

청중 고려를 위한 발표 수업 모형 설계 및 적용에 대한 연구 —대학 강좌 사례를 중심으로

최영인 서울교육대학교 국어교육과 조교수

- * 이 논문은 2019학년도 서울교육대학교 교내연구비에 의해 연구되었음.
- * 이 논문은 제66회 국어교육학회 학술발표대회에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

- I. 서론
- II. 연구 방법 및 절차
- III. 청중 고려를 위한 발표 수업 모형: 분석
- IV. 청중 고려를 위한 발표 수업 모형: 설계
- V. 청중 고려를 위한 발표 수업 모형: 개발, 실행, 평가
- VI. 결론 및 제언

I. 서론

사회 변화 전망에 비추어 미래 사회 학습자 혹은 구성원에게 요구되는 능력을 선정하는 자리에서 빠지지 않고 거론되는 것이 의사소통 역량이다 (노명완, 2015; 정호범, 2017; 한철우·임택균, 2010). 미래 사회의 변화 방향에 대해서는 연구자들마다 조금씩 다른 전망들이 제시되지만 기본적으로 구성원들의 협력과 의사소통을 통해 직면한 문제를 해결하는 능력에 대한 공통적인 요구가 존재한다.

이러한 사회적 요구에 따라 고등교육 기관에서 학생들의 의사소통 능력, 이해 및 표현 능력을 신장하기 위한 노력이 이루어지고 있고, 이는 개설되는 교양 국어 강좌의 성격 변화와 강좌 수를 통해서도 확인할 수 있다. 대학 교양 국어의 변천사를 분석한 주경희(2005: 495)는 대학의 교양 국어가 언어, 문학, 작문 등 국어의 세 영역을 포함하는 매우 포괄적이고 막연한 범주를 지닌 과목에서 점차 ‘글쓰기’를 중심으로 하는 과목으로 변화해 온 추세를 제시하였다. 이러한 추세는 교양 국어로서의 글쓰기 교육의 역사를 고찰한 조미숙(2014)에서도 확인된다. 초기의 교양 국어가 독해 중심, 독본 중

심의 교재를 읽는 방식이었던 것에 비해 최근에는 학습자들의 실제적 언어 능력 신장을 위한 방향으로 수업이 개선된 점은 긍정적이라 할 수 있다. 대학 교양 화법¹⁾이 교양 심화 과목으로 개설되는 비중이 높지는 않으나 구어 의사소통 능력에 대한 학습자의 요구 또한 꾸준히 증가하고 있다.²⁾

대학에 교양 화법 강좌가 개설된다 하더라도 교육 내용의 차별성 문제, 주어진 시간 제약하에서의 효율성 문제, 화법 교육 내용의 구체성 문제 등 (박종훈, 2014) 해결해야 할 문제들이 존재한다. 주어진 강좌 시수를 고려하여 화법의 여러 유형을 다룰지, 특정 유형만을 다룰지에 대한 결정을 포함하여 중등교육 심화 선택 교과 ‘화법’과 대학의 교양 교과 ‘화법’의 내용 위계를 어떻게 설정해야 할지 등에 대한 문제는 다시 1학기/1년 단위의 화법 강좌를 구성하는 내용과 방법에 대한 체계화에 대한 요구이기도 하다.

현재 대학의 화법 관련 강좌에서 다루는 내용과 담화 유형은 대학에 따라, 교재에 따라, 교수자에 따라 매우 다양하다(백미숙, 2006; 최석재, 2010; 허재영, 2012). 그러나 현재의 다양성은 여러 교육 내용이 산재해 있는 상태에 가까우므로 체계화, 조직화가 필요하다. 강좌 혹은 수업을 진행하는 교수자가 화법 교육의 목표를 수립하고, 그 목표에 따라 교육 내용과 방법을 체계적으로 선정하고 조직하여 하나의 수업 모형을 설계하고, 그런 모형을 적용하여 효과를 검증하는 실증적인 연구가 필요하다.³⁾

-
- 1) 국내 대학에서 교양 교육을 목적으로 하는 화법 교육은 1962년 서울대학교에서 교양 과목으로 ‘국어화법’ 강좌가 개설된 것을 시작으로 점차 확대되었다. 1990년대 후반에 ‘대학국어’ 혹은 ‘교양국어’ 강좌에 대하여 그 정체성과 실용성에 대한 의문이 제기된 이후 대학생들의 의사소통 능력을 신장시켜 줄 수 있는 강좌에 대한 요구가 높아졌고(전은주, 2007: 403-404), 그와 관련하여 ‘대학 교양 교육’ 개편 작업 시 화법 강좌를 교양 필수나 교양 선택 과목으로 채택하는 학교가 확산되었다(전은주, 2014: 10).
 - 2) 김현정(2013)에서는 국내 주요 대학의 ‘화법 및 말하기’ 관련 교과 개설 현황을 분석하기 위해 2012년 10월에 중앙일보교육개발연구소에서 평가하여 발표한 상위 10위권 대학 및 지방 국립대 상위 4개 대학, 그리고 의사소통센터를 설립하여 의사소통 능력 향상 교육에 집중하고 있는 숙명여대를 포함한 총 15개 학교를 대상으로 조사했다. 이 연구에서 15개 대학 모두 ‘말하기’ 관련 교양 교과목을 개설하고 있었다.
 - 3) 연구자들이 구안한 수업 모형들이 다양하게 제안되고 그 효과에 대한 검증 또한 활발하게

본 연구에서는 대학 교양 수업으로서의 ‘대학국어’ 혹은 ‘국어화법’, ‘화법교육론’ 수업에 적용할 수 있는 ‘청중 고려 능력 신장을 위한 발표 수업 모형(이하 ‘청중 고려를 위한 발표 수업 모형’)’을 제안하고자 한다. 청중 고려는 ‘화자가 청중의 여러 측면에 대해 분석하고 해석한 후 그 청중에 대한 분석 및 해석을 담화에 반영하는 행위(최영인, 2014 ㄱ: 41)’로서 담화 목적, 담화 유형에 관계없이 모든 수준의 학습자에게, 모든 말하기 상황에 필수적으로 요구되는 기능이라 할 수 있다.

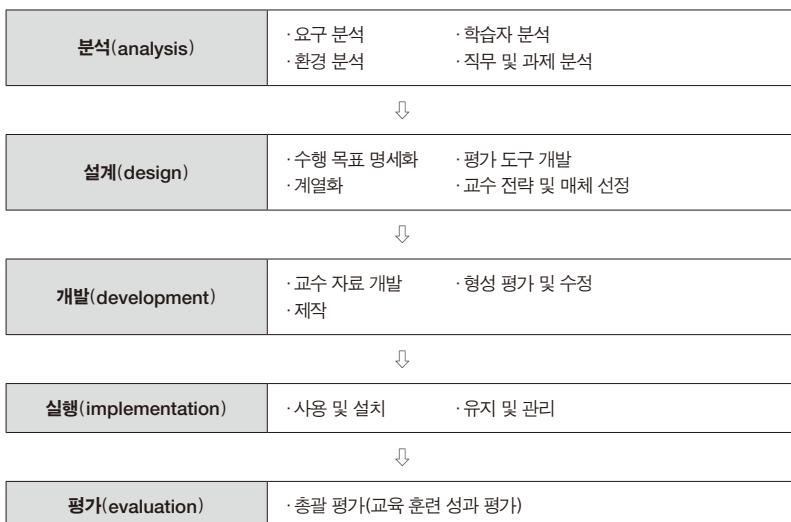
본 연구에서는 청중을 고려하는 능력을 보다 정교하게 연습하고 향상 시킬 수 있는 발표 수업 모형을 제안하고자 한다. 이 모형에서는 설득을 목적으로 하는 발표 담화 수행과 평가 연습을 통해 학습자의 청중 고려 능력을 신장하고자 한다. 구체적으로는 설득 화법 수행의 원리와 방법, 청중 고려의 원리와 방법 등을 이해하고, 실제 말하기를 통해 학습한 원리와 방법을 적용 하며, 수업 전반에서 화자와 청자의 상호교섭성을 경험하며, 평가를 통해 화자와 청자 모두에게 배움의 기회를 제공할 것을 기본적인 원리로 삼는다. 본 연구에서는 청중 고려를 위한 발표 수업 모형을 설계한 과정과 대학 강좌에 적용한 결과를 보고하고자 한다.⁴⁾ 본 연구에서 제시한 수업 모형은 청중 고려 능력 향상을 위한 다양한 수업 모형 중 하나이며, 대학 강좌에 적용한 결과 또한 사례(case)로서 의미를 가지며 일반화를 목적으로 하지 않음을 서두에 밝히고자 한다.

이루어진다면 특정한 시점에는 그러한 화법 수업 모형에 대한 이론화가 가능하다.

4) 이 수업 모형은 의사소통 목적에 따라 내용과 표현을 전략적으로 선택할 수 있는 능력을 가진 학습자에게 적용 가능하다.

II. 연구 방법 및 절차

본 연구에서는 청중 고려를 위한 발표 수업 모형을 설계하여 실제 대학 수업에 적용하고, 평가를 실시하였다. 특정한 목적을 신장하는 수업을 설계하기 위해 교수체제 일반 모형에 따라 연구를 계획하고 실행하였다. 교수체제 설계의 일반 모형인 ADDIE는 교수의 분석(analysis), 설계(design), 개발(development), 실행(implementation), 평가(evaluation)의 단계가 포함된 조직적인 절차로 개발자가 체계적인 설계 과정에 따라 모형 개발에 참여할 수 있으며, 교수학습 목표, 내용, 활동, 평가 간의 일관성을 유지할 수 있는 장점을 갖는다(Smith & Ragan, 1999). ADDIE 모형의 주요 단계는 다음과 같다.



〈그림 1〉 ADDIE 모형의 절차(정재삼, 1996: 55)

〈그림 1〉에 제시된 바와 같이 ADDIE 모형의 분석 단계에서는 학습과

관련된 요인을 분석하고, 설계 단계에서는 분석 단계의 결과를 종합하여 교육 내용과 방법을 구체적으로 설계하며, 개발 단계에서는 교육 설계에 따라 수업에서 사용될 교수 자료 및 매체를 개발하고, 실행 단계에서는 개발된 교수 자료 및 매체를 활용하여 실제 수업 현장에 적용하고, 마지막 평가 단계에서는 수업의 효과 및 개선을 위한 평가를 실시한다(정재삼, 1998). 이러한 모형이 구체적인 교과 교수·학습 모형에 적용될 때는 일부 절차의 수정, 변경 등이 이루어지기도 한다.

전효선·김영준·이흔정·류지현(2005)에서는 ADDIE 모형을 바탕으로 교수·학습 콘텐츠 개발 모형을 제안한 바 있다. 이 연구에서는 수업에 활용할 콘텐츠의 개발에 초점을 두었으므로 ‘실행’ 단계를 생략하고, 세부 절차 명과 활동을 일부 수정하였다.

본 연구에서는 ADDIE의 주요 단계를 준용하되, 교과 수업을 설계하는데 있어서는 전효선 외(2005)에서 제시한 ‘설계’의 하위 단계들을 반영하였고, 수업 모형에 대한 ‘평가’ 단계에 모형을 ‘수정·보완’하는 단계를 추가하여 현장 적합도를 높이고자 하였다. 수업 모형 설계를 위해 10년의 고등학교 근무 경력을 가진 국어 교사 A(국어교육 전공 석사학위 소지), 실제 강좌에서 수업 모형을 적용할 강의자 B(국어교육 박사학위 소지), 연구자(이하 C)가 논의하여 수업 설계의 방향을 수립하였다.

〈표 1〉 연구 진행 절차

단계	하위 단계	주요 활동	참여자
분석	요구 분석	대학생의 화법 교육에 대한 요구 분석(선행 연구 분석)	C
		수강생들의 강좌에 대한 요구	B, C
	학습자 분석	대학생들의 말하기 수준 분석(선행 연구 분석)	C
	내용 분석	설득 화법, 청중 고려 교육에 대한 내용 분석 교수·학습 목표 도출	A, B, C

설계	교수학습 절차 설계	교수·학습 목표, 내용에 적절한 교수·학습 모형/활동 탐색	A, B, C
	교수학습 활동 설계	말하기 과제 및 평가 방법 구안	
	평가 설계		
개발	수업 계획안 및 교수·학습 내용 구성	6주차 수업 계획안 구성, 주차별 교수·학습 내용 도출.	B, C
실행	수업 계획안에 따른 교수·학습 내용 투입	2017학년도 2학기, 가 대학교의 '의사소통 교육론' 수업에 적용	B
평가 및 수정	수강생에 의한 평가	1차 수강생이 제출하는 기말 보고서의 한 챕터로 '수업에 대한 평가 및 소감'을 작성하여 제출	수강생
		2차 수업 참여 과정, 수업 설계에 대한 설문 조사	
	교수자에 의한 평가	수업 진행 후 수업 설계에 대한 평가	교수자(B)
	수정 및 보완	평가 결과에 기반하여 수업 설계 과정 및 개발의 결과물 수정·보완 방향 수립	C

III. 청중 고려를 위한 발표 수업 모형: 분석

1. 학습자 분석 및 요구 분석

대학에서 이루어지는 화법 강좌에서는 제한된 시간 내에 효율적으로 목적한 바의 교육을 수행해야 한다. 대학 교양 교육에서는 다양한 담화 유형을 다루는 한 개 교과목이 개설되는 경우도 있고, 담화 유형이나 분야별로 특화된 전문 교과목이 복수로 개설되는 경우도 있다(박종훈, 2014). 본 수업 모형에서는 수업 차시의 한계를 고려하여 다양한 담화 유형을 다루는 것보다 특정한 담화 유형을 선택하는 방법을택하였다.

청중 고려 능력을 신장하기 위해서는 다양한 청중 변인을 고려하고, 각 변인별 청중의 수준도 다양한 의사소통 상황에서의 연습이 필요하다. 국어

교육 내에서 다루는 의사소통 목적 중 ‘설득을 목적으로 하는 의사소통’이 청중 고려를 다루기에 적합하다(최영인, 2014 ㄱ). 청중 고려 능력을 신장하기 위한 수업 모형에서는 청중을 고려하는 방법이나 원리를 이해할 수 있는 기회, 그것을 적용할 기회, 청중들로부터 피드백을 듣고 자신의 담화 구성 과정에 대해 점검할 기회를 제공할 필요가 있다. 이를 위해서는 발화 순서 교대가 필수적인 대화, 토론, 토의보다 화자의 의사소통 목표나 의도에 따라 다양한 전략을 선택하고 그 결과가 하나의 완결된 담화로 구성되어 표현되는 독화로서의 발표가 적절하다고 판단하였다.

대학에서 발표 담화 능력 신장에 대한 요구는 대학생을 대상으로 한 설문 조사 등에서도 꾸준히 나타나고 있다. 한 대학에서 ‘말하기 연습’ 강좌를 수강한 학습자 중 300명을 대상으로 하여 강좌 시작 전에 ‘왜 화법 강의를 수강하려고 하는가?’에 대한 사전 조사표를 실시하였는데, 73%의 학생들이 ‘발표를 잘하고 싶어서’라고 응답하였다(박미영, 2008: 40-41). 또 앞으로의 화법 교수·학습 내용 중 어떤 측면이 자신의 화법 활동에 많은 영향을 줄 것이며, 계속적인 관심의 대상이 될 것인가를 묻는 질문에 발표(54%), 토론 및 토의(18%), 면접 및 면담(14%)이 고빈도로 나타났다(박미영, 2008: 41). 대학생들은 대학 수업에서 소집단별/개인별 발표를 수행하는 기회가 많고, 졸업 이후를 고려해도 많은 직업군에서 업무와 관련하여 소규모/대규모 청중을 상대로 발표(프레젠테이션)를 해야 하는 장면이 많다고 인식하여 발표 능력 신장에 대한 높은 요구를 갖고 있다.

강좌에 참여한 수강생들의 경우 대부분 실제적으로 자신의 의사소통 능력을 향상시키고 싶은 요구를 가지고 있었고, 이전의 다른 수업에서 말하기를 실행해 본 경험이 없다는 점을 들어 실제로 말하기를 수행하고 그에 대해 다면적 피드백을 받기를 원하고 있었다.⁵⁾ 이런 실제 학습자들의 요구를 고려

5) 강의 첫날 수강생들에게 강좌 선택 이유 및 강좌에 대한 요구 사항 등을 조사한 내용에서 확인하였다.

할 때 교실 단위의 발표 수업이 적절하다고 판단하였다. 또한 수강생들의 경우 공적 말하기로서 발표나 프레젠테이션 기능 향상에 대한 의지를 갖고 있는 동시에 낯선 사람들 앞에서의 말하기 수행에 대한 두려움과 불안도 갖고 있었다. 이런 학습자의 특성을 감안할 때 소집단 내에서의 말하기 연습을 먼저 수행하고, 독화로서의 말하기를 수행하도록 수업을 기획할 필요가 있었다.⁶⁾

2. 내용 분석

1) 말하기 교육의 특성

화법이란 참여자들이 구두 의사소통을 통해 삶을 나누는 언어 행위이다. 이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현(2010: 30)에서는 이러한 화법의 성격을 ‘구두언어성, 상호교섭성, 관계성, 사회문화성’으로 정의하고 있다. 참여자들이 구두 언어적 사고와 의사소통(구두언어성)을 통해 서로 의미를 교섭해 가면서 의미를 새로이 구성하는 과정(상호교섭성)에서 관계를 형성하고 유지하고 발전시킬 뿐(관계성) 아니라, 사회 혹은 구성원의 말 문화를 형성하게 된다(사회문화성)는 본질은 화법 개론서와 연구물뿐 아니라 화법 교육의 ‘실제’를 통해 확인될 수 있어야 한다. 이러한 구두 의사소통의 본질이 화법 교육의 실천에서도 잘 반영될 수 있도록 수업을 설계하고자 하였다.

최근 화법 교육에서 상호교섭성을 표방한 것에 대해 이것이 의사소통의 본질적 특성이며, 그간 개별적 언어 사용 영역으로 분리되어 있던 말하기 영역과 듣기 영역을 의사소통 현상이라는 통합적 프레임으로 확장해서 볼 수 있게 했다는 점에서 긍정적이라는 평가가 존재한다(이주섭, 2012). 상호교섭이란 사람들이 상대에게 내가 무엇을 하느냐를 알리거나 화자가 메시지를

6) 수업 모형을 정교화할 때에는 모형을 적용할 학급의 특성을 분석하고, 그 특성에 따라 사전 수업 내용 등을 다르게 제공할 필요가 있다.

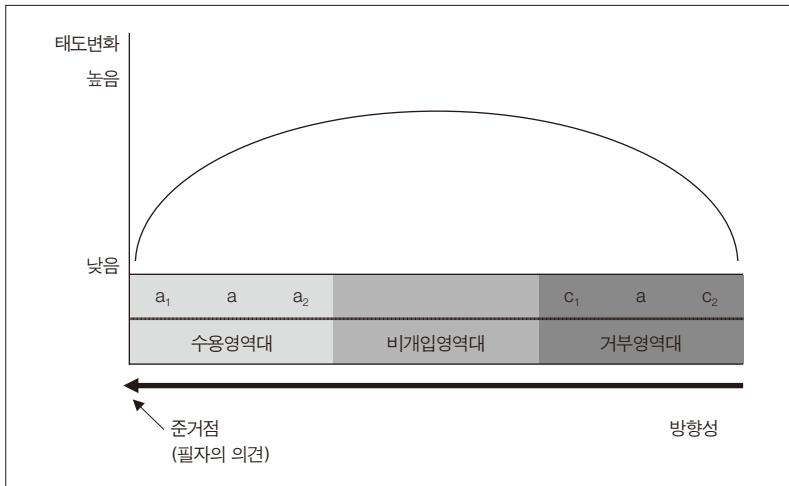
전달하는 데에만 초점이 있는 것이 아니라, 서로 더불어 무엇을 하느냐 그리고 화자와 청자가 새롭게 만들어내는 의미 구성에 초점을 둔다. 따라서 상호 교섭적 관점에 기반을 둘 때, 말하기 교육과 듣기 교육이 통합적으로 이루어 지도록 해야 하며 이는 곧 화자로서의 연습과 청자(청중)로서의 연습을 동시에 제공하는 수업에 대한 설계의 필요성을 의미한다.

2) 설득적 의사소통의 본질 및 청중 고려의 특성

설득적 의사소통은 수용자(청자/독자)의 태도나 의견, 행동 등을 변화하고자 하는 의도를 가진 송신자, 그러한 목적 달성을 위한 메시지, 구두 의사소통의 방법으로 전달, 수용자(청자/독자)에게 의도했던 반응을 유발하는 행위로 설명할 수 있다(차배근, 1992; 박재현, 2006). 즉, 설득 의사소통은 청중의 태도 변화를 목표로 하며 그 목표 달성을 수준에 따라 의사소통의 성패가 결정된다는 것이다. 화자가 대면한 청중을 설득하는 말하기에서 ‘청중’을 분석하고, 그 ‘청중’ 분석의 내용을 반영하여 담화를 구성하고 전달하기 위한 노력은 해당 담화의 성패에 중요한 영향을 준다(최영인, 2014)。

설득적 의사소통에서 수용자의 태도 변화라는 결과는 ‘정도성’을 상태로 갖는다. 양경희(2016)에서는 설득이 정도의 문제이지 여부(與否)의 문제가 아님을 강조하면서, 설득의 목적인 ‘태도 변화’에 정도와 수준을 고려하여 설득의 수준을 상세화하고 설득 수준에 따른 쓰기 전략 개발의 가능성을 탐색한 바 있다. 본 연구에서도 설득적 의사소통에서 수신자가 목적으로 하는 ‘태도 변화의 수준’이 다를 수 있고, 목적으로 하는 ‘청중 태도 변화’의 폭이 곧 화자에게는 ‘청중 고려 과제’의 난도를 의미한다고 본다.

양경희(2016)에서는 설득의 수준과 정도는 독자의 태도를 어느 정도로 변화시킬 것인가와 긴밀하게 관련되어 있다고 보고, 목표로 하는 태도 변화의 폭이 클수록, 필자 의견과의 방향성이 다를수록, 독자 신념의 중심부에 위치한 신념을 바꾸려 할수록 ‘설득의 수준’이 높아진다고 보았다. 본 연구에서도 화자가 목표로 하는 ‘청중 태도 변화’의 폭이 클수록 과제의 난도가 높



〈그림 2〉 신념 영역대와 태도 변화의 관계(양경희, 2016: 164)

아지며, 청중 고려를 교육하는 장면에서는 이러한 과제 난도를 고려하여 순차적으로 교육 내용을 제공해야 하며, 화자가 상정한 설득의 목표 즉, 담화를 통해 영향을 주고자 하는 ‘청중의 태도 변화의 폭’이 설득 담화의 효과 혹은 성패를 평가하는 데 있어 중요한 준거가 되어야 한다고 본다.

설득할 때 화자가 상정하는 ‘청중 고려의 수준’은 화자와 청자 간 다양한 특성 차이에 대한 분석, 화자가 의사소통을 통해 그 차이를 얼마나 좁힐 고자 하는가에 대한 판단에 따라 결정된다. 한 명의 청자가 아니라 복수의 청중을 대상으로 하는 발표 상황에서 화자는 다양한 입장을 가진 청자들의 특성을 파악하고, 그 다양한 특성을 가진 청자들을 일정한 수준까지 변화시키겠다는 목표를 수립하게 된다.⁷⁾ 이러한 청중의 다양성에 대한 고려는 ‘쓰기’와 달리 ‘말하기’에서 보다 현저하게 나타나는 의사소통상의 특성이기도 하지만, 이로 인해 화법 교실의 학습자들은 보다 많은 인지적 부담을 느끼게

7) 이를 위해 말하기에서는 청자 분석(audience analysis) 절차를 통해 수신자의 특성을 파악하고 그에 따른 전략을 수립하게 한다.

된다(최영인, 2014). 따라서 청중 고려를 학습하는 단계에서는 다양한 청중의 입장들을 모두 고려하게 하기보다 청중 변인을 일정 부분 통제하여 과제 난이도를 조정할 필요가 있다.

IV. 청중 고려를 위한 발표 수업 모형: 설계

1. 교수·학습 절차 설계

청중 고려를 위한 발표 수업 모형을 설계하는 과정에서 교수·학습 모형 요소들을 어떻게 선택할 것인가에 대한 결정이 필요하였다. 최영환(2008)에서는 수업의 중심이 되는 교수·학습 요소의 분석은 수업의 절차를 따라가면서 필요한 요소를 살펴보는 방식으로 전개된다고 하였으며, 무엇을 가르칠 것인가로부터 어떤 수업 절차가 필요한지를 탐색하는 과정이 수업 전에 이루어져야 한다고 강조했다. 본 연구에서는 최영환(2008)에서 제시한 교수·학습 요소를 참조하여 청중 고려 수업 모형의 설계 방향을 탐색하였다. 크게 네 가지 항목 1) 단원 목표, 2) 목표 도달 방식, 3) 교수학습 참여자의 관계, 4) 구성원의 과제 분담 방식에 대한 의사결정을 중심으로 수업 설계의 방향을 수립하였다.

〈표 2〉 교수·학습 모형 구성 요소 설정에 따른 수업 설계

요소	수업 목표	목표 도달 방식	교수·학습 참여자 관계	구성원의 과제 분담 방식
하위 항목	① 지식 목표 ② 기능 목표	① 연역적 접근 ② 귀납적 접근	① 교사 일방형 ② 교사 주도형 ③ 교사·학생 대등형 ④ 교사 지원형	① 개별형 ② 공동형 ③ 분담형

참여자 의견	A:② 기능 목표 B:② 기능 목표 C:② 기능 목표	A:② 귀납적 접근 B:이론 수업에서는 ① 연역적 접근, 화법 수행에서는 ② 귀납적 접근 C:② 귀납적 접근	A:③ 교사·학생 대등형, ④ 교사 지원형 B:이론 수업에서는 ② 교사 주도형, 화법 수행에서는 ④ 교사 지원형 C:④ 교사 지원형	A:② 공통형 혹은 ③ 분담형 B:② 공통형 C:① 개별형 혹은 ② 공통형

먼저, 무엇을 가르칠까에 대한 확인이 필요하다. A, B, C 모두 청중 고려 수업 모형에서 기능 목표를 추구한다는 것에 이론이 없었다. 국어과 교육의 목표를 범주화하는 여러 가지 이론이 있지만 국어과의 특성을 고려하면 크게 ①지식 목표, ②기능 목표로 나눌 수 있고(최영환, 2008: 427), 이를 세분화하여 제시한 최영환(2002)에 따르면 국어과 목표 유형은 다음과 같다.

지식 목표: ①지식 학습형, ②원리 이해형, ③전략 개발형

기능 목표: ④기능 연습형, ⑤원리 적용형

본 연구에서는 설득 의사소통 및 청중 고려의 기본적인 원리를 이해하고, 그에 따른 전략을 학습자가 실제로 활용해 보도록 하는 수업을 지향하는 바 ‘원리 적용형’과 ‘기능 연습형’ 수업의 단계들을 포함하기로 하였다. ‘원리 학습’ 단계에서 설득적 화법의 구성, 청중에 따른 설득 전략에 대한 방법론을 익히고, ‘전략 학습’ 단계에서 청중 고려 전략을 적용하는 수업을 설계하되, ‘전략 학습’의 단계를 보다 확장하여 수업을 설계하기로 결정하였다.

둘째, 단원의 목표에 도달하는 방식은 일반적으로 사고의 유형과 유사하다. A, B, C 모두 동의한 점은 학습자들의 말하기 수행이 ‘말하기를 위한 발표 준비 - 실행’으로 끝나지 않고 학습자들이 자신 및 동료의 설득적 말하기 수행 전반, 설득 전략의 효과 등을 평가하도록 해야 한다는 점이다. 다른 사람의 설득 행위에 대해 평가자로서의 역할 수행 과정을 통해 설득 목표 및 상황에 따라 설득 방법이 달라져야 한다는 것, 청중 특성에 따라 설득 담화 및 전략에 대한 평가 또한 달라진다는 것을 학습할 수 있다. 이런 수업의 흐

름을 고려하면 수업 초반에 설득 담화의 구성 원리 및 청중 고려 방법을 설명할 때는 연역적 접근이, 학습자들의 발표와 평가가 이루어지는 후반부에는 귀납적 접근이 적절하다는 B의 의견도 반영하였다.

셋째, 교수·학습의 참여자 관계에 대한 결정이다.⁸⁾ A는 ③교사·학생 대등형과 ④교사 지원형을 병행할 것을, B는 이론 수업에서는 ②교사 주도형을, 학생들의 말하기 수행 단계에서는 ④교사 지원형을 선택할 것을, C는 ④교사 지원형을 제안하였다. 공통적으로 말하기 수행 연습 전 단계에서의 원리 학습이 필요하다고 합의하여 이론 수업에서는 ②교사 주도형을, 학생들의 말하기 수행 단계에서는 ④교사 지원형으로 구성하기로 하였다.

마지막으로 구성원의 과제 분담 방식에 대한 결정이다.⁹⁾ 본 수업을 위해 A, B, C는 학습자들이 각자 말하기의 준비부터 시행까지의 전 과정을 경험할 필요가 있다는 점에서 분담형을 배제하는 데 동의하였다. 청중 고려를 위한 말하기 수행은 개별형으로 진행되지만, 청중 고려 전략을 계획하거나 평가할 때는 공통형 과제를 제시하기로 하였다.

-
- 8) 교사 일방형은 교수·학습 과정에서 가르치는 사람이 능동적인 형태를 보이는데 반해 배우는 사람은 매우 수동적인 형태를 보이는 경우이고, 교수·학습 주도형은 가르치는 사람이 중심이 되고 다른 한쪽이 그에 따르는 형태이다(최영환, 2008). 교사·학생 대등형은 가르치는 사람과 배우는 사람이 서로 긴밀한 관련을 맺으면서 교수학습을 진행하는 형태이고 교사 지원형은 학습하는 사람이 중심이 되고 가르치는 사람은 이를 도와주는 여러 가지 역할을 하는 것이다(최영환, 2008).
 - 9) 개별형은 소집단을 이루어 교수·학습을 진행하되, 각각의 도달 목표가 다른 경우이고, 공통형은 소집단을 이루어 학습을 하되 구성원 전체가 같은 목표를 갖고 있어, 함께 노력하여 문제를 해결해야 한다. 분담형은 소집단 안의 구성원들이 소집단의 목표를 하위 목표로 나누어 담당하는 것이다(최영환, 2008).

2. 교수·학습 활동 설계

1) 말하기 수행의 총체적 경험 중시

교수·학습 설계에서 학습자가 수행하는 다양한 활동이나 과제의 실제성을 담보하고, 학습자에게 실제적 문제해결 능력을 신장하고자 할 때 주목하게 되는 것이 ‘맥락(context)’이며, 최근 교육공학에서는 그간에 제시된 교수설계 모형에서 맥락과 관련된 요소를 당위적으로만 강조하였지 실제로 교수설계에 반영하지 못했다는 비판이 제기되고 있다.¹⁰⁾

교과 수업을 실제로 설계한다고 하면 구체적으로 ‘누가(학습자 혹은 교사), 언제, 어떤 환경에서, 어떤 안내를 받아, 어떤 활동을 하는지’ 등에 대한 예상과 계획이 매우 중요하다. 특히나 국어과에서 화법 수업을 설계할 때는 학습자들이 실제로 논제를 탐색하고 그와 관련된 내용을 생성하고 조직하여 청중 앞에서 말하기를 수행하는 역할을 하기 때문에 수업의 매 국면마다 학습자가 수행해야 할 과제들이 존재한다. 화법 수업에서 이루어지는 말하기 과제를 설계할 때는, 학습 환경, 학습자, 학습 활동 간의 통합적 관점이 필요하며, 구체적인 말하기 수행 맥락을 제공하고 그러한 맥락을 고려하여 말하기를 수행할 뿐 아니라 평가까지도 연계되어 이루어지도록 해야 한다.

2) 청중 고려 수준을 고려한 과제 구안

앞서 III장 2절에서 교육적 목적을 위해 청중 고려 과제의 수준을 통제할 필요를 확인한 바 있다. 과제의 수준을 통제하는 방법 중 하나는 화자가 고려

10) 교육공학에서는 Jonassen(1991; 1992)이 ‘맥락은 교수설계에 있어 모든 것을 의미한다’고 역설함으로써 교수설계 활동에 있어 맥락의 중요성을 강조하였지만 그러한 주장은 당위적 명제에 그쳤을 뿐 그 구체적 방법이 제시되지 않았다(박경선·나일주, 2011: 2). 교육공학 분야에서 제시된 교수설계 모형에서는 대부분 초기 단계에서 맥락 분석을 제안하고 있지만, 이를 수행하는 데 필요한 구체적인 단계를 안내하지 않고 있으며(Andrews & Goodson, 1980; 박경선·나일주, 2011: 2 재인용), ‘맥락 분석’에서 그 분석의 대상이 되는 ‘맥락’ 또한 매우 한정적이라는 비판이 있다.

해야 할 청중 변인의 특성을 제시하는 것이다. 최영인(2014ㄱ), 홍은실·최영인(2014)에서 청중 변인이 달라질 때 화자들의 설득 전략 사용 양상을 관찰하고 그 효과를 평가한 바 있다. 최영인(2014ㄱ)에서는 화자들이 2차례의 말하기를 진행하였는데, 1차 발표에서는 논제에 대한 ‘입장’ 변인만을 제시하였고, 2차 발표에서는 ‘입장’에 더하여 ‘관련성’ 변인을 제시하여 두 특성을 복합적으로 고려하게 하였다(아래 〈표 3〉 참조). 홍은실·최영인(2014)에서는 대학의 ‘국어 화법’ 강좌에서 설득 목적의 발표를 수행한 결과 우수한 수행을 보인 대학생 2명을 대상으로 ‘청중의 특성’만 달라진 상황을 전제하고 두 번째 발표를 수행하게 하여 대학생 화자들이 청중 특성에 따라 설득 전략을 달리하는 양상을 분석하였다. 이때 2회 발표 모두에서 복합 청중 특성을 제시하였고, ‘입장’과 ‘관련성’ 두 가지 변인을 복합적으로 제시하였다. 예를 들어, 학생2의 경우 1차 발표에서는 ‘입장 없음×관련성 낮은’ 청중을 상정했으나 2차 발표에서는 ‘반대 입장×관련성 높은’ 청중을 상정하도록 설계하였다.

〈표 3〉 청중 변인을 고려한 말하기 연구 설계(최영인, 2014 ㄱ)

	(가)군	(나)군	(다)군	(라)군
1차 담화(변인: 입장)	반대 입장		무입장	
2차 담화 (변인: 입장×관련성)	반대 입장 관련성 ↓	반대 입장 관련성 ↑	무입장 관련성 ↓	무입장 관련성 ↑

청중 특성을 제시함으로써 학습 과제를 통제하는 수업을 설계할 때 다음과 같은 두 가지 질문이 제기될 수 있다. 하나는 과제에서 제시하는 청중의 특성과 청중의 실제 특성이 괴리되는 문제를 어떻게 처리할 것인가, 다른 하나는 청중의 여러 가지 특성 변인 중에서 어떤 변인을 선택할 것인가의 문제이다. 첫 번째 질문과 관련하여, 학습자들이 설득 화법 학습에서 실제 청중(해당 학급 수강생)의 특성을 사실적으로 분석하게 할지, 전형성이 높은 청중 유형을 제시하고 그 청중을 분석하는 것이 좋을지에 대한 의사결정이 필요하다. 두 번째 질문과 관련하여, 청중 특성을 고려한 학습 과제를 통제하는 수업을 설계할 때 청중 특성을 제시하는 방식은 어떤가에 대한 의사결정이 필요하다.

요하였고, 과제의 난이도를 고려할 때 교육 장면에서 후자를 먼저 다룬 후에 전자를 다루는 순서로 설계할 필요가 있었다.

청중 변인의 숫자 및 선택과 관련된 의사결정에서도 과제 난이도가 중요한 변수이다. 최영인(2014⁷)의 2차 발표, 홍은실·최영인(2014)의 1, 2차 발표 자료에서는 청중 변인을 복수로 제공하였고, 최영인(2014⁷)의 1차 발표에서는 단일 변인을 제공하였다. 청중 변인을 복수로 제공할 경우 제시된 변인들이 조합되면서 새롭게 형성되는 청중 특성들이 존재하게 되는데, 예를 들면 2개의 청중 변인을 제시할 경우 변인1, 변인2뿐만이 아니라, 변인1과 변인2로부터 파생되는 특성들까지를 고려해야 하므로 과제 난도가 높아진다. 그러므로 단일한 청중 변인을 제시하는 것으로부터 시작하는 방향으로 결정하였다.

마지막으로 화자가 고려해야 할 청중 변인으로 무엇을 우선적으로 선정할지에 대한 의사결정이 필요하다. 설득 화법 교육에서 청중 변인은 청중 분석 절차의 대상으로만 존재하는 것이 아니라 담화 내용을 구성하고 표현하고 전달하는 데까지 영향을 미칠 때 의미 있는 변인으로 인정받는다. 설득 화법의 구성 전반에 영향을 미치는 정도에 따라 교육적 장면에서 다루어야 할 청중 변인의 우선순위를 정할 수 있는 바(박재현, 2006; 최영인, 2013) 본 연구에서는 그 영향력이 큰 청중 변인으로서 ‘논제에 대한 청중의 입장(이하 ‘입장’)’ 변인을 선택하였다.

3. 평가 설계¹¹⁾

국어교육 및 화법교육 평가에 대한 문헌 고찰을 바탕으로 화법 교육 평

11) 상호교섭적 의사소통 관점을 반영하여 설득 화법의 ‘영향력’을 평가하고 반응하는 청자로서의 역할을 경험하도록 하기 위해 학습자들에게 청자로서 해당 담화의 설득력과 설득 전략의 효과를 평가할 수 있는 역할을 부여하였다.

가의 원리를 탐색한 최영인(2014)에서는 ‘학습자 중심 화법 평가’, ‘실제적 수행 중심의 화법 평가’, ‘말하기·듣기의 동시성을 고려한 화법 평가’, ‘총체성을 고려한 화법 평가’로 제시한 바 있다. 이러한 원리를 반영하여, 학습자들이 일정한 시간차를 두고 2회의 발표를 진행하되, 학습자 각각은 발표자와 평가자의 역할을 번갈아 수행하도록 계획하였다.¹²⁾ ‘자기 평가’, ‘동료 평가’, ‘교수자 평가’를 통해 다면적 평가가 이루어진다. 발표자의 발표 수행 과정은 참여자의 동의하에 녹화된다. ‘교수자 평가’는 발표가 이루어지는 면대면 상황에서도 진행되지만, 녹화 영상을 보면서 평가와 피드백 내용을 정련한 후 발표자에게 제공한다. 발표 장면에서 발표자 이외의 학생들은 ‘동료 평가자’ 역할을 수행하고 평가 결과는 모든 학생의 발표가 종료된 이후에 교수자에 의해 수합되어 발표자에게 전달된다. ‘자기 평가’의 경우 담화 준비-구성-전달-수행 후의 전 과정을 대상으로 하며, 그 내용은 담화 분석 보고서에 포함되도록 한다.

본 연구에서는 학습자들의 개별 발표에 대한 평가와 피드백을 공유하는 절차를 중요한 수업 과정으로 상정하였다. 개별 학습자들이 발표에서 다루는 주제는 서로 다르지만, ‘같은 특성의 청중’을 대상으로 설득하는 상황이 동일한 만큼, 각 발표자들이 자신이 수립한 설득 목표에 따라 선택한 설득 전략들을 발표하고, 그 전략들이 효과적인지에 대한 평가를 공유하는 기회를 가짐으로써 화자-청자 모두가 학습할 수 있는 가능성을 고려하기 때문이다. 발표를 수행한 화자에게 제시할 수 있는 피드백의 내용 범위는 매우 다양할 수 있지만, 면대면 평가회에서는 주로 화자가 고려한 설득 전략의 효과를 논의하고, 서면 피드백에서는 화자의 주제 선정, 담화 내용 구성, 표현, 전달의 전 측면에 대한 내용들을 제시하도록 하였다.

12) 이 단계에서 교수자 평가, 동료 평가에 적용할 평가 기준 및 평가표 등에 대한 결정도 이루어졌다.

V. 청중 고려를 위한 발표 수업 모형: 개발, 실행, 평가¹³⁾

1. 개발

1) 발표 과제의 상세화

앞서 ‘청중 고려를 위한 발표 수업 모형’의 ‘분석’과 ‘설계’ 단계에서 설명한 것처럼 발표 과제를 다음과 같이 구안하였다. 학습자들은 설득을 목적으로 하는 발표를 2회 수행하는데, 두 발표에서 다루는 주제는 동일하고 ‘청중의 특성’만 달라지는 상황이다. 청중의 특성을 좌우하는 청중 변인은 해당 논제에 대한 청중의 입장이며, 1차 발표의 청중은 ‘무입장 청중’으로, 2차 발표의 청중은 ‘반대 입장 청중’으로 결정하였다.

〈표 4〉 발표 과제

	1차 발표	2차 발표
설득 주제	1차, 2차 발표에서 동일한 논제를 다룸. 화자의 관심사이기도 하면서, 대학생 청중들의 태도 변화를 이끌어 낼 수 있을 만한 논제를 각자 선정함.	
상정된 청중특성(‘입장’)	무입장 청중	반대 입장 청중
말하기 시간	5~6분	5~6분
말하기 상황	말하기 수행 과정 녹화, 청중 및 교수자 평가가 진행됨.	
말하기 평가	청중 평가, 교수자 평가, 자기 평가의 결과를 종합함.	

13) ADDIE 모형 중 ‘개발’, ‘설계’, ‘평가’를 하나의 장에서 제시하고자 한다. 앞서 ‘분석’과 ‘설계’에서 논의된 내용이 ‘개발’의 단계에 그대로 반영되었으며, 대학 강의에 적용한 교수자가 연구 설계 단계에 적극적으로 참여한 B이기 때문에 연구의 취지를 잘 이해한 상태로 ‘실행’이 이루어졌다고 볼 수 있다. ‘평가’의 내용은 수강생과 교수자(B)로부터 받았으며, 이 결과를 반영하여 최종적인 모형 수정 방향을 제안하였다.

2) 전체 수업 계획과 세부 내용

이 수업 모형은 6주간 시행되도록 계획되었고, 앞서 개발한 발표 과제를 수행하기 전후 수업의 흐름은 다음과 같다.

〈표 5〉 수업 계획안

주차	강의 내용 및 활동	교수학습 모형
시전	개인별 발표 주제 탐색(과제)	-
1주	이론1: 설득 의사소통의 개념과 담화 구성 원리, 청중 분석의 방법 실습: 발표 주제 선정 결과의 공유 및 피드백	원리 학습
2주	1차 발표: 무입장 동질 청중을 대상으로	적용 학습
3주	이론2: 청중 특성에 따른 설득 전략 선택, 설득 전략과 그 효과. 조별 토의: 반대 입장 청중을 대상으로 한 설득 전략 탐색	원리 학습 적용 학습
4주	2차 발표: 반대 입장 동질 청중을 대상으로	적용 학습
5주	발표 보고회 및 피드백 공유1: 화자의 청중 고려 전략 발표 및 동료 학습자들의 피드백	발전 학습
6주	발표 보고회 및 피드백 공유2: 교수자의 피드백	발전 학습
과제	1차 발표와 2차 발표에 대한 비교·분석 → 청중 특성에 따른 설득 전략과 효과에 대한 보고서	발전 학습

2. 실행

이 수업 모형은 2017학년도 2학기, 충청도 소재 4년제 종합대학의 ‘의사소통 교육론’ 강좌의 후반부(2017년 11월 2주차부터 총 6주)에 적용되었다. 수강생은 총 13명이었고, 〈표 5〉의 수업 계획안에 따라 한 명의 학습자는 동일한 논제를 다루되 ‘청중 특성’이 달라지는 상황 특성을 고려하여 2회의 발표를 진행하였다. 발표를 진행한 후 화자는 1차 발표와 2차 발표 각각에 대해 설득 목표 수립, 그에 따른 설득 전략 선택과 이유 등을 기술 및 비교 분석하며, 설득 전략의 효과에 대한 평가를 진행하였다.

다음은 ‘영화관 스크린 독과점을 규제해야 한다.’는 주장을 다룬 A학생의 청중 분석, 발표 전사본, 자신이 선택한 설득 전략에 대한 분석의 일부이다.¹⁴⁾ A의 수행과 관련하여 아래에 제시한 내용은 이 수업이 진행된 과정, 각 과정에서 학습자들이 무엇을 수행하였는지를 분명하게 보여주기 위해 선택된 내용들임을 밝혀둔다.

1) A의 청중 분석 및 설득 목표 수립

A는 1차 청중이 영화 스크린 독과점과 관련된 논제에 대한 특별한 입장을 견지하지 않았다는 특성과 관련하여 청중을 ‘해당 논제에 대해 진지하게 생각해 본 적이 없는 사람들(⑦)’로 규정하였다. 이러한 청중 규정은 해당 논제에 대한 관심을 촉구하는 것을 중요한 도입부 과제로 설정하게 하였다 (⑨). 또한 청중들이 해당 논제에 대해 처음으로 진지하게 생각하는 기회를 제공하는 만큼 첫인상이 중요하다고 여겨 화자가 가진 문제의식을 공감하게 하고자 명료한 어휘를 사용하여 문제의식을 표현하고, 화자가 가진 프레임을 효과적으로 전달하기 위한 담화 목표를 수립하였다(⑩, ⑪).

A는 해당 논제에 대해 자신과 ‘반대 입장’을 견지한 2차 청중에 대해서는 청중들이 해당 논제와 관련된 이해당사자일 가능성을 상정하였고(⑫), 그러한 청중에 대해 신중하게 접근해야 할 필요성과 다소간의 심리적 부담을 갖기도 하였다(⑬). 영화와 관련된 이해당사자로 설정된 청중이기 때문에, 청중에게 직접적으로 ‘상반된 입장’을 전달하려고 하기보다 청중 스스로 자신의 입장에 대해 점검해 볼 수 있는 기회를 제공하며, 되도록 완곡한 표현을 사용하는 것이 2차 발표와 관련하여 수립한 설득 전략의 주요 방향이라 할

14) 본 연구에서는 ‘청중 고려를 위한 발표 수업 모형’을 설계하여 적용한 과정을 보고하는 것을 목표로 하므로 학습자들의 설득 전략 및 설득 화법 수행 등에 대한 개별적인 분석을 진행하지 않았다. 본고에서 A의 수행을 제시하는 이유는 이 수업 모형에서 ‘학습자들이 실제로 무엇을 했는가’를 보여주기 위해서이다. 수업에 참여한 학습자들이 선택한 설득 전략 및 효과 분석은 또 다른 지면을 통하여 제시할 예정이다.

수 있다(◎).

1차 청중 분석과 설득 목표	2차 청중 분석과 설득 목표
<p>1차 발표의 청중은 무입장 청중이었다. 따라서 ⑦ <u>영화관 스크린 독과점에 대해 들어본 적도 없거나 뉴스로 나오는 것을 알핏 들어봤으나 이 문제에 대해 진지하게 생각해 본 적 없는 사람들을</u> 청중으로 정하였다. ⑮이들이 이 문제에 대해 관심을 갖게 하는 것을 목표로 설정하였다. ⑯무입장 청중을 대상으로 설득하는 말하기를 진행할 때는 발표의 도입 부분이 가장 중요하다고 생각했다. 초반에 내 입장을 어떤 식으로 자연스럽게 전달하는지에 따라 무입장 청중의 생각이 크게 바뀔 수 있다고 생각했기 때문이었다. 따라서 최대한 편안하고 가볍게 주제에 접근하려고 노력했다. 또한 ⑰내 입장을 분명하게 드러낼 수 있는 어휘, 현 상황은 문제가 있다는 프레임을 사용함으로써 청중이 발표자와 생각을 같이 하도록 유도하였다.</p>	<p>2차 발표의 청중은 사전 지식이 많으면서 반대하는 입장의 청중이었다. 따라서 ⑮'영화관 스크린 독과점 문제가 자신의 이익과 직결되는, 대형 배급사나 극장에서 일하는 사람들'을 청중으로 상정하였다. 아무래도 ⑯가장 부담이 큰 청중이라 1차 발표에 비해 조심스러울 수밖에 없었다. 내가 내 주장을 강력하고 분명하게 말하고, 나와 청중 사이에 선을 그을수록 이들은 나의 발표에 더욱 적대적인 입장을 취할 것이라고 생각했다. 따라서 ⑰1차보다 좀 더 조심스럽게 말하고 원곡한 표현을 사용하였다. 청중이 자신의 입장에 대해 다시 생각해보고 현 상황에 대해 스스로 결론을 내리게끔 유도하였다.</p>

2) A의 발표 전사본 및 설득 전략 분석¹⁵⁾

A는 앞서 확인한 것처럼 1차 청중을 '해당 논제에 대해 진지하게 생각해 본 적이 없는 사람들'로 분석하였다. 이에 따라 도입부에는 그 문제에 대해 청중이 자연스럽게 이 문제에 접근할 수 있도록 화자 자신이 최근 영화관에 가서 겪은 일을 이야기하는 것으로 발표를 제시한다(⑦, ⑮). 특정 감독을 좋아하는 자신의 취향 소개, 그날 보려고 한 영화를 상영하는 영화관이 없어서 고생한 이야기를 하나의 경험담으로 제시하되, 그것이 자신만의 특별한 경험이 아니라 청중들도 한 번쯤은 겪어보았을 것으로 일반화하려는 시도를 하면서(⑯), 누구나 겪을 수 있는 이 문제가 개인적 경험이 아니라 하나의 제도적 문제일 수 있음을 언급한다(⑰).

그러나 이해당사자로 설정된 2차 청중을 대할 때 화자의 경험담은 1차

15) A 학생의 담화에 나타난 설득 전략 분석은 A가 과제로 제출한 설득 전략 분석 보고서와 연구자의 사후 분석에 기반한 것이다.

에 비해 그 내용이 상당히 압축되었고, 전달 측면에서는 담담하고 침착한 어조가 두드러졌다. 화자가 2차 청중과 관련하여 도입부에서 특별히 고려한 것은 영화와 관련된 이해당사자들에게 ‘스크린 독과점’이라는 용어를 의도적으로 배제하였다(④). 화자는 ‘독과점’이라는 용어를 사용하면 ‘나는 당신들이 관련된 지금 행위가 불공정한 점유 행위라고 인식한다’는 메시지를 전하게 된다고 보았고, 청중들이 ‘스스로 현재의 상태나 자신의 입장에 대해 진지하게 점검해보게 하겠다’는 담화 목표를 달성하기 위해 청중과의 전면적인 대치를 피할 필요가 있다고 판단했다.

1차 발표에서는 ④-⑤에 드러난 것처럼 영화진흥위원회의 조사 결과를 길게 인용하면서 현재 스크린 독과점 현상의 문제 양상과 심각성을 전달하려고 하였지만, 2차 발표의 경우 청중도 그와 관련된 문제를 모르는 바 아닐 것으로 예상하여 관련 내용을 소략하게 제시하였다. 다만 2차 발표에서는 현재와 같은 스크린 배정 문제가 지속될 경우 직면하게 될 문제이면서도 영화업계의 장기적 전망을 위해 재고해야 할 지점을 언급한다(⑤). 바로 대형 영화에 유리한 현재의 스크린 배정이 지속되면 당장은 이해당사자로서 유리할 수 있지만 모든 생태계에서 ‘다양성’을 확보하지 못할 경우 해당 생태계가 결국 파괴될 수밖에 없다는 생존과 관련된 위기의식을 심어주려고 한 것이다. 화자가 ‘이런 구조가 지속되면 영화업계에도 미래가 없다’는 결론 대신 ‘문화의 다양성이 침해된다’는 진단까지만 제시한 것은 ‘영화업계의 불행한 미래에 대한 결론’은 청중이 스스로 내려야 한다고 판단했기 때문이다.

1차 발표 (무입장 청중)	2차 발표 (반대 입장 청중)
<p>④ 여러분은 영화를 좋아하시나요? 저는 영화를 정말 좋아하는데 어제가 재미있게 본 영화중에 인터스텔라나 인셉션, 다크나이트 이런 것들이 있는데 혹시 세 영화를 아시나요 이 세 영화는 모두 크리스토퍼 놀란 감독의 영화입니다. 저는 놀란 감독의 영화를 굉장히 좋아하는데 올해 여름에 놀란 감독의 영화 덩케르크가 개봉을</p>	<p>저는 영화를 정말 좋아하는 사람입니다. 특히 놀란 크리스토퍼 감독의 영화를 정말 좋아하는데, 올해 여름에 놀란 감독의 영화인 덩케르크가 개봉했습니다. 저는 두근거리는 마음으로 영화를 예매하기 위해 상영시간표를 클릭한 순간 깜빡 놀랄 수밖에 없었습니다. 덩케르크와 비슷한 시기에 개봉한 영화인 군함도가 상영관의</p>

했습니다. (웃음) 저는 굉장히 두근거리는 마음으로 이 영화를 예매하기 위해서 상영시간표를 확인했는데 크게 놀라고 말았습니다. 비슷한 시기에 개봉했던 영화 군함도가 상영관의 대부분을 차지하고 있었기 때문입니다. ④군함도가 한 시간마다 상영을 하고 하루 종일 상영을 하는 반면에 덩케르크는 단 하나의 상영관에서 하루에 단 두 번 상영을 했습니다. ⑤여러분도 저와 비슷하게 보고 싶었던 영화가 상영관의 수가 적거나 상영 시간이 없어서 당황스러우셨던 경험 다 한 번씩은 해보셨을 것 같습니다. ⑥여러분과 저는 지금부터 영화관 스크린 돌과 점에 대해서 이야기를 나누어 볼까 합니다.

⑦우리나라 영화 시장은 CJ나 롯데, 쇼박스와 같은 대형 배급사들이 공급하는 영화가 대다수의 스크린을 차지하는 체제로 이루어집니다. 가령 앞에서 말씀드린 군함도 같은 경우에 ⑧영화진흥위원회의 조사에 따르면 개봉일에 (칠판에 쓰면서) 2027개의 스크린을 배당받았다고 합니다. 이때 당시에 스크린이 (칠판에 쓰면서) 2758개인 것을 감안하면 (칠판에 쓰면서) 73%라는 꽤 높은 점유율을 보여 줍니다. 이렇게 대형영화가 ⑨대형영화에 밀린 중소규모의 영화는 상대적으로 적은 스크린을 배당받게 됩니다. 상영시간대 역시 대형영화에 밀려서 조조나 심야에 상영되… 상영됩니다.

이렇게 하나의 영화가 여러 스크린을 독점하는 체제는 크게 두 가지의 문제점을 낳습니다. 먼저 앞서 말씀드린 것과 같이 중소규모 저예산 영화가 상영될 수 있는 기회가 줄어든다는 것과, 소비자가 볼 권리가 줄어든다는 것입니다. 어… 거대 자본이 투입된 대형 영화 같은 경우, 주요 상영시간대를 꽉 잡고 있고, 여러 상영관을 잡고 있는 상황에서 어… 저예산 중소규모 영화는 경쟁에 밀리고 설 자리를 잃게 됩니다. 이러한 상황에서 자연스럽게 관객의 선택의 폭 역시 줄어들게 되고, 결과적으로 대형 영화에 유리한 악순환이 지속됩니다. (하략)

대부분을 차지하고 있었기 때문입니다. 아마 여기 앉아 계시는 여러분들도 보고 싶었던 영화의 상영관, 상영 횟수가 적어서 당황스러우셨던 경험 한번씩 해보셨을 겁니다. ⑩저는 오늘 여러분들과 특정 영화가 대부분의 상영관을 차지하는 현 상황에 대해서 이야기를 해볼까 합니다.

우리나라의 영화 시장은 대형 배급사가 배급하는 영화가 다수의 영화관을 점유하는 체제입니다. 가령 앞에서 말씀드린 군함도 같은 경우, 영화진흥위원회의 조사에 따르면 개봉 일에 (칠판에 쓰면서) 2027개의 스크린에서 상영되었습니다. 전체 영화관 스크린 수가 당시에 (칠판에 쓰면서) 2758개인 점을 감안하면 무려 (칠판에 쓰면서) 73%라는 높은 점유율을 보여줍니다.

이렇게 스크린이 특정 영화로 쏠리는 상황에서 우리는 크게 두가지… 두 가지 문제점을 찾아볼 수 있습니다. 첫째 중소규모 저예산 영화의 상영 제한, 둘째 관객의 볼 권리 제한입니다. 대형 배급사가 배급하는 영화가 대부분의 상영관과 주요 상영시간대를 꽉 잡고 있는 상황에서 상대적으로 규모가 작은 영화는 경쟁에 밀리나고 설 자리를 잃게 됩니다. 자연스럽게 관객이 선택할 수 있는 영화의 폭 역시 줄어들게 됩니다. ⑪이렇게 대량… 대형 영화에 유리한 구조는 영화 산업에 심각한 양극화 현상을 초래하고 문화의 다양성을 침해할 수 있습니다. (하략)

3) 청중 평가 및 피드백

앞서 기술한 A의 ‘청중 분석과 담화 목표 수립’과 그에 따른 ‘설득 전략 선택’과 ‘설득 전략의 효과에 대한 분석’은 수업 모형이 전개되면서 자연스

럽게 이루어졌고, 5주차의 ‘발표 보고회 및 피드백 공유1’에서 화자와 청중들이 ‘설득 전략’에 대한 논의를 심도 있게 진행하였다. 5주차의 수업은 개별 화자들이 자신이 활용한 설득 전략들을 소개하고, 그 설득 전략의 선택 이유 및 효과에 대해 간단히 설명한 후 그에 대해 다른 학습자들의 평가를 듣는 방식으로 진행되었다.

A의 청중 고려 전략에 대해 학습자들은 ‘반대 입장을 가진 2차 청중과의 갈등을 최소화하기 위해 용어 사용을 달리한 점’이 효과적이었다는 의견을 개진하였다. 그러나 이해당사자로서 ‘견고한 입장을 가진 청중’들이 스스로 문제의식을 느끼도록 하겠다는 의도에 대해 근본적 회의가 제기되기도 하였다.

3. 평가¹⁶⁾

1) 수강생에 의한 평가

수강생에 의한 강의 평가는 두 차례에 걸쳐 이루어졌다. 1단계의 평가는 수강생이 제출하는 ‘1차, 2차 설득 목적의 발표 분석 보고서’의 말미에 ‘청중의 특성을 고려한 발표의 효과’를 분석하는 장에서 수업 설계의 주요 요소에 대한 수강생의 의견을 요청하는 방법을 통해 이루어졌다. 보다 구체적으로는 화법 수업에서 담화 장르 중 발표를 선택하여 두 차례 발표를 수행하게 한 점, 두 번의 발표에서 청중의 특성이 다르게 제시된 점, 동일한 주제를 다루는 두 번의 발표를 진행한 점 등에 대한 수강생의 평가 의견이 개진되었다. 2단계의 평가는 5점 리커트형 설문 조사 방식으로 이루어졌고,¹⁷⁾ 설문지는 크게 두 부분으로 구성되었다. 하나는 수업 모형의 각 단계에 대한 수강

16) 이때의 ‘평가’는 ‘수업 설계 및 수업 진행에 대한 평가’를 의미한다.

17) 강의가 종료된 후 학생들에게 전자 우편을 통해 설문 조사 참여를 부탁하였고, 13명 중 12명이 응답하였다.

생의 참여도와 만족도를 묻는 문항이다. 두 번째 부분에서는 수업 모형 설계 시 고려한 요소들을 제시하고 그러한 요소 설정이 대학생과 고등학생을 대상으로 하는 화법 수업에 적절한 정도를 평가하게 하였다. 먼저 수업 모형의 절차별 참여도와 만족도이다.

〈표 6〉 설득 화법 수업 모형의 절차별 참여도 및 만족도

	내용	참여도	만족도
1	설득적 의사소통의 개념 및 담화 구성 절차에 대한 이론 수업	3.9	4.3
2	청중 변인에 따른 설득 전략에 대한 이론 수업	4.0	4.3
3	논제 탐색, 탐색한 설득 논제의 공유와 피드백	3.9	3.5
4	설득적 의사소통 상황 분석 및 청중 고려 전략 탐색을 위한 모둠 토의	4.2	4.3
5	무임장 청중을 대상으로 한 1차 발표	3.8	3.9
6	청중으로서 다른 동료 학습자의 1차 발표 평가	4.4	4.5
7	반대 입장을 대상으로 한 2차 발표	4.3	3.8
8	청중으로서 다른 동료 학습자의 2차 발표 평가	4.1	4.1
9	1, 2차 발표에 대한 상호 평가 공유	4.3	4.3
10	발표에 대한 교수자의 개별 피드백 제시	4.3	4.5
11	자신의 발표 동영상에 대한 분석 실시	3.7	4.2
12	1차, 2차 발표를 비교·분석하는 보고서 작성	4.1	4.3
평균		4.08	4.17

수업 모형의 각 절차에 따라 학습자들이 얼마나 적극적으로 참여하였는지(이하 ‘참여도’), 그 각 절차들이 자신에게 유익했는지(이하 ‘만족도’)에 대한 평가에서 ‘참여도’ 평균은 4.08, 만족도 평균은 4.17로 나타났다. 이 수업 모형에서 ‘참여도’와 ‘만족도’가 모두 높았던 절차¹⁸⁾는 ‘설득적 의사소통 상

18) ‘참여도’와 ‘만족도’의 평균을 고려하여, ‘참여도’는 4.1 이상, ‘만족도’는 4.2 이상을 받은

황 분석 및 청중 고려 전략 탐색을 위한 모둠 토의’, ‘청중으로서 다른 동료 학습자의 1차 발표 평가’, ‘1, 2차 발표에 대한 상호 평가 공유’, ‘발표에 대한 교수자의 개별 피드백 제시’ 등이다. 학습자들은 청중을 설득하기 위해 어떤 설득 전략을 수립할지에 대해 토의하는 과정을 통해 ‘어떤 설득 전략을 선택 할 때, 다양한 청중 특성에 따라 그 성과가 달라질 수 있다’는 것을 확인할 수 있었다고 하였다. 또한 이후의 수업을 통해 ‘설득 전략 선택을 위한 이론 학습 및 상호 토의 → 설득 전략의 선택과 말하기 수행 → 설득 전략 선택에 대한 청중, 자기, 교수자 평가’가 유기적으로 이어져 설득적 말하기를 위해 설득 전략을 탐색하고, 선택하는 과정과 그에 대한 효과 확인을 한 번에 할 수 있었던 점이 유의미했다고 보고했다.

그리고 수업 모형의 절차 중 ‘참여도’와 ‘만족도’가 가장 낮았던 절차는 ‘논제 탐색’과 관련된 부분과 ‘무입장 청중’을 대상으로 한 1차 발표였다. 본 수업 모형에서는 학습자 개인별로 관심사에 따라, 설득 논제를 탐색하게 하였는데 이 과정에서 어려움을 겪은 학습자들이 많았다. 이는 결국 군중으로서의 청중을 대상으로 하여 청중의 인지, 정의적 측면에 영향을 주는 설득적 말하기에 적합한 주제에 대한 확신이 부족한 것이었다. 논제 탐색 및 선정에서 어려움을 겪은 학습자들은, 지나치게 개인적인 화제 혹은 이미 모든 사람들이 동의하고 있는 명제를 말하기 주제로 다루고자 하는 양상을 보였다. 그리고 ‘무입장 청중’을 대상으로 한 1차 발표에 대한 ‘참여도’, ‘만족도’가 낮았던 것은 ‘반대 입장’ 청중에 비해 청중의 특성이 명료하지 않아 청중 분석의 어려움을 겪은 것과 관련지을 수 있다.

다음은 수업 모형을 시범 적용한 대학생이 평가한 수업 모형의 대상별 적합도 조사 결과이다. 이 조사는 모형의 수정·보완을 위한 근거 자료를 수집하기 위한 목적으로 실시되었으므로 적합도 판정이 낮게 나온 항목을 중심으로 살펴보고자 한다.

항목을 제시하였다.

〈표 7〉 설득 화법 수업 모형의 대상별 적합도

	내용	대학생	고등학생
1	초반부에 설득적 의사소통의 개념, 담화 구성 방법, 청중 고려 전략 등에 대한 원리를 먼저 배우고 이후에 이를 적용함	4.3	4.6
2	독화 방식의 말하기인 발표 장르를 선택함	4.4	4.3
3	설득 목적 발표에서 고려할 '청중의 특성'을 제시함	4.5	4.4
4	자신이 평소에 관심을 갖고 있는 논제를 다루게 함	3.9	3.9
5	동일한 논제에 대해 설득 목적 발표를 2회 진행함	4.1	3.8
6	1차 발표에서 무입장 청중을 선택함	4.2	4.2
7	2차 발표에서 반대 입장 청중을 선택함	4.5	4.3
8	발표 과정을 촬영하고 그 동영상을 제공함	4.2	4.4
9	평가자로서 청중 역할을 수행하게 함	4.2	4.3
10	발표가 끝난 후 청중들의 평가를 공유함	4.5	4.0
11	발표가 끝난 후 교수자가 개인들에게 피드백을 제공함	4.6	4.8
12	발표가 끝난 후 개인들이 사용한 설득 전략의 효과를 비교하여 평가함	4.6	4.7
13	발표 준비 전반, 발표 수행 등에 대해 자기 분석을 실시함	4.3	4.6
14	1차 발표와 2차 발표를 비교·분석하여 최종 보고서를 작성하게 함	4.7	4.4
평균		4.36	4.34

이 수업 모형이 '대학생', '고등학생'에게 각각 얼마나 적합한지를 질문한 결과 두 항목 모두 평균 4.3 정도의 적합도를 보였다. 이 중 적합도가 가장 낮았던 요소는 '자신이 평소에 관심을 갖고 있는 논제를 다루게 함'이었는데, 설득할 만한 가치가 있는 주제를 탐색하고, 그 주제에 대해 찬성과 반대의 방향을 정하고 강도를 결정하여 하나의 주장을 완성하는 과정에서 어려움을 겪었고 이에 대한 안내와 지원이 더 필요하다고 하였다. 이와 관련해서는 교수자가 논제 탐색에 보다 적극적으로 개입하여 설득할 만한 가치가 있는 논제 목록을 제공해 주기를 바라는 학습자들의 요청도 있었다. 그리

고 ‘동일한 논제에 대해 설득 목적 발표를 2회 진행함’에 대한 적합도도 평균보다 낮게 나타났는데, 2회의 발표를 진행하되 두 발표에서 다루는 논제를 달리하는 방법을 고려해 달라는 요청도 있었다. 그리고 평가자로서 청중 역할을 수행한 것 자체는 의미 있었지만 평가자의 역할을 전문적으로 수행하기 위해서는 그를 위한 사전 교육과 연습이 충분히 이루어져야 한다는 의견이 있었고, 고등학생을 대상으로 한 수업에서는 그와 관련된 사전 교육이 더 철저히 이루어져야 한다고 강조하였다. 마지막으로 고등학생을 대상으로 할 때는 ‘발표가 끝난 후 청중들의 평가를 공유’하는 절차에서 피평가자 부정적 피드백으로 인하여 상처받거나 자신감을 잃지 않도록 좀 더 정교한 장치가 필요하다는 의견도 개진되었다.

2) 교수자에 의한 평가

강의가 종료된 후 교수자는 청중 고려를 위한 발표 수업 모형을 적용한 것에 대한 전반적인 평가를 진행하였다. 강의 설계 단계부터 교수자-학습자, 학습자들 간에 주고받는 피드백의 긍정적 가치를 충분히 이해하였으므로 그러한 피드백이 순기능을 할 수 있도록 하기 위해 교수자는 교실 내의 ‘신뢰’ 형성을 위해 노력하였다. 상대에 대한 평가 및 피드백 내용이 실제 그 사람의 화법에 긍정적 영향을 줄 수 있으려면 평가 및 피드백을 제공하는 주체에 대한 ‘신뢰’가 담보되어야 하고, 이 수업에서는 교수자뿐 아니라 동료들도 평가자의 역할을 수행하므로 교실 내 모든 구성원들 간의 신뢰 형성을 위해 주력할 필요가 있다고 보았던 것이다.

강의의 설계부터 가장 신경 썼던 점: 신뢰

(전략) 학생들이 강의자에게 받는 피드백을 지적이 아닌 조력으로 느끼게 하기 위해 강의자는 강의 초부터 이 강의에서 나오는 피드백은 ‘나’를 성장시키기 위한 선한 의도에서 나온 것이라는 점을 강조하였습니다. / 학생들끼리의 피드백은 서로의 관계(친하거나 친하지 않거나 모두를 포함)나 성격적 특성 때문에 형식

적으로 이루어지거나 공격으로 받아들일 여지가 있다고 판단했습니다. 서로의 피드백이 서로를 돋기 위해 이루어지는 것이며 성의 있는 피드백이 개선을 위해 유용하다는 점을 지속적으로 언급하고 그러한 성의를 나눌 수 있도록 신뢰를 쌓게 하였습니다. 학생들과 피드백 결과를 공유하는 시간에 원형으로 둘러 앉아 커피를 마시며 이야기하도록 하여 딱딱하고 무서운 평가장의 느낌이 들지 않도록 하였습니다. 또한 학생들이 서로 친근감을 느낄 수 있도록 강의 시간마다 학생들 이름과 특성을 외워 언급하며 자신의 이야기들을 수업에서 풀어낼 수 있도록 하였습니다. (하략)

반면, 강의 수행에서 학생들이 어려움을 느낀 지점이자 동시에 교수자로서 어려움을 겪었던 지점을 두 가지 제시하였다. 하나는 학생들이 설득해야 할 논제를 선정하는 과정에서 의의가 있으면서 자신이 관심을 갖고 있는 주제를 찾아내는 데 어려움을 겪었다는 점이다. 이는 수강생들의 평가 결과에서도 확인한 부분이다. 대학 화법 강좌에서 사회적으로 공론화가 필요한 주제군을 선정하여 제시하는 방법 등에 대해서도 고려할 필요가 있을 것이다. 다음은 수업 모형에서 상정된 청중 특성과 실제 대면하는 청중 특성의 괴리에 대한 문제이다. 특히 두 번째 발표에서 상정한 청중에 대해 학습자들은 관련 논제에 대해 사전 지식 수준이 높고, 반대할 만한 합리적 이유를 충분히 갖추어 설득하기 어려운 대상으로 분석하였다. 그러나 실제 대면하는 청중들의 경우 해당 논제에 대해 사전 지식이 많지 않을 수 있다. 과제에 상정된 청중을 고려하다 보면 실제 청중의 담화 내용 이해가 어려워질 가능성도 존재한다. 교수자는 이러한 ‘상정된 청중’과 ‘실제 청중’ 간 괴리 문제를 해결하는 방법을 고려하여 수업 모형을 수정하거나 보완할 필요가 있음을 제안하였다.

VI. 결론 및 제언

본 연구에서는 대학생을 대상으로 적용할 수 있는 ‘청중 고려를 위한 화법 수업 모형’을 설계하여 적용한 과정을 기술하였다. 수강생에 의한 평가와 교수자에 의한 평가 결과를 반영하여 수업 모형의 수정 및 보완 방향을 다음과 같이 수립하였다.

첫째, 학습자 개인이 2회의 발표를 진행하되 공식적인 상황에서 자신의 주장을 펼치기에 적합한 논제를 탐색하는 과정에 대한 지원이 필요하다. 학습자 개개인이 공식적 장에서 논증적 말하기를 펼칠 때 ‘주장’이 갖추어야 할 요건에 대한 교육을 별도로 구성할 필요가 있다. 또 논제 탐색의 단계에서 조별 논의를 추가하거나, 다룰 만한 주제 목록을 선정·제시하는 방법도 고려할 필요가 있다.

둘째, 청중 분석과 관련된 연습 및 준비 절차를 강화하는 방법을 강구해야 한다. 수강생과 교수자 모두 설득적 말하기를 수행할 때 ‘청중의 특성’을 고려하여 내용과 조직, 표현 등을 달리하는 연습 자체가 유의미하다고 보았지만 각 말하기에서 ‘고려하는 청중의 특성’과 ‘실제 대면한 청중의 특성’ 간 괴리로 인해 ‘어느 청중의 특성’을 고려해야 할지 혼란을 겪기도 하였다. 설득적 말하기 교육의 초기 단계에서는 실제 청중 분석을 수행하도록 하여, 해당 논제에 대해 실제 청중이 가진 특성을 고려하여 말하기를 수행할 수 있도록 절차화할 필요가 있다. 이렇게 실제 청중들의 특성을 분석하게 된다면, 대부분의 학습자들은 어떤 수준에서든 이질적인 청중을 경험하게 될 것이므로 그에 대비한 교육도 병행해야 한다.

마지막으로 청중 평가/동료 평가를 위한 평가자 연습 단계를 신설하는 방안이다. 교실에서 누군가의 ‘발표’가 진행되는 시간은 대다수 동료 학습자들에게는 ‘발표 평가’를 수행하는 시간이기도 하다. 이런 동시성으로 인해 ‘발표 평가’ 교육은 사전에 면밀하게 계획되어야 한다. 또한 발표에 대한 평

가 결과가 공유되고 피드백이 오가는 자리에서는 발표에 대한 강평만 제시될 것이 아니라, 화자들이 각자 수립한 발표 목적, 목적에 따라 선택한 다양한 설득 전략들을 설명하는 과정도 함께 마련되어야 한다.

앞서 제시한 세 가지 수정 및 보완 사항을 반영한 최종적인 수업 모형은 다음과 같다.

〈표 8〉 최종 수업 계획안

과제 유형1		과제 유형2
발표 주제	1차, 2차의 설득적 발표 주제를 달리함. 교수자가 선택 가능한 주제 목록을 제시함.	1차, 2차 설득적 발표에서 동일한 주제를 다름.
청중 특성	변인: '입장', '사전 지식', '관여도' 중 교수자가 선택. 예시) 1차 발표: 반대 입장 2차 발표: 사전 지식 높음	변인: '입장' 예시) 1차 발표: 무입장 청중 2차 발표: 반대 입장
시간	5~6분	
상황	말하기 수행 과정 녹화, 청중 및 교수자 평가가 진행됨.	
평가	청중 평가, 교수자 평가, 자기 평가의 결과를 종합함.	

주차	강의 내용 및 활동	교수학습 모형
사전	개인별 발표 주제 탐색(과제)	-
1주	이론1: 설득 의사소통의 개념과 담화 구성 원리 실습: 발표 주제 선정 결과의 공유 및 피드백	원리 학습
2주	이론2: 청중 특성에 따른 설득 전략 선택, 설득 전략과 그 효과 실습: 청중 분석 실습 및 평가자 훈련	원리 학습 적용 학습
3주	실습: 1차 청중 및 2차 청중 특성 분석, 1차 청중 및 2차 청중을 고려한 효과적인 설득 전략 논의	적용 학습
4주	1차 발표(모든 학습자는 개인 발표, 청중 평가 시행)	적용 학습
5주	2차 발표(모든 학습자는 개인 발표, 청중 평가 시행)	적용 학습
6주	발표 보고회 및 피드백 공유1: 화자의 청중 고려 전략 발표 및 동료 학습자들의 피드백 발표 보고회 및 피드백 공유2: 교수자의 피드백	발전 학습
과제	1차 발표와 2차 발표에 대한 비교·분석—청중 특성에 따른 설득 전략과 효과에 대한 보고서	발전 학습

본 연구에서는 언어 발달 단계상 논증 능력 및 비판적 사고 능력을 가진 학습자들에게 적용할 수 있는 ‘청중 고려 능력 향상을 위한 발표 수업 모형’을 제안하였다. 이 수업 모형은 학습자가 실제 설득적 말하기 수행에서 중요하게 고려해야 할 ‘청자 변인’을 의미 있게 고려하면서도, 자신의 말하기 목표 수립과 설득 전략 수립 등을 정밀하게 진행하고 그 효과를 의미 있게 경험할 수 있도록 구성되었다. 개발한 수업 모형을 대학생에게 적용하여, 수업 모형 설계 요소들에 대한 반응을 확인하였고, 이를 기반으로 수업 모형에 대한 수정 및 보완 계획을 수립하였다. 이 연구는 화법 능력에서 중핵적인 ‘청중 고려 능력 향상’을 지원하는 구체적인 방안을 제안했다는 점에서 의의를 갖는다.

다만, 이 연구의 적용 대상이 소수의 대학생이라는 점에서 연구 결과를 선불리 일반화할 수는 없을 것이다. 추후 다른 담화 유형을 대상으로 하는 수업 모형을 개발하고, 다양한 특성을 가진 학습자를 대상으로 수업 모형을 적용하여 보다 다양한 반응과 평가를 종합하여 청중 고려를 위한 수업 모형을 보완·완성해야 할 것이다. 특히 청중 고려를 위한 화법에서는 담화 유형에 따른 차이가 크기 때문에 화자 주도의 발표와 달리 상호작용성이 두드러지는 담화 유형에서 청중을 고려하기 위한 수업 모형 개발이 요청된다. 또한 개발한 수업 모형을 보완하고 보급하기 위해서는 다양한 학교급, 다양한 말하기 특성을 가진 학습자들에게 수업 모형을 적용하고, 그 결과를 세밀하게 분석하는 연구를 진행할 필요가 있다.

* 본 논문은 2019.4.29. 투고되었으며, 2019.5.1. 심사가 시작되어 2019.6.6. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김현정(2013), 「대학 '말하기' 교과 운영 현황과 개선 방안」, 『교양교육연구』 7(3), 597-625.
- 노명완(2015), 「미래사회의 요구와 국어교육」, 『새국어교육』 104, 93-132.
- 박미영(2008), 「학습자 중심의 대학 화법 교수·학습 방안 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 박경선·나일주(2011), 「교수·학습 환경에서의 맥락설계 원리 및 모형 개발 연구」, 『교원정보미디어연구』 17(1), 1-37.
- 백미숙(2006), 「성균관대학교의 <스피치와 토론> 교육 사례」, 『한국수사학회 월례학술발표대회집』, 27-34.
- 박재현(2006), 「설득 담화의 내용 조직 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박종훈(2014), 「발표 능력 신장을 위한 대학 교양 화법 과목 개선 방향」, 『한국어문교육』 49, 5-22.
- 양경희(2016), 「설득적 글쓰기 교육을 위한 설득 수준의 상세화와 쓰기 전략 탐색」, 『작문연구』 28, 155-178.
- 이주섭(2012), 「화법 교육에서 상호교섭성과 담화의 관계 층위 수용 방향」, 『교육과학연구』 14(1), 63-73.
- 이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현(2010), 『화법 교육론』, 서울: 역락.
- 전은주(2007), 「대학 화법 교육의 내용 구성」, 『한국교육학연구』 30, 403-429.
- 전은주(2014), 「대학 교양 화법 교육의 발전 방안」, 『화법연구』 24, 9-39.
- 전효선·김영준·이흔정·류지현(2005), 「교수학습 콘텐츠 개발 지침: 총론과 10개 국민공통 기본교과를 중심으로(제1권)(ORM 2005-31-3)」, 충북: 한국교육과정평가원.
- 정재삼(1996), 「교수설계(ID)와 교수체계개발(ISD)의 최근 경향과 논쟁」, 『교육공학연구』 12(1), 41-74.
- 정재삼(1998), 「교수설계 이론과 모형의 새로운 접근: 기업교육을 위한 시사점」, 『기업교육연구』 1(1), 64-86.
- 정호범(2017), 「미래사회를 대비하는 시민교육의 방향」, 『사회과교육연구』 24(4), 75-89.
- 조미숙(2014), 「교양국어 교육 변천과정 연구: 대학 교육 이전 시기부터 대학 교양국어 체계화 까지」, 『인문연구』 71, 133-164.
- 주경희(2005), 「대학 교양 국어 변천사」, 『국어교육학연구』 24, 483-500.
- 차배근(1992), 『태도변용이론: 설득 커뮤니케이션의 기본 이론』, 서울: 나남.
- 최석재(2010), 「대학 교양 국어용 화법 교재의 분석과 개선 방안」, 『화법연구』 16, 339-363.
- 최영인(2013), 「고등학생 화자들의 설득적 말하기에 나타난 청중 고려 양상 연구: 남자 고등학생 자료를 중심으로」, 『국어교육학연구』 47, 387-421.
- 최영인(2014ㄱ), 「설득 화법의 청중 고려 양상과 교육적 적용」, 서울대학교 박사학위논문.
- 최영인(2014ㄴ), 「화법 교육 평가의 방법 탐색」, 『국어교육연구』 56, 231-270.
- 최영환(2002), 「효과적인 교수·학습을 위한 교재 구성 방안」, 『한국초등국어교육』 20, 203-

- 최영환(2008), 「국어과 교수·학습 모형과 수업 설계」, 『한국초등국어교육』 36, 419-445.
- 한철우·임택균(2010), 「지식 기반 사회의 핵심능력과 국어교육」, 『청람어문교육』 42, 363-395.
- 허재영(2012), 「화법 연구의 경향과 대학 화법 교과과정의 방향성: 대학 화법 연구 논문 및 교재를 중심으로」, 『대학작문』 4, 119-149.
- 홍은실·최영인(2014), 「대학생의 설득적 발표 담화 구성에 나타난 청중 고려 양상」, 『화법연구』 25, 215-249.
- Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1998), *Task analysis methods for instructional design*, London: Routledge.
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999), Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments, *Educational Technology Research and Development* 47(1), 61-79.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999), *Instructional design*, New York, NY: Wiley.

청중 고려를 위한 발표 수업 모형 설계 및 적용에 대한 연구 —대학 강좌 사례를 중심으로

최영인

본 연구에서는 대학교에서 개설되는 화법 수업 및 교양 수업에 적용할 수 있는 ‘청중 고려를 위한 발표 수업 모형’을 제안하였다. 이 수업 모형은 교수체제 설계의 일반 모형인 ADDIE의 단계에 따라 구안되었고, 충남 소재의 1개 대학 강좌에 적용한 결과를 반영하여 수정하였다. 논문의 구성은 ADDIE 모형의 단계에 따라 분석 - 설계 - 개발 - 실행 - 평가의 흐름으로 진행된다.

이 수업 모형은 학습자의 모든 말하기에서 필요한 청중 고려 능력의 신장을 목표로 한다. 설득 화법 구성 및 청중 고려의 원리와 방법을 이해하고, 실제 말하기를 통해 학습한 원리와 방법을 적용하며, 수업 전반에서 화자와 청자의 상호교섭성을 경험하며, 평가를 통해 화자와 청자 모두에게 배움의 기회를 제공할 것을 기본적인 원리로 삼는다.

핵심어 국어교육, 청중 고려, 발표 수업 모형, 청중 고려 수업 모형, 설득 화법 교육, ADDIE

ABSTRACT

A Study on the Design and Application of an Instructional Speech Model for Audience Consideration Education —With a Focus on University Application

Choi Youngin

The aim of this study was to develop an “instructional model for audience consideration education” that can be applied in “liberal arts speech” classes at universities. The purpose of this instructional model is to strengthen the learners’ skills with regard to audience consideration and persuasive expression. The model is organized to instill an understanding of the principles and methods used to practice audience consideration, as well as how to apply the concepts learned to practical persuasive speech exercises. Furthermore, this instructional model was designed so that learners can rotate between active speaker and listener roles, as well as serve as evaluators. The “instructional speech model for audience consideration education” in this study was developed on the basis of ADDIE, a general model for instructional systems design. This study reported on the specific model design process and the results of the model’s application in a university setting.

KEYWORDS Korean Language Education, Audience Consideration, Instructional Model for Speech Education, Persuasive Speech Education, ADDIE