

<http://dx.doi.org/10.20880/kler.2017.52.3.97>

국어 수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석

서영진 순천대학교 국어교육과

* 이 논문은 2016년 순천대학교 학술연구비(과제번호: 2016-0142) 공모과제로 연구되었음.

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 대상 및 방법
- IV. 연구 분석 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

수업은 교사와 학습자, 학습자들 간의 끊임없는 상호작용으로, 상호작용의 핵심적인 수단은 대화이다. 수업 중에 전개되는 대화는 주로 교사의 시작 발화, 그에 대한 학습자의 반응, 학습자의 반응에 대한 교사의 피드백을 기본 구조로 한다. 수업 대화를 분석한 선행 연구들에 따르면, 교사들은 학습자의 응답에 대해 성의 없고 형식적인 피드백을 제공하는 경우가 적지 않다. 피드백을 전혀 제공하지 않는 경우도 있으며, 피드백을 제공하더라도 학습자들의 수행 결과를 단순 판정하는 피드백을 주로 제공한다(김승현, 2014; 김영대, 2017; 류지영, 2015; 박재현 외, 2010; 임태민 · 백석윤, 2010 등). 이에 교실 상호작용에서 피드백의 효과성을 제고하기 위한 논의가 필요한 상황이지만, 교사의 질문 화법에 대한 연구에 비해서 피드백 화법에 초점을 맞춘 연구는 여전히 적은 편이다.

특히 피드백의 교육적 기능을 충분히 고려한 논의는 더욱 드물다. 피드백 발화는 단순 평가 기능을 넘어서 후속 학습에 기반을 제공한다. 한 단위의 대화를 마무리 짓기도 하지만 또 다른 대화의 시작을 유도하기도 한다.

그러나 기존 논의들은 이와 같은 기능을 잠정적으로 인식하고 있더라도, 피드백 발화의 유형을 분류할 때 평가나 교정적 정보 제공 기능을 중심으로 유형화하고, 실제 피드백 발화를 분석할 때는 대화의 마무리 단계에서 학습자 반응을 확인하고 판정하는 발화를 중심으로 분석한다(권순희, 2005; 박재현 외, 2010; 박태호·이수진, 2003; 이창덕, 2008; 이현진, 2004 등).

국어 수업의 특수성을 고려한 피드백 발화 연구도 부족한 상황이다. 국어 수업에서 수업 대화는 국어교육의 고유한 내용을 교수·학습하기 위한 수단이지만, 수업 대화를 통한 상호작용은 그 자체로 의사소통 활동이고 그 경험의 축적은 의사소통 능력 발달에 직접적, 간접적, 잠재적으로 영향을 미친다. 국어를 통해 문제를 해결하는 사고력을 신장하는 것도 국어교육의 중요한 목표인데, 이 역시 수업 대화 중 교사의 언어적 중재와 상호작용을 통해 학습된다. 그러나 국어 수업 대화를 분석하는 연구들 중에는 이러한 특수성은 차치하고 타 교과 수업에서도 나타나는 수업 대화의 보편적이고 일반적인 양상을 논의하는 경우가 적지 않다(김재봉, 2005; 이경화·김창열, 2016; 이정우, 2004; 주상대·김성민, 2004; 하빛나, 2014 등). 예컨대 하빛나(2014)의 경우 국어 수업 대화 분석을 통해서 좋은 국어 수업의 특징을 추출하였지만, 그것은 좋은 수업의 일반적인 특징과 크게 다르지 않다. 국어과 수업 분석에서 국어과는 없고 수업만 존재하는 격이라고 할 수 있다(박태호·이수진, 2003: 76). 물론 국어 수업도 교과 수업 중 하나로서 보편적이고 일반적인 특징을 떨 수 밖에 없다. 하지만 국어과 고유의 목표 달성을 위한 특수성도 고려되어야 다른 교과와 구분되는 독자성을 확보할 수 있다. 즉 국어 수업 대화 분석은 교과 일반론적 관점과 국어교육적 관점을 두루 고려할 수 있어야 한다.

이에 본 연구는 피드백 발화를 분석할 때는 평가적 기능에만 집중할 것이 아니라 그것이 갖는 다양하고 풍부한 교육적 가치를 고려해야 하며, 특히 국어 수업의 피드백은 교실 구성원 간 상호작용을 촉진하고 의사소통의 유창성을 신장하며 사고력의 심화·확장을 유도하는 데 기여해야 한다는 관점에서, 국어 수업의 피드백을 분석해 보고자 한다.

이를 위해 우선 피드백에 대한 본고의 관점을 분명히 하고 교사의 피드백 발화 유형에 대한 선행 논의를 비판적으로 검토한다. 이후 실제 국어 수업 대화를 전사하고 교사의 피드백 발화에 대한 내용 분석을 실시한다. 그리고 국어교육 목표 관련성 속에서 피드백 발화의 화행과 교수적 기능을 고려하여 피드백 발화를 일정하게 유형화하고 그 특징을 분석한다.

II. 이론적 배경

1. 피드백의 개념과 역할

수업 대화에서 피드백은 학습자의 반응에 대한 교사의 대응 단계에서 나타난다. 수업 대화의 전형적인 상호작용 구조를 ‘시작(Initiation) - 반응(Response) - 피드백(Feedback)’으로 볼 때, 피드백은 삼원적 대화의 세 번째 요소가 된다. Mehan(1979)은 세 번째 요소가 학습자 반응의 정도를 판정하거나 성취 수준에 대한 진단적 정보를 제공하는 것이라고 보고, 이를 평가(Evaluation)라고 명명하였다. 하지만 세 번째 말차례에서 교사가 평가적 정보 제공에 초점을 맞추면 학습자들은 교사가 단위 발화연속체의 종결을 유도한다고 이해하여, 학습자와 교사의 말차례 교환은 한 차례로 마무리될 수 있다. 이는 교사가 학습자를 지배하는 상호작용 방식을 조장하거나 학습자들의 참여를 억압하여, 의사소통 참여 및 사고력 확장의 기회를 제한할 가능성이 있다(Canale & Swain, 1980; Cazden, 2001; Nassaji & Wells, 2000 등).

이러한 한계를 넘어서기 위해서는 세 번째 발화에서 평가를 강조하기보다 교실 구성원 간 상호작용을 촉진하고 의미 협상을 통해 교수·학습의 순환 구조를 나선형으로 확장할 수 있어야 한다(Wells, 1993: 35). 이에 Wells(1993)는 세 번째 발화를 후속 조치(Follow-up)라는 용어로 표현한

다. 후속 조치로서의 피드백을 강조하면 학습자의 반응에 대해 추가적인 질문을 던지면서 보다 다양하고 심화된 생각을 자극하고, 보다 많은 학습자들을 수업 대화에 참여시킬 수 있어, 수업 대화의 질을 높일 수 있다.

이에 본 연구는 피드백을 학습자 반응의 정오를 알려 주고 학습자가 도달해야 할 학습 목표와 학습자의 현재 수준을 비교하는 정보를 제공하는 것 뿐만 아니라, 학습자의 학습 행동에 대해 제공하는 다양한 정보와 대응이라고 넓게 정의한다.¹⁾ 피드백에서 후속 조치(Follow-up) 기능을 강조하는 것인데,²⁾ 이는 교정적 기능을 강조해 왔던 기존의 논의와 비교할 때 피드백을 바라보는 관점에 차이가 있다. 교정적 피드백은 정답을 정해 놓고 학습자의 반응을 그 답에 부합하도록 유도한다. 하지만 후속 조치로서의 피드백을 강조하는 입장은 교사와 학습자, 학습자와 학습자가 서로 협력하며 새로운 의미를 만들어 가는 상호작용을 추구한다는 점에서 지향 관점이 다르다. 국어 교육의 특수성을 고려한다면 후자의 관점이 필요하다.

실제로 최근에는 피드백을 교사가 학습자에게 일방적으로 정보를 전달하는 것이 아니라 교사와 학습자 간 상호작용을 통해 효과적으로 학습 개선을 이루도록 하는 것이라고 보고, 피드백 과정에서 학습자의 참여를 강조하고 있다(Heritage, 2007). 피드백의 개념이 점진적으로 확장되는 방향으로 관련 논의가 진화하고 있는 것이다.

-
- 1) 이 때 피드백의 주체는 교사로 국한되지 않는다. 동료 학습자, 학습자 본인도 피드백의 주체가 될 수 있다. 다만, 본 연구는 교사의 피드백을 중심으로 분석한다.
 - 2) 후속 조치(Follow-up) 속성을 포함하여 피드백의 개념을 확장하면, 소위 반응 대화로 분류되던 것까지 피드백에 포함된다. 반응 대화는 학생의 대화에 교사가 다양한 방식으로 대응함으로써 대화 내용을 더 정교하게 하거나 확장하는 것으로(박태호·이수진, 2003: 88), '시작(Initiation)과 피드백(Feedback) 사이에 삽입되는 교사 반응(이수진, 2004: 265)'이다. 하지만 반응 대화를 별도로 구분한 박태호·이수진(2003)은 대화의 주체가 교사일 때는 피드백 대화와 반응 대화를 구별하기 어려움을 스스로 인정하고 있다(박태호·이수진, 2003: 91). 반응 대화도 학습자의 반응에 대한 교사의 대응이라는 점에서 피드백 대화와 차별화하기보다 피드백의 하위 유형으로 포함할 수 있다.

2. 피드백 유형

그동안 이루어진 교사 발화 연구에서 피드백 유형은 피드백의 목적, 내용, 제공 시기 및 상황, 학습자에게 미치는 영향력, 의도성 등에 따라 다양하게 분류되어 왔다. 교사 피드백 분석 연구에서 자주 활용되는 피드백 유형에 대한 선행 연구를 예시하면 <표 1>과 같다. Cole & Chan(1987), Schimmele(1988), Smith(1988), Corden(2000)은 일반적인 피드백 유형 분류로, 국어과는 물론이고 수학, 영어, 과학, 음악 등 타 교과 수업의 교사 피드백 발화를 분석할 때도 다수 인용되었다(김형진, 2004; 박영예, 2015; 신동로·서길주, 2001; 윤관기, 2014; 임태민·백석윤, 2009 등). 이창덕(2008), 박윤희(2011), 김승현(2014)은 국어과 수업을 대상으로 피드백 유형을 분석한 것으로, 상호 인용되며 후속 연구들(김영대, 2017; 류지영, 2015; 이경화·김창열, 2016 등)에 영향을 주고 있다.

<표 1> 선행 연구의 피드백 유형 분류 사례

연구자	유형
Cole & Chan (1987)	긍정적/부정적 피드백, 언어적/비언어적/상징적 피드백, 의도적/무의도적 피드백, 평가적/비평화적 피드백, 강화와 벌, 교정적 피드백
Schimmel(1988)	정오 확인 피드백, 정답 반응 피드백, 오류 관련 피드백, 설명적 피드백
Smith(1988)	동기적 강화 피드백, 정보적 교정 피드백(무 피드백, 정오 판정 피드백, 정답 제시 피드백, 정교한 피드백)
Corden(2000)	칭찬, 탐구 격려, 초점화, 가설 설정, 정보 제공, 경험과 연계, 명료화 요구, 확장
이창덕(2008)	긍정 피드백(확인, 인정, 칭찬, 보상, 자신감 갖게 하기, 격려하기) 피드백 유보(재질문하기, 말차례 넘기기) 교정 피드백(반박, 부정, 되묻기, 상세화 요구) 부정 피드백(비난, 무시, 비꼬기, 꾸중, 간접 표현)
박윤희(2011)	인지적 영역 관련 피드백 - 평가 피드백(긍정/부정, 정오 확인, 평가 전달, 평가 거부) - 확인 피드백(정답반응) - 설명 피드백(교정, 오류 관련, 보충) 정의적 영역 관련 피드백 - 격려 피드백, 학대적 피드백, 무의미한 피드백

김승현(2014)	<p>관계 형성 목적</p> <ul style="list-style-type: none"> - 동기 부여(칭찬하기, 격려하기, 수용하기) - 상호작용 촉진(확장하기, 응답하기, 수용하기) <p>학습 촉진 목적</p> <ul style="list-style-type: none"> - 수행 점검(확인하기, 수정하기, 수용하기) - 의미 구성 및 문제 해결 촉진(초점화하기, 질문반복하기, 입증하기, 명료화하기, 정보제공하기)
-----------	--

상기 연구의 피드백 유형은 후속 연구에서 그대로 활용되거나 일부 재구성되어 활용되고 있지만, 유형 간 상호배타성이 확보되지 않아 그 경계가 모호한 경우도 있다. 예컨대, 이창덕(2008)의 ‘확인하기’와 ‘인정하기’, ‘재질문하기’와 ‘되묻기’, ‘칭찬하기’와 ‘격려하기’는 교사의 의도에 따라 구별할 수 있겠지만, 사례로 제시한 피드백 발화 결과물만 놓고는 명확하게 구별하기 어렵다. 박윤희(2011)는 ‘긍정적 피드백’과 ‘격려 피드백’이 혼란을 일으킨다고 스스로의 한계를 지적하였다. 김승현(2014)의 ‘수용하기’도 ‘칭찬하기’, ‘격려하기’, ‘확인하기’와 구분하기가 쉽지 않다. 수용하기는 학습자의 응답이 적절한 경우 이를 받아들이거나 인정해 주는 것인데, 다른 유형들이 수용하는 행위를 포함하고 있기 때문이다.

피드백 유형을 다층적으로 위계화한 경우는 상위 유형과 하위 유형 간 긴밀성이 부족하기도 하다. 예컨대, 이창덕(2008)은 ‘상세화 요구하기’를 교정 피드백의 하위 유형으로 제시하였지만, 정확하고 적절한 반응에 대해서도 학습자 반응을 심화·확장하기 위한 상세화 요구가 이루어진다는 점에서 교정 피드백으로만 한정할 수 없다. 박윤희(2011)의 ‘평가 피드백’은 학습자 수행의 적절성에 대한 정보를 제공한다는 점에서 인지적 영역으로 분류되어 있지만 평가는 그 자체로 학습자의 정의적 측면에 영향을 미칠 수 있다. 김승현(2014)의 ‘칭찬하기’는 관계 형성 목적의 하위 유형으로 분류되어 있지만 칭찬은 학습자의 수행 결과에 긍정적으로 평가할 만한 부분이 있음을 시사하는 것으로 수행 점검 기능도 할 수 있다.

피드백 발화를 분석하는 기준으로 활용되는 유형 분류의 체계성 부족은

실제 피드백 발화를 유형별로 분석하는 과정에서 모호함을 야기하게 될 것인바, 이는 결국 분석 결과의 신뢰성 저하로 이어진다. 이에 선행 연구들에서 제시한 피드백 유형에 대한 엄격한 검토가 필요하다.

한편 국어 수업의 피드백을 분석할 때는 범교과적 차원에서 제안된 일반적인 피드백 유형을 고려하되, 국어 수업 특성을 반영한 피드백 유형도 필요하다. 즉, 수업의 보편성 차원과 함께 국어 수업의 특수성 차원도 고려되어야 한다. 보편성이란 일반적인 수업에서 피드백이 어떻게 작용하는지와 관련되며, 특수성이란 국어교육 목표와 내용이 피드백에 어떻게 반영되는지와 관련된다. 국어 수업 대화는 효과적으로 의사소통하는 능력, 언어적 중재를 통해 문제를 해결하고 사고하는 능력을 함양하기 위한 훈련 과정이다. 단위 차시별 학습 목표가 별도로 정해져 있고 학습 목표에 초점화된 학습 활동을 수행하더라도 언어로 사고하고 활동 결과를 언어로 표현하기 때문에, 그 경험 자체가 학습자의 의사소통 능력과 사고력에 직접적, 간접적으로 영향을 미치게 된다. 이에 교사의 피드백 발화도 학습자의 사고력과 의사소통 능력 발달에 기여할 수 있어야 하며, 이러한 고민은 피드백 발화 유형을 분류하는데에도 반영되어야 한다.

III. 연구 대상 및 방법

1. 연구 대상 자료

연구 대상은 교육부에서 제공하는 우수 수업 동영상³⁾ 중에서 선정하였다. 일반적인 국어 수업에서는 일상적인 피드백의 실태를 포착할 수 있지만

3) 자료 출처 <http://good.edunet4u.net/>

효과적이지 못하거나 비교육적인 피드백이 포함될 수 있다. 우수 수업은 교사의 수업 운영 능력이 일정 수준 이상 담보된 사례로 학습자의 반응 행동에 대한 피드백이 보다 활발할 것으로 예측되며, 국어 수업 대화의 개선에 유의미한 시사점을 줄 수 있는 피드백 유형을 포착할 가능성이 상대적으로 높다.

한편 자료를 선정할 때는 학습자 발달 수준, 수업 주제, 교수·학습 모형의 특수성 등이 피드백에 미칠 수 있는 영향력을 고려해야 한다. 이에 동일 학년 국어 수업을 대상으로 하되, 국어과 하위 영역의 수업 자료를 두루 포함하면서도, 다양한 수업 방식이 포함될 수 있는 자료를 선택하고자 하였다. 그 결과 중학교 2학년 국어 수업을 선택하게 되었다. 중학교 2학년은 중간 학교급의 중간 학년으로서 학교급별 교육 내용의 수준 차이와 학습자 발달 수준 차이를 중화할 수 있을 것이다. 분석 대상 자료는 다음과 같다.⁴⁾

〈표 2〉 연구 대상 수업의 특징

자료	영역	수업 주제	수업 방식	지역
A	듣기·말하기	보조 자료 활용하여 말하기	전문가 협력 학습	대구
B	듣기·말하기	발화의 기능을 고려하여 말하기	역할 놀이 학습	경기
C	듣기·말하기	상황과 맥락에 맞게 말하기	역할 놀이 학습	전남
D	읽기	사전을 활용하여 글 읽기	협동 학습	부산
E	읽기	예측하며 읽기	직접 교수 학습	경남
F	문법	관용어 이해하기	탐구 학습	부산
G	문법	언어의 특징 이해하기	문제 해결 학습	경북
H	문학	근거를 들어 해석하고 감상하기	반응 중심 학습	경기
I	문학	인물의 행동에 대해 평가하기	토론 학습	전남
J	문학	작품에 대한 감상을 다양한 방법으로 표현하기	협동 학습	충북

수업 대화를 직접 관찰해 보면 언어적 요인 이외에 비언어적 요인도 학습자와의 상호작용에 영향을 끼친다. 하지만 녹화 영상을 전사하여 분석하

4) 쓰기 수업을 우수 수업으로 제시한 사례는 극히 드물어 쓰기 영역 수업은 다루지 못했다.

기 때문에 준언어 및 비언어적 요인을 동시적이고 세부적으로 확인하기 어려워 언어적 요인을 중심으로 전사하였다.

2. 피드백 발화 분석 방법

전사한 수업 대화 자료를 여러 차례 읽으며, 학습 목표 달성을 위해 교사가 제시한 과제 활동과 각 과제 활동을 완성하기 위해 수행해야 할 세부 과업 요소를 파악하였다. 그리고 세부 과업 수행 과정을 화제 단위로 나누고, 동일 화제를 바탕으로 상호작용이 전개되는 부분, 즉 교사의 시작 발화가 나타난 지점부터 다음 화제로 넘어가기 직전의 교사의 종결 발화나 학습자의 마지막 반응이 나타난 지점까지를 하나의 단위로 확정하였다. 이후 각 분석 단위별로 학습자의 반응에 대한 교사의 대응 발화를 대상으로 피드백 발화를 분석하였다.

한편 피드백 발화를 유형화하기 앞서, 코딩의 방향성을 잡기 위해 탐색적 수준에서 피드백 발화의 목적을 기준으로 세 가지 범주를 설정하였다. 이는 다음과 같다.

〈표 3〉 교사의 피드백 발화 범주(안)

반응의 의도 파악을 위한 피드백	반응의 수정 및 발전을 유도하는 후속 조치 피드백	반응에 대한 평가 및 강화를 위한 피드백
----------------------	--------------------------------	---------------------------

세 가지 범주는 교사가 피드백 발화를 하기 위해 거치는 단계라고도 할 수 있다. 교사는 학습자 반응의 의도를 분명히 파악한 후, 그 반응이 불완전하거나 부적절한지 완전하거나 적절한지를 판단하여 수정 보완하거나 심화·발전시키기 위한 후속 조치를 취하고, 단위 화제에 대한 일련의 반응을 최종 평가하고 강화하게 된다. 물론 이 과정은 선조적일 수도 있으며, 회귀적일 수도 있다. 또한 학습자의 반응 내용이나 교사의 대응 방식 등에 따라, 단위 발화연속체에서 세 가지 범주가 복합적으로 나타날 수도 있고, 한 가지

범주만 나타날 수도 있다. 범주별 하위 유형은 본 연구의 수업 전사 자료를 대상으로, 내용 분석의 일반적인 방법을 따라 피드백 발화의 내용적 특징, 목적, 기능 등을 고려하여 개방 코딩하며 수렴하였다. 그 과정에서 각각의 피드백들이 국어교육의 특수성에 어떻게 기여하고 있는지를 함께 살펴보았다.

IV. 연구 분석 결과 및 논의

1. 내용 분석의 결과

국어 수업의 피드백 유형과 유형별 사례,⁵⁾ 분석 과정에서 확인된 피드백 발화의 특징적 양상은 다음과 같다.

1) 피드백의 유형 및 사례

(1) 이해 확인하기

교사가 의도한 바를 학습자가 제대로 이해했는지 확인하는 것이다. 주로 시작 발화에서 교사의 설명 내용이 어려웠거나 길었을 때, 학습자 일차적 반응을 확인한 후 보충 설명이나 재설명을 하면서, 학습자의 이해를 점검하는 방식으로 나타난다. ‘이해되죠?’, ‘그죠?’, ‘알겠죠?’, ‘어렵지 않죠?’, ‘쉽죠?’, 등의 발화가 자주 활용된다. 질문의 형태를 띠고 있지만, 일정한 내용이 있는 답변을 요청하는 것이 아니라, 다음 화제로 넘어가기 전에 학습자에게 이해 여부를 확인받고자 하는 것이다. 이해 확인하기 피드백의 사례는 다

5) 지면상의 한계를 고려하여, 각각의 유형마다 사례를 제시하지 않고, 하나의 사례에 여러 가지 피드백 유형이 포함된 사례를 제시한다. 한편 사례에 제시된 학습자의 이름은 가명임을 밝혀둔다.

음과 같다.

〈사례 01〉

- (1) T: 자, 이 사진을 보고, 자, 여러분들은 선생님이 아까 말했어. 지식. 이 안에 들어있는 정보를 활용하라고 했습니다. 뭐가 떠오르는지 한번 이야기 해 볼까요?
- (2) Ss: 네. (이후 별다른 반응 없음)
- (3) T: 그럼 선생님이 먼저 하나 이야기해도 돼? 선생님은 제 일 쉬운 거 해봐야지. 사진 귀퉁이에 보따리 들고 가는 여자가 먼저 보이는데요. 소중한 것을 간직한 여자가 보입니다. 이렇게 하면 됩니다.(학습자들을 둘러보며) 알겠죠? 자, 그 다음, 해보자. (이해 확인)
- …(중략)…
- (6) S2: 저는 고달픔이 보입니다.
- (7) T: 왜 고달프죠? ►교사 피드백 (정교화 요구)
- (8) S2: 왜냐면 혼자서 힘들게 일하면서 외로워 보이고, 힘들어 보여요.
- (9) T: 그 다음에 또? 네, 장훈이. 또? 뭐가 떠오르죠? ►교사 피드백 (확장 요구)
- (10) S3: 아. 그거. 일하는…….
- (11) T: 네? 다시, 정확하게? ►교사 피드백 (명료화 요구)
- (12) S3: 일하는 거요.
- (12) T: 아, 열심히 일하는 모습을 보고 노동이 떠올랐습니다. ►교사 피드백 (재구성하기)
네. 잘했습니다. 앉으세요. (칭찬하기)

위 장면은 그림을 활용하여 텍스트의 내용을 예측해 보는 읽기 수업 중 일부로, 그림 속에 어떠한 정보가 포함되어 있는지를 확인하는 과정이다. 교

사의 시작 발화가 명료하지 못해 학습자들이 활동을 쉽게 시작하지 못하자, 교사는 세 번째 말차례에서 시범을 보여주고 활동 방향에 대한 이해 여부를 확인한다.

(2) 반영하기

교사가 학습자의 발화를 반복하며 학습자의 의도를 받아들였음을 보여주고 대화를 이어가는 것이다. 학습자의 발화 내용을 반복하는 것은 교사가 학습자의 반응을 경청하고 이해했음을 알리는 것이며, 동료 학습자들을 주목시키고 동료 학습자들이 발표 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 도와주는 것이다. 이는 상담에서 내담자가 말한 내용을 다시 전술하거나 말과 행동에서 표현된 태도를 상담자가 다른 말로 부연해 주면서 내담자가 경험하고 있는 것을 이해하고 있음을 보여주는 반영하기 기법과 유사하다. 반영하기 퍼드백은 학습자의 발화를 동일하게 반복하기, 핵심어 반복하기, 유의어나 동의어로 대체하여 반복하기, 요약하기, 해석 또는 의역하여 풀이하기 등의 방식으로 나타난다.

〈사례 02〉

(1) T: 다른 관점에서 토끼의 좋은 점을 본 모둠 있어요? 어,

1모둠?

(2) S1: 단순한데요, 본받고 싶은 점에서 그때 침착, 침착하게

자기 의견을 정확하게 말한 게 본받고 싶습니다.

(3) T: 아, 침착성, 우리가 지금 위기에 처했는데, 그것도 굉장히 ►교사 퍼드백

위기, 사느냐 죽느냐의 그 가장 급박한 위기에 처했는데, (반영하기)

거기에서 침착성을 잊지 않고, 어 차근차근 대응을 했더

니 결국은 곧 위기에서 벗어나게 되죠. 그런 침착성을 본

받고 싶다는 거네요.

또 한 모둠만 더 해 볼까? 또 다른 생각을 한 사람은 없 (확장 요구)

나요? 어디, 우리 2모둠 해 볼까?

- (4) S2: 고쳐야 할 점이요?
- (5) T: 아니, 좋은 점. 정운아, 아니, 연주야, 옆쪽으로 조금만 뒤 ►교사 피드백
로 돌아서 말해보자. (초점화 요구)
- (6) S2: 자기 자신의 생명을 위해 순발력 있는 재치를 발휘한 것
입니다.
- (7) T: 아, 순발력 있는 재치다. 굉장히 좀 지혜롭고 영리하기 ►교사 피드백
때문에 가능할 수 있는 예이기도 하겠는데, 그, 어떤 위
기애 순발력 있게 대응을 했다. 그냥, 에이, 될 대로 돼
라. 이렇게 할 수도 있는데, 포기할 수도 있는데, 순발력
있는 이런 태도가 굉장히 본받을 점이다. (반영하기)

위 장면은 작품 속 인물의 행동을 평가해 보는 문학 수업 중 일부이다. 세 번째와 일곱 번째 말차례에서 교사는 학습자 발화 내용을 해석하며 반복하고 있다. S1, S2 학습자에게 교사가 그들의 발표를 경청했고 발화 내용을 이해했음을 알리고, 동료 학습자들에게 S1, S2 학습자가 발화한 내용을 확인시켜 주려는 것이다.

(3) 명료화 요구하기

학습자가 불명확하게 발음하거나 문장 끝을 열버무리거나 두서없이 말할 때, 학습자에게 자신의 의사를 정확하고 완전하게 표현하도록 요구하는 것이다. <사례 01>에서 S3 학습자가 말끝을 흐려서 그 의도가 명료하게 전해지지 않자, 교사는 ‘다시, 정확하게?’라고 대응한다. 교실 구성원 간 상호작용에서 의사소통의 정확성을 확보하기 위한 가장 기본적인 의미 협상 활동이다.

(4) 단서 제공하기

학습자가 교사의 요구에 부응하지 못할 때, 학습자의 이해를 돋거나 과제 해결에 필요한 단서를 제공하며 지원하는 것이다. 학습자가 교사의 시작

발화에서 제시한 물음이나 행동 요청에 반응을 보이지 않을 경우, 애초에 요구했던 반응에 도달할 수 있도록 단계적으로 질문하거나, 배경 지식 및 사전 경험 활성화를 위한 질문을 하는 방식으로 나타난다. 과제 해결에 필요한 상황 맥락을 안내하거나 과제 해결에 필요한 부연 설명을 상세하게 덧붙이는 피드백도 단서 제공하기에 포함된다.

〈사례 03〉

- (1) T: 그러면 만약에 관용어가 변화가 안 되면 어떻게 될까요? 즉, 이렇게 관용어가 변화되어서 사용되는 의의는 무엇일까요?
- (2) Ss: (반응 없음)
- (3) T: 자, 여러분, 자, 선생님 보세요. 자, 여러분 1학기 때 국어의 역사성에 대해서 배웠죠? 기억납니까? ►교사 피드백 (단서 제공)
- (4) Ss: 네.
- (5) T: 자, 국어의 역사성에 대해서 배울 때, 우리 교과서에 ‘지 달’, ‘어사’ 이런 말이 나왔던 거 기억납니까? ►교사 피드백 (단서 제공)
- (6) Ss: 네.
- (7) T: 자, 지금 저런 말들은 사용됩니까? 안 됩니까? ►교사 피드백 (단서 제공)
- (8) Ss: 안 돼요.
- (9) T: 안 됩니다. 그 이유가 무엇일까요? ►교사 피드백 (정교학 요구)
- …(중략)…
- (13) T: 말도 사라지는 겁니다. 죽는 겁니다. 그죠? 그러면 관용어 가 시대에 따라서 변화하지 않으면 관용어도 역시 어떻게 될까요?
- (14) Ss: 없어져요.

(15) T: 그래서 관용어 변형의 의의를 우리는 여기서 찾을 수가 ▶교사 피드백
있겠습니다. 관용어가 변화되어서 사용되니까 계속해서
(정답 정보 제시)
시대와 사회가 변화되면서도 계속 계속 어떻게 할 수 있
는 겁니까? 어, 살아남을 수 있는 겁니다. 그죠? 그래서
관용어 변형의 의의는 관용어가 변형됨으로써 생명력을
가지게 되는 겁니다.

위 장면은 관용어의 특징을 이해하고 다양한 관용어를 활용해 보는 문
법 수업 중 일부이다. 관용어가 시대에 따라 형태를 바꾸는 까닭에 대해 물
어보는 교사의 시작 발화에 학습자들은 쉽게 답을 하지 못하고 있다. 이에
교사는 배경 지식 활성화를 위한 질문, 단계적 접근을 위한 보조 질문 등을
제공하며 학습자들이 관용어의 형태 변화 까닭이라는 화제와 관련된 최종의
이해에 도달하도록 후속 조치를 취하고 있다.

(5) 시범보이기

학습자들이 교사의 시작 발화에서 요구한 반응을 보이지 못하고 있을
때, 학습자 반응을 유도하기 위해서 모범적인 발화를 예시하는 것이다. 시범
보이기의 사례는 <사례 01>의 세 번째 말차례에서 확인할 수 있다.

(6) 초점화 요구하기

학습자 반응이 교사의 의도에서 이탈되었을 때, 초점을 바로 잡아주고
학습자 행동 방향이 과제 목표를 추구하도록 주의를 환기하는 것이다. <사례
02>에서 S2 학습자는 ‘또 다른 생각을 한’이라는 교사 발화에 대해 좋은 점
과 대비되는 나쁜 점을 발표해 보라는 것으로 이해하고 자신의 이해가 맞는
지 확인한다. 이에 교사는 좋은 점 중에서 S1 학습자가 말한 것과는 다른 것
을 발표하라며 반응의 초점을 바로 잡아준다. 초점화 요구는 아래의 사례에
서도 확인할 수 있다.

〈사례 04〉

- (1) T: 자, 중립도 상당히 많이 있었는데, 중립 의견 한번 들어 보죠.
- (2) S1: 토끼가 용왕을 속인 것은 전 중립이라고 생각합니다. 그 이유는 원래 모든 존재는 …(중략)…
- (3) T: 한번, 음, 속였고 또 자기도 속임을 당했고, 그 다음에 ►교사 피드백 속였기 때문에, 어, 뭐라고 말하기 좀 그렇다. 그런 의견 (반영하기)
이죠? 음, 자기를 살기 위한 꾀를 내었고, 그 다음에, 어,
자기도 한번 속았고, 그렇기 때문에 왕을 속인 것은 정
당한데, 조금 속인 것에 초점을 두는 것이 아니라, 정당 (초점화 요구)
한 것에 초점을 두고 생각을 했으면 좋겠어요. 토론 주
제에, 주제하고 조금 벗어난 것 같다는 생각이 들어요.
…(중략)…
- (7) T: 자, 정당하다의 말은 어, 불법이지 않고 당연하다 이런 ►교사 피드백 뜻이죠. 이 주제 가지고 이야기를 해 봤으면 좋겠어요. (초점화 요구)
토론 주제에서 조금 벗어나면 그 핵심이 흐려지는 경향
이 있어요. 그래서 정당하냐, 정당하지 않느냐, 그걸 가
지고 이야기를 그, 했으면 좋겠고.

위 장면은 ‘토끼의 행동이 정당하다.’라는 논제에 대한 찬반 자유 토론 활동 중 일부이다. 교사는 중립적 입장을 가진 학습자들의 발표를 듣고 우선 그 내용을 반영하며 수용해 주되, 논제를 확인시키며 논제에서 벗어나지 않도록 주의를 주고 있다.

(7) 수정하기

학습자의 반응에서 오류가 확인될 때, 잘못되거나 부족한 점을 명시적으로 지적하고 교사가 즉각적으로 교정해 주는 것이다. 수정하기 피드백은 학습자가 작은 목소리로 발표하거나 고개를 숙이고 책을 보면서 발표할 때,

말하기 자세나 방법의 수정을 요구하면서 나타나기도 한다. 발화의 내용뿐만 아니라 의사소통 능력 중 전략적 능력을 향상시키기 위한 피드백도 제공하는 것인데, 국어 수업의 특수성을 보여 주는 것이다.

〈사례 05〉

(1) T: 사전의 필요성에 대해 내용 정리를 해 보도록 합시다.

사전은 모르는, 누가 발표 해 보도록 할까요?

(2) S1: 모르는 낱말이나 단어의 의미를 알 수 있는 가장 좋은

방법입니다.

(3) T: 낱말이나 단어? 같은 말인 거 같은데? 사전은 모르는 ▶교사 피드백

낱말이나, 단어가 아니라 구절의 의미를 알 수 있는 가 (수정하기)

장 좋은 방법이라고 해야지.

위 장면은 사전을 활용하여 글을 읽기 위한 수업 중 일부이다. 사전의 필요성에 대해 물어보는 교사의 시작 발화에 대해 학습자가 응답을 하였는데, 단어 선택이 부적절한 부분이 확인되었다. 이에 교사는 세 번째 말차례에서 잘못된 것을 지적하고 어떻게 수정해야 하는지를 명시적으로 언급하는 수정하기 피드백을 제공한다.

(8) 재구성하기

학습자의 반응에서 오류나 불완전한 부분이 확인될 때, 오류를 직접적으로 언급하거나 불완전함을 지적하지 않고, 잘못되거나 불완전한 부분을 수정·보완하여 정확하게 말해 주는 것이다. 학습자의 반응이 교사가 요구했던 것보다 단편적인 경우, 교사는 학습자 반응의 정오만을 판정해 주기보다 교사의 질문 의도를 고려하여 보다 정확하고 완성된 문장으로 학습자의 반응을 수정·보완해 준다. 〈사례 01〉에서는 S3 학습자의 반응이 불명확하여 명료화 요구하기 피드백이 제시되고, 학습자는 자신의 생각을 다시 표현하지만, 여전히 교사의 의도에 부합하는 반응을 보이지 못한다. 이에 교사는 S3

학습자의 의도를 고려하여 정확한 문장으로 완성해 준다.

(9) 오류 암시하기

학습자의 반응에서 오류나 불완전한 부분이 확인될 때, 잘못된 부분을 교사가 직접 고치거나 지적하지 않고 스스로 인식할 수 있도록 반복하며 다시 시도할 수 있는 기회를 주는 것이다. 동일하게 반복할 수도 있고, 과장적 어조나 문장 끝의 억양을 의문문처럼 올려 반복할 수도 있다.

〈사례 06〉

(1) T: 자, 옆에 만화처럼 개인이 마음대로 언어를 만들어 쓴다

면 어떤 일이 일어날까?

(2) S1: 재밌는 일이 많이 생겨요.

(3) T: 재밌는 일이 많이 생겨요?

▶교사 피드백
(오류 암시)

(4) S1: 그러니까, 어, 뭐지…….

(5) T: 그러니까 재밌다고 표현하기보다는? 개인이 마음대로 ►교사 피드백 바꾸면 서로 말이 안 통해서 황당한 일이 생기는 것이 (수정하기)
겠죠.

위 장면은 언어의 사회성을 이해하기 위한 수업 중 일부이다. 교사는 개인이 마음대로 언어를 만들어 쓸 경우 발생하는 문제점을 물어보고 있다. S1 학습자의 반응이 적절하지 못하자, 교사는 세 번째 말차례에서 학습자의 반응을 의문문의 형태로 반복하며 오류 암시하기 피드백을 제시한다. 학습자는 오류가 있음을 확인하고 수정을 시도하지만, 그 상황에 적확한 어휘를 떠올리지 못한다. 이에 다섯 번째 말차례에서 교사가 직접 수정해 주게 된다.

(10) 정교화 요구하기

학습자의 반응을 확인한 후, 학습자의 사고 수준을 심화하기 위해 보다 상세하게 반응하거나 보다 깊이 있게 반응하도록 요구하는 것이다. 반응에 대한 이유나 근거 제시하기, 정보의 정확성 확보하기, 비판적 의견 유도하기, 다른 주제와 연결하기 등을 요구하면 사고 영역을 한층 좁혀 나가면서 좀더 깊게 반응하게 한다. 정교화 요구하기 피드백의 사례는 <사례 01>에서 확인 할 수 있다. <사례 01>의 일곱 번째 말차례에서는 ‘고달픔이 보인다.’라는 S2 학습자의 반응에 대해 왜 그렇게 생각하는지 그 이유를 물어보고 있다. <사례 03>에서도 학습자 반응의 이유를 확인하기 위해 아홉 번째 말차례에서 정교화를 요구하는 피드백이 나타난다.

(11) 확장 요구하기

학습자의 반응을 확인한 후, 학습자의 사고를 확장하기 위해서 비슷한 수준에서 다양한 생각과 표현을 요구하는 것이다. 비슷한 수준의 추가적인 의견이나 대안적인 의견을 제시하도록 하는 내용상의 확장, 유의어나 동의어로 바꾸어 표현해 보거나 문장을 늘려보도록 하는 표현상의 확장 등이 포함된다. <사례 01>의 아홉 번째 말차례에서는 동일한 화제와 관련하여 비슷한 수준의 다양한 반응을 유도하기 위해 다른 학습자를 지목하며 반응을 확장하고 있다. <사례 02>의 세 번째 말차례에서도 교사는 보다 많은 학습자들이 동일 화제에 대한 의견을 발표해 보도록 유도한다.

(12) 참여 확대 요구하기

학습자의 반응에 대해 동료 학습자끼리 다양한 의견을 교환하도록 하여 서로 다른 생각이 만나고 조정되면서 새로운 의미가 창조되는 경험을 할 수 있도록 유도하는 것이다.

〈사례 07〉

- (1) T: 친구들끼리 이야기한 것을 큰 목소리로 발표해 보고 싶은 사람 한번 손들어 보세요. 어떻게 고쳤는지, 어, 일단 우리 창민이가 한번 이야기해 보자. 자, 큰 목소리로.
- (2) S1: 미래에 사업가가 될 박창민입니다. 우리는 내일 축구 시합이 있잖아. 그러니까 우리 모두 힘을 합쳐서 열심히 연습을 해서 꼭 이겨 보자.
- (3) T: 오, 그러니까 어린 아이들이니까 듣는 사람이. 그러니까 ►교사 피드백
조직적이라는 말, 팀워크라는 말을 빼고 힘을 합치자는 (반영하기)
말로 바꿨네.
이렇게 바꾼 거에 대해서 어떻게 생각해요? 한번 평가 (참여 확대 요구)
해보세요. 지현이, 자, 지현이가 한번 이야기해 보세요.
- (4) S2: 미래에 외교관이 될 박지현입니다. 그것도 좋긴 한데, 저는 서로 도와서 잘해 보자고 하는 것도 좋은 것 같아요.
- (5) T: 어, 서로 도와서 노력하자. 그래서 우리 한번 잘해 보자. ►교사 피드백
이렇게 표현하는 게 좋겠다는 거죠. (반영하기)
네. 좋아요. 잘했습니다. (칭찬하기)

위 장면은 청자를 고려해서 말하기 활동을 하는 수업의 일부로, 문제적 발화를 적절하게 수정하여 표현해 보는 역할 놀이 활동을 하고 있다. 교사는 세 번째 말자례에서 S1 학습자의 발표에 대해서 동료 학습자들은 어떻게 생각하는지 의견을 교환하도록 요구한다.⁶⁾

6) 확장 요구하기가 비슷한 수준의 다양한 반응을 학습자들이 각자 제시하는 것이라면, 참여 확대 요구하기는 동일한 화제에 대해 학습자들에게 다양한 의견을 제시하게 한 후 서로의 의견에 대한 평가 및 찬반 논쟁, 의견 충돌의 조정, 새로운 아이디어 창출을 유도하는 것이다. 하지만 분석 자료에서 참여 확대 요구 피드백은 동료 학습자의 응답에 대한 동의 여부, 적절성 여부를 물어보는 정도로 단편적으로 활용되고 있었다.

(13) 정답 정보 제시하기

학습자 반응의 적절성 여부를 판정하거나 모범적인 답을 제시하고, 그 와 관련된 부연 설명을 제공하는 것이다. 국어 수업에서는 주로 ‘맞다’ 또는 ‘틀리다’를 판정하는 방식의 대응보다는 ‘네’ 또는 ‘좋아요’라고 말하며 학습자의 반응을 긍정하는 형태의 대응이 잦다. 정답 정보 제시하기 유형의 사례는 <사례 03>에서 확인할 수 있다. 교사는 마지막 발화에서 관용어 변형의 의의에 대한 물음의 답을 제시하며 그에 대한 부연 설명을 제공한다.

(14) 논평하기

학습자 반응에 대해 교사의 감정이나 생각을 표현하는 것이다. 학습자의 발화에 대해 공감 표시 또는 이견 제시하기, 교사의 개인적인 감정 표현하기, 학습자 반응에 내재된 가치 평가하기 등의 방식으로 나타난다.

<사례 08>

(1) T : 어떻게 고칠래요? 고쳐 본 걸 말해보세요.

(2) Ss: 선생님, 죄송하지만 크게 말씀해 주셨으면 감사하겠습니다.

(3) T : 네, 그러면 선생님이 큰 목소리로 이야기하겠다. 내가 ▶교사 피드백
목소리가 작은 건 아니지? (웃음) (논평하기)
아유, 좋아요. 잘했습니다. (칭찬하기)

위 장면은 청자를 고려해서 말하기 활동을 하는 수업의 일부로, 문제적 발화를 적절하게 수정하여 표현해 보는 역할 놀이 과정이다. 학습자 반응의 적절성 여부를 명시적으로 알려 주기보다는 학습자의 반응을 수용하면서 이에 대한 교사의 자유로운 생각을 말하고 학습자와 공감대를 형성하고 있다. 국어과 수업에서는 한 명의 의사소통 참여자로서 교사가 갖고 있는 개인적인 생각이나 감정을 표현하며 의사소통 분위기를 편안하게 조성하고 상호작

용을 이어가는 피드백 발화가 종종 포착된다.

(15) 격려하기

학습자의 좌절감 감소를 위해 용기나 의욕을 북돋워 주는 것이다. ‘괜찮아.’, ‘다음 기회를 기대할게.’ 등과 같은 발화로 나타난다.

(16) 칭찬하기

학습자 반응의 좋은 점이나 잘한 점 등에 대해 긍정적이고 높이 평가하는 것이다. <사례 01>, <사례 07>, <사례 08>에서 확인할 수 있으며, 주로 ‘좋아요.’, ‘잘했어요.’, ‘대단합니다.’ 등의 발화를 통해 표현된다.

2) 피드백 발화 양상

개방 코딩을 통해 피드백 발화 유형을 도출한 후,⁷⁾ 각 피드백 유형이 얼마나 나타나는지 양적으로 집계한 결과는 다음과 같다.

〈표 4〉 피드백 발화 유형별 빈도

유형	수업 자료										합계
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
이해 확인하기	2	9	1	2	11	3	3	4	4	1	40
반영하기	5	11	3	7	14	19	33	43	25	7	167
명료화 요구하기					2	1	5	4	2		14
단서 제공하기				3	11	6	5	3		2	30
시범보이기					3						3
초점화 요구하기		1	2	3	1	1	3		3		14

7) 피드백 발화는 교사 개인의 말하기 특성, 수업 주제, 활동 방법, 수업 모형 등에 영향을 받아 교사마다, 수업마다 다양한 모습을 보이므로 일반화하기 어렵다. 하지만 다수의 수업에서 공통적으로 확인되거나 상대적으로 자주 확인되는 양상에 대해서는 국어 수업의 피드백 발화 유형으로 설정할 수 있고 특징적인 양상에 대해서는 주목할 수 있다.

수정하기	2	1	2	2			5	9	3	3	27
재구성하기	1	3		3	6	3		6	2	7	31
오류 암시하기	1			2	1		6	6		2	18
정교화 요구하기	1	2	4		9	8	1	28	3	5	61
확장 요구하기		5	2	4	10	1	6	13	13	3	57
참여 확대 요구하기		1	1		2	13	3	3	2	1	26
정답 정보 제시하기	9	14	13	19	7	17	16	9	5	14	123
논평하기		1	1	4	2	3	9	11	2		33
격려하기			1						2		3
칭찬하기	3	14	15		6	10	17	4	16	7	92

국어 수업에서 가장 많이 확인되는 피드백은 ‘반영하기’ 피드백이다. G, H, I 수업에서 특징적으로 많이 나타나고 있기는 하지만, 모든 수업에서 두루 확인된다. ‘반영하기’ 피드백은 학습자의 발화를 반복하는 형태로 나타난다. 반복하기는 학습자 반응에서 오류를 암시하고자 할 때도 나타난다. 하지만 학습자 반응이 적절한 경우의 반복하기는 오류 암시 차원의 반복하기와는 다르다. 반응의 적절성을 판정하기 위한 전조로 반복하기가 나타날 수도 있는데, 굳이 평가적 정보 제공이 필요하지 않은 상황에서의 반복하기는 정오 판정하기와도 차별화된다. 별도 유형으로 설정할 필요가 있다는 것인데, 교정이나 평가적 정보 제공을 위한 반복하기와 구분되는 반복하기는 교사가 학습자의 발화를 주의 깊게 듣고 충분히 이해했음을 알리고자 할 때, 학습자의 반응을 기반으로 동일 화제에 대한 대화를 이어가거나 화제를 전환하기 위한 연결 장치가 필요할 때, 동료 학습자들이 반응을 보인 학습자의 발화를 주목하고 충분히 이해할 수 있도록 도와주고자 할 때 나타난다. 즉 원활한 의사소통을 위한 교실 내 구성원 간 이해도 제고, 화맥 조절이 주목적이 되는 피드백 발화이다.

기왕의 연구에서 반복하기 유형은 학습자의 이해를 위해서 교사가 자신의 발화를 반복하는 행위를 중심으로 논의되었다(이창덕, 2008; 김승현,

2014). 하지만 본고의 분석 결과, 교사 자신의 발화를 반복하는 경우보다 학습자의 발화를 반복하는 경우가 더 많았다. 교사 자신의 발화를 반복하는 경우가 있다 하더라도, 그것은 시작 발화에서부터 반복하거나 이해 확인하기 피드백과 함께 나타나는 경우이므로 반영하기와는 구별된다.

‘정답 정보 제시하기’ 피드백도 자주 나타났다. 이는 정오 판정, 정오 확인, 확인, 인정, 긍정/부정, 정답 반응 피드백 등으로 명명되던 것으로, 선행 연구들에서도 높은 비중을 차지하는 유형이었다(김승현, 2014; 김영대, 2017; 류지영, 2015; 임태민·백석윤, 2009 등). 여타 교과 수업에서도 자주 출현하는 피드백으로 교과 수업의 보편성을 반영한 것이라고 할 수 있다.

그 다음으로 많이 확인된 피드백은 ‘칭찬하기’이다. 수업 중 칭찬하기 피드백이 예상보다 적게 나타남을 지적하는 경우도 있다(임태민·백석윤, 2009). 하지만 본 연구에서는 수업별 빈도 차이가 있기는 하지만 칭찬하기 피드백이 적지 않게 확인되었다.⁸⁾ 칭찬하기 피드백은 교사가 학습자의 행동에 얼마나 민감하고 섬세하게 대응하는지, 칭찬을 제공하기 위한 전제로서 학습자의 발화 비중이 얼마나 되는지 등에 따라 달라질 수 있다. 본 연구에서 분석한 수업은 학습자의 발화가 적지 않았고, 교사가 학습자의 발화에 적극적으로 대응하여 칭찬하기 피드백의 출현이 상대적으로 많았다고 할 수 있다.

‘정교화 요구하기’와 ‘확장 요구하기’ 피드백도 대부분의 자료에서 두루 확인되었다. 교사의 시작 발화에 대한 학습자의 반응을 일차적으로 확인하고 곧바로 화제를 전환해 버리는 것이 아니라, 즉각적인 평가를 유보한 상황에서 다양한 방식으로 학습자와 대화를 이어갔다. 특히 다른 학습자에게 비슷한 수준의 새로운 반응을 요구하는 ‘확장 요구하기’ 피드백은 답이 열린 과제를 수행하며 다양한 생각을 교환하고 의사소통 활동을 장려하는 국어 수업의 특수성을 보여준다.

8) 어떤 점이 긍정적으로 평가할 만한지 구체적인 정보를 제공하는 칭찬보다 ‘좋아요.’, ‘잘 했어요.’와 같은 추상적이고 막연한 칭찬이 자주 나타난다는 한계는 있다.

‘정교화 요구하기’는 선행 연구들의 ‘입증하기’ ‘초점화하기’ 유형과 유사한데, 김승현(2014)과 김영대(2017)는 이들 피드백 유형을 실제 수업에서 확인하기는 어렵다고 하였다. 하지만 본 연구는 예비 교사의 수업이나 타 교과 수업을 대상으로 한 것이 아니라, 교육부 및 시도 교육청에서 우수 수업으로 인증을 받은 국어 수업을 분석한 만큼, ‘정교화 요구하기’ 및 ‘확장 요구하기’ 피드백이 확인되었다. 학습자 참여를 유도하기 위해 다양한 교수·학습 모형을 활용하여 학습자의 발화 기회가 많았으며, 학습자의 반응에 대해 수업 운영 능력을 갖춘 교사가 적극적으로 대응하며 후속 조치 피드백을 제공했기 때문인 것으로 풀이된다.

2. 국어 수업에서 교사의 피드백 발화 유형

국어 교사의 피드백 발화를 대상으로 국어 수업의 특수성이 어떻게 구현될 수 있는지를 고려하며 그 유형을 분석한 결과, 국어 교사의 피드백 발화는 4개 범주, 16개 하위 유형으로 분류할 수 있었다. 이는 다음과 같다.

〈표 5〉 국어 수업의 피드백 발화 유형

범주	유형	국어교육의 목표 달성을 위한 기여 ⁹⁾
의도 파악	이해 확인하기	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통의 정확성 추구 경험 제공 경청 및 공감적 대화에 대한 모델링
	명료화 요구하기	<ul style="list-style-type: none"> 사실적 사고 훈련 기회 제공
	반영하기	
문제 해결 조력	단서 제공하기	
	시범보이기	
	초점화 요구하기	<ul style="list-style-type: none"> 차시 학습 목표와 관련된 과제 수행을 지원함으로써 국어교육 목표 달성
	수정하기	
	재구성하기	<ul style="list-style-type: none"> 추론적 사고 훈련 기회 제공
	오류 암시하기	

9) 범주별로 국어교육의 목표 달성을 기여하는 바는 각 범주별로 단절되고 고정되었다기보다 해당 범주에서 상대적으로 강조되는 점을 중심으로 기술하였다.

의사소통 및 사고력 심화·확장	정교화 요구하기	<ul style="list-style-type: none"> 상호교섭을 통한 의미의 재구성 경험 제공 수업 대화 참여 방식의 수준 제고 	<ul style="list-style-type: none"> 비판적·창의적 사고 훈련 기회 제공
	확장 요구하기		
	참여 확대 요구하기		
평가 및 강화	정답 정보 제시하기	<ul style="list-style-type: none"> 차시 학습 목표 성취에 대한 진단을 통해 국어교육 목표 달성을 	<ul style="list-style-type: none"> 학습 동기 및 수업 대화 참여 동기 제고
	논평하기		
	격려하기		
	칭찬하기		

‘의도 파악’ 피드백은 학습자와 교사가 상대방의 의도를 정확하게 이해하고 소통할 수 있도록 서로 간의 이해도를 점검하고, 이해도를 제고하기 위해 상대방에게 도움을 요구하거나 자신이 이해한 상대방의 의도를 확인시켜 주는 피드백이다. ‘이해 확인하기’, ‘명료화 요구하기’, ‘반영하기’ 유형이 포함된다.

기존 논의에서 피드백의 유형을 제시함에 있어 기초적인 의미 협상 기능을 고려한 적은 없었다. 하지만 본 연구에서 교사의 피드백을 면밀하게 살핀 결과, 별도의 유형으로 설정할 필요가 있었다. 국어 수업 중 학습 활동은 정오가 분명한 단한 문제에 대한 정확한 답을 찾아가는 것이라기보다 다양한 반응이 적절성의 관점에서 인정될 수 있는 열린 문제에 대한 반응을 이끌어내고 공유하는 경향이 강하다. 이에 학습자들의 생각을 묻는 경우가 많은데, 학습자들은 자신의 의사를 명료하고 정확하게 표현하지 못하는 경우가 찾다. 자신의 의사를 전달하는 데 적확한 표현을 찾지 못하거나, 발화 문장들의 논리적 관계가 모호하거나, 문장을 완성하지 못하고 끝을 흐리기도 한다. 이 경우 교사와 동료 학습자들은 그 의도를 추론하고 논리 관계를 재구성해야 하는 수고를 하게 된다. 이에 교사는 자신과의 소통을 명료하게 하고 동료 학습자들과의 소통을 중개하는 차원에서 의미 협상을 시도하게 되는데, 이때 피드백 발화는 의미 협상¹⁰⁾의 유용한 도구로 활용된다.

10) 여기에서 의미 협상은 ‘협상을 통한 의미의 재구성’이라기보다 ‘의사소통의 장애를 해소

‘의도 파악’ 피드백이 발전된 의미를 형성하기 위해 고차원적인 상호교섭을 유도하는 의미 협상 역할까지 하는 것은 아니다. 하지만 의사소통의 정확성을 추구하기 위한 상호작용도 의미 협상의 주요 기능이다. 한편 반영하기 피드백은 공감적 듣기 방법의 하나로, 학습자들이 경청과 공감적 대화 전략을 익히는 데 도움을 줄 수도 있고, 상대방의 말을 정확하게 이해하기 위한 기술로도 이용되어 사실적 사고 능력 함양에 기여할 수 있다.

‘문제 해결 조력’ 피드백은 주어진 과제를 해결하는 데 필요한 정보를 제공하거나, 학습자 반응의 내용 및 표현상의 오류를 바로잡기 위한 정보를 제공하여 학습자가 문제를 해결할 있도록 지원하는 피드백이다. 학습자가 교사의 요구에 반응하지 못하고 침묵하는 경우, 학습자의 일차 반응이 부적절하거나 불완전한 경우에 나타나, 스캐폴딩 역할과 교정적 역할을 하게 된다. 하위 유형으로는 ‘단서 제공하기’, ‘시범보이기’, ‘초점화 요구하기’, ‘수정하기’, ‘재구성하기’, ‘오류 암시하기’ 유형이 있다.

‘문제 해결 조력’ 피드백은 교사가 설계한 다양한 학습 활동을 수행할 수 있도록 지원하여 차시별 학습 목표를 성취하게 함으로써 국어교육의 목표 달성을 기여한다. ‘의도 파악’ 피드백의 형식 및 상호작용 방식에 대한 지속적인 노출을 통해 학습자들에게 간접적이고 잠재적인 영향을 미치는 것이라면, ‘문제 해결 조력’ 피드백은 피드백의 내용을 통해 학습자들에게 직접적인 영향을 미치는 것이라고 할 수 있다. 한편 학습자들은 교사가 제공하는 다양한 단서나 정보를 활용하여 과제를 수행하는 기회를 가짐으로써 추론적 사고 능력을 함양할 수 있다.

‘의사소통 및 사고력 심화·확장’ 피드백은 학습자 반응을 발전시키기

하기 위한 언어적 조정’에 가깝다. 즉 서로의 메시지에 대한 불완전하거나 부분적인 이해로 인한 의사소통의 단절을 해소하고 서로 간의 이해를 추구하기 위해 시도하는 상호작용이다. 의사소통 주체가 그를 둘러싼 다양하고 복잡한 기대·요구·제약 속에서 의사소통 상황을 구성하는 다양한 자원들과 내적 또는 외적 대화를 시도하며 의미를 형성하고 발전해 가는 차원의 의미 협상은 ‘의사소통 및 사고력 심화·확장’ 범주의 피드백과 관련된다.

위해 사고를 자극하고 의사소통 참여 기회를 추가로 제공하며 발화 내용의 질적 수준을 제고하는 피드백이다. 학습자의 일차 반응이 적절하더라도 이를 좀더 심화하고 확장할 수 있는 경험을 제공하기 위한 것이다. ‘정교화 요구하기’, ‘확장 요구하기’, ‘참여 확대 요구하기’ 유형이 있다.

‘의도 파악’ 피드백이 의사소통의 정확성 확보를 통한 원활한 소통을 추구한다면, ‘의사소통 및 사고력 심화·확장’ 피드백은 애초에 의도했던 의미에 새로운 정보를 보태고 조정된 의미를 주고받으면서 발전된 의미를 창조해 가는 고차원적 상호교섭을 유도한다. 이러한 경험의 축적은 국어교육에서 추구하는 상호교섭적 의사소통 능력 향상에 기여할 수 있다. 단위 화제에 대한 대화를 발전시키면서 학습자들에게 발화 기회를 추가로 제공하고, 교사의 피드백을 기반으로 발화 내용의 수준도 제고하게 되어 수업 대화의 양적·질적 수준을 증진하는 데도 기여할 수 있다. 한편 학습자의 반응에 대한 이유나 근거를 물어보는 ‘정교화 요구하기’ 피드백은 논리적 사고, 비판적 사고 훈련 기회를 제공할 수 있다. 학습자의 반응을 새로운 정보와 결합시켜 양자의 영향 관계를 파악하거나 새로운 대안을 제시해 보도록 하는 ‘정교화 요구하기’ 피드백은 비판적 사고, 창의적 사고를 자극한다. 학습자의 반응에 대해 동료 학습자들이 서로의 생각을 주고받으며 논평을 유도하는 ‘참여 확대 요구하기’ 피드백도 비판적 사고력 함양에 기여한다. 즉 ‘의사소통 및 사고력 심화·확장’ 피드백은 고차적 사고력을 자극한다는 점에서 사고력 함양을 추구하는 국어교육의 특수성을 구현할 수 있다.

‘평가 및 강화’ 피드백은 학습자 발화에 대한 정오를 판정하거나 가치를 판단하고, 학습 의욕을 고취하는 데 긍정적으로 작용하는 감정을 가질 수 있도록 지원하는 피드백이다. ‘정답 정보 제시하기’, ‘논평하기’, ‘격려하기’, ‘칭찬하기’ 유형이 포함된다.

‘평가 및 강화’ 피드백은 차시 수업 중 수행해야 하는 세부 과업을 원만하게 수행하고 있는지에 대한 정보를 제공하여, 차시 학습 목표의 성취에 접근할 수 있도록 유도한다. 또한 칭찬을 통해 전달되는 긍정적 내용과 감정은

학습자들에게 성취감과 안정감, 인간적 신뢰감을 제공하여 교사와 원만한 관계를 형성하고, 국어 수업 참여 의욕 및 학습 동기 증진에 긍정적으로 기여할 수 있다. ‘논평하기’는 학습자의 발화에 대해 교사의 개인적인 가치관이나 감정이 반영된 의사를 표현하는 것으로 학습자 발화의 적절성에 대한 교수 행위적인 대응이라기보다 학습자 발화 내용에 대한 의사소통적인 대응이다. 이는 학습자들이 수업 대화에 적극적으로 참여하게 되는 계기로 작용 하여 학습자들에게 유의미한 소통 경험을 제공하는 밑거름이 된다.

V. 결론

본 연구는 피드백의 중요성을 고려하여 피드백의 개념과 기능을 확장적으로 이해하고, 국어 수업의 목적을 반영한 피드백 발화 유형과 특징을 분석하고자 하였다.

피드백은 학습자의 수행을 점검하거나 평가하기 위한 것만이 아니다. 교사와 학습자 간 활발한 상호작용을 통해서 학습자 스스로 문제를 해결하고 의미를 구성할 수 있도록 지원하는 것이다. 피드백의 의미와 기능을 확장적으로 이해하게 되면 피드백은 Vygotsky의 근접발달영역의 개념에서 나온 비계(scaffolding)와 유사한 역할을 한다. 비계는 학습자가 자신의 능력을 넘어서는 과제를 잘 수행할 수 있도록 유능한 타인이 도움을 제공하는 것인데, 피드백 역시 학습자를 지원하고 안내하는 역할을 한다는 점에서, 피드백과 비계는 상당한 친연성을 가진다고 할 수 있다. 수업이 기계적인 말차례 교환을 통해 결정된 지식을 전달하는 것이 아니라, 교실 구성원들의 다양한 생각들을 존중하고 대화적 상호작용 과정에서 지식을 구성해 가는 것이라고 볼 때, 수업 대화에서 피드백은 비계로서의 역할을 강화하여 보다 핵심적인 교수 전략으로 활용되어야 한다. 특히 국어 수업에서 피드백은 언어를 효과

적으로 사용하고 언어를 매개로 생각하고 문제를 해결하는 경험을 제공하는데 기여해야 하며, 교실 소통을 활성화하는 계기로 작용해야 한다.

국어 수업의 특수성을 고려하여 교사의 피드백 발화를 유형화한 결과, ‘의도 파악’, ‘문제 해결 조력’, ‘의사소통 및 사고력 심화·확장’, ‘평가 및 강화’ 피드백으로 범주화할 수 있었고, 개별 피드백 발화의 맥락과 핵심 기능을 고려하여 하위 유형을 설정할 수 있었다. ‘의도 파악’ 피드백으로는 ‘이해 확인하기’, ‘반영하기’, ‘명료화 요구하기’ 유형이 있으며, ‘문제 해결 조력’ 피드백에는 ‘단서 제공하기’, ‘시범보이기’, ‘초점화 요구하기’, ‘수정하기’, ‘재구성하기’, ‘오류 암시하기’ 유형이 있다. ‘의사소통 및 사고력 심화·확장’ 피드백에는 ‘정교화 요구하기’, ‘확장 요구하기’, ‘참여 확대 요구하기’ 유형이 있다. ‘평가 및 강화’ 피드백으로는 ‘정답 정보 제시하기’, ‘논평하기’, ‘격려하기’, ‘칭찬하기’ 유형이 있다.

분석 대상 국어 수업에서 즐겨 활용되는 피드백은 ‘반영하기’, ‘정답 정보 제시하기’, ‘칭찬하기’, ‘정교화 요구하기’, ‘확장 요구하기’ 등이었다. ‘정답 정보 제시하기’나 ‘칭찬하기’ 피드백은 타 교과 수업에서도 널리 활용되는 것으로, 국어과적 특수성이 반영된 유형이라고 보기 어렵다. 하지만 국어 수업도 교과 수업 중 하나로 보편적 양상이 나타날 수밖에 없다. 대신 ‘반영하기’ 피드백은 국어 교과적 특수성이 강하게 드러나는 것이라고 할 수 있다. 국어 수업에서는 화제와 맥락에 적절하다면 다양한 반응을 인정하고 공유하는 경우가 많아, 학습자들의 견해를 정확하게 이해해야 할 필요가 있다. 이때 ‘반영하기’ 피드백은 교사가 학습자의 반응을 경청하고 이해했음을 알리고, 동료 학습자들이 발표 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 재해석해 주는 역할을 한다. ‘정교화 요구하기’, ‘확장 요구하기’ 피드백도 비판적·창의적 사고를 자극한다는 점에서는 타 교과 수업에서의 역할과 유사하지만, 의사소통 참여 기회를 확장하고 상호교섭을 통한 의미의 발전을 유도한다는 점에서는 국어교육의 특수성을 구현한다고 볼 수 있다. 교사가 학습자 반응에 대한 자신의 생각을 자유롭게 말하고 학습자와 공감대를 형성하는 ‘논평하

기’ 피드백도 국어교육의 특수성에 기여할 수 있다. 교실 상호작용을 통제하는 권위를 가진 교사로서가 아니라, 한 명의 의사소통 참여자로서 자신의 개인적인 생각이나 감정을 표현하며 의사소통 분위기를 편안하게 만들고 의사소통을 활성화할 수 있는 여건을 조성하고 있기 때문이다.

상기의 결과는 국어과 수업 대화의 특수성이 반영된 피드백 유형을 보다 풍부하게 드러내지 못했다는 한계가 있다. 이는 이론과 실제 현장 수업 사이의 괴리에서 빚어진 결과일 수 있다. 본 연구는 실제 국어 수업 중 교사 발화를 분석하여 국어과적 특수성이 반영된 피드백 유형을 찾고자 하였는데, 수업을 실행한 교사가 국어과 수업에서 수업 대화의 특수한 역할에 대한 인식이 부족했거나 이를 구현하고자 하는 의지가 없었을 수도 있다. 이 경우 타 교과 수업과 차별화되는 특이 양상이 나타날 가능성이 적어진다. 현재로서는 ‘반영하기’, ‘정교화 요구하기’, ‘확장 요구하기’, ‘참여 확대 요구하기’, ‘논평하기’ 유형이 국어과적 특수성을 보여주는 피드백이라고 마무리화 되, 향후 국어교육의 특수성을 고려한 국어 수업 대화의 역할에 대한 공감대를 충분히 형성한 국어 교사의 수업 대화를 분석하여 보다 정교한 접근을 시도해야 할 것이다. 국어 수업의 특수성을 고려한 효과적인 피드백의 유형화는 일회적으로 끝날 성질의 것이 아니고 이론과 실제 간의 지속적인 상호 검토를 통해서 수정·보완되어야 한다.

이러한 한계에도 불구하고, 본 연구의 결과는 국어 수업에서 가능한 피드백의 유형과 기능에 대한 정보를 제공함으로써 피드백 교수 화법 전략을 개발하는 데 활용할 수 있을 것이다. 또한 국어 수업의 피드백 발화에 대한 분석을 시도하는 후속 연구에서 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2017. 8. 4. 투고되었으며, 2017. 8. 21. 심사가 시작되어 2017. 9. 11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권순희(2005), 「초등학교 국어과 수업에 나타난 교사 질문·피드백 양상과 개선 방안」, 『국어교육』 118, 65-100, 한국어교육학회.
- 김승현(2014), 「초등 예비 교사의 피드백 발화에 대한 분석적 고찰」, 『회화연구』 25, 415-437, 한국화법학회.
- 김영대(2017), 「배움의 공동체 수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석」, 『교원교육』 33(1), 75-94, 한국교원교육학회.
- 김재봉(2005), 「말하기·듣기 수업에 나타난 대화연속체의 양상과 그 교육적 활용 방안: '질문-대답-평가'로 이뤄진 대화연속체를 중심으로」, 『한국초등국어교육』 29, 5-43, 한국초등국어교육학회.
- 김형진(2004), 「국어과 읽기 평가에서의 피드백 제시 전략 모형 개발」, 『독서연구』 11, 113-140, 한국독서학회.
- 류지영(2015), 「미술교육에서 초등 예비교사의 피드백 발화 연구」, 『미술교육연구논총』 42, 103-128, 한국초등미술교육학회.
- 박영예(2015), 「초등영어 교사의 피드백의 유형과 특징 분석」, 『현대영어교육』 16(1), 457-477, 현대영어교육학회.
- 박윤희(2011), 「수업 상황 요인에 따른 국어교사의 피드백 화법 양상 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박재현·김호정·남가영·김은성(2010), 「국어 교수 화법의 유형적 특성에 관한 분석적 고찰-국어교사의 평가/피드백 발화를 중심으로」, 『새국어교육』 86, 141-172, 한국국어교육학회.
- 박태호·이수진(2003), 「김교사의 읽기 교수화법 분석 연구-수업대화 구조를 중심으로-」, 『교육과정평가연구』 6(1), 75-97, 한국교육과정평가원.
- 신동로·서길주(2001), 「교사의 교정적 피드백이 자기 효능감 향상과 학업성취에 미치는 영향」, 『교육과정연구』 19(1), 319-342, 한국교육과정학회.
- 윤관기(2014), 「음악과 교과교육학 과목에서 교수피드백에 대한 초등예비교사들의 인식 및 만족도 조사」, 『음악교육연구』 43(1), 139-163, 한국음악교육학회.
- 이경화·김창열(2016), 「초등학교 국어수업에서의 교사 시작 대화연속체 분석」, 『초등교과교육연구』 25, 59-75, 한국초등교과교육학회.
- 이수진(2004), 「비계 설정으로서의 쓰기 교수대화 연구」, 『청립어문교육』 30, 91-123, 청립어문교육학회.
- 이정우(2004), 「초등학교 국어과 수업 대화의 교사시작 대화이동 연구」, 『국어교과교육연구』 8, 161-188, 국어교과교육학회.
- 이창덕(2008), 「교사 질문발화와 학생 반응에 대한 교사 피드백 발화 연구」, 『국어교과교육연구』 15, 177-216, 국어교과교육학회.

- 이현진(2004), 「국어과 수업 대화 분석을 통한 교수 화법 양상 연구」, 『국어교과교육연구』 8, 189-229, 국어교과교육학회.
- 임태민·백석윤(2010), 「초등수학 수업에서의 피드백 유형 및 학습자의 반응」, 『한국초등교육』 20(1), 37-54, 서울교육대학교 초등교육연구소.
- 주상대·김성민(2004), 「상호작용적 수업을 위한 교사의 화법 전략 연구: 국어과 수업대화를 중심으로」, 『교육과학연구』 9, 353-374, 신라대학교 교육과학연구소.
- 하빛나(2014), 「좋은 국어과 수업 담화 분석 - 고등학교 국어과 수업 담화의 양상과 이에 대한 교사·학습자 인식을 중심으로」, 『한국어문교육』 16, 217-251, 고려대학교 한국어문교육 연구소.
- Canale, M., & Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing," *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Cazden, C. B. (2001), *Classroom Discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.), Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. S. (1987), *Teaching Principles and Practice*, New York: Prentice Hall.
- Corden, R. (2000), *Literacy and Learning through Talk: Strategies for the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Heritage, M. (2007), "Formative assessment: What do teachers need to know and do?", *Phi Delta Kappan* 89(2), 140-145.
- Mehan, H. (1979), "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse, " *Theory Into Practice* 18, 285-294.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000), "What's the use of 'triadic dialogue'?": An investigation of teacher-student interaction, " *Applied Linguistics* 21, 376-406.
- Schimmel, B. J. (1988), "Providing meaningful feedback in courseware," In: D. H. Jonassen (Eds.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*, 183-195, Hillsdale, NJ: LEA Publishers.
- Smith, P. L. (1988), "Toward a taxonomy of feedback: Content and scheduling," *A paper presented at the Annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, 14-19, New Orleans, LA.
- Wells, G. (1993), "Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom," *Linguistics and Education* 5(1), 1-37.

국어 수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석

서영진

본 연구는 피드백의 중요성을 고려하여 피드백의 개념과 기능을 보다 넓게 이해하고, 국어 수업의 특수성을 반영한 교사의 피드백 발화 유형을 분석하고자 하였다. 이를 위해 실제 국어 수업 중 교사의 피드백 발화에 대한 내용 분석을 실시하여 피드백 유형을 도출하고 그 특징을 분석하였다. 그 결과, 국어 수업에서 교사의 피드백은 ‘의도 파악’, ‘문제 해결 조력’, ‘의사소통 및 사고력 심화·확장’, ‘평가 및 강화’ 피드백으로 범주화할 수 있었고, 개별 피드백 발화의 맥락과 핵심 기능을 고려하여 총 16가지 하위 유형을 설정 할 수 있었다. 국어 수업은 정오가 분명한 닫힌 문제에 대한 정확한 답을 찾아가는 경우보다 화제와 맥락에 적절하고 다양한 반응을 인정하고 공유하는 경우가 많다. 이에 ‘반영하기’, ‘정교화 요구하기’, ‘확장 요구하기’, ‘칭찬하기’ 등의 피드백이 즐겨 활용되고 있었다. 피드백은 학습자의 수행을 평가하기 위한 것만이 아니다. 교사와 학습자 간 활발한 상호작용을 통해서 학습자가 학습에 적극적으로 참여하고, 스스로 문제를 해결하고 의미를 구성할 수 있도록 지원하는 것이어야 한다. 특히 국어 수업에서 피드백은 의미 협상을 통해 소통의 활성화를 유도하고, 의사소통 및 사고력을 신장할 수 있는 계기 를 마련해 주어야 한다.

핵심어 피드백 유형, 국어 수업, 의미 협상, 의사소통, 사고력

ABSTRACT

Analysis of Teachers' Feedback Utterance Types in Korean Language Class

Seo Youngjin

The purpose of this study is to understand a concept and function of feedback more broadly and to analyze types of feedback reflecting specificity of the Korean language lesson. The study conducted content analysis on classroom discourse in Korean language classes and categorized teachers' feedback utterance types, and analyzed the characteristics. Feedback in Korean language classes was categorized into 'to understand intent', 'to help solve problems', 'to expand and improve communication and thinking ability', and 'to evaluate and reinforce'. Each subtype is then classified into 16 categories according to a context and core function of individual feedback utterances. Feedback is not just about assessing learner performance. Feedback is to encourage lively interaction between teachers and learners so that learners can actively involve in learning. Feedback also helps learners solve a problem by themselves and construct meaning. Especially, in the Korean language class, feedback should provide opportunities to activate communication through meaning negotiation and improve communication and thinking ability.

KEYWORDS Feedback Type, Korean Language Class, Meaning Negotiation, Communication, Thinking Ability