

국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상

서영진 한국교육과정평가원

- I. 서론
- II. 토론 교육의 의의와 국어 교사의 역할
- III. 연구 방법 및 연구 대상
- IV. 국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상 분석 및 논의
- V. 결론

I. 서론

최근 교육계는 학습 경험의 질을 제고하고자 교육 현장의 수업을 개선하는 데 많은 관심을 가지고 있다. 그 일환으로 다양한 교수·학습 방법을 제안하고 있는데, 그중 토론 수업, 협력 수업, 프로젝트 수업 등이 효과적인 방법으로 주목받고 있다. 특히 토론 수업은 학생들이 실제 삶의 맥락과 관련된 문제에 대해 비판적으로 생각해 볼 수 있도록 하고 학습의 과정에 보다 주도적으로 참여할 수 있는 기회를 제공하여 교육적 효과가 상당한 것으로 알려져 있다.

하지만 학교 현장에는 토론 수업의 활성화를 방해하는 다양한 장애 요인이 존재한다. 교과 내용의 경직성, 토론 수업에 대한 교사의 관심 및 전문성 부족, 토론을 꺼리는 문화적 풍토, 다인수 학급 구성 및 시간 부족 등은 토론 수업을 향한 노력의 걸림돌이 되고 있다(박민철, 2002; 설규주 외, 2011; 김재봉, 2014 등).

토론 수업을 꺼리는 교사 중에는 토론 수업의 가장 큰 장애 요인으로 학습자 변인을 꼽는 경우가 적지 않다(오연주, 2006; 김환진, 2009; 김지미, 2013). 특히 학생들이 토론을 할 수 있을 만한 능력이 미흡하고 토론 경험이

부족하여 토론 수업을 실천하는 데 애로가 있다는 호소에 주목할 만하다. 평소 토론에 대한 훈련이나 경험이 충분해야 하는데, 그 전제가 충족되지 않은 상태에서 바로 토론 수업에 임하기 때문에 토론의 내용보다 형식에 구애를 받게 되면서 계획한 활동을 원활하게 할 수 없게 된 것이다.

즉 토론식 수업의 활성화를 위해서는 토론 교육의 기반이 탄탄해야 하는데,¹ 상기와 같은 문제가 제기된다는 것은 국어교육이 토론 교육에 대한 소임을 충분히 그리고 효과적으로 수행하지 못하고 있다는 방증일 수 있다. 이에 국어교육에서 전개되고 있는 토론 교육의 구체적인 실행 양상을 확인해 볼 필요가 있겠다.

교육의 실행 양상을 분석할 때는 분석의 초점을 교육 자료에 두어야 할지, 교사의 행위에 두어야 할지, 학생의 행위에 두어야 할지를 결정해야 할 것인데, 본고는 교사의 행위에 초점을 맞추고자 한다.² 아무리 교육 내용이나 자료가 토론 교육을 지향하고 학생이 토론 교육을 요구하더라도 교사가 이를 실행하지 않는다면 무의미하기 때문이다. 토론 교육 실행의 타당성과 효

-
- 1 토론 교육은 토론 자체를 교육의 대상과 내용으로 삼는 교육과 토론의 활동 요소를 활용하여 별도의 수업 목표를 달성하고자 하는 교육 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 본고에서는 전자에 초점을 맞추고 있으며, 이후 논의 전개 과정에서 의미 혼란을 막기 위해 전자는 토론 교육이라고 명명하고, 후자는 토론식 수업이라고 명명한다.
 - 2 그간 토론 교육 실행과 관련하여 교육 자료에 대한 연구와 학생 행위에 대한 연구는 꾸준히 이루어졌다. 토론 교육 자료에 대한 연구는 교육과정의 토론 관련 성취기준, 교과서 토론 단원 내용 등에 대한 분석을 통해 전개되었다(전은주, 2004; 신명선, 2011; 김주환, 2012; 박재현, 2013; 서영진, 2014a, 2014b; 기다운, 2014; 이순훈, 2015 등). 학생 행위에 대한 연구는 학생의 입론 내용, 토론 흐름도 사용, 자료 활용, 쟁점 구성, 논증 구성 양상 등에 대한 분석을 통해 전개되었다(권회경, 2008; 이은미, 2009; 이선영, 2011; 서영진, 2012; 정성화, 2013; 박재현, 2014; 김중우, 2015 등). 그에 반해 국어 교사가 토론 교육을 어떻게 실행하고 있는지에 대한 체계적인 분석은 거의 없었다. 물론 교육 토론이나 토론식 수업 모형의 개발·적용과 관련된 연구, 적용 결과에 대한 효과 분석 연구는 이루어져 왔다. 그러나 이는 개별 토론 수업을 이해하는 데는 도움이 되지만, 일반적인 국어 교사들의 토론 교육에 대한 이해 수준과 역량, 토론 교육 실행의 경향성, 개선점 등에 대한 실제적 정보와 시사점을 주지는 못하였다.

과성은 교사의 전문성과 역량에 좌우되며, 일상의 수업에서 토론 기회를 자주 갖고 학생들에게 지적 자극을 제공할 수 있는 계기를 마련하는 것도 교사의 의지와 열정에 좌우된다는 점에서 교사는 토론 교육의 성공 여부에 절대적인 영향을 미치는 변수라 할 수 있다.

이에 현장 교사들이 토론 교육에 대해 어떻게 생각하고, 토론 교육을 어떻게 수행하며, 토론 교육을 수행하는 과정에서 어떤 어려움을 겪고 있는지 조명해 보는 것은 의미 있는 작업이 될 것이다. 이를 위하여 본 연구에서는 토론 교육의 주축이 되고 있는 국어과 교사들을 대상으로 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상을 알아보는 설문조사를 실시하였다. 본 연구를 통해 확인된 조사 결과와 시사점은 국어 교사들의 토론 교육 실행의 경향성을 파악하기 위한 유용한 기초가 될 수 있을 것이다. 또한 토론 교육의 질을 제고하고 국어 교사들의 토론 교육 전문성 신장을 위해 필요한 것이 무엇인지를 알려주는 단서를 제공할 수 있을 것이다.

II. 토론 교육 의의와 국어 교사의 역할

1. 국어교육에서 토론 교육의 의의

오늘날의 사회가 요구하는 인재를 길러 내기 위해서는 지식을 단순히 전달하는 과거의 방법에서 벗어나 고차적 사고력 신장에 기여할 수 있는 방법에 대한 고민이 필요하다. 토론은 파편화된 지식을 단순히 기억하게 하는 것이 아니라 타인과의 의사소통과 상호작용을 촉진하여 비판적 사고력·논리력·문제해결력·창의력·메타인지 능력 등을 자극하고 발휘할 수 있는 기회를 제공한다. 또한 토론을 수행하는 과정에서 전개되는 일련의 인지 처리 과정은 문제에 대한 집중, 선행지식의 활성화, 구정보와 신정보의 결합을 통한 지식의 재구조화 등을 경험하게 하여 학습에 필요한 기본적인 인지 능

력 및 정보 활용 능력 향상에도 기여한다. 참여자들에게 동일한 절차를 적용하고 발언 기회의 평등을 보장하는 토론 규칙에 대한 경험과 상대방의 주장을 경청하고 사회적 의사결정 과정을 거쳐 갈등을 해결하는 경험 등을 통해 민주시민으로서의 지성과 태도 함양에도 기여할 수 있다.

한편 토론은 국어교육 고유의 목표 달성에 직접적으로 기여한다. 국어교육의 주요 역할은 단연 의사소통 능력과 사고력 신장으로 수렴된다. 토론은 학생이 세계에 대한 자신의 생각을 자신만의 내용과 형식을 가진 언어로 표현하는 경험, 상대방과 논리적 언어로 상호작용하는 경험, 그 과정에서 지속적으로 자신과 상대방의 사고를 비판적으로 이해하고 점검하는 경험을 제공하는데, 이것이 의사소통 능력과 사고력 신장에 상당한 효과가 있다는 사실은 이미 검증되어 있다. 이에 국어교육에서 토론 교육이 차지하는 위상은 상당하며, 듣기·말하기 영역뿐만 아니라 국어과 전 영역에 걸쳐 토론에 기반한 국어 활동 경험을 적극 장려하고 있다.

국어교육에서 토론 교육이 중요한 또 다른 이유 중 하나는 국어교육이 도구 교과로서의 성격을 지니기 때문이다. 타 교과 수업에서 토론을 교수·학습 방법으로 활용하기 위해서는 토론 수행 방법에 대한 교육이 선행되어야 하는데, 이에 대한 교육의 중추적 역할은 국어과에서 담당하고 있다. 물론 국어과에서 교육 내용으로 다루는 토론의 모습과 타 교과에서 수업 방법의 일환으로 활용하고 있는 토론의 모습이 완전하게 일치하는 것은 아니다. 국어과 듣기·말하기 영역에서 토론은 어떤 논제에 대하여 찬성과 반대 측이 논리적 근거를 들어 자신의 주장은 옳고 상대방의 주장은 옳지 않음을 논증하는 화법으로 정의하는 것이 일반적이며, 토론과 토의를 구별한다. 반면 수업 방법 차원에서 토론은 어떤 주제나 문제에 대하여 교사와 학생, 학생과 학생들이 문답, 대화, 토의, 논쟁 등을 통해 의견을 교환하며 상호작용하는 방식을 두루 포괄하는 광의의 개념으로 사용되고 있으며,³ 토론과 토의

3 타 교과 교사들이 토론식 수업에 대해 가지고 있는 개념의 스펙트럼은 다양하다. 오연주

를 구별하는 것에 큰 의미를 두지 않는다(정문성, 2008; 구정화, 2009). 토의와 토론의 개념을 모두 포함하여 토론 수업 또는 토의 수업이라고 지칭하거나(김환진, 2009; 오연주, 2008; 구정화, 2006a, 2006b, 2009), 토의와 토론을 대등하게 묶어서 토의·토론 수업으로 표현하기도 한다(정문성, 2008; 김미량, 2010; 설규주 외, 2011). 이에 굳이 국어교육에서 추구하는 토론의 특성과 방법을 배우지 않아도 토론식 수업을 수행하는 데 지장이 없고, 필요한 경우 타 교과 수업에서 계획하고 있는 의사소통 방식을 고려하여 토론의 절차와 방식을 별도로 가르칠 수 있다고 할 수도 있다.⁴

하지만 타 교과에서 토론식 수업이라고 지칭하는 의사소통 방식이 문답식이든, 토의식이든, 논쟁식이든 교사와 학생, 학생과 학생 간 상호작용을 통한 지식의 재구성을 촉진하기 위해서는 기본적으로 논리적 사고력, 말하기 능력, 효과적인 자기표현 능력, 비판적 이해 능력, 상호 존중의 태도 등이 전제되어야 한다. 국어 교과식으로 토론을 경험하고 토론에 익숙해지도록 하는 것은 다수가 상호작용하며 전개되는 교수·학습 구조에 능동적이고 적극적으로 참여하는 데 필요한 기초 능력들을 훈련할 수 있게 해 줄 것이다. 이에 국어와 토론 교육에서 상정하고 있는 토론의 모습이 토론식 수업에서 상정하고 있는 토론의 모습과 다르다 할지라도, 토론 교육은 도구 교과의 역할을 수행하고 있는 국어교육이 담당해야 할 중요한 소임 중의 하나라고 할 수 있다.⁵

(2008)는 사회과 교사들이 토론식 수업에 대해 가지고 있는 개념을 조사한 바 있는데, 교사와 학생이 일상적으로 대화하며 질의 응답하는 수업을 토론식 수업이라고 인식하는 교사부터 학생들이 간에 상호공방하며 찬반논쟁을 벌이는 수업을 토론식 수업이라고 인식하는 교사까지, 개별 교사들이 생각하는 토론식 수업의 모습은 상당히 다양하였다.

- 4 실제로 사회 수업에서 토론 교육을 하는 경우도 있다(구정화, 2006a; 오연주, 2008). 토론식 수업을 할 때 그 수업에서 활용할 토론 방식과 절차를 안내하는 것이 필요하기 때문이다. 하지만 토론을 가르치는 교육이 국어 교과에서 보다 충실히 전개된다면 사회과 토론 수업에서는 사회 문제에 대한 이해와 관심의 확장, 사회 현상에 대한 비판적 안목 형성에 주목할 수 있어 사회과 수업의 고유성 구현이 한결 수월해질 것이다.
- 5 전통적으로 국어과에서는 토론의 개념과 속성을 논의할 때 토의와 토론의 차이점을 통해서 토론의 개념을 명료화하고자 하였다(서영진, 2014a: 302). 토의는 협력적 상호작용을

2. 토론 교육에서 국어 교사의 역할

토론 교육에서 국어 교사가 수행해야 할 기본적인 역할은 학생들에게 토론이 무엇이며 어떠한 특징이 있는지 알려 주고 토론의 절차와 수행 방법을 익힐 수 있도록 하는 안내자이다. 토론 수행에 필요한 원리나 전략을 익힐 수 있도록 과정별 수행 원리나 전략을 구조화해 주기 위해서 실제 토론 장면을 분석하는 담화 분석가가 되기도 해야 한다. 학생들이 토론을 경험해 볼 수 있는 기회를 마련하되 그 경험이 형식적이지 않고 실제적인 것이 될 수 있도록 일련의 단계별 활동을 체계적으로 구안하고 정교하게 계획하는 교수·학습 설계자가 되기도 해야 한다.

토론 교육 초기 단계의 학습자들을 위해서는 역할 모델이 되어 주기도 해야 한다. 토론에 미숙한 학생들은 토론 수행을 위한 각 단계별 활동 원리를 구두로 설명해 주더라도 그것을 자신의 의사소통에 적용하는 데 곤란을 겪기 때문에 교사는 학생들 앞에서 구체적인 시범을 보이며 학생들과 함께 토론을 수행할 필요가 있다. 또한 이들은 서로의 배경지식을 끌어내고 활성화시키는 능력, 토론의 쟁점을 찾아내는 능력이 부족하며 토론의 절차와 형식에 익숙하지 않아 토론을 원활하게 진행시킬 가능성이 낮다. 이에 이들을 대상으로 토론 교육을 할 때에는 토론에 직접 참여하여 토론을 진행하는 사회자 역할도 수행해야 한다.

토론이 끝난 후에는 토론 과정에서 주고받은 수많은 정보들을 체계적으로 정리해 주며 학생들의 정보 처리를 도와 주는 요약정리자가 되어야 한다.

통한 문제 해결 방안을 모색하는 것이며, 토론은 경쟁적 상호작용과 대립을 통해 주장의 비교우위 판정을 추구하는 것이라고 하였다. 하지만 최근에는 토론 개념의 경직성이나 토론에서 찬반 대립을 지나치게 강조하는 것에 대한 비판적 인식이 나타나고 있기도 하다(고원, 2011; 이남주, 2011; 박상준, 2011; 서영진, 2012; 박종훈, 2013; 서영진, 2014a; 김재봉, 2014 등). 토론의 본질과 궁극적 목적을 고려하여 보다 유연하게 정의하려는 것이다. 이에 국어과 토론 교육이 타 교과와 논쟁형 토론식 수업뿐만 아니라 토의형 토론식 수업을 수행하는 데도 도움이 될 수 있는 여지가 커지고 있다고 할 수 있다.

학생들의 토론 수행 양상을 분석하여 강·약점을 피드백해 주는 평가자이자 격려자의 역할도 수행해야 한다. 나아가 토론 교육 이후에도 학생들이 토론에 흥미를 가지고 적극적으로 참여할 수 있도록 동기를 활성화시켜 주는 촉진자 역할도 해야 한다.

토론 교육을 위해 국어 교사에게 기대되는 역할이 상당함을 알 수 있는데, 이러한 역할을 어떻게 수행해야 하는지와 관련하여 정해진 답이 있는 것은 아니다. 국어 교사는 주어진 교수·학습 여건을 고려하여 토론 교육을 준비하고 예상하지 못한 문제 상황에 적절한 방법으로 대응하며 나름의 해법을 찾아가게 될 것이다. 그러나 실제로 교사들이 이러한 역할을 수행하는 과정에서 어떤 인식을 하고 어떻게 행동하는지, 그 과정에서 어떻게 해야 할지 몰라 망설이는 미숙한 교사에게 해 줄 수 있을 만한 조언에는 어떤 것이 있는지에 대한 자료는 거의 없는 상황이다. 이에 그 실상을 조사하여 관련 기초 자료를 확보하고 토론 교육을 개선하기 위한 시사점을 얻고자 하는 것이다.

III. 연구 방법 및 연구 대상

1. 연구 방법

토론 교육 실행의 구체상을 파악하기 위해서는 각종 문서 분석, 교실 수업 관찰, 심층 면담, 설문 조사 등 다양한 방법을 동원하여 관련 자료를 충분히 수집하고 다각적으로 분석할 필요가 있다. 하지만 문서 분석을 통한 연구는 교육과정이나 교과서 내용 분석 차원에서 상당히 이루어졌다. 또한 최근에는 교육과정이나 교과서를 재구성하여 활용하는 경우가 많아 문서를 통해서 간접적으로 실행 양상을 살피는 것은 실제성이 떨어진다. 이에 본고에서는 국어 교사들을 대상으로 그들의 인식과 실행 양상을 물어보는 자기 보고식 설문의 방법을 선택하였다. 물론 실행 양상을 조사하는 데 설문 조사가

갖는 한계도 있다. 연구자가 국어 교사의 토론 지도 행위를 직접 관찰한 것이 아니라 응답자들이 자신의 주관적 인식 체계와 기억에 의존하여 자기 행위를 보고하기 때문에, 교사들이 임의로 응답하거나 사실과 다르게 응답할 가능성을 완전히 배제하기 어렵다. 하지만 교육과정이나 교과서 내용으로 실행 양상을 추론하는 것보다는 구체적이고 직접적이며, 실제 수업을 관찰 조사하는 것보다는 다수의 사례를 확보하여 일반화 가능성을 높일 수 있다는 점에서 설문 조사 방식을 선택하였다.

설문은 온라인 설문 조사를 지원하는 웹사이트를 통해서 온라인으로 진행되었다. 응답 대상자들에게 설문 조사 웹페이지 정보가 포함된 설문 초청 메일을 발송하여 안내하였고, 동일 IP로 중복 접속하더라도 설문 조사 참여는 한 번만 가능하도록 하였다. 설문 조사 웹페이지는 2015년 6월 10일부터 6월 27일까지 운영되었다. 한편 조사 과정에서 토론에 대한 수업과 토론을 활용한 수업을 혼동하며 응답할 가능성을 배제하기 위하여, 본 설문에서 조사하고자 것은 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상이라는 점을 분명히 하였다.

설문을 통해 수집된 데이터에 대해서는 SPSS 한글판 18.0으로 빈도 분석, 상관관계 분석, 교차 분석을 실시하였다. 빈도 분석에서 명목척도와 서열척도 문항은 빈도수와 비율을, 등간척도 문항은 빈도수와 비율, 평균과 표준편차까지 구하여 제시하였다. 상관관계 분석은 유의미한 상관관계를 보여주는 문항에 대해서만 제시하였다. 교차 분석에서는 카이스퀘어 검증 방식을 활용하여 배경 변인에 따른 차이가 있는지 확인하였으나, 통계적으로 주목할 만큼의 유의미한 차이가 있는 경우가 없어 교차 분석 결과는 제시하지 않았다.

2. 연구 대상

본 연구의 조사 대상은 전국의 중학교·고등학교에 재직 중인 국어 교사이다. 표집 설계는 비확률적 할당표집 방법을 사용하여, 학교급·교직 경

력·17개 시도 근무지 교사들이 두루 포함될 수 있도록 하였다. 설문 초청 메일은 총 270명에게 발송되었으며, 토론 지도 경험이 있는 경우에 응답하도록 하여 그중 183명이 설문에 응하여 응답률은 67.77%로 나타났다. 하지만 17명은 일부 문항에 대한 답변을 누락하여 결측값이 있는 데이터를 제외한 후, 166명의 응답 결과를 분석하였다. 응답 대상자의 특성은 다음과 같다.

표 1. 응답 대상자 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
근무 학교급	중학교	75	45.2
	고등학교	91	54.8
근무 학교 소재지	읍면지역	31	18.7
	중소도시	64	38.6
	대도시	71	42.8
근무 학교의 학급당 평균 학생 수	10명 미만	4	2.4
	10명 이상·20명 미만	13	7.8
	20명 이상·30명 미만	60	36.1
	30명 이상·40명 미만	70	42.2
	40명 이상	19	11.4
교육 경력	5년 미만	31	18.7
	5년 이상·10년 미만	37	22.3
	10년 이상·15년 미만	35	21.1
	15년 이상	63	38.0
토론 교육 이수 경험	없다	52	31.3
	있다	114	68.7

〈표 1〉에서 토론 교육 이수 경험은 응답자가 교사로서 토론을 지도한 경험이 아니라 학습자로서 토론 답화 수행에 대한 명제적·절차적 지식에 대한 교육이나 토론 경험을 제공하는 교육이나 연수를 받은 적이 있는지 여부를 확인한 것이다. 전체 응답자 중 114명(68.7%)이 토론 교육을 받은 경험이 있다고 하였다. 토론 교육 경로에 대해 중복 응답이 가능하도록 한 결과, 114명

중 96명이 교사 임용 후 토론식 수업 관련 자율 연수나 직무 연수를 통해서 라고 응답하였다. 토론에 대한 이론서나 토론식 수업 관련 서적을 통해서 스스로 공부하거나 대학 부설 평생교육원이나 자치 단체의 문화교양 강좌 등에서 토론 교육을 받았다고 응답한 경우는 26명이었다. 대학교 및 대학원의 화법 교육 관련 강의나 초·중·고등학교 시절 국어 수업에서 토론 교육을 받은 경우는 각각 20명, 14명이었다.

3. 연구 도구

본 연구를 위해서 활용된 설문지의 주요 내용은 크게 토론 교육과 관련된 인식을 묻는 영역과 토론 교육의 실행 양상을 묻는 영역으로 구성되었다. 토론 교육에 대한 인식과 관련해서는 토론 지도 효능감 및 토론 효능감 정도를 확인하는 문항, 토론 담화 수행을 위한 명제적 지식 및 절차적 지식에 대한 이해 정도를 묻는 문항, 토론 교육 실행에서 느끼는 어려움의 정도 및 그 이유를 묻는 문항 등이 포함되었다. 토론 교육의 실행 양상과 관련해서는 토론 교육에서 가장 중점을 두고 지도하는 요소 및 지도하기 곤란한 요소를 묻는 문항, 토론 교육 단계를 토론 원리 이해 · 토론 수행 전 준비 · 토론 중 · 토론 후 마무리 단계로 나누어 각 단계별로 국어 교사가 수행해야 할 역할들을 어떠한 방식으로 수행하고 있는지를 묻는 문항 등이 포함되었다. 문고자하는 내용의 성격에 따라 리커트 척도 문항, 단일 선택 문항, 복수 선택 문항, 우선순위 부여 문항으로 설계하였다.

설문 조사 문항은 연구자가 초안을 개발하였다. 그리고 토론 교육에 관심이 많은 국어교육학 박사 학위 소지자 및 수료자에게 자문을 받아 수정 보완하였다. 이들은 국어교육학 전공 연구원 1인, 국어교육학 박사 과정을 졸업한 현장 교육 경력 8년차 국어 교사 1인, 국어교육학 박사 과정을 수료한 현장 교육 경력 17년차 국어 교사 1인이다. 그 후 중학교 국어 교사 3명과 고등학교 국어 교사 3명을 대상으로 예비 조사를 실시하여 설문 문항의 가독

성 및 이해도 정도를 검증한 후 최종 확정하여 온라인 설문으로 구현하였다.

설문 조사 도구에 대한 타당성을 확인하기 위해서 탐색적 요인 분석을 실시한 결과, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 값은 0.910으로 매우 양호하였으며 4가지 요인이 추출되었다. 추출된 요인은 효능감 관련, 토론 원리 이해 관련, 토론 교육 지도의 중점 요소 및 곤란 요소 관련, 단계별 토론 지도 실행 양상 관련이다. 탐색적 요인 분석 과정에서 요인적재치가 낮게 나온 문항은 제거하였다.

신뢰도 분석 결과, 4가지 요인별 Cronbach α 값은 효능감 관련은 .930, 토론 원리 이해 관련은 .968, 토론 교육 지도의 중점 요소 및 곤란 요소 관련은 .813, 단계별 토론 지도 실행 양상 관련은 .910으로 나타났다. 전체 신뢰도는 .873으로 높게 나타나 설문 조사 도구를 신뢰할 수 있는 것으로 확인되었다.

IV. 국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상 분석 및 논의

1. 설문 내용 영역별 응답 결과 분석

1) 토론 교육에 대한 인식 영역의 응답 결과

토론 지도 효능감 정도, 토론 담화에 대한 이해 정도, 토론 교육 실행에서 느끼는 어려움 정도 등에 대한 응답 결과의 핵심적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 토론 지도 효능감은 <표 2>에 제시된 하위 항목에 대한 인식을 5단계 척도(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 대체로 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 대체로 그렇다, 5: 매우 그렇다)에 따라 응답하도록 하였다. 한편 국어 교사는 학생들에게 유능한 의사소통자로서의 역할 모델이 되기도 해야 하므로 토론을 수

행하는 자료서의 효능감도 함께 확인해 보았다. 그 결과는 다음과 같다.

표 2. 토론 지도 효능감 및 토론 효능감 정도

구분		척도	1	2	3	4	5	평균	표준 편차
토론 지도 효능감	토론 교육 필요성	빈도(명)	0	4	4	70	88	4.46	.666
		비율(%)	0	2.4	2.4	42.2	53.0		
	토론 교육 자신감	빈도(명)	8	20	53	63	22	3.43	1.023
		비율(%)	4.8	12.0	31.9	38.0	13.3		
	토론 교육 성공감	빈도(명)	4	30	63	60	9	3.24	.896
		비율(%)	2.4	18.1	38.0	36.1	5.4		
	토론 교육에 대한 학생 만족도	빈도(명)	4	26	50	68	18	3.42	.961
		비율(%)	2.4	15.7	30.1	41.0	10.8		
	토론 교육에 대한 효과성	빈도(명)	7	25	20	83	31	3.64	1.080
		비율(%)	4.2	15.1	12.0	50.0	18.7		
토론 효능감	토론 참여에 대한 자신감	빈도(명)	7	22	56	58	23	3.41	1.021
		비율(%)	4.2	13.3	33.7	34.9	13.9		
	토론 참여를 즐김	빈도(명)	7	23	51	63	22	3.42	1.022
		비율(%)	4.2	13.9	30.7	38.0	13.3		
	토론 능숙도	빈도(명)	10	27	65	48	16	3.20	1.022
		비율(%)	6.0	16.3	39.2	28.9	9.6		

세부 항목별 점수를 모두 합산할 경우 토론 지도 효능감의 전체 평균 점은 3.64, 토론 효능감의 전체 평균점은 3.34이다. 이 점수는 ‘보통이다’와 ‘대체로 그렇다’의 중간 수준에 해당하는 것으로 국어 교사들의 토론 지도 효능감이나 토론 효능감은 높은 수준이라고 보기 어렵다. 평균점을 기준으로 효능감 정도의 높고 낮음을 비교하여 판정할 때, 응답자의 45.8%가 토론 지도 효능감이 낮고, 57.2%가 토론 효능감은 낮은 상황이다. 응답자 중 약 절반 정도는 본인 스스로 토론 교육을 잘 실행할 수 있을 것이라는 믿음이 낮은 편이다. ‘전혀 그렇지 않다’나 ‘대체로 그렇지 않다’에 응답한 비율

도 16.8~22.3%로 나타나, 효능감 수준이 매우 저조한 경우도 적지 않다. 또한 11.4%의 국어 교사들은 토론 지도 효능감은 높다고 보고하였더라도 토론 효능감은 낮았다. 이는 교사 본인이 토론을 경험하면서 겪은 어려움이나 그것을 해결하는 과정에서 축적한 실제 노하우를 자신감 있게 내보일 수 있는 믿음이 낮다는 것을 시사하며, 학생들 앞에서 직접 토론 시범을 보일 가능성도 낮을 수 있음을 시사한다. 이에 그들이 수행한 토론 교육은 형식적으로 전개되었을 가능성이 있고, 그 결과 토론 교육의 효과성도 최대로 발휘되기 어려웠을 것이다.

토론 담화에 대한 이해 정도를 묻는 문항에서는 토론 담화의 개념 및 특징, 토론 논제 선정의 요건, 쟁점 분석 방법, 자료 수집·정리·조직 방법, 토론 개요서 작성 방법, 입론·반론·교차조사·최종발언 수행 원리, 판정 원리 등에 대한 이해 정도를 5단계 척도에 따라 응답하도록 하였다. 그 결과는 다음과 같다.

표 3. 토론 담화에 대한 이해 정도

척도		1	2	3	4	5	평균	표준 편차
구분								
토론 담화 특징	빈도(명)	1	11	53	80	21	3.66	.807
	비율(%)	.6	6.6	31.9	48.2	12.7		
논제선정	빈도(명)	5	15	42	82	22	3.61	.933
	비율(%)	3.0	9.0	25.3	49.4	13.3		
쟁점분석	빈도(명)	0	18	59	67	22	3.56	.856
	비율(%)	0	10.8	35.5	40.4	13.3		
자료수집 및 조직	빈도(명)	0	12	55	69	30	3.70	.848
	비율(%)	0	7.2	33.1	41.6	18.1		
토론 개요서 작성	빈도(명)	0	19	58	63	26	3.58	.889
	비율(%)	0	11.4	34.9	38.0	15.7		
입론	빈도(명)	1	9	54	73	29	3.72	.836
	비율(%)	.6	5.4	32.5	44.0	17.5		

반론	빈도(명)	0	18	51	65	32	3.67	.910
	비율(%)	0	10.8	30.7	39.2	19.3		
교차조사	빈도(명)	0	24	54	59	29	3.56	.944
	비율(%)	0	14.5	32.5	35.5	17.5		
최종발언	빈도(명)	0	12	51	75	28	3.72	.830
	비율(%)	0	7.2	30.7	45.2	16.9		
판정	빈도(명)	0	20	57	76	13	3.49	.807
	비율(%)	0	12.0	34.3	45.8	7.8		

전체적으로 모든 항목에서 평균 평점이 3.5 이상이며 세부 항목별 점수를 모두 합산할 경우 전체 평균 평점은 3.63으로 나왔다. 이는 ‘보통이다’와 ‘대체로 그렇다’의 중간 정도로, 국어 교사들은 토론 담화에 대한 명제적 지식 및 절차적 지식에 대해 보통 이상 수준의 이해를 하고는 있지만 그 이해 정도가 충분하다고 보기는 어렵다. 토론은 여타 유형의 담화와 비교해서 담화의 운용 기제가 복잡하고 그 수행 과정에서 고차적인 의사소통 기능과 고등 사고력을 요구한다. 이에 토론을 지도하기 위해서는 담화의 특성에 대한 충분한 이해가 전제되어야 한다. 하지만 토론에 대해 ‘매우 잘 알고 있다’라고 자신있게 응답할 수 있는 교사가 응답자의 20%를 넘지 못하고 있다. 그중 판정 원리에 대한 이해도가 상대적으로 낮게 나타났으며, 그 뒤를 이어 교차조사 수행 원리에 대한 이해도도 낮게 나타났다. 토론 교육 설계에서 판정 절차를 별도로 설정하지 않는 국어 교사가 적지 않고, 현재 교과서에서 다루고 있는 대부분의 토론 유형은 고전적 토론으로 교차조사 단계를 별도로 고려하지 않고 있어 이에 대한 이해가 부족한 것으로 해석된다.

한편 토론 교육을 실행하는 과정에서 느끼는 어려움의 정도를 물어본 결과, 41.6%가 ‘대체로 그렇다’고 응답하였으며, ‘매우 그렇다’에 응답한 경우도 15.1%로 나타나 절반 이상의 응답자가 어려움을 호소하고 있었다. 이에 토론 지도 효능감, 토론 효능감, 토론 담화에 대한 이해 정도, 토론 교육 지도에서 느끼는 어려움의 정도 간에 상관관계가 있을 것으로 예상하고, 그 상관

관계를 분석하였다. 이때 토론에 대한 교육을 받은 경험이 있는지 여부와 의 상관관계도 함께 분석하였다.

표 4. 토론 교육에 대한 인식 하위 항목 간 상관관계

항목	평균	표준편차	항목 간 상관관계				
			1	2	3	4	5
1. 토론 교육 이수 경험 ⁶	.69	.47	1	.532**	.592**	.546**	-.454**
2. 토론 효능감	3.34	.94	.532**	1	.772**	.566**	-.408**
3. 토론 지도 효능감	3.64	.78	.592**	.772**	1	.641**	-.441**
4. 토론 담화에 대한 이해	3.63	.76	.546**	.566**	.641**	1	-.476**
5. 토론 교육 지도의 어려움	3.42	1.13	-.454**	-.408**	-.441**	-.476**	1

** : 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의함.

토론 교육 지도의 어려움 항목과 타 항목 간 상관계수는 음의 값으로 나왔다. 이는 타 항목 척도는 긍정적인 방향으로 상승하고, 토론 교육 지도의 어려움 항목 척도는 부정적인 방향으로 상승하기 때문이다. 이를 감안할 때, 토론 교육 이수 경험, 토론 효능감, 토론 지도 효능감, 토론 담화에 대한 이해, 토론 교육 지도의 어려움 간에는 최소 .408부터 최대 .772까지의 상관계수를 확보하고 있어, 그 상관이 높다고 할 수 있다. 국어 교사들은 본인 스스로 토론 교육을 체계적으로 받은 경험이 부족하여 자신의 토론 수행 능력과 토론 지도 능력에 대해 자신감이 부족한 양상을 보이며, 이는 결국 토론 교육 실행 과정에서 어려움을 겪는 현상으로 이어지고 있다고 할 수 있다.

토론 교육 실행의 어려움 정도를 묻는 문항에서 ‘보통이다’, ‘대체로 그렇다’, ‘매우 그렇다’에 응답한 경우는 어떠한 점에서 어렵다고 생각하는지 어려움의 이유를 우선순위를 고려하여 3가지를 선택하도록 하였다. 그 결과는 다음과 같다.

6 토론 교육 이수 경험은 응답자 기초 정보를 묻는 단계에서 확인하였으며, 경험이 없는 경우는 ‘0’으로, 있는 경우로 ‘1’로 코딩하여 분석하였다.

표 5. 토론 교육 실행 어려움의 이유

구분	1순위 빈도(명)	2순위 빈도(명)	3순위 빈도(명)	가중치 부여(점)	종합 순위
토론 교육에 대한 이해 부족	15	9	13	76	5
토론 교육을 위한 준비에 대한 부담	35	20	17	162	1
토론 교육 실시 이후 평가의 어려움	2	11	20	48	8
토론 교육에 대한 학생들의 호응도 부족	10	10	7	57	6
공개적 자리에서 말하기를 기피하는 학생들의 성향	5	15	10	55	7
학급당 인원수 과다로 토론 참여 기회 제공의 한계	19	24	17	122	3
실제 토론 수행에 필요한 수업 시간 확보의 어려움	28	20	18	142	2
교과서 토론 단원 내용과 학습활동의 부실함	12	16	22	90	4
기타	0	1	2	4	9

토론 교육 실행에 어려움을 초래하는 가장 중요한 요인으로는 ‘토론 교육을 위한 준비 부담’이 차지하였으며, ‘실제 토론을 수행하는 데 필요한 수업 시간 확보의 어려움’ 등이 그 뒤를 이었다. 기타로 제시된 의견은 입주 위주의 교육 분위기 속에서 수능과의 연계성이 부족하기 때문에 토론 교육의 필요성을 느끼지 못한다는 것이다. <표 5>에 제시된 이유 이외의 보다 다양하고 구체적인 의견을 수렴하기 위해서 토론 교육을 설계하고 운영하는 과정에서 겪게 되는 가장 큰 애로 사항이 무엇인지 자유롭게 기술하는 개방형 문항을 제시하기도 하였다. 이에 대한 응답 결과를 개방 코딩하여 일정하게 유형화하면 다음과 같다.

표 6. 토론 교육의 애로 사항

애로 사항		빈도(건)
교사 요인	교사의 토론에 대한 이해 부족	4
	교사의 토론 지도 노하우 부족	9
	토론 교육에 대한 동료 교사들의 공감대 부족	8
	토론 교육을 위한 수업 준비 부담 감수에 대한 의지 부족	8
		총 29건

학생 요인	학생들의 토론 준비 부족	8	총 37건
	학생들의 호응 및 관심 부족	9	
	학생들의 배경 지식 및 능력 부족	12	
	토론에 임하는 학생들의 미성숙한 태도 및 감정적 갈등	8	
교육과정 교과서 요인	수업 진도에 대한 부담	4	총 17건
	토론 교육 내용의 실제성 부족	7	
	토론 지도 학습 자료 부족	6	
교육 현장의 구조적 요인	학생 수 과다로 인한 참여 기회 제공 및 개별 지도 어려움	13	총 31건
	토론 수행에 필요한 수업 시간 부족	14	
	토론 수행에 부적합한 교실 공간 구조의 한계	4	
사회적 요인	토론에 대한 그릇된 편견	5	총 5건

토론 교육의 애로 사항으로 호소한 내용이 어떠한 요인으로부터 비롯되었는지에 따라 교사·학생·교육과정 및 교과서·교육 현장의 구조적 요인·사회적 요인으로 유형화해 보면, 학생 요인으로부터 비롯되는 애로 사항에 대한 호소가 가장 많았다. 응답의 주요 내용은 학생들이 토론을 수행할 만큼의 충분한 배경 지식이나 학력 수준을 갖추지 못하고 있으며, 상대방의 말을 경청하는 등의 의사소통 능력, 토론 수행에 필요한 기능과 방법을 몰라서 토론을 하기 어렵다는 것이다. 이러한 능력은 토론 교육을 통해 점진적으로 길러 가야 할 능력임에도 불구하고, 일부 교사들은 토론을 경험해 보는 학습활동을 수행하기 위해서 사전에 이미 갖추고 있어야 하는 능력인 것처럼 인식하고 있었다. 토론 과정에서 상호 공격적 언쟁이 일어나는 경우는 토론 이후 심리적 상처를 입는 학습자도 있고 승패 판정에 대한 감정적 갈등이 학교생활 문제로까지 비화되어 곤란하다는 호소도 적지 않았다.

토론 교육에서 애로를 겪는 요인이 교사로부터 비롯되는 경우는 토론 지도 노하우 및 인식 부족과 관련된 것이 다수였다. 예컨대 토론할 만한 주제를 찾기가 어렵다거나, 모듈별로 동시에 토론을 시킬 때 어떻게 지도해야 할지 모르겠다거나, 학생들이 희망하는 역할이 찬성과 반대 중 특정 입장으

로 편중될 때 찬반 토론자 역할을 분담하기 어렵다거나, 토론에 직접 참여하지 않는 학생들에게 어떤 임무를 부여해야 할지 모르겠다는 등의 사례는 토론 교육 장면에서 발생할 수 있는 다양한 상황에 대한 효과적인 지도 전략을 알지 못하기 때문에 초래되는 어려움이다. 동학년 담당 교사 간 토론 교육에 대한 의견 차이로 토론 교육 시간을 별도로 할애하는 것 자체가 어렵다거나, 소음에 민감한 동료 교사 때문에 토론 활동 과정 중에 학생들의 목소리가 커지는 것부터 눈치를 보게 된다는 등의 사례는 토론 교육의 필요성에 대한 인식 부족 및 교육 현장의 공감대 부족에서 초래되는 어려움이다.

2) 토론 교육 실행 양상 영역의 응답 결과

토론 교육에서 가장 중점을 두고 지도하는 요소 및 지도하기 곤란한 요소는 무엇인지, 토론 원리 이해 · 토론 수행 전 준비 · 토론 수행 · 토론 후 정리 및 마무리 단계별로 국어 교사가 수행해야 할 역할을 어떠한 방식으로 실천하고 있는지, 그 응답 결과의 핵심적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 토론 교육에서 중점 지도 요소 및 지도 곤란 요소

토론 교육에서 중점을 두고 지도하는 요소와 지도하기 곤란한 요소를 확인하기 위해 가장 중점을 두고 지도하는 능력과 지도하기 곤란한 능력, 가장 중점을 두고 지도하는 토론 교육 단계와 지도하기 곤란한 단계, 가장 중점을 두고 지도하는 토론 수행 과정과 지도하기 곤란한 과정으로 문항 내용을 세분화하여 살펴보았다.

가장 중점을 두고 지도하는 능력은 자신의 주장과 근거를 논리적으로 구성해 내는 능력, 다양한 가치와 입장을 존중하고 상호 배려하는 태도, 상대방의 주장과 논거를 분석하여 비판적으로 평가하는 능력 등의 순으로 나타났다. 논증 메시지 구상 능력, 개방성과 열린 태도, 상호교섭을 통한 합리성 탐구 등 토론의 핵심 능력과 토론의 궁극적 목적을 위해 토론자가 지녀야 할 태도를 중시하고 있어 현장에서 지향하고 있는 토론 교육의 방향성 설정을

표 7. 토론 교육 중점 지도 능력과 지도 곤란 능력

구분	중점 지도 능력		지도 곤란 능력	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
자신의 주장과 근거를 논리적으로 구성해 내는 능력	56	33.7	29	17.5
자신의 주장을 유창하고 효과적으로 전달하는 말하기 능력	3	1.8	16	9.6
상대방의 주장과 논거를 분석하여 비판적으로 평가하는 능력	25	15.1	39	23.5
참신하고 다양한 자료를 수집·활용하여 조직하는 능력	9	5.4	15	9.0
토론 논제에 대해 종합적이고 심층적으로 이해하는 능력	17	10.2	34	20.5
토론의 방법 및 규칙을 알고 적극적으로 참여하는 태도	4	2.4	6	3.6
다양한 가치와 입장을 존중하고 상호 배려하는 태도	42	25.3	13	7.8
사회적 이슈에 관심을 갖고 합리적으로 판단하는 민주 시민 소양	10	6.0	14	8.4
합계	166	100.0	166	100.0

긍정적으로 평가할 수 있다.

가장 지도하기 어려운 능력은 상대방의 주장과 논거를 분석하여 비판적으로 평가하는 능력, 토론 논제에 대해 종합적이고 심층적으로 이해하는 능력, 자신의 주장과 근거를 논리적으로 구성해 내는 능력 등의 순으로 나타났다. 상호교섭을 통한 합리성 탐구 행위를 가장 지도하기 어렵다고 반응하는 것은 상대방의 주장에 대해 비판하기를 기피하거나 상대방으로부터 평가 받는 것을 두려워하는 문화적 풍토와 관련될 것이다. 한편 현행의 토론 교육 내용 구성과도 무관하지 않을 것이다. 초·중·고등학교 국어 교과서의 토론 단원을 분석한 바 있는 서영진(2014a, 2014b)에 따르면, 현재 국어 교과서의 토론 단원 내용은 논증 메시지 파악 및 구상에 편중되어 있다. 국어 교과서 토론 단원에 지문으로 제시된 토론 담화문은 쟁점의 점점 형성, 입증과 반증의 조화, 상호질의의 구성, 논리적 타당성을 확보한 반박 등 주장의 합리성 검토를 위한 상호교섭 양상의 구현에 취약하고, 학습활동도 논증 텍스트 읽기 단원과 큰 차이가 없는 논증 내용 파악하기가 주축이 되고 있다. 토론자 간 의견을 비판적으로 분석하기 위해서 어떻게 상호작용해야 하는지, 상호 경쟁하면서도 협력하는 의미교섭은 어떻게 하는 것인지 경험할 수 있도

록 하는 내용에 대한 교육적 관심이 부족한 상황이라, 국어 교사들도 어떻게 가르쳐야 할지 난감해 하는 것이다.

토론 교육에서 가장 많은 시간과 노력을 할애하여 지도하는 단계는 무엇이며, 어떤 단계를 지도할 때 가장 많은 어려움을 겪는지에 대한 응답 결과는 다음과 같다.

표 8. 토론 교육 중점 지도 단계와 지도 곤란 단계

구분	중점 지도 단계		지도 곤란 단계	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
토론 원리 이해 지도	26	15.7	24	14.5
토론 수행 전 토론 준비 지도	88	53.0	76	45.8
토론 수행 중 지도	44	26.5	51	30.7
토론 수행 후 정리 및 마무리 지도	8	4.8	15	9.0
합계	166	100.0	166	100.0

가장 많은 비중을 할애하는 단계는 토론 수행 전 토론 준비 지도 단계였으며, 지도하는 데 가장 많은 어려움을 경험하는 단계도 토론 준비 지도 단계로 확인되었다. 토론 준비 단계는 토론 수행의 성패와 토론 수행 경험의 질을 좌우하는 결정적인 과정이고, 가장 많은 시간이 소모되는 단계이기 때문이다.

토론 수행을 위한 전체 과정 중에서 가장 중요하다고 생각하는 과정은 토론 개요서 작성(27.1%), 쟁점 분석(21.7%), 자료 수집 및 조직(12.0%), 교차조사(12.0%), 입론(11.4%) 등의 순서로 나타났다. 교사가 가장 지도하기 어려운 과정은 교차조사(23.5%), 토론 개요서 작성(22.3%), 반론(16.3%), 자료 수집 및 조직(13.9%), 쟁점 분석(12.7%) 등의 순서로 확인되었다. 학생들이 가장 수행하기 어려워하는 과정은 토론 개요서 작성(24.7%), 교차조사(21.1%), 반론(18.7%), 쟁점분석(16.3%), 자료 수집 및 조직(10.2%) 등의 순서로 나타났다.

토론 수행 과정 중 가장 중요하다고 생각하는 과정 · 교사들이 가장 지도하기 어려워하는 과정 · 학생들이 가장 수행하기 어려워하는 과정 모두 토론 수행 전 준비 단계에 집중되어 있음을 재확인할 수 있었으며, 토론 수행 전체 과정 중에서는 토론 개요서 작성이라는 응답이 많았다. 토론 개요서 작성은 논제에 대한 쟁점, 쟁점별 찬반 논거, 본인이 주장할 바에 대한 예상 반론, 이에 대한 재반론 등을 정리하며 토론 과정에서 전개될 논의들을 준비하는 것으로, 토론의 전체 흐름을 예상해 보는 일종의 시나리오 작업이다. 이를 작성하기 어려운 까닭은 이것이 단지 토론 개요서 작성에 국한되는 문제가 아니기 때문이다. 토론 개요서 작성은 토론 준비 단계에서 수행한 제반 과업의 활동 결과들이 총체적으로 반영되는 것이다. 쟁점 분석과 자료 수집 및 조직이 원활하지 못했다면 토론 개요서에 작성해야 할 내용을 마련하지 못한 상태가 누적되어 어려움이 가중될 수밖에 없다.

교차조사나 반론 수행을 어려워하는 경우도 적지 않았다. 이는 토론 능력 중 가장 지도하기 어려운 능력으로 상대방의 주장과 논거를 분석하여 비판적으로 평가하는 능력이 1순위로 꼽힌 것과 관련된다. 실제로 학생 토론을 관찰해 보면 교차조사나 반론 과정에서 주어진 시간을 다 채우지 못하는 학생들이 적지 않다. 반론은 사전에 준비하는 것이라기보다 순발력과 순간적인 판단력을 요구하는 것으로 일회적인 토론 교육으로 그 노하우를 익히기 어렵다. 이에 교차조사나 반론에서 역동적이고 치밀한 상호교섭이 전개된 토론을 함께 시청하거나 분석해 보는 등의 간접 경험, 교차조사나 반론을 효과적으로 수행할 수 있는 구체적인 전략을 가르치고 이를 실제로 적용해 보는 등의 직접 경험을 제공할 수 있어야 한다. 하지만 많은 경우 교차조사나 반론을 수행할 때는 논거의 정확성, 관련성, 충분성을 따져 봐야 한다는 원론적인 원리를 강조하는 데 머무르고 있다.

(2) 토론 원리 이해 단계 지도

토론 원리 이해 단계에서는 토론 담화의 개념, 특징, 원리 등을 안내하

기 위해 교수·학습 자료를 어떻게 마련하며, 그 과정에서 국어 교과서에 제시된 토론 담화문을 어떠한 방식으로 활용하는지 물어보았다.

표 9. 토론 원리 이해 지도 내용 마련 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
교과서의 핵심적 내용을 선별적으로 지도	30	18.1
교과서 내용 전체를 지도	13	7.8
교사용지도서, 참고서를 활용하여 교과서 내용을 보완하여 지도	53	31.9
각종 자료를 활용하여 자체적으로 내용을 마련하여 지도	67	40.4
기타	3	1.8
합계	166	100.0

토론 담화에 대한 본질적·명제적 지식을 가르칠 때 각종 서적이나 동영상 자료 등을 활용하여 자체적으로 토론 교육 내용을 마련하여 지도한다는 응답이 가장 많았다. 교과서에 대한 의존도가 높지 않다는 것은 교사들의 교육 내용 재구성 역량이 신장되고 있음을 보여 주는 것이라 할 수 있다. 토론 교육 실행에 어려움을 겪게 되는 주요 이유 중 하나가 교과서 토론 단원 내용과 학습활동의 부실함이라는 점을 감안하면, 교과서 내용 구성에 대한 불만, 구두 의사소통 활동을 문자 언어로 안내하는 교과서의 물리적 한계 등에 대한 비판적 인식이 토론 교육 자료를 자체적으로 제작하게 하는 동인이 되기도 한다고 볼 수 있다. 하지만 교과서 내용을 바탕으로 지도하는 경우의 응답률을 모두 합칠 때는 그 비율도 절반 이상이다.

교과서에 제시된 토론 담화문 활용 방식과 관련해서는 토론 담화문에 제시된 주장과 근거를 정리하며 토론의 내용을 파악하는 데 활용한다는 응답이 가장 많았다.

표 10. 교과서 토론 담화문 활용 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
토론 담화문의 토론 내용 흐름 파악하는 데 활용	71	42.8
토론 담화문의 찬반 양측의 논거의 타당성 판단하는 활동에 활용	47	28.3
담화 속 토론자들의 토론 수행 강·약점 분석 및 논거 수정 보완하는 활동에 활용	5	3.0
절차별 발화 내용을 분석하며 절차별 수행 원리나 방법을 익히는 활동에 활용	34	20.5
기타	9	5.4
합계	166	100.0

토론 담화문을 토론의 내용 흐름을 파악하는 데 활용하는 것은 토론의 논증 내용 구성 능력 신장에는 기여한다. 하지만 구두 의사소통 활동으로서 토론을 수행하는 데 필요한 역동적 상호교섭 능력을 신장하게 하는 데는 효과적이지 못하다. 물론 교수·학습 설계를 교과서에 의존하는 경우는 토론 담화문을 토론 내용을 파악하는 데 활용하는 것이 불가피하다. 현장에 사용되고 있는 대부분 국어 교과서의 토론 단위 학습활동 자체가 찬반 양측의 논거를 파악하거나 정리하는 활동에 편중되어 있기 때문이다(서영진, 2014b). 하지만 토론 담화문을 읽기 활동을 위한 문자 텍스트처럼 활용하는 것의 한계에 대한 비판적 인식이 필요하다.

교과서 속 토론 담화문의 활용 방식에 대해서는 기타 응답 내용도 5.4%로 제시되었는데, 그 응답 내용의 다수는 교과서에 제시된 토론 담화문을 활용하지 않는다는 것이다. 교과서의 토론 담화문이 시의성이 떨어지거나, 학생들의 흥미와 관심을 반영하지 못했거나, 논리 구성이 구태의연하거나, 토론 현장의 박진감을 제대로 보여 주지 못하기 때문에 교과서 지문 대신 별도의 자료를 확보하거나 실전 토론 영상을 보여 준다고 하였다.

(3) 토론 준비 단계 지도

토론 준비 단계 지도와 관련해서는 토론 논제 선정, 토론 형식 선정, 토론 경험 제공 방식 등에 대해 물어보았다. 토론 준비에 대한 절차적 지식을

어떻게 지도하며, 학생들에게 토론 준비 과업을 어떻게 수행하도록 하는지도 확인해 보았다.

먼저 토론 논제를 선정할 때 중요한 기준으로 생각하는 것은 학생들의 흥미와 관심(43.4%), 찬반 논거의 균형성(31.3%), 사회적 시의성(21.1%), 찬반 대립성(3.6) 등의 순이었다. 토론자들은 자신이 관심 있어 하는 문제일수록 더욱 몰입하고 다양한 근거를 찾을 수 있으며 자발적으로 참여할 가능성이 높다. 학생들이 관심 없어 하는 논제는 토론에 참여하도록 하는 유인력이 떨어져 토론 활동의 성립 가능성 자체에 부정적 영향을 미칠 수 있다.

하지만 학생들의 관심사만으로 논제를 정하게 되면 예상하지 못한 어려움을 겪게 될 수도 있으므로, 토론의 교육적 효과를 상쇄시키지 않는 논제를 선정하도록 유의해야 한다. 예컨대 논제의 찬반 대립성이 부족하면 논제와 관련된 다양한 의견이 나오면서 논의의 범위가 확산되고 논의가 단편적인 차원에서 반복되다 토론이 끝날 수도 있다. 또한 토론 교육에서는 학생들에게 공정하고 평등한 발언 기회를 제공하는 것이 중요한데 찬반 논거가 불균형을 이루면 공평한 토론을 경험하기 어렵다. 학생들의 능동적이고 적극적인 참여를 유도하면서도 명확한 쟁점이 부각되고 발언의 공평성을 담보할 수 있는 논제를 선정하기 위한 주의가 필요하다.

논제를 선정할 때는 학생들이 준비해 온 논제를 논제의 요건을 고려하여 수정 보완하는 방식을 가장 많이 활용하고 있었다.

표 11. 토론 논제 선정 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
교과서 지문이나 학습활동의 예시로 제시된 논제를 그대로 사용	37	22.3
학생이 준비한 논제를 학생들이 제시한 형태 그대로 사용	8	4.8
학생이 준비한 논제를 토론 논제의 요건에 맞게 수정 보완하여 사용	59	35.5
교사가 준비하여 사용	54	32.5
기타	8	4.8
합계	166	100.0

이러한 결과는 논제 선정에서 학생들의 흥미와 관심을 가장 중요하게 고려하고 있는 것과 연계된다. 흥미로운 논제를 선정하는 가장 쉬운 방법이 학생들로 하여금 논제 작성에 참여하게 하거나 논제 선택의 결정권을 학생에게 부여하는 것이기 때문이다. 논제를 선정할 때 교과서에 제시된 논제를 그대로 사용하는 경우도 22.3%나 확인되었다. 이선영(2011)과 박재현(2013) 등에 따르면, 교과서에 제시된 토론 논제의 내용이나 그 진술 방식에 문제점이 많은 상황이라 이에 대한 비판적 접근이 요청된다.

한편 토론 형식의 선택 양상에 대해서도 물어보았다. 토론 교육의 교수·학습 맥락을 고려하여 토론의 절차나 규칙을 정하고 있는지, 표준적인 토론 모형을 얼마나 융통성 있게 활용하고 있는지를 확인해 보기 위함이다.

표 12. 토론 형식 선정 기준

구분	빈도(명)	비율(%)
별도 고려 사항 아님	8	4.8
교과서 지문이나 학습활동에 제시된 토론 유형	42	25.3
토론 유형별 특징과 교육적 장단점	10	6.0
토론 주제의 성격 및 내용과의 적합성	56	33.7
토론 지도 및 토론 진행의 용이성	16	9.6
학습자의 토론 능력 및 토론 경험 정도와의 적합성	34	20.5
합계	166	100.0

토론 주제의 성격 및 내용과의 적합성을 고려하여 토론 형식을 선정하거나 설계한다는 응답이 가장 많았다. 경험적으로 볼 때, 교수·학습 맥락을 고려하여 토론 절차나 규칙을 설정하는 교사들을 쉽게 접하기 어려우며, 각종 이론서에 소개된 표준 모형에 변형을 가해서는 안 된다고 생각하는 교사들도 있었다. 박재현(2011: 47)도 지금까지 토론 교육에서는 토론 유형의 선택에 세심한 주의를 기울이지 못한 채 토론 유형을 나열하고 소개하는 데 급급했다고 하였다. 하지만 토론 교육을 설계할 때 토론 형식을 별도로 고려하

지 않는다고 응답한 경우는 4.8%에 불과하였다. 토론 주제의 성격 및 내용에의 적합성, 학습자의 토론 능력 및 토론 경험 정도에의 적합성을 고려하여 토론 형식을 선택하거나 기존의 토론 유형별 절차에 변화를 꾀하는 경우가 적지 않은 것이다.

교과서 토론 유형을 그대로 따르는 경우는 25.3%로 나타났다. 교과서에 서 해당 토론 유형이나 형식이 추구하는 교육적 목적이나 다른 토론 유형과의 차별점을 안내하지 않는다면, 토론 유형에 대한 인식이 미흡한 교사는 교과서에 제시된 토론 형식을 막연히 따를 것이고 각 토론 절차의 의미도 모른 채 학생들에게 토론 절차를 지키라고 강요할 수 있다. 학생들에게 최적화된 토론 형식을 찾아내는 것은 쉽지 않다. 하지만 지금까지 선호해 왔던 토론 형식이 토론 주제의 성격, 학습자의 토론 능력, 교수·학습 상황을 구성하고 있는 맥락(시간이나 학생 수 등)에 적합한 것이었는지를 살펴보고, 토론 유형별 특징과 장점을 고려하여 토론 형식을 선택하려는 노력이 필요하다.

토론 교육을 할 때 학생들에게 토론 담화를 수행해 보는 경험을 어떠한 방식으로 얼마나 제공하는지 확인해 본 결과는 다음과 같다.

표 13. 토론 경험 제공 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
한 학급당 한 차시 수업에서 토론을 실시하되, 한 팀만 수행	49	29.5
한 학급당 한 차시 수업에서 토론을 실시하되, 여러 팀이 동시 수행	68	41.0
한 학급당 여러 차시 수업에서 토론을 실시하되, 각 차시당 한 팀씩 번갈아 가며 수행	39	23.5
기타	10	6.0
합계	166	100.0

보다 많은 학생이 토론을 경험할 수 있도록 하기 위해 한 시간에 여러 팀이 동시다발적으로 토론을 수행하는 경우가 가장 많았다. 학생 개인 차원에서는 토론 경험을 가졌다는 점에서 의의가 있고, 교사 차원에서는 학습자들에 직접적인 수행의 기회를 더 많이 제공했다는 점에서 위안을 받을 수 있

다. 하지만 동시다발적으로 진행되는 여러 건의 토론이 효과적으로 전개되고 있는지 관찰하는 데 물리적으로 한계가 있다. 이에 교사는 모두 하나의 토론도 제대로 관찰하지 못하고, 학생들은 자신의 토론 수행이 적절했는지에 대해 피드백을 받지 못할 가능성이 크다.

응답자의 29.5%는 전체 학급 학생 중 일부 학생들만 토론을 경험하게 하고 있었다. 학급 구성원 중 일부 학습자만이 대표로 토론을 수행하고 그 외 다수의 학습자는 이들의 토론 수행을 관찰하는 것으로 간접 수행 경험만을 하는 것이다. 물론 대다수의 학생들이 참관인 역할만 하며 소극적으로 임하는 문제를 해소하기 위하여 토론 흐름표를 작성하게 하거나 동료의 토론을 관찰 평가하게 하는 임무를 부여하여 토론에 방관적 자세를 취하지 않도록 할 수도 있다. 청중이 질의응답할 수 있는 절차를 삽입하여 토론에 참여할 수 있는 기회를 확대하는 방식도 활용되고 있다. 하지만 토론을 참관하는 학생들에게 어떤 임무를 부여하는지 확인해 본 결과, 별도의 임무를 부여하지 않는다고 응답한 교사가 22.3%로 확인되어 많은 학생들이 토론 교육 경험에서 소외될 가능성이 높았다.

토론 준비를 위한 과업을 어떻게 수행해야 효과적으로 할 수 있는지 절차적 지식이나 방법을 지도하는지 확인해 본 결과는 다음과 같다.

표 14. 토론 준비를 위한 과업 수행 방법 지도

구분	빈도(명)	비율(%)
별도 지도하지 않고 토론 준비하도록 안내	16	9.6
교과서에 관련 내용 있으면 지도	65	39.2
교과서에 관련 내용 없어도 관련 자료 참고하여 지도	85	51.2
합계	166	100.0

교과서에 해당 내용이 없어도 관련 자료를 참고하여 지도한다는 응답이 가장 많았다. 39.2%의 응답자는 교과서에 관련 내용이 있으면 지도한다고 하였는데, 이는 교과서에 없으면 지도하지 않는다는 것으로도 해석할 수 있

다. 특히 토론 준비를 위한 과업 수행 방법을 친절히 안내하고 있는 국어 교과서가 많지 않음을 고려할 때, 별도로 지도하지 않는다는 응답자 비율까지 합할 경우 응답자의 절반 정도는 토론 준비 과업 수행 방법을 충분히 안내하지 않고 있다고 할 수 있다. 토론 교육에서 가장 많은 시간을 할애하고 가장 중요하게 생각하고 있지만 가장 지도하기 어려운 단계가 토론 준비 단계 지도였다. 그럼에도 그 단계를 어떻게 수행해야 하는지 구체적인 방법을 특별히 지도하지 않는 원인에 대한 면밀한 검토가 필요하다.

한편 토론 준비 단계의 과업을 학생들에게 어떠한 방식으로 수행하게 하는지도 알아보았다.

표 15. 토론 준비를 위한 과업 수행 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
방과 후 과제로 제시 학생 스스로 해결	29	17.5
방과 후 과제로 제시 교사 중간 점검	45	27.1
수업 중 활동으로 제시 학생 스스로 해결	47	28.3
수업 중 활동으로 제시 교사와 함께 수행	45	27.1
합계	166	100.0

응답률이 전반적으로 분산되어 특정한 방식에 대한 선호가 두드러지는 않지만, 토론 준비를 위한 과업을 수업 시간에 활동으로 제시하고 학생들이 스스로 해결하도록 한다는 응답이 가장 많았다. 전반적으로 교사가 적극적으로 개입하여 지도하기보다는 학생들이 자체적으로 토론 준비를 수행하게 하는 것으로 할 수 있다. 토론 수행 경험이 풍부한 학생들이라면 토론 준비를 학생에게 일임하는 것도 가능하다. 하지만 토론 교육 초기 단계에는 교사가 토론 준비 단계의 과업 수행 방법을 보다 적극적으로 안내하고 준비 상황을 지속적으로 점검하며 피드백을 제공해야 한다. 적절하지 못한 논거나 부실한 자료는 토론의 질을 저하시킬 수 있기 때문이다.

(4) 토론 수행 단계 지도

토론 수행 단계는 정해진 절차에 따라 학생들에 의해 전개되므로, 실제 토론 진행 과정에서 교사가 참여할 수 있는 여지는 희박하다. 물론 토론에 미숙한 초등학교 저학년 학생들을 대상으로 한 토론 교육에서는 교사가 토론 진행을 위한 사회자 역할을 수행하기도 하지만, 중학교 이상의 단계에서 교사가 사회자 역할을 수행하는 경우는 흔치 않다. 결국 토론 수행 단계에서 교사의 일반적인 역할은 학생들의 토론을 관찰 기록하며 수행 후 피드백을 위한 단서를 확보하는 것이다. 이에 토론 수행 단계에서는 학생들의 토론 수행 중 교사가 개입하게 되는 경우와 그 개입 방식 정도만을 확인하였다.

표 16. 토론 진행 중 교사 개입 상황

구분	빈도(명)	비율(%)
최대한 개입하지 않음	35	21.1
토론이 정제될 때	44	26.5
토론이 잘못된 절차로 전개될 때	18	10.8
토론이 일부 학생의 발언 위주로 편중될 때	11	6.6
근거 없는 주장이 난무할 때	16	9.6
논거에 오개념이나 잘못된 사실이 포함될 때	16	9.6
상대방을 인격적으로 비난하는 내용이 나올 때	22	13.3
기타	4	2.4
합계	166	100.0

학생들의 토론 수행 중 교사가 개입하게 되는 경우는 토론이 원활하게 전개되지 못하고 정제될 때라는 응답이 26.5%로 가장 많았다. 토론 교육에서 활용하는 토론 유형은 일정한 형식과 절차, 절차별 발언자가 정해져 있는 형식 토론인 경우가 많다. 그럼에도 불구하고 해당 발언자가 본인의 발언 차례에 효과적으로 대응하지 못하고 머뭇거릴 때, 교사는 원활한 진행과 수업 시간의 제약에 대처하기 위해서 해당 발언자를 돕거나 다음 단계로의 이행을 촉구하게 된다. 최대한 개입하지 않는다는 응답이 그 뒤를 이었는데, 토론

과정에서 직면하는 문제의 점검 및 조정에 대한 책임을 학생들에게 일임하는 것이다.

토론이 잘못된 방향으로 진행되고 있을 때 그것의 조정 및 수정을 지시하기 위해서 어떻게 대응하는지 물어본 결과, 응답자의 47.6%는 시간을 두고 지켜보다가 학생 자체적으로 해결 가능성이 낮다고 판단되면 교사가 개입하여 바로잡는다고 응답하였다. 그리고 응답자의 32.5%는 토론 진행 과정에서는 개입하지 않고 그대로 두었다가 토론을 정리하고 마무리하는 단계에서 잘못이 있었음을 지적하고 차후 토론에서는 동일한 실수를 하지 않도록 지도한다고 응답하였다. 대부분 즉시 개입하여 수정하기보다는 학생 스스로 해결할 수 있는 능력이 잠재되어 있다고 믿고 학생에게 문제를 해결하고 조정할 수 있는 기회를 제공하고자 함을 알 수 있다. 하지만 개입이 필요로 하는 상황이 어떠한 상황인지에 따라 개입의 시점을 다양화할 필요도 있다. 예컨대 경쟁이 과열되어 상대방을 비방하거나 찬반 양측 간 감정적 대립이 심해질 때가 그러하다. 상대방을 인격적으로 비난하는 발언이 오고갈 때는 토론은 사람에 대한 공격이 아니라 논증에 대한 비판적 검토라는 사실을 잊지 않도록 즉시 개입하여 중재해야 한다는 의견(구정화, 2009: 152)도 있다.

(5) 토론 정리 및 마무리 단계 지도

토론 정리 및 마무리 단계 지도에서는 토론의 판정, 토론 논의 내용 정리, 학생들의 토론 수행에 대한 피드백, 토론 교육에 대한 수행 평가를 어떠한 방식으로 실행하고 있는지 물어보았다.

판정 과정은 토론에서 설득의 목적이 어떻게 달성되었는지 구체적으로 확인해 볼 수 있는 기회가 된다. 토론의 내용을 비판적·분석적으로 검토해 보도록 하여 고등 사고력 신장에도 도움이 되며, 토론에 참여한 학생들에게 환류적 정보를 제공하기도 한다. 그럼에도 불구하고 <표 3>에서 확인했듯이 토론 전체 과정 중 판정 원리에 대한 이해도가 가장 낮은 것으로 나타났다. 이에 토론의 판정을 어떠한 방식으로 실행하고 있는지 살펴보았다.

표 17. 판정 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
판정 절차를 별도로 갖지 않음	26	15.7
교사가 자체적으로 판단하여 판정	9	5.4
교사가 전체 학생 의견 수렴하여 판정	66	39.8
판정단 역할을 수행한 학생들이 자체적으로 판단하여 판정	28	16.9
판정단 역할을 수행한 학생들이 전체 학생 의견 수렴하여 판정	34	20.5
기타	3	1.8
합계	166	100.0

판정 절차를 생략하는 경우가 15.7%로 나타났으며, 판정 절차를 포함할 때는 교사가 토론을 참관한 전체 학생들의 의견을 수렴하여 판정하는 경우가 39.8%로 가장 많았다. 판정단 역할을 수행한 학생들이 전체 학생의 의견을 수렴하여 판정하는 경우가 20.5%로 그 뒤를 이었다. 전체 학생의 의견을 수렴할 때는 토론 전후에 찬성과 반대를 지지하는 학생 수의 변화를 조사하여 어느 쪽이 더 많은 청중을 설득했는지를 알아보거나 찬성 측과 반대 측 중 어느 쪽의 토론 수행이 더욱 우수했는지 평가표를 작성하게 하고 그 점수를 반영하는 방식 등이 활용된다. 전체 학생의 의견을 수렴하는 것은 토론자로 직접 참여한 학생보다 그렇지 못한 학생이 더욱 많았을 상황에서 토론에 간접적으로나마 참여할 수 있는 기회를 제공하기 위한 조치라고 볼 수 있다.

한편 토론 판정에서 중점적으로 고려해야 할 요소 및 판정 기준을 무엇이라고 생각하는지도 물어보았다. 찬반 양측 논증 내용의 타당성 및 관련성이라고 응답한 경우가 51.8%로 가장 많았으며, 찬반 양측이 부담해야 할 입증 및 반증의 책임 수행 양상이 19.9%, 일반적인 말하기 능력이 12.7%, 토론 참여 태도가 9.6%, 토론 절차의 준수 정도가 6.0% 등으로 그 뒤를 이었다. Alfred & Maxwell(2007)은 토론의 판정 유형을 의견 중심·토론 수행 중심·발표 중심으로 분류한 바 있는데, 본 연구 응답자들의 과반수는 의견 중심 모형에 따라 판정하고 있는 것이다. 각 판정 모형이 갖는 교육적 효과의

초점에 차이가 있으므로 학생들의 수준과 요구를 고려하여 판정 기준을 정할 필요가 있다.

판정 기준은 어떻게 정하는지도 확인해 보았는데, 그 결과 67.3%가 별도의 판정 기준을 수립하거나 합의하지 않고 교과서에 제시된 토론 평가표를 활용한다고 응답하였다. 판정에서 전체 학생의 의견을 수렴하여 판정하는 경우가 많은 상황이고, 판정 후 학생들 간 감정적 대립이 발생하거나 패배한 학생이 자기 생각을 발표하는 활동에 소극적으로 변한다는 사례가 보고되고 있음에도 불구하고 판정 기준에 대한 합의나 공유 절차에 소홀한 것이다. 판정 결과가 패배를 경험한 학생에게 부정적인 영향을 미치지 않으려면 판정이 타당해야 한다. 이를 위해서는 사전에 올바르게 합리적인 판정 기준이 공유되어야 있어야 하며, 그 원칙에 따라 판정되었다는 믿음이 전제되어야 한다. 판정에 앞서 그 기준에 대해 합의하거나 공유할 수 있도록 할 필요가 있다.

토론 과정에서 학생들이 주고받은 찬반 논증의 내용을 어떻게 정리하며, 교사가 찬반 양측의 입장 중 특정 견해를 지지하는 발언을 하는지 여부에 대해서도 알아보았다. 국어교육에서 토론 교육은 논제 내용에 대한 심층적 이해나 탐구를 주된 목적으로 삼기보다 토론 능력의 신장에 초점을 맞춘다. 하지만 학생은 토론을 수행하는 과정에서 주어진 논제에 대해 사고하고 가치 판단을 할 수밖에 없다. 토론은 토론 기능에 의해서만 수행되는 것이 아니고 논의하는 내용에 대한 사고를 수반하기 때문에 국어 교사는 토론의 내용적 측면도 함께 고려해야 한다.

대부분의 교사들은 토론에서 전개된 찬반 양측 논리를 요약 정리해 주며 논제에 대한 사고의 심화·확장을 도와 주고 있었다. 논제에 대한 교사의 입장을 드러내는지와 관련해서는 46.4%의 응답자들이 특정 견해를 지지하는 교사의 관점을 드러내지 않고 있었다. 토론 교육의 주 목적은 다양한 관점과 주장을 이해하고 공유하는 데 있지만, 찬반 대립 토론의 과정에서 학생들은 교사가 어떤 생각을 하는지 궁금해 하기도 한다. 이러한 상황에서 교사

표 18. 토론 내용 정리 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
별도로 정리하지 않음	19	11.4
양측 논리 요약하고, 특정 견해 지지하는 교사 관점 드러냄	20	12.0
양측 논리 요약하고, 특정 견해 지지하는 교사 관점 드러내지 않음	77	46.4
양측 논리 요약하고, 특정 견해 지지하는 교사 관점 드러내되, 학생과 동등한 자격임을 전제함	47	28.3
기타	3	1.8
합계	166	100.0

들이 취할 수 있는 자세와 관련하여, Kelly(1985)는 교사의 지도 유형을 배타적 중립, 배타적 편파, 중립적 공정, 공정한 참여로 분류하고 민주사회의 일원으로서 교사는 자신의 의견을 소중히 여기면서 학습자와 동등한 위치에서 의견을 교환할 수 있는 공정한 참여적 태도를 취하는 것이 좋다고 권한다. 차경수(2000), 이광성(2002)도 공정한 참여형이 학습자의 사고력에 도움을 줄 수 있다고 하였다(구정화, 2009: 78-83). 하지만 본 연구의 응답자들은 교사의 관점을 드러내지 않는 경우가 가장 많았다. Kelly(1985)의 분류에 따르면, 많은 수의 국어 교사들은 중립적 공정자로서의 역할을 수행하고 있는 것이다. 국어교육에서 토론 교육은 다양한 관점을 확인하며 토론 수행을 경험해 보는 것으로 충분하다고 생각하는 것이라고 할 수 있다.

한편 토론 수행 후 피드백에서 제공해야 할 중요한 정보는 논증 내용의 질(37.3%), 토론 수행 기능(34.3%), 토론 참여 태도(16.3%), 일반적 듣기·말하기 기능(7.8%), 토론 절차 준수(2.4%) 등의 순으로 나타났다. 피드백을 제공하는 방식은 다음과 같다.

피드백은 학습자에게 그들이 성취해야 할 행위나 수행해야 할 구체적인 과업 내용을 알려 줌으로써 학습 동기를 유발하고 학습 수행을 강화하는 역할을 한다. 이에 대부분의 교사들은 토론을 수행한 학생들에게 피드백을 제공하고 있었는데, 교사가 학생들의 토론 수행을 관찰한 후 팀별로 강·약점을 알려 주는 방식이 43.4%로 가장 많이 활용되고 있었다. 아쉬운 점은 일회

표 19. 토론 수행 후 피드백 방식

구분	빈도(명)	비율(%)
별도로 피드백하지 않음	5	3.0
동료 학생들이 관찰 평가 후 소집단별로 강·약점을 알려 주게 함	44	26.5
동료 학생들이 관찰 평가 후 개인별로 강·약점을 알려 주게 함	20	12.0
교사가 관찰 평가 후 소집단별로 강·약점을 알려 줌	72	43.4
교사가 관찰 평가 후 개인별로 강·약점을 알려 줌	22	13.3
기타	3	1.8
합계	166	100.0

적인 관찰의 한계, 피드백 제공 시간의 한계 등으로 개별 학생별로 피드백을 제공하는 경우는 많지 않다는 것이다.

토론 교육 활동에 대해 수행 평가를 하는지, 한다면 어떠한 방법으로 평가하는지 확인해 본 결과, 교사가 토론 수행을 관찰하여 그 결과를 반영한다는 응답이 22.9%로 가장 많았다. 자신의 토론에 대해 자기 평가하는 경우는 13.9%, 토론 후 토론 주제에 대해 쓴 글을 평가하는 경우는 11.4%, 토론 준비 과정에서 작성한 토론 개요서를 평가하는 경우는 10.2% 등으로 나타났다. 하지만 별도의 수행 평가를 하지 않는다고 응답한 경우가 28.3%로 적지 않았다. 모든 학생들에게 토론의 기회가 제공되지 않고, 토론에 참여하였다고 하더라도 모두 동일한 역할로 참여한 것이 아니기 때문에 동일한 잣대로 평가하는 것에 어려움이 있는 것이다.

토론 교육을 통해서 달성하고자 하는 토론 능력을 선다형 문항을 통해서 평가하고 그 점수로 줄을 세우는 것은 적절하지 못하므로 토론 교육 평가는 직접 평가·질적 평가로 실시해야 한다. 토론 교육을 통해서 성취하고자 하는 탐구 능력, 비판적 사고력, 문제해결력과 같은 사고력과 상호 배려 및 존중과 같은 태도 영역의 평가를 위해서는 전문 평가 척도가 필요하기도 하다. 이에 토론 교육에 대한 평가는 그 시행상의 어려움이 많다. 하지만 학습자의 토론 능력 향상 정도와 교사의 토론 지도 효과성을 점검하고 차후 토론

교육의 질을 제고하기 위한 환류 정보를 얻기 위해서는 평가를 간과할 수 없다. 평가 시점, 평가 내용, 평가 주체, 평가 도구 등에 대해 특정한 하나의 안을 고집하기보다는 토론 준비에 대한 평가·토론 과정에 대한 평가·토론 이후의 평가, 자기 평가·동료 평가·교사 평가, 현장 평가·녹화 영상 활용 평가 등을 두루 활용하여 현재의 교실 환경 속에서 토론 교육 평가를 실시하는 데 가해지는 한계를 극복할 수 있는 방법을 탐색해야 한다.

끝으로 토론 교육에서 국어 교사가 수행해야 할 가장 중요한 역할을 무엇이라고 생각하는지 물어보았다.

표 20. 토론 교육에서 국어 교사의 역할

구분	빈도(명)	비율(%)
토론 진행하는 사회자 역할	12	7.2
시범 보이기 등을 통한 역할 모델 제시	26	15.7
토론의 절차 및 수행 방법 설명	54	32.5
토론 참여 동기 활성화 계기 마련	66	39.8
학생들의 토론 수행에 대한 평가	2	1.2
기타	6	3.6
합계	166	100.0

학습자의 토론 능력 수준 및 토론 학습 단계에 따라 국어 교사가 중점을 두고 수행해야 할 역할은 달리 설정되어야 할 것이다. 예컨대 토론 교육 입문 시기에는 교사가 토론을 진행하는 사회자 역할을 수행해 주기도 해야 하며, 학습자들이 토론 담화에 익숙해진 정착 시기에는 학습자들의 토론 수행에 대한 피드백을 제공하여 토론 기능을 정교화할 수 있는 계기를 제공해 주어야 한다. 본 연구에서는 학생들의 토론 참여 동기를 활성화시켜 주는 계기를 마련해 주고 향후에도 토론에 적극적으로 참여할 수 있도록 관심을 제고해 주는 것이라고 응답한 경우가 39.8%로 가장 많았다. 토론 교육의 궁극적 목적은 토론 기능의 신장을 넘어서 합리적이고 성숙한 민주 시민의 양성으

로까지 나아간다는 점, 이를 위해서는 대립과 갈등 상황에서 토론을 통해 합리적으로 소통하려는 동기가 활성화되어 있어야 한다는 점 등에 기반한 반응이라 할 수 있다.

2. 분석 결과에 대한 논의

앞선 절에서 제시한 분석 결과 중 주목할 만한 결과를 중심으로, 국어 교사들의 토론 교육 실행 개선이나 토론 교육의 질 제고에 도움이 될 수 있을 만한 시사점을 여섯 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 응답자들은 토론자로서 효능감이나 국어 교사로서의 토론 지도 효능감이 높지 않았다. 토론 담화에 대한 이해 정도도 충분한 수준이라고 보기 어려웠다. 하지만 이는 토론 교육을 이수한 경험과 높은 상관이 있는 것으로 나타나 문제 해결의 단서를 모색해 볼 수는 있었다. 즉 국어 교사는 토론을 가르치는 교사이기 이전에 앞서 한 명의 의사소통 주체로서 체계적인 토론 교육을 통해 능숙한 토론자가 되어야 하며, 이를 바탕으로 교수 주체로서의 전문성도 발휘할 수 있도록 해야 한다. 물론 교사가 토론 교육을 받은 경험이 없고 토론을 수행해 본 경험이 없다고 해서 학습자들에게 토론 교육을 하지 못하는 것은 아니다. 하지만 토론 담화의 운용 기제를 알려주고 토론 담화에 대한 직접적 수행 경험을 제공하는 토론 교육을 받아 토론에 능숙한 교사는 보다 자신감 있게 토론 교육을 실행할 수 있으며, 학습자들에게 더욱 유익한 정보를 제공하여 교육적 효과를 제고할 수 있다.

이를 위해서는 예비 국어 교사를 대상으로 한 사범대학에서의 토론 지도 강의와 현직 교사를 대상으로 한 토론 연수를 보다 내실화하고 강화하는 것이 대안이 될 것이다. 물론 교사 나름대로 현장에서 토론 교육을 실행하는 과정에서 토론이나 토론 교육에 관한 지식을 경험지로 축적하고 노후를 형성할 수도 있다. 하지만 교사 역할을 수행하면서 얻는 경험으로는 능숙한 의사소통 모델이 되기 위해 갖추어야 할 경험을 축적하는 데 한계가 있

다. 노하우를 형성하는 데 걸리는 시간을 단축하고 그 과정을 효율화하는 좋은 방법이 있다면 이를 굳이 거부할 필요는 없다.

둘째, 절반 이상의 국어 교사들이 토론 교육을 실행하는 과정에서 어려움을 겪고 있었다. 시간 부족이나 학급당 학생 수 과다 등 교육 현장이 안고 있는 구조적 한계로부터 비롯되는 어려움을 호소하는 경우가 적지 않았지만, 주목할 만한 점은 토론 교육 준비에 대한 부담을 토론 교육 실행의 어려움으로 꼽는 경우가 가장 높은 순위를 차지했다는 것이다. 이는 토론 교육에 대한 막연한 두려움과 토론 교육의 효과에 대한 확신이 부족하기 때문에 나타나는 현상이라 볼 수 있다. 준비가 충실할수록 시행착오를 줄일 수 있고 준비하는 데 많은 시간과 에너지를 투자한 만큼 학생들에게 양질의 교육적 경험을 제공할 수 있다는 긍정적 인식으로의 전환이 요구된다.

한편 토론 교육을 하기에 학생들의 능력이 부족하다는 인식에도 주의가 필요하다. 특히 토론 능력은 토론 교육을 통해서 점진적으로 길러 주어야 하는 것임에도 불구하고 토론 수행을 위한 활동을 위해서 학생들이 사전에 갖추고 있어야 했던 것처럼 간주하는 것은 토론 교육의 취지를 잘못 이해한 것이다. 이는 토론 수행 방법은 안내하지 않고 토론 수행을 강요하는 수업이 전개되었을 수도 있음을 방증한다. 토론 능력은 자연스럽게 익힐 수 있는 것이 아니고 의도적으로 학습해야 하는 것이다. 일회적으로 학습한다고 익힐 수 있는 것이 아니고, 무조건 여러 번 해 본다고 익힐 수 있는 것도 아니다. 토론의 구조를 이해하고 이에 따라 사고하고 표현하는 경험을 반복적으로 쌓아 갈 때 토론에 능숙해질 수 있다. 이에 교사는 처음부터 토론 수행을 강요할 것이 아니라, 토론 교육 초기 단계에는 토론에 미숙할 수밖에 없음을 감안하여 토론 수행의 방법을 친절히 안내하고 구체적인 피드백을 통해서 토론 능력을 갖출 수 있도록 도와 주어야 한다.

셋째, 토론 교육에서 가장 중점을 두는 단계는 토론 수행 전 토론 준비 단계이지만 지도하기가 가장 곤란하고 학생들이 가장 수행하기 곤란해 하는 과정도 토론 준비 단계였다. 단위 수업 및 총 수업 시수가 정해져 있는 상

황에서 많은 시간을 필요로 하는 토론 준비 과업을 학생 몫으로 넘기는 것은 불가피했을 것이며, 교사가 지도한다고 하더라도 원하는 만큼 충분히 지도하기도 어려웠을 것이다. 그러나 준비 단계에서 해야 할 과업이 무엇인지 알고는 있지만 그것을 효과적으로 수행하기 위한 구체적인 원리나 지도 방법을 충분히 숙지하지 못해서 어렵다고 호소했을 가능성을 완전히 배제하기 어렵다. 절반 정도의 응답자가 준비 단계의 과업 수행 방법을 안내하는 데 적극적이지 못했고, 토론 준비를 위한 활동을 학생 자체적으로 해결하게 하고 있는 점이 이를 방증한다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 쟁점 분석, 자료 수집 및 조직, 토론 개요서 작성 등에 대한 지도 내용이나 방법을 숙지해야 한다. 예컨대 쟁점 분석을 지도하기 위해서는 논제 유형별 필수 쟁점 요소를 고려하여 연역적으로 쟁점 도출하도록 하기, 예비 토의 · 관련 영역의 논쟁거리 살피기 · 브레인스토밍 등을 통해 귀납적으로 쟁점 도출하도록 하기, 문제를 다양한 관점에서 바라보는 데 도움이 되는 서적 소개하기, 쟁점을 발견하는 데 효과적인 발문 전략 구사하기, 어렵פות하게 발견된 쟁점들을 명료하게 드러낼 수 있도록 조언하기 등과 같은 지도 전략에 대한 이해가 필요하다. 과거에는 어떻게 해야 토론을 잘 할 수 있는지 토론을 준비하는 과정, 준비를 위한 실행 방법이나 전략, 원리 등은 알려 주지 않고 준비 없이 토론을 해 보자고 불친절하게 지시만 했다. 하지만 최근에는 화법 교육 연구의 성과가 축적됨에 따라 토론 교육 내용이 정교화되어, 토론 수행을 위해 무엇을 준비해야 하고 어떻게 준비하는 것이 효과적인지 등에 대해 가르칠 거리들을 확보하게 되었다. 다양한 연구를 통해 검증된 지도 내용과 방법을 적극 활용할 필요가 있다.

넷째, 토론 교육 실행 과정에서 교과서에 제시된 토론 단원의 내용이나 학습활동에 의존하는 경우가 적지 않았다. 토론 담화문을 읽기 자료처럼 활용하는 교과서의 학습활동을 그대로 따르는 경우가 42.8%, 논제를 선정할 때 교과서에 제시된 논제를 그대로 사용하는 경우가 22.3%, 토론 형식을 선택할 때 교과서에 제시된 토론 유형에 따르는 경우가 25.3%, 토론 준비를 위

한 과업 수행 방법에 대한 안내가 교과서에 있으면 하고 없으면 하지 않는 경우가 39.2%, 판정 기준에 대한 합의 과정이 없이 교과서에 제시된 토론 평가표를 판정 기준으로 활용하는 경우가 67.3%로 나타났다. 예전에 비해 교과서를 재구성하여 수업하는 교사들이 많아지고 있다고 하더라도 교과서는 절대적인 교수·학습 자료로 기능하고 있는 것이다.

그러나 국어 교과서 토론 단원에 제시된 논제의 적합성, 지문으로 제시된 토론 담화문의 논증 구성이나 상호교섭 작용 양상 구현, 참여자 간 상호작용과 실제 의사소통 경험을 중시해야 하는 화법 영역 학습활동으로서의 타당성, 토론 단원 내용의 학교급 간 위계성 측면 등에 대한 문제가 지속적으로 제기되고 있다(김주환, 2012; 박재현, 2013; 서영진, 2014a, 2014b 등). 토론 교육에서 어려움을 겪는 이유로 교과서 토론 단원 내용과 학습활동 구성이 부실하기 때문이라는 응답도 높은 순위를 차지하였다. 독서토론논술 전문 지도사들도 토론 교육을 제대로 하기 위한 방안으로 교과서 내에 제시된 토론 단원의 내용을 보완하는 것을 가장 중요하게 생각하고 있었다(김안나, 2014: 56). 교과서 개발 과정에서 토론 담화 수행에 최적화된 단원을 개발하기 위해 세심한 주의를 기울일 필요가 있다. 국어 교사들도 교과서 토론 단원 내용과 학습활동 구성에 대해 비판적으로 인식하고 활용해야 할 것이다.

다섯째, 모든 학생들이 토론을 직접 경험해 볼 수 있는 기회, 토론 수행에 대해 양질의 피드백을 받을 수 있는 기회가 골고루 돌아가지 않고 있었다. 교육적 측면에서 학생들에게 실제적으로 도움이 될 수 있는 토론 경험 제공 방식은 한 팀씩 번갈아 가며 토론을 수행하도록 하고 학생들이 사회자, 토론자, 참관자, 판정단으로서의 경험을 두루 해 볼 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해서는 수행 시간의 확보가 절대적이지만 교육 현장은 항상 진도 부담과 시간 부족에 시달리고 있다.

다인수 학급, 시간 부족이라는 교육 현장의 구조적 한계는 개인의 힘으로 근본적으로 해결하기 어렵다. 하지만 다행히 다인수 학급의 문제를 극복할 수 있는 소집단 구성 방법이나 보다 많은 학생들을 토론에 참여시키는 방

법들이 이미 다각적으로 제안되고 있고 그 실천 사례들도 적지 않게 보고되었다. 예컨대 전은주(2004: 454)는 이러한 구조적 제약에서 오는 학습 결손을 최소화하기 위해서 교사의 탄력적인 수업 운용과 녹화기록법을 활용한 방법, 메타 토론 방법 등의 적용이 필요하다고 지적한다. 교실 토론 교육을 둘러싼 제약 조건을 극복할 수 있는 방법에 대한 고민이 필요하다.

여섯째, 토론 교육의 일부 단계에서 국지적으로 확인되는 실행 양상과 관련해서도 유의할 사항이 있다. 예컨대 논제를 선정할 때는 학생의 흥미와 관심이 중요하겠지만 토론의 교육적 효과를 보장할 수 있도록 논제의 요건을 다각도로 고려하기, 토론 주제·학습자의 토론 능력과 경험·토론 유형별 특징과 장점·수업 여건 등을 고려하여 토론 형식을 선택하기, 토론 진행 중 문제적 장면이 발생할 경우 문제 원인에 따라 교사의 개입 시점을 달리하기, 학생들의 의견을 토론 판정에 반영하기에 앞서 판정 기준에 대해 합의하고 공유하는 절차를 통해 판정의 신뢰도 확보하기, 토론 교육에 대한 환류 정보를 얻고 학생들에게 피드백 정보를 제공하기 위해 토론 교육 이후 평가 활동을 간과하지 않기 등에 유의해야 한다.

한편 설문지 말미에 토론 교육을 성공적으로 운영한 경험이나 본인만의 노하우를 자유롭게 기술하도록 하였다. 이에 대한 응답 결과를 개방 코딩하며 분석한 결과, 토론자 이외에 모든 학생들이 즐겁게 참여할 수 있는 기회 제공 및 임무 부여(10건), 학생들에게 흥미롭고 친숙한 논제 선정(9건), 토론 수행 방법에 대한 구체적 지도(8건), 토론 동아리·토론 대회·인터넷 토론 등 학교생활 중 토론 활동 장려(6건), 개별적이고 구체적인 피드백을 통한 토론 능력 신장 격려 및 토론 참여 동기 부여(5건), 토론 수행 전 준비 과정에 대한 철저한 중간 점검 및 지도(5건), 실제 토론 영상을 활용하여 흥미 유발 및 토론 방법 익히기(5건), 논증 교육하기(5건), 일상 수업 중 찬반 의견 교류 활성화 등 발표 기회 자주 갖기(4건), 교사의 토론 노하우 공유 및 시범 보기(4건), 사전 공지를 통해 충분한 준비 시간 확보(3건), 학급 구성원 간 상호 존중 및 배려의 소통 문화 형성(3건), 토론 단원을 가르치는 시기를 중간 및

기말고사 이후 여유로운 시기로 조정(2건), 토론 절차와 규칙을 학생들과 함께 만들기(2건) 등의 의견이 제시되었다. 다수의 성공 노하우들은 설문 결과를 분석하는 과정에서 확인한 문제적 양상이나 애로 사항과도 밀접하게 연결되어 있어, 이를 해결하는 방안으로 참조할 만하다.⁷

V. 결론

토론이 갖는 일상적, 교육적 중요성과 유용성에 대한 인식이 나날이 고조되면서 토론 교육이나 토론식 수업에 관심을 갖는 교사들이 많다. 하지만 토론 교육에 대한 관심이 토론 교육의 효과적 실행으로 이어질 것이라는 낙관적인 기대는 경계해야 한다. 교사가 토론 담화에 대한 이해가 부족한 경우, 토론을 잘 가르칠 수 있을 것이라는 신념이 부족한 경우, 토론에 대한 이해는 충분하지만 이를 가르치기 위해서 수행해야 할 교사 역할을 제대로 이해하지 못한 경우, 토론 교육을 위한 교사 역할은 이해하고 있지만 이를 효과적으로 수행할 수 있는 전략이 부족한 경우 등 준비되지 않은 교사는 토론 교육을 실행하는 과정에서 어려움에 부딪힐 수밖에 없고, 토론 교육을 실행하더라도 그것을 즐기기가 어렵다.

이에 본고는 학교 현장의 토론 교육 주체가 되는 국어 교사들이 토론 교

7 전술한 여섯 가지 시사점과 교사들이 제안한 노하우를 바탕으로 토론 교육 장면에서 교사들이 겪고 있는 어려움이나 고민들을 해소할 수 있는 방법을 안내해 주는 자료를 개발하는 것도 하나의 대안이 될 것이다. 물론 기 출판된 서적 중에도 토론 교육 방법을 담은 안내서가 적지 않다. 하지만 이는 특정 개인의 경험을 바탕으로 하여 대응 방식이 상당히 주관적인 경우도 있고, 지나치게 원론적이라 실체성이나 구체성이 부족한 경우도 있다. 토론 교육을 위한 명확하고 세심한 교사용 안내 자료는 비단 국어 교사를 위한 토론 교육 실행 안내서로만 기능하는 것이 아니라, 일정한 절차와 형식을 갖춘 토론 수업을 계획하고 있는 타 교과 교사들에게도 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

육에 대해 어떻게 생각하고, 토론 교육을 어떻게 실행하고 있는지, 그 과정에서 겪고 있는 어려움이나 문제적 양상은 무엇인지를 살펴보고 토론 교육의 질 제고 및 국어 교사의 토론 교육 지도 역량 강화에 필요한 시사점을 찾아 보고자 하였다.

그 결과, 큰 어려움 없이 원활하게 토론 교육을 계획하고 실행할 수 있는 역량을 갖춘 교사들도 있었지만, 토론 교육 실행 자체를 힘들어 하거나 실행 과정에서 문제적 양상을 보이는 교사들도 적지 않음을 확인할 수 있었다. 국어 교사들은 토론 담화에 대한 이해 정도가 충분한 수준이라고 보기 어려웠으며 토론 지도 효능감도 전반적으로 높은 수준이라고 보기 어려웠다. 더불어 과반수 이상의 응답자들이 토론 교육을 설계하고 실행하는 데 어려움을 겪고 있었다. 그 어려움은 학교 현장이 안고 있는 구조적 한계에서 기인한다는 지적이 적지 않았지만 토론 교육 준비에 대한 부담, 토론 교육에 대한 인식 및 관심 부족, 토론 교육 노하우 부족도 중요한 원인으로 작용하고 있는 것으로 분석되었다. 교사들은 토론 수행 전 토론 준비 단계가 토론 수행 경험의 질을 좌우하는 가장 중요한 단계라고 인식하면서도 그에 대한 지도에 적극적이지 못했으며, 가장 지도하기 어려운 단계라고 호소하였다. 토론 수행 중 지도 및 마무리 지도에서도 교사가 해야 할 역할을 섬세하게 소화하는 데 다소 부족한 면모를 보이기도 하였다. 한편 교과서 토론 단원이 안고 있는 문제가 지속적으로 제기되는 상황임에도 불구하고 교과서 토론 단원의 내용이나 학습활동에 의존하는 경우가 적지 않았다. 현재 국어 교사들의 토론 교육에 대한 인식이나 실행 양상은 토론 교육이 갖는 교육적 중요성을 뒷받침하기에 한계가 존재한다고 할 수 있다.

이에 분석 결과를 바탕으로, 국어 교사의 토론 효능감 제고하기, 토론 준비 단계에 대한 지도 내용 및 방법 정교화하기, 교과서 토론 단원에 대해 비판적으로 접근하기, 학생들에게 토론을 직접 수행해 볼 수 있는 경험 제공 확대하기 등의 시사점을 제시하고 토론 교육 세부 단계별 지도상의 유의점도 논의하였다. 국어 교사는 교실 토론 교육의 제약 조건을 이해하고 이를

극복하거나 최소화하여, 토론 교육의 질 제고를 위한 방안을 모색해야 한다. 더불어 국어 교사들의 토론 지도 전문성을 강화할 수 있도록 토론 교육 장면에서 국어 교사들이 직면하는 고민을 해소하고 현재 토론 교육에서 확인되는 문제적 양상을 개선할 수 있는 방법을 안내해 주는 교육, 연수, 자료 개발 등의 지원도 필요하다.

본 연구에서 확인된 결과 중 일부는 이미 예측되었던 바이다. 하지만 본 연구는 그동안 연구자들의 경험치나 전문가적 직관으로 추론되어 왔던 국어 교사들의 토론 교육 실행 양상에 대한 실증적 정보를 제공했다는 데 의의가 있다. 향후 본고의 논의를 심화·발전시켜 토론 교육이 이루어지는 수업을 참여 관찰하거나 교사와 학생을 대상으로 면담을 실시하는 등의 후속 연구가 전개된다면 보다 구체적인 실행 양상을 확인할 수 있을 것이다. 한편 토론 교육을 실행하는 과정에서 교사들이 겪고 있는 시행착오에 대한 정보는 교사들의 토론 지도 역량 강화를 위한 교육 프로그램이나 자료를 개발하는 데 참고할 수 있을 것이다. 본고의 조사 결과나 시사점을 바탕으로 토론 지도 방법 및 전략을 보다 명확하고 세심하게 안내할 수 있다면, 토론 지도 노하우를 깨닫는 데 걸리는 시간과 지불 비용을 절약할 수 있을 것이고 토론 교육의 질 제고도 앞당길 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2015. 7. 29. 투고되었으며, 2015. 8. 4. 심사가 시작되어 2015. 8. 20. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 고원(2011), 「공감과 소통의 토론 교육과 연구 과제」, 『사고와 표현』 4, 103-122, 한국사고와표현학회.
- 구정화(2006a), 「초등 사회과에서 교사의 토론수업 이해와 인식」, 『시민교육연구』 38(2), 27-46, 한국사회과교육학회.
- _____(2006b), 「초등 사회과 토론수업을 위한 교사 매뉴얼 개발 시 고려사항에 관한 전문가 의견 조사」, 『시민교육연구』 38(4), 1-24, 한국사회과교육학회.
- _____(2009), 『학교 토론수업의 이해와 실천』, 교육과학사.
- 권희경(2008), 「토론에서 논증 도식 사용에 따른 비판적 의문과 반박 제기 양상에 관한 연구: 초등학교 6학년 소집단 토론을 중심으로」, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 기다은(2014), 「화법과 작문」 토론 단원의 성취기준 구현 양상 연구—2009 개정 교육과정을 중심으로, 전남대학교 석사학위논문.
- 김미랑(2010), 「토의 · 토론 수업 방법이 사회과 창의적 문제 해결력에 미치는 영향」, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 김안나(2014), 「토론학습에 대한 학교 밖 교사의 인식 연구」, 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 김재봉(2014), 「독서토론중심 수업에 관한 교사와 학생의 인식 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 김종우(2015), 「논증 도식 지도가 토론 능력 향상에 미치는 영향」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김주환(2012), 「고등 ‘국어’ 교과서의 토론교육 내용 분석—2007 개정 국어과 교육과정에 따른 16종 교과서를 중심으로」, 『새국어교육』 93, 215-244, 한국국어교육학회.
- 김지미(2013), 「중등학교 국어 교사가 지각한 교육 토론 시행의 장애 요인」, 상명대학교 석사학위논문.
- 김현진(2009), 「토론수업의 장애요인에 대한 사회과 교사의 인식」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박민철(2002), 「토론 학습을 통한 고등학교 국어 교수 · 학습 능력 신장 방안」, 연세대학교 석사학위논문.
- 박상준(2011), 「대학 토론교육의 문제와 해결방안 시론—토론교육의 목적을 중심으로」, 『어문학』 104, 27-56, 한국어문학학회.
- 박재현(2011), 「교육적 기능을 고려한 토론 유형 선택의 변수」, 『화법연구』 19, 47-79, 한국화법학회.
- _____(2013), 「중등학교 국어 교과서 토론 단원에 제시된 정책 논제의 적합성 분석」, 『새국어교육』 96, 139-165, 한국국어교육학회.
- _____(2014), 「초·중·고 학생의 정책 토론 입론 양상 분석—피해와 내재성 쟁점을 중심으로—」, 『화법연구』 25, 159-187, 한국화법학회.

- 박중훈(2013), 「토론 교육의 내용 설정 방향」, 『국어교육연구』 52, 115-146, 국어교육학회.
- 서영진(2012), 「상호교섭적 논증 교육의 내용 구성 연구」, 부산대학교 박사학위논문.
- _____(2014a), 「교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석—논증 구성 및 상호교섭 양상을 중심으로—」, 『국어교육연구』 49(2), 295-351, 국어교육학회.
- _____(2014b), 「토론 교육 내용의 계속성과 계열성 연구」, 『국어교육』 147, 305-346, 한국어교육학회.
- 설규주·정문성·구정화(2011), 「사회과 토의·토론식 수업 실태 및 개선 방안에 대한 교사들의 인식 조사 연구—중등 사회과를 중심으로—」, 『열린교육연구』 19(3), 115-148, 한국열린교육학회.
- 신명선(2011), 「고등학교 국어과 토론 교육과정의 교과서 반영 양상에 대한 사적 고찰」, 『국어교육연구』 42, 93-140, 국어교육학회.
- 오연주(2006), 「토론수업의 개념과 조건에 대한 중등 사회과 교사의 인식」, 『사회과 교육』 45(2), 111-144, 한국사회과교육연구학회.
- _____(2008), 「중등 사회과 교사가 인식하는 토론수업 개념과 실천 전략의 딜레마」, 『사회과교육연구』 15(4), 45-79, 한국사회과교육학회.
- 이남주(2011), 「고교 화법 교육의 현황과 개선 방안 연구」, 제24회 전국학술대회 발표집, 1-29, 한국화법학회.
- 이선영(2011), 「토론 교육 내용 체계 연구: 초·중·고 토론대회 담화 분석을 바탕으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이순훈(2015), 「고등학교 국어 교과서의 토론 제재 연구: 논제와 입론을 중심으로」, 충북대학교 석사학위논문.
- 이은미(2009), 「초등학생의 토론 과정에 따른 자료 활용 양상 분석과 지도 방안 연구」, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 전은주(2004), 「토론 교수·학습 설계를 위한 조건변인 분석」, 『국어교육연구』 20, 433-459, 국어교육학회.
- 정문성(2008), 『토의·토론 수업방법 36』, 교육과학사.
- 정성화(2013), 「초등학생의 토론 활동에서 토론 흐름도 사용 양상과 지도 방안 연구」, 경인교육대학교 석사학위논문.
- Alfred S. & Maxwell S. (2007). 민병곤·박재현·이선영 역(2014), *Many Sides: Debate Across the Curriculum*, 『수업의 완성 교실 토론』, 사회평론.

국어 교사의 토론 교육에 대한 인식과 실행 양상

서영진

본고는 국어 교사들이 토론 교육에 대해 어떻게 생각하고, 토론 교육을 어떻게 실행하고 있는지, 토론 교육을 실행하는 과정에서 겪고 있는 어려움이나 시행착오는 무엇인지 등을 조명해 보고 토론 교육의 질 제고 및 국어 교사의 토론 지도 역량 강화에 필요한 시사점을 찾아보고자 하였다.

이를 위하여 전국의 중학교·고등학교 국어 교사들을 대상으로 설문 조사를 실시하고 그 결과를 분석하였다. 국어 교사들은 토론 교육의 필요성에 대해서 절대 다수가 매우 필요하다고 인식하고 있었다. 하지만 토론 담화에 대한 이해 수준이 충분하지 못하고 토론 지도 효능감도 전반적으로 높은 수준이라고 보기 어려웠으며, 과반수 이상이 토론 교육을 실행하는 데 어려움을 겪고 있었다. 국어 교사들은 토론 준비 단계가 토론 수행 경험의 질을 좌우하는 가장 중요한 단계라고 인식하면서도 토론 준비를 지도하는 데 적극적이지 못했고, 이를 가장 지도하기 어렵다고 호소하였다. 한편 교과서 토론 단원에 대한 문제가 지속적으로 제기되는 상황임에도 불구하고 교과서 내용이나 학습활동에 의존하여 토론 교육을 실행하는 경우가 적지 않았으며, 토론 교육 실행 과정에서 교사 역할을 섬세하게 수행하는 데 다소 부족한 면모를 보이기도 했다. 현재 국어 교사들의 토론 교육에 대한 인식이나 실행 양상은 토론 교육이 갖는 교육적 중요성을 뒷받침하기에는 한계가 존재한다.

이에 분석 결과를 바탕으로, 토론 교육 질 제고를 위한 시사점을 정리하면서 토론 교육 단계별로 국어 교사들이 주의해야 할 점을 논의하였다. 국어 교사는 교실 토론 교육의 제약 조건을 이해하고 이를 극복하거나 최소화하

기 위한 방안을 모색해야 할 것이다. 더불어 토론 교육 실행 과정에서 국어 교사들이 겪고 있는 어려움과 시행착오에 대한 분석 결과에 더하여 이를 해결할 수 있는 지원 방안도 마련되어야 할 것이다. 이를 통해 토론 교육의 질을 제고하고, 국어 교사의 토론 지도 전문성이 강화될 수 있기를 바란다.

핵심어 토론 교육, 토론 수업, 국어 교사, 역할, 인식, 실행 양상, 어려움

Awareness and Implementation Modes on Debate Education by Korean Language Teachers

Seo Youngjin

This paper tried to look into general awareness of Korean language teachers on debate education and its implementation modes. The study explored ways to improve quality of debate education and reinforce debate teaching competencies, and deeper implications. For these purposes, questionnaire surveys were conducted with Korean language teachers of middle and high schools across the country.

Most of respondents agreed upon the necessity of debate education. However, it seems that there is a lack of understanding on debate education and a rather lower debate teaching self-efficacy. The majority of the teachers have difficulties in implementing debate education. Especially, the teachers, although they acknowledge a preparatory stage of debate is crucial for the quality of debate experience, were not active and felt most difficult in teaching or helping students for this. Despite all the questions continuously raised against debate units in Korean language textbooks, many still replied upon textbook contents or tasks therein. A lack of accuracy was found in roles played by teachers in a process implemented for debate education. Further, there were some limitations on awareness and implementation modes of debate education for teachers in light of its educational importance.

Korean language teachers need to understand these limitations on class debate education and find ways to overcome them. In addition, the education system could provide necessary assistances to teachers and help them to overcome difficulties, trials or errors occurring in debate education implementation processes. Thus these efforts will improve the

quality of debate education in class and reinforce professional competence of teachers in teaching debate education.

KEYWORDS debate education, Korean language teacher, role, awareness, implementation mode, difficulty