

토론 수업설계 모형 연구*

임철성 · 최복자**

< 차 례 >

- I. 서론
- II. 토론 수업설계 변인
- III. 토론 수업설계 원리
- IV. 토론 수업설계 모형
- V. 결론

I. 서론

사회가 복잡해짐에 따라 인간관계에서 발생하는 갈등 양상도 다양하고 복잡해졌다. 갈등 상황에서 이해 당사자들의 말하기 과정은 의사결정 과정이 될 수도 있고 싸움이 될 수도 있다. 사회는 상대방을 이기는 싸움꾼이 아니라 합의를 통해 의사결정을 하는 원만한 인간형을 요구한다. 그러므로 갈등 당사자들은 토론을 통해 주장의 타당성을 입증하고, 상대방과의 이해관계를 조정하고 협상해서 합의에 이르도록 노력해야만 한

* 이 논문은 2003년도 전남대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음(This study was financially supported by research fund of Chonnam National University in 2003)

** 임철성(전남대학교 국어교육과), 최복자(전남창평고등학교, 전남대학교 국어교육학협 동과정 박사과정)

다. 이 과정에서 이해 당사자들은 나 아닌 다른 사람과의 차이를 인정하고, 다른 사람의 의견도 수용할 줄 아는 자세를 갖게 되며, 사회는 합리적인 의사소통이 가능한 사회로 발전해 간다. 여기에 토론 교육의 존재 이유가 있으며, 토론 교육은 토론 문화와 민주사회 발전에 기여할 수 있는 방향으로 나아가야 한다는 것을 시사한다.

이처럼 토론 교육은 사회, 문화적인 필요성에 의해 강조되고 있고, 많은 사람들은 여기에 부합해서 학교 교육이 이루어지기를 기대한다. 학교에서 토론 교육은 곧 국어 교과와 과제이다. 7차 교육 과정에서 토론은 〈국어〉나 〈화법〉, 〈생활국어〉 과목의 말하기 영역의 한 부분으로 구성되어 있고, 화법 이론을 바탕으로 한 실제에서 활동 중심으로 수업할 수 있도록 규정하고 있다.

수업 방법은 수업의 목적을 어디에 두느냐에 따라 달라진다. 토론 교육의 목적은 토론에 관한 지식을 아는 데서 그치는 것이 아니라 실제적으로 토론을 할 줄 아는 능력을 기르는 데 있다. 따라서 사회적 삶에서 대인관계 갈등을 해결할 수 있는 토론 능력을 발달시키는 것을 토론 교육의 목적으로 삼는다. 교육 과정의 실제적인 활동 중심 토론 수업 방법은 이러한 토론 교육의 목적을 달성하는 데 있어서 이전의 지식전달 위주의 수업 방법보다 더 효과적이라 할 수 있다.

그런데 일상생활 속의 사태를 자료로 삼아 토론 절차나 방법에 따라 학습자 활동 중심 수업을 하는 경우에도 토론 교육의 목적을 달성하기 어렵다는 것이 문제이다. 이러한 결과는 토론 수업이 실제적이라는 데서 나아가 실용적이어야 한다는 것을 말해준다. 아무리 실제적인 과정으로 수업을 한다고 하더라도 학생들은 교육과정 내용 체계에 따라 몇 시간 동안만 교사의 지시대로 활동하고 나면 그만이다. 토론에 관한 지식도, 주제에 대한 배경지식도 없고 주제와 관련된 자료를 찾을 시간조차 없다고 말하는 학생들에게 수업 시간에 똑같은 토론 활동을 수행하게 하는 것만으로는 토론 교육의 효과를 얻을 수 없다. 토론에 관한 인지적 지식뿐만 아니라 사회적 삶에 전이될 수 있는 토론 능력을 기르기 위해서는 학생들이 필요로 하는 것을 학습하도록 하는 실용적인 수업이 이루어져

야 한다.

그래서 현장 교사는 토론의 본질, 원리, 태도와 통합된 실제 토론 활동에서 나아가 생활과 관련된 실용적인 토론 수업을 할 수 있는 수업설계를 할 수 있어야 하고, 이를 안내하는 수업설계 모형이 수업설계자인 교사에게 필요하다. 많은 시간을 들여서 만든 토론 수업설계가 학생들의 요구를 충족시켜줄 수 없는 비효과적인 것이었다면 패러다임을 바꿔서 새로운 수업설계 모형을 구안해야 할 것이다.

토론 수업에 관한 그 동안의 연구들은 모든 학생들이 똑같은 토론 지식을 가지고 있다는 전제에서 이루어질 수 있는 토론 절차, 방법에 치중되어 있고, 이에 못지 않게 중요한 토론 교육의 내용이 무엇이어야 하는가, 그것을 발달 단계에 따라 어떻게 배열할 것인가에 대한 연구는 이제 시작되고 있는 시점이다. 본고에서는 이러한 연구를 기반으로 삼아, 사회에서 요구하는 토론 교육의 목적을 달성하기 위한 실용적인 토론 수업을 학생들에게 제공할 수 있는 토론 수업설계 모형을 구안해 보고자 하는 데 있다.

II. 토론 수업설계 변인

그 동안 교육공학 분야에서 학습이론에 대한 철학적인 차이에 따라 많은 수업설계 모형이 만들어졌다. 이에 힘입어 각 교과영역에서도 이러한 일반적인 수업설계 모형을 적용하거나 변용한 수업설계 모형을 구안하여 사용하고 있다.

학자에 따라서 수업설계 모형의 개념을 수업설계 이론과 구분하여 다룬 것으로 주장하기도 하고, 이 둘의 연계성을 강조하기도 하기 때문에 수업설계 모형의 개념을 명확히 구분하기는 힘들다.¹⁾ 본고에서 다루는

1) 수업설계 모형과 수업설계 이론이 다르다고 주장하는 입장은 유명만(1998), 라이글루스(Reigeluth, 1999)이고, 이 둘의 연계성을 강조하는 사람은 윌슨(Wilson, 1997),

수업설계 모형²⁾이란 수업의 목적을 효과적으로 달성할 수 있도록 하는 가장 적절한 수업 절차와 수업 방법을 결정해 나가는 과정을 보여주는 청사진으로서 수업 설계자에게 안내자 역할을 하는 것이라고 할 수 있다.

토론 수업설계를 할 때 먼저 규정하고 넘어가야 할 것이 토론 수업의 성격이다. 이것은 토론 수업이 토론 능력³⁾을 기르는 것인가, 아니면 국어 교과나 다른 교과에서 수업 방법으로 활용되는 것을 말하는 것인가로 구별할 수 있다. 전자는 목적으로서 토론 교육이 되겠지만 후자는 학습 목표를 효과적으로 달성하기 위한 다양한 수업 방법 중의 하나이다.⁴⁾ 수업 방법으로서 토론 수업은 토론 교육의 궁극적인 목적을 달성하는 데 한계가 있다. 따라서 토론 교육은 목적으로서 토론 수업이다. 국어 교과에서 활용되는 수업 방법으로서 토론 수업일 경우에도 토론 교육의 목적을 실행하는 방향으로 수업이 이루어지도록 해야 할 것이다. 토론 교육이 목적인데 가끔 국어과 토론 수업을 하는 과정에서 오류를 범하는 경우가 있다. 주제에 대해서 열정적으로 토론을 하다 보면 사회과나 과학

딕(Dick, 1987)이다.

- 2) 본고에서는 수업설계 모형과 수업 모형을 구분하고자 한다. 수업설계 모형이 수업의 전체적인 틀이라면, 수업 모형은 수업 방법, 교수-학습방법 등으로 지칭되는 것으로 토론 수업설계에서 수업 목적을 달성하기 위한 가장 효과적인 수업 방법이라는 개념으로 사용하겠다. 그리고 본고의 토론 수업설계 모형은 수업을 실행하는 과정에서 수정이 가능한 원형(prototyping)적인 모형이다. 따라서 수업설계 변인에 따라 수업설계 모형이 달라질 수 있고, 그러한 다양한 모형들은 실제 수업 실행 과정에서 과제가 주어졌을 때 구체적으로 설계될 수 있다. 본고를 심사하는 과정에서 지적 받은 사항 중에 “변인에 따른 수업설계의 차별성이 드러나지 않는다. 구체적인 수업설계안이 없다. 구체적인 수업 모형에 따른 직접적·간접적 효과에 대한 양적 연구가 필요하다”에 대해서 결론 부분에서 본고의 남아 있는 과제라고 밝혔듯이 실제 수업을 실행하는 과정이나 결과에서 얻을 수 있는 것이기 때문에, 차후의 연구발표를 통해 제시하려고 한다.
- 3) 여기서 말하는 토론 능력이란, 대인관계에서 발생하는 갈등을 해결하기 위해 논쟁을 거쳐 합리적인 의사결정을 하는 데까지 모든 과정을 수행해낼 수 있는 능력으로서 언어적 표현력, 논증 능력, 비판적 추론, 협상 능력, 그리고 사회적 기능 등을 포함하는 종합적인 능력이다.
- 4) 전은주(2004)에서는 전자를 ‘토론 교육’, 후자를 ‘교육 토론’이라 지칭하고 현재 국어과 토론 교수-학습의 문제점으로 ‘토론 교육’의 개념 부재를 들고 있다.

과의 내용을 분석하고 따지는 수업을 할 수 있다. 마치 읽기 교육에서 전략중심 읽기를 하는데 읽기 전략을 가르쳐서 학습자 스스로 독해할 수 있는 능력을 길러주는 수업이 아닌, 자료의 내용을 설명하는 다른 교과 교사로 변신하는 오류를 범하는 것과 같다. 국어과에서 이루어지는 토론 수업은 다른 교과와 관련된 학습 자료라 하더라도 토론 능력을 발달시키는 데 초점을 두어야 할 것이다.⁵⁾ 목적으로서 토론 수업의 궁극적인 목표는 합리적인 사회를 형성해가는 데 필요한 합리적 의사소통 능력을 지닌 시민으로 성장해 가도록 도와주는 데 있기 때문이다. 토론 능력을 발달시키는 것이 수업의 목적이라면, 이러한 수업 목적을 효과적, 효율적으로 달성하도록 최적의 수업설계를 하는 데 고려해야 하는 중요한 변인은 무엇인가?

우선적으로 고려해야 할 변인은 학습자이다. 학습자들마다 학습 속도가 다르고 다른 학습 요구를 가지고 있다. 그래서 토론에 대한 인지적 수준이 학습자들마다 다르다. 따라서 학습 목표도 달라질 수밖에 없다. 학습 목표가 학습자마다 다르다면 수업설계를 할 때 이러한 내용이 반영되어야 한다. 기존의 토론 수업모형은 똑같은 시간으로 똑같은 내용을 강의식이 아니면 소집단별로 또는 대표집단을 선발해서 수업을 하도록 설계되어 있다. 물론 기존의 이러한 수업 형태가 학습자 스스로 토론 지식을 구성을 하는 데 전혀 도움이 되지 않는다는 말이 아니다. 토론 수업의 목적을 달성하지 못하는 것은 수업 형태에 있는 것이 아니라 수업의 그림이 담고 있는 내용이 학습자의 요구를 얼마나 충족시킬 수 있는가에

5) 이 말은 토론 수업을 할 때 토론 형식과 과제 내용을 분리해서 수업을 하라는 말이 아니다. 그렇게 하지 않아야 하는 이유는 토론 수업은 쟁점이 있는 과제를 가지고 하는 수행과정 속에서 이루어지기 때문이다. 본고에서 강조하고자 하는 것은 토론 수업을 하는 과정에서 토론 능력을 기르는 것보다는 과제 내용 이해나 빠른 결과도출을 지향하는 방법으로서의 수업을 경계하자는 말이다. <화법>에서 다루는 토론 교육은 수업 방법으로서가 아닌 토론 능력을 기르는 목적으로서의 토론 수업이 되어야 한다. 덧붙여서, 토론 교육의 내용은 과제 내용을 가리키는 것이 아니라 토론 수업을 통해 학습자가 갖게 되는 토론에 관한 종합적인 지식이기 때문에 토론 교육의 내용과 과제 내용을 구별해야 한다.

초점을 두어야 하며, 수업 시간에 무엇을 가르쳤는가가 아니라 무엇을 배웠는가를 중요하게 생각해야 한다는 말이다. 실제적인 자료를 투입해서 학습자 활동 중심의 수업을 한다고 해도 학습자 개개인의 요구를 들어줄 수 없다면, 실용적이고 유의미한 학습이 이루어질 수 없을 것이기 때문이다.

이를 위해서는 토론 수업을 실행하기 전에 학습자의 토론에 대한 인지적 수준⁶⁾은 어느 정도인가, 학습자 사이에 인지적 수준의 차이가 있는가, 학습자가 필요로 하는 토론 수업의 내용은 무엇인가, 학습자가 토론 수업에 대한 매력(appeal)을 가지고 있는가, 토론 참여자의 사회적 태도는 어떠한가, 학습자가 토론의 사회·문화적인 맥락을 알고 있는가에 대한 분석을 해야만 한다. 이 결과를 가지고 학습자가 요구하는 학습목표를 설정하고 학습 자료를 제작하며, 어떤 수업 방법을 활용할 때 가장 효과적인 수업이 이루어질 수 있는가를 안내해 주는 수업설계를 할 수 있다.

그 다음에 고려해야 할 변인은 수업 환경이다. 수업 환경은 물질적이고 기술적인 학습 자료나 도구가 마련된 교실, 그리고 학교에서 갖추고 있는 조건을 가리킨다. 넓게는 사회적, 문화적인 환경까지도 포함시킬 수 있다. 이것은 마치 독서 교육의 성취는 수업 시간에 이루어지는 독서 교육뿐만 아니라, 독서 문화를 형성하고 발전시켜 가고자 하는 사회적 분위기나 운동, 행사에 영향을 받는 것과 같다. 이들은 모두 학습자들에게 동기 부여를 하는 환경이다. 교실 환경에서는 기술, 매체 지원이 어느

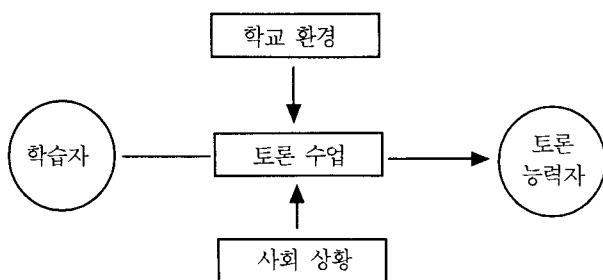
6) 토론에 대한 인지적 수준이라 함은 토론 능력을 구성하고 있는 토론 지식의 수준을 말한다. 이것은 정보처리모델에서 구분한 지식의 하위 범주인 서술적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식을 포괄한다. 즉 학습자가 인지적으로 구성하고 있는 토론의 개념이나 원리, 방법, 초인지적인 지식을 가리킨다. 토론에 관한 방법적 지식에는 토론의 절차뿐만 아니라 토론 참여자들이 상호작용 의사소통을 하는 데 필요한 전략을 포함하고, 구체적으로는 토론의 절차, 논증의 방법과 전략, 입증과 반박의 전략, 협상의 방법과 전략, 토론에 적절한 언어적인 표현법 등을 포괄한다. 이러한 지식은 학년에 따라, 학습자 개개인에 따라 다를 수 있다. 따라서 이에 대한 연구가 거의 없는 상황이라면 토론 수업설계를 하기 전에 먼저 해결해야 할 선행 과제라고 할 수 있을 것이다.

정도 가능한지, 인쇄매체나 시청각 자료가 학습자의 수준이나 학습 목표에 적절하게 구비되어 있는지, 대집단 수업이 가능하도록 책상 배열이 된 일반 교실인지, 아니면 소집단 수업이 가능한 특별실인지를 살펴야 한다.

학교 환경은 중요하면서도 앞에서 말한 것보다는 더욱 복잡하다. 왜냐하면 교실에서 이루어지는 토론 수업을 지원해 주는 외부 체제에 속하기 때문이다. 토론 교육은 국어과 외의 다른 교과 수업이나 수업 외의 학교생활과 연계되었을 때 더욱 효과적일 것이다. 이러한 기회를 마련해 주는 것은 토론 교육을 맡은 한 교사의 힘만으로는 어렵고 학교 관리자나 다른 교과 교사와의 협력이 있을 때 더욱 수월해진다. 그러나 실제로 토론 교육에 의지가 있는 관리자가 얼마나 될까를 생각해보면 회의적이다. 학교 관리자가 토론 교육에 대한 의지를 갖고 실행할 수 있는 여건을 마련하는 것은 사회적, 문화적 분위기와 밀접한 관련을 갖는다. 학교 관리자는 시대적, 사회적 요청에 학교가 부응해야 한다는 방침이 있기 전에는 토론 교육에 대한 의지를 드러낼 개연성이 거의 없다.

그렇기 때문에 토론 문화 형성에 학교 교육이 기여할 수 있어야 한다는 사회적 분위기 조성이 필요한데 지금이 바로 그 시점이 아닌가 한다. 이것은 사회적, 정치적 이슈에 대한 TV 토론, 인터넷 토론, 사회적 갈등 문제를 해결하기 위한 시민단체들의 의사결정 과정 등에서 찾아볼 수 있다. 현재 우리나라는 토론이 필요한 시대, 하버마스(Harbermars)가 주장하는 합리적 의사소통이 가능한 사회로 발돋움할 수 있는 시점에 있다. 학교 교육도 이러한 상황에 기여할 수 있는 준비를 해야 하고, 학교 관리자는 이를 실행할 수 있는 여건을 마련해주어야 한다. 관리자, 교사, 학생이 참여한 학생회, 담임교사나 학급 구성원으로 이루어지는 학급회의 시간에 토론이 활성화 되도록 해야겠고, 학급 또는 개인 간 토너먼트로 치르는 토론 대회, 그리고 독서토론회와 같은 행사를 개최할 수 있는 환경 마련도 토론 교육을 위한 체제적 지원에 속한다. 이러한 토론 교육이 효과적으로 이루어질 수 있는 환경을 그림으로 나타내면 <그림1>과 같다.

그 동안의 토론 수업설계가 효과적이지 못했다면 이러한 교실이나 학교 환경을 고려하지 않은 것도 하나의 원인이었을 것이다. 따라서 국어과 토론 수업 내용이 다른 교과 수업이나 학교생활에 전이될 수 있는 상황을 고려해서 수업설계를 한다면 토론 교육의 기대하는 효과는 더욱 높아질 것이다.



〈그림 1〉 토론 수업 환경

마지막으로 고려해야 할 변인은 수업 방법이다. 수업 방법은 교수-학습 방법, 수업 모형 등과 같은 용어로 사용하고 있다. 본고에서는 학습목표를 성취하는 데 가장 효과적인 교수-학습 방법이라는 개념으로 사용하고자 한다. 수업설계 모형은 토론 수업의 전체적인 청사진으로서 어떤 수업 방법을 어느 시점에서 사용할 것인가를 안내해주지만, 수업 방법은 학습자가 요구하는 목표에 따라 어떤 전략을 사용해서 인지적 구성을 도와줄 것인가를 계획하는 교수-학습 방법이다. 따라서 수업설계 모형이 수업의 전체적인 틀이라면, 수업 방법은 수업 실행에서 선택할 수 있는 부분적인 요소라고 할 수 있다. 그 동안 교사나 연구자들이 수업 방법에 관한 연구를 꾸준히 진행해 온 결과, 다양한 수업 방법이 있고, 수업설계를 할 때는 학습자 요구 분석에 따라 이들 중에서 적절한 방법을 선택해서 활용하면 된다. 퍼킨스(Perkins, 1999: 53)는 “좋은 교수(teaching)는 다양한 상황에 따라 다른 수업 방법을 필요로 한다.”고 했다. 하나의 수

업 방법은 그 상황, 그 학습자에게만 적합하다는 것을 의미한다. 따라서 이미 효과를 인정받은 수업 방법을 선택해서 하는 것도 좋지만 그 수업을 하는 교사가 학습자, 학습목표, 수업 환경에 가장 알맞은 수업 방법을 창의적으로 구안해서 사용하는 것이 더 효과적일 수 있다.

토론 수업에 활용할 수 있는 수업 방법은 직접 교수법에서부터 발견 학습법, 역할놀이, 소집단 수업, 팀티칭, 협력학습, 시뮬레이션 수업, 컴퓨터 기반 수업, 문제 해결 학습 등으로 학습자가 자신의 인지 구성을 하는 데 도움이 되는 방법이라면 모두 활용할 수 있다. 물론 이러한 수업 방법을 활용한다 하더라도 기대하던 수업의 결과를 완전하게 얻을 수 있는 것은 아니다. 단지 학습 목표를 달성할 가능성이 높아질 뿐이다. 따라서 학습을 촉진시킬 수 있는 수업 방법을 가장 적절한 때에 처방해 주는 것이 수업설계를 할 때 중요하다.

Ⅲ. 토론 수업설계 원리

학습자, 수업 환경, 수업 방법을 고려하는 수업설계 모형은 구성주의 패러다임으로 접근하는 것이 효과적이다.⁷⁾ 이 관점에서 수업설계는 학습자가 스스로 또는 다른 구성원과의 대화를 통해 토론에 대한 인지적

7) 구성주의는 인식론적인 관점에서 객관주의와 구별하고 지식은 개인의 사회적 경험을 바탕으로 하여 개인의 인지적 작용에 의해 지속적으로 구성된다고 본다(강인애, 1997: 15-26, 66-81). 이 관점에서는 수업의 주체, 수업 설계의 원리, 학습의 원리, 학습 목표 설정, 학습 환경, 수업 평가 등에서 객관주의와는 다르다. 본고에서 토론 수업설계는 구성주의 관점에서 구안하는 것이 효과적이라 한 것은 먼저 인식론적인 차원에서 토론 지식 전달을 위주로 한 수업에서 탈피하여 학습자 스스로 토론 능력에 필요한 지식을 구성해갈 수 있다는 점, 수업 실행 전에 완전하게 수업 설계를 하고 그것에 따라 수업을 실행하는 것이 아니라 토론 수업 목적이 정해지고 나면 수업하는 과정에서 교사와 학생들이 협력해서 수업설계를 수정해 갈 수 있다는 점, 좁게는 학습자가 중심이 되는 학습목표, 학습 환경, 학습 자료, 수업 방법을 결정하며, 평가는 과정 중심의 평가방법으로 평가 주체가 교사와 동료 학생이 될 수 있다는 점 등을 반영하기 때문이다.

능력을 구성해 갈 수 있도록 하는 데 중점을 둔다. 최근에서야 교육 공동체에서 객관주의나 구성주의나에 대해서 활발한 논의를 하고 있기 때문에 교육 현장에서는 학습자 상황이 고려되지 않은 도달점 지향의 교육이 여전히 변화의 당위성과는 상관없이 강력한 힘을 발휘하고 있다.

토론 수업설계 모형이 구성주의 패러다임 안에서 만들어져야 하는 이유를 다음과 같이 정리할 수 있다. 토론은 참여자들의 역동적인 상호작용 대화로 이루어지는 활동이다. 그리고 토론 수업의 궁극적 목적은 다른 사람과 논쟁을 통해 합리적인 결정을 내릴 수 있는 시민 양성이라는 데 있다. 그런데 학습 환경이 교실에 한정되어 있는 상황에서 교사가 대집단에게 일방적으로 토론 지식을 전달하는 수업으로는 수업에 흥미를 잃은 학생에게 오히려 교사의 열정에 대해 반항하게 함으로써 수업 결과의 기대치를 떨어뜨린다. 따라서 학습자들이 요구하는 학습 목표를 설정하고, 이를 성취하는 데 문제가 발생하면 소집단 구성원들이 대화를 통해 협력해서 문제를 해결함으로써 자신에게 부족한 부분을 성찰하고 스스로 채워나가는 과정으로 토론 수업이 진행되어야 효과적이다. 학습자들이 스스로 필요한 토론 능력을 발달시켜나가는 이러한 과정은 학습자에게 강한 내적 동기를 부여하고, 내적 동기가 강할수록 학습의 전이효과와는 크다. 따라서 토론 수업에서는 소집단 협동학습이 가능한 환경을 마련해야 한다.

존슨 형제(Johnsons, 1994a: 357-384, 1994b: 66-81)가 찬반형 논쟁 수업의 조건으로 이질집단으로 이루어진 협동학습 구조를 주장했듯이, 토론 수업에서도 마찬가지이다. 학급에서 하나의 대표집단을 선발해서 토론을 하고 나머지 구성원들은 판단만 내리게 하는 것과 같은, 모든 학급 구성원이 참여하지 않는 소극적 수업의 경우, 수업이 끝나고 난 뒤에 학습자 개개인이 어느 정도의 학습 목표를 달성했을까를 분석해보면 이러한 수업 형태에 대해서 재고해야 할 필요성을 느낀다. 그것은 활동 중심의 수업이라는 측면에서 교사의 말로만 이루어지는 강의식 수업보다는 발전적이라고 할 수 있지만 학습자 각자가 나름대로 적절한 기준에 도달할 수 있도록 도와주고자 하는 수업의 목적에는 어긋난다. 따라서 토론

수업은 소집단 협동학습 구조가 적합하다고 할 수 있다.

그런데 규정된 시간 안에 실행하는 토론 방법이나 절차에 관한 인지적 지식은 구조화되어 있지만 실제 수업은 비구조화된 지식을 요구한다. 왜냐하면 과제를 가지고 해결해야 하는 활동이기 때문이다. 과제를 해결하는 토론은 어떤 정해진 답이 있는 것이 아니다. 개인적인 신념과 관련된 문제들이 있기 때문에 결론을 얻기가 불가능한 경우가 있다. 그래서 국어 시간에는 과제 해결책을 반드시 찾아내는 데 있지 않고 학생들이 토론을 하면서 그러한 문제들을 다루는 방법이나 절차, 상호작용 전략 등을 학습하는 데 초점을 두어야 한다. 따라서 토론 수업 목적이 곧 토론 수업 내용이 되는 수업설계 모형이 필요한데 그 원리는 다음과 같다.

(1) 협력적 시스템을 고려하라. 토론은 효과적인 수업 방법으로 활용될 뿐만 아니라 사회, 문화적으로 요구되는 중요한 과제로 부각되면서 이제 우리의 삶 속에서 이루어지는 일상적인 행위로 자리매김하게 될 것이다. 따라서 토론은 국어 교과교육의 한 과정일 뿐이라는 생각을 넘어서 사회 운동의 차원으로 끌어올려야 할 것이다. 이를 위해서는 우선적으로 학습자에게 동기 부여가 될 수 있는 학습 환경을 조성하는 것이 필요하다. 학습 환경은 교실이라는 좁은 범위를 벗어나 학교 안에서, 또는 학교 간으로까지 확대될 필요가 있다. 이때 학습 환경은 국어과를 중심으로 협력적인 시스템으로 운영되어야 한다. 학생 간의 협력, 학생과 교사와의 협력, 교사와 교사와의 협력, 학교 관리자와의 협력이 이루어질 수 있다.

① 학생 간의 협력. 같은 학습 목표를 가지고 있는 학생들끼리 소집단을 구성하고, 토론 활동을 해 나가면서 학습목표를 달성한다. 이 과정에서 학생들은 쟁점을 찾는 것에서부터 시작해서 토론 절차, 의사소통 방법, 표현 방법, 태도, 협상하는 방법, 학습 자료 등에서 원활하게 전개되지 않을 때 문제를 해결하기 위해서 협력한다.

② 학생과 교사와의 협력. 교사는 수업 목적을 달성하는 데 원활하게 수업 진행이 될 수 있도록 통제할 수도 있지만, 어떤 수업 방법을 선택하더라도 학습자에 대한 협조자나 조력자여야 한다. 교사는 학생들에게 자료를 찾게 하고 직접 교수를 하거나 학생들에게 질문을 유도하여 학습자 스스로 해결책을 발견해 가도록 하는 등 여러 가지 방법에 의해 학생들에게 시범을 보이고 자료나 방법을 제공해 줌으로써 협력자가 되는데, 이때 유의할 점은 학습자의 요구가 있었을 때 협력해야 한다는 것이고 자신이 알고 있는 지식을 주입하려고 하는 과정이면 안 된다는 점이다. Lebow(1993: <http://dl.fsu.edu/construe/at4t/articles/lebo94b>)는 구성주의 수업 설계의 주요한 원리 중의 하나로 자율성과 관계성을 주장한다. 즉 교사는 학습자와 상호작용을 함으로써 지식의 차이를 검토하게 하여 높은 수준의 지식을 구성하도록 안내도 해야 하지만 또한 학습자 스스로 문제를 해결할 수 있도록 자율적 시간을 부여하기도 해야 한다는 것이다. 교사가 협력하는 과정과 학습자의 자율적인 학습 과정의 기간은 후자에 더 많은 시간을 투자하도록 배려해야 한다. 짧은 기간 안에 학생들은 교사로부터 인지적인 도움을 받을 수 있다는 점에서 그 교사의 시범은 학생들에 비해 역할을 할 수 있다.

③ 교사와 교사와의 협력. 이것은 두 가지로 구분하여 설명할 수 있다. 하나는 수업 과정 중에 과제 내용의 난점을 해결하기 위해 협력을 하는 것이고, 또 하나는 수업설계 모형을 완성해 가는 과정에서 피드백을 위해 협력하는 것이다. 토론 수업 중에 학습자들은 과제에 대한 배경지식이 부족해서 역사적, 개념적인 문제에 부딪힐 때가 있다. 이 때는 물론 관련된 분야의 전문 서적이거나 인터넷 자료를 찾아보게 한다. 그러나 학습자들은 시간이 부족하기도 하고 구비된 자료가 없는 경우가 있다. 그럴 때 그와 관련된 분야 교사의 협력으로 문제를 해결할 수 있다.

또한 학교 내에서 또는 학교를 넘어선 범위에서 국어과나 다른 교과 교사들이 통합된 공동체를 마련함으로써 자신이 맡고 있는 교과에서의 토론 수업의 문제점이나 더 좋은 수업 방법 등에 대해서 논의를 하고, 피

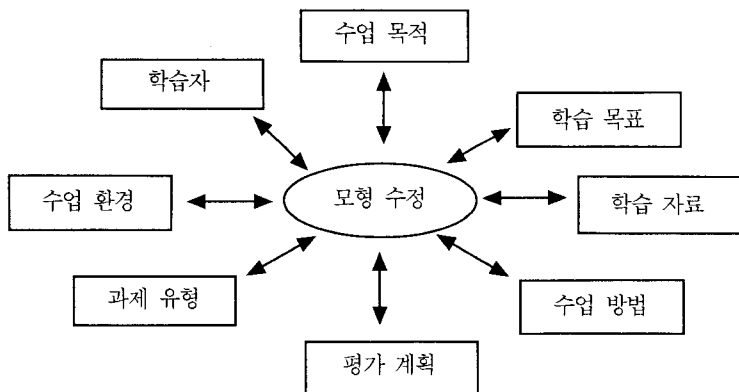
드백을 해 줌으로서 수업설계 모형을 만들어 가는 데 참여할 수 있다. 처음에 만들어진 수업설계 모형을 실제로 수업 시간에 적용하면 예상하지 못했던 문제들이 발생할 수 있다. 그러면 모형을 수정하고, 다시 적용하는 과정을 반복함으로써 상황에 가장 적절한 융통성 있는 수업설계 모형을 구안해낼 수 있게 될 것이다. 지금까지 토론 수업설계 모형이 구안된 것은 극히 드물다. 그리고 그것을 실제 수업 시간에 적용해서 얼마나 효과적인 모형인지를 평가하는 양적, 질적 연구 또한 거의 없다. 이론으로서만 존재할 뿐이다. 따라서 이러한 교사 간 협력 체제가 구축이 되면 그러한 효과성을 검토하는 사례도 많아질 것이고, 보다 발전적인 수업설계 모형도 기대할 수 있을 것이다.

④ 학교 관리자와의 협력. 토론 교육이 국어 수업 시간에만 이루어지는 것은 아니다. 오히려 토론 교육의 목적을 달성하기 위해서는 국어 수업이라는 한정된 범위를 벗어나는 것이 더 효과적일 수 있다. 그럴 경우 학교 교육과정 운영에서 어떻게 시간 배정을 할 것인가 문제, 또는 수업에 필요한 자료를 제작하거나 도구를 구입하는 데 드는 비용, 토론 대회와 같은 행사를 치를 때 운영 절차 등은 학교 관리자의 적극적인 협력이 있을 때 훨씬 원활하게 진행될 수 있다.

(2) 체제적(systemic) 접근을 시도하라. 배나씨(Banathy, 1968)가 수업설계 영역에서 체제적 접근을 처음 주장한 이래, 교육공학 분야에서 수업설계는 체계적 접근이기보다는 체제적 접근이어야 한다는 논의를 계속하고 있다. 체계적(Systematic) 접근은 설계활동을 위해 사전에 명세화된 절차를 의미하고, 체제적 접근은 학습에 영향을 미칠 수 있는 모든 상황적 변인들을 고려한다는 의미가 있다(Richey, 1993). 배나씨(Banathy, 1996)도 체계적이라는 말은 논리적이고, 순차적인 단계에 따라 실행되는 일련의 활동을 의미하는데 반해, 체제적 접근은 비선형적이고 비순차적인 성격을 갖는다고 주장하며 설계는 창조적이고 반복적인 활동으로서 체계적 접근을 해야 한다고 한다. 수업에 대한 체제적 접근은 수업에 영

향을 줄 수 있는 내적, 외적 요인들을 모두 고려하여 하나의 전체 체제를 볼 수 있는 시각을 제공함으로써 수업 목표를 달성하기 위한 각 요소들 간의 긴밀한 상호 관계를 통제할 수 있게 해 준다(변영계 외, 2003: 40~42)는 장점이 있다.

토론 수업설계를 할 때 체제적 접근은 앞에서 말한 수업설계 변인, 다음에 자세히 살펴 볼 수업설계 절차상의 모든 요소들을 고려해야 한다는 것을 의미한다. 즉, 학습자, 수업 환경, 학습 목표, 학습자료 제작, 수업 방법, 평가 계획 등을 함께 고려하여 수업 목표 달성하기 위한 적절한 처방을 내릴 수 있도록 한다는 것이다. 토론 수업설계의 체제적 접근은 <그림2>와 같이 나타낼 수 있다.⁸⁾



〈그림2〉 토론 수업설계의 체제적 접근

(3) 수업설계는 토론 수업목적을 최적화하도록 항상 수정하라. 처음부터 완벽한 수업설계 모형을 가정하고 실제 수업 상황에 돌입하더라도 기대하는 효과를 얻을 수 있는 것은 아니다. 따라서 수업설계 모형은 수업 상황에 적절하게 수정할 수 있도록 융통성이 있어야 한다. Dorsey

8) 이 그림은 브래튼(Bratton, 1977, 변영계 외, 2003: 41-42, 재인용)이 일반 수업설계에서 체계적 접근과 체제적 접근을 구별화하고 그 차이를 나타낸 것을 토론 수업설계에 적용해서 변형시킨 것이다.

외(1997: 445~465)에서는 구성주의 관점에서 래피드 프로토타이핑(rapid prototyping)보다는 협력적인 래피드 프로토타이핑(rapid collaborative prototyping)으로 수업설계를 해야 한다고 주장한다.

래피드 프로토타이핑의 방법은 모든 설계 과정을 빠른 속도로 진행하되 초기에는 핵심적인 내용들을 중심으로 실시하고 그 결과의 유용성과 가능성을 평가한 후 지속적이고 반복적인 수정과 수행을 거쳐 완성품을 만들어 가는 과정을 의미한다. 그런데 이 모형은 수업자나 학습자들의 요구를 배제함으로써 비효과적이라 데 문제가 있다. 이를 해결하기 위해서는 협력적인 래피드 프로토타이핑이 필요하고, 수업설계 전문가들과 수업을 직접 수행하는 교사나 학생들이 협력해서 수업설계 모형을 완성해간다는 것이다. 이것은 수업 설계자와 수업자가 따로 분리된 미국과 같은 나라에서 설계자가 사용자, 즉 교사나 전문가들의 의견과 요구를 적극적으로 수용함으로써 이들이 꼭 필요한 지식을 구성해나가도록 하는데 목적이 있다. 우리나라 상황에서는 설계 전문가와 교사의 역할이 따로 분리되어 있지 않고, 수업설계는 거의 대부분이 교사들에 의해서 이루어진다. 따라서 교사와 학습자, 또는 교사와 교사 간에 협력이 필요하다. 수업 설계자인 교사가 일차적인 수업설계를 해서 수업을 실행하고, 그 다음에 수업을 하는 과정에 문제점들을 참고해서 다시 수정한다. 그리고 토론 수업을 하는 다른 교과 교사와 협력을 해서 토론 수업 방법 등을 논의하고, 수업설계 모형을 실행하게 한 뒤에 피드백을 통해 모형을 수정한다. 따라서 수업설계는 완전한 형태로 만들어져 고정되는 것이 아니라 수업 목적을 달성하기 위한 것으로 항상 잠정적인 형태로 존재하게 될 것이다.

(4) 기술적 지원이 가능한 상황에서 실천할 수 있도록 하라. 현재 7차 교육과정 10학년까지 학습 환경에 놓여 있는 학습자들은 과거와는 다른 사회적 환경 속에 살고 있다. 태어나면서부터 영상 매체를 접하고, 기술적으로 인터넷이 가능한 사회에 살고 있다. 정보를 얻거나 학습 과제를 해결할 때, 이들은 관련 서적을 빌리러 도서관을 가는 것보다 인터넷

검색을 먼저 하는 세대들이다. 동료 학생들 간의 대화는 이메일을 주고 받음으로써 이루어지고, 여기는 독서를 하면서 보내는 것보다 TV나 영화를 보거나 PC방에서 게임을 하며 보내는 경우가 더 많다. 이러한 사회적 환경에 있는 학생들은 교과서 한 권이 전부인 수업에 흥미를 잃을 것이며, 스스로 필요한 지식을 구성해 나가려는 의욕마저 잃을 것이다. 그 결과 시대가 요구하는 토론 교육은 주장은 많고 실천이 없는 교육 과정의 한 코스로 끝나버릴지 모른다.

따라서 학생들이 자기생산의 변화(Maturana와 Verela, 1982, 강인애, 2003: 14-29, 재인용)를 할 수 있는 기술적인 지원이 가능한 학습 환경을 마련해야 할 것이다. 우리나라는 교육정보화사업을 추진하여 정부 예산을 투입하고 있으며, 교육정보화 목표와 비전도 선진 각국과 비교하더라도 결코 뒤지지 않는다. 그런데 7차 교육과정에 첨단 정보기술 매체를 활용한 수업이 이루어질 수 있도록 정보교육 내용을 포함시켰지만, 실제로 기대하는 수준까지는 강화되어 있지 못하다(강인애, 2003: 82-85).

현대 사회는 정보사회 후반, 더 나아가서 지식기반 사회이다(강인애, 2003: 67). 이 시대의 학습자들은 인터넷을 통해 정보나 지식을 직접 구축하기도 하고, 이미 만들어져 있는 정보를 활용하여 과제를 해결하기도 한다. 교육적인 차원에서 전문가들이 구축해 놓은 양질의 정보와 학습자 발달 단계에서 자신들이 직접 구성한 지식들을 활용할 수 있다. 이를 위해서 먼저 다양한 영역의 정보가 구축되어 있어야 할 것이다. 즉, 교사나 전문가에 의해 토론의 절차나 방법뿐만 아니라, 토론 과제에 적절한 사회, 역사, 과학, 시사 등의 내용에 관한 데이터베이스 구축이 필요하다. 이를 위해서는 온라인상의 지식기반 공동체가 마련되어야 할 것이다(Scadamalia & Bereiter, 1996: 265-283). 우리나라에서 '한국교육학술정보원'이나 '전자도서관', '교육정보공동체'가 이러한 예인데 이들은 대학이나 단체가 중심이 되어 실천을 하고 있기 때문에 실제로 중·고등학교에서 활용할 수 있는 지식 기반은 구축되어 있지 않다고 말할 수 있다.

수업설계를 할 때는 이처럼 기술 지원이 가능한 환경에서 정보를 활용할 수 있도록 학습 환경이 마련되어 있는지 확인하고, 그렇지 못한 경

우에는 구비할 수 있도록 제안하고 촉구해야 한다. 그 다음에 그러한 환경을 활용할 수 있는 수업 방법을 찾고, 실행에 옮길 수 있도록 수업설계 모형을 구안해야 할 것이다.

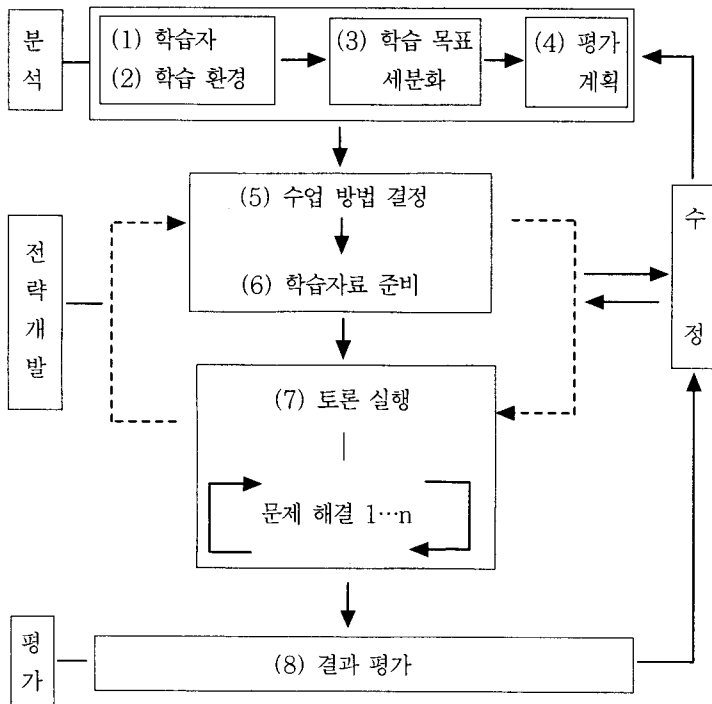
(5) 학습자가 의도적인 수업에 매력을 느끼고 몰입하도록 하라. 수업은 교수보다는 포괄적인 개념으로, 교수가 인간에 의해 가르치는 행위를 말한다면, 수업은 교사에 의해 가르쳐지는 행동뿐만 아니라 교재, 그림, TV 프로그램, 컴퓨터 또는 이들의 조합에 의해 제공되는 모든 경험들을 포괄한다. 즉, 수업의 중요한 특성이 의도적으로 계획된 활동이라는 것이다(변영계 외, 2003: 24-26). 그러나 의도적인 수업이라고 해서 이전의 교육과정에서 중시하는 규칙성이나 정답을 만들어 놓고 찾아가는 고형적인 과정과는 다르다. 어디까지나 수업에서 이루어지는 학습자들의 대화나 해석, 의미구성을 존중하면서 학습목표를 달성하기 위한 계획적이고 의도적인 경험이어야 한다는 것이다. 이것은 구성주의 교육이 자유분방하게 방임적이라는 인식을 제거해 준다.

토론 수업설계는 학습자의 입장에서 학습자에게 적합한 수업을 계획하게 함으로써 학습자의 적극적인 수업 활동을 유도하고 궁극적으로는 수업 효과를 높게 해 준다(Smith & Ragan, 1999, 변영계, 2003: 26, 재인용). 따라서 학습자들은 스스로 학습을 통제하며 지식을 구성해 나갈 수 있게 되고, 그 결과 학습자들은 지속적으로 토론 수업을 하기를 원하는 수업에 대한 매력을 갖게 될 것이다.

IV. 토론 수업설계 모형

토론 수업설계의 효과성에 영향을 미치는 변인과 수업설계 원리를 바탕으로 토론 수업설계 일반모형을 <그림3>과 같이 만들어 보았다.⁹⁾

9) 이것은 스미스와 라간(Smith & Ragan, 1999, 변영계, 2003: 49 재인용)의 수업설



〈그림 3〉 토론 수업설계 일반 모형

이 도식에서 $\longrightarrow$ 는 직접적으로 다음 단계로 연결될 수 있음을 의미하고, $-----\longrightarrow$ 는 필요한 경우에 연결될 수 있음을 의미한다. 실제 수업에서 활용할 수 있도록 하려면 각 단계에 따른 수업 절차를 수업 상황에 맞게 더욱 세분화시켜 하위모형을 개발해야 한다. 이러한 하위모형들 또한 고정된 것이 아니다. 그 이유는 앞서서도 이미 살펴보았듯이 적절한 수업설계 모형을 개발하고자 할 때는 수업 상황을 고려할 수 있도록 융통성 있게 만들어져야 하기 때문이다.

계 모형을 토론 수업에 적절하게 변형한 것이다. 이들도 자신들의 모형이 일반적인 절차를 의미하므로 반드시 이 단계를 따를 필요는 없고, 수업 설계자의 의도에 맞게 수정, 보완하여 융통성 있게 사용할 수 있다고 말한다. 또한 분석, 전략개발, 평가의 하위 단계들은 순서대로 일어나는 것이 아니라 동시에 발생한다고 말하고 있다.

토론 수업절차 하위모형을 설계할 때, 가장 먼저 생각해야 할 것은 토론 수업의 궁극적인 목적이다. 이는 학습자, 교사, 학교, 사회의 입장에서 무엇을 달성하려고 하는지에 따라 다르게 진술할 수 있다. 그러나 대부분 결정은 학습자 요구 분석 결과에 따라 교사에 의해 이루어지며, 교사는 교육과정의 내용을 실현하는 데 초점을 둔다.

그렇더라도 토론 수업에 대한 사회적, 문화적인 요구 사항도 무시하지 않도록 유의해야 한다. 대학입시 전형에서 논술고사를 치를 당시 토론 교육은 논술을 잘 하기 위한 적합한 수업 방법이었다. 그리고 토론은 국어 시간뿐만 아니라 다른 교과 시간에서도 활용되는 효과적인 수업 방법의 하나로 비판적 사고력, 창의적 사고력, 언어 표현 능력, 사회적 관계 기능 등을 학습하게 한다는 점에서 권장되고 있는 수업 방법이다. 나아가서 토론 교육은 우리 사회가 민주사회로 발전하는 데 중요한 역할을 할, 합리적 의사결정 능력을 가진 시민을 양성을 해야 한다는 사회적, 시대적 요구를 수용해야 한다. 따라서 토론 수업의 궁극적인 목적은 다음 사항을 고려해서 설정해야 할 것이다. 첫째, 토론 수업이 끝나고 나면 무엇을 할 수 있는가? 둘째, 수업 내용의 전이가 일어날 수 있는 상황은 어떤 상황인가? 그래서 토론 수업의 목적을 다음과 같이 진술할 수 있다.

- 면대면 토론 상황에서 논쟁을 통해 합리적인 의사결정을 할 수 있다.

먼저 수업이 이루어지고 난 뒤 전이될 수 있는 상황으로 '면대면 토론 상황'을 진술한 이유는 인터넷 온라인 상황에서 하는 비대면 토론은 다루지 않기 때문이다. 온라인상의 토론 교육도 시대적으로 절실히 요청되는 과제이지만 본고에서는 다루지 않았다. 상황이 달라지면 수업 목적과 학습목표가 달라질 수 있을 것이다. '토론 상황'이라는 것은 '대인관계에서 발생하는 갈등을 해결해야 할 상황'을 가리킨다. 그 다음에 학습자가 수업이 끝났을 때 할 수 있는 토론 능력은 '논쟁을 통해 의사결정을 할 수 있다.'로 진술할 수 있다.

이것이 정해지면 그 다음은 각각의 단계에 따라 더욱 세분화된 하위 모형을 만들 수 있다. 본고에서 다루는 것은 하위영역에 들어가야 할 내용체계의 정확성, 타당성이 아니다. 그래서 토론의 절차, 토론 규칙, 논증의 기술, 반박하는 원리, 협상의 원리, 태도 등에 관한 인지적 지식이 교육과정 어디에, 어떻게 배열할 것인가에 대해서 언급하는 경우가 있더라도 다른 연구 결과물에서 적절하다고 생각되는 것을 사용하였다. 이러한 연구 결과물은 담화분석의 방법으로 실제 수업 상황을 분석한 것으로서 이론적인 한계를 넘어 말하기 교육의 발전을 기대할 수 있게 한다. 수업설계 모형의 각 단계별 하위 영역을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 분석단계. 이 단계에서는 먼저 학습자의 지적 능력, 태도, 사회적 특성 등을 분석한다. 이것은 학습 내용의 난이도, 속도, 양, 매체, 학습 전략, 학습 목표를 결정하는 데 중요하다. 또한 학습자의 토론에 대한 선행 지식이나 학습하고자 하는 내용 영역을 조사하고, 토론 수업의 궁극적인 목적과 비교, 분석한다. 선행 지식은 국어나 화법 시간에 학습한 내용을 상기하도록 하고, 질문을 통해서 확인해 볼 수 있다. 이 둘 사이의 차이가 학습자가 수업에서 요구하는 것이고, 학습 목표가 될 것이다. 학습자 대답은 대체로 다음과 같은 것이 될 수 있다.

- 토론이 무엇인가를 알고 있다.
- 토론의 절차를 알고 있다.
- 토론의 규칙을 알고 있다.
- 주장을 입증하는 방법을 알고 있다.
- 반박하는 전략을 알고 있다.
- 의사결정을 하는 데 어려움이 있었다.
- 쟁점 파악이 어렵다.
- 항상 주제에 관련된 지식이 부족했다.
- 방법은 알지만 표현할 줄을 모른다.

- 기분 나쁠 때 감정적으로 말한다.

그 다음에 수업이 이루어지는 학습 환경은 다음 세 가지 점에서 살펴 봐야 할 것이다. 첫째, 토론 수업이 이루어지는 시간이 문제이다. 즉, 국어나 화법 시간에 할 것인가, 계발활동이나 창의적 재량활동 시간에 할 것인가를 고려해야 한다. 그리고 수업의 양은 차시, 학기, 학년 중 얼마만큼의 기간으로 할 수 있는가도 학습 목표를 정하는 데 영향을 미친다. 국어나 화법 시간의 한 과정으로서 이루어지는 토론 수업이라면 차시 단위 수업이 가능할 것이고, 계발활동이나 창의적 재량활동 시간이라면 학기 단위나 학년 단위로 이루어질 수 있다. 본고에서 제안한 토론 수업설계 모형은 교과 시간에 실행하기는 힘들다. 기존의 차시단위 수업 시간의 틀을 벗어나야만 가능한 모형이기 때문이다. 그래서 창의적 재량활동 시간에 하거나 학교에서 토론 교실과 같은 프로그램을 만들어 시행해보는 것이 좋을 듯하다.

둘째, 국어 외의 다른 교과에서도 토론 수업이 활성화가 되어 있는가, 학교에서 토론 대회와 같은 행사 계획이 있는가도 살펴봐야 한다. 학습자에게 다른 교과 수업 시간이나 토론 대회와 같은 행사에서 토론을 잘할 수 있을 것이라는 기대를 갖게 하는 것도 토론 수업의 외적동기를 유발할 수 있으며, 그 결과로 학습 목표 달성을 위해 자발적으로 수업에 몰입할 수 있기 때문이다.

셋째, 기술적 지원이 어느 정도 가능한 교실인지 확인해야 한다. 7차 교육 과정에서는 교과 교실을 따로 두고 있다. 거기에서는 TV, 오디오, 빔 프로젝트, 컴퓨터를 활용하는 매체 수업이 가능하다. 그러나 여전히 소집단 별로 빠르게 정보를 찾을 수 있을 정도의 더 많은 컴퓨터 지원이 필요한 상황이고, 주제와 관련된 서적을 수업 중에 쉽게 찾아 볼 수 있는 환경이 조성이 필요하다. 현재 추진 중에 있는 멀티미디어 도서관 같은 곳에서 수업을 실행하는 것도 좋을 듯하다.

학습자 요구분석과 학습 환경 파악이 끝나면 그 다음에 학습 목표를 세분화해서 기술한다. 학습 목표 세분화 정도는 수업 기간과 관련이 있

기 때문에 시간이 길면 아주 세부적으로, 몇 차시로 끝나는 수업이라면 학습자들이 요구하는 것일지라도 그 중에서 반드시 필요하다고 생각되는 것을 교사가 선택할 수 있다. 학습자 선행 학습이나 학습자 요구가 토론 수업의 궁극적 목적과 차이가 너무 크다면, 즉 토론 수업을 해본 적이 없거나 토론에 대한 선행 학습이 전혀 없는 경우라면 학습자의 수준에 맞춰 가장 낮은 단계의 학습 목표를 설정해야 할 것이다. 반대로 토론 수업을 해본 적이 있거나 토론에 대한 상위 인지적 지식을 갖추고 있는 경우라면 가장 높은 단계의 학습 목표를 정할 수 있다. 그러나 대부분 학습자 구성으로 보면 다양한 학습 발달 속도를 가지고 있다. 따라서 이 때는 국어과 교육과정 내용 체계와 어느 정도 일치할 수 있는 범위 내에서 정하도록 한다. 7차 국어과 말하기 내용영역에서 토론과 직접 관련이 있는 내용을 뽑아보면 다음과 같다(교육부, 1999).

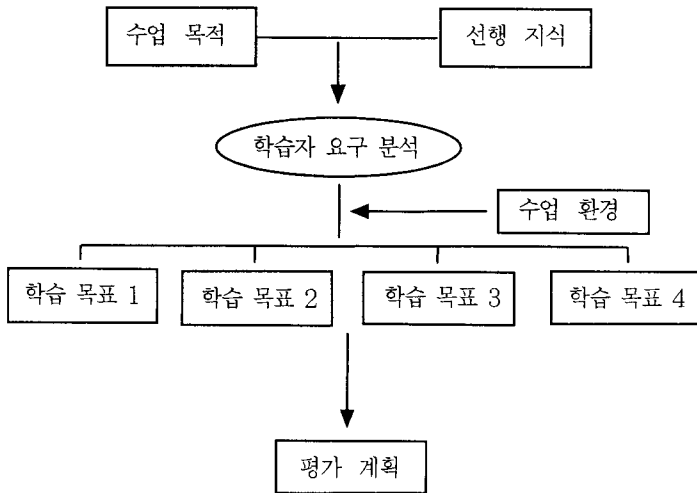
- 〈국어〉 6학년: 타당하고 설득력 있는 근거를 제시하여 의견을 제시한다.
기분: 설득력 있는 근거의 요건을 알고, 이를 바탕으로 자기의 의견을 제시한다.
심화: 토론에서 설득력 있는 근거를 제시하며 상대방의 주장을 반박한다.
- 〈생활국어〉 8학년: 토론을 통하여 내용을 생성해 말한다.
기분: 어떤 주제에 대해 토론하고, 토론 결과에서 내용을 선정하여 말한다.
심화: 효과적인 토론 방법과 토론 내용을 정리하는 방법을 안다.
- 〈화법〉
 - 가. 토론의 개념, 목적, 형식, 절차, 방법을 안다.
 - 나. 토론의 사회자와 참여자의 역할과 책임을 알고 토론한다.
 - 다. 상대의 논거가 타당한지 생각하며 듣는다.
 - 라. 마음의 상태를 다스리며 상대의 말을 차분히 듣는다.

교사가 학습자 요구 중에서 제한을 해서 학습 목표를 정하는 경우에는 이러한 교육과정에 제시된 내용을 중심으로 정해야 할 것이다. 여기서 유의할 것은 학습자들의 요구는 아예 무시하고서 정해진 지식을 학습자들에게 강요하려고 해서는 안 된다는 점이다. 또한 학습자가 수업에

몰입하고, 흥미를 갖도록 하기 위해서는 절대적으로 교육과정에 구속될 필요는 없다. 교육과정에 규정되어 있다 하더라도 학습자들의 학습 속도에 따라 교육과정 수행의 정도가 아주 다르기 때문에 우선 생각할 것이 학습자들의 요구이다. 수업의 실용성을 강조한다면 더욱 그러하다.

이제는 학습 목표와 관련지어 평가 계획을 짜야한다. 이 단계에서 평가를 언제, 어떻게 할 것인가를 결정해야 한다. 토론은 상호작용 활동으로 이루어지는 대화이다. 따라서 활동 중심의 평가를 하는 것이 적절하다. 수업 과정 중에 하는 수행평가와 수업이 끝났을 때 소집단별로 제출하는 수업활동 결과물 평가, 그리고 소집단 간에 토너먼트로 치르는 토론을 포함한다.

과정 중의 수행평가는 소집단 별로 과제를 해결하기 위해 얼마만큼 적극적으로 참여하는가의 정도를 관찰해서 평가한다. 모든 학생이 똑같은 인지적 수준에 도달해야 하는 정해진 도달점이 있는 것이 아니기 때문에 학습자가 토론 능력을 발달시키기 위해 얼마나 의욕을 가지고 노력하는가를 평가하면 될 것이다. 또한 수업이 끝났을 때 제출하는 결과물은 학습 목표를 어느 정도 달성했는지를 평가할 수 있다. 이것은 소집단이 활동하는 과정을 비디오나 오디오로 제작해서 토론이 왜 원활하게 이루어지지 않았는지를 구성원 스스로 분석, 해결하는 과정을 담고 있다. 그리고 토너먼트로 치르는 토론 활동은 소집단 간에 이루어지는데 과제 유형에 따라 다양한 방법이 있을 수 있다. 이때는 참가하는 팀을 정하는 방법, 평가 기준 등을 구체적으로 마련해서 학생들과 교사가 함께 평가할 수 있다. 지금까지의 분석단계 과정을 다음 <그림4>와 같이 나타낼 수 있다.



〈그림4〉 분석단계 하위모형

(2) 전략 개발 단계. 여기서는 수업 전략을 개발하는 단계이다. 수업 전략은 학습 목표를 학습자들이 성취하도록 하기 위해서 수업자가 접근해 들어가야 할 방법이다. 대개 수업 전략이라고 하면 지식의 활용, 자료의 선정, 학습자의 역할 규정 등을 들고 있다(변영계 외, 2003: 54). 수업 전략은 학습 목표에 따라 결정되어야 한다. 따라서 여기에서는 학습 목표를 달성하는 데 적절한 수업 방법을 결정하고, 수업 자료를 제작하며 수업 방법이 실제 수업 실행 과정에서 어떻게 사용되며, 수업 자료가 배분되는가를 결정하는 데 관심을 갖는다.

토론 수업 방법으로는 논쟁 수업, 역할 놀이, 시뮬레이션 수업, 문제 해결학습, 모의 학습, 직접교수법 등이 활용될 수 있다. 이들이 어떤 상황에서 쓰일 것인가는 수업 환경과 학습 목표, 학습자 발달 단계와 관련이 있다. 예를 들면, 직접교수법은 낮은 발달단계의 학습자에게 토론 절차와 같은 지식을 설명할 때 적절하다. 따라서 완전한 학습 효과를 나타내는 유일한 수업 방법은 없고, 단지 학습자가 자신들의 지식을 구성해 나가는 데 가장 적절한 방법을 끊임없이 개발해 내고 수업설계를 할 때

반영하는 것이 설계자들의 역할이다. 교사 중심의 설명식 수업을 통해서 는 유의미 학습이 이루어질 수 없으며, 학생 중심의 문제 해결과 조작적 경험을 통해서만 유의미 학습이 가능하다는 가정에 대하여 우수벨(Ausubel)은 유의미 학습은 학습자의 자세와 학습자료 조직에 달린 것이지 수업 방법에 달린 것은 아니라고 주장하는 것(윤기옥 외, 2002: 55-69)에 귀 기울일 필요가 있다.

그런데 다양한 수업 방법을 활용하더라도 학급 구성원들의 형태는 다음 두 가지 조건을 갖춰야 한다. 첫째, 이질집단으로 이루어진 소집단이 어야 하고, 둘째, 협동학습 구조를 이루고 있어야 한다는 것이다. 이것은 모든 학생이 수업에 참여할 수 있고, 다른 구성원과 의사소통을 함으로써 자신의 인지적 영역을 넓혀갈 수 있을 뿐만 아니라, 사회적 기능을 발달시키며, 토론 교육이 궁극적으로 추구하는 갈등 해결 능력을 구성해 가는 데 도움을 주기 때문이다. 존슨 형제(Johnsons, 1994a: 357-384, 1994b: 66-81)는 협동학습 구조로 하는 찬반형 논쟁수업의 이점으로 다음 여섯 가지를 주장한다. 첫째, 학습한 주제를 더 많이 기억하고, 학습한 원리를 다양한 상황에 일반화시킬 수 있다. 둘째, 모든 학생들에게 복잡한 문제에 대한 탁월한 해결책을 찾는 방법을 가르친다. 셋째, 논의하는 문제에서 창조적인 통찰을 하고 종합적인 결론을 도출하게 한다. 넷째, 문제 해결을 하는 과정에서 학습자가 헌신적으로 과제에 참여하기 때문에 더 많은 자극과 즐거움을 얻고, 자신들의 경험에 대해 긍정적 태도를 갖게 된다. 다섯째, 논쟁에 참여하는 사람들 사이에 더 좋은 대인관계를 유지한다. 여섯째, 정신 건강과 사회적인 기능을 획득하는 점에서도 우수하다. 토론 자체가 여러 가지 입장들 중에 가장 합리적인 대안을 찾아가는 의사소통 과정을 중시하기 때문에 활동하는 학습자 집단은 소집단이 적절하다. 따라서 토론 교육도 과제가 찬반형인 경우 찬성측, 반대측을 따로따로 구분해서 가르치는 것보다는 소집단 내에서 상호작용하는 활동 중심으로 이루어져야 할 것이다.

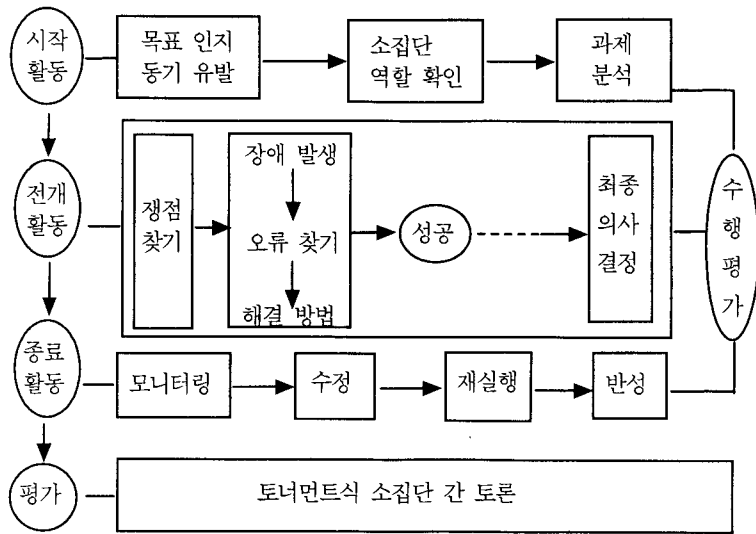
수업 방법을 결정하고 나면 여기에 필요한 학습 자료를 제작해야 한다. 학습자 중심의 수업이기 때문에 학습 자료를 제작하고 구비하는 것

은 중요한 일이다. 매체 선정, 인지적 보조자료, 학습 활동 보조 자료를 포함한다. 일반 수업 시간에 활용하는 자료와 도구는 교과서, 인쇄 자료, TV, 녹음기, OHP, CD 롬, VTR 등이다. 이들은 토론 수업 상황에서도 유용하다. 토론 수업 상황에서도 동기유발을 하거나 학습 목표를 제시하기 위해서 토론 상황을 녹화한 시청각 자료를 사용할 수 있다. 그리고 학습자들의 소집단 활동을 직접 관찰하고 피드백하기 위해서는 비디오로 제작하는 것이 유용하므로 비디오 촬영을 위한 캠코더를 준비해야 한다. 인터넷이 가능한 컴퓨터가 지원되는 상황이라면 수업 활동 중에 필요한 정보자료를 바로 검색해 볼 수 있는 데이터베이스 구축, 학습자들이 실제 상황에서 수행해 볼 수 있는 시뮬레이션을 제작한다. 또한 토론 과정에서 해결해야 할 오류가 발생하면 그 상황에 적절한 해결책을 제시하는 모범 토론 상황 모델, 전체 수업 절차나 소단위 수업 내용에 대한 개념 구조도, 멀티 프리젠테이션 자료 등을 만들 수 있다. 이들 모두는 학습자들에게 실용적인가, 학습 목표와 학습 내용, 수업 상황에 적절한가, 비용은 얼마나 드는가를 고려해서 제작하고 활용할 수 있다. 이러한 학습 자료를 한 사람이 모두 준비하려면 헌신적으로 시간을 투자해야 하기 때문에 교사들 간의 협력 공동체가 구성되면 훨씬 효율적일 것이다.

학습 목표에 따른 수업 방법, 수업 자료 제작이 끝나면, 실제 수업을 실행하고 설계 모형을 수정할 수 있다. 이 과정이 적절한 수업설계 모형을 결정하도록 피드백을 주는 가장 실질적인 과정이라고 할 수 있다. 수업 실행의 하위모형은 <그림5>와 같이 나타낼 수 있다.

<그림5>는 수업 방법 따라 다른 모형이 있을 수 있기 때문에 잠정적이다. 이 모형은 협동학습과 문제해결학습 방법을 동시에 활용해서 구안한 하위모형이다. 소집단 구성원들의 활동에 초점을 두고 시작활동, 전개활동, 종료활동, 평가 단계로 나눈다. 이 중 전개활동에서 소집단 구성원들은 서로 협력해서 문제를 해결함으로써 자신들의 토론 능력을 발달시킬 수 있다. 그런데 이것은 아주 단순한 과제일 때이고 보다 고급 수준의 과제가 주어지면 쟁점 파악이나 입증할 근거를 조사하고 정리하는 데서부터 어려움을 겪을 수 있다. 이때는 교사의 직접교수나 시범으로 학습

자들이 문제를 해결하도록 도와줌으로써 비계 역할을 할 수가 있다. <그림5>에 대해서 좀더 구체적으로 살펴보려고 한다.



〈그림5〉 수업 실행 하위모형

가. 목표 인지, 동기유발. 토론 수업 상황에 관한 시청각자료를 제시하여 학습자가 목표를 인지하고 수업에 대한 흥미를 갖도록 교사가 유도한다. 시청각 자료를 제시하는 경우 토론 상황의 모범형과 오류형 둘 다를 준비해서 비교할 수 있으면 더욱 좋을 것이다. 한편 차시단위 학습 목표는 수업 목적을 달성하는 데 기여해야 하며, 학습자 요구 분석의 결과를 반영한 것이다. 그런데 실제 수업에서는 이 모든 학습 목표를 동시에 실행하도록 수업설계를 해야 한다. 왜냐하면 토론 절차, 논증 방법, 반박 전략, 태도, 과제분석, 쟁점 찾기 등의 하위영역을 차시별로 각각 나누어서 다루는 경우 토론의 역동적인 상호작용을 학습하는 데는 한계가 있기 때문이다.

나. 소집단 역할 확인. 과제의 유형이나 사회자의 존재 유무에 따라 소집단 구성원의 역할이나 수도 달라질 수 있다. 찬반토론형인 경우는 사회자가 필요하므로 찬성측, 반대측 각각 두 명을 포함해서 다섯 명의 구성원이 될 수 있다. 존슨 형제(Johnsons, 1994a: 357-384, 1994b: 66-81)는 찬반형 논쟁 수업인 경우라도 네 명의 구성원이 적절하다고 하는데, 그것은 이 방법에서는 누가 승자가 되느냐보다 의사결정을 하기 위해 협상해 가는 과정이 중요하다고 보았기 때문이다. 구성원이 다섯 명인 경우 사회자(토론 시간, 순서, 절차 안내), 과정 기록자(토론을 실행할 때, 오류를 어떻게 해결해 나가는가를 기록, 수행평가 자료), 자료 준비자(과제와 관련된 자료 정리, 정보 검색, 교사와 의사소통), 기기 조작자(녹음기, 비디오, 컴퓨터 등 조작), 격려자(진행 격려, 칭찬)와 같이 역할을 분담한다. 그리고 주장, 반박을 하는 경우는 사회자를 제외한 나머지 네 사람이 입장을 선택하고 토론을 진행한다.

다. 과제 분석. 과제는 토론을 하기 위한 자료로서 학습 목표와는 다르다. 토론 교육이 목적이 아니라면 토론은 이 과제를 해결하기 위한 수업 방법으로서 기능을 한다. 이 단계에서는 주어진 과제가 사실명제, 가치명제, 정책명제 중 어떤 명제 유형에 속하는지를 구별하고, 갈등 유형으로서 찬반토론형, 대안제시형, 문제해결형 중 어느 것인지를 구별해야 한다. 그렇게 한 다음에야 쟁점을 파악하기 쉽고, 토론 진행을 협상을 거쳐 의사결정까지 갈 것인지, 아니면 찬성과 반대 주장으로 끝낼 것인지를 결정할 수 있기 때문이다.

라. 쟁점 찾기에서 최종 의사결정에 도달. 이 하위모형은 토론 절차에 따라 토론을 실제로 진행하는 과정을 보여준다. 쟁점 찾기→자료 정리→논쟁¹⁰⁾→의사결정과 같은 절차로 진행하고, 녹음을 하거나 비디오

10) 임철성 외(2004: 131-132)에서 교육토론의 논쟁 진행방식을 다음과 같이 제시하였다. 논제 설명(진행자의 논제 설명)→기조주장(긍정측의 기조 주장, 부정측의 기조 주장)→쟁점1(긍정측의 쟁점1에 대한 주장, 부정측의 쟁점1에 대한 논박과 주장)→

촬영을 준비하고 토론을 시작한다. 쟁점 찾기에서부터 각 단계마다 다음 단계로 넘어가는 과정에서 장애가 발생할 수 있다. 그러면 토론 진행을 멈추고 구성원들 간에 문제를 해결하기 위해서 협력한다. 과정 기록자가 이 과정을 기록을 해 나가는 가운데 오류를 찾아내고 해결방법을 찾기 위해 토의한다. 단순한 문제인 경우는 구성원들 중에서 상위수준인 학생이 도와주거나 토의를 통해서 해결할 수 있지만, 고급 수준의 문제인 경우 구성원들의 협력만으로는 해결하기 어렵다. 이런 상황에 대비해서 교사는 학습 자료를 준비해 두거나 장애 종류에 따라 다른 교사의 협력을 얻을 수도 있다. 예상되는 장애와 학습 자료를 다음과 같다.

- 어떤 절차로 토론을 진행해야 할지 모르겠다.
- 과제에서 쟁점을 찾아내기가 힘들다.
- 주장을 뒷받침하는 자료가 없다.
- 어떤 자료가 주장을 뒷받침하는 적절한 자료인지 모르겠다.
- 주장을 입증하는 방식을 모르겠다.
- 반대측이 주장하는 논지 파악이 어렵다.
- 반대측 주장의 오류가 무엇인지 모르겠다.
- 반박을 당해서 기분이 나빠 감정적으로 말한다.
- 사회자의 역할을 잘 모르겠다.
- 의사결정 과제에서 합의가 잘 안된다.
- 구성원의 게으름으로 협력이 안 된다.

〈해결 방법〉

- 교사의 시범
- 학습 자료 활용

쟁점2(긍정측의 쟁점1에 대한 논박 및 쟁점2에 대한 주장, 쟁점2에 대한 부정측의 논박과 주장)→쟁점3(긍정측의 쟁점2에 대한 논박 및 쟁점3에 대한 주장, 쟁점2에 대한 부정측의 논박과 주장)→정리주장(긍정측의 쟁점에 대한 논박과 정리 주장, 부정측의 정리 주장)→논제 정리(진행자의 논제 정리)

- 다른 교과 교사의 과제 내용 설명

〈학습 자료〉

- 모범토론 시청각자료
- 녹음자료
- 참고 서적
- 인터넷 검색
- 프리젠테이션
- 개념 구조도
- 가상 세계에서 경험
- 인쇄 자료

마. 모니터링, 수정, 재실행, 반성. 소집단이 활동한 과정을 비디오로 촬영을 하거나 녹음기로 녹음을 해서 다시 모니터링을 한다. 오디오보다는 비디오 영상 자료가 더 효과적이다. 토론 과정에서 비언어적 표현은 역동적인 상호작용에 나타나는 태도상의 문제를 관찰하고 피드백 하는데 필요한 요소이다. 따라서 토론 실행에서 언어적, 비언어적 표현 둘 다 중요하다. 그런데 녹음 자료는 비언어적인 표현을 관찰 할 수 없기 때문에 효과성이 떨어진다고 볼 수 있다.

모니터링이 끝나면 소집단 간에 자신들의 토론 실행과정을 제작한 비디오 자료를 교환해서 피드백을 해준다. 이 때 교사는 도움을 요청하는 소집단에게 피드백을 해 줄 수 있어야 한다.

그 다음에 처음에 제시해 준 그 과제를 가지고 정리하는 의미에서 토론을 처음부터 재실행해 본다. 이 과정은 연습하는 단계이다. 새로운 과제를 가지고 토론을 실행을 하면 너무나 많은 시간을 필요로 하기 때문에 익숙한 과정으로 다시 반복하게 함으로써 인지 구조를 강화하는 효과를 얻기 위한 것이다. 새로운 과제는 다른 교과 수업이나 학교생활에서 학생회의 시간에 다룰 수 있도록 환경을 마련하면 될 것이다. 이러한 과정이 모두 끝나면 다음과 같은 요소로 학습자들에게 수업에 대한 반성을

하게 한다.

- 학습목표는 어느 정도 달성했는가?
- 자신에게 주어진 역할을 수행했는가?
- 문제 해결을 하는 데 적극적으로 기여했는가?
- 입장이 다른 상대방의 감정을 해치지 않았는가?
- 좋은 분위기 속에서 토론이 이루어졌는가?
- 토론 수업에 흥미가 있는가?

바. 평가. 토론은 상호작용이 있는 의사소통 행위이기 때문에 수업에 대한 평가는 지필 평가보다는 수행하는 과정을 평가해야 할 것이다. 토론 수업의 목적이 토론 시합에서 이기는 승자를 뽑는 데 있는 것이 아니기 때문에 학습자들이 얼마나 자신의 토론 능력을 개발하기 위해서 수업에 적극적으로 참여하는가를 평가하도록 해야 한다. 그래서 토론 진행 과정에서 수행평가를 하고, 재실행 단계를 촬영해서 제출한 것을 교사가 평가한다. 또한 토론 진행을 종료하고 나서 새로운 과제를 부여하고, 일주일 이상의 입증 자료를 준비할 시간을 주고 난 뒤에, 토너먼트로 소집단 간 토론을 실행한다. 교사와 학생들이 함께 판단해서 가장 토론을 잘 하는 소집단에게 보상점수를 부여한다.

이상에서 살펴 본 것처럼 학습자나 학습 목표, 학습 환경을 고려해서 수업설계를 하고, 그 모형을 가지고 수업 실행을 하는 경우 설계자인 교사에게 많은 시간적인 노력과 헌신을 요구한다. 수업 상황이 달라지면 그것을 가장 잘 파악하고 있는 교사의 아이디어가 보다 적절한 수업설계 모형을 구안하게 하고, 같은 상황에 다시 적용하고 수정하는 과정을 반복하다보면 효과적인 수업이 이루어질 수 있는 창의적인 모형이 완성될 것이다.

(3) 평가 단계. 이 단계는 수업에 대한 평가가 아니라 수업설계가 열

마나 적절하게 구안되었는가를 평가하는 것이다. 수업 설계자가 자신이 개발한 모형이 수업 목적을 달성하는 데 가장 적합한 것이라고 생각하고 있더라도 실제 수업 상황에서 많은 문제에 부딪히게 된다. 따라서 수업 설계의 적합성을 지향한다는 측면에서 수업설계에 대한 평가가 이루어져야 한다.

수업설계 평가는 두 가지 관점에서 수행할 수 있다. 학업 성취에 의한 평가와 과정 중심의 평가이다(변영계, 2003: 365-369). 학업 성취에 의한 평가는 학습자 개개인뿐만 아니라 학급 전체의 성취 정도를 가지고 평가한다. 즉, 수업설계가 좋은 것인지 나쁜 것인지는 그 모형으로 수업을 한 결과, 학습 목표 성취 정도를 가지고 판단하는 것이다. 그러나 학업 성취도에 영향을 미치는 변인들이 많기 때문에 수업설계 모형의 완성도 여부를 학업 성취도에 의해서 판단하는 데는 한계가 있다. 이에 반해 과정 중심 평가는 수업을 실행하고 마지막에 하는 것이 아니라 설계를 해 나가는 과정이나 수업 자료를 개발해 나가는 과정에서 평가하는 것이다. 수업설계를 할 때 수업 목적을 정하는 단계에서부터 각 단계는 다음 단계를 미리 진단해 주고 처방을 내리는 과정으로 설계를 한다. 이 과정은 얼마든지 수정, 보완할 수 있다. 수업설계 각 단계마다 학습자들의 수업에 대한 만족도나 그 모형을 활용한 다른 교사들의 피드백에 의해 보다 적절한 형태의 결과물이 나올 수 있다.

따라서 수업설계 각 단계를 평가하는 평가 기준이 필요하다. 예를 들면, 학습 목표 세분화 단계라면 학습 목표가 학습자들이 필요로 하는 것인가, 교육 과정 내용체계와는 어떤 차이가 있는가, 수업 목적에 기여하는 것인가, 학습 목표들 사이에 전이효과가 나타날 수 있는가, 학습자의 발달 단계에 맞는 것인가 등이다. 토론 수업설계 모형의 평가 기준은 일반 수업설계 모형의 평가 기준과 크게 다를 바가 없다. 즉 다음 항목과 같은 요소들이 기준을 정하는 데 포함되어야 할 것이다.

- 학습 목표는 수업의 목적에 부합하는가
- 각 단계는 다음 단계 설계를 위해 적절한가

- 학습자들의 요구를 반영한 학습 목표인가
- 학습 목표는 교육과정 내용과 얼마나 일치하는가
- 토론 능력과 관련된 내용을 모두 포괄하고 있는가
- 수업방법은 학습 목표를 달성하는 데 효과적인가
- 정해진 수업시간 단위에 적절한가
- 학습자의 발달 정도에 적절한가
- 다른 시간에도 전이가 일어날 수 있는가
- 비용은 얼마나 드는가
- 학습자에게 매력이 있는 수업이 이루어지는가

실제 평가 과정에서는 이러한 항목의 내용을 바탕으로 좀더 체계적인 평가 기준을 만들어야 한다. 이때도 초점은 학습자 변인에 두어야 한다. 모든 과정, 요소들은 학습자에게 유의미한 학습이 일어나도록 도움을 주는 데 있으며, 이것이 수업 성공의 열쇠이기 때문이다.

그 다음에는 어떤 방법으로 평가를 하느냐의 문제가 생긴다. 수업 설계자인 교사에 의해 수업 실행 전 수업설계 과정에서 평가하거나 또는 수업을 실행하면서 평가할 수 있다. 그리고 수업설계자가 모형을 만들어 놓으면 다른 사람이 활용해 봄으로써 평가를 할 수 있다. 무엇보다도 수업설계 모형 평가는 토론 수업 실행을 해 봄으로써 확실한 평가가 이루어진다. 수업 실행 과정에서 설계자 자신이 평가를 하거나 다른 교사가 평가를 하거나 간에 이들이 평가할 수 있는 좋은 방법 중의 하나는 수업 대화분석 방법이다. VTR을 사용해서 수업 상황을 녹화해서 대화분석 방법으로 설계 과정에 어떤 문제가 있는지를 관찰하고 분석한 결과를 가지고 수업설계 모형을 수정할 수 있다. 이렇게 해서 완성된 좋은 토론 수업 설계 모형은 좋은 토론 수업을 위한 개선방안을 마련할 수 있을 것이다.

V. 결론

토론은 말하기의 한 유형이라는 좁은 범위에서 벗어나 이제는 합리적인 사회를 위한 조건이며, 토론 문화라는 거시적인 틀 속에 위치한다. 이러한 사회, 문화 발전에 기여하는 것이 토론 교육의 실용적인 목적이다. 즉, 토론 교육은 학생들이 토론이 필요한 상황에서 자신의 주장에 대한 타당한 근거를 제시하고 상대방의 의견을 비판적으로 수용함으로써, 갈등을 조정하고 합리적인 결론을 이끌어 낼 수 있는 능력을 갖춘 시민으로 성장해 가도록 한다. 또한 토론을 실행하는 과정은 비판적 사고나, 상위 인지 구성, 창의성, 추론 능력을 발달시키는 데 효과적인 방법이라는 것은 연구를 통해서도 확인할 수 있다.

그러나 현재 이와 같은 토론의 중요성에 맞먹을 정도의 토론 교육이 이루어지고 있는가에 대해서는 회의적이다. 그 중의 한 요인은 모든 학습자들의 인지 발달 속도가 똑같다는 전제에서 학습자들의 토론 수업에 대한 요구를 배제하고 똑같은 학습 내용과 방법으로 수업을 진행하도록 수업설계를 하고 있다는 데 있다. 그 결과 학생들은 토론 수업에 대한 매력을 갖지 못한다. 따라서 어떻게 하면 학습자들의 관심을 토론 수업에 끌어들이 수 있을 것인가 하는 문제가 관건이 되고, 이를 위해서는 토론 수업에서 얻고자 하는 학습자들의 요구를 토론 수업설계에 반영하는 것이다. 본고에서는 이러한 문제를 해결하기 위해 새로운 수업설계 모형을 제시하였는데, 이 모형을 구안하는 데는 구성주의적 접근으로 길을 열어갈 수 있었다.

토론 수업설계를 하는 데 영향을 미치는 변인은 학습자, 학습 환경, 수업 방법이다. 그리고 수업설계 원리는 협력적 시스템 고려, 체제적 접근, 수정 가능성, 기술적 지원이 가능한 환경에서 실천, 학습자가 수업에 몰입하도록 하는 것이다. 이러한 변인과 원리는 수업설계를 할 때 학습자 요소를 가장 중요한 것으로 보고 학습자의 요구를 학습 목표로 설정함으로써 열의를 가지고 수업에 참여하게 하고, 학습자 스스로 토론 능

력에 필요한 인지적 지식을 구성함으로써 토론이 필요한 상황에서 학습의 전이가 일어나게 한다는 장점이 있다. 이를 바탕으로 토론 수업설계 일반모형과 거기에 따른 각 단계의 하위모형을 제시하였다.

이러한 토론 수업설계 모형을 만드는 데는 다음과 같은 체제적인 협력이 필요하다. 첫째, 7차 교육과정 〈국어〉나 〈화법〉 과목의 교육 내용에 토론 교육 내용이 학습자들의 발달 단계에 따라 배열되어야 하고, 그것이 교과서에 반영되어야 한다는 점이다. 둘째, 토론 교육을 위한 지식 공동체를 형성하고, 학교 간, 학교와 사회, 국어 교사와 다른 교과 교사, 교사와 사회의 전문가들이 협력해서 토론 교육에 필요한 자료나 정보 데이터베이스를 구축하는 것이다. 그래서 학습자들이 정보가 필요할 때는 언제나 자유롭게 검색해서 활용할 수 있도록 해야 한다. 이것은 인터넷이 가능한 학습 상황에서 효과적으로 수업을 할 수 있는 방안이다. 셋째, 기술 지원이 가능한 학습 환경을 마련하는 것이다. 때로는 교사에 의한 강의식 수업도 효과가 클 수 있지만 학습자들이 살아가는 사회적 환경을 고려하면 시각매체를 활용하기도 하고, 가상 상황에서 토론도 해 보는 것이 동기부여도 될 수 있고 수업에 대한 흥미도 갖게 될 것이다. 현재 강의만으로 진행되는 수업에서 학생들이 견디지 못하는 것을 보면 더욱 그러하다.

남아 있는 과제는 본고에서 제시한 토론 수업설계 모형을 실제 수업 시간에 적용해서 효과성을 검증하는 것이다. 적용이 없는 모형은 존재 가치를 잃는다. 적용을 함으로써 토론 수업에 적합한 모형이 만들어질 수 있다는 것은 앞에서도 살펴보았지만, 실행하고, 반성하고, 수정하고, 설계하는 과정을 반복함으로써, 보다 나은 토론 수업설계 모형을 개발할 수 있을 것이다. 이는 수업 설계자인 교사의 노력에 의해서 이루질 수밖에 없다.*

* 본 논문은 2004. 10. 22. 투고되었으며, 2004. 11. 13. 심사가 시작되어 2004. 11. 23. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 강인애(1997), 『왜 구성주의인가?: 정보화 시대와 학습자 중심의 교육 환경』, 문음사.
- _____(2003), 『우리 시대의 구성주의』, 문음사.
- 강태완·김태용·이상철·허경호(2003), 『토론의 방법』, 커뮤니케이션북스.
- 교육부(1999), 『중학교 교육과정 해설(Ⅱ) -국어-』
- _____(1999), 『고등학교 교육과정 해설-2 -국어-』
- 김광수(2002), 『논리와 비판적 사고』, 철학과 현실사.
- 김원호 옴김(2003), 『결정적 순간의 대화』, 시아출판사.
- 김재현 외(2001), 『하버마스의 사상』, 나남출판.
- 김종량·김희배 역(1993), 『수업체제 설계』, 교육과학사.
- 김판수 외(2003), 『구성주의와 교과교육』, 학지사.
- 김홍규 역(2001), 『커뮤니케이션 이론』, 나남출판.
- 민병곤(2004), “논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로”, 서울대 박사학위논문.
- 박영목·한철우·윤희원(2002), 『국어과 교수 학습론』, 교학사.
- 박용한(2003), 『토론 대화 전략 연구』, 역락.
- 변영계·이상수(2003), 『수업설계』, 학지사.
- 서 혁(2002), “국어과 교육 교수-학습 방법 연구사 고찰: 국어교육학 박사학위 논문을 중심으로”, 『국어교육학연구』 제14집, 국어교육학회.
- 유동엽(2004), “논쟁의 교수-학습 내용과 방법에 관한 연구”, 『국어교육학연구』 제19집, 국어교육학회.
- _____(2004), “논쟁의 불일치 조정 양상에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 유영만(1998), 『수업체제 설계(ISD): 탐구논리와 실천논리』, 교육과학사.
- 윤기욱 외(2002), 『수업 모형의 이론과 실제』, 학문출판.
- 윤희원 역(1999), 『좋은 화법과 화법지도』, 교육과학사.
- _____(2002), “말하기-듣기 교수 학습의 지향과 과제”, 『국어교과교육연구』 3, 국어교과교육학회.
- 이동은(2000), “토론의 상호작용사회언어학적 연구: 갈등과 그 운용을 중심으로”, 서울대 박사학위논문.
- 이성만(2001), “논증 이론과 논증 분석”, 고영근 편, 『한국 텍스트학의 제과제』, 박이정.
- 이삼형 외(2001), 『국어교육학』, 소명출판.
- 이주섭(2001), “구성주의 관점에서 본 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구”, 『한국초

- 등국어교육』18집, 한국초등국어교육학회.
- 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000), 『삶과 화법』, 박이정.
- 임철성(1997), “화법 교육의 방향”, 『국어교육』 94, 한국국어교육연구회.
- _____(2001), “교육토론의 모형과 의의”, 한국초등교육교육학회 편, 『말하기 듣기 수업 방법론』, 박이정.
- 임철성·원진숙·심영택·이창덕(2004), 『말썽에서 말쑥되기』, 태학사.
- 임태섭(2003), 『스피치 커뮤니케이션』, 커뮤니케이션북스.
- 전은주(2001), 『말하기 듣기 교육론』, 박이정.
- _____(2004), “토론 교수 학습 설계를 위한 조건변인 분석”, 『국어교육학 연구』 제20집, 국어교육학회.
- 전영우(1999), 『토의 토론과 회의』, 집문당.
- 정문성(2003), 『협동학습의 이해와 실천』, 교육과학사.
- 정재찬·이성영·서혁·박수자(1998), “국어과 토의·토론 학습의 수업모형 개발 연구(1)”, 『신청어문』 26, 서울대학교 국어교육과.
- 조연주 외 공역(1997), 『구성주의와 교육』, 학지사.
- 하병학(2001), 『토론과 설득을 위한 우리들의 논리』, 철학과 현실사.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P.(1989), “Situating Cognition and the Culture of Learning”, 『Educational Researcher』, 18(14), 32-42.
- Dick, W.(1987), “A history of instructional design and its impact on educational psychology”, In J. A. Glover and R. R. Ronning(eds.), 『Historical foundations of educational psychology』, New York: Penum.
- Dorsey et al.(1997), “Rapid Collaborative Prototyping as an instructional development paradigm”.
- Merrill, M. D.(1996), “What new Paradigm of ISD?” 『Educational Technology』, July-August, 57-58.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., Nevin, A. I.(1994), 『Creativity and Collaborative Learning: Practical Guide to Empowering Students and Teachers』, Maryland: Paul Brookers Publishing Co, Inc.
- Jonassen, D. H.(1997), “Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes”.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1994a), “Using the Structured Academic Controversy strategy to Teach Language Arts”, 『In Cooperative Learning in Language Arts: A Handbook for Teachers』, Edited by R. J. Stahl, NY:

Addison-Wesley Publishing Co. Inc.

- _____(1994b), "Structuring Academic Controversy", 『In Handbook of Cooperative Learning Methods』, Edited by S. Sharan, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Lebow, D.(1993), "Constructivist Values for Instructional Systems Design: Five Principles Toward a New Mindset". 『Educational Technology Research and Development』, 41(3), 4-16.
- Perkins, D. N.(1992), 『Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child』, New York: The Free, Press.
- Reigeluth, C. M.(1996), "Of Paradigm lost and gained". 『Educational Technology』, July-August, 58-61.
- _____(1999), "What is instructional-design theory and how is it changing?" In Reigeluth(ed). 『Instructional design theories and models II: New Paradigm of instructional theory』, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reiser, R. A. & Dick, W.(1998), 『Instructional Planning: A Guide for Teachers(2th, ed)』, MA: Allyn & Bacon. 양영선 옮김 (2002), 『교사를 위한 체제적 수업설계, 교육과학사.
- Scadmalia, M. & Bereiter, C.(1994), "Computer Support for Knowledge-Building Communities", 『The Journal of the Learning Science』, 3(3).
- Weston, A.(2000), 『A Rulebook for Argument』, Hackett Publishing Co., Inc. 이보경 역(2004), 『논증의 기술』, 필맥.
- Willis, J.(1998), "Alternative instructional Design Paradigm: What's worth discussing and what isn't". 『Educational Technology』, May-June. 5-16.
- Willson, B. G.(1997), "Reflection on constructivism and instructional design", In C. R. Drills & A. J. Romiszowski(eds.), 『Instructional development paradigms』, Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publications.

〈초록〉

토론 수업설계 모형 연구

임철성 · 최복자

본고에서는 국어과 토론 교육의 목적이 토론 능력을 기르는 데 있음을 밝히고, 이러한 목적을 효과적으로 달성할 수 있는 토론 수업설계 모형을 구안해 보고자 하였다.

그동안의 토론 교육이 기대하는 것만큼의 효과를 얻지 못한 중요한 요인은 모든 학습자들의 인지 발달 속도가 똑같다는 전제에서 동일한 학습목표와 수업 방법으로 수업을 실행하도록 수업설계를 했다는 것이다. 그 결과 학생들에게는 실용적이지 못한 토론 수업이 되었다. 따라서 학습자들에게 실용적인 토론 수업을 제공하기 위해서는 새로운 수업설계 모형을 구안해야 할 필요가 있었다. 본고에서는 구성주의 패러다임 안에서 새로운 수업설계 모형을 제시하였다.

이 모형은 학습자 변인에 초점을 두고 설계를 하였다. 학습자의 요구를 학습 목표로 설정함으로써 학습자들은 헌신적으로 수업에 참여하고, 학습자 스스로 토론 능력에 필요한 인지적 지식을 구성해 나가기 때문에 토론이 필요한 상황에서 효과적으로 학습의 전이가 일어나도록 한다는 장점이 있다. 그러나 이 모형을 실제 수업 시간에 적용해서 효과성을 검증해야 하는 과제가 남아 있다. 새롭게 구안한 모형을 수업에 적용하고 오류를 수정하는 일련의 과정을 반복한다면 토론 교육의 목적에 가장 적절한 토론 수업설계 모형을 개발할 수 있을 것이다.

【핵심어】 토론 능력, 토론 교육, 학습자 변인, 새로운 토론 수업설계 모형.

〈Abstract〉

The Study on the Model for Instruction Design to Improve the
Learners' Discussion Ability

Lim, Chil-seung · Choi, Bok-ja

A conflict in personal relationship can be solved rationally through a discussion. This is called a discussion ability. The discussion ability can be developed by a discussion instruction.

A discussion instruction at school is a task to be solved in the Korean language curricula. The current discussion instruction is not effective as we have expected. One of the major factors is due to the fact that teachers make their instructions design to teach the students with the same teaching aims and methods on the assumption that all the learners have the same cognitive development abilities. As a result, it leads to the ineffective discussion instruction. Therefore, to provide students with a practical discussion instruction, a new model for the instruction design has been needed for the Korean language teachers. In this paper I intend to present a new model for the instruction design under the constructivism paradigm.

The new model for the discussion instruction focuses on a variable — the learners. As the learners can participate in their learning activities actively and make up their cognitive knowledge demanded in their discussion ability if teachers include the demands of the learners among the teaching aims, it has an advantage that learning transfer can occur effectively in case that the discussion is required.

But there is a problem to be solved. It is required to apply this new model to a real instruction and to find out whether it is effective or not. The model which can't be applied to the real instruction is not useful. If it is applied to the instruction and errors in this process can be corrected repeatedly until it is perfect, the most suitable model for the discussion

instruction will be developed. This can only be done by a teacher, a instruction designer.

[key words] discussion ability, discussion instruction, analysis of the learners' demand, a new model for the instruction design,