

화법 수업의 특성을 반영한 동료 평가 방안 탐색 — 성찰적 담화 분석 평가를 중심으로

최영인 서울교육대학교 국어교육과 조교수(제1저자)

정민주 한남대학교 국어교육과 교수(교신저자)

* 이 연구는 2021년도 서울교육대학교 교내 연구비에 의해 수행되었음.

- I. 서론
- II. 화법 수업의 특성을 반영한 동료 평가의 전제
- III. 화법 수업의 특성을 반영한 동료 평가 방안: 성찰적 담화 분석 평가
- IV. 성찰적 담화 분석 평가 적용 사례: 설득 목적 발표 교육을 중심으로
- V. 결론

I. 서론

구어 의사소통에서 산출되는 담화는 본질적으로 발화와 동시에 소멸하여 참여자들의 단기 기억 속에 담기며 일부는 장기 기억 속에 저장된다. 이러한 구어 의사소통의 소멸성은 화법 영역의 평가 국면에서 제약이 되기도 한다. 예컨대 화법 수업에서 주로 평가 주체가 되는 교사들은 최대한 학습자의 화법 수행 과정에 집중하여 평가해야 하고, 그들의 기억에 의존한 평가를 방지하기 위해 녹음 또는 녹화를 통해 평가의 신뢰도를 높여야 한다. 이러한 제약으로 인해 교수자들은 화법 평가를 시행하기 어렵다고 인식한다(박재현, 2015).

물론 구어 의사소통 수행 과정을 녹화하고 전사해 주는 기술¹⁾이 발달하고 있어서 이러한 평가상의 어려움은 점진적으로 보완될 것으로 보인다. 그러나 기술이 발달하더라도 한 명의 교사가 다인수 학급에서 화법 평가를 시

1) 최근 많은 기업들에서 AI음성 인식 텍스트 변환 서비스(ATT)를 제공하고 있다. 구글 어시스턴트, 네이버 클로바, 헤이 카카오 받아쓰기 등이 대표적인 예이다.

행하는 부담은 기술 발달과 별개로 해결해야 할 문제라 할 수 있다. 사실 학교 현장에서 교사들이 화법 평가를 제대로 실행하기 위해서는 선결해야 할 여러 쟁점들이 존재하는데, 이를 일거에 해소하기는 어려울 것이나 교육적으로 의미 있는 지점을 탐색하고 개선 방안을 강구하는 일은 지속되어야 한다고 본다.

화법 교실의 고유한 특성은 ‘화자’와 ‘청자’가 모두 화법 학습을 목적으로 참여하고 있다는 점이다. 교실에서는 화자와 청자의 역할이 고정되어 있지 않으며 학습자들은 그 역할을 교대로 수행하기 때문에 특정 학습자의 말하기 수행 활동은 이 활동에 참여하는 또 다른 학습자들에게 듣기 활동의 장이 된다.

답화 생산자와 이해자의 역할을 수행한 후 화자와 청자(청중)가 자신들의 ‘담화’에 대한 의견을 공유하고 상호작용할 수 있는 기회가 존재하는 화법 교실은 외부 의사소통 상황과 변별되는 지점이며, 이 점으로부터 본고에서 제시하는 동료 평가 방안의 가능성이 배태된다. 이에 본고에서는 선행 연구를 토대로 화법 교육의 특수성에 기반한 수업 설계의 원리를 도출하고, 그 원리에 입각하여 화법 수업에서 적용 가능한 동료 평가 방안을 탐색한 뒤 시범 결과를 보고하고자 한다.

II. 화법 수업의 특성을 반영한 동료 평가의 전제²⁾

화법교육에 적용하기에 보다 교육적이고 타당한 동료 평가의 실행을 논

2) 상호 평가와 동료 평가 용어 간에는 거의 차이가 없이 사용되고 있다. 영어로도 peer review, peer comment, peer assessment, peer revision 등의 용어가 사용되어 왔다. 다만 화법교육 분야에서 ‘상호 평가’라는 용어가 빈번하게 쓰인 점은 ‘학습자 상호 간’의 의

의하기 위해서는 그간에 국어교육 분야에서 이루어진 동료 평가, 동료 피드백 등을 핵심어로 하는 선행 연구와 화법 교수·학습 설계 원리, 기준, 방향 등을 제한한 선행 연구를 참조하여 화법 수업 설계의 원리를 바탕으로 한 평가의 방향을 탐색할 필요가 있다. 특별히 화법교육 평가의 한 방안을 탐색하는 연구에서 ‘화법교육 평가의 원리’ 대신 ‘화법 수업 설계의 원리’를 탐색한 것은 본고에서 주목하는 동료 평가 방법이 교수·학습 과정과 긴밀히 연계되어 있기 때문이다.

1. 동료 평가의 교육적 효과

‘동료 피드백’과 ‘동료 평가’는 대체로 유사한 맥락에서 다루어지는 경우가 많은데, 때로는 점수 부여 행위의 유무에 따라 채점이 수반되는 것을 ‘동료 평가’, 수반되지 않는 것을 ‘동료 피드백’으로 구분하기도 한다(신상근, 2007; 정민주, 2012). 교육평가의 주체에 따른 분류에서 ‘교수자 평가’, ‘자기 평가’와 열을 같이 하는 평가 방법으로서 동료 학습자들이 수행하는 평가를 이르기기도 한다. 이에 대해 ‘동료 평가’, ‘또래 평가’, ‘상호 평가’ 등의 용어가 사용되어 왔다. 이들은 수업 중에 학습자들이 피평가자뿐 아니라 평가자의 역할을 경험하게 하는 것을 핵심 개념으로 하는데, 평가자와 피평가자의 역할이 유동적임을 전제로 하기 때문에 서로의 경험을 공유하고 공동의 문제를 해결하기 위해 협력할 수 있다는 장점이 있다(권순희·김경주·송지언·이영호·이윤빈·이정찬 외, 2020: 302). 이 자리에서는 국어교육 및 언어교육이 이루어지는 교실에서 학습자들이 평가자와 피평가자 역할을 수행하며, 다른 학습자의 언어 사용 과정 및 결과에 대해 일정한 기준에 따라 평가하고 논평

미에 더하여 ‘화자와 청자 간’의 의미를 부각하기 위한 것으로 보인다. 본고에서도 학습자들 간에 언어 이해 및 생산의 과정과 결과를 평가하는 방법에 대해서는 일반 용어로서 ‘동료 평가’를 사용하며 이는 채점 행위 및 채점과 관련하여 구체적 의견을 제시하는 행위까지 포함하는 의미이다.

하는 행위가 교육적 처방을 위해 활용된 다양한 선행 연구를 살폈다.

국어교육 및 언어교육에서 동료 평가의 효과를 탐색하는 연구들이 많이 이루어졌는데, 이에 대해서는 긍정적 효과와 부정적 효과가 모두 보고되어 왔지만 긍정적 효과의 보고가 더 우세하다. 동료 평가, 동료 피드백의 긍정적 효과로는 학습자의 학업 성취 혹은 언어 능력, 학습 태도 및 동기 향상에 기여한다는 결과(Bandura, 1997; Brown, 2004; Cho & MacArthur, 2011; Fallahi, et al., 2006; Kustati & Yuhardi, 2014; Yalch, et al., 2019)들이 보고되었다. 이처럼 동료 평가나 동료 피드백이 긍정적 영향을 미치는 이유로는 동료의 눈높이가 필자(화자)와 유사하기 때문에 교수자에 비해 오히려 해당 필자에게 유용한 조언을 제공할 수 있다는 점(Cho & Schunn, 2007; 이윤빈, 2014: 204 재인용), 한 명의 전문가로부터 피드백을 받을 때에 비해 동료들의 피드백을 받게 되면 다양한 관점에 입각한 의견이 개진될 수 있다는 점(Cho & MacArthur, 2010), 동료들의 반응을 통해 자신의 텍스트가 다른 사람들에게 어떻게 이해되고 영향을 미치는지를 확인함으로써 자기중심성에서 벗어나 타인의 관점을 취할 수 있게 되고 그에 따라 언어 사용에 대한 인식 능력이 높아지는 점(서수현, 2011; 신현재·이재승, 1994; 한철우·박영민·이재기·최병훈, 2003) 등이 거론되어 왔다.

반면 부정적 효과와 관련해서 가장 많이 제기되는 문제점은 동료 평가에서 도출되는 결과 혹은 피드백 내용의 신뢰도나 타당도가 낮을 수 있는 점이다(Cheng & Warren, 1999; George, 1984; Tsui & Ng, 2000). 필자의 쓰기 능력 수준에 따라 그들이 제시하는 동료 평가 피드백의 질이나 타당도가 달라지기도 하며(김소연, 2021; 이윤빈, 2016; 이윤빈·정희모, 2014), 쓰기 능력 수준이 높은 학습자들에 비해 낮은 학습자들이 제안한 동료 피드백의 질은 낮게 나타나기도 한다. 쓰기 교실의 동료 평가에서 텍스트의 표면적인 오류만을 지적하거나 심지어 잘못된 조언을 하는 경우가 발생하기도 한다(Holt, 1992; Yagelski, 1995; 이윤빈, 2014: 204 재인용)는 문제점 등을 고려할 때, 동료 평가를 실시하기 전후에 보다 많은 교수적 처치가 필요함을 알

수 있다(서영진·전은주, 2012; Muncie, 2000).³⁾

교육적 국면에서 동료 평가 과정에는 서로 연결되어 있지만 엄연히 분리된 국면이 존재한다. 학습자들이 평가자로서 다른 학습자의 성과물을 ‘평가하는 국면’, 다른 학습자가 동료 평가 결과를 ‘수용하는 국면’이 그것이다. 앞서 소개한 연구들에서는 평가자들이 평가하는 국면에서 어떤 유형의 피드백을 하는지, 그 피드백이 타당한지에 주목했다면 그것이 원 생산자에게 수용되는 국면에 주목한 연구들도 있다. 국내에서도 동료 평가의 결과가 필자 및 화자에게 어떻게 수용되는지에 주목한 일군의 연구가 진행되었다. 서수현(2011), 서영진(2012), 이윤빈(2014), 정민주(2012), 한경숙(2015)에서는 학교급을 달리하여 중학생, 고등학생, 대학생들 필자 및 화자들이 보인 동료 평가 결과에 대한 반응 양상을 분석하였다. 동료 평가 결과에 대한 반응은 크게 수용, 유보, 거부 등으로 유형화할 수 있다. 동료 평가 결과로 받은 피드백을 원 생산자들이 무조건적으로 받아들이기보다 자신의 관점에서 이해하고 해석하려는 반성적 사고 행위를 수행한 후 그것을 ‘어느 수준으로’ 받아들일지를 결정한다(정민주, 2012). 일반적으로 ‘동료 평가 결과, 동료 피드백’의 내용에 대한 해석 및 반영 여부에 대한 결정은 담화를 생산한 학습자에게 오롯이 주어지는 편이다.

교실 동료 평가가 본질적 목적을 달성하기 위해서는 ‘동료 학습자의 수행을 평가하는 국면’과 ‘평가 및 피드백을 수용하는 국면’ 이외에 ‘화자 또는 필자가 동료 평가 결과를 전달받고 이를 해석하는 국면’에 대한 고려가 필요하다. 종합하면 국어교육이나 표현교육이 이루어지는 현장에서 동료 평가 활동을 통해 학습자들에게 기대한 바의 교육적 효과를 얻으려면 다음과 같은 조건이 충족되어야 한다. ①동료 평가가 타당하고 신뢰롭게 이루어져야

3) 구체적으로는 동료 평가를 실시하기 전에 학습자들을 평가로서 훈련시키는 연습을 보다 길고 정교하게 제공해야 한다는 것, 작문 및 화법 수행의 중간 단계에서는 동료 피드백을 적극 활용하지만 최종 단계에서는 교사 피드백을 활용하는 방안 등을 제안하였다.

하고, ②화자 및 필자에게 동료 평가 결과(점수 및 피드백)가 적절하게 제공되어야 하고, ③화자 및 필자가 동료 평가 결과를 의미 있게 해석해야 하며, ④동료 평가 결과가 화자 및 필자에게 수용되어 그들의 언어 사용 개선으로 이어져야 한다.

2. 화법 수업의 특성에 대한 고려

이 절에서는 국어과 교수·학습 및 평가에 관한 선행 연구⁴⁾를 참조하여 다음과 같이 화법 수업 설계의 원리를 도출하고 각 원리의 의미에 대하여 상술하고자 한다.

1) 듣기·말하기의 상호 관계성 고려

듣기와 말하기는 동시 발생적인 행위이다. 구어 의사소통에서 화자와 청자의 역할이 고정되기보다 여러 참여자들이 번갈아 그 역할을 수행하는 경우가 많다. 구어 의사소통 상황에서 누군가는 말하고 또 다른 누군가는 듣지만, 말하는 자와 듣는 자의 역할이 고정된 것이 아니라 참여자들이 상황적 요구와 판단에 따라 화자와 청자의 역할을 맡는다. 이와 같은 듣기·말하기의 특성이 화법 교수·학습에서도 고려되어야 한다. 이런 상호 관계성의 원리는 일찍이 전은주(1999)에서 세 가지 차원의 상호 관계성으로 설명된 바 있다.

4) 국어교육의 교수·학습 설계에 대한 원리를 제시한 선행 연구로 서수현·임성규·염창권·김재봉·천경록·선주원 외(2017), 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁 외(2007), 이성영(2012), 이창덕·임철성·심영택·원진숙·박재현(2010), 임철성(2008), 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외(2016), 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자 외(2009), 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기·김창원 외(2003)를, 화법교육 분야에 한정하여 ‘화법교육의 교수·학습 원리’를 제안한 김윤정(2021), 민병곤(2004, 2012), 박성식(2018), 박재현(2006), 전은주(1999, 2003, 2012)를, 화법 평가 설계 및 실행의 원리를 제안한 최영인(2014)를 참조하였다.

듣기·말하기의 상호 관계성을 고려하여 교수·학습을 설계한다는 것은 수업에서 말하기 교육과 듣기 교육을 연계해서 계획한다는 의미인 동시에 실제 수업에서 두 영역의 교육이 상호보완적으로 이루어지도록 한다는 것을 의미한다. 특정한 담화 유형이나 담화 기능을 다룰 때, 학습자들이 말하기 활동과 듣기 활동을 모두 수행하게 되므로 말하기-듣기 교육을 통합하여 설계할 필요가 있다.

듣기 교육과 말하기 교육이 동시에 혹은 통합적으로 시행되어야 한다는 원리는 화법 교수·학습 국면 전반에 영향을 미치게 된다. 말하기와 듣기의 동시성을 고려할 때 특정 학습자의 말하기 연습과 동시에 또 다른 학습자의 듣기 연습이 진행되도록 계획할 수 있고, 이러한 특성을 평가 상황에 적용한다면 교실 안에서 말하기 평가와 듣기 평가를 동시에 시행할 수도 있다.

2) 담화 유형 중심의 접근

화법 영역 교육과정에서는 오래 전부터 ‘담화 유형’을 성취기준에 노출시켰다. 교육과정의 성취기준을 교육 내용으로 본다면, 화법교육의 내용을 구성하는 조직자로 담화 유형을 채택한 것이다. 이는 담화 유형을 중심에 놓고 그 생산과 이해를 교수·학습의 주된 활동으로 삼는다는 의미이다.

담화 유형은 사회·문화적 산물로서 특정 상황에서의 담화 반응이 반복적으로 이루어지면서 일정한 담화 관습이 굳어진 형태라 할 수 있다. 담화 유형은 형태나 특성 측면에서 완전히 고정적인 것이라기보다 유동적인 부분을 포함하는 것으로 볼 수 있다. 화법의 담화 유형 또한 담화 상황, 참여 방식, 목적 등이 복합적으로 작용하여 분류된 결과이나(전은주, 1999), 각 유형의 특성 규정 혹은 유형 간 구분·경계는 가변적이다. 화법교육에서는 이러한 다양한 담화 유형들 중 보다 안정적이면서도 전형성을 띠는 담화 유형을 선정하여 교육 내용에 반영하고 있다. 화법교육에서 담화 유형을 중심에 두는 이유는 화법교육에서 보다 총체적이고 과정적인 담화 수행 경험을 제공하기 위해서이다. 따라서 화법 교수·학습에서는 학습자들이 담화 유형의 본

질적 지식, 과정적 지식 등을 이해할 뿐 아니라, 해당 담화 유형의 준비-수행-평가의 과정 전체를 경험할 수 있도록 해야 한다. 이러한 원리에 입각해 볼 때, 담화 중심의 화법 수업은 학습자들이 경험하는 담화 수행 과정 전체에 대한 평가도 함께 이루어져야 한다.

3) 실제적 화법 수행 경험의 제공

화법교육에서 강조하는 실제성은 교육이 학생들의 삶과 분리되지 않아야 한다는 지향을 담고 있다. ‘실제성’은 영어의 ‘authenticity’를 우리말로 의역한 표현이다. 언어교육에서 ‘실제성’은 언어 사용의 맥락과 생성된 언어 표현이 실제 삶에서의 의사소통 양상이 가지고 있는 성질을 그대로 반영하고 있는 것을 의미한다(전은주, 2012).

화법 수업에서 실제적 담화 수행 경험을 제공한다는 것은 학습 과제 및 자원 등을 구안할 때 앞서 언급한 맥락성, 주체성, 총체성(이성영, 2012)을 종합적으로 고려하는 것으로 실현된다. 학습자가 수행해야 할 과제는 실제적인 삶의 맥락을 충분히 반영한 것이어야 하며, 학습자들이 현재 혹은 미래에 경험할 법한 의사소통 상황과 목적을 이해한 상태에서 담화를 수행하도록 과제가 계획되어야 한다. 또한 의사소통이 이루어지는 상황에 대한 맥락적 정보와 수행해야 할 과제에 대한 설명이 충분히 제공되어 학습자들이 언어 사용 주체로서 책임감을 가지고 담화에 참여할 수 있도록 해야 한다. 이 원리에 입각해 볼 때, 실제성을 강조하는 화법 수업에서는 수업에 참여하는 모든 학습자들이 담화 상황에 부합하는 실제적 역할을 수행해야 하고 수행 이후에 역할에 대한 평가도 이루어져야 한다.

4) 반성적 사고 및 경험의 제공

화법교육에서는 텍스트(담화)를 생산하고 수용하는 활동을 강조하며, 그런 강조점을 중심으로 교육 내용이 구성된다. 구어 의사소통의 생산과 이해와 관련된 지식을 암기하거나, 특정한 기능을 일회적으로 수행해 보는 것

만으로 언어 사용 능력 향상을 기대하기는 어렵다. 화법교육에서는 전이 가능성이 높은 지식과 기능을 다루지만, 그것이 결국 실제로 다양한 담화 상황 맥락에서 활용되려면 다양한 담화 이해·생산의 상황에 대한 분석과 그런 상황에서의 담화 효과를 확인하는 과업이 필수적이다. 따라서 화법 교수·학습에서는 담화에 대한 학습자의 분석과 성찰을 강조할 필요가 있다(민병곤, 2012).

음성 언어를 다루는 화법교육에서 ‘성찰’에 주목한 연구로는 성찰 중심 대화 교육을 제안한 박성석(2018)을 들 수 있다. 이때 성찰은 실천의 문제를 비롯하여 머릿속에서 갈등이나 딜레마로 인식되는 모든 문제의 해결을 위한 사고라 할 수 있는데, 박성석(2018: 93)에서는 성찰을 ‘문제 해결을 위한 어떤 일차적 사고가 이루어질 때, 그러한 일차적 사고 중에 발생하는 가정들의 타당성을 점검하고 일차적 사고가 오류 없이 이루어지도록 통제하는 이차적이고 상위 인지적인 사고’로 정의했다.

성찰적 사고는 구어 담화 수행 전반에 적용할 수 있는 개념으로 담화 유형과 상관없이 구어 의사소통에서 화자 혹은 청자가 담화 진행 ‘중’과 ‘후’에 수행할 수 있어야 하는 것이다. 화법 수업에서 담화 생산과 이해와 관련된 경험뿐 아니라 담화 성찰 경험을 제공한다면, 학습자 스스로 자신의 담화 상황과 담화 참여 과정을 의식할 수 있고, 그 성찰의 결과를 반영하여 자신의 담화를 개선하는 능력을 기를 수 있다.

III. 화법 수업의 특성을 반영한 동료 평가 방안: 성찰적 담화 분석 평가

1. ‘성찰적 담화 분석 평가’의 방향성

앞서 화법 수업 설계에서 고려해야 할 네 가지의 원리를 정리하였다. 3장 1절에서는 이 원리들을 최대한 반영할 수 있는 방법으로서 특정한 구어 담화 유형을 수행하는 상황에서 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 실시할 것을 제안하고자 한다. ‘성찰적 담화 분석 평가’는 화법 수업에서 생산되는 다양한 구어 담화를 대상으로 해당 담화의 목적, 그 목적을 달성하기 위한 전략, 그 전략의 효과 등을 분석·평가하는 활동인데, 교수·학습 장면에서 학습자들이 화자와 청자(청중)의 역할을 번갈아 수행한다는 점을 고려하여 화자와 청자(청중)가 각자의 입장에서 담화를 분석·평가하고 그 결과를 공유하는 것을 특성으로 한다. 이는 그간에 국어교육/화법교육 분야에서 적용되어 온 ‘동료 평가’를 보다 확장하고 정교화한 단계라 할 수 있다.

성찰적 담화 분석 평가와 유사한 개념으로 화법교육 분야에서 제안되었던 ‘메타 대화 분석’(이창덕, 1999; 김윤정, 2021: 504-505 재인용), ‘담화 메타 분석’(이창덕 외, 2010)을 살펴볼 필요가 있다.⁵⁾ 이는 ‘화법의 목적, 진행 구조, 참여자의 인지 심리적 특성 등 화법 관련 요소와 전개 과정상의 문제를 발견하고, 그 문제점을 바람직한 방향으로 조정하는 방안 등을 모색하는 과정’으로 개념화되었다(이창덕 외, 2010: 132). 녹음 혹은 녹화된 자료를 전사하여 문자화된 자료를 기반으로 대화 분석을 수행한다는 점, 화법 수행에 대

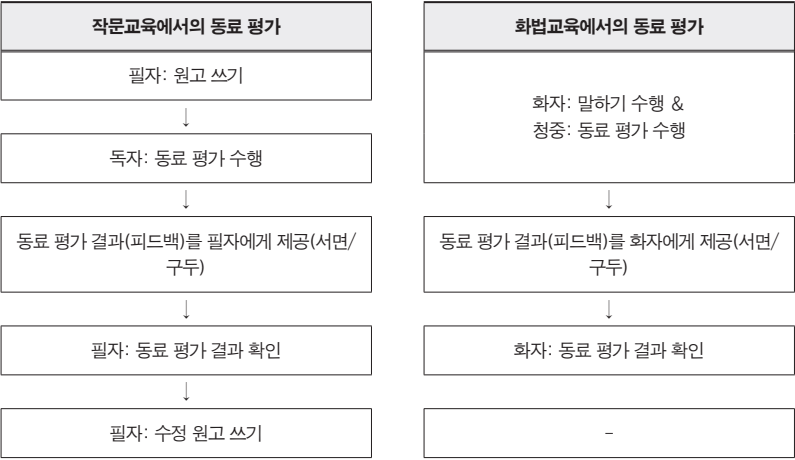
5) 이창덕(1999; 김윤정, 2021: 504-505 재인용)에서 제안한 메타 대화 분석 단계를 활용하여 온라인 교사교육 강좌에 적용한 사례로 김윤정(2021)을 들 수 있다. 이 연구에서는 예비교사인 학습자들에게 메타 대화 분석 방식을 학습하게 하고, 그것을 적용하여 3분 스피치 및 교사화법을 평가하게 하였다.

해 다양한 측면과 기준에서의 분석을 수행하고 개선 방향을 모색한다는 점에서 본고에서 제안하는 ‘성찰적 담화 분석 평가’와 공통점이 있다. 그러나 ‘담화 메타 분석’을 통한 말하기 훈련을 위해 우선적으로 필요한 것은 사람들의 말하기 실태를 파악할 수 있는 광범위한 담화 자료 수집과 자료 은행(corpus) 구축이다(이창덕 외, 2010: 135). 그렇게 수집된 광범위한 화법 자료 중에 화법 수업에 적절한 담화를 선정하여, 일정한 화법 점검표를 가지고 점검하면서 그 담화의 문제점을 발견하고, 정리된 문제를 다른 사람과 같이 해결해 가는 메타 말하기를 수행하고, 다시 조정된 내용을 바탕으로 시험적 말하기를 해 보는 방식으로 화법 교수·학습이 이루어지는 것으로, 말하기의 원 수행자와 분석자는 분리된다. 또한 이 방법에서는 화자 입장에서의 점검과 조정을 강조한다. 본고에서 제안하는 ‘성찰적 담화 분석 평가’에서는 교실에서 생산되는 학습자 담화를 분석 및 평가의 대상으로 삼는다는 점, 화자로서 자기 담화를 분석할 뿐만 아니라 청자로서 동료 담화를 평가하고, 나아가 동료 평가 결과를 토대로 자신의 담화를 해석하고 성찰함으로써 학습자들이 담화를 생산하고 수용할 때 필요한 능력을 제고한다는 점에서 구별된다.

기존에 적용해 왔던 동료 평가를 확장하고 정교화하는 방안으로 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 제시하는 것이라면, 국어교육에서 일반적으로 적용해 온 동료 평가 적용 절차를 살펴보는 것이 필요하다. 그런데 국어교육 내에서도 영역별로 동료 평가 양상 및 효과를 보고한 연구의 활성화 수준이 다르다.⁶⁾ 작문교육과 화법교육 분야에서 동료 평가를 적용할 때의 일반적 절차를 간략하게 제시하면 다음과 같다.

6) 이와 관련하여 작문교육 분야에서 연구가 가장 활발하게 진행되었고(서수현, 2011; 서영진, 2012; 서영진·전은주, 2012; 이윤빈, 2014; 이윤빈·정희모, 2014; 정희모·이재성, 2008 등), 화법교육 영역에서 동료 평가를 논의하고 효과를 보고한 연구는 상대적으로 적은 편이다(박소정, 2007; 장혜민, 2013; 전은주, 2003; 정민주, 2012; 정보배, 2018; 허찬익, 2016).

〈표 1〉 작문교육과 화법교육에서의 동료 평가 절차



Ⅱ장에서 전술한 것처럼 동료 평가 활동이 화법교육에서 기대한 바의 교육적 효과를 발생시키려면 ①동료 평가가 타당하고 신뢰롭게 이루어져야 하고, ②화자에게 동료 평가 결과가 적절하게 제공되어야 하고, ③화자가 동료 평가 결과를 의미 있게 해석해야 하며, ④동료 평가 결과가 화자에게 수용되어 그들의 언어 사용 개선으로 이어져야 한다. 이런 조건에 비추어볼 때 현재 화법교육에서의 동료 평가는 절차적으로 미진한 부분이 있다(〈표 2〉 좌측). 첫째, ①의 조건과 관련한 것인데, 구어 의사소통의 소멸성 때문에 청자가 타당하면서도 신뢰할만한 동료 평가를 실시간으로 수행하기 어렵다. 둘째, ②, ③과 관련하여, 화법 교실에서 동료 평가 결과를 화자 및 필자에게 전달하여 이를 해석하고 수용 여부를 결정하는 과정을 지원하지 못하는 문제점이다. 세 번째 문제점은 ④와 관련한 것인데, 학습자의 말하기 수행에 시간이 많이 소요된다는 특수성 때문에 화법 교실에서 동료 평가 결과를 반영하여 말하기를 재수행할 기회를 제공하지 못하는 경우가 많다는 점이다. 화법교육에서 기존에 운영되던 동료 평가에 내재한 절차상의 문제점을 보완하는 방향을 〈표 2〉의 우측과 같이 설정하였다.

〈표 2〉 화법 수업의 동료 평가 절차 개선 방향

화법교육의 동료 평가: 절차상의 문제점		문제점 해결을 위한 방향성
구어 의사소통의 소멸성 때문에 실시간 듣기에서 동료 평가의 타당성과 신뢰도가 낮음	→	구어 담화 듣기라는 특수성을 고려하면서도 정확하고 안정적인 동료 평가 수행을 지원하는 방안을 마련함.
동료 평가 결과를 해석하고 수용 여부를 결정하는 과정에 대한 지원이 이루어지지 않음	→	‘화자’와 ‘청자’가 모두 담화에 대한 평가를 실시하고, 그 결과를 공유하는 방안을 마련함.
동료 평가 결과를 반영하여 말하기 수행을 할 기회가 제공되지 않음	→	화자가 ‘화자’와 ‘청자’의 동료 평가 결과를 종합하여 앞으로의 담화 수행에 반영할 수 있게 하는 방안을 마련함.

2. ‘성찰적 담화 분석 평가’ 실행의 구체화

앞서 도출한 화법 수업에서의 동료 평가의 방향성을 고려하여 ‘성찰적 담화 분석 평가’의 실행 절차를 구체화하였다.

1) 화자의 수행에 대해 화자, 청자가 각각 담화 분석 실시

‘성찰적 담화 분석 평가’에서는 동료 평가의 한 유형으로 상호(相互)간에 이루어지는 평가와 ‘상호 간’ 소통이 중요하다. 이때 ‘상호’의 의미는 중층적일 수 있다. ‘동료 평가’의 한 유형으로 시행되는 것이므로 교실 내에서 ‘학습자 간’의 개념을 기본적으로 갖는다. 더하여 화법 의사소통에서 ‘화자’와 ‘청자’ 두 주체 간의 소통을 의미하며, 이는 듣기·말하기의 상호 관계성의 실현을 직접적으로 지향하는 부분이다. 먼저 ‘화자’와 ‘청자(청중)’가 각각의 역할에 입각하여 담화 분석을 실시하는 것을 원칙으로 한다.

화법 소통이 이루어지는 장면에서 청자 역할을 맡은 학습자는 두 가지 정체성을 갖는다. 하나는 화자가 다루는 주제와 관련하여, 배경지식 및 입장, 관심 등을 가진 당사자로서의 ‘청중 정체성’이고, 다른 하나는 ‘동료 평가자로서의 정체성’이다. 두 가지 정체성에 따른 평가 결과가 완전히 상이한 것은

아니지만 정체성에 따라 담화 평가 결과에서 차이가 나타날 수 있다.⁷⁾

이에 비해 화자는 자신이 담화의 생산 과정에서 수립한 담화 목표, 계획, 의도 등에 비추어 담화를 평가할 수 있다. 화자는 어떤 의도나 계획을 가지고 특정한 방식의 내용 조직이나 언어 표현을 선택하였는지 등 말하기 수행에 관여한 자신의 의사결정 과정을 설명할 수 있어야 하고, 그 화자의 의사결정은 그 내용 조직이나 언어 표현의 효과를 체감한 청자(청중)의 담화 분석 결과를 통해 뒷받침됨으로써 그 효과성을 입증 받는다. 이때 화자와 청자의 분석 결과 간에 ‘차이’가 얼마든지 존재할 수 있으며, 그 ‘차이’를 빚어 낸 요인들을 탐색하는 것 또한 유의미한 동료 평가 활동의 과정이라 할 수 있다. 이에 대해서는 네 번째 항에서 상술하도록 한다.

2) 담화 분석 수행을 지원하기 위한 전사본 제공

화법교육에서 동료 평가를 진행할 때 학습자들이 구어 의사소통의 소멸성으로 인해 어려움을 겪을 수밖에 없다. 동료 평가자들의 이러한 어려움을 지원하기 위해 본고에서는 청자(청중)에게 화자의 담화 전사본을 제공할 것을 제안한다.

담화 전사본은 화법 연구 분야에서 전문적 연구방법론으로 자리잡은 ‘대화 분석’ 혹은 ‘담화 분석’의 필수적 절차로 알려져 있다(박용익, 2001: 119; 박용한, 2003). 이런 연구방법론은 탐구할 만한 가치가 있는 담화의 운용 원리 혹은 운용상의 문제점, 그 담화에 전제된 가정이나 의미의 해석, 그 담화에 작용하는 요소나 힘 등을 체계적으로 설명하기 위해 [담화 녹음 및 녹

7) 작문에 대한 피드백을 기준 중심 피드백과 독자 중심 피드백을 구분한 엘보(Elbow)에 따르면, 기준 중심 피드백은 필자가 자신의 글이 관습화된 판단 기준을 만족시키는지를 점검하도록 하는 것이고, 독자 중심 피드백은 필자의 글이 특별한 독자에게 어떤 영향을 미치는지를 말해주는 것이다(Elbow, 1981; 이수진, 2007: 316 재인용). 본고에서는 전자를 평가자 정체성에 입각한 담화 분석, 후자를 청중 정체성에 입각한 담화 분석으로 구분하고자 한다.

화-담화 전사-담화 분석]의 절차를 따른다. 본고에서 다루는 성찰적 담화 분석 평가에서 연구방법론으로서의 대화 분석, 담화 분석과 기본적인 지향점은 공유한다.

담화 전사본은 두 가지 측면에서 유용한데, 하나는 청자에게 담화 분석을 용이하게 하는 자료를 제공해 준다는 점이고, 다른 하나는 화자가 자신의 담화 수행에 대해 성찰적 평가를 하기 전에 제3자의 관점에서 담화의 내용과 조직을 확인할 기회를 제공한다는 점이다. 따라서 교수자는 담화 생산자인 화자가 자신이 수행한 담화를 정확하게 확인하는 차원에서 전사본을 작성하도록 안내한다. 전사본을 작성하기 위해서는 그들의 말하기 수행 과정을 녹음 혹은 녹화할 필요가 있고, 화자는 그 파일을 확인하면서 전사를 하게 된다. 성찰적 담화 분석 평가에서는 화자에게 엄격한 전사 규칙을 반영한 전사를 요구하지는 않지만 기본적으로 화자 자신이 발화한 구어와 비·반언 어적 표현 등을 문자화하도록 한다. 물론 전사를 지원하는 다양한 기술의 도움을 받을 수도 있다.

3) 교사의 안내와 시범을 통해 학습자의 담화 분석을 지원

성찰적 담화 분석 평가는 ‘구어로 생산된 실제적 담화를 대상으로 하여 담화가 어떤 의미를 어떻게 전달하고 있는가’를 찾아내는 행위이며, 이를 화자와 청자 상호 간에 공유하고 분석 결과의 차이를 탐색하는 것을 특성으로 한다. 이는 담화를 구성하는 요소들에 대한 분석이기도 하면서, 그 구성 요소가 담화 목적 달성에 기여하는 정도, 즉 효과를 분석하는 과정이기도 하며, 담화의 의미를 해석해 가는 과정이기도 하다. 담화를 사회적 사건의 일부로 간주하고, 사회적 사건의 과정 속에서 사람들이 행위하고 상호작용할 수 있는 한 가지 방식으로 담화가 존재한다고 보는 담화 분석(Fairclough, 2003/2012: 60, 92)의 관점에서는 담화의 외부 층위와 내부 층위에서의 분석을 구분한다.

〈표 3〉 여러 층위의 분석 및 층위들 간의 관계(Fairclough, 2003/2012: 92)

표면 층위	사회적 사건 행위 및 행위들의 사회적 관계 사람들의 정체성 세상에 대한 표상	외부/사회 층위
중간 층위	사회적 실천 관행	
기저 층위	사회 구조	
미시 차원	음운/철자 어휘와 문법	내부/언어 층위
거시 차원	의미 담화(갈래, 하위담화, 정체성 모습)	

담화의 ‘외부 관계’에 대한 분석은 사회적 사건 속에서 담화의 외적 요소와의 관계를 분석하는 것이다. 표면 층위에서는 담화가 어떻게 행위(Action), 정체성 확인(Identification), 표상(Representation)으로 나타나는지에 대한 분석이 이루어진다.⁸⁾ 그리고 하나의 담화가 다른 (‘외부의’) 담화들과 맺는 관계를 분석한다. 다른 담화의 요소들이 어떻게 ‘서로 얹힌 텍스트로’ 맞물려 있는지, 다른 사람들의 목소리들이 어떻게 녹아 있는지 등에 주목한다. 담화의 ‘내부 관계’에 대한 분석에서는 ①의미관계, ②문법관계, ③낱말(또는 어휘) 관계, ④음운관계 항목들에 대한 분석이 포함된다. 화법 교실에서 ‘화자’와 ‘청자’의 담화 분석에서 〈표 3〉의 모든 항목에 대한 분석을 실시해야 하는 것은 아니지만, 교사가 각 층위에 대한 분석을 시범보이고 안내함으로써 학습자들이 담화 분석 및 평가를 연습할 수 있도록 한다.

구어 담화 분석이 항상 Fairclough(2003/2012)의 준거에 따라 수행되

8) 언어에 대한 기능적 접근의 대표적인 학문인 체계기능언어학에서는 텍스트/담화가 관념적(ideational) 의미, 상호관계적 의미(interpersonal), 텍스트적(textual) 의미를 전달한다고 본다. 텍스트의 의미가 세 가지이기 때문에 그에 따른 언어의 기능도 세 가지 기능을 수행한다. Fairclough(2003/2012)는 기능보다는 세 가지 주요한 의미 유형(types of meaning)으로 구분하였고, 표상(representation)으로서의 텍스트 의미, 일련의 행동(action)으로서의 텍스트 의미, 정체성 확인(identification)으로서의 텍스트 의미이다.

어야 하는 것은 아니지만, 하나의 담화를 중심으로 안과 밖을 구분할 때 담화의 소통을 둘러싼 사회 구조, 실천 관행이 미치는 힘, 사회적 행위 주체로서 당사자들이 미치는 영향력에 대한 분석과 함께 담화 내부의 요소들에 대한 분석은 다양한 수준의 분석을 촉진한다는 점에서 유용하다. 예컨대 하나의 담화 유형의 전형적 특성 혹은 비전형적 특성에 대한 분석, 담화의 생산자와 수용자 간의 관계와 그에 따른 담화 전략의 분석, 담화를 구성하는 하위 요소(문장, 절, 어휘 등)들의 선택 혹은 배치, 그 효과에 대한 분석 등 구어 담화의 내용 구성, 조직, 표현 및 전달과 관련하여 다양한 분석이 이루어질 수 있다.

화법 교실 내에서 학습자들이 이러한 담화 분석을 수행할 수 있도록 하기 위해 교사는 다양한 담화 분석 사례를 제시할 뿐 아니라 실제 학습자들이 생산한 구어 담화를 대상으로 하여 담화를 분석하는 시범을 보여줄 필요가 있다.

4) 화자와 청자 간 담화 분석 결과 공유 및 해석 차이 탐색

교육 분야에서 성찰의 개념을 최초로 제시하고 탐구하였던 듀이(Dewey)는 성찰의 과정 속에 ‘문제’, ‘탐구 행위’가 포함된다고 하였다(박성석, 2016). ‘성찰적 담화 분석 평가’를 위해서 학습자들은 화자와 청자의 입장에서 담화 유형별로 수립된 목적을 정리하고, 담화가 수행되는 데 관여하는 의사소통 요소들과 담화에 나타난 방법 및 전략을 분석하고, 그것들이 담화 목적에 기여한 정도를 평가하는 과정을 거치도록 한다. 특별히 화법교육이 이루어지는 교실에서 ‘성찰적 담화 분석 평가’가 유용한 이유는 화자와 청자가 담화 분석 결과를 서로 공유함으로써 학습의 효과를 높일 수 있기 때문이다. 따라서 화자와 청중이 그 결과의 동질성뿐 아니라 이질성을 확인하고, 그 이유를 탐색하는 과정을 면밀하게 수행하도록 지원해야 할 것이다.

화법 교실에서 화자와 청자는 모두 다면적 정체성을 지닐 수 있다. 청자의 정체성으로 ‘동료 평가자로서의 정체성’과 ‘청중 정체성’ 등을 들 수 있고, 화자의 정체성으로 ‘피평가자로서의 정체성’, ‘화자 정체성’, ‘학습자 정체

성' 등이 있을 것이다. 화자와 청자가 담화 분석 결과를 공유하는 자리에서 각자의 분석이 어떤 정체성에 입각한 것인지를 함께 밝힐 필요가 있다.

5) 담화 분석 결과를 다음 말하기에 반영할 기회 제공

그동안 작문 교실에서는 동료 평가의 결과를 반영하여 필자가 고쳐 쓸 기회를 제공해 왔던 데 반해, 화법 교실에서 동료 평가 결과를 반영하여 다시 말할 기회를 제공하는 경우는 많지 않았다. 이는 교수·학습이 이루어지는 교실의 시간상 제약 때문이었다. 동료 평가가 학습자들의 담화 평가 능력, 협력적 의사소통 능력 신장뿐 아니라 궁극적으로 화법 수행 능력 신장에 기여하려면, 동료 평가 결과를 담화에 반영할 수 있는 기회를 보다 적극적으로 제공해야 한다. 시간상의 제약으로 모든 학생들이 동료 평가 결과를 반영하여 말하기를 재수행할 여건이 안 될 경우에는 말하기 수행을 위한 개선 계획을 정교하게 수립하거나, 개선 계획을 적용한 말하기 수행 영상을 과제로 제출하는 방법 등을 고려할 수 있다.⁹⁾

IV. 성찰적 담화 분석 평가의 적용 사례: '설득 목적 발표 교육을 중심으로'

1. 성찰적 담화 분석 평가의 적용 절차¹⁰⁾

본 연구에서는 2021년 1학기에 서울 소재 대학의 교양 화법 수업 시간

9) 김윤정(2021)에서는 1명의 화자가 2번의 말하기 '1차 과제: 평소에 관심 있는 주제를 선정하여 수행한 3분 스피치', '2차 과제: 수업 시연'을 수행하였는데, 1차 과제에 대한 동료 평가 결과를 참고하여 2차 과제를 수행하도록 기획하였다. 화법 수업에서 이런 기회는 화자에게 '동료 평가 결과를 반영할 기회'를 제공하였다는 점에서 의미가 있다.

10) 본고에서 '담화 분석 평가'의 지향점으로 '성찰'을 유표적으로 제시한 것에 비해 실제 '성

에 동료 평가 방법으로서 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 적용한 사례를 보고하고자 한다. 대학교 1학년 24명의 학습자가 참여한 수업이었고, 학습자들은 설득적 의사소통의 개념, 방법을 이해하고 그것을 적용하여 5분 내외로 ‘설득 목적의 발표’를 수행하는 개인 과제를 수행하였다.

여러 담화 유형 중 발표를 선택한 이유는 대화와 같이 다양한 구성원이 참여하는 담화에 비해 화자의 의도 및 계획의 반영 여부, 화자가 선택한 설득 방법 및 전략 등의 효과 분석이 용이할 수 있다고 판단하였기 때문이다. 수강생들이 설득을 목적으로 하는 발표 담화를 준비·수행·평가하는 데 8주 정도(주당 2시간)의 시간을 할애하였다. 학습자들은 발표라는 담화 유형에 대한 이해, 의사소통 목적으로서 ‘설득’에 대한 이해를 바탕으로 함께 수강하고 있는 대학생 청중들 중 일부를 ‘목표 청중’으로 설정하여 그들을 설득하기 위해 5분 내외의 발표를 수행했다.

〈표 4〉 성찰적 담화 분석 평가의 적용 절차

단계	주체	내용	비고
0	전체 수강생	설득 의사소통, 담화 유형으로서의 발표 등에 대한 이론 학습	
1	화자	발표 주제 선정 및 발표 준비	
2	화자/ 청중	청중 분석의 실시 ①화자: 청중 분석을 위한 문항 구안 ②청중: 청중 분석을 위한 질문에 응답 ③화자: 청중 분석 응답의 분석	Google Sheet를 이용함.
3	화자	발표 계획서 작성(목표 청중 설정, 설득 방법 및 전략 수립)	자료 I : 발표 계획서

찰적 담화 분석 평가’의 적용 과정에서 성찰적 사고의 특성이 적극적으로 고려되지 못하였다는 심사 의견이 있었는데 이런 문제제기는 부분적으로 타당하다. 다만, 본고에서는 ‘지향성’과 ‘반성’의 길항 작용에 의해 성찰적 사고가 이루어진다는 선행 연구(최홍원, 2008)의 개념에 따라 ‘담화’ 혹은 ‘담화 분석 결과’라는 대상을 통해 화자가 자신을 발견하고 또 이해하는 데 기여할 수 있다고 상정한 것임을 밝힌다. 후속 논의를 통해 성찰에 대한 깊이 있는 분석과 논의를 더하고자 한다.

4	화자	발표 수행(동영상 및 전사본 제출)	자료Ⅱ: 전사본
5	전체 수강생	동료 평가 수행을 위한 평가자 훈련 및 답화 분석 연습	
6	청중	발표 답화 2회 시청(1회차에는 동영상만 시청, 2회차에는 동영상 시청 + 전사본 참조) 2회차 동영상 시청 후 답화 분석: 청중 정체성에 입각한 답화 분석 수행	청중의 답화 분석 결과는 e-class의 댓글을 통해 전달 자료Ⅲ: 청중의 답화 분석
7	화자	청중의 답화 분석 결과 확인 및 해석. 발표 계획을 참조하여 자신의 답화에 대한 분석 화자의 답화 분석과 청중의 답화 분석 결과를 비교. 2차 발표 수행을 위한 계획 수립	자료Ⅳ: 화자의 답화 분석, 2차 발표 수행을 위한 계획

모든 수강생들은 화자로서 설득 답화 구성을 위한 계획을 수립(자료Ⅰ)-설득 목적 발표 수행(자료Ⅱ: 전사본)-자기 답화 분석(자료Ⅳ)을 실시하였고, 청자로서 타 학습자들은 동료 평가(자료Ⅲ)를 수행하였으며, 그 결과를 e-class 댓글을 통해 화자에게 제공하였다.

0단계와 1단계는 시간적으로 중첩된다. '설득 목적의 발표 답화'와 관련된 이론을 배우면서 학습자들은 다양한 사회적 쟁점들을 탐색하고 자신의 가치관 및 관심사를 조회하면서 발표에서 다룰 설득 논제를 선정하였다.

2-3단계는 화자의 답화 수행을 위한 준비이다. 화자는 말하기 수행 전에 다양한 의사소통 변인들에 대해 분석하고 그 분석 결과를 바탕으로 답화 전략 및 방법을 결정하였다. 이 수업에서는 화자의 '청중 분석'을 중요한 절차로 포함시켰다. 구체적으로 청중의 기존 입장, 배경지식, 관여도, 흥미 등에 대한 조사를 실시할 기회를 제공하였고, 화자가 '목표 청중'의 범위를 한정하고, '목표 청중'에 적합한 설득 방법을 탐색하여 발표 계획서(자료Ⅰ)를 작성하였다.

4단계에서 개별 화자들은 자신의 말하기 수행 과정을 녹화하고 이후에 자신의 영상을 보면서 전사하였다(자료Ⅱ).

5단계는 평가자 훈련 및 답화 분석 연습 단계이다. 수강생들은 '동료 평

가자 정체성'과 '청중 정체성' 각각에 입각하여 담화를 분석·평가하는 연습을 수행하고 두 평가 결과에서 차이가 발생할 수 있음을 인식하였다. 본 수업에서는 수강생들이 동료 학습자의 담화를 분석할 때 '청중 정체성'에 입각하여 담화 분석을 하도록 요청하였다. 5단계 수업의 후반부에는 담화 분석 수행을 위한 사례 제시, 시범 보이기, 모의 연습 등이 이루어졌다. 이때 교수는 타 대학생의 설득 담화, 온라인상에 공개된 전문가의 설득 담화, 광고 담화 등을 대상으로 하여 담화의 내용 구성, 배치, 표현, 전달 측면의 전략을 분석하는 시범을 보여주었고, 수강생들 또한 모의 담화 분석에 참여하였다.

6단계는 청자(청중)의 담화 분석 단계이다. 이 수업에서 청자는 발표자 1인의 담화를 최소한 2회 이상 시청하였다. 1차에는 화자의 말하기 수행 동영상을 시청하면서 화자가 의도한 주장 및 근거, 담화 구조를 중심으로 평가하고 화자가 전달하려는 메시지에 대한 청자의 기존 입장과 변화된 입장을 정리하였다. 이후에 2차로 담화 전사본을 보면서 동영상을 다시 시청하였다.

7단계에서는 청중의 담화 분석 결과와 화자 자신의 담화 분석 결과를 비교·종합하여 담화 수행 개선을 위한 계획을 수립하는 활동이 이루어졌다. 본 연구에서는 코로나19 확산으로 인해 화자-청자가 실시간으로 상호 간의 담화 분석 결과를 공유하고 그 '차이'에 대해 토의하는 시간을 갖지 못하였다. 대신에 화자가 청중의 담화 분석 결과를 면밀히 해석하도록 시간을 제공하고 그 중 어떤 의견을 수용 및 반영할지에 대해 의사결정을 하도록 하였다. 그리고 그것을 바탕으로 2차 발표 수행을 위한 계획서를 수립하도록 하였다.

2. 성찰적 담화 분석 평가의 실제

다음에 인용한 학습자 J는 '흉악 범죄를 저지른 범인(들)에 대해 사적 제재를 가할 필요가 있다'라는 입장의 청중을 상정하고 '올바른 공적 제재만이 사회적 안전을 지키는 방법이다'라는 주장 즉, 청중과 대척점에 있는 주장을 제기하는 말하기를 수행하였다. 본 절에서는 학습자 J의 담화 수행에 대한

청중의 담화 분석 결과, 화자로서 J의 담화 분석, 청중의 동료 평가에 대한 화자 J의 해석과 2차 발표를 위한 담화 계획 수립에 대한 자료를 차례로 확인함으로써 성찰적 담화 분석 평가의 적용 가능성을 탐색하고자 한다.

㉔ 2020년의 핫이슈를 기억하시나요? n번방 사건 여러분도 잘 아실 대규모의 사건이었죠. 자 그럼 조주빈 문형욱 강훈 등의 신상이 밝혀졌던 그 당시로 기억을 되감아 봅시다. 어디에나 있을 법한 저렇게 멀쩡하게 생긴 사람이 범죄자라니 가담자가 최소 6만 명이라는데 혹시 내 주변에도 n번방 유저가 있는 게 아닐까. 이런 심리와 맞물려 급부상한 디지털 교도소라는 사이트가 여기 있습니다.

㉕ 디지털 교도소는 이러한 목적에서 출발합니다. 우리는 대한민국의 악성 범죄자에 대한 관대한 처벌에 한계를 느낀다. 따라서 범죄자들이 제일 두려워하는 신상공개로 피해자를 위로하고 사회적 심판을 하겠다. 여기서 심판은 악성 범죄의 가해자로 지목되는 인물의 이름 연락처 주소 학력 직장 등의 개인 정보를 디지털 교도소라는 웹사이트에 영구 게시하는 방식으로 이루어 집니다.

㉖ 디지털 교도소와 같은 것들을 우리는 사적 제재라고 합니다. 법적 체계를 빌리지 않고, 개인이나 집단이 사적으로 집행하는 단죄 또는 처벌 그제 바로 사적 제재의 사전적 의미입니다.

㉗ 그런데 실제 여러분들 중 90퍼센트가 사적 제재가 필요하다고 생각한 적이 있다고 답하셨습니다. 이유가 뭘까요? 바로 지금의 공적 제재가 여러분의 법 감정을 따라가지 못하고 있기 때문입니다. 죄를 지으면 죄에 마땅한 죄값을 치러야 하는데 그렇지 않다는 거죠. (중략)

㉘ 자 그럼 다시 돌아와서 만약에 무고한 사람이 누명을 쓰게 됐을 경우 책임은 과연 누구에게 있을까요? 국가, 디지털 교도소의 운영진 검경청 피해 호소자 심지어는 전국민까지 여러분의 다양한 답변 잘 보았습니다.

㉙ 이렇듯이 디지털 교도소 나아가 사적 제재는 누구에게 어떤 방식으로 어

는 정도까지 책임을 물어야할지가 정말 모호합니다. 사회적으로 전혀 합의 되어 있지 않다는 거죠. 대한민국은 법치주의 국가입니다. 우리 모두는 법질서를 따르으로써 자유와 안전을 보장받습니다. 즉 형벌권은 오직 국가에만 있어야 합니다. 그렇다면 우리가 해야 할 일은 / 사적 제재를 응원하고 부추기는 일일까요 / 아니요, 아닙니다. 가해자 하나를 응징한다고 해서 정의가 이길거라는 착시 현상에 속아서는 안 됩니다.

㉔ 우선 올바른 공적 제재만이 우리 사회를 안전하게 할 수 있다라는 사실을 받아들이십시오. 그리고 그 위치에 있는 사람들에 대한 지속적인 법적 모니터링을 아끼지 마십시오. 너무나 쉽게 꺼지는 성냥 한 개비의 불씨처럼 가볍고 일회적인 관심이 아니라 너무나 만연해진 사법 불신을 타파하기 위한 노력을 조금이라도 실천해야 한다는 뜻입니다. 법이 옳지 않다고 생각한다면 법이 옳지 않다고 계속 요구를 해야 합니다. 법 집행이 잘 되고 있는지 감시하고 낡은 법이 아닌 새로운 입법이 필요하다면 지역구 국회의원에게 요구도 하고 법의 테두리 안에서 올바른 형벌이 내려질 수 있도록 내가 시민의 역할을 해야 할 때입니다. 경청해 주셔서 감사합니다. (J_자료Ⅱ)

1) 청자의 담화 분석

앞서 진술했듯이, 청자의 담화 분석 활동은 화자의 화법 수행에 대한 동료 평가로 이루어진 것이다. 화법 수행에 대한 정확하고 안정적인 평가를 지원하기 위해 청자 역할을 하는 학생들에게 화법 수행 영상을 2회에 걸쳐 보게 하되 두 번째 시청 과정에서 담화 전사본을 참조하게 하였으며 영상 시청을 마친 뒤 담화 전사본을 중심으로 담화 분석 평가를 수행하도록 하였다.

다음은 J의 담화에 대해 그가 목표 청중으로 설정했던 수강생들의 담화 분석 결과를 제시한 것이다(청중의 담화 분석 결과(자료Ⅲ) 중 일부를 발췌하여 제시함, 밑줄은 연구자).

- 분석 결과 ㉠: (나는) 조주빈 사건 등에 대해 그들이 한 범죄의 죄질에 비해 처벌이 미약하다고 생각했고, 그래서 디지털 교도소를 활용하는 것에 대해서도 찬성하는 입장이었다. 그런데 화자 J가 ‘사적 제재’라는 용어를 사용한 부분에서 다소 놀랐던 것 같다. ‘사적 제재’라고 표현하는 것은 ‘공적 제재’와 대비되는 효과를 낸다. ‘사적’이라는 수식어가 붙으니 내가 지지한 처벌이 매우 개인적인 차원에서 다소 감정적으로도 행하는 처벌이라는 느낌이 들었다.
- 분석 결과 ㉡: 담화 시작할 때나 중간에 청중이 가졌을 마음이나 반응 같은 것을 구체적으로 잘 언급하였다. 청중의 마음을 잘 읽은 것 같아 몰입해서 들을 수 있었다. 예상 청중이 발표를 들을 때 어떤 생각을 할지에 대해 잘 분석한 부분이 강점이라고 생각한다.
- 분석 결과 ㉢: 발표자는 목표 청중에게 변화를 주기 위해 청중의 원래 생각과 입장을 충분히 파악하려고 노력한 것 같다. 발표를 듣는 동안 ‘모두에게’가 아니라 ‘나에게’ 하는 대화 같은 느낌이었는데, 내가 바로 목표 청중 중 한 명이였다.
- 분석 결과 ㉣: 마지막 부분에 ‘~하십시오’라는 종결어미를 통해 우리들의 실천을 촉구하려는 목소리를 강조했다. 전사본을 보니 ‘너무나 쉽게 꺼지는 성냥 한 개비의 불씨처럼 가볍고 일회적인 관심이 아니라 너무나 만연해진 사법 불신을 타파하기 위한 노력을 조금이라도 실천해야 한다는 뜻입니다.’라고 적혀 있는데, 우리가 특정 사건에 대해 보였던 그 관심의 실체에 대해 다시 생각해 보게 되었고, 보다 장기적으로 안전한 사회를 위해 해야 할 일을 생각해 볼 수 있었다.

‘분석 결과 ㉠’은 목표 청중 역할을 했던 동료 학생이 담화 전반에 사용된 ‘사적 제재’라는 용어에 주목하여, 그 용어 선택의 효과에 대해 논평한 것을 보여준다. 그는 ‘사적’이라는 표현이 ‘개인적 차원에서 다소 감정적으로 행하는’ 효과를 낳았다고 분석하였다. 또 ‘분석 결과 ㉡과 ㉢’에서 동료 평가자들은 화자 J가 청중의 정체성을 잘 규명하고 인식하였다는 점도 평가하였다.

청중이 가질 심리적 불만족과 그로 인한 목소리를 언급한 부분으로 ㉔의 ‘어디에나 있을 법한 저렇게 멀쩡하게 생긴 사람이 범죄자라니, 가담자가 최소 6만 명이라는데 혹시 내 주변에도 n번방 유저가 있는 게 아닐까’, ㉕의 ‘우리는 대한민국의 악성범죄자에 대한 관대한 처벌에 한계를 느낀다. 따라서 범죄자들이 제일 두려워하는 신상공개로 피해자를 위로하고 사회적 심판을 하겠다.’를 들 수 있다.

이렇게 청중의 심리 상태를 인용한 화자는 해당 사건에 대한 청중의 불만족스러운 마음을 이해하고, 공감하는 입장에서 담화를 시작했다고 볼 수 있다. 인용으로 인한 효과 및 기능이 다양하지만¹¹⁾ J의 발화에 나타난 인용은 ‘현재 담화에서 무대를 마련하는 기능’과 ‘현재 담화에서 초점을 부각하여 극적으로 생생하게 만드는 기능’(McCarthy, 1998/2012)을 하는 것으로 볼 수 있고, 청중들도 이런 지점에 주목하였음을 알 수 있다.

‘분석 결과 ㉖’을 작성한 동료 평가자는 화자 J가 담화 마무리 부분에서 청중의 실천을 촉구하기 위해 선택한 전략들에 주목하였다. 구체적으로 급격하게 달라진 종결 표현과 대비적 표현이 사용된 것에 대해 평가하였다. 실제로 J는 청중이 행동해야 할 부분을 서술하는 어미에 분명한 ‘명령형’ 표현을 선택하고 있다. 발표 전반에서 일관되게 사용해 왔던 ‘합쇼체’와 ‘명령형’의 결합으로 ‘~ 받아들이십시오. ~ 마십시오’와 같은 종결표현을 구사했다. 청중이 해야 할 행동을 공손하지만 매우 분명하게 드러냄으로써 강한 권고의 의미를 전달하는 것으로 볼 수 있다. 또한 화자 J는 ‘너무나 쉽게 끼는 성냥 한 개비의 불씨처럼 가볍고 일회적인 관심이 아니라 너무나 만연해진

11) 담화 및 텍스트 분석에 대한 연구가 진행되면서 인용의 기능에 대한 연구들도 다양하게 이루어졌는데, McCarthy(1998/2012)는 인용의 주요 기능으로 다음과 같은 네 가지를 제시하였다. ① 현재 담화에서 무대를 마련하는 기능(주제 도입 또는 무대 마련 기능), ② 현재 담화에서 초점을 부각하여 극적으로 생생하게 만드는 기능(초점 부각 기능), ③ 담화에서 언급된 내용을 반복하여 매듭 짓는 기능(매듭 짓기 기능), ④ 자신의 주장에 대하여 입증하는 기능(신뢰성 입증 기능).

사법 불신을 타파하기 위한 노력을 조금이라도 실천해야 한다는 뜻입니다.’라는 표현을 통해 ‘청중의 일회적 관심’과 ‘만연해 있는 사법 불신’을 대비시키면서도, 작은 힘을 모아 더 큰 불신을 타파하기 위해 지속적 실천이 필요함을 강조했다.

이상에서와 같이 전체 수강생들은 전사 자료를 확인하면서 담화를 분석하는 2회차에서 미시적이고 정교한 동료 평가를 수행하는 것을 확인하였다. 특정한 어휘, 문장 구조를 사용한 이유, 청중이 느낄 심리 상태를 상세히 묘사한 이유 등 화자가 선택한 세부적인 설득 전략을 포착하는 비율이 높았다.

2) 화자의 담화 분석

화자의 담화 분석 활동은 동료 평가 과정을 구성하는 또 다른 축이자 동료 평가의 효과를 극대화하기 위해 본고에서 제안하는 활동이다. 화자는 자신의 담화를 전사한 이후에 자신이 어떤 의도에서 담화를 수행했는지를 자기 점검 차원에서 분석할 수 있고, 동료 평가 결과를 제공 받은 후에 자신의 담화가 청중에게 어떻게 전달되었는지를 성찰하는 차원에서도 담화를 분석할 수 있다.

앞서 살펴본 ‘분석 결과 ㉠~㉢’은 화자 J가 수행한 설득 목적 발표 담화에 대한 청중들의 담화 분석 결과라 할 수 있다. 더불어 이에 대한 화자의 담화 분석 결과 또한 공유될 수 있는데 그 내용은 다음과 같다(J_자료 I, 자료 IV 참조).

- 도입부㉠에서 ‘사적 제재’라는 용어를 사용한 이유는 디지털 교도소뿐 아니라 개인적으로 상대방에게 복수를 한다든지 하는 여러 행위들을 포괄하는 개념으로서 ‘사적 제재’를 언급했다.
- 도입부㉢에서 디지털 교도소 운영에 찬성하는 사람들의 의견을 언급한 것은 청중들의 생각에 공감하면서 문제를 제기하기 위해서이다. 청중들은 ‘00에 가담한 범죄자가 꽤 많아서’ 또는 ‘범죄자가 죄값을 치르게 하기 위해서’와 같

은 이유에서 사적 제재가 필요하다고 응답하였을 것이다. 하지만 이 사적 제재에 찬성한 본질적 이유를 ‘공적 제재-법감정’ 사이의 관계성을 이용해 명확하게 제시함으로써 청중이 상황을 정확하게 인지하도록 돕고자 했다.

- 청중 분석 결과를 활용하여 최대한 청중들이 생각하는 바에 대한 나의 이해와 공감을 보여주려고 했다. 청중 분석에서 청중 응답 결과가 일관되지 않고 매우 다양했다는 점을 이용해서 책임 소재가 ‘사회적으로’ 합의되지 않았음을 이끌어 내고, 사적 제재의 기준이 모호함을 강조하려고 했다.
- 사실 마지막 부분이 이 담화의 장점이자 약점이라고 생각한다. 나는 주장하는 말이나 글에서는 해결책이나 실천 방안을 꼭 말해주는 게 필요하다고 생각한다. 청중의 머릿속을 잔뜩 어지럽혀 놓고 끝내버리는 건 무책임하기 때문이다. 이 담화에서 내가 제시한 실천 방안은 두 가지다. ①올바른 공적 제재만이 우리 사회를 안전하게 할 수 있다는 사실을 받아들이십시오. ②그 위치에 있는 사람들에게 대한 지속적인 법적 모니터링을 아끼지 마십시오. 마지막에 실천 방안을 제시했지만, 그 실천 방안을 언급하는 데 그쳐서 너무 형식적이었다는 생각이 든다. 충분하지 않았다는 평가를 하고 싶다.

화자의 담화 분석 결과와 청중의 담화 분석 결과를 비교했을 때, 대체로 화자의 의도와 계획이 효과적으로 실현된 것으로 보인다. 청자의 담화 분석에서는 화자가 선택한 어휘, 문장 배치, 청중의 마음을 대변하여 공감하게 하는 내용, 사적 제재의 실제 사례 제시를 통한 구체성 확보 등이 많이 언급되었는데, 정작 화자가 깊이 고민한 내용 중 하나는 ‘법에 대해 거의 무지한 청중들이 당장 어떤 실천을 할 수 있는지를 구체적으로 제시해야 하지 않을까’에 대한 것이었다. 발표 후반부에 공적 제재를 개선하는 방법을 언급하였으나, 그 개선과 관련된 정보를 얼마나 상세화할 것인가와 관련된 고민을 보고서에 기술한 바 있다(J_자료Ⅳ). 4-6분이라는 발표 시간의 제약으로 인해 ‘법적 모니터링이 무엇이고, 그것을 어떻게 진행하는지’에 대한 정보를 삭제하는 선택을 하였으나, 그 선택으로 인해 발표 담화에서 공허하고 추상적인 메

시지를 전하는 것처럼 받아들여질까 봐 걱정하였다는 내용이 포함되어 있다(J_자료IV).

화자의 담화 분석에서는 자신이 담화 구성 과정 중에 숙고하고 고심했던 부분과 관련하여 그러한 결정이 궁극적으로 담화의 설득력에 기여하였는지 여부를 기술하는 부분이 나타난다. 화자와 청자 상호 간에 담화 분석 결과를 공유하고 상호 질의 및 논의할 수 있는 자리가 마련된다면, 담화 구성 과정에서 화자가 어떤 사고를 거쳐 어떠한 의사소통적 결정을 내렸는지를 공유하고 그 결과로 선택된 특정한 전략에 대한 청중의 평가를 확인할 수 있을 것이며, 또 다양한 참여자들 간의 ‘해석 차이’에 대해 탐구할 가능성이 생길 것이다.¹²⁾

3) 동료들의 담화 분석 결과에 대한 화자의 해석

본 연구에서는 화자들이 동료들의 담화 분석 평가 결과를 충분히 검토할 수 있도록 했다. 그리고 동료들이 제공한 담화 분석 결과를 면밀히 검토하되 그 모든 결과를 수용해야 할 필요는 없다는 것을 강조하였다. 다만, 목표 청중의 정체성을 가진 청중들이 화자가 선택한 설득 전략들에 대해 어떻게 반응하였는지를 분석함으로써 자신의 발표 담화의 전반적 설득력을 확인하는 지표로 삼아야 함을 언급하였다.

앞서 제시한 ‘분석 결과 ㉠~㉢’ 외에도 J에게 제공된 청중의 담화 분석 결과는 다양했다. J는 청중으로부터 받은 피드백들을 세 가지로 분류했는데, 자신이 의도한 설득 전략이 청중에게 효과적이었는지를 중심으로 분석한 것을 확인하였다(J_자료IV).

12) 본 수업에서 화자와 청자가 각각 담화 분석을 실시하였다. 코로나19가 발발한 시기에 수업이 진행된 관계로 담화 분석 결과를 상호 간에 공유하고 소통할 기회를 수업 중에 제공하지는 못하였다. 향후 오프라인 수업이 재개된다면 교수자는 화자와 청자가 만나 상호 간에 담화 분석 결과를 공유하고, 그 차이에 대해 심층적으로 논의하는 장을 마련할 수 있을 것이다.

〈표 5〉 J에 대한 동료 답화 분석 결과의 분류

<p>① 의도한 전략이 청중에게 의미 있게 해석된 경우</p>	<p>-도입부에 과거의 핫이슈 언급을 시작으로 청중을 감정적으로 유도한 것(분노, 불안의 심리). 감정적으로 고취된 상태에서 논리적인 반박을 마주할 때 설득 효과가 더 크다고 생각했다.</p> <p>-청중 분석 결과 디지털 교도소에 대해 이해도가 낮은 청중이 있음을 고려하여, 개념에 대한 목적, 운영 방식 등을 간략하게 설명한 것→용어 설명이 청중의 이해도를 높여 주었다는 평가를 받았다.</p> <p>-현상 해결을 위한 실천 방안을 이야기할 때 하심시오체를 사용한 것</p> <p>-단순히 사적 제재를 타파해야 한다면 끝나는 것이 아니라, 공적 제재를 보강하기 위한 방안을 제시한 것. 악성범죄자 응징에 대한 청중의 요구를 만족시킬 수 있는 타 대안을 제시해 줌으로써 수용에 대한 거부감이 줄었다고 생각한다.</p> <p>-영상 매체의 특성을 고려해 손짓과 자막을 결합하여 시각적 효과 및 집중도를 높인 것</p>
<p>② 의도한 전략임에도 청중에게 전혀 효과가 없던 경우</p>	<p>-자, 생각해 보세요. 내가 한 일을 했다고 증명하는 게 어렵겠습니까, 혹은 안 한 일을 안 했다고 증명하는 게 더 어렵겠습니까? → 후자의 경우(누명임을 입증하는 것)가 더 어려움을 강조함으로써 반대편에 있던 청중들의 입장 전환을 유도하려고 했다. 하지만 전자가 더 어렵다고 생각할 사람들도 있을 것이고 임팩트있게 와 닿지 않았을 것 같다.</p>
<p>③ 의도하지 않았지만 청중에게 유의미하게 해석된 경우</p>	<p>-사적 제재라는 단어가 주는 어감에서 비롯된, 공적 영역에 해당되는 '법'과의 거리감에서 예상치 못한 설득적 효과가 있었다.</p>

J는 자신이 발표를 준비하면서 의도적으로 선택한 전략들 중 많은 부분을 청중들이 인식하고 그 효과를 기술해 준 점에 대해 의미를 부여하였고, 청중의 답화 분석에 대해 긍정적 평가를 하였다. 위의 세 가지 범주 중 '①의 도한 전략이 청중에게 의미 있게 해석된 경우'에 해당하는 피드백이 가장 많았던 것을 반영한다. 이 수업에서 코로나19로 인해 학습자들 간에 라포가 충분히 형성되지 않아 동료 평가 시 상호 간에 체면을 손상시키는 부정적 피드백보다 긍정적 피드백을 많이 제시하는 경향이 나타났다. J는 청자들이 비판적 관점에서 기술해 주는 부정적 피드백의 가치를 인식하고 그런 피드백을 많이 받지 못한 것에 대한 아쉬움을 드러내기도 하였다(J_자료Ⅳ).

4) 2차 발표 수행을 위한 계획 수립

마지막으로 화자는 청자의 답화 분석 결과를 반영하여 발표를 재수행

하기 위한 계획을 수립하였다. J는 청중들이 긍정적으로 평가해 준 전략들은 다음 말하기에도 그대로 적용할 것임을 밝혔다. 그뿐만 아니라 일정 시간이 지난 후 화자로서 자기 담화에 대한 분석을 재시행한 결과 ‘담화 구조 및 내용’과 관련된 개선이 가장 시급하다고 판단하여 그 부분과 관련된 개선 계획을 상세히 수립하였다.

처음 설득 담화 계획서를 쓸 때에는 내 주장에 대한 근거를 두 가지 측면에서 이야기하겠다고 밝혔다. 인권적인 측면과 법적인 측면이 바로 그것이다. 인권적인 측면에서는 사적 제재가 용의자에게(설령 그가 유죄라고 할지라도) 어떤 도의적인 문제가 있는지, 어떤 제3자 인권 침해 문제가 있는지, 어떤 2차 피해를 낼 수 있는지 등 사회적인 이야기를 하려고 했다. 법적인 측면에서는 다양한 법률 용어를 가지고 사적 제재의 위법성을 엄밀하게 따지려고 했다. 그런데 시간적 분량에서도 한계가 있었고, 무엇보다 청중의 사전 지식에 따라 퇴고를 거듭하다 보니 너무 많은 내용이 생략돼 버렸다. 끝내는 두 가지 측면이 뒤죽박죽 섞여서, 처음에 의도했던 개요 구조가 하나도 드러나지 않게 되었던 것 같다. 지금 다시 나의 전사본을 읽어 보니, 내용이 명료하게 흘러가는 것이 아니라 중구난방이라는 느낌이 없지 않다. 다시 말하기의 기회가 주어진다면 우선 첫째, 둘째 등의 담화 표지를 이용해서 구조를 매끄럽게 수정할 것이다. (하락) (J_자료Ⅳ)

J의 다음 말하기에 대한 계획의 대부분은 현재 논증 구조의 타당도를 높이기 위해 내용과 구조를 수정하는 데에 할애되었다. 이러한 문제가 청중으로부터 강하게 개진된 것은 아니지만, 이러한 수정 방향에는 청중의 담화 분석 결과가 분명하게 반영되었다고 할 수 있다. 청중의 긍정적 담화 분석 결과로부터 J는 자신이 수행한 발표의 확실한 강점을 확인하고 확정할 수 있었다. J는 자신의 담화에 드러난 ‘확실한 강점’을 살리면서도, ‘본질적 약점’을 보완하기 위해 J는 담화에 대한 성찰적 자기 분석을 심층적으로 수행하였고, 그 결과 주장을 뒷받침하는 두 가지 방향의 근거들을 보다 명료하게 제시하는 수정 방향을 수립하였다.

3. 성찰적 담화 분석 평가를 경험한 학습자 반응

이 절에서는 대학 교양 화법 수업에서 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 경험한 학습자들이 보인 반응을 정리하고자 한다. 첫째, 전사본이라는 장치를 추가함으로써 화자와 청자가 모두 담화 분석을 용이하게 수행할 수 있었을 뿐 아니라, 구어 의사소통의 즉각적 인지 처리 과정에서 놓칠 수 있는 부분들에 주목함으로써 다양한 측면의 담화 분석 결과를 제시하였다.

둘째, 설득 목적의 발표를 수행한 화자들이, 자신 및 타 학습자들의 담화에 대해 각각 화자/청자로서 ‘담화 분석’을 수행한 경험은 학습자들에게 평가를 통한 배움을 가능하게 하였다. 이는 기존에 보고되어 오던 동료 평가의 순기능 중, 동료들의 반응을 통해 자신의 담화가 타인들에게 어떻게 이해되고 영향을 미치는지를 확인함으로써 자기중심성에서 벗어나 타인의 관점을 취할 수 있게 되고 언어 사용에 대한 인식 능력이 높아지는 점(서수현, 2011; 신현재·이재승, 1994; 한철우 외, 2003)을 뒷받침하는 결과이기도 하다. 또한 본 연구에서는 ‘화자의 담화 분석’과 ‘청자의 담화 분석’을 모두 수행하게 하였으므로 많은 화자들이 ‘자신의 계획대로, 의도대로만 담화 전략이 해석되지 않는다’는 사실을 확인하는 과정을 통해 배움에 도달하기도 하였다.

하지만 이렇게 직접 나의 대본과 영상을 다시 보고 설득 전략을 분석해 보며 아직 부족한 점이 많다는 걸 깨달을 수 있었다. 나도 부족하다는 것을 느꼈기 때문에 청중들도 비슷한 감정을 느꼈을 것이라고 생각한다. 내가 분석한 결과와 청중들의 피드백을 바탕으로 화법에 있어서 부족한 점을 개선하고 앞으로도 무언가 발표를 진행할 때에는 여러 번 피드백 과정을 거쳐 최고의 발표를 만들기 위해 더 노력해야겠다고 생각하게 되었다. (Y_자료Ⅳ)

앞서 언급했듯이 나의 말하기를 돌아볼 수 있는 시간이 바로 분석했던 시간이라 너무 좋았고, 뜻깊었다. 사실 우리는 평소에 아주 많은 말하기를 하며 살아가

지만 나의 말하기를 다시 한 번 들어보거나 분석하는 일은 많지 않기 때문이다. 그렇기 때문에 나의 말하기를 분석하는 경험을 했다는 것만으로도 매우 의미 있었고, 의외로 나의 생각과 다르게 표현되는 말하기가 많다는 것도 느낄 수 있었다. 내가 말하기를 수행할 때는 ‘이래서 좋을 거야’, ‘이래서 좀 별로겠지?’ 했던 내용들이 막상 영상을 분석하며 보니 그 반대로 느껴지는 경우도 많았다. 이것을 포함해 굉장히 많은 사실들을 배웠고, 느꼈기 때문에 매우 의미있었던 활동이라고 말하고 싶다. (K_자료Ⅳ)

셋째, 화자와 청자 간의 소통의 필요성에 대한 요구가 확인되었다. 본 연구에서 학습자들은 자신이 상정한 목표 청중들이 담화의 설득력에 대해 평가해 준 내용을 종합하여 화자로서 자신이 선택한 설득 전략의 효과를 가늠할 수 있었다는 것에 대해 긍정적으로 평가하였다. 그러나 그 과정에서 청중들 간의 의견 불일치 양상, 화자와 청자 간 의견 불일치 양상도 발견되었다. 이 같은 현상을 화법 교실에서 공유하면서 그 원인을 적극적으로 탐색할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있을 것이다.

기말보고서 곳곳에 적었듯이 원격 수업으로 말하기를 작성하고 수행하다 보니 다른 사람들의 의견을 구체적으로 들을 수 없어서 너무 아쉬웠다. 내가 적은 말하기의 전사본이 잘하고 있는 것인지, 이렇게 적으면 설득이 될 것 같은지 등 물어보고 피드백을 받고 싶은 것이 많았는데 그 부분을 서로 나누어 보는 기회가 적어 아쉬웠다. (L_자료Ⅳ)

넷째, 화자의 말하기 수행에 대한 자기 평가, 동료 평가 결과를 반영하여 이후 말하기 계획을 수립하는 과정은 여러 담화 분석 결과들에 대해 화자에게 의미 있으면서도 적용 가능한 대안들을 탐색하는 사고를 경험하게 하였다.

발표를 한 번 더 한다고 생각하면, 지난번 발표에서 선택했던 전략들 중 무엇이 가장 효과적이었는지, 비효과적이었는지에 집중하게 된다. 성공 전략들은 최대한 살리면서도, 실패했던 전략들의 원인에 대해서도 깊이 생각해 보게 되었다. 2차 말하기 계획서를 작성하면서 지난 번 발표의 장단점에 대해 정확히 분석하게 된 것 같다. (J_자료Ⅳ)

V. 결론

본 연구에서는 화법 수업의 특성을 고려한 동료 평가 방안을 탐색하기 위한 목적에서 진행되었다. 연구 목적 달성을 위해 화법 수업의 설계 및 실행에서 고려해야 할 원리를 도출하고, 기존의 화법 수업 교실에서 동료 평가를 활용할 때의 절차적 문제점을 분석하였다. 화법 수업의 특성을 고려하면서도, 기존 화법 교육의 동료 평가 운영상의 문제점을 해결할 수 있는 대안으로 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 제안하고, 이 평가 방안의 개념과 절차를 구체화하였다.

본고에서 제안한 ‘성찰적 담화 분석 평가’의 실행 방안은 다음과 같다. 첫째, 화자의 수행에 대해 화자, 청자가 각각 담화 분석을 실시한다. 둘째, 청자의 담화 분석 수행을 지원하기 위한 전사본을 제공한다. 셋째, 교사의 안내와 시범을 통해 학습자의 담화 분석 과정을 지원한다. 넷째, 화자와 청자 간에 담화 분석 결과를 공유하게 하며, 참여자들 사이의 해석 차이를 탐색하게 한다. 다섯째, 담화 분석 결과를 종합하여 화자가 다음 말하기에 반영할 기회를 제공한다.

이러한 특징을 가진 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 2021년 1학기에 서울 소재 대학교 1학년을 대상으로 한 교양 화법 수업에 적용하였고, 학생들의 담화 분석 수행과 관련된 다양한 자료를 분석하였다. 그 결과, 학생들은 화자와

청자 두 역할에 따른 담화 분석 평가를 실시함으로써 청자 역할에 따른 정교한 동료 평가와 화자 역할에 따른 성찰적 평가를 의미 있게 수행할 수 있음을 확인하였다. 또한 화법 수업에서는 화자와 청자가 수행한 평가 활동에 대한 공유 과정이 필요하다는 점, 화자는 평가를 바탕으로 담화를 재구성해 보는 기회를 가질 필요가 있다는 점 등도 함께 확인할 수 있었다.

본 연구는 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 적용한 동료 평가 방안을 탐색하는데 목적을 두었기 때문에 특정 대학 사례만을 보고하여 그 효과를 일반화하는 데에까지는 나아가지 못하였다. 또한 학습자의 담화 분석 과정 및 담화 분석 결과 수용 과정에서 이루어지는 ‘성찰적 사고’의 양상을 면밀하게 추적하지 못하였다는 점도 한계라 할 수 있다. 추후 다양한 학교급을 대상으로 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 적용한 연구, 그 과정에서 이루어지는 ‘성찰적 사고’ 양상과 효과를 보다 심층적으로 분석하는 연구 등이 기획되어 ‘성찰적 담화 분석 평가’가 실제 화법교육 현장에서 널리 활용될 수 있기를 기대한다.

* 본 논문은 2021. 8. 3. 투고되었으며, 2021. 8. 15. 심사가 시작되어 2021. 9. 13. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권순희·김경주·송지언·이영호·이윤빈·이정찬·주재우·변경가(2020), 『작문교육론』, 서울: 사회평론아카데미.
- 김소연(2021), 「학생의 쓰기 수준에 따른 동료 피드백의 제공 및 수용 양상 분석 - 초등학교 6학년 쓰기 수업을 중심으로」, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김윤정(2021), 「온라인 수업에서 교사화법 평가 연구 - 메타 담화 분석 방식을 활용한 온라인 교사화법 수업을 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 21(14), 201-522.
- 민병곤(2004), 「논증 교육의 내용 연구 - 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 민병곤(2012), 「학습을 위한 화법의 위상과 과제」, 『신청어문』 40, 411-432.
- 박성석(2016), 「초등 예비 교사의 교수화법에 대한 성찰 수준」, 『화법연구』 32, 53-92.
- 박성석(2018), 「대화 성찰 태도 향상을 위한 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박소정(2007), 「말하기 상호평가 방안 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박용익(2001), 『대화 분석론』, 서울: 역락.
- 박용환(2003), 『토론 대화 전략 연구』, 서울: 역락.
- 박재현(2006), 「설득 담화의 내용 조직 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박재현(2015), 「화법 평가의 쟁점과 발전 방향」, 『국어교육학연구』 50(2), 5-25.
- 서수현(2011), 「대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상」, 『국어교육학연구』 41, 447-472.
- 서수현·임성규·염창권·김재봉·천경록·선주원·최원오(2017), 『초등국어과교육』, 파주: 교육과학사.
- 서영진(2012), 「작문 활동에서 동료 피드백 의견 유형별 수용도 연구」, 『국어교육학연구』 45, 217-244.
- 서영진·전은주(2012), 「작문 활동에서 동료 피드백 의견의 유형별 타당도 연구」, 『국어교육학연구』 44, 369-395.
- 신상근(2007), 「예비교사의 평가 전문성 신장을 위한 동료평가 유용성에 관한 연구」, 『영어교육연구』 19(1), 183-200.
- 신헌재·이재승(1994), 『학습자 중심의 국어교육: 그 원리와 방법』, 서울: 서광학술자료사.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007), 『국어교육학화 사고』, 서울: 역락.
- 이성영(2012), 「국어교육에서 실체성과 가상성의 관계」, 『독서연구』 29, 52-81.
- 이수진(2007), 「쓰기 교수 - 학습에서 조연자로서 교사의 의미 탐색」, 『청람어문교육』 36, 301-328.
- 이윤빈(2014), 「대학생 필자의 동료 피드백 수용 양상 연구 - 동료 피드백에 대한 필자의 반응 및 수정고 반영 양상을 중심으로」, 『작문연구』 21, 201-234.

- 이윤빈(2016), 「모둠 구성원의 쓰기 수준에 따른 대학생 동료 피드백 활동의 양상 및 효과」, 『국어교육』 154, 127-164.
- 이윤빈·정희모(2014), 「대학생 글쓰기에서 동료 피드백의 양상 및 타당도 연구」, 『작문연구』 20, 299-334.
- 이창덕 (1999), 『대화 메타 분석을 활용한 말하기 평가 방안 탐색: 국어교육과 평가-듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 평가 연구』, 서울: 서울대 국어교육연구소.
- 이창덕·임철성·심영택·원진숙·박재현(2010), 『화법교육론』, 서울: 역락.
- 임철성(2008), 「화법 교육과정의 '담화 유형'에 대한 범주적 접근」, 『화법연구』 12, 149-188.
- 장해민(2013), 「국어 말하기 상호평가 양상 분석을 통한 학습자 평가 교육의 방향 연구」, 경인대학교 석사학위논문.
- 전은주(1999), 『말하기·듣기 교육론』, 서울: 박이정.
- 전은주(2003), 「말하기 듣기 영역 수행 평가의 방법」, 『어문학교육』 27, 39-65.
- 전은주(2012), 「한국어 말하기 듣기교육에서 '실제성 원리'의 적용 층위와 내용」, 『새국어교육』 89, 553-576.
- 정민주(2012), 「대학생 연설 화자들의 동료 피드백 수용 양상에 관한 질적 고찰」, 『새국어교육』 93, 47-82.
- 정보배(2018), 「고등학교 학습자를 위한 말하기 상호평가의 기준과 방법 연구」, 『교사교육연구』 57(2), 260-278.
- 정희모·이재성(2008), 「대학생 글쓰기의 수정 방법에 관한 실험 연구」, 『국어교육학연구』 33, 657-685.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 『국어교육의 이해』, 서울: 사회평론.
- 최지현·서혁·심영택·이도영·최미숙·김정자·김혜정(2009), 『국어과 교수·학습 방법』, 서울: 역락.
- 최현섭·최명환·노명완·신현재·박인기·김창원·최영환(2003), 『국어교육학개론』, 서울: 삼지원.
- 최영인(2014), 「화법 교육 평가의 방법 탐색」, 『국어교육연구』 56, 231-270.
- 최홍원(2008), 「시조의 성찰적 사고 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 한경숙(2015), 「중학생의 쓰기에 제시된 동료 피드백의 유형과 수용 양상 연구-중학교 2학년 학생을 대상으로」, 『작문연구』 23, 147-174.
- 한철우·박영민·이재기·최병훈(2003), 『과정 중심 작문 평가』, 서울: 원미사.
- 허선익(2016), 「설득하는 말하기에서 전문가 평가와 동료 평가에 대한 비교 분석」, 『국어교육』 153, 109-142.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, NY: Freeman.
- Brown, H. D. (2004), *Language assessment: Principles and classroom practice*, New York, NY: Longman.
- Cheng, W. & Warren, M. (1999), "Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24(3),

301-314.

- Cho, K. & MacArthur, C. (2010), "Student revision with peer and expert reviewing", *Learning and instruction* 20(4), 328-338.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2011), "Learning by reviewing", *Journal of Educational Psychology* 103, 73-84.
- Cho, K. & Schunn, C. D. (2007), "Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system", *Computers & Education* 48(3), 409-426.
- Elbow, P. (1998), *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*, New York, NY: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2012), 『담화분석방법: 사회 조사 연구를 위한 텍스트 분석』, 김지홍(역), 광명: 도서출판경진(원서출판 2003).
- Fallahi, C. R., Wood, R. M., Austad, C. S., & Fallahi, H. (2006), "A program for improving undergraduate psychology students' basic writing skills", *Teaching of Psychology* 33, 171-175.
- George, D. (1984), "Working with peer groups in the composition classroom", *College Composition and Communication* 35(3), 320-326.
- Holt, M. (1992), "The value of written peer criticism", *College composition and Communication* 43(3), 384-392.
- Kustati, M. & Yuhardi, Y. (2014), "The effect of the peer-review technique on students' writing ability", *Studies in English Language and Education* 1(2), 71-80.
- McCarthy, M. (2012), 『입말, 그리고 담화 중심의 언어교육』, 김지홍(역), 광명: 도서출판경진(원서출판 1998).
- Muncie, J. (2000), "Using written teacher feedback in EFL composition classes", *ELT Journal* 54(1), 47-53.
- Tsui, A. B. & Ng, M. (2000), "Do secondary L2 writers benefit from peer comments?", *Journal of second language writing* 9(2), 147-170.
- Yagelski, R. P. (1995), "The role of classroom context in the revision strategies of student writers", *Research in the Teaching of English* 29(2), 216-238.
- Yalch, M. M., Vitale, E. M., & Kevin Ford, J. (2019), "Benefits of peer review on students' writing", *Psychology Learning & Teaching* 18(3), 317-325.

화법 수업의 특성을 반영한 동료 평가 방안 탐색

— 성찰적 담화 분석 평가를 중심으로

최영인 · 정민주

본고에서는 화법 수업의 고유한 특성을 반영할 수 있는 동료 평가 방안으로 ‘성찰적 담화 분석 평가’를 제안하고, 대학 교양 화법 수업에서 이를 적용한 결과를 보고하였다.

‘성찰적 담화 분석 평가’는 화법 수업에서 생산되는 구어 담화를 대상으로 해당 담화의 목적, 전략, 전략의 효과 등을 분석하는 절차이다. 화법 교수·학습 장면에서 학습자들이 화자와 청자의 역할을 번갈아 수행한다는 점을 고려하여 화자와 청자가 각자의 입장에서 담화 분석·평가를 실시하고 그 결과를 공유하는 것을 특성으로 한다. 담화 분석 수행 전에 전사본을 포함하여, 담화 분석을 위한 교사의 안내와 시범 등의 지원이 제공된다. 담화 분석 결과 공유 후에는 그 결과를 해석하고, 담화 분석 결과의 차이를 빚어낸 원인을 탐색하고, 차후 말하기 개선을 위해 담화 분석 결과를 반영할 계획을 적극 수립하게 된다.

핵심어 화법교육, 동료평가, 담화분석, 성찰적 담화 분석 평가

ABSTRACT

Exploring Peer Evaluation Methods Considering Oral Communication Classes

— Peer evaluation focusing on reflective discourse analysis

Choi Yeongin · Chung Minju

In educational research, “peer feedback” or “peer evaluation” has been reported to be positive for a variety of reasons. In this study, we explored peer evaluation methods that reflect the characteristics of an oral communication class. Considering the principles necessary for the design and execution of the oral communication class, “peer evaluation using reflective discourse analysis” was proposed as a way to supplement procedural inadequacies that appear when applying peer evaluation in an existing classroom. In this study, the concept and procedure of the newly proposed peer evaluation method are explained in detail, and the results of applying it to a class for college freshmen are reported.

KEYWORDS Oral communication education, Peer evaluation, Discourse analysis, Reflective discourse analysis evaluation