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

교육학석사 학위논문

건설적 논쟁 (Constructive Controversy)을 활용한 도덕과 논술 개선 방안 연구

2022년 8월

서울대학교 대학원

윤리교육과

이 혜 진

건설적 논쟁 (Constructive Controversy)을 활용한 도덕과 논술 개선 방안 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 6월

서울대학교 대학원
윤리교육과
이 혜 진

이혜진의 석사 학위논문을 인준함
2022년 6월

위 원 장 김 병 환 (인)

부위원장 정 창 우 (인)

위 원 엄 성 우 (인)

국문초록

건설적 논쟁(Constructive Controversy)을 활용한 도덕과 논술 개선 방안 연구

이혜진

본 연구는 도덕과 논술 수업 및 평가의 한계를 모색하고, 데이비드 존슨(David Johnson)의 건설적 논쟁(Constructive Controversy)을 활용하여 도덕과 논술 개선 방안을 제시하는 것을 목표로 한다. 도덕과는 다양한 삶의 맥락에서 '어떻게 살아야 할 것인가'를 고민하게 하고 이를 삶에 적용하는 기회를 제공하는 교과로 이를 통해 도덕적 인간과 정의로운 시민을 양성하고자 한다. 특히, 다원주의 사회에서 도덕적 인간, 정의로운 시민으로 살아가기 위해서는 필연적으로 발생하는 가치 갈등을 해소하는 역량을 함양해야 하는데, 도덕과 논술은 이를 위한 효과적 방안으로 여겨져 왔다. 도덕과 논술은 가치적 갈등 상황에서 도덕적 관점을 고려해 자신의 입장을 표현하고, 다른 사람들의 입장을 고려하여 의견을 조정하며, 일련의 사고 과정을 거쳐 개인의 가치관을 성찰하는 교수학습방안이기 때문이다.

도덕과 논술에 대한 연구는 통합 논술이 화두가 된 2007~2009년 사이에 폭발적으로 이루어졌으며, 이 시기에 도덕과 논술을 교육 현장에 적용하기 위한 다양한 방안이 제시되었다. 특히, 도덕과 논술은 교과의 특성상 가치가 대립하는 상황을 중심으로 전개되었으며, 논술 수업을 위한 효과적 교수학습방안으로 '토론'을 제시해왔다. 토론에서 이루어지는 논박의 과정이 다양한 관점에서 논제를 이해하고 개인의 의견을 비판적으로 검토하는 데 긍정적인 영향을 주기 때문이다. 그러나 도덕과 논술 수업에 대한 연구에서는 논술의 과정에서 토론에 지나치게 집중하여 토론과 논술을 유기적으로 연계하는 방안을 제시하지 않았다. 또한, 논술을 수업에 활용할 때 구체적 평가 방안을 고려하지 않거나 최종 논술문만을 평가하는 결과 중심적 평가를 채택하여 논술문을 작성하는 과정에서 학생들이 도달해야 하는 교육적 성취에 대해 평가하지 못한다는 한계를 보였다.

본 연구에서는 이러한 도덕과 논술 수업 및 평가의 한계를 개선하기 위해 '건설적 논쟁'을 활용하고자 했다. 건설적 논쟁은 논쟁적 주제로 대립하는 논쟁자들이 공동의 문제해결 방안을 모색하기 위해 상호 간 의견을 제시하고 조정하는 논쟁의 한 방식이다. 건설적 논쟁은 논박의 과정에서 나와 다른 입장을 채택하는 경험을 중시하며, 대립하는 입장을 가진 상대와 협력적 관계를 유지하기 위한 구체적 방안을 제시한다. 또한, 논박의 과정을 종합하여 대안을 찾는 과정에서 논쟁자들로 하여금 초기 입장을 검토하고 성찰하는 기회를 제공한다. 건설적 논쟁은 이론일 뿐만 아니라 구체적 교수학습 방안으로 실제 교육 현장에 적용되어 여러 차례 그 효과성이 검증된 바 있다. 이러한 건설적 논쟁 이론은 도덕과 논술을 통해 함양하고자 하는 도덕적 사고역량, 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 역량의 발달에 기여할 수 있으며, 도덕과 논술 수업 및 평가를 개선하기 위한 새로운 아이디어를 제공할 수 있다.

본 연구에서는 건설적 논쟁을 활용하여 다음과 같은 도덕과 논술 수업 개선 방안을 도출하였다. 첫째, 논술문의 내용을 생성하는 과정에서 건설적 논쟁 구조를 활용한 토론을 적용해 관점 채택을 활성화해야 한다. 둘째, 관점 채택을 활성화할 때 협력적 맥락을 조성해야 한다. 셋째, 논쟁의 내용을 종합하여 학생의 삶을 성찰하는 방안을 마련해야 한다. 또한, 평가의 측면에서는 건설적 논쟁에서 중시한 협력적 맥락이 수업의 전 과정에서 유지될 수 있도록 '학습을 위한 평가(assessment for learning)'와 '학습 과정으로서의 평가(assessment as learning)'가 이루어져야 함을 주장했다. 그리고 이를 도덕과 논술 평가에 적용하기 위해 학생들에게 피드백으로 작용할 수 있는 분석적 채점기준표를 활용할 것과 학생들의 학습에 유용한 정보를 제공하는 조언적 피드백(descriptive feedback)을 활성화할 것을 제안했다.

본 연구에서는 개선 방향 및 개선 방안을 모색한 후에 실제 교육 현장에 적용하고자 했다. 이에 국내외 연구를 검토해 도덕과 논술 수업에서 논제 선정 시 활용해야 할 기준을 제시하고, 2015 개정 도덕과 교육과정 중 중학교 도덕의 내용 체계표를 근거로 수업에 활용 가능한 논제 예시를 제시하였다. 다음으로 본 연구에서는 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업의 과정을 6단계로 구체화해 수업모형을 제시했으며, 수업의 각 단계에 적용 가능한 분석적 채점기준표를 제작하였다. 마지막으로 수업모형

및 평가를 실제 교육 현장에 적용한 사례를 제시하여 해당 모형의 실현 가능성을 확인하고자 했다. 마지막으로 본 연구는 해당 모형의 현장 적용 가능성을 높이기 위해 현장에서 실제 수업 및 평가를 진행하는 도덕 교사가 수행해야 할 역할을 제시하였다. 구체적으로 도덕 교사는 건설적 논쟁을 활용한 논술 학습 구조를 형성하는 역할을 해야 하며, 스스로 건설적 논쟁자로서의 역할 모델이 되어 학생들의 도덕성 발달을 도와야 할 것이다.

본 연구는 건설적 논쟁을 활용하여 기존 도덕과 논술 수업 및 평가를 개선하는 방안을 제시했으나, 제시한 모형이 실제로 학생들의 도덕성 발달에 도움이 되는지 효과성을 검증하지 못했다는 한계를 보인다. 이는 추후 연구를 통해 보완되어야 할 지점으로 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업 및 평가가 학생들의 도덕성 발달에 어떠한 영향을 주는지 체계적으로 검토하여야 할 것이다. 한편, 본 연구는 건설적 논쟁이 도덕과 논술의 수업을 개선할 수 있다는 가능성에 초점을 두고, 구체적인 수업 및 평가 모형을 제시하고 이를 현장에 적용한 사례를 제시했다는 점에서 그 의의가 있다. 이후 연구는 해당 모형을 국내의 교육 환경에 다양하게 적용하고 그 효과성을 검증하는 데에 집중하여, 도덕과 수업 및 평가 방안 발전에 기여해야 할 것이다.

주요어 : 도덕과 논술, 건설적 논쟁, 도덕과 수업, 도덕과 평가
학 번 : 2020-26055

목 차

제 1 장 서 론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구의 방법 및 구성 ····· 6

제 2 장 도덕과 논술 개선을 위한 논의의 기초 ···· 9
1. 도덕과 논술의 이해 ····· 9
1) 도덕과 논술의 개념 ····· 9
2) 도덕과 논술의 변천 ····· 12
3) 도덕과 논술 연구의 한계 ····· 22
2. 건설적 논쟁의 개념과 특성 ····· 31
1) 건설적 논쟁의 개념 ····· 31
2) 건설적 논쟁의 매개 조건 ····· 36
3) 건설적 논쟁의 효과 ····· 38
3. 도덕과 논술 개선 도구로서 건설적 논쟁의 적합성 ·· 41
1) 도덕과 논술의 목표 측면 ····· 41
2) 도덕과 논술의 수업 측면 ····· 46
3) 도덕과 논술의 평가 측면 ····· 48

제 3 장 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술
개선 방안 ····· 51
1. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 개선 방향 탐색 51
2. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술
수업 개선 방안 ····· 54
1) 관점 채택 활성화 방안 ····· 54
2) 협력적 맥락 조성 방안 ····· 57
3) 종합 및 통합 활성화 방안 ····· 60
3. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술
평가 개선 방안 ····· 66

1) 대안적 평가의 모색 ····· 66
2) 분석적 채점기준표의 도입 ····· 69
3) 조언적 피드백의 활성화 방안 ····· 75

제 4 장 건설적 논쟁을 활용한
도덕과 논술의 실제 ····· 83
1. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 수업 주제 ····· 83
1) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 주제 선정 조건 ··· 83
2) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 주제 예시 ····· 85
2. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술
수업 및 평가 설계 ····· 89
1) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 설계 ····· 89
2) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 평가 설계 ····· 94
3) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술
수업 및 평가의 적용 예시 ····· 99
3. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술에서
도덕 교사의 역할 ····· 114
1) 건설적 논쟁을 활용한 논술 학습 구조의 형성자 ····· 114
2) 건설적 논쟁을 활용한 논술 학습의 촉진자 ····· 116

제 5 장 결론 ·····121

참고문헌 ·····127
Abstract ·····138

표 목 차

<표 2-1> 2007 개정 도덕과 교육과정에 나타난 논술에 관한 기술 ····· 12-13
<표 2-2> 2009 개정 도덕과 교육과정에 나타난 논술에 관한 기술 ····· 14-15
<표 2-3> 2015 개정 도덕과 교육과정에 나타난 논술에 관한 기술 ····· 17-18
<표 2-4> 연도별 도덕과 논술 연구 발간 현황 ····· 19
<표 2-5> 도덕과 논술 연구의 주제별 분류 ····· 19
<표 2-6> 도덕과 논술의 평가항목과 요소 ····· 26-27
<표 2-7> 도덕과 논술 평가 기준 ····· 27-28
<표 2-8> 논술형 수행평가 평가 기준표 ····· 29
<표 2-9> 건설적 논쟁, 경쟁적 토론, 동의 추구 비교 표 ·· 34
<표 2-10> 논쟁 전 전수해야 할 협동기술의 목록 ····· 37-38
<표 2-11> 건설적 논쟁 연구의 메타-분석: 평균 효과 크기 38
<표 2-12> 2015 개정 도덕과 교육과정에서 제시하는 도덕과 핵심 역량 ····· 42
<표 2-13> 도덕과 논술에 요구되는 하위기술과 관련된 교과 역량 및 기능 ····· 43-44
<표 3-1> 논쟁 전 전수해야 할 협동기술의 목록 ····· 58-59
<표 3-2> 성찰을 돕는 4가지 안내 질문 ····· 64
<표 3-3> 학습과 평가의 관계 ····· 68-69
<표 3-4> 총체적 채점기준표 예시: 자전적 글쓰기 ····· 70
<표 3-5> 분석적 채점기준표 예시: 자전적 글쓰기 ····· 70-71
<표 3-6> 총체적 채점기준표와 분석적 채점기준표 비교 ·· 72
<표 3-7> 분석적 채점기준표 개발 단계 ····· 74
<표 3-8> 기능에 따른 피드백 유형별 특징 ····· 75-76
<표 3-9> 조언적 피드백의 수준에 따른 특징 ····· 77-78

〈표 4-1〉 논쟁 문제 선정 시 고려 사항 ····· 83-84
〈표 4-2〉 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업 논제 예시 ····· 87-88
〈표 4-3〉 논쟁 전 전수해야 할 협력 기술 재구성 ····· 91
〈표 4-4〉 건설적 논쟁을 활용한
도덕과 논술의 분석적 채점기준표 예시 ····· 97-98
〈표 4-5〉 건설적 논쟁을 활용한
도덕과 논술 수업 및 평가 지도안 ····· 100-101
〈표 4-6〉 논쟁 문제 수업에서 교사의 역할 ····· 116-117

그 림 목 차

[그림 2-1] 도덕과 논술문 작성의 절차 ····· 11
[그림 2-2] 건설적 논쟁의 절차 ····· 32
[그림 2-3] 도덕과 논술의 일반적 절차와
건설적 논쟁의 절차 간 관계 ····· 47
[그림 3-1] 건설적 논쟁을 활용한 논쟁수업 모형의 구조 ····· 55
[그림 3-2] 건설적 논쟁을 활용한 논술에서 개요의 구조 예시 62
[그림 4-1] 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 절차 ····· 90
[그림 4-2] 논제 제시 자료 및 자료 조사 예시 ····· 102-103
[그림 4-3] 협력 기술 안내 자료
및 1차 토론 후 상대팀 논거 정리 ····· 104-105
[그림 4-4] 내용 조직 활동지 및 교사 피드백 예시 ····· 107
[그림 4-5] 표현하기 활동 안내 자료 및 활동 예시 ····· 107
[그림 4-6] 동료첨삭 기준 작성하기 ····· 108
[그림 4-7] 동료첨삭 예시 1, 2 ····· 110
[그림 4-8] 자기 첨삭 예시 ····· 111-112
[그림 4-9] 성찰하기 예시 ····· 113

제 1 장 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

논술(論述)은 논제에 대해 다양한 정보를 토대로 논리적으로 사고하고 표현하는 글쓰기의 한 형태로 논술을 하기 위해 문제 상황을 다각도에서 분석하고 지식을 적용하며 최선의 방안을 선택하는 등 다양한 인지적 활동이 선행되어야 한다. 또한, 글쓰기는 말하기와 비교했을 때 그 사고와 표현이 기록된다는 장점을 지닌다. 예컨대, 말하기를 기반으로 한 토론 활동에서는 그 표현과 내용이 쉽게 휘발되지만, 글쓰기를 기반으로 한 논술에서는 사고의 과정과 표현을 세밀하게 점검하고 발전시킬 수 있다. 이 때문에 학습과 연계된 글쓰기는 학습 능력 및 사고력을 발달시키기 위한 효과적인 방안으로 여겨져 왔다(권순희, 2018: 454-459). 덧붙여 논술은 가상의 독자를 염두해두고 쓰는 글이기 때문에 상대가 이해할 수 있는 언어로 자신의 생각을 표현하는 과정에서 의사소통역량을 함양할 수 있다(김종환, 2007: 153-154). 즉, 논술은 논리적 사고력, 분석력, 의사소통능력을 종합적으로 요구하는 교수학습방안인 것이다.

우리 교육계에서 논술은 1990년대 중반 이후 대학입학시험의 한 유형으로서 처음 도입되었고, 2008년도 대학 입시시험부터는 ‘통합교과형 논술’이라는 명칭으로 실시되어 선발을 위한 도구로서의 역할을 공고히 했다(김국현, 2009: 99-100). 통합 교과형 논술은 사고력 중심 교육, 과정 중심적 교육, 교과 간 융합 교육, 자기주도적 교육을 지향하는 방안으로(김영정, 2006: 155), 단순 지식 암기식 교육에서 벗어나 정보를 비판적, 창의적으로 다루는 인재를 양성하기 위해 도입되었다(김준기, 2011: 43-44). 이렇듯 통합 논술의 전면에 내건 도입 취지는 바람직하였으나, 통합 논술이 가지고 온 결과는 그렇지 않았다. 통합 논술이 교육 방안이 아니라 대학에서 우수한 인재를 선발하기 위해 실시한 제도였기 때문이다. 대학에서는 변별을 위해 교육과정에서 다루지 않는 심화 내용이 출제하였는데 이는 곧 통합 논술에 대한 사교육을 심화시켰으며, 이에 따라 통합 논술이 계급을 재생산한다는 비판이 등장하였다(강호영 외, 2007: 158-161).

2007 개정 교육과정이 수립되던 시기 교육계에서는 입시 위주의 논술 교육에 대한 자성의 목소리가 거세졌다. 이에 2007 개정 교육과정에는 바람직한 논술 교육을 위한 방향을 모색하고, 이를 공교육의 교과 내에서 실현하고자 하는 움직임이 시작되었다(김국현, 2009: 99-100). 도덕과도 예외는 아니었다. 도덕과 2007 개정 교육과정에는 교수학습 방법으로서 '논술'이라는 명칭이 처음 기재되었으며, 논술에 대한 "구체적인 계획 수립과 실천 방안을 마련하여 이를 적극 활용"(교육인적자원부, 2007: 31)할 것을 권고했다. 이후 2009 개정 도덕과 교육과정에서는 논술에 대한 도덕과의 정체성을 확립할 것을 요구하며(교육과학기술부, 2012: 31) 문제풀이 중심이 아닌 도덕과의 교육 목표를 달성하기 위한 방안으로서 논술 수업 및 평가가 이루어져야 함을 명시하였다.

도덕과는 학생들로 하여금 가치를 중심으로 "삶의 상황 속에 어떻게 살아야 할 것인가"(교육부, 2015: 5)를 고민하게 하는 교과이며, 숙고한 것을 각자의 삶에 실천하는 데 필요한 역량을 함양하는 교과여야 한다. 2000년대 이후 한국 사회의 갈등이 계층, 학력, 세대 갈등과 같이 전통적인 갈등의 범주에서 젠더, 이민 및 난민, 성소수자 이슈 등 정체성 갈등의 범주로 확장되는 등 갈등이 더욱 다원적이고 복합적으로 변모하여 삶의 방식을 결정하는 것이 어느 때보다 어려워지고 있다(정한울, 2020: 2). 이러한 상황에서 도덕과는 가치가 개입된 갈등 상황을 도덕적으로 그리고 민주적으로 해결하는 시민을 양성해야 할 의무가 있으며, 이를 위해 학생들에게 가치적 갈등 상황에서 자기 입장을 논리적으로 표현하고, 다른 사람들과의 소통을 통해 조정하는 역량을 함양할 기회를 제공해야 한다(Avery 외, 2013: 111; Noddings & Brooks, 2018: 27-32).

도덕과에서 논술은 가치가 개입된 도덕적 문제 상황에서 합리적으로 사고하고 그 과정에서 자신과 다른 가치관을 가진 존재와 공존하는 방안을 모색하는 교육 방법으로 활용되어왔다(선혜영, 2008: 40-41). 또한, 도덕과 논술은 합리적 문제해결을 넘어 자신의 가치관을 성찰하는 교육 방법으로 여겨져 왔다(서은숙, 2007, 139-140; 김국현, 2009: 105). 도덕과 논술은 논제에 대해 논리적으로 사고하고, 합리적으로 표현하는 것을 넘어 학생의 가치관, 인생관, 윤리관이 정당한지 평가하고 이를 통해 윤리적 시민이 되는데 기여하는 교육적 방안인 것이다(정창우 외, 2020: 453-454).

구체적으로 연구 동향 분석에 따르면 도덕과 논술은 교과의 특성상 가치가 대립하는 상황을 중심으로 전개되었으며, 도덕과 논술을 수업에 활용하기 위해 토론, 독서, 성찰, 내러티브, 게임 등 다양한 방법을 도입했다. 주목할 만한 것은 대다수의 연구 논문이 논술문 내용을 생성하기 위한 효과적 도구로 '토론'을 제시하고 이를 현장에서 구현하기 위한 방안을 모색했다는 것이다(김국현, 2009; 서은숙, 2007; 손철성, 2007; 송기호, 2007; 조석영, 2007; 이영경, 2007; 이진희, 2007; 하정혜, 2006). 이는 토론 시 이루어지는 논박의 과정, 즉 논쟁 구조가 논제에 대한 이해를 심화시키고, 토론의 맥락이 논증 내용을 구조화하는 데 도움이 되기 때문이다(이영호, 2012: 99-111). 혼자 글을 쓸 때는 내면적으로만 이루어지던 가상 독자와의 대화를 외면화하여 논술문 작성을 한결 수월하게 하는 것이다.

이러한 연구들은 도덕과 논술을 교과 목표와 연계지어 도덕과 논술의 정체성을 확고히 했으며, 현장에서 도덕과 논술 교육을 실현하기 위한 실제적인 방안을 제시하여 도덕과 논술에 대한 논의를 한 단계 발전시켰다는 데에 그 의의가 있다. 그러나 비슷한 시기에 이루어진 도덕과 논술에 대한 연구들은 수업과 평가의 측면에서 다음과 같은 한계를 보인다. 우선 수업의 측면에서는 실제 논술의 과정보다 논술 전 토론의 과정에 더욱 집중하거나 논술과 토론을 유기적으로 연계하는 방향을 제시하지 않는 경향을 보여왔다(서은숙, 2007; 손철성, 2007; 송기호, 2007; 이진희, 2007; 하정혜, 2006). 또한, 평가 측면에서는 논술 평가에 크게 주목하지 않거나(손철성, 2007; 조석영, 2007; 이영경, 2007; 이진희, 2007; 장승희, 2007; 하정혜, 2006), 평가 시 논술 과정에서 성취해야 할 다양한 교육적 성취보다 논술문 그 자체에 대한 평가, 즉 결과중심적 평가에 집중했다(김국현, 2009; 서은숙, 2007; 송기호, 2007). 이는 궁극적으로 논술하는 과정 자체가 가치 갈등 상황을 해결하는 과정에서 도덕적 사고력, 의사소통능력, 성찰 능력을 함양하는 기회임을 간과하고, 논술이 통합 수업 혹은 토론 수업의 결과를 확인하는 방안으로 축소한다는 한계를 지닌다.

본 연구에서는 이러한 도덕과 논술 수업 및 평가의 한계를 개선하기 위한 도구로 데이비드 존슨(David Johnson)의 '건설적 논쟁(Constructive Controversy)' 이론을 제시하고자 한다. 건설적 논쟁은 하나의 주제에 대해 대립하는 이들이 협동적 맥락에서 상호 간 의견을 표현하고 조정하

여 합의에 도달하고자 하는 논쟁 과정이다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 60-61). 논쟁이 승자와 패자를 가르는 경쟁이 될 때 논쟁자들은 자신의 이익을 관철하기 위한 다툼을 벌이지만(Tjosvold & Deemer, 1980: 593-594), 협력적 맥락에서는 논쟁자를 상생의 대상으로 인식하고 그와 함께 여러 대안을 고려하여 질적으로 향상된 해결책을 찾게 된다(Johnson, 1975: 24).

협력적 맥락에서 논쟁 참여자들은 심지어 상대의 관점을 더욱 깊이 이해하고 싶다는 욕구를 갖게 되는데, 이러한 인식론적 호기심은 반대 입장이 제시하는 정보를 수동적으로 이해하는 단계를 넘어 스스로 반대 관점을 채택하여 사태를 파악하고자 하는 동기로 이어진다. 이에 건설적 논쟁에서는 논쟁 과정에서 스스로 반대자가 되어 논쟁하는 절차를 도입한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 111-118). 자연스럽게 자기 중심성에서 벗어나 다양한 각도에서 논제를 바라보고자 하는 것이다. 또한, 이러한 관점 채택은 논쟁의 말미에 논박의 내용을 종합해 합리적 대안을 찾는 과정으로 이어져 논쟁자들로 하여금 자신의 가치관을 성찰하는 계기를 제공한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 118-127).

건설적 논쟁 이론은 이론일 뿐만 아니라 교육 현장에서 활용 가능한 교육 방안이기도 하다. 존슨은 건설적 논쟁 이론을 교육적으로 활용하는 방안을 제시한 바 있으며, 다양한 경험 연구를 통해 그 효과성을 검증했다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 216-217). 구체적으로 건설적 논쟁을 교육적으로 활용할 때, 수업 측면에서는 건설적 논쟁의 절차를 활용하여 논쟁수업의 절차를 마련하였으며, 이를 실현할 때에 수업의 목표 및 협력 기술의 전수 등을 통해 수업에서 협력적 맥락을 유지하고자 했다. 또한, 평가 측면에서도 협력적 맥락을 유지하기 위해서 수업 결과물로 학생들을 비교하여 경쟁을 유발하기보다 평가 기준을 명확히 하여 기준에 따라 학생들을 평가하고 그 과정에서 학생들의 학습을 돕기 위해 적절히 개입할 것을 강조하였다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 199-214).

이러한 건설적 논쟁은 갈등 상황에서 타인의 관점을 채택하고 의견 조정을 통해 자신의 가치관을 성찰하는 계기를 마련한다는 점에서 도덕과 논술을 통해 함양하고자 하는 도덕적 사고역량, 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 역량의 함양에 긍정적 영향을 준다. 또한, 건설적 논쟁을 실현하는 과정에서 논쟁자들이 겪는 관점 채택과 논의를 종합하는 과정

및 협력적 분위기는 토론을 논술 학습의 주된 전략으로 사용해 온 도덕과 논술 수업을 개선하는데 도움이 되며, 건설적 논쟁을 활용한 수업에서 이루어지는 평가 방식은 도덕과 논술의 평가 방식을 개선하는 데 중요한 아이디어를 제공할 수 있다.

이에 본 연구에서는 건설적 논쟁 이론을 활용하여 도덕과 논술 개선 방안을 제시하고자 한다. 세부적으로 본 연구는 다음과 같은 목표를 가진다. 첫째, 도덕과 논술 교육의 개념과 변천을 살펴보고, 그 한계를 수업과 평가의 측면에서 살펴본다. 둘째, 도덕과 논술의 수업 및 평가 측면의 한계를 건설적 논쟁을 활용하여 개선하는 방안을 탐색한다. 셋째, 탐색 내용을 바탕으로 실제 현장에서 적용할 수 있는 논술 수업 및 평가 모형을 설계한다.

2. 연구의 방법 및 구성

위의 목표를 달성하기 위해 본 연구에서는 문헌 연구의 한 방법인 '통합적 연구방법(integrative method)'을 사용하고자 한다. 통합적 연구방법은 "특별한 발견이나 결론을 형성하기 위하여 기존연구를 분석·요약·평가하여 이를 통합하는 연구방법"(장택수, 2008: 48)을 의미하며, 기존 연구물들을 평가적 관점에서 바라보고 문제점을 인식한 후 여러 연구물을 조사하고 통합하여 새로운 방법을 모색하는 데에 활용의 목적이 있다(장택수, 2008: 48-50). 구체적으로 도덕과 논술의 개선 방안을 제시하기 위해 2007 개정 도덕과 교육과정에서부터 2015 개정 도덕과 교육과정 및 '도덕과 논술'을 키워드로 하는 연구 논문을 검토하고자 한다. 건설적 논쟁 이론을 이해하기 위해서는 데이비드 존슨(David Johnson)의 저서 ≪4차 산업혁명 시대의 혁신교수법: 건설적 논쟁의 이론과 실제(Constructive Controversy: Theory, Research, Practice)≫을 중심으로 존슨 형제의 연구 성과들을 종합적으로 살펴볼 예정이다. 또한, 도덕과 논술 수업 및 평가 개선 방안을 제시할 때에 필요한 교육학적 자료를 종합적으로 활용하여 도덕과 논술 개선 방안을 모색하고자 한다.

구체적으로 2장에서는 논의의 기초가 되는 도덕과 논술과 건설적 논쟁 이론을 이해하고, 건설적 논쟁이 도덕과 논술의 개선 도구로 적합함을 밝히고자 한다. 2장의 1절에서는 도덕과 논술의 개념을 살피고, 도덕과 교육과정 및 '도덕과 논술'을 키워드로 하는 연구 논문을 바탕으로 도덕과 논술 교육의 변천을 돌아본다. 이어서 선행 연구의 내용을 종합해 기존 도덕과 논술의 한계를 수업 및 평가의 측면에서 제시하고자 한다. 이때 제시한 두 측면의 한계는 다음 장을 통해 개선해야 할 지점이 될 것이다. 2장의 2절에서는 도덕과 논술을 개선하기 위한 기본적 틀이 되는 건설적 논쟁을 이해하고자 한다. 해당 과제를 위해 우선 건설적 논쟁의 개념을 경쟁적 토론 및 동의 추구와의 비교를 통해 제시하고, 건설적 논쟁의 일반적인 절차를 밝힌다. 이후 일반적 맥락에서 건설적 논쟁을 효과적으로 실행하기 위한 매개 조건을 제시하고 건설적 논쟁이 가지는 효과를 살펴봄으로써 건설적 논쟁의 가치를 확인하고자 한다.

2장의 3절에서는 건설적 논쟁이 도덕과 논술의 개선 도구로서 도덕과 논술의 목표, 수업, 평가 측면에서 적합함을 밝히고자 한다. 존슨은 건설

적 논쟁을 통해 논제에 대한 학생들의 이해를 심화시키고 자기 가치관을 점검하는 기회를 제공할 수 있다고 보았다. 또한, 논쟁의 과정에서 타인과의 상호작용에 필요한 사회적 기술들을 습득하게 되며, 공동체에 대한 헌신을 경험할 것이라 주장한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 140-159). 이는 도덕과 교과역량 및 도덕과 논술이 공통적으로 지향하는 역량과 유사한 측면을 보인다(교육부, 2015; 김국현, 2009; 서은숙, 2007; 선혜영, 2008; 장의선 외, 2020; 정창우 외, 2020). 이러한 점에 착안해 목표 측면에서는 건설적 논쟁을 통해 함양할 수 있는 역량이 도덕과 논술이 지향하는 도덕과의 핵심 역량을 함양하는 데 기여할 수 있음을 제시하고자 한다.

건설적 논쟁을 실현하기 위해서는 6단계의 절차를 거쳐야 하며(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 82-127), 이를 교육적으로 활용할 때에는 명확한 평가 기준을 제시하고 수업에서 적절한 피드백을 제공할 것을 제안한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 208-214). 이에 수업 측면에서는 건설적 논쟁의 절차가 도덕과 논술의 수업 절차와 유사함을 제시하고, 건설적 논쟁을 통해 도덕과 논술 수업의 절차를 보다 구체화할 수 있음을 제시하고자 한다. 마지막으로 평가 측면에서는 건설적 논쟁의 교육적 활용 시 제시되는 평가 아이디어 및 방안이 도덕과 논술의 평가를 개선하는 아이디어가 될 수 있음을 보이고자 한다.

3장에서는 본격적으로 건설적 논쟁을 활용해 도덕과 논술을 개선하는 방안을 탐색하고자 한다. 도덕과 논술을 개선하기 위해 건설적 논쟁을 활용할 때 지나치게 건설적 논쟁의 활용에 집중하여 개선의 목적이 흐려지는 것을 경계해야 한다. 이에 3장의 1절에서는 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 개선의 방향을 제시하고자 한다. 구체적으로 논술에 있어 '과정중심적 접근'을 채택할 것과 평가를 수업의 질을 향상시키기 위한 방안으로 활용할 것을 제시하였다.

2절에서는 도덕과 논술 수업을 개선하기 위해 건설적 논쟁의 관점 채택, 협력적 맥락 조성, 종합 및 재개념화 방안을 적용하고, 각 방안을 구체화하기 위해 교육적 연구 성과를 통합적으로 적용하고자 한다. 구체적으로 도덕과 논술의 내용 생성 과정을 개선하기 위해 건설적 논쟁을 토론 수업으로 구현한 모형을 살피고, 관점 채택을 활성화하기 위한 단계를 도덕과 논술의 내용 생성 과정에 도입하고자 했다. 또한, 도덕과 논

술에서 논쟁을 도입할 때 협력적인 맥락을 조성하기 위한 방안을 수업의 목표, 협력 기술의 전수, 학생 배치 등의 측면에서 살펴보고 이를 도덕과 논술 수업에 적용하였다. 마지막으로 논제에 대한 통합적 사고와 성찰적 사고를 활성화하기 위한 방안을 논쟁 과정과 개요 작성의 유기적 연계 및 논술문 작성 후 성찰적 글쓰기를 제시하고자 한다.

3절에서는 건설적 논쟁을 교육적으로 활용할 때 고려해야 할 평가 지침을 바탕으로 기존 도덕과 논술 평가의 한계를 개선하기 위한 방안을 제시하고자 한다. 한편, 건설적 논쟁의 평가 측면과 관련해서는 수업에 비해 그 논의가 활발하지 않기에 평가에 대한 교육학적 연구 성과를 함께 활용하고자 한다. 우선, 기존 도덕과 논술 평가의 한계를 개선하기 위해 대안적 평가의 유형으로 맥밀란(Mcmillan, 2014)가 제시한 '학습을 위한 평가(assessment for learning)'와 '학습 과정으로서 평가(assessment as learning)'를 검토한다. 이후, 해당 평가를 효과적으로 실현하기 위한 방안으로 분석적 채점기준표의 도입 및 조언적 피드백(descriptive feedback)의 활성화를 제안하고, 이를 도덕과 논술에 적용하기 위한 방안을 모색하고자 한다.

4장에서는 3장의 논의를 바탕으로 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술이 실제 현장에서 어떻게 적용될 수 있는지를 제시하고자 한다. 구체적으로 1절에서는 도덕과 논술의 논제를 선정할 때 고려해야 할 조건을 제시하고, 2015 개정 교육과정 중 중등 수준의 내용 체계표를 근거로 실제 현장에서 활용 가능한 도덕과 논제의 예시를 제시할 것이다. 2절에서는 건설적 논쟁을 활용한 수업 및 평가를 설계하고, 이를 실제 현장에 적용한 사례를 제시할 것이다. 마지막으로 3절에서는 수업 및 평가 운영을 위해 도덕 교사가 수행해야 할 역할을 제시함으로써 4장에서 논의한 내용의 실현 가능성을 높이고자 한다.

제 2 장 도덕과 논술 개선을 위한 논의의 기초

1. 도덕과 논술의 이해

1) 도덕과 논술의 개념

도덕과 논술 교육에 대해 살펴보기 전에 논술의 개념과 목적에 대해 살펴볼 필요가 있다. 논술(論述)은 ‘논리적으로 서술하는 것’을 의미하지만, 그 목적에 따라 다양하게 정의된다. 박경훈(2012)은 논술을 “자신의 견해를 글로 남에게 표현하여 제시하는 것”(박경훈, 2012: 30)이라 정의했으며, 김종환(2007)은 의견이 대립되는 주제에 대해 “어떤 현상이나 주어진 문제점을 객관적 근거에 입각하여 반대되는 견해를 반박하여 자신의 견해를 논리적으로 주장하는 글”(김종환, 2007: 151)이라 정의한다. 이와 유사하게 박구용(2006)도 논제에 대해 찬반이 갈리는 상황을 전제하고, 논술을 비판적, 통합적 사고를 바탕으로 ‘토론하듯’ 근거를 제시하며 주장을 펴는 논리적 글쓰기라 정의한다(박구용, 2006: 33). 앞선 정의는 논술을 논리적 근거를 기반으로 타인을 설득하려는 목적을 가진 글로 본다는 데에 공통점이 있다.

논술의 초점을 ‘문제해결’에 두는 정의도 여럿 존재한다. 논술을 “주어진 과제를 논리적 과정을 통해 해결하고 그 결과를 언어로 서술하는 글쓰기”(서울대국어교육연구소, 1996: 12)라 정의하거나, “비판적 읽기와 창의적 문제 해결하기를 기반으로 한 논리적 글쓰기”(김영정, 2006: 155)라 정의하는 경우가 그것이다. 논술을 문제해결로 바라보는 관점은 논술을 학습의 도구로 활용할 때에 두드러진다. 논술을 교과 학습을 심화하기 위한 방안으로 활용할 때 교과 문제에 대해 논리적 사고를 거쳐 자신의 견해를 밝히고, 해당 문제를 해결하는 사고의 과정을 확인하는 목적으로 논술을 활용하는 경우가 그것이다(송지언 외, 2018: 475). 이에 이영호(2012)는 교과 학습과 관련된 문제를 논증 과정을 통해 해결해 나가는 글쓰기를 ‘학습 논술’이라 지칭했다(이영호, 2012: 9)

이들의 의견을 종합했을 때 논술은 논제에 대해 다양한 정보를 토대로 논리적으로 사고하고 표현하는 과정이며, 그 목적을 어디에 두든 논술의 과정에서 ‘나’의 의견을 알지 못하는 혹은 ‘나’의 의견과 대립되는 독자를 상정한다. 논리적으로 표현하기 위해서는 논리적으로 사고해야

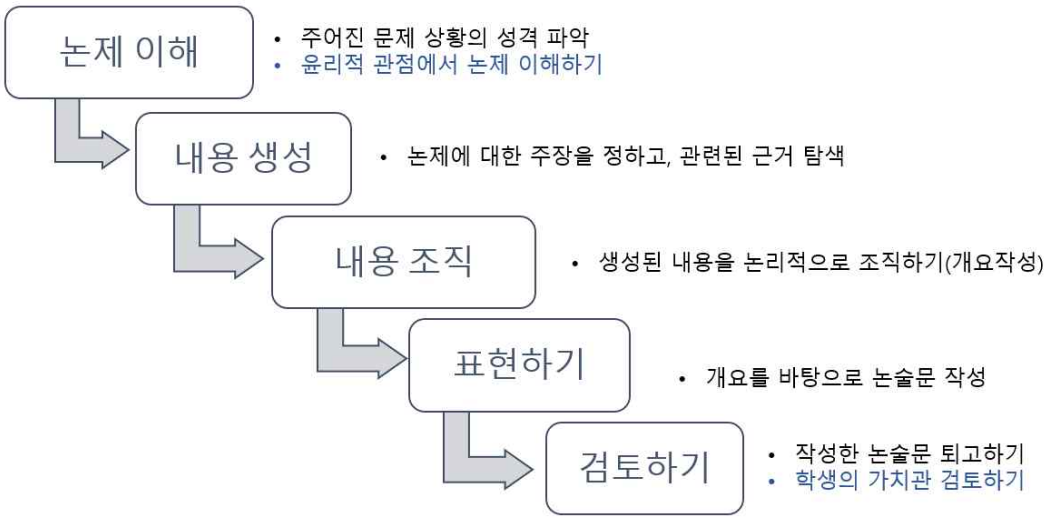
하며, 논리적 사고를 위해서는 논제를 명확히 파악하고 관련된 정보를 수집할 수 있어야 한다. 정보를 수집할 때에는 비교나 대조, 분류, 분석과 같은 인지적 기법을 사용해야 하며, 그 과정에서 타인과의 상호작용을 통해 논제를 다각도에서 분석해야 한다. 또한, 정보들을 종합해 창의적인 결론을 도출할 수 있어야 한다. 마지막으로 사고의 과정을 다른 사람이 이해할 수 있는 방식으로 전달하기 위해 이를 적절히 표현할 수 있어야 한다. 이 때문에 논술은 관찰력, 상황 판단 능력, 상상력과 같은 고등 정신 능력 및 창의적 사고 능력 그리고 설득력 있게 표현하는 능력 향상에 도움이 되는 교육 방안으로 여겨진다(김종환, 2007: 151-154).

도덕과에서도 앞서 제시한 논술의 교육적 효과를 인지하여 이를 적극적으로 도덕과 수업 및 평가에 활용하고자 했다. 한편, 도덕과는 다원화 사회에서 학생들이 도덕적 인간 및 성숙한 시민으로서 살아가는 법을 숙고하고 이를 체화하는 기회를 제공해야 한다(정창우, 2020: 101). 이러한 교과 특성상 도덕과 논술은 대개 가치가 충돌하는 상황 혹은 딜레마 상황을 논제로 하여 전개되며, 해당 상황 속에서 의사소통이나 합리적 문제해결을 위한 방안을 고민함과 동시에 논제와 관련하여 가치관을 정립하고 성찰하는 교육 방법으로 활용되었다(서은숙, 2007, 139-140; 김국현, 2009: 105). 즉, 도덕과 논술은 다양한 가치가 충돌하는 상황에서 합리적으로 사고하고 그 과정에서 자신과 다른 가치관을 가진 존재와 공존하는 방안을 모색하는 교육 방안인 것이다(선혜영, 2008: 40-41).

이러한 논의를 종합하여 정창우(정창우 외, 2020: 453-456)는 도덕과 논술 활용의 목적을 다음과 같이 정리한다. 첫째, 논제에 내포된 윤리적 쟁점에 대한 이해를 심화하고 도덕적 사고를 심화시키는 학습 도구여야 한다. 둘째, 논제에 대한 비판적 사고력을 기름과 동시에 논제와 관련된 도덕적 문제 상황에 개입된 도덕적 정서를 고려할 수 있어야 한다. 셋째, 도덕과 논술은 교과 내용을 습득하는 도구일 뿐만 아니라 윤리적 주제 및 가치에 대해 학생의 가치관을 정립하는 계기로 작용해야 한다. 넷째, 논술하는 과정에서 자기인식과 성찰의 계기를 제공하여 자기중심성에서 벗어나 학생의 삶을 비판적으로 점검하고 이를 바탕으로 도덕적 정체성을 형성할 기회를 제공해야 한다. 도덕과에서 논술은 단순히 논제에 대해 논리적으로 사고하고, 합리적으로 표현하는 것을 넘어 학생의 가치관, 인생관, 윤리관이 정당한지 평가하고 자기 중심성에서 벗어나 윤리

적 시민이 되는 데에 기여하는 교육적 방안인 것이다.

이러한 논술을 교육 현장에서 활용할 때 세부적인 내용에 차이는 있지만 대개 다음과 같은 절차를 거친다(김종환, 2007: 157-168; 이영호, 2012: 157-181). 우선 논제를 이해하는 단계에서는 주어진 문제 상황의 성격을 파악하고, 이후 어떤 주장을 펼 수 있을지, 해당 주장을 뒷받침하는 근거가 무엇인지 탐색한다. 주장과 근거 탐색이 종료되면 자신의 사고를 어떤 흐름으로 작성할지 내용을 조직하는 단계를 거친다. 내용 조직의 단계는 흔히 개요를 작성하는 단계가 된다. 개요 작성이 완료되었다면 개요를 하나로 잇는 논리적인 글을 작성한다. 글 작성이 완료되면, 작성된 글에 논리적, 문법적으로 오류가 없는지 검토하는 단계를 거친다. 한편, 도덕과 논술에서 논제는 윤리적 가치, 원리와 관련되어 있기에 논제를 이해하는 단계에서 다음과 같이 윤리적 측면에서 문제의 원인과 결과, 향후의 영향을 고려하는 단계를 거치기도 한다(김국현 외, 2013: 217-218). 이를 포함한 논술문 작성 단계는 다음과 같다.



[그림 2-1] 도덕과 논술문 작성의 절차

2) 도덕과 논술 교육의 변천

도덕과 논술 교육의 변천을 살피기 위해 국가 수준의 공식적 문서인 도덕과 교육과정 및 도덕과 논술 관련 연구 논문을 검토하고자 한다. 국가 수준의 교육과정은 학교 교육의 기준이 되는 공식적 자료인 만큼 교육과정에 서술된 논술 관련의 내용의 변천을 살펴보면, 국가 차원의 논술 교육의 방향성을 살펴볼 수 있을 것이다. 또한, 연구 동향을 살펴봄으로써 도덕과 논술이 학계 및 현장에서 어떻게 실현되었는지를 확인하고자 한다.

(1) 도덕과 교육과정 분석

도덕과 논술의 변천을 확인하기 위해 도덕과 교육과정을 분석하고자 한다. 이때 5~7차 도덕과 교육과정은 검토의 대상에서 제외하였다. 해당 교육과정에는 '논술'에 대한 기술이 등장하지 않기 때문이다. 물론 교육과정에 등장하지 않는다고 논술이라는 개념이 존재하지 않았던 것은 아니다. 그러나 2007 개정 도덕과 교육과정(이하 07 개정 도덕과 교육과정) 이전의 논술은 대학에서 인재를 선발하기 위한 도구의 역할이 강했으며, 대학별로 출제 경향도 상이했기에 이를 정규 교육과정에 편입하려는 시도가 이루어지지 않은 것으로 보인다(김준기, 2011: 34). 한편, 2005년 통합 논술의 개념이 대두되면서 논술 시험의 성격이 개별 교과 간의 통합을 강조하고, 과정 중심적으로 변모하는 등 논술과 교과 학습을 연계하려는 움직임이 강해졌다(김준기, 2011: 34-35). 이러한 논술 경향의 차이가 교육과정에 반영된 것으로 보이며, 이에 본 연구에서는 07 개정 도덕과 교육과정에서부터 2015 개정 도덕과 교육과정(이하 15 개정 도덕과 교육과정)에서 도덕과 논술과 관련해 서술된 부분을 검토하고자 한다.

① 2007 개정 도덕과 교육과정

<표 2-1> 2007 개정 도덕과 교육과정에 나타난 논술에 관한 기술

교수·학습 방법
도덕과 수업은 학생들의 지적, 도덕적 발달 수준에 부합되는 교수·학습 방법을 학년별로 고려하고, 같은 학년에서도 목표와 내용에 알맞게 강의법, 문답법, 토의·토론법, **논술법**, 시청각 매체 활용법, ICT 활용법, 협동 학습 방

법, 프로젝트 학습 방법, 역할 놀이 방법, 실천 체험 학습법 등 다양한 방법들을 활용하도록 한다(교육인적자원부, 2007: 29).
평가
도덕과 평가는 도덕성의 제 측면에 대한 통합적 평가를 추구하고 학생들의 학습 과정과 결과를 종합적으로 평가하는 것이 바람직하므로, 평가에서도 가급적 다양한 방법을 활용하도록 한다. 선택형과 서술형을 포함한 지필 평가, 행동 관찰, 자기 보고, 구술·**논술 평가**, 포트폴리오(portfolio), 토론 및 발표에 대한 평가, 학생 상호 평가 등 다양한 평가 방법을 활용하여 도덕성의 다양한 측면이 종합적으로 평가되도록 한다. **특히, 도덕과의 논술형 평가에 대한 구체적인 계획 수립과 실천 방안을 마련하여 이를 적극 활용하도록 한다.** (교육인적자원부, 2007: 30-31)

07 개정 도덕과 교육과정에서는 이전 교육과정에 비해 질적으로 발전한 교육과정으로 학생들의 발달 수준에 맞는 교수학습법을 채택하고, 평가에 있어서 다양한 평가방식을 활용해 도덕성을 통합적으로 평가할 것을 권고한다. 이 시기에 수업 및 평가 방식으로서 '논술'이라는 명칭이 교육과정에 처음으로 등장하며, 특히 논술형 평가를 적극 활용할 것을 권고한다. 이는 서울대학교가 2008학년도 정시모집 논술고사 예시 문항으로서 '통합 논술'의 개념을 제시한 것의 영향이 반영된 것으로 보인다(김준기, 2011: 43-44). 통합 논술이란 개별 교과 지식의 통합을 바탕으로 학생들의 비판적, 창의적 사고력을 측정하기 위한 논술 평가이다(김준기, 2011: 35). 서울대학교에서 시작된 통합 논술 도입은 타 대학의 입시 방식의 변화로 이어졌으며, 곧 공교육에 큰 변화를 일으켰다.

통합 논술의 등장은 정보화 시대가 도래함에 따라 단순 지식의 암기보다 지식을 적용하는 창의적 인재를 양성하고자 하는 시대의 요구가 반영된 것이다. 객관적 지식만을 측정하는 기존 수능은 단순 지식 암기를 측정하는 측면이 강하여 정보화 시대에 활용 가치가 떨어진다. 반면, 논술을 활용했을 때 관찰력, 상황 판단 능력, 상상력과 같은 고차원적 사고 능력 및 창의적 사고 능력을 함양 및 측정할 수 있기에 이를 활용하고자 한 것이다(김종환, 2007: 151-154).

그러나 갑작스럽게 등장한 통합 논술은 학적으로 개념 자체가 불분명하며, 교육계에서 충분히 논의된 개념이 아니었기 때문에 공교육 현장에서

는 많은 혼란을 초래했다. 또한, 공교육 현장에서의 혼란은 학생 및 학부모들의 불안감을 자극하여 논술에 대한 사교육의 심화로 이어졌으며, 논술이 계급 재생산 심화시킨다는 우려로 이어졌다(강호영 외, 2007: 158-161). 이러한 혼란을 잠재우기 위해 공교육 내에서 논술 교육을 정착시키려는 노력이 반영된 것은 자연스러운 일이다. 07 개정 도덕과 교육과정에 논술의 개념이 처음 등장하고, 이를 현장에 적극 활용할 것은 강조한 것은 이러한 사회 분위기를 반영한 처사인 것이다.

② 2009 개정 도덕과 교육과정

<표 2-2> 2009 개정 도덕과 교육과정에 나타난 논술에 관한 기술

교수・학습 방법
라. 학생들의 인지적・도덕적 발달 수준 및 목표와 내용 등을 고려하여 그에 적합한 다양한 교수・학습 방법을 선택하여 적용한다. 학생들의 발달 특성, 수업에서 도달하고자 하는 목표와 학습 내용, 수업 상황, 물리적 환경, 학습자료, 영상자료 등 교수・학습에 영향을 미치는 변인들을 고려하여 강의, 토론, **논술**, ICT 활용, 협동 학습, 봉사학습, 역할놀이, 프로젝트 학습, 동서양의 수양법, 인문치료 접근, 갈등해결교육, 사회정서학습, 실천・체험 등 다양한 방법을 융통성 있게 적용한다. (교육과학기술부, 2012: 28)
평가
다. 다양한 평가 방법과 기법 및 도구를 적절히 활용하여 객관적이고도 신뢰성 있는 평가를 실시한다. 선택형과 서술형을 포함한 지필 평가, 행동 관찰, 자기 보고, 구술・**논술 평가**, 포트폴리오, 토론 및 발표에 대한 평가, 상호 평가 등 다양한 방법을 활용하여 도덕성을 종합적으로 평가하도록 한다. **특히 논술 평가를 위해서는 도덕과의 특성이 드러나는 논술 문항과 객관적인 채점 기준을 제작한다.** 마. 평가 내용과 방법이 교육 내용과 일치(alignment)하도록 유의한다. 평가 내용과 방법은 도덕과에서 강조되고 있는 도덕적 성찰 및 탐구 능력을 높이는 것과 일관되어야 한다. 도덕과 평가에서 활용하는 선택형 문항, **서술형 및 논술형 문항을 제작할 때에는 수업 목표와 평가 목표의 일치, 학습 내용과 문항 내용의 일치, 학습 내용과 문항 내용의 초점 일치, 교육 내용의 중요도와 문항 수준의 일치를 확인하도록 한다.** 특히 문항 내용, 기술 언어가 학생들의 발달

수준에 적합하도록 한다. 아. 평가 방법과 기법 및 도구를 사용할 때에는 그것의 주된 용도와 장・단점을 살펴 가장 적절히 활용하도록 한다. **특히 논술형 평가를 활용할 때는 단편적인 지식이나 하나의 정답만을 요구하기 보다는 학생들이 생각한 바를 논리적으로 조직하여 표현하는 능력과 학습 내용에 대한 종합적 이해와 고차적 학습 결과를 측정하도록 한다.** 문항을 제작하면서 동시에 채점기준을 만들되, 도덕과의 특성을 반영하여 도덕적 지식, 도덕적 민감성, 도덕적 문제의 창의적 해결 방안 모색, 도덕적 실천 의지 등이 포함되도록 한다. (교육과학기술부, 2012: 30-31)

07 개정 도덕과 교육과정과 마찬가지로 09 개정 도덕과 교육과정(이하 09 개정 도덕과 교육과정)에서도 학습자 발달 수준에 따라 교수학습 방식을 활용할 것을 권고하고 있다. 또한, 평가 시 성취 기준을 활용하고 평가와 교육 내용을 일치시킬 것을 제시하는데, 이는 09 개정 도덕과 교육과정에서 새롭게 등장한 내용이다(교육과학기술부, 2012: 30-31). 논술 평가에 있어 09 개정 도덕과 교육과정에서 두드러지는 특징은 논술 평가에 대한 서술이 07 개정 도덕과 교육과정에 비해 구체화되었다는 것이다.

구체화 된 서술 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 타교과와의 명확한 경계 설정을 도모한다. 09 개정 도덕과 교육과정에서는 논술형 문항에 대해 서술할 때, 도덕과의 특성이 드러나는 문항 제작을 권고한다. 이러한 서술의 등장 배경을 하나로 지목하기는 어려우나, 07 개정 도덕과 교육과정 시기를 거치며 심화된 도덕과 정체성에 대한 논란이 반영된 것이라 예측해볼 수 있다. 07 개정 도덕과 교육과정을 거치며 철학과에서는 도덕과의 근간이 철학이라는 주장을 펴왔으며(정창우, 2013: 35), 학계에서 논술 교육은 철학 전공자들의 논의를 기반으로 하는 경우가 주를 이루었다(서은숙, 2007: 127). 이렇듯 도덕과 정체성에 대한 도전은 큰 위기가 되었으나 이 시기를 거치며 도덕과의 정체성을 윤리학뿐만 아니라 도덕 심리학, 교육학, 정치철학 등 학제적 접근으로 확립하게 한 계기가 되었다(박병기, 2007, 86-87; 정창우, 2013: 35-43). 또한, 이러한 분위기는 도덕과 논술 연구에도 영향을 주어 다양한 연구 논문에서 타교과, 특히 철학과의 논술과 차별화되는 도덕과 논술의 방향성을 밝히고

자 했다.

둘째, 입시 위주의 논술 교육에 대한 지속적인 비판을 해소하고자 한다. 통합 논술이 붉어지던 시기의 논술은 소수의 인재를 선발하기 위한 도구였다. 상위권 대학에서 창의적 사고력을 갖춘 인재를 선발하고자 공교육에서 다루지 않는 내용을 출제하여 교육 현장의 논술 교육이 엘리트 교육으로 전락했기 때문이다. 또한, 논술은 수능에 비해 객관적 평가를 유지할 수 없다는 비판이 꾸준히 제기되어왔다(강호영 외, 2007: 159-160). 09 개정 도덕과 교육과정에는 이러한 세태를 비판적으로 바라보고, 학교 교육과정 내에서 논술을 정착시킬 방안으로 수업 목표, 내용, 평가의 일치를 강조했다. 논술 평가 시 사전에 채점 기준을 제작하는 것 등 평가에 있어 구체적 방안을 제시하는 것 또한 객관성 문제를 타파하고자 한 노력으로 해석할 수 있다.

③ 2015 개정 도덕과 교육과정

역량 중심 교육과정으로 불리는 2015 개정 도덕과 교육과정(이하 15 개정 도덕과 교육과정)은 미래 사회가 요구하는 창의 융합형 인재를 양성하고, 학습 경험의 질을 개선하여 행복한 학습을 실현하는 것을 목표로 삼는다. 이러한 목표를 달성하기 위해 교육부는 미래 사회를 살아가기 위해 필요한 핵심 역량[1]을 제시하였으며, 학습 경험의 질을 개선하기 위한 방법으로 과정중심평가를 제시한다(한혜정 외, 2017: 19-24). 과정중심평가란 “교육과정 성취 기준에 기반한 평가계획에 따라 교수, 학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각적으로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가”(유영식, 2017: 20)로 기존의 결과중심평가에 비해 평가를 수업의 요소로 활용한다는 특징을 가진다(유영식, 2017: 20-21).

---

1) 교육부가 제시한 핵심 역량은 다음과 같다. ㉮ 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량, ㉯ 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 지식정보처리 역량, ㉰ 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량, ㉱ 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 감성 역량, ㉲ 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량, ㉳ 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량 (한혜정 외, 2017: 34.)

<표 2-3> 15 개정 도덕과 교육과정에 나타난 논술에 관한 기술

교수・학습 방향
■ 초등학교 도덕 교수학습 방향에 논술에 대한 언급이 보이지 않음. ■ 중학교 도덕 학생들의 인지적・도덕적 발달 수준 및 목표와 내용 등을 고려하여 그에 적합한 다양한 교수・학습을 활용하되, 특히 다음에 사항에 유의한다. ... 학습 내용에 따라 개념 학습, 주제 학습, 탐구 학습, 토론 학습, **논술 학습**, 협동 학습, 봉사학습, 역할놀이 학습, 정보 통신 기술 활용 학습, 문제 중심 학습 등 다양한 교수・학습 모형을 활용하고, **발표, 실천・체험 등 다양한 참여 활동을 연계하여 지도한다.** (교육부, 2015: 26-27)
평가
■ 초등학교 논술 관련 평가 서술 다. 다양하고 창의적인 평가 방법과 기법 및 도구를 적절히 활용하여 **객관적이고도 신뢰성있는 평가를 실시한다**. 선택형과 서술형을 포함한 지필 평가, 행동 관찰, 자기 평가, 구술・**논술 평가**, 포트폴리오, 토론 및 발표에 대한 평가, 상호 평가 등 다양한 방법을 활용하여 도덕성과 인성을 종합적으로 평가하도록 한다. **평가 내용과 방법이 교육 내용과 일치하도록 한다.** 평가 내용과 방법은 도덕과에서 강조되고 있는 도덕적 성찰 및 탐구 능력, 즉 도덕함의 제고와 밀접한 관련이 있어야 한다. 도덕과 평가에서 활용하는 선택형 문항, **서술형 및 논술형 문항을 제작할 때에는 수업 목표와 평가 목표의 일치, 학습 내용과 문항 내용의 일치, 학습 내용과 문항 내용의 초점 일치, 교육 내용의 중요도와 문항 수준의 일치를 확인하도록 한다. 특히 문항 내용과 기술하는 언어가 학생들의 발달 수준에 적합하도록 한다.** (교육부, 2015: 28) ■ 중학교 논술 관련 평가 서술 다. 수행평가는 학생의 학습 과정과 결과를 종합적으로 평가하는데 유용하다. 도덕과 교사는 교수・학습 방법과 평가를 포괄하는 다양한 수행평가 방법을

활용해야 한다. 선택형과 서술형, **논술형을 포함한 지필 평가**, 자기 보고, 구술 평가, 토론 과정 및 발표에 대한 관찰 평가, 학생 상호 평가, 면접법, 포트폴리오 등 다양한 방법을 활용하여 도덕성과 인성을 종합적으로 평가하도록 한다. (교육부, 2015: 29)

15 개정 도덕과 교육과정의 교수·학습 방향 및 평가에서 가장 눈에 띄는 것은 평가의 방향을 초등학교 도덕과 중학교 도덕, 두 수준으로 나눠 제시한다는 것이다. 이에 따라 초등학교 교수학습 방향에는 논술이 등장하지 않는다. 학생들의 발달 수준을 고려했을 때, 논리적으로 완결된 글을 쓰는 것이 적합하지 않다고 판단했기 때문일 것이다. 중학교 수준의 교수·학습 방향에서 논술은 '논술 학습'으로 표현되고 있으며, 다양한 참여 활동을 연계하여 지도할 것을 권고한다.

평가에 있어 논술과 관련된 서술에는 09 개정 도덕과 교육과정에 제시된 바와 큰 차이가 없으나 과정중심평가를 강조하는 15 개정 도덕과 교육과정의 기조를 고려했을 때, 교육 현장에서 수업과 평가의 연계가 더욱 강조될 것을 예측할 수 있다. 즉, 이전 교육과정에서 논술이 '평가 문항'으로서 부각되었다면, 15 개정 도덕과 교육과정에서는 과정중심평가를 통해 '수업과 평가를 동시에 고려한 논술 평가'라는 새로운 접근이 가능해진 것이다.

(2) 연구 동향 분석

연구 동향 분석을 위해서 '도덕과 논술'을 키워드로 하는 논문들 중 한국학술지인용색인(KCI)에 등재된 논문들을 살펴보고자 했다. KCI 등재 해당 조건에 맞는 논문은 총 17건으로 그 수가 많지 않으며, 2006년에 1건, 2007년에 10건, 2008년에 1건, 2009년에 4건, 2017년에 1건이 발간되었다. 2006년에서 2009년까지의 연구들은 모두 통합논술이 화두가 되던 시기에 한국도덕윤리과교육학회, 한국윤리학회, 한국윤리교육학회 등 도덕과와 관련된 학회에서 발간되었다. 특히, 2007년에는 다른 연도에 비해 폭발적으로 도덕과 논술에 대한 연구가 이루어지는데, 이는 통합 논술에 대한 관심이 극에 달한 시기이며 07 개정 교육과정에 '논술'에 대한 서술이 처음으로 등장한 시기이도 하다. 한편, 2017년의 논문은 도덕과와 관련된 학술지가 아닌 서울대학교 국어교육연구소에서 발간했다

는 특징이 있다.

<표 2-4> 연도별 도덕과 논술 연구 발간 현황

2006년	2007년	2008년	2009년	2017년
1건	10건	1건	4건	1건

17건의 논문의 주제 안에 다양한 내용이 포함되어있으나 도덕과 논술의 방향을 제시하는 영역과 도덕과 논술 수업 방안을 제시하는 영역으로 구분할 수 있다. 또한, 도덕과 논술 수업의 방안은 다시 초등교육 수준에서의 논의, 고등교육 수준에서의 논의, 그리고 학교급 구분이 없는 논의로 분류할 수 있다.

<표 2-5> 도덕과 논술 연구의 주제별 분류

도덕과 논술 방향 제시	수업 및 평가 방안 제시		
	초등교육 수준	고등교육 수준	통합
6건	2건	3건	6건

우선, 기존 논술 교육을 비판하며 도덕과 논술의 방향을 제시하는 논문이다. 서은숙(2007)은 글쓰기 중심의 국어과 논술 교육과 도덕적 판단력의 훈련을 중심으로 하는 철학과 논술 교육으로는 온전히 통합 논술의 목적을 이룰 수 없으며, 도덕과를 중심으로 한 논술교육 철학이 확립되어야 함을 지적한다. 구체적으로 그의 연구에서 도덕과에서 논술은 가치 중심적 주제를 다루는 것을 지향해야 하며, 그 가치를 중심으로 “도덕적 상황에 대한 인식, 도덕적이고 비도덕적인 상황의 이해와 판단, 윤리적 반성과 성찰의 과정, 행동 실천 및 습관 가능성 등의 요소”(서은숙, 2007: 141)를 고려하는 수업 방안이어야 한다고 보았다.

이지명(2007)은 논리적 사고와 도덕적 사고의 관계를 밝히며 도덕적 사고력을 향상시키는 방안으로서의 논술을 제시했고, 윤혜진(2009)은 도덕과 논술에서 쟁점을 파악하고 자기 입장을 피력하는 과정에서 윤리적 근거를 제시하는 일이 중요성을 언급한다. 두 연구는 모두 도덕과 논술에서 도덕적 사고력 향상에 집중한 것이다. 이영경(2007)은 성찰과 실천 중심의 논술 교육이 이루어져야 하며, 이를 위해 독서 토론과 현장 체험식 수업 과정을 도입해야 함을 주장한다. 이영경(2007)과 유사하게 도홍찬

(2009)은 입시 위주의 논술문제를 지적하며, 도덕과 논술은 삶의 성찰과 변화를 도모해야 하며, 이를 위해 도덕과 논술에 내러티브 접근을 도입할 것을 제시한다.

장승희(2007) 또한 도덕과 논술의 대화적 요소가 있음을 언급한다. 그는 논술을 통해 '담론'을 형성할 수 있을 것이라 보고, 학생들의 철학적 세계관을 형성하는 방법으로 논술 교육 방법으로 독서와 토론, 관점 이해, 분석과 종합을 제시한다. 구체적으로 독서와 토론에서는 논제에 대한 개념을 정립하고, 토론을 통해 주장에 대한 근거를 정립한다. 관점 이해를 위해서는 소집단 토론 방식을 활용하여 갈등 해결 과정에서 다양성에 대한 비판적 이해와 수용을 익힌다. 마지막으로 분석과 종합에서는 심층 면접과 논술문제를 활용한다(장승희, 2007: 226-230)

이들의 논의를 종합했을 때, 도덕과의 논술은 단순히 비판적 사고, 창의적 사고, 표현력을 함양하기 위한 방안이 아니라 가치가 개입된 도덕적 문제 상황을 인식하고, 그 상황에서 윤리적 기준을 세워 도덕적으로 올바르게 판단하며 그 과정에서 다양한 관점을 접하고 수용하는 방법을 익히는 과정이다. 또한, 도덕과 논술은 자기 가치관을 성찰하는 과정이어야 하며, 도덕적 판단을 실천으로 옮기기 위한 준비 단계로 작용해야 한다는 것을 확인할 수 있다.

다음으로 도덕과 논술 수업 방안에 대한 연구이다. 초등교육 수준에서 도덕과 논술을 다룬 연구는 덕목을 중심으로 실천하기 위한 방안으로서의 논술을 제시한 최정근(2007)의 연구와 개념 분석을 활용한 논술 방안을 제시한 장승희(2009)의 연구가 있다. 초등교육 수준에서는 학생들의 발달 수준상 논쟁을 심층적으로 전개하기 어렵다. 이 때문에 초등 논술 교육에 관한 연구는 도덕적 개념을 이해하고 이에 대한 짧은 글쓰기를 지향한다.

이와 달리 고등교육 수준에서의 논의는 본격적으로 대학입시를 위한 논술 교육 방안을 제시한다. 조석영(2007)은 도덕과 논술 지도 방안으로 토의, 토론, 팀티칭, 독서, 단계적 논술을 언급하며, 통합논술문제를 활용한 수업 사례 및 학생 답안을 제시한다. 송기호(2007) 탐구공동체 수업에 근거해 토론과 논술을 연계지도 하는 방안을 제시하며, 윤리 교과서 속 제시문과 수능 모의고사 속 문항들을 논술 교육의 관점에서 검토한다. 또한, 토론과 논술에서 평가 방안을 제시하는데, 이는 수업 방안만을 제시

한 다른 논문들과 차별화되는 점이다. 문종길(2008)은 환경윤리와 관련된 단원을 중심으로 관련된 대입 논제들을 검토하고, 이를 활용해 심화 학습을 위한 방안을 제시한다.

학교급과 관계없이 통합적 논술 수업 방안을 제시한 연구들은 다음과 같다. 논술의 목표를 비판적 사고력과 의사소통능력을 함양에 둔 손철성(2007)은 논술에서 타당한 논거를 마련하기 위한 방안으로 토론을 제시한다. 해당 논문에서 논술은 토론 교육 후에 정리하는 활동으로 이루어진다는 특징이 있다. 이진희(2007) 또한 논술 교육의 방안으로 토론에 주목한다. 구체적으로 그는 기출문제 풀이 위주의 기존 논술 교육을 비판하며, 토론 게임 모형을 중심으로 브레인스토밍과 피어 튜터링 기법을 적용해 토론을 통한 논술 게임 수업 모형을 제시한다. 하정혜(2006)는 테마수업을 중심으로 배경지식-표현하기(토론하기)-글쓰기-첨삭하기의 단계적 논술 교육을 제시하였으며, 논술의 과정에서 협동적 학습 환경이 조성되어야 함을 강조했다. 김국현(2009)는 논술 수업 방안으로 토론을 제시하지는 않지만 논증-반대논증 통합의 방법을 활용할 것을 제안하고, 논술 문항 유형에 따른 평가 방안이 제시되어야 함을 주장한다. 이들의 연구에서는 공통적으로 논술문의 내용을 생성함에 있어 토론 혹은 논쟁의 방식을 도입해야 함을 주장한 데에 있다.

마지막으로 박찬석(2007)은 교육과정을 바탕으로 각 학교급에서 적용 가능한 논술 주제를 탐구했으며, 이와 관련된 통합 논술 문제 사례를 제시했다. 주재우(2017)는 국어과와 도덕과를 융합한 논술교육 방안으로 고전 속 도덕적 딜레마를 활용한 논술 교육을 제시한다.

이상의 논의를 종합했을 때, 초등학교급을 대상으로 한 도덕과 논술 연구에서는 학생들의 발달 단계상 논제에 대해 심층적으로 분석하거나 긴 글을 작성하는 수업 방안보다 도덕과의 덕목이나 개념을 중심으로 논술 수업 방안을 제시했다. 중고등 수준의 도덕과 논술교육에서는 토의, 토론, 독서, 게임 등 다양한 교수학습 전략을 활용하고자 했다. 그중 8건의 논문에서 도덕과 논술 수업에서 논박의 과정이나 토론을 도입하였는데, 이는 도덕과 논술의 주제에 다양한 가치가 개입된 도덕적 갈등 상황을 주제로 하기 때문인 것으로 판단된다. 한편, 연구의 내용을 살펴보았을 때 수업에 대한 연구가 활발하게 이루어진 것과 달리 논술 평가에 대한 논의는 비교적 드물다는 것을 확인할 수 있었다. 이는 도덕과 논술 연구

의 한계에서 자세히 다루고자 한다.

3) 도덕과 논술 연구의 한계

앞서 도덕과 교육과정에서 살펴보았듯이 07 개정 도덕과 교육과정 이후 논술은 도덕과에서 활용 가능한 수업 및 평가 방안으로 자리 잡았으며, 다양한 연구들을 통해 도덕과 논술의 방향성 및 수업 적용 방안이 제시되었다. 구체적으로 도덕과에서 논술은 논제에 대해 논리적으로 사고하고 이해 가능한 정도로 표현하는 것을 넘어 도덕적 문제 상황에서 도덕적 사고, 정서, 행동, 성찰을 함양하기 위한 방안이었으며, 이를 현장에서 구현하기 위해 토론, 대화, 성찰, 독서 등 다양한 수업 방안이 제시되었다.

한편, 도덕과 논술과 관련된 연구는 통합논술이 성행하던 2006년에서 2009년 사이에만 집중적으로 이루어졌으며, 이후에는 관련 연구를 찾을 수 없다. 통합논술의 열기는 사그라들었을지라도 논술이 도덕과에서 활용 가능한 효과적인 교육 방안임은 변하지 않는다. 2009년 이후 우리 교육은 4차 산업혁명이라는 시대의 흐름에 따라 수업 및 평가의 패러다임 전환의 국면을 맞이하고 있다. 이에 도덕과 논술에 대한 연구들을 토대로 수업 및 평가 영역에서 도덕과 논술의 한계를 살펴보고자 한다.

(1) 도덕과 논술 연구의 수업 측면

도덕과 논술을 키워드로 한 논문 17건 중 8건의 논문에서 도덕과 논술의 방안으로 ‘토론’을 제시한다(서은숙, 2007; 손철성, 2007; 송기호, 2007; 조석영, 2007; 이영경, 2007; 이진희, 2007; 하정혜, 2006; 김국현, 2009). 이에 도덕과 논술 수업의 전략으로 ‘토론’을 제시한 연구를 분석의 대상으로 한정하여 그 한계를 살펴보고자 한다.

토론은 문제 상황에서 서로 대립된 입장을 가진 이들이 논쟁하는 것으로, 토론 과정에서 토론자는 ‘나’의 입장을 상대에게 제시하고 상대 의견에 논박하는 과정을 거친다(손철성, 2007: 247). 논술에서 토론을 활용하는 것은 비단 도덕 교과에서만 발견되는 사항은 아니다. 이영호(2012: 91-110)는 학생들이 논술문을 작성할 때 주어진 학습자료에만 의존하며 논증 과정에서 독자를 고려하지 않고 글을 쓴다는 것을 문제로 제시하며, 이를 타개하기 위한 방안으로 ‘협의 토론’을 제시하였다. 실제로

고등학교 2학년을 대상으로 한 연구에서 협의 토론 후 논술문을 쓴 집단은 토론의 내용과 맥락을 기반으로 논술문을 작성하여 다양하고 심화된 논거를 제시한 반면, 토론 없이 논술문을 작성한 집단에서 주어진 제시문의 중심 내용으로 논의를 전개했음을 확인했다. 또한, 토론 후 논술문을 작성한 경우 논술문에서 반론이 차지하는 양적 비중이 높아졌을 뿐만 아니라 독자를 고려하여 논박의 내용이 구체화 되었다. 토론 없이 논술문을 작성한 집단이 자기중심적 대화를 통해 글쓰기를 완수한 것과 달리 토론을 거친 집단에서는 외면화된 독자를 대상으로 논의를 점검한 후 글쓰기를 진행했기 때문에 논증이 정교화된 것이다.

이와 유사하게 카이스트 학생을 대상으로 논술문 쓰기에서 토론 활동의 효과에 대해 조사한 연구에 따르면, 반론과 재반론이 반복되는 자유 토론 후 논술문을 작성했을 때 다음과 같은 긍정적 효과가 나타났다. 첫째, '나'와 다른 의견을 경청하고 수용함으로써 논점이 구체화 되거나 심지어 입장이 변화했다. 둘째, 일방적으로 자기 의견만 작성한 글의 비율이 감소하고 상대의 의견을 수용하여 문제의 원인 및 해결 방안을 파악하고자 한 비율이 증가했다. 셋째, 독자가 이해할 수 있고 수긍할 수 있는 수준의 근거가 제시되었다(김혜영, 2015: 405). 토론이 학습자로 하여금 다양한 관점을 고려하여 논제를 깊이 이해하고 논술문 내용의 생성 및 조직을 돕는 계기로 작용한 것이다.

도덕과 논술에서 토론 수업 활용을 제시한 연구는 토론과 논술의 연계 정도에 따라 세 수준으로 분류된다. 첫째는 통합논술 교육의 방법으로 토론 학습을 제시하고 있으나, 토론의 장점을 제시할 뿐 활용 방안을 논하지 않는 연구이다(조석영, 2007, 114; 이영경, 2007, 213; 장승희, 2007, 226-227; 김국현, 2009: 111-112). 두 번째 유형은 토론을 논술문의 내용을 생성하는 방안으로 활용하고 있으나, 토론의 방식을 구체적으로 제시하고 있지 않은 연구이다(서은숙, 2007, 144-145; 하정혜, 2006; 104). 구체적으로 두 번째 유형의 연구는 논제와 관련된 배경지식을 강의를 통해 학습한 후 토론을 통해 논제에 대한 사고를 심화시키고 토론의 결과를 활용해 논술문을 쓸 것을 제안한다. 그러나 단순히 토론 후 논술을 시행한다는 수준의 논의만 이루어졌을 뿐, 토론의 내용이 어떻게 논술로 연결될 수 있을지에 대해 논하지 않는다.

마지막 유형은 두 번째 유형보다는 논술 수업에서 토론의 활용 방안을

구체적으로 제시하고 있으나 토론과 논술의 유기적 연계방안을 제시하지 않는 경우이다. 논술을 위한 토론 수업 운영 방안을 제시한 손철성(2007)은 논제에 대해 개인별 입장을 정한 후 전체 토론을 하고, 토론 내용을 정리하여 이를 바탕으로 논술문을 작성하는 수업 모델을 제시한다. 이와 유사하게 송기호(2007)는 핵심개념을 활용한 논술형 수업모형의 하나로 논제에 대해 그룹별 토론을 거친 뒤 전체 토론을 하고, 그 결과를 바탕으로 논술문을 작성하는 것을 제안한다. 이들의 연구에서는 공통적으로 토론 수업의 과정을 구체적으로 서술하고 있으나, 토론 수업을 논술문으로 연계하는 방안은 구체적으로 제시하고 있지 않다. 그저 토론의 결과를 바탕으로 논술문을 작성하는 활동을 제안할 뿐이다.

심지어 수업 시간이 부족한 경우 논술문 작성은 과제물로 내줄 것을 권고하는데(손철성, 2007: 257), 이는 말하기와 쓰기 활동이 엄연히 다른 활동임을 고려하지 않은 처사이며, 논술을 토론의 결과를 확인하는 도구로 전락시키는 결과를 가져온다. 논술은 궁극적으로 생각을 글로 표현하는 활동이다. 학생들은 독자를 고려한 글쓰기 능력이 부족하여 글쓰기 자체에 거부감을 느끼는데, 글쓰기 능력은 이론을 통해 획득하기에 한계가 있기에 이를 전적으로 학생들에게 전적으로 맡기는 것은 학습에 도움이 되지 않는다(이영호, 2012: 89-90; 서현주, 2016: 54). 또한, 글쓰기는 쉽게 휘발되는 말과 달리 서술에 정교함을 요구하기에 학생들은 글로 표현하는 것을 더욱 어려워한다. 이 때문에 토론을 통해 논술문 내용을 생성한 후에 학생들에게 자유롭게 글을 쓰라고 한다면 학생들이 논술을 통해 무언가를 배우기보다 이미 논술에 익숙한 학생들에게만 유리한 활동이 되어 좌절감을 경험할 수 있다.

이진희(2007)의 연구도 유사하게 논술을 위해 토론을 활용하며 수업의 단계로 '논제 설명-개별 논술-팀별 논술-전체 토론-평가 및 강평'을 제시한다. 구체적으로 개별 논술 단계에서는 학생들이 팀 구성원과 토의하지 않고 개인적으로 논제를 분석하여 논제에 답한다. 팀별 논술에서는 팀 논술을 위해 팀별로 의견을 교환하고 정리한다. 이때, 개별 논술 단계에서 작성한 논술문을 제시하고 서로의 논술문에 대해 피드백하는 시간을 가진다. 전체 토론에서는 팀 대표가 팀 논술을 발표하면서 다른 팀의 논술에 대한 반론 및 재반론을 편다. 팀별 논술이 종료되면 팀별 토론을 지켜본 후 어느 팀이 우수한지 평가한다. 마지막으로는 토론 내용

을 바탕으로 개인별로 논술문을 재작성하는 시간을 가진다(이진희, 2007: 303-304). 앞서 제시한 연구들과 비교했을 때 최종 논술문을 작성을 위한 점진적 논술문 쓰기 방안이 제시되고 있으며, 그 과정에서 토론이 적절히 활용되고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 개별 논술에서 작성하는 논술은 어떤 과정을 거치는지, 팀별 논술에서 작성하는 논술문은 어떤 형태인지, 팀별 논술에서 작성한 내용을 어떻게 전체 토론으로 활용할 것인지에 대해 명확히 제시하지 않는다. 이 때문에 교육 현장에서 해당 수업 모델을 활용할 때에 어려움이 예상된다.

기존 도덕과 논술에서 토론을 활용하던 것과 같이 토론을 통해 쓰기 이전에 써야 할 내용을 모두 완성하고 마지막 논술문 작성을 통해 완결된 사고를 옮기는 것은 논술이 그 자체로 사고의 과정임을 간과한 것이다. 논술 과정을 돕기 위해 토론을 활용하는 것과 토론의 결과로 논술 활동을 하는 것은 다른 문제임을 명확히 해야 한다. 전자는 토론이 학생들의 논술을 돕기 위한 효과적인 수단으로 활용되는 것으로 다른 관점의 이해 및 반론의 과정과 같이 토론의 요소를 논술의 과정에 활용하는 것이라면, 후자는 논술이 토론의 결과를 정리하는 수단이 되는 것이기 때문이다. 토론을 통해 생성된 내용은 글쓰기를 통해 더욱 정제될 수 있으며, 논술 수업은 그 과정을 돕는 방식으로 이루어져야 한다(이영호, 2012: 150-151). 토론이 논술문의 내용 조직을 위한 효과적인 도구로 활용되기 위해서는 토론과 글쓰기 과정이 유기적으로 연결되어야 한다. 따라서 도덕과 논술 수업의 개선 방안을 모색할 때 토론과 논술을 유기적으로 연계해야 하며, 이를 실현하기 위해서는 토론의 어떤 요소에 집중해야 하는지 구체적으로 논의할 필요가 있다.

(2) 도덕과 논술 연구의 평가 측면

도덕과 논술의 연구 동향에서 제시한 논문 중 도덕과 논술 평가에 대해 언급한 연구 논문은 김국현(2009), 서은숙(2007), 송기호(2007)의 연구로, ‘도덕과 논술’을 키워드로 한 17개의 연구 논문 중 단 3개의 논문에서만 도덕과 논술 평가에 대해 다루고 있었다. 이는 도덕과 논술 평가에 대한 논의가 충분히 이루어지지 않았음을 의미한다.

도덕과 논술 평가에 대해 언급한 두 연구를 상세히 살펴보자면, 우선 김국현(2009)은 논술형 문제를 평가하는 방안을 제시하고 도덕과 논술

평가항목과 요소가 학습 목표 달성 여부를 확인하는 방안이 되어야 한다고 보았다. 도덕과 논술의 주제가 우리 사회의 윤리적 문제나 쟁점을 다루기 때문에 어법이나 글의 구성과 같은 국어과의 평가 기준을 그대로 적용하기보다 도덕과에서 논술을 활용하는 목적에 맞는 평가 요소가 선정되어야 함을 명시한 것이다. 물론 논술이 '글'을 매개로 한 수업 및 평가 방식이기에 어법의 영역을 완전히 배제하는 것은 불가능하다. 그러나 어법과 관련된 평가항목이나 요소에 주어지는 배점 혹은 가중치를 다르게 하는 등이 방안으로 이를 보완하고자 했다.

구체적으로 도덕과 논술에서 학습 목표를 논제와 관련된 정보를 도덕 가치와 판단 원리에 비추어 판단하고 종합하여 합리적 대안을 제시하는 능력, 자신의 논증과 반대 논증에서 제시된 근거들의 타당성을 검토하는 능력으로 설정하고, 도덕과 논술의 평가항목을 도덕적 개념, 논리적 조직, 도덕적 정체성, 도덕적 상상력, 논리적 표현의 다섯 가지로 설정하였다(김국현, 2009: 116-117). 이를 표로 정리하면 다음과 같다(김국현, 2009: 119).

<표 2-6> 도덕과 논술의 평가항목과 요소(김국현, 2009: 119)

항목	요소
도덕적 개념	도덕적 가치의 정의 능력 - 일관성, 보편성, 포괄성(유사 가치/상충 가치 포함)
	도덕적 가치의 활용 능력
	도덕 판단 원리의 정의 능력 -일관성, 보편성, 포괄성(유사 문제(상황) 관련지음) -주어진 문제(상황) 이해의 정확성
	도덕 판단 원리의 활용 능력 -주어진 문제(상황)에 원리 적용 및 타당성
논리적 조직	문제(상황)에 대한 주장의 명료성 근거 가치 및 사실의 정확성 근거 가치 및 사실의 타당성 근거 가치 및 사실의 충실성 반대 입장의 주장 이해 충실성 반대 입장의 논거 이해 충실성 최종 주장과 처방의 적합성
도덕적	자신의 도덕 이야기 활용 능력

정체성	-자신의 도덕적 경험 사례
	자신의 도덕적 가치와 주장에 대한 헌신도
	타인의 도덕적 가치와 주장에 대한 관용도
도덕적 상상력	가상 독자의 요구에 대한 민감성 도덕적 가치와 판단원리 적용의 융통성 자신과 타인의 복지에 대한 민감성
논리적 표현	문맥에 따라 문단을 구분하는 능력

평가항목 중 논리적 표현을 제외한 나머지에는 모두 도덕과가 지향하는 논술 목표가 담겨있다. 예컨대, 도덕적 개념은 논제와 관련한 도덕적 개념을 정의하고 활용할 수 있는지를 평가하며, 도덕적 정체성은 논제를 학생의 삶과 관련시키는 정도를 평가하고자 한다. 도덕적 상상력은 논제를 도덕적 문제 상황으로 받아들이고 자신과 타인을 고려한 대안을 제시할 수 있는지를 판단한다. 마지막으로 논리적 조직은 다른 사람의 관점을 채택할 수 있는지를 확인하고자 한다. 그러나 실제 논술문을 평가할 때 모든 평가항목을 반영하는 것에는 무리가 있다. 논술형 문제별로 답안의 범주가 달라지기 때문이다. 이에 김국현(2009: 111)은 상기에 제시한 평가항목들을 기본 평가항목으로 하되 논술 수업의 방법에 따라 적절히 변형할 것을 제안하고 있다.

김국현(2009)이 논술형 '문제'를 채점하는 항목만을 제시했다면, 서은숙(2007)은 조금 더 구체적인 채점기준표를 제시하였다. 그는 논술 교육의 형식적인 측면에서는 국어과의 평가 요소를 도입하고 내용적 측면에서는 도덕과의 평가 요소를 적용하고자 한다. 이에 도덕과 논술의 요소를 다음과 같이 네 가지로 선정하고 수준별 평가 내용을 다음과 같이 제시한다. 평가 기준으로는 '상'만을 제시하고 '중'과 '하'의 경우는 각각 '좋다/중간이다.'와 '좋지 않다/낮다.'로 표현할 것을 제안한다(서은숙, 2007: 146-147 재구성).

<표 2-7> 도덕과 논술 평가 기준(서은숙, 2007: 146-147 재구성).

평가 요소	상
① 도덕적 민감성	-도덕적 민감성이 매우 높다. -주제를 매우 정확히 이해한다.
②논리적	-사용한 지식이 매우 깊고 매우 폭넓고 주제에 매우

사고력 및 창의적 사고력	적절하다. -자신의 경험, 사례를 매우 많이 들었다. -논거가 매우 타당하다. -논리성이 매우 높다. (문장 앞뒤 연결력, 논리적 사고력) -창의적이고 독창적인 아이디어와 해결 방안을 매우 잘 제시하였다.
③ 도덕적 열정성 및 공감, 확신, 실천에의 의지	-제시한 해결 방안에 대한 확신이 매우 높다. -실천에의 의지가 매우 많이 보인다.
④ 표현력 및 문법적 정확성	-문법, 맞춤법, 서론, 본론, 결론의 구별이 매우 명확하고, 글의 흐름이 매우 매끄럽다.

도덕적 민감성은 논제를 정확히 이해하고 있는지, 해당 논제를 도덕적 문제로 받아들이고 있는지를 평가 기준으로 삼는다. 논리적 사고력 및 창의적 사고력은 논제에 대해 논증하고 문제해결을 위한 창의적 아이디어를 제시하고 있는지 평가한다. 도덕적 열정성 및 공감, 확신, 실천에의 의지는 해결 방안에 대한 확신 및 실천 의지를 평가하며, 마지막 표현력 및 문법적 정확성은 사용한 단어와 문장이 적절한지, 서론-본론-결론의 구별이 명확한지, 글의 흐름이 매끄럽게 연결되는지를 평가한다.

위와 같은 평가 기준은 논술 평가의 요소를 선정할 때에 도덕성의 핵심 요소를 반영하려 했다는 점에 의의가 있다. 그러나 평가 요소 선정의 적합성 및 평가 가능성에 대해 의문이 제기될 수 있다. 이를테면, 평가 기준에 서술된 바와 같이 논제를 이해하는 것이 '도덕적 민감성이 높다'고 판단하는 기준이 될 수 있는지, 도덕적 열정 및 공감, 확신, 실천에의 의지를 논술문을 통해 확인할 수 있는지와 같은 비판이 제기될 수 있다는 것이다.

서은숙(2007)의 논문과 유사하게 송기호(2007)는 토론과 논술을 연계 지도한 뒤 토론의 결과인 논술문에 대해서만 평가하는 방안을 제시하고, 아래와 같은 평가 기준표를 제시한다. 평가항목의 명칭은 서은숙(2007)의 그것과 다르나, 평가항목 중 논제 파악, 논리성의 영역이 서은숙(2007)의

논문에서 제시한 도덕적 민감성, 논리적 및 창의적 사고력과 유사하다. 또한, 도덕적 가치관 제시 여부를 통해 논술 평가에서 도덕성 향상의 여부를 반영하려 했다는 데에 공통점을 지닌다. 그러나 각 평가항목에서 평가하고자 하는 바가 무엇인지, 각 항목을 어떻게 평가할 수 있는지, 점수 예시에서 보여준 것과 같이 2점과 1점인 학생의 성취 수준의 차이는 무엇인지에 대해 명확히 제시하지 않았다는 한계를 보인다(송기호, 2007: 248).

<표 2-8> 논술형 수행평가 평가 기준표(송기호, 2007: 248)

평가항목	점수 예시	비고
논점 및 핵심개념 파악여부	2	
창의성 여부	1	
논리성(논증 및 논거)	1	
개인의 도덕적 가치관 제시여부	1	
가산점	0	
기본점수	5	
총점	(10)점 만점	

또한, 두 연구에서 제시된 평가는 논술문의 공통점인 ‘결과 중심 평가’에 대해 근본적인 의문을 제기할 수 있다. 학습의 산출물만을 평가하는 결과 중심 평가의 경우, 산출물이 나오는 과정에서 학생들이 발휘한 창의적 해결 방안을 모색하는 역량, 의사소통역량, 과제에 대한 집착력 등 다양한 역량을 종합적으로 평가할 수 없기 때문이다(유영식, 2018: 21-24). 이에 15 개정 교육과정에서는 미래 사회가 요구하는 핵심 역량 함양을 목표를 달성하기 위한 평가 방안으로 ‘과정중심평가’를 강조하며, 이를 교육과정 총론의 중점 사항의 하나로 제시한다(유영식, 2019: 162-163).

과정중심평가는 학습의 최종 결과만을 평가하는 결과중심평가와 대비되는 개념으로 “교육과정 성취기준에 기반한 평가계획에 따라 교수, 학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각적으로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가”(한국교육과정평가원, 2017: 4)를 의미한다. 과정중심평가는 학습 과정에서 평가를 실시하여 개선이 필요한 부분을 발견하고, 이를 반영해 궁극적으로 학습의 향상을 돕는다. 이처럼 과정중심평가는 학습 그 자체이거나 학습을 돕는 도구이기 때문에 대안적 평

가관인 ‘학습 과정으로서 평가(assessment as learning)’ 및 ‘학습을 위한 평가(assessment for learning)’와 밀접하게 관련된다(강대일, 정창규, 2018: 55-65). 또한, 과정중심평가는 학생의 변화와 성장을 도모하기 위한 평가이기 때문에 평가 과정에서 제시되는 피드백을 중시한다.

이를 도덕과 논술 평가에 적용하면, 도덕과 논술 평가에서 또한 도덕과에서 논술을 활용하는 목적을 효과적으로 달성하기 위해 평가에 대한 새로운 관점을 적용할 필요가 있다. 평가가 논술 수업의 목적을 잘 달성할 수 있게 돕는 도구로서 활용되거나 수업과 평가가 일체화되어야 한다는 것이다. 도덕과 논술 평가와 관련된 이상의 논의를 종합하자면, 도덕과 논술 평가를 위해 대안적 평가관을 바탕으로 한 새로운 평가 방식이 도입되어야 하며, 학생들의 학습과 성장을 돕는 채점방식의 도입 및 피드백 방안을 마련해야 할 것이다.

2. 건설적 논쟁의 개념과 특성

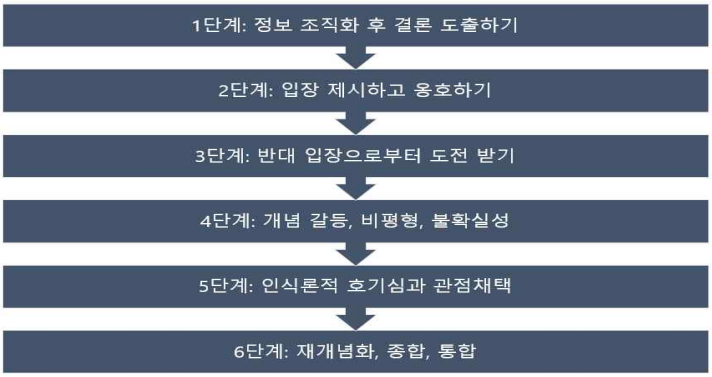
1) 건설적 논쟁의 개념

글로벌 여론조사기관 IPSOS가 2021년도 7월에 실시한 ‘국가별 갈등을 인식하는 정도’에 대한 연구에 따르면 한국은 12개의 갈등 항목 중 정당, 정치, 빈부격차, 남녀, 학력, 종교, 세대 갈등이라는 7개의 항목에서 1위를 차지했다(IPSOS, 2021: 2-20). 해당 조사가 영국을 중심으로 진행되었음에도 대부분의 항목에서 한국이 1위를 차지한 것은 우리 사회에 많은 갈등 요소가 존재함을 시사한다. 물론 다원화 사회가 도래함에 따라 대립하는 입장 간의 갈등이 증가하는 것은 자연스러운 일이다. 또한, 갈등이 평화적으로 해결되는 과정에서 사회가 더 나은 방향으로 나아갈 수 있다는 측면에서 갈등을 마냥 부정적으로 보는 것도 바람직하지 않다. 그러나 갈등이 폭력적인 방식으로 흘러간다면 갈등 당사자에게 씻을 수 없는 상처를 남기게 됨은 물론이고 사회적 혼란이 가중되기에 갈등을 적절히 해소하기 위한 방안이 필요하다(추병완, 2020: 20-26).

민주사회에서 갈등을 해결하는 대표적인 방법은 첨예하게 대립하는 주제에 대해 논쟁하는 것이다. ‘논쟁’은 “서로 다른 의견을 가진 사람들이 각각 자기의 주장을 말이나 글로 논하여 다투는 것”(표준국어대사전, 2022)을 의미하는데, 데이비드 존슨은 이와 같은 논쟁의 의미에 바람직한 논쟁의 방향성을 담아 ‘건설적 논쟁(constructive controversy)’이론을 개발했다. 건설적 논쟁은 “한 사람의 생각, 정보, 결론, 이론, 의견이 다른 사람의 그것과 양립할 수 없을 때 두 사람 간의 상호 간 합리적 판단을 통해 합의에 도달하고자 하는 것”(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 60-61)을 의미한다.

건설적 논쟁은 [그림 2-2]와 같은 6단계의 기본 절차를 거쳐 이루어진다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 82-127). 첫 번째 단계에서 건설적 논쟁의 참여자는 입장이 첨예하게 대립하는 쟁점에 대한 정보를 수집하고, 이를 설득력 있게 조직화하여 초기 결론을 도출한다. 두 번째 단계에서 논쟁 참여자는 초기 결론을 반대자에게 제시하고 옹호한다. 논쟁 참여자는 반대자를 설득하기 위해 타당한 근거를 제시하고자 하며, 그 과정에서 자신의 인지 과정을 정교화한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 86). 이후 3단계에서는 제기한 입장에 대한 반대자들의 도전을 받는다. 이는

논쟁의 자연스러운 과정으로 논쟁 참여자는 반대 입장의 수용 여부를 비판적으로 바라본다. 그리고 그 과정에서 새로운 관점에서 쟁점을 바라볼 필요가 있음을 배운다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 90-91).



[그림 2-2] 건설적 논쟁의 절차
(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 82-127)

4단계는 2단계와 3단계 과정을 통해 논쟁 참여자가 겪는 인지적 경험을 의미한다. 자신의 의견을 옹호하고 상대의 견해에 논박하는 과정에서 논쟁 참여자는 개념 갈등, 비평형, 불확실성을 경험한다. '개념 갈등'은 한 사람의 인지에 양립하기 어려운 정보가 혼재되어있어 겪는 인지 과정으로 새로운 정보가 기존에 알고 있던 정보와 일치하지 않을 때 발생하며, 이와 유사하게 '비평형'은 현재의 지식 및 지식과 관련된 인지가 다른 사람이 제시한 것 사이에 불균형이 생길 때 발생한다. '불확실성'은 결론에 대해 의문을 제기하는 것으로 반대 입장을 가진 이들과의 논박하는 과정에서 견고했던 초기 입장을 새롭게 해석할 여지가 있음을 발견할 때 발생한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 105-106). 종합하면 세 개념 모두 새로운 정보에 의해 확고하게 믿고 있던 기존의 생각을 의심하는 과정에서 생성되는 것이다. 그러나 이러한 인지적 경험이 즉각적으로 생각의 변화를 가져오지는 않는다. 자신의 생각과 반대되는 생각을 단순히 거부할 수 있기 때문이다. 개념 갈등, 비평형, 불확실성이 새로운 대안으로 이어지기 위해서는 특정 조건이 필요한데 이에 대해서는 다음 항인 건설적 논쟁의 매개 조건에서 서술하고자 한다.

5단계는 인지적 호기심과 관점 채택이다. 4단계의 개념 갈등, 비평형, 불확실성은 반대되는 입장의 정보를 학습할 필요가 있다는 인식으로 이어지며, 이는 곧 다른 관점에 대한 호기심을 낳는다. 그리고 이러한 호

기심은 불확실성을 해소하기 위해 더 많은 정보를 탐색하고 반대 관점을 채택하는 것으로 이어진다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 110-114). 반대 관점을 채택하는 것은 단순히 상대의 반박을 이해하는 것과 다르다. 관점 채택은 상대가 제시한 입장을 수동적으로 수용하는 것을 넘어 능동적으로 반대 관점에서 더욱 타당한 근거를 발굴하는 과정이기 때문이다. 이러한 관점 채택을 통해 논쟁 참여자는 자기 중심성에서 벗어나 다양한 관점을 접하게 된다.

건설적 논쟁의 마지막 6단계는 앞 단계의 논의를 바탕으로부터 도출된 다양한 대안으로부터 최선의 추론과 결론을 도출하는 창조적 과정으로 존슨은 이 단계를 재개념화, 종합, 통합이라 일컫는다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 118). 이 단계에서 논쟁 참여자들은 논의를 통해 제시된 대안 중에 어느 것 하나를 선택하는 것이 아니라 대안들을 종합적으로 검토하여 창의적인 대안을 제시한다. 이 때문에 종합을 통해 도출된 결론은 각 입장의 초기 결론보다 한층 발전된 수준일 가능성이 높다. 또한, 초기 결론에 비해 다양한 관점을 고려한 결론이므로 해당 결론에 대한 논쟁 참여자들의 헌신을 높인다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 119).

유의해야 할 점은 합의에 이르거나 입장 간의 차이를 해결하는 것이 의미 있는 논쟁을 판단하는 척도가 아니라는 것이다. 오히려 건설적 논쟁에서 중요한 것은 해결이 아니라 해결하려고 노력하는 과정이다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 119). 합의를 도출하기 위해 애쓰는 과정에서 논쟁 참여자들이 서로의 입장을 새롭게 이해하게 되고, 더 나아가 서로의 생각에 영향을 주고받으며 공유된 사고(shared reasons)를 형성할 수 있기 때문이다(Laden, 2012: 190-195). 또한, 이와 같은 경험은 지속적으로 문제를 해결하고자 하는 의지로 이어지거나 유사한 문제가 발생했을 때 다시금 논쟁에 참여하게 하는 힘이 된다.

위의 절차를 종합하자면 건설적 논쟁은 논제에 대해 깊이 있는 탐구를 바탕으로 자기 의견과 그 근거를 제시하는 과정, 상대와의 비판적 논박을 통해 인지적 불균형을 경험하는 과정, 다양한 논의를 종합해 인지적 불균형을 해소하고 기존의 생각을 정교화해 궁극적으로 창의적 문제해결을 모색하고자 하는 과정을 포함한다고 볼 수 있다. 건설적 논쟁은 논쟁을 구조화하는 다른 방법들과 비교할 때 명확히 드러난다. 다음은 건설적 논쟁을 '경쟁적 맥락에서의 토론', 논쟁 과정 없이 합의만을 강요

하는 ‘동의 추구’의 과정을 비교한 표이다.

<표 2-9> 건설적 논쟁, 경쟁적 토론, 동의 추구 비교 표
(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 68 내용 재구성)

	건설적 논쟁	경쟁적 토론	동의 추구
결과로 나타나는 상호작용 유형	1. 입장과 이론적 근거를 제시하고 옹호하며 정교화 함. 2. 반대 견해로부터 도전을 받음	1. 입장과 이론적 근거를 제시하고 옹호하며 정교화 함. 2. 반대 견해로부터 도전을 받음.	1. 입장과 이론적 근거를 제시하고 옹호하며 정교화 함. 2. 다수가 반대자에게 다수의 입장을 따르도록 압력을 가함.
내적 반응	1. 자기 관점의 옳음에 관한 불확실성과 인지적 갈등: 비평형 2. 인식론적 호기심, 정보 검색	1. 자기 관점의 옳음에 관한 불확실성과 인지적 갈등: 비평형 2. 반대 입장에 대하여 닫힌 마음으로 거부함.	1. 공적인 순응과 사적인 신념 간의 갈등 2. 반대 정보를 무시하고 회피함.
결과로 나타나는 행동	다양한 관점에의 적응; 재개념화, 종합, 통합이 모든 관점을 반영하는 최선의 공동의 합리적 판단으로 이루어진 합의를 낳음.	초기 입장을 엄격하게 고수하고, 반대 입장을 거부함.	신속한 타협으로 갈등을 종식시킴; 다수 입장에 대한 동조; 구성원이 공개적으로 불일치하여 종종 거짓의 합의가 이루어짐.

건설적 논쟁과 대비했을 때 논쟁 참여자들이 행하는 상호작용의 질적 차이를 가장 선명하게 보여주는 유형은 동의 추구이다. 두 유형의 활동 모두에서 논쟁 참여자들은 상대를 설득하기 위해 입장과 이론적 근거를 제시하고 이를 옹호하며 자신의 의견을 정교화시키고자 한다. 그러나 건설적 논쟁이 반대 견해로부터 도전을 받는 과정을 포함한다면 동의 추구에서는 반대자의 의견을 받아들이지 않고 오히려 다수의 입장을 강요한

다는 점에서 가장 큰 차이를 보인다.

이러한 차이는 논쟁 참여자들의 내적 반응과 그로 인한 행동에도 영향을 끼친다. 구체적으로 동의 추구를 경험한 이들은 다수의 의견과 개인적 신념이 다름에도 불구하고 다수의 의견에 순응하거나 순응하기 위해 반대 관점을 무시한다. 반대 관점을 무시할 때 갈등이 신속하게 해소되는 것처럼 보이지만 강요된 합의이기 때문에 갈등 당사자들이 도출된 합의 내용에 진심으로 동의하지 못할 가능성이 크다. 반면, 건설적 논쟁에 참여한 이들은 반대 견해를 통해 옳다고 확신했던 자기 관점에 보완해야 할 부분이 있음을 깨닫고, 인식론적 호기심을 가지고 새로운 정보를 탐색하게 된다. 건설적 논쟁에 참여한 이들은 새롭게 탐색한 정보를 바탕으로 더 다양한 관점에 적응하고 되고, 기존 관점의 재개념화 및 새로운 정보화의 종합을 통해 최선의 합리적 판단으로 이루어진 합의를 도출하게 된다.

다음으로는 건설적 논쟁과 동의 추구의 중간 지점에 있는 경쟁적 토론과 건설적 논쟁 간의 차이이다. 두 활동은 쟁점에 대해 자기 의견을 세우고 정교화하며, 기꺼이 반대 견해로부터의 도전을 받고 그로 인해 인지적 비평형을 경험한다는 공통점을 지닌다. 그러나 인지적 비평형을 일으킨 반대 견해를 다루는 방식에서는 차이를 보인다. 승패가 갈리는 경쟁적 토론에 참여한 이들은 경쟁에서 승리하기 위해 반대 입장을 수용하기보다 반대 입장을 꺾을 방안을 찾는다. 반대 입장을 거부하고 초기 입장을 엄격히 고수하는 것이다. 반면, 건설적 논쟁에 참여한 이들은 반대 관점을 창조적으로 수용해 초기 입장을 발전시킨다.

이상의 논의를 종합했을 때 건설적 논쟁은 갈등을 구조화하는 여타의 방식들에 비해 반대입장으로부터의 도전을 개방적으로 수용하고, 이를 바탕으로 기존의 관점을 재개념화 및 발전시켜 공동의 해결책을 찾아가는 과정이라 정리할 수 있다.

2) 건설적 논쟁의 매개 조건

건설적 논쟁의 절차를 준수하는 것이 건설적 논쟁의 결과를 보장하는 것은 아니다. 논쟁이 발생하는 조건 및 논쟁을 관리하는 방식에 따라 그 결과가 달라지기 때문이다. 따라서 건설적 논쟁이 이루어지기 위한 매개 조건을 살펴보아야 한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 165). 건설적 논쟁이 이루어지기 위해 필요한 매개 조건 중 가장 주요한 것은 협동적 맥락을 조성하는 것이다. 협동적 맥락은 논쟁을 어느 한쪽이 이기고 지는 승패의 상황으로 보는 경쟁적 맥락과 달리 논쟁을 공동의 문제 해결 과정으로 본다(Deutsch, 1969: 8-20). 이러한 협동적 맥락에서 논쟁 참여자들은 논쟁을 통해 타당하고 의미 있는 결론을 도출할 수 있다는 강한 믿음을 갖게 되며(Johnson, Johnson & Scott, 1978; Smith, Johnson & Johnson, 1981), 협동적 분위기에서 스스로 안전하다고 느껴 자기 의견을 더욱 명확하게 표현한다(Johnson, 1975: 243). 또한, 협동적 맥락은 상대의 의견을 보다 개방적으로 받아들이게 하며, 이는 곧 상호 간 이해를 증진시키고 새로운 관점을 받아들여 창의적인 대안을 도출할 가능성을 높인다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 167).

둘째, 논쟁 참여자들 간의 이질성 및 정보 공유가 보장되어야 한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 171-172). 집단 구성원인 이질적인 경우 그들의 특성에 따라 한 집단 내에 더욱 다양한 견해가 존재하게 되며, 이는 문제 해결을 위한 더 많은 자원이 된다. 참여자들 간의 이질성은 의견 불일치를 조성하고 논쟁 참여자로 하여금 더욱 다양한 견해를 접하게 하는 요소가 되며, 창의적 대안 모색을 위한 기반이 되는 것이다. 또한, 이질성으로 인한 다양한 견해를 논쟁 참여자들이 공유할 때, 자신과 다른 입장을 기준으로 초기 입장의 타당성을 점검하고 부족한 부분을 보완해 가장 합리적인 결론을 도출할 수 있다(김하연, 2020: 11).

셋째, 논쟁 참여자들은 합리적 논증하고 숙련된 방식으로 입장 차이를 조정할 수 있어야 한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 172-175). 합리적 논증을 위해 논쟁자들은 타당한 근거를 바탕으로 자신의 주장을 뒷받침할 수 있어야 하며, 이를 위해 관련 정보를 수집하고 귀납과 연역 등의 논리를 사용하여 수집한 정보를 조직화할 수 있어야 한다. 또한, 반대 입장에 대해 설득력 있는 근거를 바탕으로 도전할 수 있어야 하며, 열린 마음으로 반대 관점을 채택해보고 채택한 관점이 타당하다면 이를 수용

할 줄 알아야 한다.

합리적 논증 과정은 숙련된 의견 불일치 기술이 뒷받침될 때 더욱 강화된다. 숙련된 불일치란 의견이 대립하는 상황에서 자신의 논거를 설명하고, 상대를 존중하면서도 논리의 약점을 파악하여 제시하고, 다른 관점을 채택하는 등 갈등을 관리하는 기술을 의미한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 79). 의견 불일치 상황에서 숙련되지 않은, 즉 상대를 배려하지 않는 무례한 행동은 경쟁적 분위기를 조성하며, 문제해결 과정에 부정적 영향을 준다(Chiu&Khoo, 2013: 516). 이 때문에 논쟁자는 상대방을 협력의 대상으로 인식하고 대화를 통해 입장 차이를 해소하려는 태도를 지녀야 하며, 이를 위한 구체적 기술을 펼 수 있어야 한다. 존슨은 건설적 논쟁을 위해 필요한 기술을 다음과 같이 제시한다.

<표 2-10> 논쟁 전 전수해야 할 협동기술의 목록
(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 209)

1. 상황의 상호성을 강조하고, 승자-패자 역할을 회피한다. 이기는 것이 아니라, 가능한 최상의 결정에 이르는 것에 초점을 맞춘다. 2. 타인의 입장과 논쟁하고 타인의 추론에 도전하면서, 타인의 역량을 확인한다. 사람이 아니라 아이디어를 비판한다. 상대방의 아이디어에 도전하고 반박하지만, 개인적으로 그들을 거부하지 않는다. 3. 자신의 아이디어에 대한 비판과 자신의 개인적인 가치를 분리시킨다. 4. 비록 여러분이 동의하지 않더라도, 모든 사람의 생각을 듣는다. 5. 먼저 양측을 지지하는 모든 아이디어와 사실을 내놓은 다음에 이해가 되는 방식으로 그것을 합치고자 한다. 아이디어를 통합하기 전에 입장 간의 차이점을 식별할 수 있어야 한다. 6. 상대방의 입장을 이해하기 위해 반대관점을 채택할 수 있어야 한다. 이슈의 양면을 모두 이해하려고 노력해야 한다. 7. 마음을 바꿔야 할 증거가 분명하게 나타났을 때는 마음을 바꾼다. 8. 누군가가 말한 내용이 명확하지 않으면 그것을 다시 한번 말한다. 9. 가용한 데이터를 고려하여 가능한 최상의 답을 찾을 때 합리성을 강조한다. 10. 갈등의 황금률을 따른다. 황금률은 남에게 대접받고자 하는 대로 남을 대접하는 것이다. 다른 학생이 여러분의 말을 듣기를 바란다면, 여러분도 그의 말을 귀담을 들어야 한다. 다른 학생이 여러분

의 아이디어를 자기 생각에 포함하기를 바란다면, 타인의 아이디어를 여러분의 생각에 반드시 포함해야 한다. 다른 학생이 여러분의 관점을 채택하기를 바란다면, 여러분도 타인의 관점을 반드시 채택해야 한다.

3) 건설적 논쟁의 효과

건설적 논쟁의 효과성을 검증하기 위한 실험 및 현장 연구는 초, 중, 대학생을 포함한 다양한 피실험자군을 대상으로 이루어졌다. 존슨과 존슨(Johnson & Johnson, 2009)은 건설적 논쟁을 지지하는 연구 중 높은 내적 타당도와 일반화 가능성을 지닌 연구들의 목록을 정리했으며, 해당 연구들을 종합해 메타분석을 실시했다. 메타분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 2-11> 건설적 논쟁 연구의 메타-분석: 평균 효과 크기
(Johnson, 2015: 91-92; 김하연, 2020: 12-13 재구성)

종속 변인	논쟁 /동의-추구	논쟁 /경쟁적 토론	논쟁 /개별 학습
관점 채택	0.91	0.22	0.86
이해 증진을 위한 동기 부여	0.75	0.45	0.71
이슈와 과제에 대한 태도 변화	0.58	0.81	0.64
인지적 추론	0.62	1.35	0.90
의사결정의 질	0.68	0.40	0.87
자기 효능감	0.39	0.51	0.85
사회적 지지	0.32	0.92	1.52
대인관계 매력	0.24	0.72	0.81

메타 분석 결과에 의하면 건설적 논쟁은 여타의 갈등 구조화 방식과 달리 관점 채택 효과가 높다. 동의-추구(효과 크기=0.91), 경쟁적 토론(효과 크기=0.22), 개별 학습(효과 크기=0.86)에 비해 건설적 논쟁에서 자기 중심성에서 벗어나 다른 관점을 더욱 정확하게 이해할 가능성이 높다는 것이다. 이는 건설적 논쟁이 협력적 맥락에서 일어나는 것과 관련이 깊다. 논쟁이 협동적으로 일어날 때 개인은 경쟁적 맥락에서 보다 상대의 관점

에 더 개방적인 태도를 보이며(Tjosvold & Johnson, 1978: 383), 이러한 태도는 개인이 가진 편향된 시각에서 벗어나 상대의 관점을 온전히 이해하는 동기를 강화시킨다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 155-156). 이처럼 개방적 태도 및 상대의 관점에 대해 더 알고자 하는 동기는 기존 입장에서 벗어나 새로운 관점을 더욱 잘 이해하는 바탕이 되며, 논제에 대한 초기 입장을 반추하고 논제에 대한 태도를 수정하는데 기여한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 155-157).

다음으로 건설적 논쟁은 동의-추구(효과 크기=0.62), 경쟁적 토론(효과 크기=1.35), 개별 학습(효과 크기=0.9)에 비해 논쟁자가 더 높은 수준의 인지적 추론에 도달하게 하는 효과가 있다. 건설적 논쟁에서는 논쟁자가 가진 서로 다른 지식을 비판적으로 검토하는 협력적 대화 과정 및 이를 바탕으로 더 나은 방안을 모색하는 공동의 추론 과정이 필요하다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 147-148). 이 과정에서 논쟁자는 사태를 여러 관점에서 파악하게 되며, 다른 논쟁자를 통해 기존 논리를 정교화한다. 또한, 이러한 과정은 논쟁 참여자가 반대 논증을 수용해 자신의 태도를 수정하게 하여 창의적 결론에 도달하는 데에 기여한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 153-157).

또한, 건설적 논쟁은 도덕적 추론 능력을 향상시키는 데에도 도움이 된다. 로이와 호위(Roy & Howe, 1990: 250-251)는 9세와 11세 아동을 대상으로 한 연구에서 열린 논쟁의 과정이 옳음과 그름, 처벌에 대한 사회법률적 추론 발달에 긍정적 영향을 준다는 것을 밝혔으며, 티치와 그 동료들(Tichy, Johnson & Roseth, 2010: 773-777)은 개별 학습과 비교하여 건설적 논쟁이 도덕적 추론 능력은 물론이고 도덕적 동기, 도덕적 품성에도 긍정적 영향을 미쳐 도덕성 발달 전반에 기여함을 밝혔다. 이는 건설적 논쟁이 한 단계 더 높은 수준의 도덕적 추론으로 나아가게 돕는 비계의 역할을 한다는 것을 보여준다.

마지막으로 건설적 논쟁은 개인의 심리적 건강 및 사회적 관계 맺기에 긍정인 영향을 준다. 우선, 건설적 논쟁은 논쟁자에게 다른 사람과 자유롭게 상호작용하는 경험 및 대립적 상황이 상호 이해를 통해 해소되는 경험을 제공하여 자기 삶을 긍정적으로 바라보고 미래를 낙관적으로 전망하는 데에 기여한다(Tjosvold 외, 2008: 411-412). 더 나아가 존슨 형제는 건설적 논쟁이 개인의 자존감 향상에 기여하며(동의-추구 효과=0.39,

경쟁적 토론 효과=0.51, 개별 학습 효과=0.85), 논쟁에 참여한 개인이 문제를 잘 해결할 수 있다는 믿음, 평등주의의 중요성, 개방성 유지 및 상호 존중과 같은 민주적 가치를 습득하는 데에 도움을 준다는 것을 밝혔다(Johnson & Johnson, 2009: 45-47). 즉, 건설적 논쟁은 개인이 스스로 논쟁적 상황을 잘 타개할 수 있다는 믿음을 갖게 하며, 민주적 가치를 존중하며 대립을 해소하게 하는 효과를 지닌 것이다.

대인관계 측면에서는 건설적 논쟁이 타인과의 지적, 정서적 상호작용의 과정에서 참가자 사이의 더 많은 사회적 지지와 지원을 증진하며(동의-추구 효과=0.32, 경쟁적 토론 효과=0.92, 개별 학습 효과=1.52), 참가자 사이의 대인관계에 긍정적 영향을 주는 것으로 밝혀졌다(동의-추구 효과=0.24, 경쟁적 토론 효과=0.72, 개별 학습 효과=0.81). 이는 건설적 논쟁이 협동적 맥락에서 일어나기 때문에 다른 입장의 약점을 찾고 공격하기보다 서로의 의견을 보완하는 경향이 크기 때문인 것으로 판단된다.

3. 도덕과 논술 개선 도구로서 건설적 논쟁의 적합성

앞서 도덕과 논술의 개념을 살피고 국가 수준의 교육과정 및 도덕과 논술 연구의 동향을 분석함으로써 도덕과 논술 연구의 한계를 제시하였다. 또한, 건설적 논쟁의 개념과 특성을 제시하여 건설적 논쟁 이론의 전반을 이해하는 과정을 거쳤다. 3절에서는 이상의 논의를 종합하여 건설적 논쟁이 도덕과 논술의 한계를 개선하는데 기여할 수 있음을 도덕과 논술의 목표, 수업, 평가의 측면에서 밝히고자 한다.

1) 도덕과 논술의 목표 측면

도덕과에서 논술을 활용하는 목적은 도덕과의 목표를 달성하기 위함이기 때문에 도덕과 논술의 목적을 살피기 위해 현행 교육과정인 15 개정 도덕과 교육과정의 목표 부분을 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 15 개정 도덕과 교육과정에서는 단순히 지식 습득을 넘어 습득한 지식을 활용하여 무엇을 할 수 있을 것인지에 주목하며, 미래 사회가 요구하는 창의융합형 인재양성을 목표로 아래와 같은 핵심 역량을 함양하고자 한다(교육부, 2015: 3).[2] 그리고 이를 위한 방안으로 교과의 핵심개념을 중심으로 학습 내용을 구조화한 교과별 교육과정인 각론을 제시하였으며, 교육 현장에서 교과 특성에 맞는 다양한 학생 참여형 수업 및 학습 과정에서의 평가를 실현할 것을 권고한다(유영식, 2018: 35-37). 이러한 총론의 방향에 따라 15 개정 도덕과 교육과정에는 다음과 같은 도덕과 핵심 역량을 제시한다.

---

2) 가. 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량
나. 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 지식정보처리 역량
다. 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량
라. 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 감성 역량
마. 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량
바. 지역・국가・세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량

<표 2-12> 2015 개정 도덕과 교육과정에서 제시하는 도덕과 핵심 역량 (교육부, 2015: 3)

■ 자신을 존중하고 사랑하는 토대 위에서 자주적인 삶을 살고 자신의 욕구나 감정을 조절하며 이겨낼 수 있는 **자기 존중 및 관리 능력**
■ 일상의 문제를 도덕적으로 인식하고 도덕적 판단 및 추론의 탐구 과정을 거쳐 타당한 근거를 가지고 옳고 그름을 분별할 수 있는 **도덕적 사고 능력**
■ 의사소통 과정에서 타인의 도덕적 요구 인식 및 수용과 이상적인 의사소통 공동체를 지향하면서 타인과 더불어 살아갈 수 있는 **도덕적 대인 관계 능력**
■ 도덕성을 전제로 자신 및 타인의 감정을 인식하고 배려할 수 있는 **도덕적 정서 능력**
■ 도덕규범과 정서 및 유대감을 근간으로 자신이 속한 다양한 공동체의 구성원으로서의 소속감을 갖고 살아갈 수 있는 **도덕적 공동체 의식**
■ 일상 세계에서 자신의 삶을 윤리적으로 성찰하는 토대 위에서 도덕적 가치와 규범을 지속적으로 실천할 수 있는 **윤리적 성찰 및 실천 성향**

도덕과의 핵심 역량은 도덕과 수업을 통해 학생들이 성취해야 할 목표가 된다. 도덕과 논술 또한 도덕과 역량을 함양하기 위한 수업 방법의 하나이기 때문에 도덕과 논술이 지향해야 할 바, 즉 도덕과 논술의 목표가 어떤 역량과 관계되는지 살펴볼 필요가 있다. 다원화 사회에서는 다양한 가치가 충돌하여 '어떻게 살아야 할 것인가'라는 질문에 쉽게 답할 수 없다. 이 때문에 가치를 다루는 도덕과는 필연적으로 가치들 간 갈등 상황을 마주하게 되며, 이는 자연스럽게 수업 주제에 반영된다.

도덕과의 논제는 사회적 문제와 관련된 가치적 문제 상황 혹은 어느 것을 선택해도 곤란한 딜레마 상황을 중심으로 전개된다. 그리고 도덕과 논술은 이러한 논제에 대해 논리적으로 사고하고 표현하는 법을 배우는 방안일 뿐만 아니라 논제와 관련된 학생의 가치관, 인생관, 윤리관을 평가하는 교육적 방안이어야 한다(정창우, 2020: 453-456). 이는 논술의 형태에도 영향을 주어 도덕과 논술은 도덕적 문제 상황을 분석 및 평가하여 자기 입장을 제시하는 윤리적 분석평가형, 대립하는 도덕적 문제 상황을 제시하고 하나의 입장을 택해 이를 옹호하거나 다른 입장으로 비판

하는 윤리적 논쟁형, 다양한 관점을 고려해 윤리적 문제 상황에 대한 대안을 제시하는 윤리적 문제해결형을 중심으로 논술 학습을 구성한다(김국현 외, 2013: 219-221).

어떠한 형태를 채택하든 논술문을 작성하는 단계는 논제 이해, 내용 생성, 내용 조직, 표현하기, 검토하기의 단계를 통해 이루어진다. 주어진 논제를 이해하고 해당 논제에 대한 비판적 사고를 바탕으로 논술문 내용을 생성하고 이를 논리적으로 조직하여 표현한 후 최종적으로 글을 검토하는 일련의 과정을 거치는 것이다. 한편, 도덕과는 도덕적 문제를 다루기 때문에 교과의 특성을 가미해 ①논제를 도덕적 측면에서 이해하고 다양한 관점을 고려하여 논술문의 내용을 생성 및 조직하는 단계, ②이를 타인이 이해할 수 있는 언어로 표현하는 단계, ③논술문을 검토하고 그 과정에서 자신의 가치관, 인생관, 윤리관을 성찰하는 단계를 거친다(김국현 외, 2013: 217-218). 그리고 각 단계는 아래와 같이 다양한 하위 기술을 요구하는데, 각 하위기술은 다음과 같이 15 개정 도덕과의 교과 역량 및 관련 기능으로 연계될 수 있다.[3)]

<표 2-13> 도덕과 논술에 요구되는 하위기술과 관련된 교과 역량 및 기능

논술의 과정	내용 생성 및 조직	논술문 작성	검토하고 성찰하기
요구되는 하위 기술	-주장에 대한 도덕적 근거 제시하기 -다른 관점에서 논제를 바라보는 등 논제에 대해 비판적으로 사고하기 -창의적 대안 모색하기	-타인이 이해할 수 있게 표현하기 -어법에 맞게 글쓰기	-논술문 검토하기 -자신의 가치관 성찰하기
관련된	도덕적 사고 역량	도덕적	윤리적 성찰 역량

3) 도덕과 교육과정에서는 총론에서 의도한 역량과 기능 사이의 관계를 구현하고자 했으나, 실제 기능 개발 결과를 살폈을 때 역량과 기능 사이의 관계가 느슨하다는 비판을 받는다(신호재, 2020: 9-12). 이에 본고에서는 논술과 관련된 교과 역량 및 기능만을 선별하여 표를 작성하였다.

도덕과 역량		대인관계 역량	
관련된 기능	■고차적 사고 능력 -비판적 사고하기 -창의적 사고하기 -배려적 사고하기 -도덕적 근거와 이유 제시하기	■도덕적 대인관계 형성 능력 -다른 사람의 관점 채택하기 -도덕적 갈등 해결하기 ■도덕적 의사소통 능력 -공감 및 경청하기 -다양한 방식으로 의사소통하기	■윤리적 성찰 능력 -심미적 감수성 기르기 -반성과 마음 다스리기 ■실천성향 및 의지 -실천 방법 탐구하기 -실천 방법 제시하기 -실천 의지 함양하기

우선 내용을 생성하고 조직하는 단계에서는 자신의 주장을 뒷받침하는 타당한 근거를 제시하기 위해 다양한 관점에서 논제를 고려하고 비판적으로 사고하는 등 도덕적 사고 능력이 필요하다. 논술문 작성 단계는 가상의 독자를 상정하고 자신의 의견을 다른 사람들에게 표현하는 과정으로 독자가 이해할 수 있는 내용과 표현을 고려하여 글을 작성해야 한다. 이는 '글'이라는 매개체를 통해 타인과 소통하는 것이기에 도덕적 대인관계 역량과 관련된다. 마지막으로 검토하고 성찰하는 단계는 자신의 글을 객관적으로 바라보아 글의 내용 및 표현을 점검하는 과정이다. 또한, 도덕과의 논술은 논제의 특성상 논술문을 작성하는 과정에서 자신의 가치관을 돌아볼 수 있기에 검토하기 단계는 논제와 관련된 윤리적 문제에 대해 성찰하는 시간이 될 수 있다. 이러한 점에서 검토하고 성찰하는 단계는 윤리적 성찰 역량과 연계된다.

건설적 논쟁은 도덕적 사고 능력, 도덕적 대인관계 능력, 윤리적 성찰 및 실천 성향의 함양에 기여할 수 있다. 건설적 논쟁은 논쟁을 구조화하는 방식 중 하나로 서로 다른 의견으로 인해 갈등이 발생했을 때, 상호간의 의견 교환 및 조정을 통해 합의에 도달하고자 한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 60-61). 그리고 이러한 목표를 달성하기 위해 건설적

논쟁은 논쟁 상황에서 초기 입장을 정한 후 논박의 과정을 거치고, 상대의 관점을 깊이 이해하기 위해서 다른 관점을 채택하며, 논쟁의 과정을 종합하는 절차를 제시한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 82-110). 또한, 다른 관점을 채택하여 논제를 바라보는 과정은 창의적 대안을 모색하는 데에 기여한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020; 153-157). 견고했던 논쟁자의 초기 입장이 다른 관점을 채택함으로써 논리적 결함을 발견하고, 이를 보완하는 과정에서 초기 입장과 다른 관점의 논리를 종합하여 질적으로 향상된 인지적 추론을 하기 때문이다. 이러한 과정은 논쟁자로 하여금 자기 중심성에서 벗어나 자기 생각을 성찰하고 도덕적으로 심화된 사고를 하는 데에 도움이 된다.

건설적 논쟁은 다른 관점을 채택하고 이를 종합하여 대안을 제시하는 절차 이외에도 건설적 논쟁은 논쟁에 있어 협력적 맥락의 조성을 강조한다는 점에서 여타의 갈등을 구조화하는 방식과 차별화된다. 협력적 맥락에서는 논쟁을 경쟁이 아닌 공동의 문제해결 과정으로 인식하여(Deutsch, 1960: 8-10), 반대 관점의 입장에 호기심을 가지고 상대의 의견을 폭넓게 이해하기 위해 논쟁 과정에서 상대의 관점을 채택한다. 또한, 건설적 논쟁에서는 다른 의견에 대해 개방적 태도를 유지할 수 있기에 논쟁 참여자들은 자신의 의견을 보다 진솔하게 표현할 수 있으며, 이 과정에서 의사소통의 오류가 생겨도 지속적인 논의를 통해 이를 해결할 수 있다(Johnson, 1975; Andriessen 외, 2003). 이 과정에서 논쟁자들은 대인관계기술을 습득하고 이를 실제 맥락에서 연습할 수 있어 의사소통 역량을 함양하게 된다.

이렇듯 다른 사람의 관점을 접하고 그들의 관점을 채택하여 논박하는 과정에서 논쟁자들은 논제를 보다 심층적으로 이해할 수 있고, 분석・비판・평가・대안 제시 등 고차원적 사고를 발휘할 수 있다. 이러한 고차원적 사고는 도덕적 사고 및 성찰 능력의 향상으로 이어진다. 또한, 협력적 맥락에서 이루어지는 자유로운 소통은 논쟁자로 하여금 다른 관점을 지닌 이들의 발언을 경청하게 하고 개방적인 태도로 소통에 임하게 하여 대인관계 역량을 향상시킬 수 있다. 이를 종합하면, 건설적 논쟁은 도덕과 논술에서 지향하는 도덕과의 역량인 도덕적 사고역량, 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 역량을 실현할 수 있는 효과적인 방안이 될 수 있다.

2) 도덕과 논술의 수업 측면

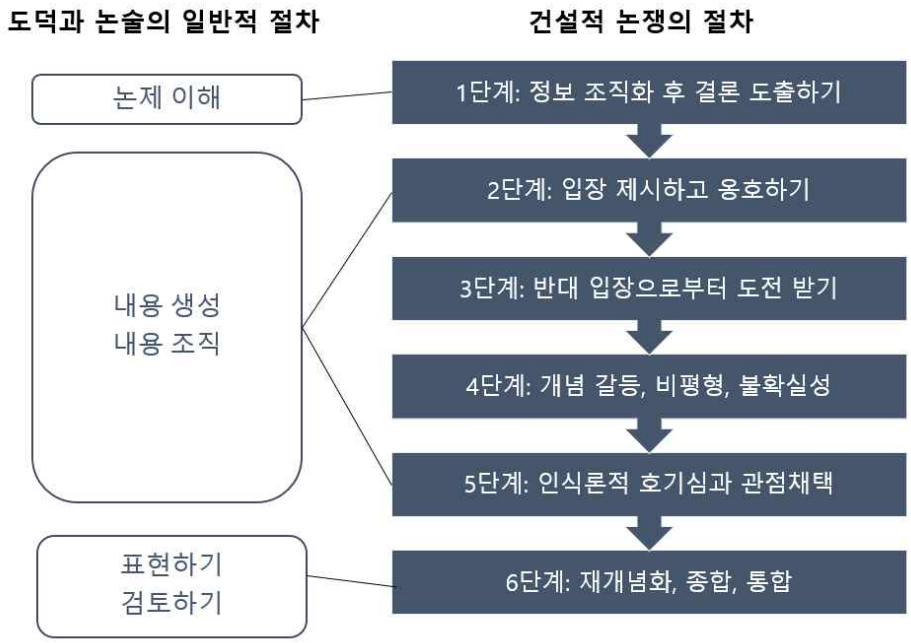
도덕과는 삶의 다양한 상황 속에서 '어떻게 살아야 할 것인가'라고 묻는 가치의 차원이 있음을 인식하고, 그것을 현실 속에서 어떻게 구현할 것인가를 고민하는 기회를 제공하는 것을 목표로 한다(교육부, 2015: 5). 학생들에게 다양한 가치를 접하고, 각 상황에서 어떻게 살아갈 것인지를 고민하게 하고, 이를 바탕으로 실천할 수 있게 돕는 교과인 것이다. 도덕과에서 이루어지는 다양한 수업은 상기의 목표를 달성하기 위한 도구이며, 논술 또한 그러하다. 이에 도덕과 논술은 다양한 가치들이 충돌하는 사회적 문제를 도덕적 관점에서 분석하고 합리적 대안을 찾는 도덕적 탐구의 과정이어야 하며, 이를 통해 학생의 가치관, 윤리관, 인생관 등을 점검하는 계기를 마련하는 것을 목표로 한다(김국현, 2009: 105-108).

이러한 교과의 특성에 따라 도덕과 논술의 주제는 사회적 문제와 관련된 가치적 문제 상황 혹은 어느 것을 선택해도 곤란한 딜레마 상황을 중심으로 전개되며, 학생들에게 이러한 상황을 분석 및 평가하여 자기 입장을 제시하거나 찬성 입장을 제시하여 반대 의견에 반박의 논리를 제시하거나 문제 상황에서 대안을 제시할 것을 요구한다(김국현 외, 2013: 207-209). 가치적 문제 상황 혹은 딜레마 상황을 비판적으로 분석하고 주장, 반론 및 대안 등 자기 입장을 논리적으로 제시하기 위해서는 다양한 관점을 고려해야 한다. 이에 도덕과 논술 수업 방안에 대한 다수의 연구 논문이 토론을 효과적인 논술 수업 방안으로 제시했다(서은숙, 2007; 손철성, 2007; 송기호, 2007; 조석영, 2007; 이영경, 2007; 이진희, 2007; 하정혜, 2006). 논제에 대해 토론하는 과정에서 학생들이 다양한 입장을 접하고 주장에 대한 타당한 근거 제시 및 논박의 과정을 통해 논술에 필요한 내용을 생성할 수 있기 때문이다.

그러나 2장의 1절에서 주장한 바와 같이 현재 도덕과 논술 수업에서 활용되는 토론은 학생들의 논술을 돕기 위한 수단으로 활용되기보다 토론의 결과를 확인하는 활동의 성격이 강했다. 이처럼 토론과 논술이 유기적으로 연계되지 못하는 상황을 개선하기 위해서는 토론의 과정 중 어떤 활동이 논술에 도움이 되는지, 이를 어떻게 도덕과 논술 수업에 연계시킬 수 있을지 살펴보아야 한다. 토론은 "어떤 문제에 대해서 서로 대립된 입장을 지닌 사람들이 논쟁을 하는 과정에서 이루어지는 대화"(손철

성, 2007:247)를 의미하는데, 토론이 논쟁을 구조화한 방식의 하나이기 때문에 도덕과 논술에 적합한 논쟁의 구조를 찾아 이를 개선의 도구로 활용할 필요가 있다.

이때 건설적 논쟁은 도덕과 논술을 개선을 위한 효과적 도구로 활용될 수 있다. 건설적 논쟁은 "한 사람의 생각, 정보, 결론, 이론, 의견이 다른 사람의 그것과 양립할 수 없을 때 두 사람 간의 상호 간 합리적 판단을 통해 합의에 도달하고자 하는 것"(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 60-61)으로 논쟁 과정 없이 합의만을 강요하는 동의추구 및 상대를 이기기 위해 진행되는 경쟁적 맥락의 토론과의 비교를 통해 이론적으로 정교화된 개념이다. 건설적 논쟁을 실현하기 위해서는 구조화된 절차를 따라야 하는데, 구체적으로 여섯 단계가 있다. 건설적 논쟁을 실현하기 위한 6단계의 절차는 기존 도덕과 논술 수업의 한계를 개선하는데 기여할 수 있다. [그림 2-3]은 도덕과 논술의 일반적 절차와 건설적 논쟁의 절차의 관계를 표현한다. 두 절차는 세부 내용에 있어서는 큰 틀에서는 문제 상황을 이해하고, 논리적으로 사고 및 표현하고, 이를 종합하고 성찰하는 3단계의 구조로 구성되어 있다. 특히, 건설적 논쟁의 절차는 논리적으로 사고 및 표현하는 단계를 매우 구체적으로 제시하고 있다. 이를 도덕과



[그림 2-3] 도덕과 논술의 일반적 절차와
건설적 논쟁의 절차 간 관계

논술의 내용 생성 및 조직 단계에 적용한다면 토론과 논술이 분절적으로

이루어지던 기존 도덕과 논술 수업의 한계를 개선할 수 있을 것이다.

특히, 건설적 논쟁의 절차 중 1차적으로 논박의 과정에서 인지적 불균형을 경험한 후 입장을 바꾸어 다시 한번 더 논박하는 관점 채택의 과정은 자기 중심성에서 벗어나 자신의 관점을 비판적으로 바라보게 하여 사고를 확장하는 계기로 작용한다. 또한, 논쟁을 마무리하며 논쟁 과정에서 나온 의견들을 종합하여 초기 입장보다 한 단계 더 나은 수준의 사고로 나아가는 과정은 창의적이고 합리적인 대안을 모색하는데 기여한다. 이러한 건설적 논쟁의 과정을 도덕과 논술의 내용 생성 및 조직 과정에 적용한다면, 도덕과 논술과 논쟁 구조를 유기적으로 연계해 효과적인 논술 수업을 실행할 수 있을 것이다.

덧붙여 건설적 논쟁에서 중시하는 협동적 맥락의 형성은 도덕과 논술 수업의 환경 조성에도 기여할 수 있다. 건설적 논쟁을 교수학습 방안으로 활용하는 경우 협동적 맥락을 조성하는 것이 특히 중요한데, 이를 위해 교사는 학생들이 숙련된 방식으로 논박하는 기술과 같은 협력 기술을 사용할 수 있도록 개입하여 협력을 돕는 수업 분위기를 조성해야 한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 198-199). 이를 도덕과 논술 수업에 적용하여 논술 과정에서 활용 가능한 협력기술을 전수한다면, 학생들이 상대를 배려하며 의견 불일치를 표현하고 개방적 태도로 의견 불일치를 조정하고 이를 논술문에 반영하는 것을 도와 논술 학습에 기여할 수 있을 것이다.

3) 도덕과 논술의 평가 측면

기존 도덕과 논술의 연구 동향을 살펴보았을 때, 논술 수업에 대한 평가를 언급하지 않거나 평가를 언급하더라도 최종 논술문만을 평가의 대상으로 삼는 결과 중심적 평가가 주를 이루었다. 수업은 특정 목표를 달성하기 위해 진행되는 것으로 수업과 관련한 평가가 이루어지지 않는다면, 학생들이 수업을 통해 무엇을 배웠는지 점검할 수 없다. 또한, 최종 논술문에 대한 평가만 이루어진다면 도덕과에서 논술을 활용하는 목적을 달성하기에 충분치 않다. 도덕과에서 논술을 하는 이유는 논리적으로 완결된 글을 작성할 수 있는지의 여부를 판단하기 위함이 아니기 때문이다.

도덕과에서 논술은 도덕적 문제 상황에서 도덕적으로 사고하고, 다른

이들이 이해할 수 있는 언어로 표현하고, 자신이 지닌 가치관을 성찰하는 과정이며, 도덕과 논술의 평가는 이 과정에서 학생들의 현재 상태를 파악하고 다음 단계를 위한 발판이 되어야 한다. 논술 평가도 도덕과 목적을 달성하기 위한 방안이어야 하며, 이를 위해서는 수업과 평가의 유기적 연계가 이루어져야 한다(정창우 외, 2020: 463). 그렇다면 도덕과에서 논술을 활용하는 목표를 달성하는 것을 돕는 평가는 무엇인가? 건설적 논쟁은 위 물음에 대한 방향을 제시할 수 있다.

우선 건설적 논쟁은 도덕과 논술 평가관 개선에 기여할 수 있다. 기존의 결과중심적 평가는 우수한 인재를 선발하고자 하는 선발적 평가관에서 비롯된 것으로 학습 결과를 통해 학생을 서열화하고 이를 근거로 우수한 인재를 선발하고자 했다(Stiggins, 2005: 324-325). 이러한 상황에서 학생들은 동료를 경쟁자로 인식하게 되고, 수업 과정에서도 자연스럽게 경쟁적 분위기가 조성되어 서로를 통해 배우기보다 불필요한 비교가 만연해진다. 결국, 협력과 성장이 이루어지는 수업이 아니라 남보다 잘나기 위한 경쟁적 환경이 조성되는 것이다.

건설적 논쟁은 바람직한 논쟁 환경을 조성하기 위해 협동적 맥락의 조성을 강조한다. 협동적 맥락에서 논쟁 참여자들이 자유롭게 의견을 교환할 수 있으며, 다른 의견에 대해 개방적인 태도를 취하기 때문이다. 그리고 의견의 자유로운 교환은 논쟁 상황에서 창의적 대안을 도출할 가능성을 높인다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 167). 이러한 건설적 논쟁의 매개 조건을 논술 평가에 도입하면 평가에 있어서도 협력적 맥락을 유지하게 하는 새로운 평가관을 모색해야 한다. 즉, 수업에서 이루어지는 논쟁 상황에서 협력적 맥락을 유지하기 위해서는 평가 자체도 협력 및 배움의 과정이라고 여기는 평가패러다임 도입이 필요한 것이다.

또한, 건설적 논쟁은 평가방식 및 피드백 방안을 설정함에 있어서도 중요한 시사점을 제공한다. 존슨은 교육적 영역에서 건설적 논쟁을 활용할 때 교사가 활동 이전에 평가 기준을 명확히 제시해야 하며, 평가도 기준지향적으로 이루어져야 함을 주장한다. 또한, 논쟁의 모든 과정에서 학생의 행동을 모니터하여 어려움을 겪는 학생에게 학구적인 도움을 제공해야 하고, 그 과정에서 학생들이 잘한 것과 개선할 점이 무엇인지 스스로 성찰하는 활동의 중요성을 강조한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 208-214). 이는 학생의 성장을 돕는 과정중심평가에서 적절한 채점기준

표의 활용 및 피드백을 중시한 것과 같은 맥락으로 교육적 영역에서 활용되는 건설적 논쟁의 평가 및 피드백 방식을 적용하면 도덕과 논술의 평가 기준 제작 및 피드백 방식을 개선할 수 있을 것이다. 다만, 그간 건설적 논쟁을 논술교육과 연계한 연구가 전무하기 때문에 평가 기준 제작 및 피드백 방식의 제안에 있어서는 다른 연구들의 참고가 필요할 것이다.

제 3 장 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 개선 방안

1. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 개선 방향 탐색

도덕과에서 논술은 도덕적 문제 상황이 담긴 논제에 대해 논리적 및 비판적으로 사고하고 타인이 이해할 수 있는 방식으로 표현하는 글쓰기일 뿐만 아니라 논제와 관련된 가치관을 분석하고 이를 적용해 실제 삶을 성찰하는 교육적 방안이다(김국현, 2009: 105-108; 정창우, 2020: 453-456). 이러한 논술의 과정은 학생들로 하여금 도덕적 문제 상황에서 도덕적 사고력을 발휘하게 하며, 다른 사람을 고려하여 표현하는 방법을 익히게 하여 대인 관계 능력 향상에 기여한다. 또한, 논술의 과정에서 학습한 내용을 바탕으로 삶을 돌아보게 함으로써 성찰 능력을 함양할 수 있다.

도덕과 논술의 교육 목표를 달성하기 위해 덕목 활용, 독서, 게임, 토론, 내러티브 접근 등 다양한 논술 수업 방안이 제시되었는데(최정근, 2007; 조석영, 2007; 이진희, 2007; 도홍찬, 2009), 그중 가치를 다루는 교과 특성상 논쟁적 주제를 논제로 선정하는 경우가 다수이기에 찬반의 의견을 나누어 논박하는 토론을 비중 있게 다루어왔다. 그러나 도덕과 논술 수업에서 토론을 활용할 때에 토론의 장점을 제시할 뿐 활용 방안을 논하지 않거나(조석영, 2007; 이영경, 2007; 장승희, 2007), 내용 생성 및 조직 방안으로 토론을 활용하지만 이를 논술과 연계시키는 방안을 제시하는 연구 논문이 다수를 이루었다(서은숙, 2007; 하정혜, 2006). 또한, 토론과 논술을 연계를 시도하지만, 토론에서 어떤 과정에 주의를 기울여야 하는지, 토론이 어떻게 논술로 연계될 수 있는지 구체적인 방안을 제시하기보다 단순히 토론의 결과를 논술로 풀어내는 정도에 그치기도 했다(손철성, 2007; 송기호, 2007).

이러한 한계를 극복하기 위해서 3장에서는 건설적 논쟁을 활용하여 도덕과 논술을 개선하는 방안을 모색하고자 한다. 이때, 지나치게 건설적 논쟁의 활용에 매몰되어 개선의 목적이 희석되는 것을 막기 위해 도덕과 논술 개선을 위한 방향을 제시할 필요가 있다. 우선, 건설적 논쟁을 활

용하여 도덕과 논술을 개선할 때에 완결된 논술문의 작성보다 논술문을 완성하는 과정에 주목해야 한다. 글쓰기는 “완성된 사고의 결과물이 아니라 사고를 형성하고 구체화하며, 반성과 수정을 거쳐 발전시켜 나가는 일련의 행위이자 과정”(양윤의, 박진, 2016: 145)이다. 특히, 도덕과에서 논술은 도덕과 목표를 달성하기 위한 도구로 어휘, 문장, 단락을 어떻게 쓸지에 집중하기보다 글을 완결하는 과정에서 함양할 수 있는 도덕적 사고력, 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 역량과 같은 도덕적 역량들에 주목해야 한다.

이를 위해 논술 수업을 구상함에 있어 ‘과정 중심적 접근’을 채택할 것을 제안하고자 한다. 글쓰기에서 과정 중심 접근법은 글쓰기에 필요한 과정을 단계별로 학습하는 것으로 글쓰기에 있어 계획하기, 작성하기, 검토하기의 단계가 유기적으로 연계되는 학습을 말한다(김미향, 2016: 85). 글쓰기에 있어 과정중심적 접근법을 채택하면 결과중심적 접근법에 비해 글쓰기에 대한 학생들의 부담감을 감소시키고, 글쓰는 과정에서 학생들이 체계적으로 사고하고 표현하는 법을 익힐 수 있어 비판적 사고력, 의사소통력, 표현력 향상에 도움이 된다(김미향, 2016: 99; 서현주, 2016: 71-72). 또한, 쓰기 주체의 학습 과정을 강조하기에 글쓰기 주체로서의 자율성 및 글쓰기를 통해 획득한 학습 내용을 삶에 실천하는 영역으로 연계할 수 있다(강민정, 2018: 125-129).

글쓰기에 있어 과정 중심 접근을 채택할 때 유의해야 할 것은 논술의 각 단계가 유기적으로 연결되어야 한다는 것이다. 이는 건설적 논쟁을 활용한 수업 과정을 마련할 때도 마찬가지이다. 도덕과 논술을 위해 아무리 좋은 논쟁 구조를 도입한다고 하더라도 논쟁 구조가 도덕과 논술과 유기적으로 연계되지 않는다면 도구를 활용하는 목적이 퇴색된다. 도덕과 논술에서 논술보다 토론 수업 과정이 중시될 때 발생하는 주객전도의 문제 상황을 막기 위해 도덕과 논술 수업 방안을 제시하되, 논제 이해, 내용 생성, 내용 조직, 표현하기, 검토하기의 전 단계가 유기적으로 연계되어야 할 것이다.

마지막으로 기존 도덕과 논술 연구의 평가 측면에서는 논술 수업에 대해 평가를 활용하지 않거나 논술 과정에 대한 평가 없이 최종 논술문에 대한 결과적 평가만을 진행하였다(김국현, 2009; 서은숙, 2007; 송기호, 2007). 평가를 언급한 일부 논문에서는 채점기준표를 활용하기도 하였으

나 채점기준표 활용에 대한 구체적 방안을 제시하지 않았다(김국현, 2009). 또한, 채점기준표 내의 평가 요소 선정 기준 및 모호한 서술 등으로 인해 이를 현장에 활용하는 데에 어려움이 예상된다는 한계를 보였다(서은숙, 2007). 평가는 수업 환경의 일부로 평가 방식에 따라 학습의 질이 달라질 수 있기에 평가가 학습의 질을 향상하는 방향으로 설계되어야 한다(McLachlan, 2006: 716). 따라서 본 연구에서는 기존 도덕과 논술 평가의 한계를 극복하기 위해 다소 경시되는 논술 평가를 수업과 같은 수준으로 강조하고, 건설적 논쟁을 활용하여 학습을 촉진하는 평가 방안을 모색하고자 한다.

2. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 개선 방안

기존 도덕과 논술에서는 토론을 논술을 위한 유용한 학습 도구로 인식하고자 했으나, 두 학습 방식의 주객이 전도되거나 토론과 논술이 유기적으로 연계되지 않는다는 한계를 보였다. 2장에서는 토론 수업의 요소 중 논술 과정에 유용한 요소를 선정하고 이를 적용할 것을 제안하였으며, 이때 활용 가능한 것이 건설적 논쟁의 구조임을 밝혔다. 구체적으로 건설적 논쟁은 건설적 논쟁은 상호 간 합리적 판단을 돕기 위해 자신과 다른 입장에서 사태를 바라보는 관점 채택을 강조했으며, 다른 관점을 채택하는 과정에서 협력적 맥락을 유지하고자 했다. 또한, 논쟁의 끝에 종합 및 재개념화를 통해 합리적 대안을 모색하는 것을 목표로 한다. 이러한 건설적 논쟁은 도덕과 논술의 일반적 절차 중 내용을 생성하고 조직하는 과정 및 검토하는 과정의 개선에 유의미하다. 이에 본 절에서는 건설적 논쟁의 관점 채택, 협력적 맥락의 조성, 종합 및 재개념화를 활용하여 도덕과 논술 수업을 개선하기 위한 방안을 탐색하고자 한다.

1) 관점 채택의 활성화

도덕과 논술은 가치가 개입된 문제 상황 혹은 딜레마 상황 등을 도덕적 관점에서 분석하고 자신의 주장을 논리적으로 표현하여 궁극적으로 학생들의 가치관을 성찰하게 하는 교육적 방안이다. 도덕과에서는 교과의 특성상 가치적 대립 상황을 그 주제로 하며, 논술 수업을 현장에서 구현할 때에 '토론'을 효과적인 교수학습 전략으로 활용해왔다(서은숙, 2007; 손철성, 2007; 송기호, 2007; 조석영, 2007; 이영경, 2007; 이진희, 2007; 하정혜, 2006). 이는 토론에서 이루어지는 주장 및 반론의 순환구조, 즉 논쟁 과정이 다양한 관점에서 논제를 이해하고 자신의 주장을 비판적으로 검토하는 데에 도움을 주어 글쓰기에서의 논증을 정교화하는데 기여하기 때문이다(Nussbaum, 2007: 60-61).

한편, 기존 도덕과의 연구 논문에서 제시된 토론 활용 시 논술과 토론의 주객이 전도되어 논술이 경시되거나 논술 수업에서 토론을 유기적으로 활용하는 방안을 제시하지 않는다는 한계를 보였다. 이에 학생들의 논술문 작성을 돕기 위해 토론을 활용하되, 토론 그 자체를 강조하기보다 논술에 유용한 토론의 절차만을 도입하고, 이를 논술과 유기적으로

연계하는 방안이 필요하다.

2장의 2절에서 밝힌 바와 같이 건설적 논쟁의 2~5단계의 과정은 그 자체로 관점 채택을 활성화하며, 이 과정에서 논쟁 참여자는 사태에 대한 새로운 정보를 습득하고 비판적으로 검토하게 된다. 이는 곧 논쟁자로 하여금 다양한 관점을 종합하여 한 단계 높은 수준의 인지적 단계로 진입하는 것을 촉진한다. 이는 도덕적 주제에 대한 논쟁에서도 유의미하다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 144-147). 관점 채택이 인지적 추론 능력뿐만 아니라 도덕적 추론 능력의 향상에도 기여하는 것이다. 또한, 건설적 논쟁에서의 관점 채택은 협동적 맥락을 기반으로 하기에 타인에 대한 정서적 관점 채택을 가능케 하며, 정서적 관점 채택은 친사회적 행동으로 이어진다(Johnson, 1975: 234; Cigala & Fangareggi, 2015: 1209-1220) 즉, 관점 채택은 도덕적 추론 능력 및 품성의 발달에 긍정적 영향을 주는 것이다.

수업의 과정	학생 활동
1. 수업의 준비	• 논쟁의 주제와 그 주장에 대해 상반되는 두 입장을 정하고, 각 입장에 대한 정보와 자료 준비 • 한 소집단을 4명으로 구성
2. 소집단 내의 미니 소집단 구성	• 각 미니 소집단은 상반되는 입장을 선택하고 주어진 정보와 자료, 제한된 경험과 자신의 관점에 의해 입장을 정리한 후, 이를 뒷받침할 자료와 이론을 조사
3. 미니 소집단의 주장 및 근거 발표	• 소집단 내에서 미니 소집단이 각각 자신들의 주장과 근거를 발표
4. 미니 소집단별 토론	• 소집단 내에서 미니 소집단별로 토론 • 상대방의 입장을 분석, 비판하고 자신의 주장에 대한 상대방의 비판에 반박하는 과정에서 상대방의 주장을 경청, 인지적 분석, 개념 갈등과 불확실성 체험
5. 미니 소집단의 입장 교환	• 미니 소집단은 입장을 바꾸어 상대방이 주장하지 못했던 자료나 논리를 제시함
6. 소집단 의견의 합의점 도출	• 두 미니 소집단은 이제까지 나타난 여러 관점과 주장을 하나의 주장으로 종합하여 합의점을 도출

[그림 3-1] 논쟁수업 모형의 구조
(Johnson & Johnson, 1994, 316-320; 주은옥, 2001, 338-339 재인용)

이렇듯 관점 채택을 강조한 건설적 논쟁을 토론 수업에 활용하면, [그림 3-1]과 같은 절차를 거칠 수 있다. 입장을 정한 후 입장을 뒷받침하는 정보를 검색하고 토론을 하는 1~4단계의 과정은 여느 토론의 과정과 다를 바 없다. 관점 채택을 강조하는 건설적 논쟁의 특징은 5단계에서 드러난다. 학생들이 초기에 채택한 입장과 대립하는 입장을 채택하여 토

론을 진행하는 것이다. 입장을 바꾼 초기에는 바뀐 입장으로 주장하는 과정에서 인지적 불균형을 겪게 되지만, 이내 학생들은 1차 토론 과정에서의 이루어진 논박의 내용을 떠올리며 초기 주장에 대한 상대편의 비판 내용 중 유의미하다고 생각한 내용을 바탕으로 반대 의견을 펼치게 된다. 또한, 반대입장을 더욱 설득력 있게 주장하기 위해서 더욱 심층적으로 관점 채택을 하게 된다. 반대관점을 수동적으로 받아들이는 것을 넘어 자신의 관점을 덧붙여 심화시키는 것이다.

이러한 관점 채택을 도덕과 논술에 적용한다면, 논제 이해를 심화시키고 논술문 내용 생성 과정을 도울 뿐만 아니라 궁극적으로 학생들의 도덕적 추론 능력 향상 및 공감 능력 향상을 도모할 수 있을 것이다. 그러나 주의해야 할 것은 관점 채택을 활성화 한 토론이 논술문을 돕기 위한 과정이라는 것이다. 즉, 논술문 작성을 돕기 위해 토론을 활용하는 것이기 때문에 결론 도출을 목표로 하는 토론이기보다 반론과 재반론이 순환되는 과정에서 일어나는 사고의 확장을 목표로 하는 토론이어야 한다(김혜영, 2015: 390). 또한, 위의 전 과정을 모두 말하기로 진행하지 않고 글쓰기로 변환 가능한 부분은 글쓰기로 변환해야 한다. 예를 들어, 논제 이해를 바탕으로 입장을 정하고 입장에 대해 근거를 마련하는 단계에서는 글쓰기를 도입하고, 주장과 논박을 통한 관점 채택이 활성화되는 구간을 토론으로 구현할 필요가 있다. 또한, 토론을 마친 후에는 토론 내용을 종합하여 논술문의 개요를 작성하는 등 토론 내용을 논술문으로 매끄럽게 연결하는 수업 단계가 필요할 것이다.

한편, 건설적 논쟁을 적용해 논술문 내용을 생성할 때 자유롭고 안전한 토론 분위기를 조성하기 위해 협력적 맥락을 마련할 필요가 있다. 그러나 논쟁의 과정은 경쟁적으로 흐르기 쉽다. 이에 도덕과 논술에서 건설적 논쟁을 활용할 때에 협력적 맥락을 조성하는 방안을 살펴보고자 한다.

2) 협력적 맥락의 조성

건설적 논쟁을 성공적으로 이끄는 몇 가지 매개 조건이 있는데, 그중 단연 주요한 것은 협력적 맥락을 조성하는 것이다. 논쟁은 의견이 대립하는 갈등 상황을 전제로 하기에 경쟁적 상황이 조성되기 쉽다. 다른 입장을 가진 이들을 설득하는 과정에서 자신의 입장을 관철하는 데만 집중하다 보면, 이를 관철 성공 혹은 실패의 이분법, 즉 이기고 지는 문제로 인식할 수 있기 때문이다. 논쟁이 이기고 지는 문제로 인식되면, 지는 것에 대한 두려움이 논쟁 상대에 대한 적대적 감정을 자극하고, 과제 자체에 대한 부정적 이미지를 형성하게 해 논의를 깊이 있게 이해하는 것을 방해한다(Lampert 외, 1996). 그리고 이러한 경쟁적 심리 상태에서 논쟁자들은 논의의 다양한 측면을 고려하기보다 상대를 이기기 위한 논리를 펴게 된다(Tjosvold & Deemer, 1980: 593:-594). 이렇듯 경쟁적 분위기 속에서는 열린 태도로 논쟁하기 어려워 갈등 상황이 합리적으로 해결될 가능성이 낮아진다.

반면, 협력적 맥락을 기반으로 한 논쟁에서 논쟁을 함께 문제를 해결하는 과정으로 인식한다(Deutsch, 1960: 8-20). 이처럼 논쟁을 공동의 문제를 해결하는 과정으로 인식할 때, 논쟁 참여자들은 자신과 다른 입장을 가진 이들의 의견에 호기심을 가지고 귀를 기울이게 되며, 자기중심적 사고에서 벗어나 논제를 다양한 측면에서 살펴보게 된다(Tjosvold & Deemer, 1980; Wegerif 외, 1999; Keefer 외, 2000; Nussbam, 2008). 또한, 협동적 맥락은 논쟁 참여자로 하여금 자신의 의견을 더욱 명확하게 표현하도록 돕는다. 발언 시 발언 내용에 대해 공격받을까 긴장하지 않고 의견을 표현할 수 있으며, 의견 차이를 지속적 논의를 통해 좁힐 수 있기 때문이다(Johnson, 1975; Andriessen 외, 2003). 이처럼 협력적 맥락 속에서 논쟁자들은 개방적 태도로 다양한 관점을 접하며, 이를 종합하여 합리적인 대안을 모색할 수 있다.

이는 건설적 논쟁을 교육적 방안으로 활용할 때도 마찬가지이기 때문에 건설적 논쟁을 도덕과 논술에 효과적으로 활용하기 위해서는 협력적 맥락을 조성하고 유지하는 방안이 무엇인지 살펴보아야 한다. 우선, 교사는 논쟁 상황에서 학생을 배치할 때에 상호 간 협력을 도모할 수 있도록 면대면으로 소통하는 교실 배치를 고려해볼 수 있다(Johnson 외, 2001, 추병완 역: 57-58; Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 201-208) 논술 수업에

서 논쟁을 활용할 때 찬성과 반대 입장의 자리 배치를 명확히 분리하여 팽팽한 긴장감을 조성하기보다 상호 간 분리가 되지 않는 모둠 배치를 통해 자유로운 분위기에서 정보를 공유하고 논박할 수 있는 기회를 제공하는 것이다.

그러나 단순히 자리 배치를 조정하는 것은 협력적 맥락을 조성하기 위한 근본적인 방안이 될 수 없다. 가까이 앉아서 논의하는 과정에서도 서로에게 상처가 되는 말을 주고받을 수 있기 때문이다. 협력적 맥락을 조성하기 위해서는 학생들 사이의 긍정적인 상호의존성을 가능케 하는 구조가 뒷받침되어야 한다(Johnson 외, 1994: 25). 이를 위해서는 우선 수업의 목표 측면에서 공동의 목표를 설정해야 한다(Johnson & Johnson, 1991: 127; Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 203). 논쟁하는 목표가 대립하는 입장 중 더 우월한 입장을 찾는 것이 아니라 논제에 대한 모든 측면의 정보를 습득하고 이를 종합해 합리적 대안을 찾는 것임을 명시하는 것이다. 이를 도덕과 논술에 적용하자면, 교사는 논술문 작성에서 내용 생성을 위해 논쟁을 도입할 때 논쟁의 목표가 다른 한쪽의 입장을 이기는 것이 아니라 상호 간 논박의 과정을 통해 논제에 대한 이해를 심화시키기 위함임을 명시해야 한다.

그러나 교사가 논쟁을 협력적으로 구조화할지라도 학생이 논쟁에서 발생하는 갈등 요소를 효과적으로 관리하는 대인 관계 기술과 소집단 기술을 가지고 있지 않다면, 협력적 맥락이 유지될 수 없다(Goodwin, 1999: 30). 또한, 협력기술은 모둠의 과제 수행과정을 돕고 긍정적인 학습 환경을 유지하는 데에 필수적이다(Shaw, 1998, 박영주 역, 2007: 30-31). 이 때문에 교사는 숙련된 방식으로 자신의 의견을 표현하고 다른 사람의 입장을 비판할 때 필요한 협력 기술을 직접 가르쳐야 한다(Chiu, 2008: 397-398; 이미숙, 2015: 142; Lind, 2017: 189-191; Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 212). 구체적으로 건설적 논쟁을 위해 필요한 협력 기술은 다음과 같다.

<표 3-1> 논쟁 전 전수해야 할 협동기술의 목록
(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 209)

1. 상황의 상호성을 강조하고, 승자-패자 역할을 회피한다. 이기는 것이 아니라, 가능한 최상의 결정에 이르는 것에 초점을 맞춘다.
2. 타인의 입장과 논쟁하고 타인의 추론에 도전하면서, 타인의 역량

을 확인한다. 사람이 아니라 아이디어를 비판한다. 상대방의 아이디어에 도전하고 반박하지만, 개인적으로 그들을 거부하지 않는다.
3. 자신의 아이디어에 대한 비판과 자신의 개인적인 가치를 분리시킨다.
4. 비록 여러분이 동의하지 않더라도, 모든 사람의 생각을 듣는다.
5. 먼저 양측을 지지하는 모든 아이디어와 사실을 내놓은 다음에 이해가 되는 방식으로 그것을 합치고자 한다. 아이디어를 통합하기 전에 입장 간의 차이점을 식별할 수 있어야 한다.
6. 상대방의 입장을 이해하기 위해 반대관점을 채택할 수 있어야 한다. 이슈의 양면을 모두 이해하려고 노력해야 한다.
7. 마음을 바꿔야 할 증거가 분명하게 나타났을 때는 마음을 바꾼다.
8. 누군가가 말한 내용이 명확하지 않으면 그것을 다시 한번 말한다.
9. 가용한 데이터를 고려하여 가능한 최상의 답을 찾을 때 합리성을 강조한다.
10. 갈등의 황금률을 따른다. 황금률은 남에게 대접받고자 하는 대로 남을 대접하는 것이다. 다른 학생이 여러분의 말을 듣기를 바란다면, 여러분도 그의 말을 귀담을 들어야 한다. 다른 학생이 여러분의 아이디어를 자기 생각에 포함하기를 바란다면, 타인의 아이디어를 여러분의 생각에 반드시 포함해야 한다. 다른 학생이 여러분의 관점을 채택하기를 바란다면, 여러분도 타인의 관점을 반드시 채택해야 한다.

위의 내용을 정리해보자면 우선, 논쟁의 목적이 승자나 패자를 가려내기 위함이 아니라 공동의 논의를 통해 문제 상황에서 최선의 방식을 결정하기 위함임을 명시한다. 그리고 논쟁의 목적과 연계하여 논쟁 중 상대의 의견이 충분히 설득력이 있는 경우, 입장을 변경할 수 있게 하여 억지로 비판을 생성해야 하는 수고를 막는다. 논쟁 과정 중에서는 서로의 의견에 비판을 제시하는 것이 상대방에 대한 공격이 아니며 이를 위해서는 비판을 제시할 때 예의를 갖춰 표현할 것을 안내한다. 또한, 상대방의 의견에 동의하지 않더라도 상대의 말을 끝까지 경청하며, 발언 중 이해되지 않은 부분이 있을 때는 다시 말할 것을 정중하게 요청할 것을 제시한다. 마지막으로 논쟁 후 논제에 대한 다양한 관점을 정리할 수 있어야 함을 언급하며 논쟁을 통해 논제를 깊이 있게 이해할 가능성을 열어두고 있다.

존슨은 학생들에게 협력 기술을 가르치기 위해 다음을 염두에 둘 것을 당부한다. 우선, 수업에서 논쟁을 활용하기 전 학생들에게 갈등 기술이 필요함을 주지한 후 해당 기술이 무엇인지 구체적으로 안내해야 한다. 그리고 가능하면 해당 기술을 연습할 기회를 제공해야 하며, 논쟁이 끝난 후에는 협력기술을 잘 활용했는지 성찰하는 시간을 가져야 한다(Johnson 외, 1993: 64; Johnson & Johnson, 2002: 97). 이를 도덕과 논술에 적용하자면, 논술문의 내용 생성을 위해 논쟁 상황을 도입하기 전 학생들에게 협력기술의 중요성 및 구체적인 방안을 명시하고, 논쟁 중 피드백을 통해 해당 기술을 잘 활용하고 있는지 점검하는 것이 필요하다.

3) 종합 및 통합 활성화 방안

협력적 맥락에서 문제 상황에 대해 다양한 관점을 고려하며 진행되는 건설적 논쟁의 과정이 건설적 논쟁의 마지막 단계라면, 논박의 과정이 갈등 요소를 확인하는 정도에서 그칠 수 있다. 이를 막기 위해 건설적 논쟁의 마지막 단계인 재개념화, 종합, 통합의 단계에서는 논박 내용을 바탕으로 도출된 다양한 대안들을 톺아보고 이를 하나의 입장으로 병합하는 과정을 거친다. 이 과정에서 논쟁의 결과가 특별한 합의로 이어지지 않아도 충분히 의미가 있다. 논쟁하는 과정에서 논쟁 참여자들이 자기중심적 사고에서 벗어나 사태를 바라보며 다른 사람을 이해하는 과정을 거치고, 이를 통해 초기 결론보다 한 단계 질적으로 발전한 결론이 도출되기 때문이다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 118-119).

건설적 논쟁에서 종합의 단계가 필요한 것처럼 도덕과 논술에서 건설적 논쟁의 과정을 활용할 시 논박의 내용이 종합으로 이어질 수 있게 하는 교수학습 단계가 필요하다. 이에 본 항에서는 종합 및 재개념화 활성화 방안으로 ‘토론과 연계한 개요 및 논술문 작성’과 ‘성찰적 글쓰기를 통한 자기평가’를 제시하고자 한다.

(1) 토론과 연계한 개요 및 논술문 작성

앞서 도덕과 논술 수업에서 관점 채택을 활성화하는 방안으로 건설적 논쟁의 절차에 따라 진행되는 토론을 제시했다. 해당 토론에서는 입장을 선택한 뒤 입장에 대해 자료를 수집하고 이를 발표한 뒤, 논박의 과정을 거쳤다. 논박 과정 중에는 자신과 다른 의견을 경청하여 생각해보지 못

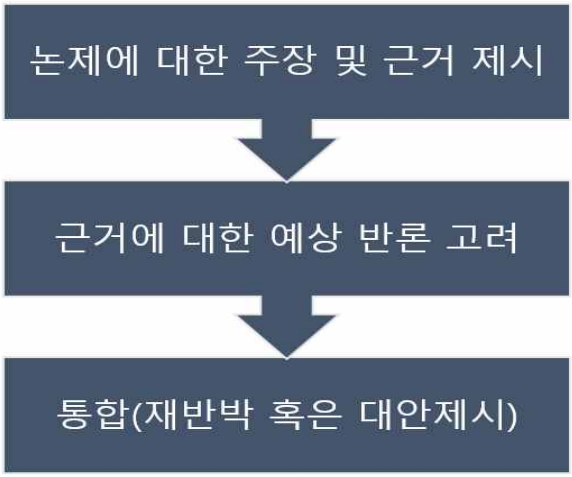
했던 관점을 접함으로써 사고를 확장하고, 기존 입장을 비판적으로 바라보는 시각을 갖게 된다. 이후 서로의 입장을 바꿔 다시 한번 논박하는 과정을 거침으로써 다른 입장을 심도 있게 이해하는 과정을 거친다.

관점 채택을 강조한 토론이 논술과 유기적으로 연계되기 위해서는 글쓰기 과정에서 논증과 반대 논증을 통합하는 과정을 거쳐야 한다(Nussbaum, 2008: 550). 논쟁 과정에서 주고받은 논박의 과정을 점검함으로써 논제에 대한 비판적 사고를 심화시키고, 해당 내용을 종합하여 최선의 결론을 내는 방안을 고민하는 교수학습 전략이 필요하다는 것이다. 구체적으로 논증적 글쓰기에서 통합을 이루는 방법에는 반박(refutation), 저울질(weighing), 종합(synthesize)이 있다. 반박은 제기된 반론의 허점을 지적하며 타당한 근거를 바탕으로 반론에 대응하는 것을 의미하며, 저울질은 대립되는 입장 중 한쪽의 근거의 타당성이 다른 쪽의 타당성보다 강하거나 해결책의 장점이 단점보다 더 크다고 주장하는 것을 의미한다. 마지막으로 종합은 대립하는 입장을 모두 고려해 중간 지점의 해결책을 제시하는 것을 의미한다(Nussbaum, Schraw, 2007: 60-61). 세 가지 전략은 통합을 위해 포괄적으로 사용되는 전략으로 이를 종합했을 때 통합은 타당한 근거를 들어 반론을 거부하거나 반론을 인정하고 이를 고려하여 새로운 대안을 제시하는 방식으로 이루어진다.

이러한 전략을 도덕과 논술에 적용한다면 토론의 내용을 통합하여 논술문을 작성할 수 있도록 논술문의 개요를 작성하는 과정을 계획할 수 있다. 개요 작성 시 학생들로 하여금 대립하는 입장 중 어느 하나의 입장만을 대변하는 것이 아니라 논증과 반대 논증의 과정을 반영할 수 있게 하는 것이다. 구체적으로 개요를 작성하는 과정에서 주장과 근거만을 고려하는 것이 아니라 제시한 근거에 제기될 수 있는 예상 반박을 고려하고, 해당 반박을 재반박하거나 반박의 내용을 인정하고 이에 대한 합리적 대안을 제시하는 과정을 거친다.

이처럼 '근거-예상 반론 고려-재반박 혹은 합리적 대안제시'의 사고 과정을 포함한 개요를 작성하게 할 경우, 논술 전 토론 활동과 논술문 작성의 과정이 유기적으로 연계될 수 있다. 학생들은 자연스럽게 논술 전 실시한 토론의 과정을 돌아보고 그 내용을 종합하여 논술문을 작성할 수 있기 때문이다. 또한, 통합을 반영한 논술문 개요 작성은 논제에 대한 이해를 심화시키고 논증 내용을 구체화하여 설득력 있는 논술문 작성

에 도움을 주는 것은 물론이고(Voss, 2001: 105), 학생들로 하여금 다양한 관점을 고려하고 이를 논리적으로 조직하게 하는 경험을 제공해 도덕적 사고력을 향상시키는데 기여할 것이다.



[그림 3-2] 건설적 논쟁을 활용한 논술에서
개요의 구조 예시

(2)성찰적 글쓰기를 통한 자기평가

앞서 살펴본 통합의 방법은 논술문 작성을 위한 단계로 글쓰기 방법에 초점을 두고 있다. 한편, 도덕과 논술은 단순히 논제에 대해 논리적으로 사고하고, 합리적으로 표현하는 것을 넘어 학생의 가치관, 인생관, 윤리관이 정당한지 점검하는 교육적 방안이기에 논리적 글쓰기를 위한 통합으로는 도덕과 논술의 목표를 온전히 달성할 수 없다(정창우 외, 2020: 453-456). 따라서 진정한 의미에서 통합을 이루기 위해 논제를 학생 삶의 맥락과 연결 짓는 교수학습 단계가 필요하다. 즉, 논술문 작성을 통해 숙고한 내용을 자기 삶에 적용하고 이를 통해 삶을 '성찰'하는 과정이 필요한 것이다.

성찰의 정의는 학자마다 다르지만 성찰 연구의 근간을 마련한 듀이(Dewey)는 성찰(reflection)을 "어떤 믿음이나 소위 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 가져올 결과에 비춰 적극적이고 지속적이며 세심하게 숙고하는 것"(Dewey, 1971, 정회욱 역, 2011: 9)이라 정의하여 사고나 지식에 대해 심층적으로 이해하는 측면을 강조하였다. 성찰의 행위적 측

면에 주목한 숀(Schön)은 성찰을 과거 행동을 객관화하고 비판 및 재구성을 통해 향후 행동에 적용하는 것이라 정의한다(Schön, 1983, 배을규 역, 2018: 50). 바우드(Boud)는 가공되지 않은 경험을 이해하기 위한 방법으로서 성찰을 제시하며 성찰을 위해 과거의 경험을 돌아보며 당시의 감정에 집중하고, 이를 새로운 정보와 연결하는 단계를 거쳐야 한다고 주장한다(Boud, 2001: 10). 즉, 성찰은 과거 경험에 적용된 사고, 감정, 행동을 이해하는 과정을 통해 미래의 행동에 영향을 미치는 활동으로, 이러한 성찰을 학습에 적용하면 "경험을 통해 획득한 내용을 깊이 이해하여 미래에 더 나은 선택이나 행동을 가능하게 하는 것"(Rogers, 2001: 41)이라 정의할 수 있다.

한편, 도덕과에서 성찰은 "개인 내면의 도덕적 경험을 밖으로 드러내어 대상화하여 조사하고, 현재의 도덕적 삶과의 관련성과 그 영향을 분석하며 도덕적 경험에 대해 숙고한 결과를 앞으로의 도덕적 삶에서 실천할 방안을 계획해보는"(김국현, 2012: 8) 활동으로 과거 자신이 행한 도덕적 행위와 그 영향을 돌아보고 미래에 도덕적 행위를 하기 위해 준비하는 과정이라 할 수 있다. 이러한 도덕적 성찰은 한 개인의 삶에서 발생한 도덕적 문제 상황을 숙고할 기회를 제공하여 자신의 행동의 옳고 그름을 돌아보게 하며(Brown, 2009: 37-38), 도덕적 상황에 드러난 개인의 가치관 및 사회 제도의 영향을 분석하게 한다. 또한, 성찰 과정에서 일어난 숙고 및 분석은 미래의 도덕적 상황에서 적절하게 대처하는 방안을 학습하게 하여 또 다른 도덕적 경험의 기반이 된다(박세원, 2004: 160).

도덕과 논술은 주제의 측면에서 가치를 다루기 때문에 삶의 맥락에서 현실의 문제를 녹여내는 것을 중시하며, 주어진 주제에 학생의 가치관을 포함하는 것을 바람직하게 여긴다(서은숙, 2007: 140; 이지명, 2007: 301). 이는 논술 수업 방안에 적용되어 도홍찬(2007)은 도덕과 논술의 목적을 삶의 성찰에 두었으며, 이영경(2007)은 도덕과 논술 교육을 논리적 글쓰기로만 제한하는 것을 경계하고 성찰과 실천을 위한 글쓰기로 규정하여 도덕과 논술에서 학생의 삶, 가치와 규범 등을 숙고해야 함을 강조했다. 즉, 도덕과 논술은 단순히 인지적 측면에서 타당한 근거를 들어 논리적으로 표현하는 것을 넘어 논제에 개입된 문제 상황에서 필자가 중시하는 가치가 무엇인지, 그 가치를 얼마나 이해하고 있는지, 어떻게 유지할 수

있는지 등을 묻는 과정이어야 한다는 것이다(김국현, 2009: 106).

이렇듯 도덕과 논술에서 학생에게 논제와 관련된 가치가 무엇인지 확인하고, 학생의 가치관을 성찰하는 경험을 제공하기 위해 적절한 교수-학습적 개입이 필요하다. 건설적 논쟁에서 마지막 절차로 논쟁 내용을 종합하는 내용을 강조하기는 하지만, 이를 삶과 연계시키는 구체적 성찰 방안을 직접적으로 제시하지는 않는다. 이에 도덕과 논술에서 성찰을 적용하는 방안을 모색하기 위해 애쉬와 클레이턴(Ash & Clayton, 2004)은 Articulated Learning(이하 AL)을 접목하고자 한다. 성찰을 교육적으로 활용하기 위한 다양한 시도가 있었으나, 쓰기를 매개로 한 논술에서 성찰을 촉진하기 위해서는 글쓰기를 통한 성찰 방안을 적용할 필요가 있다. 애쉬와 클레이턴은 학습을 극대화하고 반성하는 기술을 다듬기 위한 과정으로 글쓰기를 통한 구체적 성찰 방안을 제시하였으며, AL을 적용한 경험연구에서 AL이 학생들의 추론 능력, 비판적 사고 능력, 성찰 능력 등의 고차원적 사고 능력 및 학습에 대한 전반적인 질을 향상시켰음을 밝혔다(Ash 외, 2005: 54-55).

이들은 학생들의 성찰을 돕기 위해 학습 과정에서 학생들에게 학습 경험을 객관적으로 설명하고 분석하는 과정 및 이를 표현하는 과정이 제공되어야 한다고 주장한다. 특히, 학습 경험을 분석하기 위해 명료한 학습 과정이 필요하며, 아래와 같은 4가지 안내 질문을 통해 이를 구체화하고자 한다(Ash & Clayton, 2004: 142).

<표 3-2> 성찰을 돕는 4가지 안내 질문
(Ash&Clayton, 2004: 142 재구성)

성찰의 과정	관련 질문
1. 배운 내용 점검하기	• "내가 배운 것은 무엇인가?"
2. 배움의 과정 점검하기	• "구체적으로 어떤 과정을 거쳐 배웠는가?"
3. 배움이 '나'에게 갖는 의미 점검하기	• "이러한 배움이 중요한 이유는 무엇인가?"
4. 배운 내용을 삶에 적용하기	• "어떤 방식으로 이 배움을 활용할 것인가?" • "배운 것을 적용하여 나 자신, 배움의 질, 미래 경험의 질을 향상하기 위해 어떤 목표를 세워야 하는가?"

4가지 질문은 배운 것과 그 과정을 돌아보게 하고, 학습한 내용이 학생

의 삶에 어떤 의미를 지니는지, 이를 어떻게 미래의 삶에 적용할 것인지를 묻고 있다. 학생들은 이 질문들을 통해 학습을 통해 배운 내용과 배움의 과정을 점검하고, 해당 학습 경험이 왜 중요한지 고민하는 과정을 통해 학생들은 학습을 자신의 삶과 연계하는 시간을 가진다. 또한, 배움을 다음 학습 혹은 자신의 삶에 활용하는 구체적 방안을 모색하게 하여 학습을 지속시킬 수 있다.

이는 도덕과 논술에서 논술 활동이 끝난 후에 학생들에게 논술을 통해 논제 및 논술 형식 면에서 배운 것이 무엇인지 점검하고 이를 자신의 삶과 연계시킬 수 있도록 하는 성찰적 글쓰기 과제로 구현될 수 있다. 구체적으로 교사는 논술 활동 후 새롭게 알게 된 것이 무엇이며, 어떤 과정을 통해 그러한 배움에 도달했는지 확인하는 질문 혹은 체크리스트를 제공해 학생들의 성찰을 구체화할 수 있다. 이때, 건설적 논쟁을 활용한 논술에서 학생들은 단순히 도덕적 논제에 대해 이해하는 것을 넘어 내용 생성을 위한 논박의 과정에서 타인과 소통하며 얻은 깨달음도 있을 것이기에 논술의 내용 및 형식적 측면, 모두에서 학습한 것을 성찰할 수 있게 안내해야 한다.

또한, 이를 학생의 도덕적 삶 및 다음 학습에 연계하기 위해 무엇을 개선해야 하는지 질문하여 성찰 내용을 삶에서 실천할 방안을 모색하게 해야 한다. 단, AL의 질문을 그대로 활용하기보다 논제에 맞게 질문을 변형하여 제시할 필요가 있다. 예를 들어, 논제가 ‘도덕적으로 사는 것은 손해인가?’와 같이 개인적 경험을 풀어낼 수 있는 것이라면 개인적 측면에서 관련된 도덕적 경험을 풀어내고 추후 도덕적 행동을 위해 필요한 것을 성찰하게 안내한다. 논제가 ‘원자력 발전소를 폐기해야 하는가?’와 같이 사회 문제와 관련된 거시적 문제로 학생들이 개인적 경험을 적용하기 어려워한다면, 우리 사회를 돌아보고 도덕적 사회를 위해 필요한 것이 무엇인지 성찰하는 경험을 제공할 수 있다.

3. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 평가 개선 방안

기존 도덕과 논술의 연구 동향을 분석하면서 도덕과 논술 평가와 관련해 다음과 같은 한계를 확인한 바 있다. 우선, 평가에 대한 언급이 없거나 학습결과물인 최종 논술문에 대한 평가만 이루어졌다. 또한, 평가를 언급한 논문에서는 채점기준표를 활용해 학생들의 논술문을 평가하고자 했으나, 도덕과 논술의 채점기준표의 형태 및 개발 방식에 대한 언급이 없으며, 평가 요소의 선정 기준이 무엇인지, 평가 요소와 평가 기준의 서술이 연결될 수 있는지에 대해 명쾌한 답을 내려주지 못했다. 이러한 평가 아래에서는 학생들이 도덕과에서 논술을 활용하는 본 목적을 달성했는지 확인할 수 없다.

이러한 한계를 극복하기 위해서는 도덕과 논술 목표 달성을 돕는 새로운 평가관 및 평가방법을 모색해야 한다. 건설적 논쟁은 이러한 도덕과 논술 평가의 개선 방안에 있어 유의미한 방향성을 제시한다. 본 장에서는 건설적 논쟁을 활용해 도덕과 논술 평가 개선 방향을 잡고 여러 교육학적 이론을 바탕으로 도덕과 논술 평가를 개선하는 방안을 모색하고자 한다.

1) 대안적 평가의 모색

논쟁이 어떤 분위기에서 이루어지는가는 논쟁의 결과에 지대한 영향을 준다. 건설적 논쟁에서 효과적인 논쟁을 위해 논쟁자들 사이의 협력적 분위기를 조성하는 것을 강조한 것은 이 때문이다. 협력적 분위기에서 논쟁자들은 다른 의견을 가진 이들이 자신을 비난하기보다 이해하고자 함을 인식하고 더욱 자유롭게 발언할 수 있다. 또한, 이러한 믿음은 논쟁자로 하여금 다른 의견에 대한 개방적인 태도를 유지하게 하고, 더욱 다양한 관점을 접하게 해 종국에는 의사결정의 질을 향상시키는 결과를 낳는다.

이는 수업과 평가에서도 마찬가지이다. 평가는 수업 환경의 일부로 교사가 어떤 평가를 활용하느냐가 학생의 학습 태도 및 학업 성취도에 영향을 주고, 교수학습 분위를 좌우한다(McLachlan, 2006: 716). 일례로 전통적으로 활용되어오던 평가 방식은 학생들의 성취에 등급을 매기고 이를 바탕으로 학생들을 줄 세워 학생들 간의 경쟁을 유발하고 학습에 성

공한 학생과 그렇지 않은 학생을 나눴다. 이러한 방식을 활용한 이유는 잘하는 학생을 선발하기 위한 목적도 있지만, 성적에 대한 압박이 높은 학업 성취를 위한 동력이 된다고 생각했기 때문이다(Stiggins, 2005: 324-325). 물론 누군가는 경쟁에서 이기기 위해 노력하고 그 대가로 좋은 성적이라는 보상을 받고 더 열심히 노력하게 되었다. 그러나 경쟁에서 이기는 사람이 있다면 지는 사람이 있기 마련이다. 낮은 성적을 받은 학생들은 전통적 평가관에서 기대한 바와 달리 더 높은 성적을 받기 위해 노력하기보다 자신의 능력에 회의감을 가지고 학습을 포기하게 된다(Stiggins, 2002: 758-759; McMillan, 2015: 43). 학습 목표를 달성했는지 확인하는데 활용되는 평가 방식이 오히려 학생들의 학습 목표 달성을 방해하는 것이다.

반면, 줄 세우기식 평가를 통해 학생들 간의 경쟁을 유발하기보다 교사와 학생이 평가에 대해 자유롭게 소통하고, 학생들이 평가를 긍정적으로 인식하면 학습 동기가 증가하고 연쇄적으로 학업 성취가 향상되었다(Brookhart, 1997: 178). 즉, 평가 방식은 학습에 큰 영향을 주며, 학습 목표를 달성하기 위해서는 평가에 있어 경쟁적 분위기를 조성하기보다 평가에 대한 긍정적 인식을 형성하는 것이 중요하다는 것이다. 이는 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 평가에서도 동일하게 적용된다. 도덕과 논술은 도덕적 가치가 대립하는 문제 상황에서 도덕적 관점에서 사고하는 방법을 익히고, 다양한 관점을 고려해 대립의 상황을 조정하고, 자신의 가치관을 성찰하기 위한 학습 도구이다. 그리고 해당 목표를 달성하기 위해서는 건설적 논쟁에서 협력적 맥락을 강조한 바와 같이 평가 또한 학습 분위기를 해치지 않는 방향으로 진행되어야 한다.

그러나 기존 도덕과 논술 평가에 대한 연구에서는 최종 논술문, 즉 학습 결과에 대한 평가를 선호했다. 이러한 평가는 학습에 대한 총합적인 평가로 매우 효율적으로 이루어질 수 있다는 장점이 있으나 학생들로 하여금 최종 점수에만 집중하게 하는 결과를 초래하고, 학생들 간의 불필요한 경쟁을 초래한다는 부작용을 초래한다. 이러한 도덕과 논술 평가의 한계를 개선하기 위해서는 건설적 논쟁을 활용한 수업에서 일관되게 협력적 맥락을 유지한 바와 같이 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 수업에서도 협력적 맥락이 유지될 수 있도록 평가 또한 경쟁을 지양하고 학습을 촉진하는 방향으로 이루어져야 할 것이다. 이에 본 연구에서는

‘학습을 위한 평가(assessment for learning)’와 ‘학습 과정으로서의 평가(assessment as Learning)’를 대안적 평가로 제안하고자 한다.

‘학습을 위한 평가’는 교사가 수업 과정에서 지속적으로 피드백을 제공하여 학생들의 학습을 돕는 평가를 의미하며, 이 평가를 통해 학생들은 현재 상태에서 개선해야 할 점을 확인하고 후속 활동에 이를 적용할 수 있다. ‘학습 과정으로서의 평가’는 본질적으로 학습 과정에 학습을 참여시키는 것을 목적으로 학생 스스로 평가 기준을 이해하고 스스로 학습에 대해 성찰할 기회를 제공하는 것을 중시한다. 두 평가는 모두 학습과 평가 과정에 학생이 능동적으로 참여하고 학생에게 성장의 기회를 제공함으로써 학습 동기를 향상시킨다는 공통점이 있다. 다음은 세 가지 평가를 정리한 표이다(McMillan, 2015: 43).

〈표 3-3〉 학습과 평가의 관계(McMillan, 2015, 손원숙 외 역, 2015: 43)

학습결과에 대한 평가 Assessment of Learning	학습을 위한 평가 Assessment for Learning	학습 과정으로서 평가 Assessment as Learning
-총합 -학습결과를 보증하는 것 -수업 종료 시점에 실시:산발적 -흔히 규준참조적 기준을 사용함: 학생들을 서열화 -학습했던 내용에 기반한 질문 -일반적 -학부모에게 성적표를 제공하기 위함 -학생 동기를 감소시킴 -매우 효율적이지만, 깊지 않은(피상적) 평가 -신뢰도에 초점 -지연된 피드백 -요약적 판단	-형성 -후속적인 학습에 대한 필요를 기술하는 것 -수업 과정에서 실시: 지속적 -교사들에게 수업을 교정할 수 있도록 함 -교정적인 수업을 제안함 -구체적 -학생에게 피드백을 제공하기 위함 -학생 동기를 향상시킴 -깊이 있는(심층) 평가 -타당도에 초점 -즉시적 피드백 -진단적	-평가의 본질은 학습과정에 학생을 참여시키는 것 -학습에 대한 자기점검 능력을 향상시키는 것 -수업의 각 단원(단위) 동안 실시 -학습평가 기준에 대한 학생의 이해를 강조함 -학생이 교정적인 수업을 선택함 -구체적 -학생의 자기점검능력을 향상시키기 위함 -학생 동기를 향상시킴 -평가는 학생들을 가르침 -타당도에 초점 -즉시적 피드백

		-진단적

정리하자면, ‘학습결과에 대한 평가(Assessment of learning)’에서 학습과 평가가 명확하게 구분되는 것이라면, ‘학습을 위한 평가(Assessment for learning)’와 ‘학습 과정으로서 평가(Assessment as learning)’는 학습과 평가를 긴밀하게 연계시킨다. 결과적 평가는 수업을 마친 후 성취도를 중심으로 평가하여 학습결과를 추후 학습으로 다시 연결시키지 못하지만, 나머지 두 평가는 학습 과정에서 평가를 매개로 교사와 학생이 적극적으로 소통하여 궁극적으로 학생의 학습과 성장에 긍정적 영향을 준다는 것이다(강대일, 정창규, 2018: 55-56).

대안적 평가를 공교육에 도입하기 위한 고민은 우리 교육계에서 꾸준히 지속되어 왔으며, 15 개정 교육과정에서는 ‘과정중심평가’라는 이름으로 구체화 되었다. 과정중심평가는 학습의 결과를 중심으로 학생들을 서열화시켰던 선발적 평가의 패러다임에서 벗어나 수업의 과정으로 평가를 활용하여 학생들의 성장을 촉진한다. 또한, 학습 과정에서 학습에 도움을 주기 위해 학습과 연계한 피드백을 강조한다(유영식, 2019: 20-26). 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 평가를 실행하기 위해서는 평가를 이유로 경쟁적 맥락을 조성하기보다 평가를 학습과 연계하여 도덕과에서 논술을 활용하는 목적을 달성할 수 있도록 학습을 돕는 그리고 학습으로서의 평가가 진행되어야 할 것이다.

2) 분석적 채점기준표 도입

존슨은 교육적 영역에서 건설적 논쟁을 활용할 때 교사가 활동 이전에 평가 기준을 명확히 제시해야 하며, 평가 기준에 따라 평가가 이루어져야 함을 주장한다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 208-210). 이는 교육현장에서 ‘채점기준표’로 구현될 수 있다. 채점기준표란 “학생들이 과제 수행을 통해 보여주기를 기대하는 평가기준에 대해 수행의 질을 수준(예: 상/중/하)에 따라 구체적인 언어로 기술한 것”(김선 외, 2018: 91)을 의미한다. 현장에서 채점기준표를 활용하면 학생들에게 과제를 통해 달성해야 할 바를 명확히 제시하여 학습을 촉진할 수 있으며(McMillan, 2015: 43-44), 교사로 하여금 학생들이 지속적으로 어려워하는 부분을 명시해 교사의 교수학습 전략을 개선할 수 있다(최경애, 2022: 46-47) 채점

기준표는 활용 목적에 따라 총체적 채점기준표와 분석적 채점기준표로 나눌 수 있다. 본 항에서는 도덕과 논술 목표 달성을 위해 분석적 채점기준표의 도입이 필요함을 주장하고, 분석적 채점기준표의 개발 방법을 살펴보고자 한다.

(1) 분석적 채점기준표의 의미 및 필요성

채점기준표를 사용 목적에 따라 분류하자면 총체적 채점기준표와 분석적 채점기준표로 나눌 수 있다. 총체적 기준표는 "학생들의 수행을 총체적으로 평가하여 단일의 점수나 등급을 부여하는 방법"(김선 외, 2018: 106)으로 사용 목적을 학습결과에 대해 점수나 등급을 부여하는 측정에 둔다. 반면, 분석적 채점기준표는 "수행평가 과제 수행을 통해 알아보고자 하는 평가 기준을 분리해서 판단하는 방법"(김선 외, 2018: 107)으로 '교수학습을 개선하는 것'에 그 목적을 둔다. 목적의 차이는 채점기준표의 형태 차이로 이어진다. '자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.'라는 교육 목표를 달성하기 위해 채점기준표를 만든다고 가정해보자. 총체적 채점기준표와 분석적 채점기준표는 다음과 같은 형태적 차이를 보인다.

<표 3-4> 총체적 채점기준표 예시: 자전적 글쓰기(김선 외, 2018: 108)

내용	구분
수행평가 과제 제시 지시문의 사항을 모두 지켜서 글을 썼으며, 내용이 우수함	매우 잘함
수행평가 과제 제시 지시문의 사항을 대부분 지켜서 글을 썼으나, 일부 빠진 부분이 있으며, 전체적인 전개는 매끄럽지만 구체적인 진술이 부족한 부분이 있음	잘함
전반적으로 수행평가 과제 제시 지시문의 사항을 지키지 못하고, 내용 구성이나 전개가 엉성하여 글을 읽고 이해하는 데 어려움이 있음.	향상 필요

<표 3-5> 분석적 채점기준표 예시: 자전적 글쓰기
(김선 외, 2018: 110 재구성)

	매우 잘함	잘함	향상 필요
내용	-주제에 맞게 각 장	-각 장의 내용을 구	-각 장의 내용을 구

구성	을 구성하였다. -글 제목과 각 장의 제목 내용이 글의 내용을 대표하도록 잘 표현하였다.	성하였으나 일부만 주제에 맞게 구성하였다. -글 제목 또는 각 장의 제목 일부만 글의 내용을 대표하도록 썼다.	성하였으나, 그 내용이 주제에 맞지 않는다. -글 제목, 각 장의 제목이 글의 내용을 대표하지 못한다.
자료 활용의 적절성	각 장의 내용을 잘 이해할 수 있도록 사진, 편지, 물건 등의 자료를 적절히 활용한다.	사진이나 편지, 물건 등의 자료를 활용하였으나, 글의 내용과 직접적인 관련성이 낮거나 순서 없이 나열되었다.	사진이나 편지, 물건 등의 자료가 최소한만 활용되거나 글의 이해에 도움이 되지 않는다.
용법	-자전적 글쓰기 형식에 맞게 쓰며, 맞춤법에 오류가 없다. -문장의 호응 및 문단 나누기가 적절하다.	-자서전의 형식에 약간의 오류가 있다. 맞춤법에 약간의 오류가 있다. -문장의 호응 및 문단 나누기 일부가 적절하지 않다.	-자서전의 형식에 맞지 않는다. -맞춤법에 오류가 있어 글을 읽는데 어려움이 있다. -문장의 호응이 맞지 않고, 문단 나누기가 적절하지 않다.

두 채점기준표 모두에 학습 목표가 드러나 있으며, 과제 수행 시 지켜야 할 사항을 표현하고 있으나 학습 효과에 있어 차이를 보인다. 총체적 채점기준표를 활용하면, 하나의 기준으로 빠르게 평가할 수 있다. 그러나 학생들의 학습에 도움이 되는 채점기준표는 명백히 후자이다. 학생들에게 총체적 채점기준표를 제시했을 때, 어떤 점을 잘해서 혹은 개선해야 해서 해당 등급을 받았는지 구체적으로 파악하기 어렵기 때문이다. 이와 달리 분석적 채점기준표는 학생들에게 구체적인 피드백을 제시한다. 학생들로 하여금 다음 단계로 나아가기 위해 무엇을 해야 하는지 명확한 비계를 제공하는 것이다. 구체적으로 두 채점기준표를 비교하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

<표 3-6> 총체적 채점기준표와 분석적 채점기준표 비교
(김선 외, 2018: 113)

<table>
<tr><th>구분</th><th>총체적 채점기준표</th><th>분석적 채점기준표</th></tr>
<tr><td>특징</td><td>수행평가 과제 결과물을 평가하는 기준이 하나이며, 등급이나 점수별로 전체적으로 진술되어 있음.
<table><tr><th>등급</th><th>내용</th></tr><tr><td>상</td><td></td></tr><tr><td>중</td><td></td></tr><tr><td>하</td><td></td></tr></table></td><td>수행평가 과제 결과물을 평가하는 기준이 여러 개이며, 각 기준별로 등급의 수나 점수 구분점의 수가 여러 개 있어서 평가기준별 등급이나 점수 구분점 별로 기대 수행 수준이 기술되어 있음.
<table><tr><th>등급</th><th>기준1</th><th>기준2</th><th>기준3</th></tr><tr><td>상</td><td>O</td><td></td><td>O</td></tr><tr><td>중</td><td></td><td>O</td><td></td></tr><tr><td>하</td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td>강점</td><td>-단순한 수행평가 과제를 평가하려고 할 때 효과적임
-과제 수행의 구체적인 질을 평가하기보다는 점수를 산출하는 것이 더 중요한 경우에 적합함
-전반적인 상태나 성취도에 대해 분석적 채점기준표보다 빠르게 평가할 수 있음</td><td>-교사가 수업 계획을 세울 때, 학생들의 상태에 대한 진단적 정보를 줄 수 있음
-학생들에게 수행기준에 대한 정보를 구체적으로 알려줄 수 있음
-학생이나 학부모에게 구체적이면서 즉각적인 피드백을 줄 수 있음
-보다 복잡한 단계를 거치는 수행평가 과제에 대해서 무엇을 어떻게 해야 할지 명료하게 알 수 있음
-과제의 진행 과정과 결과에 대해 모두 활용 가능함</td></tr>
<tr><td>한계</td><td>-형성적 피드백 제공에 제한이 있음
-학생은 어떤 부분을 보충해야 자신이 수행한 과제의 질을 향상시킬 수 있는지 정보를 얻기 어려움</td><td>-채점하는 데 시간이 오래 걸림
-개발에 시간과 노력이 많이 필요함</td></tr>
</table>

각 채점기준표는 나름의 장단점을 가지고 있기에 특정 채점기준표가 더

훌륭하다고 이야기하는 것은 바람직하지 않다. 그보다는 평가의 목적에 맞게, 상황에 맞게 적절한 채점기준표를 채택하는 것이 필요하다. 그렇다면 도덕과 논술 목표를 달성하기 위한 채점기준표의 형태가 무엇인지에 대해 고민해야 한다. 도덕과에서 논술은 논제에 대해 논리적으로 사고하고 표현하는 법을 배우는 방안일 뿐만 아니라 논제와 관련된 학생의 가치관을 성찰하는 교육적 방안이었다(정창우, 2020: 453-456). 이 때문에 도덕과 논술에서는 논술문을 완성하는 것을 목적으로 삼는 것이 아니라 학생들이 논술 학습 과정에서 함양할 수 있는 도덕적 사고력, 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 역량의 함양에 더욱 집중해야 한다. 이를 위해서는 논술문을 작성하는 과정에서 학습을 위한 평가, 학습과정으로서의 평가가 이루어져야 하며, 학생에게 등급을 제공하는 총체적 채점기준표가 아닌 논술의 과정에서 학생들이 달성한 바와 개선해야 할 점에 대한 정보를 제공하는 분석적 채점기준표를 활용해야 한다. 따라서 도덕과 논술에서 학생들이 경험하고 달성하기 바라는 바를 어떻게 분석적 채점기준표로 구현할 수 있을지에 대한 고민이 필요하며, 이어서 해당 방안을 논하고자 한다.

(2) 분석적 채점기준표의 개발 방법

채점기준표의 개발 방법을 제시하기 위해 다양한 연구들이 진행되었다. 아터와 맥티게(Arter & McTighe, 2001: 34-30)는 교수자 중심의 루브릭 개발법을 제시하며 다음과 같은 단계로 루브릭을 제작할 것을 제안한다. 우선 기존에 학생들의 결과물을 수집하여 이를 몇 개의 수준으로 분류하고 수행에 필요한 주된 평가 차원을 선정한다. 이후 각 평가 차원에서 요구하는 학생들의 수행 내용을 정의하고, 이를 몇 개의 수준으로 나누어 채점기준표를 제작한다. 채점기준표를 제작한 후에는 이를 활용하여 결과물을 평가하고, 그 결과를 분석하여 루브릭을 수정한다. 스탠리(Stanley, 2021: 106-107)는 학생 참여적 루브릭 제작 방식을 제시하였는데, 구체적으로 학생들에게 잘된 결과물과 그렇지 않은 결과물을 제시하고 잘된 결과물이 되기 위해 무엇이 필요한지 선정하게 한다. 이후 학생들에게 수준별 수행 정도를 서술하게 한 뒤 루브릭을 제작하게 하고, 동료 및 교사와의 검토를 통해 이를 수정하도록 한다.

한편, 우리 교육현장에서는 아터와 맥티게(Arter & Mctighe, 2001)가 제

시한 바와 같이 채점기준표를 제작하기 전에 학생들의 학습결과물을 수집하거나 스탠리(Stanley, 2021)이 제시한 바와 같이 학생들을 채점기준표 전 과정에 참여시키는 것이 현실적으로 불가능하다. 대부분 학교에서 평가계획 제작이 학기 초에 마감되며, 한 번 제작한 채점기준표를 제작하는 것을 수정하는 것이 어렵기 때문이다. 이에 김선과 연구진들(2018)은 채점기준표 개발 단계에 대한 국내외 연구진들의 논의를 종합해 우리 교육에 적합한 채점기준표 개발 단계를 제시하였다. 각 단계는 다음의 표와 같다.

<표 3-7> 분석적 채점기준표 개발 단계 (김선 외, 2018: 134)

단계	제작 내용
1단계	학습 주제를 유목화하여 평가 기준 결정하기
2단계	평가기준에 따라 수행 수준의 수(등급 또는 점수 구분점의 수) 결정하기
3단계	평가기준별로 등급이나 점수 구분점에 대해 구체적으로 기대 수행 수준을 기술하고 배점 부여
4단계	위 단계에 따라 개발한 채점기준표를 동료 교사 및 학생들과 공유하고, 논의하여 수정
5단계	실제 적용하면서, 지속적으로 수정・보완

1단계에서는 학습 과제를 분석하여 과제를 통해 학습 목표를 달성하기 위해 수행해야 할 요소를 유목화하여 평가 기준을 마련해야 한다. 2단계에서는 평가 기준에 따라 수행 수준의 수를 결정하고, 3단계에서는 평가 기준별로 각 수준에 대해 기대되는 구체적인 수행 정도를 기술한다. 수행 수준을 설정한 후에는 채점기준표를 동료 교사 및 학생들과 공유하고 수정하는 작업을 거친다. 마지막으로 채점기준표를 적용하며 수정해야 할 점을 찾고 보완하는 작업을 거친다. 물론 해당 모형을 따를 때 학생들의 피드백을 받거나 채점기준표를 즉각적으로 수정하는 것이 학교별 상황에 따라 어려울 수 있다. 이에 교사는 개발 단계의 큰 흐름을 해치지 않는 선에서 적절히 변형하여 채점기준표를 제작해야 할 것이다.

3) 조언적 피드백의 활성화

존슨은 수업에서 건설적 논쟁을 구현하기 위해서는 모니터링과 적절한 개입이 필요함을 강조했다. 수업 중 교사가 보이는 모니터링과 적절한 개입은 학생들이 수업 중에 보이는 모습을 관찰하고 이에 대한 교사의 반응을 보이는 '피드백'과 연결된다(McMillan, 2015: 152). 피드백은 그 유형에 따라 교육적 효과가 달라지는데(Bing-You 외, 1997: 41-43; Winestone 외, 2016: 1248), 학습에 도움이 되는 피드백의 형태를 찾고, 이를 도덕과 논술에 적용하기 위한 방안을 탐색하고자 한다.

(1) 학습을 돕는 조언적 피드백

피드백은 기준에 따라 여러 유형으로 나뉘지만, 피드백의 기능에 따라 평가적 피드백(evaluative feedback)과 조언적 피드백(descriptive feedback)으로 분류된다. 평가적 피드백은 학생이 학습 과정에서 수행한 결과물에 대해 판단하는 것으로 개인의 능력 차이를 변별하기 위해 활용된다. 특정 학생의 결과물에 대해서 등급을 제시하거나 '잘했다.', '부족하다.'라고 표현하는 것이 그 예시이다. 이와 달리 조언적 피드백은 학생의 수행에 대한 정보를 제공하는 것으로 학생들의 지식·기술·역량을 성장시키는 것을 목적으로 한다. 이 때문에 조언적 피드백은 학생이 현재 상태에서 성취한 바와 개선을 위해 해야 할 것을 명확히 제시하는 형태로 표현된다(김선, 반재천, 2020: 57-58).

<표 3-8> 기능에 따른 피드백 유형별 특징
(김선, 반재천, 2020: 23, 58 표 재구성)

	평가적 피드백	조언적 피드백
목적	순위 결정, 기대치 조정, 의사결정에 필요한 정보 제공: 다른 사람이나 기준을 대상으로 비교하는 것임.	지식 향상, 기술 발전, 역량 개선 :학습 및 성장하거나 변화할 수 있도록 돕기 위함.
방법	1. 평가적 칭찬 -보상하기(스티커 주기, 미소 짓기) -잘했다고 인정하기 2. 평가적 비판 -벌주기(쉬는 시간 안 주기, 청소시키기)	1. 조언적 칭찬 -성취한 것을 명확히 말해주거나 기술하기 -성취를 확장하여 구성해 나가도록 하기 2. 조언적 비판 -개선해야 할 것을 명확히 기

	-잘못했다고 생각하도록 표현하기	술하기 -개선 방법을 구성해 나가도록 하기
표현 예시	-이번 시험에 통과했어. -1등급이야. -기대를 충족시켰어.	-…하면 어떨까? -…부분을 …하게 바꾸면 좋을 것 같아.

조언적 피드백은 평가적 피드백에 비해 학습에 효과적이다. 구체적으로 조언적 피드백은 학생들로 하여금 남들보다 잘하고자 하는 수행 목표가 아닌 과제를 이해하고 부족한 점을 개선하여 과제 목표를 달성하고자 하는 숙달 목표를 지향하게 돕는다. 단순히 학습 결과물에 대한 등급을 받을 때 학생들은 다음 단계로 나아가는 방법을 알지 못하고 다른 학생과 자신을 비교하거나 무력감에 빠질 수 있다. 반면, 조언적 피드백을 받을 때는 성장을 위한 정보를 제공받기 때문에 타인과 자신을 비교하기보다 학습 과정 및 자기 발전에 더욱 집중하게 된다(김선, 반재천, 2020: 76-78). 또한, 조언적 피드백은 피드백의 주체를 교사로 제한하지 않고 학생으로 범위를 넓힌다. 학생 스스로 배움의 과정을 성찰하게 하는 과정 또한 피드백으로 간주하는 것이다. 이처럼 성찰을 포함하는 조언적 피드백은 학습 효과를 증대시킴과 동시에 학생의 자기조절능력을 향상시키는 결과를 가져온다(Rodgers, 2006: 214-215).

루이즈-프리모와 브룩하트(Ruiz-Primo & Brookhart, 2017: 50-70)은 조언적 피드백을 아래의 표와 같이 네 수준을 나누어 설명한다. 여기서 교사의 코멘트는 글 혹은 구두로 피드백을 제공하는 것이며, 교수적 이행(instructional moves)은 시범이나 실연과 같이 교사가 학생의 학습 활동을 개선하기 위해 활용하는 교수적 활동의 의미한다. 1수준의 조언적 피드백은 학생의 수업 활동에서 관찰되는 향상된 점, 성취 기준에 도달한 점을 언급하는 데에 초점을 둔다. 교수적 이행에 있어서는 교사 주체적으로 학생의 이해를 돕기 위해 교실 환경에 변화를 주거나 과업을 다시 설명한다. 2수준에서는 학습 목표와 현재 상태의 차이 및 학습 목표에 도달하기 위해 무엇이 필요한지 제시한다. 교수적 이행에 있어서는 과제 해결법을 보여주거나 설명과 함께 답을 제공하는데 1수준과 마찬가지로 이 과정에 학생들이 참여하지는 않는다.

3수준은 2수준과 유사하게 이전 단계에서 다음 단계로 나아가기 위한

방안을 제시하는 피드백이지만 피드백하는 대상이 교사로 한정되지 않는다는 점에서 차이가 있다. 즉, 3수준에서 학생은 수동적으로 피드백을 받는 대상이 아니라 학습의 주체로서 학습 개선에 참여하게 된다. 구체적으로 교사는 학생에게 적절한 발문을 하거나 학생과 대화를 하며 학습의 도움을 줄 수 있다. 마지막 4수준은 3수준보다 더 학생 참여의 비중을 키운다. 예를 들어 학습 활동 초반부터 학생 스스로 성공 기준을 개발하여 적용하게 하거나, 성공 기준을 교사와 함께 마련하는 것이다.

<표 3-9> 조언적 피드백의 수준에 따른 특징
(Ruiz-Primo&Brookhart, 2017, 김선, 반재천, 2020: 72 재인용 및 편집)

구분	조언적 피드백의 수준			
동기 주의 자기조절	숙달 목표를 지향함. 학습 과정에 주의를 기울임. 학생의 자기조절능력을 지원함.			
교사의 코멘트	1수준	2수준	3수준	4수준
	학습과 전략에 초점			
	학생의 향상된 점, 성취한 것, 충족한 기준에 초점을 둠.	학습 목표와 현재 상태의 차이(오류, 불일치)를 기술함. 학습 목표를 성취하기 위해 학생의 수행 중 개선해야 할 측면이 어떤 것인지에 대해 초점이 있으며, 기대하는 것이 무엇인지 구체적으로 포함함.	나아가는 방법, 개선 혹은 더 높은 수준에 도달하는 방법, 이전과 현재 수준을 비교하는 방법에 초점을 둠. D2와의 차이는 학생의 부족한 점을 강조하기보다는 학생이 좀 더 나아가기 위한 학습을 강조하는 언어를 사용한다는 점에 있음.	성공 기준에 대한 공동 평가 및 공동 구성에 초점을 둠. (예: 학생들의 오류 방지 전략 개발을 돕기) 학생들 스스로 성공 기준을 개발하는 데 적용할 수 있는 기준들을 공유함.
학생참여	참여 안함	참여 안함	공동 참여	공동 참여
교사의 교수적 이행 (실연, 시범)	교실에 단순히 물리적 변화를 주기(예: 학생 재배치 하기) 학생들에게 설명하지 않고 토론 주제를 일시적으로 전	학생과의 대화나 학생의 참여 없이 어떻게 문제/과제를 푸는지 보여주기 설명과 함께 정답을 제공하	학생과 대화 및 질문을 하면서 문제/과제를 해결하는 것을 보여주기 문제/과제의 풀이에 사용한 전략을 강화하	당면한 과제를 넘어 더 큰 아이디어나 문제 유형을 해결하기 위한 전략을 학생과 공동으로 구성하기

	환하거나 과업에 대해 다시 명확히 말하기	기	도록 도움을 주기	
형성적 사용	형성적 사용을 촉진하는 피드백			
	피드백을 활용해 개선할 기회가 주어짐.			

이러한 조언적 피드백을 교육현장에서 활용하기 위해 우선 교사는 피드백을 내용을 고려해야 한다. 조언적 피드백의 목표가 학생의 현재 상태와 학습 목표 간의 간극을 줄이기 위해 정보를 제공하는 것이므로 학습 목표가 무엇인지 살펴보고, 학생이 학습 목표를 위해 무엇을 수행했는지, 다음 단계로 나아가기 위해 무엇을 해야 하는지 살펴보는 작업이 필요하다(Hattie & Timperley, 2007: 86). 그러나 아무리 좋은 피드백이라도 학생이 사용하지 않는다면 의미가 없다. 이 때문에 학생들이 활용할 수 있는 방식으로 피드백을 전달하는 것이 필요하다. 이에 도덕과 논술에서 조언적 피드백을 효과적으로 제공하기 위해 어떤 전략을 활용해야 하는지 교사 및 학생 주체의 피드백 측면에서 살펴보고자 한다.

(2) 도덕과 논술에서 활용 가능한 교사 주체의 피드백 방안

우선 논술의 특성상 교사 수준의 피드백 방안으로 시연을 일부 활용하는 것은 가능하겠지만 시연을 주된 피드백으로 활용하는 것은 적절치 않다. 논술에서 시연은 교사가 바라는 문장이나 내용을 그대로 제시하는 형태가 될 우려가 있기 때문이다. 이 때문에 논술 수업에서의 피드백은 글과 구두로 주어지는 것이 현실적이며 바람직하다.

구체적으로 도덕과 논술에서 사용할 수 있는 글 피드백은 분석적 채점기준표의 활용과 교사가 논술문에 글로 피드백을 작성하는 방식이 있다. 분석적 채점기준표는 과제라는 현재 학생이 어떤 수준에 있으며, 목표를 달성하기 위해 어떤 점을 개선해야 하는지를 명확히 제시하기 때문에 분석적 채점기준표를 제시하는 것 자체가 피드백으로 작용할 수 있다(김선 외, 2018: 113). 즉, 채점기준표 상에서 학생들이 도달한 바를 표시하면, 학생들이 해당 내용을 파악하고 다음 단계로 나아가기 위한 방안을 스스로 모색할 수 있다는 것이다. 다음으로 학생들이 작성한 논술문에 개별

적인 글 피드백을 남기는 방안이 있다. 이는 논술문을 작성하는 과정 및 최종 논술문 모두에 활용할 수 있는 방법으로 문장, 문단, 글 수준에서 학생이 성취한 바와 개선을 위해 필요한 정보를 남길 수 있다.

다음은 도덕과 논술에서 활용 가능한 구두 피드백 방안이다. 구두로 진행되는 피드백은 수업 중 즉각적으로 이루어지거나 수업 중 구두 피드백 시간을 계획하여 진행할 수 있다. 수업 중 즉각적으로 제공되는 피드백은 학습을 돕기 위한 가장 적절한 순간에 제시될 수 있다는 점에서 큰 장점을 지닌다(김선, 반재천, 2020: 97). 그러나 논술문에 대한 피드백과 같이 고차원적 능력을 요구하는 피드백의 경우 즉각적으로 피드백을 제공하기보다 시간을 두고 피드백의 내용을 고민하는 것이 적합할 수 있다. 따라서 수업 활동 중에 자유롭게 구두 피드백을 제시함과 동시에 1차로 완성된 논술문에 대한 구두 피드백 시간을 따로 계획하여 1:1 구두 피드백 혹은 모둠별 구두 피드백을 제공하는 것이 필요하다.

수업 시간 중 계획된 구두 피드백은 글 피드백과 연계해서 진행할 수 있다. 구두 피드백을 진행하기 전 학생들의 논술문을 살펴보고 필요한 구두 피드백을 남기고, 수업 시간에 1:1 혹은 모둠별로 피드백에 대화하는 시간을 갖는 것이다. 구두 피드백 과정에서 교사는 학생들이 피드백을 이해했는지를 확인하며 제대로 전달되지 않은 피드백에 대해 첨언할 수 있다는 장점이 있다. 또한, 학생 입장에서도 글로만 피드백이 제시되었을 때와 비교했을 때 피드백 의도를 명확히 파악하고, 개선할 수 있다는 점에서 과제물을 개선하는 데에 도움을 받을 수 있다.

한편, 피드백의 내용만큼 피드백을 전달하는 방식도 중요하다. 교사가 아무리 피드백을 정성스럽게 제공해도 학생들이 피드백을 이해할 수 없거나 열린 태도로 피드백을 수용하지 않으면 의미가 없기 때문이다(MacDonald, 1991; Bing-You 외, 1997; Josson, 2013). 따라서 학생이 피드백을 수용하고 이를 학습에 적용하는 것을 돕기 위해 교사는 다음을 유념하여 피드백을 제시해야 한다(한국과학창의재단, 2021: 5-7).

첫째, 피드백은 학생의 학습을 돕는 것이므로 학생이 이해할 수 있게 구체적이고 명확하게 제공되어야 한다(Frey, Fisher, 2011, 강정임 역, 2021: 130-133). 피드백 시 피상적인 언어를 사용하거나 전문 용어를 사용할 경우 학생들이 피드백을 이해할 수 없다. 또한, 지나치게 구체적인 피드백은 곧 정답을 제시하는 것과 같아 학생의 학습을 방해한다. 따라

서 피드백은 학생이 이해할 수 있는 수준에서 비계로 작용할 수 있을 정도로 제시되어야 한다. 둘째, 양과 횟수는 피드백을 받는 사람이 활용할 수 있을 정도로 제공해야 한다. 아무리 좋은 피드백이라도 그 양과 횟수가 지나치게 많으면 학생의 학습 의욕을 떨어뜨린다. 따라서 지나치게 많은 피드백을 제시하기보다 두세 가지의 잘된 점과 한 가지의 개선점을 제안하는 식으로 이루어져야 한다(Brookhart, 2017, 손원숙 외 역, 2021: 30-31).

셋째, 학생을 존중하고 지원하는 어조를 사용해야 한다. 말에서 어조를 분리하는 것은 불가능하며, 권위적 어조는 학습에 효과적이지 않다(Josson, 2013, 69; Anderson, 2019: 9-11). 피드백의 목표는 학생의 성장을 지원하는 것이기 때문에 비난하거나 책망하는 어조가 아니라 학생을 존중하는 어조를 사용하여 학생들이 피드백을 열린 태도로 수용할 수 있도록 해야 한다. 넷째, 가능한 1인칭과 3인칭을 사용해야 한다. 이는 학습결과물과 학생 존재를 분리하는 작업으로 피드백이 학습결과물에 대한 서술임을 명시하는 것이다. 구체적으로 피드백을 “너는 왜 ~”라고 시작하기 보다 “이 글에는 ~”의 형태를 사용하여 학생들이 피드백을 자신에 대한 공격이 아님을 인지할 수 있게 해야 한다. 마지막으로 피드백을 활용할 기회를 제공해야 한다. 아무리 좋은 피드백이라도 활용하지 못하면 학생들의 배움을 촉진할 수 없다. 학생들이 피드백을 이해하고 피드백을 활용해 실제 수행을 개선하는 경험을 할 수 있도록 기회를 제공해야 한다.

(3) 도덕과 논술에서 활용 가능한 학생 주체의 피드백 방안

루이즈-프리모와 브룩하트(Ruiz-Primo & Brookhart, 2017)은 높은 수준의 조언적 피드백에서는 학생들의 참여가 필수적임을 언급한다. 즉, 학생이 주체가 되어 피드백 과정에 참여하는 것이 조언적 피드백의 효과를 높인다는 것이다. 이를 논술 수업에 적용하는 방안으로 동료 피드백(Peer-feedback)을 제시할 수 있다. 글쓰기에서 동료 피드백은 학생들끼리 완성된 글을 돌려가며 첨삭하는 과정으로 도덕과 논술에 대한 연구에서도 학생의 최종 논술문을 첨삭하기 위한 효과적 방안으로 동료 피드백을 활용하는 방안을 제시한 바 있다(하정혜, 2006; 이진희, 2007).

동료 피드백을 활용하면 피드백이 전혀 주어지지 않거나 자기 첨삭만

할 때보다 학생들의 글쓰기 결과가 향상된다(Huisman 외, 2019: 871). 이는 동료 피드백이 잠재적으로 존재했던 독자를 외면화시키는 과정에서 필자가 스스로 인식할 수 없었던 문제점을 객관적으로 돌아보는 계기를 마련하기 때문으로 보인다(이영호, 2012: 122). 또한, 동료 피드백은 비슷한 수준의 또래 학습자의 글을 관찰하여 자신의 글을 개선하는 데에 유용한 정보를 습득할 수 있고, 이 과정을 통해 쓰기 효능감을 향상시킨다(나은미, 2020: 377). 마지막으로, 동료 피드백을 실시하면 학생이 피드백 과정에 주도적으로 참여하기 때문에 능동적 쓰기 태도 형성에 기여한다(Yang 외, 2006: 188-193).

그러나 동료 피드백에 대한 우려의 시각 또한 존재한다. 그레이너(Graner, 1987: 40-41)는 잘 계획되지 않은 동료 피드백의 경우, 동료 피드백에 대한 학생들의 이해 및 피드백할 역량 부족으로 인해 무성의한 조언들이 주를 이루어 글쓰기에 부정적 영향을 줄 수 있음을 지적하였다. 유해진(2015: 141)은 동료 피드백의 옳고 그름을 판단할 능력이 없는 경우 피드백이 글에 부정적 영향을 줄 수 있으며, 동료 피드백 과정에서 상호 간 불편하고 경쟁적 관계가 될 수 있음을 제시했다. 또한, 이윤빈과 정희모(2014)는 학습자의 글쓰기 수준에 따라 동료 피드백의 양적, 질적 차이가 생길 수 있음을 밝혔다.

동료 피드백을 보다 효과적으로 활용하기 위해서는 앞서 제시한 문제 상황이 발생하지 않도록 세밀하게 동료 피드백 활동을 설계해야 할 것이다. 구체적으로 다음과 같은 세 가지 방안을 활용할 수 있다. 첫째, 동료 피드백 전 피드백의 목적을 명확히 하여 경쟁적 맥락보다 협력적 맥락이 형성되도록 해야 한다. 동료 피드백을 하는 목적은 남들보다 뛰어난 글을 쓰기 위해서가 아니라 자신의 글에서 혼자 힘으로 발견하지 못했던 약점을 파악하고 이를 개선하기 위해서이다. 즉, 타당한 근거를 바탕으로 제시된 피드백은 타인을 공격하기 위함이 아니라 타인에게 도움을 주고자 하는 행위이다. 교사는 활동 전 이를 명시하여 서로를 비난하거나 의미 없는 피드백만을 주고받지 않도록 해야 한다.

둘째, 활동 전 좋은 글이 무엇인지 스스로 기준을 세우는 시간을 가져야 한다. 피드백은 학생들이 더 나은 글을 쓸 수 있도록 돕는 과정으로 의미 있는 피드백을 위해서는 '좋은 글'에 대한 기준을 설정하는 것이 필요하다. 좋은 글에 대한 기준이 세워지면 학생들은 어색한 문장 표현,

내용 반복 등 표현에 대한 피드백을 제공할 뿐만 아니라 근거 부족, 불분명한 주장, 어색한 논지 전개 등 논술문의 내용에 대한 피드백을 제시할 수 있다(이영호, 2012: 126-148). 이러한 기준은 교사가 직접 제시할 수도 있으나, 교사가 제시한 채점기준표를 참고하여 학생들이 스스로 제작해볼 수도 있다.

셋째, 피드백 시에는 학생들이 스스로 세운 기준을 고려하게 하되, 반드시 해당 피드백을 남긴 구체적 근거를 함께 제시하게 해야 한다. 논술문에 대해 보완해야 할 점을 포함한 피드백을 주고받을 때 피드백에 대한 근거가 제시되지 않으면 학생들에게 피드백이 학생에 대한 공격으로 여겨질 수 있다. 이 때문에 교사는 학생들에게 피드백을 시행하는 목적이 서로의 학습을 돕기 위함임을 명시하고, 다른 학생들에게 피드백 시 구체적 정보를 담은 조언의 형태를 활용할 것을 안내해야 한다.

마지막으로, 학생들이 피드백 과정에서 다양한 수준의 글과 피드백을 접할 수 있도록 설계해야 한다. 학생들이 제시하는 피드백의 수준은 그 학생의 글쓰기 수준과 밀접한 관련이 있다. 글쓰기 수준이 높은 학생일수록 더 많은 피드백을 제시하며, 글에 대한 단순 소감을 제시하거나 오류를 지적하기보다 타당한 근거를 바탕으로 해당 글에서 잘된 점과 잘못된 점을 언급하고 대안을 제시한다(이윤빈, 정희모, 2014: 319-324). 따라서 동료 피드백을 통해 글을 발전시키기 위해서는 다양한 관점에서 피드백을 받고, 이를 수용하여 자기 글을 첨삭하는 기회가 주어져야 할 것이다. 이를 위해 소그룹 동료 첨삭 시 학생들의 성취 수준을 고려하여 모둠을 구성할 필요가 있다.

제 4 장 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 실제

1. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 주제

1) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 주제 선정 조건

건설적 논쟁은 하나의 쟁점에 대해 사람들의 생각, 정보, 결론, 이론, 의견 등이 다를 때 상호 간 의견 조정을 통해 합의에 도달하고자 노력하는 과정으로 건설적 논쟁을 교육적으로 활용하기 위해서는 쟁점을 포함한 주제를 선정하는 것이 중요하다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 60-61). 그러나 쟁점을 찾았다고 해서 이를 곧바로 수업에 적용할 수 있는 것은 아니다. 단순히 그 쟁점의 속성이 논쟁적이거나 의견의 불일치를 유발한다고 해서 이러한 속성이 곧바로 교육적 효과로 이어지는 것은 아니기 때문이다. 이는 도덕과 논술에 건설적 논쟁을 활용하는 경우에도 마찬가지이기에 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 시 활용할 논제를 선정하기 위한 조건을 살펴볼 필요가 있다.

정창우와 김하연(2021: 256)은 노경주와 동료들의 연구(2001: 31)를 참고하여 논쟁 문제 선정 시 고려해야 할 사항을 제시한 해외 학자들의 의견을 아래와 같이 정리한 바 있다. 해당 표를 정리하자면, 우선 주제에 의견 대립과 갈등을 유발하는 요소가 있어야 하며, 학생들의 개인적 및 사회적 삶과 밀접하게 관련된 실제적 주제여야 한다. 또한, 학습적 측면에서는 학습 목표를 달성할 수 있도록 학생들의 발달 수준에 적합한 주제여야 하며, 사고에 인지적 불균형을 유발하여 비판적 사고, 성찰적 사고 등 고차원적 사고를 촉진하는 탐구적 주제여야 한다.

<표 4-1> 논쟁 문제 선정 시 고려 사항
(정창우, 김하연, 2021: 256에서 재인용)

학자(연도)	고려 사항
Hunt & Metcalf (1968)	-사회의 금기영역의 논쟁적 문제인가? -학생들에게 개인적으로 의미 있는 문제인가?
Massialas (1966)	-관련성(relevance): 학생들의 삶 및 사회적 맥락에 연관되는가? -반성(reflection): 반성적 사고력 계발에 기여하는가?

	-실천(action): 실천적 행위를 도출해낼 수 있는가? -실용성(practice): 실제 수업에서 다루어질 수 있는가? -심층이해(depth of understanding): 인류의 영속적, 지속적인 문제인가?
Onsko&Swenson (1996)	-그 문제가 논쟁적인가? -사회적으로 중요한가? -학생들에게 흥미로운가? -효과적으로 탐구될 수 있는가?
Skill (1996)	-정말 중요한가? -지속적으로 반복되어왔거나 그럴 것 같은가? -쟁점 중심 교육의 목적 달성에 도움이 되는가? -판단과 비판적 사고를 요구하는가? -아이들이 그 쟁점을 다룰 만큼 충분히 성숙했는가? -학습자들의 발달 수준에 적합한가?
Sweeney &Parsons (1975)	-학생의 흥미를 반영하는가? -시대적 문제 상황인가? -학생 생활, 지역사회, 사회와 관련되는가?

이와 유사하게 초등 사회과에서 쟁점 중심 교육 방안을 제시한 노경주(2000: 92)는 논쟁 주제를 선정할 시 해당 주제가 사회적으로 중요한 문제인지, 개인적으로 의미 있는 질문인지, 고차적 탐구력을 요구하는 문제인지, 실제 수업에서 다룰 수 있는 문제인지를 고려해야 한다고 보았다. 또한, 김동찬(2013: 250-251)은 선정 기준을 개인적 차원과 사회적 차원으로 나누어 제시하며, 개인적 차원에서는 쟁점이 학습자의 인지발달 수준에 적합할 것, 학습자의 흥미를 유발할 것, 실생활 속에서 학습자들이 접할 수 있는 쟁점일 것을 제안했으며, 사회적 차원에서는 해당 쟁점이 우리 사회의 중요한 문제로 작용할 것, 찬반이 엇갈리는 논쟁적 문제일 것을 제안했다. 이들의 논의를 종합하여 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술에 적합한 주제를 선정할 때에 고려해야 할 사항은 다음과 같다. 첫째, 도덕과의 학습 목표 달성에 적합한 주제여야 한다. 둘째, 해당 주제가 쟁점을 다루고 있어야 한다. 셋째, 학생들의 사회적·개인적 삶에 유의미한 실제적 주제여야 한다. 넷째, 학생들의 발달 수준에 적합해야 한다.

2) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 주제 예시

앞서 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술을 주제를 선정할 때 고려해야 할 선정 조건 네 가지를 제시한 바 있다. 수업은 교과의 목표를 달성하기 위한 도구이기 때문에 논쟁을 위한 주제를 선정할 때도 도덕과의 목표 및 교육과정의 관련성을 고려해야 한다(정창우, 김하연, 2021: 255). 이에 15 개정 도덕과 교육과정 중 중학교 도덕의 내용체계표를 근거로 다양한 연구를 참고해 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술에 적용 가능한 논제 예시를 다음 표와 같이 제시하고자 한다(백춘현 외, 2016; 김윤경, 박균열, 2019; 강구섭, 2020; 정창우 외, 2020; 전국도덕교사모임, 2021).

‘자신과의 관계’는 한 개인이 도덕적 주체로 살아가기 위해 도덕의 필요성과 도덕적 행동을 위해 필요한 역량을 살펴보고, 이를 통해 자기 삶을 성찰하는 것을 목표로 한다. 이에 ‘도덕적으로 사는 것은 손해인가?’, ‘행복을 가져오지 않더라도 도덕적 의무에 충실해야 하는가?’라는 질문을 통해 도덕적으로 살아야 하는 이유에 대해서 논하고, ‘다수결의 원칙은 합리적인가?’라는 질문을 통해 도덕적 행동을 위해 필요한 것이 무엇인지 점검해볼 수 있다. 또한, ‘삶의 목적은 행복인가?’라는 질문을 통해 다양한 삶의 양상에 대해 논하고 각자의 삶의 목적이 무엇인지 성찰하는 시간을 가질 수 있다.

‘타인과의 관계’는 다양한 대인 관계 속에서 발생하는 갈등을 도덕적으로 해결하기 위한 역량을 함양하는 것을 목표로 한다. 이에 ‘동거를 가족의 형태로 인정해야 하는가?’, ‘결혼은 필수인가?’라는 질문을 통해 현대 사회에서 가정의 의미를 논하고, ‘성평등을 위해 탈코르셋을 해야 하는가?’, ‘동성(同性)결혼을 합법화해야 하는가?’라는 질문을 통해 진정한 의미의 성평등이 무엇인지 논할 수 있다. 또한, ‘가짜뉴스를 통제해야 하는가?’, ‘잊혀질 권리를 보장해주어야 하는가?’라는 질문을 통해 정보화 사회에서 보다 중요한 가치가 무엇인지 살펴보고, ‘정당한 폭력은 존재하는가?’를 통해 폭력의 의미 및 폭력적인 상황에 대처하는 방안 등을 고민할 수 있다.

‘사회·공동체와의 관계’는 한 개인이 속한 사회와 공동체에서 발생하는 도덕적 문제를 탐구하고 성찰하여 성숙한 시민으로서의 역량을 함양하는 것을 목표로 한다. 이에 ‘미성년자 범죄에 대한 처벌을 강화해야 하는가?’, ‘난민을 수용해야 하는가?’라는 질문을 통해 누군가의

인권을 지키는 것이 다른 권리와 충돌할 때 무엇을 우선시할 것인지 논할 수 있다. 또한, ‘의무투표제를 도입해야 하는가?’, ‘정부가 평화적 시위를 부정하는 것은 공권력 남용인가?’, ‘농어촌특별전형은 공정한가?’라는 질문을 통해 도덕적 시민 및 정의로운 사회를 위해 필요한 가치가 무엇인지, 이를 현실에서 구현하기 위해 무엇이 필요한지 검토할 수 있다. 마지막으로 ‘대북 협력을 지속해야 하는가?’, ‘통일은 꼭 필요한가?’라는 질문을 통해 분단국가의 시민으로서 갖춰야 할 역량에 대해 논할 수 있다.

마지막으로 ‘자연·초월과의 관계’에서는 생태 친화적 삶의 태도 및 초월적 관점에서 개인과 사회를 성찰하는 태도를 함양하는 것을 목표로 한다. 이에 ‘밀집 사육 금지법을 만들어야 하는가?’, ‘동물 실험은 정당한가?’, ‘원자력발전소를 폐기해야 하는가?’, ‘인공지능 로봇을 인간으로 인정할 수 있는가?’, ‘인간배아복제는 허용되어야 하는가?’라는 질문을 통해 자연과 인간의 관계, 과학 기술과 도덕의 관계를 논할 수 있다. 또한, ‘사형제도는 유지되어야 하는가?’, ‘임신중절은 허용되어야 하는가?’라는 질문을 통해 생명과 관련된 첨예한 대립을 경험하고, 가치관을 성찰하는 계기를 마련할 수 있다.

<표 4-2> 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업 논제 예시

영역	내용 요소	적용 가능한 논제 예시
자신과의 관계	• 왜 도덕적으로 살아야 하는가? (도덕적인 삶) • 도덕적으로 행동하기 위해 필요한 것은 무엇인가? (도덕적 행동) • 나는 어떤 사람이 되고자 하는가? (자아정체성) • 삶의 목적은 무엇인가? (삶의 목적) • 행복을 위해 어떻게 살아야 하는가? (행복한 삶)	■ 도덕적으로 사는 것은 손해인가? ■ 행복을 가져오지 않더라도 도덕적 의무에 충실해야 하는가? ■ 다수결의 원칙은 합리적인가? ■ 삶의 목적은 행복인가?
타인과의 관계	• 가정에서의 갈등을 어떻게 해결할 것인가? (가정윤리) • 참된 우정이란 무엇인가? (우정) • 성(性)의 도덕적 의미는 무엇인가? (성윤리) • 이웃에 대한 바람직한 자세는 무엇인가? (이웃 생활) • 정보화 시대에 우리는 어떻게 소통해야 하는가? (정보통신윤리) • 평화적 갈등 해결은 어떻게 가능한가? (평화적 갈등 해결) • 폭력의 문제를 어떻게 대처할 것인가? (폭력의 문제)	■ 동거를 가족의 형태로 인정해야 하는가? ■ 결혼은 필수인가? ■ 성평등을 위해 탈코르셋을 해야 하는가? ■ 동성(同性)결혼을 합법화해야 하는가? ■ 가짜뉴스를 통제해야 하는가? ■ 잊혀질 권리를 보장해주어야 하는가? ■ 정당한 폭력은 존재하는가?

사회 · 공동체 와의 관계	• 인권의 도덕적 의미는 무엇인가? (인간존중) • 다문화 사회에서 발생하는 갈등을 어떻게 해결할 것인가? (문화다양성) • 세계시민으로서 도덕적 과제는 무엇인가? (세계 시민 윤리) • 국가 구성원으로서 바람직한 자세는 무엇인가? (도덕적 시민) • 정의란 무엇인가? (사회 정의) • 북한을 어떻게 이해하고 바라볼 것인가? (북한 이해) • 우리에게 통일의 의미는 무엇인가? (통일윤리의식)	■ 미성년자 범죄에 대한 처벌을 강화해야 하는가? ■ 난민을 수용해야 하는가? ■ 의무투표제를 도입해야 하는가? ■ 정부가 평화적 시위를 부정하는 것은 공권력 남용인가? ■ 농어촌특별전형은 공정한가? ■ 대북 협력을 지속해야 하는가? ■ 통일은 꼭 필요한가?
자연 · 초월과 의 관계	• 자연과 인간의 바람직한 관계는 무엇인가? (자연관) • 과학 기술과 도덕의 관계는 무엇인가? (과학과 윤리) • 삶과 죽음의 의미는 무엇인가? (삶의 소중함) • 마음의 평화는 어떻게 이룰 수 있을까? (마음의 평화)	■ 밀집 사육 금지법을 만들어야 하는가? ■ 동물 실험은 정당한가? ■ 원자력발전소를 폐기해야 하는가? ■ 인공지능 로봇을 인간으로 인정할 수 있는가? ■ 인간배아복제는 허용되어야 하는가? ■ 안락사는 허용되어야 하는가? ■ 사형제도는 유지되어야 하는가? ■ 임신중절은 허용되어야 하는가?

2. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가 설계

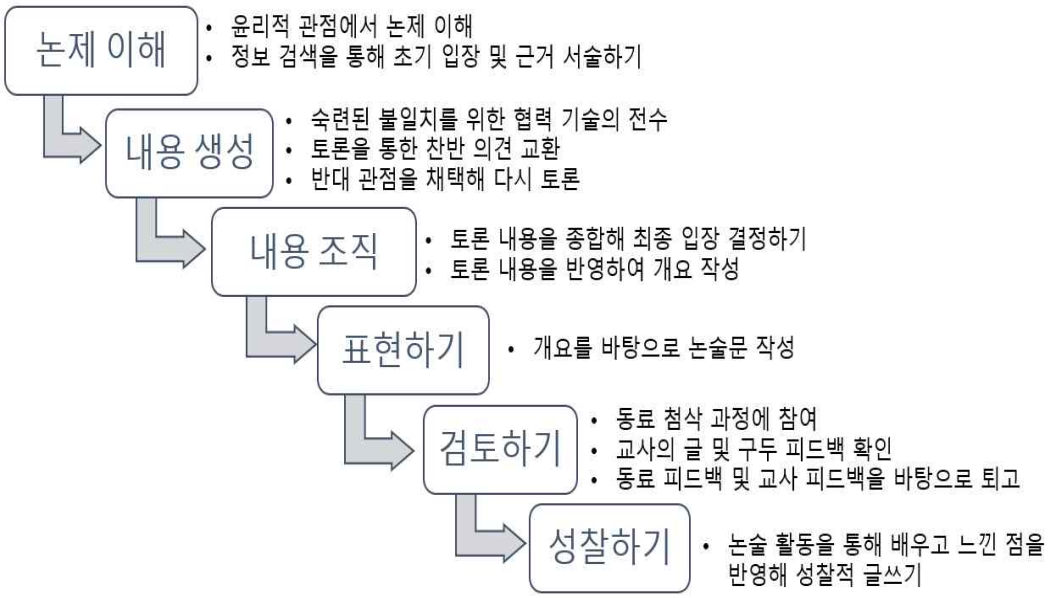
1) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 설계

3장에서는 도덕과 논술 수업을 개선하기 위해 과정 중심적 글쓰기를 지향해야 함을 밝히며, 건설적 논쟁을 적용하여 도덕과 논술 수업을 개선하는 방안을 제시했다. 수업 측면에서는 첫째, 건설적 논쟁 과정에서 강조되었던 관점 채택을 활성화하기 위해 논박 후 다른 관점을 채택해 다시 논박하는 건설적 논쟁의 절차를 도입할 것을 제안했다. 둘째, 논술에 건설적 논쟁을 효과적으로 적용하기 위해 논술 수업의 과정 전반에 협력적 맥락을 조성할 것을 제안했다. 셋째, 논술을 위해 도입한 토론 과정이 논술문에 적용될 수 있도록 토론과 연계한 개요 작성이 필요함을 주장했다. 또한, 도덕과 논술에서는 논술을 통해 학습한 내용이 실제 삶의 맥락에 적용되는 것이 중요하다는 측면에서 논술문을 작성한 후 성찰적 글쓰기를 통해 논술에서 배우고 느낀 점을 바탕으로 학생의 학습 및 삶을 점검할 것을 제안했다.

덧붙여 건설적 논쟁을 활용해 도덕과 논술 평가를 개선하는 방안으로 평가와 피드백이 학습을 돕는 방식으로 이루어져야 하며, 피드백 방안 중 하나로 학생이 주체가 되어 동료의 글을 첨삭하는 것을 제안했다. 학생들끼리 피드백을 주고받는 동료 첨삭의 과정은 학생들이 주도적으로 진행하는 활동이기에 수업의 방안으로 간주할 수 있다. 이에 동료 피드백의 과정 또한 도덕과 논술의 수업 절차에 반영하여 글을 검토하는 단계에서 학생의 학습을 촉진하는 수업을 설계하고자 한다.

이상의 내용은 도덕과 논술 수업을 개선하기 위해 반영되어야 할 절차였으나, 각 과정이 유기적으로 연계되지 못한다면 각 단계를 밟는 교육적 의미가 퇴색될 것이다. 따라서 앞서 제시한 개선 방안들이 논술문 쓰기의 과정에 적절히 활용될 수 있도록 해야 한다. 교수학습 방안으로 논술을 활용할 때, 논술하는 절차는 논제를 이해하는 단계, 주장과 근거를 탐색하는 내용 생성의 단계, 생성한 내용을 조직하는 단계, 조직한 내용을 바탕으로 표현하는 단계, 완성된 초안을 검토하는 단계로 이루어진다

(김종환, 2007: 167-168; 이영호, 2012: 157-181; 김국현 외, 2013: 217-218). 각 단계에 앞서 제시한 바와 같이 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업의 개선 방안을 적용하면 다음과 같은 순서를 수업을 진행할 수 있다.



[그림 4-1] 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 절차

논제를 이해하는 단계에서는 수업 내용과 연계하여 윤리적 측면에서 쟁점이 되는 상황을 파악하고, 관련 정보를 검색하여 초기 입장과 근거를 서술한다. 이후 내용을 생성하기 위해 토론하는 과정을 거치는데, 토론을 진행하기에 앞서 교사는 학생들이 논쟁 과정에서 다른 사람의 의견을 경청하고 숙련된 방식으로 의견을 표할 수 있게 협력 기술의 필요성 및 전략들을 전수해야 한다. 존슨은 건설적 논쟁에 활용하기 위해 협력 기술의 목록을 제시했는데(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 209), 이를 도덕과 논술을 위한 토론에 활용하기 위해 일부 수정하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 4-3〉 논쟁 전 전수해야 할 협력 기술 재구성

■ 토론 목적은 승자 혹은 패자를 가려내기 위함이 아니라 논술문을 작성하기 위한 아이디어를 얻는 것입니다. ■ 상대의 의견에 동의하지 않더라도 그 사람의 말을 경청해야 합니다. ■ 상대의 의견이 이해가 가지 않으면 다시 한번 말할 것을 정중히 요청합니다. ■ 상대방에게 반대 의견을 제시하는 것은 그 사람이 아니라 그 사람의 아이디어에 대해 의견을 제시하는 것입니다. 상대에 대한 '나'의 비판이 상대방에 대한 공격이 아니듯, 상대가 하는 비판이 '나'에 대한 공격이 아님을 명심해야 합니다. ■ 누구나 예의를 갖춘 사람들과 논쟁하기를 바랍니다. 상대방을 존중하며 논쟁에 참여해야 합니다. ■ 논쟁의 과정에서 상대의 의견에 설득되었다면, 입장을 변경해도 됩니다. ■ 토론 후에는 논제에 대한 다양한 관점을 정리할 수 있어야 합니다.

협력 기술을 학습한 학생들은 협력 기술을 활용하여 논제에 대한 찬반 토론을 진행하는데, 이때 토론의 방식으로 소그룹 토론을 택하든 전체 토론을 택하든 중요한 것은 어느 한쪽이 우세하다는 결론을 내기보다 근거 제시 및 반론 그리고 재반론의 순환 과정에 집중해야 한다는 것이다. 그리고 1차 토론이 종료되면 짧게 토론 과정에서 오고 간 의견을 정리하는 시간을 가진 뒤 초기 입장과 반대되는 관점을 채택해 다시 토론한다.

토론을 통해 내용 생성하기를 마쳤다면, 토론 내용을 종합해 최종 입장을 결정하고 토론 내용을 반영하여 개요를 작성해야 한다. 이때, 학생들이 단순히 자신이 채택한 입장에 대한 근거만을 나열하지 않도록 해야 한다. 이를 위해 개요 작성 단계에서도 학생이 제시한 근거에 예상되는 반론을 고려하게 하고, 예상 반론의 허점을 제시하며 재반론을 펴거나 예상 반론을 수용하여 새로운 대안을 제시할 수 있도록 안내해야 한다.

또한, 개요 작성 시 단어나 구의 형태가 아닌 문장의 형태로 서술하게 안내해야 한다. 문장의 형태로 서술할 때에 학습자가 사고의 흐름을 명확하게 확인할 수 있을 뿐만 아니라 교수자가 이 과정을 이해하기 쉬워 피드백에 도움이 되기 때문이다(서현주, 2016: 62).

토론 내용을 반영해 개요 작성을 완료했다면, 작성한 개요를 바탕으로 논술문을 작성해야 한다. 도덕과는 글쓰기 교과가 아니기에 멋들어진 문장을 쓰거나 어법을 철저하게 지키는 것에 지나치게 얽매일 필요는 없다. 그러나 다른 사람들이 이해할 수 있는 글을 작성해야 하므로 매끄러운 글을 작성하기 위해 적절한 접속어를 사용할 것과 다른 사람들이 이해할 수 있는 문장을 쓰기 위해 주술 호응을 맞추는 정도의 글쓰기 방안은 안내해야 한다. 논술문을 작성하기 이전에 학생들이 자주 틀리는 문법적 오류를 예시를 제공하는 것도 좋은 교수학습전략이 될 수 있다.

논술문 초안을 완성했다면, 이를 검토하는 과정을 거쳐야 한다. 검토는 두 측면에서 진행될 수 있다. 우선, 논술문 쓰기 과정을 함께 수행한 동료들과 각자의 글을 돌아가며 읽고 피드백을 주는 동료 첨삭을 진행할 수 있다. 동료들의 피드백은 내면에 존재하던 상상의 독자가 외면화되는 과정으로 피드백을 통해 학생들은 스스로 인식할 수 없었던 논리적, 표현적 오류를 점검할 수 있다. 한편, 동료 첨삭이 효과적으로 진행되기 위해서는 학생들이 첨삭의 과정이 글쓴이를 공격하는 것이 아니라 정중한 표현으로 상대의 글에 개선 방안을 제시하는 과정임을 알아야 한다. 이를 위해 학생들이 교사와 마찬가지로 좋은 글에 대한 기준을 세우고, 기준을 바탕으로 다른 사람들의 글에 의견을 제시할 수 있도록 안내해야 한다.

학생들의 피드백만큼 교사의 피드백도 중요하다. 교사는 학생들이 동료평가를 진행하기 전 학생들의 논술문 초안을 살펴보고 글 피드백을 남겨놓은 후, 동료평가가 진행되는 동안에 교사 피드백을 진행할 수 있다. 자유롭게 동료평가가 진행되는 중간에 학생들을 1:1 혹은 모둠별로 불러 교사가 남긴 피드백을 확인하게 하는 것이다. 이 과정에서 교사는 학생들에게 특정 부분을 고치라고 지시하기보다 학생의 글에서 잘한 부분은

칭찬하고 교사가 글을 읽으면서 이해되지 않은 부분 혹은 설명이 더 필요한 부분에 대해 질문하는 시간을 가져야 한다. 학생들과의 대화를 통해 교사는 학생들이 글을 통해 전달하고자 한 도덕적 사고가 무엇인지 확인하고 이를 더 잘 표현하기 위한 방법이 무엇인지 제안하는 역할을 해야 할 것이다.

이렇듯 동료들의 피드백 및 교사의 피드백의 종료되면 학생들은 스스로 자신의 글을 첨삭하는 과정을 거친다. 동료나 교사가 논술문의 내용에 대한 피드백을 주었을 때, 작성자가 해당 피드백이 자신의 글을 개선하는 데에 도움이 된다고 판단하고 반영하는 것과 맹목적으로 반영하는 것은 다르다. 동료들의 피드백 및 교사의 피드백을 반영할 것인지의 여부를 결정하는 것은 학생 본인이어야 한다. 교사는 학생 스스로 타당한 근거를 자기고 피드백의 수용 혹은 거부 여부를 결정할 수 있도록 안내해야 한다. 이처럼 자기주 도적으로 피드백을 반영할 것인지를 결정하는 과정에서 사고력 및 판단력이 향상될 수 있으며, 학생들이 자기 글에 주인의식을 가질 수 있을 것이다.

마지막으로 성찰하는 과정은 논술 활동을 통해 배우고 느낀 점을 돌아보는 활동이다. 이 과정이 도덕과의 목표를 달성하는 도구로 작용하기 위해서는 단순히 글을 작성하는 기법에 대한 성찰에 그쳐서는 안 된다. 도덕과에서 도덕적 논제에 대해 논리적으로 사고하고 표현하는 것을 넘어 사고의 과정을 자신의 삶에 적용하는 과정이어야 한다(정창우 외, 2020: 453-456). 이를 위해 성찰하기의 과정에서는 학생들이 논제에 대해 도덕적 측면에서 배운 것이 무엇인지를 살펴보고, 그러한 깨달음이 자신의 삶에 끼친 영향을 돌아볼 수 있도록 해야 한다. 또한, 도덕적 측면에서 새롭게 알게된 것들을 자신의 실제 삶에 어떻게 적용할 것인지를 고민하고 구체적인 계획을 세울 수 있도록 해야 한다(Ash & Clayton, 2004: 142).

2) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 평가 설계

존슨은 건설적 논쟁 이론을 교육적으로 활용할 때 협력 친화적인 학습 환경을 조성하고, 평가 시 명확한 평가 기준에 따라 평가할 것을 권고했다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 210-214). 한편, 기존 도덕과 논술에서는 최종 논술문을 위주로 평가하는 결과적 평가가 주로 이루어졌으며, 평가 기준을 선정함에 있어 분석적 채점기준표를 활용하지 않는다는 한계를 보였다. 이에 본 연구에서는 학습 결과만을 평가하는 패러다임에서 학습을 돕는 그리고 학습을 위한 평가가 이루어져야 함을 주장하고, 이를 위한 방안으로 분석적 채점기준표의 도입과 조언적 피드백의 활성화를 제안했다. 조언적 피드백의 방안은 앞서 도덕과 논술 수업의 설계에서 적용한 바 있다. 이에 본 항에서는 도덕과 논술에 활용 가능한 분석적 채점기준표를 계발하고자 한다.

3장의 3절에서 제시한 바와 같이 분석적 채점기준표는 학생들에게 현재 상태는 어디인지 그리고 나아가기 위해 무엇을 개선해야 하는지 구체적인 피드백을 제시하는 역할을 한다. 분석적 채점기준표를 제작하는 단계에는 다양한 이론이 있으나, 본 연구에서는 우리 교육 체계에 적합한 채점기준표의 개발 단계를 적용하기 위해 김선 외(2018)의 모델을 활용하고자 했다. 해당 모델은 총 5단계를 통해 채점기준표를 제작한다. 우선 1단계에서는 학습 과제를 분석하여 과제를 통해 교사가 학생들에게 가르쳐야 하고, 학생들이 할 수 있어야 하는 것이 무엇인지에 대한 평가 기준을 마련해야 한다. 2단계에서는 평가 기준에 따라 수행 수준의 수를 결정하는데, 대부분 우수, 숙달, 향상 필요의 3수준으로 수행 수준을 나눈다(김정덕, 2009: 66; 김선 외, 2018: 186). 3단계에서는 평가 기준별로 각 수준에 대해 기대되는 구체적인 수행 정도를 기술하며, 필요시에는 각 수준에 배점을 부여한다(김선 외, 2018: 134).

이를 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술에 적용하자면, 우선 도덕과 논술 활동을 분석하여 도덕과 논술을 통해 학생들이 키워야 할 역량이 무엇인지, 즉 평가 기준을 무엇으로 삼아야 하는지에 대한 고민이 필요하다. 도덕과 논술을 통해 키워야 할 역량은 단순히 어법을 잘 지켜서 문

장을 쓰는지, 문단을 적절히 나누는지와 같은 표현력에 국한되지 않는다. 오히려 도덕과 논술에서는 대립하는 가치적 갈등 상황에서 도덕적 지식을 바탕으로 논리적으로 사고하고, 다른 관점을 고려하여 자신의 의견을 조정하고, 고민한 내용을 바탕으로 자신의 삶을 성찰하는 능력을 향상할 수 있어야 한다. 즉, 도덕과 논술은 도덕적 사고력, 의사소통능력 및 성찰 능력을 함양하는 과정이어야 한다는 것이다. 이에 본 연구에서는 논술문의 표현하기 단계에서만 평가를 시행하는 것이 아닌 논제를 이해하는 단계, 토론을 바탕으로 생성된 내용을 조직하는 단계, 자신의 논술문을 검토하는 단계, 마지막으로 성찰하는 단계에서도 분석적 채점기준을 도입해야 한다고 보았다.

평가 기준을 선정한 후에는 수행 수준의 수를 우수, 숙달, 향상 필요의 세 수준으로 설정하였다. 그리고 각 평가 기준의 수준 별로 학생들이 도달해야 하는 목표를 서술하였다. 논제 이해 단계에서는 교사가 제시한 도덕적 문제 상황이 담긴 논제를 심층적으로 이해하기 위해 관련 정보를 수집할 수 있는지의 여부를 확인한다. 내용 조직 단계에서는 내용 생성 단계에서 이루어진 논박의 내용을 자신의 관점에서 종합하여 정리할 수 있는지를 확인한다. 이에 논박의 과정과 유사하게 주장에 대한 근거를 제시하고, 반대 관점을 채택해 제시한 근거에 대한 타당한 예상 반박을 고려할 수 있는지를 확인한다. 예상 반박에 대한 학생의 반응은 크게 예상 반박을 다시 반박하거나 반박을 수용하고 대안을 제시하는 것으로 나눌 수 있다. 이에 평가 기준도 재반박과 대안 제시의 측면으로 나누어 제시하고, 원하는 것을 택하여 개요를 작성할 수 있게 안내한다.

이미 내용을 조직하는 단계에서 논술하기 위해 필요한 내용적 검증을 마쳤기 때문에 표현하는 단계에서는 내용을 보기보다 언어 규칙에 맞게 짜임새 있는 글을 작성 할 수 있는지를 확인하고자 한다. 해당 부분의 수행 수준 서술은 김선 외(2018: 186)의 글쓰기 채점기준표를 참고하였다. 검토하기 단계는 동료 첨삭을 하는 부분과 동료 첨삭 및 교사의 첨삭을 바탕으로 자기 글을 수정하는 자기 첨삭의 단계로 나누어 확인한다. 우선 동료 첨삭의 부분에서는 타당한 기준을 세워 다른 사람의 논술

문에 합리적 의견을 제시할 수 있는지를 확인하며, 자기 첨삭의 부분에서는 자신의 글에 제시된 다양한 피드백 중 유의미한 피드백을 선별하여 반영할 수 있는지를 확인한다.

마지막으로 성찰하는 단계에서는 논술 활동 후 배우고 느낀 점을 바탕으로 자기 삶을 점검할 수 있는지를 확인한다. 이때, 중요한 것은 논술문을 작성할 때 필요한 형식적 기법에 대한 성찰뿐만 아니라 도덕적 논제에 대해 사고하면서 학습한 내용을 바탕으로 학생의 삶 혹은 우리 사회의 모습을 성찰할 수 있는지를 평가하는 것이다. 이에 평가 기준 또한 학습 내용을 바탕으로 한 성찰에 무게를 두고자 한다.

이처럼 평가 기준 설정 후 평가 기준에 대한 서술까지 마쳤다면, 각 수준에 대한 배점을 부여해야 한다. 그러나 채점기준표를 제공한다고 해서 모든 영역에 점수를 부여할 필요는 없다. 채점기준표를 제공하는 목적이 학생들의 논술의 각 단계에서 학생들의 학습을 돕기 위함이지 이에 따른 점수를 제공하는 것이 아니기 때문이다. 만약 교사가 이 활동을 점수가 들어가는 수행평가로 활용한다면, 해당 교사가 강조하고 싶은 부분에 혹은 필요하다고 생각하는 부분에만 점수를 부여하고 이를 학생들에게 사전에 안내하여 점수에 대한 학생들의 부담을 줄일 수 있다.

이렇게 완성된 채점기준표는 동료 교사 및 학생들과 공유하고 필요한 부분을 수정하는 작업을 거쳐야 한다. 채점기준표를 동료 교사들과 점검하는 것은 가능하지만, 학생들과 공유하고 수정하는 것은 현실적으로 쉽지만은 않은 일이다. 또한, 대부분 학교에서 평가 기준표 제작이 학기 초에 이루어지고 이를 수정하는 것이 때문이다. 이에 학생들과 함께 채점기준표를 살펴보고 수정하는 단계를 거치는 것을 권고하지만 이 작업이 현실적으로 불가능할 경우 학교 상황에 맞춰 유연하게 대처하는 것도 필요하다. 다만, 교사 스스로 채점기준표를 적용하면서 수정이 필요한 부분을 점검할 수는 있다. 교사는 교육환경을 고려하여 채점기준표를 활용하고 부족한 부분을 다음 해에 반영하여 더욱 향상된 채점기준표를 완성하기 위해 노력해야 할 것이다(김선 외, 2018: 146).

<표 4-4> 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술의 분석적 채점기준표 예시

논술의 과정	평가 기준		평가 내용	우수	숙달	향상 필요
논제 이해	정보 수집		도덕적 논제를 이해하기 위해 관련 정보를 수집할 수 있는가?	도덕적 논제를 이해하기 위해 관련 정보를 충분히 수집함.	도덕적 논제를 이해하기 위해 관련 정보를 수집함.	도덕적 논제를 이해하고 있으나, 관련 정보를 수집하는 데 도움이 필요함.
내용 조직	근거 서술		정보 수집을 바탕으로 주장에 대한 타당한 근거를 제시할 수 있는가?	정보 수집을 바탕으로 주장에 대한 타당한 근거를 구체적으로 제시함.	정보 수집을 바탕으로 주장에 대한 근거를 제시하였으나, 근거에 대한 구체적 설명이 필요함.	근거를 제시하였으나 타당성이 부족함.
	반대관점 채택하기		제시한 근거에 대한 타당한 예상 반박을 고려할 수 있는가?	제시한 근거에 대한 타당한 예상 반박을 고려하고, 구체적으로 설명함.	제시한 근거에 대한 예상 반박을 고려함.	근거에 대한 예상 반박을 고려하는 데에 도움이 필요함.
	재반박 /대안 제시		■반박에 대해 재반박할 수 있는가? ■반박을 인정하고, 대안을 제시할 수 있는가? (두 가지 중 택 1)	■타당한 근거를 제시하며 예상 반박을 재반박함. ■예상 반박을 인정하고, 이에 대한 대안을 합리적으로 제시함.	■근거를 제시하며 예상 반박을 재반박함. ■예상 반박을 인정하고, 이에 대한 대안을 제시함.	■예상 반박에 대한 재반박을 제시하지 못함. ■예상 반박을 인정했으나 대안을 제시하지 못함.
표현하기	논술문 작성	짜임새	자기 생각을 다른 사람들이 이해할 수 있게 글로 표현할 수 있는가?	조직한 내용을 바탕으로 글을 작성할 때 연결사를 사용하여 문장을 자연스럽게 연결하며, 문단 나누기를 통해 글의 이해도를 높임.	조직한 내용을 바탕으로 글을 작성할 때 연결사를 사용하기도 하며, 문단 나누기를 함.	조직한 내용을 바탕으로 글을 작성할 때 적절하지 않은 연결사를 사용하거나, 사용하지 않으며, 문단 나누기를 거의 하지 않음.

		언어 규칙		맞춤법, 띄어쓰기, 문장의 호응에 거의 실수가 없음.	맞춤법, 띄어쓰기 문장의 호응이 일부 잘못되었으나, 글을 이해하는 데 어려움이 없음.	맞춤법, 띄어쓰기, 문장의 호응이 잘못된 곳이 많아 글을 이해하기 어려움.
검토하기	동료 첨삭		기준을 세워 타인의 논술문을 첨삭할 수 있는가?	적절한 근거를 가지고 타인의 논술문을 첨삭함.	타인의 논술문을 첨삭했으나 일부 첨삭에 대한 근거 제시가 필요함.	타인의 논술문을 첨삭했으나 첨삭의 이유가 적절치 않음.
	자기 첨삭		자기 논술문을 적절히 수정할 수 있는가?	자기 논술문에 대한 타인의 첨삭을 적절히 수용해 논술문을 고침.	자기 논술문에 대한 타인의 첨삭을 수용해 논술문을 수정하고자 했으나, 수정 내용이 적절치 않음.	퇴고의 중요성을 인지하여 자신의 논술문을 수정하려는 시도가 필요함.
성찰하기	성찰하기		논술 활동 후 배운 것을 바탕으로 자기 삶을 성찰할 수 있는가?	논술 활동 후 수업의 내용 및 형식 측면에서 배운 것을 바탕으로 자기 삶을 성찰함.	논술 활동 후 수업의 형식 측면에서 배운 점을 성찰하였으나, 삶과 연계된 성찰이 부족함.	수업 활동을 통해 배운 점을 바탕으로 자기 삶을 돌아보려는 시도가 필요함.

3) 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가의 적용 예시

앞서 제시한 수업 및 평가를 실제 수업에 구현하기 위해 아래와 같은 지도안을 제작하고, 서울 N 중학교 도덕 시간에 2학년을 대상으로 실제 수업을 진행해보았다. 해당 수업은 코로나 19로 인한 온라인 수업 도구 사용이 활성화되던 시점에 진행된 수업으로 온라인 학습 플랫폼인 구글 클래스룸을 활용하였다. 구글 클래스룸을 활용하여 논술 수업을 할 때 학생들은 인터넷 검색을 통해 다양한 정보에 더욱 쉽게 접근할 수 있으며 이를 바로 글쓰기에 반영할 수 있다. 또한, 쓰는 과정에서 가벼운 맞춤법 및 띄어쓰기 오류를 점검할 수 있으며, 쓰고 지우는 과정이 편리해 글쓰기에 대한 학생들의 부담을 줄일 수 있다. 교수자 측면에서는 학생들의 쓰기 과정을 실시간으로 관찰할 수 있으며 쓰기 과정에서 학생들의 과제에 다양한 방식으로 개별화된 피드백을 남길 수 있다는 장점이 있다(오규설, 2022: 63). 즉, 온라인 도구를 활용하지 않는 전통적 수업에 비해 온라인 수업 도구를 활용했을 때 학습자 및 교수자가 수월하게 쓰기 활동을 진행할 수 있는 것이다.

건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업을 시행하기 위해 성취기준 [9도03-05]를 기반으로 '농어촌 특별 전형은 공정한가?' 라는 주제를 채택하였다. 대개 사회정의 단원에서 공정한 경쟁을 이루기 위한 조건을 탐색하기 위해 '소수집단 우대정책' 을 수업에 활용하지만, 이는 미국의 역사적 상황에 대한 깊이 있는 이해가 필요하기에 중학교 2학년 수준의 학생들에게 다소 어려운 주제라고 판단하였다. 이에 한국의 맥락에서 과정의 공정성을 위해 실시되고 있는 농어촌 특별 전형을 논제로 하여, 학생들이 논제의 맥락을 쉽게 파악할 수 있도록 했다. 또한, 이 주제는 입시 문제와 연결되기에 학생들의 삶과 밀접하다고 판단해 학생들이 논제에 더욱 몰입할 수 있을 것이라 보았다. 덧붙여 수업의 활동지를 제시할 때에는 채점기준표를 함께 제시하여 학생들이 해당 활동에서 도달해야 하는 목표를 사전에 안내하고, 채점결과도 활동지에 작성해 학생들이 그 결과를 피드백으로 활용할 수 있도록 하였다.

<표 4-5> 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가 지도안

교과	도덕	학년	중학교 2학년
교육과정 성취기준	[9도03-05] 정의로운 사회가 도덕적 공동체와 인간다운 삶을 보장하기 위한 기반이 된다는 점을 이해하고, 공정한 경쟁을 저해하는 부패행위를 예방하는 마음가짐을 길러 보편적 관점에서 정의 실현을 위한 참여적 태도를 가질 수 있다.		
학습요소	사회 정의의 의미와 중요성, 공정한 경쟁을 위한 조건(기회, 과정, 결과)		
교과역량	도덕적 사고 능력, 도덕적 대인관계 능력, 윤리적 성찰 및 실천 성향		

차시	배움의 과정	교수과정 및 평가와 피드백
1차시	●논제 이해하기 -수업과 연계하여 '농어촌 특별전형은 공정한가?' 라는 논제 접하기 -다양한 성취 수준의 학생들로 구성된 소그룹에서 모둠원끼리 상의해 논제에 대한 초기 입장 정하기 -모둠원끼리 주장을 위해 근거로 활용할 자료 수집하여 정리하기 -근거로 활용할 자료를 수집하여 요약할 때 출처를 함께 남기기	▸논제 및 가치를 중심으로 쟁점이 되는 사항 설명하기 ▸다양한 성취 수준의 학생들로 구성된 소그룹 구성하기 ▸소그룹 내에서 하나의 입장을 정할 수 있게 안내하기 -이때 정하는 입장이 최종 입장이 아니며, 토론 후 입장을 바꿔 재토론을 할 것이기 때문에 학생들이 부담 없이 선택할 수 있도록 안내하기 -한 반에 찬반의 의견이 고루 분포될 수 있도록 적절히 조정하기 ▸주장을 뒷받침하는 타당한 근거를 수집하는지 평가 및 피드백
2차시	●내용 생성하기 -협력 기술에 대해 이해하기 -수집한 자료를 바탕으로 1차 찬반 토론하기 -토론 후 오고 간 의견 정리하기 -입장을 바꿔 재토론하기	▸토론 과정 설명 및 협력 기술의 중요성 및 내용 설명하기 ▸토론 시 경쟁적 맥락이 조성될 경우 적절히 개입하기
3차시	●내용 조직하기 -토론 내용을 바탕으로 주장을 정하고, 타당한 근거 세우기 -해당 근거에 제시될 반박을 고려하고 재반박하기 -예상 반박에 대해 재반박하거나 대안을 제시하기	▸개요를 작성할 때 문장의 형태로 작성할 수 있도록 안내 ▸명확한 주장과 그에 맞는 타당한 근거를 제시했는지 평가 및 피드백 ▸적절한 반박과 재반박 혹은 대안을 제시했는지 평가 및 피드백

4 차 시	●표현하기 -조직한 내용을 바탕으로 완결된 논술문 작성하기	▸조직한 내용을 바탕으로 논리적 글을 작성했는지 평가 및 피드백
5-6 차 시	●검토하기 -동료 첨삭의 과정 이해하기 -동료 첨삭을 위해 각자의 평가 기준 만들기 -그룹 내에서 타인의 논술문을 읽고 적절한 피드백 제시 -자기 논술문에 대한 피드백 적절히 반영해 퇴고	▸성취 수준을 고려하여 동료 첨삭을 위한 다양한 성취 수준의 학생들로 구성된 소그룹 조직 ▸동료 첨삭 기준 작성 시 교사의 채점 기준표를 참고할 수 있도록 안내 ▸학생들이 동료첨삭을 진행하는 동안 교사는 1:1 혹은 모둠별 구두 피드백을 진행 ▸다른 학생의 글을 읽고 적절한 피드백을 남겼는지 평가 및 피드백 ▸동료 첨삭 내용 및 교사 첨삭 내용을 적절히 반영해 퇴고했는지 평가 및 피드백
	●성찰하기 -논술 활동 후 배우고 느낀 점을 내용 및 형식 면에서 서술하기	▸논술 활동 후 배우고 느낀 점을 내용 및 형식 면에서 서술했는지 평가 및 피드백

(1) 1차시: 논제 이해하기

1차시에는 공정한 경쟁이 이루어지기 위한 조건에서 과정의 공정성을 위해 실시하고 있는 농어촌 특별전형을 소개하고, 농어촌 특별전형에 대해 찬반 의견이 대립된다는 것을 안내했다. 이후 다양한 성취 수준의 학생들로 구성된 소그룹 및 활동 순서를 안내하였으며, 학생들이 모둠원들과 함께 옹호하는 입장을 정하도록 하였다. 입장을 정할 때 지나치게 신중을 기해 진행이 이루어지지 않는 모둠도 존재했다. 이 경우에는 소그룹에서 정하는 입장으로 논술 활동을 진행해야 하는 것이 아니며, 입장을 바꿔 토론을 한 번 더 진행할 것이기 때문에 학생들이 부담을 갖고 입장을 선택하지 않아도 됨을 명시하였다. 또한, 이 과정에서 학생들의 의견이 지나치게 찬성 혹은 반대로 몰릴 경우 교사가 학생들에게 토론의 목적이 논제를 깊이 이해하는 데에 있음을 안내하고, 학생들의 동의를 얻어 일부 모둠의 입장을 조정하였다.

소그룹 내에서 입장이 정해지면 학생들은 토의 및 정보 검색을 통해 주

장을 뒷받침하는 타당한 근거를 수집하고, 이를 그룹의 공유 문서에 정리한다. 상이한 자료 검색 능력 및 해석 능력을 가진 학생들은 공동의 문서를 함께 작성하는 과정에서 상호 간의 도움을 주고받으며 근거를 정리했다. 이때 교사는 학생들이 다양한 정보 검색 엔진을 활용해 근거를 제시하되 신빙성 있는 자료를 활용할 것을 당부했다. 학생들이 근거에 활용할 자료를 탐색하고 정리하는 중에 교사는 구글 문서에 접속해 실시간으로 학생들이 작성하는 내용을 확인하고 피드백을 주었다. 특히, 피드백을 할 때 자료를 그대로 가져오기보다 해당 자료가 어떤 관점에서 근거가 될 수 있는지를 생각해보게 하여 논제에 대한 학생들의 이해를 심화시키고자 하였다. 그리고 논제 이해 활동이 종료되면 '논제 이해'의 채점기준표에 맞게 학생들의 활동 결과물을 채점했다.

'농어촌특별전형'이란 대학 선발 시 농어촌 학생들을 기존에 대학에서 뽑고자 한 모집 정원의 4% 내외를 정원 외로 선발하는 제도이다. 일부에서는 농어촌전형이 일반전형에서 보너스 점수를 더 주는 것으로 오해하기도 하지만, 농어촌 학생들끼리 경쟁해 학생을 뽑는 정원외 입학제도이다. 이 전형은 도시지역에 비해 열악한 교육환경을 가진 농어촌 고교생들의 입시를 돕기 위해 만들어진 전형으로 1994년 연세대에서 시작해 1995년 전국으로 확대되었다. 이 전형으로 대학에 지원하기 위해서는 일정 기간 이상 농어촌에 거주해야 하며, 동일 기간 동안 농어촌 소재 학교에 재학해야 한다.

농어촌 특별전형을 찬성하는 입장에서는 동등한 기회를 보장하는 것만으로는 대학입시 경쟁의 공정성이 보장되지 않음을 주장하지만, 반대 측에서는 대다수 학생들에 대한 역차별임을 주장한다.

+농어촌 전형의 지원 자격

유형 Ⅰ	행정구역상 농어촌(읍/면) 지역에 소재하는 중/고등학교에서 전 교육과정을 이수했으며, 중/고등학교 재학기간 중 본인과 부모 모두 농어촌 지역 거주자
유형 Ⅱ	농어촌 지역에 소재하는 초/중/고에서 전 교육과정을 이수했으며, 부모의 거주여부와 무관하게 해당 기간동안 본인이 농어촌 지역에 거주한 자
유형 Ⅲ	고교 3년 전 교육과정을 이수하고 본인과 부모 모두 읍/면 지역에 거주하는 자를 대상으로 하는 경우를 유형Ⅲ

출처

1. 최인선, 수시모집 "농어촌 특별전형을 노려라"
2. 유다원, 농어촌 학생 '대입의 왕도'..2021정시 농어촌전형 '주목'

논제 제시 자료

우리 조의 입장 : 공정하다.

	우리 조 입장을 뒷받침할 근거 혹은 관련 자료 요약	자료 출처
1	농어촌 학생의 특별전형의 자격조건도 더 강화되었다. 중고교를 모두 이수하고 부모와함께 농어촌에 거주하며 재학기간이 연속된 연수만을 인정하기로 하여 악용가능성을 줄였다.	농어촌 대입 특별전형 자격조건 강화
2	소외계층한테도 교육의 격차 없이 공평한 기회를 제공하기위해 만들어졌다. 대입이 대부분 일반전형으로 이뤄진것은 사실이지만 이것으로 많은 학생들이 입시의 어려움을 겪고 있다. "학생들의 뛰어난 재능이 환경의 제약으로 빛을 발하지못하고 묻히는 일은 없어야한다" 고 생각한다.	농어촌 대입으로 학생들이 더 많은 기회를 얻는다
3	농어촌은 도시의 비해 열악한 교육환경 때문에 예산 지원이 되었는데 지금은 행자부 지침으로 예산 집행을 하지 못하고 있다. 예산 지원이 끊길 경우 교육 과정 운영에 큰 차질이 예상된다.	농어촌 교육, 숨통 틀어막는 정부
4	농어촌과 도시의 교육환경과 배울기회의 차이가 많이 나고 악용할 위험을 줄이기위해서 제도를 개선하고있다.	https://www.veritas-a.com/news/articleView.html?idxno=381413
5	농어촌에는 일자리가 별로 없고 의료 복지 등 복지들이 잘 되어 있지 않다.	농어촌지역 '일자리'와 '의료복지' 강화해야
6	현재 농어촌에서는 교육 인프라 준비가 미흡하고 교실과 교사가 부족하고 농어촌 학교에서는 강사를 구하기가 쉽지 않기 때문에 불리	링크

자료 조사 예시

<출처>

1. 최인선, 수시모집 "농어촌 특별전형을 노려라", 대학저널, 2018.06.27. 게시. http://www.dhnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=82597
2. 유다원, 농어촌 학생 '대입의 왕도'... 2021정시 농어촌 특별전형 '주목', 베리타스 알파, 2020.10.26. 게시. http://www.veritas-a.com/news/articleView.html?idxno=343054

[그림 4-2] 논제 제시 자료 및 자료 조사 예시

(2) 2차시: 내용 생성하기

1차시에 소그룹 내에서 근거에 활용할 자료를 적절히 수집했다면, 2차시에는 수집한 자료를 바탕으로 자유토론을 진행했다. 토론을 진행하기 전 교사는 학생들에게 토론의 목적 및 토론 시 필요한 협력 기술을 제시하여 토론이 경쟁적 분위기로 치닫는 것을 막고자 했다. 이후 학생들은 그룹 내에서 주로 발언할 사람과 발언 내용을 정리할 사람을 정하고, 자유 토론을 진행한다. 토론은 논제에 대한 이해를 심화하고 논술 활동을 위해 내용을 생성하는 과정이므로, 학생들이 한 가지 근거에 대한 논의를 마쳤을 경우 자연스럽게 다음 근거에 대한 논박을 진행했다. 또한, 교사는 토론 중 경쟁적 맥락이 조성될 경우 적절히 개입하여 토론의 목

적을 상기시키고, 협력적 맥락을 유지할 수 있게 했다.

관점 채택을 하는 것이 목적인 토론이기 때문에 토론의 형식을 지정하지는 않았으나, 각 반의 학습 분위기에 따라 토론 방식을 다르게 구성하였다. 전체 발언이 자유롭게 오고 가는 반은 다양한 의견을 접할 수 있도록 토론 또한 전체 학생을 대상으로 진행하였다. 반면, 소극적인 학생이 많거나 수업 참여도가 낮은 반의 경우에는 다른 입장을 채택한 소그룹끼리 토론을 진행하도록 하여 학생들이 자유롭게 발언할 수 있는 분위기를 형성하고자 했다. 1차 토론이 종료되면 학생들은 토론에서 오고 간 논박의 내용을 바탕으로 반대 관점의 의견들을 정리하는 시간을 갖는다. 이 과정에서 학생들이 상대편에게 근거에 대해 추가 질문을 하거나 자신이 이해한 내용이 맞는지 한 번 더 확인하는 대화를 나누는 것을 확인할 수 있었다. 정리하는 과정이 학생들의 관점 채택을 보다 정교화하는 과정이 된 것이다.

상대편 정리 후에 학생들은 입장을 바꿔서 다시 한번 토론하여, 다른 관점에서 논제를 바라보고 사고를 확장한다. 이때 학생들은 다른 팀이 폈던 주장을 그대로 하기도 하지만, 추가 의견을 붙이는 등 능동적으로 반대 관점을 채택하는 모습을 보였다.

토론 시 유의사항
1. 토론의 목적은 승자 혹은 패자를 가려내기 위함이 아니라 논술문을 작성하기 위한 아이디어를 얻기 위함입니다. 2. 상대의 의견에 동의하지 않더라도 그 사람의 말을 경청하고, 상대의 의견이 이해가 가지 않으면 다시 한번 말할 것을 요청합니다. 3. 상대방에게 반대 의견을 제시하는 것은 그 사람이 아니라 그 사람의 아이디어에 대해 의견을 제시하는 것입니다. ('내'가 하는 비판이 상대방에 대한 공격이 아니며, 상대가 하는 비판이 '나'에 대한 공격이 아닙니다.) 4. 누구나 예의를 갖춘 사람들과 논쟁하기를 바랍니다. 예의를 갖춰 토의에 참여합니다. 5. 상대의 의견이 충분히 설득력이 있는 경우, 입장을 변경해도 됩니다. 6. 토론 후에는 논제에 대한 다양한 관점을 정리할 수 있어야 합니다.
협력 기술 안내 자료

상대팀 논거 정리

토론에서 상대팀이 주장한 내용을 정리해봅시다.

4모둠	주장: 공정하지 않다. • 농어촌 특별전형을 악용하는 경우가 있다. • 공교육으로도 충분하다. 학원가나 아파트가 들어선 곳도 농촌으로 분류되어 가짜 농어촌으로 진짜 농촌학교에는 학생이 오지 않는다. 근데 도시에 거주하면서 전입신고만 하면 농어촌자격으로 하는 부정입학이라는 문제도 발생한다.
5모둠	주장: 공정하지 않다. • 가까운 동네여도 어디는 농어촌 특별전형을 할 수가있고 어디는 안되서 공정성이 부족한게 제도의 문제점이다. • 농어촌 특별전형을 받을수 있는 지역이지만 강남까지 4~50분 거리가 걸려서 다른 지역들과 똑같은 교육 환경을 누릴수 있다.

1차 토론 후 상대팀 논거 정리

[그림 4-3] 협력 기술 안내 자료 및 1차 토론 후 상대팀 논거 정리

(3) 3차시: 내용 조직하기

토론이 종료된 후 학생들은 토론 내용을 바탕으로 개인 논술문 작성을 위한 입장을 정하고, 개요를 작성했다. 개요는 토론의 진행 과정과 같이 주장 및 근거를 제시하고, 근거에 대해 예상되는 반론을 고려하고, 해당 반론을 타당한 근거를 들어 재반박하거나 반론을 수용하고 합리적인 대안을 제시하는 순으로 구성했다. 이렇듯 토론의 흐름과 일치하는 개요를 작성하며 학생들은 토론에서 오고 간 논박의 내용을 종합하는 시간을 가졌다.

개요를 작성할 때는 학생들이 단어나 구절만을 활용해 간략하게 내용을 제시하게 하기보다 문장으로 작성할 수 있도록 안내했다. 단어나 구절만으로 작성하면, 학생 스스로 구체적인 내용을 점검할 수 없을뿐더러 교사가 학생들이 조직한 내용을 제대로 파악하기 어려워 적절한 피드백을 줄 수 없기 때문이다. 학생들이 토론의 맥락을 논술문 개요에 적용한 것이기에 보다 쉽게 논술문 개요를 작성했으며, 성취 수준이 낮은 학생들도 사전 토론 모둠 활동지를 기반으로 짧게나마 논제에 대해 자기 생각을 밝히고 반대 관점을 고려하는 모습을 보였다. 그러나 학습 의욕이 없

거나 과제 수행을 어려워하는 학생들은 여전히 존재하기에, 이 경우 학생들에게 개인적인 도움을 제공하였다. 또한, 피드백을 제공할 때는 어법보다 평가 기준에 맞게 제시한 내용이 타당한지에 주목하고자 했다. 활동이 종료된 후에는 '내용 조직'의 채점기준표에 맞게 학생들의 활동지를 채점해서 돌려주었으며, 다음 수업 시간에 내용 조직 활동지를 수정할 시간을 주어 학생들에게 피드백을 반영할 기회를 주었다.

(4) 4차시: 표현하기

개요 작성을 마치면 개요를 바탕으로 논술문을 작성하는 시간을 가진다. 학생들이 개요를 작성할 때 이미 자기 생각을 문장의 형태로 표현해 보았기 때문에, 이 단계는 학생들에게 더 많은 내용을 첨가하는 과정이기보다 작성한 개요를 적절한 접속어를 통해 연결하고, 문단 구성을 통해 주장을 명료하게 하는 작업이다. 교사는 논술문을 작성하기 전에 작성 예시를 보여주어 자유롭게 활용할 수 있게 안내해야 한다. 한편, 성취 수준이 높은 학생들은 개요를 더욱 자유롭게 표현하기를 원할 수 있다. 이 경우 원하는 형식으로 글을 작성하되, 개요의 내용을 모두 반영하여 서술할 수 있도록 안내했다. 또한, 글을 작성한 후에 스스로 확인해야 할 체크리스트를 만들어 두어 동료 첨삭 전에 먼저 자신의 글을 점검할 수 있게 하는 기회를 제공하였다. 수업이 종료된 후에 교사는 학생들의 논술문을 읽고 교사 수준에서 내용 및 표현에 대해 채점을 하고 피드백을 제공하는 시간을 가졌다. 이때 지나치게 많은 피드백을 제공하기보다 학생이 수용할 수 있을 정도의 양을 구체적으로 제시하는 것을 목표로 삼았으며, 이를 학생들이 이해할 수 있는 언어로 표현하고자 했다.

나의 주장	농어촌 특별전형에 (찬성한다./반대한다.)
근거	1. 농어촌특별전형으로 대학에 쉽게 가기 위해 농어촌 지역에 이사를 가거나 하는 등의 악용사례가 발생할 수 있다
근거 설명	1. 도시 학생이 농어촌으로 이사를 가 농어촌특별전형으로 대학을 쉽게 가는 악용사례가 발생하고 정작 농어촌 학생들은 근처 학교가 아닌 멀리 있는 도시학교로 배정을 받아서 농어촌특별전형으로 대학을 가지 못하는 사례가 있다. [사설]도시 학생이 농어촌특별전형으로 대학 간다니 / 2021 농어촌 특별전형 지원전략
근거에 대한 예상 반박	농어촌 학생들의 공부환경이 좋지 않기 때문에 그에 맞는 혜택을 받는 것이 마땅하다.
재반박 혹은 대안제시	아무리 농어촌 지역이라 해도 근처에 도시가 있거나 인터넷강의 등으로 도시 학생과 별 다를 바 없는 사교육을 받고 있는 곳도 많다. 이런 경우 사교육을 받음에도 불구하고 농어촌지역에 산다는 이유만으로 도시에 사는 학생들과 같거나 또는 더 낮은 성적과 노력으로 농어촌특별전형에 의하여 좋은 대학교에 간다. 도시에 사는 학생들은 더 노력했는데도 불구하고 선발이 되지 않고 자신보다 성적이 좋지 않은 학생들이 농어촌특별전형으로 선발이 된다면 억울할 것이고 공정하지 않다. 농어촌특별전형 폐지
결론	농어촌 특별 전형을 폐지하고 저소득층 지원 등의 다른 제도들을 확대해야 한다.

교사
이 내용은 악용사례이기 보다는 제도가 제대로 적용되지 못하는 사례입니다. 근거에 맞는 사례를 제시하거나 근거 내용을 수정해주세요.

교사
공부 환경이 좋지 않다는 것을 어떻게 확인할 수 있을까요? 관련된 자료를 찾아 보충해주세요.

[그림 4-4] 내용 조직 활동지 및 교사 피드백 예시

<논술문 작성 예시>

농어촌 특별 전형은 공정한 제도이다./공정하지 않은 제도이다.

첫째, (근거 요약)이기 때문이다. + 근거 설명

둘째, (근거 요약)이기 때문이다. + 근거 설명

이에 대해 ~라는 반론이 제기된다. + 예상 반론 설명

그러나 + 재반박// **~에 대해서 인정한다. + 대안 제시**

따라서 ~결론제시.

<확인하기>

- ☐ 주장- 근거-예상 반박-재반박/대안제시가 모두 들어가 있나요?
- ☐ 주장-근거-예상 반박-재반박/대안제시가 매끄럽게 연결되고 있나요? (적절한 접속어로 연결, 한 문단에 하나의 내용만 서술)
- ☐ 어법(띄어쓰기, 맞춤법, 주술호응 등)에 맞게 서술하고 있나요?

표현하기 활동 안내 자료

나는 농어촌특별전형에 반대한다.

우선, 농어촌특별전형으로 대학에 쉽게 가기 위해 농어촌 지역에 이사를 가거나 하는 등의 악용사례가 발생할 수 있다. 도시 학생이 농어촌으로 이사를 가 농어촌특별전형으로 대학을 쉽게 가는 악용사례 발생이 빈번하다. 하지만 정작 농어촌 학생들은 농어촌에 거주함에도 불구하고 근처 학교가 아닌 멀리 있는 도시학교로 배정을 받아서 농어촌특별전형으로 대학을 가지 못하기도 한다. 화성시 봉담읍 학생들은 지역내 고교 정원이 부족해 수원 학교를 배정받았다고 농어촌특별전형에서 제외되었다. 농어촌학생들을 돕고자 만들어진 제도가 정작 도시학생을 돕고 있다.

물론 농어촌 지역은 도시지역에 비하여 공부환경이 좋지 않기 때문에 그에 맞는 혜택을 받는 것이 마땅하다고 생각할 수 있다.

그러나 아무리 농어촌 지역이라 해도 근처에 도시가 있거나 인터넷강의 등으로 도시 학생과 별 다를 바 없는 사교육을 받고 있는 곳도 많다. 2019년 청와대에 올라왔던 한 학생의 글에서는 충청남도 아산시의 농어촌특별전형혜택이 적용되는 곳에서 살고 있지만 10분 거리에 천안에서 제2의 강남이라 불리는 불당동에서 전과목 사교육을 받는 학생들이 대부분이라 하였다. 이처럼 사교육을 받음에도 불구하고 농어촌 지역에 산다는 이유만으로 농어촌지역에 거주하는 학생들은 도시에 사는 학생들과 같거나 또는 더 낮은 성적과 더 적은 노력으로 농어촌특별전형에 의하여 좋은 대학교에 간다. 도시에 사는 학생들은 더 노력했는데도 불구하고 선발이 되지 않고 자신보다 성적이 좋지 않은 학생들이 농어촌특별전형으로 선발이 된다면 억울할 것이고 이는 공정하지 않다.

농어촌 특별 전형을 폐지하고 저소득층 지원 등의 다른 제도들을 확대해야 한다.

표현하기 활동 예시

[그림 4-5] 표현하기 활동 안내 자료 및 활동 예시

(5) 5차시-6차시: 검토하기 및 성찰하기

① 동료 첨삭 및 교사 피드백 확인

논술문 작성을 완료하면, 1차시에 활동했던 모둠 학생들과 다시 모여

동료 첨삭을 하는 시간을 가졌다. 동료 첨삭 전에 교사는 학생들에게 동료 첨삭이 무엇인지, 왜 해야 하는지, 어떻게 해야 하는지에 대해 안내하는 과정을 거쳤다. 특히, 교사는 동료 첨삭이 서로의 글을 통해 배우는 시간이며, 이를 위해 서로의 글을 비난하기보다 타당한 근거를 가지고 잘된 점을 칭찬하고 부족한 점에 대한 개선 방안을 제시해주어야 함을 명시하였다. 또한, 동료 첨삭 전에 각 학생이 활용할 동료 첨삭의 기준을 정하게 하여 좋은 글이 무엇인지 스스로 고민하게 하는 시간을 제공하여 학생들이 동료 평가 시 타당한 근거를 가지고 활동할 수 있게 하였다. 한편, 동료 첨삭의 기준을 정하는 것을 어려워하는 학생들도 있다. 이때 교사는 교사가 사전에 제시한 채점기준표를 확인하게 하거나 이미 작성한 친구들의 활동 결과물을 보여주는 방식으로 학생들에게 교수적 도움을 주었다.

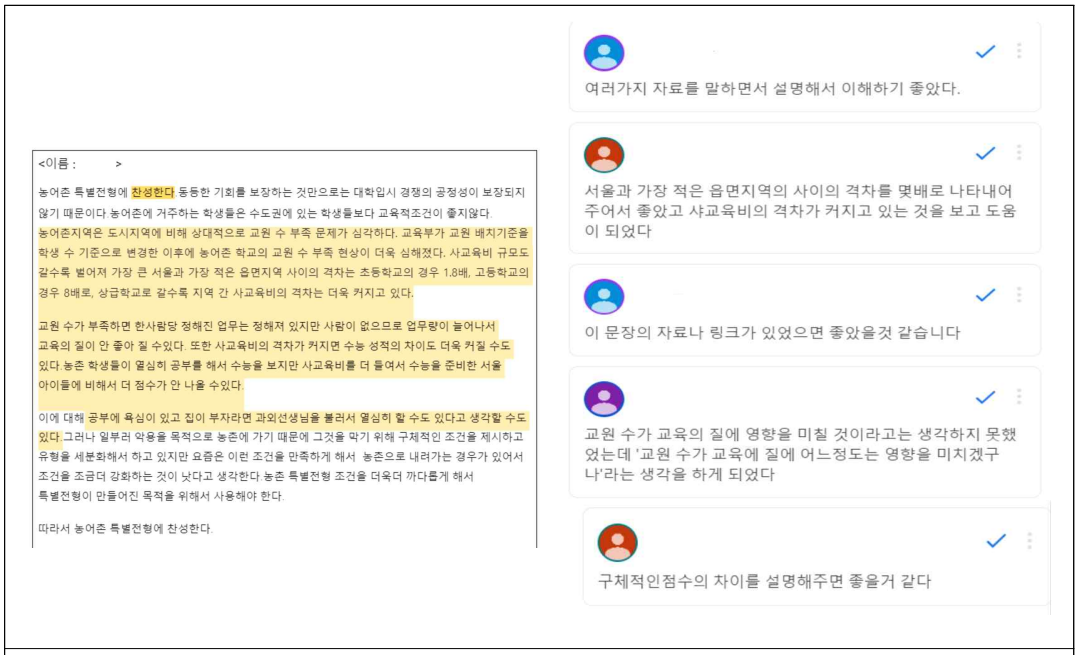
[그림 4-6] 동료첨삭 기준 작성하기

학생들이 동료 첨삭 기준을 작성하면 소그룹의 공동 문서에 접속해 자신이 쓴 초안을 붙여넣고, 구글 문서의 댓글 기능을 통해 다른 사람의 글에 첨삭하는 시간을 가졌다. 이때, 교사는 반드시 타당한 근거를 바탕으로 잘한 점 혹은 개선해야 할 점에 대한 피드백을 남겨야 함을 명시했다. 근거가 뒷받침되지 않은 피드백은 맹목적 칭찬이나 비난이 될 가능성이 높기 때문이다. 또한, 교사는 학생들이 피드백을 받는 과정에서 자신의 글을 고치지 않아야 함을 강조했다. 동료 첨삭의 과정은 학생 개인의 글에 피드백을 받는 시간임과 동시에 스스로 피드백을 하는 시간이어야 하기 때문이다. 실시간으로 달리는 피드백을 보며 학생들은 자기 글을 수정하고 싶은 마음이 들 수 있다. 그러나 다른 사람의 글을 보고 그의 생각과 표현을 배우는 것이 자신의 글을 고치는 것만큼 중요하기에 동료 첨삭 시간에는 동료의 글에 집중할 것을 요청한 것이다. 또한, 자

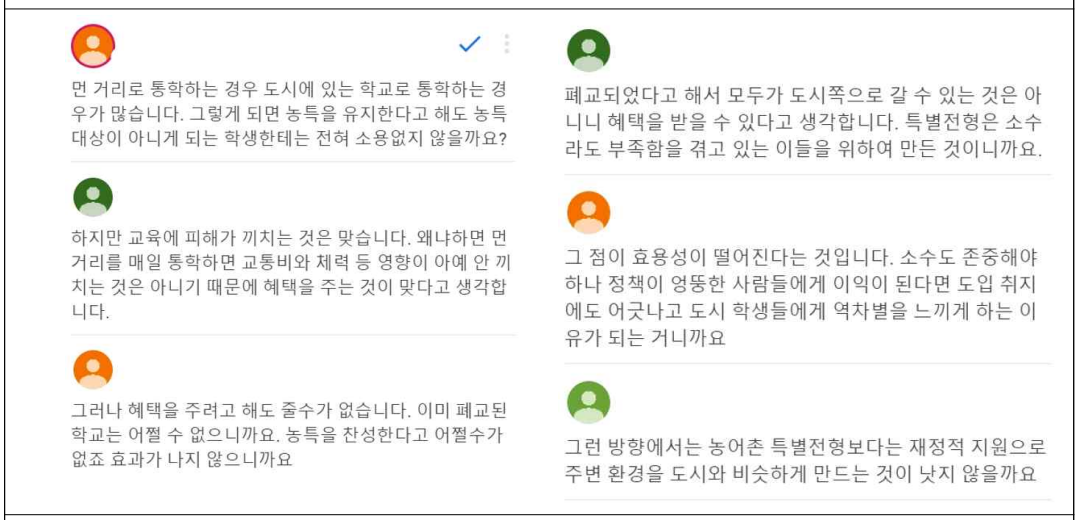
신의 글은 자기 첨삭하는 시간에 수정할 수 있음을 명시하여 글을 수정하고 싶은 욕구를 지연시킬 수 있도록 하였다.

학생들은 기본적인 어법에 대해 피드백을 남기기도 했지만, 전반적으로 근거의 적합성 및 근거를 뒷받침하기 위해 제시한 자료의 타당성을 검토했으며 제시한 근거에 대해 다른 관점에서 생각해볼 여지를 질문의 형태로 남겨두었다. 또한, 이 과정에서 댓글에 대댓글을 달며 자발적으로 새로운 논의를 진행하기도 했다. 이는 구글 문서를 통한 소집단 동료 피드백에서 피드백 대상이 내용과 구성으로 확대되고 심지어 구체적인 대안을 제공한다는 측면으로 이어진다는 이지은과 김유경(2020: 443-446)의 연구 결과와 일치한다.

이렇듯 학생들이 동료 첨삭을 진행하는 중에 교사는 1:1 혹은 모둠 단위의 구두 피드백을 진행한다. 앞서 교사는 학생들이 작성한 1차 논술문에 대한 글 피드백을 완료해두었다. 이 피드백을 단순히 학생들에게 전달하는 경우 학생들이 교사의 피드백을 이해하지 못할 수 있다. 또한, 교사가 학생의 의도를 잘못 파악하여 부적절한 피드백을 해두었을 가능성을 배제할 수 없다. 따라서 글 피드백에 구두 피드백을 결합해 교사의 피드백을 바탕으로 학생들과의 대화를 나누며 해당 근거를 제시한 이유, 해당 표현을 사용한 이유 등을 확인하고 이 과정에서 학생 스스로 자신의 글을 발전시키는 방안을 모색하게 하였다. 교사의 피드백은 동료 첨삭을 진행하는 학생들에게 좋은 모델이 제공할 수 있다는 점에서도 의의를 지닌다. 동료 첨삭이 종료되면 학생들의 피드백 내용을 구체적으로 살펴보며 해당 내용을 채점하고 학생들에게 그 결과를 안내한다.



동료첨삭 예시 1: 자료의 타당성 검토 측면



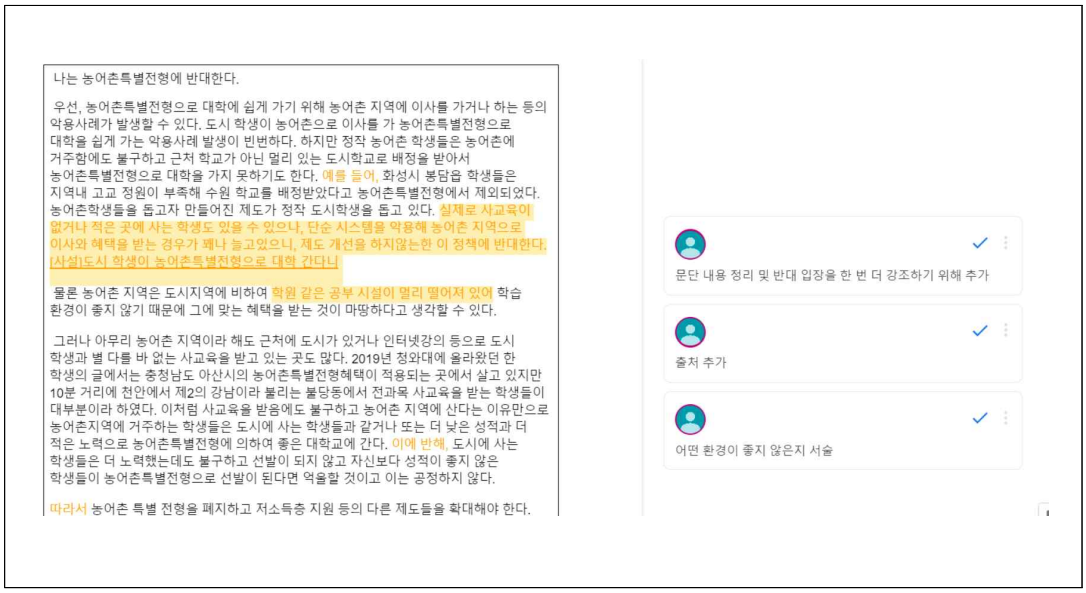
동료첨삭 예시 2: 새로운 논의 및 대안 제시

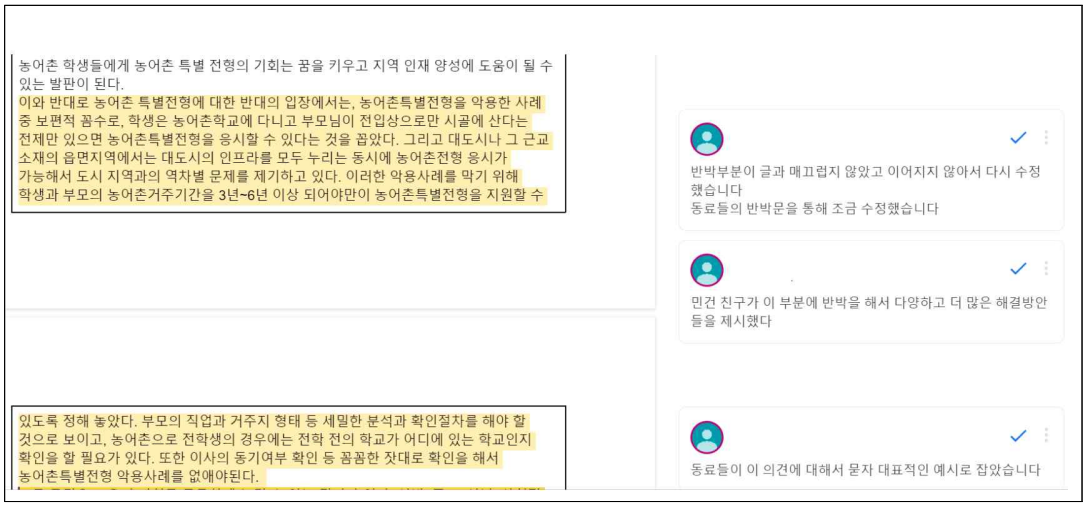
[그림 4-7] 동료첨삭 예시 1, 2

② 자기 첨삭

동료 첨삭 및 교사의 피드백 시간이 종료되면, 피드백을 바탕으로 표현하기 시간에 작성한 논술문 초안을 퇴고하는 시간을 갖는다. 이때, 교사

는 학생들에게 논술문을 수정한 후, 수정한 부분을 다른 색깔로 표시하게 하고 수정한 이유에 대해서 설명하는 댓글을 남기도록 한다. 만약 학생이 수정할 부분이 전혀 없다고 판단한다면, 친구 및 교사의 첨삭을 댓글로 쓰고 이를 반영하지 않은 이유를 서술하게 했다. 이는 누군가의 피드백을 수용했다면 왜 수용했는지, 수용하지 않았다면 왜 수용하지 않았는지 스스로 점검하는 기회로 작용하여 무비판적 피드백 수용을 제한하는 효과를 가진다. 학생들은 단순히 어법에 대한 피드백을 반영하기보다 동료 첨삭 및 교사 첨삭에서 제시된 논술문의 논리 구조 혹은 설득력 있는 표현 측면의 피드백을 반영하고자 했다. 이에 첨삭 과정 후에 학생들의 글이 표현적으로뿐만 아니라 내용적으로도 크게 향상함을 확인할 수 있었다. 이렇듯 자기 첨삭의 활동이 종료되면 교사는 학생들이 남긴 첨삭의 이유를 살피고 채점 기준에 맞춰 실시한다. 이 과정에서 교사는 수업에서는 발견하지 못했던 부적절한 첨삭 반영 혹은 타당한 근거가 결여된 첨삭에 대해 구체적인 피드백을 제시할 수 있다.





[그림 4-8] 자기 첨삭 예시

③ 성찰하기

논술문 작성을 위한 일련의 과정이 종료되면, 학생들은 활동 전반을 통해 배우고 느낀 점을 성찰하는 시간을 가졌다. 이 시간은 단순히 학생의 글쓰기 기법을 점검하는 시간이어서는 안 된다. 이에 교사는 학생들이 수업 내용과 연계하여 자신의 삶과 우리 사회를 돌아보는 시간이 될 수 있도록 애쉬와 클레이턴의 4가지 질문을 체크리스트로 제시했다. 체크리스트를 기반으로 학생들은 논술문 활동의 형식 및 내용 면에서 배운 점을 모두 서술했다. 학생의 성찰문을 읽어보면 논술 수업의 형식적 측면에서는 찬성과 반대의 관점을 모두 접하여 자신의 글을 수정할 수 있음이 좋았다고 언급하고 있다. 내용적 측면에서는 정의로운 사회를 위해 공정한 제도, 제도의 공정한 운영, 그리고 이를 따르는 개개인의 도덕성이 모두 갖춰져야 함을 지적하고, 학생 스스로 자신에게 이익이 되더라도 제도를 악용하거나 타인에게 피해를 주는 행동을 하지 말아야겠다고 다짐하고 있다. 도덕적 논제의 내용을 우리 사회 및 자신의 삶과 연계하여 성찰한 것이다. 물론 모든 학생이 진지한 성찰의 과정을 거친 것은 아니지만, 논술 수업 후 성찰적 글쓰기를 활용하는 것이 도덕과 목표 달성에 도움이 될 수 있음을 확인할 수 있었다. 학생들이 성찰하기 과제를 제출하면 교사는 성찰하기의 채점 기준에 따라 학생들의 활동 결과물을

채점한다. 해당 과정은 논제를 학생의 삶과 연계시키는 중요한 과정이다. 따라서 삶과 연계된 성찰이 제시되지 않은 경우, 학생들에게 이를 안내하고 활동지를 수정할 기회를 제공하였다.

사회 정의란 착한 사람이 상을 받고 악한사람이 벌을 받으며 누구나 차별없이 정당한 대우를 받는 공정한 사회이다. 사회 정의는 사회의 구성원들을 모두 공정하게 대우할 때 실현된다. 공정한 제도 확립, 제도의 공정한 운영, 공정한 분배, 사회 구성원 개개인의 도덕성이 충족되었을때 사회 정의가 실현되었다고 말 할 수 있다.
나는 우리나라에서 생기는 사회 정의에 관한 문제 중 농어촌특별전형에 관한 논술문 쓰기활동을 했다. 처음에 나는 농어촌의 교육이 열악할 것이라는 단순한 생각으로 찬성입장을 선택했지만 자료를 찾는 과정에서 조금 놀랐다. 네이버에 검색을 해보니 농어촌 특별전형을 노리고 조건을 묻고 답하는 사람들, 입시 코치해주는 학원들의 홍보가 가득했다. 유튜브에도 온갖 농어촌 특별전형 혜택을 받기위한 방법을 알려주는 영상들로 가득했다. 이러한 내용들을 보고나서 나의 입장은 반대로 바뀌게 되었다. 아무리 좋은 제도라고 해도 개개인의 도덕성이 충족되지 못해 제도의 의미가 제대로 실현되지 못한 사례인 것 같다. 또한 공정하다고 볼 수 없게 되어버렸다. 사회의 좋은 제도와 공정한 운영, 개개인의 도덕성 중 하나라도 충족되지 못하면 사회정의가 실현되기 어렵다는 것을 깨닫는 시간이었다. 나는 사회정의가 실현되기위해 나에게 조금더 이득이 되더라도 그것이 제도를 악용하거나 다른 사람에게 피해를 주는 불공정한 행동이라면 절대로 하지 말아야 겠다. 또 어른들이 이러한 문제들을 인식하고 고쳐나가도록 우리도 노력해야 한다.
논술문을 완성 하고 서로 첨삭을 해주는 과정에서 찬성과 반대의 의견을 듣고 수정 할 수 있어서 좋았고 사회문제를 찾아보고 깊게생각해보는 계기가 된 알찬 시간이었다.

[그림 4-9] 성찰하기 예시

3. 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술에서 교사의 역할

앞서 4장에서는 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술에서 적용 가능한 논제를 살펴보고, 건설적 논쟁을 활용하여 도덕과 논술 수업 및 평가를 설계하였다. 한편, 교육 현장에서 수업을 실행하는 사람은 도덕 교사로 교사 수준에서 적절한 준비가 되어있지 않으면, 수업 설계 및 평가를 실현할 수 없다. 이에 3절에서는 도덕과 논술에 건설적 논쟁을 활용할 때 도덕 교사의 역할이 무엇인지 살펴보고자 한다.

1) 건설적 논쟁을 활용한 논술 학습 구조의 형성자

우선 교사는 건설적 논쟁을 활용하여 논술 학습 구조를 형성하는 역할을 수행해야 한다. 이를 위해 우선 교사는 건설적 논쟁의 개념을 명확히 이해할 필요가 있으나, 건설적 논쟁은 도덕과 논술을 개선하기 위한 도구이기 때문에 단순히 건설적 논쟁을 이해하는 것만으로는 충분하지 않다. 건설적 논쟁에만 치중하면 건설적 논쟁과 도덕과 논술 간의 주객이 전도되는 상황이 발생할 수 있기 때문이다. 또한, 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술은 “동성결혼을 합법화해야 하는가?”와 같이 우리 사회에서 입장이 첨예하게 대립하는 가치적 문제 상황이나 “삶의 목적은 행복인가?”와 같이 인생 전반을 거쳐 지속적으로 고민하게 되는 문제를 다룬다. 이처럼 민감한 주제에 대해 깊은 고민 없이 수업을 다루는 것은 학생들에게 혼란을 초래하고, 해당 주제에 대한 부정적 인식을 심어줄 가능성이 있다. 이 때문에 도덕 교사는 도덕과에서 논술을 활용하는 얻고자 하는 교육적 효과가 무엇인지, 목표를 달성하기 위해 논쟁적 문제를 어떻게 수업으로 풀어낼 수 있을지, 수업 과정에서 학습을 돕는 평가를 어떻게 실현할 것인지 스스로 고민하고 이를 바탕으로 논술 학습 구조를 형성해야 한다.

도덕과에서 논술은 논제에 대해 다양한 각도에서 바라보게 하여 학생들의 도덕적 사고를 심화시키고, ‘글’을 매개로 다른 사람과 소통하는 법을 익히게 하며, 궁극적으로 도덕적 논제를 통해 학생의 삶을 성찰하

는 기회를 제공하는 학습 도구로 활용되어왔다(정창우 외, 2020: 453-456). 논술을 통해 글쓰기 능력을 향상하는데 집중하기보다 글을 쓰는 과정에서 도덕적 사고력, 의사소통능력을 포함한 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 능력을 키우고자 한 것이다. 본고에서는 이러한 목표를 달성에 건설적 논쟁이 효과적인 수단이 될 수 있음을 밝히며 이를 논술 수업 및 평가에 적용하는 방안을 제시하였다.

우선 수업 측면에서는 첫째, 논제를 이해하고 논술문 내용을 생성하는 과정에서 건설적 논쟁 구조를 도입하여 관점 채택을 활성화할 것을 제안했다. 둘째, 건설적 논쟁에서 협력적 맥락의 조성을 중시한 것과 같이 논쟁 과정에서 협력적 맥락을 형성하기 위해 공동의 목표 제시, 협력 기술의 전수, 면대면 자리 배치를 도입해야 함을 밝혔다. 셋째, 논쟁의 과정에서 습득한 지식 및 경험을 종합하여 논술문에 반영하고 학생의 삶을 성찰하는 방안을 제안했다. 평가 측면에서는 협력적 맥락을 일관되게 유지하기 위해 대안적 평가인 학습을 위한 평가, 학습과정으로서의 평가 개념을 도입해야 함을 주장하였고, 이를 실현하기 위해 분석적 채점기준표의 도입과 조언적 피드백의 활성화를 제안했다. 또한, 조언적 피드백을 도덕과 논술에 적용하는 방안을 교사 차원과 학생 차원으로 나누어 제시하였다.

수업과 평가의 구조를 형성했다면, 도덕과 논술에 건설적 논쟁을 활용할 때 적합한 논제를 선정해야 한다. 세상에 의견 충돌을 유발하는 다양한 문제들이 있으나, 도덕과 논술에 활용하기 위한 주제는 도덕과의 목표 및 교육과정과 밀접하게 관련되어야 한다. 이를 위해 교사는 교육과정을 분석하여 각 단원에서 활용 가능한 논제가 무엇인지 고민하는 작업을 거쳐야 한다. 그러나 도덕과 목표 달성에 유의미한 주제라도 학생들이 쟁점을 이해하지 못하거나 학생 삶과 동떨어진 주제를 선택하여 학습 동기가 떨어진다면 교육 효과가 반감될 것이다. 이 때문에 논제는 학생들의 발달 수준에 적합해야 하며, 학생들의 흥미를 유발할 수 있도록 학생 및 학생이 속한 사회와 밀접한 관련이 있어야 한다. 도덕 교사는 수업하는 학생들의 발달 수준, 학생들 사이에서 주요하게 떠오르는 주제,

사회에서 논란이 되는 주제들을 세밀히 살펴 학생들이 논제에 몰두하여 탐구할 수 있도록 해야 한다.

100개의 학교에는 100가지 혹은 그보다 다양한 교육 환경이 존재한다. 학교별, 같은 학교 내의 학급별, 같은 학급 내에서 학생별로 각기 다른 교육 조건을 보이기 때문이다. 또한, 수업과 평가를 구현하는 교사도 다르기에 상기에 제시한 방안을 획일적으로 적용하는 것은 가능하지도, 바람직하지도 않다. 이 때문에 건설적 논쟁을 활용해 논술 학습 구조를 형성할 때, 교사는 주어진 교육 환경에서 도덕과 목표를 달성하기 위한, 학생들의 학습을 돕기 위한 최선의 방안이 무엇인지 끊임없이 고민하고 이를 효과적으로 구현하기 위해 노력해야 할 것이다.

2)건설적 논쟁을 활용한 논술 학습의 촉진자

교육 환경에 맞춰 논술 학습 구조를 형성했다면, 다음으로 교사는 자신이 만든 구조 속으로 들어가 학생과 함께 상호작용하고 학습을 촉진하는 역할을 수행해야 한다. 이를 위해 첫째, 교사는 역동적인 논쟁의 과정에서 어떤 역할을 해야 하는지 즉각적으로 판단하고 이를 실행할 수 있어야 한다. 첨예하게 대립하는 논쟁 상황에서 교사가 보이는 역할에 따라 학생들의 논쟁 양상이 달라진다. 구체적으로 정창우와 김하연(2021: 261)은 논쟁 과정에서 교사의 역할에 대한 연구를 다음과 같이 정리한다.

<표 4-6> 논쟁 문제 수업에서 교사의 역할
(정창우, 김하연, 2021: 261에서 재인용)

학자 (연도)	교사의 역할	
Stradling (1984)	중립적 진행자 방식	개인적 관점이나 신념을 전혀 드러내지 않고 토론의 중재자로서의 역할만 수행
	균형적인 방식	자신의 관점을 드러내지 않고 학생들에게 다양한 대안적 견해를 최대한 설득력 있게 제공
	고의적 반대자 방식	학생들의 의견에 교사가 의도적으로 반대 입장을 취함

	입장 표명 방식	교사가 학생들에게 자신의 입장을 나타내는 방식
	연대 방식	교사가 한 학생 또는 한 집단의 학생들 편에 서는 방식
Kelly (1986)	배타적 중립성	논쟁적인 이슈를 전혀 다루지 않음
	배타적 편파성	교사의 견해를 일방적으로 제시함
	중립적 공정성	논쟁적 이슈에 대한 다양한 견해를 제시하나, 교사의 견해는 밝히지 않음
	신념이 있는 공정성	논쟁적 이슈에 대한 다양한 견해를 제시하고, 교사 자신의 신념을 밝힘
Hawood (1990)	신념형	사회적 쟁점을 담은 이슈에 대해 교사가 자신의 견해를 밝힘
	객관형	교사가 다양한 관점을 소개하지만, 자신의 견해는 밝히지 않음
	악마옹호형	학생들의 견해에 대해 무조건 반대의 의견을 제시함
	공정한 의장형	교사와 학생이 동등한 처지에서 토론하나, 교사의 견해는 밝히지 않음
	관심형	교사의 견해를 밝히고, 다양한 견해를 객관적이고 중립적인 위치에서 제시함

표에 따르면 교사의 역할은 교사가 논쟁에 개입하는 정도 및 교사 개인의 신념을 밝히는 가의 여부에 따라 다양한 수준으로 나뉘게 된다. 도덕과 논술에서 논쟁 과정을 개입하는 것은 학생들에게 논제를 다양한 관점에서 이해하게 하고, 이를 반영해 논리적으로 한 단계 발전한 논술문 내용을 생성하는 계기를 마련하기 위함이었다. 이러한 목적을 달성하기 위해서 교사는 기본적으로 스트래들링(Stradling, 1984)가 제시한 '균형적 방식', 켈리(Kelly, 1986)가 제시한 '중립적 공정성', 하우드(Hawood, 1990)가 제시한 '공정한 의장형'이 의미하는 바와 같이 성급하게 자신의 신념을 제안하여 학생들의 자유로운 의견 교환을 제한하기보다 논쟁

중에 학생들이 다양한 견해를 접하여 사고의 확장을 이룰 수 있도록 해야 할 것이다.

그러나 모든 의견을 수용하는 것은 상대주의의 오류로 이어질 수 있다. 특히, 민감한 논쟁 상황에서 인간 존엄성에 위배되거나 민주주의 정신을 해치는 발언이 제기되었을 때 교사는 단호하게 개입하여 반대 의견을 제시하는 '고의적 반대자', '악마옹호형'의 역할을 자처해야 한다. 또한, 학생들이 한쪽의 입장에 지나치게 몰두하여 다양한 사고를 하지 못할 시에는 적절한 발문을 통해 사고의 확장을 유도하고(김윤경, 박균열, 2019: 178-183), 필요시에는 열세한 집단의 편에 서서 의견을 제시할 수 있어야 한다. 종합하면 역동적인 논쟁 상황에서 교사는 논쟁을 활용하는 교과의 목표를 달성하기 위해 논쟁 과정에서 유연한 방식으로 학생들의 배움을 촉진하는 역할을 해야 한다.

다음으로 교사는 건설적 논쟁자로서의 역할 모델이 되어야 한다. 좋은 도덕 교사는 수업과 평가를 효과적으로 설계하고 운영하는 사람을 넘어 교사 자신이 도덕적 숙고와 헌신의 모범이 되어야 한다(Kirschenbaum, 추병완 외 역, 2006: 79). 아무리 잘 설계된 수업일지라도 이를 운영하는 주체가 모범적이지 않으면, 수업에 대한 학생들의 몰입을 방해하여 학습 효과를 떨어뜨린다는 것이다. 건설적 논쟁자는 대립하는 문제에 대해 다양한 관점을 고려하여 합리적인 대안을 도출하고, 다른 의견을 가진 이들과 의견 조정 시 협력적인 태도를 유지할 수 있어야 한다. 그런데 건설적 논쟁을 활용한 수업에서 교사가 논제에 대해 깊이 있게 고민한 흔적이 없거나 학생들과 상호작용을 하는 과정에서 학생들을 존중하지 않는 태도를 보인다면 교사가 제시하는 수업의 효과가 반감될 것이다. 따라서 교사는 논제에 대해 치열하게 고민하고 성찰함으로써 책임 있는 시민으로서의 모습을 보이고, 다른 사람을 존중하고 학생들과 상호작용하는 과정에서 협력적 태도를 유지해 배려하는 시민으로서의 모습의 모범이 되어야 한다. 이처럼 교사가 건설적 논쟁자로서의 역할 모델이 될 때, 학생들 또한 자연스럽게 그 모습을 보고 배워 건설적 논쟁자로서의 역량을 키울 수 있을 것이다.

마지막으로 교사는 논술 활동 전반에서 학생들의 학습을 돕는 조언적 피드백을 제공해야 한다. 조언적 피드백은 학생의 수행에 대한 정보를 제공하는 피드백을 의미하며, 학습 과정에서 학생이 현재 성취한 바와 학습 목표 달성을 위해 개선해야 할 점을 명확히 제시하여 학생들의 학습을 촉진한다(김선, 반재천, 2020: 57). 이러한 조언적 피드백은 학습의 한 단계에서만 이루어지는 것이 아니라 학습의 시작에서 종료 시점까지 전 단계에서 이루어져야 한다. 즉, 논제 이해 단계 및 생성의 단계에서는 학생들의 다양한 관점을 접하고 다른 사람을 배려하며 논쟁하는지 확인하여 피드백을 제공해야 하며, 내용 조직의 단계에서는 논쟁의 내용을 종합하여 개요를 작성하고 있는지, 도움이 필요한 곳은 없는지 세심하게 살펴야 한다. 표현하기 단계에서는 학생들이 작성한 개요를 반영하여 글로 표현하고 있는지, 글을 작성할 때 자주 범하는 오류가 무엇인지를 확인하고 개선 방안을 제시해야 한다. 또한, 검토하기 과정에서는 첨삭 과정에서 타당한 기준으로 다른 이들의 글에 피드백을 남기는지를 확인하고, 피드백을 반영하여 자기 글을 퇴고할 수 있는지 점검해야 한다. 마지막으로 성찰하기 단계에서는 논술 과정 전반에서 배우고 느낀 점을 논술의 형식적 측면과 논제의 내용적 측면에서 돌아보고, 다음 학습 및 자신의 삶과 우리 사회를 개선하기 위한 방안을 제시하는지 확인 후 피드백을 제공해야 한다.

그러나 교사 1인당 담당하는 학생 수가 많고 수업 시간이 제한된 학교 현장에서 모두에게 조언적 피드백을 제공하는 것은 현실적으로 불가능하며, 교사에게 큰 부담으로 다가올 수 있다. 또한, 학생들에게 곧바로 정답을 제공하지 않고 다음 단계를 위해 비계를 제공하는 것은 단박에 습득되는 기술이 아니다. 이 때문에 교사는 주어진 교육환경에서 조언적 피드백을 실현하기 위한 현실적 방안을 모색해야 한다. 모두에게 1:1 피드백을 제공하는 것이 불가한 상황이라면, 전체 피드백을 통해 전반적으로 잘한 점과 개선해야 할 점을 제시하고 특별히 도움이 필요한 학생들에게 집중하는 전략을 택할 수 있다. 교사 주체의 피드백만을 시행하기보다 동료평가, 자기평가 등의 방식을 활용하여 학생들이 피드백에 참여

하는 문화를 조성할 수도 있다. 마지막으로 교사는 적절한 수준에서 조언적 피드백을 제공할 수 있도록 학생들과 피드백의 효용성에 대해 대화하고, 이를 반영하여 효과적인 피드백 전략을 연마하기 위해 끊임없이 노력해야 할 것이다.

제 5 장 결 론

가치가 개입된 문제 상황에서 자기 입장을 논리적으로 표현하고, 다른 사람들과의 소통을 통해 조정하는 것은 민주사회에서 성숙한 시민으로 살아가기 위해 꼭 갖춰야 할 역량이며, 도덕적 인간과 정의로운 시민의 양성을 목표로 하는 도덕 교과에서는 학생들에게 해당 역량을 함양할 기회를 제공해야 한다. 도덕과에서는 논술은 상기의 역량을 함양하기 위한 효과적 방안으로 인식되어왔으며, 통합 논술이 대두된 이후 도덕과 논술에 관한 연구가 폭발적으로 이루어져 현장에서 논술을 활용하기 위한 다양한 방안이 제시되었다. 그러나 통합 논술의 열기가 지나간 이후 이러한 관심이 시들해졌고, 이후 4차 산업혁명을 대비하여 우리 교육계에서 이루어진 수업 및 평가 패러다임의 전환을 반영한 도덕과 논술 연구가 이루어지지 않았다. 이에 본 연구는 새로운 도덕과 논술 및 평가에 대한 방안이 필요함을 지적하며 기존 도덕과 논술의 한계를 살피고, 이를 개선하기 위해 데이비드 존슨(David Johnson)의 건설적 논쟁(Constructive Controversy)을 활용하여 도덕과 논술 수업 및 평가 모형을 제안하였다.

2장에서는 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 개선 방안을 모색하기 이전에 논의를 위해 필요한 개념인 도덕과 논술 및 건설적 논쟁을 이해하고, 건설적 논쟁이 도덕과 논술 개선에 적합한 도구임을 밝히고자 했다. 도덕 교과에서 논술은 논제에 대해 논리적으로 사고하고 합리적으로 표현하는 방안을 익힘과 동시에 논제에 깃든 도덕적 가치를 중심으로 학생의 가치관을 성찰하기 위한 효과적인 교수학습 방안으로 이를 현장에서 실현하기 위해 다양한 연구가 진행되었다. 구체적으로 연구 동향 분석에 따르면 도덕과 논술은 교과의 특성상 가치가 대립하는 상황을 중심으로 전개되었으며, 논술문 내용을 생성하기 위한 효과적 도구로 '토론'을 활용해왔다. 토론 시 이루어지는 논박의 과정이 논제에 대한 이해를 심화시키고, 토론의 맥락이 논증 내용을 구조화하는 데 도움이 되기 때문이다(이영호, 2012: 99-111). 그러나 수업 측면에서는 토론과 논술 학습의 주객이 전도되어 수업의 과정에서 논술보다 토론이 더 중심되거나 토론

과 논술의 유기적 연계방안이 부족하다는 한계를 보였다. 또한, 평가 측면에서는 평가 방식을 언급하지 않거나 실제로 현장에서 활용하기 어려운 채점기준표를 제시하는 한계가 있었다.

본 연구에서는 이러한 도덕과 논술 수업 및 평가의 한계를 개선하기 위한 효과적 도구로 '건설적 논쟁'을 제시했다. 건설적 논쟁은 하나의 주제에 대해 대립하는 이들이 협동적 맥락에서 상호 간 의견을 표현하고 조정하여 합의에 도달하고자 하는 논쟁 과정이다(Johnson, 2015, 추병완 역, 2020: 60-61). 건설적 논쟁은 경쟁적 토론이나 동의 추구와 같은 여타의 논쟁을 구조화하는 방식과 달리 다른 사람의 관점을 채택하는 것을 중시하며, 논박의 과정에서 대립하는 상대와 협력적 관계를 유지할 것을 강조하여 협력적 관계를 유지하기 위한 구체적 방안을 제시한다. 또한, 논쟁의 말미에 논박의 내용을 종합해 합리적 대안을 찾는 과정을 통해 논쟁자들로 하여금 자신의 가치관을 성찰하는 계기를 제공한다. 이러한 건설적 논쟁은 도덕과 논술을 통해 함양하고자 하는 도덕적 사고 역량, 도덕적 대인관계역량, 윤리적 성찰 역량의 함양에 긍정적 영향을 주어 도덕과 논술 목표를 달성하는 데 활용될 수 있다. 또한, 건설적 논쟁을 위한 구체적 절차는 도덕과 논술 수업을 개선하는 데 도움이 되며, 건설적 논쟁을 교육적으로 활용할 때 제시한 평가 아이디어는 도덕과 논술의 평가 방식 개선을 위한 지침으로 작용할 수 있다.

3장에서는 건설적 논쟁을 활용하는 데 집중하여 도덕과 논술을 개선하는 목적이 퇴색되지 않도록 도덕과 논술을 개선할 때에 염두에 두어야 할 개선 방향을 밝히고, 이를 적용하여 도덕과 논술 수업 및 평가를 개선하는 방안을 제시하고자 했다. 구체적으로 도덕과 논술의 개선 방향은 다음과 같다. 첫째, 도덕과는 논술문을 완성하는 것보다 논술문을 완성하고 다듬는 학습의 전 '과정'에 주목해야 한다. 이는 논술에 있어 과정 중심 접근법을 채택하는 것이며, 각 과정이 유기적으로 연계될 수 있는 수업을 구성해야 함을 의미한다. 둘째, 평가가 학습의 질과 밀접한 관련이 있음을 명시하고, 학습을 촉진하는 평가 및 구체적 방안을 모색해야 한다.

이러한 개선 방향을 중심으로 도덕과 논술 수업 측면에서는 논술문 내용을 생성 과정에서 관점 채택을 활성화하기 위해 건설적 논쟁의 절차를 반영한 토론을 도입하고 협력적 맥락을 조성하기 위해 교실 배치에서부터 공동의 목표를 설정하고 협력 기술을 전수하는 것까지 다양한 방안을 활용할 것을 제안했다. 또한, 학생들이 논쟁 과정에서 오고 간 논박의 내용을 스스로 종합할 수 있도록 토론의 구조를 반영한 개요 작성 방식을 제시하고, 종합의 내용이 학생 삶으로 연계될 수 있도록 모든 수업 활동이 끝난 후 활동을 통해 배우고 느낀 점을 작성하는 성찰적 글쓰기를 도입할 것을 제시했다. 평가 측면에서는 건설적 논쟁에서 중시한 협력적 맥락이 수업의 전 과정에서 유지될 수 있도록 학생들 간의 경쟁적 분위기를 조성하는 선발적 평가관에서 벗어나 '학습을 위한 평가(assessment for learning)'와 '학습 과정으로서 평가(assessment as learning)'가 이루어져야 함을 주장했다. 그리고 이를 도덕과 논술 평가에 적용하기 위해 학생들에게 피드백으로 작용할 수 있는 분석적 채점기준표를 활용할 것과 학생들의 학습에 유용한 정보를 제공하는 조언적 피드백을 활성화할 것을 제안했다. 특히, 조언적 피드백의 구체적 방안으로 교사 주체의 그 및 구두 피드백 방안을 제시하고, 학생 주체의 동료 피드백을 제시하여 현장에의 활용 가능성을 높이고자 했다.

4장에서는 3장에서 제시된 개선 방안을 현장에서 실현하기 위해 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업에서 활용 가능한 논제를 제시하고, 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 수업 및 평가를 설계했다. 또한, 이를 실현하는 도덕 교사가 수행해야 할 역할을 제시하여 현장 적용 가능성을 높이고자 했다. 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업의 주제를 정할 때 단순히 사람들 간의 의견 불일치를 유발하는 주제여야 한다는 조건은 부족하다. 왜냐하면 도덕과 논술은 도덕 교과의 목표 실현을 돕는 도구여야 하며, 이를 위해서는 주제 선정에 있어서도 도덕 교과의 학습 목표 달성을 고려해야 하기 때문이다. 이에 교육에 있어 논쟁 주제 선정의 기준을 제시한 국내외 연구들을 종합해 도덕과에서 논쟁 문제 선정 시 고려해야 할 사항을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 도덕과의 학습 목표 달성에 적합

한 주제여야 한다. 둘째, 해당 주제에 갈등을 유발하는 쟁점이 내포되어야 한다. 셋째, 학생들의 개인적 및 사회적 삶에 유의미한 실제적 주제여야 한다. 넷째, 학생들의 발달 수준에 적합해야 한다. 이러한 기준을 반영하여 15 개정 도덕과 교육과정 중 중학교 도덕의 내용 체계표를 근거로 자신과의 관계, 타인과의 관계, 사회・공동체와의 관계, 자연・초월과의 관계에서 활용 가능한 논제 예시를 제시했다.

이어서 4장에서는 이러한 논제를 바탕으로 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업의 과정을 '논제 이해, 논술문 내용 생성, 논술문 내용 조직, 표현하기, 검토하기, 성찰하기'의 6단계로 제시하고 각 단계에서 학생과 교사의 활동을 정리하였다. 또한, 논술 수업의 각 단계에서 학생들의 학습을 돕는 평가를 실현하기 위해 분석적 채점기준표를 제작하였다. 이를 위해 논술의 과정에 맞춰 평가 기준을 '정보 수집, 근거 서술, 반대 관점 채택하기, 재반박/ 대안 제시, 논술문 작성(짜임새 및 언어규칙), 동료 첨삭, 자기 첨삭, 성찰하기'의 8가지로 설정하고, 평가 기준별로 학생들에게 기대하는 수행 수준을 서술하였다. 그리고 해당 수업모형 및 평가를 실현한 사례를 제시하여 이를 현장에 적용할 수 있음을 밝히고자 했다.

한편, 수업모형과 평가 설계가 도덕과 논술을 지향하고 있을지라도 현장에서 실제 수업을 진행하는 사람은 도덕 교사로 교사 수준에서 건설적 논쟁을 활용한 수업 및 평가를 위한 준비가 되어야 한다. 이에 본 연구에서는 도덕 교사의 역할을 다음과 같이 두 가지로 제안했다. 우선 교사는 건설적 논쟁을 활용한 논술 학습 구조를 형성하는 역할을 해야 한다. 이를 위해 교사는 건설적 논쟁의 개념을 명확히 이해하고 있어야 하며, 이를 도덕과 논술에 연계했을 때 얻을 수 있는 교육적 효과가 무엇인지, 목표 달성을 위해 어떤 과정에 주목해야 하는지, 이를 교육 현장에서 어떻게 구현할 것인지 고민해야 한다. 둘째, 교사는 건설적 논쟁을 활용한 논술 학습 과정에서 촉진자의 역할을 해야 한다. 앞서 제시한 수업 구조 속에서 학생과 상호작용하며 학생들의 배움을 돕기 위한 역할을 해야 한다는 것이다. 이를 위해 교사는 내용 생성 단계에서 학생들 간의 역동적

인 논박의 과정을 세심히 관찰하고, 균형 유지 혹은 한쪽 입장의 대변자 등의 역할을 적절히 채택하여 개입해야 한다. 또한, 교사는 스스로 건설적 논쟁자로서의 역할 모델이 되어야 한다. 잘 계획된 수업이라도 이를 실행하는 교사가 모범을 보이지 못하면 그 내용이 학생들에게 효과적으로 와닿지 않는다. 따라서 교사는 논제에 대해 치열하게 고민하고 성찰하여 책임 있는 시민, 개방적 태도로 학생들과 상호작용하여 배려하는 시민의 모범이 되어야 한다.

이상의 논의를 통해 본 연구는 기존 도덕과 논술 연구의 한계를 검토하고, 건설적 논쟁을 활용하여 토론과 논술 수업의 유기적 연계방안 및 그 과정에서 학생들의 배움을 촉진하는 평가 방안을 모색하였다. 특히, 본 연구는 건설적 논쟁의 개념이 도덕과 논술의 수업과 평가를 개선하는 도구로 활용될 수 있음을 밝히고, 토론으로 제한되었던 건설적 논쟁의 교육적 활용 범위를 글쓰기로 확장하였다는 데에 의의가 있다. 글쓰기 과정에서 건설적 논쟁을 활용해 학생들이 더욱 세심하게 도덕적 사고력, 도덕적 대인관계역량 및 성찰 역량을 함양할 가능성을 제시한 것이다. 또한, 본 연구에서는 수업 및 평가 모형을 제시할 뿐만 아니라 도덕과 교육과정을 기반으로 현장에서 적용 가능한 논제를 제시하고 수업 및 평가 모형을 실제 수업에 적용한 사례를 제시하였다. 이를 통해 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가 모형이 도덕과 논술의 교수학습 방안으로 자리매김할 가능성을 밝혔다는 데에 그 의의를 찾을 수 있다.

한편, 해당 모형을 교육 현장에 적용하기 위해서는 교육 환경의 변화 또한 필요하다. 본 연구에서는 학생들의 학습을 촉진하기 위해 여섯 단계의 수업 및 평가 절차를 제시했으며, 각 과정에서 교사의 피드백을 강조했다. 특히, 개요 및 학생들의 초고를 읽고 피드백을 주는 과정에서는 학생의 글을 바탕으로 이루어지는 교사 및 학생 간의 상호작용이 중요하기에 면대면으로 피드백할 것을 제안했다. 이러한 피드백 방식은 학생들의 배움에 효과적이지만, 교사 한 명이 감당하기에 많은 학생 수 및 학교 업무와 맞물릴 때 교사에게 큰 어려움으로 작용한다. 이러한 현실적인 문제는 교사가 논술 수업을 학교에서 실행하는 것을 제한하여 학생들

에게 질 높은 수업을 제공하는 것을 방해한다. 따라서 교사 개인에게 헌신만을 요구하기보다, 학생들을 위해 좋은 수업을 설계 및 실행할 수 있도록, 즉 수업 및 평가에 몰두할 수 있도록 하는 교육 환경이 조성되어야 할 것이다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 점에서 한계를 지닌다. 첫째, 건설적 논쟁의 활용에 대한 연구 결과들이 해외의 맥락을 중심으로 이루어져 이를 국내의 교육 환경에 적용할 때 유의해야 할 사항은 무엇인지를 검토하지 못하였다. 논쟁적 주제를 수업에서 다루는 것이 활성화되지 않은 국내의 교육 환경에서 건설적 논쟁을 적용하여 효과적인 수업 및 평가를 진행하기 위해서는 보다 섬세한 교육적 조치가 요구될 것이다. 따라서 건설적 논쟁의 교육적 활용에 대한 국내 사례 연구가 진행된다면, 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가를 보다 효과적으로 진행하는 데에 도움이 될 것이다.

둘째, 본 연구에서는 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가의 단계를 제시하고, 이를 현장에 적용한 사례를 제시하였으나 해당 학습이 실제로 학생들의 도덕성 발달에 도움이 되는지 그 효과성을 검증하지 못했다. 이는 추후 연구를 통해 보완되어야 할 지점으로 건설적 논쟁을 활용한 논술 수업 및 평가가 학생들의 도덕적 사고력, 도덕적 대인관계역량, 성찰 역량에 어떠한 영향을 주는지 체계적으로 검토하고, 그렇지 않은 부분에 대해 수정하는 작업을 거쳐야 할 것이다.

본 연구는 기존 도덕과 논술 수업 및 평가 연구에 대한 한계를 분석하고 이를 개선하기 위해 건설적 논쟁이라는 개념을 적용하여 구체적인 도덕과 논술 수업 및 평가 모형을 제시했다는 점에서 의미가 있다. 이후 연구는 건설적 논쟁의 교육적 활용에 대한 국내 사례 연구 결과들을 중심으로 건설적 논쟁을 활용한 도덕과 논술 수업 및 평가 모형의 효과성을 검증하는 데에 집중하여, 도덕과 수업 및 평가 방안 발전에 기여해야 할 것이다. 본 연구가 도덕과 논술 수업 및 평가를 현장에 적용하는 방안의 지평을 넓히고 학생들의 도덕성 발달에 도움이 되는 한 걸음이었기를 기대한다.

참 고 문 헌

1. 국내 문헌

1) 교육부 자료

교육인적자원부(2007), 『도덕과 교육과정』, 제2007-79호.
교육과학기술부(2012), 『도덕과 교육과정』, 제2012-14호[별책 6].
교육부(2015), 『도덕과 교육과정』, 제2015-74호[별책 1].

2) 단행본

강대일, 정창규(2018), 『과정중심평가란 무엇인가』, 서울: 에듀니티.
김국현, 박병기, 박보람, 배병대, 이혜현, 권미정, 문경호, 배소정, 이동욱, 이형주, 최윤창(2013), 『(도덕과 평가의) 9가지 레시피』, 파주: 교육과학사.
김선, 반재천, 박정(2018), 『수행평가와 채점기준표 개발』, 도서출판 AMEC.
김선, 반재천(2020), 『학생의 배움과 성장을 지원하는 과정 중심 피드백』, 도서출판 AMEC.
김종환(2007), 『논술과 의사소통 기법』, 대구: 북랜드.
노경주, 구정화, 조영제, 주은옥. (2001). 『논쟁 문제의 이론과 실제』, 서울: 원미사.
박경훈(2012), 『논술 : 학문의 보편적 방법 : 문제해결의 원리와 사례』, 서울: 녹색문고.
박병기, 김국현, 김민재, 김동창, 이철훈, 신희정, 양현주, 이슬비, 이연수, 박지혜, 이인화, 김은미(2013), 『(중등학교 인성교육을 이끌어가는) 도덕수업, 어떻게 해야 할까?』, 파주: 교육과학사.
백춘현, 이은지, 김진엽, 정수경, 엄정아, 김전희, 정종해(2016), 『(생각하는 십대를 위한) 토론 콘서트 : 윤리』, 서울: 꿈결.
보이텔스바흐 수업연구회(2020), 『보이텔스바흐 수업 : 교실에서 시작하

는 민주시민교육 : 참여와 실천을 배우는 논쟁 학습』, 서울: 학교도서관저널.
송지언, 이영호, 이윤빈, 이정찬, 주재우, 변경가, 권순희, 김경주(2018), 『작문교육론』, 서울: 사회평론아카데미.
서울대학교국어교육연구소(1996), 『논술 출제와 평가의 실제』, 서울: 한샘출판사.
유영식(2017), 『과정중심평가』, 서울: 테크빌교육.
유영식(2019), 『교육과정 문해력』, 서울: 테크빌교육.
이미숙(2015), 『(중등학교) 협동학습의 이론과 실제 : 모든 아이가 주인공이 되는 수업을 위하여』, 좋은땅.
전국도덕교사모임(2021), 『도덕적 시민의 눈으로 세상 읽기 : 청소년을 위한 20개의 사회 이슈와 논쟁』, 파주: 해냄에듀.
정창우(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.
정창우, 김혜진, 김하연, 이인태, 오유진, 이혜진(2020), 『도덕과 교재 연구 및 지도법』, 파주: 교육과학사.
정창우(2020), 『도덕교육 연구 및 실천의 방향과 과제』, 파주: 교육과학사.
추병완, 최윤정, 정나나, 신지선(2020), 『건설적 논쟁수업을 통한 시민교육』, 서울: 한국 문화사.
최경애(2022), 『평가 루브릭의 개발과 활용』, 서울: 교육과학사.

3) 논 문

강민정(2018), “과정 중심 글쓰기 교육의 수업 설계와 교육적 가치”, 『국어교육연 구』66, 103-136.
강호영, 김은주, 김홍규, 임영환, 박효정(2007), “통합논술 교육현장 점검하는 계기로 삼자”, 『중등우리교육』(204), 158-169.
김국현(2009), “도덕과 논술의 교수·학습 방법과 평가 방안”, 『교육과정평가연구』 12(2), 23-41.
김국현(2012), “도덕과 교육에서 도덕적 성찰의 의미와 교수·학습 방

안”, 『윤리교육연구』 (27), 1-30.
김미향(2016), “개요 작성을 활용한 “과정 중심 글쓰기“ 지도 방안 연구”, 『건지 인문학』16(16), 83-104.
김영정(2006). “통합교과형 논술의 특징”, 『철학과 현실』, 155-168.
김윤경, 박균열(2019), “논쟁수업에서 도덕과 교사의 역할과 발문에 관한 연구”, 『도덕윤리과교육연구』 (65), 163-188.
김준기(2011), “통합논술과 인재 선발과의 상관성 고찰”, 『새국어교육』 88, 31-55.
김하연(2020), “건설적 논쟁의 도덕교육적 활용 방안 연구”, 『초등도덕교육』(68), 1-31.
김혜영(2015), “논술문 쓰기에서 토론 활동의 효과 연구: 카이스트의 수업 사례를 중심으로”, 『돈암어문학』 28, 383-411.
나은미(2020), “동료 피드백을 활용한 소통과 협력을 위한 글쓰기 교육 방안 연구”, 『리터러시연구』11(6), 373-403.
노경주(2000), “초등 사회과에서의 쟁점중심교육”, 『시민교육연구』31, 83.
도홍찬(2009), “삶을 조형(造形)하는 도덕과 논술교육의 방향 탐색”, 『윤리연구』 72(72), 273-289.
문종길(2008), “도덕 교과를 활용한 논술 교육의 타당성“, 『도덕윤리과교육』(27), 249-276.
박구용(2006). “무엇이 논술이며, 왜 논술인가”, 『중등우리교육』, 32-35.
박병기(2007), “도덕 교과와 철학, 그 연속성과 불연속성-홍윤기의 도덕・윤리교육 의 정체성에 대한 도덕교육론적 응답”, 『사회와 철학』 (14), 65-90.
박세원(2004), “도덕적 삶과 성찰의 관계적 의미에 관한 담론적 탐구”, 『초등도덕교육』 14, 139-177.
박영하(2012), “바람직한 도덕· 윤리교사의 자질과 역할” 『도덕윤리과교육연구』 (37), 181-202.

박찬석(2007), “중등 도덕과 교육에서의 논술교육연구”, 『도덕윤리과교육』(25), 263-284.
서은숙(2007), “도덕·윤리과에서 논술 교육의 필요성과 방향”, 『윤리연구』65 (65), 125-155.
서현주(2016), “과정 중심 글쓰기의 효과적 교육 방안 연구”, 『한어문교육』 37, 53-78.
선혜영(2008), “도덕과 논술지도법”, 『윤리철학교육』 10, 39-59.
손철성(2007), “논술을 위한 토론 수업의 운영 방안-도덕, 윤리 교과 수업을 중심으로”, 『윤리교육연구』13(13), 241-260.
송기호(2007), “윤리교과의 핵심개념을 활용한 ’논술형 수업모형’ 연구“, 『도덕윤리과교육』 (25), 229-262.
신호재. (2020). “도덕과 교육과정에서의 역량-기능 관계 분석 및 체계화 방안”, 『한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집』, 58-79.
양윤의, 박진.(2016), “협력 학습을 통한 과정 중심 글쓰기 수업 방안과 사례”, 『어문학』133, 143-168.
오규설(2022), “온라인 쓰기 수행평가의 사례 연구-논증적 글쓰기 단원을 중심으로”, 『국어교육연구』 78, 61-89.
유해준(2015), “동료평가를 활용한 대학생 글쓰기 평가 방안”, 『인문과학연구』 46, 127-146.
이영경(2007), “중등학교 도덕교육에서 바람직한 논술교육의 방향“, 『윤리교육연구』12(12), 201-216.
이영호(2012), “학습 논술 교육 연구: 학습 과정에서의 논증 능력을 중심으로”, 서울대학교 박사논문.
이윤빈, 정희모(2014), “대학생 글쓰기에서 동료 피드백의 양상 및 타당도 연구”, 『작문연구』 20, 299-334.
이지명(2007), “도덕적 사고하기를 통한 논술 지도 전략“, 『윤리연구』 1(64), 279-303.
이지은, 김유경(2020), “Google 문서를 활용한 대학 논술 수업의 온라인 소집단 동료피드백 양상 및 학습자 인식”, 『교육문화연구』, 26(4),

427-451.
이진희(2007), “도덕과 교육에서의 통합 논술 지도에 관한 연구- 토론을 통한 논술 게임 수업 모형“, 『초등도덕교육』 (24), 382-311.
장승희(2007), “철학적 세계관 형성을 위한 논술교육방안 연구“, 『도덕윤리과교육』 (24), 217-236.
장승희(2009), “철학과 토론에 기초한 초등학교 도덕교육에서의 논술수업 방안“, 『윤리연구』72(72), 247-272.
정창우, 김하연(2021), “논쟁 문제 수업에 대한 이해와 도덕 교사의 역할”, 『도덕 윤리과교육연구』 (71), 245-271.
정한울(2020), “[한국인의 정체성] 한국인의 정치세계: 정치적 분화, 민주주의, 정부 _한국인이 보는 사회갈등구조의 변화와 정치・이념 양극화의 실상”, EAI 워킹페이퍼, 1-37.
조석영(2007), “통합 논술교육의 도덕교육에의 적용 방안 연구“, 『윤리연구』67, 109-126.
최정근(2007), “초등 도덕과 수업에서의 논술 지도 방안: 초등 4학년 도덕과를 중심으로”, 『초등도덕교육』(25), 241-274.
윤혜진(2009), “윤리학과 논술=도덕적 근거 제시의 중요성”, 『철학연구』109, 83-105.
주재우(2017), “고전 속 도덕적 딜레마를 활용한 논술교육 연구-국어 교과와 도덕 교과의 통합의 한 방향”, 『국어교육연구』 40(40), 219-251.
하정혜(2006), “윤리 교과 수업을 통한 논술교육 실행하기-테마(Theme) 수업을 중심으로”, 『윤리교육연구』11, 89-113.
한국교육과정평가원(2017), “과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요?” (연구자료 ORM 2017-19-1)
한혜정, 김영은, 이주연, 김광하, 한충희, 황유진(2017), “2015 개정 교육과정 총론 해설”, 교육부.
홍윤기(2007), “도덕교과와 철학, 그 불가피한 내재적 연관성과 학문적 확장 양상: 박병기의 [도덕 교과와 철학, 그 연속성과 불연속성: 홍윤

기의 ‘도덕· 윤리의 철학귀속성과 도덕· 윤리교육의 정체성’에 대한 도덕교육론적 응답] 에 대한 재응답”, 사회와 철학, (14), 229-262.

2. 국외 문헌

1) 단행본

Anderson, M. (2019). *What we say and how we say it matter: Teacher talk that improves student learning and behavior.* ASCD.

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance.* Corwin Press.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. 손원숙, 노현종, 유신복, 신이나, 박상현 역(2021), 『현장 교사를 위한 효과적인 피드백 방법』, 서울: 학지사.

Brown, L. S. (2009). *Moral reflection, moral improvement*. The Johns Hopkins University.

Dewey, J. (1997). *How we think*. 정회욱 역(2011). 서울: 학이시습.

Frey, N., & Fisher, D. (2011). *The formative assessment action plan: Practical steps to more successful teaching and learning*. 강정임 역(2021), 『피드백, 이렇게 한다』, 서울: 교육을바꾸는사람들.

Johnson, D. W. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. 추병완 역(2001), 『학생들과 함께하는 협동 학습』, 서울: 백의.

Johnson, D. W. (2015). *Constructive Controversy: Theory, Research, Practice*. 추병완 역(2019), 『4차 산업혁명 시대의 혁신교수법 : 건설적 논쟁의 이론과 실제』, 서울: 도서출판 하우.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills.* Prentice-Hall, Inc.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways To Enhance Values and Morality in*

Schools and Youth Settings. 추병완, 김향인, 정창우 역(2006), 『도덕・가치 교육을 위한 100가지 방법』, 서울: 율력.

Laden, A. S. (2012). *Resoning: A Social Picture*. Oxford University Press.

Lind, G. (2016). *How to teach morality: Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*, 박균열, 정창우 공역(2017), 『도덕적 민주적 역량 어떻게 기를 것인가』, 서울: 양서각

Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. M. (2017). *Using feedback to improve learning*. Routledge.

Schön, D. A. (2002). *Educating the reflective practitioner.* 배을규(2018), 『전문가의 조건 : 기술적 숙련가에서 성찰적 실천가로』, 서울: 박영스토리.

Shaw, V. (1998). *Community building in the classroom*, 박영주 역(2007), 『(공동체를 세우는)협동학습』, 서울: 디모데.

Stanley, T. (2021). *Performance-based assessment for 21st-century skills.* Routledge.

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

2) 논 문

Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (Eds.). (2003). Arguing to learn: Confronting cognitions n computer-supported collaborative learning environments. Boston, MA: Kluwer Academic.

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education,* 29(2), 137-154.

Bijami, M., Kashef, S. H., & Nejad, M. S. (2013). Peer feedback in learning English writing: Advantages and disadvantages. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 91-97.

Bing-You, R. G., Paterson, J., & Levine, M. A. (1997). Feedback falling

on deaf ears: residents' receptivity to feedback tempered by sender credibility. *Medical teacher,* 19(1), 40-44.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education,* 2001(90), 9-18.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied measurement in education,* 10(2), 161-180.

Chiu, M. M., & Khoo, L. (2003). Rudeness and status effects during group problem solving. *Journal of Educational Psychology, 95*, 506-523.

Chiu, M. M. (2008). Effects of argumentation on group micro-creativity: Statistical discourse analyses of algebra students' collaborative problem solving. *Contemporary educational psychology,* 33(3), 382-402.

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.

Deutsch, M. (1969). Conflicts: Productive and destructive. *Journals of social Issues*, 25(1), 7-42.

Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in school and clinic,* 35(1), 29-33.

Graner, M. H. (1987). Revision workshops: An alternative to peer editing groups. *The English Journal*, 76(3), 40-45.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research,* 77(1), 81-112.

Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education,* 14(1), 63-76.

Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 241-244.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). The pro-con cooperative group strategy: Structuring academic controversy within the social studies classroom. *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers,* 306-331.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational researcher,* 38(1), 37-51.

Johnson, D. W., Johnson, R.t., & Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology, 104,* 207-216.

Keefer, M. W., Zeitz, C. M., & Resnick, L. B. (2000). Judging the quality of peer-led student dialogues. *Cognition and Instruction,* 18, 53-81.

Lampert, M. L., Rittenhouse, P., & Crumbaugh, C. (1996). Agreeing to disagree: Developing sociable mathematical discourse. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of human development in education* (pp. 731-764). Cambridge, MA: Blackwell.

MacDonald, R. B. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in developmental Education,* 8(5), n5.

McLachlan, J. C. (2006). The relationship between assessment and learning.

Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing.

Journal of Educational Psychology, 100(3), 549.

Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.

Smith, K., Johonson, 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.

Rodgers, C. R. (2006). Attending to student voice: The impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum inquiry,* 36(2), 209-237.

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative higher education*, 26(1), 37-57.

Roy, A. W., & Howe, C. J. (1990). Effects of cognitive conflict, socio-cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking. *European Journal of Social Psychology,* 20(3), 241-252.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan,* 83(10), 758-765.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan,* 87(4), 324-328.

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., & Deemer, D. K. (1980). Effects of controversy within a cooperative or competitive context on organizational decision making. *Journal of Applied Psychology*, 65(5), 59-595.

Tjosvold, D., & Johnson, D. (1978). Controversy within a cooperative or competitive context and cognitive perspective-taking. *Contemporary Educational Psychology,* 3(4), 376-386.

Tjosvold, D., Yan, X., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Is the way you resolve conflicts related to your psychological health? An empirical investigation. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 14(4), 395.

Voss, J. F., & Van Dyke, J. A. (2001). Argumentation in psychology: Background comments. *Discourse Processes,* 32(2-3), 89-111.

Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9, 493–516.

Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Menezes, R. (2016). What do students want most from written feedback information? Distinguishing necessities from luxuries using a budgeting methodology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(8), 1237-1253.

3. 통계자료

IPSOS, Culture wars in the UK, King’s college London, 2021.

Abstract

A Study on the Improvement Strategies of Essay Writing in Moral Education Using Constructive Controversy

LEE Hyejin

Department of Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to explore the limitations of instruction and assessment in moral essay writing and to present ways to improve moral essay writing by utilizing David Johnson's constructive controversy. Moral education is a subject that makes students think about how to live in various life contexts and provides an opportunity to apply it to their lives. Through this, it aims to cultivate moral humans and righteous citizens. In particular, in order to live as a moral human being and a just citizen in a pluralist society, it is necessary to cultivate the ability to resolve the inevitable value conflict, and essay writing has been considered an effective method for this. This is because essay writing in moral education is a teaching and learning

method that expresses one's position in consideration of moral perspectives, adjusts opinions, and reflects on individual values.

Research on essay writing in moral education was conducted explosively between 2007 and 2009, when integrated essay writing became a hot topic, and various measures were proposed to apply essay writing to the educational field. In particular, the thesis on essay writing in moral education has been developed around situations where values are at odds, and 'discussion' has been suggested as an effective teaching and learning method for essay classes. This is because the process of controversy in the debate has a positive effect on understanding the topic from various perspectives and critically reviewing individual opinions. However, in the study of essay writing in moral education, there was no suggestion of organically linking discussion and essay writing by focusing too much on the discussion in the process of essay writing. In addition, as a result of not considering specific evaluation plans or evaluating only the final essay, there was a limitation in that the educational achievement in the process of writing could not be evaluated.

In this study, 'constructive controversy' was used to improve these limitations. Constructive controversy is a form of debate in which opposing debaters present and coordinate their opinions to seek common problem-solving solutions. Constructive controversy places importance on the experience of adopting a different position from that of the process of argument and suggests specific measures to maintain a cooperative relationship with opponents with opposing positions. In addition, it provides an opportunity for debaters to review and reflect on their initial positions in the process of synthesizing the process of argumentation and finding alternatives. Constructive controversy is not only a theory, but it has been applied to the actual educational field as

a specific teaching and learning plan, and its effectiveness has been verified several times. This constructive controversy theory can contribute to the development of moral thinking, moral interpersonal, and ethical reflection capabilities through essay writing in moral education, and can provide new ideas for improving instruction and assessment in moral essay writing.

Using this constructive controversy, the following instructional improvement measures were derived. First, in the process of generating the contents of the essay, it is necessary to activate the adoption of perspective by applying a discussion using a constructive controversy structure. Second, it is necessary to create a cooperative context when activating perspective adoption. Third, it is necessary to come up with a plan to reflect on the student's life by synthesizing the content of the argument. In addition, in terms of evaluation, it was argued that 'assessment for learning' and 'assessment as learning' should be made so that the cooperative context emphasized in the constructive controversy can be maintained throughout the class. In order to apply this to evaluation, it was proposed to use analytical scoring metrics that could serve as feedback for students and to activate descriptive feedback that provided useful information for students' learning.

In this study, the direction of improvement and improvement measures were sought and then applied to the actual education field. Accordingly, domestic and foreign research was reviewed to present the criteria to be used when selecting the thesis in the moral essay class, and examples of the thesis that can be used in class were presented based on the content system table of middle school morality in the 2015 revised moral curriculum. Next, in this study, the process of essay classes using constructive controversy was embodied in six stages to present an instructional model, and an analytical scoring standard table

applicable to each stage of the class was produced. Finally, an example of applying the instructional model and evaluation to the actual educational field was presented to confirm the feasibility of the model. Finally, this study suggested the role that moral teachers should play in conducting actual classes and evaluations in the field to increase the possibility of field application of the model. Specifically, moral teachers should play a role in forming an essay learning structure using constructive controversy and should help students develop morality by becoming a role models as a constructive debate on their own

This study is meaningful in that it focuses on the possibility that constructive controversy can improve essay writing in moral education, and suggests a specific teaching and evaluation model. However, it showed limitations in verifying the effectiveness of the proposed model to help students develop morality. This is a point to be supplemented through future research, and it is necessary to systematically review how essay writing using constructive controversy affects students' morality. Subsequent research should focus on diversifying the application cases of the model and verifying its effectiveness, contributing to the development of moral instruction and assessment.

keywords : Essay writing in moral education, Constructive controversy, Instruction in moral education, Assessment in moral education

Student Number : 2020-26055