

토론 프로젝트를 통한 KFL 학습자의 말하기 능력 신장에 관한 연구*

- 캐나다 한 대학의 사례를 중심으로 -

최유정** · 김대희***

< 목 차 >

1. 서론
2. 선행연구 검토
3. 학문 목적 한국어 토론 수업의 설계
4. 토론 수업에 대한 학습자들의 반응
5. 결론

국문초록

이 연구는 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 능력을 신장하기 위한 방안으로 토론 수업을 제안하고, 캐나다의 한 대학에서 실시한 토론 수업의 실제 사례를 제시하고 학습자의 반응을 통해 한국어 교육에서 토론 수업의 가능성을 탐색하는 데 목적을 두었다.

이 연구는 고도의 인지활동을 통한 학술적 의사소통 기술(CALP)를 기반으로 교수자 피드백, 지식 획득, 고등 사고 능력 함양, 토론 태도 신장의 4가

* 이 논문 또는 저서는 2019년 대한민국 교육부와 한국학중앙연구원(한국학진흥사업단)을 통해 해외한국학중핵대학육성사업의 지원을 받아 수행된 연구임 (AKS-2018-OLU-2250001).

**University of Toronto, Department of East Asian Studies, Assistant Professor, 제1저자

*** 원광대학교 국어교육과, 교수, 교신저자

지 기본 방향으로 토론 수업을 설계하였다.

토론 프로젝트 수행 후, 토론 수업에 대한 학습자들의 반응 중 가장 주목할 부분은 교수자의 피드백이다. 학습자들은 교수자의 피드백이 학습의 효과를 높이는 데 매우 효과적이고 중요한 수단으로 인식하였다.

토론 교육의 개선을 위해서는 교수자와의 상호작용적 피드백, 자유로운 의사소통이 가능한 상황 하에서 토론 수행, 즉각적인 의미 구성을 통한 말하기의 숙달, 지속적인 평가한 성찰적 사고와 말하기 실행이 요구된다.

핵심어 : 학문 목적 한국어교육, 토론 교육, 말하기 교육, 학습자 중심 교육, 프로젝트 기반 수업, 학술적 의사소통 능력, 기본적인 의사소통 기술

1. 서론

이 연구는 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 능력을 신장하기 위한 방안으로 토론 수업을 제안하고, 그 가능성을 살펴보기 위해 캐나다의 한 대학에서 실시한 토론 수업의 실제 사례를 제시하고 학습자의 반응을 중심으로 그 효과를 검증하는 데 목적이 있다.

Cummins J.(1984)에서는 의사소통 능력을 기본적인 대인 의사소통 기술(BICS: Basic Interpersonal Communications Skill)과 고도의 인지 활동을 통한 학술적 의사소통 능력(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)으로 구분하였다. BICS는 제2언어 사용에서 회화적 유창성의 발달과 관련된 것이고, CALP는 탈맥락적인 학문적 상황에서의 언어 사용 능력을 가리킨다. Baker(2006)에 따르면, “BICS는 언어 전달을 위한 상황 맥락이 있을 때 발생한다. 예를 들면, 면대면 의사소통 상황에서는 ‘맥락 의존적(context embedded)’

이해를 확보하기 위한 비언어적 지원을 제공한다. 눈이나 손으로 하는 행동, 즉각적 반응, 상황적 단서들이 의사소통에 도움이 된다. 반면에 CALP는 학습과 같은 ‘맥락 축소적(context reduced)’ 상황에서 발생한다. 교육과정에서 더 높은 수준의 사고 능력(예: 분석, 종합, 평가)이 요구되는 경우, 언어는 상황 맥락으로부터 다소 벗어난 형태로 구현된다. 언어가 상황으로부터 탈의존적인 형태로 구현되는 것을 ‘맥락 축소’라고 부른다(Baker, 2006:174).”고 하였다.

이 연구는 학문 목적 한국어 교육 학습자들을 대상으로 하기 때문에, 토론 중심의 말하기 능력 신장이라는 이 연구의 목적 또한 CALP의 특징을 지닌다. 토론 중심 말하기 학습은 교실 환경에서 일어나는 의사소통으로, 비언어적 단서가 적게 개입이 되며, 학습자들은 읽고 쓸 수 있는 능력을 가지고 있으며, 원활한 의사소통을 위해 문화적, 언어적 지식이 동원된다.

CALP는 다양한 교수법과의 접목을 통해 학습자의 언어 능력을 신장시키는 방안이 연구되어 왔다. 그 중 프로젝트 기반 학습법, 문제해결 학습법 등 학습자가 중심이 되는 학습법이 주목을 받고 있다. 이는 교수자 중심의 교수법과 달리 학습자가 주체가 되어 학습을 통해 스스로 문제를 찾고 해결하는 방법인데 동료들과 의사소통을 하면서 언어 습득뿐만 아니라 내용 습득도 도모할 수 있다는 점에서 유용하다.

토론 수업은 학습자 중심의 교육을 실현할 수 있는 가치 있는 교수-학습 방법이다. 토론은 격식적인 상황에서 논제에 대해 찬성과 반대 측으로 대립하여 자신의 주장과 논거를 제시하고 상대 팀의 주장과 논거에 반박함으로써 자신의 주장의 정당성을 입증하는 과정인데, 학습자는 주장의 정당성을 입증하기 위해 자료 수집, 분석, 평가, 질의 등 일련의 과정을 수행한다. 그러나 토론은 한국어 모어 화자에게도 부담스러운 과제인 것인 만큼 외국인 학습자에게 매우 도전적인 과제임에 틀림이 없다.

학문 목적 한국어 교육에서 토론은 학습자들이 결론에 도달하거나 학습 내용에 대한 아이디어를 공유하거나 해결책을 찾는 것을 목표로 할 수 있다. 학습자들은 토론을 통해 비판적 사고와 신속한 의사결정을 증진시키며, 의견

이 다른 동료들과 소통하는 과정을 통해 미처 알지 못했던 정보를 얻거나 말하기 태도를 학습할 수 있는 기회를 갖는다. 토론 수업에서 학습자들은 항상 질문을 할 수 있어야 하고 아이디어를 비교하고 타인에 대해 지지를 표명하고 상대의 반박에 대해 해명을 하는 등의 활동을 해야 한다.

따라서 본 연구는 학문 목적 한국어 수업에서 학습자의 듣기·말하기 능력 뿐만 아니라 종합적인 언어 사용 능력을 향상시키고 내용 습득에 따른 지식 구조의 확장을 도모하기 위한 교육 방안으로 토론 수업의 모형을 제시하고 학습자의 반응을 공유하고자 한다.

2. 선행연구 검토

한국어 토론 수업에 관한 연구는 2000년대 이후 활발한 양상을 보이고 있다. 먼저 전반적인 토론 수업의 설계에 관한 연구는 이동은(2003)의 연구가 있다. 이동은(2003)은 학문 목적 학습자에게 효과적인 토론 전략 연습 방법을 제시하고 있는데 명제상의 오류 교정을 통한 논리 연습, 상대의 주장에 대한 무관성 주장, 도전, 반론 등을 포함한 등급화 된 표현 연습, 토론과 토론보고서 작성, 토론 후 쓰기의 4단계의 토론 수업 방식을 제안하고, 학습자들의 토론 담화를 녹음하고 분석하여 담화능력을 파악할 수 있는 연구를 진행하였다. 유해준(2016)에서는 문제 기반 학습을 활용한 ‘퍼블릭 포럼 토론 수업 모형’을 제시하였다. 퍼블릭 토론 수업 모형은 학습자가 입론, 교차 질의, 반론, 요약, 전원 교차질의, 최후 발언, 재반론으로 진행되는 토론 방식으로 학습자가 내용적인 부담을 줄이고 말하기 능력을 강화할 수 있는 교수-학습 모형이다. 이외에도 오상석·정희정(2014), 이은자(2012), 장영희(2015)의 연구 역시 단계별 토론 방식을 소개하고 있다. 이러한 단계별 토론 방식은 학습자에게 토론에 대한 부담을 줄이고 학습자가 점진적으로 토론에 대한 이해와 연습을 통해 의사소통 능력을 배양할 수 있다는 점에서는 효과적이지만, 교사가 토론 초반에 개입을 하여 학습자에게 개별적 혹은 그룹별 피드

백을 제공해야 하고 토론 진행을 원활히 할 수 있도록 수업 설계를 해야 한다는 부담감이 있다.

한편 토론 수행 과정 중 나타나는 언어 표현 양상에 대한 연구로는 박에양(2008), 이정화(2010), 김민애(2011), 조위수·조완철(2013), 여미란(2017) 등의 연구가 있다. 박에양(2008)은 토론 자료와 교재에서 사용된 문형을 살펴 보고 토론에서 주로 사용되는 담화 표지와 표현 문형, 어휘 목록을 제시하였다. 이정화(2010)는 한국어 학습자와 모어 화자의 토론을 비교 분석하였는데 한국어 학습자는 순서 교대 전략이 부족하고 ‘해요체’를 빈번하게 사용함으로써 주장의 강도를 약화시키고 있다고 지적하였다. 또한 찬반 배정을 발표 당일로 하여 대본 암기식의 토론을 지양해야 한다고 제안하였다. 김민애(2011)은 토론에서 가장 핵심적인 요소는 ‘논증’임을 밝히며 논증 구성은 주장, 근거, 자료, 추론 규칙, 반박에 대한 대비 등의 요소가 갖추어져 있어야 함을 논의하였다. 또한 학습자의 논증 담화를 분석하여 학습자의 취약점을 분석하였는데, 대부분의 학습자가 세부 쟁점에 대한 종속 논증 전개와 상대방의 근거나 추론 규칙의 허점을 지적하는 데에 미숙하다고 지적하였다. 이를 보완하기 위하여 토론 수업에 대한 세부적인 계획 및 토론 전략과 담화 표지 제시 등을 제안하였다. 조위수·조완철(2013)은 모어 화자와 한국어 교재에서 나타나는 논쟁 담화 속 질문의 기능을 비교·분석하였다. 이 연구에서는 논쟁 담화에서 질문의 기능을 제시한 교재가 부족하고 질문의 기능을 제시한 교재에서조차도 시간 벌기 등의 비상호적 기능이 부재하며 질문의 전략적 기능이 충분히 제시되어 있지 않음을 지적하였다. 여미란(2017)은 토론을 토론자 사이의 질문, 답변, 반박을 거치는 상호작용을 수행하는 것이라고 하였으며 학습자가 질문과 답변을 연습할 수 있는 문답식 발표 모형을 제안하였다. 반복적인 문답 훈련으로 학습자는 토론에서 질의, 반박에 대한 부담을 줄일 수 있고 상대방의 허점을 찾고 자신의 주장을 강화할 수 있는 능력 등을 키울 수 있다고 보고하였다.

토론을 이용한 교육 효과를 보고한 연구로는 Yang & Rusli(2012), Munakata(2010), Scott(2008), 여미란(2017) 등이 있다. Yang & Rusli(2012)

에서는 토론이 교재나 강의 수강을 통한 학습보다 해당 주제에 대한 학습자들의 이해를 향상시키고 실생활과 밀접하게 관련된 토론 주제일수록 학습자들이 실생활의 문제를 경험하고 이해하는 데에 도움을 준다고 보고하였다. Munakata(2010)의 연구에서는 예비 수학 교사를 대상으로 수학 교육 방법에 대한 토론을 수업 과제로 진행하였는데 학습자들은 토론 수업이 향후 자신의 교수법에 영향을 미칠 수 있는 현안에 대한 관점을 넓힐 수 있는 계기가 되었고 혁신적인 교수법이라고 응답하였다. Scott(2008)은 토론 수업에 대한 이공대생의 인식에 대해 기술하였는데 토론이 학습자들의 위치를 수동적 학습자에서 학습의 주체가 되는 능동적 학습자로 전환시키고, 해당 주제에 대한 이해력 향상, 새로운 지식의 습득뿐만 아니라 비판적 사고를 함양시킨다고 주장하고 있다. 또한, 이 연구의 학습자들은 자신이 토론한 주제 외에도 다른 학습자들의 토론을 경청함으로써 자신이 미처 알지 못했던 지식도 습득할 수 있게 되었다고 응답하였다. 여미란(2017)은 논증의 질적 수준 향상의 대안으로 말하기와 듣기를 강조한 ‘문답식 발표 모형’을 모색하였다. 토론 후 설문 조사 결과, 학습자들은 토론에 대한 질의, 반박 등의 상호 작용에 대한 부담감이 토론 전보다 감소되었고 자료나 근거 찾기와 같은 논증 실력이 향상이 되었다고 응답하였다.

이상의 연구와 같이 토론 수업의 설계, 한국어 교재 분석, 논증 구조 및 반박하기 등 학습자들의 말하기 능력을 제고시키기 위한 다양한 방안이 제시되고 있다. 한국어 교실에서 토론 수업에 대한 연구는, 대부분의 한국어 학습자가 자신의 주장을 펼치고 상대의 주장에 대해 반박하는 능력이 부족하기 때문에 이를 배양하기 위한 학문적 관심의 증대를 반영한 것이라고 할 수 있다. 하지만 지금까지의 논의들은 학습자가 토론 준비 과정에서 쓴 입론과 반론, 입론과 반론의 수정, 연습 등의 구체적인 과정은 제시되어 있지 않다. 이에 본 연구는 토론 과정 중 학습자가 수행할 입론 쓰기, 수정하기, 반론 쓰기 등을 교육 내용으로 선정하여 실제적인 수업 방안을 제안하고, 학습자의 토론에 대한 인식 조사를 통해 학습자의 반응을 살펴봄으로써 토론 교육의 효율성, 가능성 및 개선점을 모색하고자 한다.

3. 학문 목적 한국어 토론 수업의 설계

1) 연구의 대상

이 연구는 캐나다의 한 대학에서 2018년 9월부터 2019년 4월까지 ‘학문 및 취업 목적 한국어’를 수강하는 학습자 17명을 대상으로 실시되었다. 학습자는 1학년부터 3학년까지 한국어 수업을 수강하였거나 반 편성 시험을 통해 중급 이상의 한국어 능력을 갖춘 학습자들을 4년차 한국어 반에 배정이 되었다.¹⁾

학문 목적 한국어 수업은 일반 목적 한국어 수업과 달리 한국에서 학업을 수학하거나 한국과 관련된 학문을 연구하기 위한 목적을 지니기 때문에 학습자는 입학 원서 및 자기소개서 쓰기, 학습에 필요한 내용 요약하기, 토론하기, 발표하기 등을 배운다. 3년차까지의 한국어 수업은 일상생활에서 일어날만한 대화 상황이 주어지거나 배운 문법이나 단어를 사용하고 응용하는 상황을 만들어서 연습하게 하는 경우가 대부분이지만 학문 목적의 한국어 수업은 프로젝트 기반 학습으로 진행이 되기 때문에 학습자에게 고차원적인 문제해결 능력 및 비판적 사고를 요구한다. 따라서 학습자에게 자신의 생각이나 의견을 논리적으로 말하고 상대방의 의견을 반박하는 과정을 통해 주제를 이해하고 분석하여 비판적이고 논리적으로 상대방과 의사소통을 할 수 있는 활동인 토론 프로젝트를 학문 목적 한국어 수업에서 실행하게 되었다.

2) 토론 프로젝트 설계 및 절차

토론 프로젝트는 6주 동안 진행이 되었으며 진행 절차는 <그림 2>와 같

1) 중급 이상의 한국어 능력을 판정하는 기준은 크게 두 가지로 적용되었다. 하나는 3학년 교육과정에 있는 한국어 수업에서 B 학점 이상(100점 만점에서 70점 이상)을 받아야 하는 기준이고 다른 하나는 한국어 능력 시험(TOPIK)에서 3급 이상을 받아야 하는 기준이다.

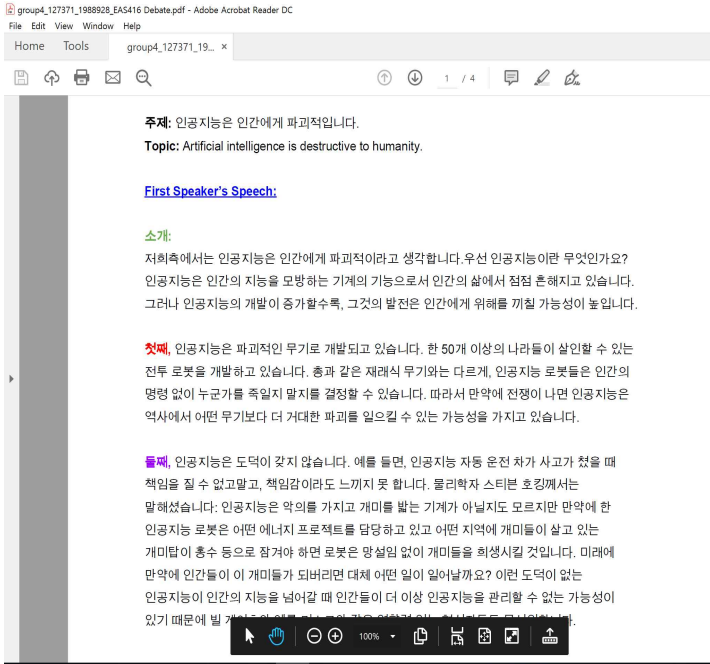
다. 1주차에는 토론 프로젝트에 대해 개략적인 설명을 하였다. 교수자는 먼저 학습자의 능숙도를 고려하여 4인 1조로 그룹을 짰다. 교수자는 학습자에게 토론 주제를 여러 가지 제시하여 학습자가 다양한 주제에 관심을 갖도록 하였다. 각 조는 교수자가 제시한 논제를 하나씩 선정하고 제시한 논제가 마음에 들지 않을 경우 스스로 만들도록 하였다. 2주차에 교수자는 각 조의 논제가 무엇인지 들어보고 각 조의 조원들은 주제에 대해 찬성하는지 반대하는지 질문하였다. 교수자는 각 조에서 제시된 주제에 대해 찬성하는 조원을 2명을 찬성 팀, 반대하는 조원 2명을 반대 팀으로 나누었다. 교수자는 찬성 팀과 반대 팀이 서로 상대팀의 논지를 듣지 못하도록 하기 위해 분리하여 앉도록 하였다. 각 조가 선택한 논제는 <표 1>과 같다.

<표 1> 토론의 논제

조	논제
1조 (찬성 2명, 반대 2명)	컴퓨터는 교사를 대체할 것이다.
2조 (찬성 2명, 반대 2명)	인공지능(AI)은 인간에게 도움을 준다.
3조 (찬성 2명, 반대 3명)	연예인은 사회 문제에 대해 말할 수 있다.
4조 (찬성 2명, 반대 2명)	텔레비전은 장점보다 단점이 더 많다.

찬성 팀과 반대 팀은 브레인스토밍을 통해 주제에 대해 찬성 혹은 반대하는 이유를 세 가지씩 작성하도록 하였다. 또한 교수자는 논제를 주장하거나 지지할 때 쓸 수 있는 한국어 표현 및 어휘를 제시하였다. 3주차에는 교수자는 학습자가 찬성과 반대 의견을 뒷받침하는 근거를 제시하도록 하였다. 교수자는 근거를 제시할 수 있는 방법에 대해 설명하였다. 또한, 교수자는 상대팀에게 이의를 제기할 때 쓸 수 있는 한국어 표현 및 어휘를 제시하였다. 각 조는 논제와 이유를 대본으로 작성하였다. 4주차에 교수자는 학습자에게 상대팀의 주장과 논거를 추측해 보고 이를 대본으로 작성하도록 하여 자신의 주장뿐만 아니라 상대방의 논거를 반박할 수 있도록 준비시켰다. 대본은 온라인으로 제출하도록 하였다. 학습자가 제출한 논제와 대본은 <그림 1>과 같다.

<그림 1> 학습자가 작성한 대본



5주차에 교수자는 각 찬반 팀에 대본에 대한 피드백을 제공하고 각 조는 대본을 다시 수정하였다. 각 조는 수정한 대본을 충분히 연습한 후 자신이 발표할 부분을 녹음하여 온라인으로 제출하였다. 교수자는 각 학습자의 음성 파일을 듣고 단어, 발음, 억양, 속도 등에 대한 구술 피드백 및 지면 피드백을 제공하고 학습자는 자신이 발표할 부분을 충분히 연습하여 발표하였다. 6주차에는 교수자는 학습자가 토론할 내용과 흐름을 기억하고 복습할 수 있도록 1시간 동안 리허설 시간을 제공하고 토론을 진행하였다. 각 조의 토론을 마친 후 교수자는 프로젝트의 효용성을 평가하기 위하여 학습자를 대상으로 설문 조사를 하였다. 이 프로젝트에서 수행된 과정을 보면 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 토론 프로젝트의 과정

수업 차수	수행 절차
1주차	토론 프로젝트에 대한 설명 및 주제 제시
2주차	논제 선정, 찬성/반대 팀 구성, 찬반의 이유 브레인스토밍, 논제 주장 및 지지할 때 쓰는 표현 및 어휘 제시 및 교육
3주차	논제에 대한 근거 제시, 상대에게 이의를 제기할 때 쓰는 표현 및 어휘 제시 및 교육
4주차	상대방의 논지와 근거 추측, 대본 작성 및 제출
5주차	대본에 대한 쓰기 피드백 제공, 대본 수정 후 녹음하여 제출, 녹음 자료에 대한 구술 및 지면 피드백 제공
6주차	리허설 및 토론 진행

4. 토론 수업에 대한 학습자들의 반응

토론을 마친 후, 교수자는 토론 대본에 대한 피드백과 토론의 효용성을 알아보기 위해 온라인 설문 조사를 시행하였다. 설문 조사의 문항은 15개로 전공과 한국어 수학 기간을 묻는 기본적인 문항과 토론에 대한 문항으로 구성되었다. 설문은 기본적인 단답식과 4점 척도로 구성되었고 모든 문항은 영어로 제시되었다.

학습자들의 전공은 동아시아학 5명, (응용)수학 3명, 인류학 2명, 언어학 1명, 건축학 1명, 생물학 1, 환경공학 1, 생명공학 1, 무응답 2명이었으며, 학습자들이 한국어를 수학한 기간은 평균 2년 정도로 나타났다.

학습자들에게 자신들의 전반적인 한국어 능력, 작문 능력, 말하기 능력에 대해 자기 평가를 하도록 문항을 제시하였고, 그 결과는 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 학습자들의 한국어 능력에 대한 자기 평가

한국어 능력에 대한 자기 평가	평균	표준편차	왜도	첨도
한국어 능력 자기 평가	2.59	.62	.52	-.44
작문 능력 자기 평가	2.41	.87	.31	-.24
말하기 능력 자기 평가	2.71	.92	-.42	-.29

학습자들은 자신들의 말하기 능력이 전반적인 한국어 능력이나 쓰기 능력에 비해 높다고 평가하고 있으며, 그 수준은 평균 2.71점으로 100점 만점으로 환산하면 67.75점으로 나타났다. 이 수업을 들은 학습자들의 일부는 한국어 능력 시험 (TOPIK) 3급 이상으로 중급임이 검증이 되었고, 다른 일부는 3학년 한국어 수업에서 B학점(70점) 이상을 받은 학습자들임을 감안했을 때, 학습자들의 자기 평가 결과와 실제 한국어 능력과는 차이가 있을 수 있다. 한국어 능력에 따른 토론 수업의 효용성 문제에 대해서는 상관 분석을 통해 밝히고자 한다.

1) 교수자의 피드백에 대한 반응

교수자의 피드백에 대한 설문 문항은 모두 7문항이었는데, 그 중 3문항은 선택형으로, 4문항은 개방형로 학습자들이 응답하게 하였다. 교수자의 피드백에 대한 선택형 문항의 기술 통계는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 교수자의 피드백에 대한 기술 통계

교수자의 피드백	평균	표준편차	왜도	첨도
대본에 대한 교사의 쓰기 피드백이 유용했음.	3.41	.71	-.83	-.40
피드백 후 내가 수정한 대본이 만족스러웠음.	2.76	.66	.29	-.51
녹음 자료에 대한 교사의 구두 피드백이 유용했음.	3.18	.71	-.79	-.48

학습자들은 대체적으로 교사의 피드백에 대한 만족도가 높은 것으로 나타났다. 교수자는 두 가지 형태의 피드백을 제공했는데, 하나는 학습자가 1차

로 작성한 대본에 대해 쓰기 형식으로 제공한 피드백이고, 다른 하나는 쓰기 피드백이 끝난 후 학습자들이 수정한 대본을 녹음한 자료에 대해 제공한 구두 피드백이다. 쓰기 형식의 피드백에 대해 3.41, 구두 형식의 피드백에 대해 3.18의 높은 만족도를 나타내었다. 교수자의 피드백 후 학습자들에게 스스로 교정을 유도하였고, 그 결과에 대해 학습자들이 얼마나 만족했는지를 묻는 질문에는 평균 2.76으로, 학습자들이 대본 교정에 대한 자기만족도가 그리 높지 않은 것으로 나타났다. 이는 학습자들 스스로 학습의 결과물을 수정하는 데에는 한계가 있으며 지속적인 피드백을 제공하는 것이 하나의 해결 방안임을 시사한다. 교수자의 피드백에 관한 개방형 질문에서는 <표 4>와 같이 응답하였다.

<표 4> 교수자의 피드백에 대한 학습자의 자유 반응

피드백에 관한 개방형 질문	학습자 반응
쓰기 피드백이 어떤 면에서 유용했는가 또는 유용하지 않았는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 문법적 변화를 가져옴. · 단락을 덜 어색하게 만들. · 나의 주장을 결론짓는 데 도움이 됨. · 내 주장을 개선시키기 위해 내가 할 일이 무엇인지 알려줌. · 문법에 대한 피드백이 많았지만 문맥에 대한 피드백이 부족함. · 틀리지 않은 문법을 교정하라고 하는 것이 혼란을 가져옴. · 필요한 작업을 보여주는 데 도움이 됨. · 문장의 구조와 문법 교정에 도움이 됨. · 문법과 어휘의 교정이 좋았음.
교수자의 작문 피드백 중 어떤 형식을 선호하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 어휘 및 철자법 · 문법 · 내용 · 토론문의 구조
구두 피드백이 어떤 면에서 유용했는가 또는 유용하지 않았는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 발음 교정이 도움이 됨. · 비디오로 녹화하여 그것을 보고 피드백을 해 주는 방식이 좋음. · 무엇을 바꿔야 하는지를 알려줌. · 교수자의 피드백 발화 속도가 너무 빨라 이해하기 힘들. · 문장을 발화할 때 일반적 어조를 교정해 줌. · 무엇을 해야 하는지에 대한 알려줌. · 비디오 녹화에 의한 피드백 방식이 매우 좋음.

교수자의 구두 피드백 중 어떤 형식을 선호하는가?	<ul style="list-style-type: none"> · 어조 · 발화 속도 · 발음 · 시간 조절 · 억양
-----------------------------	--

학습자들의 자유 반응에는 피드백에 대해 부정적 의견도 포함되어 있었지만, 대부분은 피드백에 대해 긍정적인 반응을 보였다. 이를 통해 학문 목적 외국인 학습자의 토론 수업에는 교사의 피드백은 학습 효과를 신장시키는데 매우 유용한 도구라는 것을 판단할 수 있다.

2) 지식 획득에 대한 반응

학문 목적 한국어 교육은 원활한 의사소통을 위해 학습자들에게 읽기와 쓰기 능력을 요구한다. 또한 학습자들은 사회문화적 언어적 지식을 동원하여 새로운 정보를 필터링하여 의미를 구성하게 된다. 한국어 학습자에게 토론 교육을 투입하는 목적은 말하기 능력의 신장뿐만 아니라 지식의 획득과 지식 구조의 구축이라는 학문적 의도도 담고 있다. 이 연구에서 지식 획득에 토론 교육이 얼마나 기여했는가를 묻는 질문은 4문항이었으며, 그에 대한 기술 통계 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 토론 교육을 통한 지식 획득에 대한 기술 통계

토론 교육을 통한 지식 획득(Scott, 2008)	평균	표준 편차	왜도	첨도
논의한 주제에 대한 새로운 지식을 배웠음.	2.82	1.01	-1.16	2.11
나는 나의 토론의 주제 영역을 이해했음.	2.76	.90	-.83	-.11
개요를 작성하는 것이 정보를 관리 가능한 부분으로 나누는 데 도움이 되었음.	3.18	.73	-1.39	4.39
상대방의 주장을 통해 주제에 대해 알지 못했던 추가 지식을 얻을 수 있었음.	2.82	.81	-.52	.02

설문 결과 학습자들은 토론 대본을 준비하는 과정에서 개요 작성이 지식의 구조화에 도움이 되었다고 응답했다. 새로운 지식의 획득이나 주제 영역에 대한 이해, 상대방의 주장에서 추가 지식의 획득에 대해서는 큰 도움을 받지 못한 것으로 나타났다. 이에 대해서는 학습자들이 토론에 대해 내용보다는 말하기 기술에만 치중했다거나 토론 주제가 학습자들의 지적 호기심을 자극할 만큼 참신하지 못했다거나 학습자들의 학습 동기가 충분하지 못했다는 등의 다양한 원인을 추측할 수 있다.

3) 고등 사고 능력 신장에 대한 반응

고도의 인지 활동을 통한 학술적 의사소통 능력(CALP)은 분석, 비판, 종합, 평가 등의 더 높은 수준의 사고 능력을 요구한다. 이러한 관점에서 한국어 학습자들이 토론 교육을 통해 사실적 사고, 분석적 사고, 비판적 사고에 대해 어느 정도 신장되었다고 인식하는지 세 가지 질문을 통해 확인하였다. 설문 결과에 대한 기술 통계는 <표 6>과 같다.

<표 6> 고등 사고 능력 신장에 대한 기술 통계

토론 교육을 통한 고등 사고 능력 신장	평균	표준 편차	첨도	왜도
토론을 통해 사실과 의견의 차이를 알 수 있었음.	2.59	.87	-1.25	1.96
토론을 할 때 상대의 공격을 방어할 수 있었음.	2.65	.86	-.95	.09
토론이 비판적 사고능력을 신장시킴.	2.76	.90	-1.21	.96

토론을 통한 사고력 증진 측면에서 학습자들의 반응은 그리 긍정적이지도 않고 부정적이지도 않은 것으로 나타났다. 사실과 의견의 차이를 구분하는 것, 상대의 공격에 대해 방어하는 것, 비판적 사고력을 신장시키는 것은 기본적인 의사소통이 원활한 상황에서 얻을 수 있는 높은 수준의 사고 능력임을 감안하면 외국인 학습자들이 이에 대해 긍정적이지 못한 반응을 보인 것은 학문 목적 한국어 교육에서 기본적인 의사소통 능력이 선행되어야 함을

보여주는 증거라고 볼 수 있다.

4) 토론 학습 태도에 대한 반응

토론 학습에 대한 태도는 토론을 수행할 때의 심리적 안정과 토론에 대한 학습자들의 선호도에 초점을 두고 문항을 구성하였다. 토론 학습을 수행한 학습자들의 태도에 대한 기술 통계 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 토론 학습 태도에 대한 기술 통계

토론 학습 태도	평균	표준 편차	첨도	왜도
토론에서 내 입장을 주장하는 것이 편안했음.	2.71	.77	-.63	.09
시험보다 토론을 선호함.	2.35	1.06	-.33	.29

학습자들은 토론 수행 과정을 편안하다고 느낀다거나 시험보다 토론을 선호할 정도로 토론에 대해 긍정적 태도를 보이지 않는 것으로 나타났다. 이에 대한 원인을 추측컨대, 토론 학습의 전반적인 평가에서 학습자들은 대부분을 외워서 토론을 해야 한다는 것이 부담스러웠다고 가장 많이 언급한 것으로 미루어 보아, 대본 암기가 토론 학습에 대한 부정적 인식에 큰 영향을 미친 것으로 보인다.

5) 변인 간 상관 분석

교수자의 피드백, 토론을 통한 지식 획득, 고등 사고 능력 신장, 토론 태도의 네 범주 간 케이스 수정 정규성 검정을 실시한 결과 정규성을 만족하지 못하였다. 이에 대한 대체 작업으로 spearman 순위 상관을 실시한 결과, <표 8>과 같은 결과를 얻었다.

요인 간 상관 분석을 실시한 결과를 개략적으로 기술하면 다음과 같다.

첫째, 한국어능력 자기능력 평가는 쓰기능력 자기평가와는 유의한 상관이 없고 단지 말하기능력 자기평가와 상관계수 $r=.797(p<.001)$ 로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 학습자들은 자신들의 한국어능력이 쓰기능력보다는 말하기능력과 밀접하게 관련이 있다고 생각하고 있다는 방증이다.

둘째, 토론 대본에 대한 교사의 쓰기 형태의 피드백이 유용했음은 피드백 후 수정된 토론 대본이 만족스러웠다는 응답과 상관계수 $r=.531(p<.05)$ 로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 토론 대본의 초고를 교수자가 수정해 주는 작업이 학습자들로 하여금 더 나은 형태의 쓰기 결과물을 만들어 낼 수 있는 중요한 수단이 됨을 시사한다. 또한, 교사의 쓰기 피드백은 토론에 다루었던 주제에 대해 새로운 정보를 얻는 데에도 도움이 되었고(상관계수 $r=.508(p<.05)$), 토론을 통해 사실과 의견의 차이를 아는 데에도 유의한 상관(상관계수 $r=.508(p<.05)$)이 있는 것으로 나타났다.

셋째, 토론 대본 녹화 자료에 대한 교사의 구두 피드백은 토론을 통해 사실과 의견을 구분하고(상관계수 $r=.638(p<.01)$), 토론하는 과정에서 자신의 주장을 내세우는 데 편안함을 느끼는 태도와 유의한 상관을 보였다(상관계수 $r=.690(p<.01)$). 교수자의 구두 피드백은 학습자들과 면대면 상황에서 이루어지는 교수-학습 활동이므로 학습자들은 교수자와 자유로운 상호작용이 가능하다는 이점이 있다. 이런 특성은 학습자의 요구를 구두 피드백이 충족시켜 줄 수 있다는 측면에서 학습자가 심리적 안정감을 느끼고 부족한 부분을 보충할 수 있는 기회로 작용한 것으로 해석된다.

넷째, 토론을 통한 지식 획득 범주에서 토론에서 다룬 주제에 대해 새로운 정보를 얻는 것은 학습자들에게 토론 주제 영역에 대해 이해하는 것(상관계수 $r=.900(p<.01)$), 토론을 통해 사실과 의견의 차이를 구분하는 것(상관계수 $r=.821(p<.01)$), 토론 수행 상황에서 상대의 공격을 방어하는 것(상관계수 $r=.537(p<.05)$), 상대의 주장을 통해 알지 못했던 주제에 대한 지식을 얻는 것(상관계수 $r=.785(p<.01)$), 비판적 사고능력을 신장시키는 것(상관계수 $r=.831(p<.01)$)과 매우 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 기술 통계에서

는 학습자들이 토론을 통해 지식을 획득하는 것에 대해 표면적으로는 다소 방어적인 관점을 지녔지만, 토론 학습은 실제로 학습자들의 고등 사고력 신장과 밀접한 관련이 있는 것으로 통계 분석을 통해 드러났다.

다섯째, 토론의 주제 영역을 이해한다는 것은 토론을 통해 사실과 의견의 차이를 구분하는 것과 상관계수 $r=.778(p<.01)$, 상대의 주장을 통해 알지 못했던 주제에 대한 지식을 얻는 것과 상관계수 $r=.765(p<.01)$, 비판적 사고능력을 신장시키는 것과 상관계수 $r=.826(p<.01)$ 로 매우 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

여섯째, 토론 학습의 태도 면에서 토론 과정에서 심리적 안정을 가져다주는 요인으로는 개요 작성을 통한 정보 관리 측면(상관계수 $r=.513(p<.05)$), 토론 시 상대의 공격에 대한 방어(상관계수 $r=.632(p<.01)$), 상대의 주장을 통해 알지 못했던 주제에 대한 지식 습득(상관계수 $r=.492(p<.05)$), 시험보다 토론에 대한 선호(상관계수 $r=.574(p<.05)$)와 관련이 있는 것으로 나타났다.

일곱째, 토론문 준비 과정에서 개요 작성을 통한 정보 관리는 상대의 주장을 통해 알지 못했던 지식을 얻는 것과 상관계수 $r=.642(p<.01)$ 로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

여덟째, 토론을 통해 사실과 의견의 차이를 구분하는 것은 상대방의 주장을 통해 알지 못했던 지식을 얻는 것과 상관계수 $r=.756(p<.01)$, 토론을 통해 비판적 사고 능력을 신장시키는 것과 상관계수 $r=.666(p<.01)$ 로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

아홉째, 상대방의 주장을 통해 주제에 대해 알지 못했던 지식을 얻는 것은 토론이 비판적 사고능력을 신장시킨다는 견해와 상관계수 $r=.626(p<.01)$ 로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 토론이 상대와의 상호작용적 의사소통에 기반을 둔 말하기임을 고려했을 때, 상대와의 의견 교환을 통해 비판적 사고력을 신장시키는 것은 자연스러운 교수-학습의 과정이라고 볼 수 있다.

5. 결론

이 연구는 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 능력을 신장하기 위한 방안으로 토론 수업을 제안하고, 캐나다의 대학에서 실시한 토론 수업의 실제 사례를 제시하고 설문조사를 통해 학습자의 반응을 살펴봄으로써 한국어 교육에서 토론 수업의 가능성을 탐색하는 데 목적을 두었다.

이 연구는 고등 인지 사고 기반의 학문적 의사소통 기술(CALP)에 바탕을 두고 있다. 그래서 학습자들은 목표 언어로 읽고 쓸 수 있는 능력을 가지고 있으며, 사회문화적 언어적 지식을 동원하여 토론 프로젝트를 수행하였다. 한국어 교육에서 토론 수업은 학습자가 목표 언어로 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기 교육을 통합적으로 실현시킬 수 있고, 부가적으로 학습자 스스로 자료 연구 조사, 비판적 사고 및 논리력 향상, 협동 능력 등도 기를 수 있다는 점에서 효과적인 교육 도구이다.

이 연구는 캐나다의 한 대학에서 중급 이상 학습자를 대상으로 6주간 토론 프로젝트를 진행한 사례를 제시하였다. 토론 프로젝트의 과정은 토론의 주제 선택, 자료의 수집·분석·평가, 토론문 작성 및 피드백, 말하기 자료 사전 녹화, 리허설, 발표를 포함시켰다. 토론 프로젝트에 참여한 피험자는 모두 17명이며, 평균 2년 정도 한국어를 배운 것으로 조사되었다. 토론 프로젝트 수행 후, 설문을 통해 토론 수업에 대해 학습자들의 반응을 수집하였으며, 그 결과는 아래와 같다.

① 학습자들은 교수자의 피드백에 대해 학습의 효과를 높이는 중요한 수단으로 인식한다. ② 토론 교육을 통한 지식 획득의 측면에서 학습자들은 전반적으로 긍정적인 반응을 보였다. 특히 개요 작성을 통한 지식의 구조화 작업이 토론 교육에서는 효과적인 것으로 나타났다. ③ 학습자들은 토론 교육이 고등 사고 능력의 신장에 크게 기여하지 않는다고 인식한다. 그러나 요인간 상관관계 분석 결과 토론 교육은 고등 사고 능력과 유의한 상관성이 있는 것으로 나타났다. ④ 토론 수업에 대한 태도 면에서는 학습자들이 심리적 안정감을 느끼거나 토론 수업을 선호한다고 단정하기에는 부족하다. 통계 분

적으로 판단하건데 토론 수업에 대한 태도와 밀접한 상관성이 있는 것은, 개요 작성을 통한 정보 관리, 상대의 공격에 대한 방어, 상대의 주장을 통해 알지 못했던 주제에 대한 지식 습득인 것으로 나타났다.

이 연구는 외국어로서 한국어를 배우는 학습자들을 대상으로 토론 교육을 실시의 가능성을 탐색했다는 것과 외국어 교실 현장에서 적용 가능한 교수-학습 모델을 제안했다는 데 의의가 있다. 토론 프로젝트 수행 과정에서 심층 인터뷰를 통한 질적 연구가 동반되지 않았다는 한계점이 있으나 실증적 자료를 기반으로 수행된 연구라는 점에서 가치가 있다.

학문 목적 한국어 말하기 교육에서 학습자들은 공통적으로 표현에 대한 어려움을 느낀다. 이는 학습자들이 실제 학문 목적 맥락에서 요구되는 과제를 수행하기 위해 필요한 표현 능력을 점검받지 못했기 때문이다. 또한, 학습자들은 수업 중에 이루어지는 교수자의 질문에 대한 부담을 갖고 있으며, 이는 즉석에서 논리를 파악하고 내용을 생성하여 표현해야 하는 학문 목적 말하기 과제에 대한 요구를 나타내는 것으로 볼 수 있다(민병곤, 이성준, 2016:73).

학문 목적 한국어 말하기 교육의 한 범주인 토론 교육이 나은 형태로 발전하기 위해서는 준비 과정에서 학습자의 요구에 맞게 교수자와의 상호작용적 피드백이 이루어져야 하며, 토론은 자유로운 의사소통이 가능한 상황에서 실시되어야 하고, 즉각적인 의미 협상과 의미 구성을 통한 말하기가 숙달되도록 연습이 필요하고, 지속적인 평가를 통해 성찰적 사고와 말하기 실행을 유도할 수 있어야 한다.

참 고 문 헌

- 김민애(2011). 「한국어 토론 수업 내용 연구: 고급 학습자의 논증 구성을 중심으로」. 『어문학논총』 30, 101-126.
- 민병곤 · 이성준(2016). 「학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발의 쟁점과 과제」. 『국어교육학연구』 38, 67-110.
- 박애양(2008). 「중국인 한국어 학습자의 토론능력 향상을 위한 말하기 교육 방안」. 『비교문화연구』 12(1), 32-71.
- 여미란(2017). 「문답식 발표 모형을 활용한 토론 상호작용 훈련 방안」. 『이중언어학』 67, 229-258.
- 오상석 · 정희정(2014). 「Who is talking? From Teacher-Led to Student-Led Discussion in Advanced Korean Classes」. 『한국어교육』 25(2), 79-112.
- 유혜준(2016). 「PBL을 활용한 외국인 유학생을 위한 토론 수업 연구」. 『사고와 표현』 9(3), 207-230.
- 이동은(2003). 「학구적 목적의 한국어 토론 수업 방안」. 『한국어교육』 14(3), 239-360.
- 이미혜(2006). 「고급 단계 한국어 학습자를 위한 토론 수업 방안」. 『이중언어학』 30, 305-334.
- 이은자(2012). 「외국인 유학생을 위한 한국어 토론 수업 설계와 지도 방법」. 『배달말』 50, 255-285.
- 이정화(2010). 「한국어 학습자를 위한 효과적인 토론 수업 방안」. 『국제어문』 48, 315-348.
- 장영희(2015). 「학문 목적 한국어 학습자를 위한 토론교육 방안 연구」, 『어문논집』 64, 571-594.
- 조위수 · 조완철(2013). 「논쟁 담화에 나타난 질문의 기능 연구-한국어 모어 화자와 한국어 교재의 논쟁 담화를 중심으로」. 『외국어로서의 한국어교육』 38, 227-252.

- 한하림 · 이지혜(2018). 「학문 목적 한국어 학습자의 토론 불안 연구」. 『이중 언어학』 71, 333-360.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism (4th Edition)*. Clevedon, England, Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Munakata, M. (2010). 「The mathematics education debates: Preparing students to become professionally active mathematics teachers」. 『Primus』 20(8), 712-720.
- Scott, S. (2008). 「Perceptions of students. learning critical thinking through debate in a technology classroom: A case study」. 『Journal of Technology Studies』 34(1), 39-44.
- Yang, C.& Rusli, E. (2012). 「Using Debate As A Pedagogical Tool In Enhancing Pre-Service Teachers. Learning And Critical Thinking」. 『Journal of International Education Research』 8(2), 135-144.

<http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>

【Abstract】

Improving KFL Speaking Skills through Classroom Debate Activities

Choi, Yujeong · Kim, Daehee

This study proposes the use of classroom debate activities as a way to enhance the speaking skills of Korean language learners. Authentic examples of debate activities conducted in an advanced Korean language course in a Canadian university are described.

Based on Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), this study discusses the debate activities in four basic directions: use of instructor feedback, language knowledge acquisition, development of higher thinking ability, and debate attitude enhancement.

The learners' post-activity evaluation of the debate activities indicated instructor feedback as an extremely effective and valuable means of improving the speaking skill learning.

Key words : Korean education for academic purposes(KEAP), teaching debate, speaking education, learner-centered education, Project-based learning(PBL), cognitive academic language proficiency(CALP), basic interpersonal communication skill(BICS)

이 논문은 2019년 10월 30일에 투고되었으며, 2019년 11월 18일에 심사 완료되어 2019년 11월 20일에 게재가 확정되었음.

