

말하기 · 듣기 수업에서의 맥락화 유형 분석

박창균*

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 수업 맥락과 맥락화
- III. 말하기 · 듣기 수업에서의 맥락화 유형
- IV. 결론

I. 서론

말하기 · 듣기 교육은 학생들의 의사소통 능력 신장을 위해 교사와 학생의 의사소통을 통해 이루어진다. 말하기 · 듣기 교육 목표인 의사소통 능력은 인지 · 심리(지식과 태도), 언어(표현과 이해), 인간관계(의도달성과 관계 증진) 영역의 세 차원으로 규정하기도 하고(이창덕, 2003), 말하기와 듣기를 의사소통 기능으로 보는 관점과 아울러 학습을 위한 수단으로 보는 견해도 있다(MacLure, 1988 ; Pinnel et al., 2002). 이는 말하기 · 듣기 교육이 구어 의사소통 능력을 신장시키며, 동시에 다른 교과 학습의 수단이 되는 범교과성을 띠는 것으로 볼 수 있다.

말하기 · 듣기 교육이 실제로 이루어지는 수업은 다른 교과 수업과 달리 ‘의사소통’이 목표이자 수단이 되기 때문에 복잡적이고 중층적인 구조를 지닌다(박창균, 2006). 말하기 · 듣기 수업은 상황에 따라 의사소통의 목

* 경인교육대학교 강사

적과 수단이 분명히 구분되기도 하고 혼재되어 나타나기도 한다. 이는 수업에서 교육 내용을 어떻게 다루느냐와 밀접하게 관련되기 때문에 더욱 다양하고 복잡한 양상을 띤다.

이러한 말하기·듣기 수업의 맥락은 교사, 교재, 학생이 상호작용하여 형성되며, 수업 전개 과정에서 계속적으로 변화하며 유동적이다. 특히, 교사와 학생은 말하기·듣기 수업 맥락 형성의 주체로서 서로 협력하여 맥락화를 시도한다. 수업에서 맥락화는 교사와 학생의 효과적인 교수·학습을 위한 의도적인 노력으로 수업의 전체적인 국면에 작용하기도 하고, 차시 내 활동을 위해 설정되기도 한다. 말하기·듣기 수업에서 맥락화는 말하기·듣기 교과서나 교사용 지도서에 설정된 일반적인 맥락을 교사의 교육관(수업관)에 따라 ‘지금 여기’의 교실 상황에 맞게 맥락을 재구성하는 상황적 실천행위¹⁾라 할 수 있다.

말하기·듣기 수업에 나타난 맥락화 양상은 초등학교 4학년 말하기·듣기 수업 관찰과 면담을 통해 그 유형을 분석하고 해석하였다. 이러한 말하기·듣기 수업에서 나타난 맥락화 유형에 관한 교육적 의미 고찰은 좋은 말하기·듣기 수업의 단초를 제공할 수 있을 것이다. 이에 본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

말하기·듣기 수업에서 나타난 맥락화 유형은 어떠한가?

II. 수업 맥락과 맥락화

1. 맥락과 수업 맥락

맥락은 사전적 의미로 ‘사물 따위가 서로 이어져 있는 관계나 연관’을

1) 수업 상황에서 교사가 교육과정(교과서)을 교실 상황을 고려하여 능동적으로 해석하고 실천하는 것은 말하기·듣기 수업에 관한 실천적 지식(practical knowledge)을 동원하여 학습자와 상황에 맞춰 가장 효율적인 교수행위를 강구하는 것이다.

뜻한다. 상황이 구체적인 일의 상태를 가리킨다면, 맥락은 관련성이나 연계성이라는 추상적인 개념이다. 따라서 맥락은 언어 자체도 아니고 상황 자체도 아닌 언어와 언어가 맺고 있는 ‘관계’, 언어와 상황이 맺고 있는 ‘관계’로 파악해야 한다(이주섭, 2001).

메이(Mey, 1993)는 맥락은 정적인 개념이 아니라 동적인 개념으로 대화의 과정에 참여한 사람들이 상호작용하고, 상호작용의 언어적 표현들을 알아들을 수 있도록 하는 가장 넓은 의미의 환경²⁾으로 보았다.

에드워드와 머서(Edwards & Mercer, 1995 : 63)는 맥락을 언어적이거나 상황적이라기보다 심리적인 것으로 보았다. 의사소통 참여자들이 사용한 언어적 체계나 참여자들의 실제적인 말, 행동, 환경이라기보다 서로 이해한 것이라고 하였다. 즉, 맥락은 담화와 함께 존재하는 환경의 물리적 특징이나 담화에 수반하는 비언어적 맥락을 뜻하는 것이 아니라 대화 참여자들이 말과 행동을 통해 의미를 만들기 위해 명시적으로 말한 것 이상을 알고 이해하는 것이다(Mercer et al., 1988).

이재기(2006 : 103)는 텍스트와의 관계 속에서 맥락을 ‘텍스트 생산, 수용 과정에 작용하는 물리적, 정신적 요소’라고 규정하였다. 그는 ① 어떤 상황(상황 맥락, 사회문화 맥락)에서 ② 어떤 화자(주체 맥락)가 ③ 어떤 청자(주체 맥락)에게 ④ 어떤 주제(주체 맥락)에 대해서 ⑤ 어떤 형식(형식 맥락)으로 ⑥ 무엇(텍스트)이라고 표현(양식 맥락)한다고 할 때, 무엇을(⑥) 제외한 모든 것이 ‘맥락’에 속한다고 보았다.

맥락에 관한 다양한 정의에서 드러나는 특성을 살펴보면 맥락은 동적인 개념으로 정적이거나 주어진 것이 아니며, 어떤 상황(사건)에서 참여자에 의해 계속적으로 구성되고 재구성된다(Green & Dixon, 2002). 맥락은 참여자 사이에 계속 이어지는 상호 행위와 연결되며 발화에 관한 이해의 단서를 제공하는 역동적인 전개 과정³⁾이다. 이런 전개 과정은 매 순간마다 일

2) 반 다이크(van Dijk, 1995)는 맥락을 어떤 커뮤니케이션 상황이 가지는 수많은 자질로 보았고, 이러한 맥락은 여러 발화를 화행으로 성공하게끔 하는 조건들의 구성요소인 자질의 이론적 재구성이라는 특징을 지닌다.

3) 머서(Mercer, 2003)는 맥락의 전개 과정을 ‘연속성(continuity)’ 개념으로 설명한다. 맥락

어나는 참여자들의 행위에 좌우되기 때문에 미리 예상할 수 없다. 그러므로 맥락은 동적이며 담화 참여자의 계속적인 상호작용에 의해 꾸준히 전개되는 상황이다(Mey, 1993).

맥락의 또 다른 특성은 심리적 현상으로 보는 것이다. 맥락은 물리적인 환경뿐만 아니라 심리적인 것을 포함한다(Mercer et al., 1988 ; Edwards & Mercer, 1995 ; Mercer, 2003). 맥락은 외부적으로 존재하는 것을 지시, 가정, 함축하여 의사소통함으로써 형성된다. 따라서 맥락은 주변 세계에 물리적으로 존재하기보다 사물을 지칭하거나 그들 사이에 공유된 이해를 가정하거나 참여자에게 사회적이고 개념적인 것으로 실재화되는 것이다. 맥락은 참여자에 의해 담화에서 야기되는 공통지식(common knowledge)이다. 이러한 참여자의 맥락에 대한 인식은 서로 일치할 수 있고 다를 수도 있다(Mercer, 2003). 즉, 맥락은 참여자의 배경지식이나 가정 등과 상호작용하며 계속적으로 변화하기 때문에 종종 다르게 이해하게 된다(Pinnel et al., 2002).

그러나 ‘맥락’이란 용어는 여러 학문 분야에서 다양한 관점으로 사용되기 때문에, 맥락의 개념은 사용역(register)에 따라 그 의미를 재개념화할 필요가 있다. 여기에서는 ‘수업 맥락(instructional context)’의 개념을 규정해야 하는데 수업 맥락은 수업 구성 요소⁴⁾ 간에 상호작용을 통해 형성된다. 수업은 다양한 구성 요소의 상호작용을 통해 형성된 일정한 맥락 내에서 이루어진다. 따라서 수업 맥락은 교사와 학생이 수업 과정에서 상호작용을 통해 형성하는 것으로 다음과 같이 그 개념을 정의하고자 한다. 수업 맥락은 ‘수업 상황에서 교사와 학생이 교육 내용(교재)을 매개로 교수·학습하기 위해 의사소통하는 과정에 작용하는 일련의 물리적, 심리적 현상’이다.

수업 맥락은 일상의 의사소통 상황에서 자연스럽게 형성되고 소멸되는 맥락과 달리 교실 소통 환경에 옮겨진(displaced) 것이다(Edwards & Mercer,

의 연속성은 참여자들이 행하고 말한 것, 그것의 중요성, 상호작용, 진행 등에 관한 공유된 기억, 의도, 개념, 가정 때문에 존재하는데, 맥락이 형성되어 지속되지 않으면 이해는 단절되고 오해가 야기될 수 있다.

- 4) 교사, 학습자, 교재라는 ‘실체적 요소’, 목표-내용-방법-평가로 이어지는 교육과정적 요소인 ‘과정적 요소’, 언어적 배경, 심리적 배경, 사회적 배경, 학문적 배경, 교수·학습 환경 등의 ‘배경적 요소’가 있다(최현섭 외, 2005).

1995). 즉, 수업 맥락이 아무리 실제적이라 하더라도 일상의 소통 맥락과 동일하지 않다. 이러한 수업 맥락은 한 수업 상황(사건)에서 하나의 맥락이 존재하는 것이 아니라 다양한 맥락이 존재하며 상호 중첩된다. 또한 수업에 참여하는 교사와 학생의 상호 이해에 따라 형성되고 교수와 학습 활동에 영향을 미치며, 교육 내용과 방법을 배가시키거나 한정한다. 따라서 수업에서 효율적인 맥락 형성(맥락화)이 필요한 것이다.

2. 수업에서 맥락화의 개념 및 특성

맥락화(contextualization)는 소통 참여자가 맥락을 형성하고 유지하는 것으로 맥락 주체가 맥락을 구성하는 여러 자질들을 인식, 점검, 조정하는 일련의 상호교섭적 행위이다. 따라서 수업에서 맥락화는 교사와 학생이 상호작용하며 일련의 수업 맥락을 형성하고 조정하는 것이다.⁵⁾

머서 등(Mercer et al., 1988)은 수업에서 맥락화는 상호주관성(intersubjective)이 전개된 것으로 교사와 학생들이 행하는 것에 관한 공유된 이해이며, 교수·학습 과정의 핵심적인 문제라고 보았다. 따라서 학습 실패에 대한 책임은 특정 교사나 학생에게 있는 것이 아니라 교육적 틀(frame-work)의 부적절성, 즉 맥락화의 실패 때문이라고 지적한다. 그들은 수업대화에서 맥락화의 중요성을 지적하며, 그 특징을 다음과 같이 들고 있다. 첫째, 맥락화는 상호주관적인 것으로 함께 의사소통하는 사람들에 의해 공유된 지식에 의해 구성되거나 계속적으로 재구성된다. 둘째, 맥락화는 의사소통 참여자들이 서로 의사소통할 때 해석하고 행동하는 방식으로 암묵적인 기본 규칙에 의해 작동된다.

5) 이는 넓은 의미의 맥락화 개념으로 수업의 전체적인 모습에서 그 특성을 살피기 위해서이다. 맥락화에 관한 광의의 개념은 모든 교사와 학생의 상호작용이 그 범위에 포함되는 문제가 있다. 따라서 맥락화의 개념과 범위를 한정시킬 필요도 있지만, 자칫 수업의 전체적인 모습을 간과하고 분석을 위한 분석이 될 수 있다. 이에 여기에서는 말하기·듣기 수업의 전반적인 실행 양상에서 의미있는(맥락이 잘 형성되거나 그렇지 않은 경우) 맥락화 유형에 주목하여 그 특성을 파악하고자 한다.

수업의 맥락화는 교수·학습의 목표를 효율적으로 달성하기 위해 또는 교수·학습 활동을 효과적으로 하기 위해 수업 참여자들 간의 공동 노력으로 형성된다. 이때 맥락화의 주체는 교사와 학생이지만, 주로 교사가 학생보다 능동적인 역할을 수행한다. 교사가 수업을 맥락화하는 것은 교육 내용을 효과적으로 가르치기 위한 물리적, 심리적 맥락을 형성, 유지, 발전시키는 목표 지향적이고 의도적인 교수행위⁶⁾의 일환이다. 하지만 수업의 맥락화는 교사 혼자만의 노력으로 가능한 것이 아니라 학생들과 상호 협력적인 활동을 통해 이루어진다. 또한 맥락화는 교사의 발문 차원에서 한정되는 것도 아니다. 교사가 다양한 목적으로 맥락화를 시도하고, 학생들이 교사의 의도를 인지하고 이해할 때 비로소 맥락이 형성된다.

말하기·듣기 수업에서 맥락화는 교사와 학생들의 유의미한 말하기·듣기 교수·학습을 위한 공동의 맥락을 형성하고 유지하는 행위이다. 즉, 교사가 말하기와 듣기의 지식, 기능, 태도를 가르치기 위해 학생들과 상호 작용을 통해 효율적으로 교수하는 의도적 행위이다. 이때 교사는 수업 중에 학습내용이나 활동을 맥락화하는데 성공하기도 하지만, 실패(decontextualize)하기도 한다. 교사는 맥락화가 실패할 경우에 재맥락화(recontextualize)를 시도하거나 다른 학습활동으로 전환하여 새로운 맥락을 형성한다. 교사가 수업 상황에서 재맥락화를 시도하는 것은 일차적으로 형성한 맥락 효과가 교사의 기대에 미치지 못하거나 학생들이 맥락을 이해하지 못한 경우 다시 맥락을 수정하여 재설정한다. 교사의 맥락화가 성공하고 실패하는 것은 학생들의 협력과 이해 정도에 달려있다. 교사는 맥락화의 성공(실패)과 수용(거절) 여부는 학생들의 반응에 근거하여 그 적절성을 판단한다.

다음 말하기·듣기 수업⁷⁾에서 맥락화 과정을 살펴보자.

-
- 6) 교수와 학습 개념은 이론적 논의에서 구분하기도 하지만 실제 수업 장면에서는 상대적인 관계에 놓이므로 분리하여 파악하는 것은 큰 의미가 없다. 수업에서 교사의 교수행위는 교재나 학습자와 상호 영향을 주고받는 역동적 관계이다. 따라서 여기에서 교사의 교수행위는 학생들의 학습행위를 전제하는 것으로 교수·학습 과정에서 교사의 ‘의도’를 부각시킨 것이다.

- 7) 알맞은 이야기짓거리를 정하여 토론해 봅시다.

1. 친구들과 함께 토론하고 싶은 이야기짓거리를 생각하는 대로 말하여 봅시다. (마인드 맵 형

교사1 그렇지. 자, 내가, 먼저 내 생각이다. 애들아! 나는 무엇에 대해서 토론하고 싶은지 생각나는 대로 한 번 써 봐.

(학생들은 토론하고 싶은 이야기거리 3가지를 교과서에 쓴다.)

교사16 그치, 그렇다면, 거기 토론하기에 알맞은 이야기거리를 정하는 규칙이 좀 있을 거야. 어떤 이야기거리를 정해야 토론하기 알맞을까?

학생1 제대로 된 거.

교사17 어, 의찬이?

의찬 어린이가 군것질을 해도 되는가?

학생2 어, 쓴 거요? 쓴 거요?

교사18 아니, 선생님이 물어보는 건 어떤 이야기거리를 정해야 우리가 토론할 때 알맞은가? 그걸 물어 보는 거야. 응, 명신?

명신 찬성과 반대로 나뉘는 것.

교사19 그렇지. 찬성과 반대가 있어야 해. 보통 우리가 엄마 말을 안 들어도 되는가? 안 들어도 된다고 생각하는 사람?

(이야기거리가 찬성과 반대 의견을 말할 수 있는지에 대한 문답이 진행된다.)

교사23 그 다음, 또, 어떤 이야기거리가 좋은가? 어, 기동이?

기동 우리 모두에게 관심을 ... <이반 5차시>

이교시는 ‘학습활동1(이야기거리 쓰기)’이 마무리 되어갈 때 ‘학습활동2(이야기거리의 조건 알아보기)’를 하기 위해 ‘16’과 같이 발문을 한다. 이야기거리 쓰기에서 이야기거리의 조건 알아보기로 학습활동이 바뀌면서 수업 맥락이 바뀐다. 학습과제와 언어 활동도 바뀐다.

그러나 이교시는 학습활동2를 위한 맥락화(이야기거리에 대해 발표시키기, 이야기거리 조건을 알아보는 필요성 설명하기, 학습활동에 대한 안내하기 등)가 필요 한데, 교과서에 일반적으로 설정된 맥락을 이반 교실 수업 상황에 그대로 옮겨온다. 학생들은 수업 맥락을 제대로 이해하지 못한 채 의찬이는 자신

식으로)토론하고 싶은 이야기거리-텔레비전 프로그램에 나오는 말을 흉내내도 되는가?

2. 1에서 말한 이야기거리가 토론하기에 알맞은지 살펴봅시다.

- 찬성과 반대의 의견을 말할 수 있는 이야기거리인가요?
- 우리들이 모두 관심을 가지고 있는 이야기거리인가요? <교과서 5차시(16쪽) 학습 활동 중에서>

이 쓴 이야깃거리에 대해 발표한다. 그러자 학생2는 자신이 이해한 맥락과 친구(의찬)가 이해한 맥락이 다름을 알고, 이교사에게 물어본다. 이때 이교사는 학생의 반응을 듣고 현재 형성된 맥락은 학생들이 함께 공유하지 못하는 부적절한 맥락임을 인지하고 재맥락화를 시도한다(교사18). 이교사의 재맥락화 의도를 알아차린 명신이가 적절한 대답으로 도움을 준다. 이교사는 명신이의 도움으로 비로소 ‘토론 주제의 조건 알아보기’를 위한 맥락화에 성공한다.

III. 말하기·듣기 수업에서의 맥락화 유형

1. 맥락화 유형 분석의 틀

1) 연구 방법

이 연구는 H초등학교 4학년 4개 학급(수반, 이반, 영반, 은반)의 말하기·듣기 수업을 대상으로 하였다. 말하기·듣기 수업은 2006년 8월 25일부터 9월 16일까지 5주간에 걸쳐 네 교사의 수업을 관찰하였다. 수업 관찰 계획 단계에서는 4학년 2학기 첫째마당 9차시로 모두 36차시의 수업 관찰을 계획하였으나, 실제로 관찰한 수업은 30차시이다.

말하기·듣기 수업의 맥락화 유형은 질적 연구 방법으로 수업을 관찰하고 연구 참여교사와 면담한 자료를 분석하고 해석하였다. 연구 참여 교사와 비형식적 면담은 수업 전후에 수시로 이루어졌고, 형식적 면담은 4회에 걸쳐 이루어졌다. 그리고 맥락화 유형 분석은 교과전문가 2인의 검토를 통해 타당성을 확보하려 하였다.

2) 유형 분석의 범주 설정

말하기·듣기 수업에서 맥락화는 수업 중에 구체적인 교수·학습 활

동에서 교사가 시도하는 맥락화 방식으로 수업 맥락을 의도적으로 조정하는 교수행위이다. 이때 교사의 교수행위는 주로 학생과의 상호작용을 통해 의사소통하는 방식을 취한다. 말하기 · 듣기 수업의 특수성은 의사소통의 목적과 수단이 중첩된다는 점이다. 따라서 말하기 · 듣기 수업에서 드러나는 맥락화 방식은 의사소통의 변인 범주를 유형 분석의 틀⁸⁾로 설정하였다.

첫째, 참여자에 관한 맥락화이다. 수업 참여자는 교사와 학생으로 수업에서 교수자와 학습자의 관계 구조를 형성한다. 말하기 · 듣기 수업에서 교사와 학생은 교수자와 학습자의 역할 뿐만 아니라 화자와 청자로서 역할을 수행한다. 따라서 참여자의 맥락화는 수업 맥락에서 교수자와 학습자, 화자와 청자의 역할을 인식하고 수행하도록 맥락을 형성하는 것이다. 특히 화자와 청자의 역할에 관한 맥락화는 말하기 · 듣기 수업의 특수성을 반영하는 맥락이라 할 수 있다.

둘째, 메시지 형식에 관한 맥락화이다. 메시지 형식은 듣기와 말하기에 관여하는 언어적, 비언어적 요소이다. 듣기의 메시지 형식은 주로 듣기 자료의 형태, 말하기의 메시지 형식은 학생들이 말할 때 관여하는 언어적, 준언어적(paralanguage), 비언어적(nonverbal) 요소에 관한 것이다.

셋째, 메시지 내용에 관한 맥락화이다. 메시지 내용은 청자 입장에서 듣기 자료, 교사(또는 동료)의 말 등과 같은 들을 내용, 화자 입장에서는 말할거리를 가리킨다. 메시지 내용의 맥락화는 학생들의 실제적인 언어 사용(듣기, 말하기)을 돕기 위해 교사가 의도적으로 메시지 내용에 관한 학생들의 인지구조를 활성화시키거나 변화시키기 위한 것이다.

8) 수업 관찰의 본질적 목적은 말하기 · 듣기 수업의 특수한 양상을 찾는 것이었다. 수업 관찰 중에 의미있는 현상은 교사가 학생들의 언어 사용(듣기와 말하기)을 위한 ‘상황(situation)’을 맥락화하는 것이었다. 하지만 말하기 · 듣기 수업에서 ‘상황’의 맥락화는 많은 경우 학습 상황을 조성하고, 의사소통을 위한 맥락화는 그리 빈번하게 발견되지 않았다. 그래서 말하기 · 듣기 수업 현상은 ‘맥락화’라는 개념을 통해 그 특성을 밝히려 하였다. 말하기 · 듣기 수업 맥락은 거시적 맥락화와 미시적 맥락화로 양상을 구분하였지만, 거시적 맥락화(수업 단계, 목표, 내용)는 수업의 일반적 특성을 드러냈다. 이에 말하기 · 듣기 수업의 특수성은 미시적 맥락화에서 드러난다고 보고, 그 특성을 규명하기 위한 범주로 의사소통 변인이 적절하다고 판단하였다.

넷째, 언어 사용에 관한 맥락화이다. 이때 언어 사용은 학생들의 듣기와 말하기 기능 학습을 뜻한다. 언어 사용의 맥락화는 말하기·듣기 수업에서 가장 본질적인 것으로 학생들의 듣기와 말하기 기능 사용을 위해 맥락을 형성하고 조정하여 실제적인 도움을 주는 것이다. 웰스 등(Wells et al., 1992: 45)은 수업대화에서 언어 사용을 맥락화하는 방법으로 후속 발화를 이끌어 낼 단어나 구를 제공하며, 직접 이어질 발화의 형식과 내용을 쉽게 예상할 수 있는 틀을 마련해 주어야 한다고 하였다. 곧, 언어 사용의 맥락화는 메시지에 관한 이해(듣기) 및 표현(말하기) 과정의 맥락을 형성하는 것이다.

다섯째, 상황(situation)에 관한 맥락화이다. 상황은 말하기·듣기 수업이 이루어지는 교실에서 주체(교사와 학생), 대상(교과서)과 관련한 물리적 요인(환경, 공간, 학습 조직과 규칙, 수업 시간, 분위기 등)으로 교사와 학생이 이해하고 적절한 것으로 인식할 때 맥락적인 것이 된다. 따라서 물리적으로 주어졌던 상황은 고정된 것이 아니라 교사가 의도적으로 상황을 조절하여 맥락화를 시도하여 다양하게 변화한다.

2. 말하기·듣기 수업의 맥락화 유형 분석

1) 참여자의 맥락화

① 역할 주지시키기 : 수업에서 학생들은 대부분의 시간을 화자보다 청자 역할을 수행한다. 교사나 동료들과 의사소통을 위한 잠재적인 화자로서 역할뿐만 아니라 학습을 위해 교사나 동료들의 말을 귀 기울여 들어야 한다. 교사는 학생들이 수업에 집중하지 않거나 다소 소란스러운 상황에서 학생들에게 다른 사람의 말을 들어야 할 의무가 있음을 주지시킨다. 이는 학생들이 자신의 청자로서 역할을 다시 한번 인식하게 하고, 교사나 동료들의 말을 통한 학습과 소통 구조를 형성한다.

교사 자, 그러면 어디 한 번 이유를 한 번 얘기해 보자. 자기 주장을, 어, 의견을 한 번 얘기해 보자. 어, 지금이 선생님이 듣고, 니들이 말하는 시간이야? 아니야? 선생님은 말하기, 듣기 공부하는 게 아니야. 니들이 들어야 돼. 어, 안 들으면 소용이 없는 거야. <이반 3차시>

② 발언권 부여하기 : 교사는 학생에게 다양한 방식으로 화자로서의 역할을 부여한다. 교사가 학생에게 발언권을 부여하는 방식은 ‘자율 참여 ↔ 강제 참여’의 연속선상에서 파악할 수 있다. 이상적인 상황은 학생들이 청자로서, 동시에 잠재적인 화자로서 자유롭게 대화에 참여하는 것이다. 이는 화자로서 의례적인 행위를 하지 않고 자율 의지로 대화에 참여할 수 있는 이점이 있지만, 다인수 교실에서 서로 규칙을 지켜 대화를 이어나가기는 쉽지 않다. 따라서 학생들은 대화에 참여 의지를 손을 들어 표명하고, 교사는 참여 의사를 확인한 후에 발언권을 부여한다. 그러나 학생들이 화자로서 참여할 준비가 전혀 되어 있지 않지만, 강제로 발언권을 주는 경우도 있다. 다음은 학생들에게 미리 순서를 정하여 주는 경우로 교사는 계속적으로 발언권을 주기 위한 추가적인 발문을 하지 않고, 순서를 부여받은 학생은 동료의 발표를 들으며 자신의 생각을 정리할 시간을 갖는다는 점에서 의미가 있다.

교사 자기 의견을 내세우지 말자, 우기지 말자. 됐네. 자, 여러분, 연필 내려 놓구요. 이제 여러분의 얘기를 할 차례입니다. 저희 모둠별로 얘기 할 때 어떤 경험이 있었어요. 그래, 알아요. 그래서 좋았어요, 나빴어요? 좋았던 경험도 괜찮아요. 저희 모둠끼리 얘기할 때 어떻게 좋았습니다. 어떻게 나빴습니다. 손 안 들면 선생님이 번대로 시키는 수밖에... (학생들이 손을 들자) 1번 타자, 소현이. (손으로 가리키며) 2번 타자, 3번 타자.

소현 소현이가 발표하겠습니다. 모둠별로 의견을 나눠 보았더니, 나누어 보았더니, 다른 사람이 계속 의견을 말할 때 다른 사람이 계속 끼어들어 가지고 나쁜 적이 많았습니다. <영반 1차시>

③ 적극적인 청자 역할 수행하기 : 학생들이 화자로서 말을 할 때 교

사와 동료 학생들은 청자의 입장에 처한다. 이때 교사는 청자의 일원으로서 학생의 말을 적극적으로 들어준다. 말하기·듣기 수업에서 교사는 화자 역할은 충실히 수행하지만, 청자 입장을 소홀히 하는 경우가 종종 있다. 학생이 말할 때 교사가 청자 반응을 보이며(어, 어, 어~) 적극적으로 듣는 것은 화자가 진지하게 말할 수 있도록 도와주며, 다른 학생들에게는 듣기 태도에 관한 모범이 될 수 있다.

교사 자, 이렇게 여러분들이 두레별로 토론을 해 봤는데, 토론을 하면서 좋았던 점, 어려웠던 점 발표해 보자. 토론 하면서 어떤 점이 좋았고 ... 어, 경빈이?

경빈 좋은 점은요, 나중에 다 의견이 모아져서 좋았고요, 안 좋은 점은요, 맨 처음에요, 의견이 안 맞아 가지고요, 이걸로 할까, 저걸로 할까 고민한 거요.

교사 (발표를 듣고 반응을 보이며)어, 어, 어, 어, 어, 어, 어~. 의견이 안 맞아서 힘들었던 게 어려웠고, 또 좋았던 점은 하나의 의견을 모을 수 있었다는 것이, 또 다른 사람? 토론 하면서 힘들었던 거, 어려웠던 거, 좋았던 점? <은반 4차시>

④ 화자로서 이야기하기 : 교사는 주로 교수자의 입장에서 학습자에게 학습내용에 대해 설명하거나 전달해 주기도 하고, 화자로서 자신의 생각이나 의견을 다수의 청자인 학생들을 대상으로 말하기도 한다. 이때 학생들은 청자로서 반응을 보이며(학생1, 학생2) 교사의 이야기를 귀 기울여 듣고, 교사는 교수자 입장에서 화자 입장으로 역할을 바꾼다. 이때 말하기의 형식은 주로 ‘이야기하기(storytelling)’ 방식을 취한다.

교사 남을 돕는 사람이라 생각한다. 남을 돕는 사람이라 생각한다. 그럼, 여러분들 의견이 지금 반반으로 딱 안 갈라져 있으니까, 선생님이 줄 애기를 꺼내 볼게요. 홍길동은, 조선시대 때 사람이었던 거 같아요. 실제로, 실제로 있었던 ... 아, 조선시대인가? 잘 모르겠는데, 실제로 있었던 사람이라고 합니다. 근데 그 당시에는요, 관리들이 굉장히 못됐어요. 왜냐하면 나라가 대개 어려운 상황일 때, 막 관리들이 서로 막 도와서 나라를 잘 살려고 하는 게 아니라 어떻게 했냐면?

학생1 자기만 살려고 ...

교사 나라가 어려울 때, 그렇죠 자기만 잘 살기 위해서 백성들을 막 괴롭혔어요. 그래서 대체로 그런 일이 있는 직후엔 나라가 어떻게 되냐면?

학생2 망해요. <수반 7차시>

⑤ 참여 유도하기 : 교사 주도 수업의 전형적 대화 구조는 ‘시작(Initiate)－반응(response)－피드백(feedback)’의 삼원 구조이다. 이때 교사의 피드백 발화는 보통 학생의 반응에 대한 평가(evaluation) 기능을 강조하여 전통적인 지식 전달(transmission) 대화라고 비판하기도 한다(Corden, 2000). 그러나 교사의 피드백 발화는 수업 목표나 상황에 따라 다르게 해석할 필요가 있다. 교사는 평가 발화에서 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적인(관계적인) 측면을 함께 고려한다. 특히, 학생의 반응이 정답과 오답으로 분명하지 않은 수업 상황에서 가능한 긍정적 피드백을 제공하며, 부정적 평가를 하는 경우에도 비명시적으로 피드백하는 경향이 있다(박창균, 2006). 교사의 긍정적 평가는 화자를 격려해 주고, 잠재적 화자인 다른 동료 학생들의 발표를 유도하는 효과가 있다. 또한 피드백 발화는 평가 발화와 함께 계속적인 대화 전개를 위한 교사의 ‘재시작 발화’가 이어진다. 따라서 교사의 피드백 발화는 대화를 전개해 나가는 기능(follow-up)을 동시에 수행한다.

교사 정우, 했지. 안 한 사람 하자, 성훈이?

성훈 성훈이가 발표하겠습니다. 의견을 주고받을 때 바른 태도에 대하여 이야기 하였습니다.

교사 음, 그것도 맞아. 의견을 주고받을 때의 바른 태도, 그것도 맞고 또 또 저기 순형이가 한 거, 들은 사람? 크게 해 줄 사람 다시, 없어요?

<영반 1차시>

2) 메시지 형식의 맥락화

① 미디어 자료로 들려주기 : 말하기·듣기 시간에 듣기 자료는 보통 멀티미디어나 녹음 자료를 활용한다. 미디어 듣기 자료는 실제성을 띠어

맥락이 비교적 잘 형성되어 있기 때문에 학생들은 듣기 자료의 내용을 쉽게 이해할 수 있다. 하지만 다음 예처럼 교사가 직접 대화를 읽어주는 것은 듣기 자료를 맥락화하기가 상당히 어렵다. 교사가 대화 자료의 맥락화에 실패했기 때문에 학생들은 내용 이해의 어려움을 호소하며, 교사는 부가적인 상황 설명으로 재맥락화를 시도한다(교사6).

- 교사1 (직접 이야기를 들려준다.) 학교에서 있었던 일 ...
 ... (듣기 자료를 교사가 직접 들려준다.)
- 교사2 잘 들었어요? 어, 첫 번째 말한 애는 상민이야, 애들아, 상민이. 그 다음, 두 번째 말한 애는? 세 번째 말한 애 대영이, 다시 상민이다. 지금 상민이네 반에서는 뭐했어요?
- 학생 의견이 .../다른 사람 말은 ...
 ...
- 교사6 자, 다시 한 번 들려준다니까? 상민이가 첫 번째고, 그 다음 현주, 대영이, 상민이라고 했어. 다시, 상민이부터.
 ... (듣기 자료를 교사가 다시 들려준다.)
- 학생 한 번만 더요. <이반 1차시>

② 목소리 크기 조절하기 : 수업 중 학생들에게 대집단 활동에서는 ‘크게’ 말할 것을, 모둠 활동에서는 ‘작게’ 말할 것을 요구한다. 대집단 활동에서 발표하는 학생은 화자, 동료 학생들은 청자, 교사는 평가자나 조력자 입장에 선다. 따라서 화자는 학습내용을 다수의 청자들을 고려하여 모두 들을 수 있도록 크고 분명하게 말해야 할 의무를 지닌다. 다음 예는 외부 상황을 조정할 수 없어 화자에게 큰 목소리로 말할 것을 요구하고, 목소리가 큰 학생에게 발언권을 주며 맥락을 형성한다.

- 교사 밖이 시끄러워서 평상시랑 똑같이 얘기하면 안 들리거든? 조금만 더, 한 1.5배 정도 크게.
- 은진 나는 음식을 골고루 먹어야 한다고 생각한다. 왜냐하면 키도 빨리 잘 크고 ????? 그리고 먹기 싫어도 꼭 참고 먹어야 습관이 좋아지기 때문이다.
- 교사 어, 잘했어요. 아주 이유도 또박또박 잘 말했구요. 다음 어, 우리 반

에서 목소리 제일 커서 마음에 드는 유신이? <이반 3차시>

③ 말하기 형식 지도하기 : 발표는 중요한 학습 수단이고, 다수의 청자들을 대상으로 한 공적인 말하기 방식이다. 따라서 교사는 학생들이 발표할 때 내용적인 면과 아울러 형식적인 측면에서 발표하는 방식을 평가한다. 초등학교 수업에서 발표는 때로 수업 문화를 반영하기도 한다(김영천, 2000). 교사는 학생들에게 ‘~입니다.’와 같은 방식으로 표현해야 한다든지, ‘~요’와 같은 말을 쓰지 말 것을 요구한다. 이는 발표한 학생에게 개별적인 피드백을 제공하며, 동료 학생들에게는 그렇게 하지 말 것을 암시한다. 그러나 동료 학생들은 교사의 말하기 형식 지도에 별로 신경 쓰지 않는 경우(현수)가 많다.

유신 어, 아프면요, 아이아파! 아이아파! 이러면요, 보기도 좀 그러니까요, 알림장 써 줘! 그럴 수도 없잖아요. 그러니까 친구가 알아서 알림장도 써 줘야죠.

교사 어, 말하지 않아도 알아서 알림장을 써 주는 친구? 아플 때? 근데 유신아? ‘요’자가 너무 많이 들어간 거 알어?

학생 요요요요.

교사 너, 그래서요, 아파서요, 어, ‘요’ 자 적게 쓰고 자, 이번에는 현수가?

현수 저는 제가 힘들 때 도와주는 친구랑요, 친구의 우정을 깨지 않는 친구가 더 좋아요, 왜냐면요, 제가 그때 뭐를 집에 들고 갈 때요, 무거웠는데요, 우석이가 도와줘서 쉽게 들고 갔고요, 그리고 그 우정을 깨지 않는 친구가 있어서요, 끝까지, 어, 끝까지 친해질 수 있기 때문에 좋아요 <이반 2차시>

④ 자세(태도) 조정하기 : 듣기와 말하기 태도는 학습내용으로 수업 시간에 별도로 학습하기도 하지만, 수업 중에 듣기와 말하기 태도에 대해 지속적으로 지도를 한다. 다른 교과 시간에도 대부분 ‘발표’라는 형식을 통해서 학습하기 때문에 말하기 형식이나 태도를 기초적인 학습방법으로 여기고 학기 초에 별도로 지도하기도 한다. 다음은 교사가 발표는 다수의 청자들을 대상으로 하는 공적인 말하기임을 주지시키며, 그에 따른 바른

자세를 갖도록 한다.

교사 다른 사람? 잠깐, 준혁아! 친구들이 어느 쪽에 많아요? 다른 사람이 들어야 내가 말할 수 있지. 자~.

준혁 (친구들을 보며)제가 발표하겠습니다. 저의 의견은 홍길동의 행동이 옳다고 생각합니다. 그렇게 생각하는 이유는 ... 가난한 사람을 도왔으니까 ... <영반 7차시>

⑤ 음독(reading aloud) 시키기 : 학생들이 다 같이 소리를 모아 말하는 것은 그 대상이 분명할 때, 교사는 메시지를 소리내어 읽도록 한다. 소리내어 읽으면서 대상을 분명히 인지하고 기억하기를 바라는 의도에서 비롯된다. 이는 학습목표를 확인할 때와 학습할 지식이 명시적으로 제시된 경우 메시지 형식을 맥락화하는 전형적인 방식이다.

교사 분명해야 돼. 내가 찬성이나 반대 의견을 냈을 때, 그 의견을 내는 이유나 근거가 분명해야, 그게 제일 중요합니다. 이처럼, 자, 토론에 대해서 나온다. 다 같이 한 번 읽어 볼까? 자 어떤 문제에 대하여, 시~작.

학생들 (다같이 소리를 맞춰 읽는다.)어떤 문제에 대하여 찬성하거나 반대하는 의견을 내어서 상대방이 내 의견에 동의하도록 하는 말하기를 바로 토론이라고 합니다. <은반 4차시>

3) 메시지 내용의 맥락화

① 배경지식 활성화하기 : 듣기 활동은 듣기 자료에 관한 내용 이해를 위해 두 번 들려주는데,⁹⁾ 교사는 처음에 이야기를 들려주기 전에 학생들

9) 교과서 듣기 활동은 모두 다음과 같은 방식으로 구성되어 있다.

1. 그림을 보며 ‘슬기네 반의 토론’을 들어 봅시다. (이야기 내용 및 활동과 관련한 ‘홍길동’ 그림 제시)
2. ‘슬기네 반의 토론’을 다시 듣고, 찬성 편과 반대 편에서 내세운 의견과 그 이유를 말하여 봅시다. 그리고 내 의견과 그렇게 생각하는 이유를 정리하여 봅시다. <교과서 7차시(20~21쪽) 듣기 활동 중에서>

의 배경지식을 활성화하여 내용 이해를 돕는다. 주로 교과서 그림을 보며 듣기 자료에 대한 이해를 돕기 위한 방법으로 활용한다(사례 1). 말하기의 경우 학생들에게 말할 이야기거리를 생성해 주기 위해 배경지식을 활성화한다. 교사는 다양한 방식으로 배경지식을 활성화하는데 개인 경험담이나 알고 있는 이야기를 들려주는 방식으로 말할 내용 생성을 도와주기도 한다(사례 2).

〈사례 1〉

- 교사 홍길동에 대해서 알고 있는 거 얘기해 볼 사람? 응, 홍길동에 대해서 이런 거 알아요. 자, 철민이?
- 철민 홍길동은 부자가, 부자, 부자 ...
- 교사 (소란스러운 분위기에)지금은 말들쓰 시간이라 다른 사람이 말하는 거 잘 들어야지!
- 철민 부자의 돈 같은 걸, 뭐더라. 흠쳐가지고요. 가난한 사람 나눠줬어요.
- 〈이반 7차시〉

〈사례 2〉

- 교사 (칠판에 판서하며)친구라는 주제예요. 선생님이 이 좋은 친구에 얽힌 몇 가지 이야기를 들려주려고 합니다. 판포지교라는 뜻 알아요?
- 여러분, 판포지교?
- ... (판포지교에 이야기를 들려준다.)
- 교사 자, 다음 또, 또, 어떤 얘기, 또, 어떤 일이 벌어지나면, 아주 소중한 친구에 얽힌 이야기가 하나 더 있습니다. 이젠 사람과 사람 사이의 우정이 아니라요, 사람과 나무 사이의 우정? <수반 2차시>

② 학습내용 확인하기 : 학습내용 확인은 교사가 질문을 하고 학생들이 대답하는 방식으로 이루어진다. 교사는 학생들의 대답을 통해 학습내용을 이끌어낸다. 전형적인 학습을 위한 소통 구조로 수업의 도입 단계에서 전시 학습내용을 상기할 때 이 같은 방식으로 맥락화를 시도한다. 또한 비교적 짧은 시간(보통 5분 이내)에 이루어기 때문에 ‘발표’와 같은 의례적인 행위를 하지 않거나 학생들이 자유롭게 대화에 참여하여 대답한다. 이때 교사의 피드백 발화는 학생들이 학습내용을 상기하도록 학생들의 말

을 반복해 주며, 발언권을 빨리 넘겨 가능한 많은 학생들에게 참여 기회를 제공하려 한다.

교사 그렇다면, 먼저 얘들아, 우리 지난 시간에 배운 걸 다시 한 번 생각해 보자. 사회자가 할 일이 있었어. 사회자가 할 일 중에 선생님이 중요한 게 있다 그랬는데? 사회자가 할 일 생각나는 사람?

학생들 (책을 뒤적이며 손을 든다.)

교사 안보고도 얘기할 수 있으면 좋은데. 효정이?

효경 공정하게 토론을 할 수 있게 ...

교사 그렇지. 저게 제일 중요하다 그랬어. 여러 가지 중에서, 공정한 토론이 될 수 있게 도와줘야 한다. 그랬어요. 또 다른 예, 현종이?

현종 토론의 규칙을 지키게 해요

교사 그렇지. 토론의 규칙을 지키게 합니다. 사회자는, 또 사회자가 할 일은? 기호? <이반 5차시>

③ 학습내용 정리하기 : 수업의 전개나 정리 단계에서 주로 학습내용은 질문과 대답 형식으로 다루어지지만, 교사와 학생들 사이의 대화 내용 중에서 학생이 말한 내용을 교사의 말로 직접 정리해 주기도 한다. 이러한 맥락은 교사가 학습활동을 정리하고 다른 학습활동으로 맥락을 전환할 때 활용하는데 마치 토론에서 사회자와 같은 역할을 수행하며 학생들의 추가적인 말하기 활동을 유도하기도 한다.

교사 어, 별명이 사람 마음을 편하게 하고 그 별명을 부른 사람과 친해질 수 있기 때문에 별명을 불러도 된다고 생각한대. 또, 또 다른 사람?

학생들 (반응이 없다.)

교사 자, 이렇게 찬성하는 사람의 의견과 반대하는 사람의 의견을 들어봤어요. 찬성하는 사람의 의견을 종합해 보면 친구랑 친해질 수 있고 재밌고, 그 친구 별명을 통해서 더 편하게 지낼 수 있기 때문에 별명을 불러도 된다고 했고, 반대 입장에서는 그 별명을 들으면 상처를 받을 수 있고, 스트레스를 받을 수 있기 때문에 별명을 부르면 안 된다는 의견이 나왔습니다. 또 다른 의견 있어요? 또 다른 의견? 승엽이?

승엽 별명을 불러도 좋다고 생각합니다. 왜냐하면 별명을 부르면 나쁜 뜻을 가진 별명을 안 부르고 ??? <은반 4차시>

④ 말한 내용 평가하기 : 교사는 학생들의 발표를 형식적인 측면과 아울러 내용적인 측면에서 평가한다. 학생들의 반응을 항상 평가하는 것이 아니라 때로는 평가를 유보하기도 하고(교사1), 학생의 반응을 정리해 주기도 한다(교사2). 또한 학생들의 반응에서 부족한 부분을 보충하거나 해석해 주기도 한다. 학생들의 생각이나 의견에 관한 교사의 평가 발화는 교사와 학생이 화자와 청자로서 서로 역할 교대를 하며 의사소통하는 상호교섭적(transactional) 구조로 나아가게 한다.

은진 가족끼리 이야기하는 거.

교사1 가족끼리 이야기하는 게 토의다? 어, 소현이?

소현 사회자가 없이 여러 가지 이야기 하는 거요.

교사2 그치, 맞아요. 토의란 여러 가지 의견을 놓고 하나로 결정해야 되는 거야. 토의는 꼭 하나로 결정할 필요가 있어, 없어? <이반 4차시>

4) 언어 사용의 맥락화

① 심리적 부담 줄이기 : 말하기 · 듣기 수업에서 학생들은 특히, ‘발표’에 대해 상당한 부담을 느낀다. 다른 교과(과학, 사회 등) 수업에서 정답이 분명한 내용을 발표할 때와 비교해 보면 자신의 생각을 말해야 하기 때문에 더욱 힘들고 어려워한다.¹⁰⁾ 따라서 말하기 · 듣기 시간에 발표할 때 정답이 존재하지 않는다는 점을 강조하거나 심리적으로 편안한 상태에서 발표할 수 있도록 분위기를 조성한다. 다음 예는 학생들이 발표해야 할 내용의 범위는 어느 정도 정해져 있지만, 교사는 학생들의 심리적 부

10) 영교사는 말하기 · 듣기 수업과 다른 교과 수업의 발표에 대하여 다음과 같이 말하였다. “국어 시간에는 학습 능력이 뛰어난 아이들이 주로 발표에 참여한다. 학습 능력이 떨어진 아이들을 참여시키기 위해 지명(번호)하기도 한다. 강제로 시켜보면 곤잘 한다. 말할 수 있는 능력은 있지만, 대체적으로 국어 시간에 발표하는 것을 두려워하는 편이다.” <영교사와 2차 면담 중에서>

답을 줄여주기 위해 의도적으로 ‘아무 거나’, ‘기억나는 대로’, ‘생각나는 것만’ 등과 같이 말한다.

〈사례 1〉

교사 어, 토론을 할 거야, 토론. 자, 토론에 대해 내가 알고 있는 거 좀 이야기해 볼까? 토론에 대해서 내가 알고 있는 거? 아무 거나 좋아요 주은이?

주은 찬성과 반대로 나눠져요. <이반 4차시>

〈사례 2〉

교사 자, 토론이란 선생님이 어저께 무엇이라고 그랬죠? 아니 그냥, 기억나는 대로 얘기해 보세요

학생 찬성과 반대로 나누어서 .../찬성과 반대 ... <수반 5차시>

② 언어 사용 활동 안내하기 : 듣기 활동에서 교사의 안내는 학생들의 두 번째 듣기에서 필요하다. 첫 번째 듣기에서는 전체적인 내용 이해를 위한 배경 지식을 활성화시키고, 두 번째는 세부적인 내용 이해를 위한 듣기 방법을 안내하는 방식을 취한다(사례 1). 말하기 활동에서는 학생들이 무엇에 관해 말해야 좋을지 모를 때, 그 범위를 한정함으로써 중점적으로 말해야 할 내용이 무엇인지 알려준다(사례 2). 교사가 듣기나 말하기 활동을 절차화하거나 초점화시켜 줌으로써 학습효과를 배가시키기 위한 의도라 할 수 있다.

〈사례 1〉

교사 지금 남주, 영수, 경선이가 자기가 생각하는 좋은 친구를 말했죠. 다시 한 번 듣고 세 친구가 말한 좋은 친구가 뭔지 2번에 간단히 적는 데요, 어체처럼 그 사람이 말한 걸 다 적으려고 애쓰지 말고 그 사람의 말을 끝날 때까지 듣기만 해요. 들은 다음에 아, 뭐라고 했구나 하고 막 적으세요. 왜냐면, 남주가 할 말을 다 하고 다시 한 번 자기가 생각하는 좋은 친구가 뭔지 정리해서 또 말하잖아. 그러니까, 미리 막 다~ 다 쓰다가 어? 쓸 자리가 없네 하지 말고, 남주 얘기 다 듣고 나서 적고, 한 문장씩만 적으면 돼. 영수 말 다 듣고 적고, 경

선이 말 다 듣고 적고 다시 한 번 들겠습니다. 미리 적지 마세요.
들어보고 적으세요. <영반 2차시>

〈사례 2〉

- 교사 지금은 애들이, 우리 찬성 반대로 얘기하는 거 아니야. 지금 뭐에 대해서 얘기하고 있지?
- 학생 토론/주제.
- 교사 그렇지, 이야깃거리에 대해서만 얘기하는 거야. 그러니까 어, 개인적인 찬성 반대 의견은 나중에 얘기하세요. <이반 5차시>

③ 언어 사용 과정에 개입(intervention)하기 : 학생들의 언어 사용 과정에 언제, 어떻게 ‘개입’하느냐에 따라 학생들의 듣기와 말하기를 조력할 수도 있고 방해할 수도 있다. 듣기 과정에서 학생들의 이해 과정을 돕기 위해 듣기 자료에 교사가 설명을 가하는 경우가 있다. 이는 결국 학생들이 듣기 자료의 이야기와 교사의 말이 중첩되므로 교사의 안내는 학생들의 듣기 과정을 방해한다(사례 1).¹¹⁾ 말하기 과정에서 교사의 도움은 대체적으로 학생들이 문제 국면에 봉착했을 때 개입하는 경향이 있다. 교사가 학생들의 발화를 도와주기 위해 개입하는 순간은 대개 학생들의 주저하는 말(음~, 어~)이나 잠시 동안의 휴지를 단서로 삼아 개입하는 것이 적절할 것이다(사례 2).

〈사례 1〉

- 엄마 (듣기 자료)너처럼 음식을 가려먹으면 건강에 좋지 않단다.
- 교사 자, 엄마의 의견이죠?
- 동이 (듣기 자료)어머니, 먹기 싫은 음식을 어떻게 억지로 먹어요? 먹기 싫은 음식을 억지로 먹다보면 체할 수도 있고, 마음도 즐겁지가 않아요. 그러니까 음식을 먹을 때에는 ...
- 교사 (이야기가 나오고 있는 중에)자, 동이의 의견이죠.
- 동이 (듣기 자료)자기가 좋아하는 음식을 먹는 게 더 낫다고 생각해요.
- <수반 3차시>

11) 멀티미디어 자료를 활용하여 듣기 자료를 들려줄 때는 이야기를 잠시 멈추고 안내하거나, 듣기 활동 전에 충분히 안내하고 듣기 과정에는 개입하지 않는 것이 바람직하다.

〈사례 2〉

- 현정 현정이가 발표하겠습니다. 어, 거기서 부모님에게 이야기를 하고 온다고 해서. 음 ...
- 교사 감옥에 갇힌 친구가.
- 현정 감옥에 갇힌 친구가 갔다 온다고 해서 어 ...
- 교사 친구 대신에.
- 현정 친구 대신에 감옥에 갇혀 있었습니다. 그러다가 결국은 돌아왔습니다. <영반 2차시>

④ 언어 사용 기능 시범 보이기 : 말하기·듣기 수업에서 교사는 발음하기와 같은 기초 기능에서부터 인지적 사고와 같은 고등 사고 과정을 시범 보인다. 교사가 언어 사용 기능(과정)을 시범 보일 때 교수자에서 의사소통 상황의 화자나 청자로 역할을 전환하고, 시범 중이나 끝난 후에 다시 교수자의 역할을 수행한다. 교사는 언어 사용 시범 전, 후에 그 기능이나 과정에 대해 메타적으로 설명이나 해설을 가하는 형식을 취한다. 다음 예에서 교사의 역할은 교수자 입장(교사1)에서 토론 과정을 시연하는 이유를 설명하고 토론 과정의 사회자 역할(교사2, 3)을 시범보이며, 다시 교수자의 역할(교사5)을 수행한다.

- 교사1 그래 순형이가 해. 자, 언급 시작. 여러분에게 토론하는 게 어떤 건지 알려주기 위해서 하는 거예요.
- 교사2 지금부터 친구의 별명을 불러도 되는가에 대해서 토론을 시작하겠습니다. 먼저, 찬성하는 쪽에서 의견을 말해 주세요. 누가 하시겠습니까? 네, 은경이 말씀해 주세요.
- 은경 저는, 음, 그 그 사람의 단점을 따서 별명을 부르지 말고, 장점을 따서 별명을 부른다면 싸울 일이 없을 것입니다.
- 교사3 지금 찬성 쪽에서 좋은 별명을 부르면 된다고 했습니다. 그래서 별명을 불러도 된다고 했습니다. 그 말에 반대하시는 분? 이현정, 말씀해 주세요.
- ...
- 정우 저는 별명을 불러도 된다고 생각합니다. 그 이유는 친구와 서로 친해질 수 있기 때문입니다.

교사5 음, 지금, 잠깐만, 선생님이 이미 ‘찬성하는 쪽 말씀해 주세요’ 했으니까 ‘저는 하구, 뭐, 뭐라고 합니다’ 이거 안 말해도 되고, ‘별명을 부르면 더 친해질 수 있으니까’ 자연스럽게 말하면 됩니다.

<영반 4차시>

⑤ 음성언어 활동 강조하기 : 『말하기·듣기·쓰기』 교과서는 말하기, 듣기, 쓰기 활동이 독립적이거나 통합적인 양상을 띠고 있다(이창덕·박창균, 2006). 따라서 교사의 수업관에 따라 학생들에게 특정 언어 사용 활동을 강조하기도 한다.¹²⁾ 특정 언어 활동을 강조할 것인가, 통합할 것인가는 말하기·듣기·쓰기 수업의 주요 딜레마 중의 하나이다. 예를 들어 토론 활동에서 말하기·듣기 활동을 강조하지 않으면 학생들이 쓰고 나서 그것을 보고 읽는 방식으로 토론하는 현상이 발생하기도 한다.

교사 어, 선생님이 항상 부탁하는 건데 먼저 친구들의 의견을 자세히 들어주세요. 그 다음에 적어야지. 들으면서 적으면, 너희들은 말하는 속도보다 적은 속도가 훨씬 느린 거 알죠? 해봐서.

학생들 네.

교사 그러니까 일단 들은 다음에. 모르겠으면 다시 물어보더라도, 일단 열심히 돌아가면서 세 사람 의견을, 내 의견까지 네 사람 의견을 다 들은 다음에 적어주세요. 할 수 있죠? <이반 8차시>

- 12) 영교사의 경우 학생들이 듣기 활동을 할 때 쓰지 못하도록 아예 연필을 잡지 못하도록 한다. 쓰기 활동으로 인해 듣기 활동이 방해받지 않도록 하기 위함이다. “말하기·듣기 시간은 말 그대로 말하고 듣는 것에 집중해야 한다. 책에 써서 읽는 것이 아닌 머릿속으로 생각을 정리하여 말하기가 되도록 노력해야 한다. 쓰기 시간에도 충분한 사전의 말하기, 듣기가 있어야 글의 내용이 풍부해진다. 책의 물음에 답을 써서 흔적을 남기는 것보다 적어도 짝이나 모둠 친구들에게 말하고 들어서 주고받는 것이 중요하다.” <영교사와 1차 면담 중에서>

한편 은반은 영반과 사뭇 대조적인 모습을 보인다. ‘... 은반은 학생들이 조용히 쓰는 시간이 많다. 외형적으로 보기에 학생들은 조용히 학습에 임하는 것처럼 보인다. 말하기와 듣기 학습보다 쓰기 중심의 수업이 이루어지고 있는 편이다. ...’ <은반 8차시 수업 관찰일지 중에서>

5) 상황의 맥락화

① 듣기와 말하기 환경 조성하기 : 대집단 학습에서 학생들 사이의 말하기와 듣기 상황은 발표하기와 발표듣기로 대별된다. 학생들이 발표하는 환경은 공식적인 말하기 상황으로 다수의 청자들을 대상으로 말하고 듣는다. 그러나 다수의 청자들이 항상 의무를 충실히 이행하지는 않는다. 수업 중에 주의가 산만해지거나 소란스러울 때 학생들은 화자와 청자로서 역할을 제대로 할 수 없다. 이때 교사는 발표 상황을 조성한다. 대개 발표 규칙은 교실마다 교사와 학생이 약속한 방식이 있다.¹³⁾ 은반의 경우 교사가 ‘○○를 향해서!’ 하면 학생들은 ‘(발표하는 학생을 쳐다보며)짜잔!’과 같은 방식으로 말하고 듣는 환경을 조성하기도 한다. 이렇게 학생이 발표할 때 말하기와 듣기 환경을 조성하는 것은 다수의 청자들에게 화자의 말을 들어야 할 의무와 책임감을 부여하고, 화자에게 공적인 말하기 양식임을 부각시키는 기능을 한다.

교사 의견이 다른 사람들이 이야기를 나누는 거겠죠? 자, 그럼 교과서 6쪽은 어떤 그림일까요? 6쪽 그림, 누가 한번 설명해 볼까? 서정이가 일어나서 한번 설명해 보자.

서정 네~! 미래에 ○○가 꿈인 서정이가 발표하겠습니다.

학생들 (박수 치고 집중한다.)

서정 아이들이 여러 의견들을 말하고 있습니다. <수반 1차시>

② 기본 규칙(ground rules) 환기시키기 : 듣기와 말하기 시간에 지켜야 할 정해진 학습 규칙¹⁴⁾이 있다. 교사와 학생들은 학기 초에 대부분 규칙을 정

13) 수교사는 학생들이 발표할 때 ‘미래에 ○○가 꿈인 ○○가 발표하겠습니다.’와 같은 의례적인 행위가 꼭 필요한가를 수업 실기 대회에 나갔을 때 지적받았다고 하였다. 그러나 이러한 지적에 공감하지만, 학기 초에 학생들에게 지도한 것이라 중간에 바뀌기가 어렵다고 말하였다.

14) “... 그래서 말하기·듣기 시간은 아이들이 편안하게 말할 수 있도록 특별한 발표 규칙같은 건 없습니다. 오히려 듣기 규칙이 강요되지요. 말하는 사람은 한 사람이지만 나머지 사람은 모두 들어야 하니까요 ...” <이교사와 1차 면담 중에서>

하고, 교사가 수업 중에 환기시키는 것이다. 이러한 규칙은 굳이 말하기·듣기 시간에만 국한되는 것이 아니라, 다른 교과 수업 시간에도 필요한 기본적인 말하기와 듣기(토론 규칙)에 관한 학습 규칙이다(Grugeon et al., 2001). 그러나 교사가 일방적으로 제안하는 경우가 많은데, 학생들 스스로 말하기와 듣기 규칙을 스스로 정하고 지키게 하는 것이 효과적일 수 있다.

교사 어, 두 가지 말했네. 말하는 사람 목소리가 너무 작았대요. 그럼, 어떻게 해야 돼?

학생들 (다 같이)크게.

교사 그렇지 항상 우리가 강조하는 거, 발표는?

학생들 (다 같이)씩씩하게. <영반 1차시>

③ 의례적(ritual) 행위 조정하기 : 수업 과정 중에 의례적으로 듣고 말하는 행위가 있다. 의례적 행위는 학생들의 발표에서 전형적으로 발견된다. 초등학교 수업에서 학생들은 대부분 ‘발표’를 통해 자신의 의견을 말하는데 손을 들어 의사를 표명하고, 교사가 발언권을 주면 일어나서 말을 한다. 그러나 학생들이 발표하는 시간보다 발표하기 전의 의례적 행위에 많은 시간이 소요하는 것은 재고해야 한다. 다음 예에서 수교사가 ‘앉아서’는 짧은 시간에 전시 학습내용을 상기하고, 다수의 학생들에게 발언 기회를 주기 위한 의도에서 비롯된 것이다.

교사 우리 말할 때 지켜야 할 예절은 4학년 1학기 때 배웠었죠? 말할 때 지켜야 할 예절은 무엇인가? 기억나는 대로 (발표자를 찾으러 손을 들며)한 번 얘기해 보자? ○○가 한 번 얘기해 보자. 앉아서 얘기해 보자. 앉아서.

○○ (일어서려다 말고 앉아서)남의 말을 잘 듣는다. <수반 1차시>

④ 학습 집단 재조직하기 : 교사 주도 수업에서 학습 집단은 대집단 학습 조직을 선호하고, 필요한 경우 모둠별 학습 조직으로 변화시킨다. 수업 상황에 따라 수업 전에 모둠별 자리로 재조직하기도 하고, 수업 중에 편성하기도 한다. 또 모둠별 학습이 끝난 후 다시 대집단 학습을 위해 학

생들의 태도를 조정함으로써 청자로서의 역할에 충실할 것을 암시하기도 한다. 수업 중 학습 집단의 변화는 상당히 소란스러워 수업 맥락이 끊기는 현상이 발생한다. 따라서 정해진 약속이나 최소의 시간에 학습 분위기를 조성할 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다.

교사 자, 이제 그만. 선생님을 향하여 몸을, 방향을 바꿔서 앉으세요. 의자는 놔두고, 책상은 놔두고 어, 몸의 방향만.

학생들 (몸을 돌려 교사를 바라본다.) <이반 2차시>

⑤ 활동 시간 제한하기 : 학생들이 토의·토론 활동을 할 때 시간을 미리 정해 주기도 하고, 그냥 활동을 시작하기도 한다. 후자의 경우 교사는 궤관 순시하며 학생들의 토의·토론 활동이 마무리되면 다른 활동으로 수업을 전개한다. 그러나 실제 수업에서 모둠별 토의·토론 활동이 같은 시간에 자연스럽게 마무리 되는 경우는 드물다. 학생들에게 활동 시간을 제한하는 것은 정해진 시간 동안 학습내용과 관련하여 유의미한 말하기, 듣기 활동에 적극적으로 임하게 한다. 그리고 모둠별 활동에서 불필요한 잡담을 최소화할 수 있는 방법이기도 하다.

교사 자, 약속한 시간이 됐는데 정했어요?

학생들 아니요.

학생 네, 정했어요/선생님, 아직이요.

교사 1분 더 줄게 빨리 정하세요 <이반 5차시>

IV. 결론

이 연구는 초등학교 4학년 말하기·듣기 수업에 나타난 맥락화 유형을 분석한 것이다. 이에 말하기·듣기 수업 맥락은 ‘참여자, 메시지 형식, 메시지 내용, 언어 사용, 상황’에 관한 맥락화 유형으로 분석하였다. 이 연

구가 말하기·듣기 수업(교육)에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 말하기·듣기 수업에서 주된 화자는 교사이고, 학생들은 지극히 수동적인 청자 입장에 놓이는 경우가 많다. 학생들은 말하기·듣기 시간의 대부분을 청자로서의 의무와 역할에 충실해야 하며, 개별 학생이 화자로서 발언권을 갖는 기회는 지극히 미미한 시간이다. 따라서 학생이 잠재적인 화자로서 소통 구조에 자유롭게 참여할 수 있는 분위기와 화자로서 학습내용을 단순히 말하는 것에서 벗어나 자신의 생각을 능동적으로 표현할 수 있는 기회를 마련할 필요가 있다.

둘째, 메시지 형식의 맥락화는 그 효과성을 검토해 볼 필요가 있다. 듣기 자료는 가능한 실제성을 띠는 자료로 학생들에게 제공해야 하며, 말하기 형식(크기, 자세, 태도 등)의 맥락화는 수업 맥락에서 벗어나 탈맥락적 상황을 초래할 가능성이 크다. 또한 이는 학생들의 언어 사용이나 학습 과정에서 자칫 장애 요인으로 작용할 수 있다.

셋째, 메시지의 형식보다 내용을 맥락화하는 데 관심을 기울여야 한다. 메시지의 형식과 내용은 서로 불가분의 관계에 놓여있다. 그러나 언어 사용의 목적이 의미 구성과 재구성임을 고려해 볼 때, 의미 구성의 자료와 결과로서 메시지 내용을 맥락화하는 것이 말하기·듣기 수업의 본질을 살리는 방향이다. 그리고 이는 학생들의 언어 사용 과정과 연계시킬 수 있도록 해야 할 것이다.

넷째, 학생들이 실제적으로 듣고 말할 수 있도록 해야 한다. 말하기·듣기 수업에서 교사와 학생은 교수·학습을 위한 교수자와 학습자의 관계 구조에서 의사소통을 위한 화자와 청자로서 역할이 요구된다. 말하기·듣기 수업에서 교수자와 학습자의 역할은 있으나, 의사소통을 위한 화자와 청자의 역할을 간과해서는 안 된다. 따라서 수업에서 교사는 학생들의 실제적인 언어 사용과 그 능력을 신장시키기 위해 다양한 역할 변환이 필요하다. 교수자에서 화자와 청자로, 때로는 언어 사용 시범자에서 해석자나 분석가로 다양한 역할을 적극적으로 수행해야 한다. 학생들이 소통 상황에서 듣고 말하는 과정을 경험하고, 이 과정에서 교사는 적절히 개입하여 실제적인 도움을 제공해야 할 것이다.

다섯째, 교실 공간의 물리적 상황 맥락은 학생들의 언어 사용 욕구가 발현될 수 있는 심리적 상황 맥락으로 변화시켜야 한다. 따라서 교실 수업의 물리적 상황을 교사가 교수행위의 편의나 효율성 관점이 아니라 학생들의 듣기와 말하기를 극대화하는 방향으로 맥락화할 필요가 있다. 듣기와 말하기 환경 조성을 위한 주의 집중이 듣기, 말하기 활동을 오히려 방해하고 있지는 않는지? 2~3초 동안의 발표를 위해 10초 이상의 의례적 행위를 반복해야 하는 것인지? 듣기와 말하기를 위한 기본 규칙은 교사가 일방적으로 제시할 것이 아니라 학생 스스로 만들어 보는 것은 어떤지? 등에 대해 반성적인 성찰이 필요할 것이다.

지금까지 말하기·듣기 수업의 맥락화 유형을 분석하고 그 의미를 고찰하였다. 하지만 이 연구는 말하기·듣기 수업의 맥락화 유형 간의 상호관계에 관한 검토를 통한 입체적인 조망과 말하기·듣기 수업 맥락의 중첩성과 역동성을 규명하지 못한 한계를 지닌다. 또한 말하기·듣기 수업에서 맥락화가 수업의 전체적 또는 부분적인 국면에서 어떻게 작용하고 기능(function)하는지, 그 효과는 어떠한지에 관한 후속 연구가 있어야 할 것이다.*

* 본 논문은 2007. 2. 17. 투고되었으며, 2007. 3. 10. 심사가 시작되어 2007. 3. 28. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김영천(2000), 『네 학교 이야기 : 한국 초등학교의 교실상황과 수업』, 문음사.
- 노명완(1997), 말하기 · 듣기 교육의 개념과 탐구 과제, '97 국어교육연구소 학술발표회 자료집, 국어교육연구소, 1~19.
- 박창균(2006), 말하기 · 듣기 수업의 참여구조 양상 연구—초등학교 4학년 중심으로, <한국초등국어교육> 제32집, 한국초등국어교육학회, 191~217.
- 이재기(2006), 맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰, <청람어문교육> 34집, 청람어문교육학회, 99~128.
- 이주섭(2001), 상황맥락을 반영한 말하기 · 듣기 교육 내용 연구, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 이창덕(2003), 음성언어 생태와 듣기 · 말하기 교육, <한국초등국어교육> 제22집, 한국초등국어교육학회.
- 이창덕 · 박창균(2006), 말하기 · 듣기 교과서 단위 구성 방안 연구—담화유형을 중심으로, <어문연구> 130호, 한국어문교육연구회, 393~420.
- 최현섭 외(2005), 『국어교육학개론(제2증보판)』, 삼지원.
- Cazden, C. B.(2001), *Classroom discourse : the language of teaching and learning*(2nd ed.), Heinemann.
- Corden, R.(2000), *Literary and learning through talk : strategies for the primary classroom*, Open University Press.
- Edward, A. D., & Furlong, V. J.(1978), *The language of teaching*, Heinemann Educational Books Ltd.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G.(1994), *Investigating Classroom talk*(2nd ed.), London and Washington D.C., Routledge/Falmer.
- Edwards, D., & Mercer, N.(1995), *Common Knowledge-The development of understanding in the classroom*, London & New York, Routledge.
- Green, J. L., & Dixon, C. N.(2002), In Guzzetti, B. J.(Ed), *Literacy in America : an encyclopedia of history, theory, and practice*, ABC-CLIO, Inc, 104~107.
- Grugeon, E., Hubbard, L., Smith, C, & Dawes, L.(2001), *Teaching Speaking & Listening in the Primary School*(2nd ed), London : David Fulton Publishers.
- McLure, M.,(1988), In McLure, M. Phillips, T. & Wilkinson, A.(Eds.), *Oracy Matters : The Development of Talking and Listening in Education*, Open University Press, 1~9.
- Mercer, N.(2003), *The Guided Construction of Knowledge : Talk Among Teachers and*

Learners, Multilingual Matters Ltd.

Mercer, N., Edwards, D., & Maybin, J.(1988), In McLure, M. Phillips, T., & Wilkinson, A.(Eds.), *Oracy Matters : The Development of Talking and Listening in Education*, Open University Press, 122~132.

Mey, J.(1993), *Pragmatics*, Oxford : Blackwell.

Pinnell, G. S., & Jagger, A. M.(2002), Oral Language : Speaking and Listening in the Elementary Classroom, In J. Hood et al. *Handbook of research on teaching the English language arts(2nd)*, New York Erlabaum, 881~913.

Sperber, D., & Wilson, D./김태옥 · 이현호.(1993), 『인지적 화용론—적합성 이론과 커뮤니케이션』, 한신문화사.

van Dijk/정시호 역(1995), 『텍스트학』, 민음사.

Wells, G., & Chang-Wells, G. L.(1992), *Construction knowledge together : classroom as centers of inquiry and literacy*, Heinemann. Portsmouth, NH.

〈초록〉

말하기·듣기 수업에서의 맥락화 유형 분석

박창균

이 연구는 말하기·듣기 수업에 나타난 맥락화 유형을 분석한 것이다. 이에 수업 맥락과 맥락화의 개념과 특성에 대해 논의하고, 실제 말하기·듣기 수업 장면에서 맥락화 양상이 어떻게 나타나는지 유형별로 분석하고 그 의미를 찾고자 하였다.

이 연구의 대상은 H초등학교 4학년 4개 학급 30차시의 말하기·듣기 수업이다. 말하기·듣기 수업의 맥락화 유형은 질적 연구 방법으로 자료를 수집, 분석, 해석하였으며, 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 참여자에 관한 맥락화이다. 둘째, 메시지의 형식에 관한 맥락화이다. 셋째, 메시지의 내용에 관한 맥락화이다. 넷째, 언어 사용에 관한 맥락화이다. 다섯째, 상황에 관한 맥락화이다.

이 연구에서는 말하기·듣기 수업의 맥락화 양상을 의사소통의 변인 중심으로 유형을 분석하였다. 말하기·듣기 수업에서 맥락화 양상은 맥락화 유형 간의 상호관계 검토를 통한 입체적인 조망과 수업에서 맥락화의 기능에 대한 후속 연구가 필요할 것이다.

【핵심어】 맥락, 수업 맥락, 맥락화, 참여자의 맥락화, 메시지 형식의 맥락화, 메시지 내용의 맥락화, 언어 사용의 맥락화, 상황의 맥락화

<Abstract>

The Analysis of Patterns of Contextualization
in Speaking & Listening Instruction

Park, Chang-gyoon

The purpose of this study is to analyze patterns of contextualization in the Speaking and Listening instructions. The first concept and characters of instructional context and contextualization are argued. Futher, patterns of contextualization in the Speaking and Listening instructions are analyzed and interpreted.

The materials of study include 30 lessons of 4 classes in 4th H-elementary school. Patterns of contextualization in Speaking and Listening instructions are collected, analyzed and interpreted through qualitative research method. The results of this study are as follows.

First, contextualization of participants. Second, contextualization of message form. Third, contextualization of message content. Fourth, contextualization of language use. Fifth, contextualization of situation.

To study aspects of contextualization in the Speaking and Listening instructions of multiple dimension, we will need to continue studying the relations between patterns of contextualization and, the functions of contextualization in instruction.

【Key words】 context, instructional context, contextualization, contextualization of participant, contextualization of message form, contextualization of message content, contextualization of language use, contextualization of situation