



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](#)

교육학석사 학위논문

사회과 수업사려도가
중학생의 비판적 사고
성향에 미치는 영향

The effects of social studies
classroom thoughtfulness on
critical thinking dispositions

2020년 8월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
송민섭

국문초록

학습자의 개인적, 시민적 삶을 개선하는 것은 교육의 중요한 목적이라고 볼 수 있다. 그리고 사회과교육에서는 민주화, 세계화, 정보화가 이루어진 오늘날의 사회를 살아가는 민주시민들의 삶을 개선하기 위해 비판적 사고(critical thinking)를 길러주는 것이 중요하다. 그렇지만 우리나라 사회과 교육과정에서는 비판적 사고를 향상시키기 위한 교육내용과 프로그램이 극히 미흡하다는 비판을 받아왔으며, 따라서 향후 교육과정과 수업에는 비판적 사고 교육이 더욱 강화될 필요가 있다.

비판적 사고를 길러주는 교육과정과 수업을 구성하고 계획하기 위해서는 비판적 사고, 그리고 사고를 촉진하는 수업에 대한 개념적 이해가 선행되어야 한다. 이에 본 연구는 ‘시민적 역량의 핵심적 하위 요소인 비판적 사고를 함양하기 위한 수업은 어떤 요소들을 포함해야 하는가?’라는 문제의식을 가지고 출발하였다. 많은 연구자들이 사고력 함양에 대해 연구해왔고, 그 중 Fred M. Newmann이 개발한 ‘수업사려도(classroom thoughtfulness)’ 지표가 사고력을 향상시키는 수업의 특징을 잘 담아내고 있었다. 그렇지만 Newmann의 연구는 수업사려도가 학생의 고차사고 수행 능력에 유의미한 영향을 미친다는 점을 입증하지 못하여 아쉬움이 남는다.

본 연구는 Newmann의 선행연구 및 다른 이론과 연구를 검토한 뒤 사회과 수업사려도가 고차사고 관련 지식, 기능보다는 사고의 성향(dispositions)에 영향을 미칠 것임을 예상하여 이를 확인하는 연구를 수행하였다. 구체적으로 사회과 수업사려도가 사회과의 핵심적 역량 요소인 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 확인하고자 하였다.

이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

- ▶ **주가설:** 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 것이다.

- 하위가설1~8: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 사고 성향 하위 요인(지적통합, 창의성, 도전성, 개방성, 신중성, 객관성, 진실추구, 탐구성)에 영향을 미칠 것이다.

가설 검증을 위하여 서울특별시교육청 소속 A중학교에서 1학년 때 사회1 과목을 이수한 학생들을 대상으로 자료를 수집하여 다중회귀분석을 실시하였다. 독립변인은 학생이 수업에 대해 평가한 사회과 수업사려도(CHOT 또는 CT total) 점수로 측정하였으며, 측정도구는 Newmann이 제시한 ‘수업사려도 초기 기준(1991a)’을 학생용 설문으로 구성하였다. 종속변인은 비판적 사고 성향으로 하고 권인수 외(2006)가 개발한 ‘비판적 사고 성향 측정도구’를 활용하여 측정하였다. 연구자는 사회1 과목 수업들이 모두 끝난 후 과목을 이수한 학생들을 대상으로 학생이 인식한 사회1 수업의 특징(수업사려도), 학생의 비판적 사고 성향에 대하여 조사하였다. 최종적으로 238부의 응답을 분석하였다.

자료를 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 다중회귀분석 결과 사회과 수업사려도가 학생의 비판적 사고 성향 점수와 유의수준 $p < .001$ 에서 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 사고를 촉진하는 교실 상호작용의 특징을 경험한 학생에게서 비판적 사고 성향 점수가 높게 나타나는 경향성이 확인된 것이다. 이는 수업사려도가 비판적 사고 성향 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

둘째, 학급들을 사회과 수업사려도 전체 평균 점수를 기준으로 하여 상위 집단과 하위 집단으로 구분하고 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과 상위 집단의 비판적 사고 성향 점수는 하위 집단의 점수에 비해 유의수준 $p < .001$ 에서 유의미하게 높게 나타났다. 이를 통해 수업 상호작용의 특징에 따라서 비판적 사고 성향의 발달 정도가 달라짐을 확인할 수 있었다.

셋째, 비판적 사고 성향의 하위 요인 8가지에 대하여, 유의수준 $p < .001$ (지적통합, 창의성, 개방성, 객관성, 진실추구, 탐구성) 및 $p < .01$ (도전성, 신중성)에서 사회과 수업사려도와 하위 요인 점수 사이에 유의미한 관계가 나타났다. 이는 사고를 촉진하는 수업의 문화적 특

장이 학생의 비판적 사고 성향 전반에 걸쳐서 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 뜻한다.

본 연구는 연구 결과에 따라 다음과 같은 이론적, 실천적 제언을 한다. 먼저 이론적 측면에서는 몇 가지 후속 연구를 제안한다(사회과 수업 사례도가 비판적 사고 성향 외에 고차사고의 다른 요소들에 어떤 영향을 미칠 수 있는지에 대한 연구, 사회과 수업사례도 각각의 차원들이 비판적 사고에 미치는 영향에 대한 연구, 수업사례도를 저해하는 요인들에 관한 연구를 재검토하는 연구, 수업 풍토와 수업사례도의 관계에 대한 연구). 다음으로 실천적 측면에서는 사고의 성향을 개선하는 수업을 위해서 사회과 수업사례도에 포함된 수업의 여러 차원들(교사가 사고의 모범을 보일 것, 도전적인 과제를 구성하고 제시할 것, 수업에서 학생들은 생각의 이유를 제시할 것 등)을 역량기반 교육과정(competency-based curriculum) 구성 및 수업 설계에 적극적으로 고려할 것을 제안한다. 특히 사회과 수업사례도를 포함한 역량기반 사회과 교육과정은 다음과 같은 특징을 보일 것이다: 학교에서 전개될 수업에서 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰할 수 있도록 내용 요소를 축소한다; 수업이 실질적으로 일관성과 연속성을 보일 수 있도록 내용 요소 간 연계성을 확인하여 학습 내용을 편성한다; 학생들에게는 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간을 제공하고, 교사에게는 수업 스케줄 운영의 실질적인 자율성을 부여한다; 교사가 도전적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성할 수 있도록 교육과정 재구성 및 실행, 평가에 관하여 교사에게 재량권을 부여한다; 교실에서 교사가 사례의 모델이 될 수 있도록 관련 지침을 제시하고 교사에게 도움을 제공한다; 학생들이 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공할 수 있도록 하는 도전적인 과제를 구체적으로 예시한다.

본 연구는 사회과 수업사례도가 비판적 사고 교육에 대해 갖는 가치를 확인함으로써 수업사례도 연구의 기초를 제공하고자 하였다. 결국 수업 사례도가 개별 학생의 사고를 성장시킬 수 있음을 입증해야 관련 연구를 수행할 가치가 있기 때문이다. 본 연구의 결과에 더하여 앞으로 수업사

려도에 대한 추가적인 연구가 이루어진다면 역량기반 교육과정, 역량을
키워주는 수업에 의미 있는 제안들을 도출할 수 있을 것으로 생각된다.

주요어: 시민적 역량, 사회과 수업사려도, 비판적 사고 성향, 역량기반
교육과정

학 번: 2018-28171

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구 문제	7
3. 연구의 의의 및 한계	8
II. 이론적 배경	10
1. 비판적 사고 성향	10
1) 비판적 사고의 개념	10
2) 비판적 사고 성향의 의미와 구성 요소	15
2. 사회과 수업사려도	22
1) 사회과 수업사려도의 개념	22
2) 사회과 수업사려도를 구성하는 차원	24
3) 사회과 수업사려도의 측정: 관찰자의 관찰 vs 응답자의 보고	30
3. 비판적 사고 성향과 사회과 수업사려도	32
1) Lewin의 장이론	33
2) 수업 풍토	35
3) Bandura의 사회학습이론	36
4) 사회 수업을 통한 비판적 사고 성향의 계발 가능성 ...	37
4. 선행연구 검토	43
1) 사회과 수업사려도가 미치는 영향	43
2) 비판적 사고 성향에 영향을 미치는 요인들	47
3) 소결	51
III. 연구 설계	52

1. 연구 가설	52
2. 연구 대상	53
3. 연구 변인 및 검사 도구	54
1) 종속변인 및 검사 도구	54
2) 독립변인 및 검사 도구	56
3) 통제변인	60
4. 연구 절차	60
5. 분석 방법	61
IV. 결과 분석 및 논의	63
1. 기술 통계	63
1) 변인별 통계	63
2) 학급별 통계	64
2. 결과 분석	65
1) 상관계수를 통한 다중 공선성 진단	65
2) 비판적 사고 성향에 미치는 영향 분석	66
3) 비판적 사고 성향의 하위 요인별 영향 분석	70
4) 소결	80
3. 논의	82
V. 결론 및 제언	84
1. 요약 및 결론	84
2. 제언	85
참고문헌	89
설문지	96
Abstract	104

표 목 차

<표 II-1> 수업사려도 초기 기준	24
<표 II-2> 비판적 사고 성향 계발을 촉진하는 학습 경험	39
<표 III-1> 연구 참여자의 특성	53
<표 III-2> 비판적 사고 성향 측정도구 문항 구성	55
<표 III-3> 사회과 수업사려도 설문 문항 구성	57
<표 III-4> A중학교 연간 수업 주제 및 활동	59
<표 IV-1> 변인별 기술 통계	63
<표 IV-2> 학급별 기술 통계	64
<표 IV-3> 독립변인 간 상관관계	65
<표 IV-4> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과 (수업사려도=CHOT)	67
<표 IV-5> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과 (수업사려도=CT total)	68
<표 IV-6> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과 (수업사려도=dummy)	70
<표 IV-7> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 지적통합	72
<표 IV-8> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 창의성	73
<표 IV-9> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 도전성	74
<표 IV-10> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 개방성	75
<표 IV-11> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 신중성	76
<표 IV-12> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 객관성	77
<표 IV-13> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 진실추구	78
<표 IV-14> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 탐구성	80
<표 IV-15> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과: 종합	81

그림 목 차

<그림1> 연구 절차	61
-------------------	----

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

교육은 교육 활동에 참여하는 주체들의 ‘삶’을 개선해줄 수 있을 때 진정한 가치가 있다. 교수자는 학생들의 삶에 변화를 줄 수 있다고 기대할 때 열정적으로 교수활동을 준비, 실행하며, 학습자는 학습이 자신의 삶에 보탬이 된다고 생각할 때 진지하게 학습 활동에 참여한다. 그리고 교수학습 활동이 학습자의 삶을 실제로 개선하는 결과로 이어질 때 교육은 진정으로 의미 있는 결실을 맺는다고 할 수 있다. 반면 삶에 기여하지 못하는 교육 활동에서는 교수자의 열정도, 학습자의 참여도 기대하기 어려우며, 의미 있는 결실을 맺을 가능성도 그만큼 낮아진다. 그리하여 내용과 형식과 양상을 달리하더라도 모든 교육 활동의 전제로서 교육 활동은 우리 삶에 이로운 것이어야 한다(이근호 외, 2013).

이러한 맥락에서 교육 주체의 삶에 중점을 두고 교육 활동을 편성해야 할 필요성이 대두된다. 공교육으로서 학교교육은 개인이자 시민으로 살아갈 학생의 삶을 실질적으로 더 나아지게 해주는 것이어야 한다. 그리고 학교 교과교육으로서 사회과교육은 ‘학생의 삶을 실질적으로 나아지게 해주는 교육이 되기 위해서 사회과 교사는 무엇을, 어떻게, 왜 해야 하는가? 그들이 살아가는 삶은 다양할 것인데, 그 다양한 삶을 우리는 어떻게 교육적으로 지원할 수 있을까?’ 라는 질문에 잠정적으로나마 답을 가진 상태에서 교육 활동을 준비하고 실행해야 한다.

삶과의 관련성을 높이고 실제적으로 삶에 이로운 방향으로 교육을 재정향(re-orientation)하려는 움직임이 핵심 역량이라는 개념을 중심으로 이루어지고 있다(이근호 외, 2013). 이에 2015 개정 교육과정은 미래사회가 요구하는 핵심 역량을 함양한 창의·융합형 인재 육성이라는 주요 방향을 설정하였다. 그리고 2015 사회과 교육과정에서도 교과 차원의 핵심 역량을 선정하여 공통교육과정의 성격에 제시하고, 선택교육

과정에서도 각 과목별 핵심 역량을 선정하여 이를 성취기준에 반영하고자 하였다(모경환 외, 2016, pp. 4-6).

2015 개정 교육과정 차원에서 이루어지는 역량 논의에도 불구하고, 사회과에서 제시하는 ‘역량’이라는 용어는 사회과의 전통적 목표인 ‘시민적 자질’과 동의어로 사용되어 왔으며, civic competencies, citizenship competencies 등으로 표현되고 있다(모경환 외, 2016). 이러한 맥락에서 본 연구에서는 삶에 기여하는 사회과의 역량을 ‘시민적 역량(civic competencies)’으로 이해하면서 논의를 진행한다.

시민적 역량 중 사회과에서 교육 목표로 선정하고 교육 활동을 실천할 중요한 부분으로 고차사고(higher order thinking)가 있다. 그리고 고차사고의 하나인 비판적 사고(critical thinking) 함양이 사회과교육의 주요 목표로 강조되었다(Woolever & Scott, 1988; 노경주, 1995; 김재형, 1997; 이광성, 1997; 구정화, 2001; 박상준, 2006).

오늘날 비판적 사고가 강조되는 이유는 첫째, 민주사회를 살아가는 시민들에게 매우 중요한 능력이라는 점이다. 박선환의 논의는 민주시민에게 비판적 사고가 왜 필요한지 이야기해주고 있다.

비판적 사고는 합리적인 문제 해결은 물론 인간으로서의 존엄성 확보를 위해, 그리고 성숙한 민주사회 건설과 교육을 발전시키는 원동력이 될 수 있다는 점에서 그 중요성이 인정되고 있으며 사회에서 진정으로 필요로 하고 있다. 건전한 문제의식과 정당한 근거에 기초한 합리적인 비판 없이는 성숙한 사회 발전을 기대할 수 없으며, 성숙한 민주시민으로서의 자질 함양을 위해서도 비판적 사고는 반드시 필요하다. 비판적 사고는 발전적이고 건설적인 진보를 위해 지각 있는 분별력을 가지고 올바른 판단을 하도록 이끄는 핵심적 역할을 한다(박선환, 1999, p. 94).

둘째, 정보화가 심화된 오늘날에 필수적으로 요구되는 자질이라는 점이다. 오늘날에는 정보에 대한 접근이 어느 때보다도 용이하다. 이런 시

대에 무엇보다도 필요한 것은 홍수처럼 밀려드는 정보를 제대로 파악하고, 그것을 적절하게 취사선택할 수 있는 능력이다. 이런 능력을 갖추기 위해서는 비판적 사고를 기르는 것이 중요하다(김희정 & 박은진, 2004). 또한 정보사회에서는 수많은 정보와 지식, 사태와 현상, 주장과 행위, 정책과 제도 등에 대해 비판적으로 분석하고 평가하는 사고력이 요구되고 있다. 인터넷과 통신매체, 언론을 통해 수없이 쏟아지는 정보와 지식, 주장에 대하여 비판적으로 평가하지 못하면, 그리고 정부가 실시하는 정책과 제도에 대해 비판적으로 판단하지 못하면, 잘못된 정보와 지식의 활용으로 인해 많은 문제가 발생하고 잘못된 정책으로 큰 피해를 입게 되어 많은 예산을 낭비하게 될 것이다(박상준, 2006).

셋째, 4차 산업혁명의 새로운 시대적 배경이 요구하는 능력이라는 점이다. 4차 산업혁명의 새로운 시대에 시민들은 이전과는 다른 새로운 직업 세계에 직면한다. 그리고 새로운 직업 세계는 과거 어느 때보다도 전문적인 수준의 사고 능력과 복합적 의사소통 능력을 요구한다. 비판적 사고와 문제해결 능력, 의사소통 및 협력은 새로운 직업 세계가 요구하는 바에 부합하는 핵심 학습 및 지적 기능이다(Trilling & Fadel, 2012). 그 중 비판적 사고는 다른 사고의 기초가 되며 새로운 시대의 도전적인 문제와 상황에 대처하기 위해 필요한 합리적인 반성적 사고라는 점에서 특히 중요하다고 할 수 있다.

넷째, 다문화사회에 필요한 핵심적인 능력이라는 점이다. 정창호의 논의는 다문화사회와 비판적 사고가 어떻게 관련되는지 잘 보여준다.

다문화적 공생의 능력은 서로 이질적인 요소들이 공존하는 복잡하고 긴장어린 문화적 환경에서 의미 있는 공동적 삶을 살아가는 데 필요한 능력을 말한다. 그리고 이러한 다문화 능력의 핵심은 자신의 편협한 문화적 틀을 넘어서서 그리고 이질성이 주는 감정적 혐오나 거부감에 휩쓸리지 않고, 다양하고 유연한 방식으로 사고하고 인식하고 평가하고 행동할 수 있다는 데 놓여 있다. 그런데 이러한 요소들은 결국 서로

이질적인 문화적 배경을 가진 사람들이 만나서 서로 의사소통과 대화를 통해 상호 합의에 도달하고 더 나아가서 서로 간의 이질성을 인정하면서 동등한 권리의 주체로서 서로 공유하는 것이 무엇인가에 대한 합리적인 검토와 모색을 함으로써 정의로운 공동체를 확립하는 데 필요한 것들이다. 그리고 이러한 맥락에서 다문화적 공생의 능력은 결국 비판적 사고 능력을 핵심적인 요소로서 포함하지 않을 수 없다(정창호, 2015, p. 143).

이렇듯 비판적 사고는 오늘날에 더욱 필요하고 강조되어야 하는 상황이나, 우리나라 사회과 교육과정에서는 비판적 사고를 향상시키기 위한 교육내용과 프로그램이 극히 미흡하다는 비판을 받는다(박상준, 2006). 최근에 2015 개정 교육과정에서 역량기반 교육과정을 표방하여 공통 핵심 역량 및 교과 핵심 역량을 선정하여 문서에 기재하였고 비판적 사고력을 사회과 역량에 포함하였다. 하지만 사실상 역량을 강조한 선에 그쳤으며 역량 ‘기반’의 교육과정으로 이행된 것은 아니다. 교육과정 개발 과정에서 총론 차원에서 ‘역량’에 대한 개념의 명료화부터 미흡했다는 비판도 나오는 실정이다(모경환 외, 2016, p. 17).

결국 시민적 역량 요소인 비판적 사고를 중심으로 교육과정을 편성할 필요성과 그렇게 편성, 실행하려는 노력의 중요성은 인식한 것 같지만 아직은 교육과정 및 실제 교육현장에 그러한 인식을 구체적으로 실천하고 있지는 못한 상황이다. 실천의 부재는 비판적 사고를 함양하기 위한 교육과정 및 수업을 어떤 요소들을 가지고 어떻게 구성해야 하는지에 대한 이해가 부족하기 때문에 나타난다. 사고 촉진을 위한 수업을 어떻게 구성해야 하는지 충분히 알지 못하기 때문에 실천에 옮길 수가 없는 것이다. 그리하여 다음과 같은 문제의식을 갖게 되었다: 시민적 역량의 핵심적 하위 요소인 비판적 사고를 함양하기 위한 수업은 어떤 요소들을 포함해야 하는가?

시민적 역량을 중심으로 교육과정을 재편하고 특히 중요한 역량 요소

인 비판적 사고를 가르치기 위한 방향으로 교육과정을 구성, 실행하려면 지금보다 더 많은 이론적, 경험적 근거가 필요하다. 비판적 사고의 의미, 비판적 사고의 교수 가능성과 과목 특수성(subject specificity), 교육과정의 구성 원리와 형태, 수업과 학습에서 강조할 특징 등에 대해서 많은 논의와 연구가 필요하다. 그렇지만 ‘삶을 개선하는 교육’이라는 측면에서 가장 중요한 부분은 바로 수업이다. 교육이 삶을 변화시키는 1차적인 현장은 수업 현장이며, 이러한 수업이 학생의 능력과 삶에 미치는 영향을 중점적으로 탐색할 필요가 있다. 따라서 ‘어떻게 하면 수업이 학생의 비판적 사고를 촉진하여 사고 역량 요소를 성장시킬 수 있는지’에 대한 이론적, 경험적 근거가 필요하다.

많은 연구자들이 고차사고에 대해 연구해왔고(Mayer, 1983; Chipman et al., 1985; Kohlberg, 1981; Nickerson et al., 1985; Sternberg & Wagner, 1986; Voss, 1989), 본 연구는 그러한 연구들 중에서 Fred M. Newmann의 연구에 집중하였다. Newmann이 개발한 ‘수업사려도(classroom thoughtfulness)’ 지표가 사고력을 향상시키는 수업의 특징들을 담아내고 있었기 때문이다. 그는 ‘미국 고등학교들이 학생들이 생각하도록, 복잡한 문제를 해결하기 위해 그들의 정신을 사용할 수 있도록 가르칠 수 있는가?’ 라는 근본적인 질문을 던졌으며, ‘교실은 생각 자체를 하려고 하지 않는다.’는 현상을 확인하였다. 이러한 현상에 대해 Newmann은 ‘생각하는’ 교실, 즉 사고력을 함양하는 교실은 어떤 곳인지, 어떤 특징을 보이는지 확인하기 위해 수업 관찰과 수업 비디오 관찰, 유능하게 기능하는 교사 및 교육 행정가들과의 면담 등을 실시하였다. 이를 통해 사고력을 함양하는 교실의 문화적 특징을 구체화하고 정리하여 수업사려도 지표를 이론적으로 개념화하였다. 그리고 수업사려도에 포함된 수업의 문화적인 특징이 학생들의 고차사고를 촉진할 것으로 예상하였다.

Newmann은 수업사려도에 대한 선행연구들을 바탕으로 하여 수업사려도가 고차사고를 증진시키는 효과적인 변인인지 확인하기 위한 연구를 진행하였다(Newmann, 1991b). 그는 고등학교 11곳에서 73개의 학급

을 대상으로 연구를 진행하였으며, 수업사려도가 고차사고에 유의한 영향을 미치는지 확인하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 하지만 그의 연구에서는 수업사려도가 고차사고를 증진시킨다는 긍정적인 확증을 얻지 못하였다. Newmann은 교사가 실제로 가르친 과목에서 사후검사를 구성하고 학생을 평가한 것이 아니기 때문에 수업사려도의 일반적 특징들이 고차사고에 미치는 영향을 과소평가할 충분한 근거가 없다고 주장하였다. 그럼에도 불구하고 Newmann의 연구는 수업사려도가 학생의 고차사고 수행 능력에 유의미한 영향을 미치는 점을 밝히지 못한 아쉬움을 남겼다.

그렇다면 수업사려도가 고차사고와 어떤 관련이 있으며 고차사고의 어떤 부분을 촉진시켜줄 수 있는 것인지 의문을 갖게 된다. 사회과 수업사려도 지표에 포함되어 있는 학습 경험들은 일반적, 포괄적으로 서술되어 있어서 지식과 기능의 계발을 예언하기에는 부족하다. 그렇지만 그 학습 경험들은 학생들이 비판적이고 합리적으로 생각할 기회를 부여하는 것들로서 비판적으로 사고하려는 경향성을 강화시키는 촉진 요인으로 볼 수 있다. 그리고 수업 풍토에 관한 연구들은 수업의 문화적 특징이 학습자의 가치 및 태도 영역에 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다. 따라서 수업사려도는 구체적인 지식 학습이나 기능의 발달로 연결하는 것보다는 학생들의 사고 성향의 변화로 연결 지을 필요가 있다.

비판적 사고는 다른 고차사고와 밀접한 관련이 있는 고차사고의 한 부분이라는 점에서 수업사려도가 비판적 사고 성향(critical thinking dispositions)에 영향을 미칠 개연성도 충분히 예상할 수 있다. 특히 수업사려도는 학생들이 도전적인 과제를 해결하면서 충분히 숙고할 시간을 부여하고 생각의 이유를 제시하도록 요청하는데, 충분한 시간을 들여 신중하게 검토하고 생각의 이유를 제시하는 학습 경험은 비판적 사고를 사용하도록 한다. 따라서 사회과 수업사려도는 비판적 사고 성향의 발달을 촉진할 것으로 예상된다.

요컨대, 본 연구는 사회과 수업사려도가 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 것으로 가정하고 두 변인 사이의 관계를 파악함으로써 수업사려도

가 비판적 사고 교육에 대해 갖는 가치를 확인하고자 한다. 시민교육에서 비판적 사고가 차지하는 중요한 위치를 고려하여, 본 연구의 관심은 사회과 수업사려도라는 지표를 통해 확인한 수업의 문화적인 특징이 학생의 태도 내지 성향, 그 중에서도 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 파악하는 데 초점을 두었다. 그리고 연구결과를 바탕으로 시민적 역량의 핵심 요소인 비판적 사고를 중심으로 역량기반 교육과정(competency-based curriculum)을 구성할 때 고려해야 할 수업의 특징을 수업사려도에 기초하여 제시하고자 한다.

본 연구를 통해 확인한 결과는 시민적 역량을 길러주는 교육과정을 편성하고 사회과 교사들이 수업을 운영하는 데 도움을 줄 수 있다. 사회과 수업 내 문화적 특징이 학생의 비판적 사고 성향에 영향을 줄 수 있음을 보임으로써 역량기반으로 사회과 교육과정을 재구조화할 때 고려할 수업의 특징 및 적절한 교육적 조건이 무엇인지 확인할 수 있다. 나아가 그러한 문화적 특징이 반영된 교육과정을 기초로 하여 수업을 구성하고 실행할 때 교사가 어떤 학습 경험들을 포함시키고 어느 부분에 신경을 써야 사고력을 촉진하는 수업을 할 수 있는지에 대해 지향점을 제공할 수 있다.

2. 연구 문제

위에서 논의한 바와 같이 본 연구는 사회과 수업사려도라는 문화적인 특징이 중학생의 비판적 사고 성향에 긍정적인 영향을 미칠 것임을 가정하고 이를 확인하려는 목표를 설정한다. 이러한 연구 목표를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 사고 성향에 영향을 미치는가?

주된 연구 내용은 사회1 수업을 듣고 난 후에 학생이 인식한 수업사려도와 학생의 비판적 사고 성향을 조사하여 두 변인 사이의 관계를 확

인하는 것이다. 변인 간 관계를 확인하여 비판적 사고 성향에 영향을 주는 교실 수업의 특징이 무엇인지 규명하고자 한다. 학생이 관찰하여 인식한 사회 수업의 객관적인 특징이 무엇인지 조사하였으며, 이때 Newmann(1991a)의 ‘수업사려도 초기 기준’을 설문지의 질문 항목으로 구성하여 활용하였다. 그리고 학생의 비판적 사고 성향은 권인수 외(2006)가 개발한 ‘비판적 사고 성향 측정도구’를 통해 조사하였다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 본 연구는 비판적 사고 성향을 촉진할 수 있는 수업의 문화적 특징을 경험적으로 확인한다. 사고력을 함양하는 수업의 특징들과 비판적 사고 성향 사이의 관계를 파악함으로써 비판적 사고 성향 및 비판적 사고 성향의 하위 요인에 영향을 미치는 수업 상호작용의 문화적 특징들이 무엇인지 알 수 있다.

둘째, 본 연구는 그러한 문화적 특징을 반영하여 교실 수업을 개선하는 데 기여할 수 있다. 즉, 본 연구는 수업의 특징을 확인함으로써 교사가 교실 수업에서 사고 촉진을 위해 중점을 두어야 할 부분을 알려줄 수 있고, 이를 통해 교실 수업을 개선할 수 있다. 본 연구를 통해 비판적 사고 성향과 관련이 높은 수업의 특징들을 확인하고, 이 특징들을 교실 수업에 반영하도록 제안함으로써 비판적 사고 성향을 길러주는 교육에 이바지할 수 있다.

셋째, 본 연구는 교육과정, 교육행정 측면에서 고려해야 하는 수업의 문화적 특징을 확인시켜준다. 수업사려도의 여러 차원들이 비판적 사고를 증진하는 것으로 규명된다면 그러한 차원을 집중적으로 강화하는 방향으로 교육과정 및 교육행정 지원체계를 구축함으로써 역량 함양을 위한 교육적 지원의 효과를 높일 수 있을 것이다. 특히 역량기반 사회과 교육과정을 구성할 때 고려해야 할 사회과 수업의 특징이 무엇인지 확인한다.

넷째, 본 연구는 사회과 비판적 사고 교육에서 비판적 사고 성향 개발

의 중요성을 제시한다. 본 연구에서는 비판적 사고 교육을 위해서는 사고 기능뿐만 아니라 성향의 개발이 고려되어야 함을 주장하였다. 이를 통해 기능 측면에 많은 관심을 가져왔던 기존의 교육 방향에 대해 반성하고 종합적인 사고력 교육을 하는 계기를 마련하고자 하였다.

한편, 본 연구는 다음과 같은 한계를 가진다. 첫째, 유의표집을 통해 연구 대상을 중학교 1개교의 중학생들로 선정하였기 때문에 연구 결과를 전국의 모든 중학생들에게 일반화할 수 없다. 일반화를 위해서는 본 연구의 발견 결과를 토대로 추가적인 연구를 진행하여야 하며, 대표성을 갖는 표본을 표집하여 진행하는 추가적인 연구를 수행할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 1년간 여러 차시의 수업으로 구성된 사회1 과목을 이수한 학생들을 대상으로 과목 이수 이후에 자료 조사를 실시하였다. 그리하여 처치로 인한 변화가 있는지를 확인하는 방법 중 가장 엄격한 방법인 진실험설계(true experimental design)와 비교할 때 한계가 있다. 진실험설계는 실험집단과 통제집단을 설정하고 사전검사와 사후검사를 실시하여 실험 처치의 효과를 측정하는 방식이다. 본 연구는 사전검사를 실시하는 진실험설계에 비하여 처치로 인한 학생의 변화를 확인하는 데 한계가 있다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 서로 다른 교사가 다르게 운영한 수업으로부터 자료를 수집하면서 최대한 많은 사례를 조사하고자 노력하였다. 다른 수업을 경험한 학생들의 자료를 수집·분석하여 학생이 경험한 수업 상호작용의 특징이 달라짐에 따라 학생의 비판적 사고 성향이 달라지는지 확인하고자 하였다(실제로 다른 수준의 수업 사려도를 경험한 학생들은 비판적 사고 성향에서 차이를 보였다. 아래의 IV. 참고).

셋째, 학생들이 사회1 과목을 수강한 이후 이미 다 끝난 수업에 대하여 회상하여 답을 해야 하기 때문에 회상에 어려움을 겪을 수 있다. 학생의 기억이 부정확해지는 현상을 최대한 방지하기 위하여 학생 설문 앞부분에 사회 수업에서 다룬 주제 및 활동에 대해 간단히 정리한 자료를 첨부하였다. 사회1 수업에서 어떤 주제를 다루었고 어떤 활동들을 하였는지 보여줌으로써 가급적 정확히 기억할 수 있도록 하였다.

II. 이론적 배경

1. 비판적 사고 성향

1) 비판적 사고의 개념

사회과교육에서 사고의 학습은 매우 중요하다. 사회현상에 대한 정확한 이해를 바탕으로 개인적, 시민적 삶을 성공적으로 살아가기 위해서는 사고를 통해 이성적인 결론에 이르는 능력이 필요하기 때문이다. 사고 중에서도 특히 고차사고는 학업 성취를 보다 신뢰성 있게 예언해줄 수 있는 훈련 가능한 변인이기 때문에(이광성, 2015), 고차사고는 사회과교육에서의 성취를 위해서 빠질 수 없는 학습 목표가 된다.

Newmann에 의하면 사고를 크게 저차사고(lower order thinking)와 고차사고(higher order thinking)로 구분할 수 있다. 고차사고란 넓게는 도전적이고 확장적인 정신의 사용으로 정의된다. 저차사고는 판에 박힌 기계적인 적용, 제한된 정신의 사용으로 대표된다. 도전적이고 확장적인 정신의 사용은 사람이 정보를 해석하고, 분석하고, 조작해야 하는 때에 발현되는데, 왜냐하면 응답해야 할 질문이나 해결되어야 할 문제는 판에 박힌 적용이나 이전에 학습한 지식을 통해서 해결되지 않기 때문이다. 반면, 저차사고는 이전에 기억된 정보를 듣기, 이전에 학습한 형식으로 숫자를 기입하기, 혹은 연구 논문에서 각주 형식의 규칙을 적용하기처럼 반복되는 판에 박힌 방식들을 일반적으로 포함한다(Newmann, 1991a).

고차사고와 비판적 사고의 관계에 대해서는 학자마다 다양한 견해를 보이고 있는데, 고차사고의 한 종류로 비판적 사고를 이해하는 견해도 있고(Woolever & Scott, 1988; 노경주, 1995; 김재형, 1997; 이광성, 1997; 구정화, 2001), 비판적 사고가 실천적인 고차사고 기능의 대부분

혹은 모든 요소를 포함하고 있다는 견해도 있다(대표적으로, Ennis, 1987). 그렇지만 여러 연구에서 제시하는 바와 같이 고차사고 논의에서 비판적 사고에 대한 논의가 거의 빠지지 않으며, 고차사고를 ‘도전적이고 확장적인 정신의 사용’으로 매우 넓게 정의한다면 비판적 사고가 그러한 정신을 사용하는 고차사고의 한 종류로 포함할 여지가 충분하다. 이에 본 연구에서는 비판적 사고를 고차사고의 한 종류로 이해하고 논의를 진행한다.

고차사고의 한 종류로서 비판적 사고는 일반적으로 탐구력이나 문제해결력 등과 유사한 성격이나 측면을 가지고 있지만, 그 본질은 어떤 사물이나 상황, 지식 등의 순수성이나 정확성 여부, 어떤 지식이 허위인가 진실인가 등을 평가하는 정신적 능력이며, 그것은 곧 이성적인 판단을 의미한다는 점에서 다른 고차사고와 차별화된다(차경수 & 모경환, 2018). 또한 비판적 사고란 어떤 주제나 주장 등을 적극적으로 분석하고 종합하며 평가하는 능동적 사고로서, 합당하게 추리하는 반성적 사고라고 할 수 있다(김희정 & 박은진, 2004).

비판적 사고에 대한 구체적인 정의는 많은 학자들이 서로 다른 요소들에 중점을 두고 제시해왔다(Ennis, 1962, 1985; McPeck, 1981; Beyer, 1985). 이렇듯 다양하게 개념 정의가 이루어짐에 따라 비판적 사고의 의미에 대한 혼란이 있었고, 이러한 혼란을 해소하기 위해 많은 학자들이 미국철학회(APA)에 모여서 개념을 정리한 바 있다(APA, 1990). 이러한 흐름 속에서 우리나라의 학자들도 위의 개념들을 검토, 종합하여 나름의 개념 정의를 시도하였다(허경철 외, 1991; 김명숙 외, 2002; 박상준, 2006).

Ennis는 초기에 비판적 사고를 ‘진술에 대한 올바른 평가’라고 정의하였으나, 많은 비판을 받았고 무엇보다도 자신이 제시했던 비판적 사고의 실용적 차원과도 모순된다는 비판을 받았다(박상준, 2006). 그 후에 그는 비판적 사고의 의미에서 실천적인 측면을 강조하여 정의하였다: “비판적 사고란 무엇을 믿을지 혹은 무엇을 할지를 결정하는 것에 초점을 맞춘 합리적이고 반성적인 사고이다(Critical thinking is reasonable

reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do)” (Ennis, 1985, p. 10). 그는 이 개념 정의의 다섯 가지 핵심 아이디어(five key ideas)로 실천성(practical), 반성(reflective), 합리성(reasonable), 믿음(belief), 행동(action)을 제시함으로써 기존에 내렸던 정의를 실천과 행동 측면에 더욱 무게를 둔 개념 정의로 수정하였다.

McPeck은 비판적 사고의 핵심적 의미를 “반성적 회의를 가지고 어떤 활동에 관여하는 성향과 기능이다(the propensity and skill to engage in an activity with reflective scepticism).” 이라고 정리하였다(McPeck, 1981, p. 152). 이러한 맥락에서 비판적 사고가에 대해 “어떤 정신적 노력을 필요로 하는 문제 또는 활동을 X라고 하고, 관련된 분야 또는 문제영역으로 입수할 수 있는 증거를 E라고 하며, X 내의 어떤 명제 또는 활동을 P로 표현하자. 그러면 어떤 학생이 E 또는 E의 부분집합이 진리 또는 P의 존재 가능성을 입증하는 데 충분하지 못하다는 식으로 X에 접근하려는 성향과 기능을 가지고 있으면, 그가 X라는 분야에 비판적 사고가라고 말할 수 있다.” 라고 서술한다(McPeck, 1981, pp. 14-15). 즉, 이러한 정의는 비판적 사고가 어떤 대상(X)과 관련하여 발휘되는 영역 특수적(domain specific) 능력임을 명확히 함으로써, 교육을 할 때 단순히 비판적 사고 자체만을 가르치려고 하는 것보다는 대상(사회과의 경우 법, 제도, 사상, 사회문제 등)에 대해 발휘되는 방식으로 가르쳐야 한다는 실천적인 측면을 잘 드러내준다. 또한 비판적 사고가 기능뿐만 아니라 성향이 함께 작동되어야 하는 측면을 잘 드러내고 있으며, 회의(scepticism)이라는 비판적 사고의 빠질 수 없는 속성까지도 잘 담아내고 있다.

Beyer는 사회과교육의 관점에서 비판적 사고의 교육에 대해 연구하였다. 그는 비판적 사고에 대해 “오늘날 전문가들은 비판적 사고란 주장되는 지식의 진위성(authenticity), 정확성(accuracy), 그리고 가치(worth) 등을 평가(assessing)하는 능력이라는 데 대부분 동의하는 것으로 보인다.” 고 지적하였다(차경수 & 모경환, 2018). 이어 비판적 사고를 “진술, 논증, 경험에 대해 평가하고 오류를 찾아내는 사고” 로 정

의한다(Beyer, 1985, p. 270). 그의 정의는 비판적 사고가 사회과교육의 교수학습 활동에서 중점적으로 다루어야 할 분석능력과 평가능력의 복합체라는 점을 드러내었다는 측면에서(박상준, 2006) 비판적 사고의 중요한 특징을 사회과 차원에서 잘 부각하였다고 평가할 수 있다.

미국철학회(APA)는 위의 다양한 개념정의로부터 오는 혼란을 해소하기 위해 비판적 사고에 관한 전문가들의 의견을 조사하여 델파이 보고서를 만들었다. 이 보고서에서 정의된 비판적 사고의 개념은 Ennis, Beyer, Norris 등 권위 있는 학자들이 참여하여 합의한 것이다(APA, 1990; 박상준, 2006). APA는 비판적 사고를 “해석, 분석, 평가, 추론을 산출하려는 의도적이고 자기 규제적인 판단이고, 그 판단에 대한 근거가 제대로 되어 있는지, 또한 증거, 개념, 방법론, 기준, 맥락의 측면들을 제대로 고려하고 있는지에 대한 설명을 산출하려는 의도적이고 자기 규제적인 판단이다.” 라고 정의내리고 있다(APA, 1990). 이 정의는 상당히 범위가 넓으며 비판적 사고의 다양한 측면을 담아내고 있다. 특히 자기 규제성의 측면을 명시적으로 나타내고 있다.

우리나라에서는 한국교육개발원에서 비판적 사고를 신장하기 위한 프로그램 개발을 시작한 이래로 기존 정의를 종합하여 비판적 사고를 정의하려는 노력이 계속되어 왔다. 허경철 외에 의하면 비판적 사고란 “건전한 회의주의로서 정확성, 타당성, 가치를 판단하기 위해 어떤 주장, 신념, 정보의 출처를 정밀하고 지속적으로 그리고 객관적으로 분석하는 것” 이라고 정의된다(허경철 외, 1991, p. 146). 김명숙 외는 APA의 견해를 검토한 후 “어떤 견해를 받아들일지 또는 어떤 행위를 할 것인지 결정하기 위해서 텍스트(언어적 표현과 행위)에 대하여 그 논리적 구조와 의미를 파악하고 개념, 증거, 준거, 방법, 맥락 등을 고려하여 최선의 판단을 내리고자 하는 사고” 로 정리하였다(김명숙 외, 2002, pp. 113-114). 박상준은 여러 학자들이 제시한 견해에서 공통된 핵심적 특징을 추출하여 비판적 사고를 “객관적이고 합당한 근거에 의하여 자신이나 타인의 진술, 신념, 정보, 지식, 사태, 현상, 행위, 정책, 제도 등의 신뢰성, 진실성, 적합성 등을 합리적으로 분석하고 평가하는 사고 기능

과 사고 성향이다.” 라고 정의하였다(박상준, 2006, p. 36). 이광성은 학자들의 다양한 논의를 살펴본 후, 비판적 사고가 가지는 특성은 크게 두 가지로 정리하였다. 첫째, 반성적 성격으로 비판적 사고의 본질을 규정짓는 데 있어 중요한 특성이다. 둘째, 타당성에 의문을 제기하고 객관적인 근거에 의해 평가함으로써 검증하는 것이다(이광성, 2015).

본 연구는 위에서 제시된 개념의 특징들 중 사회과교육이라는 교육적 측면에서 필요한 특징들을 개념정의에 포함시켜 종합하고자 하였다. 이상의 논의를 바탕으로 하여 본 연구에서는 비판적 사고를 다음과 같이 정의한다.

비판적 사고란 어떤 정신적 노력을 필요로 하는 대상(진술, 활동, 문제 등)과 관련하여, 무엇을 믿을지 혹은 무엇을 할지를 결정하는 것에 초점을 맞춘 반성적 회의 기능 및 성향이다.

이 정의에는 첫째, 비판적 사고가 대상을 요한다는 측면을 부각하였다. 비판적 사고는 진공 상태에서 발휘되는 것이 아니라 사고의 대상과 사고할 내용을 필요로 한다. 사고는 항상 특정한 것(X)에 대하여 생각하는 것이고, X는 일반적이 모든 것이 될 수 없고 특정한 것이어야 한다(박상준, 2006). 주제, 문제 등의 특정한 대상과 관련 없이 아무런 생각할 거리가 없는 상태에서 사고가 발휘되지는 않는다. 따라서 특정한 분야 또는 문제들과 관계없이 추상적으로 비판적 사고 자체를 가르치려는 시도는 한계가 있다. 이렇듯 비판적 사고는 교과목에서 특정한 대상을 다루면서 가르칠 수 있다는 점에서 개념정의에 대상과의 관련성을 부각하였다.

둘째, 비판적 사고는 실천적인 능력이라는 측면을 포함시켰다. 비판적 사고가 무엇을 믿을지 혹은 무엇을 할지를 결정하는 것에 초점을 맞춘 활동임을 강조함으로써 비판적 사고가 단지 수동적, 자동적으로 기능을 발휘하는 것이 아니라 믿고 행하는 것과 관련된 실천 활동임을 강조하고자 하였다. 사회과교육은 사회문제 해결과 시민행동이라는 실천을 전체

하는 경우가 많기 때문에 실천성이라는 특징은 필수불가결하다.

셋째, 반성적 회의를 비판적 사고의 결정적 속성으로 포함시켰다. Dewey는 적절하게 검토된 근거를 가지고 하는 주장을 반성적 사고라고 하였으며(차경수 & 모경환, 2018) 이러한 반성이라는 요소는 합리성과 근거 판단이 반드시 필요한 비판적 사고의 특징을 잘 나타낸다. 또한 회의(scepticism)는 충분한 근거가 없는 경우 판단을 보류하고 중지함을 뜻하는데 비판적 사고는 이러한 성향 및 관련 기능을 반드시 필요로 한다.

넷째, 사고 기능과 함께 사고 성향을 포함시켰다. 비판적 사고가 기능과 성향을 모두 아우르는 개념임은 많은 학자들이 동의하는 부분이며, 따라서 기능 측면에만 국한되지 않고 성향을 함께 고려하고자 하였다.

2) 비판적 사고 성향의 의미와 구성 요소

비판적 사고에 관심이 있는 많은 연구자들이 비판적 사고 기능만으로는 충분하지 않으며, 비판적 사고 성향이 함께 필요하다고 주장해왔다(Siegel, 1988; McPeck, 1991; Norris, 1992; Facione et al., 1994; Martin, 1992; Ennis, 1996). 비판적 사고는 사고 기능과 사고 성향이 통합적으로 구성되어 있으며, 최근 비판적 사고는 사고 기능과 사고 성향의 두 측면을 함께 갖고 있다는 사실이 인정되는 추세이다. 비판적 사고에 대한 초기 연구들은 비판적 사고의 기능적 측면을 집중적으로 조명하고 규명하였으며, 비판적 사고를 비판적 사고 기능과 동일시하였다. 그러나 비판적 사고 기능이 교실 수업 이외에 실제의 일상생활에서 지속적으로 발휘되기 위해서는 사고 성향의 형성이 필요하다. 비판적 사고 성향이 습득되지 않으면, 비판적 사고 기능도 지속적으로 발휘되기 어렵다(박상준, 2006, pp. 51-52). 조금 더 강하게 말하면, 비판적 사고 성향 없이는 비판적 사고는 종종 아무 것도 아닌 것(naught)에 이른다(Ennis, 1996).

좋은 비판적 사고가를 교육하는 것은 비판적 사고 기능을 계발시켜주

는 것 이상이다. Lewin의 동기 이론은 가치 있게 여기는 것과 실제로 획득한 것 사이의 격차를 줄이는 방향으로 인간이 동기화된다고 이야기 하며, 이 이론은 비판적 사고를 가치 있게 여기고 사용하려는 성향은 개인이 비판적 사고 기능을 숙달하도록 추동할 것이라는 가정을 이론적으로 뒷받침한다(Facione et al., 1994).

비판적 사고 성향의 의미를 살펴보면, 먼저 Ennis에 의하면 일반적으로 성향(dispositions)이란 특정한 조건들이 주어졌을 때 무언가를 하고자 하는 경향성을 말한다(Ennis, 1996). 이러한 맥락에서 비판적 사고 성향은 일정한 조건 하에서 비판적으로 사고하려는 경향성으로 이해할 수 있다. Siegel에 의하면 비판적 사고에는 이유 평가 요소(a reason assessment component)와 비판적 태도 또는 정신 요소(a critical attitude or spirit component)의 두 가지 중심적 요소가 있는데, 비판적 태도 또는 정신이란 비판적으로 생각하는 사람의 성향을 말하는 것으로서 고려중인 판단과 행동의 이유를 요구하는 경향과 자발성을 요청하는 것이다(최훈, 2008). 비판적 사고 기능을 적용하는 경향이 있는 사람들은 모든 사람들과 모든 것들에 대해 항상 부정적이고 혹평하는 이는 아니며, 전문가들은 비판적인 정신(critical spirit)이라는 은유적인 표현을 긍정적인 느낌으로 표현하고 있다: 탐구하는 호기심, 열망하는 정신, 이유에 대한 열정적인 헌신, 믿을 수 있는 정보에 대한 굵주림 내지 갈망(Facione, 2013).

비판적 사고 성향의 구체적인 의미는 여러 학자들이 제시해왔다. 비판적 사고 성향은 지적 열정과 건전한 회의성을 가지고 지적으로 정직하며, 신중함과 객관성을 가지고 문제 상황에 적극적으로 참여하려는 경향성 또는 기질(박선환, 1998), 개인적, 전문적, 그리고 시민적 일에 있어서 비판적 사고를 소중히 하고 사용하려는 개인적인 성향을 규정하는 방식 내지 속성의 집합체(Facione et al., 1994), 어떤 문제 상황에서 의사결정과 문제 해결 과정을 이끌어 내기 위한 목적으로 비판적으로 사고하려는 동기 또는 바람(권인수 외, 2006) 등으로 정의되고 있다. 여러 학자들에 의해 표현된 형태는 다르지만, 결국 비판적 사고 성향은 비판

적 사고를 하려는 마음가짐이나 태도에 관한 것이다(김명숙 외, 2002).

비판적 사고 성향의 구성 요인은 학자에 따라 매우 다양하게 제시되고 있다. 비판적 사고를 가장 선구적으로 개념화하기 시작한 Ennis가 제시한 요소를 먼저 살펴본다. 그는 14개의 성향들(dispositions)을 제시하였는데(Ennis, 1987) 이후 그러한 성향들을 정리하고 관련성이 있는 다른 성향들을 추가하여 제시하였다(Ennis, 1996).

Ennis(1987):

1. 주제나 질문에 대한 명료한 진술을 추구한다.
2. 이유(근거)를 모색한다.
3. 정보를 충분히 갖추고자 한다(Be well-informed).
4. 믿을 수 있는 원천을 사용하고 언급한다.
5. 전체적인 상황을 고려한다.
6. 주된 논점과의 관련성을 유지하도록 노력한다.
7. 근원적인 그리고/또는 기초적인 관심을 계속 염두에 둔다.
8. 대안들을 탐색한다.
9. 열린 사고를 갖는다.
 - a) 자신의 관점과 다른 이들의 관점을 진지하게 고려한다.
 - b) 동의하지 않는 전제들로부터 추론한다.
 - 동의하지 않는다는 점이 그의 추론에 간섭하지 못하도록 하면서
 - c. 증거와 이유가 불충분한 경우 판단을 보류한다.
10. 증거와 이유가 충분한 경우 입장을 취한다(입장을 바꾼다).
11. 주제에 대해 허용되는 범위 안에서 가능한 한 정확성을 추구한다.
12. 복잡한 전체의 부분들을 질서 있는 방식으로 다룬다.
13. 그의 비판적 사고 능력들을 사용한다.
14. 다른 이들의 느낌, 지식수준, 소양의 정도에 민감하다.

Ennis(1996):

1. 자신의 신념이 사실인가, 그리고 자기의 결정이 정당화되는가에 관심을 갖는다: 이는 가능한 한 “올바르게 이해하는 것”에 관심을 갖는 것이거나, 적어도 그들이 할 수 있는 한 최선을 다하는 것이다. 이는 다음의 상호 관련된 성향들을 포함한다:

- A. 대안(가설, 설명, 결론, 계획, 근원)을 찾고 그것들에 대해 개방적이다.
- B. 이용 가능한 정보에 의거해 정당화되는 범위 내에서 입장을 취한다.
- C. 정보를 충분히 갖추려고 한다.
- D. 자신의 관점과 다른 이들의 관점을 진지하게 고려한다.

2. 입장(position)을 솔직하고 분명히 나타낸다(다른 사람의 것들뿐만 아니라 그들의 것들도). 이는 다음의 성향들을 포함한다:

- A. 그 상황에서 필요한 경우 가능한 한 정확하도록 노력하면서, 진술된/글로 적힌/혹은 다른 방식으로 표현된 것의 의도된 의미를 분명히 한다.
- B. 진술 또는 결론을 정하고, 그것에 대해 초점을 유지한다.
- C. 이유(근거)를 찾고 제공한다.
- D. 전체적인 상황을 고려한다.
- E. 그들 자신의 기초적인 신념들을 반성적으로 인식한다.

3. 모든 사람의 존엄성(dignity)과 가치를 고려한다. 이는 다음의 성향들을 포함한다:

- A. 다른 사람들의 관점과 이유(근거)를 알아내고 듣는다.

B. 자신의 비판적 사고 역량(prowess)을 사용하여 다른 사람들을 겁먹게 하거나 혼란스럽게 하는 것은 피하면서, 다른 사람들의 감정들과 이해의 수준을 고려한다.

C. 다른 이들의 복지에 관심을 가진다.

위의 1. 2. 는 구성 요소이고, 3.은 비판적 사고와 상호 관련이 있는 요소이다.

많은 학자들이 Ennis가 제시한 비판적 사고 성향의 구성 요소와 비슷하면서도 조금씩 차별화된 요소들을 제시해왔다. 우리나라에서 제시된 대표적인 사례는 다음과 같다.

허경철 외(1991):

- (1) 건전한 회의성: 일반적으로 진리로 받아들여지는 사실 혹은 신념에 대해서도 의문을 제기하며, 타인과 자신의 사고과정에 항상 오류가능성이 있음을 인정하는 태도
- (2) 지적 정직: 어떤 진술이 자신이 참이라고 알고 있는 지식을 부정하는 것이라 하여도 충분한 근거가 있으면 기꺼이 그것을 진실로 받아들이며, 특정 입장을 지지하기 위해 사실을 왜곡하지 않으려는 성향
- (3) 객관성: 감정적, 주관적 요소를 배제하고, 경험적인 타당한 근거를 토대로 결론을 도출하려는 성향
- (4) 체계성: 논의나 사고의 전 과정에 걸쳐 문제의 핵심에서 벗어나지 않으며, 내적인 일관성을 유지하려는 성향
- (5) 유보성: 타당하고 충분한 근거가 확보될 때까지 결론 내리기를 보류하려는 성향

김기현 외(2010):

- (1) 진실추구성: 사실을 왜곡하지 않고, 자신이 실제 알고 있는 것 이상으로 주장하지 않으며 비록 자신의 가정과 신념에 위반되는 결과일지라도 진실하고 정직한 과정을 통해 진실을 추구하려는 태도
- (2) 개방성: 기꺼이 재고하며 특정한 신념의 지배를 받는 고정성, 독단적 태도, 경직성을 배격하고 다른 관점에 대해 유연성이 있으며 존중하는 태도
- (3) 탐구성: 배움에 열망이 있으며 여러 가지 다양한 질문이나 문제에 대한 해답을 탐색하고 사건의 원인과 설명을 구하기 위해 왜, 언제, 누가, 어디서, 어떻게, 무엇을 등에 관한 질문을 제기하는 자세
- (4) 객관성: 타당한 근거를 토대로 결론을 추출하려고 하며 증거와 이유가 충분할 때 입장을 정하는 성향
- (5) 체계성: 논의하고 있는 문제의 핵심에서 벗어나지 않으며 조직적이고 순서 바르게 탐구하고 결론에 이르기까지 논리적 일성을 유지하려고 하는 성향
- (6) 자기 신뢰성: 자신의 추론 과정을 믿으며 비판적 사고를 통해 타당한 결론을 이끌어 내는 자세

그밖에 여러 연구에서 비판적 사고 성향 요소를 제시하고 있다. Facione 외(1994)는 구성요소로 ‘진실추구, 개방성, 분석, 체계성, 자신감, 탐구성, 성숙’을 들었다. 박선환(1998)은 ‘지적 열정, 건전한 회의성, 지적 정직, 신중성, 객관성’을 제시하였다. Scheffer와 Rubenfeld(2000)는 9개국(브라질, 캐나다, 영국, 아일랜드, 일본, 한국, 네덜란드, 타이, 미국의 23개 주)의 전문가 50인 이상을 대상으로 델파이 기법을 이용하여 비판적 사고에 대한 정의를 내리면서 비판적 사고 성향에는 ‘자신감, 상황적 전망, 창의성, 융통성, 탐구성, 지적통합, 직

관, 개방성, 인내, 성찰' 의 요소들이 포함된다고 하였다.

권인수 외(2006)는 비판적 사고 성향의 개념화에 있어서 용어, 범위, 구성요소, 내용 등이 상당히 다양하게 표현되고 있으나, 이들 간에 상호 중복 또한 현저하다고 판단하였다. 그리하여 29개의 하부 요인에 대해 연구자들이 각 개념의 의미와 중복성 및 적절성 등에 대한 검토 과정을 거쳐 구성요소를 정리하였으며, 이후 비판적 사고에 대한 연구 경험이나 이론적 배경을 가진 이들 및 국문학자의 검토를 거쳐 '지적통합, 창의성, 도전성, 개방성, 신중성, 객관성, 진실추구, 탐구성' 의 8요인을 제시하였다. 본 연구에서는 권인수 외가 제시한 요소가 다른 학자들의 논의를 잘 종합하였으며 대상의 존재, 실천적 능력, 반성적 회의라는 비판적 사고의 개념 요소를 적절히 반영하였다고 판단하여 그들이 제시한 8가지 요인에 집중하였다.

권인수 외(2006):

- (1) 지적통합: 문제에 관련되는 모든 정보를 종합하여 상황에 적합하도록 총체적이고 체계적인 고려를 하는 성향
- (2) 창의성: 아이디어를 생성, 발견, 재구성하고, 대안 고안을 위해 지적으로 창안하려는 성향
- (3) 도전성: 끝까지 포기하지 않으며, 새로운 일을 시도하고자 하는 성향
- (4) 개방성: 다양한 관점을 수용하고, 자신의 오류가능성과 편견을 인정하는 성향
- (5) 신중성: 일처리를 성급하게 하지 않고 타당하고 충분한 근거가 확보될 때까지 판단을 보류하며 문제에 대해 심사숙고하는 성향
- (6) 객관성: 감정적, 주관적 요소를 배제하고 경험적이고 타당한 근거를 토대로 결론을 도출하려는 성향
- (7) 진실추구: 반복적인 사고 과정을 거쳐 올바른 결정을 하고자 하는 성향

- (8) 탐구성: 가능성과 대안을 탐색하기 위해 관찰과 사려 깊은 의구심으로 지식과 이해를 추구하려고 노력하는 성향

2. 사회과 수업사려도

1) 사회과 수업사려도의 개념

비판적 사고를 촉진하기 위한 방법으로는 개별 프로그램부터 교육과정 변혁까지 다양한 방안과 경로가 제시될 수 있다. 그렇지만 ‘삶을 개선하는 교육’이라는 측면에서 가장 중요한 부분은 바로 수업이다. 학교에서 학생의 삶을 가장 직접적으로 변화시키는 장면은 수업이므로, ‘우리가 하는 수업은 학생의 비판적 사고에 어떻게 영향을 미칠 수 있는지, 그리하여 학생의 삶에 영향을 미칠 수 있을 것인지’로부터 논의를 시작할 필요가 있다.

어떻게 학생의 고차사고 내지 비판적 사고를 촉진하여 사고 역량 요소를 성장시킬 수 있을지에 대해 미국 내에서도 많은 연구자들이 연구해왔다(Mayer, 1983; Chimpman et al., 1985; Kohlberg, 1981; Nickerson et al., 1985; Sternberg & Wagner, 1986; Voss, 1989). 본 연구는 그러한 연구들 중에서 Newmann의 연구에 집중하였다(Newmann, 1990a, 1990b, 1990c, 1991a, 1991b; Newmann et al., 1992). 그는 고차사고를 ‘도전적이고 확장적인 정신의 사용’으로 정의한 다음, ‘미국 고등학교들이 학생들이 생각하도록, 복잡한 문제를 해결하기 위해 그들의 정신을 사용할 수 있도록 가르칠 수 있는가?’라는 근본적인 질문을 던졌다. Newmann에 의하면 학교에서 비판적 사고를 포함한 사고를 가르치라는 일관된 경고에도 불구하고 많은 연구들이 확인한 바로는 수업에서 그러한 목표들에 대한 관심이 명백히 없는 상태(the conspicuous absence of attention)라고 하였다. 즉, ‘교실은 생각 자체를 하려고 하지 않는다.’는 것이다.

연구자들은 고차사고를 강조하는 데 실패하는 것은 몇몇 장애가 있기 때문이라고 하였다: 고차사고를 정의하고 학생의 사고를 측정하는 것이 어려움; 학생의 수행에 교사가 반응하는 것을 가로막는 학급 규모와 교육 스케줄; 막대한 양의 자료를 다루도록 요구하는 교육과정 가이드라인과 평가 프로그램들; 분명하고 ‘맞는’ 정답을 가진 상당히 구조화된 과제를 학생이 선호한다는 점; 그리고 해석하고 분석하며 평가하는 것보다 정보를 습득하는 것을 강조하는 교사의 지식 개념(Newmann, 1991a)

이러한 장애를 극복하고 학생의 고차사고를 촉진하기 위해 Newmann은 ‘생각하는 교실, 생각하는 부서’는 어떤 곳인지, 어떤 특징을 보이는지, 고차사고를 촉진하는 수업의 최소한의 특징은 무엇인지 확인할 수 있는 지표를 만들고 이론화하고자 하였다. 이에 Newmann과 그의 연구진은 다양한 사회과 과목들을 가르친 수업들에서 고차사고를 증진시키고자 한 노력들에 대해 탐구함으로써 사고력 교육에 대한 정보를 줄 수 있는 지표를 만들었다. 그들은 고차사고를 강조하고자 노력하는 다섯 개의 고등학교에서 수업 관찰과 수업 비디오 관찰, 교사와 부서장들, 그리고 학생들과의 면담을 수행하였고, 이를 통해 수업에서 나타나는 사고의 촉진을 묘사하기 위한 관찰 도구인 수업사려도(classroom thoughtfulness)를 개발하였다.

수업사려도는 수업 상호작용의 문화적인 특징으로, 학생들이 도전적인 과제를 해결하면서 고차사고를 발휘하도록 하는 학습 경험들을 담아내고 있다. 이는 교사들이 사회과의 다양한 영역에서 다양한 문제들에 대하여 학생들의 사고를 증진시키는 데 유용할 것으로 인식할 만한 것이다. 또한 수업사려도는 학생이 추론의 근거를 제시하고 교사가 고차사고 과제를 부과하는 것과 같은 교실 담론의 특징들이기도 하다. 특히 도전적인 과제에 학생과 교사의 사려 깊은 대처를 반영하는 교실 담론의 특징을 나타낸다(Newmann, 1990a).

2) 사회과 수업사려도를 구성하는 차원

초기의 수업사려도 지표는 17개의 관찰할 수 있는 차원들로 구성되어 있으며, 이는 일반, 교사 행동, 학생 행동의 세 범주로 분류할 수 있다. 수업사려도에 관한 Newmann의 후기 연구(Newmann, 1991a, 1991b)에서는 17개 중에서 2가지를 제외한 15개의 차원들을 제시하고 그것에 기초하여 수업사려도 점수를 산출하는 틀을 만들었는데, 이는 아래의 <표 II-1>에 제시되어 있다(Newmann, 1991a, pp. 331-332).

<표 II-1> 수업사려도 초기 기준

수업들은 1~5점 사이에 점수가 매겨진다. (1점=수업에 대한 매우 부적합한 서술. 5점=매우 적합한 서술)
1*. 이 수업에서는, 많은 주제들을 알파하게 다루는 것이 아니라 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰했다.
2*. 이 수업에서는, 실질적으로 일관성과 연속성을 보였다.
3*. 이 수업에서는, 학생들은 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간이 주어졌다.
4. 교사는 결론을 위한 설명이나 이유들을 주의 깊게 고려하였다.
5*. 이 수업에서는, 교사는 도전적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성했다.
6. 이 수업에서는, 교사는 개별 학생들의 주장을 소크라테스 방식대로 정당화 또는 명료화하도록 압박했다.
7. 이 수업에서는, 교사는 학생들이 문제에 대해서 독창적이거나 색다른 생각이나 설명, 또는 해결책들을 만들어 내도록 하려고 노력했다.
8*. 이 교실에서 교사는 사려의 모델이 되었다. (주요 징후: 교사가 학생들의 발상에 대해 숙고하는 것, 타당한 논리에 근거한 답변이나 대안적인 접근들을 숙고하는 것을 보여준다; 교사가 문제에 대해 생각한 과정을 설명한다; 교사가 해당 주제에 대해 명확하게 이해하는 것은 어렵다고 인정한다.)
9. 이 수업에서는, 학생들은 질문자나 비평가의 역할을 맡았다.
10*. 이 수업에서는, 학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공했다.

11. 이 수업에서는, 학생들은 문제에 대해 독창적이거나 색다른 생각, 설명, 가정 또는 해결책들을 만들어냈다.

12. 이 수업에서는, 학생들의 기여가 분명하고, 주제와 밀접한 관련이 있었으며, 이전 논의와 연결되어 있었다.

13. 얼마나 많은 학생들이 말을 하며 참여하였는가?

14. 얼마나 많은 시간을 학생들이 서로 깊이 있게 대화하는 데 사용하였는가?

15. 얼마나 많은 학생들이 논의되고 있는 주제에 진정으로 열중했는가?

(신호: 손 들기, 얼굴 표정이나 몸짓으로 집중하고 있는 것이 표 현됨, 열중하면서 나타나는 중단 상태, 학생 반응의 길이.)

* 이 변인들은 사고를 촉진하는 수업(thoughtfulness lesson)에서라면 최소한 으로 요구되는 것들이다.

Newmann은 위의 15가지 차원들 중에서 이론적인 고려 및 경험적인 자료 검토를 통해 필수적이고 본질적인 6가지 주요 차원(위의 *표기된 차원들)을 선정하였는데, 기본적으로 차원 선정을 위해 설정한 핵심 기준은 다음과 같다: 고차사고의 개념 규정에 비추어보았을 때, 해당 차원이 낮은 점수를 기록했더라도 여전히 ‘생각하는’ 교실일 수 있는가? 이론적, 경험적으로 선정된 6가지 차원은 <표 II-1>에서 숫자 옆에 *로 표기되어 있다. 수업사려도를 구성하는 각 차원들의 구체적인 의미를 요약하면 다음과 같다(Newmann, 1990a, pp. 50-53).

일반적인 차원(General):

1. 많은 주제를 알뜰하게 다루는 것이 아니라 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰했다.

고차원적 도전 과제를 숙달하기 위해서는 제한된 수의 주제나 질문에 대한 깊이 있는 연구와 지속적인 집중이 요구된다. 많은 수의 주제를 다루는 수업은 학생들이 애매한 익숙함 또는 알고 있다는 인식을 줄 뿐이다. 그래서

이러한 수업은 한 주제를 이해하기 위해 필요한 복잡한 지식, 기능, 성향을 함양할 수 있는 가능성을 감소시킨다.

2. 수업이 실질적으로 일관성과 연속성을 보였다.

고차적인 도전 과제를 훌륭히 수행하기 위해서는 체계적인 탐구가 요구되는데, 이 체계적인 탐구는 해당 영역에서 연관성이 있고 정확하며 실질적인 지식을 쌓는 것, 그리고 발산되는 논의들을 논리적으로 발전시켜 통합하는 작업을 의미한다. 반면에, 연관되지 않은 지식의 파편들을 통합하지 않고 가르치는 수업은 그러한 체계적인 탐구를 약화시킨다.

3. 학생들은 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간이 주어졌다.

생각하는 것은 시간이 걸린다. 하지만 종종 암송, 논의, 글쓰기 과제들은 숙고할 충분한 시간을 주기 전에 반응하도록 학생들에게 압력을 가한다. 그러므로 사고를 촉진하기 위해서는 학생들이 대안적인 반응의 타당성을 숙고하고, 보다 정교한 논리를 발전시키며, 끈기 있는 반성을 경험할 수 있는 충분한 시간이 필요하다.

교사 행동 차원(teacher behaviour):

4. 교사는 결론을 위한 설명이나 이유들을 주의 깊게 고려하였다.

고차원적 도전 과제의 해결은 단순히 설명과 이유를 제시하는 것에만 의존하는 것이 아니라, 결론을 지지하기 위해 주어지는 설명과 추론의 질에 의존한다. 따라서 엄격

한 분석과 추론, 평가는 사고를 촉진하는 것에 핵심적이다.

5. 교사는 도전적인 질문을 던지고 도전적인 과제들을 구성했다(학생들의 능력 수준과 준비도를 고려해서).

우리의 정의에 따르면, 고차사고는 오직 정보의 분석, 해석, 혹은 조작을 요구하는 질문이나 과제에 직면했을 때 발생한다; 이는, 틀에 박히지 않은 정신적 활동이다. 요컨대, 학생들은 이전의 지식을 단순히 상기하는 과제보다는 새로운 지식을 얻기 위해 이전의 지식을 어떻게 활용할지에 관한 도전에 직면해야 한다는 것이다.

6. 교사는 개별 학생들의 주장을 소크라테스 방식대로 정당화 또는 명료화하도록 압박했다.

소크라테스 방식의 교환은 개인의 이해 수준을 살핀다. 그러한 대화는 학생이 증거와 추론의 타당성에 대해 고려하도록 압박하고, 그렇지 않았으면 주의를 주지 않았을 대안적인 관점을 제안하도록 압박하며, 아는 것과 알지 못하는 것을 엄격하게 확인하도록 압박한다.

7. 교사는 학생들이 문제에 대해서 독창적이거나 색다른 생각이나 설명, 또는 해결책들을 만들어 내도록 하려고 노력했다.

고차원적 도전은 창의적이고 직관적인 통찰, 그리고 관습적인 지식 혹은 예상되는 추론의 노선들과 구분되는 대안적인 관점들을 요구한다. 이러한 정신적 유연성을 촉진하는 것은 창의성이 명백히 요구되는 정형화되지 않은 문제에 대처하는 것뿐만 아니라 관습적이지 않은 사고를 요구하는 정형화된 문제들에 대처하는 학생들에게 도움이 될 수 있다.

8. 교사는 사례의 모범이 되었다.

학생들이 고차적인 도전 과제를 성공적으로 해결할 수 있도록 돕기 위해서, 교사는 가르치면서 스스로가 사례 깊은 성향의 모범이 되어야 한다. 물론 사례 깊은 교사가 위에 제시된 행동들도 많이 보여주겠지만, 이 차원은 어떤 사례 깊은 사람에게서 발견될 수 있는 성향들을 파악하기 위한 의도였다. 핵심 지표에는 교사가 학생들의 발상과 문제에 대한 대안적인 접근들에 흥미를 보이고; 교사가 단순히 최종 답변만 제시하는 것이 아니라 문제에 대해 충분히 생각한 과정을 보여주며; 교사가 문제되는 주제에 대해 명확하게 이해하기 어렵다는 것을 인정하는 것이 있다.

학생 행동 차원(student behaviour):

9. 학생들은 질문자나 비평가의 역할을 맡았다.

학생이 고차원적 도전에 대해 답변하는 활동을 할 때, 그들은 제시된 접근법들과 답변들에 질문을 던지고 비평할 기회를 갖는다면 더욱 성공적인 경향이 있다. 반대로, 만약 학생들이 주로 정보를 수동적으로 받는 수용자로 행동한다면, 그들은 유용한 분석과 해석을 이끌어내는 데 필요한 이해 수준에 도달하지 못할 가능성이 높다.

10. 학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공했다.

고차사고 과제에 대한 답변이나 해결책들이 부연설명이 필요 없을 정도로 자명한 경우는 드물다. 그러한 응답이나 해결책들의 타당성은 이를 뒷받침하는 설명이나 이유

의 질에 달려 있다. 따라서 답변하는 것 이상으로, 자신의 결론을 뒷받침하는 설명과 이유를 산출할 수 있도록 학생들은 도움을 받아야 한다.

11. 학생들은 문제에 대해 독창적이거나 색다른 생각, 설명, 가정 또는 해결책들을 만들어냈다.

고차사고는 교사들이 학생들의 근원적인 반응들을 격려하는 교실뿐만 아니라 학생들이 그것들을 공급하는 교실에서 명백히 나타난다.

12. 학생들의 기여가 분명하고, 주제와 밀접한 관련이 있으며, 이전 논의와 연결되어 있었다.

형식적으로 학생들이 주장, 설명, 질문, 그리고 창의적인 생각들을 가지고 활발히 반응하는 경우라고 하더라도, 검증하고 있는 주제 측면에 대해서는 불분명하거나 관련이 없을 수 있다. 학생들의 참여가 합리적으로 분명하고 관련 있는 것이 아니라면 학생 참여는 사려 깊은 것이 되지 못할 것이다.

13. 얼마나 많은 학생들이 말을 하며 참여하였는가?

고차사고 과제를 해결하기 위해서는, 학생들은 그들의 정신을 활발히 사용해야 한다. 이는 직접 관찰되지는 않겠지만, 그들이 수업에서 검증되고 있는 주제에 대해 이야기하는 것이 하나의 지표가 될 수 있다. 이는 주제에 대해 답론을 만들어내는 학생이 더 많을수록 학급 전체적으로 고차사고가 더욱 훌륭해질 개연성이 있다는 것이다.

14. 수업시간 중 얼마나 높은 비율의 시간을 학생들이 서로 깊이 있게 대화하는 데 사용하였는가?

고차사고를 촉진하는 데 대화하는 것이 중요한 까닭에, 그들의 생각들을 시험하고 정련하기 위해 학생들끼리 서로 이야기하는 것은 상당히 유용하다. 따라서 학생들 사이의 사려 깊은 담화의 양은 학급 전체적으로 보았을 때 사려 깊은 담화의 한 지표가 될 수 있다고 보인다.

15. 학생들 중 얼마나 높은 비율의 학생들이 논의되고 있는 주제에 진정으로 열중했는가?

고차원적 도전에 대해 진전을 이루기 위해서, 학생들은 주의를 기울이고, 집중하며, 정신적으로 노력해야 한다. 우리는 이 참여의 차원들을 학생 참여로 요약한다. 관찰 가능한 언어적 참여가 한 지표인데, 듣는 중에도 집중하며 참여하는 것이 가능하다. 이 차원은 이야기의 빈도보다는 신호에 기초하여 학생 참여의 정도를 측정한다. (신호: 손들기, 얼굴 표정이나 몸짓으로 집중하고 있는 것이 표현됨. 열중하면서 나타나는 중단 상태. 학생 반응의 길이)

3) 사회과 수업사려도의 측정: 관찰자의 관찰 vs 응답자의 보고

Newmann과 그의 동료들은 수업사려도의 여러 차원들 중 핵심적인 구성 요소인 6개의 차원을 1-5점 스케일로 측정, 종합함으로써 수업 단위로 도출하였고, 이 값을 CHOT(Classroom Higher Order Thinking)이라고 명명하였다(Newmann, 1990a). CHOT는 6개의 다른 차원에서 측정한 점수를 평균한 것을 나타낸다. 그리고 Newmann의 연구에서는 사회과 부서들(departments)을 3개 종류로 나누었는데(select, representative, restructured department) CHOT를 부서 단위로 중

합으로 계산한 값을 DCHOT(Departmental CHOT)(Newmann et al., 1992) 또는 HOTAV(Higher Order Thinking departmental Average)(Ladwig & King, 1992)라고 부른다.

Newmann은 CHOT와 DCHOT 값을 도출하기 위해 관찰자들을 교실에 파견하였다. 그의 프로젝트가 진행된 1986년 가을부터 1990년 봄까지, 500여 회의 수업 관찰을 진행하고 6명의 교사와 56회의 심층 인터뷰를 진행했으며 16개의 서로 다른 고등학교에서 사회과 부서장 및 교장들과도 인터뷰하였다. 주로 연구된 수업들은 연구자 2명으로 구성된 팀에 의해 1년에 4회 정도 관찰되었다. 스케줄상의 제약으로 인해 교사들은 고차사고를 강조한 수업을 선정하여 연구자들이 관찰하도록 하였다. 그리고 연구자들은 5점 척도를 통해 수업사려도의 차원들을 측정하였다.

이처럼 수업사려도 지표를 가지고 관찰자가 직접 수업을 관찰하여 수업의 일반적인 특징을 측정하는 방식의 장점은 객관성이다. 관찰자 신뢰도를 유지할 수 있다면 수업의 특징을 일관성 있게 객관적으로 점수화할 수 있다. 실제로 프로젝트 연구진은 수업 관찰자 간 신뢰도를 높이기 위해 신경을 썼고, 수업을 관찰한 두 관찰자가 산출한 점수 간 관련성을 전반적으로 파악했을 때 .76 수준의 상관성을 보여주었다.

하지만 수업은 수업에 참여하는 참여자들에 의해서 가장 정확하게 파악될 수 있음을 감안할 때, 관찰자에 의해서 관찰된 수업사려도는 외부자(outsider)에 의해 관찰된 것이라는 한계를 가질 수밖에 없다. 물론 교사 및 학생들과의 면담을 하기는 하였지만 수업사려도 측정값을 가지고서 대화를 하였다는 근거를 관련 연구에서 찾아볼 수 없었다. 수업은 수업에 참여한 내부자(insider)에 의해서 가장 정확하게 파악될 수 있으며, 그 중에서도 특히 실제로 학습에 참여하는 학습자들의 인식이 무엇보다도 중요하다. 더욱이 Lewin 이론에 비추어 환경은 그 환경에 처한 사람에게 인식될 때 그 사람에게 영향을 미칠 수 있음을 감안하면, 학생에 의해 인식된 수업 환경을 확인할 필요성은 더욱 커진다.

따라서 학생들이 자신이 참여한 수업의 수업사려도에 대해 응답하도록

하는 것이 실제 수업의 질을 판단하는 데 가장 적합할 것이다. 이러한 근거를 바탕으로 하여 본 연구에서는 Newmann이 제시한 수업사려도의 차원들을 학생들이 응답할 수 있는 설문 문항으로 구성하여 학생에 의해 인식된 수업의 특징을 측정하고자 하였다.

3. 비판적 사고 성향과 사회과 수업사려도

사회과 수업사려도가 학생의 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 것으로 예상하기 위해서는 다음 세 질문에 대한 이론적 답변이 가능해야 한다.

- 1) 사회과 수업의 특징이라는 환경 요인은 학생 개인에게 영향을 미칠 수 있는가?
- 2) 학생 개인에게 영향을 미친다면, 개인의 지식, 기능, 태도(성향) 중 어느 부분에 영향을 미치는가?
- 3) 만약 학생의 태도(성향)에 영향을 미친다면, 태도(성향)은 어떠한 방향으로 변화하는가?

위의 질문들에 대해 Lewin의 장이론(field theory), 수업 풍토(classroom climate)에 관한 연구들, 그리고 Bandura의 사회학습이론(social learning theory)을 통해 답할 수 있으며 사회과 수업사려도가 비판적 사고 성향과 관련이 있을 개연성이 있음은 이 이론들에 의해 뒷받침된다. 먼저 질문 1)에 대하여, Lewin의 장이론은 개인에 의해 인식된 환경이 변화하면 그에 따라 개인에게 변화가 나타날 것임을 보여줌으로써 환경 요인이 개인에게 영향을 미칠 수 있음을 나타낸다. 따라서 사회과 수업의 특징이라는 환경 요인이 학생 개인에게 영향을 미칠 수 있다고 예상할 수 있다. 다음으로 질문 2)에 대하여, 수업 풍토에 관한 연구들은 수업 풍토가 개인의 태도 내지 성향에 영향을 미침을 주장하고 경험적으로 확인해왔다. 수업사려도는 사고를 강조하는 일종의 수업 풍토라고 할 수 있으며, 수업 풍토에 관한 연구들은 이러한 환경 요인이

개인의 태도 내지 성향에 영향을 줄 수 있다고 예측하게 해준다. 끝으로 사회학습이론은 개인이 관찰 학습(observational learning)을 통해 학습함을 입증해왔으며, 이 이론에 따르면 비판적 사고 성향과 관련된 학생, 교사의 상호작용을 경험하면서 교사와 동료 학습자 등 모델의 활동을 관찰한 학생은 그가 관찰한 바를 학습 할 개연성이 있다.

본 연구에서는 사회 수업의 특징들이 미치는 영향에 대해 논의하고 있다. 그렇기 때문에 일반적인 이론을 통한 논의에서 한 걸음 더 나아가 수업에 대해 보다 자세히 살펴볼 필요가 있다. 그리하여 아래의 ‘4) 사회 수업을 통한 비판적 사고 성향의 계발 가능성’에서는 사회 수업으로 비판적 사고 성향을 계발할 수 있는 것인지, 그리고 사회 수업의 어떤 특징들이 비판적 사고 성향의 어떤 요인들을 길러줄 것으로 보이는지 검토하였다. 먼저 별도의 사고력 향상 프로그램을 마련하지 않고서 사회 수업을 통해 비판적 사고 성향을 계발할 수 있는지 살펴본다. 다음으로 비판적 사고 성향 계발을 위해 비판적으로 생각해보는 학습 경험이 중요함을 이야기한다. 끝으로 사회과 수업사려도에 담겨 있는 학습 경험들이 비판적 사고 성향의 어떤 하위 요소들을 계발시키기에 적합한지 정리하였다.

1) Lewin의 장이론

사회과 수업의 특징이라는 환경 요인은 개인에게 영향을 미칠 수 있는가? Lewin의 이론에 의하면 환경은 개인에게 영향을 미칠 수 있으며, 특히 단순히 물리적 환경의 변화가 아닌 환경에 대한 개인의 인식 변화가 개인에게 영향을 미친다. Lewin은 인간의 행동은 개인과 환경 간 상호작용의 결과이며, 이를 개인과 환경의 함수 관계로 표현한다.

$$B=f(P, E)=f(LS)$$

B: 행동(Behavior), P: 개인(Person), E: 환경(Environment),

LS: 생활공간(Life Space)

그리고 그는 생활공간의 특성을 정태적(영역, 경계), 동태적(긴장, 힘, 유인가)으로 설명하면서 생활공간에서 개인이 심리적 환경과 상호작용하면서 행동하고 또 변화해나갈 수 있음을 이론적으로 제시하고 있다(박병기, 2003). 장이론에서의 환경은 개인의 외부에서 객관적으로 존재하는 것이 아니라 개인의 인식에 의해 영향을 받는다. 단순히 외부 환경이 달라진다고 해서 개인의 동기와 행동의 변화가 나타나는 것이 아니라 개인이 지각하는 환경이 달라지면서 변화한다고 보는 것이다.

이러한 논의를 바탕으로 하여 장이론에서 제시하는 학습이란 개인이 지각하는 외부의 장과 개인의 내적·개인적 영역의 심리적 장의 관계에서 이루어지는 인지구조의 성립 또는 변화이다. 그리고 교실 분위기는 이러한 인지구조의 변화를 가져올 수 있는데, Lewin 등이 수행한 연구는 이를 잘 보여준다. 연구자들은 교실 분위기 유형을 전제형, 민주형, 방임형으로 구분하고, 각각의 분위기에 따라 학생들의 행동 특성에 차이가 있다는 것을 검증하였다. 전제적 분위기에 속한 학생들은 서로에 대하여 적대심이나 반항심을 보이는 반면, 민주적 분위기의 학생들은 친밀감과 협동심을 보이고 활발하게 활동하는 경향성을 보였다(임규혁 & 임웅, 2009).

사회 수업은 교사와 학생들이라는 개인들이 지속적으로 참여하는 장면으로서, 개인들과 수업의 시간적·공간적·제도적 구조라는 환경이 복합적으로 상호작용하는 일종의 장(field)이다. 그리고 Lewin의 이론에 의거하면 사회 수업이라는 장은 학생이라는 인간 개인의 행동(여기서의 행동은 외적인 행동뿐만 아니라 종합적인 인간 특성을 의미함)에 변화, 즉 학습이 나타나게 할 수 있다. 사회과 수업사려도는 사회 수업이라는 장의 특징들 중 사고를 촉진하는 것들과 관련된 것들을 선별한 사회 수업의 문화적 특징들이다. 그리고 이러한 특징이 두드러지는 수업을 경험한 학생은 개인이 인식하는 심리적 사실(환경)을 변화시켜 생활공간의 변화 및 학습을 경험할 수 있다.

Lewin이 환경에 대해 관심을 가졌던 것은 이후에 수업 풍토에 대한 관심으로 이어졌다. 따라서 수업 풍토의 논의는 Lewin 이론에서 제기한

논의의 연장선상에 있다고 볼 수 있다.

2) 수업 풍토

수업 환경은 개인의 지식, 기능, 태도 중 어느 부분에 영향을 미치는가? 수업 풍토(classroom climate)에 관한 연구들은 수업의 환경 요인인 수업 풍토가 개인의 태도 내지 성향에 영향을 미칠 가능성에 무게를 둔다. 수업 풍토란 교사 행동과 교실 교육과정 요인들의 교차점으로(Ehman, 1980), 학생 상호간의 인간관계, 교사와 학생간의 관계, 교과 및 교수방법과 학생들과의 관계 등을 통해 형성되는 것으로서 직관적으로 증명할 수 있는 집단의 속성이다(Anderson, 1982). 수업 풍토를 연구한 연구자들은 Getzels와 Thalen의 사회체제 모델(social system model), Murray의 환경 압력 이론(environmental press theory)에 근거하여 환경이 학생에 대해 영향을 미칠 것임을 예상하여 왔고, 특히 학생들의 태도적, 성향적 측면에 영향을 미칠 수 있음에 주목하였다. 그리하여 사회과 수업의 교육적 분위기와 학생의 태도적 측면의 발달 간 관계를 유망한 연구 과제로 선정하였으며(Hawood, 1992), 실제로 경험적 연구들은 수업 풍토가 학생들의 태도적, 성향적 측면에 영향을 미칠 수 있음을 보고하였다.

Anderson 외(2004)는 수업 풍토와 중등학교 학생들의 동기화된 행동(참여, 스스로 하는 약속, 과제 완료) 사이의 관계를 확인하기 위해 CES(Classroom Environment Scales)를 사용하여 다변량분산분석을 실시하였다. 연구는 수업 풍토가 동기화된 행동과 유의한 관계를 보인다고 보고하였다. Fouts(1987)는 고등학생 686명을 대상으로 CES를 사용하여 분석한 결과 수업 풍토가 사회과에 대한 태도에 의미 있는 영향을 미친다고 하였다. 그밖에 많은 연구들이 수업 풍토의 영향을 탐구하였는데, 연구 결과에 의하면 개방적인 교실풍토는 젊은이들이 합리적인 투표자(informed voter)가 되고자 하는 태도를 함양시킬 수 있었고(Campbell, 2008), 사회과 수업의 풍토가 학생들의 정치적 태도(정치

효능감, 정치신뢰감)에 긍정적인 영향을 미친다고 보고되었으며(김필윤, 2011), 초등학생이 지각한 학급 풍토는 학생의 다문화 감수성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되었다(강하윤, 2017).

사회과 수업사려도는 일종의 수업풍토로서, 사회 수업에서 사고의 사용을 촉진하고 사고를 중요시하면서 나타나는 교사, 학생 간 상호작용을 포함한다(‘사고력 측면이 강조된 수업 풍토’ 정도로 이해할 수 있다.). 그리고 학생들은 사고를 촉진할 수 있는 사회과 수업의 일반적, 문화적인 특징들과 그것들이 형성하는 분위기를 경험하면서 사고하는 것을 소중히 하고 관련 기능을 익히며 사용하고자 하는 태도 내지 성향을 발전시킬 수 있다. 그리하여 수업 풍토 관련 연구들에 근거할 때, 사회과 수업에서 수업사려도는 학생의 태도 내지 성향에 영향을 미칠 개연성이 높다.

3) Bandura의 사회학습이론

Bandura의 사회학습이론(social learning theory)은 학습에서 사회 상황의 역할을 강조한다. 이 이론에서 제시하는 관찰 학습(observational learning) 내지 대리 학습(vicarious learning) 개념은 타인의 행동을 관찰하는 것만으로도 학습이 일어날 수 있음을 나타낸다. 즉, 학습은 강화작용 없이 단순히 모델을 관찰하는 것만으로도 형성될 수 있다. 이러한 모델링(modeling)은 관찰되는 모델이 관찰하는 학습자의 학습에 충분히 효과적일 수 있음을 암시한다. Zimmerman과 Blotner(1979)는 문제를 해결하는 데 인내력 있는 태도를 보여준 교사의 학급에서는 학생들 또한 끈기 있게 노력하는 모습을 보여 준 반면, 그렇지 않은 교사의 학생들은 오히려 인내력이 저하되었다는 사실을 발견하였다(임규혁 & 임웅, 2009).

사회학습이론은 학습자가 관찰을 통해 학습한다는 사실을 밝혀왔다. 이에 따르면 비판적 사고가 발현되는 수업 환경을 경험하면서 비판적으로 사고하는 모델인 교사나 동료 학습자를 관찰하는 경우 비판적 사고를

사용하는 경향성을 학습 할 수 있다. 사회과 수업사려도는 교사가 사고의 모범을 보이는 여러 학습 경험들을 포함하고 있으며(특히 ‘이 교실에서 교사는 사려의 모델이 되었는지’ 를 직접 묻는 항목도 있다.) 수업사려도에서 높은 점수를 얻은 사회 수업에서는 사회 교사가 사고의 모델 역할에 충실했음을 알 수 있다. 이는 비판적으로 사고하는 경향성을 보이는 모델에 의해 영향을 받는 학생들이 비판적 사고 성향을 학습할 개연성이 높음을 의미한다. 결국 사회학습이론에 근거할 때, 비판적 사고를 사용하는 수업을 경험하고 그것을 독려하는 모델(교사, 동료 학습자)을 관찰한 학생은 비판적 사고를 사용하는 경향성을 학습 할 것임을 예상할 수 있다.

4) 사회 수업을 통한 비판적 사고 성향의 계발 가능성

본 연구는 위의 이론적 논의를 토대로 하여 사회 수업이 학생의 비판적 사고 성향을 길러줄 수 있다고 예상한다. 그렇지만 사회 수업이 비판적 사고 성향을 길러줄 수 있는지 조금 더 구체적으로 논의할 필요가 있다. 위에서는 일반적인 이론을 토대로 논의하였으며 수업의 구체적인 특징을 비판적 사고 성향의 여러 요인들과 세부적으로 관련지어 고려하지 않았다. 그래서 위의 논의는 일반적이고 추상적이며, 사회 수업의 어떤 특징들이 비판적 사고 성향을 어떻게 계발시키는지 구체적으로 살펴보기 위해서는 추가적인 논의가 필요하다.

Ennis(1989)가 제시한 ‘비판적 사고 교육의 세 가지 접근법’ 중 일반적 접근법(general approach)에 의하면, 사회 수업만으로 비판적 사고 성향을 길러주는 것은 어렵다. 일반적 접근법에 의하면 비판적 사고 기능과 성향은 현존하는 교과과정에서 분리하여 별도의 비판적 사고 교수가 이루어져야 한다. 반면 주입 또는 몰입 접근법(infusion or immersion approach), 그리고 일반적 접근법과 주입/몰입 접근법을 혼용하는 혼합적 접근법(the mixed approach)에 의하면 특정 교과 과정 속에 비판적 사고 기능 및 성향의 원리들을 반영시켜서 교육을 하게 된

다. 즉, 비판적 사고 기능 및 성향의 일반적 원리들을 명시적이든 암묵적이든 고려하면서 교과를 가르치면 비판적 사고 기능 및 성향을 함양할 수 있다(Ennis, 1989).

본 연구에서는 비판적 사고가 대상을 필요로 한다고 보는 입장에서 비판적 사고를 정의하였다. 이러한 정의에 비추어 본다면 비판적 사고 교육의 세 가지 접근법 중 주입 또는 몰입 접근법이나 혼합적 접근법을 취하는 것이 논리적이다. 왜냐하면 비판적 사고가 어떠한 주제나 사회 문제 등의 논의 대상을 다루면서 발달한다고 보는 입장에서는 사고의 대상을 배제시키고 비판적 사고 자체를 가르치는 별도의 프로그램은 적절하지 않기 때문이다. 따라서 본 연구의 비판적 사고 개념 정의에 따르면 사회 교과의 교과과정 중에서 다양한 주제와 개념을 가르치면서 비판적 사고 성향을 교육할 수 있다고 전제하게 된다. 그리고 실생활 속 경험을 떠올려보면 사람들은 생각할 주제와 대상이 없는 진공의 상태에서 생각을 하지는 않는다. 그들은 어떠한 개념, 주제, 문제 등에 대하여 사고를 발휘하고 판단을 하며, 아무런 대상 없이 생각을 하지는 않는다. 본 연구에서는 이러한 논리적, 경험적 근거 바탕으로 하여 세 가지 접근법 중 주입, 몰입, 또는 혼합적 접근법을 취하여 사회과 교과과정과 사회 수업이 비판적 사고 성향을 계발할 수 있다고 주장한다.

사회과 수업사려도에 포함되어 있는 각 차원들(수업의 특징들)은 비판적으로 사고하는 학습 경험을 수업 중에 제공하였는지 묻고 있다. 예를 들어 수업사려도의 차원들 중 ‘이 수업에서는, 학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공했다.’ 는 지표는 비판적으로 생각하는 데 필수적인 ‘생각의 이유와 근거를 탐색, 진술’ 하는 학습 경험을 이 수업이 제공했는지를 묻고 있다.

그런데 사회 수업으로 학생의 비판적 사고 성향을 계발시킬 때, 학생이 비판적으로 생각해보도록 하는 학습 경험은 비판적 사고 성향 학습에 필수적이다. 비판적으로 사고해본 경험이 없는 상태에서 학생에게 비판적으로 사고하는 경향이 계발되리라고 예상할 수 없다. 또한 비판적으로 생각하는 분위기 속에서 비판적으로 생각하는 모델을 관찰하는 경험이

학생의 사고 성향을 발달시킬 수 있음은 위에서 논의한 바와 같다. 따라서 비판적 사고 성향을 계발하는 수업에서 비판적으로 생각해보는 학습 경험을 제공하는 일은 중요하며, 그러한 학습 경험을 제공하는 것은 비판적 사고 성향 계발의 필요조건이자 계발을 촉진하는 요인이 된다.

이렇듯 수업사려도의 각 차원들에 나타난 학습 경험들은 비판적 사고 성향 하위 요인을 계발시킬 수 있을 것으로 예상된다. 구체적으로 어떤 학습 경험이 비판적 사고 성향의 어느 하위 요인을 계발시킬 것인지 검토하기 위해 수업사려도의 학습 경험들을 추출하여 비판적 사고 성향의 각 요인에 연결해보았다. 그 내용은 <표 II-2>에 나타나 있다.

<표 II-2> 비판적 사고 성향 계발을 촉진하는 학습 경험

비판적 사고 성향		사회과 수업사려도의 학습 경험
요인	특성	
지적통합	어떤 문제에 대해 관련 정보를 종합적으로 고려하여 판단함.	1*. 많은 주제들을 알파하게 다루는 것이 아니라 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰해본 경험 2*. 실질적으로 일관성과 연속성을 보이는 수업 12. 주제와 밀접한 관련이 있으며 이전 논의와 연결된 학생들의 참여 경험
	어떤 문제에 접근할 때 관계, 배경 등 총체적인 상황을 고려함.	
	문제를 해결하거나 판단을 할 때 수집한 자료를 체계적으로 조직하여 활용함.	
	문제에 당면하면 먼저 전체 상황을 파악하려고 노력함.	
	문제에 당면하면 여러 각도에서 해결방안을 고려함.	
	어떤 일을 결정할 때 타당하고 충분한 자료에 근거해서 판단함.	

비판적 사고 성향		사회과 수업사려도의 학습 경험
요인	특성	
창의성	독창적인 아이디어를 생각해 내는 것을 좋아함.	7. 문제에 대해서 독창적이거나 색다른 생각이나 설명, 또는 해결책들을 만들어 내도록 하는 교사의 격려 11. 문제에 대해 독창적이거나 색다른 생각, 설명, 가정 또는 해결책들을 만들어낸 학생 활동
	남들과는 다른 방식으로 생각하는 것을 좋아함.	
	다른 사람들이 생각할 수 없는 것을 떠올림.	
	문제 해결을 위해 이전의 방법과는 다른 방법을 시도함.	
도전성	어려워 보이는 일은 시작하기를 꺼림.	5*. 교사가 던지는 도전적인 질문들 및 도전적인 과제들을 끝까지 완수해내는 경험
	어떤 일을 포기하지 않고 끝까지 해냄.	
	어떤 논제에 대해 결론이 날 때까지 토론을 지속함.	
	자율적으로 과제를 해결함.	
	문제에 대하여 결론을 도출함.	
	변화를 받아들이는 경향이 있음.	
개방성	나의 의견에 대한 비판을 기꺼이 수용함.	13. 많은 학생들이 함께 참여하는 언어적 상호작용 14. 학생들이 많은 시간을 들여서 진행한 깊이 있는 대화
	어떤 논제에 대해 다른 사람들의 견해를 듣기를 좋아함.	
	자신의 실수를 학습의 기회로 삼음.	

비판적 사고 성향		사회과 수업사려도의 학습 경험
요인	특성	
신중성	충분히 생각하고 신중하게 결정을 내림.	3*. 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간 15. 많은 학생들이 주제에 진정으로 열중한 경험
	질문을 받으면 대답하기 전에 한 번 더 생각해 봄.	
	어려운 일이 발생하면 침착하게 대처하는 경향이 있음.	
	어떤 일을 결정하기 전에 결과의 장단점을 미리 생각해 봄.	
객관성	이성적이라는 평가를 받음.	4. 학생이 제시한 결론 및 설명이나 이유들에 대한 교사의 주의 깊은 고려 10*. 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공하는 학생 경험
	어떤 일을 판단할 때 객관적인 입장에 서서 판단함.	
	나와 직접적으로 관련 있는 일을 논의할 때에도 공정한 태도를 유지함.	
	평소에도 어떤 것이 옳고 그른지 분석해 봄.	
진실추구	일을 처리하는 과정에서 반복적인 평가를 거치면서 진행함.	6. 개별 학생들의 주장을 소크라테스 방식대로 정당화 또는 명료화하도록 압박하는 교사의 발문
	일단 방침이 정해졌더라도 더 나은 결과를 위해 지속적으로 생각해 봄.	
	자신의 생각이 옳은 지를 지속적으로 평가함.	

비판적 사고 성향		사회과 수업사려도의 학습 경험
요인	특성	
탐구성	어떤 일이 발생했을 때 그 일의 진행과정이 궁금함.	9. 학생들이 질문자나 비평가의 역할을 맡은 경험
	의문이 생기면 알아내려고 노력함.	
	복잡한 문제를 해결하기 위해 노력하는 일을 즐김.	
	문제해결을 위해 관련 정보를 지속적으로 찾음.	
	사물을 볼 때 문제의식을 가지고 봄.	

* 모든 비판적 사고 성향 요인을 길러주는 학습 경험: 8*. 사려의 모델이 되는 교사를 관찰한 경험

각 차원에서 학습 경험을 추출한 다음 그 차원의 번호를 앞에 남겨두어 어떤 차원에서 추출한 것인지 확인할 수 있도록 하였다. 각 차원의 학습 경험은 비판적 사고의 하위 요인들을 발휘하도록 하는 것이다. 예를 들어 ‘주제와 밀접한 관련이 있으며 이전 논의와 연결된 학생들의 참여 경험’이라는 학습 경험은 학생이 지적통합(정보의 종합적 고려, 전체적인 상황 파악 등) 능력을 사용하도록 인도한다. 따라서 지적통합 함양을 위한 적절한 학습 경험이 된다.

<표 II-2>에서는 가장 관련성이 높다고 판단되는 학습 경험들과 비판적 사고 성향의 하위 요인들을 연결하였다. 하지만 각각의 학습 경험은 연결해놓은 요인 외의 다른 요인들을 길러주는 학습 경험일 수 있다. 예를 들어, ‘학생의 생각에 대한 이유를 제공’ 하도록 하는 학습 경험은 객관적으로 판단하는 경험을 제공하는 것(객관성)일 뿐만 아니라 신중한 판단(신중성)과도 관련이 깊다.

4. 선행연구 검토

사회과 수업사려도가 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 가능성을 알아보기 위해서 본 연구에서는 사회과 수업사려도가 학습자에게 어떤 영향을 미칠 수 있는지, 그리고 어떤 것들이 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 수행한 연구들을 확인하였다.

1) 사회과 수업사려도가 미치는 영향

먼저 수업사려도가 학생에게 어떤 영향을 미칠 수 있는지에 대한 연구는 Newmann과 그의 동료들에 의해 수행되었다. Newmann은 수업사려도가 고차사고를 증진시키는 효과적인 변인인지 확인하고자 하였다. 연구를 요약하면 다음과 같다(Newmann, 1991b).

그는 11개 고등학교 73개 학급의 1,387명의 학생들이 참여한 연구를 진행하였다. 수업사려도가 고차사고에 유의한 영향을 미치는지 확인하기 위해서 헌법적 이슈에 대한 설득하는 글쓰기 검사 점수로 환원시킨 고차사고 점수와 수업사려도 차원들 중 핵심적인 6가지 차원을 점수화한 CHOT 점수 간 관계를 탐구하였다. 그리고 성별, 학급 내 아프리카계 미국인의 비율, 부모의 교육 수준, GPA 점수, 학년, 학급의 전반적인 능력, 약한 사전검사 점수(일부 대상자들에게 실시), 강한 사전검사 점수(다른 일부 대상자들에게 실시) 등을 통제변인으로 설정하여 다중회귀분석을 실시하였다.

그의 연구에서는 수업사려도가 고차사고를 증진시킨다는 긍정적인 확증을 얻지 못하였다. 연구에 참여한 학생들은 세 부류로 나뉘었다(사전검사에 응하지 않은 학생들, 약한 사전검사에 응한 학생들, 강한 사전검사에 응한 학생들). 이때 강한 사전검사는

사후검사인 설득적 글쓰기와 상당히 유사한 과제로 구성되었다. 사전검사를 변인으로 투입하여 통제하지 않은 분석, 약한 사전검사에 응한 학생들을 대상으로 실시한 분석에서는 수업사려도가 사후검사에 유의한 영향을 미치는 것처럼 보였으나($B=.21$, $Beta=.13$, $p=.00$), 강한 사전검사 점수를 통제변인으로 투입한 분석에서는 수업사려도가 사후검사에 유의한 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다($B=.10$, $Beta=.05$, $p=.28$).

Newmann과 연구진은 그 결과로 분석을 끝내기에 아쉬움이 있어서 같은 연구 안에서 추가적인 분석을 실시하였다. 연구진은 ‘사려도가 특정한 수준 미만에서 점진적으로 증가하는 경우에는 (학생들의 설득적 글쓰기에) 차이를 가져오지 않지만, 최상위 수준의 사려도에 노출된 학생들은 (설득적 글쓰기에서) 더 나은 수행을 보이지 않을까?’ 라는 의문을 제기하면서, 수업사려도 수준에 따라 강한 사전검사를 받은 20학급을 5개 집단으로 나누어서 이 가능성을 탐구했다. 연구진은 수업사려도 상위 집단 1개에서 나머지 4개 집단에 비해 더 나은 수행을 보였는지를 탐구하였으나, 분석 결과는 그렇지 않음을 나타내었다.

Newmann은 이 연구 결과가 수업사려도의 가치를 퇴색시켜도 되는 근거로 이해되어서는 안 된다고 하였다. 왜냐하면 사후검사에서 요구되는 특정한 능력(지식, 기능)에 대한 교수에서 측정도구를 이끌어낸 것이 아니고, 이러한 방향으로 교사들이 집중하여 수업을 한 것이 아니었기 때문이다. 즉, 교사가 실제로 가르친 과목과 내용에서 사후검사를 구성하고 학생을 평가한 것이 아니기 때문에, 이러한 발견 결과가 수업사려도의 일반적 특징들이 고차사고에 미치는 영향을 과소평가할 충분한 근거가 되지는 못한다는 것이다. 그리고 그는 애초에 수업사려도라는 종속 변인이 설득적 글쓰기나 헌법에 대한 이해라는 특정한 지식과 기능에 관한 교수의 질을 측정하는 것이 아니었기 때문에 수업사려도와 설득적 글쓰기 점수 간 강한 상관관계를 예상하지 않았다고 고백하고 있다

(Newmann, 1991b, p. 417).

그렇다면 수업사려도가 고차사고와 어떤 관련이 있으며 고차사고의 어떤 부분을 촉진시켜줄 수 있는 것인지 의문을 갖게 된다. 사고의 특성에 관한 연구들은 고차사고 과제를 해결하기 위해서 학생은 깊이 있는 지식(in-depth knowledge), 지적 기능(intellectual skills), 그리고 생각하는 태도나 성향(attitudes or dispositions of thoughtfulness)을 조합해낼 필요가 있음을 지적한다(Newmann, 1991a). 수업사려도가 이러한 요인들과 어떤 관계를 갖는지를 살펴봄으로써 의문에 대한 잠정적인 답을 찾을 수 있다.

Newmann의 연구에서는 비판적 사고를 측정하기 위해서 ‘헌법적 이슈에 대한 설득하는 글쓰기’ 과제를 학생들이 해결하도록 하였다. 그 내용은 배경지식을 활용해서 ‘Karen의 지갑과 사물함을 열어본 학교 측의 행동이 그녀의 헌법적 권리를 위반하였는지 여부’에 대한 답을 글로 작성하는 것이다. 이 고차사고 과제를 해결하기 위해서 학생들은 고차사고에 관한 지식, 기능, 성향을 고루 발휘해야 하는 것임에는 분명하나, 평가를 받는 결과물은 결국 학생이 작성한 글이기 때문에 헌법에 관한 풍부한 지식과 적절한 용어 사용, 글쓰기 기능이 좋은 결과를 보기 위해 필요했을 것이다. 그리고 글로 드러나지 않은 사고의 성향은 상대적으로 측정하기 어려웠을 것이다.

Newmann의 연구 결과는 학생들이 사고하도록 장려하는 수업 내 문화적 특징이 지식과 기능의 사용을 필요로 하는 구체적인 과제의 점수를 향상시키는 데 효과적이지 못하였음을 나타내었다. 수업사려도가 고차사고 관련 지식과 기능에 영향을 미친다는 점을 입증하지 못하였던 것이다. 또한 글쓰기 과제 평가를 통해 사고의 성향에 대해서는 충분히 설명하지 못한 것으로 보인다. 그렇다면 아직 밝혀지지 않은 바로서 수업사려도가 사고의 성향에 미치는 영향은 어떠한지 의문을 제기할 수 있다.

위에서 검토한 바와 같이 수업 풍토에 관한 연구들에 비추어 볼 때, 수업사려도가 사고 성향에 영향을 미칠 수 있음을 예상할 수 있다. 수업사려도는 사고력 측면을 강조한 일종의 수업 풍토라고 볼 수 있으며, 수

업 풍토는 학습자의 태도와 성향에 영향을 미친다. 실제로 수업사려도는 학생들의 지식과 기능을 가르치는 구체적인 활동이나 프로그램을 자세히 반영하는 데 관심을 두고 이론화된 것이 아니다. 다만 사고를 촉진하는 수업의 문화적인 특징들을 확인하여 일반적, 포괄적인 지표를 만들고자 한 것이다. 이러한 수업의 문화적인 특징들은 학생들이 수업에서 깊이 있게 생각할 수 있도록 분위기와 조건을 형성해주는 것과 관련이 깊다. 예를 들어, 수업사려도에는 ‘수업에서 학생들은 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간이 주어졌다.’, ‘수업에서 교사는 도전적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성했다.’ 는 차원들이 있다. 이러한 차원들에 나타난 수업의 특징들은 학생들이 생각하도록 자극하고 생각할 여유를 제공함으로써 학생들이 단순히 기계적, 반복적으로 반응하는 것이 아니라 능동적으로 깊이 있게 사고할 수 있는 분위기를 형성해주고 그렇게 할 수 있음을 인식시켜 주는 것이다. ‘생각하는 분위기’ 는 수업 풍토로서 학생의 사고하려는 성향을 자극하고 촉진할 것이다.

또한 수업사려도에는 사고력을 함양하는 사회 수업의 학습 경험들이 포함되어 있다. 이러한 학습 경험들은 학생들이 비판적으로 사고하도록 요청하고 생각할 기회를 부여하는 것들이다. 예를 들어 ‘이 수업에서는, 학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공했다.’ 는 지표에는 비판적으로 생각하는 데 필수적인 ‘생각의 이유와 근거를 탐색, 진술’ 하도록 하는 학습 경험이 담겨 있다. 그리고 이렇게 생각의 이유와 근거를 탐색하고 진술해본 경험은 학생이 앞으로의 문제 상황에서 생각을 할 때 참고할 경험이 될 것이다. 이러한 경험들이 지속적으로 주어지고 학생이 비판적으로 생각해보는 경험을 많이 쌓는다면 비판적으로 생각하려는 경향성이 강화될 것이라고 예상할 수 있다. 물론 학습 경험이 많이 주어진다고 해서 학습의 효과가 나타나는 것은 아니지만, 그러한 학습 경험이 일관성 있고 지속적으로 주어지면서 교사 등 매력적인 모델이 비판적으로 사고하는 모범을 보이면 학생이 비판적으로 사고하는 경향성은 대리 강화(vicarious reinforcement)될 것이라고 예측할 수

있다.

다만, 수업사려도는 사고력을 함양하는 수업의 다양한 특징들을 일반적인 지표로 종합하면서 상당히 포괄적이고 일반적인 학습 경험들을 선별하였다. 수업사려도는 고차사고에 관련된 지식이나 기능 계발에 필요한 구체적이고 세부적인 학습 경험을 담고 있지는 않으며, 따라서 사고 성향의 자극 이외에 지식, 기능의 발달을 예측하는 지표로는 적절하지 않다. 이렇듯 수업 풍토, 학습 경험 측면에서 수업사려도를 통해 촉진되는 것은 지식이나 기능이라기보다는 성향(dispositions)일 것임을 예상할 수 있다.

수업사려도와 관련하여 다른 연구들은 수업사려도가 미치는 영향보다는 수업사려도를 개선하는 것에 초점을 맞추었다(Ladwig, 1991; King, 1991; Ladwig & King, 1992). Ladwig는 사회과 수업사려도를 증진시키기 위한 학교(부서)의 조직적 특징에 관심을 두었으며, King은 학교 리더의 리더십을 중요하게 보았다. 이러한 연구들은 수업사려도가 학생 개개인의 역량 변화와 그에 따른 삶의 변화로 이어질 수 있음을 입증할 때 더욱 의미가 있을 것이다. 수업사려도가 학생의 사고를 촉진한다는 것을 입증하기 어렵다면 수업사려도를 증진시키려는 노력 자체가 갖는 의미가 상당히 퇴색될 수 있기 때문이다. 이에 본 연구에서는 수업사려도가 실제로 학생의 비판적 사고 성향을 변화시킬 가능성을 확인함으로써 관련 연구의 의의를 높일 수 있다고 보고 있다.

2) 비판적 사고 성향에 영향을 미치는 요인들

국내외의 많은 연구들은 어떤 요인들이 비판적 사고 성향에 변화를 줄 수 있는지 확인하고자 하였다. 박선환(1999)는 비판적 사고력 증진 프로그램을 개발하고 그 프로그램에 의해서 대학생들의 비판적 사고 능력과 성향이 증진될 수 있는지를 확인하고자 하였다. 그가 개발한 비판적 사고력 증진 프로그램은 비판적 사고의 개념, 중요성, 교육 가능성 등을 직접적으로 인식시키고 그 주제에 대한 토론을 진행하였으며, 이후 분

석, 평가, 추론, 전략에 대한 기능 학습을 진행하였다. 비판적 사고 성향 사전 및 사후검사를 실시하여 t검증을 수행한 결과, 실험 집단과 통제 집단 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이를 통해 비판적 사고 자체를 가르치려는 독립적인 프로그램이 비판적 사고 성향을 증진시키기 어려울 수 있음을 알 수 있다.

Lampert(2006)는 예술계열 대학생들과 예술계열이 아닌 대학생들 사이의 비판적 사고 성향 점수 차이를 비교하였다. 그는 진실추구, 성숙성, 개방성 측면에서 예술계열 대학생들의 점수가 높았다고 보고하였다. 이 연구는 탐구에 기반을 둔 예술교육이 비판적 사고 성향을 높일 수 있음을 보임으로써 비판적 사고 성향을 증진시키는 요인은 다양할 수 있음을 시사한다.

현귀선 외(2009)는 동화를 활용한 교육연극이 초등학생의 비판적 사고에 미치는 효과를 확인하는 연구를 수행하였다. 동화를 활용한 교육연극은 역할극, 대화 및 인터뷰, 등장인물에게 질문해보기 등 비판적 사고를 활용하도록 하는 다양한 활동들을 담고 있었다. 이 프로그램 실시 전후로 비판적 사고 기능과 성향을 측정한 다음 공변량분석을 실시한 결과 프로그램이 비판적 사고 성향 증진에 유의미한 효과를 나타냈음을 보고하였다. 이를 통해 비판적 사고를 활용하도록 하는 대화와 역할극 같은 활동들을 통해 비판적 사고 성향을 증진시킬 수 있음을 알 수 있다.

오연주(2011)는 공공쟁점 토론학습에서 학습자의 참여 양태에 따른 학습자의 비판적 사고 성향 변화를 확인하였다. 그는 중학생 421명을 대상으로 하여 공공쟁점 토론학습을 진행하면서 발언 빈도를 기준으로 학생들을 소극 참여 집단(SPG), 일반 참여 집단(UPG), 적극 참여 집단(APG)으로 나눈 다음, 비판적 사고 기능과 성향에 대한 사전검사와 사후검사를 실시하고 일원공변량분석을 수행하였다. 이 연구에서는 공공쟁점 토론학습에 적극적으로 참여하는 학생 집단일수록 비판적 사고 성향이 더욱 증진되는 것으로 보고하고 있다. 이를 통해 공공쟁점 토론학습이 학생의 비판적 사고 성향에 긍정적인 영향을 미칠 수 있으며, 특히 학급 내 대화와 담론에 적극적으로 참여하는 학생들에게 더욱 효과적임

을 알 수 있다.

Hajhosseiny(2012)은 집단 토의와 소크라테스 방식의 대화로 구성된 대화식 교수가 비판적 사고 성향 및 사회적 상호작용에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 연구 대상인 대학생들을 두 그룹으로 나누어 대화식 교수의 효과를 측정한 결과, 대화식 교수가 비판적 사고 성향의 여섯 가지 요인들(분석적임, 인지적으로 성숙함, 비판적 사고에 관한 자신감, 자기 평가, 개방성, 진실추구)에 긍정적으로 영향을 미쳤음을 확인하였다. 이는 토의하고 대화하는 수업이 학생의 비판적 사고 성향을 증진시키는 데 기여할 수 있음을 보여준다.

이원섭(2014)은 미디어 교육 경험과 미디어 리터러시가 청소년의 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 미디어 리터러시의 각 요소가 비판적 사고 성향의 각 영역에 미치는 영향을 다중회귀분석을 통해 살펴본 결과, 학교 및 가정에서의 미디어 리터러시 교육 경험이 비판적 사고 성향에 긍정적인 영향을 주었음을 확인하였다. 이 연구는 미디어를 매개로 한 교육이 학생의 비판적 사고 성향을 증진시킬 수 있음을 보여준다.

주소영과 이신동(2017)은 그래픽 조직자를 활용한 PBL 프로그램이 영재의 개인변인에 따라 비판적 사고력과 성향에 어떤 영향을 미치는지 확인하는 연구를 수행하였다. 그들에 의하면 PBL 프로그램은 영재 학생들의 비판적 사고 성향 중 일부 또는 전부의 요소에 긍정적인 영향을 미칠 수 있었다. 가정에서 심리적 지지를 잘 받은 학생들에게는 개방성과 탐구성에서, 교사와 관계가 좋은 학생들에게는 비판적 사고 성향의 모든 요인에서, 또래와 관계가 좋은 아동에게는 개방성과 자기신뢰성에서 긍정적인 변화를 확인할 수 있었다. 이를 통해 특정한 프로그램이 어떤 개인적 특성을 가진 학생들에게 제공되는 경우 비판적 사고 성향 요소의 일부 또는 전부에 대해 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다.

위의 비판적 사고 성향에 관한 선행연구들을 종합해보면 다음과 같은 사실을 알 수 있다. 첫째, 비판적 사고 자체를 별도의 프로그램을 통해 교수하지 않고 수업이나 논의 중에서 자연스럽게 가르칠 때 비판적 사고

성향이 증진되고는 한다는 점이다. 박선환(1999)의 연구에서 보면 비판적 사고 자체를 교수하였을 때 비판적 사고 성향이 증진되지 않았다. 반면, 다른 많은 연구들은 비판적 사고에 중점을 두거나 혹은 비판적 사고를 활용하는 다양한 활동이나 교육경험이 비판적 사고 성향 증진에 도움을 주고 있다고 보고하고 있다. 이는 비판적 사고 교수가 다른 교과와 동떨어져서 별도의 프로그램으로 운영되어야 한다는 주장을 약화하고 비판적 사고가 학교의 교과과정 안에서 길러질 수 있음을 뒷받침하는 것이다. 따라서 학교에서 논리학 교육과 같은 별도의 교과 수업이 아닌 사회과 수업을 하는 과정에서 비판적 사고 성향에 초점을 둔 다양한 학습 경험을 제공함으로써 교육적 효과를 이끌어낼 수 있을 것으로 예상할 수 있다.

둘째, 비판적 사고 성향은 다양한 수업 방법과 학습 경험에 의해서 증진될 수 있다는 것이다. 대화식 교수, 쟁점 토론, 교육연극과 같은 수업 방법과 학습 경험들이 비판적 사고 성향 증진에 도움을 줄 수 있는 것으로 보고되고 있다. 그리고 다양한 수업 방법들에서 나타나는 특징들은 수업사려도로 종합될 수 있다. 수업사려도는 일반적, 포괄적인 수업의 특징들을 추출하여 포함시켰다.

셋째, 비판적 사고 성향을 증진시키기 위한 방안으로 특히 대화와 토론이 효과적일 수 있다. 위의 연구들이 활용한 방법들 중 많은 것들이 학생들 간 대화와 토론을 직, 간접적으로 활용하고 있었다. 사회과 수업 사려도의 여러 차원에서도 이러한 대화와 토론을 강조하고 있으며, 교실 담론의 특징들을 담아내고자 하였다.

끝으로, 비판적 사고 성향에 대해 연구한 선행연구들은 각각의 특수한 프로그램이나 특정한 활동들이 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 파악하고자 하였다는 것을 확인할 수 있다. 그러나 이러한 개별 프로그램들로부터 산출된 지식을 하나로 통합하기 위해서는 보다 일반적인 틀이 필요하며(Newmann, 1990a), 이를 위해 고안한 것이 바로 수업사려도이다. 수업사려도라는 포괄적인 지표를 구성하고 그것을 통해 다양한 수업의 질을 통일성 있게 확인할 수 있다. 그리고 한편으로는 수업사려도를

통해 개별 프로그램의 가치를 평가하고 프로그램이 보강해야 할 부분이 무엇인지 제안하는 것도 가능하다. 또한 수업사려도는 분절화된 각각의 연구들이 강조하는 개별 프로그램들, 활동들을 그대로 따라해야 할 것 같은 부담을 덜어준다. 사회과에서는 여러 교사들이 자신의 교수 철학과 기법에 따라 다양한 과목을 가르치고 있으므로, 특정한 교수법만 강조하기보다는 보편적인 조언을 하는 것이 더 나올 수 있다. 교수자가 준비하고 실행하려는 수업에서 수업사려도의 각 차원들을 적절히 고려하도록 조언할 때, 교사들은 교육과정 재구조화 및 수업 설계 측면에서 특정한 교수법을 쓰도록 조언을 받는 경우보다 넓은 선택권을 누릴 수 있다.

3) 소결

사회과 수업사려도에 관한 선행연구들은 사회과 수업사려도가 고차사고에 영향을 미칠 것으로 예측하였다. 그러나 Newmann의 연구는 이를 경험적으로 입증하지 못하였다. 그는 학생의 고차사고를 설득하는 글쓰기 점수로 측정하였고 이 검사 도구는 헌법에 관한 지식과 설득하는 글쓰기 기능이라는 특정 영역의 지식과 기능을 필요로 하였다. 그리하여 Newmann의 연구는 수업사려도가 특정한 지식과 기능의 발달을 예언하지 못한다는 점을 보였다. 본 연구에서는 관련 이론과 연구들을 토대로 사회과 수업사려도가 고차사고 성향에 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

비판적 사고 성향에 관한 선행연구들을 확인한 결과, 비판적 사고 자체를 가르치는 프로그램이 아닌 교과 수업에서 학생의 비판적 사고 성향을 계발시킬 수 있음을 알 수 있었다. 대화식 교수, 쟁점 토론, 교육 연극 등의 다양한 활동이 비판적 사고 성향을 함양시켰으며 특히 대화와 토론이 효과적이라고 보고하는 연구들이 많았다. 사회과 수업사려도는 그러한 다양한 활동을 포괄하며 특히 대화와 교실 담론을 강조함으로써 비판적 사고 성향 계발에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예상되었다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

위와 같은 이론적 배경을 토대로 하여 본 연구는 사회과 수업사려도가 중학생의 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 위에 제시한 연구 문제를 바탕으로 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

▶ **주가설: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 것이다.**

- 하위가설1: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (지적통합)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설2: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (창의성)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설3: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (도전성)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설4: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (개방성)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설5: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (신중성)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설6: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (객관성)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설7: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (진실추구)에 영향을 미칠 것이다.
- 하위가설8: 사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 성향 하위 요인 (탐구성)에 영향을 미칠 것이다.

2. 연구 대상

본 연구는 중학교 사회1 과목을 수강한 중학교 2학년생(2019학년도 중학교 1학년생)을 연구 대상으로 선정하였다. 사회과 수업, 그 중에서도 사회1 수업에 초점을 맞추어 학생들이 경험한 사회과 수업사려도를 측정하고 해당 과목을 수강한 학생의 비판적 사고 성향 수준을 파악하고자 하였다. 중2 학생들 중 서울특별시교육청 소속 A중학교의 학생들을 대상으로 연구 참여자를 모집하였다. 제한된 인력, 전염병 확산 등으로 여러 학교에서 연구를 수행하는 데 한계가 있었다. 한 학교 안에서는 해당 학년의 모든 학급에서 연구 참여자를 모집함으로써 서로 다른 수업에서 최대한 많은 사례를 모으고자 하였다. <표 III-1>에 연구 참여자의 특성이 정리되어 있다.

<표 III-1> 연구 참여자의 특성

학급	성별		학업성취도(A~E)					전체
	남자	여자	A	B	C	D	E	
1반	14	6	12	8	0	0	0	20
2반	12	9	14	3	2	1	1	21
3반	10	11	12	6	1	2	0	21
4반	12	8	15	4	1	0	0	20
5반	8	5	7	3	3	0	0	13
6반	11	7	9	4	4	1	0	18
7반	14	9	10	8	4	1	0	23
8반	13	6	7	6	6	0	0	19
9반	13	7	13	2	2	1	2	20
10반	14	8	16	1	3	2	0	22
11반	12	9	14	3	2	0	2	21
12반	9	7	13	2	1	0	0	16
전학 옴	1	3	1	3	0	0	0	4
합계	143	95	143	53	29	8	5	238

A중학교의 남녀 성비는 대략 2:1이다. 성취평가제 하에서 절대평가를 실시하여 학생의 학업성취도는 A(90점 이상), B등급(80~90점)으로 집중되는 부적 편포를 보였다.

사회1을 수강하고 2학년에 진학한 A중학교 학생 395명 중 315명이 연구 참여 의사를 밝히고 설문에 응답하였다. 그 중 착오 등으로 인해 부분적으로 응답을 빠뜨린 설문지, 불성실한 설문지 등 일부라도 흠결이 있는 응답을 모두 제외하는 과정에서 분석 대상 응답의 수가 감소하였다. 최종적으로 238명 분량의 자료를 분석하여 결론을 도출하였다.

사회1 수업에 초점을 맞춘 까닭은 해당 과목이 중등 사회 수업의 가장 기본적인면서도 공민교육의 기본적인 내용을 담고 있기 때문에 사고력을 길러주는 사회과 수업의 특징이 잘 나타날 수 있기 때문이다. 그리고 사회1은 보통 자유학기 내지 자유학년제가 적용된 상태에서 배우기 때문에 단순 암기나 지필평가로부터 자유롭고, 이런 맥락에서 사고력 수업의 특징이 잘 나타날 수 있다. 중학교 1학년 학생을 선정한 이유는 사회1 과목을 수강하는 시기가 중학교 1학년 시기이며, 인지 발달 단계를 보았을 때 해당 학년의 연령대에서 학생들의 사고력 발달이 활발하게 일어나기 때문이다. 피아제(J. Piaget)는 12세가 되면 추상적인 문제들을 체계적으로 고찰하고 그 결과를 일반화할 수 있는 시기인 형식적 조작기에 도달할 수 있다고 하였다. 중학교 1학년 학생들은 만 12세로서 사고가 적극적으로 발달하는 시기이며, 여러 가지 근거와 기준을 가지고 분석하고 판단하는 비판적 사고가 형식적 사고의 일환으로 발달하는 시기이다. 이에 형식적 조작의 시작 단계인 학생들의 비판적 사고 성향 발달과 사회 수업이 어떤 관련이 있는지 확인하고자 하였다.

3. 연구 변인 및 검사 도구

1) 종속변인 및 검사 도구

본 연구가 설정한 종속변인은 중학생의 비판적 사고 성향이며, 권인수 외(2006)가 제시한 ‘비판적 사고 성향 측정도구’를 사용하였다. 총 8개 요인(지적통합, 창의성, 도전성, 개방성, 신중성, 객관성, 진실추구, 탐구성)에 대한 35개 문항으로 구성되어 있으며 리커트 5점 척도로 응답하는 설문 형식으로 제공되었다. 각 문항에 대한 점수는 총합하여 평균으로 계산하고, 독립변인의 효과를 비판적 사고 성향 요인별로 확인하기 위해 같은 요인별 점수도 합산하여 평균한다. 연구에 사용된 비판적 사고 성향 측정도구의 신뢰도는 Cronbach’s $\alpha = .920$ 이었다. 문항 구성은 <표 III-2>에 요약되어 있다.

<표 III-2> 비판적 사고 성향 측정도구 문항 구성

요인	문항 내용 요약
지적통합	<ol style="list-style-type: none"> 1. 관련 정보를 종합적으로 고려하여 판단함. 2. 관계, 배경 등 총체적인 상황을 고려함. 3. 수집한 자료를 체계적으로 조직하여 활용함. 4. 전체 상황을 파악함. 5. 여러 각도에서 해결방안을 고려함. 6. 타당하고 충분한 자료에 근거해서 판단함.
창의성	<ol style="list-style-type: none"> 7. 독창적인 아이디어를 생각해 내는 것을 선호함. 8. 남들과는 다른 방식으로 생각함. 9. 다른 사람들이 생각할 수 없는 것을 흔히 생각함. 10. 이전의 방법과는 다른 방법을 시도함.
도전성	<ol style="list-style-type: none"> 11. (역문항) 어려워 보이는 일을 시작하기 꺼려함. 12. (역문항)과제를 중간에 포기함. 13. (역문항)토론을 중간에 포기함. 14. (역문항)남들이 하는 대로 따라함. 15. (역문항)결론을 잘 내리지 못함. 16. (역문항)변화를 쉽게 받아들이지 못함.

개방성	17. 나의 의견에 대한 비판을 수용함. 18. 다른 사람들의 견해를 듣기를 좋아함. 19. 실수를 학습의 기회로 삼음.
신중성	20. (역문항) 성급하게 결정함. 21. 대답하기 전에 한 번 더 생각함. 22. (역문항) 어려운 일이 발생하면 당황하여 덤벼들. 23. 결과의 장단점을 미리 생각함.
객관성	24. 이성적인 사람이라는 평을 들음. 25. 객관적인 입장에 서서 판단함. 26. (역문항) 나와 관련 있는 일을 논의할 때에는 공정해지기 어려움. 27. 평소에도 어떤 것이 옳고 그른지 분석함.
진실추구	28. 반복적인 평가를 수행함. 29. 더 나은 결과를 위해 지속적으로 생각함. 30. 내 생각을 지속적으로 평가함.
탐구성	31. 일의 진행과정이 궁금함. 32. 의문이 생기면 알아내려고 애를 씀. 33. 복잡한 문제를 해결하기 위해 노력하는 일이 재 미있음. 34. 문제해결을 위해 관련 정보를 지속적으로 찾음. 35. 사물을 문제의식을 가지고 봄.
문항 수	35문항

2) 독립변인 및 검사 도구

본 연구에서는 사회과 수업사려도를 독립변인으로 설정하였으며, 이를 측정하기 위해 Newmann이 개발한 ‘수업사려도 초기 기준(initial

criteria for classroom thoughtfulness)’의 각 차원들을 리커트 5점 척도의 학생 설문으로 구성하였다. 특히 선행연구에서 비율로 표시하였던 13~15번 차원은 학생이 응답할 수 있도록 5점 척도 문항으로 재구성하였다. 학생들은 15개의 문항에 대해 응답하며 15개의 수업사려도 차원 중 6개의 핵심적인 차원에 대한 점수를 합산하고 평균하여 CHOT 점수를 계산하였다. Newmann의 선행연구와 같은 틀을 유지하기 위해 기본적으로 CHOT 점수를 사회과 수업사려도 점수로 한다. 본 연구에서는 CHOT 점수와 별도로 15개 전체 점수에 대한 평균을 CT total로 정하여 이것과 종속변인과의 관련성 또한 보고자 한다. 문항의 신뢰도는 CHOT가 Cronbach’s $\alpha = .849$, CT total이 Cronbach’s $\alpha = .930$ 으로 나타났다. 문항 구성에 대한 설명은 김민정과 김종훈(2005)이 제시한 내용을 수정하여 <표 III-3>에 정리하였다.

<표 III-3> 사회과 수업사려도 설문 문항 구성

차원	지표	주요 요소	문항 내용 요약
일반적인 차원	FEWTOP	소수(少數)의 주제	1*. 수업은 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰함.
	SUBCOH	일관성과 연속성	2*. 수업은 실질적으로 일관성과 연속성을 보임.
	TIME	충분한 시간	3*. 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간이 주어짐.
교사 행동 차원	TCONS	교사의 고려	4. 교사는 설명과 결론에 대한 이유에 주의를 기울임.
	TCHAL	도전적인 과제부여	5*. 교사는 도전적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성함.
	TSOC	문답법의 사용	6. 교사는 개별 학생들의 주장을 소크라테스 방식대로 정당화 또는 명료화 하도록 강조함.
	TORIG	창의성 장려	7. 교사는 창의적인 생각이나 설명, 또는 해결책들을 만들어 내도록 하려고 노력함.

	TMOD	교사의 모범	8*. 교사는 사례의 모델이 되었음.
학생 행동 차원	SCRIT	비판적 역할	9. 학생들은 질문자나 비평가의 역할을 맡았음.
	SEXPL	이유 제시	10*. 학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공함.
	SORIG	창의성 발휘	11. 학생들은 창의적인 생각, 설명, 가정 또는 해결책들을 만들어냄.
	SARTI	학생 의견	12. 학생들의 의견 제시는 명확하며, 주제와 밀접한 관련이 있고, 이전 논의와 연관되어 있었음.
	TALK	발표 참여	13. 학생들은 (언어적으로) 적극적으로 참여함.
	DISC	토론 참여 시간	14. 학생들은 서로 깊이 있게 대화하는데 시간을 사용함.
	INVO	열중한 정도	15. 학생들은 논의되고 있는 주제에 진정으로 열중함.
문항 수		15문항	

*: 사회과 수업사려도의 본질적인 차원으로서 CHOT를 구성함.

사회과 수업사려도는 사회 수업의 특징이므로, 어떤 수업들이 이루어졌는지에 따라 수업사려도가 달라진다. A중학교의 각 학급은 크게 두 종류의 집단으로 구분할 수 있다. 비판적 사고를 포함하는 시민적 역량을 목표로 설정하여 다양한 활동을 한 수업들을 수강한 학급들, 그리고 일반 강의식 교수 위주로 진행한 수업들을 수강한 학급들로 분류된다. 전자에 해당하는 학급에서 이루어진 수업들의 연간 수업 주제 및 활동은 아래의 <표 III-4>와 같다.

〈표 III-4〉 A중학교 연간 수업 주제 및 활동

1학기			2학기		
대단원	주제	주요 활동	대단원	주제	주요 활동
튜토리얼	공동체가 공존하기 위한 제도	공동체 게임	12. 사회변동과 사회문제	현대 사회의 변동	비주얼 씽킹(사회변동과 우리의 대응)
7. 개인과 사회생활	사회화와 청소년기	경험분석활동 4컷만화 그리기		한국 사회변동의 최근 경향	집단의사결정 1(저출산·고령화) 2(다문화화)
	사회적 지위와 역할			현대 사회의 사회문제	5분 개인 발표
	사회 집단		1. 내가 사는 세계		원카드 학습(1)
8. 문화의 이해	문화의 의미와 특징	협동학습(직소) 수행평가1(문화조사보고서)	다양한 지도 읽기	원카드 학습(2)	
	문화를 바라보는 태도		위치와 인간 생활		
	대중 매체와 대중 문화		지리 정보와 지리 정보 기술	2. 우리와 다른 기후, 다른 생활	세계 기후 지역
9. 정치생활과 민주주의	정치와 정치생활	기말고사 대비 강의 및 사례학습	3. 자연으로 떠나는 여행	산지 지형의 형성	지식장터(1)
	민주 정치의 발전			해안 지형의 형성	
	민주 정치와 정부 형태			우리나라의 매력적인 자연 경관	
10. 정치과정과 시민참여	정치 과정과 정치 주체	기말고사 대비 강의 및 사례학습	4. 다양한 세계, 다양한 문화	다양한 문화 지역	지식장터(2)
	선거의 의미와 공정한 선거를 위한 제도			세계화와 문화 변용	
	지방 자치제도와 시민참여			문화의 공존과 갈등	
			5. 지구 곳곳에서	자연재해 발생 지역	카드뉴스 만들기
				자연재해와	

11. 일상 생활 과 법	법의 의미와 목적	비주얼 씽킹(법의 필요성)	일어나는 자연 재해	주민 생활 자연재해 대응 방안	문제해결학습 (PBL)
	법의 종류와 특징	사례 분석 활동 영화 <변호인> 속 재판 분석	6. 자원을 둘러싼 경쟁과 갈등	자원의 특성과 자원 갈등 자원과 주민 생활	
	재판의 의미와 공정한 재판을 위한 제도	드레퓔스 재판에 대한 비판적 편지쓰기		지속 가능한 자원 개발	

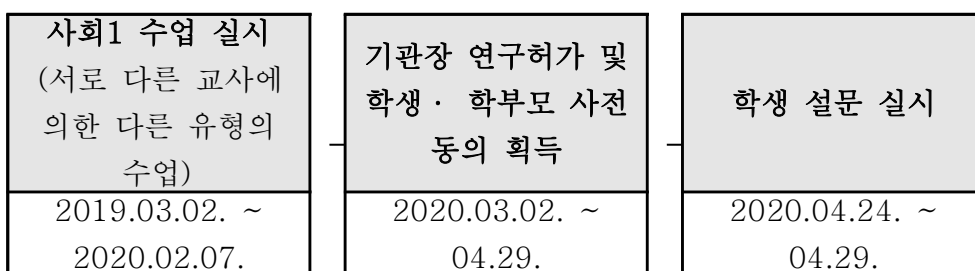
3) 통제변인

Newmann의 선행연구에서는 성별, 학급 내 아프리카계 미국인의 비율, 부모의 교육 수준, GPA 점수, 학년, 학급의 전반적인 능력, 약한 사전검사 점수, 강한 사전검사 점수 등 다양한 변인을 통제변인으로 설정하였다. 연구는 여러 학교에서 이루어졌으며, 특히 미국은 다양한 언어적, 민족적, 종교적 배경을 가진 다문화 사회이기 때문에 학급 내 인종적 구성 등을 통제변인으로 구성하였다. 본 연구에서는 선행연구에서 통제된 변인들 중 본 연구 상황에 적합한 변인을 추려서 성별과 성적을 선정하였으며, 이에 본 연구는 성별, 사회1 과목의 지필평가 등급(A~E)을 통제변인으로 설정하였다.

4. 연구 절차

본 연구의 가설을 검증하기 위해서 A중학교 안에서 사회1 과목을 이수한 학생들을 대상으로 조사를 실시하였다. 각 반의 학생들은 각 반 담당 교사에 의해서 다른 유형의 사회 수업을 수강하였다(비판적 사고를 포함하는 시민적 역량을 목표로 설정하여 여러 활동들을 한 수업, 그리고 일반적인 강의 위주로 진행한 수업). 학생 설문 절차에서 학생들은

자신이 수업을 들으며 인식한 수업사려도와 수업을 들은 이후의 비판적 사고 성향에 대해 응답하였다. 자료 조사는 사회1 수업이 모두 종료된 이후인 2020년 4월 말에 이루어졌다. 처음 계획으로는 수업이 종료되고 다음 학년이 시작되는 시기인 3월 초에 일괄적으로 자료를 수집하고자 하였으나 전염병 확산 여파로 자료 수집에 차질이 빚어져 4월이 되어야 학생 설문을 실시할 수 있었다. 본 연구의 연구 절차는 <그림1>에 정리되어 있다.



<그림1> 연구 절차

5. 분석 방법

Newmann의 선행연구(1991b)를 참고하여 다중회귀분석(multiple regression)을 실시하였다. 일괄투입방식(ENTER)으로 변인을 투입하며 변인 간 관계를 확인한다. 사회과 수업사려도는 기본적으로 중요 차원 6가지로 구성된 CHOT 점수로 분석하며, 추가적으로 15가지 차원을 평균 낸 CT total 점수를 사용하여 분석한다. 또한 Newmann이 수업사려도 상위, 하위 집단을 비교한 것과 같이 수업사려도가 높은 집단과 낮은 집단을 비교하고자 하였다. 이를 위해 사회과 수업사려도 전체 평균 점수를 기준으로 하여 평균 이상인 상위 집단과 평균 미만인 하위 집단을 구분하였고, 수업사려도 상, 하위 집단의 dummy 변인을 설정한 다음 분석을 실시한다.

그리고 하위가설인 사회과 수업사려도와 비판적 사고 성향의 하위 요

소 간 관계성을 파악하기 위하여 다중회귀분석을 실시한다. 통계 분석은 SPSS for Windows Ver. 26.0을 사용하였다. 다중회귀분석을 위한 회귀 모형은 다음과 같다.

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + e_i$$

Y_i : 비판적 사고 성향 점수 (1점~5점)

$$(Y_1=Y_{11} + Y_{12} + Y_{13} + Y_{14} + Y_{15} + Y_{16} + Y_{17} + Y_{18})$$

(Y_{11} =지적통합, Y_{12} =창의성, Y_{13} =도전성, Y_{14} =개방성, Y_{15} =신중성,

Y_{16} =객관성, Y_{17} =진실추구, Y_{18} =탐구성)

β_0 : 상수

X_1 : 사회과 수업사려도 점수 (CHOT 또는 CTtotal 점수) (1점~5점)

[사회과 수업사려도 dummy (상위 집단=1, 하위 집단=0)]

X_2 : 성별 dummy (0: 남자, 1: 여자)

X_3 : 학업성취도 (A=1, B=2, C=3, D=4, E=5)

e_i : 오차항

IV. 결과 분석 및 논의

1. 기술 통계

1) 변인별 통계

독립변인과 종속변인에 대한 기술 통계량은 아래의 <표 IV-1>와 같다. 종속변인인 비판적 사고 성향의 하위 요인별 평균을 살펴보면 지적 통합 항목의 평균은 상대적으로 높은 반면 신중성, 객관성 항목의 평균은 상대적으로 낮게 나타나고 있었다. 사회과 수업사려도 전체 평균은 5점 만점에 4점 이상으로 비교적 높게 지각되고 있었다.

<표 IV-1> 변인별 기술 통계

변인		응답자 수	최솟값	최댓값	평균	표준편차	
비판적 사고 성향	전체	238	2.46	4.89	3.6947	.49810	
	하위 요인	지적통합	238	2.33	5.00	4.1632	.60674
		창의성	238	1.25	5.00	3.7710	.79262
		도전성	238	1.00	5.00	3.5476	.79751
		개방성	238	1.33	5.00	3.7213	.71636
		신중성	238	1.50	5.00	3.4454	.72781
		객관성	238	1.50	5.00	3.4559	.66255
		진실추구	238	2.00	5.00	3.8473	.74538
		탐구성	238	2.20	4.60	3.5311	.49873
수업사려도(CHOT) ¹⁾		238	1.00	5.00	4.2367	.63423	
수업사려도(CT total) ²⁾		238	1.00	5.00	4.1650	.60523	

1) CHOT: 수업사려도 차원들 중 본질적인 6차원의 평균

2) CT total: 수업사려도 15개 차원의 평균

2) 학급별 통계

사회과 수업사려도(CHOT) 및 비판적 사고 성향 점수에 대하여 반별 평균을 도출한 결과는 <표 IV-2>와 같다. 1학년 학생들의 학급 배정은 2019년 2월에 반별 남녀 비율(남자:여자=2:1)만을 고려한 상태에서 성적 등과 관계없이 완전무작위배정이 이루어졌다.

<표 IV-2> 학급별 기술 통계

학급	사회과 수업사려도(CHOT)			비판적 사고 성향		
	평균	N	표준편차	평균	N	표준편차
1반	4.2833	20	.40501	3.7414	20	.45189
2반	4.4524	21	.55813	3.6707	21	.42653
3반	4.1825	21	.89738	3.5755	21	.49892
4반	4.0750	20	.66989	3.6371	20	.49488
5반	3.8333	13	.31914	3.5429	13	.30506
6반	3.7593	18	.70531	3.4476	18	.57587
7반	4.2971	23	.56844	3.8807	23	.50809
8반	4.1228	19	.62322	3.4421	19	.42967
9반	4.4417	20	.38720	3.7371	20	.43967
10반	4.4318	22	.66201	3.9026	22	.57263
11반	4.4444	21	.56355	3.9061	21	.44079
12반	4.4896	16	.53910	3.7464	16	.60049
전학 업	3.4167	4	.34694	3.5643	4	.24286
전체	4.2367	238	.63423	3.6947	238	.49810

사회과 수업사려도 점수의 전체 평균(4.2367) 이상인 학급은 7개 학급(1반, 2반, 7반, 9반, 10반, 11반, 12반)이었으며, 평균 미만인 학급은 5개 학급(3반, 4반, 5반, 6반, 8반) 및 전학 온 학생 집단이었다.

특히 강의식 수업을 받은 5반과 6반, 그리고 전학생 집단의 사회과 수업사려도 평균 점수가 낮았다. 다른 반의 수업사려도 점수 평균이 4점 이상인 데 비해 5반, 6반의 사회과 수업사려도 점수 평균이 3.9점 미만으로 나타나 다른 수업에 대한 다른 평가가 이루어졌음을 알 수 있다.

비판적 사고 성향 점수의 반별 평균 점수를 보면 대체로 수업사려도 점수가 높은 반의 비판적 사고 성향 점수가 높은 것을 확인할 수 있다. 수업사려도가 상대적으로 낮은 5반과 6반의 경우 비판적 사고 성향의 평균도 낮게 나타났다. 8반의 경우 가장 낮은 비판적 사고 성향 평균 점수를 보이고 있는데, 해당 반에서는 수업사려도를 전체 평균 이상으로 보고하면서 자신의 비판적 사고 성향을 전체 평균보다 낮게 보고하는 학생이 절반 이상을 차지하고 있어 다른 반에서 나타나는 분포와 다소 다른 분포를 보이고 있었다.

2. 결과 분석

1) 상관계수를 통한 다중 공선성 진단

독립변인의 다중 공선성(multicollinearity) 문제를 점검하기 위해 독립변인 간의 상관관계를 점검한 후, 다중회귀분석 과정에서 분산팽창계수(VIF)를 확인하였다. 독립변인들의 상관계수는 .1 이하로 나타나 다중 공선성의 문제가 없을 것으로 예상되었다. 이는 <표 IV-3>에 나타나 있다.

<표 IV-3> 독립변인 간 상관관계

	수업사려도 (CHOT)	성별	학업성취도
수업사려도 (CHOT)	1.000		
성별	-.063	1.000	
학업성취도	-.096	.001	1.000

2) 비판적 사고 성향에 미치는 영향 분석

가. 사회과 수업사려도(CHOT)와 비판적 사고 성향

비판적 사고 성향 점수를 종속변인으로 하고 독립변인들(사회과 수업사려도(CHOT), 성별, 학업성취도)을 일괄 투입(enter)한 다중회귀분석의 결과는 <표 IV-4>와 같다. CHOT 점수는 수업사려도 차원들 중 본질적인 6가지 차원(수업사려도 설문에서 1번, 2번, 3번, 5번, 8번, 10번 문항)의 평균이다. 독립변인들이 비판적 사고 성향에 대해 설명하는 정도는 37.0%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다 ($F_{df=3, 234} = 45.784, p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .001$ 에서 비판적 사고 성향 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다 ($t = 10.236, p = .000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .420으로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 비판적 사고 성향 점수가 평균적으로 .420만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 .001에서 비판적 사고 성향과 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 큰 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

**<표 IV-4> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과
(수업사려도=CHOT)**

※ CHOT: 수업사려도 차원들 중 본질적인 6차원의 평균

변인	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	2.133	.188		11.360	.000***	
수업사려도 (CHOT)	.420	.041	.535	10.236	.000***	1.013
성별	-.040	.053	-.039	-.759	.449	1.004
학업성취도	-.122	.027	-.236	-4.524	.000***	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.608	.370	.362	.39792

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	21.749	3	7.250	45.784	.000***
잔차	37.052	234	.158		
합계	58.801	237			

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

나. 사회과 수업사려도(CT total)와 비판적 사고 성향

위의 ‘가.’에서 사회과 수업사려도 점수를 CHOT가 아닌 15개 차원 전체의 평균으로 한 CT total 점수로 바꾸어 실시한 다중회귀분석의 결과는 <표 IV-5>와 같다. CHOT 점수를 투입하였을 때와 결론은 크게 다르지 않았다. 독립변인들이 비판적 사고 성향에 대해 설명하는 정도는 41.7%로 설명량이 CHOT로 계산한 경우보다 증가하였으며, 회귀모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234}=55.703$, $p=.000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 마

찬가지로 다중공선성의 문제는 발생하지 않았다.

분석 결과를 살펴보면, 유의수준 $p < .001$ 에서 사회과 수업사려도는 비판적 사고 성향 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다 ($t = 11.485$, $p = .000$). 회귀계수는 .475로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 비판적 사고 성향 점수가 평균적으로 .475만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. ‘가.’와 마찬가지로 학업성취도는 유의수준 .001에서 비판적 사고 성향과 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났지만 성별은 영향을 미치지 못하고 있었다.

**<표 IV-5> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과
(수업사려도=CT total)**

※ CTtotal: 수업사려도 15개 차원의 평균

변인	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	1.923	.186		10.337	.000***	
수업사려도 (CHOT)	.475	.041	.578	11.485	.000***	1.015
성별	-.043	.051	-.042	-.839	.402	1.003
학업성취도	-.116	.026	-.224	-4.462	.000***	1.012

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.645	.417	.409	.38288

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	24.497	3	8.166	55.703	.000***
잔차	34.304	234	.147		
합계	58.801	237			

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

다. 사회과 수업사려도(CHOT dummy)와 비판적 사고 성향

본 연구는 사회과 수업사려도 상, 하위 집단 간 차이를 확인하기 위하여 사회과 수업사려도(CHOT) 점수를 가지고 dummy 변인을 설정한 분석 또한 실시하였다(상위 집단=1, 하위 집단=0). 사회과 수업사려도 점수의 전체 평균(4.2367)을 넘는 학급들을 ‘상위 집단’, 평균에 미치지 못하는 학급들 및 전학생 집단을 ‘하위 집단’으로 구분하였다. 통제변인 등 나머지 조건은 앞에서 실시한 다중회귀분석의 조건과 동일하다.

독립변인인 사회과 수업사려도를 상, 하위 집단 dummy로 처리하여 실시한 다중회귀분석 결과는 <표 IV-6>와 같다. 독립변인들이 비판적 사고 성향 점수에 대해 설명하는 정도는 15.3%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234} = 14.086$, $p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .001$ 에서 비판적 사고 성향 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t = 4.245$, $p = .000$). 이에 따라 사회과 수업사려도 상위 집단에서 하위 집단에 비해 비판적 사고 성향 점수가 유의미하게 높게 나타나는 경향성을 확인할 수 있었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p < .001$ 에서 비판적 사고 성향 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

**<표 IV-6> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과
(수업사려도=dummy)**

※ dummy: 수업사려도 상위 집단=1, 하위 집단=0

변인	회귀계수 (B)	표준 오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	3.804	.075		50.611	.000***	
수업 사려도 (CHOT)	.259	.061	.256	4.245	.000***	1.002
성별	-.065	.061	-.064	-1.060	.290	1.001
학업 성취도	-.145	.031	-.280	-4.649	.000***	1.001
R	R 제곱		수정된 R 제곱		추정값의 표준오차	
.391	.153		.142		.46136	
모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	
선형회귀 분석	8.994	3	2.998	14.086	.000***	
잔차	49.807	234	.213			
합계	58.801	237				

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

3) 비판적 사고 성향의 하위 요인별 영향 분석

본 연구에서는 주가설에 대한 하위가설로 ‘사회과 수업사려도가 비판적 사고 성향의 하위 요인들에 영향을 미칠 것이다.’를 설정하였다. 이를 검증하기 위하여 사회과 수업사려도(CHOT)가 비판적 사고 성향의 하위 요인에 미치는 영향을 다중회귀분석을 통해 확인하였다. 권인수 외(2006)가 제시한 비판적 사고 성향 하위 요인은 8요인(지적통합, 창의성, 도전성, 개방성, 신중성, 객관성, 진실추구, 탐구성)으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 이 요인들을 독자적인 고차사고로 보는 것이 아니라 비판적 사고 성향을 구성하는 하위 요인이라는 범주 안에서 제한적인 의

미를 갖는 것으로 이해한다. 예를 들어, 창의성 자체로는 비판적 사고 성향과 독자적으로 개념 정의를 할 수 있는 별도의 고차사고로 볼 수 있지만, 본 연구에서는 비판적 사고 성향의 구인으로 포함된 창의성의 측면만을 관심 대상으로 한다는 것이다.

가. 지적통합

지적통합을 종속변인으로 하고 독립변인들(사회과 수업사려도(CHOT), 성별, 학업성취도)을 일괄 투입(enter)한 다중회귀분석의 결과는 <표 IV-7>와 같다. 독립변인들이 지적통합 점수에 대해 설명하는 정도는 49.2%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234} = 75.498, p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .001$ 에서 지적통합 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t = 14.553, p = .000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .653으로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 지적통합 점수가 평균적으로 .653만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p < .05$ 에서 지적통합 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-7> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 지적통합

변인	회귀계수 (B)	표준 오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	1.510	.205		7.352	.000***	
수업 사려도 (CHOT)	.653	.045	.683	14.553	.000***	1.013
성별	-.008	.058	-.006	-.138	.891	1.004
학업 성취도	-.067	.029	-.106	-2.273	.024*	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.701	.492	.485	.43527

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀 분석	42.913	3	14.304	75.498	.000***
잔차	44.335	234	.189		
합계	87.247	237			

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

나. 창의성

창의성을 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-8>와 같다. 독립변인들이 창의성 점수에 대해 설명하는 정도는 18.2%로, 회귀모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다 ($F_{df=3, 234}=17.408$, $p=.000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p<.001$ 에서 창의성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다 ($t=6.834$, $p=.000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .508로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 창의성 점수가 평균적으로 .508만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도와 성별

은 모두 유의수준 $p < .05$ 에서 창의성 점수에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-8> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 창의성

변인	회귀계수 (B)	표준 오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	1.751	.340		5.144	.000***	
수업 사려도 (CHOT)	.508	.074	.407	6.834	.000***	1.013
성별	-.103	.096	-.064	-1.076	.283	1.004
학업 성취도	-.055	.049	-.067	-1.135	.257	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.427	.182	.172	.72125

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀 분석	27.168	3	9.056	17.408	.000***
잔차	121.727	234	.520		
합계	148.895	237			

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

다. 도전성

도전성을 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-9>와 같다. 독립변인들이 도전성 점수에 대해 설명하는 정도는 9.8%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234} = 8.518$, $p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .01$ 에서 도전성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t = 3.528$, $p = .001$).

사회과 수업사려도의 회귀계수는 .277로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 도전성 점수가 평균적으로 .277만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p < .01$ 에서 도전성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-9> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 도전성

변인	회귀계수(B)	표준오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	2.649	.360		7.367	.000***	
수업사려도(CHOT)	.277	.079	.220	3.528	.001**	1.013
성별	.005	.101	.003	.050	.960	1.004
학업성취도	-.168	.052	-.203	-3.262	.001**	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.314	.098	.087	.76207

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	14.841	3	4.947	8.518	.000***
잔차	135.897	234	.581		
합계	150.738	237			

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

라. 개방성

개방성을 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-10>와 같다. 독립변인들이 도전성 점수에 대해 설명하는 정도는 19.0%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234} = 18.349$, $p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다

중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .001$ 에서 개방성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t = 6.931$, $p = .000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .464로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 개방성 점수가 평균적으로 .464만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도와 성별은 모두 유의수준 $p < .05$ 에서 개방성 점수에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-10> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 개방성

변인	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	1.884	.306		6.156	.000***	
수업사려도 (CHOT)	.464	.067	.410	6.931	.000***	1.013
성별	.041	.086	.028	.471	.638	1.004
학업성취도	-.087	.044	-.116	-1.971	.050	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.436	.190	.180	.64867

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	23.162	3	7.721	18.349	.000***
잔차	98.461	234	.421		
합계	121.623	237			

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

마. 신중성

신중성을 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-11>와 같다.

독립변인들이 신중성 점수에 대해 설명하는 정도는 11.2%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234} = 9.794$, $p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .01$ 에서 신중성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t = 3.150$, $p = .002$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .224로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 신중성 점수가 평균적으로 .224만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p < .001$ 에서 신중성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-11> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 신중성

변인	회귀계수 (B)	표준 오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	2.822	.326		8.663	.000***	
수업 사려도 (CHOT)	.224	.071	.195	3.150	.002**	1.013
성별	-.035	.092	-.024	-.381	.703	1.004
학업 성취도	-.189	.047	-.251	-4.050	.000***	1.009
R		R 제곱		수정된 R 제곱		추정값의 표준오차
.334		.112		.100		.69040
모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	
선형회귀 분석	14.005	3	4.668	9.794	.000***	
잔차	111.535	234	.477			
합계	125.540	237				

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

바. 객관성

객관성을 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-12>와 같다. 독립변인들이 객관성 점수에 대해 설명하는 정도는 20.5%로, 회귀모형은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234} = 20.092$, $p = .000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p < .001$ 에서 객관성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t = 6.549$, $p = .000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .401로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 객관성 점수가 평균적으로 .401만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p < .01$ 에서 비판적 사고 성향과 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-12> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 객관성

변인	회귀계수 (B)	표준 오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	1.998	.281		7.121	.000***	
수업 사려도 (CHOT)	.401	.061	.384	6.549	.000***	1.013
성별	-.038	.079	-.028	-.483	.630	1.004
학업 성취도	-.138	.040	-.201	-3.425	.001**	1.009
R	R 제곱		수정된 R 제곱		추정값의 표준오차	
.453	.205		.195		.59459	

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀 분석	21.310	3	7.103	20.092	.000***
잔차	82.727	234	.354		
합계	104.037	237			

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

사. 진실추구

진실추구를 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-13>와 같다. 독립변인들이 객관성 점수에 대해 설명하는 정도는 23.2%로, 회귀모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다 ($F_{df=3, 234}=23.599$, $p=.000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p<.001$ 에서 진실추구 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다 ($t=7.082$, $p=.000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .480로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 진실추구 점수가 평균적으로 .480만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p<.01$ 에서, 성별은 .05에서 진실추구 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 진실추구

변인	회귀계수 (B)	표준 오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	2.114	.310		6.815	.000***	
수업 사려도 (CHOT)	.480	.068	.408	7.082	.000***	1.013
성별	-.174	.087	-.114	-1.992	.048*	1.004
학업 성취도	-.139	.045	-.180	-3.131	.002**	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.482	.232	.222	.65727

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀 분석	30.585	3	10.195	23.599	.000***
잔차	101.090	234	.432		
합계	131.676	237			

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

아. 탐구성

탐구성을 종속변인으로 한 회귀분석의 결과는 <표 IV-14>와 같다. 독립변인들이 탐구성 점수에 대해 설명하는 정도는 28.8%로, 회귀모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미하였다($F_{df=3, 234}=31.547$, $p=.000$). 분산팽창계수(VIF) 수치는 모두 1.1 미만의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 발생하지 않은 것으로 확인되었다.

분석 결과를 살펴보면, 사회과 수업사려도는 유의수준 $p<.001$ 에서 탐구성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다($t=8.015$, $p=.000$). 사회과 수업사려도의 회귀계수는 .350로, 다른 조건이 동일한 경우 사회과 수업사려도가 1만큼 높아짐에 따라 탐구성 점수가 평균적으로 .350만큼 더 높아지는 것으로 확인되었다. 한편 학업성취도는 유의수준 $p<.001$ 에서 탐구성 점수와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으나, 성별은 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다.

<표 IV-14> 하위 요인별 다중회귀분석 결과: 탐구성

변인	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	p	VIF
(상수)	2.284	.200		11.432	.000***	
수업사려도 (CHOT)	.350	.044	.445	8.015	.000***	1.013
성별	-.056	.056	-.055	-1.001	.318	1.004
학업성취도	-.129	.029	-.250	-4.510	.000***	1.009

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.537	.288	.279	.42353

모형	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
선형회귀분석	16.976	3	5.659	31.547	.000***
잔차	41.974	234	.179		
합계	58.950	237			

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

4) 소결

이상의 결과를 종합한 내용은 <표 IV-15>에 정리되어 있다. 다중회귀분석을 실시한 결과 사회과 수업사려도(CHOT, CT total)는 학생의 비판적 사고 성향 점수와 유의수준 $p<.001$ 에서 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 사회과 수업사려도 상위 집단과 하위 집단을 dummy 변인으로 하여 다중회귀분석을 실시했을 때, 수업사려도 상위 집단에서 하위 집단에 비해 비판적 사고 성향 점수가 유의미한 수준으로 높게 나타났다.

나아가 하위가설1~8에 대한 다중회귀분석 결과를 통해 유의수준 $p<.001$ (지적통합, 창의성, 개방성, 객관성, 진실추구, 탐구성) 및 $p<.01$ (도전성, 신중성)에서 사회과 수업사려도(CHOT)가 학생의 비판

적 사고 성향 하위 요인 점수와 유의한 관계를 보였다.

본 연구는 이러한 연구 결과에 따라 본 연구의 추가설 ‘사회과 수업 사려도는 중학생의 비판적 사고 성향에 영향을 미칠 것이다.’ 및 하위 가설 ‘사회과 수업사려도는 중학생의 비판적 사고 성향 하위 요인(지적 통합, 창의성, 도전성, 개방성, 신중성, 객관성, 진실추구, 탐구성)에 영향을 미칠 것이다.’ 모두를 채택하였다.

<표 IV-15> 비판적 사고 성향에 대한 다중회귀분석 결과: 종합

가설		수업 사려도 (CHOT)	성별 (SEX)	학업 성취도 (ACHVMT)	가설 검증 결과	
추가설 (비판 적 사고 성향)	CHOT 연속 변인	B	.420	-.040	-.122	채택
		Beta	.535	-.039	-.236	
		p	.000***	.449	.000***	
	CHOT dummy	B	.259	-.065	-.145	
		Beta	.256	-.064	-.280	
		p	.000***	.290	.000***	
하위가설1 (지적통합)	B	.653	-.008	-.067	채택	
	Beta	.683	-.006	-.106		
	p	.000***	.891	.024*		
하위가설2 (창의성)	B	.508	-.103	-.055	채택	
	Beta	.407	-.064	-.067		
	p	.000***	.000***	.257		
하위가설3 (도전성)	B	.277	.005	-.168	채택	
	Beta	.220	.003	-.203		
	p	.001**	.960	.001**		
하위가설4 (개방성)	B	.464	.041	-.087	채택	
	Beta	.410	.028	-.116		
	p	.000***	.638	.050		
하위가설5 (신중성)	B	.224	-.035	-.189	채택	
	Beta	.195	-.024	-.251		
	p	.002**	.703	.000***		
하위가설6 (객관성)	B	.401	-.038	-.138	채택	
	Beta	.384	-.028	-.201		
	p	.000***	.630	.001**		

하위가설7 (진실추구)	B	.480	-.174	-.139	채택
	Beta	.408	-.114	-.180	
	p	.000***	.048*	.002**	
하위가설8 (탐구성)	B	.350	-.056	-.129	채택
	Beta	.445	-.055	-.250	
	p	.000***	.318	.000***	

3. 논의

위의 연구 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다. 첫째, 사회과 수업사려도를 높게 지각한 학생의 비판적 사고 성향 점수가 높은 경향성이 확인되었다. 이는 사고를 촉진하는 수업 상호작용의 특징을 경험한 학생에게서 비판적 사고 성향 점수가 높게 나타나 수업사려도가 비판적 사고 성향 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 사회1 과목에서 사고력을 촉진하기 위해 준비된 수업들에 1년 동안 성실히 참여하고 적극적으로 활동한 학생들이 수업사려도를 더욱 명확하게 인식할 수 있었을 것이며, 그 과정에서 비판적 사고 성향을 포함한 고차사고 성향의 발달이 이루어진다고 추론할 수 있다. 또한 교사에 의해서 사회과 지식 학습에 초점을 맞춘 강의를 주로 듣는 것보다 토론과 글쓰기, 의사결정과 시뮬레이션 게임 등 사고를 촉진하는 다양한 활동에 성실히 참여하였을 때 사고 성향의 발달이 이루어질 수 있다는 점도 자료 분석 결과를 통해 추론할 수 있는 부분이다.

둘째, Newmann이 선행연구에서 실시한 추가적인 분석과 비교하였을 때, 본 연구의 자료 분석 결과는 변인 간에 영향을 미치는 관계가 존재할 것임을 보여준다. Newmann의 연구에서는 사회과 수업사려도 최상위 집단에서 다른 하위 집단에 비해 고차사고 수행 점수가 유의미하게 높게 나타나지 않았다. 반면, 본 연구에서는 사회과 수업사려도 상위 집단의 비판적 사고 성향 점수가 하위 집단의 점수에 비해 유의미하게 높게 나타났다. 이는 1년 동안 집단별로 다르게 경험된 수업 상호작용의 특징이 학생의 비판적 사고 성향의 차이를 가져왔음을 의미하며, 수업사

려도에 따라 다른 효과가 발생한 점이 드러난 부분이다. 그렇다면 사회과 수업사려도와 학생의 비판적 사고 성향 사이의 유의미한 관계는 단지 학생 개개인의 특성에 의해 나타난 것이 아니라 사회과 수업사려도의 영향으로 인해 나타난 것이라고 해석된다.

두 연구의 자료 분석 결과가 차이를 보이는 이유를 추론해보면, ‘생각하는’ 사회 수업의 특징이 깊이 있는 지식(in-depth knowledge)보다는 사고의 성향(dispositions)에 영향을 미쳤기 때문이라고 보인다. Newmann의 연구에서는 종속변인을 고차사고로 설정하고, 헌법에 대한 설득하는 글쓰기를 통해 학생의 고차사고를 측정하였다. 그가 밝혔듯이 그가 제시한 설득하는 글쓰기 과제는 해당 영역에 대한 깊이 있는 지식이 필요한 과제이다. 그러한 과제를 통해 수업사려도의 영향을 측정하는 경우 수업사려도가 지식에도 영향을 미쳐야 과제 점수가 높게 나와서 변인 간 관계가 나타날 것이다. 그렇지만 그러한 관계가 유의미하게 나타나지 않았으며, 수업사려도 상위 집단이 하위 집단에 비해 과제 수행 점수가 유의미하게 높게 나타나지 않았다. 그렇게 나타난 것은 수업사려도가 고차사고 영역 중 지식 측면을 계발해주지 못해서라고 추론할 수 있다. 반면, 본 연구에서는 특정 영역의 지식을 필요로 하지 않는 비판적 사고 성향을 측정도구를 통해 측정하였다. 그리고 사회과 수업사려도가 높은 상위 집단이 하위 집단에 비해 비판적 사고 성향이 유의미하게 높은 경향성을 확인하였다. 두 연구 결과를 종합하면 결국 사회과 수업사려도는 지식보다는 성향에 영향을 미친 것으로 결론지을 수 있다.

셋째, 사회과 수업사려도는 비판적 사고 성향의 하위 요인 8가지와 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 수업사려도는 비판적 사고 성향의 하위 요인인 지적통합, 창의성, 도전성, 개방성, 신중성, 객관성, 진실추구, 탐구성과 각각 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으며, 이는 사고를 촉진하는 수업의 문화적 특징이 학생의 비판적 사고 성향 전반에 걸쳐서 영향을 미칠 수 있음을 뜻한다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구의 목적은 시민적 역량의 핵심적 하위 요소인 비판적 사고를 함양하기 위한 수업은 어떤 요소들을 포함해야 하는지를 규명하는 데 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 Newmann이 제시한 사회과 수업사려도의 여러 차원들이 학생의 비판적 사고 성향에 미치는 영향에 대해 탐구하였다. 1년 동안 다른 유형의 사회1 수업(역량기반 수업, 일반 강의식 수업)이 이루어진 A중학교의 학생들을 대상으로 사회과 수업사려도와 학생의 비판적 사고 성향에 관한 자료를 수집하여 다중회귀분석을 실시하였다.

분석 결과, 학생이 인식한 사회과 수업사려도가 높을수록 학생의 비판적 사고 성향 점수 및 하위 요인별 점수가 높게 나타나는 경향성이 확인되었다. 또한 사회과 수업사려도 점수가 평균 점수보다 높은 학급들을 ‘상위 집단’으로, 평균보다 낮은 학급들을 ‘하위 집단’으로 하여 다중회귀분석을 실시한 결과, 상위 집단이 하위 집단에 비해 비판적 사고 성향 점수가 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 사고력을 촉진하는 수업사려도의 차원들(사회 수업의 특징들)이 학생의 비판적 사고 성향에 긍정적인 영향을 미친다는 결론을 도출하였다. 이러한 결론에 따라서 본 연구는 비판적 사고를 함양하기 위한 수업이 사회과 수업사려도의 여러 차원들을 수업의 특징으로 포함시킴으로써 학생의 비판적 사고 성향을 계발할 수 있다고 주장한다. 그러한 특징들은 다음과 같다: 수업에서 많은 주제들을 알파하게 다루는 것이 아니라 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰하는 것, 수업이 실질적으로 일관성과 연속성을 보일 것, 학생들에게는 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간이 주어질 것, 교사는 도전

적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성할 것, 교실에서 교사는 사려의 모델이 될 것, 학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공할 것 등.

본 연구는 Newmann의 선행연구에서 충분히 측정하지 못한 것으로 보이는 사고 성향에 대해 연구함으로써 수업사려도에 관한 논의를 더욱 풍부히 한 측면이 있다. Newmann의 선행연구는 수업사려도가 설득하는 글쓰기 과제 수행 능력을 향상시킬 것이라고 예상하여 연구를 실시하였다. 설득하는 글쓰기 과제는 깊이 있는 지식과 글쓰기 기능을 활용해야 하는 과제였다. 반면 본 연구는 수업사려도가 지식이나 기능보다는 사고 성향 계발과 관련이 깊다고 생각하여 수업사려도가 비판적 사고 성향에 미치는 영향을 탐구하였다. 그리고 수업사려도가 비판적 사고 성향에 대해 유의한 영향을 미칠 수 있음을 밝힘으로써 수업사려도의 가치를 확인하였다. 나아가 비판적 사고 교육에서 고려할 필요가 있는 사회 수업의 특징들이 무엇인지 제시할 수 있었다.

2. 제언

본 연구는 연구 결과에 따라 다음과 같은 이론적, 실천적 측면에서의 제언을 한다. 먼저 이론적 측면에서는 이론 발전을 위한 후속 연구를 제안한다. 첫째, 사회과 수업사려도로 측정되는 ‘생각하는’ 사회 수업의 특징들이 비판적 사고 성향 외에 고차사고의 다른 요소들에 어떤 영향을 미칠 수 있는지에 대한 연구를 제안한다. 이를 통해 수업사려도가 어떤 변인들을 예측할 수 있으며 어떤 능력들을 키워줄 수 있는지에 대한 이해를 심화시킬 수 있다. 둘째, 사회과 수업사려도 각각의 차원들이 비판적 사고에 미치는 영향에 대한 연구도 의미 있을 것으로 보인다. 본 연구는 사회과 수업사려도 점수로 종합된 값을 비판적 사고 성향 및 비판적 사고 성향 하위 요인과 연관 지어 분석하였는데, 수업사려도에는 여러 차원들이 있으며 각 차원들이 비판적 사고를 포함한 고차사고에 어떠한 영향을 미치는지를 분석함으로써 비판적 사고를 촉진하는 수업의 구

체적인 특징들을 확인할 수 있을 것이다. 셋째, 수업사려도를 저해하는 요인들에 관한 연구들(대표적으로, 고차사고 촉진을 저해하는 장벽에 대한 Onosko의 연구가 있다; Onosko, 1991)을 재검토하고 논의를 발전 시킨다면 사고 촉진을 위한 교육을 위해서 우리가 행, 재정적 측면에서 어떤 노력을 기울여야 할 것인지 파악할 수 있을 것이다. 넷째, 수업 풍토와 수업사려도의 관계에 대한 탐구를 통해서 두 논의를 종합하는 연구도 의미가 있을 것으로 보인다. 수업사려도 개념이 사고를 촉진하는 수업 풍토의 일종으로 이해되지만 아직 두 개념 간 관계를 구체적으로 다룬 논의는 이루어지지 않아서 관계를 분명히 하려면 추가적인 논의가 필요하다고 보인다.

다음으로 실천적 측면에서는 학생들의 사고 성향을 계발하기 위해서 사회과 수업사려도에 포함된 수업의 여러 차원들(특징들)을 교육과정 구성 및 수업 설계에 적극적으로 고려할 것을 제안한다. 학생의 사고 성향을 개선하여 사고를 촉진하는 수업이 가능하기 위해서는 교육과정 구성 및 수업 설계를 할 때 교사가 사고의 모범을 보일 것, 도전적인 과제를 구성하고 제시할 것, 수업에서 학생들은 생각의 이유를 제시할 것 등 수업사려도의 여러 차원들이 중요하게 고려되어야 한다는 것이다. 나아가 이러한 특징들이 수업에 구현되도록 교육과정을 재구성하고 수업을 준비할 필요가 있다.

학생의 삶을 직접 개선하는 교육을 역량기반 교육으로 이해할 때, 이를 위한 역량기반 교육과정(competency-based curriculum)은 역량을 실질적으로 키워줄 수 있는 수업을 할 수 있도록 가이드라인을 올바르게 제시해야 한다. 그리고 이러한 가이드라인을 설정할 때 수업사려도의 각 차원들을 반영할 가치가 있다고 본 연구는 주장한다. 평가와 순위, 궁극적으로 대입이 뿌리 깊게 자리매김한 우리 교육 현장에서 순위 경쟁에서 승리하기 위한 방법만을 가르치는 것이 아니라 학생의 삶에 도움이 되는 실질적인 역량을 키워주기 위한 방향으로 전환하기 위해서는 역량이 무엇이며 어떻게 하면 역량이 성장할 수 있는지를 명확히 해야 한다. Newmann의 논의는 고차사고라는 시민적 역량의 핵심 요소에 대해 깊

이 있게 탐구하면서 고차사고가 무엇이며 고차사고의 촉진을 위해서 필요한 수업의 특징들이 무엇인지를 규명하였고, 이를 수업사려도로 집약하였다. 본 연구는 이러한 수업사려도가 비판적 사고 성향의 발달로 이어질 수 있음을 밝힘으로써 역량기반 교육을 위한 수업의 특징이 무엇인지 확인하고 Newmann의 기존 논의를 보충·발전시키고자 하였다. 결국 비판적 사고를 포함한 고차사고, 그 중에서도 사고의 성향을 성장시키는 데 사회과 수업사려도가 의미 있기 때문에 역량기반 교육과정에 수업사려도가 고려될 필요가 있다는 것이 본 연구에서 제시하는 제언의 핵심이다. 사회과 수업사려도를 반영한 사회과 역량기반 교육과정은 다음과 같은 특징을 보일 것이다.

- 학교에서 전개될 수업에서 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰할 수 있도록 교육과정에서 제시하는 내용 요소를 축소한다.
- 학교 수업이 실질적으로 일관성과 연속성을 보일 수 있도록 내용 요소 간 연계성을 확인하여 학습 내용을 편성한다.
- 학생들에게는 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간을 제공하고, 교사에게는 수업 스케줄 운영의 실질적인 자율성을 부여한다.
- 교사가 도전적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성할 수 있도록 교육과정 재구성 및 실행, 평가에 관하여 교사에게 재량권을 부여한다.
- 교실에서 교사가 사려의 모델이 될 수 있도록 관련 지침을 제시하고 교사에게 도움을 제공한다.
- 학생들이 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공할 수 있도록 하는 도전적인 과제를 구체적으로 예시한다.

본 연구는 사회과 수업사려도가 비판적 사고 교육에 대해 갖는 가치를 확인함으로써 수업사려도 연구의 기초를 제공하고자 하였다. 수업사려도가 개별 학생들의 사고를 성장시킬 수 있음을 입증해야 관련 연구를 수

행할 가치가 있기 때문이다. 본 연구의 결과에 더하여 앞으로 수업사려도에 대한 추가적인 이론적 연구와 실천적 노력이 이루어져 역량기반 교육과정, 역량을 키워주는 수업에 관한 의미 있는 논의가 계속되기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강하윤 (2017). **초등학생이 지각한 학급풍토가 다문화 감수성에 미치는 영향**, 서울대학교 석사학위논문.
- 구정화 (2001). **고급사고력 함양을 위한 메타인지 전략, 지식과 사고: 사회과교육 인식의 전환**, 차경수 교수 정년퇴임기념논문집발간 위원회, 학문사, 180-200.
- 권인수, 이가연, 김경덕, 김영희, 박경민, 박현숙, 정복례 (2006). **간호대학생의 비판적 사고 성향 측정도구 개발**, *Journal of Korean Academy of Nursing*, 36(6), 950-958.
- 김기현, 장근영, 조광수, 박현준 (2010). **청소년 핵심역량 개발 및 추진 방안 연구 III: 총괄보고서**, 한국청소년정책연구원 연구보고서, 연구보고 10-R17.
- 김명숙, 박정, 김영정, 민찬홍, 오희숙 (2002). **사고력 검사 개발연구 (II): 비판적 사고력 검사 제작편**, 한국교육과정평가원 연구보고서, RRE, 3.
- 김민정, 김중훈 (2005). **초등학교 사회과 수업 풍토에 대한 연구: Newmann의 교실사려도(Classroom thoughtfulness)를 중심으로**, *사회과교육연구*, 12(2), 355-371.
- 김재형 (1997). **사회과 지적 지능 목표로서의 비판적 사고**, *사회과교육*, 30, 425-454.
- 김필운 (2011). **사회과 수업 풍토가 학생의 정치 태도에 미치는 영향**, 서울대학교 석사학위논문.
- 김희정, 박은진 (2004). **비판적 사고를 위한 논리**, 아카넷.
- 노경주 (1998). **사회과교육과 고등사고능력의 함양**, *사회과교육학연구*, 2, 34-53.
- 모경환, 강대현, 은지용 (2016). **2015 개정 사회과 교육과정의 변화와 쟁점**, *시민교육연구*, 48(1), 1-30.
- 박병기 (2003). **장이론의 발전과정 및 내용이 교육학에 던지는 도전적**

- 과제들, **교육원리연구**, 8, 165-205.
- 박상준 (2006). **비판적 사고와 문답식 수업**, 한국학술정보.
- 박선환 (1999). 대학생의 비판적 사고력 증진을 위한 프로그램의 효과, **교육심리연구**, 13(4), 93-112.
- 오연주 (2011). 공공쟁점 토론학습에서 학습자 참여 양태에 따른 비판적 사고 기능과 성향 연구, **사회과교육**, 50(2), 1-21.
- 이광성 (1997). 고급사고력 향상을 위한 교수-학습방법에 관한 연구, **시민교육연구**, 25, 369-388.
- 이광성 (2015). 비판적 사고 기능을 활용한 수업이 고급사고력과 학업 성취에 미치는 영향, **시민교육연구**, 47(3), 123-145.
- 이근호, 이광우, 박지만, 박민정 (2013). 핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구, **한국교육과정평가원 연구보고**, CRC 17.
- 이원섭 (2014). 미디어 교육 경험과 미디어 리터러시가 비판적 사고 성향에 미치는 영향: 중고등학생의 사례를 중심으로, **한국콘텐츠학회논문지**, 14(10), 795-809.
- 임규혁, 임웅 (2009). **교육심리학(2판)**, 학지사.
- 정창호 (2015). 다문화적 맥락에서의 비판적 사고교육에 대한 연구: 다문화교육과 비판적 사고의 상호보완적 관계를 중심으로, **교육의 이론과 실천**, 20(1), 132-158.
- 주소영, 이신동 (2017). 그래픽 조직자를 활용한 PBL 프로그램이 영재의 비판적·창의적 사고력과 성향에 미치는 효과, **영재와 영재교육**, 16(3), 93-121.
- 차경수, 모경환 (2018). **사회과교육(2판)**, 동문사.
- 최훈 (2008). 비판적 사고의 성향: 그 의미와 수업 방법, **철학탐구**, 24, 91-117.
- 허경철 (1990). 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(IV), **한국교육과정평가원 연구보고**, RR 90-17.
- 현귀선, 윤경미, 김정섭 (2009). 동화를 활용한 교육연극이 초등학생의 비판적 사고에 미치는 영향, **사고개발**, 5(1), 71-86.

- American Philosophical Association (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. ERIC document ED, 315, 423.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, Vol. 52(3), 368–420.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools, *Learning environments research*, Vol. 7(3), 211–225.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, Vol. 49(4), 270–276.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents, *Political Behavior*, Vol. 30, 437–454.
- Chipman, S. F., Segal, J. W., & Glaser, R. (Eds.) (1985). *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*, Vol. 1, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehman, L. H. (1980). Change in high school students' political attitudes as a function of social studies classroom climate, *American Educational Research Journal*, Vol. 17(2), 253–265.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking, *Harvard Educational Review*, Vol. 32(1), 81–111.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities, *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York: W. H. Freeman, 9–26.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational*

- researcher*, Vol. 18(3), 4–10.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability, *Informal Logic*, Vol. 18(2), 165–182.
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, Vol. 33(8), 345–350.
- Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, Insight assessment.
- Fouts, J. T. (1989). Classroom environments and student views of social studies: The middle grades. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 17(2), 136–147.
- Hawood, A. M. (1992). Classroom climate and civic education in secondary social studies research: antecedents and findings, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 20, 47–86.
- King, M. B. (1991). Leadership efforts that facilitate classroom thoughtfulness in social studies, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 19, 391–409.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*, New York: Harper and Row.
- Ladwig, J. G. (1991). Organizational features and classroom thoughtfulness in secondary school social studies departments, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 19, 391–409.
- Ladwig, J. G., & King, M. B. (1992). Restructuring Secondary Social Studies: The Association of Organizational

- Features and Classroom Thoughtfulness, *American Educational Research Journal*, Vol. 29(4), 695–714.
- Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education*, Vol. 47(3), 215–228.
- Mansureh Hajhosseiny (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, 1358–1368.
- Martin, J. R. (1992). Critical thinking for a humane world, *The generalizability of critical thinking*, 163–180.
- Mayer, R. E. (1983). *Thinking, Problem solving, Cognition*, New York: W. H. Freeman.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*, New York: St. Mattin' s Press.
- McPeck, J. E. (1991). What is Learned in Informal Logic Courses? *Teaching Philosophy*, Vol. 14(1), 25–34.
- Newmann, F. M. (1990a). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22(1), 41–56.
- Newmann, F. M. (1990b). Qualities of thoughtful social studies classes: an empirical profile, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22(1), 253–275.
- Newmann, F. M. (1990c). The Relationship of Classroom Thoughtfulness to Students' Higher Order Thinking: Preliminary Results in High School Social Studies, ERIC document ED, 326, 466.
- Newmann, F. M. (1991a). Promoting higher order thinking in social studies: overview of a study of 16 high school

- department, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 19, 324–340.
- Newmann, F. M. (1991b). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies courses, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 19, 410–433.
- Newmann, F. M., Collins, C., & Mangieri, J. N. (1992). The prospects for classroom thoughtfulness in high school social studies, *Teaching thinking: An agenda for the 21st century*, 105–132.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (2014). *The teaching of thinking*, Routledge.
- Norris, S. P. (1992). Testing for the disposition to think critically, *Informal Logic*, Vol. 14(2).
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies, *Theory & Research in Social Education*, Vol. 19(4), 341–366.
- Scheffer, B. K., & Rubenfeld, M. G. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing, *Journal of Nursing Education*, Vol. 39(8), 352–359.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, Routledge.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (Eds.) (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competency in the everyday world*. CUP Archive.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, 한국교육개발원 역. 21세기 핵심역량: 이 시대가 요구하는 핵심스킬, 학지사.
- Voss, J. F. (1989). Problem solving and the educational process,

Foundations for a psychology of education, 251–294.

Woolever, R. M., & Scott, K. P. (1988). *Active learning in social studies: Promoting cognitive and social growth*, Scott Foresman & Company.

설문지

“사회과 수업사려도가 중학생의 비판적 사고 성향에 미치는 영향”에 관한 설문지

안녕하십니까?

저는 서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회전공 석사과정 송민섭입니다. 저는 사회과 수업사려도라는 사회 수업의 특징이 중학생의 비판적으로 사고하는 성향에 미치는 영향에 대한 연구를 진행하고 있습니다.

이 설문지는 ‘사회1’ 수업을 수강한 학생들이 응답할 수 있는 질문으로서 ‘사회1 수업의 특징(사회과 수업사려도)’, ‘자신의 비판적 사고 성향’에 대한 질문들로 구성되어 있습니다. 설문 응답에 걸리는 시간은 약 30분 내외이며, 비교적 쉽게 응답할 수 있는 내용으로 구성되어 있습니다.

응답한 내용은 생명윤리 및 안전에 관한 법률, 개인정보 보호법에 의거 전산 처리되며 통계자료로만 이용됩니다. 개인 신상 정보는 절대 외부에 공개되지 않으며 학술적 목적 이외에는 사용되지 않음을 약속드립니다. 편안한 마음으로 솔직하게 답변해주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 와중에 설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사합니다. 본 설문과 관련하여 의문 사항이 있으시면 언제든지 연락주시기 바랍니다.

2020년 3월

서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회전공 송민섭 드림

E-mail: hopesong88@snu.ac.kr

I. 다음은 ‘사회1’ 수업의 특징(사회과 수업사려도)에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 ‘✓’ 표를 해 주십시오.

※ 참고: 2019학년도 A중학교 ‘사회1’ 연간 학습 활동을 참고하여 수업을 떠올려 주시기 바랍니다.

[2019학년도 A중학교 '사회1' 연간 학습 활동]

1학기			2학기		
대단원	주제	주요 활동	대단원	주제	주요 활동
튜토리얼	공동체가 공존하기 위한 제도	공동체 게임	12. 사회변동과 사회문제	현대 사회의 변동	비주얼 씹킹(사회 변동과 우리의 대응)
7. 개인과 사회생활	사회화와 청소년기	경험분석활동 4컷만화 그리기		한국 사회 변동의 최근 경향	집단의사결정1 (저출산·고령화)
	사회적 지위와 역할			현대 사회의 사회 문제	집단의사결정2 (다문화화)
8. 문화의 이해	문화의 의미와 특징	협동학습(직소) 수행평가1(문화 조사보고서)	1. 내가 사는 세계	다양한 지도 읽기	원카드 학습(1)
	문화를 바라보는 태도			위치와 인간 생활	
9. 정치생활과 민주주의	대중 매체와 대중 문화	기말고사 대비 강의 및 사례 학습	2. 우리와 다른 기후, 다른 생활	지리 정보와 지리 정보 기술	원카드 학습(2)
	정치와 정치 생활			세계 기후 지역	
	민주 정치의 발전			열대 우림 지역, 온대 지역	
10. 정치과정과 시민참여	민주 정치와 정부 형태	3. 자연으로 떠나는 여행	4. 다양한 세계, 다양한 문화	건조 지역, 툰드라 지역	지식장터(1)
	정치 과정과 정치 주체			산지 지형의 형성	
	선거의 의미와 공정한 선거를 위한 제도			해안 지형의 형성	
11. 일상생활과 법	지방 자치 제도와 시민 참여	비주얼 씹킹(법의 필요성)	5. 지구 곳곳에서 일어나는 자연재해	우리나라의 매력적인 자연 경관	카드뉴스 만들기
	법의 의미와 목적			다양한 문화 지역	
	법의 종류와 특징			세계화와 문화 변동	
재판의 의미와 공정한 재판을 위한 제도	영화 <변호인> 속 재판 분석	6. 자원을	자원의 특성과 자원 갈등	문화의 공존과 갈등	문제해결학습 (PBL)
				자연재해 발생 지역	
				자연재해와 주민 생활	
				자연재해 대응 방안	
				자원과 주민	

		드레퓔스 재판에 대한 비판적 편지쓰기	둘러싼 경쟁과 갈등	생활	
				지속 가능한 자원 개발	

'사회1' 수업은 / '사회1' 수업에서...		전혀 그렇지 않다.	그렇지 않다.	보통이다.	그렇다.	매우 그렇다.
1	많은 주제들을 알파하게 다루는 것이 아니라 몇 개의 주제를 지속적으로 고찰했다.	1	2	3	4	5
2	실질적으로 일관성과 연속성을 보였다. (일관성: 한결같은, 하나의 방법이나 태도로써 처음부터 끝까지 한결같은 성질)	1	2	3	4	5
3	학생들은 질문에 대해서 생각하고 대답을 준비할 수 있는 충분한 시간이 주어졌다.	1	2	3	4	5
4	교사는 설명과 결론에 대한 이유에 세심한 주의를 기울였다.	1	2	3	4	5
5	교사는 도전적인 질문들을 던지고 도전적인 과제들을 구성했다.	1	2	3	4	5
6	교사는 개별 학생들의 주장을 소크라테스 방식대로 정당화 또는 명료화하도록 강조했다. (소크라테스 방식: 상대방의 이야기에 대해 질문을 계속 하여 상대가 의식하지 못했던 새로운 생각을 낳게 하는 대화법을 말함.)	1	2	3	4	5
7	교사는 학생들이 문제에 대해서 독창적이거나 색다른 생각이나 설명, 또는 해결책들을 만들어 내도록 하려고 노력했다.	1	2	3	4	5
8	이 교실에서 교사는 사려의 모델이 되었다. (교사가 생각하는 모습을 보이며 모범을 보였다.) (주요 징후: 교사가 학생들의 발상에 대해 주의 깊게 고려하였거나 타당한 논리에 근거한 답변이나 대안적인 접근들을 주의 깊게 고려하는 모습을 보여준다; 교사가 문제에 대해 생각한 과정을 설명한다; 교사가 해당 주제에 대해 명확하게 이해하는 것은 어렵다고 인정한다.)	1	2	3	4	5

9	학생들은 질문자나 비평가의 역할을 맡았다. (비평가: 주제에 대하여 비판적으로 평가하는 사람)	1	2	3	4	5
10	학생들은 자신의 결론에 대한 설명이나 이유들을 제공했다.	1	2	3	4	5
11	학생들은 문제에 대해 독창적이거나 색다른 생각, 설명, 가정 또는 해결책들을 만들어냈다.	1	2	3	4	5
12	학생들의 의견 제시는 명확하며, 주제와 밀접한 관련이 있고, 이전 논의와 연관되어 있었다.	1	2	3	4	5
13	학생들은 적극적으로 참여하였다.	1	2	3	4	5
14	학생들은 서로 깊이 있게 대화하는 데 시간을 사용하였다.	1	2	3	4	5
15	학생들은 논의되고 있는 주제에 진정으로 열중했다. (신호: 손들기, 얼굴 표정이나 몸짓으로 집중하고 있는 것이 표현됨. 열중하면서 나타나는 중단 상태. 학생 반응의 길이.)	1	2	3	4	5

(다음 페이지에 계속됩니다.)

II. 다음은 ‘사회1’ 수업을 들은 학생의 비판적 사고 성향에 관한 질문입니다.
해당하는 곳에 ‘✓’ 표를 해 주십시오.

사회1 수업을 들은 후...		전혀 그렇지 않다.	그렇지 않다.	보통이 다.	그렇다	매우 그렇 다.
1	나는 어떤 문제에 대해 관련 정보를 종합적으로 고려하여 판단한다. (하나의 정보만을 고려하는 것이 아니라 여러 정보들을 두루 고려한다.)	1	2	3	4	5
2	나는 어떤 문제에 접근할 때 관계, 배경 등 총체적인 상황을 고려한다. (문제와 관련된 여러 사정과 상황을 함께 고려한다.)	1	2	3	4	5
3	나는 문제를 해결하거나 판단을 할 때 수집한 자료를 체계적으로 조직하여 활용한다.	1	2	3	4	5
4	나는 문제에 맞닥뜨리면 먼저 전체 상황을 파악하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
5	나는 문제에 당면하면 여러 각도에서 해결 방안을 고려해 본다.	1	2	3	4	5
6	나는 어떤 일을 결정할 때 타당하고 충분한 자료에 근거해서 판단한다. (믿을 수 있는 자료를 충분히 확인하여 판단한다.)	1	2	3	4	5
7	나는 독창적인 아이디어를 생각해 내는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
8	나는 남들과는 다른 방식으로 생각하는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
9	나는 다른 사람들이 생각할 수 없는 것을 흔히 생각해 낸다.	1	2	3	4	5
10	나는 문제 해결을 위해 이전의 방법과는 다른 방법을 시도 해 본다.	1	2	3	4	5
11	나는 어려워 보이는 일은 시작하기를 꺼린다.	1	2	3	4	5
12	나는 어떤 일을 하다가 중도에 쉽게 포기한다.	1	2	3	4	5
13	나는 어떤 논제에 대해 결론이 빨리 나지 않으면 토론을 포기한다.	1	2	3	4	5
14	나는 남들이 하는 대로 따라 하는 편이다.	1	2	3	4	5
15	나는 문제에 대해 결론을 잘 내리지 못한다.	1	2	3	4	5
16	나는 변화를 쉽게 받아들이지 못하는 경향이 있다.	1	2	3	4	5

17	나는 나의 의견에 대한 비판을 기꺼이 받아 들인다.	1	2	3	4	5
18	나는 어떤 논제에 대해 다른 사람들의 견해를 듣기를 좋아한다.	1	2	3	4	5
19	나는 나의 실수를 학습의 기회로 삼는다.	1	2	3	4	5
20	나는 충분히 생각하지 않고 성급하게 결정을 하는 편이다.	1	2	3	4	5
21	나는 질문을 받으면 대답하기 전에 한 번 더 생각해 본다.	1	2	3	4	5
22	나는 어려운 일이 발생하면 당황하여 덤벼대는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
23	나는 어떤 일을 결정하기 전에 결과의 장단점을 미리 생각해 본다.	1	2	3	4	5
24	나는 이성적인 사람이라는 평을 듣는다.	1	2	3	4	5
25	나는 어떤 일을 판단할 때 객관적인 입장에서서 판단한다.	1	2	3	4	5
26	나는 나와 직접적으로 관련 있는 일을 논의할 때에는 공정해지기 어렵다.	1	2	3	4	5
27	나는 평소에도 어떤 것이 옳고 그른지 분석해 본다.	1	2	3	4	5
28	나는 일을 처리하는 과정에서 반복적인 평가를 거치면서 진행한다.	1	2	3	4	5
29	나는 일단 방침이 정해졌더라도 더 나은 결과를 위해 지속적으로 생각해 본다.	1	2	3	4	5
30	나는 나의 생각이 옳은 지를 지속적으로 평가한다.	1	2	3	4	5
31	나는 어떤 일이 발생했을 때 그 일의 진행 과정이 궁금하다.	1	2	3	4	5
32	나는 의문이 생기면 알아내려고 애를 쓴다.	1	2	3	4	5
33	나는 복잡한 문제를 해결하기 위해 노력하는 일이 재미있다.	1	2	3	4	5
34	나는 문제해결을 위해 관련 정보를 지속적으로 찾는다.	1	2	3	4	5
35	나는 사물을 볼 때 문제의식을 가지고 본다. (그저 아무 생각 없이 대상을 보는 것이 아니라 생각을 하며 바라본다.)	1	2	3	4	5

Ⅲ. 다음은 응답자의 기초 정보를 묻는 질문입니다. 각 번호에 ‘✓’ 표 혹은 내용을 적어 주십시오.

1. 당신의 성별은?

- ① 여자 ② 남자 ③ 기타

2. 2019학년도에 소속되었던 반은? 1학년 _____ 반

(전학을 와서 사회 수업을 다른 학교에서만 참여했다면 빈 칸에 ‘X’ 를 적어 주십시오.)

3. ‘사회1’ 과목 지필평가 등급은?

- ① A (90~100점) ② B (80~90점) ③ C (70~80점) ④ D (60~70점)
⑤ E (60점 미만)

Abstract

The effects of social studies classroom thoughtfulness on critical thinking dispositions

Min-Sub Song

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor : Kyung-Hwan Mo, Ph. D.

This study began with the question of 'what factors should be included in lessons to foster critical thinking, a key sub-factor of civic competencies?' Among the studies on the promotion of higher-order thinking, Fred M. Newmann developed the concept of 'classroom thoughtfulness,' a cultural feature of thoughtful social studies lesson, and conducted a study on whether they affected the development of higher-order thinking. Then he concluded that generic qualities of classroom thoughtfulness were not associated with the persuasiveness of student writing on a constitutional issue which required the in-depth knowledge and skills. Based on the related theories and studies, this study

expects that the social studies classroom thoughtfulness is more likely to affect the dispositions of thinking, not the in-depth knowledge or skills. According to an analysis of the responses of 238 students who took the middle school social studies lessons during 2019, this study found the tendency that the higher the CHOT score, the higher the student's critical thinking dispositions score. According to the results of the study, this study suggests that the various dimensions of the classroom thoughtfulness (such as 'teachers are models of thoughtfulness, teachers ask challenging questions and/or structure challenging tasks, students present reasons for thinking in the class') should be actively considered in competency-based curriculum and instruction design for lessons that improve the dispositions of thinking.

**keywords : civic competencies,
social studies classroom thoughtfulness,
critical thinking dispositions,
competency-based curriculum**

Student Number : 2018-28171