

논쟁의 교수·학습 내용과 방법에 관한 연구

유동엽*

〈차 례〉

1. 머리말
2. 논쟁의 교수·학습 원리
3. 논쟁의 교수·학습 내용 체계
4. 논쟁의 교수·학습 방법
5. 맺음말

1. 머리말

산업 사회를 지나 정보화 사회를 통과하면서 우리는 수많은 가치가 충돌하고 공존하는 다원주의 사회(혹은 문화)에 살고 있다. 하나의 가치를 교육을 통해 주입하는 것, 즉 교화(indoctrination)하는 것이 인간의 삶에 얼마나 커다란 해악을 끼치는지는 지난 세기에 겪었던 여러 차례의 참혹한 전쟁과 독재(獨裁)의 경험으로 뼈저리게 겪은 바 있다. 서로의 의견이 다르고 서로의 이익이 충돌한다고 해서 상대를 타도(打倒)의 대상으로 삼거나, 상대에게 침묵을 강요하는 것은 인간 공동체를 근본부터 파괴하는 행위이다. 그렇다고 해서 극단적인 상대주의나 공리주

* 공주교육대학교 강사

의(功利主義)를 신봉하는 것도 인간 공동체를 해체시키는 결과를 가져올 우려가 크다. 서로간의 차이를 줄이려는 시도를 포기하고 자신의 안위만을 염려하는 사회는 적자생존(適者生存)의 장(場)으로 전락하기 때문이다. 그러므로 이러한 다윈주의 시대에 '대화'를 통한 인간과 인간간의 더불어 사는 법을 가르치고, 배우고, 실천하는 것은 인간의 지속적인 발전을 위해 너무나도 중요한 일이다. 우리 교육이 지향하는 홍익인간(弘益人間)의 이념도 교육을 통해 자기 삶의 질을 높일 뿐만 아니라 주변 사람들의 삶에도 기여하는 더불어 살 줄 아는 인간을 양성해야 한다는 의미와 다르지 않다.

논쟁을 잘 하는 법을 학생들에게 가르치려는 이유는 논쟁 상대와의 경쟁에서 승리할 수 있게 해 주거나 사람들을 선동할 수 있는 빼어난 말솜씨를 가지게 하기 위함이 아니라, 생각이 다른 사람들과 '더불어 사는 법'을 가르쳐 주기 위해서이다. 화법 교육¹⁾의 목적이 단순히 말을 정확하고 효과적으로 전달하고 이해하는 방법을 가르치는 데 그치지 않고, 대화를 통해 삶을 공유하고 나아가 자신과 중요한 타인의 삶에 기여하는 데까지 나아가는 것이라면²⁾ 논쟁을 잘 하는 법을 학생들에게 가르치는 것이 화법 교육의 중요한 일부가 된다는 것은 자명하다. 협력적인 관계에서 대화하는 법보다는 대립적인 관계에서 대화하는 법을 가르쳐 주는 것이 더불어 사는 삶을 만들어 가는 데 기여하는 바가 더 클 것이기 때문이다. 더군다나 '다르다'고 말해야 할 자리에 '틀리다'는 말이 사용되는 요즘 세태에서 '다르다'는 말의 뜻이 상대를 부정하는 '틀렸다'는 의미가 아니라, '나와는 다르지만 조화롭게 살아갈 수는 있다'는

1) 본 논문에서는 말하기, 듣기 교육을 포괄하는 용어로 '화법 교육'이란 용어를 사용한다. '화법 교육'이라는 용어의 의도적인 사용은 말하기 교육과 듣기 교육이 분리되어 이루어지는 것보다는 통합되어 이루어지는 것이 더 바람직하다는 것을 암묵적으로 주장하는 것이다.

2) 이창덕(1998), 이창덕 외(2000), 임철성(1997) 등의 논의 참고.

의미라는 점을 제대로 가르쳐 주는 것은 국어교육을 하는 입장에서 무엇보다 중요한 일이다.

그런데, 논쟁을 잘 하는 법에 대한 연구와 교육이 화법 교육의 목적 뿐만 아니라 '널리 사람을 이롭게 한다'는 홍익인간(弘益人間)의 이념에도 기여하는 바가 큼에도 불구하고, 그 동안의 화법 교육에서 이들 내용이 교육 내용으로 포함되지 않았던 것은 화법 교육을 바라보는 관점이 달랐기 때문으로 보인다. 기존의 화법 교육 공동체에서는 말하고, 듣는다는 것을 한 사람의 일방적인 행위로 보는 관점을 가지고 있었다³⁾. 한 사람의 화자(話者)가 다른 사람들 앞에서 말하거나, 한 사람의 청자(聽者)가 다른 사람이 말한 것을 듣는 장면을 기본형으로 삼아 화법 교육의 내용 체계를 구성하였기 때문에 '내용 생성-내용 조직-표현 및 전달', '내용 확인-추론-평가와 감상'과 같이 교육 내용 체계를 구조화하게 되었던 것이다. 이러한 선조적인 패러다임에서는 두 사람간의 대화에 기반을 둔 일상 대화나 논쟁의 불일치 조정 방안 등은 너무 사소하여 가르칠 것이 없어 보이거나 인지 과정으로 환원하기 어려워 보였기 때문에 화법 교육의 내용에 포함되지 못하였다.

그러나 학문 내적으로는 교육사조가 인지주의에서 구성주의로 바뀌고, 대화 분석이나 담화 분석과 같이 '대화'(두 사람 이상의 의사소통)를 연구하는 학문들이 비약적으로 발전하고, 학문 외적으로는 TV나 인터넷과 같은 대중 매체의 발달로 인해 '연설'이 담당했던 역할은 축소되고 '대화'가 담당하는 역할이 확대되면서, 화법 교육의 패러다임도 기존의 선조적 관점에서 대화를 중시하는 상호교섭적 관점으로 서서히 전환이 이루어지고 있다.

상호교섭적 관점을 지지하는 화법 교육 연구자⁴⁾들은 '대화'를 화법의

3) 화법 교육의 선조적 관점(패러다임)이 교과서나 교육과정, 그리고 교실 수업을 통해 어떻게 표상되는지에 대해서는 줄고(1998) 참고.

4) 노은희(1999), 유동엽(1998, 1999), 이주섭(2001a, 2001b), 이창덕(1998), 임

기본형으로 삼아 화법 교육을 바라보는 관점을 가지고 있다. 화법을 '말하기'와 '듣기'로 나누는 것을 반대하며, 선조적 관점을 드러내는 '화자(話者)', '청자(聽者)'란 용어 대신에 상호교섭적 관점을 드러내는 '대화 참여자'란 용어를 사용한다. 그리고 화법을 '표현'과 '이해'의 인지적 과정으로 나누어 교육 내용으로 구조화하기보다는 의견이 역동적으로 조정되는 인지적·사회적 과정으로 교육 내용을 구조화하려고 한다. 인지적인 측면뿐만 아니라 사회적인 측면도 의사소통에 중요한 기능을 한다고 보는 것이다. 지도 방법도 '원인과 결과가 드러나게 말하기'나 '메모 하며 듣기'와 같은 세분화된 기능을 직접 교수법으로 지도하는 방법보다는 실제 대화 상황에서 자신이 경험했던 문제를 대화 분석 등을 통해 스스로 탐구하는 문제 해결식 지도 방법을 선호한다⁵⁾. 따라서 이전의 선조적 관점에서는 사소하거나 구조화할 수 없어 보였던 일상 대화나 논쟁의 교수·학습이 상호교섭적 관점에서는 중요한 교육 내용으로 자리 매김하게 되는 것이다.

요컨대, 구성주의를 비롯한 학문 내·외적인 여건의 성숙으로 화법 교육의 패러다임은 점차로 선조적 관점에서 상호교섭적 관점으로 바뀔 것으로 보인다. 화법 교육이 다원주의(多元主義) 사회에서 그 중요성이 인정되는 필수 교과로 자리를 확고히 하기 위해서는 그에 걸맞은 교육 내용과 방법이 충분히 마련되어야 함은 두말할 것도 없다. 본 논문은 화법 교육에 대한 상호교섭적 관점을 토대로 하여, 논쟁의 교수·학습 내용과 방법을 모색하는 것을 목적으로 한다.

칠성(1997), 전은주(1999)에서 화법 교육의 패러다임이 바뀌어야 함을 역설하고 있다.

5) 이러한 접근 방식을 이창덕(1998)은 '건강증진법적 모국어교육법'이라고 명명한 바 있다.

2. 논쟁의 교수·학습 원리

논쟁의 교수·학습은 '상호교섭적 관점'에 기초하여서 논쟁(論爭)의 본질적인 속성을 가장 잘 살려주는 방식으로 이루어지는 것이 바람직하다. 본 논문에서는 논쟁의 교수·학습을 안내할 지도 원리를 '실재성의 원리', '전체성의 원리', '발견성의 원리', '상위 인지 학습의 원리', '장르 확장의 원리', '태도 지도의 원리' 등으로 설정하였다. 각각의 원리를 설명하면 다음과 같다.

2.1. 실재성의 원리: 논쟁의 교수·학습은 복잡 학습 환경에서 실제 과제(authentic tasks)를 가지고 이루어져야 한다.

논쟁의 교수·학습이 '복합 학습 환경(complex learning environment)'에서 이루어져야 한다는 말은 연습을 위해서 상황 자체를 단순한 형태로 변형시키는 조작을 거치지 않고, 실제 논쟁 상황을 가능하면 살려서 교수·학습 상황으로 가져와야 한다는 의미이다. 복합 학습 환경에서 실제 논쟁을 가지고 논쟁을 잘 하는 법을 지도하면, 학생들이 실제로 겪었던(또는 경험하는) 논쟁을 학습 자료로 가져오는 것이기 때문에 학생들의 학습 동기가 매우 높고, 학습한 결과가 일상 언어 생활로의 전이력(轉移力)이 높아진다. 아울러 학생들이 가지고 있던 실제 문제(쟁점)의 해결 방안을 학생들과 함께 탐구해 봄으로써 학생 개개인의 삶의 질을 높이는 데도 기여하게 된다. 또한 학생들은 실제 문제를 가지고 논쟁의 불일치 조정 과정을 배우는 과정에서 교실 공동체의 구성원으로서 더불어 사는 것이 어떠한 것인지를 체험하는 기회도 가지게 된다. 실재성의 원리에 따라 논쟁의 교수·학습이 이루어지면, 교실 수업과 학생의 삶이 유기적으로 연계되는 것이다.

2.2. 전체성의 원리: 논쟁의 교수·학습은 부분으로 나누어 연습하는 형태로 이루어지지 말고, 전체적인 접근 방식(wholistic approach)으로 이루어져야 한다.

학생들이 학교 안팎에서 경험하는 논쟁은 목적, 관점, 입장, 이해 관계, 역할 관계, 힘의 차이 등과 같은 수많은 요인이 유기적으로 작용하는 복합적인 문제 상황이다. 각각의 요소들이 서로 맞물려 역동적으로 돌아가는 것이기 때문에, 논쟁에서의 불일치 조정 과정을 표현이나 이해 과정으로 분절하거나 구성 요소별로 분절하여 체계적으로 지도한다고 해서 학생들의 논쟁 상황에 대처하는 능력을 소기의 기대만큼 신장 시키기는 어렵다. 또한 이미 논쟁을 통한 의견 불일치 조정 과정의 상당 부분을 스스로 해 낼 수 있는 학생들에게까지 체계적으로 지도한다는 미명(美名) 하에 반복해서 지도하는 것도 효율이 떨어지는 일이기도 하다.

그래서 논쟁의 불일치 조정 과정을 세부 단계로 분절하지 말고, 전체적으로 접근하는 것이 교육적으로 더 효과적이다. 전체적인 접근을 취하는 교사는 기능이나 전략보다는 상황과 그 상황에 들어가 있는 인간을 더 중시한다. 개별 논쟁 사례를 부분으로 해체하지 않고, 논쟁을 상황 속에 온전히 둔 채 논쟁 참여자들이 겪은 어려움과 그것의 개선 방안을 학생들과 함께 탐색해 본다. 따라서 전체적인 접근을 취하는 교사는 의사가 환자마다 달리 치료법을 처방하는 것처럼 논쟁 사례마다, 논쟁 참여자마다, 그리고 학생마다 각기 다른 내용을 지도하게 된다.

2.3. 발견성의 원리: 논쟁의 교수·학습은 불일치 조정 과정에서 경험한 자신의 문제를 학생 스스로가 해결하는 방식으로 이루어져야 한다.

논쟁을 잘 하는 법을 학생들에게 가르치는 것은 합의(合意)에 재빨리 도달할 수 있게 해 주는 현장 지침(hand manual)을 학생들에게 전수하

는 것이 아니다. 모든 경우에 적용 가능한 현장 지침은 존재하지도 않을뿐더러, 모든 경우에 합의에 도달하는 것이 가능하지도 바람직하지도 않다. 모든 사람들이 같은 생각을 가지고 사는 획일적인 사회보다는 용인할 수 있는 범위 내에서 서로 다른 생각을 가진 사람들이 조화를 이루며 사는 사회가 더 풍요로운 삶을 제공해 주기 때문이다.

개개의 논쟁에는 수많은 요인이 작용하며, 논쟁마다 각기 다른 방식으로 의견 차이의 조정이 이루어진다. 그러므로 보다 나은 논쟁 방안도 개별 논쟁마다 달리 처방되어야 한다. 따라서 특정한 규범을 제시하고 그에 따르도록 요구하기보다는 개별 논쟁 상황에서 이룩할 수 있는 최선의 논쟁 방안을 논쟁 참여자인 학생들이 스스로가 교사의 도움을 얻어 찾아내도록 지도하는 것이 필요하다. 물론, 학생이 좌절하지 않도록 교사가 근접 발달 영역(zone of proximal development) 내에서 적절한 도움을 제공해야함은 당연하다.

발견성의 원리에 따라서 논쟁의 교수·학습은 각자가 논쟁을 하면서 경험한 어려움을 고백하고, 그 어려움의 원인과 해결 방안을 함께 모색해 보는 집단 상담의 형태로 진행될 수도 있다. 또한 정답이 없는 문제에 대해서 학생들이 서로 협력하여 최선의 해결책을 찾아가는 '문제에 기초한 학습(problem based learning)'의 형태를 띠 수도 있다. 요체(要諦)는 교사가 그 논쟁 상황에 맞는 논쟁 방안을 처방해 주기보다는 학생들이 스스로가 자신들의 문제를 해결해 나가도록 교사가 옆에서 도와주어야 한다는 것이다.

2.4. 상위 인지 학습의 원리: 논쟁의 교수·학습은 학생들이 상위 인지를 활용토록 이루어져야 한다.

상위 인지(meta-cognition)는 "자신의 인지 장치에 대해, 그리고 그 장치가 어떻게 작동하는지에 대해 갖는 인식⁶⁾"이다. 쉽게 말하면 자신의 인지에 관한 인지를 의미한다. 상위 인지 학습의 원리는 논쟁의 교

수·학습이 행동주의에 기반한 반복 훈련이 되어서는 안 되며, 학생들로 하여금 자신의 논쟁 행위를 계속적으로 의식하게 하는 수업이 되어야 한다는 것을 의미한다.

많은 경우 논쟁에 참여한 학생들은 자신이나 논쟁 상대의 논쟁 목적이나 숨겨진 의도, 서로의 이해 관계, 서로의 입장이나 관점, 서로가 사용하는 용어의 해석 구도, 서로의 교환 구조, 논쟁의 절차, 서로가 행하는 역할, 의사소통의 통로 구조 등을 별로 인식하지 않고 논쟁을 벌인다. 그러다가 의견 차이의 조정이 원만하게 진행되지 않거나 실패하면, 그제야 상위 인지를 활용하게 된다. 하지만, 논쟁의 교수·학습 상황에서는 논쟁 과정에서의 문제점을 찾고 이를 개선하는 데 교수·학습의 목적이 있으므로, 수업 내내 자신과 타인의 논쟁 행위에 대한 상위 인지를 계속적으로 활용하게 하는 것이 필수적이다.

따라서 교사는 학생들로 하여금 자신과 상대의 논쟁 행위에 대해서 계속적으로 상위 인지를 활용하도록 주문해야 할 뿐만 아니라, 교사 스스로도 상위 인지를 활용하는 법을 모범으로 보여주어야 한다. 이런 점에서 논쟁의 교수·학습은 '상보적 교수(reciprocal teaching)'의 모습을 띠기도 한다. 교사가 학생들에게 논쟁 행위 대한 서술적, 절차적, 조건적 지식을 자신이 어떻게 적용하는지를 시범 보이고, 학생들도 자신의 상위 인지를 적극적으로 활용하도록 독려하는 것이다.

2.5. 장르 확장의 원리: 논쟁의 교수·학습은 학생이 운용할 수 있는 논쟁의 유형(장르)을 확장시키는 기회가 되어야 한다.

논쟁의 유형(장르)에 따라 각기 다른 상호작용 관습이 논쟁의 불일치 조정 양상에 작용한다. 대안제시형 논쟁과 찬반형 논쟁, 반대신문형 논쟁의 교환 구조와 절차가 다르며, 논쟁의 목적이 공론화나 친교나 지

식 습득이나 의사 결정이냐에 따라 사용되는 논쟁 전략과 절차, 통로 구조 등과 같은 논쟁의 양상이 달라진다. 또한 논쟁이 공개된(open) 논쟁이나 폐쇄된(closed) 논쟁이나, 공적인(public) 논쟁이나 사적인(private) 논쟁이냐에 따라 참여자 틀을 포함하는 불일치 조정 양상이 달라진다.

논쟁의 유형에 따라 불일치 조정의 양상이 다른 데다가, 학생들은 상황에 따라 그에 적절한 논쟁 유형을 선택하여 논쟁 상대와 의견 차이를 조정해야 한다. 따라서 교사는 학생들에게 어떤 상황에서 어떤 논쟁 유형을 취하는 것이 가장 효과적인지를 가르쳐 주어야 할 뿐만 아니라, 각각의 논쟁 유형에서는 어떻게 의견 차이를 조정을 해야 하는지도 가르쳐 주어야 한다. 따라서, 교사는 학생들에게 가능하면 많은 논쟁 유형을 경험하게 해 주고, 각각의 논쟁 유형에서 성공적으로 논쟁 행위를 할 수 있도록 지도해야 한다. 학생들이 운용(활용)할 수 있는 논쟁 유형이 확장되면 될수록, 학생들은 보다 전략적으로 의견 차이의 조정 과정에 참여할 수 있게 되는 것이다.

2.6. 태도 지도의 원리: 논쟁의 교수·학습에서는 논쟁에 참여하는 사람의 마음가짐(태도)에 대한 지도가 중요하게 이루어져야 한다.

논쟁을 잘 하는 법을 가르치려는 이유가 논쟁 상대를 제압하는 기술을 가르쳐 주려는 것이 아니라 논쟁 상대와 더불어 사는 법을 가르쳐 주려는 데 있기 때문에, 단지 효과적으로 의견 차이를 조정하는 방법을 학생들에게 지도하는 것만으로는 이러한 목표를 달성하는 데 충분하지 않다. 논쟁 결과에 승복하는 태도, 논쟁 상대의 의견이 옳을 수도 있다는(반대로, 자신의 의견이 틀릴 수도 있다는) 열린 태도, 옳다고 믿는 것을 위협에 굴하지 않고 말하는 태도 등과 같이 논쟁 참여자로서 갖추어야 할 마음가짐에 대해서도 충분한 지도가 이루어져야 한다. 그래야만 학생들을 열린 마음을 가지고 더불어 살 줄 아는 건전한 민주 시민으로 길러낼 수 있기 때문이다.

3. 논쟁의 교수·학습 내용 체계

앞에서 설정한 교수·학습 원리에 따르면, 논쟁의 지도는 분절적이고 과정적으로 이루어지지 말고, 전체적(wholistic)이고 발견적(heuristic)이며 처방적(prescriptive)으로 이루어지는 것이 바람직하다. 그런데 이러한 형태의 수업이 성공적으로 이루어지기 위해서는 지도하는 교사가 지도할 내용의 전체 내용 체계를 머리 속에 확실하게 가지고 있어야 한다. 그래야만, 적절한 순간에 적절한 도움을 학생들에게 제공할 수 있기 때문이다. 말하자면, 상호교섭적 관점에 기초한 화법 수업은 교사 개인의 즉흥적인 순발력에 의존하고 있는 것이 아니라, 확고한 교육 내용과 이의 시의(時宜) 적절한 활용에 토대를 두고 있는 것이다. 그러므로 본 논문에서 제시하는 논쟁의 교수·학습 내용 체계는 학생들에게 체계적으로 가르쳐야 할 내용들을 구조화한 것이 아니라, 교사들이 알고 있어야 하는 논쟁의 지도 요소들을 구조화한 것이다. 따라서 이들 내용 체계를 학생들에게 모두 가르쳐야 하는 것은 절대로 아니다. 이는 의사가 질병에 관한 모든 내용을 환자에게 가르쳐 주지 않는 것과 같다.

7차 국어과 교육과정의 내용 체계와 유사한 형태로 논쟁의 교수·학습 내용 체계를 구안하면 다음의 <표 1>과 같다.

<지식>	<기능>	<태도>
<ul style="list-style-type: none"> • 논쟁에 대한 지식 • 논쟁의 과정에 대한 지식 • 논쟁의 내용 기저에 대한 지식 • 논쟁의 전략에 대한 지식 • 논쟁의 사회적 구조에 대한 지식 	<ul style="list-style-type: none"> • 논쟁의 발생 원인에 대해 이해하기 • 논쟁의 불일치 조정 과정에 대해 이해하고 평가하기 • 의견의 불일치를 줄일 수 있는 방안을 탐색하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 논쟁에 대한 태도 • 논쟁 상대에 대한 태도 • 자신에 대한 태도

〈실제〉

- 폐쇄된 사적인 친교를 목적으로 하는 찬반형 논쟁
- 폐쇄된 공적인 의사 결정을 목적으로 하는 대안제시형 논쟁
- 공개된 공적인 공론화를 목적으로 하는 반대신문형 논쟁

〈표 1〉 논쟁의 교수·학습 내용 체계

3.1. <지식>

〈지식〉은 학생들이 논쟁의 잘 하기 위해서 알고 있어야 하는 자원(resources)으로서의 서술적, 절차적, 조건적 지식을 가리킨다. 이들 지식이 많으면 많을수록, 불일치 조정의 과정을 상위 인지를 활용하여 전략적으로 조절할 수 있게 된다.

3.1.1. 논제에 대한 지식

논쟁을 잘 하기 위해서는 논제(문제, 쟁점)⁷⁾에 대한 정확하고 풍부한 지식이 필요하다. 논제 자체에 대한 교수·학습이 논쟁 지도의 본령은 아니지만 논쟁의 모든 양상이 논제에 대한 지식과 맞물려 돌아가고, 논쟁의 교수·학습이 학생들에게 의미 있는 교수·학습이 되어야 한다는 측면에서 논제에 대한 탐구는 어느 정도 필요하다.

3.1.2. 논쟁의 과정에 대한 지식

논쟁을 잘 하기 위해서는 논쟁의 과정에 작용하는 상호작용 관습(convention)에 대해서 잘 알고 있어야 한다. 이들 상호작용 관습은 논쟁 참여자들이 논쟁을 하기 위해서 반드시 '지켜야' 하는 법규와 같은 것이라기보다는 불일치 조정의 효율성을 높이기 위해 논쟁 참여자들이

7) 논제란 “논란이 되는 쟁점들 가운데 가장 핵심적인 사안을 명료하게 구분해 주는 진술문이다(강태완 외, 2002:34).”

‘따르는’ 약속과 같은 성질의 것이다. 교사와 학생들은 논쟁에는 어떤 유형이 있는지, 각 논쟁 유형은 어떠한 교환 구조⁸⁾로 전개되는지, 그리고 어떤 절차를 따르는 것이 가장 합리적인지 등에 대해서 잘 알고 있어야 한다. 논쟁에 작용하는 상호작용 관습에 대한 풍부한 지식을 가지고 있으면 논쟁 참여자들의 불일치 조정 행위를 보다 잘 이해할 수 있고, 개별 논쟁 상황에 보다 나은 논쟁 행위를 할 수 있기 때문이다.

3.1.3. 논쟁의 내용 기저에 대한 지식

논쟁을 잘 하기 위해서는 겉으로 드러난 주장뿐만 아니라, 각 주장과 논거의 기저(基底)를 이루는 논쟁 참여자들의 목적, 입장⁹⁾, 관점¹⁰⁾, 이해 관계, 해석 구도¹¹⁾, 그리고 논쟁 참여자들의 행위를 둘러싼 문화적 맥락 등에 대해서 잘 알고 있어야 한다. 이들 내용 기저에 대한 지식들은 자신과 상대의 논쟁 행위에 대한 심층적인 이해와 전략적인 조절을 가능케 해 주는 매우 중요한 상위 인지적인 지식이기 때문이다.

3.1.4. 논쟁의 전략에 대한 지식

논쟁 참여자들이 구사하는 논쟁 전략¹²⁾에 대한 상위 인지적 이해는

- 8) 교환 구조(exchange structure)는 대화가 어떠한 진행(move)의 반복 패턴으로 조직되어 있는지를 형상화한 것이다. 개별 논쟁의 교환 구조를 분석하면, 논쟁 참여자들간의 기본적인 상호작용 과정을 설명할 수 있게 된다.
- 9) 입장(footing)은 논쟁 참여자가 논쟁이 발생한 상황에서 자신과 상대를 어떤 관계 역할로 인식하고 있는지를 가리키는 것으로, 특히 일인칭 복수 대명사 ‘우리’의 구사를 통해 잘 드러난다.
- 10) 관점(viewpoint)은 논쟁 참여자가 문제 사태를 어떠한 시각으로 바라보는지를 가리키는 개념이다.
- 11) 해석 구도(interpretive frame)는 문제 사태를 구성하는 특정 개념에 대한 논쟁 참여자의 해석 체계를 가리키는 것이다. 논쟁 참여자들간에 특정 개념에 대한 해석 구도가 다른 데도 불구하고 명시적인 정의 절차 없이 논쟁이 진행된다면, 해석 구도의 차이로 인해 전체 논쟁 과정이 방해를 받을 수 있다.

성공적으로 의견의 차이를 조정하는 데 있어서 필수적인 역할을 한다. 어떤 논쟁 유형에서는 어떤 거시 논쟁 전략¹³⁾이 주로 구사되며, 각각의 미시 논쟁 전략들은 어떤 환경에서 어떤 효과를 거두기 위해 어떻게 구사되는지 등에 대해서 풍부하게 알고 있으면 필요한 논쟁 전략을 상황에 맞게 효과적으로 구사할 수 있고, 논쟁 상대의 논쟁 전략에 대해서도 효과적으로 대처할 수 있다.

3.1.5. 논쟁의 사회적 구조에 대한 지식

논쟁의 참여자 틀¹⁴⁾과 논쟁 참여자들의 역할, 그리고 논쟁의 의사소통 통로 구조¹⁵⁾에 대한 지식도 성공적으로 의견 차이를 조정하는 데 있어서 중요한 역할을 한다. 자신과 논쟁 상대의 참여 방식과 역할, 그리고 의사소통의 통로에 대한 상위 인지적 이해를 바탕으로 논쟁 행위를 의식적으로 조절함으로써 의견 차이를 줄이는 데 기여할 수 있기 때문이다.

-
- 12) 논쟁 전략이란 '논쟁 참여자가 자신의 논쟁 목적을 달성하기 위해서 여러 가지 사용 가능한 수단들 중에서 최적의 수단을 의도적으로 선택하는 계획이나 방법'을 가리킨다.
 - 13) 거시 논쟁 전략이 논쟁 참여자들의 논쟁 행위 전체를 통괄하는 기본 운영 계획이라면, 미시 논쟁 전략은 논쟁 참여자들이 주장을 논박하기 위해서 사용하는 구체적인 논쟁 전략이다.
 - 14) 참여자 틀은 Goffman(1974, 1981)이 소개한 것으로 대화의 장(場) 속에 어떤 참여자들이 어떤 식으로 참여하고 있는지를 설명하기 위해 개발된 개념이다. 논쟁의 참여자 틀에는 '인정된 참여자', '관망자', '의도된 수신자' 등이 포함된다.
 - 15) 의사소통의 통로(path)는 불일치 조정의 과정에서 누가 누구와 주로 말하는가를 형상화하는 개념이다. 의사소통의 양과 빈도의 차이에 따라 참여자들간에 보이지 않는 의사소통의 통로가 형성되고, 이러한 의사소통의 통로가 바뀌실형이나 거미줄형과 같은 특정한 구조를 가지게 된다.

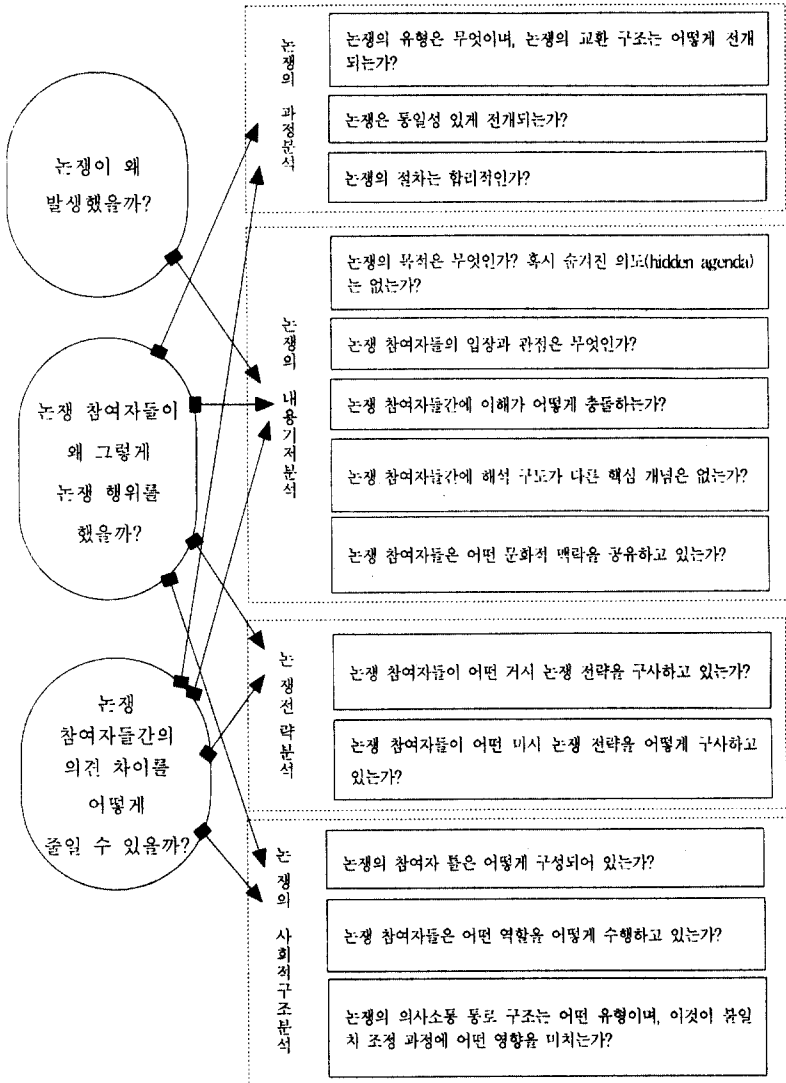
3.2 <기능>

<기능>은 학생들이 논쟁 참여자로서 논쟁을 잘 하기 위해서 수행할 수 있어야 하는 것들이다. 학생들은 논쟁이 발생한 원인을 명철하게 이해할 수 있어야 하며('논쟁의 발생 원인에 대해 이해하기'), 논쟁에서의 불일치 조정 과정에 대한 이해와 평가를 바탕으로('논쟁의 불일치 조정 과정에 대해 이해하고 평가하기') 자신들의 논쟁 행위를 개선할 수 있어야 한다('의견의 불일치를 줄일 수 있는 방안을 탐색하기').

<기능>의 교수·학습을 돕기 위해서, 논쟁의 과정에서 학생들이 수행할 수 있어야 하는 '기능'과 논쟁의 과정에서 작용하는 상위 인지를 개념적 모형(conceptual models)¹⁶⁾으로 표상하면 다음의 <그림 1>과 같다. 논쟁에 관한 이러한 개념적 모형은 교사가 논쟁을 지도하는 데 있어서 일종의 나침반 역할을 해 주게 된다. 이를테면, 논쟁이 발생한 원인에 대해서 탐색하는 활동을 할 때에는 논쟁 참여자의 목적이나 입장, 관점, 논쟁 참여자들간의 이해 관계, 논쟁 참여자들의 해석 구도, 논쟁 참여자들이 공유하고 있는 문화적 맥락 등을 살펴보도록 학생들을 안내하는 것이다. 물론 개념적 모형에 제시되어 있는 관계 요인들을 모두 분석할 필요는 없다. 앞에서 제시한 교수·학습의 원리에 따라서 수업의 목적, 학생의 수준, 논쟁의 유형, 가용 가능한 시간 등을 고려하여서 필요한 활동을 필요한 만큼만 수행하게 지도하는 것이 필요하다.

16) 개념적 모형은 내용 체계의 전체 개념 구조를 보여줌으로써 수업에 기여하기 위한 것이다(Rickey, 1988:13~23).

〈그림 1〉 논쟁의 불일치 조정에 관한 개념적 모형



3.3. <태도>

<태도>는 논쟁 참여자로서 학생들이 갖추고 있어야 하는 마음가짐을 가리킨다. '태도 지도의 원리'에서 설명하였듯이 논쟁의 교수·학습에서는 학생들에게 논쟁에 참여하는 사람의 마음가짐(태도)에 대한 지도가 중요하게 이루어져야 한다. 논쟁 참여자로서 학생들은 논쟁 그 자체에 대해서, 논쟁 상대에 대해서, 논쟁 참여자로서의 자신에 대해서 다음과 같은 마음가짐을 가지고 있어야 한다.

3.3.1. 논쟁에 대한 태도

학생들은 '논쟁'에 대해서 다음과 같은 태도를 가지고 있어야 한다.

- 물리적 폭력이나 언어적 폭력으로 문제를 해결하려는 것보다는 논쟁을 통해 문제를 해결하는 것이 더 가치롭다는 믿음
- 논쟁을 회피하는 것보다 논쟁에 참여하는 것이 더 가치롭다는 믿음
- 정보를 감추는 것보다 정보를 공유하는 것이 더 가치롭다는 믿음
- 결론을 빨리 도출하는 것보다 논쟁 참여자들의 참여와 신뢰를 이끌어내는 것이 더 가치롭다는 믿음
- 개인적 목적(숨겨진 의도)만을 추구하는 것보다는 논쟁의 공동의 목적과 자신의 개인적 목적을 조화시키는 것이 더 가치롭다는 믿음

3.3.2. 논쟁 상대에 대한 태도

학생들은 '논쟁 상대'에 대해서 다음과 같은 태도를 가지고 있어야 한다.

- 논쟁 상대의 의견이 옳을 수도 있다는(반대로, 자신의 의견이 틀릴 수도 있다는) 열린 태도
- 논쟁 상대의 의견을 충분히 들으려는 태도

- 논쟁 상대의 주장을 공격할 때에도 상대의 체면(face)을 심각하게 위협하지 않도록 배려하는 태도
- 논쟁 상대와 논쟁 상대의 '주장'을 구분하는 태도

3.3.3. 자신에 대한 태도

학생들은 논쟁 참여자로서의 '자신'에 대해서 다음과 같은 태도를 가지고 있어야 한다.

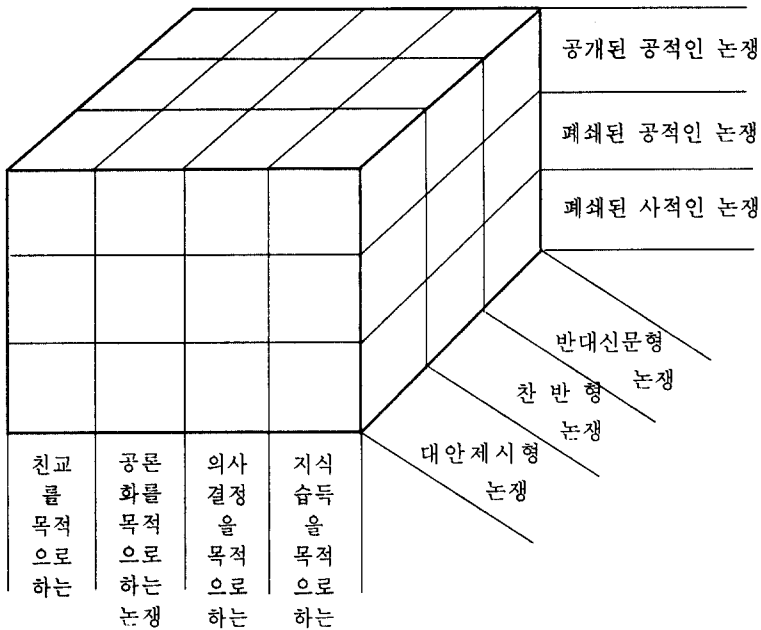
- 옳다고 믿는 것을 두려움에 굴복하지 않고 개진하는 용기 있는 태도
- 지나치게 방어적으로 되려는 감정(침묵, 거부)을 조절하려는 태도
- 지나치게 공격적으로 되려는 감정(장악, 무시)을 조절하려는 태도
- 논쟁에 참여함으로써 얻게 된 것을 실천하려는 태도
- 결과에 승복하는 태도

태도에 대한 지도는 명시적으로 이루어질 수도 있고, 논쟁을 가르치는 교사의 태도를 통해 간접적으로 지도될 수도 있다. 따라서 논쟁을 지도하는 교사부터 논쟁에 대해서 위와 같은 태도를 가지고 있어야 한다.

3.4. <실제>

논쟁의 교수·학습은 7차 국어과 교육과정의 내용 체계에서와 마찬가지로 <실제>를 통해 이루어진다. 즉, 논쟁의 불일치 조정에 관한 <지식>, <기능>, <태도>는 <실제>를 통해 교수·학습된다. <표 1>의 중간에 있는 점선이 논쟁의 지도가 <실제>를 통해 이루어짐을 표시하는 것이다. 그런데, '장르 확장의 원리'에서 설명하였듯이 논쟁의 교수·학습은 학생들이 운용할 수 있는 논쟁의 유형을 확장시키는 기회를 제공해

주어야 한다. 논쟁의 목적, 논쟁의 교환 구조, 논쟁의 참여자 틀에 따라, 논쟁을 유형화하면 다음의 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 논쟁의 유형화

<그림 2>에서 알 수 있듯이 논쟁은 '폐쇄된 사적인 친교를 목적으로 하는 찬반형 논쟁', '폐쇄된 공적인 의사 결정을 목적으로 하는 대안 제시형 논쟁', '공개된 공적인 공론화를 목적으로 하는 반대신문형 논쟁' 등과 같이 유형화될 수 있다¹⁷⁾. 각각의 논쟁 유형에 따라 논쟁의 양상이 다르다. 학생들은 자신이 처한 상황에 따라 그에 적절한 논쟁 유형

17) 물론 <그림 2>의 모든 셀이 다 차 있는 것은 아니다.

을 선택하여 논쟁 상대와 의견 차이를 조정을 할 수 있어야 한다. 따라서, 교사는 학생들에게 모든 논쟁 유형을 다 경험하게 할 수는 없겠지만 가능하면 많은 논쟁 유형을 경험하게 해 주는 것이 필요하다.

4. 논쟁의 교수·학습 방법

논쟁의 교수·학습은 앞서 제시한 '실재성의 원리', '전체성의 원리', '발견성의 원리', '상위 인지 학습의 원리', '장르 확장의 원리', '태도 지도의 원리'에 따라 이루어지는 것이 바람직하다. 이들 교수·학습 원리를 잘 반영한 절차적 모형을 구현하는 것은 논쟁의 교수·학습을 올바른 방향으로 견인하고 교수·학습의 효율성을 높이는 데 도움을 주기 위해서이다. 개념적 모형이 교수·학습 내용의 전체 내용 체계를 보여주는 것이라면, 절차적 모형은 시간의 흐름에 따른 교수·학습의 단계적 절차를 제시함으로써 수업에 기여하기 위한 것이다. 본 논문에서는 역할 놀이를 활용한 절차적 모형을 논쟁의 교수·학습 방법의 한 형태로서 제시하고자 한다.

4.1. 역할 놀이를 활용한 절차적 모형의 구현 원리

역할 놀이를 활용한 절차적 모형은 학생들로 하여금 상위 인지를 적극적으로 활용하게 할뿐만 아니라 논쟁에 대한 태도 지도를 강화하고, 학생들이 경험할 수 있는 논쟁 유형을 확장시키려는 목적에서 역할 놀이(role playing)를 교수·학습의 과정에 활용하는 모형이다. 역할 놀이는 특정 현상에 대한 개인적 가치 체계와 행위를 분석하거나 대인관계 문제를 해결하는 전략을 발전시키거나, 자신과 타인의 감정을 이해(혹은 공감)하기 위한 목적에서 교안되었다고 한다¹⁸⁾. 역할 놀이는 원래

심리극(psycho drama)에서 활용되듯이 감정적인 측면을 지도하는 데 탁월한 효과를 발휘하지만, 수업 모형의 일환으로 역할 놀이를 활용할 때에는 감정의 카타르시스보다는 문제 해결 과정과 가치와 행위의 상위 인지적 분석을 더 중요시하게 된다. 역할 놀이를 활용한 절차적 모형은 다음과 같은 원리에 따라 구현되었다.

첫째, 학생들이 역할 놀이를 하게 되는 논쟁 상황은 학생들이 정말로 관심 있어 하고 서로 의견이 충돌하는 실제 상황이어야 한다. 역할 놀이가 성공하기 위해서는 학생들의 몰입(involve)과 문제를 해결하고자 하는 욕구가 필수적이다¹⁹⁾. 학생들의 몰입과 문제를 해결하고자 하는 욕구를 이끌어내지 못하면 학생들의 참여가 떨어지게 되고, 제대로 된 수업이 이루어지지 못한다. 학생들의 몰입을 이끌어 내기 위해서 그들에게 정말로 중요한 문제, 그들의 감정을 흥분시키는 문제를 논쟁 상황으로 설정하는 것이 필요하다.

둘째, 역할 놀이를 활용한 논쟁의 교수·학습을 성공으로 이끌기 위해서는 '역할'에 대한 인식을 학생들에게 확실히 심어주는 것이 필수적이다. 역할에 대한 충분한 이해를 바탕으로 그 역할을 연기하도록 지도해야 한다. 학생 본인의 생각을 말하는 것이 아니라, 자신이 연기하는 역할의 입장에서 생각을 말하게 하는 것이다. 만약, 충돌하는 서로의 입장과 관점을 이해하게 하는 데 수업의 주안점이 있다면, 서로의 역할을 맞바꾸어서 연기하도록 배역을 짜는 것도 좋다. 아울러 역할과 역할을 맡은 사람을 분리해서 인식하도록 지도하는 것도 필요하다. 역할과 사람을 분리해서 인식하는 것이 원칙 중심 거시 논쟁 전략²⁰⁾으로 나아

18) Joyce, Weil, & Showers(1990) 3장 참고.

19) Joyce, Weil, & Showers(1990:56).

20) 원칙 중심 논쟁 전략은 하버드 대학교의 '협상 문제 연구소'에서 개발한 것으로 논쟁 참여자 모두의 이익을 증진시키는 것을 목적으로 하는 논쟁 전략이다. 소위 말 하는 모두가 승리하는 논쟁(win-win)을 목적으로 한다.

가게 해 주는 토대가 되기 때문이다.

셋째, 역할 놀이를 하고 난 직후에 역할 놀이에 대해 심층적인 분석이 이루어져야 한다. 심리극에서는 카타르시스를 느끼는 것으로 역할 놀이를 끝마칠 수도 있지만, 수업 모형에서 활용할 때에는 역할 놀이에 이어지는 분석이 대단히 중요하다. 역할 놀이의 분석은 연기자들의 감정과 문제 인식을 공유하는 것에서 시작해서 효과적인 의견 차이의 조정 방안을 모색하는 데까지 나아가야 한다. 이때 역할 놀이의 분석은 교사의 도움을 받아 학생들이 주도적으로 행하는 것이 바람직하다.

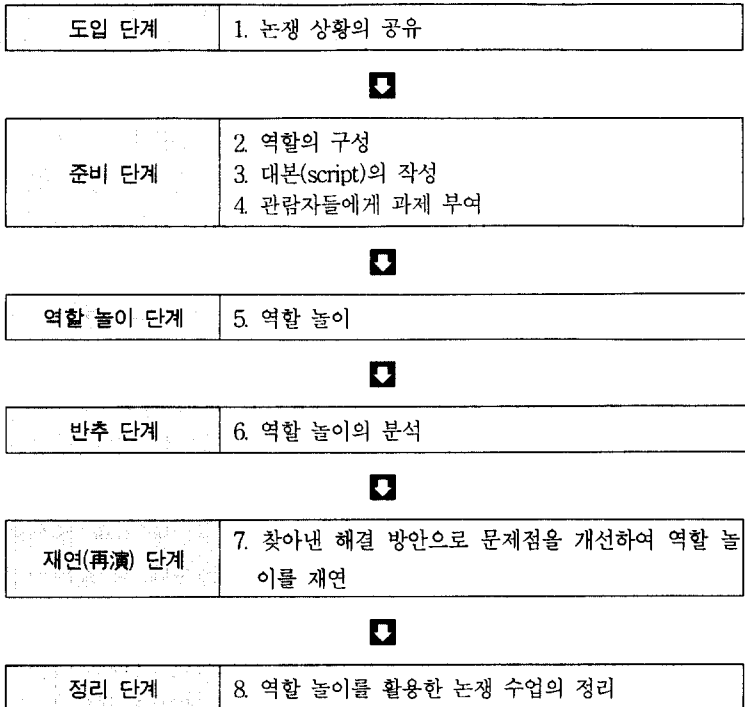
넷째, 학생들이 자신의 논쟁 행위에 대해서 반성적으로 성찰하도록 독려해야 한다. 역할 놀이를 논쟁의 교수·학습 방법으로 활용하는 이유 중 하나는 학생들이 다른 사람의 역할을 하거나 관찰하면서 자신의 논쟁 행위에 대해서 반성적으로 성찰(省察)하게 하기 위해서이다. 교사는 학생들이 상위 인지를 활용하여 자신과 역할 연기자의 행위를 비교하면서 역할 놀이를 참관하도록 지도하는 것이 필요하다.

다섯째, 장르 확장의 원리에 따라 가능하면 많은 논쟁 유형을 역할 놀이로 경험하게 해 주는 것이 필요하다. 역할 놀이의 최대 장점은 다양한 상황을 구성할 수 있다는 것이다. 학생들이 경험하거나 앞으로 경험할 수 있는 다양한 논쟁 상황을 역할 놀이로 경험하게 해 줌으로써, 논쟁의 유형에 따른 상호작용 관습을 학생들이 학습할 수 있는 기회를 제공해 주는 것이 필요하다.

여섯째, 역할 놀이를 논쟁에 대한 태도를 지도하는 기회로 적극 활용해야 한다. 서로의 역할을 바꾸어서 역할 놀이를 하거나 자신이 부정적으로 생각하던 역할을 맡아서 역할 놀이를 하게 되면, 자신과 논쟁 상대에 대한 마음가짐(태도, 가치, 믿음, 감정...)이 역할 놀이를 통해 잘 드러난다. 이러한 역할 놀이의 본성을 잘 활용하여 논쟁 참여자로서의 자신과 논쟁 상대, 그리고 논쟁 그 자체에 대한 긍정적인 태도를 가지도록 지도하는 것이 필요하다.

4.2. 역할 놀이를 활용한 절차적 모형의 단계

역할 놀이를 활용한 절차적 모형의 제 단계를 시각화하면 <그림 3>과 같다²¹⁾.



<그림 3> 역할 놀이를 활용한 논쟁 교수·학습의 절차적 모형

21) 역할 놀이를 처음 도입한 Shaftel & Shaftel(1967)은 '집단의 준비 → 배역 선정 → 무대 구성 → 참관자를 위한 배려 → 역할 놀이 → 토의 및 평가 → 재연 → 토의 및 평가 → 경험의 공유 및 일반화라는 아홉 단계를 제시한 바 있다 (Joyce, Weil, & Showers(1990:59)에서 재인용). 본 논문에서는 이 모형에 논쟁의 교수·학습에 어울리도록 몇 가지 수정을 가하였다.

【도입 단계】

도입 단계는 역할 놀이를 할 상황을 교사와 학생이 공유하는 단계이다. 학생들의 몰입을 이끌어내기 위해서 학생들이 정말로 관심 있어 하고, 서로 의견이 충돌하는 쟁점을 역할 놀이를 할 상황으로 가져온다. 수업 상황이나 학생들의 수준에 따라 이야기나 영화의 한 장면을 논쟁 상황으로 가져올 수도 있는데, 전체 이야기를 다 보여주지 말고 논쟁 참여자들이 서로 참여하게 대립하는 장면까지만 보여주는 것이 좋다. 그리고는 논쟁 상황(쟁점, 참여자, 논쟁의 발생 원인, 논쟁의 유형 등)에 대해서 교사와 학생, 학생과 학생들이 충분히 대화를 나눈다.

【준비 단계】

준비 단계에서 역할 놀이를 위한 본격적인 준비가 이루어진다. 먼저 역할 놀이에 등장하는 인물들의 역할에 대한 심층적인 분석이 이루어져야 한다. 논쟁 상황을 바탕으로 각 인물들간의 주장과 입장, 관점의 충돌, 이해 관계의 충돌, 등장 인물들이 공유하는 문화적 맥락, 각 인물들이 행하는 역할 등에 대한 심층적인 분석이 이루어지고, 이러한 역할 분석을 토대로 적절한 연기자를 선정한다. 실제 쟁점을 가지고 논쟁 상황을 구성할 경우에는, 평소의 역할과 역할 놀이 속의 역할을 바꾸어 맞도록 하는 것이 효과적이다. 서로의 역할을 바꾸어서 역할 놀이를 하거나 자신이 부정적으로 생각하던 역할을 맡아서 역할 놀이를 하게 함으로써 자신과 논쟁 상대의 불일치 조정 행위에 대해서 보다 상위 인지적으로 인식하는 기회를 가지게 하는 것이다.

역할이 구성되고 나면, 학생들로 하여금 대본(script)을 작성하게 한다. 역할 연기자를 중심으로 협동적인 글쓰기가 이루어지도록 안내한다. 수업 상황과 학생들의 수준에 따라서 대본 없이 즉흥적으로 역할 놀이를 벌일 수도 있다. 다만, 이 경우에도 역할에 대한 철저한 분석이 선행되어야 한다.

그리고 교육적 효과를 높이기 위해서 역할 놀이를 참관하는 학생들에게 과제를 부여하는 것이 필요하다. 그냥 역할 놀이에 몰입하게 해서 학생들의 상위 인지를 자극할 수 없다. 그 역할 놀이에서 가장 주목해서 볼 부분이 어디인지를 가르쳐 주고, 역할 놀이의 특정한 부분, 이를테면 연기자들의 교환 구조라든지 논쟁의 흐름, 연기자들의 역할 등에 대해서 점검하면서 관람하게 하는 것이 필요하다.

【역할 놀이 단계】

실제로 역할 놀이가 이루어지는 단계이다. 학생들의 역할 놀이를 비디오로 녹화해 두는 것이 다음 단계의 활동을 위해서 유용하다.

【반추 단계】

반추(反芻) 단계에서 역할 놀이에 대한 분석이 이루어진다. 역할 놀이를 활용한 절차적 모형이 소기의 목적을 달성하려면 이 단계에서의 활동이 잘 이루어져야 한다. 우선, 연기자들이 논쟁 순간에 느꼈던 감정과 문제(어려움)를 동료 학생들과 충분히 공유하게 한다. 서로 역할을 바꿔 연기하는 경험을 통해 무엇을 배울 수 있었는지를 말하게 하고, 자신의 평소 논쟁 행위에 대해 반성적으로 성찰하는 시간을 가지게 한다. 그리고 교사는 이러한 시간을 통해 학생들이 자신과 상대의 논쟁 행위에 대한 바람직한 태도를 형성하도록 지도하는 것이 필요하다.

그리고 나서 미리 녹화해 둔 역할 놀이 비디오 자료를 반복해서 보면서, 연기자와 관람자였던 학생들이 보다 효과적인 논쟁 방안에 대해 함께 탐구해 보게 한다. 이때 관람자였던 학생들이 역할 놀이를 보면서 수행한 과제를 활용하게 한다. <그림 1>의 논쟁의 불일치 조정에 관한 개념적 모형이 이 단계에서 이루어지는 활동을 안내하는 좋은 나침반 역할을 해 줄 것이다.

【재연 단계】

이 단계에서 학생들은 반추 단계에서 찾아낸 개선 방안을 반영하여, 논쟁 과정을 재연(再演)해 보는 기회를 가지게 된다. 재연을 통해 반추 단계에서 찾아낸 진단과 개선 방안이 적절한 것이었는지를 확인할 수 있다. 또한, 논쟁 방식을 바꾸는 것이 실제로 효과가 있다는 것을 체감함으로써 자신의 논쟁 행위를 개선하는 것에 대한 긍정적인 태도를 형성할 수 있게 된다. 수업 상황이 허락한다면, 반추 단계와 재연 단계를 한 번 더 거치게 할 수도 있다.

【정리 단계】

정리 단계에서 이전 단계에서 이루어졌던 교수·학습 활동이 정리·마무리된다. 역할 놀이를 통해 배우게 된 내용을 단순히 정리하는 데 그치지 말고, 이번 수업을 통해 배운 내용을 향후 논쟁에 참여하게 되었을 때 적극 활용하도록 촉구하는 것이 필요하다.

5. 맺음말

본 논문은 화법 교육의 패러다임이 선조적 관점에서 상호교섭적 관점으로 바뀌어야 한다는 문제 의식에서 출발하였다. 논쟁이라는 경쟁적이면서도 협력적인 대화 유형을 연구 대상으로 삼아, 상호교섭적 관점을 구체화하는 화법 교육의 내용과 방법을 마련하고자 하였다. 본 논문에서 제시한 논쟁의 교수·학습 내용과 방법에 따라 논쟁을 잘 하는 법을 학생들에게 가르친다고 해서 학생들이 매번 성공적으로 의견의 차이를 조정하게 되는 것은 아니겠지만, 논쟁 행위에 대한 상위 인지적 이해를 바탕으로 자신과 중요한 타자의 논쟁 행위를 개선하는 데 기여할

것이다. 궁극적으로 본 논문이 의견이 다른 사람들과 의견의 차이를 합리적으로 조정하며 더불어 살아갈 줄 아는 인간을 양성하는 데 기여하는 작은 밑거름이 되었으면 한다. 앞으로 상호교섭적 관점을 구체화하는 화법 교육 연구들이 많이 이루어져서, 학생들의 삶의 질을 높이는 데 실제로 기여하는 화법 교육이 이루어지기를 기대한다.*

■ 참고문헌

- 강태완·김태용·이상철·허경호(2002), 『토론의 방법』, 커뮤니케이션북스.
- 노은희(1999), “대화의 특성과 지도 방법”, 『텍스트언어학 7집』, 박이정.
- 민병곤(2004), “논증 교육의 내용 연구”, 서울대 국어교육과 박사논문.
- 엄 훈(2002), “조선 전기 공론 논변의 국어교육적 연구”, 서울대학교 국어교육과 박사논문.
- 유동엽(1998), “한 국어교사의 말하기·듣기 수업에 대한 교육기술지”, 『국어교육연구 8』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 유동엽(1999), “말하기·듣기 교육의 현황에 대한 사례 연구”, 『화법연구 1』, 한국화법학회.
- 윤희원(1986), “말하기 교육에 관련된 수삼의 과제”, 『국어교육 57·58호』, 한국국어교육연구회.
- 윤희원(1999), “학교 토론 교육의 난점”, 『학교 토론 문화의 효과적인 형성 방안』, 한국교원대 종합교원연수원.
- 윤희원(2002), “말하기·듣기 교수-학습의 지향과 과제”, 『국어교과교육연구 3』, 국어교과교육학회.
- 이동은(2000), “토론의 상호작용 사회언어학적 연구”, 서울대 박사논문.
- 이주섭(2001a), “구성주의 관점에서 본 듣기·말하기 교육”, 『한국초등국어교육 18집』, 한국초등국어교육학회.

* 본 논문은 2004. 3. 2. 투고되었으며, 2004. 3. 14. 심사가 시작되어, 2004. 3. 26. 심사가 종료되었음.

- 이주섭(2001b), “상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구”, 한국교원대학교 박사논문.
- 이주행(1999), “화법의 본질”. 이주행 편, 『방송화법』, 역락.
- 이창덕(1998), “국어교육과 대화분석: 대화분석 이론과 연구 방법의 국어교육 적용의 모색”, 『한국초등국어교육 14권 1호』, 한국초등국어교육학회.
- 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000), 『삶과 화법』, 박이정.
- 임철성(1997), “화법 교육의 방향”, 『국어교육 94호』, 한국국어교육연구회.
- 전은주(1999), 『말하기 듣기 교육론』, 박이정.
- Clark, H.H.(1996), *Using Language*, C.U.P..
- Freeley, A.J.(1996), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*(9th), Wadsworth Pub. Co..
- Goffman, E.(1974), *Frame Analysis*, Penguin Books.
- Goffman, E.(1981), *Forms of Talk*, Univ. of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J.J.(1982), *Discourse strategies*, C.U.P..
- Joyce, B., M. Weil, & B. Showers(1990), *Models of Teaching* (4th), Allyn and Bacon.
- Richey, R.(1988), *The Theoretical & Conceptual Bases of Instructional Design*. 김종량, 김희배 역(1993), 수업 체제 설계, 교육과학사.
- Saville-Troike, M.(1989), *The Ethnography of Communication* (2nd), Basil Blackwell.
- Schiffrin, D.(1987), *Discourse markers*, C.U.P..
- Stillar, G.F.(1998), *Analyzing Everyday Texts: Discourse, Rhetoric, and Social Perspectives*, Sage.
- Tannen, D.(ed.)(1993), *Framing in Discourse*, Oxford Univ. Press.
- Walton, D.N.(1998), *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*, Univ. of Toronto Press.
- Woolfolk, A.(2001), *Educational Psychology*(8th), Pearson Education, Inc.. 김아영, 백화정, 설인자, 정명숙 공역(2003), 교육 심리학 (제8판), 박학사.

<초록>

논쟁의 교수·학습 내용과 방법에 관한 연구

유 동 엽

본 논문은 화법 교육에 대한 상호교섭적 관점을 토대로 하여, 논쟁의 교수·학습 내용과 방법을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 논쟁의 교수·학습은 상호교섭적 관점에 기초하여서 논쟁(論爭)의 본질적인 속성을 가장 잘 살려주는 방식으로 이루어져야 함을 논하고, 논쟁의 교수·학습을 안내할 지도 원리를 '실재성의 원리', '전체성의 원리', '발견성의 원리', '상위 인지 학습의 원리', '장르 확장의 원리', '태도 지도의 원리' 등으로 설정하였다.

이러한 교수·학습 원리를 바탕으로 논쟁의 교수·학습 내용 체계를 <지식>, <기능>, <태도>, <실제>로 제시하였다. 본 논문에서 제시한 논쟁의 교수·학습 내용 체계는 학생들에게 체계적으로 가르쳐야 할 내용들을 구조화한 것이 아니라, 발견적, 전체적, 처방적 수업이 이루어질 수 있도록 교사들이 알고 있어야 하는 논쟁의 지도 요소들을 구조화한 것이었다. 그리고 논쟁의 교수·학습 방법으로 역할 놀이를 활용한 절차적 모형을 제안하였다.

본 논문에서 제시한 논쟁의 교수·학습 내용과 방법에 따라 학생들을 지도한다고 해서 학생들이 매번 성공적으로 의견의 차이를 조정하게 되는 것은 아니겠지만, 논쟁 행위에 대한 상위 인지적 이해를 바탕으로 자신과 중요한 타자의 논쟁 행위를 개선하는 데 기여할 것이다.

【핵심어】 국어교육, 화법 교육, 논쟁, 대화 분석, 의견 차이의 조정

<Abstract>

A Study on Contents and Methods of Dispute Instruction

Yoo, Dong-Yup

The Purpose of this study is to develop the contents and the methods of dispute instruction. To this purpose, I proposed the six principles of dispute instruction which realize the transactional paradigm of communication education: the principle of authentic instruction, -of wholistic instruction, -of heuristic instruction, -of meta cognition instruction, -of genre expansion instruction, -of attitude instruction.

I proposed the contents of dispute instruction which is structured as knowledges on dispute, skills of dispute, attitudes of dispute participants, and genres of dispute. the contents of dispute instruction which I proposed is not contents structure for analytic, procedural, normative instruction but for wholistic, heuristic, prescriptive instruction. And I proposed 'Role Playing Instruction Model' as the methods of dispute instruction.

【key words】 Korean Language Education, Communication Education, Dispute, Conversation Analysis, Arbitration of disagreements