

초등학교 예비 교사의 교수 화법 분석*

—교대 3학년 학생의 모의 수업 사례를 중심으로—

민병곤*

<차 례>

- I. 연구의 배경
- II. 수업의 설계 및 구조화
- III. 수업의 운영을 위한 교수 화법
- IV. 표현 및 전달
- V. 교수 화법의 인식 및 평가
- VI. 교수 화법 교육에 대한 시사

I. 연구의 배경

1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 초등학교 예비 교사를 위한 교수 화법 강좌에서 학생들이 수행한 모의 수업을 분석하여 교수 화법 실태를 기술하고 이를 바탕으로 교수 화법 교육의 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다.

‘교수 화법’은 교사가 수업 상황에서 수업 목표의 달성을 위하여 수업 내용을 매개로 학생과 주고받는 언어·비언어적 의사소통 행위이다. ‘교

* 이 논문은 2007년 경인교육대학교 교내 학술 연구비 지원을 받은 것임.

** 경인교육대학교, minbg@ginue.ac.kr

사 화법'이 교사의 직무 수행과 관련하여 요구되는 의사소통 전체를 의미한다면, '교수 화법'은 교사 화법의 일부분으로서 수업의 진행과 운영 즉, 교수 행위에 필요한 의사소통으로 그 범위를 한정할 수 있다. 여기에서는 교수 화법을 교사의 수업 화법과 동일한 의미로 사용하기로 하겠다.

교육대학교는 초등학교 교원을 양성하는 기관으로서 학생들이 초등학교 교사로서 갖추어야 할 교직 소양과 교과 전공 지식을 가르치는 것을 교육의 주된 내용으로 삼고 있다. 교사가 갖추어야 할 자질 중에서도 교사의 수업 능력은 무엇보다 중요한 요소이다. 수업 능력은 교과에 대한 지식과 학생에 대한 이해를 바탕으로 교과 내용을 학습자의 흥미, 적성, 태도를 고려하여 재구성하고 이를 학습자와의 의사소통을 통하여 수업 목표에 도달하도록 하는 능력이라고 할 수 있다. 초등학교 교사가 갖추어야 할 수업 능력에는 각 교과에서 가르쳐야 할 교수학적 지식이 중심을 이루겠지만 이를 매개할 의사소통 능력, 즉 교수 화법 능력도 매우 중요한 부분이라 할 수 있다.

경인교육대학교에서는 2004학년도부터 3학년생을 대상으로 교수 화법 강좌를 운영해 오고 있다. 경인교육대학교에서 운영하는 교수 화법 강좌는 교직 교양 필수 1학점 2시간으로 운영되고 있는데 교대생의 교수 화법 능력 신장이라는 강좌 운영의 기본 방향과 계획을 공유하면서¹⁾ 세부 내용은 담당 교수의 재량에 따라 운영하고 있다. 필자는 2005년 2학기부터 3년 간 교수 화법 강좌를 담당해 왔다. 학기별로 주차별 교수 학습 내용에 미세한 차이는 있었지만 그 기본 방향과 운영 방법은 일관되게 유지해 왔다.²⁾ 본 연구에서는 최근 학기 강좌에서 학생들이 시연한 모의 수업의 대화를 분석하여 초등학교 예비 교사로서 학생들의 교수 화법 실태를 진단하고 교수 화법 교육의 개선 방안을 모색하고자 한다.

1) 강좌용 교재를 가편집하여 공동으로 사용하고 있음.

2) 필자의 교수 화법 강좌 운영 계획 및 운영 성과에 대해서는 줄고(2007b)에서 논의한 바 있음.

2. 연구 자료 및 분석 관점

이 글에서 분석 대상으로 삼은 자료는 미술 교육을 심화 전공으로 하고 있는 3학년 학생들이³⁾ 조별로 시연한 수업 및 동영상 CD, 평가표, 그리고 조별 보고서이다. 수업 동영상은 수업 시연 중에 촬영한 것을 CD로 제작토록 하였으며, 평가표는 학생들이 직접 기록하고 논평하게 하였다.⁴⁾ 그리고 조별 보고서는 조별로 시연한 수업의 교수·학습 과정안, 수업 전 사본, 수업 분석 및 소감 등을 포함시키도록 하였다.

수업은 6~7명 단위로 모두 6개조에서 시연하였으며 각 조에서는 조원 전원이 수업 시간을 균등 분할하여 참여하도록 하였다. 초등학교 수업 시간인 40분을 기준으로 개인별 할당 시간은 대략 6~7분 정도였다.⁵⁾ 수업 시연에 앞서 약 7주 간 교수 화법의 이론과 실제에 대한 강의를 하였으며, 수업 시연을 위한 조별 협의를 거쳐 수업 계획을 세우고 이에 대하여 담당 교수와 협의한 후 조별 연습을 하도록 하였는데 대부분의 조에서 이러한 절차를 준수하여 수업을 준비하였다. 협의 과정에서는 교수·학습 목표의 성취에 초점을 맞추어 수업을 구조화하고, 교수 화법의 측면에서 수업 시나리오를 구체화할 것과 조원 간 일관된 수업 진행을 위하여 반드시 사전 연습을 해 볼 것을 주문하였다. <표 1>은 각 조에서 시연한 수업을 개관한 것이다.

학생들이 선택한 과목은 국어, 사회, 수학, 과학이었는데, 강좌에 따라서는 도덕, 실과 등의 과목을 선택하는 경우도 많았다. 개인별 발표 시간이 제한된 관계로 활동 위주로 진행되는 음악, 미술, 체육 과목 등의 수업

3) 이 학생들을 연구 대상으로 삼은 것은 가장 최근 학기에 필자의 강의에 참여한 학생들이 이고 최근 3년 간 강좌 운영 경험으로 미루어 학생들의 입학 연도, 심화 전공, 준비 정도 등에 큰 차이가 없었다는 판단에 따른 것이다.

4) 논평 내용은 편집하여 학생들에게 전달하였으며, 평가 점수는 성적 산출의 근거로 삼았다.

5) 조원 중에서 한 명이 수업을 시연하는 동안 다른 조원들은 초등학생의 역할을 수행하도록 역할을 부여하고, 조원이 아닌 다른 학생들은 필요할 경우 초등학생의 역할을 수행하면서 평가표를 작성하는 일도 함께 하도록 하였다.

시연을 하는 경우는 드물었다. 학년은 대체로 고학년을 선택하는 경우가 많았는데 이러한 경향도 제한된 시간 내에 교사 주도의 수업, 즉 교사의 말이 수업의 진행에서 주도적인 역할을 하는 수업의 형태를 보여주어야 하는 발표 상황의 특성에서 비롯한 것으로 볼 수 있다.

<표 1> 모의 수업별 과목/학년/교수·학습모형 및 교수학습목표

발표 조 (인원)	과목/학년/ 수업 모형	교수·학습 목표	비 고
1조 (7명)	사회/5학년/ 문제해결	• 인구의 도시 집중으로 발생하는 문제점에 대해 해결 방안을 말할 수 있다.	
2조 (7명)	사회/6학년/ 문제해결	• 병자호란과 북벌정책에 대해 조사하여 알고 문제 상황을 해결하는 올바른 태도를 가질 수 있다.	
3조 (6명)	국어/2학년/ 날말놀이	• 흥내 내는 말을 넣어 재미있게 나타낼 수 있다.	
4조 (7명)	수학/5학년/ 원리탐구	• 마름모의 넓이를 구하는 방법을 말하고 구할 수 있다.	
5조 (7명)	과학/5학년/ 가설검증	• 산성 용액과 염기성 용액을 섞으면, 그 양에 따라 성질이 변하는 것을 알고 적당량을 섞으면 중성이 된다는 것을 추론할 수 있다.	
6조 (7명)	사회/5학년/ 개념학습	• 계절의 변화에 따른 조상들의 생활 모습을 설명할 수 있다.	

학생들의 교수 화법 실태를 기술하기 위하여 분석의 내용을 크게 ‘수업의 설계 및 구조화, 수업의 운영을 위한 교수 화법, 언어·비언어적 표현 및 전달, 교수 화법의 인식 및 평가’의 네 가지로 범주화하였다. 이러한 네 가지 범주는 수업을 교사가 중심이 된 의사소통 행위, 즉 교수 화법이 이루어지는 과정으로 전제하고 그 계획, 실행, 평가의 세 측면에 초점을 맞추어 설정한 것이다. <표 2>는 필자가 상정한 분석 범주에 따른 관점과 요소 및 자료에 대한 개관이다.

<표 2> 교수 화법 분석의 관점 및 요소

분석 범주	분석 관점	분석 요소	분석 자료
• 수업의 설계 및 구조화	• 수업 목표에 대한 이해도 • 수업 목표 도달을 위한 자원의 조직	• 수업의 구조화 • 교수 화법의 계획	• 교수 학습 과정안 • 동영상 CD
• 수업의 운영을 위한 교수 화법	• 수업 운영과 관련된 발화의 효율성 • 질문의 다양성과 사고 촉진성 • 상호작용의 활성화 및 피드백의 적절성	• 도입과 정리 • 진행, 말차례 지정, 통제 • 질문과 피드백	• 동영상 CD • 수업 전사본
• 언어·비언어적 표현 및 전달	• 어휘 및 문장의 정확성과 효과성 • 비언어적 표현의 적절성 • 청자 중심의 전달 능력	• 언어 표현 • 비언어적 표현 • 전달	• 동영상 CD • 수업 전사본
• 교수 화법의 인식 및 평가	• 타인의 교수 화법에 대한 분석 • 자신의 교수 화법에 대한 분석	• 피드백 • 메타 분석	• 평가표 -평가 점수 -피드백 내용

교수 화법의 측면에서 볼 때, 수업의 설계 및 구조화는 수업 의사소통을 위한 계획하기의 성격을 띤다. 초등학교 한 차시의 수업은 교사와 학생이 주고받는 40분 동안의 의사소통 과정이다. 교사는 수업의 안내자로서 수업의 자원들을 체계적으로 구성함으로써 학습자가 교수·학습의 목표를 효율적으로 성취할 수 있도록 지원해야 한다. 수업 설계는 대개 교수·학습 과정안으로 구체화되는데, 이는 교사가 수업에서 말할 내용에 대한 계획이라는 점에서 수업 의사소통의 방향을 가늠할 수 있게 해 준다.

수업의 운영을 위한 교수 화법과 언어·비언어적 표현 및 전달은, 수업 의사소통의 계획에 따른 실행의 과정과 관련된다. 수업의 운영 측면에서는 질문과 피드백을 포함하여 수업의 도입에서 전개, 정리에 이르기까지 수업을 진행하는 데 관여하는 다양한 교수 화법의 측면을 고려하였고, 언어·비언어적 표현 및 전달은 주로 어휘 및 문장 표현 그리고 비언어적 표현 등 교수·학습의 내용을 소통하는 매체의 효율성 측면을 고려하였다.

교수 화법의 인식 및 평가의 측면에서는 학생들이 작성한 평가표와 자기 분석 및 보고를 바탕으로 자신 및 타인의 교수 화법을 어떻게 인식하고 평가하는지를 살펴보고자 한다. 수업 시연이 이루어지는 동안 학생들은 시연자의 교수 화법에 대한 평가 의견을 교수 화법 평가표에 작성하

였는데, 이를 통하여 교수 화법에 대한 학생들의 인식을 살필 수 있다. 그리고 자신이 수행한 수업의 동영상을 전사하고 분석한 보고서의 내용을 바탕으로 학생들이 자신의 교수 화법 수준과 장단점, 개선 방안을 어떻게 인식하고 있는지 확인할 수 있다.

Ⅱ~Ⅴ장에서는 위에서 설정한 범주들을 중심으로 학생들의 교수 화법 수행 양상을 구체적으로 기술하고자 한다.

Ⅱ. 수업의 설계 및 구조화

1. 수업의 설계 과정

교수 화법의 관점에서 수업의 설계는 40분 동안의 수업에서 말할 내용, 즉 교사가 수업에서 학생들과 더불어 의사소통할 내용과 방법에 대한 계획하기의 과정이다. 수업 의사소통의 계획하기는 수업이 제도화된 관습적 의사소통의 방식이라는 점에서 여타의 의사소통 방식과 구별된다. 수업 의사소통의 관습성에 대한 이해는 수업관에 따라 다를 수 있다. 가령, 전통적인 수업관에 따르면 수업 의사소통에서 교사의 역할은 일방적인 지식의 전달자이다. 그러나 대안적인 수업관에 따르면 교사는 학생과 더불어 지식을 구성해 나가는 의사소통 참여자의 한 사람으로서 학습자의 학습을 지원하는 보조자이다. 수업 의사소통에 대한 관점은 의사소통의 과정을 상호 교섭적 관점에서 바라보는 의사소통 이론과도 궤를 같이 한다.

수업관의 문제는 ‘좋은 수업’을 어떻게 규정하느냐의 문제로 바꾸어 생각할 수 있다. 필자가 운영한 강좌에서는 좋은 수업의 조건을 ‘구성 요소들이 원활히 작동하는 수업, 구성원 간 의사소통이 보장되는 수업, 수업 목표를 달성하는 수업, 인지적·행동적·정서적 측면에서 긍정적 변화를 경험하는 수업, 교수·학습 공동체를 지향하고 실현하는 수업’ 등 다섯 가

지로 제시하였다. 그리고 그에 따른 교수 화법의 원리로는 ‘수업의 생태학적 특성을 고려하는 화법, 교사와 학생 간 학생과 학생 간 대화를 유도하는 화법, 수업 목표를 성취하는 안내자·조력자로서의 화법, 진보의 경험을 제공하고 확인시키는 화법, 공동체의 언어, 문화, 정서를 만들어가고 실천하는 화법’ 등 다섯 가지를 강조하였다.⁶⁾

그러나 학생들이 좋은 수업에 대한 관점을 학습했다고 하여 그것이 교수·학습 설계와 실행의 수월성을 보장하는 것은 아니다. 이는 수업을 해 본 경험이 부족한 학생들에게서 나타나는 불가피한 현상이다. 학생들이 시연한 수업은 교과 교육론 강좌에서 한번 해 보았거나 교생 실습 기간에 직접 경험한 것 중에서 선택한 경우가 많았다. 그리고 교수·학습 과정안은 대개 교사용 지도서에 제시되어 있거나 인터넷 등에 탑재되어 있는 것을 교수 화법의 관점에서 재구성하여 활용한 경우가 많았기 때문에 좋은 수업에 대한 관점을 교수·학습의 설계에 일관되게 적용하는 것은 쉽지 않았을 것이다.⁷⁾

수업의 설계와 관련하여 살펴볼 것은 설계의 내용과 방법이다. 설계의 내용 측면에서는 교과 내용 및 수업 진행과정 등 교수·학습 과정안에 기본적으로 포함되는 내용과 언어·비언어적 표현 계획 등 교수 화법의 수행을 위한 내용을 들 수 있고, 설계의 방법 측면에서는 수업 설계의 절차, 자원 활용, 설계자 간 협의 과정 등을 들 수 있다.

수업의 설계 과정에서 필자가 강조한 것은 수업 목표에 대한 깊이 있는 분석을 통하여 수업의 방향을 설정한 후, 모둠별 수업 시연을 위한 사전 연습 기회를 가짐으로써 수업 진행의 일관성을 꾀하고, 언어·비언어적 요소를 자세히 계획하여 수업에서 교수 화법의 실행, 즉 수업에서 말할 준비를 구체적으로 하라는 것이었다. 발표 차례가 된 모듬의 학생들은 필자의 사전 안내에 따라 수업 시연 준비를 하고 교수·학습 과정안이 작

6) 이에 대한 자세한 설명은 지면을 달리하여 논하기로 함.

7) 교수 화법 강좌에서는 기존에 다른 강좌에서 시연해 본 수업이나 교생 실습 과정에서 해 본 수업을 반복하거나, 교사용 지도서 또는 기타 자료에 제시된 교수·학습 과정안을 재구성하여 자유롭게 활용하도록 하였다.

성되면 직접 면담 또는 이메일을 통하여 조언을 들을 수 있도록 하였다.

학생들이 마련한 교수·학습 과정안 초안은 대개 모둠 내에서 자신들의 역할을 분담하는 데 초점이 맞추어져 있고, 수업 목표에 대한 깊이 있는 이해가 부족하였으며, 동기 유발, 발문, 동선이나 비언어적 표현 등에 대한 계획이 마련되어 있지 않은 경우가 많았다. 예를 들어 국어 수업에서 학습 목표가 ‘흥내 내는 말을 넣어 재미있게 나타낼 수 있다.’라면, 흥내 내는 말의 개념과 의미가 무엇인지 그리고 학생들의 언어생활 경험과 관련지어 이것을 학습해야 하는 이유가 무엇인지를 깊이 생각해 보지 않은 채 수업을 설계하는 경우가 있다. 수업 목표에 대한 분석이 깊이 있게 이루어지지 않은 경우 수업의 구조화나 동기 유발, 발문, 비언어적 표현 등에 대한 설계 역시 체계적이지 않는 경우가 많았다.

설계의 절차는 모둠별 협의를 통해서 이루어졌으며 모둠에 따라 사전 협의를 하거나 조언을 받은 경우와 그렇지 않은 경우가 있었다. 그리고 수업의 설계에 활용된 자료으로는 교과서 및 지도서, 교과 교육론 강좌 또는 실습 과정에서 수집한 수업 자료, 기타 인터넷 등에서 수집한 수업 자료 등이었다. 모둠별 준비 과정에서 사전 연습을 한 경우와 그렇지 않은 경우 수업의 진행 과정에서 모둠 구성원 간의 협력 정도에 차이가 있음을 알 수 있었다.

2. 수업의 구조화 방식

수업의 구조화 방식은 교수·학습의 전체적인 흐름을 파악하고 목표 도달의 효율성을 점검할 수 있는 중요한 잣대가 될 수 있다. 잘 구조화된 수업이 더 긍정적인 학습의 경험을 제공할 것이라는 점은 수업이 바람직한 교육적 결과를 얻기 위한 의도적인 기획의 과정이라는 점에서 볼 때에도 충분히 예상할 수 있는 일이다. 특히 교수 화법의 관점에서 보면 수업의 구조화는 그 자체로 40분 동안의 수업 대화에 대한 개요를 마련하는 일이라는 점에서 그 중요성을 찾아볼 수 있다. 말할 내용이 체계적으로

조직되었을 때에는 자신감을 가지고 청중 앞에 설 수 있지만 그렇지 않을 때에는 화자가 불안감을 느낄 수밖에 없고 그러한 느낌은 청중에게 영향을 미치기 마련이다.

수업은 학교 교육을 위한 관습화된 의사소통 방식이기 때문에 수업 대화의 기본 틀은 이미 어느 정도 구조화가 되어 있다. 가령 ‘도입-전개-정리’의 구조는 가장 보편적인 수업 전개 방식이다. 손쉬운 방법은 전개 부분을 몇 가지 활동으로 나누고 각각을 순차적으로 진행하는 것이다. 그리고 다양한 교수·학습 모형이 있기 때문에 수업 목표에 알맞은 교수·학습 모형을 선택하고 그 절차에 따라 세부 내용을 마련하기만 하면 된다. 학생들이 활용한 구조화 유형으로는 ‘개념 학습 모형, 가설 검증 학습 모형, 원리 탐구 학습 모형, 낱말 놀이 학습 모형, 문제 해결 학습 모형’ 등이었다. 그리고 모듈별로 이루어지는 교수 화법 발표의 특성상 6~7명으로 이루어지는 모듈원의 수와 배분 시간을 고려하여 세부 활동을 분할하는 양상을 볼 수 있었다. 교수 화법을 보여주어야 하는 상황적 특성 때문에 학습자 주도적으로 이루어지는 활동보다는 교수자 주도의 활동으로 수업이 진행된 점도 교수 화법 수업 시연에서 볼 수 있는 특징적인 점이라 하겠다.⁸⁾

이제 학생들의 수업 시연에서 나타난 교수 화법의 양상을 수업의 전개 과정에 따라 구체적으로 살펴보기로 하자.

III. 수업의 운영을 위한 교수 화법

1. 도입 단계

대중적 말하기(public speaking)의 도입 단계에서 화자는 대개 청중의 주

8) 물론 일부 수업에서는 학습자 활동을 포함시키되 실제로는 진행된 것으로 가정하고 수업을 진행한 경우도 있었다.

의를 집중시키고 화제에 대한 흥미를 유발하며 자신에 대한 우호적인 감정을 가지게 하고 말할 내용을 소개한다. 이것은 청중을 의사소통 상황에 참여시키기 위한 준비 과정이라고 할 수 있다. 어떤 본격적인 활동을 시작하기에 앞서 그것을 위한 준비 과정을 두는 것은 여타의 인간 활동에서도 보편적으로 찾아볼 수 있다. 가령, 책이나 글에서 서문, 차례, 서론 등을 구성한다든지, 악곡에서 전주곡을 연주한다든지, 신체 활동에 앞서 준비 운동을 한다든지 하는 것이 이러한 경우들이다.

수업의 도입 단계 역시 교수·학습 활동을 위한 준비의 성격을 띤다. 수업에서 이루어지는 교수·학습 활동은 교수·학습 목표를 성취하기 위하여 의도적으로 기획된다. 그런데 교수·학습 목표는 대개 교수자의 관점에서 기획된 것이기 때문에 학습자를 수업에 참여시키기 위한 맥락화가 필요하다. 맥락화는 기존의 학습 내용이나 생활 경험과 학습 목표를 관련 짓는 과정이다. 맥락화가 잘 이루어질 경우 학습자는 학습 목표를 성취하기 위한 과정에 능동적으로 참여하게 되지만, 그렇지 않을 경우 명확한 목표 의식을 갖지 못하고 수동적인 태도로 수업에 참여하게 된다.

초등학생을 대상으로 한 모의 수업을 시연하는 대학생들이 수업의 도입 단계를 진행할 때 부족한 점 중 하나가 바로 맥락화 문제이다. 교대생들의 경우 초등학생의 생활경험이나 학습 경험에 대한 이해가 부족하고, 각 교과를 ‘교과 교육론 I, II’ 수준에서 수강하는 정도이기 때문에 교과 내용이나 개별 차시 목표를 깊이 있게 이해하지 못 하는 경우가 많다. 학습 목표에 대한 사전 분석이 없이 지도서를 비롯한 각종 자료에 제시된 교수·학습 과정안을 기계적으로 적용한 경우 이러한 경향이 더욱 두드러진다. 이러한 문제는 담당 교수와의 사전 협의를 통하여 어느 정도 수정·보완될 수 있지만 교수·학습의 맥락화에 지속적으로 관심을 가질 수 있도록 지도할 필요가 있다. 다음은 도입 단계에서 학습 내용과 관련한 맥락화가 잘 이루어진 수업 대화의 일부이다.⁹⁾

9) 수업 대화는 전사 기호를 사용하지 않고 필요한 부분만 발췌하여 제시함.

교사 : 그렇죠? 선생님도 비누로 감아보니까 머리가 뻑뻑해져서 나중에 빗질도 제대로 안 되는 거예요. 그래서 어떻게 해야 하지? 하고 고민을 하고 있는데 그때 선생님 어머니께서 부엌에서 무언가를 꺼내주셨어요. 그래서 그걸로 머리를 행궜더니 뻑뻑했던 머리가 이렇게 좋아졌어요. 자, 오늘의 퀴즈 낼게요. 선생님 어머니께서 갖다 주신 이게 무엇일까요?

학생 : 식초요. 식초로 머리를 감으면 머릿결이 좋아진다고 신문에서 본 적이 있어요.

교사 : 네, 정답이에요. 윤혜가 잘 맞춰줬죠? 왜 식초로 머리를 행궜을 때 머리가 부드러워진 것일까요?

학생 : 식초에 머릿결을 좋아지게 하는 성분이 있기 때문이라고 생각합니다.

이 수업은 5학년 1학기 과학 과목에서 중성 용액을 만드는 방법을 다루고 있다. 교사는 머리를 감는 일상생활의 경험에서 출발하여 학습 내용을 맥락화함으로써 학습자들이 학습 주제에 자연스럽게 접근할 수 있도록 하고 있다. 일상생활과 직접 연계되지 않더라도 가상의 이야기를 통해서 학습 내용을 도입하는 경우도 있었다. 다음은 ‘마름모의 넓이를 구하는 방법을 말하고 구할 수 있다.’라는 5학년 수학 과목의 차시 목표 아래 이루어진 수업의 도입 단계의 일부분이다.

교사 : 옛날에 여러 가지 사각형이 모여 사는 사각형 나라가 있었는데, 어느 날 이웃에 있는 삼각형 나라에서 씨름을 하자고 제의가 들어왔어요. 지기 싫어하는 사각형 나라 임금님은 어떤 조건으로 선수를 뽑을까 고민하기 시작했어요. 여러분이면 어떤 조건으로 선수를 뽑을 것 같아요?

학생 : 넓이가 큰 선수를 뽑을 것 같아요.

교사 : 네. 우리 나영이의 의견처럼 사각형 나라 임금님도 넓이가 큰 사각형을 뽑아야겠다고 생각했어요. 여러분들이 한번 심사위원이 돼서 사각형 선수들을 선발해 보도록 해요.

마름모의 넓이를 구하는 것은 수학적 문제 해결을 위한 기본적인 지식을 쌓는 일이기 때문에 그 자체로 의미가 있지만 이를 학습자의 흥미나

경험과 관련짓기 위해서는 구체적인 맥락을 도입할 필요가 있을 것이다. 이러한 가상적 이야기 외에도 실생활 속에서 학습자가 경험할 수 있는 문제 상황을 학습 내용과 관련짓는 것은 수학 교과뿐만 아니라 모든 학습 활동에서 도입 단계에서 활용할 수 있는 교수 화법적 요소라 할 수 있다.

2. 전개 단계

수업의 전개 단계는 수업 운영의 핵심적인 부분이다. 교사와 학생 간, 학생 상호간의 상호작용을 통하여, 학습 목표에 도달하기 위한 구체적인 활동을 수행하는 단계이다. 수업에서 교사의 역할이 학습자의 학습을 보조하는 데 있다고 한다면 교사는 수업의 전개 과정에서 학습자가 학습 목표에 도달할 수 있도록 안내하고, 조력하며, 지원하는 데 교수·학습 활동의 초점을 두어야 할 것이다. 이러한 안내자, 보조자, 지원자로서 교사가 수행할 화법의 유형을 여기에서는 질문과 피드백 화법, 설명 화법, 정서 표현 화법, 진행 화법의 네 가지로 나누어 살펴보고자 한다. 이러한 분류는 엄밀한 분류 기준을 적용한 것이라기보다는 수업 전개 단계에서 두드러지는 교수 화법의 양상을 기술하기 위한 것이다.

(1) 질문과 피드백 화법

수업이 질문에 대한 답을 찾아나가는 과정이라고 한다면, 어떤 질문을 어떻게 하느냐가 수업의 성패를 결정한다고 해도 과언이 아닐 것이다. 수업 상황에서 질문의 유형은 대답에 필요한 사고의 수준, 요구하는 대답의 개방성 정도, 교수자의 화행 목적 등에 따라 다양한 하위 분류를 할 수 있다. 질문은 수업의 과정에서 생성되기도 하지만 대개는 사전에 준비되고, 교수·학습 목표 도달을 위한 수단으로 사용되며, 답을 이미 알고 있다는 점에서 방법적이고 전략적이며 수사적인 성격을 갖는다.

피드백은 학습자의 대답이나 활동에 대한 교사의 반응이다. 수업 대화

에서 교사의 피드백은 성격에 따라 긍정적·부정적·중립적 피드백, 적극적·소극적 피드백, 직접적·간접적 피드백, 즉각적·지연적 피드백 등으로 다양하게 나눌 수 있다. 교수·학습 상황에서는 일반적으로 긍정적·적극적·직접적·즉각적 피드백이 바람직한 것으로 평가되지만 교수·학습의 상황이나 대상에 따라서 피드백의 방식은 달라질 수 있을 것이다.

질문과 피드백은 교수·학습 상황이 다양한 만큼 그 방법이나 전략도 다양하게 존재할 수 있다. 따라서 교사는 교수·학습의 목표나 상황을 고려한 다양한 질문과 피드백을 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 대학 예비 교사들의 경우 이러한 다양한 질문과 피드백의 방법과 전략에 숙달해 있지 못하기 때문에 이를 익히는 것이 교수 화법 실습 과정에서 매우 중요한 학습 요소가 된다. 교수 화법 강좌의 수업 시연에서는 대학생 동료들이 초등학교 학습자의 역할을 수행하기 때문에 자연스러운 질문과 피드백 상황을 살펴보는 데는 한계가 있지만 가상의 상황임을 감안하더라도 개선해야 할 부분들은 적지 않았다. 다음 수업 대화에서 질문과 피드백의 양상을 살펴보자.

교사 : 이렇게 추수를 지낸 것을 감사하며 조상에게 차례를 지내는 날을 뭐라고 하나요?

학생 : 추석이요.

교사 : 추석이에요. 자, 그럼 추석 때, 우리들은 무엇을 먹죠?

학생 : 송편이요.

교사 : 맞아요. 송편은 추석에 먹는 떡으로, 그 해 처음 수확한 쌀로 빻어 만든 떡이에요. 자, 그러면 선생님이 말했죠? 가을에 조상들이 날 씨를 이용해서 곡식이 익는 것을 어떻게 했대요?

학생 : 추수요.

교사 : ('추수'라고 판서) 또는? 아까 뭐라고 그랬죠?

학생 : 가을걷이요.

교사 : ('가을걷이'라고 판서) 자, 그럼 이걸 감사하면서 차례를 지내는 날이 언제죠?

학생 : 추석.

교사 : ('추석'이라고 판서) 그렇죠. 그럼 추석 때는 무엇을 먹었나요?

학생 : 송편.

교사 : ('송편'이라고 판서) 그래요 송편을 먹었어요. 자, 그러면 이렇게 가을이 가고 나서 다음 계절은 무엇이 오지요?

이 수업은 5학년 1학기 사회 과목에서 “계절의 변화에 따른 조상들의 생활 모습을 설명할 수 있다.”라는 학습 목표 하에 이루어진 수업의 전개 단계의 일부이다. 가을걷이와 추석을 내용으로 교사와 학생 간에 이루어진 대화는 교사의 질문과 그에 대한 학생의 대답이 반복적으로 이어진다. 학습자의 학년 수준을 고려할 때 질문의 수준이 너무 낮고, 단편적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다. 질문의 내용이 사실 확인 중심의 닫힌 질문이었기 때문에 그에 대한 피드백 또한 ‘맞아요, 그렇죠, 그래요’ 따위의 상투적인 반응을 보일 수밖에 없다.

이 외에도 대학생 예비 교사들이 사용하는 발문에서 미흡한 부분으로는 여러 개의 질문을 한꺼번에 하는 경우, 질문의 내용이 추상적인 경우, 예고 없이 돌발적인 질문을 하는 경우, 어려운 어휘를 사용하여 질문을 하는 경우, 표현이 지나치게 장황한 경우 등을 들 수 있다. 그리고 피드백 측면에서는 무반응, 상투적 반응, 부정적 반응, 후속 반응을 이끌어 내지 못하는 반응 등을 발견할 수 있다.

(2) 설명 화법

설명 화법은 특히 교수 화법에서 중요한 말하기 방식이다. 이는 수업 의사소통의 대부분이 지식의 습득과 탐구를 목적으로 한다고 해도 과언이 아니기 때문이다. 기능의 연습이나 태도의 함양을 목적으로 하는 경우에도 그와 관련된 설명이 교수·학습의 과정에서 중요한 비중을 차지한다. 따라서 교사는 교수·학습의 목표를 성취하는 과정에서 요구되는 설명을 효과적으로 할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

설명 화법에서 중요한 것은 화제에 대한 정보를 청자에게 정확하게 전달하는 것이다. 이를 위해서 화자는 화제의 특성이나 청자의 수준을 고

려하여 말할 내용을 생성, 조직, 표현하여야 한다. 화제는 대상, 사건, 과정, 개념 등으로 나눌 수 있는데, 그 특성에 따라 설명하는 방식은 달라질 수 있다. 설명 화법에서 말할 내용의 조직은 이와 같은 일반 원리를 따르며 되지만 초등학생을 대상으로 한 수업에서는 특히 학습 환경이나 학습자의 수준에 대한 고려가 있어야 한다. 교사 한 사람이 일방적으로 설명하는 상황에서 다수의 학습자는 피동적인 청자가 되기 쉽다. 그래서 설명할 내용이 많거나 길어질 경우, 설명의 내용이 어렵거나 추상적일 경우, 학습자의 흥미나 관심을 끌기 어려울 경우에는 — 사실 수업 상황에서 설명하는 화제는 대개 이러한 특성을 가지고 있기 마련이다. 교육 내용 자체가 구체적 사실로부터 추상화한 것들이기 때문이다. — 특히 설명의 방법에 주의를 기울여야 한다.

대학생 예비 교사들의 설명 화법에서 두드러지게 나타나는 문제점은 설명할 내용을 반복, 부연, 강조, 예시하는 말하기 방식에 숙달해 있지 않다는 점이다. 초등학생을 대상으로 설명하면서 사실상 성인 화자나 동료와 대화를 나누는 것처럼 학습자의 이해 정도나 반응을 고려하지 않으면서 스쳐 지나가듯이 한번의 발화로 설명을 마무리하는 경우가 많다. 다음 수업 대화에서 설명 화법의 양상을 살펴보자.

교사: 우선 토의는 지금 저희가 한번 생각해 볼 문제가 크게 세 가지죠?
교통 문제, 주택 문제, 환경 문제 크게 세 가진데 지금 우리가 여섯 모둠을 만들 수 있으니깐 두 모둠이 한 가지 주제에 대해서 한번 생각을 해 보도록 할게요. 그래서 음 어 우선 토의는 토의 방식은 한 한 개의 문제를 두 모둠이 생각해 보고 여섯 명이 다 다 다 아 여섯 모둠이 각자의 의견을 조 모둠 사람들에게 한 번씩 다 말을 해 봐요. 그 답에 가장 호응이 좋은 의견을 한번 선정해 봅시다. 그리고 선정한 의견을 다른 조에게 어 자신의 의견과 함께 선정 이유를 설명해서 설득하는 내용으로 한번 말을 해 봅시다. 그래서 가장 좋은 의견을 한번 선정을 해서 선생님이 어 맛있는 과자를 선물하도록 할 테니깐 열심히 음 열심히 하도록 합시다. 자, 그러면 선생님도 한번 설득력이 높은 의견이나 호응이 좋았던 의견 같은 경우는 한번 칠판에 써 보면서 듣도록 할 테니까요 어 조원들끼리 하는

내용을 메모해서 자신의 생각과 어떻게 다른지 그런 내용을 한번 적어 보면서 하시고요. 그 다음에 의견을 내서 상대방이 말을 할 때에는 꼭 집중해서 듣고 주의해서 들어야 한다는 걸 명심하셔야 겠죠? 자 그러면 한번 토의를 시작해 보도록 하겠습니다.

이 부분은 5학년 사회 수업에서 모둠별 활동 방법을 안내하는 내용이 다. 모둠별 학습 활동을 안내할 때에는 학습 활동의 내용과 방법을 학습자가 이해할 수 있게 설명하는 것이 중요하고 이를 위해 가능한 설명의 방법과 전략을 활용해야 하는데, 위 발화의 경우 학습자에 대한 고려가 매우 미흡함을 알 수 있다. 학습 활동의 핵심적인 절차를 구조화하거나 시각화하지 않았고, 반복하거나 강조하는 방식을 말하지도 않았으며, 활동의 과정에서 개인이 수행해야 할 역할을 구체적으로 예시해 주지도 않았고, 활동의 절차와 방법을 학생들이 이해했는지 여부를 점검하지도 않은 채 일방적으로 말하고 있다. 여기에는 주의 집중의 문제, 이해의 문제, 기억의 문제, 적용의 문제 등이 수반된다. 긴 설명을 학생들이 주의 집중해서 듣기 어렵고, 각 단계에서 자신들이 수행할 역할을 이해하기 어렵고, 또 기억하기도 어려울 수 있다. 그래서 조별 활동이 교사의 의도대로 충실히 이루어지리라는 기대를 하기 어려워 보인다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교사의 말을 듣는 학습자의 입장에서 설명에서 이해하기 쉽게 내용을 조직하여 체계적으로 전달할 필요가 있을 것이다.

(3) 정서 표현 화법

수업 의사소통은 교수·학습 목표와 관련된 정보만을 소통하는 것이 아니라 상황에 따라서는 교사와 학생 간의 정서를 교감하는 의사소통이 이루어지는 경우가 많다. 좋은 수업이 교사와 학생 간의 정서적 교감과 유대감을 바탕으로 하여 이루어질 수 있다고 한다면 교사는 자신의 정서를 학생들에게 효과적으로 전달하고 학습자가 자신의 정서를 자연스럽게 표출할 수 있도록 이끌어 내는 화법을 구사할 수 있어야 한다. 교사가 수

업에서 자신의 정서를 드러내는 것은 주로 이야기하기(storytelling)나 공감적 피드백을 통해서 이루어진다. 수업 상황에서 정서의 효과적인 표현을 위해서는 정서가 표출되는 상황 자체에 몰입하는 것이 중요한데, 이야기하기가 화자 자신이 구성한또는 재구성한 상황에 몰입함으로써 정서를 표현하는 일이라면 공감적 피드백은 청자의 상황에 몰입함으로써 정서를 표현하는 일이다.

수업 상황에서 교사가 말하기를 통하여 학습자와 정서를 소통하기 위해서는 청자인 학습자들이 몰입할 수 있도록 이야기를 해야 한다. 그런데 이야기하기는 사건을 구성하는 요소들을 서사적으로 구성하여 묘사함으로써 ‘보여주는’ 말하기 방식이기 때문에 설명하는 말하기와 다른 내용 선정, 조직, 표현 방식을 필요로 한다. 이 글에서 연구 대상으로 삼은 수업 시연 자료에서는 정서 표현 자체를 목적으로 한 수업 대화는 없었지만 역사적 사건을 설명하면서 교사의 정서를 표현하는 부분을 찾아볼 수 있었다. 다음 수업 대화를 살펴보자.

교사 : 이곳은 남한산성이라는 곳이에요. 선생님이 직접 가서 찍은 사진이에요. 굉장히 멋있고 아름답죠?

학생 : 네.

교사 : 하지만 이곳은 슬픈 역사가 담겨 있는 곳이기도 해요. 다음 사진을 볼게요. (화면의 사진을 가리키며) 자, 지금 왼쪽 사진은 우리 분이 바로 인조 임금이에요. 그리고 여기 이 분은 여기 앉아 있는 사람은 청나라 왕이죠. 우리나라의 인조 임금이 청나라 왕에게 지금 절을 하고 있네요. 그리고 오른쪽은 이때의 일을 기록한 삼전도 비라는 비석이에요. 도대체 왜 우리나라의 임금이 청나라의 왕에게 지금 절을 하고 있었던 것일까요?

학생 : (웅성거림)

교사 : 네, 여러분. 화 난 마음을 잠시 누그러뜨리고 선생님 말을 들어 보세요. 지금으로부터 370년 전에 청나라가 우리나라를 침입해 들어오는 일이 발생해요. 이 때 우리나라의 왕이 청나라에게 항복하면서 청나라의 왕에게 세 번 절을 하는 이른바 삼전도의 굴욕이라고 일컬어지는 그런 사건이에요. 네 그러면 오늘은 이러한 병자호란과

아 이러한 일을 병자호란이라고 해요. 그러면 오늘은 이러한 병자호란과 이로 인해 대두된 북벌론에 대해 알아보는 시간을 갖도록 하겠습니다.

이 대화는 병자호란의 원인과 북벌 정책의 배경을 학습하기 위한 6학년 사회 수업의 일부이다. 교사는 삼전도비에 얹힌 이야기를 통해서 자신의 정서를 부분적으로 드러내면서 이야기를 들려준다고 하였지만 사실상 병자호란과 삼전도의 치욕에 대한 간단한 설명으로 대화가 마무리되었다. 이 수업의 뒷부분에서 이 사건에 대해 자세히 다루지만 뒷부분에서도 본격적인 스토리텔링은 이루어지지 않고 사건에 대한 설명으로 수업이 진행 되는 것을 볼 수 있다. 다음 수업 대화를 살펴보자.

학생 : 제가 조사해 보니 병자호란 때 우리나라 왕이 나와서 항복하고 많은 사람이 잡혀 갔다고 합니다.

교사 : 그래요. 정수 학생이 말한 것처럼 당시에 많은 사람들이 납치를 당했는데 그 중에는 인조 임금의 다음 왕이 될 소현 세자도 있었고 (손으로 세는 제스처를 하며) 동생 대군도 있었고 여러 중요한 신하들도 다 잡혀 갔어요. 자, 그러면 여기서 다시 한 번 화면을 볼까요? (화면을 가리키며 이동) 자, 화면의 제일 왼쪽 상단을 보면 파란 옷을 입은 사람이 (상단을 가리키며) 저기 보면 적의 장수인지 왕인지 잘 모르겠지만 그 사람 앞에서 마치 뭘 잘못된 거 같아요. 잘못된 것처럼 무릎을 꿇고 있네요. 자, 이게 바로 정수가 말했던 우리나라 왕이 항복하는 장면을 그린 거예요. 자, 이것을 후대 사람들은 뭐라고 했느냐? 그 사건을 인조 임금이 삼전도에 끌려 와서 적의 왕에게 무릎을 꿇고 세 번 절하는 창피한 일을 당했다고 해서 삼전도의 굴욕이라고 하고 있어요.

이 부분에서도 삼전도의 굴욕에 대해서 주로 설명을 하고 있음을 알 수 있다. 역사 수업에서 설명이 필요한 부분도 있고 이야기가 필요한 부분도 있겠고, 여기에서는 설명의 방식으로 말하고자 했을 수도 있겠지만 화제의 특성상 이야기의 방식을 좀 더 능동적으로 활용했다면 교사가 도입 부분에서 언급했던 ‘슬픔’이나 ‘화’의 정서를 좀 더 감동적으로 나눌

수 있었을 것이다. 역사적 사건이 이야기의 방식으로 소통되지 못한 것은 이 수업의 학습 목표가 병자호란의 원인과 북벌 정책의 배경을 이해하는데 있었기 때문이기도 하고, 단위 시간에 다루어야 할 역사적 사실이 지나치게 많았기 때문이기도 할 것이다.

(4) 진행 화법

수업의 전개 단계에서 수업의 진행을 위하여 말차레를 지정하거나 행동을 요청, 지시, 통제할 목적으로 교사가 하는 말을 통틀어서 수업 운영을 위한 진행 화법이라고 부를 수 있다. 교사가 진행 화법을 어떻게 구사하는지를 살펴보면 그 교사의 수업 스타일이나 수업의 성격을 가늠해 볼 수 있다. 지시나 통제를 목적으로 하는 발화를 주로 사용한다면 그 교사는 민주적이기보다는 권위적이고 수업 역시 학생 주도로 이루어지거나 교사-학생 간 상호작용 중심으로 이루어지기보다는 교사 주도의 일방적 수업임을 짐작할 수 있다.

교대생의 수업 시연 과정에서 살펴볼 수 있는 진행 화법에서는 학생의 말차레를 교사가 지정하는 경향이 두드러지게 나타났으며 이러한 경향은 저학년을 대상으로 한 수업에서 더 두드러졌다. 그러나 일방적 설명, 지시, 통제보다는 대체로 대화적 말투를 사용하여 학생의 참여를 유도하려는 경향이 두드러지게 나타나는 것을 볼 수 있었다. 이러한 경향은 현재 우리나라 초등학교의 일반적인 수업 상황과 상당히 유사한 부분이다. 다음 수업 대화를 살펴보자.

교사: 기차가 부릉부릉 갑니다. 자동차가 칙칙폭폭 갑니다. 역시 이상한 부분이 있죠? 어떤 부분일까요? 한번 발표해 볼 사람?

학생: (손을 들어 의사 표현)

교사: 종완 친구가 한번 발표해 보세요.

학생: 기차는 칙칙폭폭 가고요, 자동차는 부릉부릉 갑니다.

교사: 네, 맞았어요. 기차는 칙칙폭폭 가고 자동차는 부릉부릉 갑니다.

2학년 국어 수업의 일부인데, 교사는 학생의 말차레를 지정하고 있다. 교사가 말차레를 통제하는 것은 학교 언어(school language)의 가장 두드러지는 관습 중 하나이다. 교사의 말차레 통제는 학생들이 교사 중심으로 수업 의사소통에 참여하는 데 적응해 가는 과정을 가장 잘 보여준다. 학년에 높아질수록, 학급당 인원이 적을수록, 교사가 허용적일수록 이러한 경향은 낮아질 것이다. 예비 교사들은 학급당 학생 수가 35명 안팎에 이르는 현재와 같은 교실 상황에서 이루어지는 수업 의사소통을 당연한 것으로 받아들이는 것이 아니라 수업 운영을 위한 진행 화법의 대안적인 패러다임에 대한 진취적이고 진보적인 고민이 있어야 할 것으로 보인다.

3. 정리 단계

수업의 정리 단계에서 학습자는 그 시간의 학습 내용을 상기하고 학습 목표 도달 정도를 점검한 후 다음 차시에 학습할 내용을 확인하고 과제를 안내 받는다. 학습자 중심으로 생각할 때 정리 단계에서 교사가 수행해야 할 가장 중요한 역할은 학습자가 자신이 학습한 내용을 스스로 점검해 볼 수 있도록 도와주는 것이다. 따라서 이 단계에서 교수 화법의 핵심은 수업 내용을 교사가 다시 한 번 정리해서 설명해 주는 것보다는 학습자가 직접 자신의 학업 성취를 점검하는 것이다.

정리 단계의 성격은 교수·학습 목표나 교수·학습 모형에 따라서 다를 수 있다. 정리할 내용은 지식을 개념적으로 이해하고 기억하는 일일 수도 있고, 기능을 익히고 이를 다른 상황에 적용하는 것일 수도 있으며, 태도를 지니고 이를 일상생활 속에서 유지하기 위한 각오를 다지는 것일 수도 있다. 어떤 경우에는 정리 단계에서 학습자가 중심에 있어야 한다는 점을 고려한다면 교사는 학습자의 입장에서 학습자가 할 수 있는 일, 해야 할 일을 수행할 수 있도록 말하는 데 주안점을 두어야 한다. 교사는 도입 단계에서 시도했던 맥락화의 경험을 상기시키면서 학습자가 다시 한 번 학습 내용을 체화시킬 수 있도록 이끌어 주어야 한다. 다음 수업 대화

는 정리 단계의 교사 화법을 비교적 잘 수행하고 있는 사례이다.

교사 : 자, 우리 맨 처음 이야기로 돌아가 보자. 맨 처음에 들었던 이야기
잘 기억나요?

학생 : 네.

교사 : 무식한 사각형 이름이 뭐였더라?

학생 : 마름모요.

교사 : (박수를 치며) 어, 그렇지. ‘마름모’ 잘 기억하고 있군요. 근데, 그
마름모가 자기가 너무 무식해서 (검지를 들고) 따른 건 다 모르고
(손을 가로저으며) 뭐만 안대요? (검지를 든다)

학생 : 대각선의 길이.

교사 : 어, 대각선. 그럼 우리는 (손으로 자신을 가리키며) 뭘 할 수 있어
요? (양손을 옆으로 편다)

학생 : 넓이를 구할 수 있어요.

교사 : 그렇지. 그러면 우리, 우리가 심사위원이 되어서 (양손을 앞으로 펴
며) 사각형 넓이를 구해 봅시다. 자, 첫 번째 선수는?

학생 : 직사각형.

교사 : 그렇지. 직사각형 선수였어요. (칠판을 지우며 직사각형 모양을 붙
인다.) 자, 1번 직사각형 선수의 넓이를 구해볼 사람? (손을 들며)
손?

(중략)

교사 : 자, 오늘은 마름모 넓이를 구하는 방법을 말하고 직접 구해 보기도
했어요. 그렇지? 다음 차시에는 제곱센티미터와 같은 넓이의 단위
에 대해서 배워 볼 거예요. 잘 알겠죠?

위 수업은 5학년 수학에서 마름모의 넓이 구하는 법을 배우기 위한
수업의 정리 부분이다. 위 수업 대화의 중략된 부분에서는 학생들이 직접
칠판에 문제 풀이 과정을 써 보고 교사가 이를 확인해 주는 과정이 있었
다. 여기에서 알 수 있는 것과 같이 학생들은 마름모의 넓이를 구하는 방
법을 배운 후, 수업의 정리 단계에서 구체적인 사례에 적용하여 문제를
풀어봄으로써 자신들의 학습 목표 성취 여부를 직접 확인하고 있다. 학생
들이 직접 심사위원이 되어서 사각형 넓이를 구하는 일에 참여하게 함으
로써 활동에 흥미를 가지게 하고 구체적인 맥락 속에서 자신의 학습 활동에

의미를 부여할 수 있도록 한 점도 이 수업 대화가 가지고 있는 장점이다.

정리 단계에서 예비 교사들은 대부분 해당 차시에서 무엇을 학습했는지를 학습자에게 발표하게 하고 파워포인트나 학습지를 활용하여 간단한 평가 활동으로 시행함으로써 학습 목표 성취 정도를 확인하였다. 수업의 정리 활동을 교수자 중심이 아닌 학습자 중심으로 이끌어 간 것은 필자가 강의를 통하여 매우 강조한 부분이었기 때문에 비교적 잘 이루어진 것으로 판단된다. 다만 학습자 중심의 활동을 하면서도 여전히 미흡했던 부분은 학습자가 무엇을 기억하고 있어야 하며 자신의 학습 과정을 어떻게 관리할 것인지에 대하여 안내하고 점검하는 교사의 역할 수행 및 발화를 거의 찾아볼 수 없었다는 점이다. 최근 초등학교 교실에서 전통적인 판서를 대신하여 시청각 매체가 활발히 사용되고, 사교육에 의한 선행 학습이나 반복 학습이 이루어지면서 학생들이 학습의 과정과 결과를 직접 정리하거나 메모하는 일이 사라져 가고 있는 것도 이러한 현상과 맞닿아 있다. 학습자의 주도적 학습 능력을 신장시키는 것이 중요한 교육 목표라고 한다면 이를 학교 수업에서 성취할 수 있는 교사의 역할이 중요할 것이다.

IV. 표현 및 전달

1. 표현 측면

화법에서 ‘표현’은 일반적으로 화자가 말하고자 하는 내용을 실체화하는 과정 또는 실체화의 양식이나 수단을 가리킨다.¹⁰⁾ 어휘와 문장을 중심으로 한 언어 요소와, 목소리(크기, 조음, 발음, 고저, 속도), 쉼(pause), 어조 등

10) 흔히 말하기나 쓰기를 한데 묶어서 메시지의 산출 과정을 지칭하기 위하여 ‘표현’이라는 단어를 사용하기도 하는데, 이 경우 ‘표현’은 사실상 ‘생산(production)’의 의미로 쓰인 것이다.

을 중심으로 한 반언어적(semiverbal) 요소, 그리고 외모(자세, 복장), 표정, 시선, 몸짓과 이동, 매체 활용 등을 중심으로 한 비언어적(nonverbal) 요소 등은 ‘표현’과 관련된 요소들이다.

우선 언어 요소와 관련하여 대학생 예비 교사들에게서 나타난 문제점으로는 학습자 수준에 맞지 않는 어휘를 사용하는 경우, 지나치게 길거나 복잡한 문장을 사용하는 경우, 어법이나 격식에 맞지 않는 표현을 사용하는 경우를 살펴볼 수 있었다. 이 중에서 어법에 맞지 않는 표현을 쓴 경우로는 ‘너무’를 긍정 표현에 남발한다든지, ‘다르다’와 ‘틀리다’를 구별하지 못한다든지, ‘굵다’를 [굵따]로, ‘예절’을 [애절]로, ‘장례식장’을 [장내식장]으로 잘못 발음하는 등의 예를 들 수 있다. 전후 맥락을 통해서 의미를 전달하는 데에는 문제가 없지만 교수 화법에서 언어 사용의 문제는 올바른 언어 관습을 배워야 할 학생들에게 교사가 주의를 기울여야 할 부분이다. 다음의 수업 대화는 지나치게 긴 문장을 사용함으로써 학습자에게 부담을 주는 경우이다.

교사: 당시 북벌론에 대해서 반대하는 신하들이 뭐라고 얘길 했냐면 청나라와 우호적인 관계를 유지하면서 조선의 상황이 굉장히 안 좋고 백성들도 오랜 전쟁으로 인해서 많은 사람들이 죽었을 거 아니에요. 그리고 군사들도 많이 죽고 논밭도 많이 폐허가 되어 있고, 그러니까 “아, 그냥 우리는 청나라와 잘 지내고 문물을 배우면서 조선의 상태를 유지시키자.” 이렇게 얘길 했었고, 당시 청나라의 문물을 배우는 것이 현실적이라고 했어요. 그런데 이제 반면에, 북벌론에 대해서 주장하고 북벌론에 찬성하는 신하들의 의견을 들어 보면 청나라로부터 받은 치욕을 씻어야 되고 그 다음에, 청나라는 굉장히 미개한 나라라는 생각이 있었을뿐더러 또 예전부터 북벌정책이 고려시대 전부터 선조들이 내려온 정책인데 만주도 예로부터 우리의 땅이었다고 생각을 하는 거예요.

반언어적 요소와 관련해서는 목소리, 쉼, 어조 등 전반적으로 개선해야 할 부분을 많이 찾아볼 수 있었다. 우선 목소리에서는 높낮이가 조절되지 않아 지나치게 높은 목소리를 사용함으로써 청자에게 피로감을 느끼

게 하거나 낮은 목소리를 사용하여 분위기를 침체되게 하는 경우가 있었다. 전자의 경우 주로 여학생에게서 후자의 경우 주로 남학생에게서 나타나는데, 목소리의 높낮이에 변화를 주는 연습의 과정이 요구됨을 확인할 수 있었다. 비언어적 요소에서 특히 두드러진 부분은 말의 빠르기인데, 말의 속도가 빠른 학생의 경우 초등학교 수업에서 들을 수 있는 말하기 속도에 비해 현저히 빨랐다. 더구나 반복이나 부연 설명 없이 일회적으로 진행되는 발화가 많아서 교수·학습 내용이나 학습자의 이해 수준을 고려하여 말하기 속도를 조절하는 연습이 필요하다고 판단된다. 다음은 한 학생이 자신이 수업한 부분에 대해 분석한 내용이다.

목소리 톤은 높고 변화가 있어서 그런지 수업이 지루하거나 따분하다는 생각은 안 드는데, 말이 좀 빠른 것 같았다. 말이 빠르고 말도 딱딱 끊고, 수업 내용도 설명하는 위주라서 그런지 조금 학원 강사와 같은 느낌이 들어서 어린 초등학교 학생들에게는 적당하지 않았다는 생각이 들었다. (중략) 원래 말이 좀 빠르고 목소리 톤이 높아서 아이들이 수업을 들을 때, 말이 빨라서 말을 놓치거나 혹은 내 목소리가 귀에 거슬리지 않을까 싶어서 말의 빠르기와 톤을 조절하고자 했는데 막상 수업에 들어가니 그런 것이 생각이 나지 않았다.

자신의 말하기 속도가 빠르다는 것을 의식하고 있지만 수업 장면에서는 말의 빠르기에 변화를 주기가 쉽지 않다는 것이다. 이는 말하기 경험의 부족이나 말할 때의 긴장 상태를 반영한다. 교사의 경력이 쌓이면 자연스럽게 해소될 수도 있겠지만, 자신의 목소리를 객관적으로 분석하고 이를 개선하기 위한 지속적인 훈련과 연습이 필요함을 알게 해 주는 부분이다.

2. 전달 측면

화법에서 ‘전달’은 말하고자 하는 내용을 청자에게 건네는 방법을 가

리킨다. ‘전달’의 방법으로는 일반적으로 간단한 메모를 바탕으로 전달하는 방법(extemporaneous method), 즉흥적으로 말할 내용을 생각하여 전달하는 방법(impromptu method), 사전에 원고를 준비하여 읽는 방법(manuscript method), 사전에 준비한 원고를 암기하여 전달하는 방법(memorization method)으로 나눌 수 있다. 이러한 분류는 대중적 말하기(public speaking)의 전달 방법을 분류한 것으로 전달 방법마다 그 특징이 있기 때문에 어떤 전달 방법을 사용할 것인지는 말하기 상황에 따라 다를 수 있다.

교수·학습의 과정으로 이루어지는 수업 대화에서는 교사가 교과 내용과 수업 절차에 대하여 숙지한 상태에서 학습자에게 주의를 집중하면서 대화를 통하여 상호작용적으로 말하는 전달 방법을 중심으로 사용하는 것이 바람직하다. 그러나 수업에서는 교과 내용이나 목표에 따라 다양한 전달 방법이 사용될 수 있다. 정보를 정확하게 전달해야 하는 경우 메모나 자료를 참고하여야 하고 이야기를 들려 줄 경우 가능한 한 교사가 내용을 숙지하여 전달해야 하며 수업 상황에 따라서는 즉흥적으로 말을 하게 되는 경우도 있을 것이다. 그러나 이 경우에도 대개 개략적인 교수·학습 과정안을 바탕으로 하고 교재가 따로 준비된 상태에서 수업이 이루어진다고 보면, 수업 대화에서는 일반적으로 개요 수준의 메모나 관련 자료를 바탕으로 강의나 대화가 주된 전달 방식이라고 할 수 있을 것이다.

교수 화법 강좌의 수업 시연에서는 개인당 7분 정도의 시간이 할애되었기 때문에 학생들은 대부분 자신이 담당한 부분에서 말할 내용을 구체적인 문장 형태까지 준비하여 암기한 후 수업을 진행하는 경우가 많았다. 내용을 암기하지 못한 경우 원고에 의존하면서 수업을 진행하기도 하였는데 이 경우 전달력이 현저히 떨어질 뿐만 아니라 학습자와의 상호 작용 역시 매우 미흡한 것을 볼 수 있었다. 발표 시간이 7분 정도로 짧은 점, 그리고 교수 화법을 연습하기 위한 과정이라는 점을 감안하면 말할 내용을 가능한 한 자세하게 준비해 보는 것도 의미가 있다. 그리고 화자의 심리 상태에 따라서 말하기 불안을 많이 느끼는 경우 가능한 한 자세한 준비와 연습이 요구될 수도 있을 것이다. 교수·학습 과정안을 간단하게 준비한 학생일수록 실제로 수업에 대한 준비 정도가 미흡한 경우가 많았다.

는 점에서도 그러하다. 그러나 실제 수업이 대개 수업의 개요 또는 간략한 교수·학습 과정안을 바탕으로 이루어진다는 점에서 보면 교수 화법 강좌에서 수업 시연을 하는 경우에도 학습자와의 상호작용을 저해할 정도로 자세한 원고를 준비하여 암기하려고 하기보다는 간단한 교수·학습의 개요를 바탕으로 전달력을 높일 수 있는 화법을 연습하거나, 파워포인트 자료나 기타 학습 자료를 활용하면서 말할 내용을 기억해야 하는 부담을 줄이는 방식으로 전달하는 것이 더 바람직할 것이다.

V. 교수 화법의 인식 및 평가

1. 자신의 교수 화법에 대한 인식

이 부분은 학생들이 자신의 교수 화법을 분석한 보고서를 통하여 간접적으로 살펴보고자 한다. 학생들에게 분석의 틀이나 내용을 따로 정해 주지 않았기 때문에, 보고서의 내용 구성에는 다소 차이가 있었지만 대체로 화자로서의 자아의식, 수업 준비 정도에 대한 반성과 평가, 동료 평가에 대한 반응, 수업의 전개 과정, 발문과 피드백을 포함한 수업 대화의 기법, 언어·반언어·비언어적 표현 및 전달의 측면을 전반적으로 다루면서 자신의 교수 화법에 대한 인식을 드러내었다. 그리고 문제를 분석하고 그에 대한 자기 나름의 해결 방안을 제시하는 경우가 많았다. 다음은 어느 학생이 자신의 수업을 분석한 후 소감을 적은 것이다.

수업 전사를 하면서 간단한 기호로 나의 수업 내용을 분석하면서 참 얼굴이 화끈거렸다. 실제 수업 내용에서는 하지 않아도 될 내용을 많이 하고, 나도 모르게 이상한 부분에서 어조가 올라가고, 강조한 부분도 눈에 띄었기 때문이다. 수업 시연을 했을 때에는 너무 정신이 없어서, 내가 제대로 하고 있는지 무슨 말을 하는지도 제대로 몰랐는데 이렇게 수업 동영상상을 찍어 다시

금 나의 모습을 확인하고 분석하니, 장·단점들이 확연히 드러났다. (중략) 평소에 나의 말하는 태도라든가 말에서의 습관, 그리고 평소 나의 목소리와 다르게 느껴지는 이질적인 목소리까지 쉽게 찾을 수 없었던 것들이 발견되었다. 나에 대해 분석적이고 비판적인 시각으로 바라보는 게 평소에는 참 힘든데, 이렇게 동영상을 찍어 다시금 분석하게 되니 제삼자의 시각으로 나를 평가하는 것 같아 매우 좋은 방법인 것 같다.

이 학생은 이 강좌에서 발표 점수가 가장 높았던 학생인데, 수업 전사를 통하여 자신의 화법에 나타난 문제점을 발견하고 자신의 화법을 객관적으로 분석해 볼 수 있었음에 의의를 부여하고 있다. 이 학생이 자신의 화법에 대해 분석한 내용 중 일부를 좀 더 자세히 살펴보자.

비교적 나의 목소리가 높은 톤이어서 목소리의 톤을 높고 낮게 그리고 더 크게, 작게, 코믹한 말투 등으로 변화를 주어 재미를 주고, 집중을 이끌어내고 싶었다. 예를 들어 긴장감이 드는 부분에서는 실제로 긴장감이 느껴지는 표정과 목소리로 말을 함으로써, 한 편의 연극을 보듯 여러 언어적 행동과 비언어적 행동을 모두 사용하였다. 실제로 수업 시연할 때에 학우들의 반응도 좋았고, 현장에 나가서도 이러한 스토리텔링 기법을 활용하여 수업 시간에 적용한다면 학생들의 관심과 흥미를 유발시킬 수 있어 좋을 것 같다. (중략) 우리 조에서는 교사의 구체적인 피드백에 신경을 굉장히 많이 썼다. 무조건 “잘했어요.”라고 말하기보다는 “~ 점을 자세히 말해 주었네요.”라든지, “~의 과정을 잘 말해 주었어요.”라고 구체적으로 피드백을 주는 발문을 연습하였다. 특히 내가 수업을 했던 정리 부분에서는 학생 한 사람 한 사람의 구체적인 피드백과 더불어, 전체 학급에 대한 칭찬을 통해 아이들이 자신감을 얻을 수 있도록 하였다. 교사의 칭찬을 통해 아이들은 훨씬 더 자신감을 가질 수 있고, 교사를 잘 따를 수 있을 것이라 생각된다.

이 학생은 스토리텔링을 활용하고 다양한 어조를 사용함으로써 전달의 효과를 높였는데, 이는 수업의 분위기를 조성하기 위한 자기 나름의 의도를 반영한 것이며 수업에 대한 준비의 결과임을 확인할 수 있다. 다음 인용 부분에서는 수업 분위기 조성과 관련한 이 학생의 태도를 엿볼 수 있다.

정리 부분에서는 일부러 활발하고 생동감 넘치는 분위기를 이끌려고 노력을 하였다. 수업 중간 중간에 위트를 사용하여 아이들의 웃음을 유발하고, 이를 통해 즐거운 수업분위기를 유발하였다. 또한 수업을 할 때에 어조에 강약의 변화를 줌으로써, 수업이 느슨하지 않고, 생동감 있는 분위기를 띄게 된 것 같다. 앞에서 교사가 너무 침울해 있거나 딱딱해 보이면 학생들도 그 영향을 받기 때문에, 일부러 앞에서 더 밝은 표정을 지으며 분위기를 유도하려 노력하였다.

교수 화법의 능력은 저절로 길러지는 것이 아니며 의식적인 훈련과 노력이 요구됨을 인식하고 있다. 이러한 태도와 노력은 수업을 성공적인 실행하게 하는 원동력이 됨으로써 긍정적인 피드백을 제공하게 되고 이를 통하여 교사로서의 긍정적인 자아 개념을 형성하여 더 자신감을 가지고 교수 화법을 구사할 수 있는 자원이 될 것이다. 교수 화법 강좌에서 수업 시연이 다소 미흡했던 학생은 대개 준비나 연습이 부족한 경우가 많았는데, 자기 분석을 통하여 문제를 인식하고 이를 개선하기 위한 지속적 노력의 필요성을 인식하는 모습을 읽을 수 있었다.

2. 타인의 교수 화법에 대한 평가

동료의 교수 화법에 대한 평가는 필자가 제공한 교수 화법 평가표를 활용하여 실시하였다. 학생들은 평가표에 제시된 평가 요소를 고려하여 조별 평가와 개인별 평가 멘트를 작성하였는데, 주로 표현과 전달의 측면에 초점을 맞추는 경향이 두드러졌다. 필자가 제시한 평가 요소는 다음과 같다.¹¹⁾

《조별 발표》

- 수업 목표에 도달하는 과정을 중시하였는가?

11) 이 강좌에서 활용한 평가표 양식은 졸고(2007b)를 참조. 평가표에는 조별 점수 및 개인별 점수도 기록하게 하였는데 본고에서는 분석하지 않음.

- 수업 내용이 짜임새 있게 조직되었는가?
- 학습자와의 의사소통이 원활하게 이루어졌는가?
- 발표 준비(내용, 교수 학습 자료, 매체)가 철저하였는가?
- 팀원 간 협력이 원활하게 이루어졌는가?

《개인별 발표》

- 수업 목표를 구현하는 데 적절한 역할 수행을 하는가?
- 수업 내용이 짜임새 있게 조직되었는가?
- 학습자의 특성에 맞는 적절하고 효과적인 언어를 사용하는가?
- 목소리, 표정, 시선, 몸짓, 동작 등이 적절한가?
- 발표 준비가 철저하였는가?

학생들이 평가표에 기록한 내용은 편집하여 해당 발표자에게 제공하여 이름을 밝히지 않도록 하였다. 한 학기 강좌를 마치면 모든 학생들은 자신이 속한 조를 제외하고 모든 동료들에 대한 평가를 하게 되는데 수업 시연 횟수가 늘어날수록 교수 화법을 평가하는 항목이 향상되는 것을 볼 수 있었다. 다음은 어느 학생이 동료들의 교수 화법을 평가한 내용의 일 부이다.

구 분	평가 내용
조별 평가	• 교수 학습 자료를 많이 준비했는데, 오히려 제대로 작동이 되지 않거나, 산만해지는 효과를 빚은 것 같다. 팀원 간의 협력 상황도, 교사와 학생들 간의 반응이 제때제때 이루어지지 않아 약간 미흡한 면이 보였다. 대체적으로 질문에 대한 피드백이 “네, 잘 말해 주었어요.” 이렇게 얘기를 해 주는데, 이것보다는 보다 구체적으로 피드백을 해 주는 게 좋을 것 같다. 수업 내용에 충실하게 다양한 활동을 구상한 것 같다.
개인별 평가	• 어조의 변화에 신경을 쓴 것 같다. 평소의 목소리와는 달리 수업시간에 교수화법을 위해 많은 준비를 한 것 같다. 수업의 원활한 진행이 조금 힘들었다. • 속도가 너무 빠르다. 생동감 있는 수업을 하는 것 같아 보기 좋았다. 학생들의 질문에 대한 피드백을 구체적으로 해야 할 것. 학습자들과의 의사소통을 보다 원활히 해야 할 듯. • 평소보다 차분하고 느린 어조를 구사해서, 교수화법을 많이 연습한 것처럼 보였다. 시간이 너무 오래된 것 같다.

구 분	평가 내용
개인별 평가	• 표정의 변화가 다양해서 훨씬 부드럽고 자연스러운 분위기를 유도해 냈다. 다만, 말이 너무 너무 빨랐다. 농가월령가의 가사를 계속 따라 부르게 한 것이 다소 지루하고 식상하게 느껴짐. • 성량이 풍부한 것 같아 보기 좋았다. 말을 하는 데 자꾸 끊어지는 부분을 보완해야 할 듯싶다. 역시 말의 속도가 너무 빠르고, 어조에 변화가 없다. 어조에 변화를 줘야 할 것 같다. • 역시 말의 속도가 너무 빠르고, 어조가 조금 더 안정적이고 차분하게 바꾸는 게 더 좋을 것 같다. 수업 중간 중간 머리를 만지거나 옷을 잡는 행동은 조금 삼가야 할 것 같다.

이 학생은 주로 목소리나 어조와 같은 반어어적 표현이나 표정·몸짓 같은 비언어적 표현 그리고 질문과 피드백 전략 등에 초점을 맞추어 개인별 피드백을 해 주고 있다. 이는 학생들이 교수 화법을 주로 표현 및 전달의 측면과 교수·학습 전개를 위한 교사의 화법의 역할 측면에서 접근하고 있음을 보여준다. 그러나 그 밖의 측면에 주의를 기울인 경우도 있었다. 평가 멘트는 대체로 장점을 강조하여 먼저 언급하고 개선할 점을 문제점이나 개선 방향을 언급하는 방식으로 구성하는 경우가 많았다.

수업 구성의 재미있고 좋았다. 2학년을 대상으로 하는 수업이어서 내용의 반복이 많고, 시각, 음악 자료도 풍부해서 좋았다. 하지만 실제 학교 수업에서 이렇게 수업이 이루어질지도 의문이었고, 시간이 너무 걸리지 않을까라는 생각도 들었다.

이 학생은 수업의 구성, 내용, 자료, 화법, 수업의 실제 등을 포괄적으로 고려하면서 발표자의 수업 시연에 대하여 긍정적으로 평가하고 개선해야 할 점에 대한 의문을 한두 가지 덧붙이는 방식으로 자신의 의견을 표현하였다. 짧지만 수업의 구성과 내용뿐만 아니라 표현 및 전달의 측면을 언급한 것을 통해 수업에 대한 이 학생의 관점을 어느 정도 살펴볼 수 있다.

VI. 교수 화법 교육에 대한 시사

1. 교수 화법의 위상

교수 화법 능력은 교사가 갖추어야 할 가장 중요한 능력 중의 하나이다. 특히 초등학교 교사의 경우 발달 과정에 있는 초등학생을 대상으로 하여 교수·학습 과정을 이끌어 가야 하기 때문에 학습자의 흥미, 수준, 태도를 고려한 효율적인 교수 화법을 구사하는 것이 매우 중요하다. 이를 위해서는 각 교과와 성격과 내용에 대한 이해뿐만 아니라 다양한 내용을 학습자 특성 및 교수·학습 상황에 맞게 표현 및 전달하는 훈련의 과정이 필수적으로 요구된다. 교육대학교의 교육과정에서는 ‘교과 교육론 I, II’와 교육 실습을 통해서 이러한 교육 훈련의 기회를 제공하고 있지만 ‘교과 교육론’의 경우 대개 교과별로 5학점 안팎으로 운영되고 있어 교과 내용과 방법을 학습하는 데도 시간이 부족할 뿐만 아니라 각 교과에서 교수 화법의 측면까지 지도하기는 현실적으로 어려움이 많다. 교육 실습의 과정은 현실적으로 이러한 교수 화법을 연습할 기회를 제공해 주지만 교육 실습을 통해서 이러한 부분을 체계적으로 배우는 것은 쉽지 않다. 교육 실습에서 교수 화법의 향상을 위한 커리큘럼을 체계적으로 운영하지 않을 뿐만 아니라 지도 교사의 담당 과목이나 관심사에 따라서 교육 실습의 내용은 달라지기 때문이다.

초등 교원 임용을 위한 3차 전형에서 교수·학습 과정안을 작성하고 10분 정도의 수업 시연을 통해서 수업 능력을 측정하는 것은 수업 실행 능력을 초등 교사가 갖추어야 할 핵심 능력으로 보기 때문이다. 교수 화법의 개념을 어떻게 설정하느냐에 따라 다를 수 있지만, 교대생의 교수 화법 능력을 신장시키는 것은 수업에 대한 관점, 학습자에 대한 관점, 수업 의사소통에 대한 관점을 정립하여 주고 이를 바탕으로 수업을 설계, 실행, 평가할 수 있는 실질적인 능력을 길러주는 것을 궁극적인 목표로

삼는다. 그 가운데에서도 특히 수업의 실행 능력을 길러 주기 위하여 교수 화법 강좌에서는 예비 교사들에게 학생들이 교수·학습 목표를 성취하는 데 필요한 활동을 제시하고, 사고를 계발하며, 학습 과정에 주도적으로 참여하도록 안내하기 위한 교수 화법 능력을 신장시키는 데 중점을 두어야 한다.

2. 운영 방향

교수 화법 강좌가 예비 교사인 대학생의 교수 화법 능력을 실질적으로 개선할 수 있도록 하기 위해서는 다음과 같은 점을 고려하여 강좌를 운영하여야 할 것으로 본다.

첫째, 교수 화법 능력의 실질적인 향상 정도를 점검할 수 있도록 2회 이상의 수업 시연을 실시할 수 있어야 한다. 학기 초에 이루어지는 수업 시연은 진단 평가의 성격으로 실시하고, 개인별 수준에 대한 진단을 통하여 교수 화법 개선 방향을 설정하여야 한다. 그리고 강좌 운영의 방향을 설정하여 학기를 운영한 후 학기 말에는 형성 평가의 성격으로 교수 화법의 개선 정도를 점검할 수 있어야 할 것이다. 그리고 두 차례의 수업 시연 결과에 대한 보고서를 작성하게 하되 1차 보고서는 자기 점검과 문제 확인 중심으로, 2차 보고서는 타인의 피드백을 바탕으로 상호 평가와 지속적인 문제 해결 방안 탐색을 중심으로 내용을 작성할 수 있게 한다.

둘째, 진단 평가 및 형성 평가 과정에서 담당 교수 및 동료의 피드백을 제공하는 활동이 반드시 수반되어야 한다. 자기 평가를 통해서도 문제점을 발견하고 개선할 수 있지만 교수 화법이 다수의 청중을 상대로 한 일종의 대중적 말하기이고, 학습자와의 대화를 통한 사회적 상호작용의 말하기라는 점을 고려할 때, 교수 화법 전문가 또는 예비 동료 교사의 피드백은 자신의 화법을 객관적으로 점검하는 데 큰 도움이 될 것이다.

셋째, 교수 화법 실행의 과정을 점검하고 교정해 주기 위해서는 수업 시연 전 사전 연습을 의무화하고 그 과정을 녹화 또는 기록하게 하는 것

이 중요하다. 그리고 이 과정에 담당 교수와의 면담 또는 멘토링의 과정이 포함되어야 한다. 현실적으로 담당 교수가 많은 수의 학생들을 면담하고 조언하는 것은 어려운 일이지만 조별로 한 학기 당 한두 번의 협의 기회를 제공할 수 있는 여건을 마련하여야 한다.

넷째, 수업 시연 후 발표 조와 동료들 간에 수업 워크숍 성격의 토론 모임을 갖고 이를 기록하여 수업 동영상에 대한 분석과 동료 평가 의견에 대한 분석과 함께 토론 내용도 정리하여 피드백을 풍성하게 활용하여야 한다. 이와 함께 현장 교사를 강좌에 참여시켜 교수 화법의 관점에서 수업의 설계와 실행 및 평가의 과정을 생동감 있게 경험할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 교수 화법 강좌를 교육 실습의 과정과 연계하여 운영하는 것도 고려해 볼 만한 방법이다.

마지막으로, 이러한 과정을 실질적으로 실행할 수 있는 행정적 지원이 뒤따라야 한다. 무엇보다 적어도 2시간 2학점의 시수를 확보하여야 한다. 학점의 비중이 낮을 경우 학생들의 참여도가 낮아질 수 있고, 학점 대비 수업 시수가 과중하여 전반적으로 수업에 대한 준비에 어려움을 겪을 수 있기 때문이다. 그리고 무엇보다도 강좌당 인원을 20명 이내로 조정하여야 한다. 한 학기에 적어도 2회 이상의 수업 시연을 보장하기 위해서 불가피한 조건이다.*

* 본 논문은 2008. 10. 31. 투고되었으며, 2008. 11. 4. 심사가 시작되어 2008. 11. 29. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 곽영순, 강호선, 남경식, 백종민, 방소운(2007), 수업 컨설팅 바로하기 : PCK로 들여다본 수업 이야기, 원미사.
- 권민철(역)(2005), 수업현상학, 학지사. Sunkel, W.(1996), *Phänomenologie des Unterrichts*, Weinheim und München : Juventa Verlag BmbH.
- 김우룡 · 장소원(2004), 비언어적 커뮤니케이션, 나남출판.
- 민병곤(2007a), “초등학교 국어 수업 컨설팅에 대한 수요자 요구 분석”, 한국초등국어교육 33, 한국초등국어교육학회, pp.33~89.
- 민병곤(2007b), “초등학교 예비 교사를 위한 교수 화법 강좌 실라버스”, 한성어문학 25: 이석주 교수 정년 기념 논문집. 한성대학교 출판부, pp.541~567.
- 박용익(2003), 수업대화의 분석과 말하기 교육, 역락.
- 박정진(2006), “국어 수업의 질문활동 양상 연구”, 고려대학교대학원 박사학위논문.
- 설양환, 김윤옥, 김지숙, 박태호, 우상도, 이범웅, 함주희(역)(2005), 효과적인 수업 관찰, 아카데미프레스. Borich, G. D.(2003), *Observation Skills for Effective Teaching(4th ed.)*, Pearson Education, Inc.
- 윤희원(역)(1995), 좋은 화법과 화법 지도, 교육과학사. Bryan, M.(1962), *Dynamic Speaking*. N.Y. : Macmillan.
- 이종희, 김선희(2003), 수학적 의사소통, 교우사.
- 이주행, 박경현, 민현식, 이경우, 이삼형, 박수자, 권순희(2003), 교사 화법의 이론과 실제, 역락.
- 이창덕(2002) “수업대화 분석 연구의 필요성과 그 과제”, 국어교육학의 새로운 지평, 한국문화사.
- 임철일(2000), 교수 설계 이론 : 학습과제 유형별 교수전략, 교육과학사.
- 임철성(2003) “수업대화”, 화법연구 5, 한국화법학회.
- 임철성, 심영택, 원진숙, 이창덕(2004), 교사화법 교육, 집문당.
- Adwards, A. D. and D. P. G. Westgate(1994), *Investigating Classroom Talk*, London: RoutledgeFalmer.
- Bearne, E.(ed.)(1998), *Use of Language across the Primary Curriculum*, London : Routledge.
- Bearne, E., Dombey, H. and Grainger, T.(eds.)(2003), *Classroom Interactions in Literacy*, Maidenhead : Open University Press.
- Burk, T. L.(2005), *Instructional Development and Classroom Communication : A Case Study of*

- First-Semester College Students in the Liberal Arts Curriculum*, Lanham : University Press of America.
- Cooper, P. J. & Simmonds, C. J.(2003), *Communication for the Classroom Teacher*(7th ed.), Boston : Pearson Education.
- Corden, R.(2000), *Literacy and Learning through Talk :Strategies for the Primary Classroom*, Buckingham : Open University Press.
- Flanders, N.(1970), *Analyzing Teacher Behavior*, Reading, MA : Addison-Wesley.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N. and Allen, M.(eds.)(2006), *Classroom Communication and Instruction Processes :Advances Through Meta-Analysis*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Grundy, S.(1997), Challenging and Changing :Communicative Competence and the Classroom. in *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 3 :Oral Discourse and Education*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

<초록>

초등학교 예비 교사의 교수 화법 분석
- 교대 3학년생의 모의 수업 사례를 중심으로 -

민병곤

이 논문은 초등학교 예비 교사를 위한 교수 화법 강좌에서 학생들이 수행한 모의 수업 담화를 바탕으로 교수 화법 실태를 기술하고 이를 개선하기 위한 교수 화법 교육의 방향을 제시하였다.

필자는 교대 3학년생의 교수 화법 실태를 기술하기 위하여 학생들이 제출한 수업 동영상과 보고서 내용을 ‘수업의 설계 및 구조화, 수업 운영을 위한 교수 화법, 표현 및 전달, 교수 화법의 인식 및 평가’의 네 가지 요소로 나누어 분석하였다. 수업의 설계 측면에서는 수업의 목표에 대한 깊이 있는 이해를 바탕으로 하여 학습자 중심으로 설계하는 능력이 미흡한 것으로 나타났다. 수업 운영의 측면은 도입, 전개, 정리의 세 단계로 나누어 살펴보았다. 도입 단계에서는 수업 목표를 학습자의 경험과 관련하여 맥락화하는 능력이 미흡하였다. 전개 단계는 질문과 피드백 화법, 설명 화법, 정서 표현 화법, 진행 화법으로 나누어 교수 화법 실태를 기술하고 문제점을 지적하였다. 정리 단계에서는 학습자 중심의 내용 점검과 참여를 유도하는 교수 화법 능력이 미흡함을 지적하였다. 표현 및 전달 측면에서는 언어·반언어·비언어적 표현의 운용, 교수·학습 과정안의 활용과 관련한 전달의 기법 측면을 다루었다. 교수 화법의 인식과 평가는 자신의 교수 화법에 대한 인식적 측면과 타인의 교수 화법에 대한 평가적 측면을 기술하였다. 자신의 화법을 객관적으로 인식하게 되었다는 점에 의의를 부여하였고, 자신과 동료의 교수 화법을 여러 측면에서 평가하였다. 마지막으로 교수 화법 강좌의 효율적인 운영을 위한 방안을 제시하였다.

【핵심어】 교수 화법, 교수 화법 분석, 교수 화법 교육

<Abstract>

Analysis of Instructional Communication of Upper-Class Students in the University of Education

Min, Byeong-gon

The writer describes the actual state of instructional communication of upper-class students serving as pre-service elementary school teachers in the University of Education by analysing the discourse in the simulated classes and suggests the direction for teaching instructional communication.

The writer divides the subject into four sections, namely, designing and structuring of a lesson, instructional communication for class management, expression and delivery, and understanding and evaluating the instructional communication. With regard to designing the instruction, the students lack in understanding lesson objects and focusing on learners. In the instructional communication for the management of a class, the writer discusses three stages, namely, introduction, development, and conclusion. In the first stage, students' instructional communications lack sufficient contextualization of the learning content with regard to the learners' experiences. In the second stage, questions and feedback, explanations, expression of emotions, and instructional communications for managing a class are discussed. Moreover, with regard to the last stage, the writer discusses the immaturity of the students in guiding the learners toward self-monitoring and participating in their learning processes. With regard to expression and delivery, the writer deals with verbal, semi-verbal, and nonverbal expressions and their delivery techniques to refer to the plan of teaching and learning. Further, with respect to understanding and evaluating

instructional communication, self-recognition and evaluation of others are described separately. Finally, the writer proposes some directions for the effective management of the instructional communication course in the University of Education for the pre-service elementary school teachers.

【Key words】 instructional communication, analysis of instructional communication, teaching instructional communication