https://dx.doi.org/10.20880/kler.2026.61.1.267

표현 교육을 위한 오디오북의 활용 가능성 탐색
— 초등학교 3학년 오디오북 만들기 사례를 중심으로

염나리 철마초등학교 교사

I. 서론
II. 준언어·비언어적 표현과 오디오북의 관계
III. 연구 방법
IV. 연구 결과
V. 결론

I. 서론

이 연구는 초등학교 3학년 '오디오북 만들기' 수업 적용 사례를 바탕으로, 녹음-청취-수정의 과정에서 학습자의 준언어·비언어적 표현을 점검하고 조정하는 양상을 질적으로 분석하여 표현 교육에서 오디오북 활용 가능성을 탐색하는 데 목적이 있다.

디지털·미디어 환경의 변화는 언어 사용의 양상을 문자 중심의 읽기·쓰기에서 음성, 영상, 이미지 등 다양한 기호를 결합한 복합 양식적 담화로 확장시키고 있다(김윤정, 2025; Kress & Van Leeuwen, 2001). 이에 따라 문자 중심의 전통적 읽기·쓰기를 넘어, 음성·영상·이미지 등 다양한 기호를 통합하여 의미를 구성하는 멀티모달 리터러시가 강조되고 있다.

이러한 맥락에서 오디오북은 음성 중심 매체로서 독서 경험을 확장하고 독서 태도 형성에 기여하는 매체로 주목받고 있다. 박성석(2023: 36-37)은 오디오북을 문식성과 언식성을 통합하는 리토러시(litoracy)가 요구되는 매체로 규정하였고,[1] 황지수·최영인(2024: 140-145)은 오디오북 중심 읽기

1) 리토러시(lit/oracy)는 '리터러시(literacy)'와 '오러시(oracy)'를 결합한 개념으로, 기존

수업이 기초문해력 부진 학습자의 읽기 유창성과 읽기 태도에 긍정적 영향을 미친다고 보고하였다. 이러한 연구들은 오디오북을 활용한 독서 경험 확장과 독서 교육의 가능성을 밝히는 데 기여하였다.

그러나 기존 연구들은 오디오북을 주로 '듣기 매체'로 인식하고, 이를 활용한 읽기 수업이나 독서 교육 지원 방안을 중심으로 논의해 왔으며, 이러한 접근에서는 학습자가 오디오북을 수용하는 경험은 강조되었지만, 오디오북 제작 과정에서 나타나는 표현 수행의 교육적 의미는 상대적으로 충분히 조명되지 않았다.

이에 이 연구는 오디오북을 듣기 매체가 아니라 학습자의 수행을 위한 '표현 매체'로 바라보고,[2] 초등학교 3학년 학습자가 오디오북을 만드는 과정에서 어떤 근거를 바탕으로 자신의 표현을 점검·조정하는지, 그 과정에서 의미 구성과 청자 고려가 어떻게 작동하는지를 분석하였다.[3] 이를 통해, 오

의 문식성이나 언식성 개념만으로는 포괄하기 어려운 복합적·통합적 언어 수행 능력을 설명하기 위한 개념으로 제안되었다(김동섭·박성석·장성민 외, 2025: 43). 리토러시는 시각적 문자 중심의 리터러시와 청각적 음성 중심의 오러시가 상호 보완적으로 결합된 언어 사용의 새로운 양상을 가리키며, 읽기·쓰기와 듣기·말하기 활동이 상호 연계되는 통합적 언어 수행을 강조한다. 이러한 관점에서 볼 때, 오디오북 만들기 활동은 읽기·쓰기와 듣기·말하기가 통합적으로 수행되는 활동이라는 점에서 리토러시 교수·학습을 실천적으로 구현할 수 있는 교수·학습 방안으로 이해할 수 있다.

2) 오디오북은 음성 언어의 준언어적 요소를 청각적으로 재현하고, 이를 반복적으로 듣고 모방하며 조정할 수 있다는 점에서 표현 교육에 있어 유의미한 매체로 볼 수 있다(박성석, 2023: 36-37). 예를 들어, 학습자는 자신이 읽는 문장의 의미나 인물의 감정을 목소리로 구현하기 위한 준비 과정에서 말의 높낮이와 길이, 속도 등이 청취자에게 어떤 인상을 주는지를 즉각적으로 인식하게 되며, 실제 오디오북 제작 과정에서는 자신의 음성을 녹음하고 다시 듣는 성찰 활동을 통해, 표현의 적절성, 명료성, 감정 전달력 등을 스스로 점검하고 수정할 수 있다.

3) 이 연구에서의 '표현 교육'은 표현의 정확성, 전달의 유창성을 의미하는 것이 아니라, 학습자가 담화·텍스트의 수용을 바탕으로 전달 효과를 고려하여 자신의 발화를 설계하고 조정하는 수행으로 개념화된다. 특히, 문학 작품에 대한 해석을 토대로 언어·준언어·비언어적 표현을 생성하고 조직하는 의미 구성 과정과, 청자에게 어떻게 들리게 할 것인가를 조정하는 청자 고려가 표현 수행의 핵심 기제로 작동한다.

디오북을 듣기 매체에서 표현 매체로 확장하고, 오디오북 만들기 활동을 결과물이 기록되고 축적된다는 점에서 수행과 성찰이 동시에 가능한 표현 교육 활동임을 논의하고자 하였다.

II. 준언어·비언어적 표현과 오디오북의 관계

1. 준언어·비언어적 표현의 특성과 의의

말하기는 언어적 기호를 음성으로 전달하는 행위가 아니라, 화자의 감정, 태도, 관계를 포괄적으로 표현하는 사회적 상호작용이다. 표현에서 언어가 의미의 '무엇'을 구성한다면, 준언어와 비언어적 요소는 그것의 '어떻게'를 실현하는 것으로 화자의 의도와 감정, 담화의 분위기, 관계적 맥락을 청자에게 효과적으로 전달하는 매개적 수단이라 정의할 수 있다(권순희·노은희·민병곤 외, 2014: 11). 따라서 국어과의 표현 교육은 내용의 정확성이나 정보 전달의 충분성을 점검하는 데 머물기보다는, 표현 자원의 선택과 조직이 청자의 이해와 반응을 어떻게 조정하는지를 함께 다루어야 한다. 이때, 억양·속도·휴지·음량 등의 표현 자원은 발화 맥락 속에서 청자의 해석 방향과 정서적 몰입을 형성하는 전달 효과의 자원으로 기능하며, 이러한 효과의 구성 과정을 표현 수행의 핵심 학습 내용으로 설정할 필요가 있다.

준언어적 표현(paralinguistic expression)은 음성 언어 내부에서 나타나는 비언어적 요소로서, 음높이, 속도, 억양, 강세, 휴지, 리듬 등이 이에 속하며, 이러한 요소들은 문장의 의미를 강화하거나 감정의 결을 드러내어 발화의 생동감을 높인다(교육부, 2022ㄱ: 15). 예컨대 같은 문장이라도 억양과 속도에 따라 친근함, 단호함, 설득의 정도 등 의미의 뉘앙스가 달라진다(권순

희 외, 2014: 96-97). 즉, 준언어적 표현은 발화의 흐름과 강조, 감정 전달을 문장의 의미와 더불어 조절한다는 점에서 국어과 표현 교육에서 학습자가 '어떻게 들리게 할 것인가'를 체계적으로 점검·조정하도록 하는 교육 내용으로 연결될 수 있다.

비언어적 표현(nonverbal expression)은 음성 외적 표현 자원으로, 표정, 시선, 몸짓, 자세, 거리, 시선 교환 등 시각적·공간적 단서가 이에 포함된다. 이러한 비언어적 표현은 화자의 태도와 감정 상태를 직관적으로 전달하며, 청자의 이해와 반응을 촉진한다.[4] 유동엽(2020: 2)은 얼굴 표정 인식이 감정 해석의 핵심 통로로 작용하며, 사람들은 말의 의미보다 표정·시선 등의 시각적 단서를 통해 감정을 신속하게 판단한다고 보고하였다. 이는 비언어적 표현이 내용 전달을 위한 보조 수단이 아니라, 청자에게 전달되는 담화의 분위기와 의미 해석의 중요한 근거로 기능함을 보여준다.

국어과 표현 교육에서 준언어·비언어적 표현의 교육적 의의는 학습자가 언어적 내용에 정서적 의미를 결합하여 '표현의 총체성'을 체험하게 한다는 점에 있다. 표현의 총체성은 의미의 정확성을 평가하는 것을 넘어, 말하기에서 감각적으로 표현하는 것의 효과와 청자의 의미 구성을 함께 고려함으로써 학습자가 발화의 청각적·시각적 자원을 통합적으로 운용할 수 있는 능력을 기르는 것을 뜻한다(전은주, 1999: 182-184).

이러한 관점은 2022 개정 국어과 교육과정의 성취기준 [4국01-03] '상황에 적절한 준언어·비언어적 표현을 활용하여 듣고 말한다'에서도 확인된

4) 비언어적 표현은 시선, 표정, 몸짓처럼 직접적으로 음성 언어와 관련된 것은 아니지만, 이를 통해 언어적 의미를 강조하거나 부가적인 의미를 전달하는 표현 요소를 말한다. 비언어적 표현은 범위에 따라 넓게는 언어적 표현과 대비되는 모든 비언어적 요소를 포함하기도 하고, 좁게는 신체 언어에 한정되기도 한다. 넓은 의미에서는 표정과 몸짓 등 신체 언어, 억양·속도 등 준언어적 표현, 시공간적 맥락, 의상·소도구와 같은 사물언어까지 포괄하여 언어적 표현 이외의 모든 표현 자원을 지칭한다. 반면, 좁은 의미에서는 비언어적 표현을 신체 언어로 국한하여 '동작 언어', '몸짓 언어', '몸말' 등의 용어로 사용하기도 한다(권순희 외, 2014: 99).

다. 이 성취기준은 학습자가 발화의 억양, 속도, 표정, 몸짓 등 다양한 표현 자원을 상황에 맞게 조절하여 의사소통의 효과를 높이는 것을 목표로 삼으며, 이는 국어과 표현 교육이 내용 생성 중심의 지도에서 담화 수행 중심의 지도로 확장되어야 함을 시사한다.

따라서 준언어·비언어적 표현 수행을 중심으로 한 표현 교육은 기존의 국어과의 표현 교육을 내용 생성 중심 교육에서 담화 수행 중심 교육으로 확장시키는 핵심 매개라 할 수 있다. 학습자가 자신의 목소리·표정·몸짓을 통해 의도와 감정을 능동적으로 구성할 수 있을 때, 말하기는 정확한 내용 전달뿐만 아닌, 의미와 감정을 감각적으로 구성·조정하면서 '자기 목소리로 의미를 만들어 가는 과정 자체'를 실현할 수 있다. 이 연구에서 구성한 오디오북 만들기 활동에서는 학습자가 작품 속의 상황 맥락을 바탕으로 준언어·비언어 요소를 상상·표현·조정하는 과정을 통해 총체적 표현 수행을 체험할 수 있다.

2. 표현 교육에서 오디오북의 적용 가능성

오디오북은 문자로 기록된 텍스트를 음성으로 변환하여 청취하는 디지털 매체로, 기존의 시각 중심 독서가 글자와 의미 해석에 초점을 맞춘다면, 오디오북은 음성의 억양·속도·리듬·정서적 톤을 중심으로 의미를 구성한다는 점에서 시각 중심 독서와는 차별화된다(박성석, 2023: 36-37; 이은호, 2020: 29). 또한, 오디오북은 정보 전달 텍스트보다는 서사 중심 텍스트에서 높은 몰입도를 보이며(김윤정, 2025: 119-121), 난이도가 높아 종이책만으로는 이해하기 어렵다고 인식되는 작품의 이해를 보완하거나 독서 동기를 촉진하는 매체도로 논의되어 왔다(박성석, 2023: 58; 이은호, 2020: 29).

그러나 오디오북의 교육적 가능성은 수용의 보조 기능에만 머물지 않는다. 오디오북은 말소리와 배경음·효과음 등이 결합하여, 텍스트의 장면·정서·리듬을 구성하는 청각 기반 복합 양식 매체이며, 이러한 구성 원리는 학

습자가 텍스트를 '듣는 것'을 넘어 '어떻게 들리게 할 것인가'를 설계·조정하는 표현 수행으로 전환될 수 있는 토대를 제공한다. 즉, 오디오북은 책의 문장을 음성으로 전달하는 데서 그치지 않고, 준언어·비언어적 표현 요소를 통해 텍스트를 감각적·인상적으로 재구성하는 표현 행위로도 수행될 수 있다.

실제로 오디오북 제작 과정에서 낭독자는 자신의 목소리로 텍스트의 의미를 새롭게 구성한다. 예를 들어, 같은 문장이라도 억양과 속도, 휴지의 길이, 강세 배치에 따라 인물의 감정과 사건의 긴장, 화자의 태도가 다르게 표현될 수 있으며, 이러한 차이를 인식한 학습자는 오디오북에서 내용만 전달하는 것이 아니라 청자의 몰입을 효과적으로 유도하고자 준언어·비언어적 표현 조정을 시도하게 될 수 있다.

한편, 오디오북 제작과 유사한 활동의 예로 낭독을 들 수 있는데, 그 특성은 〈표 1〉과 같이 구분된다.

〈표 1〉 낭독과 오디오북 제작 활동의 특성 비교

구분	낭독	오디오북 제작
수행 구조	• 대체로 일회적 수행	• 녹음-청취-수정 구조에 따른 반복적 수행
수행 목적	• 읽기 유창성, 정확성 향상	• 의미 구성과 청자 고려를 통한 표현
표현 요소	• 준언어적 요소	• 준언어적 요소 • 배경음·효과음 등 청각적 비언어적 요소
의미 구성	• 텍스트 의미를 재현	• 텍스트 의미를 구성
청자	• 동료, 교사	• 자기, 동료, 교사
학습 결과	• 소멸·축적 불가능	• 지속·축적 가능

낭독은 텍스트를 음성으로 실현한다는 점에서 오디오북과 유사하지만, 일반적으로 수업 중 일회적·부분적 활동으로 수행되거나 읽기 유창성과 정확성을 평가하기 위한 맥락에서 활용되는 경우가 많아, 학습자가 자신의 표

현을 반복적으로 객관화하고 조정하는 성찰 구조가 필수적으로 요구된다고 보기는 어렵다.

반면, 오디오북 제작은 녹음–청취–수정 과정이 구조 자체에 포함되어, 학습자가 자신의 준언어적 표현을 청자 관점에서 점검하고 의도한 인상이 실제로 전달되었는지를 점검·조정하도록 만든다. 또한, 오디오북 제작은 활동 중에 산출물이 생산·축적되어, 제작 이후의 공유와 성찰, 평가를 위한 자료를 남긴다는 특징을 지닌다. 따라서 낭독이 필자의 의도를 정확하고 유창하게 재현하는 데 초점이 있다면, 오디오북 제작은 청자를 고려한 화자의 의미 재구성을 촉진하되, 그 수행을 성찰 기반으로 심화시키는 교수·학습 구조를 제공한다.

따라서 오디오북 제작 활동은 낭독에 비해 2022 개정 국어과 성취기준 [4국01-03] '상황에 적절한 준언어·비언어적 표현을 활용하여 듣고 말한다'를 실제로 구현할 수 있는 학습 형태로 볼 수 있다(박성석, 2023: 56, 조예신·최재오, 2020: 2215). 오디오북 만들기 활동은 '상황 적절성'과 '준언어·비언어적 표현 요소 조절'을 실제적 수행으로 전환한다는 점에서의 유의미하다. 학습자는 텍스트의 장면과 인물의 정서를 해석한 뒤(구상 단계), 그 해석을 목소리의 억양·속도·리듬·휴지로 실현하고(녹음 단계), 자신의 발화를 다시 듣는 과정을 통해 전달의 적절성을 점검하며(청취 단계), 의도한 감정과 분위기가 청자에게 어떻게 들리는지에 근거해 표현을 수정한다(수정 단계). 즉, 오디오북 제작 과정은 [4국01-03]에서 요구하는 상황·의도·청자를 고려하여 표현 요소를 선택·조절하는 과정적 수행을 내포한다고 볼 수 있다.[5)]

---

5) 정다희(2025: 243)의 연구에 따르면, 유튜브를 통하여 제공되는 오디오북 콘텐츠 이용자의 반응을 분석한 결과, 오디오북은 독서의 수단이 아니라 정서적 소통의 매개체이자 감정 표현의 수단으로 활용되고 있었다. 이와 같은 연구 결과는 오디오북이 감정적 상호작용과 정서적 교류를 촉진하는 새로운 독서 환경을 조성하는 매체로 인식되고 있음을 확인할 수 있다.

다만, 오디오북은 매체 특성상 표현, 몸짓과 같은 신체 기반 비언어적 요소를 직접 활용하기 어렵다는 점에서 한계가 있다. 이에 최근 선행 연구에서는 오디오북 제작 맥락에서 배경음·효과음과 같은 요소를 '청각적 비언어 표현 요소'로 정의하고 논의를 전개한다. 이러한 청각적 비언어 표현 요소는 신체 언어를 대체한다기보다는, 장면의 분위기와 인물의 행동을 소리로 구성하여 청자에게 전달하는 것으로, 학습자가 '청자의 이해나 몰입을 돕기 위해, 어떻게 청각적으로 이미지를 구성할 것인가'를 설계하도록 돕는다(김윤정, 2025: 116-118).[6)]

이처럼 오디오북 제작 활동은 학습자가 준언어·비언어적 표현을 음성 매체를 통해 실험하고 조정하여 표현하는 수행 환경을 제공할 수 있다. 또한, 오디오북 제작 활동은 감정 전달과 청각적 이미지 구성과 같은 표현 수행 경험을 가능하게 하며, 준언어·비언어적 요소를 통합하여 텍스트의 상황 맥락과 인물의 감정을 총체적으로 표현하는 수행으로 확장될 수 있다. 이러한 가능성을 바탕으로 이 연구에서는 오디오북 제작 활동에서 나타날 수 있는 표현 수행 경험을 〈표 2〉와 같이 정리하였다.

〈표 2〉 오디오북 제작 활동에서의 준언어·비언어 표현 수행

구분	특성	오디오북으로 실현 가능성	가능한 표현 수행 경험
준언어적 표현	• 억양, 속도, 음량, 강세, 리듬 등의 음성적 요소를 통해, 화자의 감정, 태도, 의미 강조를 청각적으로 드러냄	• 낭독자의 음성으로 감정과 의미를 전달하고, 녹음·재청취를 통해 억양·속도·리듬을 조정함(박성석, 2023: 49)	• 준언어 요소를 활용하여 감정과 의미를 표현하고 조정하는 수행 경험

6) 최근 등장한 챗북(chat-book)은 표현 수행의 양상을 한층 확장한 매체로, 텍스트와 음성, 이미지, 사운드가 결합된 상호작용적 대화형 스토리텔링을 구현한다. 챗북은 등장인물이나 저자와 대화를 주고받는 행위 자체를 통해 의미를 창출하며, 감정 표현과 반응이 실시간으로 교차되는 표현 수행 경험을 제공한다. 이러한 챗북의 등장은 오디오북이 청취용 매체를 넘어 언어·준언어·비언어가 융합된 감각적 소통의 장으로 발전하고 있음을 보여준다.

비언어적 표현	• 표정, 몸짓, 시선, 거리, 자세 등 시각적·공간적 단서를 통해, 감정의 직접적 전달과 청자 반응을 유도함	• 배경음, 효과음과 같은 청각적 비언어적 표현 요소로 분위기와 시각적 이미지를 구성함 (김윤정, 2025: 100-102)	• 청각적 비언어 요소를 활용하여 장면과 상황을 구성하는 수행 경험

이상의 논의를 종합하면, 오디오북 제작 활동은 준언어적 표현과 청각적 비언어적 표현을 조정하여 자신의 표현을 점검할 수 있는 수행 환경을 제공한다는 점에서 표현 교육의 교수·학습 방안으로 가능성을 지닌다. 특히, 오디오북 제작 과정에서 이루어지는 녹음-청취-수정의 과정은 학습자가 자신의 표현을 반복적으로 점검·조정하도록 하는 특징을 지닌다. 이에 이 연구에서는 표현 수행 과정에서 학습자가 어떤 근거를 바탕으로 준언어·비언어적 표현을 점검하고 조정하는지를 분석하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 절차

이 연구는 오디오북 제작 활동이 초등학교 3학년 학습자의 준언어·비언어적 표현 수행을 어떻게 촉발하고, 학습자가 녹음-청취-수정의 과정에서 청자를 고려하여 자신의 표현을 점검·조정해 가는지를 분석하기 위한 수업 적용 사례 연구이다.

이에 따라 연구는 교육과정 분석, 수업 설계, 적용 및 자료 수집, 수행 양상 분석 및 시사점 도출의 네 단계로 진행하였으며, 연구 절차의 개요는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 연구 절차와 자료 수집 시기

구분	내용	시기
1	교육과정 분석	• 2024. 8. 24. ~ 8. 28.
2	교수·학습 설계	• 2024. 9. 5.
3	적용	• 낭독을 통한 기초 진단 자료 수집: 2024. 9. 24. • 오디오북 만들기 교수·학습 실행 : 2024. 12. 10.
4	분석 및 시사점 도출	• 2025. 2. 10. ~ 8. 30.

먼저, 2022 개정 국어과 교육과정의 성취기준 '[4국01-03] 상황에 적절한 준언어·비언어적 표현을 활용하여 듣고 말한다'를 분석하여, 표현 수행의 요소와 성찰 중심 활동 구조를 도출하였다.

다음으로 초등학교 3학년 2학기 국어 1단원 〈작품을 보고 느낌을 나누어요〉의 '이야기 극장 만들기'를 '오디오북 만들기'로 재구성하여, 학습자가 텍스트의 의미와 인물의 감정을 음성으로 표현하고 청자 관점에서 전달의 적절성을 점검하도록 설계하였다.

수업 적용 과정에서는 학습자의 수행 양상을 다각도로 파악하기 위해 낭독 중심 활동과 오디오북 제작 활동에서 생성된 음성 산출물, 표현 점검 학습지, 설문 및 관찰 기록을 수집하였다. 이때, 낭독 활동은 비교 검증을 위한 실험 조건이라기보다, 학습자의 초기 수행 수준과 표현 태도를 이해하기 위한 해석의 기준점 자료로 활용하였다.

자료 분석에서는 녹음 자료의 초안과 수정본 대응 분석, 점검 근거 기록, 설문 응답, 관찰 기록을 사례 단위로 교차 대조하여, 학습자가 어떤 표현 요소를 문제로 인식하고 어떠한 근거에 따라 표현을 조정해 가는지를 중심으로 수행 변화의 의미를 해석하였다.

2. 연구 참여자

이 연구는 B도시 G초등학교 3학년 1학급을 대상으로 수행되었다. 해당 학교는 전교생 56명(2024년 3월 기준)의 소규모 학교로, 거주지 제한 없이 학생을 모집하는 특성상 다양한 배경의 학습자가 함께 학습하며, 교사-학생 간 상호작용이 긴밀하고 개별 수행을 관찰·지원하기 용이한 수업 환경을 갖추고 있었다.

연구 참여 학급은 남학생 3명, 여학생 4명으로 구성되어 있었으며, 이 중 청각 장애를 가진 1명은 연구 대상에서 제외하여 최종적으로 6명의 학습자(남자 3명, 여자 3명)가 연구에 참여하였다.

이 연구의 참여자 6명은 전반적으로 책읽기와 구두 의사소통 활동에 흥미를 보이고, 자신의 생각을 적극적으로 표현하는 편이었으나, 감정·정서의 미묘한 뉘앙스를 목소리로 조절하는 준언어·비언어적 표현 능력에서는 개인차가 관찰되었다.

또한, 연구 참여자들은 유아기에 코로나 19 팬데믹으로 인한 비대면 환경을 경험한 세대로, 대면 상호작용을 통한 감정 표현 경험이 충분하지 않았고, 소규모 학급 특성상 상호작용의 깊이는 확보되었으나, 다양한 사람의 말투·표정·태도를 경험하며 조정하는 사회적 언어 표현 경험은 부족한 편이었다.

한편, 연구 참여자들은 유아기에 오디오북을 청취하거나 영상 동화 등의 서사 장르를 디지털 매체로 수용한 경험은 있었으나, 초등학교 입학 이후에는 기초 문식성 습득과 함께 그림책, 만화책 등 종이 매체 중심 읽기 경험이 확대되면서, 오디오북 청취 경험은 유아기에 비해 상대적으로 축소되는 특징을 보였다.

연구 참여자들은 오디오 매체 수용 경험과는 달리, 이 연구에서 요구된 오디오북 제작 수행, 즉 디지털 환경에서 음성 콘텐츠를 기획하고 녹음·편집하는 디지털 제작 리터러시 경험은 충분하지 않은 상태였다. 연구 참여자

들은 휴대폰, 태블릿 PC를 활용하여 녹음·재생 등 기초 조작은 대체로 수행할 수 있었으나, 녹음본을 재청취하며 자르기, 삭제, 순서 조정, 소리 크기 조정 등의 편집 기능을 활용해 음성 파일 산출물을 구조화하는 경험은 제한적이었다. 반면, 녹음 파일을 저장하고, 이를 친구나 교사에게 공유해 본 경험은 일부 확인되었다.

이 연구는 초등학교 현장 수업을 대상으로 한 교육적 실천 연구로서 연구의 모든 과정에서 연구 윤리를 준수하였다. 연구 시작 전 학부모(법정대리인)와 학생에게 연구의 목적, 절차, 자료 활용 방식에 대해 충분히 설명하고 자발적 참여 동의를 얻었으며, 수집된 모든 자료(녹음 파일, 설문지)는 개인 식별이 불가능하도록 익명화 처리하였고, 연구 목적 외의 용도로는 사용하지 않았다. 또한, 참여 거부가 가능하고 중도 철회에 따른 불이익이 없음을 안내하였다.

3. 오디오북 만들기 교수·학습 설계

이 연구의 오디오북 만들기 교수·학습 설계는 연구 당시 학교 현장에서 사용 중이던 2015 개정 교육과정에 근거한 초등학교 3학년 2학기 국어 (가) 교과서의 1단원 〈작품을 보고 느낌을 나누어요〉를 바탕으로 구성하되, 2022 개정 국어과 교육과정의 방향성을 반영하였다(교육부, 2024: 34-65).

또한, 이 설계는 교과서의 '이야기 극장 만들기' 활동을 '오디오북 만들기' 활동으로 재구성하여, 학습자가 문학 작품 감상 결과를 음성 표현 수행으로 확장하고, 타인과 소통하는 수행 경험을 체험하는 데 초점을 두었다. 이는 문학 감상을 목적으로 한 활동이라기보다, 감상을 기반으로 의미를 구성하고, 발화의 억양, 속도 등 준언어적 요소를 청자 관점에서 점검·조정하는 수행 중심 표현 교육의 맥락에서 설계되었다.[7)]

---

7) 이 연구에서 활용한 3학년 2학기 국어 1단원은 2015 개정 교육과정 성취기준 '[4국01-

특히, 이 연구의 교수·학습 설계는 최근 오디오북 콘텐츠가 단순 낭독을 넘어 배경 음악, 효과음, 음향 분위기를 결합한 청각 중심의 멀티모달 콘텐츠로 발전하고 있다는 점에 주목하였다(안현우, 2023: 56-58). 이러한 매체 환경의 변화는 청각적 자원을 활용하여 의미와 분위기를 구성하는 비언어적 표현 수행의 가능성을 시사한다. 이에 이 연구에서는 준언어 표현을 중심으로 하되, 청각적 비언어 요소를 함께 조직하여 표현 수행의 범위를 확장할 수 있도록 교수·학습 활동을 설계하였다.

수업은 '구상-녹음-청취-수정-편집-공유와 성찰'의 구조로 조직되었다. 학습자는 표현 점검 기준에 따라 자신의 발화를 청자 관점에서 평가하고 수정 근거를 기록하도록 안내받았다. 또한, 발표나 역할 놀이처럼 일회적으로 수행하고 학습 결과가 소멸되는 것이 아니라, 녹음 파일과 수정본이 산출물로 남아 축적되도록 하여 성찰과 평가의 근거가 되게 하였다. 이때, 표현 점검 기준은 〈그림 1〉과 같이, 의미·감정 전달의 명료성, 준언어 조절의 적절성, 청자 고려 정도, 청각적 비언어 요소 활용의 적절성으로 구성하였다.

교사는 〈그림 1〉의 점검 기준을 학습지로 제공하였으며, 평정 척도는 교사의 관찰 평가 준거로 활용하였다.[8] 특히, 청취 단계에서는 학습자가 '좋다, 나쁘다'의 인상 평가에 머무르지 않도록, 점검 기준에 따라 수정 필요 지점과 그 근거를 문장으로 기록하도록 안내하였다.

04] 적절한 표정, 몸짓, 말투로 말한다'와 '[4국05-05] 재미나 감동을 느끼며 작품을 즐겨 감상하는 태도를 지닌다'를 함께 반영하여 구성된 단원이다. 이 단원은 학생들이 작품 속 인물의 감정과 상황 맥락을 고려하여 준언어·비언어적 표현을 이해하고 활용하는 것을 목표로 한다. 또한, 문학 작품 감상을 통해 인물의 표정, 몸짓, 말투 등 표현 요소의 특성과 효과를 탐색하게 하고, 이를 바탕으로 자신의 생각이나 느낌을 효과적으로 전달하도록 구성되어 있어 이 연구에서 지향하는 표현 교육과 밀접하게 연결된다.

8) 이 기준은 학습자가 자신의 표현을 점검하는 것을 돕기 위한 도구로 교수·학습 과정 중에 제시되었으며, 연구 결과 분석을 위해서는 활용되지 않았다. 또한, 이 기준은 화법 연구에서 일반적으로 제시되는 준언어·비언어적 표현 요소와 청자 고려 요소를 근거로 연구자가 재구성한 것이다.

- **기준1: 의미·감정 전달의 명료성(인물의 마음이 잘 드러나는가?)**
  3점: 인물의 감정, 의도가 매우 선명하게 드러나고, 앞, 뒤 내용과도 일관되게 연결됨
  2점: 대체로 감정, 의도가 잘 드러나나, 일부 장면에서 부분적으로만 전달되어, 청자가 추측해야 하는 부분이 있음
  1점: 감정, 의도가 불명확하여, 인물의 마음이 거의 드러나지 않음
- **기준 2: 준언어 조절의 적절성(억양, 강세, 늘임, 속도, 음량, 휴지 등이 장면에 어울리는가?**
  3점: 억양, 강세, 늘임, 속도, 음량, 휴지가 장면과 인물의 말에 매우 적합하며, 의미 강조가 자연스럽고 리듬이 안정적임
  2점: 대체로 적합하나, 일부에서 억양, 강세, 늘임, 속도, 음량, 휴지가 과하거나 부족해 흐름이 부자연스러움
  1점: 준언어 조절이 부적절하여 장면 분위기, 의미 이해를 방해함
- **기준 3: 청자 고려(듣는 사람에게 잘 들리는가?, 듣는 사람이 내용을 이해하기 쉬운가?, 듣는 사람 입장에서 인상적인가?)**
  3점: 발음, 속도, 음량이 청취에 매우 적합하며, 내용 이해가 쉽고 인상적으로 나타내고자 하는 부분이 분명함
  2점: 대체로 잘 들리고 이해되나, 일부 구간에서 발음, 속도, 음량 때문에 집중이 흐트러지거나, 들리지 않거나 이해가 되지 않아, 청자가 내용을 되짚어야 하는 구간이 있음
  1점: 전반적으로 잘 안 들리거나 발음이 불분명하여 청취를 지속하기 어려움
- **기준 4: 청각적 비언어 요소의 적절성(배경음, 효과음이 분위기를 적절하게 형성하는가? 배경음, 효과음이 과하지 않은가?)**
  3점: 배경음, 효과음이 분위기 형성에 매우 효과적이며, 말소리와 충돌 없이 균형이 좋음
  2점: 분위기 형성에 도움 되나, 일부에서 음량과 삽입 타이밍이 약간 과하거나 부족하며, 말소리 가림이 발생함
  1점: 배경음, 효과음이 과하거나 부적절하여 내용 이해와 몰입을 뚜렷하게 방해함

〈그림 1〉 오디오북 표현 점검 기준

최종적으로 오디오북 제작하기 활동을 위해 단원 및 차시를 〈표 4〉와 같이 재구성하여 운영하였으며, 오디오북 제작 활동의 절차적 특성을 반영하여,[9] 학습자가 '구상-녹음-청취-수정-편집-공유와 성찰'의 흐름 속에서 준언어·비언어 요소를 활용하여 총체적으로 표현하도록 교수·학습을 계획하였다.

9) 오디오북은 일반적으로 '작품 선정-대본화-성우 녹음-음악 및 효과음 삽입-편집-품질 검수-상품화'의 단계를 거쳐 제작되는데(지한구, 2017: 998), 이 연구에서는 오디오북의 일반적인 제작 과정을 토대로 교수·학습 과정을 '구상-녹음-청취-수정-편집-공유와 성찰'로 설계하였다.

〈표 4〉 3학년 2학기 1단원 〈작품을 보고 느낌을 나누어요〉 단원의 재구성 체계

차시	학습	주요 활동
1~2	표정·몸짓·말투의 특징 알기	• 인물의 말하기 장면 탐색
3~4	영상 자료 속 말하기 특징 파악	• 만화 영화 인물의 말하기 관찰
5~6	인물의 말과 행동 중심 감상	• 감정 변화 장면 찾기
7~8	「거인 부벨라와 지렁이 친구」의 인물 감정 표현	• 억양·속도 조정 계획 수립 • 낭독과 공유
9~10	(재구성) 오디오북 만들기	• 구상(인물 감정 분석, 표현 계획 수립, 대본 준비) • 녹음 • 청취, 수정, 편집 • 공유와 성찰

또한, 이 연구의 중점 분석은 오디오북 제작 차시인 9~10차시에서 생성된 녹음 산출물과 표현 점검 학습지의 근거 기록을 중심으로 하였으며, 동일 작품의 낭독을 수행한 7~8차시는 오디오북 제작 이전 수행 수준과 학습 태도 양상을 이해하기 위한 기준점 자료로 활용하였다.

4. 오디오북 만들기 교수·학습 실행

오디오북 제작의 각 단계에서 교사는 다음과 같이 개입하였다. 먼저, 구상 단계에서 학습자는 작품 「거인 부벨라와 지렁이 친구」를 처음부터 함께 읽으며 등장인물의 말과 행동을 중심으로, 억양, 속도, 리듬 등의 준언어 요소 표현 계획을 세우고, 필요에 따라 배경음, 효과음을 활용하여 장면 분위기를 구성하도록 하였다. 이때, 필요한 경우 대사를 추가하거나 수정, 삭제할 수 있음을 안내하였다.

구체적으로 표현 계획을 수립할 때에는 학습자들이 작품 속 장면을 대사와 해설 중심으로 재구성한 오디오북 대본을 작성하도록 하였다. 대본에는 인물의 대사와 해설이 포함되며, 각 발화의 억양, 속도, 리듬을 화살표나

간단한 메모로 표시하도록 하였다. 예를 들어, 놀람을 표현할 때는 "↑", 슬픔을 표현할 때는 "↓", 천천히 말할 때는 "…"과 같은 기호를 사용하도록 지도하였다. 이러한 표기 방식은 실제 성우나 낭독자가 대본을 준비할 때 사용하는 발화 조정 기호에 근거한 것으로,[10] 이를 통해 학습자는 자신의 음성 표현을 구체적으로 시각화하며, 준언어적 요소를 체계적으로 계획할 수 있었다.

특히, 비언어적 요소의 표현 계획 수립에 있어, 학습자가 장면의 전환, 분위기, 장소의 특색을 표현할 수 있는 배경음과 효과음을 직접 탐색하도록 유도하였다. 모든 학생에게 아이패드와 이어폰을 제공하였으며, 유튜브를 활용해 '잔잔한 음악', '신나는 음악', '◯◯ 효과음' 등과 같은 키워드로 검색하도록 안내하였다. 학습자들은 스스로 다양한 음원을 탐색하고 청취한 뒤, 자신의 표현 의도와 가장 잘 어울리는 배경음과 효과음을 선정하였다.

그러나 학습자들은 원하는 소리를 검색하기 위해 키워드를 추출하는 과정을 다소 어려워하였다. 예를 들어 '지렁이가 흙 위를 기어가는 소리', '성냥갑에 흙을 담는 바스락거림'과 같은 세밀한 효과음을 탐색하는 데 어려움을 겪었다. 이에 교사는 2022 개정 음악과 성취기준 '[4음03-04] 생활 주변의 소리나 장면을 모방하며 음악의 새로움을 즐기는 태도를 갖는다'를 근거로 신체나 주변의 다양한 사물을 활용하여 필요한 효과음을 즉석에서 창작하거나, 정확히 같은 소리가 아니더라도 분위기를 전달할 수 있는 유사한 소리로 대체할 수 있음을 안내하였다(교육부ㄴ, 2022: 12).

녹음 단계에서는 계획한 표현을 실제 음성으로 구현하되, '첫 버전'임을 강조하여 성찰과 수정의 대상으로 삼도록 안내하였다. 또한, 학습자가 직

10) 실제 전문 성우들은 녹음 전 대본을 분석하며, 억양·속도·강세를 조정하기 위해 다양한 기호를 사용한다. 예를 들어, "↑(상승 억양)"은 놀람이나 의문, 고조되는 감정을 나타내며, "↓(하강 억양)"은 슬픔·종결·차분한 감정을, "…"은 완급 조절이나 여운을 의미한다. 또한, "//(짧은 휴지)"나 "—(긴 휴지)" 등은 발화 리듬을 조정하기 위한 휴지 기호로 활용된다(김희선, 2019).

접 자신의 목소리를 블루투스와 노이즈 캔슬링 기능이 탑재된 소형 마이크를 활용하여 녹음하였다. 녹음을 할 때에는 먼저 인물의 대사와 해설을 녹음한 뒤, 대사와 해설이 녹음된 파일과 미리 탐색한 배경음, 효과음을 동시 재생 후 다시 재녹음하여 최종 오디오북 파일을 제작하였다.[11)]

녹음 과정에서 학습자들은 평균 7.45분(표준편차 0.62) 길이의 오디오북을 제작하였다. 그러나 대사와 해설을 녹음한 뒤 효과음과 배경음을 추가하는 과정에서 배경음과 효과음 삽입 타이밍 불일치, 음량 조절의 어려움 등의 여러 기술적 어려움이 발생하였다. 이러한 문제를 해결하기 위해, 교사는 오디오 편집 프로그램의 기본 기능(음량 조절, 구간 자르기, 효과음 삽입 등)을 시범 보이거나 함께 조정하는 방식으로 학습자를 보조하여, 결과적으로 학습자가 표현의 완성도를 높이는 과정을 경험할 수 있도록 지원하였다.

또한, 청취, 수정, 편집 단계에서는 표현 점검표를 활용하여 자신의 발화를 청자 관점에서 평가하고, '무엇이 왜 어색했는지, 왜 인상적이지 않았는지'를 글로 기록하게 하였다. 수정 단계에서는 청취 과정에서 도출한 근거에 따라 속도, 억양, 휴지 등을 조정하여 재녹음하도록 하였다. 따라서 이 연구에서의 오디오북 제작에서 수정의 과정은 '고친다'가 아니라 청자에게 화자의 의도대로 전달되었는지를 청자 입장에서 표현을 '조정한다'는 성찰 활동이 구조적으로 반복되도록 조직하였다.

공유와 성찰 단계에서는 완성된 오디오북을 함께 청취하며, 자기 평가와 성찰 활동을 실시하였으며, 성찰 활동 후 교사는 학습자들이 작성한 설문을 분석 대상으로 수집하였다.

---

11) 이 연구에서 연구 참여자 6명은 하나의 교실 공간을 공유하며 연구에 참여하였다. 이 과정에서 학습자들은 기기 간의 간섭을 최소화하기 위해 서로 1.5m 이상의 간격을 유지하였으나, 제한된 공간과 기기 환경의 제약으로 인해 산출물에 소음 간섭이 발생하였다. 이러한 경험은 실제 학급 규모가 더 큰 일반 학교 현장에서 오디오북 만들기 수업을 실행할 때, 소집단별 역할 분담(예: 낭독자·편집자·효과음 담당)이나 텍스트 분할 구성을 통해 협력적으로 오디오북을 제작하는 방식이, 공간과 기기의 제약을 극복하는 대안이 될 수 있음을 시사한다.

5. 자료 수집 및 분석 방법

이 연구에서 수집한 연구 자료의 종류는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 수집 자료의 종류와 수량

구분	자료 내용	수량
음성 자료	낭독 음성 파일	6
	오디오북 음성 파일	6
학습지	대본, 표현 점검표	6
설문 자료	낭독 활동 후 자기 평가 설문지	6
	오디오북 만들기 활동 후 자기 평가 설문지	6
관찰 자료	7~8차시 교사 관찰 기록지	1
	9~10차시 교사 관찰 기록지	1

총 26개의 주요 자료(음성 12, 학습지 6, 설문 12, 관찰 2)를 수집하였으며, 모든 자료는 수집 직후 식별 정보를 제거하고 코드명을 부여하였다.[12)]

이 연구에서 설문은 학습자의 준언어·비언어적 표현 수행 경험과 오디오북 제작 활동에 대한 인식 변화를 탐색하기 위해 〈그림 2〉와 같이 고안되었다.

---

12) 수집된 모든 자료에는 아래와 같이 익명화된 코드를 부여하였다. 코드는 참여자 번호, 수업 단계, 자료 종류를 결합한 형태로 구성하였다. 학습자는 S1~S6, 교사는 T로 표기하였으며, 수업 단계는 기준점 자료 수집 단계 B(Baseline)와 오디오북 제작의 녹음-청취-수정 순환 단계(Revision cycle)로 구분하였다. 자료 종류는 음성 자료 A(Audio), 학습지 W(Worksheet), 설문지 Q(Question), 관찰 기록 O(Observation)으로 코드를 부여하였다. 예를 들어, 코드 S4-R-A-3은 4번 학습자가 제작 순환 단계에서 세 번째 재녹음한 오디오북 음성 파일을 의미하고, T-R-O는 교사 오디오북 제작 수업의 교사 관찰 기록을 의미한다. 모든 코드는 파일명과 분석 시트에 동일하게 적용되어, 자료 관리 및 분석의 일관성을 확보하였다.

표현 전략 수행에 관한 문항
1. 작품을 읽으면서/오디오북을 만들면서 나는 목소리로 (　　) 표현하려고 했다.
2. 대사를 말할 때 억양이나 속도를 (　　) 조절했다.
3. 이야기의 분위기를 바꾸고 싶을 때 나는 (　　) 사용했다.
4. 배경음이나 효과음을 넣을 때 나는 (　　) 생각했다.
5. 내 목소리가 듣는 사람에게 (　　) 느껴지면 좋겠다고 생각했다.

학습 동기 및 효능감 문항
6. 작품을 읽는 과정이/오디오북을 만드는 과정이 재미있었던 이유는 (　　) 때문이다.
7. 나는 목소리를 이용해 감정을 표현할 수 있다는 점이 (　　) 느껴졌다.
8. 작품을 읽으면서/오디오북을 만들면서 내가 표현을 잘한다고 느낀 순간은 (　　) 때였다.
9. 다음에도 작품 읽기/오디오북 활동을 한다면 나는 (　　) 해보고 싶다.
10. 이번 활동을 통해 나는 말하기가 예전보다 (　　) 느껴졌다.

개방형 문항(오디오북 수행 후 학습자의 반응을 조사하는 설문에만 포함)
11. 오디오북 만들기 수업 전과 후에, 나의 말하기나 표현 태도에서 어떤 변화가 있었는지 자유롭게 써 보세요.

〈그림 2〉 설문 문항

설문 문항은 초등학교 3학년 학습자의 발달 수준과 연구 대사의 수적 제한을 고려하여, 문장 완성형 10문항[13]과 개방형 1문항으로 구성하였다. 설문지는 낭독 수업과 오디오북 제작 수업 직후에 개별적으로 작성하도록 하였으며, 교사는 문항의 의미를 구두로 설명하고 학습자가 자유롭게 문장을 완성할 수 있도록 충분한 시간을 제공하였다.

자료 분석은 음성 자료 분석, 표현 점검표가 포함된 학습지 분석, 설문 자료 분석, 관찰 기록 분석의 네 단계로 수행하였다. 먼저, 음성 자료 분석은 학습자의 오디오북 음성 파일을 전사하여 발화 단위로 분절한 후, 동일 발화의 초안-수정본을 대응시켜 변화 양상을 코딩하고, 그 변화가 표현 점검표에 기록된 수정 방향, 근거와 어떻게 연결되는지 교차 검증하였다.

예를 들어, 초안 음성에서는 "너는(↘) 내가 무섭지 않니?(↗)"와 같이 문장 내 속도 조절이나 휴지가 포함되지 않아, 인물의 심리가 준언어적으로

13) 문장 완성형 문항은 언어 표현 부담을 줄이면서 사고의 방향을 제시하여 응답의 질적 수준을 높이는 데 효과적이다(염나리, 2025: 51-52).

충분히 강화되지 않은 양상이 확인되었다. 반면, 수정 후에는 “너는(↘)(0.2)[느림] 내가 무섭지 않니 [/느림]?”처럼 0.2초 휴지와 느림 구간이 추가되어 질문의 초점이 분명해지고, 청자의 이해를 촉진하고자 한 조절이 전사본에 드러났다. 이러한 변화는 표현 점검표의 ‘의미·감정 전달의 명료성’, ‘준언어 조절의 적절성’ 항목에서 수정 필요 사유로 기록된 자기 판단과 대응되며, 학습자가 준언어 요소를 근거로 자신의 표현을 점검하고 수정해 나가는 과정을 확인하게 한다. 나아가 초안–점검표 기록–수정본이 연속적으로 축적됨으로써 오디오북 제작 수행이 의미 구성과 성찰이 누적되는 수행으로 재구성되는 양상을 분석할 수 있었다.

특히, 이 연구에서 억양 전사는 연구 목적에 따라 전사 층위가 달라질 수 있다는 논의를 참고하여(김지은, 2024), 분절음을 국제음성기호(International Phonetic Alphabet: 이하 IPA)를 기반으로 간략 전사하되, 억양 변화는 ‘상승(↗)’, ‘하강(↘)’, ‘상승 후 하강(↗↘)’과 같이 방향성을 구분하여 표시하였다. 또한, 휴지는 0.2초 미만은 (.), 0.2-0.7초는(0.2-0.7)과 같이 초 단위로 기록하고, 0.7초 이상은(0.7↑)로 표시하였다. 늘임은 IPA의 길이 부호(:)로, 강세는 주강세(ˈ), 부강세(ˌ)로 표시하였으며, 발화의 강조는 [강세]와 같이 구간 표지로 부가하였다. 전사 기호의 정의와 예시는 〈표 6〉에 제시하였고, 모든 코딩은 ‘표현 점검표’의 범주(억양, 강세, 늘임, 속도, 음량, 휴지, 강조, 감정, 배경음, 효과음)와 대응되도록 설계하였다.

〈표 6〉 준언어적, 청각적 비언어 표현 분석을 위한 전사 기호 목록

범주	전사 기호	의미	적용 기준
억양	↗	상승	주요 억양 방향이 상승으로 지각될 때
	↘	하강	주요 억양 방향이 하강으로 지각될 때
	↗↘	상승후 하강	올라갔다 내려가는 윤곽이 한 단위 내에 나타날 때

강세	'	주강세	한 단어 혹은 구에서 가장 두드러진 강세가 있을 때
	ˌ	부강세	주강세보다 약하지만 리듬상 드러나는 강세가 있을 때
늘임	:	장음	모음, 자음의 길이가 의미, 정서 전달에 유의미하게 늘어날 때
	·	약한 장음	장음까지는 아니나 자연스럽게 길어짐이 관찰될 때
속도	〔빠름〕…〔/빠름〕	빠르게 말함	동일 발화 내에서 상대적으로 속도 증가가 뚜렷한 구간
	〔느림〕…〔/느림〕	느리게 말함	속도 감소가 두렷해 긴장, 강조 등 기능이 있는 구간
음량	〔볼륨큼〕	비교적 큰 소리	주변 평균 대비 확연히 커질 때
	〔볼륨작음〕	비교적 작은 소리, 웅얼거림, 속삭임	주변 평균 대비 확연히 작아질 때
휴지	(.)	짧은 휴지	0.2초 미만의 무발화 구간
	(0.X)	0.2-0.7초 사이의 휴지	무발화 구간을 0.2초 이상에서 0.7초 미만 사이로 측정하여 기록
	(0.7↑)	긴 휴지	0.7초 이상의 긴 무발화 구간
중단	—	말의 중단	발화가 완결되지 못하고 끊길 때
반복	↻	반복	동일 단어/구를 즉시 반복할 때
강조	〔강조〕…〔/강조〕	강조 발화	음량, 강세, 길이 등이 결합된 강조가 기능적으로 뚜렷할 때
감정	〔기쁨〕, 〔슬픔〕, 〔화남〕, 〔긴장〕 등	정서적 음성 톤	준언어 조절이 특정 정서 톤으로 일관될 때
웃음	〔웃음〕	웃음 섞인 발화	웃음 소리 또는 웃는 목소리가 전달 효과에 영향을 줄 때
한숨	〔한숨〕	들숨, 날숨	긴장, 당황과 같이 의미 구성에 영향을 줄 때
배경음	〔BGM:〕	배경음 삽입	청각적 비언어 요소 기록
효과음	〔SFX:〕	효과음 삽입	장면 분위기, 행동 재현 등 기능이 있을 때

다음으로 설문 자료 분석은 문장 완성형 응답을 의미 단위별로 코딩하여 범주화하였다. 예를 들어, '천천히 해서 더 슬프게 들리게 했다.'는 '전략 유형: 속도 조절', '표현 의도: 감정 정도', '인식: 청각 효과 자각'으로 코딩하였다. 모든 응답은 낭독과 오디오북으로 별도 코딩 후 수행 양상을 비교하였다.

교사의 낭독 수업과 오디오북 제작 수업 관찰 기록지는 학습자의 태도, 몰입, 상호작용의 변화를 중심으로 분석하였다. 특히, 학습자가 자신의 목소리를 재청취할 때 보이는 반응(놀람, 어색함, 즐거움, 자부심)을 핵심 지표로 삼았으며, 관찰 기록과 설문 응답의 내용을 상호 검증하여 해석의 타당성을 확보하였다.

이 연구는 연구자가 직접 자료를 수집하고 분석을 수행하였으나, 해석의 객관성과 타당성을 확보하기 위해 다각도의 검토 절차를 병행하였다. 먼저, 음성 자료의 전사와 코딩 과정에서 화법 전공 박사 수료 연구자 1인이 독립적으로 일부 자료를 재검토하도록 하였으며, 전사 기호 적용의 일관성, 준언어·비언어 범주 판정의 적절성, 사례 해석의 타당성에 대해 상호 협의 과정을 거쳤다. 예를 들어, 사건 전환 장면에서 나타난 휴지 사용에 대한 해석에서 연구자와 검토자 간 초기 판단이 상이하게 나타난 사례가 있었다. 연구자는 낭독 수행에서 휴지가 거의 나타나지 않아 '발화 속도 조절 전략' 범주로 해석할 가능성을 제기하였다. 이에 연구자와 검토자는 해당 발화의 수정 전후 음성 자료와 표현 점검표에 기록된 학습자의 수정 근거를 함께 재검토하였으며, 학습자가 "듣는 사람이 감동적인 일이 벌어지는 것을 알 수 있도록 쉬어야 한다"고 진술한 점에 근거하여, 이를 장면 전환을 표지하기 위한 '휴지 삽입 전략'으로 최종 범주화하였다. 이와 같이 범주 판정의 불일치가 발생한 경우에는 자료의 수정 과정, 학습자의 자기 판단 기록, 산출물 변화를 종합적으로 대조하여 합의된 기준에 따라 재코딩하였다.

또한, 음성 자료, 표현 점검표가 포함된 학습지, 설문 응답, 교사 관찰 기록의 분석 결과를 상호 비교하여 동일한 방향의 수행 변화가 반복적으로 확

인되는지를 검토하였다. 이러한 자료 간 교차 검증을 통해 특정 해석이 단일 자료에 의존하여 도출되지 않도록 하였으며, 연구자의 기대가 분석에 과도하게 개입되는 가능성을 최소화하고자 하였다.

VI. 연구 결과

이 장에서는 오디오북 만들기 수업 과정에서 나타난 학습자의 준언어·비언어적 표현 수행 양상을 '녹음-청취-수정'의 과정에 따라 분석하였다. 특히, 이 연구는 오디오북 만들기 교수·학습의 효과를 검증하기보다는, 오디오북 제작 과정에서 학습자가 자신의 표현을 어떠한 근거로 점검·조정하였는지, 그리고 녹음-청취-수정의 과정에서 학습자가 어떻게 의미 구성과 성찰을 매개하여 오디오북 제작 수행을 축적 가능한 수행으로 어떻게 행하는지, 그리고 이를 매개로 어떻게 오디오북 제작 수행을 축적 가능한 수행으로 재구성하는지를 드러내는 데 초점을 둔다.

이를 위해, 동일 작품의 낭독을 수행한 이전 차시의 녹음 자료를 학습자의 표현 양상과 학습 태도를 이해하기 위한 기준점 자료로 활용하였으며, 오디오북 제작과 낭독 간의 차이를 학습자의 표현 능력 향상이나 효과로 단정하기보다는 활동 구조의 차이에 따라 드러나는 수행 양상의 대비로 해석하였다.

1. 녹음-청취-수정을 통한 준언어·비언어적 표현의 점검·조정

오디오북 제작 이전의 낭독 중심의 수행에서 학습자의 표현이 대체로 '틀리지 않게 읽기', '끊지 않고 읽기'와 같은 유창성과 정확성 지향으로 조직되는 경향이 확인되었다. 이러한 양상은 오디오북 제작 수행의 특징을 이해

하는 기준점 자료로 해석될 수 있다. 또한, 학습자들은 인물의 마음을 헤아리려는 시도를 보였으나, 그 근거가 '재미있게', '더 크게'와 같은 인상 수준에 머무는 경우가 많았고, 준언어적 요소를 장면 맥락과 연결하여 조정하는 양상은 제한적으로 나타났다.

예컨대 (1)에서 S1은 인물이 놀라는 장면에서 억양과 속도를 크게 변화시키지 않고 평탄한 리듬으로 읽었고, 이에 대한 학습자의 자기 점검은 (2)와 같이 '틀리지 않으려고 했다'로 제시되었다.

(1) 너는 내가 무섭지 않니?(↗) (S1-B-A)

(2) 틀리지 않게 읽으려고 했다. (S1-B-Q)

반면, 오디오북 제작 수행에서는 학습자가 대본을 구성하고, 녹음본을 청취하며 표현 점검표에 수정 근거를 기록한 뒤, 수정 버전을 재녹음하는 과정을 반복하였다. 이 과정에서 준언어적 요소를 청자에게 전달될 방식에 맞추어 조정하는 양상이 뚜렷하게 나타났다. 특히, 억양과 속도 조절은 흥미 유발을 넘어, '누가 말하는지', '이 장면이 중요한지', '긴장이 고조되는지'를 청자가 분명히 인식하도록 의미를 조직하는 수행 자원으로 기능하였다. 즉, 오디오북 제작에서 표현은 '잘 읽기'의 결과가 아니라, 청취를 통해 문제를 인식하고, 근거를 기록하며, 수정하는 과정 속에서 점검·조정되었다.

(3) 너는(↘) 내가 무섭지 않니?(↗) (S1-R-A-1)

(4) 대사를 말할 때 놀란 건데 끝이 별로 안 놀란 것 같아서, 놀란 게 더 잘 드러나게 천천히 말했다. (중략) 중요한 장면이라서 (청자가) 더 잘 알아듣게 하려고 다시 녹음했다. (S1-R-Q)

(5) 너는(↘)(0.2) [느림] 내가 무섭지 않니 [/느림]?(↗) (S1-R-A-2)

S1의 사례는 오디오북 제작 수행에서 준언어 요소의 조정이 어떤 방식으로 이루어지는지 보여준다. 먼저, 놀라는 장면에서 초기 녹음은 (3)과 같이 상승 억양을 사용했으나, 녹음 후 청취 과정에서 놀라는 감정이 충분히 드러나지 않는다고 인식하였다. 이에 대해 S1은 설문지에서 (4)와 같이 '놀란 건데 끝이 별로 안 놀란 것 같아서, 중요한 장면이라 더 잘 알아듣게'로 수정 근거를 명시하였다. 이후 수정 녹음본 (5)에서는 0.2초 휴지와 느림 구간을 추가하여, 질문의 초점을 분명하게 하고 장면의 긴장이 강화되도록 조정하였다.

이 사례에서 주목할 점은 준언어 요소의 조정이 '더 재미있게'의 인상 판단에 의해 발생한 것이 아니라, 청취를 통해 감정 전달의 불충분함을 감지하고, '청자가 중요한 장면을 분명히 알아듣게 하겠다'는 의미 전달의 명료함과 청자 고려의 준거를 근거로 삼아, 휴지, 속도 등 준언어적 요소를 전사 가능한 방식으로 조정했다는 점이다. 즉, 억양과 속도 조정은 '표현을 장식하는 행위'가 아니라, 청자에게 전달되기를 바라는 화자의 해석의 관점을 더해 의미를 구성하는 행위로 기능하였다.

다음으로 오디오북 제작 수행에서 준언어적 표현의 점검과 조정은 휴지에서 두드러졌으며, 주로 '강조하려고', '중요하다는 것을 알리려고' 등 청자의 이해를 고려한 휴지 활용이 증가하였다.

(6) 이제 하나도 아프지 않아!(↗) (S2-B-A)

(7) 여기서 잠깐 쉬어야 (듣는 사람이) 이제 감동적인 일이 벌어지는 걸 알 수 있을 것 같다. (S2-R-Q)

(8) (0.5)이제 하나도 아프지 않아!(') (S2-R-A-1)

(6)에서 S2는 낭독 시 사건 전환 장면에서도 휴지를 거의 두지 않아 장면 경계가 흐려졌고, 그 결과 청자가 장면 전환을 분명히 감지하기 어려웠다.

반면, 오디오북 제작 과정에서는 청취를 통해 장면 전환이 감지되지 않는다는 문제 인식이 발생하였고, 표현 점검표에 (7)과 같이 청자 관점의 수정 근거 기록을 남겼다. 이후, 수정본 (8)에서는 사건 전환 직전에 휴지를 삽입하고, 다음 발화에서 강세를 조정하여, 장면 경계를 표지하는 방식으로 조정하였다. 즉, 휴지는 청자의 이해를 돕고 장면 전환의 의미를 조직하는 전달 전략으로 기능하였다.

또한, 학습자들은 청각적 비언어 요소를 장면의 분위기 형성, 장면 전환 및 인물·행동 표지, 리듬·속도감 조직의 방식으로 선택, 삽입하였고, 녹음본 청취 이후에는 음량, 삽입 위치, 지속 시간을 조절하는 형태로 수정이 이루어졌다.

(9) '부벨라가 지렁이를 찾아 걷는 장면'에 '잔잔한 바람 소리'를 삽입. (S4-R-A-1)

(10) '부벨라가 흙을 만지는 장면'에 '책상을 손톱으로 긁는 소리'를 삽입. (S6-R-A-1)

(11) '거인이 집을 청소하는 장면'에 '휘리릭(빨리 되감기) 소리'를 삽입. (S6-R-A-1)

(9)는 '부벨라가 지렁이를 찾아 걷는 장면'에 '잔잔한 바람 소리'를 삽입하여 이야기의 정적 분위기와 이야기의 장소 배경을 청각적으로 표현하였다. (10)은 비언어적 효과음을 교실 주변의 사물을 활용하여 창작한 후 표현한 사례로, 처음으로 생긴 친구인 지렁이를 집으로 초대하기 위해 부벨라가 지렁이를 흙과 함께 들어 올리는 이야기 속 핵심 장면을 청각적 자극을 통해 강조하여 표현한 사례이다. (11)는 '거인이 집을 청소하는 장면'에서 부벨라의 동작 리듬에 맞춰 '휘리릭 소리'를 삽입하여 청각적 리듬과 인물의 행동을 통합적으로 구성하였다. 즉, 청각적 비언어 요소는 장면 맥락, 행동, 장면

전환을 조직하는 의미 자원으로 사용되었으며, 청취-수정 단계에서 음향의 크기와 위치를 조정하는 형태로 점검·조정이 이루어졌다.

오디오북 제작에서 확인된 준언어·비언어적 표현의 변화는 표현 요소가 양적으로 '늘어난' 결과라기보다, 녹음-청취-수정의 순환 구조가 학습자의 표현을 '점검 가능한 대상'으로 대상화하고, 그 판단을 점검 기록표에 근거로 기록하여, 수정이 반복·누적되는 방식으로 나타났다. 학습자는 '정확하게, 유창하게 읽기'의 목표를 넘어, 자신이 해석한 장면 맥락과 인물의 감정을 청자에게 전달하기 위해 준언어 요소를 의도적으로 선택·조정하는 의미 구성 행위를 수행하였다. 또한, 점검표 기록과 녹음 산출물이 축적됨으로써, 오디오북 제작 수행은 성찰이 누적되는 수행 경험으로 재구성되었다. 이는 오디오북 제작 과정에 구조적으로 내포되어 있는 녹음-청취-수정 과정이 학습자의 준언어·비언어적 표현에 대한 집중과 조정을 가능하게 했음을 시사한다.

2. 점검·조정의 준거로서 청자 고려와 의미 구성

오디오북 제작에서 표현의 점검·조정은 청자 고려와 의미 구성을 준거로 삼아 구체화되는 양상이 관찰되었다. 낭독 수행에서 학습자의 자기 평가는 '나는 잘 읽었다, 못 읽었다'와 같이 화자 중심 총평에 머무르는 경우가 많았던 반면, 오디오북 제작 활동에서는 표현 점검 기준과 기록 요구가 결합된 수행 구조 속에서 '듣는 사람이 이해하기 쉬운가', '인물이 느끼는 감정이 들리는가', '중요한 부분이 강조되어 들리는가와 같은 청자 관점 진술이 보다 구체적으로 언어화되는 경향이 나타났다.[14)]

---

14) 청자 고려는 오디오북이라는 매체 자체의 특성에 기인한다기보다, 녹음-청취-수정의 구조와 점검 기준의 제시, 근거 기록 요구가 결합된 교수·학습 설계 속에서 학습자가 자신의 발화를 점검 가능한 대상으로 인식하고, 그 판단을 언어로 명시하도록 요구받았다는 점과 관련지어 이해할 필요가 있다. 즉, 이 연구에서 관찰된 청자 고려 진술의 증가는 오

(12) (효과음 때문에) 시끄러워서 말이 잘 안 들려서 녹음 다시 (S6-R-W)

(13) 거인이 집을 청소하는 장면 [SFX: 휘리릭 [볼륨작음]] (S6-R-A-2)

예컨대, S6은 (11)에서 인물의 행동을 설명하는 장면에 빠른 리듬의 효과음을 삽입했으나, 청취 과정에서 (12)와 같이 '말이 잘 안 들린다'는 문제를 인식하고, '청자 고려' 항목에 '시끄러워서 말소리가 안 들림'이라고 수정 근거를 기록하였다. 이후 수정본 (13)에서는 효과음의 음량을 낮추고, 삽입 위치를 문장 사이 휴지 구간으로 옮겨, 말소리와 음향 요소가 충돌하지 않도록 재구조화하였다. 이 사례는 청각적 비언어 요소의 점검·조정이 청자가 내용을 이해할 수 있는 전달 조건을 핵심 준거로 삼아 수행되는 과정을 보여준다.

또한, 의미 구성은 '감정이 들리게 하기' 수준을 넘어, 화자가 해석한 인물의 말과 행동의 의도, 장면의 변화와 인물의 상태를 청자가 분명히 인식하도록 구조를 설계하는 준거로 작동하였다. 학습자들은 설문에서 자신이 해석한 감정 흐름과 그에 따른 표현 조절의 이유를 구체적으로 진술하였다.

(14) 내가 고른 (슬픈) 노래가 부벨라 마음이랑 잘 어울린다. 듣는 사람도 친구 없는 속상함을 알면 (공감하면) 좋겠다. (S6-R-Q)

(15) 처음 부벨라는 친구가 없어서 속상해서 느리게 낮은 목소리로 읽었고, 나중에 부벨라는 지렁이 친구가 생겨서 신나는 목소리(빠르고, 높은 목소리)로 읽었다. (S2-R-Q)

(16) 정원사 할아버지는 무릎이 많이 아파서, 움직이는 게 힘들기 때문에 정원사 할아버지 목소리를 힘들고 늙은 느낌으로 천천히 읽었다. (S4-R-Q)

디오북 만들기 활동의 효과라기보다, 표현 수행을 성찰 가능한 과제로 구조화한 교수·학습 조건 속에서 드러난 수행 양상의 특징으로 해석할 수 있다.

(17) 문장의 끝을 조심해서(높이거나, 낮춰서) 부벨라의 마음을 나타내려고 했다. (S6-R-Q)

(14)에서는 배경음 선택이 인물의 정서와의 적합성, 청자의 공감 유도를 준거로 정당화되었고, (15)는 인물의 감정 변화에 따라 속도, 음높이 등 준언어 요소를 대비시키는 방식으로 의미 흐름을 설계했음을 보여준다. (16)과 (17)도 마찬가지로 '왜 그렇게 들리게 했는가'를 인물의 처지와 장면 맥락에 근거 지어 설명함으로써, 점검·조정이 '틀린 것을 고치는 것'이 아니라 '더 효과적으로 전달하기 위해 조직하는 것'으로 인식되었음을 확인할 수 있다.

3. 학습 태도의 변화와 성찰의 심화

오디오북 만들기에 대한 문장 완성형 검사 및 개방형 서술 응답을 분석한 결과, 점검·조정의 수행의 결과는 학습자의 학습 태도 변화로 뚜렷하게 나타났다. 구체적으로 학습 태도는 표현 전략 수행 인식의 심화, 학습 동기 및 자기 효능감의 향상, 오디오북 수업에 대한 긍정적인 반응과 성찰의 증대라는 세 측면에서 확인되었다.

(18) 틀리지 않게 읽으려고 했다. (S1-B-Q)

(19) 정원사 할아버지는 무릎이 많이 아파서, 움직이는 게 힘들기 때문에 처음 부분에서 정원사 할아버지 목소리를 힘들고 늙은 느낌으로 (천천히 숨이 차듯이) 읽었다. (S4-R-Q)

(20) 문장의 끝을 조심해서(높이거나, 낮춰서) 부벨라의 마음을 나타내려고 했다. (S6-R-Q)

(21) 처음 부벨라는 친구가 없어서 속상해서 느리게 낮은 목소리로 읽었고, 나

중에 부벨라는 지렁이 친구가 생겨서 신나는 목소리(빠르고, 높은 목소리)로 읽었다. (S2-R-Q)

오디오북 만들기 전 학습자의 반응을 조사하는 설문에서 학습자들은 (18)과 같이 정확성과 효율성 중심의 수행 태도에 집중되는 경향이 있었다. 반면, 오디오북 제작 후에는 (19), (20), (21)과 같이 준언어 요소를 의도적으로 선택, 조절했다는 자각이 두드러졌다. 특히, (21)의 응답에서 학습자는 속상함과 신남이라는 감정 변화를 '느리고 낮은 목소리', '빠르고 높은 목소리'로 대비시키며 표현 설계를 설명했는데, 이는 수행의 초점이 '정확하게 읽기'에서 '감정과 의미를 설계하며 들리게 하기'로 이동했음을 보여준다. 즉, 점검·조정의 경험은 학습자가 자신의 표현을 단순 읽기가 아니라 전략적으로 조절 가능한 수행으로 인식하도록 변화시켰다.

(22) (녹음 중에) 읽다가 실수할까봐 걱정됐다. (S4-B-Q)

(23) 제가 진짜 성우가 된 것 같다. 성우 목소리처럼 쓰는 게 듣기 좋았다. (S2-R-Q)

(24) 처음에는 이상했는데, 나중에는 내 목소리가 듣기 좋았다. (S1-R-Q)

(25) 다음에 오디오북을 한 번 더 만들면 좋겠다. (다음에는) 더 잘 만들 것 같다. (S4-R-Q)

제작 이전에는 (22)와 같이 학습자들이 자신의 목소리를 듣는 경험 자체를 어색하거나 부끄럽게 느끼고, 녹음 중 실수에 대한 불안을 진술하는 경향이 나타났다. 그러나 제작 이후에는 (23), (24)와 같이 자기 목소리를 긍정적으로 인식하는 경향이 확인되었다. 또한, (25)의 진술은 점검·조정 경험이 과제 수행을 넘어 반복 참여 의지로 이어졌음을 보여준다.

(26) 마이크를 하고 있어서, 목소리가 클 줄 알았는데, 생각보다 너무 작았다. (S5-R-Q)

(27) 처음에는 천천히 읽었는데, 뒤로 갈수록 빨라졌다. (S6-R-Q)

(28) 효과음을 처음에는 많이 넣었는데, 귀찮아서 나중에는 거의 안 넣었다. 다음엔 중요한 것만 넣어야겠다. (S1-R-Q)

아울러 이러한 긍정적 반응은 활동의 '재미'에서 끝나지 않고, 결과물 청취를 통한 자기 성찰과 향후 계획으로 확장되었다. 학습자들은 완성본을 다시 들으며 (26), (27), (28)과 같이 목소리 크기, 속도 변화, 효과음 사용의 과다 등을 구체적으로 점검했고, 그 결과를 (28)과 같이 다음 수행을 위한 조정 계획으로 연결하였다. 즉, 오디오북 제작 활동은 수정 가능한 매체 특성과 근거를 요구하는 교수·학습 구조가 결합하면서, 학습자가 자신의 수행을 점검하고 개선 계획을 수립하는 성찰적 수행을 경험하게 하였다.

따라서 오디오북 제작 활동에서 이루어진 점검·조정은 산출물의 완성도를 높이는 기술적 과정이 아니라, 학습자가 자신의 표현을 전략적으로 설계하고 통제할 수 있다는 인식, 반복 참여 의지와 자기 효능감, 자기 점검과 계획 수립으로 이루어지는 성찰을 촉진하는 태도 변화의 기제로 작동하였다.

4. 오디오북의 만들기의 표현 교육적 시사점

이 연구의 분석 결과는 오디오북 만들기 활동이 낭독 수행과는 다른 수행 구조 속에서 조직될 수 있으며, 학습자의 표현 수행이 점검과 조정의 과정을 통해 어떻게 구성되는지를 사례 수준에서 구체적으로 보여준다는 점에서 의미를 지닌다. 이 연구에서 관찰된 준언어·비언어적 표현에 대한 인식과 수행 양상은 표현 수행을 성찰 가능하도록 구조화한 교수·학습 조건 속

에서 학습자가 자신의 발화를 어떻게 인식하고 재구성하는지를 이해할 수 있게 한다.

첫째, 오디오북 제작 수행에서 학습자는 텍스트를 단순히 재현하는 것이 아니라, 장면 맥락과 인물 감정에 대한 자신의 해석을 바탕으로 청자가 듣는 방식을 고려하여 의미를 소리로 조직하는 양상을 보였다. 이 과정에서 준언어 요소는 감정을 덧붙이는 장식적 수단이 아니라, 독자로서 인물의 마음을 헤아린 해석 결과를 전달하기 위한 조절 자원으로 기능하였다. 배경음, 효과음 등 청각적 비언어 요소 역시 분위기를 꾸미는 수준을 넘어 장면 전환과 인물의 행동, 정서의 단서를 효과적으로 전달하는 자원으로 활용되었다.

둘째, '녹음-청취-수정'의 과정과 점검 기준 제시, 근거 기록 요구가 결합된 교수·학습 설계는 학습자가 자신의 표현을 점검 가능한 대상으로 인식하고, 그 판단을 수정 실행으로 연결하도록 하는 수행 조건으로 작용하였다. 특히, 수정 전·후 산출물이 축적되는 구조는 수행을 인상 수준에서 평가하는 것을 넘어 자료에 기반하여 점검하고 조정하는 경험을 가능하게 하였으며, 이러한 수행 경험은 표현 활동을 일회적 발표에서 반복적 성찰이 가능한 수행으로 조직할 수 있음을 시사한다.

셋째, 오디오북 제작 수행 과정에서 일부 학습자들은 자신의 목소리를 미학적으로 인식하거나 감정 표현의 즐거움을 자각하고, 다음 수행에 대한 조정 계획을 진술하는 등 오디오북 제작 수행에 대한 긍정적 반응을 보였다. 이러한 반응은 녹음 산출물이 축적되고 청취를 통해 자기 수행을 다시 인식하게 되는 과제 구조 속에서 나타난 수행 경험의 한 양상으로 해석할 수 있다.

결과적으로 오디오북 만들기 활동은 학습자가 텍스트에 대한 해석 결과를 음성 표현으로 조직하고, 녹음-청취-수정의 반복 속에서 자신의 표현을 점검·조정하는 수행 환경을 구성할 수 있다는 점에서 표현 교육을 위한 매체 활용의 가능성을 보여준다. 따라서 표현 교육에서는 오디오북을 표현 매체로 활용하여 '의미 구성'과 '성찰 가능한 수행의 축적'을 경험할 수 있는 교

수·학습 모형 설계를 검토해 볼 수 있으며, 오디오북 만들기 수업은 이러한 방향을 구체화할 수 있는 하나의 수업 사례로 논의될 수 있다.

5. 연구의 제한점과 제언

이 연구는 오디오북 제작 수행 과정에서 나타나는 준언어·비언어적 표현 수행의 점검·조정 양상을 사례 수준에서 질적으로 분석하였다는 점에서 의의를 지니지만, 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 연구 참여자의 규모와 특성은 결과 해석과 적용 범위를 제한하는 요인으로 작용한다. 이 연구는 전교생 56명의 소규모 학교에서 3학년 1학급을 대상으로 수행되었으며, 분석 대상 역시 6명의 학습자로 제한되었다. 또한, 연구 참여자들은 책읽기와 말하기 활동에 대한 흥미가 비교적 높고, 디지털 기기 활동에 일정 수준 익숙한 집단이었다. 이러한 조건은 오디오북 제작 활동에 대한 수용성과 참여 양상, 수행 변화의 수준에 영향을 미쳤을 가능성이 있으며, 따라서 이 연구에서 관찰된 수행 양상을 일반 학교 맥락에 그대로 적용 가능한 결과로 해석하기에는 신중한 접근이 요구된다. 향후 연구에서는 다양한 규모의 학교, 학습자 특성, 디지털 리터러시 수준을 고려한 사례 축적을 통해, 오디오북 제작 중의 표현 수행 양상을 보다 다각도로 검토할 필요가 있다.

둘째, 이 연구의 결과는 오디오북이라는 매체 자체의 효과라기보다, 오디오북 제작 과정에 내재된 수행 구조와 교수·학습 설계 조건 속에서 형성된 수행 양상으로 해설될 필요가 있다. 오디오북 제작 활동은 '녹음-청취-수정'의 구조와 표현 점검 기준의 명시적 제시, 근거 기록 요구, 산출물의 축적 가능성 등 다양한 교수·학습 조건이 유기적으로 조직된 활동이었다. 따라서 이 연구에서 확인된 표현 수행의 점검·양상은 표현 매체로서의 오디오북의 특성이라기보다, 오디오북 만들기 교수·학습의 결과로 이해하는 것이 타당하다. 이 점에서 표현 매체로서의 오디오북 활용 가능성은 '오디오북이라는 매체를 도입하는 것'에 있는 것이 아니라, 오디오북 제작 과정을 표현

교육을 위한 교수·학습 설계의 핵심 과정으로 논의할 필요가 있다.

셋째, 이 연구에서는 오디오북 제작 이전 준언어·비언어적 표현 수행 양상과 수준을 파악하기 위한 기준점 자료로 동일 텍스트에 대한 낭독 수행을 활용하였으나, 두 활동은 동일 학습자가 순차적으로 수행하였으나 초점 활동이 후속 차시에 배치되었다는 점에서 엄격한 비교 조건을 형성하지 못한다는 점에서 한계가 있다. 또한, 낭독과 오디오북 제작은 과제 구조와 요구되는 인지적·정의적 과정이 상이함으로, 두 수행 간 차이를 학습자의 변화나 프로그램 효과로 해석하기는 어렵다. 따라서 이 연구에서의 대조는 수행 수준의 변화 검증이 아니라 활동 구조의 차이에 따라 드러나는 수행 양상의 대비를 사례 수준에서 드러냄을 이해할 필요가 있다. 향후 연구에서는 수행 조건을 보다 다양하게 구성하거나, 장기적 수행 축적 과정을 추적하는 방식의 설계를 통해 오디오북 제작 활동에서의 표현 수행 양상을 심화 탐색할 필요가 있다.

이와 같은 제한점에도 불구하고, 이 연구는 오디오북 제작 활동이 학습자의 표현을 점검 가능한 대상으로 대상화하고, 근거 기반 조정을 가능하게 하는 수행 환경을 구성할 수 있음을 사례를 들어 구체적으로 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

V. 결론

이 연구는 초등학교 3학년 학습자를 대상으로 오디오북 만들기 활동을 설계·적용하고, 학습자가 준언어와 청각적 비언어 요소를 근거에 기반하여 점검·조정하는 과정을 질적으로 분석함으로써 표현 교육에서 오디오북 만들기 경험이 지니는 교육적 의미를 탐색하였다.

그동안 준언어적 표현은 발화의 순간 사라지고 교사가 수업 중 즉각적

인 포착과 피드백이 어려워, 표현 교육에서 '지도하기는 권하되 평가와 성찰로 연계하기는 어려운' 영역으로 남아 있었다. 이에 이 연구는 그동안의 준언어적 표현 지도의 어려움을 녹음 산출물을 남기고 청취와 수정을 반복할 수 있는 오디오북 제작 과정을 교수·학습에 적용함으로써, 준언어·비언어적 표현을 점검 가능하고 조정 가능한 수행으로 재구성할 수 있음을 사례 수준에서 구체적으로 드러냈다.

이 연구는 2022 개정 국어과 교육과정의 성취기준인 '[4국01-03] 상황에 적절한 준언어·비언어적 표현을 활용하여 듣고 말한다'를 기반으로, 초등학교 3학년 2학기 1단원 〈작품을 보고 느낌을 나누어요〉의 '이야기 극장 만들기' 차시를 '오디오북 만들기'로 재구성하여 교수·학습을 설계·적용하였다. 연구 참여자는 B도시 소재 G초등학교의 3학년 1학급 학습자 6명이었으며, 오디오북 녹음 자료, 표현 점검표가 포함된 학습지, 문장 완성형 및 개방형 설문 응답, 교사 관찰 기록을 수집하였다. 자료 분석은 음성 자료 전사, 점검표 기록의 교차 검증, 설문·관찰 자료를 바탕으로, 학습자가 무엇을 근거로 표현을 점검·조정하였는지와 그 결과가 학습 태도로 어떻게 나타나는지를 중심으로 분석하였다.

분석 결과, 오디오북 제작 수행에서 학습자는 텍스트를 단순히 재현하기보다 장면 맥락과 인물 감정에 대한 해석을 바탕으로 의미를 청각적으로 구성하였으며, '녹음-청취-수정'의 과정 속에서 자신의 표현을 점검 가능한 대상으로 인식하고 수정 실행으로 연결하는 양상을 보였다.

이러한 수행 경험은 표현을 일회적 발표 행위가 아니라 근거에 기반하여 조정되고 축적되는 수행으로 인식하도록 하는 조건으로 작용하였다. 또한, 일부 학습자에게서는 표현 전략에 대한 인식의 심화, 자기 목소리에 대한 긍정적 태도 형성, 다음 수행을 위한 조정 계획 진술 등 성찰적 학습 태도의 변화가 관찰되었다.

이러한 결과는 오디오북을 도구로서 듣기 매체로 활용하는 차원을 넘어, 오디오북 제작 과정 자체가 표현 수행을 구조화하는 교수·학습 조건으

로 기능할 수 있음을 시사한다. 특히, 녹음 산출물의 축적과 청취 기반 점검 구조는 그동안 교실에서 지도와 성찰로 연결하기 어려웠던 준언어·비언어적 표현을 학습자가 스스로 조정 가능한 수행으로 경험하게 하는 하나의 실천적 가능성을 제시한다.

그러나 이 연구는 초등학교 한 학급(6명)을 대상으로 한 질적 사례 연구이므로 결과의 일반화에는 한계가 있다. 따라서 향후 연구에서는 다양한 학급 규모와 학습자 특성을 포함한 상황에서 오디오북 제작 활동이 어떻게 구현되고, 표현 수행과 상호작용 구조가 어떻게 달라지는지를 비교·확장하여 탐색할 필요가 있다.

아울러 이 연구에서는 동일 텍스트에 대한 낭독 수행 이후 오디오북 제작 수행이 순차적으로 이루어졌다는 점에서 두 수행 간 차이를 학습자의 변화로 직접 해석하기 어려운 제한이 존재한다. 또한, 연구 참여자의 수행 양상이 오디오북이라는 매체 자체의 효과라기보다, 오디오북 제작 과정과 성찰 구조가 결합된 교수·학습 조건 속에서 나타난 수행 양상일 수 있음을 고려해야 한다.

그럼에도 불구하고 이 연구는 오디오북 만들기 활동이 준언어·비언어적 표현을 활용한 의미 구성, 청자 고려, 성찰과 수행의 축적을 지향하는 표현 교육 방안으로 논의될 수 있음을 보여주었다. 오디오북 제작 경험은 학습자가 '무엇을 말할 것인가'뿐 아니라 '어떻게 들리게 할 것인가'를 근거에 따라 점검·조정하도록 이끌며, 이 과정에서 표현 행위를 통제 가능한 학습 수행으로 재구성하게 한다. 따라서 오디오북 만들기는 녹음-청취-수정의 순환을 교수·학습 절차로 구조화함으로써, 준언어·비언어적 표현 교육의 실천 가능성을 확장하고, 오디오북을 표현 매체로 활용할 수 있는 하나의 교수·학습 모델을 제시하였다는 점에서 교육적 함의를 지닌다.

* 본 논문은 2026.01.31. 투고되었으며, 2026.02.08. 심사가 시작되어 2026.03.07. 심사가 종료되었음.

참고문헌

교육부(2022ㄱ), 『국어과 교육과정』(제2022-33호 [별책 5]), 세종: 교육부.

교육부(2022ㄴ), 『음악과 교육과정』(제2022-33호 [별책 5]), 세종: 교육부.

교육부(2024), 『국어 3-2 가』, 서울: 미래엔.

김동섭·박성석·장성민·정민주·최영인·백정이·김예원·음소현·민병곤(2025), 「리토러시 활동 중심의 국어 수업에서 나타난 학습자 주도적 구어 활동 사례 분석」, 『새국어교육』 142, 39-80.

김윤정(2025), 「오디오북에 대한 장르별 수용 양상과 교육 매체로서의 활용 가능성 탐색 -교사와 중학생의 인식을 기반으로-」, 『우리말글』 106, 95-123.

김지은(2024), 「국어 억양 음성전사의 개념과 실제」, 『국어학』 111, 323-359.

김희선(2019), 『성우 연기 훈련』, 서울: 교보문고.

권순희·노은희·민병곤·박재현·박종훈·박창균·서현석·심영택·이선영·이유미·이주섭·이주행·임칠성·정상섭·조재윤(2014), 『화법 용어 해설』, 서울: 박이정.

박성석(2023), 「오디오북의 국어교육적 활용 가능성 탐색」, 『독서연구』 67, 35-66.

안현우(2023), 전자책(e-book)·오디오북(audio-book)·챗북(chat-book)의 만족도 및 재이용의도 연구: 기대불일치 이론을 중심으로」, 『한국출판학연구』 49(2), 53-82.

염나리(2025), 「초·중등 전환기 학습자의 표현 능력 발달을 기반으로 한 표현 교육 내용 연구」, 부산대학교 박사학위논문.

유동엽(2020), 「얼굴 표정에 드러난 감정 판별 능력에 관한 연구 -충남지역 초등학교 선생님을 대상으로-」, 『화법연구』 49, 1-23.

이은호(2020), 「오디오북의 교육적 활용 방안 연구」, 『한국전자출판연구』 44(5), 29-58.

전은주(1999), 『말하기·듣기 교육론』, 서울: 박이정.

정다희(2025), 「유튜브 오디오북 콘텐츠의 활용 방식과 이용자 반응에 관한 연구」, 『한국도서관·정보학회지』 56(2), 223-248.

조예신·최재오(2020), 「계층분석과정을 이용한 오디오북 낭독 보이스 액팅 훈련의 우선순위 분석」, 『인문사회21』 11(5), 2205-2216.

지한구(2017), 「오디오북과 소설의 관련 양상 분석을 통한 오디오북 텍스트 수용 방향」, 『중등교육연구』 65(4), 991-1017.

황지수·최영인(2024), 「초등학교 고학년 대상 맞춤형 기초문해력 교육 프로그램 적용 사례 연구 -오디오북 활용을 중심으로-」, 『한국초등국어교육』 79, 139-176.

Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold.

초록

표현 교육을 위한 오디오북의 활용 가능성 탐색
— 초등학교 3학년 오디오북 만들기 사례를 중심으로

염나리

이 연구는 초등학교 3학년 학습자를 대상으로 오디오북 만들기 활동을 적용하여, 녹음-청취-수정의 순환 과정에서 준언어·비언어적 표현이 어떻게 점검·조정되는지와 학습 태도 변화가 어떻게 나타나는지를 탐색한 질적 사례 연구이다. 특히, 억양, 속도, 강세, 휴지와 같은 준언어적 요소는 교실에서 지도, 평가가 어려운 영역으로 지적되어 왔다. 이에 이 연구는 2022 개정 국어과 교육과정의 성취기준 '[4국01-03] 상황에 적절한 준언어·비언어적 표현을 활용하여 듣고 말한다'를 토대로, 오디오북 제작 수업을 B 도시 G 초등학교 3학년 1학급(6명)에 설계·적용하였다. 연구 자료로 오디오북 녹음 자료, 표현 점검표가 포함된 학습지, 문장 완성형 및 개방형 설문, 교사 관찰 기록을 수집하였고, 음성 전사, 점검표 기록의 교차 검증을 포함한 질적 내용 분석을 수행하였다. 분석 결과, 학습자들은 반복 청취와 근거 기록을 통해, 억양, 속도, 휴지 등 준언어적 표현을 장면 맥락과 인물 감정에 맞게 의도적으로 조정하였으며, 배경음, 효과음과 같은 청각적 비언어적 표현을 장면 전환과 행동, 정서 단서를 전달하는 의미 자원으로 활용하였다. 또한, '틀리지 않게 읽기' 중심의 수행 인식이 '감정과 의미를 설계하며 들리게 하기'로 전환되었고, 자기 목소리에 대한 긍정적 인식, 표현 효능감, 반복 수행 의지가 강화되는 등 학습 태도의 변화가 확인되었다. 이러한 결과는 오디오북 만들기가 준언어·비언어적 표현을 점검 가능한 수행 대상으로 전환하고, 청자 고려에 기반한 의미 구성과 성찰의 축적을 가능하게 하는 표현 교육을 위한 실천적 교수·학습 방안임을 시사한다.

핵심어 오디오북, 표현 교육, 준언어·비언어적 표현, 성찰

ABSTRACT

Exploring the Potential of Audiobooks in Expression Education

— A Case Study of Third-Grade Elementary Students' Audiobook Production Activities

Yeom Nari

This study applied an audiobook production activity with third-grade elementary students and examined changes in their paralinguistic and nonverbal expressive performance as well as their learning attitudes.

Based on the 2022 revised Korean Language Curriculum achievement standard, "Speak and listen by using appropriate paralinguistic and nonverbal expressions according to the situation," this study designed and implemented an audiobook-based instructional program with one class of six students at G Elementary School located in B City. Data were collected through audio recordings, expression checklists, sentence-completion and open-ended surveys, and teacher observation notes, and were qualitatively analyzed to identify changes in learners' expressive performance and attitude.

The analysis revealed that students improved their control of intonation, speed, and rhythm, enhanced the clarity of emotional expression, and began to perceive their voices as new tools for creative expression. Through self-assessment and revision of their recordings, they also developed greater confidence, engagement, and performative learning attitudes integrating linguistic, paralinguistic, and nonverbal resources.

These findings suggest that audiobooks can function as a practical medium for expression education, extending beyond a comprehension-centered tool to a sensory and creative mode of language performance, thereby reorienting Korean language expression education toward a more affective and experiential dimension.

KEYWORDS Audiobooks, expression education, paralinguistic and nonverbal expressions, reflection