

고등학교 국어과 토론 교육과정의 교과서 반영 양상에 대한 사적 고찰*

신명선**

<차 례>

- I. 서론
- II. 1~7차 고등학교 토론 교육과정의 특징
- III. 1~7차 고등학교 토론 교육과정의 교과서 반영 양상
- IV. 1~7차 고등학교 토론 교육과정의 교과서 반영 양상의 특징
- V. 결론

I. 서론

2007년, 2009년, 2011년에 걸친 국어과 교육과정 개발 작업과 그에 근거한 검정 교과서 개발 과정을 거치면서 국어교육학계에는 교육과정과 교과서의 바람직한 관계 설정에 대한 학적 관심이 고조되고 있다. 개발한 교과서의 검정 통과 여부를 결정하는 검정 기준에 ‘교육과정의 준수 여부’가 들어 있어, 교과서 개발 과정에서 교육과정 내용을 금과옥조식으로 반

* 본 논문을 심사해 주신 익명의 심사위원에게 감사를 표합니다. 어휘 선택과 문장 표현 방식의 독특함으로 읽는 데 불편함을 드려 죄송합니다. 저의 글쓰기 방식을 돌아보는 좋은 기회가 되었습니다. 저의 의도와 달리 여전히 오독되는 게 있다면 그것은 전적으로 저의 책임입니다. 다시 한 번 깊이 감사드립니다.

** 인하대학교

영하려는 경향도 팽배하다. 검정 제도의 도입 취지 중 하나가 ‘교과서의 다양성 증진’에 있다는 점을 고려하면 교과서 개발자의 교육과정 해석의 자유를 폭넓게 인정해야 하지만, 현실적으로 검정은 그런 방식으로 이루어지고 있지 않다. 교육과정을 교과서에 충실히(?) 반영해야 검정에 통과할 수 있다. 따라서 현재 출판되고 있는 국어 교과서들은 출판사만 다를 뿐 사실상 비슷비슷하며 이에 따라 교과서의 다양성 증진은 사실상 이루어지지 못했다.¹⁾ 현 상황에서, 교과서는 그야말로 ‘교육과정을 구현하는 물리적 실체’이다. 교과서 검정 제도의 도입은 교육과정의 위상을 강화하고 교과서를 교육과정에 복속시키는 현상을 초래했다.

국어 교과서가 ‘국어과 교육과정의 물리적 구현체’임은 지당하다. 그러나 이러한 진술은 국어 교과서가 국어 교육 내에서 갖는 의의를 전면적으로 포착하지 못한다. 그것은 국어교과서가 갖는 교육적 위상의 일부를 드러내는 표현일 뿐이다. 교과서는 어떤 측면에서는 교육과정을 넘어 그 자체로서 교실 현장에 실재하며 교수학습의 경험을 주도한다. 교과서는 경우에 따라 교육과 사회 전반에 교육과정보다 더 강력한 영향을 미칠 수 있다.

교과서는 단지 교육과정과만 관계를 맺지 않는다. 사실상 교과서 개발 과정에는 교육과정 외 다양한 요소가 관여할 수 있다. 우리가 교육과정과 교과서의 관계를 학문적으로 규명하고 교과서의 위상을 기술하기 위해서는 교과서 개발 과정에 관여하는 제반 요소를 심층적이고 다각적으로 포착·분석해야 한다.

국어 교과서는 제1차부터 제7차 교육과정기까지 국정 교과서 체제로 개발되었다. 국정 교과서 체제에서는 교과서 개발이 특정한 하나의 기관에서 이루어진다. 때문에 교과서 개발자의 교육과정 해석의 다양성은 오히려 검정 제도일 때보다 클 수 있다. 본고는 국정 교과서 시기에 교육과정은 교과서에 어떻게 반영되어 왔는지를 통시적으로 분석해 보고자 한

1) 현 교과서 검정 제도의 문제점에 대해서는 최근 최미숙(2011)의 ‘국어과 교육과정과 교과서 검정의 방향’(한국어교육학회·국어교육학회·한국국어교육학회 연합학술대회 자료집)에서 깊이 있게 논의된 바 있다.

다. 이는 교육과정의 교과서 반영 방식에 대한 사적 고찰로서, 거시적으로는 ‘국어과 교육과정과 교과서의 바람직한 관계 설정’, ‘국어 교과서의 위상’ 등과 같은 국어교육학의 핵심 주제와 관련을 맺는다.

본고에서는 위와 같은 연구 주제를 특히 고등학교 토론 교육 내용에 초점을 두어 분석하고자 한다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 국어과 교육 과정에 제시된 모든 교육 내용을 바탕으로 교과서 반영 양상을 파악하는 것은 불가능할뿐더러 학문적 정합성을 획득하기 어렵다. 이는 관련 논의의 축적에 기반하여 재논의되어야 한다. 한편 교육내용의 교과서 반영 양상에 대한 총합적인 분석은 교육내용의 전 범위 확인, 교육내용의 특징을 고려한 유형 분류 작업 등에 근거하여 이루어져야 하는 바, 이는 한 권의 책으로도 다 담아내기 어려운 주제이다. 따라서 하나의 교육 내용을 선택하는 것이 타당하다. 둘째, ‘토론’은 1차 국어과 교육과정부터 현재까지 지속적으로 강조되어 온 교육 내용이다(1차 『고등 국어 3』의 첫 제재가 ‘토의를 원만하게 진행하려면’으로서 ‘토론’을 다룸.²⁾). 특히 6차 교육과정의 경우 교육 내용이 ‘본질’, ‘원리와 실제’로 제시되어 있는데, 6차 말든 교육과정 전체를 통틀어 유일하게 제시되고 있는 담화 유형이 ‘토의·토론’이다. 즉 교육 내용에 토의·토론 외 다른 담화 유형은 명시되어 있지 않다. 따라서 토론은 1차부터 현재까지 비교적 지속적으로 꾸준히 교육과정에 등장하고 있는 담화 유형이다.

‘토론’은 국어 교육의 핵심 담화 유형으로 자리매김 되어 그 중요성이 지속적으로 강조되고 있다. 따라서 토론 교육의 내용을 통시적으로 고찰하고 그 방향을 탐색하는 것은 의미가 있다. 그것은 다음과 같은 물음에 대한 간접적인 답변이 될 수 있다. : “그 동안 우리는 토론 교육을 어떻게 해 왔는가, 현재 우리의 논의는 과거의 토론 교육 논의와 무엇이 같고 다른가, 토론 교육은 앞으로 어떻게 이루어져야 하는가.” 요컨대 이는 ‘우리가 지금 서 있는 이곳(토론 교육 관련 논의가 이루어지고 있는 현재의 시공간)은 어떤 곳인가’에 대한 탐색을 유도해 현 토론 교육의 자리를 확인하고 그

2) ‘토의, 토론, 회의, 논쟁’ 등의 용어가 교육과정 및 교과서에 혼란스럽게 사용되고 있음. 후술됨.

위상을 재점검하게 할 수 있다.

정혜승(2002-7)에 의하면, 교육과정 실행 연구는 크게 세 가지 관점에서 이루어져 왔다. 원래 계획하고 의도한 대로 교육과정이 충실하게 운영되어야 한다고 보는 충실도 관점(Fidelity Perspective), 최초의 의도나 계획은 중시하지만 실행 과정에서 변형이 일어날 수 있다고 보는 상호 적응 관점(Mutual Adaptation Perspective), 교육과정을 교실에서 교사와 학생이 상호 작용하여 만들어가는 교육적 경험으로 간주하는 교육과정 생성 관점(Curriculum Enactment Perspective)이 그것이다. 본고가 교육과정의 교과서 반영 양상을 분석하는 관점은 위의 논의 중 충실도 관점에 가깝다.

본고는 토론 교육내용의 교과서 반영 양상을 ‘교육과정의 지향’과 ‘교육 내용의 특성’의 둘로 나누어 다음과 같이 분석하고자 한다.

〈표 1〉 교육과정의 교과서 반영 양상 분석 기준

기준		설명	기준 적용의 결과
교육과정의 지향		교육과정의 지향을 반영하였는가?	반영, 부분 반영, 미반영
교육 내용의 특성	교육 내용의 수준과 범위	교육 과정에서 제시한 교육 내용의 수준과 범위를 유지하고 있는가?	적정, ³⁾ 변형(축소, 심화·확대), 생성, ⁴⁾ 생략 ⁵⁾
	교육 내용의 성격	—이해와 활동 중 무엇에 초점을 두고 교과서가 구성되었는가? —명제적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식, 태도 등은 어떻게 반영되었는가?	—이해에 초점을 둠./ 활동에 초점을 둠. —명제적 지식의 개념화/절차적 지식의 명제화/ 조건적 지식의 명제화·요약화/ 태도의 지식화 등등
종합 : 교육 내용 구현의 충실도		교육과정의 내용이 교과서에 충실하게 반영되었는가?	충실, 부분 충실, 불충실

‘교육내용의 설계’는 논리적으로 ‘교육과정의 지향’에 후행한다. 따라서 교육과정의 지향이 무엇인지 파악해야 교육내용의 교과서 구현 방식을 온당하게 분석할 수 있다. 한편, 교육 내용의 성격에 따라 교과서 구현 방

3) 교육과정에서 제시한 교육 내용의 수준 및 범위와 유사하다고 판단되는 경우

4) 교육과정에 없는 내용이 새로 들어간 경우

5) 교육과정에 있는 내용이 교과서에 제시되지 않은 경우

식은 달라야 한다. 해당 교육 내용이 이해에 초점을 두는 것인지 아니면 활동에 초점을 두는 것인지 등에 따라 해당 교육 내용의 교과서 구현 방식은 다르다. 또 같은 지식이라 할지라도 명제적 지식인지, 절차적 지식인지, 조건적 지식인지 혹은 태도인지 등에 따라 교육 내용의 구현 방식은 달라진다. ‘토론’은 대개 ‘활동’에 초점을 두는 교육내용이되, ‘지식과 기능, 태도’가 복합적으로 조합된 교육 내용으로 알려져 있다.

그런데 실제 교과서 개발 상황에서는 절차적 지식을 명제적 지식의 형태로 변형하여 다루거나 활동을 이해의 형태로 변환시켜 다루는 등 여러 변화가 발생할 수 있다. 그러한 변화가 발생하는 원인에는 ‘활동 구현의 어려움, 해당 교육 내용에 대한 이해 부족, 교과서 체제의 제약, 외압, 교과서 개발자의 독립된 내적 의지 등’ 다양하다. 본고에서는 교육과정에 제시된 토론 교육내용을 분석하되 교육과정에서 강조하고 있는 내용이 무엇인지(즉 이해인지 활동인지 혹은 지식, 기능, 태도 중 무엇인지) 등을 파악한 뒤 그것이 교과서에 어떻게(충실하게 혹은 일정 부분 변형되어 등) 구현되었는지를 분석하고자 한다. 상세한 내역은 위의 표로 대신하도록 한다.

본고는 자료 중심 접근을 취하고자 한다. 교육과정 및 교과서 개발자의 정확한 의도는 알 수 없으므로, 자료에 근거하여 교육과정의 반영 양상을 분석하도록 한다. 따라서 본고의 논의는 실제 실행 양상과는 다를 수 있다.

본고의 분석 자료는 제1차부터 제7차까지의 고등학교 국어과 교육과정⁶⁾과 그에 근거한 고등학교 『국어』교과서이다. 1~5차 교육과정까지는 고등학교 교과서가 각 학년별로 ‘『국어1』, 『국어2』, 『국어3』’의 세 권으로 개발되었다. 다만 명칭이 1차 교육과정 시기에는 ‘『고등 국어』’였다. 6차

6) <참조>—제1차 고등학교 국어과 교육과정 : 문교부령 제46호(1955. 8. 1. 제정 공포)
 —제2차 고등학교 국어과 교육과정 : 문교부령 제121호(1963. 2. 15. 개정 공포)
 —제3차 고등학교 국어과 교육과정 : 문교부령 제350호(1974. 12. 31. 개정 공포)
 —제4차 고등학교 국어과 교육과정 : 문교부 고시 제442호(1981. 12. 31. 개정 고시)
 —제5차 고등학교 국어과 교육과정 : 문교부 고시 제88-7호(1988. 3. 31. 개정 고시)
 —제6차 고등학교 국어과 교육과정 : 교육부 고시 제1992-19호(1992. 10. 30. 개정 고시)
 —제7차 고등학교 국어과 교육과정 : 교육부 고시 제1997-15호(1997. 12. 30. 개정 고시)

와 7차 교과서는 『국어(상)』, 『국어(하)』의 두 권으로 개발되었다.⁷⁾

본고의 연구 주제를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 제1차부터 제7차까지 공통 필수 과목으로서의 고등학교 『국어』(국정 교과서에 한정)의 ‘토론’ 관련 단원을 관련 교육과정과의 관련성을 중심으로 통시적으로 분석함.

—각 차시별 교육과정은 말든⁸⁾ 및 토론 교육의 방향을 어떻게 설정하고 있는가? 그러한 교육과정의 정신이 교과서에는 어떻게 반영되었는가?

—각 차시별 교육과정은 토론 교육의 내용을 어떻게 설계하고 있는가? 그러한 교육내용이 교과서에는 어떻게 반영되었는가?

둘째, 위의 첫 번째 분석 결과에 기대어 다음과 같은 문제들을 탐구함.

—교육과정이 교과서로 구현되는 방식에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?

—토론 교육 내용의 교과서 반영 양상에 대한 통시적 검토에 근거할 때, 토론 교육 내용이 교과서에 반영되는 데에는 어떤 요인이 작용하였는가?

II. 1~7차 고등학교 토론 교육과정의 특징

이 장에서는 먼저 1~7차 고등학교 국어 교육과정을 분석하여, 교육과정에서 토론 교육의 방향과 내용을 어떻게 제시하고 있는지 살펴보고자 한다. 매 차시별로 그 특징을 각각 제시하기보다는 중복 기술을 피하기 위해 그 방향과 내용이 유사한 교육과정은 여러 차시를 묶어서 함께 제시하도록 한다.

7) 편의상 ‘1차 고등학교 『국어』교과서’ 등은 ‘1차 교과서’, ‘1차’(맥락상 이해가능할 경우에 한해) 등으로 ‘제1차 고등학교 국어과 교육과정’은 ‘1차 교육과정’, ‘1차’(맥락상 이해가능할 경우에 한해) 등으로 약칭하도록 한다.

8) 앞으로 ‘말하기·듣기’는 편의상 말든으로 기술하기로 한다.

1. 1~3차 교육과정

1~3차 교육과정은 ‘교양 교육’⁹⁾의 차원에서 화법 교육을 설계하고 있다고 판단된다. 이는 특히 화법 교육의 목적과 목표 부분에서 두드러지게 드러난다. 예시하면 다음과 같다.

ㄱ. “고등학교 국어과 학습의 목표는 사회적인 요구에 적합한 것이어야 하며, 개인적인 언어생활의 기능을 쌓는 것이어야 하며, 중견 국민으로서의 교양을 갖추는 것이 되어야 할 것이다. 사회적인 요구에 적합한 것이어야 한다 함은 민주 국가의 공민으로서의 언어생활을 훌륭하게 할 수 있게 되어야 함을 말하는 것으로, 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기

9) 우리나라 교육과정에 드러나는 ‘교양’은 말 그대로 ‘소양’의 의미에 가깝다. 그런데 이러한 소양 교육이 교육과정에 관한 전통주의적 시각과 일정 부분 관련을 맺고 있는 것 같다(한편 여기서 ‘전통주의’는 우리나라의 전통적 교육관과도 관련이 있는 듯하다. 이 복잡한 용어 간 개념 차에 대해서는 추후 깊이 있는 분석이 요구된다.) 또한 제1차 교육과정이 문화적 유산의 전달, 지식의 전수, 인간 발전의 과정으로서의 교육 강조 등과 전혀 무관하다고 보기는 어려우며, 추후 고증이 필요하겠지만, 오히려 상당히 가까운 듯하다. 교육과정의 본질에 대한 관점은 대략 ‘전통주의-진보주의-학문주의’로 발전해 왔다고 볼 수 있다. 다음 참조.

1. 전통주의 : 학문적 이성주의. 인문주의 교육과정으로도 불림. 교육은 개인이 인간으로서 발전되어가는 과정이며 그것은 문화유산의 전달을 통해 가능하다. 이에 따라 전통주의에서는 지식의 전수를 강조한다. Hirsh도 이러한 관점에서 있다. 논리적 지식을 바탕으로 한 체계적 교육과정으로 교양 교육을 강조함(여기서 교양 교육은 자유 과목—산수, 기하, 역사, 문법, 문학, 예술—에 대한 훈련을 의미함.)
2. 진보주의 : 아동의 경험에 중심을 둔 교육과정으로 아동 중심 교육 과정, 생활 중심 교육과정, 진보주의 교육과정으로 불림. 교육 내용이 가져야 할 주요한 성격으로 개인적 경험을 강조함. 개인의 요구와 흥미, 그리고 활동에 중심을 두고 있음. 교육 내용을 학생 개인의 관점에서 설계하고 설정한다는 점에서 매우 고무적이지만 이것은 결국 아동의 기초 학력 저하를 초래했음.
3. 학문주의 : 지식의 구조 강조. 학문 중심 교육 과정으로 불림. 브루너가 대표자. 브루너는 지식을 우리를 인간의 경험에 내재하는 법칙성에 대해 의미를 부여하고 구조화하는 모델로 봄. 지식 체계를 구성하는 조직 관념은 경험을 경제적으로 그리고 연관성 있게 표현하기 위한 발견이라고 함. 기본적 관념을 중시하면서 현상을 탐구하는 활동을 학습자가 하도록 함. 교육 내용은 학습자가 반응할 수 있는 환경으로 제시되고 이해될 수 있는 양식으로 표현되어야 한다고 봄.

의 모든 언어 활동이 정확하고 세련된 것이 되어야 한다는 것이다.”,
 “교양 있는 생활에 필요한 국어 사용의 기능과 성실한 태도를 길러서,
 효과적이고 품위 있는 언어 생활을 영위하게 한다.”, ‘말하기, 듣기,
 쓰기, 읽기의 모든 언어 활동이 정확하고 세련된 것이 되어야 한다,
 ‘언어 사용에 나타나는 교양이란 국어를 정확하고 품위 있게 사용하
는 것이므로’(밑줄 필자)(1차 교육과정의 ‘1. 고등학교 국어의 목적’
 중에서)¹⁰⁾

- 나. “(1) 세련된 국어의 교양을 쌓아 건전한 사상의 소유자로서 민주 생활
 을 개선할 수 있도록 한다. (2) 정확하고 품위 있는 말하기, 듣기, 읽
기, 쓰기의 기능을 높여 유능한 사회 생활을 할 수 있도록 한다.”(2차
 교육과정의 국어과 목표에서)

“(15) 품위 있는 말을 주고받음으로써 만족과 이익을 얻고 충실한 생
활을 하여 나아가도록 힘쓴다.”(2차 교육과정의 말하기 지도 목표에
 서)

- 다. “1. 교양 있는 생활에 필요한 국어 사용의 기능과 성실한 태도를 길러
서, 효과적이고 품위 있는 언어 생활을 영위하게 한다.”(3차 교육과정
 의 일반 목표의 첫 번째)’

“(바) 바르고 알맞으며 품위 있는 국어의 사용”(3차 교육과정의 ‘말하
 기’ 지도 사항에서)

위에서 드러나듯, 1~3차 교육과정의 ‘말듣 교육에서 의도한 교육적
 인간상’은 ‘정확하고 세련되며 품위 있게 말하는 인간’이다. 근대적 학교
 교육이 시작되기 이전에 우리나라 사람들이 갖고 있던 ‘교육과 말 문화에
 대한 지향’이 말듣 교육과정에 반영되었다고도 볼 수 있다.¹¹⁾ 이러한 점
 에서 기존에 1, 2차 교육과정을 오직 경험 중심 교육과정으로 기술한 것
 은 재고가 필요하다.

경험에 대한 강조는 ‘지향이나 목적, 목표’보다 ‘내용’ 부분에서 강조

10) 그 외에도 “중견 국민으로서의 교양을 위한 문학 지도는 상당히 중시되어야 할 것이
 다”(1차 고등학교 국어과 교육과정의 목적 부분)는 언급이 있음.

11) 4차 교육과정의 ‘말하기·듣기’ 내용에도 ‘라) 남의 의견을 존중하며 품위 있는 자세
 로 듣는다, 마) 품위 있는 자세와 동작을 취하며 말한다.’가 제시되어 있다. 그런데 4차
 의 특징으로 전통적 교양 교육의 강조를 들기는 어려울 듯하다. 이러한 내용은 1~3차
 교육과정의 잔재로 파악하는 것이 옳을 듯하다.

되었다. 살펴보면 다음과 같다. 1차 교육과정의 경우, 교육과정의 문서 체제 자체에 따로 ‘二. 고등학교 학생의 언어 생활’을 두었고 그것을 ‘말하기/듣기의 주요한 경험’으로 강조하고 있다. 이 내용이 2차 교육과정에서는 그대로 ‘지도 내용’으로 기술되고 있다.¹²⁾ 이는 교육의 내용이 학습자에게 의미 있는 경험의 형태로 주어져야 한다는 경험주의 교육과정 혹은 진보주의 교육과정의 정신이 반영된 것으로 볼 수 있다.¹³⁾ 결과적으로 1, 2차 교육과정의 경우 목적과 목표는 교양 교육의 성격을(어떤 측면에서는 전통주의적 관점을) 띠고 있는데 내용은 경험주의적 성격을 띠고 있어 서로 괴리된다.¹⁴⁾

1, 2차 교육과정에서 토론을 특히 민주주의의 특징으로 다루고 있다는 점도 주목된다. 민주주의에 대한 강조는 ‘(1) 세련된 국어의 교양을 쌓아 건전한 사상의 소유자로서 민주 생활을 개선할 수 있도록 한다.’(2차 교육과정의 목표)처럼 목표에서도 드러나고 있다. ‘고등학교 학생의 언어생활’(1차 교육과정)에서는 ‘토의, 토론’을 따로 설정하여 다음과 같이 기술하고 있다(아래의 내용이 2차 교육 과정에서는 ‘지도 내용’에서 반복됨.).

“七. 민주주의 사회에서는 보다 더 나은 결론을 얻기 위하여 여러 사람이 의논을 하는 경우가 많다. 그러한 모임에 나가면, 먼저 그 장소의 분위기를 짐작하고, 이야기의 내용이 무엇인가를 잘 안 후에, 자기의 의견을 솔직하게 이야기하여야 한다. 그리하여 회의에 참석한 사람으로서의 책임을 다하는 한편, 사회자가 되었을 때,¹⁵⁾ 사회자로서의 책임을 다 하려면 어떻게 하여야

12) 토의·토론의 경우도 같은 내용이 1차에서는 ‘고등학교 학생의 언어 생활’에 2차에서는 ‘지도 내용’에 제시됨.

13) 진보주의 교육과정은 듀이의 “경험이 성립하려면 주체와 객체의 상호작용이 있어야 하며 그리고 이러한 상호작용의 결과 비교적 영속성 있는 행동의 변화가 야기되어야 한다. 이렇게 해서 일단 경험이 성립하면 이러한 경험이 끊임없이 재구성되며 이를 통하여 인간은 성장하는데 이것을 교육이라고 한다. 즉 교육은 경험의 재구성이다”로 대변될 수 있음.

14) 1, 2차 교육과정에서 ‘교육 내용’을 ‘경험’으로 기술하고 있음에도 학습자 개인의 ‘흥미와 동기’ 등에 대한 직접적인 고려는 찾기 어렵다. 신명선(2010)에서 1~7차 중학교 1-1학기 『국어』교과서에 대한 통시적 분석을 통해 7차 교과서에 비해 1, 2차 교과서에 국가주의적, 집단주의적 사고가 더 강하게 반영되어 있다고 지적한 것도 참고된다.

할 것인가에 대한 연구를 한다.”(1차 교육과정의 ‘고등학교 학생의 언어 생활’ 중에서)(밑줄 필자)

한편 1, 2차 교육과정에 제시된 ‘토의·토론 교육 내용’에는 토의·토론 교육이 근본적으로는 진리 탐구의 일환으로 이루어져야 한다고 기술되어 있다. : “어느 것이나 그 목적은 진리를 탐구하는 데 있는 것이므로 건설적인 의견을 서로 존중하여 시간을 낭비하는 일이 없도록 하여야 할 것이다.” 한편 이것은 위에 밑줄 친 ‘연구를 한다’는 진술에서도 암시된다. 이러한 생각은 개인의 의사소통 능력 신장 차원에서 토론 교육을 논하는 오늘날과는 구별된다.¹⁶⁾

3차 교육과정의 경우 교육과정의 분량 자체가 매우 짧아(국어 I 이 총 6 쪽 반에 그침) 교육 과정 문서를 통해 교육 과정 개발자의 관점을 읽어내기 쉽지 않지만, 1, 2차에 대한 비판도 새로운 의견 제시도 없는 것으로 보아 1, 2차와 유사하다고 볼 수도 있다. 3차 교육과정의 주요한 특징은 ‘제제 선정의 기준’이 교육과정 문서에 새로 첨가되었다는 점 정도이다(70년대의 시대적 분위기를 반영하는 것으로 읽힘.¹⁷⁾).

교육과정에 제시된 토론 관련 교육 내용을 정리하면 다음과 같다.

〈1, 2차 교육과정에 제시된 토론 관련 교육 내용〉

- 주요 지식 : 토론의 개념과 의의 알기, 유형 알기
- 주요 기술¹⁸⁾ : 자기의 의견 분명히 말하기, 회의 진행하기, 분위기에 알

15) 흥미로운 점은 ‘사회자’로서의 역할을 할 수 있어야 함을 강조하고 있다는 점이다. 이는 ‘회의의 사회를 한다’가 ‘말하기의 주요한 경험’(1차 교육과정)으로 ‘회의에 참가한다’와 같은 비중으로 제시된 데에서도 드러난다. 후술하겠지만 1, 2차 교과서에 실린 제재의 제목도 ‘토의를 원만하게 하려면’이 아니라 ‘토의를 원만하게 진행시키려면’이다.

16) 토론 교육의 필요성을 민주주의 사회 건설이나 우리나라 문화유산의 전달 등에 초점을 두어 논하는 것과 의사소통 능력 신장을 통한 개인의 발전에 초점을 두어 논하는 것은 매우 다르다. 전자가 교육에 사회적·객관적 요구를 담고자 하는 것이라면 후자는 교육에 개인적·주관적 요구를 담고자 한다.

17) 널리 알려져 있는 바 이 시기에는 충(忠), 새마을 운동 등을 다룬 제재가 교과서에 대거 등장한다.

18) 초기 1~3차 교육과정에서는 ‘기술, 요령, 기법’ 등의 용어가 사용되고 있다. 철학적

맞게 듣기, 사회자의 의도 짐작하고 협력하기(교육과정의 교육 내용에는 명확한 진술이 없으나 목표에 이러한 내용이 제시됨.)

—주요 태도 : ‘솔직하게 말함으로써 책임을 다하는 태도’, ‘건설적인 의견을 존중하는 태도’

3차 교육과정의 경우, 말하기 교육 내용은 ‘지도 사항과 주요 형식’으로 구성되어 있는데, 토의, 토론의 구체적 내용이 1, 2차와 달리, 교육과정에는 제시되어 있지 않다. 주요 형식으로 ‘토의, 토론’이라는 네 글자만 제시했을 뿐 토의, 토론에 대해 무엇을 가르쳐야 하는지는 제시되어 있지 않다. 말하기 지도 내용은 ‘(가) 말하기의 바른 예절과 성실한 태도, (나) 말하기의 여러 가지 형식, (다) 주제 설정과 소재, 재료, 자료 등의 선택, (라) 말할 내용의 효과적인 구성, (마) 효과적인 표현 방법, (바) 바르고 알맞으며 품위 있는 국어의 사용, (사) 말하기에 필요한 기기의 효과적인 사용’의 7가지가 전부이다. 따라서 교과서 필자들은 ‘토의, 토론’과 위 (가)~(사)의 내용을 조합하여 교과서를 구성해야 한다(듣기도 유사함).

전반적으로 이 시기의 경우 교육 내용으로서 ‘경험’을 강조하고 있기 때문에 교육과정의 정신을 살린다면 교과서는 학습자의 경험을 풍부히 할 수 있는 방향으로 개발되어야 한다. ‘토론’의 경우 ‘경험 중심’ 또는 ‘활동 중심’으로 개발되는 것이 교육과정의 정신을 살리는 것이라고 볼 수 있다.

2. 4차 교육과정

1~3차 교육과정에서 강조되던, ‘교육 목표로서의 교양 교육 강조, 교육 내용으로서의 경험 강조, 민주주의 시민이 가져야할 자질로서의 토론 교육 강조’ 등이 4차 교육과정에서는 명시적으로 드러나지 않는다(교육과정 문서에서 ‘국어 I’이 총 4쪽 반에 그친다는 점도 고려할 필요가 있다. 따라서 의도하였지만 문서에 드러나지 않은 것인지 원래부터 의도하지 않았는지는 알 수 없다.).

위의 셋 중 첫째, 교양 교육 강조의 경우는 4차 교육과정부터 매우 약화되었다고 판단된다. 이는 사회가 발전하면서 점차 전통주의적 시각이 우리 사회에서 쇠퇴한 것과도 관련된다. 우리의 경우 교양 교육이 전통주의 교육의 시각이며 우리의 옛 교육 방식과도 밀접한 관련이 있음을 상기해야 한다. 반면 셋째, 민주주의에 대한 강조는 이미 우리 사회가 누구도 부인할 수 없는 민주주의 사회가 되었다는(혹은 그것이 거부할 수 없는 사회적 흐름이라는) 점에서 더 이상 민주주의를 (사회 교육이 아닌) 국어 교육의 장에서 강조하면서 다룰 필요가 없어졌기 때문에 명시하지 않은 것으로도 볼 수 있다. 한편 둘째의 ‘경험’은 4차 교육과정에서 지식 중심으로 교육 내용을 재편하는 과정에서 사라졌다.

4차 교육과정에서 주목되는 부분은 학습자 개인에 대한 본격적인 교육적 관심이 나타나고 있다는 점이다. 교과 목표로 세 가지가 제시되어 있는데 이 중 첫 번째가 ‘1) 말과 글을 통하여 사상과 감정을 창의적으로 표현하고, 비판적으로 이해하며, 합리적인 사고력과 판단력을 기른다’이다. 1~3차 교육과정에서 말들의 목표가 ‘~언어 생활을 한다’처럼 기술되어 있던 것과 비교하면 극명한 변화로 볼 수 있다. 국가 사회적 입장에서 목표를 기술한 것이 아니라 한 명의 학습자에게 기대하는 바를 학습자 입장에서 기술하고 있다. 이 교육과정은 국어 교육의 목표로 ‘사고력’이 강조된 첫 교육과정으로 기록될 수도 있다. 개화기이후 우리 사회가 집단주의적·국가주의적 시각이 팽배했다가 점차 개인주의적 시각이 확대되어 왔으며, 1980년대가 개인에 대한 근대적 관심이 고조되기 시작한 시기였음을 고려할 때 이러한 변화는 이해 가능하다(4차 교육과정의 고시가 1981년 임.). 집단주의적 시각은 동양 문화의 특징으로, 개인주의적 시각은 서양 문화의 특징으로 지적되는 경향이 있음도 고려할 필요가 있다.

4차 고등학교 국어과 교육과정에는 토론에 대한 구체적인 언급이 없다. 문종에 대한 언급도 없다. 그런데 4차 교육과정 시기의 국어 교과서는 널리 알려져 있듯 ‘문종 중심’이었고 후술되겠지만 교과서에 토론은 반영되지 않았다.¹⁹⁾

3. 5~6차 교육과정

5차 교육과정의 가장 중요한 특징은 ‘서구 중심의 말든 문화 도입’에서 찾을 수 있다. 5차 교육과정에서는 교과 목표가 ‘말과 글을 통하여 생각과 느낌을 효과적으로 표현하고 이해하며, 언어 사용에 대하여 판단하는 태도를 가지게 한다.’로 기술되어 있다(이 목표는 6차에서도 그대로 반복됨.). 또한 ‘국어’ 과목의 목표로 ‘말의 내용을 바르게 이해하고, 그 내용이 정확하고 효과적으로 표현되었는지 판단하게 한다.’고 기술하고 있다. 특히 주의할 부분은 ‘언어 사용에 대하여 판단하는 태도’이다. 비판적으로 상대의 말을 판단하며 논리적으로 말하는 것은 동양에 비해 서구의 말든 문화에서 더 강조하는 것으로 볼 수 있다. 한 가지 더 눈여겨보아야 할 것은 ‘말의 내용’에 초점을 두어 상대의 말을 판단하라고 제시하고 있다는 점이다. 동양에서는 말을 통해 사람을 판단하는 경향이 강했던 바 말과 사람을 분리시키지 않는 경향이 강하다. 말과 사람을 분리시키고 말의 내용에(말 그 자체에) 주목하는 경향은 동양보다 서양의 말 문화에 더 가깝다.

5~6차 교육과정은 널리 알려진 대로 기능 교육을 강조하고 있다. 5차 교육과정의 ‘지도상의 유의점’에는 ‘(2) -상략- 국어 과목에서는 위의 여섯 영역의 내용을 통합적으로 지도하되, 국어 사용 기능을 지도하는 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 영역에 중점을 둔다.’처럼 문서상에서 기능을 명시적으로 강조하고 있다.

6차 교과서의 교육적 지향은 5차와 대동소이하다. 특히 6차 교육과정은 교육 내용 체계를 제시함으로써, 국어과 교육 내용의 성격을 좀 더 구체화한 공로가 있다. 한편 ‘화법 이론’이라는 용어가 6차 교육과정 ‘성격’ 부분에 처음으로 제시되면서 화법 교육에 관한 이론적 성과가 본격적으로

19) 한편 4차 교육과정은 말든, 읽기, 쓰기의 통합 교육을 강조하고 있다는 특징이 있다. 1, 2차의 경우 ‘말하기’와 ‘듣기’가 각각 독립된 영역으로 설정되어 있다. 3차 교육과정의 ‘지도상의 유의점’에서는 ‘말하기’와 ‘듣기’를 통합하여 가르칠 것을 요구하고 있긴 하다. 그러나 말든, 읽기, 쓰기(세 영역)의 통합 교육에 대한 강조는 이전 교육과정에서 찾기 어렵다.

제시되기 시작하였음을 보여 준다.

6차 교육과정은 교육 내용 체계표에 근거하여 교육 내용을 ‘말하기의 본질’, ‘말하기의 원리와 실제’처럼 나누어 제시하고 있는데 예컨대 ‘의사소통 행위로서의 말하기의 특성을 안다’와 같은 형식이다. 따라서 말듣의 구체적인 담화 유형에 대한 언급은 없는데 6차 교육과정 내용에서 유일하게 제시하고 있는 담화 유형이 ‘토의·토론’이다. ‘듣기-(7) 토의나 토론에서 여러 사람의 의견을 비교하며 듣고, 그 내용을 종합한다.’가 그것이다. 그 외 6차 교육과정은 5차의 정신을 이어 받아 기능 중심 교육을 지향한 것으로 평가된다.

6차 교육과정은 학생의 요구와 흥미를 본격적으로 고려하고 있다는 점에서 주목된다. 6차 ‘방법’항을 보면, ‘가-(1) 학습 목표를 설정할 때에는 교육 과정의 영역별 내용 체계 및 세부 내용, 학생들의 성취 수준, 학생들의 요구 및 흥미 등을 종합적으로 고려하되, ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘언어’, ‘문학’ 영역의 학습 목표가 서로 유기적인 관련을 맺도록 한다, ‘바. 학생의 다양한 경험 세계와 요구, 학생의 개인차, 생활 터전으로서의 지역이 지닌 사회적, 문화적 특성 등을 종합적으로 반영하기 위하여 국어 교과서 이외의 다양한 교수 학습 자료를 적절하게 활용하도록 한다.’고 명시하고 있다. 오늘날 당연하게 받아들여지고 있는 이와 같은 학습자에 대한 고려는 기존 교육과정에서는 명시적·직접적으로 제시되지 않았다. 4차 교육과정에서 ‘사고력’을 언급하면서 학습자 개인에 대한 관심이 시작되었으나 학습자의 요구와 흥미를 고려해야 한다는 이와 같은 명시적인 진술은 6차에 와서야 본격화된다.

5차 교육과정의 경우 문종에 대한 언급이 없으므로 토론에 대한 직접적인 언급은 없다. 5차 교육과정에 제시된 말하기 교육 내용은 ‘1) 의사소통 행위로서의 말하기의 특성을 이해한다,²⁰⁾ 2) 표준어와 표준 발음으로 말한다, -중략-, 7) 이유나 근거를 들어 의견, 주장, 느낌 등을 분명하게 말한다, 8) 상대방의 의견을 존중하면서 나의 의견을 책임 있게 말한다.’

20) 의사소통 행위로서의 말하기에 대한 전면적인 명시는 5차가 처음이다.

등이다(이는 듣기도 마찬가지인데, 듣기는 총 6가지이다). 따라서 교과서에 토론을 넣을 지 여부는 교과서 개발자의 자유이다. 한편 6차 교육과정의 교육 내용에서 유일하게 제시하고 있는 담화 유형이 토의, 토론으로서, 그것은 ‘(7) 토의나 토론에서 여러 사람의 의견을 비교하며 듣고, 그 내용을 종합한다.’이다.

4. 7차 교육과정

7차 교육과정은 학습자의 수준과 흥미 등을 고려하는 수준별 교육을 지향했다. 학습자 중심의 교육을 지향하면서 말든 능력의 신장을 목표로 삼았다. 1~3차 교육과정에서 국가적 사회적 요구가 강조되면서 학습자 개인보다 국가나 사회가 중시되고 교양 교육의 차원에서 말든 교육이 이루어졌던 것과 비교하면 7차 교육과정은 개인적 요구가 최대한 강조되면서 학습자 개인의 효과적인 의사소통을 위해 말든 능력의 신장을 강조한다.

7차 교육과정에서 토론과 직접 관련이 있는 내용은 6학년, 8학년에 등장하고 심화 선택 과목 『화법』에 등장한다.²¹⁾ 따라서 고등학교 국어과 공통 교육과정에서는 화법을 배우지 않게 된다.

21) <표> 7차 국어과 교육과정에 나타난 토론 교육 내용

	내용	수준별 학습 활동의 예
6학년 말하기 영역	(3) 타당하고 설득력 있는 근거를 제시하며 의견을 제시한다. (6) 여러 가지 말하기 규칙을 지키며 말하는 태도를 지닌다.	[심화] 토론에서 설득력 있는 근거를 제시하며 상대방의 주장을 반박한다. [기본] 회의, 토의, 토론이 원만히 진행되도록 그 상황에서 규정된 말하기 규칙을 지킨다.
8학년 말하기 영역	(2) 토론을 통하여 내용을 생생히 이해할 수 있도록 설명한다. (5) 말하는 이의 의견을 존중하되 원만히 진행되도록 기여한다. 하면서 말하는 태도를 지닌다.	[기본] 어떤 주제에 대해 토론하고, 토론 결과에 따라 내용을 선정하여 말한다. [심화] 효과적인 토론 방법과 토론 내용을 정리하는 방법을 안다. [기본] 말하는 이의 의견을 존중하면서 토의나 토의가 원만히 진행되도록 기여한다. [심화] 말하는 이의 의견을 존중하지 않아서 토의나 토론이 파행적으로 진행된 예를 찾아보고, 그 문제점과 피해를 말한다.
9학년 말하기 영역	(2) 화제의 가치를 고려하여 논의를 위한 내용을 선정하여 말한다.	[기본] 정치적 현안이나 사회적 쟁점 중에서 함께 논의할 만한 내용을 선정하여 토론한다. [심화] 인간의 근본적인 문제 중에서 함께 논의할 만한 내용을 선정하여 토론한다.

Ⅲ. 1~7차 고등학교 토론 교육과정의 교과서 반영 양상

먼저 교과서 체제와 토론 관련 단원을 개괄하면 다음과 같다.

〈표 2〉 1~7차 토론 관련 단원 개괄

	교과서 체제	관련 단원	특징
1차	제재+익힘 문제	-『고등 국어 3』-‘I. 현대생활과 국어’-‘1. 토의를 원만하게 진행시키려면’(필자를 밝히지 않음)	-고등학교 3학년이 되어 배우는 첫 국어 교육 내용으로 토론이 선택됨.
2차	대단원 삽화 +차례 +단원의 길잡이+〈제재+익힘문제〉+〈제재+익힘문제〉…….	-『국어 I』-Ⅷ. 우리의 언어 생활-3. 토론과 보고(정태시)(1차와 달리 필자를 밝힘) -『국어Ⅲ』 1단원 ‘I. 우리의 국어 생활’-1. 토의를 원만하게 진행시키려면	-‘토론과 보고’라는 새로운 글이 교과서에 하나 더 들어감. -1차와 똑같은 제재(토의를 원만하게 진행시키려면)가 2차에서 반복됨. 1차에서는 필자를 밝히지 않았으나 2차에서는 ‘올리 버라고 밝힘.
3차	제재+공부할 문제(주제 중심으로 몇 개의 단원들이 묶여짐)	-『국어 I』 〈언어와 사회〉라는 대주제 아래 ‘40. 토론과 보고’	2차와 똑같은 제재가 같은 1학년에서 반복됨.
4차	차례+대단원 삽화+단원의 길잡이+제재1+제재2+……+학습 문제(문중 중심 구성)	표면적으로 없음.	
5차	차례+단원의 길잡이+〈제재+학습활동〉+〈제재+학습활동〉……+〈단원의 마무리〉	『국어 하』의 ‘6. 토론’	-‘토의’와 ‘토론’이 분리되어 각각 하나의 대단원으로 구성됨.(『국어 하』의 1단원이 ‘토의’-‘학습 활동’이라는 용어의 등장. 비교) ‘익힘문제’와 ‘공부할 문제’

	교과서 체제	관련 단위	특징
6차	단원의 길잡이 + 학습 목표 + 준비 학습 + 학습할 원리 + (제재+ 학습 활동 + 학습활동 도움말) + (제재+ 학습 활동 + 학습활동 도움말) + <말하기 듣기> (학습 활동+ 학습활동 도움말) + <쓰기> (학습 활동+ 학습 활동 도움말) + 단원의 마무리+ 단원의 마무리 도움말	'토론'이라는 용어가 등장하고 있는 단원은 『국어 상』 2단원 '자료의 수집과 평가', 『국어 하』 1단원 '혼합을 통한 문제 해결'	
7차	제목+이 단원에서는 (단원의 길잡이)+이 활동을 통해(목표)+준비 학습+제재(알아두기, 혼자하기, 함께 하기 등이 제재 중간 중간에 들어가 있음)+단원의 마무리+점검하기+보충학습+심화학습	표면적으로 없음.	<p>- 고등학교 『국어』에서는 다루어지지 않고 중학교에서 다룸. '토론'이라는 용어도 고등학교 '국어' 교과서에 서는 안 다룸.</p> <p>- 고등학교 심화 과목으로 『화법』이 생기면서 『국어』에서 '토론' 교육의 중요성이 약화된 듯. (『화법』에서는 '토론'을 깊이 있게 다룸)</p>

1. 1, 2차 교과서

(1) 교육과정의 지향

1차 교과서는 '제재+익힘 문제'의 형식으로 되어 있다. 1차 교과서에 실린 '토의를 원만하게 진행시키려면' 중 '토론' 관련 부분을 발췌하면 다음과 같다.

1차 『고등 국어 3』 중 토론 관련 부분(‘제제+익힘 문제’의 구성)(밑줄 필자)

〈제제〉 ‘토의를 원만하게 진행시키려면

-상략 그러나, 토론회에 있어서는, 두 사람 또는 그 이상의 연사가 각각 청중에게 자기 말이 옳고 남의 말이 그르다는 것을 설득시키려고 애를 쓴다. -중략 토의에 있어서 최대의 위험은 토의가 토론으로 변하게 되기 쉽다는 것이다. 여러 사람의 의견을 뭉치는 목적은 자신의 생각을 동료의 머릿속에 억지로 주입시키는 데 있는 것이 아니라, 토의에 참가한 모든 개인이 이바지할 수 있는 가장 좋은 의견을 모두 포섭하는 “공통적 이해”라는 파류를 쫓는 데 있는 것이다. 그것은 마치 한 조각의 형질이 많은 실로써 자지는 것보다 같은 것이다.

〈익힘 문제〉

2. 토의와 토론은 어떻게 다른가? 지은이는 어째서 “토의에 있어서 최대의 위험은 토의가 토론으로 변하게 되기 쉽다는 것이다.”라고 하였는가?

‘토의를 원만하게 진행시키려면’이라는 위 제제는 민주주의 사회의 특징으로서 토의가 갖는 의의를 강조하는 제제이다. 위 부분의 내용을 보면 ‘토의’는 합리적으로 의견을 교환하는 과정이며 ‘토론’은 ‘상대를 설득시키려 애쓰는 것’으로서 어떤 측면에서는 자신의 생각을 ‘동료의 머릿속에 억지로 주입시키는’ 것이다. 익힘 문제 역시 이와 같은 토의와 토론의 차이를 명료하게 이해시키는 데 초점이 있다. 1차 『고등 국어』에서 토론이라는 용어가 명시적으로 드러난 부분은 위가 전부이다. 교육과정에서는 ‘토론 경험’을 강조하면서 실제로 토론을 하라고 요구하고 있으나 교과서는 토론의 개념만을 간단히 정리하는 것으로 그치고 있음을 알 수 있다.

그런데 위 제제에 제시된 ‘토론’ 관련 언급은 토론이 갖는 의의와 가치를 충분히 드러내 주지 못하고 있다. 다른 한편 ‘토의를 원만하게 진행시키려면’이라는 제제에는 토의의 개념, 절차, 유형 등이 상세하게 기술되어 있는데 여기서 ‘토의’란 현대적 개념으로서의 ‘토론’을 포괄하는 상위 개념일 수 있다.

2차 교과서에는 위와 똑같은 제제가 실려 있으며 더불어 ‘토론과 보고’라는 새로운 제제가 등장한다. 이 제제는 ‘토론의 개념, 토론의 방법, 토론의 유형’ 등을 기술하고 있어 토론 관련 내용이 1차에 비하면 매우

풍부하다. 한편 이 제제는 토론을 민주사회의 특징으로 기술하면서 동양 문화는 논쟁(제제에서는 다소 부정적으로 사용됨. ‘싸움’의 의미 정도)은 있으나 토론은 없다면서 토론이 필요함을 역설하고 있다는 특징이 있다. 우리의 말 문화에 대한 홀대, 서구 토론 문화에 대한 경외가 일정 부분 담겨 있다. 관련 부분을 제시하면 다음과 같다.

“후진 사회에서는 토론과 논쟁의 구별을 모른다고 일러 온다. —중략— 예로부터 동양에서도 논쟁은 많았으나, 토론은 사실상 거의 이루어지지 않았다. 그런데, 토론이 없는 논쟁은 의견의 일치를 볼 수 있는데도 결렬되고, 마지막에는 욕설을 주고받거나 폭력 소동까지도 일으키는 수가 있다. —중략— 논쟁이라고 하는 것은, 민주주의 정치 조직이 확립된 국가에서는 같은 문제에 대해서 서로 다른 의견을 가질 수 있는 자유가 인정되는데, 실제의 결정에 있어서는 다수결이라든지, 전원 일치라든지, 어느 쪽이 되든지, 필요한 수를 지배하지 않으면 안 되게 된다. —하략— (2차 『국어』교과서 수록 정태시의 ‘토론과 논쟁’ 중에서)(밑줄 필자)

한편 이에 딸린 ‘익힘 문제’는 ‘1. 토론과 논쟁의 차이를 말하라. 2. 민주주의와 논쟁에 대하여 말해 보라.’처럼 되어 있어 토론이 민주주의 사회의 특징이며 논쟁은 후진 사회의 특징임을 주지시키고 있다.²²⁾ 한편 위 제제에는 1차와 달리 실제 토론을 할 것을 요구하는 다음과 같은 익힘 문제가 달려 있다. 토론의 개념과 방법, 유형에 대한 지식을 주고 곧바로 토론할 것을 요구하는 방식이다.

4. 다음과 같은 제목으로 토론을 하여 보라.

- (1) 과학은 인류 문화의 파괴자인가?
- (2) 국어 생활에서 외국어를 쓰는 것은 필요한가?(2차 『국어』중에서)

22) 같은 제제를 싣고 있는 1차 교과서에서는 위 제제에 대해 ‘2. 토의와 토론의 차이 말하기, 토의가 토론으로 변하는 위험 알기’ 등의 익힘 문제를 제시하여 자기 주장만 내세우는 토론의 문제점을 지적하고 있다. 1차에서는 ‘토론’이 ‘토의’와 비교되어 2차에서는 ‘토론’이 ‘논쟁’과 비교되며 교육되고 있음을 알 수 있다.

지식을 안다고 곧바로 수행에 이를 수 없음은 라일이나 요오크쇼트를 굳이 인용하지 않더라도 경험으로 알 수 있는 바이다. 또한 실제 교수 학습 현장에서 위와 같은 토론이 이루어지기 어려움도 널리 알려져 있다.

2차 『국어』교과서는 1차와 달리 ‘단원의 길잡이’를 설정하고 있는데 “토론과 보고는 어떤 경우에 하게 되며, 그 방법과 요령은 어떠해야 되겠는지를 알아보도록 하자.”(밑줄 필자처림 기술하고 있어 사실상 이 단원의 목표가 실제로 토론하거나 보고하기가 아님을 잘 보여 준다. ‘알아보도록 하자’는 어구에서 드러나듯 이 단원의 목표는 토론에 관한 지식 습득에 있다.

2차 『국어』 교과서의 ‘토론과 보고’에 딸린 ‘단원의 길잡이’에서는 ‘사람은 말로써 의사를 표현하는 특유한 동물이다. —중략— 품위 있는 표준 말로써 감정을 순화시키고 인격을 높이어 명랑한 언어생활을 이룩해야 할 것이다.’고 기술하고 있다. ‘말’과 ‘인격’을 연결시키면서 품위 있는 말을 강조하는 이와 같은 기술은 우리 사회의 전통적인 말 문화를 반영하고 있는 것으로서 교육 과정에 제시된 교양 교육의 지향과 부합한다. 사실상 1차와 2차에 공통으로 실려 있는 ‘토의를 원만하게 진행시키려면’의 경우에도 자기의 주장을 내세우지 말고 상대의 의견을 존중하여 토론이 싸움의 형태가 되어서는 안 됨을 강조하고 있는데, 그 전체적인 기조는 ‘교양 교육’의 차원으로 해석 가능하다.

토론 교육도 결국은 진리 탐구의 일환으로 이루어져야 한다는 교육과정의 정신이 교과서에 어떻게 반영되었는지 명확하게 알기는 어렵다. ‘진리 탐구’라는 말의 개념 폭이 너무 넓기도 하려니와 진리 탐구는 지나치게 추상적인 선언에 가깝기 때문이다. 그러나 이것이 ‘토론이 무엇인지를 궁구하는 학문적 자세’를 언급하는 것이라고 해석한다면 1, 2차 교과서에 서 교육과정의 이러한 정신은 어느 정도 반영되어 있다고 볼 수 있다. 교과서에 실린 제재들이 ‘토론이란 무엇인가’에 초점을 두어 그 본질을 파헤치고 있기 때문이다.

이러한 점에서 1, 2차 교과서에서는 교육과정에서 강조하고 있는 교양

교육의 정신이나 민주주의 추구의 정신이 어느 정도 적절히 반영되어 있다고 볼 수 있다. 그러나 토론 ‘경험’을 강조하라는 교육과정의 정신은 사실상 제대로 구현되었다고 보기 어렵다. 토론의 경험이 읽기 경험으로 치환됨으로서 토론 경험의 본질은 구현되지 못한 셈이다.

(2) 교육 내용의 수준과 범위, 성격

2차 교과서에 반영된 토론 교육 내용은 ‘토론의 개념과 의의, 토론의 방법, 토론의 유형, 토론 시 유의점(태도 관련 내용 포함)’ 등이다.²³⁾ 교육과정에서 의도하고 있는 교육 내용의 수준과 범위 안에서 교육과정의 내용을 구체화한 것으로 평가된다.

그런데, 교육과정에서 의도한 교육 내용이 모두 지식의 형태로 변형되어 있음도 주목된다. 교육과정에서는 ‘토론을 경험하는 것’이 중요함을 강조하였으나 실제로는 토론에 관한 지식을 제재 읽기 활동을 통해 섭렵하는 방식으로 구성되어 있다. 이는 교육과정에서 의도한 교육 내용의 성격이 변형되었음을 의미한다. 특히 ‘절차적·조건적 지식의 명제화’와 ‘태도의 명제화’가 주목된다.

2. 3차 교과서 : 1, 2차와 유사

3차 『국어』 교과서는 1, 2차와 달리 ‘주제’ 중심의 단위 구성을 보여주고 있는데, ‘제재+공부할 문제’라는 기본 형식은 1, 2차와 동일하다. 3차 고등학교 『국어』교과서에서는 2차 교과서에 있던 ‘토론과 보고’라는 동일한 글이 실려 있다. 제재 뒤에 달려 있는 ‘공부할 문제’를 보면 ‘1-1. 우리도 적당한 문제를 가지고, 토론이나 토의를 해 보자. 또는 조사한 바를 보고해 보자. 말을 하는 사람은 바르고 알맞으며, 품위 있는 국어를 사용하도

23) 실제 제재를 보면 토론의 방법 안에 올바른 토론 태도가 포함되어 있다.

록 하자.’, ‘2-1. 토론, 토의, 보고의 특징을 알아보자.’고 되어 있다. 동일한 제재가 실려 있을 뿐만 아니라 학습 활동 양상도 1, 2차와 유사하다. 따라서 3차 『국어』 교과서는 2차와 유사한 특징을 갖고 있다고 볼 수 있다.

3. 4차 교과서

4차의 경우 전술한 바 교육과정에 토론 관련 내용이 제시되어 있지 않으며 교과서에도 토론 관련 내용이 없다. 교육과정을 충실히 반영하고 있다고 판단할 수도 있으나 토론에 대한 관심이 약화되었다고 보는 것이 타당할 것이다.

4. 5차 교과서

(1) 교육과정의 지향

5차 교과서의 토론 단원 내용을 분석해 볼 때, 교육과정의 정신이 교과서에 대체로 적절히 반영되어 있다고 판단된다. 앞서 본고는 5차 교육과정이 갖는 주요한 지향으로 기능 교육의 강조와 서구의 말듣 문화 도입을 지적한 바 있다. 5차 교과서를 보면, 토론이 토의와 구분되어 각각 하나의 대단원을 구성하고 있다. ‘토의’와 ‘토론’은 전 교육과정에서 제대로 구별되지 못하고 묶여서 논의되었는데 5차 교육과정에서는 토의와 토론의 개념을 명확하게 구분하고 있는 점도 주목된다. 토론 교육에 대한 본격적인 연구가 시작되었음을 의미하는 것이면서 기능 교육의 강조라는 5차 교육과정의 정신이 교과서 구성에 상당 부분 반영되었다고 볼 수 있다.

널리 알려진 바, 5차 교육과정 시기는 국어교육학 연구가 본격적으로 연구되기 시작한 시기이다. 이러한 점을 감안한다면, 5차 교과서에서 토론을 집중적으로 다룬 것은 토론 교육의 중요성과 의의에 대한 학문적 합의

가 국어교육학 연구자들 사이에 이루어졌음을 의미한다고도 볼 수 있다. 논의를 조금 더 진전시킨다면, 1~3차 교과서에서는 토론이 특히 민주주의 시민으로서 가져야 할 기본 덕목으로서 강조되었다면 5차 교과서에서는 토론이 기능 교육 차원에서 즉 화법 능력 신장의 일환으로서 강조되었다.

1~3차에 제시된 토론 제재가 민주주의 사회의 특징으로 토론을 소개하는 데 치중하고 있는데 비해 5차 교과서에 실린 토론 관련 설명 글은 토론하기에 필요한 관련 지식(토론의 개념과 방법)을 요약적으로 명시하는데 초점을 두고 있다. 특히 5차 교과서에 제시된 글은 필자가 없는 글로서, 교과서 개발자들이 관련 이론을 짧게 요약한 무미건조한 글이다. 한편 5차 교과서에 실린 ‘(1) 토론의 의의, (2) 토론의 방법’에서 뽑은 다음과 같은 구절은 서구 말문화의 특성을 잘 보여 준다. 한국식 토론 문화가 약화되고 서구의 토론 개념과 방법이 강화되었다고 볼 수 있다. 이는 1~3차부터 시작된 것이다.²⁴⁾

토론에서 자기 주장이 옳다는 것을 상대방이 인정하도록 하려면, 상대방이 내세우는 논거의 모순을 지적하고 자기 논거의 정당성과 합리성을 보임으로써 상대로 하여금 반론 제기나 논박의 여지를 가지지 못하게 해야 한다. (6차 고등 『국어(하)』 교과서의 1단원 중 (1) 토론의 의의 중에서)

토론의 절차는 토론의 목적과 논제에 따라 다소 차이가 있으나, 대체로 다음과 같다.

첫째, 자기 주장을 분명하게 제시한다.

둘째, 상대방 주장의 근거가 되는 사실과 논거를 일단 인정하고, 되도록이면 상대방의 표현대로 반복 인용하여 상대방에게 그것을 확인시킨다.

셋째, 자기 주장의 근거가 되는 사실과 논거가 한층 신뢰성 있고 가치 있는 것임을 간결하게 말한다.

넷째, 상대방 주장의 근거를 여러 각도에서 살펴보고, 그 취약점을 주의 깊게 고찰한 다음, 이유를 들어 문제점을 지적한다.

다섯째, 자기 주장의 요점을 반복해서 말한다.

여섯째, 필요에 따라 상대방을 납득시켜 자기 주장에 동조하게 하고, 특정 행동을 일으키게 한다.

24) 2, 3차 교과서에 실린 ‘토론과 보고’라는 글에는 특히 우리나라에는 ‘논쟁’만 있었지 ‘토론’은 없었다고 기술하고 있다. 이 때 ‘논쟁’은 거의 ‘싸움’의 의미이다.

토론 진행 중에는 첫째, 우선, 먼저 생각할 것은, 둘째로, 다음에, 바꾸어 말해서, 그것과 별도로, 단호히, 두말 할 것 없이, 무엇보다 먼저, 끝으로, 요컨대, 결국, 어떻게 간에 등과 같은 표현을 적절하게 구사하면 자기가 주장하는 바를 명료하게 드러낼 수 있다.

(5차 고등 『국어(하)』 교과서의 1단원 중 (2) 토론의 방법' 중에서)

위의 글에서 제시하고 있는 ‘나의 의견이 옳음을 논리적으로 주장하면서 상대방 주장의 문제점을 요목조목 따져 말하여 상대방이 더 이상 반론을 못하게 하는 것’은 한국의 말 문화에 부합하지 않는다. 또 ‘상대방 주장의 문제점을 따져 묻고 자신의 주장을 반복해서 말하는 것’ 역시 그러하다. 한편 토론 진행 중에서 사용할 수 있는 언어 표현들에 대한 명시 역시 인간보다 ‘언어’ 그 자체에 초점을 두는 서구식 말 문화에 더 근접하다.

(2) 교육과정의 수준과 범위, 성격

5차 교육과정의 말하기 영역 교육 내용에는 ‘토론’이라는 명시적인 담화 유형이 언급되어 있지 않다. 이는 4차도 마찬가지이다. 두 교육과정 모두 특정 담화 유형에 얽매이지 않는 일반적인 말들 기능을 교육 내용으로 나열하고 있다. 따라서 어떤 담화 유형을 선택하여 해당 내용을 다룰지는 교과서 개발자의 자유 의사에 달려 있다. 그런데 4차 교육과정에 근거한 『국어』교과서에는 토론이 전혀 다루어지지 않고 있는 데 비해 5차 교과서에서는 이것이 매우 강조되어 있다.

4차 교육과정은 학문의 구조를 중시하는 지식 중심 교육과정이며 5차 교육과정은 기능을 강조하는 기능 중심 교육과정이라고 볼 수 있다. 토론이 기능 영역에 배당된다는 점을 고려한다면, 4차 교과서 개발자들은 지식의 구조를 강조하는 교육과정의 정신에 토론 교육 내용이 잘 맞아떨어지지 않는다고 판단했을 수 있다. 반면 5차 교과서 개발자들은 기능 교육을 강조하는 5차 교육과정의 정신에 토론 교육이 잘 부합한다고 판단했을 수 있다.

5차 교과서 역시 ‘제재+학습 활동’ 방식으로 교과서가 구성되어 있는데, 토론 단원에 있는 제재의 성격이 전술한 바 기존의 1~4차와 다소 다

르다. 기존 교육과정의 교과서에 실린 제재들이 어떤 필자가 일련의 관점을 갖고 쓴 글이라면 토론 단원에 제시된 제재는 사실상 실제 토론하기에 필요한 간략한 지식과 지침을 요약적으로 정리 제시해 주는 데 초점이 있다. 이에 따라 ‘학습 활동’이 기존과 달리 강화되어 있다. ‘공부할 문제’나 ‘익힘 문제’가 아니라 ‘학습 활동’으로 용어가 변경된 것에도 기능 교육에 관한 연구 성과가 반영되어 있다. 그러나 제시된 ‘학습 활동’이 실제 토론하기에 초점을 맞추어 ‘활동 중심’으로 구성되어 있다고 보기는 다소 어렵다. ‘토론이란 무엇인가, 토론의 목적은 무엇인가’(5차 교과서의 토론 관련 학습 활동 중에서) 등과 같은 물음들은 앞서 제시된 제재를 제대로 읽었는지를 측정하는 데 그치고 있어, 기존 교육과정의 익힘 문제와 유사하다.

그러나 토론에 관한 내용이 상당히 전문적으로 심화되어 있으며 기존과 달리 그 내용의 폭이 확대되어 있다. 5차에서 제시하고 있는 토론 교육 내용은 ‘토론의 개념과 의의, 토론의 구성 요소, 토론의 논제 표현 형식, 토론의 내용, 토론의 절차, 토론 시 이용할 수 있는 언어 표현, 토론 사회자의 자격과 태도, 토론 시 주의점’ 등이다. 물론 이러한 교육 내용들은 교육과정에 명시되어 있지 않다.

실제 ‘토론하기’도 기존에 비해 강조하고 있음이 학습 활동을 통해 드러나는데 토론의 구체적 절차에 대한 지식을 제공하고 곧바로 토론하기를 요하는 방식은 기존 1~3차 교육과정과 대동소이하다. 예컨대 ‘(2) 토론의 방법’ 뒤에 붙어 있는 ‘학습 활동’은 한국인의 성격을 담은 짧은 글 한 편을 주고는 곧바로 이 글의 입장에 대하여 토론할 것을 요구하고 있다. 또 단원의 마무리에서는 ‘3. 공동의 관심사 중에서 토론이 필요한 주제를 찾아, 함께 토론해 보자’는 활동을 제시하고 있다.

이러한 점에서 5차 교육과정의 내용이 5차 교과서에 반영되는 방식은 다음과 같이 정리 가능하다. 교육과정에 명시되지 않은 새로운 내용들이 교과서에 새롭게 제시되었으므로, ‘교육 내용의 수준과 범위’는 ‘생성’으로 정리할 수 있다. 그리고 교육 과정에서 구체적인 활동(토론하기 등)을 강조하고 있는 데 비해 교육 내용은 여전히 명시적 지식의 형태로 제시되어 있으므로 교육 내용의 성격은 변형되었다고 볼 수 있다. 역시 절차적·

조건적 지식의 명제적 지식화로 정리할 수 있다.

5. 6차 교과서

(1) 교육과정의 지향

6차 교과서는 사실상 5차와 매우 다르다. 먼저 6차의 단원 구성 체계가 ‘단원의 길잡이+학습 목표+준비 학습+학습할 원리+(제재+학습 활동+학습활동 도움말)+(제재+학습 활동+학습활동 도움말)+<말하기 듣기>(학습 활동+학습활동 도움말)+<쓰기>(학습 활동+학습 활동 도움말)+단원의 마무리+단원의 마무리 도움말’처럼 되어 있음에 주목하자. 1차 교과서가 ‘제재+익힘 문제’ 형식으로 구성되었음을 상기하면, 굉장히 복잡해졌다. 모든 단원에 읽기 제재가 주어지고 그 제재에 대한 학습 활동을 한 후, 그 제재와 관련하여 ‘말듣’과 ‘쓰기’ 활동을 하도록 되어 있는 점에도 주목할 필요가 있다. 따라서 자칫 잘못하면 ‘말듣’과 ‘쓰기’는 읽기 활동의 부산물로 전락할 가능성이 농후하다. (물론 제대로 구현된다면 ‘활동만 있고 내용은 없다’는 현장의 비판을 잠재울 수 있는, 좀 더 깊이 있는 사고에 터한 표현 활동을 유도할 수 있는 방법이다.)

6차 교과서에서 ‘토론’이라는 이름이 명시된 말듣 학습 활동 부분은 『국어(상)』의 ‘문학의 즐거움’에 딸린 ‘자료의 수집과 평가’, 『국어(하)』의 ‘독서와 인생’에 딸려 있는 ‘혼합을 통한 문제 해결’ 부분이다.²⁵⁾ 전자는 ‘바비도’라는 소설 뒤에 딸려 있는데 이 단원에서 제시한 말듣 학습 목표,

25) 『국어(상)』, 『국어(하)』에 제시된 말듣 내용은 다음과 같다.

『국어(상)』 : 1. 대화로서의 말하기·듣기, 2. 자료의 수집과 평가, 3. 말의 문장, 4. 이해를 돕는 어휘, 5. 설명을 위한 몸짓과 표정, 6. 시작과 끝맺음, 7. 화자와 청자의 상호 작용, 8. 탄력성이 있는 말, 9. 문제 분석과 평가, 10. 유추와 비판

『국어(하)』 : 1. 혼합을 통한 문제 해결, 2. 신뢰감을 주는 태도, 3. 함축 효과를 위한 형상화, 4. 예시를 통한 설득, 5. 인과 분석을 통한 방안 모색, 6. 유추를 위한 보조 자료

단원의 길잡이 중 말든 관련 부분, 준비 학습, 말든 학습 활동 부분을 발췌하여 제시하면 다음과 같다.

〈『국어(상)』의 ‘문학의 즐거움’에 딸린 말든 교육 내용 ‘자료의 수집과 평가’〉

〈말든 학습 목표〉: 말하기·듣기와 쓰기에 적극적으로 참여하는 즐거움을 맛본다.

→ 학습 목표가 4가지인데 3개는 문학 작품과 관련된. 한 개에 말든과 쓰기가 묶여서 제시

〈단원의 길잡이〉

‘말하거나 쓰기의 내용은 미리 정해져 있는 것이 아니라 자기가 발견한다는 점을 중시하여, 올바른 내용 선정의 방법을 학습하는 것이 좋다. (‘단원의 길잡이’ 중에서)

→ 단원의 길잡이가 한 쪽인데 말든에 대한 진술은 단 한 줄임. 또 관련 단원의 말든 내용은 내용 선정이 아니라 자료 수집과 평가임.

〈준비 학습〉

4. 말을 잘 한다는 것은 어떻게 한다는 것인지에 대하여 각자의 생각을 이야기해 보자.

→ 자료 수집 및 평가와 거리가 먼 질문

〈자료 수집과 평가〉(말든 학습 활동)

1. ‘바비도’의 행동을 중심으로 말하기듣기를 위하여 다음을 공부해 보자.

(1) 바비도가 한 일 정리하기 (2), (3) …….

2. 바비도가 보여 주는 행동의 특징을 ‘신념과 행동’이라는 관점에서 말하기 위하여 다음을 공부해 보자.

(1) 바비도의 신념 간추리기 (2) ~

3. 바비도가 죽음을 택한 것은 자신의 종교적 신념을 지키기 위함이었다. 오늘날을 살아가는 우리 각자가 목숨과 바꿀 만한 신념에는 어떤 것이 있겠는지에 대하여 토론하기 위하여 다음과 같이 공부해 보자.

(1) 종교를 제외하고 자기가 지닌 신념이 무엇인지 생각해 보자.

(2) 그 신념은 목숨을 버려 가면서까지 지킬 만한 가치가 있는지 생각해 보자.

(3) 왜 그러한지 그 이유를 개요 작성의 방법으로 정리해 보자.

(4) 개요를 보면서 옆 자리의 친구와 서로 3분 정도 이야기해 보자.

4. 남이 발표한 내용과 자신의 생각을 비교해 보고, 사실에 근거했는지, 충분한 만큼의 사례를 검토했는지, 타당한 절차를 거쳐 결론에 이르렀는지를 평가하고, 누구의 생각이 더 가치 있는 신념인가를 따져 나가면 토론이 된다. 이러한 토론 과정을 거쳐 자신의 생각이 나은 점과 못 한 점을 깨닫게 된다. 몇 사람의 발표를 듣고 함께 의견을 나누는 토론을 해 보자. (밑줄 필자)

5. 자신의 말하기와 듣기가 사실에 근거하여 말하고, 사실에 비추어 가며 들었는지, 남의 생각에 비추어 자신을 깨닫기에 이르렀는지 스스로 평가해 보자. 그리고 이를 바탕으로 더 나은 말하기·듣기를 위하여 자신이 보완해야 할 점을 정리해 보자.

학습 목표는 ‘말들에 적극적으로 참여하는 즐거움’, 단원의 길잡이는 ‘내용 선정’, 준비 학습은 ‘말을 잘 한다는 것의 의미’로 되어 있으며 ‘자료의 수집과 평가’를 제목으로 달고 있는 말듣 학습 활동은 대개 바비도 작품에 대한 이해에 치중하고 있다. 한편 학습 활동 4번에는 토론이 무엇인지가 제시되어 있는데 말듣 이론에서 규정하는 토론 개념과 일치하지 않는다. 특히 이 활동이 고등학교 국어 시간에 처음 접하는 ‘토론’ 활동으로 적절한지는 다시 따져 봐야 할 것이다. 지면 관계상 교과서 관련 부분을 제시하기는 어려우나, 『국어(하)』의 ‘문학의 즐거움’에 딸린 말듣 교육 내용 ‘혼합을 통한 문제 해결’의 경우도 사정은 비슷하다. 특히 여기서는 토의, 토론, 대화, 좌담회 등이 한 페이지 내에서 섞여 사용되고 있다. 또 『국어(상)』과 마찬가지로 학습 목표, 단원의 길잡이, 준비 학습, 학습 활동 등등이 서로 아귀가 맞지 않아 일관성 있게 말듣 활동을 할 수 없도록 되어 있다.

일반적으로 6차 교육과정은 5차 교육과정의 ‘기능 중심성’을 이어받아 이를 좀 더 발전시킨 교육과정으로 평가받는다. 교육과정만 살펴본다면, 이러한 진술은 타당하나, 위에서 살펴본 바 고등학교 『국어』교과서의 경우 5차에 비해 기능 교육이 매우 약화되어 학습의 일관성도 유지하기 어렵다.

6차가 위와 같은 구성을 취하게 된 이유를 굳이 교육과정에서 찾자면 교육과정의 방법 항에 기술되어 있는 영역 통합 교재 구성 강조 내용을 들 수 있다. 6차 교육과정에서는 학습 내용 사이의 연계성과 위계성, 절차 등을 강조하고 있는데, 6차 ‘방법’ 항에는 ‘(2) 학습 내용을 선정할 때에는 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘언어’, ‘문학’의 각 영역별 특성을 살려 학습 목표 달성에 적합한 내용으로 하되, 학습 내용들 사이의 연계성과 위계성을 고려한다, (3) 학습 활동을 계획할 때에는 학습 과제 해결을 위

한 기본 절차의 소개, 기존 지식의 활성화, 학습 동기 유발, 학습 내용 개관, 학습 목표의 구체화, 학습 방법의 제시, 교사 주도 활동과 학생 중심의 학습 활동 등에 관한 세부 계획을 수립한다.’고 되어 있다.

이와 같은 진술은 6차 교과서와 두 가지 측면에서 관련을 맺고 있다. 첫째는 6차 교과서가 읽기와 문학을 중심으로 타 영역 내용을 통합하는 방식으로 교과서를 구성하게 만드는 계기가 될 수 있다는 점에서, 또 하나는 6차 교과서가 매우 복잡한 단원 구성 체제를 갖게 된 이유가 될 수 있다는 점에서 그러하다. 물론 이와 같이 복잡한 단원 구성 체제를 갖게 된 또 하나의 이유는 ‘자율학습이 가능한 교과서’를 만든다는 취지 아래 각종 ‘원리들’이 하나의 코너가 되었기 때문이다.

6차 국어 교과서의 ‘일러두기’에서는 교재 편찬의 목적을 기술하면서 ‘국어 생활 능력 향상’을 강조하고 있다. 이에 따라 말든 영역은 해당 영역 자체의 체계를 고려하여 편성되었다고 밝히고 있다.

“이 교과서는 학습할 원리를 두어 기본적인 개념과 방법을 익히도록 하였고, 이를 다시 실제의 국어 활동에 활용하는 과정으로 소단원을 편성하였다. 따라서 소단원은 모범 예문이라기보다 학습할 원리를 실습하는 대상으로 삼아 공부하고, 이 능력을 바탕으로 국어 생활의 능력 향상이 이루어지도록 해야 한다. —중략— 말하기·듣기 영역과 쓰기 영역은 그 영역 자체의 체계를 고려하되, 대단원의 성격과 연계되도록 구성함으로써 구체적인 교수 학습이 이루어지도록 하였다.”(6차 『국어』교과서의 일러두기 중)

그러나 위에서 살펴본 바, 한 차시 내에서도 일관되게 말든 활동을 하기가 쉽지 않아, 위와 같은 학습 활동으로 말든 능력의 신장이 이루어지는 것 어려워 보인다.

6차 교과서는 읽기 능력 및 문학 능력 신장에 초점을 두어 개발되었다고 판단된다. 이는 6차 교과서가 6차 교육과정의 정신을 적어도 말든 영역에서는 반영하고 있지 않음을 의미한다.²⁶⁾ 6차 교육과정의 ‘방법’ 향

26) 한편 6차의 경우 표현 및 이해 기능 수행 시 직접 교수법을 사용하라는 것이 교육과정에 명시되어 있으나 고등학교 교과서 편찬에는 이러한 내용이 전혀 반영되지 않았다.

에 “‘말하기’, ‘듣기’ 영역은 말하기 및 듣기의 원리 및 절차에 따라 실제로 말하고 듣는 활동을 중심으로 구성한다”, “국어 교과서의 단원은 교육과정의 영역별 내용을 바탕으로 하여 학습 목표 중심으로 구성한다”고 명시되어 있음도 밝혀 두자.

(2) 교육 내용의 수준과 범위, 성격

앞서 논한 바, 6차 교과서의 말든 교육 내용은 읽기나 문학 영역에 종속되어 있어 사실상 말든 고유의 교육 내용을 반영하고 있지 못하다. 6차 교육과정에서 제시하고 있는 ‘(7) 토의나 토론에서 여러 사람의 의견을 비교하며 듣고, 그 내용을 종합한다.’를 6차 교과서에서 찾기는 어렵다. 교육 내용 자체가 교과서에 제대로 반영되어 있지 않기 때문에 교육 내용의 수준과 범위, 그리고 그 성격을 논하기도 어려운 상황이라고 볼 수 있다. 교육과정의 교육 내용은 교과서에서 ‘변형’되었거나 ‘생략’되었다.

6. 7차 교과서

7차 국어과 국민공통 교육과정 10학년에 토론 관련 내용이 제시되지 않아 7차 『국어』교과서에는 토론 관련 내용이 없다. 다만 7차의 경우 국민공통 교육과정 외 선택 과목 『화법』에서 토론을 깊이 있게 다루고 있다. 그러나 말 그대로 『화법』은 선택 과목이므로 학생에 따라서는 고등학교에서 토론을 전혀 배우지 않을 수 있다.²⁷⁾

직접 교수법은 초등 교과서에만 제대로 반영되었다. 그동안 교육과정 및 교과서에 관한 논의들이 초등학교, 중학교, 고등학교를 구분하여 논하지 않았으므로 6차가 기능 중심으로 교육된 시기로 정리하는 것은 타당하지 않다. 고등학교의 경우 기능 교육 강화라는 어구는 6차와 전혀 어울리지 않는다. 오히려 5차가 더 기능 중심적이라고 판단된다.

27) 실제로 널리 알려진 바 7차 교육과정 시기에 『화법』 과목의 선택 비율은 대략 5% 선이었다.

지금까지의 논의를 정리하면 대략 다음과 같다.²⁸⁾

- 교육과정의 지향 반영 정도 : 1, 2, 3, 5차는 대략 반영, 6차는 미반영
- 교육 내용의 수준과 범위 : 2차는 적정, 3차는 변형(심화·확대), 5차는 생성
- 교육 내용의 성격 : (‘토론’이 ‘지식, 기능, 태도’가 복합적으로 요구되는 교육 내용이라고 볼 때에) 모든 교육 내용이 사실상 이해 중심으로 구성되어 있음. 이는 절차적·조건적 지식의 명제적 지식화로 정리됨. 다만 5차의 경우 활동 지향성이 드러남.
- 교육 내용 구현의 충실도 : 6차가 가장 낮음(불충실)

IV. 1~7차 고등학교 토론 교육과정의 교과서 반영 양상의 특징

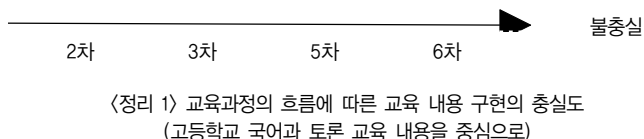
이 장에서는 토론 교육 내용이 교과서에 어떻게 반영되었는지를 고찰한 3장의 논의에 기대어 교과서 반영 양상의 특징을 정리하고 그 원인을 탐색하고자 한다.

1. 교과서 반영 양상의 특징

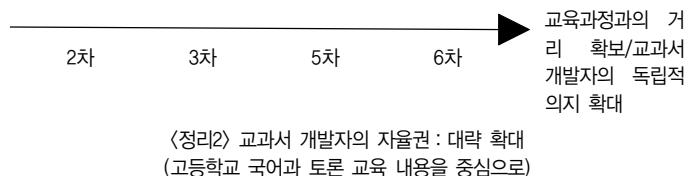
지금까지의 검토를 통해 드러난 바, 교육과정이 교과서에 반영되는 양상은 교육과정기별로 다소 다르다. 대략적으로 볼 때에, 2차의 경우 교육

28) 교육과정에서 학습자의 발견 : 교육과정의 변화에 따라 학습자가 점차 부각되었는데, 이러한 학습자에 대한 고려를 교과서에서 확인하지 못했다(예컨대 토론 주제 선정이나 토론 절차 안내 등에서 학습자의 흥미와 관심을 고려할 수 있을 것이다). 5차 교과서의 경우에도 ‘한국인의 특성’에 대해 토론하기 등을 제시하여 개인의 문제보다 집단의 문제에 더 초점을 두고 있다. 물론 7차 선택과목 『화법』에서는 학습자 개인의 흥미를 고려한 토론 주제 선정이 돋보인다.

과정에 제시된 내용을 ‘구체화’하는 방식으로 교과서가 구성되었다. 3차의 경우 교육과정에 제시된 내용을 근거로 하되 새롭게 교과서 개발자가 내용을 재구성하였다는 점에서 ‘첨가적 구체화’ 정도로 정리할 수 있다. 5차의 경우는 교과서 개발자가 창조적으로 내용을 첨가하되 교육과정의 지향을 고려하여 이루어졌다는 점에서 ‘합목적적인 창의적 구성’으로 정리할 수 있다. 6차 역시 교과서 개발자가 창조적으로 내용을 변형하거나 생략하였는데, 그것이 교육과정의 지향과 일치하지는 않는다는 점에서 ‘독립적인 창의적 구성’ 정도로 정리할 수 있다. 1차의 경우는 토론 개념의 부정확성으로 인해 정확하게 기술하기 어려우며²⁹⁾ 4차와 7차는 교육과정에 관련 내용이 없다는 점에서 논하지 않기로 한다. 따라서 명시적으로 논할 수 있는 2, 3, 5, 6차를 중심으로 교육 내용 구현의 충실도 정도를 정리하면 대략 다음과 같다. 물론 이것은 대개의 흐름을 나타낸 것일 뿐이다.



다른 측면에서 보면, 교육과정의 흐름에 따라 교과서 개발자와 교육과정과의 거리는 일정 부분 확대되어 왔다고도 볼 수 있다. 2차의 경우 교육 내용의 구체화에 초점을 두고 있었는데 점차 교과서 개발자의 자유가 확대되면서 6차의 경우 교육과정과 교과서의 거리는 상당 부분 멀어졌다고 볼 수 있기 때문이다.



29) 1차의 경우 전체적인 기조와 흐름은 2차와 유사하다.

이제 토론 교육에 초점을 두어 교육과정의 흐름을 살펴보도록 하자. 먼저 토론 교육의 필요성에 대한 시각 변화를 지적할 필요가 있다. 1, 2차와 같은 교육과정 초기에는 민주주의 사회를 특징짓는 대표적인 요소로 ‘토론’을 들고 민주주의 사회의 발전을 위해 토론 교육이 필요함을 주장했으나,³⁰⁾ 교육과정이 흘러감에 따라 점차 개인의 의사소통 능력 신장을 위해 ‘토론 능력’이 필요함을 강조했다(특히 5차).

토론 교육의 목적 역시 1, 2차 시기에는 ‘진리 탐구, 사회적 민주 시민으로서의 교양 획득’ 등에 초점을 두었으나 5차에 이르면 ‘토론 능력의 신장, 개인의 의사소통 능력 신장’³¹⁾에 초점을 두고 있다. 교육과정 초기에는 사회적·국가적 요구(민주주의 건설), 역사적 요구(오랫동안 우리 사회에 뿌리 내리고 있던 말 문화의 반영으로 ‘품위 있고 세련된 언어 사용’ 강조) 등이 강조되었는데 시간이 흐름에 따라 점차 개인적 요구(개인이 자신의 표현 의도를 효과적으로 전달하기 위해), 학문적 요구(국어교육학의 발전에 따라 토론의 본질을 규명하고 해당 연구 성과를 교육 내용에 반영하고자 함, 그런데 서구 이론이 토론 교육의 내용을 채움에 따라 서구 중심의 말 문화가 정착됨.) 등이 강조되었다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 교육과정 초기(1, 2차)에는 전통적 말 문화가 일부 남아 있는 가운데 서구의 토론 문화를 도입하려는 노력이 있었고 5차 이

30) 최근에도 토론 교육을 민주 시민 육성의 차원에서 강조하는 목소리는 여전히 존재한다. : “사회가 복잡해짐에 따라 인간 관계에서 발생하는 갈등 양상도 다양하고 복잡해졌으므로, 토론 교육은 토론 문화와 민주 사회 발전에 기여할 수 있는 방향으로 나아가야 한다(임철성·최복자, 2004 : 392).”

31) 이러한 점에서 이창덕(2007)의 논의는 주목된다.

— “현재의 화법 교육 체계 안에는 삶의 의미와 가치 차원에서 분명한 철학이 없다. 화법 교육을 통해서 궁극적으로 추구할 인간상이 없다. -중략- 현재는 국어를 정확하고 효과적으로 사용하는 기능적 목표가 제시될 뿐 철학이 없다(이창덕, 2007 : 58).”
 — “모국어로서의 국어 특히 말을 단순히 소통의 도구이자 수단으로 보는 한 우리 사회의 화법 문제 해결과 언어적 삶의 질적 개선은 힘들다. 학문적으로도 인지주의, 기능주의, 경험주의, 행동주의, 구조주의, 사회구성주의의 영향을 벗어나 새로운 철학적 토대를 마련하는 것이 절대적으로 필요하다(이창덕, 2007 : 59).”
 — “모국어 화법 교육은 어떤 면으로 보면 지식과 기능을 가르치는 교육 또 그것에 대해 연구하는 학문 영역에서 논할 것이 아니라 더 나은 인간이 되고 품위를 갖춘 인간 삶의 실천을 다루는 수도의 영역에서 다루어야 할 부분이 더 많은 것이라고 보아야 한다(이창덕, 2007 : 60).”

후 서구의 말 문화가 강조되었다는 대략적인 정리도 가능하다.³²⁾

토론 교육 내용의 성격 역시 일정한 변화를 겪었다. 1, 2차의 경우 토론을 이해 중심 교육 내용으로 변환하였고, 특히 절차적·조건적 지식도 명제적 지식화하는 경향이 강했다. 5차에서는 토론을 활동으로 다루려는 노력이 그 이전보다 강화되었다. 물론 여전히 이전 교육과정처럼 절차적·조건적 지식도 명제적 지식화하는 현상이 있긴 하다.

한편 앞의 논의에서 대략 드러났지만, ‘토론’의 개념이 교과서마다 다소 상이하기도 하였다.³³⁾ 1~3차에서는 ‘토론, 토의, 회의, 논쟁’ 등이 섞여 사용되었으며, 6차에서는 대화, 토론, 토의, 좌담회 등이 섞여 사용되었다. 1차 교과서의 ‘토의를 원만하게 진행시키려면’이라는 제재에서 ‘토의’는 ‘공정적, 건설적 의견을 제시하는 것’으로, ‘토론’은 ‘비합리적인 것으로 사실상 싸움에 가까운 것’으로 보았으며, 2, 3차에 제시된 ‘토론과 보고’에서는 ‘토론’을 ‘논리적으로 자기의 주장을 내세우는 것’으로, ‘논쟁’은 ‘비논리적으로 자기의 주장을 내세우면서 싸우는 것’으로 보았다. 한편 6차 교과서에서는 토론을 명시적으로 다루지 않았으나 “남이 발표한 내용과 자신의 생각을 비교해 보고, 사실에 근거했는지, 충분한 만큼의 사례를 검토했는지, 타당한 절차를 거쳐 결론에 이르렀는지를 평가하고, 누구의 생각이 더 가치 있는 신념인가를 따져 나가면 토론이 된다.”(6차 『국어 상』 학습활동에서)고 하여 토론의 개념을 다소 일상적(비학문적)으로 규정하였다.³⁴⁾

2. 교육과정의 교과서 반영 양상에 작용하는 요인 분석

그렇다면 교육과정이 교과서에 반영되는 양상에 영향을 미치는 요인

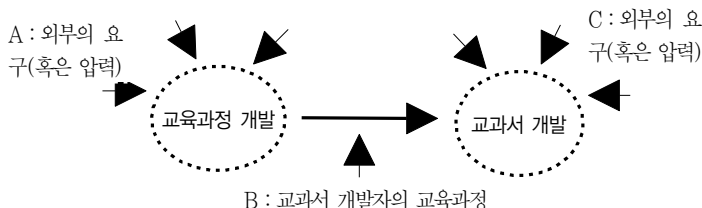
32) 이러한 점에서 7차 교육과정 이래로 우리 말 문화에 대한 탐색 노력이 이루어지고 있음은 매우 고무적인 현상이다. 참고 문헌에 몇 편 제시한 바 우리 말 문화를 탐색하려는 연구들이 이어지고 있다.

33) 토론 교육 내용으로 볼 수 있는 절차적 지식을 가리키는 용어가 교육과정에서 과거에 매우 혼란스럽게 사용되었음을 발견할 수 있었다. ‘기술, 기법, 절차, 요령, 방법’ 등이 절차적 지식을 가리키는 용어로 사용되었다.

34) 위 진술은 토론의 기법에 대한 진술로도 읽힌다.

은 무엇일까. 그리고 교육과정의 토론 교육 내용이 교과서에 반영되는 데 영향을 미친 요인은 무엇이었을까? 여기서는 이 문제를 탐구해 보도록 한다. 본고에서는 먼저 교육과정이 교과서로 구현되는 과정에 영향을 미칠 수 있는 가능한 요인들을 상정한 뒤, 토론 교육과정의 교과서 반영 양상을 분석하고자 한다. 물론 그 전면적인 요인 분석은 자료의 특성상 불가능하다. 자료에 근거한 예측과 추론만이 가능하다. 따라서 이와 관련된 논의는 추후 보강·확충될 필요가 있을 것이다.

우리는 교육과정을 교과서로 구현하는 과정에서 교육 내용이 변화하는 과정을 다음과 같이 상정해 볼 수 있다.



〈그림 1〉 교육과정과 교과서 개발에 작용하는 요인에 대한 이론적 모형

여기서 A에는 국가 사회적 요구, 역사적 요구, 학문적 요구, 교육과정 개발자의 소신이나 신념에 의한 개인적 요구 등이 반영될 수 있다. 특히 최근에는 교육과정 개발이 교육학자들이 먼저 교육 방향을 설계한 뒤 교과교육 전공자가 개별 교과 교육과정을 설계하기 때문에 교육학 일반의 요구도 들어올 수 있다. 예컨대 7차 교육과정에서 ‘수준별 교육과정’을 지향함으로써 국어과 교육과정도 수준별로 개발된 것은 그 예가 될 수 있다. 이러한 교육학 일반의 요구는 사실상 국가 사회적 요구에 터한 것일 때도 많은데, 결과적으로도 교과 교육과정 설계자에게는 국가 사회적 요구로 작용하기 쉽다.

C는 교과서 개발 과정에 영향을 미치는 요인이다. 교과서 단원 구성 체제나 교과서 편집, 매체의 특성(책, 동영상 등) 등도 교과서 개발에 영향을 미칠 수 있다. 또 사회 각계 단체들의 요구도 영향을 미칠 수 있다. 예컨

대 한의학 진흥 단체에서 한의사를 교과서에 넣어 달라고 요구하거나 여성 권위 향상 도모 단체에서 여성을 어떠한 방식으로 교과서에 넣어 달라고 요구하는 것 등이 그 예가 될 수 있다. 한편 지역이나 종교 등 편협한 내용은 교과서에 넣어서는 안 된다는 등의 지침도 그 예가 될 수 있다. 이런 요소들은 C에 교재 자체의 특성(위에서 언급한 교과서 단위 구성 체제, 교과서 편집, 매체의 특성 등) 외에도 국가 사회적 요구가 영향을 미칠 수 있음을 보여 준다. 인터넷을 기반으로 한 전자 교과서에 관한 논의라든가 한국의 언어문화를 반영하는 교과서를 개발해야 한다는 논의 등은 국가 사회적 요구와 더불어 역사적 요구를 반영하고자 하는 논의라고 볼 수 있다. 또 교과서를 보는 관점에 따라 교과서 개발의 방향이 달라질 수 있는데 이는 교과서와 관련된 교과교육학적(학문적) 요구가 교과서에 반영될 수 있음을 보여 준다. 한편 교과서 개발자의 개인적 취향이나 신념 등은 제재 선택이나 삽화 제작 등에 영향을 미칠 수 있다(개인적 요구). 이처럼 A와 C에는 국가 사회적 요구, 역사적 요구, 학문적 요구, 개인적 요구 등이 반영될 수 있다.

교육과정 해석은 교과서 개발에 영향을 미치는 가장 중요한 요소일 수 있다. B 역시 C와 유사하나, B는 논리적으로는 C에 선행한다. 교과서 개발자가 교육과정을 해석하는 데 영향을 미칠 수 있는 요소는 교육과정 문서 체제나 교육 내용 제시 방식(진술 방식 포함) 등이다.

이와 같은 이론적 모형에 근거하여 토론 교육 내용이 교과서에 반영되는 양상을 통시적으로 고찰해 볼 수 있다. 우선 1, 2차 국어과 교육과정에는 교양 교육에 대한 강조, 민주주의 건설 등과 같은 역사적, 국가·사회적 요구와 ‘경험 중심 교육’이라는 학문적 요구가 반영되어 있다. 그런데 실제 교과서를 보면 이중 ‘경험 중심 교육’은 상당히 퇴색되어 있다. 이와 같은 결과가 발생하게 된 데에는, 여러 요인이 작용했겠지만, 특히 경험 중심 교육과정에 대한 국어교육학적 연구 결과의 미흡과 교과서 편찬 체제의 한계도 작용했다고 판단된다. 근대적 학교 교육이 막 시작되는 즈음에 국어교육학 연구는 활발하게 이루어지지 못했다. 한편 1, 2차 교과서는 모두 ‘제재+익힘 문제’의 형식을 취하고 있어 ‘경험 중심’ 교육을

구현하기에는 한계가 있다. 토론이 역동적인 말들 활동으로 드러난다고 볼 때에, 무조건 제재 읽기로부터 교육을 시작하는 ‘제재+익힘 문제’의 구성은 토론 교육과 잘 부합하지 못한다.

한편 1차의 교육과정 문서 체제는 교육 내용을 충실하게 해석하기 어렵게 되어 있다. 특히 ‘二. 고등학교 학생의 언어생활’은 교육 내용 선정의 배경인지, 교육 내용 그 자체인지, 혹은 교육 목표인지 명확하지 않다. 또한 ‘지도 내용’과 ‘목표’ 역시 대동소이하다. 이러한 문서 체제의 특성은 교과서 개발자가 목표와 내용, 방법을 명확하게 인식하기 어렵게 한다. 그리고 1, 2차 교육과정 문서에는 ‘지도 방법’에 대한 구체적 안내가 없다. 지도 방법은 교과서 활동 구성 방향의 근거가 될 수 있다는 점에서 교과서 개발에 어려움이 될 수 있다.

3차의 경우 교육과정의 정신은 1, 2차와 유사하지만 교육 내용이 훨씬 간단하다. 개조식으로 지도 사항과 주요 형식(담화 유형)을 간단히 제시하는 데 그치고 있다. 이러한 문서 체제는 각 영역별 교육 내용을 지나치게 추상화시킨 것이기 때문에 교육 내용 구체화에 어려움을 줄 수 있다. 3차 교과서의 경우 ‘주제 중심’으로 단원을 구성하였다. 3차 교과서에서 토론 단원의 경우는 ‘토론’을 설명하는 글이 실림으로써 ‘토론하기’가 하나의 설명 ‘주제’로서 다루어지게 만들었다.

4차와 5차의 경우 모두 교육과정에서 ‘토론’을 명시적으로 언급하고 있지 않다. 그런데 4차 교과서에는 토론 단원이 제시되지 않은 반면 5차 교과서는 이를 대폭 반영하는 양상으로 나타났다. 4차 교육과정은 학문의 구조를 강조함으로써 지식 교육을 강조하였고 문종 중심으로 교과서를 개발하였다. 토론이 교과서에 제대로 반영되지 못한 것은 이와 같은 학문적 요구와 교과서 단원 구성 체제에 기인한 바 크다.³⁵⁾ 문종 중심으로 교과서를 구성하게 되면 자연스럽게 구어보다 문어에 초점을 두게 되며 그와 같은 체제에서 토론을 교육 내용화하기는 쉽지 않다. 따라서 4차 교육과정이 교과서로 반영되는 양상에 영향을 미친 주요 요인 중의 하나는 학문

35) 어쩌면 더 근본적인 이유는 국어과의 지식을 수사학, 문학, 문법 등에서만 찾으려하는 학문적 시각일 수도 있다.

적 요구와 교과서 단위 구성 체제에 있다고 볼 수 있다.

5차의 경우에는 기능 중심 교육의 중요성을 강조하는 당대의 학문적 요구가 교과서 개발에 큰 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 이와 같은 학문적 요구로 인해 토론 교육 내용을 대폭 강화하였다. 그러나 여전히 활동 중심으로 토론 교육 내용을 설계하지는 못했다.³⁶⁾ 여기에는 두 가지 요인이 작용한 것으로 보인다. 첫째는 교과서 단위 구성이 여전히 ‘체제+학습 활동’의 형식을 고수하고 있다는 점이며 둘째는 아직 토론 교육 내용을 학습 활동으로 절차화하는 방법에 대한 학문적 연구가 충분히 이루어지지 못했기 때문이다.

6차의 경우 교육과정의 내용이 교과서에 거의 반영되지 못했다. 여기에는 교과서 개발자의 개인적인 교육적 의지와 교과서 단위 구성 체제(말들과 쓰기를 읽기 체제에 종속시키는 단위 구성) 등이 영향을 미친 것으로 볼 수 있다. 교과서 개발자의 개인적인 교육적 의지가 교육과정의 교과서 개발 양상에 영향을 미칠 수 있는 것은 국정 교과서 체제에서나 가능하다.

V. 결론—교육과정과 교과서의 위상 점검, 토론 교육의 현주소

본고는 지금까지 교육과정이 교과서에 어떻게 반영되어 왔는지를 통시적으로 고찰하였다. 토론 교육 내용에 국한되기는 하지만, 국정 교과서 체제가 지속되면서 교과서 개발자의 자율권이 점차 확대되어 왔다는 본고의 해석이 옳다면, 검정 제도의 실시는 이와 같은 역사적 흐름의 방향을 선회시키는 주요한 기제가 될 수 있다. 지금 우리가 서 있는 현 시점은 교

36) 그러나 토론의 개념이나 방법 등에 대한 이론 정리는 충분히 이루어졌고 그것이 교과서에 반영되면서 교육 내용의 폭과 넓이가 커졌다. 그 이전 교육과정에서 특정 필자의 글을 실던 것에 비해 5차에서는 토론의 개념과 절차 등을 개발자가 요약하여 제시한 것도 관련 학문의 성과를 반영한다.

육과정과 교과서의 관계 설정 방식을 변화시키는 주요한 기점이라 할 것이다.

한편 우리는 교과서에 추상적 실재로서 주어지는 교육 내용과 학습자들이 교실에서 실제로 경험하게 되는 구체적 학습 경험으로서의 교육 내용이 같지 않음에도 주의해야 한다. 다음은 2차 『국어』교과서의 한 부분이다. 정자체로 또박또박 필기된 부분은 학생이 수업 시간에 이 체재로 무엇을 배웠는지를 잘 보여 준다.

論說文 ; 자기의 의견을 강력히 주장하는 글
 說明文 ; 어떤 사실은 알기 쉽게 풀이
 記事文 ; 있었던 일은 그대로 쓰는 글

① { 논설 : 전문가에게 호소하는 글
 논설문 ; 일반대중에게 " (사설)
 평론 ; 남의 작품에 대해 자신의 의견은 나타내는 글

우리가 사회 생활을 하는 데 있어서 가장 중요한 것이 언어 생활이다.

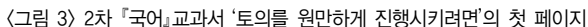
언어는 생각과 느낌을 표현하고 전달하는 매개체일 뿐 아니라, 생활의 한 도구요 생활 수단이기 때문이다.

우리가 생활상의 어떤 문제를 토의로써 원만히 해결할 수도 있고, 자기가 연구한 내용을 연구서나 구두로 발표할 수도 있는 데, 이러한 의사 표현에는 기교가 필요하게 마련이다.

우리들은 사회 생활을 잘 하기 위하여 어떻게 하면 음성 표현과 문자 표현을 원활히 할 수 있을지 그 기교를 배워 두도록 하자.

(화설)
 토의 ; 어떤 開放的인 문제를 해결하기 위하여 최선의 단체 의사를 얻는 일
 토론 ; 하나의 具體적인 문제는 가지고 긍정과 부정으로 관려서
 (論) 자기의 의견은 강력히 주장하여 청중의 공명을 얻으려는 일

〈그림 2〉 2차 『국어』교과서 ‘토의를 원만하게 진행시키려면’의 ‘단원 길잡이’



을 ‘하나의 한정적인 문제를 가지고 긍정과 부정으로 갈라서 자기의 의견을 강력히 주장하여 청중의 공명을 얻으려는 일’로 정리하고 있는 점은 흥미롭다.³⁷⁾ 또 실제 제제를 학습하면서는 ‘연철, 연서, 관형격 조사, 지시어, 음운 변화’ 등을 학습하였다. 그리고 ‘연설, 토론회, 투표, 토의’ 등과 같은 단어에 네모를 치면서 글의 핵심어를 파악하는 읽기 활동을 하였다.³⁸⁾ 학습자는 전반적으로 토론 교육이라기보다는 읽기 교육을 받았고 부가적으로 문법 교육을 받았다.

물론 위는 특정한 한 학습자의 사례에 지나지 않는다. 그러나 이러한 학습자가 존재한다는 사실은 교육과정과 교수 학습 내용이 괴리될 수 있음을 잘 보여 준다. 이와 같은 현상의 모든 책임이 교사의 수업 운영에만 있는 것일까? 그 책임의 일부는 교과서 개발자의 몫이기도 할 것이다. ‘제제+익힘 문제’의 단원 구성은 교과서의 전형으로 기억될 만큼 우리에게 익숙하다. 국어 수업 시간에 대한 전형적인 이미지 역시 뭔가 글을 읽고 문제를 푸는 모습일 것이다. 토론을 하는 역동적인 교실의 모습은 아직도 우리에게 낯설다. 교과서 단원 구성 체제에 대한 본격적인 고민이 중요한 이유이다.

교육과정의 이상이 교과서에 그리고 교실에서 그대로 구현될 것이라는 생각은 가정일 뿐 현실과 거리가 멀다. 교육과정의 실행 과정에 작용하는 교과서, 교사, 학생, 교실 환경 등의 여러 요소들 속에서 교육 내용은 다시 구성된다. 따라서 어떤 측면에서 교육과정의 이상이 교실에서 그대로 구현될 것이라는 명제를 단호히 버리고 학생들의 학습이 일어나는 실제 교실 현장을 지원할 수 있는 시스템으로 교과서를 바라보는 논의가 보다 적극적으로 모색될 필요가 있을 것이다. 따라서 ‘교과서의 이 내용은

37) 이것은 ‘토의를 원만하게 진행시키려면’이라는 제제에서 ‘토론’을 부정적으로 그리고 있는 것과도 관계 있는 듯 싶다.

38) ‘토의를 원만하게 진행시키려면’이라는 제목 밑에 ‘왜 한국에 전쟁이 왔는가’를 조그맣게 메모하고 있는 점도 흥미롭다. 민주주의의 가장 중요한 특징으로 ‘토의’를 다루면서, 한국의 문제점을 토의가 부재한 나라, 서로 헐뜯고 싸우기만 하는 나라로 이야기하고 그것이 결국 국가를 망하게 했다는 이야기(임진왜란, 병자호란, 일제 침략기 등)를 하는 교실을 연상시킨다.

이런 의도로 설계되었으니, 이렇게 가르치십시오.’라는 지침보다 ‘교과서를 통해 활용할 수 있는 다양한 교수 학습 양상을 안내하고 교사가 자유롭게 수업을 진행할 수 있는 시스템을 구축하는 것’이 더 시급할 수도 있다. 교과서는 그러한 지원 시스템의 일부로서, 교실 현장의 역동성을 고려하여 설계되고 개발되어야 할 것이다.

교과서의 구현 과정에 작용하는 복잡한 요인들에 대한 깊이 있는 고민에 근거하여 교과서의 위상을 밝히려는 노력은 앞으로도 지속적으로 이루어져야 한다. 관련하여, 교육과정과 교과서의 위상을 점검하고 둘 사이의 올바른 관계 설정 방식을 모색하려는 노력도 필요하다.

한편 토론 교육의 현주소를 성찰하는 작업도 시급하다.³⁹⁾ 전술한 바, 7차의 경우 교과서에 토론 관련 내용이 없는데 이와 같은 상황이 발생하게 된 가장 중요한 요인은 선택 과목으로서의 『화법』교과서의 등장 때문으로 볼 수 있다. 현재, 토론 교육에 대한 학문적, 국가·사회적 요구는 매우 높은 편이다. 따라서 고등학교 교육과정에 토론 내용이 없더라도 5차처럼 교과서에 토론 내용이 구현될 수 있으나 『화법』 교과서가 존재하기 때문에 그와 같은 시도가 이루어지지 않은 것일 수 있다. 따라서 선택 과목제 도입과 같은 교육 정책적 측면, 좀 더 크게 보면 국가 사회적 요구가 교과서 개발에 일정 부분 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 국어 교육 정책에 대한 본격적인 연구도 추후 좀 더 활발하게 이루어질 필요가 있을 것이다.*

39) 이와 관련하여 최근(2011년 9월 24일) 한국화법학회의 제24회 학술대회 주제가 ‘토론 대회와 토론 지도’였음은 주목할 만하다. 이 학술대회에서는 토론에 관한 매우 깊이 있는 소중한 연구들이 발표되었다. 관련 연구는 참고문헌 참조.

* 본 논문은 2011. 10. 31. 투고되었으며, 2011. 11. 03. 심사가 시작되어 2011. 11. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강태완·김태웅·이상철·허경호(2003), 『토론의 방법』, 커뮤니케이션북스.
- 권순희(2005), “제7차 듣기 교육과정의 개정에 관한 소론”, 화법 교육과정의 문제와 개선 방안, 9-32.
- 김경자·유은경·송희승(2003), “창의성 증진을 위한 교과 내용의 범위와 계열 선정에 관한 숙의: 초등 국어과를 중심으로”, 『교육과정연구』 21-3, 265-301.
- 김명순(2003), “읽기 교육에서 지식 문제에 대한 비판적 검토”, 『국어교육』 111, 1-31.
- 김명순(2008), “국어과 교육 내용의 위계 설정과 관련된 문제”, 『새국어교육』 78, 35-54.
- 김윤옥(2006), “공식적 말하기 교육 내용 고찰”, 『새국어교육』 72, 5-26.
- 김주환(2010), “국어과 교육과정의 통합성 연구”, 『새국어교육』 85, 71-96.
- 김평원(2011), “토론 대회 평가의 신뢰도와 타당도”, 한국화법학회 제24회 학술발표대회 자료집.
- 노명완(1997), “말하기 듣기 교육의 개념과 탐구 과제”, 국어교육연구소 학술발표대회 자료집, 서울대 국어교육연구소.
- 노은희(1999), “대화의 특성과 지도 방법”, 『텍스트언어학』 7, 255-286.
- 노은희(2007), “국어과 선택 과목 ‘화법’ 교육과정 개선을 위한 논의”, 『국어교육학연구』 28, 301-325.
- 민병관(2005), “화법 교육의 이론화 방향 탐색”, 『국어국문학』 140, 305-332.
- 민병관(2006ㄱ), “말하기·듣기 교육 내용으로서의 지식에 대한 고찰”, 『국어교육학연구』 25, 5-38.
- 민병관(2006ㄴ), “텍스트 중심 말하기 교육 내용 구성의 전제와 함축”, 『어문학교육』 33, 7-30.
- 민병관(2008), “개정 국어과 교육과정에 따른 ‘화법’ 교과서 개발 방향—내용의 선정 및 조직을 중심으로”, 『화법연구』 12, 9-44.
- 민병관(2009), “텍스트 중심 국어과 교육과정의 교재화 방안”, 『텍스트언어학』 26, 189-217.
- 박인기(2010), “화법 교수의 유효성과 미래적 가치 모색”, 『화법연구』 16, 9-30.
- 박재승(2010), “의사소통 교육의 현황과 과제”, 『새국어교육』 85, 119-139.
- 박재현(2004), “한국의 토론 문화와 토론 교육”, 『국어교육학연구』 19, 289-316.
- 박재현(2011), “토론 방식의 유형에 따른 교육적 기능 비교”, 『한국화법학회』 제24회 학술발표대회 자료집.
- 박종훈(2008), “미국의 화법 교육과정에 대한 검토”, 개정 화법 교육과 교과서, 45-72.
- 박창균(2007), “말하기·듣기 수업에서의 맥락화 유형 분석”, 『국어교육학연구』 28.
- 서 혁(2001), “말하기 교육 및 연구의 현황과 과제”, 『국어 수업 방법』 5, 9-44.

- 서현석(2005), “교육과정 실행을 위한 ‘말하기 학습 활동’의 구성 방향”, 『새국어교육』 71, 163-189.
- 신명선(2010), “국어 교과서의 텍스트적 특징에 대한 통시적 연구”, 『텍스트언어학』 30, 73-110.
- 심영택(1997), “고등학교 화법 틀 연구 : 바람직한 우리 화법 문화 형성을 위하여”, 『국어교육학연구』 7, 17-129.
- 양미경(2000), “대화의 특성과 조건에 대한 교육학적 해석”, 『교육과정연구』 18, 253- 274.
- 염은열(2006), “쓰기 교과서의 ‘활동’ 구성에 대한 연구”, 『청람어문교육』 33, 27-50.
- 유동엽(2006), “화법 교육 연구 방법의 내용 분석”, 『국어교육』 119, 267-295.
- 이경화 · 이향근(2010), “국어과 교육과정 성취 기준 진술 방식의 비판적 검토”, 『학습자중심교과교육연구』 10-3, 287-311.
- 이도영(2006), “말하기 교육 내용 체계화 방안 연구”, 『국어교육』 120, 225-248.
- 이도영(2006-), “말하기 교육 목표 어떻게 설정할 것인가”, 『국어교육학연구』 25, 341-363.
- 이도영(2006-), “말하기 교육 내용 체계화 방안 연구”, 『국어교육』 120, 225-248.
- 이문규(2006), “소통 능력 신장에 중점을 둔 말하기 교육 내용 선정의 방향”, 『국어교육』 119.
- 이미숙(2002), “학교 교육과정의 교육 내용 선정 시 고려되어야 할 지식의 성격”, 『교육과정연구』 33-1, 23-38.
- 이선영(2011), “국내외 토론 대회 현황 분석을 통한 토론 교육 방향 모색”, 한국화법학회 제24회 학술발표대회 자료집.
- 이유미(2011), “교차토론 교육 방법 연구”, 한국화법학회 제24회 학술발표대회 자료집.
- 이진경(2003), “화법의 교육 내용에 대한 연구”, 대인 화법, 197-219.
- 이창덕(2005), “고교 화법 교육과정의 문제와 개선 방안”, 『화법연구』 8, 33-69.
- 이창덕(2007), “새로운 화법 교육 연구의 방향과 과제”, 『국어교육』 123, 53-91.
- 이창덕(2008), “화법 능력과 화법 교과서 개발 원리”, 『화법연구』 12, 113-148.
- 이창덕 · 박창균(2006), “말하기 · 듣기 교과서 단원 구성 방안 연구—담화 유형을 중심으로”, 어문 연구 130, 393-420.
- 임규홍(1999), “초등학교 말하기 교육의 바람직한 방향”, 『새국어교육』 57, 33-59.
- 임칠성(1999), “국어 화법의 성격 고찰”, 국어 화법과 방송 언어, 23-46.
- 임칠성(2004), “담화의 관계 층위 연구”, 『한국어 의미학』 15, 1-26.
- 임칠성(2005), “중등학교 듣기 말하기 교육과정의 교육 내용 고찰”, 화법 교육과정의 문제와 개선 방안, 71-99.
- 임칠성(2008), “화법 교육과정의 ‘담화 유형’에 대한 범주적 접근”, 개정 화법 교육과 교과서, 149-188.
- 임칠성(2009), “화법과 작문의 교육 내용 대비 고찰”, 『작문 연구』 8, 9-46.

- 임칠성(2010), “바람직한 화법 교육과정 구조와 내용 체계 연구”, 『국어교육』 131, 119-140.
- 임칠성·최복자(2004), “토론 수업 설계 모형 연구”, 『국어교육학연구』 21.
- 이주행(2011), “토론 대회와 토론 교육의 방향”, 한국화법학회 제24회 학술발표대회 자료집.
- 전은주(1998), “말하기 듣기 교육에 대한 개념적 접근”, 『새국어교육』 56, 111-134.
- 전은주(1999ㄱ), “말하기 듣기 교육 연구의 흐름과 지향점”, 『새국어교육』 58, 131-160.
- 전은주(1999ㄴ), “말하기 듣기 영역의 교육 내용에 대한 재고”, 『국어교육』 99, 91-126.
- 전은주(2004ㄱ), “말하기 영역의 교육과정 내용에 대한 타당성 고찰”, 『화법연구』 7, 173-201.
- 전은주(2004ㄴ), “토론 교수 학습 설계를 위한 조건변인 분석”, 『국어교육학연구』 20.
- 전은주(2006), “화법 교육 변천사”, 『국어교육』 119, 229-266.
- 전은주(2009), “한국어 교육 내용으로서의 국어 화법 특성의 의미”, 『이중언어학』 39.
- 정상섭(2004), “듣기 말하기 영역의 교육과정에 대한 비판적 고찰”, 『청람어문교육』 30, 149-171.
- 정상섭(2007ㄱ), “이덕무의 사소절에 나타난 화법 교육 고찰”, 349-382.
- 정상섭(2007ㄴ), “초학 수신서에 나타난 화법 내용 고찰”, 『학습자중심교과교육연구』 7-1, 395-414.
- 정재찬·이성영·서혁·박수자(1998), “국어과 토의·토론 학습의 수업 모형 개발 연구(I)”, 『선청어문』 26.
- 정혜승(2002ㄱ), “국어과 교육과정 실행 요인의 작용 양상에 관한 연구”, 고려대 박사 논문.
- 정혜승(2002ㄴ), “국어과 교육과정이 교과서에 반영되는 방식에 관한 연구”, 『한국어학』 15, 229-258.
- 정혜승(2002ㄷ), “국어과 교육과정 실행 요인 분석—교과서 요인을 중심으로”, 209-246.
- 정혜승(2002ㄹ), “제7차 국어과 교육과정 실행 사례 연구”, 『교육과정연구』, 20-4, 107-140.
- 정혜승(2008), “문식성의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델”, 『교육과정연구』 26-4, 149-172.
- 조재윤(2005), “제7차 국어과 교육과정 듣기 영역의 문제점과 개선 방안”, 화법 교육과정의 문제와 개선 방안, 101-129.
- 조중빈(2007), “정치 활동과 언어 능력 : 말하기와 듣기”, 『국어교육』 122.
- 천경록(2010), “국어 문화 교과 답문에 대한 비판적 고찰”, 『청람어문교육』 41.
- 최복자(2005), “토론 능력과 토론 교육”, 화법 교육과정의 문제와 개선 방안, 349-378.
- 최현섭(2004), “언어 교육의 새 패러다임을 위하여—상생화용론 서설”, 『청람어문교육』 30.

<초록>

고등학교 국어과 토론 교육과정의 교과서 반영 양상에 대한 사적 고찰

신명선

본고는 국정 교과서 시기에 교육과정은 교과서에 어떻게 반영되어 왔는지를 고등학교 토론 교육 내용에 초점을 두어 사적으로 분석하였다. 충실도 관점(Fidelity Perspective) 하에, 교육과정의 교과서 반영 양상을 ‘교육과정의 지향과 ‘교육 내용의 특성’의 둘로 나누어 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

- 교육과정의 지향 반영 정도 : 1, 2, 3, 5차는 반영, 6차는 미반영
- 교육 내용의 수준과 범위 : 2차는 적정, 3차는 심화·확대, 5차는 생성
- 교육 내용의 성격 : 모든 교육 내용이 사실상 이해 중심으로 구성되어 있음. 이는 절차적·조건적 지식의 명제적 지식화로 정리됨. 다만 5차의 경우 활동 지향성이 드러남.
- 교육 내용 구현의 충실도 : 6차가 가장 낮음(불충실)

한편 토론 교육 내용은 통시적으로 다음과 같은 변화가 있었다.

- 토론 교육의 필요성과 목적 : ‘민주주의 사회의 건설, 진리 탐구, 교양의 획득’에서 점차 개인의 토론 능력 신장을 강화하는 방향으로 바뀜.
- 토론 교육 내용의 성격 : 서구 중심적 말 문화가 점차 자리잡음, 지식에 대한 이해 중심으로 다루어 옴.

교육과정이 교과서에 반영되는 양상에 영향을 미치는 요인으로는 국가 사회적 요구, 역사적 요구, 학문적 요구, 교육과정 개발자의 소신이나 신념에 의한 개인적 요구 등을 들었다.

【핵심어】 교육과정, 교과서, 국어교육, 토론

<Abstract>

A Diachronic Investigation on the Reflected Aspect of Debate Curriculum in a High School Textbooks

Shin, Myeong-seon

This paper investigates the reflected aspect of debate curriculum in a high school textbooks historically. This paper focuses on debate educational contents at the time of the national curriculum textbooks. This paper analyses high school textbooks under 'Fidelity Perspective'. The results were as follows :

- the degree of orientation of the curriculum : 1, 2, 3, 5(reflect), 6(unreflect)
- The level of educational content and scope : 2(appropriateness), 3(deepening enlarge), 5(generation)
- the nature of the contents of education : in fact, that is centered around understanding.
- the fidelity of implementation : 6(lowest disloyalty)

Meanwhile, the debate educational contents has been the following changes diachronically.

- the necessity and purpose : “the construction of a democratic society, truth inquiry and the acquisition of liberal arts” → “strengthen the ability of individuals at debate education.”
- the nature of educational content : Western-centric culture's emphasis/ mainly dealt with the understanding of knowledge

Curriculum is reflected in the textbooks under the influence of several kinds factors. It is as follows ;“the social demands, the historical requirements, the academic requirements, the curriculum developer’s convictions and beliefs(the individual needs).”

【Key words】 curriculum, textbook, debate, Korean education