

## **한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습 양상 분석**

**전은주** 부산대학교 국어교육과 교수

† 이 논문은 국어교육학회 제3차 국제학술대회(2016년 6월 22~25일, 체코 카렐대학)에서 발표된 내용을 수정 보완한 것이다.

- I. 서론
- II. 한국어 교육에서 토론 교수-학습의 관점
- III. 분석 대상과 내용
- IV. 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 양상과 문제점
- V. 결론

## I. 서론

이 연구는 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 양상과 문제점을 분석해 보고 한국어 교재 개발 시 학습자의 의사소통능력으로서 토론 능력을 신장을 위하여 고려해야 할 점에 대하여 살피는 데 목적이 있다. 1990년대 후반 한국어 교수-학습은 이전의 문법 번역식 교수법, 청각 구두식 교수법에서 벗어나 의사소통 중심의 교수법을 바탕으로 하여 과제 중심적이며, 기능 통합적인 교육을 추구하였다(박영순 외, 2008: 327). 이러한 교수-학습에 대한 관점은 한국어 교재 개발에도 그대로 반영이 되어 이후 개발된 한국어 교재는 대부분 학습자의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 총체적으로 교수-학습할 수 있게 개발된 통합형이다.

통합형 교재가 이전의 교재보다 학습자의 말하기, 듣기 학습에 많은 관심과 노력을 기울여 상대적으로 구어 의사소통 능력 신장에 도움이 되는 것은 주지의 사실이다. 구어 의사소통에는 대화, 발표, 토론, 토의, 협상, 면접 등 매우 다양한 담화 유형이 있는데 동일한 담화 유형이라 하더라도 담화 상황에 따라 사용되는 표현이 다르며, 일부 담화의 경우 상호작용의 과정에 요구되는 규칙이 엄격하다. 그러므로 한국어 학습자가 구어 의사소통의 가장 기본적 담화 유형인 대화 능력이 있다고 해서 다른 담화 유형에 대한 소통 능력을 다 갖추었다고 보기 어렵다. 그러므로 한국어교재에는 한국어 학습자가 다양한 담화 유형,

상황, 목적의 말하기와 듣기를 수행하는 데 필요한 내용을 익히고 이를 적절한 방법으로 익힐 수 있게 구성되어 있어야 한다.

이 연구는 통합형 한국어 교재에, 어휘와 문법 학습, 읽기와 쓰기 학습이 한국어 교수-학습의 중심이 되었던 오랜 관행에서 벗어나 학습자의 토론 능력 신장에 필요한 교수-학습 내용과 적절한 방법이 제시되어 있는가라는 의문점에서 출발하였다. 한국어 문법 교육에 대한 그간의 연구가 문어와 구어의 차이를 심각하게 인식하지 않은 채 ‘문어’ 연구에 집중해 왔고, 제한적으로 문어적·구어적 차이를 부가하는데 머물렀기 때문에 구어 문법의 전제라든가 독립적 기술에 대해서는 다분히 부정적이었다(지현숙, 2010: 289). 한국어 교재 개발 역시 한국어 교육 연구의 범주에 속하므로 교재 개발 시 의사소통 중심적 접근법을 추구하고 있다 하더라도 학습 내용으로 제시하는 문법, 표현 등이 기존 문어 중심 연구와 교육의 관습에 간혀 학습자의 구어 의사소통에 필요한 내용을 적절히 제공하지 않고 있지 않는가에 대한 비판적 검토가 필요하다.

이 연구에서는 한국어 교재의 말하기 교수-학습의 문제점을 토론 교수-학습을 중심으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 우선 한국어 학습자가 구두 의사소통 상황에서 상대방과 토론을 주고받으며 효과적으로 의사소통을 하기 위하여 어떤 내용과 방법으로 교수-학습해야 하는가에 관점이 설정되어야 한다. 따라서 한국어 교육에서의 토론 교수-학습의 관점을 살펴보고 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 구현 양상과 문제점을 분석하고 개선 방향을 제시하고자 한다.

## II. 한국어 교육에서 토론 교수-학습의 관점

### 1. 토론의 구성 요소와 한국어 토론 교수-학습 내용

한국어 능력 시험의 ‘등급별 평가 기준(2016년 6월 현재)’에 토론

능력에 대하여 직접적으로 명시한 표현은 없지만 5급의 평가 기준인 ①전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있다, ②정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다, ③공식적, 비공식적 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분해 사용할 수 있다는 부분은 토론 교육의 필요성과 시기에 대하여 시사하는 바가 크다. 전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 대표적인 담화가 바로 토론이다. 박영순 외(2008: 369)에서는 등급별 한국어 말하기 목표를 설정하면서 5급에 ‘토론, 토의, 협상, 연설 등을 할 수 있다’가 제시되어 있는데, 5급 수준에서는 토론을 할 수 있어야 하며 6급에서는 이 능력을 더욱 발전시켜 유창하게 수행할 수 있는 정도를 요구한다.

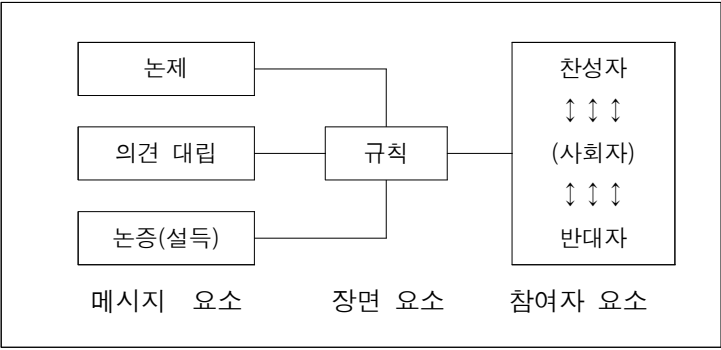
한국어 교재는 학습자의 한국어 의사소통 능력을 신장하기 위하여 교수-학습 상황에서 사용할 수 있도록 체계적으로 구성해 놓은 교수-학습 자료이다. 일반적으로 교재의 개발 과정에는 해당 교육 내용과 방법에 관련된 교육 이론이 적용되고 개발자의 교육적 관점이 반영된다.

한국어 토론 교수-학습 관련 연구에는 안경화(2001), 이동은(2003), 강승혜(2005), 이미혜(2006), 지현숙·윤지영(2008), 정호진·강진숙(2010), 김민애(2011), 김소연(2015), 이선영(2015) 등이 있다. 이들은 공통적으로 한국어 교육에서 토론 교육의 중요성, 필요성을 강조하고 효과적인 토론 교수-학습을 추구하면서 각각 토론 전략, 한국어 학습자의 토론 담화 분석, 토론 수업 구성, 토론 교재 구성 등의 세부 주제에 대하여 탐색하고 있다. 그러나 이러한 관련 연구들에도 불구하고 한국어 교육에서 토론 교수-학습 목표가 무엇이고 이를 어떻게 이해하고 바라보아야 할지에 대한 근본적인 관점에 대한 논의 없이 세부 주제에 접근하고 있다 보니 정작 한국어 교재에서 토론 교수-학습을 구현할 때 필요한 토론 교수-학습 내용과 방법에 대한 체계화가 어렵다는 문제점을 안고 있다. 토론의 개념에 대한 상이한 견해와 토론 교수-학습 내용에 대한 상식적 접근은 한국어 교육에서 토론 교수-학습이 이루어진다는 사실 자체로서는 의미가 있지만 이를 사용

하여 학습자의 토론 수행 능력을 체계적으로 신장하는 효과적인 교육을 담보해 주지는 못한다.

토론은 어떠한 공동 문제에 대하여 찬성측과 반대측이 각기 자기편 주장을 받아들이도록 상대방을 설득하는 경쟁적 의사소통 방법이다(줄고, 2004: 433).<sup>1</sup> 이는 토론이라는 구어 의사소통이 가진 요소를 중심으로 개념적으로 정의해 놓은 것이다.<sup>2</sup> 토론은 구두 의사소통 상황에서 논제에 대해 대립적 의견을 가진 참여자가 자신의 주장을 논리적으로 입증하며 상대방을 설득하는 의사소통 방식으로 토론 상황에 맞게 절차와 방법이 적용된다. 즉 토론에서는 참여자가 구성해야 할 메시지의 주제인 ‘논제’와, 참여자의 메시지에 대한 입장인 ‘의견 대립’, 참여자가 메시지를 구성하는 방법인 ‘논증’<sup>3</sup>, 참여자 간에 메시지를 주고받는 방법인 ‘규칙’이라는 네 요소가 상호교섭적 과정에 역동적으로 작동된다.<sup>4</sup>

그림 1. 토론의 구성 요소와 상호교섭성



1 줄고(2014)에서는 ‘긍정측’, ‘부정측’이라는 용어를 사용하였으나 본고에서는 용어 사용의 통일을 위하여 찬성측, 반대측으로 사용한다.

2 화법의 요소는 화법의 과정을 구성하고 있으면서 화법의 과정에 중요한 영향을 끼치는 요인들로 화자, 청자, 메시지, 장면 네 가지가 있다(이창택 외, 2001: 35).

3 이를 참여자가 메시지를 구성하는 목적에 초점을 둔다면 ‘설득’으로 볼 수도 있다.

4 이선영(2013: 201)에서는 토론의 속성을 구성하는 요소로 논제, 찬성과 반대의 입장, 설득·정당화, 규칙의 지배, 판정 여부로 보고 있다. 본고에서는 토론이 가진 형식과 절차, 판정 여부 등의 속성을 모두 ‘규칙’으로 포괄적으로 다루었다.

화법의 요소 중 토론에서 담화를 수행하는 둘 이상의 참여자는 이미 전제가 되어 있으므로 참여자 이외 의사소통에 영향을 미치는 요소는 메시지 관련 요소와 장면 관련 요소가 있다. 함께 논의할 공동의 문제가 있다 하더라도 서로 간의 의견 대립이 없는 논의는 토론을 한 것으로 볼 수 없다. 또 참여자가 자신의 주장을 하며 상대방과 의견 대립을 보이더라도 상대를 설득한 논증적 과정이 없다면 이 역시 엄격한 의미에서 토론을 한 것으로 보기 어렵다. 또 토론은 찬반 양측이 공정하게 의사소통을 하므로 일상적 대화와 달리 형식과 절차 등 규칙이 중요하다. 자유롭게 의견을 주고받는 토론 이외 정형성을 띤 토론은 형식과 절차에 대한 이해를 바탕으로 의사소통을 해야 하므로 이 경우 ‘규칙’이라는 구성 요소가 매우 중요하게 작동한다고 이해할 수 있다. 토론에서 논제, 의견 대립, 논증과 같이 메시지 관련 요소는 토론 성립을 결정하는 필수적 요소이며, 토론의 형식과 절차에 관련된 요소인 ‘규칙’은 적용의 정도에 따라 토론의 형식성 정도를 결정하는 요소로, 그림1과 같이 토론 참여자는 이들 네 요소를 작동하여 의사소통 목적을 실현하기 위하여 메시지를 구성하여 의미를 주고받는다.

그러나 토론이라는 용어는 맥락에 따라 다양한 의미로 사용되기도 한다. 표준국어대사전에는 토론(討論)의 사전적 의미를 ‘어떤 문제에 대하여 여러 사람이 각각 의견을 말하며 논의함’으로 제시되어 있는데 일상적 대화에서 ‘토론을 해보자’라고 했을 때 ‘토론’은 이러한 의미로 사용된다. 국어교육에서는 토론을 토의와 명백히 구분하여 사용하고 있는 것에 비해 일부 교과에서는 토론을 토의(討議)와 혼용하여 사용하기도 한다. 이선영(2013: 202)에서는 이러한 현상이 토론 개념에 대한 이해 부족으로 탓하기 보다는 토론이라는 용어를 엄격하게 정의하지 않고 느슨한 범주로 정의한 것이라고 보고 있다. 토론의 개념이 상황에 따라 다양하게 쓰인다 하더라도 교육적 상황에서 토론을 논의하기 위해서는 이것이 무엇을 의미하는지 분명히 할 필요가 있다. 왜냐하면 토론을 어떻게 정의하는가가 곧 교육의 목표인 토론 능력의 의미를 결정하며 토론 교육의 내용에 영향을 미치기 때문이다.

한국어 교육에서 학습자의 토론 능력을 신장하기 위해서 무엇을 교수-학습해야 하는가를 탐색하는 데 토론의 구성 요소는 분석적 관점을 제공해준다는 점에서 매우 유용하다. 즉 토론 교육에서는 토론의 구성 요소인 논제, 의견 대립, 논증, 규칙에 관하여 이해하는 데 필요한 내용을 교수-학습 내용으로 제공하고 이러한 내용을 활동을 통하여 수행에 적용할 수 있게 해야 한다.

우선 한국어 토론 교수-학습에서는 토론 거리인 논제 관련 학습 내용이 필요하다. 학습자가 논제를 이해하고 표현하는 데 필요한 어휘, 문법을 적절히 사용할 수 있도록 하는 학습 내용이 제공되어야 한다. 또 토론에서 참여자의 ‘의견 대립’의 과정을 표현하고 이해하기 위하여 자신의 의견을 주장하고 이유를 설명하고, 근거 제시하기의 기능과 이러한 기능을 수행하는 데 필요한 표현을 학습할 수 있게 해야 한다. 참여자가 의견이 다른 상대방을 설득하기 위해서 상대방의 주장을 듣고 이에 대하여 논리적으로 반박하기의 기능과 이 기능 수행에 필요한 표현 역시 학습할 수 있게 해야 한다. 전문적, 직업적 업무 수행의 상황에서 수행되는 토론은 격식을 갖추고 형식성을 요하는 경우가 많다. 그러므로 토론 교육의 목표가 자유 토론을 수행할 수 있는 능력을 넘어서 형식적이고 격식적인 토론 수행 능력을 추구한다면 토론에서 사회자, 참여자가 토론을 시작하여 입론과 반론의 형식과 절차에 따라 의견을 주고받으며 진행되는 토론의 구조와 표현을 이해하고 이에 따라 표현할 수 있게 하는 교육 내용 역시 필요하다. 앞서 언급하였듯이 한국어 능력 시험의 5급의 등급별 평가 기준에 ‘전문 분야의 연구와 업무 수행에 필요한 기능’을 요구하는 것은 한국어 교육의 토론 교수-학습이 형식성을 갖춘 토론 수행에 필요한 내용까지 교육 내용에 포함해야 함을 시사한다.

## 2. 주제 중심 한국어 교재 단원 구성에서 토론 교수-학습의 유형

한국어 교재는 학습자가 한국어 의사소통 능력을 신장할 수 있도록



교수-학습 내용을 선정하고 체계적으로 조직하여 표상화한 것이다. 한국어 교재의 각 단원들은 학습자가 주제, 상황, 기능 등 특정의 기준을 중심으로 선정된 교수-학습 내용을 단원 구성 체제에 따라 교수-학습 활동을 할 수 있게 제시되어 있다. 그러므로 한국어 교재의 단원 구성 체제에는 학습자의 언어 학습과 의사소통 능력 습득에 대한 교재 개발자의 연구 관점이 그대로 반영된 것이라 볼 수 있다.

의사소통 중심 교수법은 한국어 교육 전반에 큰 영향을 미쳤으며 이를 가지적으로 가장 잘 살필 수 있는 부분이 한국어 교재의 단원 구성이다. 최근 개발된 「서울대한국어6」(2015)의 머리말에는 이 교재가 ‘1,000시간의 한국어 교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 성인 학습자들이 정치, 경제, 사회, 문화 등 사회적 영역과 관련된 심화된 주제로 의사소통을 하고 전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 익을 수 있도록 하는 데 목적이 있다’고 밝히고 있다. 의사소통 중심 교수-학습을 지향하며 개발된 교재들은 주제 중심, 과제 중심, 기능 통합형 교재가 주를 이루며 이러한 교재 개발의 경향이 현재까지 이어지고 있는 것이다.

한국어 교재에서 토론 교수-학습이 구현되는 방식은 크게 ①주제 교수-학습형과 ②기능 교수-학습형 두 가지로 대별된다. 주제 교수-학습형은 주제 중심으로 각각의 단원이 구성되어 있고, 개별 단위에서는 해당 주제와 관련된 어휘와 문법을 학습 내용으로 제시하고 이를 이해한 뒤 사용하여 주제에 대하여 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 의사소통 과제를 수행해 볼 수 있도록 구성되어 있다. 이런 단원 구성에서 과제 활동으로 주어지는 ‘토론’은 토론 기능이나 표현에 대한 교수-학습을 목적으로 하는 것이 아니라 주제에 대한 말하기 학습의 일환으로 구현된 것이다. 다음 <표 1>은 주제 교수-학습을 위해 토론이 제시된 경우이다.

표 1. 「이화 한국어 5」의 단원 구성과 내용

4. 과학과 기술			
내용	Part 1	준비 합시다	-ㄴ/는다고 하더라도
		들어봅시다	과학 전시회에 대한 뉴스 듣기
		말해봅시다	과학 발명품이 없는 생활에 대해 말하기 <표현> 상대방의 말을 부정하기/휴대 전화가 반드시 필요함을 강조해서 말하기/휴대 전화가 없다고 가정해도 큰 문제가 없을 것임을 말하기/상대방의 말에 일부 동의하기
	Part 2	준비해봅시다	-아/어 내다, -게끔
		읽어봅시다	스마트 기술을 소개하는 잡지 기사문 읽기
		써봅시다	미래의 신문 기사문 쓰기
	Part 3	토의/토론해 봅시다	<b>동물 복제 허용에 대해 토론하기</b>
		어휘 확장	거두다
		속담	세월이 약이다, 가는 날이 장날이다, 십 년이면 강산도 변한다

위 <표 1>을 보면 이 단원은 ‘과학과 기술’을 주제로 구성된 것으로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 활동이 모두 포함되어 있다. 이 단원의 말하기 활동을 위해 제시된 학습 표현인 ‘부정하기, 강조하기, 동의하기’ 등은 토론 담화 수행에만 특별히 사용되는 것은 아니다. 그러므로 단원 학습의 마지막 부분에 과제 활동으로 ‘동물복제 허용에 대해 토론하기’는 토론의 담화 표현과 형식 그 자체를 위한 학습이라기보다 주제에 대한 과제 학습으로 주어진 것이다. 그러므로 주제와 관련된 토론을 하며 해당 주제와 관련된 어휘와 문법, 표현 등을 배우고 사용하게 되며 토론이라는 담화를 경험해 보게 되지만, 토론 자체에 대한 학습에 목적이 있는 것이 아니고 토론이 교수-학습의 방법 차원에서 사용된 것이므로 토론에서 사용되는 기능과 표현에 대한 학습에 큰 관심을 보이지 않는다.

이에 비해 ‘기능 교수-학습형’은 주제 중심으로 단원이 구성되어 있지만 토론에 사용되는 기능과 표현을 학습 내용으로 제시하고 이를 이해한

뒤 적용하여 주제에 대한 토론을 수행해 볼 수 있도록 구성되어 있다.

표 2. 「서울대한국어 6」의 단원 구성과 내용

대단원	6 B XI. 대중 매체와 문화	
소단원	1. 표현의 자유와 공공성	2. 대중문화의 위상
기능	<b>듣기</b> 논쟁 듣고 주장 파악하기 찬반 토론 듣고 주장과 근거 파악하기 <b>말하기</b> 주장과 근거를 제시해서 토론하기(토론 시작하기, 주장하기, 근거 제시하기) - 대중 매체 심의 후 청소년 접근 금지, 군필자에게 취업 시 가산점 부여, 트위터나 페이스북 등 SNS 규제	<b>읽기</b> (생략)  <b>쓰기</b>  (생략)
어휘	대중문화의 표현의 자유와 규제	(생략)
문 법 과 표현	V-L/는답시고 A/V-(으)ㄴ 덕이 없다	(생략)
보충 어휘	언어1	(생략)

위 <표 2>를 보면 이 단원은 ‘대중매체와 문화’를 주제로 기능 통합형으로 구성되어 있다. 이 단원은 대단원 체제로 소단원1은 듣기와 말하기를 중심으로 소단원2는 읽기와 쓰기를 중심으로 구성되어 있는데, 소단원1의 기능 학습에 토론 시작하기, 주장하기, 근거 제시하기에 대해 학습한 뒤 이를 적용하여 토론을 하도록 활동이 구성되어 있다. 이처럼 ‘기능 교수-학습형’은 토론을 하기 위해 필요한 기능과 표현을 교수-학습을 하고 해당 단원의 주제 관련 논제에 대하여 이러한 기능을 사용하여 토론을 해 보게 함으로써 토론 능력을 기르게 하기 때문에 토론에 필요한 기능과 표현에 대한 체계적 학습이 가능하며, 토론 학습과 주제 학습을 모두 피할 수 있다는 장점이 있다.

한국어 학습자가 구두 의사소통에서 주어진 논제로 토론을 잘 할 수 있도록 하기 위해서는 논제에 대한 자신의 주장을 밝히고 이유, 근거를 제시

하며, 상대의 견해에 대하여 반론할 수 있는 기능을 수행할 수 있어야 하므로 주제 관련 지식과 토론 기능을 모두 갖추고 있어야 한다. 주제 관련 지식은 구어와 문어 의사소통에서 통합적으로 사용할 수 있지만 말하기와 듣기의 과정으로 수행되는 토론은 토론을 하기 위해 필요한 기능과 표현이 있으므로 이에 대한 별도의 교수-학습이 필요하다.

### Ⅲ. 분석 대상과 내용

#### 1. 분석 대상

이 연구에서는 한국어 교재에 구현된 토론 교수-학습의 양상을 살펴보기 위하여 최근 10년 간 국내 대학 한국어 교육 기관에서 개발된 한국어 교재 중에서 초급부터 고급까지 모두 개발되었고, 토론 교수-학습이 제시되어 있으며 현재 사용하고 있는 교재 4종을 임의 선정하였다. 분석 대상 교재의 개발 연한을 최근 10년 이내로 잡은 것은 현재 교재 개발의 경향을 비교적 잘 반영하고 있다고 판단하기 때문이다. 또 교재 선정 시 초급에서 고급까지 모두 개발된 교재를 대상으로 한 것은 한국어교재에서 토론 교수-학습을 어떤 양상으로 다루고 있는지를 살펴보기 위해서는 교육의 시작점이 언제이며 학습자의 한국어 수준이 높아짐에 따라 교수-학습하는 내용이 어떻게 변화해 가는가에 대해 살필 수 있기 때문이다.

1990년 이후부터 한국어교육학이 독자적 학문 영역으로 정체성을 확립하고 발전하기 시작하여 2000년대 초반 국립국어원, 한국어 세계화 재단 등에서 한국어 교재 개발과 관련된 여러 과제들이 수행되면서 한국어 교재 개발에 대한 이론적 발전이 이루어졌으며 이러한 성과를 토대로 대학 한국어 교육 기관에서도 교재 개편 작업이 이루어졌다. 2000년대 중후반 이후부터 최근까지 한류 열풍과 함께 한국어 교육에 대한 관심과 수요가 증폭되면서 학습자의 요구에 부응하고 최근의 한국어 사회 문화 현상을 반영한 한국어 교재가 다시 개발되기 시작했다. 이 연구에서 분석 대상으

로 선정한 한국어 교재는 「재미있는 한국어」, 「서울대한국어」, 「연세한국어」, 「이대한국어」 등으로 현재 한국어교재 개발의 추세에 따라 주제 중심, 기능 통합형으로 교재가 구성되어 있다. 「재미있는 한국어」는 고려대학교 한국어문화교육센터에서 2009년 1,2급이 개발된 이래 2010년 6급까지 총 6권이 개발되었다. 「서울대한국어」는 서울대학교 언어교육원에서 2011년 1A, 1B가 개발되었고 2015년에 6A, 6B까지 총 12권이 완간되었다. 「연세한국어」는 연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회에서 개발된 것으로 2008년부터 2009년에 걸쳐 1-6급까지 총 6권이 개발되었다. 「이대한국어」는 이화여자대학교 언어교육원에서 2010년부터 2012년에 걸쳐 1-6급까지 총 9권 개발되었다. 이들 교재는 해당 대학 한국어교육센터에서뿐만 아니라 자체 개발된 한국어 교재를 가지고 있지 않은 타 대학 한국어교육센터에서 교재로 채택하고 있다는 공통점이 있다.

## 2. 분석 내용

이 연구에서는 한국어 교재에서 토론 교수-학습의 양상을 살펴보기 위하여 교수-학습 시기, 기능(표현) 학습, 논제, 토론의 규칙, 토론 교수-학습의 과정, 통합성 등 6가지 사항에 대하여 분석하였다.

한국어를 처음 배우는 학습자에게 바로 토론을 교수-학습할 수는 없다. 한국어로 토론을 수행할 수 있으려면 학습자는 이미 기본적인 의사표현에 필요한 어휘, 문법, 기능 등을 사용할 수 있어야 한다. 그러므로 한국어 교재에서 토론 교수-학습의 시작점이 언제인가는 교수-학습 내용과 방법에 영향을 미치는 중요한 변인이므로 이 연구에서는 연구 대상 교재에서 한국어 토론 교수-학습을 어느 시기부터 다루는지 분석해 보았다.

또 토론 교수-학습을 위하여 어떤 내용이 제시되었는지를 살펴보기 위하여 현재 한국어교재에 제시된 기능(표현) 학습과 논제에 대하여 분석해 보았다. 한국어 학습자가 토론 상황에서 자신의 주장을 명확히 표현하고 논리적으로 상대방을 설득하며 상대의 말을 비판적으로 이해하고 이에 대하여 다시 반박하며 의사소통해나기 위하여 어떤 기능(표현) 학

습을 제공하는지는 한국어교재 개발자의 토론 교수-학습 내용에 대한 인식을 잘 드러내준다. 또 한국어 교재에서 다루는 토론의 논제를 살펴봄으로써 토론 교수-학습에서 다루어야 할 주제 양상에 대하여 알 수 있다. '토론의 규칙'은 학습자가 토론의 절차에 대하여 이해하고 단계별로 어떤 내용과 표현으로 말해야 하는지에 대한 정보가 제공되어 있는지를 살펴봄으로써 토론의 형식성을 현재 한국어 토론 교수-학습에서 어느 정도 반영하고 있는지 알 수 있다.

학습자의 토론 능력을 기르기 위해서는 토론 상황에서 이해한 바를 적용하여 말하고, 상대방의 말을 듣고 이에 대하여 반박하는 실제 토론의 수행이 필요하다. 그러므로 토론 교수-학습 활동을 구성할 때에는 학습자가 토론의 계획에서부터 수행 과정까지를 잘 이해하고 준비할 수 있도록 토론 과정과 과제 맥락이 제공되어야 한다. 또 의사소통중심 교수법에서 강조하는 바와 같이 토론 교수-학습에서도 논제에 대한 말하기뿐만 아니라 듣기, 읽기, 쓰기가 함께 이루어지도록 통합적 활동을 구성하는 것이 실제 의사소통 능력 신장을 위한 효과적인 방법이다. 따라서 이 연구에서는 한국어 교재에 구현된 토론 교수-학습의 방법에 대하여 살펴보기 위하여 '토론 과정 학습과 과제 맥락 제공'과 '토론 교수-학습의 통합성'에 대하여 분석해 보았다. '토론 과정 학습과 과제 맥락 제공'은 토론에 대하여 계획한 뒤 수행할 수 있도록 토론의 과정을 활동에 포함하였는지, 토론 과제를 수행하는 데 필요한 맥락이 제공되었는지를 살펴보기 위한 것이다. '토론 교수-학습의 통합성'은 토론 논제를 중심으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 기능을 통합적으로 사용할 수 있도록 구현한 것인가를 살펴보기 위한 것이다.

4종의 교재에 대한 분석 결과는 각각의 교재명을 밝히지 않고 A, B, C, D 교재로 표기하여 기술하고자 한다. 이는 이 연구가 특정 교재의 장단점에 대한 논의에 초점이 있는 것이 아니라 현재 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 양상 파악과 문제점을 개선할 수 있는 방안 제시에 목적을 두기 때문이다.

## IV. 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 양상과 문제점

### 1. 교수-학습의 시기와 유형 및 학습량

한국어 교육에서 토론 교수-학습의 시기는 토론에서 사용되는 기능과 표현을 어느 정도로 가르치는가와 토론의 논제가 어떤 주제에 대한 것인가 등이 복합적으로 고려된 것이다. 4종 교재에 토론 교수-학습이 언제 어느 정도로 제시되는지를 주제 교수-학습형과 기능 교수-학습형 각각에 대하여 분석해 보았다.

표 3. 대학 교재별 토론 교수-학습 시기

	1급	2급	3급	4급	5급	6급
A교재						토론◆3
B교재				토론◆3	토론◆2	토론◆3
C교재				토론*4	토론*5	토론◆2
D교재					토론*6	토론◆3

(\*는 주제 교수-학습형, ◆은 기능 교수-학습형, 숫자는 단위 수)

위 <표 3>에서 살필 수 있듯이 토론 교수-학습은 A교재의 경우 6급, B와 C 교재의 경우 4급, D교재의 경우 5급에서 시작된다. A, C, D 교재에서는 기능 교수-학습형 토론 교수-학습이 6급에서 시작되고, B 교재에서는 4급에서 시작된다. A와 B교재는 기능 교수-학습형으로만 토론 교수-학습이 구성되어 있고, C와 D 교재는 기능과 주제 교수-학습형이 복합적으로 나타난다. 또 C교재에서는 주제 교수-학습형이 4급에서 먼저 시작된 후에 6급에서 기능 교수-학습형이 제시되어 있다. D교재에서는 주제 교수-학습형이 5급에서 먼저 시작된 후에 6급에서 기능 교수-학습형이 제시되어 있다. 이처럼 교재별로 토론 교수-학습 시작점을 어떻게 볼지, 또 주제 교수-학습형으로만 토론 교수

-학습을 구성하는 것이 좋을지 아니면 기능 교수-학습형과 복합적으로 구성하는 것이 좋을지 각 유형의 학습 시기를 어떻게 잡는 것이 좋을지에 대한 상이한 견해를 가지고 있음을 알 수 있다.

또 토론 교수-학습의 양적 측면에서도 편차가 큼을 알 수 있다. 기능 교수-학습형의 경우 A교재의 경우 3개 단원에, B교재의 경우 8개 단원에, C교재의 경우 2개 단원에, D교재의 경우 3개 단원에 제시되어 있다. 특히 B교재와 C교재 간 토론 기능 학습의 단원 수와 양의 차이가 매우 큰데 교재에서 기능 학습을 어느 정도 학습량으로 할지에 대해 교재 개발자 간 인식의 차가 큼을 알 수 있다. 주제 교수-학습형과 기능 교수-학습형을 구분하지 않고 전체적인 토론 교수-학습이 나타나는 단원 수를 계량해 보면 A교재의 경우 3개 단원에, B교재의 경우 8개 단원에, C교재의 경우 11개 단원에, D교재의 경우 9개 단원에 제시되어 있다. A교재가 다른 교재에 비하여 토론 교수-학습 단원 수가 매우 적음을 알 수 있다.

앞서 언급한 바와 같이 토론 교수-학습의 계속성을 생각한다면 복합적 구성이 더 바람직하며, 기능 교수-학습형 토론이 먼저 나오고 반복 계속학습의 차원에서 주제 교수-학습형의 토론 활동이 나오는 것이 교수-학습 내용의 계열적 구성으로 적절하다. C교재와 D교재의 경우 주제 교수-학습형이 기능 교수-학습형보다 먼저 제시되는데 이는 재고가 필요하다. 결국 이처럼 주제 교수-학습형 토론 활동이 먼저 나오는 교재의 경우 토론을 제대로 수행하기 위해서는 교사의 입장에서 토론 수행에 필요한 기능과 표현을 별도로 제공하게 단원을 재구성하여 사용할 수밖에 없는 불편함이 따른다.

또 B교재의 경우는 4급에서, A교재의 경우는 6급에서 기능 교수-학습형으로만 토론 교수-학습이 제시되어 있다는 점은 토론 교수-학습 시작 시기를 언제로 잡는가에 대한 교재별 편차가 큼을 알 수 있다. 지현숙·윤지영(2008: 222)에서는 4급 학습자를 대상으로 한국어 토론 수업을 한 결과 주어진 논제에 대해 찬성과 반대의 입장에서 근거와 이유를 제시하면서 자신의 의견이 타당함을 설득하는 것까지는 어느



정도 이루어지나 결론을 합의해 내는 의사소통 과정에까지는 도달하지 못한다고 밝힌 바 있다. 특히 이 논문에서는 토론 진행을 방해하는 발화 오류의 처치를 한국어 교사의 과제로 언급할 정도로 4급 학습자의 토론 교육의 어려움과 한계를 지적한 바 있다. 김중섭(2011: 65)에서 국제 통용 한국어 표준 모형 개발을 위하여 한국어 교육에서 다루어야 할 90개의 기능을 추출하여 전문가를 대상으로 등급화를 해본 결과 ‘토론하기’의 시작점을 4급으로 보는 것으로 나타났다.<sup>5</sup> 또 이미혜(2006), 이동은(2003), 안경화(2009), 김민애(2011) 등에서는 고급학습자를 대상으로 한 토론 수업을 제안한 바 있다. 이상과 같이 선행연구들을 살펴보면 한국어 교육에서 토론 교수-학습의 시기에 대하여 합의된 바는 없지만 토론 수행을 대체로 고급학습자가 갖추어야 할 능력으로 보며 최소 시작점을 4급으로 보는 견해도 있다.

## 2. 토론 교수-학습 내용

### 1) 토론 기능(표현) 학습

한국어 교재의 토론 교수-학습 중 기능 교수-학습형의 경우는 토론에 필요한 기능과 표현을 학습 내용으로 제시하고 있는데, 현재 4종 한국어 교재에서 토론 기능 학습의 내용을 어떻게 제시하고 있는가를 살펴보았다. 엄밀한 의미에서 보면 학습 내용으로서 토론 기능과 토론 표현은 다르다. 토론 기능을 수행하기 위해서는 토론에서 사용되는 표현이 사용된다. 토론 표현을 안다고 토론 기능을 수행할 수 있는 것은 아니다. 그러나 여러 한국어 교재에서 토론 표현에 대한 학습을 곧 토

5 김중섭 외(2011: 58)에서는 한국어 교재(총6종) 분석을 통해 언어기술’과 ‘과제’ 간 의미 차이를 구분해 내교자 하였으나 한국어 교재에서 ‘언어기술’과 ‘과제’ 그리고 ‘기능’, ‘활동’까지 뚜렷한 차이 없이 혼용되고 있다고 지적한 바 있다. 그러나 이 연구에서 추출한 90개의 기능 항목 중에는 논증하기, 반박하기, 발표하기, 설득하기, 주장하기, 추론하기, 토론하기, 토의하기 등이 있는데 토론하기에 논증, 반박, 주장, 추론 등이 사용된다는 측면을 생각해 보면 이들을 동일한 기능 층위에 두는 것은 타당하지 않다. 토론(하기)는 여러 기능의 통합적 적용을 통해 수행해야 하므로 별도의 용어 사용이 필요하다.

론 기능 학습으로 보는 경향이 나타났다. A교재의 경우 ‘기능’이라는 항목의 하위에 ‘예시하여 주장하기’, ‘반박하기’를 제시하고 있으며 ‘B교재에서는 ‘표현을 연습해봅시다’라는 항목의 하위에 ‘주장 제시하기’, ‘근거 제시하기’ 등을 제시하고 있다. C교재의 경우 ‘기능 표현 익히기’라는 항목의 하위에 ‘동의하기’, ‘반박하기’를 제시하고 있으며 D교재의 경우 ‘기능 표현’이라는 항목 하위에 ‘질문하며 반론 제기하기’를 제시하고 있다. 결국 ‘기능’, ‘표현’, ‘기능 표현’이라는 세 용어가 동일한 성격의 내용 제시에 사용되고 있는 양상을 보여 준다. 본고에서는 본고에서 목적으로 하는 교재에 나타난 토론 교수-학습 내용의 양상 파악을 위해 토론 표현, 토론 기능 표현 등을 아울러 토론 기능(표현)으로 다루었다. 각 교재에 제시된 토론 기능(표현) 학습의 내용은 현재 한국어 교육에서 토론 교수-학습 내용에 대한 이해 정도와 교재 개발자의 인식을 살펴볼 수 있다는 점에서 의미가 있다.

표 4. 기능 교수-학습형 단원에 제시된 토론 기능(표현)

	4급	5급	6급
A교재			예시하여 주장하기 반박하기
B교재	의견 강하게 표현하기 근거 제시하 여 주장하기	동의하기 반대하기	토론 시작하기, 주장하기, 근거 제시 하기 동의하기, 반박하기 의견 확인하기, 정리 및 요약하기
C교재			토론 시작하기, 상대방의 주장에 대해 동의 또는 반박하기, 토론하기(사회자 역할)
D교재			질문하며 반론 제기 하기 상대방의 의견을 일부 인정하며 반론 제기하기

<표 4>와 같이 4개 교재 모두 반박하기를 교수-학습 내용으로 제시하고 있으며, 3개 교재에서 ‘주장하기’를 교수-학습 내용으로 제시하고 있다. 앞서 기술한 토론의 요소 중 ‘의견 대립’을 위한 ‘주장하기’, ‘근거

제시하기’와 ‘논증(설득)’을 위한 ‘반박하기’는 토론 성립을 위한 필수 요소인데 B교재만 이들 내용이 모두 포함되어 있었다. A교재의 경우 6급에서만 2개의 토론 기능(표현)을 학습 내용으로 제시하는데 비하여 B교재의 경우 4급에서 6급에 걸쳐 10개의 토론 기능(표현)을 제시하고 있다.<sup>6</sup> 이처럼 교재별로 토론 교수-학습에서 지도하는 기능(표현)의 내용과 수에 차가 큰 것은 한국어 교육에서 토론 교수-학습을 위하여 어떤 내용을 지도하여야 하는가에 대한 논의가 제대로 되지 않았음을 방증하므로 향후 이에 대한 연구와 검토가 필요함을 시사한다.<sup>7</sup>

## 2) 토론의 논제

의사소통 중심 접근법을 지향하는 현재의 한국어 교재에서 단원 구성의 가장 중요한 축은 주제이며, 단원 학습 내용은 주제에 대한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기로 되어 있는 것이 일반적이다. 토론 교수-학습이 주제 중심형이든 기능 중심형이든 주제 중심 한국어 교재에서 토론 교수-학습에 사용되는 논제는 곧 해당 단원의 주제와 관련된 것이다.

한국어능력 5, 6급의 ‘등급별 평가 기준’에는 ‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 대해 이해하고 사용할 수 있다는 내용이 있다. 대부분의 고급 수준의 한국어 교재는 개인적이고 친숙한 화제, 일반적인 사회적 소재를 넘어서 ‘정치, 경제, 사회, 문화 등 사회적 영역과 관련된 심화된 주제’로 의사소통할 수 있도록 하는 것을 목표로 두고 있다. 분석 대상 한국어 교재별로 토론 교수-학습에 사용된 논제가 어떤 것인가를 분석해 보면 다음과 같다.<sup>8</sup>

6 4급의 ‘근거 제시하여 주장하기’는 6급의 ‘주장하기’와 ‘근거 제시하기’가 다시 나오므로 합산에서 제외하였다.

7 분석 대상 교재의 일부 단원에는 토론과 토의를 구분하지 못한 채 사용하고 있는 것도 있었다. 토론이라고 명시하고 있었으나 세부 내용은 토의에 대한 것이어서 분석 대상에서 제외하였다.

8 논제 양상을 표로 정리하기 위하여 서술형으로 기술된 논제는 간략하게 요지만 표현하였다.

표 5. 토론 교수-학습에 사용된 논제

	4급	5급	6급
A교재			학벌주의◇ 우열반 운영◇ 드라마의 경향♣
B교재	남녀 차이 유무▮ 외국어 사용♣ 동식물 관련 주제에 대해 토론하기▮	교육열◇ 젊은이들의 소비 경 향◇	대중 매체 심의 후 청소년 접근 금지♣ 군필자 가산점◇ SNS 사용 규제◇ 원전의 필요성◇ 성형 수술 규제◇ 대학 교육의 목적◇ 체벌의 필요성◇ 사형 제도 폐지◇
C교재	성격과 환경과의 관 계▮ 무인 감시 카메라 설 치◇ 신문의 기능◇ 기념일에 대한 의견 듣고 토론하기◇	첨단 과학 시대의 가 치관▮ 가족의 변화로 인한 사회 현상◇ 체벌◇ 환경 문제의 해결책 ◇	남교사 할당제◇ 기여입학제◇ 남북철도 개통(남북 통일)☆
D교재		외모와 행복의 관계 ▮ 동물 복제 허용▮ 도덕적 행동의 법제 화◇ 전통문화의 계승 방 법♣ 연예인 사생활 보호 ♣ 예술적 가치♣	능력별 학급 운영◇ 댐 건설의 필요성◇ 문화 콘텐츠의 성공 조건♣

(☆:정치, ◎:경제, ◇:사회, ♣:문화, ▮:기타)

토론 교수-학습에 사용된 논제의 주제는 사회, 문화, 교육, 과학, 환경, 건강 등 매우 다양하게 나타났다. 위 <표 5>는 4종 교재의 토론 교수-학습에 사용된 논제를 토론의 내용에 따라 분류한 것이다. 이처럼 토론 논제를 교재의 단원 주제와의 관계를 고려하여 정치, 경제, 사

회, 문화, 기타 등으로 분류해보면 교재에 사용된 토론 논제의 경향성을 살필 수 있다. 위 <표 5>에서 나타나듯이 4개 교재 전체적으로 가장 많이 다루고 있는 토론 논제는 ‘사회’와 관련된 주제였고 그 다음이 ‘문화’에 대한 것이다. 개별 교재로 보더라도 A, B, C 교재 모두 ‘사회’에 관한 논제가 가장 많았고 D교재만 ‘문화’에 대한 논제가 가장 많았다. 4개 교재 모두 정치, 경제에 대한 주제를 논제로 한 토론은 다루어지지 않았다. 특히 앞서 언급한 바와 같이 한국어 능력의 5, 6급 등급별 평가 기준이나 한국어 교재 5, 6급의 머리말에 목표로 제시한 ‘정치, 경제’의 친숙하지 않은 주제에 대한 의사소통 능력 신장에서 ‘토론’만 예외적이라는 점은 개발자가 의도했든 의도하지 않았든 문제가 있다. 의도적 배제라면 교재 목적 구현에 적절하지 않은 주제와 기능 배치라는 점에서 문제가 있고 의도하지 않았다면 교재 구성에서 주제와 기능 학습 구성에 대한 인식 부족이라는 점에서 문제가 있다.

한국어 교재의 5, 6급에 정치, 경제를 주제로 한 단원이 구성되어 있더라도 이 단원에서 토론 교수-학습이 이루어지지 않은 것은 교재 개발 시 정치, 경제라는 단원 주제 자체에 대한 부담에 토론 교수-학습이라는 과제에 대한 부담이 가중되지 않게 했을 가능성을 생각해 볼 수 있다. 그러나 결과적으로 현재 한국어 교재의 토론 논제가 사회, 문화에 치중되어 있고 전 분야에 걸쳐 다양하게 다루어지지 않았다는 비판을 면하기는 어렵다.

### 3) 토론의 규칙

토론은 종류에 따라 형식에 차이가 있다. 특별한 형식 없이 진행되는 토론도 있지만 정형화된 절차가 있는 토론도 있다. 토론의 구성 요소 중 수의적 요소인 ‘규칙’은 정형화되어 있지 않은 토론 상황에서는 자유롭게 진행되지만 공식적이고 격식성을 띤 경우 절차에 따라 단계에 맞게 발언을 해야 한다. 토론 참여자는 입론, 교차질의, 반론 단계에서 언제 자신이 어떤 내용의 말을 해야 하는지 알고 있어야 하

며, 표현 역시 격식성을 갖추어야 함을 알고 있어야 한다. 4종 교재의 토론 교수-학습에서 토론의 절차, 단계별 표현, 토론자와 사회자 역할에 따른 표현 등 규칙에 대하여 어떻게 제시하고 있는지 살펴본 결과 다음과 같았다.

표 6. 토론의 규칙에 대한 정보

A교재	○ ‘대화 & 이야기2’에서 사회자와 2명의 토론 담화가 제시되어 있고 이를 통해 토론의 절차와 단계별 표현에 대하여 이해 가능.
B교재	○ 사회자와 토론자 역할 구분, 토론의 절차에 대한 설명은 없지만 토론 단계별 사회자, 찬성측, 반대측 발언 순서, 표현이 담긴 자료 제시.
C교재	△ 토론을 시작하는 사회자 말 읽기를 통해 학습, 토론 시작 부분만 하게 되어 있음, 과정 중 일부만 하는 토론이라 문제가 됨.
D교재	-

(○: 규칙 정보 있음, △: 부분적 규칙 정보, -: 규칙 정보 없음)

<표 6>과 같이 분석 대상 교재 중 1개에만 토론의 종류에 따른 절차 차이나 정형화된 형식에서 나타나는 단계별 발언 내용 등에 대해서 언급하고 있지 않았다. 토론의 규칙에 대한 정보를 제공하고 있는 ‘A교재’와 ‘B교재’의 경우 토론 단계별 사회자, 찬성측, 반대측 발언 순서와 표현이 담긴 정보를 제공하고 있었지만, ‘C교재’의 경우 토론 시작 단계에서 사회자가 하는 말만 제시되어 있고 전체 토론의 절차에 대한 정보는 제공되지 않았다. D교재의 경우 토론의 절차 및 표현 등 규칙에 대한 내용은 전혀 제공되지 않았다. 토론을 실제 수행할 수 있으려면 토론에 사용되는 표현을 아는 것만으로는 충분하지 않다. 토론의 진행 과정에서 언제 그러한 표현을 사용하는지를 이해하고 적용하려면 토론의 절차와 각 단계별 표현, 역할에 따른 표현 등에 대한 정보를 알아야 하므로 향후 개선이 필요하다.

### 3. 토론 교수-학습 방법

#### 1) 토론 과정 학습과 토론 과제 맥락 제공

학습자가 한국어 교수-학습을 통해 언어 기능을 익혀 의사소통 능력을 기르게 하기 위해서는 학습 목표 달성에 필요한 교육 내용이 단순 제시되어서는 안 된다. 이를 위해서는 교육 내용을 이해하고 의사소통 맥락에서 이를 적용하여 사용하게 하는 적절한 활동 구성이 매우 중요하다. 의사소통 중심의 교재는 대부분 언어 기능 활동이나 과제 활동을 포함하고 있는 것은 바로 이러한 이유 때문이다. 언어 기능 활동이나 과제 활동을 구안할 때에는 학습자가 의사소통의 과정에 대하여 이해하게 하며 동시에 의사소통 활동의 과정을 준비할 수 있게 과정 중심적 구성이 필요하다. 예를 들어 토론을 효과적으로 수행하기 위해서는 논제에 대하여 이해하고 자신의 주장을 상대방에게 설득하기 위한 논증 준비가 필요하므로 토론 전 단계에서 이러한 내용에 대하여 준비하게 하는 단계를 거치는 것과 그렇지 않은 것은 수행 결과에 차이를 가져온다.

또 활동에서 수행해야 할 의사소통이 어떤 상황에서 누구에게 어떤 목적으로 하는 것인가 등에 대한 정보가 충분히 제공될 수 있게 맥락 중심적 구성이 필요하다. 어떤 상황에서 누구를 대상으로 어떤 역할을 하며 토론해야 하는가 등에 대한 구체적인 정보 없이 ‘토론해 보자’는 식의 정보 결여적인 활동 구성은 제대로 된 수행을 이끌어내지 못한다. 결국 한국어 토론 교수-학습을 어떤 방법으로 구안하는가에 대한 것은 활동의 실제성과 완성도에 매우 큰 영향을 미친다. 4종 교재의 토론 교수-학습 활동에서 토론의 준비 과정, 토론 활동 맥락 정보 등이 어떻게 구현되었는지 살펴보면 다음과 같다.

표 7. 토론 교수-학습 활동의 완성도

	토론의 준비 과정	토론 활동 맥락	
		과제 정보	역할 정보
A교재	○ (의견, 근거 준비 반박 준비)	-	-
B교재	○ (주장, 근거 준비, 주장에 대한 반박 논거 준비)	-	○ (사회자 토론자 역할 나누기)
C교재	△ 일부 활동에만 있음 (논제에 대해 토론하는 준비 과정은 없음. 5급의 9단원에 주장, 이유 생각 후 토론하게 함.)	△ ('인사/사회자 소개, 주제 소개, 참석자 소개, 참석자 정보 없음.)	○ (사회자 역할 부여)
D교재	○ (주장과 근거 정리한 뒤 토론)	-	-

(○: 규칙 정보 있음, △: 부분적 규칙 정보, -: 규칙 정보 없음)

<표 7>을 보면 A, B, D교재에는 토론의 준비 과정이 학습활동에 구현되어 있었다. 이들은 모두 토론의 주장과 근거를 준비하게 하는 과정이 포함되어 있었으며, A, B 교재는 반박 논거에 대해서도 준비하게 해 두고 있었다. 이에 비하여 C교재의 4급, 6급 토론 교수-학습 단원에는 논제에 대하여 토론을 준비하는 과정이 대부분 없고 5급의 9단원 활동에만 주장과 이유를 생각한 후 토론을 하게 하도록 활동이 구성되었다.

또 A, B, D 교재 모두 토론 활동을 할 때 공식성 유무, 상대 참여자, 청중 등 토론 활동 맥락에 대한 정보가 없었다. C교재의 경우에 사회자, 논제에 대한 소개 정도로 극히 제한적 정보만 있었다. 특히 토론 활동을 할 때 수행해야 할 역할이 찬성측, 반대측, 사회자 중 무엇인가에 대하여 사전에 결정해 주거나 결정하는 과정을 주어서 역할에 대하여 분명히 해야 하나 A와 D교재에는 이에 대한 정보가 없었다.<sup>9)</sup>

9 A교재의 '우열만 운영에 대해 토론해 보자.'는 활동 지시는 토론에서의 학습자 역할에 대한 정보가 결여되어 있을 뿐만 아니라 역할을 정하고 활동을 해야 한다는 활동 과정에 대한 정보도 결여되어 있다. 이에 비하여 C교재의 '여러분은 위의 2가지 접근 방법 중 어느 쪽에 찬성합니까? 입장을 나누어 환경 문제에 대해 토론해 봅시다.'는 활



## 2) 토론 교수-학습의 통합성

토론은 참여자가 자신의 주장에 대하여 말하고, 상대 토론자의 말을 듣는 말하기와 듣기의 연속적 과정이다. 그러므로 토론 교수-학습에서는 말하기뿐만 아니라 상대의 말을 듣고 이에 대하여 반응하는 토론 듣기도 중요한 교육 내용이다. 또 토론의 준비 과정에 토론 참여자는 논제에 대한 자료를 비판적으로 읽기도 하며 논증을 준비하며 쓰기를 하기도 한다. 토론 후에도 논제에 대한 자신의 견해를 글이나 말로 표현하기도 한다. 이처럼 토론은 설득적 말하기와 비판적 듣기가 함께 일어나며 토론이라는 구두 의사소통 과정 전후에 논제에 대한 읽기나 쓰기가 자연스럽게 연결되므로 토론 교수-학습을 설계할 때는 논제를 중심으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 기능이 통합될 수 있도록 하여 언어 학습의 효과성을 극대화하는 것이 바람직하다. 4종 교재를 대상으로 기능 교수-학습형 토론 학습을 구현할 때 언어 기능 간 통합 양상을 살펴보았다.

표 8. 토론 교수-학습에서 언어 기능 간 통합

	토론 듣기/읽기/쓰기와 통합
A교재	○* (교육 문제를 소재로 한 글 읽기, 인터뷰 기사 읽기, 교육 문제에 대한 논설문 쓰기)
B교재	○□ (인터넷 아고라 토론 읽기, 대중문화 심의에 대한 찬반 토론 듣고 답하기, 주장과 근거 정해 토론하기)
C교재	○* (설명문 읽기, 주제 관련 대화 듣기)
D교재	○* (바람직한 교육에 대한 광고 듣기, 학교의 사회적 기능에 대한 칼럼 읽기, 학교교육의 문제 해결을 위한 투고문 쓰기)

(○: 통합, \*: 주제 중심, □: 담화 텍스트 중심)

동 지시는 역할을 정하고 있지는 않지만 역할을 정하고 활동을 해야 한다는 활동 과정에 대한 정보를 담고 있다. A교재와 같이 역할 정보, 활동 과정에 대한 정보가 겹여 되어 있을 경우 학습자가 알아서 자신의 역할을 정하고 활동을 하거나 교사의 사전 안내가 후 제대로 된 활동이 가능해지므로 활동 구성에서의 치밀성이 떨어진다. 토론 활동의 실제 수행 완성도를 높이기 위해서는 학습자의 역할을 고정해주거나 활동의 과정에서 정할 수 있도록 하는 정보를 제공해야 한다.

토론 교수-학습에서 언어 기능 간 통합이 어느 정도 구현되었는지를 살펴보면 <표 8>과 같이 네 교재 모두 2-3가지 이상의 언어 기능과 통합 구성을 하고 있다. 이는 최근의 교재들이 의사소통 중심 접근법을 지향하며 언어 기능 통합적 수업을 구현하는 경향을 그대로 잘 보여준다. 그러나 언어 기능 통합을 구현하더라도 A, C, D교재와 같이 논제와 관련 있는 다른 유형의 글을 읽거나 쓰기, 듣기를 하는 방식과 B교재와 같이 동일 논제에 대한 토론 담화의 다른 부분을 듣게 하거나, 구두 토론과 유사한 인터넷 토론을 읽게 하는 동일(혹은 유사) 담화 텍스트를 통한 읽기, 쓰기, 듣기를 하는 방식은 차이가 있다. 토론을 말로 수행하기 전에 이의 절차와 기능, 표현 등을 충분히 이해하고 익숙하게 하기 위해서는 동일 담화 텍스트를 중심으로 언어 기능을 통합하는 방식이 토론 교수-학습에는 더 많은 도움이 된다. 특히 토론 교수-학습량이 많지 않은 경우라면 토론 담화 텍스트 중심의 통합 방식을 통해 학습 부족을 보완할 수 있다.

## V.결론

이 연구에서는 한국어 교육에서 토론 교수-학습의 내용과 유형에 대한 관점을 제시하고, 이를 기반으로 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 양상을 분석하여 문제점을 지적하였다. 한국어 토론 교수-학습이 구색 맞추기식 교재 단원 구성에서 벗어나 실제 학습자의 토론 능력을 신장할 수 있도록 하기 위해서는 향후 한국어 교재 개발에서 다음과 같은 점이 고려되어야 한다.

첫째, 학습자가 토론 능력을 기를 수 있도록 토론 교수-학습을 적절한 시기에 시작해야 하며, 기능 교수-학습형 단원과 주제 교수-학습형 토론을 복합적으로 구성하여 토론에 대한 심화 반복 학습이 가능하게 교재를 구성하여야 한다. 담화 유형에 대한 교수-학습 시작점은 한국어 능력 평가의 등급별 평가 기준에서 해당 담화 유형을 수행할

수 있어야 하는 등급과 같거나 한 단계 아래 등급이 되도록 설계를 해야 한다(줄고, 2014). 따라서 한국어 교재에서 토론 교수-학습을 구현할 때에는 4급 혹은 5급에서 기능 교수-학습형 토론으로 시작하여 차차 기능의 수준을 심화하는 방향으로 구성하며, 기능 교수-학습형 토론을 배우하면서 토론에 대하여 기본적인 것을 이해하고 수행할 수 있게 되면 주제 교수-학습형 토론을 통해 최대한 토론 수행을 반복 심화 수행할 수 있게 해야 한다. 이와 같은 복합적 구성을 통해 토론 교육 내용 구성의 계열성, 계속성을 충족하게 할 수 있게 해야 한다.

둘째, 토론 수행에 사용되는 필수 기능(표현)이 모두 교수-학습 내용으로 구현될 수 있게 해야 한다. 분석 대상 교재에 따라 교수-학습 내용으로 다루는 토론의 기능(표현)이 2개에서 10개까지 편차가 심한데 향후 토론 교수-학습 단위 구성에서, 토론의 구성 요소 중 하나인 ‘의견 대립’ 시 필요한 ‘주장하기’, ‘근거 제시하기’, ‘반박하기’를 반드시 포함할 수 있게 해야 한다. 또 토론자의 역할, 토론의 과정 등에 따라 필요한 기능(표현)도 교재에 반영될 수 있게 해야 한다.

셋째, 토론 논제가 ‘사회’와 ‘문화’에 치중되지 않고 ‘정치’, ‘경제’에 대한 주제도 포함될 수 있게 해야 한다. 한국어 능력 5, 6급 학습자는 ‘정치, 경제, 사회, 문화’ 전반에 걸친 친숙하지 않은 주제에 대하여 의사소통할 수 있어야 하는데 현재 한국어 교재의 토론 교수-학습에서는 ‘정치’, ‘경제’를 주제로 한 논제는 거의 다루어지지 않고 있으므로 토론 논제의 주제 영역 선정에 각별한 유의가 필요하다.

넷째, 토론의 규칙을 학습자가 이해할 수 있도록 교육 내용으로 제시해야 한다. 분석 대상 교재 중에는 토론 수행에 필요한 규칙을 부분적으로만 다루거나 아예 다루지 않는 교재가 있었다. 한국어 학습자가 토론에서 자신의 역할에 맞는 말하기와 듣기를 할 수 있도록 하기 위해서는 토론의 절차, 단계별 표현, 토론 참여자의 역할별 표현 등에 대하여 충분히 안내하고 이를 토론 수행에 적용할 수 있도록 규칙에 대한 학습이 이루어져야 한다.

다섯째, 토론 교수-학습 활동을 구성할 때에는 토론 과정과 토론 활

동 맥락이 충분히 안내가 되어 실제적이고 완성도 높은 활동이 가능하도록 해야 한다. 분석 대상 교재 중 대부분 토론의 준비 과정에 대한 안내가 되어 있었으나 토론 과제에 대한 구체적 정보와 토론에서 어떤 역할을 수행해야 하는가에 대한 역할 정보는 아예 없는 경우가 많았다. ‘-에 대해 토론해 보자’는 식의 활동 지시만으로는 실제성을 만족하는 토론 활동이 불가능함을 인식하고 학습자가 수행해야 할 토론의 실제 모습이 구현될 수 있도록 하기 위하여 필요한 맥락 정보를 세밀하게 구체화하여 제공해야 한다.

여섯째, 토론 교수-학습에서 글의 유형에 관련 없이 논제와 관련된 주제 중심으로만 언어 기능 간 통합을 구성하지 말고 토론 담화텍스트를 중심으로 한 언어 기능 간 통합 구성도 필요하다. 이 같이 토론 담화텍스트 중심의 언어 기능 간 통합 구성은 학습자가 토론에 대하여 더 많이 이해하고 경험할 수 있는 기회를 줄 수 있으므로 지면 한계 때문에 교육 내용을 제한할 수밖에 없는 교재의 현실적 문제를 교수-학습 방법으로 보완할 수 있는 방법이기도 하다.

한국어로 읽고 쓰기를 잘 한다고 해서 한국어 말하기, 듣기를 잘 하는 것은 아니다. 언어교육에서 역사적으로 문자의 우월한 지배력이 구어의 올바른 이해에 불리하게 적용해 왔다(Michael McCarthy, 1998: 102). 문어를 전환하여 바로 구어로 사용하여도 별 문제가 없는 경우가 많지만 구어 의사소통 상황에서만 사용되는 문법과 어휘가 별도로 존재하기도 한다. 그러므로 구어 의사소통 능력 신장을 위해서는 구어 의사소통에 필요한 지식을 이해하고 이를 구어 상황에 적용하여 자연스럽게 사용할 수 있도록 하기 위해서는 반복적 발화 수행 경험이 반드시 필요하다. 한국어 학습자의 토론 능력 신장을 위해서는 학습자가 토론 상황에서 사용되는 기능(표현)을 명확히 이해하게 하고 토론 규칙에 맞게 다양한 논제에 대하여 실제적 토론을 수행해 볼 수 있게 충분한 경험을 제공하는 교수-학습으로 개선되어야 한다.

본 논문은 2016.07.31. 투고되었으며, 2016.08.08. 심사가 시작되어 2016.09.04. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 강승혜(2005), 「한국어 고급 말하기 평가 도구 개발 기초 연구 —고급 말하기 토론을 중심으로」, 『외국어로서 한국어교육』 30, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 1-21.
- 고영준·윤영(2014), 「한국어 토론 교재 개발 방안 연구 —학문목적 학습자를 대상으로」, 『언어사실과 관점』 33, 연세대학교 언어정보연구원, 89-119.
- 김민애(2011), 「한국어 토론 수업 내용 연구 —고급 학습자의 논증 구성을 중심으로」, 『어문학논총』 30, 국민대학교 어문학연구소, 101-126.
- 김소연(2014), 「토론에서의 한국어 학습자의 반론 양상 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
- 김소연(2015), 「토론에서의 한국어 학습자의 반론 양상 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 42, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 53-83.
- 김중섭 외(2010), 『국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발』, 국립국어원 2010-03-28.
- 김중섭 외(2011), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계』, 국립국어원 2011-01-44.
- 이동은(2003), 「학구적 목적의 한국어 토론 수업 방안」, 『한국어교육』 14(3), 국제한국어교육학회, 239-260.
- 이미혜(2006), 「고급 단계 한국어 학습자를 위한 토론 수업 방안」, 『이중언어학』 30, 이중언어학회, 305-334.
- 이선영(2013), 「교실 토론을 위한 토론 형식의 이해와 수업 적용 방안 연구」, 『국어교육연구』 52, 국어교육학회, 201-229.
- 이선영(2015), 「학문 목적 한국어 학습자의 토론 수행에서 주제 친숙도가 담화 응집성에 미치는 영향」, 『한국어 교육』 26(4), 국제한국어교육학회, 191-214.
- 전은주(2013), 「담화 유형 교육의 계속성」, 『국어교육연구』 32, 서울대학교 국어교육연구소, 513-545.
- 지현숙(2010), 「한국어 구어 문법 기술을 위한 기준점의 모색에 관하여」, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 289-305.
- 지현숙·윤지영(2008), 「한국어 구어 교육에서의 토론 수업 연구」, 『외국어로서

의 한국어교육』 33, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당,  
201-225.

McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge  
University Press. 마이클 머카씨 지음·김지홍 뒤침(2010), 『입  
말, 그리고 담화 중심의 언어교육』, 도서출판 경진.

<http://www.topik.go.kr/>

## 초록

# 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습 양상 분석

전은주

이 연구에서는 한국어 교육에서 토론 교수-학습의 내용과 유형에 대한 관점을 제시하고, 한국어 교재에 나타난 토론 교수-학습의 양상을 분석하여 문제점을 지적하였다. 한국어 토론 교수-학습이 학습자의 토론 능력을 신장할 수 있도록 하기 위해서는 향후 한국어 교재 개발에서 다음과 같은 점이 고려되어야 한다. 첫째, 토론 교수-학습의 시작점을 4급이나 5급으로 해야 하며, 기능 교수-학습형 단원과 주제 교수-학습형 토론을 복합적으로 구성하여야 한다. 둘째, 토론 수행에 사용되는 필수 기능(표현)이 모두 교수-학습 내용으로 구현될 수 있게 해야 한다. 셋째, 토론 논제가 ‘사회’와 ‘문화’에 치중되지 않고 ‘정치’, ‘경제’에 대한 주제도 포함해야 한다. 넷째, 토론의 규칙을 학습자가 이해할 수 있도록 교육 내용으로 제시하여야 한다. 다섯째, 토론 교수-학습 활동을 구성할 때에는 토론 과정과 토론 활동 맥락이 충분히 안내가 되어야 한다. 여섯째, 토론 담화텍스트를 중심으로 한 언어 기능 간 통합 구성을 통해 학습자가 토론에 대하여 더 많이 이해하고 경험할 수 있게 해야 한다.

**핵심어** 토론, 한국어 토론 교수-학습, 토론 교육, 한국어 교재, 토론의 구성 요소

## **ABSTRACT**

# **Analysis of the Teaching-Learning Patterns for Debate in Korean Textbooks**

**Jeon Eunju**

The present study provided the views to the contents and types of the Korean debate teaching-learning. It also analyzed the status and the issues of the debate teaching-learning in the current Korean textbooks. In order that the Korean debate teaching-learning can improve the debate capability of the learners, the following points should be taken into consideration.

First, debate teaching-learning should begin at the level 4 or 5. Study units need to be balanced between skill-centered and topic-centered units. Second, essential skills used in the implementation of debate should all be included in the contents for teaching-learning. Third, the debate should not only include social and cultural topics, but should cover political and economical issues, as well. Fourth, the rules for debate should be educated to the learners, so that they can easily understand them. Fifth, informations on the whole debate procedures and context of debate activities should be provided when preparing debate teaching-learning. Lastly, learners should be able to understand and experience more about debate through integration between various language functions, centered on the debate text.

**KEYWORDS** debate, Korean debate, teaching-learning, debate education, Korean text, components of debate.