

교실에서 준비하는 통일시대 교육: 소그룹 토론 및 토의수업의 가능성과 제언

김셋별(오하이오주립대 교육심리전공 박사과정)

한사랑(서울대 교육과정전공 석사과정)

I. 서론

II. 소그룹 토론에 관한 이론적 기초

1. 소그룹 토론
2. 타자와 함께 공존하는 교실을 만들기 위한 두 가지 능력(capacities)
 - (1) 비판적 사고력
 - (2) 사회조망능력

III. 소그룹 토론의 가능성 탐색

1. 정의윤리에 대한 설명과 '비판적 사고력'과의 연관성
2. 배려윤리에 대한 설명과 '사회조망능력'과의 연관성

IV. 제언

1. 소그룹 구성에 대한 기준
2. 활용 자료
3. 교사의 구체적 역할

V. 결론

I. 서론

“그러므로 여러분은 어떻게 살아가야 할지를 살피십시오. 지혜롭지 못한 사람처럼 살지 말고, 지혜로운 사람답게 살아야 합니다.” 에베소서 5장 15절 말씀이다. 시대에 부합하여 사회의 요구에 반응하며 사는 ‘지혜’가 무엇이며, 교육학의 통찰을 통해 교육현장에서 이루어지는 사회적 요구를 준비하는 길은 무엇일까?

최근, 통일을 이야기하고 의식하는 사람들이 더 많아졌다. 지난겨울, 평창에서 개최된 동계 올림픽에서 남한과 북한의 아이스하키 단일팀 결정이 불러온 파장과 함께 2018년 올해 들어서만 4월, 5월, 9월에 걸쳐 세 차례의 남북정상회담이 진행되었고, 6월과 9월에 진행된 두 차례의 북미정상회담에 이어, 지난 9월 26일 미국 뉴욕 유엔본부에서 열린 제73차 유엔총회에서 대통령의 ‘한반도 전쟁종식의 절실함’ 호소 등 북한의 비핵화와 더불어 한반도 평화에 대한 기대감이

더욱 고조되고 있다. 아직 남북 지도자들 사이에서 직접적인 통일론이 제기되고 있지는 않지만, 통일 시대를 위한 실제적인 준비가 국가의 정치, 경제적 측면 뿐 아니라 교육 분야에서 특히 활발하게 논의, 치열한 고민과 함께 구체적인 교수방법과 교육과정에 대한 제언이 이루어져야 할 때라고 본다.

통일을 기다리고, 준비하는 교육, 그리고 통일을 맞이한 이후의 교육을 위해 지금부터 논의되어야 할 실제적인 내용들은 무엇이 있을까? 정책적인 수준으로 논의를 확장하기 전에 우선적으로 교실 풍경에서 남한 배경과 북한 배경의 학생들이 동일한 내용을 배우고-상호작용하며 지낼 모습을 고려해볼 때, 상이한 배경과 경험으로부터 발생하는 차이에 대한 수용 능력과 관용을 함양해주고, 감정적 갈등이나 편견에 대한 부작용을 최소화하기 위한 교수방법이 절실히 보인다.

아직 온전한 한반도로서의 한국으로 가기도 전 단계인 분단국가로서의 우리 사회도 이미 학력·빈부·외모·지위 등 단지 상이한 배경이나 조건을 가졌다는 이유로 서로를 서열화시키는 편협함과 배제적 태도를 어렵지 않게 볼 수 있다. 작금의 한국사회는 “겉으로 보이는 신분제도는 사라졌으나, 신분의식은 온존하게” 된 사회로, “다만 그 틀이 전근대적인 신분 질서가 아닐 뿐”, “여전히 전통적인 신분 관념이 강하게 지배하는 사회”이다(김찬호, 2014). 육체노동을 하는 이들을 가리키며 “너희들 공부 안하면 저렇게 된다.”고 가르치거나, 콜센터 등 서비스직 노동자들에게 온갖 욕설과 성희롱을 가하며, 개발도상국 외국인들을 ‘깜둥이’, ‘되놈’으로 비하하는 등. 우리가 타자를 얼마나 쉽게 ‘열등’하다고 분류하고, 배척하고, 냉대하는지를 떠올려 보면, 통일 이후 북한 배경의 사람들이 경험할 편견과 차별을 예측하기란 그리 어려운 일이 아니다.

더하여, 통일의 필요와 당위성에 대한 의견 불일치와 통일에 대한 국민의 낮은 관심도는 현재 및 미래 세대들의 통일 및 북한에 대한 냉소적, 부정적 태도를 감정적으로 예상하게 한다. 이전에는 하나의 구호나 민족의 자긍심과 같은 요소로 여겨졌던 단일민족의식 또한 이것이 유발하는 차별과 배타성에 대한 문제제기가 잦아지면서(오재호, 2016; 박한숙, 2009; 양계민, 2009) 통일에 대한 의견 차이가 좁혀지고 있지 않다. 이러한 상태에서 한반도가 통일된다고 하더라도, 전쟁 없는 거시적 차원에서 평화통일이 실제적인 삶의 풍경에서의 평화통일로까지 이어질지는 의문이다. 연대의식과 내부로부터의 합의 없이 마주하게 되는 차이는 극심한 경계와 배척의 대상이 되기 쉽다는 점을 고려해볼 때, 통일을 준비하는 일과 통일 이후의 혼란을 수습하는 일은 굉장히 어려운 일이 될 가능성이 크다. 비슷한 외모, 동일한 언어체계 외 거의 공유할 것이 없는 ‘낯선 타자’와의 만남을 어떻게 보다 더 현실적이고 실행가능한 수준에서 준비해갈 수 있을까?

우리가 열린 마음으로 차이를 창조적으로 끌어안을 수 있다면 보다 평등하고 정의롭고 자비로운 세계를 향해 갈 수 있다고 이야기하면서, 파커 팔머(Parker J. Palmer, 2011)는 차이에서 오는 긴장을 피하는 대신 인정하고, 끌어안고, 통합하기 위한 시민적 역량을 제시한다. 그 중 일부는 다음과 같다.

- 두려움 없이 열린 마음으로 상대방의 말을 들으면서, 우리가 가진 차이에도 불구하고 얼마나 많은 것을 공유하고 있는지를 배우기
- 자신과 완전히 다른 삶을 사는 이들의 경험을 상상해보면서, 낯선 이들에 대한 공감을 심화시키기

- 대화에 파고들고, 질문하고, 탐구하고, 매달리면서 현실에 대해 3차원적인 관점을 더욱 발전시키기
- 집단적인 문제 해결과 의사 결정에 참여하는 기회를 증진하면서, 여러 생각이 겨루는 가운데 보다 나은 해결과 결정이 이뤄지도록 하기
- 차이로 가득 찬 세계 속에서 더욱 편안함을 느끼고, 다양성의 열매를 만끽하기

이러한 역량은 본론에서 기술될 ‘비판적 사고력’과 ‘사회조망능력’이라고도 표현될 수 있으며, 본 연구에서는 이러한 시민적 역량을 기르기 위한 준비과정을 ‘토론 및 토의’라는 구체적인 교수방법을 통해 제시하고자 한다. 무엇보다 이 교수방법을 통해 많은 합의와 조정이 필요한 작금의 시대에 학생들이 합리적 판단 능력과 비판적 사고력을 신장하는 것뿐만이 아니라 한 교실을 메우게 될 북한 배경의 학생들과도 실제로 어떻게 조화롭게 향후 서로 연대의식을 공유하는 사회구성원으로 성장할 수 있을지, 학생들의 상호작용 과정을 핵심으로 하는 소그룹 토론 및 토의활동이란 맥락에서 그 가능성을 탐색해보고자 한다.

II. 소그룹 토론에 관한 이론적 기초

1. 소그룹 토론

2015 개정 교육과정에서는 인재상으로 ‘창의융합형 인재’를 제시하고, 학교교육을 통해 길러야 할 핵심 역량 6가지를 함양하기 위한 실제적인 방안으로 ‘토의, 토론 수업’을 주목하고 있다.(교육부, 2015; 박주현 외, 2015; 최옥, 2017). 엄밀히 말해 토의(discussion)와 토론(debate)은 구분되는 개념이다. 예를 들어 토의(討議, discussion)는 ‘공동의 관심사가 되는 어떤 문제에 대하여, 가장 바람직한 해결방안을 찾기 위해 집단 구성원이 협동적으로 의견을 나누는 과정(교육인적자원부, 2004)’, ‘문제를 해결하려는 목적으로 다양한 의견 교환을 통해 합의적 결론에 도달하려는 비형식적 대화 방식(토론교육연구소, 2007)’ 등으로 정의되며, 토론(討論, debate)은 ‘어떤 논제에 대하여 찬성자와 반대자가 각기 논리적인 근거를 발표하고 상대방의 논거가 부당하다는 것을 명백하게 하는 말하기의 한 형태(박재현, 2004)’, ‘어떤 주제에 대하여 서로 다른 주장을 하는 사람들이 논증이나 검증을 통해 자기 주장을 정당화하고 다른 사람을 설득하려는 말하기 듣기 활동(정문성, 2004)’ 등으로 정의된다.(설규주 외, 2011)

그러나 수업 적용 시 두 개념을 엄격히 구분하여 적용하기 어렵고, 실제로는 토의와 토론이 혼합되는 경우가 많기 때문에(박주현 외, 2015; 부산광역시교육청, 2017; 정문성, 2015), 이 두 개념을 엄격히 구분하지 않고 ‘토의 토론’이라는 용어를 사용 하는 경우가 많다. 따라서 본 연구에서는 이 둘의 상이성에 따른 구분 가능성을 전제로 하되, 이 둘을 전반적으로 하나의 교수방법으로 포괄하여 소개하고 그 가능성을 탐색하고자 한다.

토론을 논의하는 사람들 중에는 ‘의견 조정 또는 합의 도출’이 토론의 목적이라고 보는 사람들도 있다. 그러나 토론 수업에 있어서 굳이 공통의 합의나 의견의 조정을 목표로 상정하기보다는, 토론 과정에서 스스로의 가치가 명료화되고, 그 가치를 논리적으로 개진하는 것, 자신과 다른 견해에 대해 숙고하는 과정 자체가 수업의 목적이라고 보는 것이 바람직하다.(정재림, 2015) 토론

과정에서 신념이나 가치관이 전적으로 바뀌기도 어려울 뿐더러 그 변화가 꼭 좋은 것이라고 할 수도 없기 때문이다.

다양한 연구에서 소그룹 단위로 이루어지는 토의, 토론 수업이 학생들의 참여 빈도와 의사소통의 질을 높인다고 밝혔다. 특히 Philip H. pollock et al(2011)의 연구에 따르면, 전체 학급으로 이루어진 토의 토론에서 African-american group 중 아무도 활발하게 참여하지 않았지만, 소그룹 세팅에서는 이들의 참여율이 백인 학생들(white students)의 참여율을 넘어섰다고 보고하고 있다. 이는 교실에서 상대적으로 소외되기 쉬운 집단이 소그룹 토의, 토론을 통해 수업에 적극적으로 참여할 기회를 부여받게 됨을 시사한다.

소그룹이 갖는 이러한 효과는 (상대적으로 큰 그룹 내에서의 교수학습과 달리) 질문하고, 듣고, 응답하고, 설명하는(questioning, listening, responding and explaining) 활동이 활발하게 이루어지기 때문이다. Carter, Haythorn, Shriver, and Lanzetta (1951)의 연구 결과에 따르면, 토의 수업에서 4명으로 구성된 그룹은 모두가 자신의 의견을 표현할 기회를 가지지만 8인 그룹에서는 적극적인 참여자만이 의견을 표현할 기회를 가졌다고 언급하고 있다. 이러한 결과는 소그룹 활동이 학생 참여도를 늘리는 데에 유의미한 효과를 가진다는 점을 보여준다.

2. 타자와 함께 공존하는 교실을 만들기 위한 두 가지 능력(capacities)

(1) 비판적 사고력

Snook(1973)과 Ennis(1962)에 따르면 비판적 사고는 결론을 뒷받침하는 증거를 찾고, 결론을 받아들이기 전에 다른 사람들에게 정당화를 요구하는 성향(disposition)이라고 할 수 있다. 이들은 비판적 사고가 구체성에서 분리된 생각이라거나, 어떤 내용(content)에 관한 것이라기보다는, ‘답해야 하는 질문이나 설명해야 하는 결론에 대하여 추론하는 과정’을 통하여 드러나는 것이라고 보았다. Levy(1997)에 따르면, 비판적 사고란 자신의 주장에 대한 경험적 증거를 가능해 보고, 사건을 면밀히 조사하고, 평가하며 이해하는 체계적인 시도를 포함한다. Kuhn(1991)은 비판적 사고가 (a) 주장이 신뢰할만한 것인지 묻고, 단순한 주장(claim)과 검증된 내용(theory)을 구별할 수 있는 능력 (b) 자신의 주장을 증거로 뒷받침하는 능력 (c) 정당한 이유들을 모아 대안을 제시하는 능력 (d) 다양한 주장들을 숙고하여 반론을 제기하는 능력, 그리고 (e) 인식론적 이해에 도달하기 위하여 서로 다른 증거들을 평가하고 정당화하는 능력을 포함한다고 보았다.

이러한 비판적 사고를 함양하는 가장 좋은 방법은 대화적 또는 변증법적 사고(Dialogical/Dialectical Thinking)라고 할 수 있다. 대화적 또는 변증법적 사고란 반대되는 관점이나 서로 상충되는 사고틀(framework of thought) 속에서 정확하고 공정한 마음을 갖고 생각하는 것이다.(정길용, 2005) 이러한 과정을 통해 개인은 자신이 가진 의견과 신념을 공적인 장대에서 다시 한 번 판단해보고, 타자가 말하는 것을 명확하게 이해하며, 타자의 의견에 공감 혹은 반대하는 이유를 논리적으로 설명하게 된다. 이러한 과정이 자연스럽게 비판적 사고(Critical thinking)의 계발로 이어지는 것이다.

비판적 사고는 단순히 상대방의 주장을 무력화시키고, 자신의 입장을 관철하는 데에 그 목적이 있지 않다. 오히려 모든 사람의 존엄성과 가치에 관심을 가지고, 다른 사람의 견해와 이유 역시 자신의 견해만큼 중요한 성찰을 담고 있음을 이해하는 것이 비판적 사고를 함양하기 위한 중요한 자세라고 할 수 있다.(Ennis, 1991) 이런 관점에서 비판적 사고란 토론을 통해 합리적 결정을 내리는 것을 넘어서서, 나와 전혀 다른 배경에서 살아온 이들을 향한 편견과 선입견을 제거하는 의미를 가지고 있다. 이종일(2009)은 현상에 대한 정확하고 충분한 자료를 토대로 하여 비판적 사고를 발달시킴으로써 편견이나 선입견, 고정관념에서 자유로워질 수 있다는 Paul(1990)의 의견을 예시로 들어, 비판적 사고가 타인종, 타민족, 타문화권 사람들을 향한 편견으로부터 벗어나는 데 효과적인 교수방안이 될 수 있다고 주장하였다.

(2) 사회조망능력

사회조망능력(Perspective taking)은 (a) 다른 사람들의 입장을 예측해보는 것 (b) 다른 사람의 생각과 의도, 동기, 사회적 행동을 자신의 것으로 동일시해보는 것, (c) 다른 사람의 감정과 반응, 또는 우려들을 추론해보는 것이다.(Underwood, B., & Moore, B, 1982) Selman (1980)은 Perspective taking이란 다른 사람의 관점에서 세상을 보거나 다른 사람의 능력, 속성, 기대, 감정 및 잠재적인 반응을 추론하는 능력으로, 일상에서의 성공적인 기능과 상호작용에 중요하다고 말했다. 이러한 사회조망능력은 역할 채택(role-taking)이라는 용어와 같은 맥락에서 사용되고 있다. (김지용, 2012)

사회조망능력의 위와 같은 정의들을 살필 때 필수적으로 수반되는 것이 '공감'이다. '공감'이란 1872년 로베르트 피셔(Robert Vischer)가 미학에서 사용한 'Einfühlung(감정이입)'이라는 단어에 유래를 두고 있으며, E. B. 티치너(E. B. Titchener)가 이 용어를 1909년에 공감(empathy)으로 번역한 이후 공감은 수동적인 입장을 가리키는 동정과 달리, 관찰자가 기꺼이 다른 사람의 경험의 일부가 되어 그들의 경험에 대한 느낌을 공유한다는 의미를 갖게 되었다.

Piaget(1932/1965), Kohlberg(1969, 1971)에 따르면 특히 다른 사람의 입장을 상상함으로써 타인의 감정에 공감할 수 있는 능력을 갖는 것은, 도덕적 성찰reflection의 주된 방법 중 하나다. 다른 사람의 입장에 처해보는 경험을 함으로써, 학생들은 즉시 고통과 연민, 간접적인 감정적 반응을 경험하게 된다. 이러한 공감 능력이 타인의 고통을 줄이고자 하는 이타주의적 동기로 이어지며, 추론 능력(reasoning ability)과 더불어 도덕적 행동을 유발하는 중요한 바탕으로 작용하는 것이다.(Haidt, 2001) 따라서 사회조망능력은 타인의 (물질적, 정신적) 필요를 채워줄 수 있는 이타적 행동의 조건(precursor)으로 작용한다고 할 수 있다.

사람은 누구나 타인의 고통을 보기만 해도 무의식적으로 그 고통의 느낌이 전이되는 본능을 가지고 있지만, 이러한 타고난 공감 반응을 '성숙한 공감 반응'으로 바꾸는 것이 교육의 몫이다. 즉, 인간의 내재된 본성으로서의 공감이 발현되어 '실천'으로까지 이어질 수 있도록 공감 능력을 계발하는 것이다.(이인경, 2014) 역할 채택 능력을 향상시키는 데 유용한 지도 전략은 역할놀이와 역할극이 제시된다.(김지용, 2012) 그러나 자기 중심적 관점에서 탈피하여, 타인의 관점에 대

해 진지하게 생각해볼 능력을 갖게 하는 수업이라면 어떤 것이든 유효할 것으로 판단된다. Hoffman(2000)은 타인의 고통에 효과적으로 공감할 수 있는 방안으로 '직접 누군가의 고통을 보는 것'을 제시했지만, 피해자의 고통을 직접 눈앞에서 관찰하지 않더라도 '매개된 연상'과 '역할 채택'을 통한 공감을 경험할 수 있다고 설명했다. 매개된 연상(mediated association)이란 말과 글로 표현된 피해자의 고통이 다른 시공간에 있는 사람에게 전달되는 것이다. 이는 눈앞에서 현존하는 피해자의 고통을 직접 관찰하는 것이 아닌 언어적 매개를 통한 공감이라고 할 수 있다. 역할 채택(role-taking)은 피해자의 상황에 처한다면 자신은 어떻게 느낄지, 혹은 피해자가 처한 상황에서 그가 어떻게 느낄지를 상상하는 것이다.

III. 소그룹 토론의 가능성 탐색

1. 정의윤리에 대한 설명과 '비판적 사고력'과의 연관성

콜버그의 정의윤리는 피아제(J. Piaget)의 도덕성 이론을 비판적으로 계승한 것이다. 피아제가 도덕성을 타율적 도덕성과 자율적 도덕성으로 양분하고, 그 대상을 아동기에 주로 한정해 놓았다면, 콜버그는 도덕성 발달을 성인기로까지 확대하고, 발달단계를 3수준 6단계로 체계화하였다. 그가 보기에 인간의 도덕성 발달단계는 무엇보다도 '딜레마 상황에 대하여 어떻게 응답하는가?'라는 질문을 통하여 밝혀질 수 있다. Kohlberg에 따르면 도덕적으로 가장 성숙한 사람은 딜레마 상황에서 최고 단계인 6단계 추론을 하는 사람으로, 이 단계에서의 추론은 보편적인 도덕원리나 규칙을 전제로 한다. 자신과 친밀한 관계를 맺고 있는 사람보다는 더욱 일반적인 관점에서 더 많은 사람들을 고려하는 사람이 더 공정하고 도덕적으로 성숙한 사람으로 간주된다(조성민, 2013). 즉, 정의윤리는 옳은 판단이 누구에게나 받아들여질 수 있는 원칙이 될 수 있다는 '보편화 가능성'을 전제한다. 또한 이러한 보편화 가능성은 사람 뿐 아니라 상황에도 적용되는 것으로, 특정 상황에서 '옳다'고 판단된 것은 그와 유사한 상황에서도 옳다는 것을 포함한다. 따라서 보편화가능성과 그에 따른 보편적인 도덕원리와 도덕법칙 그리고 도덕적 의무는 정의윤리의 핵심적인 요소이다.

정의윤리는 위에서 본 것처럼, 공정하거나 불공정함, 옳거나 그름에 관해 판단을 내리고 그러한 판단이 옳바른가에 관해 비판적으로 검토하는 것이다. 여기에서의 '정의'는 주로 '공정성'의 개념에 주로 관련된다고 볼 수 있다. 도덕적 갈등은 주로 이해관계나 가치관의 충돌이고, 그러한 분쟁을 어느 한쪽으로 치우치지 않고 공정하게 해결하는 것이 중요하기 때문이다.

정의의 윤리를 함양하기 위한 교육에 대하여, 콜버그는 도덕교육이 '학생들의 도덕성 발달을 자극'하는 내용으로 구성되어야 한다고 보았다. 그를 위해서는 첫째, 학생들에게 도덕적 갈등을 일으키는 주제(딜레마 상황)를 다루어야 하며, 둘째, 그들에게 새로운 인지적 요소를 제시해야 한다. 학생들은 곤란한 의사결정 상황에 처해 보는 경험을 통하여, 특정한 입장을 견지하고 어떠한 선택이 공정하며, 모두가 동의할 수 있는지를 고민하게 된다. 결국 보편적 원칙에 근거하여 합리적이고 공정한 규칙을 내릴 수 있는 능력이 콜버그의 정의의 윤리의 핵심이라고 볼 수 있다. 따라서 정의의 윤리를 함양하기 위한 실제적인 능력으로는 '합리적 의사결정', '비판적 사고

력’(비슷하게 ‘문제해결능력’, ‘논리적 사고력’ 등)이 요구된다고 할 수 있다.

이러한 능력들은 무엇보다도 ‘토론’을 통하여 길러질 수 있다는 데에 많은 연구자들이 의견을 같이 하고 있다. 토론은 인지적 측면에서 학습자들이 새로운 정보를 획득하고 배우는 기회를 제공하며, 지속적인 상호교류를 통하여 의사결정능력을 함양하는 데 도움을 준다.(배한동, 2006) 학생들은 토론 과정에서 외적 강제에 의해 주어진 원칙을 타율적으로 받아들이지 않고, 타인과의 대화를 통해 스스로 정의의 원칙을 세워나가는 경험을 하게 된다.(최해련, 2006) 뿐만 아니라 토론은 자신의 주장에 문제점이 없는지(메타인지), 주장이 어떤 전제를 바탕으로 하는지(논리력), 더 좋은 대안은 없는지를(문제해결력, 창의력) 고민하는 과정에서 더 폭 넓고 깊이 있게 사고하는 능력을 길러준다(손성철, 2007; 이영옥, 2004; 서안화, 2009; 설규주, 전문성, 구정화, 2011)

특히 토론이 계속될수록, 가치 갈등 국면에 부딪힐수록, 비슷한 위계 수준의 가치가 대립할수록 쌍방향적 사고를 습득하기에 유리한데, 이 과정을 통해 학생들은 균형적인 시각을 함양하고, 다양한 견해에 대해 열린 마음가짐으로 반응하게 된다.(최선, 2009; Anderson et al., 1998)

2. 배려윤리에 대한 설명과 ‘사회조망능력’과의 연관성

한편 길리건(Gilligan)이 제시한 ‘배려의 윤리’는 콜버그의 성차별적인 시각의 한계를 지적하며, 여성의 도덕성 발달을 평가하기 위해서는 ‘배려’를 기준으로 삼을 것을 제시했다. 여성들의 경우 자신의 자아가 타인과 상호의존적으로 연결되어 있는 것으로 보고, 타인에게 해를 끼치지 않기 위해 주의할 뿐 아니라 자신과 타인의 복지와 보살핌에 관심을 기울인다. 또한 형식적이고 추상적인 도덕적 추론 대신, 구체적인 상황 속에서의 맥락을 고려하여 ‘조화로운 관계’를 형성하고 유지하기 위해서는 어떤 선택이 필요한가?를 중요하게 생각한다.

배려윤리를 지지하는 학자들은 인간의 독립성, 자율성, 공정성을 중시한 이성 중심의 패러다임이 인간의 삶을 정말로 의미 있고 행복하게 해줄 수 있는지에 대해 의문을 제기한다. 그리고 인간다운 삶의 대안으로 제시된 정의의 윤리가 인간의 상호의존성을 간과하여 오히려 인간소외 현상을 심화시키지 않았는지에 대해 비판의 시선을 보낸다.(김영임, 2012; 추병완, 1996, 조성민, 2013) 배려윤리학자인 Held 역시 (정의윤리와 깊은 관련을 맺고 있는) Kant의 윤리나 공리주의 윤리는 ‘원자화된 개인’을 가정하고 있기에 사적인 관계에서 발생하는 도덕문제를 다루기에 적합하지 않다고 주장했다.

이런 점에서 보면 배려윤리는 타자의 선이나 복지를 증진하려는 성향이나 품성과 관련되는 윤리이다. 그렇기에 배려의 윤리의 관점에서 내리는 도덕적 판단은 무엇보다도 ‘맥락에 따라’ 달라질 수 있다. 나딩스는 “배려는 고정된 규칙이 아니라 애정(affection)과 존중(regard)의 마음으로 행동하는 것이다.”고 말한다. 배려윤리에서는 어떤 행위가 공정한가, 누구의 권리가 존중받아야 하는가 대신에 어떻게 문제 상황에 있는 이들의 관계를 손상시키지 않고 이들의 필요를 돌볼 수

있는가?가 핵심 질문이 된다.

한편 배려윤리의 경우, 행위자가 자신과 상호 의존 관계를 맺고 있는 당사자들과의 관계를 해치지 않고 그들에 대한 책임을 다하면서 어떻게 서로 균형과 조화를 이룰 것인지에 핵심이 있다. 따라서 배려윤리는 무엇이 의무이고 어떤 행위가 옳은지보다, 타자의 선과 복지를 증진하는데 어떤 방식이 가장 적합한지를 묻기 때문에 맥락 의존적인 성격을 갖는다. 우리가 처한 상황들은 각기 독특하여 보편화할 수 없기에, 상대방에 대한 애정(affection)과 존중(regard)의 마음으로 행동하는 것이 도덕적 행위의 시작이다. 따라서 대화와 상호작용을 통하여 '의사소통'과 '상호 이해', '공감 능력'을 증진하는 것이 배려의 윤리를 기르는 시작이라고 볼 수 있다.

이러한 능력들을 기르기 위한 토론의 경우 '공감(empathy)'을 기르기 위한 방법들을 더욱 세밀하게 고안할 필요가 있다. 특히 다문화교육을 위한 토론에서 '공감 능력'이 유의미하게 향상되었다는 결과를 보고하는데, 공통적으로 '다른 집단의 진솔한 경험을 담은 글을 통해 상대방의 입장에서 서 보는 훈련'을 강조하고 있다(공진실, 2017; 현남숙, 2015; 표정옥, 2011). 그리고 이러한 '상대방의 입장에서 보기' 방식으로 진행된 토론의 경우 타 집단에 대한 수용성, 존중성에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였고 정서적 공감 능력이 향상되었다(공진실, 2017) 또한 자신이 기존에 가지고 있던 문화와 국적 중심의 편견을 감소시키고, 소외 집단이 겪는 분배와 인정의 문제를 표상할 수 있었다.(현남숙, 2015) 이러한 변화는 인종, 민족, 성별, 종교 등 서로 다른 배경을 지닌 타인의 이야기를, 우리와 동등한 한 인간의 진솔한 이야기로 받아들이는 데에서 온다.(표정옥, 2011)

소그룹 토론/토의가 사회조망능력을 함양하는 이유는, 토론 과정에서 타인이 생각하는 관점을 주의 깊게 듣고, 다양한 관점의 가치를 이해하게 됨으로써 서로가 가진 개인적 차이를 더 잘 수용할 수 있게 되기 때문이다.(Collaborative Reasoning, Zúñiga, X, 2003) 편안한 분위기에서 서로가 가진 의견들이 어떤 경험을 통해 형성되었는지, 삶의 개별적이고 특수한 조건으로 인해 서로가 어떤 어려움들을 겪고 있는지를 이야기할 때, 학생들은 자신의 인종적, 민족적, 문화적 정체성에 대해 성찰해보며, 분쟁이 일어나기 쉬운 상황에서도 더 성숙하게 반응할 수 있게 된다. 이러한 맥락에서 여러 연구들이 인종 간 관계 개선에 대한 토론, 토의 학습의 효과를 밝히고 있다(Sharan, 1980; Slavin, 1980). 더하여, Zúñiga, X(2003)의 연구에 참여한 한 흑인 여학생은, 타인종 학생들과의 토의 학습 과정에서 '공감 능력'과 함께 자신의 '비판적 사고'도 함양되었다고 이야기하는데, 이는 사회조망능력과 비판적 사고 능력이 완전히 별개가 아님을 시사한다.

IV. 제언

소그룹 토론 및 토의의 과정이 위에서 언급한 바와 같이 비판적, 합리적 사고 뿐 아니라 타인을 이해하고 공감하는 시민적 소양을 길러주는 보다 더 효과적인 교수방법으로 자리매김하기 위해 본 연구에서 제언하는 바는. 첫째, 소그룹 구성에 대한 기준, 둘째, 활용 자료, 셋째, 교사의 구체적 역할과 같이 크게 세 가지 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다.

1. 소그룹 구성에 대한 기준

(1) 학생의 지위(Status)

학생들 사이에는 그들이 서로를 인식하는 일련의 위계 혹은 지위적 개념이 존재한다. 이를 교육학 연구에서는 status라고 정의하며 (정의추가*) 다루어 왔으며, 주로 빈번하게 부각되는 지위의 성격은 학업에 따른 지위(academic status)이다. 즉 고성취군 학생이 저성취군 학생보다 또래에게 더 많은 영향력을 미치는 현상이 그 예가 될 수 있으며, 본 연구와 관련해서는 그룹 내 상호작용에서도 동일하게 이러한 현상이 적용되어, 지위가 높은 학생들이 대화를 주도하거나 리더로서 인식되는 경향을 주목해볼 수 있다(Cohen, 1994[KS1]). 이러한 지위의 개념은 실험연구와 같은 인위적인 설정적 상황 혹은 일상적이고 자연스러운 교실상황 크게 두 가지에서 모두 존재하는 것으로 알려져 있는데, 참여자 간 서로에 대한 사전지식이 없는 전자의 경우, 성, 인종, 민족 등이 지위의 고저를 결정하는 반면, 교실 상황에서는 인종이나 민족이 학업적 지위(academic status)와 상관관계를 보이는 경우가 있다. 따라서 어느 상황에서 어떤 요소가 학생의 지위에 있어 어떻게 작용하는 지를 단일한 기준의 차원에서 단언하기란 쉽지 않은 듯 하다(Cohen, 1982). [KS2] 그러나 분명한 사실은 학생들의 인식 간 지위는 그들의 성장배경이나 정체성과 밀접하게 관련된 요인들로부터 기인한다는 사실을 알 수 있으며, 사회경제적 지위, 양육방식, 살던 지역과 같은 다양한 배경의 학생들이 모여 한 곳에서 학습하는 교실, 그리고 더 좁게는 그 중 몇 명이 밀접하게 소통하게 될 소그룹활동에서 이러한 지위의 영향이 무관하지 않다는 것이다.

실제로 많은 소그룹 활동 관련 연구에서는 학생들의 지위에 따라 참여수준과 영향력이 달라지는 현상에 동의하며 이의 문제에 대해 다루어온 바 있다(Berget et al., 1972; Caudill, 1958; Torrance, 1954[KS3]) 따라서 평소 학습상황에서 발견되고 관찰되는 학생의 지위에 대한 정보에 근거하여, 교사는 낮은 지위의 학생이 발언에 위축되거나 소외되지 않을 수 있게 유사한 수준의 지위를 보이는 아이들끼리 소그룹을 구성해볼 수 있을 것이다. 특히 소그룹 활동과 지위관련 연구에서는 말 수가 적은 학생들(Quiet students)의 참여를 증진할 수 있는 방안이나 이들을 어떻게 그룹 내에서 조화로운 관계 가운데 진행할 수 있을 지에 대한 고민을 해왔는데, 이는 그들이 또래로부터 쉽게 무시되는 경향이 있으며(Evans, 2001) 말이 지식 교환의 주요한 수단이 되는 소그룹 활동에서는 특히 말수가 적은 아이들이 다른 또래와 상호작용하는 데에 큰 어려움을 겪기 때문이다(Lin et al., 2015[KS4])

본 연구에서 제언하는 소그룹 구성에 있어서의 ‘지위’에 대한 고려는 비단 현재 통일을 준비하는 과정에서의 남한 배경 학생들 사이의 지위 뿐만이 아니라 통일 이후, 극명하게 대비될 남한 배경의 학생들과 북한 배경의 학생들 간 차이를 예상할 때 필수적이라고 할 수 있다. 학업적 성취의 측면이나 학생들이 성장과정에서 획득한 사회적 자원의 (수준-)양과 질, 그 외 요인들을 종합적으로 고려해 볼 때, 학생들 간 지위에 차이가 생기는 과정에서 주요 원인이 선행연구에서 인종이나 인종과 같은 사회적 요인을 밝힌 것과 같이 학생의 출신 지역과 배경으로 이어질 경우, 더욱 더 이러한 지위의 고려는 더 이상 선택이 아닌, 반드시 신중하게 고려되어야 할 부분이

될 것이다.

(2) 교우관계 (Peer closeness)

소그룹 활동을 위한 그룹을 구성할 때 주로 고려되는 기준은 그룹 규모, 학생들의 성취수준, 성별 등이다(Webb & Palincsar, 1996). 반면 학습상황에서 중요한 변수로서 작용하는 또래관계의 경우(Gilles & Boyle, 2010) 그룹구성 기준으로서 최근까지 심도 있게 다루어 지지 않았다(Lin et al., 2015). Tolmie et al(2010[KS5])은 아직까지도 협력학습의 맥락에서 또래관계의 역할이 명확하지 않고 불분명하게 남아있다는 점을 명시하였는데, 이는 소그룹 토론 및 토의에서 그룹 구성의 기준으로 또래관계가 크게 중요성을 부각받지 못한 이유가 될 수 있을 것이다.

그러나 일련의 연구에서는 그룹 내 역동에 영향을 미치는 요인으로 또래 관계가 유효할 수 있음을 밝힌 바 있는데 이를 테면, Boaler(2008)의 연구에서 그는 학생들이 서로의 관점을 존중하고 공평하게 고려할 것을 권고하였는데 이러한 일련의 조작 및 개입 이후 학생들의 상호책임성(interpersonal accountability)과 긍정적인 상호의존성(positive interdependence), 그리고 학습능력이 향상되는 것을 볼 수 있었다. 이는 학생들이 서로에 대한 어떤 관계적 책임과 생각을 가지고 있느냐가 활동의 성패, 효과성에 영향을 미칠 수 있음을 간접적으로 시사한다. 또한 Lin et al(2015)은 학생들이 자신이 더 가깝고 친밀감을 느끼는 조건과 상황에서 그룹 구성원의 발언에 대한 지지 및 반박을 하는 데에 더 편안함을 느낄 것이라고 하였는데, 이는 아마 친구란 존재가 소속감과 정서적 지지를 제공함으로써 그 학습상황을 보다 더 안전하고 편안한 공간과 맥락으로 받아들일 수 있게끔 돕기 때문(Azmitia & Montgomery, 1993[KS6])일 것이다. 이때 친밀한 환경(intimate setting)은 친밀한 관계와도 무관하지 않다는 점을 고려해볼 때 소그룹 토론 및 토의에 있어 학생들의 보다 편안하고 심리적 부담이 없는 참여가 가능하기 위해 한 두 명의 가까운 또래를 포함하여 소그룹을 구성하는 것 또한 하나의 고려 기준이 될 수 있을 것이다.

비슷한 맥락에서, 반드시 소그룹 활동의 설정은 아니지만 다수의 선행연구에서(Cialdini, Brown, Lewis, Luce, & Neuberg, 1997) [KS7] 가까운 관계에 있는 학생들이 모였을 때 사회조망능력이 더 잘 발휘되고 이타심을 느낄 가능성이 높다고 밝혔는데, 이는 그룹 내에서 타인의 경험담을 듣고 이에 공감하며, 발화자의 입장을 생각해보는 것이 자신이 맺은 당사자와의 관계에 따라 영향을 받을 수 있다는 것을 암시한다. 따라서 가까운 관계의 그룹 구성원의 포함은 그룹 내 토론 및 토의 과정에서 적극적 참여 뿐 아니라 다른 의견이나 동의하지 않는 지점에 대해서도 보다 더 개방적인 태도를 취할 수 있게 돕기도 한다(Zajac & Hartup, 1997[KS8]).

2. 활용 자료

(1) 소재

소그룹 활동의 궁극적인 목적이 서로 다른 배경의 학생들이 서로 이해하고 포용하는 과정을

통해 미래 북한 배경의 학생들과 조화로운 관계를 구축하는 것이라면, 학생들이 소그룹 활동을 통해 타인의 감정에 대해 생각해보고 그 입장에 대한 이해도를 높이는 과정이 요구된다. 이러한 구도가 마련되기 위해, 어떠한 자료를 토대로 소그룹 토론 및 토의가 진행되는지는 매우 중요하다. 이를테면 학생들이 익숙하지 않을 수 있는 거시적 측면의 정책문제나 경제적 손익계산을 필요로 하는 문제해결을 과업으로 제시한다면, 다양한 정보와 근거를 찾아 관련 논지와 연결하여 논리적으로 표현하고 그 과정에서 계산하는 능력은 이전보다 길러질 수 있겠지만, 타인의 상황을 구체적으로 이해하고, 그것이 어떤 의미인지 생각해보고, 상대가 자신과 다른 배경에서 성장하는 데에서 오는 차이를 보다 수용적인 자세로 대하는 성숙함을 기르는 데에는 크게 도움이 되지 않을 수 있는 것이다. 따라서 본 연구에서는 통일시대 이후 다른 배경에서 다른 말투와 생각, 학습 수준과 생활문화를 가지고 마주하게 될 통일 후 교실 풍경에서의 보다 더 조화롭고 평화로운 관계 구축과 학습을 위해 거시적 차원의 고민보다는 보다 더 미시적 차원, 즉 관계적 측면에서의 성숙함과 수용력을 기르기에 적합한 소재를 찾아 활동을 구성해야 할 것을 제안한다.

이를테면 대인관계에 대한 갈등, 그 과정에서의 도덕적 딜레마, 혹은 등장인물들의 지극히 일상적이고 평범한 이야기를 다룬 일화나 단편 소설 등이 그 예가 될 수 있으며 교과서 자료나 고전 등을 적극적으로 활용할 수 있을 것이다. 소그룹 토론이라는 동일한 맥락에서 미치는 사회적 영향력(social influences)이 학생들의 관계적 사고(relational thinking)가 발달하는 데에 어떠한 영향을 미치는지 연구한 Lin et al (2015)은 기존 연구들에서 활용된 기준을 참고하여 10개의 이야기를 선별, 연구에 활용하였다. 모든 이야기들이 각기 다른 핵심 아이디어와 난제를 내포하지만, 공통적인 점은 등장인물들의 심리적 욕구들이 다루어지고 있다는 점과 그와 대치되는 결정에 대한 고민의 여지가 존재한다는 것이다. 학생들이 함께 이야기를 읽고, 그 이야기에 몰입하며, 각 이야기에 따라 주어진 질문을 토대로 그룹 구성원들과 토의하는 과정에서 연구진이 관계적 사고의 함양, 혹은 이의 사용이 빈번할 것으로 예상한 것이다. 이와 같은 맥락에서 본 연구에서는 ‘다문화’라는 소재를 활용하여 관련 콘텐츠를 활용할 것을 제안한다.

(2) 현재 한국상황을 비추어봤을 때의 제언[KS9]

학교교육에서 토론 토의 수업의 중요성은 높아져 가지만, 학교 현장의 교사들은 토론수업의 중요성을 인식하면서도 실제로 수업에서 토론을 거의 활용하지 않는 것으로 드러났다(김환진, 2009; 설규주 외, 2011; 원유상, 2010; 차경수, 2006; Goodwin, 2003; Larson, 2000; Larson & Parker, 1996; Onosko, 1996; Wade, 1994; Wilen, 2004). 이는 학교 현장에서 토론교육의 중요성을 잘 알고 있으면서도 이론과 실제의 괴리로 인하여(박지혜, 2010), 교사들에게 토론 교육이 피상적인 인식 차원에 머무르고 있음을 보여준다.

국내에서 토론수업의 장애요인을 분석한 연구들에 따르면 상당한 공통점을 발견할 수 있다. ‘학습자 요인’, ‘학습환경적 요인’, ‘교사 요인’ 등으로 나누어 살펴보면 다음과 같다. 먼저, ‘학습자 요인’에서는 학생들이 논리적 사고를 하는 능력이 부족하고 말하기를 꺼려한다는 점이 제시된다. (김지미, 2013; 차경수, 2000; 김환진 2009) 이러한 이유로는 ‘기존 토론 경험 부족’, ‘유교 문화권의 영향’ 등이 제시되며, 특히 학업 능력이 뛰어나지 않은 학생들의 경우 의견을 제시하는 것을 더욱 두려워하는 경향을 보인다. 다음으로 ‘교사 요인’에서는 보통 1) 토론 수업에 대한 부

담감과 2) 평가의 어려움에 대한 응답이 많았다.(김환진, 2009;

토론을 하려면 단순 정보 이상으로 사고의 폭을 넓히기 위한 읽을거리가 중요한데, 교사가 일 부라도 준비하기 위해서는 상당한 노력을 필요로 한다. 교과서 중심의 교육 현실에서 이를 활용 하기 위한 국가 차원의 연수도 부족한 실정이기때(이종일, 2003), 교사들은 토론 수업을 진행할 전문성에 대한 자신감이 없는 것으로 드러났다. 또한 평가의 어려움도 크다. 동일한 시간에 적은 지식이 학습된다고 인식하고 있으며(김환진, 2009; 도윤옥, 200;41) 사회과의 경우 지식을 가르 치고 암기하는 데에 초점이 맞추어져 있기 때문에(이종일, 2003;) 입시를 준비하는 데에도 부 담을 느끼기 때문에(김지미, 2013; 원유상, 2011;29-32, 권영주, 200;35) 교사들은 토론의 가 치에 대해 긍정하면서도 실제로는 지식 전달 위주의 수업에 머무르게 되는 것이다.(엄경흠 외, 205;14-145, 오연주, 208;42-74, 박지혜, 2010;5, 원유상, 2011;30). 기타 수업 구조적인 요 인으로 ‘토론을 하기에 너무 많은 학급 인원’, 교과서 요인으로 토론에 적합하지 않은 교과서(김 지미, 2013, 전은주, 204;452-454). 등이 제시된 바 있다.

위의 연구결과들을 통하여 교사들이 토론수업을 기피하게 되는 데에는 다수로 구성된 학급, 입시에 대한 부담감, 토론수업 관련 연수 부족 등의 현실적인 이유도 있지만, 무엇보다도 토론에 대한 ‘이중적 인식’을 가지고 있음을 알 수 있다. 즉, 비판적 사고력을 함양하고 자신과 다른 견 해를 합리적으로 판단·수용할 수 있게 해주는 토론의 가치에 대해 긍정적으로 인식하는 동시에, 짧은 시간 내에 많은 양을 객관적으로 전달할 수 있는 ‘지식 위주 수업’을 더욱 편안하게 느낀다 는 것이다. 특히 교사들이 토론 수업에 대한 만족도가 낮기 때문에(김기중, 2004;32) 이러한 경 향성은 더욱 강화되는 것으로 보인다. 결국 토론 수업의 장애요인을 극복하기 위해서는 (교원 연 수 등을 통하여) 교사 본인이 토론 수업의 의의를 더욱 깊이 인식하고, 시행착오를 통해 토론 수 업에 대한 노하우와 전문성을 얻는 것이 중요하다고 할 수 있다.

3. 교사의 구체적 역할

실제로 소그룹 토론 및 토의의 구조나 환경못지 않게, 혹은 그 이상으로 중요하게 주목해야 할 것이 바로 이를 구성하고 이끌어 나가는 교사의 역할이다. 교사는 소그룹 토론 및 토의를 통 해 함양이 가능할 것으로 기대되는 비판적 사고, 합리적 사고, 공감과 사회조망능력과 같은 각종 교육효과에 지대한 영향을 미치는 중요한 변인이자 주체임에 틀림없다(Mercer, 2008[KS10]) Dewey 또한 학생들의 학습이 이루어지는 일반적인 활동을 구성하는 데 있어 교사의 역할을 강 조하였는데, 이 때 활동에 대한 통제권을 축소하고 주도적으로 학생들이 배우는 데 있어서 필요 한 ‘촉진자’(facilitator)로서의 역할을 할 것을 제안하였다 (glassman). 그러나 이렇게 소그룹 활 동에 있어 교사가 미칠 수 있는 역할의 중요성이 꾸준히 제기되는 가운데 여전히 교사들은 보다 더 효과적인 소그룹 운영을 위해 계속적으로 고민하고 있으며 이에 대한 답을 완전히 찾지 못하 고 있다(Gillies&Boyle,2010)[KS11] 본 연구에서는 여러 선행연구에서 교사의 역할에 대한 입 장을 서로 다르게 제시하고 있다는 점을 감안하여 교사의 역할을 크게 직접적인 개입과 간접적 인 개입이란 기준으로 나누어 제안하고자 한다. 직접적 촉진자는 교사가 소그룹 활동 중 직접적 으로 발화함으로써 토론 및 토의의 흐름 도중 새로운 방향성을 제시하기도 하며, 적절한 질문과 부연설명 등을 통해 활동을 촉진한다면, 간접적 촉진자는 소그룹 활동 중이 아닌 평소의 수업과 일상적 의사소통 과정에 보다 더 유의함으로써 그룹토론 및 토의과정에 궁극적으로 학생들이 활

용할 수 있는 기술들을 토론시간을 제외한 시간에 롤모델링하도록 돕는 것이다.

(1) 직접적 촉진자

구체적으로, 학생들이 더 깊이, 혹은 구체적으로 사고할 수 있도록 교사들이 때에 맞게 적절한 질문을 활용하는 경우가 있다. 이를테면, Fung et al(2016[KS12])의 연구에서는 “너의 의견에 대한 이유가 있니?” (“[Are there] any reasons [for] your opinions?”) 혹은 “네 의견에 대한 구체적인 이유가 있니?” (“Do you have any concrete reasons for your opinions?”)와 같은 질문을 활용하여 학생들이 스스로의 의견을 말하는 데에 있어 교사가 보다 더 지지적이고 편안한 분위기를 조성하는 데에 기여할 수 있고, 그룹 내 대화가 더 합리적이고 실용적으로 흘러갈 수 있게 하는 역할을 한다고 명시하였다. 이렇게 교사가 직접적으로 던지는 질문은 학생들로 하여금 더 적극적인 참여를 이끌어내고 (Walsh & Blewitt, 2006) 더 많은 답변을 이끌어내고 (de Rivera, Girolametto, Greenberg, & Weitzman, 2005; Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002) 뿐만 아니라 교사의 질문이 추론적 의미를 담고 있을 경우, 참여 학생들에게 더 유익한 효과가 있는 것으로 알려져있다(Tompkins et al., 2013; van Kleeck, 2003; van Kleeck et al., 2006). [KS13]

보다 더 구체적으로는 특정 일화나 이야기소재를 활용한 소그룹 활동을 진행할 때 그 이야기 속의 인물이 어떻게 느낄 지와 더불어 나라면 그 상황을 어떻게 느낄 지를 구분하여 질문해볼 수 있다. 이 때, 후자의 질문은 학생들로 하여금 보다 감정적으로 더 공감하게 하는 경향이 있다 (Stotland, 1969; Baston, Early, & Salvarani, 1997). [KS14] 이러한 일련의 과정은 교사들의 적절한 질문과 개입을 통해 학생들이 타인의 입장을 생각해보는 사회조망능력과 이타심이 향상되는 데에 기여한다(Underwood & Moore, 1982[KS15]). 이는 일련의 이러한 과정을 통해 나에게서 남의 모습을 보는 것 뿐만이 아니라, 남에게서 나의 모습을 보는 것 모두를 포함하여 결국 타인에 대한 도움 행동에도 긍정적으로 기여하게 된다(Cialdini et al., 1997[KS16]). 결과적으로 교사는 소그룹 토론 및 토의에 있어 자료를 준비하는 책임뿐 아니라 그 외 구조를 마련하고, 대화가 계속해서 이어질 수 있도록 촉진자로서의 역할을 하고 필요에 따라 소그룹 활동을 통해 학생들이 배운 것을 요약하고 생각을 발전할 수 있게 돕는 역할을 한다(Jegues, 2000[KS17])

(2) 간접적 촉진자

한편 교사의 이러한 직접적인 개입이 소그룹 토론이나 토의활동에 있어 부정적으로 작용할 수 있음을 고려하여, ‘간접적 촉진자’로서의 역할을 제시한 연구들도 있다. 이를테면 Harwood(1989)[KS18]는 교사가 부재할 때 소그룹내에서 발휘되는 학생들의 자기 주도성 (self-directed nature)이 교사가 그룹의 시야 안으로 들어오면 사라진다고 지적하며, 오히려 교사의 접근이나 개입, 혹은 심지어 시야권으로의 등장마저 발화자를 비롯한 소그룹 활동 참여자에게 심리적 부담이 될 수 있음을 잠정적으로 암시하고 있다. 따라서 교사는 학생들이 그룹 수준에서 활발하게 토론할 수 있도록 최대한의 자율성을 부여하고, 보이지 않는 곳에 있다가 학생들이 교사를 필요로 할 때, 혹은 전체적인 흐름에 대한 개입 등 교사의 필요에 따라 나타나는 방법도 있을 것이다(Lin et al., 2015). 또한 교사는 학생들의 자질과 자원 여부에 따라 리더나 진

행자의 역할을 임명하거나 학생들끼리 토론 리더를 선출하도록 하는 것 또한 대안적 방안이 될 수 있다.

이 외에 간접적으로 학생들의 소그룹 토론 및 토의를 지도하는 방법에는 교사들이 소그룹 활동 외에도 의사소통 기술을 빈번하게 활용하며 수업을 진행함으로써 학생들이 소그룹 토론에서 유용하게 활용할 소통 방식과 태도를 모델링하게 하는 것이다. Gillies(2004[KS19])는 교사들이 학생들이 보다 더 심도 깊게 생각할 수 있게 돕고 그들의 생각을 마주할 수 있게 해주며, 대안적인 생각들을 잠정적으로 제시해주는 식의 의사소통 전략을 사용했을 때 학생들이 그들의 소통과정에서 은연중에 교사가 사용한 전략을 모델링하며 학습하는 경향이 있다고 하였다. 언어를 매개로 소통이 이루어진다는 것과 본 연구에서 제안한 소그룹 토론 및 토의활동에서는 특히 학생들이 사회적, 도덕적 추론을 활발하게 될 것을 고려해본다면 추론에 있어 유용한 도구로서 언어적 기술을 발달시키는 데 교사의 역할이 지대하다는 Mercer와 Sam (2006)[KS20]의 주장은 본 연구의 제안과도 일맥상통한다고 할 수 있다. 이 때, 교사는 비단 소그룹활동을 진행할 때 뿐만 아니라 기타 교과목을 가르치거나 다른 교수방법을 활용할 때조차 일상적으로 위와 같이 자기 직면, 대안 찾기가 가능하게끔 도움으로써 학생들의 소그룹 토론 및 토의에도 기여할 수 있을 것이다.

V. 요약 및 결론

본 연구에서는 한 교실 안에서 동일한 내용을 배우며 소통하게 될 상이한 배경의 학생들 간 평화롭고 조화로운 관계를 가능하게 하기 위하여 첫째, 사회조망능력, 둘째, 비판적 사고에 주목하였고 이를 함양하기 위한 최적의 교수방법으로 현재 한국 교육상황에서 빈번하게 활용되지 않는 것으로 보고되는 소그룹 토론 및 토의수업의 가능성을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 소그룹 토론 및 토의활동이 가진 교육적 의미(배려윤리, 정의윤리)와 그 효과(사회조망능력, 비판적 사고)를 분석, 해석함으로써 이 교수방법의 교육적 가능성을 탐색하였고 기존의 연구와 더불어 연구자들의 개인적 해석을 바탕으로 효과적인 실천 및 적용 방안들을 제안하였다.

남북 통일을 위해 애쓰는 과정 못지않게 필요한 것은, 통일 이후를 살아가게 될 사회와 학교를 예상하고 준비하는 일일 것이다. 그리고 학교에서 학생들로 하여금 서로의 차이를 창조적으로 수용하고 인정하며, 서로의 상황과 견해에 공감할 수 있는 성향들을 길러준다면 이는 통일 과정과 후에 겪게 될 충격을 완화하는 방향으로 작용할 수 있다. 파커 팔머(Palmer, 2011)가 이야기하듯 이러한 교육은 우리로 하여금 ‘보다 평등하고 정의롭고 자비로운 세계’로 가는 첫걸음이 될 것이다. 바로 그러한 관점에서 본 연구는 통일을 보다 현실적인 맥락에서, 구체적으로는 교실 수준에서 준비를 시작하고자 하는 시도라고 할 수 있다.

참고문헌

- 고미숙(2004), “배려윤리와 배려교육”, *교육학연구* 10(2).
- 공진실(2017), “대립토론에 근거한 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다문화 인식 변화와 공감능력에 미치는 영향”, 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 김영임(2012), “정의윤리와 배려윤리의 통합을 위한 도덕과 토론수업 연구”, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 김은주(2018), “학습자 참여 중심 수업을 위한 토의 토론 수업에 대한 교사의 인식과 실행”, *교육연구논총* 39(2).
- 김찬호(2014), 『모멸감』, 서울: 문학과지성사, p.126
- 노경주(2002), “비판적 사고 : 패러다임과 개념”, *사회과교육* 41(1)에서 인용
- 배한동(2006), 『민주시민교육론』, 경북대학교 출판부, p.273
- 손성철(2007), “논술을 위한 토론 수업의 운영 방안 - 도덕·윤리 교과 수업을 중심으로 -”, *윤리교육연구* 13권
- 설규주 외(2011), “사회과 토의·토론 수업 실태 및 개선 방안에 대한 교사들의 인식 조사 연구”, *열린교육연구* 19(3).
- 이영옥·채정현(2004), “쟁점중심 가정과 토론수업이 비판적 사고력에 미치는 효과”, *한국가정과교육학회지* 16(1), pp. 63-77
- 이인경(2014), “호모 엠파티쿠스(Homo empathicus)’를 찾다 - 공감 담론에 기초한 인성교육 시론”, *교양교육연구* 8(1).
- 이종일(2009). “적극적 의미의 비판적 사고하기를 통한 반편견 교수방안”, *사회과교육* 48(4), 47-62.
- 정길용(2005), “비판적 사고에 관한 두 가지 접근 : 사회과교육의 목적 정립을 위한 시론”, *사회과교육연구* 12(2).
- 정재림(2015), “딜레마 내러티브를 활용한 토론 수업 방안 연구 : 드라마 제재 활용 사례를 중심으로”, *교양교육연구* 9(3).
- 추병완(1996), “길리건의 도덕 발달 이론에 대한 재조명”, *도덕윤리교육* 제7호, p.401.
- 최선(2009), “고등학교 교실에서 쟁점중심 사회과 수업의 실천 : Oliver & Shaver 모형의 실행연구”, 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 최해련(2006), “토론수업을 적용한正義교육 -고등학교 도덕과를 중심으로-”, 석사학위논문, 연세대학교.
- 표정옥(2011), “신화적 상상력을 활용한 경계를 넘는 독서토론과 융합적 글쓰기 연구 : <삼국유사: 기이편>에 기술된 다문화 상상력을 중심으로”, *시학과언어학* 21호.
- 현남숙(2010), “다문화 시민성 확립을 위한 의사소통교육의 중요성”, *시대와 철학* 21(4).
- Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). "Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning". *Social Development*, 2, 202-221.
- Berger et al(*) "Expectation States Theory: A Research Program". Unpublished manuscript. Stanford, California.
- Caudill, W(1958) "Status and role in group interaction." *Massachusetts: Harvard University Press*, pp. 231-265.

- Cialdini, R. B et al(1997). "Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 481-494.
- Cohen, E.G. (1982). "Expectation states and interracial interaction in school settings". *Annual Review of Sociology*, 8, 109-235.
- _____ (1994). "Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups". *Review of educational research* 64(1). 1-35.
- Fung et al(2016). "The influence of collaborative group work on students' development of critical thinking: The teacher's role in facilitating group discussions", *Pedagogies: An International Journal*, 11(2), 146-166.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). "Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 708.
- Gillies Robyn M, Boyle Michael(2009), "Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation", *Teaching And Teacher Education* 26(4), 2009, 933-940
- Haidt, J. (2001). "The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment", *Psychological review*, 108(4), 814.
- Held, V. (2006). "The Ethics of Care", (*) Oxford University Press.
- Hoffman, M. L.(2000), *Empathy and Moral Development*, Cambridge University Press, pp. 36-59
- Hudgins, Bryce B et al(1986), "Teaching Critical Thinking Skills to Fourth and Fifth Graders through Teacher-Led Small-Group Discussions", *The Journal of Educational Research* 79(6), p.333-342
- Jeremy Rifkin(2010), *Empathic Civilization*.
이경남 역(2010), 『공감의 시대』, 서울:민음사, p.18-20에서 인용
- Jennifer B. Chalmers(1990), "The Effects of Training in Social Perspective Taking on Socially Maladjusted Girls", *Child Development* 61(1), 178-190
- Lin, T. J et al(2015). "Social influences on children's development of relational thinking during small-group discussions". *Contemporary Educational Psychology* 41: 83-97.
- N. S. Jecker and W. T. Reich, "Contemporary Ethics of Care", New York : *Encyclopedia of Bioethics* (W.T.Reich, p. 342)
- N. Noddings(1984), "Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education", Berkeley: University of California Press, p. 24.
- Paul et al(1990). "Critical Thinking Handbook: K-3", CA: Sonoma State University.
- Pollock et al(2011), "Learning through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings", *Journal of Political Science Education* 7:48-64
- Richard C et al, "Children's Moral Reasoning: Influence of Culture and Collaborative Discussion", *Journal of Cognition & Culture* 13(5), 2013, 503-522
- Robyn M. Gillies, Asaduzzaman Khan(2009), "Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work", *Cambridge Journal of Education* 39(1), 7-27
- Sarah Edmunds, George Brown(2010), "Effective small group learning: AMEE Guide No. 48.", *Medical Teacher* 32(9), 715-741

- Sanna Järvelä & Päivi Häkkinen (2002), "Web-based Cases in Teaching and Learning the Quality of Discussions and a stage of Perspective Taking in Asynchronous Communication", *Interactive Learning Environments* 10(1), p.1-22
- Tolmie, A.K et al(2010). "Social effects of collaborative learning in primary schools". *Learning and Instruction*, 20, 177-191.
- Torrance, E. P(1954). "Some consequences of power differences on decision making in permanent and temporary three-man groups." *Research Studies*. 22. pp. 130-140. Pullman, Washington: Washington State University.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. (2013). "Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years". *Reading and Writing*, 26, 403-429.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological bulletin*, 91(1), 143.
- Van Kleeck et al(2006). "Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions". *American Journal of Speech Language Pathology*, 15, 85-95.
- Zajac, R. J., & Hartup, W. W. (1997). "Friends as coworkers: Research review and classroom implications". *The Elementary School Journal*, 98, 3-13.
- Zúñiga, X. (2003). "Bridging differences through dialogue". *About Campus* 7(6), 8-16