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

교육학박사 학위논문

건설적 논쟁(constructive controversy)의 초등 도덕교육적 효과와 실행 조건

2022년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

최 윤 정

건설적 논쟁(constructive controversy)의 초등 도덕교육적 효과와 실행 조건

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2021년 10월

서울대학교 대학원
윤리교육과
최 윤 정

최윤정의 박사 학위논문을 인준함
2022년 1월

위 원 장 김 형 렬 (인)

부위원장 정 창 우 (인)

위 원 김 봉 제 (인)

위 원 김 하 연 (인)

위 원 허 윤 회 (인)

국문초록

도덕교육에서 논쟁적인 이슈를 가르치는 것은 민주주의 사회에서 발생하는 문제를 도덕적으로 다루는 능력을 학습하고 도덕적 가치를 가르치는 과정에서 필수적이다. 이에 연구자는 새롭고 창의적인 문제 해결을 목표로 제안된 행동에 대한 장단점을 논의하는 과정인 건설적 논쟁이 도덕 발달에 미치는 효과를 검증하고 그것을 도덕교육 방법의 새로운 대안으로 제시하고자 하였다.

이를 위하여 도덕교육에서는 다소 생소한 개념인 건설적 논쟁의 개념을 제시하고 건설적 논쟁의 정치 철학적 기초로서 심의 민주주의, 사회심리학적 기초로서 사회적 상호의존성 이론에 대해 살펴보았으며 건설적 논쟁이 도덕 발달에 미치는 효과에 관한 기존의 연구 결과를 관점 채택, 법과 질서 지향, 도덕적 자기 인식에 국한하여 살펴보았다. 본 연구는 건설적 논쟁이 도덕 발달에 미치는 효과를 경험적으로 입증하기 위해 초등학교 6학년 학생들에게 적용하고 양적 자료와 질적 자료를 수집하여 결과를 도출하였다. 또한 질적 자료를 통해 한국의 초등학교 도덕교육에 건설적 논쟁을 적용함에 있어 고려해야 할 조건을 확인하였다.

사후 검사 결과, 건설적 논쟁의 윤리적 기술 향상에 대한 효과는 유의한 효과 크기를 통해 검증되었다. 윤리적 기술의 3 요인인 관점 채택, 법과 질서 지향, 도덕적 자기 인식의 각 요인에서 두 집단 간 유의한 차이가 나타났으며 독립 변인인 건설적 논쟁의 효과성이 높게 나타났다. 또한 실험 집단의 경쟁과 개인주의는 감소한 반면, 협력은 유의한 차이로 증가하여 건설적 논쟁이 긍정적 상호의존성 향상에 효과가 있음을 보여주었다.

질적 분석 결과, 학생들은 건설적 논쟁에 참여하는 동안 최선의 합의에 도달하기 위해 긍정적인 상호의존성을 보였으며 자기중심적, 인간 중심적, 물질주의에서 벗어나 보다 도덕적 관점에 부합하는 최종 합의에 도달하였다. 교사를 대상으로 실시한 심층 면접 결과를 통해 건설적 논쟁을 실행하

기 위해서는 물리적이고 심리적인 조건을 충족해야 하며 학생들의 협동 기술의 조건이 필요함을 밝혀냈다.

연구 결과로부터 확인된 건설적 논쟁의 도덕교육 방법으로서의 장점은 첫째, 건설적 논쟁의 단계가 수업 모형으로 적용될 수 있다는 것이고, 둘째, 건설적 논쟁은 특별한 준비 없이 수월하게 도덕수업에 적용할 수 있다는 점이며, 셋째, 갈등을 통해 도덕적으로 발달할 수 있는 기회를 제공하며 넷째, 학생들이 도덕적 문제에 관심을 기울이게 한다는 점이다.

건설적 논쟁의 실용화를 위해서는 건설적 논쟁의 도덕 발달에 대한 효과성을 입증하는 다양한 척도가 필요하며, 도덕 발달 이론과 관련된 더 깊이 있는 이론적 연구가 필요하다.

주요어 : 도덕교육, 갈등, 건설적 논쟁, 심의 민주주의, 사회적 상호의존성, 윤리적 기술, 도덕 발달, 협동학습

학 번 : 2018-33898

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1
2. 용어의 정의 및 연구 문제 ····· 7
1) 용어의 정의 ····· 8
(1) 건설적 논쟁 ····· 8
(2) 도덕 발달 ····· 8
(3) 윤리적 기술 ····· 9
(4) 사회적 상호의존성 ····· 10
2) 연구 문제 ····· 10

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 13
1. 건설적 논쟁의 이해 ····· 13
1) 건설적 논쟁에서의 갈등 ····· 13
(1) 갈등의 개념 ····· 14
(2) 갈등의 유형 ····· 18
(3) 건설적 갈등 ····· 20
2) 건설적 논쟁의 의미 ····· 23
(1) 건설적 논쟁의 개념 ····· 23
(2) 건설적 논쟁의 과정 ····· 26
(3) 건설적 논쟁을 매개하는 조건 ····· 39
3) 건설적 논쟁의 이론적 기초 ····· 43
(1) 정치 철학적 기초로서 심의 민주주의 ····· 43
(2) 사회 심리학적 기초로서 사회적 상호의존성 ····· 56
2. 건설적 논쟁과 도덕 발달의 관계 ····· 69
1) 도덕 발달에서 갈등과 사회 도덕적 분위기의 중요성 ····· 70
(1) 도덕 발달에서 갈등의 역할과 중요성 ····· 70

(2) 사회 도덕적 분위기가 도덕 발달에 미치는 영향 ····· 76
2) 건설적 논쟁이 도덕 발달에 미치는 영향 ····· 80
(1) 관점 채택 ····· 83
(2) 법과 질서 지향 ····· 87
(3) 도덕적 자기 인식 ····· 89

Ⅲ. 연구 방법 ····· 92
1. 양적 연구 설계 ····· 92
1) 연구 대상 ····· 93
2) 연구 절차 ····· 93
3) 독립 변인 ····· 93
4) 종속 변인 ····· 97
5) 자료 처리 및 연구윤리 준수 ····· 100
2. 질적 연구 설계 ····· 100
1) 연구 대상 ····· 101
2) 자료 수집 방법 ····· 101
3) 자료 분석 방법 ····· 102
4) 연구 절차 및 신뢰도 ····· 102

Ⅳ. 결과 및 논의 ····· 104
1. 양적 연구 결과 ····· 104
1) 조사 대상자의 일반적 특성 ····· 104
2) 검사 문항 및 응답 신뢰도 ····· 104
3) 절차 ····· 105
4) 결과 분석 ····· 106
(1) 윤리적 기술과 사회적 상호의존성의 상관관계 ····· 106
(2) 윤리적 기술 ····· 107
(3) 사회적 상호의존성 ····· 121

(4) 양적 결과 분석 요약 ····· 126
2. 질적 연구 결과 ····· 127
1) 건설적 논쟁에 대한 학생의 인식 ····· 127
(1) 조사 대상자의 일반적 특성 ····· 127
(2) 자료 수집 및 분석 방법 ····· 128
(3) 결과 분석 ····· 129
2) 건설적 논쟁에 대한 초등교사의 인식 ····· 148
(1) 조사 대상자의 일반적 특성 ····· 148
(2) 자료 수집 및 분석 방법 ····· 148
(3) 결과 분석 ····· 149
3. 논의 ····· 156
1) 건설적 논쟁이 초등학생의 윤리적 기술 향상에 미치는 영향 ·· 156
2) 건설적 논쟁이 초등학생의 사회적 상호의존성에 미치는 영향 ·· 160
3) 건설적 논쟁의 실행 조건 ····· 163

Ⅴ. 결론 ····· 169

참고문헌 ····· 175
부록 ····· 200
Abstract ····· 278

표 목 차

[표 Ⅲ-1] 건설적 논쟁의 주제 및 학습 목표 ····· 96
[표 Ⅲ-2] 학생 경험 질문지 척도의 변수 간 상관관계 ····· 98
[표 Ⅳ-1] 연구 참여 학생 소속집단 및 성별 빈도표 ····· 104
[표 Ⅳ-2] 신뢰도 분석 결과 요약 ····· 105
[표 Ⅳ-3] 윤리적 기술과 긍정적 상호의존성 간 상관관계 분석 ····· 106
[표 Ⅳ-4] 윤리적 기술 주요 변수 기술 통계 ····· 107
[표 Ⅳ-5] 실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준 비교(사전) ····· 108
[표 Ⅳ-6] 실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준 비교(사후) ····· 108
[표 Ⅳ-7] 집단 유형과 시기에 따른 윤리적 기술 요인(반복 측정 분산 분석) ····· 109
[표 Ⅳ-8] 집단 유형에 따른 윤리적 기술 추정 평균 비교 ····· 110
[표 Ⅳ-9] 윤리적 기술의 요인별 주요 변수 기술 통계 ····· 111
[표 Ⅳ-10] 실험 집단과 통제 집단의 관점 채택 수준 비교(사전) ····· 112
[표 Ⅳ-11] 실험 집단과 통제 집단의 관점 채택 수준 비교(사후) ····· 113
[표 Ⅳ-12] 집단 유형과 시기에 따른 관점 채택 요인(반복 측정 분산 분석) ····· 114
[표 Ⅳ-13] 집단 유형에 따른 윤리적 기술 추정 평균 비교 ····· 114
[표 Ⅳ-14] 실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준 비교(사전) ·· 115
[표 Ⅳ-15] 실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준 비교(사후) ·· 116
[표 Ⅳ-16] 집단 유형과 시기에 따른 법과 질서 지향 요인(반복 측정 분산 분석) ····· 117
[표 Ⅳ-17] 집단 유형에 따른 법과 질서 지향 추정 평균 비교 ····· 117
[표 Ⅳ-18] 실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준 비교(사전) ··· 118
[표 Ⅳ-19] 실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준 비교(사후) ··· 119
[표 Ⅳ-20] 집단 유형과 시기에 따른 도덕적 자기 인식 요인(반복 측정 분산 분석) ····· 120
[표 Ⅳ-21] 집단 유형에 따른 법과 질서 지향 추정 평균 비교 ····· 120

[표 Ⅳ-22] 사회적 상호의존성 주요 변수 기술 통계 ····· 121
[표 Ⅳ-23] 실험 집단과 통제 집단의 사회적 상호의존성 수준 비교(사전) ·· 122
[표 Ⅳ-24] 실험 집단과 통제 집단의 긍정적 상호의존성 수준 비교(사후) ·· 123
[표 Ⅳ-25] 집단 유형과 시기에 따른 긍정적 상호의존성 요인(반복 측정 분산 분석) ····· 124
[표 Ⅳ-26] 집단 유형에 따른 긍정적 상호의존성 추정 평균 비교 ····· 125
[표 Ⅳ-27] 질적 연구 참여 학생 분포 ····· 128
[표 Ⅳ-28] 건설적 논쟁의 과정 개념 범주화 및 패러다임 ····· 137
[표 Ⅳ-29] 건설적 논쟁 과정의 핵심 범주 속성과 차원 ····· 141
[표 Ⅳ-30] 건설적 논쟁에 대한 반응의 핵심 범주 속성과 차원 ····· 147
[표 Ⅳ-31] 질적 연구 참여 교사 분포 ····· 148
[표 Ⅳ-32] 설문 조사 결과(논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사) ····· 149
[표 Ⅳ-33] 설문 조사 결과(논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사) ····· 152

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 사회적 상호의존성 이론의 개요 ····· 59
[그림 Ⅲ-1] 건설적 논쟁의 단계 ····· 94
[그림 Ⅳ-1] 윤리적 기술에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교 ····· 109
[그림 Ⅳ-2] 시기별 집단 유형에 따른 윤리적 기술 ····· 111
[그림 Ⅳ-3] 관점 채택에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교 ····· 113
[그림 Ⅳ-4] 시기별 집단 유형에 따른 관점 채택 점수 ····· 115
[그림 Ⅳ-5] 법과 질서 지향에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교 ····· 116
[그림 Ⅳ-6] 시기별 집단 유형에 따른 법과 질서 지향 점수 ····· 118
[그림 Ⅳ-7] 도덕적 자기 인식에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교 ····· 119
[그림 Ⅳ-8] 시기별 집단 유형에 따른 도덕적 자기 인식 점수 ····· 121
[그림 Ⅳ-9] 사회적 상호의존성에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교 ····· 124
[그림 Ⅳ-10] 긍정적 상호의존성에 대한 집단 유형과 검사 시기의 상호작용 효과 ····· 126
[그림 Ⅳ-11] 건설적 논쟁 과정에 대한 패러다임 모형 ····· 139
[그림 Ⅳ-12] 건설적 논쟁 활용 수업의 저해 요인 개념 지도 ····· 151
[그림 Ⅳ-13] 건설적 논쟁 활용 수업의 촉진 요인 개념 지도 ····· 155

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

오늘날 거의 모든 사회는 논쟁의 소지가 다분한 많은 문제에 직면한다. 논쟁의 소지가 있는 문제는 종교, 문화, 도덕 등과 같은 여러 요인의 차이에서 비롯한 것이기에 사회 구성원이 하나의 합의된 결론에 이르는 것을 어렵게 한다. 이를테면, 종교적 신념의 차이는 동성애나 임신중절의 허용 여부에 관한 논쟁을 유발한다. 문화적 차이는 인종과 지능의 관계에 대한 논쟁을 낳고, 도덕적 관점의 차이는 생명 공학 기술을 활용한 인간 향상에 대한 논쟁을 초래한다(최윤정・추병완, 2020: 133).

이러한 논쟁의 발생 및 갈등의 합리적・창조적 해결은 민주주의의 기본 특징이기도 하다. 사상의 자유와 견해의 다양성을 보장하는 민주주의 사회에서 논쟁은 자연스러운 현상이다. 민주주의의 가장 중요한 원리는 사회 구성원 각자가 정치공동체의 운영에 동등한 목소리를 낼 수 있는 영향력을 보장하는 것이다. 그러므로 구성원 간의 비판과 논쟁은 민주주의의 운영에서 필수적인 과정인 동시에 하나의 독특한 문화 현상이다.

민주주의는 구성원 간의 비판과 논쟁을 통해 사회에 내재한 차별, 비리, 부패와 같은 부조리를 드러내어 사회 문제를 건설적으로 해결한다. 이를 반영하여 우리나라 도덕 교과가 목표로 하는 민주주의의 이상적인 인간상도 전통적 유형에서 변혁적 유형으로 변화되었다(김형렬・유가현・정진리, 2020: 403). 특히 2015 개정 교육과정부터 사회 문제 해결과 정의 사회 구현을 위한 민주 시민의 변혁적인 역량에 대한 논의가 본격적으로 시작되었다. 민주 시민에게 요구되는 변혁적 역량이란 사회 내 구조적 문제에 대한 근본 원인을 비판적으로 성찰하고 이러한 구조적 문제를 개선하기 위한 노력에 적극적으로 참여할 수 있는 역량을 의미한다(김형렬・유가현・정진리, 2020: 401).

하지만 민주 사회의 시민이 논쟁적인 이슈를 다룰 능력이나 갈등 해

결 기술을 충분히 갖추고 있지 못한 경우에는 구성원 간의 비판적인 참여와 논쟁이 오히려 적대와 반목을 유발하여 사회를 심각하게 분열시키는 결과를 초래할 수도 있다. 이에 많은 학자는 시민성 함양의 일환으로 학교에서 논쟁적인 이슈에 대해 가르칠 필요가 있음을 역설하였다(심성보, 2014; Noddings & Brooks, 2017/2018; 추병완, 2020; Engle & Ochoa, 1988). 민주 시민의 중요한 역할 중 하나는 공적인 선의 본질과 그것을 실현하는 방법에 관해 다른 시민과 함께 심의하는 것이므로, 학교는 학생들이 지금, 그리고 여기에서 학생 시민으로서 민주적 절차와 과정을 다양하게 실험해보는 실험실 기능을 수행해야 한다. 학교에서 논쟁적인 이슈를 가르치는 것은 중요한 사회・정치・경제・도덕적 문제와 관련되어 있고, 그것은 동시에 학생들의 삶과도 밀접하게 연관되어 있으므로(Stradling et al., 1984: 3), 학교에서 논쟁적인 이슈를 가르치는 것은 학생들이 민주적 절차와 과정을 체험하는 최적의 기회가 된다. 학교에서 논쟁적인 이슈를 직접 해결하는 경험을 통해 학생들은 시민 참여, 비판적 사고, 대인관계, 정치적 활동 기술을 습득할 수 있다(Misco, 2014: 48).

학교에서 논쟁적인 이슈를 가르치는 것에 대한 공식적인 정당화는 영국의 크릭 보고서(Crick Report)에 가장 잘 나타나 있다. 크릭 보고서는 '학교는 첨예하게 대립하는 성인들의 주제로부터 학생들을 보호하고자 해서는 안 된다. 오히려 그런 문제를 의연하고, 정확하고, 균형적으로 다루는 방법을 가르쳐야 한다. 이것들을 가르친다고 해서 교사들의 생각을 주입해서는 절대 안 된다. 그러나 무조건적 중립 또한 옳은 것이 아니다. 인권과 같은 주제를 다룰 때는 중립적인 것이 오히려 나쁠 수 있다. 민감한 주제를 다루면서, 학생들은 편파적이라는 말이 무슨 뜻인지, 제출된 증거를 어떻게 평가할 것인지, 다른 식의 해석・견해・증거는 어떻게 고려할 것인지, 그리고 무엇보다도 어떤 주장을 하건 합리적인 근거를 제시하는 태도, 다른 사람의 주장이 합리적일 때 그것을 받아들이는 자세 등을 배워야 한다'고 명시하였다(QCA, 1998: 56). 이렇듯 크릭 보고서는 사회적, 혹은 이론적으로 논쟁적이고 민감한 문제는 학생들의 지식 형성뿐만 아니라 학생

들의 삶에 직접적으로 영향을 미치는 것이기 때문에 반드시 학교에서 다루어야 한다는 사실을 강조하였다.

독일의 보이텔스바흐(Beutelsbacher) 협약도 논쟁적인 이슈에 관한 교육을 강조한다. 보이텔스바흐 협약은 정치교육을 위한 세 가지 원칙을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 스스로 판단할 준비가 되지 않은 학생을 교화(indoctrination)해서는 안 된다. 둘째, 정치적으로 대립적이고 논쟁적인 주제를 가르칠 때는 교실에서도 균형을 유지하며 논쟁적 내용을 있는 그대로 가르쳐야 한다. 셋째, 논쟁이 되는 내용이 학생 자신의 개인적 이익에 어떠한 영향을 미치는지 판단할 수 있도록 해야 한다(박성춘・이슬기, 2016: 145). 이와 같은 세 가지 원칙을 포함하고 있는 보이텔스바흐 협약은 정치・사회적으로 갈등을 심각하게 겪고 있는 모든 민주주의 사회에서 갈등 조정과 합의 모델로 수용될 수 있다. 보이텔스바흐 협약에서 우리는 논쟁적인 이슈를 둘러싼 사회 갈등을 조정하고 해결할 수 있는 이성적 방법 및 실천적 근거를 확인할 수 있다.

이처럼 크릭 보고서와 보이텔스바흐 협약은 상반되거나 혹은 다양한 의견을 이해하고 다룰 줄 아는 시민의 능력과 태도를 기르는 교육의 중요성을 강조한다. 다시 말해, 시민교육 및 정치교육의 가장 중요한 목표 중의 하나는 정치적 이념과 의견이 서로 다른 시민들이 서로 존중하며 평화롭게 공생하는 관용의 질서를 만들고 유지하도록 배우고 익히는 것이다. 상호 간의 이질성과 차이를 감내하면서 함께 살아갈 수 있는 덕성과 태도를 갖춘 시민들이 없다면 오늘날과 같이 시민들 사이의 정치적・세계관적・종교적 차이와 다양성이 불가피한 상황에서 한 사회의 유지를 위해 꼭 필요한 연대와 상호 결속이 불가능할 것이기 때문에 민주주의는 건강하게 유지될 수 없다. 그러므로 논쟁적인 이슈를 활용한 교육의 목표는 타자의 가치에 대한 존중과 이해를 바탕으로 자신의 신념이나 타인 및 다른 집단의 신념, 국가의 신념들을 비판적으로 검토할 수 있는 주체적인 민주 시민을 기르는 데 있다(Noddings & Brooks, 2017/2018: 16).

하지만 우리는 학교에서 논쟁적인 이슈를 다루는 것에 매우 소홀하였다. 그 결과 학생들은 다양한 정치・사회・경제・문화적 이슈가 제기하는

혼란스러운 상황에서 살아가면서도 그러한 문제의 발생 원인과 해결 방안에 관해 잘 알지 못한다. 우리 사회는 학생들이 사회적 쟁점에 대해 학습하는 것에 대해 회의적·소극적인 자세를 취하여 왔다. 부모들은 그들의 자녀가 어둡고 심각한 사회 문제에 관련되는 것은 말할 것도 없고, 그것에 대해 관심을 보이거나 의문을 제기하는 것조차 꺼리는 경향이 있다. 교사들 역시 여러 가지 이유에서 학생들을 사회적 갈등과 모순으로부터 격리하고자 한다(Kerr et al., 2016: 16-17). 논쟁적 문제는 교사와 학생의 신념과 가치관과 밀접한 관련이 있는 만큼, 논쟁이 갖는 민감한 속성과 그에 따른 교육자의 심리적 부담으로 인하여 교육 현장에서 적극적으로 다루어지지 못했다(정창우·김하연, 2021: 246). 대신에 학교는 논쟁의 여지가 있는 사회 문제를 다루기보다는 보편타당하고 객관적이라고 받아들여지는 교과서 내용을 중심으로 가르치는 것을 선호한다. 교육과정에서는 사회에서 일어나는 문제와 쟁점을 다루어야 한다고 강조하지만, 그것은 선언적 의미만을 지닐 뿐 교육과정이나 교과서에 구체적으로 반영되어 있지 않다(노경주·구정화·조영제·주은옥, 2001: 16).

이러한 현상은 도덕교육의 경우에도 마찬가지였다. 도덕교육에서 논쟁적인 이슈를 가르치는 것은 민주주의 사회에서 발생하는 문제를 도덕적으로 다루는 능력을 학습하는 데 필요하다. 또한 논쟁적인 이슈를 도덕교육에서 다루는 것은 도덕적 가치를 학생들에게 가르치는 과정에서 필수적이다. 왜냐하면 논쟁적인 이슈를 다루지 않으면서 도덕을 가르치는 것은 사실상 불가능하기 때문이다. 엄밀하게 표현하자면, 도덕교육과 이슈 중심 교육과정을 분리하는 것 자체가 어렵다. 도덕적 가치를 가르치는 것은 본질적으로 논쟁을 포함할 수밖에 없다. 만약 교사가 도덕 수업을 통해 누구나 수긍할 수 있는 안전한 가치만을 선별하여 논쟁이 전혀 없는 채로 가르친다면 그것은 진정한 도덕 수업이 아닌 허울에 불과하고 현상을 왜곡한 것이다. 사실 모든 가치는 어느 정도의 이견을 담고 있으므로, 때로는 학교가 가르치고자 하는 가치와 인종·민족·종교에서 상이한 문화적 배경을 가진 학부모가 원하는 가치 간의 충돌이 있을 수 있다. 특히 우리가 도덕교육을 통해 가르치고자 하는 시민적 가치의 경우

에는 정치공동체의 구성원 사이에 상당한 논쟁 가능성이 항시 존재한다고 보아야 한다. 이를테면 충성이나 애국심과 같은 가치를 학교에서 가르치는 것은 사회적 논쟁의 대상이 되기 마련이다. 그러므로 도덕교육은 논쟁적인 이슈로부터 결코 자유로울 수 없다(최윤정・추병완, 2020: 136).

또한, 우리의 도덕교육은 그동안 논쟁적인 이슈를 지극히 개인적인 차원에서만 다루어왔다. 우리에게 익숙한 도덕 딜레마 토론이 논쟁의 여지가 충분한 소재를 활용하는 것은 사실이다. 하지만 도덕 딜레마 토론은 개인적인 차원에서 논쟁의 소지가 될 수 있는 소재를 활용하고, 학생이 하나의 입장을 선택하여 자신의 판단을 입증할 수 있는 타당한 근거를 상대방에게 제시하면서 학생 각자의 도덕 추론 단계를 상향 이동시키는 데에 초점이 맞추어져 있다. 그곳에서는 논쟁적 이슈에 대한 해결 방안을 모색하는 것이 금기처럼 여겨진다. 하지만 우리가 사는 실세계에서 발생하는 많은 사회 공공적인 차원에서 논쟁적인 이슈는 어떻게든 서로 합의해야 할 필요성을 갖는다. 아쉽게도 우리의 도덕교육은 사회 구성원 사이에 논쟁의 소지가 많은 공공 이슈에 대해 심의하고, 해결 가능한 방안을 모색하는 교수・학습 방법을 활용하는 데에 매우 소홀하였다.

도덕교육과 관련하여 갈등 해결에 초점을 맞추어 논쟁적인 이슈를 다루는 교수・학습 방법으로 새롭게 부상하는 것이 바로 건설적 논쟁(constructive controversy)이다. 건설적 논쟁은 한 사람의 아이디어・정보・결론・이론・의견이 다른 사람의 그것과 양립할 수 없어서 문제의 해결책이나 그 상황에서 취해야 할 행동 방안에 대한 합의를 모색하는 갈등 해결 교육이다. 건설적 논쟁에서 참가자는 논쟁적인 이슈에 대해 입장을 조사하고 준비하며, 자신의 견해를 제시하고 옹호하며, 자신의 견해에 대한 비판을 반박하면서 반대 관점을 비판적으로 분석・평가・논박하며, 모든 관점으로부터 사안을 바라볼 수 있는 의사소통을 위해 관점을 반전시키고, 양측이 모두 동의할 수 있는 공동의 입장으로 요약되는 사실적이며 비판적인 결론으로 정보를 통합하고 종합해야 한다(추병완・박보람・김하연, 2019: 48-49). 건설적 논쟁은 새롭고 창의적인 문제 해

결을 목표로 제안된 행동에 대한 장·단점을 논의하는 과정을 포함한다. 이는 아리스토텔레스(Aristotle)가 제시한 심의 담론(deliberative discourse)[1]과 매우 유사하다. 또한 건설적 논쟁은 철학에서의 비판적 논의와 밀접하게 관련되어 있다. 비판적 논의는 참가자가 서로 다른 관점을 가정하고, 상반된 의견을 해결하기 위해 논증, 반론 및 반박하는 과정으로 구성되며, 학생들이 아이디어 간과 사전 지식 간의 연관성을 정교화해 가는 과정을 포함한다(Johnson, 2015: 26).

건설적 논쟁은 학생들이 수업을 통해 시민 심의(civic deliberation)를 체험하는 데 매우 효과적이다. 시민 심의는 의사결정이라는 목표 달성을 위해 논쟁거리가 되는 공적인 이슈에 대한 상충하는 관점을 사려 깊고 심각하게 고려하는 행위다. 진정한 심의가 이루어지려면 논쟁이 되는 이슈가 존재하고, 그 이슈에 대한 견해의 정당한 차이가 인정되며, 심의가 공적으로 진행되어야 하고, 모든 사람이 심의에 동등하게 참여할 수 있어야 한다. 것먼(Gutmann, 2000: 75)은 시민이 공적 이슈에 대해 말할 수 있는 가장 좋은 방법은 심의를 통한 것이라고 주장하였다. 그에게 심의란 하나의 정당화할 수 있는 해결책에 도달하는 것을 목표로 삼는 공적인 논의와 의사결정을 의미한다. 그리고 이때 이슈는 분별 있는 사람들이 이치에 맞는 의견의 불일치를 보이는 것이어야만 한다. 이를테면 우리의 아이들을 교육하는 방식과 교육 내용에 관한 심의는 정당한 이슈에 속한다. 하지만 '우리의 아이들을 교육해야만 하는가?'의 문제는 우리가 심의해야 할 공적 이슈는 아니다. 것먼은 심의 인성(deliberative character)과 민주 인성(democratic character)을 상호 교환적으로 사용하면서, 심의 인성을 계발하는 것이 초등학교에서 정치 교육적 목표가 되어야 한다고 주장하였다(Gutmann, 1999: 52). 그녀는 심의가 개념 정의와 실제에서 민주주의 발전과 긴밀하게 연관되어 있다고 생각했다.

이를 입증하듯 건설적 논쟁 연구의 메타 분석 결과에 따르면(Johnson,

---

1) 아리스토텔레스의 심의 담론(deliberative discourse) 또는 심의 수사(deliberative rhetoric)는 권면이나 충고를 제공한다는 면에서 기소나 변호가 목적인 법정 수사(judical rhetoric)나 가치에 대한 칭찬과 비난이 목적인 제의 수사(epideictic rhetoric)와 구별된다.

2015: 90-92), 건설적 논쟁은 동의-추구, 디베이트(debate), 개별 시도와 비교하여 교육 효과가 상대적으로 더 크다. 건설적 논쟁은 창의력, 비판적 사고, 협동, 의사소통 등 4차 산업혁명 시대가 요구하는 시민적 인성의 자질 함양에 매우 효과적이다. 일반적으로 논쟁은 하나의 협동 경험이고, 대안의 장단점을 분석하기 위해 비판적 사고와 의사소통을 필요로 하며, 합의에 근거한 공동의 입장을 생성하기 위한 창의력의 발휘가 필수적으로 요청된다. 건설적 논쟁은 성취, 대인관계, 심리적 건강, 사회적 지지, 관점 채택, 인지적 추론, 윤리적 기술 등 도덕 발달과 민주 시민성 함양에 매우 효과적인 교수・학습 방법이다.

건설적 논쟁은 도덕 발달을 촉진할 수 있는 증거 기반의 교수・학습 방법임에도 불구하고, 이에 대한 국내의 관심과 연구는 매우 소홀하였다. 건설적 논쟁에 관한 연구는 건설적 논쟁 학습의 도덕교육적 활용에 관한 연구(김하연, 2019), 건설적 논쟁의 도덕교육적 함의에 대한 연구(최윤정, 2019)와 같이 그것의 도덕교육적 활용 가능성을 탐색하는 기초 연구 수준에 머물러 있다. 건설적 논쟁에 관한 연구가 활발한 미국도 건설적 논쟁과 도덕 발달 간의 관계를 직접적으로 입증한 연구는 매우 제한적이다(Tichy et al., 2010: 765). 그러므로 도덕교육에서 건설적 논쟁의 효과를 분석하고, 구체적인 적용 방안을 모색하는 연구가 절실하다.

이에 이 논문의 목적은 건설적 논쟁의 초등 도덕교육에 대한 효과를 검증하기 위해 초등학생의 도덕 발달에 대한 유효성을 경험적으로 입증하고, 우리나라의 교실 환경과 학생 특성에 부합하는 문화 감응적인(culturally responsive) 건설적 논쟁의 실행 조건을 규명하는 것이다.

2. 용어의 정의 및 연구 문제

건설적 논쟁은 미국에서 존슨(Johnson)에 의해 1960년대 중반에 개발된 교수・학습 방법으로, 우리나라에서 일반적으로 알려진 디베이트와는 구별되는 용어이다. 디베이트에서는 두 명 이상의 개인이 서로 양립할 수 없는 입장을 주장하고 판결관이 더 나은 입장을 승자로 선언하기 때

문에 이기는 것을 목표로 하는 데 비해, 건설적 논쟁은 승패가 아닌 더 나은 새로운 해결책을 찾는 것을 목표로 한다. 이에 본 장에서는 본 연구의 핵심인 건설적 논쟁의 용어를 정의하고자 한다.

또한 도덕성(morality)이라는 말의 추상성만큼이나 도덕 발달이라는 용어는 철학, 생물학, 인류학, 사회학, 신경과학 등에 이르는 다양한 영역을 포괄하고 있다. 이에 도덕 발달과 그것의 다양한 측면을 포괄하는 윤리적 기술에 대해 정의하고, 윤리적 기술과 더불어 도덕 발달의 양적 분석을 위한 또 하나의 변수인 사회적 상호의존성에 대해 정의하고자 한다.

1) 용어의 정의

(1) 건설적 논쟁

'건설적(constructive)'이라는 단어는 갈등을 해결하기 위해 협력하는 공동의 목표이자, 충돌을 관리하거나 해결하기 위해 사용되는 절차 또는 구조를 가리킨다. 그리고 '논쟁(controversy)'이라는 단어는 관심사, 의견 또는 신념에 관한 불일치를 의미하며 분쟁의 실체를 가리킨다(Druckman, 2020: 348). 즉 건설적 논쟁은 한 사람의 생각, 정보, 결론, 이론, 의견이 다른 사람과의 생각과 양립할 수 없는 상황에서 새로운 해결책을 종합하는 것을 목표로 제안된 의견의 장점과 단점에 대해 논의하며 협력하도록 구조화된 절차를 의미한다.

(2) 도덕 발달

도덕 발달은 개인이 사회와 사회 전반의 윤리적 문제와 어떻게 관련되는가에 대한 관점에서 정신적으로 사회적으로 성장하는 과정이다. 도덕 발달에 관한 기존의 연구는 사회화 이론과 인지 발달 이론으로 대별될 수 있다. 사회화 이론은 도덕 발달을 한 문화나 사회의 가치 또는 기준을 내

면화하는 것으로 규정하는 반면에, 인지 발달 이론은 도덕 발달을 사회적 경험과 상호작용을 통하여 옳음과 그름에 대한 판단을 개인이 스스로 구성하는 것으로 규정한다(추병완, 2017: 15에서 재인용; Turiel, 2014: 4). 즉 사회화 이론에서 도덕성은 인간 외부에 존재하고 있는 전통, 관습, 가치, 행위 규범을 의미하며, 인지 발달 이론에서 도덕성은 도덕 판단 능력을 의미한다고 볼 수 있다.

인지 발달 이론에서의 도덕 판단 능력이라는 좁은 영역을 확장하여, 레스트는 도덕성을 '인간의 복지를 향상시킨다는 면에서 인간들이 어떻게 협업하고 조화로울 수 있는가, 개인 간의 이익에서 발생하는 갈등을 어떻게 해결하는가와 관련이 있는 구체적인 사회적 가치의 유형(Rest, 1986: 3)'이라고 하였다(Vozzola, 2014/2018: 87). 이에 사회 심리학에 기초한 건설적 논쟁에 관한 본 연구에서는 레스트의 4 구성 요소 모형(4 component model)에 따라 도덕 발달을 도덕 민감성(moral sensitivity), 도덕 판단(moral judgment), 도덕 동기(moral motivation), 도덕적 품성(moral character)의 네 가지 내적 심리 과정(inner psychological process)을 통해 구축되는 것이라고 정의하고자 한다.

(3) 윤리적 기술

윤리적 기술은 레스트의 통합적인 도덕 발달 이론을 발전시켜 '미네소타 공동체 목소리와 인격교육(The Community Voices and Chracter Education: CVCE)' 프로젝트를 통해 도덕 추론을 비롯한 대인관계, 민주적 가치와 같은 사회적 상황에서의 도덕 발달을 포괄하는 개념으로 구성한 나바이즈의 윤리적 기술(Narvaez et al., 2004: 99-100)을 재구성(Tichy et al., 2010)하여 '관점 채택(perspective taking)', '법과 질서 지향(rule orientation)', '도덕적 자기 인식(self-perception as moral person)'으로 정의하고자 한다.

'관점 채택'은 윤리적 민감성을 반영해 타인의 감정 상태를 이해하는 것, '법과 질서 지향'은 도덕적 기준을 직접적으로 법률이나 조직의 규제

에 적용하는 것, ‘도덕적 자기 인식’은 도덕적 동기를 반영하는 윤리적인 자기 인식을 의미한다(Tichy et al., 2010: 779).

(4) 사회적 상호의존성

사회적 상호의존성은 모든 사람의 목표 달성이 타인의 행동에 영향을 받을 때 존재하는 것으로(Deutsch, 1949a) 긍정적 상호의존성은 협동, 부정적 상호의존성은 경쟁(Johnson, 2014: 7)으로 정의하고자 한다. 개인이 다른 개인이 목표에 도달할 때 자신의 목표도 함께 도달할 수 있다고 인식하는 것은 긍정적 상호의존성(협동)에 해당한다. 반대로 개인이 다른 개인이 목표를 달성하지 못하는 경우에만 자신이 목표를 달성할 수 있다고 인식하는 것은 부정적 상호의존성(경쟁)에 해당한다.

2) 연구 문제

본 연구는 사회 심리학에 기초한 교육 방법론인 건설적 논쟁이 도덕 발달에 긍정적인 영향을 줄 것이라는 가정하에 시행되었다. 심리학적 관점에서 본 연구는 도덕 심리와 사회 심리를 연결시키고 있으며 교육학적 관점에서는 도덕교육과 협동학습의 한 형태인 건설적 논쟁을 연결하고 있다. 따라서 이 논문은 건설적 논쟁이라는 사회적 기술의 초등 도덕교육에 대한 효과성을 분석하기 위해 윤리적 기술과 사회적 상호의존성에 초점을 맞추었다. 그 이유는 윤리적 기술이 통합적 도덕교육 모델(Narvaez et al., 2004)에서 핵심을 이루며, 사회적 상호의존성 중에서 긍정적 상호의존성은 논쟁을 건설적으로 해결하는 방식의 근간이기 때문이다.

그러므로 이 논문의 목적은 건설적 논쟁이 초등학생의 윤리적 기술과 사회적 상호의존성에 미치는 영향을 양적으로 분석하여 건설적 논쟁이 초등학생의 도덕 발달에 효과적이라는 사실을 입증하고, 건설적 논쟁에 대한 학생과 초등교사의 인식을 심층 면접을 통해 질적으로 분석하여 문화 감

응적인 건설적 논쟁의 실행 조건을 제시하는 것이다.

이 연구의 경험적 측면은 건설적 논쟁이 초등학생의 도덕 발달에 미치는 효과다. 건설적 논쟁을 활용한 도덕 수업에 참여한 학생들의 결과는 동일한 논쟁 과제를 개별적으로 수행한 학생들의 결과와 비교된다. 가장 중요한 연구 문제는 건설적 논쟁이 초등학생의 도덕 발달을 증가시키느냐 하는 것이다. 본 연구자는 이미 시행되고 있는 도덕과 교육과정의 맥락에서 건설적 논쟁을 적용해 도덕적 문제를 해결함으로써 초등학생들의 윤리적 기술 수준과 사회적 상호의존성을 높일 수 있다고 생각했다. 이에 대한 경험적 측면에서의 연구 문제는 도덕적 딜레마에 대한 도덕 발달 문헌과 그에 대한 다음과 같은 논의를 근거로 설정되었다.

첫째, 건설적인 논쟁 수업에 참여하는 학생들은 개별 과제를 수행했던 학생들보다 과제에 대해 높은 수준의 답을 내놓을 것이다. 도덕 추론은 건설적 논쟁 참여를 통해 긍정적인 영향을 받을 것으로 예측된다. 이 가설은 논쟁이 비판적 사고의 수준을 높인다는 건설적 논쟁에 대한 문헌과(Johnson & Johnson, 2007) 비판적 사고와 도덕 추론 사이의 연관성을 밝히는 도덕 발달 문헌(Piaget, 1950; Kohlberg, 1969; Flavell, 1963)에 기초한다.

둘째, 건설적 논쟁에 참여한 학생들이 도덕적으로 더 민감하게 반응할 것이다. 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 개별 학습에 참여하는 학생들보다 그들에게 주어진 도덕적이고 윤리적인 문제들에 대해 도덕적으로 더 민감할 것이라는 가설은 논쟁이 공감에 영향을 미친다는 문헌들(Tjosvold & Johnson, 1977, 1978)을 근거로 한다.

셋째, 건설적 논쟁은 학생들의 도덕적 행동에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 도덕적인 결정과 실천에 관련된 과거 연구 결과들을 근거로 논쟁 상황에서 학생들은 도덕적 딜레마에 대한 도덕적 행동이 더욱 강해질 것이라는 가설이 있다(Blatt & Kohlberg, 1975). 또한 이와 같은 연구의 맥락에서 건설적 논쟁에 참여하는 학생들은 더 강한 도덕적 동기를 보일 것이고, 그 결과 학생들은 개별적으로 도덕적인 행동을 실천할 것이라는 주장이 있다(Tjosvold & Fabrey, 1980).

넷째, 건설적 논쟁은 학생들의 윤리적 기술 발달에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 이는 그동안 건설적 논쟁이 학생의 관점 채택(Johnson, 1971; Tjosvold, 1995), 공감(Tjosvold & Johnson, 1977, 1978), 추론 능력(Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1989), 자기 인식 증가(Johnson & Johnson, 1989, 2003b, 2007)에 미치는 영향을 보여준 연구에 바탕을 두고 있다.

여섯째, 건설적 논쟁에 관한 연구를 근거로 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 사회적 상호의존적 태도에 있어서 영향을 받을 것이다. 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 수업에서 경쟁하지 않을 것이기 때문에 학생들의 경쟁 성향에 부정적인 영향을 미칠 것으로 예상된다. 이는 건설적 논쟁의 협동적인 맥락에 근거한다.

이와 같은 가설들을 근거로 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 건설적 논쟁은 학생들의 윤리적 기술 발달에 효과가 있는가?

둘째, 건설적 논쟁은 학생들의 사회적 상호의존성에 영향을 미치는가?

셋째, 건설적 논쟁을 우리나라의 초등 도덕수업에 적용하기 위해 고려해야 할 부분은 무엇인가?

Ⅱ. 이론적 배경

건설적 논쟁이 초등학생의 도덕 발달에 미치는 효과에 관한 이론적 배경은 건설적 논쟁의 이해, 건설적 논쟁과 도덕 발달의 관계를 중심으로 서술하고자 한다.

1. 건설적 논쟁의 이해

1) 건설적 논쟁에서의 갈등

존슨은 도이치의 협동과 경쟁 이론을 확장하여 학교 교육에 효과적으로 활용할 수 있는 방법으로 구조화하였다. 이렇게 존슨에 의해 개발된 건설적 논쟁은 논쟁이라는 양립할 수 없는 갈등의 문제를 해결할 수 있는 최상의 방법을 찾는 과정을 협동적인 맥락으로 구조화한 교수·학습 방법이다. 그러므로 건설적 논쟁은 협동과 갈등의 결합물(Johnson, 2015: 2)이라고 할 수 있다.

건설적 논쟁에서 협동과 갈등의 현상은 수평적, 계열적, 인과적으로 존재하는 것이 아니라 유기적으로 관련을 맺고 있다. 즉, 어떤 문제를 2인 이상이 결정하며 협동할 때, 갈등이 발생한다. 또한 갈등이 발생할 때, 그것을 건설적으로 이끄는 것은 협동적 맥락이다. 이처럼 건설적 논쟁의 핵심 개념인 협동과 갈등은 유기적인 관계를 맺고 있기에 그것의 개념을 정의할 때 어떤 개념이 선행 개념인지는 명확하지 않다. 그런데 건설적 논쟁은 갈등을 구조화시킨 방법론이다. 즉 갈등이 경쟁적인 상황보다 협동적인 맥락에서 더 건설적인 경향이 있다는 것이 분명하다고 가정한 사회적 상호의존성 이론(Deutsch, 1973)이 갈등의 역할과 갈등을 관리하는 절차를 다루지 않는 반면, 건설적 논쟁은 갈등을 관리하는 구조적인 절차를 제시하고 있다(Tichy et al., 2010: 769). 그러므로 본 절에

서는 건설적 논쟁을 갈등의 개념과 유형을 통해 살펴 보았다.

(1) 갈등의 개념

갈등은 일반적으로 서로의 입장・견해・이해관계가 달라서 일어나는 불화나 충돌을 의미한다. 이는 갈등이라는 단어의 의미를 통해 분명하게 이해할 수 있다. 갈등은 '칡 **갈**(葛)'과 '등나무 **등**(藤)'으로 이루어진 합성어다. 즉, 갈등은 칡과 등나무의 특성이 반영된 단어다. 칡과 등나무는 다른 대상을 감고 올라가면서 성장하지만, 감는 방향이 서로 다르다. 칡은 왼쪽으로 감고 올라가지만, 등나무는 오른쪽으로 감고 올라간다. 이렇듯 갈등은 같은 대상을 두고 서로 반대 방향으로 감고 올라가는 칡과 등나무처럼 서로의 이해관계가 얽혀 해결이 매우 어려운 상태를 함의한다(추병완・박보람・김하연, 2019: 16).

학문적 의미에서 갈등이라는 용어는 단 하나의 명확한 의미를 담고 있지 않다. 그동안 여러 학문 분야의 학자들은 갈등을 정의하는 데 상당한 차이를 보였다. 마치와 사이먼(March & Simon, 1958: 112)은 갈등이 의사결정의 메커니즘을 파괴하여 개인이나 집단이 대안을 선정함에 있어 어려움을 겪게 한다고 보았다. 이에 반해 폰디(Pondy, 1967: 296)는 갈등을 조직 행위의 근간인 역동적인 과정이라고 주장하였다. 테데스치와 그 동료(Tedeschi et al., 1973: 232)는 갈등을 '한 행위자의 행동이나 목표가 일부 다른 행위자나 행위자의 행동이나 목표와 어느 정도 양립할 수 없는 상호작용 상태'로 정의하면서 중간 입장을 취한다. 스미스(Smith, 1966: 511)도 비슷한 입장을 취하여 갈등을 '다양한 참가자에 대한 조건, 관행 또는 목표가 본질적으로 양립할 수 없는 상황'이라고 정의한다. 갈등의 또 다른 정의는 '두 개 이상의 당사자가 반대하거나 다른 개인이나 집단의 활동에서 상대적 박탈감을 느끼거나 다른 사람과 상호작용하는 결과로 전투 중에 발생하는 행동'이다(Litterer, 1966: 180).

갈등을 정의하는 데 있어서 마지막 두 저자의 차이는 스미스가 갈등을 하나의 상황으로 간주하는 반면에 리터러는 그것을 행동의 한 유형으로

간주한다는 것이다. 그러나 이 두 저자를 포함하여 테데스치 등은 사회적 실체 간의 목표, 활동 또는 상호작용에 있어서 비호환성이나 반대에 기인하는 갈등을 고려하고 있다. 또한 바론(Baron, 1990: 199)은 갈등에 대한 다양한 정의가 다음과 같은 공통적인 요소가 있다고 결론을 내렸다.

• 갈등은 제로섬 상황에서 개인이나 그룹 간의 상반된 이해관계를 포함한다. 이러한 상반된 이해관계가 존재하기 위해서는 이것이 반드시 당사자들에게 인식되어야 한다.

• 갈등은 다른 한쪽이 그들의 이익을 방해할 것이라는 믿음을 각 측면에 포함한다.

• 갈등은 하나의 과정이다. 갈등은 개인이나 그룹 사이의 기존 관계에서 발전하며, 그들의 과거 상호작용과 이러한 일이 일어난 상황을 반영한다.

• 갈등 상황에서 한쪽이나 양쪽의 행동은 사실상 다른 사람의 목표를 좌절시키는 결과를 낳는다.

도이치(Deutsch, 1973)는 갈등을 모순된 행위가 발생할 때 생기는 것이라고 보았다. 양립 가능한 행위는 두 번째 행위의 효과나 발생을 방해하거나 막는다. 이런 행위들은 한 사람 내에서, 두 사람 혹은 그 이상의 사람들 사이에서, 두 집단 혹은 그 이상의 집단 사이에서 발생할 수 있다.

그렇다면 모순된 행위는 어떻게 발생할까? 갈등이 생기는 원인은 다음의 3가지로 분류할 수 있다. 첫째는 인간의 기본적인 심리적 욕구 때문이다. 대부분의 철학과 심리학에서는 인간을 욕구를 지닌 존재로 이해한다. 글래서(Glasser, 1998: 28)에 따르면, 인간의 모든 행위는 기본적인 5가지 욕구를 충족하는 결과를 얻는 데 사용된다. 우리가 선택하는 행위는 우리의 실존에 중심적이고, 우리의 선택은 유전적으로 부여받은 5가지 욕구(생존, 소속감, 권력, 자유, 재미)를 충족하기 위한 것이다. 그러나 현실적으로 이와 같은 욕구를 충족할 수 있는 자원은 제한되어 있다. 이처럼 자원이 제한된 상황에서 인간은 욕구를 충족하기 위해 행동하기 때문에 어느 사회에서나 갈등이 없을 수 없다.

둘째는 상이한 가치 때문이다. 로키치(추병완・박보람・김하연, 2019: 16에서 재인용; Rokeach, 1973: 5)는 가치를 '한 특수한 행위 양식이나 삶의 목적 상태가 개인적으로나 사회적으로 그 반대되는 것보다 더욱 낫다는 지속적인 신념'으로 규정하였다. 이것은 가치가 어느 정도 지속성을 갖고 형성되어 왔다는 것, 가치는 곧 그 사람의 신념이자 삶의 목적 상태를 나타낸다는 것을 의미한다. 그래서 한편으로 가치 갈등은 상이한 신념, 확신, 원칙과 같은 사회적 다양성의 요소로부터 발생하는 것일 수도 있다. 상이한 가치를 포함하고 있는 갈등은 해결하기가 더욱 어렵다. 따라서 가치 갈등의 문제를 해결하는 것이 갈등의 당사자 서로 가치를 일치시키는 것을 의미하지 않는다. 개별 당사자가 상황을 다르게 보고 있다는 것을 서로 인정하는 것이 가치 갈등 해결을 향한 첫걸음이다.

셋째는 의사소통이 잘 이루어지지 않기 때문이다. 가치 갈등의 문제를 해결하려면, 두 당사자가 갈등을 일으키고 있는 가치의 기저를 이루는 이해관계가 무엇인지를 찾아내야만 한다. 서로 간의 충분한 의사소통은 서로의 가치를 이해하고 인정하는 데 중요한 역할을 한다. 이와 반대로 의사소통이 잘 이루어지지 않을 때, 개인 간 또는 집단 간의 이해가 어렵고 분열이 조장될 수 있다.

이와 같은 갈등의 개념을 통해 우리는 갈등과 협동이 상반된 개념이라고 생각하기 쉽지만, 이 두 가지 현상은 상당한 관련성을 가지고 있다. 상호 목표를 달성하는 최상의 방법을 결정하고자 할 때, 많은 사람은 쉽게 동의하지 않고, 서로의 결론과 입장을 비판하고, 반박과 논박에 참여한다. 이처럼 협동은 순응, 동조, 묵인 또는 괜찮음을 의미하지 않는다. 오히려 협동은 엄청난 갈등을 초래한다(Johnson & Johnson, 1989/2005b/2007).

그동안 많은 사람은 갈등이 부정적인 결과를 낳는 경향이 있으므로 피해야만 하는 것이라고 여겨왔다. 심리학 이론은 자기만족, 자신의 욕망과 욕구 충족, 긴장 완화, 불협화음 감소, 균형, 좋은 형태, 평형 등을 강조하며 갈등이 없을 때 삶의 질이 높아진다는 것을 강조하고 있다. 그러나 우리는 갈등을 통해 호기심과 흥미가 자극되고, 문제를 해결하며, 정

체를 방지하고, 인지적·사회적·도덕 발달이 촉진되는 경험을 통하여 그것이 개인 및 사회적으로 가치가 있다고 믿게 된다(Johnson & Johnson, 2013). 오히려 갈등을 피할 때, 개인은 그 상황에서 자신과 상대방을 사로잡아 감정적으로 연루될 수 있는, 그리고 그들의 창의성, 생산성, 학습을 향상하는 소중한 기회를 상실한다.

갈등에 대한 부정적인 관점만큼이나 갈등을 통해 사회가 발전할 수 있다는 긍정적인 관점은 사회과학의 거의 모든 분야의 학자들에 의해 주장되었다. 예를 들어, 조직 이론가들은 수준 높은 문제 해결은 그룹 구성원들 간의 건설적인 갈등에 달려 있다고 주장한다. 마르크스(Marx)는 사회 발전을 위해 계급 갈등이 필요하다고 믿었다(Johnson, 2015: 13-14). 이와 같은 갈등의 긍정적인 면은 협동이 갈등을 일으킨다는 존슨의 설명을 잘 뒷받침해준다.

크로포트킨(Kropotkin, 1902)은 '상호 부조: 진화의 요인'이라는 책에서 상호 부조의 법칙을 통해 협동과 갈등의 관련성을 밝힌 바 있다. 그는 협동과 상호 부조가 개인에게 좋은 것과 다른 사람과 사회에 좋은 것 사이의 지속적인 긴장을 조성함으로써 생존하고 진화해 나갔다고 주장했다. 상호 부조 법칙에서 주목할 점은 생존과 진화를 돕는 긴장이 경쟁 상황보다 협동 상황에서 더 클 수 있다는 것이다. 오늘날의 학교는 경쟁적으로 구조화되어 있는 경우가 일반적이다. 학생들은 몇 안 되는 상이나 한정된 점수를 차지하기 위해 경쟁하고, 원하는 것을 가지기 위해 서로를 이기려고 한다. 경쟁자들은 보통 단기간의 관계만 인식할 뿐이며, 승리를 위해 자신들의 모든 힘을 쏟아붓는다. 그들은 장기적이고 좋은 관계를 유지하는 것에는 관심이 없다. 그들은 서로 의사소통하는 것을 피하고 서로의 입장과 동기를 오인하며, 의심이 가득한 눈으로 다른 사람을 쳐다보고 다른 사람의 욕구나 감정의 정당함을 부인하고, 상황을 자신의 관점에서만 바라본다(Johnson & Johnson, 1995/2000a: 50에서 재인용). 이처럼 경쟁 상황에서는 자신에게는 좋고 다른 사람에게는 나쁜 것이 행동을 지배한다. 크로포트킨은 종의 진화와 생존 투쟁에서 적자생존의 법칙도 중요하지만 상호 부조 법칙이 훨씬 더 중요하다는 견해를

밝혔다. 그는 제한된 자원에 대한 개인 간의 직접적인 경쟁과 유기체와 환경 간의 투쟁을 구별할 것을 지적했다. 유기체 간의 협동을 유발하는 경향이 있는 것은 바로 유기체와 환경 간의 투쟁이다. 그는 경쟁적인 투쟁 형태가 존재한다고 믿었지만, 협동과 상호 부조가 더 빈번하고 이제껏 충분히 강조되지 않았다고 주장했다. 즉, 생존하고 진화하는 능력에서 가장 빈번하고 중요한 요소는 경쟁이 아니다. 오히려 그것은 협동과 상호 부조다. 협동의 경우에는 세 가지 모든 관심사(자신, 동료 협력자, 전체로서의 사회를 위해 좋은 것)가 그 상황에 존재하기에 지속적인 긴장을 조성하게 되는 것이다.

(2) 갈등의 유형

갈등은 인간의 기본적인 심리적 욕구, 상이한 가치, 문화적 다양성에 따라 자연스럽게 발생하는 것이기에 갈등 그 자체는 긍정적인 것도 부정적인 것도 아니다. 오히려 갈등을 전적으로 경쟁적이거나 파괴적인 경험이 되게 하느냐 또는 성장 기회를 제공하는 건설적인 도전이 되게 하느냐는 갈등에 대한 반응에 따라 달라진다.

사회과학 분야에서 사회적 갈등에 관한 과학적 담론은 '조화 혹은 합의 관점'과 '갈등 관점'으로 분류된다. 조화 혹은 합의 관점은 갈등의 부정적인 의미에 비중을 두고 사회적 갈등을 제거되어야 할 일종의 기형(anomaly)으로 간주한다. 갈등 관점은 갈등을 인간 삶의 정상적인 일부로 간주하고, 발전을 위한 기제로 파악한다. 갈등 관점에서 보면 기존의 사회 질서는 갈등을 통해 변화・발전・수정된다(Hakvoort, 2010: 160). 이런 입장을 따르는 가운데 도이치(Deutsch, 1994: 13-14)는 갈등을 파괴적인 갈등과 건설적인 갈등으로 구분하였다.

> *"갈등은 파괴적일 수도 있고 건설적일 수도 있다. 갈등은 정신병리, 사회 혼란, 그리고 전쟁을 연상시키기에 주로 나쁜 평판을 받아왔다. 그러나 갈등은 개인과 사회가 변화할 수 있는*

원인이 된다. 갈등은 문제를 공개적으로 알려 해결에 이를 수 있는 매개가 된다. 갈등의 긍정적인 기능은 수없이 많으므로 갈등에 대한 사회적·과학적 이슈는 갈등을 없애고 예방하는 방법이 아니다. 오히려 파괴적인 논쟁보다는 활발한 논쟁을 불러일으키는 조건이 무엇인지를 밝혀 나가는 것이다."

갈등의 결과를 결정하는 데 있어서 중요한 것은 갈등 상황에 놓인 당사자가 협동을 지향하는가 아니면 경쟁을 지향하는가이다(Deutsch, 2006: 23). 갈등 당사자가 협동을 지향할 때는 다음과 같은 긍정적인 결과가 나타난다. 우선 효과적인 의사소통이 이루어진다. 대화를 통해 아이디어를 주고받으면서 상대방의 아이디어를 수용하고 그것의 영향을 받는다. 그들은 다른 사람과 소통하거나 다른 사람을 이해하는 데 어려움 없이 참여할 수 있다. 또한 토의할 때는 긍정적인 분위기 속에서 우정과 유익함을 경험하게 되며 서로에 대한 방해의 태도는 찾아보기 어렵다. 협동을 지향하는 집단에 소속된 구성원들은 자기가 속한 집단과 집단의 해결책에 만족하고, 다른 집단 구성원의 기여에도 우호적으로 감화를 받는다. 그러한 집단에서 그들은 동료로부터 존중을 받고자 하며 다른 구성원에 대한 의무를 다하는 것을 매우 중시한다. 그렇기에 협동을 지향하는 집단은 타인의 생각에 동의하는 감정, 신념과 가치에서 기본적인 유사성에 대한 감각, 자기 생각 및 그 생각과 다른 성원이 가진 가치에 대한 확신을 특징으로 한다. 서로 다른 욕구를 갖지만, 타인의 욕구에 민감하게 반응하면서 타인을 존중하기에, 타인의 목표 달성을 위해 그들이 가지고 있는 능력(예: 지식, 기술, 자원)을 향상하고자 한다. 타인의 능력이 강화되면서 자신도 강화되며, 타인에게 가치 있는 것이 스스로에게도 가치 있는 것이 된다. 동시에 자신의 능력과 힘을 강화하는 것 역시 타인을 이롭게 한다. 갈등 상황에서의 협동 지향은 갈등을 일으키는 이해관계를 함께 해결해야 할 상호 문제로 규정하여 상대방의 정당성을 인정하고 모든 사람의 욕구를 반영할 수 있는 해결책을 모색할 필요성을 촉진한다(Deutsch, 2006: 26-27).

이와 달리 갈등 당사자가 경쟁을 지향할 때는 정반대의 특징을 보여준다. 경쟁 상황에서는 서로 유리한 고지를 점하고자 하므로 거짓 약속, 아첨 전략, 허위 정보 등의 사용을 통해 상대방을 오도하여 원활한 의사소통이 불가능해진다. 의사소통에서 주고받는 것들을 신뢰할 수 없기에 당사자들은 의사소통 자체를 축소하고 그것을 불필요한 것으로 여긴다. 이와 같은 불신은 상대방에 대한 부정적 지각으로 이어진다. 경쟁 상황에서의 개인은 상대방이 가지고 있는 긍정적인 속성보다는 부정적인 속성에 초점을 맞추는 경향을 보인다. 그렇기에 그들은 갈등을 처리하는 과정에서 효율적으로 일을 분담해서 하기보다는 각자의 일에 대해 점검할 필요가 있다고 느낀다. 이처럼 경쟁 상황은 갈등 당사자들의 상대방에 대한 확신을 감소시키고 타인의 힘이 증가하는 것을 자신에 대한 위협으로 간주하기에 상대방의 힘에 저항하고 무력화시키고자 신체적・심리적 위협이나 폭력과 같은 강제적인 전술을 활용한다. 그 결과, 경쟁 상황에서 갈등을 일으키는 이슈의 범위는 오히려 확장된다(Deutsch, 2006: 27).

(3) 건설적 갈등

갈등은 사회에서 발생하는 다양한 문제를 해결하기 위한 필수적인 현상이자 과정이다. 또한 갈등이 한 개인 및 사회에서 발달 기제로 중요한 역할을 한다는 것은 다양한 논리에 의해 입증되었다. 그러나 갈등은 그 자체만으로 긍정적인 결과를 이끌지 않으며 부인・억제・회피할 때, 그 결과는 쉽게 파괴적으로 변할 수 있다. 그래서 사람들은 오랫동안 갈등을 건설적으로 해결해 왔다. 고대 문명은 갈등 해결을 위해 다양한 방법을 사용했고, 오늘날 우리도 상이한 강조점과 접근법을 취하는 학교 프로그램을 개발하기 위해 다양한 자원을 계속적으로 이용하고 있다. 고대 중국에서 사람들은 도덕적 설득과 합의를 통해 논쟁을 해결하는 공자의 방법을 실천하였다. 아프리카 일부 지역에서는 이웃과의 만남, 모의재판, 혹은 집회에서 존경받는 구성원들이 논쟁자들로 하여금 재판관이나 중재

인 없이 그리고 제재를 사용하지 않고 갈등을 해결하도록 도와주었다(Johnson & Johnson, 1995/2000: 181).

건설적으로 다루어진 갈등은 여러 가지 긍정적인 결과를 수반한다(Johnson & Johnson, 1995/2000: 38-39). 갈등 해결의 과정에서 추론, 문제 해결 능력이 향상되며, 자신을 화나게 하거나 두렵게 하는 것, 또는 자신에게 중요한 것과 같이 자기 자신에 관해서 많이 배운다. 갈등은 누구에게나 불쾌하고 불편한 감정을 유발하지만, 건설적으로 다루어질 때는 우리에게 문제를 해결할 기회를 제공하고, 필요한 변화를 유발하며, 우리와 타인에 대해 더 많이 배우는 기회가 되고, 관계를 더욱 강화하며, 우리가 기존에 알고 실행하던 것을 넘어선 혁신을 가능하게 한다(Coleman, 2012: 57).

도덕교육에서 갈등을 활용한 대표적인 예는 콜버그(Kohlberg et al., 1983)가 인간 도덕성의 발달단계를 제시하면서 만든 가설적인 딜레마인 하인츠 딜레마(Heinz Dilemma)다. 콜버그는 하인츠의 딜레마 사례를 제시하고 상황에 대한 학생들의 반응을 통해 도덕 발달 수준을 판단하고 이를 토대로 세 가지 도덕적 수준에 할당된 여섯 가지 도덕 발달 단계를 구성하였다. 이와 같은 도덕성의 발달 단계는 도덕적 판단의 구조들과 관계가 있기 때문에, 콜버그는 진보된 도덕 추론은 논리적 추론에 달려 있으며 논리적 추론은 도덕 발달을 위하여 필수적이라고 주장하였다. 또한 콜버그의 도덕 딜레마 토론은 학생이 자신의 입장에 대한 타당한 근거를 제시하면서 개인적인 차원에서의 도덕 추론 단계를 향상시키는 데에 초점이 맞추어져 있다. 그러나 기존의 도덕 이론들이 사회과학의 도덕 발달에 관한 관점에서 도덕적 가치의 사회화 혹은 도덕 사회화에 관심을 둔 반면, 콜버그는 개인의 내재적인 발달의 힘으로 인해서 도덕적인 사고력과 판단이 증가하는 자율성을 도덕 발달이론으로 강조하고 있다는 데 한계가 있다. 또한 도덕적 영역을 합리적인 해결 방식과 절차에 국한함으로써 도덕 발달의 기제로서의 갈등을 내적인 부분에 한정하고, 사회에서 발생하는 대인관계적이고 도덕적인 갈등의 문제에 대해 합의하고 문제 해결 방안을 모색하는 것을 금기시하고 있다.

학생들은 갈등을 건설적으로 다루는 방법을 배울 필요가 있다. 학생들은 갈등을 건설적으로 다루는 방법을 통해 가정, 직장, 공동체, 국가, 국제사회에서 장차 직면하게 될 갈등을 긍정적으로 다룰 수 있는 준비를 미리 할 수 있다(Johnson & Johnson, 1995/2000: 21). 특히 도덕교육에서는 인간의 삶 가운데 빈번하게 발생하는 갈등을 도덕적으로 해결할 수 있도록 가르치는 것이 요구된다. 협상, 중재, 합의 등의 의사결정이 필요한 상황에서 수준 높은 시민성 행동을 권면하고 학생들이 경청, 비판적 사고, 문제 해결력 향상을 도모할 수 있도록 도와야 한다. 갈등을 건설적으로 다루는 방법을 통해 터득하게 된 문제 해결 기술에 대한 학생들의 확신은 더 협동적이고 참여적인 태도로 이어진다. 학생들은 갈등을 다룰 때 협동적 접근을 취하는 법을 터득함으로써 심리적으로 더 건강해지며, 동료 정체성과 유대감을 갖게 된다.

도이치(Deutsch, 1993: 510)는 갈등을 건설적으로 다루는 방법을 가르치기 위해서는 교육 프로그램의 내용을 체계적으로 구성해야 한다고 하였다. 갈등의 건설적 해결을 위한 교육 프로그램은 다양한 갈등이 발생한다는 것을 인식하는 것, 갈등을 피하지 말고 갈등에 직면해야 한다는 것, 폭력의 원인과 결과, 대안을 이해하는 것, 자신과 자신의 이해관계와 더불어 타인과 타인의 이해관계를 존중하는 것, 문화적 차이를 이해하고 수용하는 것, 이해관계와 입장을 구별하는 것, 자신과 타인의 이해관계 탐색을 통해 공통의 이해관계를 발견하는 것, 갈등의 문제를 함께 해결해야 할 것으로 인식하는 것, 효과적으로 의사소통하는 것, 확고함이나 공정함과 같은 해결하기 어려운 갈등을 다루기 위한 기술을 계발하는 것, 갈등 상황에서 반응하는 방식을 스스로 인식하는 것, 갈등 중에도 도덕적인 태도를 유지하는 것을 포함한다.

갈등을 건설적으로 다루는 방법을 교육에 적용하기 위한 가장 일반적인 형태는 협상(negotiation)과 중재(mediation)이다(Johnson & Johnson, 2004: 73). 협상에 참여할 때, 합의에 이르기를 원하는 사람은 화해하기 위해 노력한다. 갈등 당사자들은 모두에게 이익이 되는 협약을 창안하기 위해서 협력하므로 통합적인 문제 해결에 접근한다. 통합적으로 문제를 해

결하기 위해 갈등 당사자들은 우선 갈등을 정의하고, 서로의 입장과 제안을 교환한다. 또한 갈등의 상황을 모든 관점에서 바라보고, 상호 이득을 위한 선택지를 찾아내 현명한 합의에 이르고자 한다. 그러므로 협상 훈련을 학생들에게 가르치면 그들은 문제 해결 절차, 정직하게 의사소통하는 능력, 관점 채택 능력을 배우게 된다. 그래서 그들이 갈등에 직면했을 때 그 상황 속에서 자신이 해야 할 일을 떠올려 갈등을 건설적으로 다루는 것이 가능해진다.

중재는 제 3자가 갈등 해결을 돕는 과정이다. 중재자는 편향적이지 않은 입장에서 갈등 당사자들이 서로 협력적으로 의사소통하도록 도와주면서 협상 과정을 촉진한다. 갈등 당사자의 또래가 중재자의 역할을 수행할 때에는 원활한 협상 과정에 참여할 수 있도록 중재 훈련을 배워야 한다. 그들은 갈등 당사자들이 적대감을 없애고 중재 과정에 몰두해 성공적인 협상에 이르도록 중재자로서의 역할, 중재에 필요한 방법과 기술, 중재의 과정을 익히는 훈련이 필요하다.

2) 건설적 논쟁의 의미

(1) 건설적 논쟁의 개념

존슨과 존슨(Johnson & Johnson)은 갈등을 건설적으로 다루는 교육적인 활용 방법으로 논쟁을 강조하였다. 논쟁은 상이한 아이디어 간의 종합을 만들어 학생이 건설적으로 대인관계적 갈등을 해결하고, 인지적 갈등의 해결을 통해 개인 내적 갈등을 해결하는 데 큰 도움을 준다. 그러나 논쟁 그 자체만으로는 교육적 효과를 기대하기 어렵다. 이에 학생들의 긍정적인 학습 태도를 함양하기 위한 협동학습을 연구했던 존슨과 존슨은 1960년대 중반에 건설적 논쟁을 개발하였다. 존슨은 건설적 논쟁을 '한 사람의 생각, 정보, 결론, 이론 및 의견이 다른 사람의 생각과 양립할 수 없는 상태에서 두 사람이 서로 합의를 모색하는 것'으로 정의한다(최윤정, 2019: 5; Johnson et al., 2006: 70). 그러므로 건설적 논쟁에는 갈등을

건설적으로 해결하기 위한 방법인 협동과 협상의 요소가 포함되어 있다. 또한 건설적 논쟁의 구조에는 협상에 이르기 위해 객관적인 입장에서 모든 관점을 바라보는 과정을 포함한 중재의 요소가 반영되어 있다.

그들이 개발한 건설적 논쟁은 이론, 연구, 실천 사이의 상호작용을 보여주는데, 주로 구조-과정-결과 이론(Structure - Process - Outcome Theory)과 긍정적 갈등에 관한 이론을 기초로 일련의 실천적 절차들이 개발되었으며, 연구에 관한 체계적인 장기적 프로그램을 실행하여 학교 및 의사결정 환경에서의 절차 실시 효과를 입증하였다(추병완・박보람・김하연, 2019: 45). 구조-과정-결과 이론은 상황의 구조와 상황의 패턴이 조직의 생존과 번영에 결정적인 역할을 한다고 상정하며, 이는 건설적 논쟁의 과정과 요소에 반영되어 있다.

먼저 상황의 구조에는 집단 구성원이 성취하려는 목표와 목표들 사이에서 구조화된 상호의존성의 유형이 포함된다. 즉 상황을 어떻게 구조화하느냐에 따라 구성원의 상호작용과 체계의 과정에서의 변화를 이끌며, 이는 결과적으로 관여된 사람들의 태도와 행동을 변화시킨다. 교육에서 효과적으로 논쟁을 사용하는 데 있어 관건은 사회적 상호의존성과 인지적 갈등을 혼합하는 것이다. 협동 요소는 많고 경쟁적 요소는 적을 때, 갈등은 더욱더 건설적일 것이다(Deutsch, 1973). 이에 건설적 논쟁에서는 갈등의 문제를 협동적인 맥락에서 해결할 수 있는 과정으로 구조화하였다. 협동적인 맥락은 갈등 상황에서 상호작용하기 위해 적합한 형태로, 협동적인 맥락에서 참여자들은 긍정적인 목적의 상호의존을 하며 문제에 대한 해결책, 문제를 해결하기 위해 취해야 하는 최고의 행동 방침 또는 답에 관한 자신의 가장 합리적인 판단을 반영하는 합의에 도달하게 된다.

또한 건설적 논쟁에서는 갈등을 협상하는 과정의 논쟁 절차를 수립하고 참여자의 역할과 참여자가 지켜야 할 규범을 구조화하였다. 건설적 논쟁에서 참여자들은 입장을 조사하고 준비하여 자신의 견해를 제시하고 가해지는 비판에 반박하는 동시에 상대방의 관점을 비판적으로 분석, 평가, 논박해야 한다. 이후, 문제에 대한 모든 관점을 객관적으로 보기 위해 관점을 반전시키고 정보를 통합하고 종합하여 모든 관점에서 동의할 수 있는 공

동의 입장으로 요약되는 결론에 이르러야 한다. 이때, 참여자는 정보와 논리를 비판적으로 분석하여 사실적이며 비판적인 결론에 이르기 위해서 논쟁의 목적을 분명하게 인식하고 연구자, 옹호자, 관점 수용자, 종합하는자 등의 역할을 수행해야 한다.

상호작용 패턴은 조직의 생존과 번영에 결정적인 역할을 한다. 창의적인 아이디어와 통찰력이라는 결과를 위해서는 진지하게 고려되는 다양한 입장, 각 입장의 혜택과 비용에 대한 비판적 검토를 포함하는 논쟁, 사안을 모든 관점에서 바라보는 태도, 모든 면에서 최고의 추론을 포함하는 통합을 추구하는 상호작용 패턴이 요구된다. 이와 같은 상호작용의 패턴은 건설적 논쟁의 주요 요소로 반영되어 있다.

교육적 절차로서 건설적 논쟁은 협동학습(예를 들어, 학생들이 할당된 주제에 대한 보고서를 개발하기 위해 소규모 그룹으로 협력하는 것)과 구조화된 인지적 갈등(학생들이 문제 해결과 이성을 자극하기 위해 문제에 대한 찬성과 반대 입장을 주장하는 것)을 결합한 방법이다. 존슨과 그의 동료들은 협동학습으로 정보를 퍼즐처럼 배열함으로써 학생들이 서로 의존하게 만드는 직소(Jigsaw) 방법, 협동학습 간의 성취 수준을 비교하기 위해 경쟁 절차를 적용한 TGT(team-games-tournaments), 협동하여 필기하는 짝꿍, 옆 친구가 요약한 것을 참고하기, 읽고 설명하는 짝꿍, 협동하여 작문・편집하는 짝꿍, 연습・복습 짝꿍, 수학 문제 해결 짝꿍과 같은 협동학습과 더불어 건설적 논쟁을 제안하였다. 또한 그들은 수업, 교육 과정, 교과를 협동적으로 구조화하고 교사, 학생, 과목 특성을 비롯한 교육적 요소들을 반영하여 협동학습을 설계하고, 협동학습의 효율성을 높이기 위해 긍정적 상호의존성, 촉진적 상호작용, 개별・집단 책임 및 개인간・소집단 기능을 명확하게 구조화하여야 한다는 규칙을 제시하였다(Johnson, Johnson & Holubec, 1994). 이와 같은 협동학습의 규칙 및 구조는 건설적 논쟁의 구조와 조건에 포함되어 있다. 건설적 논쟁의 절차는 둘 혹은 그 이상의 입장 중 하나를 개인 각자에게 할당하는 것을 포함한다. 개인은 자신의 입장에 대해 가능한 최상의 사례를 준비하고, 반대 입장을 가진 사람에게 그것을 제시하고, 반대 입장에 귀를 기울이

며 토론에 참여한 후, 서로의 관점을 바꾸어서 반대 입장에서 최상의 사례를 제시한다. 마지막으로 4명의 참여자들은 모든 관점과 입장을 고려하고 모두가 동의할 수 있는 하나의 의견으로 종합한다. 그러므로 건설적 논쟁의 절차를 통해 참여자들은 전문적 지식 교환, 관점 채택, 긍정적 상호의존성, 이해를 향상시키려는 동기 부여, 대인관계적인 매력, 자부심과 같이 협동학습의 긍정적인 혜택(Johnson, Johnson & Holubec, 1994: 19-26)을 누릴 수 있다.

그러나 협동과 인지적 갈등의 결합물인 건설적 논쟁은 구조화된 인지적 갈등을 다룬다는 점에서 기존의 협동학습과는 구별되며 보다 진보된 형태의 협동학습이다. 건설적 논쟁은 학생들이 문제 해결과 이성을 자극하기 위해 문제에 대한 찬성과 반대 입장을 주장할 때 발생하는 인지적 갈등을 구조화 하였다. 디베이트에서는 두 명 이상의 개인이 서로 양립할 수 없는 입장을 주장하고 판결관이 더 나은 입장을 승자로 선언하기 때문에 이기는 것을 목표로 하는 데 비해, 건설적 논쟁은 승패가 아닌 더 나은 새로운 해결책을 찾는 것을 목표로 찬성과 반대 입장 모두를 포함한 다양한 정보를 종합한다. 또한 건설적 논쟁에는 관점 채택이라는 중요한 과정과 기술이 포함되어 있다. 갈등 상황에서 관점을 바꾸어 보는 과정은 반대자의 정보와 관점에 대한 이해 및 유보를 높이고 창의적이며 질이 높은 문제 해결의 성취를 촉진하고, 정보 교환 과정, 동료 집단 구성원들, 집단 작업에 대해 더 긍정적인 관점을 촉진하는 경향이 있다(추병완・박보람・김하연, 2019: 75).

(2) 건설적 논쟁의 과정

인지적인 갈등이 긍정적인 결과로 이어지는 과정은 발달 심리학자(Hunt, 1964; Kohlberg, 1969, Piaget, 1948/1950), 인지 심리학자(Berlyne, 1966; Doise & Mugny, 1984; Hammond, 1965), 사회 심리학자(Janis, 1982; Johnson, 1970, 1980; Johnson & Johnson, 1979), 성격 심리학자(Freud, 1930)에 의해 이론화되었다. 사회 심리학적 관점에

서 가장 발전된 이론은 구조-과정-결과 이론이라고 할 수 있다(Johnson, 2015: 31; Watson & Johnson, 1972).

레빈(Lewin, 1935, 1948, 1951)의 장이론에 근거한 구조-과정-결과 이론은 상황의 구조가 상호작용의 과정을 결정하고, 상호작용의 과정은 결과를 결정한다고 가정한다(Johnson, 2015: 31; Watson & Johnson, 1972). 상황에서 갈등이 구조화되는 방식은 개인이 서로 어떻게 상호작용하는지를 결정하며, 결과적으로 관련된 성과의 질을 결정한다. 구성원의 아이디어, 의견, 이론, 결론 간의 갈등은 하나의 연속체를 따라 구조화될 수 있다(Johnson, 2015: 32). 갈등이 발생할 때, 갈등을 구조화하는 방법은 건설적 논쟁과 동의 추구로 구성된다. 이와 같은 방법은 개인 간의 상호작용 유형을 결정한다. 갈등이 구조화되는 과정에서 반대 견해로부터 도전을 받을 때, 건설적 논쟁 상황에서는 인지적 갈등이 일어나며 이를 위해 인식론적 호기심을 해결하기 위한 정보 검색이라는 반응이 일어난다. 또한 다양한 관점에 적용하여 최선의 공동의 합리적 판단으로 이루어진 합의를 낳게 된다. 이에 반해 동의 추구 상황에서는 다수가 반대자에게 다수의 입장을 따르도록 압력을 가함으로써 공적인 순응과 사적인 신념 간의 갈등을 일으키고 반대 정보를 무시하고 회피하게 되며, 신속한 타협으로 갈등을 종식한다.

상황의 구조에는 개인이 상황에서 상호작용할 수 있는 적절하고 부적절한 방법을 규정하는 역할 정의 및 규범적 기대 사항뿐만 아니라, 관련된 사람의 숫자, 공간 배열, 세력의 위계, 사회적 제재, 권력, 수행할 행동의 본질과 같은 여타의 상황적 영향력을 포함한다(Johnson, 2015: 32; Watson & Johnson, 1972). 건설적 논쟁은 긍정적인 상호의존성을 형성하는 협동적 맥락, 건설적인 논쟁 절차의 확립, 각 참가자가 적절하게 떠맡아야 할 필요가 있는 몇 가지 역할 분담, 참가자가 준수해야 할 기대 사항 설정으로 구조화된다. 건설적 논쟁 절차는 입장을 연구하여 준비하는 것, 입장을 옹호하는 것, 자신의 입장에 대한 비판을 논박하면서 반대의 입장에 반박하는 것, 관점을 바꾸는 것, 양측 모두가 동의를 구할 수 있는 하나의 공동 입장으로 입장을 종합하는 것으로 구조화된다(Johnson,

2015: 39-40). 이에 본 절에서는 이와 같은 건설적 논쟁의 구조에 따른 절차를 설명하고자 한다.

가. 1단계-정보를 조직화하여 결론을 도출하기

개인이 이슈, 문제에 직면하였을 때, 그들은 현재까지의 제한된 정보·경험·관점을 분류하고 정리한 것을 토대로 초기 결론을 내린다. 대부분 경우 개인은 초기 결론에 대해 상당히 확신한다. 개인이 어떠한 결론을 내리려면, 개념을 형성하고 개념적 구조와 연결하며 논리적으로 도출하여 개념화해야 한다. 그런데 개인이 초기 결론에 대해 확신하는 것은 개념화 과정을 방해한다. 그들은 초기 결론에 고착되어 이용 가능한 정보를 적극적으로 처리하지 않거나 그러한 정보에 대한 대안적인 방법을 충분하게 고려하지 않기에 발산적으로 사고하지 않는다. 발산적 사고는 더 많은 아이디어(유창성)와 더 많은 부류의 아이디어(유연성)를 가져온다. 이슈나 문제 해결 과정에 참여하는 참가자가 발산적 사고를 하고, 문제에 대한 다양한 측면에서의 대안이 공정한 절차를 거치도록 보장하기 위해서는 각 대안이 설득력 있는 방식으로 제시되어야 한다(Johnson, 2015: 44-46).

논쟁은 할당된 대안에 대해 심층적으로 발전시키고 전체 집단의 대안으로 가능한 최상의 사례를 제시하는 것을 계획하는 것을 포함한다. 집단 내에서 문제 해결을 위해 옹호하는 입장을 준비하는 것은 논쟁하는 문제에 대해 파악하는 정도와 입장에 대해 생각할 때 사용된 추론의 수준에 영향을 미친다. 개인이 하나의 대안에 대해 최선의 사례를 집단 전체에 제시하고 상대편을 설득하려고 할 때, 단순하게 대안을 고려할 때보다 그것을 더 잘 이해하는 경향이 있다는 증거가 있다(Allen, 1965; Benware, 1975; Gartner, Kohler & Reissman, 1971). 더 높은 수준의 개념 이해와 추론은 개인이 문제 상황에 대해 생각하도록 서로를 가르쳐야만 한다는 사실을 알고 있을 때 촉진된다(Johnson & Johnson, 1979: 55; Murray, 1983). 사람들이 자료를 인지적으로 개념화하고 체계화하는 방법은 그들이 개별적으로 학습하는 것과 비교하여, 다른 사람을 가르치기 위해 자료

를 습득하고 학습할 때 현저하게 차이가 날 가능성이 있다(Annis, 1983; Bargh & Schul, 1980; Murray, 1983).

자신이 옹호할 입장을 준비할 때, 요구되는 조건은 다음과 같다. 첫째, 관련 증거를 찾는 데 능숙하다. 둘째, 다른 사람과 협력하여 그것을 일관되고 논리적인 근거로 정리한다. 셋째, 그렇게 하려고 기꺼이 상당한 노력을 기울인다. 넷째, 과업 지향적이다. 이와 관련하여 논쟁에 참여하는 개인의 준비 적절성에 영향을 줄 수 있는 세 가지 조건은 다음과 같다.

첫 번째 조건은 논제 진술을 뒷받침하는 근거를 공식화하는 것과 관련된 사회적・인지적 기술의 존재이다. 개인은 관련 증거를 검색하고 그것을 일관되고 논리적인 근거로 진술해야 한다.(Johnson, 2015: 47).

두 번째 조건은 그렇게 하려고 소요된 노력이다. 개인이 노력을 많이 할수록, 그의 입장은 더욱 가치 있는 것이 된다. 개인은 일반적으로 다른 사람의 산출물과 비교하여 자신의 산출물에 대해 더 많은 관심을 보이고(Greenwald & Albert, 1968: 31), 입장을 준비하는 데 소요된 노력은 자신의 입장에 관한 관심을 높이는 원천이 될 수 있다(Zimbardo, 1965: 103).

세 번째 조건은 개인의 노력의 기초가 되는 자아 지향(ego-oriented) 또는 과업 지향이다. 자아 지향 노력은 자신이 옳고 더 낫다는 것에 초점을 맞추는 경향이 있지만, 과업 지향 노력은 최선의 결정을 내릴 수 있는 과정에 기여하는 것에 초점을 맞추는 경향이 있다(Nichollas, 1983: 211).

나. 2단계-입장을 제시하고 옹호하기

건설적 논쟁에서 논쟁에 참여하는 참가자들은 다른 집단 성원을 자신의 입장으로 전환하기 위해 자신의 입장을 제시하고 상대방이 그것을 채택하도록 이유를 제시한다. 동시에 상대 입장의 집단 성원도 마찬가지로 그들의 입장을 제시하고 상대방이 그것으로 전환하도록 노력한다. 또한 그들은 자신의 입장을 제시하고 옹호하는 동시에, 자신의 입장으로 전환하고자 하는 상대방의 노력에 방어한다. 옹호할 때 개인은 인지적으로 연

습하거나 상대방의 입장에 저항하고, 자신의 입장에 보다 헌신하는 경향이 있다.

전환은 다른 집단 성원으로 하여금 발표자의 입장이 가능한 대안 중에서 가장 좋은 것이라는 확신을 필요로 한다. 입장을 채택, 수정 또는 폐기하도록 설득하는 것을 목적으로 하는 주장과 반대 주장 과정을 통해 전환이 이루어진다. 그렇기에 개인이 자신의 결론과 그 이론적 근거를 다른 사람에게 제시할 때, 그는 인지적 연습과 정교화에 관여하는데, 그것은 그 입장에 대한 이해를 높이고 더 높은 수준의 추론 과정을 통해 더 많은 양의 정보와 다양한 사실을 발견하도록 하며, 이미 가지고 있는 정보의 변화를 통해 그 문제나 결정에 대한 이해를 심화시킨다. 참여자는 상대방의 전환 시도에 대해 저항할 때 발표자의 입장을 자세히 조사하고 그것을 비판적으로 분석한다(Baker & Petty, 1994; Erb, Borner, Rank & Einwiller, 2002; Hewstone & Martin, 2008; Mackie, 1987). 저항은 상반되는 신념을 강화하거나 채택하는 결과를 수반하는 압력이나 설득에 대한 정서 반응이다(Brehm & Brehm, 1981). 자신의 입장을 옹호하는 과정에서 듣는 사람에게 반항이나 저항이 일어날 때 옹호가 오히려 역효과를 낼 수 있다. 저항을 최소화하기 위해서는 청자로서의 역할에 보다 집중하는 것이 필요하다(Silvia, 2005).

자신의 입장을 옹호하고 상대방의 반박을 방어하는 것은 그 입장에 대한 헌신으로 이어진다(Johnson, 2015: 48-48). 자신의 입장을 옹호하고 상대방의 반박을 방어하려면 상당한 인지적 연습과 정교화가 필요하다. 많은 연구자는 논쟁에 참여하는 사람들이 토론, 동의 추구, 개별 시도에 관여하는 사람에 비해 다양하고 빈번하게 새로운 정보를 공유하고 더 많은 아이디어와 이론적 근거를 제시하며, 더 수준 높은 진술로 높은 수준의 의사결정을 하고자 더 많은 논평을 제시하면서 문제 해결 과정에 기여한다는 사실을 밝혀냈다(Johnson & Johnson, 1985; Johnson, Johnson, Pierson & Lyons, 1985; Johnson, Johnson & Tiffany, 1984; Lowry & Johnson, 1981; Nijhof & Kommers, 1982; Smith, Lowry & Johnson, 1981).

집단 안에서의 불일치는 알려진 정보의 요점에서 변화뿐만 아니라 교환되는 정보의 양과 사실의 다양성을 증가시키는 경향이 있다(Anderson & Gresser, 1976). 이는 건설적 논쟁에서 자신의 입장을 정하여 옹호하며 반박하는 과정이 문제의 다양한 측면을 발견하고 기존의 정보의 양과 질적인 면에서의 향상에 도움이 됨을 입증한다. 이와 같은 과정에서 정보를 획득하며 배우는 것은 교사나 전문가를 통해서 배우는 것보다 더욱 효과적이다(Fisher, 1969; Sarbin, 1976). 자신의 입장을 제시하는 것은 한편으로 입장을 설명하고 다른 사람이 그 입장을 채택해야 하는 이유를 설명하는 과정이다. 그때, 설명하는 사람은 듣는 사람이 비판적으로 듣고 있고, 그것을 반박할 수 있도록 오류를 찾으려 한다는 것을 알게 될 것이다(Johnson, 2015: 49). 이것은 설득력 있는 설명을 제시하는 설명자의 동기를 증가시킬 수 있으며, 설명자가 설명하는 동안 그 설명을 재(再)개념화할 가능성을 높여줌으로써 학습 성취도에 기여한다(Johnson, 2015: 50). 그러나 자신의 입장이 상대방에게 영향을 미치도록 하기 위해서는 자신에 입장에 대한 일관성과 자신감을 갖고 지속적으로 제시해야 하며, 가능하다면 여러 사람으로부터 그 입장에 대한 옹호를 받아야 한다(Nemeth, Swedlund & Kanki, 1974; Nemeth & Wachtler, 1974).

다. 3단계-반대 의견으로부터 도전을 받기

논쟁에 참여한 개인은 상대방 입장에 도전하면서 약점과 강점을 식별하고 서로의 입장을 비판적으로 분석한다. 그들은 상대방의 공격에 반박하면서 반대 관점을 논박하기 위해 제시되는 정보를 배우고 반대 관점을 주의깊게 들으며 동결되었던 초기 결론을 해동시키게 된다. 논쟁에 참여하면서 개인은 다른 사람의 입장을 자연스럽게 이해하고 인식한다. 이는 그들로 하여금 새로운 인지적 분석을 자극하고 독창적인 결론을 자유롭게 내리게 한다. 비록 오류가 있는 관점일지라도 그것에 직면할 때 그들은 더 많은 발산적 사고와 새롭고 인지적으로 더 향상된 해결책을 생성한다.

논쟁의 참여자는 자신의 입장을 나타낼 때, 상대방에 의해 그 타당성을

평가받는다. 또한 질문과 같은 전략에서 직·간접적으로 표현된 불일치를 통해 참여자들은 제안된 입장에서의 문제나 어려움을 인식하게 되고 집단 성원은 그것을 다룰 자세를 갖추기 위한 동기를 부여받는다. 불일치에서 발생하는 이해에 대한 격차를 줄이기 위해 개인들은 더 많은 정보를 획득하고자 노력하고 더 많은 관점에서 문제의 여러 측면을 고려하게 되며 이를 통해 더 창의적으로 사고할 수 있게 된다. 불일치에 직면하게 될 때, 개인은 다수 의견에 동조하기보다는 자신의 의견을 자유롭게 표현하는 경향이 있다(Nemeth & Chiles, 1988). 또한 여러 연구는 친숙한 주장이나 확증하는 증거에 직면하는 것보다 반대 관점, 불확증 정보, 생소한 논증, 발산적인 증거, 반(反) 직관적인 발견을 통해 더 깊은 정보를 처리하고 더욱 정교한 지식을 생성할 수 있다는 것을 입증했다(Jonson, 2015: 52).

건설적 논쟁의 중요한 측면은 논증(argumentation)이다. 논증은 반대 의견으로부터 도전을 받을 때 시작된다. 논증은 개인이 공동으로 협력하여 이슈에 대한 진실 또는 가장 합리적인 판단을 내리는 인지적이고 사회적인 과정이다(Johnson, 2015, 53; Golanics & Nusbaum, 2008).

건설적 논쟁이 존재하기 위해서는 여러 대안적인 행동 방안이나 해결책이 제안되고 옹호되어야 한다. 그러나 한 집단에는 다수의 입장과 여러 개의 소수 입장이 함께 존재하거나 여러 개의 소수 입장이 존재할 수 있다. 다수의 입장과 여러 개의 소수 입장이 한 집단 안에서 함께 존재할 때 다수의 입장으로의 움직임이 발생한다. 이와 같은 현상은 모스코비치(Moscovici, 1980)의 전환 이론과 맥키(Mackie, 1987)의 객관적 합의 접근법을 통해 설명된다. 경쟁하고 있는 집단에서 성원들은 그들이 패자가 되는 것이나 잘못된 사람이 되는 것을 원치 않기 때문에 소수 입장을 가진 사람들은 이를 피하려고 자신의 입장을 포기하고 다수의 입장에 합류하기 위해 다수의 의견에 동조할 수 있으며, 다수 의견을 가진 사람 역시 팀에서 이탈되는 것에 대한 두려움으로 인해 다수의 의견에 동조하는 경향이 있다(Moscovici, 1980). 또한 맥키는 객관적 합의 접근법을 통해 집단 성원은 소수 집단의 입장보다 다수 집단의 입장이 더 타당할 가

능성이 있다고 추론한다고 가정한다(Mackie, 1987). 그러나 다양한 견해를 고려하고 평가하는 논의에 참여하면서 반대 의견으로부터 도전을 받을 때, 다수 의견이 타당하지 않다고 생각하는 소수 입장의 성원은 다수의 메시지 내용을 엄밀하게 조사하려는 동기를 갖게 된다. 또한 다수 입장의 소유자는 소수 입장에 대해 그 내용을 심도 있게 조사한 후 입장을 전환할 수 있다. 따라서 소수 입장의 성원들은 그들의 입장에 대한 장점을 설득력 있게 입증하기 위해 더 많은 전략과 정보, 그리고 독창성을 보여주고 올바른 해결책을 더 자주 발견할 수 있다(Astumi & Burnstein, 1992). 소수의 입장을 접한 사람들 역시 그들이 제시한 새로운 해결책과 결정을 고려함으로써 전체 상황을 재평가하도록 고무되며, 그들의 최초 제안과는 다른 제안을 제시할 수 있게 된다(Johnson, 2015: 58).

따라서 건설적 논쟁에서 효과적인 해결책을 발견하려면 자신의 주장을 지지하는 논증을 생성하는 것만큼이나 반대 논증을 반박하는 데 초점을 맞추어야 한다.

라. 4단계-개념적 갈등과 비(非)평형 및 불확실성

개인은 자신과 다른 대안이 옹호되고 자신의 입장이 비난과 논박의 대상이 될 때, 그리고 자신의 결론과 양립할 수 없는 정보에 의해 도전을 받을 때 개념적 갈등, 비평형, 불확실성을 경험하는 경향이 있다(Johnson & Johnson, 1979/1989/2007/2009).

개념적 갈등(conceptual conflict)은 새로운 개념과 선행 개념 사이의 갈등을 의미한다. 개념적 갈등은 양립할 수 없는 생각이 한 사람의 마음속에 동시에 존재하거나 자신이 받은 정보가 이미 알고 있는 것과 일치하지 않는 것처럼 보일 때 발생한다(Johnson, 2015: 63; Berlyne, 1957/1966). 자신의 입장의 타당성에 대해 의문을 제기하는 것은 자신의 관점에서 벗어나서 다른 사람의 입장을 진지하게 고려할 수 있게 한다(Butera & Buchs, 2005: 194). 서로 다른 관점이 존재할 때, 각자가 가

지고 있는 입장을 이해해야 하는데, 이것은 지식의 증가를 초래할 수 있다. 이처럼 사회·인지적 갈등은 개인이 자신의 관점을 재고하고 다른 사람의 견해를 통합하도록 촉구한다. 듀이(Dewey, 1910), 훼스팅거(Festinger, 1957), 벌린(Berlyne, 1965) 등은 모두 인지 발달과 학습에서 개념적 갈등의 중요성에 대해 논의했다. 그러나 개념적 갈등이 모든 상황에서 인지적 발달과 개념의 변화를 일으키는 것은 아니다. 왜냐하면 집단 성원은 새로운 개념을 수용하는 것을 거부할 수 있기 때문이다. 개념적 갈등이 개념의 변화로 이어지기 위해서는 협동적인 맥락이라는 조건이 충족되어야 한다(Johnson, 2015: 63).

비평형(disequilibrium)은 현재의 지식 및 그것과 관련된 인지적인 틀과 실제 상황에서 마주하는 것 사이에 불균형이 생길 때 발생한다(Piaget, 1964: 23-24). 피아제는 인간의 타고난 지적 능력이 주어진 환경에 적응하는 것을 인지 발달이라고 하였으며 이를 도식(schema)과 적응(adaptation), 동화(assimilation)와 조절(accommodation)이라는 개념을 통해 설명하였다. 도식은 사물이나 사건에 대한 전체적인 윤곽, 즉 사고의 틀을 말한다. 인간이 환경과 상호작용할 때 도식이 변화하는데, 이는 동화와 조절이라는 수단을 통해 이루어진다. 동화는 기존의 도식에 맞추어서 새로운 경험을 일반화하는 과정을 말한다. 이와 같은 일반화는 새로운 경험이나 정보를 기존의 인지 도식에 맞추는 과정이다. 이에 반해 조절은 새로운 경험이나 정보가 기존에 가지고 있던 도식과 맞지 않을 때, 평형의 상태로 돌아가기 위해 기존에 가지고 있던 도식을 변경하거나 새롭게 만드는 과정을 말한다. 조절의 과정에서는 도식의 형태에 질적인 변화가 나타난다. 피아제에 따르면, 인지 발달과 학습은 비평형의 상태를 동화와 조절을 통해 해결하여 환경에 적응하는 것을 말한다. 따라서 비평형은 인지적으로 성장하고 발전할 기회를 제공한다.

반대 의견에 직면하면, 자신과 다른 관점이 가능하다는 사실을 깨닫게 되어 결론이나 예상되는 결과에 대해 의심하게 되는데, 이를 불확실성(uncertainty)이라고 한다. 건설적 논쟁에서 불확실성은 상대 입장으로부터 자신의 입장이 도전을 받을 때 발생한다. 인간은 미래의 결과를 예측할

수 있도록 현실을 정확하게 보려는 경향성을 가진다. 따라서 불확실성은 불편함과 불안을 유발한다. 이에 모든 집단 성원들은 불확실성을 해결하고자 노력한다. 다시 말해 불확실성은 고정되어 있던 초기 결론을 해동시킨다.

개념적 갈등, 비평형, 불확실성을 극대화하기 위해서는 자신의 의견을 자유롭게 표현할 수 있어야 하고, 반대되는 정보와 추론을 명확하게 인식해야 하며, 정보 과부하 상태를 피하고, 반대되는 정보를 유용한 것으로 보아야 한다. 또한 상대방의 입장과 타당한 정보로부터 도전을 받아야 한다.

마. 5단계-인식론적 호기심과 관점 채택

반대되는 입장에 접하여 개념 갈등, 비평형, 불확실성을 경험할 때, 개인은 반대되는 입장의 정보를 학습하고 다른 집단 성원의 관점을 이해할 필요가 있다고 인식한다. 논쟁의 소지가 있는 문제를 해결하는 과정에서 생성된 불확실성은 논의되고 있는 주제에 관해 더 많이 학습하고자 하는 인식론적 호기심에 동기를 부여하는 경향이 있다(Berlyne, 1965: 132). 인식론적 호기심의 생성은 더 많은 정보와 새로운 경험, 더 적절한 인지적 관점과 추론 과정으로 이어져 참여자들은 불확실성 해결에 한 걸음 다가간다. 인식론적 호기심을 가지고 불확실성을 해결하기 위해 탐색하는 과정은 발산적 사고 과정을 자극한다. 협동적인 맥락에서 지적인 반대에 직면할 때 개인은 서로에게 더 많은 정보를 요구하고, 다양한 측면에서 정보와 사실을 탐색하는 다양한 방법을 활용하는 경향이 있다(Nemeth & Goncalo, 2005: 171; Nemeth & Rogers, 1996).

인식론적 호기심은 의견 불일치 상황에서 발생하는 불확실성으로 인해 발생한다. 슈와르츠와 그 동료들은 이스라엘 고등학생을 대상으로 한 연구에서 개념적인 불일치를 해결하기 위해 더 많은 가설 검증을 사용한다는 사실을 발견했다(Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000: 461). 논쟁을 포함한 논의는 동의 추구나 합의에 비해 더 많은 개념적 갈등을 인식

하고 더 많은 인식론적 호기심을 경험하게 했다(Tjosvold & Field, 1986: 355).

인식론적 호기심의 유익함은 여러 분야의 연구에서 검증되었는데, 특히 뇌의 활성화와 관련되어 있음이 입증되었다. 인식론적 호기심은 호의적인 상호성, 사회적 협동, 이타적 처벌, 경매 낙찰 등과 같은 다양한 강화 인자와 관련하여 예상된 보상과 상관된 것으로 알려져 온 뇌의 활성화와 연관되어 있음이 발견됐다(Kang et al., 2009: 963). 그들은 호기심이 많을 때 개인은 어떤 문제를 해결하기 위해 제한된 토큰이나 대기 시간과 같은 희소 자원을 더 많이 사용한다는 사실을 발견했다. 또한 부정확하게 추측한 참가자는 기능적 자기 공명 영상(fMRI)에서 기억 영역의 활동이 증가하는 결과를 나타냈는데, 이것은 인식론적 호기심이 새로운 정보에 대한 기억력의 상당한 증가로 이어짐을 암시한다. 호위와 그 동료(Howe, et al., 1992)는 자신의 입장에 대해 도전과 평가를 받을 때, 과제 완료 후에도 오랫동안 그 과제에 대해 성찰한다는 사실을 발견했으며 이를 통해 지속적인 인식론적 호기심을 촉진하는 것은 지적인 도전이고, 결국 그것은 새로운 학습을 지속적으로 동기화한다고 결론지었다(Howe, Tolmie & Rogers, 1992).

의견에 대한 불일치는 각 개인의 초기 결론에 대한 의심으로 이어지고 이는 내적 갈등과 대인관계적인 갈등을 일으킨다. 이와 같은 상황에서의 논증은 내적 갈등과 대인관계적인 갈등을 해결하는 것을 목표로 삼는다. 대인관계적인 갈등이 해결되면 그와 같은 결과는 개인의 개념적 갈등의 해결을 촉발한다(Johnson, 2015: 69; Ames & Murray, 1982; Doise, Mugny & Perez, 1998; Gilly & Roux, 1984; Mugny, et al., 1975-1976; Mugney, et al., 1978-1979). 피아제 학파의 인지 발달과 관련된 과제를 수행하는 아동 중에서 대인관계적인 갈등을 겪었을 때, 정답을 찾음으로써 갈등을 해결한 아동들은 동의 또는 순응을 통해 갈등을 해결한 아동들보다 인지적으로 더 발달하는 경향을 보였다(Carugati, De Paolis & Mugny, 1980-1981; Mugny, et al., 1978-1979). 이와 마찬가지로 논쟁에 참여하는 사람은 다른 사람의 입장에 대한 이해와 인식을 발전시키기 위

해 동기 부여되는 경향이 있다(Tjosvold & Johnson, 1977, 1978; Tjosvold, et al., 1980; Tjosvold, et al., 1981). 그들은 논쟁이 없는 토론이나 동의 추구, 또는 개별 시도에 참여한 사람에 비해 반대되는 입장을 보다 정확하게 이해하게 되었다(Smith, et al., 1981; Tjosvold & Johnson, 1977, 1978; Tjosvold, et al., 1980).

모든 집단 성원이 수용할 수 있는 하나의 종합에 도달하기 위해서는 문제를 모든 관점에서 바라볼 수 있어야 한다. 상대 입장이 제시하는 정보를 이해하고, 그들이 어떤 인지적 관점에서 정보를 정리하고 해석하는지를 이해할 수 있어야 한다. 인지적 관점은 개인의 지식에 의미를 부여하기 위해 사용되는 인지적 조직화와 개인의 추론 구조로 구성된다. 티조스볼트와 존슨(Tjosvold & Johnson, 1977/1978), 그리고 티조스볼트와 그 동료(Tjosvold, et al., 1980)는 논쟁이 다른 사람의 인지적 관점에 대한 더 많은 이해를 증진한다는 것을 발견했다. 논쟁에 참여한 개인은 논쟁이 없이 상호작용하는 개인보다 미래의 문제를 해결할 때 상대방이 어떤 추론 노선을 사용하는지를 더 잘 예측할 수 있었다. 이 중에서도 관점 채택 기술은 논쟁에서 정보와 의견을 교환하는 것, 공개된 정보의 양에 영향을 주는 것, 의사소통 기술, 반대되는 입장 이해와 파지의 정확성 그리고 정보 교환 과정의 친숙함을 위해 특히 중요하다(Johnson, 2015: 72; Johnson, 1971).

관점 채택의 반대 개념은 자기중심성(egocentric)이다. 자기중심성과 밀접하게 관련된 것은 사회적 투사(social projection)로, 사회적 투사 이론은 상대방의 관점에 따른 그들의 행동을 예측하는 대신에 그 상황에서의 자신의 행동에 비추어 상대방의 행동을 예측할 것이라고 진술한다. 사회적 투사를 통해서는 관점 채택 및 양질의 창의적인 결정이나 문제 해결에 도달하기 어려우며, 이에 반해 건설적 논쟁에 참여한 개인은 이슈에 대해 최고의 합리적인 판단을 내리려는 공동의 목표를 가진 집단의 일원으로서 사회적 투사의 한계를 극복해 나간다.

따라서 건설적 논쟁에 참여한 개인은 반대되는 관점을 명확하게 이해하고 그 입장이 되어 보는 과정을 통해 창의적이고 건설적인 결론에 다가설

수 있다.

바. 6단계-재개념화, 종합, 통합

지식인은 아이디어와 사실을 모으고 많은 양의 정보를 하나의 결론이나 요약으로 재(再) 진술하는 귀납적인 추론을 활용한다. 이와 같은 귀납적 추론은 종합으로써 개인이 여러 가지 아이디어와 사실을 하나의 입장으로 합병할 때 발생한다(Johnson, 2015: 74; Johnson & Johnson, 2007). 건설적 논쟁의 목적은 여러 대안을 확인하고 그 대안 중에서 하나를 선택하는 것이 아니다. 오히려 다양한 대안으로부터 문제 해결을 위해 가장 좋은 추론과 결론의 종합을 만들어내는 것이다. 종합은 다양한 대안들이라는 본체 안에서 새롭게 창조되는 유형을 보고, 다양한 관점에서 바라보며, 증거를 통합해 내는 선택적 방법을 만들어내는 것 등과 같은 창조적인 과정을 말한다. 종합을 위해서는 지식을 개연적인 것으로, 즉 확실성의 정도에서 가용한 것으로 보는 것을 필요로 한다. 이를 위해 지식을 옳고 그름의 관점으로만 보거나 권위에 대한 도전을 회피해서는 안 된다.

종합의 두 가지 목적은 최선의 가능한 결정을 내리는 것과 모든 집단 성원이 그 결정을 따르는 데 헌신할 수 있는 하나의 입장을 발견하는 것이다. 집단 성원이 다른 입장의 인지적 관점과 추론을 이해하고 자신의 것에 적합하게 적용할 때, 결론은 재개념화되고 재조직화되어 도출될 수 있다. 의사결정을 위한 합의를 요구하는 과정에서 자신의 입장과 견해를 유지하기 위해 심의는 더욱 강력해지며, 이와 같은 과정을 통해 합의에 이른 집단 성원은 정의가 제대로 구현되었다고 느끼는 경향이 있다(Nemeth, 1977). 따라서 집단 성원은 새로운 해결책과 결정을 모든 면에서 최초 입장보다 질적으로 더 좋은 것으로 여기는 경향이 있다(Johnson, 2015: 74).

그러나 합의에 이르거나 입장 간의 차이를 해결하는 것이 학습 및 의사결정에 필수적인 것은 아니라는 것을 명심해야 한다. 오히려 문제를 해결

하지 못한 집단이 합의에 이른 집단만큼 효과적일 수 있다(Johnson, 2015: 74). 왜냐하면 건설적 논쟁에서 중요한 것은 해결이 아니라 해결하려고 노력하는 과정이기 때문이다.

건설적 논쟁이 토론, 동의 추구, 개별 시도에 비해 상대방의 논증과 정보를 더 많이 통합한다는 사실을 입증하는 증거는 협동적인 맥락과 경쟁적인 맥락에서 시행된 도덕 딜레마에 대한 토론 연구 결과이다. 협동적 맥락, 경쟁적 맥락에서의 논쟁, 그리고 논쟁이 없는 조건이 포함된 연구에서 연구진은 협동적인 맥락에서의 참가자들이 반대 입장에 열린 마음으로 더욱 경청한다는 사실을 밝혀냈다(Tjosvold & Johnson, 1978: 376). 이와 같은 연구 결과는 협동적인 맥락에서 이루어진 건설적 논쟁 과정에 참여한 각 개인이 가지고 있는 각각의 대안들이 더 향상된 대안으로 이어질 수 있음을 보여준다. 이와 관련된 또 다른 연구는 티조스볼트와 디머(Tjosvold & Deemer, 1980: 590)의 연구이다. 그들은 경쟁적인 맥락의 논쟁에 참여하는 사람은 타인의 정보와 아이디어를 이해하지만 그것을 활용하지는 않는 반면, 협동적인 맥락에서의 사람들은 상대방이 제공한 정보와 아이디어를 대안을 생성하는 데 활용한다는 사실을 발견했다.

협동적 맥락과 경쟁적 맥락에서의 논쟁 결과 이면에는 생성된 방어량의 양과 밀접한 관련이 있다. 생성된 방어량의 양은 개인이 상대방의 입장을 정확하게 이해했을 때조차도 개인이 상대방의 정보와 추론을 자신의 입장에 합병하는 정도에 영향을 주었다(Tjosvold et al., 1980: 1043).

협동적 맥락의 종합에 대한 영향에서 더 나아가, 다음 절에서는 건설적 논쟁의 결과로서 제시되고 적용되는 대안의 변화에 영향을 미치는 조건에 대해 논의하고자 한다.

(3) 건설적 논쟁을 매개하는 조건

논쟁이 유익한 결과를 가져오는 것은 사실이지만, 모든 조건에서 다 그런 것은 아니다. 논쟁이 건설적인 결과를 가져오는지 아니면 파괴적인 결

과를 가져오는지는 바로 논쟁 그 자체에 달린 것이라고 해도 과언이 아니다. 달리 말해, 논쟁이 어떤 조건에서 발생하고, 우리가 논쟁을 어떻게 관리하는지에 따라서 논쟁의 결과가 건설적인 것이 될 수도 있고, 파괴적인 것이 될 수도 있는 것이다(최윤정, 2019: 10). 이에 존슨은 건설적 논쟁의 효과를 매개하는 조건을 다음과 같이 제시하였다(Johnson, 2015: 37-38).

첫째, 협동적 맥락을 확립해야 한다. 건설적 논쟁의 중요한 요소는 갈등이다. 인지하듯 갈등은 모든 상황에서 유익한 것은 아니다. 개념적 갈등은 협동적인 맥락의 조건에서 발생할 때, 중대한 영향을 미칠 수 있다. 논쟁에서는 아이디어와 정보뿐만 아니라 감정이 개입된다. 논쟁에서 발생하는 갈등, 비평형, 불확실성이 인식론적 호기심과 관점 채택의 단계로 나아가도록 하기 위해서는 협동적인 맥락이 요구된다. 협동적인 맥락에서는 다른 사람의 감정을 긍정적인 방식으로 이해할 수 있기에 반대의 입장의 사람에게 더 많은 정보를 요구하고, 그 이슈의 모든 측면에서 정보를 살펴보며, 사실을 보는 더 많은 방법을 활용하는 경향이 있다(Nemeth & Goncalo, 2005: 171; Nemeth & Rogers, 1996). 다양한 관점에서 최상의 정보와 생각을 통합하는 합리적인 결정을 도출하기 위해서는 모든 관점을 개방적인 마음으로 고려해야 한다. 협동적 맥락에서 논쟁에 참여하는 개인은 경쟁적 맥락에서 논쟁에 참여하는 개인보다 더 개방적인 경향이 있다(Tjosvold & Johnson, 1978: 376). 협동적인 상황에서 참가자는 반대 관점을 더욱 개방적으로 경청하면서 도덕적 딜레마를 해결하는 방법을 결정하였다. 경쟁적인 상황에서 참가자는 상대방의 관점에 대해 비교적 양보할 마음이 없다고 느끼고, 폐쇄적인 마음으로 그중 어느 것도 자신의 입장에 포함시키는 것을 거부하였다(Johnson, 2015: 102). 그러므로 협동적인 맥락에서 논쟁에 참여하는 사람들은 정보와 아이디어에 관하여 보다 더 정확하게 소통할 수 있다. 또한 논쟁이 타당하고 가치 있다고 강하게 믿기에, 합의와 같은 방법으로 논쟁을 회피하지 않는다. 경쟁적인 맥락에서 사람들은 논쟁을 승패를 결정하기 위한 상황으로 받아들인다. 그러나 협동적인 맥락에서는 논쟁을 문제 해결의 과정으로 받아들인다. 이와 같은 협동적 맥락에서의 긍정적인 상호의

존성은 참가자들이 문제를 해결하기 위한 최선의 행동 방침과 최선의 답을 찾기 위해 가장 합리적인 판단을 하도록 함으로써 합의에 도달하게 한다(최윤정, 2019: 10).

둘째, 건설적인 논쟁 절차를 확립해야 한다. 이는 옹호를 기반으로 하는 탐구 절차로써, 참가자는 건설적인 논쟁 절차를 통해 자신이 제시한 견해를 옹호하는 동시에 모든 관점의 견해를 분석하고 비판적으로 평가하면서 정보를 통합해 나가게 된다. 옹호와 반대 관점에 대한 비판적 도전은 최선의 행동 방침을 찾기 위한 조사 활동에 참여하는 것을 동기 부여하는 핵심적인 요소이다. 이와 반대로 논쟁을 피한다면, 반대되는 생각과 정보에 대해 관심을 적게 기울이게 되고 오로지 자신의 관점만을 반영하여 결정을 내리게 된다(최윤정, 2019: 10; Johnson, 2015: 111).

건설적 논쟁의 절차를 통한 갈등의 구조화는 정보의 상호의존성을 통해 최선의 공동의 합리적 판단으로 이루어진 합의로 이어진다. 건설적 논쟁은 참가자들이 자신의 입장에 대해 연구하고 준비하여 그것을 제시하고 옹호하는 것에서 시작된다. 그러므로 건설적 논쟁의 절차는 옹호를 기반으로 한 탐구 절차이다. 모든 참가자가 자신의 입장을 옹호하기에, 논쟁에 참여한 개인은 동시에 상대방의 입장에 의해 비판을 받게 된다. 그와 같은 비판에 대한 자신의 입장의 옹호로서 참가자들은 논박하면서 동시에 상대방의 입장을 분석하고 비판적으로 평가한다. 옹호와 반대 관점에 대한 비판적 도전은 최선의 행동 방안이 무엇인지를 찾기 위한 탐구에 관여하는 핵심 요소이다. 또한 그것은 서로 다른 관점과 정보를 가지고 있는 참가자들이 상호의존성을 갖게 함으로써 정보의 상호보완성을 발견할 수 있는 요소이다. 정보의 상호의존성은 참가자가 이슈에 대한 이해를 넓히기 위해 역량 위협과 같은 경쟁적 역학을 줄이고 정보 교환과 같은 협동적 역학을 증가시킨다.

한편 건설적 논쟁은 최선의 공동 합의를 이루는 것이 목적이므로 모든 관점에서 이슈를 바라보며 소통하는 것이 중요하다. 이를 위해 참가자들은 그동안의 관점을 역전시킨다. 관점의 역전을 통해 참가자들은 이슈에 대한 이해를 더욱 높일 수 있다. 모든 관점에서 이슈를 바라보는 충분한 소통이

이루어진 이후에는 모든 관점의 사람이 합의할 수 있는 사실적이고 판단력 있는 결론으로 정보를 종합하고 통합하여 공동의 입장으로 요약한다(Johnson, 2015: 32-33).

셋째, 논쟁에서 자신에게 맡겨지게 되는 역할을 채택하고 그것을 효과적으로 수행해야 한다. 예를 들면, 참가자들은 연구자, 옹호자, 반대 관점에 대한 옹호자, 학습자, 관점 수용자, 종합자의 역할을 맡는다. 이와 같은 역할을 성실히 수행할 때, 반대 관점에 대해 비판적으로 분석하여 그에 대한 정보와 논리에서의 약점과 결함을 찾아냄으로써 창의적인 종합에 이르게 된다(최윤정, 2019: 11). 학생을 찬성 또는 반대 주장을 옹호하는 입장의 한 쌍으로 배정하는 것은 건설적 논쟁 절차에서 가장 기본이 된다. 이것은 논쟁 과정에서 상호보완적인 역할을 학생들에게 부여함으로써 긍정적인 상호의존성을 구조화하기 위한 것이다. 건설적 논쟁에서는 찬성과 반대 주장 옹호자를 비롯하여 협동하여 활동하고 지적인 논쟁에 참여하며 집단의 목표를 수행하기 위해 이와 관련된 역할을 할당할 수 있다. 논쟁의 집단 목표에는 다음의 두 가지가 있다. 집단은 하나의 보고서를 작성하고, 어떤 결정을 내릴지에 대한 합의에 도달하는 목표를 가지고 있다. 따라서 건설적 논쟁에 참여하는 사람들은 모든 집단이 양질의 집단 보고서를 작성하고, 전체 구성원 앞에서 발표하는 데 참여하는 역할을 수행한다. 또한 건설적 논쟁의 참여자는 모든 집단 성원이 찬성과 반대에 관련된 모든 정보를 습득할 책임이 있다. 이를 위해서 그들은 어떤 입장의 옹호자를 비롯한 역할을 수행하는 동시에 학습자의 역할을 수행하게 된다.

넷째, 참여자들은 규범적 기대를 준수해야 한다. 건설적 논쟁에서는 다른 견해를 가진 사람 자체가 아닌, 그 사람이 가지고 있는 견해에 대해 비판적인 태도를 가져야 하며, 비록 동의하지 않았다 하더라도 모든 사람의 견해에 경청하여 입장을 변경할 수도 있다는 규범을 내재화해야 한다. 집단 성원이 다양한 견해를 가질 때 생기는 이질성은 다양한 상호작용과 문제 해결을 위한 다양한 자원을 조사하는 활동으로 이어진다. 따라서 동질 집단보다 더 높은 성취도와 생산성을 촉진한다. 집단 성원의 다양한 견해에 도전을 받을 때, 참가자는 자신의 아이디어를 정당화하고 오류가 있는

추론과 정보에 대해서 확인하며, 새로운 아이디어를 창출하기 위해 자신의 견해를 수정하게 된다(최윤정, 2019: 32; Orlitzky & Hirokawa, 2001: 333). 두 입장이 양립하는 이슈에 대한 의사결정에서, 반대 입장 간의 충돌은 그 이슈에 대한 참가자의 이해와 그들의 집단적인 의사결정의 질을 높일 것으로 기대된다. 각각의 대안적인 행동 방안은 강하게 옹호되고, 완전하고 공정한 청문회 절차를 거치고, 강점과 약점을 밝히기 위해 비판적으로 분석될 것으로 기대된다. 그러한 정치 담론은 다른 관점을 개방적으로 고려하는 것, 그리고 개인이 갖는 현재의 지식과 정보가 진리가 아니라는 것을 깨달아 잠정적인 결론으로 유지하는 것을 필요로 한다. 잘 구성된 논쟁에서 참가자는 최초 판단을 내리고, 다른 집단 구성원에게 그의 결론을 제시하며, 반대 견해로부터의 도전을 받아 자신이 지닌 관점의 정확성에 대해 불확실해져서, 새로운 정보와 이해를 적극적으로 찾고, 다른 사람의 관점과 추론을 자신의 관점과 추론에 통합하여, 일군의 새로운 결론에 도달한다. 이 과정은 의사결정 및 문제 해결의 품질(더 높은 수준의 인지적 추론과 도덕적 추론, 관점 채택, 창의성, 이슈에 대한 태도 변화), 이슈에 대해 더 많은 것을 학습하고자 하는 동기 부여, 논쟁과 의사결정 과정을 향한 긍정적인 태도, 관계의 질, 자존감을 높여준다. 건설적 논쟁 과정은 의사결정 및 학습 상황에서 의식적으로 구조화할 수 있다. 협동 집단 내에서 반대 입장과 찬성 입장으로 할당된 양측은 자신의 입장을 개발하고 그것을 상대방에게 제시하여 반대 입장에 귀를 기울이고, 상대방을 논박하고 자신의 입장에 대한 공격을 반박하는 토론에 참여하며, 양측의 관점을 서로 바꾸어서 다른 입장을 제시하고, 모든 옹호를 포기하고 양측의 관점과 입장을 고려한 하나의 종합을 모색한다. 따라서 건설적 논쟁 절차에 능숙하게 참여하는 것은 갈등이 어떻게 긍정적인 결과를 가져오는지에 대한 사례를 제공한다.

3) 건설적 논쟁의 이론적 기초

(1) 정치 철학적 기초로서 심의 민주주의

민주 사회에서는 각 세대들이 공동체와 사회의 이슈에 대한 집단적 의사결정에 참여하는 방법을 배워야 한다. 집단적 의사결정은 정치 담론을 수반하며, 정치 담론은 다시 심의와 밀접하게 관련되어 있다(Johnson, 2015: 157). 존슨은 이와 같은 정치 담론에 참여하기 위한 심의 능력을 길러주는 정치교육의 필요성을 언급하며 학생들이 건설적 논쟁을 통해 민주주의에서 시민이 되는 데 필요한 절차를 숙달할 수 있다고 하였다(Johnson, 2015: 160). 이와 같은 존슨의 정치 담론을 위한 논쟁 문화 교육은 하버마스의 의사소통적 합리성 함양 교육, 것먼의 초등학교에서의 민주주의 교육과 관련성을 찾을 수 있다.

이에 이 장에서는 하버마스와 것먼의 심의 민주주의 이론을 통해 시민의 정치 참여에 필요한 정치적 능력들을 구체적으로 제시하고자 한다.

가. 하버마스의 심의 민주주의

하버마스(Habermas, 1981)는 시민이 정치적인 참여를 위해 요구되는 다양한 정치적 능력들이 현대 자본주의 세계의 경제체계(시장 경제)와 정치체계(관료제적 조직)에 의해 침식되어 간다는 문제의식에서 의사소통 행위 이론을 주장하였다. 그는 의사소통 행위 이론을 통해 개인들이 사회·문화적 전통과 맥락의 배경 안에서 타당성과 사실성을 진지하게 논의하며 상대방의 진실한 의도와 객관적 상황 등을 깊이 이해하고 비판하며 조정하는 과정을 제시한다(심승환, 2011: 94).

하버마스에 의하면 사회는 체계(System)와 생활세계(Lebenswelt)로 나누어지는데, 개인들의 사회·문화적 전통과 맥락은 생활세계에 해당한다. 생활세계는 문화, 사회, 개인의 요소로 구성되고, 전통, 사회적 행동 방식, 정체성을 포괄하며 공동체에서 상호 소통하는 개인들 간에 공유된 배경지식이 된다(심승환, 2011: 112). 이와 같은 생활세계는 의사소통적 합리성과 민주적인 잠재력을 포함하기에 시민들의 자발적인 정치 참여에 필수적인 요소가 된다. 즉, 생활세계의 합리화의 정도는 사회 발전 수준

을 가늠하는 척도가 된다(Habermas, 1981: 228). 사회문화적인 생활세계의 유지조건들에 충족시킬수록 사회의 물질적 재생산을 담당하는 정치·경제체계의 운영이 원활해진다. 따라서 하버마스는 근대적 사회상황의 문제들을 극복하고 그 수준을 향상하기 위해서는 구성원들의 자율적인 의사소통 행위를 통한 상호 이해가 요구된다고 하였다. 이와 반대로 고도로 발전된 자본주의화와 이에 상응한 관료제의 확대를 견지하는 체계는 생활세계와 이분화됨으로써 자본주의 사회에서 사회병리적인 현상을 불러일으키게 된다. 그러므로 자본주의적 생산양식의 장애와 복지국가의 체계 위기로 인해 발생한 사회적 긴장 관계와 갈등은 생활세계 내의 의사소통 행위를 확장하면서 잠재울 수 있으며 이를 통해 사회를 통합하고 체계 유지를 위한 정당성을 확보할 수 있게 된다.

하버마스는 이와 관련하여 1970년대 전후로 환경, 여성, 반핵 및 평화, 교육 등의 분야에서 자생적으로 발생한 사회 운동인 신사회 운동에 주목하였다. 신사회 운동은 성장 위주의 자본주의적 경제정책이 인간의 삶의 질을 높여 주지 못한다는 인식에서 출발하여 비판적이고 해방적이며 민주적인 잠재력을 드러낸다. 이러한 맥락에서 하버마스는 생활세계의 해방적 잠재력이 현대 시민의 시민들의 민주적인 생활양식의 규범 형성과 긴밀한 관계에 있으며, 이것은 특히 시민사회와 민주적 공론장(öffentliches Forum)을 통해 실현될 수 있다는 점을 제시한다(장명학, 2003: 12). 여기에서 주목할 점은 공론장에서의 공적인 의견은 선거, 의회 및 행정 체계 등과 같은 제도화된 의사결정 과정을 통해 영향력을 행사될 수 있다는 점이다. 공론의 영향력이 정치적 권력을 산출하려면 의견 및 의지 형성이 민주적 제도 속에서 이루어지는 토론에 영향을 미쳐야만 하고, 최종적으로는 의회에서의 공식적 의결이라는 권위 있는 형태를 취해야만 한다는 것이다(장명학, 2003: 22; Habermas, 1992: 450). 이와 같은 하버마스의 실천적이고 이론적 작업은 프랑크푸르트학파(Frankfurter Schule)의 '해방적 관심(Emanzipatorisches Interesse)'을 기초로 하고 있다. 하버마스는 해방적 관심의 요체가 생활세계와 관련된 자기성찰성(Selbstreflektivität)에 있다고 믿으며, 이러한 성찰성은 상호주관적인 공론장을 통해 확보될 수

있다고 생각한다.

하버마스는 근대적 사회에서 법의 기능을 사회조정과 통합의 차원에서 중요하게 취급(유홍림, 1997: 128)하기에 대의 민주주의의 근간을 부정하지는 않으면서도 자본과 관료제적 권력의 등장으로 인한 대의 민주주의의 폐단을 보완하고자 심의 민주주의를 주장하였다. 또한 시민의 정치적 의견 및 의지 형성을 통하여 정치적으로 조직화된 전체로서 시민사회를 중시하는 공화주의의 입장이 근대의 국가기구와는 대립하고 갈등한다는 측면에서 제도적 절차를 통해 수립되는 의사소통적 영향력의 정치적 권력화를 강조한다. 그는 근대의 국가체제 내에서 정당한 법체계가 어떻게 수립 가능한가의 문제에 대해 개인의 기본권 보장을 통해 실현되는 '사적 자율성(Privatautonomie)'과 민주적 참여를 통해 보장되는 '공적 자율성(öffentliche Autonomie)'의 요구를 모두 충족시키는 방법을 모색한다(유홍림, 1997: 131). 이와 같은 방법은 법을 통해 개인들이 그들 자신의 정체성을 형성하고 개인적 이익을 추구할 수 있는 안정된 사회 환경을 조성한다. 그리고 다른 한편으로 타당성 주장에 기반하여 상호 이해를 추구하는 개인들이 합리적 기준에 의거하여 수용할 수 있도록 토론의 과정을 통해 법을 수립하기에, 자유주의와 공화주의의 대안이 된다.

이와 같이 하버마스는 '개인의 자유'라는 자유주의와, '공동체 참여'라는 공화주의의 입장을 통합하여 심의 민주주의 이론을 정립하였다. 두 입장의 통합은 '토론과 결정의 이상적 절차(Habermas, 1996: 26)'의 개념을 통해서 이루어진다. 즉 토론과 결정의 이상적 절차는 자유주의적 공정성이라는 입헌주의적 원리와 공화주의적 의사 형성이라는 민주주의적 공론장의 요소를 수용하고 이를 통합하여 구성한 것이다. 이와 같은 절차를 통과하였을 때, 관찰을 통해 이루어지는 외적 메커니즘과 과정에 대한 사회학적 분석은 의사소통적 능력과 정치적 권력으로 영향력을 가지며 타당성을 확보할 수 있게 된다. 법의 타당성과 권위 역시 법이 수립되는 절차와 과정에 의해 확립된다. 입법 과정은 합리적 논쟁(rationale Argumentation)이라는 전형적 형태를 통해 이루어지며, 입법 과정의 합리화와 개방화는 입헌주의적 원리의 가장 중요한 기초라 할 수 있다.

하버마스의 공론장에 대한 관심은 의사소통 행위에 전제되는 보편적 원리를 규명하기 위한 보편적 화용론과 의사소통 능력의 이론을 구성하려는 노력으로 구체화된다. 그는 근대적 합리성을 의사소통적 합리성으로 재개념화하여 공론장의 현실적 가능성을 확보하고 법적으로 제도화된 민주적 토론과 의사결정의 제도적 절차에 의한 연대성(Solidarität)을 통해 사회를 통합하여야 한다고 주장했으며, 의사소통 행위 이론이라는 담론 윤리(Diskouse Ethik)를 도덕적 논쟁의 화용론적 분석을 통해 재구성하고자 하였다(유홍림, 1997: 134).[2)]

하바머스는 공론의 장이 형성됨으로써 사회의 비판적 개혁 이루어지도록 학생들이 의사소통 행위 과정에 입문하고 참여하여 의사소통적 합리성을 함양할 것을 요구한다(심승환, 2011: 94). 이와 같은 하버마스의 입장은 심의 민주주의의 토대가 되는 의사소통 행위 이론을 통해 사회에서 충돌하는 가치와 입장들을 합리적으로 수용하여 사회통합을 이루는 시민교육의 방향을 시사한다. 의사소통이 아닌 경제의 원리와 권력에 의해 사회적 합의가 이루어짐으로써 생겨나는 갈등의 문제를 해결하기 위해서는 생활세계 안의 합리적인 의사소통을 회복하여야 한다. 좋은 의사소통이 되기 위해서는 대화의 의미를 이해하고 관찰 가능한 세계에 비추어 규범적 타당성을 상호 검증해야 한다. 이를 통해 온전한 상호 이해와 진정한 합의에 도달하고 공유할 수 있게 된다. 그러므로 하버마스의 의사소통은 정치 담론에 있어서 중요한 요인이 된다.

건설적 논쟁은 서로 다른 관점과 이해에서 비롯되는 실질적인 문제와 관련된 의사결정 및 문제 해결을 위한 방법인 동시에 협동학습이다. 그러나 무엇보다도, 그것은 갈등 관리 방법 전략 모델을 훨씬 뛰어넘는 실용적이고 현실적인 갈등 관리 방법을 나타낸다. 여기에는 상반되는 관점의 직접적인 논의, 이성적 주장, 관점의 변화, 아이디어 통합을 통한 호혜적 해결 방안과 같은 일련의 행동적 측면이 수반된다(Vollmer, 2015:

2) 하버마스는 보편주의적 규범론을 정당화함에 있어 근대적 제도, 특히 공론장의 역사적 발전과정과 이와 병행하는 도덕의식의 발달에 주목하여 담론 윤리를 역사적 분석 및 콜버그의 발달 심리학과 연관시킨다(유홍림, 1997: 120).

11-12). 이러한 형태의 의사소통은 아리스토텔레스의 심의 담론과 동일한 것으로서, 다양한 입장의 종합을 목표로 한다. 또한 건설적 논쟁은 하버마스의 '비강제적 논쟁(herrschaftsfreien Diskurs)', 즉 개별적으로 적용할 수 있는 합의와 합리적 논쟁의 원칙에 초점을 맞춘 의사소통 행위와 일치한다(Vollmer, 2015: 11). 하버마스는 의사소통의 목표가 '상호 이해(Gegenseitiges Verständnis), 공유하고 있는 지식, 상호 신뢰의 통주관적 상호성을 추구하는 것에 도달하는 것'이라고 주장한다. 여기에서 상호 이해는 합의 도출을 목적으로 한다. 이를 위해서는 '담론의 단계'가 필요한데, 이와 같은 담론의 단계를 적용한 이상적 대화 상황은 균형성, 상호성, 비강제성, 자율성을 특징으로 하며, 그 규칙으로서 보편화의 원칙과 담론의 과정으로 정식화된다. 하버마스가 말하는 보편화의 원칙이란 '하나의 규범이 타당하다고 인정되기 위해서는 그 규범의 준수와 실행에 따르는 결과와 부수적 효과를 모두가 수용할 수 있어야 한다는 것이다(유홍림, 1997: 121에서 재인용; Habermas, 1990: 197). 이처럼 하버마스는 합의 조건으로서 당사자 모두의 이해에 대한 고려를 중요시한다. 이를 위해서는 타당성 주장을 포함한 논쟁 과정이 필요한데, 이는 일상적 의사소통에 내재하는 합리성의 기준을 토대로 전개되며, '근거 제시(Grundlegung)'와 '학습(Lernen)' 과정으로 구성된다(유홍림, 1997: 122). 건설적 논쟁 이론을 정립한 존슨 역시 민주주의에서 시민은 열린 마음을 유지하고 결론을 잠정적인 것으로 여기는 가운데 자신의 입장을 옹호하고, 반대 입장을 비판적으로 분석하며, 모든 관점에서 동시에 살펴보고, 모든 면에서 최상의 정보와 추론을 활용하는 종합을 찾아야 한다고 여겼다. 그리고 그와 같은 사려 깊고 합리적인 판단을 내릴 수 있는 시민의 능력으로 인해 민주주의가 살아 움직이게 된다고 하며 정치 담론에서 건설적 논쟁이 사용되는 방식에 대해 논의하였다(Johnson, 2015: 154-155). 존슨은 건설적 논쟁을 통해 다양한 관점을 반영하는 합의를 목적으로 협동적인 맥락에서 갈등을 다루는 논쟁 절차, 참여자의 역할과 규범을 구조화한 실천적이고 구체적인 담론의 과정을 제시하고 있다. 따라서 하버마스의 사화 과학의 방법론 논쟁, 보편적 화용론과 합리성의 재해석을

통한 의사소통 패러다임의 구축, 합의를 목적으로 하는 논쟁 과정 등은 건설적 논쟁과 상당 부분 관련된다.

하버마스는 의사소통 행위론을 기초로 하는 담론 윤리(discouse ethics)를 도덕적 화용론적 분석을 통해 재구성하고자 노력함으로써 그의 의사소통의 규범론을 정립하였다. 그러므로 그의 규범론에서 자율성과 보편화 가능성은 중심적 역할을 담당한다. 하버마스는 이러한 개념들이 보다 의미를 갖기 위해서는 도덕적 사고의 기초로서 행위자의 구체적 욕구와 이해관계에 대한 고려가 배제되어서는 안 된다고 주장한다. 이처럼 당사자 모두의 이해를 고려한 합의의 조건을 통해 '도덕적 관점'에서 행위나 규범이 그것에 의해 영향을 받게 되는 모든 당사자들에 의해 일반적으로 받아들여짐(유홍림, 1997: 121-122)에 따라 민주주의의 절차적 정의의 이상적인 형태를 갖추게 되어 민주주의는 합리적 권위를 수립할 수 있게 된다. 합리적 권위는 시민 간에 연대성의 원칙으로 기능함로써 사회통합의 필요성을 충족한다. 여기에서 하버마스가 강조하는 연대성의 사회통합력은 공유된 문화적 전통과 윤리적 합의에만 의존하는 것이 아니라, 폭넓게 확장되고 분화된 공론장과 법적으로 제도화된 민주적 토론과 의사결정의 절차를 통해 발전되어야 하는 것이다(유홍림, 1997: 127).

정치 담론의 가장 중요한 효과이자 합리적 권위를 담보할 수 있는 조건은 사회통합력과 시민 간의 도덕적 유대감에 미치는 영향이다. 유덕해지려는 동기 부여는 소속감, 전체에 대한 관심, 자신의 삶과 관련된 공동체와의 도덕적 유대감에서 비롯된다. 또한 이와 같은 도덕적 유대감은 공동선에 대해 동료 시민과 함께 심의하는 것, 그리고 정치 공동체의 운명을 형성하는 것을 돕는 것에 의해 함양된다. 공동선을 위해 기여하고 자신이 속한 사회의 운명을 형성하기 위해 행동하려는 도덕적 유대감을 확립하려면 시민이 정치공동체에 참여하고 공통된 가치관을 갖는 것이 필요하다. 이는 자신과는 다른 관점을 접하고 의사소통에 참여하는 '논쟁의 문화(culture of argument)'에 대한 교육인 건설적 논쟁을 통해서 민주주의에서 시민이 되는 데 필요한 절차를 숙달한 시민으로 성장할 때 가능하다(Johnson, 2015: 158-160).

나. 것먼(Gutmann)의 심의 민주주의

심의 민주주의는 시민들의 참여와 그들이 갖추어야 할 자질로서의 시민성에 대해 새로운 지평을 더하여 발달한 개념이다. 하버마스는 경제체계와 정치체계의 영향력이 지나치게 확대되어 사회적 분열과 갈등을 심화한다는 문제의식에서 심의 민주주의를 주장하였다. 또한 그는 심의 민주주의 이론에서 헌법적으로 조직된 민주주의 핵심 구조인 제도 내에서의 심의를 요구하였다(Gutmann & Thompson, 2004: 32). 그러나 하버마스의 심의 민주주의 이론에서 합리성과 타당성에 기반한 합의는 동일한 근거와 동일한 신념을 공유하는 것을 포함하기에(Habermas, 2001: 339), 다원화되고 복잡한 성격을 지닌 오늘날 실제 정치 상황과는 현실적으로 맞지 않고 다소 추상적이라는 한계가 있다. 이에 것먼은 심의를 다원주의적인 현대 사회라는 현실에 적절한 관점으로 확대하여 적용할 것을 주장하였다. 이와 같은 것먼의 주장은 문화적으로 중립적이고 보편적이라고 가정하는 하버머스의 심의 민주주의에 대한 문제(Young, 1996: 123)를 보완하며, 더 나아가 심의 민주주의 원칙과 특징을 제시한다는 면에서 심의 민주주의를 이해하는 데 있어 의미를 가진다.

1996년, '민주주의와 불일치(Democracy and disagreement)'에서 것먼은 미국 민주주의가 직면하고 있는 도덕적 불일치의 문제를 심의 민주주의로써 대처하고자 하였다. 또한 심의의 본질, 도덕적 논쟁을 이끌어야 하는 이론적 원칙과 공공 정책에 대한 도덕적 불일치를 체계적으로 검토하였다.

것먼의 심의 민주주의에 관한 논의는 현실 사회에서 발생하는 '도덕적 불일치(moral disagreement)'에서 출발한다. 롤즈(Rawls)의 공공의 이성과 하버마스의 의사소통적 합리성의 이상을 기본적으로 추구하는 심의 민주주의는 다양한 주장이 공존하는 것뿐만 아니라 각 주장의 논리적 근거 및 도덕적 가치가 다양한 현대 사회의 특징을 반영하기에는 한계가 있다(Gutmann & Thompson, 1996: 36). 오늘날의 사회에서 발생하는 불일치

는 쉽게 수용할 수 있는 경우도 있지만, 그렇지 않은 경우도 있다. 즉, 인종이나 성별에 대한 차별을 정당화하는 정책에 대해서 시민들은 그들의 반대자의 의견을 쉽게 수용하거나 반대할 수 있다. 그러나 낙태나 사형제도와 같은 문제를 정당화하는 정책에 대해서 수용하거나 반대하기는 쉬운 일이 아니다. 이처럼 결정이 어려운 공적 의제에 대해 집단적 결정을 내릴 때는 자기 자신의 도덕적 신념에 대한 손상 없이 가능한 범위 내에서 최대한 상대 의견을 수용하기 위해 노력해야 한다. 이와 같은 심의의 방식은 심의 민주주의가 다원화되고 복잡한 현실의 제도에서 어떻게 적용될 수 있는지에 대한 문제의 해결 가능성을 보여준다.

현대 사회의 도덕적 불일치는 다양성에서 비롯된다. 오늘날의 사회는 다양한 주장이 공존하고 있으며, 각 주장에 관한 근거와 그것에 포함된 도덕적 가치 역시 다양하다는 특징을 가진다. 그렇기에 현대 사회의 많은 문제는 다양한 입장에 따라 도덕적 불일치를 일으킨다(Gutmann & Thompson, 1996: 33). 현대 사회의 문제를 해결하는 과정에서 도덕적 불일치는 필연적으로 존재한다. 자원이 한정된 사회에서 사람들은 저마다 상이한 경험, 가치관, 지식 등을 가지고 살아가고 있다. 도덕적 불일치는 자원의 희소성, 관용의 부족과 더불어 양립할 수 없는 가치(incompatible values)와 불완전한 이해(incomplete understanding)로 인해 발생한다. 낙태, 사형 문제와 같은 양립할 수 없는 가치와 불완전한 이해는 사람 간에서뿐만 아니라 가치관 자체에서도 비롯된다. 더욱이 수많은 정보와 복잡한 관계 속에서 살아가는 현대인에게 도덕적 불일치는 더욱 심화된다. 정치적인 상황에서는 사려 깊고 선의를 가진 사람들 사이에서도 근본적인 불일치가 나타날 수 있다.

기존의 절차적 민주주의에서 사회 문제에 대한 합의는 공정한 절차와 다수결의 원리에 따라 이루어졌다. 그러나 이와 같은 결정 과정은 절차적인 정당성은 확보할 수 있지만, 도덕적 문제를 회피하거나 단순히 이익단체 간의 협상으로 해결하기에, 도덕적 정당성까지 확보할 수 없다는 점에서 한계가 있다. 따라서 오늘날의 민주주의는 문화적 복수주의, 사회적 불평등, 복잡성, 다원성 등과 같은 특징을 지닌 현대 사회가 당면한

현실적 문제들에 대처할 수 있어야 한다.

그렇다면 현대 사회에서 발생하는 도덕적 불일치의 문제를 어떻게 해결할 수 있을까? 것먼은 이것의 해결 가능성을 호혜성(reciprocity)에서 찾는다. 그녀는 호혜성 원칙이 공정성에 바탕을 둔 접근법이나 정치적 이익 간 협상 전략을 선호하는 신중성에 바탕을 둔 접근법보다 민주주의 정치에 더 적합한 근거라고 주장한다(Gutmann & Thompson, 1997). 다양한 맥락과 더불어 사람 사이, 그리고 가치관 자체에서 비롯된 도덕적 불일치가 발생하는 오늘날의 사회에서 서로의 의견을 공유하고 서로의 의견에 대한 이유를 고려하는 자체가 도덕적 불일치 문제를 해결하는 과정에 참여하는 것이다. 즉 양립할 수 없는 가치와 불안전한 이해가 존재하는 것이 정치의 당연한 특징이라고 여기는 것은 그것을 장애물이 아닌 우리가 살아가는 법을 배우기 위한 하나의 조건으로 받아들이는 것이다. 이와 같은 과정을 통해 몇 가지 합의에 도달하게 될지라도 그것은 편파적이며 잠정적이라고 가정하고 또다시 이와 같은 과정을 통해 지속적으로 수정된다. 이처럼 호혜성은 도덕적 불일치 상황 속에서 상대방을 단순히 인정하는 관용의 의미를 넘어 건설적인 상호작용을 통해 입장의 수정 가능성을 열어두는 상호 존중의 의미를 지닌다. 또한 서로의 결론에 동의하지 않을지라도 고의로 이루어진 합의에 도달한다는 목표를 공유하는 도덕적 주체로서 서로를 존중할 수 있게 된다. 이와 같은 호혜성은 것먼의 심의 민주주의 이론에서 합의 과정과 결정에 대한 도덕적 정당성을 갖추기 위해 요구되는 가장 중요한 원리이다. 따라서 것먼은 심의 민주주의를 '자유롭고 평등한 시민 혹은 그들의 대표자들이 도덕적으로 불일치할 때, 상호 수용 가능하고 일반적으로 접근할 수 있는 결론에 도달하기 위해 지속적으로 논의하며 도덕적으로 정당화해 나가는 정부의 한 형태'로 정의한다(Gutmann & Thompson, 2004: 7). 심의 민주주의에서 심의 방식을 규제하는 호혜성의 원리는 공적으로 논증될 수 있는 공공성(publicity), 심의의 결정에 대한 상호 책임을 뜻하는 책임성(accountability)의 의미를 형성한다. 이에 것먼의 심의 민주주의에서 심의 방식을 규제하는 원리를 정리하면 다음과 같다.

심의의 첫 번째 원칙은 호혜성이다. 것먼은 실제로 벌어지는 심의적 불일치에 주목하여 심의의 과정과 결과에 대한 도덕적 정당성을 확보하기 위해 호혜성을 '규제 원칙'으로 삼아 심의 민주주의의 이론을 구성하였다(Gutmann & Thompson, 2004: 102). 호혜성의 원칙은 양립할 수 없는 가치의 문제를 해결할 때 신뢰성과 타당성을 갖춘 근거를 통해 자신의 주장을 정당화하여, 상대방의 심의적 동의(deliberative agreement)를 얻고 쌍방이 모두 수용 가능하여야 함을 의미한다. 것먼은 이해타산(prudence)과 공명정대(impartiality)의 개념과 비교함으로써 호혜성의 개념을 뚜렷하게 하고 도덕적 불일치 해소의 효과성을 입증하고자 하였다. 이해타산적인 시민들은 자기 이익의 동기로 상호 이익에 근거하여 정당성을 확보하고자 하며 일시적 타협(a modus Vivendi)을 목적으로 삼는다. 또한 공명정대는 이타주의를 동기로 보편성에서 정당성을 확보하지만, 시민이 정책이나 법을 결정할 때 개인적인 기획을 무시하며 포괄적 견해를 획득하고자 한다. 타자에게 상호 수용적인 이유와 논거를 통해 정당성을 확보하려는 호혜성은 이해타산과 공명정대의 사이에 위치하는 개념으로, 두 개념에 비해 도덕적 불일치를 효과적으로 다룰 수 있다(Gutmann & Thompson, 1996: 53). 호혜성의 원칙이 적용된 심의는 일방적인 주장과 수용이 아닌 상호 간의 충분한 이해를 위한 대화를 통해 진정성 있는 수용을 가능하게 한다. 또한 심의에 참여한 시민들이 평등한 위치에서 합리적이고 타당한 근거들과 대안들을 모색하는 가운데 상호 존중하고 함께 배우면서 열린 대화를 지속할 수 있도록 함으로써 심의의 과정을 도덕적으로 정당하게 하며, 수정 가능성을 열어 놓고 상이한 입장을 수용한 최선안을 지속적이고 점진적으로 모색해 나가기 위해 적절하다.

심의의 두 번째 원칙은 공공성이다. 공공성은 심의의 논거들을 정당화하는 근거와 그 근거를 평가할 정보를 공유하는 것을 의미하며, 심의의 결과로 도덕적 불일치가 지속될 수 있다는 사실을 공개함으로써 심의의 한계에 대한 공적인 확인을 가능하게 한다(Gutmann & Thompson, 1996: 95). 이는 도덕적 불일치를 실패한 결과로 인식하며 그 이상의 정당화도 불필요한 것으로 여기는 공명정대와 대비되는 개념이다. 공공성의

원칙이 적용된 심의 과정에서는 다수의 근거를 공유하고 확장된 가치관을 추구하며 상호작용을 통해 도덕적 불일치의 문제를 회피하기보다는 최소화하고자 한다. 또한 시민 또는 그 대표자가 채택한 법률을 정당화하기 위해 상호 수용 가능한 이유를 서로에게 제공하고자 한다. 이로써 심의에 참여한 시민들은 이러한 공공성의 원칙에 의해 책임 있는 근거를 제시함으로써 기만(deception)을 방지하고 서로를 수용할 수 있게 된다.

심의의 세 번째 원칙은 책임성이다. 심의에 참여한 사람은 심의를 통해 합의된 결정에 책임을 져야 한다. 그들이 도덕적 문제에 책임을 지지 않는다면 구속력이 있는 결정은 상호 정당화될 수 없다. 책임성은 논거를 제기하는 당사자, 논거를 수용하는 사람을 포함하여 그 결정에 구속된 시민 모두에게 책임 있는 설명을 들을 자격을 부여한다(Gutmann & Thompson, 2004: 135). 것먼은 이처럼 책임성의 범위를 유권자만이 아닌 심의 결정에 영향을 받는 다른 주나 국가의 시민과 우월하지 않은 시민 집단, 청소년, 더 나아가 미래 시민들에게까지 확장하여 그들의 행위를 도덕적 관점에서 정당화할 것을 요구한다(Gutmann & Thompson, 2004: 128).

이처럼 심의는 상호 존중에 기초하여 공공의 규범과 정책을 형성하는 민주주의의 이상을 실현하는 데 필수적이다. 또한 민주주의 사회의 구성원들이 상호 입장의 차이를 깊이 이해하고 이를 합리적으로 소통하며 조화시켜 나갈 수 있는 시민성을 키우기 위해서는 심의 민주주의 교육이 필요하다(심승환, 2020: 110). 것먼은 이와 같은 심의 민주주의 교육을 통해 심의 능력을 키워주는 가장 적절한 장소로 초등학교를 언급하고 있으며, 초등학교가 심의 능력 계발을 토대로 아동의 도덕성 형성에 적극적인 기능을 해야 한다고 주장하였다. 이처럼 그녀는 '합리적 심의(rational deliberation)' 능력을 통해 아동들의 바람직한 도덕성이 형성된다고 보았다. 더 나아가 합리적 심의 능력은 '비판적 사고(critical thinking)'를 통해 가능하며, 비억압(nonrepression)과 무차별(nondiscrimination) 원칙에 의해 뒷받침되어야 한다고 했다(김회용, 1999: 43). 비억압과 무차별 원칙은 초등학생 시기의 학생들이 다양한 도

덕적 문제, 학교 정책 등에서 자신의 생각을 차별없이 자유롭게 제시하여 합리적인 심의 능력을 갖추도록 하는 데 필요한 민주적 교육의 핵심 가치이다.

제퍼슨(Thomas Jefferson), 매디슨(James Medison)을 비롯한 미국 건국의 주도자들은 사람이 태어난 사회적 신분이 아니라 자유롭고 개방된 토론이 사회 내에서 영향력을 발휘해야 한다고 믿었다. 이 자유롭고 공개적인 토론은 사회 내의 갈등, 모든 관점에 대한 개방적인 고려, 공동선을 위한 최상의 조건을 위해 마음을 바꾸는 것을 특징으로 한다. 긍정적인 정치 담론을 위한 절차는 얼마나 효과적인 규범적 절차를 갖고 있느냐에 달려 있다. 이와 같은 긍정적인 정치 담론은 건설적 논쟁의 6단계의 절차로 구성될 수 있으며(Johnson & Johnson, 2014) 이는 배워서 완벽해져야 한다. 학교는 시민이 성장하고 발달하는 것이기 때문에, 그러한 절차를 가르치기 위한 가장 논리적인 장소이다(Johnson, 2015: 156). 건설적 논쟁에 참여하는 것은 다음과 같은 가치를 가르쳐준다. 첫째, 개인은 자신의 결론, 이론, 신념을 옹호할 권리와 책임을 동시에 갖는다. 둘째, 진실이나 진리는 대립하는 아이디어와 입장의 충돌에서 유래한다. 셋째, 통찰력과 이해는 한 사람의 아이디어와 결론이 옹호되고, 지적인 도전을 받는 갈등으로부터 나온다. 넷째, 문제를 모든 관점에서 바라보아야 한다. 다섯째, 개인을 겉보기에 대립하는 것처럼 보이는 견해를 포괄하는 종합을 추구해야 한다. 또한 건설적 논쟁은 심의의 가치에 대한 희망과 자신감, 정중함의 원칙에 대한 존중, 상호 존중, 사실적 정보를 기초로 한 주장의 중요성, 공동으로 추론한 판단에 도달하려는 공동 목표의 중요성, 자신의 선호도와 대조적인 결과를 낳더라도 민주적인 정치 담론에 헌신하려는 결단을 가르쳐준다(Johnson, 2015). 그러므로 건설적 논쟁은 도덕적 불일치 문제에 대해 충분히 이해하고 공동의 판단을 추론하는 절차를 포함하며 각 절차에 따라 각 개인이 수행해야 하는 역할을 부여한다는 점에서 호혜성, 공정성, 책임성이라는 심의의 원칙이 적용된 민주주의 교육 방법이다.

개인이 서로의 이해관계의 정당성을 인식하고 양측의 요구를 충족시

키는 해결책을 찾는 협동적 맥락으로 구조화된 건설적 논쟁은 그 효과를 매개하는 조건으로 도덕적 문제에 대한 논쟁에서 정보와 의견을 교환하기 위한 기술이자 중요한 단계로서 관점 채택을 중시한다. 갈등 상황에서 관점 채택에 관여하는 것은 상대방의 정보와 관점에 대한 이해를 증가시키는 경향이 있으며 창의적이고 양질의 문제 해결을 촉진한다(Johnson, 2015: 116). 이는 건설적 논쟁이 '비판적 사고'를 통해 합리적 심의 능력을 길러주는 방법론임을 보여준다. 또한 건설적 논쟁에서는 성격, 성별, 태도, 배경, 사회 계층, 추론 전략·인지적 관점·정보·능력 수준·기술에서 개인 간의 차이점이 다양한 관점, 정보 처리, 경험을 가져오기에, '성원 간의 이질성'은 건설적 논쟁을 매개하는 중요한 조건이 된다(Johnson, 2015: 113). 따라서 이를 적용한 도덕 수업은 학생들이 다양한 도덕적 문제를 차별없이 제시하도록 한다는 점에서 것먼이 제시한 민주적 교육 핵심 가치인 비억압과 무차별 원칙을 반영할 수 있다.

(2) 사회 심리학적 기초로서 사회적 상호의존성

태어난 순간부터 죽을 때까지 '관계'는 사람의 삶의 경험의 기초이자 본질이다. 사회 심리학은 사회적 상황에서 개인의 행동의 본질과 원인을 이해하는 것을 목표로 하는 과학적 연구 분야(Branscombe & Baron, 2017: 20)로, 사회 심리학자들은 모든 관계에 적용되는 다양한 인간관계 뒤에 내재한 일반 원칙을 밝히기 위해 노력하고 있다. 사회적 상황에서 모든 관계의 주요 징후는 두 사람이 서로에게 영향을 미친다는 것이다. 그러므로 사회 심리학 분야의 연구자(Thibaut & Kelley, 1959; Berscheid & Walster, 1974; Kelley, 1987; Reis & Wheeler, 1991)들은 상호의존성 이론에 많은 관심을 기울였다.

사회적 상호작용은 인간이 사회적 동물로서 타인과 다양한 사회적 관계를 맺으면서 살아가는 것을 뜻한다. 사회적 상호작용은 크게 협동, 경쟁, 갈등의 유형으로 나누어 볼 수 있다. 이와 같은 상호작용은 동일한 집단 내에서 순차적으로 일어나기도 하고, 혼재되어 나타나기도 한다. 이 중에

서도 협동은 인지 발달 이론, 사회 인지 이론, 행동 이론, 사회적 상호의존성 이론을 포함하여 그 본질에 관한 여러 이론이 존재하는 인간 삶의 중심 요인이다(Johnson, 2015: 31). 협동과 관련된 가장 지배적인 이론은 사회적 상호의존성 이론(social interdependence theory)이다(Johnson, 2015: 31; Deutsch, 1949a).

사회적 상호의존성 이론의 역사적 근원은 물리학의 발달에서 유래한다. 물리학은 관찰된 것을 기계적으로 연결된 단순한 요소들로 환원시키는 기계론(mechanism)에서 전자기력, 핵력, 중력 등의 힘이 장(field, 場)을 통하여 작용한다고 하는 장이론(field theories)으로 발전한다. 이러한 물리학에서의 변화는 인간의 행동을 설명하는 심리학에 영향을 미친다. 1900년대 초 당시 심리학은 우리의 지각 내용이 단순 요소들인 감각질로 분해되어 이해될 수 있다는 입장의 구성주의(structualism)가 주류를 이루었다. 그러나 장이 물리학의 분석단위가 되면서, 단순한 감각질이 아닌 '전체(whole)'가 심리학자들의 인식과 행동에 관한 연구의 초점이 되었다. 심리학에서 장이론은 인간의 행동을 개인의 현재 상황, 즉 장과의 관계로써 설명한다. 장이론에서는 정신 또는 사회 현상도 전체가 하나의 장을 구성하고 있고 그 내부는 상호의존 관계를 이루고 있기에 개개의 현상이 생기는 원인이 그 사상(事象, event) 자체가 아닌 그 사상을 포함하는 전체적인 맥락(context)을 갖는 장에서 비롯된다고 보았다.

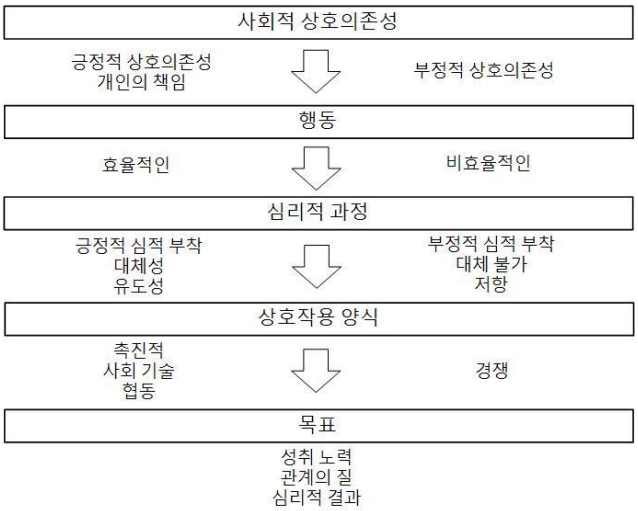
게슈탈트(gestalt)는 전체로서의 형상과 상태를 시각적으로 형상화한 개념으로, 부분이 모여서 된 전체보다는 완전 구조와 전체성을 지닌 통합된 전체로서의 형상과 상태를 가리킨다. 이러한 개념에서 비롯된 게슈탈트 심리학(gestalt psychology)은 1900년대 초 독일에서 발전한 심리학적 사조로서 당시 심리학의 주류를 이루었던 구성주의에 맞서 '인간의 심적 활동은 부분적인 인지의 총합으로 이루어질 수 없으며, 전체를 보게 되고 항상 전체에 의해서 규정된다'는 이론적 입장을 택했다.

게슈탈트 심리학의 원리를 바탕으로 코프카(Koffka, 1922)는 심리학에서의 장과 마찬가지로 사회 집단은 구성원들 간의 상호의존성이 달라질 수 있는 동적 전체(dynamic whole)라고 제안했다. 코프카의 영향을 받아

레빈(Lewin, 1935)은 집단의 본질은 구성원들 간의 '상호의존성'이라고 제안했다(Johnson & Johnson, 1999: 934-935). 레빈은 인간의 행동이 그를 둘러싼 환경(장)의 영향을 받는다는 점에서 장의 중요성을 강조하였다. 그의 이론에서 개인은 의식적인 행동의 주체자로서 내적 요구, 목적, 신념에 따라 자신의 행동을 지각하기 때문에 환경에 의해 수동적으로 영향을 받는 것이 아니라 심리적 환경을 구성하고 그에 따라 행동한다. 이처럼 심리적 환경은 개인에 의해 결정되기 때문에 개인의 지적, 정서적, 신체적, 사회적 요구에 의해 결정되고 변화한다. 심리적 환경과 개인의 역동적인 상호작용이 이루어지는 장인 '생활공간'은 심리적 환경의 변화에 따라 함께 변화해 가며 동시에 개인의 행동에 영향을 미친다. 이와 같은 개인이 모여 이루어지는 집단은 동적 전체가 되어 다른 구성원 또는 하위 집단을 변화시킨다. 집단 구성원은 공동의 목표를 통해 상호의존적인 관계가 된다. 동시에 구성원들이 공동의 목표를 인식함에 따라 목표 달성을 향한 움직임을 동기화하는 긴장 상태가 발생한다. 이처럼 레빈은 사회적 상호작용의 중요성을 강조하면서 집단 안에서 구성원 간의 역동성을 설명하였다.

도이치(Deutsch, 1949b)는 긴장 시스템이 어떻게 상호 연관되어 있는지를 연구함으로써 레빈의 이론을 확장했다. 그는 긍정적인 것과 부정적인 것의 두 가지 유형으로 사회적 상호의존성을 개념화하였다. 긍정적인 상호의존성은 개인의 목표 달성 사이에 긍정적인 상관관계가 있을 때 존재한다. 개인은 그들이 협동적으로 연결된 다른 개인이 그들의 목표를 달성해야만 목표를 달성할 수 있다고 인식한다. 따라서 개인은 목표를 달성하기 위해 촉진적 상호작용을 하며 서로 노력한다. 이에 반해 부정적인 상호의존성은 개인의 목표 성취 사이에 부정적인 상관관계가 있을 때 존재한다. 그러한 과정에 참여하는 개인은 경쟁적으로 연결된 다른 개인이 목표를 달성하지 못하는 경우에만 자신의 목표를 달성할 수 있다고 인식한다. 따라서 개인은 상대방의 노력을 방해한다. 개인의 목표 성취 사이에 상관관계가 없을 때 상호의존성은 존재하지 않는다. 개인들은 목표의 성취가 다른 사람들의 목표 성취와 무관하다고 인식한다. 따라서

상호의존성이 전혀 없는 개별 시도는 상황에 있는 다른 개인이 목표를 달성했는지의 여부와 상관없이 스스로 목표에 도달할 수 있다고 인식하는 상황을 초래한다. 이처럼 사회적 의존성은 세 가지 심리적인 과정을 만들어내고 개인들 사이의 상호작용 유형을 결정한다(Deutsch, 2006: 42-43).



[그림 Ⅱ-1] 사회적 상호의존성 이론의 개요(Johnson & Johnson, 2005: 289)

도이치는 상호의존성에서 비롯된 심리적 과정을 세 가지로 명시하였다. 그것은 바로 대체성(substitutability), 심적 부착(cathexis), 유도성(inducibility)이다. 이 세 가지 개념은 사회적 상호작용에 관한 각 유형의 주요 효과에 관련된 사회 및 심리적 과정을 이해하는 데 필수적이다.

대체성이란 한 사람의 행동이 다른 사람의 행동을 대신하는 것이다. 레빈의 작업의 중요한 부분은 목표를 중심으로 발생하는 긴장 시스템이 해제되는 방식이다. 아프시앵키너(Ovsiankina, 1928)는 피실험자가 원하는 대로 자유롭게 할 수 있을 때 중단된 작업이 대부분 회복되었음을 입증했다. 리스너(Lissner, 1933), 말러(Mahler, 1933)를 포함하여 여러 연구자는 한 활동이 다른 중단 활동과 연결된 긴장을 대체할 수 있는 조건들을 조사하였다. 대체활동은 대체활동이 완료된 후 중단된 원래 활동의 회수량

에서 더 적게 측정되었다. 루이스(Lewis, 1944; Lewis & Franklin, 1944)는 중단되고 완료되지 않은 협력 작업이, 중단되는 개별 작업에 의해 유발된 회복 압력과 유사하게 중단 작업을 회복하는 지속적인 힘으로 이어진다는 것을 보여주었다. 즉, 공동작업자가 원래의 활동을 완료하면 그 사람의 행동이 자신의 행동을 대신하게 되고, 작업을 완료하기 전에 중단됨으로써 야기되는 긴장감도 해소된다. 보다 최근의 증거는 협력자의 중단된 작업이 완료된 작업보다 더 자주 회복된다는 것을 보여준다(Hornstein et al, 1980). 그러나, 도이치(Deutsch, 1962)는 협동적인 상황에서 협력자에 의한 비효과적인 행동이 자신의 행동을 대신하지 않는다고 주장한다. 오히려, 그들은 다른 사람들의 비효율적인 행동을 보충하기 위해 더 큰 노력을 기울여야 할 것이다. 일례로, 릴레이 경주에서 한 팀의 어느 한 구성원이 천천히 달리면 다른 구성원은 더 빨리 뛰어야 한다.

심적 부착이란 자신 이외의 대상과 사건에 심리적인 에너지를 투자하는 것이다. 심적 부착은 긍정적이거나 부정적일 수 있으며 대상과 사건에 대한 태도 형성으로 이어진다. 유기체가 생존하려면 생산성을 향상하는 사건에 긍정적으로 반응해야 하고 생산성을 감소시키는 사건에 부정적으로 반응해야 한다는 가정에 기초하여, 도이치는 협동적인 상황에서 효율적인 행동은 긍정적으로, 비효율적인 행동은 부정적으로 심적 부착된다고 가정한다. 반면에 경쟁적인 상황에서는 상대방의 효율적인 행동은 부정적으로, 비효율적인 행동은 긍정적으로 심적 부착된다. 심적 부착은 다른 개인의 행동에 부착되어 일반화되는 경향이 있다. 따라서 효과적인 행동이 긍정적으로 심적 부착 처리되면 효과적인 행동에 참여하는 사람을 좋아하게 된다. 그러나 도이치는 상황이 협동적으로 구성되어 있다고 해서 모든 구성원이 그룹의 최선의 이익에 따라 행동하거나 공동의 이익을 중시하는 것은 아니며, 그렇지 않을 때, 그들의 행동이 부정적으로 해석된다는 점에 주목한다. 사람들의 목표가 그들의 영향 체계에 중요한 참고가 되어 사람들의 목표를 향해 진보할 때 긍정적인 반응을 보이고 목표에 도달하지 못했을 때는 부정적인 반응을 보인다는 증거가 있다

(Diener et al., 1999). 코스트너와 그 동료(Koestner et al., 2002)는 영향과 목표 달성에 대한 9가지 연구를 검토한 결과, 목표 달성에 진전이 있을 때 시간이 지남에 따라 훨씬 더 많은 긍정적 영향과 덜 부정적인 영향을 보고하는 개인에 대한 전체 효과 크기가 .61이라는 것을 발견했다. 그들은 또한 목표를 달성하기 위한 진척과 긍정적인 영향 사이에 정적 관계가 있고 목표를 달성하기 위한 진척과 부정적인 영향 사이에 부적 관계가 있음을 발견하였다. 이러한 발견은 한 개인의 목표 달성을 효과적으로 증가시키는 행동이 긍정적으로 심적 부착 처리된다는 도이치(Deutsch, 1949b)의 주장을 뒷받침한다.

도이치 이론에서 다루어지지 않은 문제는 심적 부착의 전염성 여부이다. 감정이 한 사람에게서 다른 사람에게로 자동으로 전달된다는 최근 증거가 있는데(Neumann & Strack, 2000), 르본(LeBon, 1895)은 감정이 전염될뿐만 아니라 집단으로 증폭되어 감정의 수준이 강화된다고 주장했다. 따라서 심적 부착은 같은 상황에 처한 개인들 사이에서 정서적 상호의존성을 일으킬 수 있다. 마지막으로 그룹 간 관계는 외부 그룹에 비해 자신의 그룹을 우대함으로써 두드러지는 경향이 있다(Brewer & Brown, 1998). 긍정적인 심적 부착은 협동 그룹 구성원의 행동에 대해 발생하고, 부정적인 심적 부착은 경쟁 그룹 구성원의 행동에 대해 발생한다. 심적 부착이 개인의 행동에 대해 긍정적이거나 부정적으로 반응하는 것으로부터 시작해서 사람에 대해 긍정적이거나 부정적으로 느끼는 것으로 일반화되면, 심적 부착은 보상 분배(allocation of rewards)와 성격 특성의 귀속(attribution of positive personality traits)과 관련하여 그룹 편향과 같은 역학을 초래할 수 있다. 이러한 그룹 편향은 부적절한 족벌주의를 초래할 수 있다(Johnson & Johnson, 2005: 290-291에서 재인용).

유도성이란 다른 사람들과 영향을 주고받는 개방성이다. 협동적 상황에서 협력자는 목표 달성을 촉진하는 행동에 참여하거나 목표 달성을 방해하는 행동에 참여하지 않도록 서로를 유도하기 쉽다. 유도성은 직접적인 영향과 규범적 통제의 기초를 제공한다. 그것은 또한 그룹을 목표 달성을 향해 나아가게 하고 협력 시스템의 실행 가능성을 유지하기 위해 개인의

노력을 조정된 행동 체계로 전환하기 위한 심리적 기초를 제공한다. 유도성은 상호 영향력이 경쟁적이거나 개인주의적인 상황(Crombag, 1966; Deutsch, 1949b; Raven & Eachus, 1963)에서보다 협동적인 상황에서 더 많이 발생한다는 증거가 있지만, 협동적인 상황에서의 대부분의 영향력 전략은 강압적이기보다는 압도적으로 지지적인 경향이 있다(Frank, 1984; Johnson, Johnson, Roy & Zaidman, 1985). 또한 협력 그룹 구성원들 사이의 영향력은 일반적으로 외부 그룹 구성원들에 의한 영향력보다 더 효과적이다. 반대로 경쟁적인 상황의 참여자들은 그들의 도움을 유도하려는 시도에 저항하고 다른 참여자의 효과적인 행동이나 방해 작업을 거부하는 반면, 그들의 비효율적 행동을 기꺼이 도울 것이다.

사회적 상호의존 이론의 기본 전제는 사람들의 목표 구조가 참여자들이 어떻게 상호작용하는지를 결정하고, 상호작용 유형이 상황의 목표를 결정한다는 것이다(Deutsch, 1949a/1962; Johnson, 1970; Johnson & Johnson, 1989). 목표는 어떤 일에 대해 기대하는 미래 상태이다. 목표 구조는 개인의 목표들 사이의 상호의존성의 유형을 결정한다. 상호의존성의 유형은 개인이 목표를 달성하기 위해 어떻게 상호작용해야 할지를 결정한다. 타인의 목표 달성을 촉진하고 가능하게 하거나 타인의 목표 달성을 방해하고 막는 것은 상호작용하는 가운데 일어난다. 상호작용은 상황에 관련된 개인의 현재와 미래의 결과에 영향을 미치는 동시적이거나 순차적 행동으로 정의된다. 상호작용은 직접적이거나 간접적일 수 있다. 직접적인 상호작용은 구두, 서면 또는 전자 통신과 같은 수단을 통해 이루어진다. 간접적인 상호작용은 실제적인 상호작용이 일어나지 않고 다른 사람의 성공적인 목표 달성 기회를 증가시키거나 감소시키는 방식으로 행동할 때 발생한다. 그러므로 협력 집단 내에서 구성원들은 서로 자신이 알고 있는 것을 설명할 수도 있고(따라서 직접적인 상호작용을 통해 서로의 성공을 촉진한다), 아무도 없는 늦은 밤에 공부할 수도 있다(지식의 증가와 정보의 획득은 간접적 상호작용을 통해 모든 그룹 구성원의 성공을 촉진한다). 경쟁하는 경우에는 직접적으로 대립하거나(농구 경기와 같이) 간접적으로 대립하면서(골퍼끼리 직접 상호작용하지 않

지만, 버디를 할 때는 다른 골퍼의 승산이 줄어든다) 상호작용할 수 있다. 목표는 상호작용의 결과다. 목표의 구조화 방식은 직·간접적 상호작용 패턴을 결정하며, 따라서 목표를 결정한다.

도이치(Deutsch, 1949a)는 긍정적인 상호의존성은 촉진적 상호작용의 과정을 초래하지만, 부정적인 상호의존성은 경쟁 또는 대립적 상호작용의 과정을 초래한다고 주장했다. 촉진적 상호작용은 공동 목표 달성에 있어 서로의 성공 가능성을 높이는 행동에 참여하는 개인으로 정의된다. 그것은 상호 도움과 지원, 필요한 자원의 교환, 효과적인 의사소통, 상호 영향력, 신뢰, 그리고 갈등의 건설적인 관리를 포함한 많은 변수로 구성되어 있다. 대립적 상호작용은 공동 목표의 다른 사람들의 성공적 성취의 가능성을 감소시키는 행동에 참여하는 개인으로 정의된다. 개인들은 그들 자신의 생산성을 증가시키는 것과 다른 사람들이 그들보다 더 많은 것을 생산하는 것을 막는 것에 초점을 맞춘다. 서로의 목표 달성 노력 방해, 위협과 강요 전술, 효과적이고 오해의 소지가 있는 소통, 불신, 갈등 속에서 승리하기 위한 노력 등의 변수로 구성된다. 상호작용이 없다는 것은 개인이 다른 사람의 목표 달성에 영향을 미치지 않고 자기 자신의 목표 달성을 촉진하는 것으로 정의할 수 있다. 이때, 개인은 자신의 생산성과 업적을 높이는 데에만 집중하고 타인의 노력은 자신과 무관한 것으로 무시한다.

이과 같은 기본 전제에는 세 가지 중요한 의미가 있다. 첫째, 협동과 경쟁은 사람들이 목표를 달성하기 위해 어떠한 행동을 취할 때에만 존재한다. 긍정적 또는 부정적 상호의존성을 인식하는 것만으로는 충분하지 않다. 협동이나 경쟁은 개인이 촉진적이거나 경쟁적인 행동에 참여하기 전까지는 존재하지 않는다.

둘째, 적절한 행동은 상황적인 맥락에 대한 개인의 인지적 표현인 목표 상호의존성을 어떻게 인식하느냐에 따라 달라진다. 사람들은 어떤 행동을 할 때, 현재 상황에 대한 그들의 인식과 상정에 반응하여 행동한다. 개인의 행동은 현재 상황에 영향을 미치므로 이러한 인식과 상정은 동적이다. 레빈(Lewin, 1935)의 동시대성 원칙(principle of contemporaneity)에

따라, 도이치(Deutsch, 1973)는 사람들의 행동이 상황에 대한 그들의 인식으로 결정된다고 말하는데, 이는 관찰자들이 상황을 어떻게 정의하느냐가 아니라 그들 자신에 독립적으로 존재하는 것으로 추정된다. 어떤 사람이 그 상황에 대한 경험이 충분하고, 상황적 요인이 복잡하지 않고 단순할 때 그의 상황적 요소에 대한 인식은 객관적 현실과 일치할 것이다.

마지막으로, 원인과 결과는 두 가지 방향으로 전개될 수 있다. 도이치(Deutsch, 1985)의 사회관계의 핵심적인 법칙은 주어진 사회적 상호의존 유형에 의해 도출되는 특징적인 과정과 효과, 또한 그러한 유형의 사회적 상호의존성을 유발하는 경향이 있다고 말한다. 그러므로 협동은 상호 간의 도움과 지원, 필요한 자원의 교환, 영향, 그리고 신뢰를 유도하고 유도되는 경향이 있다. 경쟁 상황에서 개인은 서로의 성공을 방해하고, 강요와 위협의 전술, 권력 차이의 강화, 기만적 커뮤니케이션을 적용하며, 싸움에서 이기기 위해 노력하는 경향이 있다. 개별 시도는 다른 사람들에 대한 회피를 유도하는 경향이 있다. 각 프로세스는 자기 확언적이다. 사회적 상호의존성 프로세스의 어떤 부분은 그 프로세스의 다른 부분을 도출한다. 각 구성요소가 또 다른 구성요소를 유도할 수 있기 때문에 함께 발견될 가능성이 크다. 도이치의 핵심적인 법칙은 쉘던과 하우저-마코(Sheldon & Houser-Marko, 2001)의 연구로부터 지지를 받았는데, 그들은 그 관계가 목표를 달성하려는 개인적 헌신에서부터 목표 달성 추구, 웰빙의 감정까지 양방향(bidirectional)이라는 것을 입증하였다. 그들은 '2순환 장래 설계(two-cycle prospective design)'를 사용하여, 목표 추구는 웰빙의 더 큰 감정을 초래하고, 향상된 웰빙은 목표에 대한 개인적 헌신을 증가시키며, 이러한 헌신은 목표를 달성하기 위한 더 성공적인 노력을 촉진하고, 이로 인해 웰빙의 느낌이 더욱 강화된다는 것을 발견했다(Johnson & Johnson, 2005: 292-293).

본 연구에서는 건설적 논쟁이 협동적 맥락에서 발생하는 것이므로 건설적 논쟁의 적용 결과, 초등학생의 긍정적인 상호의존성이 발달할 것으로 가정하였다. 따라서 목표를 달성하는 과정에서 긍정적 상호의존성, 부정적인 상호의존성, 개별 시도의 상대적 영향에 관해서 살펴보았다.

우선 긍정적 상호의존성은 성취를 위해 더 많은 노력을 하게 함으로써 더 높은 성취와 더 많은 생산성을 산출한다. 심리학과 교육학은 긍정적인 상호작용을 각 학문 분야에서 가장 강력한 원칙 중 하나로 상정하고 이에 대한 많은 연구를 통해 성취수준과 생산성에 관한 그 효과성을 입증해 냈다. 또한 과제가 개념적이고 더 많은 문제해결력과 높은 수준의 추론, 창의성이 더 많이 요구될수록, 그리고 실제 생활과 관련되고 그에 대한 적용이 필요한 문제일수록 부정적인 상호의존성과 개별 시도에 비해 긍정적 상호의존성의 효과는 더욱 강력하게 나타났다.

둘째, 긍정적 상호의존성은 서로에 대해 헌신하고 배려하며 지지하는 긍정적인 관계를 증진한다. 이것은 집단이 동질성을 나타날 때뿐만 아니라 지적 능력, 장애 조건, 민족 성원, 사회 계층, 문화, 성별 등에서 다양성을 나타날 때도 마찬가지다.

셋째, 긍정적 상호의존성은 심리적 건강을 증진한다. 상호 목표를 성취하기 위해 함께 노력하는 것은 사회적 역량 증가, 지지하고 헌신하는 관계 형성 및 유지 능력, 분리되고 고유한 개인으로서 상호 존중을 가져온다. 따라서 다른 사람과 협동하여 활동하는 것은 동료와 경쟁하거나 개별적으로 활동하는 것보다 더 긍정적인 과정을 통해 자신을 가치있는 존재로 인식하는 결과로 이어진다. 이는 또한 개인적인 자아 강도, 자신감, 자립, 스트레스와 역경에 대처하는 능력, 독립성, 자율성, 개인적 행복으로 이어져 전반적인 심리적 건강을 증진한다(Johnson, 2015: 9).

그런데 긍정적 상호의존성인 협동의 비밀 중 하나는 그것이 많은 갈등을 초래한다는 것이다(Johnson & Johnson, 1989/2005b/2007). 협동은 규정 준수, 적합성, 묵인 또는 순조로움을 의미하지 않는다. 오히려 상호 목표를 달성하는 적합한 방법을 결정하면서 많은 사람은 동의하지 않고, 서로의 결론과 입장을 비판하며 논박과 반박을 한다. 그러한 갈등은 저녁 식사를 할 식당, 운전할 주행 경로 등을 결정할 때와 같은 협동하는 상황 속에 자신, 협력자, 그리고 사회를 위한 이득에 관한 관심과 우려를 조직화하는 것을 통해 만연해 있다.

그러나 갈등이 유익한 것인지 또는 해로운 것인지에 대해서는 의견 차

이가 있다. 많은 사람의 견해는 갈등이 부정적인 결과를 낳는 경향이 있으므로 피해야만 한다는 것이다. 따라서 갈등에 대한 논의는 갈등을 정신병리를 유발하는 것, 절교하는 것, 직장에서 해고되거나 학교에서 퇴학을 당하는 것, 이혼과 전쟁 및 사회적 혼란을 유발하는 것으로 제시하는 경향이 있다. 게다가 많은 심리학 이론은 갈등의 부재 시 자기만족, 자신의 욕망과 욕구 충족, 긴장 완화, 불협화음 감소, 균형, 좋은 형태, 평형이 이루어져 우리의 삶이 더 나아질 수 있다는 것을 강조한다. 반면에 갈등이 바람직하고 믿는 사람이 있다. 그들에게 있어 갈등이 종종 개인 및 사회적으로 가치 있는 것이라는 사실은 의심할 여지가 없다(Johnson & Johnson, 2013). 갈등은 호기심과 흥미를 자극하고, 문제를 해결하며, 정체를 방지하고, 인지적·사회적·도덕적 발달을 촉진하며, 종종 자신을 평가하는 과정의 일부가 될 수 있다. 개인은 갈등 상황에서 자신의 기술과 능력을 완전하고 적극적으로 사용하는 즐거움을 경험하기 때문에 그것을 즐거운 것으로 받아들인다. 사회과학의 거의 모든 분야에서 여러 이론가는 갈등이 부정적인 결과뿐만 아니라 긍정적인 결과를 수반할 수 있다는 태도를 보였다.

갈등의 긍정적 측면에 관한 모든 이론화에도 불구하고, 갈등의 존재가 그것의 부재보다 더욱 건설적일 수 있다는 것을 보여주는 경험 연구는 지난 40년 정도까지 거의 없었다. 갈등 관리 지침은 검증된 이론보다 일반적인 상식에 더 근거를 두는 경향이 있다. 대부분의 대인관계와 집단 간 상황에서 갈등은 장려되고 구조화되기보다는 회피되는 경향이 있다. 1960년대 후반에, 존슨은 갈등이 건설적 결과에 가져오는 조건을 확인하기 위해 이론화 및 연구 프로그램을 시작했으며, 그 결과 중 하나가 바로 건설적 논쟁 이론이다(Johnson, 2015: 12-14). 존슨은 도이치의 긍정적 상호의존성과 부정적인 상호의존성에 관한 이론을 건설적 논쟁을 통해 더 정교화하였다(Deutsch, 2006: 24). 여기에는 갈등 상황을 해결해 나감에 있어서 긍정적 상호의존성과 부정적 상호의존성이 나타내는 특징을 근거로 하고 있다.

관련된 개인 사이에 협동이 명확하게 수립되면 갈등이 일어날 것이다.

갈등을 관리하는 방식은 협동이 강화되거나 약화되는 것을 결정한다. 갈등에는 두 가지 가능한 맥락, 즉 협동과 경쟁이 있다. 개별 시도에서 개인은 상호작용을 하지 않으므로 갈등이 발생하지 않는 경향이 있다.

갈등은 대개 경쟁적인 맥락에서는 잘 해결되지 않는다. 경쟁이 존재하기 위해서는 희소성이 있어야 한다. 경쟁은 그 본질상 갈등이며, 참가자는 최선을 다하는 소수에게만 국한된 보상을 추구한다. 경쟁적 맥락은 다음과 같은 특징을 보여준다(Deutsch, 1973).

첫째, 개인은 차별적인 혜택, 즉 상황에서 다른 사람보다 더 잘하는 것에 초점을 맞춘다. 경쟁 상황에서 한 사람이 얼마나 잘하고 있는가는 그 사람의 성과가 그 상황의 다른 사람의 성과와 어떻게 비교되느냐에 달려 있다. 자신이 수행한 결과의 가치가 다른 사람의 결과와 어떻게 비교되느냐에 따라 달라지는 사회적 비교가 끊임없이 존재한다.

둘째, 개인은 자신의 웰빙과 다른 참가자의 박탈에 초점을 맞춘다. 경쟁 상황에서는 자기보다 덜 잘하는 타인에 대해 기득권을 가진다.

셋째, 개인은 모든 에너지를 승리에 집중시키는 단기간의 시간 지향을 채택한다. 좋은 관계를 유지하는 것에 거의 주의를 기울이지 않는다. 대부분의 경쟁에는 다른 경쟁자와의 향후 관계에 대해 거의 또는 전혀 걱정하지 않은 채 모든 관심이 집중되는 즉각적인 결승선이 있다.

넷째, 의사소통을 회피하는 경향이 있으며, 의사소통이 이루어질 때는 오해의 소지가 있는 정보와 위협을 포함하는 경향이 있다. 위협, 거짓말, 침묵은 학생이 서로 갈등을 해결하는 데 도움이 되지 않는다. 경쟁은 다른 사람이 의사소통을 꺼리는 정보를 얻기 위해 스파이 행위나 여러 가지 기술을 야기하고, 자신에 대해 상대방을 속이거나 오도하기 위한 우회적인 전략을 낳는다.

다섯째, 교정하기 어려운 다른 사람의 입장과 동기에 대한 빈번하고 일반적인 오해와 왜곡이 있다. 학생은 다른 사람을 부도덕하고 적대적인 존재로 인식하고 그에 따라 행동함으로써 자기 충족적 예언에 관여하여 다른 사람들로부터 적대감과 기만을 불러일으킨다. 왜냐하면 선입견과 기대가 인식되는 것에 영향을 주기 때문에, 자신의 신념과 행동을 정당

화하는 방식으로 사건을 보는 편향 때문에, 그리고 갈등과 위협이 지각과 인식 과정을 손상하기 때문에 오해를 바로잡는 것이 매우 어렵다.

그 외에도 경쟁적인 맥락에서 개인은 서로에게 의심스럽고 적대적인 태도를 보이므로, 서로의 욕구와 필요를 착취할 준비성을 높이고 서로의 요구를 거절한다. 또한 개인은 다른 사람의 요구, 욕구, 감정의 정당성을 부정하고 자신의 이해관계만을 고려하는 경향이 있다.

일반적으로 갈등을 건설적으로 관리하려면, 갈등이 협동적 맥락에서 발생해야 한다. 협동이 존재하려면 모든 당사자가 달성하고자 하는 상호 목표가 있어야 한다. 인지적 갈등도 결코 예외가 아니다. 협동적인 상황은 다음과 같은 특징을 보여준다(Deutsch, 1973).

첫째, 협동적인 상황에서 개인은 상호 목표와 공유된 이해관계에 초점을 맞추고 자신과 타인의 웰빙에 관심을 둔다. 또한 목표 달성 및 타인과 좋은 관계 구축에 에너지를 집중시키는 장기적인 시간 지향을 채택한다.

둘째, 협동적인 상황에서는 의사소통이 지속적으로 이뤄진다. 효과적이고 지속적인 의사소통은 갈등을 해결하는 데 매우 중요하다. 협동 상황에서 관련 정보의 소통은 개방적이고 정직하며, 각 사람은 다른 사람에게 정보를 알려주고 다른 사람으로부터 정보를 얻는 데 관심이 있다. 의사소통은 더욱 빈번하고 완벽하며 정확하다.

셋째, 협동적인 상황에서는 다른 사람의 인식과 다른 사람의 행동은 훨씬 정확하고 건설적이다. 자기 충족 예언과 이중 기준과 같은 오해와 왜곡이 자주 발생하지 않으며, 오해와 왜곡을 교정하고 명료화하는 것이 훨씬 쉽다.

넷째, 협동적인 상황에서 개인은 서로를 신뢰하고 좋아하므로 서로의 요구, 욕구, 요청에 도움이 되도록 기꺼이 응답한다. 또한 개인은 서로의 이해관계의 정당성을 인식하고 양측의 요구를 충족시키는 해결책을 찾는다. 갈등은 관련된 모든 사람에게 이익이 되는 방식으로 해결되어야 할 상호 문제로 정의되는 경향이 있다.

일부 연구자들이 경험 연구를 통해 친사회적 행동과 같은 도덕 발달의 특정한 측면을 달성하기 위한 수단으로서의 협동과 협동의 역할을 조

사(Etxebarria et al., 1994; Blaney et al., 1977)해 온 반면, 협동과 도덕 발달의 관계를 명시적으로 조사한 결과는 거의 없었다. 그러나 위에서 언급한 협동의 특징과 더불어 협동이 갈등을 긍정적으로 이끈다는 면은 그것이 도덕 발달과 관련되며, 협동적 맥락에서 갈등을 구조화하는 건설적 논쟁이 도덕 발달에 효과가 있다고 가정할 수 있다. 실제로 피아제(Piaget, 1932/1965/1997)는 도덕 판단의 발달을 협동과 상호 존중에 근거한 아동의 인지적 재구조화 과정이라고 보며, 주어진 사회의 규범에 동조하는 타율적 도덕성으로부터 협동과 상호 존중에 의한 자율적 도덕성으로의 발달을 강조하였다. 드브리스와 잰(DeVries & Zan, 1994; 1996)이 소개하는 구성주의적 전략들에는 교사와 아동의 협동적이고 상호 존중적인 관계가 아동의 도덕 발달을 촉진한다는 근본적인 생각이 포함되어 있다(추병완, 2011: 456). 이와 마찬가지로 비고츠키(Vygotsky)는 도덕 발달 과정에서 성인과 또래와의 협동적인 상호의존성의 가치를 인식했다(Tappan, 1998). 태펀(Tappan, 1998)을 비롯한 연구자들은 비고츠키의 이론을 도덕교육에 적용하고자 하였다. 도덕교육에 있어 비고츠키의 개념 형성 이론(theory of concept formation)은 기존의 도덕 판단 단계 이론의 한계를 넘어 인간이 도덕 판단을 내리는 사회적 과정을 설명한다. 즉 비고츠키의 개념 형성 이론에는 새로운 아이디어를 개발하고 더 높은 수준의 이해를 하는 과정에서 사회적 상호의존성의 필요성이 포함되어 있다. 그에게 있어 인간의 독특한 정신 기능과 성취는 사회적 관계에서 비롯된 것이다. 이처럼 구성주의에 입각한 도덕교육의 중요한 원리는 학생들이 협동하여 과제를 해결할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 협동을 기반으로 한 학습은 상호 존중에 바탕을 둔 사회적 상호 작용의 기회를 부여해 주기 때문에(추병완, 2011: 460) 건설적 논쟁은 학생들에게 도덕 발달을 촉진할 수 있는 좋은 기회가 될 수 있다.

2. 건설적 논쟁과 도덕 발달의 관계

건설적 논쟁은 갈등과 협동의 결합물이다(Johnson, 2015: 2). 그렇기에

갈등과 협동이 도덕 발달을 위해 어떤 영향을 미치는 지를 확인하는 것은 건설적 논쟁이 도덕 발달에 주는 효과성을 이론적으로 입증할 수 있는 중요한 작업이 될 것이다. 따라서 본 장에서는 건설적 논쟁의 근본적인 현상인 갈등이 도덕 발달에서 어떠한 역할을 하는지 살펴보고자 한다. 또한 건설적 논쟁의 또 하나의 중요한 현상인 협동을 사회 도덕적 분위기와 관련짓고 그것이 도덕 발달에서 어떠한 역할을 하는 지 살펴보고자 한다. 그 후에는 건설적 논쟁을 도덕 발달과 직접적으로 연결해 보도록 하겠다.

1) 도덕 발달에서 갈등과 사회 도덕적 분위기의 중요성

(1) 도덕 발달에서 갈등의 역할과 중요성

심리학에서 갈등 개념은 전통적으로 부정적인 함의를 담고 있었다. 대인관계적인 갈등은 일반적으로 반사회적이고 공격적인 것으로, 그리고 정신적 갈등은 정신 질환의 징후로 여겨졌다. 가족 갈등이나 부부 갈등은 사회 체제의 해체 징후로 여겨졌다. 하지만 발달적 관점은 갈등에 대해 상당히 긍정적인 관점을 갖는다. 발달 심리학자의 눈으로 보면, 갈등이 없으면 사실상 발달이 불가능하다.

인간의 발달 과정에서 갈등의 중요성을 가장 잘 포착한 학자는 바로 피아제였다. 피아제는 갈등을 모든 발달적인 변화의 동력으로 생각했기 때문이다. 인지적 갈등 또는 비평형은 피아제의 인지 발달 이론의 핵심을 이룬다. 개인의 현재 인지 구조가 새로운 경험을 이해하지 못하는 무능 때문에 생기는 인지 불균형이나 긴장 경험을 일컬어 비평형 혹은 인지적 갈등이라고 부른다. 그런데 비평형을 벗어나서 평형을 향해 가는 것은 모든 유기체가 가진 생득적인 항상성이다(이성진, 2000: 89).

피아제에 따르면, 학습자는 환경으로부터 입력(input)과 마주쳤을 때 지식을 구성한다. 즉, 학습자의 도식이나 정신 구조는 동화를 통해 새로운 경험을 통합한다. 새롭게 동화된 정보가 이전에 형성된 정신 구조와 충돌

할 때, 그 결과를 비평형이라고 부른다. 비평형은 기존의 사고방식에 대한 의심을 불러일으키고 새롭고 더 성숙한 사고방식에 대한 가능성을 열어준다. 따라서 비평형 상태는 학습자가 평형을 추구하도록 동기를 부여한다. 피아제는 평형이나 인지적 조화를 되찾는 것을 조절이라고 명명했다. 조절은 새로운 정신 구조의 발달로 귀결된다. 이렇듯 동화 및 조절은 학습자가 환경으로부터의 입력에 적응하는 것을 나타낸다.

사회 인지적 갈등과 도덕적 갈등에 관한 기존의 연구는 갈등 및 갈등 해결이 도덕 발달에 도움을 준다는 것을 잘 보여준다. 일반적으로 아이들은 혼자 활동할 때보다 다른 사람들과 상호작용할 때 더 높은 수준의 인지 발달에 도달한다. 왜냐하면 파트너의 다른 관점에 접할 때 비평형이 생길 수 있기 때문이다. 자신과 일치하지 않는 관점을 가진 파트너에 의한 이전의 지식의 혼란을 일컬어 흔히 사회 인지적 갈등이라고 한다. 이 갈등은 모종의 조정이 필요하기에 더 정교한 지식을 얻는 기회가 될 수 있다(Butera, Sommet & Darnon, 2019: 145). 사회 인지적 갈등에 대한 연구는 자신과는 다른 관점에 직면했을 때, 사람들은 왜 자기와는 다른 관점을 갖고 있는지 궁금해 할 수 있다는 것을 보여주었다. 갈등은 자신의 관점의 타당성에 대한 의구심을 불러일으키는데(예: 내 대답이 옳은가?), 이는 자신의 관점에서 벗어나 상대방의 입장을 고려하며, 두 가지를 통합하려는 시도로 이어질 수 있다. 이러한 통합이 성공한다면, 결국 한 개인의 입장보다 더 복잡하고 더 적응력이 높은 새로운 지식을 얻게 된다.

도덕적 갈등은 개인의 가치가 외부의 기대나 요구와 맞지 않는 상황 또는 개인이 자신의 가치를 행동으로 표현할 수 없는 상황을 의미한다(Huhtala & Kunnen, 2019: 259). 인지적 갈등 해결이 인지 발달을 촉진하는 것처럼 도덕적 갈등 해결은 도덕 발달을 촉진한다. 도덕적 갈등 해결이 도덕 발달에 미치는 효과에 관한 연구는 주로 도덕적 추론의 발달과 도덕적 정체성의 발달에 초점을 맞춘다.

도덕적 추론의 발달에 관한 콜버그(Kohlberg, 1976)의 접근법은 주로 피아제의 단계와 평형 개념을 사용하였다. 개인이 직면하는 특정한 도덕적 문제에 적용되는 것으로서 현재의 도덕적 추론 단계가 부적절하다는

사실을 발견하는 것에서 발달이 시작된다. 비평형을 지각한 개인은 현재 문제가 되는 것을 해결하고 비평형을 해소하기 위해 단계의 계열에서 현재의 추론 단계보다 한 단계 더 높은 추론 단계를 구성한다. 도덕 발달 문헌에서 사회적으로 유도된 발달적인 갈등의 전형적인 기제는 도덕 문제에 관한 또래 간 토론이다. 이 기법은 콜버그의 단계 사정 절차에서 파생된 것인데, 블랫(Blatt)의 박사 학위 논문 및 후속 연구에서 발달 자극으로 사용되었다(Blatt & Kohlberg, 1975). 이후 도덕적 토론 개입의 효과에 관한 많은 연구가 수행되었다.

도덕적 갈등을 해결하는 프로그램은 학생들에게 타인의 관점을 고려하고 자신의 관점에 관해 성찰하는 기회를 제공하였다. 콜버그의 단계를 활용한 연구는 자신의 현재 추론 단계와는 다른 도덕적 추론에 접한 학생은 자신의 단계에서 추론 전략보다 고차적인 수준의 추론을 선호한다는 것을 보여주었다(Staub, 1978: 49). 관점 채택 기회는 도덕적으로 더 높은 수준에서 학생들이 추론하는 능력을 촉진하였다. 이런 부류의 많은 연구는 학생들이 관점 채택과 추론을 직접적으로 경험하지 않으면서 도덕적 덕목만을 가르치려는 시도는 효과가 없음을 입증하였다.

이에 골드스타인(Goldstein, 1988: 292-293)은 도덕적 추론을 향상하려면 세 가지 조건이 충족되어야 한다는 사실을 강조했다. 그 세 가지 조건은 바로 호혜적인 상호작용을 통한 관점 채택 기회, 참된 도덕 딜레마에 관한 인지적 갈등, 현재 추론 단계보다 한 단계 높은 추론을 접하는 것이다. 갈등을 해결하기 위해 참된 실생활의 상황을 사용한 연구들은 그러한 상황이 도덕적 추론에 긍정적인 영향을 미친다는 사실을 밝혀냈다. 가장 효과적인 도덕교육 개입은 교실과 같은 실제 집단 맥락에서 실제 딜레마에 관한 토론을 전개하는 것이다. 교실에서의 갈등은 학생들의 도덕적 추론이 발달하기 위한 풍부한 자원이다.

버코위츠와 깁스(Berkowitz & Gibbs, 1985: 74)는 도덕적 갈등 토론의 발달적인 과정을 교섭 토론(transactive discussion)이라고 부르면서 그것을 '동료 학생의 추론에 관한 추론'이라고 규정하였다. 그들은 교섭 토론의 18가지 범주를 제시하였다. 그것은 10가지의 고차원적 형태의 교섭

(조작적 교섭)과 6개의 저차원적 형태(표현적 교섭) 그리고 2개의 혼성 교섭으로 구성되어 있다. 조작적 교섭은 타인의 추론을 적극적으로 변형하는 토론이다. 표현적 교섭은 중대한 변형이 없이 타인의 추론을 다시 표현하는 토론이다. 혼성 교섭은 조작적 교섭과 표현적 교섭이 섞인 것이다 (Berkowitz & Gibbs, 1985: 77).

표현적 교섭(representational transacts)의 구체적인 사례를 제시하면 다음과 같다. ① 피드백 요청: 내 입장을 이해하거나 내 입장에 동의하니? ② 바꿔 말하기: 나는 너의 입장이나 추론을 이해하고 바꿔 말할 수 있다. 내가 너의 추론을 바꿔 말한 것이 정확하니? ③ 정당화 요구: 네가 그렇게 말하는 이유가 뭐야? ④ 병렬: 너의 입장은 X고, 나의 입장은 Y다. ⑤ 이원 바꿔 말하기: 이것이 우리가 공유하는 입장을 바꿔서 말한 것이다. ⑥ 경쟁적 병렬: 나는 너의 입장에 양보할 것이지만, 내 입장의 일부분을 다시 단언한다.

혼성 교섭(hybrid transacts)의 사례는 다음과 같다. ① 완성: 나는 너의 미완성된 추론을 완성하거나 계속할 수 있다. ② 경쟁적 바꿔 말하기: 이것이 네 추론의 약점을 바꿔 말한 것이다.

조작적인 교섭(operational transacts)의 사례는 다음과 같다. ① 명료화: 아니야. 내가 말하고자 하는 것은 이런 것이야. 이것이 바로 네가 이해하기 쉽게 내 입장을 명료화한 것이야. ② 경쟁적 명료화: 내 입장을 네가 반드시 택할 필요는 없어. ③ 정련: 네 입장이나 요점에 대한 양보로서 나는 내 입장이나 요점을 정련해야만 해(종속적 형식). 너의 비평을 방어하려면 내 입장을 정련하거나 적합하게 만들어야만 해(상위 형식) ④ 확장: 이것이 네 입장에서 제시된 더 나은 생각이나 정교화라고 할 수 있어. 네 추론이 이런 것을 의미하는 것이니? ⑤ 모순: 네 추론에는 논리적인 불일치가 있어. ⑥ 추론 비판: 네 추론은 중요한 특징을 놓치고 있거나 불필요한 특징을 포함하고 있어. 네 입장은 의심스러운 가정을 암묵적으로 담고 있어(전제 공격). 네 추론은 이 반드시 너의 결론이나 의견으로 이어지지는 않거나 또는 네 의견은 과학적으로 정당화할 수 없어. 너의 추론은 정반대의 의견에도 동등하게 적용될 수 있어. ⑦ 경쟁

적 확장: 이 받아들이기 어려운 극단을 너의 추론으로 계속 내세울 생각이니? 너의 추론은 우리가 결코 동의할 수 없는 또 다른 극단으로 확장될 수 있어. ⑧ 반대 고려: 이것이 바로 너의 입장에 통합될 수 없는 생각이나 요소야. ⑨ 공동 입장/통합: 우리의 입장을 하나의 공통된 견해로 결합할 수 있어. 이것이 바로 우리 둘의 입장에 공통된 일반적인 전제야. ⑩ 비교 비판: 너의 추론은 여기서 중요한 고려 사항과 양립할 수 없기 때문에 나의 추론만큼 적절하지 않아. 너의 입장은 내 입장에서 볼 때 불필요하게 보이는 것을 구별하고 있거나 또는 내 입장에서 구별한 것을 빠뜨리고 있어. 네 입장이 내 입장에 대한 도전이 못 된다는 것을 보여주기 위해 너의 예시를 나는 분석할 수 있어.

버코위츠와 깁스(Berkowitz & Gibbs, 1985: 77)는 조작적 교섭만이 진정한 의미에서 논리적인 것이라고 제안했다. 또한 그들은 조작적 형태가 표현적 형태보다 도덕적 추론의 발달에 미치는 영향력이 더 크다고 주장하였다. 특히 그들은 형식적 사고의 발달과 더불어 교섭이 증가하기 때문에, 조작적인 형태의 교섭적인 갈등 해결 기술이 발달을 위한 필수적인 전제조건이라고 주장하였다.

한편, 갈등 해결 프로그램에 관한 많은 연구는 대인관계적인 갈등 해결이 도덕적 추론의 발달에 효과적임을 입증하였다. 갈등 해결 프로그램의 효과에 관한 연구는 협동, 학교 애착, 친사회적 행동의 증가를 보고하는데, 이것은 모두 도덕적 추론과 관련된 것이다(Heydenberk, Heydenberk & Bailey, 2003: 29). 아동의 정의감 발달을 연구하면서 피아제는 상호성과 정의의 개념은 협동의 직접적인 결과임을 밝혀냈다. 피아제는 사회적 강제는 아동을 사회화하는데 실제로 충분하지 않으며 오히려 자기중심성을 한층 악화시킨다고 보았다(Piaget, 1932/1965/1997: 198). 이와는 달리, 협동은 유아기 현상을 제거하는 경향이 있는 사회적 관계다(Piaget, 1932/1965/1997: 348). 성인은 아동에게 자의적으로 일군의 규칙을 부과할 것이 아니라 아동 스스로 도덕적으로 옳은 것을 결정할 기회를 주어야만 한다.

갈등 해결은 학생들이 자신의 감정과 타인의 감정을 인식하여 묘사할

기회를 부여한다. 추론하고 공감하는 능력은 엄격한 규칙 집행보다 도덕 추론의 발달에서 더 중요하다. 콜버그는 타인의 감정을 인식하고 그에 공감하여 갈등을 해결해 나가는 것은 단계를 통한 도덕 판단의 발달에 영향을 주는 한 요인이라고 주장했다(Kohlberg, Levine & Hewer, 1983: 59).

갈등 해결 기술 훈련은 자신과 타인의 정서 상태를 인식하고 타인의 관점을 채택하는 기회를 제공하는데, 이것은 도덕 추론을 위한 필수 기술이라고 할 수 있다. 그러므로 학생들이 교실에서 협동하여 갈등 해결을 경험하는 것은 도덕 추론을 위한 인지적 기술을 배우고, 결과를 평가하며, 선택을 하는 방법을 배우는 데 효과적이다. 갈등 해결 프로그램에 관한 연구 결과는 잘 계발된 공감과 결합한 도덕적 원칙이 학생들의 도덕적 판단, 의사결정, 행동을 촉진하는 안내자가 될 수 있다는 사실을 강조한다(Heydenberk, Heydenberk & Bailey, 2003: 32).

도덕 발달에서 갈등의 역할에 관한 연구는 도덕 정체성 발달 분야에서도 수행되었다. 도덕 정체성은 도덕적인 사람이 되는 것이 개인의 정체성에서 차지하는 중요성 정도를 언급한다. 가치는 도덕 정체성의 중핵을 이루며, 사람마다 도덕적 가치가 개인의 자아 체계에 통합되는 방식은 상이하다. 도덕적 가치가 개인의 동기 체제와 정서 체제에서 강하게 통합될수록, 개인은 자신의 자아감에 일치하여 살려는 욕망을 경험하기 때문에 도덕적 행동을 실천하려는 동기 부여가 강하게 생긴다. 정체성이라는 것이 개인의 핵심과 동시에 또 그가 속하고 있는 공동체 문화의 핵심에 위치하고 있는 '과정(process)'(박아청, 1998: 73; Erikson, 1969; 265-266)이라는 점은 정체성이 계속적으로 발달하는 동적인 상태라는 점을 나타낸다. 그렇다면 정체성은 어떻게 발달할까? 에릭슨은 '실제로 자기가 항상 일관성을 갖고 있다고 하는 의식은 이미 확립된 자기를 보존하고 싶은 원망과 자기의 재생을 도모하고 싶은 희망과의 균형을 필요로 한다(박아청, 1998: 82; Erikson, 1974: 100)'고 하며 정체성이 불일치를 만들어 나가면서 균형을 취해가는 운동임을 언급하고 있다(박아청, 1998: 82). 앞서 살펴본 바와 같이, 비평형은 기존의 사고방식에 관한 의구심을

촉발하여 새롭고 더욱 성숙한 사고방식을 발달시킬 가능성을 열어 놓는다. 에릭슨의 정체성에 대한 이론을 발전시킨 마르시아(Marcia, 2002: 7)는 이혼이나 실직과 같은 비평형을 유발하는 사건은 정체성을 재공식화(reformulation)하는 계기가 된다고 하였다. 따라서 사람들이 경험하는 도덕적 갈등에 초점을 맞추는 것은 도덕 정체성의 발달을 이해하는 데 큰 도움을 준다.

갈등 경험과 정체성 처리 과정에 관한 연구 결과는 개인 정체성에서 최적의 발달 결과가 동화와 적응 간의 균형을 포함하고 있음을 보여주었다. 다시 말해, 도덕적 가치에 대한 강한 헌신을 유지하는 동시에 변화에 열려 있는 것이다. 이것은 도덕 정체성의 발달이 특정한 갈등 상황에서 어떤 정보가 적절한지를 검토하고 여러 관점에 열려 있는 것에 기초한 유연성과 적응력뿐만 아니라 타인의 이득을 위한 행동을 실천하려는 개인적 헌신(도덕적 용기)에 좌우된다는 것을 강조한다(Huhtala & Kunnen, 2019: 273).

(2) 사회 도덕적 분위기가 도덕 발달에 미치는 영향

20세기 후반, 도덕성에 대한 연구는 주로 발달 심리학자들에 의해 주도되었다. 그들의 도덕 분야에 대한 관심은 새로운 조사 방법을 통해 이루어 졌다. 도덕 발달론은 도덕성의 발달에 대하여 체계적이고 포괄적인 연구 결과를 제공하였다. 피아제는 사회의 도덕적 지식이 권위와 복종으로부터 발달하여 자율성과 협동, 그리고 평등의 방향으로 어떻게 이행하게 되는지를 보여주고자 시도하는 과정에서, 아동의 도덕성이 타율적 도덕성으로부터 자율적 도덕성으로 발달해 간다고 하였다.

이와 같은 도덕 발달의 과정에서 사람의 도덕성은 다양한 내부적, 환경적 요인의 영향을 받는다. 부모와 교사는 아동 및 청소년들에게 도덕성을 심어 주는 주요 원천이다(Hart & Carlo, 2005). 많은 연구자는 부모, 교사, 또래 그리고 학교 분위기가 청소년의 도덕 발달에 중요하다고 보고했다. 아동의 도덕 발달은 부모와의 상호작용의 형태라고 볼 수 있다(Boyes & Allen, 1993: 551). 에클래스와 그 동료(Eccles et al., 1993:

90)에 따르면, 아동 및 청소년기에서 또래 집단의 수용이 개인에게 가장 중요하기 때문에, 실제 삶의 도덕적 판단과 행동에 대한 학교의 도덕적 분위기가 미치는 영향은 특히 이 시기에 강하다. 다른 관습에 대한 연구는 학교의 도덕적인 분위기가 학생들의 발달에 장기적인 영향을 미친다는 것을 암시했다(Andreou, 2000; Blankmeyer, Flannery & Vazsoni, 2002; Reinke & Herman, 2002).

도덕적인 분위기는 그룹 구성원들 간의 상호작용에 기초하여 무엇이 적절하거나 부적절한 행동인지에 대한 공유 문화 또는 상호 이해로 묘사된다(Power, Higgins & Kohlberg, 1989: 115). 도덕적 분위기는 집단 구성원들의 도덕적 행동에 영향을 미치는 집단적 규범의 존재를 포함한 환경의 특정한 특성으로 구성된다(Ommundsen, Roberts & Lemyre, 2003: 397; Stephens & Bredmeier, 1996: 174).

피아제(Piaget, 1954/1981: 47)에 의하면 도덕적 감정(moral feelings)은 대인관계에서 그 기원을 갖는다. 아동기의 중심 과제는 타인으로부터 분리된 자아를 구성하는 것이다. 미드(Mead, 1934)와 피아제(Piaget, 1932/1965/1997, 1954/1981)에 따르면, 사회적 사물로서의 자아에 대한 의식은 사회적 상호작용을 통해서 일어난다. 사회적 상호작용 중, 아동은 타인의 관점에서 자아를 생각하도록 요구된다. 타인이 자신을 어떻게 보는가를 깨닫는 경험은 사회적 사물로서의 자신에 대한 새로운 의식을 이끈다. 이에 따라 자아 개념이 구성되고 발달하게 된다. 즉, 자아에 대한 타인의 태도를 인식하려면 타인의 관점이라는 타인의 태도와 행동의 객관적인 측면에서 자아를 생각하기 위한 탈중심화(decentering)가 요구된다. 탈중심화는 사회적 관계를 숙고하는데 필요한데, 이는 사회적 세계와 그 안에서 자기의 위치를 구성하는 데 관련되는 모든 복잡한 사고와 감정 안에서 이루어진다. 대인관계는 아동들이 자아 의식과 복잡한 지식을 가지고 자아를 구성해 나가는 장(場)을 제공한다. 대인관계를 통한 사회도덕적 분위기는 아동들이 자신이나 세상 사람들, 세계의 사물들에 대한 아이디어와 감정을 구성하는 배경이 된다.

아동 및 청소년기의 사회적 관계는 주로 학교에서 교사, 또래와 이루

어진다. 피아제(Piaget, 1932)는 성인으로서의 교사와 학생들의 관계 속에서 형성되는 도덕성의 유형을 복종의 도덕성, 즉 타율적인(heteronomous) 도덕성과 자율적인(autonomous) 도덕성으로 설명했다. 타율적이란 단어의 어원은 '타인에 의해 만들어진 규칙을 따르는 것'을 의미하는 것에서 유래한다. 자율적이란 단어의 어원은 '자기 규제'를 의미하는 것에서 유래한다. 피아제에 의하면 자율성은 도덕적인 개인이 자신의 도덕적 규칙을 자율적으로 따르는 것을 의미한다. 학교에서 어떤 교사도 학생들이 타율적인 도덕성을 기르는 것을 목적으로 삼지 않을 것이다. 그러나 교사들은 학생들을 관리하기 위해서 자율적인 도덕성보다는 타율적인 도덕성을 도모하는 방식을 채택하기 쉽다. 피아제의 견해로 보면 타율적인 도덕성을 통해 타인의 규칙을 따르는 것은 결코 내적이거나 자율적인 원리에 의해 도덕적 판단을 수행하는 데 필요한 일종의 반영적인 사고를 이끌지 못한다. 또한 긍정적인 자기 존중이나 협동적인 도덕성을 구성하게 하는 가능성을 제공하지 못한다.

피아제(Piaget, 1970)는 타율적인 관계와 대조를 이루는 유형으로 자율적인 관계를 제시한다. 그는 교사가 불필요한 권위를 행사하지 않을 때, 학생들이 독립적이고 창의적으로 사고할 수 있는 마음을 발달시킬 수 있고, 다양한 영역에 대해 흥미를 가지고 고려할 수 있는 도덕적 감성과 자신감을 발달시킬 수 있다고 주장한다. 자율적 관계가 진행될 수 있게 하는 수단은 바로 협동적인 관계이다. 협동은 서로가 동등하고 서로 대우하면서 그들 스스로를 존중하는 개인에 의한, 어떤 목적이 있는 사회적 상호작용을 의미한다. 교사가 학생들과 협동한다는 것은 교사로서의 권위를 내려놓는 것을 의미하는 것이 아니다. 그것은 강압이 필요한 상황이 발생할 때, 협동적인 관계 안에서 교사는 지시하기보다는 요청하고, 요구보다는 제안하며, 통제보다는 설득한다는 것을 의미한다. 이에 의해 자신의 행동을 스스로 규제하는 기회가 주어진 학생들은 자신과 타인을 긍정적으로 가치 있게 생각하며 자신 있는 자아를 구성할 가능성을 갖게 된다. 자기규정에 의한 의지를 연습할 수 있는 학생들은 도덕적이고 사회적이며 지적인 감성, 흥미, 가치의 안정된 제도를 점차 구성해

나갈 것이다.

학생들은 또한 또래와의 상호작용을 통해 사회화된다. 그러나 불행히도 오늘날 대부분의 학교, 그중에서도 교과 시간은 학생들이 사회적 능력과 도덕 발달에 유리한 경험을 제공하도록 조직화 되어 있지 않다는 것이 현실이다. 아동 간의 상호작용이 격려되는 교실에서 또래 관계는 사회 도덕적 분위기에 중요한 역할을 한다. 피아제(Piaget, 1950, 1965)에 따르면, 또래 상호작용(peer interaction)은 아동들의 사회적이고 도덕적인 감성, 가치, 그리고 사회적이고 지적인 능력의 구성에 결정적인 역할을 한다. 또래에 대한 흥미는 자아에 대한 의식을 넓혀 주고 다른 사람의 의도와 바람이 무엇인지 고려할 수 있도록 동기를 부여한다. 다른 사람, 특히 미성숙한 또래와의 상호작용에서는 기대하지 않은 타인의 반응, 저항, 부정적 반응과 같은 많은 어려움이 발생한다. 이와 같은 상황에서 아동은 타인을 분리하여 의식함으로써 자기 자신만의 특성과 아이디어를 갖고 있다는 새로운 이해에 도달한다. 이외에도 다른 사람의 관점을 고려해 가는 탈중심화 과정을 통해 아동들은 정서적, 사회적, 도덕적, 지적으로 성장한다.

사회적 상호작용의 한 방법인 협동은 아동 발달을 위한 가장 생산적인 맥락을 창조한다. 피아제(Piaget, 1932/1965/1997)는 아동들이 협동을 통해서 자기중심적인 한계를 극복하고, 다른 사람의 관점을 고려하게 된다고 주장한다. 또래에 대한 흥미는 아동으로 하여금 함께 나누는 의미를 구성하게 하며, 갈등을 해결하고, 규칙에 대한 창조 및 수행을 동기화한다.

함께 나누는 것의 의미는 인간에게 기본적이다. 버바(Verba, 1990)가 지적하듯이, 아동은 호혜적으로 서로 조정하면서 주제를 함께 나누고, 역할을 할당하고, 행동을 관리해야 한다. 이런 행동에는 제안, 수용 또는 거부, 협상 등이 포함되어 있다. 아동은 자아와 타인과의 균형을 이뤄가는 상호 이해를 통해 타협을 수립하며 객관적인 사고를 구성한다. 이를 통해 그들은 상징적인 의사소통과 지적인 능력이 발달한다.

특히 아동 간의 갈등은 협동을 위한 풍부한 맥락을 제공한다. 모든 갈

등이 협동적인 해결로 끝나지는 않지만, 또래의 상호작용이 불균형이나 비평형의 특성을 가질 때, 아동들은 대개 협상하려는 동기를 갖게 된다. 아동 간의 협동을 위한 노력에는 양보뿐만 아니라, 갈등의 요소도 포함된다. 보니카(Bonica, 1990)는 생산적인 갈등의 해결은 타인을 설득하는 것과 자기만족 간의 평형을 의미한다고 보았다. 이와 같은 생산적인 갈등의 경험은 자아와 타인의 목적을 통합하는 것과 같은 새로운 측면의 인격을 구성하도록 한다.

교실에서 학생들이 교사 혹은 또래와의 관계에서 도덕 발달을 촉진하려면 교사는 도덕적 교실에서 아동들과 협동적인 관계를 유지하고 아동들이 또래와 구성주의적인 사회 도덕적 분위기를 유지할 수 있도록 도와야 한다. 갈등은 구성주의적 맥락이 될 수 있지만 동시에 파괴적인 것이 될 수도 있다. 교사는 협동을 증진하는 사회 도덕적 분위기를 통해 학생들이 도덕성을 발달하도록 교실과 교과 활동을 구성해야 한다. 이에 건설적 논쟁은 인간의 삶에서 내적 외적으로 필연적이고 빈번하게 발생하는 갈등을 건설적으로 관리하는 방안을 제공함으로써 교실에서 도덕적 분위기를 유지하도록 하는 방안으로 활용될 수 있다. 건설적 논쟁은 교실에서 발생하는 갈등의 문제를 비롯한 논쟁의 요소를 다양한 관점에서 객관적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공한다. 더 나아가 문제를 해결할 수 있는 합리적인 방안 도출은 갈등 해결에 대한 교사와 학생들이 효능감을 증진하고 심리적 건강을 도모한다(Johnson, 2015: 106-107). 또한 협동적으로 갈등을 해결하는 과정으로 구조화된 건설적 논쟁은 반대 입장을 개방적으로 경청하고 상대방의 논증을 더 많이 듣고자 동기부여 하며, 상대방 입장을 더욱 정확하게 이해하려는 것을 유도하는 경향이 있기에(Johnson, 1971; Tjosvold, 1995), 학생 간의 긍정적 관계를 증가시킴으로써 교실에 도덕적 분위기를 제공할수 있는 교육적 방법이 될 수 있다.

2) 건설적 논쟁이 도덕 발달에 미치는 영향

도덕 발달은 어린 시절의 가장 중요한 측면 중 하나이며 가족과 사회의

가장 중요한 책임 중 하나이다. 그러나 아동 및 청소년들이 실제로 도덕적으로 발달하기 위한 조건과 조치에 관해서는 상당한 이견이 있다. 도덕 발달을 촉진하기 위한 다양한 프로그램이 존재하지만, 그들 대부분은 도덕적 가치의 본질과 만족도를 가르치는 데에만 초점을 맞추고 있다(Tichy et al., 2010: 765). 교육 방법이 도덕 발달에 미치는 영향에 초점을 맞춘 교육적인 조치나 프로그램은 거의 없다. 이에 대해 건설적 논쟁은 '갈등'과 '협동적인 맥락'을 활용하는 교육적인 방법으로 도덕 발달을 촉진할 수 있는 프로그램이다(최윤정, 2019: 17).

듀이(Dewey, 1910), 훼스팅거(Festinger, 1957), 피아제(Piaget, 1964), 벌린(Berlyne, 1965) 모두 인지 발달과 학습에서 개념 갈등의 중요성에 대해 논의했다. 그러나 개념 갈등을 일으키는 것 그 자체가 개념의 변화를 반드시 촉진하지는 않는다(Dekkers & Thijs, 1998; Dreyfus et al., 1990; Elizabeth & Galloway, 1996). 왜냐하면 집단 성원은 자신의 아이디어와 직접적인 갈등을 일으키는 아이디어를 수용하는 것을 단순히 거부할 수 있기 때문이다(Bergquist & Heikkinen, 1990). 개념 갈등이 중대한 영향을 미칠 수 있는 것은 협동적인 맥락과 같은 특정 조건에서만 발생한다(최윤정, 2019: 17-18; Johnson, 2015: 63).

건설적 논쟁은 협동적인 맥락에서 해결책을 찾아가는 과정을 통해 갈등을 구조화한다. 따라서 건설적 논쟁에서의 갈등은 도덕 발달의 효과를 기대할 수 있는 필수적인 요소가 된다. 건설적 논쟁에서 하나의 대안으로 통합하여 가는 과정은 갈등을 해결하고 공동의 이익을 증진시킨다. 동시에 이와 같은 과정에 참여하는 사람들은 다양한 가치들을 습득할 수 있다. 건설적 논쟁에 참여할 때, 개인은 자신의 결론, 이론, 신념을 옹호할 권리를 가진 동시에 그에 따른 책임을 갖는다. 건설적 논쟁에서의 대립하는 아이디어와 입장의 충돌은 진실이나 진리로 이어진다. 즉, 한 사람의 아이디어와 결론이 옹호되고, 지적인 도전을 받는 갈등으로부터 통찰력과 이해가 발생한다. 그와 같은 과정에서 개인은 겉보기에 대립하는 것처럼 보이는 견해를 포괄하는 종합을 추구해 나간다. 이를 통해 건설적 논쟁은 심의의 가치에 대한 희망과 자신감, 정중함의 원칙에 대한 존중, 상호 존중, 사실

적 정보를 기초로 한 주장의 중요성, 공동으로 추론한 판단에 도달하려는 공동 목표의 중요성, 자신의 선호도와 대조적인 대안에 이르더라도 민주적인 정치 담론에 헌신하려는 결단을 개인에게 가르쳐 준다(Tichy et al., 2010: 766).

도덕 발달은 옳고 그른 것에 대한 감각이 행동으로 이어지는 것이다. 여기에는 개인을 둘러싸고 있는 세상의 윤리적이고 도덕적인 문제들을 이해하고 대응하는 방식이 포함된다(Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999). 그동안 도덕 발달은 도덕적 딜레마에 대한 개인의 반응에 반영된 도덕 추론의 단계에 의해 결정되었다(Kohlberg, 1969). 그러나 도덕 발달은 도덕 추론 이상의 것을 반드시 포함한다. 레스트와 그 동료(Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 1999)는 도덕성의 주요 과정은 네 가지 요소로 이루어져 있다고 주장했다. 첫째 요소는 도덕 민감성(moral sensitivity)인데, 이는 누가 관여하고 어떤 행동이 가능하며, 각각의 행동 방식이 관련된 사람들의 복지에 어떤 영향을 미칠 것인가라는 측면에서 주어진 상황을 해석할 수 있는 능력이다. 이는 언제 도덕적 또는 윤리적인 문제가 발생하는지를 식별할 수 있는 능력과 관련이 있다. 둘째 요소는 도덕적으로 옳은 것에 관해 판단하고 결정하는 능력인 도덕 추론(moral judgment)이다. 이는 도덕적인 문제를 심사숙고하고 어떤 상황에서 어떤 특정한 행동을 취해야 할지를 결정하는 것과 관련이 있다. 셋째 요소는 도덕적 동기(moral motivation)인데, 도덕적 가치를 개인의 가치와 비교하여 도덕적으로 옳은 일을 하려는 의도이다. 이는 도덕적인 문제에 대한 인식에서 그것을 행동으로 옮기려는 의지와 관련이 있다. 넷째 요소는 도덕적 품성(moral character)인데, 이는 잠재적인 어려움에도 불구하고 자신의 의지를 실천하고 도덕적으로 행동하는 능력이다. 그것은 행동에 관여하고, 옳은 일을 하고, 동기를 행동으로 바꾸는 것과 관련이 있다.

건설적 논쟁 연구에 대한 메타 분석은 합의 추구, 토론 및 개인주의적 노력과는 달리 더 큰 성취와 더 높은 수준의 의사결정, 더 높은 수준의 인지 추론, 더 정확한 관점 채택, 더 큰 성취동기, 직무에 대한 더 긍정

적인 결과, 상대 입장에 대한 보다 긍정적인 태도, 더 큰 사회적 지지, 그리고 더 높은 자존감(self-esteem)을 낳는다는 것을 보여준다(Tichy et al., 2010: 766; Johnson & Johnson, 1989/2003/2007). 또한 건설적 논쟁에 관한 선행 연구는 개별 학습과 비교하여 건설적 논쟁이 도덕적 동기부여, 도덕적 판단, 도덕적 품성(Tichy et al., 2010), 개방성(Tjosvold & Johnson, 1978), 이슈에 대해 학습하려는 지속적인 동기부여(Johnson & Johnson, 2009), 헌신(Tjosvold, 2002), 대인관계(Johnson & Johnson, 2009), 사회적 지지와 지원(Johnson & Johnson, 2009), 심리적 건강(Tjosvold et al., 2008)에 효과적임을 밝혔다. 그러므로 건설적 논쟁은 개인들이 도덕성을 함양하는 데 큰 도움을 줄 것이라는 가정이 가능하다.

이와 같은 건설적 논쟁의 특성과 메타 분석 결과, 도덕 발달의 정의와 도덕 발달의 네 가지 요소를 토대로 건설적 논쟁이 도덕 발달을 어떻게 촉진할 수 있는지, 본 연구에서 설정한 종속 변수인 윤리적 기술의 세 가지 측면에서 구체적으로 살펴보고자 한다.

(1) 관점 채택

도덕 발달과 관련하여 인지 발달 이론가들은 상호작용의 중요성을 강조해 왔다. 도덕적인 문제에 대면하는 주체들은 도덕적 갈등 상황에서 다양한 논의와 대화의 상호작용을 통해 갈등과 모순을 극복하고 점차 인지 발달과 도덕 추론의 사고적 진보를 이루어 나간다. 상호작용에서도 중요한 부분은 상호작용을 가능하게 하는 능력이다. 공감은 다른 사람의 독특한 정서적 경험을 이해하고 그것에 대해 반응하는 능력을 말하며 이는 다른 사람들과 관계를 맺고 상호작용하는 데 있어서 가장 기본적이고도 중요한 능력이다. 공감은 여러 가지 정서 및 인지적 구성요소로 구성되는데, 이 중에서도 핵심 요소는 다른 사람의 관점을 수용하는 능력이다(Decety, 2005). 즉 상호작용이 도덕 발달에 영향을 미치기 위해서는 상호작용을 위한 올바른 능력이 필요하며, 이와 같은 능력은 얼마나 타인의 역할이나 관점을 채택할 수 있느냐에 달려 있다. 이는 이와 같은 상호작용적 입장을

채택하여 관점 채택을 정의하고 그 능력을 규정한 사람들의 이론체계를 통해 확인할 수 있다.

기본적인 개념 정의에서 관점 채택은 도덕적인 문제에 대해 다른 사람이 어떻게 생각하거나 느끼는지를 고려할 수 있도록 자신의 관점을 넘어서 바라보는 능력이다. 발달 심리학에서는 사회적 세계에 대한 아동들의 이해가 어떻게 발달하는지를 다루는 이론적 관심과 더불어 사회적 기능들을 훈육하고 증진하는 실천적 관심이 병존해 왔다. 그 관심이 이론적이든 실천적이든 가장 많은 사람의 주의를 불러일으키고 있는 심리학적 구조물이 바로 관점 채택이다. 관점 채택은 종종 자신의 입장에만 파묻혀 있는 자기중심주의(egocentrism)와 대조되는 개념이다. 미드(Mead, 1934: 125-134)는 상호작용적 입장을 채택한 사회 심리학자로서 인간의 정신(mind)은 유기체와 그의 환경과의 상호작용의 결과로서 발달한다는 사실을 강조하면서 관점 채택이라는 용어를 처음으로 만들었다. 미드의 관점 채택 용어를 이론적으로 더 발전시킨 콜버그는 그것의 개념을 개인으로 하여금 다른 사람의 눈을 통해서 보인 것처럼 그 자신의 행동에 반응할 수 있게 해주는 능력, 즉 주체가 사고와 행동을 구조화하는 호혜적 활동으로 규정하였다. 또한, 미드의 상징적 상호작용을 현대적 관점에서 새롭게 하고자 노력한 플래벨(Flavell et al., 1968: 5)은 관점 채택을 개인이 어느 정도 다른 사람의 속성들을 추론적으로 인지하는 과정이라고 정의하며 관점 채택 활동을 '타인에 대한 이해를 증진하고 의사소통과 설득을 촉진하는 기능을 제공하는 것'으로 보았다. 즉 관점 채택을 '자기와 타인 사이의 상호 관계를 타인의 눈을 통해 보이는 것으로서 이해하는 능력'이라고 보았던 것이다.

플래벨은 관점 채택 활동을 타인에 대한 이해를 증진하고 효과적으로 의사소통하는 기능을 제공하는 것(Flavell, 1966: 165)이라고 정의하며 존재(existence), 요구(need), 예측(prediction), 유지(maintenance), 적용(aplication)이라는 관점 채택의 5가지 구성요소를 밝히고 이에 따른 단계별 특징을 설명했다. 즉 학령이 이전의 아동들은 다른 사람이 지닌 다른 입장들의 존재에 대한 개념을 결여하고 있으며, 초등학교 초기에 존재 개

념에 대한 지식이 확고해지지만 다른 요소들은 아직 발달 초기 단계에 머무르며, 청소년기에 이르러서야 관점 채택뿐만 아니라 의사소통 기술에서도 가장 포괄적이고 심도 있는 변화가 일어난다고 하였다(추병완, 2010: 553-554). 이에 따라 초등학교 학생들은 관점 채택의 존재 개념 외 요구, 예측, 유지, 적용 요소에서 발달이 요구되는 단계에 있다고 할 수 있다.

콜버그(Kohlberg, 1981)는 도덕적 판단의 발달이 아동들이 경험하는 관점 채택의 기회와 그것의 양과 질에 의해 결정되는 것으로 보면서 관점 채택에서의 갈등의 역할을 다음과 같이 상세히 밝혔다.

> *"관점 채택의 기회는 우리들 자신의 행위와 평가, 그리고 다른 사람의 행위와 평가 간의 균열이나 갈등을 경험하는 기회이다. 도덕적 상황에서 관점을 채택하는 것은 도덕적 갈등을 경험하는 것이며, 일례로 나의 소망 및 주장과 당신의 것과의 갈등 또는 당신의 것과 제 3자의 것과의 갈등이다. 통합은 그 단계의 정의의 기본 원리에 의해 제공된다. 사회적 환경은 관점 채택의 기회를 제공함으로써, 혹은 아동 자신의 수준이나 그보다 위 수준의 정의의 형식들에 의해 통합될 수 있는 사회도덕적 갈등에 대한 경험의 기회를 제공함으로써 발달을 자극한다(추병완, 2011: 549; Kohlberg, 1981: 194-195)."*

도덕적 추론 능력을 높이기 위해서는 이기적인 수준으로부터 다른 이들의 감정과 권리를 배려하는 수준에 이르기까지 관점 채택 능력을 자극하는 데 관심을 기울일 필요가 있다. 대부분 상황에서 집단 성원은 종종 자신의 속한 집단에 있는 다른 성원의 대안적 관점, 준거 틀 그리고 그의 대안적 관점이 정보와 지식의 축적 및 이해에 미치는 잠재적 효과에 대해 잘 알지 못한다(Tversdy & Kahneman, 1981). 서로 다른 관점을 사용하여 정보를 해석하는 2명의 집단 성원은 자신의 사고의 한계를 인식하지 못한 채 직접적으로 서로 상충하는 결론을 도출할 수 있다. 집단 성원은 때때로 전체 그림을 보지 못한다. 그들은 자신의 관점에서 볼 수 있는

것만을 보고, 자신이 내린 결론의 타당성을 상당히 과장하는 경향이 있다. 또한 집단 성원은 액면 가치에서 확인한 증거를 수용하고, 확인되지 않은 증거는 매우 비판적인 평가를 거치게 되면서 편향된 방식으로 정보를 처리하기 십상이다(Lord et al., 1979). 그러므로 합리적인 판단을 내리기 위해서는 집단 성원이 모든 관점에서 그 이슈를 볼 수 있어야 한다(Johnson, 2015: 100).

건설적 논쟁은 집단 성원이 모든 관점에서 그 이슈를 볼 수 있도록 함으로써 관점 채택의 체계적이고 조직적인 기회를 제공하는데, 관점을 바꾸어서 토론에 참여하는 단계는 건설적 논쟁의 가장 뚜렷한 특징이자 중요한 절차이다. 논쟁 과정에서 반대되는 입장에 접하여 생성된 개념 갈등, 비평형, 불확실성은 반대되는 입장의 정보를 학습하고 다른 집단 성원의 관점을 이해할 필요가 있다는 인식으로 귀결된다. 또한 건설적 논쟁에서의 협동적 맥락의 조건은 지적인 반대에 직면한 개인이 서로에게 더 많은 정보를 요구하고, 그 이슈의 모든 측면에서 정보를 살펴보며, 사실을 보는 더 많은 방법을 활용하도록 한다(Nemeth & Goncalo, 2005; Nemeth & Rogers, 1996). 논쟁이 없는 토론, 동의 추구, 개별 시도와 비교하여 논쟁에 참여하는 사람은 다른 사람의 입장을 알고 그것에 대한 이해와 인식을 발전시키도록 동기가 부여되고(Tjosvold & Johnson, 1977, 1978; Tjosvold et al., 1980; Tjosvold, Johnson & Lerner, 1981), 다른 입장에 대한 보다 정확한 이해를 발전시킨다(Smith et al., 1981; Tjosvold & Johnson, 1977, 1978; Tjosvold et al, 1980). 그 이유는 관점 채택의 증가가 갈등에서 유익한 합의를 발견하는 개인의 능력을 향상시키는 경향이 있기 때문이다(Galinsky et al., 2008). 그리고 집단 성원이 다른 사람의 추론을 변형・확장・요약하는 의견을 제시할 때 더욱 효과적인 도덕적 토론이 발생하는 경향이 있다(Berkowitz & Gibbs, 1983; Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980). 따라서 건설적 논쟁은 관점 채택을 통해 도덕적 토론을 가능하게 함으로써 도덕 발달에 관여한다. 또한 건설적 논쟁의 협동적 맥락에서의 정확한 관점 채택은 타인의 요구에 공감, 동정, 지지로 반응하는 도덕적 동기로 기능한다(최윤정, 2019: 20; Johnson &

Johnson, 2010: 837-838).

(2) 법과 질서 지향

도덕 추론은 도덕적인 문제에 대한 비판적 사고, 즉 도덕적인 문제에 대해 명확하고 이성적인 판단을 내릴 수 있는 능력을 포함한다. 콜버그에 의하면 도덕적 행위는 개인의 도덕적 개념과 이상으로 구성되는데, 도덕 추론은 도덕적 행위를 위한 필요조건이 된다. 인지 발달 이론가들은 행위의 도덕적 질을 평가하기 위해서는 행위의 동기와 행위자의 판단을 고려하게 되는데 추론과 판단은 행위의 도덕적 본질을 좌우하는 절대적 요소 중의 하나라는 이유로 도덕 추론을 중시하였다. 콜버그에 의하면 인간이 새로운 구조적 능력, 즉 새로운 사고 유형을 획득하게 되면 그것은 다시 이전 단계로 돌아가지 않는 특성을 갖고 있다(Kohlberg, 1982: 154). 따라서 인지 발달 측면의 도덕교육의 목적은 도덕 추론이 한 단계 진보하는 것이다. 그러나 도덕 추론은 갑자기 비약 하는 것이 아니라 도덕 문제를 탐색하면서 확장해 나간다.

도덕 추론 발달에 대한 많은 모델(Damon, 1977; Eisenberg, 1986; Haan et al., 1985; Kohlberg, 1976; Piaget, 1965)이 있지만, 교육이나 양육과 도덕 추론 발달의 관계에 대한 대부분의 연구는 주로 콜버그의 모델에 의존해 왔다(Berkowitz & Grych, 1998: 371). 콜비와 콜버그(Colby & Kohlberg, 1987)에 의하면 사춘기가 시작되는 초등학교 단계에 있는 학생들은 도덕 발달의 3단계에 해당한다(Berkowitz & Grych, 1998: 380). 즉 초등학교 3~6학년 시기의 학생들은 인습 이전의 수준에서 인습 수준으로 이행하는 단계에 있다. 초등학교 시기의 학생들은 호혜성에 따르거나 또래나 부모, 교사의 기대에 따라 도덕적인 행동을 결정하며 사회적 규제를 어느 정도 수용할 수 있게 된다. 그러므로 이 시기 학생들의 도덕 발달은 '사회체제 및 법과 질서 유지'의 단계로 발전할 때 이루어진다. 초등도덕과 교육과정 역시 이와 같은 도덕 발달 단계를 반영하여 기본적인 예절과 도덕 규범의 의미나 근거를 이해하고, 도덕 규범

의 다양한 도덕적 문제를 탐구하는 가운데 기본적인 사고와 도덕적 판단력을 기르는 것을 도덕 발달의 인지적 영역, 즉 도덕 추론의 목표로 하고 있다(교육부, 2019: 40).

피아제(Piaget, 1950), 콜버그(Kohlberg, 1969). 플래벨(Flavell, 1963)과 같은 도덕 발달 이론가들은 도덕 발달에 있어 대인관계적인 논쟁의 중요성을 강조하였다. 피아제는 갈등을 모든 발달적인 변화의 동력으로 여겼다. 대인관계 논쟁에서 개인은 내적 갈등이 발생하여 비(非)평형 상태가 된다. 도덕 발달 이론가들은 윤리적 추론이 일단 시작되면 최초의 제한적인 윤리적 틀에 대항하여 개인을 항상 더욱 보편적인 관점으로 이끈다는 다윈(Darwin, 1984)의 입장에 따라 이를 도덕 발달 이론에 적용하였다. 대인관계 논쟁에 참여하는 개인은 갈등의 상황인 비평형을 벗어나 평형을 향하는 항상성에 의해 평형을 추구하도록 동기를 부여받는다. 비평형을 벗어나 평형을 추구하고자 동기 부여된 개인은 비평형의 상태를 벗어나 재(再)평형 과정을 통해 새롭고 높은 수준의 평형에 도달하게 된다. 그러므로 도덕적인 문제에 대한 논쟁을 통한 재평형 과정은 도덕적인 추론의 수준을 한 단계 높일 수 있다.

대인관계 논쟁의 형태인 건설적 논쟁과 도덕 추론과의 관련성은 논쟁이 도덕 추론에 미치는 효과성을 입증한 연구를 통해 찾을 수 있다. 논쟁이 인지적·도덕적 추론에 미치는 영향력은 다양한 규모의 집단 그리고 다양한 학생 집단에서 뚜렷하게 발견되었다(Johnson & Johnson, 2007). 워커(Walker, 1983)는 자신의 견해에 반대하고 자신의 추론보다 한 단계 위에 있었던 학생이 제시하는 이유에 직면했을 때 많은 학생이 추론 단계에서 진전을 이뤘음을 발견했다. 글래찬과 라이트(Glachan & Light, 1982)는 보존과 공간 조작 과제에 관한 연구에서 볼 때, 인지적 성장은 보존 개념을 이해하는 학생이 자신의 입장을 지지하는 주장을 하고 상대방에게 반론을 제기할 때 가장 두드러진다고 결론지었다. 로이와 호위(Roy & Howe, 1990)는 도덕 추론에 대한 일련의 연구에서 대조적인 결론의 교환이 도덕 추론에서 진전을 이룬다는 것을 발견했다. 초·중등학생을 대상으로 수행했던 연구는 문제 해결에 대한 결론이 서로 다른 성원으로 구성된

집단은 모든 성원이 같은 의견을 가진 집단의 학생과 비교하여 인지적·도덕적 추론이 크게 높아진 것을 보여주었다(Howe, Tolmie & Mackenzie, 1995; Howe, Tolmie, Anderson & Mackenzie, 1992; Miell & MacDonald, 2000; Pontecorvo et al., 1989; Schwarz et al., 2000). 스넬과 그 동료(Snell et al, 2006)는 건설적 논쟁이 국제 정의 및 관리자와 직원 사이에 높은 도덕적 강도를 지닌 윤리적 딜레마를 다루는 것을 향상시킨다는 증거를 제공하였다. 티씨와 그 동료(Tichy et al., 2010)는 개별 학습과 비교하여 건설적 논쟁이 도덕 발달의 4가지 구성요소에 미치는 영향을 조사한 결과 건설적 논쟁이 도덕적 동기, 도덕 판단, 도덕적 품성의 수준을 상당히 높여 주는 경향이 있다는 것을 밝혀냈다.

(3) 도덕적 자기 인식

사회 심리학 문헌은 도덕적 정체성과 도덕적 행동 사이의 관계를 확립하였다(Aquino & Reed II, 2002). 시민 의식에 대한 문헌은 죄책감과 같은 전통적인 도덕적 정서에 자극받을 때보다 도덕적 자아상(moral self-image)에 자극받을 때, 더 행복감을 느끼고 윤리적으로 행동한다는 증거를 통해 그것이 가장 효과적인 도덕적 동기라는 것을 입증하였다(Bowles, 2016). 이는 반사회적 행동에 대한 행위 규제에 초점을 맞출 때보다 자신의 행동이 자신을 어떻게 반영하는 지에 초점을 맞출 때 책임감 있는 도덕적 행동에 관여할 가능성이 더 높다는 것을 나타낸다. 도덕적 자기 인식(moral self-awareness)은 사람들이 세상에서 자신을 도덕적 행위자로 인식하는 방식에 관한 것이다. 도덕적 행위자로 자신을 인식하는 것은 그렇게 인식되기를 원하기 때문에 도덕적 행동의 중요한 동기부여의 원천을 제공할 수 있다. 도덕적으로 자신을 인식하는 것은 도덕적인 행동을 하도록 지속적으로 동기부여하며(Aquino & Reed II, 2002), 친사회적 행동 발달에 중요한 역할을 한다(Friedland & Cole, 2019).

도덕적 자아는 주로 도덕 심리학에서 도덕 추론과 도덕적 행동을 연결하는 데 있어서 중요한 개념으로 강조되었다. 실제로 경험 심리학 영역에

서 실시된 다수의 연구에서는 도덕적 자아가 도덕적 동기와 도덕적 행동의 통제를 포함한 인간의 동기와 통제에서 중요한 역할을 하며, 도덕적 자아 또는 책임감 있는 자아가 도덕적이고 친사회적 행동과 상호 관련되어 있음을 보여주었다(정창우, 2004: 292). 블라지(Blasi, 1993), 파워(Power & Khmelkov, 1998)를 비롯한 도덕 심리학자들(Erikson, 1964; Colby & Damon, 1992; Berkowitz, 2002)은 도덕적 자아가 도덕적 동기로 작용하여 도덕적으로 행동하게 하는 중요한 원천으로 보았다. 태펀(Tappan, 1999)은 여기에서 더 나아가 도덕적 자아의 형성에 있어서 사회적이고, 관계적인 과정의 역할을 고려하여 대화적(dialogically)으로 접근해야 한다는 점을 강조하였다. 도덕적 자아에 대한 대화적 관점이란 인간 삶의 경험이 생생하게 펼쳐지는 특정한 사회적, 문화적, 역사적 맥락과 개인 간에 언어적으로 매개된 상호 작용의 기능에 주목하는 것을 의미한다(정창우, 2004: 296). 태펀의 관점에서 보면, 도덕적 자아 인식의 발달에 있어 언어적으로 매개된 상호 작용과 같은 사회적 맥락은 매우 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

인간의 생동에 대한 사회적 힘(social forces)의 영향을 중요시했던 에릭슨(Erikson, 1959)의 심리사회 발달단계에 따르면 6~12세의 학령기 아동은 또래와 상호작용을 통한 자기 가치감이 발달하는 시기이며 이때에는 학교, 교사, 학습 및 교육 격려 등이 주요 발달 요인으로 작용한다. 데이먼(Damon, 1984)은 서로 관련이 없는 두 개의 구분되는 개념 체계로서의 도덕성과 자아를 갖는 아동들이 자아를 보다 도덕적인 측면에서 바라보면서 도덕성과 자아의 체계를 점차적으로 통합해 나간다고 하였다. 따라서 초등학교 시기는 학생들에게 공동체의 상호의존성을 통해 도덕적인 자아를 형성하도록 도울 수 있는 이상적인 시기이며 학교는 체계적인 도덕교육을 통해 도덕성의 개념을 형성하고 사회적이고 관계적인 과정에서 이를 자아와 통합하는 환경을 제공하는 장소가 될 수 있다.

이에 건설적 논쟁은 탐색적인 대화를 포함한 상호작용 유형의 형태로, 도덕적인 문제를 해결하는 과정에서 도덕적인 자아를 형성해 나갈 수 있는 효과적인 방법으로 활용될 수 있다. 탐색적 대화는 학생들의 언어적 상

호작용의 형태 중에서 고수준의 추론을 촉진하는 입장 교환 유형이다. 그것은 정보의 효과적인 공유, 의견에 대한 명확한 설명, 설명에 대한 비판적인 검토를 특징으로 한다. 또한 아이디어와 창의적 사고를 촉진하는 일종의 사고방식일 뿐만 아니라, 서로의 생각을 가지고 유목적적으로, 그리고 비판적이고 건설적으로 참여하는 협력 활동이다(Mercer & Littleton, 2007). 건설적 논쟁에서 학생들은 상호 목표를 성취하기 위해 증거와 대안적인 가설에 근거하여 도전과 반박을 하고 공동의 고려 사항에 대한 진술과 제안을 제시하여 공동으로 결정을 내리는 탐색적인 대화 형태의 논증에 참여한다(Johnson, 2015: 96-97). 그러므로 건설적 논쟁에서 참여자들은 도덕적 이슈에 대해 성찰하고 반성함으로써 도덕적 자아를 구성해 나갈 수 있다. 이는 이타주의, 정직, 신뢰보다는 진정한 도덕적 이슈에 대한 반성으로부터 도덕적 자아를 구성할 수 있다는 블라지의 입장(정창우, 2004: 301)을 반영한다. 또한 건설적 논쟁에서는 도덕적인 이슈에 대해 학습하려는 지속적인 동기 부여가 더 많이 이루어지고, 최상의 합리적이고 도덕적인 판단에 이를 가능성이 훨씬 크며(Johnson & Johnson, 2009), 도덕적 가치에 대한 자신의 태도를 재평가하고(Johnson & Johnson, 1989, 2007, 2009), 책임감이 증가(Chen, Tjosvold & Su, 2005; Chen, Tjosvold & Wu, 2008)한다는 것이 경험적으로 입증되었기에 이를 적용한 도덕수업은 학생들의 도덕적 자기 인식 증가에 효과적인 방법이 될 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

이 논문에서 사용한 연구 방법은 혼합 연구 방법(mixed method research)이다. 혼합 연구 방법은 연구 문제를 더 잘 이해하기 위해 연구에서 양적 자료와 질적 자료를 모두 수집하고 분석 및 혼합하기 위한 연구 설계 또는 방법론이다(Creswell & Creswell, 2005: 317). 혼합 연구 방법은 양적 연구에 이어 질적 연구를 수행하는 순차적 설명 설계(sequential explanatory design), 양적 연구와 질적 연구를 동시에 수행하는 삼각측량 설계(triangulation design)와 같이 시간적인 순서에 따라 유형을 분류할 수 있다. 이와 같은 유형은 양적 연구에 중점을 두고 이를 설명하거나 검증하기 위해 질적 연구를 수행한다는 공통점이 있다. 또 하나의 혼합 연구 방법인 내포 설계(nested design)는 양적 연구와 질적 연구를 동시에 수행하지만 삼각측량 설계와는 달리 양적 연구 문제와 질적 연구 문제에 포함된 질문들을 서로 다른 내용으로 구성하고 강조점을 어느 특정 연구에 두지 않는다. 이 설계의 전형적인 예는 프로그램의 개입이 결과에 미치는 영향을 이해하기 위한 실험 연구에서 참가자들이 연구 중에 겪는 과정을 이해하기 위해 질적 연구를 수행하는 것이다(Creswell & Creswell, 2005: 320-321). 즉, 사전, 사후 검사를 실시하여 양적 자료를 수집하고 실험을 실시하는 중간에 심층면접이나 관찰을 통해 질적 자료를 수집하여 연구결과를 해석할 때 함께 활용하는 방법이다.

이 논문에서는 건설적 논쟁이 초등학교 6학년 학생의 윤리적 기술과 사회적 상호의존성 태도에 미치는 영향을 양적으로 파악하고, 건설적 논쟁에 관한 초등학교 6학년 학생과 교사의 인식에 초점을 맞추어 수집된 질적 자료를 함께 활용하여 연구 결과를 해석하는 혼합 연구 방법의 내포 설계를 적용하였다.

1. 양적 연구 설계

1) 연구 대상

양적 연구의 대상자는 강원도 춘천시에 소재하는 ○○초등학교 6학년 학생 44명이다. 6학년 1개 학급 22명을 실험 집단으로, 1개 학급 22명을 통제 집단으로 설정하였다.

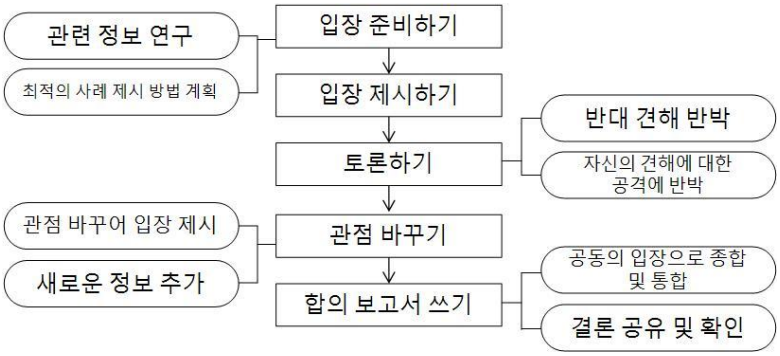
2) 연구 절차

양적 연구는 반복 측정 실험-통제 집단 설계를 통해 이루어졌다. 실험 전과 실험 후에 도덕 발달을 측정할 수 있는 도구를 활용한 검사를 하여 그 차이를 알아보았다. 실험 집단에는 도덕 교과서 재구성을 통해 사전에 준비된 건설적 논쟁을 위주로 한 수업을 6회(1회 2차시, 총 12차시)에 걸쳐 실시하는 반면, 통제 집단에는 동일한 논쟁 내용에 대해 전통적인 개별 학습 방법을 적용하였다. 실험 집단과 통제 집단 모두 건설적 논쟁에 능숙한 동일한 교사에 의한 수업이 진행되지만, 결정적인 차이는 협동적 맥락에서 건설적 논쟁을 실시하는 것과 개별 학습의 차원에서 건설적 논쟁을 실시하는 것이다. 양적 연구에서 연구자는 협동적 맥락에서 건설적 논쟁을 전개하는 것이 개별 학습 맥락에서 논쟁적 이슈를 다루는 것보다 윤리적 기술과 사회적 상호의존성 태도에서 유의미한 발달 결과를 보여줄 수 있는지를 알아보았다.

3) 독립 변인

이 연구에서 독립 변인은 건설적 논쟁이다. 건설적 논쟁을 수업에 적용하는 가장 대표적인 방법은 교실에서 논쟁적 이슈에 대해 학생이 적극적으로 참여하여 토론하는 것이다. 논쟁적 이슈를 수업에 사용하면 학생이 이슈에 대한 학습, 비판적 사고력, 토론 및 의사소통 기술, 대인관계 능력 등을 향상함으로써 민주시민으로서의 자질을 함양할 것을 기대할

수 있다. 그러나 논쟁적 이슈를 수업에 사용하는 것 그 자체만으로는 충분하지 않다. 논쟁적 이슈에 대한 비판과 토론이 건설적으로 이루어졌을 때 비로소 우리는 교육적 효과를 기대할 수 있기 때문이다. 따라서 건설적 논쟁이 교육적으로 효과를 얻기 위해서는 일련의 과정을 거칠 필요가 있다. 이 일련의 과정은 협동적인 학습 및 토론을 위해 찬반으로 구분된 소집단을 각각 두 모둠으로 배정한 후, 다음과 같은 5가지 단계에 따라 이루어진다(Johnson, 2015: 80-81).



[그림 Ⅲ-1] 건설적 논쟁의 단계

첫째, 입장(position)을 연구하고 준비한다. 각 모둠은 배정된 입장을 개발하고, 관련 정보를 연구하며, 반대 견해에 최적의 사례를 제시할 방법을 계획한다. 여기에는 인지적 발생과 타당화가 모두 포함된다. 각 쌍의 구성원은 자신과 동일한 입장을 제시하는 다른 그룹의 쌍과 기록을 비교할 수 있도록 안내된다.

둘째, 자신의 견해를 제시하고 옹호한다. 각 쌍은 반대되는 쌍에 자신의 견해를 제시한다. 각 쌍에 속한 구성원은 발표에 참여해야 한다. 학생들은 자신의 견해를 발표하면서 가능한 설득력이 있으면서도 그에 대한 확신이 있어야 한다. 반대 쌍의 구성원들은 기록하고, 발표하는 정보를 학습하기 위해 주의 깊게 경청하며, 이해하지 못한 내용이 있는 경우 명확히 하도록 안내된다.

셋째, 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하

는, 개방적인 토론에 참여한다. 학생들은 자신의 견해에 대해 강력하고 설득력 있게 주장하며, 자신의 관점을 입증하기 위해 가능한 많은 사실을 논리적인 순서로 배열하여 제시한다. 그룹 구성원들은 반대 쌍의 정보와 근거, 연역 및 귀납적 추론을 분석하고 비판적으로 평가하며, 그들에게 견해를 입증하는 사실들을 요청한다. 반대 쌍의 주장에 반박하면서, 학생들은 자신의 견해에 대한 공격을 반박한다. 학생들은 사안이 복잡하다는 점을 명심하고, 좋은 보고서를 작성하기 위해 양측의 입장에 대해 모두 알아야 할 필요가 있다.

넷째, 관점을 바꾼다. 각 쌍은 관점을 바꾸어 서로의 입장을 제시한다. 반대 견해를 주장하는 데 있어서, 학생들은 강력하고 설득력이 있어야 한다. 이들은 반대 쌍이 입장을 제시할 때 생각하지 않았던 새로운 정보를 추가한다. 이 절차는 토론에 참여하는 학생들이 사안을 양측의 관점 모두로부터 동시에 파악하려는 노력을 유발한다는 점에서 중요하다.

다섯째, 최고의 증거와 추론을 공동의 입장으로 종합 및 통합한다. 네 명의 구성원은 모두 옹호 입장에 배정되며, 자신이 아는 내용을, 모든 측이 동의할 수 있는 공동의 입장으로 요약되는, 사실적이고 판단적인 결론으로 종합 및 통합한다. 학생들은 (a) 보고서를 마무리 짓고, (b) 결론을 학급에 게시하며, (c) 그들이 함께 얼마나 잘 협력하였는지를 확인한다.

건설적 논쟁 절차에 사용되는 유인물은 (a) 논쟁적인 이슈에 대한 전체적인 요약, (b) 두 가지 입장에 대한 요약, (c) 학생의 최종 보고서 작성을 안내하는 지침서, (d) 집단 활동을 정리하는 활동지, (e) 추가 자료 목록을 포함한다. 최종 보고서에는 모든 학생이 보고서의 내용에 합의했다는 의미로 개별적으로 서명을 하게 한다.

이와는 달리, 통제 집단의 학생은 다른 학생과 상호작용을 하지 않는 가운데 개별적으로 과제를 해결하는 개별화 학습 활동을 전개한다. 하지만, 통제 집단의 학생도 실험 집단 학생과 마찬가지로 동일한 논쟁적 이슈에 대해 학습한다. 다만 통제 집단에서는 학생 간의 의사소통이 허용되지 않는다. 교사가 학생에게 나누어주는 유인물 중 모든 것은 실험 집

단과 같고, 집단 보고서만이 제외될 뿐이다. 학생은 자기 자리에서 개별적으로 논쟁적 이슈에 대해 학습하고, 다른 학생과 독립적으로 이슈에 관해 연구하고, 그 과정에서 오직 교사에게만 질문을 할 수가 있다. 그리고 그 이슈에 대한 최상의 해결책을 개별 보고서에 작성한다. 실험 집단과 통제 집단에서 활용한 건설적 논쟁 주제 및 학습 목표는 [표 Ⅲ-1]과 같다(최윤정, 2020: 10-12).

[표 Ⅲ-1] 건설적 논쟁의 주제 및 학습 목표

차시	교과	관련 단원	토론 주제	학습 목표
1	도덕	4. 공정한 생활	학교에서 스마트폰 규제 문제	• 학생들이 생각하는 불합리하고 부당한 상황을 탐구하며 공정의 의미와 중요성을 이해하고 누구나 공정한 대우를 받을 수 있도록 공감에 기반을 둔 건설적 논쟁 토론으로 공정함의 가치 규범에 대한 이해를 얻을 수 있다.
2	도덕	4. 공정한 생활	급식 잔반 문제	• 급식 잔반을 남겨도 좋은가에 대해 건설적 논쟁 토론으로 공정함의 의미를 깊이 생각하고 공정한 세상을 만들기 위한 실천 의지를 다질 수 있다.
3	도덕	6. 함께 살아가는 지구촌	난민 수용 문제	• 세계화 시대에 인류가 겪고 있는 직접적인 문제인 난민 정책을 건설적 논쟁 토론으로 알아보고 지구촌 문제에 대한 도덕적 민감성을 기를 수 있다.
4	도덕	5. 우리가 꿈꾸는 통일 한국	통일을 앞당기기 위한 노력 문제	• 도덕적 상상하기를 통해 바람직한 통일의 올바른 과정에 대한 건설적 논쟁을 통해 통일을 이루려는 의지와 태도 및 통일에 대한 도덕적 민감성을 기를 수 있다.
5	도덕	우리가 만드는 도덕 수업 2	사형제도 폐지 문제	• 사형 집행에 대한 건설적 논쟁을 통해 행복하고 평화로운 세상을 만들어 가기 위한 도덕적 사고 능력과 공동체 의식을 함양할 수 있다.

6	도덕	6. 함께 살아가는 지구촌	동물원 폐지 문제	• 동물원 존폐에 대한 찬성 논리와 반대 논리를 선정한 후, 설득력 있는 근거를 들어 주장하고 다른 의견을 수용하거나 대응함으로써 지구공동체를 생각하는 공감 능력을 기를 수 있다.

4) 종속 변인

이 연구에서 종속 변인은 초등학생의 도덕 발달이다. 도덕 발달은 윤리적 기술과 사회적 상호의존성을 근거로 하여 발달 정도를 측정하였다.

초등학생의 윤리적 기술은 나바이즈와 그 동료(Narvaez et al., 2004)의 학생 경험 질문지를 근거로 티씨(Tichy, 2006)가 제작한 윤리적 기술 질문지를 통해 측정하였다.

학생 경험 질문지는 학생들의 자기 인식을 직접 측정할 수 있는 평가 도구이다. 이는 기존의 레스트의 4구성 요소가 무엇을 가르쳐야 할지를 결정하기 위한 일반적인 프레임워크를 제공하는 반면, 학교 교육과정의 다양한 교육활동에 적용하는 것에는 충분하지 않다는 점을 보완하기 위해 긍정심리학적 덕목(Peterson & Seligman, 2004), 보편적 인권, 세계 시민권(Cogan, 1997)과 관련된 부기술(subskills)을 반영한 변수가 포함된 척도이다(Narvaez et al., 2004: 92). 즉, 기존의 요소에 현대적인 윤리적 기술의 변수를 포함하여 교사가 필요한 학생들의 실제 다양한 삶에서 요구되는 윤리적 기술을 위한 수업에 더 유연하게 적용하여 자기 점검 도구(self-monitoring tools)로 활용할 수 있도록 하였다(Narvaez et al., 2004: 94). 여기에 포함된 변수는 타인에 대한 관심, 공동체적 유대감, 시민성, 윤리적 입장, 윤리적 정체성이며 이러한 변수 사이의 상관관계는 아래 [표 Ⅲ-2]와 같다.

[표 Ⅲ-2] 학생 경험 질문지 척도의 변수 간 상관관계(Narvaez et al., 2004: 99)

변수	타인에 대한 관심	공동체적 유대감	시민성	윤리적 입장	윤리적 정체성
타인에 대한 관심	1				
공동체적 유대감	.27*	1			
시민성	.37*	.49*	1		
윤리적 입장	.34*	.28*	.51*	1	
윤리적 정체성	.39*	.44*	.67*	.59*	1

*p<.01

타인에 대한 관심(concern for others) 척도는 윤리적 민감성(ethical sensitivity)에 해당하며, 아동 발달 프로젝트(Child Development Project, 1996)에서 각색한 척도를 통해 다른 사람을 돌보고 돕고자 하는 학생들의 욕구를 측정할 수 있다. 공동체적 유대감(community Bonding) 척도는 윤리적 초점·동기 부여(ethical focus·motivation)에 해당하며 이웃과 사회 등의 공동체에서 배려를 받고 친밀감을 느끼는 문제에 관한 내용을 포함한다. 시민성(citizenship) 척도는 윤리적 초점·동기 부여에 해당하며, 정직, 신뢰, 규칙 준수, 양심에 관한 내용을 포함한다. 윤리적 정체성(ethical identity) 척도는 윤리적 초점·동기 부여에 해당하며 선한 것에 대한 책임과 헌신이라는 두 가지 요소를 포함한다. 윤리적 입장(ethical assertiveness) 척도는 윤리적 행동(ethical action)에 해당하며, 학생의 적극적인 참여에 관한 내용을 포함한다(Narvaez et al., 2004: 99-100).

이전의 연구에 따르면 개별 학습과 비교했을 때, 논쟁은 더 정확한 관점 취하기, 더 높은 관점 채택하기, 더 높은 자존감(Johnson & Johnson, 1989, 2003, 2007)에 대한 효과가 입증되었기 때문에 건설적 논쟁은 더 정확한 관점 채택하기, 도덕적인 사람으로서의 더 강한 자기 인식에 효과적일 것이라는 가설이 있다. 논쟁이 개별 학습보다 더 높은 수준의 추론에 효과가 있다는 선행 연구는 개별 학습보다 더 큰 규칙 지향성에 효과적일 것이라는 가설을 가능하게 한다(Tichy et al., 2010: 767). 또한 건

설적 논쟁에 참여한 학생들의 도덕 발달과 윤리적 기술 모두를 측정한 연구에서는 관점 채택이 도덕 민감성을 반영한다고 가정하였고[3], 법과 질서 지향은 도덕 추론(.50과 .74의 상관관계), 도덕적 자기 인식은 도덕 동기(.69와 .86의 상관관계)와 유의미한 상관관계가 있음을 발견하였다(Tichy et al., 2010: 779). 따라서 윤리적 기술 질문지는 이와 같은 가설 및 연구 결과와 학생 경험 질문지의 척도를 근거로 관점 채택(도덕 감수성을 반영해 타인의 감정 상태를 이해하는 것), 법과 질서 지향(도덕적 기준을 직접적으로 법률이나 조직의 규제에 적용하는 것), 도덕적 자기 인식(도덕 동기를 반영하는 윤리적인 자기 인식)의 세 가지 요인으로 구성하였다.

5단계 리커트 척도로 구성된 자기 보고 방식의 이 질문지는 세 가지 요인인 관점 채택(11문항), 법과 질서 지향(12문항), 도덕적 자기 인식(10문항)으로 구성되었다. 이 논문에서는 윤리적 기술 질문지를 한국어로 번역한 후 초등학생을 대상으로 예비 조사를 실행하여 신뢰도(.848)를 확보하였다.

초등학생의 사회적 상호의존성은 존슨과 노렘-헤바이젠(Johnson & Norem-Hebeisen, 1977)이 개발한 사회적 상호의존성 척도(MMPI, Minnesota Multiphasic Personality Inventory)를 번역하여 사용하였다. 이 척도는 세 가지 유형의 상호의존성, 즉 협동, 경쟁, 개인주의를 향한 학생의 태도를 측정하는 것이다. 협동, 경쟁, 개인주의 태도는 각각 협동, 경쟁, 개인주의적인 상태나 그와 같은 사회적 상호의존적 상황에 있는 것을 본질적으로 좋아하거나 평가하는 것으로 정의할 수 있다(Johnson & Norem-Hebeisen, 1977). 건설적 논쟁은 협동적인 경험이기 때문에 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 개별적으로 학습한 학생들보다 협동에 대해 더 긍정적인 태도를 보일 것으로 예상하였다. 이 척도는 총 22개 문항의 5단계 리커트 척도로 되어 있다. 이 논문에서는 학생 경험 질문지를 한국어로 번역하고 초등학생을 대상으로 예비 조사를 실행하여 신뢰도(.892)를

3) 그러나 유의미한 관계는 발견되지 않았다(두 변수 간 -.08과 .11의 상관관계)(Tichy et al., 2010: 779).

확보하였다.

5) 자료 처리 및 연구윤리 준수

자료 수집은 실험 집단과 통제 집단에 사전-사후 검사를 통해 이루어졌다. 검사에 의한 자료 수집은 연구자가 직접 수행했으며, 2019년 9월 초에 사전 검사를 실시하고, 연구가 종료되는 11월 초에 사후 검사를 실시하였다. 연구 종료 후 1개월이 지난 후에 추후 검사를 실시할 예정이었으나, 학생들의 응답 피로도가 높고 학사 일정상 어렵다는 학교 측의 요청에 따라 추후 검사는 실행하지 않았다. 건설적 논쟁의 효과를 분석하기 위해서 각 집단 내에서 사전 검사와 사후 검사에서 변화가 있는지를 살펴보았다. 실험 집단과 통제 집단의 사전 검사 결과를 토대로 동질성을 확인하고 실험 집단과 통제 집단에 따른 독립 변인의 효과성을 확인(집단 간 차이 비교)하고자 독립표본 t-검정을 사용하였다. 독립표본 t-검정과 반복 측정 분산 분석을 적용하기에 앞서 종속 변인의 정규성을 확인하기 위하여 자크베라의 적합도 검정(Jarque-Bera Test)을 실시하였다. 그 결과 윤리적 기술은 0.61, 사회적 상호의존성은 0.07으로, 0.05보다 크게 나타나 변수가 정규성을 갖고 있음을 확인하였다.

또한 반복 측정 분산 분석(Repeated measures MANOVA)를 사용하여 주요 변수에 대한 집단 내 변화를 비교하고자 하였다.

사전 사후 검사를 통해 수집된 자료는 'SPSS for Windows 25.0 한글 프로그램'을 통해 통계 처리하였다. 연구자는 '건설적 논쟁이 초등학생의 도덕 발달에 미치는 효과'를 수행하는 과정에서 표절 방지 및 저작권 보호, 생명윤리 준수 등 연구윤리와 관련된 춘천교육대학교의 제 규정('춘천교육대학교 연구진실성위원회 규정', '춘천교육대학교 생명윤리위원회 표준운영지침')을 엄격하게 준수하여 2019년 IRB 심의를 마쳤다.

2. 질적 연구 설계

1) 연구 대상

질적 연구의 대상은 실험 집단 학생 10명과 초등교사 8명이다. 학생은 수업을 진행한 교사의 추천을 받아 선정하였다. 건설적 논쟁 과정에 참여한 한 모둠(4명)에서의 상호작용 과정을 관찰하였다. 건설적 논쟁에 능통한 학생, 보통 수준인 학생, 어려움을 겪는 학생을 각각 2명씩 추천을 받아 총 6명을 대상으로 심층 면접을 실행하였다. 한편 교사에 대한 연구는 성별과 교직 경력, 논쟁적인 이슈 활용에서 다양한 배경 정보를 갖고 있는 서울, 경기, 강원 지역의 초등학교 재직 교사 8명을 대상으로 하였다. 또한 이들은 평소 도덕 수업에서 논쟁 수업을 활발하게 진행하는 교사 4명과 논쟁 수업을 잘 활용하지 않는 교사 4명으로 구성되었다. 연구 참여자에게는 연구에 대한 사전 동의를 획득하여 자발적으로 참여 의사를 밝힌 학생과 교사에 한해서만 진행하였으며, 익명성 및 사생활 보장, 비밀 보장을 준수하였다.

2) 자료 수집 방법

질적 연구에서 상호작용 자료는 건설적 논쟁에 참여하는 시간 동안의 담화를 녹음하여 전사한 자료와 연구자의 관찰을 통해 수집되었다. 심층 면접은 연구 참여자와 직접 대면하여 반(半)구조화 방식으로 진행하였다. 면접 장소는 조용한 빈 교실을 활용하며, 연구 참여자는 1회 면접에 참여하였다. 연구자는 사전 질문지를 준비하여 연구 참여자가 미리 내용을 대략 기입하고 그것을 참조하여 면접에 임하도록 하였다. 초등학생을 대상으로 한 인터뷰에서는 건설적 논쟁을 학습하기 이전과 이후에 자신의 생활에서 달라진 점, 건설적 논쟁 과정에서 좋았던 점과 힘들었던 점, 건설적 논쟁을 다른 학생에게 추천하고 싶은 정도, 가장 흥미 있는 논쟁 주제, 자신의 입장을 상대방에게 설득하기 위한 논거를 준비하는 과정과 절차, 논쟁 과정에서 다른 학생과의 상호작용 경험, 논쟁적 이슈에 대한 학생의 민감성 등에 관한 내용을 집중적으로 조사하였다.

한편 교사를 대상으로 한 심층 면접은 두 방향에서 이루어졌다. 하나는 평소 도덕 수업에서 논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사를 대상으로 하였다. 이들을 대상으로 하는 심층 면접에서는 논쟁적인 이슈를 잘 활용하지 않는 이유, 우리나라 교실 환경에서 논쟁 수업의 제약 요인, 논쟁적인 이슈를 다루는 것에 대한 교사의 불만, 건설적 논쟁에 대한 지식 및 이해 수준, 향후 건설적 논쟁을 도덕 수업에 활용할 의지 및 계획 등에 관한 내용을 집중적으로 조사하였다. 다른 하나는 평소 도덕 수업에서 논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사를 대상으로 하였다. 이들을 대상으로 하는 심층 면접에서는 논쟁적 이슈를 가르치는 이유, 건설적 논쟁과 일반적인 논쟁 방식과의 차이점, 논쟁적인 이슈의 선정 과정, 논쟁 수업을 실행하기 위한 사전 준비, 논쟁 수업을 실행하기 위한 학생 훈련, 논쟁 수업에서 교사의 이상적인 역할, 논쟁 수업에서 교실의 물리적·심리적 조건 등에 관한 내용을 집중적으로 조사하였다.

3) 자료 분석 방법

질적 연구에서 수집된 자료 분석은 질적 자료 분석의 일반적 절차에 따라 부호화(coding) 및 개념 지도(concept map) 작성을 통해 이루어졌다. 회수한 전사본과 질문지를 검토하면서 연구자는 건설적 논쟁 과정에서 이루어지는 학생들의 상호작용의 유형을 분석하고 학생과 교사의 의견을 반영하여 도덕 수업에서 건설적 논쟁을 활용하는 수업의 저해 요인과 촉진 요인, 건설적 논쟁에서 논쟁적인 이슈의 선정 및 조직화 원칙, 건설적 논쟁을 전개하기 위한 학생 훈련, 한국형 건설적 논쟁의 절차 및 방법, 건설적 논쟁에서 교사의 이상적인 역할을 밝히고자 하였다.

4) 연구 절차 및 신뢰도

질적 연구의 절차는 연구 참여자 선정, 질문지 배포 및 회수, 수업 및

면접 녹음 자료 전사, 자료 검토, 부호화를 통한 분석, 개념 지도 작성, 연구 결과 작성 및 해석 순으로 진행되었다. 질적 연구 과정에서 신뢰도를 높이기 위해 심층 면접 중에 녹음과 기록을 병행하고, 질적 연구 전문가의 조언과 지적을 참조하였다. 동시에 연구 참여자에 의한 연구 결과 평가를 활용하였다. 연구 참여자의 원래 의도와 다른 왜곡 현상을 피하려고 전사 자료, 분석된 자료 및 도출 결과를 연구 참여자와 함께 검토하는 과정을 거쳤다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 양적 연구 결과

1) 조사 대상자의 일반적 특성

연구에 참여한 6학년 학생은 총 2개 학급 44명이었으며, 그중 1개 학급 22명이 실험 집단으로, 1개 학급 22명의 학생은 통제 집단으로 선정되어 사전 검사에 참여했다. 이후 실험 집단 학생들은 건설적 논쟁 교육 프로그램(총 6회, 12차시)에 참여하였으며, 실험 집단 22명의 학생과 통제 집단 22명의 학생이 사후 검사에 참여했다.

[표 Ⅳ-1] 연구 참여 학생 소속집단 및 성별 빈도표

		성별		전체
		남자	여자	
사전 검사	실험 집단	12	10	22
	통제 집단	11	11	22
전체		23	21	44
사후 검사	실험 집단	12	10	22
	통제 집단	11	11	22
전체		23	21	44

2) 검사 문항 및 응답 신뢰도

윤리적 기술 33문항에 대한 응답 신뢰도는 .846, 사회적 상호의존성 22문항에 대한 응답 신뢰도는 .892로 나타났다. 변수별 응답 신뢰도 값은 다음과 같다.

[표 Ⅳ-2] 신뢰도 분석 결과 요약

변수	Cronbach's Alpha	항목수
윤리적 기술	.846	33
사회적 상호의존성	.892	22

3) 절차

이 실험 연구는 6학년 학생들로 구성된 2개의 학급에서 실시되었다. 이 두 학급을 대상으로 한 수업은 토론 수업에 대해 20년 이상의 경험이 있는 수석 교사에 의해 이루어졌다.

실험 집단과 통제 집단은 춘천시 소재 ○○초등학교 6학년 9개 학급 중 윤리적 기술, 사회적 상호의존성에 대한 사전 검사 결과, 동질성을 가진 집단 2개 학급을 무작위로 선정하였다. 첫 번째와 두 번째 수업에서는 도덕 4단원 '공정한 생활'과 관련하여 학생들의 일상적인 생활 속 문제를 다루었다. 첫 번째 주제는 학교에서 스마트폰을 사용하는 것을 규제하는 문제에 대한 것이었다. 두 번째 주제는 급식 잔반을 남겨도 좋은가에 대한 것이었다. 이 두 주제는 건설적 논쟁을 처음으로 시도하는 학생들에게 심리적·사회적 거리감을 완화하는 친숙한 주제로 접근하는 것이 좋겠다는 교사의 요청으로 선택되었다. 세 번째 수업에서는 도덕 6단원 '함께 살아가는 지구촌'과 관련하여 난민 수용 문제를 다루었다. 네 번째 수업에서는 도덕 5단원 '우리가 꿈꾸는 통일 한국'과 관련하여 통일을 앞당기기 위한 노력의 문제로써 통일의 시기에 대한 건설적 논쟁을 실시하였다. 다섯 번째 수업에서는 우리가 만드는 도덕 수업 2단원 '평화로운 세상을 위하여'와 관련하여 사형제도 폐지의 문제를 다루었다. 여섯 번째 수업에서는 도덕 6단원 '함께 살아가는 지구촌'과 관련하여 동물원 존폐에 대한 문제를 다루었다.

실험 집단의 학생들에게는 논쟁적인 이슈에 대한 전체적인 요약, 두 가

지 입장에 대한 요약, 학생의 최종 보고서 작성을 안내하는 지침서, 집단 활동을 정리하는 활동지, 추가 자료 목록이 주어졌다. 그들은 이와 같은 주제를 가지고 건설적 논쟁에 참여한 후 최종 보고서를 작성하였다.

통제 집단의 학생들에게는 다른 학생과 상호작용을 하지 않는 가운데 실험 집단 학생과 동일한 논쟁적 이슈에 대해 개별화 과제를 해결하는 개별화 학습을 전개하였다. 그들에게는 최종 보고서를 제외한 동일한 유인물이 제공되었다. 그들은 각자의 자리에서 개별 학습에 의해 논쟁 이슈에 대해 학습하고 학생 간의 의사소통이 허용되지 않았으며 오직 교사에게만 질문할 수 있도록 하였다.

4) 결과 분석

(1) 윤리적 기술과 사회적 상호의존성의 상관관계

본 연구의 주요 변수인 윤리적 기술과 긍정적 상호의존성의 상관관계를 확인하기 위해 피어슨의 상관관계 분석(Pearson's correlation analysis)을 실시하였다.

그 결과 긍정적 상호의존성은 윤리적 기술과 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다(r=.923, p<.001). 또한 윤리적 기술의 하위 요인인 관점 채택(r=.879, p<.001), 법과 질서 지향(r=.763, p<.001), 도덕적 자기 인식(r=.695, p<.001)과도 모두 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다.

[표 Ⅳ-3] 윤리적 기술과 긍정적 상호의존성 간 상관관계 분석

변수	윤리적 기술	관점 채택	법과 질서 지향	도덕적 자기 인식	긍정적 상호의존성
윤리적 기술	1				
관점 채택	.913***	1			
법과 질서 지향	.849***	.731***	1		
도덕적 자기 인식	.708***	.629***	.345**	1	

긍정적 상호의존성	.923***	.879***	.763***	.695***	1

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

(2) 윤리적 기술

윤리적 기술에 대한 건설적 논쟁의 효과를 입증하기 위해 실험 집단과 통제 집단 간 윤리적 기술 사전 점수로 독립표본 t-검정을 실시하여 동질성을 확인한 후, 사후 점수로 효과성을 확인하였다. 또한 모든 주요 변수에 대한 실험 데이터를 추가로 평가하기 위해 반복 측정 분산 분석(RM-ANOVA)을 사용하였다.

가. 건설적 논쟁의 적용에 따른 윤리적 기술의 차이

주요 변수의 기술통계를 실시한 결과는 [표 Ⅳ-4]에 제시된 바와 같다.

[표 Ⅳ-4] 윤리적 기술 주요 변수 기술 통계

구분		최소값	최대값	평균	표준편차
실험	사전	3.00	4.13	3.52	.31
	사후	3.15	4.33	3.88	.32
통제	사전	2.84	4.00	3.49	.30
	사후	3.00	3.94	3.52	.26

주요 변수의 평균을 살펴보면, 실험 집단의 사전 검사 평균 점수는 3.52(SD=.31), 사후 검사 평균 점수는 4.00(SD=.30)으로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균 점수는 3.49(SD=.30), 사후 검사 평균 점수는 3.52(SD=.26)로 나타났다.

실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준의 동질성 여부를 검증하

고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사전 검사 결과는 [표 Ⅳ-5]와 같다.

[표 Ⅳ-5] 실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준 비교(사전)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.52	.31	.372	.712
통제	22	3.49	.30		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.52(*SD*=.31), 통제 집단의 평균 점수는 3.49(*SD*=.30)로 나타났으며 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(t=.372, p=.712). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 0.09로 낮게 나타났다.

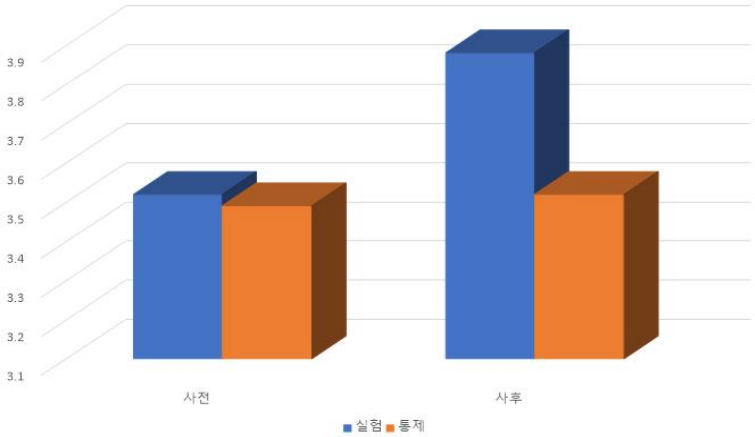
윤리적 기술에 대한 건설적 논쟁의 효과성 여부를 검증하고자 실험 집단과 통제 집단의 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사후 검사 결과는 [표 Ⅳ-6]과 같다.

[표 Ⅳ-6] 실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준 비교(사후)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.88	.32	4.065^{***}	<.001
통제	22	3.52	.26		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.88(*SD*=.32), 통제 집단의 평균 점수는 3.52(*SD*=.26)로, 두 집단의 점수 간에 유의한 차이가 나타났다(t=4.065, p<.001). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 1.23으로 높게 나타났다.



[그림 Ⅳ-1] 윤리적 기술에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교

건설적 논쟁의 윤리적 기술 발달에 대한 개체 내 효과를 검증하기 위해 반복 측정 분산 분석(RM-ANOVA)을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검정[4] 결과, 유의확률이 .000으로 .05보다 작게 나타나 구형성 가정을 만족하지 못하므로 이를 보정한 수치인 Greenhouse-Geisser의 유의 확률을 확인하였다. 그 결과 윤리적 기술에 대해 시기의 주효과, 학급과 시기의 상호작용 효과 모두 유의하게 나타났다(p<.001).

[표 Ⅳ-7] 집단 유형과 시기에 따른 윤리적 기술 요인(반복 측정 분산 분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	f	p
시기	0.822	1	0.822	39.878***	<.001
학급*시기	0.582	1	0.582	28.251***	<.001
오차	0.866	42	0.021		

4) '구형성 가정'은 독립표본 t-검정에서 Levene의 등분산 검정 또는 일원배치 분산 분석에서 분산 동질성 검증의 다차원적 개념으로 볼 수 있으므로 (www.spss-tutorials.com), 등분산 검정과 분산 동질성 검정 결과는 별도로 제시하지 않았다.

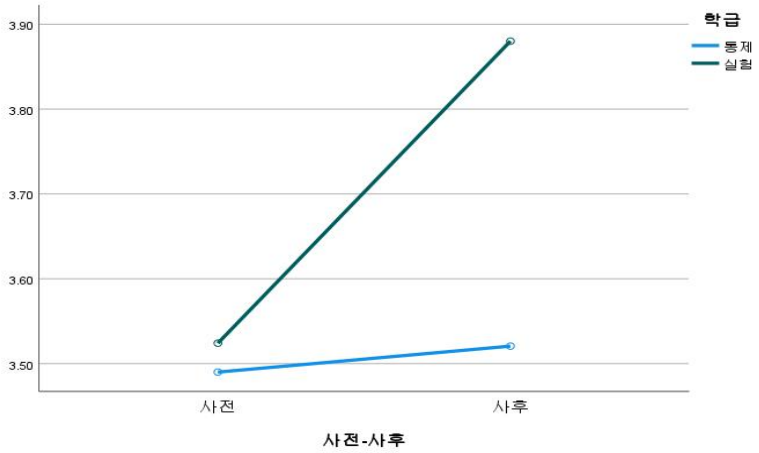
$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

사전 사후 검사별로 실험 집단과 통제 집단에 따른 윤리적 기술 점수를 확인한 결과, 사전 검사에서는 실험 집단(M=3.52)과 통제 집단(M=3.49) 간 유의한 차이가 없었다. 하지만 6회의 수업이 진행된 후인 사후 검사에서는 실험 집단과 통제 집단 간 차이가 크게 나타나, 실험 집단(M=3.88)이 통제 집단(M=3.52)보다 윤리적 기술 점수가 높게 나타났다.

[표 Ⅳ-8] 집단 유형에 따른 윤리적 기술 추정 평균 비교

검사 시기	집단 유형	평균	표준오차
사전	실험	3.52	.07
	통제	3.49	.07
사후	실험	3.88	.06
	통제	3.52	.06

실험 조건과 윤리적 기술이 관련된 전반적인 경향성은 [그림 Ⅳ-2]에 잘 나타나며, 건설적 논쟁과 윤리적 기술 사이에서 발생한 긍정적인 관계를 시각적으로 보여준다. 이와 같은 결과에 기초하여 건설적 논쟁에 참여한 학생들의 윤리적 기술 향상에 효과가 있음을 확인하였다.



[그림 Ⅳ-2] 시기별 집단 유형에 따른 윤리적 기술

나. 건설적 논쟁의 적용에 따른 윤리적 기술의 요인 별 차이

윤리적 기술의 세 가지 요인별 변수의 기술 통계를 실시한 결과는 [표 Ⅳ-9]에 제시된 바와 같다.

[표 Ⅳ-9] 윤리적 기술의 요인별 주요 변수 기술 통계

종속 변수	구분		최소값	최대값	평균	표준편차
관점 채택	실험	사전	2.45	3.82	3.21	.37
		사후	3.00	4.55	3.77	.36
	통제	사전	2.64	3.82	3.23	.34
		사후	2.73	3.82	3.26	.33
법과 질서 지향	실험	사전	3.00	4.45	3.70	.45
		사후	3.25	4.67	4.00	.43
	통제	사전	2.82	4.00	3.50	.36
		사후	2.92	4.08	3.56	.33
도덕적 자기 인식	실험	사전	3.00	4.30	3.62	.39
		사후	3.56	4.67	3.97	.29
	통제	사전	2.80	4.30	3.73	.43
		사후	2.33	4.11	3.60	.44

관점 채택의 주요 변수의 평균을 살펴보면, 실험 집단의 사전 검사 평균은 3.21(*SD*=.37), 사후 검사 평균 점수는 3.77(*SD*=.36)으로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균은 3.23(*SD*=.36), 사후 검사 평균 점수는 3.26(*SD*=.33)으로 나타났다.

법과 질서 지향의 주요 변수의 평균을 살펴보면, 실험 집단의 사전 검사 평균은 3.70(*SD*=.45), 사후 검사 평균 점수는 4.00(*SD*=.43)로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균은 3.50(*SD*=.36), 사후 검사 평균 점수는 3.56(*SD*=.33)으로 나타났다.

도덕적 자기 인식의 주요 변수의 평균을 살펴보면, 실험 집단의 사전 검사 평균은 3.62(*SD*=.39), 사후 검사 평균 점수는 3.97(*SD*=.29)으로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균은 3.73(*SD*=.43), 사후 검사 평균 점수는 3.60(*SD*=.44)로 나타났다.

가) 관점 채택

실험 집단과 통제 집단의 관점 채택 수준의 동질성 여부를 검증하고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사전 검사 결과는 [표 Ⅳ-10]과 같다.

[표 Ⅳ-10] 실험 집단과 통제 집단의 관점 채택 수준 비교(사전)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.21	.37	-.116	.454
통제	22	3.23	.34		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.21(*SD*=.37), 통제 집단의 평균 점수는 3.23(*SD*=.34)로 나타났으며 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(t=-.116, p=.454). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size,

Cohen's *d*)는 0.02로 낮게 나타났다.

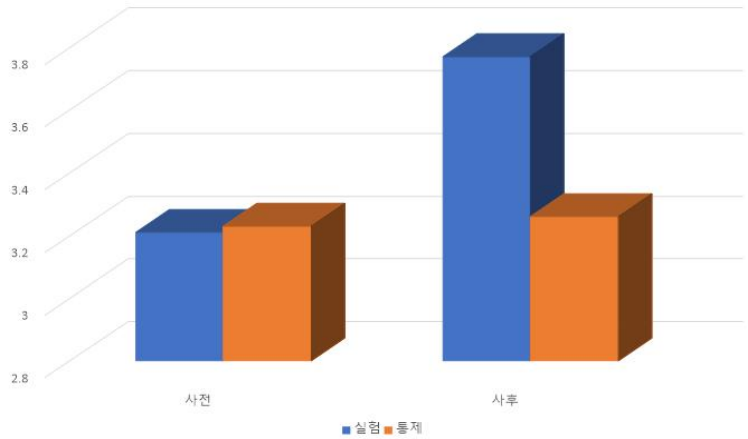
관점 채택에 대한 건설적 논쟁의 효과성 여부를 검증하고자 실험 집단과 통제 집단의 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사후 검사 결과는 [표 Ⅳ-11]과 같다.

[표 Ⅳ-11] 실험 집단과 통제 집단의 관점 채택 수준 비교(사후)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.77	.36	4.928***	<.001
통제	22	3.26	.33		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

실험 집단과 통제 집단의 관점 채택 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.77(*SD*=.36), 통제 집단의 평균 점수는 3.26(*SD*=.33)으로, 두 집단의 점수 간에 유의한 차이가 나타났다(t=4.928, p<.001). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 1.49로 높게 나타났다.



[그림 Ⅳ-3] 관점 채택에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교

윤리적 기술의 요인인 관점 채택에 대한 집단 요인과 사전 사후 시기 요인의 상호작용 효과(interaction effect)를 검증하기 위해 반복 측정 분산 분석(RM-ANOVA)을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검정 결과, 유의확률이 .002로, .05보다 작게 나타나 구형성 가정을 만족하지 못하므로 이를 보정한 수치인 Greenhouse-Geisser의 유의 확률을 확인하였다. 그 결과 관점 채택에 대해 시기의 주효과, 학급과 시기의 상호작용 효과 모두 유의하게 나타났다(p<.001).

[표 Ⅳ-12] 집단 유형과 시기에 따른 관점 채택 요인(반복 측정 분산 분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	f	p
시기	1.867	1	1.867	54.440***	<.001
학급*시기	1.515	1	1.515	44.166***	<.001
오차	1.440	42	0.034		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

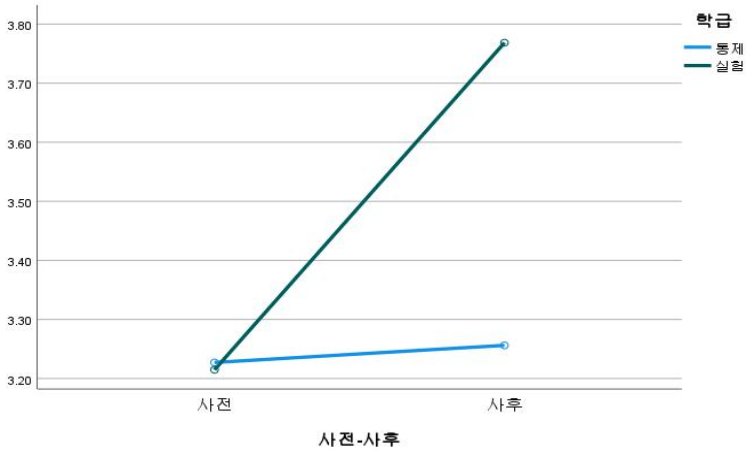
사전 사후 검사별로 실험 집단과 통제 집단에 따른 관점 채택 점수를 확인한 결과, 사전 검사에서는 실험 집단(M=3.22)과 통제 집단(M=3.23) 간 유의한 차이가 없었다. 하지만 사후 검사에서는 실험 집단(M=3.77)이 통제 집단(M=3.26)보다 점수가 높게 나타났다.

[표 Ⅳ-13] 집단 유형에 따른 윤리적 기술 추정 평균 비교

검사 시기	집단 유형	평균	표준오차
사전	실험	3.22	.08
	통제	3.23	.08
사후	실험	3.77	.07
	통제	3.26	.07

실험 조건과 관점 채택이 관련된 전반적인 경향성은 [그림 Ⅳ-4]에 잘

나타나며, 건설적 논쟁과의 긍정적인 관계를 시각적으로 보여준다.



[그림 Ⅳ-4] 시기별 집단 유형에 따른 관점 채택 점수

나) 법과 질서 지향

실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준의 동질성 여부를 검증하고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사전 검사 결과는 [표 Ⅳ-14]와 같다.

[표 Ⅳ-14] 실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준 비교(사전)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.70	.45	1.614	.114
통제	22	3.50	.36		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.70(*SD*=.45), 통제 집단의 평균 점수는 3.50(*SD*=.36)으로 나타났으며 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(t=1.614, p=.114). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size,

Cohen's *d*)는 0.47로 나타났다.

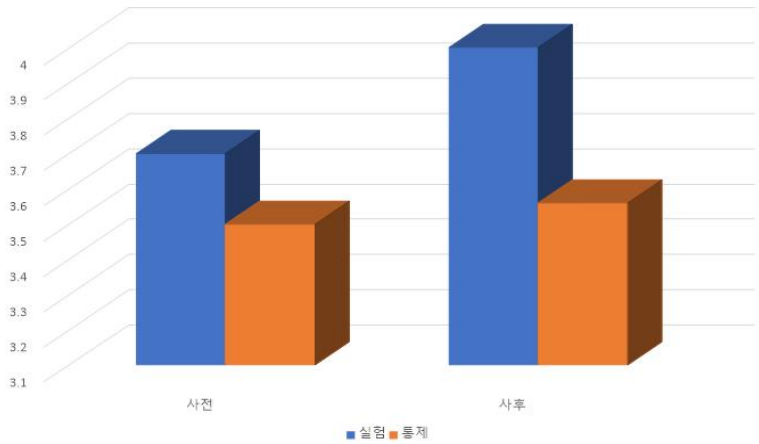
법과 질서 지향에 대한 건설적 논쟁의 효과성 여부를 검증하고자 실험 집단과 통제 집단의 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사후 검사 결과는 [표 Ⅳ-15]와 같다.

[표 Ⅳ-15] 실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준 비교(사후)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	4.00	.43	3.856***	<.001
통제	22	3.56	.33		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

실험 집단과 통제 집단의 법과 질서 지향 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 4.00(*SD*=.43), 통제집단의 평균 점수는 3.56(*SD*=.33)로, 두 집단의 점수 간에 유의한 차이가 나타났다(t=3.856, p<.001). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 1.19로 높게 나타났다.



[그림 Ⅳ-5] 법과 질서 지향에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교

반복 측정 분산 분석을 위해 Mauchly의 구형성 검정을 확인 결과, 유의확률이 .000으로, .05보다 작게 나타나 구형성 가정을 만족하지 못하므로 이를 보정한 수치인 Greenhouse-Geisser의 유의 확률을 확인하였다. 그 결과 법과 질서 지향에 대해 시기의 주효과(p<.001), 학급과 시기의 상호작용 효과 모두 유의하게 나타났다(p<.01).

[표 Ⅳ-16] 집단 유형과 시기에 따른 법과 질서 지향 요인(반복 측정 분산 분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	f	p
시기	0.707	1	0.707	19.418***	<.001
학급*시기	0.330	1	0.330	9.058**	.004
오차	1.529	42	0.036		

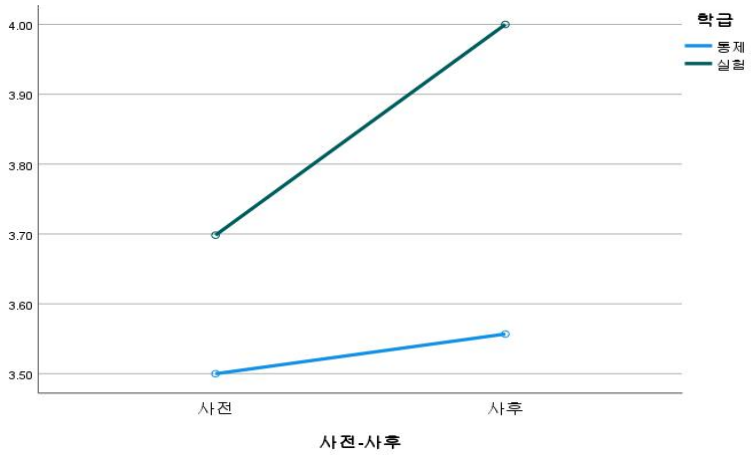
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

사전 사후 검사별로 실험 집단과 통제 집단에 따른 법과 질서 지향 점수를 확인한 결과, 사전 검사에서는 실험 집단(M=3.78)과 통제 집단(M=3.71) 간 유의한 차이가 없었다. 하지만 사후 검사에서는 실험 집단(M=4.15)이 통제 집단(M=3.60)보다 점수가 높게 나타났다.

[표 Ⅳ-17] 집단 유형에 따른 법과 질서 지향 추정 평균 비교

검사 시기	집단 유형	평균	표준오차
사전	실험	3.70	.09
	통제	3.50	.09
사후	실험	4.00	.08
	통제	3.56	.08

실험 조건과 법과 질서 지향이 관련된 전반적인 경향성은 [그림 Ⅳ-6]에 잘 나타나며, 건설적 논쟁과의 긍정적인 관계를 시각적으로 보여준다.



[그림 Ⅳ-6] 시기별 집단 유형에 따른 법과 질서 지향 점수

다) 도덕적 자기 인식

실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준의 동질성 여부를 검증하고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사전 검사 결과는 [표 Ⅳ-18]과 같다.

[표 Ⅳ-18] 실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준 비교(사전)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.62	0.39	-.844	.403
통제	22	3.73	0.43		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.62(*SD*=.39), 통제 집단의 평균 점수는 3.73(*SD*=.43)으로 나타났으며 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(t=-.844, p=.403). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 0.24로 나타났다.

도덕적 자기 인식에 대한 건설적 논쟁의 효과성 여부를 검증하고자 실

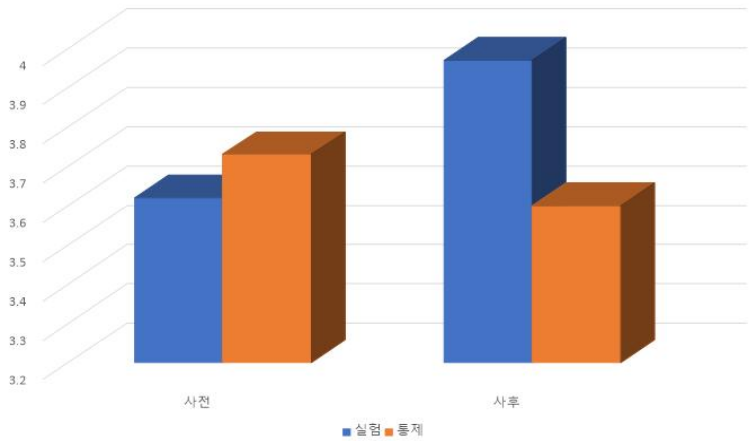
험 집단과 통제 집단의 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사후 검사 결과는 [표 Ⅳ-19]와 같다.

[표 Ⅳ-19] 실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준 비교(사후)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.97	0.29	3.302**	.002
통제	22	3.60	0.44		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

실험 집단과 통제 집단의 도덕적 자기 인식 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.97(*SD*=.29), 통제 집단의 평균 점수는 3.60(*SD*=.44)으로, 두 집단의 점수 간에 유의한 차이가 나타났다(*t*=3.302, *p*=.002). 또한 두 집단간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 0.99로 높게 나타났다.



[그림 Ⅳ-7] 도덕적 자기 인식에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교

반복 측정 분산 분석을 위해 Mauchly의 구형성 검정을 확인 결과, 유의확률이 .001으로, .05보다 작게 나타나 구형성 가정을 만족하지 못하므

로 이를 보정한 수치인 Greenhouse-Geisser의 유의 확률을 확인하였다. 그 결과 도덕적 자기 인식에 대해 시기의 주효과(p<.01), 학급과 시기의 상호작용 효과 모두 유의하게 나타났다(p<.001).

[표 Ⅳ-20] 집단 유형과 시기에 따른 도덕적 자기 인식 요인(반복 측정 분산 분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	f	p
시기	0.256	1	0.256	6.451**	.015
학급*시기	1.258	1	1.258	31.730***	<.001
오차	1.665	42	0.040		

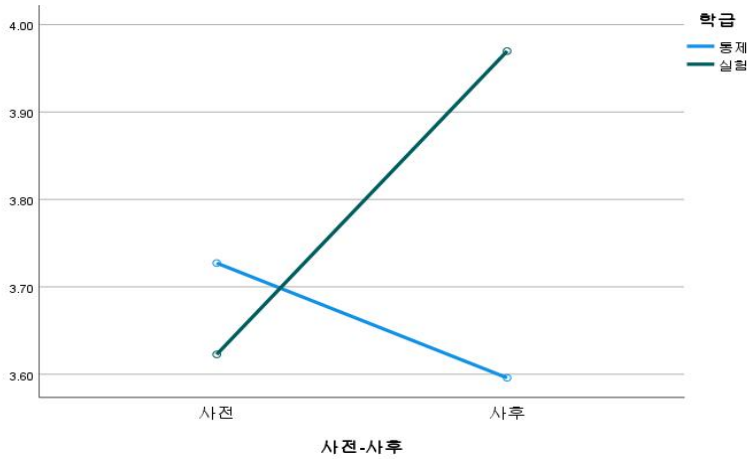
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

사전 사후 검사별로 실험 집단과 통제 집단에 따른 도덕적 자기 인식 점수를 확인한 결과, 사전 검사에서는 실험 집단(M=3.62)과 통제 집단(M=3.73) 간 유의한 차이가 없었다. 하지만 사후 검사에서는 실험 집단(M=3.97)이 통제 집단(M=3.60)보다 점수가 높게 나타났다.

[표 Ⅳ-21] 집단 유형에 따른 법과 질서 지향 추정 평균 비교

검사 시기	집단 유형	평균	표준오차
사전	실험	3.62	.09
	통제	3.73	.09
사후	실험	3.97	.08
	통제	3.60	.08

실험 조건과 도덕적 자기 인식이 관련된 전반적인 경향성은 [그림 Ⅳ-8]에 잘 나타나며, 건설적 논쟁과의 긍정적인 관계를 시각적으로 보여준다.



[그림 Ⅳ-8] 시기별 집단 유형에 따른 도덕적 자기 인식 점수

(3) 사회적 상호의존성

사회적 상호의존성에 대한 건설적 논쟁의 효과를 입증하기 위해 실험 집단과 통제 집단 간 사회적 상호의존성 사전 점수로 독립표본 t-검정을 실시하여 동질성을 확인한 후, 긍정적 상호의존성(협동) 사후 점수로 효과성을 확인하였다. 또한, 모든 주요 변수에 대한 실험 데이터를 추가로 평가하기 위해 반복 측정 분산 분석(RM-ANOVA)을 사용하였다.

주요 변수의 기술통계를 실시한 결과는 [표 Ⅳ-22]에 제시된 바와 같다.

[표 Ⅳ-22] 사회적 상호의존성 주요 변수 기술 통계

종속 변수	구분		최소값	최대값	평균	표준편차
협동	실험	사전	2.78	5.00	3.87	.65
		사후	3.22	5.00	4.19	.47
	통제	사전	1.89	4.78	3.88	.68
		사후	1.78	3.89	3.41	.52
개인주의	실험	사전	1.00	4.33	2.92	.77

		사후	1.00	3.83	2.71	.65
	통제	사전	1.00	4.67	2.71	.82
		사후	1.67	4.67	2.98	.69
경쟁	실험	사전	1.14	4.71	3.07	.88
		사후	1.14	4.14	2.91	.77
	통제	사전	1.00	4.57	2.94	.82
		사후	1.00	4.57	2.93	.82

주요 변수의 평균을 협동, 개인주의, 경쟁의 요인별로 살펴보면, 실험 집단의 협력 요인 사전 검사 평균 점수는 3.87(*SD*=.65), 사후 검사 평균 점수는 4.19(*SD*=.47)로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균 점수는 3.88(*SD*=.68), 사후 검사 평균 점수는 3.41(*SD*=.52)로 분석되었다.

실험 집단의 개인주의 요인 사전 검사 평균 점수는 2.92(*SD*=.77), 사후 검사 평균 점수는 2.71(*SD*=.65)로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균 점수는 2.71(*SD*=.82), 사후 검사 평균 점수는 2.98(*SD*=.69)로 분석되었다.

실험 집단의 경쟁 요인 사전 검사 평균 점수는 3.07(*SD*=.88), 사후 검사 평균 점수는 2.91(*SD*=.77)로 나타났다. 통제 집단의 사전 검사 평균 점수는 2.94(*SD*=.82), 사후 검사 평균 점수는 2.93(*SD*=.82)로 분석되었다.

실험 집단과 통제 집단의 사회적 상호의존성 수준의 동질성 여부를 검증하고자 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사전 검사 결과는 [표 Ⅳ-23]과 같다.

[표 Ⅳ-23] 실험 집단과 통제 집단의 사회적 상호의존성 수준 비교(사전)

구분	표본수	평균	표준편차	*t*	*p*
실험	22	3.35	.55	.624	.41
통제	22	3.25	.52		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 사회적 상호의존성 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 3.35(*SD*=.55), 통제 집단의 평균 점수는 3.25(*SD*=.52)로 나타났으며 두 집단 간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(t=.624, p=.41). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 0.18로 낮게 나타났다.

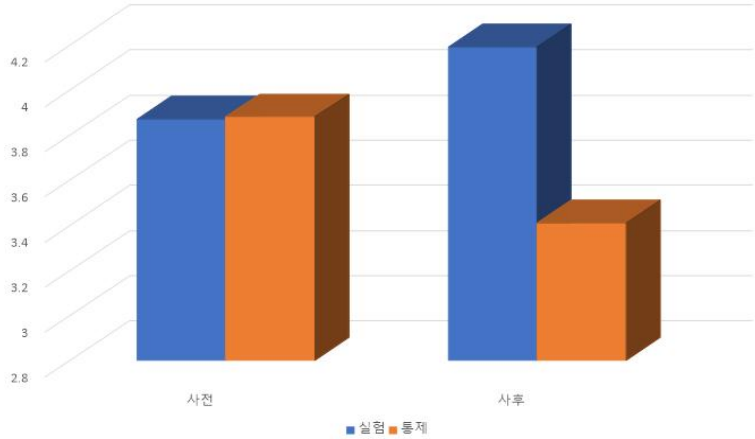
긍정적 상호의존성에 대한 건설적 논쟁의 효과성 여부를 검증하고자 실험 집단과 통제 집단의 협력 요인에 대하여 독립표본 t-검정을 실시하였다. 사후 검사 결과는 [표 Ⅳ-24]와 같다.

[표 Ⅳ-24] 실험 집단과 통제 집단의 긍정적 상호의존성 수준 비교(사후)

구분	표본수	평균	표준편차	t	p
실험	22	4.19	.47	5.173^{***}	<.001
통제	22	3.41	.52		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

실험 집단과 통제 집단의 긍정적 상호의존성 수준에 대한 독립표본 t-검정 결과 실험 집단의 평균 점수는 4.19(*SD*=.47), 통제 집단의 평균 점수는 3.41(*SD*=.52)로, 두 집단의 점수 간에 유의한 차이가 나타났다(t=5.173, p<.001). 또한 두 집단 간 효과 크기(effect size, Cohen's *d*)는 1.56으로 높게 나타났다.



[그림 Ⅳ-9] 사회적 상호의존성에 대한 통제 집단과 실험 집단의 사전 사후 검사 결과 비교

연구 문제 2(건설적 논쟁은 학생들의 사회적 상호의존성에 영향을 미치는가?)를 검증하기 위해 반복 측정 분산 분석(RM-ANOVA)을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검정을 확인 결과, 유의확률이 .01으로, .05보다 작게 나타나 구형성 가정을 만족하지 못하므로 이를 보정한 수치인 Greenhouse-Geisser의 유의 확률을 확인하였다. 그 결과 긍정적 상호의존성에 대해 시기의 주효과는 유의하지 않았지만, 학급과 시기의 상호작용 효과는 유의하게 나타났다(p<.001).

[표 Ⅳ-25] 집단 유형과 시기에 따른 긍정적 상호의존성 요인(반복 측정 분산 분석)

변수	제곱합	자유도	평균제곱	f	p
시기	0.118	1	0.118	2.231	.143
학급*시기	3.371	1	3.371	63.727***	<.001
오차	2.221	42	0.053		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

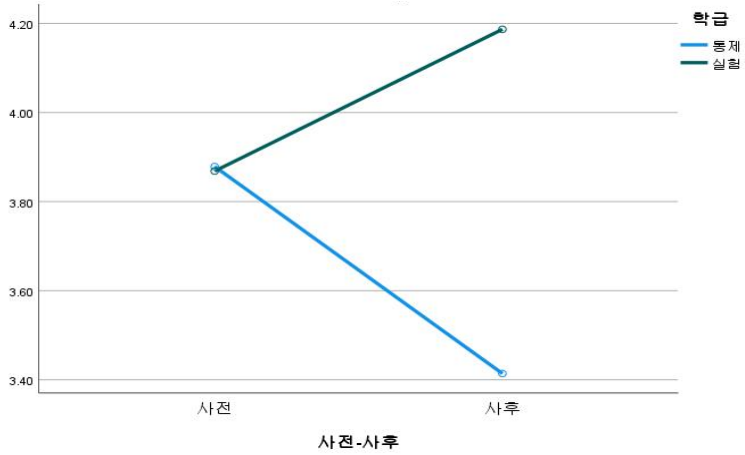
사전 사후 검사별로 실험 집단과 통제 집단에 따른 긍정적 상호의존

성 점수를 확인한 결과, 사전 검사에서는 통제 집단(M=3.25)이 실험 집단(M=3.11)보다 점수가 조금 높게 나타났지만 유의한 차이가 없었다. 하지만 6회의 수업이 진행된 후인 사후 검사에서는 실험 집단과 통제 집단 간 차이가 생겨, 실험 집단(M=3.81)이 통제 집단(M=3.08)보다 긍정적 상호의존성 점수가 높게 나타났다.

[표 Ⅳ-26] 집단 유형에 따른 긍정적 상호의존성 추정 평균 비교

검사 시기	집단 유형	평균	표준오차
사전	실험	3.87	.14
	통제	3.88	.14
사후	실험	4.19	.11
	통제	3.41	.11

집단 유형과 검사 시기의 상호작용 효과는 긍정적 상호의존성에 대해 유의한 것으로 나타났는데(p<.001), 긍정적 상호의존성은 실험 집단의 사전 사후 검사에서 유의한 수준으로 높은 것으로 나타났다. 실험 조건과 긍정적 상호의존성이 관련된 전반적인 경향성은 [그림 Ⅳ-9]에 잘 나타나며, 건설적 논쟁과 사회적 상호의존성 사이에서 발생한 긍정적인 관계를 시각적으로 보여준다. 이와 같은 결과에 기초하여 건설적 논쟁이 학생들의 사회적 상호의존성 향상에 효과가 있음을 확인하였다.



[그림 Ⅳ-10] 긍정적 상호의존성에 대한 집단 유형과 검사 시기의 상호작용 효과

(4) 양적 결과 분석 요약

지금까지 서술한 양적 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 주요 변수인 윤리적 기술과 긍정적 상호의존성의 상관관계를 확인한 결과 유의한 정적(+) 상관관계를 보였다(r=.923, p<.001). 또한 윤리적 기술의 하위 요인인 관점 채택(r=.879, p<.001), 법과 질서 지향(r=.763, p<.001), 도덕적 자기 인식(r=.695, p<.001)과도 모두 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다. 이와 같은 결과는 그동안 협동, 경쟁, 개별 학습, 즉 사회적 상호의존성의 각 요소를 도덕적 발전을 직접적으로 연관짓는 연구들이 존재하는 반면에 사회적 상호의존성 이론을 윤리적 기술과의 상관관계를 밝혀낸 연구 결과가 없었다(Tichy, Johnson, Johnson, & Roseth, 2010: 782)는 것과 상반된다.

둘째, 건설적 논쟁은 윤리적 기술에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(effect size, Cohen's D=1.23). 건설적 논쟁의 적용에 따른 윤리적 기술의 세 요인별 차이 검증 결과, 관점 채택(effect size, Cohen's D=1.49), 법과 질서 지향(effect size, Cohen's D=1.19), 도덕적 자기 인식(effect size, Cohen's D=0.99) 모두 효과 크기가 높게 나타났다. 이는 건

설적 논쟁이 학생의 관점 채택, 공감(Tjosvold & Johnson, 1977, 1978; Tjosvold, Johnson & Fabrey, 1980), 추론 능력(Tjosvold & Deemer, 1980)에 미치는 영향을 보여준 연구 결과와 일치한다. 그리고 건설적 논쟁의 윤리적 기술에 미치는 영향을 보여준 기존의 연구 결과(Tichy, 2006: 69; Tichy, Johnson, Johnson & Roseth, 2010: 776-777)와 일치한다. 논쟁과 갈등이 구조화 되지 않은 조건에서의 토론이 오히려 자기 중심성을 증진시키고, 경직된 정당성을 초래한다는 연구(Johnson & Johnson, 2009)와는 상반된 결과를 보여준다.

셋째, 건설적 논쟁은 긍정적 상호의존성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(effect size, Cohen's D=1.56). 이는 건설적 논쟁이 긍정적 상호의존성에 미치는 영향을 보여준 기존의 연구 결과(Roseth, Saltarelli & Glass, 2011; Tjosvold, Hui & Law, 1998; Tichy, Johnson, Johnson & Roseth, 2010: 777-778)와 일치한다. 또한 긍정적인 사회적 의존성을 교육과정 전반에 걸쳐 적용하고 있는 학교에서 건설적 논쟁에 2주 동안 참여한 학생들의 긍정적 상호의존성에 대한 결과가 유의미하지 않았다는 결과와 상반된다(Tichy, 2006: 87).

2. 질적 연구 결과

1) 건설적 논쟁에 대한 학생의 인식

(1) 조사 대상자의 일반적 특성

본 연구의 대상은 춘천에 소재한 ○○초등학교 6학년 학생 10명이다. 그들은 본 연구의 건설적 논쟁에 참여한 학생들이다. 그중에서 4명은 건설적 논쟁 중에 발생하는 상호작용에 대한 질적 연구에 참여하였다. 그들은 수업 전에 미리 동의를 얻어 수업 활동 중에 일어나는 대화 및 상호작용에 대한 녹음 작업에 참여하였다.

심층 분석을 위한 인터뷰 참가자 6명은 실험 집단에 참여한 학생 22명 중 수업을 진행한 교사의 추천을 받아 선정하였다. 그중 2명은 초기 시기에 건설적 논쟁에 능통한 학생이고, 2명은 보통 수준인 학생이며, 나머지 2명은 건설적 논쟁에 대해 어려움을 겪는 학생이었다. 연구에 대한 사전 동의를 획득하여 자발적으로 참여 의사를 밝힌 학생들을 대상으로 연구를 진행하였으며, 익명성 및 사생활 보장, 비밀 보장을 준수하였다.

[표 Ⅳ-27] 질적 연구 참여 학생 분포

	성별		전체
	남자	여자	
상호작용	2	2	4
심층 면접	2	4	6
전체	4	6	10

(2) 자료 수집 및 분석 방법

상호 작용에 대한 연구에는 근거 이론(grounded theory) 질적 연구 방법론을 적용하였다. 근거 이론은 사회학자 글래이저(Glaser)와 스트라우스(Strauss)가 실증주의와 상호작용이론을 접목시킨 사회과학의 질적 방법론의 한 종류로, 전개되는 관찰을 비교함으로써 이론을 산출하려는 귀납적 접근이다. 여기에서의 이론은 연구 참여자와 현상 간의 상호작용 및 주변 환경 간의 관계를 설명하는 것으로, 참여자의 행동을 기술하고 해석하는 데 사용된다. 이와 같은 근거 이론에 따라 건설적 논쟁 중의 학생 상호작용 녹화자료, 심층 면접 자료를 분석하였다. 자료 분석은 개방 코딩(open coding), 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective coding)을 통해 패러다임으로 조직화하고 그것을 바탕으로 그 과정과 구조의 중심 현상에 대한 반응이 어떠한 형태로 발생하는지를 분석하는 과정의 반복적 비교(constant comparison)를 통해 이루어졌다.

(3) 결과 분석

가. 학생 상호작용 관찰

건설적 논쟁 중 모둠 활동이 진행되는 동안의 담화를 통해 그들의 감정 상태를 분석하고 연구자의 관찰을 통해 상호작용의 형태를 분석하였다. 이를 위해 건설적 논쟁에 참여하는 학생 중 한 모둠의 활동 과정을 녹음하고 이를 전사하여 자료를 준비하였다.

가) 개방 코딩 결과

근거 이론의 첫 단계인 개방 코딩 단계에서는 근거자료를 통해 현상에 이름을 붙이고 개념을 도출하고 범주화하는 단계이다(Corbin & Strauss, 2014). 이 단계에서는 전사 자료를 면밀하게 검토하고, 비교, 분석하면서 개념들을 발견하고 발견한 개념을 속성과 차원에 따라 사건, 활동, 상호작용을 중심으로 개념적으로 비슷한 것끼리 모아 추상성이 높은 범주로 묶는 과정을 거친다. 본 연구에서는 건설적 논쟁의 진행 단계에 따라 의미 있는 진술을 찾아 개념을 추출하였다. 또한 지속적 비교분석을 통해 의미상 관련이 있다고 여겨지는 코드를 동일한 범주(category)로 분류하였다. 결정된 범주는 다시 속성과 차원으로 구분되었다.

개방 코딩 결과, 건설적 논쟁 과정에서 참여자들은 긍정적 경험과 부정적 경험을 보였다. 긍정적 경험의 하위 범주는 동의, 지원, 격려, 사과, 개별 책임, 갈등 관리, 긍정적 반응, 의견 제안, 질문, 이해, 촉진으로 구분되었으며, 부정적 경험의 하위 범주는 개념 갈등, 갈등, 반박, 비판, 부정적 반응, 이탈로 구분되었다. 이와 같은 하위 범주는 건설적 논쟁의 각 단계에서 다소 다른 범주로 나타났다. 부정적 경험의 하위 범주들은 서로의 관계에 부정적인 역할을 하기보다는 보다 자세한 설명을 요구하거나 다른 대안을 찾고, 의견을 다양화하는 등의 긍정적인 역할을 하는 경향

이 나타났다. 연구자와 수업을 진행하였던 교사는 1회 차 수업 시 부정적인 경험이 부정적인 감정과 부정적인 관계 수립으로 나타나는 것을 관찰했다. 그러나 건설적 논쟁이 진행되면서 점차 부정적인 경험의 범주가 긍정적인 역할을 할 수 있음을 자주 목격하게 되었다. 학생 상호작용에 대한 개방 코딩은 건설적 논쟁의 효과와 참여 학생들의 단계별 반응 및 특성을 관찰하기 위해 건설적 논쟁의 단계에 따라 분석했다.

- 입장 준비하기

초기 결론 도출하며 입장을 준비하는 단계에서의 상호작용은 긍정적 경험과 부정적 경험의 범주로 구분되었으며, 긍정적인 경험은 지원, 격려, 갈등 관리, 개별 책임, 긍정적 반응의 하위 범주로 구분되었다. 부정적 경험은 부정적 반응의 하위 범주로 구분되었다. 해당 차시는 6차시로 마지막 차시에 해당하기에 학생들은 이미 건설적 논쟁의 단계를 숙지하고 있었다. 따라서 역할과 입장을 정하고 초기 결론을 도출할 때 발생할 수 있는 갈등에 대하여 4단계의 관점 채택의 과정에 도달함을 예측하여 긍정적으로 반응하였다. 자신의 입장을 전달할 때 발생하는 부정적 반응에서도 상대방의 감정을 상하게 하지 않기 위해 웃음을 보이는 등의 긍정적 반응이 함께 나타났다.

<지원>

참여자1: 7번은 건너뛰어야 할 것 같아.

참여자2: 아라비아 오릭스가 뭐야? 동물 같은데…. (개념에 대한 물음과 함께 함께 고민하는 과정)

참여자1: 글쎄, 멸종 위기의 동물이라고 하니까, 동물의 한 종류 아닐까?

<격려>

참여자2: (다독이듯이)뭐야, 다시 해봐.

참여자3: (안타까운 듯한 어조로)수고해.

참여자1: 일단은 집에서 읽어 보긴 했는데, 이번에 (참여자3) 이 의견 안 내면 딱밤때릴 거야(장난스럽게).

<갈등 관리>
참여자4: 그냥 우리 하던 대로 하자.
참여자2: 어차피 입장을 바꿀 거니까 괜찮아.
참여자1: 13개니까, 7개, 6개로 나누자. 오케이

<개별 책임>
(진지한 분위기로 자신의 입장을 정리하며 각자 참여함.)

<긍정적 반응>
(웃음)
참여자2: 오케이.

<부정적 반응>
참여자1: 아니지, 난 그러면 이렇게 할 거야.
참여자1: 아니야, 그냥 내가 하고 싶어. (웃음)

- 입장 제시하기

입장 제시하기 단계에서의 상호작용은 긍정적 경험과 부정적 경험의 범주로 구분되었으며, 긍정적인 경험은 촉진, 격려의 하위 범주로 구분되었다. 부정적 반응은 개념 갈등의 하위 범주로 나타났다. 부정적인 반응에는 의견을 제시하고 그것을 이해하는 과정에서 생겨나는 개념적인 갈등이 있었다.

<촉진>
참여자1: 제가 좀 더 찾아보도록 할게요. 잠시만요. 어떤 동물원에서는 동물들이 먹어서는 안 되는 먹이가 제공된 사례가

있습니다. '먹이를 주지 마세요'라는 주의를 무시하고 관람객들이 기린에게 먹어서는 안 되는 것들을 주었습니다.

<격려>

참여자1: (참여자3)도 한번 말씀해 보세요(평소에 소극적인 모습을 보이는 참여자3에게).

참여자1: 또 다른 의견이 없으신가요?(좀 더 다양한 의견을 기대하며)

<개념 갈등>

참여자4: 그건 아닌데.

참여자1: 아니거든.

참여자2: 그래서 어떻다는 거예요? 그게 끝이에요?

- 토론하기

반대 옹호론자들의 입장에 도전하며 토론하기 단계에서의 상호작용은 긍정적 경험과 부정적 경험의 범주로 구분되었으며, 긍정적인 경험은 존중, 동의의 하위 범주로 구분되었다. 부정적 반응은 갈등과 이탈의 하위 범주로 나타났다.

<존중>

참여자4: (하하하)미안해(반대 의견을 제시하는 동시에 상대방의 반응을 고려하며).

<동의>

참여자4: 아까 동물원이 생겨나서 직접 동물을 볼 수 있다고 말씀하셨는데요.

참여자2: 네, 맞습니다.

참여자4: 동물을 가두는 건 바람직하지 못하다는 의견이 나왔

었죠?

참여자1: 네.

참여자4: 가두는 게 아니라면 왜 동물들이 탈출하는 것이죠?

참여자4: 만약에 멸종위기 동물들이 다른 적에게 잡혀서 죽는다고 하면은 동물원 내에서도 마찬가지 아닐까요?

참여자3: 자연에서 죽고 살고, 죽고 살고, 그게 자연스러운 거 아닐까요? 그게 자연의 순리라고 생각하는데요.

<갈등>

참여자2: 하지만, 데려오지 않아서 야생에서, 그래서 공룡처럼 멸종이 되면, 아예 저희가 못 보잖아요. 그 정보도 알 수가 없게 되고.

참여자1: 하지만, 이들이 살 수 있는 환경도 얼마 안 돼요.

참여자1: 아니죠. 동물원에서는 따로 따로 분리되어 있잖아요.

참여자2: 저는 그것에 대해 반박할 게 있는데요.

<이탈>

참여자3: 그러면 유튜브에서 보면 되잖아요.

- 관점 바꾸기

관점 바꾸기 단계에서의 상호작용은 긍정적 경험과 부정적 경험의 범주로 구분되었으며, 긍정적인 경험은 지원, 질문, 이해, 동의, 긍정적 반응의 하위 범주로 구분되었다. 부정적 반응은 비판, 반박의 하위 범주로 나타났다.

<지원>

참여자1: (참여자2)가 1, 2, 3, 4, 내가 5, 6, 7, 8, 9, 이렇게 준비하자.

참여자1: 일단은 의견 한 바퀴 돌고 하자.
참여자4: 의견을 좀 더 내야 하지 않겠습니까?
참여자1: 동물을 가두는 거 아닙니까? 이건 좀 아니다. (참여자2)야, 좀 도와줘.

<질문>
참여자2: 멸종사건이요?
참여자1: 왜 탈출했을까요?

<이해>
참여자1: 아니야, 그냥 내라고 해. 의견 낸 걸로 얘도 할 수 있지.

<동의>
참여자2: 그러나 만약 안전하다는 이유만으로 다른 사람들이 자신을 보러 온다고 생각한다면, 어떻겠습니까?
참여자1: 왜 탈출하였을까요? 자신이 삶에 만족하지 못하고 더 넓은 세상에서 살고 싶어서 아닐까요?
참여자3: 어, 그럼 동물원의 입장료를 올려서 동물들이 지내는 곳을 더 크게 만들 수 있지 않습니까?

<긍정적 반응>
참여자4: 아, 잠깐. (하하하) 아, 네.

<비판>
참여자2: 멸종사건으로 걸고 넘어가지 마시고, 다른 의견도 내봅시다.
참여자1: 그럼 사기꾼 아닙니까? 그건 현실적이지 못합니다.

<반박>

참여자2: 반박하겠습니다. 반박할 게 있는데, 비용이 부족해서 동물들을 안락사시키는 그런 동물원, 나쁜 동물원도 있는데, 좋은 동물원만 보면서 그렇게 판단하는 것은 옳지 않다고 봅니다.

참여자1: 입장료를 높이면 사람들이 많이 오게 될까요? 그 가격으로 더 좋은 곳이 많은데요.

참여자3: 요즘은 옛날과는 달라요. 동물에 대한 법이 좀 더 개선되어서.

- 합의 보고서 쓰기

합의 보고서 쓰기 단계에서의 상호작용은 긍정적 경험과 부정적 경험의 범주로 구분되었으며, 긍정적인 경험은 지원, 의견 제안, 동의, 존중, 긍정적 반응의 하위 범주로 구분되었다. 부정적 반응은 갈등의 하위 범주로 나타났다.

<지원>

참여자1: 그럼 우리 지난번처럼 해결책을 만들어 보자.

참여자1: 그러면 해결 방안은 되겠다.

<의견 제안>

참여자4: 나는 조그맣고 인증 받지 못한 동물원은 다 폐지하는 것이 좋겠어. 약간 ○○랜드 같은 그런 곳은 솔직히 없어져야 해.

<동의>

참여자1: 맞아.

참여자3: 아, 그렇구나.

참여자1: 오케이, 하는 법을 만든다.

<존중>
참여자1: 죄송합니다.
참여자2: (헤헷) 헷갈렸어.

<긍정적 반응>
참여자1, 2, 3, 4: (하하하)

<갈등>
참여자1: 나는 있어야 한다고 생각해.
참여자3: 나는 사실 폐지해야 한다고 생각해.
참여자4: 나도 사실 폐지야.
참여자2: 아니야, 일단은 난.
참여자1: 모르겠어.
참여자3: 나도 못 고르겠습니다.
참여자2: 아, 차라리 그렇게 해야지.
참여자2: 그건 좀 아닌 것 같아.

나) 축 코딩 결과

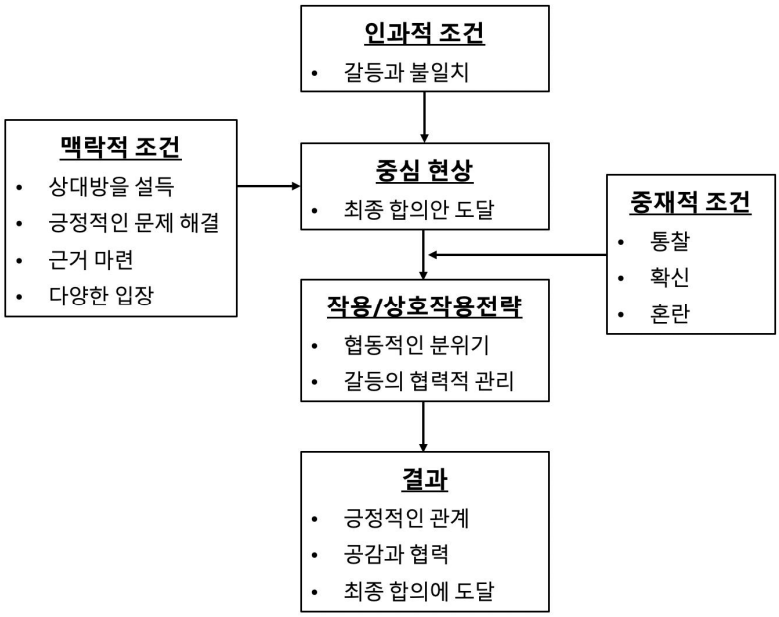
축 코딩은 개방 코딩에서의 범주를 축으로 하여 범주와 하위 범주를 연결시켜 카테고리를 추출하고, 그 사이의 연결과 관련성을 통해 체계적으로 발달시키는 것이다. 개방 코딩 결과 최종적으로 39개의 개념과 26개의 하위 범주, 그리고 15개의 범주를 도출하였으며 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1998)이 제시한 패러다임 모형에 근거하여 인과적 조건, 중심 현상, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용·상호작용 전략, 결과로 정리하였다.

[표 Ⅳ-28] 건설적 논쟁의 과정 개념 범주화 및 패러다임

패러다임	범주	하위범주	개념
인과적 조건	갈등	개념 갈등	상대방의 의견에 대해 이해를 하지 못하거나 충분한 설명을 요구함. 상대방이 가지고 있는 생각에 동의하기 어려워함.
		부정적 반응	상대방의 의견에 부정적인 생각을 표현함. 자신의 입장만을 피력함.
		이탈	논의에서 어긋나거나 대안으로서 부적절한 의견을 제시함.
	해결방법을 모름.	최종안에 도달하는 것에 어려움을 느낌.	자신의 입장이 있는 상태에서 합의안을 찾기를 어려워 함. 두 가지 상반된 입장에서 혼란을 느낌. 상대방의 의견을 반박하고 최종안으로 주장하기에 어려움을 느낌.
중심현상	최종적인 합의안에 도달하고 싶음.	좋은 방안을 찾고 싶음.	논쟁 이슈가 가진 문제점을 해결할 수 있는 방법을 찾고 싶어함.
		서로가 동의할 수 있는 합의안을 찾고 싶음.	자신의 입장과 상대방의 입장에서 모두 합의할 수 있는 방안을 찾고 싶어함.
맥락적 조건	상대방을 설득하고자 함.	자신의 의견을 옹호함.	자신의 입장을 정리하며 옹호함.
		반대 의견에 비판함.	상대방의 의견의 문제점을 지적하며 자신의 입장을 옹호함.
		상대방의 비판에 반박함.	상대방의 비판에 새로운 근거를 제공하여 반박함.
	문제를 긍정적으로 해결하고자 함.	자신의 의견에 대한 동의를 구함.	서로가 자신의 의견을 다시 한번 생각해 보게 하거나 해결 방안의 문제점을 제고해 보도록 의견을 제시하고 동의를 구함.
	근거를 찾고자 함.	더 많은 근거 자료를 얻고자 함.	상대방이 제시하는 의견에 대해 더 자세히 알고자 질문을 통해 더 많은 근거자료를 얻음.
	다양한 입장을 바라보고자 함.	관점을 바꿈.	관점을 바꾸어 반대 의견을 옹호함.
중재적 조건	통찰이 일어남.	논쟁 이슈의 다양한 측면에서의 문제를 인정하게 됨.	다양한 측면에서 바라봄으로써 논쟁 이슈에 대한 다양하고 새로운 문제를 인정함.
		새로운 대안을 찾음.	해결 방안에 대한 희망을 발견함.

			자신의 입장을 솔직하게 말하고, 진정한 대안을 찾고자 함.
	확신을 가짐	새로운 대안에 대한 확신을 가짐.	모두가 합의할 수 있는 새로운 방안에 대하여 확신을 가짐.
	혼란을 느낌.	문제의 다양한 측면에 대한 혼란을 느낌.	양 측의 논지에 대한 문제점을 해결할 수 있는 방안을 찾는 데 어려움을 느낌.
작용/상호작용 전략	협동적인 분위기를 유지함.	긍정적인 반응을 보임.	상대방의 의견에 대해 동조하거나 긍정적인 생각을 표현함.
		상대방을 존중함.	존중어를 사용하고 서로의 감정을 보살핌.
		상대방을 이해함.	상대방의 입장을 이해함.
	갈등을 협동적으로 관리함.	갈등을 관리하고 격려를 함.	갈등을 벗어나기 위한 방안을 제안하고, 전체적인 맥락을 통찰하여 편안한 마음이 들 수 있도록 함. 의견을 제시해 볼 수 있도록 권함.
		협력과 지원을 함.	개념 갈등 상황을 벗어나기 위하여 상호 조력하여 개념을 형성하고, 더 많은 사례 및 정보를 제시하고자 노력함.
결과	긍정적인 관계를 맺음	객관적이고 합리적인 시각이 생김.	의견을 제시하는 사람이 아닌 의견과 문제에 초점을 맞춤. 새로운 대안을 찾을 수 있게 됨.
		긍정적으로 최종 합의에 도달함.	서로의 생각을 공유하는 가운데, 최대한 서로의 입장을 반영할 수 있는 합의안을 찾음.
	공감하고 협력함.	상대 입장에 대한 수용과 공감	상대방의 입장을 수용함. 상대방의 개념 갈등을 해소해주기 위해 노력함. 자신의 의견과 입장을 예의 바르고 솔직하게 표현함.
		유연성과 통합이 일어남.	사고의 유연성이 생김. 논쟁 이슈에 대한 다양한 입장이 통합됨.
	부정적인 생각을 극복함.	갈등의 상황을 극복할 수 있는 인내심이 생김.	다양한 갈등과 불일치가 두렵지 않음. 갈등과 개념적인 혼란, 불일치가 해결됨. 자신의 실수를 인정하고 상대방에게 미안한 감정을 표현함. 감사한 마음을 가짐.

건설적 논쟁의 범주와 패러다임을 도식으로 나타내면 아래 그림과 같다.



[그림 Ⅳ-11] 건설적 논쟁 과정에 대한 패러다임 모형

- 인과적 조건(casual condition)

인과적 조건은 특정 현상의 원인이 되는 사건이나 일들로 구성된다. 본 연구에서 건설적 논쟁의 최종 합의안에 도달하기 위한 중심 현상에 관한 인과적 조건은 갈등과 불일치인 것으로 나타났다.

- 중심 현상(phenomenon)

중심 현상은 지금 여기에서 무엇이 진행되고 있는가를 나타내며, 참여자의 작용과 상호작용 전략에 의해 조절되는 중심 생각이나 사건이다(Corbin & Strauss, 2014). 건설적 논쟁 과정에서의 중심 현상은 논쟁 이수에 대한 최종 합의안에 도달하는 것으로 나타났다.

- 맥락적 조건(contextual condition)

맥락적 조건은 어떤 현상에 영향을 미치는 문제들을 생성해 내는 특수한 조건들로, 어떤 현상에 대응하기 위해 취해지는 구체적인 조건이다

(Corbin & Strauss, 2014). 건설적 논쟁의 맥락적 조건은 논쟁 이슈에 대한 다양한 입장이 혼재한 가운데 긍정적인 문제 해결을 위해 근거를 마련하여 상대방을 설득하는 것으로 나타났다.

- 중재적 조건(intervening condition)

중재적 조건은 어떤 현상에 대한 광범위한 구조적 상황으로, 주어진 상황이나 맥락적 조건에서 작용이나 상호작용의 전략을 강요하도록 작용한다. 또한 반대로 작용이나 상호작용 전략을 방해하는 역할도 한다. 건설적 논쟁의 중재적 조건은 통찰, 확신, 혼란인 것으로 나타났다.

- 작용・상호작용 전략(action/interaction)

작용・상호작용 전략은 맥락적 조건이나 특정한 조건 안에서 중심 현상을 다루고 조절하는 데 쓰인다(Corbin & Strauss, 2014). 건설적 논쟁에서 중심 현상을 다루고 조절하는 데 사용하는 작용・상호작용 전략은 협동적인 분위기와 갈등의 협동적 관리인 것으로 나타났다.

- 결과(consequence)

결과는 어떤 현상을 다루고 조절하는 작용・상호작용 전략에 따라 나타나는 것이다(Corbin & Strauss, 2014). 건설적 논쟁에서 참여자들이 중심 현상에 대한 작용・상호작용 전략을 통한 결과는 긍정적인 관계, 공감과 협력, 최종 합의 도달인 것으로 나타났다.

다) 선택 코딩 결과

건설적 논쟁 과정을 위한 핵심적 요소는 갈등과 불일치 상황 속에서 최종 합의안에 도달하기 위해 갈등을 협동적으로 관리하는 것으로 결론을 내렸다. 이에 따라 핵심 범주를 ‘갈등과 불일치를 협동적으로 관리하기’로 결정하였다. 이에 대한 속성과 차원을 정리하면 아래의 [표 Ⅳ-29]와 같다.

[표 Ⅳ-29] 건설적 논쟁 과정의 핵심 범주 속성과 차원

핵심 범주	속성	차원
갈등과 불일치를 협동적으로 관리하기	협동적 맥락	계속적 ——— 일시적
	긍정적 상호의존성	많다 ——— 적다
	문제 해결 의지	높다 ——— 낮다

건설적 논쟁 중 본 차시는 6차시, 즉 마지막 차시에 해당한다. 따라서 학생들은 건설적 논쟁의 과정을 인식하고 있었고, 건설적 논쟁에서 집중해야 할 것이 무엇인지, 어떻게 해야 최종 합의에 도달할 수 있는 지를 의식하고 있었다. 특히 입장을 정하고 자신의 입장을 옹호하는 과정에서 자연스럽게 발생하는 갈등에 대하여는 관점 채택의 단계를 의식해 보다 의연한 자세로 임하고자 하는 모습을 보였다. 따라서 학생들은 단지 자신의 입장에 대해서 옹호하고 상대방의 입장을 비판하는 데 주력하는 것이 아니라, 자신의 입장과 상대방의 입장을 이해하는 과정에 더욱 집중하였다. 본 차시에서 학생들이 최종적으로 합의한 대안이 등장하게 된 과정을 확인해 보더라도 이와 같은 노력과 상호작용을 예측할 수 있다. 학생들은 동물원 폐지의 주제에 대하여 '각 지역을 대표하는 제대로 된 시설을 갖춘 동물원을 설립하는 것'을 합의안으로 정하였다. 이와 같은 의견은 이미 2단계에서 의견을 제시하고 옹호하는 가운데 생겨났다. 이것이 마지막 단계에서 협동적인 분위기를 통해 정교화되고, 상호 합의하고 동의할 수 있는 수준으로 발전되어 간 것이다.

최종안으로 합의된 방안은 동물원의 폐지나 존립이 아닌 동물권을 비롯한 생태계 보존의 문제를 포함하여 인증을 받아 동물들에게 좋은 환경을 유지해 줄 수 있는 동물원을 설립하고 엄격하게 관리해야 한다는 새로운 내용의 대안으로 제시되었음을 알 수 있다. 이와 같이 새롭고, 모두가 합의할 수 있는 대안을 제시하는 데 있어서 가장 중요한 요인은 참여자가 건설적 논쟁의 특성을 제대로 숙지하고 그것에 맞게 협동적이고 긍정적으로 상호작용하는 것이다.

1회 수업 후 수업을 진행한 교사의 수업 일지에서는 참여 학생들이 건설적 논쟁의 이와 같은 특성을 익혀 나가는 과정이 잘 나타나 있다.

2, 3교시 연 차시로 '초등학생 스마트폰 사용을 규제해야 하는가?'라는 주제로 첫 시간을 가졌다. 먼저 우리가 살면서 갈등을 겪거나 문제 상황에 봉착했을 때 어떻게 해결하는지 이야기를 나누고 건설적 논쟁이 무엇인지 설명하였다. 그리고 오늘 첫 시간의 주제로 스마트폰이 등장한 배경에 대한 "모바일 빅뱅" 동영상과 스티브 잡스 사진, 게임에 빠진 아이의 뇌 사진 등을 보여주며 논쟁이 될 만한 상황으로 수업 동기를 끌어 올렸다.

막상 시작하려니 아이들이 토론 근거자료를 숙지하지 않고 와서 논쟁 상황을 함께 읽고 상황에 좀 더 몰입할 수 있도록 예시를 들어 주었다. 건설적 논쟁 절차를 이해시키고 각 모둠에서 찬성과 반대로 둘씩 편을 나누어 1단계에서 자신의 입장을 확고히 할 만한 주장과 근거를 정리할 시간을 주었다. 2단계에서 순서를 정하여 토론할 때는 상대방 주장에 오류가 있으면 반박 자료로 사용할 수 있도록 비판적으로 들으며 메모도 하게 하였다.

3단계 이슈로 토론하기에서는 상대방의 주장을 반박하며 내 의견을 더욱 설득력 있게 주장하게 하였다. 이때 4모둠에서 ○○가 갑자기 울었다. 다가가서 보니 ○○이와 ○○이가 ○○가 의견을 말할 때 비난하는 말투로 놀린 것이었다. 아, 토론의 규칙을 좀 더 상세하게 설명하지 않은 탓일까? 존댓말을 사용하며 예의바르게 해야 한다고는 했는데…. ○○이가 가끔 힘들게 하는 것이 무엇인지 알았다. 잘 타일러서 다시금 토론하도록 겨우 만들어 놓았더니 그 모둠의 유일한 여자아이인

○○이가 또 운다. 이건 또 뭐지? 수업 후에 담임선생님께 들은 정보로는 ○○이가 많이 아팠었고 요즘은 거의 날마다 하루에 거의 한 번 정도 운다는 것이었다. ○○이도 이런 수업 기회를 통해 좀 더 단단해져 갔으면 좋겠다.

4단계 관점 바꾸기에서 아이들은 마치 살아나는 것 같았다. 상대방에게 들은 정보에다 자신의 주장을 실어서 새로운 주장을 강력하게 펼쳐 나갔다. 생각보다 시간이 부족하여 시간을 충분히 주지 못한 것이 아쉬울 정도였다.

5단계 합의 보고서 쓰기 시간에는 모둠 1번을 불러 예쁜 색지를 나누어 주고 모두가 합의된 의견으로 모둠 발표문을 작성해 오라고 하였다. 6모둠 중 1모둠을 제외하고는 모두 초등학생의 스마트폰 사용을 규제해서는 안 되고 적절한 조치를 취한 뒤 잘 사용할 수 있도록 도와주어야 한다고 결론을 내려서 속으로 웃음이 나왔다. 혹시라도 초등학생 스마트폰 사용을 나라에서 금지라도 시킬까봐 잔뜩 걱정하는 눈빛이다. 시간이 없어서 다음 시간에 발표 기회를 주어야겠다.

다음 시간 토론 주제도 아이들이 좋아하는 급식에 관한 것이기에 기대를 갖고 준비해야겠다. 토론 시간을 좀 더 확보해 주고 관점 바꾸기를 충분히 활용하게 해주면 상대방 입장을 이해하고 공감하는 마음이 자라지 않을까 기대해보면서….

건설적 논쟁에 참여하는 학생들은 자신의 입장을 옹호하고 상대방의 의견을 반박하는 필수적인 과정을 거치게 된다. 이것은 경쟁적인 맥락에서의 토론이나 개별 학습에서와는 달리, 상호 존중하는 태도를 통해 상대방을 충분히 설득할 수 있는 근거, 자료와 설명을 통해 이루어짐을 확인할 수 있다. 그렇지 않더라도 참여자들은 건설적 논쟁 과정 중 관점 채택하기 단

계에서 자신의 입장을 옹호하고 상대방을 반박하는 수준을 넘어 상대방을 비난하여 부정적인 관계가 성립되는 일들의 불필요성을 자연스럽게 터득해 나갔다. 그들은 오히려 최종 합의안을 수립하기 위하여 그동안 자신이 가지고 있었던 입장을 솔직하게 내려놓고, 그들이 대면하고 있는 논쟁 이슈의 문제점을 해결할 수 있는 대안을 찾기 위해 협동적으로 노력하였다.

나. 학생 심층 면접

학생을 대상으로 한 심층 면접은 6명의 학생과 직접 대면하여 반(半)구조화된 방식으로 진행하였다. 연구 참여자는 6회의 수업이 진행되는 중에 1회, 수업이 마무리된 후에 1회에 걸쳐 면접에 참여하였다. 연구자는 사전 질문지를 미리 준비하여 면접을 진행하였다.

본 연구를 위한 인터뷰에서는 건설적 논쟁을 학습하기 이전과 이후에 자신의 생활에서 달라진 점, 건설적 논쟁에서 좋았던 점과 힘들었던 점, 건설적 논쟁을 다른 학생에게 추천하고 싶은 정도, 가장 흥미 있는 논쟁 주제, 자신의 입장을 상대방에게 설득하기 위한 논거를 준비하는 과정과 절차, 논쟁 과정에서 다른 학생과의 상호작용 경험, 논쟁 이슈에 대한 학생의 민감성에 관한 내용을 집중적으로 조사하였다. 조사 결과는 건설적 논쟁이 학습자에게 어떤 유의미성을 보이는 지에 대해 알려주었다.

가) 개방 코딩 결과

본 연구에서는 건설적 논쟁의 결과를 중심으로 개념을 추출하였다. 개방 코딩 결과, 건설적 논쟁 과정에 참여한 참여자들은 친사회적 행동, 관점 채택, 공동체적 정체성, 정의와 공정, 자신을 소중히 여기기의 특성을 보였다(최윤정, 2019: 18-20).

- 친사회적 행동

본 연구에서는 찬반의 결정이 아닌 학생들이 협력해서 문제에 대면하고, 함께 좋은 해결 방안을 찾는 과정 자체를 강조하는 가운데, 수업이 진행되었다. 이와 같은 수업을 마친 후에 학생들은 친사회적 행동과 관련된 긍정적인 느낌을 보고하였다. 이에 반해 경쟁과 개인주의를 나타내는 내용은 발견되지 않았다.

별로 말하지 못한 친구들과 안 친한 친구들과 함께 토론하는 기회가 너무 좋았습니다. 더 친해지는 기회가 된 것 같아요.

- 관점 채택

인터뷰에서 학생들은 관점을 바꾸어 토론하는 부분을 가장 많이 언급하였다. 또한 관점 바꾸기에 대한 긍정적인 느낌을 보고하였다. 자신의 생각에 큰 변화가 나타나고, 생각이 조금씩 바뀌기 시작했다는 자기보고는 건설적 논쟁 학습의 장점을 잘 나타내 주고 있다.

건설적 논쟁 토론에서 제일 인상 깊었던 부분은 관점을 바꾸어 다른 입장에 대해 생각하고 토론할 때인 것 같아요. 단지 내 입장만 주장하는 게 아니라 관점을 바꾸어 보니 색다르기도 했어요.

저는 건설적 토론을 해 본 결과 생각에 큰 변화가 왔어요. 토론을 할 때 찬성과 반대의 입장을 번갈아 가면서 상대 친구의 입장과 내 입장을 비교하면서 내 생각이 조금씩 바뀌기 시작했어요.

- 공동체적 정체성

건설적 논쟁의 협동적 맥락과 과정은 학생들로 하여금 협동심에 대한 긍정적인 느낌을 나타내도록 하였다.

서로 다른 의견이 하나로 통일될 때, 협동심을 느끼게 되었어요.

- 정의와 공정

사회의 다양한 문제들에 대한 건설적 논쟁은 학생들이 사회 문제에 관심을 갖고 해결 방안을 모색하는 태도를 길러주는 데 도움을 주는 것으로 나타났다. 이는 건설적 논쟁을 통해 다양한 사람들이 어우러져 살아가는 사회에서 발생하는 여러 가지 문제에 대한 무관심의 문제를 해결하고 참여하는 시민적 인성이 함양될 수 있음을 보여준다.

저는 이 건설적 논쟁으로 인해 많이 생각하고 사회에서 벌어지는 일들에 고민하게 되었어요. 특히 동물원에 대한 수업이 인상 깊었어요. 그동안 동물원에 가서 아무 생각 없이 동물들을 구경했었던 제 모습을 반성했어요.

저는 건설적 논쟁이 전 세계에 알려져서 많은 사람들의 크고 작은 문제가 해결되었으면 좋겠어요.

- 자신을 소중히 여기기

의견에 대한 다양한 근거들을 제시하고, 여러 사람이 제시한 근거를 토대로 새로운 해결 방안에 도달하는 건설적 논쟁의 경험은 자기 효능감으로 나타났다. 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 활동에 대한 자신감을 보고하였다.

다음에 도덕 시간에 다시 하게 된다면 더 열심히 할 자신이 있어요. 통일에 대해 더 잘 말할 수 있을 것 같아요.

나) 선택 코딩 결과

선택 코딩의 결과는 건설적 논쟁을 통해 학생들이 어떠한 도덕적인

발달을 보이는지를 구체적으로 보여준다. 이에 대한 구체적인 범주 속성과 차원은 [표 Ⅳ-30]과 같다.

[표 Ⅳ-30] 건설적 논쟁에 대한 반응의 핵심 범주 속성과 차원

핵심 범주	속성	차원
건설적 논쟁의 유의미성	친사회적 행동	많다 ——— 적다
	관점 채택	잦다 ——— 드물다
	공동체적 정체성	높다 ——— 낮다
	정의와 공정	관심 ——— 무관심
	자신을 소중히 여기기	높다 ——— 낮다

건설적 논쟁에 대한 심층 면접에서 학생들은 서로에 대한 친밀성에 대해 자주 보고하였다. 이와 같은 친밀성은 서로에 대한 비난이 아닌 관점 채택의 과정을 거쳐 최종적으로 모둠이 만들어내는 최종 합의안과 관련이 있다. 학생들은 관점 채택의 경험을 통해 자신의 입장을 객관적으로 보는 과정에서 의견이나 논쟁 주제 자체에 대해 비판하는 것과 사람 자체를 비판하거나 비난해서는 안 된다는 것을 자연스럽게 배우게 된다. 또한 최종 합의된 결론에 이를 때에는 기존에 자신이 가졌던 모든 주장을 내려놓고 논쟁 이슈를 해결할 수 있는 가장 좋은 방법을 찾고자 노력한다. 이와 같은 경험은 공동체적 정체성과도 관련된다. 학생들은 서로 다른 의견이 하나로 통일 될 때, 그 동안의 과정에서 함께 협동했던 기억들을 떠올렸다. 또한 반목이나 경쟁이 아닌 협동이 좋은 대안을 내는데 있어서 가장 효과적인 것임을 깨닫게 되었다. 사형 제도의 문제, 동물원 존폐의 문제 등 우리 사회에서 결론에 이르기 어려운 주제를 다룰 때에 학생들은 논쟁 이슈에 속한 대상에 대해 관심을 기울이고 모든 입장이 되어 보고자 노력하게 된다. 또한 자신이 알지 못하는 다양한 자료에 적극적으로 접근하고 그에 대한 해결 방안을 모색해 나간다. 이렇게 해서 만들어진 최종 합의안에는 모든 참여자의 의견이 반영된 것이고, 누구 하나의 의견으로만 만들어진 것이 아니기에 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 높은 자신감을 보고하였다.

2) 건설적 논쟁에 대한 초등교사의 인식

(1) 조사 대상자의 일반적 특성

건설적 논쟁에 대한 초등교사의 인식 연구의 대상은 초등교사 8명이다. 그들은 서울, 경기, 강원 지역의 초등학교에 재직하고 있고, 성별, 교직 경력, 논쟁적인 이슈 활용에서 다양한 배경 정보를 갖고 있다. 또한 질적 분석은 [표 Ⅳ-31]과 같이 다양한 요인별 분포를 갖는 12명의 교사 중에서 평소 도덕 수업에서 논쟁 수업을 활발하게 진행하는 교사 4명과 논쟁 수업을 잘 활용하지 않는 교사 4명을 대상으로 이루어졌다.

[표 Ⅳ-31] 질적 연구 참여 교사 분포

요인	세부 요인	인원수(대상자수)
성별	남자	5(3)
	여자	7(5)
연령	20대	2(2)
	30대	4(2)
	40대	4(2)
	50대	2(2)
근무 지역	서울	4(3)
	경기	4(3)
	강원	4(2)

(2) 자료 수집 및 분석 방법

교사를 대상으로 논쟁적 이슈 활용에 관해 실시한 심층 면접은 질문지의 형태로 이루어졌다. 질문지는 논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사와 논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사를 각각

의 대상으로 하는 두 가지 형태로 제공되었다. 수집된 질문지는 부호화 과정을 거쳐 질적으로 분석되었다. 논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사가 작성한 질문지는 논쟁적인 이슈를 잘 활용하지 않는 이유, 논쟁 수업의 제약 요인, 건설적 논쟁에 대한 지식 및 이해 수준 및 활용 의지에 관한 내용이 포함된 98개의 문장을 대상으로 분석하였다. 논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사가 작성한 질문지는 논쟁적인 이슈를 가르치는 이유, 논쟁적인 이슈의 선정 과정, 논쟁 수업을 실시하기 위한 사전 준비, 논쟁 수업에 대한 학생 훈련, 논쟁 수업에서의 교사의 역할, 물리적·심리적 조건 등에 관한 내용이 포함된 103개의 문장을 대상으로 분석하였다.

중복되는 문장은 하나의 문장으로 통합하여 작성했으며, 그 결과는 [표 Ⅳ-32], [표 Ⅳ-33]과 같다.

(3) 결과 분석

가. 논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사

[표 Ⅳ-32] 설문 조사 결과(논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사)

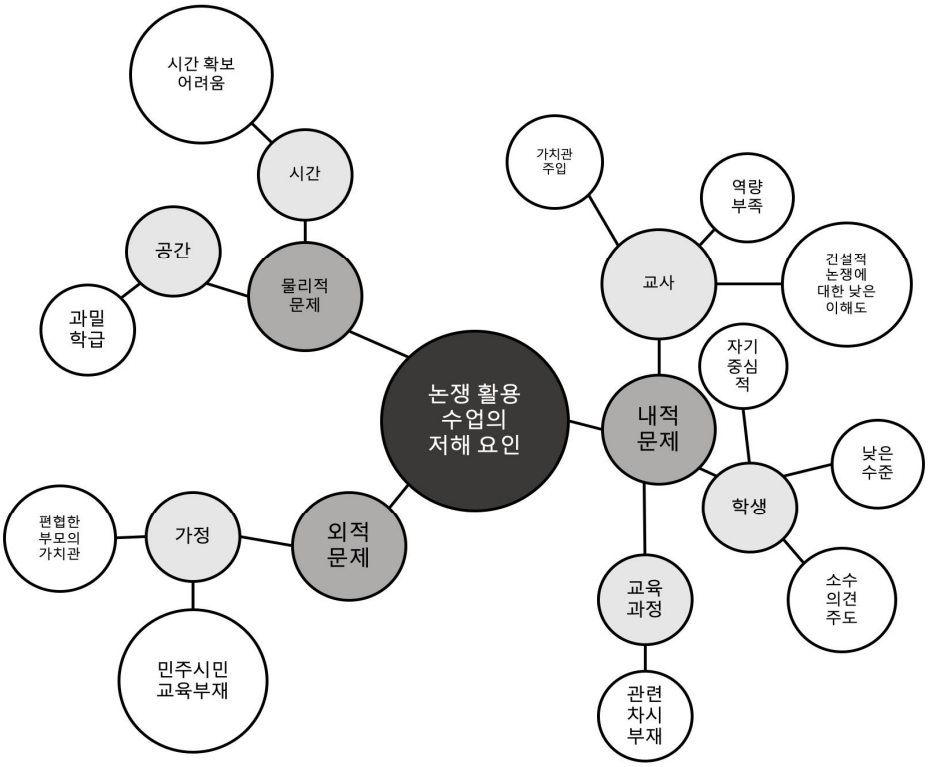
• 논쟁적 이슈를 잘 활용하지 않는 이유는 무엇인가?
- 학생들의 수준에 맞지 않다고 생각함. - 학생들이 논쟁 이슈를 이해하지 못할까봐 우려됨. - 시간적인 제약이 많음. - 교과 지도 시에 논쟁적 이슈를 다룰만한 차시가 없음.
• 논쟁 수업의 제약 요인은 무엇이라고 생각하는가?
- 가정에서 습득된 민주시민교육의 부재로 기본적인 자질이 부족함. - 부모의 편협한 사고가 특정 가치를 주입 시켜 학생에게 영향을 줌. - 논쟁 수업을 하기에는 학급당 학생 수가 많음. - 지도해야 할 교과 내용이 많아서 논쟁 수업을 진행할 시간이 부족함. - 교육과정의 양이 방대함. - 논쟁 수업을 진행하는 교사의 역량이 부족함.

• 논쟁 이슈를 다루는 것에 대한 문제점은 무엇인가?
- 교사의 치우친 가치관이 학생들의 가치관에 영향을 줌. - 주장이 강한 소수 학생에 대해 다수가 휩쓸릴 수 있음. - 논쟁 이슈를 충분히 다룰만한 시간이 부족함. - 서로의 다름을 인정하기 어려워함. - 교사의 편향적 사고가 영향을 줄 수 있음.

논쟁적인 이슈를 잘 활용하지 않은 이유는 세 가지 범주로 분류할 수 있다. 첫째, 시간적인 제약이다. 논쟁적인 이슈를 활용할 때 교육과정 내용 외에 별도의 시간을 확보하기가 어렵고, 수업을 준비하는 데 부담이 되며, 논쟁적인 이슈를 활용한 토론 수업의 경우에는 학생들이 서로의 의견을 나눌 충분한 시간을 확보하기 어렵다는 것이 그 이유로 나타났다. 둘째, 학생들의 이해 수준의 제약이다. 초등학생의 경우에는 논쟁 이슈를 가지고 토론에 참여하면서 논쟁이 일어나는 현상과 문제점, 그리고 근거에 대한 충분한 이해가 어렵다는 것이 그 이유로 나타났다. 셋째, 적용의 제약이다. 교육과정에서 논쟁적인 이슈를 적용할 만한 차시가 부족하다는 것이 그 이유였다.

교사들이 인식하고 있는 논쟁 수업의 제약 요인은 세 가지 범주로 분류할 수 있다. 첫째, 가정적인 요인이다. 학생들의 민주 시민 교육은 부모와 가정 분위기의 영향을 많이 받는데, 가정의 민주시민교육이 부재하거나 부모가 편파적인 성향을 갖고 있다면 이것이 학생들에게 영향을 미치게 되어 논쟁 수업의 제약 요인으로 작용할 수 있다는 것이다. 둘째, 물리적인 환경 요인이다. 논쟁 수업이 진행되려면, 충분한 시간을 확보해야 하는데 그러기에는 현장 사정은 다루어야 할 교육과정이 방대하다는 것이 그 이유로 나타났다. 또한 논쟁 수업에서 학생들이 충분히 자신의 의견을 제시하기에는 학급당 인원수가 많다는 것도 그 이유로 제시되었다. 셋째, 교사의 역량 요인이다. 논쟁 수업을 진행하기 위해 요구되는 교사의 역량의 부족이 논쟁 수업을 진행할 때 제약 요인이라고 인식되는 것으로 나타났다.

또한 논쟁적인 이슈를 잘 활용하지 않는 교사는 논쟁 이슈를 다루는 것을 우려하는 것으로 나타났는데, 그들은 교사의 치우친 가치관이 논쟁적인 이슈를 다루는 것에 영향을 줄 수 있다는 것을 가장 큰 문제로 인식하고 있었다. 또한 주장이 강한 소수의 의견에 쉽게 휩쓸릴 수 있다는 우려와 서로의 다름을 인정하기 어려워할 것이라는 제약 요건으로 인해 논쟁 이슈를 다루는 것을 꺼리는 것으로 나타났다.



[그림 Ⅳ-12] 건설적 논쟁 활용 수업의 저해 요인 개념 지도

설문 조사 결과를 개념 지도를 통해 살펴보면, 논쟁을 수업에 적극적으로 활용하지 않는 교사들은 교사, 학생, 교육과정과 같은 학교 안에서의 문제, 가정에서의 민주시민교육 부재, 편협한 가치관과 같은 학교 밖에서의 문제, 시간과 공간의 부족으로 인한 물리적인 문제를 건설적 논쟁 활용 수업의 저해 요인으로 인식하고 있었다.

나. 논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사

[표 Ⅳ-33] 설문 조사 결과(논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사)

● 논쟁적 이슈를 가르치는 이유는 무엇인가?
- 자기중심적인 사고를 벗어나 서로의 생각이나 의견이 다를 수 있음을 인지하도록 하기 위함. - 내 생각이나 의견을 설명, 주장하는 과정에서 민주적 의사소통 능력을 함양하기 위함. - 교육과정에 있어서임. - 다양한 문제와 다양한 가치관을 가진 사람들이 존재하는 세상에서 살아가는 것을 대비하기 위함.
● 논쟁적인 이슈를 어떻게 선정하는가?
- 학생들의 사전 지식이 어느 정도 있는 것을 선정함. - 찬반이 비교적 분명하거나, 다양한 의견이 나올 수 있는 것으로 선정함. - 학생들의 생활과 관련이 있는 것 중, 교과 내용에 맞는 것으로 선정함. - 피라미드 방식으로 학생들이 직접 선정하도록 함. - 선악의 이분법으로 가를 수 없는 일상생활의 사소하지만 중요한 일들을 선정함. - 전적으로 찬성하거나 반대하기 애매한 주제를 선정함. - 교과서에 나와 있는 내용과 관련하여 사회적으로 탐구할 가치가 있는 이슈를 선정함. - 북한 이해와 통일에 관한 주제 등, 교사의 특정 가치관이 주입되기 쉬운 것을 선정함.
● 논쟁 수업을 실행하기 위해 어떻게 준비하는가?
- 사전 조사 과제 부여함. - 관련 자료를 수집하여 배부함. - 다양한 의견과 자료를 수집하여 배부함. - 찬성 반대 입장을 둘 다 작성해 보도록 함. - 이슈와 관련된 다양한 의견과 정확한 사실을 준비함. - 관련 주제에 대한 뉴스와 그에 대한 댓글을 확인함.
● 논쟁 수업을 위해 학생 훈련은 어떻게 하는가?
- 자유로운 발표 기회 제공함. - 의견과 함께 이유를 함께 말하도록 함.

- 평소 배움 공책에 모든 문제에 대한 자신의 생각을 쓰고 발표하게 함.
- 평소 논설문 쓰기를 실시함.
- 사회 현상 및 일상 속에서 논쟁 이슈를 찾을 수 있는 눈을 길러줌.
- 별도의 훈련 방식을 사용하지 않음.

● 논쟁 수업에서의 이상적인 교사의 역할은 무엇인가?

- 토론이나 논쟁이 잘 진행될 수 있도록 진행하고 조력함.
- 어떤 생각이라도 표현할 수 있도록 허용적 분위기 만들기
- 학생들의 평소 생활 속에서 이슈를 찾고 제공함.
- 정보 수집 및 논쟁 과정 중 촉진함.
- 좋은 논쟁 이슈를 만들어 제시함.
- 학생들의 이해도와 흥미도를 높임.
- 감정싸움으로 번지지 않도록 균형을 잡아줌.

● 논쟁 수업의 물리적·심리적 조건은 무엇인가?

- 적절하게 자리를 배치하고 모둠을 구성함.
- 허용적이고 편안한 분위기
- 바람개비 모둠 자리
- 서로 자유롭게 말하고 받아들일 수 있도록 심리적인 안정감을 줌.
- 얼굴을 마주하는 대형으로 자리를 구성함.
- 타인의 입장에 대해 긍정적이거나 부정적인 평가의 말을 금지함.
- 긍정적인 분위기나 부정적인 분위기를 만들지 못하도록 함.
- 특정한 가치관이 주입되지 않도록 함.
- 절대적인 가치에 대해서는 엄수함.
- 최소한의 급당 인원수를 확보함.

교사들은 사회에서 발생하는 문제에 대해 올바른 태도를 길러주기 위해 논쟁적인 이슈를 수업에서 적극적으로 활용하는 것으로 나타났다. 논쟁적인 이슈를 잘 활용하지 않는 교사들이 그 이유로 교과 내용에 적용할 수 있는 차시가 없다고 응답한 반면, 논쟁적인 이슈를 수업에 잘 적용하는 교사들은 교육과정 내 논쟁적 이슈를 수업에 활용한다고 응답하였다. 이는 교육과정에서 논쟁적인 이슈를 다룰 수 있는 주제가 특정 학년에 집중되어 있거나 교사가 교육과정을 적용하는 데 있어서 서로 다른 관점을 가졌기 때문인 것으로 파악된다.

논쟁적인 이슈를 선정하는 기준은 세 가지 범주로 나타났다. 첫째, 친

숙함이다. 교사들은 수업에 학생들이 보다 적극적이고 효과적으로 참여할 수 있도록 사전 지식이 있거나 학생들의 생활과 관련된 것, 학생들이 직접 선택한 이슈를 선정하였다. 둘째, 가치이다. 그들은 교과 내용과 관련하여 사회적으로 탐구할 가치가 있는 이슈를 선정하였다. 셋째, 불완전성이다. 그들은 찬반이 비교적 분명하지만 하나의 의견으로 합의할 수 없으며 교사의 가치관이 주입되기 쉬운 이슈를 선정하였다. 이는 논쟁적인 이슈를 잘 활용하지 않는 이유로 교사의 특정 가치관이 주입될 수 있다고 응답한 것과 상반된다. 그들은 논쟁적인 이슈를 수업에서 다루는 것이 교사의 특정 가치관 주입 문제의 대안이 되는 것으로 인식했다.

논쟁 수업을 실행하기 위해 교사들 대부분이 준비 과정을 거치는데, 학생들이 직접 과제를 통해 조사, 또는 직접 찬성과 반대의 입장을 작성해 보도록 하거나 교사가 관련 자료를 수집하여 준비하는 것으로 나타났다.

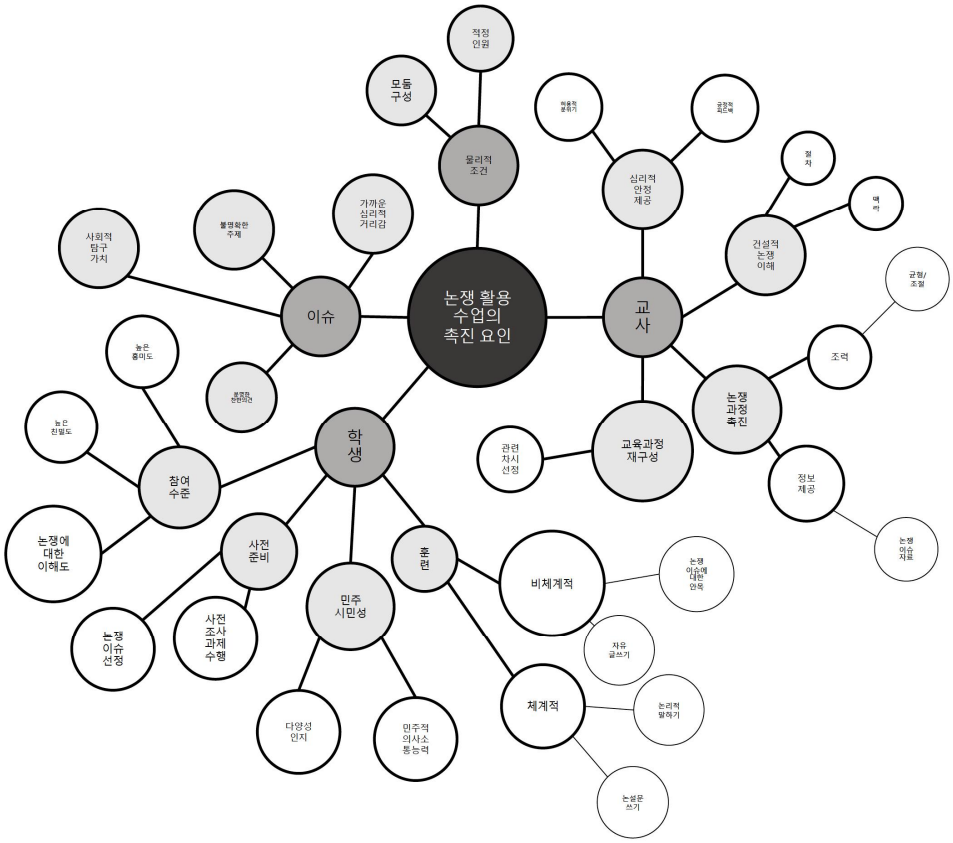
논쟁 수업을 위해 교사들은 학생들을 훈련하거나 별도의 훈련 없이 진행하는 것으로 나타났다. 학생 훈련을 실시하는 교사들은 논쟁 수업과 별개로 자유롭게 자신의 의견을 제시할 수 있는 기회를 제공하는 비체계적인 교육을 하거나 의견과 함께 이유를 말하기, 논설문 작성하기와 같은 체계적인 교육을 실시하였다.

논쟁을 수업에 적극적으로 참여하는 교사들이 인식하고 있는 논쟁 수업에서 이상적인 교사의 역할은 첫째, 조력자이다. 그들은 논쟁 수업의 원활한 진행을 위해 조력하고 촉진하는 역할이 필요하다고 하였다. 둘째, 정보 제공자이다. 학생들의 이해도와 흥미도를 높이기 위해 교사는 좋은 논쟁 이슈를 찾아 제공해야 한다고 하였다.

논쟁 수업의 조건은 심리적인 것과 물리적인 것으로 분류되었다. 논쟁 수업에서는 허용적이고 편안하며 자유로운 분위기, 중립적인 평가와 분위기, 절대적인 가치의 엄수와 같은 심리적인 조건이 필요하다는 의견이 있었다. 또한 원활한 의사소통을 위한 자리 배치와 최소한의 학급당 인원수 확보와 같은 물리적인 조건이 필요하다는 의견이 있었다.

논쟁 이슈를 수업에 적극적으로 활용한다고 응답한 교사들은 건설적

논쟁과 일반적인 논쟁 방식의 차이점을 어느 정도는 인식하고 있지만 명확하게 구분하지는 못하였다.



[그림 Ⅳ-13] 건설적 논쟁 활용 수업의 촉진 요인 개념 지도

논쟁 이슈를 수업에 적극적으로 활용하고 있는 교사들의 인식을 개념 지도로 나타낸 본 결과를 통해 논쟁 이슈 수업에 교사가 직접적으로 참여하기보다는 학생들에게 더 많은 역할을 부여해 수업을 진행한다는 것을 확인할 수 있었다. 교사는 논쟁이 일어나기 이전에 물리적인 환경을 조성하고 이슈와 그에 대한 정보를 제공하며 논쟁 중에는 초기 논쟁 과정에서 일어날 수 있는 문제나 어려움을 도와주는 촉진자이자 안내자로서 수업에 참여하는 것으로 나타났다.

3. 논의

본 연구는 사회적 상호의존성 이론을 도덕 발달 이론과 연결하고 도덕교육 방법으로서 건설적 논쟁의 도덕 발달과의 연관성에 초점을 맞추어 실행되었다.

본 절에서 연구자는 세 가지 연구 문제에 대한 결과를 토대로 건설적 논쟁의 효과성을 논하며, 그것이 앞으로의 도덕과 교육에 어떠한 가능성과 시사점을 주는지를 비롯하여 도덕교육의 방향을 논의할 것이다.

1) 건설적 논쟁이 초등학생의 윤리적 기술 향상에 미치는 영향

본 연구에서 양적 연구는 초등학생을 대상으로 한 건설적 논쟁이 윤리적 기술 향상에 미치는 영향을 알아보기 위하여 총 6회, 12차시의 도덕 수업을 진행한 후, '관점 채택', '법과 질서 지향', '도덕적 자기 인식'의 3 요인으로 구성된 문항지의 응답 결과를 토대로 그 효과성을 입증하고자 하였다.

건설적 논쟁을 통해 도덕 수업에 참여한 학생들은 개별 학습에 참여한 학생들보다 윤리적 기술이 더 향상할 것으로 기대했다. 이와 같은 연구 문제는 건설적 논쟁과 윤리적 기술 척도 사이의 통계적으로 유의미한 상관관계를 통해 입증되었다. 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 개별 학습 조건의 학생들에 비해 윤리적 기술 점수가 훨씬 높았다. 또한 사후 검사에서 두 집단 간 효과 크기가 1.23(effect size, Cohen's *d*)으로 프로그램의 효과성이 통계적으로 유의미하게 나타났다. 이는 건설적인 논쟁을 통해 협동적으로 학습하는 것이 윤리적 기술을 향상시키는 데 있어 강하고 통계적으로 유의미한 영향을 미친다는 것을 보여준다. 이 연구의 결과는 건설적인 논쟁이 학생들이 도덕 발달에 강한 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 보여줌으로써 건설적 논쟁이 도덕 발달에 직접적인 영향을 미치는 도덕 교육방법임이 입증되었다.

또한 반복 측정 분산 분석(RM-ANOVA)을 사용한 데이터 분석은 건

설적 논쟁의 효과성을 통계적으로 더욱 강화하였다. 윤리적 기술에 대한 시기의 주효과는 유의하지 않았지만, 건설적 논쟁 참여 여부에 따른 시기의 주효과는 유의하게 나타났다. 즉, 건설적 논쟁에 참여한 학생들과 개별 학습 조건의 학생들은 사전 사후 검사 결과에서 뚜렷한 차이가 나타나 집단 요인이 초등학생의 윤리적 기술에 통계적으로 유의한 영향이 있음을 시사하였다.

윤리적 기술 발달에 대한 건설적 논쟁의 구성 요소별 영향력을 이해하기 위해 윤리적 기술의 하위 요인인 관점 채택, 법과 질서 지향, 도덕적 자기 인식의 세 가지 요인에서의 통계적인 효과를 분석하였다.

검사 시기에 따른 윤리적 기술 요인별 비교 결과를 보면, 관점 채택 요인에서 집단 요인 및 검사 시기의 주효과가 유의하게 나타났다. 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 시간이 흐르면서 더 다양한 관점을 채택하고 그것에 더 깊이 공감하였다. 이와 같은 사실의 근거는 건설적 논쟁의 단계에서 찾을 수 있다. 건설적 논쟁은 각자의 입장을 옹호하면서 상대 입장을 비판적으로 분석하고 반박한다. 동시에 논쟁의 이슈를 반대 관점에서 옹호하는 과정을 통해 양쪽 관점에서 모두 바라보고 가능한 최상의 합리적인 판단에 관한 합의에 이르기 위해 최상의 추론을 종합하는 방법을 배운다. 관점 채택의 단계는 학생들이 다른 논쟁이나 토론과는 구분되는 방법으로서, 건설적 논쟁의 특성을 이해할 수 있는 가장 강력한 것이다. 이로써 학생들은 다른 논쟁이나 토론, 개별 학습처럼 하나의 입장을 심화하고 강화하는 것이 아니라 다양한 입장을 충분히 이해해야만 최상의 판단에 이를 수 있다는 사실을 인식하고 논쟁 이슈에 대한 다양한 측면을 고려하며 공감하게 된다.

법과 질서 지향에서 역시 집단 요인의 주효과가 매우 유의미하게 나타났다($p<.001$). 이와 같은 결과는 건설적 논쟁에 참여한 학생들이 건설적 논쟁의 절차에 따르고 다양한 입장을 객관적인 정보를 통해 입장을 확인하며 하나의 합의된 결정에 이르는 일련의 과정에 속하게 된다는 점에서 예측할 수 있다. 또한 학생들은 건설적 논쟁에서 협동적으로 구조화된 논쟁에 참여할 때 개별적인 책임이 더욱 강해진다. 논쟁의 목적은

개별 성원을 더욱 강한 개인으로 만드는 것이다. 건설적 논쟁에 참여한 학생들이 논쟁 절차에 각자 각 단계에서 이론적 근거를 들어 다른 사람들의 이해를 도우며 집단의 결정에 적극적으로 동참한다는 사실은 본 연구 결과에서 건설적 논쟁이 학생들의 법과 질서 지향에 충분히 효과가 있음을 뒷받침해준다.

도덕적 자기 인식 요인의 사후 점수를 분석한 결과, 두 집단 간 유의한 차이가 발견되었다. 이와 같은 결과는 건설적 논쟁에서 참가자 사이의 대인관계의 질이 향상되고(Chen & Tjosvold, 2006; Tjosvold et al., 1998) 심리적인 건강이 증진되는 실험 연구 결과(Tjosvold et al., 2008)와 관련된다. 왜냐하면 사람은 누구나 관계를 통해 자기 자신을 인식하기에 대인관계의 질은 자신을 도덕적으로 좋은 사람이라고 인식하는 데 결정적인 역할을 하며, 이는 심리적인 건강과도 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이다.

본 연구에서 연구자는 건설적 논쟁의 윤리적 기술에 대한 효과성을 입증하기 위해 수량적인 분석과 함께 질적 분석을 실시하였다. 실험 집단의 총 6회 수업에 대한 질적 분석을 통해 건설적 논쟁에서 일어나는 도덕 발달의 구체적인 모습을 직접 확인할 수 있었다. 질적 분석을 위한 인터뷰에서 학생들은 관점을 바꾸어 토론하는 단계를 가장 많이 언급하고 그에 대해 매우 긍정적인 느낌을 보고하였다. 건설적 논쟁의 단계에서 관점 채택의 과정을 통해 학생들은 자신의 생각을 돌이켜 보고, 다양한 관점을 충분히 고려하는 태도가 형성되었다. 또한 건설적 논쟁 과정을 전사한 자료에서는 인간 및 자기중심적이고 경제적인 입장이 아닌, 동물권에 보다 초점을 맞추어 모든 참여자가 머리를 맞대고 논쟁 이슈에 대한 합리적인 해결 방안을 모색하는 모습을 관찰할 수 있었다. 그리고 건설적 논쟁 과정에 참여한 모든 학생은 초기 결론에 대한 주장과 근거에서 벗어나, 건설적 논쟁의 단계에서 수렴한 의견의 다양한 측면을 고려하여 논쟁 이슈에 보다 근본적으로 다가갔다.

본 연구의 결과에는 통제 집단의 학생들의 실제 학교생활에서 발생한 갈등이 영향을 미친 것으로 예측할 수 있다. 실험 연구 기간은 2학기가

끝나갈 즈음으로, 6학년의 경우 각종 학교폭력과 같은 갈등이 많이 발생하는 시기이다. 실제로 통제 집단에서는 학교폭력 문제가 발생하여 어려움을 겪었다. 동일한 윤리적 기술 수준의 학급을 무작위로 구분하였음에도 불구하고 실험 집단은 갈등의 문제를 극복하였지만, 통제 집단은 학교폭력 사안이 발생하는 결과가 나타났다. 학교폭력 문제 발생이 통제 집단의 윤리적 기술 저하에 영향을 미쳤을 것이라고 예상할 수도 있지만, 동시에 건설적 논쟁이 학교폭력을 예방하는 효과가 있었음을 암시하기도 한다.

실제로 건설적 논쟁이 학교에서 발생하는 폭력을 예방하고 평화적인 교실 분위기를 만드는 데 효과가 있음이 실험 연구를 통해 입증되었다. 협상이 필요한 상황에서 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 더 건설적인 전략(effect size=1.60)을 사용했으며 갈등에 대해 긍정적인 태도를 보였다(effect size=1.07). 또한 교사들이 처리해야 할 징계 문제가 60%가량 감소했으며, 관련 민원도 90%가량 줄었다(Johnson & Johnson, 2014: 229).

이 논문의 발견은 협력과 건설적 논쟁이 도덕 발달에 미치는 영향에 관한 과거의 연구와 일치한다. 본 연구에서의 실험 집단에 나타난 윤리적 기술의 효과 규모는 건설적 논쟁이 초등학생의 도덕 발달에 매우 긍정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 개별 학습을 통해 도덕 수업에 참여하는 학생들이 도덕 발달에 고전할 수 있다는 것을 암시한다. 이는 건설적 논쟁에 참여하는 개인이 동의 추구(effect size=.84), 토론(effect size=1.38) 또는 개별 학습(effect size=1.10)에 참여하는 개인보다 더 높은 수준의 추론과 메타 인지적 사고를 사용하는 것으로 귀결된다(Johnson & Johnson, 2009). 또한 건설적 논쟁 가운데 경험하게 되는 협동적인 경험과 대조적인 결론에 대한 교환의 효과성을 통해 구체적으로 이해할 수 있다. 머레이(Murray, 1972, 1982)는 협동적인 경험을 마친 후에 행해진 사후 검사에서 보존 개념 이해에 상당한 진전이 있었음을 발견했다. 로이와 호위(Roy & Howe, 1990)는 도덕적 추론에 대한 일련의 연구에서 대조적인 결론의 교환이 도덕적 추론에서 진전을 이룬다는 것을 발견했으며,

데이먼과 킬렌(Damon & Killen, 1982)은 결론을 대조하는 것이 개인적 적대감을 유발했을 때는 인지적 발달 및 도덕 발달에 대한 이득이 상실되었다는 사실을 밝혀냈다. 따라서 민주주의를 위한 교육에서 논쟁의 주제를 다루고 논쟁과 갈등의 도덕 발달에의 효과성을 높이기 위해서는 학교 내에서 경쟁적이고 개인주의적인 학습은 최소화되어야 한다.

본 연구에서 건설적 논쟁이 윤리적 기술의 향상에 미치는 효과를 입증해 낸 이와 같은 결과는 그 동안 사회적 상호의존성 이론에 한정되어 있었던 건설적 논쟁 이론의 범위를 확장한다. 또한 경험적 연구를 통해 도덕 발달의 구성 요소가 어떻게 강화될 수 있는 지에 대한 중요한 정보를 제시하고 도덕교육과 관련된 학자 및 교사들에게 학생들의 도덕 발달을 촉진하는 구체적인 방법을 제공한다.

2) 건설적 논쟁이 초등학생의 사회적 상호의존성에 미치는 영향

본 연구에서 연구자는 건설적인 논쟁의 사회적 상호의존성에 대한 영향을 연구 문제로 설정하였다. 이에 본 연구자는 이 연구 문제를 양적 분석과 질적 분석의 두 가지 방법으로 입증하고자 하였다.

건설적 논쟁은 협동적인 맥락을 기본으로 하기에 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 개별 학습에 참여한 학생들보다 긍정적 상호의존성이 더 향상할 것으로 기대했다. 사전 사후 검사 결과, 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 긍정적 상호의존성 수준에 양적으로 유의한 차이를 보였다. 또한 사후 검사에서 실험 집단과 통제 집단의 효과 크기가 1.56(effect size, Cohen's *d*)로 나타나 프로그램의 효과성이 입증되었다.

연구자는 건설적 논쟁이 진행되는 동안의 담화내용에 대한 전사 자료와 관찰을 통해 건설적 논쟁의 중심 현상에 대한 반응을 살펴보고 이를 패러다임으로 조직화하였다. 건설적 논쟁의 갈등 상황은 초기에 긍정적인 상호의존적인 상태와 부정적인 상호의존적인 상태를 모두 발생시킨 것으로 나타났지만, 점차 부정적인 상호의존적 상태에서도 웃음, 존중, 동의 등과 같은 긍정적인 상호의존적 상태가 동시에 나타나는 것을 확인

할 수 있었다. 또한 건설적 논쟁의 부정적인 상호의존적 상태는 최종 결론에 도달하고자 하는 중심 현상에 대해서 부정적으로 작용하기보다는 다양한 의견을 제시하고 반박하는 가운데 긍정적으로 작용하였다. 그것은 건설적 논쟁의 마지막 단계에서 학생들은 자신을 제외한 3명의 학생들이 언급하였던 내용을 사용하여 최종 결론을 내는 데 제시하는 담화 내용을 통해 확인할 수 있었다. 이는 다양한 관점을 채택하여 가장 좋은 결론에 도달하는 데 있어서, 각자의 주장과 의견이 소중하게 활용된다는 것을 보여준다. 즉, 건설적 논쟁이 6회 차에 이르렀을 때 학생들은 갈등과 다양한 관점이라는 부정적인 상호의존적 상태를 보다 긍정적으로 받아들여 그들이 궁극적으로 도달하고자 하는 최종적인 합의안이라는 중심 현상에 더욱 집중했다.

건설적 논쟁 과정에서 일어나는 담화를 분석한 결과, 핵심 범주는 '갈등과 불일치를 협동적으로 관리하기'이며, 그에 대한 속성은 '협동적 맥락', '긍정적 상호의존성', '문제 해결 의지'로 나타났다. 초기의 인지적인 갈등과 대립은 건설적 논쟁의 단계 중 '관점 채택' 과정에 대한 인식을 통해 해소되는 것으로 파악되었다. 즉 학생들은 대립의 상황을 하나의 경향성이 아닌 과정으로 받아들이고 최종안에 도달하는 데 있어 필수적인 것으로 인식하였다. 또한 관찰을 통해 연구자는 학생들이 웃음, 어조, 적극성 등과 같은 간접적인 상호작용을 통해 긍정적으로 상호 의존하는 것을 확인할 수 있었다. 질적 분석 결과와 관찰 결과를 토대로 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 건설적 논쟁 과정에서 협동적 맥락이 계속 유지되는 가운데 문제를 해결하고자 하는 높은 의지로 긍정적인 상호의존성을 나타내는 것을 확인할 수 있었다.

또한 학생 인터뷰의 질적 분석 결과, 건설적 논쟁에 참여한 학생들에게서 친사회적 행동과 자기 효능감이 두드려졌다. 친사회적 행동은 긍정적인 관계의 인식 결과로 보인다. 전사한 내용을 토대로 한 개방 코딩 결과에서는 지원, 격려, 갈등 관리, 개별 책임, 긍정적 반응, 사과, 이해, 촉진, 존중 등의 긍정적인 경험이 나타났으며, 이것이 긍정적인 관계 인식과 친사회적 행동으로 이어졌음을 예측할 수 있었다. 자기 효능감은

건설적 논쟁 과정에서 경험한 긍정적인 상호의존성이 공동의 목표에 대한 참여 학생들이 최종 합의한 의견에 대해 성공적인 성취감을 얻음으로써 발생한 결과로 해석된다.

따라서 건설적 논쟁 과정을 통해 최종 결론에 도달하고자 하는 공동의 목표를 인식하며 협력하는 것은 건설적 논쟁의 핵심이며 이것이 학생들의 긍정적인 상호의존성 향상으로 이어졌다는 것을 예상할 수 있다. 또한 갈등이 발생하는 상황을 경쟁의 방법이 아닌 협동적으로 이끌어 나가는 건설적 논쟁의 특성 역시 이에 영향을 미친 것으로 보인다. 관점 채택의 과정은 논쟁 상황에서 마주하게 되는 다양한 측면을 인식하게 함으로써 갈등 그 자체에 집중하는 것이 아니라 그 상황을 넘어 서로가 합의할 수 있는 최종적인 결론에 도달하는 것에 더욱 집중하도록 한다. 그렇기에 학생들은 건설적 논쟁 학습에 여러 번에 걸쳐 참여하며 점차 관점 채택 이전의 과정에서 의견이 대립되는 상황에서도 긍정적으로 상호작용할 수 있었던 것으로 보인다.

이와 같은 결과는 사회적 상호의존성 이론을 입증한다. 건설적 논쟁에서 최종 합의안에 도달하는 일련의 과정들은 경쟁이 아닌 협동적인 맥락을 제공한다. 이에 따라 건설적 논쟁에 참여하는 학생들은 협동적으로 연결된 다른 개인들과 최종 합의안이라는 목표를 달성하기 위해 촉진적 상호작용을 하며 서로 노력한다. 건설적 논쟁에 참여하는 학생들 간에서 이와 같은 촉진적인 상호작용이 주로 일어나는 것을 목격하였으며, 기본적으로 제시되는 갈등의 상황과 인지적 갈등을 상쇄할만한 긍정적인 상호의존성을 나타냈다. 이에 반해 상대방의 노력을 방해하거나 비효율적으로 행동하는 것은 관찰되지 않았다. 또한 건설적 논쟁에 참여한 학생들은 다양한 측면의 유도성을 보여줬다. 초기 단계에서는 서로를 격려하며 지원함으로써 목표 달성을 촉진하였고, 최종 합의 단계에서는 초기에서의 입장이 아니라 다른 학생들의 의견, 생각, 근거를 활용하여 자신의 생각을 제시하였다.

이 연구는 중립적인 상호의존성 상태에서 개별적으로 학습하는 학생들을 긍정적인 상호의존성에서 건설적 논쟁에 참여하는 학생들과 비교하

여 도덕 발달 영역에서 특정한 윤리적 기술 발달을 관찰함으로써 건설적 논쟁에 관한 이전의 연구를 확대하였다. 본 연구는 건설적 논쟁이 학생들의 윤리적 기술과 긍정적인 상호의존성을 향상하는 효과가 있음을 입증하였다. 또한 윤리적 기술과 긍정적인 상호의존성과의 상관성, 즉 건설적 논쟁의 협동적인 맥락과 갈등이라는 사회 심리학적 요소가 윤리적 기술의 향상이라는 도덕 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 사실을 통해 도덕교육 방법으로서의 건설적 논쟁의 위치를 확인할 수 있었다.

3) 건설적 논쟁의 실행 조건

초등교사를 대상으로 논쟁 이슈의 활용에 대한 심층 면접을 통해 연구자는 다음과 같은 건설적 논쟁의 저해 요인과 촉진 요인을 제시하고자 한다.

첫째, 건설적 논쟁을 교실 상황에 적용하는 것을 방해하는 저해 요인이다. 교사들은 논쟁을 활용한 수업의 저해 요인을 시간과 공간의 부족, 가정에서의 부모의 편협한 가치관과 민주시민교육의 부재, 교사의 역량 부족, 학생의 이해력 부족과 낮은 수준의 민주적 태도, 관련 교육과정의 부재라고 인식하고 있었다.

둘째, 건설적 논쟁 활용 수업의 촉진 요인이다. 교사들은 적정인원으로 구성된 모둠 구성, 사회적 탐구 가치가 있는 논쟁 이슈 준비, 교사의 촉진적이고 전문적인 역량, 학생의 참여 수준과 민주적인 시민성 및 훈련을 논쟁 활용 수업의 촉진 요인으로 인식했다.

이와 같은 건설적 논쟁의 저해 요인과 촉진 요인을 바탕으로 다음과 같이 건설적 논쟁을 실행하기 위한 조건을 제시하고자 한다.

첫째, 물리적인 조건을 충족시켜야 한다. 교사들은 논쟁 이슈를 도덕 수업에 적용하기 어려운 이유로 시간적, 공간적인 제약을 들었다. 또한 모둠의 크기와 교실 정렬의 구조화가 필요하다고 하였다. 이와 같은 물리적인 조건을 확보하기 위해 교사는 협동학습 집단을 4명으로 구조화하여야 한다. 건설적 논쟁을 적용한 도덕 수업에서는 4명으로 구성된 모둠에서 2

명이 한 팀이 된 각 집단에서 각자의 입장을 옹호하게 된다. 건설적 논쟁을 위해 사용할 수 있는 시간이 짧을수록, 학습 집단의 크기가 작은 것이 좋다. 학습 집단이 작으면 구성원들의 발언 기회가 많아지며 책임감이 커진다. 반면에 집단의 크기가 증가하면 구성원들 사이의 대면적 상호작용이 감소하여 친밀감이 줄어들며, 지지도 약해진다. 또한, 집단 구성 시 교사는 이질적인 집단으로 구성하는 것이 더 낫다(Webb, 1989). 논쟁의 잠재력을 높이기 위해 각 학습 집단에 속하는 학생의 이질성을 극대화하여 각기 다른 성취 수준의 학생이 함께 활동하도록 해야 한다. 집단 성원 간의 이질성은 다른 시각과 관점이 자연스럽게 발생하는 가능성을 높인다. 여러 가지 원인에 의해 고립된 학생이 있다면 교사는 그 학생을 외향적이고 우호적이며 또래를 잘 수용하는 학생과 같은 집단에 속하도록 주의를 기울여 그 학생을 배정해야 한다. 그러나 이질성을 극대화하는 방법에 대해 의문이 들 때는 학생을 무작위로 집단에 배정하는 것이 좋다(Johnson, 2015: 133). 각 집단은 서로 가까이 앉아서 자료를 공유하고, 서로 조용히 이야기하고, 모든 집단 성원과 시선을 마주칠 수 있도록 물리적인 공간을 구성하는 것이 좋다. 시간적인 제약을 극복하기 위해서 건설적 논쟁이 이루어지는 각 단계별 시간을 교사가 개입하여 통제하는 것이 좋으며, 시간적인 제약이 없는 온라인을 통해 건설적인 논쟁을 활용하는 것이 대안이 될 수 있다. 그러나 온라인에서 건설적 논쟁을 활용하는 데 있어서는 새로운 조건의 적용이 필요하다. 로제스와 그 동료(Roseth, Saltarelli, & Glass, 2011, Saltarelli & Roseth, 2014)는 온라인에서 건설적 논쟁 활용을 조사하는 연구를 수행한 결과, 동시적 온라인 조건에서는 학생의 100%가 논쟁 절차를 완료한 반면, 비동시적 온라인 조건에서는 학생의 62%만이 논쟁 절차를 완료했다. 이를 통해 교과 시간 외, 공간적인 제약이 없이 온라인에서 건설적 논쟁을 수행하기 위해서는 동시적 온라인 조건을 충족할 수 있는 온라인 플랫폼을 적용해야 한다는 시사점을 얻을 수 있다. COVID-19로 온라인 플랫폼 사용이 보편화되고, 비대면 수업이 일상이 된 반면, 생활지도 및 인성 지도가 어려운 오늘날의 상황에서 도덕 발달을 위한 효과적인 도덕교육의 방법론으로서 온라인에서 건설적 논쟁

의 적용이 그 대안이 될 수 있을 것이다. 이처럼 적절한 온라인 플랫폼을 이용하여 건설적 논쟁을 적용한 도덕 수업을 실행한다면, 물리적인 한계를 극복할 수 있다는 장점이 있지만, 동시에 고려해야 할 점은 무엇이며, 그 한계는 무엇일지도 추후 연구와 논의가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 심리적인 조건을 충족시켜야 한다. 논쟁적인 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사들은 논쟁적인 이슈를 수업에 적용할 때 교사가 촉진자이자 안내자로서 역할을 한다고 응답했다. 건설적 논쟁 학습은 협동적 맥락을 유지할 때, 그 긍정적인 효과를 극대화할 수 있다. 협동학습 집단에서 발견한 긍정적인 결과는 집단 간 협동을 구조화함으로써 확장할 수 있다. 교사는 이를 위해서 피드백을 주고, 다른 집단 성원을 도울 수 있도록 권면해야 한다. 또한 학생들의 행동을 모니터하면서 이를 객관적인 칭찬에 활용함으로써 학생들의 긍정적인 행동을 촉진해야 한다. 학생들의 아이디어에의 기여, 질문하기, 감정을 표현하기, 경청하기, 지지와 수용을 표현하기, 온정과 호의를 표현하기, 참여를 권장하기, 요약하기, 이해를 점검하기, 농담이나 긍정적인 반응을 통해 긴장을 완화하기 등과 같은 긍정적인 행동을 빈도의 데이터화를 통해 공유하고 상담 자료로 활용한다면 건설적 논쟁의 협동적인 맥락을 확장시키고 학급을 긍정 공동체로 이끌 수 있을 것이다.

또한 교사는 안내자로서 건설적 논쟁의 과정과 유의사항을 안내하고 학생의 행동을 평가할 기준을 명확하게 설명해야 한다. 교사는 학생이 과제에 대해 명확하게 알고, 수업 목표를 이해할 수 있도록 학업 과제를 설명해야 한다. 또한 과제에 대한 설명, 협동 기술, 각 입장에 대한 설명, 참고 자료를 입장별로 제공해야 한다. 그리고 옹호와 비판의 목적은 상대방을 이기는 것이 아니라 여러 행동 방안의 강점과 약점을 명료화하여 최상의 합리적인 판단을 내리는 것에 대한 공동 합의를 이뤄내는 것임을 학생들이 이해하도록 안내하는 것이 중요하다. 협동적으로 구조화된 수업에서의 평가는 기준 지향적이어야 한다. 따라서 수업 시작 전에 교사는 학생의 활동을 평가할 기준을 명확하게 설명해야 한다.

논쟁 이슈를 수업에 적용하는 것을 어렵게 여기는 교사나 적극적으로

적용하는 교사 모두가 논쟁 이슈 수업에 대한 교사의 역량을 인식하는 것으로 나타났다. 그러나 이와 같은 교사의 역할은 건설적 논쟁에 대한 교사의 특별한 역량의 문제가 아니라 건설적 논쟁에 대한 명확한 이해를 통해 완수할 수 있다. 논쟁 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사들은 디베이트와 건설적 논쟁의 차이를 인식하지 못했다. 건설적 논쟁은 협동적인 맥락 안에서 관점 채택의 과정을 통해 최종적인 합의안을 구성하는 것을 목적으로 한다는 면에서 디베이트와는 다르다. 많은 환경에서 개인은 논쟁적 이슈로 어려움을 겪을 수 있다. 논쟁 절차가 논쟁적 이슈를 논의하는 데 유용할 수 있음에도 불구하고, 논쟁적인 이슈 자체가 건설적인 논쟁과 동일한 것은 아니다. 논쟁적 이슈는 사회가 합의점을 찾지 못한 이슈로, 그 이슈를 다루기 위해 제안된 각각의 방식은 열렬한 지지자와 단호한 반대자를 가지고 있을 정도로 매우 중요한 것으로 여겨진다(Johnson & Johnson, 2007). 그러나 지적 갈등을 건설적으로 관리하는 방법을 배우는 것은 자동적으로 이루어지지는 않는다. 그것은 갈등을 구조화한 건설적 논쟁에 참여함으로써 발생한다. 교사가 건설적 논쟁이 협동적인 맥락 가운데에 이뤄져야 한다는 기본적인 이해력을 갖고 있다면, 건설적 논쟁의 긍정적인 측면을 쉽게 발견할 수 있을 것이다. 이는 건설적 논쟁이 도덕교육을 수행하는 데 있어서 누구나 쉽게 접근할 수 있는 효과적인 방법론임을 입증한다.

셋째, 건설적 논쟁을 위한 협동 기술을 가르쳐야 한다. 협동 기술에 있어서 가장 기본적인 것은 모든 당사자가 달성하고자 하는 공동의 목표에 대한 명확한 인식이다. 단순히 공동 과제를 부여하는 것만으로 협동이 이루어질 것이라는 것은 지나친 기대이다(Alexander, 2006; Bennett & Cass, 1989; Blatchford & Kutnick, 2003; Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999; Kumpulainen & Wray, 2002). 공동의 과제는 다양한 정보와 신념을 가지고 있는 학생들에게 인지적인 갈등을 일으킨다. 갈등을 건설적으로 관리하는 역량을 배우는 것은 학생들에게 자동적으로 이루어지지 않는다. 갈등이 긍정적인 결과를 낳기 위해서는 상황을 구조화하여야 한다. 이에 건설적 논쟁은 문제에 대한 해결책, 문제를 해결

하기 위해 취해야 할 최선의 합리적인 행동 방안, 모든 관점을 반영하는 최선의 공동의 합리적 판단으로 이루어진 합의에 도달하도록 요청함으로써 갈등을 구조화한다(Johnson, 2015: 32). 따라서 교사는 학생들이 건설적 논쟁을 실시하는 목표를 명확하게 인식할 수 있도록 그 과정을 설명하고 그 과정 가운데 참여하는 연구자, 옹호자, 학습자, 관점 채택자, 종합자와 같은 역할을 채택할 수 있도록 촉진해야 한다. 또한 논쟁의 목적은 이기는 것이 아니라는 것, 그리고 사람이 아닌 아이디어에 비판적이어야 한다는 규범을 따르고 내면화할 수 있도록 도와야 한다.

논쟁 이슈를 수업에 적극적으로 활용하는 교사들은 학생들이 논리적으로 사고하거나 자신의 생각을 자유롭게 표현하도록 직·간접적인 훈련을 하고 있다고 응답하였다. 그러나 이는 건설적 논쟁 과정에 참여하는 동안 자연스럽게 익힐 수 있다. 왜냐하면 건설적인 논쟁은 건설적인 지적 갈등에 관여하는 데 필요한 역량을 갖출 수 있도록 지적 갈등을 구조화하여 설계된 탐구 기반 옹호의 한 형태이기 때문이다. 사회 인지 이론은 협동을 의도하는 결과를 위해 집단이 신념을 공유하는 것으로 간주한다(Bandura, 2000). 이와 같은 관점에서 협동은 모델링, 코칭, 비계 설정(scaffolding)을 포함한다(Lave & Wenger, 1991). 따라서 협동에 참여하는 개인은 인지적으로 정보를 기존의 인지 구조에 통합하고 기억에 보존할 수 있도록 연습하고 정보를 재구성한다(Wittrock, 1990). 이를 위해 가장 효과적인 방법은 협동 과정에 참여하는 다른 참가자들에게 정보에 대해 설명하는 것이다(Johnson, 2015: 7에서 재인용). 건설적 논쟁에서 참가자들은 정보를 조직화하여 결론을 도출하고 자신의 옹호할 입장을 준비하게 된다. 또한 자신의 입장을 제시하고 자신의 입장에 가해지는 반대 논증을 반박하며 반대되는 관점을 채택하는 과정에 참여하면서 최상의 정보와 생각을 통합하는 합리적인 결론을 도출한다. 건설적 논쟁에서 최상의 결론을 위한 협동 과정에 참여하는 참가자들은 자신이 알고 있는 정보에 대해 탐구하여 설명하며 논증, 논박, 반박하고 다양한 정보를 통합하게 된다. 그러므로 교사는 협동 기술을 증진하기 위해 건설적 논쟁의 과정에서 탐구자로서의 역할을 잘 감당할 수 있도록 격려해야 한다.

학습 집단을 모니터할 때, 교사는 갈등을 다루는 기술이 부족하거나 다른 사람들과 효과적으로 의사소통하는 데 어려움을 느끼는 학생들을 종종 발견한다. 효과적이고 지속적인 의사소통은 논쟁 상황에서 갈등을 해결하는 데 매우 중요한 요소이다. 학생들은 갈등을 해결하기 위해 개방적이고 정직한 태도를 유지하며 다른 사람에게 정보를 알려주고 정보를 얻기 위해 의사소통해야 한다. 그러므로 건설적 논쟁에서 학생들 간의 의사소통이 원활하지 않거나 참여에 어려움을 겪는 학생들이 있을 경우, 교사는 학생들이 협력하기 위해 더 효과적으로 행동하도록 개입해야 한다. 갈등을 다루는 기술을 가르치는 가장 좋은 시기는 갈등이 발생했을 때이다. 그때 학생들은 갈등 기술의 필요성을 스스로 인식하며, 그것을 연습할 수 있다. 반대로 매우 효과적이고 능숙하게 행동한 학생들에 대해 피드백 함으로써 그것을 강화할 수 있다.

Ⅴ. 결론

본 연구의 주요 목적은 협동과 상호 존중을 바탕으로 하는 건설적 논쟁이 초등학교 학생들의 도덕 발달에 미치는 효과를 경험적으로 입증하는 것이다. 이를 위해 초등학교 6학년 학생을 대상으로 건설적 논쟁을 실시하고 윤리적 기술과 사회적 상호의존성의 발달 수준을 개별 학습 집단과 비교하였다. 또한 수업 참여 관찰과 심층 면접의 질적 분석을 통하여 실험 집단의 도덕 발달에 대한 양적 연구 결과의 신뢰성을 확보하고 우리나라 교실 조건에서의 건설적 논쟁의 실행 조건을 밝히고자 하였다.

그동안 도덕교육 이론은 갈등이 도덕 발달에 주는 유용성을 잘 포착하였지만, 협동적 맥락이 주는 긍정적인 측면을 적용할 만한 도덕교육 방법을 적용하는 데에는 소홀하였다. 이론가들은 도덕 발달 이론에 근거하여 도덕적 갈등을 적용한 도덕 딜레마 토론을 적용한 결과들을 통해 도덕적 행동을 위한 갈등의 효과를 밝혀왔다. 또한, 도덕교육에서 많은 연구자는 협동학습의 중요성을 강조하였다. 그러나 그들은 갈등과 협동학습을 모두 적용한 도덕교육 교수・학습 모형이나 방법을 제시하지는 못했다.

건설적 논쟁의 기초가 되는 현상은 갈등과 협동이다. 이에 본 연구는 건설적 논쟁이 초등학생의 사회적 상호의존성에 대한 효과성과 윤리적 기술을 통한 도덕 발달에의 효과성을 동시에 밝혀냄으로써 도덕교육에서 갈등과 협동적 맥락이 주는 유용성을 실증적으로 설명하고자 하였다. 또한 건설적 논쟁 과정은 도덕 교과의 교수・학습 모형 자체로 적용하는데 있어 수월한 절차를 제공하기에, 도덕 교과에의 구체적인 적용 방안과 그에 대한 효과성을 밝혀낸다면, 그동안 도덕교육 공동체에서 우려하여 왔던 도덕적인 행동의 실천과 도덕 발달에 대한 도덕교육의 한계점을 극복할 수 있는 대안적인 방법으로서 활용될 수 있을 것이라고 기대하였다.

본 연구에서 경험 연구는 사전 검사 결과 동질성을 보이는 집단을 각각 실험 집단, 통제 집단으로 선정하여 이루어진 도덕과의 4개 단원에서 적용할 수 있는 6개의 토론 주제에 대한 총 12차시 수업을 통해 시행되었다. 실험 집단으로 선정된 학급은 건설적 논쟁의 5단계를 그대로 적용

한 수업의 과정에 따라, 토론 주제에 대한 건설적 논쟁에 참여하였다. 통제 집단으로 선정된 학급은 동일한 주제에 대하여 상호작용이 없는 개별화 학습 활동에 참여하여 최상의 해결책을 개별 보고서에 작성하였다.

실험 집단과 통제 집단의 학생들에 대하여 나바이즈와 그 동료에 의해서 제작된 학생 경험 질문지의 수정판을 통해 관점 채택, 법과 질서 지향, 도덕적 자기 인식의 세 가지 요인을 포함한 윤리적 기술의 발달 정도를 측정하고 존슨과 노렌-헤바이젠이 개발한 사회적 상호의존성 척도를 통해 협동, 경쟁, 개인주의의 학생 태도 변화를 측정하였다.

사전 검사 결과를 통하여 실험 집단과 통제 집단의 윤리적 기술과 사회적 상호의존성의 동질성을 확인한 결과, 각 집단들의 평균과 표준편차에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이에 따라 두 집단 간 낮은 효과 크기가 나타남으로써 두 집단 간 동질성을 확보하였으며 건설적 논쟁을 독립 변인으로 설정할 수 있었다.

사후 검사 결과를 통하여 건설적 논쟁의 윤리적 기술 발달에 대한 효과는 유의한 효과 크기를 통해 검증되었다. 또한 윤리적 기술의 3 요인별 검사 결과에서도 실험 집단과 통제 집단 간 유의한 차이가 발견되었다. 관점 채택, 법과 질서 지향, 도덕적 자기 인식의 각 요인에서 두 집단 유의한 차이가 나타났으며 독립 변인인 건설적 논쟁의 효과성이 높게 나타났다. 건설적 논쟁의 사회적 상호의존성에 대한 효과 역시 유의한 효과 크기를 통해 검증되었다. 실험 집단의 경쟁과 개인주의는 감소한 반면, 긍정적 상호의존성인 협동은 두 집단 점수 간에 유의한 차이가 나타나 건설적 논쟁이 긍정적 상호의존성 향상에 효과가 있음을 보여주었다.

건설적 논쟁이 학생들의 윤리적 기술과 긍정적 상호의존성의 향상에 효과적이라는 사실을 보여준 양적 연구와 함께 이루어진 수업 참여 관찰과 심층 면접을 통해 보다 구체적으로 건설적 논쟁의 효과를 확인할 수 있었다. 건설적 논쟁이라는 옹호 기반의 탐구 절차에 참여하는 학생들은 자신의 최선의 판단을 반영하는 합의가 이루어질 수 있도록 그룹 내의 상이한 관점과 정보를 상호보완적인 것으로 인식하고 탐구하였다. 이와

같은 정보의 상호의존성은 학생들이 논쟁 이슈에 대한 이해를 넓히기 위해 경쟁적 역학(예: 역량 위협)을 줄이고 협동적 역학(예: 정보 교환)을 증가시키도록 작용했다. 학생들은 자신의 입장을 옹호함으로 발생하는 갈등의 상황에서도 다양한 관점과 정보를 통해 최선의 합의에 도달하기 위해 웃음, 격려, 질문 등과 같은 긍정적인 상호의존성을 보이며 조화로운 분위기를 유지하였다. 또한 학생들은 초기에 도달한 최초의 관점에서 나타내었던 자기중심적, 인간 중심적, 물질주의에서 벗어나 보다 도덕적인 관점에 부합하는 최종 합의에 도달하였다.

윤리적 기술 및 그 하위 요인과 긍정적 상호의존성은 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다. 이와 같은 결과는 건설적 논쟁에 관한 기존의 연구를 강화하며, 도덕교육 방법으로의 긍정적인 학문적, 정서적, 사회적 영향을 입증함으로써 도덕 발달을 위한 도덕교육적 방법에 관한 이전의 연구를 확장한다.

본 연구의 질적 분석 연구는 관찰을 통한 학생 상호작용 분석, 학생 심층 면접, 교사 심층 면접의 세 가지 차원에서 이루어졌다.

도덕 수업에 참여하는 학생들의 상호작용을 건설적 논쟁의 단계별로 분석한 결과 핵심 범주는 '갈등과 불일치를 협동적으로 관리하기'이고, 그에 대한 속성은 협동적 맥락, 긍정적 상호의존성, 문제 해결 의지인 것으로 나타났다. 학생들은 도덕적인 문제에 존재하는 갈등과 불일치에 대하여 최종 합의안에 도달하는 것을 목표로 협동적으로 참여하였다. 이에 따라 건설적 논쟁은 협동적인 맥락을 계속적으로 유지하고, 긍정적인 상호의존성의 모습이 많이 나타나며, 문제 해결 의지가 높을 때가 가장 효과적이라고 결론을 내렸다.

6회의 건설적 논쟁에 참여한 학생들을 심층 면접한 결과, 건설적 논쟁 학습은 친사회적 행동, 관점 채택, 공동체적 정체성, 정의와 공정, 자신을 소중히 여기는 속성에 대해 학습자에게 유의미성을 보이는 것으로 나타났다.

논쟁적인 이슈를 수업에 잘 활용하지 않는 교사와 적극적으로 활용하는 교사를 대상으로 진행된 심층 면접 결과, 교사들이 인식하고 있는 건설적

논쟁의 저해 요인은 시간과 공간의 부족, 가정에서 부모의 편협한 가치관과 민주시민교육의 부재, 교사의 역량 부족, 학생들의 이해력 부족과 낮은 수준의 민주적 태도, 관련 교육과정의 부재였다. 교사들이 인식하고 있는 건설적 논쟁의 촉진 요인은 적정인원의 모둠, 가치있는 논쟁 주제, 교사의 촉진적이고 전문적인 역량, 학생의 참여 수준과 민주적인 시민성 및 훈련이었다. 이에 따라 한국 교육 현장에 건설적 논쟁을 실행하기 위한 조건으로 물리적이고 심리적인 조건의 충족, 학생들의 협동 기술이 요구되는 것으로 나타났다.

도덕 발달의 척도에 따라 나타난 강력한 효과 크기는 학생들이 건설적 논쟁을 통해 도덕적인 문제에 대해 배웠을 때 나타났다. 이와 같은 결과는 도덕교육에 건설적 논쟁을 활용할 가능성을 보여준다. 건설적 논쟁은 교사의 입장과 추구하는 가치가 학생들의 의사결정에 영향을 미치지 않고 논쟁을 수업에 적용하며 도덕적인 발달을 촉진할 수 있는 교육과정 기반의 이상적인 도덕교육 방법이다. 건설적 논쟁은 도덕교육 방법으로서 다음과 같은 장점이 있다.

첫째, 건설적 논쟁은 특정한 단계에 따라 진행되기에 그 자체로써 수업 모형이 될 수 있다. 그 동안 도덕교육에서는 협동학습의 중요성을 인식하고 이를 도덕교육에 적용하고자 노력했지만, 도덕교육의 특성에 합당한 협동학습 수업 모형을 제시하지 못했다. 건설적 논쟁 과정은 정의적이고 행동적인 측면을 발달시키는 데 한계를 나타낸 기존의 디베이트 수업 모형과는 달리 논쟁 이슈를 협동학습의 형태로 토론할 수 있는 수업 모형이 될 수 있다.

둘째, 건설적 논쟁은 교사의 역량이나 학생들에 대한 특별한 훈련이 요구되지 않는다. 수업이 진행되는 동안 교사와 학생들은 다른 교수·학습 방법과 차별된 건설적 논쟁 과정을 자연스럽게 이해하게 되며, 학생들은 최종 합의에 도달하기 위해 노력하면서 건설적 논쟁에서 요구되는 태도를 갖추게 된다.

셋째, 갈등을 통해 도덕적으로 발달할 수 있는 기회를 제공한다. 많은 사람들은 갈등이 부정적인 결과를 낳는 경향이 있으므로 피해야 하는 것

으로 받아들인다. 이에 수업에서 갈등을 일으키는 문제를 활용하기를 꺼려하는 교사들이 많다. 건설적 논쟁에서는 논쟁이라는 갈등이 존재하지만 그것은 학생들에게 부정적으로 작용하는 것이 아니라 도덕적인 문제를 해결하기 위한 필수적인 단계임을 인식하기에 자연스러운 현상으로 받아들인다. 또한 논쟁의 결과는 찬반 양측의 승패가 아니라 모든 참여자가 궁리해낸 문제 해결 방법이나 합의안이다. 어떤 하나의 의견이나 한 사람의 신념을 반영한 것이 아니기에 특정한 가치나 소수의 의견에 집중된다는 우려는 이에 따라 상쇄된다.

넷째, 학생들이 도덕적 문제에 대해 관심을 기울이게 한다. 건설적 논쟁에 도덕적으로 논쟁이 되는 다양한 주제를 적용하는 것은 학생들이 그것에 관심을 갖고 참여할 수 있는 소중한 기회를 제공한다. 이 연구는 학생들에게 도덕적이고 윤리적인 주제에 대해 교육할 때 그리고 교실에서 복잡한 문제들을 탐구할 때 건설적인 논쟁 절차의 힘을 보여준다. 교사는 이 절차를 교육 영역 전반에 걸쳐 쉽게 사용할 수 있어 사회 과목이든 과학 과목이든 다른 학문 분야이든 간에 학생들이 정보를 처리하는 깊이와 관심을 확장할 수 있다.

이처럼 건설적 논쟁은 학생들이 더 높은 수준의 도덕성을 갖추도록 촉진하는 능동적인 도덕교육을 이끄는 필수적인 방법이 될 것이다. 그러나 이것이 일반적인 도덕교육 방법으로 적용되기 위해서는 다음과 같은 후속 연구가 이루어져야 한다.

첫째, 건설적 논쟁의 도덕 발달에 대한 효과성을 입증하는 다양한 척도가 필요하다. 본 연구에서는 나바이즈와 그 동료에 의해 개발된 윤리적 기술 척도를 번안하여 사용하였다. 본 연구에서는 혼합 연구 방법을 적용하였지만 프로그램의 효과성을 입증하기 위한 데이터는 학생들의 설문 결과에 의존할 수밖에 없었다. 이에 건설적 논쟁의 최종 단계에서 학생들이 제출한 보고서를 토대로 도덕 발달을 가늠할 수 있는 분석 방법이 필요하다.

둘째, 건설적 논쟁의 도덕 발달과의 관련성을 더 깊이 있게 밝히는 이론적 연구가 필요하다. 건설적 논쟁의 도덕교육에의 실용화를 위해서 본

연구는 피아제, 비고츠키, 콜버그, 나바이즈를 비롯한 도덕 발달 이론 및 윤리적 기술과의 관련성을 논의하는 학문적 연구가 계속적으로 이루어져야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 초등학교 6학년 학생을 대상으로 그 효과성을 입증하였다. 이는 초등학교 6년 간의 도덕적·정서적 변화를 반영하지 못한다는 데 한계가 있다. 따라서 초등 저, 중, 고학년으로 세분화하여 효과성을 입증하고 이를 모두 포괄하여 논의하는 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

1) 단행본

교육부(2019), 「도덕5 교사용 지도서」, 서울: 교육부.

노경주・구정화・조영제・주은옥(2001), 「논쟁 문제 교육의 이론과 실제」, 서울: 원미사.

박성춘・이슬기(2016), 「다문화 시대의 통일교육:다문화 시대와 한국의 사회통합」, 파주: 집문당.

심성보(2014), 「민주시민을 위한 도덕교육」, 서울: 살림터.

이성진(2000), 「교육심리학 서설」, 서울: 교육과학사.

정창우(2004), 「도덕교육의 새로운 해법」, 파주: 교육과학사.

추병완(2011), 「도덕교육의 이해」, 고양: 인간사랑.

추병완(2017), "도덕 심리학의 새로운 동향과 도덕교육", 한국도덕윤리과교육학회 편, 「도덕심리학의 전통과 새로운 동향」, 파주: 교육과학사.

추병완・박보람・김하연(2019), 「건설적 논쟁학습의 이론과 실제」, 춘천: 춘천교육대학교 출판부.

2) 논문

김하연(2019), "건설적 논쟁학습의 도덕교육적 활용에 관한 연구", 한국초등도덕교육학회 하계학술발표논문집, 261-279.

김형렬・유가현・정진리(2020), "중·고등학교 도덕과 교과서에 나타난 민주 시민상의 변천 : 제3차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지", 「도덕윤리과교육」, 69, 375-410.

김회용(1999), "Amy Gutmann의 초등학교에서의 민주적 교육의 핵심가치와 교육 목적", 「초등교육연구」, 13(1), 31-46.

박아청(1998), "Erikson의 '아이덴티티'의 의미에 대한 일고찰", 「동서문화」, 30,

67-86.
심승환(2011), “시민 교육의 방향에 대한 교육철학적 고찰: 것맨과 하버마스를 중심으로”, 「교육사상연구」, 25(2), 91-122.
심승환(2020), “심의 민주주의에 기초한 민주시민교육의 방향에 대한 고찰: 것맨과 톰슨을 중심으로”, 「교육사상연구」, 34(3), 93-117.
유홍림(1997), “하버마스의 재구성적 정치이론”, 「한국정치연구」, 7, 115-136.
장명학(2003), “하버마스의 공론장 이론과 토의민주주의”, 「한국정치연구」, 12(2), 1-35.
정창우・김하연(2021), “논쟁 문제 수업에 대한 이해와 도덕 교사의 역할”, 「도덕윤리과교육」, 71, 245-271.
최윤정(2019), “건설적 논쟁의 도덕교육적 함의”, 「초등도덕교육」, 66, 1-30.
최윤정(2020). “건설적 논쟁 수업이 초등학생의 인성 발달에 미치는 효과”, 「초등도덕교육」, 67, 1-28.
최윤정・추병완(2020). “시민 심의를 위한 건설적 논쟁의 활용 방안”, 「초등도덕교육」, 2020 특집, 129-162.
추병완(2020), “논쟁 이슈 교수・학습에서 교사의 역할”, 「윤리연구」, 1(129), 23-50.

2. 국외

1) 단행본 및 번역서

Alexander, R. J. (2006), *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, York: Dialogos.
Allen, V. (1965), “Situational factors in conformity”, In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 133-175), NY: Academic Press.
Baron, R. A. (1990), “Conflict in organizations”, In K. R. Murphy & F. E. Saal (Eds.), *Psychology in organizations: Integrating science and practice* (pp. 197-216), NJ: Erlbaum.

Benware, C. (1975), *Quantitative and qualitative learning differences as a function of learning in order to teach another*, New York: Plenum Press.

Berkowitz, M. (2003), "The science of character education", In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 43-63), Stanford, CA: Hoover Press.

Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. (1985), "The process of moral conflict resolution and moral development", In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth* (pp. 71-84), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Berlyne, D. (1965), *Structure and direction in thinking*, New York: John Wiley and Sons.

Berlyne, D. (1966), "Notes on intrinsic motivation and intrinsic reward in relation to instruction", In J. Bruner (Ed.), *Learning about learning* (Cooperative Research Monograph No. 15), Washington, DC: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Bonica, L. (1990), "Interpersonal negotiation and pretend play", In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 55-77), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Branscombe, N., & Baron, R. (2017), *Social Psychology(14th eds.)*, New York: Pearson Education.

Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (1981), *Psychological reactance: A theory of freedom and control*, New York: Academic.

Brewer, M. B., & Brown, R. J. (1998), "Intergroup relations", In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 554-594), New York: McGraw-Hill.

Butera, F., & Buchs, C. (2005), "Reasoning together: From focusing to decentering", In V. Girotto & P. N. Johnson-Laird (Eds.), *The shape of reason* (pp. 193-203), New York: Psychology Press.

Cogan, J. (1997), *Multicultural citizenship: Educational policy for the 21st century*, Minneapolis: University of Minnesota.

Colby, A., & Damon, W. (1992), *Some do care : contemporary lives of moral commitment*, New York : Free Press.

Colby, A., & Kohberg, L. (1987), *The measurement of moral judgment: Volume 1*, New York: Cambridge University Press.

Coleman, P. T. (2012), "Constructive conflict resolution and sustainable peace", In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 55-84), New York: Springer.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, New York: Sage publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005), "Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas", In R. A. Swanson & E. F. Holton (Eds.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 315-326), San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Damon, W. (1977), *The social world of the child*, San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W., & Hart, D. (1992), "Self-understanding and its role in social and moral development", In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 421-464), New York: Wiley.

Decety, J. (2005), "Perspective taking as the royal avenueto empathy", In B. F. Malle & S. D. Hodges (Eds.), *Otherminds: How humans bridge the divide between self andother* (pp. 143-157), New York: Guilford Publications.

Deutsch, M. (1962), "Cooperation and trust: Some theoretical notes", In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-320), Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deutsch, M. (1973), *The resolution of social conflict: Constructive and destructive processes*, New Haven, CT: Yale University Press.

Deutsch, M. (1985), *Distributive justice: A social psychological perspective*,

New Haven, CT: Yale University Press.

Deutsch, M. (2006), "Cooperation and competition", In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 23-42). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DeVries, R., & Zan, B. (1994), *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education (Vol. 47)*, New york: Teachers College Press.

DeVries, R., & Zan, B. (1996), "A constructivist perspective on the role of the sociomoral atmosphere in promoting children's development", In C, T, Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, New york: Teachers College Press, pp. 103-119.

Dewey, J. (1910), *How we think*, New York: D. C. Health & Co.

Doise, W., & Mugny, G. (1984), *International series in experimental social psychology*, Oxford: Pergamon Press.

Doise, W., Mugny, G., & Perez, J. A. (1998), "The social construction of knowledge: Social marking and socio cognitive conflict", In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 77-90), Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N. (1986), *Altruistic emotion, cognition, and behavior*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum &Associates.

Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988), *Education for democratic citizenship*, New York: Teachers College Press.

Erikson, E. H. (1959), *Identity and the Life Cycle*, New York: International Universities Press.

Erikson, E. H. (1969), *Gandhi's Truth: On the Origins of Militant Nonviolence*, New York: W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. (1974), *Dimensions of a new identity*, New York: W. W. Norton & Company.

Festinger, L. (1957), *Cognitive dissonance*, Evanston, IL: Row, Peterson.

Flavell, J. (1963), *The developmental psychology of Jean Piaget,* Princeton,

NJ: Van Nostrand.

Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L. Wright, J. W., & Jarvis, P. E. (1968), *The development of role-taking and communication skills in children*, New York: Wiley.

Freud, S. (1930), "Civilization and its discontents", In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 86-145), London: Hogart Press, 1961.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999), *Inside the primary classroom: 20 years on*, London: Routledge.

Gartner, A., Kohler, M., & Reissman, F. (1971), *Children teach children: Learning by teaching*, New York: Harper & Row.

Glachan, M., & Light, P .H. (1982), "Peer interaction and learning: can two wrongs make a right?", In G. E. Butterworth & P. H. Light (Eds), *Social Cognition: Studies in the development of understanding* (pp. 238-262), Brighton: Harvester Press.

Glasser, W. (1998), *Choice theory: A new psychology of personal freedom*, New York: Harper Collins.

Goldstein, A. P. (1988), *The prepare curriculum*, Champaign: Research Press.

Gutmann, A. (1999), *Democratic education: Revised edition*, NJ: Princeton University Press.

Gutmann, A. (2000), "Why should schools care about civic education?", In L. M. McDonnell, P. M. Timpane & R. Benjamin (Eds.), *Rediscovering the democratic purposes of education* (pp. 73-90), Lawrence: University of Kansas Press.

Gutmann, A., & Thompson, D. (1996), *Democracy and disagreement*, Cambridge: Harvard University Press.

Gutmann, A., & Thompson, D. (2004), *Why deliberative democracy?*, Oxford: Princeton University Press.

Haan, N., Aerts, E., & Cooper, B. A. B. (1985), *On moral grounds: The*

search for practical morality, New York: NYU Press.

Habermas, J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns Vol. 2*, Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (1990), *Moral consciousness and communicative action*, Cambridge: The MIT Press.

Habermas, J. (1992), *Faktizität und geltung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (1996), "Three normative models of democracy", In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*, Princeton: Princeton University Press.

Habermas, J. (2001), *The liberating power of symbols: Philosophical essays*, Cambridge: The MIT Press.

Hewstone, M., & Martin, R. (2008), "Social influence", In M. Hewstone, W. Stroebe, & K. Jonas (Eds.), *Introduction to social psychology* (4th edn., pp. 216-243.), Malden, MA: Blackwell Publishing.

Howe, C. J., Tolmie, A., & Mackenzie, M. (1995), "Computer support for the collaborative learning of physics concepts", In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 223-243), London: Springer Verlag.

Hunt, J. (1964), "Introduction: Revisiting Montessori", In M. Montessori (Ed.), *The Montessori method*, New York: Shocken Books.

Janis, I. L. (1982), *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*, Boston: Houghton-Mifflin.

Johnson, D. W. (1970), *Social psychology of education*, New York: Holt.

Johnson, D. W. (1980), "Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes", In J. McMialln (Ed.), *The social psychology of school learning* (pp. 123-168), New York: Academic Press.

Johnson, D. W. (2014), *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self actualization* (11th ed.), Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W. (2015), *Constructive controversy: Theory, research,*

practice, Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995), *Reducing school violence through conflict resolution*, 추병완・김영은(2000), 「갈등 해결을 통한 학교 폭력 예방」, 서울: 백의.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000a), "Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms", In M. Leicester, C. Modgill, & S. Modgil (Eds.), *Values, the classroom, and cultural diversity* (pp. 15-28). London: Cassell PLC.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2007), *Constructive controversy: Intellectual conflict in the classroom*, 4th ed., Edina: Interaction Book.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010), "The impact of social interdependence on values education and student wellbeing", In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 825-847), Dordrecht: Springer.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013), "The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement", In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372-374), New York: Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014), "Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs", In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace ducation* (pp. 223-240), London: Psychology Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Tjosvold, D. (2006), "Constructive controversy: The value of intellectual opposition", In M. Deutsch, P. T.

Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 69-91). New York: Wiley Publishing.

Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (1998), *Cooperation in the Classroom*, Boston: Allyn and Bacon.

Kelley, H. H. (1987), "Attribution in social interaction", In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 1-26), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kerr, D., Huddleston, T., Fernandez, R. G., Djukanovic, B., Gannon, M. & Papamichael, E. (2016), *Living with controversy*, Strasbourg: Council of Europe.

Kohlberg, L. (1969), "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480), Chicago: Rand-McNally.

Kohlberg, L. (1976), "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach" In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues*, New York: Holt.

Kohlberg, L. (1981), *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*, 김봉소・김민남(1985), 「도덕발달의 철학」, 서울: 교육과학사.

Kohlberg, L. (1982), "Moral development", In J. M. Broughton & D.J. Freeman-Moir (Eds.), *The cognitive developmental psychology of James Mark Baldwin: Current theory and research in genetic epistemology*, Norwood: Ablex Publishing Corp.

Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983), *Moral stages: A current formulation and a response to critics*, Basel: Karger.

Kropotkin, P. A. (1902), *Mutual aid: A factor of evolution*, London: William Heinemann.

Kumpulainen, K., & Wray, D. (2002), *Classroom interaction and social*

learning: From theory to practice, London: Routledge-Falmer.

Lave, J., & Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LeBon, G. (1895), *The crowd*, London: F.

Lewin, K. (1935), *A dynamic theory of personality*, New York: McGraw-Hill.

March, J. G., & Simon, H. A. (1958), *Organizations*, New York: Wiley.

Mead, G. H. (1934), *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007), *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*, London: Routledge.

Moscovici, S. (1980), "Toward a theory of conversion behavior", In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 209-239), New York: Academic Press.

Nemeth, C. J., & Goncalo, J. A. (2005), "Influence and persuasion in small groups", In T. C. Brock & M. C. Green (Eds.), *Persuasion: Psychological insights and perspectives* (pp. 171-194), London: Sage Publications.

Nichollas, J. (1983), "Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education", In S. Paris, G. Olson, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-237), NJ: Erlbaum.

Noddings, N., & Brooks, L. (2017), *Teaching controversial issues*, 정창우·김윤경(2018),「논쟁 수업으로 시작하는 민주시민교육」, 서울: 풀빛.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004), *Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1)*, Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1932/1965/1997), *The moral judgment of the child*, New York: Free Press.

Piaget, J. (1948), *The moral judgement of the child*, Glencoe: Free Press.

Piaget, J. (1950), *The psychology of intelligence*, New York: Harcourt.

Piaget, J. (1954/1981), *Intelligence and affectivity: Their relation during child development*, Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Piaget, J. (1964), "Development and learning", In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7-20), Ithaca, NY: Cornell University Press.

Piaget, J. (1965), *The moral judgment of the child*, New York: Free Press.

Piaget, J. (1970), *Science of education and psychology of the child*, New York: Oxford University Press.

Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. A. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York: Columbia University Press.

QCA (1998), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, London: QCA.

Rest, J. R. (1986), Moral development: Advances in research and theory, New York: Praeger.

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999), *Postconventional moral thinking: Neo-Kohlbergian approach*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*, New York: The Free Press.

Sarbin, T. (1976), "Cross-age tutoring and social identity", In V. Allen (Ed.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring* (pp. 27-40), New York: Academic Press.

Staub, E. (1978), *Positive social behavior and morality*, New York: Academic Press.

Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984), *Teaching controversial issues*, London: Edward Arnold.

Tedeschi, J. T., Schlenker, B. R., & Bonoma, T. V. (1973), *Conflict, power, and games*, Chicago: Aldine.

Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959), *The Social Psychology of Groups*

(1st ed.), New York: Routledge.

Tichy, M. (2006), *Constructive controversy: A long overlooked path to moral development*, University of Minnesota.

Turiel, E. (2014), "Morality: Epistemology, development, and social opposition", In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 3-22), Hove: Psychology Press.

Verba, M. (1990), "The construction and sharing of meanings in pretend play", In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 1-29), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vollmer, A. (2015), "Die Konstruktive Kontroverse in Innovationsprozessen-eine theoretische Zusammenführung", In A. Vollmer, M. Dick, & T. Wehner (Eds.), *Konstruktive Kontroverse in Organisationen: Konflikte bearbeiten, Entscheidungen treffen, Innovationen fördern* (pp. 7-41), Springer Gabler: Wiesbaden.

Vozzola, E. C. (2014), *Moral development: Theory and applications. Routledge*, 정창우(2018), 「(도덕·인성교육, 상담, 사회복지, 특수교육 분야에서) 도덕 발달의 이론과 적용」, 서울: 울력.

Watson, G., & Johnson, D. W. (1972), *Social psychology: Issues and insights* (2nd edn.), Philadelphia: Lippincott.

2) 논문

Ames, G., & Murray, F. (1982), "When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict", *Developmental Psychology*, 18(6), 892-895.

Anderson, N., & Graesser, C. (1976), "An information integration analysis of attitude change in group discussion:, *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 210-222.

Andreou, E. (2000), "Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-12-year old Greek school children",

Aggressive Behavior, 26(1), 49-56.

Annis, L. (1983), "The processes and effects of peer tutoring", *Human Learning*, 2, 39-47.

Aquino, K. & Reed II, A. (2002), "The self-importance of moral identity", *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440.

Astumi, T., & Burnstein, E. (1992), "Is minority influence different from majority influence?", Brussels Congress, University of Michigan, Abstract number IN064.1.

Baker, S., & Petty, R. (1994), "Majority and minority influence: Source position imbalance as determinant of message scrutiny", *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 5-19.

Bandura, A. (2000), "Exercise of human agency through collective efficacy", *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980), "On the cognitive benefits of teaching", *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604.

Bennett, N., & Cass, A. (1989), "The effects of group composition on group interactive processes and pupil understanding", *British Educational Research Journal*, 15, 119-132.

Bergquist W., & Heikkinen, H. (1990), "Student ideas regarding chemical equilibrium", *Journal of Chemical Education*, 67, 1000-1003.

Berkowitz, M., & Gibbs, J. (1983), "Measuring the developmental features of moral discussion", *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.

Berkowitz, M., Gibbs, J., & Broughton, J. (1980), "The relation of moral judgement stage disparity to developmental eff ects of peer dialogues", *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 341-357.

Berkowitz, M., & Grych, J. H. (1998), "Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development", *Journal of Moral Education*, 27(3), 371-391.

Berlyne, D. (1957). "Uncertainty and conflict: A point of contact between information theory and behavior theory concepts", *Psychological Review*,

64, 329-339.

Berscheid, E., & Walster, E. (1974), "Physical attractiveness", *Advances in Experimental Social Psychology* , 7, 157-215.

Blaney, N. T., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E., & Sikes, J. (1977), "Interdependence in the classroom: A field study", *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 121.

Blankmeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. (2002), "The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship", *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.

Blasi, A. (1993), "The development of identity: Some implications for moral functioning", *The Moral Self*, 99-122.

Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003), "Developing groupwork in everday classrooms", *Special issue of the International Journal of Educational Research*, 39, 1-2.

Blatt, M., & kohlberg, L. (1975), "The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment", *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.

Boyes, M. C., & Allen, S. G. (1993), "Styles of parent-child interaction and moral reasoning in adolescence", *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 551-570.

Bowles, S. (2016), "The moral economy: why good incentives are no substitute for good citizens", *Экономическая социология*, 17(4), 100-128.

Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019), "Sociocognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas", C*urrent Directions in Psychological Science*, 28(2), 145-151.

Carugati, F., De Paolis, P., & Mugny, G. (1980-1981), "Conflit de centrations et progr's cognitive, Ⅲ: regulations cognitive et relationnelles du conflit socio-cognitif", *Bulletin de Psychologie*, 34, 843-851.

Chen, Y. F., Tjosvold, D., & Su, F. (2005), "Goal interdependence for working across cultural boundaries: Chinese employees with foreign managers", *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 429-447.

Chen, Y. F., Tjosvold, D., & Wu, P. G. (2008), "Foreign managers' guanxi with Chinese employees: Effects of warm-heartedness and reward distribution on negotiation", *Group Decision and Negotiation*, 17, 79-96.

Crombag, H. F. (1966), "Cooperation and competition in means-interdependent triads", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 692-695.

Darwin, C. J. (1984), "Perceiving vowels in the presence of another sound: Constraints on formant perception", *The Journal of the Acoustical Society of America*, 76(6), 1636-1647.

Dekkers, P. J. J. M., & Thijs, G. D. (1998), "Making productive use of students' initial conceptions in developing the concept of force", *Science Education*, 82(1), 31-52.

Deutsch, M. (1949a), "A theory of cooperation and competition", *Human Relations*, 2, 129-152.

Deutsch, M. (1949b), "An experimental study of the effects of cooperation and competition upongroup process", *Human Relations*, 2, 199-231.

Deutsch, M. (1993), "Educating for a peaceful world", *American Psychologist*, 48(5), 510-517.

Deutsch, M. (1994), "Constructive conflict resolution: Principles, training, and research", *Journal of Social Issues*, 50(1), 13-32.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999), "Subjective well-being: Three decades of progress", *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.

Dreyfus, A., Jungwirth, E., & Eliovitch, R. (1990), "Applying the 'cognitive conflict' strategy for conceptual change -some implications, difficulties, and problems", *Science Education*, 74, 555-569.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D.,

Flanagan, C., & MacIver, D. (1993), "Development during adolescence. The impact of stage - environment fit on young adolescents' experiences in schools and families", *American Psychologist*, 48(2), 90-101.

Elizabeth, L. L., & Galloway, D. (1996), "Conceptual links between cognitive acceleration through science education and motivational style: A critique of Adey and Shayer", *International Journal of Science Education*, 18, 35-49.

Erb, H-P., Bohner, G., Rank, S., & Einwiller, S. (2002), "Processing minority and majority communications: The role of conflict with prior attitudes", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1172-1182.

Erikson, E. H. (1964), "Inner and outer space: Reflections on womanhood", *Daedalus*, 582-606.

Etxebarria, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (1994), "Design and Evaluation of a Programme to Promote Prosocial-Altruistic Behaviour in the School", *Journal of Moral Education*, 23(4), 409-425.

Fisher, R. (1969), "An each one teach one approach to music notation", *Grade Teacher*, 86, 120.

Flavell, J. H. (1966), "Le langage privé", Bulletin de Psychologie, 19, 698-701(Originally presented at the Annual Meeting of the American Speech and Hearing Association, San Francisco, November 1964).

Frank, M. (1984), "A comparison between an individual and group goal structure contingency that differed in the behavioral contingency and performance-outcome components", University of Minnesota.

Friedland, J. & Cole, B. M. (2019), "From Homo-Economicus to Homo-Virtus: A System-Theoretic Model for Raising Moral Self-Awareness", *Journal of Business Ethics*, 155(1), 191-205.

Galinsky, A. D., Maddux, W. W., Gilin, D., & White, J. B. (2008), "Why it pays to get inside the head of your opponent: The diffential effects of

perspective taking and empathy in negotiations", *Psychological Science*, 19(1), 378-384.

Golanics, J. D., & Nussbaum, E. M. (2008), "Enhancing collaborative online argumentation through question elaboration and goal instructions", *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 167-180.

Gilly, M., & Roux, P. (1984), "Efficacite compare du travail individual et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et al mise en oeuvre de regles de resolution chez les enfants de 11-12 ans", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 171-188.

Greenwald, A., & Albert, R. (1968), "Acceptance and recall of improvised arguments", *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 31-35.

Gutmann, A., & Thompson, D. (1997), "Deliberating about bioethics", *Hastings Center Report*, 27(3), 38-41.

Hakvoort, I. (2010), "The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools", *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.

Hammond, K. (1965), "New directions in research on conflict resolution", *Journal of Social Issues*, 11, 44-66.

Hart, D., & Carlo, G. (2005), "Moral development in adolescence", *Journal on Research on Adolescence*, 15(3), 223-233.

Heydenberk, W. R., Heydenberk, R. A. & Bailey, S. P. (2003), "Conflict resolution and moral reasoning", *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 45.

Hornstein, H. A., Marton, J., Rupp, A. H., Sole, K., & Tartell, R. (1980), "The propensity to recall another's completed and uncompleted tasks as a consequence of varying social relationships", *Journal of Experimental Social Psychology*, 16(4), 362-375.

Howe, C. J., Tolmie, A., Anderson, A., & MacKenzie, M. (1992), "Conceptual knowledge in physics: The role of group interaction in computer-supported teaching", *Learning and Instruction*, 2, 161-183.

Huhtala, M. & Kunnen, E. S. (2019), "Moral conflicts as a motor of moral Identity development at work: Self-awareness and micro processes in weekly experiences", *Identity*, 19(4), 258-276.

Johnson, D. W. (1971), "Role reversal: A summary and review of the research", *International Journal of Group Tensions*, 1, 318-334.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979), "Conflict in the classroom: Constructive controversy and learning", *Review of Educational Research*, 49, 51-61.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985), "Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups", *American Educational Research Journal*, 22, 237-256.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989), "Cooperative learning: What special education teachers need to know", *Pointer*, 33(2), 5-10.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004), "Implementing the teaching students to be peacemakers program", *Theory into Practice* , 43(1), 68-79.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005), "New developments in social interdependence theory", *Psychology Monographs*, 131, 285-358.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009), "Energizing learning: The instructional power of conflict", *Educational Researcher*, 38(1), 37-52.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014), "Constructive controversy as a means of teaching citizens how to engage in political discourse", *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Pierson, W., & Lyons, V. (1985), "Controversy versus concurrence seeking in multi-grade and single grade learning groups", *Journal of Research in Science Teaching*, 22(9), 835-848.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roy, P., & Zaidman, B. (1985), "Oral interaction in cooperative learning groups: Speaking, listening, and the nature of statements made by high, medium, and low-achieving

students", *Journal of Psychology*, 119, 303-321.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Tiffany, M. (1984), "Structuring academic conflicts between majority and minority students: Hinderance or help to integration", *Contemporary Educational Psychology*, 9, 61-73.

Johnson, D. W., & Norem-Hebeisen, A. (1977), "Attitudes toward interdependence among persons and psychological health", *Psychological Reports*, 40, 843-850.

Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T., & Camerer, C. F. (2009), "The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuity and enhances memory", *Psychological Science*, 20(8), 963-973.

Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., & Chicoine, E. (2002), "Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success", *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 231.

Koffka, K. (1922), "Perception: an introduction to the Gestalt-Theorie", *Psychological Bulletin*, 19(10), 531.

Lewis, H. B. (1944), "An experimental study of the role of the ego in work: I. The role of the ego in cooperative work", *Journal of Experimental Psychology*, 34, 113-126.

Lewis, H. B., & Franklin N, M. (1944), "An experimental study of the role of the ego in work: Ⅱ. The role of the ego in cooperative work", *Journal of Experimental Psychology*, 1944, 34, 195-215.

Lissner, K. (1933), "Die Entspannung von Bedurfnissen durch Ersatzhandlungen", *Psychologisehe Forschung*, 18, 218-250.

Litterer, J. A. (1966), "Conflict in organization: A re-examination", *Academy of Management Journal*, 9, 178-186.

Lord, C., Ross, L., & Lepper, M. (1979), "Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2098-2109.

Lowry, N., & Johnson, D. W. (1981), "Effects of controversy on epistemic

curiosity, achievement, and attitudes", *Journal of Social Psychology*, 115, 31-43.

Mackie, D. N. (1987), "Systematic and nonsystematic processing of majority and minority persuasive communications", *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 41-52.

Mahler, W. (1933), "Ersatzhandlungen verschiedenen Realitatsgrades", *Psychologisehe Forschung*, 18, 27-89.

Marcia, J. E. (2002), "Identity and psychosocial development in adulthood", Identity: an International Journal of Theory and Research, 2(1), 7-28.

Miell, D., & MacDonald, R. (2000), "Children's creative collaborations: Theimportance of friendship when working together on a musical composition", *Social Development*, 9, 348-369.

Misco, T. (2014), "Controversial issue instruction in context: A social studies education response to the problem of the public", *Education and Culture*, 30(2), 47-59.

Mugny, G., Doise, W., & Perret-Clermont, A. N. (1975-1976), "Conflit de centrations et progrès cognitif", *Bulletin de Psychologie*, 29, 199-204.

Mugny, G., Giroud, J. C., & Doise, W. (1978-1979), "Conflit de centrations et progress cognitif. Ⅱ: nouvelles illustrations experimentales", *Bulletin de Psychologie*, 32, 979-985.

Murray, F. B. (1983), "Cognitive benefits of teaching on the teacher", *Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, Montreal, Quebec*.

Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., & Lies, J. (2004), "Minnesota's community voices and character education project", *Journal of Research in Character Education*, 2, 89-112.

Nemeth, C. J. (1977), "Interactions between jurors as a functions of majority vs. unanimity decision rules", *Journal of Applied Social Psychology*, 7, 38-56.

Nemeth, C. J., & Chiles, C. (1988), "Modeling courage: The role of dissent

in fostering independence", *European Journal of Social Psychology*, 18, 275-280.

Nemeth, C. J., & Rogers, J. (1996), "Dissent and the search for information. British Journal of Social Psychology", *Special issue: Minority Influences*, 35, 67-76.

Nemeth, C. J., Swedlund, M., & Kanki, B. (1974), "Patterning of a minority's responses and their influence on the majority", *European Journal of Social Psychology*, 4, 53-64.

Nemeth, C. J., & Wachtler, J. (1974), "Creating the perceptions of consistency and confidence: A necessary condition for minority influence", *Sociometry*, 37, 529-540.

Neumann, R., & Strack, F. (2000), "Mood contagion: the automatic transfer of mood between persons", *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 211.

Nijhof, W., & Kommers, P. (1982), "Analysis of cooperation in relation to cognitive controversy", *Second International Conference on Cooperation in Education, Provo, Utah, July*.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003), "Perceived motivational climate in male youth soccer: Relations to social-moral functioning, sportsperson ship and team norm perceptions", *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 397-413.

Orlitzky, M., & Hirokawa, R. Y. (2001), "To err is human, to correct for it divine: A meta-analysis of research testing the functional theory of group decision-making effectiveness", *Small Group Research*, 32(3), 313-341.

Ovsiankina, M.(1928), "Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen(English translation: The completion of interrupted acts.)", *Pyschologische Forschung*, 11, 302-379.

Pondy, L. R. (1967), "Organizational Conflict: Concepts and Models", *Administrative Science Quarterly*, 13, 296-320.

Pontecorvo, C., Paoletti, G., & Orsolini, M. (1989), "Use of the computer and social interaction in a language curriculum", *Golem*, 5, 12-14.

Power, C., & Khmelkov, V. T. (1998), "Character development and self-esteem: Psychological foundations and educational implications", *International Journal of Educational Research*, 27(7), 539-551.

Raven, B. H., & Eachus, H. T. (1963), "Cooperation and competition in means-interdependent triads", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 307-316.

Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002), "Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth", *Psychology in the Schools*, 39(5), 549-560.

Reis, H. T., & Wheeler, L. (1991), "Studying social interaction with the Rochester Interaction Record", *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 269-318.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999), "A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory", *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.

Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999), "DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment", *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 644.

Roy, A., & Howe, C. (1990), "Effects of cognitive conflict, socio-cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking", *European Journal of Social Psychology*, 20, 241-252.

Roseth, C. J., Saltarelli, A. J., & Glass, C. R. (2011), "Effects of faceto-face and computer-mediated constructive controversy on social interdependence, motivation, and achievement", *Journal of Educational Psychology*, 103, 804-820.

Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000), "Two wrongs may make a right ... If they argue together!", *Cognition and Instruction*,

18(4), 461-494.

Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001), "Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 152.

Silvia, P. J. (2005), "Deflecting reactance: the role of similarity in increasing compliance and reducing resistance", *Basic and Applied Social Psychology*, 27, 277-284.

Smith, C. G. (1966), "A comparative analysis of some conditions and consequences of interorganizational conflict", *Administrative Science Quarterly*, 10, 504-529.

Smith, K. A., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1981), "Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups", *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 651-663.

Snell, R. S., Tjosvold, D., & Su, F. (2006), "Resolving ethical conflicts at work through cooperative goals and constructive controversy in the People's Republic of China Asia", *Pacific Journal of Management*, 23, 319-343.

Stephens, D. E., & Bredemeier, B. J. L. (1996), "Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables", *Journal of sport and exercise psychology*, 18(2), 158-173.

Tappan, M. B. (1998), "Moral education in the zone of proximal development", *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.

Tappan, M. B. (1999), "Authoring a moral self: A dialogical perspective", *Journal of Constructivist Psychology*, 12(2), 117-131.

Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010), "The impact of constructive controversy on moral development", *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 765-787.

Tjosvold, D. (1995), "Effects of power to reward and punish in cooperative and competitive contexts", *The Journal of Social Psychology*, 135(6),

723-736.

Tjosvold, D. (2002), "Managing anger for teamwork in HongKong: Goal interdependence and open-mindedness", *Asian Journal Social Psychology*, 5, 107-123.

Tjosvold, D., & Deemer, D. K. (1980), "Effects of controversy within a cooperative or competitive context on organizational decision making", *Journal of Applied Psychology*, 65(5), 590-595.

Tjosvold, D., Druckman, D., Johnson, R. T., Smith, K. A., & Roseth, C. (2020), "Valuing cooperation and constructive controversy: A tribute to David W. Johnson", *Negotiation and Conflict Management Research*, 13(4), 343-362.

Tjosvold, D., & Fabrey, L. J. (1980), "Motivation for perspective taking: Effects of interdependence and dependence on interest in learning others' intentions", *Psychological Reports*, 46(3), 755-765.

Tjosvold, D., & Field, R. H. G. (1986), "Effect of concurrence, controversy, and consensus on group decision making", *Journal of Social Psychology*, 125(3), 355-363.

Tjosvold, D., Hui, C., & Law, K. S. (1998), "Empowerment in the manager employee relationship in Hong Kong: Interdependence an controversy", *Journal of Social Psychology*, 138, 624-637.

Tjosvold, D., & Johnson, D. W. (1977), "Effects of controversy on cognitive perspective taking", *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 679-685.

Tjosvold, D., & Johnson, D. W. (1978), "Controversy within a cooperative or competitive context and cognitive perspective-taking", *Contemporary Educatonal Psychology*, 3, 376-386.

Tjosvold, D., Johnson, D. W., & Fabrey, L. J. (1980), "Effects of controversy and defensiveness on cognitive perspective-taking", *Psychological Reports*, 47, 1043-1053.

Tjosvold, D., Johnson, D. W., & Lerner, J. (1981), "Effects of affirmation of one's competence, personal acceptance, and disconfirmation of one's

competence on incorporation of opposing information on problem solving situations", *Journal of Social Psychology*, 114, 103-110.

Tjosvold, D., XueHuang, Y., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2008), "Is the way you resolve conflicts related to your psychological health", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 14(4), 395-428.

Tversdy, A., & Kahneman, D. (1981), The framing of decisions and the psychology of choice, *Science*, 211, 453-458.

Walker, L. (1983), "Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development", *Developmental Psychology*, 19, 103-110.

Webb, N. M. (1989), "Peer interaction and learning in small groups", *International Journal of Educational research*, 13(1), 21-39.

Wittrock, M. (1990), "Generative processes of comprehension", *Educational Psychologist*, 24, 345-376.

Young, I. M. (1996), "Communication and the other: Beyond deliberative democracy", *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, 31, 120-135.

Zimbardo, P. (1965), "The effect of effort and improvisation on self-persuasion produced by role playing", *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 103-120.

부록 1: 학생 설문지-윤리적 기술

【학생 설문지-윤리적 기술】

안녕하십니까?

이 설문은 여러분이 좋은 시민이 되는데 도움을 주는 수업 방법을 개발하기 위한 기초 자료를 수집하는 데 목적이 있습니다. 솔직하게 표시하지 않은 결과는 좋은 수업 방법을 개발하는 데 아무런 도움이 되지 않습니다.

이 설문은 자발적으로 참여하는 학생에 한하여 조사될 것이며, 원하지 않을 경우에는 응답하지 않아도 됩니다. 여러분이 응답한 모든 자료는 순수하게 연구 목적으로만 사용될 것입니다. 각 질문에 대한 응답은 미리 정해진 정답이 없습니다. 그리고 조사 결과는 여러분에게 아무 영향을 미치지 않습니다.

본 연구에 대해 질문이 있거나 응답 도중에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 언제든지 연락하십시오.

2019년 12월

서울대학교 윤리교육 전공 박사과정 최윤정

※ 다음은 설문 참여 여부와 성별에 대한 질문입니다. 자신에게 해당하는 번호에 ✓표시를 해주십시오.

1. 학생은 설문에 참여하는 것을 동의하십니까?
① 동의한다. ② 동의하지 않는다.

2. 성별 ① 남 ② 여

※ 아래 설문에서 각 문항별로 여러분에게 해당되는 번호(①, ②, ③, ④, ⑤)에 ✓표시를 해주십시오.

문 항		내 생각과 완전히 다르다	내생각과 상당히 다르다	부분적으로 같고, 부분적으로 다르다	내 생각과 상당히 같다	내 생각과 완전히 같다
1	사람들은 모두 똑같은 방식으로 자신의 감정을 표현한다.	①	②	③	④	⑤
2	자신이 느낀 것을 다른 사람에게 정확하게 말해주어야 한다.	①	②	③	④	⑤
3	생각이 달라 갈등이 생겼을 때는 그 이야기에 대한 모든 사람의 이야기를 귀담아 들으려는 노력을 해야만 한다.	①	②	③	④	⑤
4	한 사람의 문화적인 배경(예: 인종, 민족, 종교 등)은 그 사람이 사물을 바라보는 방식에 영향을 준다.	①	②	③	④	⑤
5	모든 사람은 수많은 다른 문화를 구별할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	우리가 살고 있는 사회는 많은 다양성을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	두 사람 사이의 갈등을 해결하는 데에는 오직 한 가지 옳은 방식만이 존재한다.	①	②	③	④	⑤
8	대부분의 행동은 단기적인 결과와 장기적인 결과 둘 모두를 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
9	다른 사람들이 모두 그렇게 하듯이, 나도 내 가족과 내 친구를 특별하게 신경을 쓴다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다른 나라에서 생긴 문제에 대해서도 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤

문 항		내 생각과 완전히 다르다	내생각과 상당히 다르다	부분적으로 같고, 부분적으로 다르다	내 생각과 상당히 같다	내 생각과 완전히 같다
11	사람들은 자기의 문제를 스스로 해결해야만 한다.	①	②	③	④	⑤
12	규칙을 잘 지키는 사람을 편들어 주는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
13	어떤 행동을 하기 전에 그 행동의 결과에 대해 생각해 보아야만 한다.	①	②	③	④	⑤
14	일이 잘못되었을 때는 사람들에게 미리 알려주는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
15	선생님께 정직하게 말씀드리는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
16	자신이 빌린 물건을 주인에게 되돌려주는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
17	목표를 달성하기 위해서는 열심히 노력해야 한다.	①	②	③	④	⑤
18	선생님께서 나에게 바라시는 대로 행동하는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
19	수업 활동에 열심히 참여해야 한다.	①	②	③	④	⑤
20	노숙자를 돕는 것은 내게 중요한 일이다.	①	②	③	④	⑤
21	다른 사람들이 자기 몫을 할 수 있도록 격려하는 것이 중요하다.	①	②	③	④	⑤
22	자신이 저지른 잘못을 어른에게 말해야만 한다.	①	②	③	④	⑤

문 항		내 생각과 완전히 다르다	내생각과 상당히 다르다	부분적으로 같고, 부분적으로 다르다	내 생각과 상당히 같다	내 생각과 완전히 같다
23	여러 면에서 자신과 생각이나 모습이 다른 사람에 대해서는 나쁘게 말해도 괜찮다.	①	②	③	④	⑤
24	학교에서 좋은 사람이 되는 것은 나에게 중요하다.	①	②	③	④	⑤
25	학교에서 많은 사람들이 나를 좋은 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
26	집에서 좋은 사람이 되는 것은 나에게 중요하다.	①	②	③	④	⑤
27	우리 가족은 나를 좋은 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 집에서 좋은 사람이다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 친구들에게 좋은 사람이다.	①	②	③	④	⑤
30	좋은 사람의 모습에 대해 나는 대부분의 내 친구들과 같은 생각을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
31	내가 좋은 사람인지 아니면 나쁜 사람인지의 문제는 내게 아주 중요하다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 내 친구들이 하는 방식을 그대로 따라 하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 내가 지키려고 하는 나만의 규칙을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤

♣ 관점 채택: 1~11 문항 ♣ 법과 질서 지향: 12~23 문항
♣ 도덕적 자기 인식: 24~33 문항

부록 2: 학생 설문지-사회적 상호의존성

【학생 설문지-사회적 상호의존성】

안녕하십니까?

이 설문은 여러분이 좋은 시민이 되는데 도움을 주는 수업 방법을 개발하기 위한 기초 자료를 수집하는 데 목적이 있습니다. 솔직하게 표시하지 않은 결과는 좋은 수업 방법을 개발하는 데 아무런 도움이 되지 않습니다.

이 설문은 자발적으로 참여하는 학생에 한하여 조사될 것이며, 원하지 않을 경우에는 응답하지 않아도 됩니다. 여러분이 응답한 모든 자료는 순수하게 연구 목적으로만 사용될 것입니다. 각 질문에 대한 응답은 미리 정해진 정답이 없습니다. 그리고 조사 결과는 여러분에게 아무 영향을 미치지 않습니다.

본 연구에 대해 질문이 있거나 응답 도중에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 언제든지 연락하십시오.

2019년 12월

서울대학교 윤리교육 전공 박사과정 최윤정

※ 다음은 설문 참여 여부와 성별에 대한 질문입니다. 자신에게 해당하는 번호에 ✓표시를 해주십시오.

1. 학생은 설문에 참여하는 것을 동의하십니까?
① 동의한다. ② 동의하지 않는다.

2. 성별 ① 남 ② 여

※ 아래 설문에서 각 문항별로 여러분에게 해당되는 번호(①, ②, ③, ④, ⑤)에 ✓표시를 해주십시오.

문 항		내 생각과 완전히 다르다	내생각과 상당히 다르다	부분적으로 같고, 부분적으로 다르다	내 생각과 상당히 같다	내 생각과 완전히 같다
1	나는 학급에서 최고의 학생이 되는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다른 친구들보다 더 좋은 성적을 얻기 위해 열심히 노력한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다른 친구들이 배우는 것을 도와주는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 다른 친구들과 공부하고 일하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 내가 혼자 할 때의 일이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤
6	내 아이디어와 자료를 다른 친구들과 함께 나누려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 다른 친구들로부터 중요한 것들을 배울 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 다른 친구들과 나의 아이디어와 자료를 나누는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 학교에서 다른 친구들과 공부하거나 일하는 것을 좋아하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다른 친구들이 옆에 있을 때 일을 더 잘 한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 나 혼자 일을 할 때 더 잘 한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 다른 친구들과 협동하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
13	다른 친구들과 경쟁하는 것은 일하기 좋은 방법이다.	①	②	③	④	⑤
14	학생들은 서로에게 많은 중요한 것	①	②	③	④	⑤

문 항		내 생각과 완전히 다르다	내생각과 상당히 다르다	부분적으로 같고, 부분적으로 다르다	내 생각과 상당히 같다	내 생각과 완전히 같다
	들을 배운다.					
15	학생들이 서로 배우는 것을 돕는 것은 좋은 생각이다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 다른 친구들과 경쟁할 때 가장 행복하다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 2등이 되고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 누가 최고의 일을 할 수 있는지 다른 친구들과 경쟁하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
19	다른 친구들과 함께 일해야 할 때 신경이 많이 쓰인다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 누가 최고인지를 알아보는 도전을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
21	작은 집단을 이루어 일하는 것이 혼자 일하는 것보다 낫다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 다른 친구들과 함께 하기보다는 혼자서 학교 공부를 하고 싶다.	①	②	③	④	⑤

♣ 경쟁: 2, 10, 13, 16, 17, 18, 20 문항
♣ 협동: 3, 4, 6, 7, 12, 14, 15, 21 문항
♣ 개인주의: 1, 5, 8, 9, 11, 19, 22 문항

부록 3: 교사 설문지

【교사 설문지-논쟁 이슈 활용 수업】

안녕하십니까?

이 설문은 여러분이 좋은 시민이 되는데 도움을 주는 수업 방법을 개발하기 위한 기초 자료를 수집하는 데 목적이 있습니다.

이 설문은 자발적으로 참여하는 선생님께 한하여 조사될 것이며, 원하지 않을 경우에는 응답하지 않아도 됩니다. 선생님들께서 응답한 모든 자료는 순수하게 연구 목적으로만 사용될 것입니다. 각 질문에 대한 응답은 미리 정해진 정답이 없습니다. 그리고 조사 결과는 선생님들께 아무 영향을 미치지 않습니다.

본 연구에 대해 질문이 있거나 응답 도중에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 언제든지 연락하십시오.

2021년 6월

서울대학교 윤리교육 전공 박사과정 최윤정

※ 다음은 설문 참여 여부와 성별 및 근무 지역, 근무 기간에 대한 질문입니다.

자신에게 해당하는 번호에 ✓표시를 해주십시오.

1. 선생님께서는 설문에 참여하는 것을 동의하십니까?
   ① 동의한다. ② 동의하지 않는다.

2. 성별 ① 남 ② 여

3. 선생님께서 근무하시는 곳은 어느 지역입니까? ( )도

4. 선생님께서 교사로 근무하신지는 얼마나 되었습니까? ( )년

5. 선생님께서는 평소 수업에서 논쟁적인 이슈에 대해 얼마나 자주 가르치십니까?
   ① 자주는 아니지만, 어느 정도 가르친다. (설문지 1을 작성해 주세요.)
   ② 전혀 가르치지 않는다. (설문지 2를 작성해 주세요.)

※설문지1: 평소 수업에서 논쟁적인 이슈에 대해 어느 정도 가르치시는 선생님께서 작성해 주세요.

1. 선생님께서 논쟁적 이슈를 가르치시는 이유는 무엇입니까?

2. 건설적 논쟁과 일반적인 논쟁 방식과의 차이점에 대해 설명 부탁드립니다.

3. 논쟁적인 이슈의 선정 과정을 말씀해 주십시오.

4. 논쟁 수업을 실행하기 위해 사전에 어떻게 준비하십니까?

5. 논쟁 수업을 실행하기 위해 학생 훈련은 어떻게 하십니까?

6. 논쟁 수업에서 교사의 이상적인 역할은 무엇이라고 생각하십니까?

7. 논쟁 수업을 위해 필요한 교실의 물리적·심리적 조건은 무엇이라고 생각하십니까?

※설문지2: 평소 수업에서 논쟁적인 이슈에 대해 가르치시지 않으시는 선생님께서 작성해 주세요.

1. 선생님께서 논쟁적 이슈를 잘 활용하시지 않는 이유는 무엇입니까?

2. 우리나라 교실 환경에서의 논쟁 수업의 제약 요인은 무엇이라고 생각하십니까?

3. 논쟁적인 이슈를 다루는 것에 대한 문제점은 무엇이라고 생각하십니까?

4. 선생님께서는 건설적 논쟁에 대해 알고 계십니까?

5. 건설적 논쟁이란 논쟁이 되는 이슈를 찬성과 반대의 입장에서 논쟁한 후에 입장을 바꿔서 다시 논쟁한 후, 하나의 합의된 결론에 도달하는 토론 방법입니다. 선생님께서는 향후 건설적 논쟁을 도덕 수업에 활용할 의지나 계획이 있으십니까?

부록 4: 건설적 논쟁 수업 자료

1
디지털시민을 위한
건설적 논쟁

초등학생 스마트폰 사용 규제

01 교수·학습활동 계획

관련교과	도덕(6학년 2학기	
관련단원	4. 공정한 생활	
핵심역량	지식정보처리역량, 의사소통역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량	
목 표	학습목표	생활 속에서 학생들이 겪었던 불합리하고 부당한 상황을 살펴보며 공정의 의미와 중요성을 이해하고 누구나 공정한 대우를 받을 수 있도록 공감에 기반을 둔 건설적 논쟁 토론으로 공정함의 중요성을 설명할 수 있다.
	사회적 기술 목표	사람이 아닌 의견을 비판하는 데 초점을 맞추고, 타인의 의견을 경청할 수 있다.
건설적 논쟁 수업 전개	수업 전 준비	- 해당 수업 주제에 대한 명확한 설명한다(‘②논쟁 상황에 대한 전체적인 요약’ 자료 활용). - 논쟁 절차와 각각의 과정에서 요구되는 협동 기술에 대해 설명한다. - 주제에 대한 두 가지 상반된 입장에 대한 핵심을 설명한다. - 4명의 모둠을 구성하고, 2명씩 입장을 배정한다. - 스마트폰 사용에 대한 양측 입장의 설명과 각각의 근거 자료를 배부하여 학생들이 준비하도록 한다(‘③ 스마트폰 사용 입장에 대한 설명과 근거 자료’ 활용).

유의사항	수업 중 활동 입장 준비하기 → 입장 제시하기 → 토론하기 → 관점 바꾸기 → 합의 보고서 쓰기 - 같은 입장의 모둠원과 함께 효과적으로 입장을 옹호하는 방법 계획하기 - 각 모둠은 반대되는 모둠에 자신의 견해 제시하기 - 상대방의 의견을 기록하고 명확하게 이해하기 - 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하기 - 각 모둠이 상대방 모둠의 관점에서 입장을 제시하고 토론하기 - 모든 참여자가 동의하는 공동의 입장과 결론을 종합하기 - 합의 보고서 쓰기
	수업 후 활동 - 각 모둠에서 합의된 보고서를 전시함.
	- 모둠 구성: 이질성을 확보하되, 상황이 여의치 않을 경우에는 무작위로 배정한다. - 건설적 논쟁 초기에는 디베이트 방식으로 받아들여 충돌이 있을 수 있으나, '관점 바꾸기' 단계를 인식하면서 자연스럽게 해소될 수 있다. - 학생들이 토론 규칙과 절차를 따르도록 한다. - 사람이 아닌 의견 자체에 반박하도록 한다. - 양측 입장은 강제 배당하되, 입장 내의 근거 자료 준비는 한 모둠에서 자율적으로 적절히 배당하도록 한다.

02 논쟁 상황에 대한 전체적인 요약

21세기 인간의 삶에 가장 큰 변화를 가져온 물건을 꼽으라면, 많은 사람들이 스마트폰이라고 말할 것입니다. 버스에서도, 식당에서도, 심지어 걸으면서도 어른, 아이 할 것 없이 고개를 숙이고 그 조그마한 화면을 바라봅니다. 그도 그럴 것이 스마트폰은 휴대가 편리한데다, 그 작은 기계 하나로 전화, SNS, 인터넷, 음악, 게임, 카메라 등 다양한 활동들을 할 수 있지요. 또 다양한 어플리케이션을 사용해 장소에 구애받지 않고 공부와 일을 할 수 있게 해주기 때문에, 우리 삶의 생산성을 높여주기도 합니다.

요즘은 초등학생들도 스마트폰을 많이 사용하게 되었습니다. 한국 정보통신정책 연구원에 따르면 2019년, SKT와 매일경제신문의 발표에 따르면 초등학교 6학년 학생의 96.1%가 스마트폰을 가지고 있는 것으로 조사되었습니다. 이렇게 우리 삶에 이미 깊이 들어와 버린 스마트폰, 이를 통해 학우들과 더 친밀한 관계를 맺고, 취미생활과 일상생활에도 큰 도움을 받을 수 있습니다. 하지만 과연 스마트폰이 우리에게 긍정적인 영향만 주는 것일까요?

최근에는 스마트폰이 어린이들에게 과의존을 야기하고, 건강상의 여러 문제들도 발생시키고 있다는 목소리가 높아지고 있습니다. 또, 스마트폰이 광범위하게 사용됨으로써, 수업을 방해하고 어린이들이 유해한 정보에 노출되는 주

요한 채널이 될 수 있습니다. 이에 따라, 초등학생들의 스마트폰 사용을 제한해야 한다는 주장과 함께 국가의 제한 조치를 마련하기에 이르렀습니다.

프랑스 의회는 18년 7월 30일, 모든 유치원과 초등학교, 중학교에서 휴대전화 사용을 금지시키는 법률을 통과시켰습니다. 대만의 경우 만2세까지는 스마트기기 사용을 전면 금지시켰고, 아동, 청소년이 과몰입 진단을 받을 경우 부모를 처벌하고 있습니다. 미국도 13세 이하 어린이에게 스마트폰을 판매하면 판매자를 처벌하도록 되어있고, 홍콩 또한 아동, 청소년 스마트폰 사용 지침을 발표한 상태입니다.

스마트폰은 분명 인간에게 매우 유용하게 쓰일 수 있는 발명품입니다. 어린이들도 이러한 문명의 이기를 올바르게만 활용한다면, 스마트폰은 소통의 창구, 학습의 도우미, 그리고 즐거움도 얻을 수 있는 유익한 것이 될 것입니다. 그러나 스마트폰은 과의존과 여러 건강상의 문제를 야기하고, 여러 유해한 미디어를 접하는 창구가 될 가능성도 있습니다. 특별히 성장기의 어린이들에게는 이러한 문제가 더 크게 다가올 수 있을 것입니다.

<여러분은 지금부터 초등학생의 스마트폰 사용에 규제를 두어야 하는지를 놓고 토론을 해볼 것입니다. 여러분은 학부모 시민단체의 일원으로, 또 다음번에는 IT 기업의 마케팅 팀원으로 입장을 갖게 될 것입니다. 학부모 시민단체 입장일 때는 스마트폰 사용을 규제해야 한다는 방향으로 논리를 구축해보고, IT 기업의 마케팅 팀원 역할을 할 때에는 스마트폰 사용을 규제해서는 안된다는 입장의 논리를 주장해 보시기 바랍니다.

03 스마트 폰 사용 입장에 대한 설명과 근거 자료

초등학생 스마트폰 사용 규제 찬성

"초등학생 스마트폰 사용에 적절한 규제가 필요하다"

여러분은 이제 어린 자녀를 둔 학부모 시민단체의 일원입니다. 스마트폰의 유용성은 충분히 인정하는 바이지만, 지금처럼 어린이들이 자유롭게 스마트폰을 사용할 때 발생하고 있는 문제점이 더 심각하다고 느낍니다. 적절한 규제와 통제가 수반되어야 초등학생의 스마트폰 사용 부작용들을 줄일 수 있다고 생각합니다.

특별히 여러분은 초등학생 스마트폰 사용에 대한 법적 규제와 통제에 찬성하는 측입니다. 이를 위해 스마트폰의 여러 문제점을 논거로 하여, 국가가 이

문제에 대한 통제 지침을 마련하는 것이 반드시 필요하다고 하는 것이 중요합니다. 그리고 여러분이 그 규제를 제안하는 입장에서, 어떤 규제가 효율적으로 작동할지 제안해보세요.

이 주제는 필연적으로 학생의 자율성과 강제적인 통제 중 어느 쪽을 택할지에 대한 문제를 다루게 됩니다. 여러분은 초등학생이 과의존과 여러 부정적인 영향에 취약하기 때문에, 학생의 자율성은 조금 침해가 되더라도 법적 규제를 통해 스마트폰 사용이 제한되었을 때 얻는 유익이 월등하다고 주장하여야 합니다.

여러분은 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 주장해야 합니다. 그러기 위해서는 상대방이 이해할 수 있는 합리적인 논증을 사용해야 합니다. 또한 창의성을 발휘하여 새로운 논증을 찾아보는 것도 좋습니다. 스마트폰 사용 규제에 대한 여러 가지 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 성원에게 질문을 해야 합니다. 여러분의 입장과 그 입장을 위한 이론적 근거를 충분히 공부하세요. 그리고 초등학생이 자유롭게 스마트폰을 사용할 수 있어야한다는 입장에 도전해야 합니다. 그들의 증거와 논리에서 허점을 찾아내고 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

초등학생 스마트폰 사용 규제 찬성에 대한 근거 자료

1. 아동 청소년의 스마트폰 과의존은 이미 매우 심각한 상태입니다.

2018년 과학기술정보통신부 발표에 따르면 청소년 10명 중 3명이 스마트폰 과의존 위험군인 것으로 발표되었습니다. 스마트폰 과의존이란 스마트폰 사용이 일상생활에 가장 중요한 활동이 되고, 사용 조절에 어려움을 겪으며, 일상에 문제를 초래하는 상태를 말합니다. 특히 아동 청소년의 과의존도는 다른 연령층에 비해 월등히 높은 것으로 나타났습니다. 이미 매우 높은 스마트폰의 보급률과 스마트폰 과의존 상태를 볼 때, 더 이상 ‘스마트폰 사용 규제제 도입’을 미룰 수는 없습니다.

2. 스마트폰을 오래 사용하는 것은 성장기의 어린이의 건강에 좋지 않습니다.

스마트폰에서 발생하는 전자파는 건강에 악영향을 주기 쉽습니다. 또 스마트폰의 휴대성 덕에 장소를 가리지 않고 지속적으로 스마트폰을 보면서 얻는 눈의 피로감은 시력 저하를 가져옵니다. 특히 안구 발달이 한창 진행 중인 초등학생의 경우, 장시간 스마트폰을 볼 때 그 피해가 더 심해질 수 있습니다. 또 스마트폰을 장시간 사용함으로써 어린 나이에도 손가락 관절염, 거북목 증

후군, 어깨 통증, 손목 터널 증후군 등이 유발될 수 있으므로 주의가 필요합니다. 그리고 수면 전 스마트폰을 사용하면 숙면을 방해하고, 이는 성장기 어린이들의 성장을 더디게 하는 원인이 되기도 합니다.

정신적으로도, 스마트폰 과의존군 아이들은, 강한 자극에만 반응한다고 하여 팝콘 브레인으로 불리고, 뇌의 좌측과 우측이 불균형적으로 발달하여 통합적 사고가 어려워진다고 합니다. 또한 주의력 결핍을 가져와 학습에 대한 집중을 어렵게 할 수도 있습니다.

3. 스마트폰을 통해 유해한 매체들에 접근이 용이해집니다.

다양한 인터넷 사이트들을 탐색하고, Youtube, 1인 방송 채널들을 통해 다양한 영상과 정보를 간편하게 접할 수 있는 것은 스마트폰의 기능 중 하나입니다. 문제는 이러한 기능이 아동 청소년들로 하여금, 불법 도박, 음란물, 자극적이고 선정적인 1인 방송, 이외 유해한 사이트들에 접근하는 것을 용이하도록 한다는 것입니다. 여성가족부를 비롯한 다양한 정부부처에서 이러한 유해한 매체들을 차단하기 위해 노력하고 있지만, 그 공급의 양과 인터넷 매체라는 특수성 때문에 전부 단속하기가 쉽지 않은 현실입니다. 스마트폰 이용에 대한 적절한 통제가 가해지지 않으면, 다양한 유해한 매체들을 접함으로써 2차 피해가 계속해서 유발 될 것입니다.

4. 새로운 종류의 학교 폭력의 장이 될 수 있습니다.

스마트폰이 학교폭력의 새로운 장으로 이용될 수 있습니다. 모바일 메신저나 SNS의 이용이 용이해짐에 따라 학교 폭력의 양상도 과거와 조금 다른 모습을 보입니다. 단체 대화방에서 피해 학생을 초대해 욕설을 하거나 괴롭히는 방식의 떼카, 피해 학생을 대화방으로 초대한 뒤 한꺼번에 퇴장하는 온라인 왕따 방식의 방폭, 피해 학생이 대화방에 나가도 끊임없이 초대해 괴롭히는 방식의 카톡 감옥 등이 대표적입니다. 피해자의 스마트폰 데이터를 강제로 빼앗거나, 온라인게임 아이템을 강제로 사용하거나 결제하는 것, 본인의 게임 랭킹을 올리도록 강요하는 것 등 시간과 장소에 구애받지 않는 스마트폰의 특성상, 다양한 방식의 학교폭력이 계속해서 증가하고 있습니다.

5. 여러 국가들에서 아동 청소년의 스마트폰 사용을 제한하는 법을 만들었습니다.

프랑스 의회는 18년 7월 30일, 모든 유치원과 초등학교, 중학교에서 휴대전

화 사용을 금지시키는 법률을 통과시켰습니다. 대만의 경우 만 2세까지는 스마트기기 사용을 전면 금지시켰고, 아동, 청소년이 과몰입 진단을 받을 경우 부모를 처벌하고 있습니다. 미국도 13세 이하 어린이에게 스마트폰을 판매하면 판매자를 처벌하도록 되어있고, 홍콩 또한 아동, 청소년 스마트폰 사용 지침을 발표한 상태입니다. 세계 각국에서 아동 청소년의 스마트폰 사용을 제한하는 법을 만들고 있습니다. 이러한 국가들도 통신의 자유가 보장되는 나라들이지만, 적절한 스마트폰 사용 규제를 통해 어린 학생들을 보호하려는 조치를 취했습니다. 우리나라도 그 심각성을 인지하고, 속히 청소년 스마트폰 사용에 대한 통제 지침을 만들어야 합니다.

6. 스마트폰 사용을 적절히 통제할 때, 그 효용을 더 크게 누릴 수 있습니다.

스마트폰의 무궁무진한 활용성은 누구나 동의할 수 있을 것입니다. 그러나 그 활용성만큼이나 스마트폰의 오용과 과용의 위험성도 크게 존재하는 것이 사실입니다. 지금은 주로 학급에서 혹은 학교나 가정에서 자체적인 방침을 세워, 그 부작용을 막기 위해 노력하고 있습니다. 그러나 그 부작용을 막기에는 참여 의지도, 통제 역량도 부족한 것이 현실입니다. 스마트폰의 부작용을 최소화하고 긍정적인 효과를 극대화하기 위해서라도, 청소년 스마트폰 사용에 대한 정부의 규제정책이 꼭 필요하다고 생각합니다.

7. 스마트폰은 TV나 PC와 달리 지속적으로 휴대할 수 있다는 점에서 악영향이 더욱 심각합니다.

새로운 문화와 기술이 등장했을 때에 사람들을 이를 못마땅해 하며 반대했던 것은 사실입니다. 그러나 TV, PC 등의 기계와 지금의 스마트폰의 가장 큰 차이는 휴대성에 있습니다. 스마트폰은 다양한 기능들의 집합체로, 언제 어디에서든 사용할 수 있습니다. 그만큼 과의존에 빠지기도, 유해한 매체를 접하기도 훨씬 쉬워졌습니다. 수업 시간에 몰래 사용하는 문제를 넘어, 차에서도, 식탁에서도, 심지어 걸어 다닐 때에도 무분별하게 사용하게 되는 스마트폰, 스마트폰의 휴대성은 우리에게 편리함을 가져다주지만, 그만큼 과거 다른 기술들과는 다른 차원의 더 심각한 문제를 제공하기도 합니다.

초등학생 스마트폰 사용 규제 반대

"초등학생 스마트폰 사용을 규제해서는 안된다."

여러분의 입장은 초등학생의 스마트폰 이용도 어른들 만큼이나 자율적으로 이루어질 수 있어야 한다는 것입니다. 인류의 위대한 발명품인 스마트폰은 많은 이로움을 제공합니다. 그러므로 여러분은 규제나 사용제한보다, 이를 효과적으로 활용할 수 있도록 오히려 더 많은 교육과 격려가 수반되어야 한다고 생각합니다.

여러분들이 스마트폰을 사용하면서 발생한 좋지 않은 결과들을 완전히 부정하기는 쉽지 않을 것입니다. 그렇지만 스마트폰을 이용했을 때 얻을 수 있는 긍정적인 효과들을 살펴보고, 강제적인 수단 이외에 학생들이 스스로의 스마트폰 사용을 자율적으로 통제하고 그 긍정적인 부분들을 극대화 할 수 있는 방법들을 찾을 수 있다면, 여러분의 의견을 효과적으로 개진할 수 있을 것입니다.

새로운 매체와 기기가 등장했을 때, 젊은 세대가 그것을 과도하게 사용하는 것에 따른 우려는 계속해서 있어 왔습니다. TV가 바보상자라고 불렸던 것에서 출발하여, 만화책, 전자오락, PC, 삐삐, 핸드폰, 그리고 지금 논의하는 스마트폰까지, 아이들이 이러한 기계를 사용하는 것에 대한 어른들의 걱정은 항상 있었지만, 법적인 규제와 통제 없이도 그 당시 어른들은 지금까지 잘 성장했습니다. 법적인 강제보다 문명의 이기는 이용하되 자율적으로 통제하도록 한다면 더욱 바람직한 결과를 가져온다고 주장할 수 있을 것입니다.

여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 초등학생이 자율적으로 스마트폰을 이용할 수 있도록 해야 한다는 입장을 강하게 주장해야 합니다. 상대방도 규제보다 스마트폰을 자유롭게 사용할 수 있어야 한다는 생각이 들도록 강하지만, 합리적인 논증을 사용하여 설득해야 합니다. 여러분의 모둠원들을 위해서 초등학생의 스마트폰 사용에 대한 다양한 정보를 찾고, 서로 질문하고 답하는 과정을 가져야 합니다. 그러한 과정을 통해 여러분은 증거와 논리에서 부족한 부분은 무엇인지 생각해 보아야 합니다.

초등학생 스마트폰 사용 규제 반대에 대한 주장

1. 어려서부터 스마트폰 사용에 자율적 통제능력을 키워주어야 합니다.

우리나라의 어린이 스마트폰 보급은 매우 빠른 속도로 이루어졌습니다. 매일 경제 신문에 따르면 이미 초등학교 6학년 10명 중 9명 이상이 스마트폰을 사용하고 있습니다. 또한 대부분의 어른들도 스마트폰을 사용하고 있습니다. 스마트폰 과의존 현상을 비롯한 다양한 문제들은 비단 아이들만의 문제가 아

닙니다. 사회 각 연령층에서 어른 아이 할 것 없이 광범위하게 나타나는 현상입니다. 단순히 나이가 어리다는 이유로 스마트폰 사용을 통제하는 것은, 이 문제를 너무 단순화하는 것입니다. 초등학생의 스마트폰 사용을 강제로 통제해버린다면, 그들이 자라 중학생, 고등학생이 된다면 어떨까요? 성인이 되면 그러한 통제 없이도 올바르게 스마트폰을 사용할 수 있을까요? 스마트폰을 비롯한 전자기기들이 현재 우리 삶에서 중요한 역할을 하고 있고, 앞으로도 그럴 것이라면, 법으로 통제를 할 것이 아니라, 적절한 교육과 격려를 통해 자율적으로 통제할 수 있는 자제력과 자기 조절 능력을 키워주는 것이 더 올바른 해결책이 될 수 있습니다.

2. 강제로 스마트폰 사용을 못하도록 하는 것은 학생의 자유와 기본권을 과도하게 침범하는 것입니다.

우리 헌법 18조는 모든 국민에게 통신의 자유를 보장하고 있습니다. 2016년 기준으로, 경기도 교육청 학생인권실태조사에 따르면, 초등학생의 11%, 중학생의 88%, 고등학생의 56%가 학교에서 스마트폰을 일괄 수거한다고 되어 있습니다. 국가 인권위원회는 이에 대하여 통신의 자유를 비롯한 학생의 기본권을 과도하게 침해한 것이라고 권고한 바 있습니다. 교사의 통제 능력의 부족을 이유로 학교에서 학생의 휴대폰 사용을 금하는 것이 과도한 조치라는 점입니다.

한국은 1991년 UN 아동권리협약을 비준하면서 아동의 사생활에 독단적, 불법적 간섭을 받지 않을 권리를 인정하였습니다. 초등학생의 스마트폰 사용을 규제하려는 것은 아동을 독립적인 존재로 보지 않고 보호의 관점으로만 바라보는 것입니다. 학생의 자유와 권리를, 교육상의 목적이라는 이유로 과도하게 침해하는 규제는 옳지 않습니다.

3. 스마트폰을 활용한 학습 어플리케이션과 과제를 적극 활용함으로써 학생의 학습 효율을 향상시킬 수 있습니다.

스마트폰의 유해성만 강조함으로써, 그 유익을 온전히 누릴 수 없도록 하는 것은 구더기가 무서워 장 못 담그는 것과 같습니다. 스마트폰 사용을 막을 수 없는 상황이라면 도리어 새로운 형식의 수업을 만들어 가는데 전략적으로 스마트폰을 활용할 수 있습니다. 이미 수업에 활용할 수 있을만한 다양한 어플리케이션들이 개발되어 있습니다. 단순한 인터넷 강의나 학습자료 공유를 뛰어넘어, 3차원 증강현실을 이용한 독후감 쓰기, 어린이도 손쉽게 역사 영화 만들어 보기, 별자리 가이드, 쌓기 나무 어플리케이션 등 학습에 활용성이 무

궁무진 합니다. 또 시간과 장소에 구애 받지 않고 단어를 외우거나, 주요 구문을 듣는 등 어학에 도움이 되는 어플리케이션도 많습니다. 이를 적극적으로 활용하여 학습 효율을 높여가야 합니다.

4. 항상 스마트폰을 몸에 지니는 것은 스스로를 지키는 데 도움이 됩니다.

스마트폰은 GPS 장치를 이용한 방범장치로 이용될 수 있습니다. 아동 청소년 대상 범죄가 많고, 이에 대한 불안감도 높아질 때, 스마트폰을 이용할 수 있습니다. GPS를 이용해 자녀가 어디에 있는지를 찾아, 위험이 발생했을 때 버튼 하나 누르는 것만으로도 신속한 대처가 가능합니다. 스마트폰 규제가 실행될 경우, 이러한 위험으로부터 학생을 보호하는데 도리어 악영향을 줄 수 있습니다.

5. 유용한 취미생활의 도구를 막을 경우, 스마트폰 의존을 심화시킬 수 있습니다.

다양한 어플리케이션들은 스마트폰을 이용하는 어린이들에게 큰 즐거움을 제공합니다. 웹툰, 1인 미디어, 커뮤니티 사이트, SNS와 각종 사진 어플, 게임 등은 학생들의 스트레스를 식히고, 재충전하는데 도움을 줍니다. 단순히 여가생활을 즐기는 수준을 넘어 스마트폰을 사용한 활동들이 10대에게 하나의 문화로 자리 잡은 측면도 있습니다. 이를 강제적인 규제로 제한이 가해진다면, 24시간 통제하는 것이 아닌 이상, 스마트폰이 주어진 시간에 더욱 과몰입하도록 하는 결과를 낳을 수도 있습니다. 이는 스마트폰 과의존을 해소하는 방법이 아니라, 도리어 심화시키는 역효과를 가져올 것입니다. 문제의 해결책은 스스로 스마트폰 사용을 조절하도록 하는 자기 통제를 기르는 교육과 격려이지, 규제는 도리어 문제를 악화시킬 뿐입니다.

6. 유해한 매체에 접근하지 못하도록 막는 것과, 스마트폰 자체의 사용을 통제하는 것은 서로 구분되어야 합니다.

유해한 사이트들과 매체들이 어린이들에게 악영향을 줄 수 있지만, 그러한 것을 접근하지 못하게 하는 방법으로 스마트폰 자체에 대한 사용제한을 두는 것은 옳지 않습니다. 앞서 말했듯 스마트폰은 다양한 이로움을 제공합니다. 이미 유해한 사이트나 영상에 접속을 차단하는 다양한 키즈 어플리케이션들이 개발되어 있어, 이를 사용하면 상당부분 제어가 가능하고, 정부에서도 음란물과 불법 도박 사이트 등을 차단하기 위해 지속적으로 노력하고 있습니다. 스마트폰 사용에 규제를 둘 것이 아니라, 이러한 노력들을 통해 학생을 유해

사이트와 매체들로부터 차단시켜야 합니다.

7. 과거에도 새로운 전자기기와 매체가 등장했을 때, 그에 따른 우려가 있었으나 법적인 규제 없이도 잘 극복되었습니다.

학생들의 교육을 담당하는 입장에서, 새로운 기술과 매체들이 가지고 있는 유해성에 대해 고려하고, 극복 방안을 마련하는 것은 꼭 필요한 일이라고 생각합니다. 그렇지만 TV가 바보상자라고 불렸던 것에서 출발하여, 만화책, 전자오락, PC, 삐삐, 핸드폰, 그리고 지금 논의하는 스마트폰까지, 아이들이 이러한 기술과 매체들을 사용하는 것에 대한 어른들의 걱정은 항상 있었지만, 학생에 대한 직접적이고 법적인 규제와 통제 없이도 그 당시 어른들은 지금까지 잘 성장해왔습니다. 법적인 강제보다 문명의 이기를 이용하되 자율적으로 통제하도록 한다면 더욱 바람직한 결과를 가져올 수 있다고 생각합니다.

04 출처

1) 대한민국 정책 브리핑 『2018년 스마트폰 과의존 실태조사 결과 발표』, 2019/02/13, 과학기술정보통신부 (http://www.korea.kr/news/pressReleaseView.do?newsId=156317107).
2) 『어린이와 청소년의 휴대폰 보유 및 이용행태 분석』, 2018/10/31, 정보통신정책연구원.
3) 중앙일보 『스마트폰에 빠진 유아 · 어린이, 뇌 발달 늦어진다』, 2013/01/07 (https://news.joins.com/article/10351161).
4) 대학저널 『소리 없는 학교폭력 '사이버불링'』, 2018/11/09, 신효송 기자 (https://www.dhnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=87986).
5) 프레시안 『스마트폰이 아이들 지적 능력에 미치는 영향』, 2018/10/24, 고승우 박사 (http://www.pressian.com/news/article?no=214771).
6) 연합뉴스 『인권위 "교내 휴대전화 사용금지 통신자유 침해"』, 2017/11/17, 박효정 기자 (https://www.yna.co.kr/view/MYH20171117021600038).
7) 한겨레 『스마트폰도 수업도구… "막을 수 없다면 활용해야죠" 』, 2014/03/17, 최화진 기자 (http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/628618.html#csidx12bfda4e43be839a527fb78557f7192).

8) CBS 노컷뉴스 『실종아동 위치, 반경 10미터까지 잡아낸다 』, 2012/07/16, 장규석 기자 (https://www.nocutnews.co.kr/news/951624).
9) 한겨레 『게임 어른이 하면 로맨스, 우리가 하면 중독인가요?』, 2015/05/05, 박수진 기자 (http://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/689834.html).

2
생태적 시민을 위한
건설적 논쟁

급식은 꼭 다 먹어야 할까?

01 교수·학습활동 계획

관련교과	도덕(6학년 2학기)	
관련단원	4. 공정한 생활	
핵심역량	지식정보처리역량, 의사소통역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량	
목 표	학습목표	급식 잔반을 남겨도 좋은가에 대해 건설적 논쟁 토론으로 공정함의 의미를 깊이 생각하고 공정한 세상을 만들기 위한 실천의지를 다질 수 있다.
	사회적 기술 목표	최상의 논거를 찾아 집단의 의견을 발표할 수 있도록 서로 협력한다.
건설적 논쟁 수업 전개	수업 전 준비	- 해당 수업 주제에 대한 명확한 설명한다('②논쟁 상황에 대한 전체적인 요약' 자료 활용). - 논쟁 절차와 각각의 과정에서 요구되는 협동 기술에 대해 설명한다. - 주제에 대한 두 가지 상반된 입장에 대한 핵심을 설명한다. - 4명의 모둠을 구성하고, 2명씩 입장을 배정한다. - 급식 잔반에 대한 양측 입장의 설명과 각각의 근거 자료를 배부하여 학생들이 준비하도록 한다('③ 급식 잔반 입장에 대한 설명과 근거 자료' 활용).
	수업 중 활동	입장 준비하기 → 입장 제시하기 → 토론하기 → 관점 바꾸기 → 합의 보고서 쓰기 - 같은 입장의 모둠원과 함께 효과적으로 입장을 옹호하는 방법 계획하기 - 각 모둠은 반대되는 모둠에 자신의 견해 제시하기 - 상대방의 의견을 기록하고 명확하게 이해하기 - 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하기 - 각 모둠이 상대방 모둠의 관점에서 입장을 제시하고 토론하기 - 모든 참여자가 동의하는 공동의 입장과 결론을 종합하기 - 합의 보고서 쓰기
	수업 후 활동	- 각 모둠에서 합의된 보고서를 전시함.

유의사항	- 모둠 구성: 이질성을 확보하되, 상황이 여의치 않을 경우에는 무작위로 배정한다. - 건설적 논쟁 초기에는 디베이트 방식으로 받아들여 충돌이 있을 수 있으나, '관점 바꾸기' 단계를 인식하면서 자연스럽게 해소될 수 있다. - 학생들이 토론 규칙과 절차를 따르도록 한다. - 사람이 아닌 의견 자체에 반박하도록 한다. - 양 측 입장은 강제 배당하되, 입장 내의 근거 자료 준비는 한 모둠에서 자율적으로 적절히 배당하도록 한다.

02 논쟁 상황에 대한 전체적인 요약

학교에서의 하루 일과 중 빼놓을 수 없는 시간이 있습니다. 바로 급식시간인데요. 농부의 부지런한 손길에서 출발하여, 영양사 선생님이 균형 잡힌 식단을 짜주시고, 조리원 분들의 정성어린 손길로 완성되어, 우리는 매일 점심을 학교에서 먹을 수 있습니다. 학교에서 친구들과 함께 식사하며 사회성을 키워가고, 영양적으로도 매우 훌륭한 식단을 제공받을 수 있기에 대한민국의 대부분의 학교들이 도시락을 싸오는 것 대신 급식을 시행하고 있습니다. 예전, 자녀를 학교에 보낼 때 매일 도시락을 꾸려야했던 부모님의 고생도 훨씬 줄어들게 되었습니다.

하지만 급식을 시행하면서 발생한 문제도 있습니다. 급식이 전교생을 대상으로 하다 보니, 개별적인 취향과 사정을 모두 만족시키기는 어렵다는 것입니다. 그날의 급식 메뉴에 따라 학생들의 급식 만족도가 변하고, 학생들의 취향에 맞지 않는 메뉴가 제공될 경우 많은 잔반이 발생하게 됩니다. 오늘은 이렇게 남겨지는 음식에 대해 토론을 해보려고 합니다.

경기도 교육청의 발표에 따르면 2017년 경기도 2300여개 학교에서 발생한 음식물 쓰레기의 양은 5만 1천톤이 넘었고, 처리비용으로 65억 이상의 예산이 들었습니다. 1인당 남기는 잔반량은 20kg 정도로 나타났습니다. 확실히 학교 현장에서 많은 잔반이 발생하고 있는 것은 사실인 것 같습니다. 이와 별개로 교육부의 전국 초등학교 급식 만족도 조사에 따르면, 90.2점의 점수를 받아 만족도에서는 꽤나 후한 점수를 받았습니다. 영양사 선생님의 식단에 따라 영양적으로도 균형 잡힌 식단을 받을 수도 있습니다.

그렇다면 급식을 받으면 반드시 다 먹어야 할까요? 받은 급식을 반드시 다 먹어야 한다고 주장하는 사람들이 있습니다. 주로 선생님들이 여러분들에게 남기지 말고 다 먹으라고 권하곤 하죠. 급식을 남기지 않고 다 먹으면, 골고

루 음식을 섭취함으로써 몸에 좋고, 취향에 맞지 않는 음식이라도 자꾸 먹다 보면 입에 맞는 경우가 있습니다. 또 후진국의 어려운 친구들을 생각하는 학생들과, 이 음식을 제공해주신 분들의 노력을 생각해서, 음식을 남기지 않고 다 먹는 친구들도 있습니다. 급식을 다 먹으면 음식물 쓰레기 처리에 대한 비용도 발생하지 않습니다.

하지만 어떤 친구들은 급식을 꼭 다 먹어야 하는 것은 아니라고 생각하는 경우도 있습니다. 음식 알레르기가 있는 경우나 너무 먹기 싫은 음식에 대해서, 전교생에 제공되는 급식 특성상 일일이 고려하기 쉽지 않으니까요. 또 학교에서 몸이 좋지 않아 식사를 제대로 할 수 없는 경우도 있고요. 음식물 쓰레기도 옛날처럼 비용만 발생하는 것이 아니라 사료나 전기 생산 등에 재활용 될 수도 있기 때문에, 급식을 남기는 것이 크게 대수롭지 않다고 생각 할 수도 있습니다.

여러분은 지금부터 급식을 남기지 않고 꼭 다 먹어야 할지 여부를 두고 토론을 진행하게 될 것입니다. 여러분 중 반은 급식지도 하는 선생님으로, 또 다른 반은 잔반을 남기는 것이 크게 대수롭지 않다고 생각하는 어린이의 입장이 될 것입니다.

03 급식 잔반 입장에 대한 설명과 근거 자료

급식은 꼭 남기지 않고 먹어야 한다. 찬성

"급식은 꼭 남기지 않고 먹어야 한다"

여러분은 이제 학생들이 급식을 남기지 않고 잘 먹을 수 있도록 지도하는 선생님의 입장이 되어 볼 것입니다. 급식을 잘 먹어야, 영양사 선생님이 의도하신 영양 균형을 잘 갖춘 식사를 할 수 있고, 이는 어린이의 건강에 반드시 필요한 부분입니다. 또 잘 먹어보지 못한 음식을 먹고 입에 맞도록 하는 것도 학교 교육의 일환으로 생각하고, 상대편을 설득해 볼 수 있을 것입니다.

잔반을 남기지 않는 것은 단순히 본인의 건강과 교육의 이로운 점 뿐 아니라 사회적인 유익에 대해서도 이야기 해보세요. 급식이 주어진 것을 당연하다고 여기지 않고, 농부, 영양사 선생님, 조리원, 부모님의 노력이 담겨 있는 것으로 생각하고 감사하는 마음을 남기지 않는 것으로 표현해 볼 수 있을 것입니다. 더 나아가, 우리가 당연하게 받는 식단을 받을 수 없는 어려운 국가의

아이들을 생각해서라도, 감사하는 마음과 돕는 마음을 기를 수도 있다고 말할 수도 있습니다.

또 직접적으로는 학교에서 나오는 잔반을 줄이는 것이, 그 잔반을 처리하는데 소모되는 비용을 줄이고, 환경을 보호할 수 있는 좋은 방법이라고 주장하는 것도 좋습니다. 다만 이렇게 주장하는 중에도, 급식은 다 먹어야 하는 것이라고 강요하는 것보다는, 급식을 남기지 않고 다 먹을 수 있도록 학교 시스템이 어떻게 바뀌어야 할까를 함께 고민하여 제시할 수 있다면 보다 설득력 있는 토론을 할 수 있을 것입니다.

여러분은 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 주장해야 합니다. 그러기 위해서는 상대방이 이해할 수 있는 합리적인 논증을 사용해야 합니다. 또한 창의성을 발휘하여 새로운 논증을 찾아보는 것도 좋습니다. 학교 급식과 잔반을 남기는 문제에 대한 여러 가지 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 성원에게 질문을 해야 합니다. 그리고 급식에 잔반을 남길 수도 있다는 입장에 도전해야 합니다. 그들의 논리에서 허점을 찾아내고 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

급식은 꼭 남기지 않고 먹어야 한다. 찬성 주장

1. 급식을 남기지 않고 골고루 먹어야, 균형 잡힌 영양소를 섭취할 수 있습니다.

학교의 급식은 영양 관리 기준에 맞춰, 한 끼 식사를 했을 경우 여러 영양소들이 학생에게 골고루 제공될 수 있도록 시행되고 있습니다. 성장기 어린이의 경우, 음식을 골고루 섭취하여 성장에 필요한 영양분이 제대로 공급될 수 있도록 하는 것이 중요합니다. 학교 급식의 목적에 맞게 학생에게 좋은 영양소가 공급될 수 있도록 하기 위해서는, 각자의 취향에 따라 먹고 남기도록 하는 것 보다, 한 끼 식사로 제공된 음식을 다 먹도록 교육하는 것이 반드시 필요합니다.

또 학교가 학생이 먹지 못하는 알레르기성 음식을 강제로 먹게 하는 것은 아닙니다. 13년도부터 학교 급식법에서 알레르기 유발 식품으로부터 학생의 건강을 보호하기 위해 식단과 가정통신문을 통해, 알레르기 위험 식재료들을 공개하고 있습니다. 미리 부모님과 의논하여 그날 식단에 먹지 못하는 음식이 있다면 남기는 것이 아니라, 받지 말고 그 외 음식을 골고루 섭취할 수 있도록 해야 합니다.

2. 급식을 통해 여러 음식을 접하고 먹어보는 것은 교육의 일환입니다.

급식 시간을 단순한 음식 제공의 시간으로 보아서는 안 됩니다. 식사를 하며 친구들과 하는 사교활동은 물론이고, 한정적인 식재료와 음식에서 벗어나, 급식에서 다양한 음식에 익숙해질 수 있도록 하는 교육의 시간이라는 것도 잊지 말아야 합니다. 이러한 시간을 적극 활용하여, 음식을 남기지 않고 다 먹도록 함으로써, 여러 식재료에 친숙해지도록 하는 것이 좋을 방법일 것입니다. 처음에는 먹기 싫고 입에 맞지 않아도, 그 음식을 자꾸 접하다보면 점차 잘 먹게 될 수 있습니다. 급식의 교육 효과를 반드시 생각해야 한다고 생각합니다.

3. 여러 사회 구성원의 노력의 집약체인 급식을 버리는 것은 올바르지 않습니다.

한 끼의 식사가 식탁에 오르기까지는 많은 손길들을 거치게 됩니다. 그 다양한 손길들의 노력들이 집약되어, 오늘 우리가 접하는 한 끼의 급식이 되었다고 보아야 합니다. 우리는 급식을 대하면서 오늘은 무엇이 맛있고 맛없는지 평가할지 모르지만, 그 음식들 모두에 담긴 노력들은 모두 똑같이 소중한 것입니다. 이러한 음식을 제공받는 우리 학생들은 학교 급식에서만큼은 음식을 남기지 않고 먹는 것이, 우리의 감사한 마음을 표현하는 방법입니다.

4. 제대로 식사를 할 수 없는 어려운 국가의 아이들을 생각한다면, 입에 안 맞는다고 음식을 낭비하는 것은 옳지 않습니다.

북한과 아프리카 여러 나라들을 비롯하여, 세계 각국에는 아직도 굶주리는 사람들이 많이 있습니다. 우리는 세계 시민의 한 사람으로써, 그러한 사람들을 항상 마음에 품을 필요가 있습니다. 그들을 생각한다면 지금 우리 식탁에 올라와있는 음식을 보내주지는 못하더라도 감사한 마음으로 받을 수 있지 않을까요? 우리나라가 풍족하다고 음식을 함부로 낭비하는 것은 옳은 행동이 아닙니다.

5. 학교 급식 잔반 배출량이 매우 많고, 이를 처리하느라 사회적으로 큰 비용이 발생합니다.

학교 급식에서 발생하는 잔반의 양은 매우 많은 상황입니다. 그리고 그 음식물 쓰레기를 처리하느라고 학교는 큰 예산을 사용하게 됩니다. 학교가 학생

에게 꼭 필요한 곳이 아니라, 쓰레기 처리에 큰 금액을 사용해야 한다면, 그만큼 학생을 위해 사용되어야 할 비용이 다른 곳에 쓰이게 되는 것입니다. 또한 음식물 쓰레기는 심각한 환경오염을 유발시키는 원인이 됩니다. 쓰레기를 매립하거나 소각할 경우 2차 환경오염을 유발하게 됩니다. 또 음식물 쓰레기에 들어있는 수분은 수질오염의 요인이 됩니다. 음식물 쓰레기를 줄이기 위한 노력은 학교의 급식 현장에서 받은 음식을 다 먹는 것으로 출발할 수 있습니다.

급식은 꼭 남기지 않고 먹어야 한다. 반대

"급식을 꼭 다 먹어야 하는 것은 아니다."

여러분은 경우에 따라 음식을 남길 수도 있다고 생각하는 학생입니다. 여러분은 음식을 되도록 많이 골고루 먹어야 한다는 것 자체를 반대하는 것은 아니지만, 급식을 꼭 다 먹어야 한다는 주장은 받아들일 수 없습니다.

여러분이 주장할 수 있는 첫 번째 논지는 학교 급식의 특성을 생각해보는 것입니다. 학교 급식은 개별적인 취향이나 건강을 모두 고려하여 제공될 수 없다는 것을 강조하는 것입니다. 요즘은 특정 음식에 알레르기 반응을 가지고 있는 경우도 있고, 어떤 식재료를 여러 가지 이유로 기피하는 경우도 있습니다. 이런 상황에서 음식을 남길 수도 있다는 여지를 주지 않는 것은, 음식 섭취가 어려운 학생들에게 매우 큰 부담으로 다가오게 될 것입니다. 모두가 공감할만한 여러분만의 급식 경험을 바탕으로 논리를 전개해도 좋습니다.

음식을 남길 수 없도록 하는 것이 교육적, 도덕적으로 더 좋다는 찬성 측의 의견에 의구심을 품어보는 것도 좋은 전략입니다. 싫어하는 음식을 억지로 먹을 경우 그 음식에 대한 혐오감이 더 커지는 결과를 가져올 수도 있습니다. 또 어려운 아이들을 생각하거나, 급식을 제공해주신 분들에게 감사한 마음을 가지는 것을 꼭 급식을 남기지 않는 것으로 표현해야 하는가도 생각해 보세요. 옛날과는 달리 지금은 음식물 쓰레기가 그냥 버려지는 것이 아니라 재활용 할 수 있는 여러 수단이 생겼다는 것도 여러분의 주요 논지가 될 것입니다. 강요가 아니더라도 잔반을 줄일 수 있는 방법을 고안해보세요.

여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 급식을 꼭 다 먹어야 하는데 대한 반대 입장을 강하게 주장해야 합니다. 상대방도 급식 섭취를 학생 자율에 맡길 수 있다는 생각이 들도록 강하지만, 합리적으로 설득해야 합니다. 여러분의 모둠원들을 위해서 학교 급식에 대한 다양한 정보를 찾고, 서로

질문하고 답하는 과정을 가져야 합니다. 그러한 과정을 통해 여러분은 증거와 논리에서 부족한 부분은 무엇인지 생각해 보아야 합니다.

급식은 꼭 남기지 않고 먹어야 한다. 반대 주장

1. 급식은 개별 학생의 식성과 특성을 제대로 고려하지 못합니다.

알러지나 아토피가 있어서, 혹은 종교적인 이유로 특정 음식을 먹을 수 없는 학생들이 점점 늘어나고 있습니다. 대량으로 조리되어 급여되는 급식의 특성상 그들을 모두 고려한 식단을 제공하기는 어렵습니다. 만약 특정한 음식을 먹을 수 없는 학생이, 그 음식이 담겨있는 식판을 받았을 경우, 그 것을 다 먹으라고 하는 것은 폭력과 다름없습니다. 학교가 급식을 제공하고 최대한 골고루 먹을 수 있도록 지도는 하되, 반드시 다 먹어야 한다고 강요하는 것을 옳지 않습니다.

2. 학생에게 음식을 반드시 다 먹어야 한다고 강요하는 것은, 도리어 그 음식에 대한 혐오감을 키우는 결과를 낳을 수 있습니다.

하기 싫은 것을 억지로 강요할 경우 학생들은 도리어 반발심을 가지게 됩니다. 학교에서 다양한 음식을 제공하고 골고루 먹을 수 있도록 지도하는 것은 좋은 일이지만, 다 먹어야 한다는 기준을 놓고 먹기 싫어하는 학생에게 억지로 그 음식을 강요하는 경우가 발생할 수 있습니다. 이렇게 싫은 음식을 강요받는 경우, 그 음식에 대한 혐오감을 키우는 꼴이 됩니다. 학생이 강요에 의해 섭취하는 것은 그 식재료에 대해, 교육적으로도 더 좋지 않은 결과를 가져올 것입니다.

3. 꼭 음식을 다 먹어야만 도덕적인 사람이 되는 것은 아닙니다.

음식을 제공한 손길들에 고마움을 가지는 것, 어려운 국가의 아이들에게 관심을 두고 그들을 생각하는 것은 좋은 일입니다. 하지만 그 표현의 기준을 음식을 남기지 않는 것으로 두는 것을 납득하기는 어렵습니다. 어떤 음식이든지 그 것을 마련해준 사람에게 감사한 마음으로 맛있게 먹는 것이 그 고마움을 되새기는 방법이 되지 않을까요? 억지로 다 먹게 함으로써, 도리어 가지고 있던 감사의 마음까지 떨어지게 하는 것이 더 도덕적으로 올바르다고 생각하지는 않습니다. 또 어려운 사람들을 생각하는 것과는 별개로, 급식의 식사는 이미 만들어져 우리에게 주어진 것입니다. 급식을 다 먹어야만 그들에 대한 연민의 마음을 가질 수 있다고 주장하는 것은 과한 해석입니다.

4. 즐거운 급식시간이 아니라 부담으로 다가오는 급식이 되어서는 안됩니다.

식사 시간은 즐거운 시간이 되어야 합니다. 그 날의 몸 상태와 배고픈 정도에 맞게 자유롭게 식사할 수 있도록 해야 한다고 생각합니다. 꼭 급식을 다 먹어야 한다면, 식판을 채운 음식들을 보면서 다 먹기가 버거운 데도 꼭 먹어야 한다는 부담감에 즐거운 식사가 될 수 없을 것입니다. 식사의 본연의 즐거움을 지키는 것에 대해 고려해주시기 바랍니다.

5. 음식물 쓰레기를 재사용할 수 있는 여러 방법들이 마련되었습니다.

요즘은 과거와 다르게 음식물 쓰레기를 단순히 매립하거나 소각하는 것에서 벗어나 여러 가지로 활용할 수 있는 방법들이 마련되었습니다. 학교에서 버려지는 잔반들은 퇴비와 사료, 전기 생산 등에 활용될 수 있습니다. 따라서 음식물 쓰레기 처리에 대한 문제는 과거만큼 심각하지 않습니다.

04 출처

1) YTN 『[N년전뉴스] 25년 전, 지금 30대들의 급식 시간은 어땠을까?』, 2019/07/23, 최가영 기자 (https://www.ytn.co.kr/_ln/0103_201907231650072666).
2) 중앙일보 『학교급식 만족도, 초등학교가 가장 높아』 2016/10/02, 미향 기자 (http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/763718.html#csidx4c9b8fb3bd45f9eb4624da39e86f776).
3) 매일경제 『경기교육청 자율배식 운영학교 105교로 확대』, 2017/04/25 (https://www.mk.co.kr/news/society/view/2017/04/279928/).
4) 세계타임즈 『경기도교육청 학교급식 음식물 쓰레기 감량으로 환경보전에 앞장서』, 2018/03/07, 이영진 기자 (http://thesegye.com/news/newsview.php?ncode=1065585368985283)
5) The Science Times 『음식물 쓰레기가 에너지로 변신』, 2019/08/09, 송찬영 기자 (https://www.sciencetimes.co.kr/?news=%EC%9D%8C%EC%8B%9D%EB%AC%BC-%EC%93%B0%EB%A0%88%EA%B8%B0%EA%B0%80-%EC%97%90%EB%84%88%EC%A7%80%EB%A1%9C-%EB%B3%80%EC%8B%A0).
6) 광주광역시 교육청 - 식생활 관리, 영양 관리 기준 (http://food.gen.go.kr/sub/page.php?page_code=life_02).

3

세계 시민을 위한

건설적 논쟁

적극적 난민 수용 필요한가?

01 교수·학습활동 계획

관련교과	도덕(6학년 2학기)	
관련단원	6. 함께 살아가는 지구촌	
핵심역량	지식정보처리역량, 의사소통역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량	
목 표	학습목표	세계화 시대에 인류가 겪고 있는 문제 중 하나인 난민문제를 알아보고 이를 해결하고자 하는 의지를 건설적 논쟁으로 토론함으로써 도덕적 사고능력을 기를 수 있다.
	사회적 기술목표	최상의 논거를 찾아 집단의 의견을 발표할 수 있도록 서로 협력한다.
건설적 논쟁 수업 전개	수업 전 준비	- 해당 수업 주제에 대한 명확한 설명한다('②논쟁 상황에 대한 전체적인 요약' 자료 활용). - 논쟁 절차와 각각의 과정에서 요구되는 협동 기술에 대해 설명한다. - 주제에 대한 두 가지 상반된 입장에 대한 핵심을 설명한다. - 4명의 모둠을 구성하고, 2명씩 입장을 배정한다. - 난민 수용에 대한 양측 입장의 설명과 각각의 근거 자료를 배부하여 학생들이 준비하도록 한다('③ 난민 수용 입장에 대한 설명과 근거 자료' 활용).
	수업 중 활동	입장 준비하기 → 입장 제시하기 → 토론하기 → 관점 바꾸기 → 합의 보고서 쓰기 - 같은 입장의 모둠원과 함께 효과적으로 입장을 옹호하는 방법 계획하기 - 각 모둠은 반대되는 모둠에 자신의 견해 제시하기 - 상대방의 의견을 기록하고 명확하게 이해하기 - 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하기 - 각 모둠이 상대방 모둠의 관점에서 입장을 제시하고 토론하기 - 모든 참여자가 동의하는 공동의 입장과 결론을 종합하기 - 합의 보고서 쓰기
	수업 후 활동	- 각 모둠에서 합의된 보고서를 전시함.

유의사항	- 모둠 구성: 이질성을 확보하되, 상황이 여의치 않을 경우에는 무작위로 배정한다. - 건설적 논쟁 초기에는 디베이트 방식으로 받아들여 충돌이 있을 수 있으나, '관점 바꾸기' 단계를 인식하면서 자연스럽게 해소될 수 있다. - 학생들이 토론 규칙과 절차를 따르도록 한다. - 사람이 아닌 의견 자체에 반박하도록 한다. - 양측 입장은 강제 배당하되, 입장 내의 근거 자료 준비는 한 모둠에서 자율적으로 적절히 배당하도록 한다.

02 논쟁 상황에 대한 전체적인 요약

얼마 전, 온 나라를 들썩이게 했던 사건이 있습니다. 바로 제주도 예멘 난민 사태입니다. 2016년과 2018년 사이 예멘 출신 난민 500명이 제주도에 입국해 대한민국 정부에 난민 지위를 요청한 사건을 말합니다. 그 이전에 우리 정부가 난민들 받지 않은 것은 아니지만, 이 사건이 특수한 이유는 한국에서 '통제되지 않고 문화적으로 유사성이 낮은 난민이 가장 짧은 시간 내에 대규모 유입'한 사건이기 때문이라고 볼 수 있습니다. 이 사건을 계기로 우리나라가 얼마나 적극적으로 난민을 수용해야 하는지에 대한 논의가 뜨거운 감자로 떠오르게 되었습니다.

난민이란 인종, 종교, 민족, 신분, 또는 정치적 의견을 이유로 박해를 받을 우려가 있어 모국의 보호를 받을 수 없는 사람을 의미합니다. 1992년, 한국은 '난민의 지위에 관한 협약'에 가입했고, 2012년엔 아시아 최초로 독립적인 난민법도 만들었습니다. 이 법에는 특별히 북한에서 정치, 사회적 탄압을 받은 탈북민을 보호하려는 의도도 깔려 있었습니다. 난민법에 의거하여 우리나라에 들어와 난민신청을 하고, 정부의 승인을 받을 경우 그 사람은 난민의 지위를 인정받아 우리나라에서 살 수 있는 권리를 얻게 됩니다.

그렇다면 세계에는 얼마나 많은 난민이 있을까요? 2017년 UN 난민기구에 따르면 총 6850만 명, 그 중 2017년에만 1994만 명이 발생했다고 되어있습니다. 우리나라에 난민 지위를 신청하는 사람도 점점 늘어나 2018년 한해에만 1만 6천명이 신청했고, 현재 2만명 이상이 판결을 기다리고 있는 상태입니다. 하지만 2000년부터 2017년까지 우리나라의 평균 난민 인정률은 3.5%에 그치고 있습니다. 이는 OECD 평균 24.8%에 한참 미치지 못하는 수준입니다.

우리나라는 더 적극적으로 난민을 수용해야 할까요? 적극적인 수용을 찬성하는 입장에서는, 대한민국이 명백히 선진국의 반열에 오른 만큼 위상에 걸

맞게 국제 사회에서의 책임을 져야하고, 인도주의적으로도 마땅히 난민을 보호하는데 노력을 기울여야 한다고 주장합니다.

반면 세계 각지를 식민지배하며 각국의 현재 분쟁과 난민발생에 책임을 가지고 있는 과거 제국주의 열강들과 우리나라의 입장은 다르다는 생각도 존재합니다. 우리나라는 식민지배의 피해자로써, 난민발생의 책임에서 과거의 열강들에 비해 자유롭기에 난민 수용을 최소화해야 한다는 반대 입장도 존재합니다. 우리는 이미 다수의 탈북민을 보호해야 할 특수한 위치에 있습니다. 또 문화, 종교적 차이로 선조들이 피땀흘려 쟁취한 자유민주주의와 인권의 가치에 동화될 수 있을지 의문을 표하며, 난민의 여러 위험을 우려하는 목소리도 있습니다.

여러분은 지금부터 '대한민국은 더 적극적으로 난민을 수용해야 하는가?' 라는 주제를 놓고 토론을 해볼 것입니다. 여러분 중 찬성측은 난민 변호사의 입장에서, 반대 측은 난민 정책에 우려를 표하는 시민단체의 입장에서 주장을 펼칠 것입니다. 각자의 의견에 대한 논리와 반론들을 생각해보고 토론에 임하도록 하겠습니다.

03 난민 수용 입장에 대한 설명과 근거 자료

대한민국은 적극적으로 난민을 수용해야 하는가, 찬성

"정부의 난민 수용은 더 적극적으로 이루어져야 한다."

여러분은 정부의 난민 수용 정책이 더 적극적으로 이루어져야 한다고 주장해야 합니다. 난민 신청자의 신청을 돕는 변호사의 입장이 되어, 우리나라가 더 많은 난민을 받아들여야 한다고 생각합니다. 세계은행에 따르면 2017년 한국의 경제규모는 세계 12위였고, 1인당 국민 소득도 30000불을 넘어섰습니다. 정치적으로 민주주의를 발전시켰고, 문화적으로도 세계 무대에서 뛰어난 모습을 보여주고 있습니다. 명백히 선진국의 반열에 올라선 우리나라가, 이제는 세계의 난민문제에도 더욱 관심을 기울여야 한다고 주장해 보세요.

특히 우리나라 과거 역사도 난민문제와 밀접한 연관을 가지고 있습니다. 일제 강점의 역사속에서 우리 조상들이 중국과 미국, 러시아 등지로 흩어져 살았던 아픔을 가지고 있습니다. 또 한국전쟁 당시 폐허가 된 한국 구호에 힘썼

던 UN 한국재건단은 현재 UN 난민기구의 모태가 되었습니다. 우리의 어려웠던 과거를 돌아보고, 여러 도움의 손길을 통해 놀라운 발전을 이룩한 지금, 어려움에 처한 난민들에게 적극적으로 도움의 손길을 내놓아야 한다는 것은 찬성 주장의 좋은 논리가 될 수 있습니다.

반대측에서는 난민을 꺼리는 이유 중 하나로, 인종, 종교적 불안감을 들 수 있습니다. 그렇지만 우리나라는 이미 다양한 인종과 종교가 섞인 다문화 국가로 변화해가고 있습니다. 통계나 연구자료가 뒷받침되지 않은 단순한 공포와 혐오감으로, 국제 사회의 도움의 손길을 외면한다면 책임 있는 민주국가가 될 수 있을지 의구심을 표현해 보는 것도 좋은 전략이 될 것입니다.

여러분은 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 주장해야 합니다. 그러기 위해서는 상대방이 이해할 수 있는 합리적인 논증을 사용해야 합니다. 또한 창의성을 발휘하여 새로운 논증을 찾아보는 것도 좋습니다. 난민 문제에 대한 여러 가지 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 구성원에게 질문을 해야 합니다. 여러분의 입장과 그 입장을 위한 이론적 근거를 충분히 공부하세요. 그리고 난민의 적극적 수용에 의구심을 품는 입장에 도전해야 합니다. 그들의 증거와 논리에서 허점을 찾아내고 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

대한민국은 적극적으로 난민을 수용해야 하는가, 찬성에 대한 주장

1. 우리나라의 역사적 특수성은 더 적극적인 난민 수용을 요구합니다.

우리나라는 일제의 침략을 받으며 수많은 난민들이 발생했습니다. 그 난민들은 중국, 러시아, 미국 등지로 피하여 생존하였고, 독립운동에도 힘을 쏟은 것을 알 수 있습니다. 1919년 4월, 망한 대한제국의 난민들은 상해에서 대한민국 임시정부를 세웠습니다. 그리고 우리나라의 정부는 바로 그 임시정부를 계승하고 있습니다. 이는 우리나라의 난민들이 각국에 머물 수 있었기에 가능한 일이었다는 점을 지적하고 싶습니다.

또 현재 UN의 난민기구도 UN 한국재건단(Korea Reconstruction Agency)이 모태가 되어 형성된 기구입니다. 역사적으로 많은 난민이 발생했고, 또 난민이 세운 정부를 계승했으며, 한국 전쟁 이후로도 난민 기구에 큰 마음의 빚을 지고 있는 우리나라가 이제는 어려움에 빠진 난민들에게 적극적인 도움의 손길을 내미는 것은 당연한 일입니다.

2. 정치, 경제, 문화적으로 선진국 반열에 오른 우리나라는 국제 문제에 더 책

임있는 자세를 보여야 합니다.

21세기의 한국은 정치적으로는 발달한 민주주의를 꽃피웠고, 경제 규모로도 세계 10위권이며, 사회, 문화적으로도 세계 무대에서 뛰어난 모습을 많이 보여주고 있습니다. 따라서 선진국의 위상에 걸맞게 국제사회의 각종 인도주의적 위기를 해결하는 데 책임감을 가질 도의적 의무가 있다고 할 수 있습니다. 우리나라가 현재 국제 난민을 인정하는 비율을 보면 참담한 수준입니다. UN 난민기구에 따르면 대한민국에서 2000년부터 2017년까지 인정된 난민의 수는 708명에 불과하고 인정률 또한 3.5%에 그치고 있습니다. 난민 수용의 절대량과 인정 비율 모두, OECD 다른 국가들에 대비하여 매우 떨어지는 실정입니다. 대한민국이 선진국으로써 난민 문제에 책임있는 자세를 보여야, 추후 우리나라의 발언권과, 만약의 어려움에 대비한 도덕적 당위가 확립될 수 있다고 생각합니다.

3. 국제사회 일원으로 합의한 난민협약(1992년)과 국회가 제정한 난민법(2012년)을 준수하는 것이 중요합니다.

우리나라는 난민 협약과 난민 의정서에 모두 가입이 되어 있고, 2012년 국내법으로도 동일한 내용의 난민법을 제정하였습니다. 이는 국제사회에 인종, 국적, 종교, 신분과 정치적 의견을 이유로 자유를 억압받는 난빈들을 보호하는 데 일조하겠다고 천명한 것과 같습니다. 따라서 우리가 단순한 포퓰리즘 적 선동에 속아, 난민 수용에 계속 소극적으로 대응한다면, 국내법적으로 자가당착임은 물론 국제사회를 향한 신의도 저버리는 선택이 될 것입니다.

4. 참혹한 내전이나, 정치, 종교적 박해를 피해 온 난민을 거부하는 것은 인도주의적 관점에 어긋납니다.

우리는 어릴 때부터, 어려움에 처한 이웃들에게 도움의 손길을 베푸는 것을 미덕으로 배워왔습니다. 또 슈바이처나 테레사 수녀와 같이 인종과 문화를 가리지 않고 필요한 사람들을 섬기는 모습을 보며 큰 감명을 받기도 합니다. 우리가 그러한 이야기를 들으며 느끼는 감동은, 그들이 자신이 할 수 있는 최선의 인도주의적 행동을 삶으로 보여주었기 때문입니다. 자신의 국가에서 인종, 성별, 종교, 신분 혹은 정치적 이유로 탄압을 받거나, 혹은 전쟁의 아픔을 피해 해외로 피신한 사람들이 바로 난민들입니다. 대한민국이 세계에서 원조를 받는 나라에서 주는 나라로 좋은 선례를 남기며 성장했듯, 자국의 탄압을 피해 도움의 손길을 요청한 난민들에게도, 인도주의적 관점에서 도움의 손길을

내미는 좋은 예시가 되는 국가가 되었으면 좋겠습니다.

대한민국은 적극적으로 난민을 수용해야 하는가, 반대

"정부는 적극적으로 난민을 받아들여서는 안된다."

여러분은 난민을 수용했을 때, 우려되는 여러 문제점을 걱정하는, 시민단체 일원의 입장에서 적극적인 난민 수용에 반대해야 합니다. 국가의 1차적인 책임은 자국민의 보호에 있습니다. 여러분은 난민을 적극적으로 수용했던 나라들에 자국민 안보에 긍정적이지 않은 여러 사례가 있었다는 점을 들어, 난민을 수용하는 것을 반대하고 있습니다.

여러분이 주장할 수 있는 또 다른 논거는, 우리나라가 다른 선진국들에 비해 난민 문제에 대한 책임이 적다는 것입니다. 우리나라가 유럽의 여러 국가들에 비해 난민 문제에 대한 책임이 가벼운 것은, 대부분의 난민 발생이 과거 식민 지배 이후, 처리과정의 문제들 때문에 생긴 것이기 때문입니다. 그렇기에 우리나라의 책임은 상대적으로 가볍다고 볼 수 있습니다. 다른 한편으로는 우리나라는 새터민이라는 이름으로, 많은 수의 탈북자를 보호함으로써, 이미 국제 난민 문제에 상당 부분 기여하고 있다는 측면도 있습니다.

난민들을 많이 수용하는 것은, 그들에 대한 정착 지원금과 복지비, 그리고 심사절차에 따른 모든 비용이 우리 국민들에게 전가된다는 것을 의미합니다. 다른 종교와 문화에 따른 갈등이 추가된다면, 사회적 비용 또한 증가하게 될 것입니다. 지난 예멘 난민 사태 때, 여러 반대의 목소리가 뜨거웠던 것처럼, 우리나라의 사회는 이러한 비용을 감내할 준비가 아직 되지 않았습니다. 제도적, 의식적 준비가 되지 않은 채, 단순 인도적이라는 입장으로 난민을 적극 수용하는 것은, 사회에 큰 혼란을 초래할 것입니다.

여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 난민 수용을 적극적으로 해서는 안된다는 입장을 강하게 주장해야 합니다. 상대방도 다수의 난민 유입이 위험할 것이라는 생각이 들도록 강하지만, 합리적인 논증을 사용하여 설득해야 합니다. 여러분의 모둠원들을 위해서 다수의 난민 유입에서 파생되는 문제에 대한 다양한 정보를 찾고, 서로 질문하고 답하는 과정을 가져야 합니다. 그러한 과정을 통해 여러분은 증거와 논리에서 부족한 부분은 무엇인지 생각해 보아야 합니다.

대한민국은 적극적으로 난민을 수용해야 하는가, 반대에 대한 주장

1. 난민 여부의 결정과 대우는 전적으로 각국 정부의 고유 권한이고, 국내문

제입니다.

난민 협약은 대한민국이 준수하겠다고 약속한 국제법상 조약이지만, 난민 인정의 기준과 절차는 각국의 선택에 맡기고 있습니다. 누가 난민인지, 이들을 어떻게 대우할지 결정하는 과정은 전적으로 각국 정부의 고유 권한이고, 국내 사정에 맞춰서 정할 수 있습니다. 우리나라는 지금도 일부 난민을 수용하고 있으며, 난민으로 인정받지 못하더라도, 인도적으로 체류시키는 사람들도 많이 있습니다.

국가의 제 1의무는 자국민을 안전하게 보호하는 것이고, 여기에는 난민을 잘 판별하여 받는 것도 포함되는 것입니다. 15년 파리 테러, 16년 쾰른 지하철 성폭행 사건, 17년 런던 지하철 폭탄테러에 이어 우리나라에서도 시리아 난민 신청자가 사제폭탄을 만들다가 검거된 사례가 있습니다. 이러한 사례들을 볼 때, 자국민의 안전을 위해 도리어 더 엄격한 난민 심사가 요구된다고 생각합니다.

2. 선진국의 반열에 접어들었다고는 하지만, 여전히 우리나라 자체 문제가 많습니다.

한국이 선진국 반열에 접어든 것은 사실입니다. 그러나 유럽의 여러 선진국들과는 다르게 복지시스템도 아직 미비하고, 남한과 북한이 갈라져 여전히 안보의 위협이 존재하는 상태입니다. 자살률과 긴 노동시간, 교육과 다양한 복지 제도들, 그리고 북한과의 대화 문제 등 산적한 과제들이 많습니다. 그럼에도 국제 원조와 환경 보호를 위한 교토 의정서 등 국제 문제에 다양한 방면으로 기여를 하고 있습니다.

하지만 난민 문제의 경우 우리 국민 여론이 좋지 않고, 난민들의 문화에 대한 반감이 높은 상태에서 무리하게 난민을 받아들이는 것은 옳지 않습니다. 또한 난민 신청자들이 늘어날수록, 정부에서 보조해야 하는 비용도 증가하는데, 우리나라는 아직 난민에 대한 마음이 그 정도로 열려있는 상태는 아닙니다. 따라서 다른 국제 문제와 난민 문제를 같은 눈높이로 바라보는 것은 좋은 방법이 아닙니다.

3. 우리나라는 상대적으로 국제사회에서 난민 문제에 대한 책임이 가볍습니다.

대부분의 난민은 제국주의 열강들의 식민지 독립 시 제대로 처리하지 못한 문제들이 발단이 되어 발생하고 있습니다. 제국주의 시기 세계 각지를 지배하고, 이후에 분쟁의 씨앗을 남겨두고 떠나갔던 미국, 유럽의 선진국들과 우리

나라의 상황은 근본적으로 다릅니다. OECD의 다른 선진국들이 난민 수용에 조금 더 적극적인 모습을 보이는 것은 사실이지만, 그 안에는 선진국들의 과거 식민지배의 책임을 지는 이유도 존재합니다. 따라서 국내적으로 아직 적극적 수용이 어려운 난민문제가 아닌 다른 쪽으로 국제사회에 기여하는 것이 더 좋다고 생각합니다.

4. 우리나라는 이미 수많은 탈북자들을 수용하고 있습니다.

난민 문제를 다루는 논의들에서 흔히 간과되는 사실은, 우리가 이미 수많은 탈북 새터민들을 수용하고 있다는 것입니다. 1년에 1000~3000명 사이의 새터민을 우리나라에 정착시키고 있고, 2016년 기준으로 3만명이 넘는 탈북자가 우리나라에 살고 있습니다. 탈북민을 통계상 난민으로 포함시키지 않기 때문에, 인정률이 낮은 것이지 실질적으로는 이미 우리나라는 국제적으로 상당히 난민 수용에 기여하고 있는 국가라고 볼 수 있습니다. 또한 북한의 급변사태 시 2000만 명의 북한 주민들에 대한 우선적인 책임도 우리나라가 가지게 될 확률이 높습니다. 따라서 이미 남북관계의 특수성을 고려할 때, 많은 난민을 수용하고 있는 우리나라에, 더 적극적 책임을 져야 한다고 말하는 것은 너무 가혹합니다.

04 출처

1) SBS 뉴스 『'난민 문제, 이것부터 보고 보자'…최초 공개 대한민국 난민 보고서 ①』, 2018.07.07., 심영구 기자 (https://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news_id=N1004829820).

2) 매일경제 사설 『중동 난민 수용』, 2018/08/22, 성일광 연구원, 이만종 교수 (https://www.mk.co.kr/opinion/contributors/view/2018/08/527919/).

3) YTN 『예멘 난민 찬반 "법 안에서 가짜 난민 가려야" vs "인정 안 되면 인도적 체류지위라도.』, 2018/06/29, 이동형 기자 (https://www.ytn.co.kr/_ln/0101_201806292041020830).

4) 연합뉴스 『'가짜 난민'vs'이웃 환대' 예멘 난민수용 찬반 설전』, 2018/06/19, 고성식 기자 (https://www.yna.co.kr/view/AKR20180619090300056).

5) VOA 『[기획보도: 한국 탈북민 3만명 시대] 1. 탈북정착과정 변화와 탈북민 사회 명암』, 2016/11/21, 박병용 기자 (https://www.voakorea.com/a/3605254.ht

ml).
6) 유엔난민기구 (UNHCR) (https://www.unhcr.or.kr/unhcr/main/index.jsp).
7) 국가법령정보센터 - 난민법 (http://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EB%82%9C%EB%AF%BC%EB%B2%95).

4

통일 시민을 위한

건설적 논쟁

통일은 시급한 과제인가?

01 교수·학습활동 계획

관련교과	도덕(6학년 2학기)	
관련단원	5. 우리가 꿈꾸는 통일 한국	
핵심역량	지식정보처리역량, 의사소통역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량	
목 표	학습목표	도덕적 상상하기를 통해 바람직한 통일의 올바른 과정을 탐구하고 통일을 이루려는 의지와 태도를 건설적 논쟁 토론으로 길러 줄 수 있다.
	사회적 기술목표	최상의 논거를 찾아 집단의 의견을 발표할 수 있도록 서로 협력한다.
건설적 논쟁 수업 전개	수업 전 준비	- 해당 수업 주제에 대한 명확한 설명한다('②논쟁 상황에 대한 전체적인 요약' 자료 활용). - 논쟁 절차와 각각의 과정에서 요구되는 협동 기술에 대해 설명한다. - 주제에 대한 두 가지 상반된 입장에 대한 핵심을 설명한다. - 4명의 모둠을 구성하고, 2명씩 입장을 배정한다. - 통일에 대한 양측 입장의 설명과 각각의 근거 자료를 배부하여 학생들이 준비하도록 한다('③ 통일 입장에 대한 설명과 근거 자료' 활용).
	수업 중 활동	입장 준비하기 → 입장 제시하기 → 토론하기 → 관점 바꾸기 → 합의 보고서 쓰기 - 같은 입장의 모둠원과 함께 효과적으로 입장을 옹호하는 방법 계획하기 - 각 모둠은 반대되는 모둠에 자신의 견해 제시하기 - 상대방의 의견을 기록하고 명확하게 이해하기 - 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하기 - 각 모둠이 상대방 모둠의 관점에서 입장을 제시하고 토론하기 - 모든 참여자가 동의하는 공동의 입장과 결론을 종합하기 - 합의 보고서 쓰기
	수업 후 활동	- 각 모둠에서 합의된 보고서를 전시함.

유의사항	- 모둠 구성: 이질성을 확보하되, 상황이 여의치 않을 경우에는 무작위로 배정한다. - 건설적 논쟁 초기에는 디베이트 방식으로 받아들여 충돌이 있을 수 있으나, '관점 바꾸기' 단계를 인식하면서 자연스럽게 해소될 수 있다. - 학생들이 토론 규칙과 절차를 따르도록 한다. - 사람이 아닌 의견 자체에 반박하도록 한다. - 양측 입장은 강제 배당하되, 입장 내의 근거 자료 준비는 한 모둠에서 자율적으로 적절히 배당하도록 한다.

02 논쟁 상황에 대한 전체적인 요약

21세기를 살아가는 여러분은, 20세기의 우리나라 상황을 잘 알고 있나요? 일본 제국주의의 식민통치에 신음하던 우리 민족은, 1945년 8월 15일 일제의 항복과 함께 광복을 맞이하게 됩니다. 하지만 그 기쁨도 잠시, 미국과 소련의 합의로 38선이 그어지고, 남한과 북한이 서로 나뉘게 됩니다. 그 후, 1950년 6월 25일, 북한의 남침으로 한국전쟁이 발발하였고, 서로 간 증오와 적개심이 깊어졌으며, 시간이 흐르면서 국민들 간의 심리적 이질감도 커지게 되었습니다.

고착화 된 한반도 분단의 문제점은 명백합니다. 한국전쟁으로 인한 수많은 이산가족과 실향민이 발생했습니다. 또, 남과 북의 군사적인 대치가 계속되다 보니, 국민의 편익을 증진시키기 위해 사용되어야 할 국가 예산의 상당부분이 국방비로 사용되고 있습니다. 대한민국 남성은 청춘의 시간 중 2년여 시간을 들여 군 복무를 해야 합니다. 전쟁 위험을 항상 안고 있는 지역으로 간주됨으로써, 외국의 투자를 받는 데에도 더 많은 비용이 소요됩니다. 무엇보다 남과 북이 경제, 사회, 문화적으로 힘을 모으지 못하여, 우리 민족의 잠재력을 오롯이 발현하지 못하게 하는 문제가 있습니다.

역사적으로 우리나라 정부에서는 북한의 위협에 대처하면서도, 통일을 위한 노력을 계속해오고 있습니다. 통일이 되었을 때의 장점과 잠재력은 국내외 전문가들도 매우 높게 평가하는 편입니다. 2018년 나우앤서베이 조사에 따르면 국민 4명 중 3명 이상이 통일에 찬성하는 것으로 조사되었습니다. 이렇게 통일을 위한 여론과 기대감이 높고, 정부의 노력 또한 계속되고 있습니다.

그러나 급박한 통일에는 문제가 있다는 의견도 많이 있습니다. 그 근거로 막대할 것으로 예상되는 통일비용, 문화와 체제, 법률 등의 혼란, 북한의 사회 기반시설 부족, 세금 문제 등을 들고 있습니다. 하지만 전쟁의 위험 탈피,

민족성의 회복, 북한 국민들의 인권, 분단 비용의 감소 등을 이유로 통일을 서둘러 추진해야 한다는 의견도 존재합니다.

여러분은 지금부터 '통일은 시급한 과제인가?' 라는 주제를 놓고 토론을 해 볼 것입니다. 여러분 중 찬성측은 통일을 최대한 빨리 이루어야 한다는 주장을, 반대 측은 통일을 서두를 필요는 없다는 주장을 펼칠 것입니다. 각자의 의견에 대한 논리와 반론들을 생각해보고 토론에 임하도록 하겠습니다.

03 통일 입장에 대한 설명과 근거 자료

통일은 시급한 과제인가, 찬성

"통일은 시급히 이루어야 할 과제이다."

여러분은 이제 통일을 최대한 빠르게 이루어야 한다고 주장해야 합니다. 한반도의 분단은 외세의 개입에 의하여 이루어졌고, 이념의 대립으로 고착화되었습니다. 여러분은 현재 분단에 따른 천문학적인 분단 비용과, 이산가족의 아픔, 북한 국민의 인권 탄압 등을 생각할 때, 시급히 통일을 이루어야 한다고 생각합니다. 이러한 근거에 입각하여, 통일을 시급하게 이루어야 할 과제라고 주장하게 될 것입니다.

여러분이 주장할 수 있는 가장 강한 논거로는 남북간의 대결이 다양한 종류의 유, 무형의 비용을 발생시키고 있다는 것입니다. 분단 상황은 남북한 사이의 소모적인 군비, 체제 경쟁을 지속하게 함으로써, 민족적 역량을 낭비하게 만들고 있습니다. 특히 대한민국은 대륙으로 통하는 통로가 단절됨으로써, 대륙과 해양의 연결로 얻을 수 있는 이익을 잃고 있습니다. 이산가족, 국군포로 등 혈육과 이별하여 살아가는 고통을 주고 있기도 합니다. 아울러 남, 북의 군사적 대치는 동북아의 평화를 위협하는 가장 큰 요인입니다. 이러한 비용들을 제거하기 위해 남과 북의 통일은 반드시 시급하게 이루어져야 한다고 주장할 수 있습니다.

매년 발표되는 인권, 자유 지수에 대한 조사들은, 인권에 있어서 세계 최하위 국가로 북한을 꼽고 있습니다. 북한 국민들은 우리가 누리는 것처럼 언론, 집회, 결사, 표현, 신앙의 자유를 누리고 있지 못하고, 북한은 세계에서 가장 폐쇄적인 국가라는 오명을 가지고 있습니다. 통일을 이루어 가장 가까운 나라

북한에 인권과 자유를 누릴 수 있도록 하는 것은, 민주 시민으로써 당위성을 가진 일이라고 할 수 있습니다.

시급한 통일에 반대하는 입장에서는, 급한 통일이 막대한 통일 비용에 대한 우려를 표현 할 것입니다. 여러분은 그 비용들을 미래에 대한 투자로 인식해야 합니다. 북한의 자원에의 접근, 군비의 감축, 미래 경제 성장 동력의 확보 등 통일을 통해 얻을 수 있는 편익과 분단비용 감소에 대한 잠재성을 주장한다면, 훌륭한 토론을 할 수 있을 것입니다.

여러분은 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 주장해야 합니다. 그러기 위해서는 상대방이 이해할 수 있는 합리적인 논증을 사용해야 합니다. 또한 창의성을 발휘하여 새로운 논증을 찾아보는 것도 좋습니다. 통일의 시급성에 대한 여러 가지 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 구성원에게 질문을 해야 합니다. 여러분의 입장과 그 입장을 위한 이론적 근거를 충분히 공부하세요. 그리고 통일의 시급성에 의구심을 품는 입장에 도전해야 합니다. 그들의 증거와 논리에서 허점을 찾아내고 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

통일은 시급한 과제인가, 찬성에 대한 주장

1. 통일은 우리 민족의 아픈 과거를 벗고 자주성을 회복할 수 있는 역사적 과제입니다.

통일은 우리나라가 안고 있는 가장 중요하고 시급한 과제 중 하나입니다. 한반도의 분할은 과거 2차 세계대전과 냉전의 산물로, 한반도는 광복 후 계속하여 공산주의와 자본주의 체제 대결의 장이 되어 왔습니다. 더 이상 외세에 의한 대립의 장에서 벗어나, 우리 민족의 온전한 자주성을 회복하기 위해서는 빠른 통일이 필요합니다. 특별히 이산가족과 국군포로, 실향민 등 아픈 역사를 겪어 오셨던 우리의 할아버지와 할머니들이 한분이라도 더 살아계실 때, 우리나라의 통일을 시급히 이루어야 하겠습니다.

또, 지난 70여 년에 걸친 남북분단은 민족 구성원간 상호 불신, 반목과 갈등을 부추기며 민족통합을 저해하는 주된 요인이 되어 왔습니다. 통일 국가의 실현은 우리 민족의 총체적 역량을 결집시켜 민족의 발전과 번영을 위한 동력을 제공할 것이다.

2. 유, 무형의 천문학적인 분단 비용을, 한반도의 발전을 위해 사용해야 합니

다.

한반도의 분단은 우리나라에 천문학적인 분단 비용을 발생시키고 있습니다. 우리나라의 발전과 국민 복지를 위해 써야 할 예산은 현재, 거대한 안보 유지 비용으로 지출되고 있습니다. 대한민국의 경우 세계에서 10번째로 국방비를 많이 지출하고 있고, 북한은 국내 총생산의 무려 20~30%정도를 국방비로 지출하고 있습니다. 또 우리나라는 60만명 정도의 군 인력을 보유하고 있는데, 청춘의 2년간을 징집되어야 한다는 것을 고려하면 국방비보다 더 큰 비용을 지출하고 있는 것으로 볼 수 있습니다.

이 외에도 국제사회에서 받는 정치,외교적 불이익, 심지어 이산가족의 아픔 등도 비용에 포함됩니다. 코리아 디스카운트라고 불리며, 전쟁 위협에 노출되어 투자하기 꺼려지는 국가에서도 벗어날 수 있습니다. 분단 비용은 통일이 이루어지면 소멸하는 소모적 비용이며, 통일을 하지 않는 한, 무한정 들어가야 할 비용입니다. 이 거대한 비용의 굴레를 서둘러 벗기 위해 통일을 서둘러야 합니다.

3. 남한과 북한의 장점을 합쳐 새로운 경제성장 동력을 얻을 수 있습니다.

통일을 이룰 경우, 발생하는 비용과 비교도 할 수 없는 큰 경제성장의 동력을 얻을 수 있습니다. 현재 우리나라는 고성장시기를 지나 성장이 둔화된 상태이고, 북한은 내부의 여러 사정으로 제대로 발전을 이루지 못하고 있습니다. 하지만 우리나라는 매우 발전한 기술과 풍부한 자본을 가지고 있습니다. 북한에는 많은 지하자원과 풍부한 노동인력이 존재합니다. 따라서 두 나라가 힘을 합칠 수 있다면, 놀라운 발전 잠재성을 가질 수 있습니다. 성장의 정체기에 접어든 우리나라의 경제에도 새 활력을 불어넣을 수 있을 것이라고 기대됩니다.

한반도는 유라시아 대륙의 동쪽에 자리를 잡고 문화적으로나 경제적으로, 대륙과 해양으로 동시에 뻗어나갈 수 있는 지리적 특성을 가지고 있습니다. 통일이 이루어진다면 이러한 지리적 특성을 활용할 수 있을 것이라고 생각합니다. 이러한 장점을 살릴 수 있도록, 하루라도 빠른 통일이 필요할 것입니다.

4. 북한 국민들의 자유와 인권을 보장하기 위해, 시급히 통일을 이루어야 합니다.

북한의 경제자유지수, 언론자유지수, 종교자유 등 자유와 인권에 대한 지표가 각종 기구에서 발표가 될 때마다, 거의 매년 최하위를 기록하고 있습니다. 또한 많은 북한 국민들은 여전히 기아에 시달리고 있습니다. 이러한 북한의

국민들에게 자유와 인권을 보장하기 위해서라도, 통일은 시급한 과제입니다. 투표권, 표현의 자유, 종교와 양심의 자유 등 북한에서 제한된 인간의 기본적인 권리를 다시 되찾아 주는 효과를 볼 수 있을 것입니다.

헌법상으로도 대한민국의 영토는 한반도 전체로 되어있고, 통일부 산하에는 이북 8도에 대한 도지사도 있습니다. 북한의 이러한 인권문제를 같은 민족이고, 헌법적으로도 지향하는 우리나라가 앞장서서 지켜나가야 하는 것이 당연하고, 그 가장 좋은 방법은 통일을 이루는 것이라고 생각합니다.

통일은 시급한 과제인가, 반대

"통일을 서두를 필요는 없다."

여러분의 입장은 통일을 이루는 것은 바람직한 일이지만, 그렇다고 서두르지는 말아야 한다는 것입니다. 우리나라는 해방 후 한강의 기적으로 불리는 경제 성장을 이루어 냈습니다. 민주주의의 성장도 경제의 발전과 함께 이룰 수 있었습니다. 반면 북한의 경우, 세계 최빈국 중 하나이고, 인권과 자유에 대한 인식도 우리나라와 비교할 수 없을 만큼 낮습니다. 한 민족이라고는 하지만 긴 분단의 역사속에 문화, 법률, 체제, 언어 등 삶의 모든 면에서 큰 차이를 보입니다. 이러한 현실을 외면하고 조속한 통일을 외치는 것은 너무 순진한 생각이라고 주장할 것입니다.

이 토론에서 통일 자체에 대하여 부정적인 언급을 하는 것은 매우 주의해야 합니다. 통일에는 분명한 장점이 있고, 국내외 전문가들도 그 것에 대해 여러 가지 논거들을 제시 하고 있습니다. 우리 토론의 주제는 통일을 서둘러 이루어야 하는가 입니다. 여러분이 집중해야 할 부분은 급하게 이루어지는 통일에 이어지는 부작용과 비용들입니다.

Financial Times가 독일의 통일 과정과 비교하여, 우리나라와 북한의 통일 비용을 2018년 추산한 데이터에 의하면 최소 2000조원 이상의 비용이 발생한다고 보도 했습니다. 게다가 남한과 북한의 보건, 위생상의 격차, 교육과 법률 등의 혼란을 고려한다면 더욱 큰 숨은 비용이 발생할 것으로 예상됩니다.

여러분이 더 좋은 방안을 제시할 수 있다면 보다 설득력있는 토론을 할 수 있습니다. 무리하게 이러한 비용을 감당하기 보다는, 남과 북이 서로 교류와 협력을 확대함으로써, 경제, 문화적 격차를 줄여가며 통일을 이루는 방향으로, 대안을 제시한다면 좋은 논의를 할 수 있을 것입니다.

통일 자체에 소요되는 비용 뿐 아니라, 문화적인 차이도 고려되어야 합니다. 서로 다른 체제에서의 긴 분단은 경제적 차이 뿐 아니라, 사회 문화적, 언

어적인 차이도 크게 벌려놓았습니다. 급한 통일이 이루어진다면, 실제 우리 삶에서 서로 충돌할 위험이 높은 분야들을 생각해 보세요.

여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 통일을 시급하게 이루어서는 안된다는 입장을 강하게 주장해야 합니다. 상대방도 급박한 통일은 위험할 수 있다는 생각이 들도록 강하지만, 합리적인 논증을 사용하여 설득해야 합니다. 여러분의 모둠원들을 위해서 빠른 통일에서 예상되는 문제에 대한 다양한 정보를 찾고, 서로 질문하고 답하는 과정을 가져야 합니다. 그러한 과정을 통해 여러분은 증거와 논리에서 부족한 부분은 무엇인지 생각해 보아야 합니다.

통일은 시급한 과제인가, 반대에 대한 주장

1. 급박한 통일에서 발생하는 천문학적인 통일 비용은 우리 경제를 어렵게 할 것입니다.

나우앤서베이에서 2018년 시행한 여론조사에서 4명중 1명은 통일에 반대했습니다. 그리고 반대한 대부분의 사람들은 경제적 부담과 일자리와 치안에 대한 불안감에 대하여 두려움을 가지고 있는 것으로 나타났습니다. 많은 사람들이 막연한 불안감을 가지고 있는 것처럼, 준비되지 않은 급작스런 통일은 천문학적인 통일 비용을 발생시켜 우리의 삶을 어렵게 만들 가능성이 높습니다. Financial Times에서 2018년, 독일 통일을 바탕으로 추산된 한반도 통일비용은 10년동안 2000조원 이상이 될 수 있다는 보도를 내놓았습니다. 이러한 천문학적인 비용이 계산된 까닭은 남한과 북한의 1인당 소득은 40~50:1 정도의 격차를 보이고, 북한 어린이들의 열악한 영양상태를 개선하는 등 숨겨진 비용도 많이 발생할 것이라는 이유에서였습니다. 급작스러운 통일에 대한 비용은 서독이 통일 후 어려움을 겪었던 것보다 더 큰 고통을 우리나라 경제에 안겨줄 것입니다.

2. 다른 체제로 장기간 분리되어 있었던 남한과 북한의 국민들은 큰 혼란을 겪을 것입니다.

우리나라와 북한은 서로 다른 체제를 가지고 있었습니다. 우리나라의 자유민주주의와 자본주의, 북한의 사회주의는 정치, 경제적으로 정 반대의 이념입니다. 각자의 이념과 정치사상에 맞춰 교육을 받고 생활을 영위해 온 남과 북에게 갑작스러운 통일이 온다면 어떨까요? 통일이 되더라도 그 유익을 누리기도 전에 큰 혼란에 빠질 것이 분명합니다. 북한 주민에게 새로운 체제에 대한 교육을 하는 것도 문제이지만, 자유민주주의에서 생활하게 하는 것은 더 큰

문제입니다. 우리나라에 살고 있는 탈북자, 새터민들도 새로운 국가에서의 정착을 어려워하는 것을 볼 때, 통일 후의 혼란은 상상을 초월할 것입니다.

3. 사회, 문화적 교류를 통해 단계적 통일을 밟아가는 것이 남한과 북한 모두에게 더 바람직합니다.

우리나라와 북한은 서로 왕래가 자유롭지 않습니다. 이동 뿐 아니라, 경제, 사회, 정치, 문화 모든 분야에서 소통이 거의 없습니다. 이러한 상태로 지난 분단 70년을 보내왔습니다. 이런 배경에서 국민 간의 이질감도 커져 있습니다. 따라서 급격한 통일은 국가에 큰 혼란을 가져올 것입니다. 우리가 통일 그 자체를 우선 과제로 놓고, 서두를 것이 아니라 단계적으로 차근차근 통일을 준비해야 합니다. 문화적, 사회적 교류를 확대해나가고, 그것에 이어 경제적 협력을 강화하는 과정이 선행되어야 한다고 생각합니다. 그래서 경제적인 격차가 줄어들고, 정치, 이념적으로도 상호간 준비가 되었을 때 통일에 대한 논의가 본격적으로 시작될 수 있다고 봅니다.

04 출처

1) 『초등학교용 통일교육 지침서』, 2011, 통일부 통일교육원 (http://unibook.unikorea.go.kr/libeka/elec/20180700000000138.pdf).
2) 『남북통일 관련 설문조사 “통일 찬성도 반대도 이유는 경제야!“』, 2018/10/05, 나우앤서베이 (https://www.nownsurvey.com/board/notice/view/wr_id/80).
3) VOA 『국무부 “북한 GDP 대비 국방비 세계 1위”』, 2019/02/16 (https://www.voakorea.com/a/4789106.html).
4) 한겨레 『청년은 남북통일을 어떻게 볼까?』, 2018/11/22, 김영동 기자 (http://www.hani.co.kr/arti/politics/diplomacy/871395.html).
5) 이투데이 『한국 경제자유지수, 4년 연속 올라 23위…북한은 올해도 ‘꼴찌’』, 2017/02/16, 배준오 기자 (http://www.etoday.co.kr/news/section/newsview.php?idxno=1456134).
6) 새만금일보 『분단비용과 통일비용』, 2018/01/18, 정복규 기자 (http://m.smgnews.co.kr/163097).
7) 이데일리 『짐 로저스가 본 통일 한국… “잠재력 크다, 日은 달갑지 않을 것“』, 2019/04/22, 장영락 기자 (https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=0338

4966622458744&mediaCodeNo=257).

8) 뉴시스 『남북통일 비용은?…FT “최소 2000조원…’숨은 비용’ 클 듯“』, 2018/05/11, 오애리 기자 (https://www.msn.com/ko-kr/news/world/%EB%82%A8%EB%B6%81%ED%86%B5%EC%9D%BC-%EB%B9%84%EC%9A%A9%EC%9D%80%E2%80%A6ft-%EC%B5%9C%EC%86%8C-2000%EC%A1%B0%EC%9B%90%E2%80%A6%EC%88%A8%EC%9D%80-%EB%B9%84%EC%9A%A9-%ED%81%B4-%EB%93%AF/ar-AAx5wxv).

5
민주 시민을 위한
건설적 논쟁

사형제도 폐지 문제

01 교수·학습활동 계획

관련교과	도덕(6학년 2학기)	
관련단원	우리가 만드는 도덕수업 2 평화로운 세상을 위하여	
핵심역량	지식정보처리역량, 의사소통역량, 공동체 역량, 심미적 감성 역량	
목 표	학습목표	사형 집행에 대한 건설적 논쟁을 통해 법의 기능, 헌법에서 규정하는 기본권, 의무에 대해 생각하고, 공감에 기반한 논쟁 태도를 기름으로써 성숙한 시민적 역량을 함양한다.
	사회적 기술목표	사회 제도에 대한 각자의 생각에 대해 경청하는 자세를 갖고 서로의 의견을 존중할 수 있다. 순서에 따라 이야기하고, 도움이 필요한 사람에게는 적극적으로 도움을 줄 수 있다.
건설적 논쟁 수업 전개	수업 전 준비	- 해당 수업 주제에 대한 명확한 설명한다('②논쟁 상황에 대한 전체적인 요약' 자료 활용). - 논쟁 절차와 각각의 과정에서 요구되는 협동 기술에 대해 설명한다. - 주제에 대한 두 가지 상반된 입장에 대한 핵심을 설명한다. - 4명의 모둠을 구성하고, 2명씩 입장을 배정한다. - 사형제도에 대한 양측 입장의 설명과 각각의 근거 자료를 배부하여 학생들이 준비하도록 한다('③ 사형 제도 입장에 대한 설명과 근거 자료' 활용).

수업 중 활동	입장 준비하기 → 입장 제시하기 → 토론하기 → 관점 바꾸기 → 합의 보고서 쓰기 - 같은 입장의 모둠원과 함께 효과적으로 입장을 옹호하는 방법 계획하기 - 각 모둠은 반대되는 모둠에 자신의 견해 제시하기 - 상대방의 의견을 기록하고 명확하게 이해하기 - 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하기 - 각 모둠이 상대방 모둠의 관점에서 입장을 제시하고 토론하기 - 모든 참여자가 동의하는 공동의 입장과 결론을 종합하기 - 합의 보고서 쓰기
수업 후 활동	- 각 모둠에서 합의된 보고서를 전시함.
유의사항	- 모둠 구성: 이질성을 확보하되, 상황이 여의치 않을 경우에는 무작위로 배정한다. - 건설적 논쟁 초기에는 디베이트 방식으로 받아들여 충돌이 있을 수 있으나, '관점 바꾸기' 단계를 인식하면서 자연스럽게 해소될 수 있다. - 학생들이 토론 규칙과 절차를 따르도록 한다. - 사람이 아닌 의견 자체에 반박하도록 한다. - 양측 입장은 강제 배당하되, 입장 내의 근거 자료 준비는 한 모둠에서 자율적으로 적절히 배당하도록 한다.

02 논쟁 상황에 대한 전체적인 요약

최근에는 무고한 생명을 앗아간 흉악한 범죄에 대하여 사형집행을 요구하는 목소리가 높아지고 있습니다. 이와 같은 주장은 사형이 흉악한 범죄를 예방하고 피해자의 권리를 보장한다는 관점을 포함하고 있습니다. 이와는 반대로 인간이 가지고 있는 생명권은 누구도 박탈할 수 없는 존엄한 권리이기 때문에 사형 제도는 인간의 존엄성을 훼손하는 것이라는 관점이 있습니다.

우리나라는 1997년 23명의 사형수에게 사형을 집행한 이후 지금까지 사형이 집행되지 않고 있습니다. 법에는 사형이라는 형벌이 여전히 남아 있지만, 실제로는 사형이 집행되고 있지 않는 사형 폐지국에 해당됩니다. 우리나라의 헌법은 인간의 존엄성을 가장 중요한 것으로 여기고 이것을 침해하는 것을 엄격하게 금지하고 있습니다. 인간의 존엄성에서도 가장 기본적인 것은 생명권입니다.

그러나 최근에 많은 흉악 범죄가 발생하면서 사형 제도가 실시되어야 한다고 생각하는 사람들의 목소리가 높아지고 있습니다. 여론조사 결과 우리 국민의 80% 정도가 사형 제도를 지지하고 있는 것으로 나타났습니다. 사형 제도를 지지하는 사람들은 타인의 귀한 생명을 침해하는 흉악한 범죄는 오직 사형으로 그 대가를 치룰 수 있다고 생각합니다. 사형 제도를 실시해야 한다고 생

각하는 사람들은 “눈에는 눈, 이에는 이”처럼 받은 만큼 되돌려 주는 것이 마땅하다고 생각하는 응보의 정의감을 가지고 있습니다.
살인을 해서는 안 된다는 것도 법이고, 살인을 한 사람은 사형에 처한다는 것도 법입니다. 그러나 가만히 생각해 보면, 법이 오히려 살인을 허락하고 있다고 볼 수도 있습니다. 법은 살인을 방지하는 데 존재가치가 있어야 하는데, 오히려 법으로 살인을 행하는 것이 과연 옳은 것일까요? 살인을 방지하고, 인간의 존엄성도 지킬 수 있는 방법은 없을까요? 사형 제도와 같은 법은 우리가 깊이 생각해 보아야 할 문제입니다.
여러분은 법을 결정해야 하는 역할을 부여 받았습니다. 여러분 가운데 2명은 인권단체에 속해 있습니다. 그래서 사형 제도로 인해서 생명권이 침해되는 것에 대해서 반대합니다. 여러분 가운데 2명은 상담센터에 속해 있어서 흉악한 범죄로 고통을 받은 사람들을 보살펴 주고 상담해 주는 역할을 하고 있습니다. 그렇기 때문에 피해자의 고통을 해결해 주기 위해서 사형을 실시해야 한다고 주장합니다. 이렇게 서로 다른 관점을 가지고 있지만 4명은 함께 속해 있는 하나의 공동체에서 모두가 동의할 수 있는 사형 제도에 대한 방향을 설정해야 합니다. 서로의 입장을 말할 때에는 근거를 공유할 수 있도록 노력해야 합니다. 동시에 집단 내에서 사형 제도에 대한 합의를 이룰 수 있도록 도와야 합니다.

03 사형제도 입장에 대한 설명과 근거 자료

사형제도 찬성에 관한 기본 논리

“사형제도를 집행하자”

여러분은 이제 피해자의 인권보다 오히려 살인범의 인권을 더 중요시 되는 것은 잘못된 행위라고 생각합니다. 사형 제도를 통해 진정한 인권이 실현될 수 있고, 사형을 집행하는 것이 진정한 정의의 실현이라고 믿고 있습니다.
여러분은 사형 제도를 집행해야 한다고 생각하는 상담센터 직원으로서 사형 제도에 대한 법을 결정하기 위해 이 자리에 참여하고 있습니다. 여러분의 집단은 사형 제도가 유지되고 집행되기 위해 다른 사람들을 설득해야 합니다. 다른 참여자들에게 사형 제도라는 것은 오히려 정의를 실현하고, 사형 제도가 집행되었을 때 더 많은 이점을 가지고 있다는 것을 보여주어야 합니다. 여러

분들은 피해자를 상담했던 경험에 근거하여 피해자의 인권을 보호해 주기 위해 사형 제도의 집행을 주장해야 합니다.

여러분은 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 주장해야 합니다. 그러기 위해서는 상대방이 이해할 수 있는 합리적인 논증을 사용해야 합니다. 또한 창의성을 발휘하여 새로운 논증을 찾아보는 것도 좋습니다. 사형 제도에 대한 여러 가지 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 성원에게 질문을 해야 합니다. 여러분의 입장과 그 입장을 위한 이론적 근거를 충분히 공부하세요. 그리고 사형 제도를 폐지해야한다는 입장에 도전해야 합니다. 그들의 증거와 논리에서 허점을 찾아내고 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

사형제도 찬성에 대한 주장

1. 타인의 생명을 존중할 경우에만 자신의 생명권도 존중받을 수 있습니다.

타인의 생명을 하찮게 보고 이를 앗아간 흉악 범죄자의 인권보다 피해자 인권이 더 우선시 되어야 합니다. 흉악 범죄자들은 타인의 인권과 존엄성을 무시할 뿐만 아니라 스스로 인간됨, 그리고 인간으로서의 가치와 존엄성을 포기하였기에 흉악 범죄를 저지르게 된 것입니다. 따라서 반인륜적이고 패륜적인 범죄자에 대한 사형집행은 인간의 존엄성을 지키기 위해서 반드시 지켜져야 합니다.

2. 잔혹한 범죄의 예방책이 될 수 있습니다.

사형 제도를 폐지하면 어떤 흉악범죄를 저질러도, 아무리 많은 사람의 생명을 빼앗아도 자신의 생명은 유지될 수 있다는 생각을 갖게 합니다. 반대로 사형이 집행되는 사실은 범죄자가 범죄를 저지르면 죽음을 당하게 될 것이라는 것을 예측하게 합니다. 이처럼 범죄자가 범죄를 저지를 때의 쾌락보다, 그에 대한 형벌로 더 큰 고통을 받게 될 것이라고 생각할 때, 범죄는 억제됩니다. 오늘날 저질러지는 각종 흉악범죄는 법이 주는 공포의 역할이 미미하기 때문에 일어난다고 할 수 있습니다.

법무부 자료에 따르면 최근 10년간 강력범죄는 84.5% 증가했고, 2003~2007년에 살인범죄는 1,000건 이상, 강간범죄는 1만 건 이상이 발생했다고 합니다(법원행정처, 2012). 이 같은 흉악범죄의 증가는 지난 20여 년간 사형이 집행되지 않은 것과도 무관하지 않다는 것이 상당수 전문가들의 견해입니다. 미국 텍사스 휴스턴의 사례는 사형제가 범죄

예방에 도움이 된다는 사실을 실증적으로 보여줍니다. 1981년 휴스턴은 701건의 살인사건이 발생해 미국 내에서 살인률이 가장 높았습니다. 고심 끝에 텍사스주는 1982년 사형 집행을 부활했고, 휴스턴 해리스카운티는 살인범죄가 격감했습니다. 1996년에는 살인사건이 261건으로 사형을 집행하지 않은 1981년보다 63%나 감소했습니다(신동열, 2012).

3. 국민의 세금이 낭비됩니다.

사형수를 관리하는 돈을 모두 다 계산하면 60명을 유지하는데 1년에 무려 14억이라는 비용이 든다고 합니다. 그 어마어마한 돈으로 몸이 불편한 사람들, 서민들 등을 도울 수 있습니다. 또 우리나라의 부족한 부분을 개발시키는데 쓸 수 있는 돈입니다. 그렇게 큰돈을 흉악한 범죄를 저지른 범죄자들에게 쓰는 게 과연 가치 있는 일일까요?

4. 무고한 희생자의 인권과 사형수이 인권이 충돌할 때, 희생자의 인권을 우선시하는 것은 잘못이 아닙니다.

168명의 생명을 앗아가고 600여명의 부상자를 낸 미국 오클라호마 연방건물 폭탄테러에 대한 충격으로 인하여 6명이 자살한 것을 비롯해 수많은 사람들이 알코올 중독과 같은 정신적인 고통에 시달려 왔다고 합니다(조재길, 2001). 폭파범으로 사형선고를 받은 멕베이의 사형이 집행되자 피해자들은 심리적인 안정과 정의의 욕구가 충족되었습니다. 폭파사건으로 아버지를 잃은 한 사람은 멕베이에 대한 분노가 가득했었는데, 사형 집행 소식을 듣고 나서야 마음의 평안을 갖게 되었다고 토로했다고 합니다. 이처럼 흉악범죄로 인해 고통을 받은 피해자는 그 어떠한 보상으로도 치유되지 않는 경우가 많습니다(김해숙 외, 2018: 327). 피해자들의 심리는 살인범이 사형됨으로써 악몽과 같은 비참한 현실을 잊어버릴 수 있기를 바랍니다. 정신적인 고통을 받으며 살아가게 될 피해자의 인간 존엄성을 보호하기 위해 사회악은 제거되어야 합니다.

5. 많은 국민들이 사형제의 집행을 원합니다.

2018년 인권 위원회가 실시한 사형 제도 폐지 및 대체 형벌 실태조사에 따르면 79.7%가 사형 제도가 유지되어야 한다고 답했습니다. 이에 비해 사형제를 폐지해야 한다는 의견은 약 10%에 불과했습니다(인권위원회, 2018: 142). 다수결의 법칙은 민주주의 국가에서 가장 기초가 되는 법칙입니다. 따라서 정부는 국민 다수결의 의견을 쉽게 간과해서는 안 됩니다.

6. 사형 제도는 법적인 타당성을 가지고 있습니다.

우리나라 헌법은 인간의 존엄성을 지키는 것을 최고의 가치로 여기고 있습니다. 특히 생명에 대한 권리는 가장 기본적인 권리입니다. 그러나 그것이 무한정하게 인정되어야 하는 것은 아닙니다. 그 생명권이 다른 생명권을 빼앗았을 경우에는 많은 사람들이 옳다고 생각하는 것에 의해서 벌을 받아야 합니다. 사형 제도는 이와 같이 많은 사람들에 의해서 정해진 형벌입니다. 모든 사람들이 생명은 소중하게 다루어지는 것이 가장 중요하지만, 다른 사람의 생명을 잔인하게 빼앗을 경우에는 사형에 처할 수도 있다는 것이 법으로 정해져 있고 그러한 법으로 인해서 다수의 생명을 보호할 수 있기 때문에 사형 제도는 헌법을 위반하는 것이 아닙니다(박상기, 2006: 41-42).

7. 흉악범죄의 증가로 인해서 사형 제도는 실시되어야 합니다.

사형 제도는 범죄를 저지른 결과에 대해서 이루어지는 것이지만, 범죄를 예방하기 위한 목적도 가지고 있습니다. 만약에 흉악한 범죄가 이루어지지 않고 있다면 사형 제도는 필요가 없을 것입니다. 그러나 오늘날과 같이 흉악범죄가 증가하는 현실(윤옥경, 2008: 285-286)에서 사형 제도를 폐지한다면 흉악한 범죄는 없어지지 않고 계속해서 일어날 것입니다. 이와 같은 현실이 좋아진다면 조금씩 제한을 두어 폐지하는 것이 좋을 것 같습니다.

8. 사회의 질서를 유지하기 위해 필요합니다.

헌법재판소는 공익을 위해서 법에 의해 개인의 이익을 제한할 수 있으며, 살인범의 생명권도 빼앗을 수 있다고 판결했습니다. 즉, 사형 제도는 사회 전체 구성원들의 인권을 보호하고 범의 정의 실현을 위해 꼭 필요한 제도입니다. 사형 제도를 유지하면 잔인하고 포악한 범죄를 저질렀을 때, 처벌을 할 수 있으며, 국가가 질서를 유지하고 생명을 소중히 여기는 문화를 이룰 수 있습니다. 단순하게 범죄자의 생명도 소중한 것이라고 주장하기 보다는 사형 제도를 포함하는 법을 바꾸는 문제를 우리나라의 현실을 비추어서 생각해 보아야 합니다. 토마스 아퀴나스라는 신학자는 사형이 필요하다고 주장하였습니다. 그는 '공공의 선'이 '개인의 선'보다 더 중요한 것이라고 하였습니다. 흉악한 인간이 살아있을 때, 인간 사회에서 가장 중요한 공공의 선을 해칠 수 있습니다(이광호, 2001: 326). 사형 제도는 전체 사회의 질서를 지키기 위해서 유익하고 정당한 것입니다.

9. 오판의 가능성 때문에 사형 제도를 폐지해야 한다고 주장하는 것은 근거가 없습니다.

현재 우리나라 사형수중 99%이상이 오판가능성이 제로입니다. 왜냐하면 한명을 살해했을 때에는 사형이 선고되지 않습니다. 평균적으로 3.4명을 살해해야 사형이 선고됩니다. 이러한 사람들이 사형집행에 대기중입니다. 본인의 자백과 아주 명백한 경우에 사형판결이 확정됩니다. 과거 우리나라에서는 독재정권에서 정부권력에 의해 무고한 국민에게 사형을 선고하였습니다. 이를 근거로 하여 오판 가능성을 이야기 하고 사형제를 반대하기도 합니다. 그러나 이러한 역사적 사실은 오판의 문제가 아닙니다. 또한 현재 사형을 선고받은 사람들은 오판 가능성이 있는 정치범이 아니라 끔찍한 범죄를 저지른 흉악범들입니다.

10. 사형 제도 폐지가 시대의 흐름이라고 해서 무조건 따를 필요는 없습니다.

전 세계 여러 나라에서 사형 제도를 폐지하고 있다고 해서 우리나라도 사형 제도를 폐지해야 할까요? 국회에서도 사형 제도 폐지를 위한 법안이 계속해서 나오고 있지만, 받아들여지고 있지 않고 있습니다. 그 이유는 무엇이라고 생각하시나요? 우리나라의 법이 받아들여지려면, 법제사법위원회를 통과해야 합니다. 흉악범죄가 증가하고 있는 우리나라의 현실에서 사형 제도의 폐지는 그만큼 조심스러운 문제라는 것을 보여줍니다. 세계적인 동향이라고 하여 사형 제도를 폐지했었던 나라들 중에는 다시 사형 제도를 부활시킨 나라들도 있습니다. 미국, 인도, 파키스탄, 인도네시아는 강력범죄가 증가하여 다시 사형 제도를 부활시켰습니다. 또한 세계적인 동향과 폐지에 대한 강요에도 불구하고, 우리나라, 중국, 일본 등을 포함한 50여 국가에는 여전히 사형 제도가 존재합니다.

사형제도 반대에 관한 기본 논리

"사형제도를 폐지하자"

여러분의 입장은 사형 제도가 폐지되어야 한다는 것입니다. 여러분은 사형 제도가 또 다른 살인을 낳는 것이라고 생각하며, 사형을 집행하게 되면 집행하는 사람으로 하여금 살인을 저지르게 하는 것이라고 생각합니다. 또한 사형수를 죽인다는 것은 인간의 생명권을 침해하는 일이며 국가가 개인의 생명권에 강제로 개입할 수 없다고 생각합니다.

여러분은 대한민국의 인권보호운동자들을 대표합니다. 여러분은 아무리 흉악범이라고 해도 사람의 생명을 빼앗는 일을 잔혹하고 야만적이라고 느낍니다. 또한 가해자와 피해자 모두에게 있는 인간의 권리를 차별해서는 안 된다고 생각합니다.
여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 사형 제도 폐지에 대한 입장을 강하게 주장해야 합니다. 상대방도 사형 제도를 폐지해야 한다는 생각이 들도록 강하지만, 합리적인 논증을 사용하여 설득해야 합니다. 여러분의 모둠원들을 위해서 사형 제도에 대한 다양한 정보를 찾고, 서로 질문하고 답하는 과정을 가져야 합니다. 그러한 과정을 통해 여러분은 증거와 논리에서 부족한 부분은 무엇인지 생각해 보아야 합니다.

사형제도 반대에 대한 주장

1. 생명권은 헌법으로 보호하는 기본 권리 중에서도 가장 중요한 권리입니다.

생명권은 인간의 존엄성과 인권으로 표현되는 헌법 정신을 대표하고 상징합니다. 사형 제도는 이러한 정신에 어긋납니다. 국제 엠네스티가 1977년 스톡홀롬 선언을 시작으로 무조건적인 사형 폐지 운동을 전개한 가장 큰 이유는 사형 제도가 생명권을 침해하는 제도이기 때문이다. 사형 제도를 찬성하는 입장도 사형 제도가 좋은 제도여서 찬성하는 것은 아닙니다. 그들도 결국은 사형 제도를 폐지해야 한다는 생각을 갖고 있습니다. 사형 제도와 인권이 밀접한 관계에 있다는 사실은 독재국가나 비민주적인 사회일수록 사형선고가 많고 사형집행이 빠르다는 사실에서도 잘 드러납니다.

2. 사형 제도를 통해 범죄를 억제한다는 근거는 존재하지 않습니다.

사형 제도가 존재해야 한다고 주장하는 사람들은 사형 제도가 범죄를 예방한다고 말합니다. 그러나 2006년 미국의 범죄율을 비교한 결과 사형 제도를 폐지한 주의 범죄율이 오히려 낮게 나왔습니다. 미국의 컬럼비아 대학교 로스쿨의 제프리 패건은 사형 제도와 범죄 감소율의 연관성을 찾는 것은 매우 어렵다고 연구결과를 발표 했습니다(Fagan, 2005: 17). UN의 1988년, 2002년의 연구 결과에서도 사형 제도와 범죄율이 관계는 미미한 것으로 나타났습니다(Hood, 2015: 177). 사형 제도와 같은 극형주의는 오히려 범죄를 저지르는 방법을 지능화하고 흉악화시킨다는 사실이 많은 연구에 의해 밝혀지고 있습

니다(국제엠네스티 한국지부, 2002: 227). 사형 제도가 무고한 사람의 생명을 구할 수 있다는 명확한 근거가 없다면 국가가 이를 시행해서는 안 될 것입니다. 국가가 한 생명을 앗아간다는 것은 스스로 인간의 생명권을 수호한다는 역할을 포기하는 것입니다. 사회의 여러 가지 문제 때문에 많은 사람들이 범죄자가 되기도 합니다. 따라서 사형 제도는 모든 문제를 범죄자에게 돌려 범죄자를 생산한 사회의 근본적인 문제를 덮어버리는 잘못을 저지르는 것입니다. 그러므로 국가는 국민을 실질적으로 보호할 수 있는 보다 효과적인 방법을 찾기 위해 더 노력해야 합니다.

3. 오판의 가능성에 대해 생각해야 합니다.

사형을 집행하고 난후 오판임이 밝혀진다면 그것은 어떠한 방법으로도 되돌릴 수 없습니다. 또한 그 사람과 가족들의 억울함을 배상할 방법도 없습니다. 판결을 내는 사람도 역시 불완전한 인간입니다. 그렇기 때문에 법원의 판결이 항상 옳을 수만은 없습니다. 실제로 1995년 미국에서 사형당한 래리 그리핀이라는 사람은 이후 무죄가 입증되었습니다(Neil, 2007). 우리나라에서 대표적인 오판 사례는 인혁당 사건인데, 2005년에 사형당한 8명 전부에게 무죄가 선고되었다고 합니다(임주영, 2007).

4. 신체형을 하고 있지 않는 사회풍조에 어긋납니다.

신체형을 허용하지 않는 분위기에서 사형에 대해서만 신체형을 주장하는 것은 논리에 어긋납니다. 우리 사회에서는 타인을 다치게 한 사람에 대해서 똑같이 다치게 하는 것으로 처벌하지 않습니다. 한 개인이 살인을 했다고 해서 국가가 나서서 그 사람을 살인해서는 안 됩니다.

5. 사형을 집행해야 하는 사람은 국가에 의해 살인자가 됩니다.

법은 살인을 방지하는 데 존재가치가 있어야 하는데 오히려 법이 살인을 허락하는 것이 바로 사형 제도입니다. 사형 집행자는 한 명의 공무원이자 개인일 뿐입니다. 그러한 사람이 국가에 의해서 살인자가 되는 것입니다. 실제로 사형집행자들은 사형이 법의 이름을 빌린 또 다른 살인행위라고 고백하였습니다. 그들은 높은 수준의 스트레스를 경험한다고 합니다. 외국의 경우 사형 담당 교도관의 스트레스를 덜어주기 위해 심리상담 프로그램을 운영합니다.

사형을 집행할 때에도 4명의 교도관이 한꺼번에 버튼을 눌러 누가 사형수를 죽음에 이르게 했는지를 알지 못하도록 합니다. 1952년부터 1971년까지 사형수의 교화를 담당하며 200명이 넘는 사형수의 죽음을 목격한 고중렬씨는 교도관을 그만두고 30년 이상동안 사형 제도 폐지 운동에 참여하고 있습니다. 그는 사형이 보복에 지나지 않고, 또 다른 살인일 뿐이라고 말하였습니다. 그는 시간이 걸릴 뿐, 모든 인간은 교화될 수 있다고 확신하였습니다(고찬유, 2010).

6. 사형은 다른 처벌과는 다릅니다.

사형이라는 것은 범죄자의 생명을 빼앗는 것입니다. 이것은 '벌금을 얼마로 할 것인가' 하는 문제와 다릅니다. 징역을 선고하는 문제와도 다릅니다. 또한 사형선고를 누구에게 내려야 할지에 대한 기준도 모호합니다. 여러 사람을 죽인 사람인지, 한 사람이지만 너무 잔인한 방법으로 죽인 사람인지, 사형을 받아야 하는 사람을 정하는 규정은 뚜렷하지 않습니다. 또한 그러한 규정을 정하는 것도 어려운 일입니다(EBS 다큐프라임, 2014).

7. 인간적인 사형 방법은 없습니다.

인간의 목숨을 빼앗는 사형 집행 방법은 차이가 없습니다. 그것이 독극물 주사이든, 교수형, 총살형이든 사람의 목숨을 빼앗는데 인간적인 방법은 없습니다. 모두 잔인한 방법입니다.

8. 사형을 집행한다고 해서 피해자 가족들이 회복되는 것은 아닙니다.

미국의 '인권을 위한 살인 피해자 가족 모임' 은 사형 제도가 자신들을 치유해 주지 못하며 오히려 그 치유를 더디게 한다고 말하며 사형 제도 폐지운동에 동참하고 있다고 합니다. 이들은 가해자의 죽음과 가해자 가족이 겪는 새로운 고통은 자신들의 상처를 더욱 아프게 한다고 합니다(국제엠네스티 한국지부, 2010). 아무리 잔인한 범죄를 저지른 사람에게도 용서와 회개의 기회가 필요합니다. 사형 제도는 단지 보복에 불과하며 가해자를 죽임으로써 얻는 정신적인 위로는 순간적인 감정의 해소일뿐입니다.

9. 사형은 가해자가 인간성을 회복하고 반성할 기회를 빼앗습니다.

인간은 누구나 자신이 가지고 있는 양심을 통해 잘못을 뉘우칠 수 있습니다. 사형 제도는 소중한 한 생명을 사회전체의 이익, 다른 범죄의 예방 등을 위한 수단으로만 취급하는 것입니다.

10. 사형 제도를 정치적으로 악용할 가능성이 있습니다.

사형 제도는 동서고금을 막론하고 독재자가 정적을 제거하거나 반대자를 침묵시키는 수단으로 악용되어 왔습니다. 지난 1959년 진보당 당수였던 조봉암이 대선참패에 위기의식을 느낀 이승만 정부에 의해 간첩 혐의를 뒤집어쓰고 처형된 사건을 예로 들 수 있습니다.

11. 사형 제도를 대체할 수 있는 형벌이 있다면 사형 제도를 폐지해야 한다는 의견이 많았습니다.

국가인권위원회 2018년 국민인식조사 결과 사형 제도를 폐지하는 것을 반대하는 사람들은 79.7%에 달했습니다. 하지만 사형을 대신할 수 있는 형벌을 마련할 경우 66.9%가 사형 제도를 폐지하는 데 찬성한다고 대답하였습니다(인권위원회, 2018: 207). 그러므로 국가는 사형 제도를 대신할 수 있는 형벌에 대해 적극적으로 논의해야 합니다.

12. 사형 제도를 폐지하기 위한 국제적인 합의가 이루어지고 있습니다.

2018년을 기준으로 사형 제도를 폐지한 나라는 106개국, 10년 이상 사형을 집행하지 않아, 사실상 사형 폐지국으로 분류되는 나라는 49개국입니다(국제엠네스티, 2018, 1). 전 세계의 70% 이상의 국가에서 사형 제도를 폐지하거나 사형 집행을 중단하고 있습니다.

04 출처

1) 고찬유 (2010), “퇴직후 사형 폐지 운동에 헌신한 고중렬 前 교도관 ‘20년간 사형수 교화…지금도 악몽 꿔’”, 한국일보 3월 2일, (https://www.hankookilbo.c

om/News/Read/201003020899428700).
2) 국가인권위원회 (2018), “사형제도 폐지 및 대체형벌 실태조사”, 『2018년도 인권상황 실태조사연구 용역보고서』, 11-1620000-000704-01.
3) 국제엠네스티 (2018), “Abolitionist and retentionist countries (as of July 2018)”, Index number: ACT 50/6665/2017.
4) 국제엠네스티 한국지부 (2002), “한국 앰네스티 30년! 인권운동 30년! : 국제앰네스티 한국지부 30년 약사”, 대구: 국제앰네스티 한국지부.
5) 국제엠네스티 한국지부(2010), “‘인권을 위한 살인피해자 가족모임’ 대표단 방한”, (https://amnesty.or.kr/2696/).
6) 김해숙 · 임남열 · 이혜진 (2018), “살인사건 피해 유가족의 심리적 경험에 대한현상학적 연구”, 『한국심리학회지: 문화및사회문제』, 24(2), 301-335.
7) 박상기 (2006), “사형제도의 개선방안에 관한 연구”, 대검찰청정책연구논문.
8) 승재현 · 조성제 (2010), “사형 제도에 대한 비판적 고찰”, 『한국치안행정논집』, 7(3), 135-156.
9) 신동열 (2012), “사형제 찬성 ‘범죄자 인권보다 피해자 생명이 우선’”, 한국경제신문 9월 24일, (http://sgsg.hankyung.com/apps.frm/news.view?nkey=16527&c1=01&c2=01).
10) 윤옥경 (2008), “증가하는 흉악범죄”, 『한국의 사회동향 2008_사회안전』, 284-289
11) 이광호 (2001), “사형제도에 관한 기독교 윤리적 고찰: 사형제도 존치론자들에 대한 반박”, 『철학논총』, 26, 321-334.
12) 이재상 (2003). 『형법총론』, 서울: 박영사.
13) 임주영 (2007), “‘인혁당 재건위 사건’ 32년만에 무죄 선고”, 연합뉴스 1월 23일, (http://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/185944.html#csidxc667d339715c100883ad4bee71859b5).
14) 조재길 (2001), “오클라호마시 연방청사 폭파범 맥베이 처형돼”, 한국경제 6월 11일, (https://www.hankyung.com/international/article/2001061117691).
15) 허일태 (2009), “사형 제도의 세계적 추세와 위헌성”, 『동아법학』, 45, 263-298.
16) 법원행정처 (2012), 『사법연감』.
17) EBS 다큐프라임 (2014), “법과 정의 3부 - 죄와 벌 - 인간을 처벌하는 어려움에 관하여”, 2014년 5월 28일 방송, (http://www.ebs.co.kr/free/subtitles/lifelong/onair/view/lect/183277).
18) Fagan, J. (2005), “Public Policy Choices on Deterrence and the death Penal

ty: A Critical Review of New Evidence" , Testimony Before the Joint Commit tee on the Judiciary of the Massachusetts Legislature on House Bill, 3834.
19) Hood, R., & Hoyle, C. (2015), The death penalty: A worldwide perspective. OUP Oxford.
20) Martha Neil (2007), "Did Missouri Execute an Innocent Man?" , ABA Journal JUNE 26, (http://www.abajournal.com/news/article/did_missouri_execute_an_inn ocent_man).

6
생태적 시민을 위한
건설적 논쟁

동물원의 존폐 문제

01 교수·학습활동 계획

관련교과	도덕(6학년 2학기)	
관련단원	6. 함께 살아가는 지구촌	
핵심역량	지식정보처리역량, 의사소통역량, 공동체 역량	
목 표	학습목표	동물원 존폐에 대한 찬성논리와 반대논리를 선정한 후, 설득력 있는 근거를 들어 주장하고 다른 의견을 수용하거나 대응함으로써 자신의 가치관 확장 및 '생명 존중'에 대한 윤리적 가치를 이해하고 이를 실생활 문제에 적용할 수 있다.
	사회적 기술목표	동물에 대한 연민과 윤리적 의사 능력을 토대로 하여 동물원 존폐 문제를 다양한 측면에서 바라볼 수 있다. 다양한 자료를 활용하여 동물원의 기능과 관련한 정보를 수집할 수 있다.
건설적 논쟁 수업 전개	수업 전 준비	- 해당 수업 주제에 대한 명확한 설명한다('②논쟁 상황에 대한 전체적인 요약' 자료 활용). - 논쟁 절차와 각각의 과정에서 요구되는 협동 기술에 대해 설명한다. - 주제에 대한 두 가지 상반된 입장에 대한 핵심을 설명한다. - 4명의 모둠을 구성하고, 2명씩 입장을 배정한다. - 동물원 폐지 문제에 대한 양측 입장의 설명과 각각의 근거 자료를 배부하여 학생들이 준비하도록 한다('③ 동물원 폐지 입장에 대한 설명과 근거 자료' 활용).

수업 중 활동	입장 준비하기 → 입장 제시하기 → 토론하기 → 관점 바꾸기 → 합의 보고서 쓰기 - 같은 입장의 모둠원과 함께 효과적으로 입장을 옹호하는 방법 계획하기 - 각 모둠은 반대되는 모둠에 자신의 견해 제시하기 - 상대방의 의견을 기록하고 명확하게 이해하기 - 반대 견해에 대해 반박하고 자신의 견해에 대한 공격에 반박하기 - 각 모둠이 상대방 모둠의 관점에서 입장을 제시하고 토론하기 - 모든 참여자가 동의하는 공동의 입장과 결론을 종합하기 - 합의 보고서 쓰기
수업 후 활동	- 각 모둠에서 합의된 보고서를 전시함.
유의사항	- 모둠 구성: 이질성을 확보하되, 상황이 여의치 않을 경우에는 무작위로 배정한다. - 건설적 논쟁 초기에는 디베이트 방식으로 받아들여 충돌이 있을 수 있으나, '관점 바꾸기' 단계를 인식하면서 자연스럽게 해소될 수 있다. - 학생들이 토론 규칙과 절차를 따르도록 한다. - 사람이 아닌 의견 자체에 반박하도록 한다. - 양측 입장은 강제 배당하되, 입장 내의 근거 자료 준비는 한 모둠에서 자율적으로 적절히 배당하도록 한다.

02 논쟁 상황에 대한 전체적인 요약

2018년 8월 18일 대전의 한 동물원에서 '뽀롱이'라는 퓨마 한 마리가 우리를 탈출했다가 4시간 반 만에 사살되었습니다. 이에 대해 과잉 대응이라는 지적과 인간 안전이 우선이라는 논쟁이 벌어지더니 결국 동물원 존폐 논란으로 번졌습니다. 우리의 휴일을 즐겁게 만들어주는 동물원, 어떻게 봐야 할까요? 폐지를 주장하는 측은 동물원에 대해 "인간의 이기심이 만들어낸 비인도적 감옥"이라고 비판합니다. 초지가 필요한 동물이 시멘트 바닥에서 뒹굴고, 엄청난 활동 반경을 가진 맹수가 좁은 공간에 갇혀 갑갑하게 제자리를 맴 돕니다. 보기에도 안쓰러운 모습입니다. 구경하는 인간은 즐거울 런지 몰라도 동물에겐 고문과 다름없다고 지적합니다. 열악한 환경이 수용된 동물에게 많은 문제를 일으키는 것도 사실입니다. 동물원의 동물이 이상 행동을 보이거나 스트레스로 일찍 죽는 사례는 많이 보도되고 있습니다. 반대로 동물원이 현실적으로 필요하다는 반론도 강합니다. 동물원이 사라지면 멸종 위기종을 보호하고, 체계적인 번식을 통해 유지할 곳도 없어지겠죠. 인간의 즐거움이 아니라 동물 보호를 위해서라도 동물원이 불가피하다는 주장입니다. 실제로 희귀종 번식은 현대 사회에서 자연에게만 맡겨놓을 수 없는 영역입니다. 교육적인 측면도 무시할 수 없습니다. 동물원은 회색 도시에 사는 어린이들이 생태계를 가까이서 접할 유일한 창

구니까요.

동물의 스트레스를 줄이면서도 인간과 공존할 수 있는 방법이 있을까요? 있다면 무엇일까요? 이 문제는 이번 '뽀롱이' 사건으로 대두된 우리 사회가 다시 고민하고 논의해야 할 문제입니다. 이제부터 여러분은 동물복지정책팀의 위원들이며, '뽀롱이'의 죽음이 인간에게 남겨준 숙제의 해결을 위해 동물원의 존폐에 대해 결정을 내릴 것을 요청받았습니다. 여러분 가운데 2명은 동물 보호에 그 누구보다 힘쓰던 동물 보호 협회의 극단적 동물 보호론자이므로 야생의 본능을 따르고 그로부터 오는 행복을 위하여 동물원을 철폐하고 싶어 합니다. 반면 여러분 가운데 2명은 아이들의 교육 또한 우선시하여 멸종 동물들을 보호하고자 하며, 아이들의 보다 더 실제적인 교육을 위해 동물원 폐지에 대해 반대합니다. 하나의 집단으로서 여러분은 4명 모두가 동의할 수 있는 동물원의 미래에 대한 계획을 수립해야 합니다. 여러분의 입장과 반대편 입장의 이론적 근거를 집단과 공유해야 합니다. 반대편 입장에 도전해야 합니다. 그렇지 않으면 상대방에게 논리적으로 설득을 당할 수 있습니다. 동시에 여러분의 집단이 그 이슈에 대해 합의를 이룰 수 있도록 각자가 열심히 도와야 합니다.

03 동물원 폐지 입장에 대한 설명과 근거 자료

동물원 폐지 찬성에 관한 기본 논리

"동물원을 폐지하자"

여러분은 이제 '동물원'이라는 감옥을 떨쳐버리고 동물들이 야생에서 본능대로 살아갈 필요가 있음을 인식하고, 우리 인간이 자연과 동물들의 행복을 거스를 수 없다는 것을 인식해야 한다고 믿습니다.

여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 위해 주장해야 합니다. 이해할 수 있고 합리적인 논증을 사용하여 동물원을 폐지하자는 관점을 정직하게 취해야 합니다. 창의성을 발휘하여 새로운 지지 논증을 고안해야 합니다. 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 성원에게 질문을 해야 합니다. 여러분의 입장과 그 입장을 위한 이론적 근거를 학습한 것을 기억해야 합니다. 증거와 논리에서 허점

을 생각해보아야 합니다. 반대 입장에 있는 학생의 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

여러분은 대한민국의 동물 보호 협회에 있는 극단적 동물 보호론자들입니다. 여러분의 집단은 인식 캠페인을 벌이고, 동물원을 없애고 동물들의 자유를 장려하기 위해 활동합니다. 여러분은 동물 보호 협회의 동물원 보존 노력에 굳게 반대하고, 동물원에서의 동물의 스트레스와, 동물의 본능적 삶 · 유희의 소멸을 두려워합니다.

동물원 폐지 찬성에 대한 주장

1. 야생 상태에 있는 동물을 붙잡아두는 것은 바람직하지 않은 윤리의식을 보여줍니다.

동물원에 교육적인 가치가 있을 수 있지만, 동물을 사로잡는 것은 윤리적인 딜레마를 제공합니다. 평균적인 애완 고양이와 같은 동물들은 '포획된' 환경에서 번식할 수 있지만, 오크와 같은 다른 동물들은 '포획된' 생활을 하기에 그 환경이 매우 열악하고 부적합합니다. 예를 들어 야생의 범고래는 100년까지 살 수 있지만, 포획되어 산다면 평균 수명은 30년 미만이라고 합니다(Crystal Ayres, 2019).

2. 번식 프로그램은 환경에 대한 적응을 방해합니다.

야생 동물이 많은 사람들에게 강제로 이행된다면 그들은 제한된 환경에 적응하기 위해 고군분투하여 적응하게 될 것입니다. 이는 지역 동물원 육성 프로그램의 대상이 되는 어린 동물들에게도 적용이 되는데, 포식자 종인 야생동물의 경우 동물원같이 '포획'된 상태에서 태어난 대부분의 어린 동물들은 포획되어 살아갔을 때의 의존성 때문에 풀려나면 죽게 될 것입니다.

3. 대부분의 동물원은 레크리에이션 시설로 취급됩니다.

19세기 이래로 우리를 둘러싼 자연에 대한 과학적 이해를 돕기 위해 좋고 나쁜 방법으

로 대부분의 동물원들이 설립되었습니다. 하지만 그러한 관점은 수년 동안 많은 사람들이 동물원을 레크리에이션 시설로 간주하는 관점으로 변화되어 왔습니다. 설립된 동물원 역시 이러한 관점에 맞추어 태도를 취하며 그것을 정당화합니다. 왜냐하면 그들은 연구나 보존을 계속하기 위한 기금이 필요하기 때문입니다.

4. 동물들의 삶은 사람들의 삶보다 중요하지 않은, 두 번째 삶으로 취급됩니다.

동물원은 레크리에이션 시설로 더 많이 취급되기 때문에 방문객들은 잠재적으로 위험한 동물로부터 안전하기 위해 설치해놓은 경계를 항상 존중하지는 않습니다. 방문객이 동물의 생활공간에 침입하게 되면 동물들의 삶은 한순간에 위험에 처하게 됩니다. 예를 들어 2016년에 3세 소년이 고릴라의 우리에 기어들어간 적이 있는데, 그 때 동물원은 소년의 목숨을 구하기 위해 가차 없이 Harambe라는 수컷 고릴라를 죽였습니다.

5. '포획' 생활이 동물의 행동을 위험하게 바꿀 수 있습니다.

코끼리는 종종 우리에 비해 큽니다. 또한 코끼리는 이주 동물이기 때문에 이 본능을 제한한다면 더 많은 공격을 초래할 수 있습니다. 코끼리의 수명이 야생에서는 평균 70년으로 추정되는 반면, 동물원에서는 40세 이전에 75마리 이상의 코끼리가 안락사 되었습니다. 이러한 초식 동물의 예시처럼 육식 동물의 경우에도 본능이 제한될 때 공격적으로 변하고, 사육자와 방문객은 위험에 처하게 됩니다.

6. 많은 동물원이 재정적으로 어려움을 겪고 있으며, 더 이상 동물을 제대로 돌볼 수 없는 상황에 처해 있습니다.

시애틀에 있는 우드랜드 파크 동물원은 미국에서 가장 좋은 동물원 중 하나라고 생각됩니다. 그런데 2015년 우드랜드 파크 동물원의 유지비는 수입보다 2백만 달러 더 많게 나왔습니다. 그러나 국세청에서 세금을 면제받는 기관으로 분류되었기 때문에, 재정난을 극복할 수 있습니다. 그러나 다른 동물원들은 그러한 혜택을 받을 수 없기 때문에 건강한 동물을 안락사 시킵니다. 아게이트에서는 콜로라도 야생 동물 보호 구역에서

계속되는 홍수로 인해 시설을 이전해야 했지만 정부의 승인을 얻지 못한 후, 동물 11마리를 모두 안락사 시키기도 했습니다.

7. 동물원에서는 동물을 금융 상품으로 사용합니다.

대부분의 동물원은 동물 종을 보존하려는 목표를 가지고 있습니다. 그러나 이러한 목표는 동물을 위한 것이 아니라 동물원이나 국가의 재원을 위한 경우가 많습니다. 동물원에서는 새끼를 얻어 다른 동물원으로 옮기거나, 돈을 모으기 위해 팝니다. 자이언트 팬더와 같은 경우는 동물 보존을 위해서라기보다 전체 국가를 위한 재원으로 사용하는 것이 일반적입니다. 중국은 자이언트 팬더를 외교 도구로 사용하거나 동물원에 임대합니다.

8. 동물원의 자연 서식지도 모든 동물의 필요를 충족시키지는 못합니다.

현대의 많은 동물원의 목표는 동물원의 우리들을 각 동물의 자연 환경과 같이 복원하는 것입니다. 하지만 코끼리와 같은 일부 동물의 경우, 이것은 동물원의 경계 내에서 사실상 불가능한 일입니다. 코끼리의 무리는 매일 30-50km의 거리를 이동하는 것으로 알려져 있습니다. 그리고 야생에서는 40대 이상의 개체군으로 그룹화 된다고 합니다. 그러므로 코끼리뿐만 아니라 다른 동물들에게도 작은 동물원은 그들의 서식지를 복원해줄 수 없을 것입니다.

9. 동물원은 미래 세대를 위한 부적절한 기준을 제공할 수 있습니다.

아이들은 평생 동안 어른들에게서 많은 것을 배우게 됩니다. 아이들이 동물원에 갈 때, 아이들은 사람들의 즐거움을 위해 동물을 가두어도 괜찮다고 느낄 수도 있습니다. 동물원의 경험이 유익하기 위해서는 모든 방문객은 동물 보호 프로그램을 위해 노력하려는 태도를 취해야 합니다. 하지만 안타깝게도 대부분의 동물원 방문자들은 동물을 구경하는 것 외에는 아무 것도 하지 않으며, 동물에게는 감옥인 그 곳을 단지 오락거리로 여깁니다. 그 사실은 인류에 대한 견해로도 이어질 수 있습니다. 이항 서울대 수의학

과 교수는 ‘동물원의 올바른 기능과 역할’을 언급하면서 현행 동물원법의 한계를 지적하기도 했습니다. 이항 교수는 “사람들이 생애 처음 야생동물을 접하는 공간인 동물원이 인간과 동물의 관계 형성에 있어 ’방향타’ 역할을 한다“면서 “동물원에서 무의식적으로 느끼는 부정적 형태의 인간과 동물 관계는 결국 동물학대, 유기견, 강아지공장, 길고양이, 개물림 사고, 동물 질병, 인수공통전염병, 야생동물 멸종, 생물다양성의 위기 등 다양한 문제를 야기하게 된다“고 말했습니다.

10. 번식 프로그램은 종의 생존을 보장하지 않습니다.

자이언트 팬더는 ‘포획’ 상태에서 번식 프로그램이 얼마나 어려운지를 보여주는 예시입니다. 1990년대를 거치면서 자이언트 팬더의 30%만이 성공적으로 ‘포획’ 상태에서의 삶을 재현할 수 있었습니다. 새끼가 태어났을 때 60% 이상이 유아기에서 죽었다고 합니다. 생존율은 그 때 이래로 70% 이상으로 증가하긴 했지만, 이것은 인공 수정 및 축산 노력으로 인하여 신생아가 잠재적으로 평생 동안 인간에게 의지하게 만듭니다.

11. ‘포획’ 상태의 동물은 고품질의 치료 계획을 갖고도 심각한 건강 문제 겪을 수 있습니다.

알래스카의 동물원은 Maggie라는 코끼리를 돌보기 위해 고심하고 있었습니다. 지역의 기상 조건 때문에 코끼리는 종종 작은 우리 안에 있어야 했습니다. 마기의 치료 팀은 그가 필요한 만큼의 운동을 할 수 있도록 도움이 될 수 있는 러닝 머신을 가져 왔지만 마기는 거부하였고, 적절한 활동량이 없어졌기 때문에 그의 발 건강은 걷기 어려워질 정도로 저하되기 시작하였습니다.

12. 관람객의 동물들에 대한 에티켓 또한 부족한 점이 많습니다.

관람객들은 동물원 동물들을 자극하고 조롱하는 행위를 일삼고, 동물원에서 금지한 행동들을 서슴없이 감행하며, 동물의 입장을 고려하지 않은 채 동물쇼와 체험을 소비하여 단지 더욱 유행하게끔 만들기도 했습니다. 예를 들어 한 동물원에서 죽은 기린의

몸속을 보니 기린이 먹어서는 안 되는 간식들, 비닐, 끈 등과 같은 쓰레기들이 뭉쳐져 나온 것이 발견 되었습니다. 이는 '동물에게 먹이를 주지 마시오' 라는 예절을 무시한 채 관람객들이 동물의 건강을 해친 것이라고 볼 수 있습니다.

13. 동물원은 동물들을 가둬두기만 하지 않습니다.

동물원은 야생동물을 가두는 것으로 모자라 온갖 동물쇼와 동물체험에 이용하고, 새끼를 기를 수 없는 환경임에도 새끼를 낳게 하고 인공 포육을 하며 경제적인 이득을 취하고 있습니다. 이렇게 동물원이 동물에게 미치는 실질적인 역할도 작고 성과가 부족함에도 스스로를 종 보전 기관으로 홍보하며 윤리적 부담을 덜고 있습니다. 어린이대공원과 계약을 맺고 해당 동물 쇼를 운영 중인 '애니 스토리'는 고양이뿐 만 아니라 물개, 원숭이, 펭귄, 돼지, 오소리, 백로, 앵무새까지 국내에서 가장 많은 동물의 종과 개체수를 보유한 사설공연업체입니다. 또 이곳의 동물들은 1시간 간격으로 평일엔 5번, 주말엔 7번 쇼를 해야 합니다. 지난 14일 공연 관계자가 고양이에게 물 근처에 설치된 공중 징검다리를 건너게 하는 사진이 SNS 상에 퍼지면서 동물 학대 논란에 휩싸이기도 했습니다.

14. 동물원을 본떠서 만든 유사 동물원이 흥행하는 추세입니다.

최근에 유행하는 유사 동물원인 야생동물카페에 문제가 있다는 보고서가 있습니다. 조사에 따르면 성체가 되면 공격성을 보이는 라쿤을 좁은 철장에 무더기로 가둔 채 방치하고 있었습니다. 소음, 환기, 바닥재, 채광, 은신처 등이 야생동물 생태적 요구에 맞지 않고, 휴식할 시간과 장소 없이 사람과 접촉해 동물들이 스트레스를 받아 정형행동을 보였습니다. 문제는 현행법에 따라 동물카페 영업을 규제할 수 없다는 것에 있습니다. 야생동물 카페는 동물보호법과 동물원 및 수족관의 관리에 관한 법률(이하 동물원법)에 적용되지 않습니다. 현행 동물원법은 10종 50개체 이상을 사육하는 곳만 등록대상입니다. 라쿤 등 5종 이하를 데리고 영업하는 동물카페가 대부분이기 때문에 이 적용대상에서 제외됩니다. 동물원법에 적용돼도 법에 동물들의 사육환경에 대한 구체적 기준이 마련되지 않았고, 강제할 수도 없습니다. 야생생물보호법은 국제적 멸종 위기종 90종에

대해서만 사육면적 기준이 있고 이외에는 특별한 규제사항이 없어 적용되어도 소용이 없습니다.

15. 동물원은 동물의 시각을 전혀 반영하지 않습니다.

‘동물원 동물은 행복할까?’ 라는 책이 의미가 있는 것은 동물의 시각으로 동물원을 바라보고 있다는 것입니다. 사람들에게 오락의 공간, 교육의 공간으로 받아들여지는 동물원이 동물을 학대하는 공간일 수 있다는 인식의 전환을 요구합니다. 북극곰은 야생에서 자연스럽게 살 때 보다 백만 배나 작은 공간에 갇혀 지내고, 엄마, 이모 코끼리와 온화한 지역에 사는 코끼리가 추운 알래스카 동물원의 콘크리트 안에서 겨울을 나는 일은 분명 문제가 있기 때문입니다. 그래서 이 책은 각 야생동물에게 어떤 환경이 가장 적절한지, 참혹한 삶을 사는 동물원 동물이 있다면 그들을 돕기 위해 우리가 어떤 행동을 하면 좋은지 알려주는 실용서입니다.

16. 생태계를 복원하는 것이 동물을 위해 할 수 있는 최선입니다.

우리나라를 비롯해 대부분의 동물원은 콘크리트 바닥 위에 철창으로 된 우리에 동물을 가둔 사육환경으로 운영됩니다. 관람을 위한 최소한의 조건만 갖췄을 뿐 동물들이 필요로 하는 환경과는 거리가 멀어 보입니다. 동물원에 갇힌 동물이 행복하지 않다는 것은 그들의 모습에서 그대로 드러납니다. 동물원에 가면 무기력하게 잠만 자고 있거나 끊임없이 머리를 흔들고 같은 자리를 뱅뱅 도는 등의 ‘정형 행동’ 을 보이는 동물들을 어렵지 않게 볼 수 있습니다. 멀쩡한 사람을 정신병원에 가둬두면 미쳐버리는 것처럼, 멀쩡한 동물들을 동물원에 가둬 놓으니 이런 일이 발생하는 것입니다. 인간이 동물을 위해 할 일은 우리에다가 동물을 가둬두는 것이 아니라, 생태계 파괴를 멈춰 그들이 살 곳으로 돌아갈 수 있게 하는 것입니다.

동물원 폐지 반대에 관한 기본 논리

“동물원을 유지하자”

여러분의 입장은 동물원이 폐지되어서는 안 되고 쭉 보존되어야 한다는 입장입니다. 여러분은 동물원이 야생에서 위험에 처해 있는 동물들을 위한 도움이자 안식처가 된다는 현실에 직면해 있다고 믿습니다. 또한 인간에게도 많은 교육적 의의를 가진다고 믿습니다.

여러분이 이 입장에 동의하든 그렇지 않든 간에 가능한 강하게 그 입장을 위해 주장해야 합니다. 이해할 수 있고 합리적인 논증을 사용하여 동물원을 유지하자는 관점을 정직하게 취해야 합니다. 창의성을 발휘하여 새로운 지지 논증을 고안해야 합니다. 정보를 찾고, 그것에 대해 알고 있는 다른 집단의 성원에게 질문을 해야 합니다. 여러분의 입장과 그 입장을 위한 이론적 근거를 학습한 것을 기억해야 합니다. 증거와 논리에서 허점을 생각해보아야 합니다. 반대 입장에 있는 학생의 주장을 뒷받침할 사실과 정보를 요구해야 합니다.

여러분은 대한민국의 동물 보호 협회에 있는 교육론자들을 대표합니다. 여러분의 집단은 아이들이 동물을 접하고 직접 교감할 수 있는 교육적인 매개체는 동물원뿐이라고 믿습니다. 동물을 자연에 풀어놓는 것도 하나의 보호 방법이지만, 위험에 빠져 있거나 멸종 위기에 처한 동물들을 직접 보호하는 것은 완전히 다른 일이라고 생각합니다.

동물원 폐지 반대에 대한 주장

1. 동물원은 다양한 교육의 자원을 제공합니다.

현대 동물원은 우리가 함께 행성을 공유하는 다른 동물들에 대해 아이들과 가족 교육에 중요한 역할을 합니다. 동물원의 직원은 지역 학교를 방문하여 프레젠테이션을 하고, 동물원 경내에서 특별 프로그램을 제공하고, 지역 사회 제공자와 파트너 관계를 맺어 모든 사람에게 교육의 기회를 제공합니다. 사회 · 경제적 지위와 상관없이 동물원을 통해 새로운 것을 배울 기회가 있는 것입니다.

2. 동물원은 동물과 인간이 공존할 수 있는 길을 마련합니다.

우리는 동물원에서 사람과 동물이 공존할 수 있는 방법을 배울 수 있습니다. 일부 동물원이 동물원의 ‘관람’ 기능을 통해 실리를 추구한 나머지 동물의 ‘보호’에 미처 힘쓰지 못하게 된 것은 반성해 마땅한 일입니다. 하지만 동물원이 없어진다면 사람과 동물이 직접 만나 동물에 대한 이해와 교감을 나눌 수 있는 장소가 사라집니다. 당장 눈앞에 보이지 않는 것에 감정을 이입하여

동물을 보호해야겠다는 마음이 쉽게 자라지 못할 것입니다. 동물원은 동물이 우리와 함께 이 지구에 살아가고 있다는 것을 증명해 주는 장소이자, 인간이 동물과의 공존을 위해 힘써야 한다는 메시지를 배울 수 있는 학교입니다. 서울대 수의학과 신남식 교수는 "도시화된 환경에서 동물원과 동물 쇼는 동물을 접할 수 있는 유일한 기회로 교육적 효과를 가진다"고 주장하기도 했습니다.

3. 동물원은 멸종 위기에 처한 동물들을 보호합니다.

특정한 환경적 이유 때문에 자주 죽어가는 동물들이 여러 종류 있습니다. 이러한 동물들을 동물원에 데리고 있으면 여러 단계의 보호를 받게 되기 때문에 이 동물들에게 보다 안전한 장소를 제공할 수 있습니다. 밀렵꾼들은 과거에는 동물을 잡기 위해 동물원 또는 야생 환경에 침입할 수도 있었지만 동물원에서 보호받는 지금은 전혀 불가능한 일이 되었습니다.

4. 동물원은 멸종 위기에 처한 동물에 대한 인간적 대우를 위한 장소를 제공합니다.

이것의 가장 좋은 예 중 하나는 Przewalski 말입니다. 1945년 야생에서 체포되어 동물원에 배치된 13마리의 말이 있었습니다. 그 중 마지막 Przewalski 말은 1966년 야생에서 관찰되었었는데요, 광범위한 육성 프로그램과 야생에서 보호된 서식지로 말을 재도입하려는 노력으로 인해 이 독특한 종은 계속 생존할 수 있었습니다.

5. 동물원은 또한 지역 사회를 위한 경제적 자원이 될 수 있습니다.

동물원은 단순히 동물이 거주할 수 있는 장소를 제공하는 것 이상의 역할을 합니다. 동물원은 일자리를 제공하고, 관광 기회를 창출하며, 지역 사회를 위한 경제적 연결고리가 될 수도 있는 곳입니다. 시애틀의 우드랜드 파크 동물원은 연간 예산이 3천 6백만 달러를 초과하고 매년 1천 7백만 달러를 지불해야 하는데, 수입의 70%는 동물원 방문 및 개인 기부금에서 나온다고 합니다.

6. 동물원은 동물에 대한 전문 지식을 갖추고 있습니다.

과거의 동물원은 동물들이 그저 강철 막대 뒤에 동물들이 보관되고 있던 곳이었습니다. 이 동물들을 감독한 사람들은 동물원 유지에 대한 일반적인 지식을 가지고 있었지만 그 이상은 아닙니다. 오늘날의 동물원은 자신이 책임지고

있는 동물에 대한 전문 지식을 갖춘 고도로 훈련되고 교육받은 사람들입니다. 이로 인해 사고 및 공격이 감소되었으며, 특히 사육사가 안전을 유지하기 위해 기존 정책 및 절차를 준수할 경우 더욱 감소합니다.

7. 동물원은 자연의 본능과 움직임을 유지하기 위한 동물 활동을 제공합니다.

이전 세대의 동물원에 보관된 동물은 장난감 혹은 최첨단의 시설로 간주되었습니다. 하지만 현대의 동물원은 동물이 적절한 건강을 유지하는 데 필요한 식이 및 육체의 요구 사항을 충분하게 인식하며, 동물들이 정신적으로 경계 상태를 유지할 수 있도록 동물들을 위한 활동도 준비되어 있습니다. 이것은 야생에서의 사냥이나 이주를 완전히 대체하지는 못하지만, 동물원에서의 지루함 및 동물의 퇴화를 제거해줍니다.

8. 대부분의 동물원은 일종의 ‘인증’ 과정을 거쳐야 합니다.

동물원의 존재에 반대하는 가장 일반적인 논거 중 하나는 동물들을 신중하게 감독하지 않는다는 것입니다. 과거에는 이것이 문제점이 되었다면 현재 선진국의 동물원은 운영을 유지하기 위해 일종의 인증 과정을 거쳐야 합니다. 서식지의 청결성, 인간적 관습, 적절한 관리가 포함된 검사는 정기적으로 실시되며, 동물원이 이러한 표준을 충족시키지 못하면 인증을 받지 못 하게 되어 동물들은 인증을 받은 동물원으로 옮겨지게 될 것입니다.

9. 동물원에서의 보존 노력은 멸종 사건을 막을 수 있습니다.

희귀종 및 극단적인 멸종 위기에 놓인 동물을 보호하기 위해 전 세계의 동물원은 함께 노력하고 있습니다. 이러한 과정에서 연결을 통해 한 쌍의 동물을 모아서 짝짓기 과정을 시도하여 중을 계속 유지시킬 수 있습니다. 이 드물고 멸종 위기에 처한 동물들이 야생에서 서로를 찾아야만 한다면 그 결과는 매우 다를 수 있습니다. 동물원은 이러한 멸종 위기의 동물들 (아라비아 오릭스, 황금 사자 타마린, 푸에르 토리코 앵무새, 담수 홍합 등)을 보호하려 합니다.

10. 대부분의 동물원에서 동물 병원을 쉽게 이용할 수 있습니다.

많은 동물원에서는 “치료실”이라고 불리는 곳이 있습니다. 이 곳은 동물이 건강을 유지할 수 있도록 모든 동물원의 동물들을 검사하는 곳입니다. 수의사들은 독자적인 시설에서만 일하는 것이 아니라 동물원의 치료팀에 소속되어 있

기도 합니다. 치료 팀에는 병리학자, 기술자, 동물원 관리자 및 사실상 모든 보육 계획을 수립하고 유지할 수 있는 기타 전문가가 포함됩니다. 검사, 검역 절차, 기생충 제거 및 기타 일반적인 치료는 현재 표준 치료 과정의 일부로 동물원에서 제공되고 있습니다.

11. 동물원은 심도 있는 학위 프로그램을 개발하기 위해 대학과 협력하고 있습니다.

스미소니언 국립 동물원은 현지 대학 및 대학원과 협력하여 대학원 및 박사 과정 수준의 철저한 학위 프로그램을 개발하는 많은 기관 중 하나입니다. 미국의 국립 동물원은 5년 미만의 수의사를 대상으로 한 교육 프로그램을 운영하고 있으며, 수의사가 동물 의학 전문가가 되기 위해 훈련할 수 있도록 다른 학교의 3년간의 레지던트 프로그램을 제공하기도 한다고 합니다.

12. 동물원은 동물의 진정한 행복을 위해 얼마든지 개선될 수 있습니다.

동물원이 동물을 이용한 수익사업만을 추구한다는 것은 동물원의 기능을 지나치게 매도하는 것입니다. 독일의 라이프치히 동물원처럼 자연 생태계와 같은 완전한 환경을 제공해주려 노력하는 동물원도 존재합니다. ‘살아있는 환경 교육’을 위해 동물들이 자연스러운 모습으로 살아갈 수 있도록 자연환경을 조성합니다. 이곳을 방문한 관람객들은 “자신의 집에 방문한 사람들을 신기하다는 듯 구경하는 동물의 모습이 행복해 보였다”고 말합니다. 이처럼 동물원은 동물에 대한 ‘관람’이 아닌 ‘보호’를 위한 동물원으로 얼마든지 개선될 수 있습니다.

----------만약에 지금 동물원을 폐지할 경우----------

13. 슬프게도 현재 지구에는 전 세계 수백만 마리 동물원 동물들이 돌아갈 자연이 더 이상 남아있지 않습니다.

근대의 동물원은 일반적인 통념처럼 야생에서 동물들을 잡아다 전시해왔습니다. 그러나 동물원 내에서의 자체적인 번식이 가능해지고 자연보전에 대한 인식이 높아지면서 동물원이 야생 개체군에 주는 영향은 점점 줄어들었습니다. 그러다 1970년대에 들어서며 ’멸종위기야생동식물의 국제거래에 관한 협약’(Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora, CITES)이 발효되며 동물원에서 주로 전시하는 종들을 야생에서 포획하여 전시하는 행위가 실질적으로 불가능하게 되었습니다. 이때부터 현재 전 세

계 대부분의 동물원은 동물원에서 번식한 개체를 동물원끼리 주고받거나 사고 파는 형식으로 개체를 수급하고 있습니다. 이는 곧 동물원의 동물들이 야생의 상황과는 무관하게 숫자를 늘려온 역사가 생각보다 길다는 것을 의미합니다. 동물원 동물들이 늘어나고 있을 때, 그 동물들의 원래 서식지는 계속해서 분할과 소멸을 거듭하며 줄어만 갔습니다. 그 결과 지나온 세기와는 다르게 오늘날의 멸종위기 종들은 서식지는 남아있으나 개체 수가 부족한 상황보다는 애초에 서식지가 부족해서 개체 수도 함께 부족한 위기에 처해 있습니다. 잘 보존된 서식지의 경우 개체수가 포화한 곳이 대부분입니다. 따라서 그 많은 동물원 동물이 살아갈 수 있는 야생 서식지는 현재로서는 없습니다. 혹여 돌아갈 곳이 있다 한들, 현재 동물원에는 '돌아갈 수 있는 동물'들이 얼마 되지 않는다는 점도 있습니다.

14. 이미 수 세대 이상 사람 손에 사육된 동물들은 다시 야생에 적응하기 어렵습니다.

보통 야생동물이라고 하면 '야생의 본능을 가지고 있을 테니 풀어주면 잘 살 것이다'라는 생각을 하기 쉬운데, 동물원에서 주로 전시하는 포유류와 조류의 경우 본능이 해결해주는 부분만큼이나 후천적인 학습과 경험에 의해 습득하는 부분도 많습니다. 때문에 인공 환경에서 자란 동물들은 무한경쟁과 적자생존의 냉엄한 원리가 적용되는 야생에 잘 적응하지 못합니다. 이런 점 때문에 방사 훈련도 받고 단계적으로 연방사도 하고 서식지 관리도 한다지만 그럼에도 불구하고 성공적인 야생 적응을 보장할 수 없는 것이 사실입니다.

15. 동물원에는 순종 여부를 알 수 없는 동물, 정확히 어떤 종(또는 아종)인지 알 수 없는 동물이 많습니다.

동물원에서 교잡을 배제하는 번식관리를 시작한 역사가 그리 길지 못한 탓에 아직 전 세계 동물원에는 순종 여부를 알 수 없는 동물, 정확히 어떤 종(또는 아종)인지 알 수 없는 동물이 많습니다. 이런 동물들을 임의로 방사할 경우, 각자의 서식환경에 맞춰 분화된 결과물인 야생 개체들의 유전적 교란을 초래하기 때문에 이들은 야생으로 돌아갈 수 없습니다. 결과적으로 설령 동물원을 없앤다 한들 최소한 지금 동물원에 살고 있는 동물들까지는 불가피하게 전부 길러야 합니다. 그러기 위해선 당장은 동물원이 존재해야 합니다. 따라서 동물들을 풀어주어 동물원을 없애자는 의견은 현실과 어긋나는 측면이 있습니다.

04 출처

1) 우정식 (2018), “’퓨마 탈출’ 대전오월드 관리 부실 원장 등 중징계”, 조선일보 8월 18일, (http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2018/10/18/2018101802533.html).
2) 윤범기 (2012), “돌고래쇼 존폐 시민토론회…찬반 ’팽팽’”, MBN 4월 24일, (https://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LPOD&mid=tvh&oid=057&aid=0000192424).
3) 천재학습백과, “동물원은 필요할까요, 없애야 할까요?”, (https://koc.chunjae.co.kr/Dic/dicDetail.do?idx=39219).
4) 최혁준 (2017), “그럼에도 동물원을 없앨 수 없는 이유”, News1뉴스 1월 11일, (http://news1.kr/articles/?2882575).
5) Crystal Ayres (2019), “21 pros and cons of zoos”, Vittana, (https://vittana.org/21-pros-and-cons-of-zoos).
6) Gabriela Mastromonaco (2014), “Why We Need Zoos”, TedxTronto (2014), (https://www.youtube.com/watch?v=VGBzwnTW-O4&feature=youtu.be).
7) Julia Wilde (2015), “The pros and cons of zoos”, News(2015), (https://www.youtube.com/watch?v=RHBuAOp5upU&feature=youtu.be).
8) Rob Laidlaw (2008), Wild Animals In Captivity, 박성실 역, 『동물원 동물은 행복할까?』, 서울: 책공장더불어.

부록 5: IRB 결과통지서

결과통지서

2019년 6월 10일에 접수된 심의신청 과제에 대하여 생명윤리위원회에서 심의하여 다음과 같이 결정하였음을 통지합니다.

과제번호	2019-10				관리번호	2019-10
연구과제명	건설적 논쟁 수업이 초등학생의 인성 발달에 미치는 효과					
연구책임자	성명	추병완	소속	춘천교대	직위	교수

심의대상	■ 연구계획심의 □ 심의면제 □ 서면동의면제 □ 연구계획변경 □ 지속심의/중간보고 □ 중대한 이상반응 □ 위반/이탈사례 □ 연구(조기)종료/결과보고 □기타( )		
심의일자	2019년 6월 25일	심의장소	본관 2층 소회의실
위원회	춘천교육대학교 생명윤리위원회		
심의종류	■ 정규심의 □ 신속심의		
심의결과	■ 승인 □ 수정후승인 □ 수정후신속심의 □ 보완 □ 반려 □ 중지/보류		
승인일자	2019년 6월 25일	승인 유효기간	1년
승인번호	2019-10		
심의의견	승인함		
심의된 서류	연구계획서 등		

※ 모든 연구자들은 아래의 사항을 준수하여야 합니다.

1) 승인된 계획서에 따라 연구를 수행하여야 합니다.
2) 위원회의 승인을 받은 동의서를 사용하여야 합니다.
3) 모국어가 한국어가 아닌 연구대상자들에게는 승인된 동의서를 연구대상자의 모국어로 인증된 번역본을 사용할 것이며 이러한 동의서 번역본은 반드시 위원회의 승인을 받아야 합니다.
4) 연구진행에 있어 연구대상자를 보호하기 위해 불가피한 경우를 제외하고 연구의 어떠한 변경이든 위원회의 사전 승인을 받고 수행하여야 하며 연구대상자들의 보호를 위해 취해진 어떠한 응급상황에서의 변경도 즉각 위원회에 보고하여야 합니다.
5) 위원회에서 승인된 계획서에 따라 등록된 어떠한 연구대상자라도 사망, 입원, 심각한 질병에 대하여는 위원회에 서면으로 보고하여야 합니다.
6) 연구 또는 연구대상자의 안전에 대해 유해한 영향을 미칠 수 있는 어떠한 새로운 정보도 즉각적으로 위원회에 보고하여야 합니다.
7) 위원회의 요구가 있을 때에는 연구의 진행과 관련된 보고를 위원회에 제출하여야 합니다.
8) 위원회가 심의한 과제에 대해 조사 및 감독 차원에서 현장점검을 실시할 시 원활한 점검절차 진행을 위해 연구자는 연구진행과 관련된 서류를 준비하고 협조하여야 합니다.
9) 연구대상자 모집광고를 사용할 시에는 사용 전에 위원회의 승인을 받아야 합니다.
10) 동의는 강제 혹은 부당한 영향이 없는 상태에서 충분한 설명에 근거하여 수행되어야 하며, 잠재적인 연구대상자에게 연구에 참여여부를 고려할 수 있도록 충분히 기회를 제공하여야 합니다.
11) 연구자와 그밖에 이해당사자는 연구계획서 승인을 광고나 홍보, 상업적 목적으로 사용할 수 없습니다.
12) 공용위원회의 심의결과 시정요구에 대해 모두 이행 및 충족될 경우에만 연구를 진행할 수 있습니다.
13) 공용위원회가 시정 및 보완을 요구한 경우 시정·보완 계획을 1개월 이내에 본 위원회에 제출하여야 합니다. 심의일로부터 1년 이내에 시정·보완 계획을 제출하지 않은 경우 심의가 무효화될 수 있습니다.
14) 시정계획은 신속심의로 진행되고 보완계획은 정규심의로 진행되며, 승인일과 승인 유효기간은 심의 결과에 따라 결정됩니다.
15) 승인기간 이후에도 연구를 지속하기 위해서는 적어도 승인 만료 2개월 전까지 연구의 진행상황에 대하여 중간보고를 하여야 합니다.
16) 연구 종료 후 3개월 이내에 종료보고를 하여야 합니다.
17) 연구와 관련된 기록은 연구가 종료된 시점을 기준으로 최소 3년간 보관하여야 합니다.

2019 년 6 월 27 일

춘천교육대학교 생명윤리위원장

Abstract

Effects and implementation condition of constructive controversy on elementary moral education

Choe, Yun Jeong

Department of Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

Teaching controversial issues in moral education is essential in the process of learning the ability to morally deal with problems arising in a democratic society and teaching moral values. Thus, the researcher tried to verify the effect of constructive controversy, the process of discussing the pros and cons of proposed actions with the aim of solving new and creative problems, on moral development and present it as a new alternative to moral education methods.

For this purpose, the researcher presented the concept of constructive controversy, a rather unfamiliar concept in moral education, examined the theory of deliberative democracy and social psychology as the basis of constructive controversy, and limited the results of existing research on perspective taking, rule orientation, and self-perception as a moral person. In order to empirically demonstrate the effect of constructive controversy on moral development, this study applied to sixth-grade elementary school students and collected quantitative data to derive results. In addition, the researcher identified the conditions to be considered in order to apply constructive controversy in Korean elementary school moral education through qualitative data.

As to post-test result, the hypothesis that constructive controversy will affect the improvement of students' ethical skills has been verified with significant effect size. There was also a significant difference between the two groups in three factors, perspective taking, law and order orientation, and self perception as a moral person. The effect of constructive controversy, an independent variable, was high. Also, while the competition and individualism of the experimental group decreased, cooperation has increased significantly, indicating that constructive controversy is effective in improving positive interdependence(cooperation).

Qualitative analysis showed that students showed positive interdependence to reach the best agreement during their participation in constructive controversy. And a final agreement has been reached to meet a more moral point of view, away from self-centered, human-centered and materialistic trait. In-depth interviews conducted with teachers revealed that the conditions of students' cooperative skills must be met in order to carry out

constructive controversy.

The advantages of constructive controversy as the moral education method identified from the study results are that first, the processes of constructive controversy can be applied as an instruction model, second, constructive controversy can be easily applied to moral classes without special preparation, third, constructive controversy provides opportunities for moral development through conflict, and fourth, constructive controversy makes students pay attention to moral issues.

Practical application of constructive controversy requires various measures to demonstrate the effectiveness of constructive controversy on moral development, and more in-depth theoretical work related to moral development theory is required.

key words : moral education, conflict, constructive controversy, deliberative democracy, social interdependence, ethical skills, moral development, cooperative learning

Student Number : 2018-33898