

## 사회과 ‘논쟁 문제’ 수업 개선을 위한 제언 - 토의민주주의 경험을 중심으로 -

오현철(전북대학교) · 강대현(전북대학교)\*

이 연구에서 연구자들은 사회과 논쟁 문제 수업과 하버드 모형의 문제점을 토의 민주주의 이론과 경험에 기초해서 비판적으로 검토하였다. 우선 배심원단 토의에 기초하여 만들어진 하버드 모형은 중심으로 한 사회과 논쟁 문제 수업은 수업 목적의 경직성과 더불어 배심원단 토의의 한계를 지니고 있어서 개선이 필요함을 확인하였다. 이에 이 연구에서는 토의 민주주의 이론과 경험을 토대로 다음과 같은 두 가지 측면에서 개선이 필요하다는 것을 지적하였다. 첫째, 사회과 논쟁 문제 수업의 세부 목표를 논쟁 문제 해결에 두는 것이 적절하가에 대해서 논의하여, 때론 무리한 논쟁의 종결은 오히려 갈등을 고조시키거나 의견의 극단화로 귀결될 수 있다는 점을 지적하고 수업 목표의 다양화 방안을 제시하였다. 둘째, 기존의 사회과 교사 역할 유형을 비판적으로 검토하면서 논쟁 문제 수업의 다양한 국면에서 교사가 여러 역할을 수행하는 것이 필요하다는 점을 주장하면서, 적어도 집단 토론 과정에서는 조정자 및 촉진자로서의 역할을 수행하는 것이 필요하다는 점을 강조하였다.

주제어: 토의 민주주의, 사회과 논쟁 문제 수업, 논쟁 문제 수업의 목표, 논쟁 문제 수업의 교수학습 과정, 논쟁 문제 수업에서의 교사 역할

\* 오현철 제1저자(minipublics@gmail.com), 강대현 교신저자(kdh1119@jbn.ac.kr)

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성과 목적

지금까지 토의민주주의에 대한 국내 연구는 주로 국가정책 결정 방법이나 국민들의 이성적인 의견을 조사하는 수단이라는 측면에서 연구되었다. 정치적 의사결정이나 공론 영역에 초점을 맞추는 이러한 연구는 토의민주주의 이론의 본질적 적용 영역이라 할 수 있다. 이와 달리 이 논문은 지금까지 축적된 토의민주주의 연구 성과를 시민사회로 확장하기 위한 시도로, 특히 토의민주주의를 학교 교육 과정에 적용하기 위한 시론이라 할 수 있다. 이 논문을 통해 연구자들은 시민사회의 다양한 영역 중에서 민주시민을 육성하는 가장 직접적이고 효과적인 정치사회화 과정인 학교교육, 특히 시민교육을 목표로 하는 사회과에서 토의민주주의 방법을 효과적으로 활용할 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

그동안 사회과에서는 사회적으로 ‘합의된 것’을 가르치는 전통과 ‘합의되지 않는 것’을 가르치는 전통이 병존해 왔다. 교과와 학문 등으로 대표되는 ‘합의된 것’을 가르치는 전통은 그 사회의 문화유산과 관련된 기본 지식과 공동체적 가치 혹은 체계화된 사회과학 지식과 사고 등을 가르치는 것을 사회과교육의 목표로 상정해 왔다. 반면에 일상생활과 경험, 사회현실과 문제로 대표되는 ‘합의되지 않는 것’을 가르치는 전통은 ‘문제’와 ‘활동’을 통해서 학생들이 있는 그대로의 사회생활을 교과 수업에서 경험하도록 노력해 왔다.

학교 교실의 여건상 일상의 다양한 경험을 모두 가르칠 수 없는 상황에서 ‘문제’나 ‘쟁점’은 매우 효과적인 교육 내용이라 할 수 있다. 그리고 사회과 전문가들은 이러한 문제 중에서도 시민교육에 적절한 ‘문

제'를 논쟁 문제(controversial issue) 혹은 공공 문제(public issue)라 보았다. 사회적 다수에게 영향을 주고, 찬반으로 나뉘어 논쟁이 벌어지고, 실천 가능한 대안이 있고, 그중에서 선택할 수 있는 논쟁문제 혹은 공공문제가 가장 전이성이 높고 효과적인 교육 내용이라고 판단한 것이다(차경수 1994; 노경주 2000).

그런데 토의민주주의 이론과 경험에 비추어 보면, 논쟁 문제를 가르치는 기존의 전통, 특히 국내에서 오랫동안 논쟁 문제 수업의 기본 형태로 받아들여져 온 하버드 모형을 비판적으로 검토할 필요가 있다. 왜냐하면 하버드 모형은 미국 사법부의 배심원 제도 등을 포함한 재판 과정을 모델화한 것으로, 분쟁 해결과 명확한 결론을 지향하는 성격이 강한 모형이기 때문이다. 그래서 이 모형은 명확한 결론을 위해서 기본적으로 사회의 기본 가치와 가치의 위계에 대한 강한 전제를 가지고, 논쟁의 해결을 비교적 낙관적으로 바라보고, 상대적으로 교사의 적극적인 역할을 가정하는 경향이 있다.

이 논문은 사회과 논쟁 문제 수업과 하버드 모형에 대한 비판적 검토를 통해, 토의민주주의에 기초하여 논쟁 문제 수업의 목표와 논쟁 과정에서의 교사 역할에 대해서 전반적으로 성찰하려고 한다. 이를 통해 학생들의 판단 능력 제고를 위해 사회과 논쟁 문제 수업의 목표를 재설정하고, 토론 과정에서 교사가 어떤 역할을 해야 하는지에 대해서 검토하려고 한다.

## 2. 연구의 내용과 방법

이 논문은 사회과 논쟁 문제 수업이 지닌 의의를 살펴보고, 특히 하버드 모형을 중심으로 사회과 논쟁 문제 수업이 지닌 한계를 다음의 두 가지 측면에서 비판적으로 고찰하려고 한다.

첫째, 토의 민주주의 이론과 경험을 토대로 사회과 논쟁 문제 수업 모형의 세부 목표를 논쟁 문제 ‘해결’에 두는 것이 적절한가에 대해서 검토하려고 한다. 이러한 논의를 통해 무리한 논쟁의 종결은 오히려 갈등을 고조시키거나 의견의 극단화로 귀결될 수 있다는 점을 들어, 논쟁 문제 수업의 세부 목표를 다양한 측면에서 제안하려고 한다.

둘째, 토의민주주의 이론과 경험을 토대로 기존의 교사 역할 유형을 검토하고 논쟁 문제의 다양한 유형과 국면(계기)에서 교사가 어떤 역할을 수행하는 것이 적합한 것인지에 대해 논의하려고 한다. 그동안의 사회과 교사 역할 유형 논의가 논쟁 문제의 다양한 스펙트럼과 논쟁의 다양한 국면을 고려하지 않고 수업의 전반적인 과정에서 특정 유형을 지지하는 논의로 전개된 점을 비판하면서, 토의 민주주의 이론과 경험을 토대로 특히 집단 토론 과정에서 조정자(moderator) 혹은 촉진자(facilitator)로서의 교사 역할의 중요성을 강조하려고 한다.

이 연구에서는 문헌 연구를 통해 사회과 논쟁 문제 수업과 하버드 모형에 대한 논의를 토의민주주의 이론과 경험에 기초하여 검토·분석하려고 한다. 그리고 사회과 논쟁 문제 수업과 토의민주주의 관련 논의들을 바탕으로 토의민주주의 관점에서 사회과 논쟁 문제 수업의 목표와 교사 역할 유형을 검토하고, 사회과 논쟁 문제 수업에 대한 비판적 함의를 찾고자 한다.

사회과 논쟁 문제 수업과 하버드 모형에 적용할만한 토의민주주의 경험 사례는 매우 다양하다. 이를 열거하면 합의회의, 시나리오 워크숍, 시민배심원, 시민자문위원회, 규제협상, 포커스 그룹(참여연대 시민과학센터 2002), 시민 포럼, 국민 패널, 이슈 포럼, 기획배심제, 공론조사, 공론의 날(주성수 2006) 등이 있고 이 외에도 참여예산제, 공동체 대화, 시민의회 등이 있다.

이 중에서 이 논문은 두 가지 이유로 공론조사, 합의회의, 도덕적불

일치 토의, 시민의회를 선정하려고 한다. 첫째, 평등한 시민들이 동등하게 참여하는 토의포럼을 선정하고, 자발적 지원자들로 구성되거나 추천이 아닌 인위적 선발로 구성되는 토의포럼을 제외하려고 한다. 둘째, 토의 목적을 유형화할 수 있는 사례들을 선정하여, 토의의 목적을 편견의 교정, 인지적 불확실성을 내포한 문제에 대한 대응, 도덕적 불일치 문제에 대한 대응, 정치·사회적 문제에 대한 집단적 대안 마련으로 구분하고 이에 적합한 사례들을 활용하려고 한다.

다시 말해서 모든 시민들이 평등하게 선발되고 평등하게 토의할 수 있는 포럼이 민주주의와 시민성 교육에 가장 적합하다고 판단하고, 또 교사가 토의 수업을 준비할 때 적절한 토의 목적을 구분하는 것이 토의에서 다룰 문제를 결정할 때 필수적인 요건이라고 판단한 것이다. 이러한 판단에 따라 선별된 사례들 중에서도 수업에 활용할 수 있는 것을 중심으로 논의를 전개하려고 한다.

그리고 이 논문에서 다루는 사례들이 아직 학교 수업에 전면적으로 도입되지 않은 경험들을 대상으로 분석하고 그 함의를 학교 수업에 도입하는 것이므로, 이 논문의 분석 결과는 이론적이고 이념형적 모델을 제시하는 시론적 제언이 될 것이다.

## II. 사회과 논쟁 문제 수업 논의와 하버드 모형의 특징

### 1. 사회과 논쟁 문제 수업 논의

사회과 논쟁 문제 수업은 사회과 교육에서 주요한 영역을 차지해 왔다. 역사와 전통 중심의 시민성 전달 모형이나 학문 중심의 사회과

학 모형과 함께 주요한 교과 전통으로 자리 잡아 온 반성적 탐구 모형에서 강조하는 것이 바로 논쟁 문제이기 때문이다. 여기서는 사회과 논쟁 문제 수업에 대한 국내외 논의를 통해 사회과 논쟁 수업, 특히 국내에서 오랫동안 논쟁 문제 수업 모형의 기본적인 형태로 받아들여진 하버드 모형의 특징을 검토하려고 한다.

### 1) 사회과 논쟁 문제 수업의 등장과 전개

듀이(Dewey 1910; 1916; 1938)가 민주사회에서 학교교육은 사회 문제에 초점을 두어야 한다고 강조한 이래, 사회과에서 여러 학자들이 지속적으로 문제 혹은 쟁점의 탐구를 강조해 왔다. 사회과교육의 목적은 시민 교육에 있으며, 시민성의 함양은 문제나 쟁점에 대한 학습을 통해서 가능하다고 본 것이다(노경주 2000, 84).

이러한 관점에 따라 그동안 사회과에서는 탐구와 의사결정과 관련된 여러 문제를 다루어 왔으며, 논쟁 문제(controversial issues)가 그 대표적인 전형으로 여겨졌다. 그리고 이 때 논쟁 곧 이견의 근원은 편견과 오해, 인지능력의 불완전성, 가치 갈등 등으로 다양한데, 이 중 논쟁 문제의 해결을 어렵게 만드는 가장 심각한 근원은 가치 갈등이라고 보았다(조영제 1998, 191-192).

그동안 미국에서는 듀이(Dewey, J)와 러그(Rugg, H.) 이래로 논쟁문제 교수에 대한 연구가 지속적으로 이루어졌다. 특히 올리버(Oliver, D. W.)와 셰이버(Shaver, J. P.)는 교실에서 논쟁문제를 가르치는 수업 모형을 체계적으로 제시하였다. 이들은 1956년에서 1961년까지 5년 동안 하버드대 대학원 사회과 교육 프로그램의 연구 결과를 토대로 책을 출판하였다. 그들은 사회과에서 다룰 수 있는 논쟁 문제를 추출하여 교육과정을 구성하고, 이를 세 학교에서 실험적

으로 교수한 후 실험집단과 통제집단을 비교하여 그 결과를 제시하였다(Oliver & Shaver 1966)

이 모형을 통해 올리버와 셰이버는 교실 수업에서 논쟁문제를 1) 개념의 명료화, 2) 경험적 증거에 의한 사실의 증명, 3) 가치 갈등의 해결 등 세 가지 초점이자 방식으로 해결하고자 하였다. 이 모형은 특히 가치 갈등의 해결을 가장 어려운 논쟁 국면으로 보고 인간 존중이라는 사회의 기본 가치, 헌법에 제시된 여러 가지 민주적 원리, 가치의 위계적 차이 등 다양한 기준을 통해 이를 해결하고자 하였다(Oliver & Shaver 1966; 차경수 1994, 227에서 재인용).

이후 1970년 뉴만(Newmann, F. M.)과 올리버(Oliver, D. W.)는 이 모형을 교실 현장에서 사용할 때의 구체적 과정을 상세히 서술한 ‘사회과에서 공적 논쟁 문제의 명료화’를 출판하여 그 적용 사례를 제시하였다. 이 모형은 윤리·법률적 원칙을 가치 갈등 해결의 기준으로 한 점에서 윤리 법률 모형 혹은 법리모형이라고 하고, 또한 하버드대에서 개발하였기 때문에 하버드 모형이라고도 한다(차경수 1994, 227).

## 2) 국내의 사회과 논쟁 문제 수업 논의

국내에서는 1994년에 차경수(1994)가 처음으로 논쟁 문제 수업을 사회과의 중요한 주제로 제기하면서 하버드 모형을 소개하였다.<sup>1)</sup> 이후 여러 연구자들이 논쟁 문제 수업의 이론과 실제에 관한 연구를 활발하게 진행하였다. 국내에서는 주로 논쟁 문제 수업에 대한 철학적

---

1) 물론 그 이전에 경제문제를 예로 한 논쟁 문제 수업에 대한 논문이 발표되어 이 방면의 관심을 끈 바 있으나(조영달 1992, 97-124), 이는 포괄적인 논쟁 문제 수업 모형에 대한 논의는 아니었다.

논거, 교수 모형, 교사 및 학생 인식 조사 등을 중심으로 연구가 진행되었다. 특히 초기에는 논쟁 문제 수업의 이론적 근거나 절차 등에 관한 것이 많았던 반면에, 점차 구체적인 수업 모형, 교육적 효과, 다른 모형과의 통합적 적용 등의 주제로 그 외연이 확대되었다.

국내의 연구들을 시기별로 살펴보면, 민주화 운동의 결과로 과거 권위주의 정권 시대에 금기시되었던 영역들에 대한 자유로운 토론이 허용되면서 1990년대부터 논쟁 문제 수업에 대한 관심이 높아졌다. 우선 차경수(1994)는 하버드 모형을 토대로 우리 교육 현실에 적합한 논쟁 문제 수업 모형을 제안하고, 바림직한 교사 역할을 제시하였다. 정문성(1996)은 논쟁 문제 수업에 적합한 존슨 앤 존슨(Johnson & Johnson, 1994)의 협동 학습 모형에 기초하여 사회과 협동 학습에서의 논쟁 문제 수업 모형을 제시하였다. 조영제(1998)는 논쟁 문제를 자유주의의 맥락에서 검토하고 그 시민 교육적 함의를 제시하였다. 구정화(1998, 1999)는 논쟁 문제에 대한 학습자들의 이해와 관심도 및 학습 능력 수준을 고려한 연구를 진행하여 학습자 중심의 논쟁 문제 수업 활용을 위한 기초를 제공하였다.

2000년대에 접어들어서도 논쟁 문제 수업 관련 연구들이 활발히 이루어졌다. 노경주(2000)는 ‘초등 사회과에서의 쟁점 중심 교육’을 통해 논쟁 문제 중심 교육의 개념, 의의, 교육과정 원리, 교사 역할, 교수학습 방법 등에 관하여 종합적으로 성찰하였다. 구정화(2000; 2002; 2003; 2009)는 사회과 논쟁 문제 수업에서의 성 차이, 사회과 논쟁 문제에 대한 웹 기반 토론 수업의 효과, 초등 교사가 인식한 사회과 수업 환경과 논쟁 문제 수업, 논쟁 문제 중심 사회과교육 관련 연구 동향 등 다양한 측면에서 논쟁 문제 수업에 대해 연구하였다. 이광성(2001; 2002)은 사회과 논쟁 문제 수업에서 교사의 역할과 고급 사고력, 교사 역할에 따른 논쟁 문제 수업의 효과에 대해 연구하였다.

주은옥(2001)은 논쟁 문제 수업을 위한 ‘찬반 협상 모형’을 개발하는 연구를 수행하였다. 은지용(2001)은 반성적 사고력 함양을 위한 논쟁 문제 중심 교육과정 시안을 개발하는 연구를 수행하였다. 설규주(2001)는 갈등 해소 중심의 통일교육 차원에서 사회과 논쟁 문제 수업 모형을 적용하는 연구를 수행하였다. 이순재(2004a; 2004b)는 중학교 교실에서 사회적 쟁점을 활용한 앵글 오초아(Engle-Ochoa) 모형의 효과와 고등학교 교실에서 존슨 앤 존스 프로콘(Johnson & Johnson Pro-Con) 모형이 정의적 영역에 미치는 효과를 연구하였다.

이후에도 다양한 연구자들에 의해 관련 연구들이 이루어졌다. 이미나, 최옥, 배종규(2005)는 사회과 논쟁 문제의 해결 과정에 인터넷을 활용한 문제 중심 학습이 경제 이해력과 논변 능력에 미치는 효과를 연구하였다. 오연주(2005a; 2005b)는 공공 쟁점 중심 사회과의 사회적 구성주의 토대와 공공 쟁점 중심 사회과의 이념적 다면성을 연구하였다. 박윤경(2006)은 사회과에서 사회적 논쟁 문제를 다루는 방식을 연구하였다. 임경수(2006)는 금기 주제를 통한 사회과 논쟁 문제 수업에 대해 연구하였다. 한광웅(2007)은 논쟁 문제 중심 교육에서 내용과 방법의 딜레마와 적정화에 대해 연구하였다. 전제철(2008)은 법 교육 관점에서 사회과 논쟁 문제 수업 모형에 대해 연구하였다. 이흥열과 손병노(2008)는 논쟁 문제 중심 사회과 전통 속의 평가관을 검토하면서 그 고유성과 한계를 제시하였다. 모경환과 안효익(2009)은 온라인 공론장의 의제 설정을 활용한 사회과 논쟁 문제 수업 모형을 개발하는 연구를 수행하였다.

이러한 연구들을 통해서 볼 때 그동안 우리나라에서 수행한 연구들은 주로 논쟁 문제 수업 모형과 그 효과에 초점을 맞추어 왔음을 알 수 있다.

## 2. 하버드 모형의 주요 특징

사회과 논쟁 문제 수업 모형을 다양하다. 그러나 국내에서 오랫동안 가장 기본적인 형태로 활용되고 있는 것은 하버드 모형이다. 그래서 여기서는 하버드 모형과 이를 국내에 소개한 차경수 논의를 중심으로 하버드 모형의 주요 특징을 수업 목표와 내용, 교수학습 과정과 교사 역할 측면에서 살펴보려고 한다.

### 1) 수업 목표와 내용

논쟁 문제 수업의 목표는 원칙적으로나 궁극적으로 논쟁 문제 해결 자체보다는 학생들의 비판적 사고력이나 의사결정력 함양에 있다. 그런데 국내에서 논쟁 문제 수업의 가장 기본적인 형태로 받아들여져 온 하버드 모형에서는 심각한 논쟁의 근원인 가치 갈등 해결을 도모하기 위해 사회의 기본 가치, 가치의 위계 등을 전제하여 논쟁을 가급적 종결하고자 하는 경향을 보인다. 즉 논쟁 문제 수업이 원칙적으로 문제 해결에 필요한 '학생들의 능력'향상을 추구하면서도 실제 수업 모형에서는 '논쟁 문제 해결'을 실질적인 목표로 상정하고 있는 것이다.

한편 하버드 모형에서는 논쟁 문제 내용 선정의 대표적인 방식으로 주제접근법, 역사적 위기접근법, 문제 중심 접근법 등을 제시하고 있다. 주제접근법은 자유와 평등, 종교와 정치, 성장과 분배 등과 같은 주제를 중심으로 논쟁문제 수업 내용을 조직하는 것을 말한다. 역사적 위기접근법은 역사의 흐름 속에서 위기와 전기가 된 사건을 중심으로 논쟁 문제를 구성하는 것이다. 문제 중심 접근법은 실제로 논쟁이 되고 있는 시사적인 쟁점을 중심으로 수업 내용을 구성하는 것이다. 물론 이러한 세 가지 접근 방식은 배타적으로 사용할 필요는 없고

함께 활용하면서 논쟁 문제 수업 내용을 구성하는 것도 가능하다(차경수·모경환 2008, 350-351).

이러한 접근 방식을 통해 만들어지는 논쟁 문제의 범주(주제)가 어떤 것이어야 하는가의 문제는 시대적 상황과 학습자의 특수성, 교사와 학자의 관심 등에 따라 조금씩 다르게 접근할 수 있다.<sup>2)</sup> 물론 이러한 논쟁 문제의 범주가 수업에서 바로 다루어질 수 있는 것은 아니며, 실제 수업 현장에서는 이러한 범주 내에서 다시 세부 쟁점(질문)이 선정되어야 한다. 그리고 교사들은 이러한 세부 쟁점과 관련된 주요 이론, 사실과 가치 등을 상세히 준비해야 한다. 또한 사회과 수업에서 다루어야 할 쟁점은 사회적으로나 학생들에게나 의미 있는 것이어야 한다. 따라서 세부 쟁점을 선정하는 데에도 분명한 준거가 있어야 한다.<sup>3)</sup>

## 2) 교수학습 과정과 교사 역할

일반적으로 하버드 모형은 문제제기, 가치문제 확인, 분석, 선택 및 결론 등의 네 가지 주요 단계를 거친다. 이 중 분석 단계가 핵심으로 논쟁 문제 수업에서 가장 실질적인 교육의 순간이라 할 수 있다. 분석 단계는 다시 정의와 개념의 명료화, 사실 확인과 경험적 증명, 가치 갈등의 해결, 비슷한 다른 경우와의 비교, 대안 모색 및 결과 예측의 다섯 단계로 나누어진다.

이를 구체적으로 살펴보면 정의와 개념의 명료화, 사실 확인과 경험적 증명은 논쟁 문제 해결의 출발점이다. 정의와 개념을 명확히 하

---

2) 이에 대해서는 노경주가 만든 '쟁점의 영역'(2000, 93)와 차경수·모경환의 관련 내용(2008, 351)을 참고하기 바란다.

3) 이에 대해서는 노경주의 '질문 선정의 준거'(2000, 95)에 노경주의 관련 논의(2000, 95-96)를 참고하기 바란다.

기 위해서는 학문의 도움을 받을 수도 있고, 당사자들끼리의 약속을 통해 새롭게 정할 수도 있다. 또한 논쟁 문제의 쟁점을 분명히 할 때는 경험적 증거를 이용하여 주장하는 내용을 증명함으로써 해결할 수도 있고, 이 때 사회과학 탐구 방법의 절차를 활용할 수 있다(차경수 모형환 2008, 355-356).

그러나 이는 어디까지나 가치 갈등이라는 논쟁 문제의 핵심에 접근하는 과정일 뿐이다. 하버드 모형은 가치 갈등의 해결을 위해서 다음과 같은 원칙을 두고 있다. 첫째, 인간의 존엄성은 사회가 지향하는 기본 가치라고 할 수 있고, 우리가 추구하는 모든 가치가 이러한 기본 가치와 관련이 있는지 검토한다. 둘째, 민주주의적 가치, 예컨대 권력 분립, 각종 기본권, 법 앞의 평등 등은 민주주의 사회가 지향하는 기본적 가치와의 관계에서 검토되어야 한다. 셋째, 보편적 가치, 사회적 가치, 추상적 가치와 특수적 가치, 개인적 가치, 구체적 가치의 관계가 검토되어야 할 것이다. 넷째, 이상에서 제시한 가치들은 인간의 존엄성이라는 기본 가치와 깊은 관계를 가지고 있는 것으로 생각될 수 있다. 즉 가치가 서로 충돌하는 경우 인간의 존엄성이라는 기본 가치를 가장 잘 존중하거나 덜 침해하는 가치를 선택해야 한다(차경수 모형환 2008, 357-358).

이처럼 하버드 모형은 사회적 기본 가치의 존재, 가치의 위계에 대해서 강한 전제를 통해 논쟁 문제 해결을 도모한다. 가치 갈등의 해결이 이루어지면 비슷한 다른 경우와의 비교, 대안 모색 및 결과 예측 거쳐서 분석을 마무리 짓고, 선택 및 결론을 하게 된다. 선택 및 결론은 가설적으로 제시된 여러 대안과 그 결과 중에서 원하는 가치와 대안을 선택하고 정당화하는 것으로 논쟁 문제 해결의 마지막 단계이다. 이 때 중요한 것은 학습자는 처음부터 끝까지 일관성을 갖고, 자기가 선택한 입장을 명백히 하면서 왜 그러한 입장을 선택했는지 정당성을

밝힐 수 있어야 한다.

따라서 하버드 모형을 포함한 사회과 논쟁 문제 수업에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 전반적으로 기존의 논의들을 살펴보면, 교사의 역할을 공정한 사회자로 상정하면서도 가치 교육적 측면에서 다소 적극적으로 해석하는 경향을 보여 왔다. 물론 일방적으로 교사의 의견을 전달하고 강요하는 것도 바람직하지 않지만 학생들에게 학습의 모든 절차와 최종 결론을 맡긴 채 방임하는 것도 좋지 않기 때문에 그런 것으로 보인다. 여기서는 그동안 논의되어 온 논쟁 문제 수업에서 교사가 취할 수 있는 몇 가지 역할 유형을 살펴보려고 한다.

우선 켈리(Kelly, T. E.)는 제기된 논쟁 문제에 대하여 교사가 자기의 입장을 어느 정도 표현하고 어느 정도로 교수하느냐에 따라서 교사의 역할 유형을 ① 논쟁문제의 교수 자체를 반대하는 배타적 중립성, ② 어느 한 쪽 입장만 학습하고 다른 입장에 대해서는 다루지 않는 배타적 편파성, ③ 다양한 시각의 논쟁 문제를 학습하되 교사가 어떤 입장을 취해서 교육해서는 안 된다고 보는 중립적 공정성, ④ 다양한 시각의 논쟁문제를 학습하되 교사가 교육적으로 바람직하다고 하는 방향에서 지도하는 신념을 가진 공정성 등 네 가지로 구분하였다(Kelly 1986; 차경수모경환 2008, 347에서 재인용).

켈리의 이러한 교사의 역할 유형은 논쟁 문제를 가지고 사회과 교육에 임하는 우리에게 매우 유용한 시사점을 준다. 먼저 앞의 두 가지 역할 유형은 논쟁 문제 자체를 다루지 않거나 논쟁 문제를 논쟁 문제가 아닌 것처럼 다루는 것이기 때문에 사실상 배제될 수밖에 없다. 따라서 켈리의 선택은 중립적 공정성과 신념을 가진 공정성 중에 하나를 고르는 것일 수밖에 없다. 켈리는 이 중에서 신념을 가진 공정성이 논쟁 문제 수업에 있어 가장 바람직한 교사 유형이라고 본다. 켈리의 이러한 선택은 어린 학생들을 가르치는 교육적 상황을 고려한 선택이

라고 볼 수 있다.

하우드(Hawood, D.)는 교사가 자기의 의견을 얼마나 표현하느냐에 따라서 1) 교사가 자유롭게 자신의 의견을 내세우는 신념형, 2) 교사가 다양한 시각을 모두 서술하되 자신의 의견은 말하지 않는 객관형, 3) 교사 자신의 의견과는 상관없이 학생들의 의견에 대해 반대 입장만 취하는 악마옹호형, 4) 다양한 시각을 제시하고 이를 종합하여 교사 자신의 의견을 말하는 옹호형, 5) 교사와 학생이 다양한 시각을 토론하되 교사가 자신의 의견을 말하지 않는 공정한 의장형, 6) 교사가 먼저 자기의 입장을 말하고 난 후 다양한 의견을 객관적으로 소개해 주는 관심형 등 여섯 가지의 교사 역할 유형을 제시했다(차경수 모경환 2008, 347에서 재인용).

하우드는 이 중에서 공정한 의장형을 가장 바람직한 것이라고 주장했는데, 이는 토론의 과정에서 교사 개입이 불러올 문제점을 감안한 선택이라고 볼 수 있다. 그러나 하우드의 이러한 입장은 교사의 지도성을 너무 소극적으로 보기 때문에 바람직하지 못하다는 비판을 받기도 한다.

### III. 사회과 논쟁 문제 수업과 하버드 모형에 대한 비판

#### 1. 수업 목표의 경직성

이미 살펴본 바와 같이, 사회과 논쟁 문제 수업의 궁극적인 목표는 논란이 되고 있는 어떤 사회적 쟁점 자체를 해결하는 것보다는, 그 문제를 해결하는 과정에서 요구되는 지적 분석 능력을 함양하는 것이라

고 할 수 있다. 즉 학생들이 사회적으로 제기되는 논쟁문제에 대해서 관련된 지식과 이론을 학습한 후 자신의 입장을 선택하고 그것을 정당화하며 옹호할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해 논쟁 문제 수업을 통해 사실과 가치, 사실과 의견 등을 구분하고, 상위의 가치와 하위의 가치의 관계를 인식하며, 추상적 가치를 구체적 상황에 맞게 해석하는 등의 일련의 활동을 통하여 논쟁을 해결하도록 학생들의 지적 분석 능력을 길러야 한다.

그런데 이미 언급한 바와 같이 우리나라에서 논쟁 문제 수업의 기본 형태로 받아들여져 온 하버드 모형에서는 심각한 논쟁의 근원인 가치 갈등 해결을 도모하기 위해 사회의 기본 가치, 가치의 위계 등을 전제하여 논쟁을 가급적 종결하고자 하는 경향을 보인다. 즉 논쟁 문제 수업을 통해 원칙적으로 학생들의 문제해결 능력을 추구하면서도 실제 수업 모형에서는 논쟁 문제 해결을 구체적인 목표로 상정하고 있는 셈이다. 이러한 논쟁 문제 수업의 본래 취지와 수업 모형과의 괴리는 하버드 모형이 논쟁 문제 수업의 목표를 지나치게 협소하게 설정한 것에 기인한 것으로 보인다.

따라서 이러한 논쟁 문제 해결을 상정하는 수업 목표에 대한 근본적인 검토가 필요하다. 과연 사회 내에 내재하는 다양한 가치 갈등이 해결될 수 있는가? 찬반으로 대립되면서 선택 가능한 대안이 있는 문제들이 사회적으로 더 중요한가? 기존의 관점과 다른 제3의 시각을 대변하고 검토하는 토의는 배제되어야 하는가? 토의민주주의의 이론과 경험에 의하면 위와 같은 논쟁 문제 해결에 집착하는 수업 목표 설정은 현실 삶이나 사회적 문제에서 유리된 것으로 판단된다.

토의민주주의의 이론과 경험에 따르면 토의의 목적은 최소한 네 가지 이상이 있다. 편견의 교정, 인지적 불확실성을 내포한 문제에 대한 대응, 도덕적 불일치 문제에 대한 대응, 정치사회적 문제에 대한 집단적

대안 마련이 그것이다. 모든 사회적 문제들에 대한 토의에서 하나의 해결 방안을 도출하는 것은 어려우며, 토의의 목적은 문제의 성격에 따라 각각 다르게 추구되어야 한다. 따라서 논쟁 문제 해결을 항상 수업의 목표로 설정하는 것은 지나치게 목표를 경직되게 설정하는 것이다.

## 2. 교수학습 과정에 대한 우려: 배심원단 토의의 한계

하버드 모형에 기초한 사회과 논쟁 문제 수업의 교수학습 과정에 대해서도 몇 가지 우려가 있다. 왜냐하면 하버드 모형이 의지하고 있는 미국 배심원단 평결은 내재적·제도적 결함이 있기 때문이다. 여기서 내재적 결함은 배심원단의 딜레마(jury's dilemma)이고, 제도적 결함은 빅마우스(big mouth)의 문제이다. 샌더스(Lynn M. Sanders)는 미국의 배심원단 토의를 경험적으로 분석한 다양한 연구 결과를 토대로 배심원단 평결 과정을 비판하였다. 이에 따르면 배심원단 토의에서는 사회경제적 불평등과 함께 인종적·성적 불평등 등 다양한 요인이 토의를 좌우하는데, 토의를 주도하는 이들의 발언이 다른 배심원들에게 깊은 영향을 미쳐서 민주적이고 평등한 토의를 어렵게 만든다. 사회의 위계질서와 억압 패턴이 배심원단 토의의 목표를 손상시키며, 배심원들이 자율성이나 공동체성보다 오히려 소외감을 느끼도록 만들어서 토의에 악영향을 미친다는 것이다(Sanders 1997).

### 1) 배심원단 평결의 내재적 결함

샌더스에 의하면 우선 배심원단 평결은 사람들 간의 사회-경제적 편차(socio-economic bias)로 인해 토론 과정이 민주적이지 않다. 어떤 사람들은 타인보다 더 설득력 있게 표현하는 능력을 갖추고 있

지만, 그들의 능력은 그들이 사용하는 언어 표현의 실제적 가치나 진정성과 무관하다. 단지 그들은 자신들의 주장을 합리적인 것으로 믿게 만드는 방법을 교육받았을 뿐이다. 반면에 그들과 다르게 이성적인 관행에 맞게 자신의 의견을 주장해도 쉽게 무시당하는 소수자들이 있다. 이로 인해 배심원단 토의에서 체계적이고 실질적인 불평등을 받는 여성, 소수인종, 빈민 등은 자신의 주장을 민주적인 방식으로 표현하지 못하게 된다.

다음으로 내면화된 편향성이 작용한다. 사회의 계급, 인종, 성과 관련된 불평등에 주목해도, 토의에 필요한 자원을 재분배하기 위해 수입과 교육을 평준화해도, 모든 사람들이 토의하고 논거를 제시하는 방법을 익힌다 해도, 몇몇 사람들의 생각은 여전히 다른 사람들보다 더 중요하게 다루어진다. 특정 편견이 사람들로 하여금 어떤 주장을 듣고 다른 것은 무시하도록 만든다. 이러한 내면화된 편향성은 겉으로 드러나지 않으며 개개인의 내면에 내재된 것이어서 무시당하는 본인들도 인식하지 못할 수 있다. 내면화된 편향성이 야기하는 무시는 무시당하는 사람과 편견을 가진 사람들 모두에게 인식되지 않기 때문에 이성적 토론에서도 거의 도전받지 않는다.

배심원장 직위의 선점도 나타난다. 배심원단 토의는 지위의 불평등한 상황과 분리되지 않기 때문에 토의 과정은 위계질서와 복종이라는 일상적인 관행에서 벗어날 수 없다. 대부분의 배심원단 토의는 배심원장을 선출하는 것에서 시작되는데, 배심원장으로 선출된 사람들은 대체로 대학을 졸업한 백인 남성이다. 대학 학위, 직장에서의 높은 지위, 이전에 배심원을 했던 경험이 있다면 배심원장으로 선출될 가능성이 높아진다. 대체로 이러한 경험이 없는 여성들이 배심원장으로 선출될 가능성은 그만큼 낮아진다(Hans and Vidmar 1986). 이러한 배심원장의 선출은 배심원단 토의 과정에서 반복되는 패턴을 보여준

다. 배심원장은 남성일 가능성이 높고 배심원장은 다른 배심원보다 토의에 더 적극적으로 참여한다. 심지어 배심원장이 토의 과정에 말을 많이 하지 않더라도 그가 남성일 경우에 여전히 상당한 정도로 토론을 지배한다(Hans and Vidmar 1986).

그리고 말 많은 주도자가 토론을 좌우한다. 모두가 자신의 의견을 말할 수 있다면 몇몇 사람들이 더 많이 말하는 것은 문제가 되지 않는다고 생각할 수도 있다. 그러나 배심원단에 대한 경험 연구는 누구의 생각이 제대로 표현되었는지, 집단이 이를 이해했는지, 토의에 성공했는지 여부가 '말 많은 주도자(talkative promoter)'의 존재 여부에 의존한다는 사실을 보여준다. 그리고 이 '말 많은 주도자'는 지배집단의 구성원일 가능성이 높다. 백인 학생들이 다른 인종의 학생들보다 더 활동적이고 더 큰 영향력을 발휘하는 것이다(Cohen 1982, 210-211). 이러한 연구 결과는 사회적으로 높은 지위를 가진 개인이 토론을 지배하면 토론 스타일뿐만 아니라 결과도 좌우할 수 있다는 결론에 이르게 한다. 따라서 이성적 토의 기술을 확산시켜도 토의에 참여하는 정도와 영향력에서의 불평등을 해결할 수 없다. 집단 토론이 참여자들의 이성과 '논증의 힘'에 기반하지 않고, 오히려 지배집단 구성원이라는 사회적 지위에 좌우되기 때문이다.

더불어 평결을 따르는 배심원들이 나타난다. 사회심리학자들은 배심원의 토의 스타일을 증거를 따르는 방식(evidence-driven)과 평결을 따르는 방식(verdict-driven)으로 구분하는데, 평결을 따르는 배심원은 초기부터 다수가 지지하는 방향으로 표를 던지기로 마음먹는다. 이와 달리 증거를 따르는 배심원들은 초기에 쉽게 표를 던지거나 특정 배심원과 시각을 공유하는 대신에, 특정 증거를 채택했을 때의 장점을 논의하려고 한다. 배심원단 토의가 사건 그 자체보다 사건에 대해 제기된 의견들의 타당성에 초점을 맞출수록, 배심원들은 더 사

려 깊게 토론한다. 따라서 ‘증거를 따르는 배심원이 평결을 따르는 배심원에 비해서 더 잘 일을 수행하는 것이다’(Hans and Vidmar 1986; Brown 1986).

따라서 하버드 모형을 기본 형태로 하는 사회과 논쟁 문제 수업은 기본적으로 미국 배심원단 토의에 기초하기 때문에 이러한 내재적 결합으로부터 자유로울 수 없을 것이다. 즉 교실 상황이라고 하더라도 학생들 가운데 사회경제적으로 우위에 있는 아이들이 토론을 주도할 수 있다는 것이다.

## 2) 배심원단 토의의 제도적 결합

배심원단의 딜레마를 극복하기 위해서는 토의 과정을 재구성해야 한다. 그러나 미국 사회에서 지배적 지위에 있는 백인, 남성, 중산층, 대학 졸업 등의 특성을 갖는 사람들을 배제하고 배심원단을 구성할 수는 없다. 그들을 배제한다면 일반 시민들로 배심원단을 구성한다는 본래의 취지를 정면으로 위반하는 것이기 때문이다. 누가 어떤 성향을 가졌는지 사전에 알 수 없기 때문에, 시민의 내적 성향에 주목하여 평결이 아닌 증거를 따를 사람들을 배심원으로 선별할 수도 없다.

따라서 배심원단의 딜레마를 해결하기 위해서는 배심원 개개인들의 성향이나 인구통계학적 특성보다 배심원단의 의사결정 구조에서 답을 찾아야 한다. 배심원단 토의의 문제점을 배심원 평결의 의사결정 구조 측면에서 분석하면 다음과 같다.

첫째, 빅마우스(big mouth)를 통제할 장치가 없다. 배심원들의 자율적 결정에 의해 배심원단 토의가 진행되기 때문에, 사회의 지배집단에 속한 인물이 말이 많고 경험도 풍부하다면 그는 자연스럽게 토의 과정에서 빅마우스가 되는데 배심원단 토의에서는 이를 견제할 제

도적 방법이 없다.

둘째, 전문가와 토론할 기회가 주어지지 않는다. 토론 과정에서 많은 의문점이 제기될 수 있지만 외부 전문가의 도움을 받기 어려워 배심원단 내의 좁은 의견풀(pool)에 의존하여 판단할 수밖에 없는데, 좁은 의견풀은 빅마우스의 의견을 반박하기에 충분한 정보를 제공해주지 못한다.

셋째, 만장일치와 신속한 평결이 소수자의 의견 개진을 방해한다. 배심원들은 빠른 시간 안에 평결을 마치고 일상으로 돌아가려고 하기 때문에, 다수와 의견이 다른 소수는 난처한 입장에 빠진다. 이러한 상황이 소수 의견을 지닌 배심원 개인에게 다수의 평결을 따르도록 압박한다. 특히 사회적으로 우월한 사람들이 다수를 이루고 소수자들이 반대 의견을 갖는 경우에 소수는 배심원단 내에서 고립된다.

하버드 모형을 기본 형태로 하는 사회과 논쟁 문제 수업도 기본적으로 미국 배심원단 토의에 기초하기 때문에 이러한 제도적 결함으로부터 자유로울 수 없다. 따라서 이러한 의사결정 구조 측면의 문제점을 해결하지 않고서는 빅마우스의 문제를 해결하기 어려울 것이다.

#### IV. 사회과 논쟁 문제 수업 개선을 위한 제언

##### 1. 사회과 논쟁 문제 수업에 유용한 토의 민주주의의 경험

사회과 논쟁 문제 수업에 활용할 만한 토의 민주주의의 경험들은 다양하다. 여기서는 논쟁 문제 수업의 목표와 교사 역할 측면에서 검토

할 만한 토의 민주주의의 경험을 소개하고 그러한 경험들이 사회과 논쟁 문제 수업에 주는 함의를 제공할 수 있는 토대를 마련하고자 한다.

### 1) 편견 교정을 위한 공론 조사

토의민주주의의 대표적 토의 포럼인 공론조사(deliberative polling)는 토의가 사회적, 경제적, 인종적, 성적 편향성에 경도되지 않도록 토의 과정을 구성한다. 공론조사는 과학적 확률표집 방식인 층화무작위 추첨을 통해 통계학적으로 대표성 있는 시민들을 선발한 다음, 이슈에 대한 정보를 충분히 제공하고, 참여자들이 깊이 있게 토론한 후, 참여자들의 변화된 의견을 조사하고 그 결과를 공개하는 방법이다 (Fishkin 2003, 10).

배심원단 토의와 비교할 때 공론조사 의사결정 구조의 특징은 다음과 같다. 첫째, 토의 참여자들을 지역, 성, 계급, 종교, 인종 등 사회의 모든 영역에서 층화 무작위 추출하여 선발하기 때문에, 특정 집단 구성원이 일반적인 다수를 차지하지 못한다. 둘째, 사전에 충분히 자료를 제공하여 토의 참여자들이 선입견을 버리고 정보에 입각하여 합리적으로 판단하도록 유도한다. 셋째, 토의를 진행하는 조정자를 배치하여 빅마우스가 토론을 지배하지 못하도록 하며, 모든 참여자들이 발언하면서 토론이 원활하게 이루어지도록 유도한다. 넷째, 참여의 다양성이 보장되고 다양한 참여자들의 발언권이 보장되기 때문에 토의 과정에 다양한 의견이 제시되어 참여자들의 인식의 폭을 넓혀준다. 다섯째, 토의 과정에서 관련 분야 전문가에게 질의응답을 요구하거나 전문가와 토론도 할 수 있기 때문에 참여자들의 인식의 깊이를 더해준다.

이러한 공론조사는 지금까지 미국, 영국, 호주, 캐나다, 대만, 덴마크, 불가리아, 헝가리, 중국 등에서 전국적·지역적으로 다양한 이슈

에 대해 실시되었다. 각국의 공론조사 결과를 보면, 토의 이후에 참여자들의 의견에 통계학적으로 의미 있는 변화가 있었음을 알 수 있다. 예를 들어 2001년 호주에서 실시된 “토착 원주민과의 화해 정책”에 관한 공론조사에서는 화해 문제가 호주가 직면한 중요한 이슈임을 인식한 사람이 31%에서 60%로, 원주민들의 불이익을 인식한 사람이 52%에서 80%로 급증했고, 원주민 문제, 정부 서비스, 정치 지도자들에 관련된 지식 수준이 11%에서 50%로 높아졌다. 호주가 원주민들의 동의 없이 점령되었다는 사실을 인지한 사람이 68%에서 81%로, 원주민들이 땅과 물의 원소유자임을 인지한 사람이 73%에서 81%로 각각 높아졌다(<http://www.ida.org.au> 검색일 2007. 7. 8.).

## 2) 인지적 불확실성을 다루는 합의회의

합의회의(Consensus Conference)는 사회적으로 논쟁되는 과학기술적 문제를 평가하는 공개포럼으로서, 보통 10-16명의 시민들이 전문가들과 질의응답하고 토론한 후에 합의한 결과에 따라 보고서를 작성하여 공개한다. 합의회의는 과학기술정책 입안 과정에 시민의 의견을 적극적으로 반영하려는 새로운 형태의 기술영향평가 방법으로 환영받고 있다(김명진·이영희 2002, 45). 특히 새로운 과학기술정책이 인간과 환경에 미치는 영향을 평가할 때 많이 활용되기 때문에 인지적 불확실성 문제에 집단적으로 대처하는 토의포럼이라고 할 수 있다.

합의회의의 토의는 시민패널들의 이견을 좁혀 합의안을 도출해야 하는 만큼 원활한 진행과 균등한 발언권 행사가 필요하다. 이를 위해 촉진자를 두어 토의를 돕는다. 촉진자는 시민 패널을 지원하고 토의를 원활하게 진행하는 역할을 담당하며, 사회와 공동 작업 촉진에 뛰어난 사람을 선정한다. 촉진자는 구성원들의 토의 과정에 직접 영향을 주므로

해당 주제에 대해 특정한 개인적 이해관계를 가져서는 안 되며, 촉진자의 개입은 토의의 효율성 및 진행상의 절차에만 한정해 최소한으로 이루어져야 한다(Grundahl 1995; 김명진·이영희 2002, 67). 따라서 합의회의의 촉진자는 대화를 촉진하고 합의를 유도하지만 자신의 의견을 주장하지 않는 면에서 조정자라고도 할 수 있다.

한편 촉진자가 토론에 과도하게 개입하면 구성원들의 토의가 실패할 수 있다. 실제로 영국의 식물생명공학에 관한 1차 합의회의에서는 촉진자와 시민 패널 간에 상당한 마찰이 있었고, 시민 패널들은 촉진자가 토의 과정에 지나치게 많이 개입한다고 느꼈다. 시민 패널들은 본회의 둘째 날에 촉진자를 배제한 채 토의와 보고서 작성을 마치고 결정하고 패널 중 한 사람을 사회자로 선출하여 토의를 진행하였다(김명진·이영희 2002, 68). 이 사례는 촉진자 역할에 대한 분명한 경계를 그었다.

### 3) 도덕적 불일치 문제에 대한 토의

도덕적 불일치(moral disagreement)란 사회 문제에 대해서 구성원들의 서로 다른 도덕적 입장 때문에 의견이 일치하지 않는 현상을 의미한다. 포르노그라피, 동성애, 낙태, 사형제도 등이 대표적인 사례이다. 토의민주주의에서는 도덕적 불일치 상태에 있을 경우에, 구성원들이 서로 수용할 수 있는 결론에 도달하기 위해 지속적으로 토의할 것을 주장한다. 그러나 이러한 주장을 현실에 적용하는 것은 단순하지 않다. 다음은 인종, 여성, 문화, 윤리와 복지 등의 분야를 연구한 거트만과 톰슨이 제기하는 구체적인 사례이다(Gutmann & Thompson 1996; 손영우 2004, 174).

의견 1 : 여덟 명이 심장 이식 수술을 받는 데 드는 비용은 백오십만 달러다. 반면에 가난한 임산부를 돌보는 데 드는 비용은 한 사람당 이천 달러다. 여덟 명의 심장 이식에 드는 비용이면 칠백 명의 임산부들에게 혜택을 줄 수 있다. 재원이 한정되어 있다고 할 때, 누구를 선택해야 하는가? 의학 분야의 타이타닉 원리에 의하면 임산부들이 우선이다.

의견 2 : 다이애나 브라운은 애리조나 주에서 새로운 예산법에 의해 ‘사형’된 첫 번째 인물이다. 애리조나 주는 과거 심장 이식에 지급하던 비용을 임산부를 돌보는 비용으로 전환하였고, 가난한 다이애나는 지원금을 받지 못하여 심장을 이식하지 못했다. 이 여성의 죽음은 어쩔 수 없는 것인가?

애리조나 주 의회가 직면한 딜레마는 토의 후에도 의견이 일치되지 않는 ‘토의적 불일치’ 상태를 보여준다. 심장 이식 예산을 지키고자 한 사람들은 ‘최소 수혜자에게 최대의 혜택’을 부여하는 ‘차이의 원리’를 지지하였다. 반면에 심장이식 기금을 감축하고 빈민 임산부와 아이들의 복지 재원을 확충한 사람들은 공리주의 원리를 따라 더 많은 사람들에게 혜택을 주는 선택을 하였다.

거트만과 톰슨에 따르면, 토의 참여자들이 상대방을 고려하고 존중하는 호혜성(reciprocity)의 원칙 하에서 의견이 불일치하는 ‘토의적 불일치’인 경우에, 토의자들은 자기 자신의 도덕적 신념을 손상시키지 않은 채로 반대자의 도덕적 신념을 최대한 수용하기 위해 노력해야 한다. 이들은 다이애나 사례에서 애리조나 주 의회가 호혜성을 고려하지 않은 결정을 내렸음을 비판한다. 애리조나 주 의회는 장기이식과 임산부에게 동시에 혜택을 제공할 수 없다는 재정 문제를, 두 개의 혜택 중에서 하나를 고르는 선택 문제로 간주하였다. 그리고 세금을 최고로 ‘올바르게’ 사용하는 방법으로 임산부와 태아의 입장을 옹호하는 것을 선택하였는데, 그들은 ‘올바르다’는 것의 기준을 충분히 살피

지 않은 것이다(손영우 2004, 196).

따라서 도덕적 불일치 문제를 ‘해결’하려는 태도를 버려야 한다. 이러한 문제들은 정책결정 이후에도 논란이 지속될 것이다. 자신들의 관점이 정책으로 채택되지 않은 사람들이 그들의 도덕적 입장을 버리지 않기 때문이다. 따라서 새로운 정책은 새로운 논쟁을 불러오며, 이에 대한 논쟁은 많은 포럼에서 다양한 형식으로 전개될 것이다. 이러한 토의 포럼들을 하나의 형식으로 묶어둘 수는 없으므로, 이러한 문제들에 대한 토의 그 자체를 존중하고 참여하는 사람들의 결정을 용인해야 한다.

#### 4) 집단적 대안 마련을 위한 시민의회

시민들이 스스로 의제를 통제하여 외부의 간섭 없이 새로운 선거법을 입안한 경우도 있다. 캐나다 브리티시컬럼비아 주의회는 의석수를 득표수에 비례하여 배분하지 못하는 소선거구 단순다수대표제가 야기하는 고질적인 문제가 있었다. 선거제도 개혁이 필요했지만 정치인들은 나서지 않았고, 의원과 정당의 이해관계 때문에 의회가 합리적인 개혁안을 만들기 어려웠다(Carty 2005, 2). 이러한 상황에서 새로 선출된 수상이 선거제도 개선을 위한 시민의회를 제안하였다. 제안에 따라 주정부가 2004년에 총화무작위 추첨으로 선발한 일반 시민들로 시민의회(British Columbia's Citizens' Assembly)를 구성하였다. 시민의회에는 주의회 의원 선거 방법을 결정하는 권한이 부여되었고, 시민의회 의원들은 11개월 동안 거의 매주 모여 토의한 후 새로운 선거제도를 제안하였다(오현철·강대현 2013, 153).

시민의회는 2003년 4월 연령, 지리적 분포를 고려하고 성별 균형을 보장하는 총화무작위 추출 방식으로 79개의 선거구에서 각 2명씩을

선발하여 구성되었다. 시민의회의 임무는 다양한 선거제도들을 평가한 후 기존의 단순다수대표제를 유지하는 결정을 내리거나 새로운 선거제도를 제안하는 것이었다. 시민의회가 새로운 선거제도 안을 작성하면 그 안을 주민투표에 회부하여 최종 결정하도록 하였다. 시민의원들은 2004년 1월부터 11월까지 학습, 공청회, 토의 등 세 단계로 나누어 활동하였다. 시민의회 활동기간 중에 시민의회를 조직한 관계자들은 자신들이 선호하는 선거체제를 시민의원들에게 드러내지 않았고, 시민의원들은 주어진 시간, 공간, 권한을 활용하였다(Lang 2007, 52).

시민의회 토의는 더 나은 결과를 도출하기 위해 면밀하게 구성되었다. 이 토의에 전문가와 촉진자가 참여하지만 이들은 공정성을 유지하고 시민의원들의 토의에 간섭하지 않는 원칙을 지켰다. 여기에서의 촉진자는 공론조사의 조정자와 같은 역할을 하여, 시민의원들이 공정한 발언 및 청취 기회를 누릴 수 있도록 하였다. 또 시민의회에서 성적, 문화적, 인종적 차이가 구성원들의 지위의 평등성을 해치지 않도록, 구성원들 간 지위의 대칭성을 유지하기 위해 노력하였다(Chambers 2007, 8).

일반 시민들에게 중요한 공공 정책을 검토할 권력을 맡겼던 민주 정부가 지금까지 없었다는 점에서, 시민의회는 하나의 혁명적 시도였다. 시민의회가 독자적으로 제시한 선호이전식 투표안<sup>4)</sup>이 주민투표에서 부결되었지만, 많은 학자들은 추천이라는 평등한 참여 수단을 통해서 선택된 보통 시민들이 토의를 바탕으로 선거제도 개혁 방안을 결정했다는 사실과 시민의원들이 편향성에 기울지 않고 진지한 자세를 유지하는 시민의 덕성을 발휘했다는 점에서 시민의회 실험을 성공

---

4) 시민의회의 최종 결론은 선호이전식 투표제였다. 시민의원들은 비례대표제는 비례대표 후보 순위를 정하는 정당 간부의 권력이 강화되지만, 선호이전식투표제는 후보자들의 우선순위를 결정하는 유권자 중심의 제도라고 판단하였다(Carty 2005, 9).

한 것으로 평가한다.

## 2. 사회과 논쟁 문제 수업에 주는 함의

토의 민주주의 경험들이 사회과 논쟁 문제 수업에 주는 함의는 여러 측면에서 찾을 수 있다. 여기서는 수업 목표와 교사 역할에 초점을 맞추어 수업 목표의 다양화와 교사 역할의 재구성 측면에서 토의 민주주의 경험들이 사회과 논쟁 문제 수업에 주는 시사점을 제시하고자 한다.

### 1) 수업 목표의 다양화

위의 토의민주주의 경험에 기초하면 배심원단 평결에 기반한 하버드 모형처럼 결론과 선택, 문제 해결만을 논쟁 문제 수업의 목표로 추구해서는 안 된다. 왜냐하면 모든 사회적 문제에서 항상 하나의 해결 방안을 찾아야 하는 것은 아니기 때문이다. ‘가난한 사람은 게으른가?’, ‘한반도 통일은 어떤 방법으로 이루어져야 하는가?’, ‘양심적 병역 거부자를 처벌해서는 안되는가?’, ‘핵에너지를 포기하고 비싼 재생에너지를 도입해야하는가?’ 등의 문제에서 모든 사람이 동의하는 단일한 해결책을 찾는 것은 매우 어렵다.

위에서 살펴본 토의민주주의 경험 사례들이 추구한 토론의 목적은 기존의 사회과 논쟁 문제 수업 목표 설정에 시사하는 바가 크다. 즉, 논쟁 문제의 유형에 대해서 좀 더 심도 깊은 검토를 통해 사회과 논쟁 문제 수업에서 다루고자 하는 논쟁 문제가 어떤 성격인지 혹은 어떤 성격이 강한 것인지를 확인하는 작업에 기초하여 논쟁 문제 수업의 목표를 다양하게 설정하는 것이 필요하다.

편견이 만들어낸 논쟁이라면 개념이나 용어를 명료화하여 오 개념이나 상투 개념으로 인한 문제점을 해소하는데 주력해야 한다. 불확실성을 내포하는 문제라면 객관적이고 타당한 정보를 수집하면서 불확실성을 해소 노력을 기울이는 동시에 이에 대한 다양한 시각을 통해 문제 해결을 모색해야 한다. 도덕적 불일치와 같은 논쟁성이 강하여 사실상 문제 해결이 불가능한 주제일 경우에는 서로가 어떻게 도덕적 입장이 다른지를 확인하는 것만으로도 논쟁 문제 수업의 의의가 있음을 인정해야 한다. 그리고 논쟁성이 다소 약하더라도 집단적인 의사결정을 요하는 것이라면 논쟁 문제 수업의 목적은 다양한 의견이 개진되는 가운데 합의가 이루어질 수 있는 수업을 지향해야 한다.

따라서 논쟁 문제 수업의 목표는 편견의 교정, 인지적 불확실성의 인식과 합의, 도덕적 불일치의 수용, 집단적 대안 마련 등 다양하게 설정되어야 한다.

## 2) 교사 역할의 재구성

성인들의 토의기구인 배심원단에서 위와 같이 권력관계에 기반한 불평등한 토의가 이루어진다면 교실에서의 토의는 어떨까? 일반적으로 하버드 모형을 중심으로 한 사회과 논쟁 문제 수업은 교사의 역할을 '신념을 가진 공정성'을 추구하는 것으로 전제하고 있다. 이 모형에 따라 교사가 토론 수업에서 자신의 의견을 개진하면 어떤 결과가 도출될 것인가? 교실에서 교사와 학생은 동등한 지위에 있지 않기 때문에 학생들은 교사와 동등한 입장에서 토론하기 어렵고 교사의 '가르침'을 수동적으로 수용하게 될 가능성이 있다.

교사가 이러한 입장을 취하면 논쟁 수업에서 의도했던 교육 효과는 달성하기 어렵다. 교사가 자신의 신념을 드러낸다면 그 수업은 논쟁

수업이 아니라 교사에 의한 교수와 다르지 않게 된다. 따라서 교사 역할 등에 대한 신중한 고려가 필요하다. 토의를 활용하는 수업이 추구하는 가장 큰 목적은 교사의 가르침에 따르는 것이 아니라 학생들이 스스로의 내적 반성에 의해 판단하고 편견을 수정하고, 도덕적 판단을 내리고, 다른 사람과의 차이나 갈등을 의사소통을 통해 인정하고, 집단적 선택을 결정하는 것이기 때문이다.

공론 조사, 합의회의, 도덕적 불일치 사안에 관한 토의, 시민의회는 배심원단의 딜레마를 극복할 수 있는 다양한 방법을 채택하였다. 토의 과정에서 민주적인 의사결정 구조를 만들고 조정자나 촉진자가 토의를 동등하고 이성적으로 조정하는 역할을 하였다. 구체적으로 살펴보면 첫째, 사회적 지위가 민주적인 토의를 지배하는 현상을 방지하기 위해 토의 포럼이 공정하게 구성되도록 하였다. 자유롭고 평등한 시민들의 이상적인 대화 상황을 만들기 위해 토의 참여자들을 층화 무작위 추첨으로 선발하였다. 이렇게 구성된 토의 포럼은 민주적이고 동등한 토의를 이끌어 소기의 성과를 이루었다. 둘째, 촉진자 및 조정자에 의해 사회적 약자들이 동등한 토의 기회를 제공받는 의사결정 구조를 만들었다. 촉진자와 조정자는 빅마우스가 토의를 지배하지 못하게 하는 동시에 모든 참여자들이 발언하면서 토론이 원활하게 이루어지도록 하였다. 촉진자는 토의 포럼 구성원들의 합의를 유도하기 위해 토의를 조율하고, 조정자는 토의 구성원들이 스스로 말하고 다른 사람들의 말에 귀 기울이도록 유도하였다.

이러한 성과를 학교 수업에 반영하기 위해서는 논쟁 문제 수업에 적절한 교사 역할에 대해서 논의하는데 있어 기존의 교사 역할 유형에 대한 비판과 재평가가 필요하다. 우선 가장 일반적인 켈리의 교사 역할 유형 재평가가 요구된다. 켈리의 교사 역할 유형 논의는 특정 유형이 논쟁 문제 수업의 모든 과정과 국면에서 우월하다는 생각에 기

초해 있다. 그러나 논쟁의 유형과 국면에 따라 효과적인 교사 역할이 달라질 수 있다. 하우드의 교사 역할 유형 논의도 특정 유형을 바람직한 것으로 인식한다는 점에서 유사하지만 하우드의 경우에는 켈리에 비해 다양한 형태의 교사 역할 유형을 제시하여 각 유형을 다양한 논쟁 국면에 적용할 수 있는 토대를 제공하고 있다는 점에서 차별화되는 부분이 있다.

우선 사회과 논쟁 문제 수업에서 교사는 토의 과정에 따라 교사 역할이 달라질 필요가 있다. 그동안의 사회과 논쟁 문제 수업은 주로 공격 혹은 집단 토론 과정을 거쳐 하나의 결정을 내리는데 집중되어 왔다. 그러나 사회과에서는 집단적 결정의 결과보다는 과정이 중요하고, 그 과정에서 자신의 입장을 보다 체계화하고 합리적으로 변경하거나 수정하는 가운데 사고력을 함양하는 것이 더 중요하다고 할 수 있다.

구체적으로 논쟁 문제 수업에서의 교사 역할은 토의 모둠을 구성하는 것부터 시작된다. 우선 교실 내 소수자들의 입장을 공정하게 논의할 기회를 부여하는 것이 중요하다. 토의 모둠 구성은 이질적으로 구성하되, 어떤 집단도 다수가 되지 않도록 유의해야 한다. 또한 교사가 촉진자 및 조정자가 되거나 훈련을 통해 학생을 조정자로 배치하여 토의를 진행하는 것이 필요하다. 이러한 토의 집단 구성 이후에 교사는 교실에서 어떤 모습으로 서서 어떤 말과 행동을 취해야 할까? 학생들의 의견이 변화하는 몇 가지 단계를 추적할 수 있다. 합리적인 의견 변화를 유도하기 위해 교사는 무엇을 해야 하는가?

구딘에 따르면, 토의가 참여자들의 선호 전환에 미치는 효과는 토의 참여자들이 생각을 바꾸는 계기들을 구분하여 측정할 수 있다. 그것은 정보 습득, 증언 청취, 관점 변화, 집단 토론이다(Goodin 2003, 634). '정보 습득'은 해당 문제와 그 영향에 대해 많은 것을 알게 되어서, '증언 청취'는 증언자와 발언한 사람들의 관점을 경청한 후에, '관

점 변화'는 내가 좋아하는 방향보다는 지역 공동체에 가장 좋은 것을 찾으려는 관점에서 문제를 보았기 때문에, '집단 토론'은 다른 사람들과 토론하고 나의 주장을 정당화해야 했던 경험 때문에 나의 선호가 전환되었다는 것을 의미한다.

각 단계별로 촉진자나 조정자로서의 교사의 역할을 다음과 같이 제시할 수 있다. 첫째, 정보 습득에서는 교사는 다양한 의견 혹은 찬반의 의견을 충실히 반영하는 자료를 제공해야 한다. 이러한 자료들을 학생들이 알기 쉬운 형태로 작성해야 한다. 때로는 학생들 스스로 자료를 만들도록 유도한다. 둘째, 증언 청취에서는 학생들이 요구할 때 교사는 본인의 관점과 반대되는 관점에 대해서도 설명하고 학생들 질문에 답변해야 한다. 학교 수업 환경이 다양한 전문가들의 의견을 필요한 때에 즉시 들어볼 수 있을 만큼 여유롭지 않기 때문에 교사는 다양한 전문가의 입장을 대신해서 정보를 전달할 수 있어야 한다. 물론 이 경우에도 학생들에게 각 전문가의 역할을 부여하여 토의에 임하게 할 수도 있다. 셋째, 관점 변화에서 교사는 학생들에게 내적 반성을 통한 관점 변화를 촉구하고 상대방 혹은 공동체의 입장에서 문제를 바라보기를 권고하면서 '중립적 공정성'에 가깝게 행동하거나, 교사가 자신의 관점을 제시하여 '신념을 가진 공정성'에 가깝게 행동할 수도 있다. 이러한 선택은 교사의 직업적 양심에 맡겨진다. 그러나 어느 경우에도 교사는 자신의 생각과 반대되는 의견도 제시하고 그에 대한 학생들의 토의를 유도할 필요가 있다. 넷째, 집단 토론에서는 학생들과 토의를 진행하면서 이질적으로 집단을 구성하고 조정자를 배치하거나 스스로 조정자 역할을 수행하면서 중립적 공정성 혹은 공정한 의장형 입장을 펼 수 있다.

특히 유의할 점은 적어도 집단 토론 과정에서는 교사가 빅마우스가 되지 않도록 중립적 공정성 혹은 공정한 의장형 입장을 취하여 한다

는 점이다. 교사는 학생과 비교할 때 지적 능력, 말하기 능력 등에 있어서 사실상 배심원 딜레마에서 나타나는 배심원장, 교육받은 중산층 백인 등의 빅마우스가 될 수 있다. 즉 교사의 말과 행동이 토론에서의 민주적 평등성을 해치며, 이로 인해 학생들은 교사의 의견에 경도되는 편향성을 보일 수 있고, 학생들이 교사·학생 간 위계질서를 반영하여 토론에 적극 참여하기보다 침묵하게 만들 수도 있다.

교사가 빅마우스처럼 토론에 개입하면 학생들 간의 평등하고 민주적인 토론은 불가능하다. 교사는 나이, 학력, 지적 수준, 사회적 신분에서 학생들보다 절대적으로 우월한 지위에 있다. 교사의 토론 참여는 학생들의 참여 의욕을 낮출 수 있다. 학생들은 증거를 따르는 결정보다 교사의 판단을 따르는 결정을 할 수 있다. 또한 교사의 신념의 정당성 문제도 있다<sup>5)</sup>. 그러므로 집단 토론의 과정에서는 기본적으로 교사의 중립적 역할이 필요하며, 이 때 교사는 빅마우스가 아닌 촉진자 및 조정자가 되어야 한다.

## V. 결 론

### 1. 연구의 요약

지금까지 토의민주주의의 관점에서 사회과 논쟁문제수업이 지닌 의

---

<sup>5)</sup> 교사의 신념이 민주주의, 인권, 평화 등 보편적 가치에 적합한 것일 수 있지만, 반대로 특정한 종교적, 인종적, 성적 가치에 입각한 것일 수도 있다. 이럴 경우의 교사의 신념이란 교육적으로 부적합 것이다. 교사들의 신념 그 자체도 사회에서 공적 토의에 의해 정당성을 입증 받아야 하는 것이므로, 정당성 입증 이전에 교실에서 우월한 지위에 있는 교사의 신념을 표현하는 것을 문제가 될 수 있다.

의와 한계를 다음의 두 가지 측면에서 비판적으로 고찰하였다.

첫째, 사회과 논쟁 문제 수업의 궁극적인 목적에 비추어볼 때 세부 수업의 목표를 논쟁 문제 해결 자체에 두는 것이 적절한가에 대해서 논의하였다. 때론 무리한 논쟁의 종결은 오히려 갈등을 고조시키거나 의견의 극단화로 귀결될 수 있기 때문이다. 이에 연구자들은 논쟁 문제 수업모형의 세부 목표를 ① 사회적 문제에 대해 갖고 있던 편견의 수정, ② 인지적 불확실성을 내포하는 문제의 해결, ③ 사회적 가치 갈등의 완화, ④ 토의를 통한 집단적 대안 마련 등 다양한 측면에서 살펴볼 수 있음을 주장하였다.

둘째, 그동안 사회과 교사의 역할 유형 논의는 이러한 논쟁 문제의 다양한 스펙트럼과 논쟁의 다양한 국면을 반영하지 않고 토의·토론의 전 과정에서 특정 유형을 지지하는 단순한 논의로 전개되었다는 점을 비판하였다. 이 연구에서는 기존의 사회과 교사 역할 유형을 검토하고 논쟁 문제의 다양한 유형과 국면(계기)에서 교사가 어떤 역할을 수행하는 것이 적합한 것인지에 대해서 논의하였다. 그리고 이를 토대로 교사의 역할을 재구성하여 적어도 집단 토론의 과정에서는 교사는 스스로 빅마우스가 되지 않도록 조정자 및 촉진자로서의 역할을 수행해야 한다는 점을 강조하였다.

## 2. 연구의 한계와 향후 과제

이 연구는 토의민주주의 경험과 사회과 논쟁 문제 수업 논의를 연관지어 토의민주주의 경험에 비추어 우리나라 사회과 논쟁 문제 수업의 기본 형태로 받아들여져 온 하버드 모형과 이를 소개한 차경수의 논의를 비판적으로 검토한 것이다. 이 연구는 미국의 재판 과정 혹은 배심원 제도를 근간으로 가치 갈등 해결을 강조하여 만들어진 사회과

논쟁 문제 수업이 토의민주주의의 관점에서 봤을 때 ‘배심원단의 딜레마’와 ‘빅마우스 문제’에 빠질 위험성이 있다는 점을 지적하였다. 더불어 토의민주주의에서 제안하는 대표적인 토의 포럼 유형과 사례에 비추어서 사회과 논쟁 문제 수업이 수업 목표, 교사 역할 측면에서 새롭게 변화될 필요가 있는 부분을 지적하였다.

그러나 이 연구의 비판은 어디까지나 사회과 논쟁 문제 수업 모형의 부분적인 수정과 보완 혹은 융통성 있는 적용을 목표로 이루어진 것이다. 따라서 비판의 내용이나 수준도 새로운 모형을 만드는 것이 아니라 기존의 모형을 활용하되 사회과 논쟁 문제 수업의 목표, 교사 역할 측면에서 보다 다양한 형태의 변용이 필요하다는 점을 강조한 것이다.

향후 여건이 주어진다면 사회과 논쟁 문제 수업에 대한 보다 체계적인 검토와 구체적인 분석을 통해서 기존의 사회과 논쟁 문제 수업 모형을 어떻게 다양한 형태로 변화시켜 활용할 수 있는지에 대해서 후속 연구를 할 수 있기를 기대한다.

(접수 2016. 10. 4. 심사완료 11. 9. 게재확정 11. 10.)

참고문헌

- 구민정·권재원. 2007. “청소년 민주시민성 교육을 위한 DIE: 논쟁학습모형의 개발과 그 효과에 대한 연구”, 『사회과교육』. 46(2), pp. 163-181.
- 구정화. 1998. “사회과 논쟁문제 수업에 관한 연구”, 『시민교육연구』. 27, pp. 167-190.
- 구정화. 2000. “사회과 논쟁문제 수업에서의 성 차이”, 『사회과교육』, 33, pp. 137-153.
- 구정화. 2002. “사회과 논쟁문제에 대한 웹 기반 토론수업의 효과 연구”, 『시민교육연구』. 34(1), pp. 1-24.
- 구정화. 2003. “초등 교사가 인식한 사회과 수업환경과 논쟁문제 수업”, 『시민교육연구』. 35(1), pp. 1-22.
- 구정화. 2009. “쟁점 중심 사회과교육 관련 연구의 동향: 2000년대 ‘시민교육연구’와 ‘사회과교육’ 학회지를 중심으로”, 『시민교육연구』. 41(1), pp. 1-20.
- 김명진·이영희. 2002. “합의회의”, 참여연대시민과학센터 엮음. 『과학기술·환경·시민참여』. 한울 아카데미. pp. 43-84.
- 김비환. 2013. 『이것이 민주주의다』. 개마고원.
- 김원용 역. 2003. 『민주주의와 공론조사』. 이화여대출판부.
- 노경주. 2000. “초등 사회과에서의 쟁점 중심 교육”, 『시민교육연구』. 31, pp. 83-108.
- 모경환·안효익. 2009. “온라인 공론장에서의 의제설정을 활용한 사회과 쟁점 중심 수업모형 개발”, 『시민교육연구』. 41(3), pp. 25-50.
- 박윤경. 2006. “사회과 교과서에서 사회적 논쟁문제를 다루는 방식 연구: 호주제를 중심으로”, 『시민교육연구』. 38(2), pp. 67-100.
- 설규주. 2001. “사회과에서의 논쟁문제를 활용한 갈등해소 중심의 통일교육 방안”, 『시민교육연구』. 33, pp. 163-190.
- 손영우. 2004. “도덕적 불일치와 토의민주주의 : 에이미 굿만과 데니스 톰슨의 『민주주의와 불일치』를 중심으로”, 『정치비평』. 하반기, pp. 170-202.

- 오연주. 2005. “공공 쟁점 중심 사회과의 사회적 구성주의 토대”, 『사회과교육』. 44(1), pp. 125-147.
- 오연주. 2005. “공공쟁점 중심 사회과의 이념적 다면성”, 『사회과교육』. 44(4). pp. 111-127.
- 오현철, 강대현. 2013. “교육정책 결정에 적합한 의사결정 모형 탐색 : 정부 주도 및 이익집단 경쟁에서 시민의회 모형으로”, 『시민교육연구』. 45(4). pp. 139-166.
- 은지용. 2001. “반성적 사고력 함양을 위한 쟁점 중심 교육과정 시안 개발”, 『시민교육연구』. pp. 245-268.
- 이광성. 2001. “사회과 논쟁문제 학습에서 교사의 역할과 고급사고력”, 『사회과교육』. 34.
- 이광성. 2002. “교사 역할에 따른 논쟁문제 학습의 효과 연구”, 『시민교육연구』. 34(1). pp. 229-250.
- 이순재. 2004. “중학교 교실에서 사회적 쟁점을 활용한 Engle-Ochoa 모형 효과”, 『시민교육연구』. 36(1). pp. 181-208.
- 이순재. 2004. “고등학교 교실에서 Johnson & Johnson Pro-Con 모형이 정의적 영역에 미치는 효과”, 『시민교육연구』. 36(2). pp. 165-193.
- 이미나·최옥·배종규. 2005. “사회과 논쟁문제의 해결 과정에 인터넷을 활용한 문제중심 학습이 경제 이해력과 논변 능력에 미치는 효과 연구”, 『시민교육연구』. 37(1). pp. 101-126.
- 이흥열·손병노. 2008. “쟁점 중심 사회과 전통 속의 평가관 검토: 고유성과 한계” 『사회과교육』. 47(4). pp. 231-258.
- 임경수. 2006. “금기 주제를 통한 사회과 쟁점 수업에 대한 고찰”, 『사회과교육』. 45(4). pp.163-181.
- 장경석. 2002. “시민배심원”, 참여연대시민과학센터 엮음. 『과학기술·환경·시민참여』. 한울 아카데미. pp. 111-146.
- 전제철. 2008. “법교육 측면에서 본 사회과 논쟁 문제 수업 모형”, 『사회과교육』. 47(4). pp. 183-203.

- 조영달. 1992. “논쟁적 경제문제와 경제학습: 한·일 기술이전 문제의 교수-학습 방법 탐색”, 『시민교육연구』. 16. pp.97-124.
- 조영제. 1998. “자유주의와 논쟁문제 학습”, 『시민교육연구』. 27. pp. 191-208.
- 주성수. 2006. 『시민참여와 민주주의』. 아르케.
- 주은옥. 2001. “논쟁 수업을 위한 ‘찬반 협상 모형’ 개발에 관한 연구”, 『시민교육연구』. 32. pp. 325-351.
- 차경수. 1994. “사회과 논쟁문제의 교수모형”, 『시민교육연구』. 19. pp. 225-240.
- 차경수·모경환. 2008. 『사회과교육』. 서울: 동문사.
- 참여연대시민과학센터 엮음. 2002. 『과학기술·환경·시민참여』, 한울 아카데미.
- 한광웅. 2007. “쟁점 중심 교육에서 내용과 방법의 달레마와 적정화”, 『사회과교육』. 46(4). pp. 117-146.
- Brown, Roger. 1986. *Social psychology: The second edition*. New York: Free Press.
- Carty, R. Kenneth. 2005. *Turning voters into citizens: The Citizens' Assembly and Reforming Democratic Politics*. Institute of Intergovernmental Relations, Queen's University.
- Chambers, Simone. 2007. "Quantity vs Quality: Dilemmas of Mass Democracy." *CSDI Working Paper : 2007 Citizen Engagement No.3*.
- Cohen, E. G. 1982. "Expectation states and interracial interaction in school settings." *Annual Review of Sociology* 8. pp. 209-235.
- Elster, Jon. 1998. "Introduction". Jon Elster(ed.). *Deliberative Democracy*. Cambridge University Press.
- Fishkin, James S. and Robert C. Luskin. 2005. "Experimenting with a Democratic Ideal: Deliberative Polling and Public Opinion." *Acta Politica* 40. pp. 284-298.
- Freeman, Samuel. 2000. "Deliberative Democracy : A Sympathetic Comment". *Philosophy and Public Affairs*; Fall.
- Grundahl, J. 1995. "The Danish Consensus Conference Model," in S. Joss and J. Durnat(ed.) *Public Participation in Science : The Role of Consensus Conference in Europe*,

- London: Science Museum.
- Gutmann, Amy & Dennis Thompson. 1996. *Democracy and disagreement*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Habermas, Jürgen. 1992. "Further Reflections on the Public Sphere", Thomas Burger(trans.). Craig Calhoun(ed.) *Habermas and Public Sphere*. MIT Press.
- Hans, V. P., and Neil J. Vidmar. 1986. *Judging the jury*. New York: Plenum.
- Kelly, T. E. 1986. "Discussing Controversial Issues: Four perspectives on the teachers' role", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 25. No. 2, pp. 113-136.
- Lang, Amy. 2007. "But Is It for Real? The British Columbia's Citizens' Assembly as a Model of State-Sponsored Citizen Empowerment." *Politics & Society*, vol.35 NO.1, March 2007. pp .35-70.
- Marsden, Nancy. 1987. "Note: Gender dynamics and jury deliberation." *Yale Law Journal*. 96. pp. 593-612.
- Muessig, R. H. ed. 1975. *Controversial issues in the social studies: A contemporary perspective*, Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Muessig, R. H. 1975. "Some Thoughts on Controversial Issues". Muessig, R. H. ed. *Controversial issues in the social studies: A contemporary perspective*, Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P. 1966. *Teaching public issues in the high school*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Pitkin, Hannah Fenichel, and Sara M. Shumer. 2001. "On participation." Blaug/Ricardo/Schwarzmantel, J.(eds.): *Democracy. A Reader*. pp.452-457.
- Robert E. Goodin & Simon J. Niemeyer. 2003. When does Deliberation Begin? Internal Reflection versus Public Discussion in Deliberative Democracy. *Political Studies*. Vol 51. pp. 627-649.
- Sanders, Lynn M. 1997."Against Deliberation." *Political Theory*. Vol.25, No.3. pp. 347-376.
- Smith, Barbara. 1982. "Racism and women's studies." in *But some of us are brave*,

- edited by Gloria T. Hull, Patricia Bell Scott, and Barbara Smith. Old Westbury, NY: Feminist Press.
- Sunstein, C. R. 2003. "The Law of Group Polarization." Fishkin, James S. & Peter Laslett, eds. *Debating Deliberative Democracy*. Blackwell Publishing.
- Sweeney J. A. C. and Parsons, J. B. 1975. "Teacher Preparation and Models for Teaching Controversial Social Issues". Muessig, R. H. ed. *Controversial issues in the social studies: A contemporary perspective*, Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Warren, Mark. 2002. "Deliberative Democracy". in Carter, April and Geoffrey Stokes(eds.). *Democratic Theory Today—Challenges for the 21st Century*. Polity

A Suggestion to Improve ‘Controversial Issue’ Instruction  
in Social Studies: Focused on the Experience of  
Deliberative Democracy

*Oh, Hyun-Chul · Kang, Dae-Hyun*

In this study, we review the characteristics of controversial issue instruction and Harvard model according to the theory and experience of deliberative democracy. Especially we find that Harvard model which was made on the basis of jury discussion have some problems such as rigidity of instructional objectives and jury's dilemma. And from the perspective and experience of deliberative democracy, we propose two kinds of suggestions. First, we examine the adequacy that the objective of controversial issue instruction is to resolve the controversial issue itself and point out that the rash conclusion of debate raise conflicts and cause extreme opinions. And then we propose the diversification of instructional objectives. The Second, we review critically the teaching types of controversial issue instruction and claim the need that teachers make different roles in the various stages of controversial issue instruction. And we emphasize that teachers play the role of moderator or facilitator in the process of group discussion.

Key words: deliberative democracy, controversial issue instruction in social studies, the objective of controversial issue instruction, the process of controversial issue instruction, the role of teacher in controversial issue instruction