

한 국어교사의 말하기 · 듣기 수업에 대한 교육기술지¹⁾

유 동 엽 (서울대 대학원)

<차례>

1. 도입
2. 전반적인 정향(orientation)
3. 차시별 수업 진행
4. 평가
5. 말하기 · 듣기 수업에 대한 인식

1. 도입

현재 대학에서 나오는 연구 성과들은 많지만, 정작 현장 국어교사들에게 도움이 되는 연구물은 별로 없다는 자조 섞인 이야기를 종종 듣는다. 이는 현장(현실)에 대한 정확한 이해에 바탕을 둔 기초이론(grounded theory)을 경시하고, 현장에서 한 발 떨어져 있는 피상적이지만 엄밀한 이론을 선호하는 우리 학문 풍토의 영향 때문인지도 모른다. 그러다 보니, 현장 교사들의 손끝에 묻어 있는 생생한 “노하우(know-how)”를 배워서 이론화하는 데에도 소홀했던 것 같다. “교사들의 살아있는 현장 이야기보다는 현실과 동떨어진 추상적인 이론들이 우리의 교육실제에서 더 중요한 비중을 차지해 오고 있었기 때문에 현장

1) 교육기술지(educography)는 서울대 교육학과의 조용환 선생님이 만들어 낸, 교육(education)과 문화기술지(ethnography)의 신종 합성어이다.

교사들의 전문성은 경시되곤 하였다. …… 이제는 추상적인 이론을 교육현장에 적용하기보다는 교육현장으로부터 교육에 대한 축적된 이론을 캐내야 할 때라고 본다(이정선, 1998: 60).”는 진술이 국어교육, 좁게는 말하기·듣기 교육에도 잘 들어맞는 것 같다. 이러한 인식에서 연구자는 일차적으로 학교 현장을 보여주는 연구성과가 필요하다는 생각을 가지고 있다. 현장을 제대로 보아야지만, 현장 교사들에게 도움이 되는 기초이론을 만들어 낼 수 있을 뿐만 아니라 연구자들끼리도 좀더 정확하게 의사소통할 수 있기 때문이다. 이러한 의도에서 연구자는 한 현장 국어교사(김 교사: 가명, 여성, 교직경력 3년)의 말하기·듣기 수업을 1998년 3월초부터 동년 6월 중순까지 문화기술적 연구방법으로 연구한 결과를 짧은 교육기술지로 정리해 보았다. 다음은 그 내용들이다.

2. 전반적인 정향(orientation)

어떤 현상을 제대로 보기 위해서는 그 현상을 둘러싼 맥락 속에서 그 현상을 보아야 한다. 그렇지 하지 않으면, 현상의 일부만 보거나 현상에 대한 왜곡된 시각을 가질 수 있다. 이와 마찬가지로 김 교사의 말하기·듣기 수업도 특정한 시간(국어시간)에, 특정한 장소(교실, 국어과실)에서, 특정한 도구(교과서, 칠판)를 가지고, 특정한 계획(교육과정, 수업계획)에 따라서 교사와 학생의 상호작용으로 이루어지는 국어수업의 전체 맥락에서 보아야 그 생생한 모습을 제대로 볼 수 있다. 이러한 목적을 위해 먼저 국어수업의 전반적인 모습을 간략하게 소개하면 다음과 같다.

(1) 국어수업이 이루어지는 시간과 장소

김 교사는 대개의 국어교사와 마찬가지로 하루에 3~4시간씩 일 주일에 20시간을 수업한다. 그리고 한 반당 일 주일에 네 시간씩 들어간다. 김 교사의 98학년도 1학기 수업 시간표는 다음과 같다.

	월	화	수	목	금	토
1교시	조희	1-7		1-7		1-3
2교시			1-7			
3교시	1-3	1-6	1-6		1-3	1-5
4교시	1-6	1-4		1-5	1-6	
5교시			1-3			
6교시	1-7	1-5	C.A.	1-4	1-5	
7교시	1-4				1-4	

한 시간은 45분이며, 수업은 교실이나 국어과실에서 진행된다. 국어과실은 조별토의가 용이하도록 좌석 배치가 되어 있기 때문에, 말하기 · 듣기 수업 3차시 때 김 교사는 국어과실에서 수업을 한다.

(2) 국어수업의 실라버스

국어수업은 대개 국어교과서의 체제에 따라 진행된다. 따라서 국어수업의 전반적인 진행 과정을 가장 쉽게 보여주는 방법은 「국어」 교과서의 체제를 설명하는 방법이다. 김 교사가 수업하는 중학교 1학년 1학기 「국어」 교과서는 다음과 같은 목차로 되어 있다.

1. 시의 운율	<문학>
2. 글의 짜임	<읽기>
3. 말할 내용 선정하기	<말하기 · 듣기>
4. 표준어와 표준 발음	<언어>
5. 글과 주제	<쓰기>
6. 주제와 소재	<읽기>
7. 소설의 세계	<문학>
8. 말할 내용 조직하기	<말하기 · 듣기>
9. 글과 소재	<쓰기>
10. 내용의 요약	<읽기>
11. 글과 표현	<쓰기>
12. 글과 단어	<읽기>
13. 단어들의 의미 관계	<언어>
14. 희곡과 연극	<문학>

<말하기 · 듣기>가 두 단위, <읽기>가 네 단위, <쓰기>가 세 단위, <언어>가 두 단위, <문학>이 세 단위, 도합 열 네 단위로 되어 있다. 「국어」 교과서는 대개 한 개 단원이 4차시로 구성되어 있다. 한 학기는 15주로 구성되고, 「국어」 교과서는 열 네 단원으로 구성되므로 한 주일에 한 단원을 끝내는 것이 이상적인 형태라고 할 수 있다.

중학교 국어 교과서의 체제를 따르면, 말하기 · 듣기 수업은 일 학기에는 3월말과 5월말에 있다. 3월에 있는 ‘3. 말할 내용 선정하기’ 단원은 ‘(1) 화제나 주제에 따른 내용 선정하기, (2) 목적에 맞는 내용 선정하기, (3) 듣는 이에 맞는 말할 내용 선정하기’의 세 소단원으로 구성되어 있고, 5월에 있는 ‘8. 말할 내용 조직하기’ 단원은 ‘(1) 화제에 따른 내용 조직하기, (2) 시간과 공간에 따른 내용 조직하기, (3) 비고 · 대조에 따른 내용 조직하기’의 세 소단원으로 구성되어 있다. 각각의 대단원은 ‘단원의 길잡이’ — ‘소단원 1 · 2 · 3’ — ‘단원의 마무리’로 구성되어 있고, 각각의 소단원은 본문 한 페이지, ‘학습 활동’ 한 페이지로 구성되어 있다. 김 교사도 다른 국어교사들과 마찬가지로 국어 교과서의 체제를 따라가

면서 수업을 진행한다.

3. 차시별 수업 진행

소위 ‘교과서 해설식’이라 불리는 전통적인 방식으로 말하기·듣기 수업을 진행하면, ‘단원의 길잡이’ 한 시간, ‘학습 활동’ 세 개를 각기 한 시간씩 하여서, 총 4차시로 수업이 진행된다. 현장의 많은 국어교사들이 이 포맷을 그대로 따라서 말하기·듣기 수업을 하는데, 이를 표로 그리면 다음과 같다²⁾.

1차시:	2차시:	3차시:	4차시:
	본 문(1)	본 문(2)	본 문(3)
단원의 길잡이	학습 활동	학습 활동	학습 활동
	(단원의 마무리)	(단원의 마무리)	단원의 마무리

그런데, 김 교사는 교과서의 체제는 따르면서도 자기 나름의 변형을 가하여 수업을 진행했는데, 김 교사가 말하기·듣기 수업 첫 시간에 학생들에게 설명한 수업 진행 계획은 다음과 같다.

“여러분이 안에 책 내용을 구경하면, 각각이 세 개의 소단원으로 돼 있는데, 어때요, 각각의 내용이 한 페이지씩밖에 없죠? 한 번 봐봐 진짜 그런지. 내용 설명이 한 페이지씩밖에 없어요. 대개 짧죠? 이거 여러분이 이걸 보고서 한 번 짐작을 해봐. 어때 말하기 수업에서는 내용보다는 뭐가 더 중요하겠어? 직접 학습활동을 통해서 말하는 게 더 중요하다 그런 거죠? 그래서 이제 3단원에서는 선생님이 여러분에게 말할 기회를 많이 줄 거예요.

2) 표 속의 괄호는 단원의 마무리가 수의적으로 이루어질 수 있음을 표시하는 것이다. 교사에 따라서는 4차시에 몰아서 단원의 마무리를 하는 경우도 있다.

어떤 식으로 할 거냐면, 우리 4시간에 걸쳐 말하기 수업을 할 건데, 오늘은 내용만 한 페이지씩 있죠? 내용만 간단히 설명해 주겠어요. 그리고 다음 시간에는 학습 활동 중에 하나를 풀 거야. 개인적으로 발표를 할거고. 그다음에 다 못해요. 다음 시간에도 기껏해야 한 다섯 명 할까? 그 정도밖에 안돼요. 그리고 세 번째 시간에는 혼자 나와서 발표하고 그러면은 여러분이 아직 중학교 생활에 익숙하지 않아서 좀 떨리고 어려워할 것 같아요. 그래서 조별활동을 할라고 그래요. 그래서 어 우리가 한 반에 몇 명인가? 37명인가? 37명이죠? 여자가 15명 맞아요? (학생들: 14명요) 14명이예요? 짝수네? 그러면, 일단 다섯 명씩 조를 짜려고 그래요. 여자는 네 명인 조가 한 조가 나오겠네. 남자는 몇 명이죠? 스물 세 명? 스물 세 명? 남자는 남자는 뭐야 다섯 명씩하고, 스물 세 명이니까 두 조는 네 명씩하고, 두 조는 다섯 명씩 하면 되나? 그러면 되겠죠? (웅성웅성) 일단 일 학기 중간고사 때는 실기 성적을 안 넣기로 했어요. 일 학기 기말 고사 때는 넣을 거거든. 그래서 일 학기 발표하는 거는 여러분이 자유롭게 재미있게 해보세요. 성적에 관계하지 말고. 그래서 조를 자기가 하고 싶은 사람끼리 해도 좋아. 조를 짤 때 기본적으로 다섯 명씩 짜고 어. 반장이 조 명단을 선생님한테 주세요. 조장 반드시 조장을 정해서 반장이 약간 인원 조정을 한 다음에 선생님께 제출하세요. 다음 시간까지. 너네 다음 시간이 언제니? (학생들: 금요일요) 그럼 금요일까지 제출하세요. 그러면, 세 번째 시간에는 그거를 할거야. 선생님이 조별로 주제를 줄 거예요. 그러면 주제에 대해서 같이 이야기를 하고 의견을 내는 걸하고, 그 다음에 마지막 시간에는 조별 발표를 할 거예요. 그런 식으로 4시간 진행을 할거니까, 여러분이 말하기 시간에는 너무 빠고 있잖아 수줍어하고 그런 거 필요 없어. 여러분이 말하기 시간에는 우리 편안한 마음으로 평소에 말하듯이 단지 앞에 나와서 말한다는 거 그것밖에 차이가 없어요. 그리고 조별로 토의를 할 때는 좀더 자유로운 분위기에서 할 수 있어. 그러니까 여러분이 말하기 수업에 좀더 적극적으로 참여해서 재미있는 수업을 여러분이 한번 만들어 보세요.”

다시 말해서, 김 교사는 말하기·듣기 수업 첫 시간에는 교과서에 나오는 모든 본문과 학습 활동을 ‘교과서 해설식’으로 간략하게 설명해 준다. 1차시 수업이 끝날 즈음에 학습 활동 중에 한 문제를 숙제로 내줌으로써 다음 차시를 준비시킨다. 2차시 수업은 숙제로 낸 학습 활동 문제

(3단원의 경우는 ‘길 안내하기’, 8단원의 경우는 ‘나의 인생 곡선’)를 발표하게 하는 것으로 수업을 진행한다. 적어도 1,2차시는 전통적인 방식으로 수업을 하는 여느 교사들과 크게 다를 바가 없다. 3차시는 국어과실에서 대단원의 학습 목표를 포괄하는 과제를 중심으로 조별토의를 한다. 4차시에는 교실에서 조별 토의한 결과를 발표하는 시간을 갖는다. 발표는 여러 가지 방식으로 이루어지며, 나머지 학생들은 발표 내용을 경청하면서 평가한다. 그런데, 연구자가 관찰한 바로는 4차시에 모든 발표가 다 이루어지기 힘들었기 때문에 3월과 5월에 이루어진 말하기·듣기 수업은 5차시까지 계속되었다. 이것을 표로 그리면 다음과 같다.

1차시:	2차시:	3차시:	4(5)차시:
• 단원의 길잡이에 대한 설명 • 본문 (1)/ (2)/ (3)에 대한 설명과 해당 학습 활동에 대한 풀이	• 한 학습 활동에 대한 발표 수업	• 조별토의 (국어과실)	• 조별발표와 상호평가

요컨대, 다른 국어교사들이 네 차시에 걸쳐 하는 수업을 김 교사는 1차시와 2차시에 집중적으로 끝내고, 부가적인 활동을 3차시와 4(5)차시에 한다. 김 교사에게 1차시와 2차시는 나머지 차시들을 위한 도입학습에 불과한 것이다. 세부적으로 각 차시별로 김 교사의 말하기·듣기 수업을 기술(記述)하면 다음과 같다.

(I) 1차시

1차시 수업은 5월에 있었던 말하기·듣기 수업의 1차시 자료를 연구자가 수집하지 못한 까닭으로 3월에 있었던 말하기·듣기 수업의 1차시를 중심으로 설명한다. 3월에 있었던 말하기·듣기 첫 수업은, 3쪽의 인용에 나와 있듯이 김 교사가 5분간에 걸쳐 말하기·듣기 수업의 전반적인 진행 방식에 대해 설명하는 것으로 시작하였다.

▶ 10분 경과: 학생 한 명을 지명하여 「단원의 길잡이」를 읽히고, 나머지 학생들은 중요한 내용에 줄을 치게 하였다. 「단원의 길잡이」를 다 읽은 후, 그 옆 짝에게 줄 친 부분을 발표하게 하고, 그 내용을 중심으로 김 교사가 간략히 「단원의 길잡이」를 설명하였다. 설명 도중에 “5분간 말하기 위해서 50분을 준비해야 한다는 말이 있다(3과 단원의 길잡이).”를 강조하였는데, 이 부분은 교과서나 김 교사가 말하는 ‘말하기’가 상호작용적인 말하기가 아니라 일방적이고 공적인 말하기임을 보여준다. 교과서에서 의도하는 말하기·듣기가 ‘공적인 말하기·듣기’라는 증거는 곳곳에 나온다. 다음의 3단원 단원의 마무리에서 ‘말한 내용’, ‘말해 보자’는 교과서의 ‘말하기’가 여러 사람들 앞에서 글로 쓴 원고를 읽거나 즉흥적으로 말하는 ‘공적인 말하기’를 염두에 두고 있음을 잘 보여준다.

1. 다음은 ‘환경 보호’와 관련된 내용들을 순서 없이 늘어놓은 것이다.
이를 바탕으로 말할 내용을 선정하여 말해 보자.

-
- (가) 상수원인 강물의 오염으로 수돗물에서 냄새가 난다.
 - (나) 유조선에서 기름이 유출되어 바다가 오염되었다.
 - (다) 강에서 잡은 물고기는 먹을 수 없을 만큼 냄새가 났다.
 - (라) 강물을 오염시키는 주범의 하나가 집에서 쓰는 세제라는 사실이 밝혀졌다.
 - (마) 우리가 버리는 쓰레기는 환경을 오염시킨다.
 - (바) 환경은 한번 파괴되면, 회복하기가 매우 어렵다.
 - (사) 우리 국토는 우리의 다음 세대가 살아가야 할 터전이다.
 - (아) 수돗물 1리터를 생산하는 데 드는 비용은, 정화하는 데 드는 비용의 5분의 1이라고 한다.
-

- (1) 환경 오염의 실태에 대하여 말한 내용은 무엇인가?
- (2) 환경 오염의 필요성에 대하여 말한 내용은 무엇인가?
- (3) 환경 보호에 비교적 관심이 없는 사람들에게 말하려고 할 때, 덧붙여 할 내용을 찾아보자.
- (4) (1) (3)을 바탕으로 하여, “환경을 보호하기 위해 우리 모두 앞장 서자.”라는 주제에 맞는 내용을 선정하여 말해 보자.

- 중학교 「국어」 1-1, 46쪽, 단원의 마무리(밑줄은 연구자) -

▶ 18분 경과: 「단원의 길잡이」가 끝난 후, 김 교사는 한 학생을 지명하여 소단원 「(1) 화제와 주제에 맞는 내용 선정하기」를 읽게 하고 나머지 학생들은 중요한 내용에 줄을 치게 하였다. 이어서 한 학생을 지명하여 줄 친 부분을 발표시키고, ‘엄마야 누나야’, ‘돌담에 속삭이는 햇발’ 등을 예로 들어 화제와 주제가 무엇인지, 이들을 어떻게 구별하는지를 설명하였다. 그리고는 1단원의 학습 활동을 간략히 말로 풀이하였다.

그런데, 여기서 김 교사는 말하거나 들을 때 화제와 주제를 어떻게

고려하는가를 가르쳐 주는 것이 아니라, 화제와 주제의 개념이 무엇인지, 이를 어떻게 구별하는지를 주로 가르치고 있었다. 주제와 화제의 개념을 가르치는 데는 적절할지 몰라도, 말하기·듣기와는 별로 상관이 없는 문학 텍스트 ‘엄마야 누나야’, ‘돌담에 속삭이는 햇발’을 예로 들어 설명한 것이 이 점을 방증(傍證)해 준다. 이밖에도 어떤 구절을 주고는 ‘이것이 주제야, 화제야’ 하는 식으로 일부 수업을 전개하였다.

▶ 23분 경과: 1단원과 똑같은 방식으로 2단원 「(2) 목적에 맞는 내용 선정하기」를 설명하였다. ‘정보를 전달하기 위한 말하기’, ‘의견을 내세우기 위한 말하기’를 판서하고, 설명문, 논설문과 비교하여 학생의 이해를 도왔다. 그러나 1단원과 마찬가지로 “교실 청소는 설득이야, 설명이야?”, “물자 절약의 방법은 설득이야 설명이야?” 식으로 ‘설득’과 ‘설명’의 개념을 설명하는 데 많은 시간을 썼다.

▶ 43분 경과: 3단원 「(3) 듣는 이에게 맞는 내용 선정하기」는 시간이 부족했기 때문에 김 교사가 바로 중요한 내용에 대해 설명을 해 주었다. 그리고는 다음 시간 수업을 위해서, 「학습 활동」 2번 문제인 ‘학교에서 자기 집으로 가는 길’을 숙제로 내고 수업을 마쳤다.

요컨대, 김 교사는 네 차시에 걸쳐 가르쳐야 할 학습 내용을 한 차시 만에 정리해 주려 하였다. 빠른 시간 안에 끝내려다 보니, ‘교과서 해설식’으로 수업을 전개하였다. 이러한 김 교사의 1차시 수업은 말하고 듣는 활동 그 자체보다는, 주변적인 학습 개념(화제, 주제, 설득하는 말하기, 설명하는 말하기…)을 설명하는 데 치중하고 있다는 점에서 ‘교과서 해설식’ 수업 방식의 문제점을 보여준다.

(2) 2차시

3월에 있었던 수업이나 5월에 있었던 수업이나 공히, 2차시는 1차시에 숙제로 낸 학습 활동(길 안내하기, 인생곡선 소개하기)을 발표하는 것으로 진행되었다. 2차시에서 발표한 학습 활동은 해당 단원의 학습 내용 전부를 포괄할 수 있는 것으로 김 교사가 세심하게 고른 것이다.

김 교사가 학생들에게 설명한 3단원의 2차시 수업 방식은 다음과 같다.

“말할 때 고려해야 할 점 세 가지를 배웠는데, 그것에 유의를 하면서 발표를 하겠어요. 다는 못해. 적어도 다섯 명 정도밖에 못할 거예요. 자, 발표를 하면은 선생님이 나와서 잘 하든 잘못하든 일단 가산점을 주겠어요. 그리고 발표를 학교에서 집에 가는 길을 설명하는 거였죠. 그거를 잘 하면, 잘 하는 사람은 가산점을 더 줘. 일단 발표를 하면 가산점을 주겠어요. 나와서 발표하는 사람은 자기 집 가는 길을 설명을 잘하고 어 듣는 사람들은 말하기와 듣기는 동시에 이루어지죠. 그 사람 설명을 듣고 그 사람 집을 그리는 거야. 약도에다가. 발표하는 사람이 자기 집 약도를 짤 하고 맞춰주면은 그게 과반수 이상이 알아듣고 맞았으면은 설명을 잘 한 거고. 그 답에 과반수가 안 돼, 못 알아듣는 사람이 너무 많으면 그 사람이 설명을 잘 못했기 때문에 벌칙을 주겠어요. 그런데, 과반수 이상 모두 다 그랬는데, 어떤 애는 자기만 못 그랬어. 그러면 그 사람은 벌칙을 받아야겠지. 자 그런 식으로 할거니까, 자 누가 발표를 할건지 속으로 잘 생각해 봐.”

그리고 김 교사가 학생들에게 설명한 8단원의 2차시 수업 방식은 다음과 같다.

“오늘 시간과 공간에 따른 내용 조직하기죠. 앞에 나와서 설명을 하는데, 다른 반 하는 것 보니까, 너무 곡선 그리는 것만 연연해 가지고 설명을 제대로 못해 이뻐 재밌었구요, 이뻐 선생님을 잘못 만나 가지고 재미없었어요, 이런 식으로 하는 것이 아니라, 자기 인생을 들려주세요. 저번에 선생님이 스승의 날에 선생님의 인생을 이야기해 줬죠. 그런 것처럼 재미있었으면 왜 재미있었는지, 다 이유를 말하면서 자연스럽게 일일이 다 쓰지 않아도 돼요, 이유를. 그냥 말하면서 자연스럽게 곡선만 그리면 시간이 단축되니까. 자 해 보자. HS(연구자가 고침)가 제일 먼저 손들었으니까 나와 보세요. (다른 아이 말이 몇 마디 끼어듬) 글로 일일이 안 써도 돼요. 그냥 말하기 수업이니까 다른 사람은 잘 들어 줘야겠죠. HS의 인생을 무시하지 말고.”

김 교사의 설명에 이어서, 대여섯 명의 학생들이 자발적으로 교탁 앞으로 나와서 자기가 준비한 내용을 발표하였다. 발표 중간중간 김 교사가 끼어들어 학생의 발표를 좀더 풍부하게 만들어 주었다. 발표를 듣는 동안 나머지 학생들은 웃고 박수치며 즐겁게 경청하였다. 한 학생의 발표 시간은 약 2-3분이었다. 학생의 발표에 대한 피드백을 제공하는 부분에서 김 교사는 발표 내용뿐만 아니라, 말하는 방식에 대해서도 지도를 하였다.

김 교사: 근데, 봐봐 지금 물론 앞에 두 명은 처음이라서 잘 들었겠지만, YK(연구자가 고침)의 발표는 왜 사람들이 집중을 안 했을까?

학생들 : 소리가 작았어요.

김 교사: 소리가 좀 작았죠. 그리고 말할 때, 너무 공책만 보고 말한 것 같애. 그쵸. 이거마 굴곡은 많고, 근데 항상 말할 때는 듣는 사람의 주목을 끌어야 해요, 항상. 멋지게 말해야 해요. 좋아요.

전체적으로 보아서, 2차시는 1차시에 명시적으로 학습한 내용을 발표(좀더 포괄적으로는 숙제)를 통해 연습하도록 되어 있다. 1차시가 개념을 익히는 데 급급했다면, 2차시는 실제 기능(전략)을 익힐 수 있도록 좀더 학생 활동 중심으로 진행되었다. 그러나 여전히 학생의 활동은 집에서 숙제로 써 온 원고를 읽는 것에 불과하므로, 일방적인 말하기를 연습하는 데 그치고 있었다.

(3) 3차시

3차시는 국어과실에서 조별토의를 하였다. 국어과실은 대여섯 명의 학생들이 서로 마주 보며 토의를 할 수 있도록 좌석배치가 되어 있는 특별실이다.

3월말에 있는 조별토의의 과제는 두어 개의 화제(‘스포츠 수입 선수의 사용에 대해서’, ‘가요 순위 프로의 폐지에 대하여’, ‘외제 학용품의 사용에 대하여’) 중 하나를 선택하여, ‘말하는 목적’과 ‘듣는 이’에 맞게

말할 내용을 선정하여 조직하는 것이었다. 화제는 학생들에게 정하라고 하면 시간이 너무 많이 걸리고, 교과서의 「학습 활동」은 “너무 구닥다리 이고”, “너무나 많이 해 봤던 것”이거나 “애들과 무관한 화제 그런 것이 많기 때문”에, 약간 시사성이 있으면서도 아이들의 수준, 흥미에 맞는 화제를 김 교사가 직접 골라간 것이었다. 김 교사는 조별토의 과정에서 서로의 의견을 하나로 통일하도록 학생들에게 주문하였다. 주제나 화제에 대해서 찬성하는 학생도 있고, 반대하는 학생도 있겠지만 의견을 통일하는 와중에 “반론에 대해서 예상을 하고, 거기에 대해서 융통성 있게 대처할 수 있는 방법도 기를 수 있으며”, “의견이 다른 조끼리 토론을 붙일 수 있기” 때문이다. 학생들은 매우 적극적으로 45분 내내 열심히 토의 활동에 참여하였다. 학생들은 토의 내용뿐만 아니라, 토의 결과를 정리하는 방식에 대해서도 상당한 시간을 소모하였는데, 김 교사는 궤간 순시를 하며 학생들이 토의하는 과정과 정리하는 과정을 적극적으로 도와주었다.

5월에는 세 개의 학습 활동(화제에 따른 내용 조직, 시간·공간에 따른 내용 조직, 비교·대조에 따른 내용 조직)을 세 조씩 맡아서 자유주제로 조별토의를 하였다. 김 교사가 학생들에게 설명한 8단원의 3차시 수업 방식은 다음과 같다.

“다음 한 시간 동안 국어과실에서 토의를 하게 될텐데, 선생님이 오늘 조별이 아홉 조잖아요? 뽑기를 할꺼야. 그래서 내용 조직 방식이 세 개가 나오잖아요. 화제에 따른 거, 시간·공간에 따른 거, 비교·대조에 따른 게 나오는데, 세 조씩 같은 조직 방식을 뽑게 될 거예요. 근데, 특히 비교·대조를 하는 사람들 화제는 다 똑 같아요. 우리 학교예요. 우리 학교를 비교·대조하는 사람들은 초등학교와 우리 학교를 비교·대조해도 좋고, 뭐 우리 학교하고 P중학교(연구자가 고침)를 비교·대조해도 좋은데, 그런데, 주의해야 될 것이 뭐냐면, 여기 1번 문제처럼 비교·대조의 기준 있죠? 기준을 잘 뽑아나야 돼. 비교·대조 할 때는 기준을 잘 뽑아서 여러 가지를 체계적으로 해야만 듣는 사람이 잘 알아들을 수 있어요.”

학생들이 조별토의를 하는 동안 김 교사는 궤간 순시를 하며 토의 내용, 토의 주제, 발표 양식 등 여러 면에 학생들을 도와주었다. 그리고 김 교사는 궤간 순시 도중에 학생들이 산만해 지려고 하면, 평가를 가장하여 학생들의 적극적인 참여를 동기화 하였다.

“자 20분이 남았는데, 선생님이 지금 돌아다니면서 각 조에서 누구에게 가산점을 줄까? 제일 열심히 하는 사람에게 가산점 줄거야.”

“누가 제일 열심히 하나? KS(연구자가 고침)한테 줄까? (학생들 반발) 알았어. 열심히 해 봐.”

45분 종이 칠 때까지 학생들은 열심히 조별토의에 참여하였다.

(4) 4차시

3월말의 말하기·듣기 수업 4차시는 다음 인터뷰 내용처럼, 조별토의의 결과를 각 조 대표들이 교탁 앞으로 나와서 발표하고, 서로 토론하는 방식으로 진행되었다.

김 교사: 실제로 어떤 식으로 발표를 했냐하면, 만약에 한 번에 그 반에 대립되는 의견이 없을 때는 그냥 제일 잘한 조만 발표를 했어요. 음 그런데 이제 대립되는 조가 있는 반도 있었으면, 음 그런 반 같은 경우, 두 조의 조장을 앞으로 나오라고 해서 앞에 의자에 앉히고 일단 한 명이 발표를 해요. 음 찬성하는 조가 만약에 발표를 하면 음 그걸 다 들은 다음에 반대하는 조가 발표를 했어요. 그러니까 발표형식으로 했죠. 그리고 나서 뭘 이야기했냐 하면, 이제 질문을 받았어요. 음 그래가지고, 이제 대립되는 두 조 중심으로 일단 질문을 하는 거죠.

연구자 : 다른 조 애들이?

김 교사: 다른 조원들이 서로 다른 조에게, 상대방의 조에게 질문을 하고 음 발표자가 대답을 하고 발표자가 대답을 못하는 경우에는 발

표자의 다른 조원들이 지원을 해 주고 음 그런 식으로 했죠. 음 그리고 나서 어느 정도 토의가 됐다고 생각이 되면 다른 조원들이 ‘몇 조에게 질문하겠습니다’ 이런 식으로 질문하게 했어요. 그러면서 그 또 해당되는 조원들이 대답을 하고, 이런 식으로 했기 때문에 굳이 토론이 목표는 아니었죠.

그리고 나머지 조의 학생들은 김 교사가 정해 준 평가 기준에 따라서 상호평가를 실시하며, 주의 깊게 경청했다. 다른 차시와 마찬가지로 김 교사는 발표의 내용이나 방식에 대해 적극적으로 피드백을 제공해 주었다.

그런데, 각 조의 조장들은 다음과 같이 발표를 하였는데, 발표 내용에 제목이 있는 점, 지나치게 문어투인 점, ‘이 글을 썼습니다’는 표현이 있는 점 등에서 알 수 있듯이 3월말의 말하기·듣기 수업은 보는 이에 따라서 글쓰기를 준비하고 쓴 글을 발표하는 쓰기 수업으로도 볼 수 있는 것이었다.

“스포츠 수입 선수 기용을 적극 추진하자. 몇 칠 전 TV에서 스포츠 수입 선수 기용에 대한 치열한 찬반 의견을 볼 수 있었습니다. 물론 너무나 격렬해 결론을 지을 수 없었지요. 그래서 저는 기용에 대한 찬성 의견에 대해 여러분을 설득하기 위해 이 글을 썼습니다. 1998년 서울 올림픽이래 생활이 향상되고 발전되면서 여가 수준도 향상되고 있는 추세입니다. ...”

(밑줄은 연구자)

4차시에 두 조밖에 발표를 못하였기 때문에, 5차시에도 발표 수업을 하였다.

그러나 5월말에 있었던 말하기·듣기 수업 4차시는 좀 다르게 진행되었다. 다음의 김 교사의 설명처럼 조장들끼리 토론을 하지 않고, 조원 모두가 나와서 발표하는 형식으로 진행되었다.

“자 주목! 1분 남았는데요, 선생님이 다음 시간 안내를 하겠어요. 주목,

주목해. 8조. 9조. 9조 아무도 안 본다. 다음 시간 안내를 해 주겠어요. 다음 시간에 교실에서 그냥 자기 자리에 앉아서 조별로 네 명씩 다섯 명씩 나와서 발표를 하는데, 자기가 정한 그 양이 있죠. 그걸 보고하는데, 발표를 잘하려면 참고할 만한 그런 자료를 가져 와서 매끄럽게 잘 살을 붙여서 잘해야 해요. 개개인 별로 점수를 주는데 아마 다음 시간에 다 못할 것 같아요. 아마 4조까지 할 수 있을 것 같은데, 어 한 조당 10분이 넘지 않게 10분 이내로. 다음 시간까지 다 해 와야 해요.”

모든 조원들을 앞에 나와서 발표하게 한 것은 조별로 단체 점수를 주지 않고, 개개인별로 말하기 점수를 주어서, 기말고사 실기 성적에 반영하기 위한 것이었다. 다음 6조의 발표처럼 각 조원들이 번갈아 가며 메모해 온 것에 “살을 붙여”가며 발표를 하였다. 그러나 학생들의 수준이 그리 높지 않았기 때문에, 한 학생은 발표는 대개 한두 문장 정도였다.

“6조 발표를 시작하겠습니다. 저희는 비교나 대조의 따른 내용조직을 하었는데, S 중학교(연구자가 고침) 매점과 P 중학교(연구자가 고침) 매점을 비교·대조하였습니다. S 중학교는 학생들에게 부담이 적은 2천 5백원 이하이고, P 중학교도 학생들에게 부담이 적은 2천 5백원 이하입니다. S 중학교 매점에서는 학생들의 영양을 생각해서 몇 가지 음식을 팔고 있는데, P 중학교 매점에서는 몇 가지 이하의 다양하지 못한 음식을 팔고 있습니다. 그리고 P 중학교의 매점은 이 밑에 S 중학교 매점보다 더 좋은 시설을 갖추고 다양한 음식을 판매해야 합니다. 이상으로 6조의 발표를 마치겠습니다.”

각 조의 발표를 들은 후 나머지 학생들이 의심나는 내용이나 “꼬집어 주고 싶은 내용”을 질문하였다. 그리고 학생들은 3월과 마찬가지로 김교사가 정해 준 평가 기준에 따라서 상호평가를 실시하며, 주의 깊게 경청했다. 학생들은 이러한 발표 수업을 통해 교과서 본문에서 배운 내용을 실습할 수 있었고, 여러 사람 앞에서 공식적으로 말하는 것도 연습할 수 있었다. 또한 “날카롭게 질문하는 것”도 연습할 수 있었다.

4, 5차시에 걸쳐 모든 조가 다 발표하고 말하기·듣기 수업이 끝났다.

4. 평가

평가는 교육의 과정에서 매우 중요한 역할을 한다. 김 교사의 말하기·듣기 수업에도 다른 수업과 마찬가지로 여러 가지 형태의 평가가 실시되었다. 이들을 편의상 ‘교수-학습 활동 내적인 목적을 갖는 평가’와 ‘교수-학습 활동 외적인 목적을 갖는 평가³⁾’로 나누어서 살펴보면 다음과 같다.

(1) 교수-학습 활동 내적인 목적을 갖는 평가

‘교수-학습 활동 내적인 목적을 갖는 평가’는 교수-학습 활동과 독립된 것이 아니라, 교수-학습의 과정으로 실시되는 평가이다. 김 교사는 수업 도중에(특히 2, 4, 5차시) 학생들에게 여러 사람에서 앞에서 말하는 방법, 질문하는 방법 등을 가르쳐 주면서, 동시에 학생이 발표한 것에 대한 피드백을 제공하는 전략을 자주 사용하였다.

“다른 반 보면은 어떤 애들은 선생님 중심으로 이야기를 하는 거야. 이때는 좋은 선생님 만나서 좋았구요, 이때는 나쁜 선생님 만나서 나빴구요, 이런 식으로 말하는 애들이 있는가 하면, 어떤 애는 친구 중심으로 인생을 살아. 이때는 친구들과 재미있게 놀아서 좋았구요, 이때는 친구들에게 따돌림받아서 나빴어요. 이런 식으로 친구 중심의 인생을 산다든가, 또 인제 특히 남자애들 같은 경우는 다친 거를 인생의 중심으로 삼아서 이때는 다쳐서 나빴구, 이때는 친구들과 잘 지내서 괜찮았구 이런 식으로 했는데, 지금 두 명 발표를 했는데 복합적으로 뭐 성적이라든가 선생님이라든가 다친 기억이라든가 뭐 복합적으로 참 잘했어요. 또 누가 해 볼까?”

“자 선생님이 지금, 촬영을 하느라고 제대로 통제를 못했는데, 오늘 논의가 그렇게 영양가 있는 논의가 아니예요. 어 우리가 토론을 할 때에는 너무

3) 여기에 대해서는 경기도 교육연구원(1994), 「고등학교 국어과 교수-학습 및 평가방법 개선 연구(II)」를 참고하기 바란다.

나 작은 부분에 매달려서 시간을 보내는 것은 정말 낭비야 낭비. 그게 아니라 정말 핵심을 찌르는 질문을 많이 해야 되는데, 여기 보면은 근거가 사실은 대개 빈약해요, 두 조가 다. 근거가 여기 투자. 사실 다른 반 같으면 용병을 투자하자는 데에는 실력 향상도 있지만, 재미예요, 재미. 그런 것도 많이 들었어요. 그 다음에 결국에는 어 재미와 실력 향상 크게 두 가지 든 게 많았고, 어 그 다음에 용병 반대에서는 물론 외화 낭비였어요. 그런데, 용병 반대. 그 답에 특히 우리 선수가 기가 죽는다는 거예요. 특히 센터 같은 경우 농구를 예로 들었을 때, 센터 같은 경우 유명한 센터들이 그냥 벤치에 앉아 있는 경우가 많다. 우리 나라 스포츠 또 그답에 상을 받을 때, MVP 같은 상을 받을 때, 어 너무 외국 선수들이 휩쓸고 있다 뭐 이런 것에 대해서 반론을 많이 폈어요. 근데 지금 3조나 6조가 근거가 너무 빈약했어요. 거의 한두 가지 이거 가지고 계속 얘기하니까 논의가 잘 진행이 안 됐던 것 같아요. 자 하여튼, 두 조다 수고했고, 특히 발표자들이 반론하느라고 수고했어요. 자 박수. 수고했어요.”

또한, 중요 사항에 대한 요약, 정리, 복습을 제공하면서 학생에게 피드백을 제공하는 전략도 자주 사용하였다.

“자, 좋아요. 선생님이 평가를 하겠어요. 지금 아까 여러 지적이 나왔는데, 차이점을 중심으로 이야기를 했으니까 비교예요? 대조예요? 여러분? (학생들: 대조) 차이점을 중심으로 했으니까 대조죠. 그런데, 어 대조의 기준이 두 가지밖에 안 나왔어요. 비용과 종류. 그 외에도 많은 기준이 있겠죠. 시설이라든가 아줌마의 태도라든가 응.. 분위기라든가 여러 가지가 있을 거예요. 그런데 그런 것들에 대해서는 대조를 하지 않았기 때문에 내용이 상대적으로 부실했고, 그답에 아까 HY(연구자가 고침)가 지적한 것처럼 비용이 둘 다 적절하다 그랬는데 이것은 기준이 없죠. 만약에 곰탕이 2천 5백원이다, 그러면은 빵 하나가 5백원인 거하고 다른 기준이 될 수 있겠죠, 적절하지 어쩐지. 자 그런 서로 다른 잣대를 가지고 평가를 해야 하고, 특히 결론에 보면은 뭐 다양한 종류의 음식을 제공해서 영양을 섭취할 수 있게 해야 한다고 했는데, 우유는 뭐 단백질 덩어리 아녜요? 우유로 영양 섭취 못하나요? 떡볶이 이런 게 더 영양이 있나요? 이런 거는요 결론이 다양하게 생각을 안해서 그냥 추상적인 결론이 나왔어요. 자 그러면 내용을 좀

더 보충해야 좋은 발표가 됐겠죠? 수고했어요.”

단순히 ‘잘 했어요, 못 했어요’로 끝내지 않고, 이런 식으로 여러 가지를 묶어서 피드백을 제공하는 김 교사의 평가 전략은 매우 효과적인 것으로 보였다. 부수적으로 김 교사는 학생들을 통제하기 위해서 “한 명이라도 안 하면 점수 깎여. 열심히 해. 열심히 해”라는 식으로 평가를 활용하기도 하였다.

(2) 교수-학습 활동 외적인 목적을 갖는 평가

김 교사는 3월에 있었던 말하기 · 듣기 수업은 실기성적에 반영하지 않았기 때문에, 따로 말하기 · 듣기에 대한 평가를 준비하지 않았다. 대신에 4차시와 5차시에 조별 발표를 할 때, 학생들에게 노트에 상호평가를 하도록 시켰다. 상호평가는 점수를 주기 위한 것이기보다는 “학생들이 잘 듣게 하기 위해서”, “그 기준에 맞추어 잘 말할 수 있도록” 김 교사가 고안한 것이다. 4차시 수업을 시작하면서 김 교사가 학생들에게 설명한 상호평가하는 방법은 다음과 같다.

“여러분이 발표하는 동안에 지켜야 할 게 있어요. 물론 조용히 경청하는 것은 기본이고, 경청을 하면서 여러분이 평가도 한번 해 보겠어요. 자, 칠판 보이죠. 있는 대로 쓰세요. 오늘부터 태도 감점을 하겠어요. 자 그러면 노트를 쓰는데 3단원 쓰세요. 3단원 쓰고, 3조하고 3조의 화제는 스포츠 수입 선수 기용에 대한 찬성이예요. 그리고 6조는 반대로 스포츠 수입 선수 기용에 대한 반대예요. 자 그러면 여러분이 각 조별로 이 항목을 쓰는 거야. 주제의 일관성, 일관성이 뭐냐 하면 잘 듣고 평가를 하는 거야. 잘 듣고 자기가 어떻다고 하는 거를 글로 쓰는 거야. 선생님이 나중에 노트 검사하면, 그거 실기 성적에 넣는다고 말했어요? 노트와 책 검사를 실기 성적에 넣는데, 선생님은 글씨 잘 쓰고 못 쓰고 그런 거는 안 가려요. 수업 시간에 이런 내용을 충실히 했는가 그걸 봐요. 자 그러면 이걸 쓰는 거야. 주제의 일관성이라는 것은 처음에 이 말을 했으면, 그 주제가 처음부터 끝까지 유지

돼야 해요. 처음부터 끝까지 유지되는 것이 일관성이야. 그리고 여러분이 주제와 관련해서, 그 내용에서 주제가 잘 이끌어져 나왔는지, 자연스럽게 흐름이 나왔는지 그거를 보는 거야, 여러분이. 주제의 일관성. 말로 쓰는 거야. 주제가 처음부터 잘 유지된다든지, 유지되지 않는다면 어떤 부분에서 잘 안 된다든지, 반대로 쓰려면 항상 근거를 써야 해요. 이유를 쓰세요. 평가의 이유. 내용의 충실성은 뭘 쓰냐 하면, 어 발표문의 내용이 한 편의 글로 잘 되어 있고, 그 근거가 어 충분하게 많이 있는가, 말도 안 되는 근거 하나만 가지고 늘어지면 안 되겠조. 내용의 충실성은 내용이 풍부하면서도 한 편의 완성된 글이 되는가 그거를 보는 거고. 그다음에 근거의 타당성 여러 가지 찬성을 하면 여러 가지 이유가 있을 거야. 그 이유가 말이 되는지, 말이 안 되면 어떤 점에서 말이 안 되는지 여러분이 글로 쓰는 거야. 자 발표 태도 이거 10점. 목소리 크기가 적당한가, 또는 청중을 잘 보고 이야기하는가, 속도가 적당한가, 발표할 때 예의를 잘 갖추고 하는가 이런 것들을 보면 되겠어요. 전체 평가는 A+, A, B+, B식으로 여러분이 나중에 어 토론까지 다 들은 다음에 평가를 하면 되겠어요. 자 6조도 마찬가지로 저런 항목 네 가지를 꼭 쓰세요. 이것들이 어떤 조가 잘 했는지 나중에 투표할거야. 오늘은 3조와 6조의 대결이야. 다음 시간에는 어 한 쌍을 더 뽑아서 할거야.”

(밑줄은 연구자)

학생들은 각 조 조장의 발표를 자세히 들으며, 김 교사가 제시해 준 항목에 따라 상호평가를 실시하였다. 다음은 1학년 5반의 한 학생(女)이 작성한 상호평가의 내용이다.

98. 3. 31

3. 말할 내용 선정하기

3조: 스포츠 수입 선수 찬성

주제의 일관성: 주제를 강조했지만 끝에는 수그러들음

내용의 충실성: 설득하기 좋은 것 같다. 반대 의견도 함께 들어갔기 때문

근거의 타당성: 주장에 알맞은 근거로 타당하다.

발표태도: 진지하고 정성껏 발표했다.

전체 평가: A+, A, B+, B, C+, C

6조: 스포츠 수입 선수 반대

주제의 일관성: 처음부터 일관성 있게 발표했다.

내용의 충실성: 짧기는 하지만 반대하려는 주장이 뚜렷하다.

근거의 타당성: 주장을 강조하기에는 약해 보이는 근거이다.

발표태도: 글을 읽는 듯해서 귀에 익히지가 않는다.

전체 평가: A+, A, B+, B, C+, C

그런데 여기서 주목해야 할 것은 평가 항목들이 ‘일방적인 말하기’를 평가하는데 적합한 것들이라는 점이다. 즉흥적이고 상호작용적인 말하기에서는 위의 기준이 별로 들어맞지 않는다. 적어도 김 교사나 「국어」 교과서가 상정하는 말하기는 ‘일방적인 말하기’인 것이다.

김 교사는 5월에 있었던 말하기 · 듣기 수업은 기말고사 실기 성적으로 반영하였다. 100점 만점에 필기가 70점, 실기가 30점인데, 실기는 말하기 · 듣기 10점, 쓰기 10점, 정의적 영역 평가 10점으로 구성된다. 세부적인 내용을 표로 그리면 다음과 같다.

평가 영역과 배점		평가 내용과 배점	비고
실기 성적 (30점)	말하기·듣기 평가 (10점)	• 토의태도(2점) • 발표 보조자료(3점) • 개인 발표(5점)	‘듣기’는 듣고 질문하기(가산점 부여)와 발표 듣기(노트 필기 검사)를 통해 간접적으로 반영됨.
	정의적 영역 평가 (10점)	• 평소 수업 태도	
	쓰기 평가 (10점)		

김 교사는 ‘말하기·듣기 평가’에서 토의태도, 발표 보조자료의 준비는 거의 모든 학생에게 만점을 주었다. 열심히 참여하지 않고, 열심히 준비하지 않은 학생은 거의 없기 때문이었다. 그리고 개인 발표는 4, 5차시 발표를 듣고 김 교사가 임의로, 아주 잘한 학생에게 10점(아홉 명), 좀 잘한 학생에게 9점(열 명), 평범한 학생에게 8명(열 명), 아주 떨어지는 학생에게 7점(아홉 명)을 주었다.

정의적 영역 평가는 수업 태도를 평가하는 것인데, 이것도 객관적이어야 하니까 노트나 책 검사로 대신하였다. 3월과 5월에 했던 상호평가 같은 것이 정의적 영역 평가(노트 검사)를 통해 간접적으로 반영되었다. 그리고 발표를 들으면서 질문을 잘한 학생에게는 별도의 가산점을 부여하였다.

그런데, 말하기·듣기 평가에서 발표를 잘한 학생과 발표를 못한 학생간에 점수차는 많아야 4점에 불과하다. 그리고 실기 성적 전체로 보아도 평균이 25점이 되어야 하므로 편차가 거의 없다. 즉, 주관식 필기 문항 하나가 4점인 것에 비교할 때 실기 평가가 성적에 별로 영향을 주지 않는다. 이는 실기평가가 “귀찮고, 학부모의 말이 많기 때문에” 아예 실시되지 않거나, 점수차가 거의 나지 않도록 최소한도로 실시되기 때문이다.

5. 말하기 · 듣기 수업에 대한 인식

객관적 정황이 어떠하든, 그리고 연구자가 어떻게 보고 느꼈든지 간에, 실제 말하기 · 듣기 수업에서 의미를 가지는 것은 김 교사와 학생들이 가지고 있는 말하기 · 듣기 수업에 대한 인식을 통해 구성된다. 여기서는 김 교사의 말하기 · 듣기 수업에 대해 학생들이 어떻게 느끼는 지, 그리고 김 교사 자신은 어떻게 느끼는 지를 그들의 입을 통해 들어봄으로써, 말하기 · 듣기 수업에 내재해 있는 문제를 보여주고자 한다.

(1) 말하기 · 듣기 수업에 대한 학생들의 인식

연구자는 학생들과 심층 면담을 하는 대신에, 학생들에게 말하기 · 듣기 수업에 대해 자유롭게 글을 써 달라고 요청하였다. 대개의 학생들이 비슷한 내용으로 썼는데, 한 학생의 글을 예로 보이면 다음과 같다.

1-3(33) 정○○

1학년- 김○○ 선생님

“단원의 길잡이” 책을 읽는다 → 중요한 내용에 줄 긋는다 → 설명해 주신다.

그 다음 본문에 들어가면서 그 소단원에 맞게
조별로 국어과실에 가 선생님이 정해주신 여러 가지
화제에 따라 조원들과 함께, 토의한 내용을
다른 조들과 토의를 하면서 서로 질문을 하였다.

→ 앞으로 말하기 수업은...

말하기 · 듣기 수업이므로 말을 많이 해야 하겠지만
조별 토의를 많이 함으로써 말할 기회와 능력을 많이 기르도록 한다.
그리고 글을 많이 쓰도록 하되, 지루하지 않고
어렵지 않은 재미있는 분위기가 되어야 할 것이다.

대개의 학생들이 조별토의를 통해 “말할 기회”를 많이 가지는 것을

말하기·듣기 수업의 이상적인 모습으로 인식하고 있었다. 김 교사의 수업 중 교과서 해설식으로 진행된 1,2차시와 조별토의의 결과를 발표한 4,5차시를 말하기·듣기 수업의 이상적인 모습으로 쓴 학생은 없었다.

김 교사에게 배우지 않은 학생의 다음 글에서 보이듯이, 학생들은 “맨날 똑같이 하는 데다가 어떻게 보면 당연한 내용을” 배우는 전통적인 말하기·듣기 수업과 교과서의 내용에 대해 불만을 품고 있었다. 이것은 바꾸어 말하면, 현재의 교육과정과 교과서가 학생들이 느끼기에 뭔가 새로운 것을 주지 못하고 있다는 의미도 된다. 그러나 학생들은 이러한 전통적인 말하기·듣기 교육에 대한 대안(代案)으로 교육내용의 재조직은 생각하지 못하고, 교육방법의 개선(조별토의)만을 생각하고 있었다. 이러한 인식은 뒤에 나올 말하기·듣기 수업에 대한 김 교사의 인식과도 일치하는데, “주어진 한계”를 넘어서지 못하는 교사와 학생으로서는 어쩔 수 없는 선택이었을 것이다.

2-8(39) 이○○

- 이○○ 선생님

우리 국어 수업은 말하기·듣기를 할 때 책을 읽고 중요하다고 생각되는 내용에 줄을 치고 선생님이 불러주시는 세부내용을 받아쓰고 학습 내용 확인 문제 풀고 단원의 마무리를 풀고 끝냈다.

그런데 솔직히 너무 재미가 없다. 맨날 똑같이 하는 데다가 어떻게 보면 당연한 내용을...

앞으로는 말하기 수업을 글을 써서 발표도 하고 모둠 활동으로 많이 했으면 좋겠다. 선생님들이 학생들이 어떻게 하기를 원하는지 생각해 주셨음 좋겠다.

그리고 학생들이 말하기·듣기 수업인데도 불구하고, 글을 쓰는 활동을 말하기·듣기 수업의 일부로 여긴다는 점도(“글을 많이 쓰도록 하되”, “글을 써서 발표도 하고”) 눈여겨볼 대목이다. 이것은 학생들이 ‘말

하기'를 '써온 글을 발표하는 것'으로 인식하고 있다는 징표이기 때문이다. 앞에서 여러 증거를 들었듯이 선생님이 말하기를 쓰기처럼 가르치고, 교과서나 교육과정도 그렇게 구성되어 있기 때문에, 학생들은 학교에서 배우는 '말하기·듣기'는 '공적인 말하기·듣기'밖에 없는 것으로 인식하고 있는 것이다.

물론 '공적인 말하기·듣기'도 중요하다. 하지만, 우리 언어 생활의 작은 부분을 차지하는 '공적인 말하기·듣기'의 지나친 강조는 말하기·듣기 교육의 내용을 '말할 내용 선정하기', '말할 내용 조직하기', '효과적으로 말하기' 식으로 구조화하는 것을 용인함으로써, 말하기·듣기 수업을 "어떻게 보면 당연한 내용을" 다루는 따분한 것으로 만들었다. 또한 말하기·듣기 수업은 "목소리가 작고 발음이 부정확하다", "속도가 빠르고 발음이 부정확하다", "너무 글만 보고 얘기해서 좋지 않았다", "둘러보는 것이 없지만 크기와 속도는 적당하다"처럼 '발표 태도'를 바로잡아 주는 수업이라는 오해를 보편화시키고, 나머지 시간의 활동은 발표할 원고를 작성하기 위해 쓰기 수업처럼 실시되는 문제도 일으켰다.

요컨대, 현재의 말하기·듣기 교육은 말하기와 듣기의 고유한 속성에 근거해서 가르치지 못하고, 쓰기와 공통되는 '표현의 원리'를 가르치는데 그치고 있다는 점에서 문제가 된다.

(2) 말하기·듣기 수업에 대한 김 교사의 인식

김 교사는 현재의 말하기·듣기 교육이 뭔가 잘못되어 있다는 인식을 가지고 있었다. 그리고 학생들과 마찬가지로 김 교사도 자신의 말하기·듣기 수업이 쓰기 수업과 비슷하게 진행된다는 사실을 알고 있었다. 또한 그렇게 될 수밖에 없는 원인("교과서에 있는 소단원들은 말하기 고유의 특성이라기 보다는 제가 생각하기에는 '표현의 원리' 그담에 표현의 원리를 신장시키기 위한 것이고, 표현의 원리에 맞게 구성해 놓은 거지, 말하기 고유의 특성이라고 보이지는 않아요.")에 대해서도 자기 나름대로 진단을 내리고 있었다.

김 교사: 아마두요. 6월에는 말할 내용 조직하긴? 그것도 웃겨요. 소단원이 시간과 공간에 따른 내용 조직하기, 비교나 대조에 따른 내용 조직하기거든요.

연구자 : 그것도 쓰기랑 동일하네?

김 교사: 그렇죠. 그러니까 교과서에 있는 소단원들은 말하기 고유의 특성이라기 보다는 제가 생각하기에는 ‘표현의 원리’ 그답에 표현의 원리를 신장시키기 위한 것이고, 표현의 원리에 맞게 구성해 놓은 거지, 말하기 고유한 특성이라고 보이지는 않아요.

연구자 : 말하기 전체적인 접근을 하는 것이 아니고, 말하기의 속성을 나누고 음 그 중에 하나의 표현 방법을 또 나눠 가지고 끊어서 한 차시씩 제시해 주는 음 그런 식의 수업이라는 거지?

김 교사: 네. 솔직히 시간과 공간에 따른 내용을 조직할 수 있다고 해서 그게 평소에 ‘그 사람 아 참 말 잘한다’고 했을 때, 그 능력을 신장시킬 수 있지는 않겠죠.

연구자 : 근데 왜 그렇게 할까? 아니 김 교사는 왜 그렇게 수업을 해?

김 교사: 그건 교과서에 그렇게 주어져 있으니깐 교과서의 목표를 따르는 거고, 최소한의 융통성을 발휘하는 거죠. 토의 수업을 한다는 것도, 개개인에게 말할 기회를 다 주기 위해서.

김 교사는 학생들의 “말하기 능력의 신장에 기여할 수 있는지 장담할 수 없고” 또한 “말하기의 고유한 특성”과는 거리가 있어 보이는 수업 목표이지만 이를 달성해 가는 과정에서, 조별토의를 통해 학생 “개개인에게 말할 기회를 다 줌”으로써 말하는 능력을 우회적으로 신장시킬 수 있다고 믿고 있었다. 즉, 교과서의 학습 목표뿐만 아니라, 김 교사 자신이 설정한 말하기·듣기 수업의 목표(“말하기 활동을 통해서 애들한테 즐거운 체험을 주는 것”, “말할 수 있는 기회를 주는 것”)를 달성해 가는 과정에서 “장담할 순 없지만” 학생들의 말하기·듣기 능력을 신장시킬 수 있다고 믿고 있는 것이다.

김 교사: 그리고, 평가라는 게 어차피 아까도 말했지만, 자기 있는 상태의 측정 그 정도 의미밖에 없기 때문에 . . . 그렇게 하는 게 아

나라 평가를 위해서 말하기 시키는 게 아니라, 말하기 활동을 통해서 음 애들한테 즐거운 체험을 주는 것. 그게 제 수업의 목표예요.

연구자 : 즐거움. 말하는 즐거움을 느끼게 해 주는 것.

김 교사: 그 다음에 말할 수 있는 기회를 주고…….

연구자 : 자기들끼리라도

김 교사: 예

연구자 : 근데, 그 수업의 목표를 달성하지 못하는 거네, 그러면.

김 교사: 왜요? 말하는 동안에 나오는 거죠. 그리고 교사가 거기에 대해서 코멘트를 해 주죠. 음 발표를 하니까. 음 조별로 발표를 할 때도 해 줄 수 있고, 음 조별로 애들이 하고 있을 때, 교사가 놓고 있는 게 아니거든요. 조에 돌아다니고 음 진행 상황 중에 이야기도 해 주고 그렇게 되죠.

연구자: 하지만 그 말할 내용을 생성한다는 것 자체가, 굉장히 쓰기와 유사한 활동한 그 활동 자체는 학생의 말하기 능력의 신장과는 크게 상관이 없는 걸 수도 있잖아?

김 교사: 말하기 능력의 신장이 그러면 어떻게 해서 될까요?

연구자: 아 내가 질문을 잘못 했는데.

김 교사: 그게 그런 해답이 있나요? 그리고 교과서에 주어진 것도 아니고, 교과서에서 말하는 교과서는 목표는 해당 단원의 목표 달성이라고 보는 거죠. 그까 그 교과서에 주어진 목표 그 자체가 말하기 능력의 신장을 위한 목표인지는 잘 모르겠어요.

연구자 : 잘 모르겠다는 말은?

김 교사: 부정하고 싶다는 거죠.

연구자 : 그렇지 않은 것 같다.

김 교사: 음

연구자 : 하지만 일단 주어진 거니까 달성해야 된다는 거지.

김 교사: 예. 예를 들면, 3단원 목표는 그거였어요. 말을 할 때 . . . 음 화제에 빗나가는 게 아니라, 화제에 맞추는 내용을 음 말하고, 그 답에 말하고자 하는 주제에 맞는 내용을 뽑고, 음 뽑을 수 있고, 그 답에 말하는 목적을 알고 음 그 목적에 따라서 뭐 목적을 달성할 수 있는 방법으로 내용을 선정하고, 음 그 답에

듣는 사람의 지적 수준이나 흥미나 음 요구를 음 요구에 맞는 내용을 선정해야 된다, 음 선정할 수 있다. 그게 그 단원의 목표거든요. 음 근데 이미 토의를 해 가지고 하나로 의견을 모으고 그 화제나 주제에 맞춰서 애들이 내용을 선정하고 . . . 그런 것 자체가 그 단원의 목표 달성이라고 보거든요. 음 그런 목표는 충분히 토의를 통해서 달성될 수 있다고 생각하거든요. 저는 음 근데 이게 그랬을 경우 그게 말하기 능력의 신장에 기여를 하느냐 그거는 장담할 수 없다는 거죠.

연구자 : 음. 그러면 인제

김 교사: 그런데 아주 무관하다고 보지는 않아요.

요컨대, 김 교사를 포함하는 교육공동체에게 말하기·듣기 교육의 가장 큰 문제점은 ‘말하기·듣기 수업의 결과가 학생들의 말하기·듣기 능력을 신장시키는 데 기여한다’는 믿음을 주지 못하는 데 있다. 말하기·듣기 교육이 말하기와 듣기의 고유한 속성에 뿌리박지 못하고 있는 한, 말하기·듣기 수업은 잘해야 “말하는 즐거움을 주는” 수업밖에 안되고, 잘못하면 ‘아무 쓸모도 없는 시간 낭비’가 되고 말 것이다.

참고 문헌

- 김영찬(1994), 『교육인류학의 성격과 과제』, 서울대학교 교육학연구 연구보고 94-1.
- 문인숙·김만두 공역(1986), 『사회사업 면접의 기법』, 홍익제.
- Kadushin, A.(1983), The Social Work Interview, Columbia University Press.
- 이용남, 노명희, 박한기 공역(1993), 『민족지학 이야기』, 교육과학사.
- Agar, M. H.(1986), Speaking of ethnography, Sage.
- 이용대 역(1992), 『내 말은 그게 아니야』, 사계절.
- Tannen, D. (1986), That's not what I meant, New York: William Morrow.

- 이정선(1997), 『왜 열린교육이어야 하는가? - 열린교육현장에 대한 문화 기술적 접근-』, 교육과학사.
- (1998), “초등교육 연구의 질적 접근”, 『교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점』, 교육인류학연구회 1998년 춘계 학술대회.
- 이희봉 역(1988), 『문화탐구를 위한 참여관찰 방법』, 대한교과서주식회사. Spradley, J.P. (1980), Participant Observation, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 조용환(1994), “교육학에서의 문화 연구”, 『문화에 대한 다학문적 접근』, 비교문화연구소 제4회 학술 심포지움 자료집.
- (1997), 『사회화와 교육 - 부족사회 문화전승 과정의 교육학적 재 검토-』, 교육과학사.
- (1998), “질적 연구와 양적 연구”, 『교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점』, 교육인류학연구회 1998년 춘계 학술대회.
- 한경구 · 김성례 공역(1996), 『문화인류학 현지조사 방법 - 인간과 문화에 대한 현장조사는 어떻게 하나?』, 일조각. Crane, J. G. & Angrosino, M. V.(1992), Field Projects in Anthropology : A Student Handbook 3rd, Waveland Press.
- 허미화 역(1997), 『질적 사례연구법』, 양서원. Merriam, S.B. (1988), Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.
- 홍용희(1998), “참여관찰과 심층면담”, 『교육연구의 질적 접근, 그 방법과 쟁점』, 교육인류학연구회 1998년 춘계 학술대회.
- Agar, M.H.(1980), The Professional Stranger, Academic Press.
- Connell, R.W.(1985), Teachers' work, George Allen & Unwin.
- Maanen, J.V.(1988), Tales of the Field - On Writing Ethnography, The University of Chicago Press.