

교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석

—논증 구성 및 상호교섭 양상을 중심으로—

서영진 한국교육과정평가원

* 이 논문은 제56회 국어교육학회 학술대회에서 발표하였던 내용을 수정 보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 교과서 토론 담화 텍스트의 역할과 요건
- III. 연구 분석 대상 및 방법
- IV. 교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

최근 국어 교과서의 화법 단원은 화법 지식과 기능을 직접적으로 서술한 설명문 형식의 텍스트를 제재로 수록하기보다, 화법 지식과 기능이 특정 의사소통 맥락에서 실제적으로 구현되어 있는 구체적인 담화 자료를 제재 텍스트로 수록하는 경향이 두드러지고 있다. 이를 텍스트는 학습활동을 위한 자료나 수단으로 활용되는 것을 넘어, 일종의 예시적 모델로 기능하며 모방의 대상이 되기도 한다.

현재 이러한 제재 텍스트를 적극 활용하고 있는 대표적인 화법 단원은 토론 단원이다. 일반적으로 국어 교과서의 제재 텍스트는 기성 텍스트 중에서 학습목표 달성을 적합하다고 판단되는 것이 선택되는 데 반해, 토론 단원에서는 교과서 집필진들이 창작한 일종의 가상 토론 시나리오가 제재 텍스트로 수록되어 있다는 점이 특징적이다.¹ 국어교육 전문가들이 학습목표와

1 교과서 부록의 단원별 제재 텍스트 출처를 확인한 결과, 중학교 ‘국어’ 교과서의 경우 16 종 중 13종, 고등학교 ‘국어II’ 교과서의 경우 11종 중 11종 교과서의 토론 담화 텍스트가

학습활동을 의식하며 의도적으로 집필한 텍스트이기에, 토론과 관련하여 배울 거리가 풍성하고 국어 교육적 장치들이 효과적으로 구현된 최선의 텍스트일 것이라는 기대감은 한층 더 강하게 작용한다. 굳이 주관적인 기대감이 아니더라도 대개 국어 교과서의 제재로 선택되는 텍스트는 학습목표와 관련된 언어적 자질을 일정 수준 담보하고 있어야 한다는 점에서도 텍스트의 적합성에 대한 논의를 피해 갈 수는 없다. 이에 집필진들이 의도적으로 집필한 토론 담화 텍스트가 학습자들의 토론 능력 향상에 기여할 수 있는 질적 수준을 담보하고 있는지에 대한 비판적 진단과 제재 텍스트로서 토론 담화 텍스트를 집필하거나 수록할 때 유의해야 할 점은 무엇인지 등에 대한 건설적 논의가 요청된다. 하지만 지금까지 교과서에 수록된 토론 담화 텍스트가 학습 목표와의 관련성 및 토론 교육의 특수성에 대한 인식 아래 정교하게 구성된 것인지 분석하는 논의는 전개된 바가 없다.²

이에 본고는 화법 단원의 제재 텍스트 적합성 연구의 단초를 마련하는 차원에서, 교과서 제재 텍스트의 역할에 비추어 토론 담화 텍스트를 분석해 보고자 한다. 본고의 목적 달성을 위해 국어 교과서에 수록될 제재가 갖추어야 할 일반적 요건과 토론 담화 텍스트가 갖추어야 할 특수적 요건에 대한 탐색에서부터 출발한다. 그리고 이들 요건을 상세화하여 분석 기준을 마련하고, 2009 개정 국어과 교육과정(교육부 고시 제2012-14호)에 따른 고등학교 ‘국어II’ 교과서에 제시된 토론 담화 텍스트의 논증 구성과 상호교섭 작용 양상을 분석한다. 이후 그 결과에 비추어 교과서 제제 텍스트로서의 적합성을 진단하고, 수업 현장에서 토론 담화 텍스트를 활용할 때 유의해야 할 점

집필진에 의해 직접 집필된 것이었다.

- 2 그간의 토론 단원 분석 논의는 교과서에 구현된 토론 교육의 전반적 양상을 살펴보는 계기를 제공해 주기도 하였다(김지현, 2012; 김주환, 2012; 강윤경, 2013; 기다은, 2014 등). 하지만 대부분의 선행 논의들은 단원 내용 전반을 개괄적으로 일별하거나 학습활동의 구성 양상을 분석하는 데 집중하였고, 분석의 범위가 넓은 대신 특정 요소를 정치하게 탐구 하지는 못하였다. 특히 제재 텍스트가 토론 능력 신장을 위한 교수 학습 자료로서 적절한지 텍스트의 내적 특성에 대한 심층적 고찰은 시도되지 못했다.

이나 토론 담화 텍스트를 집필하거나 수록할 때 고려해야 할 사항 등에 대한 시사점을 얻고자 한다.

II. 교과서 토론 담화 텍스트의 역할과 요건

1. 교과서 제재 텍스트의 역할과 요건

본고에서 대상으로 하고 있는 제재 텍스트는 의사소통 활동에 필요한 지식·기능·전략들이 구체적인 맥락 속에서 실제적으로 구현되어 있는 텍스트이다. 학생들에게 제재 텍스트는 추상적으로 존재하는 지식·기능·전략이 모범적으로 구체화된 대표적인 사례로 인식되는데, 특히 말하기나 쓰기 단원에서는 일종의 시범문과 같은 역할을 한다. 학생들은 제재를 읽고 탐색하면서 그 속에 구현된 방법적·절차적 지식을 학습하게 되고 제재를 모델로 삼아 표현 활동을 직접 수행하게 된다.³ 제재 텍스트에 대한 메타 분석 활동이나 교사의 별도 설명이 없다 하더라도 학습자들은 제재 텍스트를 은연중에 모방하거나 변형하면서 해당 텍스트의 관습을 익히게 된다. 예컨대, 임칠성·양은숙(2007)은 교과서의 주장 텍스트 구조와 학생 작문 텍스트 구조 간에 상당한 영향 관계가 있음을 밝힌 바 있다. 교과서 제재 텍스트는 긍정적이든 부정적이든 학습자들의 의사소통 기능에 반영되어 직접적·간접적·잠재적으로 영향력을 행사하고 있는 것이다.

이에 국어 교과서의 제재 텍스트는 상기의 역할을 거뜬히 해 낼 수 있을

3 이에 화법 단원 제재 텍스트는 해당 단원의 학습목표에서 추구하는 화법 지식·기능·전략을 효과적으로 구현한 것이어야 한다. 물론 의도적으로 결여 텍스트를 제시할 수도 있다. 단, 이 경우 학습자가 지니고 있는 안목을 토대로 제재 텍스트에 대한 비판적 인식을 유도하는 장치, 즉 제재 텍스트에서 본받아도 될 것과 그렇지 못한 것 간의 차이를 확인하고 바람직한 방향으로 수정을 유도하는 학습활동이 마련되어야 한다.

만한 자질을 갖추어야 하는바, 교육과학기술부(2011)는 제재의 요건을 <표 1>과 같이 정해놓고 있다.

표 1. 국어 교과서 제재 선정의 기준(교육과학기술부, 2011)

구분	기준		
영역 공통 기준	교육과정	◦ 교육과정 반영 ◦ 영역 통합	◦ 범교과 학습 주제 관련
	학습자	◦ 학습자 수준 고려 ◦ 지식과 경험의 확장	◦ 언어문화 창조
	사회적 요구	◦ 미래 사회 대비 ◦ 배려와 공감의 태도 함양	◦ 사회적 의제에 대한 합리적 인식 형성
화법 영역 세부 기준	◦ 활동 양상의 표상성 ◦ 매체의 활용 가능성 ◦ 음성 언어 문화의 추구	◦ 탐구를 통한 구조화 가능성 ◦ 자료의 접근성 ◦ 대인 관계성	

상기는 공통교육과정 ‘국어’, 선택교육과정 ‘국어I’, ‘국어II’ 과목 교과서의 제재 선정 기준으로, 영역 공통 기준은 교육과정의 교육 목표와 성취기준 달성을 기여하면서, 학습자의 발달에 적합하고, 우리 사회 문화 발전에 긍정적으로 기여할 수 있는 가치를 지향하는 텍스트이어야 함을 강조하고 있다.

화법 영역 세부 기준은 영역 공통 기준을 화법의 본질적 속성과 화법 교육의 특수성을 고려하여 화법 교육의 맥락으로 구체화한 것이다. 하지만 화법 영역 교육과정에 ‘대인 관계성’, ‘음성 언어 문화의 추구’, ‘매체의 활용 가능성’, ‘자료의 접근성’과 같은 화법 교육 고유성과 특수성은 이미 일정 수준으로 반영되어 있다는 것을 감안할 때, 화법 영역 세부 기준은 ‘교육과정 반영’이라는 공통 기준으로 환원되거나 포섭될 가능성이 크다. 공통 기준이 국어과 교육의 성격이나 목표 차원의 거시적인 반영이라면, 화법 영역 세부 기준은 화법 교육 목표 및 내용 차원의 미시적인 반영이라는 차이는 있지만, 결국 ‘교육과정 관련성’이라는 기준으로 수렴된다.

한편 화법 영역 세부 기준 중 ‘활동 양상의 표상성’과 ‘탐구를 통한 구조화 가능성’은 최대한 해당 장르의 기본 특징을 가장 잘 보여 주어야 한다는 것이다. 소위 말하는 ‘전형성’에 대한 요구이다. 현재 국어과 교육과정의 화법 교육은 다양한 유형의 담화를 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능

의 습득을 추구한다는 점에서, 제재 텍스트의 전형성이 담보되면 교육과정 관련성을 보다 효과적으로 충족할 수 있을 것이다. 전형성은 해당 담화 유형의 핵심적인 원리를 표상해 놓은 원형의 중요성을 강조하는 것으로, 이는 유사 담화로의 적용이나 전이를 촉진하는 데도 기여한다.

교과서 화법 단원 제재 텍스트는 ‘교육과정 관련성’과 ‘전형성’ 요건 이외에도 갖추어야 할 요건이 적지 않다. 하지만 본고는 최근 국어 교과서의 화법 교육 방식, 즉 추상적으로 존재하는 화법 지식·기능·전략이 실제 맥락 속에서 구체적으로 구현된 텍스트를 학생들로 하여금 분석하게 하면서 학습목표로 하고 있는 의사소통 지식·기능·전략들을 학습하게 하고, 학생들은 그 과정에서 제재 텍스트에 드러난 화법 수행 양상을 은연중에라도 전범으로 삼으면서 해당 담화 활동을 직접 수행하게 된다는 점에 주목하고 있다. 이에 화법 영역 제재 텍스트의 요건으로 교육과정 관련성과 전형성에 초점을 맞추고,⁴ 학습자 발달 수준에의 적합성, 시대·사회·문화적 요구에의 적합성, 다른 텍스트와의 관계 속에서의 적합성 요건 등을 차치하고자 한다.

2. 토론 담화 텍스트의 요건

교육과정 관련성과 전형성 요건을 토론 담화 텍스트에 대입하면, 교과서 토론 담화 텍스트는 ‘교육과정의 토론 관련 성취기준과 그에 따른 학습목표에 부합해야 한다.’, ‘토론 수행에 필요한 지식·기능·태도를 전형적이고 모범적으로 보여주어 토론에 대한 스키마를 형성하는데 효과적으로 기여할 수 있어야 한다.’는 요건을 지향해야 한다. 이 요건을 보다 구체화하기 위해서는 교육과정의 토론 관련 성취기준은 무엇이며, 모범적이고 전형적인 토

4 교육과정 관련성과 전형성이 완전히 별개의 요건이 되기는 어려울 것이다. 전술하였듯이 화법 교육 내용은 담화 유형을 고려하여 선정되어 있고, 성취기준 자체가 해당 담화 유형의 대표적이고 전형적인 기능인 경우가 많기 때문이다.

론의 모습은 어떠한 것인지에 대한 논의가 필요하다. 이에 토론 담화 고유의 본질적 속성이 무엇인지부터 논의하며 토론 담화 텍스트의 요건을 구체화해 가도록 한다.

그동안 국어 교육 일반에서는 토론과 토의를 구별 지으면서 토론의 의미 자질로 경쟁과 대립을 내세워 왔다(교육과학기술부, 2008; 한상철, 2006; 이정우, 2008; 강태완 외, 2010; 이창덕 외, 2010 등). 하지만 토론의 본래적 목적이 경쟁, 대립, 승패 판정, 승복의 강요 그 자체에 있는 것은 아니다. 토론의 본래적 목적은 논란의 여지가 있는 사안에 대해 각자의 관점을 공유함으로써 논제를 보다 다양한 관점에서 살피고 서로에 대한 이해의 지평을 넓히는 데 있다. 상대가 보지 못한 면을 보여 주고 자신이 볼 수 없었던 면을 보게 하여 각자의 모순이나 결점을 털어내게 함으로써, 보다 타당하고 합리적으로 문제를 해결하는 데 있다. 문제에 대한 갈등 상황에서 출발하는 것이 토론이기 때문에 의견의 대립이 존재할 수밖에 없더라도 합리성을 추구해야 한다는 인식이 공유되고 있기 때문에 토론의 장에 모여 소통을 시도하게 되는 것이다.

이러한 본래적 목적에 따르면, 토론이란 어떤 주장을 지지하거나 거부하는 ‘합리적’ 이유를 탐구하는 ‘소통’ 과정이라 정의할 수 있다. 합리성이란 어떤 행위나 주장이 이치에 비추어 타당하다고 판단할 수 있을 만한 이유와 근거를 제시하며 논리적으로 생각하는 것이다. 단순히 논리적으로 생각하는 것만으로 그치지 않고 생각의 논리성에 대해서 다시 논리적으로 따져 보는 것까지를 포함한다. 토론도 이러한 사고 작용과 언어 행위를 핵심으로 하는데, 그 과정에서 시도되는 대표적인 소통 양식이 바로 논증이다. 이에 ‘합리성’을 탐구하는 토론의 본질적 속성은 ‘논증’으로 구체화된다고 할 수 있다.

토론에서 소통은 참여자 상호 간에 주장 · 반박 · 찬성 · 질의 · 응답 · 응호 등의 대화를 주고받으며 자기의 주장이 옳음을 입증하고 상대로 하여금 자기와 같이 믿고, 보고, 행동하도록 자극하는 형태로 나타난다. 뚜렷한 목적의식 아래 고도로 집중적이고 활발한 상호작용이 전개되는데, 상호작용은

일방향적이지 않고 양방향적이며, 상호 주장의 합리성을 검증하기 위해 의미교섭을 시도하는 가운데, 서로의 입장에 대한 이해를 도모하는 방식으로 전개된다. 이러한 과정을 표상하는 용어가 바로 상호교섭이다. 이에 ‘소통’을 추구하는 토론의 본질적 속성은 ‘상호교섭’ 작용으로 구체화된다고 할 수 있다.

토론이기 위해서는 일정한 형식과 절차가 있어야 하고, 참여자들이 문제 해결에 끝까지 합의하지 않아야 하며, 상대방이 아니라 청중을 설득 대상으로 해야 하며, 제3자에 의해 승패가 판정되어야 한다는 등의 조건을 추가적으로 요청하는 경우도 있다. 이러한 속성이 더해지지 않으면 형식과 절차가 느슨한 일상적 용법의 토론으로까지 그 외연이 확장되면서 토의 담화와의 개념 구분이 모호해질 수 있기 때문이다. 하지만 박종훈(2013: 137)은 지나치게 엄격한 유형 구분으로 교육 내용의 일상 전이성을 낮추기보다는 담화 유형 간 중첩이나 포섭의 가능성을 인정하며 융통성 있게 접근할 필요가 있다고 본다. 교육 내용의 구획을 위해 담화 유형에 대한 조작적 정의가 필요하기도 하지만, 부차적인 속성까지를 강제하며 전이성과 실제성을 잊을 필요는 없다는 것이다. 본고도 특정한 형식의 토론을 상정해 놓고 최대한의 엄격한 조건을 요구하는 토론 개념을 추구하기보다 토론의 본래적 목적에 충실한 토론 개념을 추구하며 그에 부합하는 원리를 고찰하고자 한다. 이에 따라 토론의 핵심적 속성을 합리성과 논증, 소통과 상호교섭으로 정리한다.

한편 최근 토론 교육에 대한 논의는 단순히 토론의 형식이나 일반적 절차, 참여자의 역할에 대한 명제적 지식을 강조하는 것에서 벗어나 실제 토론을 수행하는 데 필요한 방법적·절차적 지식을 익히는 데 관심을 두고 있다. 이러한 움직임은 교육과정에도 서서히 나타나고 있어 교육과정의 내용도 논증과 상호교섭 작용에 주목하고 있다. 특히 고등학교 선택 과목 ‘국어II’ 교육과정의 토론 관련 성취기준은 다음과 같이 논증과 상호교섭의 중요성을 부각시켰다.

(1) 토론의 본질과 원리를 이해하고, 쟁점별로 논증하여 공동체의 문제를 합리적으로 해결한다.

현대 민주 사회에서 합리적인 의사결정에 필수적인 토론 능력을 기르는 것은 매우 중요하다. 고등학교 수준에서는 사회적 문제 해결을 위한 정책 논제를 중심으로 학습하도록 한다. 정책 토론의 본질에 대한 이해를 바탕으로 논제에 따라 필수쟁점을 도출하고, 쟁점별로 체계계적으로 논증하도록 한다. 토론 과정에 직접 참여함으로써 다양한 논제의 쟁점을 다루면서 서로 다른 주장을 이해하고 조정해 가는 토론 능력을 기도록 한다.

—교육과학기술부, 2012: 87(밀줄은 연구자)

요컨대, 토론 담화는 주장의 합리성 탐구를 뒷받침하는 탄탄한 논증 구성과 참여자 간 경쟁적·협력적 상호작용 속에서의 의미교섭을 원동력으로 하여 전개되는 것으로, 논증 구성과 상호교섭 양상을 분석하는 것은 교과서 토론 담화 텍스트가 토론 담화의 전형성을 담보하고 있는지 확인하는 기제가 된다. 또한 논증과 상호교섭 작용은 2009 개정 국어과 교육과정의 토론 교육에서 주목하고 있는 내용이라는 점에서, 교육과정 관련성을 담보하고 있는지 확인하는 기제가 되기도 한다.

1) 논증 구성

토론이 합리적인 설득의 과정이기 위해서는 탄탄한 논리 구조를 갖춘 논증 메시지가 필요한데, 논증 구성 요소와 필수쟁점을 이해하고 활용하는 것은 토론 내용을 효과적으로 구성할 수 있도록 돋는다.

(1) 논증의 구성 요소 및 구조

논증의 구성 요소를 설명할 때는 일반적으로 Toulmin(1958)의 논증 모델이 자주 인용된다. 하지만 이는 논증의 연쇄를 통해서 복잡 다양하게 전개되는 담화나 텍스트 전체를 총체적으로 분석하는 데는 적용하기 어려우며, 일부 구성 요소는 학습자의 수준을 고려했을 때 학습 가능성 및 활용 가능성

이 낮다는 지적이 제기되기도 하였다. 이에 Toulmin(1958) 이외에 Williams & Colomb(2007)와 Inch & Warnick(2010)의 논의까지 두루 비판적으로 고찰하여 국어 교육에서 활용 가능한 논증 메시지의 구성 요소를 제시하면, ‘주장’, ‘이유’, ‘근거’⁵, ‘전제’, ‘반론예측’으로 정리할 수 있다(서영진, 2012). 다섯 가지 요소가 모두 갖추어져야 논증 메시지가 구성되는 것은 아니다. 경우에 따라 반론예측 요소나 전제 요소가 생략될 수도 있다.

이들 요소가 모여 구성되는 단위 논증의 기본 구조에는 하나의 이유만으로 주장을 뒷받침하는 단순 구조, 둘 이상의 이유가 각각 개별적이고 독립적으로 주장을 뒷받침하는 수렴 구조, 둘 이상의 이유가 서로 연결되어 협력하며 주장을 뒷받침하는 결합 구조, 이유에 의해 정당화된 주장이 다시 이유로 기능하며 주장을 뒷받침하는 연쇄 구조 등이 있다(서영진, 2012: 48). 토론은 하나의 단위 논증으로만 구성되지 않는다. 최종의 궁극적인 주장에 해당하는 논제에 대한 입장을 뒷받침하기 위한 국지적이고 개별적인 단위 논증들이 다층적이고 복합적으로 연쇄되고 거시 논증으로 확장되면서 전체 토론의 논증 구조가 구축된다고 할 수 있다.

(2) 필수쟁점

상기의 논증 구성 요소는 토론 메시지 구성의 형식적 틀을 제공해 주는 것이라 할 수 있는데, 논증의 형식적 틀 안에 어떠한 내용을 채워야 하는지에 대한 단서는 논제 유형별 필수쟁점을 통해 얻을 수 있다. 필수쟁점이란 논제와 관련하여 가능한 모든 쟁점 중에서도 논제에 본질적이고 내재적으로 포함되어 있는 핵심적인 쟁점이다.⁶ 필수쟁점은 논제에 대한 판단에 결정적

5 근거는 논증자의 믿음과는 상관없이 외부 세계에 존재하는 객관적인 사실이나 가공되지 않은 중립적인 자료이며, 이유는 객관적인 사실이 의미하는 바가 무엇이며 그것이 어떻게 주장과 연결되는지 설명하는 것이라는 점에서 차이가 있다. 즉 이유는 근거에 대한 해석으로 논증자의 논리적 의식에 기반을 둔 판단이나 의견으로, 근거 자료와 주장의 연결을 정당화시켜주는 연결고리이다(서영진, 2012: 43).

6 필수쟁점은 ‘핵심쟁점’(이창덕 외, 2010), ‘논점’(박승억 외, 2005; 이정우, 2008), ‘공통쟁

인 영향을 끼치는 것으로 이를 활용하여 논증을 구성하는 것은 토론 준비나 토론 수행의 효율화를 도모한다. 불필요하고 무의미한 상호 공방을 줄이고 필수적으로 검토해야 하는 사안에 집중할 수 있도록 하여 상호 주장의 타당성에 대한 검증이 체계적으로 이루어질 수 있도록 해 준다.

필수쟁점은 논제에 따라 달라지는데, 정책 논제의 필수쟁점은 ‘문제 제기의 정당화’(문제의 심각성, 문제의 지속성, 문제 해결의 시급성, 문제 원인의 내재성, 새로운 정책의 필요성 등), ‘해결 방안의 타당성’(방안의 문제 해결 가능성, 방안의 실행 가능성, 다른 대안의 가능성, 다른 대안과의 비교우위 등), ‘이익 및 비용’(방안의 실행에 따른 효과, 이익과 불이익에 대한 비교, 비용 지불의 가치 등)으로 유형화되어 있다. 일반적으로 새로운 정책을 제안하는 사람들은 자신들의 논리를 강화하고 반대 측에서 제기할 수 있는 반박 의견에 전방위적으로 대응하기 위해 이 세 가지 변수들을 포괄적으로 살피게 된다.

2) 상호교섭

일반적으로 토론의 상호교섭은 입론, 상호질의, 반론으로 명명되는 행위들의 조합으로 대변된다. 물론 토론의 유형에 따라 단계별 행위 국면을 명명하는 용어가 다르고 발언 순서, 횟수, 시간도 달라진다. 일상의 자유 토론

점’(한상철, 2006)으로 명명되기도 하는데, 본고는 교육과정에 따라 ‘필수쟁점’이라 한다. 한편 교과서에서는 ‘필수쟁점’보다 ‘쟁점’이라는 용어를 주로 활용한다. 분석 대상 교과서 중 필수쟁점에 대해 별도로 설명한 교과서는 4종에 불과하며, 쟁점 분석 학습활동에서 해당 쟁점을 필수쟁점이라고 명명한 경우는 2종에 불과하였다. 하지만 교과서 토론 담화 텍스트들은 정책 논제의 필수쟁점들을 고려하여 토론 내용을 구성하고 있었으며, 쟁점을 분석하는 학습활동의 답도 주로 정책 논제의 필수쟁점을 중심으로 간추려진다. 그럼에도 이를 필수쟁점이라고 특정하지 않고 쟁점이라고 명명하고 있다.

쟁점은 필수쟁점 이외에 잠재적(잠정적) 쟁점, 동의한(인정된) 쟁점, 실제 쟁점, 최종(결정적) 쟁점 등으로 다양하게 분화된다는 점, 쟁점 분석하기 활동은 중학교 교과서에서도 경험했다는 점, 학습자의 발달에 따라 점진적으로 세분화된 학습 경험을 제공해야 한다는 점 등을 고려해야 한다. 즉 교육 내용의 계속성도 중요하지만 계열성 차원에서 ‘필수쟁점’이라는 용어에 대한 학습기회를 제공할 필요는 없었는지 검토할 필요가 있다.

에서는 단계를 구분하는 것 자체가 어렵기도 하다. 하지만 토론의 상호교섭 작용 과정에서 주장을 입증하는 언어 행위, 상대방의 주장을 반박하는 언어 행위, 상대방의 주장에 대해 질문을 던지고 답하는 언어 행위는 공통적으로 존재하기 마련이다.

토론의 입론·상호질의·반론 국면별 상호교섭을 원활히 하기 위해 고려해야 할 각 단계별 수행 원리는 널리 알려져 있는데,⁷ 각 단계별 수행에서 부분적으로는 경쟁적이고 대립적인 상호교섭이 필요하더라도, 토론 자체를 성립시키고 토론의 목적인 합리성을 추구하기 위해서는 협력적으로 상호교섭해야 한다. 한편 상호교섭을 보다 원활하게 전개하기 위해서는 양측 주장이 접점을 형성할 수 있도록 찬성 측은 입증의 책임을, 반대 측은 반증의 책임을 수행하며 의미교섭을 이루어야 한다.⁸ 자기 주장만을 입증하며 평행선을 달리기보다, 찬성 측이 제시한 입증에 터하여 입증 관련성을 유지한 쟁점을 제기하고 제기된 쟁점에 대해서는 서로가 서로의 주장에 대해 비판적 검증을 수행해야 접점이 형성될 수 있다.

토론 수행의 원동력이 되는 논증 구성과 상호교섭 작용에 대한 상기의 논의를 간추려 도식화하면 다음과 같다.

7 이두원(2006, 2008), 이정옥(2008), 이창덕 외(2010), 신팽재 외(2011), 2009 개정 교육 과정에 따른 중학교 국어 교과서(2013년 발행) 등 참조.

8 반대 측이 수행해야 할 반증의 책임이란 논제에 반대하는 별도의 이유를 입증하는 것이 아니다. 즉 주어진 논제의 역을 입증하는 것이라기보다 찬성 측 주장이 타당하지 않음을 이유나 근거를 들어 거부하는 것이다. 만약 반대 측이 논제의 역을 주장하는 새로운 이유나 근거를 들어 이를 입증하려고 하면 두 개의 논제에 대한 토론이 각기 진행되는 것과 다르지 않다. 각자의 논리로 자체적인 이유나 근거를 확대 재생산하는 것은 의견의 양극화를 부추기고 양 측 사이에 벌어진 인식의 거리는 의사소통의 가능성과 설득의 개연성을 감소시킨다.

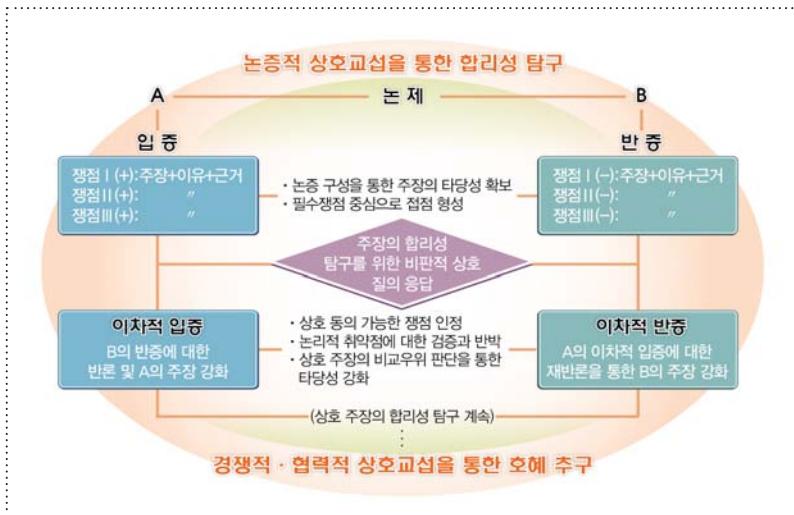


그림 1. 토론의 구조

<그림 1>에서 확인할 수 있듯이 토론은 논제와 관련하여 주장을 논증하고, 상대방이 생각하고 있는 것의 합리성을 논리적이고 비판적으로 시험해 보는 상호교섭 과정의 연속이다. 이러한 비판적 시험 과정에서 누군가는 설득을 당하고 상대적으로 합리성이 부족하다는 평가를 받게 될지라도, 궁극적으로는 토론 참여자 모두에게 문제에 대해 깊이 탐구하고 통찰할 수 있는 기회를 제공하고, 상대방의 의견에 동의하지는 않았더라도 상대방의 입장을 이해하며 공감할 수 있는 기회를 제공하며, 합리적이고 설득력 있는 결론을 선택할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 토론 참여자 모두는 특별한 혜택을 나누어 가지게 된다.

III. 연구 분석 대상 및 방법

1. 분석 대상

본고는 2009 개정 국어과 교육과정(제2012-14호)에 따른 고등학교 ‘국어II’ 교과서에 수록된 토론 담화 텍스트를 분석하고자 한다. 2014년 학교 현장에 보급되기 시작한 ‘국어II’ 교과서는 총 11종으로, 11종 교과서의 토론 담화 텍스트 특징을 토론 논제, 토론 수행자, 토론 절차, 담화의 실제성(실제/가상), 담화의 완결성(완결/미완결), 담화의 전범성(모범/결여)을 중심으로 정리하면 다음과 같다.

표 2. 교과서별 분석 대상 토론 단원 제재 텍스트의 특징

구분	출판사, 저자	본문	논제	수행	토론 절차	실제성	완결성	전범성
1	두산동아 신○○ 외 15인	토론 담화	누리소통망의 정보에 대해 규제를 해야 한다.	학생 (교실토론)	입론- 반론(2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	점정적 모범 담화
2	비상교육 우○○ 외 7인	토론 담화	학생회장 선거에 의무 투표제를 실시해야 한다.	학생 (교실토론)	입론- 반대신문-반론 (2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	점정적 모범 담화
3	비상교육 한○○ 외 10인	토론 담화	일광 절약 시간제를 도입하자	학생 (교실토론)	입론-반론 (2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	일부 결여 텍스트적 속성 감안
4	주교학사 김○○ 외 6인	토론 담화	전략난 해소를 위해서는 산업용 전기 요금을 인상해야 한다.	전문가 (TV방송 토론)	쟁점별 자유토론 (2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	점정적 모범 담화
5	주미래엔 윤○○ 외 17인	토론 담화	투표 불참자에게 불이익을 주어야 한다.	학생 (교실토론)	입론- 확인신문-반론 (2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	일부 결여 텍스트적 속성 감안
6	좋은책신사고 이○○ 외 8인	필수생점 설명 텍스트	(단위 학습활동 제재로 토론 담화 별도 제시)서머 타임제를 시행해야 한다.	확인 불가	입론	가상 담화 (집필진 집필)	미완결 담화	점정적 모범 담화
7	주지학사 이○○ 외 6인	토론 담화	우리나라는 원자력 발전소를 개발해야 한다.	학생 (교실토론)	입론- 반대신문- 반론-최종변론 (2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	점정적 모범 담화

8	창비 문○○ 외 8인	토론 담화	에스엔에스(SNS)의 법적 규제를 폐지해야 한다.	학생 (교실토론)	입론- 확인질문- 반론(2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	잠정적 모범 담화
9	천재교육 김○○ 외 10인	토론 담화	학생회장과 부회장 선출 시 러닝메이트 방식을 도입해야 한다.	학생 (교실토론)	입론-반론- 최종발언 (2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	일부 걸여 텍스트적 속성 감안
10	천재교육 박○○ 외 12인	토론 담화	착한 사마리아인 법을 도입해야 한다.	학생 (교실토론)	입론- 교자신문- 반론(2:2)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	잠정적 모범 담화
11	해냄에듀 조○○ 외 30인	토론 담화	청소년 아르바이트를 규제해야 한다.	학생 (교실토론)	입론-반론- 교자질문- 정리(3:3)	가상 담화 (집필진 집필)	완결 담화	잠정적 모범 담화

분석 대상 토론 담화 텍스트들은 실제 토론을 전사한 것이 아니라 의도적으로 집필한 일종의 가상 토론이었으며, 전체 토론 중 일부분을 생략한 형태가 아니라 한 편의 완결된 토론으로 전체 흐름을 파악할 수 있도록 되어 있었다. 텍스트의 토론 수행 전범성과 관련해서는, 교과서 제재 텍스트로 제시된 이상 일단은 특별한 문제가 없는 텍스트로 간주된다는 점을 고려하였다. 특히 학습활동 중 제재 텍스트에 대한 비판적 인식을 유도하는 장치가 없는 경우 학습자들은 그것을 토론 수행의 전형으로 여길 가능성이 크고, 적용 학습활동 과정에서 제재 텍스트의 토론 수행 양상을 예시적 모델로 하여 직접적·간접적·잠재적으로 모방하게 된다는 점에서 잠정적으로 모범 텍스트로 상정하였다. 하지만 일부 교과서는 찬성 측이나 반대 측 논증의 타당성에 대해서 평가해 보거나 비판적 듣기의 기준에 따라 토론의 내용을 평가하는 학습활동을 포함하고 있었다. 이러한 경우는 학습활동을 위해 의도적으로 결여적 속성을 구현했을 수도 있으므로, 학습활동과의 연계를 감안하여 분석하고 해석하였다.

11종 교과서 중 ‘주교학사’의 토론 담화 텍스트는 논증의 초점이 특정한 주장을 지지하거나 거부하는 데 있기보다 문제와 관련된 사실 관계를 확인하고 문제를 해결하기 위한 방안을 여러모로 모색하는 경향을 보여 전문가 패널 토의에 가까웠다. 또한 가상의 토론자들이 입론, 반론 등의 절차에 따라

토론을 수행하는 것이 아니라, 사전에 정해 놓은 세 가지 쟁점에 대해 찬반 양측 토론자들이 번갈아 발언하는 형태를 취하고 있었다. 이에 여타의 토론 담화 텍스트들에 적용할 분석 방법과 기준을 일관되게 적용하기 어려워, 분석 대상에서 제외하였다.

‘좋은책 신사고’ 교과서는 단원 구성 체제가 여타 교과서와 상이하여 본문 제재 텍스트를 특정하기는 어려웠지만, 본문 제재 텍스트에 해당한다고 볼 수 있을 만한 텍스트는 토론 담화 텍스트가 아니라 정책 논제의 필수쟁점을 설명하는 텍스트였다. 다만 학습활동에서 찬반 양측의 토론 입론문을 별도로 제시하고 본문에서 학습한 필수쟁점에 대한 지식을 바탕으로 입론문을 분석하는 활동을 설계하고 있었다. 학습활동에 제시된 토론 입론만이라도 타 교과서의 토론 담화 텍스트에 준하여 분석할 수도 있었지만, 토론 전반에 걸친 논증 구성 양상이나 토론 수행 과정에서의 상호교섭 양상을 파악하기 어려워 분석 대상에서 제외하였다.

2. 분석 방법

본고는 교과서 제재 텍스트의 일반 요건으로 교육과정 관련성과 담화 유형의 전형성에 주목하고 있으며, 이에 따라 교과서 토론 담화 제재 텍스트의 특수 요건으로 필수쟁점을 중심으로 쟁점별 하위 주장+이유+근거를 체계적으로 논증하여 논리적 타당성을 확보한 메시지를 구성할 것, 입론·상호질의·반론 국면의 전개 과정에서 쟁점별 하위 주장의 접점 형성이 가능하도록 의미교섭이 일어나고 있을 것, 하위 주장들의 합리성을 비판적으로 검토할 수 있도록 참여자 간 협력적이면서 경쟁적인 상호교섭을 효과적으로 형상화할 것을 제안하였다. 이를 고려하여 토론 담화 텍스트의 적합성을 분석하기 위한 세부 항목을 제시하면 <표 3>과 같다.⁹

9 논증 구성에 대한 분석은 탄탄한 논증 구축이 핵심적인 수행 원리로 작동하는 입론 단계

표 3. 분석 영역 및 분석 항목

분석 영역		분석 부문	세부 분석 항목	
논증 구성	논증 구조 필수쟁점	입론, 반론	○논증 구성 요소의 조합 ○입론에서의 쟁점 제기의 충분성 ○쟁점의 접점 형성 여부	○논증의 연쇄 구조 ○제기된 필수쟁점의 유형 ○논제 유형 대비 쟁점의 적절성
상호교섭		입론	○입증 관련성을 고려한 반증 ○상대방 입론과의 관련성 ○질문의 유기적 구성 ○답변의 성실성 ○답변 내용의 일관성	○팀 내 역할 분담을 통한 협력 ○질문의 내용 및 형식 ○질문의 목적 지향성 ○답변의 간결 명료성
		반론	○상대방 입론과의 관련성 ○선행 반론을 고려한 재반박 ○상호 인정 가능한 쟁점을 대한 동의 ○비교우위에 있는 주장 강조	○이전 단계 논증을 활용한 의미 재구성 ○상대방의 주장에 대한 적절한 요약 ○반박의 논리적 타당성 ○팀 내 역할 분담을 통한 협력

IV. 교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석 결과 및 논의

1. 논증 구성 양상

논증 구성 양상에 대한 분석은 입론 메시지와 반론 메시지를 대상으로 하였으며, 논증 구성 요소를 활용하여 논리적으로 타당하고 탄탄한 구조를 갖춘 메시지를 제시하였는지, 논제에 적합한 쟁점을 선정하고 필수쟁점을 중심으로 주장의 합리성을 내세웠는지에 초점을 맞추어 살펴보았다.

와 반론 단계를 중심으로 하였다. 상호질의 단계는 논리를 구축하기보다 상대 논리를 비판적으로 검토하는 것이 핵심이 되는 단계로, 질의를 함에 있어서 일정한 논증 구조를 갖추어 질문 내용을 구성하는 경우가 드물었고 응답을 함에 있어서는 일정한 논증 구조를 갖추어 싶어도 질의 내용에 따라 답변이 달라질 수밖에 없으므로 논증 구성을 분석하기에 어려움이 있다. 한편 상호질의 단계는 필수쟁점을 분석하는 데도 한계가 있었다. 쟁점을 부각시키는 데 적극적으로 기여하지 못하는 추상적 진술에 대한 구체화 요구나 발언 내용에 대한 단순 확인성 질의응답도 있으며, 특정 쟁점을 부각시키고자 하는 의도성 질의라 하여도 응답이 쟁점화를 무마시키는 방향으로 전개될 수 있기 때문이다. 다만 의도성 질의와 그 의도에 부합한 응답은 궁극적으로 반론의 의미교섭 과정에서 반영되므로 반론 단계의 쟁점에서 간접적으로 확인할 수 있을 것이다.

1) 논증 구성 요소 및 구조

각 토론의 입론과 반론, 또는 최종 발언별 단위 논증의 논증 구성 요소, 논증 구조, 분량을 살핀 결과는 다음과 같다. 아래 표에서 주장은 논제에 대한 찬반 입장으로 토론에서 입증하고자 하는 최상위 주장이며, 이유는 최상위 주장을 뒷받침하는 정당화 기제이며, 근거는 이유를 뒷받침하는 객관적인 사실 정보이다.

표 4. 단계별 논증 구성 및 구조¹⁰

단계		A				B				C				D				F					
		주	이	근	구조	주	이	근	구조	주	이	근	구조	주	이	근	구조	주	이	근	구조		
입론	찬	○	01	단순(427)	○	02	결합(585)	○	01	단순(383)	○	01	단순(245)	○	02			수렵(334)					
		○	01	단순(246)	○	02	수렵(468)	○	02	○1	수렵(460)	○	01	○1	단순(256)	○	01	○1	단순(385)				
	반	○	02	수렵(365)	○	02	수렵(510)	○	02		수렵(509)	○	02		수렵(256)	○	02	○1	수렵(380)				
		○	02	수렵(256)	○	02	○1	수렵(310)	○	02	○1	수렵(332)	○	01		단순(191)	○	02	○1	수렵(303)			
	반론	○	02	수렵(279)	○	01	○1	단순(493)	○	03	○1	수렵(646)	○	01		단순(294)	○	02		결합(305)			
		○	01	단순(259)	○	01	단순(266)	○	02		수렵(456)	○	01		단순(253)	○	02		결합(486)				
반론	반	○	02	수렵(333)	○	02	수렵(370)	○	03	○2	수렵(527)	○	01	○1	단순(358)	○	02		수렵(335)				
		○	03	수렵(449)	○	01	단순(208)	○	02		수렵(554)	○	01		단순(365)	○	02	○1	수렵(337)				
	찬																						
		○	01	02	단순(490)	○	02	수렵(183)	○	01	단순(395)	○	02	02	수렵(774)								
	반	○	01	01	단순(493)	-	-	-	-	○	02	수렵(290)	-	-	-	-							
		○	01	02	단순(411)	○	02	수렵(272)	○	02	수렵(181)	○	02	01	수렵(739)								
반론	찬	○	01	02	단순(454)	-	-	-	-	○	03	수렵(281)	-	-	-	-							
		○	01	01	단순(476)	○	02	수렵(293)	○	01	단순(235)	○	02	01	수렵(560)								
	반	-	-	-	-	○	01	단순(392)	○	01	단순(292)	-	-	-	-								
		○	02	01	수렵(414)	○	01	단순(342)	○	01	단순(246)	○	02		수렵(445)								
	최종	-	-	-	-	○	01	단순(386)	○	02	수렵(150)	-	-	-	-								
		찬	○	02	결합(529)	○	01	단순(283)	-	-	-	○	02		수렵(223)								
발언	반	○	01	단순(412)	○	02	수렵(301)	-	-	-	-	○	01		단순(223)								

10 교과서 9종의 기호는 임의로 부여하였음. 표의 각 항목 ‘주, 이, 근, 구조’는 ‘주장, 이유, 근거, 단위논증의 구조’를, 이유와 근거 칸의 숫자는 주장을 뒷받침하는 이유의 개수와 이유를 뒷받침하는 근거의 개수를, 구조 항목의 숫자는 단위 논증의 분량(글자수)을 의미함. 단위 논증의 분량은 한 행의 평균 글자 수(띄어쓰기 포함)를 기준으로 계산한 것으로 ±5 정도의 오차가 있을 수도 있음.

전체 70건의 단위 논증 중 70%에 해당하는 49건의 논증이 ‘주장+이유’로 구성되어 있었다. 논증이 논리적으로 탄탄하기 위해서는 어떠한 이유 때문에 그러한 주장을 하며 어떠한 근거에 기초하여 그러한 이유를 내세우는지가 드러나야 하는데, 70%의 단위 논증은 객관적인 근거 없이 논리적 의식에 기반을 둔 판단이나 의견만으로 주장을 정당화하려고 하였다.¹¹ 특히 A, G, H 토론의 모든 단위 논증은 근거 없이 전개되었다. ‘주장+이유’ 구성의 논증에서는 이유가 추측성 문장으로 진술된 경우가 많다. 실제로도 ‘~하게 될 것입니다.’, ‘~할 수도 있습니다.’, ‘만약 ~ 하게 되면 ~할 수도 있습니다.’와 같은 서술어를 종종 사용하였다. 객관적이고 구체적인 근거가 없기 때문에 인데, 추측성 발언으로 정당화를 시도하는 논증은 설득력이 취약한 한계를 가진다.

대부분의 단위 논증에서 이유에 해당하는 문장은 논제에 대한 찬반 입장을 뒷받침하는 쟁점별 하위 주장들이었다. 하위 주장은 최상위 주장을 향해 가는 논증의 연쇄 과정 속에서 상위 주장을 뒷받침하는 이유로 기능하게 되는데, 이유 역할을 하기 위해서 그것은 이미 널리 통용되고 있는 사실이나 믿음, 일반적으로 진실 또는 진리로서 수용될 수 있는 상태이어야 한다. 그렇지 않은 상태에서 상위 주장을 뒷받침하기 위한 이유가 되기 위해서는 별도의 이유와 근거에 의해 뒷받침되는 정당화 과정을 거쳐야 한다. 하지만 분석 대상 토론 담화에서 쟁점별 하위 주장은 입증이 요구되는 주장임에도 불구하고 그것에 대한 정당화 과정이 생략된 채로 더 이상 입증이 필요하지 않은 것으로 간주되고 있었다. 이는 주장으로 주장을 뒷받침하는 것이나 마찬가

11 【사례】“주장 저희는 러닝메이트 방식의 도입을 찬성합니다. 러닝메이트 방식을 도입하면 회장과 부회장 후보가 각각 자신의 선거 공약을 마련하는 등 이유1 선거를 준비하는 데 드는 시간이나 비용을 줄여 효율적인 선거가 가능해질 것입니다. 또한 후보들이 당선된 이후에도 이유2 회장과 부회장의 의견 충돌 없이 일관성 있게 학생회를 운영할 수 있다고 생각합니다.”

지이다. 상대방에게 충분한 정보를 제공하여 주장의 합리성을 판단할 수 있는 기회를 제공하는 것이 토론의 목적인데, 충분한 정보를 제공하지 못하고 객관적이고 타당한 것으로 정당화되지 못한 이유로 설득을 시도하는 것은 토론의 본질에 부합하지 않은 논증이 될 수 있다.

30%에 해당하는 21건의 논증은 ‘주장+이유+근거’로 구성되어 있었다. E 토론의 경우 매 단위 논증마다 근거를 제시하고 있었으며, 하나의 이유에 대해 두 개의 근거를 제시하는 경우도 있어 탄탄한 논증 구조를 보여 주고 있었다.¹² 근거에 의해 뒷받침되는 논증은 객관적인 사실에 뿌리를 내리고 있으므로 쉽게 흔들리지 않고 주장의 신뢰성을 제고하는 데 기여할 수 있다. B, C, D, F, G, I 토론의 일부 단위 논증에도 근거가 제시되었다. 하지만 다수의 이유 중 하나의 이유를 뒷받침하는 근거만 제한적으로 제시하고 있었다. 근거를 포함한 단위 논증 21건 중, 이유는 두 개 이상이지만 그중 하나의 이유에 대해서만 근거를 제시한 경우가 9건이었다. 일부 근거는 구체적인 내용 없이 추상적이고 간략하게 정보만 제시되어 있었으며, 대부분의 경우 근거의 정확한 출처는 생략되어 있었다.¹³

‘주장+이유+반론예측’ 또는 ‘주장+이유+근거+반론예측’의 구성을 취한 논증은 없었다. 주장, 이유, 근거만으로 모든 논증이 성공할 수는 없다. 상

12 【사례】“주장 저는 우리나라가 원자력 발전소를 개발하는 것에 반대합니다. 이유 원자력 발전소가 매우 위험하기 때문입니다. 근거 2011년 일본의 후쿠시마에서 발생한 원자력 발전소 사고를 알고 계시죠? 당시 유출된 방사능이 우리나라에 영향을 끼칠까 봐 많은 사람들이 불안에 떨었습니다. 근거 또 1986년에는 우크라이나의 체르노빌 원자력 발전소가 폭발하는 사고가 있었죠. 이 사고로 인해 우크라이나는 천문학적 경제 손실을 입었고, 많은 사람이 목숨을 잃었습니다.……”

13 【사례】“일광 절약 시간제를 도입하려는 이유가 경제적 이익을 얻기 위해서만은 아닙니다. 주장 일광 절약 시간제를 도입하면 사람들이 활용할 수 있는 근거 여가 시간이 늘어납니다.…… 불명확한 출처의 근거 제가 인터넷을 확인해 보니 일광 절약 시간제가 도입되면 대부분의 사람이 자아 개발을 위한 시간을 늘리겠다고 응답하고 있었습니다.……”(다만, 해당 교과서의 학습활동 중 근거의 신뢰성을 평가하는 활동이 있어 사례로 제시한 부분의 결여적 속성에 대한 비판적 인식 활동이 유도될 수는 있음.)

대방은 본인이 제시한 이유와 근거에서 전혀 다른 결론을 끌어낼 수도 있고, 본인이 전혀 생각하지 못했던 근거를 찾아낼 수도 있다. 그러므로 상대방이 동의하지 않거나 의심할 것이라고 생각하는 지점에서 제기될 수 있는 반론을 미리 추측해 보고, 이에 선제적으로 대응할 수 있다면 주장의 설득력을 보다 강화할 수 있다. 특히 입론 단계에서 상대방으로부터 반론을 받을 만한 쟁점을 밝히고 이에 대해 미리 답을 해 두면, 2차 입론이나 반론 단계에서 관련 쟁점에 대해 불필요하게 해명하는 시간을 절약할 수 있고 미처 생각하지 못했던 다른 쟁점을 심층적으로 검토할 수 있는 기회를 확보할 수 있다. 하지만 반론 예측을 포함한 단위 논증은 전무하였다. 상호질의 단계나 반론 단계에서 상대방을 통해 반론이 제기되고 그에 대해 재반박하는 기회가 별도로 주어지기 때문에, 상호질의 단계나 반론 단계의 내용 집필에서 활용할 것을 감안해 입론에서는 구현하지 않았을 수도 있다.

한편 대부분의 단위 논증의 구조는 단순 구조이거나 수렴 구조였다. 전체 단위 논증 70건 중 단순 구조가 30건, 수렴 구조가 36건, 결합 구조가 4건 이었다. 하나의 이유만으로 주장을 뒷받침하는 단순 구조의 논증은 하나의 이유가 타당하지 못하다고 결론나면 무너질 수밖에 없어 취약한 구조라 할 수 있다. 이에 토론 수행의 지침을 제공하는 대부분의 선행 논의들에서는 입론에서 적어도 2~3가지 정도의 이유를 통해 주장을 뒷받침하도록 권한다. 하지만 약 43% 단위 논증이 단순 구조의 형태로 제시되어 학습자들이 단순 구조의 논증을 접할 가능성이 높은 편이었다. 물론 복식 토론 구도 속에서는 한 명의 토론자가 내세운 이유는 한 개일지라도 두 명의 토론자가 팀을 이루어 각기 다른 이유를 제시하면 수렴 구조를 갖추게 된다. 그렇지만 개인이 제시하는 단위 논증부터가 일정 수준 이상의 함량을 지닌 탄탄한 구조의 논증이라면, 주장의 타당성을 보다 강화할 수 있고 상호 주장의 합리성을 보다 치밀하게 검토할 수 있을 것이다.

단위 논증의 분량은 애초부터 분석 대상으로 고려된 것이 아니다. 그러나 주장을 합리적으로 설득할 수 있을 만한 탄탄하고 깊이 있는 내용과 구

조를 갖춘 단위 논증이 기대했던 것보다 적었고, 여기에는 제재 텍스트 지면 분량의 제약이라는 외적 요인이 적지 않게 작용했을 것이라 판단되어 추가로 살펴보았다. 입론의 경우, 가장 짧은 입론은 181자, 가장 긴 입론은 774자였다. 반론의 경우, 가장 짧은 반론은 150자, 가장 긴 반론은 646자였다. 입론과 반론의 평균 분량은 각각 373.6자, 366.9자였다.¹⁴ 각 주장을 정당화하는 이유와 그 이유가 어떠한 사실 근거에 기초하고 있는지 제시하기, 필요할 경우 이유나 전제에 대한 별도의 논증을 포함하기, 복수의 이유를 통해 다양한 측면에서 주장을 뒷받침하기 등 탄탄한 논증을 구축하기 위한 이상적인 요건을 400자도 되지 않은 분량 내에 구현하는 것은 어려울 수밖에 없다. 366~373자는 일반적인 속도로 발화할 때 약 1분 정도가 소요되는 분량인데, 교실 토론·토론 대회·TV방송 토론 등에서 입론이나 반론이 1분인 경우는 흔하지 않으며, 실제 학생 토론 담화를 전사하여 분석한 각종 선행 연구들에 인용된 학생 발화들과 비교했을 때도 366~373자는 상당히 짧은 편에 속한다. 즉 소단원 제재 텍스트의 분량 제약은 단위 논증 구성의 질적 수준과 담화의 실제성을 떨어트리는 원인으로 작용할 가능성이 높다.

2) 필수쟁점 구성

쟁점에 대한 분석은 입론에서 제기되어야 할 쟁점이 충분히 제기되었는지, 찬반 양측이 제기한 쟁점은 주로 어떤 유형의 쟁점이었는지, 입증된 쟁점을 고려하여 반증이 이루어지며 상호 접점이 형성되었는지, 논제의 성격과 유형에 적절한 필수쟁점이 제기되었는지에 초점을 맞추었다.

14 평균값을 구할 때는 양 극단에 있는 값이 평균값을 왜곡할 수 있는 가능성을 줄이고자 최댓값과 최솟값은 제외하였다.

표 5. 단계별 쟁점 구성¹⁵

단계	A		B		C		D		E		F		H			
	정	방	이	기	정	방	이	기	정	방	이	기	정	방	이	기
①찬성-②반대 1차 입론	찬성		○	○○		○			○		○		○○		○	
②반대-①찬성 2차 입론		○○		○○		○○			○○		○		○○		○○	
③반대-④반대 1차 반론	찬성	○		○○		○		○		○		○○		○○		○○
⑤반대-⑥찬성 2차 반론	반대	○		○○		○		○		○		○		○○		○○
⑥찬성-⑦반대 1차 반론	찬성		○	○○		○○		○○		○○		○○		○○		○○
⑦반대-⑧찬성 2차 반론	반대	○○	○	○○		○○		○○		○○		○○		○○		○○
단계	G		단계		I		J		K		L		M		N	
	정	방	이	기	정	방	이	기	정	방	이	기	정	방	이	기
①입론	찬성		○		입론	찬성	○	○	입론	찬성	○	○	정리발언	찬성	○	○
②반대-①찬성 반대		○○			①찬성-②반대 반대			○○	③반대-④찬성 반대		○○		⑤반대-⑥찬성 반대		○○	
③반대-④찬성 반대		○○			④찬성-⑤반대 반대			○○	⑥반대-⑦찬성 반대		○○		⑦반대-⑧찬성 반대		○○	
④찬성-⑤반대 반대		○○			⑤반대-⑥찬성 반대			○○	⑦반대-⑧찬성 반대		○○		⑧반대-⑨찬성 반대		○○	
⑤반대-⑥찬성 반대		○○			⑥반대-⑦찬성 반대			○○	⑧반대-⑨찬성 반대		○○		⑨반대-⑩찬성 반대		○○	
⑥반대-⑦찬성 반대		○○			⑦반대-⑧찬성 반대			○○	⑩반대-⑪찬성 반대		○○		⑪반대-⑫찬성 반대		○○	
⑦반대-⑧찬성 반대		○○			⑧반대-⑨찬성 반대			○○	⑪반대-⑫찬성 반대		○○		⑫반대-⑬찬성 반대		○○	
⑧반대-⑨찬성 반대		○○			⑨반대-⑩찬성 반대			○○	⑫반대-⑬찬성 반대		○○		⑬반대-⑭찬성 반대		○○	
⑨반대-⑩찬성 반대		○○			⑩반대-⑪찬성 반대			○○	⑭반대-⑮찬성 반대		○○		⑮반대-⑯찬성 반대		○○	
⑩반대-⑪찬성 반대		○○			⑪반대-⑫찬성 반대			○○	⑯반대-⑰찬성 반대		○○		⑰반대-⑱찬성 반대		○○	
⑪반대-⑫찬성 반대		○○			⑫반대-⑬찬성 반대			○○	⑰반대-⑱찬성 반대		○○		⑱반대-⑲찬성 반대		○○	
⑫반대-⑬찬성 반대		○○			⑬반대-⑭찬성 반대			○○	⑲반대-⑳찬성 반대		○○		⑳반대-㉑찬성 반대		○○	
⑬반대-⑭찬성 반대		○○			⑭반대-⑮찬성 반대			○○	㉑반대-㉒찬성 반대		○○		㉒반대-㉓찬성 반대		○○	
⑭반대-⑮찬성 반대		○○			㉑반대-㉒찬성 반대			○○	㉓반대-㉔찬성 반대		○○		㉔반대-㉕찬성 반대		○○	
㉑반대-㉒찬성 반대		○○			㉒반대-㉓찬성 반대			○○	㉔반대-㉕찬성 반대		○○		㉕반대-㉖찬성 반대		○○	
㉒반대-㉓찬성 반대		○○			㉓반대-㉔찬성 반대			○○	㉖반대-㉗찬성 반대		○○		㉗반대-㉘찬성 반대		○○	
㉓반대-㉔찬성 반대		○○			㉔반대-㉕찬성 반대			○○	㉘반대-㉙찬성 반대		○○		㉙반대-㉚찬성 반대		○○	
㉔반대-㉕찬성 반대		○○			㉕반대-㉖찬성 반대			○○	㉚반대-㉛찬성 반대		○○		㉛반대-㉜찬성 반대		○○	
㉕반대-㉖찬성 반대		○○			㉖반대-㉗찬성 반대			○○	㉛반대-㉜찬성 반대		○○		㉜반대-㉝찬성 반대		○○	
㉖반대-㉗찬성 반대		○○			㉗반대-㉘찬성 반대			○○	㉝반대-㉞찬성 반대		○○		㉞반대-㉟찬성 반대		○○	
㉗반대-㉘찬성 반대		○○			㉘반대-㉙찬성 반대			○○	㉟반대-㉟찬성 반대		○○		㉟반대-㉟찬성 반대		○○	
㉙반대-㉙찬성 반대		○○			㉙반대-㉙찬성 반대			○○	㉟반대-㉟찬성 반대		○○		㉟반대-㉟찬성 반대		○○	

입론에서 쟁점 제기의 충분성은 전반적으로 양호하였다. 입론에서 제기되는 쟁점은 평균 2.5개 정도로 정책 논제의 세 가지 필수 쟁점들은 대체적으로 제기되었다고 할 수 있다. 하지만 일부 토론에서는 입론에서 충분히 제기하지 못한 쟁점을 반론 단계에서 새롭게 추가하는 경우도 있었다. <표 5>에서 확인할 수 있듯이 E, H, I 토론에서는 반론부에서 새로운 쟁점이 추가되었다. 입론에서 주장을 충분히 펼치지 못한 한계를 반론에서 보완하려고 하거나 정책 논제의 필수쟁점을 모두 구현하려고 하다 보니 초래된 결과일 수 있다. 그중에는 입론에서 다루어야 했던 문제 제기의 정당화 쟁점이 반론

15 표의 각 항목 ‘정, 방, 이, 기’는 ‘문제 제기의 정당화 관련 쟁점, 해결 방안의 타당성 관련 쟁점, 이익 및 비용 관련 쟁점, 기타 쟁점’을 의미함. E 토론의 경우, 토론의 순서가 1차 입론-2차 입론-반론-최종변론 단계로 전개되었으나, 최종변론 단계의 발언 순서가 반대→찬성으로 여타 토론의 2차 반론과 동일하여 G 토론이나 I 토론처럼 별도로 분리하지 않고 A~H 토론 등과 함께 분석하였음.

에 와서야 제기되는 경우도 있다.¹⁶ 이는 토론이 끝나는 단계에 와서야 해당 논제에 대한 토론의 필요성을 언급하는 것과 마찬가지라 적절하지 못하다.

A, C, F 토론에서도 반론 단계에서 이전 논점들과 상이한 새로운 논의들이 제기되었다. 구체적인 논의 내용들이 추상화·유형화 과정을 거치면서 <표 5>의 세 가지 필수쟁점 중 하나로 분류되어 그 논의 지점이 드러나지 않지만, 세부 논의 지점을 들여다보면 반론부에서 새로운 논의가 추가됨을 확인할 수 있다. 예컨대, 입론에서 제기된 쟁점과 반론에서 제기된 쟁점이 모두 방안의 타당성 쟁점으로 분류되더라도, 입론에서 제기된 쟁점은 ‘제도를 통한 문제 해결 가능성’이고 반론에서 제기된 쟁점은 ‘제도의 실행 가능성’인 것이다. A, C, F 토론에서는 입론에서 제기하지 않았던 문제 해결의 시급성, 제도 도입을 위한 비용 지출, 제도의 실행 가능성, 제도 도입에 따른 이익 등의 논의들이 반론에서 새롭게 추가되었다.

한편 입론에서 찬성 측이 주로 제기하는 주요 쟁점은 ‘이익 및 비용(7)’ > 방안의 타당성(6) > 문제 제기의 정당화(4) > 기타(2)’의 순으로 많았다. 문제 제기의 정당화 쟁점은 왜 해당 논제로 토론을 해야만 하는지 그 이유를 설명하고 토론의 토대를 마련해 주는 것으로, 일반적으로 찬성 측 제1토론자의 입론에서 논의될 것으로 기대된다. 하지만 찬성 측 입론에서 문제 제기의 정당화를 입증한 토론은 A, B, D, I밖에 없었으며, 그중 D 토론에서는 찬성 측 제2토론자의 입론에서 문제 제기의 정당화 쟁점이 제기되었다. 일상의 실제 상황에서 토론은 찬성 측의 필요에서 출발하므로, 찬성 측은 해당 사안이 토론할 만한 가치가 있는 것이라며 문제의 심각성, 문제의 지속성, 문제 해결의 시급성, 문제 원인의 내재성, 새로운 정책의 필요성 등을 논의하게 된다. 그러나 교과서 속 토론은 이미 정해진 논제로 토론을 할 수밖에 없는 상황을

16 【사례】“…… 문제의 심각성 최근 들어 끔찍한 범죄가 너무 자주 일어납니다. 공동체의 안녕을 위해 우리 사회 구성원들의 도덕의식을 높여 줄 문제 해결의 시급성 이 법을 하루빨리 도입하지 않으면 안 될 시점에 이른 것입니다.”(입론 단계에서 언급되지 않았던 문제 제기의 정당화 관련 쟁점이 반대 측 제2토론자의 반론에서 제기됨.)

전제로 하고, 가상의 토론자, 가상의 청중, 학습자들도 해당 논제에 대한 토론의 필요성에 대해서 암묵적으로 동의를 한 상태이기 때문에 굳이 문제 제기의 정당화 쟁점을 입증할 필요가 없었던 것이라 할 수 있다. 하지만 일상 전이성 차원에서는 찬성 측의 입론에서 문제 제기의 정당화 쟁점에 대해 입증하는 사례를 보이는 것이 토론 담화 텍스트의 교육적 활용도를 높이는 방법일 것이다.

반대 측은 주로 ‘이익 및 비용(12) > 방안의 타당성(9) > 기타(3) > 문제 제기의 정당화(1)’의 순으로 쟁점을 제기하였다. 반대 측은 주로 새로운 정책의 도입으로 인한 부작용 우려를 부각시키며, 찬성 측에서 기대하고 있는 궁정적인 효과가 실제로는 실현될 가능성이 낮다며 찬성 측 입론에 반증하였다. 부작용 우려에 대한 쟁점은 반대 측에서 손쉽게 제기할 수 있는 쟁점으로, 그 이외에 보다 다양한 필수쟁점들이 반론 측의 입론에서 어떻게 구체화될 수 있는지 보여 주는 데는 소극적이었다. 한편 반대 측에서는 찬성 측이 제기한 문제 제기의 정당화 쟁점에 대해 반론을 제기하는 경우가 드물었다. 이는 곧 현 상태의 유지가 위험하다는 것에 대한 인식은 공유했다는 것으로 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 찬성 측의 주장을 부정할 때는 현 상태의 유지를 고수하기보다 새로운 대안을 제시하여 현 상태를 타개할 수 있는 있는 새로운 논리를 개발해야 합리성을 확보할 수 있다. 하지만 현 상태의 유지가 위험하다는 것에 동의하면서도 새로운 대안을 제시하는 토론은 4건에 불과하였다. 4건의 토론에 제시된 대안들도 사회구성원들의 인식 개선과 관련된 것으로 구체성을 담보하지는 못하고 있다.

접점 형성 구도는 <표 5>에서 찬반 양측이 제기한 쟁점들이 동일한 유형에 속하며 종적으로 나란히 표시되며 연결되고 있는지 여부를 통해 확인할 수 있다. A, B, C, F, I 토론은 찬성 측에서 한 가지나 두 가지 쟁점을 제기하면 반대 측에서는 그중 하나에 대해 반증하고 찬성 측 입증 관련성 범위 내에서 새로운 쟁점을 제기하며 접점 형성을 시도하였다.¹⁷ 하지만 D, E, G, H

17 【사례】<찬성 측 제1토론자 입론>“…… 사안의 본질적 속성에 대한 쟁점 이렇게 공적인 성격을 띠

토론은 찬성 측과 반대 측이 입론에서 내세우는 주장이 서로 상이한 논점을 대상으로 하고 있어서 접점이 원활하지 못했다. 곳곳에서 찬반 양측의 쟁점이 상이한 지점에 표시된 것을 확인할 수 있으며, 구체적인 세부 논의 지점을 달리하는 경우도 있었다. G토론의 경우 모두 이익 및 효과 쟁점을 논의하고 있는 것으로 정리되어 연쇄적인 접점 형성을 확인할 수 있지만, 찬성 측은 러닝메이트제도 도입을 통한 학생회의 안정적 운영 효과만을, 반대 측은 입후보 기회 박탈 및 투표 권리 침해만을 논의하며 주어진 논제와 논제의 역을 각자 입증하고 있다. 다만 찬반 양측에서 각기 다른 쟁점을 제기하며 입론에서 상호 접점이 형성되지 못한 경우라도 반론 단계에서 입론에서 제기된 쟁점과 관련하여 반론을 제기하며 상호 접점을 형성하는 경우도 있었다.

교파서 토론 담화는 모두 정책 논제를 다루고 있었는데 해당 논제에 적절한 쟁점을 도출하였는지 살펴본 결과, 대부분의 토론에서는 정책 논제의 필수쟁점을 중심으로 논제를 검토하고자 하였다. A, D, F 토론에서는 정책 논제의 필수쟁점 이외에 ‘기타’ 쟁점도 제기되었는데, 이는 사안의 본질이나 속성에 비추어 제도 도입의 정당성이나 부당성을 논의한 것과 관련된다. 예컨대, 투표가 의무인지 권리인지, 에스엔에스가 사적 영역인지 공적 영역인지에 대한 논의들로, 사안과 관련하여 각자에게 유리한 방향으로 대상의 속성이나 개념을 규정하고 그것에 비추어 연역적으로 결론을 도출하는 구조를 취하고 있었다. 본래 개념 정의 쟁점은 사실 논제나 가치 논제에서 더욱 적극적으로 활용되지만, 정책 논제에 대한 논증은 사실이나 가치에 대한 논란이 포함될 수밖에 없다. 새로운 정책을 제안하는 주장을 뒷받침하기 위해서는 현재의 문제에 대한 사실적 판단이 요구되고, 정책을 실시했을 미래에 대한 예측과 가치에 대한 판단이 요구되기 때문이다(서영진, 2012: 98).

고 있는 매체에서 자신의 의견을 바람직하게 표현하기 위해서는 불법·유해 정보에 대한 규제가 필요합니다.”:〈반대 측 제1토론자 입론〉“…… 사안의 본질적 속성에 대한 쟁점 관계를 맺은 친구들 사이에서만 정보가 공유되는 사적된 공간인 누리소통망은 규제의 대상이라고 할 수 없습니다.……”(동일 지점에 대한 입장 차이가 드러나며 접점이 형성됨.)

하지만 쟁점 도출이 극히 제한적이거나 부적절한 경우도 있었다. G 토론은 이익이나 효과, 부작용 관련 쟁점만을 논의하여 정책 논제의 필수쟁점을 다양하게 보여 주는 데 한계가 있었다. I 토론의 경우 하위 주장의 논의 지점들이 정책 논제의 필수쟁점과 관련을 맺고 있다고는 할 수 있겠지만, 구체적인 세부 논의들이 논제를 직접적으로 정당화하는 데까지 이르지 못하고 있었다. I 토론의 논제는 ‘청소년 아르바이트를 규제해야 한다.’이다. 논제가 주장하고 있는 바의 합리성을 검토하기 위해서는 청소년 아르바이트를 규제하는 정책을 도입함으로써 관련 문제를 해결할 수 있는지, 정책의 실행 가능성이나 실효성은 있는지, 정책 도입으로 인한 긍정적 효과 및 부작용은 어떤 것이 있는지, 새로운 정책을 도입하는 것 이외의 문제 해결 대안은 없는지 등을 중심으로 쟁점이 제기되어야 한다. 그러나 I 토론은 ‘아르바이트를 하면 노동의 소중함을 깨달을 수 있다.’는 주장과 ‘청소년기에 가장 중요한 것은 학습에 충실하는 것이다.’는 주장이 핵심적인 대립축을 형성하고 있었다. 물론 전술했듯이 정책 논제에 대한 논증은 사실이나 가치에 대한 논란이 포함될 수밖에 없지만, 그것은 정책 논제를 정당화하는 부분으로서 포함되어야 한다. 하지만 I 토론은 대부분의 입증과 반증이 ‘청소년 아르바이트를 규제해야 한다.’를 논제를 정당화하는 것이라기보다 ‘청소년 아르바이트는 바람직하다.’ 또는 ‘청소년 아르바이트는 나쁘다.’는 논제를 뒷받침하는 데 집중하고 있어서 논제와 하위 주장의 관련성을 입증해 주는 연결 고리가 추가적으로 요청되는 상황이었다.

2. 상호교섭 작용 양상

상호교섭 작용 양상에 대한 분석은 입론·상호질의·반론 단계별 수행 원리를 중심으로 토론 참여자들이 서로 경쟁적·협력적으로 상호작용하고, 논제의 합리성을 검증해 보기 위해 의미교섭을 적극적으로 시도하고 있는지 등에 초점을 맞추었다.

1) 입론 단계

입론 수행은 논제에 적합한 필수쟁점을 활용하여 논리적으로 타당하고 탄탄한 논증을 구성하여 자신의 입장을 충분히 펼치는 것을 핵심으로 하는데, 이와 관련된 것은 이미 1절을 통해서 살폈으므로 아래 두 가지 항목만 검토하였다.

표 6. 입론 단계의 상호교섭 작용 양상

검토 항목	구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I
입증 관련성을 고려한 반증	선행 논증의 입증에 대한 반증을 고려한 입론: +	2회: + 1회: -	2회: + 1회: -	+	1회: + 2회: -	-	+	-	-	+
	선행 논증의 입증과 관계없는 별도의 입론: -									
팀 내 역할 분담 협력	팀원 간 입론 내용 분담: +	+	+	+	+	+	x	+	x	
	팀원 간 동일 내용 반복: -									
	일회적 입론: x									

입증 관련성을 고려한 반증을 포함한 입론인지를 분석하는 까닭은 각각의 단위 논증은 전체적으로 토론 논제와 밀접한 관련을 맺으면서도 부분적으로 선행 발화 및 후행 발화와의 관계 속에서 상호 연관성을 유지할 수 있어야 하기 때문이다. 서로 상이한 쟁점의 선택과 서로 다른 논리의 제기는 상호 반박이나 설득이 어려운 상황을 초래할 수 있다. C, F, I 토론은 선행 논증에서 내세운 이유나 근거에 반증을 제기하며 의미교섭을 시도하였다. 물론 상대방의 입론에서 제기된 둘 이상의 하위 주장 각각에 대해 모두 반증을 제기하지는 못했지만, 그중 하나 이상에 대해서는 점점 형성을 시도하고 자신의 입장을 뒷받침하는 새로운 주장을 제기하였다. 이에 반해 E, G, H 토론과 A, B, D 토론의 일부 입론은 선행 입론의 논증을 고려하지 않고 각자의 입장에서 준비한 내용으로 입론하였다.¹⁸

18 실제 학생들의 토론을 관찰해 보면, 반대 측 토론자들이 찬성 측 입론과는 상관없이 미리 준비한 입론문을 읽으며 논제의 역을 입증하는 경우를 종종 확인할 수 있다. 이러한 경우 반대 측 입론이 찬성 측 입론과 독립적으로 존재하게 되어 쟁점 형성이 어려워진다. 물론

한편 복식 토론에서는 팀원들이 상호 협력하며 토론의 의미교섭에 기여 할 수 있어야 한다. 특히 발언 횟수나 발언 시간이 일정하게 제한된 상황에 서 한 번의 입론으로 필수쟁점을 모두 제기하기 어려운데, 복식 토론에서는 한 명이 미처 충분하게 주장을 펼치지 못했다면 다른 한 명이 추가적으로 보완해 줄 수 있는 장점이 있다. 이에 동일한 입장에 있는 팀원들이 논증할 내용을 나누어 주어진 발언 기회나 시간을 효율적으로 운용하며 탄탄한 논증을 구축할 수 있도록 협력해야 한다. 분석 대상 토론에서 찬성 측 토론자 두 명과 반대 측 토론자 두 명은 동일한 쟁점을 반복하지 않고 각기 다른 필수 쟁점을 입증하거나 반증하며 역할 분담을 하는 양상을 보여 주었다. 다만 2 건 토론은 입론이 일회적으로 수행되어 입론 단계에서 팀원 간 역할 분담을 확인할 수는 없었다.

2) 상호질의 단계

상호질의 단계에서는 질문의 내용 · 유형 · 구성 등이 상대 논증의 타당성을 검토하기에 적절하며 답변이 간결명료한지 등과 같은 상호질의 단계의 수행 원리들이 효과적으로 구현되어 있는지, 찬성 측과 반대 측이 서로 경쟁적이면서도 협력적으로 합리성을 탐구하는지를 살피고자 하였다. A, C, G 토론은 상호질의 단계가 없어 생략하였다.

표 7. 상호질의 단계의 상호교섭 작용 양상

검토 항목	구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I
질문의 상대방	관련성 있음: +		+		3차: + 1차: -	+	+		+	
입론과 관련성	관련성 없음: -								+	+

때때로 반대 측 입론이 찬성 측 입론과 우연히 대립되어 접점이 형성될 수도 있다. 하지만, 이는 상대 주장의 논리적 타당성을 검증하면서 생겨난 것이 아니라 미리 준비한 원고를 읽으면서 생긴 것이기 때문에 쟁점이 심화, 발전되지 못하고 약화되거나 소멸된다. 또한 서로가 쟁점을 찾지 못하게 되면 불필요하고 사소한 사실 관계 확인에 치중하며 난잡한 토론이 전개되기도 하고, 주어진 발언 시간을 채우지 못하고 토론이 중단되기도 한다.

	논리적 허점 지적: 1	4, 3, 3, 2, 1	1, 1, 1, 1, 1, 1	2, 1, 1, 1	5, 1, 3, 1, 1, 1, 2, 1		4, 1, 3, 1, 4, 1, 3, 3	5, 2, 4, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1
질문의 내용	관련 근거의 타당성 검증: 2							
	추상적 진술의 구체화 요구: 3							
	구체적 사례 및 근거 제시 요구: 4							
	발언 내용의 확인: 5							
	질문의 형식							
질문의 유기적 구성	긴결한 대답을 요구 폐쇄형: +	5회:-	4회:+ 1회:-	1회:+ 3회:-	3회:+ 5회:-		8회:- 2회:-	8회:+ 2회:-
	지유로운 의견 개진 가능 개방형: -							
	복수 유기적: +							
질문의 목적 지향성	복수 산발적: -	3차:- 1차:-	2차:- 2차:+	×	-		3차:- 1차:+	+
	단수 일회적: ×							
	쟁점 부각, 빙론 토대 마련 등 일정한 목적을 지님: +							
답변의 성실성	차후 활용 가능성이 낮으며 질의단계 수행을 위한 질의: -	+	+	+	+		+	+
	성실한 답변: +							
	회피 및 무성의한 답변: -							
답변의 간결 명료성	질의 내용 대비 간결: +	+	+	+	+		+	+
	질의 내용 대비 장황: -							
답변 내용의 일관성	주장과 일관성 있음: +	+	+	+	+		+	+
	주장과 일관성 없음: -							

상대방 입론과의 관련성을 분석한 결과, 대부분의 질문들은 상대방 입론 내용과 관련성을 유지하고 있었다. 다만 D 토론에서 반대 측 입론에 대한 찬성 측 제1토론자의 질의는 반대 측 제2토론자의 입론 내용과 무관한 내용이었으며, 찬성 측에게 유리한 방향의 논리를 전개하기 위해 이미 답을 정해 놓은 유도성 질문을 하고 있었다.

질문의 내용을 살펴본 결과, 주로 논리적 허점 지적 질문(25회)이 활용되고 있으며, 추상적 진술의 구체화 요구(7회), 구체적 사례 및 근거 제시 요구(4회), 관련 근거의 타당성 검증(4회), 발언 내용 확인(2회) 질문이 그 뒤를 이었다.¹⁹ 논리적 허점 지적 질문은 상대방의 논리적 허점을 지적하기 위해

19 【사례】 **논리적 허점 지적** “걱정만 앞세우기보다는 앞의 사례들을 타산지석(他山之石)으로 삼아 위험에 대비할 수 있는 기술을 개발하는 것이 더욱 현명한 일이 아닐까요?” / **추상적 진술의 구체화 요구** “투표율을 높이게 되면 오히려 학생회의 문제를 해결하기가 더 어려워질 수 있다고 하셨는데요. 왜 그렇게 생각하시나요?” / **구체적 사례 및 근거 제시 요구** “의무 투

상대방의 답변을 예상하면서 물어 보거나, 상대방 주장의 논리적 허점을 지적하는 반박성 발언을 하고 그것에 대한 상대방의 생각을 확인해 보고자 반응을 요구하는 수사의문문의 형식으로 구체화된다. 상대방 의견에 대한 반박을 염두에 둔 논리적 허점 지적 질의가 많다는 것은 상호질의 단계에서 양측의 상호작용 구도가 대립적이고 경쟁적일 가능성이 높음을 시사한다. 물론 토론의 세부 단계에서 의견 차이가 존재하는 하위 쟁점에 대한 상호 작용 구도는 경쟁적이고 대립적일 수밖에 없겠지만, 보다 열린 태도로 각자 주장의 합리성을 검증하고자 하는 토론의 본질을 고려한다면 근거의 타당성 검증 사례를 적극적으로 보여 줄 필요도 있겠다.

질문의 형식 측면에서는, 간결한 대답을 요구하는 폐쇄형 질문(16회)보다 상대방이 자유롭게 의견을 개진할 수 있는 개방형 질문(24회)이 더 많았다. 상호질의 단계는 질의자가 주관하도록 되어 있으며, 질의자가 주어진 시간을 효율적으로 운용하기 위해서는 상대방이 장황하게 답할 가능성이 있는 개방형 질문보다 간결하게 답할 수 있는 폐쇄형 질문을 활용할 것을 권한다. D, I 토론은 주로 폐쇄형 질문을 활용하였으나, 그 이외 토론의 질문은 주로 개방형 질문이었다. 논리적 허점 지적에 대한 상대방의 반응을 요구하는 질의의 경우 ‘저는 ~라고 생각하는데, 이에 대해 어떻게 생각하십니까?’와 같은 형태를 띠거나 추상적 진술의 구체화 요구 질의의 경우 ‘아까 ~라고 하셨는데, ~이 무엇입니까?’의 형태를 띠기 때문이다.

질문이 단계적으로 짜임새 있게 구성되어 있는지 살펴본 결과, 대부분의 경우 한 차례의 상호질의는 한 번 질문하고 한 번 답하는 것으로 종료되어 질문의 유기적 구성을 확인하기 어려웠고 실제성도 떨어졌다. 일정한 결

표제가 투표율을 높일 수 있는 가장 확실하고 쉬운 방법이라고 말씀하셨는데요. 그와 관련하여 구체적인 사례가 있습니까?” / **[관련 근거의 타당성 검증]** “77.4%의 학생이 의무 투표제에 반대한다는 자료를 제시하셨는데, 그 여론 조사는 3학년 학생들만을 대상으로 실시했다고 했습니다. 1, 2학년 학생들의 생각은 그와 다를 수도 있지 않을까요?” / **[발언 내용 확인]** “청소년 아르바이트가 생계보다 소비가 목적인 경우가 많다고 하셨는데, 맞습니까?”

론에 도달하기 위해 둘 이상의 질문을 짜임새 있게 구성하여 제시하는 경우는 D 토론의 일부와 I 토론에서 확인할 수 있었다. D토론의 경우 한 명의 질의자가 주관하는 상호질의는 4차례의 순서교대로 전개되는데, ‘질의 - 응답 - 응답에 대한 논평 및 반박 - 반박에 대한 재반박’ 또는 ‘질의 - 응답 - 응답에 대한 논평 및 2차 질의 - 2차 질의에 대한 응답 및 재반박’으로 구성되었다. 질의는 한 차례에 불과하지만 4차례의 발화들이 일정한 쟁점을 중심으로 유기적으로 짜여 있었다. I 토론의 상호질의 단계는 짧게 답변할 수밖에 없는 폐쇄형 질의를 활용하여 단계적 · 수렴적으로 상대방 주장의 논리적 허점을 지적하고자 하는 의도를 구현하고 있었다. 하지만 상대방을 궁지로 몰아가는 듯한 공격적인 상호질의 장면을 연출하고 있는 점이 한계로 지적된다. 한편 F 토론의 상호질의는 ‘1차 질의 - 1차 응답 - 2차 질의 - 2차 응답 - 응답 내용에 대한 논평 및 상대 주장 논박’으로 구성되어 있었다. 1차 질의와 2차 질의 간 유기성이 다소 부족하기는 했지만, 상호질의의 마무리를 응답자의 2차 답변으로 끝내는 것이 아니라 질의자가 일련의 질의응답을 통해 얻을 수 있는 결론이 무엇인지 정리하면서 상대방의 논리적 허점을 지적하거나 자신의 주장을 강화하는 계기로 삼고 있어 상호질의 내용 구성에 참고할 만하였다.²⁰

20 【사례】

- 〈반대 측〉 에스엔에스 규제의 실효성이 없다고 주장하시면서 에스엔에스는 글이 퍼져 나가는 속도가 매우 빠르다는 점을 언급하셨는데요, 그로 인해 근거 없는 뜬소문이 너무도 손쉽게 퍼져 나가는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?
- 〈찬성 측〉 물론 말씀하신 부분은 에스엔에스의 문제점으로 지적될 수 있습니다. 그러나 이 것은 법적 규제가 아닌, 이용자들 스스로가 자율적인 규제로 해결하는 것이 효율적이라고 생각합니다.
- 〈반대 측〉 구체적인 방안은 제시하지 않으시고 자율적 규제만 말씀하시니 주장에 공감하기 어렵네요. 다음 질문입니다…… 법적 규제가 그런 문제를 방지해 줄 수 있지 않을까요?
- 〈찬성 측〉 에스엔에스 자체를 폐쇄하지 않는 한 규제는 사실상 효과가 없다고 생각합니다. 법적 규제는 이용자들의 표현의 자유를 위축시킬 뿐입니다.
- 〈반대 측〉 규제 시행의 의의는 에스엔에스 이용자들이 글을 올릴 때에 타인을 한번 더 생

상호질의 단계에서 답변의 성실성, 간결 명료성, 일관성은 전반적으로 양호하였다. 대부분의 경우 질의 문장보다 답변 문장의 길이가 길어 과연 그것이 간결명료한 것인지 의문을 제기할 수도 있다. 하지만 질의가 개방형인 경우는 불가피하게 자신의 입장을 구체적으로 밝혀야 하므로 답변 문장의 길이가 질의 문장의 길이보다 길어질 수밖에 없다. 즉 답변의 적절성에 대한 분석은 질의에서 요구하는 것이 무엇인지를 고려한 것이다.

상호질의 단계는 학습자들이 토론을 수행할 때 가장 어려워하는 단계이다. 중학교 국어 교과서의 토론 유형은 대부분 고전적 토론이다. 이에 교사의 별도 지도가 없었다면 상호질의 단계에 대한 학습은 고등학교 국어 교과서 토론 담화 텍스트에 간접적으로 표상된 상호질의 국면을 통해서 이루어진다고 할 수 있다. 그러므로 상호질의를 효과적으로 수행하는 방법을 제재 텍스트를 통해서나마 경험할 수 있도록 해야 하겠지만, 상기의 분석 결과에 따르면 교과서 토론 담화는 상호질의 단계 수행의 원형을 보여 주기에 부족하였다. 열린 태도로 논거의 타당성을 검증하는 상호질의의 사례가 부족하여 모범적인 수행 모델을 보여 주기에 한계가 있었고, 실제 토론의 상호질의 국면과 달리 일회성 질문으로 구성된 경우가 많아 실제성이 부족하였다.

3) 반론 단계

반론 단계의 분석에서는 상대방이 제기한 쟁점 중에서 인정할 수 있을 만한 것에 대해서는 과감히 인정하고 타당성이 부족하거나 합리적이지 못해 동의할 수 없는 부분에 대해서는 비판적으로 검토하는지, 보다 합리적인 결론을 추구하기 위한 의미교섭을 시도하며 경쟁적·협력적으로 소통하고 있는지를 살피고자 하였다.

각하고, 에스엔에스를 올바르게 활용할 수 있게끔 안내할 수 있다는 것인데 이 부분은 고려하지 않고 계신 것으로 보입니다.

표 8. 반론 단계의 상호교섭 작용 양상

검토 항목	구분	A	B	C	D	E	F	G	H	I
상대방 입론과의 관련성	관련성 있음: + 관련성 없음: -	+	+	+	+	+	+	+	+	+
반론에 적절한 의미 재구성	의미 재구성: + 재구성 입론의 단순 반복: -	+	+	+	+	+	+	3회: + 1회: -	+	
직전 선행 반론에 대한 재반박	재반박을 포함: + 직전 선행 반론과 무관: -	+	+	+	-	-	+	-	1회: + 2회: -	-
반론 쟁점 적시화 위한 상대 주장 요약	핵심적 내용 중심 요약: + 주변적 내용 중심 요약: - 요약 발언 없음: ×	+	×	+	3회: + 1회: -	+	+	3회: + 1회: ×	3회: × 1회: +	+
상호 인정 기능한 쟁점에 대한 동의	인정 발언 있음: + 인정 발언 없음: -	-	+	+	+	-	+	-	+	+
반박의 논리적 타당성	구체적 근거 있음: + 구체적 근거 없음: - 상대 주장 반박 없음: ×	-	1회: + 3회: -	2회: + 2회: -	1회: + 3회: -	+	1회: + 3회: -	-	1회: - 3회: × 1회: -	1회: + 1회: -
비교우위에 있는 주장 강조	비교우위를 고려한 강조: + 단순 강조: - 주장 강조 없음: ×	-	-	2회: + 2회: -	1회: + 3회: -	-	-	-	1회: + 3회: -	-
팀 내 역할 분담 협력	팀원 간 반론 내용 분담: + 팀원 간 동일 내용 반복: - 일회적 반론: ×	+	+	-	+	+	찬성: - 반대: +	+	+	+

반론의 상대방 입론과의 관련성을 분석한 결과, 모든 토론은 상대방이 입론에서 내세운 주장의 타당성에 대해 문제를 제기하는 내용을 포함하여 상대방 입론과의 관련성을 확보하고 있었다.

반론에 적절한 의미 재구성을 살펴본 결과, 모든 토론은 입론이나 상호 질의 단계에서 논의된 내용을 고려하여 반론의 내용을 재구성하고 있음을 확인할 수 있었다. 실제 학생 토론에서는 반론 이전 단계에서 어떤 논의들이 오고 갔는지와 상관없이, 미리 준비된 반론 원고를 읽는 경우를 종종 관찰할 수 있다. 그 과정에서 입론 내용과 거의 비슷한 내용을 반복하는 경우도 있다. 하지만 반론에서는 입론에서 제기된 모든 쟁점 중 찬반 양측이 접점을 형성했던 실제 쟁점이 무엇이었는지 정리해 보고, 그중 인정된 쟁점을 제외하고 남은 최종 쟁점을 중심으로 비판적인 검토 의견을 제시해야 한다. 이를

위해서는 미리 준비했던 반론 원고를 읽을 것이 아니라 실제 전개된 토론의 내용에 비추어 반론할 내용을 재구성해야 한다. 분석 대상 토론들이 토론의 전체 단계에서 논의된 쟁점들을 고려하되, 최종 쟁점을 중심으로 반론을 구성한 것은 아니었다. 하지만 이전 단계의 논의 내용을 고려하여 반론에 적절하도록 의미 재구성을 시도하고는 있었다.

직전 선행 반론에 대해 재반박을 포함하고 있는지도 분석하였는데, 이는 입론에서와 마찬가지로 의미교섭 작용에 대한 인식과 반영 정도를 살펴보기 위함이다. 교과서 토론 담화 텍스트처럼 복식 토론의 반론은 입론 및 상호질의 단계에서 확인된 상대방 주장의 타당성에 대해서만 비판적으로 검토하는 것으로는 부족하다. 각 팀의 제2반론자는 제1반론의 부족한 부분을 보완하면서도 직전 선행 논증에서 상대 팀이 제기한 반론에 의해 손상된 자기 팀 주장의 타당성 회복을 위해 재반박을 시도해야 한다. 분석 결과, A, B, C, F 토론과 H 토론의 일부에서는 간략하게나마 직전 선행 논증의 반론까지 고려하며 의미교섭을 시도하는 양상을 엿보였다. 그러나 D, E, G, I 토론은 본인의 반론이 있기 이전에 상대방이 제기한 반론은 고려하지 않고 상대방이 입론에서 펼친 주장 중에서 반론이 준비된 쟁점에 대해서만 반론을 전개하였다. 예컨대 D 토론의 반론은 ‘아까 OO 학생은 ~라고 했습니다. 이에 대해 반론하겠습니다.’, ‘조금 전 입론에서 반대 측 OO 학생은 ~라고 하셨습니다. 그러나 ~’, ‘앞의 입론 시간에 OO 학생이 ~라고 했는데,’ 등으로 시작된다.

상대방 주장에 대한 요약 여부나 요약의 적절성을 분석한 까닭은 상대방 주장 전반을 두루뭉술하게 반박하는 것보다 무엇에 대해 반박하려고 하는지 반박의 대상을 적시하게 되면 논증 내용이 명확해지면서 소통이 원활해질 수 있기 때문이다. 대부분의 반론에서는 반박하려는 쟁점이 무엇인지 핵심적인 내용을 재표현하고 있었다. 하지만 D 토론의 반대 측 제2토론자의 반론은 상대방 논증의 핵심적인 쟁점에 대해 반론하기보다 입론 과정에서 언급된 주변적 내용에 대한 사실 관계를 언급하며 반박을 시도하였다. H 토론의 반론은 상대방이 입론에서 제기한 주장의 일부를 언급하기는 했으나 그에 대한 본격적 반론을 펼치기보다, 본인의 입장은 강화하기 위한 내용을

전개하였다. 다만 1차례의 반론에 상대방 주장을 요약하려는 의도가 드러난 발언이 제시되었으나, 요약문이 상당히 단순화·추상화되어 상대방 주장의 핵심 내용을 정확하게 이해하였는지 파악하기 어려웠고 후행 문장은 자신의 주장을 강화하고자 새로운 쟁점을 제기하는 것이었다. 즉 상대방 주장을 요약하여 재표현하는 의도를 살리지 못한 단순 요약문에 그치고 말았다.²¹

상호 인정 가능한 쟁점에 대해 기꺼이 동의하는 장면이 있는지 살펴본 결과, A, E, G 토론에서는 인정 가능한 쟁점에 대한 동의 발언을 확인할 수 없었으나, 그 이외의 토론에서는 관련 발언을 확인할 수 있었다.²² 인정할 수 있는 것임에도 불구하고 반대를 위한 반대에 집착할 경우 토론은 본질에서 점점 멀어지게 되고, 비판적 검토를 필요로 하는 실제 쟁점에 대해서 논의할 수 있는 시간은 줄어들게 된다. 상호 인정 가능한 쟁점에 대해서 인정하는 발언이 구현된 경우는 토론의 상호작용이 경쟁적이기만 한 것이 아니라 협력적이기도 하다는 것을 보여 줄 수 있다.

반박의 논리적 타당성은 반박하는 주장만을 내세우는지 반박하는 구체적인 이유나 근거를 밝히고 있는지를 중심으로 살펴보았다. 그 결과 E 토론만이 구체적인 근거를 제시하며 반박하고 있었다. 나머지 토론은 반박은 하더라도 구체적인 근거 없이 반박한다는 주장만 있었다. 또는 4차례의 반론 중 1차례의 반론에서만 근거를 확인할 수 있는 정도였다. 상대방 주장이 타당하지 못하다고 반박하는 것도 자기주장이 타당하다고 주장하는 것 못지않게 구체적인 근거를 확보해야 정당화될 수 있는데, 반론에서의 근거 제시는

21 【사례】 “상대방 주장의 단순 요약” 찬성 측 토론자들에께서는 여러 가지 이유를 들어 착한 사마리아인 법을 제정하는 것이 타당하다고 주장하셨습니다. 그런데 문제는 이 법이 사람들을 불안하게 만들 가능성이 높다는 것입니다. [자기주장 강화를 위한 새로운 논점 제기] 자신의 행위가 혹시 법에 위배되는 것은 아닐까 하는 걱정 때문에 불안해하는 경우가 많아질 것입니다.……”

22 【사례】 “방금 에스엔에스의 법적 규제가 개인이 건전한 환경에서 표현의 자유를 누릴 수 있게 하는 과수꾼 역할을 것이라고 말씀하셨는데요, [인정 가능한 쟁점에 대한 동의] 에스엔에스를 비롯한 인터넷 환경을 건전하게 만들어야 한다는 것에는 동의합니다. 그러나 그 과수꾼 역할을 꼭 법적 규제에 맡겨야 할까요?……”

상당히 취약하였다.

상대방 주장과의 비교우위에 대한 분석을 토대로 자기주장을 강화하고 있는 양상은 C, D, H 토론의 일부 반론에서만 확인할 수 있었다.²³ 하지만 이마저도 한 문장 이내로 매우 간략하게 제시되어 있어 학생들로 하여금 비교우위를 고려한 주장 강화의 전형을 보여 주기에는 부족하였다.²⁴

팀 내 역할 분담 협력 측면에서, 대부분의 토론은 팀원 간 논증을 분담하여 반론을 수행하고 있었지만, C 토론의 경우 제2반론이 제1반론과 동일한 내용을 중복 제시하고 있어 효과적인 반론을 펼치지 못하고 있었다. 반론은 상대방의 입론에서 제기된 전체 쟁점 중 인정된 쟁점을 제외한 실제 쟁점에 대해서는 모두 비판적으로 검증하는 것이 효과적이다. 하지만 한 명의 토론자가 모든 실제 쟁점을 하나씩 검토하며 반박하기 어려운데, 복식 토론에서는 팀원 간 역할 분담을 통해 반론의 부담을 나누어 가질 수 있는 이점이 있다. 그러나 C 토론의 양측 토론자들과 F토론의 찬성 측 토론자들은 반론 논증을 효율적으로 분배하지 못하고 있어 팀 내 협력적 상호교섭이 원활하지 못한 양상을 보였다.

3. 학습활동에 드러난 토론 담화 텍스트에 대한 인식 양상

1절과 2절의 분석이 토론 담화 텍스트가 갖추어야 할 이상적인 요건이라는 외부의 시선에서 교과서 토론 담화 텍스트를 살핀 것이라면, 해당 교과서 스스로가 토론 담화 제재 텍스트를 어떻게 인식하고 있는지 내부의 시선

23 【사례】“……경제적 측면과 삶의 질 개선을 위한 방안으로서 일광 절약 시간제를 도입해야 한다는 [주장의 비교우위 판단] 저희 찬성 측의 주장은 구체적인 대안이 없는 반대 측의 주장 보다 더 타당하다고 생각합니다.”

24 비교우위에 대한 강조는 다소 상호 경쟁과 승부를 추구하는 토론의 수행에서 요구되는 것 이기도 하여 주장의 합리성을 탐구하는 토론의 본질을 고려할 때는 핵심적인 수행 원리가 되기 어려울 수도 있다.

에서 살펴볼 필요도 있겠다. 교과서가 제재 텍스트를 가지고 학습자들에게 무엇을 하게 하는지, 제재의 어떤 면에 주목하게 하는지, 제재에 어떻게 반응하게 하는지 등 학습활동을 통해 토론 담화 텍스트에 대한 교과서의 인식 양상을 추정해 보면, 학습활동과의 관계 속에서 토론 담화 텍스트의 적합성을 살필 수 있고 토론 담화 텍스트에 대한 애초의 접근 방식이 타당했는지도 함께 분석할 수 있을 것이다.

1) 토론 담화 텍스트의 논증 구성에 대한 인식

교과서 학습활동에서 가장 큰 비중을 차지하고 있는 것은 제재 텍스트의 논증 구성 분석이다. 이들 활동은 토론 담화의 논증 구성에 대한 메타적 인식을 유도하여 향후 학습자가 직접 토론을 수행할 때 효과적으로 논증을 구성할 수 있도록 돋는 데 그 목적이 있다. 이에 제재 텍스트에 구현된 논증 구성은 직접 · 간접 · 잠재적으로 학습자에게 일종의 모델이 될 가능성이 높은 것이다.

제재 텍스트의 논증을 분석하는 학습활동은 크게 두 가지 유형으로 구분할 수 있다. 하나는 토론의 절차에 따른 찬반 양측의 주장과 근거²⁵를 정리하는 활동과 쟁점을 정리하는 활동을 분리하여 설계한 경우이다. 다른 하나는 쟁점을 정리하는 활동과 찬반 양측의 주장과 근거를 정리하는 활동을 통합하여 설계한 경우이다. 분석한 9종 교과서 중 7종 교과서가 후자의 형태를 취하고 있었으며, 대부분의 교과서에 제시된 논증 구성 분석 학습활동의 답안 구조를 도식화하면 다음과 같다.

	찬성 측 주장 및 근거	반대 측 주장 및 근거
쟁점1:		
쟁점2:		

25 교과서에서 ‘근거’라 함은 객관적이고 구체적인 사실 근거이기보다 주장을 뒷받침할 수 있는 모든 명제를 의미하며, 본고에서 ‘이유’라고 지칭하는 것과 유사하다.

이러한 답안 구조는 제재 텍스트에 논제에 대한 찬반 입장을 뒷받침하는 하위 주장 중 찬성 측과 반대 측의 의견이 달라지며 접점이 형성되는 지점이 2개 있으며, 접점이 형성된 각 지점에 대한 양측의 주장과 그 주장을 정당화하는 근거가 있을 때 가능하다. 하지만 제재의 전체 논증 구성을 분석한 결과, 찬성과 반대의 주장이 나뉘는 쟁점이 3가지 또는 4가지인데 빈칸은 2개 또는 3개만 제시된 경우가 있었다. 찬성 측이 내세우는 하위 주장과 반대 측이 내세우는 하위 주장이 각각 3가지이기는 하지만 논의하는 지점이 달라서 접점이 형성되지 않는데도 불구하고 동일한 쟁점 아래 양측의 주장을 정리하도록 요구하는 경우도 있었다. 또한 쟁점별 하위 주장은 있으나 하위 주장을 정당화해 줄 수 있는 이유나 근거가 제시되지 않아 근거로 정리할 거리가 없는데도 근거를 정리하라고 요구하는 경우도 있었다. 입론뿐만 아니라 반론까지 포함하여 토론 전체에 걸쳐 흩어져 있는 쟁점을 재구성해야만 토론 전체의 쟁점을 파악하고 빈칸을 채울 수 있는 데도 불구하고 입론 단계만 보고 쟁점을 정리하라고 요구하는 경우도 있었다.

제재 텍스트에 구현된 실제 논증 구성을 대한 고려 없이 쟁점과 쟁점별 찬반 양측의 입장을 정리하도록 요구하는 것은 학습활동의 문제 해결 방향을 적절하게 안내해 주는 것이라 할 수 없다. 학습활동을 설계하는 과정에서 제재 텍스트의 논증 구성을 치밀하게 분석하고 그에 적합하도록 학습활동을 설계했어야 함에도 불구하고 제재의 논증 구성을 대한 인식이 정치하지 못했음을 방증하는 것이다. 또는 애초에 계획된 학습활동에 부합하도록 제재 텍스트를 정교화하는 후속 작업을 전개했어야 함에도 불구하고 이를 미처 고려하지 못했을 수도 있다.

2) 토론 담화 텍스트의 상호교섭 작용에 대한 인식

대부분의 토론 단원들은 제재 텍스트의 논제와 하위 쟁점을 분석하고 주장과 근거를 파악하는 학습활동에만 치중하고 있었다. 이는 토론 담화 텍스트를 화법 단원 제재 텍스트로 수록했을지라도 논증의 양식을 활용한 텍

스트 쓰기나 논증의 양식을 활용한 텍스트 읽기 차원으로 접근하는 것과 크게 다르지 않다. 토론 단원의 학습활동들이 화법 단원 고유성과 특수성을 살리지 못하고 읽기 활동으로 전략할 가능성이 있음은 기존 선행 논의에서도 지적된 바 있다(김주환, 2012: 233).

토론 수행 능력은 제3자의 입장에서 타인의 토론을 듣고 그 내용을 파악하는 것에 국한되지 않는다. 본인이 당사자가 되어 토론을 직접 수행할 수 있어야 하며 이를 위해서는 논증 메시지를 구성하는 것만으로는 부족하다. 준비된 논증 메시지를 활용하여 의미교섭을 시도하고 때로는 예상치 못한 상대방의 발언에 순발력 있게 대처하는 즉흥적인 말하기도 할 수 있어야 한다. 즉 상호교섭 능력이 필요하다. 제재 텍스트를 통해서 이를 학습하기 위해서는 제재 텍스트 속 가상의 참여자들이 의미교섭을 위해서 어떻게 상호 경쟁하고 어떻게 상호 협력하고 있는지를 살피도록 해야 하지만 학습활동에서 이러한 접근을 발견하기는 어려웠다.

3) 토론 담화 텍스트의 전범성에 대한 인식

교과서 학습활동 중 제재로 제시된 토론 담화 텍스트에서 부적절한 토론 수행이나 결여적 속성에 대해 비판적 인식을 유도하거나 부족한 부분을 보완하도록 하는 학습 활동은 드물었다. 3권 교과서에서는 찬반 양측 주장의 타당성을 비교 평가해 보는 활동이 있기는 하지만, 주어진 토론의 찬성 측과 반대 측 둘 간의 상대적인 비교우위를 판정하는 것일 뿐 절대적인 관점에서 일정한 기준을 상정해 놓고 논증의 완성도를 평가해 보는 활동은 없다. 결국 대부분의 토론 담화 텍스트들은 모범 텍스트로 간주된 것이라고 잠정적으로 결론 내릴 수 있고 이에 따라 학습자들은 제재 텍스트의 토론 수행 양상을 모방할 가능성이 높다.

하지만 1절과 2절을 통해서 확인했듯이 교과서 토론 담화 텍스트들은 토론의 원리들을 이상적으로 구현한 텍스트라 보기 어려웠다. 의도적으로 불완전한 텍스트로 구성했거나 모범적인 토론 수행의 전형을 보여 주는 것

이라 확신할 수 없을 때는 불완전한 부분에 대한 비판적 학습활동 장치를 마련하여 부족한 부분을 보완하려고 해야 했으나²⁶ 그에 대한 인식도 충분하게 구현되지 못한 상태였다.

전체 분석 내용 중에서 주목할 만한 결과를 중심으로 토론 담화 텍스트 적합성 분석 결과를 요약하여 표로 정리하면 다음과 같다.

표 9. 토론 담화 텍스트 적합성 분석 결과 종합²⁷

분석 영역	세부 분석 항목	분석 결과	토론 담화별 적합성								
			A	B	C	D	E	F	G	H	I
논증 구성	논증 구조	'주장+이유+근거' 구조의 논증보다 '주장+이유' 구조의 논증이 많음.	×	△	△	△	○	△	×	×	△
	입론 팔수 쟁점	입론에서 토론 전체의 쟁점을 제기하는 경우가 많지만, 반론에서 새로운 쟁점 제기하는 사례 있음.	△	○	△	○	×	△	○	×	×
	쟁점의 접점 형성 여부	입증과 반증의 상호 교환을 통한 접점 형성이 원활하지 못한 경우 다수 있음.	△	△	○	×	×	○	×	×	○
	쟁점 선정의 적절성	정책 논제의 필수쟁점에 부합하는 쟁점을 도출하는 경우가 많으나, 부적절한 사례 있음.	○	○	○	○	○	○	×	○	×

- 26 예를 들면 텍스트에 제시된 쟁점을 정리해 보고 끝내는 활동이 아니라, 논제에 따른 팔수 쟁점으로 어떤 것이 있을지 예상 가능한 팔수쟁점들을 추출해 본 후 제재 텍스트에 이러한 쟁점들이 제대로 다루어졌는지 분석하고, 논의가 부족한 팔수쟁점에 대해서는 학습자가 해당 쟁점에 대한 논증을 보완할 수 있도록 하는 활동을 설계할 수 있다. 제재 텍스트에 제시된 쟚점들 중 그에 대한 반론이 부실하여 주장의 타당성 검증이 충분하지 못했던 것에 대해서는 학습자들이 새롭게 반론 논증을 구성하며 접점을 형성해 보도록 하는 활동을 설계할 수도 있다. 상호질의 단계에서는 질의자의 질문 방식을 평가하고 보다 효과적이고 효율적인 상호질의를 위해 어떻게 하는 것이 좋을지 논의해 보고 학습자끼리 역할놀 이를 해 보는 활동도 할 수 있다. 반론 단계를 접하기 전에 숙의 시간을 제공하여 지금까지 전개된 토론 내용을 바탕으로 할 때 반론 메시지를 어떻게 구성하고 팀원 간 역할 분담을 어떻게 하는 것이 좋을지 전략을 짜 보도록 한 후, 학습자들이 계획한 반론과 교과서에 구현된 반론을 비교 검토해 보며 보다 효과적인 반론 수행 원리를 스스로 구성해 갈 수 있도록 하는 활동도 가능하다.
- 27 1절과 2절의 각 항목별 분석 결과와 그에 대한 논의에 비추어 적합성을 판단하였으며, '○, △, ×, -'는 '적합, 보통, 부적합, 확인불가'를 의미한다.

입론	입증 관련성 고려한 반증	찬반 양측이 별도의 입증을 하며 상호 점점이 형성되지 못하는 경우 다수 있음.	△	△	○	×	×	○	×	×	○
	팀 내 협력	대체로 팀원 간 논증 내용 분담하여 협력함.	○	○	○	○	○	○	-	○	-
상호 질의	상대방 입론과 관련성	대체로 상대방 입론과 관련하여 질문함.		○		○	○	○		○	○
	질문의 형식	간결한 대답 요구하는 폐쇄형 질문 있으나, 자유로운 의견 개진 가능한 개방형 질문 많음.		×		○	△	△		×	○
	질문의 유기적 구성	복수의 질문이더라도 유기성이 부족하며, 단수 일회적 질문이 많음.		×		△	×	×		×	○
	답변의 적절성	대체로 설실향하고 간결 명료하게 답변함.		○		○	○	○		○	○
상호 교섭 양상	상대방 입론과 관련성	대체로 상대방 입론과 관련하여 반박함.	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	선행 반론에 대한 재반박	직접 선행 반론에 대한 재반박을 고려하지 않고 상대방의 입론에 대해서만 반박하는 경우 다수 있음.	○	○	○	×	×	○	×	△	×
	상대방의 주장 요약	반박할 상대방 쟁점 적시를 위해 상대방 주장 요약하는 경우가 많지만, 요약하여 재표현하지 않은 경우도 있음.	○	×	○	△	○	○	△	×	○
	반박의 논리적 타당성	대체로 구체적인 근거 없이 반박함.	×	×	△	×	○	×	×	×	△
	팀 내 협력	대체로 팀원 간 논증 내용 분담하여 협력함.	○	○	×	○	○	○	○	○	○

모든 분석 항목별 요건에 대해 적합 판정을 받을 수 있는 토론 담화 텍스트는 없다. 논증의 구조가 탄탄한 토론은 쟁점별 의미교섭이 원활하지 못하고 상호질의 단계의 구성이 느슨하였으며, 상호질의 및 반론 단계의 상호 교섭 작용이 원활하게 전개된 토론은 쟁점 제기 양상이 효과적이지 못하는 등 어느 한쪽의 요건은 만족하면서 다른 한쪽의 요건을 만족하지 못한 경우가 대부분이다. 결국 각 학교에서 선정한 특정 출판사 교과서의 토론 담화 텍스트 하나만으로는 학습자들에게 토론 수행의 전형을 보여 주기는 어려운 상황이다.

이에 현장 수업에서 교과서 토론 담화 텍스트를 활용할 때는 그것을 잠정적인 모범 담화 텍스트로 간주하여 무비판적으로 수용하기보다 결여적 속성을 보완해 보거나 비판해 보는 학습활동을 추가로 설계하는 접근법을 모색해야 한다. 한편 교과서 토론 담화 텍스트 이외에 별도의 토론 자료를 마련하여 제재 텍스트로 활용하고자 한다면 다음 절에서 논의하고자 하는 집필 및 수록 방향을 고려해야 할 것이다.

4. 토론 담화 텍스트 집필 및 수록의 방향

상기에서 제기된 문제점을 보완하고 학습자들의 토론 능력 신장에 기여 할 수 있는 담화 텍스트를 제공하기 위해서는 기본적으로 교과서 제재 텍스트로서 토론 담화 텍스트가 갖추어야 할 요건²⁸을 고려하고 있는지 지속적으로 검토해야 할 것이다. 아무리 열린 교재관이 보편화되어 있더라도 실제 교과서 제재 텍스트를 선정할 때는 되도록 기성의 텍스트 중에서 최선의 텍스트를 선택하려고 하는 경향이 강하고, 학교 현장의 수업에서는 교과서에 실린 텍스트를 일종의 모범 텍스트로 수용하는 경향이 강하기 때문이다. 즉 토론 담화 텍스트의 역할에 대한 책임의식과 토론 담화 고유의 특수성에 대한 정치한 인식을 바탕으로 토론 담화 텍스트를 엄선하여 수록할 수 있도록 해야 할 것이다.

특히 토론 담화 텍스트는 단순히 논증 텍스트 읽기 단원의 제재가 아니라 토론을 실제로 수행할 수 있는 소통 능력을 추구하는 화법 단원 제재라는 점을 고려하여 상호교섭 작용을 효과적으로 보여 줄 수 있도록 해야 한다. 그리고 토론 담화의 내용 구성 측면에서 탄탄한 논증 구성의 전형을 보여 주기 위해서는 지면 분량 제약을 극복해야 한다. 이러한 제약을 외면하기 어렵다면 주어진 여건 내에서 토론 담화 텍스트의 역할을 보다 효율적으로 구현 할 수 있도록 미완결 토론 담화 텍스트, 결여 토론 담화 텍스트, 단식 토론 담화 텍스트의 활용도 검토해야 할 것이다.

28 논증의 구성 요소 및 필수쟁점을 고려하여 토론의 내용을 보다 탄탄하게 구성하였는지, 토론 참여자들이 각자 자기주장만 내세우는 것이 아니라 공유할 수 있는 쟁점을 중심으로 접점을 형성하여 상호 소통하도록 구성하였는지, 참여자 간 경쟁적·협력적 상호교섭을 효과적으로 구현하였는지, 상호교섭 과정에서 입론·상호질의·반론 국면의 수행 원리들을 적절하게 활용하여 구현하였는지 등.

1) 토론의 상호교섭 작용의 구체화

토론의 상호교섭 작용에 대해 생각해 보는 학습활동을 간과한 채로 제재 텍스트에 상호교섭이 불완전하게 구현되더라도 무리가 없다는 인식은 지양되어야 한다. 토론 단원답게 논증 메시지로 의미교섭을 시도하는 소통 방법에 대한 학습을 도모하는 제제 텍스트가 되기 위해서는 하나의 논제에 대해 입증과 반증을 교환하며 상호 경쟁적·협력적 상호 작용을 통한 의미교섭이 전개되는 소통 상황을 의도적이고 의식적으로 고민하며 구현해야 한다.

상호교섭 장면은 서로 공유할 수 있는 논리를 확보하여 양측이 서로 만나는 접점을 제공하고 그 접점에서 이유와 근거를 제시하는 것을 통해 연출 할 수 있을 것이다. 입론 단계에서 양측이 주장을 펼칠 때 논제 관련성과 상대방 선행 입증과의 관련성 범위 내에서 입증과 반증을 제기하게 하는 것, 상호질의 단계를 단편적인 사실을 확인하거나 상대방 의견을 물어 보는 질문을 일회적으로 구성하는 것이 아니라 상호질의가 일정한 목적을 향해 나아가는 과정을 복수의 질문으로 단계적으로 구성하는 것, 반론 단계를 동의 할 수 있는 쟁점에 대해서는 인정하고 동의할 수 없는 쟁점에 대해 그 합리성을 따져 보도록 구성하는 것이다. 복식 토론에서는 팀원 간 역할을 분담하는 장면을 통해 협력적인 상호교섭을 보여 주는 것도 가능하다.²⁹

이를 통해 제재 텍스트에 상호교섭 작용 양상이 효과적으로 구현되면 그에 대한 메타 분석을 학습자 수준에 맞는 학습활동으로 설계하여 토론 수행의 핵심 원리로서 상호교섭 방법을 직접·간접·잠재적으로 학습할 수 있

29 이는 일부 토론 담화 텍스트에 이미 구현되어 있는 내용이기도 하다. 다만 보다 적극적으로 구현하고 이에 대한 메타적 인식을 유도하는 학습활동을 설계해야 할 것이다. 또한 입론·상호질의·반론 국면의 수행을 위해서 토론자들이 어떠한 원칙에 따라 어떠한 전략을 구사하고 있는지, 각각의 국면에서 토론자들이 구사한 전략 중에서 향후 학습자 본인이 실제 토론을 수행할 때 본받을 만한 전략과 본받지 말아야 할 전략은 무엇인지 등을 메타적으로 분석하는 학습활동 등도 설계할 수 있다. 이를 통해 토론 수행의 상호교섭 작용을 점검하고 조절하는 것의 중요성 알게 하고 그것을 내면화할 수 있는 계기를 마련해 주어야 한다.

는 기회도 마련해야 한다. 상호교섭 작용에 대한 간과는 화법 단원 제재 텍스트로서의 특수성과 고유성을 잊어버린 것이나 마찬가지이다.

2) 토론 담화 텍스트 분량에 대한 부담 완화하기

대부분의 단위 논증들은 근거가 생략되어 있어 주장이 사실에 기반하지 못하고 있었으며, 별도의 논증을 통해 정당화 과정을 거쳐야 하는 주장이 그것을 뒷받침할 수 있을 만한 이유나 근거도 없는 채로 상위 주장의 이유로 활용되고 있었다. 이는 주장으로 주장을 뒷받침하고 있는 것과 마찬가지이다. 이처럼 논증 구조가 상당히 취약한 데에는 소단원 제재 텍스트를 위해 내어줄 수 있는 지면이 제한적이라는 외적 조건이 강하게 작용했기 때문일 것이다. 대부분의 토론 담화 텍스트는 3~6쪽(사진 삽화 포함) 정도의 지면 안에 구성되어 있는데, 현재와 같이 실제성이 부족한 텍스트는 쟁점과 주장을 정리하는 학습활동 자료로만 활용될 뿐이어서 토론 담화 텍스트를 제재 텍스트로 도입한 애초의 취지를 구현하기 어렵다.

입론-상호질의-반론으로 구성된 2:2 찬반토론을 완결 담화 형태로 제시하면서 보다 탄탄한 구조를 갖춘 논증을 보여 주기 위해서는 현재 고등학교 ‘국어II’ 교과서 판형을 기준으로 최소 8쪽(사진 삽화 포함) 정도의 지면을 할애해야 할 것으로 보인다. 이는 분석 대상 토론 담화 텍스트 중 입론의 논증 구조에서 근거가 포함되어 있는 경우, 상호질의가 복수의 질의로 유기적으로 구성된 경우, 반론이 상대방의 주장에 대해 구체적인 근거를 들어 반박하면서도 자기의 주장을 효과적으로 강조한 경우 등의 사례를 종합한 것에 근거한다.

짧은 제재 텍스트는 학습자들에게 풍부한 언어 경험을 제공하는 데 한계가 있다. 제재 내용의 질적 수준을 논의하기 이전에 기본적으로 교과서 내용과 분량이 많을 때와 그렇지 않을 때를 비교할 때 후자보다 전자가 풍성한 언어 경험을 제공할 가능성이 높다는 것을 부인하기는 어렵다(정혜승, 2012: 10). 언어 능력이 텍스트를 이해하고 생산하는 활동과 밀접한 관련을 맺는다

고 할 때 학생들이 양질의 텍스트를 경험하도록 지원하는 것은 교수 학습 자료로서 국어 교과서가 수행해야 할 중요한 과업이고(정혜승 2012: 11), 이 과업은 제재 텍스트를 통해 보다 풍부한 언어 경험을 제공하는 데서 실천될 수 있다. 학생들이 경험하는 텍스트가 짧고 단순한 구조로 가공된 것으로 제한될 경우 교실 밖 삶 속에서 대면하게 되는 길고 복잡하고 어려운 텍스트에 대한 적응력이 떨어진다. 실제적이고 양질의 토론 담화에 대한 경험을 보장할 수 있도록 분량에 대한 부담을 완화해 줄 필요가 있다.

물론 토론 담화 텍스트에만 특혜를 바라듯이 분량을 대폭 확대할 것을 요구하는 것은 다른 제재들과의 형평이나 조화 측면에서 원만하지 못한 방안일 수 있다. 또한 30~40분 분량의 구두 의사소통 담화를 8쪽 내외에 달하는 문자 텍스트로 제시할 경우, 집중력이 떨어지고 학습의 효율성이 저하될 수도 있다. 이러한 문제를 보완하기 위해서는 멀티미디어 자료나 최근 본격적으로 논의되고 있는 디지털 교과서를 활용할 수 있을 것이다. 이들은 매체 특성상 분량에 제한이 없으며, 맥락이 제거된 가상의 토론이 아닌 현장감 넘치는 실제 토론 장면을 보여 줄 수 있어 구두 의사소통의 특성을 효과적으로 구현할 수 있을 것이다.

3) 미완결 · 결여 · 단식 토론 담화 텍스트의 활용

지면 분량 제한에 대한 부담 자체를 완화하는 것도 필요하지만, 분량 제한 현실을 인정하면서 문제를 해결할 수 있는 방법도 모색할 필요가 있다. 이에 미완결 토론 담화 텍스트, 결여 토론 담화 텍스트, 단식 토론 담화 텍스트의 활용 가능성도 탐진해 본다. 논리 구성의 밀도가 떨어지고 상호교섭 양상을 구체적으로 구현하기 어려웠던 것은 일차적으로 지면 분량의 제약에서 기인하겠지만, 제한된 지면 범위 내에서 2:2 복식 토론을 구현하면서 입론-상호질의-반론까지를 모두 제시해야 하는 데서 비롯되었을 가능성도 크다. 여기에 각 토론자의 토론 수행이 일정 수준 이상의 질을 담보하는 것이 좋겠다는 잠정적으로나마 모범 텍스트를 지향하는 의도까지 보태어지면서 취약

한 텍스트가 산출되었을 수 있다.

하지만 반드시 입론부터 최종발언에 이르기까지 토론의 전 과정을 다 보여 주는 완결 담화를 제시해야 하는 것은 아니다. 논증 메시지 구축과 상호교섭을 보여 줄 수 있는 일부 단계만이라도 내실 있게 구성하여 모범적으로 수행하는 장면을 보이고 그 외의 단계는 생략할 수도 있다. 이 경우 생략된 단계에 대해서는 학생들로 하여금 구성해 볼 수 있도록 할 수 있다. <표 2>에서 확인했듯이 ‘좋은책 신사고’ 교과서의 토론 담화 텍스트가 하나의 사례가 될 수 있다. ‘좋은책 신사고’의 토론 담화 텍스트는 입론부만 제시하되, 정책 논제의 필수쟁점이 두루 포함된 논증 구성의 사례를 경험할 수 있도록 되어 있다. 물론 중학교 ‘국어’ 교과서에서처럼 토론의 과정과 절차를 익히고 토론 단계별 수행 원리를 학습하는 것이 주요 학습목표라면 각 단계의 성격을 효과적으로 구현하여 토론의 전체 단계를 보여 주어야 할 것이고, 각 단계별 발언의 성격을 파악해 보는 활동이 필요할 것이다. 하지만 학습목표가 고등학교 ‘국어II’ 교과서처럼 논증 구성으로 초점화 된 경우는 굳이 모든 단계를 보이되 빼내만 남은 논증의 연쇄를 보이는 것은 효과적이지 못하다. 토론 유형별 절차를 익히고 본인이 발언해야 할 순서를 아는 것도 중요하지만, 성공적인 토론 수행의 핵심은 전후 담화 맥락을 고려하여 얼마나 내실 있는 논증 메시지를 생산하고 그것에 대해 얼마나 효과적으로 상호교섭할 수 있는가에 있다.

한편 아무리 가상의 토론 담화라 하더라도 제한된 분량 안에 토론 수행의 이상적인 모습들을 온전하게 구현한 텍스트를 제시하는 것은 어렵다. 오히려 불완전한 텍스트일 수 있음을 인정하거나 의도적으로 일부 불완전한 요소를 포함시켜 두고 비판적으로 분석하는 학습활동으로 이를 보완하는 방법도 활용할 수도 있다. 실제 교실에서 모든 학습자들이 일정 수준 이상의 논증을 구축하며 원활하게 상호교섭하지 못한다는 점을 고려할 때, 일부 불완전하고 결여적 속성이 가미된 것이 보다 실제적일 수 있다. 최근 교과서에서 제재를 대하는 태도는 제재 텍스트에 대한 사실적이고 분석적인 이해에 머물기보다 비판적인 사고와 창의적인 언어 경험까지 고려하는 쪽으로 변화

하고 있음에 주목할 필요가 있다.

2:2나 3:3의 복식 토론만 고집해야 하는지도 검토할 필요가 있다. 총 4명의 토론자가 번갈아 가며 입론, 상호질의, 반론을 할 수 있도록 분량을 안배하다 보니 어느 한 명의 토론자도 제대로 된 논증을 보여 주지 못하는 한계가 있다. 다인수 학급에서 실제 토론 수행 기회가 개별 학습자에게 골고루 돌아갈 수 있도록 하기 위해서 단식 토론보다 복식 토론이 선호되고 있는 것은 사실이다. 하지만 그것은 학습자들의 토론 수행 경험을 위해 필요한 의사 결정이지 교과서 제재 텍스트도 반드시 복식 토론이어야 할 필요는 없다. 물론 학생들이 수행하게 될 복식 토론의 모델을 보여 주기 위함이라 할 수 있다. 하지만 실제 토론 텍스트에는 복식 토론의 전략적 수행 양상이나 복식 토론의 특징이 효과적으로 구현되어 있지 못하므로 굳이 복식 토론을 고집할 이유가 없다. 향후 학생들이 일상에서 경험하게 될 토론적 언어 수행도 복식이기보다는 단식일 경우가 더 많을 수 있다. 학습자들이 교실에서 직접 토론을 수행해 보는 것은 복식 토론으로 계획하더라도 제재 텍스트는 단식 토론으로 구성하여 전체적인 발화 횟수를 줄이면서 단위 발화의 분량을 확보하여 보다 내실 있는 논증과 상호교섭을 보여 주는 사례도 활용해 봄직하다.

4) 기타 유의점

토론 담화 텍스트 집필 및 수록의 방향과 관련된 상기의 논의들은 현재 토론 담화 텍스트의 취약점 등을 두루 살피면서 토론 담화 수행에 개입하는 각종 지식, 기능, 태도들을 보다 의식적이고 의도적으로 구현할 수 있도록 집필해야 함을 강조하고 있다. 하지만 이러한 요구들을 한 편의 제재 텍스트에 온전하게 담아내기는 어렵다. 1절과 2절에서 분석한 항목들을 모두 제재 텍스트에 대한 메타 인식을 위한 학습활동으로 구현하기도 어렵다. 실제로 하나의 소단원에서 토론의 모든 것을 가르치려 하는 것은 과욕이다.³⁰ 토론 수

30 토론 단원을 분석하는 기존 논의들은 하나의 소단원에서 토론 교육이 완벽하게 이루어지

행을 위한 지식이나 기능을 A부터 Z까지 소단원 하나에 백화점식으로 나열하는 것은 교과서 지면의 물리적 한계, 학습 가능성 측면에서 바람직하지 못하다.

결국 해당 단원에서 배워야 할 핵심 요소에 대한 선택과 집중을 통해 학습의 효율화를 도모할 수밖에 없을 것이며, 이는 해당 학년의 토론 단원에서 초점을 맞추고 있는 토론의 세부 기능이나 능력이 무엇이냐에 따라 판단되어야 한다. 토론 담화 텍스트의 취약점을 개선할 수 있도록 토론 담화 텍스트의 특수 요건을 고려하면서도 토론 교육 내용의 계속성과 계열성에 비추어 해당 학교급에서 배워야 할 핵심적 기능을 효과적으로 구현할 수 있도록 토론 담화 텍스트를 집필해야 한다.

다만 토론 능력 신장에 모델이 될 만한 자질을 많이 포함하고 있어서 메타적으로 살펴볼 만한 가치가 있는 텍스트, 토론 수행과 관련하여 배울 거리가 풍부하여 다양한 학습활동을 추가로 설계할 수 있는 고함량의 텍스트라면 개별 교사 차원에서 학습자의 수준이나 요구를 고려하여 정해진 학습목표 이외의 지식이나 기능에 대해서는 추가적으로 심화 학습할 수 있는 기회를 별도로 마련할 수는 있다. 즉 토론 능력을 구성하는 모든 지식과 기능을 학습활동이나 원리학습으로 제시하고 모든 학생에게 그것에 대한 학습을 요구하기보다 추가적인 학습을 선택적으로 설계할 수 있는 여지를 제재 텍스트에 간접적으로 표상해 놓는다면 개별 교실 수업 층위에서 보다 다양하게 활용할 수 있을 것이다.

기를 바라고 있는 듯하다. 예를 들어 김주환(2012: 233)은 교과서에서 토론의 유형을 소개함에 있어서 고전식 토론, 직파식 토론, 반대신문식 토론만 소개하고 있는데, 링컨 더글러스 토론, 갈포퍼 토론, 의회식 토론, 자유 토론 등은 소개를 하지 않았다고 비판한다. 김지현(2012: 74)는 입론의 구체적인 과정, 교차조사의 방법, 반론의 구조, 마무리 발언의 유의점 등을 언급해 주어야 하며, 그것과 관련된 학습활동도 꼭 구성해야 함을 강조한다.

V. 결론

제재 텍스트는 국어과 교과서를 다른 교과 교과서와 구별해 주는 대표적인 요소로, 국어 교과서 평가에서는 제재 텍스트의 양호도 판단이 중요하다. 이에 그간 국어 교과서 제재 텍스트가 갖추어야 할 보편적인 일반 요건에 대해서는 간헐적으로나마 관련 논의가 이어져 왔다. 하지만 화법 영역 학습 방식의 고유성과 효과성을 고려하여 영역별 제재의 특수 요건이나 담화 유형별 제재의 특수 요건에 대한 논의는 부족한 상황이었다.

이에 본고는 화법 단원의 학습 방식을 고려한 제재 텍스트의 역할에 비추어 화법 단원 제재 텍스트가 갖추어야 할 요건으로 교육과정 관련성과 전형성에 주목하고, 이를 토론 담화의 맥락으로 구체화하여 분석 항목과 기준을 설정한 후, 교과서 토론 담화 텍스트가 토론 담화 고유의 핵심적 속성을 효과적으로 구현하고 있는지를 분석해 보았다. 특히 논증 구성과 상호교섭 양상을 중심으로 토론 담화 텍스트의 적합성을 분석하였는데, 이는 단순히 연구자의 관심과 선호에 따른 임의적 초점화가 아니다. 토론은 참여자들이 논증 메시지를 바탕으로 주장의 합리성 검토를 위해 협력적·경쟁적 상호교섭을 전개해 가는 것이기 때문에, 논증 구성과 상호교섭 작용 양상에 초점을 맞추는 것은 토론 담화 텍스트가 토론 교육 목표에 부합하고 토론 담화 고유의 특성을 제대로 구현하고 있는지 살피는 결정적 기제가 될 수 있다.

분석 결과, 교과서 토론 담화 텍스트들은 토론 담화 고유의 본질적 속성들을 실제적으로 구현하지 못하고 있었다. 이유나 근거가 주장을 정당화하는 힘이 약하고 논증 구성이 탄탄하지 못했으며, 주장의 합리성 검토를 위한 의미교섭·쟁점의 접점 형성·입증과 반증의 조화·상호질의의 구성·반박의 논리적 타당성 등 상호교섭 양상도 취약한 것으로 드러났다. 경험적으로 볼 때 교과서 토론 담화 텍스트의 이러한 취약점들은 학생들의 토론 담화 수행의 취약점들과 무관하지 않았다. 이와 더불어 학습활동을 통해 교과서 자

체의 토론 담화 제재 텍스트에 대한 인식 양상과 제재 텍스트 활용 방식도 살펴보았는데, 제재 텍스트의 논증 구성에 대한 정치한 분석 부족, 상호교섭 작용에 대한 인식 부족, 제재 텍스트의 불완전성에 대한 비판적 인식 부족 등이 문제로 제기되었다.

이에 현행 교과서 토론 담화 텍스트의 취약점을 보완하고 개선하는 차원에서, 토론 수업을 위해 별도의 제재를 활용하거나 향후 토론 담화 텍스트를 집필할 때 유의해야 할 점을 제언하였다. 이는 토론의 상호교섭 작용에 대한 의도적이고 의식적인 구현, 토론 담화 텍스트 분량에 대한 부담 완화 및 멀티미디어 자료의 활용, 미완결·결여·단식 토론 담화 텍스트의 도입 가능성 검토, 토론 교육 내용의 계속성과 계열성을 고려한 학교급별 토론 교육 목표에 초점화된 내용 구성으로 요약된다. 물론 토론 담화의 본질적 특성을 효과적으로 구현하기 위한 토론 담화 텍스트의 기본 요건을 추구하기 위한 노력은 기본 전제이다.

본고의 논의는 국어 교과서 제재 텍스트로서 토론 담화 텍스트가 갖추어야 할 요건을 구체적으로 탐색한바, 이는 향후 교육과정의 개정에 따라 새 교과서를 개발하는 과정에서 토론 담화 텍스트를 집필하거나 선정할 때 참고해야 할 기준으로 활용할 수 있을 것이다.³¹ 또한 국어 교과서 화법 단원 담화 텍스트의 기능 및 역할에 대한 책임의식을 제고하게 하는 데 기여할 수

31 텍스트에 대한 평가 기준이 구체화되면 될수록 교과서 개발의 다양성, 창의성, 전문성을 저해한다는 우려가 있는 것도 사실이다. 교과서에서 충분하지 못한 부분은 실제 수업 층위에서 보강될 여지가 있음도 인정해야 한다. 하지만 제재 텍스트에 대한 포괄적이고 추상적인 기준은 제재 텍스트의 적절성에 대한 평가를 유명무실하게 하는 부작용을 배태하고 있다. 그리고 현장 수업에서는 대개 교과서에 크게 의존하고 있으며, 제재 텍스트를 재구성하는 경우가 드물어 제재 텍스트의 적절성에 대한 검증이 불가피하다는 점을 간과할 수 없다. 국가 수준의 기준으로서 각 영역별 각 단원별 기준을 직접적으로 명시하는 것은 부적절하겠지만, 현장 교사나 연구자 개인 차원에서 추상적인 일반 기준을 해당 단원의 맥락에 맞게 구체화하여 토론 담화 텍스트 선정이나 집필에 자기 검열의 기준으로 활용할 수 있도록 하고, 일정 수준 이상의 질적 수준이 담보된 텍스트를 통해서 토론 교육이 보다 효과적으로 전개될 수 있도록 유도하는 장치는 있어야 할 것이다.

있을 것이다. 한편 현장에서 토론 수업을 할 때 토론 담화 텍스트를 어떻게 바라보고 어떻게 활용해야 할지 고민해 보는 계기를 제공했을 것이다. 분석 항목별 결과와 논의들은 토론 담화 텍스트에 구현된 각종 토론 원리나 기능을 메타적으로 분석해 보는 학습활동을 재구성할 때 참고할 수 있을 것으로 기대된다.

좋은 토론 담화 텍스트는 토론 담화의 지식, 기능, 전략 등의 핵심적 속성들이 효과적으로 구현된 텍스트이면서, 이와 동시에 토론 담화 텍스트에 구현된 토론의 핵심적 속성이나 언어적 자질들이 지나치게 복잡하거나 어렵지 않아서 학습자들이 용이하게 학습할 수 있는 텍스트이어야 할 것이다. 즉 텍스트에 구현된 토론의 속성을 학습자 스스로 탐구할 수 있는 텍스트이어야 할 것인바, 이를 위해서는 학습자 적합성에 대한 논의가 뒷받침되어야 한다. 학습자의 발달을 고려하여 학습자 스스로 탐구 가능하고 이해 가능한 논증 구성의 복잡도 수준과 상호교섭의 역동성 수준에 대한 기초연구가 후속 연구로 이어질 수 있다면, 토론 교육을 위한 제재 텍스트의 정교화에 기여할 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2014. 5. 1. 투고되었으며, 2014. 5. 5. 심사가 시작되어 2014. 5. 24. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육과학기술부(2008), 『(교육인적자원부 고시2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 해설 2 - 국어』.
- _____ (2011), 『2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 적용을 위한 국어과 교과서 집필 기준』.
- _____ (2012), 『국어과 교육과정(제2012-14호)』.
- 강윤경(2013), 『중학교 국어 교과서 토론 단원의 필수생점 분석』, 상명대학교 석사학위논문.
- 강태완 외(2010), 『토론의 방법』, 커뮤니케이션북스.
- 기다은(2014), 『‘화법과 작문’ 토론 단원의 성취기준 구현 양상 연구—2009 개정 교육과정을 중심으로』, 전남대학교 석사학위논문.
- 김주환(2012), 「고등 ‘국어’ 교과서의 토론교육 내용 분석—2007 개정 국어과 교육과정에 따른 16종 교과서를 중심으로」, 『새국어교육』 93, 215~244, 한국국어교육학회.
- 김지현(2012), 『토론 단원 교수·학습의 비판적 연구』, 부산대학교 석사학위논문.
- 박승억 외(2005), 『토론과 논증』, 형설출판사.
- 박종훈(2013), 『토론 교육의 내용 설정 방향』, 『국어교육연구』 52, 115-146, 국어교육학회.
- 서영진(2012), 『상호교섭적 논증 교육의 내용 구성 연구』, 부산대학교 박사학위논문.
- 신광재 외(2011), 『토론을 알면 수업이 바뀐다』, 창비.
- 이두원(2006), 「CEDA 찬반 논쟁의 커뮤니케이션 전략 연구: 효과적인 입론, 교차조사, 반박을 중심으로」, 『커뮤니케이션학연구』 14, 90-123, 한국커뮤니케이션학회.
- _____ (2008), 「한국 대상생의 디베이트 스타일에 대한 내용 분석: CEDA 포맷을 중심으로」, 『커뮤니케이션학연구』 16, 79-100, 한국커뮤니케이션학회.
- 이정우(2008), 『토론의 전략』, 문학과 지성사.
- 이창덕 외(2010), 『화법교육론』, 역락.
- 임칠성 · 양은숙(2007), 「국어 교과서 “주장 텍스트”的 구조와 학생 작문 텍스트 구조의 상관연구—고2를 대상으로」, 『국어교육』 123, 279-303, 한국국어교육학회.
- 정혜승(2012), 「국어 교과서의 문제와 개선의 방향—국어 교과서의 기능을 중심으로」, 『한국어문교육』 11, 1-28, 고려대학교 한국어문교육연구소.
- 한상철(2006), 『토론—비판적 사고를 활용한 토론 분석과 응용』, 커뮤니케이션북스.
- Inch, Edward S. & Warnick, Barbara(2010), *Critical Thinking and Communication: The use of reason in argument* (6th edition), Allyn & Bacon.
- Williams, Joseph M. & Colomb, Gregory G.(2007), *The Craft of argument*, 윤영삼 역(2008), 『논증의 탄생』, 흥문관.

교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석 —논증 구성 및 상호교섭 양상을 중심으로—

서영진

본고는 최근 국어 교과서 화법 단원에 의사소통의 지식과 기능을 실제적으로 구현한 구체적인 담화 자료가 제재 텍스트로 적극 활용되고 있는 상황을 고려하여, 교과서에 수록된 토론 담화 텍스트를 대상으로, 그것이 학습자들의 토론 능력 향상에 기여할 수 있는 질적 수준을 담보하고 있는지 진단해 보고 향후 토론 담화 텍스트를 집필하거나 수록할 때 유의해야 할 점은 무엇인지 논의하고자 하였다.

토론 담화 텍스트는 교육과정 관련성과 전형성 요건을 기반으로 하되, 토론 담화 고유의 본질적 속성으로서 논증 구성과 상호교섭 양상을 효과적으로 구현하고 있어야 한다. 하지만 2009 개정 국어과 교육과정에 따른 고등학교 ‘국어II’ 교과서의 토론 담화 텍스트들은 이유나 근거가 주장을 정당화하는 힘이 약하고 논증 구성이 탄탄하지 못했으며, 주장의 합리성 검토를 위한 의미교섭·쟁점의 접점 형성·입증과 반증의 조화·상호질의의 구성·반박의 논리적 타당성 등 상호교섭 양상도 취약한 것으로 드러났다. 수업 현장에서 토론 담화 텍스트를 활용할 때 보다 비판적으로 접근해야 하는 상황이었다.

이에 그 취약점을 보완하고 개선하는 차원에서, 토론 수업에서 별도의 제재를 활용하거나 향후 토론 담화 텍스트를 집필할 때 유의해야 할 점으로 토론 담화 고유의 본질에 대한 정치한 인식, 토론의 상호교섭 작용 과정의 의도적이고 의식적인 구현, 토론 담화 텍스트 분량에 대한 부담 완화 및 멀

티미디어 자료 활용, 미완결 · 결여 · 단식 토론 담화 텍스트의 활용 가능성 검토, 토론 교육 내용의 계속성과 계열성을 고려한 학교급별 토론 교육 목표에 초점화된 내용 구성을 제언하였다.

본고의 논의는 현행 교과서 토론 담화 텍스트에 대한 접근 및 활용 방식에 대해 고민해 보도록 하고, 향후 토론 담화 텍스트 집필 및 선정 기준을 구체화하는 데 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 나아가 화법 단원 제재 텍스트 적합성 연구의 단초를 마련하여 화법 단원 담화 텍스트의 기능 및 역할에 대한 책임의식을 제고하는 데 기여할 수 있을 것이다.

핵심어 교과서, 제재 텍스트, 토론 담화, 요건, 적합성, 논증 구성, 필수쟁점, 상호교섭

ABSTRACT

Analysis of Suitability for Debate Discourse Material Text in Textbook

—focused on argument construction and transaction aspect—

Seo, Young-jin

This paper tried to assess whether debate discourse material text contained in textbooks qualifies and contributes to enhancing of debate competence for learners. Also, in the paper, it is discussed what matters when writing or including debate discourse material text.

Debate discourse material text should be able to deliver aspects of argument construction and transaction as intrinsic attributes of debate discourse based on curriculum relevance, stereotype and requisite. However, debate discourse material text contained in 'Korean language II' textbook doesn't have a strong foundation of argument. Further, it lacks transaction aspects including meaning negotiation, joinder of issue, balance of proof and disproof, etc. to prove rationality of assertion. It should be more careful when debate discourse material text is used in class. It is suggested that future debate discourse material text be written and included in textbooks with proper awareness of its essence, deliberate realization of transaction process of debate, mitigation of burden on text quantity of debate discourse, consideration of utilization of unfinished · deficient · single debate discourse material text.

Suggestions made in this paper could be noted for materialization of standards of writing and selection of debate discourse material text. In addition, the author hope findings from the research would help provide a foundation for speaking section material text and textbook writers in this regard.

KEYWORDS textbook, material texts, debate discourses, requisites, suitability, argument construction, Stock Issue, transaction