가정하고 있다. 예를 들어 추정, 내재성, 필수 쟁점, 실행 가능성 이익 등은 모두 정책 문제와 관련된 것이다. 어느 누구도 찬성 측이 가치 문제에서 입증 책임을 어떻게 수행해야 하는지를 이론적으로 알지 못한다(Brock, 1968; Scott, 1989: 5에서 재인용).”

11) CEDA는 그 동안 지배적이었던 NDT에 대해 반대 신문의 도입, 가치 논제 토론의 기조 채택 등으로 도전장을 내밀며 전국적인 협회로 성장하였다.

12) 그러나 바타넨(Bartanen, 2002), 베루브(Berube, 2002)는 이러한 정책 논제로의 전환이 비정책 토론의 이론적 실패 때문은 아니라고 하면서 그 이유를 외적인 데에서 찾고 있다.

13) 링컨-더글러스 토론은 1858년 일리노이 상원 의원 선거에서 아브라함 링컨과 스티븐 더

개되고 있으며, 가치 논제 토론에 대한 이론적 탐구도 링컨-더글러스 토론과 함께 연계되어[14] 수행되고 있다. 또한 전국 의회 토론 협회(National Parliamentary Debate Association)와 같은 의회 토론에서도 가치 논제를 사용 가능한 논제 형태로서 다루고 있다. 그리고 전 세계 학생들을 대상으로 하는 국제 토론 교육 협회(International Debate Education Association)나, 대중 토론(토론에 대한 전문가가 아닌 청중들을 대상으로 하는 교육 토론의 한 형태)인 국제 대중 토론 협회(IPDA, International Public Debate Association) 등에서도 가치 논제 토론을 자주 다루고 있다.[15]

요컨대 CEDA가 가치 논제 토론을 선택하면서 가치 논제 토론이 토론계 논의의 중심에 오고, 이에 대한 활발한 논의가 오간 것은 불과 20년이다. 이 20년 동안 가치 논제 토론은 지배적인 토론의 패러다임으로 자리 잡고 있던 정책 논제에 다양한 이론적 경쟁을 야기했다.

이때 이루어진 가치 논제 토론의 대표적인 논의들에 대해 언급하며, 자세한 논의는 Ⅱ장에 이어 하기로 한다. 먼저 툴민의 논의를 활용하여 가치 논제 토론에서 주로 사용되는 가치 판단을 분류하고 각 가치 판단에 관련된 논증의 유형에 대한 분석을 제시한 벤젤(Wenzel, 1977)과, 정책 논제 토론의 필수 쟁점과 같이 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 정의적 쟁점(definitive issue)과 지시적 쟁점(designitive issue)으로 제시한 맷런(Matlon, 1978), 그리고 사실 논제, 가치 논제를 비롯한 비정책 논제들을 5가지로 분류하고, 이러한 비정책 논제들의 공통점을 의사 결정이나 의사 결정 규칙에 대한 규준(standards) 혹은 판단 기준(criteria)에 대한 판단이 있어야 하는 것이라고 밝히면서, 논제의 대상이 이러한 판단 기준에 부합하는지를 판단하여 비정

글러스가 7번 토론했던 것을 본따 명명한 것으로, 1:1 토론이라는 것이 특징이다(Freeley & Steinberg, 2013: 358). 전통적으로 링컨-더글러스 토론은 가치 딜레마에 초점을 맞추어 가치 토론의 대명사로 통용되어 왔다. 형식은 다음과 같다.

찬성 측의 입론 6분 - 반대 측의 반대 신문 3분 - 반대 측의 입론 7분 - 찬성 측의 반대 신문 3분 - 찬성 측의 반론 4분 - 반대 측의 반론 6분 - 찬성 측의 반론 3분 (총 32분)

14) 현재는 주로 전국 토론 리그에서 발간하는 잡지인 로스트럼(Rostrum)에서 링컨- 더글러스 토론의 이론을 논의하는 중에 산발적으로 가치 논제 토론의 이론을 다룬다.

15) 이 문단은 주로 베루브(Berube, 2002:85)의 논의를 바탕으로 기술한 것이다. 단 그는 가치 논제가 시행되는 링컨-더글러스 토론의 예로 NFA(미국 토론 협회(American Forensic Association, AFA 산하의 토론 협회)의 링컨-더글러스 토론을 들었으나, 현재 이 협회의 링컨-더글러스 토론은 정책 논제를 표방하고 있다. 즉 링컨-더글러스 토론이 가치 논제와 항상 결합하는 것은 아니다.

책 논제들에 대한 의사 결정을 할 수 있다고 한 자레프스키(Zarefsky, 1980) 등이 이후의 가치 논제 토론의 이론적 논의에 많은 영향을 미친 선구적 연구라고 할 수 있다.

이후 가치 논제 토론의 입증 방식 등 정책 토론에 비해 가치 논제 토론이 갖는 특이성에 대한 연구가 진행되었다. 가치 논제 토론의 이론가들은 특히 구체적 방안이 없는 상태에서 어떻게 선결조건을 갖춘 입론을 형성할 수 있는지, 가치 논제 토론에서 자신의 입론을 입증하고자 하는 토론자가 수행해야 하는 행동은 무엇인지, 그리고 어떻게 가치 논제 토론을 평가할 수 있는지 등의 이론적 문제에 관심을 가졌다(Thomas & Hart.(Eds.), 1992: 453). 이러한 연구로 가치 논제 토론의 '논제 입증 초점' 입증 방식에 대한 연구(Berube, 1984, 1992; Bile, 1987, 1988), 그리고 가치 논제 토론에서의 필수 쟁점 및 찬성 측과 반대 측의 역할에 대한 연구(Warinick, 1981; Verch & Logue, 1982; Bartanen & Frank, 1983; Brownlee, 1987; Bartanen, 1987; Tuman, 1987; Baldwin, 1995; Doss, 2005) 등이 있다. 이러한 과정에서 정책 논제 토론에서는 미처 인지되지 못하였던 다양한 개념상이 포착되기도 한다. 그 대표적 사례가 바로 입증 책임과 추정[16]이다. 정책 논제에서는 '현 상태(status quo)'로서의 추정과 이에 도전하고자 하는 찬성 측의 입증 책임(the burden of proof)이 비교적 선명하게 자리 잡고 있지만, 상대적으로 가치 논제에서는 명확치가 않다. 한 사회의 '현 상태'로서의 가치관은 정책 논제의 '현 상태'인 현존 정책과 제도처럼 분명히 인식될 수 있는 것이 아니며, 가치 논제의 특성상, 토론을 듣고 있는 청중들이 미리 해당 주제에 대해 가지고 있는 가치관 또한 추정으로 작용할 수 있기 때문이다. 이러한 가치 논제 토론의 특성 때문에 가치 논제 토론에서는 규정적(stipulated), 인공적(artificial) 추정과 자연적(natural), 심리적(psychological) 추정의 이론이 서로 경쟁하고 있으며, 한편에서는 이를 통합하고자 하는 시도도 나타났다(Cronkhite, 1966; Sproule, 1976; Matlon, 1981; Tuman, 1992; Scott, 1989; Hill, 1989; Burnett, 1992; Rowland, 1992). 또한 토론 평가 패러다임에서도 필수 쟁점 패러다임과 정책 입안 패러다임이 대세인 정책 논제 토론에 비해 가치 논제 토론에서는 뚜렷한 공감대를 얻고 있는 패러다임이 없이 내러티브 패러다임(Bartanen, K., 1985), 가설 검증 패러다임(Zarefsky, 1979), 쟁점 의제 패러다임(Bartanen & Frank, 1994) 등이 경쟁하고 있는 상태이다.

그러나 이와 같은 가치 논제 토론에 대한 다양한 이론 경쟁이 결실을 맺지 못하고

16) 이러한 입증 책임과 추정, 패러다임 용어에 대한 설명은 2장 참고.

CEDA의 정책적 전환 등의 외부적 환경 요인으로 인하여 논의의 소강 상태를 맞이하였다. 피치포드, 문(Pitchford & Moon 2008)[17]처럼 본격적으로 가치 논제 토론을 다룬 저서들이 간혹 출현하였으나 깊은 논의로 이어지지는 않았다.

마지막으로 링컨-더글러스 토론과 결합하여 링컨-더글러스 토론의 수행을 촉진하기 위한 이론으로 가치 논제가 논의되고 있다. 대표적인 논자들은 볼드윈(Baldwin, 1995, 2004), 루엉(Luong, 2000), 도스(Doss, 2005), 하인즈와 디보이드(Hanes & Devoid, 2006) 등이 있으며 이들은 링컨 더글러스 토론 관습 테두리 안에서 가치 논제 토론을 수행하기 위한 실제적 문제들을 주로 논의하였다. 예를 들어 볼드윈(Baldwin, 2004)과 도스(Doss, 2005)는 링컨 더글러스의 대표적 입론 구성 유형인 가치 전제 – 가치 판단 기준 유형(value premise– criterion style) 등을 재검토하여, 이들에 대한 재개념화를 시도하고 있다. 그러나 이러한 논의의 질과 양 자체는 이전과 비교가 안 되는 수준이다.[18]

그렇다면 국내의 가치 논제 토론에 대한 논의는 어떤가? 우리나라의 논의의 중심에 있는 것도 역시 정책 논제 토론이다. 특히 국내에서는 본격적인 가치 논제 토론에 대한 논의가 전무하며, 이선영(2010, 2011)에서 토론 논제 종류의 하나로 가치 논제 토론을 다룬 것과 이민형(2015)에서 가치 논제 토론의 입론 구성에 대해 논의한 것이 전부이다. 이러한 상황은 토론 교육의 통합적이고도 균형 있는 발전 과정에서 중대한 손실이 아닐 수 없다. 현재 교실에서는 드물지 않게 수행되는 가치 논제 토론의 실제를 포착할 수 있는 이론이 없다는 것이 가장 큰 문제이고, '정책 논제' 위주로 토론을 논의하다 보니 토론의 초점이자, 학습자들의 토론 수행의 가이드라인이 되는 토론 논제에 대한 전체적인 시각이 부재하다는 것이 그 다음 문제이다. 어떤 대상이든지 그것과 비견되는 대상과의 비교와 대조를 통해 그 특징이 명확하게 드러난다는 것을 염두에 둔다면, 가치 논제 토론의 부재는 정책 논제 토론의 발전에도 장애가 될 수 있으며, 나아가 토론 논제에 대한 통합적 이해를 저해해 토론 교육의 발전을 더디게 할 수 있다.

---

17) 피치포드 등 (Pitchford et al., 2008)의 논의는 엄정한 이론에 토대를 두고 있지는 않으나, 토론 지도자로서의 저자의 경험을 활용하여 9차시의 구체적인 가치 논제 토론 수업을 제시하였다.

18) 가치 논제 토론을 주로 채택하고 있는 링컨-더글러스 토론이 주로 중고등학생을 대상으로 하다 보니, 보통 대학 토론에 관심이 있는 토론 이론가들의 관심사에서 어느 정도 벗어날 수밖에 없다. 로스트럼(Rostrum)에서 링컨-더글러스 토론의 수행에 대해 다루나 주로 현장 토론 코치들이 자신의 경험에서 우러난 전략 등을 진술하는 수준이 대부분이며 본격적인 이론적 논의는 많지 않다.

3. 연구 방법 및 연구 대상

1) 설계 기반 연구의 개념 및 특징

본 연구는 설계 기반 연구(Design-Based Research, 이하 DBR)[19]를 연구 방법으로 삼고 있다. 이는 교육 공학 쪽에서 전개된 연구 방법 중의 하나로, “현장의 전문가와 연구자가 협력적 관계 속에서 현장의 실제적 문제를 중심으로 이를 해결하기 위한 분석, 설계, 개발, 실행 과정의 반복을 통해서 현장으로부터 실용적인 이론을 창출하고자 하는 노력이다(강정찬, 이상수, 2011: 324).” 또 리키와 클레인(Richey & Klein, 2007/2012)은 설계 기반 연구를 ‘맥락 속에서 학습을 연구하는 것’, 혹은 ‘일반적으로 맥락 의존적이며 연구 공동체가 상당부분 교실 수업 상황에서 진행되고 교실 수업의 실제 활동을 개선하는 연구를 수행하도록 하는 것’, ‘산출물 개발을 연구 과정에 통합한 혁신적 탐구 형태’ 등으로 설명하였다. 이러한 설계 기반 연구는 교육 문제 해결을 위한 방안이 통제된 실험실 연구를 통한 특정 변인의 조작에 있다는 전제를 거부하고 실제 교육 상황에서 교육 및 학습의 주체들이 어떠한 반응을 보이는가에 주목하면서 반복적인 설계, 적용, 설계 변경의 과정을 중요한 연구 절차로 상정한다(임철일, 2012:391-393).

왕과 한핀(Wang & Hannfin, 2005: 8)은 설계 기반 연구가 실용성, 근거성, 상호성, 형성성, 유연성, 통합성, 상황성 등을 지니고 있다고 하였다. 특히 그들은 설계 기반 연구의 실용적 성격을 강조하며, 설계 기반 연구는 이론과 실제를 동시에 개선할 수 있으며, 해당 이론의 가치는 원리들이 실제에 대한 정보를 주고 또 개선하는 것에 의해 평가될 수 있다고 하였다. 그러므로 이들의 논의에 의하면 가치 논제 토론 수업 설계 이론의 가치는 얼마나 가치 논제 토론 수업의 실제에 대한 정보를 제공할 수 있는지, 그리고 수업을 어떻게 개선할 수 있는지에 의해 평가될 수 있을 것이다. 이러한 설계 기반 연구는 국내에서 온라인 환경에서의 학습을 지원하기 위한 시스템, 포트폴리오, 논쟁 지원 도구 등을 개발하는 데 활용되거나(김민정, 2008, 김수현, 2009), 블렌디드 모형 혹은 협력적 문제 해결 수업 모형 등 일정한 교수 설계

19) 이는 설계 기반 연구단(The Design-Based Research Collective, 2003)이 설계 실험(design experiment)이라는 기존의 용어 대신 제안한 명칭이다.

모형 혹은 수업 모형 등을 개발하는 데 활용되고 있다(강정찬, 이상수, 2009; 임철일, 홍현미, 최소영, 2010; 이유나, 2011; 김현주, 임정훈, 2014). 또한 국외에서는 언어와 문식성 분야에 대한 설계 기반 연구 관련 이론서(Reiking & Bradley, 2008)가 출간된 바 있다. 특히 강정찬, 이상수(2011)는 DBR을 통해 수업 개선을 위한 현장연구방법의 과학적 지침과 방법을 제공하고자 하였다.

본 연구가 설계 기반 연구를 택한 이유는 아직 논제의 유형에 따른 토론 수업의 상이 존재하지 않아 참고할 만한 직접적인 이론이 없는 상황에서 가치 논제 토론 수업 체제를 마련하기 위한 것이다. 즉 설계 기반 연구의 절차인, 폭 넓은 문헌 탐색과 현장 조사를 통해 잠정적 결과물을 마련하고 이를 정련해 나가는 과정을 통해 본 연구가 제안한 체제의 효용성을 높이고자 하였다.

2) 설계 기반 연구의 방법과 절차

본 연구에서는 강정찬, 이상수(2011)에서 제시한 수업 개선을 위한 설계 기반 연구 모형을 채택한다. 이들은 바난-리트랜드(Bannan-Ritland, 2003), 보이트와 스왓맨(Voigt & Swatman, 2006) 등 기존 설계 연구 모형 사례들을 검토하여, 일반적 DBR의 설계 원칙에서 수업 개선을 위한 DBR의 설계 원칙을 도출하여 이에 따른 연구 모형을 제시하였다. 이들이 제시한 연구 모형은 크게 세 단계의 과정으로 분류될 수 있으며 이는 문헌조사/현장검토, 형성적 순환, 이론/실제 통합적 제시의 3단계이다.

이들이 제안한 각 단계를 약술하면 다음과 같다(강정찬, 이상수, 2011: 344-349). 먼저 문헌조사/현장검토 단계에서는 연구주제와 관련된 요구분석 및 문헌고찰을 통해서 이론을 개발하고, 현장 관찰과 상황 검토를 실시하여 그 결과를 바탕으로 실제적인 연구 과제를 도출하게 된다. 이때 이 문헌 조사 및 현장 검토는 한 번에서 끝나는 것이 아니라 형성적 순환 과정에서 여러 차례에 걸쳐 이루어진다.

또한 이 연구 모형의 핵심이 되는 형성적 순환 단계에서는 반복적 연구 설계를 통해 형성적 순환이 이루어지는데, 수업 이론 및 실제 개발이 1차 개발로 끝나는 것이 아니라 실행, 평가의 과정을 반복하는 순환적인 연구 설계를 통해서 재설계되고 개발된다. 즉 1차 개발과 실행 후 이에 대한 형성평가, 그리고 반성적인 사고와 절차(문헌조사와 현장 검토)를 통해 기존의 것을 수정하고 보완하여 2차 개발이 이루어진다. 이러한 형성적 순환 과정의 횟수는 정해져 있는 것이 아니라 최소한의 수정,

보완, 제거해야 할 사항이 제시될 때까지 반복하게 되고, 이론적이고 실천적 판단에 근거하여 종료하게 된다.

마지막으로 이론 및 실제의 통합적 제시는 형성적 순환이 종료되고, 이론과 함께 최종적인 모형이나 프로그램 등의 실제를 제시하는 과정이다. 즉 DBR을 통해서 도출되는 연구결과는 실제 교육현장에 적용이 가능한 실천적 이론과 실제가 통합된 개입안(intervention)[20]의 성격을 지닌다. 본 연구에서도 이들의 논의에 따라 <표 Ⅰ-1>과 같은 문헌조사/현장검토, 형성적 순환, 이론/실제의 통합적 제시의 세 단계를 밟는다.

먼저 문헌 조사와 현장 검토 단계에서는 가치 논제 토론 수업과 관련된 기존 가치 논제 토론 이론에 대해 검토하며, 교육과정 및 교과서 조사, 교사 면담, 학습자들의 실제 가치 논제 토론 수행에 대한 관찰을 통해 가치 논제 토론 수업 설계를 할 기틀을 마련한다. 이후 설계와 구체적 현장에 대한 적용, 그리고 평가 및 전문가 검토의 반복을 통해 가치 논제 토론 수업 체제를 정련하여 최종적으로 완성된 체제를 제시하게 된다.

<표 Ⅰ-1>에서 보듯 본 연구에서 연구자는 다중적 역할을 수행한다. 즉 본 연구는 이론적 재탐색의 과정을 촉진하기 위하여 설계 기반 연구에 실행연구(action research)적 성격을 가미하였다. 본 연구에서 연구자는 이론적 재탐색을 위하여 연구 중반까지 직접 교수자로서 실제 설계된 수업을 실행하고 그 결과를 관찰하며 후반부터는 참여적 관찰자의 역할로 전환되게 된다.

---

20) 이 개입안은 연구의 성격에 따라 다양하게 정의될 수 있지만, 대체로 특정 교과 영역에 할당된 시간 내에 수행될 수 있는, 단일하고 구체적인 교수·학습 활동, 교수 전략, 혹은 수업의 유형, 수업의 틀을 말한다. 물론 해당 활동은 우연히, 혹은 전략적으로 다른 교과 영역까지 미칠 수 있다(Reinking & Bradley, 2008).

<표 Ⅰ-1> 본 연구의 연구 절차

연구 절차	연구활동
문헌 조사 **현장 검토**	선행 연구 검토 / 현장 교사 5인(국어과 3인, 사회과 2인) 면담 / 교육과정 및 교과서 분석/ 학습자들의 가치 논제 토론 수행 관찰
형성적 순환	**1차 형성적 순환:** 가치 논제 토론 수업의 초기 설계 ⬇ 전문가 초기 설계 검토(2015.11) 초기 설계의 수정 및 보완으로 1차 가치 논제 토론 수업 설계 ⬇ 연구자에 의한 1차 가치 논제 토론 수업의 적용과 평가 (D중, 30명, 국어수업시간, 5차시, 2015. 11-12) ⬇ **2차 형성적 순환:** 1차 적용의 결과 분석 및 이론적 보완 ⬇ 전문가 수정된 1차 설계 검토(2016.01) 2차 가치 논제 토론 수업 설계 ⬇ 연구자에 의한 2차 가치 논제 토론 수업의 적용과 평가 (O중, 12명, 방과 후 학교 수업 시간, 8차시, 2016.01) ⬇ **3차 형성적 순환:** 2차 적용의 결과 분석 및 이론적 보완 ⬇ 전문가 수정된 2차 설계 검토(2016. 02) 3차 가치 논제 토론 수업 설계 ⬇ 교수자 수업 적용을 위한 협력 워크숍(연구자, 교수자)(2016. 03) ⬇ 교수자에 의한 최종 가치 논제 토론 수업의 적용과 평가 (Y중, 10명, 방과 후 학교 수업 시간(2학급), 7차시, 2016. 3-4)[21] ⬇ 최종 적용의 결과 분석 및 이론적 보완 ⬇ **형성적 순환의 종료**
이론과 실제의 통합적 제시	반복적 설계와 적용 및 평가를 통해 도출한 가치 논제 토론 수업 체제 제시

21) 이때 실험에 참여한 교사가 지도한 방과 후 학교 학급은 모두 10명 정원의 2학급이었다. 수업이 개시될 때 참여한 학생의 인원은 두 학급 합쳐 20명이나, 연구 동의서를 제출하고,

또 이러한 진행 과정에서 활용된 자료는 <표 Ⅰ-2>와 같다. 본고에서는 현재 2011교육과정을 기준으로 하였을 때 주로 토론 교육 내용이 배정되어 있는 중 3을 수업 적용의 대상자로 선정하였다. 단 2차 순환의 O중 수업은 2학년을 모두 마치고 3학년으로 진급하는 겨울 방학에 실시된 것으로, 예비 중 3으로 분류하였다.

<표 Ⅰ-2> 본 연구의 연구 자료

연구절차	범주	시기	연구 자료	기호
문헌조사 현장검토	서면 면담 내용	2015. 11. (2016.2에 보강면담)	가치 논제 토론 경험이 있는 교사 5명(사회과 2명, 국어과 3명)	㉮- 일련번호
	학습자의 토론 수행 자료	2014. 6-12	S중 2:2 토론 자료 9개/G중 2:2 토론 자료 1개, 학습지(S중 150명)	㉯- 일련번호
		2015. 11	D중 1:1 토론 자료 2개(사전), 학습지(19명)	
		2016. 1	O중 2:2 토론 자료 3개(사전)[22], 학습지(11명)	
		2016. 3	Y중 2:2 토론 자료 4개(사전), 학습지(15명)	
형성적 순환	전문가 검토	2015. 11 2016. 1 2016. 2	개발된 수업 체제에 대한 전문가의 검토 의견	㉰- 일련번호
	적용 수업 자료	2015. 11	D중 수업 5차시 수업 관찰과 활동 내용	㉱- 일련번호
		2016. 1	O중 수업 8차시 수업 관찰과 활동 내용	
		2016.3-4	Y중 수업 7차시 수업 관찰과 활동 내용	
	학습자와 교사의 수업 평가	2015. 11 2016. 1 2016. 4	D중 학습자 수업 평가(29명)와 면담(6명)/ O중 학습자 수업 평가와 면담(12명)/ Y중 학습자 수업 평가(15명)와 면담(10명)/Y중 교사 수업 평가와 면담	㉲- 일련번호

끝까지 수업에 참여한 학생은 15명이다.

22) 이때 형식은 찬반 쪽의 입론과 찬반의 질문, 반박이 균형 있게 제시된 CEDA 토론(2:2), 그리고 링컨- 더글러스 토론 양식(1:1)으로 진행하였다. 시간은 학습자들의 능력에 맞게 축소하여 운영하였다. 또한 각 자료를 나타내는 일련 번호의 표기 방식은 다음과 같다. (㉮-

본 연구가 기반으로 하고 있는 설계 기반 연구 절차의 문헌 조사와 현장 검토 단계에서는 교사의 서면 면담 내용, 수업 전 학습자의 가치 논제 토론에 대한 인식을 알아보기 위해 배부한 학습지, 그리고 학습자의 토론 수행 양상을 전사한 자료가 활용되었다. 이중 가장 비중이 큰 자료는 바로 학습자의 토론 수행 양상 자료이다.

그런데, 앞서 설계 기반 연구에서의 문헌 조사와 현장 검토는 한 번에 끝나는 것이 아니고 형성적 순환 과정에서도 여러 차례에 걸쳐 계속 이루어진다고 하였다. 따라서 본 연구에서도 형성적 순환 절차 과정에서 계속적으로 학습자들의 가치 논제 토론 수행 양상을 수집하여 이를 현장 검토에 반영하였다. 즉 본 연구에서는 형성적 순환 절차를 통해 가치 논제 토론 수업을 반복 적용하면서, 적용 대상이 되는 학습자들의 토론 수행 양상을 토론 수업을 실시하기 전과 실시한 후로 나누어 수집하였으며, 토론 수업 실시 전 토론 수행 자료를, 기존 형성적 순환 절차를 수행하기 이전에 수집한 토론 수행 자료와 함께 현황 검토에 포함시켰다.

그리고 형성적 순환 단계에서는 전문가들이 수업 적용에 앞서 연구자가 개발한 설계 원칙, 상세 지침, 수업 모형 등에 대해 검토한 면담 자료, 연구자가 설계한 수업을 실제 적용하였을 때 수집된 학습자들의 수업 중 토론 수행 양상과 수업 관찰 내용, 학습자와 교사의 수업에 대한 평가 자료가 포함되었다.

또한 학습자들이 수행한 논제는 주로 이선영(2011), 그리고 토론을 전문적으로 운영하는 민족 사관 고등학교의 토론 캠프에서 사용된 논제, 그 외 학생 대상 TV 토론 프로그램 '고교 토론 판', '고교 서바이벌 토론왕', 사회와 도덕 교과서의 학습 활동 등에서 추출하였다. 이후 이들 논제를 참고하여 가치 논제의 기본 구성 요소인 평가 대상과 평가 용어가 명시적으로 드러나고 연구 대상인 중학생들이 수월하게 이해하고 흥미를 느낄 수 있도록 연구자가 재구성하였으며 본 연구에 참여한 전문가들의 검토를 거쳐 문구를 조정하고 확정하였다.

이러한 과정을 거쳐 학습자들은 "결혼할 때는 사랑이 우선이다.", "우리나라는 선진국이다.", "선의의 거짓말은 바람직하다.", "인생은 한방이다.", "사형제 폐지는 정당하다.", "사형제는 사회질서 유지에 바람직하다.", "심청은 불효녀이다.", "박쥐의 처세는 지혜로웠다.", "빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다.", "인간의 존엄사 허용은 정당하다.", "보편적 복지가 선별적 복지보다 우선되어야 한다.", "베짱이의 삶이 개미의 삶보다 행복하다.", "중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다.", "체벌은 교육

면담문항번호, ㉮-학교 기호/사전 혹은 사후, 학급/토론 순서, ㉯- 전문가 기호/문항/차수, ㉰-학교 기호/수업단계/차시/일련순서, ㉱-교사 혹은 학습자 표기/학교 기호)

적 수단이다.", "가난은 개인의 탓이다.", "정보화 사회는 우리의 이익이다.", "사기업에서의 여성 고용 할당제는 정당하다."[23]의 논제로 토론하였다.

본 연구에서는 캠코더를 사용하여 학습자들의 토론 수행과 수업, 그리고 면담을 녹화하였으며, 해당 자료는 모두 전사하였다. 이때 전사 방법은 박용익(2001)에서 제시한 '텍스트식 문자화' 방법을 활용하여 각 화자의 발언을 시작부터 끝까지 전사하고 나서 이후 다음 화자의 발언을 제시하는 방식을 채택하였다. 이를 통해 전체 토론의 구성과 각 토론자의 토론 수행 내용을 명시적으로 드러낼 수 있다. 다음 <표 Ⅰ-3>은 전사 기호 표기 방식이다.

<표 Ⅰ-3> 전사 기호 표기 방식

기호	의미
↗	상승 억양
.	하강 억양
-	특정 단어의 긴 발음
…	머뭇거림
(부정확)	녹화 상태 혹은 화자의 발음으로 인하여 알아듣기 힘든 부분
//	말 차례의 겹침
(( ))	상황 설명
(1초)	괄호 안의 숫자만큼 휴지

23) "사형제 폐지는 정당하다."와 "사형제는 사회질서 유지에 바람직하다."는 사형제라고 하는 대상에 대한 상반된 판단을 제시하는 논제들이다. 이 논제들을 모두 제시한 데에는 논제 진술의 지침이 명확하지 않은 가치 논제의 성격에 대한 연구자의 고민이 녹아 있다. 정책 논제는 '현 상태(status quo)'를 변화시키는 방향으로 서술하라는 명확한 지침이 있으나, 가치 논제는 이러한 지침이 부재하며, 이러한 가치 논제에서의 논제 진술의 지침 부재는 연구자가 본 연구에서 해결하여야 하는 과제 중 하나이다. 연구자는 사형제, 그리고 존엄사와 같은 실용 문제를 다루는 유사 정책 논제는 정책 논제와 같이 현 상태를 변화하는 방향으로 논제를 서술하는 것이 바람직하다고 보았다. 그러나 이 '현 상태'를 파악하는 데에는 매우 세심한 고려가 필요한데, 예를 들어 사형제는 그 정책적 행위에 담긴 가치가 명확하고 지속적이라 교육적으로 다룰 가치가 있어 자주 등장하는 소재가 되나, 아직 법률적으로 폐지되지 않아서 실질적으로는 사형이 집행되지 않고 있는 상황이다. 따라서 현 상태를 폐지 혹은 유지로 모두 파악할 수 있으며, 이에 따라 두 방향의 논제 제시가 모두 가능하다고 보았다. 또 '존엄사'와 같은 논제도 존엄사에 대한 법률인 연명 치료 중단법이 2018년 본격적으로 시행되면 논제 서술의 기준인 '현 상태'가 변화할 수 있을 것이다. 그리고 "사기업에서의 여성 고용 할당제는 정당하다."와 같은 경우, 처음 연구자는 "여성 고용 할당제는 정당하다."로만 제시하였으나, 해당 논제의 본격적 적용에서 이 문제를 조사하던 학습자가 '여성 고용 할당제'는 이미 공무원 등에서는 시행하고 있기 때문에 초기 논제의 현 상태에 대한 서술이 부적절하다고 이의를 제기하여, '사기업에서의 여성 고용 할당제는 정당하다.'로 맥락을 한정하여 수정 제시한 바 있다.

Ⅱ. 가치 논제 토론 수업 설계를 위한 예비적 고찰

1. 가치 논제 토론 수업 설계를 위한 이론

본 연구는 가치 논제 토론 수업의 체제를 형성하는 것을 목표로 한다. 변영계, 이상수(2003)에서는 '수업(instruction)'의 개념을 가네(Gagné, et al., 1992)의 정의를 빌려 '학습이 촉진되도록 학습자에게 영향을 미치는 모든 일련의 의도된 사건'이라고 규정하였다. 즉 '학습자가 적절한 학습 활동을 하도록 방향 지우고, 학습자로 하여금 적절한 지식을 얻게 하고, 학습자의 행동을 관찰하고, 학습자의 학습과 행동에 적절한 피드백을 주는 활동'이라는 것이다. 이때 이러한 수업을 보는 중요한 관점 중 하나가 체제적 관점인데, 배나씨(Banathy, 1996)는 수업 체제를 수업 목표를 성취하기 위해 설계되고 개발된 개개의 요소들이 하나의 조직화된 전체를 구성하고 있는 것으로 정의하고 있다. 이러한 체제적 관점은 수업을 개선하고자 할 때 수업에 영향을 미칠 수 있는 모든 상황적 변인들을 고려해야 함을 시사한다(변영계, 이상수, 2004:24-41).

이러한 논의를 보았을 때, '토론 수업'이란 토론에 대한 학습이 촉진되도록 학습자에게 영향을 미치는 일련의 의도된 사건으로 정의되거나, 모종의 목표를 달성할 수 있도록 토론을 주된 방법으로 사용하여 학습자에게 영향을 미치는 일련의 의도된 사건으로 정의될 수 있다. 그리고 '토론 수업 체제'란, 이러한 토론 수업에 영향을 미치는 여러 상황적 변인들을 고루 고려하며 토론 수업에 접근하는 관점을 나타내는 용어이다.

이때 토론 자체를 배우기 위해 수업을 하건, 아니면 토론을 주된 교수 · 학습 방법으로 사용하건, 토론이 갖는 특성은 토론 수업에 영향을 미치는 가장 중요한 변인이다. 따라서 가치 논제 토론 수업의 경우에도, 가치 논제 토론의 특성은 가치 논제 토론 수업에 영향을 미치는 중핵 변인이라고 할 수 있다. 때문에 토론이라는 고유한 의사소통 장르를 가치 논제 중심으로 이해하고자 하는 지식 체계인 가치 논제 토론 이론이 가치 논제 토론 수업을 보는 기본적인 시각을 제공해 줄 수 있는 것이다.

가치 논제 토론 수업을 설계하기 위하여 가치 논제 토론 이론을 고찰할 때, 스코트(Scott, 1989:33)의 논의를 참고할 수 있다. 그는 토론을 일종의 게임으로 보고 교육 토론의 '주춧돌'(cornerstone)이라는 표현으로 토론의 기본적인 규칙을 4가지로

제시하였다. 이는 1) 필수 쟁점(stock issue), 2) 선결조건을 갖춘 입론(prima facie case), 3) 입증 책임(burden of proof), 4) 추정(presumption)이 바로 그것이다. 이는 사실 논제, 정책 논제를 중심으로 수업을 운영할 때도 기본적인 이론적 내용이 될 수 있다. 이 네 가지 개념은 필요한 논증의 조직 방법(필수 쟁점, 선결조건을 갖춘 입론), 찬성 측과 반대 측의 역할과 구도(입증 책임, 추정)를 규정하므로 토론이라는 수사적 관습을 운용하기 위해 꼭 필요한 개념이다.

그런데 선결조건을 갖춘 입론, 필수 쟁점, 입증 책임과 추정 등은 지금까지 정책 논제를 중심으로 논의되어 왔다. 콜리어(Collier, 2002)는 다음과 같이 가치 논제 토론에 대한 당황스러운 경험을 소개하고 있다.

> 내가 처음 토론에 입문했을 때 토론에서는 가치를 비교해야 한다고 들었으며, 방안(plan)이 없어도 반대 논증이 가능했으며, 논제 관련성 또한 토론되고 있었다. 나는 한 토론 심판에게 누가 이기고 졌는지를 어떻게 판단하냐고 물었는데, 그는 때에 따라 다르다고 대답했다(Collier, 2002:95)

위 인용문에서 토론 심판이 '때에 따라 다르다'고 대답한 이유는 명확한 가치 논제 토론의 평가 규칙이 없기 때문일 것이다. 즉 정책 논제 토론에 비해 "보편적으로 받아들여지는 가치 논제 토론의 이론이 없기(Colbert & Thomas, 1992: 528)" 때문이다. 이러한 문제 의식은 "가치 논제 토론이 중요하다는 광범위한 인식에도 불구하고 논증 이론가들은 이와 관련하여 토론할 때 도움이 될 만한 지침을 거의 제공해 주지 못했다. 전형적인 안내서들은 단지 토론자들에게 평가에 적절한 판단 기준을 찾아 이를 대상에 적용하라는 것을 충고할 뿐이다."라고 언급한 벤젤과 햄플(Wenzel & Hample, 1975: 121), 가치 논제 토론의 장에서 토론자와 토론 코치들이 토론을 평가할 일관된 기준이 없다고 불평을 하고 있다고 지적한 베이커와 로지(Baker & Loge, 1989: 33), 그 당시 선제적으로 가치 논제 토론을 받아들인 CEDA가 가치 논제 토론의 모범을 보여주지 못한다는 문제 의식을 논한 맷런(Matlon, 1988) 등에서도 알 수 있다. 요컨대 그 동안 인식되어 온 가치 논제 토론의 문제는 수행을 뒷받침할 보편적인 이론의 기반이 없다는 것이었다.[24]

본 연구에서는 현재 위와 같은 문제점을 노출하고 있는 선결조건을 갖춘 입론, 필

24) 이 문제점에 대해 프랜티스(Prentice, 1992)는 링컨 더글러스 토론이나 1980-90년대의 CEDA 토론이 정책 논제 이론으로부터 기반이 되는 각종 개념들을 빌려 온 것에서 그 근본 원인을 찾고 있다.

수 쟁점, 입증 책임과 추정을 살피고, 본 논문의 주된 대상이 되는 가치 논제의 본질과 가치 논제 토론의 패러다임에 대한 논의를 추가한다. 아직 국내의 가치 논제 자체에 대한 논의가 희소한 상황에서 가치 논제의 본질에 대한 논의를 하는 것은 가치 논제의 개념과 본질을 정확하게 규정하기 위함이다. 그리고 앞서 언급한 선결조건을 갖춘 입론, 필수 쟁점, 입증 책임과 추정이 모두 토론자의 수행에 대한 것이라면, 토론 패러다임은 토론자와 함께 토론의 중요한 한 축을 이루는 청중의 의사 결정 양식을 규정하는 이론적 요소임과 동시에 위 네 요소와 마찬가지로 보편화와 구체화가 되지 않았다는 문제점을 보이고 있기 때문에 해당 논의를 추가하고자 한다.

요컨대 가치 논제 토론의 이론은 본격적인 수업에 투입될 수 있을 만큼 구체화되지 않았으며, 해당 요소의 이론적 내용에 대한 보편적 동의의 기반 또한 협소한 실정이다. 본 절에서는 현재 가치 논제 토론 이론이 이른 지점을 짚어보고, 가치 논제 토론 수업 설계를 위하여 해결해야 하는 문제점을 지적한다.

1) 가치 논제의 본질

(1) 가치의 개념

'가치(value)' 개념은 매우 광범위하여 경제, 철학, 사회 과학 분야에서 다양한 의미로 사용되는 개념이다. 이러한 가치의 개념은 그 범위에 따라 두 가지로 정리할 수 있는데, 넓은 의미로 보면 모든 종류의 비판적 혹은 찬반의 술어에서의 총칭명사(generic noun)이며, 좁은 의미로 보면 '좋다고 믿는 대상'을 언급하는 간단명료한 방법이다(Jasinski, 2001). 본고에서는 이 중 좁은 의미로 가치라는 개념을 사용하고 있다.

이렇게 '좋다고 믿는 대상'인 가치와 가치 체계(value system)를 정의할 때, 로키치(Rokeach, 1973)의 정의가 자주 인용된다. 로키치는 '가치'를 "특정 행위의 양식 혹은 존재의 최종 목표를 반대되는 행위 양식 혹은 존재의 최종 목표보다 개인적 혹은 사회적으로 선호하는 지속적인 믿음"으로, 가치 체계는 "상대적 중요성의 연속선에 따라 더 선호하는 행위의 양식 또는 존재의 최종 목표에 대한 신념의 지속적인 조직(Rokeach, 1973: 5)"으로 정의하였다.

이 정의는 가치 논제 토론에 사용하기에 다음과 같은 세 가지 측면에서 적합하다. 첫째, 본 정의에는 가치 개념에 근본적으로 '- 보다 -'라고 하는 '비교'가 내재되어

있음을 보여 줌으로써, '서로 다른 가치 간의 비교'를 핵심으로 삼고 있는 가치 논제 토론에 부합한다(Scott, 1989: 152).

둘째, 이 '가치 간의 비교'는 구체적 맥락 속에서 가능한 것이다. 로키치는 가치를 때로는 절대적인 성격을 가진 것으로, 때로는 상대적인 성격을 가진 것으로 본다. 우리는 자신의 가치에 대해 사고하거나 설득하려 할 때 그것이 절대적인 것처럼 생각하지만, 그 절대적 가치는 그냥 주어진 것이 아니라 실제 구체적 맥락 속에서 경쟁적으로 작용한 모든 가치들 가운데 상대적인 중요성을 인정받은 결과인 것이다(남궁달화, 1994:15). 따라서 각 가치 간의 비교가 가능하게 하는 구체적 맥락의 파악과 형성이 중요하다는 것을 알 수 있다.

셋째, 가치와 도덕적 가치는 구별되어야 한다는 것을 보여 준다. 도덕적 가치와 가치는 등치가 아니며, 일반 가치의 개념보다 좁은 개념이다(Rokeach, 1973:8). 이는 가치 논제가 다루는 가치가 비단 '옳고 그름'과 관련한 도덕적 차원의 것에 국한된 것이 아니라 다양한 영역을 포괄할 수 있음을 보여 주며, 가치 논제 토론자가 곧 '도덕적 가치'를 추구하는 철학자로 치환될 수 없음을 보여 준다.

그러나 로키치의 정의는 본 연구가 대상으로 하는 가치 논제 토론의 취지에 맞춰 재고되어야 하는 부분이 있다. 바로 로키치가 가치를 '개인적 혹은 사회적'이라고 언급한 부분이다. 이는 가치를 선택하는 장(場)을 구별한 것이다. 그런데 가치 논제 토론은 공적 의사 결정 과정으로 개인적인 논쟁과 성격을 달리한다. 따라서 가치 논제 토론의 가치 선호와 선택은 개인적이고도 주관적인 성격이 아닌, 공동체와 관련된 차원이어야 한다. 예를 들어 친구에게 "나는 야구가 축구보다 더 바람직한 스포츠라고 생각한다."라고 언명할 때, 이것이 개인적인 논쟁일 때는 그것에 대하여 별 다른 이유를 제공할 필요가 없다. 또한 상대방도 이에 대해 인정하고 공감하면 그만이다. 따라서 이 자체로는 토론이 이루어지지 않는다. 그러나 내가 야구가 축구보다 더 바람직한 스포츠라고 생각할 뿐만 아니라 남들도 그렇게 생각해야 한다고 생각하고 이것이 사회의 올바른 방향이라고 생각할 때, 토론이 이루어진다. 즉 가치 논제 토론에서의 가치는 개인적 차원이 아닌 공적 차원에서 판단을 받을 만한 가치인 것이며, 또 다른 이들도 이에 동의해야 공동체가 올바른 방향으로 움직인다는 믿음이 깔려 있는 것이다.

따라서 본고에서는 가치 논제 토론에서 다루고자 하는 가치를 다음과 같이 정의한다. 가치 논제 토론의 가치란, '어떤 대상을 반대되는 것보다 공적으로 더 선호하는 지속적인 믿음'을 의미한다. 그리고 가치 논제 토론은 어떤 구체적 맥락에서 서

로 다른 가치 중 어떤 것이 더 공적으로 바람직한지 비교하는 것을 핵심으로 하는 토론의 유형 중 하나라고 할 수 있다.[25]

(2) 가치 논제의 개념과 특성

① 가치 논제의 개념

'논제(proposition)'란 논란이 되고 있는 핵심적 쟁점에 대한 판단을 진술한 것이며, 이에 대해 토론자들은 찬성과 반대로 나뉘어 경쟁하여 그 결과를 청중 혹은 토론 심판이 결정하게 된다(Freeley & Steinberg, 2013: 122-123). 이 중 본 연구에서 주된 대상이 되는 가치 논제는 '어떤 대상에 대한 가치 판단 혹은 평가(옳고 그름, 바람직함, 정당함 등)'가 진술된 논제라고 정의될 수 있다. 찬성 측은 이 가치 논제로 표명된 가치 판단이 타당하다고 주장하고, 반대 측은 이에 도전하게 된다.

가치 논제가 어떤 구체적 맥락에서의 대상에 대한 가치 판단이라고 한다면, 이 가치 판단은 대체로 어떤 것들인가? 이들은 어떻게 분류될 수 있는가? 벤젤(Wenzel, 1977: 435)은 가치 판단을 주관적 감정의 상대적으로 사소한 표현과, 이보다 중대하며 특정 영역의 평가를 표현하는 판단 유형들로 나누었다. 이때 가치 논제의 대상이 될 수 있는 것에서 '주관적 감정의 표현'은 제외된다. 그는 가치 논제가 논의될 만한 가치 판단의 영역으로 '아름답다.' '즐겁다.', '절묘하다.' 등의 핵심 용어로 특성화될 수 있는 미학 영역, '옳다' 등으로 특성화될 수 있는 윤리 영역, '유용하다.', '이익이다.', '효과적이다.' 등으로 특징지어질 수 있는 정치 영역을 제시하였다.

---

25) 따라서 교사는 가치 논제를 생성하고 서술할 때 위와 같은 공적 차원에서 다룰 값어치가 있는 가치를 가치 논제로 생성하여야 한다. 이대성(2006: 142)은 가치 갈등 상황이 교육적 토론 주제가 될 때 그 적절성을 판단할 수 있는 준거로 가치 갈등의 중요성, 가치 갈등의 강도, 가치 갈등의 영향, 개인의 신념 변화 정도, 가치 갈등의 지속성 등을 들었다. 즉 개인적 차원뿐 아니라 사회적 차원에서 가치 갈등 문제 해결이 중요한 의미를 갖는 것인지(중요성), 첨예한 대립 양상이냐 혹은 일반적 대세이냐의 문제인지(강도), 광범위한 다수에게 영향을 미치는 것인지 소수에게만 영향을 미치는 것인지(가치 갈등의 영향), 혹시 우리 사회에서 금기시된 것은 아닌지(개인의 신념 변화 정도), 지속적인 가치 갈등 문제인지 혹은 일시적인 가치 갈등 문제인지(지속성)를 따져 가치 갈등 상황이 교육적으로 도입하기 적절한지 아닌지를 알 수 있다는 것이다. 이러한 논의를 보면 사회적 차원에서 가치 갈등 문제 해결이 중요한 의미를 갖는 것, 그리고 광범위한 다수에게 영향을 미치는 것, 지속적인 가치 갈등이 있는 것 등이 우선적으로 논제로 선택될 수 있다. 또한 사회적으로 민감한 가치 갈등은 교육적으로 도입할 때 주의를 요하며, 일반적인 대세가 아니라 첨예한 대립 양상을 보이는 가치 갈등을 토론 논제로 삼는다면 보다 역동적인 토론이 가능할 것이다.

<표 Ⅱ-1>은 구체적인 맥락이 없어 모호한 진술인 '운동은 좋은 것이다.'에 구체적인 맥락을 부여하여 어떻게 해석될 수 있는지 그 가능역을 보여 주고 있다.

<표 Ⅱ-1> 가치 논제에서 활용될 수 있는 가치 판단의 분류(Wenzel, 1977:436)

모호한 진술의 예: 운동은 좋은 것이다.				
	의미	**범주**	**담화 영역의 특징**	**관련 논증 방식**
주관적 감정 표현	난 운동 좋아해	주관적 표현적	한담	논증과 관련 없음
가치 논제의 대상이 되는 가치 판단 유형	운동은 매우 즐거운 경험이야.	심미적 판단	미학	판단 기준의 선택과 적용
	신체적 건강을 유지하는 것이 누구나 지켜야 할 의무야.	도덕 판단	윤리	도덕 규칙의 적용, 행동 혹은 도덕 규칙 적용의 결과에 대한 판단
	이는 건강을 지키는 데 유용해.	도구적 판단	정치	목적의 정당화와 수단의 효능 입증

먼저 '운동은 좋은 것이다.'는 본격적인 논쟁 상황이 아닌 사적 대화에서는 단순히 자신이 '운동'이라는 대상에 대해 어떻게 느끼는지, 그 '호오'를 표현하는 진술이 될 수 있다. 그러나 이는 본격적인 논쟁 상황을 상정하는 가치 논제 토론에서 다루는 가치 판단 진술은 될 수 없다. 요컨대 본격적인 가치 논제 토론의 대상이 되는 가치 판단은 심미적 판단, 윤리적 판단, 그리고 도구적 판단이다. 이는 각각 미학 영역의 가치, 윤리 영역의 가치, 정치 영역의 가치를 대변한다. 즉 가치 논제 토론에서는 어떤 평가 대상에 대한 미적 판단(예: ○○○은 걸작이다.), 윤리적 판단(예: 거지를 위한 자선은 옳다.), 도구적 판단(예: 결선투표제는 유익하다.) 등이 주로 논쟁된다고 볼 수 있다.

② 가치 논제의 구성 요소와 분류

가치 논제는 어떤 대상에 대한 가치 판단이므로 가장 기본적인 구성 요소는 평가 대상(object(s) of evaluation)과 평가 용어(evaluation term)이다. 그리고 이에 부가될 수 있는 하위 요소로 상황 한정자(situational qualifier)와 판단 한정자(judgemental qualifier)가 있다. 우선 상황 한정자는 평가 대상의 맥락과 상황을 구

체화하는 것으로 평가 대상에 배속된다. 또한 판단 한정자는 평가 용어의 하위 요소로 가치 판단의 성격을 명확히 하는 것이다(Hill & Leeman, 1997: 133). 예를 들어 “수학 교과에서의 선행학습은 교육 측면에서 바람직하다.”라는 가치 논제의 경우 ‘선행학습’이 토론을 통해 평가되어야 할 대상이 되며 ‘바람직하다’가 평가 용어이다. 그리고 ‘수학 교과’는 평가 대상의 맥락을 규정짓는 상황 한정자이고, ‘교육 측면에서’는 판단 한정자이다.

이러한 가치 논제는 세부적으로 어떻게 분류될 수 있을까? 이민형(2015)에서는 구체적인 논제의 구성 요소를 고려한 세 층위의 분류 방법을 제안하였다. 각각의 판단 기준은 ‘문장의 진술 형태’, ‘평가 대상의 성격’, ‘평가 용어의 구체성 여부’이다.

먼저 가장 기본적인 분류 방법으로 문장의 진술 형태에 따른 분류 방법이 있다. 즉 “보편 복지가 선별 복지보다 낫다.”와 같이 특정 가치가 다른 가치보다 우위에 있음을 주장하는 ‘비교 평가형’과 앞서 예로 든 “모둠학습은 바람직하다.”와 같이 단일 대상에 대한 가치 판단을 토론하는 ‘단일 평가형’이 있을 수 있다.[26] 단일 평가형 논제는 언뜻 보기에 평가 대상에 대한 단일한 평가만을 요구하는 것으로 보인다. 그러나 가치 논제 토론은 본질적으로 비교의 과정이라고 앞서 언급한 것에 유의하여야 한다. 즉 단일 평가의 경우도 그 비교 대상이 함축되어 있으며, 토론 과정에서 이 비교 대상은 반대 측에 의해 구체화되어 드러나게 된다. 즉 비교 평가형과 단일 평가형의 차이는 오직 비교의 대상이 논제에 명시적으로 주어졌는지 아닌지에 달려 있다고 할 수 있다고 할 수 있다.

그리고 가치 논제는 그 평가 대상이 어떤 개념이나 현상(이하 개념 문제)에 대한 것인지, 또는 실용적 행위나 정책(이하 실용 문제)에 대한 것인지에 따라 개념 문제에 대한 토론, 실용 문제에 대한 토론으로 크게 나눌 수 있다.[27] 특히 “불효자 방지법은 정당하다.” 등의 실용적 행위 혹은 정책, 즉 실용 문제에 대한 가치 토론은 흔히 ‘유사 정책 논제’라고도 부른다. 이민형(2015)에서는 이러한 개념 문제와 실용 문제의 구분이 명확한 것은 아니라고 하면서 다음과 같은 구분법을 제시하고 있다. 예를 들어 “국적 포기자에 대한 불이익은 정당하다.”라는 논제와 “안중근의 행위는 정당하다.”는 모두 어떤 행위에 대한 가치 판단을 묻는 것이다. 하지만 전자는 실용 문

---

26) 이선영(2011)에서는 자레프스키(Zarefsky, 1980)의 논의를 인용하여 ‘단일 평가’와 ‘합성 평가’로 나누었다. 그러나 본고에서는 ‘합성 평가’보다는 ‘비교 평가’가 더 그 뜻을 분명히 전달한다고 판단하여 ‘비교 평가’라는 용어를 사용한다.

27) 이는 윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007: 34-35)이 논증의 대상이 되는 문제를 개념 문제와 실용 문제로 나눈 것을 응용한 것이다.

제로 분류되며 후자는 개념 논제에 속한다고 할 수 있다. 이러한 차이의 이유는 각 대상을 결정하는 수사적 맥락이 다르기 때문이라고 할 수 있다. 즉 '국적 포기자에 대한 불이익'이란 정책의 성격을 띠며, '미래를 위한 공동체의 집합적 결정(이준웅, 2011)'이 필요한 것으로, 이에 대해 가치 논제 토론을 한다는 것은 이 정책이 도입될 만한 가치가 있는지, 사회의 공동선을 저해하지는 않는지 등을 검토하는 것이며 이는 이후 "국적 포기자에 대해 불이익을 주어야 한다."는 정책 토론의 예비 토론의 성격을 갖는다. 그러나 '안중근의 행위'에 대하여 토론하는 것은 미래 일어날 어떤 정책에 대한 결정이 아니라, 과거 어떤 행위에 대해 현재 공동체의 규범과 가치를 기준으로 판단했을 때 칭송할 만한지 혹은 비판받아야 마땅한지를 결정하는 것이 된다. 이는 개념 문제로 볼 수 있다(이민형, 2015: 126).

마지막으로 이민형(2015)에서는 기존의 분류에 덧붙여 가치 논제가 그 평가 용어가 얼마나 구체적인가에 따라서도 분류될 수 있음에 주목하였다. 예를 들어 '바람직하다', '정당하다', '좋다' 등은 보편적으로 어느 평가 대상에나 사용될 수 있는 것으로 '보편적 가치 판단형'이라고 할 수 있다. 그러나 '교육적이다', '도덕적이다' 등은 이에 비해 상당히 구체적인 판단 용어라고 할 수 있다. 이는 '구체적 가치 판단형'이라고 분류된다. 후술하겠지만 이 보편적 가치 판단형과 구체적 가치 판단형 논제는 논제 분석 과정에서 매우 중요한 차이를 보인다. 이는 가치 논제의 필수 쟁점 중 '가치 전제'의 활용 여부를 판단할 수 있는 중요한 기준이 된다.

③ 가치 논제와 타 유형의 논제의 차이

여기에서는 가치 논제와 등위 관계에 있는 논제 유형인, 사실, 가치, 정책 논제에 대해 논의하고, 이들과의 차이를 밝히고자 한다. 가치 논제는 주로 다루는 대상이 '가치'라는 점에서, 일차로 다른 논제와 변별되고, 또 '판단형 논제'라는 점에서 타 논제, 특히 정책 논제의 토론 수행 과정과 구별된다.

가치 논제와 함께 토론 논제의 대표적인 논제 유형에는 사실, 정책 논제가 있다. 사실 논제는 "어떤 사실의 진위, 혹은 사건의 발생 여부를 다루는 논제이다(Ericson, Murphy, & Zeuschner, 1987: 141)." 또한 "정책 논제는 어떤 유형의 행위 혹은 정책이 착수되는 것이 필요하다는 주장을 담은 논제이다(Hill & Leeman, 1997: 129)." 이러한 사실, 가치, 정책 논제의 전통적 3가지 범주는 아리스토텔레스가 그의 저서 '수사학'에서 웅변술, 즉 설득 메시지를 사법적(forensic) 담론, 제시적(epideictic) 담론, 토론적(deliberative) 담론의 세 가지로 구분한 것에서 그 뿌리를 찾을 수 있다.

이 세 가지 담론, 사법적 담론, 제시적 담론, 토론적 담론은 무엇을 말하는가? 이준웅(2011)은 세 가지 수사 담론의 유형에 대해 각각 다음과 같이 설명한다. 먼저 사법적 담론은 자신의 입장을 옹호하고 상대방 주장의 타당성을 공격하는 논쟁적 말하기이며, 꼭 법정이 아니더라도 과거의 행위의 옳고 그름을 따져서 잘잘못을 가리겠다는 목적을 갖는 말하기가 여기에 속한다. 그리고 제시적 담론은 '현재' 무엇을 찬양해야 하고 왜 그래야 하는지를 제시하고, 실제로 그것의 찬양 또는 비난을 통해서 특정 가치와 규범을 옹호한다는 의미에서 공동체의 이념을 강화하는 역할을 한다. 마지막으로 토론적 담론은 공동체의 미래를 염려하는 동기에서 공공의 사안에 대한 의제나 법안을 제시하거나, 공동의 문제에 대한 대처방안을 제시하는 것을 말한다(이준웅, 2011: 190-191).

물론 사실, 가치, 정책의 세 논제 모두 토론이라고 하는 의사소통적 장르 측면에서 보면 마지막 토론적 담론에 속하지만, 그러면서도 이들은 각각 사법적 담론, 제시적 담론, 토론적 담론의 성격을 짙게 띠고 있다. 특히 본고에서 대상으로 삼고 있는 가치 논제는 제시적 담론의 특성과 상통한다. 그런데 이 제시적 담론의 주요 '시간'이 '현재'인 것에 주목할 필요가 있다. 아리스토텔레스는 웅변가들이 찬사 혹은 비난을 퍼붓는 것은 현행의 사건 때문이라고 하면서도, 다음과 같이 덧붙인다. "흔히 사람들은 과거를 상기함으로써 과거로부터 논거를 이끌어내며, 미래를 추측함으로써 미래로부터 논거를 이끌어낸다(아리스토텔레스, 미상/2015)."

즉 제시적 담론은 '과거'와 '미래'를 잇는 중간 가교 역할을 하면서, '현재'의 가치로 과거를 평가하고 '미래'의 행위를 결정하게 한다. 바로 이 '가교적 성격'을 가치 논제 또한 가지고 있다고 할 수 있다. 가치 논제는 사실 논제, 정책 논제의 중간에 위치하며 타 논제와 결합하여 '유사 사실 논제', '유사 정책 논제' 등으로 변형되어 논의되는 경우가 많다. "안중근은 테러리스트이다.", "교원 평가제 시행은 바람직하다."와 같이 얼핏 보기에 사실 논제, 혹은 정책 논제인 것처럼 보여도, 실상은 해당 대상에 대한 가치 판단을 다룬 가치 논제일 수 있는 것이다. 또한 사실 논제, 정책 논제 토론을 하면서도 해당 토론의 국면에 시시각각 가치는 개입될 수밖에 없다. 이러한 가치 논제가 가지는 중간자적 성격, 유동적 성격은 이후 논의할 가치 논제 토론 수업의 성격과도 연계되는데, 타 논제 토론과는 달리 가치 논제 토론 수업은 다양한 수업 상황 맥락과 결합할 가능성을 보이게 되는 것이다.

한편 이 세 가지 논제, 사실, 가치, 정책 논제는 비정책(nonpolicy) 논제와 정책 논제로 구분되기도 한다. 정책 논제가 현존하는 규제, 프로그램의 폐지나 새로운 규제

혹은 프로그램의 수립 등의 행위를 폭넓게 진술해 놓은 것이라면, 사실 논제와 가치 논제가 속한 비정책 논제는 사실과 가치에 대한 판단을 다루는 판단형 논제이다 (Hill & Leeman, 1997: 129-132).[28]

지금까지 가치 논제가 속한 판단형 논제와 정책 논제의 차이를 대부분의 논자들과 토론 참여자들은 방안의 유무로 보는 경향이 있었다.[29] 즉 정책 논제의 경우 논제에 폭넓게 진술된 행위를 구체화한 '방안(plan)'을 청중 앞에 제시함으로써 해당 방안이 문제를 과연 해결할 수 있는지에 대해 검증하는 것이 핵심이다. 그러나 판단형 논제의 경우 이러한 방안의 제시에 대한 책임이 없다고 본다. 하지만 이렇게 정책 논제와 가치 논제의 차이를 방안의 유무로 구분하는 것은 가치 논제를 정책 논제의 결여태로 보는 것이며 가치 논제를 접하는 토론자에게 '구체적인 방안을 언급하지 않아도 된다.'는 것 외에 가치 논제의 본질에 대한 정보를 제공해 주지 못한다.

그렇다면 정책 논제와 다른 '판단형 논제'로서의 가치 논제는 어떻게 변별될 수 있는가? 이때 로슨(Lawson, 1989)이 정책 논제 토론 관습과 가치 논제 토론 관습의 차이를 말하기 기술의 강조 문제(delivery and skills), 논제 관련성 문제(topicality), 개념과 방안에 대한 정의 문제(definition of terms and plan), 논제에 대한 총체적 혹은 부분적 방어의 문제(defending the resolution in whole or in part), 찬성 측의 방안 제시 의무 문제(must or may the affirmative present a plan)의 문제로 정리한 바를 참고할 수 있다. 이때 유의할 것은 그가 언급한 대로 네 가지 모두가 정책 논제와 가치 논제의 근본적인 차이에서 오는 것은 아니라는 점이다. 일례로 '말하기 기술 강조'의 차이는 정책 논제와 가치 논제의 근본적 차이에서 오는 것이 아니라, 정책 논제와 가치 논제가 터를 잡은 토론 대회 관습상의 차이이다. 하지만 그가 열거한 나머지는 가치 논제 토론과 정책 논제 토론의 내부 문제라는 점에서 고찰할 필요가 있다. 이때 논제 관련성, 개념과 방안의 정의, 논제에 대한 총체적 혹은 부분적 방어의 문제, 찬성 측의 방안 제시 의무 문제는 개별적으로 논의할 것이 아니라 결국 '토론 중 어떤 지점에 초점을 두어 논증할 것이냐'의 문제로 치환해 볼 수 있다. 즉 가치 논제 토론과 정책 논제 토론에서 토론자가 어디에 초점을 두어 논증해야 하는지가 관건이다.

---

28) 사실 논제는 교육 토론에서는 단독 논제로 채택되는 경우가 흔하지 않으며, 가치와 정책 논제 아래 편입되어 다루어지는 경우가 많기 때문에 본고에서도 가치 논제와 정책 논제를 중심으로 논의하고자 한다.

29) 베루브 등(Berube et al., 1994: 29)은 많은 토론 평가자들이 정책 논제와 비정책 논제의 차이를 논제에서 '~해야 한다'라는 말의 유무와 방안의 유무로 느낀다고 증언하였다.

초점이란 무엇인가? 초점이란 어떤 이가 보고자 하는 대상이며, 토론의 과정을 통해 입증하고자 하는 산물, 혹은 목적이라고 할 수 있다(Bile, 1996: 37). 이때 초점은 전통적으로 논제의 입증에 집중하는 '논제 입증 초점(proposition or resolution focus)'과 '주장 혹은 방안 구체화 초점(case or plan focus)'로 구분될 수 있다 (Berube, Snider, & Pray, 1994).

즉 '논제 입증 초점'이 바로 판단형 논제로서의 가치 논제 토론의 특징이다. 가치 논제 토론은 논제가 상정하는 가치 '판단'이 토론의 중심이다. 가치 '판단'을 지지하거나 기각하기 위해 토론을 하는 것이다. 이에 비해 전형적인 정책 논제 토론은 '찬성 측 입론자의 주장' 혹은 '방안'이 토론의 중심이 된다. 다시 말하면 정책 논제 토론은 논제가 지시하는 행위를 실현하기 위한 구체적 실행의 문제를 다룬다. 따라서 찬성 측은 이 논제를 어떤 식으로 실현할지 그 첫 번째 주장에서 개념을 조작적으로 정의하거나 구체적인 실행 방안을 공개하여야 하며, 이후 토론은 찬성 측이 제시한 주장 혹은 방안을 중심으로 이루어지게 된다.

특히 베루브, 스나이더, 프레이(Berube, Snider, & Pray, 1994:78)는 이 '논제 입증 초점'을 지지하면서 가치 논제 토론에서 "찬성 측은 논제 세계(resolutional universe) 안에 있는 모든 사례에 대해 방어해야 할 의무를 받아들이든지, 아니면 사례를 통해 귀납적 일반화를 함으로써 논제를 정당화하는 방식을 취할 수 있다"고 하였다. 베루브 등은 이 중 후자를 지지하고 있다.

예컨대 가치 논제를 증명하기 위해 찬성 측은 양 극단의 선택지를 가지고 있다. "도덕적 리더가 최선의 리더이다."라는 논제가 있다고 하자. 이때 찬성 측은 오직 단 하나의 예, 어느 도덕적 대통령이 사회를 발전시킨 사례를 들어 논제를 입증하며, 자신이 입증 책임을 다 했다고 주장할 수 있다. 하지만 이러한 찬성 측에 맞서 반대 측은 모든 사회, 모든 시기의 도덕적 리더 사례를 찬성 측이 방어해야 한다고 주장할 수 있다. 전자는 찬성 측이 극단적으로 유리한 것이며, 후자는 반대 측이 극단적으로 유리한 것이라 모두 불합리하다.

베루브 등(Berube et al., 1994: 50-96)에 의하면, 찬성 측에게 관련된 모든 사례를 방어하길 요구하는 것은 문제가 있다. 짧은 토론 시간 내에 논제에 포함된 모든 사례를 이야기하는 것은 무리일 뿐더러 역동적인 토론을 위해서도 바람직하지 않기 때문이다. 그리고 상호 모순되는 사례를 수반하는 논제가 있다는 점도 이러한 접근이 성립되기 힘들게 한다. 때문에 그는 전형적이고 충분한 사례를 활용하여 귀납적 일반화를 통해 논제를 입증하는 것이 가치 논제에 적합하다고 주장한다.

그렇다면 이때 '전형적'이라는 것은 어떤 의미를 갖는가? 이는 가치 논제 토론 대회의 관습 혹은 가치 논제와 마찬가지로 일종의 가치 판단을 다루는 사법 판결문에 흔히 등장하는 '일반적으로(in general)', '일반적 원칙(general principle)', '제반 사항을 고려해 보았을 때(on balance)' 등의 어구와 연관하여 고려할 수 있다. 다음은 '일반적으로', '일반적 원칙'이 가치 논제에 활용된 양상이 구체적으로 드러난 예시이다. NFL은 가치 논제를 중점적으로 다루는 링컨 더글러스 토론에 대한 공식 지침에서 다음과 같이 언급하고 있다.

> 링컨 더글러스 토론에서는 특정 방안(plan)과 대체 방안(counterplan) 대신 어떤 일반적 원칙(general principle)을 뒷받침할 수 있는 논증에 초점을 맞추어야 한다. 토론자들은 이러한 일반적 원칙이 의사 결정을 이끌어 내는 것을 예시할 수 있는 일반적이고 실용적인 예 혹은 해결책을 제시할 수 있어야 한다(NFL, 2012).

즉 가치 논제 토론을 천명하고 있는 링컨 더글러스 토론에서는 정책 토론처럼 특정 정책적 방안과 그에 대한 대안 제시에 초점을 맞추는 대신 논제에 드러나 있는 일반적 원칙을 입증하는 것에 집중해야 하며, 이러한 일반적 원칙이 가장 잘 드러나는 일반적이고 실용적인 예를 들어야 한다는 것을 언급하고 있다.

또한 '제반 사항을 고려해 보았을 때'라는 어구는 주로 법률적인 판례에서 특정 사건에 대한 상황을 통합적으로 서술한 다음 '제반 사정을 합리적으로 고려하여' 법률적 판단을 내릴 때 사용되곤 한다. 그런데 과연 이때 고려 사항이 되는 '제반 사정'이란 무엇인가? '제반 사정'이란 해당 맥락의 모든 측면을 말하는 것이 아니라 관련된 의사 결정에 중요하게 관련되는 측면들을 말하는 것이다(김시형, 2013: 59-60). 이러한 논의를 보면 토론자는 논제의 판단을 뒷받침할 '전형적인 예'를 찾기 위해, 제시된 가치 논제에서 어떤 것을 중요하게 고려해야 하는지 살펴야 한다. 그리고 이때 고려해야 하는 '중요한 사항'들은 결국 가치 논제 토론의 필수 쟁점과 연관된다.

이와 같은 맥락에서 하인즈와 디보이드(Hanes & Devoid, 2006: 48)는 가치 논제 토론의 찬성 측이 해야 하는 역할은 논제를 모두 방어하고자 하는 것이 아니라, 가치 논제에 대한 자신의 입장과 관점을 잘 드러낼 수 있는 개념적 틀(framework)을 제시하고 이를 사례(example)로서 방어하는 것이라고 하였다. 이때 개념적 틀의 역할은 바로 뒤이어 등장할 사례가 '전형적인' 것이라고 정당화하는 것이 된다. 예를 들어 앞서 언급한 도덕적 리더 논제에서 토론자는 도덕적 리더가 가져오는 모든 유익들을 나열하는 것보다, 평가 대상이 '리더'인 만큼, 이를 평가하려면 '사회 발전' 측

면에서 보아야 한다는 관점을 제시하고, 이러한 사회의 발전은 '부패 지수' 혹은 '경제 성장률'을 통해 측정할 수 있다고 하는 개념적 틀을 먼저 제시할 수 있다. 그리고 이렇게 구체화된 개념적 틀 하에서 도덕적 리더를 통해 경제가 성장했다는 객관적 수치와 부패 정도가 낮아졌다는 예를 들면 해당 논제는 입증 가능할 것이다. 이러한 개념적 틀과 사례에 해당하는 것이 바로 필수 쟁점이며 이어 3절에서 가치 논제의 필수 쟁점에 대해 고찰하게 된다.

정책 논제 토론에서 주로 사용되는 '주장 혹은 방안 구체화 초점(case or plan focus)'을 가치 논제와 견주기 위해 예를 들어 구체적으로 기술한다. 정책 논제 토론의 주장 혹은 방안 초점은 앞서도 언급했듯이 맨 처음 제시되는 찬성 측의 주장이 논제에 내재되어 있는 행위를 구체화하며, 논의할 영역을 결정한다. 그러므로 이후의 논쟁은 논제보다 찬성 측 주장인 입론을 중심으로 전개되게 된다. 예를 들어 "국적 포기자에 대해 불이익을 주어야 한다."는 정책 논제의 경우, 찬성 측 첫 번째 토론자는 그의 입론에서 국적 포기자에게 불이익을 주는 일종의 법안을 조작적 정의를 통해 실체화한다. 반대 측 토론자는 찬성 측의 법안이 다루어야 하는 논제와 관련성이 있는지 '논제 관련성(topicality)'이라는 필터로 적절성 여부를 따져 본 후, 결격 사항이 없다면[30] 해당 찬성 측 법안의 실효성에 대해 논쟁하기 시작한다. 그러므로 자연스럽게 이후 논의는 이러한 찬성 측이 입론한 법안을 중심으로 돌아가게 된다. 이는 전형적으로 정책 토론에서 자주 일어나는 방식이다.

지금까지 가치 논제의 본질에 대해 논의하였다. 먼저 가치 논제 토론에서의 가치란 '어떤 대상을 반대되는 것보다 공적으로 더 선호하는 지속적인 믿음'을 의미한다고 규정하였다. 본 연구의 대상인 가치 논제는 어떤 대상의 가치 판단에 대해 진술한 것이며, 찬성 측과 반대 측은 이러한 가치 판단이 진실이라고 입증하기 위해 혹은 기각하기 위해 토론하게 된다. 이러한 가치 논제는 '문장의 진술 형태', '평가 대상의 성격', '평가 용어의 구체성 여부'에 따라 '비교 평가형'과 '단일 평가형', '개념 문제'와 '실용 문제', '구체적 가치 판단형'과 '보편적 가치 판단형'으로 분류될 수 있다. 또한 가치 논제와 타 논제 유형과의 차이를 논의하였는데, 가치 논제는 주된 대상이 '가치'라는 면에서, 그리고 '논제 입증 초점'이라는 면에서 타 논제 유형, 특히

30) 반대 측은 찬성 측의 입론을 듣고, 찬성 측의 주장이 논제가 요구하는 것과 거리가 있다고 판단할 수 있다. 이때 가장 먼저 반대 측이 해야 하는 일은 찬성 측의 주장이 논제 관련성이 없다고 주장하는 것이다. 이는 토론에 있어 절대적인 투표 쟁점이 된다. 이는 토론 평가자들이 반대 측의 논제 관련성 주장이 합당하다고 판단한다면, 이후 찬성 측이 어떤 주장을 펼치는가와는 상관없이 반대 측이 토론에서 승리함을 의미한다.

정책 논제와 구별된다.

2) 선결조건을 갖춘 입론과 필수 쟁점[31]

(1) 선결조건을 갖춘 입론과 필수 쟁점의 개념

토론에서 찬성 측 입론자는 '선결조건을 갖춘 입론'(prima facie case)[32]을 구성하여야 한다. 이 말은 라틴어로 '액면가(on face value)', '첫눈에(at first sight)' 등의 의미에서 온 것으로, 찬성 측은 반대 측에 의해 논박하기 이전, 그 자체로 확증될 수 있을 만큼 강력한 주장을 제시하여야 한다(Wood & Goodnight, 2006: 175). 즉 논제를 토론의 장에 끌어들이는 찬성 측의 입론 자체가 "논제를 판단하기 위한 충분한 토대를 갖추어야 한다는 것이다(Wood. & Midgley, 1989: 65)." 이는 토론자가 본격적으로 입증 책임을 다하기 위한 가시적인 첫 움직임이라고 할 수 있다.

선결조건을 갖춘 입론을 형성하기 위한 기본적인 요건으로 대부분의 학자들은 필수 쟁점(stock issue)을 갖출 것을 주문한다. 필수 쟁점이란 '특정 논제 유형의 토론에 공통적으로 나타나는 쟁점 혹은 대부분의 논제에 적용 가능한 표준적 주장(Freeley & Steinberg, 2013: 154)'을 말하는데, 찬성 측이 필수 쟁점으로 선결조건을 갖춘 입론을 구성해야 한다면 반대 측 또한 이 선결조건을 갖춘 입론을 공박하기 위해 필수 쟁점 중심으로 공격하여야 한다.

그런데 이 필수 쟁점에 대해 논할 때 미리 명확하게 해야 할 것이 있다. 바로 토론의 관습에서 필수 쟁점(stock issue)은 두 가지 차원에서 사용된다는 것이다. 첫 번째는 넓은 의미로의 필수 쟁점을 파악하는 것으로, 필수 쟁점이 사실, 가치, 정책 논제에 모두 적용될 수 있다고 보는 것이고, 또 하나는 좁은 의미로 파악하는 것으로 특히 정책 토론에 국한하여 정책 논제에서 보편적인 패러다임인 '필수 쟁점 패러다임(stock issue paradigm)'[33]과 연관하여 이해한다. 본 연구에서는 전자의 의미로

---

31) 대체로 토론의 포문을 여는 찬성 측의 입론이 갖추어야 하는 2가지 필수 조건으로 논제 관련성(topicality)와 선결조건을 갖춘 입론을 든다(Wood & Midgley, 1989). 이때 논제 관련성은 해당 주장이 논제와 관련이 있어야 한다는 것을 의미한다.

32) 우드와 드위트(Wood & Dewitt, 1991)는 이 개념이 법 분야와 교육 토론의 연관 분야에서 모두 사용되지만 그 개념역에는 차이가 있다고 하였다. 즉 법 분야에서의 '선결조건을 갖춘 입론'은 입론 뿐아니라 그 하위 논증과 주장까지를 일컫는 광범위한 개념이다. 하지만 교육 토론에서의 '선결조건을 갖춘 입론'은 대체로 찬성 측의 입론만을 지시하는 것이다.

33) 좁은 의미에서의 '필수쟁점 패러다임'은 정책 논제를 다룰 때 항상 반복적으로 발생하는

필수 쟁점을 사용한다.

가치 논제 토론의 이론 중 필수 쟁점에 관한 부분은 상대적으로 학자들 간에 가장 많은 공감대를 이룬 부분이다. 즉 가치 논제 토론의 대표적인 토론 분석 모형(analytical model)[34]으로 가치 판단 기준- 적용 모형(the criteria-application model)이 폭넓게 통용되고 있다. 그리고 이 모형의 취지를 반영한 필수 쟁점의 구분이 바로 맷런(Matlon, 1978)의 정의적 쟁점(definitive issue)과 지시적 쟁점(designitive issue)이다. 그러나 정의적 쟁점, 지시적 쟁점의 큰 틀의 구분만이 보편적 동의를 얻었을 뿐 학자들마다 정의적 쟁점과 지시적 쟁점을 어떤 범위 내에서, 어떤 방법으로 구체화할지는 의견이 엇갈리고 있다. 아직은 정책 논제와 같이 분명한 형태로 구체화되지는 않은 것이다.

베이커와 로그(Baker & Loge, 1989)는 가치 논제 토론 연구자들이 필수 쟁점 자체보다 필수 쟁점을 개발하는 과정 자체에 더 주의를 기울여야 한다고 하면서, 현재의 고정되고 표준화된 필수 쟁점이 없는 상태가 오히려 가치 논제 토론자들로 하여금 논쟁의 새로운 영역을 개척하는 기회가 되고 있다고 하고 있다. 하지만 명확한 필수 쟁점이 없다는 것은 토론의 역동성 측면에서는 장점으로 작용할 수 있지만 가치 논제 토론자들에게는 혼란으로 작용할 수 있다. 따라서 가치 논제 토론 수업을 계획할 때는 학습자들에게 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 보다 명확한 형태로 제시하여야 할 것이다. 따라서 본고에서는 가치 논제 토론의 필수 쟁점에 대한 논의들을 정리하여 이후 가치 논제 토론 수업에 반영될 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 제시한다.

(2) 가치 논제 토론의 필수 쟁점

앞서 진술했듯이 가치 논제에서 가장 많이 사용하는 필수 쟁점의 분류는 맷런(1978)의 정의적 쟁점과 지시적 쟁점이다. 이는 본래 에나잉어와 브로크리드(Ehninger & Brockriede, 1963)가 사용한 용어로 맷런(Matlon)은 이를 가치 논제의

잠재적인 쟁점들이 존재한다는 가정에서 출발하는 것으로, 찬성 측은 현 상태의 내재적 문제(ill), 현 상태로부터 오는 여러 가지 불이익(blame), 문제 해결책의 제시 및 새로운 이익 증명(cure & cost) 등의 필수 쟁점을 반드시 증명하여야 하며, 필수 쟁점 중 하나라도 반대 측이 성공적으로 반박하게 되었다면, 반대 측이 이기게 된다는 것이다(이선영, 2012:460-461).

34) 분석 모형(analytical model)이란 토론 논제를 분석하고 추론하며, 토론하는 구조적 방법 혹은 절차를 나타낸다. 특히 이 분석 모형은 논제의 필수 쟁점을 규정한다(Hill & Leeman, 1997:169).

필수 쟁점으로 정착시켰다. 그에 의하면 정의적 쟁점은 “가치 판단 기준(criteria), 모범, 이상이나 바람직한 목표 및 목적 등을 마련하는 데 사용될 수 있는 규준(standard) 또는 척도(measure)의 진술 혹은 정당화”이며 지시적 쟁점은 “평가의 대상이 정의된 판단 기준에 부합하는지 여부”이다(Matlon, 1978: 401). 즉 가치 논제는 기본적으로 비교 활동이기 때문에, 비교의 기준이 되는 판단 기준의 해석과 이의 구체적 적용이 선결조건을 갖춘 입론에서 행해져야, 이후 상호 공방에서 구체적인 비교 활동이 행해질 수 있는 것이다. 이러한 정의적/지시적 쟁점의 구분은 베르흐와 로그(Verch & Logue, 1982), 바터넨과 프랭크(Bartanen & Frank, 1983), 터만(Tuman, 1987)과 같은 다수의 학자들에 의해 지지되고 또 활용되었다(Matlon, 1988).

본 연구는 특히 인치, 워닉, 앙드레(Inch, Warnick, & Endre, 2006)의 논의를 받아들여 가치 논제의 필수 쟁점을 정리하였다. 이들은 판단 기준과 적용에 관련된 쟁점을 가치(value)[35], 가치 판단 기준(criteria), 적용(application)으로 나누었다. 이는 정의적/지시적 쟁점의 범주의 핵심 요소를 간명하게 살린 것으로, 링컨-더글러스 토론의 전형적인 스타일인 가치 전제- 판단 기준 유형(value premise- criterion style)과 상통한다. 본 연구에서 이들의 논의를 받아들인 이유는 이들의 논의가 선행 논의들이 공통적으로 내세우고 있는 지점을 가장 간결하게 제시하고 있으며 현재 가치 논제 토론으로서 행해지고 있는 링컨-더글러스 토론의 실제와 상통하는 점을 고려한 것이다. 이들이 제시한 것에 대부분의 연구들이 가치 논제의 필수 쟁점으로 인정하고 있는 핵심 개념 정의(definition)를 덧붙여(Warnick, 1981; Richard, 1992; Bartanen & Frank, 1994; Freeley & Steinberg 2013), 본 연구에서는 가치 논제 토론의 필수 쟁점으로 ‘핵심 개념 정의하기(definition, 이하 핵심 개념 정의)’, ‘가치 전제 생성하기(value premise, 이하 가치 전제)’, ‘가치 판단 기준 옹호하기(value criteria, 이하 가치 판단 기준)’, ‘평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기(value application, 이하 가치 적용)’를 제시한다.

① 핵심 개념 정의하기

어느 토론에서나 논제에 사용된 단어를 해석하여 정의하는 것은 매우 중요한 과정이며 찬성 측 첫 번째 입론에서 반드시 행해져야 하는 부분이다. 이는 찬성 측의

35) 링컨-더글러스 토론에서는 이를 전형적으로 가치 전제(value premise)라고 일컫는다.

의무이기도 하면서 동시에 권리이기도 하다. 이때 대부분의 논자들이 1) 찬성 측이 개념 정의를 내릴 권한이 있다는 것, 2) 그리고 찬성 측의 정의는 해당 개념 정의가 합리적(reasonable)이라면 사용 가능하다는 것에 동의하고 있다(Lawson, 1989: 21). 그런데 이 '합리적'이라는 것은 개념 정의가 갖추어야 하는 일종의 규준(standards)을 말하는 것으로 이 규준은 정책 논제 토론의 관습과 가치 논제 토론의 관습에 따라 차이가 있다.

핵심 개념 정의의 대상은 원칙적으로 가치 논제의 구성 요소인 평가 대상과 평가 용어 모두가 될 수 있지만 관습적으로 찬성 측은 입론의 도입부에서 평가 대상, 예를 들어 '협동학습은 바람직하다.'에서의 '협동학습' 등을 '핵심 개념 정의'로 명확하게 규정하고, 평가 용어의 정의는 곧이어 나오는 가치 전제, 판단 기준과 연동하여 입론의 본론에서 정의하는 경향이 있다(Hill and Leeman, 1997:246). 따라서 본 연구에서도 이후 나올 가치 전제, 가치 판단 기준 등과의 관계를 고려하여 핵심 개념 정의의 대상을 '평가 대상'으로 한정시키도록 한다.

핵심 개념의 정의는 논제의 의미를 명확히 하고, 토론의 영역을 제한하는 역할을 한다. 가치 논제 토론의 경우에는 이러한 정의 자체가 필수 쟁점에 속한다. 즉 가치 논제 토론에서 핵심 개념 정의는 논제 분석의 도구이면서, 동시에 찬성과 반대 측이 토론에서 승리하기 위하여 꼭 이겨야 하는 쟁점인 것이다.[36]

따라서 가치 논제 토론에서의 핵심 개념의 정의는 정책 논제 토론에서의 개념 정의와 미묘한 차이가 있다. 정책 논제 토론자들은 주로 "특정 맥락에서 그 단어가 제시하는 기능이나 특별한 목적을 설명하는(Freeley & steinberg, 2013: 147)" 조작적 정의(operational definition)[37]를 자주 활용하여 그들의 방안과 함께 제시하는 것이 보통이다. 이때 이들은 자신이 주장하고자 하는 특정한 방안(plan)이 해당 논제의 경계 안에 있다는 것을 보여 주기만 하면 된다(Richard, 1992: 34). 예를 들어 "중고등학교에 교권 보호법이 도입되어야 한다."는 정책 논제의 경우 핵심 대상인 교권

---

36) 예를 들어 포크, 잉글리쉬, 워커(Pork, English, & Walker, 2000)가 사례로 제시한, "불치병 환자가 언제 그리고 어떻게 죽을지 선택하는 것을 허락하는 것은 정당하다."는 논제의 토론에서 찬성 측 입론자는 '허락(permitted)'이라는 용어를 '인위적 개입 없이, 발생하는 것을 용인함'으로 정의하는데, 이는 해당 논제를 해석하는 찬성 측의 의무를 이행하는 것이기도 하면서, 정부가 사실상 살해를 허가한 것이라는 반대 측의 주장을 고려하여 자신에게 유리하게 논의의 영역을 제한하기 위한 것이다.

37) 이때 정의의 방법은 사례를 들어 정의하기, 일반적 언어 용법(common usage)으로 정의하기, 권위자를 빌어 정의하기, 조작적 정의하기, '부정 표현'을 사용하여 '~가 아닌' 등으로 정의하기, 비교 및 대조의 방법으로 정의하기, 유래를 사용하여 정의하기 등이 사용될 수 있다(Freeley & Steinberg, 2013: 143-148)

보호법을 ‘본 법의 교원은 중고등학교 교원으로 범위를 한정하며, 학생, 학부모, 그리고 관리자가 교원의 수업과 생활 지도의 권리에 심각한 위해를 끼쳤을 경우 처벌하는 법안’이라고 조작적으로 정의할 수 있으며 이는 찬성 측의 방안과 연결될 수 있다. 찬성 측은 방안과 연결되는 조작적 정의에서 논제가 요구하는 제한 조건 ‘중고등학교’ 등을 빠짐없이 반영해야 하며, 자신의 제안을 합리적으로(reasonable) 수행할 수 있도록 논제에는 드러나 있지 않지만 ‘수업과 생활 지도의 권리’, ‘학생과 학부모, 관리자 대상’ 등과 관련하여 조건을 부가할 수 있다(Freeley & Steinberg, 2013: 257).[38].

그러나 가치 논제 토론에서는 찬성 측은 방안을 제시하지 않기 때문에, 조작적 정의는 잘 사용하지 않는다(Richard, 1992: 35).[39] 또한 가치 논제에서는 개념 정의 자체가 필수 쟁점이기 때문에 반대 측은 찬성 측이 제시하는 핵심 개념 정의에 얼마든지 반박할 준비가 되어 있다. 이때 정책 논제와는 달리 가치 논제 토론에서는 논제의 용어에 대한 합리적 해석이면 된다고 보는 ‘합리적 정의’ 규준보다 더 강화된 기준, ‘최선의 정의(best definition)’[40] 규준을 사용한다. 이는 ‘합리적’이어서만 되는 것이 아니고, 다른 정의보다 우월한 것이어야 한다는 것이다(Ulrich, 1988: 15). 즉 해당 논제의 의미를 가장 잘 나타내는 정의여야 한다는 것이다. 예를 들어 “선의의 거짓말은 바람직하다.”는 논제에서 찬성 측이 상대방을 배려하기 위한 우회적 표현으로 ‘선의의 거짓말’을 규정한다면, 이는 뜻은 통할지언정 ‘거짓말’이라고 하는 평가 대상을 정확하게 표현했다고 볼 수는 없다. 따라서 반대 측은 ‘거짓말’이라고 하는 개념에 ‘진실을 속인다’는 의미가 포함되어야 하며, 찬성 측이 이를 포함시키지 않았기 때문에 ‘핵심 개념 정의’의 필수 쟁점을 충실하게 이행하지 못했다고 주장할 수 있다.

앞서 언급한 것처럼 개념 정의를 내리는 것은 찬성 측의 고유 권한이다. 하지만 반대 측은 논제 관련성(topicality)[41] 논증을 제기하며 이에 도전한다. 이때 반대 측

---

38) 물론 이것이 논제에서 현격히 벗어났을 경우 반대 측의 공격의 대상이 되기도 한다. 이것이 바로 반대 측이 토론의 초기 자주 제기하는 논제 관련성(topicality) 공격이다(Freeley & Steinberg, 2013:257).

39) 유사정책논제에서는 자주 사용한다.

40) 이 합리적 정의 대 최선의 정의 규준의 대비는, 정책 논제 토론을 표방했던 NDT와 가치 논제 토론을 도입한 CEDA의 입장 차이를 보여 주는 것이기도 했다. NDT는 개념 정의가 ‘합리적’이면 된다는 찬성 측의 권한을 극대화한 입장을 취했는데, 이러한 입장을 악용하여 ‘정의’ 자체를 교묘하게 뒤틀어 토론을 교란하는 부작용이 나타났다. 이에 CEDA에서는 이러한 것들을 막기 위해 ‘최선의 정의’ 규준을 제시하였으며, 이는 CEDA의 기조인 가치 논제 토론과도 부합하는 것이다(Richard, 1992: 34).

이 찬성 측의 개념 정의에 반대하면서 자신의 정의를 내세우려면 그만큼의 입증 책임을 다해야 한다. 이때 반대 측이 논제 관련성을 제기하는 관습적 방식은 다음과 같다. 먼저 1) 자신의 정의를 내세우고(definition), 2) 왜 찬성 측이 논제 개념을 제대로 정의하는 데 실패했는지를 설명하며(violations), 3) 토론을 원활히 운영하기 위하여 제공되어야 하는 개념 정의의 기준을 설명하며(standards), 4) 토론 심판 및 청중에게 이러한 찬성 측의 논제 관련성 위반이 자신에게 투표할 만한 중요한 쟁점임을 설득한다(voting issue)(Cossette, N.A.,2011).

그런데 중요한 필수 쟁점인 개념 정의는 그 중요성이 강조된 것과는 달리, 어떻게 하면 가치 논제 토론에서 개념 정의를 잘 수행할 수 있는지에 대한 구체적인 지침이 마련되지 않았다는 문제가 있다. 그동안 가치 논제 토론 이론들에서는 단순히 정의를 할 수 있는 방법을 나열하거나 그 의미 자체가 모호한 '최선의 정의' 등의 기준만을 제시해 왔다.[42] 이는 논제 분석의 도구이면서 동시에 논쟁적 성격을 가진 필수 쟁점으로서의 개념 정의에서 학습자들이 구체적으로 수행해야 하는 것들에 대한 정보를 제공해 주지 못함을 뜻한다. 즉 가치 논제 토론에서 논제를 분석하기 위해 자신이 생성한 개념 정의를 점검하고, 상대방의 핵심 개념 정의를 비판적으로 검토하기 위한 구체적인 기준이 요구되는 상황인 것이다.

이러한 기준을 마련하기 위해 앞서 언급했던 '합리적 정의'와 '최선의 정의' 규준을 명확히 한다. 앞서 기술한 의미를 종합해 보자면 '합리적 정의' 규준은 찬성 측이 개념 정의를 할 수 있는 권한을 크게 하는 쪽으로 해석하는 것이며, 반대로 '최선의 정의' 규준은 찬성 측의 개념 정의를 할 수 있는 권한을 최대한 엄격하게 제한적으

---

41) 하인즈와 디보이드(Hanes & Devoid, 2006: 48-49)는 정책 토론에서는 실질적 쟁점 논쟁에 들어가기 전 찬성 측이 개념 정의를 통해 밝힌 방안이 과연 논제와 관련이 있는지를 먼저 검토하는 선행 절차인 논제 관련성이 효과가 있는 반면 가치 논제 토론에서는 그렇지 않다고 하였다. 왜냐하면 가치 논제 토론에서는 개념 정의 자체가 양측이 합의할 수 있는 성격이 아니며 양측이 겨뤄야 하는 필수 쟁점 중 하나이기 때문이다. 또한 이러한 논제 관련성 논쟁이 가치 논제 토론에서는 역효과를 일으켜, 실질적 쟁점에 대한 논의를 하지 못하고 오로지 논제 관련성 토론이 되어버리는 경우를 목격할 때도 많다고 증언하면서, 가치 논제 토론에서는 해당 정의가 논제에 관련이 있는가를 따지는 것이 아니라 해당 논제에 대한 '의의(significance)'를 논하는 것으로 바뀌어야 한다고 제언하였다.

42) 그간 토론 개론서에서 개념 정의에 대해 다루어 왔던 전형적인 방법은 일상적인 용어로 개념 정의를 구성하기, 조작적 정의하기 등의 정의 구성 방법을 나열하는 것이었다. 바터넨과 프랭크(Bartanen & Frank, 1991: 45-49)에서는 '맥락과 의도를 구체화할 수 있는 정의가 좋은 정의이다.', '개념들을 변별하게 하고, 합리적으로 명확한 정의가 좋은 정의이다.', '기이하거나 통상적으로 사용되지 않는 정의는 좋은 정의가 아니다.' 등의 기준을 내세웠으나 이 역시 모호한 판단 기준이다.

로 해석하는 것이라고 할 수 있다. 달리 말하면, '합리적 정의' 규준은 논제가 허용하는 범위 내에서 해석할 수 있는 찬성 측의 재량권을 극대화하는 쪽으로, '최선의 정의' 규준은 찬성 측이 최대한 논제에 의거하여 핵심 개념을 정의할 수 있도록 그 권한을 제한하는 쪽으로 움직이는 것이라고 할 수 있다. 이는 앞서 논의한 정책 논제와 가치 논제의 특징과도 부합하는 것이다. 즉 정책 논제는 찬성 측의 주장과 방안에 초점이 있기 때문에, 찬성 측은 자신의 재량으로 논제를 해석하여 무게 중심을 자신의 방안 쪽으로 이행시킨다. 이에 비해 가치 논제는 논제를 입증하는 것에 토론의 초점이 있기 때문에 '최선의 정의' 규준으로 찬성 측의 논의가 '논제 지향적'이 될 수 있도록 엄격하게 고정시킨다.

즉 가치 논제 토론의 필수 쟁점으로서의 핵심 개념 정의는 논제에 최대한 입각하여 논제 지향적으로 토론이 수행되도록 내려져야 한다는 것을 알 수 있다.[43] 이렇게 논제에 초점을 맞추어 가치 논제 토론자들이 개념 정의를 수행하기 위한 기준을 마련하기 위해 검토해 볼 만한 것으로 리처드(Richards, 1992)의 논의가 있다. 그는 다음과 같은 개념 정의의 기준을 제시한다. 1) 충분히 광범위하여야 한다(broad). 2) 논제의 초점을 대표할 수 있어야 하며(representative), 3) 앞서 언급한 '최선의 정의'가 제공되어야 한다(best definition)(Richards, 1992:34-37). 그런데 이러한 기준도 어떤 것이 충분히 광범위한 것인지, 그리고 논제의 초점을 대표한다는 것이 어떤 의미인지 여전히 모호하여 문제가 된다. 이러한 기준의 구체화는 앞으로 본 연구가 해결해야 할 문제가 될 것이다.

② 가치 전제(value premise) 생성하기

가치 전제(value premise)는 논제에 포함되어 있는 가치를 정의하고, 해당 토론의 논증이 지향해야 하는 목적, 또는 지향점을 의미하는 것이다. 해당 필수 쟁점은 인치 외(Inch et al., 2006)와 같이 간단히 '가치(value)' 등으로 사용되기도 하지만 본고에서는 링컨-더글러스 토론에서 통용되는 가치 전제 - 판단 기준 유형(value premise- criterion style) 등의 관습을 준용하고, 토론자의 전체 논증을 뒷받침하는 전제 역할을 명시적으로 드러내기 위해 가치 전제라는 용어를 선택하였다.

---

43) 베루브 등(1994: 55-56)은 '최선 혹은 더 좋은 정의' 규준을 실현할 수 있는 하위 방법으로 '보다 제한적인 정의(more limiting definition)', '보다 정확한 정의(more precise definition)', '보다 문법적인 정의(more grammatical definition)' 등을 들었는데, 이들은 모두 논제의 표현을 얼마나 잘 반영했는지를 보는 것이다. 즉 이는 본 연구에서 '최선의 정의' 규준이 논제 지향적이라고 한 진술을 뒷받침하는 것이다.

인치 외(Inch et al., 2006)는 가치 전제는, “가치를 정의하며, 가치 논증의 목적과 종착점을 설정하는 것”이라고 하였다. 해당 논쟁에서 어떤 가치가 중요한지를 논하는 것은 곧 “모든 참여자가 참고할 수 있는 공통 기반을 창출하는 것”이다(Inch et al., 2006: 234).[44] 또한 비제와 루이스(Wiese & Lewis, 2000)는 이 가치 전제는 바로 “가치 논제 토론에서 제시되는 주장의 주제 혹은 지배적 관념”이며, 토론을 통해 반드시 증명되어야 한다고 하였다. 다시 말해 가치 논제 토론에서는 이 가치 전제를 증명 혹은 기각하는 것을 목표로 하여야 한다는 것이다. 예를 들어 ‘인간 유전자 개조’와 관련된 가치 논제에서 찬성 측은 자신의 주장을 정당화할 수 있는 가치 전제로 ‘개인적 자유(individual freedom)가 있으므로 유전자 개조는 정당화될 수 있다.’는 것을 내세울 수 있으며, 반대 측은 이에 맞서 ‘이 인간 유전자 개조는 인간의 존엄성(human integrity)을 해칠 수 있다.’를 내세울 수 있다(Wiese & Lewis, 2000: 34).

이러한 가치 전제는 중심 가치인 가치 대상(value object)과 가치 체계(value hierarchy)로 진술될 수 있다. 가치 대상은 토론되어야 하는 논제의 핵심 가치 혹은 논제의 핵심 개념이다. 위의 사례에서는 인간 유전자 개조가 된다. 가치 체계는 각 토론자가 옹호하는 가치의 중요한 순서이다(Inch, et al., 2006:234). 앞서 제시한 인간 유전자 개조 논제에서는 인간의 존엄성을 지키는 것이 다른 가치들보다 가장 우선이라는 함축적 위계를 설정할 수 있다.[45]

토론자는 어떻게 가치 전제를 찾을 수 있는가? 가치 전제는 평가 대상을 정의하며 해당 평가 대상이 속해 있는 맥락을 구체화함으로써 도출될 수 있다. 예를 들어 “중고등학교에서의 체벌은 때때로 바람직하다.”는 논제의 경우 체벌 등의 평가 대상을 구체화해 보면 이것이 교육 영역과 관련되어 있다고 판단할 수 있다. 따라서 교육 영역과 관련된 가치를 도출할 수 있다. 이러한 가치 전제는 뒤이어 언급할 가치 판단 기준(criteria)과 가치 적용(value application)을 통해 그 타당성을 검증받게 된다.

많은 가치 논제 토론의 논자들은 이러한 가치 전제 형성과 관련하여 가치 논제 토론자들에게 깊이 있는 철학적 사고를 요구하였다. 즉 가치 논제와 관련하여 ‘정의’ 등의 수준 높은 가치 전제를 세우고 이와 관련된 철학적 논의를 깊이 있게 하기를

---

44) 앞서도 언급했지만, 이들은 가치 전제 대신 가치라는 용어를 사용하였다.

45) 만약 논제가 가치 체계가 함축적으로 드러나는 단일 평가형이라면, 가치 전제에서도 이런 가치 체계는 함축적으로 드러나며, 가치 체계가 명시적으로 드러나는 비교 평가형이라면 가치 전제에서도 가치 체계는 명시적으로 드러날 수 있다.

바란 것이다. 이는 대개의 가치 논제 토론의 개론서에서 학습자들이 인용할 수 있는 철학자와 철학적 논의를 비중 있게 다루며, 가치 논제 토론을 통해 학습자들이 철학자, 사회학자, 심리학자 등의 깊이 있는 논의에 익숙해질 것을 기대하고 있다는 (Matlon, 1988: 481) 등의 논의를 통해 알 수 있다. 이러한 경향은 현재 링컨 더글러스 토론에도 계승되고 있다.

가치 전제를 통해 가치 논제 토론이 철학적 전통과 접속해야 한다는 요구는 "깊이 있는 사고와 판단력(이선영, 2010: 258)"을 증진하려는 가치 논제 토론의 목표와 부합할 수 있다. 또한 이러한 철학적 논의에 익숙해지는 것이 가치 논제 토론 능력을 일정 정도 신장시킬 수 있다는 것도 충분히 납득될 수 있는 부분이다. 그러나 이러한 가치 논제 토론의 철학적인 부분만을 집중 부각하는 것은 문제가 있다. 먼저 이러한 철학적 탐구의 강조는 현재 추상적 개념과 가치 등을 언어로 표현하는 데 어려움을 겪는 대다수의 한국 학생들에게 자신의 일상과의 괴리감과 '아무나 하는 토론'이 아니라는 거부감을 줄 가능성이 있다. 또 '정의', '평화' 등의 고도의 추상적 가치, 그리고 철학자들의 논의들은 토론 논제가 제시하는 구체적이고도 경험적 맥락과는 층위가 다른 것들이며, 토론에 바로 적용되기에 무리가 있는 것들이 많다. 그리하여 이러한 추상적인 논의들 속에 본 토론의 초점이 흐려져 버릴 수도 있는 것이다. 즉 가치 전제를 통해 철학적 깊이를 강화하려 한 가치 논제 토론의 흐름은 본 연구에서 기획하고자 하는 가치 논제 토론 수업에 적용하기에 무리가 있다. 따라서 가치 전제의 위상에 대한 재점검과 대안 마련이 현재 필요한 상황이다.

③ 가치 판단 기준(criteria) 옹호하기

비제와 루이스(Wiese & Lewis, 2000)는 가치 전제를 입증하는 순서로, 먼저 옹호하고자 하는 가치와 그 우월성을 제시하고, 둘째, 이 가치와 관련하여 논제를 평가할 수 있는 가치 판단 기준을 수립하며, 마지막으로 논제를 받아들인다면 그 가치가 어떻게 강화되거나 축소될 수 있을지 보여 줄 수 있도록 해당 논제에 그 판단 기준을 적용해야 한다고 하였다. '가치 판단 기준 옹호하기'는 이 순서 중 두 번째에 해당하며, 토론하고자 하는 가치 논제와 토론자가 내세우는 가치 전제를 연계하는 역할을 한다고 할 수 있다(Wiese & Lewis, 2000: 34-35).

즉 가치 판단 기준(criteria)은 토론자들이 옹호하고자 하는 가치를 논제에 맞게 구체화하여, 직접 논제에 적용하고 비교할 수 있게 하는 것이다. 예를 들어 "중고등학교에서의 체벌은 때때로 바람직하다."는 논제에서 찬성 측은 '체벌은 올바른 교육

을 위해 필요하다.'는 가치 전제를 수립할 수 있다. 그렇다면 논란의 중심에 서게 되는 것은 바로 '교육'이라는 추상적 개념이며, 어떻게 하면 '올바른 교육'이라고 하는 가치를 달성할 수 있는지가 논쟁의 관건이 된다. 이때 찬성 측은 자신의 가치 전제를 옹호하기 위하여 '학습자들의 잘못된 행동이 교정되는가' 등의 가치 판단 기준을 제시할 수 있다. 학습자들의 잘못된 행동이 교정된다면, 이는 올바른 교육이 이루어지고 있는 것으로 볼 수 있다는 논리이다. 이후 학습자들의 잘못된 행동이 단기간에, 그리고 효과적으로 교정될 수 있다는 증거와 통계 등을 통해 체벌을 옹호하려고 할 것이다. 즉 이 가치 판단 기준은 '올바른 교육'이라고 하는 가치 전제의 내용을 객관적인 근거와 자료를 통해 논증할 수 있게 구체화한 것이라고 할 수 있다.

힐과 리만(Hill & Leeman, 1997: 250-251)에 의하면 이러한 가치 판단 기준은 가치 논제 토론에서 세 가지의 핵심적인 기능을 수행한다. 첫째, 가치 판단 기준은 가치 논제 토론의 의사 결정 과정을 명확하게 한다. 즉 찬성 측이 어느 측면에서 논제가 타당하다고 주장하는지, 그리고 반대 측이 어느 측면에서 반대하는지 논쟁의 흐름이 명확해진다. 예를 들어 독재 국가에 대한 군사적 지원이 정당하다는 논제에서 찬성 측은 세계의 평화가 무엇보다 중요하다는 가치 전제를 수립하고, 어떤 외교적 조치가 세계 평화에 기여하려면 '전쟁을 억제할 수 있어야' 한다고 주장할 수 있다. 이는 가치 전제인 평화의 특성을 구체화한 가치 판단 기준이 된다. 이후 다음 단계에서 찬성 측은 독재 국가에 군사적으로 지원을 하는 것이 전쟁을 억제하는 것이라는 것을 구체적 증거를 들어 논증한다. 반대 측이 이러한 찬성 측의 가치 판단 기준을 받아들인다면, 반대 측이 논증해야 하는 것도 명확해진다. 예컨대 반대 측은 독재 국가에 대한 군사적 지원이 전쟁을 억제하지 못하거나 오히려 전쟁을 불러일으키는 사례를 제시할 수 있다. 둘째, 토론에서의 잠재적 쟁점을 구체화할 수 있다. 만약 가치 판단 기준이 전쟁 억제라면 어떤 것이 전쟁 억제인지 등의 쟁점이 제기될 수 있다. 마지막으로 입론에서 일관성 있고 완결된 주장을 할 수 있도록 한다. 해당 논제에서 찬성 측은 각각의 판단 기준인 전쟁 억제가 군사적 지원행위로 어떻게 충족이 될 수 있는지에 대해 집중하여 논증하면 될 것이다(Hill & Leeman, 1997:250-251).[46]

요컨대 자레프스키(Zarefsky, 1980: 392)가 모든 비정책 논제는 의사 결정의 규칙이 될 규준 혹은 판단 기준(standards or criteria)에 대한 판단을 요구한다고 논의한 것처럼, 가치 판단 기준은 가치 논제의 요체이다. 힐과 리만(Hill & Leeman, 1997:

46) 힐과 리만(Hill & Leeman, 1997)이 든 예시를 다소 수정하여 제시한다.

251)은 대부분의 경우 가치 판단 기준이 가장 중요한 '투표 쟁점(voting issue)'이 된다고 하였다. 토론 평가자들은 양측의 가치 판단 기준을 눈여겨보고, 누가 '가치 적용'을 통해 성공적으로 평가 대상과 연계하는지 판단한다. 가치 판단 기준을 제시할 책임과 권한은 우선적으로 찬성 측에게 있지만 반대 측도 이에 대항해 가치 판단 기준(counter-criteria)을 내세우거나, 찬성 측의 가치 판단 기준을 수용하면서 그럼에도 불구하고 평가 대상이 이에 부합하지 않음을 보일 수 있다.

토론자들이 제시한 가치 판단 기준을 평가할 때는 다음과 같은 사항을 검토해 볼 필요가 있다. 먼저 논제를 판단하는 잣대로서 한 쪽으로 치우치거나 편향되지는 않았는지 점검해 볼 필요가 있다. 즉 가치 판단 기준은 찬성 측과 반대 측 모두 적용 가능한 것이어야 한다. 또한 구체적이어야 한다. 가치 판단 기준은 객관적인 자료와 논거로 뒷받침되어야 하므로, 충분히 구체화되어야 하는 것이다. 마지막으로 가치 판단 기준에 부합한다, 혹은 부합하지 않는다는 평가를 충족하는 기준치(threshold)가 무엇인지 구체적으로 보여주어야 한다(Richards, 1992: 41-42).

피치포드(Pitchford, 2008: 79-80) 등은 추상적 가치 대상을 제시하는 가치 전제에서 이를 구체적 논증의 수준으로 연계하는 가치 판단 기준을 추출하는 방법을 다음과 같이 제시하였다. 먼저 가치 논제를 양적으로 측정 가능한 기준으로 형성할 수 있다. 예를 들어 어느 학교의 교육이 우수하다는 것을 입증하기 위하여, 이를 양적으로 측정할 수 있는 가치 판단 기준을 마련할 수 있다. 이때 흔히 사용하는 것이 전국 성취도 평가에서 우수 학생이 차지하는 비율이다. 부합 여부를 양적으로 잴 수 있는 '잣대(measuring stick)'로서의 가치 판단 기준인 것이다. 둘째, 가치 전제를 실현할 수 있는 '길(road) 혹은 수단'으로서의 가치 판단 기준이 있을 수 있다. 예를 들어 존 롤스는 사회 정의를 이루기 위한 하나의 방법으로 차등의 원칙을 제시하였다. 이는 자원은 공평하게 분배되어야 하며, 만약 불평등한 상태라면, 가장 혜택을 받지 못한 자에게 더 혜택이 돌아가야 한다는 방침이다. 정의를 실현하기 위한 행동 방침을 제시한 것이다. 정의를 실현하기 위한 차등의 원칙처럼, 가치를 실현하기 위한 길(road), 즉 수단을 가치 판단 기준으로 내세울 수 있다. 마지막으로 가치 전제의 특징을 구체적으로 나타낼 수 있는 렌즈(lens)로서의 가치 판단 기준이 있을 수 있다. 예를 들어 '경제적 평등'이라고 하는 가치 전제를 구체화한 가치 판단 기준을 세운다고 하자. 이때 경제적 평등이라고 하는 가치를 해석하여 모든 시민들이 기본적 욕구를 채울 수 있는 것이라고 판단 기준을 제시한다면 이는 가치 전제에서의 가치의 특성을 구체화한 것을 가치 판단 기준으로 만든 것이다. 이는 학습자들이 가치

전제에서 가치 판단 기준을 도출하는 구체적 지침이 될 수 있다.[47]

④ 평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기(value application)

마지막으로 평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기, 즉 가치 적용(value application)은 평가 대상이 판단 기준에 부합하는지에 대한 판단이다. 이는 맷런(Matlon)이 제시한 '지시적 쟁점'에 해당한다.

이때 논증, 사례, 사실적 정보들은 이 평가 대상이 판단 기준에 부합하는 증거로 활용된다. 앞서 예로 든 체벌 논제에서 체벌이 올바른 교육을 위해 필요하다는 가치 전제를 세우고, 판단 기준으로 학습자들의 잘못된 행동을 교정할 수 있느냐는 것을 내세운다고 하자. 이후 실제로 체벌이 학습자들의 잘못이 단기간에 효율적으로 교정되는 양상을 통계 혹은 사례를 통해 제시한다면 이는 체벌이라고 하는 평가 대상이 판단 기준에 부합함을 보이는 것이 된다. 이때 최종적으로 가치 논제의 평가 대상이 가치 판단 기준에 부합함을 보이게 되는 마지막 단계가 가치 적용 단계이다.

앞서 진술했듯이 베루브 등(Berube et al., 1994)은 가치 논제 토론이 '논제 입증 초점'의 성격을 가지고 있다는 것은 '귀납적 방법'을 사용한다는 의미라고 하였다. 즉 찬성 측과 반대 측은 가치 전제와 가치 판단 기준으로 대별되는 개념적 틀을 먼저 주조하고, '가치 적용'의 사례를 통해 귀납적으로 논제를 입증하려고 한다. 이때 중요한 것은, 어떤 사례가 논제를 입증하기에 타당한가 하는 것이다. 베루브는 사례를 통해 논제를 입증할 수 있는 조건이자, 상대의 사례를 공략할 때 기준이 되는 것으로 '양적으로 충분하며(sufficiently large)', '해당 논제를 대표할 수 있어야(representative)' 한다는 것을 들었다. 그런데 무엇이 '양적으로 충분한 것이며', 또 '대표할 수 있는' 것인지 구체화하는 작업이 필요하다. 베루브는 이 '양적 충분성'과 '논제 대표성'을 논의할 때 통계학과 현상학의 논의와 연계하였다. 즉 '양적 충분성'을 검증하기 위하여 통계학에 의거하여 각 사례들이 논제 진술이 의미하는 다양한 의미의 클러스터들을 대표할 수 있어야 하며, 사례의 크기를 결정하는 데 분산(dispersion) 등을 고려해야 한다는 등의 원칙을 제안하고, 현상학을 활용하여 대상의 필연적 요소 혹은 불변의 요소를 정의하라는 등의 방안을 제시하고 있다(Berube

47) 이러한 판단 기준을 잣대, 길, 렌즈 등으로 비유한 것은 피치포드 등(Pitchford et al., 2008)에 의한 것이다. 그는 판단 기준을 우열을 판단할 수 있는 잣대(measuring stick), 가치를 쟁취할 수 있는 길(road), 가치를 구체화하고, 관점을 제시해 줄 수 있는 렌즈 클리너(lens cleaner)로 비유하였다. 본고에서는 세 번째 비유가 우리나라의 독자들에게 약간 불명확하다고 판단, 렌즈(lens)로 수정하여 인용하였다.

et al. 1994: 89-96). 그러나 이는 중학생 대상의 본격적인 가치 논제 토론 수업에 적용되기는 어려운 것이며 더욱 구체적인 지침이 필요한 실정이다.

⑤ 필수 쟁점의 논리적 구조

가치 논제 토론은 앞서 강조했던 것처럼 '논제'에 초점을 맞추어, 주어진 논제를 입증하는 것이 관건이 된다. 이때 가치 논제 토론의 필수 쟁점인 핵심 개념 정의하기, 가치 전제 구성하기, 가치 판단 기준 옹호하기, 그리고 평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기는 바로 이러한 논제를 분석하고 논제를 입증하는 데 사용할 수 있는 강력한 도구가 된다. 가치 논제를 토론하는 참여자들은 이들을 활용하여 논제를 제한(limitation)하고, 해당 논제가 어떻게 평가(evaluation)될 수 있는지를 논증하며 구체적이고도 객관적인 사례와 증거를 들어 이를 정당화(justification)하여 선결조건을 갖춘 입론을 형성한다(Shipley, 1992).

실제 가치 논제를 분석하여 필수 쟁점을 이끌어내어, 토론을 하기 위한 논리적 구조를 갖추는 것은 가치 논제 토론에 있어 긴요한 작업이다. 이러한 작업을 학습자들이 수행하기 위해 필요한 도해를 이민형(2015)에서 제공받을 수 있다. 이민형(2015)에서는 필수 쟁점의 논리 구조에 대해 논의하면서 다음과 같은 세 가지 모식을 제공하였다. 첫째, 논제로부터 핵심 개념 정의, 가치 전제를 거쳐 판단 기준과 적용에 이르는 단계를 순차적으로 나타낸 모식이다. 이를 앞서 예를 들었던 체벌 논제를 활용하여 정리해 보면 <표 Ⅱ-2>[48]와 같다.

<표 II-2> 논제와 필수 쟁점의 관계

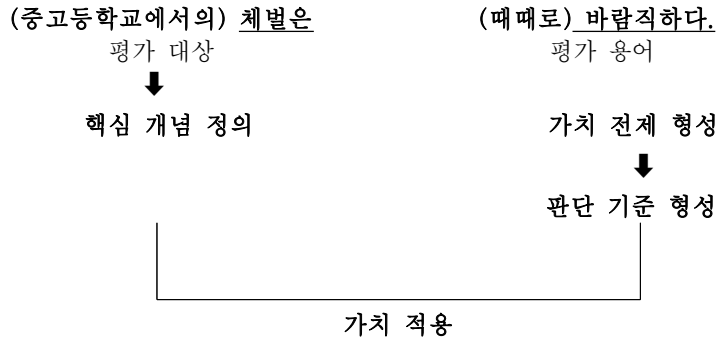
논제	개념 정의	가치 전제	판단 기준	가치 적용
중고등학교에서의 체벌은 때때로 바람직하다.	교사가 학습자의 신체에 고통을 주는 행위	체벌은 올바른 교육을 위하여 필요하다.	학생들의 잘못된 행동을 교정할 수 있는가?	체벌이 학습자들의 잘못된 행동을 단기간에, 그리고 효율적으로 교정하였다는 통계와 사례가 있다.

<표 Ⅱ-2>에 의하면 체벌 논제에서, 평가 대상인 체벌은 필수 쟁점인 '핵심 개념 정의'를 통해 규정된다. 또한 '바람직하다'는 것을 증명하기 위해, '체벌은 올바른 교

48) 이는 포크 외(Pork, et al., 2000:17)의 제시 방식을 응용한 것이다. 그리고 이민형(2015)에서는 개념 정의를 삭제하고 가치 전제, 판단 기준, 가치 적용만을 제시하였으나 본고에서는 개념 정의까지 함께 제시한다.

육을 위해 필요하다.'는 가치 전제를 도출한 다음, 이를 확증하기 위한 판단 기준, '학생들의 잘못된 행동을 교정할 수 있는가'를 구성하였다. 만약 학생들의 잘못된 행동을 교정할 수 있는 조치가 있다면 이는 올바른 교육을 위해 필요한 조치라는 논리 구조인 것이다. 이 판단 기준에 따라 체벌 논제의 평가 대상인 '체벌'이 '잘못된 행동을 교정할 수 있다'는 것에 부합함을 여러 통계와 사례를 통해 보인다면, 체벌은 교육적이며 따라서 바람직함을 입증할 수 있다.

이렇게 논제가 순차적으로 분석되는 과정을 살펴보았다면, 이번에는 가치 논제의 주요 구성 요소인 평가 대상과 평가 용어 각각에 할당되는 필수 쟁점을 살펴보도록 하겠다. 앞서 언급했듯이 평가 대상은 '핵심 개념의 정의' 쟁점에서 구체화되고, 평가 용어는 '가치 전제'와 '가치 판단 기준' 단계를 거쳐 구체화된다. 그리고 평가 용어를 통해 도출된 가치 판단 기준과 평가 대상을 연계하는 단계가 '가치 적용' 단계라고 할 수 있다. 이를 이민형(2015)[49]과 같이 [그림 Ⅱ-1]과 같은 도식으로 제시한다.



[그림 Ⅱ-1] 논제의 구성 요소와 필수 쟁점의 관계

물론 평가 용어의 가치 전제를 세울 때, 평가 대상이 속한 논증 영역을 고려하여야 하므로, 평가 대상과 평가 용어의 구체화 과정이 별개의 것은 아니며, 혼융될 수 있다는 것을 유의해야 한다. 또한 힐과 리만(Hill & Leeman, 1997)에서 언급한 대로, '중고등학교에서의' 등의 상황 한정자는 가치 판단을 할 특정 상황을 더욱 명확하게 해 주며, 이후에 형성될 가치 판단 기준에 영향을 미칠 수 있다. 또한 '때때로'라고 하는 판단 한정자는 이후 내려질 가치 판단 기준의 '힘(force)'을 조절하게 해 준다.

49) 이민형(2015)에서는 핵심 개념 정의를 평가 대상, 평가 용어 모두에 해당하는 쟁점으로 도식화하였으나, 본고에서는 Hill & Leeman(1997)의 견해에 따라 핵심 개념 정의를 평가 대상에 해당하는 것으로 구분하여 제시하였다.

특히 표에서는 평가 용어가 가치 전제와 판단 기준을 거쳐 점점 구체화되는 과정을 볼 수 있는데, 이는 논제에 대한 판단을 내리기 위해서는 평가 용어의 구체화가 선행되어야 한다는 것을 의미한다.

마지막으로 이민형(2015)에서는 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용 등을 삼단논법의 형식으로 나타낸 볼드윈[50](Baldwin, 2004) 등의 논의에서 착안하여, 가치 논제 토론의 필수 쟁점의 논리적 구조를 가치 논제 토론의 근본적인 판단 형식인 가치 판단 혹은 평가적 판단의 논리적 구조를 활용하여 제시하려 하였다. 보편적인 가치 판단의 구조는 대전제(가치 준거), 소전제(사실), 결론(평가)의 요소로 이루어지는 연역적 형태이다. 즉 가치 준거를 설정하고 이에 해당 사실이 부합하면 결론적으로 가치 판단을 내리는 구조인 것이다(김재식, 2007). 이때 대전제인 가치 준거를 가언명제로 구성하여 일종의 혼합가언삼단논법(混合假言三段論法)의 형식을 설정한다면, 가치 논제의 필수 쟁점이 해당 형식 속에 편입될 수 있다. 앞서 든 예인 “중고등학교에서의 체벌은 때때로 바람직하다.”는 논제를 활용하여 필수 쟁점의 논리적 구조를 제시해 보겠다.

[대전제] 만약 어떤 조치가 중고등학교 학생들의 잘못된 행동을 교정한다면(판단 기준), 올바른 교육을 위해 필요한 것이다(가치 전제의 술부).
[소전제] 체벌은 때때로 중고등학생들의 잘못된 행동을 교정할 수 있다(가치 적용).
[결론] 체벌은 때때로 올바른 교육을 위해 필요할 수 있다(따라서 바람직하다.).

가치 판단 기준과 가치 전제의 술부가 가치 판단에서의 대전제를 이루고, 가치 적용을 통해 도출된 구체적이고도 객관적 사례와 증거가 소전제를 이룬다. 이를 통해 해당 평가 대상에 대한 일종의 가치 판단을 도출하는 결론에 이를 수 있는 것이다. 그리고 때에 따라 이러한 기본적인 논리 구조는 상황에 따라 어느 한 부분이 부각되거나 축소될 수도 있다.

현재 가치 논제 토론은, 명확한 ‘문제- 해결’의 원형 구조를 지닌 정책 논제 토론

50) 볼드윈(2004)은 그동안 가치 전제, 가치 판단 기준을 ‘평화’, ‘도덕’ 등으로 어구 형식으로 언급하여 이들의 연관관계가 모호했던 링컨-더글러스 토론 관습의 폐해를 지적하고, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용을 명확한 논리 구조로 구조화하기 위한 방안을 모색하였다. 본 연구는 볼드윈(2004)이 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 혼합가언삼단논법의 형태로 정리한 것을 활용하되, 구체적인 방법은 달리하였다. 예를 들어 볼드윈은 논제의 가치 용어 포함 여부에 따라 가치 전제, 가치 판단 기준의 유형과 논리 구조를 달리 설정하였는데 본 연구에서는 그러한 설정은 학습자에게 혼란스러울 것이라 판단하여 범용적인 필수 쟁점의 구조를 마련하는 데 힘썼다.

과는 달리 학습자들이 활용할 수 있는 가시적인 논리 구조가 부재한 상태이다. 때문에 위와 같이 다각적으로 논제와 필수 쟁점의 관계를 살펴보는 것은 가치 논제 토론자들이 논제를 분석하고 입론을 구성하는 기본적인 지침 마련의 토대로 작용할 수 있다.

3) 입증 책임과 추정

'입증의 책임(the burden of proof)과 '추정(presumption)'은 서로 동전의 양면처럼 연관되어 있는 개념이다. 그런데 현재 가치 논제 토론은 입증 책임과 추정 분야에서, 정책 논제의 입증 책임과 추정과는 달라야 한다는 것을 재확인했을 뿐, 뚜렷한 대안을 제시하고 있지 못하다. 뒤에 서술할 토론 평가 패러다임과 마찬가지로 이 입증 책임과 추정에 대한 다양한 이견들이 분출되었으나, 결론을 내리지 못하고 논의 자체가 소강 상태를 맞은 것이다. 그리하여 궁여지책으로 가치 논제 토론을 수행하는 링컨-더글러스 토론과 같은 경우, 아예 논제 전반에 걸친 입증 책임과 추정을 설정하지 않고 있다. 이러한 문제를 본격적으로 논의하기 위하여, 먼저 입증 책임과 추정의 개념부터 살펴보기로 하자.

입증의 책임과 추정은 본래 1800년대 초반 리처드 와틀리(Richard Whately)의 이론에서 연원하였다. 힐과 리만(Hill & Leeman, 1997)은 리처드 와틀리의 입증 책임과 추정의 개념을 다음과 같이 설명하고 있다.

> 리처드 와틀리는 "존재하는 제도가 논증적 이익을 본다."고 하였는데, 이 뜻은 이미 현존하고 있는 제도는 논증적 토대를 사용하고 있으며, 이로부터 그 제도의 제거를 정당화할 충분한 근거들이 확증되기 전까지는 유지될 수 있다는 것이다. 따라서 논증의 주창자는 논증적 토대에서 현존 제도의 제거를 정당화할 충분한 이유를 제공함으로써 '논증적 책임'을 다하여야 한다. 이때 이 논증적 토대로서 누리는 이익이 '추정'에 해당하고, 논증적 책임이 '입증의 책임'에 해당한다(Hill & Leeman, 1997:141-142).

이것이 바로 정책 논제 토론에서 가장 전통적인 입증 책임과 추정의 개념이다. 정책 논제는 대체로 논제 자체가 현존 제도를 변화하려는 방향으로 작성되며, 따라서 이러한 변화를 옹호하는 찬성 측은 토론 전반에 걸쳐 현존 제도를 비판하여 이를 변화시키고자 하는 입증 책임을 진다. 또한 반대 측은 현존 제도에 기댄 추정의 이익을 누리면서 현존 제도를 방어하고자 한다.[51]

정책 논제에서는 이러한 입증 책임과 추정 개념에 따라, 토론자의 역할 수행을 평가할 수 있다. 즉 찬성 측이 추정에 맞서 입증 책임을 다하지 못했을 경우 패배하게 되는 것이다. 이러한 입증 책임과 추정은 토론이 팽팽하여 일견 무승부로 보일 때 승패를 가르는 잣대가 될 뿐만 아니라 토론자가 자신의 논증 활동을 구성하고 청중이 토론을 평가하는 중요한 기준이 된다.

'현 상태'로서의 추정, 그리고 이에 따른 입증 책임이 강력한 힘을 발휘하고 있는 정책 논제와는 달리 가치 논제에서는 추정이 정책 논제보다 더 복잡다단한 양상을 띠어 문제가 된다. 왜냐하면 가치 논제에서는 정책 논제처럼 바꾸고자 하는 구체적 현 제도가 존재하고 있지 않기 때문이다. 또한 가치 논제의 특성상, 청중이 해당 가치 논제에 가지고 있는 기존 가치관도 고려해야 할 추정의 요소로 중요하게 부각될 수밖에 없다.

따라서 이 가치 논제의 입증 책임과 추정에 대한 논의는 아예 추정 자체가 필요 없다는 주장에서부터 다차원적 추정을 설정하는 주장에 이르기까지 다양한 스펙트럼을 보이고 있다. 스코트(Scott, 1989)는 가치 논제 토론에서 통용될 수 있는 추정을 세분화하여 앞서 언급한 현존 제도로서의 추정 외에 법적 추정, 심리적 추정, 논증적 추정(argumentative presumption)과 가설적 추정(hypothesis testing presumption)의 5가지로 제시하였다.[52] 그리고 그는 이 중 논증적 추정이 의사결정의 규칙으로서 기능할 수 있으며, 논증적 의무를 토론자가 알게 하며, 명확하고 일관적이며, 공정하다는 점에서 지지한다(Scott, 1989:36-39).

터만(Tuman, 1992)은 당시 가치 토론을 공부하는 학습자들이 이러한 다양한 입

---

51) 이는 정책 논제 토론의 가장 고전적 모형, 필수 쟁점 모형(stock issue model)에 해당하는 입증 책임과 추정의 개념이다. 이후 정책 논제 토론 분야에서 등장한 비교 우위 모형(comparative advantage model)에서는 이 입증 책임과 추정 개념이 변화하였다. 비교 우위 모형에서 찬성 측은 정책 도입을 통해 변화의 필요성을 역설하기보다 기존 정책에 대한 새로운 정책의 비교 우위를 주장하며, 반대 측은 이에 맞서 현 제도를 옹호하거나 반대 측 나름의 대안을 마련하여 찬성 측과 경쟁한다. 따라서 비교 우위 모형의 추정은 현존 제도에 할당된다기보다 찬성 측과 반대 측 중 가장 위험이 적은 제안을 제시하는 쪽에 돌아간다(Freeley & Steinberg, 2013: 322; 박재현, 2014a: 103).

52) 이 중 논증적 추정은 크록하이트(Cronkhite, 1966) 등이 언급한 것으로 먼저 주장을 개시하는 쪽이 입증할 의무가 있으며, 공격을 당하는 쪽은 자동적으로 추정의 이익을 누리게 된다고 하는 것이다. 이는 앞서 현존 제도로서의 추정과는 달리 오로지 논증 측면에서 입증 책임과 추정을 바라본 것이다. 또 자레프스키가 주장한 가설 검증 패러다임에 기반한 가설적 추정은 논제를 마치 과학자 혹은 철학자가 제기한 가설로 상정하여, 해당 가설에 대한 엄격한 검증을 하기 위해 인공적으로 추정을 그 반대 측에 설정한다(Scott, 1989:36-39).

증 책임과 추정의 개념으로 인해 혼란을 겪고 있음을 지적하고, 가치 토론에서 거론되는 추정의 대립 쌍을 규정적(stipulated), 인공적(artificial) 추정 대 자연적(natural), 심리적(psychological) 추정으로 나누고 있다. 우선 규정적 혹은 인공적 추정은 토론의 한쪽에 아미 인공적으로 할당되어 있는 추정이라고 할 수 있다. 한편 규정적, 인공적 추정에 대비되는 자연적, 심리적 추정은 청중이 본래 가지고 있는 신념, 가치 체계를 중시하는 것으로 규정적 그리고 인공적 추정처럼 어느 한 쪽에 추정이 임의적으로 할당될 수 없다고 본다. 이를 대표적으로 옹호하는 학자는 맷런(Matlon, 1981) 등이 있다.

위의 논의에서 규정적, 인공적 추정은 논증적 무승부를 해결할 객관적 잣대가 된다는 점에서 장점을 가지고 있으나, 현 상태를 추정하기 어려운 가치의 문제에서는 적용되기 어렵다는 단점을 가지고 있다. 또한 심리적, 자연적 추정은 청중이 가지고 있는 가치와 신념을 활용한다는 점에서 가치 토론에 장점을 가지고 있으나, 청중이 가지고 있는 가치를 판단할 수 있는 객관적인 근거가 없다는 점에서 약점을 노출한다. 이러한 측면에서 힐(Hill, 1989)은 각각의 장단점을 보완하기 위하여 통합적 모형을 제안한다. 즉 힐(Hill, 1989)의 모형은 규정적 추정 개념과 심리적 추정 개념을 결합한 것이다. 그는 크록하이트 등의 입장을 따라 먼저 의문을 제기한 자가 그 의문에 합당한 입증 책임을 다해야 한다는 입증 책임과 추정을 설정하였다. 이는 토론의 전체 국면을 통어하는 규정적 차원의 추정과 입증 책임이다. 규정적 차원에서 찬성 측은 언제나 입증 책임을 지며, 반대 측에 추정이 실리게 된다. 규정적 차원에서의 입증 책임과 추정은 본격적인 토론이 수행되기 전 토론 참여자들이 공유할 수 있는 규칙이 될 수 있다. 토론이 무승부로 결론이 났을 경우, 이는 찬성 측이 규정적 추정을 극복할 만한 입증 책임을 다하지 못했다는 뜻이기 때문에 반대 측에 승리가 돌아가게 된다.

한편 규정적 추정과 함께 제안하는 심리적 추정의 개념은 규정적 차원의 것처럼 미리 결정된 것이 아니라 토론자들의 상호 작용 속에서 생겨나는 것이다. 이는 규정적 차원의 추정처럼 변함없는 것이 아니며, 다분히 청중에게 좌우된다. 또한 규정적 차원의 추정과는 달리 찬성 측과 반대 측 모두 추정의 이익을 누릴 수 있으며, 이동될 수도 있다. 이러한 심리적 추정은 청중이 토론을 들으며 스스로 토론자들의 논증을 비교하는 거름 장치(screen)를 생성한다. 이 거름 장치에는 다양한 가치들이 함축될 수 있으며, 또 토론의 상호작용 속에서 하나 이상의 거름 장치가 생겨나 토론에 영향을 미칠 수 있다. 즉 규정적 차원의 추정은 토론 논증의 구조적 요소를 제공

하며, 심리적 차원의 추정은 토론을 평가할 수 있는 요소를 제공한다고 할 수 있다(Hill, 1989; Hill & Leeman, 1997:154).[53] 요컨대 그는 토론의 전체적 국면을 통할하는 '논제 차원의 입증 책임과 추정'과 토론자들의 논증을 관할하는 '개별 논증 차원에서의 입증 책임과 추정'으로 입증 책임과 추정을 분류하였다.

터만(Tuman, 1992)은 이러한 힐(Hill)의 모형의 의의는 인정하되 여전히 가치 논제 토론에 규정적 차원을 둔 것을 비판하고 있다. 그는 위와 같은 규정적 차원의 추정은 가치 논제 토론에 맞지 않다고 주장하고, 가치 체계(value hierarchy)의 개념을 개재시켜, 이러한 통합적 모형을 변형시키려고 하였다. 또 토론에 추정의 개념을 설정하는 것을 반대하고(Rowland, 1992), 전통적인 CEDA/NDT 토론과는 다른 의회 토론 등이 등장한 시점에서 추정 개념의 위상에 대한 재고가 이루어지기도 하였다(Rutledge & Forward, 2004).

이후 이러한 가치 논제 토론의 추정과 입증 책임에 대한 논의는 CEDA 토론이 정책 논제 토론을 하는 쪽으로 선회하면서, 소강 상태에 빠졌으며, 이에 가치 논제를 채택하고 있는 NFL의 링컨-더글러스 토론은 '양쪽 모두의 입증 책임'을 강조하며 추정을 어느 한 쪽에 부과하지 않는 것으로 이 문제를 피해가고 있다.

> 양쪽 모두의 입증 책임(Parallel burden): 가치 논제는 완전히 참 혹은 거짓으로 판정되지 않는다. 이 때문에 논제는 토론 가능하다. 그리하여 어떤 토론자도 절대적인 증명의 기준(a standard of absolute proof)를 가지고 있지 않으며, 현실적으로 완전한 논제의 타당성 혹은 부당성을 바랄 수 없다. 전체적으로 논제에 대한 자신의 입장이 일반적인 원칙으로서 좀 더 타당함을 증명하는 쪽이 토론에서 이긴다.
>
> 입증 책임: 각각의 토론자는 일반적인 원칙으로서 논제에서의 자신의 편이 더 타당함을 보일 동등한 책임을 진다. 링컨 더글러스의 논제는 가치 진술이므로 양 쪽 모두 추정은 부과되지 않는다(National Forensic League Competition Events Guide, 2012)

위의 링컨 더글러스 토론의 지침을 보면, 양쪽 모두 입증 책임을 지우고 있음을 알 수 있다. 즉 개별 논증 차원에서의 입증 책임과 추정만을 명시하고 논제 차원에

---

53) 힐과 리만(Hill & Leeman,1997)은 규정적 차원의 입증 책임과 추정을 대문자로 표기하고(THE BURDEN OF PROOF, PRESUMPTION), 그리고 심리적 차원의 입증 책임과 추정을 < > 기호와 소문자로 표기(<the burden of proof>, <presumption>)하여 구별하였다. 이는 각각 '논제 차원의 입증 책임과 추정', '개별 논증 차원의 입증 책임과 추정'에 해당한다고 할 수 있다.

서의 입증 책임과 추정은 설정하고 있지 않은 것이다. 이러한 입장은 펠리치오타(Pellicciotta, 2002)가 지적한 것처럼, 가치 논제 토론에서 논제 차원의 입증 책임, 그리고 추정이 없다고 부정하는 것이 아니라 각 개별 논제에 따라 논제 차원의 입증 책임과 추정을 달리 해석할 수 있다는 것으로 보는 것이 현명하다. 이는 가치 논제 토론에서 규정적 차원의 입증 책임과 추정에 대한 논의가 충분히 결론이 나지 않았으며, 토마스(Thomas, 1989)와 같이 가치 논제에서는 논제 차원에서 규정적으로 입증 책임과 추정을 두는 것이 바람직하지 않다고 보는 견해가 우세하여, 논란의 소지가 없도록 일괄적인 논제 차원의 추정과 입증 책임을 기술한 것을 피한 것으로도 볼 수 있다.

그러나 이는 해답이 될 수 없다. 먼저, 기존 논의의 한계로 인하여 논제 차원의 입증 책임과 추정의 일괄적 기술이 바람직하지 않다면, 개별 논제에 대해 토론 대회 주최자, 혹은 교사가 논제 차원의 입증 책임과 추정을 설정할 수 있는 지침을 마련하여야 한다. 논제 차원의 입증 책임과 추정에 대한 지침이 없는 것은 가치 논제 토론 논제의 설정 및 서술에 있어 교사들이 참고할 만한 명확한 지침이 없다는 것이기 때문이다. 정책 논제의 경우, 현 상태를 변화시키고자 하는 찬성 측의 원심력과 현 상태를 유지하고자 하는 반대 측의 구심력의 대립을 정책 논제의 서술 자체에 반영하여 '변화 지향성'이라고 하는 분명한 설정 지침이 존재하나(박재현, 2013), 가치 논제에서는 그렇지 못하다. 이는 토론 수행 시 논제 자체가 갖는 중요성을 고려해 본다면 심각한 문제라고 할 수 있다.

그리고 둘째, 보다 본질적인 문제로, 개별적 논증 차원의 입증 책임과 추정은 입증 책임과 추정을 떠받치고 있는 두 개의 다리 중 하나일 뿐이다. 입증 책임과 추정의 개념이 유래한 법적 전통에서도, 입증 책임의 개념을 하위 개념 두 가지로 구분하고 있다. 하나는 설득의 책임(burden of persuasion)이며, 또 다른 하나는 증거 생산의 책임(burden of production, burden of producing evidence, evidential burden)이다(Walton, 2014).[54] 이때 설득의 책임이 바로 앞서 언급한 논제 차원의 책임에 해당하며, 증거 생산의 책임은 개별 논증 차원의 책임에 해당한다. 이 두 개의 개념이 합쳐져 입증 책임을 이루는 것이다. 즉 토론을 비롯한 논쟁의 장을 유지하기에 논제 차원의 입증 책임과 추정, 개별 논증 차원의 입증 책임과 추정이 모두 필요하

54) 이때 설득의 책임은 '혐의 사실이 진실이라는 것을 배심원에게 설득할 책임'이며, 증거 생산의 책임은 '소송 절차 중 논쟁 과정 속에서 쌍방이 주고받는 증거 생산의 책임'을 말한다(Walton, 2014).

다는 뜻으로, 논제 차원의 입증 책임과 추정을 제시하지 않고 개별 논증 차원의 입증 책임과 추정만을 강조하는 가치 논제 토론 이론의 현 상황은 문제가 있음을 드러낸다.

4) 가치 논제 토론의 패러다임

(1) 토론 패러다임의 개념

토론 수업에서는 단순히 토론의 승패를 가리는 용도가 아닌 토론 수행 활동을 반성하고, 이후 활동의 지침이 되기 위한 토론 평가가 필요하다. 이를 위해서는 토론을 평가할 수 있는 구체적인 관점 형성이 필수적이다. 지금까지 토론의 평가는 김재봉(2003), 박정선(2005), 이두원(2008), 여미란, 허경호(2012)와 같이 주로 CEDA 정책 토론을 중심으로 토론 평가 양식, 혹은 토론 평가 항목이 어떤 것이어야 하는지에 대해 주로 논의되어 왔다.[55]

이러한 기존의 논의들은 구체적인 토론 평가의 실천적 국면에 도움이 될 수 있지만 여전히 근본적인 질문인, 왜 토론을 평가하며, 어떻게 토론을 평가해야 하는지에 대한 관점은 제공해 주지 못한다. 이때 토론을 평가할 수 있는 의사 결정의 형식과 관점을 제공해 줄 수 있는 토론 이론의 개념으로 토론 패러다임(debate paradigm)이 있을 수 있다. 이 패러다임에 대한 것은 이선영(2012), 권택일(2014)에서 논의하였을 뿐 국내에서는 아직 본격적으로 논의가 이루어지지 않았다. 패러다임(paradigm)은 일종의 '원형(prototype)' 혹은 '본보기(model)'를 말하며, 토론자들은 이 패러다임을 활용하여 토론을 수행하고 쟁점, 단언, 주장들을 고려하여 비교한다. 또한 토론 평가자들은 이 패러다임을 활용하여 어떤 쟁점이 가장 중요했으며, 찬반 중 어느 쪽이 이 쟁점들을 더 잘 검토하였는지를 판단한다(Bartanen & Frank, 1994: 143).[56] 즉 토론 패러다임은 모든 토론 참여자가 갖는 토론에 대한 일종의 '상(相)'이

---

55) 권택일(2014)에서도 이러한 토론의 평가에 대한 국내의 선행 연구들의 경향을 살피면서, 국내의 선행 연구가 주로 토론 평가의 중요성, 토론 평가 양식과 요소, 기준을 밝히는 데 초점이 맞추어져 있다고 지적한 바 있다.

56) 이러한 패러다임은 모든 의사결정의 맥락에서 발견될 수 있다. 이는 다양한 상황에서 행동 지침과 적절하게 의사결정을 내리는 방법을 알게 해 준다. 예를 들어 과학자들은 그들의 연구 패러다임으로 과학적 방법(scientific method)을 사용하며, 미국 법정에서는 커먼로 원칙에 기대 의사 결정을 내린다. 또한 기독교인에게는 십계명이 근원적 패러다임이다(Bartanen & Frank, 1991: 150).

라고 할 수 있다.

또한 힐과 리만(Hill & Leeman, 1997)은 패러다임을 가치 판단 기준-적용 모형과 같은 분석 모형(analytical model)과 구분하였다. 분석 모형은 토론 논제를 분석, 추론하며, 토론하는 구조적 방법 혹은 절차를 나타내며, 논제의 필수 쟁점을 규정하는 역할을 한다. 하지만 패러다임은 이 분석 모형의 역할에 더해 토론의 의사 결정 방법까지도 규정하게 된다. 패러다임은 필수 쟁점과 의사 결정에 대한 가정을 규정할 뿐 아니라 토론 전체 과정에 대한 일련의 비유를 제공하게 되는 것이다(Hill & Leeman, 1997: 188).[57]

현재 정책 논제 토론에서는 대표적인 패러다임으로서 필수 쟁점 패러다임, 정책 입안 패러다임이 자리를 잡아 토론자들과 토론 평가자들이 이를 보편적으로 활용하고 있는 반면, 가치 논제 토론에서는 여러 가지 패러다임이 제안되었으나, 현재 보편적인 패러다임이 없는 상태이다. 본 연구에서는 가치 논제 토론의 장에서 지금까지 대안으로 거론된 대표적 패러다임들인 필수 쟁점 패러다임, 내러티브 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임 등을 제시하고, 이를 가치 논제 토론 수업의 평가에 적용할 방안을 탐색해 보고자 한다.

(2) 필수 쟁점 패러다임

먼저 필수 쟁점 패러다임을 가치 논제 토론의 장에서 논의할 때 주의해야 할 점이 있다. 바로 정책 논제에서 받아들여지고 있는 전통적 필요 입론(tranditional need case), 즉 '현재 상태의 문제가 심각하여 변화의 필요성이 있다. 찬성 측이 제시하는 방안은 문제를 해결할 것이다.' 등을 골자로 하는(박재현, 2014a) 정책 논제에서의 필수 쟁점 패러다임과 구별해야 한다는 것이다. 본 연구에서 논의하고자 하는 가치 논제 토론에서의 필수 쟁점 패러다임은 앞서 언급한 가치 판단 기준- 적용 모형을

57) 패러다임의 의미역은 각 학자들마다 다르다. 예를 들어, 바터넨과 프랭크(Bartanen & Frank, 1991), 베루브 등(Berube et al., 1994)은 토론 패러다임들이 단일 층위가 아니라 여러 층위로 나눌 수 있음에 주목하여 이들을 분류하였다. 바터넨과 프랭크는 다른 영역에서 온 의사 결정 방법과 규준을 토론에 적용한 광범위한 이론적 모형으로서의 구조적 패러다임(structural paradigm)과 토론 평가자의 구체적인 토론 선호를 판단함으로써 토론자가 내릴 수 있는 전략적 선택을 기술하는 상황적 패러다임(situational paradigm)으로 나누었다. 또한 베루브는 패러다임을 보다 광범위하게 수사적 형식과 장르의 모든 변형 형태에 적용할 수 있는 관점인 메타패러다임(metaparadigm)과 의사 결정 방식을 다른 어떤 것에 비유한 메타포, 그리고 흔히 '하나의 지식분야를 결속하는 관점 혹은 지성적 형식(Thomas & Hart.(Eds.), 1989:553)'과 같이 제시되는 일반적 패러다임으로 나누고 있다.

기반으로 한 것이며, 가치 논제 토론에서도 정책 논제 토론과 같이 필수 쟁점을 중심으로 토론되고 평가되어야 한다는 것을 의미하는 것이다. 이 패러다임에 의하면 가치 논제 토론은 그 필수 쟁점인 정의적 쟁점과 지시적 쟁점[58]을 충실하게 제시하고 토론하며, 이를 평가의 기준으로 반영할 때 바람직하게 수행될 수 있다. 또한 베루브 등(1994: 34)은 이러한 필수 쟁점 패러다임이 가치 논제 토론의 장에서 단독으로 사용되거나 혹은 여타의 패러다임과 결합되어 사용될 가능성이 있다고 하였다. 다른 패러다임에서도 대체로 정의적 쟁점과 지시적 쟁점의 변용태로 각 패러다임에서 토론자가 수행해야 하는 과업과 평가자의 평가 기준을 제시하는데, 그 변용의 모태가 바로 필수 쟁점 패러다임인 것이다. 이는 필수 쟁점 패러다임이 가치 논제 토론 패러다임 중 가장 기본적인 패러다임이 될 수 있다는 사실과 또 다른 패러다임을 효과적으로 학습하기 위해서도 필요한 패러다임이라는 사실을 시사한다.

(3) 내러티브 패러다임

다음으로 논의할 패러다임은 피셔(Fisher, 1984)의 '커뮤니케이션 패러다임으로서의 서사' 개념을 바터넨(Bartanen, K., 1985)[59]이 가치 논제 토론의 장에 적용한 내러티브 패러다임(narrative paradigm)이다. 이 내러티브 패러다임은 토론 장르에 특화된 패러다임이라기보다는 논증 영역에서의 인간의 이성, 합리 등의 기존 관념에 도전하기 위한 더 큰 개념[60]이라고 할 수 있다. 즉 이는 '인간은 이성적 동물이며, 논쟁을 통해 의사결정과 의사소통을 한다. 논쟁의 규칙은 상황과 영역에 따라 차이가 나며, 이성 또한 주제에 대한 지식, 논쟁 능력, 그리고 특정 영역에서 주장의 규칙을 사용할 수 있는 기술에 따라 결정된다. 우리의 세계는 논리적 분석과 이성의 적용으로 인해 해결될 수 있는 논리적 퍼즐들로 이루어져 있다.'고 생각하는 전통적 '합리적 세계 패러다임(rational world paradigm)'에 도전하기 위한 것이다. 토론 교육은 전통적으로 학습자들이 이 합리적 세계 패러다임이 상정하는 세계의 유능한

58) 본고에서는 '핵심 개념 정의하기(definition)', '가치 전제 생성하기(value premise)', '가치 판단 기준 옹호하기(value criteria)', '평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기(value application)'로 제시하였다.

59) 그 외에도 대표적으로 내러티브 패러다임을 옹호하는 학자에는 홀리한, 바스크, 라일리(Hollihan, Baaske, Riley, 1987)가 있다. 이들은 비정책 토론뿐 아니라 토론 전반에 내러티브 패러다임을 적용하여 논의하였다.

60) 따라서 내러티브 패러다임은 다른 패러다임보다 구체화되지 않은 모습을 보인다. 베루브 등(Berube et al., 1994) 등은 이 내러티브 패러다임이 패러다임보다는 토론 활동을 은유하는 메타포에 가깝다고 하였다.

구성원이 되는 것을 목표로 하고 있다. 내러티브 패러다임은 이러한 교육적 목표 자체를 부정하고자 하는 것이 아니라, 이성적 존재로서의 인간상에 '행위와 실천 속에 존재할 뿐 아니라 본질적으로 이야기하는 동물로서 픽션과 함께 살아가는 인간'을 추가하고자 한 것이다(Bartanen, K., 1985: 417-419).[61].

이 내러티브 패러다임은 그 기저에 피셔가 주장하는 '정당한 근거에 의한 논리(logic of good reason)'를 핵심으로 하고 있으며, 이는 '어떤 것이 합리적인 것인가'뿐만 아니라 '어떤 것이 바람직한 것인가'에 대한 스키마를 제공한다. 이는 특히 가치 논제 토론에서의 핵심이라 할 수 있다. 피셔는 이러한 스키마가 교육 체계의 근본적인 부분이어야 한다고 주장한다. 이는 어떤 가치에 대한 강요 없이 사람들에게 특정 수사적 상황에서 자신이 견지하고 또 증진하고자 한 가치를 인식할 수 있게 하기 때문이다(Fisher, 1978: 383).

이러한 피셔의 논리에 따라 바터넨은 내러티브 패러다임의 필수 쟁점을 '해당 서사가 진실처럼 보여야 한다는 것', 즉 기지의 사실, 조건, 사건들과 서사가 일치해야 한다는 것을 지적한 서사적 정확성(narrative fidelity), 그리고 '서사는 일관성이 있어야 한다는 것'을 강조하는 서사적 개연성(narrative probability)로 상정하였다. 또한 그는 이러한 내러티브 패러다임에서의 입론을 구성하기 위해서는 1) 논제의 중심 행위(central action)를 발견[62]하며, 이러한 중심 행위를 맥락 속에서 해석해야 한다고 하였다. 중심 행위를 해석하기 위하여 각 중심 행위의 행위자(agent), 장면

---

61) 다른 패러다임들과 내러티브 패러다임의 가장 핵심적인 차이는 바로 '합리성'의 본질과 건전하고 합리적인 논증을 구성하는 요소가 무엇인가 하는 가정에 있다. 내러티브 패러다임은 합리적인 논증은 반드시 전통적인 논증적 형태로 표현되어야 하며, 논증의 건전성 또한 형식 혹은 비형식적 논리의 전통적 기준에 따라 판단되어야 한다는 가정에 도전한다. 피셔는 이러한 전통적 실재(traditional reality)와 이것이 기반하고 있는 이성의 논리(logic of reason)가 가치와 어떤 가치에 대한 선호가 논증의 건전성에 대한 판단에 어떻게 영향을 미치는지를 해명하지 못한다는 이유로 거부하고, '서사적 합리성(narrative rationality)'과 '정당한 근거에 의한 논리(logic of good reason)'를 내러티브 패러다임의 결정적 핵심으로 채택하였다(Hill & Leeman, 1997:189-190).

62) 중심 행위를 이 다섯 가지 요소로 분석하는 것의 예는 다음과 같다. 예를 들어 찬성 측은 다음과 같은 두 시나리오를 각 요소로 분석하여 1번 시나리오보다 2번 시나리오를 채택하는 것이 바람직하다는 것을 역설할 수 있다(Bartanen, K., 1985: 421-422).

1번 시나리오: 대중 매체가(행위자) 정부의 특별 규제가 없다면(장면) 기사를 얻고 또 출판을 하기 위한 목적으로(목적) 위기 해결 상황에 개입하여 기밀을 유출시켜서(작용) 인질의 목숨을 위태롭게 할 수 있다(행동의 결과).

2번 시나리오: 대중 매체가(행위자) 정부의 특별 규제가 있다면(장면) 기사를 얻고 또 출판을 하기 위한 목적이 있으나(목적) 개입 혹은 누출을 하지 못하여(작용) 인질의 목숨을 위태롭게 하지 않는다(행동의 결과).

(scene), 목적(purpose), 작용(agency), 행동의 결과(act) 등을 분석할 수 있다. 구체적으로 찬성 측은 논제의 중심 행위에 대한 자신의 해석을 일관적이고, 완결되며 조리 있는 형태로 내세우고, 반대 측은 찬성 측 주장의 구조적 불완전성, 혹은 비일관성을 지적하거나, 재정의를 하는 전략, 반대 측 자신의 이야기를 구축하는 재구성 전략을 사용하여 맞서게 된다(Bartanen, K. 1985: 419-421).[63]

이러한 내러티브 패러다임은 가스(Gass, 1988) 등으로부터 많은 비판을 받았는데, 그 주된 비판의 내용은 내러티브 패러다임이 핵심으로 삼고 있는 서사의 특성이 토론의 엄정한 추론과는 맞지 않아, 토론에 대한 '은유'로는 적합하지 않는다는 것이다. 또한 토론의 역할이 학습자들이 앞으로 논증을 구축하고 검증할 '전문가'로서의 능력을 갖출 수 있게 하는 것이라고 한다면, 내러티브 패러다임의 논의가 이러한 목표에는 도움이 되지 않는다는 의견이다(McDonald & Jarman, 1998).

하지만 이러한 비판에도 불구하고, 바터넨(Bartanen, K., 1985)이 제시한 가치 논제 토론 교육의 실제적 국면에 내러티브 패러다임의 응용 가능성은 눈여겨 볼 필요가 있다. 먼저 내러티브 패러다임은 우리나라의 현 시점의 경쟁 위주의 토론 교육에 유의미한 변화를 가져올 수 있다. 그간 토론은 일종의 '쟁투'로 비유되어 왔으며, 경쟁, 승패 등이 부각되어 왔다. 그러나 내러티브 패러다임은 이러한 것들이 바로 전통적인 합리적 세계 패러다임에서 온 것임을 인식하고, 이를 개선하고자 하는 것이다. 두 번째, '엘리트 위주'라는 토론 교육의 이미지를 벗어날 수 있다. 즉 내러티브 패러다임에서 토론자는 '이야기꾼'이며 어떤 주제와 관련된, 서로 다른 이야기의 버전을 가지고 청중의 호응을 얻으려고 한다. 기존 토론 교육은 토론자가 '전문가'로서 논증을 생산하고 또 검증하기를 요구하였지만 내러티브 패러다임에서의 토론자와 청중은 세상을 보는 고유한 눈을 가지고 이야기를 감상할 수 있는 보통 사람들이다. 특히 이 내러티브 패러다임에서는 이야기를 느낄 수 있는 보통 사람들을 청중으로 재인식하며, 청중이 가지고 있는 일상적 지혜를 적극적으로 활용하기를 요구한다(Bartanen, K., 1985; 424-425).

하지만 내러티브 패러다임이 각종 수사적 관습의 합리성 개념 자체를 재고하고자 하는 보다 폭넓은 의도에서 기획된 것을 감안하였을 때, 이를 토론의 관습에 곧이곧

63) 만약 반대 측이 자신의 이야기를 새롭게 제시하고자 한다면, 반대 측 또한 그것에 상응하는 입증 책임을 져야 한다. 바터넨은 광범위한 개념의 내러티브 패러다임을 다른 패러다임과 결합하여 사용할 가능성을 열어 놓으면서 이에 따라 입증 책임과 추정이 달라지는 양상을 제시하였다. 즉 내러티브 패러다임에서는 입증 책임과 추정의 향방을 토론의 특정 맥락에 따라 달라질 수 있도록 유동적으로 열어 놓았다.

대로 적용하는 것은 적용 층위가 다르다는 문제가 생길 수 있다. 즉 토론의 전체 국면을 '서사'로 바로 치환하면 정합성의 문제가 발생할 수 있다. 맥도날드와 자먼(McDonald & Jarman, 1998)은 서사라는 개념을 토론 관습 전체를 정의하는 패러다임으로서가 아니라, 찬성 측과 반대 측이 내세울 수 있는 주장의 증거, 이유의 유의미한 영역으로서 축소시키면서 기존 토론 관습과의 타협을 시도하였는데, 이러한 방법은 토론에서의 '서사'의 파괴력을 가져오면서도 기존 토론 관행과의 정합성을 살릴 수 있다는 점에서 적절하다. 본 연구에서도 이러한 방향을 따라 토론의 모든 관행을 서사로 재편하기보다는 서사가 가장 잘 적용될 수 있는 국면을 찾아 이에 적용하거나 기본적 패러다임인 필수 쟁점을 활용해 내러티브 패러다임을 구체화하는 것이 바람직할 것이다.

(4) 가설 검증 패러다임

세 번째로 논의할 가설 검증 패러다임(hypothesis testing paradigm)은 자레프스키(Zarefsky, 1979)가 제안한 것이다. 이는 1장의 선행 연구에서 언급했던 토론학을 실험실이라고 보는 비유와 맞닿아 있다. 그는 토론에서의 수사학을 과학적 절차에 비견하면서 토론 논제는 과학자 혹은 철학자의 가설에 대응될 수 있다고 생각하였다. 그리고 토론을 평가하는 평가자들 또한 과학자들과 같으며, 이들은 해당 가설을 검증하여 '진실일 법한 것'을 탐구하고자 하는 것으로 보았다. 여기서 '진실일 법한 것'은 해당 논제의 진리값이 영원하고 불변한 것이 아니라, 맥락과 상황에 따라 평가자가 논제에 대해 찬성할 정당한 이유가 있다는 것을 의미한다(Zarefsky, 1979: 208).

이때 자레프스키는 이러한 가설 검증 패러다임을 운용함에 있어 근본이 되는 6가지의 함의에 대해 제시한다. 이 중에서 가치 논제 토론과 관련되는 4가지 함의[64]에 대해 자세히 논의한다. 첫째, 가설 검증 패러다임에서 논제의 표현은 매우 중요하며, 그 논제를 수행하기 위한 구체적인 방안은 비교적 덜 중요하다. 이는 논제가 바로 검증되어야 할 가설이기 때문이다. 어떤 가설로서의 논제 X가, 대안 가설 Y가 그와

64) 논의에서 제외된 두 가지 함의는 정책 논제 토론과 관련된 것이다. 첫째, 효율적인 논증을 위하여 '참여자들이 정책이 합리적이기만 하다면 실행할 것이라고 가정하는 정책 논제 토론의 관습(Freeley & Steinberg, 2013)'인 '실행 당위의 힘(fiat power)'이 가설 검증 패러다임에서는 '언어적 비유'일 뿐이라는 것이다. 둘째, 대체 방안(counterplan)은 본질적으로 조건적이라는 것이다. 이 두 가지는 본 논문의 주제인 가치 논제 토론과 직접적인 관계가 없기 때문에 본문의 논의에서는 제외하였다.

동일하게 논쟁 중인 현상을 설명해 낼 수 있다는 도전을 극복하기 위해서는 보다 구체적인 X에 대한 방어가 수행되어야 한다는 것이다. 이는 앞서 언급했던 가치 논제의 '논제 입증 초점' 성격과 부합한다. 따라서 가설 검증 패러다임으로 가치 논제 토론을 수행하는 것은 논제의 표현에 대한 민감성을 증진할 수 있다.

둘째, 가설 검증 패러다임에서의 추정은 규정적이며, 논제를 기각하는 쪽에 위치하게 된다. 이 절차를 통해 해당 논제를 엄격하게 검증할 수 있다. 가설 검증 패러다임에서의 반대 측의 역할은 어떤 주장을 제기하는 것이 아니라 찬성 측의 주장을 기각하는 데 있다. 하지만 주장 기각을 위해 찬성 측과 대립하는 입장에 설 수 있으며, 대안적인 가설을 제기할 수 있다. 이러한 과정에서 본래의 가설은 재정의되고 재탐구된다. 이는 마치 과학자가 해당 논제에 대한 영가설을 상정하는 것과 흡사하다. 다시 한번 강조하지만 자레프스키는 토론을 '과학자 혹은 철학자가 가설을 검증하는 것'과 유사한 것으로 본다.

셋째, 가설 검증 패러다임에서 자신의 주장을 마련할 때는, 해당 논제를 포괄적으로 방어하는 것에 집중하여야 하며, 본질성(inherency)을 입증하는 것이 매우 중요하다. 찬성 측은 단순히 논제를 뒷받침하는 사실을 보고하는 것이 아니라, 바로 그 논제를 증명하는 데 필요한 요소들로부터 논의의 출발점을 삼아야 하며, 논제에 내재되어 있는 본질적 원리를 방어하여야 한다. 이러한 본질적 원리는 바로 앞서 언급한 가치 논제의 필수 쟁점이 형성해 준다고 할 수 있다. 예를 들어 "선의의 거짓말은 바람직하다."는 논제를 가설 검증 패러다임으로 접근할 경우, 단순히 선의의 거짓말이 바람직한 이유를 나열하기보다, 선의의 거짓말 자체의 본질적 속성을 분석하여 그 속에서 가치 전제, 가치 판단 기준 등을 발굴해 개념적 틀을 형성하는 것이 자신의 주장 옹호와 상대방의 주장 반박에 효과적인 것이다. 또한 이 과정에서 상대방의 논거들을 '본질성'을 기준으로 검토할 수 있다. 즉 상대방이 제시하는 선의의 거짓말의 장점과 단점이 정말 선의의 거짓말이 갖고 있는 본질로 인해 나타난 것인지를 검토하는 것이다.

마지막으로 가설 검증 패러다임에서의 토론 평가는 이것 대 저것의 판단이 아니라, 해당 가설에 대한 네-아니오 판단이 된다. 가설 검증 패러다임에서의 토론은 논제의 형태로 드러난 단 하나의 가설만이 그 평가 대상이 된다. 이 가설이 기각당한다고 해서 대안 가설이 채택되는 것은 아닌 것이다.

이러한 가설 검증 패러다임은 정책 토론에서도 대표적인 패러다임으로 거론되는 등 정책 논제와 가치 논제 모두에 범용으로 사용될 수 있는 패러다임이다. 그리고

가설 검증 패러다임은 본 연구에서 가치 논제의 성격으로 규정한 '논제 입증 초점'으로 논제를 탐구하는 것을 촉진할 수 있다. 즉 논제의 표현에 유의하고, 해당 논제에 본질적인 요소가 무엇인가를 탐구하는 것은 가치 논제 토론의 수행의 질을 높일 수 있다. 특히 학습자들의 경우 논제의 사례를 제시하면서도, 이것이 과연 해당 논제에 본질적인 것인지를 검토하는 것을 게을리하는 경우가 많은데, 이 가설 검증 패러다임은 이러한 검토를 강조하는 역할을 한다. 그리고 가치 논제 토론을 과학자의 가설 제시와 엄격한 검증으로 비유하는 것 또한 주관적인 자기 의견의 나열로 흐를 수 있는 가치 논제 토론에 객관적이고도 사실적인 자료와 증거 제시를 촉진하는 촉매가 될 수 있다는 점에서 바람직하다.

그러나 바터넨과 프랭크(Bartanen & Frank, 1983), 토마스와 코시(Thomas & Corsi, 1984)와 같이 가설 검증 패러다임을 가치 논제에 도입하는 것에 대한 비판도 만만치 않다. 이들 비판의 요지는 토론이란 과학 실험실로 비유될 수 없으며, 가치 판단은 참과 거짓으로 판단하는 가설의 성격이 될 수 없다는 것이다. 또한 토마스(Thomas, 1989)처럼 인공적으로 가치 논제에 반대하는 쪽으로 추정을 상정하는 것은 적절하지 않다는 비판도 있다. 이러한 가치 판단의 본질적 속성이 가설 검증 패러다임이 상정하는 '가설'로서의 논제에 맞지 않는다는 비판은, 가설 검증 패러다임을 교실에 도입함에 있어서 반드시 넘어야 할 과제이다.

(5) 쟁점 의제 패러다임

마지막으로 바터넨과 프랭크(Bartanen and Frank, 1983)가 제안한 쟁점 의제 패러다임(issue-agenda paradigm)이 있다. 이는 공적 의사 결정의 과정에서 대중 매체가 미치는 영향을 본떠 만들어진 것이다. 즉 쟁점 의제 패러다임에서 토론은 공적 의사 결정에서 대중 매체가 하는 역할을 한다고 할 수 있다. 매체는 쟁점을 다룸으로써 의사 결정자들이 해결책이 필요한 가장 중요한 쟁점을 찾는데 영향을 미친다. 이러한 패러다임에서 토론 평가자는 제도적, 사회적 의사 결정자의 위상을 가지며, 토론자는 특정 쟁점이나 가치에 의제의 지위를 부여하여야 한다고 이들을 설득하려 한다(Bartanen & Frank, 1994:149).

이러한 쟁점 의제 패러다임은 콥과 엘더(Cobb & Elder)의 의제 설정 이론(agenda setting theory)에 기반을 둔 것이다.[65] 바터넨과 프랭크는 이를 통해 어떤 구체적인

65) 이 의제(agenda)는 어떤 특정 쟁점이 중요시되는 순서를 의미한다. 콥과 엘더는 정치적 갈등을 일반 대중이 중요하다고 생각하는 쟁점인 체제적 의제(systemic agenda)와 제도권

정책이 실현되는 데 가치가 미치는 영향에 대해 설명하려 하였다. 즉 가치는 체제적 의제와 제도적 의제의 상호작용에서 중요한 역할을 하며, 체제적 의제를 형성하는 공동체의 관심사를 정의한다. 그리고 정치적 제도를 유지하며 이에 정당성을 부여한다(Bartanen, Frank, 1983: 411).

예컨대 어떤 계기로 사회적 문제가 떠오르면, 이를 해결하기 위하여 공중(公衆)들은 갑론을박하게 된다. 이 과정에서 우리 사회가 나아가야 하는 방향성을 지시하는 가치들 사이에서의 경쟁과 갈등이 일어나게 되고, 이러한 사회적 논쟁은 결국 정치권 및 행정부에 대한 압력으로 나타나, 특정 가치를 표방한 정책의 구체적인 입법으로 현실화되는 것이다. 그리고 그 정책은 바로 해당 가치에 의해 정당성을 확보하게 된다. 이때 바터넨과 프랭크가 주장하는 쟁점 의제 패러다임은 구체적 입법으로 현실화되기 전, 우리 사회가 채택해야 하는 가치를 모색하는 단계를 부각한다.

본 연구에서는 바로 이 단계가 유사 정책 논제 토론과 흡사하다고 보며, 유사 정책 논제 토론의 의의도 이 단계의 중요성을 강조함으로써 찾을 수 있다고 본다. 일반적으로 유사 정책 논제는 가치 논제에서도, 정책 논제에서도 본격적으로 다루어지지 않는 변방의 논제이며, 유사 정책 논제 자체가 토론 수행에 바람직하지 않다는 논의가 있다. 예를 들어 그로스(Gross, 1984: 8)는 1982년 CEDA의 논제 “핵무기 생산과 개발에 대한 미국의 일방적 동결은 유해하다”는 논제가 가치 논제처럼 진술되었지만 사실상 정책 논제라고 하면서, 이러한 유사 정책 논제는 “미국은 핵무기 생산과 개발을 일방적으로 동결해야 한다.”는 정책 논제로 진술하여야 토론자의 혼란을 줄이고 찬성 측이 구체적인 방안에 몰두할 수 있다고 하였다.[66] 그러나 그로스(Gross)의 언급과 같이 유사 정책 논제가 학습자들의 혼란만 가져다 주는 것인지, 유사 정책 논제는 바람직하지 않은 것인지 고민해볼 필요가 있다.

쟁점 의제 패러다임이 기대고 있는 의제 설정 이론에 의하면, 유사 정책 논제와 정책 논제는 의제 설정의 서로 다른 단계를 상징하고 있다. 앞서 언급했듯이 유사 정책 논제 토론은 바로 특정 문제가 시발점이 되어 공감대를 형성하며 사회 문제가

의 의사 결정자들이 적극적으로 고려하는 쟁점인 제도적 의제(institutional agenda)가 불일치해 생긴 결과라고 본다. 그들은 이들 두 의제 사이에는 필연적인 간극이 있으며, 체제적 의제는 항상 제도적 의제가 되는 것이 아니고, 또 체제적 의제 수준에서 문제를 인식하여 제도적 의제 수준에서 해결책이 제시되는 것 사이에는 시차가 있다고 하였다(Bartanen, Frank, 1983: 410-411).

66) 그로스(Gross, 1984)는 유사 정책 논제보다 정책 논제가 우월하다고 강조하면서, 특정 정책에 대한 개념, 가치 등은 정책에 대한 구체적인 제안을 통해서 다루어질 때 의미가 있다고 하였다.

되고 급기야 이를 구체적인 정책으로 변환하기를 요구하는 단계에 비견할 수 있다. 공중들은 그 문제가 우리 사회에서 바로 지금, 긴급하게 처리해야 할 것인지, 그리고 중요한지를 결정하고, 이에 따라 선택받은 문제는 구체적인 입법 절차로 이행하게 되며 이 부분부터 정책 논제 토론이 관여하게 된다. 요컨대 유사 정책 논제는 구체적인 행동 방안을 모색하는 정책 논제 토론의 전 단계로서, 어떤 정책의 방향과 정당성에 대해 대중이 인식하고 그 필요성을 승인하는 절차로 간주될 수 있다.

이 유사 정책 논제의 운용에 쟁점 의제 패러다임이 도움이 될 수 있다. 특히 쟁점 의제 패러다임은 가치 논제에 실제 세계와 맞닿은 맥락을 제공하고, 토론이 보다 청중 중심적으로 되어야 한다는 것을 정당화한다는 점에서 의의가 있다(Bartanen, Frank, 1983: 411). 이 패러다임은 청중이 광범위하고 다양한 의사 결정의 수단을 가지고 있다고 가정하며, 토론자는 청중을 분석하여 해당 청중에게 적절한 설득을 수행해야 할 책무가 있다고 가정한다. 이러한 수행은 다음과 같은 네 가지 단계적 질문으로 진행될 수 있다. 첫째, 논제에 함의된 쟁점과 가치는 어떻게 정의될 수 있는가? 논제의 용어가 정의되는 방식은 청중의 가치 인식과 최종적 수용, 거부에 영향을 미친다. 둘째, 청중과 청중이 견지하고 있는 가치 체계에 대해 어떤 가정을 세울 수 있는가? 쟁점 의제 패러다임은 청중에 초점을 맞추고 있다. 청중들은 각기 다양한 가치 체계와 의사 결정의 판단 기준을 견지하고 있으며, 토론자들은 토론에 활용할 수 있도록 이들을 고려하여야 한다. 셋째, 해당 문제는 청중들과 그 가치 체계에 영향을 미칠 정도로 충분히 심각한 문제인가? 의사결정자들은 해당 문제가 유의미하다고 인식해야만 그것에 대해 적극적으로 숙고할 것이다. 넷째, 해당 문제가 경쟁하는 다른 문제들보다 청중의 관심을 끌 가치가 있는가? 논의하고자 하는 문제는 다른 모든 경쟁하는 문제들과 비교하여, 공중의 시간과 에너지를 사용할 만한 것이 채택되어야 한다. 그리고 이들은 정책 논제와 마찬가지로 찬성 측의 입증 책임을 무겁게 설정한다. 즉 찬성 측은 앞서 언급한 네 가지 쟁점을 모두 입증하는 데 성공하여야 하며, 반대 측은 이들 중 하나라도 반박에 성공하면 해당 논제를 기각할 수 있다(Bartanen, Frank, 1983: 413-415).

이러한 네 가지 원칙은 유사 정책 논제를 논의할 때의 방향이 될 수 있다. 즉 유사 정책 논제에 있어서 토론자는 정책에 함의된 가치를 주의 깊게 살펴야 한다. 예를 들어 '무상급식' 등을 유사 정책 논제로 토론할 때는 무상급식이라고 하는 정책이 함의하고 있는 가치를 드러내어, 이 가치가 우리 사회가 지향해야 하는 가치인지를 입론의 주요한 내용으로 구성할 수 있는 것이다. 또한 자신의 주장을 옹호하기 위

해, 토론자는 현재 청중이 가지고 있을, 우리 사회에 보편화되거나 지향해야 하는 가치가 무엇인지 조사하고 이를 논거로 들 수 있으며, 우리 사회에서 해당 정책이 가진 가치가 중요하며 다른 문제들보다 관심을 가져야 하는 것임을 주장할 수 있다. 요컨대 쟁점 의제 패러다임은 토론하고자 하는 쟁점과 연계되는 사회적 가치와 공적 의견의 성격이 불분명하다는 비판(Thomas, 1989) 등이 있음에도 불구하고 가치와 정책이 혼류되는 유사 정책 논제를 토론할 때 유용한 패러다임으로 판단된다.

본 절의 초입에서 언급하였듯이 본 연구는 가치 논제 토론 수업을 설계하기 위하여 기존 가치 논제 토론의 이론을 검토하였다. 가치 논제의 본질에 대해 살피고, 토론을 구성하는 기본적인 토대인 선결조건을 갖춘 입론, 필수 쟁점, 입증 책임과 추정, 토론 패러다임을 집중적으로 논의하였다. 이들 다섯 가지 요소는 토론자가 토론 수행 시 해야 하는 역할, 그리고 구성해야 하는 내용, 청중의 의사 결정 방식을 형성하기 때문에 가치 논제뿐만 아니라 토론 논제에 대한 수업을 할 때 필수적으로 검토해야 하는 이론적 요소가 된다.

그런데 이러한 요소에 대한 기존 가치 논제 토론의 이론은 실제 가치 논제 토론 수업에 투입할 수 있을 만한 보편성과 구체성이 부족하다는 문제가 있다. 이론을 실제 가치 논제 토론 수업의 내용 요소로 변환하려면, 어느 정도 논자들이 보편적으로 공감을 이루는 지대가 존재하여야 한다. 그래야 그 부분을 중심으로 수업을 설계하고 개선 작업을 시작할 수 있을 것이다. 그러나 지금까지 토론 이론은 정책 논제 중심으로 논의되어 왔기 때문에, 정책 논제 이론이 대부분의 학자들이 동의하는 공통 지식의 영역이 넓은데 비해, 상대적으로 가치 논제 토론은 협소하다. 예를 들어 현재 가치 논제 토론 이론에서는 가치 논제 토론의 입증 책임과 추정에 대해 정책 논제 토론과는 달라야 한다는 것을 재확인하였을 뿐 뚜렷한 대안을 제시하지 못하였다. 그리하여 이 부분에 대한 논의가 정리되지 않은 상태에서 실제 가치 논제 토론을 실시하는 대회 측이 선택한 것은 '논제 전반에 걸친' 규정적 입증 책임과 추정을 설정하지 않는 것인데, 본 연구는 이에 대해 비판적 입장을 취한다. 왜냐하면 개별 논증에 대한 입증 책임과 추정만으로는 설득 의사소통에 있어서의 입증 책임과 추정 개념의 온전한 구현이라고 볼 수 없으며, 보다 현실적인 문제로 가치 논제 토론 논제를 설정하고 서술할 구체적인 지침이 없게 되기 때문이다. 따라서 이러한 문제를 어떻게 해결하느냐는 본 연구가 앞으로 해결해야 할 과제 중의 하나이다.

또한 가치 논제 토론 패러다임도 입증 책임과 추정과 동일한 문제를 드러내고 있다. 가치 논제 토론에서는 필수 쟁점 패러다임, 정책 입안 패러다임이 보편적인 정

책 논제 토론과는 달리, 내러티브 패러다임, 쟁점 의제 패러다임 등 여러 가지 패러다임이 제안되었으나, 역시 입증 책임과 추정 개념의 상황과 마찬가지로 지배적인 패러다임이 현재 없는 상태이다. 따라서 본 연구에서는 가치 논제 토론 수업 평가의 관점을 제시할 후보군으로 필수 쟁점 패러다임, 내러티브 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임을 폭넓게 고찰하였다.

본 연구에서 고찰한 가치 논제 토론의 이론적 요소 중 가장 가치 논제 토론 이론의 '보편적 공통 지식'에 근접한 부분은 바로 필수 쟁점에 대한 논의이다. 대부분의 가치 논제 토론의 논자들은 가치 판단 기준- 적용 모형이 제시하는 정의적 쟁점과 지시적 쟁점을 가치 논제 토론의 필수 쟁점으로 받아들이는 데 동의하고 있다. 따라서 본 연구에서는 필수 쟁점을 '핵심 개념 정의하기(definition)', '가치 전제 생성하기(가치 전제, value premise)', '가치 판단 기준 옹호하기(가치 판단 기준, value criteria)', '평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기(가치 적용, value application)' 등으로 제시하고 이를 활용하여 입론을 구성하거나 반론할 때 활용할 논리 구조를 생성하였다. 그러나 아직 이 필수 쟁점에 대한 논의 또한 구체화되지 못한 부분들이 많다. 즉 가치 논제 토론의 수업 내용으로 변환할 때 보다 구체화되어야 하는 부분이 존재하는 것이다. 예를 들어 핵심 개념 정의와 같은 경우, 기존 논의에서는 그 의미 자체가 모호한 '최선의 정의' 규준 등을 개념 정의의 조건으로 제시하였지만, 학습자들에게 적용되기 위해서는 좀 더 구체적인 개념 정의의 기준이 필요하다. 이는 가치 논제를 입증하는 데 필요한 사례 제시의 국면에서도 동일하게 드러나는 문제이다.

또 지금까지의 가치 논제 토론에 대한 논의에서는 특히 가치 전제의 형성과 관련하여 가치 논제 토론자들에게 깊이 있는 철학적 사고를 요구하였다. 예를 들어 구체적인 학교 급 및 학년을 상정하지는 않았지만 피치포드 등(Pitchford et al., 2008)이 제안한 가치 논제 토론의 9차시 수업안을 <표 Ⅱ-3>과 같이 제시한다.

그는 현장 경험을 바탕으로 가치 논제 토론의 수업을 <표 Ⅱ-3>과 같이 구성하였다. 이 수업안을 보면 수업의 상당 부분을 가치에 대한 개념과 철학 이론을 교수하는 데 사용하고 있음을 알 수 있다. 피치포드 등은 이러한 철학과 가치에 대한 탐구가 선행되어야 깊이 있는 가치 논제 토론이 될 수 있다고 상정하고 있는 것이다.

<표 II-3> 피치포드 등(Pitchford et al., 2008)의 가치 논제 토론 수업안

수업 차시	해당 수업의 목표
1차시: 가치의 실용성과 실용적 토론	-일상생활에서 가치 결정의 성격을 밝힌다. -가치 개념을 5가지의 구체적 하위 요소로 나누어 고려할 수 있다. -정책 주도 사고와 가치 주도 사고를 비교할 수 있다.
2차시: 가치의 모든 것. 갈등 상황에서 가치를 찾고 비교하기	-맥락 속에서 가치를 정의하고 관찰할 수 있다. -가치 갈등의 네 가지 유형을 학습하고 적용할 수 있다.
3차시: 철학	-일상생활에서 철학의 중요성을 이해한다. -현대 사유를 형성한 철학들을 탐구한다.
4차시: 문화 속에서의 가치. 일상생활에 철학 적용하기	-우리가 보고 듣고 말하는 것에서 문화적 가치를 파악할 수 있다.
5차시: 맥락. 이해를 위한 핵심 요소	-가치와 맥락의 관계를 인식한다. -맥락적 논증에 정의적 기준(definitional standards)을 적용한다.
6차시: 가치 토론을 실제적으로 만들기. 가치 판단 기준, C-cubed 논증 그리고 논증 흐름의 특징	-특정 가치에 측정 가능한 판단 기준을 연계한다. -가치와 가치 판단 기준 쌍을 반박하기 위해 모순 지적(contradiction), 연관성 지적(correlation), 이해하기 어려움(comprehension) 등의 방법을 사용한다. -논증을 따라가는 것을 연습한다.
7차시: 적용 그리고 당신!	-가치 토론 상황에 가치 적용을 포함시킬 수 있다. -상대방의 가치 적용에 반대하여 논증할 수 있는 방법을 안다.
8차시: 토론 대회의 관습. 토론 대회에서 의사소통하기	-정책 토론과 가치 토론의 차이를 설명할 수 있다. -투표 쟁점을 파악할 수 있다. -다양한 토론 평가자들에게 의사소통할 수 있다.
9차시: 가치 논제 토론 기술 사용하기. 우리 삶 속에서 가치를 평가하고 비교하며, 적용해 보기	-우리 삶의 다른 부분에도 교육 토론의 원칙 적용해 보기

분명 이러한 철학적 탐구는 가치 논제 토론 능력을 일정 정도 신장할 수 있을 것이 앞서 이미 언급한 것처럼 가치 논제 토론의 철학적 부분만을 집중 부각하는 것은 현재 한국의 교실에서 가치 논제 토론의 적용 맥락을 좁히며, 토론 논제가 함의하는 구체적 맥락에 대한 치밀한 탐구보다는 추상적 담론 일색으로 흘러 논의의 정확성

을 떨어트릴 여지가 있다. 이에 대한 대안이 필요할 것이다.

본 연구에서는 이후 형성적 순환 절차를 통해 가치 논제 토론 수업을 설계하고자 하며 설계의 첫 단계는 가치 논제 토론 수업의 잠정적인 구성 요소와 원칙들을 확인하는 것이다. 이 잠정적 구성 요소와 원칙은, 기존 가치 논제 토론의 이론 중 '보편적 공통 지식'에 근접한 필수 쟁점에 관련한 것이 될 것이다. 즉 가치 논제 토론 수업을 필수 쟁점에 대한 개념적 학습, 필수 쟁점을 중심으로 한 토론 수행, 필수 쟁점으로 한 토론 평가 패러다임을 중심으로 기획하여, 그 구체적 적용과 이에 대한 이론적 재탐색을 통해 위에서 언급한 문제점들에 대한 해결 방안을 탐색한다.

2. 가치 논제 토론 수업의 현황

1) 현행 교육과정과 교과서

1절에서는 가치 논제 토론 수업을 설계하기 위한 이론적 토대에 대해 점검하였다. 이어 2절에서는 실제 교육 현장에서의 가치 논제 토론 수행의 현황에 대하여 검토한다. 이때 검토해야 할 주요 교육 현장의 구성 요소는 가치 논제 토론 수업의 주체인 교사와 학습자, 그리고 그간 토론에 대한 교육적 성과를 압축한 교육과정과 교과서가 될 수 있을 것이며, 이 각각에 대해 검토한다.

먼저 교육과정 혹은 교과서에는 현재 가치 논제 토론 자체에 대한 교육 내용은 부재하므로, 검토의 폭을 넓혀, 토론 논제에 대한 교육 내용이 어떻게 구현되어 있는지를 논의하였다. 또한 현장에서 교사들은 이론의 도움 없이 산발적으로 가치 논제 토론을 수행하고 있었는데, 이들을 대상으로 면담하여 본 연구에 가치 논제 토론 수업의 맥락과 수행에 대한 현장 전문가의 실천적 지식을 반영하였다. 그리고 학습자들이 가치 논제를 인식하고 가치 논제 토론을 수행하는 양상을 분석하여 학습자들이 가치 논제 토론 수행을 할 때 드러내는 문제점을 도출하였다.

(1) 현행 교육과정 검토

이때 교육과정의 검토 대상은 현재 적용 중인 2011년 개정 교육과정(교육기술과학부 고시 제 2012-14호)과 적용 예정인 2015년 개정 교육과정(교육부 고시 제 2015-74호)이다.

<표 II-4> 2011년 개정 교육과정과 2015년 개정 교육과정의 토론 교육 요소

	2011년 개정 교육과정	2015년 개정 교육과정
초등학교	**5~6학년군 (5) 토론의 절차와 방법을 알고 적극적으로 참여한다.** 논제에 대해서 자신의 입장을 정하기 / 논리적 근거를 찾아 상대를 설득하기 / 상대의 의견을 존중하여 듣고, 이를 통해 자기 주장의 문제점을 조정하면서 합리적으로 토론하기 / 서로를 존중하면서 논리적으로 상대와 청중을 설득하는 능력과 태도를 기르기 / 토론 과정을 통해 논리적, 비판적 사고 능력을 키우기	**초등학교 5~6학년: [6국01-03] 절차와 규칙을 지키고 근거를 제시하며 토론한다.** 주안점: 토론의 일반적 절차와 규칙에 대한 이해를 바탕으로 하여 토론에서 타당한 근거를 들며 논리적으로 주장을 펼치는 능력 토론의 절차와 규칙에 대해 이해하기 / 토론에서 타당한 근거를 들며 논리적으로 주장을 펼치는 능력을 기르기 /토론의 단계와 정해진 시간을 지키고 타당한 근거를 들어 주장하며 토론에 참여하기
중학교	**중1~3학년군 (6) 다양한 논제에 대해 토론하고 토론의 과정과 결과를 평가한다.** 우리 사회의 다양한 논제에 대하여 찬성과 반대 입장으로 나누어 토론하기 /하나의 논제에 대해 서로 다른 입장에서 정보와 논거가 다를 수 있음을 확인하기 / 토론 참여자의 토론 진행 과정과 제공하는 정보와 주장을 평가하고 판단하기 / 다양한 토론 논제에 대해서 자신의 입장을 정하기 / 자신의 의견과 주장을 뒷받침하는 논거를 찾기 / 차이를 인정하면서도 토론에 적극적으로 참여하기 / 토론 과정과 결과를 합리적으로 평가하기	**중학교 1~3학년군 [9국01-05] 토론에서 타당한 근거를 들어 논박한다.** -주안점: 상대방의 주장을 비판적으로 듣고 논리적으로 반박하는 토론 능력 토론의 일반적 절차에 따라 논제에 대한 자신의 입장을 논리적으로 구성하여 설득력 있게 제시하기
고등학교	**국어 Ⅱ. (1) 토론의 본질과 원리를 이해하고, 쟁점별로 논증하여 공동체의 문제를 합리적으로 해결한다.** 사회적 문제 해결을 위한 정책 논제를 중심으로 학습하기 / 정책 토	**[10국01- 03] 논제에 따라 쟁점별로 논증을 구성하여 토론에 참여한다.** 주안점: 논제에 따라 쟁점을 선정하고 토론의 절차에 따라 논증하며 수준 높은 토론을 하는 능력

	론의 본질에 대해 이해하기 / 논제에 따라 필수 쟁점을 도출하기 / 쟁점별로 체계적으로 논증하기 / 토론 과정에 직접 참여함으로써 실제적인 토론 능력을 기르기	정책 논제의 필수 쟁점별로 논증을 구성하여 입론 단계를 수행하기 /찬성 측에서는 필수쟁점을 입증할 수 있는 논증을 구성하기 / 반대 측은 찬성 측이 제기한 쟁점에 대해 반증할 수 있는 논증을 구성하기 / 쟁점별 찬반 양측에서의 주장, 주장을 지지해주는 근거 자료, 근거 자료에 기반한 주장을 가능하게 해 주는 이유를 갖추어 타당함을 입증하기
	화법과 작문 (20) 논제의 필수 쟁점을 분석하여 쟁점별로 논증을 구성하여 토론한다. 필수 쟁점을 도출하여 입론의 내용 체계를 갖추기 / 쟁점에 따라 주장과 근거를 구성하기 / 우선순위를 판단하여 쟁점의 제시 순서를 결정하고 이를 논리적 흐름을 고려하여 유기적으로 연결하기	**화법과 작문 [12화작02-03]상대측 입론과 반론의 논리적 타당성에 대해 반대 신문하며 토론한다.**

<표 Ⅱ-4>의 2011년 개정 교육과정 중 토론 관련 성취 기준을 보면 초등학교에서는 '토론의 절차와 방법', 중학교에서는 '다양한 논제에 대한 토론과 평가', 그리고 고등학교에서는 '토론의 본질과 원리 이해와 쟁점별 논증'이 핵심 키워드라고 할 수 있다. 2015년 개정 교육과정에서는 이를 보다 초점화해 초등학교에서는 '절차와 규칙을 지키고 근거를 제시하며 토론하는 능력', 중학교에서는 '상대방의 주장을 비판적으로 듣고 논리적으로 반박하는 토론 능력', 고등학교에서는 '논제에 따라 쟁점을 선정하고 토론의 절차에 따라 논증하며 수준 높은 토론을 하는 능력'을 주안점으로 성취 기준을 마련했다.

즉 표현은 조금 다르지만 현재 교육과정의 흐름 상 초등학교에서는 토론의 절차와 방법을 배워 토론 장르에 입문하는 것이며, 중학교에서는 토론에서의 핵심적인 활동인 주장과 반박을 핵심으로 삼아 학습하고, 이를 고등학교에서 심화하는 흐름이라고 할 수 있다. 특히 고등학교에서는 본격적으로 쟁점, 필수 쟁점 등의 개념이 제시되어, 논제에서 필수 쟁점을 추출하고 쟁점별로 논증을 구성하여 토론을 수행할 수 있게 하고 있다.

이때 2011과 2015 개정 교육과정에서 공히 논제는 토론의 기본적인 요소로 파악되고 있다. 논제는 초등학교와 중학교까지는 대체로 '우리 사회의 다양한 문젯거리', '찬성과 반대가 나뉨' 등의 개념소를 가지고 있는 것으로 파악되며, 고등학교에서는 논제의 유형 중에서도 특히 정책 논제에 집중하여 정책 논제 특유의 필수 쟁점을 도출하고 쟁점별로 논증하는 것을 교육 내용의 요소로 삼고 있다.

그러나 실제로 이 논제와 관련한 교육 내용이 초등학교와 중학교, 그리고 고등학교로 이어지는 과정 속에서 위계성을 가지고 심화되고 있는지에 대해서는 의문이 존재한다. 논제는 담화의 초점을 제공하며 의사 결정 과정을 견인하는 것이다. 또한 논제를 통해 토론 참여자는 토론에서 도출해야 하는 필수 쟁점과 제공해야 하는 입론, 그리고 토론 후 토론 심판이 내릴 결정을 짐작할 수 있어야 한다. 즉 논제에 대한 앎은 이후 도출할 수 있는 필수 쟁점, 입론의 구성, 그리고 의사 결정 수행의 핵심이 될 수 있는 방법적 원리이다. 그러나 현재 초등학교와 중학교에서 해당 논제를 다루는 방식은 '찬성과 반대로 나뉠 수 있는 이야깃거리'에 지나지 않고 있으며, 토론의 개념과 절차에 대해 익힐 때 언급되는 파편적인 명제적 지식에 그쳐 실제 토론을 하는 데 필요한 원리로 이어지지 못하고 있다.

이후 논제가 쟁점을 도출할 수 있는 토대가 될 수 있다는 내용은 고등학교가 되어서야 비로소 소개되고 있으며 이마저도 정책 논제에 국한되어 있다. 따라서 가치 논제의 경우 전체 교육과정에서 논제에 따른 필수 쟁점 도출과 논증을 학습할 기회가 없는 것이다. 교육과정 문서에서는 정책 논제를 특히 선택한 이유로 '사회적 문제 해결'이라는 것을 들고 있으나, 가치 논제도 사회적 문제 해결에 도움이 된다는 측면에서 가치 논제를 배제한 이유에 대해서는 설명하지 못한다. 결국 정책 논제를 굳이 선택하여 논제에 따른 필수 쟁점 분석과 쟁점별 논증을 교육 내용 요소로 마련한 것은 아직 정책 논제에 비해 가치 논제의 필수 쟁점과 논증이 본격적으로 논의되지 않았기 때문으로 보이며 이는 본 연구의 정당성을 강화해 주는 문제 상황 중 하나이다.

(2) 교과서 검토

다음으로는 본 연구의 주된 대상인 중학교 학습자들이 학습하는 중학교 교과서에서 논제와 연관된 교육 내용을 다루는 양상을 살펴보기로 한다. 다음 <표 Ⅱ-5>는 현재 2011년 개정 교육과정이 구현되어 있는 중학교 14종 교과서에서 논제의 개념과 유형을 설명한 것을 정리한 것이다.

<표 II-5> 중학교 14종 교과서에서의 논제의 개념, 유형에 대한 언급 양상

교과서	논제 개념	논제의 유형
창비(이)	찬반 의견이 명확히 대립하는 것 논설이나 논문, 토론 따위의 주제나 제목	없음
비상(한)	토론에서 다루어야 할 핵심적 쟁점을 표현 토론하는 문제의 해결에 관한 어떤 제안이나 주장	없음
비상(이)	없음	없음
비상(김)	없음	없음
지학사(방)	없음	없음
동아(이)	토론 문제의 해결에 관한 어떤 제안이나 주장	없음
교학사(남)	없음	있음. 가치 논제: 무엇이 옳고 그른지에 대한 판단을 다루는 논제
천재(김)	없음	없음
천재(박)	없음	없음
천재(노)	토론에서 다루는 제안이나 주장 토론의 논제는 주로 현실을 개선하려는 방향으로 정해짐. 그래서 찬성 측이 먼저 문제를 제기하고 주장의 정당성을 입증해야 하는 책임이 있음	없음
동아(전)	토론의 주제로 찬성과 반대의 주장이 대립할 수 있는 것이어야 함	없음
미래엔(윤)	없음	없음
신사고(우)	없음	없음
신사고(민)	토론에서 논의될 화제 문제 해결에 대한 어떤 제안이나 주장 토론할 만한 가치가 있어야 하며, 찬성 측과 반대 측의 입장이 명확히 구분되어야 함	있음. 가치 논제: 무엇이 옳고 그른지에 대한 가치 판단을 다루는 논제

<표 II-5>를 보면 8종의 교과서가 토론 논제에 대한 설명을 하지 않고 있으며, 설명하고 있는 교과서도 대체로 토론에서 논의될 제안이나 주장, 주제라는 범박한 개념으로 논제에 대해 접근하고 있다. 그리고 사실, 가치, 정책 등 논제의 유형에 대해 다룬 교과서는 2종이다. 이때 교과서들은 가치 논제를 '무엇이 옳고 그른지에 대한 가치 판단을 다룬 논제'라고 간략히 설명한다. 이는 평가 대상과 평가 용어를 포함시킨 정의라는 점에서 의의가 있으나, '옳고 그른지'로 가치 판단의 종류를 제한함으로써, 가치 논제를 '도덕 문제'에 관한 것으로만 범위를 제한하고 있다는 문제가

있다.

그런데 이러한 논제에 대한 내용은 대체로 토론 교수·학습 도입 부분에 잠시 언급될 뿐이다. 또 모든 교과서는 학습자들이 토론 장르에 대해 이해할 수 있도록 사회자의 사회, 토론자의 입론과 반박 등의 요소를 포함한 토론 담화 텍스트를 그 중심에 놓고 있으나, 학습 활동으로는 해당 내용을 주장과 근거로 정리하는 활동만을 제시하고 있을 뿐, 어떻게 하면 찬반 측의 핵심적인 쟁점을 찾아 낼 수 있는지 그 방법적 원리를 설명하고 있지 못하며, 다른 사례에 응용하여 적용할 만한 전이력 있는 분석 기제를 제공하고 있지 못하고 있는 상황이다.

가치 논제는 본격적인 논의의 대상이 되지는 않았지만 많은 교과서가 채택하여 다루고 있다. <표 Ⅱ-6>은 중학교 14종의 교과서에서 다룬 토론 논제를 제시하고 있다. 짙게 표시한 것이 가치 논제에 해당한다. <표 Ⅱ-6>에서는 대표 제재로 다룬 토론 논제와 그 외 학습 활동 등에서 부가적으로 다룬 토론 논제를 나누어 제시하였는데, 우선 눈에 띄는 것은 긍정적 평서문으로 진술할 것, 찬성, 혹은 긍정 측에서 바라는 결정의 방향을 분명하고도 정확하게 표현해야 할 것, 부정문 사용을 지양할 것(강태완 외, 2005; 한상철, 2006) 등의 요건을 지키지 않은 논제들이 많다는 것이다. 이때 14종의 교과서에서 가치 논제를 대표 제재로 다룬 교과서는 총 6종으로 절반에 근소하게 미치지 못하며, 많은 교과서들이 대표 논제로 가치 논제를 선택하지 않았더라도 학습 활동 등에서 활용할 수 있는 논제로 가치 논제를 제시하고 있다. 그런데 이 중 원미동 사람들, 인어 공주 등 문학 작품과 연계하여 가치 논제를 제시한 경우가 있다는 점이 특기할 만하다. 이는 실제 문학 작품 등에 대한 교수·학습을 할 때 가치 논제 토론이 많이 일어나고 있음을 방증한다.

<표 II-6> 14종 교과서에서 다룬 토론 논제

출판사	대표 제재 논제	부가적으로 제시된 토론 논제
창비(이)	**데이 문화 이대로 좋은가**	무감독 시험제를 추진해야 하는가/ **오늘날의 참살이 문화는 바람직한가**
비상(한)	학생들의 등교 시간을 열 시로 정해야 한다	**다수결의 원칙은 항상 지켜져야 한다.**/ 동물 실험은 금지되어야 한다.
비상(이)	교내 취약 지역에 시시 티브이(CCTV)를 설치해야 하는가	비만세를 도입해야 하는가

비상(김)	사형 제도를 폐지해야 하는가	유전자 조작 식품은 식량 문제를 해결하는 대안이다./ **인간은 이기적인 존재이다.**/ 인터넷 실명제를 확대해야 한다./ **다수의 이익을 위한 소수의 희생은 정당하다.**
지학사(방)	자투리땅을 공원으로 만들자.	**청소년들의 팬클럽 활동은 바람직한 문화이다.**
동아(이)	외모를 응원단원 모집 기준으로 제시하는 것을 금지해야 한다.	시시 티브이, 주택가까지 설치를 확대해야 한다.
교학사(남)	**민주주의 의사 결정 과정에서 다수결의 원칙이 최선의 방법이다**	한반도는 지진 안전지대이다. /**대한민국은 문화 강국이다.** /학교 매점에서 탄산음료를 판매해서는 안 된다. /학교 청소는 학생이 해야 한다.
천재(김)	착한 사마리아 인 법 제정의 필요성	○○산 케이블카 설치/봉사활동을 의무화하여야 한다. /백성의 글자를 만들어야 하는가
천재(박)	교내에 무인 방범 카메라를 확대 설치하여야 한다	**청소년이 아르바이트를 하는 것은 바람직하다.** /통신 언어의 줄임말 사용을 규제해야 한다./**선의의 거짓말은 바람직하다.**
천재(노)	**청소년 아르바이트는 바람직하다.**	**교내 휴대전화 소지는 바람직하지 않다.**/ 교내 공공장소에 시시 티브이를 설치해야 한다
동아(전)	**로봇은 인간을 행복하게 한다.**	공공 주택에서 애완동물을 키우는 것을 허용해야 한다.
미래엔(윤)	**김반장의 행동은 옳은 것이었나**	학교 매점에서 분식을 판매해야 한다./**선의의 거짓말은 필요하다.**
신사고(우)	외모 가꾸기에 치중하는 우리 사회의 분위기를 개선해야 한다.	**유기동물 안락사는 우리 사회에서 필요한 제도이다. /인어 공주가 왕자에게 보여 준 사랑의 모습은 진정한 사랑인가**
신사고(민)	**직업 선택의 가장 중요한 기준은 적성이다.**	○○중학교에 시시티브이를 설치하여야 한다. /**화랑은 싸움에 나아가 물러나서는 안 된다.**

다음으로는 가치 논제로 토론을 수업하는 교과서 내용을 분석한다. 예시로 한 출판사[67]의 교과서의 토론 단원을 보면, 논제를 '토론에서 다루는 제안이나 주장'으로 정의하면서 다음과 같이 설명하고 있다.

태은: 선생님, 재현이랑 저는 찬성 측 입장에서 토론하고 싶은데, 꼭 찬성 측이 먼저 입론을 해야 하나요?
선생님: 토론의 논제는 주로 현실을 개선하려는 방향으로 정해져요. 그래서 찬성 측이 먼저 문제를 제기하고 주장의 정당성을 입증해야 하는 책임이 있어요.

이 부분에서 다루고자 교과서 집필자가 의도한 내용은 토론의 논제에 따른 입증 책임과 추정이다. 그런데 위 예시에서 선생님이 설명하고자 하는 입증 책임은 정책 토론의 입증 책임으로 사실, 가치, 정책 논제 토론을 아우를 수 있는 범용적인 내용이 아니다. 2장에서 언급했듯이 정책 토론에서는 현 체제(status quo)를 개선하고자 하는 방향으로서의 입증 책임 설정이 가능하지만 가치 논제에서는 위와 같은 기술은 적용되지 않는다. 그런데 이 출판사는 본격 탐구의 대상이 되는 주된 토론 담화 텍스트로 "청소년 아르바이트는 바람직하다."는 가치 논제 토론을 도입하고 있어, 위와 같이 논제에 대해 학습한 내용을 정작 주된 토론 담화 텍스트에서 학생들이 활용할 수 없다. 다음은 해당 교과서가 제시한 토론 텍스트의 내용이다.

이태은(찬성 1): 최근 학업 이외의 활동으로 아르바이트를 하는 청소년이 늘고 있습니다. 청소년 아르바이트는 '만 15세 이상 18세 미만의 청소년이 임시로 하는 일'로서, ○○중학교에서 3학년 280명을 대상으로 설문 조사한 자료를 보면 10명 중 3명꼴로 아르바이트를 경험하고 있습니다. 청소년이 훌륭한 사회인으로 성장하려면 아르바이트와 같은 사회 경험을 해 보는 것이 필요합니다. 특히 청소년이 아르바이트를 하면 돈을 소중히 여기고 아껴 쓰는 등 경제관념이 생기고, 직업을 체험할 수 있어서 진로를 결정하는 데 도움이 된다는 장점이 있습니다. 따라서 청소년 아르바이트는 바람직하다고 생각합니다.

가치 논제에서 찬성 측은 '청소년 아르바이트가 바람직하다'는 논제가 진실임을 입증해야 하는 책무를 가지고 있다. 이를 위하여 핵심 개념 정의, 가치 전제, 그리고 가치 판단 기준, 가치 적용이 드러나는 선결조건을 갖춘 입론을 구성하여야 한다. 그러나 해당 텍스트에서는 '바람직하다'에 해당하는 가치 전제와 가치 판단 기준을 제시하기보다 '사회 경험을 할 수 있다.', '경제 관념이 생긴다.', '진로를 결정하는 데 도움이 된다.'는 등의 이유를 산발적으로 제시하고 있다. 또한 반대 측의 입론도 찬성 측의 개별적 논거에 대한 반응을 보일 뿐 찬성 측의 가치 판단 기준에 대항할 가

67) 천재 (노) 출판사의 교과서 ⑤의 2단원을 선택하여 예시하였다.

치 판단 기준을 내세우고 있지 못하다.

이상 현행 교육과정과 교과서의 내용을 검토한 결과, 교육과정에서는 논제를 토론 교육의 기본 요소로 고려하고 있으나 학교군 위계성이 담보되고 있지 못하다. 그리고 고등학교 교육과정에서 논제와 필수 쟁점 등의 내용 요소가 다루어지나 이마저도 정책 논제에 국한되어 있다. 또한 교과서에서는 논제, 논제의 유형 등의 교육 내용을 명제적 지식으로 지도하고 있으며, 이는 직접적인 토론 활동에 대한 생산적인 원리가 되고 있지 못하다. 14종 교과서 중 6종의 교과서가 대표 토론 텍스트로 가치 논제를 제시하고 있으며, 그 외 부가적인 논제로 가치 논제를 다룬 경우도 많다. 특히 문학 작품 등과 가치 논제를 연계하여 제시한 사례들도 발견되었는데, 이는 가치 논제가 소설 등의 독서 토론에서 유용하게 사용될 가능성을 암시한 것이라고 할 수 있다.

2) 가치 논제 토론 수업에 대한 교사의 인식

본고에서는 가치 논제 토론 수업에 대한 교사들의 요구를 파악하기 위해, 토론 수업에서 실제 가치 논제 토론 수업을 진행해 본 교사[68]들에게 연구의 취지를 충분히 설명한 후 현장에서의 가치 논제 수업의 위상과 가치 논제 토론 수업을 할 때의 난점에 대해 반 구조화된 질문 형식으로 서면 면담을 진행하였다. 일반적인 설문 조사가 아닌 면담을 선택한 이유는, 아직 가치 논제 토론에 대한 인식이 보편적인 것이 아님을 선행 연구를 통해 인지하였기 때문이다. 이러한 면담을 통해 가치 논제 토론에 대해 미리 현장에서 경험하고 실천한 현장 전문가들의 의견을 얻을 수 있었다. 질문의 목록은 다음 <표 Ⅱ-7>과 같다.

68) 해당 교사는 국어과 3명(중학교 2, 고등학교 1), 사회과 2명(고등학교 2)의 교사이다. 이 중 한 명의 교사를 제외한 4명의 교사들이 이후 행해질 가치 논제 토론 수업의 전문가 검토 의뢰에 수락했다.

<표 Ⅱ-7> 가치 논제 토론 수업에 대한 교사의 인식 질문 문항

	항목	질문 목록
1	가치 논제 토론 수업의 위상	가치 논제 토론 수업을 진행해 본 경험이 있으십니까? 만약 있으시다면 어떤 계기에서 가치 논제 토론 수업을 선택하게 되셨나요?
2		가치 논제 토론 수업은 많이 일어나는 편이라고 생각하십니까?
3	가치 논제 토론 수업의 난점	가치 논제 토론 수업 진행 시 가장 어려운 점은 무엇입니까?

<표 Ⅱ-7>과 같이 본 연구의 교사 면담에서 행해진 질문은 크게 현장에서 느끼는 '가치 논제 토론 수업의 위상'과 '가치 논제 토론 수업의 난점'의 항목으로 분류할 수 있다.

(1) 가치 논제 토론 수업의 위상

가치 논제 토론 수업 선택 계기를 묻는 질문에 교사들은 처음부터 가치 논제 토론을 작정하고 시작한 것은 아니며, 정책 논제 토론을 하다가 가치 논제 토론에 대한 갈증이 자연스레 생겼다고 하였다.

[자료 ㉮-1]

A(사회과, 고등): 정책 논제 토론을 하면서 그 안에 결국 가치의 문제가 포함되어 있었다. 문제발생→원인분석→해결방안제시의 과정에서 가장 중요한 판단의 기준이 가치가 될 수밖에 없다.(중략) 마지막으로 많은 사회의 문제는 선택의 문제와 선택은 결국 가치와 연결될 수밖에 없다. 따라서 가치 논제 토론 수업은 사회교과에서 분리할 수 없는 수업 방법이다.

B(사회과, 고등): 가치 논제로 토론을 해 보겠다는 의지로 시작한 건 아니고 하다 보니 가치 논제로 토론을 하는 경우가 생긴다.

C(국어과, 고등): 가치 논제 토론 수업을 진행해 본 경험이 있으며, 토론 동아리 지도를 위한 모의 토론에서 수업을 진행하였습니다. 정책 논제 중심으로 이루어지는 토론에서 벗어나 논제의 탐구 능력을 키우고자 하는 의도를 갖고 가치 논제로 토론해 볼 것을 결정하였습니다.

D(국어과, 중학): (전략) 소설(동의보감, 원미동 사람들, 심청전, 자전거 도둑 등) 학습의 일환으로, 소설 속 인물의 판단이나 행동에 대한 학생 의견 제시를 위해 토론이나 모의재판 등의 형식을 활용함.

A 교사 같은 경우 전형적인 '정책 논제 토론'의 흐름인 문제 발생, 원인 분석, 해결 방안 제시의 과정에서 가장 중요한 판단의 기준이 가치가 될 수밖에 없다는 것을 토론 수업 경험을 통해 깨달았다고 하였다. 또 C 교사 같은 경우 토론을 전문적으로 하는 동아리에서 정책 논제를 넘어선 논제의 탐구 능력을 키워 보고자 가치 논제를 선택하였다고 하고 있다. 이러한 A, B, D 교사의 면담 내용을 보면 의도치 않더라도 다양한 수업의 국면에서 가치 논제 토론이 일어나고 있음을 알 수 있다. 이는 '사회문화 교과의 내용에서 사회문화 이론의 핵심이 바로 가치와 연결되어 있어 자연스럽게 가치 논제 토론 수업을 하게 되었다', '소설 학습의 일환으로, 소설 속 인물의 판단이나 행동에 대한 학생 의견 제시를 위해' 등의 진술 등에서 알 수 있다.

[자료 ㉮-2]

A(사회과, 고등): 사회교과나 윤리교과에서 가치 논제 토론 수업은 반드시 해야 할, 그리고 할 수밖에 없는 수업 방법이다. (중략) 중학교에서는 좀 더 토론 수업이 진행되기 때문에 가치 논제 토론 수업이 많이 일어난다고 볼 수 있다. 그리고 초등학교의 경우 대부분 가치 논제로 이루어진 토론 수업이 일어난다.

C(국어과, 고등): 실제 고등학교 현장에서는 대회 중심의 토론을 중심으로 토론이 진행되는데, 대부분의 현장에서 정책논제 중심의 토론이 이루어지고 있는 것 같습니다.

D(국어과, 중학): 토론을 주된 목적으로 실시할 때에는 정책 논제를 더 많이 활용한다고 생각하나, 인물의 행동 판단 등에서는 가치 논제가 (가치 논제라고 의식하지 못하더라도) 많이 활용된다고 생각함.

또 사회과 교사인 A 교사는 사회 교과, 그리고 도덕 교과에서 가치 논제 토론 수업은 반드시 해야 할 필요성이 있는 수업 방법이라고 인식하고 있었다. 특히 A 교사는 초·중학교에서는 가치 논제 토론 수업이 많이 일어나며, 특히 학습자들의 나이가 낮아질수록 가치 논제 토론 수업이 발생한다고 보고 있었다. 그리고 C교사와 D 교사의 경우 전형적인 토론대회, 또는 토론을 주된 목적으로 하는 수업에서는 정책 논제를 주로 사용하지만 인물의 가치 판단 등의 논제 등에서는 의식적이지 않더라도 가치 논제 토론이 이루어진다고 보고 있다. 이를 통해 토론 대회의 전형, 혹은 의식적인 토론 수업의 전형적 논제로서 가치 논제가 인식되지는 않지만, 자연스러운 수업 상황에서는 가치 논제가 많이 활용되고 있음을 알 수 있다.

(2) 가치 논제 토론 수업의 난점

또한 연구자는 이들에게 가치 논제 토론의 난점을 질문하였다.

[자료 ㉮-3]

A(사회과, 고등): 필수 쟁점 찾기가 가장 어려웠다. 찾은 쟁점이 필수 쟁점인지 검증하기 어려웠고, 자신들의 주장을 아우르는 필수 쟁점을 찾지 못하고 주장을 나열하는 경우가 많았다. 또한 찬/반의 용어정의에 대한 합의가 잘 이루어지지 않고 자신들의 용어만을 강조하여 용어 정의만을 가지고 토론을 이끌어 가는 경우도 있었다.(후략).

B(사회과, 고등): 학생들이 어떤 논제나 명제, 쟁점에 대해서 대립되는 가치를 발견하는 것을 어렵게 느낀다. 평가 대상(object(s) of evaluation)의 본질을 파악해야 하는 논제 해석의 단계가 필요하기 때문이다. 실제로 학생들이 논제 해석을 쉽게 할 수 있는 현실적인 방안이 없는 편이다.(후략).

C(국어과, 고등): 학생들의 논제 분석 능력이 부족한 경우, 논제 선정 당시에 기대했던 필수쟁점이 형성되지 않아 토론이 논제를 심층적으로 다루지 못하는 경우가 종종 나타납니다.

D(국어과, 중학): 토론자가 주장만 할 뿐 근거를 제시하지 못하거나, 근거를 제시하더라도 논제에 대해 즉각적으로 떠올릴 수 있는 정도의 수준인 경우가 많음. 또한 정책 논제의 경우 학생들과 직접 관련된 논제를 선정하면 학생들의 적극성을 담보할 가능성이 높으나, 가치 논제의 경우 학생들이 토론에 참여는 하더라도 자신과 무관한 것으로 여기는 경우가 많음. 주로 근거 마련에서 어려움을 겪는 듯함.

E(국어과, 중학): 토론을 준비하는 과정입니다. 교실에는 학생 수가 많고, 학생들의 수준도 매우 큰 차이가 나며, 토론에 대한 경험이나 심리적 거리감도 편차가 커서 그것을 조정하는 것이 가장 어려운 것 같습니다.

가치 논제 토론을 진행해 본 교사들은 주로 토론을 준비하는 과정 속에서 어려움을 겪었다. 또한 논제에서 찬반이 대립되는 가치를 찾는 것, 그리고 필수 쟁점을 찾고 또 구성하는 논제 분석 단계가 진행 시 어려웠다고 증언하였다. 이는 공통적으로 현재 교실에서 가치 논제를 분석하고 또 필수 쟁점을 수립하는 행위에 대한 뒷받침이 되고 있지 않음을 보여 준다. 또한 세부적으로 교사들은 개념 정의가 필수 쟁점이 되는 가치 논제의 특성상, 용어에 대한 합의가 잘 되지 않는 부분을 지적하기도 하였다. 그리고 D 교사는 가치 논제의 경우 학습자들이 자신과는 무관한 것으로 여길 때가 많다고 증언하였다. 즉 가치 논제를 제시할 때 학습자의 경험과 긴밀히 연

계하는 조치가 필요하다.

면담 결과 현장 교사들은 대부분 가치 논제 토론의 필요성에 공감하고 있음을 알 수 있다. 또 토론 수업의 전형적 논제로서 가치 논제가 인식되지는 않지만, 소설 수업, 또는 사회과와 도덕과의 가치 수업 등 다양한 수업 맥락에서 가치 논제 토론이 많이 활용되고 있음이 보고되었다. 교사들은 특히 찬반의 대립 가치를 찾는 것, 필수 쟁점 찾기 등에서 어려움을 느끼고 있었는데, 이는 현재 교실에서 가치 논제를 분석하고 또 필수 쟁점을 수립하는 행위에 대한 뒷받침이 되고 있지 않음을 보여 준다.

3) 학습자의 가치 논제 토론에 대한 인식과 수행 양상

(1) 학습자의 가치 논제 토론에 대한 인식

학습자들은 '가치 논제'에 대한 명제적 지식을 갖고 있지는 않더라도, 일상생활 중 겪은 가치 갈등, 그리고 이에 대한 논쟁을 해 본 경험을 통해 '가치 논제', 혹은 가치 갈등에 대한 인식을 암묵적으로 형성하고 있다. 본 연구에서는 학습자들이 가지고 있는 가치 논제 토론에 대한 인식을 다음과 같은 방법으로 파악하고자 하였다. 가치 논제 토론을 수행하기에 앞서, 그리고 형성적 순환에서 본격적인 가치 논제 토론 수업을 실시하기에 앞서[69] 학습자들에게 교사용 지도서에 제시된 설명을 활용하여 사실, 가치, 정책 논제에 대해 기본적인 설명을 하였다. 그리고 정책 논제 토론과 비교하여 가치 논제 토론이 쉽게 느껴지는지 아니면 어렵게 느껴지는지에 대해 질문하였다. <표 Ⅱ-8>과 같은 질문은 가치 논제 토론의 난도 파악 자체가 주목적이 아니며, 학습자들이 '쉬움' 혹은 '어려움'의 이유를 서술형으로 답하면, 그 답변에 담겨 있는 암묵적인 가치 논제 토론에 대한 인식 분석을 하기 위한 것이다. 해당 질문에 68.9%의 학습자가 어렵다고 대답하였다.

---

69) 이 인식 조사의 대상은 1장의 연구 자료에서 보고한 바와 같이 형성적 순환 절차 이전 가치 논제 토론 수행 양상을 수집한 대상인 S중 150명, 형성적 순환 절차에 참여한 D중 19명, O중 11명의 학습자들이다. 이들에게 해당 질문은 학습지 속 하나의 학습 활동의 형태로 부여되었다.

<표 II-8> 가치 논제에 대한 학습자들의 반응

어떤 정책을 해야 한다고 주장하는 정책 논제 토론과 비교해서 가치 논제 토론이 쉽게 느껴지나요? 아니면 어렵게 느껴지나요?		
쉽게 느껴진다	어렵게 느껴진다	무응답
50명(27.7%)	124명(68.9%)	6명(3.3%)
총 180명		

그리고 가치 논제에 대해 어렵다, 혹은 쉽다고 대답한 이유를 서술하도록 하여 각각의 답변을 대표 반응으로 범주화하여 제시하면 <표 II-9>과 같다.

<표 II-9> 가치 논제 토론의 난도에 대한 학습자들의 의견

느낌	대표반응	사례들
어렵다	**· 낯선 느낌 · 생소함 · 미성숙함**	낯설다. /가치 토론이 뭔지도 모르고 이말 저말 들으면 잘 현혹된다. /중학생은 아직 그런 걸 정해도 될지 의문이 들기 때문에/ 내가 모르는 내용이 많을 것 같기 때문에/처음 들어 본 것 같다. /처음 들어보는 말이어서 생소하기 때문이다.
	· 명확하지 않음 · 사람마다 다름 · 내 생각만으로 토론을 진행해야 함 · '옳음'이 사람마다 다름	어려워서 복잡하다. 옳고 옳지 않음이 명확하게 느껴지지 않아서 /사람마다 대상에 대한 가치관이나 개념이 다르기 때문이다. / 사람마다 생각하는 게 다를 수밖에 없는 게 가치 토론이다. / 가치 논제 토론은 오로지 내 생각만으로 진행되기 때문에 / 정책 논제 토론의 경우 그 정책의 장단점 대책, 문제점 등을 이용해 상대를 설득하는 반면, 가치 논제 토론은 그 논제에 대한 온전한 내 생각만을 구두로 전달해 상대를 설득시키는 것이라 생각하여 더 어렵게 느껴진다. /사람마다 대상에 대한 가치관이나 개념 등이 다르기 때문이다. / 정책 논제 토론과 다르게 단순히 옳고 그른 것을 알기보다 논제에서 가치를 생각해야 하기 때문에 다소 어렵게 느껴진다. /어떻게 보느냐에 따라 양쪽 매우 옳기 때문이다.
쉽다	**· 생활과 밀착되어 있음 · 나의 가치관을 반영함 · 증거에 대한 부담이 적음**	자신의 주장이니까 / 우리가 필요한 내용은 우리가 가장 잘 알기 때문 / 의견을 정하기 쉽다. / 평소 내 가치관을 그대로 드러내면 되기 때문이다. / 정책 논제 토론이 가치 논제 토론보다 상대적으로 생활하면서 한 번쯤은 생각할 주제들이 적음/증거를 찾기가 쉽기 때문에/ 자신이 생각하는 입장과 근거에 대해 토론하면 되기 때문이다. /아직 시행되지 않은 정책은 미리 생각해야 하고 정보력이 좀 딸리는 것 같아서 가치에 대한 판단은 명확하게 할 수 있는 것 같다. /가치 논제는 내 가치관에 맞춰 입론을 할 수 있지만 정책 논제는 여러 가지 사회 상황에 비추어 의견을 정해야 하기 때문

먼저 '낯설다', '생소하다'는 반응이 있었다. 학습자들은 가치 논제 토론을 처음 접

해 보았기 때문에 생소하다고 반응하였으며, '중학생이 그런 것을 정해도 될지 의문이 든다.'는 반응을 보이기도 하였다. 연구자가 해당 학습자에게 이 답변에 대한 자세한 설명을 요구하였을 때, 이 답변을 한 학습자는 '가치관이란 어른이 되어 형성되는 것인데 중학생이 가치 논제 토론을 한다는 것은 조금 이른 것 같다.'는 답변을 하였다. 즉, 이 학습자는 가치 논제 토론은 어른들이 하는 것이며, 중학생인 스스로를 가치 논쟁을 하기에 아직 미성숙한 존재로 인식하고 있었다.

또한 가치 논제의 주 대상이 되는 가치에 대해 학습자들은 '주관적'이고도 '개인적'인 것으로 인식하고 있었는데, 이는 가치가 개인적이고 주관적이라 '명확하지 않고, 사람마다 다르며, 자신의 생각대로 진행해야 하므로' 토론하기 어렵다는 의견과 함께 생활과 밀착되어 있고, 자신의 가치관을 반영하고 있으며 증거에 대한 부담이 적기 때문에 쉽다는 의견으로 이분화 되는 양상을 보였다.

본 연구에서는 학습자가 '주관적', '개인적'인 것이라고 인식하는 가치, 가치관이 공적 토론의 장에서 논의될 때 학습자들에게 발생시킬 수 있는 여러 혼란 지점을 놓치지 말아야 할 것이다.

(2) 학습자의 가치 논제 토론 수행 양상

다음으로는 학습자들이 가치 논제 토론을 수행한 양상에 대해 자세히 분석하고 이들이 보이는 수행상의 문제점을 도출한다. 대부분의 교육 토론은 찬성 측과 반대 측의 입론, 그리고 이 입론에 대한 양측의 반박 혹은 반대 신문으로 나뉠 수 있다. 따라서 본 연구에서도 가치 논제 토론의 수행 양상을 가치 논제 토론 전반, 찬성 측의 입론, 반대 측의 입론, 그리고 양측의 반박 혹은 반대 신문 양상으로 나누어 고찰하고자 한다.

그런데 학습자의 가치 논제 토론 수행 양상을 분석할 때 유의해야 할 점이 있다. 토론 교육이 전반적으로 수행되지 않고 있는 상황에서, 학습자들이 가치 논제 토론 수행에서 보이는 문제점이 과연 전반적인 토론에서의 문제점인지, 아니면 가치 논제 토론 수행 특유의 문제점인지 하는 것이다. 이는 학습자들의 수행만으로는 명확하게 구분되지 못하며, 해당 학습자의 토론 교육의 이력, 그리고 대규모 학습자의 전반적 토론 수행에 대한 기초 연구가 뒷받침되어야 하는 부분으로, 이는 본 연구의 범위를 벗어난다. 따라서 본 연구에서는 학습자들의 토론 수행 양상을 분석하되 최대한 가치 논제 토론의 맥락을 살려, 가치 논제 토론의 관점에서 문제가 되는 학습자의 수행을 분석한다.[70]

① 가치 논제 토론 전반

㉮ 논제 해석 능력 부족

가치 논제는 '논제 입증 초점(propositional focus)' 방식을 따르기 때문에 논제에 대한 엄격한 해석이 매우 중요하다. 그러나 학습자들은 논제 표현에 무감각하여, 자신이 언급하고 싶은 대로 논제를 해석하는 경우가 있었다. 특히 유사 정책 논제의 경우, 가치 논제로 해석할지, 혹은 정책 논제로 해석할지 혼란스러워 하는 경우도 발견되었다.

아래는 "인생은 한방이다."라는 논제에 대해 토론한 것인데, 해당 논제에서는 대체로 인생이 무엇인가, 그리고 인생은 한방으로 바뀌는가가 핵심 쟁점이 된다. 그러나 반대 측은 '인생이 한방인 것은 바람직하지 않다.'는 것으로 논제를 미묘하게 틀어 해석하고 있는데, 이는 상대 팀으로부터 논제를 잘못 해석했다는 공격을 받을 수 있다.

[자료 ㉯-S3024]
논제: 인생은 한방이다.
반대 1: 인생은 한방이라는 논제에 반대합니다. 인생은 한방이다…라는 것은 인생에서 갑자기 어떠한 큰 변화가 생기는 것입니다. 하지만- 현재 시점으로 봤을 때 인생은 한방이어서는 바람직하지 않습니다. 첫 번째 이유는 로또를 예를 들어보면 알 수 있습니다. (중략) 두 번째 이유는 노력한 사람들이 정당하게 대우받는 것과 인생의 한방으로 같은 것을 얻는 것은 불평등합니다. (중략) 세 번째 이유는 인생의 한방이라는 것은 가늠하기도 어렵고 확률이 낮을 뿐더러 나쁜 결과를 초래합니다.(후략)

또 다음 사례에서 보면 찬성자는 논제가 "사형제는 사회질서 유지에 도움이 된다."라는 것을 알고 있으면서도, "사형제는 우리에게 꼭 필요하다."는 논제로 변형하여 입론하고 있다. 사형제가 우리에게 필요하다는 주장과, 사형제가 사회질서 유지에 도움이 된다고 하는 주장은 분명 다른 것이다. 이러한 찬성 측의 잘못에 대해 반

70) 예를 들어 '논제 해석 능력 부족'과 같은 경우는 전반적인 토론의 문제점일 수도 있다. 하지만 이러한 문제점은 가치 논제 토론의 국면에서 특히 '유사 정책 논제에서의 혼동' 등의 구체적 양상으로 발현되는데, 본 연구에서는 이러한 가치 논제 토론 특유의 문제점을 포착하려 하였다.

대 측은 '논제 관련성(topicality)' 주장을 통해 이의를 제기하여야 하나, 그렇지 않고 무감각하게 그대로 넘어가고 있다.

[자료 ㉰-S30101]
논제: 사형제는 사회질서 유지에 도움이 된다.
찬성 1 입론: 안녕하십니까↗ 사형제도가 사회질서 유지에 도움이 된다에 찬성하는 ***입니다. 사형제는 예전부터 많은 논란이 되어 온 것 중 하나입니다. 사형제도는 흉악한 범죄를 저지른 범죄자의 목숨을 합법적으로 끊게 하는 형벌이라고 볼 수 있습니다. 아직까지도 각국에서는 사형제도에 대한 수많은 논란이 많습니다만 저는 사형제도가 우리 사회에 꼭 필요하다고 생각합니다. 이제부터 그 근거와 이유를 말씀드리겠습니다.(4초).(후략)
반대 2: 아까 ***님께서 전과 11범인 연쇄 살인범을 미리 사형했다면 이러한 일은 벌어지지 않았을 거라 하는데 이러한 일이 벌어질 것이라는 것을 어떻게 예상할 수 있을까요↗ 그러면 전과 11범인 사람은 모두가 사형을 해야 범죄 예방하는 걸까요↗
찬성 1: 전과가 있다는 것은 이미 그 전에도 범죄를 많이 저질렀다는 것인데.(후략)

또 "사형제 폐지는 정당하다."와 같은 유사 정책 논제를 가지고 토론할 때 학습자들이 가장 많이 범하는 실수는 이를 정책 논제처럼 변형하여 토론하는 것이다. 아래 사례에서는 논제에 맞춰 사형제 폐지가 왜 정당한지 입증하기보다는 사형제를 옹호하거나, 아니면 폐지를 주장하는 정책 논제로 변형하여 논의하였다.

[자료 ㉰-D사전02]
논제: 사형제 폐지는 정당하다.
찬성 1: 사형제가 폐지되어야 한다는 논제에 대해서 저는 찬성을 합니다. 대부분 사형제도를 집행하면 범죄가 줄어든다고 생각을 하시는데…하지만 유엔의 조사에 따르면 사형집행을 함으로써 종신형인 즉 무기 징역보다 더 좋은 예방 효과를 가지고 있다는 것을 입증하지 못했습니다(후략).

위 사례에서는 찬성 1은 "사형제 폐지는 정당하다"는 유사 정책 논제를 자의로 "사형제는 폐지되어야 한다."는 정책 논제로 변형하여 논의하고 있다. 이러한 문제는 일찍이 유사 정책 논제를 자주 선택했던 CEDA에서도 고민했던 문제이다. 맷런(Matlon, 1988)은 CEDA의 논제 선정 기조가 가치 논제에서 정책 논제로 대전환하기 전, CEDA가 선택했던 논제들도 사실상 가치 논제라기보다는 '유사 정책 논제'라고 하고, 이러한 유사 정책 논제 속에서 토론자들은 정책 논제와 가치 논제의 '림보'

에 빠진 형국이라고 지적하였다. 즉 가치와 정책이 혼류되고 있는 유사 정책 논제에서 토론자들이 혼란스러워 하고 있다는 지적이다. 그리고 이러한 유사 정책 논제에서 찬반의 논제 해석이 달라, 한쪽은 구체적 행위의 도입을 주장하는 정책 논제의 필수 쟁점으로 입론을 하고, 또 다른 한쪽은 가치 논제로 접근한다면 이러한 토론에서는 논증 전개에 대한 예상도, 쟁점의 충돌도 그만큼 어려워질 수밖에 없다.

[자료 ㉰ -O사전03]
논제: 사형제 폐지는 정당하다.
찬성 1: 전 세계적으로 이천 년대에 들어 인권에 대한 진지한 관심과 사회적 사고의 변환이 상식적이며 여러 분야에서 인권 보호를 하는 운동이 사회적 행정적으로 활발하게 일어나고 있습니다. 이런 관심은 사회적 약자에 대한 인권 보호에서 출발하여 지금은 그 범위를 확대하여 과거의 관점에서 보면 용인되기 어려운 범죄자라 할지라도 인간으로서의 최소한의 권리를 부여하도록 독려합니다. 이러한 변화의 일환으로 전 세계는 범죄자의 인권의 최소한의 보호책으로 사형제 폐지를 권유해 왔으며 사형제 폐지는 이미 인권 국가의 기본적 덕목으로 이해되어 왔습니다. 사형에 대한 정의란 형법의 위반에 의한 제재로서 가장 무거운 형벌입니다. 이 정의에 이어- 사형제는 폐지되어야 한다고 강력히 주장합니다. 사형제는 범죄 예방 효과가 미미하고 일단 미국의 경우 사형 제도를 유지하고 있는 주(부정확)의 인구 십만 명당 살인 사건 발생 건수는 사점 일인데 비해 사형 제도를 폐지한 주의 인구 십만 명당 살인 사건 발생 건수는 이점 구(부정확)로 오히려 낮습니다. 사형제는 사회 안정이나 인간성의 개선을 유도하지 못합니다.

위 사례는 하나의 입론 안에 앞서 논의한 학습자가 겪는 유사 정책 논제에서의 혼란이 그대로 드러나 있는 것으로 주목할 만하다. 먼저 서론 격인 '논제의 배경'을 진술하는 부분에서 '인권'이라는 핵심 가치를 잡고, 현재의 추세는 '용인되기 어려운 범죄자라 할지라도 인간으로서의 최소한의 권리'를 부여하도록 독려하는 추세라고 논의하고 있다. 그런데 본론으로 들어가는 부분에서 가치를 강조한 서두와는 다른, 논의의 전회(轉回)가 일어나고 있음이 관찰된다. 사형에 대한 개념 정의를 내리고, 앞서 논제의 배경에서 언급한 '인권 부여의 장치'로서의 사형제 폐지가 정당하다는 것을 입안하기보다, '사형제를 폐지해야 한다'는 정책을 제안하는 쪽으로 급격히 논의를 옮기며, '범죄 예방 효과가 미미하다.', '사회 안정이나 인간성의 개선을 유도하지 못한다.' 등으로 현 체제인 사형제의 한계에 대해 논의하고 있는 것이다. 즉 앞부분에서는 가치 논제와 같이 토론하다가 뒷부분에서는 정책 논제 토론의 필수 쟁점

으로 이동하였다. 그 결과 일관성이 떨어진 입론이 되었다.

본 연구에서는 이러한 유사 정책 논제 입증 방식의 혼란은 가치 논제와 정책 논제에서의 본질적 입증 방식의 차이를 궁구함으로써 해결할 수 있다고 보았다. 여러 학자들이 언급하듯 가치와 정책은 동전 앞뒷면과 같은 관계이며, 어떤 행위의 맥락에 대해 논할 때 가치와 정책은 모두 등장할 수밖에 없다. 따라서 어떤 구체적 행위에 대해 토론할 때 가치와 정책의 구분법을 사용하여 해당 논제에서 가치까지를 논하느냐, 아니면 정책까지를 논하느냐를 논란하는 것은 매우 인위적이며, 깊이 있는 논의를 위해서도 실익이 없다.

따라서 본 연구에서는 앞서 언급한 '논제 입증 초점', '찬성 측 주장 구체화 초점' 구분 방식이 유사 정책 논제에서의 혼란을 최소화할 수 있는 방책이라 본다. 즉 유사 정책 논제를 활용하여 토론할 때 토론자는 가치 논제로서의 '논제 입증 초점', 정책 논제로서의 '찬성 측 주장 구체화 초점' 방식 중 하나를 선택해야 한다. 만약 '논제 입증 초점' 방식을 택한다면, 해당 논제는 '일련의 가치를 담보하고 있는 특정 행위'에 대한 판단을 묻는 것이 되며, 토론자들은 이 판단을 진실이라 입증하기 위해, 또는 이 판단을 기각하기 위해 이에 맞는 사례를 들어야 한다. 이러한 측면에서 보면 "사형제 폐지는 정당하다."와 "사형제가 폐지되어야 한다."는 입증 방식에서 차이가 있다. 정책 논제에서는 찬성 1이 입론에서 제안하는 구체적인 행위의 제안에 초점이 맞춰진다. 즉 찬성 1은 입론에서 사형제, 그리고 사형제를 폐지한다는 것에 대한 구체적인 조작적 정의와 함께, 사형제가 존재하는 현 상태의 중대성과 해악(significance and harms)을 여러 방면에서 지적하고, 사형제를 폐지하는 구체적 행위가 이러한 문제를 해결할 수 있다는 해결성(solvency)을 드러내야 한다. 찬성 1의 입론에서는 사형제 폐지라고 하는 행위에 대한 구체적 운용 방법을 담아야 하는 것이다. 한편 반대 측은 이러한 찬성 측의 입론을 중심으로 내용을 검토하면서 찬성 측의 제안이 현실성이 있는지, 그리고 부작용은 없는지를 논의하게 된다.

그러나 사형제 폐지는 정당하다고 하는 유사 정책 논제에서는 사형제 폐지가 가지고 있는 핵심 가치에 주목하게 되며, 이 핵심 가치가 실현되는 것이 우리 사회에 왜 정당하고 필요한지에 대한 논의에 집중하게 되는 것이다. 이 과정에서 경쟁하는 다른 가치와의 비교와, 현재 우리 사회에 보편적인 가치와 가치 체계에 대한 탐색이 이루어질 수 있다. 이는 '사형제 폐지가 정당하다'는 판단을 입증하기 위한 노력이며, 반대 측 또한 이러한 판단을 기각하기 위해 각종 사례, 혹은 대체할 판단 기준을 제시할 수 있다.

㉰ 청중의 심리적 추정에 대한 전략적 활용 부재

앞서 Ⅱ장 1절에서 논의한 바와 같이 가치 논제 토론에서는 청중의 기존 가치관이 강력한 심리적 추정으로 작용하기 때문에 이를 고려하여 전략적으로 활용하여야 한다.

[자료 ㉰-D사전01]
논제: 빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다
반대1: 지금 말씀하시는 게 빨리빨리 변화했기 때문에 지금 정보화시대라는 걸 거쳐 오면서 경쟁력이 증가했다고 하는데 그리고 말씀드렸던 지적 소유권 문제 정보 윤리 문제는 우리나라에서 가장 심하게 일어나는 일입니다. 빨리 일어난다면 문제가 많습니다. 이를테면 중국의 백이십층짜리 빌딩이 얼마나의 공사 기간으로 만들어진지 아십니까↗ 찍어 보세요 ((청중의 대답: 두 달 두 달)) 한 달이요. 한 달 안에 백층짜리 빌딩을 졌다 뭐부터 생각나요↗ 그렇죠. 부실하다. 이게 제가 하고 싶은 말입니다. 빨리 변한다면 앞만 보지 옆과 뒤를 안 본다는 말입니다. 구멍이 났는지 모르고 계속 간다면 과거에 대한 구멍을 못 보고 계속 가는 그런 일이 일어날 수도 있다는 말입니다
찬성 1: (전략)또한 빨리빨리 문화로 인해 부실공사를 하게 되고 안 좋은 상황으로 된다고 말씀 하셨는데 우리나라에서도 그런 몇몇 사건이 있었습니다. 삼풍 백화점 사건이나 성수 대교 사건이 있었는데 이러한 사건에서 중시할 점은 이러한 사건이 그저 빨리빨리를 중시했기 때문에 나타난 것이 아닙니다. (중략) 이러한 사건들은 빨리빨리보다는 그들만의 개인적인 이익을 중시했기 때문에 생긴 사고라고 보고(중략)

토론자들은 빨리빨리 문화에 대한 기존 청중들의 가치관, 선입견 등을 본인에게 유리하게 활용하기 위해 시도하면서 중국 건물 시공에 대한 기존 청중의 가치관, 삼풍과 성수 대교 사건에 대해 가지고 있는 생각 등을 활용하고 있다. 반대 측 토론자는 '중국의 건물 시공'에 대해 기존 청중이 가지고 있는 가치관을 직접 문답법을 통해 점검하면서 대부분의 사람들이 갖고 있는 관념인 '부실함'을 빨리빨리 문화와 연계하기 위하여 노력하였다. 이에 비해 찬성 측은 청중이 공유하고 있는 보편적 기억인 '삼풍 백화점 사건' 혹은 '성수 대교 사건'을 반대 측이 '빨리빨리 문화'의 폐해와 연계하는 것을 미연에 방지하기 위해 이는 '빨리빨리 문화' 때문이 아니라 '개인의 이익을 중시해서 생긴 사고'라고 사전에 언급함으로써 선을 긋고 있다.

[자료 ㉯-D사전02]
논제: 사형제 폐지는 정당하다.
찬성 1: 지금 사형 제도를 시행하기 위한 공정성이 보장되고 있나요↗ 아까 반대 측이 사형 제도를 시행해야 한다고 했는데 그럼 사형 제도는 사형 제도는 공정성이 있나요↗ 사형 제도의 공정성이 보장되고 있나요(((소근소근)) 아까 사형 제도를 실시해야 한다고 했지만 아직 우리나라는 사형 제도를 법에 넣고는 있지만 시행은 하고 있지 않습니다. 왜 그런 걸까요↗
반대 1: 그런 것에 대해 제 생각으로는 다른 나라에서 사형제를 없앰으로써 범죄율이 낮아지는 걸 보고 따라서 하는 것이라 생각되는데요. 하지만 미국과 캐나다 같은 나라는 다른 법을 더 강하게 적용하기 때문에 하지만 우리나라는 다른 법을 강하게 하고 있지 않고

그러나 위 사례에서는 사형제에 대한 청중의 기존 가치를 활용하기 위한 전략적 시도가 보이지 않는다. 사형제는 인간의 목숨을 빼앗는 가장 막중한 형벌로, 이에 대한 찬반이 오랜 기간 치열한 논제이다. 따라서 사형제에 대한 청중의 가치 기반을 전략적으로 활용하는 것이 매우 중요하다. 그러나 찬반 모두 이러한 청중의 가치 기반을 활용하여 논증하고 있지 않다.

② 가치 논제 토론의 찬성 측 입론

찬성 측은 해당 논제를 옹호하며 논제가 담고 있는 판단을 입증하는 책임을 가지고 있다. 특히 선결조건을 갖춘 입론을 통해 가치 논제의 필수 쟁점을 토론에 도입해야 한다. 이러한 선결조건을 갖춘 입론은 1절에서 논의했듯이 가치 전제, 가치 판단 기준, 그리고 가치 적용이라는 필수 쟁점으로 이루어지는데, 토론자들은 가치 논제 토론의 필수 쟁점에 대해 자각이 없어 이러한 역할을 수행하지 못하는 경우가 많다.

㉮ 개념 정의 능력 부족

찬성 측 첫 번째 입론자는 논제에 있는 핵심적인 용어에 대해 개념 정의를 내려야 한다. 보통 토론 개론서에서는 개념 정의를 할 때 통상적 어법을 따르거나, 권위자의 말을 인용하거나, 조작적 정의, 비교 · 대조 방법을 사용하거나 그 말의 유래에 대해 언급하는 등의 다양한 방법을 활용하여 개념 정의를 하라고 권유한다(Freeley & Steinberg 2013).

가치 논제 토론에서는 이러한 개념 정의 자체가 필수 쟁점이기 때문에, 개념 정의가 매우 강조된다. 그러나 실제 학습자들의 토론 양상에서는 이러한 개념 정의를 아예 생략하거나, 사전적 개념 정의만으로 대체하고, 자의적인 개념 정의를 내리는 경우가 많았다. 이렇게 부실한 개념 정의로는 이후 논쟁의 진행이 산만하게 된다.

[자료 ㉯-S30503]
논제: 우리나라는 선진국이다.
찬성 1: 저희는 우리나라가 선진국이다라는 데 찬성합니다. 왜냐하면 저희 나라는 인적 자원과 문화적 자원이 풍부합니다. 저희는 경제적 부가가치가 큰 인적 문화적 자원을 이용하여 천연 자원을 다른 나라부터 수입하고 있으며 그렇기 때문에 경제적으로 크게 성장하였다고 볼 수 있습니다. 결국 우리 대한민국은 지난 1996년 선진국의 상징으로 알려진 오이시디 경제협력개발기구 가입에 성공하였습니다. 따라서 우리나라는 선진국이라는 데 찬성합니다.

위 사례에서 찬성 측은 우리나라가 선진국이라는 논제에 대해 주장하면서 선진국이라고 볼 수 있는 개별 이유만을 나열하고 있을 뿐, 전체 토론에 찬성 측이 필수적으로 도입해야 하는 필수 쟁점을 도입하고 있지 않다. 특히 찬성 측은 핵심 개념 정의를 통해 이후 논의를 명료하게 만들 책임이 있음에도 불구하고 이러한 개념 정의조차 내리고 있지 않다.

[자료 ㉯-O사전01]
논제: 빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다.
찬성 1: 빨리빨리 문화는 비단 우리나라의 경쟁력이 아니라 세계의 경쟁력으로 뻗어나가고 있습니다. 최근 정보화시대로 접어들게 되면서 정보화 시대의 경쟁력은 속도라고 칭할 수 있습니다. 심지어 미국의 (부정확)는 우리나라가 아이티 강국이 된 이유가 이 빨리빨리 문화 때문이라고 합니다. 이 빨리빨리 문화로 우리는 기술 발전을 이뤄 낼 수 있었고 빠른 발전을 이뤄낼 수 있어서 빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이라고 생각합니다.
(중략)
반대 1: 아까 한강의 기적을 말씀하셨는데 박정희 정권 때 우리나라가 경제 개발 오개년 계획을 했지 않습니까↗ 그때 박정희가 당장 눈에 보이는 것 표면적인 것 예를 들면 새마을 운동 같은 것 지붕 슬레이트 바꾸는 것만 하면서 해외 자본 의존도가 엄청 높아졌거든요. 그러면서 이게 훗날에 아이엠에프에 영향도 끼쳤습니다. 이런 표면적 경제 성장은 빨리빨리 문화에서 비롯된 것이라 생각되는데(후략)

이 또한 개념 정의를 생략한 사례이다. 빨리빨리 문화라는 것이 어떤 성격을 가진 문화인지 확실한 개념 정의를 생략한 나머지 이후 토론에서는 '표면적인 성과에 집착하는 성과주의'와 함께 연동되어 사용되었다. 만약 찬성 측이 첫 번째 입론에서 빨리빨리 문화에 대한 개념 정의를 확실히 했다면 이러한 반대 측의 논증에 대해 보다 효과적으로 반박할 수 있었을 것이다.

[자료 ㉯-Y사전02]
논제: 심청은 불효녀이다.
찬성 1: 조선은 유교 사회입니다. 먼저 공자의 효에 대한 관념부터 살펴보겠습니다. 먼저 공자는 효의 본래적 관념으로서 공경심을 강조하고 있습니다. 따라서 아버지에 대한 공경심으로 심청은 인당수에 몸을 던지려고 했습니다. 하지만 둘째 부모님에게 걱정을 끼치지 말아야 한다는 것에 어긋납니다(후략).

위 사례는 '심청은 불효녀이다'라고 하는 논제에 대한 토론이다. 수업 시간 중 심청전과 같은 소설, 문학 제재에 대한 가치 논제 토론은 매우 자주 일어나는데, 학습자들은 해당 인물의 삶, 혹은 행동에 대한 판단을 묻는 가치 논제 토론에서 가장 중요한 인물의 삶, 혹은 중심 행위에 대한 개념 정의를 위 토론과 같이 생략하기가 일쑤이다.

[자료 ㉯-S30101]
논제: 사형제는 사회질서 유지에 도움이 된다.
찬성 1 입론: 안녕하십니까↗ 사형제도가 사회질서 유지에 도움이 된다에 찬성하는 ***입니다. 사형제는 예전부터 많은 논란이 되어 온 것 중 하나입니다. 사형제도는 흉악한 범죄를 저지른 범죄자의 목숨을 합법적으로 끊게 하는 형벌이라고 볼 수 있습니다. 아직까지도 각국에서는 사형제도에 대한 수많은 논란이 많습니다만 (중략)

[자료 ㉯-S30803]
논제: 결혼은 사랑이 우선이다.
찬성 1: 저는 결혼을 사랑을 우선으로 하면 행복하다는 논제에서 찬성을 합니다. 제가 저희가 내린 결혼의 정의는 두 사람이 호감을 느껴 사랑을 하다가 부부가 되어 평생을 행복한 삶을 사는 것을 결혼이라고 합니다. 저희가 사랑을 우선으로 하면 행복하다는 이유의 첫 번째 이유는-일단은 결혼해서 경제적인 부분을 따지지 시작하면은 그 시기가 늦어질 수 있습니다.

그리고 위 사례에서는 '결혼'이라고 하는 것에 대해 '두 사람이 호감을 느껴 사랑을 하다가 부부가 되어 평생 행복한 삶을 사는 것'이라고 한다며, 다분히 주관적이고 치밀하지 못한 정의를 하고 있다. 또 '사형'을 '흉악한 범죄를 저지른 범죄자의 목숨을 합법적으로 끊게 하는 형벌'이라고 한 것도 자의적인 정의로 이후 공격을 받을 소지가 있다. 즉 이러한 정의는 논제를 가장 잘 해석한 정의라고 할 수 없다는 점에서 반박을 받을 수 있다.

[자료 ㉯-Y사전01]
논제: 인간의 존엄사 허용은 정당하다
찬성 1: 먼저 우리가 다뤄볼 논제는 인간의 존엄사 허용은 정당하다-입니다. 먼저 인간의 존엄사는 적극적 소극적 간접적 존엄사가 있는데… 그중에서 저희가 다뤄 볼 존엄사는 소극적 존엄사입니다. 먼저 존엄사란 인간으로서 지켜야 할 최소한의 품위를 지키면서 죽을 수 있게 한 행위인데요. 의사는 환자의 동의 없이 원칙적으로 치료 행위를 할 수 없다는 것으로 소극적 안락사라고도 합니다.

[자료 ㉯-S30301]
논제: 체벌은 교육적 수단이다
찬성 1: 체벌 문제는 철학적 교육적 사회적 견지에서 미묘하고 복잡한 면을 가지고 있어 동서고금을 막론하고 자로 잰 듯한 결론을 내지는 못한 시점입니다. 체벌 하면 먼저 회초리를 떠올리듯이 학생에게 신체적 고통을 줌으로써 교육적 효과를 얻으려는 것입니다. 현재 체벌 금지법이 나오게 된 배경은 숙제를 안 해와 손바닥 맞기 엉덩이 맞기와 같은 단순 체벌이 아닌 폭력과 성추행으로 나온 것입니다. 폭력과 체벌은 같은 말이 아닙니다. 체벌은 교육입니다 (후략)

위 두 사례에서의 개념 정의는 완벽하지는 않지만 적절한 개념 정의라고 평가할 수 있다. 존엄사 사례에서 토론자는 존엄사를 소극적 성격의 것과 적극적 성격의 것으로 나누어 자신이 논의할 존엄사를 '소극적 성격'으로 제한함으로써 나중에 혹시 있을 '살해' 논란에서 벗어나고자 하였다. 또한 '존엄사'를 '인간의 최소한의 품위를 지키면서 죽을 수 있는 것'으로 정의하여 이후 자신이 존엄사 허용을 논할 때 옹호할 핵심 가치를 암시하고 있다. 이와 유사한 맥락으로 '체벌은 교육적 수단이다'에서 토론자는 '체벌'을 학생에게 신체적 고통을 줌으로써 교육적 효과를 얻으려는 것이라고 정의함으로써, 역시 체벌과 자신의 핵심 가치인 교육을 연계하고 있다.

㉰ 가치 전제와 가치 판단 기준의 부재

입론에 필수 쟁점이 선명하게 드러나야, 이후 논쟁이 필수 쟁점 중심으로 진행될 수 있다. 이때 가치 논제 토론에서 가치 전제와 가치 판단 기준은 하인즈와 디보이드(2006)가 언급하듯이 주장의 요지를 드러내 주는 개념 구도(frame)의 역할을 한다. 그러나 본 연구에서 관찰한 대부분의 토론 입론에서는 가치 전제, 가치 판단 기준이 부재하여 주장의 요지가 명확하게 드러나지 않았다. 즉 가치 전제와 가치 판단 기준이 부재하며, 평가 대상이 평가 용어에 부합한 이유를 산만하게 나열하는 양상이 관찰된다. 또한 가치 전제와 가치 판단 기준을 포함시켜 입론한다고 하더라도 이것이 필수 쟁점이라는 명확한 인식이 없기 때문에 이를 논리적 순서로 배열하지 못하거나 충분히 정당화하지 못하는 양상이 포착되었다. 마지막으로 '비교'의 성격이 강한 가치 논제 토론에서 가치 판단 기준은 평가자에게 논제의 본질적 판단을 가능하게 해 주는 것이기 때문에 구체적이어야 하며, 또 찬반 양측이 사용할 수 있도록 편향되지 않아야 하나, 이러한 가치 판단 기준을 세우는 과정에서 가치 판단 기준 자체에 문제가 있는 경우를 다수 발견할 수 있었다.

먼저 가치 전제와 가치 판단 기준이 부재하여 평가 대상이 평가 용어에 부합한 이유를 열거하는 입론을 구성한 양상이다. 이선영(2011), 박재현(2014a), 이민형(2015)에서 연달아 지적하였듯이 이는 핵심 용어를 정의한 후 그 이유를 첫째, 둘째, 셋째 등으로 나열하는 나열형 입론으로 칭할 수 있다. 이민형(2015)에서 언급한 바와 같이 나열형 입론은 빠른 시간에 많은 내용을 전달하여야 하고 토론 판정단이 각각의 핵심 주장과, 하위 주장 그리고 그에 대한 근거들을 이해하기 쉽게 표현하여야 하는 토론의 맥락에서 효과적일 수 있기 때문에 그 자체로 바람직하지 못한 것은 아니다. 실례로 본 연구에서 가치 논제 토론 수업 모형을 적용한 현장 교사는 학습자들이 서로의 주장을 이해하고, 쉽게 주장을 구성하게 하기 위해 이러한 나열형 입론을 교육적으로 선호하고 있기도 하였다. 그러나 이러한 나열형 입론은 가치 논제 토론에서 매우 심각한 문제로 나타난다. 보편적으로 알려져 있는 '문제-해결'의 거시 구조를 활용할 수 있는 정책 논제 토론에 비해 가치 논제 토론의 거시 구조에 대해서는 학습자들이 거의 알지 못하기 때문이다. 따라서 학습자들은 생각나는 대로 나열형 입론을 구성하면서 '운 좋게' 그중 하나가 효과가 있기를 기대할 수밖에 없다. 이는 매우 비효율적일 뿐 아니라, 이후 가치 논제 토론이 원활하게 수행되지 못하게 하는 원인이 된다. 이민형(2015)에서는 가치 논제 토론의 필수 쟁점인 '가치 전제', '가치

판단 기준', '가치 적용'을 균등하게 반영한 필수 쟁점 반영형, 가치 판단 기준의 정당화에 특히 주안점을 둔 판단 기준 정당화형, 사실적 경험, 사례, 근거 등을 부각시키는 가치 적용 부각형, 가치 전제와 가치 판단 기준을 명시적으로, 혹은 함축적으로 생성하지 않아 입론 전체를 포괄하는 필수 쟁점의 논리 구조가 존재하지 않는 이유의 산발적 제시형으로 가치 논제 토론의 입론 유형을 나누었는데, 본 연구가 수집한 자료에서 가장 많이 드러난 유형은 이유의 산발적 제시형이었다. 입론에서 명확한 가치 전제와 판단 기준이 존재하지 않기 때문에 이유와 근거들이 어떤 위계와 질서를 갖지 않고 분산되어 있는 형태를 갖게 되고, 때문에 입론에 반박하게 되는 상대방도 분산되어 있는 국지적 이유와 근거 중의 하나에 대해 반응하며 반박할 수밖에 없어, 중요한 쟁점을 찾는 데 상당한 시간이 소요될 수밖에 없다(이민형, 2015:155).

[자료 ㉯-S30202]
논제: 중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다.
찬성 1: 스마트폰 같은 경우에는 카카오톡과 같은 것을 사용할 수 있지만 피처폰 같은 경우에는 그런 기능이 안 되고 비용이 듭니다.… 그리고 다양한 게임으로 스트레스 해소가 가능하고 다양한 기능으로 일상생활에 도움을 줄 수 있고 언제 어디서든 필요한 정보를 쉽고 빠르게 검색할 수 있습니다. 그리고 언제 일어날지 모르는 위험한 상황에 쉽게 신고 등을 할 수 있습니다(후략).

[자료 ㉯-S30503]
논제: 우리나라는 선진국이다.
찬성 1: 저희는 '우리나라가 선진국이다'라는 데 찬성합니다. 왜냐하면 저희 나라는 인적 자원과 문화적 자원이 풍부합니다. 저희는 경제적 부가가치가 큰 인적 문화적 자원을 이용하여 천연 자원을 다른 나라부터 수입하고 있으며 그렇기 때문에 경제적으로 크게 성장하였다고 볼 수 있습니다.(후략)

위 사례에서, 토론자는 "중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다."는 논제를 지지하기 위해 '카카오톡을 사용할 수 있다.', '스트레스 해소가 가능하다.', '빠르게 정보를 검색할 수 있다.' 등의 산발적인 논거들을 들고 있다. 그리고 다른 사례인 '우리나라는 선진국이다.'라는 논제에서도 '인적 자원과 문화적 자원이 풍부하다.'는 등의 개별적 논거를 들어 논제 입증을 시도하고 있다. 이후 벌어지는 반대 측과의 상호작용에서는 각 논거 중 하나가 중점적으로 논의의 대상이 되며, 개별적 논거의 진위를 가

리는 동안 토론의 중점이 되어야 할 논제는 배경으로 사라지는 경우가 많다. 이러한 경우 어떤 개별적 논거 중 하나를 반박하는 것을 성공했다고 해서, 그리고 또 방어하는 데 성공했다고 해서 가치 논제를 입증하거나 기각하는 것을 성공했다고 볼 수 있을지 의문이다. 즉 위에 든 사례에서 찬성 측 토론자의 역할은 '중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다.' 등 논제에 드러난 가치 판단을 입증하는 것인데, 이 토론자가 내세운 논거 중 어떤 논거가 이 논제를 입증하는데 결정적인 것인지 알 수가 없는 것이다. 만약 입론의 시간에 한정이 없어 해당 논제를 구성하는 모든 논거들을 열거할 수 있다면, 귀납적으로나마 입증할 수 있지만 현실적으로는 그렇지 못하기 때문이다. 또 "우리나라는 선진국이다." 논제에서의 토론자의 논리를 3단 논법의 형식으로 분석해 보면 다음과 같다.

[대전제]: 없음
[소전제]: 우리나라는 인적 자원과 문화적 자원이 풍부하다
[결론]: 우리나라는 선진국이다

위 분석 결과에서 보면 토론자가 논거로 든 '우리나라는 인적 자원과 문화적 자원이 풍부하다'는 것은 소전제로 기능한다는 것을 알 수 있다. 그런데 위와 같이 이 소전제와 결론으로서 입증해야 하는 '우리나라는 선진국이다'의 연결 고리인 대전제가 부재한 것을 알 수 있다. 이런 경우에는 인적 자원과 문화적 자원이 풍부한 나라를 선진국이라고 정의할 수 있음을 대전제로 명확히 제시하거나, 굳이 명시적인 가치 판단 기준으로 내세우지 않더라도 보편적으로 청중이 수긍할 수 있는 실제적 기준, 예를 들어 OECD 가입 여부 등을 제시하여 연결 고리를 만들어야 보다 설득력 있는 입론이 되었을 것이다.

위 삼단 논법에서 비어 있는 대전제의 역할을 하는 것이 이민형(2015)에서 언급했듯 가치 판단 기준이다. 가치 논제 토론 외에도 대부분의 논증 상황에서 가치 판단 기준은 명시화되고 있지 않으며 함축적으로 나타나나, 이는 자료와 결론을 연계하는 이유(warrants)를 구성하며, 논증을 설득력 있게 만드는 데 결정적인 역할을 한다. 특히 가치 논제 토론에서는 이러한 가치 판단 기준을 전면에 내세워 명시화하고 서로의 가치 판단 기준의 우위에 대해 토론하는 것이 필요하다.

다음으로 가치 전제와 가치 판단 기준을 포함시켜 입론한다고 하더라도 이것이 필수 쟁점이라는 명확한 인식이 없기 때문에 이를 논리적 순서로 배열하지 못하거나 충분히 정당화하지 못하는 양상이 포착되었다.

[자료 ㉯-S30104]
논제: 베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다.
찬성1: 여러분 여러분은 하고 싶은 것을 하다가 죽고 싶습니까↗ 아니면 하기 싫은 공부만 하다가 죽고 싶습니까↗ (중략) 저희는 결론적으로 베짱이의 삶이 개미의 삶보다 결론적으로 행복했다고 보는데요…그 첫 번째 이유로는 베짱이가 하고 싶은 걸 하다가 죽었다는 점이에요. 첫 번째로는 베짱이는 하고 싶은 걸 음악을 바이올린을 하고 신나게 노래를 부르다가 죽었지만 결론적으로 행복한 삶을 살다가 죽었습니다. 하지만 개미는 결과적으로 우리 사회에서 워커홀릭인 사람처럼 워커홀릭처럼 일해서 맛있는 것을 먹고 겨울을 났지만 행복하게 살았다고는 볼 수 없습니다. 그런 이유 때문에 베짱이가 개미의 삶보다 행복하게 살았다고 생각하는 거고요. 우리는 오랫동안 살고 열심히 일해서 우리 사회에서 부와 명예를 누리는 것보다 원하는 것을 하면서 행복하게 사는 것을 전적으로 추구하는 바입니다.

위 사례는 '베짱이의 삶은 개미보다 행복했다'의 찬성 측의 입론이다. 찬성 1의 입론을 분석해 보면 마무리 부분에서 '오랫동안 열심히 일해서 우리 사회에서 부와 명예를 누리는 것보다는 원하는 것을 하면서 행복한 것이 낫다.'고 가치 판단 기준[71]에 해당하는 것을 막판에 언급하긴 하지만, 이의 중요성을 사전에 인식하지 못하여 이에 대한 충분한 이유나 근거를 들어 가치 판단 기준을 정당화하지는 못하였다.

[자료 ㉯-S30301]
논제: 체벌은 교육적 수단이다
찬성 1: 체벌 문제는 철학적 교육적 사회적 견지에서 미묘하고 복잡한 면을 가지고 있어 동서고금을 막론하고 자로 잰 듯한 결론을 내지는 못한 시점입니다. 체벌 하면 먼저 회초리를 떠올리듯이 학생에게 신체적 고통을 줌으로써 교육적 효과를 얻으려는 것입니다. 현재 체벌 금지법이 나오게 된 배경은 숙제를 안 해와 손바닥 맞기 엉덩이 맞기와 같은 단순 체벌이 아닌 폭력과 성추행으로 나온 것입니다. 폭력과 체벌은 같은 말이 아닙니다. 체벌은 교육입니다 (후략)

또한 위 사례는 체벌은 교육적 수단이라는 논제에 대한 찬성 측 입론인데, 해당 입론에서의 관건은 체벌이 '교육적 수단'임을 밝힐 가치 판단 기준이다. 그러나 이 사례에서는 체벌이 '교육적'이라는 가치 전제를 반복하고 있어 뚜렷한 가치 판단 기

71) 이때의 가치 판단 기준은 '원하는 것을 마음껏 할 수 있었는가' 등으로 재구할 수 있을 것이다.

준을 형성하고 있지 못하다.

다음으로 검토할 사례에서는 사형제 폐지가 '인권'의 차원이라는 것을 언급함으로써 가치를 드러내고 '용인되기 어려운 범죄자라 할지라도 인간으로서의 최소한의 권리를 부여하도록 독려할 수 있는가'라는 가치 판단 기준을 포함시켜 입론하였다.

[㉰-O사전03]
논제: 사형제 폐지는 정당하다
찬성 1:전 세계적으로 이천 년대 들어 인권에 대한 진지한 관심과 사회적 사고의 변환이 상식적이며 여러 분야에서 인권 보호를 하는 운동이 사회적 행정적으로 활발하게 일어나고 있습니다. 이런 관심은 사회적 약자에 대한 인권 보호에서 출발하여 지금은 그 범위를 확대하여 과거의 관점에서 보면 용인되기 어려운 범죄자라 할지라도 인간으로서의 최소한의 권리를 부여하도록 독려합니다. 이러한 변화의 일환으로 전 세계는 범죄자의 인권의 최소한의 보호책으로 사형제 폐지를 권유해 왔으며 사형제 폐지는 이미 인권 국가의 기본적 덕목으로 이해되어 왔습니다(중략). 사형제는 범죄 예방 효과가 미미하고(후략)

그러나 이러한 가치 전제와 가치 판단 기준을 명확하게 파악하고 있지 못하였던 관계로, 이후 논의가 해당 가치 판단 기준에 대한 가치 적용보다 '사형제가 사회 안정이나 인간성의 개선을 유도하지 못한다'는 것을 입증하는 쪽으로 흘러가 버렸다. 이는 앞서 언급했듯이 유사 정책 논제 사례에서 학습자가 가치 논제로 입론했다가도 해당 필수 쟁점 등을 명확히 인식하지 못해 정책 논제로 흘러간 사례로 해당 학습자가 든 논거는 사형제가 폐지되었을 경우 우려를 불식시켜 주는 효과는 있어도, 사형제 폐지하는 이유는 되지 못한다. 그렇기 때문에 사형제 폐지가 해당 가치 판단 기준에 부합하는 이유를 언급했어야 할 것이다.

㉱ 전형적이고 충분한 사례 제공 미비

가치 전제, 가치 판단 기준으로 구체화한 평가 용어의 '판단'에 평가 대상이 부합한다는 것을 보이는 쟁점인 가치 적용이 아예 없거나, 가치 판단 기준에 어긋나는 가치 적용을 제공하는 사례가 발견되었다. 가치 논제 토론은 하인즈와 디보이드(2006)가 주장하듯이 가치 전제와 가치 판단 기준이 구성하는 개념 구도와 그 개념 구도에 맞는 사례의 양대 축으로 구성되어 있다고 할 수 있는데, 본 연구에서 관찰한 학습자들의 수행에서는 이러한 사례 부분을 담당하는 가치 적용 쟁점을 입론 부

분에서 적절히 실현하는 데 실패한 양상들이 다수 눈에 띄었다. 이렇게 구체적인 사례를 드는 것이 부진한 이유로는 앞서 논의한 가치 논제 토론에 대한 학습자들의 인식을 원인으로 들 수 있다. 즉, 학습자들은 가치 논제 토론을 '개인의 생각'을 발언하는 자리이며, '평소 내 가치관을 그대로 드러내면 된다'고 인식하고 있기 때문에 적극이고 구체적으로 증거를 탐색하는 것이 정책 논제 토론 때보다 아무래도 떨어지는 것이다. 이와 관련하여 프랄레이(Fraleigh, 1989: 44-45)는 '상식'(common sense)의 영역으로 보이는 주장이라 하더라도 증거가 그 논증을 더 강화할 수 있다는 것을 언급하면서, 가치 논제 토론에서도 정책 논제 토론과 마찬가지로 증거가 중요하게 활용될 수 있을 것이라고 주장하였다.

이 증거가 본격적으로 제시되는 부분이 바로 '가치 적용'이다. 앞서 1절에서 논의했듯이 이러한 가치 적용의 기준으로는 베루브 등(Berube et al., 1994)이 주장한 '양적 충분성'과 '전형성'을 활용할 수 있다. 먼저 '양적 충분성'을 지키지 못한 사례이다. 다음 사례에서는 논제를 입증할 만한 구체적인 사례를 제시하지 못하였다.

[자료 ㉯-G30101]
논제: 보편적 복지가 선별적 복지보다 우선이다.
찬성 1: 보편적인 복지 제도가 선별적인 복지 제도보다 우선시되어야 하는 이유는 가난에 대한 갈등론적 관점을 상당 부분 받아들여 제도화한 것이…바로 사회 보장 제도인데 복지 제도는 자본주의 성장과정에서 사회구조적으로 어쩔 수 없이 빈부 격차가 심화할 것이기에 가난은 개인만의 문제가 아니며- 이에 대한 해결 방안을 사회적으로 모색해야 하기 때문에 보편 복지가 선별 복지보다 우선시되어야 합니다.

위 사례에서는 보편적 복지가 선별적 복지보다 우선이라고 하는 논제에 대해 입증하면서 '가난을 사회적으로 해결할 수 있는가'라는 가치 판단 기준을 제시하고 있다. 그러나 이러한 가치 판단 기준에 보편적 복지가 부합한다는 사례를 구체적으로 제시하지 않고 보편적 복지가 선별적 복지보다 우선이라는 자신의 주장을 반복하며 논의를 급하게 끝내고 있다. 이는 '양적 충분성'에 위배되는 것이다.

또한 위 사례와는 반대로 사례는 많으면 많을수록 좋다는 생각에 과도하게 많은 사례를 들다가 사례 자체에 일관성이 없어진 경우를 아래의 사례에서 확인할 수 있다.

[자료 ㉯- O사전02]

논제: 선의의 거짓말은 바람직하다

찬성 1: 안녕하십니까↗ 저는 선의의 거짓말은 바람직하다는 의견에 찬성하는 ***입니다. 우리는 사회의 구성원으로서 여러 사람과 관계를 맺고 살아갑니다. 물론 사실을 객관적으로 판단하고 이야기해주는 것도 바람직하나 대인 관계에 있어 상대를 배려하거나 말을 가려하는 등 우회적으로 표현하는 것도 필수적입니다.(중략) 선의의 거짓말은 대인 관계를 유지하기 위한 방법이라고 할 수 있습니다. (중략) 상대가 긍정적으로 생각하고 자신감을 가질 수 있도록 격려해 주는 효과를 불러일으킵니다. 가장 대표적인 사례로 플라시보 효과를 들 수 있습니다. 오히려 상대를 위해 거짓말을 하여 큰 이점을 가져온다는 것입니다.(후략)

이 토론에서 토론자는 선의의 거짓말이 '대인 관계를 유지하기 위한 방법'이라면 바람직할 수 있다고 주장하고 있다. 그러나 이 주장을 뒷받침하기 위해 든 사례 중에는 상대방이 긍정적으로 생각하고 자신감을 가질 수 있게 할 수 있다는 플라시보 효과 등도 포함되어 있으며, 이는 '대인 관계 유지'라는 토론자의 주장을 전형적으로 대표할 수 있는 사례라고 보기 어렵다.

③ 가치 논제 토론의 반대 측 입론

㉮ 토론에서의 반대 측의 역할 인식 부족

반대 측은 찬성 측의 쟁점 도입에 반응하여, 논제 기각에 힘써야 한다. 바터넨(Bartenen, 1987: 48)[72]은 토론에서 설정될 수 있는 두 가지의 반대 측 토론자의 위상에 대해 논의하였다. 그에 의하면 반대 측은 찬성 측의 입장에 맞서 크게 두 가지의 전략적 선택을 할 수 있다. 전통적으로 반대 측의 역할이었던 현 상태(status quo)의 변호인으로서 '반응적(reactive)' 전략을 구사할 수도 있고, 찬성 측과 대등한 독립적 플레이어로서 다루어질 쟁점을 자유롭게 선택하고 구성하는 '주도적(proactive)' 전략을 취할 수도 있다. 이때 반응적 전략을 사용하는 반대 측은 찬성 측이 제기하는 필수 쟁점에 반응하면서 반박하는 양상으로 나타나고, 주도적 전략을 사용하는 반대 측은 찬성 측의 쟁점 하나하나마다 반응하기보다, 찬성 측 공격의 어느 한 지점에 대한 반박에 집중하거나 찬성 측의 논증과 대립되고 차별화되는 논증

72) 바터넨(Bartenen, 1987)의 논의는 그가 제안한 쟁점 의제 모형 혹은 패러다임을 실제 토론에 적용하는 과정에서 토론자의 역할을 논의한 것이지만, 그가 논의한 반대 측 토론자의 역할은 가치 논제 토론에 보편적으로 적용 가능하다.

을 구축하기 위해 노력하는 양상으로 나타난다.

전통적으로 반대 측의 토론에서의 역할은 찬성 측의 주장을 기각하는 것이므로, 찬성 측의 주장이 진실이 아니라는 것만 입증하면 된다고 여겨 왔다. 즉 반대 논제(antiproposition)'을 입증하는 것까지는 아닌 것이다. 하지만 반대 측의 공격이 일관적인 특정 입장에서 행해진다면, 무차별적으로 찬성 측을 공격하는 것보다 더 설득력이 있을 것이다(Freeley & Steinberg, 2013: 250). 또 본 연구에서 주된 대상으로 삼고 있는 가치 논제 토론의 본질적 맥락이 두 대립 가치의 갈등 상황이라고 한다면 가치 논제 토론에서의 반대 측은 전통적으로 찬성 측의 입장에 '반응'하는 것으로 그 역할을 한정하는 것이 아니라 찬성 측과 대등한 독립적 플레이어로서, 논제 안에 명시된 혹은 내재된 반대 가치를 옹호하여 선명한 대립 구도를 형성하고 이를 기반으로 하여 찬성 측에 반응을 보이는 것도 반대 측의 입장을 청중에게 설득하는 측면에서 바람직하다고 볼 수 있다.[73]

다시 말해 반대 측은 찬성 측의 입장과 자신의 입장을 고려하여 찬성 측의 입장에 반응을 보이면서도 나름의 주장을 펼쳐 토론의 주도권을 어떻게 획득할지 전략적으로 선택하는 것이 중요하다. 그러나 본 연구에서 관찰한 대부분의 사례에서 반대 측 토론자들은 이러한 자신의 역할에 대한 자각 없이, 미리 준비한 입론을 읽기 바빴다.

[자료 ㉱-S30202]
논제: 중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다
반대 1: 스마트폰은 오늘날 정보화 시대의 필수품이 되었고 중학생들도 많이 들고 다닙니다. 특히 청소년들은 어른들에 비해 자제력이 부족하여 중독되기 쉽습니다. 한국정보진흥원에서 이천 십삼 년도에 발표한 인터넷 중독 실태 조사에 따르면 청소년 중 스마트폰 중독 위험군은 이십오 점 오 퍼센트로 작년보다 (부정확) 퍼센트가 높은 수치를 보였습니다. (중략) 중학생들의 스마트폰 사용은 바람직하지 않습니다.

---

73) 이와 관련하여 볼드윈(Baldwin, 1995)에서는 특히 "베짱이의 삶이 개미의 삶보다 행복하다." 등의 비교형 논제에서 반대 측이 취할 수 있는 입장을 논의하고 있다. 반대 측이 찬성 측이 도입하는 판단에 반응하며 이를 반박하는 것이 반대 측의 책무라는 것을 초점으로 생각해 본다면 이론상으로 반대 측은 개미의 삶과 베짱이의 삶을 모두 긍정해 버리거나, 아니면 모두 부정해 버리는 등의 전략도 가능하다. 이를 볼드윈은 균형자로서의 반대 측(balanced negative)이라고 명명하고 이러한 전략은 양측의 입증의 책임, 추정이 불균형하기 때문에 불공평하며, 최대한 지양해야 한다고 하고 있다. 또한 볼드윈은 이러한 전략을 미연에 방지하기 위한 토론 주최 측의 관습도 언급하고 있는데, 즉 링컨-더글러스 토론에서 비교형 논제가 제시되었을 경우, '갈등 상황인 경우(When in conflict)'라는 어구를 삽입하는 것 등이다(Baldwin, 1995).

위 사례에서는 앞서 말한 찬성 측의 입론과 관련하여 어느 지점에서 자신의 입장이 찬성 측과 차이를 보이는지 알 수 없어, 청중이 알아서 판단해야 한다. 다음은 반대로, 오로지 찬성 측의 입론 중 하나에 대한 국지적 반응이 있을 뿐 찬성 측에 대립하는 반대 측의 전체적 입장이 부재한 사례이다.

[자료 ㉯-O사전02]
논제: 선의의 거짓말은 바람직하다.
찬성 쪽에서 의도에 맞게 듣고 싶어서 말을 했는데- 만약 그 사람이 말을 듣고 싶어서 질문 했는데- 다른 사람이 그 말을 안 해주고 선의의 거짓말인 거짓말을 해 줬을 때… 이 사람은 오히려 그 선의의 거짓말을 해 준 사람에게 나쁜 기분도 들고 진실을 말하지 않고 그것도 상대방을 속였기 때문에 어쨌든 선의의 거짓말도 거짓말의 한 종류가 될 수 있다고 생각합니다. 만약에 병이 든 환자에게 상황이 악화되어 의사가 거짓말로 삼 개월을 사는데 육 개월을 산다고 선의의 거짓말을 한 경우 이 환자가 나중에 그 사실을 알게 되면 그 결과에 대해 충격을 받을 수도 있고 그 선의의 거짓말이 거짓말로 속였다고 들통이 나기 때문에 선의의 거짓말은 거짓말이라고 생각합니다.

위 사례에서는 반대 측은 찬성 측의 주장에 속해 있는 하나의 논거, '다른 사람의 기분을 좋게 할 수 있다'를 반박하는 내용으로 자신의 입론을 구성하고 있다. 위와 같은 경우 반대 측이 찬성 측 논거를 모두 반박하여 찬성 측이 가지고 있는 설득력을 상당 부분 반감시켰다고 할지라도 반대 측 가치를 선택해야 할 당위성을 마련해 주지 못했다는 점에서 평가자들이 반대 측을 선택할 가능성은 낮아 보인다.

㉯ 필수 쟁점에 대한 반론 미비

반대 측도 찬성 측과 마찬가지로 반론을 펼칠 때, 필수 쟁점을 염두에 두며 반론을 구성하여야 한다. 찬성 측은 개념 정의, 가치 전제와 가치 판단 기준을 통해 가치 논제를 입증할 개념 구도를 형성하고, 이를 사례로써 입증한다. 이때 반대 측은 찬성 측의 개념 구도와 사례 등을 직접적으로 공격하거나, 이에 맞서 찬성 측의 것을 대체할 개념 구도와 사례 등을 생성하여 충돌할 수 있다.

그런데 이중 개념 정의와 가치 판단 기준은 기본적으로 찬성 측의 권한이다. 이렇게 찬성 측이 우선권을 가지고 있으면서 반대 측이 반박해야 하는 쟁점들에 대해 본 연구에서 관찰한 학습자들은 무감각하거나, 혹은 이에 대해 자신의 대체 정의, 대체

가치 판단 기준만을 제시해 효과적인 반박이 이루어지지 않는 양상을 보였다.

[자료 ㉯-S30503]
논제: 우리나라는 선진국이다.
찬성1: 저희는 '우리나라가 선진국이다'라는 데 찬성합니다. 왜냐하면 저희 나라는 인적 자원과 문화적 자원이 풍부합니다. 저희는 경제적 부가가치가 큰 인적 문화적 자원을 이용하여 천연 자원을 다른 나라부터 수입하고 있으며 그렇기 때문에 경제적으로 크게 성장하였다고 볼 수 있습니다. 결국 우리 대한민국은 지난 1996년 선진국의 상징으로 알려진 오이시디 경제협력개발기구 가입에 성공하였습니다. 따라서 우리나라는 선진국이라는 데 찬성합니다.
(중략)
반대 1: 이번 논제는 우리나라가 선진국인가 하는 논젠데요 저희 조는 이 논제에 반대를 합니다. 일단 선진국에 대해 저희 조가 정의를 내리자면- 국민의 권리와 인권 정의 그리고 도덕과 같은 보편적 가치가 존중되고 사회 시설과 경제 조건이 안정적인 나라를 선진국이라고 합니다.

찬성 측은 입론에서 개념 정의와 가치 판단 기준 등의 필수 쟁점 도입을 하고 있지 않다. 이는 찬성 측의 직무 유기로, 이를 반대 측이 지적하고 자신의 개념 정의를 대신 내세운다면 이후 토론에서 유리한 고지를 점할 수 있다. 그러나 반대 측은 이러한 찬성 측의 위반을 지적하고 자신이 개념 정의를 할 필요성을 정당화하는 사전 작업을 거치지 않고 바로 자신의 정의를 내세우고 있다.

또한 2절에서 언급했듯이 개념 정의가 논제와의 관련성이 있는지 검토하기만 하면 되는 정책 논제와는 달리, 가치 논제 토론에서는 개념 정의 자체가 필수 쟁점이기 때문에 찬성 측의 개념 정의가 무엇을 의도하고 있는지, 그리고 이것이 토론에 어떤 영향을 주는지를 면밀히 검토하여야 한다. 다음 사례는 반대 측의 논의의 영역을 좁히는 찬성 측의 교묘한 정의이다. 이에 무감각했던 반대 측은 찬성 측의 정의에 신속히 대처하지 않았다가, 이후 논쟁의 중요한 국면에서 궁지에 몰리게 된다.

[자료 ㉯-Y사전03]
논제: 빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다.
찬성 1 : 요즘 우리나라는 과거부터 빨리빨리 문화를 유지해 오면서 놀라운 경제 성장을 해 왔습니다. 저희가 정의한 빨리빨리 문화는 빨리 하면서 정확하게 해 내는 부지런함입니다. (후략)
반대 1: 빨리빨리 문화가 삶의 철학이라고 하는데 이것은 예전 이야기일 뿐이라고 생

각합니다. 현재는 빨리빨리 문화로 인해 삼풍 백화점 사건과 같은 여러 가지 불상사가 일어나고 있습니다. 그러므로 현재는 이 문화가 삶의 철학이라고 할 수 없다고 생각합니다. 또한 아까 공부 예를 들어 단시간에 해낼 수 있다고 하셨는데 사람들은 이에 비례하여 스트레스가 쌓이게 되고 행복을 느낄 수 없게 됩니다. 스트레스를 느끼면서까지 빨리빨리 문화를 형성하는 것이 경쟁력이라고 할 순 없다고 생각합니다.

찬성 1: 반대 측 토론자께서 빨리빨리 문화는 대충하는 문화이고 제대로 완성도 안 되고 제대로 완성이 안 되어 손해가 더 많다고 하셨습니다. 하지만 저희가 말했듯이 빨리빨리 문화란 빨리 하면서 빈틈없이 하는 부지런함이라고 말하였습니다. 그리고 빨리빨리 문화와 개인의 욕심은 다르게 봐야 한다고 생각합니다.

찬성 측은 빨리빨리 문화를 '빨리빨리 하면서 정확하게 해 내는 부지런함'이라고 정의하였다. 여기서 '정확하게 해 내는'은 반대 측의 논의의 영역을 교묘하게 제한하는 정의이다. 그러나 반대 측은 이에 대해 무감각하여 이의를 제기하지 않았다. 결국 이러한 찬성 측의 정의는 반대 측이 대체로 시도하리라고 기대되는 '속도를 중시하나 내용은 부실한 속도중심주의'의 사례를 상당 부분 제한해, 반대 측의 토론 운영이 어려워지는 결과를 낳았다.

또 가치 판단 기준은 찬성 측과 반대 측이 가장 많이 충돌하는 지점으로, 반대 측은 찬성 측의 가치 판단 기준에 대항하기 위해, 자신의 대체 가치 판단 기준을 제시할 수 있다. 다음은 중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다는 논제에 대한 반대 측의 입론이다. 이 사례에서도 반대 측은 찬성 측의 가치 판단 기준을 기소하거나 반박하지 않고, 자신의 가치 판단 기준을 내세우고 있다. 하지만 그들이 내세운 대체 가치 판단 기준(counter-criteria) 또한 적절한 것이 아니다. 반대 측의 반론은 다음과 같은 논리로 분석해 볼 수 있다.

[자료 ㉯-S30202]

논제: 중학생의 스마트폰 사용은 바람직하다.

반대 1: 스마트폰은 오늘날 정보화 시대의 필수품이 되었고 중학생들도 많이 들고 다닙니다. 특히 청소년들은 어른들에 비해 자제력이 부족하여 중독되기 쉽습니다. 한국정보진흥원에서 이천 십삼 년도에 발표한 인터넷 중독 실태 조사에 따르면 청소년 중 스마트폰 중독 위험군은 이십오 점 오 퍼센트로 작년보다 (부정확) 퍼센트가 높은 수치를 보였습니다. (중략) 중학생들의 스마트폰 사용은 바람직하지 않습니다.

(중략)

찬성 1: 너무 편파적으로 스마트폰을 보시네요. 스마트폰을 사용하면서 당연히 단점이

있고 보완해야 할 것이 있습니다. 스마트폰을 사용하면서 역기능만을 보지 말고 순기능을 보는 것은 어떨지 생각합니다.

[대전제]: 중독성이 강한 것은 바람직하지 않다
[소전제]: 스마트폰은 중독성이 강하다.
[결론]: 스마트폰은 바람직하지 않다.

반대 측은 '중독성이 강한가'는 가치 판단 기준을 들고, 스마트폰이 시간 등의 활용에서 자제력을 잃게 한다는 가치 적용 사례를 들고 있다. 그러나 이 판단 기준은 반대 측에게 일방적으로 유리한 가치 판단 기준이며, 중립적인 것이 아니다. 리처드(Richards, 1992)는 가치 판단 기준이 갖추어야 할 요건으로 공정하고 치우치거나 편향되어서는 안 되며, 어느 팀이건 적용 가능하여야 할 것을 첫 번째로 꼽았다. 이러한 편향적인 가치 판단 기준은 찬성 측으로부터 '너무 편파적이다'라고 하는 반박을 불러일으키게 된다.

또한 해당 가치 판단 기준은 '바람직하다'는 평가 용어에서 적절하게 도출된 것인지 의문의 여지가 있다. 즉 추상적인 수준의 가치 판단인 '바람직하다'에서 '중독성이 있는가' 등의 구체적인 가치 판단 기준이 바로 도출될 수는 없는 것이다. 따라서 이민형(2015)에서는 가치 논제에서 많이 사용되는 '바람직하다', '좋다', '유익하다' 등의 보편적 가치 판단형 평가 용어에 대한 토론을 할 때는 토론에서 옹호하고자 하는 최종 결론인 가치 전제를 입론에 확실히 명시한 다음 가치 판단 기준을 제시하는 것이 필수적이라고 하였다. 위 사례 "중학생의 스마트폰 사용이 바람직하다."에서 '바람직하다'는 보편적 가치 판단형 평가 용어이기 때문에, 평가 대상, 토론 맥락 등을 살펴 본 토론에서 지키고자 하는 핵심 가치인 가치 전제를 확정해야 할 것이다. 위 사례에서는 '교육' 등이 가치 전제가 될 수 있다. 이러한 가치 전제가 세워지고 나면, 이를 바탕으로 가치 판단 기준을 도출할 수 있다. 예를 들어 교육이라고 하는 가치 전제에서 '청소년이 자기 계발을 할 수 있는가' 등의 가치 판단 기준을 마련하면 논리의 흐름이 자연스럽게 된다. 그리고 판단 기준의 편향성 시비를 피할 수 있으며, 평가자가 해당 기준에 맞춰 찬성 측과 반대 측의 논리를 판단할 수도 있다. 이렇게 가치 판단 기준을 중립적 언어로 다듬은 후, 가치 전제를 삽입하여 다시 논리 구조를 재구성해 보면 다음과 같다.

[대전제]: 청소년이 자기 계발할 시간을 뺏기는 것은 비교육적이다.
[소전제]: 스마트폰은 청소년이 자기 계발할 시간을 뺏는다.
[결론]: 스마트폰은 비교육적이다(따라서 바람직하지 않다).

이렇게 '교육'이라고 하는 가치 전제를 설정하고, 가치 판단 기준을 다듬으면 청소년이 자제력을 잃고 자기 계발을 하는 시간을 잃는 것이 비교육적이라고 논증하는 것은 매우 자연스러운 흐름이 된다. 이때 '바람직하다'는 것을 교육의 측면에서 바라보아야 한다는 것을 따로 언급해야 하는 것은 물론이다.

④ 가치 논제 토론의 반박과 반대 신문

㉮ 사소한 사례에 대한 집중 공방

가치 논제 토론은 논제 입증이 관건인 토론으로서, 앞서 언급했듯이 논제를 입증하기 위한 개념적 구도와 사례가 양대 축이다. 따라서 이를 논쟁할 때는 상대방의 것을 대체할 수 있는 개념적 구도와 사례를 들거나 상대방의 개념적 구도와 사례의 허점을 파고들어 무력화시키는 것이 중요하다. 그러나 이 개념적 구도와 사례를 형성하는 가치 논제 토론의 필수 쟁점에 대해 별다른 자각이 없는 토론자들은 전략적으로 상호작용하기보다 사례의 사소한 국면만을 문제 삼아 이를 공격하는 데 열중하는 경우가 많았다.

[자료 ㉮-S30101]
논제: 사형제는 사회질서 유지에 도움이 된다.
반대 2: 아까 ***님께서 전과 11범인 연쇄 살인범을 미리 사형했다면 이러한 일은 벌어지지 않았을 거라 하는데 이러한 일이 벌어질 것이라는 것을 어떻게 예상할 수 있을까요↗ 그러면 전과 11범인 사람은 모두가 사형을 해야 범죄 예방하는 걸까요↗ //
찬성 1: 전과가 있다는 것은 이미 그 전에도 범죄를 많이 저질렀다는 것인데 그렇다면 범죄를 저지르고도 11범이라는 것은 범죄를 많이 저질렀고 그리고 그 후에도 범죄를 저지를 가능성이 있는 사람들을 뜻하는 것인데- 이런 사람들을 미리 사형을 하거나 사회에서 격리를 시킴으로써 더 이상의 피해를 최소한 막고자 범죄를//
반대 2://그런데 그- 11범인 사람들은 무기징역으로 인해서 영원히 사회에서 격리시키는 것으로 예방할 수 있지 않을까요↗ 꼭 사형제가 필요할까요↗
찬성 1: 말씀드렸다시피 무기징역은 아 그렇다면 같은 논리로 사형을 대신해서 무기징

역을 한다고 하는데 그쪽은 김밥을 쌀 때 김이 없으면 미역으로 싸십니까↗

반대 측은 찬성 측의 논의를 전체적으로 검증하기보다, 우선 하나의 논거에 집중하여 찬성 측의 근거 중 하나인 '사형은 범죄 예방 효과가 있다.'는 것을 반박하려고 노력하고 있다. 그런데 길게 공방한 것에 따른 소득은 그다지 없어 보인다. 본 연구에서 관찰한 학습자들의 가치 논제 토론에서는 앞서 학습자들의 입론 구성 양상에서도 지적한 것처럼 자신과 상대방의 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준을 파악하지 못하여 어느 지점에서 대립하는지를 명징하게 파악하지 못한 채로, 개별적 사례에 대한 공박에 우선 집중하는 모습이 보인다. 이는 이후 전체 토론에 미치는 영향을 따져보면 매우 비효율적인 행동이다.

베루브 등(Berube et al., 1994: 285-307)은 많은 토론자들이 특정 논증에 너무 많은 시간을 허비하며, 각각의 논증이 다른 논증과 연계되면서 생겨나는 전략적 기회들을 방치하는 경향이 있다고 지적하면서 가치 논제 토론의 큰 그림(Big Picture)을 세 가지 범주의 쟁점과 각 쟁점 범주의 기본적인 순서로 제시하였다. 첫 번째 범주의 쟁점은 '관할권적(jurisdictional)' 쟁점으로 이는 앞서 언급했던 논제 관련성 등의 논제의 역할에 대한 해석과 관련한 쟁점이다. 이 범주에서는 주로 찬성 측의 개념 정의를 검증하고 찬성 측이 논제의 범위, 그리고 입증해야 하는 논제의 유형을 부당하게 제한하지 않았는지 등을 검토하게 된다. 두 번째 쟁점은 '가치 판단 기준'과 관련한(criterial) 쟁점으로 찬성 측에서 제시한 가치 판단 기준과 반대 측에서 제시한 대체 판단 기준을 논의하게 되는 쟁점이다. 세 번째 쟁점의 범주가 실질적(substantive) 쟁점으로 찬성 측과 반대 측의 사례에 대해 본격적으로 검증하게 되는 범주이다. 이러한 실질적 쟁점에 속하는 것들이 가치 논제 토론에서의 전형적 공방 방법인 대체 이유(counter warrant), 가치 거부(value objection), 정책적 함의(policy implication) 등이다.[74] 즉 가치 논제 토론의 반박과 반대 신문에서 토론자는 모든 것을 다 반박하고 검증하려 하기 보다는 중요하고도 긴급한 것부터 반박하고 논쟁하여야 한다.

---

74) 대체 이유란, 찬성 측이 든 사례가 논제를 진정으로 대변하지 않거나, 전형적인 해석을 제시하지 않을 경우, 이를 반박하기 위하여 반대 측이 제시할 수 있는 것이다. 그리고 가치 거부란, 찬성 측이 좋다고 주장하는 가치가 좋지 않을 뿐만 아니라, 해롭다고 주장하는 것이다. 마지막으로 정책적 함의는 정책 논제에서의 불이익에 해당하는데, 이는 비정책 논제의 진실은 유사 사실(quasi-fact)로서 해당 진술을 논쟁하는 것보다, 그 속에서 정책적 추론을 끌어내어 검증하는 것이 더 바람직하다는 가정에서 작동하는 논증이다(Berube et al., 1994).

㉰ 필수 쟁점의 옹호와 반박 미숙

필수 쟁점을 공방한다고 하더라도, 자신의 필수 쟁점을 옹호하거나 반박하는 데 필요한 이유와 근거를 마련하는 데 미숙한 모습을 보였다. 이 문제점은 추상적인 필수 쟁점인 가치 판단 기준에서 특히 두드러졌다.

[자료 ㉰-O사전02] 논제: 선의의 거짓말은 바람직하다.
찬성 1: 저희는 아까 입론을 말했을 때 선의라는 것에 초점을 맞추었지 거짓말에 초점을 둔 것이 아닙니다. 아까 거짓말이 거짓이기 때문에 부정적이라 얘기 하셨는데 저희는 상황에 초점을 맞춘 것이라 강조하였습니다.
반대 1: 선의가 좋은 것은 맞지만 거짓말은 어쨌든 속이는 것이잖아요↗만약 들켰을 경우에는 그 선의가 없어지게 되는 것이고 거짓말이면 결국 거짓말이기 때문에
찬성 1: //꼭 거짓말이 들킨다는 겁니까 (중략)
찬성 2: 아까 끊긴 것부터 먼저 말씀드리겠습니다. 논리적으로 설득하거나 상황 이해력이 떨어지는 아이들에게는 선의의 거짓말이 필요합니다.(중략) 재차 강조하지만 저희는 논제에서 선의라는 것에 초점을 맞추고 거짓말이 무조건 거짓말이다라는 것에 초점을 맞추는 것이 아닙니다.
반대 1: (중략) 아까 선의라는 것에 초점을 맞추셨다고 했는데 그럼 거짓말에 대한 초점은 하나도 안 맞추신 건지

위 토론에서는 선의의 거짓말이라고 하는 것을 논쟁할 때 '선의'라는 것이 더 부각되어야 하는지, 아니면 '거짓말'이라고 하는 것을 부각해야 하는지 논쟁하고 있다. 즉 '말의 의도가 더 중요하다'는 가치 판단 기준과 '말 자체의 진위가 중요하다'는 가치 판단 기준이 충돌하고 있는 것이다. 그러나 찬반 양측은 이러한 가치 판단 기준을 명확하게 인식하지 못하고, 자신의 가치 판단 기준이 옳다고 하고 있을 뿐 상대방의 가치 판단 기준을 명확성, 일관성 등의 측면에서 반박하거나, 자신의 가치 판단 기준을 좀 더 다양한 이유와 근거를 통해 정당화하고 있지 못하다.

본 절에서는 교육 현장의 주요 구성 요소인 교육과정과 교과서, 교사, 학습자가 가치 논제 토론과 관련된 현황을 검토하였다. 이러한 현황 검토가 주는 함의는 다음과 같다. 첫째, 현행 교육과정과 교과서의 내용을 검토해 보면, 교육과정과 교과서 공히 논제를 토론 교육의 기본 요소로 공히 고려하고 있으나 아직 그 수준이 명제적 지식의 차원에 그쳐 있는 실정이다. 고등학교 교육과정에 들어와서야 논제와 필수 쟁점 등으로 논제가 담화의 초점을 제공하며 의사 결정 과정을 이끌 수 있다는 내용

요소가 도입되지만 정책 논제에 대한 내용으로 국한되어 있어, 가치 논제 토론에 대해 실질적으로 배울 수 있는 기회는 전 교육과정에 걸쳐 전무하다. 따라서 가치 논제 토론 교육 내용의 마련이 시급하다.

사실 교과서 토론 단원에서는 대표 토론 텍스트로 가치 논제를 제시하는 경우가 많이 발견되었다. 그러나 학습자들이 이러한 토론 텍스트를 이해하고 자신이 토론을 수행할 수 있게 하는 원리는 교과서가 충분히 그리고 적절하게 제공하고 있지 못하다. 즉 논제 등을 설명할 때 모든 논제 유형을 포괄할 수 있는 설명이 아닌 정책 논제 편향적인 설명을 제공하거나, 가치 논제 토론을 대표 토론으로 제공했다고 하더라도 제시된 대표 토론 텍스트는 가치 논제 토론을 적절하게 설명하지 못하는 부분들이 발견된 것이었다. 덧붙여 교과서에서 가치 논제를 제시할 때, 문학 작품 등과 연계하여 제시된 경우가 발견되었는데, 이는 현장 교사의 면담 결과를 종합하여 고려했을 때 가치 논제가 소설 등의 독서 토론에서 유용하게 사용될 가능성을 암시한 것이라고 할 수 있다.

둘째, 현장 교사의 면담 결과 현장 교사들은 가치 논제 토론의 필요성에 공감하고 있었다. 그들은 토론 대회와 토론 수업의 전형적 논제로서 가치 논제가 인식되지는 않지만, 소설 수업, 또는 사회과와 도덕과의 가치 수업 등 자연스러운 수업 상황에서 가치 논제가 많이 활용되고 있음을 증언하였다. 또한 교사들은 특히 가치 논제의 분석 측면에서 어려움을 느끼고 있었는데 이는 가치 논제 토론 수업을 설계할 때 가치 논제를 분석하고 필수 쟁점을 수립하는 활동을 지원해야 함을 보여 준다.

셋째, 본 연구에서는 가치 논제 토론에 대한 학습자들의 인식과 가치 논제 토론 수행 양상을 직접 살핌으로써 문제점을 도출하였다. 이는 가치 논제 토론 수업의 중심 내용 요소의 마련에 연계될 수 있을 것이다. 먼저 학습자들은 가치 논제 토론에 대해 '주관적인 것', '개인적인 것'이라는 인식을 갖고 있었다. 가치 논제 토론이란 명확하지 않아 어려운 것이며, 불명확하기 때문에 증거를 대지 않아도 된다는 오개념을 갖고 있는 것이었다. 이어 학습자들의 가치 논제 토론 수행 양상을 토론 수행 전반, 찬성 측과 반대 측의 입론, 그리고 입론에 대한 양측의 반박 혹은 반대 신문 양상으로 나누어 살펴보았는데, 두드러지는 문제점은 다음과 같다. 먼저 가치 논제 토론 전반에 걸쳐 학습자들은 논제 해석 능력이 부족한 것을 드러냈다. 청중의 기존 가치관이 강력한 심리적 추정으로 작용하는 가치 논제 토론에서 이러한 가치관을 전략적으로 활용하지 못하였다. 또한 찬성 측의 입론 수행에서는 개념 정의를 하지 않거나 자의적으로 하는 등 문제점을 보였으며, 가치 전제와 가치 판단 기준을 입론

에 적절히 구성하지 못하였다. 이와 함께 자신의 주장을 뒷받침하는 전형적이고도 충분한 사례를 제공하지 못하는 문제점도 발견되었다. 반대 측은 찬성 측에 반응하며, 전략적으로 논제를 기각하는 데 힘써야 한다. 그러나 본 연구에서 관찰한 학습자들은 가치 논제 토론에서 반대 측의 역할에 대한 인식이 부족하였으며, 필수 쟁점에 대한 반론을 적절하게 구성하지 못하였다. 그리고 반박과 반대 신문 등 양측의 상호 작용에 있어서도 사소한 사례에 대해 집중 공방하는 폐단이 있었으며, 자신의 필수 쟁점을 옹호하거나 상대방의 것을 반박하는 데 미숙한 모습을 드러내었다.

Ⅲ. 가치 논제 토론 수업 설계의 형성적 순환

1. 형성적 순환 절차와 참여자

1) 형성적 순환 절차

본 연구는 가치 논제 토론 수업 체제를 형성하기 위해 가치 논제 토론에 대한 선행 연구들, 교육과정 및 교과서, 교사 그리고 현장에서 도출한 학습자들의 가치 논제 토론 수행 등의 가치 논제 토론의 현황을 비판적으로 검토하였다. 본 장에서는 이러한 문헌 조사와 현황 검토를 토대로 잠정적인 가치 논제 토론 수업 체제를 마련한다. 그러나 이는 연구자의 주관에 의한 잠정적인 것으로 치밀한 검증을 받아야 할 것이다. 따라서 본 연구는 실제 현장 투입과 그 결과에 대한 성찰, 그리고 전문가 및 해당 수업의 주체들의 검토를 반복하는 것을 통하여 이러한 문제를 개선하고자 하였다. 즉 '형성적 순환'을 통하여 가치 논제 토론 수업의 체제를 마련하고자 한 것이다.

이러한 형성적 순환이 이루어지기 위해서는 잠정적인 연구자의 가치 논제 토론 수업 설계가 직접 수업으로 구현될 수 있을 만큼 구체화되어야 한다. 따라서 본 연구는 잠정적 가치 논제 토론 수업을 모식적으로 재현한 설계 원칙, 상세 지침, 일련의 모형을 개발하게 되며, 형성적 순환이 종료된 시점에 가치 논제 토론 수업 체제가 구현된 구체적인 개입안(intervention)인 설계 원칙, 상세 지침, 일련의 모형을 제시하게 된다.

본 연구는 강정찬, 이상수(2011: 346-348)이 제시한 '형성적 순환'의 세부 절차를 따랐다. 이를 <표 Ⅲ-1>로 제시한다. 우선 Ⅱ장의 검토 결과를 바탕으로 2단계 개발의 '프로토타입'에 해당하는 초기 설계 원칙과 모형을 생성한다. 또 그 결과를 전문가들에게 검토 받아 수정, 보완하여 본격적인 세부 개발 단계로 이행한다. 본격적인 세부 개발 단계에서는 개별자의 자기 평가, 전문가의 평가, 그리고 실제 수업에 대한 적용을 통해 기 개발물의 문제점을 추출하여 이를 보완하면서 형성적 순환을 반복하게 된다. 이러한 형성적 순환을 통해 본 연구의 목적인 가치 논제 토론 수업 체제를 정련할 수 있다.

<표 III-1> 형성적 순환의 세부 절차(강정찬, 이상수, 2011:346-348)

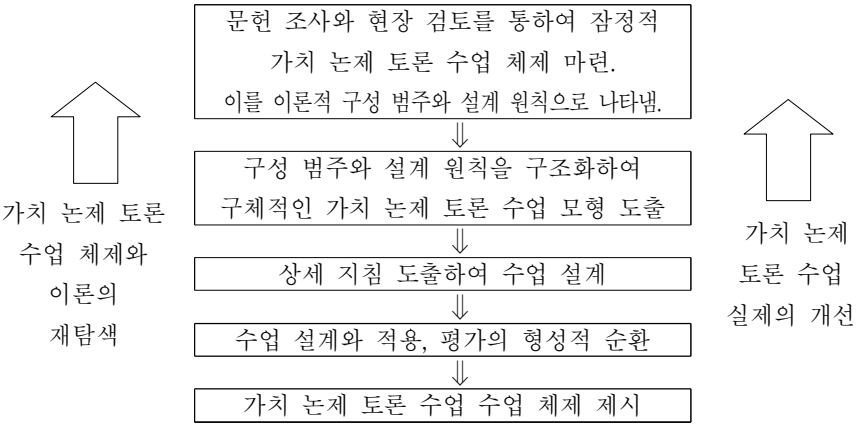
형성적 순환의 절차	내용
1단계: 연구 설계 및 재설계	연구 과제에 따라 적합한 연구 설계를 통해서 구체적인 연구 방법 및 절차를 제시하게 됨. 그리고 1차 순환 이후 2차 순환부터 이루어지는 재설계 단계에서는 연구 설계만 다시 이루어지는 것이 아니라 문헌 조사 및 현장 검토를 통해서 초기 개발된 이론에 대한 재정의도 함께 이루어짐.
2단계: 개발	수업과 관련된 실제인 교육적인 개입안을 개발하여 제시하는 단계. 프로토타입 개발과 세부적 개발로 나눌 수 있음.
3단계: 형성 평가	개발자의 자기 평가, 전문가 평가, 개별 혹은 집단 학습자에 대한 적용과 피드백, 실제 상황에서의 활용과 모니터링 등으로 실제의 문제점과 개선점을 추출하여 지속적 수정을 하게 됨.
4단계: 문제점과 개선점 추출	형성 평가를 통하여 개입안의 타당성과 효과성을 검증하고 그 결과를 바탕으로 개발한 것을 수정·보완하여 이후 형성적 순환의 반복 여부를 결정하게 됨.

이때 관건이 되는 것은 적용되는 실제 수업이 검토 대상인 수업 체제와 부합하는지에 대한 여부일 것이다. 즉 본 연구에서 수행하는 가치 논제 토론 수업 설계의 관건은 실제 실시된 수업과 연구자가 설계한 수업 체제가 동일해야 한다는 것이다. 그래야만 반복적인 설계를 통해 본 연구가 제안하는 가치 논제 토론 수업의 체제가 개선될 수 있을 것이다. 이를 위하여 본 연구는 교육 공학의 접근법을 본 연구의 관심에 맞게 변형한다. 교육 공학에서는 특정 내용 교과의 수업을 기획할 때, 내용 교과학의 선행 연구에서 해당 수업을 이루는 이론적 구성 요소의 범주, 이를 설계하기 위한 설계 원칙[75], 그리고 상세 지침들을 정리하고 확인하여 이를 일정하게 구조화하고, 정련하기 위한 적용 과정을 거친다(임철일, 2012). 이때 구성 요소의 범주란 선행 문헌 조사와 현장 검토를 통해 확인된 내용이 어떻게 구조화될 수 있는지, 중요하게 생각해야 할 변인들은 무엇인지를 고려하여 도출된 것이며, 이 구성 범주에 따라 선행 문헌의 이론들을 내용과 수준을 고려하여 분류하고 재진술하여 개발한 것이 설계 원칙과 상세 지침이다. 이때 설계 원칙은 보다 일반적인 행동을 지시하는 진술문이며, 해당 설계 원칙을 어떻게 구현할 수 있을지 상세한 행동 지침을 내려주는 처방적 내용은 상세 지침으로 구분할 수 있다(김선희, 2014:81-82).

75) 교육공학에서는 주로 '설계 원리'라고 하나 본 연구에서는 일반적으로 사용하는 '원리'의 의미역을 고려하여 '설계 원칙'으로 변경하여 제시하였다.

본 연구에서도 이러한 교육공학의 방법을 활용하여 적용 대상이 되는 가치 논제 토론 수업 체제를 도식적으로 재현하고자 하였다. 따라서 본 연구에서 가치 논제 토론 수업을 설계할 때 주요한 작업은 잠정적 이론에서 구성 범주와 설계 원칙을 마련하고, 이를 구조화한 모형을 도출하며, 모형을 수행하기 위한 상세 지침을 추출하는 것이 된다. 그리고 설계의 반복 적용과 평가를 통해 구성 범주와 설계 원칙, 상세 지침이 된 이론에 대한 반성, 비판적 재검토를 시도한다.

각 설계 단계마다 가치 논제 토론 수업에 포함될 수 있는 이론적 구성 범주와 그에 따른 일반적 설계 원칙, 상세 지침을 확인하나 이들의 성격은 완결된 것이 아니라 잠정적인 것이다. 이러한 요소들을 실제 수업으로 구현하여 적용하면서 해당 수업의 체제를 정련할 뿐 아니라 설계 원칙으로 삼은 이론적 요소 자체에 대한 재탐색까지 꾀하게 되어 이론적 구성 범주와 설계 원칙은 본 연구 중 계속적으로 발전하게 된다. 따라서 본 연구의 형성적 순환 과정은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 본 연구의 형성적 순환 과정

[그림 Ⅲ-1]에서 보여 주는 것처럼 문헌과 현장 조사를 통하여 가치 논제 토론 수업 체제를 개발하고 이를 이론적 구성 범주와 설계 원칙으로 변환한다. 그리고 이를 활용하여 구체적인 수업의 틀을 만들고 이에 따른 상세 지침을 도출한다. 이러한 과정을 통해 형성된 수업을 반복적으로 적용하고 평가하면서 가치 논제 토론 수업 체제를 재탐색하고 가치 논제 토론 수업의 실제를 정련하게 된다. 이러한 형성적 순환 과정에서 나온 결과는 가치 논제 토론 수업 현상을 설명하면서도 실제 교육현장에 적용이 가능한 실천적 성격을 갖게 된다.

본 연구에서는 Ⅱ장에서 검토한 결과를 바탕으로 초기 설계 원칙과 모형을 개발하였다. 또 전문가의 심층적 검토를 거쳐 초기 설계 원칙을 수정 및 보완, 삭제, 대체, 재구성하고 심화하여 1차 순환에 적용할 1차 설계 원칙을 다시 마련하였다. 그리고 이 설계 원칙에 따른 상세 지침과 가치 논제 토론 수업 모형을 도출하였다. 이것이 바로 1차 순환 때 실시되는 가치 논제 토론 수업의 구체적인 형태가 되며, 수업의 수행과 이에 대한 평가를 통해 그 다음 형성적 순환이 진행되게 된다.

2) 형성적 순환의 참여자

설계 기반 연구의 형성적 순환에는 교육 및 학습의 주체들이 다양하게 참여하게 된다. 본 연구에 참여한 참여자는 연구자가 도출한 설계 원칙과 상세 지침을 심층적으로 검토하는 전문가, 가치 논제 토론 수업에 실제로 참여하게 되는 학습자, 형성적 순환 과정에 관여하고 직접 수업을 하는 교사로 구분할 수 있다.

(1) 전문가

본 연구의 형성적 순환에는 총 3회의 전문가 검토가 수행되었다. 이 전문가 검토를 위해서 '해당분야의 석·박사 학위 소지자, 현업 경력 10년 이상인 자, 주제 관련 경험자(연은경, 2013, 김선희, 2014)'의 기준을 세우고 토론 관련한 내용 전문가와 현장 교사, 그리고 교육공학 관련 전문가를 골고루 참여시키고자 하였다. 본 연구에서는 교육공학 석사학위 소지자로서 수업 설계에 전문성을 가진 전문가 1인과 화법 교육 박사 학위 소지자로서 토론 장르가 속해 있는 설득 화법을 전공한 전문가 1인, 토론 교육에 관한 석사 학위가 있으며 토론이 집중적으로 교육되고 있는 학교에 근무하고 있는 교사 1인, 그리고 경력 10년 이상이며, 풍부한 토론 교육 경험이 있는 교사 3인을 선택하여 메일과 전화로 참여를 의뢰하였다. 특히 본 연구는 교실에서 실시되는 가치 논제 토론 수업의 체제를 형성하는 데 주안점이 있으므로 토론 수업에 경험이 많은 현장 교사들을 되도록 많이 참여시켜 이들의 전문적 식견을 활용하려 하였다. 각 전문가의 경력과 프로필은 다음 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 검토에 참여한 전문가들의 경력

전문가	직업	최종학력	경력	비고사항
A	연구원	박사수료	○○대학교 교육공학 학사, 석사 ○○대학교 이러닝센터 교수설계자, ○○기관 교수설계 선임전문위원 학교 및 기업의 교육프로그램 설계 경험 다수 현 교육심리 박사과정 수료	
B	연구원	박사	토론·토의 교수 학습 자료 개발 연구 과제 수행 5년간 중학교 교사 화법 교육 관련 박사학위 취득	
C	교사	석사	국어 교사 토론 평가 관련 석사학위 취득 토론 중점 고등학교 재직 중	
D	교사	학사	사회과 교사. 토론수업 실행 8년 토론교육 연구회 운영 6년 토론교육 관련 집필 2권	
E	교사	학사	사회과 교사 토론 교육 연구회 활동	
F	교사	석사	국어 교사 국어 교과서 집필 등	2차 검토 부터 참여

이들에게는 전문가 검토를 위한 질문지와 해당 연구의 취지, 연구 목표 등을 해설한 문건이 함께 제공되었다. 연구자는 이들에게 메일로 검토 도구와 수업 설계 내용을 발송하였으며, 전문가들은 시간을 두고 이를 검토하여 회신하였다. 때로 답변에 추가적인 정보가 필요할 때는 전화로 면담하였다.

이때 사용한 질문지의 형태는 시기에 따라 차이가 있다. 우선 초기 설계 원칙과 모형을 검토하는 사전 검토 시기에는 전문가들이 자신의 의견을 자유롭게 기술할 수 있는 서술형 문항을 사용하여 전문가들의 다양한 시각을 융통성 있게 반영하고자 하였다. 이러한 사전 검토의 질문지는 김현주, 임정훈(2014), 김상홍(2015)을 참고하여 <표 Ⅲ-3>과 같은 영역으로 구성하였다. 이 내용은 모든 전문가들에게 공통적으로 검토된 내용이며 각 전문가의 영역에 대해 개별 질문이 부여되었다. 예를 들어 수업 설계 전문가의 경우 본 연구의 연구 진행 절차를 교육 공학적 관점에서 어떻게 평가할 수 있는지 질문하였고, 현장 교사에게는 현장에서의 가치 논제 토론 수행의 상황과 이후 적용할 실험에서 사용할 논제 등의 적합성 등을 질문하였다.

<표 III-3> 사전 검토 질문 내용

영역	세부 영역	문항
타당성	관련 문헌 탐색의 포괄성	선행 이론의 검토 결과가 설계 원칙에 적절하게 반영되었다고 생각하십니까
	가치 논제 토론 수업 모형 구성의 타당성	설계 원칙에 따라 초기 모형이 타당하게 구성되었다고 생각하십니까
		초기 모형과 설계 원칙에는 가치 논제 토론 수업을 실현하기 위한 이론적 구성 요소가 논리적으로 타당하게 정리되어 있습니까?
적절성	모형 단계의 적절성	초기 모형의 각 단계는 적절하게 구성되어 있습니까
	용어의 적절성	모형을 구성하는 용어가 해당 단계 및 활동 내용을 적절하게 대표합니까
실행 가능성	가치 논제 토론 수업에 대한 적용 가능성	본 연구에서 제안한 가치 논제 토론 수업 설계가 실제 수업에 유용하게 사용될 수 있을 것 같습니까
		본 연구에서 제안한 가치 논제 토론 수업을 실행할 때 어떤 점을 유의해야 할 것 같습니까

이후 본격적인 형성적 순환 절차에 돌입해서는 수업 설계의 결과물인 해당 설계 원칙 전반과 개별 설계 원칙과 상세 지침, 그리고 모형에 대한 타당성을 4단계 평정 척도로 측정하고, 이에 대한 전문가들의 의견을 면담하였다. 이때 평정 항목으로는 '타당성', 그리고 '설명력', '유용성', '보편성', '이해도'[76]를 설정하였다. 전문가들은 각 항목에 대해 4단계 평정 척도(4= 매우 그렇다, 3= 그렇다, 2=그렇지 않다, 1= 매우 그렇지 않다)로 평정하고, 평정한 이유와 수업 설계물에 대한 상세 의견을 기술하였다.

(2) 학습자

연구자가 설계한 가치 논제 토론 수업은 약 3차에 걸쳐 학습자에게 적용되었다. 수업 전 해당 학습자들에게 본 수업의 취지를 설명하고 IRB에 대한 동의를 받았다. 그리고 수업 중 학습자의 반응, 수행 양상, 그리고 수업 적용 종료 후 이루어진 수업 평가를 중심으로 수업을 분석하여 연구자의 수업 설계를 보완하게 된다.

본 연구는 당초 수업 적용의 대상으로 전형적인 중학교 교실을 삼았다. 그리고 정

76) 이러한 검토 영역은 김선희(2014)를 참고한 것이다.

규 교육과정인 국어 시간에 해당 수업을 실시하고자 하였다. 이러한 계획에 따라서 1차 형성적 순환의 대상은 30명의 대규모 학급이었으며, 이들은 정도의 차이는 있지만 토론을 수행해 본 경험이 적었으며, 토론에 대한 흥미와 관심 또한 낮은 학생들이었다.

그러나 1차 적용 수업을 실시하고 그 적용 결과를 평가하면서 본 연구의 초점이 명확해지게 되었으며 이로 인해 1차 형성적 순환과 이후 순환은 학습자 구성에 있어 차이가 있게 되었다. 이는 2차 순환을 1차 때와는 달리 토론 수행 단계가 세 갈래로 나누고, 각 수행 단계를 시간적 여건, 학습자들의 능력에 따라 확장 혹은 축소될 수 있는 것으로 설계하였기 때문이다. 이렇게 재설정된 수업 설계의 방향으로 보았을 때 1차 수업은 시간의 제한, 의욕이 없는 대규모 학습자 등 가치 논제 토론 수업의 '제한 조건'이 최대로 작용한 환경에서 수업이 적용된 '적용의 최소치'로 평가된다.

연구자는 '적용의 최소치'를 보인 1차 순환 이후의 적용부터는 의도적으로 세 갈래의 토론 수행 단계를 모두 순차적으로 구현 가능한 학습자와 학습 환경을 선택하였다. 시간적 압박이 적은 방과 후 학교에서, 그리고 어느 정도 토론에 대해 경험한 바가 있으며, 1차 때 비해 규모가 작은 11~15명 정도의 소규모 학급에서 2차와 3차는 진행되었다. 아마도 일반 교실의 환경 조건 하에서는 이 중 하나의 목표를 선택하여 수행하는 것이 일반적일 것이나 본 연구는 연구 목표상 각 단계 모두를 구현하고 검증해 보아야 하기 때문에 위와 같은 학습자와 학습 환경을 선택하였다. 이는 가치 논제 토론 수업의 제한 조건이 최소로 작용한 환경에서 적용된 '적용의 최대치'라고 할 수 있을 것이다.

(3) 교사

Ⅰ장에 언급했듯이 본 연구에서 연구자는 다중적 역할을 수행하였다. 1, 2차 형성적 순환에서는 연구자가 직접 본 연구에 맞는 현장을 섭외하여 해당 교사의 허락을 받아 교사로서 가치 논제 토론 수업을 직접 진행하였다. 즉 연구자와 교사를 겸한 것이라고 할 수 있다. 하지만 마지막 3차 순환 시 연구자는 참여형 관찰자로 자리매김하며, 연구자가 아닌 다른 교사가 연구자의 틀로 수업을 설계하고 진행하는 것을 관찰하게 된다. 즉 3차에서는 참여형 관찰자(participant-observer)로서의 역할을 수행하게 된다. 레이킹과 브래들리(Reinking & Bradley, 2008:78-79)는 설계 기반 연구 방법론에 있어 연구자와 교사의 관계에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

> 이 쟁점은 설계 기반 연구자에게 특히 중요한 쟁점이다. 왜냐하면 설계 기반 연구는 때로 교수·학습의 변화를 목적으로 연구자가 깊이 교실 생태계에 입문하기를 요구하는 접근 방법이기 때문이다. 연구자는 어느 정도 수업 변화의 유목적적 행위자가 된다. 이러한 역할을 하며 연구자는 특정 목적을 달성하고 긍정적인 변화를 야기하기 위해 계획된 교육적 활동을 수행하기 위해 교사와 긴밀하게 협동하여야 한다(Reinking & Bradley, 2008: 78-79).

본 연구에서도 연구자와 교사는 긴밀한 협력 관계를 맺는다. 특히 본 연구의 교사의 역할은 시간이 지날수록 계속 증대된다. 연구의 초반부에서 교사는 연구자와 수업 방향을 협의한 이후 학교 현장의 책임자인 교장ㆍ감에게 연구자를 소개하여 연구자가 현장에 입문하는 것을 승인받는 데 주요한 역할을 하였으며, 연구자가 수업을 실시하기 위해 필요한, 수업 현장에 대한 정보(학급 분위기, 지금까지 이루어져 온 국어 교과 학습에 대한 내용, 학습자 일반에 대한 정보)를 알려 주는 역할을 하였다. 즉 연구자와 현장을 매개하는 소극적 역할을 하였다고 할 수 있다. 그러나 후반부에 교사는 연구자와의 워크숍을 통해 현장 전문가로서 가치 논제 토론 수업 설계를 직접 수행하고 수업을 실행하며, 이를 사용자로서 평가하는 적극적 역할을 하였다.

이와 같이 본 연구에서의 연구자와 교사의 관계는 일반적인 설계 기반 연구에서의 관계와 차이가 있다. 일반적으로 설계 기반 연구에서 말하는 가장 현실적이고 정당한 연구자의 역할은 '참여적 관찰자(participant-observer)'라고 할 수 있다(Reinking & Bradley, 2008: 79). 그러나 본고에서는 실제 교실 수업을 기반으로 하여 가치 논제 토론 수업 설계 이론을 형성하고 정련하는 것을 목적으로 하고 있기 때문에 위와 같은 설계 기반 연구의 기본적 가정을 이론적으로 합리화 가능한 범위 내에서 변용하여, 연구 중반까지 연구자와 교사가 일치되는 구도를 취하였다. 레이킹과 브래들리(Reinking & Bradley, 2008:85)에서는 이렇게 연구자와 교사가 일치되는 상황을 연구자가 실제로 교사여서 자신의 수업만을 대상으로 한 경우와, 특정 수업을 담당하는 교사의 학습자들에게 개입안을 수행하는 가장 중요한 책무자로 연구자 자신을 상정하는 경우 두 가지로 나누어 고찰하고 있다. 이때 본 연구는 바로 후자라고 할 수 있다. 그리고 여기서 제기될 수 있는 연구 타당성[77]과 관련된 문제는

77) 연구 타당성과 관련하여 제기될 수 있는 문제는 결국 연구자가 어느 정도까지 해당 개입안의 일부가 될 수 있으며, 최종 발견(finding)에서 연구자에 의해 좌우될 수 있는 요소가

그들에 의하면 다음과 같은 방식으로 돌파할 수 있다. 수업을 실시하기 전 수업의 주체에 대해 교사들과 협의를 하여 진행하거나, 복수의 교실에서 다양한 연구 관여도를 가진 이들이 수업하면서 비교하고 대조할 수 있는 군을 제공하는 방법, 혹은 연구자가 먼저 시범을 보이고, 이후 분리된 연구에서 교사가 이를 모방하여 수업을 하는 방법 등이 있을 수 있다(Reinking & Bradley, 2008: 86). 위와 같은 측면에서 보았을 때 본 연구에서 취한 일련의 과정은 수업 주체에 대한 긴밀한 사전 협의가 있었으며, 전 과정에 걸쳐 다양한 수업 환경과 학습자를 포함하였고, 수업 진행자가 연구자로부터 교사로 점진적으로 이동하였다는 점에서 연구의 타당성을 증명할 충분한 근거를 확보할 수 있다고 볼 수 있다.

2. 1차 형성적 순환

1) 필수 쟁점을 중심으로 한 수업 설계

본 연구에서는 1차 형성적 순환에 본격적으로 돌입하기 이전 Ⅱ장의 검토 결과를 바탕으로 초기 설계 원칙과 모형을 생성하였다. 이는 광범위하게 수행된 문헌 조사와 현장 검토의 결과를 적절하게 반영하고, 이론적 구성 요소를 논리적으로 타당하게 정리하기 위한 것이다. 초기 설계 원칙과 모형은 아직 체계화되거나 구조화되지 못한 성격을 가지며, 해당 수업 설계에 전문가의 시각을 투입하기 위한 '마중물'의 성격을 띤다. 전문가는 이러한 초기 설계 원칙과 모형을 보고 자신이 생각하는 가치 논제 토론의 상을 숙고하여 다양한 수정안을 제안하게 되는 것이다. 전문가의 검토 결과를 바탕으로 연구자는 다시 자신의 초기 설계 원칙과 모형을 수정하여 1차 가치 논제 토론 수업을 설계하게 된다. 본 연구자는 Ⅱ장에서의 이론과 현황 검토를 토대로 가치 논제 토론 수업의 중핵 요소를 가치 논제 토론의 필수 쟁점이라고 판단하고, 이를 수업하는 것에 중점을 두어 설계하였다.

(1) 1차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙

본 연구의 가치 논제 토론 수업 설계는 교사와 학습자가 조우하는 수업 실행 활동뿐 아니라 수업 계획, 수업 평가 활동까지 포함한 것이다. 이를 통하여 교사는 가치

무엇인지에 대한 것이 된다(Reinking & Bradley, 2008:86).

논제 토론을 거시적으로 계획하고 수행하며 평가할 때 필요한 큰 틀을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-4> 1차 설계 원칙의 이론적 범주

이론적 범주	설명	비고
토론 수업 조건 변인	교사가 토론 수업의 목표, 학습자, 교사 자신, 그리고 교과서 등의 투입 요인을 분석하여 가치 논제 토론 수업을 계획하는 데 필요한 설계 원칙들을 포함.	수업 계획
가치 탐구 촉진	가치 논제 토론 수업에 필요한 내용 요소, 가치 갈등 탐구를 매개로 한 교과 통합적 원리 등 '가치 갈등'에 대한 학생들의 탐구 활동을 촉진하는 설계 원칙들을 포함.	수업 실행
토론 상호작용 촉진	논제, 참여자들 간의 관계, 토론 형식 등 토론 맥락에서 구성원들의 상호 작용을 촉진할 수 있는 설계 원칙들을 포함.	

그리하여 본 연구에서는 <표 Ⅲ-4>와 같이 수업 계획, 실행, 평가 활동을 아우르는 세 가지 범주를 구성하였다. 첫 번째 범주는 '토론 수업 조건 변인'이며 '수업 계획 활동'에 해당하는 것이다. 이는 교사가 토론 수업의 목표, 학습자, 교사 자신, 그리고 교과서 등의 투입 요인을 고려하여 가치 논제 토론 수업을 계획하는 데 필요한 설계 원칙을 포함하는 범주이다.

두 번째 범주와 세 번째 범주는 각각 '가치 탐구 촉진'과 '토론 상호작용 촉진'으로 명명된 것으로 '수업 실행 활동'에 해당한다. 가치 탐구 촉진 범주는 실제 가치 논제 토론 수업에서 중점적으로 다루어야 할 '가치 갈등'에 대한 학생들의 탐구 활동을 촉진하기 위한 것이다. 여기에는 가치 논제 토론을 실제 수업하는 단계와 이에 따른 내용 요소, 그리고 가치 갈등 탐구를 매개로 한 교과 통합의 원리가 포함될 수 있다. 또 '토론 상호작용 촉진' 범주는 토론 수업에서 중요시되는 구성원들의 상호 작용을 촉진하기 위한 것이다. 구성원들은 논제, 토론 참여자(교사와 학습자, 학습자와 학습자, 토론자와 청중), 그리고 토론 형식을 구성 요소로 갖는 토론의 상황 맥락 사이에서 상호 작용을 하게 되는데, 이 상호 작용 촉진 여부가 가치 논제 토론 수업의 성패를 가를 수 있다.

수업 평가 단계에서는 특별히 이론적 구성 범주를 포함시키거나 설계 원칙을 포함시키지 않았다. 왜냐하면 앞의 설계 원칙이 모두 수업을 평가하게 되는 기준이 되기 때문이다. 수업 평가 활동에서 교사는 수업 계획 활동과 수업 실행 활동을 설계

원칙, 상세 지침에 입각하여 반성하고 문제점을 분석하여 차후 수업에 반영할 수 있는 개선안을 마련하게 된다.

이렇게 개발한 설계 원칙의 하위 요소로 상세 지침이 있다. 상세 지침은 선행 연구에서 밝혀낸 다양한 구체적 전략과 내용들을 우선적으로 선택하였으며, 해당 연구가 아직 없는 부분은 연구자가 직관으로 생성하였다. 이는 구체적 수업 적용에 의해 변형, 조정될 것이다. 이 설계 원칙과 상세 지침을 구조화하여 실제로 수업을 구현할 수 있는 1차 가치 논제 토론 수업 모형을 개발하게 된다. 지면상 본문에서는 설계 원칙만을 논의하고, 이에 대한 설명에 설계 원칙의 하위에 있는 상세 지침을 녹여 제시하도록 한다.

① 토론 수업 조건 변인

토론 수업 조건 변인 범주에 해당하는 설계 원칙은 <표 Ⅲ-5>에서와 같이 5개이다.

<표 Ⅲ-5> 토론 수업 조건 변인 범주의 설계 원칙

설계 원칙의 내용
1. 토론 수업의 목표를 기본(교육 내용으로서의 토론)과 심화(교수 · 학습 방법으로서의 토론)로 구분한다.
2. 학습자의 토론에 대한 선수준을 판단하여 수업을 설계한다.
3. 토론 수업을 수행하기 위한 교사 변인을 확인하여 수업 설계에 반영한다.
4. 교과서 혹은 교재를 토론 학습의 목표에 맞게 활용한다.
5. 가치 논제 토론을 중심으로 한 범교과 통합적 활동을 구성한다.

이는 앞서 언급했듯이, 가치 논제 토론 수업 전 교사가 수업 목표, 학습자, 교사 자신, 그리고 자신이 활용 가능한 교과서 혹은 교육과정의 지원을 확인하고 가치 논제 토론을 중심으로 한 범교과 통합적 활동을 구성하는 것을 안내하는 이론적 구성 범주이다. 즉 가치 논제 토론 수업이 수업 목표와 학습자의 수준에 맞춰 진행되어야 한다는 것을 언명하는 것이기도 하다.

먼저 설계 원칙 1은 가치 논제 토론 수업 목표에 대한 원칙이다. 가치 논제 토론 수업을 비롯한 토론 수업의 목표는 토론을 왜 교육하고 또 교육적 방법으로 활용하고자 하는지를 탐색함으로써 알 수 있다. 토론은 교과의 맥락에 따라 토론을 배우는 목표와 효용이 달리 설정되어 왔다. 토론 자체를 주요한 교육 내용으로 받아들이는 국어과의 화법 교육 맥락과, 토론을 다른 목표를 달성하기 위한 교수·학습 방법으로

받아들이는 타 영역 및 타 교과 맥락으로 나누어 토론 수업 목표를 고찰할 수 있다.

먼저 국어과의 화법 교육에서는 2007년 개정 교육과정부터 현재 2015년 개정 교육과정에 이르기까지 일관되게 토론을 학습함으로써 개인의 구어 의사소통 능력을 향상하고자 하는 것을 목표로 삼고 있다. 특히 2007 개정 교육과정에서 담화 중심 교육과정을 강조함에 따라 화법 교육의 영역에서 토론은 주요 담화 장르의 하나가 되었다. 그리고 토론의 개념, 규칙 등 토론 장르에 대한 이해와 토론 절차에 따라 주장과 근거를 드는 논증적 상호작용을 특히 강조하여 상기의 목표를 달성하고자 한다.

이에 비해 국어과의 화법 이외 타 영역과 다른 교과에서 토론은 대표적인 교수·학습 방법 혹은 평가의 하나가 된다. 예컨대 2015년 개정 교육과정에서 토론은 화법 이외의 부분에도 자주 나타나는데 대부분 교수·학습 방법 및 평가의 방향 부분에서 제시된다.

> ④ '국어'의 교육 목표와 성취기준의 성격을 고려하여 직접 교수법, 토의·토론 학습, 탐구 학습, 문제 해결 학습, 프로젝트 학습, 역할놀이 학습, 거꾸로 학습 등 적절한 교수·학습 방법을 선택하여 운용하되, 학습자 참여형 교수·학습이 되도록 한다.(『국어』 교수·학습 및 평가 방향, 66쪽)
> ② 학교 도서관·학급 문고를 활용한 독서 토론이나 독서 동아리 활동, 텔레비전·라디오의 독서 토론 등을 활용하여 스스로 독서 경험의 폭을 넓힌다. 또한 공공 도서관이나 대규모 서점 등을 견학하거나 인터넷 독서 토론 공간 등에서 독서의 경험을 공유하고 소통하도록 한다. 이때 자신에게 필요한 책 목록을 찾아보고 스스로 독서하는 적극적인 독서 태도를 기르게 한다.(『독서』 교수·학습 및 평가 방향, 100쪽)
> ④ 한국 문학의 개념과 범위, 한국 문학의 발전상 등 다양한 의견 개진이 가능한 내용은 토의·토론·읽기·쓰기 등 다양한 언어 활동과 통합하여 평가할 수 있다.(『문학』 평가 방법 및 유의 사항, 130쪽)(교육부, 2015)

위 인용문에서 볼 수 있듯이 대체로 '학습자 참여형 교수·학습'이 되기 위해서, '독서 경험의 폭을 넓히기 위해서', '다양한 의견 개진이 가능한 평가'를 위해서 토론을 활용하고 있다. 즉 토론이라는 방법을 활용하여 학습자의 참여, 능동적이고도 고차적인 사고력 신장 등을 노리고 있는 것이다. 이는 사회와 도덕 등의 다른 교과에서도 비슷한 양상으로 나타난다.

이러한 차이는 현재 국어과, 특히 화법 교육에서 토론 교육을 교육 내용으로서의 토론, 그리고 보편적인 교수 · 학습 방법으로서의 토론으로 구분하고, 국어과에서의

고유 교육 내용과 영역으로 전자를 확립하려는 노력에 영향을 받은 결과이다. 예를 들어 임칠성, 최복자(2004: 394)에서는 토론 수업 설계를 할 때 먼저 규정하고 넘어가야 할 것이 토론 수업의 성격이라고 하면서, 수업 방법으로서의 토론 수업은 토론 교육의 궁극적인 목적을 달성하는 데 한계가 있기 때문에 토론 능력 자체를 신장하는 쪽으로 토론 수업이 이루어지도록 해야 한다고 하고 있다. 또 전은주(2004: 436-437)는 도구 교과인 국어과에서 토론이 이루어지는 상황을 토론의 개념과 방법을 이해하고 학습자들이 실제 토론을 할 수 있도록 교육하는 상황, 토론의 방법을 사용하여 학습자들이 어떠한 현상을 정확히 이해하고 논리적으로 사고함으로써 소기의 학습 목표를 달성하고자 하는 상황으로 나누었다. 그리고 그 논리적 순서로서 국어과 말하기ㆍ듣기 영역에서 '토론 교육'이 이루어진 뒤 학습자들은 토론을 국어과의 타 영역이나 타 교과의 학습에 사용할 수 있어야 하기에, 국어과에서 중시해야 하는 것은 바로 전자라고 하였다. 또한 같은 맥락에서 이선영(2011: 5)은 국어과에서는 토론 교육을 말할 때 흔히 두 가지의 개념을 혼용해서 사용하고 있다고 말하면서, 국어과 토론 연구의 토대는 실용적인 도구 교과로서의 국어과의 특수성에서 기반한 '교수ㆍ학습 내용으로서의 토론'이 되어야 한다고 하였다. 이러한 토론 담화의 특성이 제대로 밝혀진 후에야 다른 교과의 학습 도구로 활용될 수 있다는 것이다.

본고에서는 이러한 논의를 우선 받아들여 잠정적으로 가치 논제 토론 수업 목표를 설정할 때 기본적으로 '교육 내용으로서의 토론'을 상정하였다. 가치 논제 토론 수업의 목표를 가치 논제 토론의 개념과 절차를 배우며, 이에 따른 주장과 논박을 배우는 것이 최우선이라고 설정한 것이다. 또 이에 그치지 않고 교육 내용으로서의 토론의 심화 단계로 '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'을 설정하여 이를 점차 이행하는 것으로 기획하였다. 이렇게 가치 논제 토론에서 교육 내용으로서의 토론을 목표로 삼는 데 그치지 않고 교수ㆍ학습 방법으로서의 토론으로 확장하는 것은, 가치 논제 토론이 근본적으로 교과 통합적 성격을 가지고 있으며, 핵심 역량을 중심으로 한 교과 융합의 움직임 속에서 토론이 그 도구의 역할을 하기에 매우 적합하며, 토론을 통해 국어과 중심의 교과 융합이 시도될 수 있다고 보았기 때문이다.

즉 기존 국어 교육에서는 '교육 내용으로서의 토론'이 국어 교육에서 다루어야 할 고유 영역이라고 판단되어 왔으나, 본 연구에서 제시하는 가치 논제 토론 수업에서는 이 교육 내용으로서의 토론 목표와 교수ㆍ학습 방법으로서의 토론을 포괄하여 토론 수업 목표로 새롭게 제시한다. 이때 이 둘은 각각 기본(교육 내용으로서의 토론) 단계와 심화(교수ㆍ학습 방법으로서의 토론) 단계로서의 위상을 갖는다. 교사는

학습자의 선수준과 토론 수업의 맥락을 살펴 토론 수업의 목표를 둘 중 하나의 범주에 편입시켜 진술할 수 있다.

또한 설계 원칙 2는 토론 수업을 설계할 때 학습자들이 기존에 이미 성취한 토론 수행 수준을 고려해야 한다는 내용이다. 토론 수행 수준은 최복자(2006: 53)에서 제시한 것과 같이 토론에 대한 인지적 수준, 토론 경험, 수행 능력 수준, 그리고 매력도로 나눌 수 있다. 김환진(2009)에서는 토론 수업의 장애요인들 중 교사가 가장 크게 느끼는 것이 바로 학습자 요인이었음을 보고하면서, 교사들이 학습자들의 토론 수업 능력에 불신을 갖고 있으며, 학습자들이 토론 수업에 합리적으로 참여하고자 하는 태도와 토론 자료 준비가 부족하다는 등을 느끼고 있음을 논의하였다. 이는 설규주, 정문성, 구정화(2011), 서영진(2015)의 연구 결과와 일치한다. 그러나 이러한 결과에 대해 서영진(2015: 107)의 경우 학습자들의 토론 능력은 토론 교육을 통해서 점진적으로 길러 주어야 하는 것임에도 불구하고 토론 수행 활동을 위해서 학생들이 사전에 갖추고 있어야 했던 것처럼 간주하는 것은 토론 교육의 취지를 잘못 이해한 것이며, 이는 토론 수행 방법은 안내하지 않고 토론 수행을 강요하는 수업이 전개되었을 수도 있었음을 방증한다고 하였다. 즉 학습자들의 토론에 대한 지식, 경험, 토론 수행 능력 수준, 그리고 토론에 대해 느끼는 매력도 등을 고려하여 낮으면 낮은 대로, 높으면 높은 대로 그에 맞는 가치 논제 토론 수업을 설계하여야 한다.

그리고 중요한 것으로 직접 토론 수업을 진행하는 교사 변인을 들 수 있다. 설계 원칙 3에서는 토론 수업을 수행하는 교사 변인을 확인하여 수업 설계에 반영해야 한다고 하였다. 즉 교사의 토론 수업 경험, 토론과 토론 수업에 대한 지식, 그리고 직접 토론이 이루어지는 논제에 대한 지식을 고려하여 수업 설계에 반영해야 한다. 그리고 교사가 수업과 학습자에 대해 어떤 상을 가지고 있는지, 그리고 모둠 학습과 강의식 학습의 선호도 등도 수업 설계에 반영해야 한다고 하였다.

마지막으로 가치 논제 토론 수업에 사용할 수 있는 자원에 관련한 설계 원칙이 설계 원칙 4와 5이다. 설계 원칙 4와 5는 교과서와 교육과정을 가치 논제 토론 수업을 교사가 추진할 수 있게 하는 자원으로 삼았다. 예를 들어 토론 자체를 교육 내용으로 삼은 토론 단원은 그 안에 토론의 개념, 절차, 그리고 토론을 이해할 수 있게 하는 전범 텍스트가 들어 있다. 이는 가치 논제 토론 수업에 있어 토론의 개념과 특성 이해와 수행 연습에 다각도로 활용될 수 있다. 또한 본격적으로 토론을 다룬 단원이 아니라고 해도 교과서에 실린 교과 내용에서 논제를 추출하거나, 논제에 대한 보충 설명 자료로 활용할 수 있다.

그리고 가치 논제 토론 수업은 사회과 혹은 도덕과와 '가치 갈등'이라고 하는 주제로 접점을 이룰 수 있으며 이를 매개로 교과 간 통합을 꾀할 수 있다.[78] 사회과와 도덕과는 공통적으로 가치 교육을 핵심적인 교과 목표 중의 하나로 삼고 있으며 다양한 가치 교육 모형을 제시하고 있다. 이러한 다양한 가치 교육 모형 중, 본 연구의 대상인 가치 논제 토론과 맞닿은 접근법을 취하고 있는 모형이 바로 가치 분석 접근에 의한 모형들이다. 정호범(2008)은 가치 분석 접근에서 중시하는 가치 판단이 어떤 대상에 대한 평가를 의미한다고 하였다. 그런데 정당화될 수 있는 가치 판단, 평가를 위해서는 평가 대상과 관련된 사실적 근거와 가치 판단을 지지해 줄 수 있는 가치 원리가 명확하게 제시되어야 한다(정호범, 2008: 33). 이는 본고에서 제시한 가치 논제의 구조와 필수 쟁점의 논리와 일치한다.

대부분의 가치 분석 모형은 문제를 인식하고 개념을 명료화하며, 경험적 증거와 사실 확인에 기초하여 가치 갈등을 이해하고 가치 갈등을 해결하는 단계를 핵심 요소로 지니고 있다. 예를 들어 사회과에서 가장 널리 알려진 가치 분석의 방법인 뱅크스(Banks, 1990)의 가치 탐구 모형(value inquiry model)은 학생들로 하여금 가치의 원천과 가치 갈등을 사실적이고도 객관적으로 확인하고 가치 대안들의 결과를 예측한 후에 자유롭게 선택하고 그 가치 선택을 민주적 가치의 측면에서 정당화하게 하는 과정으로 이루어진다(박상준, 2005:200)[79]. 요컨대, 사회과와 도덕과에서도 가치 갈등의 이해와 해결에 가치와 개념 명료화, 가치 갈등의 이해, 그리고 경험적 증거가 중요하게 작용한다고 인식하고 있으며 이는 본 연구에서 중요하게 다루는 가치 논제의 필수 쟁점과 밀접하게 연관되어 있다. 그러므로 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 이해하고 활용하는 활동은 이들 교과의 목표 달성에도 도움이 될 것이다.

---

78) 이러한 교과 간 통합에 대해서는 포가티(Fogatty)의 논의를 따를 수 있는데, 포가티는 '교과 간 통합' 유형을 한 주제를 여러 교과에서 다룰 때 서로 협의하여 순서를 재배열하는 '계열형', 인문학과 자연과학 등 큰 틀에서 교과들이 협동 수업을 지향하는 '공유형', 주제를 중심으로 교과를 통합하는 '거미줄형', 모든 교과 내용의 핵심을 꿰뚫는 메타교육과정을 통합하는 '실로 꿴 형', 공유형을 발전시켜 교과 내용을 혼합하는 '통합형' 등으로 구분하여 제시할 수 있다고 하였다(노은희, 서현석, 2012).

79) 뱅크스의 가치 탐구의 과정은 다음과 같은 9단계이다. (1) 가치 문제의 정의 진술: 관찰-분별, (2) 가치와 관련된 행동의 진술: 진술-분별, (3) 진술된 행동으로 예증된 가치들의 명명: 인식-진술, 가설수립, (4) 진술된 행동에서 갈등되는 가치들을 결정:인식-분석, (5)분석된 가치의 원천에 대한 가설수립: 가설수립 (6) 관찰된 행동이 입증한 것에 따라 대안이 되는 가치를 명명: 회상, (7) 분석된 가치들의 예상되는 결과들에 대한 가설 수립:예측, 비교, 대조, (8) 가치의 선호를 표명: 선택, (9) 가치를 선택한 이유, 그 가치의 원천과 예상되는 결과들을 이야기한다:(정당화, 가설수립, 예측)(Banks, 1976/1987).

② 가치 탐구 촉진

본 범주는 <표 Ⅲ-6>과 같이 가치 논제 토론 수업을 실제 시행하여 학습자들이 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 이해하고 활용하는 것을 지원하는 설계 원칙으로 이루어져 있다. 즉 가치 논제 토론 수업의 단계를 형성하고, 수업의 내용을 지원한다. 따라서 이 가치 탐구 촉진의 범주에서 비로소 가치 논제 토론 수업의 변별성이 드러난다.

<표 Ⅲ-6> 가치 탐구 촉진 범주의 설계 원칙

설계 원칙의 내용
6. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 수업에 반영한다.
7. 가치 논제 토론 준비 단계에서는 가치 논제 토론에 필요한 개념을 학습할 수 있도록 설계한다.
8. 토론의 수행 단계에서는 가치 논제 토론을 실제 수행할 수 있도록 설계한다.
9. 가치 논제 토론 평가 단계에서는 토론 학습의 전 과정을 반성적으로 성찰할 수 있도록 설계한다.
10. 학습자의 요구 및 선지식 수준에 따라 논제와 내용 요소를 제시한다.
11. 학습자들이 가치 논제 토론을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 한다.

우선 이 설계 원칙은 가치 논제 토론 수업의 단계를 형성하는 것을 지원한다. 본 연구에서는 지금까지 논의된 토론 수업 절차, 즉 모형의 논의를 바탕으로 가치 논제 토론 수업의 절차를 설계하였다. 지금까지의 토론 수업 모형들은 거의 대부분 토론의 형식적 절차를 중심으로 설계되어 국어과 영역뿐만 아니라, 타 교과에서도 전이 가능한 모형으로 설정된 모형과 특정 토론 수업의 요소, 혹은 국면을 강조한 모형으로 나눌 수가 있다.

먼저 토론의 형식적 절차를 중심으로 모형을 구성하여, 국어 교과뿐 아니라 타 교과에서도 널리 사용될 수 있는 모형들로는,[80] 정재찬 외(1998)의 토의·토론 수업 모형, 임칠성(2002)의 교육토론 모형, 강대현 외(2006)의 일반 토론 교수 학습 모형 등을 들 수 있다.

80) 이는 “총체적 언어 학습관을 토대로, 토의·토론을 단지 특정한 단원에서 행할 수업 활동으로 규정하는 것이 아니라, 국어과의 전 영역과 타 교과에서도 이루어질 수 있는 활동으로 바라본다(정재찬 외, 1998: 379)” 등의 진술을 통해 알 수 있다.

정재찬 외(1998)에서는 전(前) 토론 단계, 본(本) 토론 단계, 후(後) 토론 단계로 토론 수업의 단계를 나누었다. 전 토론 단계에서는 주제, 토론 방식, 사회자와 배심원 등을 결정하는 토론 준비 작업, 그리고 자기 생각 정리하기, 토론 전 의견 조사, 토론자 선정 등이 중요한 내용이 된다. 이후 본 토론 단계에서는 찬반의 논쟁 교환, 작전 타임, 배심원 혹은 일반 청중의 질의 응답 시간, 최종 (요약) 발언 등의 수행이 수업 시간량에 따라 적절히 분배되며, 후 토론 단계에서는 토론 후 의견 조사와 토론의 내적, 외적 실행 등의 활동이 실행된다.

그리고 임칠성(2002)이 제안하는 교육 토론 모형의 단계는 준비하기, 논쟁하기, 분석하기, 정리하기의 네 단계이며, 각 단계에 따른 내용을 제공하였다. 그는 준비하기 단계에서 특히 예비 토론의 중요성을 강조하고 있는데, 예비 토론이란 토론의 주제에 대하여 형식에 얽매이지 않고 떠오르는 생각과 주장들을 자유롭게 주고받는 형식의 의사소통이다. 임칠성(2002)은 예비 토론을 통해 막연한 주장을 대강 정리하고 상대의 주장에 간단한 논박을 해 봄으로써 쟁점을 분명하게 인식할 뿐만 아니라 이를 바탕으로 전략을 수립할 수 있으며, 본격적인 토론에서 불필요한 시간의 낭비를 줄일 수 있다고 하였다.[81]

또 강대현 외(2006)에서는 토론 · 토의 교수 모형으로 토론 · 토의 교수 일반 모형과 주제별 토론 · 토의 수업을 위한 모형을 구분하여 제시하고 있다. 이때 토론 · 토의 교수 일반 모형은 토론 · 토의 수업을 진행함에 있어서의 전반적인 절차를 준비, 수행, 평가 및 반성으로 나눈 것이다. 일반 모형이 토론 · 토의 수업에 필요한 절차적 지식을 준비하는 내용을 강조하고 있는 반면, 주제별 토론 · 토의 수업을 위한 모형에서는 하나의 주제(논제)를 선정하여 토론 · 토의 수업을 진행할 때의 준비, 수행, 평가 단계를 제시하고 있다. 즉 일반 모형이 토론 자체를 배우는 모형이라면 주제별 모형은 주제에 대해 심도 있는 이해를 위해 토론을 도구로 활용한 모형이라고 할 수 있다.

이렇게 토론의 형식적 절차를 논의한 대부분의 연구들은 토론을 경험하기 위한 전체적 흐름만을 제시하였을 뿐 이를 실제적으로 구현할 수 있는 방략과 교수 · 학습의 지침 등에 대해 구체적으로 제시하지 않은 한계를 지니고 있다. 하지만 이들의 논의는 이후 가치 논제 토론 수업의 전체적인 틀을 구성하는 데 도움이 될 수 있다. 이들이 제안한 토론 수업 단계는 대부분 토론 전- 토론 중- 토론 후 단계의 세 단계로 나누어지는데, 이 세 단계는 토론자가 토론을 준비하고 수행하며 이에 대해 반성

81) 이러한 논의에 따라 본 연구에서는 본격적인 토론 활동 전 사전 토의 단계를 삽입하였다.

적으로 평가하는 토론의 절차를 그대로 반영한 것이라는 데에서 의의가 있다. 만약 가치 논제 토론 수업의 전체적 틀을 이와 같은 흐름으로 구성한다면, 학습자는 가치 논제 토론을 준비하고 수행하는 절차를 자연스럽게 학습하게 될 것이다.

이와 함께 특정 토론의 요소 혹은 특정 토론의 국면을 강조한 절차 논의가 있다. 이러한 논의에는 최복자(2006)의 지식 중심 수업 모형, 수행 중심 수업 모형, 김평원(2010, 2011)의 마이크로, 매크로 토론 모형 논의, 상호 주관성, 혹은 상호 교섭적 측면을 강조하는 옥유미(2009), 박은경(2015) 등이 있다.

최복자(2006)의 모형은 토론 초보자에게는 토론 지식을 학습하게 하고, 토론 경험이 많은 학생에게는 토론 지식을 정교화하게 하거나 토론 지식 학습을 건너뛰고 수행 경험을 할 수 있게 모형을 단계적으로 적용한 것이다. 김평원(2010, 2011)의 경우 마이크로 토론 모형과 매크로 토론 모형을 제안하였는데 이는 서로 다른 교수·학습 목적을 지니고 토론의 양상을 확대 혹은 축소한 것이다. 마이크로 토론 모형은 CEDA 방식 토론의 각 단계를 10분 내외로 축소하여 토론의 절차를 습득하게 하는 것이며, 매크로 토론 모형은 텍스트를 매개로 하는 한국형 논쟁 문화를 미국의 CEDA 토론과 접목한 것이다. 즉 마이크로 토론이 토론의 절차를 익히기 위해 실제 토론을 축소한 것이라면, 매크로 토론은 토론의 논증 구조를 익히기 위해 실제 토론을 텍스트를 기반으로 확대한 것이라고 할 수 있다. 그리고 옥유미(2009), 박은경(2015) 등은 상호 주관성, 상호 교섭적 측면을 강조하는 교수 학습 모형의 단계를 제시하였다.

이들은 앞서 토론의 형식적 절차를 제시한 것에 비해 학습자 능력 요인(토론 수행 경험 여부), 수업 목표(토론의 절차 익히기, 혹은 토론의 논증 구조 익히기), 토론 수행 과정에서의 특정 측면(상호 교섭적 측면) 등의 요소를 강조하여 토론 수업 절차의 변용성을 보여 준 것이라고 평가할 수 있다. 앞서의 논의들이 토론 수업의 형식적 틀을 제시한 것이라면, 이들은 이러한 형식적 틀이 구체적인 국면에서 어떻게 변화될 수 있는지를 보여준 것이라 하겠다. 특히 학습자의 능력 여부에 따라, 그리고 교수 · 학습 목표에 따라 서로 다른 절차를 보여 준 것은 본 연구에도 적용할 수 있을 것이다.

본 연구는 지금까지의 논의를 참고하여, 학습자가 가치 논제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 절차를 자연스럽게 학습할 수 있도록 가치 논제 토론 수업을 토론 준비-수행-평가의 세 단계로 나누었다. 또한 토론 수행 단계를 학습자의 수준을 고려하여 변형할 수 있도록 기획하였다.

먼저 토론 전 단계인 ‘토론 준비 단계’에서는 학습자들이 가치 논제 토론을 개념적으로 준비할 수 있게 한다. 즉 토론 준비 단계에서는 토론 모든 단계에 유용하게 활용될 수 있는 보편적이고 핵심적인 개념을 위주로 수업할 수 있게 한다. 앞서 가치 논제 토론 이론 중 가장 ‘보편적인 공통 지식’에 근접한 것은 가치 논제의 필수 쟁점이라는 것을 밝힌 바 있다. 이 필수 쟁점이 바로 토론 준비 단계에서 수업될 주요 내용이 될 수 있다.

토론 중 단계인 ‘토론 수행 단계’에서는 실제 가치 논제 토론을 수행하는 경험을 해 볼 수 있게 한다. 특히 이 경험은 토론 논제 분석부터 청중 평가까지 전체 과정을 모두 포괄할 수 있도록 한다. 또 토론 수행 단계에서 사용할 수 있는 구체적 전략의 예를 제시한다. 먼저 가치 논제 토론의 실제 진행을 조감해 볼 수 있는 토론 개요서를 활용할 수 있다. 그리고 사전 토의, 모둠 토론을 활용하여 학습자들을 골고루 참여시킬 수 있다. 이 토론 수행 단계에서는 토론자들이 가치 논제 토론에서의 역할을 이해하고 입론을 구성하며 실제 토론을 수행할 수 있는 내용 요소를 지원하는 것이 중요하다.

마지막 토론 후 단계인 ‘토론 평가 단계’에서는 토론 수업을 분석하고 정리하며 평가할 수 있도록 설계하는 것이 바람직하다. 이때 토론자 자신, 교사, 동료 평가를 활용할 수 있으며 총체적 평가 방법과 분석적 평가 방법을 함께 운용할 수 있다. 그리고 이 단계에서 활용할 수 있는 토론 패러다임은 ‘필수 쟁점 패러다임’이 있다.

토론 준비 단계에서 예시로 사용할 논제와 토론 수행 단계에서 본격적인 토론의 논제가 될 논제들은 학습자의 요구와 선지식 수준에 따라 제시되어야 한다. 이때 가치의 속성, 논제의 구성 요소를 고려하여 가치 논제를 생성하고 위계화 할 수 있다. 가치 논제의 경우 가치 논제가 대상으로 삼는 갈등 쟁점의 중요성, 강도, 영향, 사회적 금기, 지속성 등을 고려하는 것이 좋다(이대성, 2006). 그리고 이민형(2015) 등의 논의를 참고하여 논제의 구성 요소를 살펴, 단일 평가형과 비교 평가형, 개념 문제와 실용 문제, 그리고 보편적 가치 판단형과 구체적 가치 판단형으로 논제를 분류하고, 적절하게 사용할 수 있다.

학습자의 요구 및 선지식 수준에 따라 가치 논제 토론 수업의 내용 요소를 기본과 심화 요소로 나누어 제시할 수 있다. 이러한 내용 요소는 2장의 이론 검토 결과 가치 논제 토론 이론에서 보편적 공통 지식의 위치를 가지고 있는 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 기반으로 마련하였다. 그리고 현황 검토에서 학습자들이 입론 단계, 반박과 반대 신문 단계에서 주로 보인 문제점을 중심으로 내용 요소를 형성하였다. 이

를 토론 수업의 각 단계인 토론 준비, 토론 수행, 토론 평가에 따라 기본과 심화 요소로 나누어 제시하면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-7> 토론 준비 단계의 수업 내용 요소

단계	핵심 요소	세부 요소
토론 준비 단계	가치 논제 토론의 개념에 대해 설명할 수 있다.	기본: 가치 논제 토론의 개념에 대해 설명할 수 있다. 기본: 가치 논제의 정의를 고려하여 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 구분할 수 있다. 기본: 일상 속의 가치 갈등을 가치 논제로 만들어 볼 수 있다. 기본: 일상 속의 가치 갈등을 적극적으로 해결하려는 태도를 갖는다. 심화: 연습 명제들을 정책 논제, 가치 논제, 사실 논제로 분류할 수 있다. 심화: 정책 논제와 가치 논제의 차이를 설명할 수 있다. 심화: 교과의 내용을 가치 논제로 변환하여 가치 논제를 만들어 볼 수 있다.
	가치 논제의 필수 쟁점을 이해하고 특정 논제의 필수 쟁점을 구성할 수 있다.	기본: 가치 논제의 필수 쟁점(개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용)에 대해 설명할 수 있다. 기본: 특정 가치 논제에서 필수 쟁점을 구성할 수 있다. 심화: 다양한 방식으로 개념 정의를 내리며, 이에 대해 평가할 수 있다. 기본: 해당 가치 논제에서 대립되는 가치를 판단하여 가치 전제를 구성할 수 있다. 심화: 교과서, 지원 자료 등을 활용해 다양한 성격의 가치 판단 기준을 만들고 평가할 수 있다. 심화: 교과서, 지원 자료 등을 활용해 전형적이고 충분한 가치 적용 사례를 만들고 평가할 수 있다.

<표 Ⅲ-7>과 같이 토론 준비 단계에서는 가치 논제 토론의 개념과 가치 논제 토론의 필수 쟁점이 학습자들이 꼭 학습하고 넘어가야 할 내용 요소가 된다. 학습자들은 가치 논제 토론의 개념을 이해하고 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 구분할 수 있어야 한다. 이때 일상생활의 가치 갈등을 가치 논제로 만들어 보는 등의 활동을 할 수도 있다. 이러한 일련의 활동을 통해 학습자는 일상 속에서의 가치 갈등이 해결될 수 없는 성질의 것이라고 외면하는 것이 아니라 적극적으로 토론하여 해결해 보려는 마음가짐을 갖게 된다.

또 토론 준비 단계에서 꼭 학습해야 할 요소로 필수 쟁점이 있다. 학습자들은 가치 논제의 필수 쟁점의 개념을 이해하고, 특정 논제로부터 필수 쟁점을 도출할 수 있어야 한다. 이를 위하여 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용 등의 개념을 이해하고, 구체적인 논제에서 이들을 도출하는 연습을 수행해 볼 수 있다.

<표 III-8> 토론 수행 단계의 수업 내용 요소

단계	핵심 요소	세부 요소
토론 수행 단계	필수 쟁점 중심으로 가치 논제 토론의 입론을 구성할 수 있다.	기본: 토론의 입론의 기능에 대해 설명할 수 있다. 기본: 필수 쟁점 중심으로 가치 논제 토론의 입론을 구성할 수 있다. 기본: 반대 측은 찬성 측에 맞서 '반응적 전략', '주도적 전략'을 구사하며 입론을 구성한다. 기본: 평가 대상을 정의할 수 있다. 기본: 자신의 입장을 강화하기 위한 가치 전제와 가치 판단 기준을 구성할 수 있다. 기본: 평가 대상이 가치 판단 기준에 부합함을 보이는 사례를 선정할 수 있다. 심화: 청중이 가지고 있는 가치관을 전략적으로 활용한다. 심화: 찬반 입장에 따라 달라지는 토론의 입론 구성 요소에 대해 설명할 수 있다. 심화: 교과서 등의 자료에서 자신의 입장을 강화하는 자료를 찾아 필수 쟁점을 도출할 수 있다.
	필수 쟁점을 중심으로 의견이 다른 상대방과 논쟁할 수 있다.	기본: 찬성과 반대 측의 토론에서의 역할을 이해한다. 기본: 자신의 중요 쟁점을 다양한 방법으로 정당화할 수 있도록 준비할 수 있다. 기본: 상대방의 필수 쟁점에 대해 근거를 들어 도전할 수 있다. 심화: 찬성과 반대 측의 토론에서의 역할을 입증 책임과 추정이라는 용어를 사용하여 설명할 수 있다. 심화: 상대방이 제기할 중요 쟁점을 예상할 수 있다. 심화: 청중이 가지고 있는 가치관을 전략적으로 활용할 수 있다.

<표 Ⅲ-8>이 제시하는 토론 수행 단계에서는 필수 쟁점 중심으로 가치 논제 토론의 입론을 구성하고, 이를 중심으로 의견이 다른 상대방과 논쟁하는 것이 기본적인 교수ㆍ학습 내용이 된다. 즉 토론의 입론의 기능에 대해 설명할 수 있으며, 개념

정의, 가치 전제와 가치 판단 기준, 가치 적용 등 필수 쟁점을 중심으로 가치 논제 토론의 입론을 구성할 수 있어야 한다. 또한 반박과 반대 신문 등 상호 작용 국면에서는 가치 논제 토론에서의 찬성 측, 반대 측의 책임과 역할을 이해하고 상대방과 상호작용하며, 그 과정에서 자신의 중요 쟁점을 다양한 방법으로 정당화할 수 있어야 한다.

<표 Ⅲ-9> 토론 평가 단계의 수업 내용 요소

단계	핵심 요소	세부 요소
토론 평가 단계	토론 수행에 대한 반성적 평가를 수행할 수 있다.	기본: 자신의 토론 과정을 필수 쟁점을 중심으로 반성할 수 있다. 기본: 동료의 토론 과정을 필수 쟁점을 중심으로 평가할 수 있다. 기본: 가치 논제 토론에 대해 흥미를 느끼고 지속적으로 가치 논제 토론을 수행할 수 있다. 심화: 자신의 토론 과정을 필수 쟁점 중심으로 분석하고 개선안을 마련할 수 있다. 심화: 토론 결과에 대한 내용으로 주장하는 글, 보고서를 쓸 수 있다.

마지막으로 <표 Ⅲ-9>와 같은 토론 평가 단계에서는 토론 수행에 대한 반성적 평가를 수행할 수 있어야 한다. 이때 자신과 동료의 토론 과정을 일정한 기준을 가지고 반성하고 평가하도록 하는 것이 이 토론 평가 단계에서의 내용 요소이다. 특히 여러 가치 논제 토론 패러다임 중 가장 활용도가 높은 것이 필수 쟁점 패러다임으로 보고, 필수 쟁점을 중심으로 자신과 동료의 토론을 평가하도록 하였다.

마지막 설계 원칙은 가치 논제 토론을 전체적 관점으로 볼 수 있어야 한다는 것이다. 이는 학습자들이 자신의 수행 양상을 인식하고 또 개선할 수 있도록 메타적 사고를 증진하기 위한 수업 전략을 말하는 것이다. 그 예로는 가치 논제 토론의 구성 요소를 명확히 인식할 수 있도록 직접 가치 논제를 생성해 보는 활동, 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 형성하고 정당화할 수 있도록 실제적인 사례를 풍부하게 제시하는 것, 토론 과정 중 가치 문제를 보다 심화하여 분석할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 병행 할 수 있도록 하는 것, 또 가치 논제 토론을 바라보는 토론 평가 패러다임에 기반하여 평가하도록 하는 것 등이 있다.

③ 토론 상호작용 촉진

‘토론 상호작용 촉진’ 범주의 설계 원칙은 토론 수업이 결국 교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 원활한 상호 작용에 그 기반을 두고 있다는 데에서 도출된 것이다. 이선영(2011: 69)에 의하면 토론 교육 맥락은 토론자와 청중(주체), 논제(내용), 토론 형식(형식)을 구성 요소로 가지고 있다. 그러므로 토론의 상호 작용을 촉진하려면 각 구성 요소가 적절히 그 기능을 발현하여야 한다. <표 Ⅲ-10>의 설계 원칙은 각각 이 세 가지 구성 요소를 대표한다고 할 수 있다.

<표 Ⅲ-10> 토론 상호작용 촉진 범주의 설계 원칙

설계 원칙의 내용
12. 토론 상호 작용을 촉진할 수 있는 논제를 제시한다.
13. 청중 설득이라는 목표를 공유하며 같은 소집단끼리는 협력하며 반대편과는 경쟁한다는 것을 토론의 여러 가지 상황 전개를 통해 강조한다.
14. 토론 교육에서 각 단계마다 교사의 역할을 명확히 한다.
15. 토론을 수행하며 교사는 학습자와 동등하고 협력적인 관계를 가지며, 함께 토론 논제를 탐구한다는 태도를 지녀야 한다.
16. 교실 토론의 맥락에 맞게 토론 형식을 조정하여 적용한다.

먼저 토론 상호 작용을 촉진하기 위해서는 논제가 논제의 작성원리를 준수하여 제시되어야 한다. 또한 학습자가 토론하기에 너무 어렵거나 쉬워서는 안 된다. 그리고 교육과정과 교과서 등에 연계되어 자연스럽게 통합적인 배움이 일어날 수 있는 논제가 적절하다. 논제를 제시할 때는, 논제뿐 아니라 논제에 대한 다양한 읽기 자료를 함께 제공하는 것이 바람직하다.

그리고 토론의 경쟁적인 상호 작용에 대해 부담을 느끼는 학습자들이 적지 않다. 그러므로 이선영(2011)에서 언급한 바와 같이 토론 수업에는 경쟁만 있는 것이 아니라는 것을 강조할 필요가 있다. 즉 “청중 설득이라는 목표를 공유하며 같은 소집단끼리는 협력하며, 반대편과는 경쟁한다는 것을 토론의 여러 상황 전개를 통해 강조할 필요가 있는 것이다(이선영, 2011:219).” 또한 모둠 간에도 역할 배분을 확실히 하여 토론 수업 시 발생할 수 있는 다수의 방관자를 막도록 노력한다.

토론 상호작용을 증진하는 데 교사의 역할 또한 중요하다. 토론 준비-수행-평가 단계에서 교사는 자신의 역할을 명시적으로 인식하고 있어야 한다. 또한 학습자와

동등하고 협력적인 관계를 가지며 함께 토론 논제를 탐구한다는 태도를 지녀야 한다.

마지막으로 기존 토론 대회 형식을 적절하게 활용하여 교실 맥락에 맞게 적용할 수 있다. 기존에 개발된 토론 수업 전략 중 가장 많이 논의된 것이 바로 '토론 형식'이다. 기존 논의가 대체로 대표적인 토론 대회 형식의 소개에 그쳐 있었던 반면, 최근에는 이러한 토론 대회 형식을 어떻게 교실 상황에 적용할 것인지에 대해 고찰하기 시작하였다. 이에 해당하는 논의로 박재현(2011), 이선영(2013) 등이 있다. 우선 박재현(2011)은 토론의 교육적 기능에 따른 변수를 설정하고 해당 변수에 따라 어떤 토론 유형을 선택할 수 있는지를 논의하였다. 이는 정책 토론, 링컨-더글러스 토론 등 대표적인 토론 대회의 형식을 그대로 받아 사용하는 것이 아니라 교사가 의도하는 교육적 목표에 따라 선별하여 사용할 수 있는 가능성을 본 것이라 할 수 있다. 또한 이선영(2013)은 토론 형식은 주어진 틀이 아니라 교사가 수업의 내용이나 목적이나 상황에 따라 적절하게 선택하고 변용할 수 있는 것이라 주장하였다. 그는 토론의 형식을 결정하는 요소를 참여자 수, 참여 범위, 상호 질문의 유무, 끼어들기 여부 등으로 나누고, 수업 목표와 수업 상황을 고려하여 토론 형식을 선택하고 적용해야 한다고 하였다. 이들의 논의는 본 연구에서 교사가 교실 환경의 조건과 가치 논제 토론 수업 목표에 따라 적절하게 형식을 변용할 때 참고할 수 있는 자원의 역할을 할 수 있을 것이다. 즉 기존 토론 형식이 가지고 있는 입론, 반박, 반대 신문 등의 단계는 교실 맥락에 맞게 적절하게 변용되어 활기찬 토론을 이어 나갈 수 있다.

(2) 1차 가치 논제 토론 수업 모형

앞에서 제시한 설계 원칙과 그 하위 상세 지침을 바탕으로 형성한 1차 가치 논제 토론 수업 모형의 형태를 제시하면 [그림 Ⅲ-2]와 같다.

① 수업 계획 활동

수업 계획 단계에서 작동하는 설계 원칙은 토론 수업 조건 변인의 원칙이다. 이때 고려해야 하는 것은 가치 논제 토론 수업을 함으로써 달성하고자 하는 수업 목표와 학습자의 선수준, 그리고 수업에서 활용할 수 있는 지원 자료인 교육 과정과 교과서를 확인하는 것이다. 이와 함께 교사 자신에 대한 점검 또한 필요하다.

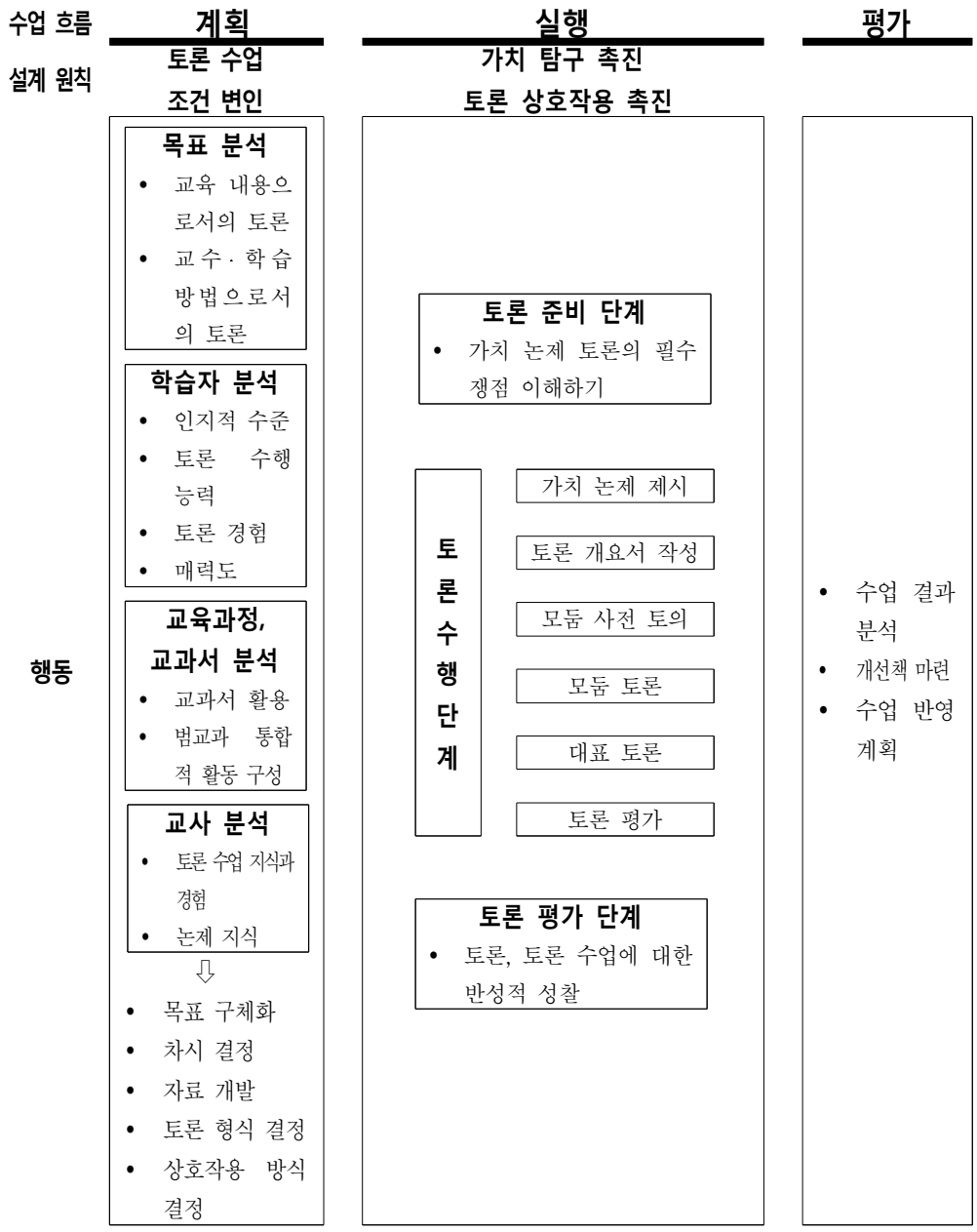
서영진(2015: 76)에서는 토론 수업에서 국어 교사가 해야 할 역할을 규정하였는데,

이에 따르면 수업 계획 활동에서 교사는 토론 수업 설계자로서의 역할을 해야 한다. 때에 따라서는 담화 분석가의 역할을 해야 할 때도 있다. 먼저 교사는 해당 수업의 목표가 기본적으로 무엇인지를 고찰하여야 한다. 예를 들어 '가치 논제 토론'이라고 하는 특정 논제 유형의 토론을 깊이 배우거나, 가치 논제 토론이라고 하는 토론 맥락을 선택하여 토론의 기본적인 절차와 개념을 익히는 것을 목표로 할 수 있다. 이는 '교육 내용으로서의 토론' 범주에 들어갈 수 있다. 한편 가치 논제 토론을 활용하여 다른 목표를 달성하려 할 수도 있다. 이는 '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론' 범주가 되며, 토론 자체에 대한 학습은 이미 완성되었다고 보고, 토론 자체에 대한 학습보다 다른 부가적인 목표를 설정하여 가치 논제 토론을 통해 이를 달성하려 하는 것이다. 즉 교사는 '교육 내용으로서의 토론'인지, 혹은 심화 단계로 가치 논제 토론을 활용하여 다른 목표를 달성하고자 하는 것인지를 구별하여야 한다.

그리고 자신의 수업에 참여하는 학생의 인지적 수준, 그리고 토론 수행 능력, 토론에 대해 매력을 느끼는 정도를 인식하여야 한다. 이는 설문지 혹은 간단한 사전 토론으로 판단할 수 있으며 이 결과를 가치 논제 토론 수업 설계에 반영하여 학습자의 수준에 맞는 수업 설계가 되어야 한다.

이 과정에서 교사의 토론 수업에 대한 경험과 지식 또한 중요한데, 예를 들어 토론 수업에 대한 경험이 많고 토론 수업과 논제에 대한 지식이 많다면 교사는 본 연구에서 제시하는 토론 실행 단계의 기본적 절차를 자신의 의도대로 특화하고 또 응용하여 진행할 수 있다. 그 외에도 자신이 수업과 학습자에 대해 어떤 상을 그리고 있는지, 그리고 모둠 학습을 선호하고 있는지 아닌지를 고려하여 수업 설계에 반영할 수 있다.

또한 수업에서 활용할 수 있는 지원 자료를 탐색한다. 토론 능력의 신장을 꾀하는 기본 단계로서의 수업이라면, 대체로 국어 교과서에서 토론의 개념, 절차, 전범 텍스트를 활용하여 토론의 개념, 특성 이해와 수행 연습에 활용할 수 있으며, 심화 단계라면 범교과 통합 학습으로 다른 교과 교과서에 실린 교과 내용에서 논제를 추출하거나 논제에 대한 보충 설명 자료로 활용할 수 있다. 요컨대 수업 계획 단계에서는 목표, 학습자, 교사, 교과서 및 교육과정 등의 변인을 고려하여 가치 논제 토론 수업을 설계하고 수업 내용을 마련한다. 그리고 몇 차시를 수업할 것인지를 결정하고 논제, 토론 보충 자료 및 각종 자료를 개발하며 구체적인 토론 형식 및 상호 작용 방식을 결정하게 된다. 또한 이후 학습 활동 평가를 계획하고 준비하게 된다.



[그림 III-2] 1차 가치 논제 토론 수업 모형

② 수업 실행 활동

수업 실행 단계는 '가치 탐구 촉진'과 '토론 상호작용 촉진' 범주의 설계 원칙과 상세 지침을 기틀로 운영된다. 이 수업 실행 활동의 하위 단계는 토론 준비, 수행, 평가 단계로 학습자들이 가치 논제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 반영한 것이다. 토론의 준비 단계는 토론 수행 전의 단계로, 가치 논제 토론을 개념적으로 준비할 수 있게 하는 단계이다. 이때 꼭 필요한 활동은 가치 논제 토론의 개념과 필수 쟁점에 대한 이해, 적용 연습이다. 가치 논제 토론의 개념을 설명하고, 가치 논제의 정의를 고려하여 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 구분할 수 있도록 한다. 또한 학습자들이 쉽게 접하는 일상 속에서의 가치 갈등을 가치 논제로 만들어 볼 수도 있다. 이를 통하여 학습자들은 일상 속의 가치 갈등에 대해 숙고해 보고 이러한 가치 갈등을 합리적 문제 해결 도구인 토론을 통해 적극적으로 해결하려는 태도를 가질 수 있다. 그리고 가치 논제의 필수 쟁점을 이해하고 구체적인 논제를 분석하여 해당 논제의 필수 쟁점을 도출하는 연습을 할 수 있다.

토론 수행 단계에서는 특정 논제를 직접 제시하고 학습자들이 실제 찬성과 반대 중 하나의 역할을 맡아 자신의 역할을 이해하고 입론을 구성하며, 논쟁하고 판정하는 과정을 수행하도록 한다. 이 수행 단계에서 중요한 것은 학습자들이 토론 논제 분석부터 청중 평가까지 토론의 전 과정을 총체적으로 경험하게 하는 것이다. 이때 교사는 토론 개요서 작성, 사전 토의, 모둠 토론 등의 구체적인 전략을 통하여 학습자들이 골고루 참여할 수 있게 하며 학습자들의 토론 수행을 적절히 견인하여야 한다. 예를 들어 토론 개요서 작성을 통해 자신의 주장을 정리하고 상대방의 주장에 대해 대비할 수 있다. 또 사전 토의 형식을 통해 학습자들은 서로 협력하여 혼자서는 잘 떠오르지 않는 논제에 대한 쟁점을 생산해 낼 수 있다. 그리고 모둠 토론을 중간에 설정한 것은 전체 토론으로만 토론을 진행하였을 때 소외되는 다수의 학습자들이 존재하는 것을 고려한 것이다.

이러한 토론 수행 단계에서 논제는 가치 논제의 유형과 논제가 드러내고자 하는 가치를 모두 고려하여 제시되어야 한다. 학습자들의 수준과 수업 목표를 고려하여 단일 평가형-비교 평가형, 개념 문제- 실용 문제, 구체적 가치 판단형- 보편적 가치 판단형 등의 논제의 유형을 고려하고, 논제에 들어 있는 가치 갈등 쟁점의 중요성, 강도, 영향, 사회적 금기 여부, 지속성 등을 판단한다.

학습자들이 자신의 토론 수행을 메타적으로 사고하는 것을 돕기 위하여 가치 논

제 토론을 전체적인 관점으로 볼 수 있도록 하는 것 또한 중요하다. 예를 들어 가치 논제의 구성 요소를 더 깊이 탐구할 수 있도록 직접 가치 논제를 생성해 본다든가, 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 형성하고 정당화하는 것을 구체적인 예시로 제시한다든가, 가치 문제를 더 심화하여 분석할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 할 수 있게 하고 토론 평가 시 가치 논제 토론을 바라볼 수 있는 토론 평가 패러다임을 제시하는 것 등이 바로 그것이다.

토론 실행 단계에서 가치 논제 토론은 교실 구성원의 상호작용을 극대화함으로써 원활하게 수행될 수 있다. 이때 이러한 상호작용은 토론 참여자, 교사와 학습자 간의 상호작용으로 나뉠 수 있다. 먼저 토론 참여자 간의 상호작용 방식을 조직할 때 협력적인 방식을 고안하여, 토론의 경쟁적 속성만 강조되지 않도록 유의한다. 그리고 교사는 학습자와 동등하고 협력적인 관계를 가지며 함께 논제를 탐구한다는 태도를 지녀야 한다. 또 토론의 상호 작용을 촉진할 수 있는 논제가 제시되어야 한다. 그리고 교실 수업 맥락에 맞게 토론 형식을 조정한다.

③ 수업 평가 활동

수업 후 교사는 수업 계획과 실행의 설계 원칙과 상세 지침에 의거하여 해당 수업 내용과 결과를 분석하고 문제점을 도출한다. 또한 이 문제점에 대한 개선안을 마련하며 이를 향후 수업에 반영할 계획을 세운다.

2) 전형적인 중학교 교실에서의 수업 적용 및 평가

1차 형성적 순환에서는 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 중심으로 가치 논제 토론 수업 설계를 하였다. 이후 이를 전형적인 중학교 교실에 적용하게 된다. 본 연구자는 이러한 적용을 위하여 설계 원칙과 상세 지침, 1차 가치 논제 토론 수업 모형에서 제시한 수업 계획, 수업 실행, 평가의 절차를 진행하였다.

(1) 가치 논제 토론 수업 계획

① 교사 분석

연구자는 중학교에서 10년 근무한 경력이 있으며, 토론으로 석사 학위를 취득하였

다. 연구자는 특히 학습자와의 활발한 의사소통이 국어 수업의 전제라고 생각하고, 모둠 수업을 선호하는 경향이 있다.

② 가치 논제 토론 수업 목표 설정

연구자가 가치 논제 토론 수업을 하기로 선택한 학급은 서울 소재 D중학교 3학년이며, 전체 30명으로 이루어진 학급이었다.[82]

<표 Ⅲ-11> 1차 적용 수업의 학습 목표

성취 기준	학습 목표
[듣기·말하기 (6)] 다양한 논제에 대해 토론하고 토론의 과정과 결과를 평가한다.	• 가치 논제 토론의 절차와 방법 및 규칙을 안다. • 가치 논제에 따른 주장과 근거를 마련하고 상대방을 존중하는 태도로 토론하고 평가한다.

연구자는 해당 학급의 국어 교사에게 허락을 구해 가치 논제 토론 수업을 적용하기로 하였다. 학생들에게 수업의 방향에 대한 의견을 들으며 해당 학급의 교육과정 진행 상황을 살펴 본 결과, 해당 학급은 1학기에 국어 교육과정에 제시된 토론에 대한 내용을 이미 학습한 상태였다. 그러나 짧은 시간 내 많은 진도를 나가야 했기 때문에 전체 학생이 모두 토론을 수행해 보지는 못하고 넘어갔다고 하였다. 따라서 연구자는 당시의 토론 단원을 다시 수업하되, 학급 학생들이 가치 논제 토론을 실제 수행하는 경험을 갖는 것을 중심으로 수업을 계획하였다. 그리하여 설정한 학습 목표는 위 <표 Ⅲ-11>과 같다. 이는 '교육 내용으로서의 토론' 범주에 속하는 목표라고 할 수 있다.

③ 학습자 선수준 분석

앞서 가치 논제 토론 수업을 계획할 때는 학습자의 토론에 대한 인지적 수준, 토

82) D중학교의 담당 국어 교사는 D중학교의 '아이들이 공부는 썩 잘하지 못하지만, 순하고 예쁜 아이들'이라고 표현하였다. 또한 연구자에게 '되도록 이해하기 쉽도록' '핵심적인 것을 중심으로' '간명하게' 수업을 해 줄 것을 주문하였다. 2015년 국가학업성취도 평가 결과 D중 국어 과목은 다음과 같은 분포를 보였다.

교과	보통 학력이상	기초학력	기초학력 미달	응시인원(응시율)
국어	67.6%	25.5 %	6.9 %	275(99.6%)

또한 해당 학급 1학기 국어 성적은 학년 평균(71.76점)보다 2점 가량 높은 73.45점이었다.

론 수행 능력 수준, 매력도 등을 파악하여야 한다고 하였다. 연구자가 1차 순환에서 적용한 수업의 학습자들은 학기말 평가가 모두 끝나고 입시 결과가 나올 때쯤이라 학습 의욕이 매우 떨어져 있었다. 연구자는 학습자들의 정보 수집과 검색 과정을 촉진하고자 정보 도서관 교실을 선택하였으나 학생들이 의욕이 없어 장소 선택의 효과는 별로 없었다. 그리고 이미 토론에 대해 학습했다고 답하였지만 토론 담화와 논제, 형식에 대한 이해도는 매우 낮았다.[83]

학습자들의 토론 수행 능력을 측정하기 위하여 사전 토론을 실시하였다. 그리고 나머지 학생은 해당 논제에 대한 입론과 예상되는 쟁점으로 구성된 토론 개요서를 쓰라고 주문하였다. 이를 통해 간접적으로 학습자들의 토론 수행 능력을 파악할 수 있었다. 학습자들이 써낸 토론 개요서를 분석한 결과 토론 논제에 대한 명확한 의견이 없었으며, 찬성, 반대로 자신의 생각을 나눈다는 것에 거부감이 있는 학습자도 있다는 것을 발견하였다.[84] 특히 본 수업의 학습자들은 토론이 즐겁냐는 질문에, 특별히 즐거움, 혹은 즐겁지 않음 등을 선택하지 않고 57%인 17명이 '보통'을 선택하였는데, 이는 토론에 대한 경험 자체가 적어서 토론에 대한 태도를 형성하기는 무리였기 때문으로 보인다. 그리고 2명을 제외한 모든 학생이 가치 논제 토론을 해 본 적이 없었으며, 연구자로부터 간단한 가치 논제의 예와 설명을 듣고 나서는 66%(20명)의 학생이 어려워 보인다는 반응을 보였다.

④ 수업의 설계

위와 같이 학습자를 분석하고 난 후 연구자는 해당 수업의 설계에 돌입하였다. 연구자는 본 수업의 학습자들이 토론에 대한 경험이 별로 없으며, 토론에 대한 매력을 그다지 느끼지 못하는 점에 의거하여 가치 논제 토론을 통해 학습자들이 토론의 개념, 절차를 이해할 수 있게 하고 또 구체적인 토론 수행 경험을 갖게 하는 것을 목표로 삼았다.

또 토론 준비, 수행, 평가 단계 중 준비 단계에 중점을 둘 계획을 세웠다. 그 이유는 학습자들이 토론 단원을 한번 학습하긴 하였으나 토론 담화와 논제에 대한 이해가 깊지 않기 때문에 토론에 대한 기본적인 내용부터 가르쳐야 했기 때문이다. 또한 가치 논제 토론에 대한 세부적인 학습 내용 요소를 모두 다루기보다는 가치 논제 토

83) 이들의 가치 논제에 대한 선지식 그리고 인식 양태는 3장에서 이미 다루었다.
84) '해당 논제에 대해 생각해 본 적이 없다.', '찬성과 반대 나누기보다는 중립이다.' 그리고 찬성과 반대 이유 하나씩을 나열한 학습자들이 있었다.

론 수업의 핵심 요소인 필수 쟁점을 중심으로 최대한 쉽게 접근하고자 하였다.

토론 수행 단계에서도 학습자 대부분이 토론 자체에 대한 수행 경험이 없어, 기본적인 토론의 절차 명칭과 수행 방법을 모른다는 점을 고려하여 입증 책임과 추정 등의 추상적인 개념어를 사용하거나 교사가 강의 위주로 수업을 진행하는 것을 최대한 지양하고 학습자들이 필수 쟁점을 사용하여 실제 가치 논제 토론을 수행해 보는 경험을 갖게 하는 것으로 목표를 축소하여 설정하였다. 즉 수업의 경험을 통해 학습자들이 토론에 대해 긍정적으로 생각하고 토론을 자발적으로 지속할 흥미를 갖게 하는 데 수업의 의의를 두었다.

따라서 연구자는 일단 학습자가 기존에 학습한 국어 교과서의 토론 단원을 활용하고자 하였다. 국어 교과서의 토론 단원은 토론의 절차 및 흐름에 대한 학습 내용을 제공하고 있기 때문이다. 또한 이미 한번 학습하였기 때문에 학습 의욕이 상실된 학습자들이 어려움을 느끼지 않고 쉽게 접근할 것으로 판단해서이다. 그러나 해당 교과서에서 제시한 토론 담화 텍스트는 “사형제는 폐지해야 한다.”는 정책 논제 텍스트였다. 그리하여 해당 교과서 텍스트를 그대로 사용할 수는 없었고, 수정·보완하여 사용하여야 했다. 그리고 해당 교과서의 토론 텍스트는 연구자가 의도하는 가치 논제 텍스트가 아니라는 점 외에도, 토론의 특성을 이해하고 이후 수행으로 연계하기에 문제가 많은 텍스트였다. 예를 들어 토론은 주어진 순서와 발언 시간대로 진행되기 때문에 사회자의 재량이나 역할이 크지 않다. 그러나 해당 교과서에서는 사회자가 토의와 마찬가지로 적극적으로 쟁점을 정리하는 모습을 보여, 학습자들이 토론 장르에 대한 오개념을 가지게 할 수 있다고 판단하였다.

국어 교과서의 토론 단원이 문제가 많다는 판단하에, 연구자는 해당 교과서의 텍스트를 사용하기보다 다른 자료를 선택하여 논제를 추출하여 수업하기로 계획하였다. 이때 연구자는 이들의 토론 상호작용을 촉진하기 위해 시사적이고 어려운 것보다는 학습자들의 삶과 연계되고 구체적인 논제를 선택하고자 하였다. 이들이 자신의 삶의 의미를 궁금해 하고 진로에 대한 고민이 많은 중 3이라는 것을 고려하여 다음과 같은 도덕 교과의 내용을 추출하였다. 해당 도덕 교과의 내용은 자신의 삶의 진정한 목적을 ‘행복’의 차원에서 확인하고 진정한 행복이 무엇인지를 탐색하는 내용이다.

(1) 도덕적 주체로의 나

㈏ 삶의 목적과 도덕

목적 없는 삶을 비판적으로 성찰하고, 부와 명예, 향락 등이 아닌 참된 행복의 차원에서 삶의 진정한 목적을 확인한다. 또한 삶의 목적으로서의 행복은 우리가 사람답게 살 수 있을 때 실현될 수 있음을 인식하고, 자신의 삶과 행동을 윤리적인 관점에서 실현하기 위한 동기를 지닌다.

① 무엇을 위해 사는가?
② 진정한 행복은 어떻게 다가오는가?
③ 어떻게 살아갈 것인가?(교육과학기술부, 2012: 19)

연구자는 해당 도덕 단원의 가장 중심적 개념어를 '행복'이라 규정짓고 이 행복에 대해 학습자들이 토론할 수 있도록 하기 위해 구체적 텍스트를 교과서 밖에서 가져왔다. 선정된 텍스트는 다음과 같은 '개미와 베짱이' 우화로 학습자들이 성장하면서 익히 잘 알고, 개미와 베짱이라는 두 인물의 전형과 서로 대비되는 삶이 잘 드러나는 우화이다. 이 우화에서 본 연구가 선정한 논제는 "베짱이의 삶이 개미보다 행복했다."이다.

무더운 여름 동안에 개미는 땀을 뻘뻘 흘리며 일을 하고, 베짱이는 나무 그늘에서 노래만 부르고 놀기만 하며 즐거운 여름을 보낸다. 하지만 추운 겨울에 굶어 죽게 된 베짱이가 양식을 얻기 위해 따뜻한 겨울을 보내고 있던 개미에게 도움을 청하게 된다. 이에 개미는 "여름에는 노래를 했으니 겨울에는 춤이나 추렴."이라며 도움을 거절하여, 베짱이는 굶어 죽는다.

개미와 베짱이 우화는 전통적으로 개미의 근면이 중심 주제로 해석되어 왔다. 그러나 연구자가 제시한 논제는 이와 같은 전통적 시각에서 벗어나 이 이야기를 행복에 대한 문제로 새롭게 접근하고 있다.[85] 이 논제를 중심으로 연구자가 실제 구현한 수업의 개요를 나타내면 <표 Ⅲ-12>와 같다.

<표 Ⅲ-12> 1차 가치 논제 토론 수업이 실제 구현된 개요

재구성한 단원명	진정한 행복은 무엇일까? 토론하기
핵심 개념	도덕적 주체, '나', 삶의 목적, 진정한 행복 가치 논제 토론, 가치 논제, 가치 논제의 필수 쟁점
교과 통합의	도덕과의 중요한 개념을 가치 논제로 생성하고, 이를 토론한다. 즉

85) 해당 논제는 민족 사관 고등학교에서 운영하는 토론 캠프에서 2007년 겨울 제시되었던 논제이다.

방법		도덕과는 '토론의 논제'를 지원하고, 국어과는 해당 가치 논제를 원활하게 토론할 의사소통의 도구와 자원을 제공한다.
목표		• 가치 논제 토론의 개념, 절차, 방법을 이해한다. • 가치 논제에 따른 주장과 근거를 마련하고 상대방을 존중하는 태도로 토론하고 평가한다. • 진정한 행복을 판단하고, 진정한 행복의 요건을 다른 사람에게 설득할 수 있다.
수업 진행		• 토론 준비 단계(교사의 가치 논제 개념, 필수 쟁점 설명) • 토론 수행 단계(가치 논제 제시 ⇒ 토론 개요서 작성⇒ 사전 토의⇒ 모둠 토론⇒ 대표 토론⇒ 토론 평가) • 토론 평가 단계(토론, 토론수업에 대한 평가 나누기)
주요 수업 도구		갤럭시 노트 10.1. 2014 에디션, 학습지, ppt, 스톱워치
사전 능력 검사		• 학습자들의 사전 능력 정도를 알아보는 설문지 작성, • 토론 지원자들의 가치 논제 토론 수행 ("사형제 폐지는 정당하다.", "빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다.") • 교사 평가
토론 준비 단계	1차시	• 토론의 개념 알기 • 토론의 논제 분류하기, 가치 논제 개념 알기 • 가치 논제 토론의 가치 알기 • 가치 논제 생성해 보기
	2차시	• 가치 논제 토론의 필수 쟁점 알기 • 가치 논제 토론의 필수 쟁점 도출 연습하기 • 토론 수행 단계의 논제 예고. 토론 개요서를 과제로 제시하기
토론 수행 단계	3차시	• 각자 써온 토론 개요서 피드백하기 • 토론 개요서를 토대로 사전 토의 • 모둠 토론하기 • 모둠 토론 결과 평가하기
	4차시	• 대표 토론하기
토론 평가 단계	5차시	• 대표토론 결과 평가하기 • 토론 후 토론 논제로 글쓰기 • 토론 수업 평가하기
사후 능력 검사		• 1차시에 토론 수행했던 지원자들 다른 주제로 토론 수행하기 ("가난은 개인의 탓이다.", "인간 존엄사의 허용은 정당하다.")

다음 항목에서 각 차시의 실제 실행 양상을 기술한다.

(2) 가치 논제 토론 수업 실행

① 1차시

토론 준비 단계인 1차시이다. 본래는 가치 논제 토론의 개념을 설명하고, 필수 쟁점의 개념을 학습하며 구체적인 논제에서 이를 도출하는 연습을 해야 하나, 학습자들이 토론의 개념과 논제에 대한 지식을 거의 갖고 있지 않았기 때문에 더 상위의 개념인 토론의 개념, 그리고 토론 논제의 유형에 대한 것을 수업하였다. 토론 담화는 '논제', '찬성과 반대 입장', '설득 및 정당화', '규칙의 지배', '판정 여부' 등의 개념소로 이루어졌다고 할 수 있는데(이선영, 2013), 학습자들은 이 중 '찬반 의견 존재'만을 강하게 인식할 뿐 다른 개념소에 대한 이해는 빈약했다. 또한 토론을 '서로의 의견 조율', '회의하는 것' 등으로 오개념을 가지고 있는 학습자가 있어 이를 바로 잡는 것이 시급하였다. 그리하여 연구자는 멀티미디어 자료로 위와 같은 토론의 핵심 요소들을 소개하여 토론에 대한 오개념을 바로잡는 데 힘썼다. 그리고 가치 논제 토론에 대한 내용을 소개함과 동시에 이와 등위의 개념인 '사실 논제'와 '정책 논제'에 대해서도 함께 설명하였다.

연구자는 가치 논제의 정의를 말하고 가치 논제는 평가 대상과 평가 요소로 나눌 수 있다는 것을 설명하였다. 이때 여러 가지 가치 논제의 예를 들어 설명하였다. 그리고 학습자들에게 토론 논제의 작성 규칙[86]을 알려 주고 가치 토론 논제를 생성해 볼 수 있는 연습 기회를 주었다.

② 2차시

2차시에서는 가치 논제의 필수 쟁점에 대해 설명하고 가치 논제에서 필수 쟁점을 도출하는 방법에 대해 집중적으로 수업하였다. 가치 논제의 필수 쟁점은 핵심 개념 정의 , 가치 전제, 가치 판단 기준, 그리고 가치 적용이다. 이때 가치 전제, 가치 적용이라는 용어가 학습자들에게 어렵게 다가올 것을 우려해서, '어떤 점에서 바람직한지, 좋은지(가치 전제)', '평가 대상이 가치 판단 기준에 맞다는 구체적 근거, 통계,

86) 하나의 중심적인 논쟁점만이 분명하게 제시되어야 하고, 찬반 어느 한 편에 작용하는 정서적 감정이 담긴 표현은 배제하여야 함, 찬성 혹은 긍정 측에서 바라는 결정의 방향을 분명하고도 정확하게 표현하여야 한다(강태완 외, 2005)

사례(가치 적용)' 등으로 풀어서 설명하였다. 그리고 학습자가 쉽게 이해할 수 있는 사례를 들어 필수 쟁점의 논리 구조를 제시하였다.

다음 시간부터 사용할 토론 논제를 예고하고, 논제와 관련된 도덕 교과서의 내용, 우화의 내용을 제공하였다. 해당 도덕 교과서의 내용은 학습자들이 토론해야 하는 가치인 '행복'에 대해 보다 본격적이고 깊이 다루고 있다. 과제로 필수 쟁점을 중심으로 한 토론 개요서를 쓰게 하였다.

③ 3차시

3차시에서는 학습자들이 작성한 토론 개요서를 확인하였다. 그리고 모둠으로 모여 "베짱이의 삶이 개미보다 더 행복했다."는 논제에 대해 사전 토의를 실시하였다. 이때 모둠은 논제에 대한 학습자들의 입장을 주요 판단 기준으로 하여, 가급적 한 모둠에 각 입장을 가진 학습자가 동수로 모일 수 있게 하였다.

학습자들에게 사전 토의는 해당 논제에 대해 궁금한 점, 그리고 자신의 생각을 자유롭게 토의함으로써 예상 쟁점을 추려내고 토론에 도움이 될 수 있게 하는 것이라고 안내하였다. 그리고 순회하며 학습자들의 무책임한 발언에 반응하고, 사전 토의가 잘 이루어지지 않는 집단에 대해서는 교사가 '토론을 독점하지 않는 좋은 청취자', '훈계하지 않는 의견 제시자'의 역할을 하며 참여하였다. 이때 학습자들이 토의한 대화 중의 일부이다.

[자료 ㉱-D사전토의0302]
A: 주제가 뭔지 모르지↗ 주제가 뭔지 모르는 사람 손 들어 봐.
B: 너 개미와 베짱이 알아↗
C: 존니 무시하네
B: 반대가 누구의 삶이 더 행복한 거야↗
D: 반대가 개미의 삶//
D: **아 왜 사람 무시하고 그러니-
A: 니 입장은 어떤데 야↗ 모두 입장 정해봐.
(중략)
B: 내가 생각하기에는 여름에 죽도록 일하고 겨울에 쌓아놓은 식량을 가지고 생활하는 게 난 그게 더 행복하다고 생각해.
(중략)
D: 근데 내 의견에 반박을 해 보라니까 내가 말한 것 중에서 반박할 거 없어↗

원래 연구자는 사전 토의에서 학습자들이 자유롭게 논제에 대해 이야기하고 예상 쟁점을 풍부히 도출할 수 있을 것이라 기대하였다. 그러나 연구자의 기대와는 달리 학습자들은 사전 토의부터 입장을 정해 버리고 서로 반대되는 입장에 대한 반박에 열중하였다. 이는 김승현(2014)에서 분류한 학습 대화의 기본적인 담화 전개 구조에서 미점검형에 해당하는 것으로, 논제에 대한 설명과 문제 분석을 하기보다는, 바로 논제에 대한 자신의 입장을 정립하고 논쟁으로 돌입하는 양상이 드러난 것이다. 또한 '존니 무시하네' 등과 같이 다른 사람의 말을 잘 듣지 않고 주제와는 상관없는 언어유희와 말장난을 하였다. 이러한 원인을 추측해 보면, 사전 토의에서 해야 할 과업을 구체적으로 명시하지 않았으며, 서로를 존중해야 하며 경청해야 한다는 교실 의사소통의 원칙을 세우지 않았기 때문으로 해석할 수 있다. 이는 이후 개선되어야 할 지점이다.

다음으로 모둠 토론이 진행되었다. 모둠 토론에서 연구자는 중앙에 서서 스톱워치를 들고 발언 시간을 통제하였다. 학습자들은 토론 중간마다 본격적인 토론 내용 말고도 토론의 절차에 대한 숙의를 하거나 앞으로 해야 할 토론자의 역할에 대해 상의하면서 토론에 참여하였다. 토론에 청중으로 참여하는 학습자들은 토론의 내용을 녹취록을 쓰면서 들었다. 이후 학습자들은 자기 평가와 동료 평가를 수행하였다. 이 평가 내용을 토대로 다음 차시에 대표 토론에 모둠 대표로 출전할 친구를 선발하였다.

④ 4차시

지난 차시 모둠 토론했던 논제 "베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다."에 대해 각 모둠의 대표가 선발되어 대표 토론을 하였다. 대표 토론은 2:2 토론으로 두 번 시행되었으며, 6모둠 중 4모둠이 참여하였다. 연구자는 토론하기에 앞서 토론 준비 단계에서 주로 학습한 필수 쟁점을 중심으로 입론하였는가, 그리고 필수 쟁점 중심으로 논쟁을 했는가를 중점으로 평가하는 평가표를 제시하고 이 평가표가 필수 쟁점 패러다임을 기반으로 했다는 것을 학습자들에게 설명하였다. 또 전반적으로 토론의 경험이 없는 학습자들이 1:1 반대 신문 형식을 힘들어하여 전원 질문-반박 형식을 취하였다. 그리고 작전 타임 시간을 권장하고 중간에 쓰도록 하여 팀 내 협의가 활성화되도록 하였다.

[자료 ㉮-D전체토론0401]

반대 2: 처음에 말씀하실 때 개미와 베짱이는 자기가 하고 싶은 걸 하고 살아서 행복하다고 하셨는데요- 그럼 자기가 하고 싶은 것만 하고 해야 될 삶을 살면서 자신이 해야 하는 의무는 왜 지키지 않았나요↗

찬성 1: 이유가 아니 뭘 말씀하시는 건지 그게 의무에요↗ 삶을 살아야 하는 의무가 어떤 의무를 말씀하시는 건지 세금을 내는 그 의무 말씀하시는 거예요↗ 아니 지금 그게 우화에 나오는 내용인가요↗

대표 토론의 중반부 찬성 측은 반대 신문을 하던 중 감정이 격앙되어 반대 측과 언쟁을 하기 시작했다. 토론자들은 자신의 주장을 다양한 근거로 입증하기 위해 노력하는 것이 아니라 목소리를 높여 주장을 반복함으로써 상대방의 기를 꺾으려 하였다. 이때 연구자는 토론 중간 사회자가 가급적이면 개입하지 않는 관행상, 개입 여부를 망설이다가, 결국 개입하게 되었다. 연구자는 강제로 작전 타임을 중간에 쓰게 하는 형태로 토론에 개입하였다. 이 작전 타임 시간, 토론에는 경청이 중요하다고 하고 자신의 말을 하는 것도 중요하지만 다른 사람의 말을 잘 듣는 것이 바람직하다고 강조하였다. 또한 자신의 주장을 반복하는 것보다 다른 다양한 증거를 들어 자신의 말을 뒷받침하는 것이 더 바람직하다고 언급하였다.

[자료 ㉮-D전체토론0402]

찬성 1: 일단은 찬성 측의 저희의 주장은 베짱이의 삶이 개미의 삶보다 더 행복하다는 건데요. 일단 행복하다 그 행복의 정의를 말씀드리자면 행복은 하고 싶은 일을 했을 때 아 행복이라고 생각합니다. 왜냐면 반대 쪽에서 계속 말씀하시는데 계획을 목표로 잡고 일을 하는 것 자체가 행복하다. 그러니까 개미도 행복하다- 이렇게 말씀하실 수 있는데 그러나 저희 아버지가 매일 말씀하시는 게 저희 아버지는 참고로 병원에서 일하시는데- 일주일 동안 집에 안 들어오시고 일만 하셨습니다. 그때 저희 아버님께서 집에 오시자마자 하시는 말이 죽고 싶다고 하셨습니다. (중략)

또한 두 번째 대표 토론에서 찬성 측은 해당 논제를 입증하는 중요 사례로 자신의 아버지의 발언과 사례를 예로 들었다. 이는 나중에 청중이 객관적으로 타당성을 확인하지 못하는 근거로, 일반적인 토론 대회에서는 성립되기 어려운 근거이다. 비록 찬성 측이 이 사례밖에 들지 않아, 사례가 빈약하다며 다른 측이 공격했지만, 이후 동료 평가 시간에, 많은 수의 학습자들이 공감이 가고 또 기억에 남는 사례로 해당 학습자의 개인적 경험에 비롯한 근거를 들었다. 특히 이러한 근거들은 본 논제와 같은 문학적 주제에 대한 독서 토론에서 학습자들이 활용할 수 있는 주요 근거가 될

수 있다는 점에서, 학습자의 경험에 근거한 사례의 사용을 기존의 전통에 따라 일률적으로 금지할 것인지는 고려해 봐야 할 사항이다.

⑤ 5차시

전 시간 행해진 대표 토론에 대해 자기 평가, 동료평가, 교사 평가를 수행하였다. 평가 기준은 가치 논제의 필수 쟁점 패러다임을 바탕으로 가치 논제의 필수 쟁점이 찬반의 입론과 논쟁 과정에서 잘 드러났는지를 평가하는 것에 중점을 두었다. 마지막으로 해당 논제에 대하여 자신의 의견을 쓰는 글쓰기를 수행하였다.

(3) 1차 가치 논제 토론 수업의 평가

1차 형성적 순환의 적용 수업을 마치고 학습자에게 해당 수업을 평가하게 하여 <표 Ⅲ-13>과 같은 결과를 얻었다. 이때 전체 30명의 학생 중 한 명의 학생을 제외하고 29명의 학생이 참여하였다. 이에 대한 분석은 평균과 표준편차, 최솟값과 최댓값을 이용하였고 5점 척도를 활용하였다(매우 아니다=1, 아니다=2, 보통이다=3, 그렇다=4, 매우 그렇다=5). 그리고 모둠의 조장, 부조장 등 일부 학습자 6명을 선발하여 한 시간 가량 반 구조화된 면담을 실시하였다.

<표 Ⅲ-13> 1차 가치 논제 토론 수업에 대한 학습자 평가

반응 평가 문항	평균	표준편차	최소	최대
나는 이 수업에 적극적으로 참여하였다.	3.86	1.025	2	5
나는 이 수업의 전체적 구성에 만족한다.	4.65	.483	4	5
나는 이 수업을 통해 가치 논제 토론의 개념에 대해 이해하게 되었다.	4.24	.576	3	5
나는 이 수업을 통해 가치 논제 토론의 필수 쟁점에 대해 이해하게 되었다.	4.17	.759	3	5
나는 이 수업을 통해 가치 논제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 과정에 대해 이해하게 되었다.	4.51	.633	3	5
이 수업을 통해 나의 가치 논제 토론 능력은 높아졌다.	4.0	.845	2	5
나는 이 수업을 통해 진정한 행복에 대해 생각해 보게 되었다.	4.34	.720	3	5
나는 이 수업을 통해 토론의 절차와 방법에 대해 이해하게 되었다.	4.3	.676	3	5
이 수업을 통해 나는 가치 논제 토론에 흥미를 가졌다.	3.82	1.136	1	5
이 수업에서는 학생들의 참여가 활성화되었다.	4.31	.929	2	5
이 수업은 학생들의 눈높이에 맞춰 진행되었다.	4.31	.929	2	5

<표 Ⅲ-13>을 보면, 본 수업이 가치 논제 토론 능력 신장에 도움이 되었는지에 대한 학습자들의 응답은 평균 3.82점에서 4.65점으로 대부분의 문항에서 '그렇다(4점)' 이상으로 대답한 것으로 나타났다. 따라서 해당 수업의 효과에 대한 학습자들의 반응은 대체로 긍정적인 것으로 평가된다.

한편, 문항 중 가장 낮은 점수(3.82점)를 받은 '가치 논제 토론에 대한 흥미'의 최솟값을 살펴보면 몇몇 학생들이 1점, 즉 '전혀 그렇지 않다.'를 준 것을 알 수 있다. 이 학생들은 대체로 모둠 토론과 대표 토론에서 청중의 역할을 하면서 발언을 하지 않았던 '소극적 학습자'들이다. 이러한 일부 학습자들의 소극적 참여 문제는 반응 평가 문항 중 토론 수업의 적극적 참여 여부를 묻는 문항의 편차가 큰 것에도 드러난다. 소극적 학습자들에게도 가치 논제 토론에 대한 흥미를 유발하고 참여할 수 있는 장치가 더 필요할 것이다. <표 Ⅲ-14>, <표 Ⅲ-15>는 학습자들이 본 수업의 강점과 약점을 서술한 결과를 분류한 것이다.

<표 Ⅲ-14>와 같이 학습자들은 본 수업이 가치 논제 토론에 대한 이해를 증진하고 흥미를 유발하며 학습자들이 적극적으로 참여하는 데 적합한 수업이라고 평가하였다.

<표 Ⅲ-14> 1차 가치 논제 토론 수업의 강점

범주	반응 사례
가치 논제 토론에 대한 이해 증진	가치 토론에 대한 개념을 이해하고 학생들의 적극적인 참여를 유도하는 즐거운 수업이었다. / 가치 토론에 대해 한층 더 자세히 알았고 논제에 대해서 많은 생각을 하게 되었다. / 선생님이 너무 설명을 잘해주셔서 이해를 잘했고 토론에 흥미가 생겼다.
학생들의 적극적 참여 가능	가치 토론에 대한 개념을 이해하고 학생들의 적극적인 참여를 유도하는 즐거운 수업이었다
가치 논제 토론에 대한 흥미 유발	되게 유익한 시간이었다. 다음에도 이런 토론할 기회가 또 주어졌으면 좋겠다. / **과 **이 토론했을 때 **이가 발표하는 것을 보고 정말 멋졌고 형사 드라마에 재판 볼 때의 토론하는 느낌이었다. / 토론이 재밌게 진행이 되었다. / 처음에는 좀 재미없을 것 같았는데 계속 토론을 하다 보니까 재미있어지고 자신감이 생겼다. / 재미없던 토론에 대해 조금 더 관심을 갖게 되었고 많은 것을 배워가는 수업인 것 같다. / 선생님께서 항상 수업 전에 안내를 미리 잘해주셔서 개선할 점은 없고 토론에 대한 흥미가 더 생겼다.

그리고 해당 수업에 대한 단점으로는 <표 Ⅲ-15>와 같은 사항을 지적하였다.

<표 Ⅲ-15> 1차 가치 논제 토론 수업의 약점

범주	반응 사례
학습자 참여 부족	개선해야 할 점은 토론에 참여하지 않는 사람도 토론을 할 수 있었으면 좋겠다. /토론에 참여하지 않은 사람들을 참여하게 하는 것 부족 / 다른 아이들도 토론에 참여할 기회가 많았으면 좋겠다. /그리고 조금 더 안 하는 애들을 같이 하게 개선했으면 좋겠다.
교사의 중재 부족	토론이 올바르지 않은 방향으로 진행될 시 적당한 중재 필요

연구자는 토론에 대한 전체 참여를 고려하여 모둠 토론에서 대표 토론으로 이어지는 흐름을 기획하였으나, 이 과정에서도 스스로 소외된 학습자들이 상당수 존재했다는 이야기가 된다. 또한 대표 토론에서 토론이 언쟁으로 변질된 사례에서 보듯, 학습자들은 토론이 올바르지 않은 방향으로 진행될 시 교사가 개입해 주기를 원하고 있었다.

다음으로 수업의 효과에 대해 학습자들과 면담한 결과를 기술한다. 이들이 해당 수업의 장점으로 언급한 것은 이론과 수행이 조화를 이룬 수업이었다는 것이었으며. 삶과 연관된 우화 논제를 선택한 것이 자신들의 수준에 적절했기 때문에 좋았다고도 했다. 그리고 단점은 서술형 문항에서와 같이 다수의 참여가 부족했다는 것이다. 또한 이들은 자신들이 가치 논제 토론 전문가가 될 것이 아니고 토론 전체에 대해 학습하는 학습자이기 때문에, 가치 논제 토론만을 심화해서 배우는 것이 아니라 가치 논제 토론을 통해 다양한 분야와 다른 종류의 논제와 접목하는 것을 배웠으면 좋겠다는 희망을 피력하였다.

[자료 ㉮-학습자D]

E:가치 논제 토론이지만 토론 전문가가 아니라 다양한 분야와 다른 종류의 논제와 접목하는 것을 배웠으면 좋겠다. 사실 논제나 정책 논제를 통해서 다양한 토론 경험했으면 좋겠다.

(중략)

C: 강점은 파워포인트 덕분에 가치 논제 토론에 대해 더 자세히 알 수 있었고 제가 잘한 점과 못한 점을 선생님이 말씀해 주셔서 더 좋았던 것 같아요. 아이들이 평가하

는 것보단 선생님이 평가해서 저희한테 이런 건 잘못되었고 이런 건 잘했고 말한 게 좋았던 것 같아요. 삶을 돌아보는 가치 논제를 하고 싶어요. (중략)
B: 친구들이 만든 논제를 가지고 가치 논제 설명하는 것 참 좋았어요. 파워 포인트도 이해가 잘 되었고 연예인 비유하고 그런 게 귀에 쏙쏙 들어와가지고- (중략)
A: 자기가 하기 싫다고 결심한 애들은 계속 안 하게 되는 구조였죠.

이후 수업의 각 세부적인 측면에 대해 면담을 나누었다. 특히 이들 학습자들의 생각 중 가장 인상적이었던 부분은 자신의 토론을 듣는 청중의 수준에 대한 불신이다. 이는 동료 평가에 대한 불신으로 이어졌다.

[자료 ㉮-학습자D]
D: 그런데 친구들 평가를 하다 보면 그냥 자기랑 주장이 비슷한 애들을 찍는다든가 자기 자신들한테 친한 애들한테 점수를 많이 주는 경우도 있고 (중략) 이걸 전문적으로 이걸 선생님은 하시니까 이거에 대해 더 잘 아시고 그러잖아요↗ 그래서 저희 또래 애들이 하기에는 좀 어려운 것 같아요.
E: 애들이 보기에는 이런 토론자들 있잖아요- 논리 같은 게 떨어지는데… 말만 잘해가지고. 애들이 보기에는 말을 잘하니까 걔를 찍을 수밖에 없는데… 제대로 알고 있는 사람이 듣고 보면 논리가 하나도 없는 거죠. 애들은 편파적이고 정확하지 않는 것 같아요.
F: 그럼 애들한테 점수는 주지 말고 그냥 저번처럼 장점 단점만 쓰게 하고 피드백 주는 식으로 하는 게 나을 것 같아요.

이들은 청중이 중요한 쟁점보다는 자신이 좋아하는 것 위주로 평가를 하며, 자신과 친한 애들에게 점수를 많이 주는 등 주관적이고 가치 논제 토론에 대해 잘 알지 못한다고 생각하고 있었다. 그리고 동료 평가의 의미를 격하하고 교사의 평가에 비중을 두어 생각하고 있었다. 자신과 자신의 동료가 토론을 보는 눈, 시각을 신뢰하고 있지 못하며, 교사의 평가에만 의미를 부여하고 있는 것이다. 이런 것을 해결하기 위해서는 학습자에게 근본적으로 토론을 바라볼 수 있는 관점, 시각을 제공하는 것이 시급함을 알 수 있다.

3) 교실 토론을 바라보는 새로운 관점의 필요성

(1) 교실 토론을 바라보는 관점 변화

1차 수업에서 몇 가지 짚고 넘어가야 할 장면들이 있다. 먼저 학습자 대표 토론에서 언쟁이 높아져 학습자 간의 충돌이 일어난 때이다. 이때 연구자는 토론을 진행하는 교사로서 지켜야 하는 것이 '토론의 공정한 진행'이라 생각해 개입을 망설였다.

둘째, "베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다."는 논제에서 자신의 아버지 사례를 든 토론자의 경우이다. 이러한 개인적 경험은 기존 토론 대회에서 통상적으로 인정하는 근거가 아니며, 청중이나 평가자가 신뢰성을 추적하기 어려워 기각하게 되는 근거 중 하나이다. 그러나 앞서 언급한 대로 해당 사례는 많은 학습자들이 공감하여 기억에 남는 사례가 되었다. 이렇게 학습자들의 개인적 이야기, 경험적 증거들은 교실에서 가치 논제가 활용되는 주된 맥락 중 하나인 독서 토론에서 풍부히 활용될 가능성이 있다. 이 근거들의 사용을 기존 토론 대회에서 사용된 기준에 따라 일률적으로 금지해야 할 것인지는 고려해 보아야 할 사항이다.

세 번째, 학습자들을 참여하게 하기 위해 모둠 토론에서 전체 토론으로 이어지는 흐름을 구성하였으나, 많은 수의 소극적 학습자들은 '청중'을 자처하며 토론 수업에서 소외되는 양상이 관찰되었다는 점이다. 기존 토론 대회에서 토론자와 청중은 토론 상호작용의 양 대 축이며, 청중은 토론의 승패를 결정짓는 중요한 의사 결정자이고 토론자들은 청중의 가치관, 철학 등을 살펴 자신의 토론 수행 전략을 가다듬고 수행해야 한다. 그러나 1차 수업에서 토론자는 동료 학습자가 자신의 토론을 평가할 적절한 관점과 능력을 가지고 있지 못하다는 불신을 보였으며, 청중은 토론 수업에 적극적으로 참여하지 않을 수단으로 '청중' 역할을 선택하였다.

이러한 장면의 의미를 탐색하며 연구자는 토론 수업의 위상에 대해 근본적으로 재검토하게 되었다. 연구자가 이 과정에서 스스로 자문한 것들은 다음과 같다. 먼저 연구자가 학습자들의 토론 수행 시 교사가 지켜야 할 원칙이 '공정성'이라고 생각했던 원인은 무엇일까? 토론 수업에서 '공정성'은 반드시 지켜져야 할 원칙일까? 능숙한 토론자뿐 아니라 다양한 수준의 학습자가 토론 수업에서 의미를 찾으려면 어떻게 해야 할까? 토론 대회로서의 기준에는 못 미치지만 그 자체로는 의미 있을 수 있는 개인적 경험 등의 근거 등에는 어떻게 대응해야 할까? 이러한 일련의 질문들 속

에서 연구자는 지금까지 자신이 고려한 토론 수업의 상이 주로 '공정성', '승패'를 주요 개념으로 하는 '토론 대회'의 축소판임을 자각하게 되었다.

이러한 토론 수업의 상은 연구자뿐 아니라 토론 교육 전반에 보편적인 것이다. 예를 들어 김평원(2010: 286)은 교실 토론이 "다양한 교과의 교수·학습 방법론으로서의 의미와 토론을 훈련하는 약식 토론의 의미를 다 가지고 있다"고 하고 있으며 이선영(2013)도 교실 토론을 주로 교사가 수업 목표와 상황에 맞게 토론 대회에서 제안한 토론 형식을 재구성하여 적용하는 것을 위주로 고려하고 있다. 이러한 시각에서 보면 본 연구자가 1차 적용 시 고려한 것도 원래 토론 대회의 형식으로 마련되었던 토론 형식의 재구성과 적용에만 국한되어 있었다.

연구자는 이러한 기존 관념으로는 가치 논제 토론 수업의 풍부한 맥락을 포착할 수 없다는 결론에 이르렀다. 즉 토론 수업, 즉 교실 토론은 대회로서의 토론의 축소판, 혹은 토론 대회를 위한 수단이 아니며 그 자체를 독립적인 범주로 보아야 한다는 것을 인식하였다. 대회로서의 토론의 축소판으로 교실 토론을 본다면, 대회 환경과 다른 교실의 환경들은 교사에게 당혹감으로 다가올 것이다. 그리고 교실에서 토론 수업에 참여하는 학습자들 중 토론 대회에 참여할 정도로 전문적인 토론 실력을 갖춘 학습자들은 극소수이며, 다양한 말하기와 듣기 수준을 가진 학습자들이 토론 수업에 존재한다. 다시 말해, 토론 대회에서는 소수의 탁월한 학습자들이 그동안 갈고닦은 실력을 토론 대회에서 선보이며, 청중은 이를 평가하여 승패를 결정하게 된다. 따라서 이 승패를 결정하기 위해 대회를 얼마나 공정하게 운영했는지가 주안점이 된다. 그리고 이러한 토론 대회는 토론자, 청중들이 통제된 환경 속에서 참여하게 되며, 일회적인 성격을 갖는다.

그러나 토론 수업은 토론 대회와는 달리 이미 쌓은 토론 실력을 선보이거나 승패를 결정하기 위한 것이 아니라 다양한 수준의 학습자들이 통제되지 않은 상황 속에서 각자의 토론 수행 능력을 일정 정도 신장하거나 혹은 모종의 수업 목표를 달성하기 위한 노력을 기울인다. 따라서 승패를 가르기 위한 공정성보다는 토론 경험을 통한 '교육적 목표' 달성이 우선순위가 된다. 이러한 기준으로 보면, 학습자들이 토론 경험이 적은 관계로 저지르는 미숙함, 즉 토론자로 나서서 언쟁을 한다든지, 청중으로 앉아 참여를 하지 않는다든지 하는 행태들에 대해 공정성을 일정 정도 위배한다 하더라도 교육적 수단을 강구할 수 있다. 또한 토론 대회 기준에는 부적합한 개인적 사례, 경험적 근거 등이 해당 토론을 수업에 도입한 교육 목표에 부합한다면 받아들일 수 있는 것이다.

본 연구에서는 이러한 토론 수업의 상을 기존 '대회로서의 토론'과 구별하여 '교실 토론(classroom debate)'이라고 명명하였다. 이는 이후 연구자가 가치 논제 토론 수업을 재설계하고자 할 때 기본적인 관점으로 삼을 수 있을 것이다. 이에 대한 보다 상세한 이론적 논의는 본 장의 후반부에서 종합적으로 이루어진다.

(2) 세분화된 가치 논제 토론 수업 목표 범주 마련

토론 수업을 바라보는 관점을 '대회로서의 토론'과 '교실 토론'으로 변별하고, '교실 토론'으로서의 가치 논제 토론 수업을 설계하여야 한다고 하였다. 이 '교실 토론'에서는 교육적 의도, 즉 수업 목표가 가장 중요한 변인이 된다. 이때 1차 수업에서 견지한 토론 수업 목표 범주의 실효성이 문제될 수 있다. 즉 교실 토론의 관점에서는 토론 수업 목표 변인이 중요한 만큼, '교육 내용으로서의 토론'과 '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'의 구분보다 더 구체적이고 세분화된 목표 범주가 필요하다.

1차 수업 적용에서는 선행 연구에 의거하여 토론 수업 목표를 '교육 내용으로서의 토론'인 기본형 토론 수업 목표와 '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'인 심화형 토론 수업 목표로 구분하였다. 1차 적용에서는 학습자들의 토론 수행 수준이 낮고 경험이 적으며, 시간이 제한되어 있어 기본형 토론 수업 목표로 수업을 진행할 수밖에 없었으나, 앞으로 2차 수업의 적용에서는 이러한 심화형 토론 수업 목표의 적용 양상 또한 관찰되어야 한다. 하지만 '토론 방법을 활용하여 다른 특정 교육 목표를 달성한다.'는 범박한 범주만으로는 가치 논제 토론에서 일어나는 다양한 교과 통합의 가능성을 포착할 수 없다.

따라서 '기본형', '심화형' 토론 수업 목표라는 단순한 구분보다 국어과, 사회과, 도덕과 토론 수업의 목표를 종합적으로 살펴 더욱 정밀하게 구분하는 것이 교과 통합의 실효성을 높이기 위해 필요하다. 이에 대한 상세한 논의는 논의의 전개상 본 장의 후반부에서 할 수 있을 것이다. 결론부터 언급하자면, 본 연구에서 마련한 세분화된 가치 논제 토론 수업 목표는 다음과 같이, 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지 범주로 분류된다.

- **가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장:** 경쟁적이고도 협력적인 상호작용을 통해 가치 문제에 대한 자신의 입장을 청중에게 설득할 수 있다.
- **가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장:** 다양한 정보를 취사, 선택, 종합하여 가치 문제에 대해 비판적으로 사고할 수 있다.

- **가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장:** 합리적이고 공정한 절차를 거쳐 가치 문제에 대해 의사 결정할 수 있다.

이들은 토론이 '설득 의사소통', '문제 해결', '의사 결정'의 속성을 가지고 있다는 것에서 도출된 것으로, 교육 내용으로서의 토론 목표와 교수ㆍ학습 방법으로서의 토론 목표를 포괄하는 새로운 토론 수업의 목표 범주가 될 수 있다.

(3) 수업 목표에 따른 내용, 방법, 평가 요소의 마련

교실 토론 관점에서의 가치 논제 토론 수업 목표의 범주를 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'으로 나눌 수 있다면, 해당 목표를 달성하기 위하여 교사가 수업해야 하는 내용, 방법, 평가는 어떤 것이어야 하는지 의문을 가질 수 있다. 예컨대 토론 중 학습자가 개인적 경험을 진술하는 것은 위에 제시한 세 가지 토론 수업 목표 모두에 적절한 것인가? 어느 수업 목표에는 용인되고, 어떤 것에는 적절하지 않은 것인가?

그리고 1차 수업의 평가 시 학습자 면담의 내용에서 드러난 청중에 대한 불신을 상기해 볼 필요가 있다. 전술한 바와 같이 학습자들은 같은 학습자로서 청중의 평가에 대한 불신이 높았다. 그들은 동료 학습자가 자신이 좋아하는 가치 위주로 심사를 하는 등 주관적이고 편파적이라고 생각하고, 가치 논제 토론에 대해 잘 모른다고 생각하고 있었으며, 교사의 평가에 전적으로 의존하고 있었다. 이러한 불신은 토론 수업 공동체 모두가 공유할 수 있는, 토론 평가 관점과 기준이 부재하기 때문에 나오는 것이다. 이러한 문제는 현재 우리나라 토론 수업 전반에 걸친 문제라고 할 수 있지만 가치 논제 토론의 경우에 더 큰 문제가 된다. 왜냐하면 , 정책 논제와 같은 경우 토론자는 '해당 행위가 현 문제를 해결할 수 있다'는 것을 증명하는 데 집중하고 평가자 또한 이 주장이 합당한지 평가하여 의사 결정한다는 확고한 맥락이 존재한다. 이러한 맥락은 '정책 입안자'와 '정책 결정권자', 혹은 법안을 심의하는 국회 등의 비유로 설명될 수 있으며, 이러한 맥락 속에서의 토론자와 청중의 위상은 비교적 명확하다.

그러나 가치 논제 토론의 경우 토론을 하는 맥락과 토론자와 청중의 위상은 상당히 애매모호하다. 토론자는 어떤 맥락에서 자신의 주장을 받아들여야 한다고 설득하고, 청중은 이를 판단할 수 있는가? 가치 논제 토론의 토론자와 청중의 위상은 무엇에 비유될 수 있는가? 즉 가치 논제 토론을 할 때, 가치의 어느 지점을 중심으로 의

사 결정을 해야 하는지, 이미 가지고 있는 해당 가치에 대한 개인의 호오는 어떻게 작용하는지 불명확한 것이다. 그리고 Ⅱ장에서 언급했듯이 가치 논제 토론에서는 논제 차원의 입증 책임과 추정을 설정하기 어려워 개별 논증에 대한 입증 책임과 추정만 인정해 왔기 때문에 전체적인 토론에 대한 평가를 하기 어렵다. 이러한 가치 논제의 불명확성은 결정적으로 토론자의 역할 수행에도, 또한 평가자의 의사 결정에도 악영향을 미친다. 명확한 가치 논제 토론의 맥락, 의사 결정의 틀 마련이 필요한 시점이다.

요컨대 가치 논제 토론 수업의 목표 범주에 적절한 내용, 방법, 평가 요소의 마련이 필요하다. 또한 이들은 별개로 제시되는 것이 아니라, 해당 가치 논제 토론 수업 속에서 학습자들이 토론자와 청중의 위상, 가치 논제 토론을 하는 이유 등 명확한 맥락을 이해할 수 있도록 통합적으로 제시되어야 할 것이다.

본 연구에서는 명확하고 구체적인 가치 논제 토론의 맥락을 제공하고 수업 목표에 따른 수업 내용, 방법, 평가 요소를 제공해 줄 의사 결정의 자원으로 '토론 패러다임'을 재해석하였다. 이는 기존 토론 연구들에서는 주로 토론 평가자들의 개념적 틀로 활용되던 것이다. 본고에서는 교실 토론의 관점에서 이러한 패러다임을 재해석하여, 단순히 토론자와 청중의 행동을 결정하는 틀이 아니라 교실 토론의 장면에서 교사와 학습자가 활용할 수 있는 교육적 의사결정 자원으로 규정하였다.

이러한 관점에서 보았을 때 필수 쟁점 패러다임, 정책 입안 패러다임과 같이 뚜렷한 대표 패러다임이 없이, 다양한 패러다임이 경쟁하여 토론 대회에서 뚜렷하고 명시적인 평가가 어렵다고 지적받은 가치 논제 토론의 단점은, 교실 토론의 관점에서는 수업의 목표에 다양한 자원을 제공할 수 있다는 점에서 장점으로 작용할 수 있다. 특히 본 연구에서는 2장에서 언급한 대표적인 가치 논제 토론 수업의 패러다임인 필수 쟁점 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임, 내러티브 패러다임 등을 해당 가치 논제 토론 수업의 목표와 결합하여 제시하였다. 이러한 패러다임들은 각 토론 수업의 목표에 맞는 자원을 제공해 줄 수 있다. 이에 대한 구체적 논의는 후반부에 하기로 한다.

(4) 교실 조건에 대한 고려

위와 같은 논의로 미루어 보았을 때, 1차 형성적 순환의 수업 적용은 학습자들이 토론 수행의 경험을 쌓고 의사소통 능력 신장을 가장 큰 목표로 두고 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장' 목표로 수행을 한 것이다. 이러한 수업에 대해 학습자들

은 매우 큰 만족감을 표시하였다.

이 1차 수업 적용에서 본 연구자는 현실 교실의 조건이 토론 수업의 성패를 좌우할 중요한 변인이라는 것을 느끼게 되었다. 교실은 학습자들이 하루 종일 시간을 보내는 물리적 공간이기도 하면서 교사와 학생, 학생과 학생 간에 교육적 상호작용이 오가는 공간이기도 하다.[87] 어느 정도 능력이 보장되어 있는 토론자, 그리고 통제된 환경에서 실시되는 '대회로서의 토론'과는 달리, 교실 토론에서는 토론자의 능력이 다양하고, 소수가 아닌 다수가 참여의 경험을 나누어야 하며, 시간과 물리적 공간의 제약 등 환경의 영향을 많이 받는다.

먼저 수업 환경이 물리적인 측면에서도 뒷받침이 되어야 교실 토론이 원활하게 진행될 수 있다. 그러나 현재 우리의 교실환경은 물리적인 측면에서 미흡하며, 집단 편성이나 수업 시간 편성 등도 탄력적으로 이루어지고 있지 못하다. 몇 차례의 정보화 사업으로 학교에 많은 스마트 기기 등이 보급되었지만 아직도 전형적인 한국의 교실의 모습은 교실마다 컴퓨터가 한 대 있으며, 맨 앞의 교사를 응시하도록 일련의 대열로 늘어서 있는 책상들로 나타낼 수 있다. 또한 대부분 학교에서 교칙 상 수업 시간 내에 스마트기기의 사용을 금하고 있어, 학습자들은 오로지 필기구와 공책, 교과서만 소지하고 있다. 이러한 교실에서 교사가 토론 수업을 하려면 수업 시작 시 매번 책상의 배열을 변경해야 하고, 그 과정에서 소란을 감수하여야 한다. 또 토론 수업 시 필수적인 정보 검색활동을 뒷받침할 정보화 기기가 부족한 상황이다. 본 연구에서는 학습자들의 정보 검색 지원을 위하여 정보화 기기가 지원될 수 있는 도서관에서 수업을 하였으나, 모든 토론 수업에서 항상 그렇게 할 수 있는 것은 아니다.

그리고 현재 우리나라와 같이 국가가 주도하는 교육과정에서 교사들은 교육과정에 대한 전문성과 자율성을 발휘하여 교육과정을 재구성하기보다 정해진 교육과정 틀을 그대로 활용함으로써 교육과정을 경직적으로 편성하고 운영하고 있다(류영규, 최류미, 김대현, 2014: 280). 따라서 교사들은 교육과정 상의 진도에 유의하며 중간고사와 기말고사까지 정해진 진도를 '다 나가려 하며' 그 과정에서 집중적으로 시간을 할애해야 하는 토론에 부담을 느끼는 경우가 대부분이다. 특히 중학교 국어과 교사들은 교과서에 충실한 수업을 하고자 하는 경향이 있다. 왜냐하면 중학교 국어시간에서 지필 평가는 대체로 검정 교과서 안의 텍스트를 기반으로 이루어지기 때문에,

87) 따라서 교실 토론의 환경은 물리적 측면(시설, 국가 단위 교육과정이 허용한 수업 시간, 교육 자료 지원 등)의 관점과 교사와 학습자 상호작용이 빚어내는 사회, 심리학적 환경 측면에서 볼 수 있다.

섣불리 검정 교과서 안에 있는 텍스트를 삭제하거나 대치하는 재구성을 한다면 담당 학급의 학생들이 시험에서 불이익을 받을 수도 있기 때문이다. 따라서 토론 수업에 자신의 수업 시간을 할애하고자 하는 교사는 동 교과 교사와 긴밀하게 협의하는 것이 필수적이며, 이 과정에서 어려움을 겪는 교사들이 많다.

이러한 물리적 환경은 자연스럽게 토론 수업의 의사소통 환경에도 영향을 미친다. 물리적 환경 중 의사소통 환경에 큰 영향을 미치는 요인은 바로 교사 일인이 대규모 학급의 학습자들을 정해진 시간 동안 이끌고 가야 한다는 것이다. 전은주(2004)는 이와 관련하여 토론이라는 장르적 특성상 현재 교실 환경이 가질 수밖에 없는 제약 조건들을 논의하였다. 현재 3~40명의 학습자가 중학교 기준 45분 수업 동안 교사 1명과 활동을 하는 교실의 구조는 교사가 의도하는 토론 수업의 제약 조건이 된다. 즉 한 교사가 대규모 학습자들의 토론 학습을 시간의 제약 속에서 책임지려다 보니 생기는 문제들이 있다. 학습자가 어떤 논제에 대하여 동시에 동일의 역할을 수행할 수 없다는 점, 토론의 전 과정을 진행하기에 교수·학습 시간상 제약이 있다는 점, 교사가 모둠별 토론 수행의 과정을 모두 관찰할 수 없다는 점 등이다(전은주, 2004: 452-453).

또한 우리나라의 의사소통 문화가 교실의 의사소통 환경에도 영향을 미친다. 최근 학습자 중심 수업 혁신의 바람이 불며 많은 부분 개선되고 있지만, 교사 주도의 전통적 강의식 수업을 선호하는 것, 그리고 차별적 언어 사용, 교사와 학습자의 빈약한 소통 능력, 교실 대화에 대한 자기 성찰의 부족, 듣기의 빈곤 현상 등이 우리 교실에서 드러나는 문제 현상이며(정혜승, 2006) 이는 토론 수업의 문제로 직결되는 것이다.

그리고 토론의 장르적 특징 때문에 생기는 의사소통 환경의 문제로, 찬반 논쟁의 구조상 겪는 대립적 의사소통의 처리 문제가 있다. 토론은 찬반으로 의견이 갈리며, 상대의 말을 듣고 이에 대해 논박하는 것이 필수 요소이기 때문에 대인관계 면에서 곤란을 느낄 수도 있다. 우리나라의 토론 문화상 자신의 의견을 타인 앞에서 공공연하게 말하는 것을 꺼리기 때문이다(오연주, 2010: 125-126). 또한 박재현(2004)이 지적한 것처럼 논리보다 감정에 호소하고 타당성이 약한 논거를 사용하며, 개인적 권력을 사용하고 내용 비판보다 사람을 비난하며 사적 의견과 공적 견해를 혼동하고 토론 규칙을 경시하는 잘못된 토론 문화를 '토론' 그 자체로 받아들여 거부감을 가지고 있을 수도 있다.

그리고 이미 어느 정도의 토론 실력을 갖춘 학습자들만이 발언하고, 주제 분석 능

력이나 의사소통 능력이 떨어진다고 생각하는 학습자들은 토론에 참여하기 꺼린다(구정화, 2009)는 문제가 있을 수 있다. 토론 수업에서 학습자들이 다수의 소극적 방관자로 전락하며 몇몇 학생들이 토론을 독점하고 있다는 것은 옥유미(2009), 김지미(2013) 등에서도 보고하고 있으며, 본 1차 적용에서도 여전히 드러나는 문제였다.

요컨대 가치 논제 토론 수업에 영향을 미치는 수업 환경은 물리적 환경과 의사소통 환경이 있다. 특히 대규모 학습자가 존재하며, 토론을 배울 시간이 절대적으로 부족한 것은 가치 논제 토론 수업을 하기 어렵게 한다. 가장 근본적인 해법은 교실당 학습자의 수를 줄이고, 또 교육 과정의 편성, 운영의 전적인 권한을 교사에게 주어 토론을 배울 수 있는 시간을 넉넉히 확보하는 것이나, 이는 당장 실행될 수 있는 것은 아니다. 따라서 차선책으로는 이러한 대규모 학습자, 시간적 제약 속에서 교사가 융통성 있게 대응할 수 있는 방안을 마련하는 것일 것이다.

또 의사소통 환경 요인은 교사가 적극적으로 대응하여 성과를 볼 수 있는 것이다. 먼저 토론의 대립적 성격을 크게 느껴, 학습자들이 부담을 느끼는 것에 대해 많은 선행 연구들이 각각 방책을 제안하였고, 이를 가치 논제 토론 수업에서 활용할 수 있다. 예를 들어 토론의 경쟁보다는 상대방과의 상호 주관성을 강조한 교수·학습 모형을 제안하거나(옥유미, 2009; 박은경, 2015), 토론 수업 과정 속에 모둠 활동, 또는 소집단 협력 활동을 강조하여, 같은 입장을 가진 소집단끼리는 협력하고, 상대방 측과는 논증에 대한 비교 우위의 평가를 통해 경쟁한다는 점을 보여, 경쟁과 협력을 조화시킬 수도 있다(이선영, 2011). 그리고 소극적 학습자들의 소외 문제에 관련해 대부분의 교사는 모둠 활동으로서의 토론을 활성화하여 이를 해결하려 한다. 스나이더와 슈누러(2006/2014)는 메모, 청중 질의, 청중 발언, 매체 역할 담당과 같은 다양한 역할 분배, 투표 결과 발표 등 직접 토론하지 않는 학습자들도 참여할 수 있는 다양한 전략들을 제시하고 있다. 이러한 전략들의 큰 줄기는 직접 토론하지 않더라도 자신이 수업에서 일정한 역할을 맡고 있음을 인식하게 하며, 특히 청중들에게도 발언, 투표 등 적극적 역할을 맡겨야 한다는 것으로 해석할 수 있다.

그 외 추가적으로 1차 적용 결과 얻어진 시사점은 다음과 같다. 화법 교육과정에서는 '토론'이 명시되어 있으나 이는 현재 학교의 바쁜 진도 때문에 많이 생략되며 토론을 수행하기보다 지필로 평가하고 넘어갈 때가 많다. 따라서 토론을 학습하긴 하였으나 토론에 대한 오개념을 갖고 있을 수 있으며, 토론에 대한 학습이 토론 수행 경험으로 이어지는 것은 아니다. 즉 수업 현장에서의 '토론'은 '토론 학습'이 아니라 토론에 대한 일시적 경험으로 끝나는 경우가 많으므로, 가치 논제 토론을 수행

하기 전 토론, 토론의 논제에 대해 학습자들이 가지고 있는 선지식을 판단하여 이를 보완해 주는 것이 필요하다.

그리고 토론에 익숙하지 않은 대부분의 학생들은 입론 작성 시 토론 논제에 대해 중립임을 표명하고 명확한 태도를 취하지 않았으며, 이 논제와 자신의 삶이 관계가 없다는 생각이 있었다. 따라서 초보적인 단계에서는 학습자들이 쉽다고 생각하는 논제를 선정하여 그것부터 시작해야 하고, 논제 선정서부터 학습자들의 삶에 연계되고 경험을 자극할 수 있는 논제가 필요하다. 즉, 가치 논제를 제시할 때 위계가 필요하다.

그리고 사전 토의가 '형식에 얽매이지 않고 떠오르는 생각과 주장들을 자유롭게 주고받는 형식'으로서 제 기능을 발휘할 수 있고 토론 중 나올 수 있는 핵심 쟁점들을 집단 사고를 통해 도출할 수 있는 과정이 되려면 그냥 '토의해 보라'고 할 뿐만 아니라, 어느 지점을 주로 토의를 할지 제한을 해 주는 것이 필요하다.

3. 2차 형성적 순환

1) 1차 형성적 순환 결과의 수정 및 보완

(1) 1차 수업 설계 원칙의 수정 및 보완

1차 형성적 순환 결과 본 연구에서는 '교실 토론'이라는 관점하에 토론 수업을 바라보게 되었으며, 이에 따라 가치 논제 토론 수업의 목표를 가치 문제에 대한 의사소통 능력, 비판적 사고력, 의사 결정 능력 신장으로 세분화하게 되었다. 또한 이러한 목표를 달성하기 위해 구체적인 가치 논제 토론의 맥락을 제공하고 수업 목표에 따른 수업 내용, 방법, 평가 요소를 마련하게 할 교육적 의사 결정의 자원으로 '토론 패러다임'을 재해석하였다. 그리고 교실 토론은 대회로서의 토론과는 달리 통제되지 않은 자연스러운 교실 환경에서 이루어지기 때문에, 시간의 제한, 학습자의 수 등의 교실 환경이 수업 설계 시 매우 중요한 변인이라는 것을 인식하게 되었다.

이러한 1차 형성적 순환의 이론적 재검토를 바탕으로 수업 설계 원칙을 수정하였다. 이때 이론적 구성 범주는 '토론 수업 조건 변인', '가치 탐구 촉진', '토론 상호작용 촉진'으로 동일하되, 설계 원칙과 상세 지침을 대폭 수정ㆍ보완하였다. 1차 수업

설계 원칙과 2차 수업 설계 원칙의 변경 양상을 <표 Ⅲ-16>으로 제시한다. 여기에서는 지면의 한계로 중요한 상세 지침의 변형만 제시하고 <부록 2>에 수정된 1차 설계 원칙과 상세 지침의 전모를 제시한다.

<표 Ⅲ-16> 1차 수업 설계 원칙의 수정

수정 전		수정 후
1. 토론 수업의 목표를 기본(교육 내용으로서의 토론)과 심화(교수·학습 방법으로서의 토론)로 구분한다.	⇒ 변경	1. 토론 수업의 조건 변인인 가치 논제 토론 수업의 목표를 고려하여 수업을 설계한다. -상세 지침으로 가치 논제 토론 수업의 목표 범주를 '의사소통 능력', '비판적 사고력', '의사 결정 능력'으로 명시. -상세 지침으로 세 가지 목표 범주 중 중점 목표를 설정할 것을 제시
없음	⇒ 생성	4. 교실 토론의 제약 조건을 고려하여 수업 설계에 반영한다.
4. 교과서 및 교재를 토론 학습의 목표에 맞게 활용한다. 5. 가치 논제 토론을 증진하기 위하여 범교과 통합적 활동을 구성한다.	⇒ 조정	5. 교과서 및 교재를 토론 학습의 목표에 맞게 수정·보완하여 활용한다. 11. 가치 논제 토론을 증진하기 위하여 범교과 통합적 활동을 구성한다. -범주를 '토론 수업 조건 변인'에서 '가치 탐구 촉진'으로 이동함.
6. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 수업 모형에 반영한다.	⇒ 변경	6. 상세 지침 신설. 6-3. 토론의 수행 단계에서는 해당 수업 목표를 달성하기 위해서 토론을 실제로 수행할 수 있도록 설계한다. 6-6. 토론 수업 목표와 학습자의 요구에 따라 토론 단계를 확장하거나 축소할 수 있도록 설계한다.
없음	⇒ 생성	7. 수업 모형의 각 단계에서 참여자들의 학습 동기를 유발하고 유지하는 전략을 삽입한다.

		-Kelly의 동기 이론에 따라 ‘주의집중’, ‘관련성’, ‘자신감’, ‘만족감’ 등을 유발하고 유지하는 전략을 상세 지침으로 마련
8. 토론의 본 단계에서는 가치 논제 토론을 실제 수행할 수 있도록 설계한다.	⇒ 변경	9. 토론의 본 단계에서는 가치 논제 토론 수업 목표를 달성할 수 있는 형식과 내용으로 설계되어야 한다. -가치 논제 토론의 수업 목표를 달성할 수 있는 토론 패러다임과 결합할 수 있음을 보여주는 상세 지침 삽입
없음	⇒ 생성	13. 가치의 속성을 고려하여 가치 논제를 생성하고 위계화한다. 17. 토론자와 청중 모두 능동적으로 논제에 대해 분석하고 탐구할 수 있도록 해야 한다. -청중 질문 절차를 삽입하여 청중이 적극적으로 활동할 수 있는 기회를 제공한다는 취지의 상세 지침 포함

<표 Ⅲ-16>에서 볼 수 있는 개선 사항은 다음과 같다. 먼저 가치 논제 토론 수업 목표 범주를 ‘교육 내용으로서의 토론’, ‘교수·학습 방법으로서의 토론’의 범주에서 가치 문제에 대한 ‘의사소통 능력’, ‘비판적 사고력’, ‘의사 결정 능력’의 세 가지 범주로 변경하였다. 이는 1차 순환의 결과, 교실 토론의 관점에서 가치 논제 토론 수업 설계를 하기 위해서는 교실 토론 맥락을 정치하게 포착하는 토론 수업의 목표가 필요하다는 판단에 의한 것이다. 그리고 교사가 이 세 가지의 목표를 활용하여 자신의 수업 목표를 기술하는 과정을 설계 원리와 상세 지침에 포함시켰다.

또한 교실 토론이 이루어지는 교실의 제약 조건을 고려하여 가치 논제 토론 수업을 설계하라는 내용을 설계 원칙 안에 포함시켰다. 예를 들어 시간의 제한, 학습자가 다양한 역할을 동시에 수행하는 것이 불가능한 토론의 특성, 모둠별 수행 내용을 교사가 동시에 관찰하지 못하는 것 등을 고려한 내용을 설계 원리와 상세 지침 안에 포함시켰다.

그리고 가장 중요하게 바뀐 것은 바로 토론 수행 단계의 성격이다. 1차 설계 원칙에서는 토론 수행 단계를 ‘가치 논제 토론의 실제 수행 경험’을 중심으로 고려하였

으나, 2차에서는 앞에서 고려한 토론의 수업 목표에 관련하여 특성화되어야 한다는 내용으로 변경하였으며, 각각을 지원하는 토론 패러다임과 결합해야 한다는 내용을 명시화하였다. 또한 학습자들의 요구와 선수준에 따라 토론 준비, 수행, 평가 단계를 확장 혹은 축소할 수 있게 하였다.

그 외에도 1차 순환의 적용을 통해 세부적으로 바뀐 항목들이 있다. 첫째, 현재 교육과정 중에서 제대로 가르쳐지고 있지 않은 화법 영역의 실정을 고려하여 '학습자의 토론에 대한 선행 학습 내용을 판단하여 오개념을 바로 잡으라'는 내용을 상세 지침 안에 포함시켰다. 또한 교실 토론에 사용할 내용의 토대가 되는 교과서 및 교재를 토론 학습의 목표에 맞게 '활용'한다고 하는 표현을 '수정ㆍ보완'이라는 표현으로 바꾸었다. 이는 교과서 및 교재가 그대로 활용되는 것이 아니라 교사의 의도와 교실의 실정에 맞게 재구성되는 학습 지원 자료라는 것을 반영한 것이며, 현재 가치 논제 토론 수업을 뒷받침할 만한 지원 자료가 존재하지 않는 상황을 고려한 것이다.

그리고 가치 논제 토론 수업에서의 교과 통합이 단순히 수업 전 일어나는 계획 활동뿐 아니라, 수업 실행 과정에서도 얼마든지 일어날 수 있다는 점을 고려하여, 범주의 위치를 '토론 수업 조건 변인'에서 '가치 탐구 촉진'로 이동하였다. 또한 가치 논제 토론 중 소극적 참여자들이 흥미를 잃기 쉽다는 면담과 설문 조사 내용을 반영하여 가치 논제 토론 중 학습자들이 끊임없이 동기를 유발하고 유지할 수 있도록 해당 전략을 구사해야 한다는 내용을 설계 원리와 상세 지침으로 포함시켰다. 마지막으로 '청중'으로서 토론에 참여하는 이들이 적극적으로 토론에 참여할 수 있도록 '청중 질문 절차'를 삽입하였다.

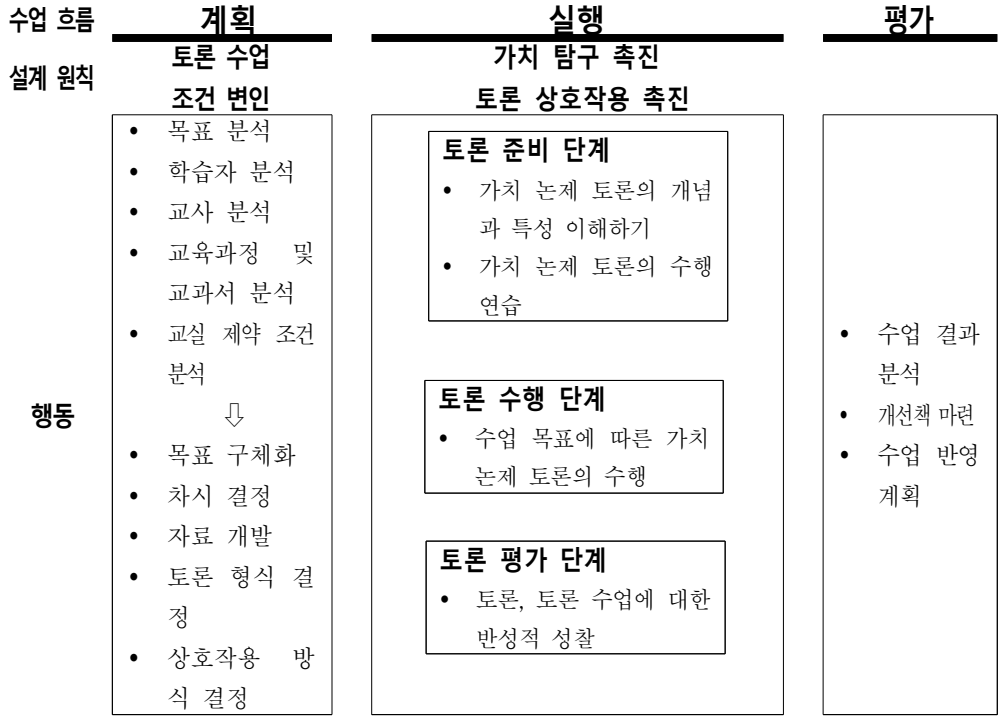
(2) 1차 가치 논제 토론 수업 모형의 수정 및 보완

1차 수업 모형은 교사가 교사의 수업을 계획하고, 실행하며, 평가하는 수업 설계의 흐름과, 구체적으로 교사와 학습자가 만나 수업을 실행하는 교수·학습 활동을 모두 포함하고 있었다. 그러나 연구자는 이 두 활동을 구분하여 각각을 구체적으로 드러낼 목적으로 이를 별개의 모형으로 수정하여 제시하였다. 이 모형들과 지면상 본문에는 생략되었지만 이 모형을 구체화한 교수·학습 지도안의 예를 함께 개발하였다.

① 가치 논제 토론 수업 설계의 흐름

먼저 교사가 가치 논제 토론 수업을 계획하고, 또 학습자와 상호작용하며 수업을 실행하고 이후 그 결과를 바탕으로 수업을 평가하는 수업의 계획- 실행- 평가 활동, 즉 수업 설계의 흐름을 나타내는 그림을 [그림 Ⅲ-3]과 같이 제시한다.

수업 계획 활동에서 교사는 학습자와 교사 자신, 그리고 수업 목표를 분석하고 수업의 지원 자료로 사용할 수 있는 교과서와 교육과정을 검토하게 된다. 여기까지는 1차 수업 설계 시와 유사하나, 수정된 모형에서는 시간, 학생 수, 교실 환경 등 수업의 제약 조건을 살펴 토론 실행 활동을 계획하라는 지침이 추가되었다.



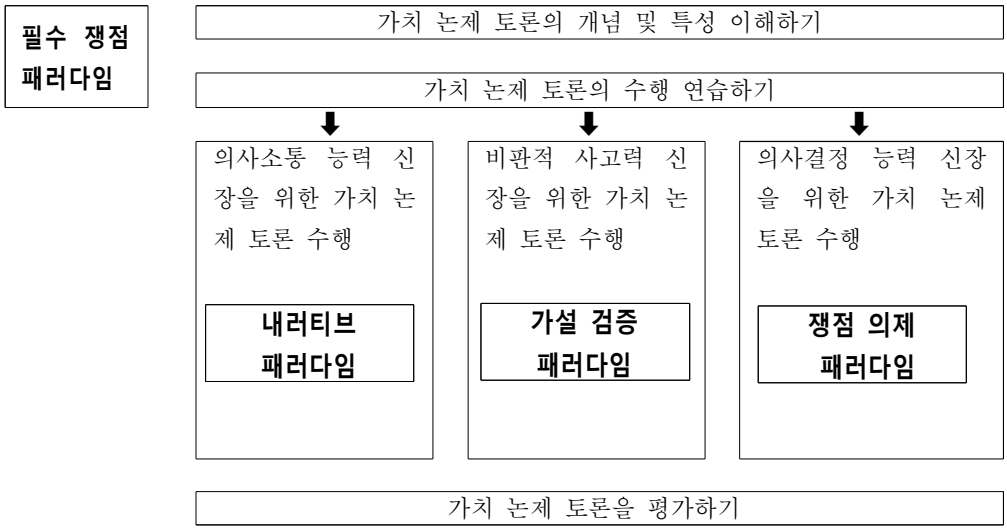
[그림 Ⅲ-3] 수정된 1차 가치 논제 토론 수업 설계의 흐름

또 수업 평가 활동은 수업 전 계획했던 것과 수업 중 구체적으로 실현된 교수ㆍ학습 활동을 평가하고 재검토를 하여 이를 차후 수업 계획에 반영하게 된다. 이는 1차 때와 동일하다. 교사와 학습자가 직접 상호작용하게 되는, 핵심적인 활동인 수업 실

행 활동은 따로 [그림 Ⅲ-4]와 같이 제시한다.

② 가치 논제 토론 수업 실행 모형

수정된 1차 가치 논제 토론 수업 실행 모형은 [그림 Ⅲ-4]와 같이 토론 준비와 수행, 그리고 평가하기의 단계를 반영한다. 본 연구에서는 교사가 시간적 제한이 있는 교실 환경에서 각 단계들을 확장하고 축소하는 것을 용이하게 하기 위해, 각 단계를 최대한 의미 있는 단위로 분절하였다.



[그림 Ⅲ-4] 수정된 1차 가치 논제 토론 수업 실행 모형

예를 들어 토론 준비 단계를 가치 논제 토론의 개념 및 특성(필수 쟁점)을 이해하는 단계와 가치 논제 토론의 필수 쟁점 중심으로 논쟁하는 절차를 익히는 단계인 '가치 논제 토론 수행 연습하기' 단계로 분절하였는데, 이러한 분절을 통해 교사는 가치 논제 토론의 준비, 수행, 평가 단계를 모두 제한된 시간 내에 해결해야 한다는 압박에서 벗어나, 시간이 주어진 내에서 단계적으로 수행해 나갈 수 있다. 예를 들어 중간고사 이전 토론을 위해 할애할 수 있는 시간이 3시간밖에 없다고 하자. 이때 교사는 이 시간을 할애해 우선 가치 논제 토론의 개념 및 특성을 이해하는 데 주력하고, 중간고사 이후 바로 가치 논제 토론 수행 연습하기 단계로 들어갈 수 있다.

또한 토론 수행 단계는 각 토론 수업의 목표에 따라 세 가지로 분기된다. 이는 각각 '가치 논제에 대한 의사소통 능력 신장', '가치 논제에 대한 비판적 사고력 신장',

‘가치 논제에 대한 의사 결정 능력 신장’으로 대표된다. 그리고 토론 수행 단계의 수업 목표는 각 단계의 목표를 가장 잘 달성할 수 있는 패러다임과 결합된다. 이는 교사가 수업 목표에 따라 선택할 수 있는 병렬적 구성이다. 본 논문에서는 이러한 목표를 병렬적으로 제시하였지만 만약 시간이 충분하고 학습자들의 요구가 있다면 이 모든 단계를 순차적으로 경험할 수도 있다. 예를 들어 자유학기제 수업, 방과 후 수업에서 한 학기의 주제를 가치 논제 토론으로 잡았다면 이러한 운영이 가능할 것이다. 그리고 마지막으로 토론 평가 단계에서는 토론 수업과 가치 논제 토론에 대해 총체적으로 성찰하게 되고 토론 결과에 대한 결과물을 산출한다. 이러한 각 단계는 학습자의 요구와 수업 목표 상의 필요에 따라 확장 혹은 생략될 수도 있다.

(3) 전문가 검토

① 설계 원칙 전반에 대한 검토

전문가들은 수정된 1차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 전반과 개별 설계 원칙, 그리고 그 하위에 있는 상세 지침, 수업 모형에 대한 타당성을 4단계 평정 척도로 측정하였다. 이때 사용된 측정 문항은 김선희(2014)를 따라 <표 Ⅲ-17>과 같이 ‘타당성’, ‘설명력’, ‘유용성’, ‘보편성’, ‘이해도’로 설정하였다. 본 연구에서는 각 응답의 평균, 표준편차와 함께 교육 공학 부문에서 널리 사용하고 있는 Rubio, Tebb, Rauch(2003)가 제안한 내용 타당도 지수(Content Validity Index, CVI)와 평가자 간 일치도 지수(Inter-Rate Agreement, IRA)를 사용하여 분석하였다. 이때 CVI는 각 설문 항목에 대한 전문가들의 평가가 어느 정도 일치하는지를 보여주는 것으로, 각 항목에 대해 타당하다고 판단하는 전문가의 비율을 보여 준다. 또 IRA는 전문가들의 평가에 대한 신뢰도를 결정하는 지수이다(김선희, 2014: 89-90).[88]

88) CVI는 해당 문항에 대해 긍정적으로(3 혹은 4점) 응답한 전문가의 수를 전체 전문가의 수로 나누면 산출된다. 또한 IRA를 구하는 방식을 예시로 들면 다음과 같다. 5개의 설계 원리 및 상세 지침으로 구성된 이론적 범주가 있다고 하자. 이 이론적 범주의 IRA를 구하는 방식은, 5개의 설계 원리 및 상세 지침에서 CVI가 0 혹은 1인 것을 5로 나누는 것이다. 즉 전문가의 의견이 부정적으로 혹은 긍정적으로 일치한 문항을 전체 문항의 수로 나누면 IRA가 산출된다. CVI와 IRA 모두 .80 이상을 적절하다고 본다(김선희, 2014).

<표 III-17> 수정된 1차 설계 원칙 전반에 대한 전문가의 검토 결과

영역	평균	편차	CVI	IRA
타당성	3.50	.547	1	0.2
설명력	3.33	.816	0.83	
유용성	3.50	.836	0.83	
보편성	3.66	.816	0.83	
이해도	2.83	.983	0.5	

수정된 1차 설계 원칙 전반에 대한 전문가의 검토 결과 타당성, 설명력, 유용성, 보편성 부분의 평균이 3.33점~ 3.66점으로 전문가들은 본 설계 원칙이 가치 논제 토론 수업을 설계하기에 비교적 타당하다고 응답한 것으로 해석된다. 그리고 내용타당도지수(content validity index, CVI)로 보아도 타당성과 설명력, 유용성, 보편성의 경우 1과 0.83으로 전반적으로 타당하다고 볼 수 있다. 그러나 이해도의 경우 평균이 제일 낮은 2.83이고 CVI 또한 0.5로 낮아, 이해도 측면에 중점을 두어 개선해야 하는 것으로 나타났다. 또한 전문가 평가 신뢰도를 측정하는 IRA이 0.2로 낮아, 해당 설계 원칙에 대한 전문가들의 의견이 일치하지 않는 부분이 있어 수정할 필요가 있음이 드러났다.

전문가들이 개별적으로 제시한 수정 의견을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 세 가지 구성 범주에 따른 설계 원칙들과 상세 지침이 정교하게 체계화될 필요가 있다는 것이다. 현재 제시한 설계 원칙 그리고 상세 지침은 일정한 체계 없이 나열되어 제시됨으로써 전략들 간 연계나 역동적 활용의 가능성이 잘 보이지 않는다는 지적을 받았다. 이러한 단점이 가장 많이 지적된 부분이 바로 '가치 탐구 촉진의 원리'인데, '가치 탐구 촉진의 원리' 아래에 들어가는 내용 항목들이 다소 위계가 분명하지 않고 병렬적인 것처럼 보인다고 하였다. 둘째, 설계 원칙들이 시사하는 전략들이 중복될 가능성이 있으며 전략별 해당 위치가 모호한 것들이 있다는 것이다. 셋째, 설계 원칙을 간결하게 제시해야 할 필요성을 제시하였다. 넷째, 교사가 설계 원리와 내용 요소를 모두 참고하는 불편을 덜 수 있도록 설계 원리와 내용 요소를 통합하라는 의견이 있었다. 마지막으로 미시적인 부분이지만, '하라', '한다' 등의 어미가 혼용되고 있어 기준에 따라 통일을 하면 좋겠다고 하였다.

② 개별 설계 원칙에 대한 검토

전문가들은 이어서 개별 설계 원칙과 상세 지침에 대해서도 4점 척도로 평정하였

다. 본문에서는 지면상 <표 Ⅲ-18>과 같이 개별 설계 원칙의 평정 결과만을 제시하고, 전체 상세 지침의 평정 결과는 <부록 2>에 제시한다.

각 설계 원칙의 평균 점수는 3.33점으로부터 4점 사이에 분포하였고, 상세 지침의 평균 점수도 역시 3.33점에서 4점 사이였다. 따라서 개별 설계 원칙과 상세 지침은 비교적 타당하다고 해석할 수 있다. 또한 내용 타당도 지수 또한 0.83과 1로 개별 설계 원리에 대한 전문가들의 평가는 상당히 일치하고 있다고 볼 수 있다.

<표 III-18> 수정된 1차 개별 설계 원칙에 대한 전문가의 검토 결과

범주	설계 원칙	평균	편차	CVI	IRA
토론 수업 조건 변인	1. 토론 수업의 조건 변인인 가치 논제 토론 수업의 목표를 고려하여 수업을 설계한다.	3.83	.408	1	1
	2. 학습자의 토론에 대한 선수준을 판단하여 수업을 설계한다.	3.5	.836	0.83	0.2
	3. 토론 수업을 수행하기 위한 교사 변인을 확인하여 수업 설계에 반영한다.	3.66	.516	1	1
	4. 교실 토론의 제약 조건을 고려하여 교수 · 설계에 반영한다.	3.83	.408	1	0.83
	5. 교과서 혹은 교재를 토론 학습의 목표에 맞게 수정 보완하여 활용한다.	3.83	.408	1	0.66
가치 탐구 촉진	6. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 수업 실행 모형에 반영한다.	4	0	1	1
	7. 수업 모형의 각 단계에서 참여자들의 학습 동기를 유발하고 유지하는 전략을 삽입한다.	3.66	.516	1	1
	8. 가치 논제 토론 준비 단계에서는 가치 논제 토론에 필요한 개념과 절차적 지식을 학습할 수 있도록 설계한다.	3.66	.516	1	1
	9. 토론의 수행 단계는 각각의 가치 논제 토론 수업 목표를 달성할 수 있는 형식과 내용으로 설계되어야 한다.	3.83	.408	1	0.5
	10. 가치 논제 토론의 평가 단계에서는 토론 학습의 전 과정을 반성적으로 성찰할 수 있도록 한다.	3.66	.516	1	0.75
	11. 가치 논제 토론을 증진하기 위하여 범교과 통합적 활동을 구성한다.	3.33	.816	0.83	0
	12. 가치 논제 토론 수업 목표에 따라 가치 논제 토론의 내용 요소를 범주화한다.	3.5	.836	0.83	0

	13. 가치의 속성을 고려하여 가치 논제를 생성하고 위계화한다.	3.66	.516	1	0.66
	14. 가치 논제 토론을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 한다.	3.66	.816	0.83	0.54
	15. 가치 논제 토론 평가는 가치 논제 토론을 바라보는 토론 평가 패러다임에 기반하여 고려하여야 한다.	3.5	.836	0.83	0
토론 상호작용 촉진	16. 토론 상호 작용을 촉진할 수 있는 논제를 제시한다.	3.83	.408	1	0.8
	17. 토론자와 청중 모두 능동적으로 논제에 대해 분석하고 탐구할 수 있도록 해야 한다.	3.83	.408	1	0.33
	18. 청중 설득이라는 목표를 공유하며 같은 소집단끼리는 협력하며 반대편과는 경쟁한다는 것을 토론의 여러 가지 상황 전개를 통해 강조하여야 한다.	3.5	.836	0.83	0.4
	19. 토론 교육에서 각 단계마다 교사의 역할을 명시한다.	3.33	.816	0.83	0
	20. 토론을 수행하며 교사는 학습자와 동등하고 협력적인 관계를 가지며, 함께 토론 논제를 탐구한다는 태도를 지녀야 한다.	3.5	.836	0.83	0
	21. 교실 토론의 맥락에 맞게 토론 형식을 조정하여 적용한다.	3.83	.408	1	1

그런데 전반적으로 평가자 간 일치도(IRA)가 낮다. 그 원인을 분석하였다. 우선 '2. 학습자의 토론에 대한 선수준을 판단하여 수업을 설계하라.'는 원칙의 IRA가 0.2로 낮은 평가자 간 일치도를 보인 것은 그 하위 상세 지침에서의 '토론에 대한 매력도'라는 모호한 용어의 사용 때문으로 보인다. 전문가들은 본 연구가 선행 연구인 최복자(2006)에 의거하여 제시한 '매력도'라고 하는 용어의 정합성에 의문을 제기하였다. 그리고 전문가들은 고려해야 하는 학습자 요인을 좀 더 범주화하여 나타내야 하며, 인지적 수준, 수행 능력이 무엇을 의미하는지 모호하다는 상세 의견을 덧붙여 제시하였다.

그리고 '9. 토론의 본 단계는 각각의 가치 논제 토론 수업 목표를 달성할 수 있는 형식과 내용으로 설계되어야 한다.'는 설계 원칙도 0.5의 낮은 평가자 간 일치도를 보였는데, 이는 상세 원리에서 노출된 '토론 패러다임'이 평가자들에게 낯선 느낌을 주었기 때문으로 추측된다. 전문가들은 '토론 목표에 따라 다른 토론 패러다임'을 결합한다는 진술에 더 부가적인 상세 설명을 요구했다.[89)]

또한 6, 11번 설계 원칙부터 20번 설계 원칙의 평가자 간 일치도(IRA)는 전반적으로 낮은데 이는 사회과 교사 D가 현재 교실 수업을 이끌어가는 입장에서 해당 수업에 대한 현장 적용성에 의심을 가지고 일관되게 낮은 점수 2점으로 평가한 결과이다. 그는 사회과의 입장에서 보았을 때 현재 가치 논제 토론 수업의 범교과 통합 활동의 설계가 구체화되어 있지 못하며, 현실성이 없다고 진단하였다. 그리고 이를 타개할 해결책으로 실제로 사회과 혹은 도덕과의 특정 단원으로 일정한 차시의 분량을 보여 주는 학습 지도안 샘플을 제시할 것을 제안하였다.[90]

요컨대, 본 연구자가 제시한 상세 지침에 대한 평가자 간 일치도가 낮은 것은 상세 지침의 구체화 정도가 낮고, 상세 지침에 드러나 있는 용어 사용과 구성에 일부 전문가들이 의구심을 가졌기 때문으로 보인다. 따라서 이는 반드시 개선되어야 할 부분이다.

③ 가치 논제 수업 모형에 대한 전문가 검토

<표 Ⅲ-19>는 설계 원칙과 상세 지침을 바탕으로 수정된 1차 수업 모형에 대한 전문가 검토 결과이다.

<표 Ⅲ-19> 수정된 1차 가치 논제 토론 수업 모형에 대한 전문가 검토 결과

영역	평균	편차	CVI	IRA
타당성	3.66	.516	1	0.4
설명력	3.66	.516	1	
유용성	3.33	.816	0.83	
보편성	2.83	.752	0.66	
이해도	3.33	.816	0.83	

모형에 대한 전문가들의 평가는 대체로 3.33점에서 3.66점 사이로 타당성, 설명력, 유용성, 이해도 측면에서 타당하다고 볼 수 있다. 그러나 해당 모형이 가치 논제 토론 수업을 설계하는데 보편적으로 이용될 가능성을 묻는 보편성 분야에서 2.83으로

89)한 전문가가 상세 의견에서 “토론 목표에 따라 다른 ‘토론 패러다임’을 결합한다고 했는데 그게 ‘토론 수업 목표’ 차원에서 구체적으로 어떤 영향을 미치는지 잘 모르겠어요.”(자료 ㉰-B021차) 등의 반응을 보인 것이 그 예이다.

90) D는 다음과 같은 상세 의견을 주었다. “(전략)실제 특정한 교과와 단원을 잡고, 일정한 차시의 분량을 보여주는 학습지도안 샘플이 있으면 좋을 것 같고, 이것이 도덕, 사회 교과와 어떤 관련을 맺을 수 있는지 밝혀주면 아주 좋을 것 같습니다.(자료 ㉰-D011차)

나와, 보편성 부분을 개선해야 하는 것으로 나왔다. 즉 전문가들은 본 연구에서 제시한 가치 논제 토론 패러다임과 수업 목표 결합의 도식으로는 구체적인 수업의 전모를 알 수 없으며, 본 연구자가 모형으로 제시한 것의 추상성과 교수·학습 지도안의 구체성 사이에 간극이 있다고 지적하였다. 즉 현재 모형이 너무나 추상적이며, 실제 수업 적용 국면을 고려하지 못한다는 것이다. 따라서 이러한 측면에서 국어 수업 뿐 아니라 타 교과의 가치 논제 토론 수업에 사용하기에 보편성이 떨어진다고 생각하는 것으로 드러났다. 즉 현재 모형보다 더 구조적이고 구체적인 수업 모형의 제시가 필요하다.[91]

2) 교실 토론 관점을 도입한 설계

위에 언급한 다양한 전문가의 검토 결과를 받아들여 다음과 같이 수정하였다. 첫째 설계 원칙의 범주를 재획정하여 체계화하고, 그 수를 축소하여 제시하였다. 이는 전문가들이 공통적으로 지적하였던 설계 원칙이 체계가 없어 보이고 중복되며 나열식으로 제시되었다고 지적한 바를 개선한 것이다. 먼저 설계 원칙의 영역 중 가장 문제가 되었던 '가치 탐구 촉진의 원리'를 재검토해 상세 지침으로 수준을 하향할 것들을 재조정하고, 상세 설명, 예 등으로 보완하여 설계 원칙을 축소하였다. 또한 토론 상호작용의 촉진 범주와 가치 탐구 촉진 범주를 다시 나누어 가치 논제 토론을 '아는 것'에 해당하는 가치 논제 토론의 이해 증진 범주와 '하는 것'에 해당하는 가치 논제 토론의 수행 범주로 구분하였다.

둘째, 내용 요소를 상세 지침과 함께 통합하여 교사가 상세 지침을 열람하면 자연스럽게 가치 논제 토론 수업 내용 요소도 알게 하였다. 그리하여 본 연구에서의 상세 지침은 교사가 가치 논제 토론 수업을 하기 위한 구체적 전략과 수업 내용을 포함하게 된다. 따라서 본 연구에서는 전문가와 교사가 상세 지침을 잘 활용할 수 있도록 상세 지침을 제시할 때, 해당 상세 지침에 대한 자세한 설명과 예시를 함께 제시하였다. 셋째, 설계 원칙을 보다 명확하게 서술하였다. 예를 들어 '학습자의 토론에 대한 선수준을 판단하여 수업을 설계하라'는 설계 원칙의 경우 '선수준'이라는 용어가 모호할 수 있다. 따라서 이러한 용어들을 보다 명확히 하여 '인지적 특성' '정서적 특성' 등으로 나타내고 상세 지침은 이를 보다 구체화한 것으로 정리하였다.

---

91) 한 전문가는 모형에 나타난 용어 중 토론 준비 단계의 두 번째 하위 단계의 명칭인 '가치 논제 수행 연습하기'를 '가치 논제 토론 연습하기' 혹은 '가치 논제 토론 과정 이해하기' 등으로 수정할 것을 제안하기도 하였다.

넷째, 수업 체제의 틀을 분명히 하고 또 실행 가능성을 높일 수 있도록 개선하였다. 이를 위하여 하위 요소를 설계 원칙 및 상세 지침, 수업 설계 모형, 교수ㆍ학습 모형의 3원 체계로 구성한다는 것을 명시하였다. 이때 수업 설계 모형은 교사의 수업 전 계획, 수업의 실행, 그리고 수업에 대한 평가의 전반적인 흐름을 지원하는 것이며, 교수ㆍ학습 모형은 교사의 교수 활동과 학습자의 학습 활동을 구체화하는 모형이다. 이 과정에서 해당 교수 설계 모형이 '교실 지향 모형'[92]이라는 성격을 분명히 하였다.

그리고 교수ㆍ학습 모형에서 교사들이 해당 패러다임의 의의를 이해하기 쉽도록 '이야기꾼으로서의 가치 논제 토론', '꼬마 사회과학자로서의 가치 논제 토론', '정책 입안자로서의 가치 논제 토론'[93]이라는 부제를 붙여 각 토론 수행 단계를 나타내고, 토론 준비, 토론 수행, 그리고 토론 평가 단계에서 행할 수 있는 구체적인 활동을 명시하였다.

(1) 2차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙과 상세 지침

또한 앞서 언급했듯이 수업 모형의 실행 가능성을 높일 수 있도록 그 하위 요소에 설계 원칙 및 상세 지침, 수업 설계 모형, 교수ㆍ학습 모형을 두어 3원 체계로 구성하였다. 먼저 설계 원칙과 상세 지침은 문헌 조사와 현장 검토, 그리고 1차 적용의 결과에 대한 이론적 재탐색을 바탕으로 제시된 것이다. 설계 원칙은 가치 논제 토론 수업을 설계하고 수행하는 교사의 포괄적 행동 원리이다. 이는 보다 상세하고 구체적인 행동 지침인 상세 지침으로 뒷받침된다.

그리고 설계 원칙과 상세 지침이 전체적으로 운용되는 양상이 표현된 수업 설계

---

92) 이는 구스타프슨과 브랜치(Gustafson & Branch 2007)의 구분에서 나온 것으로, 교실 지향 모형은 교실 내에서 교사에 의해서 전달되는 수업 설계를 대상으로 한다. 교수설계자와 교수자가 대체로 동일한 사람이며, 제한된 자원을 가지고 교수 설계의 기술과 경험이 비교적 적은 교수자에 의해서 실행되는 것이다. 초기 요구 분석 활동이 간단하게 처리되며 교사 혼자 내용을 선택하는 경우가 많다(임철일, 임정훈, 이동주, 2011). "'~를 고려하여 반영하라'고 하였을 때, 이것의 의미는 교사로 하여금 가치 논제 토론 수업의 진행 여부에 선택권을 주는 것인지 아니면 가치 논제 토론 수업에 맞추어 교사의 역량을 끌어올려야 함을 전제하는 것인지...이 두 가지 모두 결과적으로는 교사에게 너무 많은 부담을 주어 이 모형의 활용성을 떨어뜨리게 하는 것은 아닐지.."(자료 ㉮-F0301차) 등의 검토 의견에서 드러나는 현장 교사들의 부담을 완화하기 위해 교실 지향 모형임을 명확히 하고 교수자 변인에 대한 설계 원칙을 삭제하였다.

93) 사실 쟁점 의제 단계에서 토론자의 역할은 '대중 매체'로 비유되는 것이 적확하다. 그러나 이 의미가 불명확할 것을 우려하여 '정책 입안자'로 변경하여 제시한다.

모형이 제시된다. 여기에서는 수업 실행 활동 뿐 아니라 수업 계획 활동과 수업 평가 활동의 내용을 포함하여 교사의 자율적인 수업 기획 활동을 촉진할 수 있게 하였다. 마지막으로 가치 논제 토론 교수·학습 모형은 수업 실행 활동에 초점을 맞추어 교사가 수업 중에 단계별로 어떤 활동을 안내해야 하고 학습자들이 어떠한 학습 활동을 수행해야 하는지에 대해 보다 실질적인 정보를 제공하는 모형이다.

2차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙은 한때 21개에 이르렀던 설계 원칙을 <표 Ⅲ-20>과 같이 대폭 간소화하고, 중복되는 것을 통합 처리하여 4개의 영역과 7개의 설계 원칙으로 구조화하였다.

<표 III-20> 2차 가치 논제 토론 수업의 이론적 구성 범주와 설계 원칙

영역	설계 원칙
교실 토론 조건 분석	1.가치 논제 토론 수업의 목표를 고려하여 수업을 설계한다.
	2.학습자의 인지적, 정서적 특성을 분석하여 수업 전략을 마련한다.
	3. 시간, 학생 수, 교실 환경 등의 교실 토론의 제약 조건을 고려한다.
가치 논제 수업 내용 마련	4. 교육과정, 교과서 등 학습 자원을 토대로 논제 및 토론 수업 내용을 마련한다.
가치 논제 토론의 이해 증진	5. 가치 논제를 분석하여 논제로부터 필수 쟁점을 도출할 수 있도록 한다.
	6. 가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화한다.
가치 논제 토론의 수행	7. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 수업 모형에 반영한다.

<표 Ⅲ-20>에서 볼 수 있듯이, 각 범주에 해당하는 설계 원칙을 축소 서술하였다. 특히 수정 전 가장 문제가 되었던 '가치 탐구 촉진' 범주의 모호성을 타파하기 위해 이를 가치 논제 토론의 이해 증진과 가치 논제 토론 수행으로 나누었다. 그리고 가치 논제 토론을 하기 위해 알아야 하는 개념적 요소를 '이해 증진'에 그리고 실질적 가치 논제 토론의 수행과 관련한 요소는 '가치 논제 토론의 수행'에 배속하였다. 그리고 따로 수업 내용 요소를 제시하지 않는 대신, 상세 지침 속에 포함시켰다. 즉 상세 지침은 가치 논제 토론 수업 내용 요소와 이에 따른 구체적인 전략의 성격을 가지게 된다.

그리고 상세 지침을 제공하면서 전문가와 교사가 해당 상세 지침을 이해할 수 있

도록 상세 설명과 예시를 추가하였다. 요컨대 교사가 설계 원칙과 상세 지침만을 참고하더라도 가치 논제 토론 모형을 실현하고 점검할 수 있게 하였다. 이러한 상세 지침에 대한 설명은 다음 수업 설계 모형과 교수·학습 모형에 녹여 제시하도록 한다.

(2) 2차 가치 논제 토론 수업 설계 모형

[그림 Ⅲ-5]와 같은 수업 설계 모형은 교사의 수업 활동 추진의 과정에 맞춰 수업 계획, 수업 실행, 수업 평가의 절차를 안내한다.

㉠ 수업 계획 활동: 앞서 제시된 '교실 토론 조건 분석의 원칙'에 따라 수업 목표, 학습자, 교실 환경을 분석한다. 그리고 해당 결과에 따라 가치 논제 토론 수업을 설계하고 관련 자료를 개발하게 된다.

교사는 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지 목표 범주 중 자신이 기획할 가치 논제 토론 수업에서 중점적으로 달성하고자 하는 목표 범주를 설정한다. 이 세 가지 목표 범주는 가치 논제 토론 수업에 모두 일정 정도 구현되나, 중점적인 목표가 무엇인가에 따라 가치 논제 토론 수업의 상이 달라지는 것이다. 중점적인 목표를 설정하면 다른 목표를 하위 목표 혹은 등위 목표의 관계로 설정하여, 위계화하고 각 목표 범주를 수업의 맥락에 맞게 구체화하여 기술한다. 이때 부가적인 목표를 설정할 수도 있다.

또한 학습자의 토론에 대한 선행 학습 수준을 확인하고 오개념이 있으면 바로잡아야 하며, 학습자의 토론 수행 능력 수준을 확인하고 토론 시간, 토론 형식, 논제 선택, 토론자와 청중 역할 배분 등 수업 전략에 반영한다. 또한 토론에 대한 흥미도에 따라 논제 선정 및 토론 도입 활동을 달리할 수도 있다.

그리고 교실 토론 관점에서 가치 논제 토론 수업 설계를 할 때는 시간, 학생 수, 교실 환경 등의 제약 조건을 따져 보는 것이 중요하다. 이후 교수·학습 모형에서 제시되는 것처럼 시간 조건에 따라 토론 수업을 구성을 확장 혹은 축소할 계획을 세우며, 학생 수를 고려하여 학생 수가 많으면 모둠 활동을 활용하고, 학습자들이 청중, 토론자, 사회자 등의 역할을 돌아가며 맡아 할 수 있도록 고려한다. 또한 도서, 책상, 인터넷 등의 사용 가능성을 고려하여 토론 활동 지원 방안을 마련한다.

그리고 '가치 논제 토론 수업 내용 마련의 원칙'에 따라 교육과정과 교과서를 토대로 논제 및 토론 수업 내용을 마련하게 된다. 먼저 토론의 개념, 절차, 대표 토론

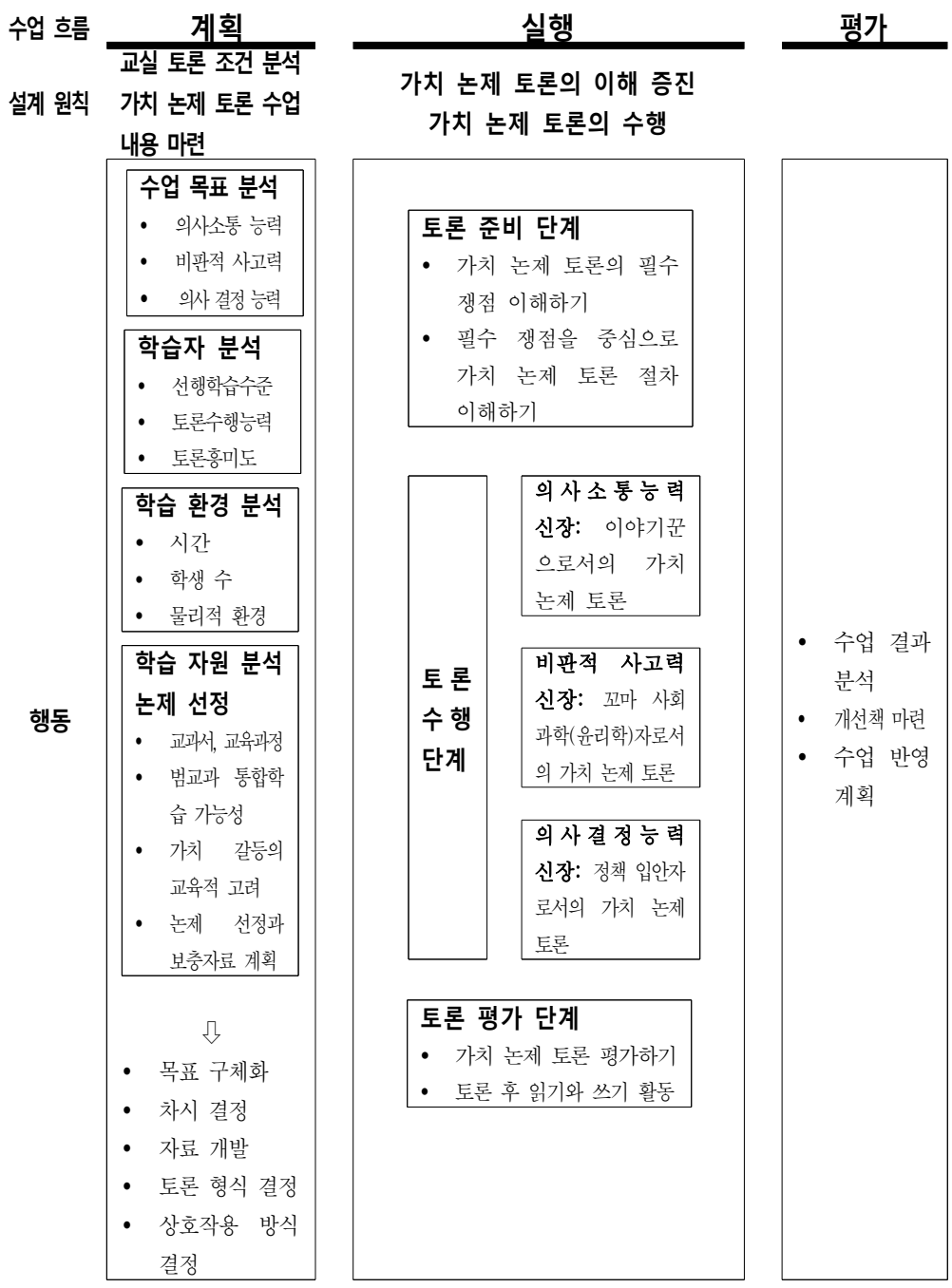
텍스트가 실린 국어 교과서 혹은 교재를 수정하고 보완하여 토론 개념과 특성 이해, 수행 연습에 활용할 수 있다. 만약 가치 논제 토론이 대표 텍스트로 사용되고 있다면, 교사는 해당 담화를 점검하여 부적절한 부분[94]을 수정하여 이를 활용할 수 있다. 정책 논제 토론이 대표 텍스트라면, 교과서에서 부가적으로 제시한 다른 논제로 대체하여 활동을 하거나, 교사가 논제를 따로 선정하고, 교과서의 학습 활동의 흐름을 따라 수업을 할 수 있다. 또한 꼭 토론 단원이 아니더라도 국어 교과서에 실린 소설 등 교과 내용을 토론 학습에 맞게 활용할 수 있으며, 이 과정에서 사회과, 도덕과 등 가치 논제의 보고(寶庫)가 될 수 있는 타 교과와의 다양한 수준의 통합 학습을 모색할 수 있다. 교사는 중점 토론 수업 목표에 적절하며, 토론 상호 작용을 촉진할 수 있는 논제를 선정하여야 한다. 이때 가치 논제가 대상으로 하는 가치 갈등의 중요성, 강도, 영향, 지속성 등을 고려하여 적절한 보충 자료와 함께 제공할 수 있어야 한다.

㉡ 수업 실행 활동: 본고에서는 이후 이루어질 수업 중 활동을 <가치 논제 토론의 이해 증진 원칙>과 <가치 논제 토론의 수행 원칙>에 따라 크게 토론 준비 단계, 토론 수행 단계, 토론 평가 단계로 나누었다. 특히 본 수업 중 활동에서는 각 단계를 최대한 분절하여, 이를 교사가 교실 환경과 시간의 여유에 따라 수행할 수 있게 하여 교사의 부담을 최대한 경감시키고자 하였다. 자세한 내용은 뒤이어 제시할 교수·학습 모형에서 구체화하기로 한다.

㉢ 수업 평가 활동: 수업 실행 활동을 끝내고 수업 결과를 분석하고 학습자들의 의견을 청취하여 해당 수업의 문제점을 진단하고 개선안을 마련할 수 있다.

---

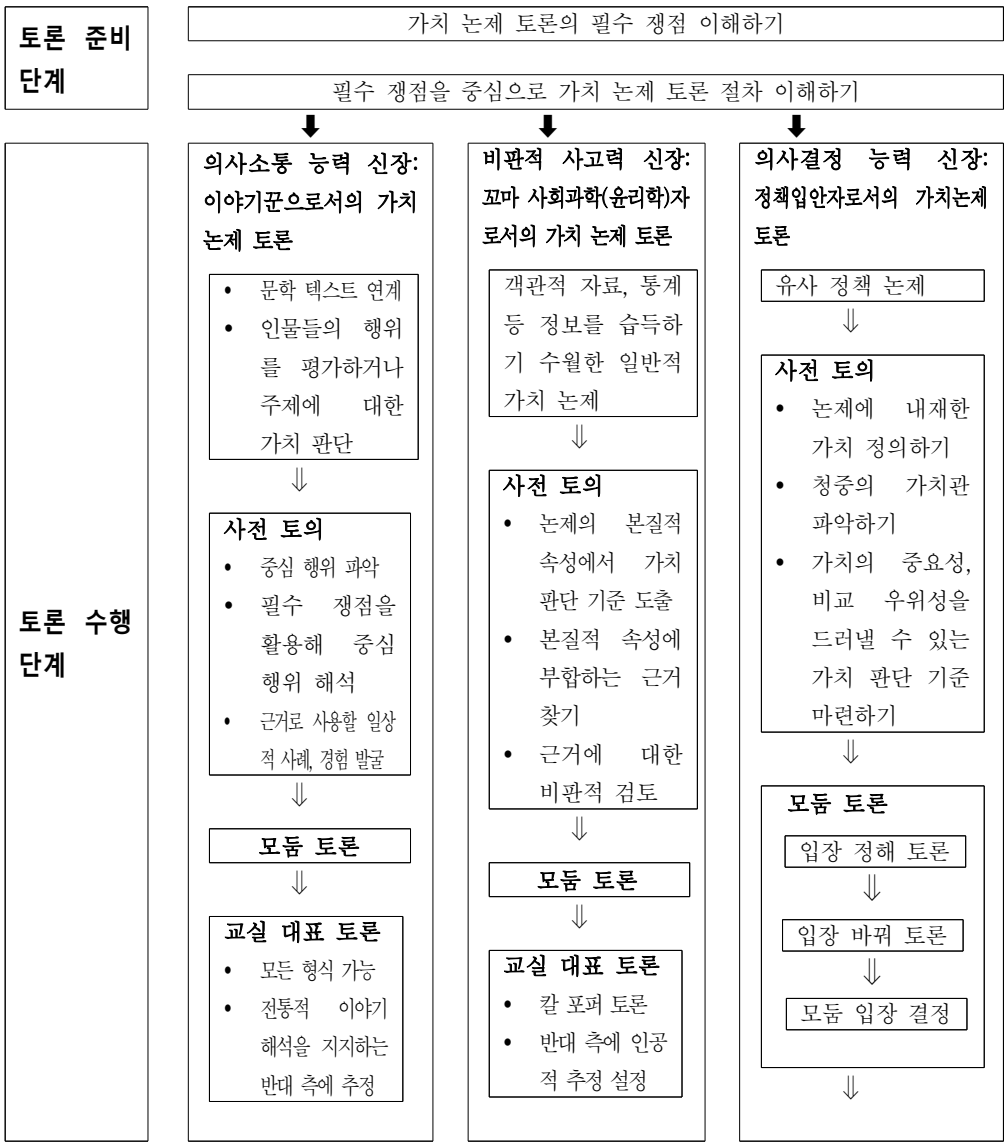
94) 앞서 2장에서 현재 교과서 토론 단원의 대표 토론 텍스트에는 가치 논제의 필수 쟁점이 드러나 있지 않은 것 등의 문제점이 노출된다고 논의하였다. 이러한 토론 텍스트는 학습자들에게 오개념을 줄 수 있으므로, 교사가 수정하여 활용하거나, 토론 텍스트를 제시하는 과정에서 학습자들에게 해당 텍스트의 잘못된 점을 지적할 수 있어야 할 것이다.

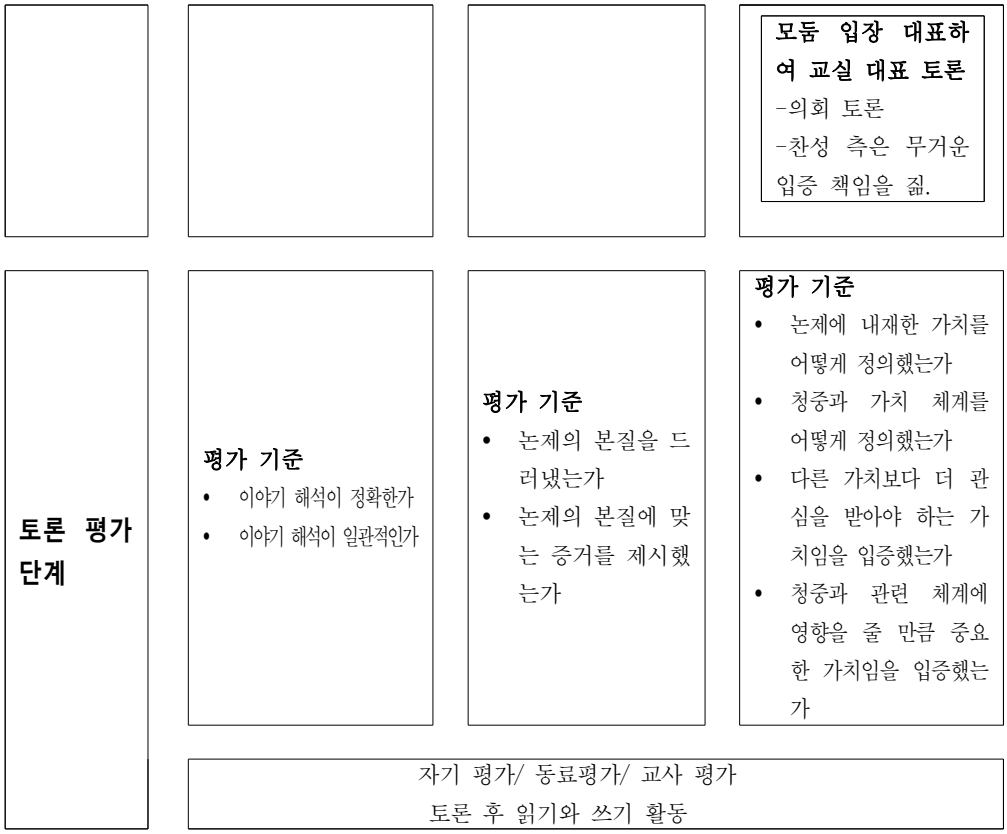


[그림 III-5] 2차 가치 논제 토론 수업 설계 모형

② 가치 논제 토론 교수·학습 모형

이는 수업 실행 활동에 초점을 맞추어 교사가 수업 중에 단계별로 어떤 활동을 안내해야 하고 학습자들이 어떠한 학습 활동을 수행해야 하는지에 대해 보다 실질적인 정보를 제공하는 모형이다.





[그림 III-6] 2차 가치 논제 토론 교수 · 학습 모형

토론 준비 단계는 가치 논제 토론의 필수 쟁점 이해하기(개념), 필수 쟁점을 중심으로 가치 논제 토론 절차 이해하기(절차)의 두 단계로 세분화될 수 있다. '가치 논제 토론의 필수 쟁점 이해하기'에서는 가치 논제의 개념과 가치 논제의 필수 쟁점에 대해서 배우게 된다. 특히 가치 논제를 분석하는 방법을 필수 쟁점을 중심으로 배우게 된다. 예를 들어 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 나누고, 가치 논제의 평가 대상에 대해 개념 정의를 하며, 평가 용어와 연관하여 가치 전제와 가치 판단 기준을 형성하는 방법을 알게 된다. 또한 다양한 근거를 활용하여 가치 판단 기준과 평가 대상이 부합하는지 논증하는 가치 적용 쟁점을 제시할 수 있어야 한다.

그리고 두 번째 단계인 '필수 쟁점을 중심으로 가치 논제 토론 절차 이해하기'에서는 주로 '가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화한다.'는 원칙이 작동한다. 앞서 1차 순환에서 이 원칙은 주로 교사의 구체적인 수업 전략으로

구성되어 있었다. 그러나 수업 내용 요소가 상세 지침에 통합되면서, ‘전체적 관점’으로 볼 수 있게 하는 수업 내용의 요소로 가치 논제 토론의 입증 책임과 추정이 포함되었다. 학습자들은 입증 책임과 추정을 통해 토론자의 책임과 역할에 대해 배우게 된다. 또한 교사는 학습자들이 전체적인 가치 논제 토론의 모습을 알게 하기 위해 모범적인 가치 논제 토론의 사례를 제공할 수 있으며, 2장에서 논의한 것과 같이 사소한 사례만을 집중 공방하게 하지 않게 하기 위해 논쟁에서 중요하게 짚고 넘어가야 할 쟁점들을 관할권에 대한 쟁점 범주, 판단 기준적 쟁점 범주, 실질적 쟁점 범주로 나누어 제공할 수 있을 것이다. 또한 개념 정의 혹은 판단 기준 등에 대한 반박의 구조적인 방법과 입론을 제시하는 구조적 틀을 함께 제공하여 학습자들이 필수 쟁점 중심으로 입론을 구성하고 개념 정의 혹은 판단 기준 등에 대해 반박하는 활동을 수행할 수 있게 하였다.

또한 토론 수행 단계는 토론 수업의 목표에 따라 세 가지로 분기된다. 이는 가치 문제에 대한 ‘의사소통 능력’, ‘비판적 사고력’, ‘의사 결정 능력’의 세 가지이며, 이는 중점 학습 목표가 무엇이냐에 따라 선택 가능하다. 교사의 이해를 돕기 위해 본고에서는 각 단계를 ‘이야기꾼으로서의 가치 논제 토론’, ‘꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론’, ‘정책 입안자로서의 가치 논제 토론’으로 명명하였다. 이 중 한 가지를 선택하여 학습하는 것이 전형적이나 만약 시간이 충분하고 학습자들의 요구가 있다면 세 단계를 모두 순차적으로 경험할 수도 있다. 이때 이론적으로는 ‘의사소통 능력’ ‘비판적 사고력’, ‘의사 결정 능력’의 순으로 난도를 배열할 수 있다. 하지만 해당 단계에서 취하는 논제에 따라 실제 난도는 달라질 수 있다.

또한 본 연구에서는 토론 수행 단계에 사전 토의 절차와 모둠 토론 절차를 포함하였다. 사전 토의 절차는 학습자들이 본격적인 토론에 앞서 논제를 분석하고 이해하며, 풍부한 쟁점을 도출하기 위한 것이며, 토론의 ‘경쟁’적 속성을 두려워하는 학습자에게 토론이 가지고 있는 협력적 측면을 드러내는 장치도 된다. 그리고 모둠 토론과 학급 전체 토론 절차를 포함하여 되도록 많은 학습자가 다양한 역할을 수행하며 토론을 경험할 수 있도록 하였다.

이 토론 수행 단계는 각 토론 수행 단계의 목표에 적절한 패러다임과 결합하여, 토론자와 청중의 위상, 중점적인 수업 내용, 평가 기준, 적절한 논제 등이 구체화되게 된다. 이를 본 연구에서는 이후 2차 적용에서 구체적인 예를 들어 제시한다.

또한 토론을 할 때 청중 설득이라는 목표를 공유하는 같은 팀 내 협의 시간을 별도로 마련하고, 경청과 존중 등의 교실 의사소통 규칙을 강조하고, 토론이 원활하게

진행되지 않을 시 교사가 효과적으로 개입하며, 청중의 질문 절차를 삽입하는 등의 토론의 상호작용을 촉진하는 절차를 마련한다. 마지막으로 토론 평가 단계에서는 토론 수업과 수행한 가치 논제 토론에 대해 평가하게 된다. 이때 자기 평가, 동료 평가, 교사 평가 등을 다양하게 활용하여 다양한 사람들의 시각을 들어 토론 수행을 성찰할 수 있게 하며, 평가의 목적에 맞게 평가의 범위 및 방법을 다양하게 실시한다. 또한 가치 논제 토론의 수업 목표를 달성할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 병행할 수 있다.

3) 세 가지 수업 목표 범주의 순차적 적용과 평가

위와 같이 마련한 가치 논제 토론 수업 체제를 실제 수업에 적용하여 그 결과를 평가한다. 특히 2차 형성적 순환에서 적용될 가치 논제 토론 수업 체제는 '교실 토론의 관점'에서 기획된 것으로 가치 논제 토론 수업의 목표를 세 가지 범주로 구분하여, 이에 따른 토론 수행 단계를 설정한 것이 가장 큰 특징이다. 보통 이 세 가지 범주의 토론 수행 단계 중 하나를 선택하여 수행하는 것이 일반적일 것이나, 본 연구에서는 이 토론 수행 단계를 실제로 검증하기 위하여 세 가지의 수행 단계, 즉 이야기꾼으로서의 가치 논제 토론(가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장), 꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론(가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장), 정책입안자로서의 가치 논제 토론(가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장)의 단계를 순차적으로 적용하여 그 결과를 평가한다.

(1) 수업 계획 활동

① 학습자 분석

2차 수업 설계에서도 학습자 요소는 수업 전 분석해야 할 가장 중요한 요소이다. 이때 학습자들의 토론에 대한 선행 학습 수준과 수행 능력 수준, 그리고 토론에 대한 흥미도가 학습자들을 분석할 주요 기준이 된다. 본 2차 적용에 투입될 학습자들은 울산 O중학교에서 1년 동안 독서 활동을 해 온 예비 3학년 학습자들로 참여한 인원은 12명이었다. 담당 교사는 이들이 본격적인 토론 경험은 별로 없으나 토론에 대한 관심이 많아 학습자들끼리 토론 동아리를 운영하고 있다고 하였다. 또한 독서 토의를 많이 수행하여 서로에 대해 잘 알고 있었다.

해당 학습자들은 대체로 자체적으로 운영 중인 동아리 활동을 통해 토론을 접하였으며, 학교에서는 주로 국어 시간에, 일 년에 1~2번, 1~2차시를 할애하여 토론에 대해 접했다고 답하였다. 또한 토론의 논제에 대해 수업을 받은 토론자는 12명 중 7명으로 거의 절반이었으며, 가치 논제에 대해 알고 있다고 대답한 토론자도 8명으로 절반을 넘었다. 그러나 가치 논제에 대해 학교에서 배운 것은 아니고 동아리 활동 중 스스로 책을 찾아보던 중에 알게 되었다고 답하였다. 이들은 1명을 제외하고 모두 토론자로서 3~4회 이상 토론을 해 본 경험이 있었으며 9명의 학생이 토론이 즐겁다고 하였다.

② 토론 수업 환경 분석과 토론 수업 목표 설정

본 수업의 학습자들은 토론에 대한 선행 지식 수준이 전반적으로 높은 편으로 평가된다. 특히 토론의 논제에 대해 직접 수업을 받은 것이 아니라 책을 읽으며 개념을 습득할 정도로 자율적으로 토론 능력을 신장하고자 하는 욕구가 강한 것으로 보인다. 또한 토론에 대해 흥미를 느끼고 있어 1차에 비해 보다 난도가 높은 내용 요소를 수업에 도입할 만하다고 판단하였다. 그리고 2차 적용 수업은 방과 후 수업이기 때문에 교사에게 전적으로 수업 설계의 재량권이 있었으며, 인원수가 적었다. 따라서 이러한 이점을 최대한 이용하여, 가치 논제 토론을 전면에 내세워 해당 수업을 전면 재구성하였다. 즉 연구자는 앞서 병렬적으로 구성한 목표에 따른 토론 수행 단계, 즉 가치 문제에 대한 '의사소통 능력', '비판적 사고력', '의사 결정 능력' 신장에 대한 수행 단계를 모두 순차적으로 적용하기로 하였다.

그리고 교과서에서 토론 수업 내용을 마련하고, 토론의 논제와 보충 자료를 발굴하려고 하였다. 연구자는 1차 적용 때 사용하였던 "베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복하다."를 그대로 채택하였다. 또한 '비판적 사고력' 단계와 '의사 결정 능력' 단계에서 활용할 수 있는 논제를 찾기 위해 아래와 같은 사회과와 도덕과 교육과정을 분석하여 논제를 생성하였다. 각 교육과정에 해당하는 사회과와 도덕과 교과서는 학습자들이 논제를 분석하는 것을 돕는 보충 자료로 제시되었다.

[사회]
(3) 사회의 변동과 발전
사회 변동의 의미를 이해하고, 현대 한국 사회의 변동 양상을 파악한다. 이를 바탕으로 한국 사회의 변동 과정에서 나타난 남북 분단과 한국 사회 변동의 최근 경향에

대해 분석하고, 이에 대한 대응 방안을 모색한다.

㈎ 현대 사회의 변동(예, 산업화, 정보화, 세계화 등)을 이해하고, 자료 분석을 통해 한국 사회 변동의 특징을 제시할 수 있다.

㈏ 한국 사회의 변동 과정에서 나타난 남북 분단에 대해 분석하고, 통일의 필요성에 대한 인식을 바탕으로 분단 극복 방안을 탐구한다.

㈐ 한국 사회 변동의 최근 경향(예, 저출산·고령화, 다문화적 변화 등)을 탐구하고, 사례 분석을 통해 이에 대한 대응 방안을 제시할 수 있다(교육과학기술부, 2012: 26).

[도덕]

(3) 사회· 국가· 지구공동체와의 관계

㈎ 인간 존엄성과 인권

인간 존엄성과 인권이 보편적 가치임을 이해하고, 사회적 약자의 고통과 불행에 대한 공감을 바탕으로 소외받는 이에 대한 배려와 보호의 당위성을 깨달아 내면화한다. 또한 성에 대한 편견을 극복하고 양성의 상호 보완성을 바탕으로 상호 존중받을 수 있도록 실천하려는 태도를 지닌다.

① 인간 존엄성과 인권의 보편성

② 사회적 약자의 고통과 불행에 대한 공감과 배려

③ 양성 평등의 도덕적 의미와 실천(교육과학기술부, 2012: 23)

이 사회과, 도덕과 내용은 모두 이들이 2학년에서 학습했다는 점에서, 이러한 내용을 무리 없이 소화할 수 있을 것이라고 보았다. 이는 연구자가 국어 교사이며, 현재 사회과, 혹은 도덕과 교사와 협력하여 수업을 진행할 상황이 아닌 것을 고려한 결과이다. 이 내용에 따라 “정보화 사회는 우리의 이익이다.”, “여성 할당제는 바람직하다.”의 논제를 생성하였다. 이러한 설계를 통해 해당 연구자가 실제로 수업한 가치 논제 토론 수업의 개요는 <표 Ⅲ-21>과 같다.

<표 Ⅲ-21> 2차 가치 논제 토론 수업이 실제 구현된 개요

재구성한 단원명	가치 논제 토론의 이해와 수행
핵심 개념	가치 논제 토론, 가치 논제의 절차, 가치 논제의 필수 쟁점, 가치 논제에 대한 의사소통 능력, 비판적 사고력, 의사 결정 능력
교과 통합의 방법	도덕과, 사회과의 중요한 개념을 가치 논제로 생성하고, 이를 토론한다. 즉 도덕과와 사회과는 ‘토론의 논제’를 지원하고, 국어과는 해당 가치 논제를 원활하게 토론할 의사소통의 도구와 자원을 제공한다.
목표	●[의사소통 능력 신장] 가치 논제의 필수 쟁점을 도출하고 이를 중심으로 논쟁할 수 있다.

		●[의사소통 능력 신장] 다양한 설득 전략을 사용하여 자신의 의견을 수용하도록 청중을 설득할 수 있다. ●[의사소통 능력 신장] 가치 문제에 대한 자신의 입장을 청중 앞에서 발표할 수 있다. ●[비판적 사고력] 다양한 정보를 선택하고 종합하여 가치 문제에 대한 자신의 가설을 세울 수 있다. ●[비판적 사고력] 다른 이들과의 토의를 통해 자신의 가설을 수정하고 보완한다. ●[비판적 사고력] 다양한 정보를 취사, 선택, 종합하여 가치 문제에 대한 가설을 검증한다. ●[의사 결정 능력 신장] 소집단이 합의한 의사결정안을 대표하여 토론할 수 있다. ●[의사 결정 능력 신장] 토론 형식과 절차에 따라 가치 문제에 대한 의사 결정을 내린다.
주요 수업 도구		갤럭시 노트 10.1. 2014 에디션, 학습지, ppt, 스톱워치
사전 능력 검사		학습자들의 사전 능력 정도를 알아보는 설문지 작성, 토론 지원자들의 가치 논제 토론 수행(“사형제 폐지는 정당하다.”, “빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다.”, “선의의 거짓말은 바람직하다.”), 이에 대한 교사 평가
토론 준비 단계	1차시	• 토론의 논제 분류하기, 가치 논제 개념 알기 • 가치 논제 토론의 가치 알기 • 가치 논제 생성해 보기
	2차시	• 가치 논제 토론의 필수 쟁점 알기 • 가치 논제 토론의 필수 쟁점 도출 연습하기
	3차시	• 가치 논제 토론의 절차 이해하기 • 가치 논제 토론의 필수 쟁점 중심으로 논쟁하는 법 이해하기 • 토론 수행 단계의 논제 제시하고 토론 개요서 과제 제시
토론 수행 단계	4차시	**[의사소통 능력 신장을 위한 가치 논제 토론]: 베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다.** • 사전 토의: 인물의 중심 행위 평가 • 모둠 토론하기 • 모둠 토론 결과 평가하기 • 다음 토론 논제 제시하고 토론 개요서 과제 제시
	5차시	• 대표 토론하기 ‘베짱이의 삶은 개미보다 행복했다’ • 토론 결과 평가하기 • 토론 후 과제로 글쓰기

	6차시	**[비판적 사고력 신장을 위한 가치 논제 토론]: 정보화 사회는 우리의 이익이다.** • 증거 자료 검토를 위한 사전 토의 • 모둠 토론하기 • 모둠 토론 결과 평가하기 • 다음 토론 논제 제시하고 토론 개요서 과제 제시
	7차시	• 대표 토론하기 '정보화 사회는 우리의 이익이다' • 토론 결과 평가하기 • 토론 후 과제로 글쓰기 **[의사 결정 능력 신장을 위한 가치 논제 토론]: 여성할당제는 바람직하다.** • 찬반 입장 결정하여 모둠 토론 1 • 입장을 바꾸어 모둠 토론 2
토론 평가 단계	8차시	• 모둠 토론 결과를 종합하여 모둠의 입장 정하기 • 모둠 입장으로 대표 토론하고 토론 결과 평가하기 • 토론 후 과제로 글쓰기, 토론 수업 평가하기
사후 능력 검사		1차시에 토론 수행했던 지원자들 다른 주제로 토론 수행하기("가난은 개인의 탓이다.", "인간 존엄사의 허용은 정당하다.", "예뻐지기 위한 성형수술은 바람직하다.")/ 토론 수업 평가하기

(2) 수업 실행 활동

① 1차시

1차시는 1차 적용과 같은 순서로 진행되었다. 다만 가치 논제 토론의 의의에 대해 언급하였다. 이는 '가치 논제 토론을 왜 하느냐'는 학습자의 질문에 의한 것이다. 학습자는 '정책은 모두가 영향을 받으므로 정책 논제로 토론하는 것은 이해할 수 있는데, 개개인이 모두 다르게 생각할 만한 가치를 왜 토론하는지 모르겠다'는 의문을 품고 있었다. 이는 앞서 Ⅱ장에서 언급했듯이 '가치'를 개인의 문제 혹은 개인의 취향 문제로 국한하여 생각하는 학습자들의 인식에서 비롯된 질문이라고 할 수 있다. 연구자는 학습자들이 가치 논제 토론을 '개인의 문제' 혹은 '개인의 취향 문제'로 생각하는 것을 수정하기 위해 공적 의미로서의 가치에 대해 언급하였다.

② 2차시

2차시에서는 필수 쟁점의 개념과, 논제로부터 필수 쟁점을 도출하는 방법에 대해 학습하였다. 이때 가치 논제의 평가 대상, 평가 용어로부터 필수 쟁점이 도출되는 것을 Ⅱ장에서 제시한 것과 같이 도식화하여 제공하였다. 이때 학습자들이 친근감을 느끼고 흥미를 느낄 만한 가치 판단 명제를 제시하여, 학습자들이 필수 쟁점의 논리 구조를 이해할 수 있도록 하였다.

또한 가치 논제 토론의 필수 쟁점인 개념 정의, 가치 전체, 가치 판단 기준, 가치 적용에 대해 세부적인 사항을 학습하였다. 특히 핵심 개념 정의에 관해서는 가치 논제의 필수 쟁점이며, 찬성 측에 우선적인 권한이 있지만 반대 측은 이에 대해 이의를 제기하고 반박할 수 있다는 것을 분명히 하였다. 1차 적용의 학습자들은 토론 경험 자체가 적어 찬성 측 입론자가 '핵심 개념 정의'를 하여야 한다는 것 자체를 학습해야 했지만, 2차 적용의 학습자들은 '핵심 개념 정의'가 찬성 측의 권한이라는 것을 알고 있었다. 따라서 이러한 선행 학습 수준에 맞춰, 가치 논제 토론에서는 이 핵심 개념 정의 자체에 대한 도전이 필요하다는 것을 설명하였다. 그렇다면 어떤 기준으로 자신의 개념 정의를 세우며, 어떤 기준으로 상대방의 정의에 도전할 것인가? 이때 활용할 수 있는 것으로는 앞서 Ⅱ장에서 기술한 리처드(Richards, 1992)의 핵심 개념 정의에 대한 기준 등이 있을 수 있지만 아직 학습자들에게 제공될 만큼 충분히 구체화되지 못한 측면이 있어, 학습자들은 이를 잘 이해하지 못하였다. 이는 이후 해결해야 할 과제로 남았다.

그리고 가치 판단 기준이 가치 전제로부터 도출되는 양상을 '잣대', '길', '렌즈'라는 비유를 사용하여 설명하였다. 또한 가치 판단 기준과 평가 대상이 부합하는 가치 적용을 제시할 수 있도록 한다.

③ 3차시

3차시에서는 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 중심으로 논쟁하는 것을 학습하고자 하였다. 이 과정에서 교사는 찬성 측이 항상 토론 과정에서 왼쪽에 앉는 것을 상기시키면서 이를 변화(left)와 연계하여, 듣는 이들의 가치관을 변화시켜야 하는 찬성 측의 책임을 설명하였다. 또한 반대 측의 수성의 책임을 언급하였다. 하지만 개별적인 주장을 펼 때는 찬반 모두가 항상 근거를 대야 함을 설명하였다.

이 과정에서 가치 논제 토론의 필수 요소인 찬반 측의 입론, 그리고 상호 작용, 반론 등이 모두 드러나게 작성된 가치 논제 토론 텍스트를 배부하고 이를 학습자들에게 읽게 하여 가치 논제 토론의 전모를 이해시키고자 하였다. 이 시나리오를 실연하면서 학습자들에게 가치 논쟁은 주로 '관할권적 쟁점, 판단 기준적 쟁점, 실질적 쟁점'으로 행해진다는 것을 설명하였으나, 학습자들은 이해가 잘 가지 않는다고 지적하였다. 따라서 용어를 수정하여 학습자들이 쉽게 이해하게 해야 할 것이다

④ 4차시

'이야기꾼으로서의 가치 논제 토론' 단계의 논제는 1차 적용 때 활용했던 논제인 "베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다."이다. 이때 1차 적용과 마찬가지로 토론 개요서를 먼저 쓴 다음 학습자들은 사전 토의에 임했다. 교사는 해당 토론의 의의에 대해 말하면서 해당 수업 목표를 달성하기 위한 토론자의 위상, 청중의 위상, 그리고 허용되는 근거들의 종류, 그리고 어떤 식으로 평가해야 하는지에 대해 언급하였다.

[자료 ㉱-O연구자도입04]

이때 우리는 왜 토론을 하냐면 우리는 개미의 삶, 그리고 베짱이의 삶을 서로 대변하는 사람들입니다. 똑같은 이야기라도 서로 다른 시각에서 보면 전혀 다른 이야기가 됩니다. 찬성 측과 반대 측은 서로 다른 개미의 버전과 베짱이의 버전을 가지고 청중에게 설득하는 사람들인 거죠. 청중은 과연 어느 쪽의 이야기의 관점이 일관성이 있는지 그리고 우리의 삶에 핵심적인지를 판단해야 해요. 개미와 베짱이는 정말 개미와 베짱이가 아니잖아요↗ 개미와 베짱이는 사람을 상징해요. 어떤 사람이 개미 같은 사람인지 어떤 사람이 베짱이 같은 사람인지 생각해 보고 어떤 삶이 더 행복한 것인지를 말해야 됩니다. 우화에요. 따라서 여기선 여러분 삶을 돌아보고 비유나 경험이나 이런 생생한 것들을 다 동원해서 말할 수 있어요.

그리고 사전 토의 절차를 수업 목표에 맞게 특성화하였다. 이 내러티브 패러다임과 결합한 수행 단계에서는 사전 토의에서 각 인물의 중심 행위에 대해 구체화하고 이를 필수 쟁점과 연결해야 한다. 내러티브 패러다임에서는 찬성 측과 반대 측이 서로 다른 중심 행위의 해석 방식을 가질 수 있다. 이때 중심 행위의 분석 요소는 행위자(agent), 장면(scene), 의도(purpose), 작용(agency), 결과(act)로 나눌 수 있는데(Bartanen, K., 1985), 이를 아래 학습지와 같이 사전 토의의 내용에 포함시켰다.

1. ‘행복’이란 어떻게 정의할 수 있을까요? 조원들의 생각을 모아 토의해 봅시다. 마인드맵을 이용해도 됩니다.
2. ‘개미가 행복했다’ ‘베짱이가 행복했다’ 고 말할 때 가장 결정적인 개미 혹은 베짱이의 행동은 무엇일까요? 토의해 봅시다.

-개미가 행복했다. 왜냐하면 개미는 ( ) 상황에서 ( )하기 위해 ( )라는 행동을 하였고, 그 결과 ( ). -베짱이가 행복했다. 왜냐면 베짱이는 ( ) 상황에서 ( ) 하기 위해 ( ) 라는 행동을 하였고, 그 결과 ( ).

3. 위의 개미와 베짱이 행복 주장을 뒷받침할 수 있는 근거, 사례, 읽은 책, 영화 내용 등 풍부하게 토의해 보고 적어 봅시다.

즉 개미와 베짱이의 행위를 학습자들이 파악할 때 위 5가지 요소를 활용할 수 있도록 하였다. 또한 해당 우화와 관련될 수 있는 일상적 사례, 경험 등을 풍부하게 도출할 수 있도록 독려하였다. 이후 모둠 토론을 수행하고 대표 토론을 할 모둠원을 선발하였다.

⑤ 5차시

5차시에서는 “베짱이의 삶이 개미의 삶보다 행복했다.”는 논제에 대해 대표 토론을 실시하였다. 이 논제는 베짱이의 삶, 개미의 삶 등이 평가 대상이 되며 ‘행복하다’는 구체적 평가 용어를 가진 비교형 가치 논제이다. 이때 관건은 우화 속에서 드러난 베짱이와 개미의 중심 행위를 통해 그들의 삶을 개념 정의하고, 행복이라고 하는 가치 전제에서 각자의 가치 판단 기준을 도출하여, 해당 기준에 베짱이의 삶, 혹은 개미의 삶이 맞는 사례를 제시하는 것이다. 교사는 학습자들에게 토론의 평가 기준에 대해 설명하면서 내러티브 패러다임에 따라 개미와 베짱이의 이야기를 설득력 있게 다시 해석하고, 일관된 관점으로 바라본 토론자가 우위에 설 수 있다는 것을 강조하였다.

내러티브 패러다임에서는 모든 토론 형식이 활용 가능하므로, 기본적인 CEDA 토론의 형식을 선택하되, 학습자들이 반대 신문 절차에 익숙하지 않은 것을 고려하여 한 사람이 질의권을 단독으로 운영하는 것이 아니라 같은 편 모든 학습자가 질의할 수 있도록 하였다.

[자료 ㉮-O전체토론0501]

찬성 1: (전략) 저희는 행복을 개인이 단순히 느끼는 육체적 정신적 쾌락으로 볼 수 있습니다. (중략) 베짱이는 올지도 안 올지도 모르는 불확실한 미래를 위해서 현재를 희생하는 대신에 현재의 가치를 즐기면서 하루하루 즐기는 삶을 살았습니다.(중략). 예를 들어 한비야나 잠시 멈춘 세계 일주의 오빛나 처럼 현재의 자신의 즐거움 도전 이런 거를 두 분 멋진 삶을 살았다고 말할 수 있는데 반면에 스크루지 영감 아시죠 평생 돈을 버는 데만 집착하다가((시간 종료))

찬성 측은 행복을 정신적이고 육체적 쾌락으로 규정하고 있다. 이는 행복을 구체화한 가치 판단 기준으로 기능한다. 찬성 측은 베짱이의 삶이 정신적이고 육체적인 쾌락을 느끼는 삶이었으며, 이러한 베짱이의 삶은 오빛나, 한비야 등의 예처럼 바람직한 것이라고 할 수 있다고 하였다. 이 토론자는 특히 단순히 텍스트 내에서만 해당 근거를 탐색하는 것이 아니라 이 우화가 '사람의 삶'을 빗댄 것이라는 취지에 맞게 자신의 독서 경험 등에서 폭넓게 근거를 탐색하였다.

[자료 ㉮-O전체토론0501]

반대 1: 아까 여왕개미가 시켜서 일을 한다고 했는데 실제로 이 우화에는 여왕개미 이야기가 언급되어 있지 않습니다. 인간 사회에서 여왕개미의 역할은 어떤 것이어야 한다고 생각하십니까↗

찬성 1: 우화를 그렇게 내재적으로 해석하면 안되죠. 우화는 어차피 인간의 교훈을 얻기 위해서 만들어진 거고 우화를 인간 사회에 어떻게 접목시키느냐가//

반대 2: 그럼 인간 사회에서 여왕개미가 어떤 것이어야 합니까↗

찬성 1: 여왕개미는 다양한 게 될 수 있죠. 개미가 직장에 다닌다면 직장 상사가 될 수 있고- 사회가 암묵적으로 요구하는 바람직한 개인의 삶… 이런 거

찬성 측은 입론하면서 여왕 개미의 이야기를 삽입하여 개미가 여왕 개미의 명령에만 반응하는 수동적 존재라고 하였다. 이러한 찬성 측의 주장에 대해 반대 측은 찬성 측의 이야기 해석에 대해 도전하면서 우화에는 없는 인간 사회에서의 '여왕 개미'의 역할을 삽입하여 입론한 것에 대해 문제를 제기하고 있다. 이러한 논쟁을 통해 양측이 내러티브 패러다임에서 상정하는 토론자의 역할, 즉 서로 다른 이야기 버전을 가진 스토리텔러로서의 역할을 다하고 있음을 알 수 있다.

[자료 ㉮-O전체토론0501]

반대 2: 아까 행복은 개인이 단순히 느끼는 정신적 육체적 쾌락이라고 말씀하셨나요↗ 그런데 이 정신적 육체적 쾌락의 범위가 어디까지입니까↗

찬성 1:그런 정신적 육체적 쾌락은 자신의 도덕적 행위로서도 얻을 수 있고 단순히//

반대 2: 아까 단순히 느끼는 정신적 육체적 쾌락이라고 했는데 만약 도박을 하거나 살인을 했다면 이것도 쾌락이라고 할 수 있겠네요↗

반대 측은 앞서 찬성 측이 주장한 '쾌락'으로서의 가치 판단 기준에 대해 도전하고 있다. 즉 쾌락을 행복이라고 하였을 때, 도박 혹은 살인 또한 이에 포함되게 되므로, 찬성 측이 쾌락을 행복의 판단 기준으로 본 것은 불합리하다는 것이다.

[자료 ㉮-O전체토론0501]

반대 1: (전략) 개미는 순간의 행복을 위한 베짱이보다 더 깊은 행복을 얻었다고 생각합니다. 혹시 마시멜로 이야기를 아시나요↗ 다섯 살 아이들에게 15분 동안 먹지 말고 인내하라고 했을 때 참고 인내한 집단이 10년 후 학업 성적이 더 좋았고(중략) 이러한 점에서 인내와 노력이 곧 행복으로 이어진다는 것을 알 수 있는데요. (중략) 아- 그리고 저희는 행복한 삶을 정신적 육체적으로 만족한 삶이라고 정의하겠습니다.

반대 1은 가치 판단 기준에 있어, 행복이라고 하는 것을 '정신적, 육체적으로 만족한 삶'이라고 구체화하며 행복이라고 하는 추상적 개념을 구체화한 '특성'으로서의 가치 판단 기준을 세운 것 같이 보이나 이는 그의 다른 논증에서는 연관이 되지 않는 허상이다. 즉 그의 주장에 관여하는 실질적인 가치 판단 기준은 '행복을 쟁취하기 위해 노력했는가'였다. 이렇게 내세운 가치 판단 기준과 실질 가치 판단 기준이 다른 것은 이후 찬성 측으로부터 공격을 받는다.

[자료 ㉮-O전체토론0501]

찬성 1:아까 반대 측에서 행복을 정신적 육체적으로 만족한 삶이라고 했는데 저희가 정의한 것과 무슨 차이점이 있죠↗

반대 1:아까 쾌락이라 하셨는데 저희는 만족한 삶이라고 한 것 같습니다//

찬성 1:쾌락을 통해 만족감을 얻을 수는 없는 겁니까↗만족은 꼭 노력으로만 얻는 겁니까↗

이는 아직 학습자들이 가치 판단 기준을 도출하는 것이 미숙하다는 증거로 받아들일 수 있다. 이후 해당 토론자에게 질문한 결과, 해당 토론자는 '행복'이라고 하는

것을 주장하는 것이 우선이라고 생각했기 때문에 무엇을 행복이라고 볼 수 있는지에 대한 가치 판단 기준에는 상대적으로 신경을 쓰지 않았다고 언급하였다. 하지만 해당 논제 자체가 개미와 베짱이의 삶 둘 중 어느 것이 행복한 것인가를 주된 문제로 다루고 있으므로, '행복' 자체를 옹호하는 것이 아니라 '행복'의 기준이 무엇인지를 논증하고 이에 따라 개미의 삶을 옹호했어야 적절했을 것이다. 이렇게 논증의 초점을 잃은 결과 반대 1의 토론은 '행복'이라고 하는 개념어를 중심으로 연상될 수 있는 것들을 모두 활용한 것이 되어 정합성을 잃고 있다. 이는 학습자들이 토론에서 가치 논제 토론의 필수 쟁점 중 어느 것을 중점적으로 논증해야 하는지를 잘 인식하지 못한다는 것을 나타내며, 이 부분은 이후 가치 논제 토론 수업 설계에 반영되어야 할 것이다.

토론 평가 시기에서는 토론자의 자기 평가를 먼저 수행하고, 청중이 평가하였다. 이후 교사는 맨 마지막 판정을 하였다. 마지막으로 해당 논제에 대해 자신의 입장을 근거를 들어 설득하는 글을 썼다.

⑥ 6차시

6차시 수업부터는 '가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장'을 목표로 하는 '꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론'을 실시한다. 이때 "정보화 사회는 우리의 이익이다."는 논제를 학습자들에게 제시하면서 관련 사회 단원을 같이 배부하였다. 그리고 학습자들에게 다음과 같이 언급하였다.

[자료 ㉱-O연구자도입06]
이번 논제에서 가장 중요한 게 무엇이냐면 바로 증거- 여러분은 지금 꼬마((웃음)) 사회과학자가 되어서 학계에서 새로운 논문을 발표한다고 생각하면 좋겠어요. 새로운 논문이나 학설을 발표할 때 가장 중요한 게 뭡니까↗ 바로 증거 근거입니다.

학습자들은 배부된 사회과 교과서 등 관련 보충 자료로 개념을 이해하고, '정보화 사회'의 본질적 속성에서 가치 판단 기준을 도출하며, 증거를 수집하여 이를 비판적으로 검증하여야 한다. 이 단계와 결합한 토론 패러다임인 가설 검증 패러다임에서는 양 측이 제시하는 사례가 과연 해당 논제에 본질적인 것인지 따지는 것이 가장 중요하기 때문이다. 본 단계의 사전 토의에서 학습자들은 '정보화 사회'의 결정적 속성(critical attribute)과, 이 결정적 속성이 드러나는 사례와 그것이 아닌 예를 구별

하는 것에 주력하였다. 또한 학습자들은 자신의 입장을 옹호할 수 있는 근거를 수집하고, 이것이 정보화 사회의 본질적 특성에서 나온 것인지를 비판적으로 검증하였다. 이후 학습자들은 모둠 토론을 수행하고, 대표 토론자를 선발하였다.

⑦ 7차시

7차시에는 “정보화 사회는 우리의 이익이다.”는 논제로 칼 포퍼 형식을 통해 토론하였다. 이 칼 포퍼 토론은 주장에 대한 심화된 검증이 가능한 토론 양식이다.

이때 이 토론은 가설 검증 패러다임에 의해 수행되기 때문에 토론자의 ‘가설’로서의 주장을 입증하는 것이 주된 평가 기준이 된다. 즉 ‘정보화 사회의 본질에 맞는 가치 판단 기준을 도출하였는지’, ‘정보화 사회의 본질에 맞는 사례를 들었는지’, ‘객관적이고 사실적인 근거를 들었는지’ 등의 평가 기준으로 평가될 수 있다. 따라서 해당 논제에서의 관건은 찬성 측과 반대 측이 주장하는 정보화 사회의 특정 이익과 불이익이 정보화 사회의 본질적 속성(intrinsicness) 때문에 나왔다는 것을 입증할 수 있느냐이다. 이와 관련하여 대표 토론에서는 다음과 같은 논쟁이 벌어졌다.

[자료 ㉮-O전체토론0701]

반대 1: 예전에 어나니무스 등에서 아이에스 등도 해킹할 수 있다고 했는데- 대기업 등에서 온전히 막을 수가 있다고요↗ 금융 상거래가 활발해졌다고 말씀하셨는데 저희 측은 거기에 대한 사기도 많아지고 불이익이 많아졌다고 생각합니다.

찬성2: 아까부터 누구나 배우면 가능한 해킹 문제 말씀하시는데 누구나 배우면 할 수 있지만 윤리적 문제 때문에 하지 않죠. 그래서 이것은 정보화 사회의 발달과는 다른 문제라고 생각합니다. 정보가 많아지므로 더 편리하게 다양한 정보를 수용할 수 있고 그러한 정보가 그런 정보들을 잘 갈라서 수용하는 거는 개인의 몫이라고 생각하고 정보화하고는 다르다고 생각합니다(후략).

반대 측은 해킹 등의 문제를 언급하고 있다. 그러나 찬성 2는 이에 대해 해킹은 윤리적 문제와 관련되어 있으며 정보화 사회의 발달과는 관련이 없는 문제라고 선을 긋고 있다. 이후 토론 평가 시 앞 단계와 마찬가지로 평가를 진행하였으며, 교사, 동료, 그리고 자기 자신의 평가를 진행하였다. 특히 교사는 이 과정에서 토론 시 나왔던 증거들을 복기하고 해당 증거들이 정보화 사회라고 하는 개념에 부합하는 것인지를 검토하였다. 이러한 증거에 대한 세밀한 검토는 본 수업 단계의 목표인 ‘가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장’에 부합하는 것이다.

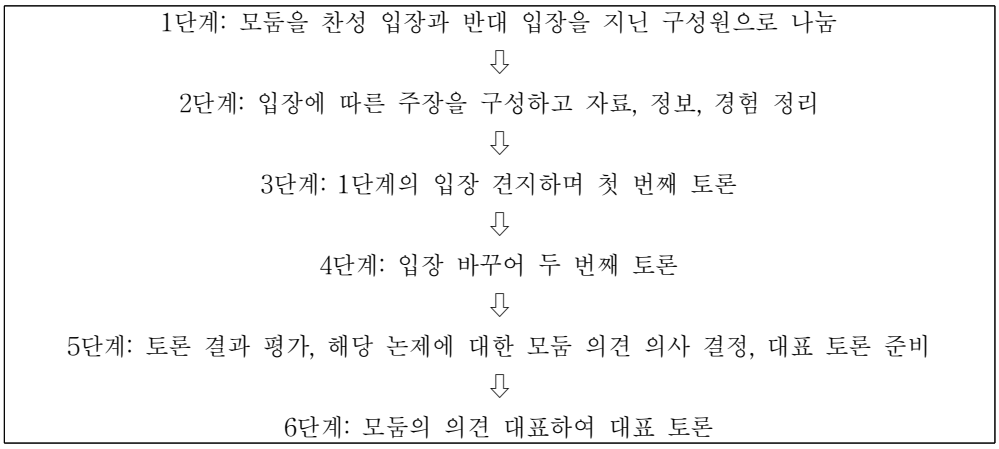
마지막으로 본 적용 수업에서 학습한 단계는 가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장을 목표로 하는 '정책 입안자로서의 가치 논제 토론'이다. 이 단계에서 제시된 논제는 바로 '여성 할당제는 바람직하다'는 유사 정책 논제이다.

이 단계에서 학습자들은 쟁점 의제 패러다임으로 토론을 바라보게 된다. 2장에서 전술한 대로 학습자들은 '여성 할당제'를 조작적으로 정의하면서도 '여성 할당제'에서의 핵심 가치를 도출해 내야 하며, 청중이 이 여성 할당제에 내재한 가치에 대해 어떻게 생각하는지를 감지해야 한다. 또 이 핵심 가치와 이에 따른 가치 판단 기준이 우리 사회에서 중요하면서도 다른 것들보다 더 먼저 다루어져야 함을 입증하여야 한다. 이 과정에서 토론자는 '정책 입안자', 혹은 이를 홍보하는 '대중 매체'로서, 그리고 청중은 이 쟁점을 판단하는 '오피니언 리더'로서의 위상을 갖는다.

이 단계에서 작성하는 토론 개요서에서 연구자는 '양성 평등' 혹은 '선발 제도'에 대한 청중의 가치 판단 기준을 고려할 것을 요구하였다. 그러나 연구자의 논제 설정에 오류가 있었는데, 본 수업의 한 학생은 연구자가 제시한 여성 할당제가 이미 사회에서 실시하고 있음을 지적하였다. 쟁점 의제 패러다임에서 주로 다루는 유사 정책 논제는 정책 논제와 마찬가지로 '정책의 부재'를 기본적으로 현 상태로 설정하고, 정책에 대한 도입을 찬성 측이 주장하게 된다. 그러나 학습자의 지적 사항대로라면 논제 설정 자체에 오류가 생긴 것이다. 따라서 연구자는 2016년 1월 현재 사기업에서의 여성 할당제가 아직은 권고 사항인 것을 고려하여, 사기업에서 여성 할당제가 바람직하다는 것으로 토론하라고 논제를 수정 제시하였다.

그리고 본 단계에서의 사전 토의는 '의사 결정 능력 신장'을 위하여 사회과에서 논의된 존슨과 존슨(Johnson & Johnson, 1994)의 찬반(pro-con) 논쟁 수업 모형을 활용하였다. 그들은 학생들이 소집단에서의 입장을 조율하고 재개념화하는 합의 과정을 거치도록 하고 있는데 이들이 상정하고 있는 절차는 1) 정보 조직과 결론 도출(organizing information and deriving conclusion), 2) 자신의 입장 발표(presenting and advocating position), 3) 반대 관점을 경험(being challenged by opposing views), 4) 개념 갈등과 불확실성 경험(conceptual conflict and uncertainty), 5) 지적 호기심과 관점 채택(epistemic curiosity and perspective taking), 6) 재개념화와 종합 및 통합(reconceptualization, synthesis, and integration)의 6단계이다. 이 존슨과 존슨의 모형에서는 4인 집단을 기본으로 하고, 이를 2인 미니 소집단으로 나눈다. 이 2인 미니 소집단은 논쟁 문제에 대해 서로 반대되는 입장을 선택하여 이에 대한 주장을 먼저 정리한 다음, 정보와 자료, 경험 등에 근거하여 자신의 주장을 발표하

게 된다. 이어 3단계에서 미니 소집단은 서로 찬반으로 나뉘어 자신의 주장과 근거를 발표하게 되고 4단계에서는 토론을 벌이게 된다. 존슨과 존슨 모형의 특이점은 바로 5단계인데, 이 5단계에서 각 집단은 4단계에서 견지했던 찬반의 입장을 뒤바꾸어 상대방을 위하여 상대가 주장하지 못했던 입장이나 논리를 제시하며, 마지막으로 두 미니 소집단은 소집단 의견의 합의점을 도출하게 된다(고흔석, 2010: 30-31). 본고에서는 이러한 존슨과 존슨의 모형이 개인적 의사 결정이 집단의 의사 결정으로 변환되는 것을 학습자들에게 경험해 줄 수 있다고 판단하여, 이를 응용해 [그림 Ⅲ-7]과 같은 사전 토의의 구조를 제시하였다.



[그림 Ⅲ-7] 가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장을 위한 사전 토의 구조

본 차시에서 학습자들은 이러한 과정을 따라 두 번의 모둠 토론을 진행하였다. 그리고 토론 결과를 평가하고 이에 기초하여 해당 논제에 대한 모둠의 의사 결정을 내리고 대표 토론을 준비하였다.

⑧ 8차시

8차시에서는 “사기업에서의 여성 할당제는 바람직하다.”는 논제에 대한 대표 토론을 진행하였다. 이때 토론 형식은 ‘의회 토론 형식’을 선택하였다. 이 의회 토론 형식은 영국 의회의 형식을 본뜬 것으로 보통 한 쪽 팀에 두 사람이 참여하며, 찬성 측 제 1 토론자를 수상, 그리고 제 2 토론자를 여당 의원이라 칭하며, 반대 측 제 1 토론자는 야당 당수, 그리고 제 2 토론자는 야당 의원이라 칭한다. 이러한 의회에 비유한 형식, 그리고 각 정책에 대한 의사 결정을 의회에 바라는 맥락은 본 차시에서 추

구하고자 하는 '가치 문제에 대한 의사 결정' 상황과 부합할 것이다. 반대 신문 시간이 보장되어 있는 CEDA 토론과는 달리, 의회 토론에서는 상대방의 발언 시간 도중에 보충 질의(points of information), 의사 진행 발언(points of order), 신상 발언(points of personal privilege) 등을 행할 수 있다(강태완 외, 2005: 77).

[자료 ㉱-O전체토론0801]
수상: 여성 할당제는 일정 인원을 법률 및 정부 규제에 의해 여성에게 배분하는 제도입니다. 저는 차별이 없는 사회여야 한다고 생각하고//
야당 의원: 여성을 그렇게 보장해 주면 남성은 어떻게 합니까↗역차별 당하는 것이 아닙니까↗
수상: 좀-제 말을 들어 보십시오. 우리나라 사회가 남성을 좀 더 우대하는 그런 분위기에서 살고 있습니다. 그래서 차별이 없는 사회를 만들기 위해 여성 할당제는 꼭 실시해야 한다고 생각하고 여성 또한 남성과 같이 고학력임에도 불구하고 출산 육아 등으로 인해 뽑는 사람들이 남성보다 좀 더 배제하는 그런 현상입니다. 그래서 여성에게 좀 더 일자리를 줘야 한다고 생각하는 겁니다. 여성 할당제는 여성이 일자리를 갖고 차별 없는 세상을 만들 수 있습니다.

여기에서 수상은 '여성 할당제'라는 개념을 조작적 정의를 통해 개념 정의를 하고 있다. 그러면서도 여성 할당제가 지향하고자 하는 가치가 '양성 평등'이며, 여성이 차별당하고 있는 상황을 제시하고 여성에게 일자리를 줄 수 있는가를 판단 기준으로 삼고 있다.

[자료 ㉱-O전체토론0801]
야당 당수: 여성이라는 이유만으로 할당제를 하는 것은 잘못된 것이라고 생각합니다. 왜냐하면 아까 말씀드렸듯이 남성의 역차별이라는 일이 발생할 수도 있고 또한 무조건적인 기회의 보장은 경쟁력의 쇠퇴를 부른다는 생각입니다. 여성이란 이유만으로 남성보다 더 유리하게 선발하게 된다면 여성은 오직 그것만을 믿고 자신의 능력을 발휘하지 않을 수도 있고 이에 대한 불평등이 충분히 생길 수 있다고 생각합니다.(후략)

반대 측의 입론에서 보면 반대 측은 찬성 측의 가치 전제인 '양성 평등'에 동의하고 있지 않으며 '경쟁 기회의 공정성'을 새로운 가치 전제로 내세우고 있다. 이는 '능력 있는 인재를 선발할 수 있는가'라고 하는 가치 판단 기준을 암묵적으로 가지게 되며, 이러한 가치 판단 기준으로 보았을 때 여성 할당제는 능력 있는 남성이 경쟁

에서 탈락하게 되는 역차별을 부르고, 회사 자체의 경쟁력이 쇠퇴할 수 있다는 것을 가치 적용으로 내세우고 있다. 이는 '바람직하다'라고 하는 평가 용어가 추상적인 까닭에, 찬반 양측이 자신들에게 유리한 쪽으로 평가 대상의 맥락을 해석해 가치 전제를 내세울 수 있기 때문이다. 그런데 찬성 측은 지금 반대 측과 자신이 갈등을 빚고 있는 것이 가치 전제 수준에서 갈등을 빚고 있다는 것을 자각하지 못해, 계속 가치 판단 기준인 '여성에게 많은 일자리를 줄 수 있는가'를 강화하고 있다.

[자료 ㉱-O전체토론0801]
수상: 오이시디 국가에서 한국은 높은 위치에 있지만 여성 고용 측면에서는 뒤처집니다. 선진국 또한 삼십 퍼센트와 같이 여성 고용 할당제와 같은 제도 도입으로서 여성권을 향상시켰고 이러한 제도가 필요하다고 생각합니다.(후략)

즉 찬성 측과 반대 측이 갈등을 빚는 지점은 양 측의 가치 전제 부분에서이다. 이렇게 가치 전제가 다양하게 도출될 수 있는 것은 평가 대상인 '여성 할당제'가 '양성평등 실현 장치'이며 '선발 기제'라는 다양한 맥락을 가졌기 때문이며, 논제의 평가 용어가 '바람직하다'로 특정 가치를 고정해 놓지 않았기 때문이다. 그러나 찬성 측은 이러한 가치 전제에서의 충돌을 인지하지 못하고 자신의 가치 판단 기준만을 강화하고 있다. 이러한 경우에는 자신의 가치 전제가 상대의 가치 전제보다 우위에 있다는 것을 보이는 것이 우선 행해야 할 행동일 것이다. 이는 앞서 개미와 베짱이 토론에서 중점적으로 토론해야 할 것이 가치 전제인지, 가치 판단 기준인지 혼동한 학습자의 사례와 함께, 학습자들이 토론 시 필수 쟁점의 전략적 운용에 있어 문제를 드러내고 있다는 것을 방증한다.

(3) 2차 가치 논제 토론 수업의 평가

2차 가치 논제 토론 수업의 적용 효과를 1차 때와 동일하게 설문으로 <표 Ⅲ-22>와 같이 평가하였다. 그리고 이 결과에 대해 면담을 수행하였다. 설문과 면담에는 토론 수업에 참여한 12명의 학생이 모두 참여하였으며 수업의 효과에 대한 분석은 평균과 표준편차, 최솟값과 최댓값을 이용하였다. 단 1차 때와는 달리 4점 척도를 활용하여 중립적인 수치인 3점을 삭제하였다(4: 매우 그렇다, 3: 그렇다 2: 그렇지 않다 1: 전혀 그렇지 않다). 이는 학습자들이 해당 문항에 대해 깊이 생각하지 않고 3점으로 응답하는 것을 방지하고자 한 것이다. 또한 1차 수업 적용 때와 수업 설계가

상당 부분 변화하였으므로 문항을 대폭 다르게 고쳐 제시하였다.

<표 III-22> 2차 가치 논제 토론 수업에 대한 학습자 평가

문항	평균	표준편차	최소	최대
1. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 가치 논제 토론의 개념과 특성을 알게 되었다.	3.66	.492	3	4
2. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 토론자가 실제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 과정과 절차를 알게 되었다.	3.75	.452	3	4
3. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자의 수준에 맞게 진행되었다.	3.75	.452	3	4
4. 본 가치 논제 토론 수업은 현재 교실 수업에 적용 가능할 것이다.	3.41	.792	2	4
5. 본 가치 논제 토론 수업은 국어 수업, 사회 수업, 도덕 수업 등에 유용할 것이다.	3.66	.651	2	4
6. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자들의 동기를 유발하고 지속시키는 데 적절하다.	3.66	.492	3	4
7. 본 가치 논제 토론 수업에서는 토론 결과를 반성적으로 성찰할 수 있도록 다양한 평가 방법이 사용되었다(자기 소감, 친구들 평가, 교사 평가)	3.75	.452	3	4
8. 본 가치 논제 토론 수업에서는 토론 결과를 반성적으로 성찰할 수 있었다.	3.66	.492	3	4
9. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 친구들을 설득하는 의사소통 능력이 신장되었다.	3.75	.452	3	4
10. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 가치 문제를 비판적으로 이해하고 자료를 수집하며 반박하는 능력이 신장되었다.	3.58	.514	3	4
11. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 가치 문제에 대해 대안을 모색하고 의사결정하는 능력이 신장되었다.	3.91	.288	3	4
12. 본 수업을 통해 가치 논제와 정책 논제, 사실 논제들의 관계도 알 수 있었다.	3.83	.389	3	4
13. 본 수업의 논제는 친구들과 상호작용하기에 적절한 논제였다.	3.58	.514	3	4
14. 본 수업의 가치 논제는 쉬운 것부터 어려운 것으로 진행되었다.	3.33	.651	2	4
15. 본 수업의 가치 논제는 의미 있는 가치를 담고 있었다.	3.75	.452	3	4
16. 본 수업의 가치 논제는 개인으로부터 사회 차원으로 진행되었다.	3.66	.492	3	4
17. 본 수업을 통해 가치 논제 토론을 넓은 시각으로 바라볼 수 있게 되었다.	3.83	.389	3	4
18. 본 수업에서는 청중과 토론자가 모두 능동적으로 논제에 대해 분석하고 탐구할 수 있었다.	3.91	.288	3	4
19. 본 수업에서는 친구들과 협력하면서도 다른 편과는 경쟁하는 상호작용이 잘 일어났다.	3.75	.452	3	4
20. 본 수업에서 사용된 토론 형식은 적절하였다.	3.91	.288	3	4

21. 나는 이 수업에 적극적으로 참여하였다.	3.83	.389	3	4
22. 나는 본 수업의 전체적인 구성에 만족한다.	3.75	.452	3	4
23. 나는 이 수업을 통해 가치 논제 토론에 흥미를 가지게 되었다.	3.66	.492	3	4
24. 이 수업을 통해 나의 가치 논제 토론 수행 능력이 높아졌다고 생각한다.	3.75	.452	3	4

<표 Ⅲ-22>를 보면 24개의 문항에서 모든 문항이 3.33~3.91점 사이로 학습자들은 대부분 '그렇다' 로 대답하였다. 그렇지만 몇 개의 문항에서 2점(그렇지 않다)로 의구심을 표현한 학습자들이 있었는데, '현재 교실 수업에 대한 적용 가능성', '국어 수업, 사회 수업, 도덕 수업에 대한 유용성', '가치 논제 난도 설정'에 대한 것이었다.

이에 대해 따로 면담하였을 때 학습자들은 토론 수업이 정규 수업에서 잘 이루어지지 않는 상황을 지적하고, 이러한 가치 논제에 대한 전문적인 수업이 정규 수업에서 수행될 수 있을지 의문을 표시하였다. 그리고 가치 논제 난도에 있어 학습자의 개인적인 차이가 있었지만 가치 논제에 대한 비판적 사고력 단계에서 수행한 '정보화 사회는 우리의 이익이다'는 논제가 이후 논제보다 더 어려웠다고 응답하였다.

또한 이들은 서술형 문항으로 해당 모형의 강점과 약점, 개선점을 지적하였다. 이들은 <표 Ⅲ-23>와 같이 대체로 다양한 가치관을 이해하고 상호 간 의견을 교환할 수 있는 시간을 가진 것을 긍정적으로 평가하고 가치 문제에 대한 비판적 이해, 검토 능력을 신장시킬 수 있는 수업이라고 평가하였다. 또한 이러한 토론을 통해 의사소통 능력과 사고력, 그리고 다양한 토론의 경험을 하게 되었다고 진술하였다.

<표 Ⅲ-23> 2차 가치 논제 토론 수업의 강점

	범주	응답 내용
강점	다양한 가치관에 대한 비판적 이해	가치논제 토론을 하면서 다양한 가치관을 이해하고 상호적으로 의견을 교환할 수 있는 시간을 가진 것 /가치 문제를 비판적으로 이해 검토하는 능력을 신장시킬 수 있었다.
	의사소통 능력 신장	자신의 생각을 끄집어 내어 표현하는 경험을 할 수 있었다.
	사고력 신장	여러 가지 논제들을 넓은 시각으로 능동적으로 생각할 수 있어서 좋았다. /배경 지식의 넓힐 수 있고 생각의 폭을 넓게 만들고 친구들과 상호작용 능력이 높아짐.
	다양한 토론 경험과 참여	여러 토론 형식 경험/ 실전 연습을 해보며 직접 익힐 수 있는 것. / 내가 뭐가 부족하고 토론이 무엇인지 직접 해보면서 잘 알게 되었다.

<표 Ⅲ-24>을 보면 이들은 논제의 입장이 자신의 평소 가치관과 맞지 않을 때 힘

들었다고 하였으며, 수업 시간 내에서 해당 논제에 대해 자신의 가치관을 찾는 기회를 적극적으로 부여해야 한다고 하였다.

<표 III-24> 2차 가치 논제 토론 수업의 약점

	범주	응답 내용
약점	논제의 입장이 자신의 가치관과 맞지 않을 때 힘듦	내 관점과 맞지 않을 때 힘들었다.
	가치 논제 난도 조절 실패	어려운 주제가 몇 개 있었다.
	학습자에게 자신의 가치관을 숙성할 시간을 주어야 함	처음해서 내 가치관을 찾을 때 시간이 필요한데 내 생각에 조금 부족한 것 같아요
	평가 시간의 어려움과 부족	토론 평가 방식이 이런 토론이 처음이었던 사람들에게는 조금 어려웠다. / 평가하는 시간이 부족했다. / 평가표 쓰느라 토론에 집중하기 힘들었다. / 평가용지를 바로 작성하면서 들어야 해서 토론에 집중하기 힘들었다

학습자들이 가치 논제에 관련하여 자신의 가치관을 생각하고, 또 토론을 통해 다른 사람의 가치관을 인식하며 조절해가는 과정은 그 자체로 교육적이라고 할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 이러한 과정을 사전 토의 및 토론 후 글쓰기 과정으로 지원하고 있는데, 그럼에도 불구하고 미흡하다는 학습자들의 반응을 고려하여 이러한 절차들을 보다 적극적으로 고려해야 할 것이다.

[자료 ㉮-학습자O]
D: 개선되어야 할 부분이 있다면 평가 용지를 바로 작성했어야 됐는데 그걸 작성하면서 들어야 해서 토론에 완전히 집중하기란 어려웠고 또 봐도 점수만 보지 아- 이점 고쳐야 하는구나는 잘 안 들어오고(후략)
A:그 친구가 한 말에다 제 의견을 덧붙여 서술형 형식으로 적었으면 좋겠어요. 모둠 토론 때 썼던 그 차트지에다가 의견을 덧붙이는 게 더 효율적이고 반성할 수 있게 하는 거 같아요.

또 학습자들은 평가에 대해 지적하였는데, 특히 분석적 기준으로 하는 평가를 어려워하였다. 이에 대해 학습자들은 면담에서 '토론 흐름표' 등을 활용하여 토론에 대한 흐름을 필기하고, 이후 이를 바탕으로 평가하는 식이 더 바람직하다는 제안을 하였다. 그 이유는 분석적 기준에 사용된 추상적인 말들을 이해하기 힘들고, 이를 평가하다 보면 토론 듣기가 잘 되지 않는다는 것이다. 학습자들이 분석적 기준으로 하

는 평가를 어려워한다는 것은 앞서 1차 순환에서의 적용에서도 관찰된 바 있다. 분석적 평가 방법에 대한 훈련을 따로 하는 것이 근본적인 해결 방책이겠으나, '토론 흐름표' 등을 병행하여 분석적 평가 기준을 학습자 중심으로 구체화하자는 학습자의 제안도 매우 합리적으로 보인다. 토론 흐름표를 통해 토론의 흐름을 놓치지 않으면서도, 이를 근거로 평가를 할 수 있기 때문에 내실 있는 평가를 할 수 있기 때문이다.

그 외에도 학습자들은 대체로 이번 수업을 계기로 가치, 가치 논제에 대해 이해할 수 있었다며 만족감을 표시하면서도 해당 수업의 약점에 대해 다음과 같이 진술하였다.

㉱-O사후면01
B: 교실에서는 하고 싶은 아이들만 관심을 가지고 하기 때문에 모두가 참여하기는 불가능하다 생각합니다. 그래서 개선되어야 할 부분은 더 구체적인 예시와 흥미 유발 등이 필요할 것 같습니다.

학습자들은 현재 교실에는 다양한 수준의 학습자들이 있으며, 본 수업이 그러한 학습자들의 참여를 증진하고 흥미를 유발하는 장치가 있어야 한다고 지적하였다.

4) 가치 논제 토론 수업 내용의 개선 필요성

2차 가치 논제 토론 수업은 1차 수업 설계의 적용 결과에서 '교실 토론'이라고 하는 새로운 관점과 개념을 형성하고, 이를 실현하기 위한 가장 중요한 변인을 가치 논제 토론 수업의 목표로 삼아 가치 논제 토론 수업의 목표를 세 가지 범주로 분류하였다. 또한 그동안 단일하지 않고 산만하다고 평가를 받았던 가치 논제 토론의 패러다임을 각각의 목표에 연계하였다. 이를 통해 각 가치 논제 토론 수업의 목표에 따른 수업 내용, 방법, 평가 등을 구체적으로 제시할 수 있었다.

그런데 이렇게 마련한 2차 가치 논제 토론 수업을 적용하였을 때 몇 가지 세부적인 재검토가 이루어져야 할 것이 발견되었다. 이는 1차 가치 논제 토론 수업의 학습자들이 아직 토론에 미숙하고 입문 단계 수준이라 심화된 수업이 이루어지지 않아 1차에서는 미처 발견되지 않은 것이다. 그러나 2차 학습자들은 토론에 대한 경험이 일정 정도 있는 것을 기반으로 더 정교한 가치 논제 토론의 전략을 요구하였다. 이러한 학습자의 요구에 발맞추기에는 아직 가치 논제 토론의 이론이 추상적인 수준

에 머물러 있다는 것이 발견되었다.

특히 가치 논제 토론에서 '보편적인 공통 지식'을 이루고 있다고 평가되었던 필수 쟁점에서도 구체화가 되어야 할 부분들이 발견되었다. 예를 들어 개미와 베짱이 토론에서 '행복'이라고 하는 가치 전제와 '행복을 쟁취하기 위해 노력했는가'의 가치 판단 기준 중 어디에 비중을 둔 논증을 해야 할지 학습자가 혼란스러워 했던 것처럼, 구체적인 상황에서의 운용 지침이 부족하다. 이 개미와 베짱이 토론을 복기해 보면, 논제에 '행복'이라고 하는 가치가 고정되어 있기 때문에 찬성 측과 반대 측 모두 이 논제를 '행복'의 관점에서 보고 있었음에도 불구하고 반대 측은 이를 깨닫지 못해 전략적인 논증을 생산하지 못하였다. 즉 이 경우에는 이미 찬성 측과 토론의 초점이 되어야 한다는 공감대를 이루고 있는 '행복'에 초점을 맞추기보다는 상대방과 의견을 달리하는 부분인 '무엇을 행복으로 볼 수 있는가'에 집중하여 논증하는 것이 더 설득력을 얻을 수 있었을 것이다. 즉 이 경우에는 가치 전제보다는 가치 판단 기준을 옹호하고 입증하는 것이 토론의 주요 관건이 되었다.

반면에 정책 입안자로서의 가치 논제 토론 단계에서의 논제였던 "사기업에서의 여성 할당제는 바람직하다."의 논제의 경우, '사기업에서의 여성 할당제'라고 하는 평가 대상이 가지는 다양한 맥락 때문에 '경쟁의 공정성', '양성 평등' 등 해당 논제를 보는 관점서부터 찬반은 의견을 달리하고 있었으나, 이에 대한 충돌 지점을 인식하지 못하고, 자신의 입장을 고수하기만 하는 행동들이 관찰되었다. 이때 찬성 측과 반대 측은 자신이 표방하는 가치 전제를 확증하기 위해 노력했어야 했다.

이상으로 살펴본 것과 같이 가치 논제 토론에서는 찬성 측과 반대 측이 인정하는 공통 기반과 충돌을 빚는 지점을 인식하는 것이 매우 중요하다. 본 연구에서는 2장에서 언급한 관할권적 쟁점, 가치 판단 기준적 쟁점, 실질적 쟁점 등으로 가치 논제 토론의 쟁점을 순차적으로 제시한 베루브 등(Berube et al., 1994), 그리고 쟁점 충돌이 가치 전제와 가치 판단 기준과 같은 개념적 틀과 가치 적용에 해당하는 사례 측면에서 일어날 수 있음을 지적한 하인즈와 디보이드(Hanes & Devoid, 2006) 등에서 가치 논제 토론에서 발생하는 쟁점을 구조적으로 제시한 것에 착안하여 가치 논제 토론의 필수 쟁점인 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용 세 가지 수준에서 충돌이 일어날 수 있다고 보고 이를 그림으로 가시화하여 학습자들에게 제공하였다. 그리고 볼드윈(Baldwin, 2004), 도스(Doss, 2005), 이민형(2015) 등의 논의를 활용하여, 이러한 충돌을 예상할 수 있는 지침을 마련하였다.

가치 전제 수준에서 충돌이 일어날지, 혹은 가치 판단 기준에서 충돌이 일어날지

여부는 논제의 평가 용어 유형을 보고 판단할 수 있다. 즉 가치 판단 논제의 평가 용어가 '행복하다'와 같이 구체적으로 가치를 드러내고 있는 구체적 가치 판단형일 경우에는 논의하고자 하는 가치가 이미 논제에 고정되어 있으므로, 가치 판단 기준부터 논증하면 되며, '바람직하다.', '정당하다'와 같이 추상적인 가치 판단형일 경우, 가치 전제부터 확정하여 논증할 필요가 있다는 것을 학습자들에게 강조할 필요가 있다. 또 전략적 판단에 따라 가치 전제와 가치 판단 기준 모두 동의하고 나서 가치 적용 측면에 집중하여 논증할 수도 있다. 다시 말해 반대 측이 찬성 측의 가치 전제, 가치 판단 기준의 개념적 틀에 동의하고 나서, 그럼에도 불구하고 평가 대상은 이러한 개념적 틀에 맞지 않는다는 것을 논증할 수도 있는 것이다. 이는 때에 따라 전략적 판단으로 행할 수 있으며 참여자의 재량에 따른다.

이러한 구체적인 필수 쟁점 간의 위계를 설정하다 보면 가치 전제, 그리고 가치 판단 기준의 개념과 위상을 재점검하게 된다. 특히 가치 전제가 문제가 된다. 지금까지는 이 가치 전제를 '가치 논제 토론에서 제시되는 주장의 주제 혹은 지배적 관념'이며, 토론을 통해 반드시 증명 혹은 기각되어야 하는 것이라고 보았다(Wiese & Lewis, 2000). 또 가치 전제를 통해 철학적 전통에서 연유한 가치와 토론을 연계함으로써, 깊이 있는 철학적 사고가 가능하다고 보기도 한다. 특히 링컨-더글러스 토론에서 학습자들은 철학적 개념들로 가치 전제를 세워, 자신의 철학적 사고의 깊이를 보여 주려 하였다.

그러나 본고에서는 가치 전제는 평가 용어의 종류에 따라 조건적으로 출현하는 것으로 파악하였다. 이때 가치 전제는 철학적 전통에서 비롯된 가치와 논제를 연계해 주는 것이라기보다 논제를 보는 일종의 '관점'을 제시해 주는 것이며, 가치 판단 기준이 도출될 수 있도록 하는 중간자 역할을 하는 것으로 다시 규정된다. 요컨대 본 연구에서는 가치 전제를 '정당하다.', '바람직하다.'와 같은 보편적 가치 판단형에서만 사용하는 것으로 그 쓰임새를 한정하고 '논제를 보는 일종의 관점을 제공해 주는 것이며, 추상적인 평가 용어를 한정하고 구체화하여, 가치 판단 기준을 세우기 위한 역할을 하는 한정자'로 정의한다. 따라서 자연스럽게 필수 쟁점 중 가치 판단 기준의 위상이 격상되게 되며, 필수 쟁점은 평가 대상을 구체화하고 한정하는 핵심 개념 정의, 그리고 평가 용어를 구체화하는 가치 판단 기준, 그리고 이 가치 판단 기준에 평가 대상이 부합한지를 논증하는 가치 적용으로 정리되게 된다. 이때 가치 전제는 조건에 따라 가치 판단 기준을 도출하기 위한 한정자의 역할로 자리매김한다. 이에 대한 자세한 정당화와 논의는 후반부에서 하기로 한다.

이렇게 가치 판단 기준을 중심으로 필수 쟁점을 바라보았을 때, 전체적인 필수 쟁점의 구도 뿐 아니라 각 쟁점의 세부적인 운용 방식 또한 구체화될 수 있다. 먼저 가치 논제 토론은 2장에서 논의한 대로 전형적이고 충분한 사례를 들어 논제를 입증하여야 한다. 이러한 책무는 하인즈와 디보이드(Hanes & Devoid, 2006)가 제안한 것처럼 논제에 대한 자신의 입장과 관점을 잘 드러낼 수 있는 개념적 틀을 제시하고 이에 해당함을 입증하며(전형성), 이에 맞는 사례를 충분히 제시하는 것(충분성)으로 수행할 수 있다. 이때 이 개념적 틀에 해당하는 것이 바로 가치 전제, 그리고 가치 판단 기준인데, 위에서 논의한 것에 따르면 논제 입증 초점을 형성하기 위한 '개념적 틀'에서 가장 중요한 조건은 바로 가치 판단 기준이다. 따라서 '논제에 전형적이어야 한다'는 것은 바로 가치 판단 기준에 맞아야 한다는 것으로 재해석할 수 있다. 이와 비슷한 방식으로 2장에서 문제점을 제시한 것 중 핵심 개념 정의의 조건도 구체화될 수 있다. 예를 들어 핵심 개념 정의의 조건 중 '논제의 초점을 대표할 수 있어야 한다.' 는 '가치 판단 기준을 함의한 핵심 개념 정의여야 한다.'는 것으로 구체화될 수 있는 것이다.

그 외에도 가치 논제 토론 수업 내용 중 세부적인 개선이 필요한 지점들이 발견되었다. 먼저 필수 쟁점들의 용어의 변경이 필요하다. 학습자들은 가치 전제, 가치 적용, 관할권적 쟁점, 판단 기준적 쟁점 등의 용어를 매우 낯설어 하였다. 이는 교육 현장에서 쉽게 사용될 수 있도록 조정이 필요해 보인다.

4. 3차 형성적 순환

1) 2차 형성적 순환 결과에 의한 수정 및 보완

(1) 상세 지침 수준에서의 수정 및 보완

본 연구에서는 위와 같은 이론적 재검토를 통해 2차 수업 설계를 수정하고 보완하였다. 이 시기에는 대폭 수정과 보완이 행해진 전 시기와는 달리 상세 지침 수준의 소폭 변형이 이루어졌다. 변형된 상세 지침은 <표 Ⅲ-25>와 같다.

2차 형성적 순환 결과 가장 중요하게 달라진 점은 가치 논제 토론에서 자신과 상대방 입장의 핵심 차이가 필수 쟁점의 어느 수준에 위치하고 있는지를 이해할 수 있

는 구도를 마련한 것이다. 또한 가치 판단 기준을 중심으로 필수 쟁점을 재편하면서, 가치 전제의 위상을 '평가 용어가 추상적이면'이라는 조건을 달아, 해당 조건 하에서 가치 판단 기준을 위하여 운용되는 것으로 낮추었다. 또 핵심 개념 정의에 대해서도 단순히 평가 대상에 대한 개념 정의를 내릴 수 있다고 진술하는 것이 아니라, 평가 대상을 정의할 때 지켜야 하는 기준이 강조되도록 재진술하였다.

<표 III-25> 수정된 2차 가치 논제 토론 수업의 상세 지침

수정 전		수정 후
없음	⇨ 생성	가치 논제의 의의에 대해 사례와 함께 제공한다
가치 논제의 평가 대상 등이 속해 있는 맥락을 살펴 가치 전제를 세울 수 있도록 한다.	⇨ 변경	평가 용어가 추상적이면 가치 전제를 사용하여 가치 판단 기준을 세울 수 있도록 한다.
가치 논제의 평가 대상에 대한 개념 정의를 내릴 수 있도록 한다	⇨ 변경	가치 논제의 평가 대상을 정의할 때 지켜야 하는 기준을 제시한다.
없음	⇨ 생성	가치 논제 토론에서 자신과 상대방 입장의 핵심 차이를 이해하고 시각적으로 표현할 수 있게 한다

또한 학습자들이 의문을 가졌던 가치 논제 토론의 의의에 대해 강조하는 상세 지침을 마련하였다. 즉 가치 논제에서 다루는 가치는 개인의 호오가 아니라 공동체의 가치이며, 가치 갈등 상황에서 가치 논제 토론은 대상에 대한 공동체의 가치관을 점검하고 보완해 나갈 수 있다는 점에서 의의가 있다는 것을 수업 중 강조하게 된다. 이와 같이 상세 지침에서의 변형만 있었을 뿐 수업 설계 모형과 교수 · 학습 모형에서의 변형은 없었다.

(2) 전문가 검토 및 수정 · 보완

3차 형성적 순환에서도 2차와 마찬가지로 해당 설계 원칙 전반과 개별 설계 원칙, 상세 지침에 대한 타당성, 그리고 수업 모형 전반에 대한 타당성을 4단계 평정 척도로 측정하게 된다. 2차부터 수업 모형의 하위 체제가 '수업 설계 모형'과 '교수 · 학습 모형'으로 분리되었기 때문에 이에 대한 타당성을 각각 측정하였다. 설문 문항 범주는 종전과 동일하게 '타당성', '설명력', '유용성', '보편성', '이해도' 등이었으며 개별 설계 원칙과 상세 지침은 각 원칙과 지침의 타당성을 4단계 평정 척도(4= 매우 그렇

다, 3= 그렇다, 2=그렇지 않다, 1= 매우 그렇지 않다)로 평정하고 상세 의견에 전문가의 의견을 제시하였다.

① 설계 원칙 전반에 대한 전문가 검토

<표 Ⅲ-26>은 설계 원칙 전반에 대한 전문가 검토 결과이다. 설계 원칙 전반에 대한 전문가 검토 결과 전반적으로 3.33~4점으로 긍정적인 반응이었다. 특히 CVI와 IRA가 모두 .80 이상으로 양호한 결과를 보였다. 설계 원칙에 대한 반응 영역 중 가장 최저점을 받은 영역은 '이해도' 영역으로 3.33점이었는데, 이 이해도 영역에 2점을 준 전문가는 '설계 원칙은 핵심 메시지를 중심으로 보다 간명하게, 그리고 상세 지침은 보편적인 전략을 먼저 제시하고 예시는 별도로 구분하라(자료 ㉰-A012차)'고 설계 원칙을 간명하게 서술할 것과, 상세 지침의 순서를 재배치할 것을 주문하였다. 그리고 2차 적용 시 학습자와 같이 가치 전제, 가치 적용 등의 용어가 이해하기 어렵다고 지적하였다. 또한 현장 국어 교사 전문가는 '가치 논제 교수·학습 내용 마련'의 범주 층위 문제를 지적하면서 이것이 교실 토론 조건 분석의 범주 혹은 가치 논제 토론의 이해 증진 범주로 흡수될 가능성을 지적하였다.

<표 Ⅲ-26> 수정된 2차 설계 원칙 전반에 대한 전문가 검토 결과

영역	평균	편차	CVI	IRA
타당성	4	0	1	0.8
설명력	3.83	.408	1	
유용성	3.66	.516	1	
보편성	3.83	.408	1	
이해도	3.33	.816	0.83	

② 개별 설계 원칙과 상세 지침에 대한 검토

<표 Ⅲ-27>은 개별 설계 원칙과 상세 지침에 대한 전문가 검토 결과이다. 지면상 개별 설계 원칙에 대한 내용을 본문에 제시하고, 전체 상세 지침에 대한 평정 결과는 <부록2>에 제시한다.

<표 Ⅲ-27> 수정된 2차 개별 설계 원칙에 대한 전문가의 검토 결과

범주	설계 원칙	평균	편차	CVI	IRA
교실 토론 조건 분석	1. 가치 논제 토론 수업 목표를 고려하여 수업을 설계한다.	4.00	0	1	1
	2. 학습자의 토론에 대한 인지적, 정서적 특성을 분석하여 수업 전략을 마련한다.	3.83	.408	1	1
	3. 시간, 학생 수, 교실 환경 등의 교실 토론의 제약 조건을 고려하여 수업 설계에 반영한다.	4.00	0	1	1
가치 논제 수업 내용 마련	4. 교육과정, 교과서를 토대로 논제 및 토론 수업 내용을 마련한다.	4.00	0	1	0.83
가치 논제 토론의 이해 증진	5. 가치 논제를 분석하여 논제로부터 필수 쟁점(핵심 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용)을 도출할 수 있도록 한다.	4.00	0	1	1
	6. 가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화한다.	4.00	0	1	1
가치 논제 토론의 수행	7. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 수업 모형에 반영한다.	4.00	0	1	1

개별 설계 원칙 모두 평균 3.83~4점으로 양호하며, CVI, IRA 또한 우수함을 알 수 있다. 그리고 전문가들은 상세 의견으로 각 상세 지침에 대한 의사를 표명하였다. 예를 들면 해당 상세 지침을 나열하는 데 그치지 않고, 순서와 위계를 고려하라는 것 등이다. 또한 앞선 순환에서 비판적인 시각을 보였던 사회과 교사 D는 상세 지침에 대해 예시가 구체적이며 각 가치 논제의 필수 쟁점에 대한 이해가 수월하게 이루어졌다고 평가하고 있었다.

③ 가치 논제 토론 수업 모형에 대한 검토

2차 설계부터는 수업 모형의 하위 체제로 수업 설계 모형과 교수·학습 모형이 포함되게 된다. 따라서 이 두 모형 전반에 대해 <표 Ⅲ-28>과 같이 모두 검토를 받았다.

<표 III-28> 수정된 2차 수업 모형에 대한 전문가의 검토 결과

모형	영역	평균	편차	CVI	IRA
수업 설계 모형	타당성	4	0	1	0.8
	설명력	3.83	.408	1	
	유용성	3.50	.547	1	
	보편성	3.66	.516	1	
	이해도	3.16	1.169	0.83	
교수·학습 모형	타당성	4	0	1	0.8
	설명력	4	0	1	
	유용성	3.83	.408	1	
	보편성	3.5	.547	1	
	이해도	3.16	1.169	0.83	

가치 논제 토론의 수업 설계 모형과 교수·학습 모형은 전반적으로 타당하다는 평가를 받았으나, 설계 원칙과 마찬가지로 이해도 측면에서 떨어진다는 의견이 있었다. 즉 해당 전문가는 수업 설계 모형이 수업 계획-실행-평가 활동, 그리고 교수·학습 모형이 토론 준비-수행-평가 활동으로 이루어지는 단계별 지침을 만든 것이 바람직하나, 이러한 구성으로 만들어졌다는 것이 현재는 잘 보이지 않으므로 보다 명료하게 체제를 가다듬을 것을 주문하였다.

(3) 수정 및 보완된 내용

이러한 수정과 보완을 바탕으로 진행된 가치 논제 토론 수업 설계 내용을 제시한다. 단 전문가 검토 결과 설계 원칙과 상세 지침의 서술 상의 조정만이 있었기 때문에 지면 상 이 부분만을 제시한다. 3차 설계에서는 <표 Ⅲ-29>와 같이 가치 논제 토론 수업의 이론적 범주를 토론 수업 조건 분석, 가치 논제 토론의 이해 증진, 가치 논제 토론 수행의 세 가지 범주로 제시하였다.

토론의 조건 분석 범주는 주로 교사가 본격적으로 수업을 설계하고 내용을 개발하기 위하여 수업 전 분석해야 하는 것들이다. 교사는 수업 목표, 학습자, 환경, 지원 자료 등을 분석하여 이를 수업 계획에 반영하여야 한다. 이때 2차에서의 '가치 논제 교수·학습 마련'의 범주는 전문가의 검토 의견대로 토론 조건 분석의 범주로 통합되어 보다 간소화되었다.

또한 가치 논제 토론의 이해 증진 범주와 가치 논제 토론 수행 범주는 실제 수업을 운영하며 교사가 수업 모형을 기획하고 또 모형을 점검할 수 있는 범주로 구성되

었다. 특히 가치 논제에 있어, 필수 쟁점의 중요성을 부각시키고(5번 설계 원리), 가치 논제 토론의 과정을 구조화하여, 명시적으로 학습자에게 제공하는 활동을 강조하였다.

<표 III-29> 3차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙

영역		설계 원칙
수업 전	토론 수업 조건 분석	1. 가치 논제 토론 수업의 목표를 고려하여 수업을 설계한다.
		2. 학습자의 인지적, 정서적 특성을 분석하여 수업 전략을 마련한다.
		3. 시간, 학생 수, 교실 환경 등의 교실 토론의 제약 조건을 고려한다.
		4. 수업 내용은 교육과정과 교과서 등을 토대로 마련한다.
수업 중	가치 논제 토론의 이해 증진	5. 가치 논제를 분석하여 필수 쟁점(핵심 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용)을 도출할 수 있도록 한다.
		6.가치 논제 토론의 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있게 구조화한다.
	가치 논제 토론의 수행	7. 토론자가 가치 논제 토론의 준비, 수행, 평가의 전 과정을 경험하게 한다.

이후 해당 설계 원리에 대한 상세 지침을 개발하였다. 특히 전문가들은 가치 논제 토론 수업 내용과 전략을 충분히 이해할 수 있도록 상세 지침을 진술할 때 되도록 명료한 설명과 효율적 예시를 들 것을 주문하였다. 이에 따라 상세 지침을 되도록 간소화하고 명료하게 수정하였으며, 교사의 이해를 쉽게 하기 위해 예시를 들어 상세 지침을 제시할 수 있도록 하였다. 그리고 상세 지침의 성격이 가르쳐야 할 내용과 교사의 구체적인 전략이 함께 혼합되어 있으므로 순서를 변경하여 내용과 전략이 구분되면서도 자연스러운 토론 수업의 흐름으로 배열될 수 있도록 하였다.

2) 교수자 변인을 달리한 수업 적용과 평가

(1) 수업 계획 활동

지금까지 연구자는 교사로서 실제 설계된 수업을 실행하고 해당 수업으로 인해

파생되는 학습자들의 토론 양상과 반응을 살펴 수업 설계를 개선해 왔다. 그러나 이 최종 적용에서는 수업을 관찰하는 참여적 관찰자의 역할로 전환하여, 가치 논제 토론 수업 설계의 정합성을 판단하고, 직접 이 수업에 참여하는 참여자인 학습자뿐 아니라 교사의 반응도 중점적으로 살피게 된다.

① 해당 수업의 교사

최종 수업 적용은 경기도에 있는 Y 중학교에서 3월 14일부터 4월 11일까지 약 5주간 10명의 학습자가 토론을 공부하는 방과 후 수업 2학급에서 실시되었다. 이때 본 수업에 끝까지 참여한 학습자는 2학급을 합쳐 모두 15명이다. 수업 적용을 수락한 K 교사는 담당 과목이 국어과이며, 경력은 13년이다. 특히 이 교사는 주로 방과 후 학교에서 토론을 진행하고 있었는데, 100시간 이상 토론을 강의한 경력이 있어 그 전문성으로 전국 교사들이 모여 토론 교육에 대한 발표를 하는 자리인 전국 토론 교육 페스티벌에서도 수업 발표를 한 바 있다.

연구자가 K교사와 수업 설계를 위한 워크숍을 하면서 느낀 점은 K 교사가 토론의 구조화된 틀을 선호한다는 것이었다. 특히 K 교사는 그동안 자신이 갖고 있었던 정책 논제의 필수 쟁점 패러다임으로 가치 논제 토론을 바라보았을 때, 가치 논제 토론이 불명확해 보여 어려웠다고 진술하였다. 또한 정책 논제의 관습인 논제 관련성 등이 가치 논제 토론에서는 달리 적용된다는 것을 발견하고 이에 대해 연구자에게 질문하기도 하였다. 연구자는 K 교사에게 해당 수업의 취지, 그리고 수업 모형에 대해 소개하고, K교사와 협의하여 수업의 얼개와 지도안(PPT 형태) 및 자료를 마련하였다.

② 해당 수업의 학습자

해당 수업의 학습자는 K교사와 오랜 동안 토론 수업을 같이 해 온 학생들로 토론 수업을 40시간 이상 들어온 학생들이 많았다. 이들은 오랜 토론의 경험으로 인해 토론에 대해 친숙하게 느끼고 토론에 대한 자신감이 매우 높았다. 또한 방과 후 수업에서 가치 논제에 대해 듣고, 또 해 본 적은 있으나 본격적으로 가치 논제 토론에 대해 배워 본 적은 없다고 하였다. 연구자가 이들의 토론을 관찰하면서 발견한 점은 이들은 스스로 토론 사회자, 계측자 등의 역할을 할 정도로 토론에 대한 경험이 많았으며, 대부분의 주장을 '첫째, 둘째, 셋째' 등으로 나누어 전개한다는 것이다. 그리

고 이후 반박할 때도 '…측의 첫째 주장은' 등의 말로 자신이 반박할 것을 명시하고 나서 반박을 개시하였다. 이는 지도 교사가 의도적으로 훈련을 한 결과이다. 학습자들은 이러한 특징적 표지를 활용해 자신의 주장을 구성하고 상대방의 주장을 듣고 있었으며, 반박을 할 때도 활용하고 있었다.

③ 수업의 설계

연구자와 K 교사는 협의를 통해 가치 논제 토론 수업의 목표 중 '가치 논제에 대한 의사소통 능력 신장'과 '가치 논제에 대한 비판적 사고력 신장'을 중점적으로 수업을 설계하기로 하였다. 이때 해당하는 논제는 연구자가 앞선 적용에서 사용하였던 논제 "베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복하다."와 "정보화 사회는 우리의 이익이다."이다. K교사는 이 "정보화 사회는 우리의 이익이다."가 부자연스러운 문장이라고 지적하고 "정보화 사회는 우리에게 이롭다."로 수정하여 제시하였다. K 교사가 제시한 수업의 개요는 <표 Ⅲ-30>과 같다.

<표 Ⅲ-30> 3차 가치 논제 토론 수업이 실제 구현된 개요

단원	가치 논제 토론 배우기
핵심 개념	가치 논제 토론의 개념, 필수 쟁점, 가치 문제에 대한 의사소통 능력, 비판적 사고, 의사 결정
교과 통합의 방법	도덕과, 사회과의 중요한 개념을 가치 논제로 생성하고, 이를 토론한다. 즉 도덕과와 사회과는 '토론의 논제'를 지원하고, 국어과는 해당 가치 논제를 원활하게 토론할 의사소통의 도구와 자원을 제공한다.
목표	**최종 수업 목표** [의사소통 능력 신장] 가치 논제의 필수 쟁점을 도출하고 이를 중심으로 토론할 수 있다. [비판적 사고력 신장] 다양한 정보를 취사, 선택, 종합하여 가치 문제에 대한 자신의 가설을 검증할 수 있다. **세부 수업 목표** [의사소통 능력 신장] 청중 앞에서 가치 문제에 대한 자신의 의견을 말할 수 있다. [비판적 사고력 신장] 가치 문제에 대한 자신의 가설을 세울 수 있다. [비판적 사고력 신장] 다른 이들과의 토의를 통해 자신의 가설을 수정하고 보완한다. [의사 결정 능력 신장] 토론 형식과 절차에 따라 가치 문제에 대한 의사 결정을 내린다.
주요 수업 도구	학습지, ppt, 스톱워치, 녹음기, 접착지, 칠판 등
사전 능력 검사	학습자들의 사전 능력 정도를 알아보는 설문지 작성, 토론 지원자들의

		가치 논제 토론 수행(“심청이는 불효녀이다.”, “빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다.”)
토론 준비 단계	1차시	• 토론의 논제 분류하기, 가치 논제 개념 알기 • 가치 논제 토론의 가치 알기 • 가치 논제 생성해 보기
	2차시	• 가치 논제 토론의 필수 쟁점 알기 • 가치 논제 토론의 필수 쟁점 도출 연습하기
	3차시	• 가치 논제 토론의 절차 이해하기 • 가치 논제 토론의 필수 쟁점 중심으로 논쟁하는 법 이해하기 • 토론 수행 단계의 논제 제시하고 토론 개요서 과제 제시
토론 수행 단계	4차시	**[의사소통 능력 신장을 위한 가치 논제 토론]: 베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다.** • 사전 토의: 인물의 중심 행위 평가 • 대표 토론 하기 • 다음 토론 논제 제시하고 토론 개요서 과제 제시
	5차시	• 대표 토론하기 ‘베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다’ • 토론 결과 평가하기
	6차시	**[비판적 사고]: 정보화 사회는 우리에게 이롭다.** • 증거 자료 검토를 위한 사전 토의
토론 평가 단계	7차시	• 대표 토론하기 ‘정보화 사회는 우리에게 이롭다’ • 토론 결과 평가하기 • 토론 후 과제로 글쓰기
사후 능력 검사		사전에 토론 수행했던 지원자들 다른 주제로 토론 수행하기(“가난은 개인의 탓이다.”, “박쥐의 처세는 지혜로웠다.”)/토론 수업 평가하기

K 교사는 해당 방과 후 수업의 인원이 적은 것을 고려하여, 모둠 토론을 생략하고 바로 전체 토론을 실시하였다. 최종 모형에서 모둠 토론의 삽입은 학습자의 인원에 따라 학습자들이 충분히 토론을 경험하게 하기 위한 것이기 때문에 K 교사의 변형은 설계 원리의 취지에 부합한다고 할 수 있다. 수업이 끝나면 K교사와 연구자는 해당 수업과 토론자들의 토론을 복기하며 수업에 대한 평을 나누었다.

(2) 수업 실행 활동

K교사는 대체로 연구자와 유사하게 수업을 진행하였으므로 각 세부 차시에 대한 진술은 생략한다. 그런데 K 교사의 수업은 연구자와 몇 가지 지점에서 차이를 보였

다. 이는 토론에 대해 관심이 많고, 특히 정책 논제 토론에 대해 경험이 많은 학습자들을 고려한 것에서 나온 차이이다.

첫째, 연구자가 필수 쟁점에 대한 세부 개념을 모두 설명하고 이후 가치 논제 토론의 모범 텍스트를 제시한 것에 반해 K 교사는 학생들이 토론에 대한 경험이 많은 것을 고려하여 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 간단하게 설명하고 바로 가치 논제 토론 텍스트를 바로 제시하였다. 이는 토론 준비 단계에서의 하위 단계, '가치 논제 토론의 필수 쟁점 이해하기'와 '필수 쟁점을 중심으로 가치 논제 토론 절차 이해하기'를 결합한 것으로 K교사가 학습자들의 특성을 고려하여 이를 변용한 것이다. K교사는 이를 통해 학습자들에게 가치 논제 토론의 필수 쟁점이 실제로 어떻게 구현되는지를 제시하려고 하였다. 학습자들은 이러한 실제 구현된 가치 논제 토론을 확인하고 필수 쟁점이 실제 어떤 식으로 논쟁에서 활용되는지를 알게 되었다. 그들은 특히 가치 논제 토론의 텍스트 중 반대 신문의 부분에 주목하며 자신들도 이렇게 질문을 잘 하고 싶다고 소감을 피력하기도 하였다.

둘째, 가치 판단 기준 생성 부분이다. 앞서 진술했듯 Y중의 학습자들은 '첫째', '둘째', '셋째' 등으로 근거를 생성하여 이를 나열하는 데 익숙해 있었다. 이러한 관습하에서 학습자들은 가치 전제와 가치 판단 기준을 수립하여 구조화하는 데 어려움을 겪었다. 따라서 K 교사는 가치 전제와 가치 판단 기준을 독립된 주장으로 제시하고, 이에 따른 사례 제시를 부수적 주장으로 구성할 것을 주문하였다. 또한 K 교사는 연구자가 추상적 가치인 가치 전제를 구체화한 가치 판단 기준을 정하고, 또 이를 평가 대상과 연관하여 더욱 구체화된 사례인 가치 적용을 개발하는 식으로 접근한 데 비해, 학습자들이 해당 논제에 대해 수집한 여러 실질적 사례들의 공통점에서 가치 판단 기준을 도출하게 하였다. 즉 연구자가 추상적인 것을 구체화하는 방향으로 접근한 것에 비해 K 교사는 구체적인 것에서 추상적인 가치 판단 기준을 추출하려고 한 것이다. 이러한 변형의 의도는 수업 이후 연구자와의 면담에서 잘 드러난다.

[자료 ㉮-교Y]
아이들이 추상적 개념 행복 가치 이런 말들을 잘 몰라요. 추상적 명사에 대한 개념이 바로잡히지 않았기 때문에 이를 구체적인 주장으로 풀어나가기가 힘들어서요.

즉 발달 단계상 학습자들이 아직 추상적인 개념들을 잘 활용하지 못하는 것을 고려하여, 바로 가치 판단 기준에 접근하기보다는 학습자들이 논제로부터 연상한 구체적 사례로부터 가치 판단 기준을 귀납해 가는 방식을 택한 것이다. 이는 추상적 개

넘을 어려워하는 학습자들에게 적합한 방식일 뿐 아니라 학습자들이 자신이 수집한 사례들을 '가치 판단 기준'을 중심으로 다시 한 번 검토해 보게 된다는 점에서 가치 논제 토론에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

셋째, 수업을 복기하며 K교사는 토론 평가에 대한 다음과 같은 의문을 제기하였다. 가치 논제 토론은 결국 '사례'로 논제를 입증하는 것이라 하면, 이러한 사례의 기준, '전형적이고 충분한 사례'는 늘 합치하는가? 즉 K교사는 사례는 좀 부족하더라도 자신의 가치 전제와 가치 판단 기준을 끝까지 관철하는 경우와 사례를 여러 가지 나열하듯이 풍부하게 제시한 경우가 있다고 할 때 어느 쪽을 더 바람직하다고 평가할지에 대해 의문을 표시하였다. 예를 들면 다음과 같은 경우이다.

[자료 ㉰-Y사전03]
반대 1: 저희는 빨리빨리 문화는 우리의 경쟁력이다에 반대하는 바입니다. 첫 번째 이유는 빨리빨리 하는 것이 대충대충이기 때문입니다. (중략). 이에 대한 예로 성수 대교를 들 수 있습니다. 성수 대교는 천 구백 칠십 칠년 착공하여 천 구백 칠십 구년에 준공하였습니다. 하지만 일산 대교는 오 년이 걸렸고 김포 대교 또한 오 년이 걸렸습니다. 두 번째 이유로는 사람들의 스트레스가 늘어나기 때문입니다. (중략) 세 번째 이유로는 사람들의 생명을 위협할 수 있기 때문입니다. 빨리빨리 하는 습관을 가지다 보니 우리나라에서는 과속 교통사고가 빈발하고 있습니다.(후략)

㉰-Y사전03에서는 '빨리빨리 하는 것이 대충대충이다'라는 언급이 가치 판단 기준이 될 수 있을 것이다. 그리고 첫 번째 예를 든 성수 대교, 김포 대교 등은 청중의 공통의 경험을 건드리며 부실 공사라는 이미지를 떠올려 빠른 것은 '대충대충'이라는 자신의 논증에 유리한 입지를 구축하게 된다. 그러나 이후 든 '생명을 위협할 수 있다'는 과속 교통사고와 '스트레스 축적'의 사례는 이러한 '대충대충'의 가치 판단 기준에는 맞지 않으며 논제에 적합하지도 않은 사례라고 볼 수 있다.

이는 '전형적인 사례'와 '충분한 사례'의 갈등 상황이 반영된 결과라고 해석할 수 있는데, 즉 사례를 많이 들어야 하는 강박에 논제에 부합하는 사례, 즉 가치 판단 기준에 부합하는 사례가 아니더라도 무턱대고 제시하게 되는 것이다.

[자료 ㉱-교Y]
토론 평가를 할 때 자신의 가치를 끝까지 지킨 친구와 사례를 여러 가지를 나열하듯이 들은 친구하고의 어떤 사람이 우위에 있다고 평가하기에 이것이 좀 어려울 것 같아요

K 교사는 고민하다 그런 경우에도 결국 가치 판단 기준 등의 필수 쟁점을 끝까지 옹호한 학습자에게 유리하게 판정할 것이라고 결론을 내렸다. 이때 K 교사는 이러한 사례의 '충분성'을 되도록 많은 사례, 즉 양으로 해석한 것으로 보인다. 사례의 충분성과 짝이 되는 사례의 전형성은 '가치 판단 기준'으로 확인될 수 있다고 할 때, 이 '충분함'이 문제이다. 이를 양적으로 충분하다는 것으로 해석하면 안 될 것이다. 이 '충분함'은 논제의 중요한 면을 보여 주기에 충분하다는 것으로 토론자들이 제시하는 사례가 평가 대상의 부분적인 면에만 치우치면 안 된다는 것으로 해석할 수 있다.

[자료 ㉮-교Y]
판정이 어렵고 '자비로운 해석'을 많이 하게 되죠. 가치 논제 토론과 같은 경우 추상적인 언어를 구체화시키기 미흡하잖아요. 하지만 하고 싶은 이야기는 있으니까 그걸 판정관들이 꼼꼼히 살펴봐야 하는 거죠.

또한 평가 측면에서 K 교사는 정책 토론과 달리 가치 토론은 교사의 '자비로운 해석'이 중요하다고 강조하였다. 현장 교사로서 K 교사는 아직은 미성숙한 중학생 학습자들이 가치 논제 토론을 하면서 추상적인 개념과 어휘들을 사용할 때 많은 부분 미흡하지만, 그 '시도' 측면을 높이 사 '자비로운 해석'을 하는 것이 교육적으로 의미가 있을 것이라고 지적하였다.

[자료 ㉯-Y사후01] 논제: 가난은 개인의 탓이다.
찬성 1: 저희는 일단 가난에 대한 정의를 내리겠습니다. 가난에는 상대적 가난이 있으므로 이번 토론에서는- 상대적 가난으로 가난의 정의를 내리겠습니다. 상대적 가난이란 주변 환경이나 사람들 간에 있는 빈부의 차이 곧 그 격차 때문에 생겨나는 박탈감이나 부족감을 말할 수 있습니다. 저희 측 첫번째 주장은 열심히 노력하면 가난을 벗어날 수 있다입니다(중략) 노력의 종류에는 기준 수단 성격 등이 있는데 기준이란 주어진 환경을 극복하려는 노력 수단이란 특기를 살리려는 노력 성격이란 사람들 사이의 관계 개선을 위한 노력입니다 기준에 대한 예로는 김만덕이란 위인을 들 수 있습니다(후략)

위 사례는 교사가 가치 판단 기준을 세우는 방법으로 '기준' '수단' '성격' 등을 소개한 것을 학습자가 곧이곧대로 받아들여 자신의 토론에서 응용한 사례이다. 즉 교

사는 평가 용어 혹은 가치 전제에서 가치 판단 기준을 끌어내는 방법으로 이에 함의되어 있는 가치를 잴 수 있을 '양적 기준', 가치를 달성할 '수단', 가치의 구체적 '성격'을 탐색하면 가치 판단 기준을 도출할 수 있다고 하였는데, 학습자는 하나의 입론에서 각각의 특성이 모두 있어야 하는 것으로 이해하고 위와 같이 '노력'에 '기준', '수단', '성격'의 측면이 모두 있다는 것을 설명함으로써 자신의 논증을 정당화하려고 한 것이다. 이는 교사가 수업한 의도와 부합한다고 할 수는 없으나, 학습자의 가치 판단 기준을 정당화하려는 시도 자체를 높이 사서 이를 격려해 줄 수 있다.

(3) 3차 가치 논제 토론 수업의 평가

① 3차 수업에 대한 교사의 평가

K 교사는 <표 Ⅲ-31>과 같은 해당 수업의 효과성에 대한 설문 문항에 4점 척도(4점= 매우 그렇다, 3점= 그렇다, 2점= 아니다, 1점= 전혀 아니다.)로 응답하고 이어 연구자와 면담하였다.

<표 Ⅲ-31> 3차 가치 논제 토론 수업에 대한 교사 설문 문항

문항
1. 설계 원리 및 상세 지침은 가치 논제 토론 수업을 설계하는 데 도움이 된다.
2. 가치 논제 토론 수업 모형의 하위 모형 중 하나인 수업 설계 모형은 교사가 가치 논제 토론 수업을 전반적으로 설계하는 데 도움이 된다.
3. 가치 논제 토론 수업 모형의 하위 모형 중 하나인 교수-학습 모형은 교사의 구체적 수업 중 활동의 계획에 도움이 된다.
4. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자가 가치 논제 토론의 개념과 특성을 이해하는 데 도움이 된다.
5. 본 가치 논제 토론 수업은 토론자가 실제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 과정과 절차를 이해하는 데 도움이 된다.
6. 본 가치 논제 토론 수업은 현재 교실 수업에 적용 가능할 것이다.
7. 본 가치 논제 토론 수업은 국어 수업, 사회 수업, 도덕 수업 등에 유용할 것이다.
8. 본 가치 논제 토론 수업은 가치 논제 토론에 대한 학습자들의 동기를 유발하고 지속시키는 데 적절하다.
9. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자들이 토론 결과를 반성적으로 성찰하게 하는 데 도움이 된다.
10. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자들의 의사소통 능력을 신장시켜 준다.
11. 본 가치 논제 토론 수업은 가치 문제를 비판적으로 이해하고 자료를 수집하며 반박하는 능력이 신장시켜 준다.

K 교사는 9번 ‘본 가치 논제 토론 수업은 학습자들이 토론 결과를 반성적으로 성찰하게 하는 데 도움이 된다.’에 3점으로 응답한 것 외에는 모두 4점으로 응답하며 해당 수업에 대한 만족감을 표시하였다.

이어진 K 교사와의 면담에서 K 교사는 가치 논제 토론은 중학교 1학년 정도의 어린 학생들이 하기에는 좀 힘들 것이라고 우려를 표하였다. 하지만 가치 논제 토론에서는 추상적인 가치를 구체적인 언어로 말하는 지속적인 기회가 주어지기 때문에 이러한 표현 연습에 가치 논제 토론이 유용할 것이라고 의견을 제시하였다.

[자료 ㉮-교Y]
중학교 1학년이 하기에는 조금 어렵지 않나- 너무 어린 학생들은 힘들 것 같아요. 가치에 대해 추상적인 것을 명확하고 구체적인 언어로 말해야 하기 때문에. 이러한 연습에 가치 논제 토론이 좋을 것 같아요.

또 이어 가치 논제 토론을 교수할 때의 어려운 점을 토로하였다.

[자료 ㉮-교Y]
토론은 정확히 나누어지는 입장이 있는데 가치 논제 토론을 하기가 딱 마무리지어지지 않는다는 느낌이 있어요. 정책 논제처럼 딱 니네가 이겼어 마무리 짓기가 어렵고요. (중략) 가치 논제는 쉬운 논제일수록 어렵다는 생각이 이번에 들었어요.

정책 논제 토론에 익숙하며, 또 구조화된 토론을 선호하는 K 교사에게는 가치 논제 토론이 접근하기 어려웠다. 또한 가치 논제가 ‘베짱이의 삶’처럼 언뜻 보기에 쉬워 보여도 학습자들의 성향에 따라 난도가 다를 수 있다는 것을 언급하였다.

[자료 ㉮-교Y]
말 잘하는 아이가 승리하는 그런 토론은 안 되겠다- 선생님이 만드신 모형은 어쨌든 얘네가 핵심 가치도 잡고 가치 판단 기준도 잡고 자기들이 끝까지 쟁점이라는 것을 놓치지 않고 간다는 게 이 부분에 있어서 말장난으로 끝나지 않는 토론이 되는 게 되게 좋았던 것 같애요. 평소에도 이런 형식으로 토론해 보고 문제도 해결해 보려고 하면 애들이 조금 방향 잡기가 좋은 것 같아요. 토론에서뿐만이 아니라 일상 생활에서도 의사소통이라든가 의사 결정을 할 때 좋지 않을까. (후략)

K 교사는 본 연구에서 제시한 수업의 장점으로 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 학

습할 수 있다는 것을 들고 이는 이후 일상의 문제 해결 능력과 의사 결정 능력에도 도움이 될 것이라고 하였다.

[자료 ㉮-교Y]
보통 내가 알고 있는 모형이라는 것은 세다나 팔리시나 퍼블릭 포럼이나 이런 종류의 모형이잖아요. 그런데 얘는 그런 종류의 모형이라 하기에는 아닌 거 같거든요.

또한 K 교사는 지금까지 토론 모형이라 하면, CEDA, 혹은 퍼블릭 포럼 등 대회 토론 형식만을 고려했는데, 본 연구를 통해 필수 쟁점, 그리고 토론 수업 목표 등에 대해서도 생각해 보게 되었다고 하였다. 이는 본고에서 지양하고자 하였던 기존의 '대회로서의 토론' 관점과도 일치한다. 이외에도 다음과 같이 해당 수업의 장점으로 비판적 사고력의 신장을 제시하기도 하였다.

[자료 ㉮-교Y]
핵심 가치를 잡고 가치 판단 기준으로 잡고 그거에 대한 생각이나 의견을 내세우는 거잖아요. 그러니까 생각이 수평으로 흐르는 것이 아니라 수직으로 할 수 있다. (중략) 나눠서 할 수 있다는 걸 많이 강조하고 이후 단계에서도 앞에서 했던 내용을 끊임없이 복습해 줘야
(중략) 핵심 가치와 가치 판단 기준 찾아내는 과정이 어려울 거예요. 한번 가르쳐서는 안 되고 몇 번의 반복이 있어야 하고 몸으로 체득할 수 있는 정도로 되어야 하겠습니다.

그러나 K 교사는 본 수업이 정규 수업에 적용하기에는 조금 어려울 수도 있다는 것을 강조하였다. 그리고 이를 해결할 수 있는 방안으로 설계 원칙과 상세 지침에서 각 수업의 단계가 수업 조건에 따라 분절 가능하다는 것을 더욱 강조하고 이전 단계에 대한 복습을 해야 한다는 것을 명시하여야 한다고 하였다.

② 3차 수업에 대한 학습자 평가

본 수업에 참여한 학습자 15명은 수업이 종료된 후 2차 적용과 동일한 설문 문항에 <표 Ⅲ-32>와 같이 응답하였다. 그리고 설문 분석 결과, 학습자들의 반응은 3.46점에서 4점으로 대체로 만족하고 있었다.

<표 III-32> 3차 가치 논제 토론 수업에 대한 학습자 평가

문항	평균	편차	최소	최대
1. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 가치 논제 토론의 개념과 특성을 알게 되었다.	3.66	.487	3	4
2. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 토론자가 실제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 과정과 절차를 알게 되었다.	3.93	.258	3	4
3. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자의 수준에 맞게 진행되었다.	3.73	.457	3	4
4. 본 가치 논제 토론 수업은 현재 교실 수업에 적용 가능할 것이다.	3.66	.487	3	4
5. 본 가치 논제 토론 수업은 국어 수업, 사회 수업, 도덕 수업 등에 유용할 것이다.	3.53	.639	2	4
6. 본 가치 논제 토론 수업은 학습자들의 동기를 유발하고 지속시키는 데 적절하다.	3.46	.743	2	4
7. 본 가치 논제 토론 수업에서는 토론 결과를 반성적으로 성찰할 수 있도록 다양한 평가 방법이 사용되었다(자기 소감, 친구들 평가, 교사 평가)	3.8	.560	2	4
8. 본 가치 논제 토론 수업에서는 토론 결과를 반성적으로 성찰할 수 있었다.	3.6	.632	2	4
9. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 친구들을 설득하는 의사소통 능력이 신장되었다.	3.73	.593	2	4
10. 본 가치 논제 토론 수업을 통해 가치 문제를 비판적으로 이해하고 자료를 수집하며 반박하는 능력이 신장되었다.	3.6	.507	3	4
11. 본 수업을 통해 가치 논제와 정책 논제, 사실 논제들의 관계도 알 수 있었다.	3.66	.487	3	4
12. 본 수업의 논제는 친구들과 상호작용하기에 적절한 논제였다.	3.46	.639	2	4
13. 본 수업의 가치 논제는 쉬운 것부터 어려운 것으로 진행되었다.	3.66	.617	2	4
14. 본 수업의 가치 논제는 의미 있는 가치를 담고 있었다.	3.73	.457	3	4
15. 본 수업의 가치 논제는 개인으로부터 사회 차원으로 진행되었다.	3.8	.414	3	4
16. 본 수업을 통해 가치 논제 토론을 넓은 시각으로 바라볼 수 있게 되었다.	3.66	.617	2	4
17. 본 수업에서는 청중과 토론자가 모두 능동적으로 논제에 대해 분석하고 탐구할 수 있었다.	3.73	.593	2	4
18. 본 수업에서는 친구들과 협력하면서도 다른 편과는 경쟁하는 상호작용이 잘 일어났다.	3.8	.414	3	4

19. 본 수업에서 사용된 토론 형식은 적절하였다.	3.8	.560	3	4
20. 나는 이 수업에 적극적으로 참여하였다.	4	0	4	4
21. 나는 본 수업의 전체적인 구성에 만족한다.	3.93	.258	3	4
22. 나는 이 수업을 통해 가치 논제 토론에 흥미를 가지게 되었다.	3.73	.457	3	4
23. 이 수업을 통해 나의 가치 논제 토론 수행 능력이 높아졌다고 생각한다.	3.66	.487	3	4

또한 면담과 설문 문항에서 학습자들이 제시한 본 모형의 강점, 약점 및 개선점을 <표 Ⅲ-33>과 같이 제시한다. 학습자들은 본 수업이 실제 가치 논제 토론을 수행하고 이에 대한 피드백을 받을 수 있어 좋았다는 의견을 제시하였다. 또한 본 수업이 지금까지 해 왔던 토론보다 더 생각을 깊게 해 주어 좋았다는 의견도 있었다.

[자료 ㉮-학습자Y]

A: 이번에 하면서 깊고 넓게 생각을 할 수 있게 된 것 같고 이런 가치 논제로 토론하려면 그 전에 많은 연습이 필요할 것 같아요.

E: 가치 논제를 우리가 생각할 수 있게 유도해 주고 평소에 해 볼 수 없었던 생각을 해보게 하는 것 같아요.

<표 Ⅲ-33> 3차 가치 논제 토론 수업의 강점 및 약점, 개선점

강점	가치 논제에 대한 생각을 하면서 생각의 범위를 깊게 할 수 있었다. /가치 토론을 배우고 직접 해보며 피드백까지 하여서 가치 토론을 제대로 알고 이해할 수 있었다. / 가치 논제에 대한 토론을 직접 할 수 있고 가치 논제에 대해 자세히 알 수 있어 토론에 대한 관심, 흥미가 더 높아진 것 같다. / 생각할 수 있게 유도해 주고 평소에 해보지 못한 생각도 해 볼 수 있게 해 준다. / 깊이 있는 토론이 가능하다/평소 토론과는 다르게 더 깊이 들어갈 수 있어 좋았다.
약 점 개선점	가치 논제에 대한 개념은 이해되었지만 예들이 나오면 가치 논제인지 정책 논제인지 헷갈린다. /가치 토론 형식이 초보자에게는 조금 어려워 맞지 않는 것 같다. / 평소 해보지 못한 생각을 해야 하기 때문에 그 전에 많은 연습이 필요하다. / 논제가 다소 한 쪽에 치우칠 수 있어 아쉬웠다. /토론의 주제에 따른 주장을 세우는 것이 어려웠다. / 쟁점을 찾고 평가 대상과 용어를 찾는 것이 조금 복잡하고 어려웠다. / PPT 수업이 조금 더 와 닿게 흥미 있게 바뀌었으면 좋겠다. / 처음 접하는 이론을 더 흥미롭게 해주셨으면 좋겠습니다.

그러나 가치 논제에 대한 개념을 머릿속으로 이해해도, 예들이 나오면 혼동이 된다는 학습자도 있었고, 가치 논제 토론이 토론의 초보자들에게는 어려울 것이라는 의견이 있었다. 그리고 토론 준비 단계에서 학습자들의 흥미를 끌 장치를 더 마련해

야 한다는 의견이 제시되었다. 이는 본 수업이 토론 초보자들을 고려하고 학습자들의 흥미를 끌 장치를 보완해야 한다는 것으로 해석할 수 있다.

3) 형성적 순환 절차의 종료

연구자는 세 번째 가치 논제 토론 수업의 설계와 그 적용을 끝으로 형성적 순환 절차를 종료하였다. 지속적인 반복 설계와 적용, 그리고 그것을 평가한 결과를 토대로 한 이론적 재탐색을 특징으로 하는 '형성적 순환'에서 최종 순환이라고 판단하게 된 결과는, 1차 수업 설계에서 2차로의 변형은 그 관점과 형식 자체에서 매우 큰 변형이었던 것에 비해, 2차에서 3차로의 변형은 '상세 지침 첨가' 수준의 변형으로 그 변형의 폭이 매우 줄어들었기 때문이다. 따라서 더 이상의 형성적 순환을 하지 않더라도 세부적으로 수정해 나갈 수 있다고 판단하였다.

이러한 3차 적용 결과 도출할 수 있는 시사점은 다음과 같다. 우선 적용 과정에서 드러난 가치 논제 토론에 대한 현장 교사의 시각이 특기할 만하다. 먼저 현장 교사는 가치 논제 토론이 현재 우리나라의 교실에서 가르쳐질 때 겪을 수 있는 가장 큰 도전이 바로 '학습자들의 언어 표현 능력의 미숙'이라고 지적했다. 즉 학습자들이 추상적 어휘에 대해 잘 모르고, 추상적인 개념을 구체화하여 표현하는 능력이 낮은 것이 교사들이 가치 논제 토론을 가르칠 때 겪을 수 있는 가장 큰 난점이라는 것이다. 그러나 해당 교사는 그렇기 때문에 가치 논제 토론이 학습자들에게 적절치 않은 것이 아니라, 이러한 추상적 개념, 가치 등을 구체적 언어로 풀어가는 연습이 가치 논제 토론을 통하여 이루어질 수 있으며 이는 궁극적으로 학습자들의 언어 표현과 사고력 발달에 유용할 것이라고 하였다.

그리고 그는 이러한 난점을 현장 교사만의 노하우로 해결하려 하였는데, 대표적인 것이 바로 본 연구에서 주로 다루고 또 이론적으로 보편화된 방식인 추상적인 평가 용어에서 구체적인 가치 판단 기준을 도출하는 것이 아니라, 학습자들이 수집한 구체적 사례들로부터, 이를 포괄할 수 있는 가치 판단 기준을 추출하려 한 것이다. 이는 추상적인 개념을 구체화하는 것이 아니라 구체적인 것에서 추상화를 시도하는 방식인데, 이는 추상적 개념의 이해와 표현에 어려움을 느끼는 학습자들에게 적절한 방법으로 평가할 수 있다.

또한 이 교사는 가치 논제 토론에 있어 교사의 역할을 강조하였는데, 첫째 학습자의 언어를 '자비롭게 해석'하는 것이다. 학습자들은 아직은 미성숙하여 가치 논제 토

론을 수행하며 추상적인 개념과 어휘를 사용할 때 많은 부분 미흡하지만, 이를 오류라고 지적하기보다 그 시도를 높이 사서 자비롭게 해석해야 한다는 것이다. 둘째, 학습자의 성향을 고려하여 토론 논제를 정하는 것이다. 가치 논제는 정책 논제보다 더 학습자의 성향에 많이 좌우되는 경향이 있다고 해당 교사는 관찰하였다. 따라서 교사는 자신의 학습자의 성향을 관찰하여 알맞은 논제를 제시해야 한다. 다음으로는 세 번에 걸친 형성적 순환 결과를 종합적으로 논의한다.

5. 형성적 순환 결과에 대한 논의

본 연구는 가치 논제 토론 이론과 현황에 대해 검토한 것을 재료 삼아 가치 논제 토론 수업을 설계하여 이를 실제 교실 현장에 적용하고, 또 그 결과를 평가하여 재설계하는 형성적 순환 과정을 거쳤다.

이 과정 속에서 본 연구자는 가치 논제 토론 수업을 바라볼 관점으로 '교실 토론(classroom debating)' 관점을 새롭게 제시하였다. 이 교실 토론 관점과 대비되는, 토론을 바라보는 기존의 관점은 '대회로서의 토론'인데, 대회로서의 토론에서는 엄격하고 공정한 규칙 하에 찬성 측과 반대 측이 경쟁하여 평가자의 의사 결정으로 승패를 가르는 것이 핵심이다. 따라서 토론 참여자들이 모두 공유할 수 있고 명확하며 알기 쉬운 토론의 규칙을 생성할 수 있는 것이 토론 이론의 우위를 결정한다.

이러한 측면에서 가치 논제 토론 이론은 그 이론적 성과가 정책 논제 토론에 비해 뒤진다는 평가를 받았다. 예를 들어 본 연구에서 제시한 토론을 논제 중심으로 교육할 때 고려해야 할 기본적 개념인 선결조건을 갖춘 입론, 필수 쟁점, 입증 책임과 추정에서 정책 논제 토론은 상대적으로 명확한 모습을 보인다. 정책 논제 토론을 교수ㆍ학습하고자 한다면, 또는 토론 대회를 열고자 한다면, 토론자는 피해(harm), 내재성(inherency), 해결성(solvency), 이익(advantage)등의 필수 쟁점을 갖추어 선결조건을 갖춘 입론을 구성하면 된다. 또한 기존 제도를 무너뜨리고 새 제도를 도입하고자 하는 찬성 측이 입증 책임을 지고 반대 측이 추정의 이익을 누리거나, 아니면 양쪽 중 보다 많은 변화를 요구하는 쪽이 입증 책임을 진다. 그리고 이러한 토론을 평가할 패러다임으로 필수 쟁점 패러다임(때로는 가설 검증 패러다임), 혹은 정책 입안 패러다임이 보편화되어 있어, 교사가 가르칠 내용 요소를 추출하거나 공통 대회의 규칙을 마련하는 데 무리가 없다. 그런데 이에 비해 가치 논제 토론의 이론은 정책 논제에 비해 명확하지 않고 산만하며 합의가 되지 않은 측면들이 있어 본격적

인 토론 수업의 대상으로 고려되지 않았으며, 토론 대회를 시행할 때도 토론 참여자들과 평가자들이 혼란스러워 하여 지속적으로 비판받아 왔다.

그러나 본 연구에서 드러낸 교실 토론의 관점에서는 다르다. 교실 토론의 관점에서 바라본 토론 수업은 교사가 설정하는 수업 목표에 따라 다양한 맥락을 가지며, 찬반 어느 한쪽의 승패를 가린다기보다는 여러 수준을 가진 학습자들이 참여하며 일정 정도 토론 능력을 향상시키는 것을 목표로 삼는다. 따라서 공정한 승패를 가리는 것보다는 이러한 다양한 맥락을 뒷받침해 줄 수 있느냐가 관건이 된다.

그리고 현장 교사의 면담 등에서 밝혀진 것처럼 가치 논제 토론은 다른 논제 토론에 비해 교실 수업의 다양한 맥락에서 사용된다.[95] 따라서 이러한 가치 논제 토론을 교실 토론의 관점으로 바라보는 것은 매우 자연스러운 귀결이라 할 수 있겠다. 일견 산만하고 합의가 되지 않아 '승패 가리기', '공정성' 측면에서는 일정 정도 문제점을 노출했던 다양한 가치 논제 토론의 이론들은 다양한 수업 목표와 맥락을 가진 가치 논제 토론 수업에서, 교실 토론의 관점으로 재해석되며 수업 목표와 맥락을 뒷받침하는 자원이 될 수 있다.

또한 본 연구에서는 가치 논제 토론 이론 중 필수 쟁점이 가치 논제 토론 수업의 가장 기초적인 내용 요소가 될 수 있다고 하였다. 그런데 현재 필수 쟁점에 대한 이론적인 성취도 가치 논제 토론 수업의 내용으로 변환되려면 재점검하고 구체화해야 하는 지점들이 있다. 따라서 본 연구는 학습자들의 토론 수행을 관찰하여 필수 쟁점의 구체적인 운용 방침을 마련하여 가치 논제 토론 수업 내용을 정련하였다. 이하 본 절에서는 형성적 순환을 통해 얻은 이론적 성과를 종합적으로 논의한다.

1) 교실 토론의 개념 정립

앞서 1차 형성적 순환의 재검토 과정에서, 대회로서의 토론에 대비되는 교실 토론(classroom debating)의 개념을 획득하게 되었음을 진술한 바 있다. 전통적으로 국어과에서는 '교육 내용으로서의 토론'과 '교수· 학습 방법으로서의 토론'을 엄격히 구분해 왔으며, 본고에서도 1차 형성적 순환에서 기본형 목표와 심화형 목표로 구분

95) 이는 가치 자체가 가지고 있는 중심성에 기인한다고 할 수 있다. 토론 대회 등 '토론'이 전형적으로 수행되는 맥락에서는 주로 정책 논제가 고려되어 왔다. 그러나 본고에서는 현장 교사의 목소리를 통해, 정책 논제로 토론하다가도 종국에는 가치 문제에 대해 고려하게 되며, 전형적인 토론 수업의 논제로 가치 논제가 인식되지는 않지만, 소설 수업 등 다양한 수업 맥락에 가치 논제 토론이 자연스럽게 수업의 내용에 결합되게 된다는 것을 드러내었다. 즉 정책 논제에 비해 가치 논제는 다양한 수업의 맥락을 가지고 있다.

하여 이러한 선행 연구의 논의 결과를 따랐다.

그러나 본고에서는 1차 순환의 반성과 이론적 재검토를 통해 현재 연구자가 가지고 있는 토론 수업의 개념이 '토론 대회의 축소판'이며 이러한 관념은 토론 교육 전반에 보편적인 것임을 확인하게 되었다. 서현석(2011)은 현재 토론 교육이 절차적인 지식 측면만을 강조한 나머지 자신의 주장만을 정당화하는 방식으로 진행되는 경향이 많다고 지적한 바 있으며, 조재윤(2011)은 초중고에서 이루어지는 토론 대회의 토론 형식이나 절차, 방법에 대한 학습이 실제 학습 토론으로서 어느 정도 의미를 가지는지 대한 검토가 필요하다고 주장하면서, 1) 토론 대회의 형식성, 2)소수만을 위한 토론, 3)승패와 경쟁의 강조 등은 실제 학습 토론과 차이가 있다고 주장하였는데(조재윤, 2011:170), 이는 본고의 문제의식과 상통하는 측면이 있다.

이러한 '대회로서의 토론'과 구별하여 본고에서 새롭게 제시하고자 하는 개념은 교실 토론(classroom debating)이다. 교실 토론이라는 용어는 스나이더와 슈누러(2006/2014), 김평원(2010), 이선영(2013) 등에서 먼저 사용한 용어이다. 특히 김평원(2010)은 교실 토론을 다양한 교과의 교수ㆍ학습 방법론으로서의 의미와 토론을 훈련하는 약식 토론의 의미를 모두 지니고 있다고 정의하였다. 이때 각 교과의 지식을 종합하기 위해 토론을 활용하는 토론식 수업은 전자에 해당하고, 국어 시간(화법 시간)에 공부하는 약식 토론[96]은 후자에 해당한다. 이러한 정의는 본고에서 교실 토론이라는 개념을 통해 '교수ㆍ학습 내용으로서의 토론'과 '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'을 포괄하려는 것과 맥락을 같이 한다. 본고에서도 교실 토론을 '실제 교과 교육과정 내에서 교과 수업의 목표를 달성하기 위한 토론'으로 정의하며 이 안에 '교육 내용으로서의 토론'과 '교수·학습 방법으로서의 토론'을 포괄하고자 한다.

다음으로 교실 토론의 상위 개념과 등위 개념에 대해 살펴보고자 한다. 교실 토론은 문제에 대한 실제 의사 결정을 위한 응용 토론(applied debate)와 대비되어 '학생들에게 교육적 기회를 제공하기 위한 목적으로 학교에서 주로 행해지는 토론(Freeley & Steinberg, 2013)'인 '교육 토론(academic debate)'의 하위 범주라고 할 수 있다. 그리고 이 교육 토론에 '대회로서의 토론'과 '교실 토론'이 속해 있다. 특히 본 연구에서는 교실 토론이 '토론 대회 형식의 축소판', 혹은 '정식 토론으로 발전하기 위해 훈련하는 토론 교육 프로그램'이 아닌 '대회로서의 토론'과 대등한 위상을 가지고 있다는 것을 강조하고자 한다. 즉 교실 토론은 '정식 토론(대회로서의 토론)'

96) 대회 토론을 축약했다는 의미의 '약식 토론' 용어에서, 대회로서의 토론 관점으로 토론 수업을 바라보고 있음을 알 수 있다.

을 위한 수단이 아니라, 그 자체가 독립적인 범주이다.

그러나 이 대회로서의 토론과 교실 토론이 완전히 배타적인 관계는 아니다. 토론 대회 형식이 교실 토론의 운용 형식으로 적용될 수 있으며, 교실 토론을 통해 토론 대회에 참여하는 학습자들의 역량을 기를 수 있다. 또 역으로 토론 대회 영상 등을 통해 토론의 구성 요소와 방법 등을 교실 토론에서 토론을 학습하는 데 활용할 수 있는 것이다.[97] 그러나 이 둘은 토론 교육의 목표를 위하여 구별되어야 하는데, 이는 그동안 토론 교육이 받아왔던 오해인 "대회 토론 형식을 학습자들이 최종적으로 습득해야 할 교육 토론의 유형으로 상정하고 그러한 토론의 양식성을 학습하는 것을 국어 교과의 사명처럼 간주하는 경향(민병곤, 2012: 426)"을 극복하기 위해서이다. '대회로서의 토론'은 '공정한 경쟁을 담보하기 위한 엄격한 형식' 아래, 찬성과 반대 측이 청중을 설득하기 위한 경쟁을 벌여 그들의 의사결정으로 승자와 패자를 나누는 것이 핵심이다. 이때 참여자들의 '능력'은 참여자들의 준비와 노력으로 인한 '산물'이며, 이 능력을 얼마나 발휘했는가를 따져 판정하게 된다. 즉 '산물 중심'이라고 표현할 수 있다. 그러나 '교실 토론'은 모종의 교육적 목적을 성취하기 위하여, 토론 대회에서 발휘하는 능력을 포함한 각종 능력을 신장시키기 위한 '과정'이 중심이 되는 개념이다. 또한 '대회로서의 토론'의 참여자는 토론 대회에 나갈 수 있을 만한 말하기 능력이 뛰어난 일부 참여자에 한정된다. 그러나 '교실 토론'에서는 다양한 능력과 사전 경험을 가진 학습자들을 아울러 함께 참여하게 하고, 토론 능력을 일정 정도 향상시키는 것을 목표로 삼는다. 모든 학습자들이 토론 대회에 나갈 정도로 뛰어난 토론 실력을 갖추지 못하더라도, 최소한 토론에 대한 흥미를 높이고, 토론에 대한 지식, 토론에 의한 지식을 쌓는 것이 목표가 된다.

97) 이선영(2013)은 실제 교육 현장에서 '토론 교육'과 '토론을 통한 교육'의 개념이 혼동되고 있는 등의 문제의 원인 중 하나가 '토론' 담화의 전형적 사례가 적절히 소개되고 있지 못해서이며, 활성화되고 있는 토론 대회를 참고한다면 이러한 현실적 제약을 극복할 수 있다고 보았다. 국내에서 시행되고 있는 다양한 토론 대회는 국어과의 토론 교육 목표를 설정하는 데 있어서 풍부한 자료를 제공해 줄 수 있다는 것이다.

<표 Ⅲ-34> 대회로서의 토론과 교실 토론의 차이

	대회로서의 토론	교실 토론
목적	청중의 의사결정을 통한 승패 결정	모종의 수업 목표 성취
주안점	공정성	수업 목표 달성 여부
능력을 보는 관점	참여자들의 준비와 노력으로 인한 산물	각종 능력을 신장시키기 위한 과정
참여자	말하기 능력이 뛰어난 일부 참여자	다양한 능력과 사전 경험을 가진 학습자
수행 환경	참여자, 청중 등이 통제된 환경	통제되지 않은 교실 수업 환경
지속 여부	일회성	지속성

<표 Ⅲ-34>는 대회로서의 토론과 교실 토론의 차이를 구분하여 제시하고 있다. 즉 교실 토론에서는 '토론 수업의 목표'가 중요하며, 준비된 만반의 토론자가 아닌 다양한 능력과 사전 경험을 가진 학습자들이 그 대상이다. 또한 한정된 시간 내에 일정한 교육과정 상의 진도를 나가는 교실이라는 '환경적 조건'이 교실 토론을 규정짓는 중요한 변인이 된다. 이러한 지점을 고려하여 결정적 한 장면으로서의 토론이 아닌, 토론의 과정을 수업의 내용으로 기획하여야 한다. 또한 완성형으로서의 토론자들의 수행 능력을 평가하는 것이 아닌, 토론자의 수행 능력을 개발해 나가는 과정 자체가 강조되어야 한다.

2) 가치 논제 토론 수업의 목표 설정

교실 토론의 개념은 기존 토론 수업을 나누었던 두 범주 '교육 내용으로서의 토론', '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'을 포괄하기 때문에, 가치 논제 토론 수업의 목표를 설정할 때 이 두 가지 범주의 수업에서 공통적으로 활용할 수 있는 목표 설정 방식이 필요하다. 특히 본 연구에서는 가치 논제 토론 수업은 그 중핵이 되는 '가치 갈등'의 성격상 교과 통합적으로 운용되는 것이 바람직하다고 논의하였다. 즉 가치 논제 토론 수업에서는 '가치 갈등'을 교과의 주요 쟁점으로 삼고 있는 사회과, 도덕과와 함께 교과 통합적 활동이 이루어질 가능성이 높으며, 또 수업을 위해서도 이러한 교과 통합적 활동은 바람직하다.

이러한 교과 통합의 운용에서 국어과는 의사소통 능력을 배양시키는 도구 교과로서 중심적 역할을 할 수 있다. 김승현(2014)은 국어교육에서 핵심 역량을 다룬 연구들을 살펴, 이러한 연구들이 모두 국어과에서 강조해야 할 핵심 역량으로 '의사소통

능력'을 제시하고 있으며, 이때의 의사소통은 단지 생활의 차원에서 개인 간에 뜻을 주고받는 것을 의미하기보다는 학습의 장에서 자신의 생각을 표현하고 다른 사람의 생각을 이해하는 것으로 보아야 한다고 하였다. 모든 교과 학습에 이러한 의사소통 능력은 필수적이다.

이러한 측면에서 보았을 때 기존 화법 교육이 설정한 토론 교육 목표는 확장될 필요가 있다. 단순히 토론의 개념과 형식을 알고 절차에 맞춰 주장과 근거를 주고받는 등 좁은 의미의 토론 의사소통 능력뿐만 아니라 교과 학습의 장에서 토론을 활용하여 학습할 수 있다는 넓은 의미의 의사소통 능력 신장까지도 포함할 수 있도록 해야 하는 것이다. 즉 지금까지 화법 교육에서 삼아 온 토론 교육의 목표와 그 구체적 양상은 오직 토론이라는 담화의 형식적 운용에 초점을 맞춰왔다는 점에서 미래 학습자의 핵심 역량을 신장시키기에 부적절하다. 기존 논의(전은주, 2004)는 선언적으로나마 '교육 내용으로서의 토론'에서 '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'으로 나아가는 것이 논리적 순서이며, 이런 순서로 확장되어 가야 한다고 하고 있으나, 과연 현재 중점적으로 교수ㆍ학습되고 있는 토론 장르의 형식적 운용이 확장성이 있는지는 의문이 있는 것이다.

따라서 이런 부분을 개선하기 위하여 앞서 논의하였던 국어과의 토론 수업 목표뿐 아니라 사회과, 도덕과의 토론 수업 목표를 총괄적으로 검토해, 새롭게 토론 교육의 목표 범주를 설정할 수 있다. 이러한 목표 세분화 작업을 통해 '토론 장르의 형식적 운용'에 그쳤던 '교육 내용으로서의 토론'이 구체화될 수 있으며, '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'과 통합 가능성이 높아지기 때문이다.

본 연구에서는 사회과, 도덕과의 토론 수업 목표를 논의하기 위하여 구정화(2006), 박은종(2014), 설규주, 정문성, 구정화(2011), 콜버그와 라이머 등을 검토하였다. 먼저 구정화(2006: 9)에서는 '초등학교 사회과 토론 수업의 목표'에 대해 전문가들의 의견을 조사하였는데, 전반적으로 전문가들이 초등학교 사회과 토론 수업의 목표로 제시한 것은 '사회 문제와 현실에 대한 관심 증가', '사회 문제에 대한 관점의 향상', '비판적 사고 능력의 함양', '자기 의사표현 능력 향상', '의사결정력 향상'이었다. 그리고 박은종(2014: 336-337)에서는 사회과에서의 토의·토론 학습의 효과로 비판적 사고, 분석적 사고, 평가력 혹은 종합력 등의 보다 높은 수준의 지적 목표를 달성할 수 있고, 학생들의 태도를 변화시킬 수 있으며, 학교나 학급 생활의 문제를 해결할 수 있다는 것을 들었다. 또한 학생들의 표현 욕구, 사회화 욕구 등을 만족시킬 수 있다고 하였다. 설규주, 정문성, 구정화(2011)는 토의와 토론학습은 사회과교육의 목표

인 시민성을 함양하기 위한 방법이며, 민주 시민이 공동체를 위한 의사결정을 내릴 때 꼭 필요한 지성, 사고와 기능, 그리고 가치와 태도를 함양하는 데 유용하다고 하고 있다. 또한 콜버그와 라이머(J. Reimer) 같은 학자들은 도덕적 딜레마 토론을 통해 주어진 문제 사태에서 무엇이 옳고 그른지, 무엇을 행해야 마땅한지를 결정하고 선택하는 도덕 판단력을 증진시키고자 한다(고대혁 외, 2014). 즉 사회과, 도덕과 등에서는 토론을 교수 · 학습함으로써, 의사소통 능력을 신장하고, 비판적 사고 등 고도의 지적 능력을 향상하며 민주 시민의 소양을 쌓는 것을 목표로 하고 있음을 알 수 있다.

이러한 다양한 사회과, 도덕과의 목표를 분류할 때, 분류 기준으로 가장 적절한 것은 토론이 가진 근본적 효용, 특성이라고 할 수 있다. 이때 참고가 된 것은 박재현(2011)의 논의로, 그는 토론이 가진 근본적인 교육적 기능을 선행 연구를 참조하여 비판적 사고력, 의사소통 능력, 민주 시민 소양과 지식, 기능 , 태도의 여섯 가지 차원으로 분류하였다. 이 여섯 가지 차원 중 비판적 사고력, 의사소통 능력, 민주 시민 소양이 상위 분류이며, 이 각각을 다시 지식, 기능, 태도로 나눌 수 있다고 할 수 있다. 따라서 그의 상위 분류인 '비판적 사고력', '의사소통 능력', '민주 시민 소양'에 따라 위 사회과와 도덕과의 토론 수업 목표 및 효과로 진술된 것을 범주화하면 <표 Ⅲ-35>와 같다.

<표 Ⅲ-35> 사회과, 도덕과의 토론 수업 목표 범주

범주	구정화(2006)	설규주, 정문성, 구정화(2011)	박은종(2014)	콜버그와 라이머 (고대혁 외, 2014)
비판적 사고력	비판적 사고 능력		비판적 사고 분석적 사고 평가력, 종합력	도덕적 판단 능력
의사소통 능력	자기 의사표현 능력		학생들의 표현 욕구	
민주 시민 소양	사회 문제와 현실에 대한 관심 사회문제에 대한 관점 의사 결정력	시민성 의사 결정 능력	학생들의 태도 변화 생활의 문제 해결 사회화 욕구	

<표 Ⅲ-35>에서 보듯 사회과, 도덕과의 토론 수업 목표의 주요 범주는 비판적 사고력, 의사소통 능력, 민주 시민 소양의 세 가지로 나눌 수 있다. 그런데 본 연구에서는 '민주 시민 소양'이라고 하는 개념이 다른 두 개념과 층위가 다른 것을 고려하

여 이를 층위를 조정해 ‘의사 결정 능력’이라고 재개념화하였다. 따라서 사회과, 도덕과에서 추구하는 토론 수업의 목표는 비판적 사고력, 의사소통 능력, 그리고 의사 결정 능력이라고 할 수 있다.

그리고 또 이와 통합할 ‘교육 내용으로서의 토론’ 수업 목표가 될 수 있는 것으로 이선영(2011)의 논의를 주목해 볼 필요가 있다. 이선영(2011)은 특히 의사소통 양식의 하나로서 ‘교육 토론 활동’에 주목하여, ‘교육 내용으로서의 토론’의 목표를 <표 Ⅲ-36>과 같이 제시하였다.

<표 III-36> 토론 교육의 목표(이선영, 2011:218)

상황	방법	과제	능력과 태도
찬성과 반대로 입장 차이를 드러내는 사회적 갈등 상황에서	다양한 정보를 취사ㆍ선택, 종합하여	문제를 정확히 인식한다.	논리적 사고력 비판적 사고력 정보 활용 및 분석 능력 정보 종합 능력 능동적 탐구 자세 인지적 효능감
	합리적이고 공정한 형식과 절차에 따라	문제를 해결한다.	토론 규범 준수 능력 문제 해결력 창의적 사고력 민주시민의식
	경쟁적ㆍ협력적 상호작용을 통해	청중을 설득한다.	의사소통 능력 표현력 정서적 효능감 사회적 효능감

즉 이선영(2011)은 교육 내용으로서의 토론 수업 목표를 진술할 때, 기존 토론의 형식, 절차, 그리고 토론 장르를 수행하기 위한 학습자의 활동만을 제시하였던 토론 수업 목표 진술에서 벗어나 찬성과 반대로 입장 차이를 드러내는 사회적 갈등 상황에서 ‘다양한 정보를 취사ㆍ선택, 종합하여 문제를 정확히 인식한다.’, ‘합리적이고 공정한 형식과 절차에 따라 문제를 해결한다.’, ‘경쟁적ㆍ협력적 상호작용을 통해 청중을 설득한다.’의 세 가지 목표를 제시하였다.

이는 토론이 가지고 있는 다양한 측면인 ‘문제 인식’, ‘문제 해결’, ‘설득 의사소통’을 포괄하면서 이를 위하여 학습자들이 목표로 해야 하는 행동을 구체적으로 제시

한 것이다. 그런데 그가 나타낸 세 가지의 목표 범주와 앞서 분류한 사회과, 도덕과의 토론 수업 목표의 범주는 상통하는 측면이 있다. 그 이유는 아마도 이 목표들이 모두 토론의 특성을 바탕으로 진술된 때문일 것이다. 따라서 '교육 내용으로서의 토론', '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'을 포괄하는 토론 수업 목표의 범주는 토론의 '설득 의사소통', '문제 인식', '문제 해결' 측면을 고루 고려하여 '의사소통 능력', '비판적 사고력', '의사 결정 능력' 신장의 세 가지로 통합하여 제시될 수 있다.

이 세 가지 측면은 토론이 갖고 있는 중심적 특성이기 때문에 각 토론 수업에서 세 가지 학습 목표는 정도의 차이는 있지만 모두 실현된다. 그러나 각 수업 상황과 맥락에 따라 이 세 목표 범주는 달리 해석되어 기술될 수 있으며, 또 중점을 두는 목표 범주가 달라질 수 있다. 예를 들어 토론 경험이 없으며 공적 말하기 능력이 미숙한 학습자들에게 가치 논제 토론 수업을 할 때에는 '가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장' 범주가 가장 강조될 것이다. 그리고 이 목표는 미숙한 학습자들을 위해 '토론의 개념과 절차를 이해하며, 자신의 입장에 대해 옹호하고 상대방의 입장을 반박할 수 있다.' 등 토론 수행에 기초적인 능력을 갖추는 것을 위주로 기술될 수 있다. 그런데 같은 의사소통 능력 범주라도 토론에 대한 경험이 많고 능숙한 학습자들에게는 달리 기술될 것이다. 능숙한 학습자의 의사 소통 능력 신장 목표는, 토론에서 필요한 '설득' 측면에 방점을 두어 '자신과 의견을 달리하는 청중을 설득하기 위해 효과적인 전략을 사용할 수 있다.' 등으로 나타날 수 있다.

요컨대 본고에서는 교실 토론으로서의 가치 논제 토론 수업을 설계하고 가치 논제 토론의 교과 통합적 운용 가능성을 높이기 위하여, 기존의 '교육 내용으로서의 토론', '교수ㆍ학습 방법으로서의 토론'의 구분을 탈피하려고 하였다. 그리하여 국어과와 타 교과, 즉 사회과와 도덕과의 목표를 분석하여 공통 목표 범주를 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'으로 도출하였다. 이들 토론 수업 목표 범주는 모든 토론 수업 맥락에서 공통적으로 나타나지만, 수업 맥락에 따라 상위 목표와 하위 목표로 위계화되어 제시될 수 있으며 기술 방식을 달리 할 수 있다. 이 가치 논제 토론 수업의 세 가지 목표 범주를 이선영(2011)을 따라 명제로 진술하면 다음과 같다.

- **가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장:** 경쟁적이고도 협력적인 상호작용을 통해 가치 문제에 대한 자신의 입장을 청중에게 설득할 수 있다.
- **가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장:** 다양한 정보를 취사, 선택, 종합하여 가

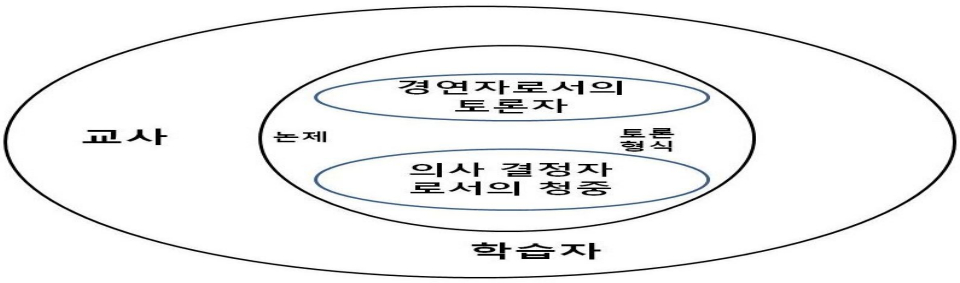
치 문제에 대해 비판적으로 사고할 수 있다.

- **가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장:** 합리적이고 공정한 절차를 거쳐 가치 문제에 대해 의사 결정할 수 있다.

3) 목표에 따른 내용, 방법, 평가 요소 마련

본 연구에서는 형성적 순환을 통해 대회로서의 토론이 아니라 교실 토론의 관점으로 가치 논제 토론 수업을 바라보아야 한다는 것을 제시하였다. 가치 논제 토론 수업 설계를 지탱하는 가장 큰 뿌리인 가치 논제 토론 이론의 개념들은 이러한 교실 토론의 관점에서 재해석된다. 대회로서의 토론 관점이 아니라 교실 토론의 관점으로 해석되었을 때, 각 목표에 맞는 가치 논제 토론 수업 내용, 방법, 평가 요소를 마련해 줄 수 있는 잠재력을 가진 개념은 바로 '토론 평가 패러다임' 혹은 '토론 패러다임'이다.

교실 토론의 관점에서 토론 패러다임은 '토론 참여자들의 승패'를 결정하는 의사 결정의 기제뿐 아니라, 다양한 토론 수업의 목표에 맞춰 토론자와 청중의 위상, 각 수업 목표에 맞는 논제 성격, 집중적으로 가르쳐야 할 내용 요소, 수업 목표에 맞는 평가의 성격을 규정할 때 사용할 수 있는 교육적 의사 결정 자원이 된다. [그림 Ⅲ-8]은 교실 토론의 관점에서의 패러다임을 도해한 것이다.



[그림 Ⅲ-8] 교실 토론에서의 패러다임

대회로서의 토론에서 토론 패러다임은 '토론자- 청중'의 관계를 규정하며, 이들의 의사결정에 대해 관여하는 것이다. 이 대회로서의 토론 패러다임이 [그림 Ⅲ-8]에서 좁은 원에 해당한다면, 교실 토론에서의 토론 패러다임은 여기에 교육적 맥락을 더해, 토론 패러다임이 규정하는 의미역을 교사와 학습자의 관계로까지 넓혔다. 교실

토론에서의 토론 패러다임은 구체적인 수업 목표에 따라 교사와 학습자가 토론을 바라볼 수 있는 맥락과 관점을 제공하며 이에 따라 교육적 의사 결정을 할 수 있게 한다. 따라서 교실 토론의 관점에서 패러다임은 '교사와 학습자가 활용할 수 있는 교육적 의사 결정의 자원'으로 재개념화될 수 있는 것이다.[98]

지금까지 가치 논제 토론 패러다임은 정책 논제 토론과는 달리 보편적으로 인정받은 패러다임이 없이, 필수 쟁점 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임, 내러티브 패러다임 등이 경쟁하여 왔다. 기존 학자들은 이들 패러다임의 장단점을 지적하면서 각 패러다임들은 공통적으로 가치 논제 토론 현상 전체를 설명할 설명력이 없다는 비판을 하였다. 그러나 이는 모든 가치 논제에 과도하게 일반화하였을 때 생겨나는 문제이다. 본고에서 범주화한 수업의 목표들은 각 패러다임이 적용될 수 있는 맥락을 한정해 주므로 해당 목표 아래에서는 충분히 효과적으로 기능할 수 있는 것이다.

이렇게 토론 패러다임을 교실 관점에 재해석하고 각 수업 목표에 결합함에 따라, 앞서 Ⅱ장에서 제기되었던 또 다른 이론적 문제를 해결할 수 있다. 즉 지금까지 입증 책임과 추정에 대해 가치 논제 토론 이론에서는 이렇다 할 결론을 내지 못하고 있었으며, 논제 차원의 입증 책임과 추정의 설정을 피하고 개별 논증 차원에서의 입증 책임과 추정만을 인정하고 있었다. 이는 가치 논제 토론에 논제 차원의 입증 책임과 추정이 존재하지 않는다고 본 것이 아니라 각 개별 논제에 따라 달라진다고 본 것이다. 따라서 개별 논제에 대한 논제 차원의 입증 책임, 추정을 해석하는 것은 토론자 개인의 몫이 된다. 하지만 이는 이러한 개별 논제에 대해 논제 차원의 입증 책임과 추정을 설정할 지침이 존재하지 않는다는 점에서 문제가 된다. 이는 가치 논제 토론 수업에서 구체적인 문제 현상으로 나타나는데, 가치 논제 토론 논제의 설정 및 서술에 있어 교사들이 참고할 만한 명확한 지침이 없다는 것이다.

그러나 본 연구에서는 각 토론 수업 목표에 토론 패러다임을 결합하여 그에 따른 입증 책임과 추정[99]을 명확하게 하였다. 따라서 교사는 각 토론 수업 목표에 알맞은

---

98) 이선영(2012)은 승패라고 하는 결과 중심적 대회 토론의 폐해를 지적하면서 표준화된 토론 평가표 제작과 평가자에 대한 사전 훈련 등에 치중하는 것에서 벗어나 수업 목표와 교실 상황에 따라 다양하게 존재할 수밖에 없는 평가의 주체, 내용, 방법들을 고려하여 토론 평가의 방향을 결정할 수 있어야 한다고 하였다. 이는 본 논의와 같은 맥락이다.

99) Ⅱ장에 언급했듯이 내러티브 패러다임에서는 입증 책임과 추정 설정 문제에 있어 유동적인 입장이다. 하지만 문학 텍스트 등과 가치 논제 토론을 연계하는 토론 수업 맥락에서는 문학 텍스트에 대한 기존 해석을 추정으로 두고, 새로운 해석에 입증 책임을 부과하는 것

논제가 무엇이며, 또 어떤 방향으로 서술해야 할지 알 수가 있다. 구체적으로 본 연구에서 토론 패러다임을 통해 각 목표에 맞는 가치 논제 토론 수업의 내용, 방법, 그리고 평가 요소를 통합한 것은 다음 <표 Ⅲ-37>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 Ⅲ-37> 가치 논제 토론 수업 구성 요소

토론 준비 단계

필수 쟁점 패러다임

가치 논제 토론의 필수 쟁점 이해하기

필수 쟁점을 중심으로 가치 논제 토론 절차 이해하기

⬇ ⬇ ⬇

토론 수행 단계	**내러티브 패러다임** **이야기꾼으로서의 가치 논제 토론**	**가설 검증 패러다임** **꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론**	**쟁점 의제 패러다임** **정책 입안자로서의 가치 논제 토론**
목표	**의사소통 능력 신장**	**비판적 사고력 신장**	**의사결정 능력 신장**
토론자와 청중의 위상	이야기꾼	꼬마 학자	정책 입안자 (혹은 대중 매체)
	일상적 지혜를 가진 일반인	학문 공동체	오피니언 리더
논제의 선정 기준	문학 텍스트와 연계되어 인물들의 행위를 평가하거나 주제에 대해 판단하는 가치 논제	객관적 자료, 통계 등 정보를 습득하기 수월한 일반적인 가치 논제	유사 정책 논제
주요 수업 내용 요소 (필수 쟁점의 변용)	• 등장 인물의 중심 행위를 행위자, 장면, 의도, 작용, 결과 등의 요소로 파악하기 • 필수 쟁점을 활용하여 행위 해석하기 • '가치 적용'으로, 일상의 구체적 사례, 경험, 비유 사용 권장하기	• 논제의 본질적 속성 이해하기 • 본질적 속성으로부터 판단 기준 작성하기 • 본질적 속성에 부합하는 근거 찾기 • 근거(가치 적용)에 대해 비판적 검토하기	• 정책에 내재한 가치 정의하기 • 청중의 가치관 파악하기 • 해당 가치의 중요성 입증하기 • 해당 가치의 비교 우위성 입증하기
주요 수업 내용 요소 (입증 책임과 추정)	전통적인 이야기의 해석을 지지하는 쪽에 추정이 실리고, 그렇지 않은 쪽이 입증 책임을 지게 됨	인공적으로 찬성 측의 가설에 입증 책임이 실리게 되며, 반대는 이를 기각하려고 노력	찬성 측은 위 네 가지 문제 중 어느 하나라도 지면 논제 입증에 실패함. 입증 책임이 무거움
토론 형식	모든 토론 형식 가능	칼 포퍼 토론 형식	의회 토론 형식

이 토론을 운영하는 데 적절할 것이다.

토론 평가 단계	⬇	⬇	⬇
토론 평가의 관점	• 어느 쪽의 이야기 해석이 정확한가 • 어느 쪽의 이야기 해석이 일관적인가	• 어느 쪽이 논제의 본질을 드러냈는가 • 어느 쪽이 논제의 본질에 맞는 증거를 제시했는가	• 논제의 쟁점과 가치를 어떻게 정의하는가 • 청중과 그들의 가치 체계를 어떻게 파악하는가 • 다른 가치보다 더 관심을 받아야 하는 가치임을 입증하였는가 • 청중과 관련 체계에 영향을 줄 만큼 중요한 가치임을 입증하였는가

각 패러다임은 <표 Ⅲ-37>에서 보는 것과 같이 토론 준비- 실행- 평가 단계를 구체화해 준다. 먼저 필수 쟁점 패러다임은 토론 준비 단계와 결합한다. Ⅱ장에서 언급했듯이 필수 쟁점 패러다임은 토론이 필수 쟁점을 중심으로 수행되고 평가되어야 한다는 것을 강조한다. 또한 이 패러다임은 가치 논제 토론의 장에서 단독으로 사용되거나 다른 패러다임과 결합되어 사용될 가능성이 있다. 즉 필수 쟁점 패러다임에서 강조하는 정의적 쟁점과 지시적 쟁점은 그 자체로 구현될 수도 있으며, 타 패러다임에서 이를 각자가 강조하는 바에 맞게 변용할 수도 있는 것이다. 따라서 이 필수 쟁점 패러다임은 가치 논제 토론 학습의 출발점으로 삼기 적합하다. 토론 준비 단계에서는 이 필수 쟁점을 이해하고, 필수 쟁점을 중심으로 토론하는 것을 학습하게 된다.

토론 수행 단계는 앞서 제시한 세 가지 가치 논제 토론 수업 목표 범주에 따라 분기되며, 각각은 이를 가장 잘 구현할 수 있는 가치 논제 토론 패러다임과 결합한다. 기본적으로 교사는 이 중 하나를 선택하여 수업을 진행할 수 있으며, 시간적 여유가 있다면 세 가지 목표의 수업을 모두 진행할 수도 있다.

각 패러다임은 <표 Ⅲ-37>에서 보는 것과 같이 각 가치 논제 토론 수업의 목표에 따른 맥락을 구체화해 준다. 교사가 가치 문제에 대한 의사소통 능력을 신장하고자 할 경우, 내러티브 패러다임과 결합할 수 있다. 이 내러티브 패러다임을 구체적인 토론의 장에서 운용할 때 유의해야 할 점은 Ⅱ장에서 언급했듯이 서사의 고유성을 살리면서도 기존 토론 관습과의 정합성을 높이는 것이다. 따라서 본 연구에서는 내러티브 패러다임의 의의를 살리면서도 학습자들이 쉽게 접근할 수 있도록 필수 쟁점 패러다임을 적용하여 변형시켰다[100].

이 수업에서는 학습자들이 가치 논제 토론을 쉽게 접하기 위해, 문학 텍스트와 연계하여 인물들의 행위를 평가하거나 텍스트의 핵심적인 주제에 대해 묻는 가치 판단을 진술하여 논제를 생성할 수 있다. 이때 논제 진술의 원칙은 전통적인 가치관, 보편적인 이야기의 해석에 도전하는 쪽으로 진술하는 것이다. 이 도전을 입증하는 책임을 전반적으로 찬성 측이 지게 되며, 거꾸로 반대 측은 전통적, 보편적 가치관, 이야기의 해석 쪽에 서서 추정의 이익을 누리게 된다. 토론자들은 청중의 공감을 얻기 위해 노력하는 이야기꾼의 지위를 가지고, 청중은 일상적 지혜를 가진 일반인으로 어느 쪽의 이야기가 설득력이 있는지를 판별하게 된다.

내러티브 패러다임을 통해 수업을 할 때 주된 내용은 이야기 속에 등장하는 인물의 중심 행위를 해석하고 구체화하며, 이를 필수 쟁점과 연계하여 논증하는 것이 될 것이다. 또한 이 패러다임에서는 보통 토론 대회 등에서는 금기시되어 왔던 일상의 구체적 사례, 경험 비유 등을 활발히 사용하여 청중의 공감을 얻을 수 있다는 특징을 갖는다. 따라서 토론에 대해 거리감을 느꼈던 학생들이 쉽게 접근할 수 있다. 내러티브 패러다임에서 특별히 금기시 되는 토론의 형식은 없으며 기본적으로 모든 토론 형식이 활용 가능하다.

내러티브 패러다임에 입각하여 토론을 평가할 때, 평가자들은 양방이 해석한 이야기 중 어느 쪽이 더 '기지의 사실, 사건, 경험 등과 부합하며' 정확한지, 그리고 일관적인지를 따져 의사 결정을 하게 된다. 이러한 '정확성'과 '일관성'은 토론 평가표를 만들 때 각각의 평가 기준으로 삽입될 수 있다. 예를 들어 "베짱이의 삶은 개미의 삶보다 행복했다."는 가치 논제로 토론하였을 때, '자신의 주장을 뒷받침하기 위해 생생하고 구체적인 사례를 들었는가', '개미와 베짱이의 이야기를 설득력 있게 재해석하고 있는가', '개미와 베짱이의 이야기에 대한 일관된 관점이 보이는가', '개미와 베짱이 이야기의 중요한 핵심을 찌르고 있는가' 등의 평가 기준을 생성할 수 있는 것이다.

한편 가설 검증 패러다임은 가치 문제에 대한 비판적 사고력을 신장하고자 하는

---

100) 예를 들어 내러티브 패러다임에서는 입론을 세울 때의 주요 과업을 '중심 행위의 발견'과 '해석'이라고 본다. 그런데 이 자체로는 추상적이라 학습자들에게 투입되기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 기본적인 필수 쟁점을 도구로 활용하여 내러티브 패러다임의 추상성을 구체화할 수 있다고 보았다. 예를 들어 내러티브 패러다임에서 제공한 5가지 분석 요소를 통해 인물의 중심 행위를 발견하고, 이에 대해 해석할 때 가치 판단 기준 등의 필수 쟁점을 활용할 수 있다. 또한 가치 적용 쟁점에서 일상적 경험, 비유, 책을 읽거나 습득한 이야기 등을 적극 활용하는 것도 내러티브 패러다임에서 강조하는 '이야기의 정확성'을 살리는 데 일조할 수 있다.

목표와 결합한다. 가설 검증 패러다임에 따라, 학자가 학문 공동체를 상대로 자신의 가설을 발표하듯이 찬성 측은 논제에 대한 가설을 청중들에게 발표하며, 반대 측은 이 가설을 기각하기 위하여 노력한다. 또한 청중은 이들의 논쟁을 관심 있게 바라보는 학문 공동체에 비견된다.

이때 객관적인 통계, 자료 등이 많이 수집되어 검증될 수 있는 일반적 성격의 논제라면 모두 이 '검증되어야 할 가설'로서의 논제가 될 수 있다.[101] 이때 토론 전반에 걸친 입증 책임은 가설을 제시한 찬성 측에게 있으며, 반대 측은 이를 기각하려고 노력하게 된다. 이러한 패러다임에서 가장 중시하는 것은 바로 찬성 측과 반대 측이 논제의 본질적 속성을 제대로 이해하고, 이에 대한 가치 판단 기준을 도출하였는지, 그리고 가설을 지지하거나 기각하기 위해 제시하는 근거들, 사례들이 논제의 본질적 속성에서 도출되었는지이다. 즉 논제의 결정적 속성과 본질적 요소에 따라 가치 판단 기준을 작성하고 이에 따른 증거와 사례를 들어야 한다. 그리고 이 가치 판단 기준에 따라 '가치 적용'으로 든 증거와 사례를 비판적으로 검토하여야 한다. 이러한 증거와 사례에 대한 철저한 검토는 학습자들의 가치 문제에 대한 비판적 사고력을 신장하게 해 준다.

이 가설 검증 패러다임에 적합한 토론 형식은 주장에 대한 심도 깊은 반박이 가능한 칼 포퍼 형식이다. 또 가설 검증 패러다임에 입각하여 토론을 평가할 때, 토론자들은 어느 쪽이 더 논제의 본질을 드러냈으며 그에 맞는 증거를 제시했는가를 중심으로 평가할 수 있다. 예를 들어 "정보화 사회는 우리의 이익이다."와 같은 논제의 경우, '정보화 사회의 본질에 맞는 가치 판단 기준을 들었는가', '정보화 사회의 본질에 맞는 사례를 들었는가', '풍부한 자료를 활용하는가', '자료는 객관적이고 신뢰성이 보장되어 있는가' 등의 기준을 설정하여 평가할 수 있다.

마지막으로 학습자들의 가치 문제에 대한 공적 의사 결정 능력을 신장하고자 할 때 쟁점 의제 패러다임이 이에 적절한 맥락을 제공해 줄 수 있다. 학습자들은 장래 민주시민으로서 공적인 의사 결정을 행하게 되며, 학교에서는 이러한 의사 결정을 연습시켜 민주 시민으로서의 소양을 닦도록 해야 한다. 어떤 구체적 행위에 대한 가치 판단을 묻는 유사 정책 논제를 쟁점 의제 패러다임으로 구체화하는 것은 학습자

---

101) 2장에서 언급했듯이, 가치 논제에 가설 검증 패러다임이 적용되는 것에 대한 가장 큰 도전은 가치가 '진위'로 판단될 성격은 아니라는 것이다. 하지만 가치 논제는 일종의 가치 '추론'이며, 이 추론 자체는 검증 가능한 것이다. 또 본 연구에서 가설 검증 패러다임이 결합한 맥락과 같이, 객관적이고 사실적인 증거에 대한 비판적 검토를 중요시하는 교육적 맥락 속에서는 이 '가설로서의' 가치 논제도 정당화될 수 있을 것이다.

들에게 장래 있을 의사 결정 상황과 흡사한 맥락을 부여한다.[102] 토론자는 어떤 정책에 대해 홍보하는 정책 입안자 혹은 대중 매체에 비유되며, 청중은 정책을 심도 있게 검토하는 오피니언 리더의 성격을 갖는다.

쟁점 의제 패러다임에서 토론자들은 해당 정책의 구체적 실행 문제보다는 해당 정책의 가치적 방향성이 왜 정당한지, 그리고 청중의 가치관은 어떻게 파악될 수 있는지, 왜 해당 가치가 우리 사회에서 중요하고 다른 것보다 더 먼저 관심을 받아야 하는지 논증하게 된다. 이때 유사 정책 논제는 정책 논제와 비슷하게 기존 제도의 변화 가능성을 주장하는 방향으로 서술되게 되며, 찬성 측의 입증 책임도 무겁다. 즉 찬성 측은 1) 논제에 드러나는 행동의 가치를 어떻게 정의할 수 있는가 2) 청중과 그들의 가치 체계를 어떻게 생각하고 있는가 3) 해당 문제는 청중과 관련 가치 체계에 영향을 끼칠 만큼 중요한가 4) 다른 문제보다 더 관심을 받아야 하는가의 네 가지 쟁점을 모두 설득하여야 하며, 반대 측은 이 중 하나만 이겨도 승리할 수 있다.

의사 결정 능력 신장 단계에서 활용할 수 있는 수업 방법으로는 학습자들의 의사 결정 맥락을 활성화할 수 있도록 찬반의 역할을 수시로 바꾸어 논쟁할 수 있는 존슨과 존슨(Johnson & Johnson)의 찬반 논쟁 수업 모형이 있다. 그리고 '의사 결정'이라고 하는 측면을 극대화한 '의회 토론 형식'을 사용하는 것이 바람직하다.

쟁점 의제 패러다임에 의한 평가는 위의 4가지 쟁점을 기준으로 만들고 이를 중심으로 수행될 수 있다. 예를 들어 "여성 임원 할당제는 바람직하다."는 유사 정책 논제의 경우, '여성 임원 할당제에 담긴 가치를 드러냈는가', '청중의 가치관을 고려하였는가', '다른 가치보다 더 관심을 받아야 하는 가치임을 입증하였는가', '청중과 관련 체계에 영향을 줄 만큼 중요한 가치임을 입증하였는가' 등의 평가 기준을 세울 수 있다.

4) 가치 논제 토론 수업 내용의 정련

Ⅱ장에서는 가치 논제 토론 필수 쟁점이 가치 논제 토론 이론에서 가장 '보편적 공통 지식'에 근접한 부분이라고 하였다. 학습자들은 가치 논제 토론의 필수 쟁점인 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 그리고 가치 적용을 이해하고, 실제 논제로부터 도출할 수 있어야 하며 토론의 기본적인 논리 구조로 삼아 토론 수행에 활용하여

102) 쟁점 의제 패러다임에서는 본래 토론을 '매체'로 비유한다. 그러나 본 연구에서는 이 '매체'로서의 비유가 교사와 학습자에게 잘 와 닿지 않을 것을 우려하여 '정책 입안자'라고 변경하였다.

야 한다. 그러나 이러한 필수 쟁점을 구체적으로 운용할 수 있는 지침이 마련되어 있지 않아, 가치 논제 토론 수업을 하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 본 연구에서는 3차에 걸친 형성적 순환을 통해 다음과 같은 필수 쟁점의 구체적 운용 방침을 마련하였다. 즉 1) 필수 쟁점의 구조를 통해 토론의 전체적인 구도를 이해하는 방책을 마련하고, 2) 가치 판단 기준 중심으로 가치 전제 등의 필수 쟁점을 재개념화하였으며, 3) 각 필수 쟁점의 세부 요건들을 구체화하였다. 그리고 마지막으로 4) 학습자들이 가장 어려워하는 가치 판단 기준 도출에 관련한 실제적인 방안을 제시한다.

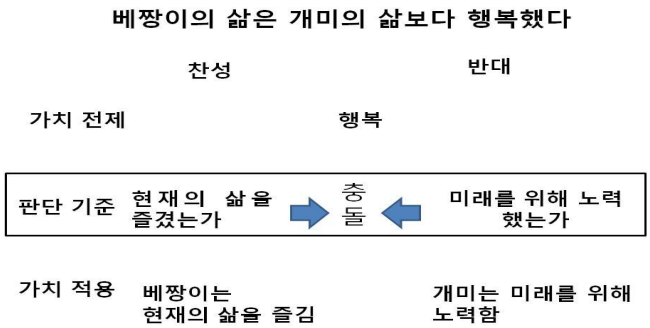
가치 논제 토론은 정책 논제와는 달리 논제가 상정하는 '판단'이 토론의 중심이다. 이 가치 '판단'을 지지하거나 혹은 기각하기 위해 토론을 하는 것이다. 이러한 판단을 지지 혹은 기각하기 위하여 전형적이고도 충분한 사례를 통해 논제를 총체적으로 입증하여야 한다. 이때 각 사례들이 '충분하고, 전형적이라는 것'을 정당화하기 위해서 필요한 것이 논제에 대한 자신의 입장과 관점을 잘 드러낼 수 있는 개념적 틀과 사례이다. 이 개념적 틀과 사례에 해당하는 것이 바로 가치 논제의 필수 쟁점인 가치 전제, 가치 판단 기준, 그리고 가치 적용이다. 즉 개념적 틀을 형성하는 것이 가치 전제와 가치 판단 기준, 그리고 사례에 대한 것이 가치 적용이라고 할 수 있다.

토론에서는 상대방과 자신이 공유하고 있는 공통 기반과 충돌 지점을 모두 인식하는 것이 매우 중요하다. 본 연구에서는 Ⅲ장에서 언급한 베루브 외(Berube et al., 1994), 하인즈와 디보이드(Hanes & Devoid, 2006) 등이 쟁점 충돌을 구조적으로 나타낸 것에서 착안하여 토론 참여자들이 각 필수 쟁점에 대한 충돌을 예상하고 전략적으로 자신의 논증을 구성할 수 있게 하는 방안을 마련하였다. 즉 필수 쟁점은 참여자들이 충돌을 예상할 수 있는 지점이 된다.[103]

[그림 Ⅲ-9]는 "베짱이의 삶은 개미보다 행복했다."는 논제에서 찬성 측과 반대 측의 입장을 모식적으로 드러낸 것이다. 해당 논제의 평가 용어에 행복이라고 하는 가치가 구체적으로 드러나 있기 때문에, 찬성과 반대 측의 공통 기반은 바로 '행복'이라는 가치 전제이다. 그러므로 찬성과 반대 측이 충돌을 빚는 지점은 바로 판단

103) 이는 평가 용어가 점차 구체화되면서 야기되는 충돌 예상 지점을 보여주는 것이다. 물론 필수 쟁점에는 핵심 개념 정의도 속하기 때문에 학습자들은 핵심 개념 정의 측면에서도 충돌을 빚을 수 있다. 그러나 이 핵심 개념 정의는 평가 대상에 속하는 것으로, 평가 용어가 구체화됨에 따라 빚어지는 위계적 충돌과는 다른 것이다. 이 핵심 개념 정의에 대해 논박할 수 있는 방법은 이후에 다룬다.

기준에서부터이다. 이 행복을 어떻게 해석할 수 있는지, 그 가치 판단 기준으로부터 둘은 의견을 달리하며 논쟁이 개시되는 것이다.

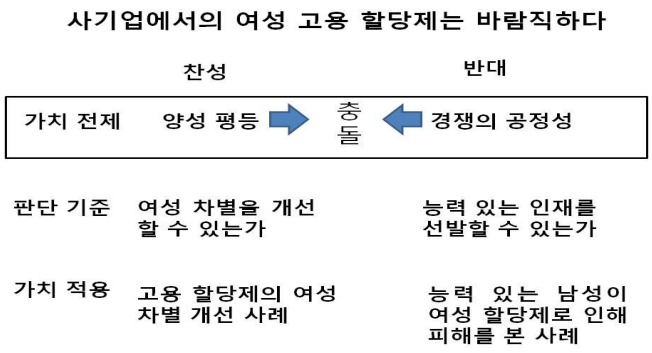


[그림 III-9] 가치 판단 기준 수준에서의 충돌

이민형(2015)에서는 위와 같이 '행복하다', '교육적이다' 등 구체적인 관점 혹은 가치를 드러내고 있는 '구체적 가치 판단형'의 논제의 경우 논의해야 하는 가치, 즉 가치 전제가 이미 논제 자체에 명시되어 있기 때문에 가치 판단 기준으로부터 논쟁이 출발한다고 하였다.

반면에 "사기업에서의 여성 고용 할당제는 바람직하다."의 논제의 경우, '사기업에서의 여성 할당제'라고 하는 평가 대상이 가지는 다양한 맥락 때문에 '경쟁의 공정성', '양성 평등' 등 다양한 가치 전제들이 발생하게 된다. 이 구도에서 찬성 측은 자신이 표방하는 가치(양성 평등)를 들어 논증하고 있으며 반대 측은 찬성 측의 가치 전제에 도전하여 자신의 주장을 합리화하고자 한다. 이를 구체화한 것이 [그림 Ⅲ-10]이다.

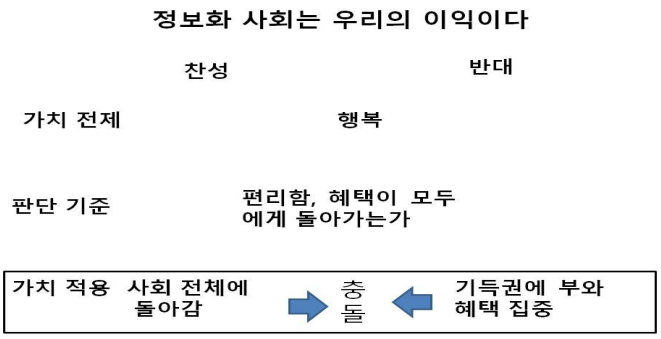
이렇게 가치 전제에서의 충돌이 일어나기 위해서는, 평가 용어가 '바람직하다' '좋다' 등으로 구체적 가치가 드러나 있지 않은 '보편적 가치 판단형'인 것이 필수 조건이다. 즉 논제의 평가 용어가 구체화되어 있지 않기 때문에, 찬성 측은 가치 전제로부터 논증을 시작하여야 한다. 또 반대 측은 원칙적으로 가치 전제부터 반박해도 되고, 이를 수긍하고 가치 판단 기준부터 반박해도 된다. 찬성 측과 반대 측은 평가 대상이 가지는 다양한 맥락을 살펴, 자신이 주장을 펴기에 유리한 가치 지점을 선정하여 옹호하기 시작해야 하는 것이다.



[그림 Ⅲ-10] 가치 전제 수준에서의 충돌

이러한 '보편적 가치 판단형' 논제는 '구체적 가치 판단형' 논제보다 더 많은 논증의 단계를 밟아야 하기 때문에 토론의 생산성을 해칠 수 있다는 우려가 제기될 수 있다. 그러나 예로 든 논제 '여성 고용 할당제'처럼 다양한 맥락을 가진 평가 대상일 경우, '양성 평등' 혹은 '공정성' 등 하나의 가치를 평가 용어에 고정시키고 나면 찬성 측 혹은 반대 측이 일방적으로 유리해질 수 있다. 따라서 이런 경우에는 오히려 구체적인 가치 판단 용어를 취하지 않는 편이 더 생산적인 토론을 촉진할 수 있는 것이다.

또한 반대 측은 찬성 측의 가치 전제, 그리고 가치 판단 기준 등의 개념적 틀에 모두 동의할 수 있지만 그 개념적 틀에 평가 대상이 부합하지 않는다는 전략을 구사할 수도 있다. 이는 [그림 Ⅲ-11]에서 보는 바와 같이 가치 적용 수준에서의 충돌이라고 할 수 있다.



[그림 Ⅲ-11] 가치 적용 수준에서의 충돌

이 가치 적용 수준의 충돌은 토론 참여자의 전략적 판단에 의해 일어난다고 할 수 있다. 즉 자신이 구체적이고도 설득적인 사례를 많이 보유하고 있다고 판단되거나, 상대방의 가치 전제 혹은 가치 판단 기준이 매우 설득적이고 보편적인 것이어서 이에 대해 특별히 반박할 것이 없을 경우 이러한 전략을 선택할 수 있다.

"정보화 사회는 우리의 이익이다." 논제의 경우 찬성 측은 '사회 전체의 이익'이라고 하는 가치 전제와 '편리함, 혜택이 모두에게 돌아가는가'라는 가치 판단 기준을 구성하였다. 이때 반대 측은 이러한 가치 전제와 가치 판단 기준에 동의하지만, 그럼에도 불구하고 정보화 사회는 이들에 부합하지 않기 때문에 해당 논제는 기각되어야 한다고 주장할 수 있다.

이렇게 필수 쟁점이 논쟁되는 양상을 가시화하게 되면, 지금까지 사용되었던 가치 전제와 가치 판단 기준의 개념을 점검할 필요가 생긴다. 즉 가치 판단 기준과 함께 가치 논제 토론의 핵심으로 지목되었던 가치 전제가, 본 연구에서 제시한 구도에서는 평가 용어에 따라 조건적으로 출현 여부가 결정되는 것으로 변모했기 때문이다.

드라노비치(Djuranovic, 2003: 35-36)는 "입론에 구체화된 위대한 가치(great value)의 광범위한 개념(broad concept)"으로 가치 전제를 정의하면서 정의, 평등, 도덕성 등을 예로 들었다. 그에 의하면 이러한 광범위한 개념들은 어떤 세상에서 살고자 하는지에 대한 가장 깊은 신념과 연관되어 있기 때문에 어떤 상황에 대한 구체적 욕망을 나타내는 부, 건강 등의 가치보다 더 바람직하다고 하였다. 그에 의하면 가치 전제는 단순히 삶의 일면만을 언급하는 것보다, 삶의 핵심적 조건들을 포함하고 또 관통하는 것이 되어야 한다는 것이다. 기존 링컨-더글러스 토론을 비롯한 가치 논제 토론에서는 드라노비치와 같이 정의, 평등, 도덕성 등 추상적 가치를 담지한 가치 전제를 통해 학습자들이 깊이 있는 철학적 사고에 입문할 수 있다고 보았다. 따라서 토론자들은 가치 전제를 통해 논제를 보는 철학적 시각, 전통과 연계하여 해당 논제를 바라보는 토론자의 철학적 깊이를 보여 주려 하였다.

그러나 본고에서는 가치 전제를 통해 논제가 지시하는 구체적 맥락이 아닌 추상적 가치와 토론을 연계하거나 이러한 수행을 강조하는 것은, 현재 한국의 학습자들에게 가치 논제 토론에 대한 거리감을 느끼게 하는 역효과를 준다고 본다. 또 토론 논제가 함의하는 구체적 맥락에 대한 치밀한 탐구보다는 가치 전제가 함의한 가치에 대한 추상적 담론 일색으로 흘러 논의의 구체성과 적확성을 떨어트릴 여지가 있다. 따라서 본 연구에서는 철학과 연계 장치로서의 가치 전제가 아니라 실제 논증에서 활용될 수 있는 가치 전제의 기능적 역할에 주목하여 가치 전제의 개념을 재정의

하고자 한다.

가치 전제는 '일종의 전제'이다. 이는 청중의 가치관과 보편적 가치관에 논증을 연계하여 가치 기반을 확보하는 기능적 역할을 한다. 도스(Doss, 2005: 15-16[104])는 가치 전제와 가치 판단 기준의 역할에 대해 재고하면서, 많은 이들이 가치 전제가 '가치롭게 여기는' 가치, 즉 정의, 자유 등이 되어야 한다고 생각하고 있지만, 이는 가치 전제에 대한 오해에서 비롯되었다고 하였다. 가치 전제는 '가치' 자체를 강조하기 위한 것이 아니라 해당 논제가 중점으로 삼고자 하는 '평가'를 강조해야 한다. 이는 본 연구와 맥을 같이 하는 논의이다. 도스는 가치 논제를 분석하여 필수 쟁점을 도출할 때, 평가 용어로 가치 전제를 삼을 수 있으며, 이 평가 용어의 구체적 검증 수단으로서 가치 판단 기준을 세울 수 있다고 하였다. 예를 들어 '협동학습은 교육적이다.'라고 하는 논제에서 '교육적이다' 자체가 가치 전제가 될 수 있다는 것이다. 그리고 도스는 구체적인 가치가 드러나 있지 않은 평가 용어의 경우, 또 다른 하위 평가 용어를 설정하여 이를 가치 전제로 삼는 것이 바람직하다고 하였다.

도스의 이러한 논의는 가치 논제의 중요 구성 요소인 평가 대상과 평가 용어로부터 가치 전제와 가치 판단 기준을 도출하는 과정을 구체적으로 보여 주었다는 점에서 의의가 있다. 그리고 평가 대상이 평가 용어에 부합한지를 검증하고자 하는 가치 논제 토론의 최종 목적에 미루어 보았을 때, 가치 전제와 가치 판단 기준이 평가 용어를 구체화하고 평가 대상과 평가 용어를 연계하는 역할을 한다고 본 것도 본 연구의 관점과 동일하다. 그러나 본 연구에서는 도스와는 달리 이러한 과정 속에서 가치 판단 기준이 더욱 강조되어야 한다고 보았다. 가치 전제 자체를 평가 용어에 배당하는 도스의 방식은 보편적 가치 판단형 용어와 구체적 가치 판단형 용어에 따라 가치 전제의 활용이 달라지기 때문에 학습자가 혼란을 겪을 수 있다. 따라서 이 '가치 전제'를 본 연구에서는 추상적인 평가 용어에서만 사용하는 것으로 그 쓰임새를 한정하고 '논제를 보는 일종의 관점을 제공해 주는 것이며, 추상적인 평가 용어를 한정하고 구체화하여, 가치 판단 기준을 세우기 위한 역할을 하는 한정자 역할'로 재개념화한다. 즉 '교육적이다' 등의 구체적 가치 판단형 평가 용어일 경우, 가치 전제를

104) 이러한 도스(2005)의 논의는 앞서 Ⅱ장에서 언급한 볼드윈(2004)의 논의와 비슷하다. 볼드윈(2004)도 평가 용어를 구체화하는 데 가치 전제와 가치 판단 기준이 기능적 역할을 하며, 이를 삼단 논법의 형식으로 정리할 수 있다고 하였다. 그러나 도스와 볼드윈의 논의는 모두 평가 용어에 가치가 드러나는 경우와 드러나지 않는 경우를 나누어 각 경우에 적용되는 가치 전제와 가치 판단 기준의 성격, 구조를 달리 보고 있기 때문에 학습자를 혼란스럽게 만들 수 있다는 단점이 있다.

세우지 않고 바로 가치 판단 기준을 세울 수 있다. 그러나 '바람직하다' 등의 추상적 가치 판단형일 경우, 이 평가 용어를 보는 관점으로서의 가치 전제를 일단 세우고, 여기에서 가치 판단 기준을 도출하게 되는 것이다.

이렇게 되면 자연스럽게 필수 쟁점 중 가치 판단 기준의 위상이 격상된다. 그리고 필수 쟁점은 평가 대상을 구체화하고 한정하는 핵심 개념 정의, 그리고 평가 용어를 구체화하는 가치 판단 기준, 그리고 이 가치 판단 기준에 평가 대상이 부합한지를 논증하는 가치 적용으로 정리되게 된다. 이때 가치 전제는 조건에 따라 가치 판단 기준을 도출하는 한정자의 역할로 격하된다.

이렇게 필수 쟁점을 구체화하면 각 쟁점의 세부적인 운용 방식 또한 명확해진다. 즉 가치 판단 기준을 중심으로 재진술할 수 있는 것이다. 예를 들어 리처드(Richards, 1992)가 든 핵심 개념 정의의 조건인 1)충분히 광범위하여야 하며(broad), 2) 논제의 초점을 대표할 수 있어야 하며(representative), 3) 마지막으로 '합리성' 기준보다 더 강화된 '최선의 정의'가 제공되어야 한다(best definition)(Richards, 1992:34~37)는 조건 중 가장 애매하여 해석이 어려운 조건은 바로 '2) 논제의 초점을 대표할 수 있어야 한다'는 것이다. 하지만 전형성을 주조하는 개념적 틀(가치 전제, 가치 판단 기준) 중 중요한 것은 가치 판단 기준이라는 논의에 따르면 2)는 가치 판단 기준을 포함한 정의여야 한다는 것으로 해석할 수 있다. 이를 포함하여 위의 조건들을 다시 기술해 보면 다음과 같다. 먼저 가치 논제 토론의 개념 정의는 사례를 모두 포괄할 수 있을 만큼 광범위하여야 한다. 예를 들어 사교육이 바람직하다는 논제에서, 사교육을 '초등학생'에게 해당하는 것으로 정의하고 뒤에 가서 중고등학생들의 예를 든다면, 이는 사례를 포괄하지 못하는 개념 정의가 된다. 둘째 논제의 초점을 대표할 수 있어야 한다는 것은 가치 판단 기준이 반영된 정의가 바람직하다는 것이다. 예를 들어 "빨리빨리 문화가 우리의 경쟁력이다."라는 논제에서 '경쟁력'을 판단하는 가치 판단 기준이 '일정한 시간 내에 많은 일을 해낼 수 있는가', 즉 속도라면 이를 반영하여 빨리빨리 문화를 정의하는 것이 적절하다. 셋째, 논제의 표현을 가장 잘 해석한 정의여야 한다. 만약 '선의의 거짓말'을 '상대방을 배려하기 위한 우회적 표현'이라고 정의한다면, 이는 '진실을 가린다'라는 거짓말의 속성을 온전히 드러낸 것이라고 할 수는 없다.

또한 베루브 등(Berube et al., 1994)이 제시한 가치 적용의 조건인 '전형적이고' '충분한' 사례여야 한다는 것도 다음과 같이 구체화될 수 있다. 앞서와 같이 전형적인 사례를 들어야 한다는 것은 필수 쟁점으로서 내세운 가치 판단 기준이 함의된 사

례여야 한다는 것이며, 또 '충분하다'는 것은 평가 대상의 부분적인 면에만 치우치면 안 되고, 평가 대상의 전모를 균형 있게 다룬 사례여야 한다는 것이다.

마지막으로, 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 다룰 때 학습자들이 특히 어려워하는 지점은 바로 가치 판단 기준을 도출하는 것이다. 이는 논제의 평가 용어에 있는 추상적 개념을 구체화하는 작업이 가치 판단 기준을 도출하는 것이며, 추상적 개념에 대한 조작 능력, 추상적 개념을 구체화하여 표현하는 언어 표현 능력을 고도로 필요로 하는 것이기 때문이다. 따라서 아직 이러한 능력이 미숙한 학습자들은 이를 어려워할 수밖에 없다. 본 연구에서는 3차 순환을 통해 학습자들이 가치 판단 기준을 어려워하는 것을 해결할 두 가지의 방안을 제시하였다. 첫 번째는 최종 수업을 진행한 교사가 시도하였듯이 논제의 구성요소인 평가 용어에서 가치 전제, 또 가치 전제에서 가치 판단 기준을 도출하는 전형적 방식, 즉 추상적인 것에서 구체적인 것으로 이동하는 것이 아니라 학습자들이 수집한 구체적 사례를 살펴, 그중에서 공통점을 뽑아 가치 판단 기준을 만드는 방식이다. 이는 특히 추상적 개념의 이해와 표현에 어려움을 느끼는 학습자들에게 적합한 방식으로 평가할 수 있다. 그리고 학습자들이 만들어낸 가치 전제나 가치 판단 기준에 대해 '자비로운 해석'을 적용하는 것이 두 번째 방안이다. 즉 학습자들이 아직 미성숙하여 가치 논제 토론을 하면서 추상적인 개념, 어휘를 쓸 때 많은 부분 미흡하지만, 이를 오류라고 지적하기보다 맥락을 살펴 의도를 추론하는 자비로운 해석을 하여야 한다는 것이다. 또 이후 토론 평가 시 이러한 교사의 해석을 학습자들에게 전해준다면, 그것 자체가 학습자들의 가치 논제 토론 능력 신장에 도움이 되는 것이다.

Ⅳ. 가치 논제 토론 수업 체제의 제안

본 장에서는 본 연구가 마련한 가치 논제 토론 수업 체제의 전모를 제시한다. 이는 세 가지의 하위 체제로 이루어져 있는데, 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙과 상세 지침, 가치 논제 토론 수업 계획- 실행- 평가의 과정을 지원하는 수업 설계 모형, 이 중 수업 실행 국면을 특화하여 교사와 학습자의 수업 상호작용을 지원하는 교수 · 학습 모형이 그것이다.

1. 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙과 상세 지침

1) 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙

<표 Ⅳ-1>과 같이 본 연구에서 개발한 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙을 제시한다.

<표 Ⅳ-1> 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙

영역		설계 원칙
수업 전	토론 수업 조건 분석	1.**가치 논제 토론 수업의 목표**를 고려하여 수업을 설계한다.
		2.**학습자의 인지적, 정서적 특성**을 분석하여 수업 전략을 마련한다.
		3. 시간, 학생 수, 교실 환경 등의 **교실 토론의 제약 조건**을 고려한다.
		4. 수업 내용은 **교육과정과 교과서**를 토대로 마련한다.
수업 중	가치 논제 토론의 이해 증진	5. 가치 논제를 분석하여 **필수 쟁점을 도출할 수 있도록 한다.**
		6.**가치 논제 토론의 과정**을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화한다.
	가치 논제 토론 수행	7. 토론자가 가치 논제 **토론의 준비, 수행, 평가의 전 과정**을 경험하게 한다.

본 연구에서는 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙이 설정되는 이론적 구성 범주를

토론 수업 조건 분석, 가치 논제 토론의 이해 증진, 가치 논제 토론 수행의 세 가지로 제시하였다. 이 이론적 구성 범주는 가치 논제 토론 수업을 설계하고 실행하기 위한 구성 요소가 어떤 것인지를 보여 주는 것이다. 본 연구에서는 가치 논제 토론 수업을 계획하고 실행하며 이를 평가하는 교사의 활동을 중심 축으로 하여 이론적 구성 요소를 개발하였다. 따라서 각 이론적 구성 범주의 명칭은 가치 논제 토론 수업을 계획하고 실행할 때, 교사가 가장 유의해야 하는 것을 압축적으로 나타낸다. 즉 가치 논제 토론 수업을 계획할 때, 교사는 가치 논제 토론 수업의 조건을 분석하는 활동에 주력하여야 하며, 가치 논제 토론 수업을 수행할 때는 학습자의 가치 논제 토론의 이해를 증진하도록 노력하여야 하고, 가치 논제 토론을 실제 수행하면서 학습자가 가치 논제 토론을 경험할 수 있도록 해야 한다. 그리고 설계 원칙과 상세 지침을 판단 기준으로 삼아 실행한 가치 논제 토론 수업을 평가함으로써 자신의 수업을 반성하고 문제점을 분석하여 차후 수업에 반영할 수 있게 되는 것이다. 이를 통하여 교사는 가치 논제 토론 수업을 실행하는 것뿐만 아니라 계획하고 평가하는 것에서도 자신의 수업 전문성을 발휘할 수 있게 된다. 이는 현재 자유학기제 시행 등으로 학습자의 요구와 수준에 맞는 교사의 자율적인 수업 설계를 권장하는 시대적 흐름에 적합하다고 할 수 있다.

첫째, 토론 수업 조건 분석 범주는 주로 교사가 본격적으로 수업을 설계하기 위하여 수업 전 분석해야 하는 것들이다. 교사는 가치 논제 토론의 수업 목표, 학습자, 환경, 지원 자료 등을 분석하여 이를 수업 계획에 반영하여야 한다. 토론의 조건 분석 범주에 속해 있는 설계 원칙들은 각각 교사가 분석해야 하는 수업 목표, 학습자, 환경, 지원 자료 등을 지시하고 있다.

둘째 가치 논제 토론의 이해 증진 범주와 가치 논제 토론 수행 범주에서 가치 논제 토론 수업의 특성이 드러난다. 가치 논제 토론 수업을 실행하기 위해 교사가 염두에 두어야 하는 수업의 구성 요소는 바로 '가치 논제 토론'에 대해 '아는 것'과 '하는 것'(최영환, 1999)이며, 이 두 범주는 가치 논제 토론을 아는 것(가치 논제 토론의 이해 증진)과 가치 논제 토론을 하는 것(가치 논제 토론 수행)에 각각 배당되었다. 가치 논제 토론의 이해 증진 범주에서는 가치 논제 토론 수업에서 학습해야 할 기본적인 지식으로 필수 쟁점의 중요성을 부각시켰다. 그리고 가치 논제 토론의 과정을 구조화하여, 이를 명시적으로 학습자에게 제공하는 활동을 강조하였다. 또한 가치 논제 토론 수행 범주에서는 학습자가 수업을 통해 가치 논제 토론의 준비, 수행, 평가의 전 과정을 경험해야 한다는 것을 강조하고 있다. 이러한 가치 논제 토론의 경

험은 토론자와 청중, 교사와 학습자 간의 상호작용을 촉진함으로써 원활하게 획득될 수 있다.

2) 가치 논제 토론 수업의 상세 지침

설계 원칙들을 마련하고 각 설계 원칙을 구체적으로 구현할 상세 지침을 제공하였다. 본 연구에서 제안한 가치 논제 토론 수업의 체제에서, 이론적 구성 범주와 설계 원칙은 교사가 가치 논제 토론 수업을 수행하는 전체적이고 포괄적 방향을 제시한다. 상세 지침은 설계 원칙을 구현하기 위한 처방적이고도 실천적인 차원의 것들이다. 이들은 선행 연구와 본 연구에서 수행된 형성적 순환을 통해 도출된 것으로, 가치 논제 토론 수업 체제를 운용하는 교사의 의도와 수업의 맥락에 따라 변형되어 적용될 가능성이 있는 것들이다.

(1) 토론 수업 조건 분석 범주의 상세 지침

<표 Ⅳ-2>와 같은 토론 수업 조건 분석 범주는 교사가 가치 논제 토론 수업을 계획하기 위해 필요한 조건들을 분석하는 것을 뒷받침하기 위한 설계 원칙과 상세 지침으로 구성되어 있다. 교사는 가치 논제 토론 수업을 계획하기 위하여 수업 목표, 학습자, 수업 환경, 가용한 토론 수업 자원을 확인하여야 한다. 물론 확인할 중요한 변인 중에 교사 변인도 포함될 수 있겠으나, 본 연구가 대상으로 삼은 수업 설계는 교수 설계자와 교사가 동일하며, 비교적 초기 요구 분석을 간단하게 처리할 수 있는 '교실 지향 모형'에 해당한다. 그리고 2차 형성적 순환 과정에서 교수자 변인에 대한 분석이 현장 교사들에게 지나치게 많은 부담을 줄 수 있다는 전문가의 검토 의견을 받아들여 교수자 변인을 삭제하였다.

첫째, 가치 논제 토론 수업의 목표에 대한 상세 지침은 본 연구에서 새롭게 설정한 수업 목표의 범주 논의에 따른 것이다. 가치 논제 토론 수업의 목표는 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지로 구분할 수 있다. 이 중 어느 수업 목표가 우선시되고 부각되느냐에 따라 해당 토론 수업의 특색이 드러나는 것이다. 따라서 교사는 자신의 수업 목표가 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지 범주 중 어디에 속하는지를 판단하여, 중점이 되는 목표를 선정하여야 한다. 중

점이 되는 목표를 선정하면, 나머지 목표는 중점 목표를 실현하기 위한 하위 목표가 될 수 있다. 이러한 중점이 되는 목표와 나머지 하위 목표의 위계는 가치 논제 토론 수업의 최종 수업 목표와 세부 수업 목표가 될 수 있다. 그리고 자신이 하고자 하는 수업의 의도와 맥락에 따라, 각 범주에 속하는 목표의 기술 방식을 달리하여 가치 논제 토론 수업의 목표를 기술할 수 있다.[105]

<표 Ⅳ-2> 토론 수업 조건 분석 범주의 상세 지침

		설계 원칙 및 상세 지침
1		**가치 논제 토론 수업 목표를 고려하여 수업을 설계한다.**
	1-1	자신의 수업 목표가 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지 범주 중 어디에 속하는지를 판단하여, 중점이 되는 목표를 선정한다.
	1-2	중점 목표와 그에 따른 하위 목표를 설정하여 세 가지 범주를 위계화한다. 또한 수업의 맥락에 따라 각 범주의 목표를 구체적으로 기술한다.
2		**학습자의 토론에 대한 인지적, 정서적 특성을 분석하여 수업 전략을 마련한다.**
	2-1	학습자의 토론에 대한 선행 학습 수준을 확인하고 오개념이 있다면 바로 잡는다.
	2-2	학습자의 토론 수행 능력 수준(말하기 능력 등)을 확인하고, 토론 시간, 토론 형식, 논제 선택, 토론자와 청중 역할 배분 등 수업 전략에 반영한다.
	2-3	토론에 대한 흥미도에 따라 논제 선정, 토론 도입 활동 등을 차별화한다.
3		**시간, 학생 수, 교실 환경 등의 교실 토론의 제약 조건을 고려한다.**
	3-1	시간 조건에 따라 토론 수업의 구성을 확장 혹은 생략한다.
	3-2	학생 수를 고려하여 모둠 활동을 활용하고, 학습자들이 다양한 역할(청중, 토론 참여자, 사회자) 등을 돌아가며 할 수 있도록 고려한다.
	3-3	도서, 책상, 인터넷 등의 기기 사용 가능성을 고려하여 토론 활동 지원 방안을 마련한다.
4		**수업 내용은 교육과정과 교과서를 토대로 마련한다.**
	4-1	타 교과와의 다양한 수준의 통합 학습을 모색한다.
	4-2	기존 국어 교과서 혹은 교재를 활용하여 토론의 개념, 특성, 절차에 대한 이해와 기초 연습에 활용한다.
	4-3	교과서에 실린 교과 내용으로부터 논제를 선정한다.

둘째, 교사가 가치 논제 토론 수업을 하기 전 분석해야 할 학습자의 특성은 인지

105) 예를 들어 본 연구의 최종 형성적 순환에서 적용된 수업은 가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장과 비판적 사고력 신장 범주의 목표를 중점적으로 달성하고자 한 수업이다. 이 때 진술된 목표는 다음과 같다.

적 특성, 정서적 특성으로 나눌 수 있다. 이에 따라 수업 전략을 마련해야 할 것이다. 본 연구에서는 Ⅲ장에서 토론 수업에 관련하여 고려해야 하는 학습자 변인이 학습자의 토론 능력과 토론에 대해 가지고 있는 흥미임을 언급하였다. 이때 토론 능력은 인지적 특성으로, 토론에 대한 흥미는 정서적 특성으로 분류될 수 있을 것이다.

상세 지침 2-1, 2-2는 학습자의 인지적 특성, 즉 토론 능력 요인에 배당된 것으로 학습자의 토론에 대한 선행 학습 수준과 수행 능력 수준을 파악해야 함을 명시한 것이다. 본 연구에서는 1차 형성적 순환을 적용한 전형적인 중학교 교실 수업에서, 대부분의 학습자들이 토론을 학습하거나 수행한 경험이 짧고, 토론에 대해 오개념을 가지고 있음을 관찰하였다. 따라서 가치 논제 토론 수업을 하기 전 오개념에 대해 바로잡아야 한다는 것을 상세 지침으로 마련하였다. 토론 학습 시 특히 확인해야 하는 오개념으로는 토론의 개념, 토론 논제의 분류 등이 있을 수 있다.

교사는 학습자의 토론 수행 능력 수준을 파악하고 이를 수업 전략에 반영하여야 한다. 토론 수행 능력이 높다면, 입론, 반론 등 학습자가 오롯이 혼자 감당해야 하는 발언 시간을 늘려 운영할 수 있을 것이다. 그리고 보다 응용적인 토론 형식인 칼 포퍼 토론이나 의회 토론을 활용할 수 있으며 또한 학습자들의 정보 활용 능력이나 논증 능력이 요구되는 도전적 논제를 사용할 수 있다. 그리고 돌아가며 모두가 토론자가 되게 하는 수업 구성을 취할 수도 있다. 반대로 토론 수행 능력이 낮다면, 각각의 입론, 반론 시간을 줄여 운영할 수 있다. 그리고 질문과 응답의 부담이 한 사람에게 쏠리는 전통적인 반대 신문 방식을 개선하여 '토론자 전원 질문- 전원 응답'의 형식으로 변경할 수 있다. 또한 학습자의 생활에 밀접하게 닿아 있는 구체적 논제를 선택하여 학습자들의 증거 조사의 부담을 완화하는 방법도 가능하다. 그리고 토론 자원자를 뽑아 모범 토론을 수행하게 하여 학습자들에게 토론에 대한 의욕을 북돋우거나 짝 토론, 모둠 내 토론 등을 실시하여 대규모 청중을 향해 토론하는 것에 대한 부담을 완화하는 전략 등을 활용할 수 있다.

최종 수업 목표
[의사소통 능력 신장] 가치 논제의 필수 쟁점을 도출하고 이를 중심으로 토론할 수 있다.
[비판적 사고력 신장] 다양한 정보를 취사, 선택, 종합하여 가치 문제에 대한 자신의 가설을 검증할 수 있다.
세부 수업 목표
[의사소통 능력 신장] 가치 논제 토론을 통해 자신의 의견을 수용하도록 청중을 설득한다.
[비판적 사고력 신장] 가치 문제에 대한 자신의 가설을 세울 수 있다.
[비판적 사고력 신장] 다른 이들과의 토의를 통해 자신의 가설을 수정하고 보완한다.
[의사 결정 능력 신장] 토론 형식과 절차에 따라 가치 문제에 대한 의사 결정을 내린다.

그리고 학습자가 토론에 가지고 있는 흥미에 따라 논제 선정, 토론 도입 활동 등을 차별화할 수 있다. 본 연구의 적용 대상이 된 학습자들은 면담과 설문에서 가치 논제 토론 수업이 효과가 있으려면 학습자들의 흥미를 유발해야 함을 공통적으로 지적하였다. 해당 수업하는 교실의 학습자들이 토론에 대한 흥미가 낮다면 되도록 친숙하고 시사성 있는 논제를 선정하여 학습자의 토론에 대한 흥미를 높이도록 한다. 반대로 토론에 대한 흥미가 높은 학습자들에게는 흥미를 유지하고 도전 정신을 불러일으킬 수 있는 논제 선정도 바람직하다. 또한 적절한 토론 도입 활동을 통해 학습자들이 수업을 통해 얻을 수 있는 성과를 제시하고 학습자와 관련이 깊은 것임을 제시하여 흥미를 유발해야 한다.

셋째, 교사는 자신이 가치 논제 토론 수업을 하게 될 교실의 제약 조건을 고려하여야 한다. 즉 토론 수업을 수행할 수 있는 시간, 토론 수업을 받는 학생 수, 그리고 교실의 물리적 환경 등이 교사가 토론 수업을 할 때 고려해야 할 제약 조건이 된다. 상세 지침 3-1, 3-2, 3-3은 이 제약 조건을 구성하는 시간, 학생 수, 교실의 물리적 환경에 차례로 배당되어, 각 제약 조건 하에서 대처해야 하는 교사의 구체적인 행동 지침을 언급하고 있다. 특히 제한된 시간과 대규모 학생이라고 하는 조건은 토론 수업을 어렵게 만드는 대표적인 제약 조건이다. 본 연구에서는 형성적 순환을 통해 이를 해결하기 위한 실천적 지침들을 제안하였는데, 이는 교사의 의도와 그가 설계하고자 하는 수업에 맞게 충분히 변용 가능한 지침들이다. 먼저 본 연구는 시간 조건에 따라 토론 수업의 각 단계를 의미 있는 하위 단위로 분절하였다. 따라서 시간적 제한을 고려하여 융통성 있게 가치 논제 토론 수업을 실시할 수 있다. 즉, 시간이 없을 때는 토론 수업의 하위 단계 중 하나만을 실행할 수 있으며, 시간이 많고 가치 논제 토론을 중점적으로 배울 수 있는 환경이라면, 본 연구에서 제안한 토론 수행 단계를 모두 순차적으로 수업할 수 있는 것이다. 이에 대해 최종 형성적 순환에서 수업을 적용한 교사는 이러한 분절적 수업이 성공하려면 다음 단계에 본격적으로 돌입하기 전, 반드시 앞 단계에 대한 간단한 복습을 거쳐야 한다고 하였다.

또한 대규모 학습자가 존재하는 전형적인 교실 상황에서 학습자들이 유의미한 토론 수행 경험을 쌓게 하기 위하여 모둠 활동을 활용할 수 있다. 그리고 학습자들이 다양한 역할(청중, 토론 참여자, 사회자) 등을 돌아가며 할 수 있도록 고려하라는 지침을 마련하였다. 이는 전은주(2004) 등에서 토론이라는 장르 상 현재 교실 환경이 가질 수밖에 없는 제약 조건들을 극복하기 위해 교사의 탄력적인 수업 운용이 필요하다고 논의한 것을 구체적으로 구현한 것이다.

넷째, 현재 가치 논제 토론 수업의 내용이 마련되어 있지 않은 상황에서 모든 것을 교사가 혼자 준비하기는 현실적으로 힘들다. 따라서 가치 논제 토론 수업의 내용은 교육과정과 교과서를 토대로 마련하라는 설계 원칙과 이에 따른 상세 지침을 마련하였다. 이러한 원칙과 지침은 기존 마련되어 있는 교과서와 교육과정을 최대한 활용하라는 점에서 현실 추수적(現實 追隨的)인 대응이라는 비판이 있을 수 있다. 그러나 본 연구에서는 교사의 과중한 업무 부담 등의 환경적 요인을 고려하면, 교과서는 가치 논제 토론 수업 내용을 마련하는 데 가장 용이한 수업 자원이 될 수 있다고 보았다. 특히 국어 교과서의 경우, 토론 장르에 대한 개념, 절차, 특정 논제에 대한 토론 담화 텍스트가 제시되어 있다. 이는 토론에 대한 기초적 이해에 도움이 될 수 있을 것이다. 만약 국어 교과서에서 가치 논제로 토론을 소개하고 있을 경우 교사는 이를 그대로 활용하거나 아니면 수정하여 활용할 수 있다. 이때 유의해야 할 점이 있다. Ⅱ장에서 고찰한 것처럼 현재 국어 교과서에서는 정책 논제, 가치 논제를 막론하고 논제에 대한 필수 쟁점이 소개되고 있지 않다. 따라서 교사는 교과서에 있는 토론 텍스트를 학습할 때 이를 부분적으로 수정하여 학습자에게 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 소개할 수 있다. 혹은 이를 필수 쟁점이 드러나게 고치는 활동 자체를 학습 활동으로 제시할 수도 있을 것이다. 반면 국어 교과서에서 정책 논제로 토론을 소개하고 있을 경우 이를 가치 논제 토론 수업에서 그대로 활용할 수는 없으므로 교사는 교과서에 나와 있는 적용 활동을 선택적으로 활용하거나 수정 보완하여 교과서를 활용할 수 있다.

그리고 타 교과 즉 사회와 도덕과, 문학 영역의 소설 등은 가치 논제 토론의 훌륭한 보고가 될 수 있다. Ⅱ장에서 교과서에 대한 고찰과 현장 교사와의 면담을 통해 사회와 도덕과에서는 가치 논제 토론이 자주 발생하며, 국어과에서는 특히 소설과 관련하여 가치 논제가 제시되는 경우가 많음을 논의였다. 이러한 교과 내용은 논제를 추출하거나 토론하기 위한 보조 내용으로 삼을 수 있을 것이다.

이러한 원칙과 지침은 기존 교과서와 교육과정을 답습하라는 것에 그치지 않고, 타 교과와의 다양한 수준의 통합 학습을 지향한다는 점에서 수업을 변화시킬 충분한 잠재력이 있다. 타 교과와의 통합 학습을 모색하는 것은 앞서 논의한 토론 수업의 다양한 제한 조건을 극복할 수 있는 첩경이 된다. 이러한 통합 학습은 여러 가지 수준에서 일어날 수 있는데, 가장 크게는 각 교과의 교사가 협력적으로 교육과정을 재구성하고 통합 수업을 진행하는 것이 될 수 있으며, 가장 작게는 타 교과에서 배운 내용을 확인하고 이를 논제로 선정하는 간단한 수준의 통합 학습이 이루어질 수

있다.

(2) 가치 논제 토론 이해 증진 범주의 상세 지침

최영환(1999)에서 논의한 것과 같이 수업은 어떤 것에 대해 '아는 것'과 '하는 것'을 증진시킬 목적으로 이루어진다고 할 수 있다. 가치 논제 토론 수업도 가치 논제 토론 수업에 대해 '아는 것'과 '하는 것'으로 이루어진다면, 이 '가치 논제 토론의 이해 증진' 범주의 설계 원칙과 상세 지침은 학습자들의 가치 논제 토론에 대해 '아는 것'을 증진시키고자 기획된 것이다. 그리고 이 설계 원칙과 상세 지침은 교사가 학습자에게 교수·학습해야 할 내용 요소와 수업 전략을 통합적으로 제시함으로써, 자연스럽게 교사가 가르쳐야 할 내용과 방법을 알 수 있게 하였다.[106]

특히 본 연구에서는 Ⅱ장에서 가치 논제 토론의 필수 쟁점에 대한 학습이 가치 논제 토론 수업의 출발점이 될 수 있다는 것을 논의하였다. 가치 논제 토론의 필수 쟁점은 가치 논제 토론 이론의 보편적 공통 지식으로서, 가치 논제 토론을 분석하고 구성하는 데 필요한 핵심 개념이다. 그리고 이 필수 쟁점은 토론의 수행 단계에서 다양한 패러다임과 결합하여 그 강조점에 맞게 변용됨으로써 학습자들이 수업 목표를 달성할 수 있게 하는 기본 내용 요소가 된다. <표 Ⅳ-3>에서 제시하는 5번 설계 원칙은 바로 이 필수 쟁점에 대한 학습 내용, 그리고 수업 전략에 대한 것이다.

5-1에서 5-2는 가치 논제의 성격에 대한 상세 지침이다. 먼저 5-1은 가치 논제의 선정에 대해 다루고 있다. 토론 수업에서 다루는 논제는 일반적으로 학습자가 준비하고 논증하기에 적절한 것이어야 하며, 교사가 잘 알고 있고 교육과정과 교과서에 연계성이 있는 것이어야 한다. 또한 교사는 학습자들의 토론을 증진할 수 있도록 논제와 함께 다양한 학습 자료를 제공하여야 한다. 특히 가치 논제의 경우, 가치 논제가 대상으로 삼는 갈등 쟁점의 중요성, 강도, 영향, 사회적 금기, 지속성 등을 추가적으로 고려하여야 한다.

그리고 5-2는 Ⅱ장의 현황 검토에서 학습자들이 가치를 '주관적'이고도 '개인적'인 것으로 인식하며 '명확하지 않고, 사람마다 다른 것이라' 토론하기 어렵다고 느끼거나, 객관적인 증거나 자료 수집의 필요성을 느끼지 않는 문제점을 개선하기 위한 것이다. 특히 본 연구에서는 가치 논제 토론에서 다루고자 하는 가치를 '어떤 대상을 반대되는 것보다 공적으로 더 선호하는 지속적인 믿음'으로 정의하고 있다. 이러

106) 이는 2차 형성적 순환에서의 전문가 검토 의견에 따른 것이다.

한 지점을 학습자들에게 명확하게 하기 위해서 가치 논제에서 다루는 가치는 1) 개인의 호오에서 그치는 것이 아니라 공동체의 가치라는 점에서 2) 모든 가치는 존중받아야 하지만 어떤 상황에서는 어느 하나의 가치를 선택해야 하는 가치 딜레마 상황이 온다는 점에서 3) 가치 논제 토론을 통해 어떤 대상에 대한 공동체의 가치관을 점검하고 보완해 나갈 수 있다는 점에서 가치 논제 토론이 의의가 있다는 것을 사례를 들어 설명할 수 있다.

<표 Ⅳ-3> 가치 논제 토론에 대한 이해 증진 범주의 상세 지침: 5번 설계 원칙

5		**가치 논제를 분석하여 필수 쟁점(핵심 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용)을 도출할 수 있도록 한다.**
	5-1	가치 논제의 교육적 요건을 고려하여 학습자에게 적절한 논제를 선정하여 보충 자료와 함께 제시한다.
	5-2	가치 논제 토론의 의의에 대해 사례와 함께 제공한다.
	5-3	학습자들의 이해를 높이기 위해 가치 논제의 필수 쟁점(핵심 개념 정의, 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용) 용어를 수정할 수 있다.
	5-4	가치 논제를 '평가 대상'과 '평가 용어' 구성요소로 분석할 수 있게 한다.
	5-5	가치 논제의 평가 대상을 정의할 때 지켜야 하는 기준을 제시한다.
	5-6	가치 논제의 평가 용어와 연관하여 가치 판단 기준을 형성하는 방법을 비유로 안내한다.
	5-7	가치 판단 기준을 의문형 형식으로 제시할 수 있도록 한다.
	5-8	평가 용어가 추상적이면 가치 전제(value premise)를 사용하여 가치 판단 기준을 세울 수 있음을 안내한다.
	5-9	다양한 근거를 활용하여 가치 판단 기준과 평가 대상이 부합하는지 논증하는 가치 적용 쟁점을 제시할 수 있도록 한다.
	5-10	가치 논제와 필수 쟁점의 관계를 도식화하여 학습자에게 제공한다.
	5-11	가치 판단 기준을 도출할 때, 추상적인 평가 용어를 구체화하거나, 구체적인 사례를 추상화하는 등 다양한 방법을 사용할 수 있다.

또한 5-3은 필수 쟁점 용어를 수정하여 적용할 것을 제시한 상세 지침이다. 핵심 개념 정의(definition), 가치 전제(value premise), 가치 판단 기준(criteria), 가치 적용(value application) 등은 모두 링컨-더글러스 토론 등 미국의 토론 전통에서 도출된 용어들로 한국의 학습자들에게는 생소하고 낯설 수 있다. 따라서 이를 수정하여 학습자들의 이해를 도울 수 있다. 예를 들어 본 연구에서는 각 형성적 순환의 수업 적용 시, 가치 전제는 '핵심 가치'로, 가치 적용은 '사례 제시' 등으로 수정하여 학습자들에게 제시한 바 있다.

5-4부터 5-9까지는 본 연구에서 Ⅱ장과 Ⅲ장에서 집중적으로 다룬 가치 논제 토론의 필수 쟁점에 대한 상세 지침이다. 가치 논제를 필수 쟁점을 중심으로 분석하고 이해하기 위해서 가장 먼저 해야 하는 것은 5-4와 같이 가치 논제를 '평가 대상'과 '평가 용어'로 구분하는 것이다. 가치 논제의 평가 대상은 명확하게 정의되어야 하는데, 이에 해당되는 필수 쟁점이 바로 '핵심 개념 정의'이다. 본 연구의 Ⅱ장에서는 특히 학습자들이 이 쟁점과 관련하여 개념 정의를 생략하거나, 사전적 정의에 그치는 경우가 많음을 논의하였다. 그러므로 교사는 학습자에게 개념 정의 자체가 중요한 쟁점임을 강조하고 개념 정의에 따라 토론의 흐름이 바뀔 수 있음을 설명해야 한다. 또한 본 연구에서는 2차 형성적 순환을 통해 자신의 개념 정의를 점검하고 상대방의 개념 정의에 대해 비판적으로 접근할 수 있는 판단 기준을 제시하였다. 즉 가치 논제의 개념 정의는 이후 등장하는 사례를 모두 포괄할 수 있을 만큼 광범위하여야 하며, 가치 판단 기준이 반영된 정의가 바람직하다. 그리고 논제의 표현을 가장 잘 해석한 정의여야 한다.

본 연구의 상세 지침의 순서를 눈여겨 볼 필요가 있다. 필수 쟁점을 다룬 기존 이론은 가치 전제- 가치 판단 기준(value premise-criteria style) 등의 명칭과 같이 가치 전제에서 가치 판단 기준으로 이르는 선형적인 과정을 전제로 하였다. 하지만 본 연구에서는 실제 논증에서 활용되는 가치 전제의 기능적 역할에 주목하여 가치 판단 기준의 위상을 격상하고, 가치 전제의 위상을 격하하였다. 본 연구에서 가치 전제는 보편적 가치 판단형의 평가 용어인 경우에만 활용되는 것이며, 가치 판단 기준을 도출하는 한정자의 역할로 정의되는 것이다. 이러한 이론적 전환에 따라 5-6에서 가치 판단 기준에 무게를 두어 먼저 다루고, 5-7에서 '평가 용어가 추상적이면'이라는 단서를 달아 가치 전제의 사용법을 안내하였다.

5-6에서 가치 판단 기준과 관련하여 가장 핵심적으로 다룬 것은 평가 용어와 관련하여 가치 판단 기준을 형성하는 방법이다. 본 연구에서는 Ⅱ장에서 언급한 피치 포드 등의 방법을 활용하여 '잣대', '길', '렌즈' 등의 비유로 가치 판단 기준을 형성하는 방법을 안내하였다. 또한 학습자들이 '판단 기준'으로서의 성격을 잘 살리려면 어구만을 언급하고 넘어가는 것보다는 '자신의 삶에 대해 노력하고 책임을 졌는가' 등의 '의문형 형식'으로 가치 판단 기준을 진술하는 것이 적절하다는 상세 지침을 추가하였다.[107] 그리고 5-8에서는 평가 용어의 종류에 따라 가치 전제를 활용하여 가

107) 이는 볼드윈(2004)이 가치 전제와 판단 기준을 어구로 간단하게 언급하고 넘어가는 것은 가치 판단의 논리 구조를 형성하기 어렵게 한다고 한 것을 반영한 것이다.

치 판단 기준을 세울 수 있음을 제시하였다. ‘교육적이다’, ‘도덕적이다’ 등의 구체적인 평가 용어의 경우 바로 이를 구체적으로 판단할 수 있는 가치 판단 기준을 도출할 수 있지만, ‘정당하다’, ‘좋다’, ‘바람직하다’ 등의 추상적인 평가 용어의 경우, 평가 대상과 토론의 다양한 맥락을 살펴 가치 판단 기준으로 이행할 수 있는 가치 전제를 세워야 하는 것이다. 예를 들어 “협동학습은 바람직하다.”의 논제로 토론할 경우, 협동학습이라는 평가 대상과 토론의 맥락을 살펴 ‘교육 측면’에서 논의하는 것이 적절하다는 것을 발견하고 ‘협동학습은 올바른 교육을 위해 필요하다’는 가치 전제를 수립할 수 있다. 또 5-9에서는 다양한 근거를 활용하여 평가 용어에서 도출한 가치 판단 기준에 평가 대상이 부합하는지를 논증하는 가치 적용 쟁점을 다룬다. 이러한 가치 적용은 논리적으로 평가 대상이 가치 판단 기준에 부합함을 논증하거나, 실제 세계에 있는 사례를 들어 입증할 수 있다. 이러한 가치 적용은 ‘양적으로 충분하고’ ‘전형적인’ 사례여야 하는데, 본 연구에서는 이때 ‘양적으로 충분하다’는 것을 평가 대상의 부분적인 면에 치우치면 안 되고 평가 대상의 전모를 균형 있게 다룬 것으로 해석하고, ‘전형적이다’라는 것은 필수 쟁점으로서 내세운 가치 판단 기준이 함의된 사례여야 한다는 것으로 해석하였다. 마지막으로 5-10에서는 Ⅱ장에서 논의한 필수 쟁점의 논리 구조에 대해 제시하였다. 가치 논제로부터 필수 쟁점을 이끌어내어 토론을 하기 위한 논리적 구조를 갖추는 것은 논제를 분석하고 입론을 구성하며 반박에 대비하는 데 꼭 필요한 작업이다. 특히 본 연구에서는 필수 쟁점의 논리 구조에 대한 세 가지 모식을 제공하였는데, 이것이 학습자들에게 필수 쟁점을 이해하게 하는 도구로 사용될 수 있다.

5-4에서 5-10에 이르는 상세 지침은 가치 논제의 전형적인 분석 과정에 따라 설계된 것이다. 이 설계 지침에 따라 학습자들은 평가 대상을 핵심 개념 정의를 통해 확정하고, 평가 용어를 가치 판단 기준을 통해 구체화하는 과정을 밟게 된다. 즉 추상적인 것을 구체화하는 방식인 것이다. 그러나 5-11은 학습자에 따라 필수 쟁점의 핵심인 가치 판단 기준을 도출하는 과정이 달라질 수 있음을 제시하였다. 본 연구의 최종 순환에서 교사는 학습자들이 추상적인 것을 구체화하는 과정을 어려워하는 것을 발견하고, 이러한 과정을 변경하여 구체적인 것에서 추상적인 것을 도출하는 방식으로 가치 판단 기준을 마련하는 방법을 학습자들에게 안내하였다. 즉 해당 논제에 적절해 보이는 구체적인 사례를 우선 수집한 후 이 사례들의 공통점을 생각해 보게 해 가치 판단 기준을 도출하는 방법을 마련한 것이다. 본 연구에서는 이를 반영하여 학습자에 따라 전형적인 기존 방식과 같이 추상적인 것을 구체화하는 방식으

로 가치 판단 기준을 도출하거나, 구체적인 것을 추상화하는 등의 방식을 모두 사용할 수 있음을 5-11을 통해 제시하였다.

<표 Ⅳ-4>에서 제시하는 6번 설계 원칙은 학습자가 가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 바라볼 수 있도록 구조화하라는 것이다. 토론자는 자신과 상반된 입장을 지닌 상대방에 맞서 청중을 설득할 수 있어야 한다. 이때 전체 토론의 흐름을 이해하고 전략적으로 대응하는 것이 필요하다. 이 6번 설계 원칙을 구체화한 상세 지침은 학습자들이 전체 토론 흐름을 구조적으로 이해할 수 있도록 제공해야 하는 내용 요소를 언급하는 부분(6-1~6-4)과 교사가 이를 제시할 때 활용할 수 있는 구체적 수업 전략 부분(6-5~6-8)으로 나눌 수 있다.

<표 Ⅳ-4> 가치 논제 토론에 대한 이해 증진 범주의 상세 지침: 6번 설계 원칙

6		**가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화한다.**
	6-1	입증 책임, 추정 개념을 활용하여 찬성 측과 반대 측이 토론에서 수행해야 하는 책임을 비유적으로 설명한다.
	6-2	논제 분석 시 자신과 상대방 입장의 핵심 차이를 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용의 수준으로 이해하고, 시각적으로 표현할 수 있게 한다.
	6-3	가치 논제 토론의 논쟁의 범주를 논제 해석에 관련한 쟁점, 판단 기준에 관련한 쟁점, 실질적 사례에 관련한 쟁점으로 범주화하여 그 사례를 제공한다.
	6-4	반대 측이 찬성 측의 고유 권한인 개념 정의, 판단 기준에 대해 반박해야 할 경우, 논증 방법을 예와 함께 제시한다.
	6-5	가치 논제 토론의 절차를 학습할 때 모범적인 가치 논제 토론의 시나리오를 학습자들에게 제공한다.
	6-6	학습자에게 가치 논제 토론의 실제 진행을 조감해 볼 수 있도록, 입론과 예상되는 상대방의 주장에 대한 반박을 토론 개요서에 작성하도록 요구한다.
	6-7	찬반의 입론의 틀을 학습자에게 구조화하여 제시한다.
	6-8	학습자가 가치 논제 토론에 익숙해졌다고 판단되면, 학습자의 전략적 판단에 따라 자율적으로 논쟁의 흐름을 조정하거나 입론의 구조를 재구성하도록 한다.

먼저 6-1에서는 Ⅱ장에서 논의한 입증 책임과 추정의 개념을 활용하여 찬성 측과 반대 측의 토론 책임을 제시하였다. 본 연구에서는 힐(Hill) 등의 입장을 따라 입증 책임과 추정을 논제 수준과 개별 논증 수준의 두 가지로 나눈다. 논제 수준의 입증 책임은 가치 논제를 입증할 책임으로, 찬성 측이 지고 있는 것이며, 반대 측은 이 찬성 측에 맞선 추정의 입장에 선다. 이에 비해 개별 논증 수준에서의 입증 책임은 개별적인 하나의 주장을 개시하는 쪽이 지게 되는 것이다. 즉 찬반 모두 개별적인 주장에 대해 입증 책임을 가지고 있으며, 청중이 견지하고 있는 '심리적 추정'에 맞

서 자신의 주장을 근거를 들어 입증해야 한다. 기존의 가치 논제 토론의 이론에서는 논제 수준의 입증 책임과 추정을 인정하지 않거나 개별적인 논제 자체의 성격에 달려 있다고 논의하였다. 그러나 2장에서 지적하였듯이, 개별 논증 수준에서의 입증 책임과 추정만으로는 온전한 입증 책임과 추정의 개념이 성립한다고 할 수 없으며, '개별적인 논제 자체의 성격에 따라 다르다'면 논제의 성격에 따라 입증 책임과 추정을 설정할 지침을 제시하여야 한다. 본 연구에서는 논제 수준의 입증 책임과 추정을 설정하고, 개별 논제 성격에 따라 논제 수준의 입증 책임과 추정이 어떻게 달라지는지 설명하기 위해 각 수업 목표에 가치 논제 토론 패러다임을 결합하였다. 그리고 수업 목표에 적절한 논제를 제시하면서 패러다임에 기반한 논제 수준의 입증 책임과 추정의 설정 방식을 제공하였다.

6-2부터 6-4의 상세 지침은 학습자들이 가치 논제 토론의 흐름을 전체적으로 조망할 수 있도록 하는 내용 요소를 구체화한 것이다. 먼저 6-2는 2차 형성적 순환에서 도출된 내용을 구체화한 것으로, 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 활용하여 상대방과 자신의 공통 기반과 예상 충돌 지점을 예상할 수 있게 한 상세 지침이다. 가치 논제 토론이 생산적으로 진행되려면 상대방과 자신이 공유하고 있는 공통 기반과 충돌을 빚는 지점을 인식하는 것이 매우 중요하다. 본 연구에서는 가치 전제와 가치 판단 기준, 가치 적용의 필수 쟁점을 기반으로 토론 참여자들이 쟁점 충돌을 예상하고 자신의 논증을 전략적으로 구성할 수 있게 하는 방안을 마련하였다. Ⅲ장 5절에서의 논의와 같이 토론자들은 가치 전제, 가치 판단 기준, 가치 적용의 3단계에서 충돌할 수 있으며, 이러한 쟁점 충돌 구도를 인식함으로써 더 힘써 논증해야 할 부분을 살려 전략적으로 자신의 주장을 구성하고 상대방의 반박에 미리 대비할 수 있다.

또한 6-3은 학습자들이 실제 가치 논제 토론의 반대 신문과 반박을 수행하면서 중요한 쟁점을 균형 있게 논의하기보다는 사소한 사례의 한 측면을 집중 공방하여 토론의 초점이 흐려지는 양태를 보인 것을 개선하기 위해 마련한 것이다. 본 연구에서는 2장에서 이러한 문제점에 대해 보고하면서, 이를 개선하기 위한 방책으로 베루브 등(Berube et al., 1994)의 '가치 논제 토론의 큰 그림(Big picture)'을 제시하였다. 즉 이들이 가치 논제 토론에서 일어날 수 있는 쟁점을 '관할권적 쟁점', '판단 기준적 쟁점', '실질적 쟁점'으로 나눈 것을 받아들였다. 즉 학습자들이 가치 논제 토론에서 본격적으로 논쟁할 때, 상대방의 '논제 해석과 개념 정의', '판단 기준', '실질적 사례'를 순차적으로 검토하고, 앞선 부분부터 중점적으로 논쟁하는 것이 유리하다는 것을 제시한 것이다. 이때 교사는 각 쟁점 범주에 대한 사례[108]를 함께 제공하여 학습자

들의 이해를 도울 수 있다.

6-4 또한 6-3과 연관된 것이다. 본 연구에서는 Ⅱ장의 현황 검토를 통해 학습자들이 가치 논제 토론의 반박과 반대 신문 도중 가치 판단 기준, 개념 정의에 대한 논쟁에 특히 미숙하다는 것을 밝혔다. 중요한 쟁점인 개념 정의와 가치 판단 기준에 대해 논쟁하려고 해도, 이를 적절하게 논박하는 방법에 대해 무지한 것이다.

개념 정의, 가치 판단 기준은 모두 찬성 측이 우선권을 가진 필수 쟁점이다. 찬성 측은 개념 정의와 가치 판단 기준을 토론에 도입할 권한이 있으며, 반대 측이 이에 대해 딱히 반박하지 않으면 그대로 인정된다. 이에 반대 측이 반박하려면, 반대 측은 입증의 책임을 다해야 한다. 이러한 입증 책임을 다하는 구체적인 방식은 찬성 측의 개념 정의나 판단 기준이 잘못된 점을 지적한 다음, 이에 대체할 수 있는 반대 측의 대체 개념 정의, 혹은 판단 기준을 제시하고 반대 측의 개념 정의나 판단 기준이 앞서 제시한 문제를 어떻게 해결할 수 있는지를 설명하는 순서로 논증하는 것이 될 수 있다(Bartenen, Frank, 1994).[109]

6-5부터 6-7은 학습자들이 가치 논제 토론을 전체적으로 볼 수 있는 시각을 갖게 하기 위해 교사가 사용할 수 있는 구체적 수업 전략들의 목록이다. 이는 교사가 자신의 수업 맥락에 따라 변형할 수도, 삭제하고 새로운 전략으로 대체할 수도 있는 것들이다. 6-5처럼 학습자들에게 모범적인 가치 논제 토론의 시나리오를 제공하는 것은, 학습자들이 가치 논제 토론의 절차를 학습하는 데 매우 도움이 된다. 특히 현재처럼 국어 교과서에 가치 논제 토론의 전형이 잘 제시되어 있지 않을 때 더욱 필요하다. 이 가치 논제 토론의 시나리오에는 구체적인 논제에 대해 논의하는 찬성 측과 반대 측의 입론, 그리고 반박과 반대 신문 등의 상호작용 등이 골고루 포함되어 있어야 하며, 각각의 내용에는 필수 쟁점이 잘 드러나야 한다. 그리고 6-6과 같이 토론 개요서를 작성하는 것은 자신의 주장을 구성할 뿐 아니라 상대방의 입장에 대한 전략적 대응을 마련할 수 있는 기회가 된다. 마지막으로 Ⅱ장에서 논의한 것과 같이

---

108) 예를 들어 논제 해석과 개념 정의에 관련한 쟁점의 예로는 '찬성 측의 핵심 개념 정의가 적절한지, 가치 논제를 정책 논제처럼 논의하고 있지는 않은지' 등이 될 수 있으며, 판단 기준에 관련된 예로는 상대방의 가치 판단 기준이 놓치고 있는 부분을 지적하며 자신의 가치 판단 기준이 더 우월함을 논쟁하는 것 등이 있다. 또한 실질적 사례에 대한 쟁점은 상대방의 구체적인 사례의 출처 및 신뢰성, 타당성을 검증하고, 상대방이 든 사례가 가치 판단 기준에 적합하지 않다거나, 논제에 적절한 사례가 아니며, 오히려 자신의 입장을 대변해 줄 수 있다는 것을 논증하는 것이 예가 될 수 있다.

109) 이는 반대 측이 입증 책임을 가지며, 선제적으로 제기할 수 있는 공격인 논제 관련성 주장의 흐름과 유사한 것이다.

가치 논제 토론에서의 가장 큰 병폐는 서로 다른 위상을 갖는 이유와 근거들을 병렬적으로 제시하는 것이다. 이를 막기 위해 6-7과 같이 논제의 이론적 배경, 핵심 용어의 개념 정의, 가치 판단 기준(필요하다면 가치 전제), 가치 적용의 입론의 구조를 제시하고 이에 따라 학습자들이 입론을 구조화할 수 있도록 한다.

6-5부터 6-7은 학습자들이 가치 논제 토론을 전체적으로 파악하게 하기 위한 구조적 틀을 제공하는 구체적 수업 전략이다. 6-8은 이렇게 구조적 틀을 제공하면서도 점차 학습자들의 자율적인 선택을 극대화하는 쪽으로 이동해야 함을 언급하고 있는 상세 지침이다. 이러한 구조적 틀들은 아직 가치 논제 토론에 익숙하지 않은 학습자들을 상정한 것이다. 교사는 학습자들이 가치 논제 토론에 익숙해졌다고 판단되면, 전략적 판단에 의해 위의 구조를 재구성하거나 생략, 확장하는 사례를 제공할 수 있다. 최종적으로 학습자들이 자율적으로 논쟁의 흐름을 조절하거나 입론을 구성할 수 있도록 하는 것을 목표로 삼아야 한다. 예를 들어 청중이 가치 판단 기준에 대해 잘 알고 있을 것이라 판단되면, 가치 적용 사례를 확대한 입론 구조 등을 구성하는 것이 자율적 선택의 예가 될 수 있을 것이다.

(3) 가치 논제 토론 수행 범주의 상세 지침

가치 논제 토론 수행 범주는 학습자가 가치 논제 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 경험하고 가치 논제 토론 수행 능력을 높이는 것을 목표로 한다. 즉 가치 논제 토론을 '하는 것'에 초점을 둔 설계 원칙과 상세 지침이라고 할 수 있다. <표 Ⅳ-5>에서 제시하는 이 범주의 설계 원칙은 본 연구가 개발한 가치 논제 토론 수업의 교수·학습 모형의 구체적 형태와 운용을 밝히는 것이다.

가치 논제 토론 수업은 가치 논제 토론의 준비, 수행, 평가의 세 단계로 구분될 수 있다. 각 단계는 그 자체로 토론자가 토론을 준비하고 수행하며 이에 대해 반성적으로 평가하는 절차를 반영하기 때문에, 토론 수업을 이러한 흐름으로 구성하는 것 자체가 학습자에게 토론을 처음부터 끝까지 경험하게 해 주는 의의가 있다. 본 연구에서는 이러한 토론 수업의 단계와 가치 논제 토론의 주요 패러다임인 필수 쟁점 패러다임, 내러티브 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임을 결합하여 구체화하였다. 이때 이 패러다임은 교실 토론의 맥락에서 '교사와 학습자가 활용할 수 있는 교육적 의사 결정의 자원'으로 재규정된다.

<표 Ⅳ-5> 가치 논제 토론 수행 범주의 상세 지침

7		**토론자가 가치 논제 토론의 준비, 수행, 평가의 전 과정을 경험하게 한다.**
	7-1	가치 논제 토론 교수·학습 모형의 단계를 준비, 수행, 평가의 세 단계로 구분한다.
	7-2	준비 단계에서는 가치 논제 토론을 개념적, 절차적으로 준비할 수 있도록 한다.
	7-3	토론의 수행 단계에서는 중점 토론 수업 목표에 따라 적절한 토론 맥락을 결정한다.
	7-4	사전 토의 절차에서는 토론 수업 목표에 맞게 구체적인 과업의 내용을 제시하여야 한다.
	7-5	청중 설득이라는 목표를 공유하는 같은 팀 내 협의 시간을 별도로 배정한다.
	7-6	청중 질문 시간 배정 등 토론 참여자들의 상호작용을 돕는 절차를 마련한다.
	7-7	토론 평가 단계에서는 교사 평가, 동료 평가, 자기 피드백을 포함한다.
	7-8	평가의 목적에 맞게 평가의 범위 그리고 평가 방법을 다양화한다.
	7-9	분석적으로 평가를 할 때에는 입론, 반박과 반대 신문 등의 토론 수행 과정에 맞추어 평가해야 할 내용들을 구체적인 항목으로 제시한다.
	7-10	평가 단계에서는 가치 논제 토론의 수업 목표를 달성할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 병행한다.
	7-11	녹음 및 녹화 기기를 활용하여 모둠별 토론 수행을 녹음, 녹화하여 토론 피드백을 하거나 학습자들의 동료 평가를 활성화 할 수 있도록 한다.
	7-12	학습자들의 토론 수행에 대하여 '자비로운 해석' 태도로 임한다.

토론의 준비 단계에서는 상세 지침 7-2와 같이 학습자들이 가치 논제 토론을 개념적, 절차적으로 준비할 수 있게 한다. 이 단계에서는 보편적이고도 핵심적인 개념을 위주로 학습할 수 있도록 한다. 본 연구에서는 토론 준비 단계와 필수 쟁점 패러다임을 결합하여, 토론 준비 단계에서 꼭 학습해야 하는 중핵 요소로 필수 쟁점을 강조하였다. 따라서 이후 토론 수행 단계에서 학습자들은 이 필수 쟁점을 각 중점 목표에 맞게 변용할 수 있다. 가치 논제 토론의 이해 증진 범주의 설계 원칙과 상세 지침들이 이 토론의 준비 단계에서 학습할 내용이 될 수 있다.

본 연구에서 제안한 토론 수행 단계와 기존 연구들과의 가장 큰 변별점은 7-3에서 제시하고 있는 바와 같이 토론 수업의 목표에 따라 토론 수행 단계를 나누었다는 것이다. 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'을 실현하기 위한 토론 수행 단계는 각각 주요 가치 논제 토론의 패러다임인 내러티브 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임과 결합한다. 그리고

본 연구가 Ⅲ장 5절에서 논의한 대로 이 모태가 되는 패러다임으로 인해 각 토론 수행 단계의 토론자와 청중의 위상, 논제의 선정 기준, 주요 수업 내용 요소, 토론 형식과 토론 평가의 관점 등이 구체적으로 드러나게 된다.

7-4는 1차 임칠성(2002) 등의 논의를 바탕으로 설정한 '사전 토의'의 단계에 대한 상세 지침이다. 이러한 사전 토의를 통해 학습자들은 쟁점을 분명히 인식하여 이후 입론의 구성과 상대방의 주장에 대한 대비를 할 수 있다. 그러나 1차 형성적 순환에서 연구자는 자유롭게 의견이 오가는 '사전 토의'라고 해서 구체화된 토의의 과업을 주지 않는다면, 자유롭게 논제에 대해 이야기하고 예상 쟁점을 풍부히 도출하고자 하는 사전 토의의 의도와는 달리 사전 토의부터 입장을 정해 버리고 서로 반대되는 입장에 대한 반박에 열중하게 되는 현상을 관찰하였다. 따라서 본 연구에서는 사전 토의라 할지라도 어느 정도 구체화된 과업을 주는 것이 적절하다고 보았다. 예를 들어 '의사소통 신장' 수행 단계에서는 논제와 연계된 문학 텍스트의 등장 인물들의 중심 행위를 파악하고, 필수 쟁점을 활용하여 행위를 해석하는 것, 그리고 텍스트의 상황과 비슷한 일상의 구체적 사례 등을 찾는 것 등이 사전 토의에서 행해질 수 있다. 그리고 '비판적 사고력 신장' 단계에서는 논제의 본질적 속성에 대해 탐색하고, 본질적 속성으로부터 가치 판단 기준을 도출하며, 가치 판단 기준에 부합하는 근거를 찾아 이를 비판적으로 검토하는 것을 사전 토의의 과업으로 삼을 수 있다. 마지막으로 '의사 결정 능력 신장' 단계에서는 문제가 되는 정책적 행위에 담긴 가치를 도출하고, 청중과 그들의 가치 체계를 분석하는 것들이 사전 토의에서 행해질 수 있는 활동들이다.

7-5, 7-6은 학습자들이 토론이 다른 입장을 가진 이들과 경쟁하는 것이기도 하지만 같은 팀과는 협력하는 것임을 체득할 수 있도록 하는 상세 지침이다. 이를 통하여 '경쟁적 의사소통'의 측면만이 강조되어서 토론에 거리감과 어려움을 느꼈던 학습자들의 부담을 덜 수 있다. 즉 7-5와 같이 토론 팀 내 협의 시간을 운영함으로써 학습자들은 서로 협력할 수 있다. 7-6은 토론자와 청중의 토론 중 상호 작용을 증진할 수 있도록 하는 절차를 마련해야 한다는 지침이다. 예를 들어 토론에 앞서 서로의 말을 경청하고 존중하며 자유롭게 발언할 수 있다는 기본 원칙을 강조하여 토론 수업 분위기를 조성할 수 있다. 또한 토론 과정에서 초보적인 토론자들의 감정 싸움, 토론 규칙 준수 미비로 토론이 원활하게 진행되지 않을 경우에는 교사, 사회자가 적절히 개입하여 다음 발언 순서를 안내하거나 주의를 줄 수 있다. 또한 토론이 곁가지로 흘렀을 때 쟁점을 정리하여 줄 수 있다. 물론 '대회로서의 토론' 관점에서

는 교사나 사회자는 공정한 토론 시합을 위한 '심판'의 역할에 그치며 이들의 개입은 공정성에 위배되기 때문에 금기시된다. 그러나 본 연구에서 취한 '교실 토론' 관점에서 보는 '토론'은 공정한 시합의 성격보다는 토론 참여자들 모두가 참여하는 교육적 경험의 성격을 띠기 때문에, 교사 혹은 사회자가 토론 참여자들의 수준에 맞춘 교육적 개입을 할 수 있는 것이다. 그리고 교실 토론에서는 소수의 토론자 외의 청중이 소외되거나 방관자로 남겨지는 경우가 많기 때문에, 이들을 적극적으로 토론에 참여시킬 방안으로 청중의 질문 절차를 토론 절차 중에 삽입하는 것도 가능하다.

7-7부터 7-12까지는 가치 논제 토론의 평가와 관련된 상세 지침이다. 7-7과 같이 토론 평가 단계에서는 토론을 수행한 토론자의 자기 성찰, 동료 평가, 교사 평가를 병행한다. 이를 통해 다양한 사람들의 시각을 들어 토론 수행을 성찰하여 다음 토론의 수행에 반영할 수 있도록 한다. 그리고 7-8과 같이 평가의 목적에 맞게 토론 평가의 범위 및 방법을 다양화할 수 있다. 예를 들어 수행 평가 등으로 토론 평가를 활용하려면 평가 범위를 본격적인 토론뿐 아니라 토론 수행 전 준비 과정까지 포함시킬 수 있다. 또 평가 방법은 토론 전체에 대한 전반적인 자신의 인상과 느낌을 바탕으로 하는 총체적 평가와 세부 분석 기준을 설정하여 해당 기준에 따라 평가하는 분석적 평가로 분류할 수 있는데, 평가의 의도에 맞게 이들을 적절히 활용해야 할 것이다. 총체적 평가보다 분석적 평가가 평가 도구로서는 더욱 신뢰할 만하나, 본 연구에서는 분석적 평가 기준으로 토론 평가를 하는 것을 많은 학습자들이 어려워하고, 그 결과를 신뢰하지 못하는 경우를 관찰하였다. 따라서 교사는 획일적인 분석적 평가 기준을 토론 평가 때마다 적용하는 것보다, 학습자들의 수준을 고려하여 토론 흐름표를 작성하며 이를 근거로 자신의 토론에 대한 의견을 개진하게 하거나, 분석적 평가와 총체적 평가를 함께 병행하는 등의 구체적인 전략을 시도해 볼 수 있다. 만약 충분한 시간이 있다면 분석적 평가 기준을 학습자들과 함께 검토하며 토론 평가에 대한 연습을 하는 것도 바람직할 것이다.

7-9는 분석적 평가 기준에 대한 상세 지침이다. 분석적 평가를 할 때는 여미란, 허경호(2012) 등의 논의에서 볼 수 있는 것처럼 입론, 반박과 반대 신문 등의 토론 수행 과정에 맞추어 각각의 과정에서 평가해야 할 내용들을 분석적이고 구체적으로 항목화하여 토론 내용을 평가할 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 이때 각 토론 수행 단계의 패러다임에 맞는 평가 기준을 맞춰 적용할 수 있다. 예를 들어 '의사소통 능력 신장'을 위한 가치 논제 토론에는 토론자의 이야기 해석이 정확하고 일관적인지를 평가 기준으로 삼을 수 있으며, '비판적 사고력 신장'을 위한 가치 논제 토론에

서는 논제의 본질을 드러냈는지, 그리고 그것에 맞는 증거를 제시했는지를 평가 기준으로 삼을 수 있다. 또한 '의사 결정 능력 신장' 토론에서는 해당 정책에서 드러난 가치를 적절히 정의했는지, 청중의 가치관을 어떻게 규정하였는지, 가치의 긴급성과 중요성을 적절히 논증했는지를 평가 기준으로 삼을 수 있다.

그리고 7-10은 토론 수업이 가치 논제 토론을 수행함으로써 끝나는 것이 아니라, 더 심화될 수 있도록 읽기와 쓰기 활동을 병행해야 한다는 것을 제시하였다. 학습자가 더 심화된 가치 논제 토론 수행 능력을 갖추려면, 또는 토론 방법을 통해 주제에 대해 더 탐구하려면 토론과 관련된 읽기 자료를 읽거나 토론한 내용을 소재로 글을 쓰는 활동이 필요할 것이다. 마지막으로 7-11과 7-12는 교사가 토론 평가를 할 때 활용할 수 있는 전략과 태도에 관련한 것이다. 먼저 교사 1명에 다수의 학습자가 존재하는 교실에서 교사가 모둠별 토론 수행을 모두 관찰하는 것은 전은주(2004)가 언급한 것처럼 불가능하다. 따라서 그가 제안한 대로 녹음 및 녹화 기기를 활용하여 모둠별 토론 수행에 대해 녹음 녹화하여 피드백을 할 수 있다. 또는 모둠의 동료 평가를 활성화하여, 모둠에 대한 토론 평가가 실질적으로 이루어질 수 있도록 할 수 있다. 그리고 7-12는 마지막 형성적 순환에서의 교사와의 면담 내용을 상세 지침으로 구현한 것이다. 학습자들은 아직 미성숙하여 가치 논제 토론에서 다루는 추상적 개념이나 가치를 언어적으로 잘 표현하지 못할 수 있다. 교사는 이를 오류로 보는 것보다 '자비로운 해석'의 태도로 접근하여 최대한 이를 맥락적으로 해석하는 것이 중요하다. 그리고 토론 평가 시 이에 대해 언급하며 지도한다면, 학습자들의 가치 및 추상적 개념에 대한 언어 표현 능력이 신장될 수 있을 것이다.

2. 가치 논제 토론 수업 설계 모형

이는 교사의 수업 계획과 실행, 그리고 평가 절차를 지원하는 수업 설계 모형이다. 수업 계획 시 고려해야 하는 원리는 토론 조건 분석 범주에 속하며, 수업 실행 활동은 가치 논제 토론의 이해 증진, 그리고 가치 논제 토론 수행 범주의 설계 원칙으로 운영된다.

1) 수업 계획 활동

'토론 수업 조건 분석'의 원칙에 따라 교사는 자신이 하고자 하는 가치 논제 토론

수업의 조건을 분석한다. 먼저 교사는 토론 수업 목표가 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지 범주 중 무엇에 중점을 두고 있는지를 판단한다. 이러한 판단을 통해 중점 범주가 정해진다면, 해당 중점 범주에 따른 하위 범주를 설정한다. 예를 들어 '의사소통 능력 신장'이 중점 범주라면, '비판적 사고력 신장'과 '의사 결정 능력 신장'은 그 하위 범주에 해당할 것이다. 이를 위계화하여 최종 수업 목표와 세부 수업 목표를 설정한다.

이러한 세 가지 범주의 수업 목표는 구체적인 수업 맥락에 따라 특색 있게 기술되어야 한다. 예컨대 같은 '의사소통 능력 신장' 목표 범주라도 구체적인 수업 맥락에 따라 가치 논제 토론 수업 목표는 달리 기술될 수 있다. 토론 장르에 처음 입문하는 초보 학습자와 토론에 익숙한 경험이 많은 학습자가 신장해야 하는 의사 소통 능력은 다르기 때문이다. 초보 학습자에게는 가치 논제 토론의 개념과 절차를 익히는 것이 구체적인 목표가 될 수 있으며, 경험이 많은 학습자에게는 가치 논제 토론에서 다양한 설득 전략을 구사하며 청중을 설득시키는 것이 목표가 될 수 있다. 즉 학습자의 수준과 수업의 맥락을 고려하여 각 범주의 목표를 구체적으로 기술한다.

또한 학습자의 토론에 대한 선행 학습 수준을 확인하고 오개념이 있으면 이를 교정할 계획을 세운다. 현실 교실에서는 대부분의 학습자들이 토론을 본격적으로 학습하거나 수행한 경험을 갖고 있지 않은 경우가 많다. 또한 토론에 대해서 오개념을 가지고 있을 수도 있다. 특히 토론을 이루고 있는 개념소 중 '청중'에 대해 잘 알지 못한다거나, 토의와 혼동하는 학습자들이 많다. 따라서 가치 논제 토론에 대해 학습하기 전 토론의 개념, 토론의 논제 분류 등에 대해 학습자들이 얼마나 알고 있는지를 물어보고, 오개념이 있다면 교정해 주는 것이 이후 수행될 가치 논제 토론 수업을 위해 바람직하다.

학습자의 토론 수행 능력 수준을 확인하고 토론 시간, 토론 형식, 논제 선택, 토론자와 청중 역할 배분 등 수업 전략에 반영한다. 예를 들어 학습자들이 토론 경험이 많고 수행 능력 수준이 높다면, 토론을 할 시간을 충분히 주어 학습자들이 심화된 토론을 할 수 있도록 할 수 있다. 또한 반대 신문과 같이 고강도의 절차를 적극 도입하고 칼 포퍼, 의회 토론 등의 응용 토론 형식을 시도해 볼 수도 있다. 그리고 학습자 전원이 토론에 참여하게 하거나 증거 수집과 검토가 요구되는 논제를 선택하여 학습자들에게 과제를 내 줄 수도 있다. 하지만 토론 능력 수준이 낮다면, 토론 시간을 줄여 운용하고, 기본적인 토론 형식을 활용하되 청중의 시선을 감당하고 발언을 해야 하는 부담이 있는 절차를 변경하여 토론 형식을 설계할 수 있다. 그리고 각 절

차에 들어가기 전 미리 교사가 해당 절차에 대해 설명을 하여 토론 절차에 대한 이해를 도울 수도 있다. 학습자들에게 친숙한 논제를 선정하여 별다른 증거 수집과 검토가 필요 없게 하는 것도 적절하다. 그리고 토론에 대해 두려움을 느끼고 있다면, 자원자를 뽑아 모범 토론을 먼저 실시해 보는 것도 가능하다. 학습자들은 눈앞에서 급우들의 토론을 한번 경험해 보고 이를 모방할 수 있기 때문이다.

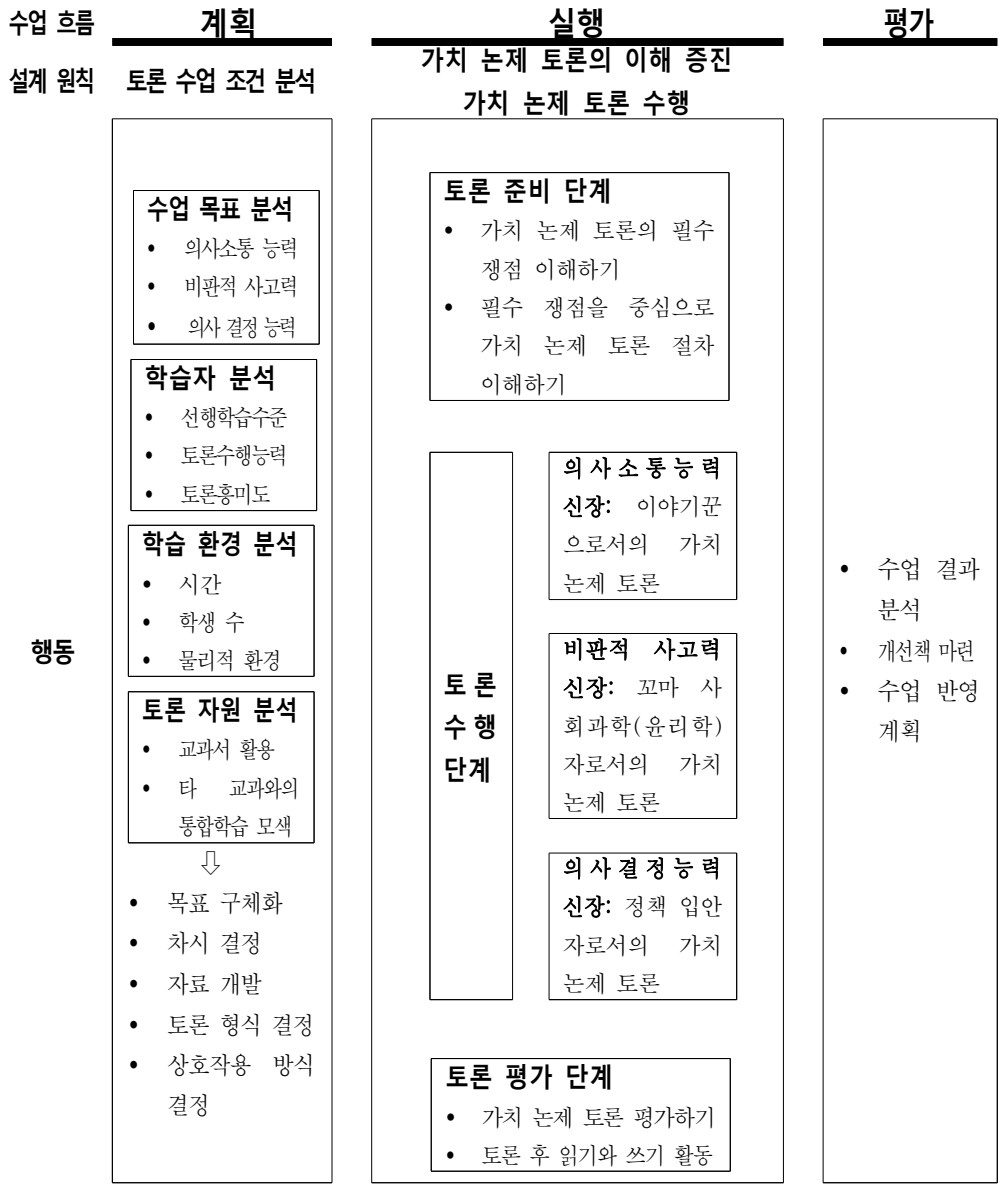
한편 토론에 대한 흥미를 확인하여 논제 선정과 토론 도입 활동을 차별화하여 계획한다. 학습자들이 전반적으로 토론에 대한 흥미가 낮다면 학습자들에게 친숙한 논제, 이야기하고자 하는 동기를 유발할 수 있는 논제를 선정하여 학습자들의 의욕을 북돋울 수 있다. 또한 토론에 앞서 일상 속의 딜레마 상황 등 해당 토론이 왜 중요하며 학습자의 삶과 어떻게 연계되어 있는지 토론 도입 활동으로 강조하는 것이 바람직하다. 반대로 학습자들이 토론하고자 하는 의욕이 있고 토론에 대한 흥미가 있다면 흥미를 유지하고 도전 정신을 불러일으킬 수 있는 논제도 가능하다.

그리고 교사가 특히 신경을 써야 하는 것은 바로 토론 수업을 하는 교수·학습 환경이다. 수업을 할 수 있는 시간, 그리고 학생 수, 물리적 환경이 토론 수업을 결정할 수 있는 중요한 요인이 된다. 따라서 시간 조건에 따라 토론 수업을 확장 혹은 축소하여 실시할 계획을 세운다. 본 모형은 각 단계를 분절하여 시간 조건에 따라 융통성 있게 운용될 수 있게 계획되었다. 토론 수업에 할애할 수 있는 시간이 적을 때는 이 중 한 단계만을, 그리고 토론 수업에 집중적으로 할애할 수 있는 시간이 많을 때는 모든 단계를 실행할 수 있다. 이렇게 분절적으로 토론 수업 단계를 운용할 때는, 다음 단계에 본격적으로 돌입하기 전 이전 단계에 대한 복습이 필수적이다.

또 학생 수를 고려하여 수업을 설계하여야 한다. 예를 들어 대규모의 학습자라면 모둠 토론 활동을 활용하여 학습자들이 골고루 토론을 경험할 수 있게 하고, 모둠 내 역할을 안배하여 학습자들이 토론의 다양한 역할을 해 볼 수 있도록 한다. 또한 도서, 모둠 활동을 할 수 있는 책상 배치, 인터넷 등의 기기 사용 가능성을 고려하여 토론 활동의 지원 방안을 마련할 수 있다.

교사가 가치 논제 토론 수업을 할 때 교수·학습 내용으로 활용할 수 있는 가장 우선적인 대상은 바로 교과서이다. 교과서를 통해 토론의 개념, 절차 등을 학습할 수 있으며, 교과서에 있는 내용을 논제로 활용할 수도 있다. 그리고 타 교과와 다양한 수준에서 통합 학습을 기획하는 것은 토론 수업의 다양한 제한 조건을 극복하고, 또 타 교과의 내용을 가치 논제 토론의 보충 자료로 활용할 수 있으므로 유익하다. 이러한 수업 조건 분석 활동을 통하여 차시와 토론 형식, 기타 상호작용 방식 등을

결정하고 토론 지원 자료 등을 개발할 수 있다.



[그림 Ⅳ-1] 최종 가치 논제 토론 수업 설계 모형

2) 수업 실행 활동

교사는 앞서 수업을 계획한 것에 따라 수업을 실행한다. 이때 수업의 실행 활동은 토론 준비, 토론 수행, 토론 평가 단계의 세 단계로 나누어지며, 교실의 상황, 수업 목표에 따라 자유자재로 변형될 수 있다. 이 수업 실행 활동을 구체화한 것이 바로 뒤에 제시할 교수·학습 모형이다.

수업 실행 활동의 하위 단계인, 토론 준비, 수행, 평가 단계는 토론을 준비하고 수행하며 평가하는 학습자의 인지적 절차를 그대로 좇기 때문에 수업의 구조 자체가 학습자에게 토론의 절차를 학습하게 하는 효과를 낳게 된다.

그리고 본 수업 체제의 각 단계는 각각 의미 있는 하위 단위로 분절되고 있다는 것이 특징이며, 이는 교사가 시간적 제한을 고려하여 융통성 있게 가치 논제 토론 수업을 실시할 수 있게 한다. 즉 이는 토론 수업이 현장에서 제대로 실시되지 못하고 있는 이유 중 하나인 '토론 수업에 할애할 절대적 시간 부족'을 해결하기 위한 것이다. 우선 토론 준비 단계는 '가치 논제의 필수 쟁점 이해하기'와 '필수 쟁점 중심으로 가치 논제 토론 절차 이해하기'로 분절된다. 또 토론 수행 단계는 가치 논제 토론 수업 목표의 범주에 맞춰 세 가지로 분기된다. 예를 들어 시간이 제한되어 있고 토론의 경험이 없는 대규모 학습자라면, 토론 준비 단계를 학습하고 이후 여유가 있을 때 토론 수행 단계로 전환할 수 있다. 또 가장 중심이 되는 가치 논제 토론 수업 목표의 범주 중 하나를 선택하여 교수·학습을 할 수 있다.

만약 이보다 더 시간적 여유가 없을 경우, 토론 준비 단계의 하위 단계인 '가치 논제 필수 쟁점 이해하기'만을 배우고, 이후 이를 간단히 복습하고 다음 단계로 진행될 수 있는 것이다. 반대로 시간적 여유가 있으며, 자유학기제 등으로 가치 논제 토론 수업을 대단원 혹은 한 학기 이상 장기적으로 할 수 있다면, 세 가지 토론 수행 단계를 순차적으로 교수·학습할 수 있을 것이다. 이때 순서는 이론적으로는 '가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장' 목표로부터 '가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장' 목표 순으로 위계화할 수 있으나 다루는 논제에 따라 그 수준은 달라질 수 있다. 이렇게 각 단계를 분절해서 수업할 때는, 다음 단계에 본격적으로 돌입하기 전, 반드시 앞 단계에 대한 간단한 복습을 거쳐야 한다.

3) 수업 평가 활동

앞서 제시한 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙과 상세 지침은 토론 수업을 계획하고 실행하기 위한 지침일 뿐만 아니라 토론 수업을 실행한 후, 해당 수업의 과정과 산출물을 평가하기 위한 판단 기준이 된다. 교사는 토론 수업을 실행한 후, 수업을 계획과 실행을 설계 원칙과 상세 지침을 기준으로 해서 반성한다. 그리고 개선책을 마련해 차후 수업에 반영할 수 있다. 예를 들어 학습자들의 토론을 분석하여, 학습자들의 필수 쟁점에 대한 이해가 여전히 부족하다고 판단되면, 토론 준비 단계의 내용을 다시 심화하여 수업을 계획할 수 있다. 이 경우에는 부족하다고 판단된 필수 쟁점의 이해와 활용을 중심으로 수업의 구조를 재설계할 수 있을 것이다.

그런데 이러한 수업 평가 활동이 반드시 수업 계획과 실행 후 최종적으로 수행되어야 하는 것은 아니다. 수업을 설계하고 실행하는 과정에서 수시로 수업의 방향과 학습자들의 반응을 살펴 수정·보완할 수 있다. 예를 들어 상세 지침 2-3에 따라 토론에 대해 경험과 흥미가 많은 학습자들을 위해 난도가 높고 도전 정신을 고취할 만한 가치 논제를 선정하였다고 하자. 그런데 교사의 의도와는 달리 토론 준비 단계에서 학습자들은 논제를 분석하고 토론하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 이때 교사는 학습자들의 행동을 관찰하고 산출물을 분석하여, 기존 학습자들의 토론 경험이 정책 논제에 치우쳐 있어, 가치 논제 토론에 있어서는 경험이 전무하다는 것을 인식하고, 논제를 친숙하고도 쉬운 것으로 교체하여 제시할 수 있다.

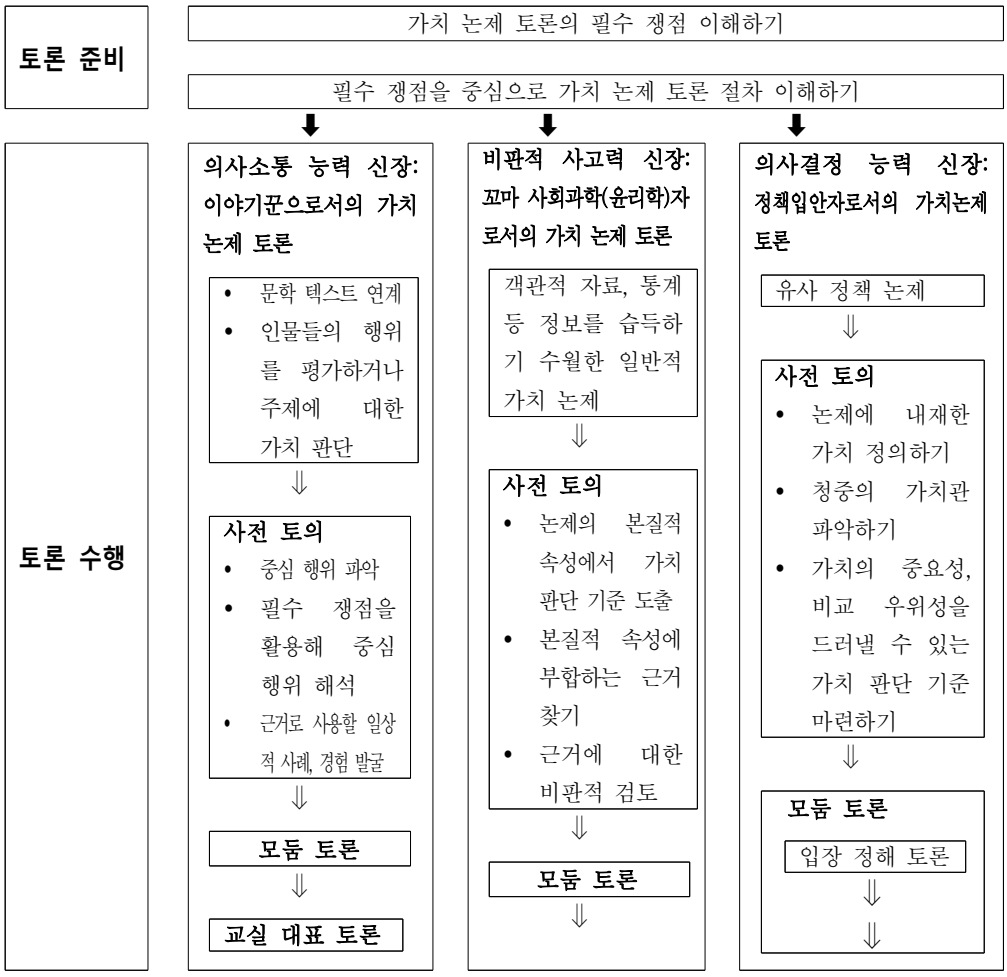
이러한 수업 평가의 과정에서 교사는 기존에 제시된 설계 원칙과 상세 지침을 판단 기준으로 삼아 수업 설계와 실행을 평가하고, 역으로 수업 설계와 실행의 결과에 따라 설계 원칙과 상세 지침의 타당성, 효과성을 점검하여 차후 수업을 설계할 설계 원칙과 상세 지침을 새로 마련하기도 한다. 본 연구에서 제시된 설계 원칙과 상세 지침은 교사의 의도, 수업의 맥락에 따라 첨가, 삭제, 변용될 수 있으며, 이러한 작업 자체가 교사의 수업 설계 전문성을 높이는 일종의 수단이 된다.

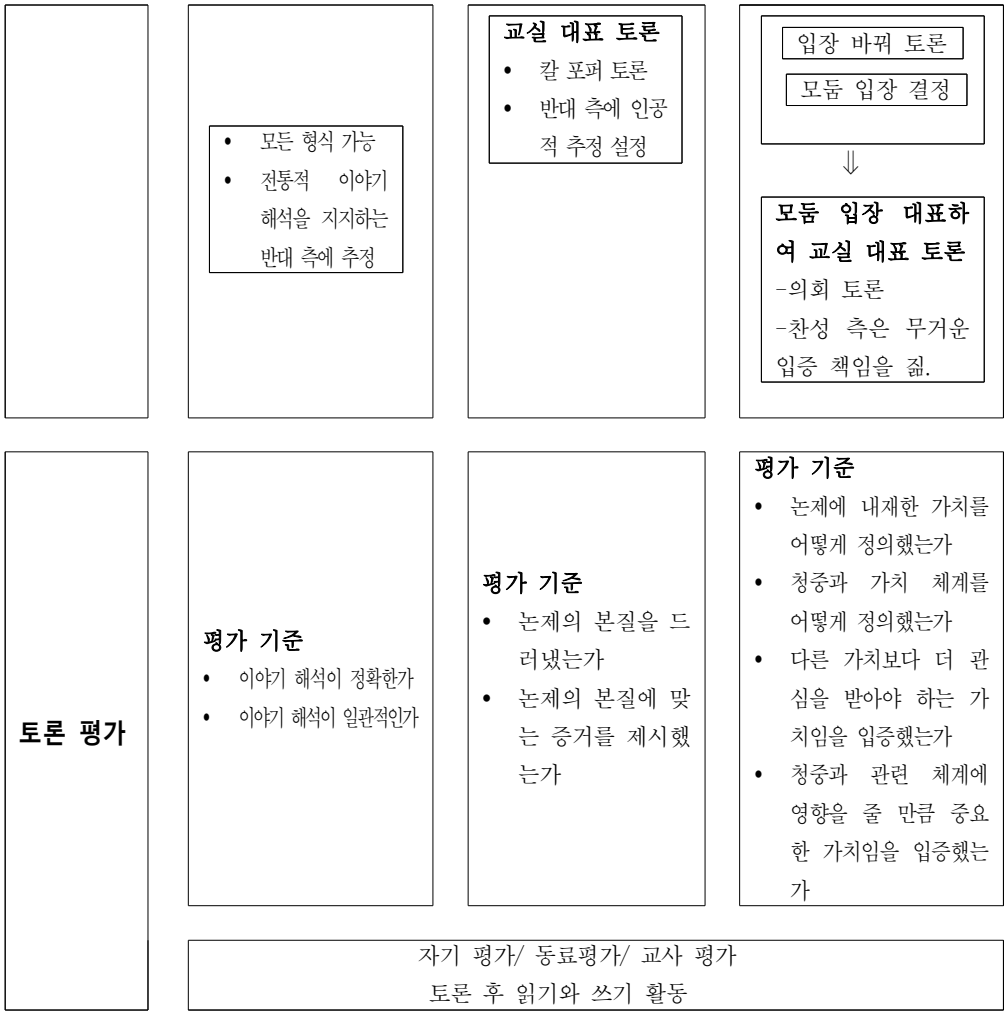
배재성, 송정윤(2014: 409-410)은 수업 설계는 양질의 국어 수업을 실현하는 데 필수적이며, 국어과 교사의 전문성이 가장 집약적으로 실현되는 부분이 바로 수업 설계라고 하였다. 그러나 이들이 논의한 것처럼 많은 교사들이 어려움을 겪고 있는 것도 바로 이 부분이다. 본 연구에서 제시한 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙, 상세 지침, 그리고 일련의 모형들은 단순히 교사에게 이대로 수행할 것을 요구하는 규범

이 아니라, 자신의 수업을 판단하고 설계하는 데 도움이 될 수 있는 일련의 가이드라인, 수업 설계 스키마로서의 성격을 갖는다. 따라서 교사는 자신의 수업 의도와 맥락, 그리고 앞선 수업의 평가 방향에 따라 이들 원칙, 지침, 모형들을 변형할 수 있으며 이를 통해 가치 논제 토론 수업에 대한 전문성을 신장할 수 있다.

3. 가치 논제 토론 교수 · 학습 모형

가치 논제 토론 교수 · 학습 모형은 교사와 학습자가 직접 대면하는 수업 실행 활동을 구체화하는 모형이다.





[그림 Ⅳ-2] 최종 가치 논제 토론 교수·학습 모형

1) 토론 준비 단계

토론 준비 단계에서 학습자들은 주로 가치 논제를 분석하여 필수 쟁점을 도출하는 활동을 하게 된다. 가치 논제를 필수 쟁점 중심으로 이해하는 것은 가장 기본적인 활동이며, 또 이후 토론 수행 단계에서 각 패러다임에 따른 필수 쟁점의 변용태를 배울 때에도 도움이 된다. 이 토론 준비 단계는 가치 논제 토론의 패러다임 중 가장 기본적인 패러다임인 필수 쟁점 패러다임과 결합한다고 할 수 있다. 구체적인 수

업 내용으로 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 분석하기, 평가 대상을 정의하기, 가치 전제 생성하기, 가치 판단 기준 옹호하기, 평가 대상에 가치 판단 기준 적용하기 등을 학습하게 된다. 특히 교사는 가치 논제의 필수 쟁점의 관계와 논리 구조를 도식화하여 학습자들에게 제공해 이를 명확히 인식할 수 있게 한다.

또한 필수 쟁점 중심으로 가치 논제 토론의 절차를 이해할 수 있게 한다. 교사는 가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화하여야 하는데, 이때 활용할 수 있는 개념이 입증 책임, 추정 개념이다. 또 필수 쟁점을 활용하여 논제에 대한 자신과 상대방 입장의 핵심적인 차이를 이해할 수 있게 한다. 그리고 논쟁이 진행되면서 나올 수 있는 쟁점의 범주를 논제 해석에 관련한 쟁점, 판단 기준에 대한 쟁점, 실질적 사례에 관련된 쟁점으로 범주화하여 각 단계를 밟으면서 논쟁할 수 있도록 한다.

특히 학습자들은 개념 정의, 판단 기준에 대해 논박하는 것을 어려워하므로 이에 대한 논증 방법을 예와 함께 교수ㆍ학습한다. 이 단계에서 교사가 활용할 수 있는 효과적인 전략은 모범적인 가치 논제 토론의 시나리오 제공하기, 토론 개요서 쓰기, 찬반 입론의 구조적 틀 제공하기 등이 있다.

2) 토론 수행 단계

전술했듯이 가치 논제 토론 수행 단계는 세 가지 가치 논제 토론 수업의 목표 범주에 따라 분류가 된다. 그리고 각 목표는 토론 패러다임과 결합한다. 예를 들어 '가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장'으로서의 목표를 수행하기 위해서는 내러티브 패러다임과 결합하고, 그리고 '가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장'을 목표로 한다면, 가설 검증 패러다임이 유의미한 맥락 자원이 될 수 있다. 마지막으로 '가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장' 목표는 쟁점 의제 패러다임과 결합할 수 있다. 이러한 수업 목표와 패러다임을 명시적으로 드러내기 위해서 각 수행 단계는 '이야기꾼으로서의 가치 논제 토론', '꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론', '정책 입안자로서의 가치 논제 토론'이라는 별칭을 가진다. Ⅲ장 5절에서 논의한 바와 같이 이러한 패러다임은 각 수업 목표를 실현하기 위해 필요한 토론자와 청중의 위상, 논제 설정 원칙, 입증 책임과 추정, 토론 수업의 주요 내용 요소, 평가 기준 등을 제공한다.

토론 수행 단계는 대체로 논제가 제시된 후 학습자들이 협력적으로 예상 쟁점을

발굴하는 사전 토의 단계를 포함한다. 이 사전 토의 단계는 이선영(2011)에서 지적한 바와 같이 토론이 다른 입장을 가진 상대방과는 경쟁하지만 같은 입장을 공유하는 팀과는 협력할 수 있음을 보여 준다. 즉 토론은 경쟁과 협력의 양면을 가지고 있으며, 본 연구에서의 토론 수행 단계는 이를 모두 드러내고 있는 것이다. 이 사전 토의 단계를 교사는 각 주요 내용 요소에 따라 특화시킬 수 있다. 예를 들어 의사소통 능력 신장 목표에서는 필수 쟁점으로 인물의 핵심적인 행위를 이해하고 또 해석하는 것이 사전 토의의 핵심이며, 비판적 사고력 신장 목표에서는 논제의 결정적이고도 본질적인 요소를 찾으며 학습자들이 찾은 증거를 비판적으로 검토하는 활동이 핵심이다. 그리고 의사 결정 능력 신장 단계에서는 구체적인 행위가 가진 가치, 그리고 우리 사회의 보편적 가치관, 그리고 논란이 되는 문제가 중요하고 시급한 문제인지를 중심으로 논하며, 모둠에서 자체적으로 찬반을 바꾸어 토론하는 모의 의사 결정 연습을 통해 의사 결정 능력을 신장할 수 있다.

한국 교실의 전형적 상황인 대규모 학습자에 맞게 모둠 토론을 거쳐 전체 토론으로 이행하는 흐름을 설정하였다. 만약 소규모 학습자인 경우, 바로 전체 토론에 돌입할 수 있다. 이러한 토론에서의 상호작용을 돕기 위해 토론 수업 시 가장 먼저 '경청', '존중' 등의 기본 원칙을 확인하고, 토론이 원활하게 진행되지 않을 시 교사 혹은 사회자가 적절히 개입하며, 청중이 능동적으로 토론에 참여할 수 있게 하기 위해 청중의 질문 시간 등을 마련할 수 있다.

3) 토론 평가 단계

토론 평가 단계에서는 토론에 대한 자기 성찰, 동료의 평가, 교사의 평가를 병행하여 다양한 시각으로 토론 수행을 성찰할 수 있게 한다. 토론 수업의 전형적인 형태가 모둠 수업이라고 했을 때 교사는 이 모둠 활동을 동시에 지켜보거나 피드백하지 못한다. 따라서 이를 극복하기 위하여 녹음 또는 녹화 기기를 활용하여 피드백을 하거나, 학습자들의 동료 평가를 활성화하여, 모둠 토론의 결과 또한 평가할 수 있도록 한다.

평가의 목적에 맞게 평가의 범위와 방법을 조절할 수 있는데, 예를 들어 수행 평가 등으로 토론 평가를 활용하려고 한다면 평가 범위를 수행 전 준비 과정까지 포함시키고, 평가의 방법은 세부 분석 기준을 설정하여 해당 기준에 대해 평가하는 분석적 평가 방법을 활용할 수 있다.

이때 분석적 평가 방법을 사용할 때는 입론, 반대 신문, 반론, 표현 등의 과정에 따른 평가를 기본적으로 실시하고, 각 패러다임에 따른 기준을 설정할 수 있다. 예를 들어 '이야기꾼으로서의 가치 논제 토론' 단계에서는 양측의 이야기 해석이 기지의 사실들과 합치하며 정확한지, 그리고 일관적인지를 중점적으로 판단하는 기준을 설정할 수 있으며, '꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론' 단계에서는 논제의 본질을 드러내는 가치 판단 기준인지, 그리고 논제의 본질에 부합하는 근거인지를 묻는 기준을 설정할 수 있다. 마지막으로 '정책 입안자로서의 가치 논제 토론' 단계에서는 해당 정책에 내재된 가치를 어떻게 정의하였는지, 청중과 그 가치 체계를 구체화한 방식은 적절한지, 자신의 가치가 다른 가치보다 더 관심을 받을 만하고 중요한지를 입증했는지를 중심으로 평가할 수 있다.

만약 학습자들이 이러한 분석적 기준의 평가를 어려워한다면 차선책으로 토론 흐름표를 기입하게 하고, 토론 흐름표에 나와 있는 내용을 근거로 하여 토론에 대한 평가 의견을 서술하라는 방식도 가능하다.

토론한 내용을 심화하고 학습자들이 자신의 생활 속에서 이를 실천할 수 있도록 평가 단계에서는 가치 논제 토론의 수업 목표를 달성할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 병행하는 것이 적절하다. 특히 토론 후 쓰기 활동은 학습자들이 찬반의 의견을 이미 들어 본 이후이기 때문에 해당 주제에 대한 자신의 사고를 심화할 수 있는 계기가 된다. 이러한 토론 평가 단계는 각 토론 수행 단계의 말미에 짧고 간단하게 수행될 수도 있으며, 토론 수행을 모두 마치고 나서 토론 수업 전체에 대해 학습자들과 공유하고 다음 수업의 방향을 고민할 수도 있다.

Ⅴ. 결론

1. 요약

본 연구는 가치 논제 토론 수업의 체제를 마련하는 것을 목표로 하였다. 가치 논제는 사실 논제, 정책 논제와 함께 중요한 토론의 논제 유형이나 그 중요성만큼의 논의가 이루어지지 않고 있다. 또 이를 교육하기 위하여 교사가 활용할 수 있는 가치 논제 토론 수업에 대한 이론 또한 없다. 이러한 문제를 해결하기 위해 본 연구는 가치 논제 토론 수업을 설계하고 실행할 때 필요한 가치 논제 토론 수업 목표, 내용, 방법 및 평가에 대한 내용을 개발하였다. 또한 본 연구에서 마련한 수업 체제를 통해 교사는 가치 논제 토론 수업을 종합적으로 기여할 수 있을 것이다.

본 연구는 가치 논제 토론 수업 체제를 생성하기 위해 설계 기반 연구(Design-Based Research, 이하 DBR)를 연구 방법으로 활용하였다. 설계 기반 연구는 연구자와 현장의 전문가 등 교육 현장의 주체들이 협력하며 분석, 설계, 개발, 실행 과정을 반복하여 실용적 이론을 형성하는 연구 방법이다. 본 연구에서는 문헌 조사와 현장 검토를 통해 잠정적인 설계를 한 다음, 지속적이고 반복적으로 실제 교육 상황의 맥락과 교육 및 학습 주체들의 반응을 반영하여 가치 논제 토론 수업 체제를 완성하였다. 이를 위해 본 연구는 설계 기반 연구의 절차에 따라 '문헌 조사'와 '현장 검토', '형성적 순환', '이론과 실제의 통합적 제시'의 단계를 밟았다. 각 장은 이 절차들에 대한 내용을 구체적으로 제시하는 것으로 구성되어 있다.

먼저 Ⅰ장에서는 가치 논제 토론의 중요성을 역설하고, 이러한 가치 논제 토론을 효과적으로 학습하기 위해 가치 논제 토론 수업 체제의 마련이 필요함을 주장하며 연구 문제를 제시하였다. 또 선행 연구를 토론에 대한 선행 연구, 토론 교육에 대한 선행 연구, 가치 논제 토론 이론에 대한 선행 연구로 나누어 조망하고, 본 연구의 연구사적 위치를 확인하였다. 그 결과 현재 우리나라의 토론 교육이 기본적으로 널리 받아들인 개념인 교육 토론은 토론 대회를 원형으로 하고 있음을 밝혔다. 또한 그동안 화법 교육에서는 '교육 내용으로서의 토론'과 '교수·학습으로서의 토론'을 엄격히 변별하여 왔음을 논의하였다. 그리고 현시점은 토론이 교육되는 다양한 맥락을 살펴 국어 교과가 공헌할 수 있는 부분을 확장할 때임을 강조하였다. 그리고 마지막으로 현재 가치 논제 토론의 이론은 가치 논제 토론 수업을 지원할 만한 '보편적 공

통 지식'의 부분이 협소하며, 또 구체화가 되지 않은 문제점을 드러내고 있다는 것을 논의하였다.

Ⅱ장에서는 가치 논제 토론 수업 설계를 하기 위하여 기존 가치 논제 토론의 이론과 가치 논제 토론 수업의 현황에 대해 비판적으로 검토하였다. 먼저 가치 논제 토론의 필수적인 요소로 '선결조건을 갖춘 입론', '필수 쟁점', '입증 책임과 추정', '토론 패러다임'의 5가지를 제시하였다. 그리고 각 항목에 대한 현 가치 논제 토론 이론의 성과를 비판적으로 점검하고 문제점을 제시하였다. 이들 요소는 토론자가 토론 수행 시 해야 하는 역할, 구성해야 하는 내용, 그리고 청중의 토론 평가 관점을 제공한다. 그러나 이러한 요소에 대해 가치 논제 토론의 이론은 실제 가치 논제 토론 수업에 투입할 수 있을 만한 '보편적 공통 지식'을 생성하고 있지 못하며, 가장 '보편적 공통 지식'에 근접한 필수 쟁점에 대한 논의도 실제 토론 수업에 활용하기에는 추상적 수준에 머물고 있다.

다음으로 가치 논제 토론의 현황에 대한 비판적 검토를 수행하였다. 먼저 현행 교육과정과 교과서 토론 단원을 주로 토론 논제 교육 내용을 중심으로 검토하였다. 이를 통해 논제는 토론 교육의 기본적인 요소로 고려되고 있으나 방법적 원리가 아닌 피상적인 명제적 지식으로 다루어지고 있음을 확인하였다. 교과서 토론 단원을 분석하여 본 연구의 대상이 되는 가치 논제가 교과서 토론 단원에 자주 등장하며, 문학 작품 등과 연계하여 제시되는 경우도 많음을 발견하였다. 그러나 이 가치 논제에 대한 내용은 이를 뒷받침할 수 있는 이론이 부재한 관계로 적절하게 다루어지고 있지 못하였다. 다음으로 가치 논제 토론 수업에 대한 경험이 있는 교사들을 중심으로 면담을 실시하였고 , 학습자의 가치 논제 토론 수행 양상을 분석하여 문제점을 도출하였다. 학습자들의 토론 수행은 크게 가치 논제 토론에 대한 인식 측면과 가치 논제 토론 전반, 찬성 측과 반대 측의 입론, 그리고 반박 및 반대 신문 등의 상호 작용 양상으로 나누어 검토되었다. 학습자들은 가치 논제 토론의 주 대상이 되는 가치를 주관적이고도 개인적인 것으로 인식하고 있었으며, 토론 전반에 걸쳐 논제 해석 측면에서 문제점을 드러내고, 청중의 심리적 추정을 활용하고 있지 못하였다. 또한 찬성 측은 입론에서 개념 정의를 잘 하지 못하였으며, 가치 논제를 해석하는 데 꼭 필요한 가치 전제와 가치 판단 기준을 세우지 않았다. 그리고 가치 논제를 입증하는 데 필요한 전형적이고 충분한 사례를 제시하지 않았다. 반대 측은 자신의 역할에 대한 인식이 부족하였으며, 필수 쟁점에 대한 반론에 어려움을 겪었다. 그리고 반박 및 상호 작용에서는 상대방의 필수 쟁점이 형성하는 개념적 구도를 공격하기보다 사례

의 사소한 국면을 문제 삼아 공격하는 데 열중하는 경우가 많았으며, 자신의 필수 쟁점을 옹호하고 반박하는 데 미숙함을 드러내었다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장에서의 문헌 조사와 현장 검토를 바탕으로 잠정적으로 수업 설계를 하고 이를 반복적인 현장 적용과 평가를 통하여 재탐색하고 정련하는 절차를 제시하였다. 이는 '형성적 순환' 절차라고 명명할 수 있다. 이러한 형성적 순환 절차를 수행하기 위하여 본 연구에서는 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙, 상세 지침, 일련의 모형을 개발하여 이를 현장에 적용하였다. 그리고 그 결과를 개발자의 자기 평가, 전문가의 평가, 그리고 이론의 사용자인 교사와 학습자의 평가를 반영하여 수정, 보완하고, 필요하다면 이론적 재탐색을 수행하였다. 이러한 형성적 순환의 절차는 총 3회 이루어졌다. 마지막에는 연구자가 아닌 현장 교사가 직접 가치 논제 토론 수업을 실시하여, 가치 논제 토론 수업의 실제 사용자의 시각에서 해당 수업 체제의 효과를 검증하였다.

본 연구에서 형성적 순환의 과정을 통해 밝힌 '교실 토론(classroom debating)'의 관점으로 토론 수업은 해석되어야 한다. 즉 토론 수업은 산물 중심, 경쟁과 승패 중심의 '대회로서의 토론' 관점이 아니라, 달성하고자 하는 수업 목표가 중시되며 여러 수준을 가진 학습자들이 통제되지 않은 환경에서 일정 정도의 토론 능력 향상을 시도하는 '교실 토론'의 관점에서 사고되어야 한다. 그리고 이 '교실 토론'의 관점은 기존 토론 수업을 나누었던 분류, '교육 내용으로서의 토론'과 '교수ㆍ학습으로서의 토론'을 포괄하기 때문에 범 교과 통합 활동으로서의 가치 논제 토론이 국어과에 포섭될 수 있다.

따라서 본 연구에서는 국어과와 사회과, 도덕과 등의 토론 수업을 총괄적으로 검토해, 공통 부분을 추려내어 새롭게 가치 논제 토론 수업 목표를 설정하였다. 가치 논제 토론 수업의 목표는 '가치 문제에 대한 의사소통 능력 신장', '가치 문제에 대한 비판적 사고력 신장', '가치 문제에 대한 의사 결정 능력 신장'의 목표 범주로 분류될 수 있다.

또 가치 논제 토론의 개념들을 교실 토론의 관점에서 새롭게 해석하였다. 이때 가치 논제 토론 수업 내용, 방법, 평가 요소를 구체화할 잠재력을 가진 개념은 바로 '토론 패러다임'이다. 교실 토론의 관점에서 토론 패러다임은 교사와 학습자가 활용할 수 있는 교육적 의사 결정의 자원이 된다. 지금까지 가치 논제 토론 패러다임에서는 정책 토론과는 달리 보편적으로 인정받은 패러다임이 없이 필수 쟁점 패러다임, 가설 검증 패러다임, 쟁점 의제 패러다임, 내러티브 패러다임 등이 경쟁하고 있

었는데, 이러한 패러다임들은 모두 가치 논제 토론 특유의 교실 토론의 맥락 자원이 될 수 있다. 본 연구는 토론 패러다임과 세 가지의 가치 논제 토론 수업 목표, 그리고 가치 논제 토론 수업의 준비 - 수행 - 평가 단계를 결합하여, 각 수업 목표에 따른 토론자와 청중의 위상, 논제의 선정 기준, 주요 수업 내용 요소, 토론 형식, 토론 평가의 관점을 제시하였다.

또한 이러한 반복된 적용을 통해 가치 논제 토론 수업의 기본적인 내용이 되는 필수 쟁점의 재편과 구체화를 시도하였다. 즉 필수 쟁점 구조를 통해 토론의 전체적인 구도를 이해하는 방책을 마련하고 가치 판단 기준 중심으로 필수 쟁점을 재개념화하였다. 그리고 각 필수 쟁점의 세부 요건들을 구체화하였다. 마지막으로 가치 판단 기준 도출에 관련한 실제적 문제들을 논의하였다.

최종적으로 본 연구에서는 가치 논제 토론 수업 체제를 이루는 설계 원칙과 상세 지침, 그리고 교사의 전반적 수업 설계를 안내하는 수업 설계 모형과 그중 수업 실행 활동을 구체화한 교수·학습 모형을 제시하였다. 이때 수업 설계 모형은 교사의 수업 계획, 실행, 평가 활동을 지시하여 교사가 수업 설계를 할 수 있는 개념적 틀을 제시해 주는 것이며, 교수·학습 모형은 교사의 구체적인 수업 실행 활동을 구현하며 토론 준비, 수행, 평가 단계로 이루어져 있다. 특히 본 연구에서 제시한 교수·학습 모형은 각 단계를 최대한 분절하고, 모둠 토론과 전체 토론 등 다양한 형식을 제시하여 시간적 제약과 교실 환경의 조건에 맞춰 교사가 융통성 있게 실행 가능할 수 있도록 하였다. 또 본 모형은 가치 논제 토론 수행 단계를 가치 논제 토론 수업 목표의 대범주, 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지로 분기하였으며, 이러한 각각의 토론 목표는 국어과 수업 목표를 넘어서 사회과, 도덕과의 수업 목표를 포괄하기 때문에 교과 통합의 가능성을 높일 수 있다.

2. 제언

본 논문은 국어 교육, 그리고 화법 교육의 발전에 있어서 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 본 논문은 토론 수업을 바라보는 기본적인 관점이 '대회로서의 토론'이 아닌 '교실 토론'의 관점이어야 한다는 것을 제시하였다. 그리고 이 '교실 토론'의 관점에서 기존 토론 개념과 관습들은 재해석될 필요가 있다. 교실 토론 관점에서의 토론 수업은, 토론 수업 목표가 가장 중요한 변인이다. 본 논문에서는 결과물로서의

토론이 아닌 토론의 과정에 주의를 기울여야 하며, 완성형으로서의 토론자들의 수행 능력을 평가하는 것이 아니라 수행 능력을 신장하는 과정이 중심이 되어야 한다고 하였다. 본 연구에서 마련한 교실 토론의 관점을 통해 그동안 대회로서의 토론에 가려졌던 교실 토론 수업의 다양한 현상을 설명하는 데 기여할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 그간 소외되었던 가치 논제 토론을 조명하여 가치 논제 토론 수업을 구성하는 목표, 내용, 방법, 평가 요소를 규명하고, 가치 논제 토론 수업의 형태와 실행 방법에 대해 제시하였다. 그동안 가치 논제 토론의 이론은 본격적인 수업에 투입될 수 있을 만큼 구체화되지 않았으며, 이론을 구성하고 있는 요소에 대한 보편적 동의의 기반 또한 협소하였다. 본 연구에서는 이를 해결하기 위하여 설계 기반 연구 방법론을 통하여 다양한 현장 맥락과 교육 주체들의 목소리를 반영하여 이론을 구체화하고 정련하여 가치 논제 토론 수업 체제를 마련하였다.

셋째, 이러한 본 연구의 성과는 토론의 타 논제 유형에 대한 연구에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 현재 국내에서는 정책 논제 일변도로 토론 교육이 연구되고 시행되고 있어, 토론 교육의 통합적이고도 균형 있는 발전을 저해하고 있는 상황이다. 따라서 본 연구의 성과는 토론 논제에 대한 전체적인 시각을 부여하여 토론 교육의 발전을 가져올 수 있다. 특히 본 연구에서 다룬 가치 논제 토론 뿐 아니라 사실, 정책 논제 토론 교육의 이론도 교실 토론의 관점에서 재고가 필요하다. 이때 본 연구에서 제시한 토론 수업의 목표 범주, ‘의사소통 능력 신장’, ‘비판적 사고력 신장’, ‘의사 결정 능력 신장’의 세 가지는 다른 논제를 중심으로 토론 수업을 기획할 때도 유용한 목표가 될 수 있으며, 주요 수업 요소로 제시한 ‘선결조건을 갖춘 입론’, ‘필수 쟁점’, ‘입증 책임과 추정’, ‘토론 패러다임’ 또한 다른 논제 토론 수업의 이론을 마련할 때 필수적으로 고려되어야 할 것들이다. 마지막으로 본 연구에서는 토론 수업의 이론을 마련할 때, 토론 형식뿐만 아니라 논제 설정과 진술, 토론자와 청중의 위상, 입증 책임과 추정 등 교사가 교육적 의사 결정을 내려야 하는 구체적인 토론의 맥락을 고려해야 함을 논의하였는데, 이 또한 토론 교육 연구자들이 후속 연구를 할 필요성이 있는 것들이다.

본 연구를 토대로 더 토론 교육 연구가 발전하려면 다음과 같은 과제들에 대한 연구가 계속되어야 한다. 첫째 본 연구가 제시한 가치 논제 토론 수업 체제의 효과성 검증이다. 본 연구에서는 수업의 적용 과정에서 방과 후 수업과 같은 특수 상황이 아닌 정규 수업의 상황을 포함시키기는 하였으나, 최종으로 마련한 수업 체제를 본격적으로 정규 수업에 적용하지는 못하였다. 본 연구에서 제안한 가치 논제 토론 수

업 체제가 대규모 학습자, 시간의 제한 등의 교실 제약 조건에 적절하게 대응하는지 검증하고, 이에 대한 보완이 필요할 것이다.

둘째, 가치 논제 토론 수업 체제를 활용하는 교사 변인에 대한 고려이다. 본 연구의 3차 형성적 순환에서 수업 체제를 적용하는 데 참여한 교사는 토론 수업에 조예가 깊은 교사였다. 따라서 토론 수업에 대해 잘 모르거나, 익숙지 않은 교사에게 본 연구가 개발한 체제를 적용해 보지 못한 한계가 있다. 그러므로 후속 연구로 이러한 교사 변인 측면을 고려한 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

<교과서, 교육과정>

교육과학기술부. (2008). **교육인적자원부 고시 제2007-79호에 따른 중학교 교육과정 해설 II: 국어, 도덕, 사회.** 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부. (2012). **국어과 교육과정**(교육과학기술부 고시 제 2012- 14호[별책 5]). 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부. (2012). **사회과 교육과정**(교육과학기술부 고시 제 2012- 14호[별책 7]). 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부. (2012). **도덕과 교육과정**(교육과학기술부 고시 제 2012- 14호[별책 6]). 서울: 교육과학기술부.

교육부. (2015). **국어과 교육과정**(교육부 고시 제 2015-74호 [별책 5]). 서울: 교육과학기술부.

김종철 외. (2012). **중학교 국어 ⑥.** 서울: (주) 천재교육.

김태철 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 비상교과서.

남미영 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 교학사.

노미숙 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 천재교육.

민현식 외. (2012). **중학교 국어 ⑥.** 서울: (주) 좋은책 신사고.

박영목 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 천재교육.

방민호 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 지학사.

우한용 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 좋은책 신사고.

윤여탁 외. (2012). **중학교 국어 ⑥.** 서울: (주) 미래엔.

이관규 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 비상교과서.

이도영 외. (2012). **중학교 국어 ⑥.** 서울: (주) 창비.

이삼형 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 동아출판.

전경원 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 동아출판.

한철우 외. (2012). **중학교 국어 ⑤.** 서울: (주) 비상교과서.

<국내 논저>

강대현, 최영인, 노은희, 조일수, 진의남. (2006). **초·중·고 토론학습지도자료(2) : 중학교 교사용 지도 요령과 주제별 학습 자료** (ORM 2006-25-2). 서울: 교육과정평가원.

강정찬, 이상수. (2009). 비계설정을 위한 블렌디드 수업설계 모형 개발: 설계 기반 연구를

적용하여. **교육정보미디어연구, 15**(3), 89-121.
강정찬, 이상수. (2011). 수업 개선을 위한 현장연구방법으로서 설계기반연구 (DBR). **교육방법연구, 23**, 323-354.
강태완, 김태용, 이상철, 허경호. (2005). **토론의 방법**.(2판). 서울: 커뮤니케이션북스.
고대혁, 오기성, 김항인, 임상수, 김철호. (2014). **도덕 교육의 체계적 이해.** 서울: 양서원.
고원. (2011). 공감과 소통의 토론 교육과 연구 과제. **사고와 표현, 4**(1), 103-122.
고흔석. (2010). **쟁점 중심 사회과 교육.** 서울: 한국학술정보.
구정화. (2006). 초등 사회과 토론수업을 위한 교사 매뉴얼 개발 시 고려사항에 관한 전문가 의견 조사. **시민교육연구, 38**(4), 1-24.
구정화. (2009). **학교 토론수업의 이해와 실천.** 서울: 교육과학사.
권택일. (2014). 토론평가 교육 내용 연구. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
김민정. (2008). 웹기반 형성적 동료평가 시스템 개발을 위한 설계기반 연구. **교육정보미디어연구, 14**(3), 85-114.
김상홍. (2015). 스마트 학습 기반 플립러닝 수업 모형 개발. 박사학위논문, 인천대학교, 인천.
김선희. (2014). 디지털 매체를 활용한 포럼연극 수업설계 모형 개발. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
김수현. (2009). wiki 기반 CSCL의 논쟁지원도구 설계연구. 박사학위논문, 한양대학교, 서울.
김승현. (2014). 학습 대화의 교육 내용 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
김시형. (2013), 생명의료윤리에서 결의론의 재조명: 앨버트 존슨의 온건한 결의론을 중심으로. 석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
김윤옥. (2009). 초등학교 토론 교육의 현황과 지향점. **한국초등국어교육, 38,** 83-103.
김재봉. (2003). 반대 신문식 토론학습의 평가 방식 연구. **한국초등국어교육, 22**, 239-277.
김재식. (2007). **논리와 가치 교육**. 서울: 울력.
김종철. (2004). 국어교육과 언어 민주주의. **국어교육, 115,** 1-22.
김평원. (2010). 마이크로 토론(Micro Debate)을 활용한 CEDA 방식 토론 교육. **국어교육학연구, 39,** 281-312.
김평원. (2011). 매크로 토론(Macro Debate)을 활용한 CEDA 방식토론 교육. **화법연구, 18,** 9-37.
김현주, 임정훈. (2014). 스마트러닝 기반 협력적 문제해결 수업모형 개발: 설계기반연구. **교육공학연구, 30**(4), 651-677.
김혜련. (2012). 역할 토론'을 활용한 토론 지도 방법. **돈암어문학, 25,** 243-270.
김환진. (2009). 토론수업의 장애요인에 대한 사회과 교사의 인식. 석사학위논문. 한국교원대학교. 충북.
남궁달화. (1994). **가치탐구교육론.** 서울: 철학과 현실사.
노은희, 서현석. (2012). 국어과 중심의 교과 간 통합에 대한 일고찰. **청람어문교육, 45,**

169-190.
류영규, 최류미, 김대현. (2014). 수업의 획일화 과정에 대한 근거 이론적 접근. 열**린교육연구, 22**(4), 279-299.
민병곤. (2001). TV 토론 담화의 논증 분석: 화용, 대화론적 접근법을 중심으로. **텍스트언어학, 11,** 73-109.
민병곤. (2002). 토론 담화에서 속담의 진행(move) 기능에 대한 고찰. 선청어문, 30, 257-284.
민병곤. (2004), 논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
민병곤. (2012). 학습을 위한 화법의 위상과 과제. **선청어문, 40,** 411-432.
박상준. (2005). 사**회과 교육의 이론과 실제.** 서울: 교육과학사.
박숙자. (2007). 근대적 토론의 기원과 역할. **새국어교육, 78,** 179-194.
박용익. (2011). **대화분석론**(개정증보판). 서울: 역락.
박용한. (2003). **토론 대화 전략 연구.** 서울: 역락.
박은경. (2015). 상호주관성을 기반으로 한 토론수업 양상 분석. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
박은종. (2010). **으뜸 수업 탐구의 정석: 명품 수업 · 좋은 교육 · 훌륭한 교원 길라잡이**. 서울: 한국학술정보.
박은종. (2014.). **사회과 교육과정과 수업의 탐구.** 서울: 한국학술정보.
박정선. (2005). 토론 평가 양식 연구. 석사학위논문, 광주교육대학교, 광주.
박재현. (2004). 한국의 토론 문화와 토론 교육. **국어교육학연구, 19,** 289-318.
박재현. (2011). 교육적 기능을 고려한 토론 유형 선택의 변수. **화법연구, 19,** 47-79.
박재현. (2013), 중등학교 국어 교과서 토론 단원에 제시된 정책 논제의 적합성 분석. **새국어교육, 96,** 139-165.
박재현. (2014a). 정책 토론의 입론 구성 교육 연구, **우리말글, 60**, 93-121.
박재현. (2014b). 초·중·고 학생의 정책 토론 입론 양상 분석: 피해와 내재성 쟁점을 중심으로. **화법연구, 25**, 159-187.
박종훈. (1996). 메타커뮤니케이션의 분석을 통한 국어 교수-학습 내용 탐구: 소집단 토론 담화를 중심으로, 석사학위논문. 서울대학교, 서울.
박종훈. (2013). 토론 교육의 내용 설정 방향. **국어교육학연구, 52,** 115-146.
배재성, 송정윤. (2014). 국어과 예비교사들의 수업 설계에 대한 인식 연구. **국어교육, 146,** 409-435.
변영계, 이상수. (2003). **수업설계.** 서울: 학지사.
서승아. (2011). 토론 교육의 내용 체계 연구: 중등 학습자군의 웹 토론을 중심으로. **화법연구, 18,** 39-72.
서영진. (2015). 국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상. **국어교육학연구, 50**(3), 70-119.

서현석. (2011). 초등학교 토론 교육의 내용 체계 연구. **화법연구, 18,** 73-101.
설규주, 정문성, 구정화. (2011). 사회과 토의 · 토론 수업 실태 및 개선 방안에 대한 교사들의 인식 조사 연구. **열린교육연구, 19**(3), 115-148.
신명선. (2011). 고등학교 국어과 토론 교육과정의 교과서 반영 양상에 대한 사적 고찰. **국어교육학연구, 42**, 93-140.
여미란, 허경호. (2012). 토론 평가형식의 문제점 분석과 새로운 평가형식: 1:1 토론형식을 중심으로. **커뮤니케이션학연구, 20**(1), 87-114.
오연주. (2008). 한국 중등 사회과 교사의 토론수업 인식 특성: 근거이론 접근. **시민교육연구, 40**(3), 65-97.
오연주. (2010). 공공쟁점 중심 사회과 토론수업에서 학생들은 왜 말하지 않는가? **사회과교육, 49**(2), 121-136.
옥유미. (2009). 토론 교육 방법 연구: 상호교섭적 관점을 중심으로. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
유경진. (2013). 토론 능력 신장을 위한 비판적 듣기 지도 방안. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
유동엽. (2004). 논쟁의 불일치 조정 양상에 관한 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
윤대석. (2014). 문학 교육에서 바라본 문학사. **민족문학사연구, 56,** 107-127.
윤희원. (1999). 학교 토론 교육의 난점. 손경수(사회자), 학교 토론 문화의 효과적인 형성 방안. 제 4차 교육개혁대토론회의 발표 논문. 한국 교원대학교 교원문화관.
이근호, 곽영순, 이승미, 최정순. (2012). **미래 사회 대비 핵심 역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상**(RRC 2012-4). 서울: 한국교육과정평가원.
이대성. (2006). 가치 갈등에 기초한 사회과 쟁점 토론 주제 선정의 적절성. **사회과교육연구, 13**(2), 137-157.
이두원. (2008). 토론자의 디베이트 능력과 수행평가 모델 연구. **커뮤니케이션학연구, 16**(3), 83-103.
이선영. (2002). 토론의 논증 구성과 사회적 상호작용에 관한 연구. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
이선영. (2010). 토론 교육을 위한 논제 선정에 대한 소고(小考): 국내·외 토론 대회 논제 분석을 중심으로. **청람어문교육, 41,** 241-267.
이선영. (2011). 토론 교육 내용 체계 연구: 초·중·고 토론대회 담화 분석을 바탕으로. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
이선영. (2012). 토론 평가 패러다임 분석에 따른 토론 평가의 방향 고찰. **국어교육학연구, 44,** 453-481.
이선영. (2013). 교실 토론을 위한 토론 형식의 이해와 수업 적용 방안 연구. **국어교육연구, 52**, 199-230.
이선영. (2015). 토론 교육의 본질에 대한 철학적 고찰: 소크라테스와 포퍼의 논의를 바탕으로. **국어교육, 150**, 237-261.

이민형. (2008). 토론의 인용 전략 교육 연구. 석사학위논문, 서울대학교, 서울.
이민형. (2015). 가치 논제 토론의 입론 형식 유형 연구: 필수 쟁점의 논리 구조를 중심으로. **국어교육학연구, 50**(3), 122-160.
이유나. (2011). 블렌디드 집단지성 수업모형 개발: 설계 기반 연구를 활용하여. 박사학위논문, 부산대학교, 부산.
이은미. (2009). 초등학생의 토론 과정에 따른 자료 활용 양상 분석과 지도 방안 연구. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
이주현. (2011). 학생 참여를 위한 초등 사회과 대집단 대립토론 수업 실행연구. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
이준웅. (2011). **말과 권력 : 레토릭에서 의사소통 민주주의로**. 파주: 한길사.
이창덕. (2013). 국어과 토론교육의 의의와 발전 방향. **국어교육연구, 52**, 1-28.
이태성. (2012). 의사소통 합리성에 근거한 사회과 토론 수업의 설계 및 분석. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.
임철일. (2010). **교수설계이론 : 학습과제 유형별 교수전략.** 서울: 교육과학사.
임철일, 홍현미, 최소영. (2010). 교과교실제 기반의 사회과 수준별 탐구학습을 위한 교수설계 모형 개발에 관한 연구. **한국교원교육연구, 27**(4), 167-195.
임철일, 임정훈, 이동주. (2011). **교육공학**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
임철일. (2012). **교수설계 이론과 모형.**(2판). 서울: 교육과학사
임칠성. (2002). 교육토론의 모형과 의의. **광주초등국어교육연구, 5,** 1-24.
임칠성, 최복자. (2004). 토론 수업설계 모형 연구. **국어교육학연구, 21,** 391-431.
임칠성. (2008). 화법 교육과정의 "담화 유형"에 대한 범주적 접근. **화법연구, 12,** 149-188.
임칠성. (2011). 토론의 본질과 토론지도. **화법연구, 18,** 153-158.
장영우. (2005). 초등학생의 토론 능력 신장을 위한 논증 전략 교수-학습 모형 연구. 석사학위논문, 부산교육대학교, 부산.
정성화. (2013). 초등학생의 토론 활동에서 토론 흐름도 사용 양상과 지도 방안 연구 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
정호범. (2008). 가치교육에 있어서 가치판단의 정당화. **사회과교육연구, 15**(4), 25-44.
정혜승. 교실 소통의 양상과 문제. **화법연구, 9,** 69-114.
전은주. (2004). 토론 교수-학습 설계를 위한 조건변인 분석. **국어교육학연구, 20**, 433-459.
정재찬, 이성영, 서혁, 박수자. (1998). 국어과 토론ㆍ토의 학습의 수업 모형 개발연구(Ⅰ), **선청어문, 26,** 359-414.
천성우. (2013). 도덕 딜레마 토의ㆍ토론 소집단 편성 방식이 도덕 판단 능력 신장에 미치는 효과 비교 연구. 석사학위논문, 경인교육대학교, 인천.
최복자. (2005). 화법 교육과정의 문제와 개선 방안 : 토론 능력과 토론 교육. **화법연구, 8,** 349-379.
최복자.(2006). 토론 교육의 교수-학습 방법 연구. **국어교과교육연구, 11**, 117-171.

최복자. (2006). 토론 교육의 수업 모형 개발 연구. 박사학위논문, 전남대학교, 전남.
한상철. (2006). **토론: 비판적 사고를 활용한 토론 분석과 그 응용.** 서울: 커뮤니케이션북스.
홍종원. (2016). 교과연계 독서토론을 활용한 사회과 수업탐색 및 설계. 석사학위논문, 한국교원대학교, 충북.

<국외 논저>

Aristotle. (2015). **(아리스토텔레스)수사학 Ⅰ.** 이종오 역. 서울: Huebooks. (원서출판 미상).
Baker, W., & Loge, P. (1989). Context exploration: paradigmatic variance beyond current uses of criteria. *Contemporary Argumentation & Debate, 10,* 33-42.
Baldwin, J. (1995.11). Against balanced negatives. *Rostrum,* 9-24.
Baldwin, J. (2004. 11-12). Logic in LD. part Ⅱ: casing application, *Rostrum,* 21-30, 9-17.
Banks. J. A. (1987). **사회과 교수법과 교재연구.** 최병모 외 공역. 서울: 교육과학사. (원서출판 1976).
Bartanen, K. (1985). Application of the narrative paradigm in CEDA debate In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (417-428). Lincolnwood, IL: National Text Company.
Bartanen, M. (1987). Application of the issues agenda paradaigm to speaker duties in value debates, *Contemporary Argumentation & Debate, 8,* 42-51.
Bartanen, M. (2002). CEDA's experiment with non-policy propositions: the role of organizational and cultural influences in shaping educational choices, *Contemporary Argumentation & Debate, 23,* 74-84.
Bartanen, M., & Frank, D. A. (1983), The issue-agenda model, In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (408-416). Lincolnwood, IL: National Text Company.
Bartanen, M., & Frank, D. A. (1991). *Debating Values.* Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick
Bartanen, M., & Frank, D. A. (1994). *Nonpolicy Debate.* (2nd Ed.). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick
Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy, 36*(3), 161-175.
Bile, J. (1987). When the whole is greater than the sum of the parts: The implications of holistic resolutional focus. *Contemporary Argumentation & Debate, 8,* 8-15.
Bile, J. (1988). Propositional justification: another view. *Contemporary Argumentation*

& Debate, 9, 54-62.

Bile, J. (1996). Propositional focus in dialectical perspective: A call for greater consistency in the theory of NFA lincoln-douglas debate. *National Forensic Journal, 14*(2), 37-59.

Berube, D. (1984). Debating hasty generalization. *Contemporary Argumentation & Debate, 5,* 54-59.

Berube, D. (1992). Hasty generalization revisited. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (4th Ed.) (535-547). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Berube, D. M., Snider, A. C., & Pray, K. (1994), *Non-policy Debating.* Lanham, MD: Univ Pr of Amer.

Berube, D. M. (2002). A Radical Complaint. *Contemporary Argumentation & Debate, 23,* 85-90.

Brownlee, D. (1987). Approaches to the evaluation of criteria. *Contemporary Argumentation & Debate, 8,* 59-63.

Burnett, N. (1992). Archbishop Whately and the concept of presumption: lessons for non-policy debate. *Contemporary Argumentation & Debate, 13,* 37-43.

Colbert, K., & Biggers. T. (1985). Why should we support debate? In Thomas, D.A. & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (2-6). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Colbert, K., & Thomas, D. A. (1992). Value implications. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (4th Ed.) (528-534). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Collier, L. M. (2002). Q: “Whatever happened to value debate...in CEDA?” A: It’s being misapplied on policy topics. *Contemporary Argumentation & Debate, 23,* 95-100.

Cossette, N. (2011). *The Art of Debate : A guide for the beginning debater.* (12th ed.). Raleigh, NC: Lulu.com.

Cronkhite, G. (1966). The locus of presumption. *Communication Studies, 17*(4), 270-276.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5-8.

Djuranovic. (2003). The ultimate lincoln-douglas debate book. 검색일자. 2016년. 4월. 29일. http://kempnerspeech.com/images/ldhandbook.pdf

Doss, J. (2005. 3). Lincoln-douglas debate theory applied. *Rostrum.* 13-22.

Ehninger, D., & Brockriede, W. (2008). *Decision By Debate.* New York: IDEA.

Ericson, J. M., Murphy, J. J., & Zeuschner, R. B. (1987). *The Debater's Guide: Revised Edition.* Carbondale, IL: SIU Press.

Fisher, W. R. (1978). Toward a logic of good reasons. *Quarterly Journal of Speech, 64*(4), 376-384.

Fraleigh, D. (1989). Evidence in value debate. In Wood, S., & Midgley, J. (Eds.), *Prima Facie: a guide to value debate.* (2nd Ed.).(43-64). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Pub Co.

Freeley, A. J., & Steinberg, D. L.(2013). *Argumentation and Debate: critical thinking for reasoned decision making.* (13th Ed.). Boston, MA: Wadsworth.

Gass, R. H. (1988). The narrative perspective in academic debate: a critique. *Argumentation and Advocacy, 25(*2), 78-92.

Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education, 52*(2), 157-163.

Gross, B. (1984). A case for debating propositions of policy. *Contemporary Argumentation & Debate, 5,* 7-10.

Hanes, T. R. & Devoid, S. (2006. 10). Toward a new LD paradigm. *Rostrum.* 47-50.

Hill, B. (1989). Toward a holistic model of presumption for non-policy debate. *Contemporary Argumentation & Debate, 10,* 22-32.

Hill, B. & Leeman, R. (1997), *The Art and Practice of Argumentation and Debate.* Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Hollihan, T., Baaske, K., & Riley, P. (1987). Debaters as storytellers: the narrative perspective in academic debate, *Journal of the American Forensic Association, 23,* 184-193.

Inch, E. S., Warnick, B., & Endres, D.(2006). *Critical thinking and communication: the use of reason in argument.* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Jasinski, J. (2001). *Sourcebook on rhetoric : key concepts in contemporary rhetorical studies.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Lawson, H. (1989). Value and policy debate. In Wood, S. C., & Midgley, J. (Eds.) *Prima Facie: a guide to value debate.* (2nd Ed.). (17-24). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Pub Co.

Luong, M. A. (2000.11). New perspectives on values and criteria in lincoln-douglas debate: the case for contextual standards. *Rostrum.* 11-13.

McDonald, K. & Jarman, J. (1998. 1). Getting the Story Right: The Role of Narrative in Academic Debate. Rostrum. 5-20.

Matlon. R. (1978). Debating propositions of value. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (394-407). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Matlon, R. (1981). Propositions of value: An inquiry into issue analysis and the locus of presumption. In Ziegelmuller & Rhodes, J. (Eds.) Proceedings of the Second

Summer Conference on Argumentation. (494-512). Annandale, VA: SCA.
Matlon, R. (1988). Debating propositions of value: an idea revisited. *Contemporary Argumentation & Debate, 9*, 1-14.
Mosley-Jensen, W. (2011). Competition as education: bringing the tournament to the classroom. *Contemporary Argumentation & Debate, 32,* 73-78.
National Forensic League. (2012). Competition Events Guides. Retrived 2015. 7. 22 from http://www.houstonisd.org/cms/lib2/TX01001591/Centricity/Domain/8040/NFL%20-%20LD%20Debate%20Rules.pdf
Pellicciotta, R. J. (2000. 11). Presumption and Burden of Proof, *Rostrum,* 8-32.
Pichford, M. & Moon, T. M. (2008). *The Art of Value Debate: a real life guide to discussing values*. Murfreesoro, TN: Communicators Advantage Project, Inc.
Pork, L. R., English, W. B. & Walker, E. (2000). *The Value Debate Handbook*. (6th Ed.). Waco, Texas: Baylor Briefs.
Prentice, D. (1992). Value analysis in lincoln-douglas debate: the need for substance over Form. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (4th Ed.) (87-93). Lincolnwood, IL: National Text Company.
Reinking, D., & Bradley, B. A. (2008). *On Formative and Design Experiments: Approaches to Language and Literacy Research*. Amsterdam Avenue, NY: Teachers College Press.
Richards, J. A. (1992). *Moving From Policy to Value Debate*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
Richey, R. C., & Klein, J. D. (2012). **교육공학연구를 위한 설계·개발 연구.** 정현미 · 김광수 역. 서울: 학지사. (원서출판 2007)
Rieke, R. D., Sillars, M. O., & Peterson, T. R. (2011). *Argumentation and Critical Decision Making.* (8th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
RoKeach, M. (1973). *The Nature of Human Value.* New York: The Free Press.
Rowland, R. (1992). The function of presumption in academic debate. *Contemporary Argumentation & Debate, 13,* 20-24.
Rutledge, S., & Forward, G. L. (2004). Presumption and defending the status quo in intercollegiate debate: an exploratory survey of judge perceptions in parliamentary & CEDA/NDT debate formats. *Journal of the National Parliamentary Debate Association, 10,* 24-48.
Scott, R. J. (1989). Stock issues-based paradigm for value proposition debate. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene: OR.
Shipley, D. (1992). Towards a strategic focus in nonpolicy debate. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (4th Ed.) (87-93). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Snider, A., & Schnurer, M. (2014). **수업의 완성 교실 토론.** 민병곤, 박재현, 이선영 역. 서울: 사회평론. (원서출판 2006)

Sproule, J. M. (1976). The psychological burden of proof: On the evolutionary development of Richard Whately's theory of presumption. *Communications Monographs, 43*(2), 115-129.

Thomas, D. A., & Corsi, J. R. (1984. 11. 1-4). Extending the boundaries of debate theory: a value-bounded policy decision making paradigm. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (70th). Chicago, IL.

Thomas, D. A. (1989). Presumption in non-policy debate: A case for natural presumption based on current non-policy paradigms In Thomas, D. A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (448-468). Lincolnwood, ILc: National Text Company.

Thomas, D. A., & Hart, J. (Eds.). (1989). *Advanced Debate.* (3rd Ed.). Lincolnwood, ILc: National Text Company.

Thomas, D. A., & Hart, J. (Eds.). (1992). *Advanced Debate.* (4th Ed.). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Trapp, R., Zompetti, J., Motiejunaite, J., & Driscoll, W. (2005). *Discovering the World Through Debate: A practical guide to educational debate for debaters, coaches and judges.* (3rd Ed.). IDEA.

Tuman, J. (1987). Getting to first base: prima facie arguments for propositions of value. *Journal of the American Forensic Association, 24*(2), 84-94.

Tuman, J. (1992). Natural value hierarchies and presumption: merging stipulated/artificial presumption with natural/psychological presumption. *Contemporary Argumentation & Debate, 13,* 10-19.

Ulrich, W. (1988). *Debating Value Resolutions.* San Francisco, CA: Griffin Research.

Verch, S., & Logue, B. (1982). Increasing value clash: a propositional and structural approach. *Contemporary Argumentation & Debate, 3,* 25-28.

Walton, D. (2014). *Burden of Proof, Presumption and Argumentation*[Kindle version]. Retrieved from http://www.cambridge.org/97781107678828.

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology research and development, 54*(4), 5-23.

Warnick, B. (1981). Arguing value propositions. *Journal of the American Forensic Association, 18*(2), 109-19.

Wenzel, J. W., & Hample, D. J. (1975). Categories and dimensions of value propositions: Exploratory studies. *Journal of the American Forensic Association, 11*, 121-130.

Wenzel, J. W. (1977). Toward a rationale for value-centered argument. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (429-439). Lincolnwood, ILc: National Text Company.

Wiese, J., & Lewis, S. (2000). *Lincoln-Douglas Debate: Values in Conflict.*(2nd Ed.). Topeka, Kansas: Clark Pub.

Williams, J., & Colomb, G. (2008). **논증의 탄생: 글쓰기의 새로운 전략**. 윤영삼 역. 서울: 홍문관. (원서출판 2002).

Wood, R. V. & Goodnight, L. (2006). *Strategic Debate.* Columbus, OH: McGraw-Hill.

Wood, S. C. & Midgley, J.(Eds.). (1989). *Prima facie: a guide to value debate.* (2nd Ed.). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Pub Co.

Wood, S. C. & Dewitt, J. M. (1991). Prima facie: old distinction/ new applications. *National Forensic Journal, 9*(1), 51-63.

Zarefsky, D. (1979). Argument as hypothesis-testing. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (205-209). Lincolnwood, IL: National Text Company.

Zarefsky, D. (1980). Criteria for evaluating non-policy argument. In Thomas, D.A., & Hart, J. H. (Eds.), *Advanced Debate.* (3rd Ed.) (388-393). Lincolnwood, IL: National Text Company.

<부록 1> 가치 논제 토론 논제 토론 수업 지도안

- 가치 논제 토론 수업의 개략적 지도안을 관련 상세 지침과 함께 제시한다. 이는 해당 단계의 수업을 구체화하여 보여 주는 청사진 역할을 한다.

- 토론 준비 단계: ① 가치 논제 토론의 필수 쟁점 이해하기

단계	학습내용	학 습 활 동(구체적 수업 전략)	상세 지침
도입	동기 유발 학습 목표 제시	○ 동기를 유발함 -실제 토론 영상 등 멀티미디어 자료 활용함 -일상 생활 속에서 가치 갈등이 중요한 사례 제시 -학습자들에게 '토론', '논제', '가치 논제' 등에 대해 정의해 볼 기회 제공함 ○ 학습 목표를 제시함	2-1 2-3 5-2 7-2
전개	가치 논제 토론의 개념	○ 가치 논제의 정의를 제공하며, 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 나눌 수 있음을 제시함 - 실제 여러 가지 가치 논제를 제시하고 학습자가 귀납적으로 가치 논제의 구성 요소를 도출할 수 있도록 도움 ○ 가치 논제의 의의에 대해 사례와 함께 제공함 - 우리 사회에서 현저한 가치 갈등, 공동체의 가치 갈등 해결이 중요한 사례 등을 예시로 듦	5-2 5-4 7-2
	가치 논제의 필수 쟁점	○필수 쟁점을 '핵심 개념 정의''핵심 가치' '가치 판단 기준' '사례 제시' 등으로 학습자들이 이해하기 쉽게 제시함. ○가치 논제와 필수 쟁점의 관계를 도식화하여, 가치 논제 분석에 필수 쟁점이 사용됨을 알게 함. - 본 연구에서 제시한 그림, 삼단 논법, 도표 등의 도식화 활용함	5-3 5-10 7-2
	①핵심 개념 정의	○가치 논제의 평가 대상을 정의할 때 지켜야 하는 지침을 제시함 - 학습자들에게 직접 몇 개의 개념에 대해 정의를 내려 보게 하는 활동 하도록 함. - '폭이 넓어야 하며', '가치 판단 기준을 반영해야 하고', '논제 표현을 가장 잘 해석해야 한다'는 지침에 적절한 정의와 적절하지 않은 정의를 예시함.	5-5 7-2
	② 가치 판단 기준	○가치 논제의 평가 용어와 관련하여 가치 판단 기준을 형성하는 방법을 비유로 안내함	5-6 5-7

		-일상에서 가치 판단 기준이 중요한 사례 제시함 - ‘잣대(양적인 기준)’, ‘길(성취 수단)’, ‘렌즈(구체적 특성)’ 등으로 가치 판단 기준의 종류를 비유로 제시하고 각각에 해당하는 사례 제시함 ○평가 용어가 추상적이면 가치 전제를 활용하여 가치 판단 기준을 세울 수 있음을 안내함 ○ 학습자들이 스스로 가치 판단 기준을 세워 볼 수 있도록 연습 기회를 제공함 - 가치 판단 기준은 ‘의문형 형식’으로 구성할 수 있도록 함 - 학습자들이 어려워하는 지점을 살펴, 추상적인 평가 용어를 구체화하는 것에서 어려움을 겪으면, 구체적인 사례를 여럿 들어 이들의 공통점을 추출하는 방법 또한 가능함을 안내함.	5-8 5-11 7-2
	③ 가치 적용	○ 다양한 근거를 활용하여 가치 판단 기준과 평가 대상이 부합하는지 논증하는 가치 적용 쟁점을 안내함 -구체적 논제를 예로 들어 가치 적용 쟁점을 도출하는 과정을 시연함 -‘양적으로 충분하고’, ‘전형적인’ 사례와 아닌 사례를 제시함.	5-9 7-2
정착	연습과 피드백	○평가 대상과 평가 용어로 이루어진 가치 논제를 직접 생성해 보도록 하고 이에 대한 피드백 시행 ○구체적 논제를 제시하고 필수 쟁점을 도출해 보도록 하고 이에 대한 피드백 시행	5-1 7-2
	정리	정리하고 다음 차시와 연계	7-2

-토론 준비 단계: ② 가치 논제 토론의 필수 쟁점 이해하기

단계	학습내용	학 습 활 동(구체적 수업 전략)	상세 지침
도입	이전 차시 복습 및 동기 유발	○ 동기를 유발함 -실제 토론 영상 등 멀티미디어 자료 활용함 -구체적 논제에서 필수 쟁점 도출 연습하기	2-3 5-1 7-2
전개	가치 논제 토론의 절차 이해하기	○ 가치 논제 토론의 전 과정이 드러나는 시나리오를 학습자들에게 제시함 -찬반의 입론, 반박과 반대 신문이 모두 드러나는 시나리오여야 함. -학습자들이 마치 실제 토론을 하듯이 시연하도록 함	6-5 7-2

	자신과 상대방의 입장 차이를 필수 쟁점을 통해 이해하기	○시나리오에 드러난 토론을 활용하여 논제 분석 시 자신과 상대방 입장의 핵심 차이를 그림으로 표현하는 법 제시함. -배부한 시나리오에서 드러난 찬반의 입장 차이를 그림으로 그리며 예시를 듦 -구체적 논제들의 예를 들며 그림으로 그리며 예시를 듦	6-2 7-2
	토론자의 역할 이해하기	○찬성 측과 반대 측의 토론에서의 책임을 '입증 책임' '추정'의 개념을 활용하여 설명함. -'법정', '공성전' 등의 비유를 통해 입증 책임과 추정의 개념을 설명할 수 있음. - 논제 차원의 입증 책임과 추정, 개별 논증 차원의 입증 책임과 추정을 나누어 설명함.	6-1 7-2
	가치 논제 토론에서의 상호작용 익히기	○가치 논제 토론에서 논쟁될 수 있는 쟁점의 범주를 논제 해석, 가치 판단 기준, 실제적 사례와 관련한 쟁점으로 범주화하여 제공하고 사례를 제시 - 사소한 사례를 집중적으로 공방하는 것보다, 논제 해석 측면, 가치 판단 기준 측면에서 논쟁하는 것이 우선이라는 것을 강조함. - 앞서 제시한 시나리오에서 각 쟁점 범주의 사례를 제시함 ○ 개념 정의와 판단 기준에 대해 반박할 때의 구조적 방법 제시 - 찬성 측의 개념 정의, 가치 판단 기준의 잘못 지적 → 반대 측의 대체 개념 정의, 판단 기준 제시 → 반대 측의 개념 정의, 혹은 판단 기준이 앞서 제시한 잘못을 어떻게 해결할 수 있는지를 제시하는 순서라고 안내할 수 있음	6-3 7-2
정착	연습 및 피드백	○ 토론 수행 단계에서 사용할 논제 제시함 ○ 찬반이 사용할 입론의 틀을 구조화하여 제시하고 입론을 작성하게 함. -찬성 측을 위해 논제의 배경 제시하기, 핵심 개념의 정의 내리기, 가치 판단 기준 제시하기, 사례 제시하기, 마무리하기의 구조적 입론의 틀을 제시할 수 있으며, 반대 측은 논제의 배경 제시하기, 대체 판단 기준 제시하기, 사례 제시하기, 마무리하기의 틀로 입론을 구성할 수 있음 ○ 입론과 상대의 예상되는 반박을 중심으로 토론	6-6 6-7 6-8

		개요서를 작성함 -학습자들의 토론 개요서에 대해 피드백 제시함 ○ 학습자들의 수준을 고려하여, 학습자의 전략적 판단에 따라 논쟁의 흐름을 조정하거나 입론의 구조를 재구성할 수 있음을 제시함 -예를 들어 가치 적용이 중요한 쟁점이 될 것이라 예측되는 논제의 경우 가치 적용을 중심으로 입론을 구성하고 이를 중요한 논쟁 범주로 취급할 수 있음	
	차시 정리 및 다음 차시와 연계	정리하고 다음 차시와 연계	7-2

- **토론 수행과 평가 단계**

토론 수행 단계는 앞서 언급한 것처럼 '이야기꾼으로서의 가치 논제 토론', '꼬마 사회과학자(윤리학자)로서의 가치 논제 토론', '정책 입안자로서의 가치 논제 토론' 세 단계로 이루어져 있다. 교사는 이 중 어느 하나를 선택할 수도 있으며, 세 가지를 순차적으로 선택하여 학습할 수도 있다. 이하 개략적 지도안은 각 단계를 개별적으로 교수·학습하는 것을 상정하여 나누고, 평가 단계까지 합쳐 제시한다.

① 이야기꾼으로서의 가치 논제 토론

단계	학습내용	학 습 활 동(구체적 수업 전략)	상세 지침
도입	동기 유발과 학습 목표 제시	○ 논제 제시와 논제에 대한 동기 유발 -문학 텍스트와 연관된 논제 제시 -해당 텍스트의 주제 혹은 등장 인물의 행위에 대한 가치 판단이 논제가 될 수 있음 -논제에 대한 간략한 의견을 학습자들에게 들어봄 ○ 학습 목표 제시 ○ 토론 맥락 부여 -교사가 구체적인 발화로 이야기꾼으로서의 토론자와 지혜로운 일반인으로서의 청중의 위상, 토론의 핵심 요소인 이야기 해석의 정확성과 일관성, 전통적인 이야기의 해석을 지지하는 쪽에 추정이 실리고, 그렇지 않은 쪽이 입증 책임을 지게 된다는 것을 언급할 수 있음	2-3 7-3
전개	모둠 조직과 사전 토의	○모둠 조직과 사전 토의 -모둠에서 지켜야 하는 경청, 존중 등 의사소통의 원칙 확인	7-4

		-사전 통의의 진행과 과업을 명시한 학습지 배부 -사전 토의는 해당 텍스트에 드러난 중심적 행위를 행위자, 장면, 의도, 작용, 결과 등의 요소로 구체적으로 이해하고 이를 논제의 가치 판단 기준과 연결하는 것을 중심으로 진행함. 또한 가치 적용 쟁점으로, 논제 텍스트와 연관된 일상의 구체적 사례를 발굴할 수 있음	
	모둠 토론	○ 논제에 대해 모둠 토론을 진행함 -기본적으로 모든 토론 형식 가능 - 각 모둠에서 사회자, 토론자, 청중의 역할을 고루 안배할 수 있도록 함 -토론에 대한 자기 평가와 동료 평가 진행 -때에 따라 녹음, 녹화 기기를 활용하여 교사 평가를 하거나 동료 평가를 학급 전체 발표 식으로 진행할 수 있음 -대표 토론에 나갈 모둠 대표 선발 -모둠 내 토론에서 나온 쟁점을 검토하며 대표 토론에 대비함	7-5 7-6 7-7 7-11
	대표 토론	○대표 토론 진행 - 같은 팀끼리의 협의 절차 활성화 - 청중의 질문 절차 삽입 가능	7-5 7-6
정착	토론 평가	○ 토론에 대한 자기, 동료, 교사 평가 진행 ○ 평가의 목적에 맞게 평가의 범위와 방법을 결정하여 시행 - 예를 들어 수행평가라면 토론 자체뿐 아니라 토론 준비 과정까지도 평가의 범위에 포함시킬 수 있음 - 분석적 평가 방법을 어려워한다면 토론 흐름표를 작성하며 자신의 의견을 덧붙이는 등으로 변형시키거나 총체적 평가 방법과 병행할 수도 있음 - 양 팀의 이야기 해석이 정확한지, 그리고 일관성이 있는지가 가장 중요한 토론 평가 기준임을 안내함 - 학습자들의 잘못된 토론 수행을 오류로 규정하는 것보다는 최대한 맥락적으로 해석함	7-7 7-8 7-9 7-12
	토론 정리	토론 결과를 정리하여 글쓰기 혹은 심화된 읽기 거리 제공	7-10

② 꼬마 사회과학(윤리학)자로서의 가치 논제 토론

단계	학습내용	학 습 활 동(구체적 수업 전략)	상세 지침
도입	동기 유발과 학습 목표 제시	○ 논제 제시와 논제에 대한 동기 유발 -객관적 자료, 통계 등 정보를 습득하기 쉬운 일반적 가치 논제 -논제에 대한 간략한 의견을 학습자들에게 들어봄 ○ 학습 목표 제시 ○ 토론 맥락 부여 -교사가 구체적인 발화로 꼬마 학자로서의 토론자가 가설을 발표하면 학문 공동체로서의 청중이 이를 비판적으로 검토하는 맥락이라는 것을 언급함. 또한 입증 책임은 가설을 주장하는 찬성 측이 지며, 반대 측은 추정을 가지게 된다는 것을 제시함. 이 토론에서 중요한 것은 논제의 본질적 속성을 이해하고, 여기에서 가치 판단 기준을 도출할 수 있는 것임. 또한 본질적 속성에 부합하는 근거를 생성하며 이에 대해 비판적 검토를 할 수 있어야 함	2-3 7-3
전개	모둠 조직과 사전 토의	○모둠 조직과 사전 토의 -모둠에서 지켜야 하는 경청, 존중 등 의사소통의 원칙 확인 -사전 통의의 진행과 과업을 명시한 학습지 배부 -사전 토의는 논제의 본질적 속성을 파악하고 가치 판단 기준을 도출하며, 가치 적용에 해당하는 사례에 대한 비판적 검토를 수행하는 것을 중심으로 함	7-4
	모둠 토론	○ 논제에 대해 모둠 토론을 진행함 - 주장에 대한 심도 깊은 반박이 가능한 칼 포퍼 형식 가능 - 각 모둠에서 사회자, 토론자, 청중의 역할을 고루 안배할 수 있도록 함 -토론에 대한 자기 평가와 동료 평가 진행 -때에 따라 녹음 혹은 녹화 기기를 활용하여 교사 평가를 하거나 동료 평가를 학급 전체 발표 식으로 진행할 수 있음 -대표 토론에 나갈 모둠 대표 선발 -모둠 내 토론에서 나온 쟁점을 검토하며 대표 토론에 대비함	7-5 7-6 7-7 7-11
	대표 토론	○대표 토론 진행	7-5

		- 같은 팀끼리의 협의 절차 활성화 - 청중의 질문 절차 삽입 가능	7-6
정착	토론 평가	○ 토론에 대한 자기, 동료, 교사 평가 진행 ○ 평가의 목적에 맞게 평가의 범위와 방법을 결정하여 시행 - 예를 들어 수행평가라면 토론 자체뿐 아니라 토론 준비 과정까지도 평가의 범위에 포함시킬 수 있으며, 분석적 평가 방법을 어려워한다면 토론 흐름표를 작성하며 자신의 의견을 덧붙이는 등으로 변형시키거나 총체적 평가 방법과 병행할 수도 있음 - 어느 쪽의 가치 판단 기준이 논제의 본질과 가까운지, 그리고 어느 쪽이 논제의 본질에 맞는 증거를 제시했는지를 평가 기준으로 삼음 - 학습자들의 잘못된 토론 수행을 오류로 규정하는 것보다는 최대한 맥락적으로 해석함	7-7 7-8 7-9 7-12
	토론 정리	토론 결과를 정리하여 글쓰기 혹은 심화된 읽기 거리 제공	7-10

③ 정책 입안자로서의 가치 논제 토론

단계	학습내용	학 습 활 동(구체적 수업 전략)	상세 지침
도입	동기 유발과 학습 목표 제시	○ 논제 제시와 논제에 대한 동기 유발 -유사 정책 논제 -논제에 대한 간략한 의견을 학습자들에게 들어봄 ○ 학습 목표 제시 ○ 토론 맥락 부여 -교사가 구체적인 발화로 토론자는 정책의 정당성을 홍보하거나 입안하려고 하는 정책 입안자 혹은 대중매체이며, 청중은 이 정책이 가진 가치가 우리 사회에 어떤 영향을 미칠지 따지는 오피니언 리더라는 것을 강조함. 찬성 측은 1)핵심 개념 정의를 통해 정책에 담긴 가치를 드러내며, 2)청중의 가치관을 파악해야 하며, 3) 가치가 청중과 관련 가치 체계에 영향을 미칠 만큼 중요함을 입증하여야 하며 4) 또한 다른 문제보다 더 관심을 받을 가치가 있음을 입증하여야 함. 찬성 측은 이 네 가지 모두를 입증하여야 하며 반대 측이 하나라도 꺾을 수 있으면 반대 측의 승리가 됨을 언급함.	2-3 7-3
전개	모둠 조직과 사전	○모둠 조직과 사전 토의	7-4

	토의	-모둠에서 지켜야 하는 경청, 존중 등 의사소통의 원칙 확인 -사전 통의의 진행과 과업을 명시한 학습지 배부 -사전 토의는 사전 토의는 '정책 속에 함의된 가치 찾기', '청중의 가치관 파악' '가치의 중요성과 비교 우위를 드러낼 수 있는 가치 판단 기준' 등을 중심으로 진행함	
	모둠 토론	○ 논제에 대해 모둠 토론을 진행함 - 각 모둠에서 사회자, 토론자, 청중의 역할을 고루 안배할 수 있도록 함 - 입장 정해 토론하기 - 입장 바꾸어 토론하기 - 모둠 입장 결정하기 -토론에 대한 자기 평가와 동료 평가 진행 -때에 따라 녹음 혹은 녹화 기기를 활용하여 교사 평가를 하거나 동료 평가를 학급 전체 발표 식으로 진행할 수 있음 -대표 토론에 나갈 모둠 대표 선발. 모둠 내 토론에서 나온 쟁점을 검토하며 대표 토론에 대비함	7-5 7-6 7-7 7-11
	대표 토론	○모둠 입장을 대표하여 대표 토론 진행 - 의회 토론 형식 가능 - 같은 팀끼리의 협의 절차 활성화 - 청중의 질문 절차 삽입 가능	7-5 7-6
정착	토론 평가	○ 토론에 대한 자기, 동료, 교사 평가 진행 ○ 평가의 목적에 맞게 평가의 범위와 방법을 결정하여 시행 - 예를 들어 수행평가라면 토론 자체뿐 아니라 토론 준비 과정까지도 평가의 범위에 포함시킬 수 있으며, 분석적 평가 방법을 어려워한다면 토론 흐름표를 작성하며 자신의 의견을 덧붙이는 등으로 변형시키거나 총체적 평가 방법과 병행할 수도 있음 - 위 4가지 쟁점을 분석적 평가 기준으로 삼음 - 학습자들의 잘못된 토론 수행을 오류로 규정하는 것보다는 최대한 맥락적으로 해석함	7-7 7-8 7-9 7-12
	토론 정리	토론 결과를 정리하여 글쓰기 혹은 심화된 읽기 거리 제공	7-10

<부록 2> 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 및 상세 지침 검토 결과

-수정된 1차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 및 상세 지침

설계 원칙	평균	편차	CVI	IRA
<토론 수업 조건 변인>1. 토론 수업의 조건 변인인 가치 논제 토론 수업의 목표를 고려하여 수업을 설계한다.	3.83	.408	1	1
1-1. 가치 논제 토론의 수업 목표를 가치 문제에 대한 '의사소통 능력 신장', '비판적 사고력 신장', '의사 결정 능력 신장'의 세 가지 범주로 분류한다.	3.83	.408	1	
1-2. 토론 수업의 맥락을 '교육 내용으로서의 토론'과 '교수·학습 방법으로서의 토론' 구분을 고려하여 결정한다.	3.83	.408	1	
1-3. 세 가지 대목표 중 중점이 되는 목표를 설정하여, 상위 목표와 하위 목표의 관계를 명확히 한다.	3.33	.516	1	
2. 학습자의 토론에 대한 선수준을 판단하여 수업을 설계한다.	3.5	.836	0.83	0.2
2-1. 학습자의 토론에 대한 인지적 수준을 판단하여 수업을 설계한다.	3.33	.816	0.83	
2-2. 학습자의 토론에 대한 선행 학습 내용을 판단하여 오개념을 바로잡는다.	3.66	.516	1	
2-3. 학습자의 토론 수행 능력 정도를 파악하여 수업 설계에 반영한다.	3.33	.816	0.83	
2-4. 학습자의 토론에 대한 매력도 정도를 파악하여 수업 설계에 반영한다.	3.16	.983	0.66	
3. 토론 수업을 수행하기 위한 교수자 변인을 확인하여 수업 설계에 반영한다.	3.66	.516	1	1
3-1. 토론 수업을 수행하는 교수자의 토론 수업 경험, 토론과 토론 수업에 대한 지식, 논제에 대한 지식을 고려하여 수업 설계에 반영한다.	3.5	.547	1	
3-2. 토론 수업을 수행하는 교수자의 수업과 학습자에 대한 상, 모둠 학습의 선호도를 고려하여 수업 설계에 반영한다.	3.33	.516	1	
4. 교실 토론의 제약 조건을 고려하여 수업 설계에 반영한다.	3.83	.408	1	0.83
4-1. 수업의 시간 상 제약을 고려하여 토론 수업을 확장 혹은 생략할 수 있게 설계한다.	3.83	.408	1	
4-2. 모든 학습자의 학습자들이 다양한 역할(청중, 토론 참여자, 사회자) 등을 돌아가며 할 수 있도록 고려한다.	3.83	.408	1	

4-3. 모둠 활동을 적극 활용한다.	4	0	1	
4-4. 녹음 및 녹화 기기를 활용하여 모둠별 토론 수행을 녹음 혹은 녹화하여 토론 피드백을 할 수 있도록 한다.	3.83	.408	1	
4-5. 동료의 반성적 평가를 활성화할 수 있도록 한다.	3.5	.836	0.83	
5. 교과서 혹은 교재를 토론 학습의 목표에 맞게 수정 보완하여 활용한다.	3.83	.408	1	0.66
5-1. 토론의 개념, 절차, 전범 텍스트가 실린 교과서 혹은 교재를 수정 보완하여 토론의 개념과 특성 이해와 수행 연습에 활용한다.	3.5	.836	0.83	
5-2. 교과서에 실린 교과 내용에서 논제를 추출하거나 교과서 혹은 교재를 논제에 대한 보충 설명 자료로 수정 보완하여 활용한다.	3.66	.516	1	
<가치 탐구 촉진> 6. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 수업 실행 모형에 반영한다.	4	0	1	1
6-1. 토론의 준비, 수행, 평가 단계로 설계한다.	3.83	.408	1	
6-2. 토론의 준비 단계에서는 토론을 개념적, 수행적으로 준비할 수 있도록 설계한다.	3.83	.408	1	
6-3. 토론의 수행 단계에서는 토론 수업의 목표를 달성하기 위하여 토론을 실제로 수행할 수 있도록 설계한다.	4	0	1	
6-4. 토론의 수행 단계는 토론 논제 분석부터 청중 평가까지 전체 과정을 모두 경험할 수 있도록 설계한다.	3.66	.516	1	
6-5. 토론 평가 단계에서는 교사, 동료학습자, 자신이 분석적이고도 총체적으로 토론을 분석하고 정리하며 평할 수 있도록 설계한다.	3.66	.516	1	
6-6. 토론 수업의 목표와 학습자의 요구에 따라 토론 준비, 수행, 평가 단계를 확장하거나 축소할 수 있도록 설계한다.	4	0	1	
7. 각 단계에서 참여자들의 학습 동기를 유발하고 유지하는 전략을 삽입한다.	3.66	.516	1	1
7-1. 각 단계에서 주의집중(attention)을 유발하고 유지시키는 전략을 삽입한다.	3.83	.408	1	
7-2. 각 단계에서 관련성(relevance)을 유발하고 유지시키는 전략을 삽입한다.	3.66	.516	1	
7-3. 각 단계에서 자신감(confidence)을 유발하고 유지시키는 전략을 삽입한다.	3.66	.516	1	
7-4. 각 단계에서 만족감(satisfaction) 을 유발하고 유지시키는 전략을 삽입한다.	3.66	.516	1	
8. 가치 논제 토론 준비 단계에서는 가치 논제 토론에 필요한 개념과 절차적 지식을 학습할 수 있도록 설계한다.	3.66	.516	1	1

8-1. 수업 준비 단계에서는 토론 모든 단계를 걸쳐 필요한 보편적이고 핵심적인 개념(예: 가치 논제의 필수 쟁점) 위주로 학습할 수 있도록 한다.	3.66	.516	1	
8-2. 수업 준비 단계에서는 토론의 절차를 부분적으로 연습하지 않고 전체적으로 연습할 수 있도록 하여야 한다.	3.66	.516	1	
9. 토론의 수행 단계는 각각의 가치 논제 토론 수행 목표를 달성할 수 있는 형식과 내용으로 설계되어야 한다.	3.83	.408	1	0.5
9-1. 가치 논제 토론의 수업 목표(의사소통 능력 신장, 비판적 사고력 신장, 의사 결정 능력 신장)을 달성할 수 있는 토론 패러다임과 결합한다.	3.33	.816	0.83	
9-2. 가치 논제 토론의 수업 목표를 달성할 수 있는 학습자들의 상호작용 방식을 결정한다.	3.33	.816	0.83	
9-3. 가치 논제 토론의 수업 목표를 달성할 수 있는 토론 후 과제를 결정한다.	3.5	.836	0.83	
9-4. 가치 논제 토론을 반성적으로 성찰할 수 있도록 교사, 토론자 자신, 동료 평가를 활용한다.	3.66	.516	1	
9-5. 가치 논제 토론을 반성적으로 성찰할 수 있도록 총체적 평가와 분석적 평가를 활용한다.	3.66	.516	1	
10. 가치 논제 토론의 평가 단계에서는 토론 학습의 전 과정을 반성적으로 성찰할 수 있도록 한다.	3.66	.516	1	0.75
10-1. 가치 논제 토론 수업 과정을 반성적으로 성찰할 수 있도록 교사, 토론자 자신, 동료 평가를 활용한다.	3.66	.516	1	
10-2 가치 논제 토론 수업 과정을 반성적으로 성찰할 수 있도록 총체적 평가와 분석적 평가를 활용한다.	3.5	.836	0.83	
10-3. 가치 논제 토론의 중요성, 우리나라의 토론 문화 등에 대해 메타적으로 인식할 수 있도록 한다.	3.5	.547	1	
11.가치 논제 토론을 증진하기 위하여 범교과 통합적 활동을 구성한다.	3.33	.816	0.83	0
11-1.교과 간 협업의 성격에 따라 교과 통합의 유형을 결정한다.	3.33	.816	0.83	
11-2.가치 논제 토론의 소재가 되는 토론의 논제를 사회과와 윤리과의 교육과정 및 교과서에서 활용할 수 있다.	3.33	.816	0.83	
11-3. 사회과와 윤리과의 핵심 활동인 가치와 개념 명료화, 가치 갈등 분석과 조정, 경험적 증거와 사실 확인, 가치 결정 내리기를 가치 논제 토론 수업의 내용 요소로 반영한다.	3.33	.816	0.83	
12. 가치 논제 토론 교수 학습 목표에 따라 가치 논제 토론의 내용 요소를 범주화한다.	3.5	.836	0.83	0
12-1. 학습자의 요구 및 선지식 수준에 따라 가르칠 내용을 핵심 요소와 심화 요소로 구분한다.	3.33	.816	0.83	

13. 가치의 속성을 고려하여 가치 논제를 생성하고 위계화한다.	3.66	.516	1	0.66
13-1. 가치 논제를 정의하되, 상위 지식(논제), 등위 지식(정책 논제, 사실 논제)와 연결짓는다.	3.5	.836	0.83	
13-2. 가치의 명시성을 고려하여 가치 논제에서 유사 정책 논제의 순으로 위계화한다.	3.66	.516	1	
13-3. 가치 논제를 학습함에 있어 개인으로부터 출발하여 사회 등 근접 영역으로 확대하여 위계화한다.	3.83	.408	1	
13-4. 논제를 구체적 평가 판단형, 비교 평가형으로부터 보편적 평가 판단형으로 위계화한다.	3.5	.836	0.83	
13-5 가치 갈등 쟁점의 중요성, 강도, 영향, 개인의 신념 변화 정도, 지속성 등을 고려하여 논제를 선정한다.	3.66	.516	1	
14. 가치 논제 토론을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 한다.	3.66	.816	0.83	0.54
14-1. 자신과 상대방의 논증에서 명확한, 혹은 내재되어 있는 가치를 찾을 수 있는 원칙을 제공한다.	3.66	.516	1	
14-2. 가치 논제의 구성 요소에 유의하여 가치 논제를 직접 생성해 보는 연습 기회를 제공한다.	3.83	.408	1	
14-3. 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 형성하고 정당화하는 학습자의 활동을 시각적 자료로 지원한다.	3.66	.816	0.83	
14-4. 가치 논제 토론의 필수 쟁점을 형성하고 정당화하는 학습자의 활동을 실제적 사례로 지원한다.	3.83	.408	1	
14-5. 가치 논제 토론에서 자신과 상대방 입장의 공통점과 차이점을 이해하고 시각적으로 표현할 수 있게 한다.	3.66	.516	1	
14-6. 가치 논제 토론에서 논의될 수 있는 쟁점을 범주화하여 그 사례를 제공한다.	3.66	.516	1	
14-7. 가치 논제 토론에서 논의될 수 있는 쟁점을 범주화하여 미리 대비할 수 있게 한다.	3.5	.547	1	
14-8. 가치 논제 토론 입론 작성 시, 작성할 요소가 안내되어 있는 워크 시트를 제공한다.	3.5	.836	0.83	
14-9. 가치 논제 토론의 실제 진행을 조감해 볼 수 있는 토론 개요서를 작성하도록 한다.	3.5	.836	0.83	
14-10. 토론 과정 중 가치 문제를 보다 심화하여 분석할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 병행하도록 한다.	3.5	.836	0.83	
15. 가치 논제 토론 평가는 가치 논제 토론을 바라보는 토론 평가 패러다임에 기반하여 고려하여야 한다.	3.5	.836	0.83	0
15-1.필수 쟁점, 가설 검증, 내러티브, 쟁점 의제 패러다임 중 적절한 패러다임을 선택하여 평가표를 만든다.	3.33	.816	0.83	

<토론 상호작용 촉진> 16. 토론 상호 작용을 촉진할 수 있는 논제를 제시한다.	3.83	.408	1	0.8
16-1. 논제는 논제의 작성 원리를 준수하여 제시하며 학생들에게도 이 원리를 설명한다.	3.5	.836	0.83	
16-2. 논제는 학습자의 준비와 활동 측면에서 적절한 논제가 선정되어야 한다.	3.83	.408	1	
16-3. 교사의 적절성, 교육과정과 교과서 연계성을 고려하여 제시되어야 한다.	3.66	.516	1	
16-4. 논제에 대한 다양한 학습 자료를 제공한다.	3.83	.408	1	
17. 토론자와 청중 모두 능동적으로 논제에 대해 분석하고 탐구할 수 있도록 해야 한다.	3.83	.408	1	0.33
17-1. 청중의 질문 절차를 삽입하여 적극적으로 활용한다.	3.66	.816	0.83	
17-2. 교실 토론 수업 시 '경청'과 '존중', '발언 자유'의 의사소통의 기본 원칙을 확인한다.	3.66	.816	0.83	
18. 청중 설득이라는 목표를 공유하며 같은 소집단끼리는 협력하며 반대편과는 경쟁한다는 것을 토론의 여러 가지 상황 전개를 통해 강조하여야 한다.	3.5	.836	0.83	0.4
18-1.수업 환경에 따라 논제에 대한 학습자들의 입장을 주요 판단 기준으로 하고 친소 관계, 성적 등을 부가적으로 고려하여 모둠 편성 방법을 결정한다.	3.5	.547	1	
18-2. 사전 토의 절차를 활성화한다.	3.66	.516	1	
18-3. 같은 팀과의 작전 타임 시간 등 협의 절차를 활성화한다.	3.5	.836	0.83	
18-4. 같은 팀 간의 역할 배분을 확실히 한다.	3.5	.836	0.83	
19. 토론 교육에서 각 단계마다 교사의 역할을 명확히 한다.	3.33	.816	0.83	0
19-1. 토론의 모든 단계에서 교사는 안내자이자, 담화 분석가이자, 토론 교수·학습 설계자여야 한다.	3.5	.836	0.83	
19-2. 토론 수행 단계에서 교수자는 때에 따라 토론 역할 모델, 사회자, 평가자, 격려자, 촉진자의 역할을 겸해야 한다.	3.5	.836	0.83	
19-3. 토론 평가 단계에서 교수자는 때에 따라 요약 정리자, 평가자, 격려자, 촉진자의 역할을 겸해야 한다.	3.66	.816	0.83	
20. 토론을 수행하며 교수자는 학습자와 동등하고 협력적인 관계를 가지며, 함께 토론 논제를 탐구한다는 태도를 지녀야 한다.	3.5	.836	0.83	0
20-1. 학생의 무책임한 발언에 적절히 반응해야 한다.	3.5	.836	0.83	

20-2. 교사 자신도 '토론을 독점하지 않는 좋은 청취자'로 적절히 참여한다.	3.5	.836	0.83	
20-3. 교사 자신도 '훈계하지 않는 의견 제시자'로 적절히 참여한다.	3.5	.836	0.83	
20-4. 교사가 생각하고 있는 답을 학생들이 눈치 채지 못하도록 한다.	3.5	.836	0.83	
20-5. 학습자들의 활동에 대해 긍정적인 면을 부각하여 격려한다.	3.5	.836	0.83	
21. 교실 토론의 맥락에 맞게 토론 형식을 조정하여 적용한다.	3.83	.408	1	1
21-1. 입론, 반론, 교차 조사의 단계를 적절히 활용하여 교실 토론의 형식을 짠다.	3.66	.516	1	
21-2. 기존 토론 대회 형식을 적절하게 활용하되, 참여자 수, 발언 시간, 교차 질문 방식을 변형할 수 있다.	3.66	.516	1	
21-3. 대표 토론, 모둠 내 토론, 짝 토론 등 다양한 형식을 활용한다.	3.66	.516	1	

-수정된 2차 가치 논제 토론 수업의 설계 원칙 및 상세 지침 검토 결과

설계 원칙	평균	편차	CVI	IRA
<교실 토론 조건 분석> 1.가치 논제 토론 수업 목표를 고려하여 수업을 설계한다.	4.00	0	1	1
1-1. 가치 논제 토론의 수업 목표를 가치 문제에 대한 의사소통 능력, 비판적 사고력, 의사 결정 능력 신장의 세 범주로 분류하여 기술한다.	3.66	.516	1	
1-2.세 가지 범주의 목표 중 중점이 되는 목표를 설정하여, 상위 목표와 하위 목표의 관계로 표현한다. 이때 부가적인 목표를 삽입할 수도 있다.	3.50	.547	1	
2. 학습자의 토론에 대한 인지적, 정서적 특성을 분석하여 수업 전략을 마련한다.	3.83	.408	1	1
2-1. 학습자의 토론에 대한 선행 학습 수준을 확인하고 오개념이 있다면 바로 잡는다.	3.83	.408	1	
2-2. 학습자의 토론 수행 능력 수준(말하기 능력 등)을 확인하고, 토론 시간과 형식, 논제 선택, 토론자와 청중 역할 배분 등 수업 전략에 반영한다.	3.66	.516	1	
2-3. 토론에 대한 흥미도를 확인하고, 논제 선정, 토론 도입 활동 등을 통해 토론에 대한 흥미도를 높이도록 한다.	3.50	.547	1	
3. 시간, 학생 수, 교실 환경 등의 교실 토론의 제약 조건을 고려하여 수업 설계에 반영한다.	4.00	0	1	1

3-1. 시간상 제약을 고려하여 토론 수업을 확장 혹은 생략한다.	3.83	.408	1	
3-2. 학생 수를 고려하여 모둠 활동을 활용하고, 학습자들이 다양한 역할(청중, 토론 참여자, 사회자) 등을 돌아가며 할 수 있도록 고려한다.	3.83	.408	1	
3-3.녹음 및 녹화 기기를 활용하여 모둠별 토론 수행을 녹음 혹은 녹화하여 토론 피드백을 하거나 학습자들의 동료 평가를 활성화 할 수 있도록 한다.	3.67	.816	0.83	
3-4. 기기 사용, 참고 도서 활용, 토론을 위한 책상 배치 가능성,인터넷 카페 활용 등의 교실 환경을 고려하여 토론 활동의 지원 방안을 고려한다.	3.83	.408	1	
<가치 논제 수업 내용 마련> 4. 교육과정, 교과서를 토대로 논제 및 토론 수업 내용을 마련한다.	4.00	0	1	0.83
4-1. 토론의 개념, 절차, 전범 텍스트가 실린 교과서 혹은 교재를 수정 보완하여 토론의 개념과 특성 이해와 수행 연습에 활용한다.	4.00	0	1	
4-2. 교과서에 실린 교과 내용을 토론 학습에 맞게 활용한다.	4.00	0	1	
4-3. 타 교과와의 다양한 수준의 통합 학습을 모색한다.	3.83	.408	1	
4-4. 중점 토론 수업 목표를 달성할 수 있으며 토론 상호 작용을 촉진할 수 있는 논제를 선정한다.	4.00	0	1	
4-5. 가치 논제의 교육적 요건을 고려하여 학습자에게 적절한 논제를 선정하여 보충 자료와 함께 제시한다.	3.50	.837	0.83	
<가치 논제 토론의 이해 증진> 5. 가치 논제를 분석하여 논제로부터 필수 쟁점을 도출할 수 있도록 한다.	4.00	0	1	1
5-1. 가치 논제의 정의를 고려하여, 가치 논제를 평가 대상과 평가 용어로 구분할 수 있게 한다.	3.66	.516	1	
5-2.가치 논제의 구성 요소(평가 대상과 평가 용어)에 유의하여 가치 논제를 직접 생성해 보는 연습 기회를 제공한다.	3.66	.516	1	
5-3. 가치 논제의 평가 대상을 정의할 때 지켜야 하는 기준을 제시한다.	3.83	.408	1	
5-4. 가치 논제의 평가 용어를 평가하는 가치 판단 기준을 세울 수 있도록 한다.	3.67	.516	1	
5-5. 가치 논제의 평가 용어가 구체적인지, 추상적인지를 판단하여 가치 전제를 세울 수 있도록 한다.	3.67	.516	1	
5-6. 가치 판단 기준과 평가 대상이 부합하는 가치 적용을 제시할 수 있도록 한다.	3.83	.408	1	
5-7. 가치 논제와 필수 쟁점(핵심 개념 정의, 가치 판단 기준, 가치 전제, 가치 적용)의 관계를 도식화하여 학습자에게 제공한다.	3.83	.408	1	

6. 가치 논제 토론 과정을 전체적 관점으로 볼 수 있도록 구조화한다.	4.00	0	1	1
6-1. 가치 논제 토론에서의 입증 책임과 추정 개념을 설명하고, 전략적 사용의 예를 제공한다.	3.83	.408	1	
6-2. 가치 논제 토론에서 자신과 상대방 입장의 핵심 차이를 이해하고, 시각적으로 표현할 수 있게 한다.	3.67	.516	1	
6-3. 가치 논제 토론의 논쟁의 흐름을 관할권적 쟁점, 판단 기준적 쟁점, 실질적 쟁점으로 범주화하여 그 사례를 제공한다.	3.83	.408	1	
6-4. 학습자로 하여금 가치 논제 토론의 실제 진행을 조감해 볼 수 있도록, 입론과 예상되는 상대방의 주장에 대한 반박이 담긴 토론 개요서를 작성하도록 한다.	4.00	0	1	
6-5. 모범적인 가치 논제 토론의 전형적 시나리오를 학습자들에게 제공한다.	3.83	.408	1	
6-6. 반대 측이 찬성 측의 개념 정의, 판단 기준에 대해 반박해야 할 경우 '반대 쪽의 정의(판단 기준)' -'찬성 쪽의 위반' - '반대 쪽의 정의(판단 기준)이 선택되어야 하는 이유' 의 순으로 논증하도록 한다.	3.33	.516	1	
6-7. 학습자가 구조적 틀(논쟁 흐름 범주, 입론 구조, 반박 활동의 구조)에 익숙해졌다고 판단되면, 학습자의 전략적 판단에 따라 자율적으로 논쟁의 흐름을 조정하거나 입론의 구조를 재구성하도록 한다.	3.83	.408	1	
<가치 논제 토론 수행> 7. 토론자가 토론을 실제 준비하고 수행하며 평가하는 과정을 가치 논제 토론 교수·학습 모형에 반영한다.	4.00	0	1	1
7-1. 가치 논제 토론 교수·학습 모형의 단계를 준비, 진행, 평가의 세 단계로 구분한다.	3.83	.408	1	
7-2. 가치 논제 토론의 준비 단계에서는 가치 논제 토론을 개념적, 절차적으로 준비할 수 있도록 한다.	3.83	.408	1	
7-3.토론의 수행 단계에서는 중점 토론 교수·학습 목표에 따라 적절한 청중과 토론자의 위상과 토론 맥락을 결정하여, 학습자들에게 가이드라인으로 제공한다.	4.00	0	1	
7-4. 가치 논제 토론의 교수학습 목표를 달성할 수 있는 토론 형식을 결정한다.	4.00	0	1	
7-5. 청중 설득이라는 목표를 공유하는 같은 팀 내 협의 절차를 활성화한다.	4.00	0	1	
7-6. 사전 토의 절차를 토론 교수 학습 목표에 맞게 특성화한다.	4.00	0	1	
7-7. 교사, 토론자와 청중 모두 능동적으로 논제에 대해 분석하고 토론하는 상호작용을 한다.	4.00	0	1	

7-8. 토론 평가 단계에서는 교사, 동료, 자기 피드백을 활용하되 평가의 목적에 맞게 평가의 범위 그리고 평가 방법을 확립한다	3.83	.408	1	
7-9. 가치 논제 토론의 교수학습 목표를 달성할 수 있는 읽기와 쓰기 활동을 병행한다.	4.00	0	1	

Abstract

Design-Based Research for Value Proposition Debate Instruction

Lee, Min-Hyoung

The goal of this study is to establish a system for value proposition debate instruction. This study aimed to explain the goals, contents, methods and evaluation necessary for designing and implementing value proposition debate instruction, through which teachers can comprehensively plan value proposition debate instructions.

This study adopted a design-based research method. Design-based research is a method in which the main agents of education such as researchers and on-site experts collaborate to resolve practical issues on site, forming practical theories by repeating the processes of analysis, design, development and implementation.

The results showed that this study provided a theoretical shift in that it is necessary to interpret class debates and value proposition debate instruction in the perspective of 'classroom debating'. Moreover, this study comprehensively reviewed debate instructions in Korean language arts, social studies and morality class, and categorized the goals of value proposition debate instruction. In other words, the goals of value proposition debate instruction can be categorized into 'improving communication skills in value issues,' 'improving critical thinking skills in value issues,' and 'improving decision making skills in value issues'.

Furthermore, this study examined the 'debate paradigm' among the theories of value proposition debates in the perspective of classroom debating, and reinterpreted it as a resource of educational decision making that can be utilized by teachers and learners in debate instructions. This study combined the debate

paradigm with three goals of value proposition debate instruction and the phases of preparation, implementation and evaluation of value proposition debate instruction. and this study reconceptualized and specified the stock issues that form the fundamental content of value proposition debate instruction.

With the aforementioned discussions, this study provided the design principles and detailed guidelines for value proposition debate instruction, as well as the instructional design model guiding the overall instructional design (class planning-implementation-evaluation) and the teaching-learning model that specified the class implementation activities (preparing the debate, conducting the debate, evaluating the debate).

Keywords: Korean language arts education, debate, debate education, propostion, value proposition, debate instruction, value proposition debate instruction, value proposition debate instruction design, debate paradigm, stock issues, burden of proof and presumption

Student Number: 2012-30384