



토론 전 반론 예상 질문 활동이 초등학생의 논증적 글쓰기 수행에 미치는 영향

박정연¹

<< 요약 >>

본 연구는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 초등학교 6학년 학생의 논증적 글쓰기 수행에 어떤 차이를 가져오는지 살펴보았다. 논증적 글쓰기에서는 자신의 입장과 근거를 제시하는 것뿐 아니라 반대 입장을 고려하고 이에 대응하는 능력이 중요하다. 그러나 초등학생은 반대 입장의 이유를 구체화하거나 이를 자신의 주장과 연결해 논박하는 데 어려움을 보인다. 본 연구에서는 초등학교 6학년 학생 47명을 대상으로, 단일 회기의 짝 토론 절차에서 토론 전 반론 예상 질문 활동 여부에 따른 사후 논증적 글쓰기 수행의 차이를 분석하였다. 실험집단은 반대 입장 탐색 질문, 반대 근거 확인 질문, 내 생각 점검 질문을 작성한 뒤 짝 토론에 참여하였다. 통제집단은 질문을 작성하지 않고 자신의 입장과 이유를 정리한 뒤 토론에 참여하였다. 두 집단은 같은 주제로 사전·사후 논증적 글쓰기를 수행하였다. 분석 결과, 사전 글쓰기 점수를 통제한 하위 영역 분석에서 실험집단은 사후 글쓰기의 반대 입장 고려와 논박 영역에서 통제집단보다 높은 수행을 보였다. 질적 분석에서도 실험집단 학생들은 반대 입장을 단순히 언급하는 데 그치지 않고, 반대 입장의 이유를 구체화한 뒤 자신의 근거로 대응하는 모습을 더 많이 보였다. 이 결과는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 사후 글쓰기에서 반대 입장의 이유를 구체화하고 이에 대응하는 서술을 구성하는 데 도움이 될 수 있음을 시사한다.

주제어 : 질문 생성, 논증적 글쓰기, 반론 인식, 초등 글쓰기 교육, 토론

1. 서울대학교 연수연구원, cauo22458@snu.ac.kr

I. 서론

초등학교 6학년은 초등학교 교육과정을 마무리하고 중학교로의 전환을 앞둔 시기이다. 이 시기의 학생들은 자신의 생각을 말하거나 쓰는 데서 나아가, 타인의 관점과 자신의 관점을 비교하고, 여러 가능성을 고려하며, 판단을 근거와 함께 설명하는 능력을 점차 요구받는다. 특히 초기 청소년기의 사회적 관점 수용 능력은 또래와의 협력적 상호작용을 통해 발달할 수 있는 중요한 사회인지적 능력으로 논의되어 왔다(Wen et al., 2023). 따라서 초등학교 6학년은 타인의 관점을 고려하면서 자신의 생각을 조직하는 논증적 사고와 글쓰기 경험을 본격적으로 확장할 필요가 있는 시기라고 볼 수 있다. 이 시기의 논증적 글쓰기 지도는 자신의 입장을 분명히 쓰는 데 그치지 않고, 다른 입장이 제기될 수 있는 이유를 예상하며, 그에 비추어 자신의 입장을 설명하는 경험을 포함할 필요가 있다.

논증적 글쓰기는 자신의 입장을 밝히고 그 이유를 제시하는 데 그치지 않는다. 글쓴이는 쟁점에 대해 자신의 주장을 세우고, 이를 뒷받침하는 근거를 선택하며, 예상되는 반론을 검토하고, 그 반론에 대응할 수 있어야 한다. 특히 반론과 대응은 글쓴이가 자신의 입장을 일방적으로 제시하는 데 머무르지 않고, 다른 관점과의 관계 속에서 주장을 정교화하도록 한다는 점에서 논증적 글쓰기의 중요한 요소이다. 실제로 논증적 글쓰기 평가에서도 반론과 대응은 논증의 수준을 판단하는 주요 준거로 다루어져 왔다(최윤지 외, 2024). 따라서 반대 입장을 고려하고 이에 대응하는 능력은 논증적 글쓰기의 설득력과 정교성을 높이는 중요한 요소라고 할 수 있다.

그러나 초등학생에게 논증적 글쓰기는 쉽지 않은 과제이다. 학생들은 자신의 주장과 이유를 제시하는 데에는 비교적 익숙하지만, 예상 독자의 반론을 떠올리고 이에 대응하는 데에는 어려움을 보인다(민수현, 전영석, 2024; 배기범, 2013). 배기범(2013)은 학교 현장의 논증적 글쓰기 지도가 주장과 근거 제시에 머무르는 경향이 있어 독자 고려와 반론 대응 방법을 충분히 다루지 못한다고 지적하였다. 또한 민수현과 전영석(2024)은 초등학교 6학년을 대상으로 한 논증적 글쓰기에서 주장, 이유, 근거의 활용은 점차 향상되었지만, 반론 인식과 반박은 상대적으로 늦게 발달했다고 보고하였다. 이러한 점에서 초등학교 고학년의 논증적 글쓰기 지도에서 주장과 근거 제시뿐 아니라, 반대 입장을 고려하고 이에 대응하는 과정을 보다 명시적으로 다룰 필요가 있다.

반대 입장을 고려하고 이에 대응하기 위해서는 학생이 자신의 입장에만 머무르지 않고, 다른 사람이 왜 그렇게 생각할 수 있는지를 살펴보는 경험이 필요하다. 이러한 점에서 토론은 논증적 글쓰기 수업에서 활용될 수 있는 중요한 활동이다. 국내에서도 토론과 논증적 글쓰기를 통합하는 수업 방안이 논의되어 왔으며(강수진, 2013), 초등 토론 교육에서 자기 이해와 상대 이해,

상호 교섭이 중요한 원리로 제시되기도 하였다(서현석, 2011). 토론 과정에서 학생들은 자신의 주장과 근거를 설명하고, 또래의 다른 의견을 접하면서 자신의 관점을 점검할 수 있다. 토론 활동이 논증적 글쓰기 수행과 관련된다는 점도 보고된 바 있으며(김미순, 김형성, 2023), 또래와의 논증적 대화는 학생들이 반대 관점을 접하고 이를 이후 글쓰기 과정에 반영하도록 돕는 조건으로 논의되어 왔다(Shi, 2024). 또한 6학년 학생을 대상으로 한 대화적 탐구 활동 역시 논증적 글쓰기 수행과 관련되는 것으로 보고되었다(Zhang et al., 2023). 이러한 연구들은 토론이 학생들이 반대 입장의 근거를 탐색하고 자신의 관점을 점검하는 데 기여할 수 있음을 보여준다.

다만 토론이 이루어진다고 해서 학생들이 반론과 재반박을 포함한 논증적 글쓰기를 충분히 구성한다고 보기는 어렵다. 준비 없이 이루어지는 토론은 자신의 입장을 반복하거나 찬반 의견을 나누는 수준에 머물 수 있으며, 토론에서 제시된 의견이 이후 글쓰기에서 반론과 재반박으로 다루어지기 위해서는 이를 자신의 주장과 관련지어 다시 정리하는 과정이 필요하다(Li & Zhang, 2022; Shi, 2024). 따라서 논증적 글쓰기를 위한 토론은 학생들이 토론 전에 무엇을 묻고 확인할지 준비하고, 토론에서 얻은 내용을 글쓰기 구조로 다시 구성할 수 있도록 설계될 필요가 있다. 즉, 토론 활동이 논증적 글쓰기와 실질적으로 연결되기 위해서는 토론 전 단계에서 반대 입장과 그 근거를 예상하고, 이에 대해 자신이 어떻게 대응할지 점검하도록 돕는 구조화된 준비 활동이 함께 제공될 필요가 있다.

질문 생성은 이러한 사전 점검을 돕는 하나의 방안이 될 수 있다. 질문은 학습자가 자신의 이해 상태를 점검하고 사고할 대상을 구체화하도록 돕는 활동으로 논의되어 왔으며(Chin & Chia, 2004; King, 1994), 논증적 글쓰기 맥락에서는 반대 입장을 예상하고 이에 대한 대응 방안을 탐색하도록 돕는 비계로 활용될 수 있다. 특히 질문의 유형이 토론에서 산출되는 응답의 양과 질, 고차적 사고 수준에 영향을 미칠 수 있다는 점을 고려하면(Bradley et al., 2008), 토론 전에 어떤 질문을 생성하게 할 것인지는 토론의 질과 이후 글쓰기 수행에도 중요하게 작용할 수 있다. 다만 본 연구에서의 질문 생성은 일반적인 질문 만들기 활동이 아니라, 반대 입장을 예상하고 그 근거를 확인하며 자신의 대응을 점검하도록 하는 목적 지향적 활동이다. 이에 본 연구에서는 이러한 활동을 ‘토론 전 반론 예상 질문 활동’으로 명명하고자 한다.

그런데 반론을 예상해 보는 활동만으로 그 내용이 사후 글쓰기에서 반론과 재반박으로 충분히 구성되지는 않는다. 반론을 떠올리는 것과, 이를 자신의 주장과 연결하여 글 안에서 대응하는 것은 서로 다른 사고 과정을 요구하기 때문이다. Nussbaum과 Schraw(2007)는 논증적 글쓰기에서 반론을 고려하는 것뿐 아니라, 주장과 반론을 평가하고 결합하여 최종 입장을 구성하는

과정이 중요하다고 보았다. Leitão(2003) 역시 학생들이 반론을 고려할 수 있는 상황에서도 이를 실제 글에 포함하는 데 소극적일 수 있음을 보여주었다. 또한 또래 대화가 논증적 글쓰기로 이어지기 위해서는 대화에서 형성된 생각을 개인 글쓰기의 논증 구조로 옮기는 과정이 필요하다는 점도 논의되어 왔다(Matoss, 2021; Shi et al., 2019). 이러한 논의는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 학생들에게 반론을 예상하도록 돕더라도, 그 내용이 사후 논증적 글쓰기에서 반론과 재반박으로 어떻게 구성되는지는 별도로 검토할 필요가 있음을 시사한다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구는 초등학교 6학년 학생을 대상으로 토론 전 반론 예상 질문 활동이 논증적 글쓰기 수행, 특히 반대 입장 고려와 논박 양상에 어떠한 차이를 가져오는지 분석하고자 한다. 토론 전 반론 예상 질문 활동이란 학생들이 짝 토론에 참여하기 전에 반대 입장을 탐색하고, 그 근거를 확인하며, 자신의 생각을 점검하기 위한 질문을 생성하는 활동을 의미한다. 이 활동은 학생들이 반대 입장을 추상적으로 떠올리는 데 그치지 않고, 상대가 어떤 이유로 다른 입장을 가질 수 있는지를 질문의 형태로 준비하도록 한다는 점에 특징이 있다. 자신의 입장과 이유를 정리한 뒤 이루어지는 짝 토론도 학생들에게 의견 교환의 기회를 제공하지만, 토론 전 반론 예상 질문 활동은 학생들이 다른 입장에서 제기될 수 있는 의견을 미리 예상하고, 토론에서 확인한 내용을 자신의 글쓰기와 연결하도록 돕는다는 점에서 차이가 있다. 따라서 본 연구에서는 토론 전 반론 예상 질문 생성 여부에 따라 사후 글쓰기에서 반대 입장 인식과 대응 구성 양상이 어떻게 달라지는지 살펴보고자 한다.

구체적으로 본 연구에서는 질문을 생성한 뒤 짝 토론에 참여한 실험집단과 자신의 입장과 이유를 정리한 뒤 짝 토론에 참여한 통제집단을 비교한다. 두 집단은 동일한 주제로 사전 논증적 글쓰기를 수행하고, 토론 전 준비 활동과 짝 토론을 거친 뒤 같은 주제로 사후 논증적 글쓰기를 작성한다. 실험집단은 반대 입장 탐색 질문, 반대 근거 확인 질문, 내 생각 점검 질문을 생성하고, 통제집단은 자신의 입장과 이유, 관련 경험이나 사례를 정리한다. 이를 통해 본 연구는 질문 생성 없이 이루어진 짝 토론과 비교하여, 토론 전에 반대 입장과 그 근거를 질문의 형태로 준비하는 활동이 사후 논증적 글쓰기 수행에 어떠한 차이를 가져오는지 살펴본다. 나아가 글쓰기 점수의 변화와 학생 글의 양상을 함께 분석하여, 학생들이 반대 입장을 어떻게 인식하고, 이를 자신의 주장과 어떻게 연결하여 재반박을 구성하는지 검토한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 토론 전 반론 예상 질문 활동 여부에 따라 초등학교 6학년 학생의 사후 논증적 글쓰기의 전반적 수행은 어떠한 차이를 보이는가?

둘째, 토론 전 반론 예상 질문 활동 여부에 따라 논증적 글쓰기의 하위 영역 중 반대 입장

고려와 논박 영역에서는 어떠한 차이가 나타나는가?

셋째, 토론 전 반론 예상 질문 활동 이후 학생들의 글에는 반론 인식과 재반박 구성 양상이 어떻게 나타나는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 초등학교의 논증적 글쓰기

논증적 글쓰기는 특정 쟁점에 대해 자신의 입장을 밝히고, 이를 뒷받침하는 이유와 근거를 제시하여 독자를 설득하는 글쓰기이다(백은철, 2016; Newell et al., 2011). 그러나 논증적 글쓰기는 단순히 자신의 주장을 제시하는 데 그치지 않는다. 필자는 자신의 입장과 다른 관점이 존재할 수 있음을 인식하고, 예상되는 반론을 검토한 뒤, 이에 대해 다시 답할 수 있어야 한다. 예상 독자와의 입장 차이를 인식하는 일은 이러한 논증적 글쓰기의 핵심 조건 중 하나이다(김혜연, 2019). 이러한 관점에서 논증적 글쓰기는 자신의 입장을 다른 관점과 비교하며 점검하고 정당화하는 글쓰기라고 볼 수 있다.

논증적 글쓰기에서 반론과 대응이 중요한 이유는 글의 설득력이 주장과 근거의 양만으로 결정되지 않기 때문이다. 좋은 논증은 자신의 입장을 뒷받침하는 근거를 제시하는 데서 나아가, 그 입장에 제기될 수 있는 문제를 함께 검토한다. Nussbaum과 Schraw(2007)는 논증적 글쓰기에서 주장과 반대 주장을 함께 고려하고, 이를 바탕으로 최종 입장을 구성하는 과정이 중요하다고 보았다. Wolfe 등(2009)도 논증적 글쓰기에서 자신의 입장에 유리한 정보만을 선택하고 반대 입장을 배제하는 내 편 편향(myside bias)을 실증적으로 검토하여, 반대 입장을 제시하고 이에 반박한 논증이 더 설득력 있고 질 높은 글로 평가될 수 있음을 보였다. 국내 연구에서도 반론과 대응은 논증적 글쓰기의 주요 요소로 논의되어 왔다. 최윤지 등(2024)은 반론을 고려하는 일이 논증 글에서 필수 요소이며, 반론에 대한 대응 역시 반박뿐 아니라 반론을 부분적으로 수용하여 자신의 주장을 제한하거나 수정하는 방식까지 포함할 수 있다고 보았다. 이러한 논의는 반론과 그에 대한 대응이 논증적 글쓰기에서 부가적인 요소가 아니라, 자신의 입장을 더 타당하게 구성하기 위해 고려해야 할 핵심 요소임을 보여준다.

초등학교에게 이러한 논증적 글쓰기는 쉽지 않은 과제이다. 초등학교생은 자신의 입장과 이유를 제시할 수는 있지만, 그 입장을 충분한 근거로 정당화하거나 자신의 입장과 다른 관점을 글 안에

반영하는 데에는 어려움을 보일 수 있다. Ferretti 등(2009)은 4학년과 6학년 학생을 대상으로 논증적 글쓰기 목표가 글의 구조에 미치는 영향을 검토하였으며, 정교한 목표가 제시될 때 학생들이 대안적 이유와 반박을 더 많이 포함하는 경향을 확인하였다. 이는 초등학생도 적절한 목표와 안내가 제공될 경우 더 복잡한 논증 구조를 산출할 수 있음을 시사한다. 즉, 반대 입장과 반박은 자연스럽게 생성되기보다 교수적 지원을 통해 촉진될 필요가 있는 요소라고 볼 수 있다.

국내 초등학생을 대상으로 한 연구에서도 유사한 문제가 지적되어 왔다. 배기범(2013)은 초등학생의 논증적 글쓰기 지도가 주장과 근거 제시에 머무르는 경향이 있으며, 독자 고려와 반론 대응 방법을 충분히 다루지 못한다고 보았다. 민수현과 전영석(2024) 또한 초등학교 6학년을 대상으로 한 SSI 논증 교육 연구에서 주장, 이유, 근거의 활용은 점차 향상되었지만, 반론 인식과 반박은 상대적으로 늦게 발달한다고 보고하였다. 이처럼 국내 초등 연구는 반론 인식과 반박이 초등학교 고학년 학생에게도 중요한 학습 과제이지만, 주장과 근거 제시에 비해 더 많은 안내가 필요한 요소임을 보여준다.

그러나 반론과 재반박이 어렵다는 점이 초등학생에게 해당 요소를 지도하기 어렵다는 의미는 아니다. Liu와 Stapleton(2020)은 11세 학생을 대상으로 반론 구성에 초점을 둔 수업 개입을 실시하고, 초등 수준의 학습자도 적절한 자료와 지도가 제공될 경우 반론을 포함한 논증적 글쓰기를 수행할 수 있음을 검토하였다. 이는 반론 구성이 고학년 이후에만 다룰 수 있는 기능이라기보다, 초등학교 고학년 단계에서도 명시적 안내와 구조화된 활동을 통해 발달시킬 수 있는 글쓰기 능력임을 시사한다.

이러한 점에서 초등학생의 논증적 글쓰기 지도에서는 주장과 근거뿐 아니라 반대 입장과 대응을 함께 점검하도록 돕는 구조화된 지원이 필요하다. 학생들이 곧바로 글을 쓰기 시작하면 자신의 입장을 반복하거나 근거를 단순 나열하는 데 머물 수 있다. 반면 글쓰기 전에 예상되는 반대 입장과 그에 대한 대응을 점검하도록 하면, 학생들은 논증문에 포함해야 할 요소를 보다 분명하게 인식할 수 있다. 서영진(2023)은 국어 교과서의 논증 텍스트를 분석하여, 예상 반론과 대응이 필자의 입장을 점검하고 논증을 전개하는 과정에서 중요한 역할을 한다고 설명하였다. 따라서 논증문 쓰기에서 반론 예상과 대응은 자신의 입장을 점검하고 정교화하는 별도의 사고 과정으로 다루어질 필요가 있다.

이상의 선행 연구를 종합하면, 초등학생의 논증적 글쓰기 지도에서는 주장과 근거를 제시하도록 하는 데서 나아가, 학생들이 자신의 주장을 다른 관점과의 관계 속에서 점검하고 정교화하도록 도울 필요가 있다. 특히 초등학교 6학년은 중학교 진학을 앞두고 자신의 생각을 근거와 함께 설명하고, 타인의 관점을 고려하며, 여러 입장을 비교하는 능력이 점차 요구되는 시기이다. 이에

본 연구는 초등학교의 논증적 글쓰기 수행 가운데 특히 반대 입장 고려와 논박이 어떻게 나타나는지에 주목하고자 한다.

2. 논증적 글쓰기와 토론

논증적 글쓰기에서 반대 입장을 고려하고 이에 대응하기 위해서는 학생이 자신의 입장에만 머무르지 않고, 같은 쟁점을 다른 관점에서 바라보는 경험이 필요하다. 토론은 학습자가 자신의 관점을 논리적으로 제시하고, 타인의 주장을 경청하고 비판하며, 서로의 생각을 조율하는 상호작용적 학습 방식이다(Brookfield & Preskill, 2012). 이러한 상호작용 속에서 학생은 자신의 입장과 근거를 말로 드러내고, 상대의 다른 입장과 그 이유를 접하며, 자신의 생각을 다시 점검하게 된다. 이 점에서 토론은 논증적 글쓰기에서 요구되는 반대 입장 고려와 대응을 준비하는 과정과 관련된다. 논증적 글쓰기와 토론은 모두 특정 쟁점에 대해 자신의 의견을 근거와 함께 제시하고, 상대를 설득하거나 자신의 판단을 정당화한다는 점에서 공통점을 지닌다(강수진, 2013). 다만 논증적 글쓰기가 자신의 사고를 글의 형태로 정리하는 활동이라면, 토론은 실제 상대와 입장을 주고받는 과정에서 자신의 생각을 드러내고 점검하는 활동이다.

초등 토론 교육에서도 이러한 상호작용의 의미는 중요하게 다루어져 왔다. 서현석(2011)은 초등학교 토론 교육에서 자기 이해, 상대 이해, 상호 교섭을 중요한 내용으로 제시하였다. 이는 토론이 자기 주장을 표현하는 활동에 그치지 않고, 상대의 관점과 논리를 이해하며 자신의 생각을 조정하는 과정임을 보여준다. 따라서 논증적 글쓰기를 위한 토론은 단순한 의견 표현이 아니라, 자신의 입장을 상대의 관점에 비추어 재점검하는 과정으로 이해될 필요가 있다.

국내에서도 토론과 논증적 글쓰기를 함께 다루는 수업 방안과 그 효과가 논의되어 왔다. 강수진(2013)은 논증적 글쓰기와 토론이 설득을 목적으로 한다는 점에서 통합될 수 있다고 보았고, 실제 수업에서 글쓰기와 토론을 연계하는 모형을 제안하였다. 김미순과 김형성(2023)은 온라인 토론 활동에서 학습자 간 상호작용이 활발할수록 상대의 견해를 확인하고, 반박과 재반박을 이어 가며, 상대 주장의 타당성을 검토하는 양상이 나타난다고 보고하였다. 이러한 연구는 토론이 글쓰기 이전의 단순한 말하기 활동이 아니라, 논증적 글쓰기에서 필요한 반대 입장 고려와 대응을 준비하게 하는 과정이 될 수 있음을 보여준다.

해외 연구에서도 논증적 대화는 학생들이 다른 관점을 실제로 접하고, 그 관점에 반응하면서 자신의 주장을 점검하게 하는 과정으로 다루어져 왔다. 논증 능력은 실제 상대와 입장을 주고받고 반론에 대응하는 대화적 활동 속에서 발달할 수 있다(Iordanou & Rapanta, 2021; Kuhn

& Crowell, 2011). 초등학생의 논증적 글쓰기 연구에서도 토론의 효과가 확인되었다. Shi(2024)는 중국 초등학교 4학년 학생을 대상으로 토론 논증 토론과 교사 주도 전체 토론을 비교하였는데, 토론 논증 토론에 참여한 학생들은 이후 글쓰기에서 대안적 관점을 더 많이 고려하였다. 특히 설득을 목표로 한 토론에 참여한 학생들은 반론을 논박하고, 앞선 토론에서 나온 반론을 글에 연결하며, 근거를 활용하는 데서도 강점을 보였다. 이는 토론과의 논증적 대화가 학생들이 반대 입장의 이유를 구체적으로 접하고, 이를 바탕으로 자신의 주장을 다시 구성하는데 도움을 줄 수 있음을 시사한다.

그러나 토론에서 나온 생각이 그대로 글쓰기의 반론과 대응으로 정리되기는 어렵다. Zhang 등(2023)은 6학년 학생을 대상으로 사회과학적 쟁점 기반 대화적 탐구 활동이 논증적 글쓰기 수행 및 새로운 주제로의 전이와 관련됨을 보이면서, 논증 능력 발달에는 토론 참여만으로는 부족하며 명시적 지도와 비계 지원이 함께 이루어져야 함을 강조하였다. Shi 등(2019)도 토론을 논증적 글쓰기로 나아가는 중요한 통로로 보았지만, 토론에서 얻은 내용이 글쓰기에서 활용되기 위해서는 이를 주장과 근거의 관계 속에서 구성하는 과정이 필요하다고 설명하였다. Matos(2021)의 연구 역시 토론과 논증적 글쓰기 사이에 내용을 함께 정리하고 연결하는 중간 단계의 활동이 글쓰기 수행을 높일 수 있음을 보여준다. 이는 토론이 반대 관점을 접하게 하는 데에는 도움을 줄 수 있지만, 토론에서 들은 내용을 글 안의 반론과 재반박으로 조직하기 위해서는 별도의 정리 과정이 필요함을 보여준다.

이러한 논의를 종합하면, 논증적 글쓰기를 위한 토론은 단순히 의견을 교환하는 활동으로 설계되기보다, 학생들이 토론에서 무엇을 확인하고 이를 글쓰기에서 어떻게 활용할지 생각할 수 있도록 구성될 필요가 있다. 준비 없이 이루어지는 토론은 자신의 입장을 반복하거나 찬반 의견을 나누는 수준에 머물 수 있으며, 토론에서 얻은 내용도 글쓰기의 반론과 대응으로 충분히 구성되지 못할 수 있다. 특히 초등학생의 경우 반대 입장을 접하더라도 그 이유를 자신의 글에서 어떻게 다루어야 하는지, 그 의견에 대해 어떤 근거로 다시 설명해야 하는지 명확히 알기 어려울 수 있다. 따라서 논증적 글쓰기를 위한 토론은 학생들이 토론 전에 반대 입장과 그 근거를 예상하고, 토론에서 확인할 쟁점을 준비하며, 이후 글쓰기에서 이를 자신의 주장과 연결할 수 있도록 구성될 필요가 있다. 이러한 점에서 본 연구는 토론 전 반론 예상 질문 활동에 주목하였다. 토론 전에 반론을 예상하는 질문을 생성하는 활동은 학생들이 반대 입장을 미리 예상하고, 토론에서 확인할 내용을 준비하도록 돕는다는 점에서 토론과 논증적 글쓰기를 연결하는 준비 활동으로 볼 수 있다.

3. 토론 전 반론 예상 질문

논증적 글쓰기를 위한 토론은 학생들이 다른 입장을 접하는 데 그치지 않고, 토론에서 확인한 내용을 글쓰기의 반론과 대응으로 구성하도록 준비될 필요가 있다. 본 연구는 이러한 준비 과정을 토론 전 질문 생성 활동으로 구조화하였다. 반론은 자신의 입장과 다른 관점을 글 안에 포함함으로써 자신의 주장을 다른 관점과의 관계 속에서 검토하고 재구성하게 하는 논증 요소이다(최윤지 외, 2024; Nussbaum & Schraw, 2007). 최윤지 등(2024)은 반론-대응을 논증적 글쓰기의 주요 요소로 보고, 반론을 주장이나 논거의 측면에서 필자와 다른 입장에서 이루어지는 논증 요소로 설명하였다. 또한 대응은 반론을 다시 논박하는 ‘반박’뿐 아니라, 반론을 부분적으로 수용하여 자신의 주장을 제한하거나 수정하는 ‘한정’까지 포함할 수 있다고 보았다. 이는 논증적 글쓰기에서 반대 입장을 단순히 언급하는 것보다, 그 입장이 제기될 수 있는 이유를 이해하고 이에 대해 자신의 입장을 다시 설명하는 과정이 중요함을 보여준다.

그러나 반론 예상과 대응은 학습자에게 자연스럽게 이루어지는 과정이라고 보기 어렵다. 김혜연(2019)은 예상 독자와의 입장 차이에 대한 인식이 논증적 글쓰기에서 중요한 요소이며, 반론 수용과 반박은 독자와의 입장 차이에 주목한 활동이라고 보았다. 또한 필자가 독자와의 입장 차이를 어떻게 인식하느냐에 따라 논증을 전개하는 전략도 달라질 수 있다고 논의하였다. 서영진(2023)은 2022 개정 국어과 교육과정에서 논증의 구성 요소로 ‘예상 반론 및 반박’이 강조되었지만, 반론을 고려한 논증 텍스트를 어떻게 생산하고 지도할 것인지에 대한 구체적인 안내는 충분하지 않다고 지적하였다. 또한 국어 교과서 논증 텍스트를 분석한 결과, 반론 예상 및 대응 요소가 확인되지 않거나, 반론이 제시되더라도 그 이유와 대응의 근거가 소략하게 처리되는 경우가 많다고 보았다. 이는 반론 예상 교육이 “다른 의견을 써 보라”는 수준의 안내에 머물러서는 충분하지 않으며, 반대 입장의 이유와 그에 대한 자신의 대응을 구체화하도록 돕는 절차가 필요함을 시사한다.

이러한 절차는 반론을 인식하는 단계와 이를 글 안에서 활용하는 단계를 구분할 때 더욱 분명해진다. 임지원(2021)은 논증적 글쓰기에서 반론 통합이 실제 반론 인식, 예상 반론 구성, 텍스트 내 반론 활용의 과정을 거친다고 보았다. 이 관점에서 보면, 토론은 학생들이 실제로 다른 입장을 접하게 하는 장면이지만, 그 내용을 글에 활용하기 위해서는 토론 전에 무엇을 확인할지 준비하고, 토론 후 이를 자신의 주장과 연결하는 과정이 필요하다. 따라서 토론 전 활동은 학생들이 반대 입장을 막연히 떠올리는 데서 그치지 않고, 상대의 이유를 확인하고 이에 어떻게 대응할지 점검하도록 안내할 필요가 있다.

질문은 이 과정에서 토론 전 사고를 구조화하는 역할을 할 수 있다. 학습자는 질문을 통해 자신의 이해 상태를 드러내고, 더 살펴보아야 할 내용을 확인하며, 사고의 초점을 분명히 할 수 있다(Chin & Chia, 2004; Chin & Osborne, 2008; King, 1994). 특히 토론에서 학생들이 제기하는 질문은 필요한 정보를 찾고, 서로의 생각을 설명하거나 검토하며, 논의의 방향을 이어가게 하는 자원이 될 수 있다(Chin & Chia, 2004; Chin & Osborne, 2008; King, 1994). 논증 교육에서도 질문은 반대 주장과 그 근거를 함께 검토하도록 돕는 장치로 활용될 수 있다. 실제로 비판적 질문을 강조한 논증 수업에서는 학생들이 시간이 지나면서 쟁점의 양측을 함께 고려한 논증을 더 많이 산출한 것으로 나타났다(Nussbaum & Edwards, 2011). 따라서 토론 전 질문은 학생들이 반대 입장을 단순히 떠올리는 데 그치지 않고, 그 입장의 이유를 확인하고 이에 대한 대응을 준비하도록 도울 수 있다.

다만 질문이 학습자의 사고를 조직하는 도구로 기능하려면, 학생이 무엇에 초점을 두고 질문해야 하는지가 분명해야 한다. 질문하기는 필요한 정보를 인식하고, 무엇을 물을지 정하며, 이를 상대가 이해할 수 있는 형태로 표현하는 과정을 포함한다(Ronfard et al., 2018). 따라서 학생에게 질문을 요구할 때에는 무엇을 확인하기 위한 질문인지가 분명해야 한다. 초등 국어 수업에서도 교과서 활동 중심의 정규 수업에 질문생성전략을 추가한 경우, 독해력 검사에서는 비교집단과 유의한 차이가 나타나지 않았으나 학생들이 만든 질문의 범주와 수준에서는 차이가 확인되었다(박수자, 임미경, 2018). 이는 질문 활동을 설계할 때 학생들이 어떤 내용에 주목하여 질문하도록 안내받는가가 중요함을 보여준다.

따라서 본 연구에서의 질문 생성은 일반적인 질문 만들기 활동이 아니라, 토론 전에 반론을 예상하고 그 근거를 확인하며 자신의 대응을 점검하도록 하는 목적 지향적 활동이다. 질문 범주는 학생들이 무엇을 묻고, 어떤 정보를 확인하며, 이를 자신의 주장과 어떻게 연결할지 안내한다. 특히 초등학생이 논증적 글쓰기에서 반대 입장을 스스로 떠올리고 이에 대응하는 데 어려움을 보인다는 점을 고려하면, 질문 범주는 토론 전에 반대 입장을 인식하고 이에 대한 대응을 구상하도록 돕는 구조적 장치가 될 수 있다.

본 연구의 토론 전 반론 예상 질문 활동은 세 가지 질문 범주로 구성된다. ‘반대 입장 탐색 질문’은 나와 다른 관점의 존재를 확인하고 예상 반론을 떠올리도록 하는 질문이다. ‘반대 근거 확인 질문’은 반대 입장이 어떤 이유와 경험에 근거하는지를 구체화하도록 하는 질문이다. ‘내 생각 점검 질문’은 확인한 반대 입장을 바탕으로 자신의 입장을 다시 설명하거나 보완하도록 하는 질문이다. 이 세 범주는 반대 입장의 인식, 반대 근거의 구체화, 자신의 대응 점검이라는 사고 과정을 단계화한 것이다. 학생들은 이러한 질문을 통해 토론에서 확인할 내용을 미리 정리

하고, 토론에서 접한 또래의 관점을 사후 글쓰기의 반론과 대응으로 연결할 수 있다. 즉, 토론 전 반론 예상 질문 활동은 학생들이 토론에서 단순히 다른 의견을 듣는 데 그치지 않고, 그 의견이 어떤 이유에서 나온 것인지 확인하며, 이를 자신의 주장과 관련지어 다시 생각하도록 돕는 준비 과정이다. 따라서 본 연구는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 짝 토론에서 확인한 반대 입장과 그 이유를 사후 글쓰기의 반론과 대응으로 구성하는 데 어떠한 차이를 보이는지 검토하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에는 부산 소재 교육기관에 재원 중인 초등학교 6학년 학생 50명이 참여하였다. 자료 수집은 2025년 10월에 이루어졌다. 해당 기관은 방과후 보충·심화 학습 활동을 운영하는 교육기관으로, 본 연구의 글쓰기·토론 활동은 기존 학습 활동과 별도로 마련된 일회성 활동으로 실시되었다. 참여 학생을 실험집단과 통제집단으로 구분하였다. 실험집단은 토론 전 반론 예상 질문 활동을 수행한 뒤 짝 토론에 참여하였고, 통제집단은 질문을 생성하지 않고 자신의 입장과 이유를 정리한 뒤 짝 토론에 참여하였다. 실험집단에는 25명, 통제집단에는 25명이 배정되었다.

연구는 해당 기관의 글쓰기·토론 활동에 참여를 희망한 학생을 대상으로 실시되었다. 모든 학생에게 연구 참여에 관한 내용을 사전에 안내하였으며, 참여 여부는 학생과 보호자의 자율적 의사에 따라 결정되었다. 연구에 참여하지 않더라도 해당 기관의 기존 학습 활동에는 어떠한 불이익도 없었다. 수집된 자료는 연구 목적에 한해 익명화하여 분석하였고, 학생 개인을 식별할 수 있는 정보는 분석 자료에서 제외하였다. 사전·사후 글쓰기와 활동 자료 중 일부가 누락되었거나, 연구 절차에 따른 활동 수행이 불완전한 경우는 최종 분석에서 제외하였다. 구체적으로 실험집단에서는 사전 글쓰기를 제한 시간 내에 완성하지 못해 이후 짝 토론에 참여하지 않은 1명의 자료를 제외하였다. 통제집단에서는 사전 글쓰기를 제한 시간 내에 완성하지 못한 1명과 짝 토론 후 사후 글쓰기를 제한 시간 내에 완성하지 못한 1명의 자료를 제외하였다. 최종 분석 대상은 총 47명으로, 실험집단 24명(남 13명, 여 11명), 통제집단 23명(남 11명, 여 12명)이었다.

2. 연구 설계

본 연구는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 초등학교 6학년 학생의 논증적 글쓰기 수행에 미치는 영향을 검토하기 위해 사전·사후 글쓰기 과제를 포함한 준실험 설계로 구성되었다. 연구는 단일 회기로 총 95분 동안 시행되었으며, 연구의 독립변수는 토론 전 반론 예상 질문 활동의 유무였다. 실험집단은 반대 입장을 탐색하고 그 근거를 확인하며 자신의 생각을 점검하는 질문을 생성하였고, 통제집단은 질문을 생성하지 않고 자신의 입장과 이유를 정리하였다. 종속변수는 사후 논증적 글쓰기 점수로 설정하였다.

두 집단은 모두 동일한 주제로 사전 논증적 글쓰기를 수행하였다. 이후 휴식을 거쳐 조건별 토론 전 활동, 2인 단위의 짝 토론, 사후 논증적 글쓰기의 순서로 활동을 진행하였다. 실험집단은 반대 입장 탐색 질문, 반대 근거 확인 질문, 내 생각 점검 질문의 세 가지 범주에 따라 짝 토론에서 사용할 질문을 생성하였다. 반면 통제집단은 동일한 주제에 대해 자신의 입장과 이유를 정리하였다. 이후 두 집단 모두 짝 토론에 참여하였다.

짝 토론은 동일 집단 내에서 2인 1조로 구성하였다. 이때 학생들이 자신과 다른 관점을 접할 수 있도록, 사전 글쓰기에서 찬성 입장을 선택한 학생과 반대 입장을 선택한 학생이 가능한 한 짝을 이루도록 하였다. 다만 토론 과정에서 학생들이 처음 입장을 반드시 유지하도록 요구하지는 않았으며, 상대의 의견을 들은 뒤 자신의 입장을 보완하거나 수정할 수 있도록 하였다.

두 집단에는 동일한 글쓰기 주제, 글쓰기 시간, 토론 시간이 제공되었다. 따라서 본 연구는 질문 생성 없이 진행한 짝 토론과 비교하여, 토론 전에 반대 입장과 그 근거를 질문으로 확인하고 자신의 생각을 점검하는 활동이 사후 논증적 글쓰기 수행에 어떠한 차이를 가져오는지 살펴보고자 하였다.

3. 연구 도구

가. 논증적 글쓰기 과제

본 연구에서 사용한 논증적 글쓰기 과제는 초등학교 6학년 학생들이 일상적으로 접할 수 있으면서도 찬반 입장이 모두 가능한 쟁점으로 구성하였다. Shi(2024)는 논쟁적 주제를 설계할 때 교과 내용과 연결될 것, 대안적 관점 탐색이 가능할 것, 학생들의 실제 생활 경험과 연결될 것을 주요 원리로 제시하였다. 본 연구에서도 이러한 기준을 참고하여, 학생들이 자신의 경험을 바탕

으로 입장을 정하되 반대 입장도 충분히 고려할 수 있는 주제를 선정하였다.

사전·사후 글쓰기 과제의 주제는 다음과 같다. “초등학교에서 시험을 보는 것은 필요할까요? 자신의 입장을 정하고, 그 이유와 근거를 들어 글을 써 봅시다. 또한 나와 다른 입장에서는 어떤 생각을 할 수 있는지 살펴보고, 그 생각에 대해 자신의 의견을 써 봅시다.”

사전·사후 글쓰기에 동일한 주제를 사용한 것은 주제 난이도와 친숙도의 차이로 인한 수행 변인을 통제하기 위함이었다. 사전 글쓰기는 처치 이전의 논증적 글쓰기 수행 수준을 확인하기 위한 자료로, 사후 글쓰기는 토론 활동 이후 학생들이 자신의 입장, 이유와 근거, 다른 입장에 대한 고려와 대응을 어떻게 다시 구성하는지를 확인하기 위한 자료로 활용하였다. 사후 글쓰기는 사전 글쓰기 산출물을 수정하는 방식이 아니라, 동일한 주제에 대해 새롭게 글을 작성하는 방식으로 실시하였다. 사전·사후 글쓰기 과제에는 자신의 주장, 이유와 근거, 다른 입장에 대한 고려와 그에 대한 자신의 의견을 포함하도록 안내하였다. 다만 연구자는 특정 입장을 제시하거나 반론과 재반박의 구체적인 내용을 직접 제공하지 않았다.

나. 토론 전 반론 예상 질문 활동지

실험집단에는 짝 토론에 앞서 사용할 질문 활동지를 제공하였다. 활동지는 학생들이 짝 토론에서 동료의 생각을 이끌어 내고, 그 이유와 근거를 확인할 수 있도록 세 가지 질문 범주로 구성하였다. 이는 학생들이 자신의 입장과 이유를 정리하는 데 그치지 않고, 상대가 제시할 수 있는 다른 입장과 그 근거를 질문을 통해 확인하며 자신의 생각을 다시 점검하도록 하기 위한 것이다. 특히 반대 입장 탐색 질문, 반대 근거 확인 질문, 내 생각 점검 질문을 구분하여 제시함으로써, 학생들이 자신의 입장에만 머무르지 않고 반대 입장의 이유와 이에 대한 자신의 대응을 사전에 생각해 보도록 하였다. 질문 범주와 질문 작성 방법은 <표 1>과 같다.

<표 1> 질문 범주와 질문 작성 방법

질문 범주	질문 작성 방법	학생 질문 예시
반대 입장 탐색 질문	나와 다른 입장의 상대가 어떤 생각을 가지고 있는지 물어보는 질문을 만든다.	시험이 필요 없다고 생각한다면, 가장 큰 이유는 무엇이야?
반대 근거 확인 질문	상대가 그렇게 생각하는 이유나 경험을 더 자세히 묻는 질문을 만든다.	그렇게 생각하게 된 경험이나 사례가 있어?
내 생각 점검 질문	상대의 반대 의견을 들은 뒤, 내 입장을 어떻게 설명할 수 있을지 생각하는 질문을 만든다.	시험이 스트레스를 준다는 의견이 있어도 시험이 필요하다고 말할 수 있는 이유는 무엇일까?

학생들은 각 질문 범주에 따라 짝 토론에서 사용할 질문을 한 가지씩 작성하도록 안내받았다. 활동지 작성에 앞서 연구자는 각 질문 범주의 목적과 작성 방법을 구체적으로 안내하였으며, 학생들이 질문의 방향을 이해할 수 있도록 예시 질문을 함께 제시하였다. 질문은 정답을 찾기 위한 문항이 아니라, 상대의 생각을 구체적으로 듣고 자신의 생각을 점검하기 위한 토론 도구로 사용되었다. 학생들은 자신이 작성한 질문을 바탕으로 토론에서 상대의 다른 입장과 그 근거를 확인하고, 예상하지 못했던 관점을 접하며, 자신의 입장을 다시 점검하도록 하였다. 이러한 토론 전 반론 예상 질문 활동은 학생들이 자신의 입장을 말하는 데 그치지 않고, 상대의 이유를 확인하며 자신의 입장을 보완하도록 돕기 위한 것이었다.

다. 통제집단 활동지

통제집단에는 질문 범주가 포함되지 않은 활동지를 제공하였다. 활동지는 학생들이 자신의 입장과 이유를 간단히 정리한 뒤 토론에 참여할 수 있도록 구성하였다. 구체적으로 학생들은 ① 나의 입장, ② 그렇게 생각하는 이유, ③ 내 생각과 관련된 경험이나 사례를 작성하였다. 이는 통제집단에서도 토론 전 최소한의 준비 시간이 제공되도록 하기 위한 것이며, 실험집단과의 차이는 반대 입장과 그에 대한 대응을 질문의 형태로 사전에 점검하도록 하였는지 여부에 있다. 따라서 통제집단 역시 토론에 필요한 기본적인 준비 활동은 수행하되, 반대 입장을 예상하거나 이에 대한 대응을 구성하도록 하는 구조화된 질문 범주는 제공받지 않았다.

4. 연구 절차

본 연구는 사전 글쓰기, 토론 전 활동, 짝 토론, 사후 글쓰기가 이어지는 단일 회기로 진행되었으며, 총 실험 시간은 95분이었다. 학생들은 먼저 글쓰기 주제 안내를 받은 뒤 사전 논증적 글쓰기를 수행하였다. 이후 조건에 따라 토론 전 활동을 실시하고, 2인 1조 짝 토론에 참여하였다. 토론 후에는 짧은 휴식을 거쳐 동일 주제에 대해 사후 논증적 글쓰기를 수행하였다. 활동 중간에는 학생들의 집중도 저하를 줄이기 위해 짧은 휴식 시간을 포함하였다. 전체 절차는 <표 2>에 제시하였다.

〈표 2〉 연구 절차

단계	활동 내용	시간
과제 안내	논증적 글쓰기 주제와 작성 조건 안내	5분
사전 글쓰기	논증적 글쓰기 작성	25분
휴식 (1)		5분
활동 안내	토론 활동의 목적과 절차 안내	5분
토론 전 활동	실험집단: 질문 범주에 따른 질문 생성 통제집단: 입장과 이유 정리	10분
짝 토론	2인 1조 짝 토론 실시	15분
휴식 (2)		5분
사후 글쓰기	동일 주제에 대한 논증적 글쓰기 작성	25분
총 소요 시간		95분

먼저 학생들은 제시된 주제에 대해 자신의 입장을 정하고 논증적 글을 작성하였다. 연구자는 글쓰기 주제와 작성 조건을 안내하였으나, 특정 입장이나 반론·재반박의 구체적인 내용은 제공하지 않았다.

사전 글쓰기 이후, 두 집단은 동일한 주제에 대해 토론 전 활동을 수행하였다. 실험집단에는 먼저 토론 전 반론 예상 질문 활동의 목적과 각 질문 범주의 의미를 안내한 뒤, 활동지를 배부하였다. 실험집단은 토론 전 반론 예상 질문 활동지를 활용하여 반대 입장 탐색 질문, 반대 근거 확인 질문, 내 생각 점검 질문을 한 가지씩 작성하였다. 이 단계에서 학생들은 각 질문 범주에 맞추어 짝 토론에서 상대의 입장과 근거를 확인하기 위한 질문을 직접 구성하였다. 반면 통제집단은 자신의 입장과 이유, 떠오르는 경험이나 사례를 정리한 뒤 토론에 참여하였다.

토론은 2인 1조의 짝 토론 방식으로 진행되었다. 학생들은 자신의 입장을 설명하고, 상대 학생의 의견을 들은 뒤, 서로의 주장과 근거에 대해 질문하거나 의견을 제시하였다. 2인 토론은 모든 학생이 자신의 생각을 말하고 상대의 의견에 직접 반응할 기회를 확보하기 위한 방식이다. 실험집단의 경우, 토론 전 작성한 질문을 토론 중 활용하도록 안내하였다. 통제집단은 사전에 정리한 자신의 입장과 이유를 바탕으로 상대 학생의 의견을 듣고 토론에 참여하도록 하였다. 연구자는 토론 중 특정 입장이나 정답을 제시하지 않았으며, 학생들이 자신의 생각을 말하고 다른 의견을 듣는 데 집중하도록 안내하였다.

토론 종료 후 학생들은 짧은 휴식을 거쳐 동일 주제에 대해 사후 논증적 글쓰기를 수행하였다. 사후 글쓰기에서도 사전 글쓰기와 마찬가지로 특정 입장이나 반론·재반박의 구체적인 내용은 제공하지 않았다.

5. 자료 수집 및 분석

본 연구에서 수집한 자료는 사전 논증적 글쓰기, 사후 논증적 글쓰기, 토론 전 반론 예상 질문 활동지, 통제집단 활동지이다. 양적 분석에는 사전·사후 논증적 글쓰기 평가 점수를 사용하였다. 질적 분석에는 사전·사후 글쓰기 산출물을 활용하였으며, 각 글에서 반대 입장이 드러나는지, 반대 입장의 이유가 구체화되는지, 그리고 그에 대한 자신의 대응이 제시되는지를 중심으로 분석하였다.

가. 논증적 글쓰기 점수 분석

학생들의 사전·사후 논증적 글쓰기는 평가 기준에 따라 국어국문학 박사 2인이 독립적으로 평가하였다. 평가자는 학생의 집단 조건을 알 수 없도록 한 상태에서 글을 평가하였다. 평가에 앞서 두 평가자는 평가 기준에 대한 공통 이해를 형성하기 위해 일부 글을 함께 검토하고, 각 평가 항목의 의미와 적용 방식을 논의하였다. 이후 전체 글에 대해 독립적으로 점수를 부여하였다.

평가 기준은 논증적 글쓰기에서 강조되는 주장, 이유와 근거, 반대 입장과 대응의 요소를 바탕으로 하되, 초등학교 6학년 학생의 글쓰기 수행 수준과 본 연구의 목적을 고려하여 구성하였다(최윤지 외, 2024; Newell et al., 2011). 일반적으로 논증적 글쓰기 평가는 내용, 조직, 표현의 세 영역을 포괄하여 이루어진다(장윤희 외, 2024). 또한 논증적 글쓰기 평가에서는 논리적 차원과 표현적 차원이 개별 능력 요소로 논의되어 왔으며(김승주 외, 2020), 쓰기 평가에서는 평가 목적에 따라 세분화된 진단 정보를 제공할 필요가 있다(박종임 외, 2019). 이를 고려하면 논증적 글쓰기 수행은 다양한 측면에서 평가될 수 있으나, 본 연구는 논증적 글쓰기 능력 전반을 포괄적으로 측정하기보다 토론 전 반론 예상 질문 활동이 학생들의 논증 구성, 특히 반대 입장 인식과 대응 구성에 미치는 차이를 살펴보는 데 목적이 있다.

따라서 본 연구에서는 표현 영역, 즉 어휘 사용, 문장 표현, 언어적 적절성에 대한 평가는 포함하지 않았다. 쓰기 평가의 루브릭은 과제의 목적, 장르, 평가하고자 하는 수행의 초점에 따라 구체화될 필요가 있으며(이슬기, 2024), 논증적 글쓰기 평가에서도 반론과 대응은 논증의 수준을 판단하는 주요 구성 요소로 다루어져 왔다(최윤지 외, 2024). 이에 따라 본 연구에서는 표현상의 정확성이나 유창성보다는, 주장의 제시, 이유와 근거를 통한 주장 정당화, 반대 입장의 인식과 대응, 논증 요소의 조직적 배열을 중심으로 평가 기준을 설정하였다.

본 연구에서는 평가 항목을 지나치게 세분화하기보다, 초등학교 6학년 학생의 글쓰기 수행에서 확인 가능한 요소를 중심으로, 주장의 명확성, 이유와 근거의 타당성, 반대 입장 고려와 논박, 글의 구조적 완성도의 네 가지 기준을 설정하였다. ‘주장의 명확성’은 필자의 입장이 글에서 분명하게 드러나는지를, ‘이유와 근거의 타당성’은 주장을 뒷받침하는 이유와 근거가 적절하고 설득력 있는지를 평가하기 위한 기준이다. ‘반대 입장 고려와 논박’은 학생이 자신의 입장과 다른 관점을 인식하고 이에 대해 자신의 이유나 근거를 들어 대응하는지를 평가하기 위한 기준이며, ‘글의 구조적 완성도’는 주장, 근거, 반론, 결론 등 논증 요소가 글 안에서 자연스럽게 체계적으로 조직되어 있는지를 평가하기 위한 기준이다. <표 3>은 본 연구에서 사용한 논증적 글쓰기 평가 기준을 정리한 것이다.

<표 3> 논증적 글쓰기 평가 영역 및 평가 내용

평가 기준	평가 내용
주장의 명확성	글쓴이의 입장이 분명하게 드러나는가?
이유와 근거의 타당성	주장을 뒷받침하는 이유와 근거가 적절하고 설득력 있는가?
반대 입장 고려와 논박	반대 입장을 인식하고, 이에 대해 적절히 대응하는가?
글의 구조적 완성도	글의 흐름이 자연스럽게, 주장·근거·반론·결론이 체계적으로 조직되어 있는가?

각 항목은 3점 척도로 평가하였다. 1점은 해당 요소가 거의 드러나지 않거나 매우 미흡한 경우, 2점은 해당 요소가 부분적으로 드러나지만 구체성이나 정교성이 부족한 경우, 3점은 해당 요소가 비교적 명확하고 적절하게 드러나는 경우로 보았다. 점수가 높을수록 해당 기준에 부합하는 수행 수준이 높은 것으로 해석하였다.

글쓰기 총점은 네 하위 항목 점수를 합산하여 산출하였으며, 총점의 범위는 4점에서 12점이다. 본 연구에서는 글쓰기 총점과 함께 각 하위 항목 점수를 별도로 분석하여, 토론 전 반론 예상 질문 활동이 논증적 글쓰기의 전반적 수행과 세부 요소에 미치는 영향을 확인하였다.

분석에서는 먼저 집단별 사전·사후 평균과 표준편차를 산출하였다. 이후 토론 전 반론 예상 질문 활동의 효과를 검증하기 위해, 사후 글쓰기 점수를 종속변수로 하고 집단을 독립변수로, 사전 글쓰기 점수를 공변인으로 투입한 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 분석은 글쓰기 총점과 네 가지 하위 영역 점수에 대해 각각 실시하였다. 공분산분석에 앞서 집단 간 사전 점수 차이를 확인하고, 집단과 사전 점수의 상호작용항을 투입하여 회귀선 기울기의 동질성 가정을 검토하였다. 이를 통해 사전 글쓰기 수행 수준을 통제된 상태에서 토론 전 반론 예상 질문 활동

을 수행한 실험집단과 질문 생성 없이 짝 토론에 참여한 통제집단 간 사후 글쓰기 수행 차이가 나타나는지 확인하였다.

나. 반론 인식과 재반박 구성에 대한 질적 분석

점수 변화만으로는 토론 전 반론 예상 질문 활동 이후 학생들의 글쓰기 내용이 어떻게 달라졌는지 충분히 설명하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 사전·사후 글쓰기 산출물을 바탕으로 반대 입장 인식과 재반박 구성 양상이 어떻게 달라졌는지를 질적으로 살펴보았다. Shi(2024)는 학생 글을 아이디어 단위로 나눈 뒤, 각 단위가 자신의 입장과 일치하는지, 반대 입장을 고려하는지, 반대 입장을 어떻게 통합하는지를 분석하였다. 본 연구에서도 이러한 접근을 참고하여 학생들의 글에서 반대 입장과 관련된 표현이 어떻게 드러나는지를 검토하였다.

질적 분석에서는 학생의 사전 글쓰기와 사후 글쓰기 각각을 하나의 분석 단위로 삼았다. 각 글에서 반대 입장과 관련된 표현이 나타나는지, 그리고 그 반대 입장에 대해 자신의 이유나 근거를 들어 대응하는지가 주요 분석 기준이었다. 한 글 안에 여러 수준의 표현이 함께 나타나는 경우에는 가장 높은 수준의 반론·재반박 양상을 기준으로 분류하였다. 질적 분석은 국어국문학 박사 2인이 함께 수행하였다. 두 평가자는 먼저 전체 글을 검토하며 반대 입장 관련 표현을 확인한 뒤, <표 4>의 범주에 따라 각 글을 분류하였다. 이후 분류 결과를 비교하여 범주 적용이 일치하는지 확인하였고, 판단이 일치하지 않는 사례는 논의를 거쳐 최종 범주를 결정하였다. 특히 범주 판단이 모호한 사례는 반대 입장의 언급 여부, 반대 입장의 이유 제시 여부, 자신의 근거를 통한 대응 여부를 기준으로 재검토하였다.

〈표 4〉 반론 인식과 재반박 구성 분석 범주

단계	분석 기준	예시
반대 입장 미반영	반대 입장이나 다른 관점을 거의 언급하지 않음	“시험은 필요하다. 시험을 보면 내가 무엇을 모르는지 알 수 있기 때문이다.”
반대 입장 단순 언급	반대 입장을 언급하지만, 이유나 맥락을 구체화하지 않음	“그런데 시험이 필요 없다고 생각하는 사람도 있다.”
반대 입장 구체화	반대 입장의 이유나 근거를 구체적으로 제시하지만, 이에 대한 자신의 대응은 부족함	“시험이 필요 없다고 생각하는 사람은 시험 때문에 스트레스를 받고 점수로 비교된다고 생각할 수 있다.”
반대 입장에 대한 대응	반대 입장의 이유나 근거를 제시하고, 이에 대해 자신의 이유나 근거를 들어 반박하거나 입장을 다시 설명함	“시험이 스트레스를 줄 수는 있지만, 시험을 통해 부족한 부분을 알고 다시 공부할 수 있으므로 필요하다.”

이 분석을 통해 사전 글쓰기와 사후 글쓰기에서 학생들이 반대 입장을 어떻게 다루었는지 비교하였다. 또한 각 학생의 사전·사후 분류 결과를 비교하여, 반대 입장을 단순히 언급하는 수준에서 그 이유를 구체화하거나 이에 대응하는 수준으로 나아갔는지 살펴보았다. 이를 통해 토론 전 반론 예상 질문 활동 이후 학생들의 글에서 반대 입장 인식과 재반박 구성이 어떻게 달라졌는지 확인하고자 하였다.

IV. 연구 결과

1. 논증적 글쓰기 점수 변화

먼저 두 평가자의 평정 일치도를 확인하기 위해 급내상관계수(ICC)를 산출하였다. 그 결과, 사전·사후 글쓰기 총점에 대한 평가자 간 일치도인 ICC(2,2)는 .70으로 나타났다. 본 연구에서는 이를 두 평가자의 평균 점수를 분석에 사용할 수 있는 수준으로 판단하고, 두 평가자의 점수를 평균하여 최종 분석에 사용하였다.

집단별 사전·사후 논증적 글쓰기 점수의 평균과 표준편차는 <표 5>와 같다. 글쓰기 총점은 실험집단의 경우 사전 평균 7.38점에서 사후 평균 9.50점으로 증가하였고, 통제집단은 사전 평균 7.26점에서 사후 평균 7.91점으로 증가하였다. 하위 영역별로 보면, 실험집단은 반대 입장 고려와 논박 점수에서 사전 1.58점에서 사후 2.54점으로 증가하였고, 통제집단은 사전 1.39점에서 사후 1.74점으로 증가하였다. 이는 두 집단 모두 토론 이후 일정한 변화가 있었지만, 반대 입장 고려와 논박 영역에서는 실험집단의 변화 폭이 더 크게 나타났음을 보여준다.

<표 5> 집단별 사전·사후 논증적 글쓰기 점수

평가 영역	집단	사전 <i>M (SD)</i>	사후 <i>M (SD)</i>
총점	실험집단	7.38 (1.40)	9.50 (0.98)
	통제집단	7.26 (1.41)	7.91 (1.59)
주장의 명확성	실험집단	1.92 (0.72)	2.42 (0.58)
	통제집단	2.26 (0.69)	2.13 (0.76)
이유와 근거의 타당성	실험집단	2.04 (0.62)	2.25 (0.53)
	통제집단	1.91 (0.73)	2.00 (0.60)
반대 입장 고려와 논박	실험집단	1.58 (0.72)	2.54 (0.59)
	통제집단	1.39 (0.58)	1.74 (0.69)

평가 영역	집단	사전 $M (SD)$	사후 $M (SD)$
글의 구조적 완성도	실험집단	1.83 (0.70)	2.29 (0.46)
	통제집단	1.70 (0.56)	2.04 (0.56)

사전 점수를 공변인으로 투입한 공분산분석을 실시한 결과는 <표 6>과 같다. 공분산분석에 앞서 집단 간 사전 점수 차이를 확인한 결과, 글쓰기 총점과 네 가지 하위 영역의 사전 점수에서 집단 간 차이는 모두 통계적으로 유의하지 않았다($ps > .05$). 또한 집단과 사전 점수의 상호작용 항을 투입하여 회귀선 기울기의 동질성 가정을 검토한 결과, 네 가지 하위 영역에서는 집단과 사전 점수의 상호작용이 통계적으로 유의하지 않았다($ps > .05$). 반면 글쓰기 총점에서는 집단과 사전 점수의 상호작용이 유의하여 회귀선 기울기의 동질성 가정이 충족되지 않았다($F(1, 43) = 4.44, p = .041$).

글쓰기 총점에서는 집단 간 사후 점수 차이가 유의하게 나타났다($F(1, 44) = 16.77, p < .001, \eta_p^2 = .28$). 다만 총점에서는 회귀선 기울기의 동질성 가정이 충족되지 않았으므로, 본 연구에서는 하위 영역별 분석 결과를 중심으로 집단 간 차이를 해석하였다. 하위 영역별 분석에서는 반대 입장 고려와 논박 영역에서 유의한 집단 차이가 나타났다($F(1, 44) = 17.80, p < .001, \eta_p^2 = .29$). 반면 주장의 명확성, 이유와 근거의 타당성, 글의 구조적 완성도에서는 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다($ps > .05$). 따라서 토론 전 반론 예상 질문 활동의 효과는 논증적 글쓰기의 모든 하위 요소에서 고르게 나타났다가보다, 반대 입장을 인식하고 이에 대응하는 영역에서 상대적으로 뚜렷하게 나타난 것으로 해석된다.

<표 6> 사후 논증적 글쓰기 점수에 대한 공분산분석 결과

평가 영역	F (1,44)	p	η_p^2
총점	16.77	< .001	.28
주장의 명확성	2.18	.147	.05
이유와 근거의 타당성	2.04	.160	.04
반대 입장 고려와 논박	17.80	< .001	.29
글의 구조적 완성도	3.43	.071	.07

2. 반대 입장 반영 수준과 대응 양상 변화

양적 분석에서 확인된 반대 입장 고려와 논박 영역의 차이가 실제 글쓰기 산출물에서 어떤 서술 양상으로 나타났는지 살펴보기 위해, 사전·사후 글쓰기 산출물을 반대 입장 반영 수준에

따라 분류하였다. 그 결과는 <표 7>과 같다. 이 분석은 범주별 차이에 대한 통계적 검증을 목적으로 하기보다, 사전·사후 글쓰기에서 반대 입장 관련 서술이 어떤 수준으로 나타났는지를 보조적으로 확인하기 위한 것이다. 사전 글쓰기에서는 두 집단 모두 반대 입장을 단순히 언급하거나 이에 반영하지 못한 글이 다수를 차지하였다. 특히 반대 입장 단순 언급은 실험집단 45.8%(11명), 통제집단 52.2%(12명)로 가장 높은 비율을 보였다. 반면 반대 입장의 이유를 구체화하거나 이에 대해 자신의 근거를 들어 대응한 글은 실험집단 29.2%(7명), 통제집단 26.1%(6명)에 그쳤다.

사후 글쓰기에서는 실험집단에서 반대 입장을 구체화하거나 이에 대해 자신의 이유와 근거를 들어 대응하는 글이 증가하였다. 실험집단에서는 반대 입장 단순 언급이 사전 45.8%(11명)에서 사후 16.7%(4명)로 감소한 반면, 반대 입장에 대한 대응은 사전 8.3%(2명)에서 사후 45.8%(11명)로 증가하였다. 통제집단에서도 반대 입장에 대한 대응은 사전 8.7%(2명)에서 사후 17.4%(4명)로 증가하였다. 이는 실험집단의 사후 글쓰기에서 반대 입장의 이유를 구체화하고 이에 대응하려는 서술이 상대적으로 더 많이 나타났음을 보여준다. 다만 이러한 변화는 단일 회기 활동 이후 산출된 글쓰기 양상에 대한 서술적 분석 결과이므로, 토론 전 반론 예상 질문 활동의 장기적 효과나 일반적인 글쓰기 능력 향상으로 보기는 어렵다.

실험집단 학생들의 글쓰기 양상은 사전·사후 글쓰기 산출물과 토론 전 반론 예상 질문 활동에서 작성한 질문을 함께 살펴볼 때 보다 구체적으로 확인할 수 있다. 예를 들어 한 학생은 질문 활동지에서 “시험이 필요 없다고 생각한다면, 가장 큰 이유는 무엇이냐?”와 “그렇게 생각하게 된 경험이나 사례가 있어?”라는 질문을 작성하였다. 이 학생의 사전 글쓰기에서는 시험이 필요하다는 자신의 입장과 이유가 중심이 되었고, 반대 입장은 “시험을 싫어하는 사람도 있다”는 수준에서 간단히 언급되었다. 그러나 사후 글쓰기에서는 “시험이 스트레스를 줄 수 있고, 점수 때문에 부담을 느끼는 학생도 있다”는 식으로 반대 입장의 이유를 구체화한 뒤, “하지만 시험을 보면 내가 부족한 부분을 알 수 있고 다시 공부할 수 있다”는 방식으로 자신의 입장을 다시 설명하였다. 이는 사후 글쓰기에서 반대 입장의 이유가 보다 구체화되고, 이에 대한 자신의 대응이 함께 제시된 사례로 볼 수 있다.

또 다른 학생은 질문 활동지에서 “시험이 싫다는 친구에게 왜 시험이 부담스러운지 물어보고 싶다”는 질문을 작성하였다. 사후 글쓰기에서는 “시험을 싫어하는 친구들은 점수 때문에 비교를 당한다고 느낄 수 있다”고 반대 입장을 구체화한 뒤, “그래도 시험은 나의 실력을 확인하고 부족한 부분을 고칠 수 있게 해 주기 때문에 필요하다”고 서술하였다. 이 사례 역시 토론 전 질문에서 확인하고자 한 반대 입장의 이유가 사후 글쓰기에서 자신의 입장을 다시 설명하는 서술과 함께

나타난 경우로 볼 수 있다.

통제집단에서도 사후 글쓰기에서 반대 입장을 언급하는 학생들이 나타났다. 이 중 일부 글에서는 반대 입장의 이유를 제시하는 양상도 확인되었다. 그러나 상당수의 글은 “시험이 어렵다고 생각하는 친구도 있다”, “시험을 싫어하는 사람도 있다”와 같이 반대 입장을 단순히 제시하는 수준에 머물렀다. 일부 학생은 반대 입장의 이유를 언급하였으나, 그 의견에 대해 자신의 입장을 다시 정당화하거나 조정하는 서술은 충분히 나타나지 않았다. 이는 짝 토론을 통해 다른 의견을 접하는 경험만으로는 반대 입장의 이유를 글 안에서 구체화하고 이에 대응하는 서술이 충분히 나타나지 않을 수 있음을 보여준다.

종합하면, 토론 전 반론 예상 질문 활동 이후 실험집단의 사후 글쓰기에서는 학생들이 반대 입장을 단순히 언급하는 수준에서 나아가, 그 이유를 구체화하고 자신의 근거를 들어 대응하려는 양상이 상대적으로 더 많이 관찰되었다. 따라서 본 결과는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 사후 글쓰기에서 반대 입장과 그 이유를 보다 구체적으로 다루는 서술 양상과 관련될 수 있음을 보여주는 보조적 근거로 해석할 수 있다.

〈표 7〉 집단별 사전·사후 반대 입장 반영 수준 분포 (% (명))

반대 입장 반영 수준	실험집단 사전	실험집단 사후	통제집단 사전	통제집단 사후
반대 입장 미반영	25.0 (6)	8.3 (2)	21.7 (5)	17.4 (4)
반대 입장 단순 언급	45.8 (11)	16.7 (4)	52.2 (12)	39.1 (9)
반대 입장 구체화	20.8 (5)	29.2 (7)	17.4 (4)	26.1 (6)
반대 입장에 대한 대응	8.3 (2)	45.8 (11)	8.7 (2)	17.4 (4)
합계	100.0 (24)	100.0 (24)	100.0 (23)	100.0 (23)

V. 결론

본 연구는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 초등학교 6학년 학생의 논증적 글쓰기 수행에 미치는 영향을 검토하였다. 이를 위해 실험집단은 토론 전에 반대 입장 탐색 질문, 반대 근거 확인 질문, 내 생각 점검 질문을 생성한 뒤 짝 토론에 참여하였고, 통제집단은 질문을 생성하지 않고 자신의 입장과 이유를 정리한 뒤 짝 토론에 참여하였다. 두 집단 모두 동일한 주제로 사전·사후 논증적 글쓰기를 수행하였으며, 사전 글쓰기 점수를 통제된 상태에서 사후 글쓰기 수행의 차이를 분석하였다. 이를 통해 토론 전에 반대 입장과 그 근거, 자신이 어떻게 대응할지를 질문의 형태로 준비하는 활동이 사후 논증적 글쓰기 수행, 특히 반대 입장 고려와 논박에 어떠한 차이를

가져오는지 살펴보았다.

연구 결과는 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 사후 논증적 글쓰기 총점에서는 실험집단이 통제집단보다 높게 나타났으나, 총점 분석에서는 집단과 사전 점수의 상호작용이 유의하여 회귀선 기울기의 동질성 가정이 충족되지 않았다. 이에 본 연구에서는 하위 영역별 분석 결과를 중심으로 집단 간 차이를 해석하였다. 둘째, 하위 영역별 분석에서는 반대 입장 고려와 논박에서만 유의한 집단 차이가 나타났으며, 주장의 명확성, 이유와 근거의 타당성, 글의 구조적 완성도에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 토론 전 반론 예상 질문의 효과가 본 연구에서 평가한 논증적 글쓰기 하위 영역 전반에 고르게 나타났다고보다, 반대 입장을 인식하고 이에 대응하는 영역에서 더 분명하게 나타났음을 보여준다. 셋째, 질적 분석 결과에서도 사전 글쓰기에서는 두 집단 모두 반대 입장을 단순히 언급하거나 반대 입장이 드러나지 않은 글이 다수를 차지하였으나, 사후 글쓰기에서는 실험집단 학생들이 반대 입장의 이유를 구체화하고 이에 대해 자신의 근거를 들어 대응하는 모습을 더 많이 보였다. 이는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 학생들로 하여금 반대 입장을 단순히 덧붙이는 데 그치지 않고, 그 이유를 살펴본 뒤 자신의 주장과 연결하여 다시 설명하도록 돕는 데 기여했을 가능성을 보여준다.

이러한 결과는 토론 전 반론 예상 질문 활동이 토론에서 확인할 내용과 글쓰기에서 다룰 내용을 미리 연결해 보도록 한 데서 비롯되었을 가능성이 있다. 실험집단 학생들은 토론 전에 상대가 어떤 입장을 가질 수 있는지, 그 입장은 어떤 이유에 근거할 수 있는지, 그리고 이에 대해 자신은 어떻게 답할 수 있는지를 질문으로 준비하였다. 이 과정은 반대 입장을 막연히 떠올리는 데 그치지 않고, 토론에서 확인할 내용과 이후 글쓰기에 반영할 내용을 미리 생각하도록 하였다. 반론은 단순히 떠올리는 데서 그치지 않고, 글 안에서 자신의 주장과 관련지어 다루어질 때 논증적 글쓰기의 의미 있는 요소가 된다(임지원, 2021). 또한 또래와의 토론에서 형성된 생각도 개인 글쓰기 안에서 다시 조직되는 과정이 필요하다(Matoss, 2021; Shi et al., 2019). 이 점에서 토론 전 반론 예상 질문 활동은 학생들이 토론에서 확인한 반대 입장의 이유를 사후 글쓰기에서 반론과 대응으로 연결하는 준비 과정으로 작용했을 가능성이 있다.

특히 본 연구에서 집단 간 차이가 반대 입장 고려와 논박 영역에서 뚜렷하게 나타났다는 점은 주목할 만하다. 반대 입장을 고려한다는 것은 단순히 “다른 의견도 있다”고 쓰는 일이 아니라, 그 의견이 어떤 이유에서 나오는지 이해하고 자신의 주장과의 관계 속에서 다시 판단하는 과정이다. 통제집단 학생들도 짝 토론을 통해 다른 의견을 접했지만, 사후 글쓰기에서는 반대 입장을 단순히 언급하는 수준에 머무는 경우가 적지 않았다. 반면 실험집단 학생들은 반대 입장의 이유를 구체화하고, 이에 대해 자신의 근거를 들어 대응하는 양상을 더 많이 보였다. 이는

토론 전 반론 예상 질문 활동이 학생들의 사고를 반대 입장의 존재 확인, 반대 근거의 구체화, 자신의 대응 점검으로 이어지는 흐름 속에서 단계적으로 정리하도록 도왔기 때문으로 볼 수 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 초등학교의 논증적 글쓰기에서 어려운 요소로 지적되는 반대 입장 고려와 논박을 지도하기 위한 구체적인 절차를 제시하였다. 논증적 글쓰기에서 반대 입장을 고려하고 이에 대응하는 과정은 글의 설득력을 높이는 중요한 요소이지만 (Nussbaum & Schraw, 2007; Wolfe et al., 2009), 초등학교는 이를 자신의 주장과 연결하여 구성하는 데 어려움을 보일 수 있다. 본 연구는 반대 입장을 탐색하고, 그 근거를 확인하며, 자신의 대응을 점검하도록 하는 질문 범주를 제시하였다. 이는 반론과 재반박을 단순히 글에 포함해야 할 요소로 안내하는 데서 나아가, 학생들이 그 요소를 구성해 가는 사고 과정을 수업 활동으로 구체화했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 본 연구는 토론 활동이 논증적 글쓰기와 효과적으로 연결되기 위해서는 사전 준비 활동의 구조화가 필요함을 시사한다. 본 연구에서 통제집단 학생들도 짝 토론을 경험하였지만, 반대 입장에 대한 구체화와 대응은 실험집단에서 더 뚜렷하게 나타났다. 이는 논증적 글쓰기를 위한 토론이 단순한 의견 교환 활동으로 운영되기도, 토론에서 확인할 쟁점과 글쓰기에 활용할 논증 요소를 미리 준비하도록 설계될 필요가 있음을 보여준다.

셋째, 본 연구는 토론 전 반론 예상 질문 활동을 초등 논증적 글쓰기 수업에서 활용 가능한 비계로 제안하였다. 질문은 학습자의 이해 상태를 점검하고 사고의 방향을 정하도록 돕는 활동으로 논의되어 왔다(Chin & Chia, 2004; King, 1994). 본 연구에서 질문은 단순히 토론을 시작하기 위한 발문이 아니라, 학생들이 반대 입장을 예상하고 그 이유를 확인하며 자신의 대응을 준비하도록 돕는 비계로 활용되었다. 따라서 교사는 “다른 의견도 써 보자”와 같이 포괄적으로 안내하기보다, “다른 입장의 상대는 왜 그렇게 생각할까”, “그 이유 중 내가 확인해야 할 점은 무엇인가”, “그 의견에 대해 나는 어떤 근거로 답할 수 있는가”와 같이 사고 과정을 단계화한 질문을 제공할 수 있다. 이러한 질문은 학생들이 반대 입장을 단순히 덧붙이는 데 그치지 않고, 자신의 주장과 연결된 논증 요소로 다루도록 돕는다.

이러한 시사점은 현행 국어과 논증적 글쓰기 수업에도 적용될 수 있다. 예를 들어 토론 전 준비 활동을 ① 나의 입장과 근거 정리, ② 반대 입장이 나올 수 있는 이유 예상, ③ 상대에게 확인할 질문 작성, ④ 토론 후 반론-대응 문장 만들기의 순서로 구성할 수 있다. 이 절차는 학생들이 토론에서 접한 의견을 말하기 활동의 결과로만 남겨 두지 않고, 사후 글쓰기의 반론과 재반박으로 구성하도록 돕는다. 특히 예상 반론과 반박을 구성 요소로 제시하면서도 이를 어떻

게 구체화할지에 대한 안내가 충분하지 않은 수업 장면에서, 토론 전 반론 예상 질문 활동은 학생들의 사고 과정을 단계적으로 지원하는 수업 방안이 될 수 있다.

다만 본 연구에는 몇 가지 제한점이 있다. 첫째, 본 연구는 부산 소재 한 교육기관에 재원 중인 초등학교 6학년 학생 47명을 대상으로 실시되었으며, 정규 학교 수업이 아니라 별도로 마련된 글쓰기·토론 활동 안에서 운영되었다. 또한 집단 배정은 기관의 운영 시간과 학생의 참여 가능한 일정을 고려하여 이루어졌으므로, 완전한 무선배정 절차를 적용하지는 못하였다. 따라서 본 연구의 결과를 초등학교 교실 수업 전반이나 모든 초등학생에게 일반화하는 데에는 한계가 있다. 후속 연구에서는 다양한 지역, 학교, 학급 맥락에서 같은 절차를 반복 적용하여 결과가 재현되는지 검토할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 한 차례의 활동으로 이루어졌기 때문에 토론 전 반론 예상 질문 활동의 장기적 효과를 확인하지는 못하였다. 반론 인식과 재반박 구성 능력은 한 번의 활동만으로 완성되기보다 반복적인 글쓰기와 토론 경험을 통해 점진적으로 발달할 가능성이 있다. 또한 사전·사후 글쓰기에서 같은 주제를 사용하였기 때문에 주제 난이도와 친숙도 차이는 줄일 수 있었지만, 사전 글쓰기 경험이 사후 글쓰기에 영향을 주었을 가능성은 남아 있다. 따라서 후속 연구에서는 여러 차시에 걸쳐 토론 전 반론 예상 질문 활동을 적용하고, 서로 다른 글쓰기 주제나 지연 사후 검사를 포함하여 학생들의 논증적 글쓰기 변화가 지속되는지 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 사전·사후 글쓰기 산출물을 중심으로 분석하였기 때문에, 실제 토론 과정에서 질문이 어떻게 사용되었는지를 충분히 확인하지는 못하였다. 따라서 본 연구 결과는 토론 전 반론 예상 질문 활동 이후 사후 글쓰기에서 나타난 변화를 보여주지만, 질문 생성, 토론 중 상호 작용, 사후 글쓰기 반영으로 이어지는 과정을 직접적으로 밝히는 데에는 한계가 있다. 후속 연구에서는 토론 전사 자료를 분석하여 학생들이 생성한 질문을 실제 대화에서 어떻게 활용했는지, 상대의 응답을 어떻게 받아들였는지, 그리고 그 내용이 사후 글쓰기의 반대 입장 인식과 재반박 구성에 어떻게 반영되었는지를 검토할 필요가 있다.

넷째, 본 연구의 토론 전 반론 예상 질문 활동에는 질문을 생성하는 과정과 반대 입장 및 그 근거를 미리 살펴보는 과정이 함께 포함되어 있었다. 따라서 본 설계에서는 사후 글쓰기의 변화가 질문 생성 활동에서 비롯된 것인지, 반대 입장과 그 근거에 초점을 두도록 한 데서 비롯된 것인지를 완전히 구분하기 어렵다. 후속 연구에서는 반대 입장과 그 근거를 검토하되 질문 생성은 하지 않는 비교집단을 설정하여, 질문 생성 활동 자체의 기여를 보다 분명히 확인할 필요가 있다.

다섯째, 본 연구의 글쓰기 평가는 표현 영역 전반을 포함한 논증적 글쓰기 능력 전체를 측정하

기보다, 주장, 이유와 근거, 반대 입장 고려와 논박, 글의 구조적 완성도와 같은 내용·조직 중심의 수행을 평가하였다. 따라서 본 연구의 결과는 단기간의 질문 활동이 논증적 글쓰기 능력 전반을 향상시켰다는 의미로 해석하기보다, 본 연구의 평가 준거 안에서 반대 입장과 그 근거를 명시적으로 점검하도록 한 비계가 사후 글쓰기의 반대 입장 고려와 논박 수행에 차이를 가져왔을 가능성으로 제한하여 해석할 필요가 있다. 후속 연구에서는 표현의 적절성, 문장 구성, 어휘 사용 등 표현 영역을 포함한 평가를 함께 실시하여, 토론 전 반론 예상 질문 활동이 논증적 글쓰기의 다양한 측면에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 필요가 있다.

이상의 결과를 종합하면, 토론 전 반론 예상 질문 활동은 초등학교 6학년 학생의 논증적 글쓰기에서 반대 입장을 인식하고 이에 대응하는 데 도움을 줄 수 있다. 본 연구는 논증적 글쓰기에서 중요한 반론과 재반박을 초등학교 고학년 수업에서 구현할 수 있도록, 토론 전 질문 생성과 짝 토론을 결합한 활동 구조를 제안하였다. 이를 통해 학생들은 자신의 주장과 이유를 정리하는데 머무르지 않고, 다른 입장의 이유를 묻고 확인하며 자신의 대응을 점검할 수 있었다. 따라서 토론 전 반론 예상 질문 활동은 초등학교 고학년 논증적 글쓰기 수업에서 학생들이 다른 관점의 이유를 확인하고, 이를 자신의 주장과 연결하여 논증을 정교화하도록 돕는 교수 전략으로 활용될 가능성을 보여준다.

※ 논문 투고일: 2026. 5. 31. ※ 논문 수정일: 2026. 7. 9. ※ 게재 확정일: 2026. 7. 30.

〈참고문헌〉

- 강수진(2013). 논증적 글쓰기와 교육 토론의 통합 수업 모형 연구. **교양교육연구**, 7(6), 69-100.
- 김미순, 김형성(2023). 온라인 토론 활동이 고등학교의 논증적 글쓰기에 미치는 영향 분석. **청람어문교육**, 91, 7-40.
- 김승주, 박종임, 최숙기(2020). 인지진단모형을 활용한 논증적 글쓰기 평가를 위한 Q행렬 타당화 연구. **작문연구**, 45, 181-222.
- 김혜연(2019). 독자 고려가 대학생의 논증적 글쓰기에 미치는 영향: 예상 독자와의 입장 차이를 중심으로. **작문연구**, 43, 197-231.
- 민수현, 전영석(2024). SSI 논증 교육 프로그램에 참여한 초등학교들의 논증 능력 발달 분석. **초등과학교육**, 43(3), 446-459.
- 박수자, 임미경(2018). 질문생성전략 강화 국어 수업이 초등학교 독해력과 질문에 미치는 효과. **한국초등국어교육**, 64, 39-63.
- 박종임, 최숙기, 김태호(2019). 논증적 글쓰기 인지진단평가를 위한 EDD(Empirically-derived and Descriptor-based Diagnostic) 체크리스트 개발 연구. **작문연구**, 41, 131-160.
- 배기범(2013). **논증 도식 및 반박 학습이 논증적 글쓰기에 미치는 영향: 초등학교 5학년의 논증적 글쓰기 중심으로**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 백은철(2016). 논증적 글쓰기 교육의 분기와 그 의미. **국어문학**, 62, 317-341.
- 서영진(2023). 국어 교과서 논증 텍스트의 ‘반론 예상 및 대응’ 양상. **청람어문교육**, 96, 57-102.
- 서현석(2011). 초등학교 토론 교육의 내용 체계 연구. **화법연구**, 18, 73-102.
- 이슬기(2024). 작문 교육의 관점에서 본 교과 글쓰기 평가 방안: 수행평가 과제 및 루브릭 분석을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 24(22), 263-283.
- 임지원(2021). 논증적 글쓰기에서 반론 통합 교수학습 방안 설계 및 효과 분석. **선청어문**, 48, 475-537.
- 장윤희, 박수범, 김혜영, 박진호, 서수현, 신동광, 이상훈, 이승희, 이진호, 주지연, 최소영, 최윤지, 김동관, 김미주, 김민지, 박고은, 배진솔, 신현규, 오성령, ... 한지수. (2024). **논증적 글쓰기 능력 평가 연구 용역 사업 결과 보고서**. 국립국어원.
- 최윤지, 박진호, 정우현, 박고은, 오성령, 조윤진(2024). 논증적 글쓰기 평가에서의 반론-대응 요소 고찰. **작문연구**, 63, 71-118.
- Bradley, M. E., Thom, L. R., Hayes, J., & Hay, C. (2008). Ask and you will receive: How question type influences quantity and quality of online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 888-900.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Chin, C., & Chia, L.-G. (2004). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589.

- Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). “Argue with me”: A method for developing argument skills. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 631203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents’ thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552.
- Leitão, S. (2003). Evaluating and selecting counterarguments: Studies of children's rhetorical awareness. *Written Communication*, 20(3), 269-306.
- Li, H. H., & Zhang, L. J. (2022). Investigating effects of small-group student talk on the quality of argument in Chinese tertiary English as a foreign language learners’ argumentative writing. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 868045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.868045>
- Liu, F., & Stapleton, P. (2020). Counterargumentation at the primary level: An intervention study investigating the argumentative writing of second language learners. *System*, 89, Article 102198. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102198>
- Matos, F. (2021). Collaborative writing as a bridge from peer discourse to individual argumentative writing. *Reading and Writing*, 34(5), 1321-1342.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- Nussbaum, E. M., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students’ reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443-488.
- Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students’ writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101-120.
- Shi, Y. (2024). The effects of discourse goals on written arguments in elementary school students. *International Journal of Educational Research*, 126, Article 102375. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102375>
- Shi, Y., Matos, F., & Kuhn, D. (2019). Dialog as a bridge to argumentative writing. *Journal of Writing Research*, 11(1), 107-129.
- Wen, Z., Lin, T.-J., Glassman, M., Kim, S., Tilak, S., Nagpal, M., & Ha, S. Y. (2023). The development of early adolescents’ social perspective taking through small-group discussion. *The Journal of Early Adolescence*, 43(9), 1129-1163.
- Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183-209.
- Zhang, J., Lopez Wui, M. G., Nam, R., Relyea, J. E., & Wong, S. S. (2023). Improving argumentative writing of sixth-grade adolescents through dialogic inquiry of socioscientific issues. *Journal of Writing Research*, 14(3), 375-419.

〈Abstract〉

The Effects of Pre-Discussion Counterargument-Anticipation Questions on Elementary Students' Argumentative Writing Performance

Park, Jungyeon¹

This study examined how pre-discussion counterargument-anticipation question activities affected sixth-grade elementary students' argumentative writing performance. In argumentative writing, students need not only to present their own positions and supporting reasons but also to consider opposing views and respond to them. However, elementary students often have difficulty elaborating on the reasons behind opposing views and connecting them to their own arguments through rebuttal. This study analyzed differences in post-writing performance according to whether students engaged in pre-discussion counterargument-anticipation question activities within a single-session pair discussion procedure. Participants were 47 sixth-grade elementary students. The experimental group generated questions for exploring opposing views, identifying reasons for opposing views, and reviewing their own ideas before participating in pair discussions. The control group participated in discussions after organizing their own positions and reasons without generating questions. Both groups completed argumentative writing tasks on the same topic before and after the intervention. The results of subdomain analyses controlling for pre-writing scores showed that the experimental group outperformed the control group in considering and rebutting opposing views in post-writing. The qualitative analysis also showed that students in the experimental group were more likely to move beyond simply mentioning opposing views, elaborate on the reasons behind those views, and respond to them with their own supporting reasons. These findings suggest that pre-discussion counterargument-anticipation question activities may help students elaborate on the reasons behind opposing views and construct responses to those views in their subsequent writing.

Keywords : question generation, argumentative writing, counterargument recognition, elementary writing education, discussion

1. Postdoctoral fellow, Seoul National University, cauo22458@snu.ac.kr