

## 대안학교와 일반학교의 수업대화에서의 언어문화에 대한 비교 연구

권은선 서울대학교 국어교육과 박사 수료



- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의 및 결론

## I. 서론

질문, 발표, 토의와 같이 수업 중에 이루어지는 언어적 상호작용은 능동적인 학습을 위한 도구라는 기능적인 성격과 수업이라는 사회적, 관계적 상황에서 생성, 발전되어온 양식이라는 문화적인 성격을 동시에 갖는다. 학생들이 수업 중에 이러한 상호작용에 왜, 어떻게, 얼마나 참여하는지는 개인적 성향이나 교과 특성에 따라 달라질 수 있지만, 보다 근원적으로 학교 교육의 문화적 맥락, 그 안에서 구성된 언어문화가 저변에서 영향을 미친다(Rocca, 2010; 권은선·정혜승·민병곤, 2018).

이러한 관점에서 연구자는 우리나라의 청소년들이 전반적으로 학교에서 질문이나 발표에 적극적이지 않고, 학교급이 높을수록 소극적인 태도를 보이는 비율이 높은 실태(민병곤·박현정·정혜승·정현선·김정자·권은선 외, 2016)에 주목하였다. 학교가 학습을 위한 대화에 청소년들이 소극적으로 참여하는 태도를 강화하고 내재화하는 제도적, 문화적 공간으로 작용하고 있음을 의심할 수 있기 때문이다. 이러한 실태는 재학 중이지만 실질적으로 학업을 중단한 상태에 있는 잠재적 중퇴생이 적지 않은 공교육 상황과 무관하

지 않다.<sup>1)</sup> 언어는 학습의 도구이고 학습자는 언어적 상호작용을 통해 사회적 관습, 사고체계, 지식 등을 내재화하며 발달한다는 비고츠키의 관점을 떠올리지 않더라도 교실에서 이루어지는 언어와 대화의 문화를 변화시키는 것이 수업과 학교 교육이 변화하기 위한 출발점임은 자명하다. 이에 연구자는 현재의 공교육 체제에 대한 대안적 교육을 추구하는 대안학교의 언어문화를 일반학교와 비교하며 고찰하여 변화를 위한 시사점을 구할 수 있으리라 보았다.

대안학교는 기존의 학교 교육이 선발과 경쟁 체제 속에서 행하는 관료적 통제 및 획일적인 교육에 대한 교육자들의 반성적 성찰의 산물이다.<sup>2)</sup> 대안학교 학생들의 학교 만족도는 일반학교 학생들보다 높고, 대안적 교육 이념은 학교생활 전반에서 긍정적으로 작용해 왔다(이병환·강대구, 2014). 특히 교사와의 언어적 상호작용의 측면에서 뚜렷한 차별성을 보인다. 대안학교에서는 교사와 대화할 기회가 많고, 교사들은 학생들과의 상담을 즐겨하며, 학생 하나하나를 인격적으로 존중해 줌으로써 신뢰가 형성되어 있는 것으로 나타났다(노상우·고현수·권희숙, 2010). 또 학교 밖 청소년들은 대안학교에 적응하는 과정에서 ‘상담을 통한 삶에서의 긍정성’, ‘힘듦과 고통을 표현할 수 있는 환경’ 등 대화를 통해 자신을 오롯이 표현하는 경험을 함으로써 삶의 변화에 대한 갈망을 해결해 나갈 수 있었다(최연수, 2015).

대안학교에서의 긍정적인 교육 사례들은 다양한 경로로 알려져 있지만,

- 
- 1) 최상근·양수경·남기곤(2010)에서는 학업 중도 탈락자들의 특성을 파악하여 학업 중단 위기 학생들을 추정하고 있는데 학교 만족도, 학교 체제 특성, 교사와의 관계 기준으로 각각 전체 중·고등학생의 29.5%, 24.5%, 30.6% 정도인 것으로 추정하고 있다.
  - 2) 교육법상으로도 ‘학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육 등 다양한 교육을 실시하는 학교’로 규정되어 있다(초·중등교육법 제60조의3, 시행령 제76조 및 제91조). 이러한 정의가 대안학교의 다양한 대안적 가치를 포괄하고 있지는 못하지만 대안학교의 본질이 기존의 학교 교육에 대한 대안을 모색하고 실천하는 데 있음을 명확히 하고 있다.

그 안에서의 언어적 상호작용을 언어문화의 관점에서 이해하거나, 수업에서의 대화에 초점을 둔 연구는 찾아보기 힘들다. 이 연구에서는 학생들의 수업 대화 참여를 언어문화적인 현상으로 보고, 대안교육 특성화 중·고등학교<sup>3)</sup> 학생들의 수업대화 참여의 적극성 및 의사소통태도를 일반학교 학생들과 통계적으로 비교하였다.<sup>4)</sup> 그리고 그 결과를 내부자적 관점에서 심층적으로 이해하기 위해 일반학교와 대안학교 모두 교육 경험이 있는 교사들과 초점집단면담을 수행하고, 연구의 결과가 국어교육에 함의하는 바를 논의하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 수업대화

학교와 교실에서 언어는 학습을 위한 사고와 행위의 가장 중요한 매체가 되면서 동시에 학습의 대상이 되는 독특한 문화적 상황에 놓이게 된다. 학생들은 수업이라는 말 상황(speech situation) 가운데 질문, 발표, 침묵, 토의/토론, 잡담, 암송, 낭독 등의 다양한 말 사건(speech event)에 참여하게 된다. 넓은 의미에서 수업대화는 수업에서 이루어지는 모든 언어적, 비언어적 상호작용을 포함할 수 있다. 이 가운데 이 연구에서는 의미 교섭이 이루어지는 ‘상호작용성’을 가지면서 국어교육에서 학습의 대상이 되고 있는 ‘질

- 
- 3) 대안교육 특성화 중·고등학교로 인가를 받은 대안학교의 경우 학교 교육과정을 편성·운영하는 과정에서 교육과학기술부 장관 고시로 되어 있는 국가 수준의 ‘교육과정 편성·운영 지침’에 구속을 받게 되기 때문에 연간 최소 국민공통기본 교과를 동일한 시간으로 가르치고, 국가 수준의 평가 지침을 준수해야 한다.
  - 4) 통계적 비교를 위해 일반학교 학생들을 대상으로 한 설문조사는 별도로 시행하지 않고 청소년 언어문화 실태를 폭넓게 조사한 민병곤 외(2016)에서 수집한 설문결과 원자료를 활용하였다. 연구방법은 III장에서 구체적인 밝혔다.

문, ‘발표’, ‘소집단 토의’<sup>5)</sup>를 묶어 ‘수업대화’라는 범주를 구성하였다.

‘질문’은 교사와 학생 간에, ‘발표’는 개인 대 다수의 청자 간에, ‘소집단 토의’는 다수 대 다수 학생 간의 상호작용이 이루어지기에 참여자 수와 역할, 목적, 발화의 연쇄, 규범 등이 다른 양식성을 갖는다.<sup>6)</sup> 우리나라 교실에서는 교사의 질문에 대한 의견을 ‘발표’하는 것이 수업대화의 가장 일반적인 유형이 되고, 학생의 자발적인 질문은 매우 드물게 나타난다(고창규, 2000). 그만큼 학생의 질문하기는 발표하기에 비해 더 주체적이고 능동적인 행위가 되는 것이다. 소집단 토의는 교사가 직접적으로 관여하지 않기에 질문과 발표에 비해 학생들 간의 비공식적인 사회적 관계가 더 중요하게 작용한다. 즉 질문, 발표, 토의는 담화 참여자 간의 상호작용의 양상과 참여 구조를 달리하기에 학생 집단 간에 그 양상을 달리한다면 그 자체로 문화적 차이를 함축하게 된다.

## 2. 수업 대화와 언어문화

전통적으로 사회학이나 인류학에서는 그 가시성에 따라 문화를 정신 문화와 물질문화, 무형의 문화와 유형의 문화로 범주화해 왔다(Macionis, 2010). 수업 중에 이루어지는 대화는 관찰자가 순차적으로 흘러가는 ‘음성’을 포착할 수 있으므로 가시성을 가지지만, 그것을 사회적인 소통 행위로 본다면 그것은 감각기관에 의해서 인지될 수 없는 무형의 것이 된다. 이에 의사소통을 중요시하는 언어교육 학자들은 문화를 객관적, 형식적, 표층적인 것과 주관적, 심리적, 심층적인 것으로 구분하면서 언어학습과 의사소통능력

---

5) 여기서 토의는 토론과 구분되는 화법 장르라기보다는 교사가 관여하지 않는 소집단 내의 상호작용성이라는 면에서 질문, 발표와 구분된다. 실제 소집단 토의는 논쟁적인 성격을 갖기도 한다.

6) 여기서 말 상황, 말 사건, 말 사건의 양식성을 이루는 요소 등은 Hymes(1972)의 논의를 토대로 기술하였다.

의 발달을 위해서 후자를 보다 강조해 왔다.<sup>7)</sup>

그런데 언어교육학자인 Moran(2001/2004)은 무형의 문화가 가장 묵시적인 인식(awareness)에서부터 믿음, 가치, 태도를 거쳐 가장 명시적인 실행(practice)까지 이어지는 연속선으로 존재한다고 보아 사고에서 행위로 이어지는 다층성과 상호관련성을 가진다고 보았다. 가령 영국에서 다른 사회 계급적 배경을 가진 여자 청소년들 간 갈등 대화를 연구한 Hasund & Stenström(1997)의 연구에서 중산층 계급의 소녀들은 갈등 대화는 해결에 목적이 있다는 ‘믿음’을 갖고 진지한 ‘태도’로 논쟁하였던 것과 달리 노동 계급 소녀들은 상대를 모욕하는 말을 하며 장난스러운 ‘태도’로 논쟁하는데, 이는 거친 말을 더 높게 평가하는 ‘가치’와 거친 말은 청자와의 친밀감을 드러내 준다는 ‘인식’과 관련되어 있다. 이와 같은 전제에서 언어적 행위로서 질문, 발표, 토의와 같은 수업대화를 수행하는 태도와 그 이면의 공유된 가치와 믿음은 모두 수업대화에 작용하는 언어문화로서 이해될 수 있다.

수업대화에 작용하는 언어문화는 구성주의적 수업을 의미 있는 경험과 성취로 이어지게 하는 데에 매우 중요한 요소이다. 사회적 구성주의에서는 학습에서 동료들과 사회적으로 상호작용하고 협력적으로 지식을 구성해나가는 대화의 과정을 중요하게 여긴다. 그런데 이는 구성주의적인 특성을 갖는 특정한 교수-학습 방법을 몇 번 실천해 본다고 구현될 수 있는 것이 아니라, 좋은 학습에 대한 공유된 믿음, 참여자 간의 상호작용의 패턴 등 문화를 바꿀 때 가능한 것이다(Windschitl, 1999). 요컨대, 교실 내 언어문화는 학습을 위한 수업대화의 도구성이 유의미하게 실현되기 위한 근원적인 토대가 된다.

---

7) Brooks(1968)는 문화를 삶의 패턴의 차원에서 문화적 생산물로서 형식적(formal) 문화와 사고하고 행위하는 방식으로서 내면적(deep) 문화를 구분하고, Lafayette(1997)은 사회, 경제 경제, 역사, 예술 등 거시적인 맥락에서 형성되는 문물문화(Big C)와 언어를 사용하는 것을 포함한 일상의 영역에서의 행위문화(little c)로 구분하였다. 두 연구 모두 문화에서 비가시적인 행위와 사고의 영역이 언어학습 분야에서 더욱 중요함을 강조하였다.

### 3. 수업대화 참여와 의사소통 태도

그런데 지금까지 수업에서의 상호작용에 대한 연구가 수업대화를 교사 중심의 전략적 행위, 교수화법의 차원에서 이루어져 왔기에, 수업대화에 작용하는 언어문화에 대한 선행연구는 찾기 어렵다.<sup>8)</sup> 이정숙·김국태·박창균(2011)에서는 기존의 수업대화에 대한 개념이 학생을 소통의 주체로 보지 못하고, 성공지향적 행위로 접근하고, 관계에 기반한 정서적 소통의 성격을 배제해 왔음을 문제로 인식하며 국어 수업대화를 대화적 관계로 재개념화해야 함을 주장하고 있다. 개념적인 차원의 문제를 제기한 것이지만, 지금까지 국어 교육과정과 수업에서 수업대화가 본질적으로 내포하게 되는 대립적 요소-교사 중심/학생 중심, 성취지향적/관계지향적, 인지적 소통/정서적 소통 등-가 균형 있게 실천되지는 못했음을 선명하게 제시한다.

이러한 인식에 동의하며 수업에서의 언어문화를 양적으로 측정하고자 하는 이 연구에서는 학생이 수업대화의 주체가 되는 행위와 관련된 ‘수업대화 참여의 적극성’, 의사소통 능력과 성취에 대한 믿음으로서 ‘의사소통효능감’, 관계에 기반한 정서적 가치로서 ‘교사/친구와의 대화의 즐거움’을 수업대화에 작용하는 언어문화의 차이를 드러낼 수 있는 변인으로 가정하였다.<sup>9)</sup>

수업대화 참여의 ‘적극성’은 수업 중에 능동성과 자발성을 갖고 질문, 발표, 토의를 수행하는 것을 의미한다. 참여의 의미는 학자에 따라 조금씩 다르게 의미를 규정하지만, 행동적, 정서적, 인지적인 측면이 통합적으로 작용하

---

8) 국어수업이나 사회 수업 상황을 전제로 발표, 토의, 토론, 소집단 대화에 대한 학생들의 인식에 대한 연구(김승현, 2014; 장성민, 2015; 장정경, 2016)가 있지만 학습의 도구적 가치에 초점을 두고 행위 이면의 의사소통 태도나 공유된 믿음과 같은 문화적 차원으로 접근하지 않았다.

9) 민병곤 외(2016)에서는 수업대화 참여에 영향을 줄 것으로 가정한 다수의 의사소통태도를 ‘영향요인’으로 설정하고 그 관계를 구조방정식 모형으로 도출하여 ‘수업대화 모형’을 구성하였다. 그 결과 의사소통효능감과 학교 대화의 즐거움(교사/친구와의 대화 즐거움)이 수업대화 참여에 직접적으로 영향을 미치는 주요 변인으로 밝혀졌다.



기에 단순히 행동적으로 무엇을 하고 있는 것을 넘어 그 행동이 능동적·자발적인 개입으로 이루어져야 하는 것이다(차민정·김창민·권혜정·조형태·이주영·정수정 외, 2010). 사회구성주의적 교육의 관점에서는 수업대화 참여의 정도는 대화의 양과 질, 즉 구어적 상호작용의 빈도나 시간, 대화의 깊이나 정교화에 달려 있다고 보고(Howe & Abedin, 2013), 수업관찰이나 대화 분석과 같은 질적 연구 방법을 취하지만, 양적 연구를 취하는 이 연구에서는 조작적인 정의에 따라 설문을 구성하게 된다.

의사소통효능감은 의사소통의 상황에서 다른 사람과 적절하게 소통을 할 수 있다는 개인의 믿음이다(Rubin, Martin, Bruning, & Powers, 1993). 어떤 과업 관련 자기효능감을 높이는 가장 중요한 근원은 과거에 과업에 성공한 경험이므로(Bandura, 1997/1999), 의사소통효능감은 실제 특정 맥락에서 의사소통을 잘 수행한 성취 경험을 내포한다. 우리나라에서 자기효능감이 주목받았던 것은 그것이 성취동기나 학업성취와 직접적으로 밀접한 관련을 맺는 것으로 밝혀져 왔기 때문이다(박영신·김의철, 2003). 의사소통효능감은 개인의 심리적 태도를 측정하는 변인이지만, 의사소통이 사회적 상황에서 기능의 ‘성취’의 차원으로 환원되는 행위라는 ‘믿음’을 전제하기에 사회문화적 성격을 동시에 갖는다.

교사 및 친구와의 대화 즐거움은 교실 안에서의 사회적 관계에 기반한 대화의 정서적 가치와 관련된 변인이다. 즐거움은 대인의사소통에서 소통의 주요 동기 중 하나이고(Step & Finucane, 2002) 과제나 행위 수행 시 과거에 그와 관련된 긍정적인 경험이 있을 때 그것을 지속하게 하는 역할을 한다(Silvia, 2005, 2011). 자기효능감과 즐거움은 모두 과거의 경험에서 기인한 태도인데, 의사소통효능감이 ‘인지적, 기능적’ 측면에서의 만족감에 따른 것이라면, ‘즐거움’은 ‘정서적’ 동기이자 그 자체로 ‘가치’ 있는 목적이 되어(박순이, 2011) 예술 표현 활동이나 블로그 쓰기 등 자발적으로 이루어지는 활동에서 동기나 목적으로 이해된다.

앞에서 논의한 태도 요소 외에 수업대화에 대한 어떤 믿음, 가치, 신념

등이 수업대화 참여 행위에 작용할 수 있다. 그러나 이론적으로 규정되거나 실증적으로 밝혀진 선행연구가 거의 없고, 이러한 언어문화는 질적 자료에서 보다 타당하게 드러날 수 있다고 보아 초점집단면담을 통해 보완적으로 밝히고자 하였다.

### III. 연구 방법

이 연구는 대안학교 학생들의 언어문화 실태를 일반학교와 양적으로 비교하고 그 차이를 질적으로 설명하고 해석하는 ‘순차적 설명 전략’의 혼합연구방법을 취하였다(Creswell, 2003/2005). 이 전략은 먼저 양적 연구 결과를 설명하고 해석한 후 후속되는 질적 연구 자료들은 양적 연구를 보다 상세히 설명하는 데 활용된다. 질적 연구는 보조적인 성격을 갖기에 두 연구의 표집이 다를 수 있고 어떤 특수한 이론적 관점을 안 가질 수도 있고, 그 결과는 통합적으로 제시되는 경향이 있다(성용구, 2013: 136-137). 각 단계별 구체적인 자료의 수집 및 분석 방법은 다음과 같다.

#### 1. 양적 연구 단계

##### 1) 연구 참여자

일반학교에서는 민병곤 외(2016)의 참여자 중 초등학생을 제외하고, 중·고등학교(14개 중학교 및 18개 고등학교)에 재학 중인 학생 2491명을 참여자로 한정하였다. 이들을 대상으로는 별도의 설문조사를 시행하지 않고 2016년 연구에서 수집한 원자료를 그대로 활용하였다.<sup>10)</sup>

---

10) 이 연구의 설문조사는 서울대학교 IRB의 심사와 승인을 받고 진행되었다. 민병곤 외

대안교육 특성화 학교로는 2016년 1월 기준 특성화 중학교 13교, 특성화고등학교 25교가 지정되어 있다. 연구자는 이 학교 가운데 90년대 말 대안교육 운동에 뿌리를 두고 있어 10년 이상의 대안교육의 역사가 있는 학교 중,<sup>11)</sup> 탈북 청소년과 같은 특수 집단을 대상으로 하거나 종교적 색채가 강한 학교는 배제하고 수도권과 비수도권의 지역적 균형을 고려하여 최종적으로 중학교 3교, 고등학교 3교를 선정하였다. 선정된 대안학교에 대한 정보는 <표 1>에, 전체 참여자 현황은 <표 2>에 제시하였다. 조사는 일반학교 표집과 마찬가지로 각 학교의 학년별로 한 학급을 대상으로 이루어졌다.

〈표 1〉 조사 대상 대안학교의 특성

| 학교(가칭)  | 소재  | 개교연도  | 전체 학급수 |
|---------|-----|-------|--------|
| 바다중학교   | 전라도 | 2002년 | 6학급    |
| 별빛중학교   | 경기도 | 2003년 | 9학급    |
| 강산중학교   | 경기도 | 2003년 | 3학급    |
| 들바람고등학교 | 경상도 | 1998년 | 6학급    |
| 햇살고등학교  | 전라도 | 1998년 | 9학급    |
| 별빛고등학교  | 경기도 | 2003년 | 12학급   |

〈표 2〉 학교유형·학교급·성·지역별 참여자

| 구분  |      | 일반학교 |      | 대안학교 |      |
|-----|------|------|------|------|------|
|     |      | 빈도   | 퍼센트  | 빈도   | 퍼센트  |
| 학교급 | 중학교  | 1015 | 40.7 | 170  | 47.9 |
|     | 고등학교 | 1476 | 59.3 | 185  | 52.1 |

(2016)의 설문조사 자료의 활용에 대한 승인을 받기 위해 국립국어원과 2016년 연구의 참여 연구진의 동의를 사전에 구하였다.

- 11) 6개 학교는 공통적으로 90년대 말 대안교육 운동에서 핵심적인 교육 이념 중 하나인 ‘공동체적 삶’을 학교의 주요 교육 가치로 제시하고 있다.

|    |      |      |      |     |      |
|----|------|------|------|-----|------|
| 성  | 남학생  | 1292 | 51.9 | 178 | 50.1 |
|    | 여학생  | 1199 | 48.1 | 177 | 49.9 |
| 지역 | 수도권  | 1233 | 49.5 | 169 | 47.6 |
|    | 비수도권 | 1258 | 50.5 | 186 | 52.4 |
| 전체 |      | 2491 | 100  | 355 | 100  |

## 2) 자료의 수집

설문문항은 수업대화 참여 영역 3개 변인, 의사소통태도 영역 3개 변인으로 구성되었다. 또 집단 간의 차이가 학교 외적인 가정 요인에서 기인할 수 있으므로 민병곤 외(2016)에서 학교 외적 요인으로 밝혀진 ‘대화에 대한 부모의 관심’을 통제변인으로 설정, 함께 조사하였다.<sup>12)</sup>

설문의 문항 구성은 민병곤 외(2016)에서와 동일하게 구성하여 두 학교 유형별로 비교가 가능하게 하였다. 본 연구에서 복수의 문항으로 이루어진 유일한 변인인 의사소통효능감의 경우 ‘자신의 능력에 대한 자신감, 과제의 난이도, 상황에 따른 능력의 조절’ 과 같은 자기효능감의 하위 요인을 반영하면서도, 듣기·말하기가 일방향적이거나 상호작용적일 수 있는 실제 의사소통상황을 고려하여 학생들이 인식할 수 있는 표현으로 문항이 구성되어 있다. 사전에 확인한 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 ‘.855이고 제거 시 변인의 신뢰

12) 수업대화 참여에는 부모 요인보다 교사와 교육과정, 학교 환경 등 학교에서의 교육 맥락과 관련된 요인이 더 직접적으로 영향을 줄 수 있다. 그런데 이러한 변인을 모두 통제적으로 통제하기란 불가능하고, 그것이 어떻게 작용하는지는 별도의 연구에서 다루어질 수 있을 것이다. 이 연구에서는 이러한 교육적 맥락의 차이가 언어문화의 차이에 반영되어 있다고 보아, 언어문화의 차이 그 자체를 밝히는 데 목적이 있고, 차이를 통계적으로 검증하기 위해 학교의 교육 맥락 밖의 변인으로서 논의되어온 부모 변인을 통제하는 것이 중요하다고 보았다. 교실 밖의 환경으로서 부모의 인지적, 정서적 지원이 교실에서의 수업참여에 영향을 미친다는 결과는 교육심리 분야의 연구에서 밝혀져 왔다(유지혜, 2015). 민병곤 외(2016)에서는 수업참여 중 ‘수업대화’ 참여에 한정하여 부모의 영향을 연구하였는데, 부모와의 대화 시간은 영향이 없었지만, 대화에 대한 부모의 관심은 의사소통태도를 매개로 수업대화 참여에 영향을 주는 간접적인 요인임을 밝힌 바 있다.

도를 높이는 하위 항목은 없었다.

조사 영역, 영역별 변인, 변인별 문항 수, 문항별 응답 방식은 <표 3>과 같다.

<표 3> 설문 문항의 구성 방식

| 조사 영역   | 변인            | 하위문항 수 | 응답 방식      |
|---------|---------------|--------|------------|
| 수업대화 참여 | 질문 적극성        | 1개     | 평정척도형 (4점) |
|         | 발표 적극성        | 1개     | 평정척도형 (4점) |
|         | 토의 적극성        | 1개     | 평정척도형 (4점) |
| 의사소통 태도 | 의사소통효능감       | 5개     | 평정척도형 (5점) |
|         | 교사와의 대화 즐거움   | 1개     | 평정척도형 (5점) |
|         | 친구와의 대화 즐거움   | 1개     | 평정척도형 (5점) |
| 부모 변인   | 대화에 대한 부모의 관심 | 2개     | 평정척도형 (5점) |

제시된 총 일곱 가지 변인 각각의 측정 문항과 응답 결과의 코딩 방식은 다음과 같다. 우선, 수업대화 참여 영역 변인은 ‘평정척도형(4점)’으로 구성된 1개 문항으로 측정하였다. 질문 적극성은 평소 수업 중 선생님께 질문을 얼마나 자주 한다고 생각하는지를 묻고 이에 대해 ‘자주 한다’, ‘종종 한다’, ‘별로 안 한다’, ‘전혀 안 한다’의 응답 중 하나를, 발표 및 토의 적극성은 발표, 모둠별 토의를 할 기회가 생겼을 때 어떻게 하는지를 묻고, 이에 대해 ‘전혀 참여하지 않는다’, ‘별로 참여하지 않는다’, ‘대체로 참여한다’, ‘적극적으로 참여한다’의 응답 중 하나를 평정하게 하였다. 응답 결과의 코딩 시 이를 연속적으로 간주하여 적극성이 낮은 것부터 높은 순으로 1~4점을 부여하였다.

나머지 변인은 모두 ‘평정척도형(5점)’으로 구성하여 변인별로 포괄적 물음을 제시하고 물음 아래 1~5개의 하위항목을 제시한 뒤 각 항목에 동의하는 정도를 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘별로 그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘대체로 그

렇다’, ‘매우 그렇다’의 응답 중 하나로 평정하게 하였다. 하위항목이 복수인 의사소통효능감은 ‘다른 사람들은 나와 말하기를 좋아한다’, ‘나는 다른 사람의 말을 잘 들어준다는 얘기를 듣는다’, ‘나는 상황이나 분위기에 맞게 말할 수 있다’, ‘나는 많은 사람들 앞에서 내 의견을 잘 말할 수 있다’, ‘나는 다른 사람들과의 대화를 잘 이끌어 간다’로 구성되어 있다. 대화 즐거움은 ‘나는 선생님과 대화 즐겁다’, ‘나는 친구와의 대화 즐겁다’의 단일 문항으로, 대화에 대한 부모의 관심은 ‘어머니/아버지는 내가 말하거나 듣는 태도에 관심이 있다’의 주어를 달리하는 두 문항으로 구성되어 있다.

응답 결과의 코딩 시 이를 연속 척도로 간주하여 긍정 동의의 정도가 낮은 것부터 높은 것의 순으로 1~5점을 부여하였다.

### 3) 자료의 분석

일단 집단별 기술통계를 실행하여 집단 간 평균 및 표준편차의 차이를 확인하였다. 그다음에 부모 요인을 통제하였을 때도 두 집단 간에 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 ‘대화에 대한 부모의 관심’을 공변인으로 반복측정 공분산분석(Repeated-Measure ANCOVA)을 실시하였다. 또 일반 학교와 대안학교의 표집에서 학교급에 따른 비율이 다소 차이가 있어 학교급도 공변인으로 설정하였다. 민병곤 외(2016)에서 조사한 주요 변인들에서 중학교와 고등학교 학생 사이에 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌기 때문에 학교급별 참여자의 비율이 달라 결과에 영향을 줄 가능성을 생각한 것이다. 모든 자료 분석은 SPSS 23.0을 활용하였다.

## 2. 질적 연구 단계

### 1) 초점 집단 면담

이 연구에서 질적 연구의 목적은 우선 두 집단 간 수업대화 참여와 의사소통태도의 차이가 나타나는 양적 연구 결과에 대해 내부자적 관점에서 타

당성 있는 설명을 도출하는 데 있다. 이와 더불어 해석적 성격을 가지는 면담 자료의 특성상 양적 연구에서 조사한 ‘행위’와 ‘태도’의 심층에 존재하는 믿음과 가치, 신념 등 사고의 차원에서 언어문화에 대한 해석을 포함하게 되어 양적 연구에 대한 보완이 될 수 있다.

자료 수집은 설문조사에 참여한 학교의 교사 중 일반학교 경험이 5년 이상 있는 대안학교 교사 세 명을 대상으로 초점 집단 면담(Focus Group Interview)의 방식으로 1회, 두 시간 동안 수행되었다. 초점 집단 면담은 전문가 집단을 대상으로 개별적으로 의견을 구하는 델파이 연구와 달리 ‘참여자 간의 상호작용과 토론 과정을 통해’ 의견을 구성하게 되므로 의견이 형성되는 집단 활동을 관찰할 수 있게 한다(김성재·김후자·이경자·이선옥, 1999). 또한 참여자 상호간에 생각을 점검하며 극단적인 견해를 배제하는 일 반성을 추구하면서 동시에 상호자극이 되어 개인 면담보다 사건을 풍부하게 생각해 내는 장점이 있다. 이에 현장에서 다양한 자료를 풍부하게 수집하는 것이 제한적일 때 보다 신뢰할 수 있는 자료를 얻기 위해 활용된다.

교사를 참여자로 선택한 것은 교사는 학생 개인의 경험 뒤에 있는 집단의 일반성과 경향성을 드러낼 수 있기 때문이다. 더구나 특정 학교에 대한 경험만 있는 학생들과 달리 일반학교 교사 경험이 있는 대안학교 교사는 학교별 교육적 맥락의 차이를 전제로 학교유형별 언어문화가 갖는 특수성을 포착할 수 있는 장점이 있다.

면담은 통계 결과를 정리하여 설명하고, 그 결과에 대한 반응을 묻는 방식으로 이루어졌다. 질문은 각 변인별로 “이러한 결과에 대해 어떻게 생각하는가”, “왜 이러한 차이가 나타나는가”, “이것이 교육에 시사하는 바는 무엇인가”와 같이 구성되어 반구조화된 형태로 제시되었고, 연구자는 ‘수업대화 참여’라는 초점 주제와 그에 관여하는 ‘언어문화’라는 대주제를 의식하며 추가 질문을 하는 방식으로 면담을 진행하였다.

## 2) 연구 참여자

별빛중·고등학교에 재직 교사 가운데 일반학교 근무 경력이 긴 교사들을 참여자로 1차 선택하였고, 교육 경력과 교과 등에서 다양성을 갖도록 최종 3명을 선택하였다. 참여자들은 연구에 참여하기 전에 연구의 취지를 충분히 이해하고 면담 내용을 녹취하는 것에 동의하였다. 선정된 교사의 학교급, 교과, 성, 연령, 교직 경력은 <표 4>와 같다.

<표 4> 초점 집단 면담 참여자

| 이름<br>(가명) | 학교급  | 교과 | 성 | 연령  | 교직 경력 |      |
|------------|------|----|---|-----|-------|------|
|            |      |    |   |     | 일반학교  | 대안학교 |
| 박철규        | 중학교  | 사회 | 남 | 40대 | 5년    | 13년  |
| 김혜영        | 고등학교 | 국어 | 여 | 40대 | 10년   | 12년  |
| 이정훈        | 고등학교 | 과학 | 남 | 30대 | 8년    | 2년   |

설문조사에 참여한 6개 학교 가운데 별빛중·고등학교를 선정한 이유는 첫째, 양적인 경향성에서 대안학교 전체의 중간 정도에 위치하기 때문이다. 주요 변인에서 6개 학교 평균을 비교하였을 때 별빛중학교와 별빛고등학교의 평균은 각 학교급에서 모두 중간에 해당하였고, 둘째, 별빛중·고등학교가 일반학교와 교육 환경에 있어서 구조적 유사성이 가장 높기 때문이다. 도시형 대안학교로서 기숙사가 아닌 가정에서 통학하며, 학급수나 학급별 인원(20명)에서 가장 규모가 큰 것이다.

## 3) 자료의 분석과 타당성 검증

연구자는 녹음된 면담을 직접 전사하였고, 전사본 1차 읽기에서 양적 연구의 주요 변인의 특성을 고려하여 주제 중심 코딩을 하였다. 그런데 면담 자료에서 양적 연구의 변인 이면에 무엇을, 누가, 왜, 어떻게 말하는가와



같은 수사학적 요소<sup>13)</sup>와 관련된 인식과 태도의 범주가 풍부하게 나타나는 것을 발견하게 되었다. 이에 2차 코딩에서는 이러한 범주 안에서 대안학교와 일반학교의 차이를 비교하는 구조적 분석 및 대립적 분석을 병행하였다 (Saldaña, 2009).

교사의 시각만을 담은 해석이라는 제한점을 보완하기 위해 참여자를 익명으로 처리한 자료 분석 결과를 별빛고등학교 학생 8명에게 배부하고 자신들의 경험과 인식에 견주어 내용이 타당한지 검토를 받았다. 이를 바탕으로 연구 결과를 최종 수정하였다.

## IV. 연구의 결과

### 1. 양적 연구 결과

#### 1) 학교 유형에 따른 수업대화 참여 비교

대안학교 학생과 일반학교 학생의 수업대화 참여 변인의 차이를 살펴 보기 위해 수업대화의 유형별로 두 집단의 평균과 표준편차를 분석한 결과는 <표 5>과 같다.

---

13) 연구자는 이러한 범주가 Hymes(1972)의 말하기(SPEAKING) 모델에 포함된 장르(genre), 참여자(participation), 발화 스타일(instrumentalities), 목적(end) 등의 요소와 대응된다고 보아 수업대화라는 말 상황을 구조적으로 이해하게 하는 범주로 적절하다고 판단하였다.

〈표 5〉 수업대화 참여의 적극성' 변인의 기술통계

|       | 학교유형 | N    | 평균   | 표준편차 |
|-------|------|------|------|------|
| 질문적극성 | 대안학교 | 352  | 2.64 | .86  |
|       | 일반학교 | 2491 | 2.28 | .88  |
| 발표적극성 | 대안학교 | 351  | 2.98 | .77  |
|       | 일반학교 | 2491 | 2.74 | .82  |
| 토의적극성 | 대안학교 | 351  | 3.32 | .67  |
|       | 일반학교 | 2491 | 3.01 | .75  |

〈표 5〉에서 알 수 있듯이 대안학교 학생은 수업대화의 세 유형 모두에서 일반학교 학생보다 더 적극적으로 참여하고 있는 것으로 나타났다 집단 내에서 편차가 더 적었다. 특히 질문의 적극성에서 평균의 차이가 가장 컸고, 토의 적극성에서 표준편차의 차이가 가장 컸다.

〈표 6〉 수업대화 참여 관련 변인의 공분산분석 결과

| 종속<br>변수  | 소스   | 제 III 유형<br>제공합 | 자유도  | 평균제공    | F         | 유의<br>확률 |
|-----------|------|-----------------|------|---------|-----------|----------|
| 질문<br>적극성 | 절편   | 347.113         | 1    | 347.113 | 466.078   | .000     |
|           | 부모관심 | 45.231          | 1    | 45.231  | 60.732*** | .000     |
|           | 학교급  | 14.620          | 1    | 14.620  | 19.631*** | .000     |
|           | 학교유형 | 19.320          | 1    | 19.320  | 25.941*** | .000     |
|           | 오차   | 2037.641        | 2736 | .745    |           |          |
| 발표<br>적극성 | 절편   | 419.580         | 1    | 419.580 | 654.857   | .000     |
|           | 부모관심 | 54.418          | 1    | 54.418  | 84.932*** | .000     |
|           | 학교급  | 3.188           | 1    | 3.188   | 4.976*    | .026     |
|           | 학교유형 | 4.754           | 1    | 4.754   | 7.419**   | .006     |
|           | 오차   | 1752.369        | 2735 | .641    |           |          |

|           |      |          |      |         |            |      |
|-----------|------|----------|------|---------|------------|------|
| 토의<br>적극성 | 절편   | 491.687  | 1    | 491.687 | 965.818    | .000 |
|           | 부모관심 | 69.904   | 1    | 69.904  | 137.312*** | .000 |
|           | 학교급  | 1.458    | 1    | 1.458   | 2.863      | .091 |
|           | 학교유형 | 11.304   | 1    | 11.304  | 22.204***  | .000 |
|           | 오차   | 1392.360 | 2735 | .509    |            |      |

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

부모의 관심과 학교급을 공변인으로 공분산분석을 한 결과, 질문 적극성, 발표 적극성, 토의 적극성 세 변인 모두에서 집단의 차이가 유의하게 나타났다( $F=25.941$ , \*\*\* $p<.001$ ;  $F=7.419$ , \*\* $p<.01$ ;  $F=22.204$ , \*\* $p<.001$ ).

## 2) 학교 유형에 따른 의사소통태도 변인의 비교

대안학교 학생들과 일반학교 학생들의 의사소통태도 변인에서 차이를 살펴보기 위해 두 집단의 평균과 표준편차를 분석하였다. <표 7>에서 알 수 있듯이, 대안학교 학생은 의사소통효능감, 선생님과의 대화 즐거움, 친구와의 대화 즐거움 모두 일반학교 학생보다 평균이 더 높게 나타났다. 특히 선생님과과의 대화 즐거움에서 평균의 차가 매우 컸다. 표준편차의 경우 의사소통효능감을 제외한 모든 변인에서 대안학교의 학생들의 편차가 더 작은 것으로 나타났다.

<표 7> 의사소통태도 변인의 기술통계

|                 | 학교유형 | N    | 평균   | 표준편차 |
|-----------------|------|------|------|------|
| 의사소통효능감         | 대안학교 | 353  | 3.80 | .70  |
|                 | 일반학교 | 2491 | 3.58 | .68  |
| 선생님과의<br>대화 즐거움 | 대안학교 | 354  | 3.93 | .99  |
|                 | 일반학교 | 2491 | 3.34 | 1.0  |

|                |      |      |      |     |
|----------------|------|------|------|-----|
| 친구와의<br>대화 즐거움 | 대안학교 | 354  | 4.45 | .70 |
|                | 일반학교 | 2491 | 4.23 | .84 |

〈표 8〉 '의사소통효능감'의 공분산분석 결과

| 종속<br>변수        | 소스   | 제 III 유형<br>제곱합 | 자유도  | 평균제곱     | F          | 유의<br>확률 |
|-----------------|------|-----------------|------|----------|------------|----------|
| 의사<br>소통<br>효능감 | 절편   | 551.245         | 1    | 551.245  | 1331.628   | .000     |
|                 | 부모관심 | 139.167         | 1    | 139.167  | 336.182*** | .000     |
|                 | 학교급  | 5.707E-5        | 1    | 5.707E-5 | .000       | .991     |
|                 | 학교유형 | 1.534           | 1    | 1.534    | 3.705      | .054     |
|                 | 오차   | 1133.430        | 2738 | .414     |            |          |

\*\*\* $p<.001$

부모의 관심과 학교급을 공변인으로 공분산분석을 한 결과, 의사소통 효능감은 두 집단 간의 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다( $F=3.705$ ,  $p>.05$ ). 다만 공변인인 부모의 관심 비율에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다( $F=336.182$ , \*\*\* $p<.001$ ).

〈표 9〉 '교사와의 대화 즐거움'과 '친구와의 대화 즐거움'의 공분산분석 결과

| 종속<br>변수          | 소스   | 제 III 유형<br>제곱합 | 자유도  | 평균제곱    | F          | 유의<br>확률 |
|-------------------|------|-----------------|------|---------|------------|----------|
| 교사와의<br>대화<br>즐거움 | 절편   | 531.342         | 1    | 531.342 | 563.859    | .000     |
|                   | 부모관심 | 207.512         | 1    | 207.512 | 220.212*** | .000     |
|                   | 학교급  | 15.494          | 1    | 15.494  | 16.442***  | .000     |
|                   | 학교유형 | 45.003          | 1    | 45.003  | 47.757***  | .000     |
|                   | 오차   | 2581.044        | 2739 | .942    |            |          |

|                   |      |          |      |          |            |      |
|-------------------|------|----------|------|----------|------------|------|
| 친구와의<br>대화<br>즐거움 | 절편   | 1068.401 | 1    | 1068.401 | 1687.194   | .000 |
|                   | 부모관심 | 101.416  | 1    | 101.416  | 160.154*** | .000 |
|                   | 학교급  | 16.671   | 1    | 16.671   | 26.327***  | .000 |
|                   | 학교유형 | 2.512    | 1    | 2.512    | 3.968*     | .046 |
|                   | 오차   | 1734.447 | 2739 | .633     |            |      |

\* $p<.05$ , \*\*\* $p<.001$

부모의 관심과 학교급을 공변인으로 공분산분석을 한 결과, 교사와의 대화 즐거움은 두 집단 간의 차이가 유의한 것으로 나타났다( $F=11.709$ ,  $p<.01$ ). 친구와의 대화 즐거움도 공분산분석을 하였을 때 두 집단 간의 차이가 유의하였다( $F=3.968$ ,  $p<.05$ ).

요컨대 대안학교 학생들은 질문, 발표, 토의 모든 유형의 수업대화에서 일반학교 학생들보다 더 적극적으로 참여하고, 교사 및 친구와의 대화를 더 즐겁게 느끼고 있다. 다만 발표보다는 질문과 토의에서 그 차이가 컸다. 또 대화에 대한 부모의 관심의 비율이 동일하다면 의사소통효능감에서는 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 차이가 수업대화의 상황에서 무엇을 의미하는지, 그리고 행위와 태도 이면에서 작용하는 사고는 무엇인지는 질적 연구를 통해 구체적으로 이해하고자 한다.

## 2. 질적 연구의 결과

면담 분석의 결과 수업대화에 작용하는 대안학교의 언어문화를 이해하기 위한 범주-무엇을, 왜, 어떻게, 누구로서 하는가-를 구성할 수 있었다. 이 절에서는 각 범주의 주제가 드러나도록 기술하되, 양적 연구의 결과에 대한 설명이자 보완적 해석의 성격을 가지는 자료적 특성상 양적 연구 결과와 통합적으로 이해할 수 있도록 기술하였다.

### 1) 무엇에 대해 대화하는가?

대안학교에서는 일반학교와 “수업에 대한 관점”이 다르다. 이것은 학생들이 수업대화에 적극적으로 참여하게 하는 근본적인 가치와 믿음으로 작용한다. 별빛중·고등학교(이하 별빛학교)에서는 일반학교에서의 ‘질문-대답’, ‘발표-피드백’과 같은 수업 언어의 자리를 “고민”, “자신의 생각”, “더 깊이 있는 이야기”가 채운다. 별빛학교에서 교육 내용은 늘 “삶”과 연결되는 맥락에서 재구성되기에, 학생들은 수업에서도 자기 경험과 이해에 토대한 “자기 이야기”를 이어가게 된다:

이정훈 교사: (일반학교는) 인재 양성하기 위한 **능력을 키워주는** 부분. **수업을 통해 많은 지식을 제공해 주는** 부분에 초점을 맞추어져 있다면 여기 학교 와서 느낀 거는 이런 하나하나가 그 학생의 삶과 맞닿아 있는 거잖아요. 이런 거가 다 루어지다보니까 그 안에서 자연스럽게 자기 삶에 대해 고민해보게 되고 자연스럽게 자기 이야기가 나오게 되고 더 많은 얘기를 하게 되고...<sup>14)</sup>

별빛학교에서는 “수업과 삶이 이분”되어 있지 않기에 수업대화는 궁금하면 묻고, 나누고 싶은 “자신의 생각”이 있으면 어렵지 않게 말하는 일상의 대화와 본질적으로 다르지 않다:

박철규 교사: 수업 중에 궁금하거나 이야기해야 할 것에 대해 어색해하거나 불편해 하거나 전혀 그러지 않아요. 적극적으로 발표를 의지를 갖고 하든 가만히 듣는 아이든 자신의 생각을 이야기하는 거에 대해서 힘들지 않아요. 중1 때는 오히려 소극적이어서 자기 얘기 잘 못하는 아이도, 다른 애들 발표할 때 위촉되기도 하는데, 중3 되면 그런게 다 풀려요.

---

14) 면담 전사본에서 밑줄과 볼드체는 연구자가 임의로 표시한 것으로 밑줄은 대안학교의 특징을, 볼드체는 일반학교의 특징을 드러내는 표현임을 의미한다. 연구자의 기술에서 따온 표로 인용한 표현은 연구참여자의 언어를 그대로 옮긴 것이다.

별빛학교에서 수업대화란 일상에서 궁금하면 묻고 나누고 싶은 자신의 생각이 있으면 말하는 일상 대화와 본질적으로 다르지 않다. 그렇기 때문에 ‘질문’과 같이 학생이 시작하는 대화의 구조도 자연스럽게 풍성하게 일어나는 것이다.

## 2) 어떻게 대화하는가?

정해진 답을 향하는 수업대화에서는 ‘교사의 질문-학생의 반응(발표)-교사의 평가’로 끝나는 닫힌 대화 구조를 형성하게 된다. 이런 대화에서는 손을 들어 발언권을 갖고 아는 것을 전시하는 것이 참여 적극성을 의미한다. 별빛학교 교사로 12년을 지낸 박철규 교사는 초등학교에서 흔히 볼 수 있는 “손들고” 아는 것을 드러내 보이거나 수업의 형식적 상황에 맞게 “발표”를 하는 것은 우리나라 형식교육의 산물로서 중학교 이후의 발달과정에서 극복되는 것으로 인식하고 있었다:

…… 중 1때는 1학기 때 그런 경향이 있고 2학기만 되면 달라지는데 왜 초등학교 때 그런 거 많잖아요. **손들고 발표하는 거.** (연구자: 저요! 저요! 이렇게 하는 거요?) 네, 그게 적극성이라고 생각하며 하잖아요, 그런 게 남아 있어서 1학기 때에는 특히 보면 자기가 **조금 안다거나 발표할 거리가 있다고** 하거나 하는 친구들이 많이 그러죠.

수업에 학생의 삶을 끌어들이게 되면 답의 경계는 희미해지고 참여자간의 상호작용이 다양한 방향에서 일어나게 된다. 즉 수업에 대한 관점이 수업 대화에 대한 가치와 믿음을 형성하고, 결과적으로 수업대화의 전형적 형식성을 벗어난 일상적 대화의 구조를 갖게 되는 것이다.

또한 ‘경청’은 별빛학교 대화 문화를 관통하는 대화의 규범이다:

김혜영 교사: 우리 학교에 오면은 제일 먼저 가르치는 게 경청하는 거. 남의 애

기를 듣는 거. 대화에 대한 것을 계속 강조해요. 뿐만 아니라 늘 모든 것을 협의  
하고 같이 하고 같이 뭔가를 한다는 거에 대해 굉장히 중학교 1학년 때부터 문  
화 자체를 몰들게 한다는 생각이 들어요.

중학교 1학년 1학기 모든 교과 수업에서 항상 “누구 얘기 들어보자.”라  
는 교사의 발화를 통해 집중해서 듣기를 배우게 되고 그 반응으로 자신이 듣  
고 이해하고 느낀 것을 다시 말하는 과정 속에서 경청은 체화된다고 한다.  
경청은 누구나 자기 얘기를 “힘들지 않게” 말할 수 있게 해 주면서 동시에  
수업에서 “협의”하고 “같이 하는” 대화로 나아갈 수 있게 하는 문화적 도구  
가 된다.

### 3) 왜 대화하는가?

수업은 배움을 추구하는 교육적 목적을 가진다. 따라서 배움을 통해  
‘성취’하려는 것에 대한 인식과 태도에 따라 수업대화도 다른 모습을 띠게  
된다. 일반학교에서는 ‘학습 목표’라는 단위 수업의 목적까지 수업이 시작되  
기 전에 이미 “도달할 지점이 있고”, “좋은 평가를 받기 위한” 외적 준거들이  
있다. 인가형 대안학교도 표준화된 교육과정을 따르지만, 수업 현장 안에서  
반응하며 “배우고 있으니까” 배움의 목적을 구성하는 데 열려 있다. 이정훈  
교사도 자신의 학생들에게는 수업에서 촉발되는 ‘궁금증’이 배움의 동기이  
고 “더 깊이 있는” 이해로 나아가는 과정이 수업대화의 목적으로 자리잡아  
있다고 느껴왔다고 하였다:

이정훈 교사: 수업할 활동지가 있으면 (일반학교의) 기존의 아이들은 **한 차시 분**  
**량을 여기서부터 여기까지** 어떻게든 해결하는 게 목표예요. 풀어서 **해결하는 걸**  
**로 끝내버리는데**, 저희학교 아이들 가르쳐보면 여기에서 여기 끝나는 게 목표  
가 아니예요. 애네들은 이 가운데서 궁금증이 생기면 거기서 (멈추어) 어떻게든  
그 궁금증을 풀어가려고 거기에서 더 깊이 있는 이야기를 더 많이 꺼내요.……



활동지가 있으면 **답을 적는** 게 아니라 활동지 안에 있는 ‘보기’가 있으면 이견  
왜 이렇지 하면서 ‘보기’에 대해서 고민하고 거기다 적기도 하고 굉장히 그 안의  
내용에 대해 답을 찾는 과정보다 이해하려는 과정이 훨씬 높게 느껴졌어요.

답이 아닌 이해를 지향하는 문화 속에서 수업 중 ‘발표’도 내 생각과 다  
른 이의 생각을 소통하여 더 깊은 이해로 나아가기 위한 목적 안에서 실천  
된다. 이에 발표의 장에는 발표자는 수행에 대한 평가자로서의 교사가 아닌  
“내 생각”에 반응하고 느끼는 ‘실제 청중’에 더 민감하다:

박철규 교사: 우리 학교 선생님들은, 니 생각이 어떻구나. 너는 어떻게 생각하  
니? 이런 얘기를 발표에 대한 피드백을 주지. 어 너는 **발표를 잘하는구나** 이런  
피드백을 안 해요. 교사가 그렇게 평가하면 애들이 오히려 이상하게 봐요.

연구자: 그래도 아이들은 능력에 대한 관심이 있지 않나요?

김혜영 교사: 교사가 하지 않아도 (다른) 애들이 느끼고 거기서 오는 피드백이  
있어요. 거기서 받는 거죠.

또래 청중은 “전인적”인 반응을 한다. 또래 청중은 또래 발표자가 “능력  
도 있어야 하고, 표현도 적절하게 잘해야 하고, 인간성도 괜찮아야” 한다고  
생각한다. 이에 발표의 장에서 발표자는 피드백으로 받는 “친구들의 관심”을  
인식하며 “스스로 자기가 갖는” 평가의 준거를 갖게 된다. 그 준거는 교사가  
특정 학습 목적 속에 부여한 평가 기준보다 훨씬 까다롭고 다양하고 통합적  
이라고 한다. 별빛학교 교사들은 아이들이 청중 앞에서 말하기 경험이 많지  
만 경험에 비해 의사소통효능감이 일반학교 아이들에 비해 월등히 높지 않  
은 것은 그 준거가 다양한 요구와 기대를 가진 실제 청중으로부터 오기 때문  
으로 보았다.

#### 4) 누구로서 대화하는가?

대화는 사회적 행위이다. 대화 참여자는 대화에서 특정한 사회적 위치와 역할에 놓여 있고, 이것은 대화를 즐겁거나 즐겁지 않은 어떤 것으로 느끼게 하는 데 관여한다. 전통적인 수업대화에서 교사는 지식을 “전달”하는 역할에, 학생은 그것을 “듣는” 위치에 있게 된다. 대안학교에서 학생들이 수업 대화에 적극 참여할 수 있다는 것은 그 위치의 변화를 의미하고 새로운 “관계성의 회복과 정립”을 필요로 한다. 별빛학교 교사들은 이를 “뭘 해도 그대로 받아들여질 수 있는” 존재가 될 때 가질 수 있는 심리적인 정서의 문제로 설명한다.

박철규 교사: 중학교 1학년이라고 하는 이 중학교의 공간이 다른 친구로부터든, 선배로부터든, 선생님으로부터든 안전하고 내가 뭘 해도 괜찮고 그것 그대로 받아들여질 수 있는 공간이라는 심리적 안정을 줄 수 있게 하는 게 1학년 학년회 목표죠.

또한 대화에서 “있는 그대로”의 존재가 된다는 것은 선배와의 대화에서도, 선생님과 교사의 대화에서도 동등한 발언권을 가질 수 있는 토대가 된다. 별빛학교에서 동등한 발언권은 ‘평등’에 기초한 권리로서 취해지기보다는 모든 대화 참여자를 공동체의 구성원으로서 함께 살아가고 함께 문제를 해결해 나가야 하는 ‘존재’로 보는 데에서 주어진다. 대립과 경쟁, 배제와 끼리의 문화에 대한 대안을 추구하는 것이다:

김혜영 교사: 내가 뭐를 말해도 지지받는다라는 분위기를 느끼게 되면, 특히 부모한테 관심을 못 받은 아이들이 오히려 친구를 통해서 더 얘기할 수 있고 해소할 수 있죠. 그런 문화가 토양이 된다면 충분히 가능하고 그럴 수 있다고 봐요. 아이들이 서로를 경쟁적으로 보지 않고 같이 하는 친구로 보고 실제로 그렇게 심지어 오늘도 보면 되게 문제를 일으킨 애들이 무슨 얘기를 해도 이야기

장<sup>15)</sup>을 열고 같이 다 들어주고...

별빛학교 교사들은 모두 대안학교에서 교사와의 대화 즐거움이 높은 것은 충분히 예측 가능한 일이고, 이것이 수업대화 참여에 주요하게 작용한다는 데 동의하였다. 다만 친구와의 대화 즐거움이 일반학교에 비해 큰 차이가 나지 않는 것에 대해서는 해석의 초점이 엇갈렸다. 박철규 교사는 일반학교 아이들이 교사나 학교에 대해서는 불신하지만 지극히 사적인 친구 관계에서는 제도의 영향이 제한적일 수 있다고 보았다. 반면 김혜영 교사는 “일반학교 애들처럼 ‘끼리문화’ 이런 것에서 많이 배제되어 있기 때문에 죽고 못 사는 끈끈한 관계보다는...분위가 자체가 대게 켄트해야 하고 다 존중해야 하고 하니까 자기를 감추는...관계를 조심스럽게 해 나가야 하는” 점에서 전반적인 언어문화가 사적인 친구관계에 미치는 영향에 주목하였다.<sup>16)</sup>

## V. 논의 및 결론

양적 연구 결과를 중심으로 질적 연구의 결과를 통합적으로 해석하여

- 
- 15) ‘이야기장’이란 주로 학년 학생회 구성원이 학년 안에서 솔직하게 생각을 나눌 사안이 있다고 판단했을 때 비공식적인 경로를 통해 홍보하여 방과후에 학생 누구나 참여할 수 있게 여는 대화의 장이다.
  - 16) 분석을 검토했던 대안학교 학생들도 교사와 학생 간 관계, 수업 문화에 대해서는 이견이 없었지만 또래관계에 대해서는 개인차가 있었다. 끼리문화가 없고 깊은 얘기까지 편하게 나눌 수 있다는 반응도 있었고, 김혜영 교사의 견해처럼 학생들은 수업이나 자치 활동 등 공적인 상황에서 자신들의 생각을 많이 나누게 되어, 그 문화가 사적 대화에까지 어느 정도 영향을 준다고 보기도 하였다. 인상적인 것은 수업은 물론 학생회나 동아리와 같이 방과 후 활동에서 대화의 성격이 어떠해야 하는지에 대해서 사적인 자리에서 토의한 경험을 보고하는 등 대안학교 학생들은 자신들을 학교의 언어문화를 형성하는 주체로 보며, 그것에 대해 진지하게 성찰하고 있다는 것이다.

국어교육의 맥락에서 다음과 같은 논의점을 찾을 수 있었다.

첫째 질문, 발표, 토의 등 수업에서 이루어지는 다양한 언어적 상호작용의 유형을 이해함에 있어 수업의 기저에서 작용하는 언어문화적 맥락을 고려하는 것이 중요하다. 대안학교 학생들이 일반학교 학생들과 비교하여 더 적극적으로 참여하는 정도가 수업대화 유형별로 달랐다. 질문과 토의는 발표에 비해 두 집단 간의 평균 차이가 더 컸다. 질문<sup>17)</sup>은 질문자의 자발성에서만 일어날 수 있고 소집단 토의하기의 경우도 집단 안에서 참여의 정도를 교사가 강제할 여지가 작다.<sup>18)</sup> 따라서 질문을 풍성하게 이끌어내고, 토의에 적극적으로 참여하게 하는 것은 화법적인 기능 이전에 교실에서 참여의 ‘자발성’을 고양시킬 수 있는 문화적 토대에 달려 있다.

나아가 교실의 언어문화에 따라 전통적인 수업 대화의 장르가 갖는 기능이나 의미가 달라질 수 있음을 세심히 살펴야 한다. 가령 발표 참여의 적극성에서 두 집단의 차이가 크지 않았는데, 이는 ‘발표’의 문화적 의미가 다르기 때문일 수 있다. 교사로부터 시작되는 ‘시작-반응-평가’와 같은 형식화된 대화의 구조가 지배적인 교실에서는 ‘발표’가 교사의 질문에 대한 대답으로 여겨질 수 있지만, 수업대화가 일상적 대화와 같은 양상을 갖는다면 ‘발표’는 준비해 온 것을 전체 앞에서 제시하는 행위의 의미로 한정될 수 있는 것이다. 교실에 따라 이러한 문화적 차이가 있는 것을 설문문항에서 고려하지 못하였기에, ‘발표’ 참여에 대한 결과 해석은 제한적일 수밖에 없다. 그럼에도 공교육의 교실에서 교사의 질문에 대한 학생의 대답이나 의견의 발표가 지나치게 형식적인 대화 구조에 갇혀 있어 참여를 제한하지는 않는지,

---

17) 설문조사에서 ‘지난 일주일 동안 실제로 질문을 한 횟수’를 물었을 때 일반학교 학생은 평균 6회, 대안학교 학생은 평균 12회로 2배 정도의 차이가 났다는 점에서 두 집단의 차이는 단적으로 드러난다.

18) 반면 발표하기는 교사의 지명 또는 수행평가에 의해서 강제될 수도 있다. 민병곤 외(2016)에서는 설문문항 중 발표를 하는 이유의 ‘기타’ 항목에서, 또 면담조사에서 발표를 하는 이유로 다수의 학생이 수행평가 점수, 생기부 기록, 스티커/도장 받기 위해 등을 언급하였다.

또 학생들이 준비한 것을 발표하는 수행 맥락에서 ‘능력’ 외에 어떠한 가치와 목적이 더 고려되어야 할 것인지에 대해서는 더 깊은 논의가 필요하다.

둘째 수업대화 참여가 개인의 성향이나 능력만의 문제가 아니라, 학교와 교실의 언어문화와 매우 밀접한 관련이 있다는 것은 교수화법 중심의 교사 화법교육의 목표를 확장할 필요성을 제기한다. 양적 연구에서 ‘능력’에 대한 인식과 관련된 의사소통효능감에서는 집단 간 차이가 없었지만, 관계에 기반하여 대화에 대한 정서적 태도를 나타내는 대화 즐거움에서 그 차이가 컸다. 또 질적 면담에서 드러났듯이 수업대화의 의미, 가치와 목적에 대한 인식이 수업에서의 상호작용의 정도와 방식에 크게 관여하고 있음을 알 수 있었다.

학생들이 수업대화의 가치와 중요성, 대화적 관계를 인식하게 하는 데에는 대화에 대한 교사의 관심이 매우 중요한 인지적, 정서적 지원을 제공한다(권은선 외, 2018). 면담에서 별빛학교 교사들은 질문을 받았을 때 망설임 없이 학생들의 실제 일화와 경험, 그에 대한 자신들의 이해와 성찰을 드러내었다. 교사가 수업 내용의 교수자이기 이전에 생각을 교류하는 대화 상대자이고, 학교의 언어문화를 학생들과 함께 가꾸어나가는 주체라는 뚜렷한 신념을 갖고 있는 것이다. 따라서 교사 화법교육에서 ‘교수’ 중심의 기능과 전략을 익히는 것을 넘어, 학생들과 건강한 관계를 맺고 수업대화의 문화를 함께 가꿀 수 있는 지식과 태도의 함양에도 관심을 가져야 한다.

셋째, 국어교육이 학습을 위한 도구교과와 성격적 가치를 갖는다고 할 때 그것은 문식활동이나 화법활동을 각 교과와 요구에 맞게 기능적으로 잘 수행하게 하는 것만을 의미해서는 안 된다. 대안학교 학생들이 일반학교 학생들보다 수업대화에 더 적극적으로 참여하는 데에는 의사소통효능감과 같이 자신의 수행 ‘능력’에 대한 믿음보다는 자신이 무엇을 말하든 교실의 청자들이 수용적으로 반응해 줄 것이라는 믿음, 실제 그 믿음에 부합하는 즐거움을 느끼는 것이 더 크게 작용하고 있다. 성취나 목표 지향적 문화가 아닌 과정에서의 관계성, 공동체의 구성원으로서 주체성을 가지면서도 타인을 함께 소

통하며 문제를 해결해가야 하는 존재로서 여기며 대화하는 언어문화는 진정한 구성주의적 교실을 구현하기 위한 조건이 될 것이다.

이를 위한 국어교육은 학습자가 자신을 공동체의 언어문화 속에서 소통에 대해 어떤 관점과 태도를 갖고 살아가는 문화적 존재로 인식하게 하는 데에서 시작할 수 있다. 동시에 자신의 삶의 맥락에서 더 나은 언어사용자로서 살아갈 수 있도록 자신의 믿음, 가치, 태도, 행위를 성찰하고 변혁해 나갈 수 있도록 교육적 지원이 이루어져야 한다.

연구의 과정에서 제한점이 있었다. 양적 연구 단계에서 선행연구가 부족하여 각 변인에 대한 이론적 논의와 문항의 구성, 학교 외적 변인의 통제 등이 체계적으로 이루어지는 데 어려움이 있었다. 질적 연구 단계에서 교사를 대상으로 면담을 수행하여 대안학교의 전반적인 교육적 지향성과 대안학교 학생의 일반적 경향성은 파악할 수 있었지만, 학생 개인의 삶에서의 언어문화를 생생하게 이해하는 데에는 한계가 있었다. 또 면담에 참여한 교사들은 일반학교에 대한 문제의식을 갖고 대안학교로 이직을 한 배경을 갖고 있기에 두 학교를 비교하는 데 있어 이러한 배경이 영향을 미쳤을 가능성도 있다.

그럼에도 이 연구는 지금까지 청소년 언어문화를 표층의 언어표현에 초점을 두고 연구한 것을 넘어 언어의 실행의 층위에서부터 그 기저에서 작용하는 태도, 가치, 인식의 층위까지 탐구하여 각 요소 간의 개연적 관계에 대한 이해를 넓힐 수 있었다고 믿는다. 그리고 잘 알려져 있지 않았던 대안학교를 대상으로 연구하여, 형식적인 공교육에서 간과할 수 있었던 국어 교육의 문화적 토대를 재점검하고, 학생을 자신들의 언어문화를 형성하는 주체로서 성장하게 하는 교육의 필요성을 재인식하는 데 기여할 수 있으리라 본다.

\* 본 논문은 2019.1.31. 투고되었으며, 2019.2.1. 심사가 시작되어 2019.3.11. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 고창규(2000), 「초등학교 1학년 수업의 참여구조에 관한 연구」, 『교육인류학연구』 3(1), 1-20.
- 권은선·정혜승·민병곤(2018), 「청소년의 수업대화 참여 요인에 대한 혼합 연구-개인, 교사, 부모, 또래 요인을 중심으로」, 『국어교육』 162, 1-46.
- 김성재·김후자·이경자·이선옥(1999), 『포커스 그룹 연구 방법』, 서울: 현문사.
- 김승현(2014), 「학습 대화의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 노상우·고현수·권희숙(2010), 「대안학교 학생의 교사만족도에 대한 내러티브 탐구」, 『교육문 제연구』 15(1), 197-226.
- 민병곤·박현정·정혜승·정현선·김정자·권은선·박성석·이종원·이병하·임해량(2016), 『청 소년 언어문화 실태 연구(2016-01-24)』, 서울: 국립국어원.
- 박순이(2011), 「초등학생 신체활동의 즐거움 검사지 문항제작과 탐색적 요인분석」, 『체육연구』 7(2), 33-42.
- 박영신·김의철(2003), 「한국 학생의 자기효능감, 성취동기와 학업성취」, 『교육심리연구』 17(1), 37-54.
- 성용구(2013), 「혼합연구 설계의 타당성을 높이기 위한 단계별 전략」, 『열린교육연구』 21(3), 129-151.
- 유지혜(2015), 「중·고등학생의 수업 참여와 부모, 교사, 학생 변인 간의 구조적 관계」, 『교육학 연구』 53(3), 1-30.
- 이병환·강대구(2014), 「대안학교 학습자 만족도 분석」, 『교원교육』 30(3), 155-175.
- 이정숙·김국태·박창균(2011), 「국어 수업대화의 재개념화」, 『우리말교육현장연구』 5(2), 282-313.
- 장성민(2015), 「은유 분석을 통한 고등학생의 발표 장르에 대한 인식 조사」, 『화법연구』 30, 325-360.
- 장정경(2016), 「문학 토의 수업에 대한 인문계 고등학생의 인식 양상 연구」, 한국교원대학교 석 사학위논문.
- 차민정·김창민·권혜정·조형대·이주영·정수정·지종민·이예다나·김규동·이림·박하식· 유세중·김정주·박인우(2010), 「학습자의 수업참여 측정도구 개발」, 『교육방법연구』 22, 195-219.
- 최상근·양수경·남기근(2010), 『학업중단위기 학생의 실태와 지원방안 연구(RR2010-12)』, 충 북: 한국교육개발원.
- 최연수(2015), 「학교 밖 청소년의 도시형 대안학교 적응과정 연구」, 명지대학교 박사학위논문.
- Bandura, A. (1999), 『자기효능감과 인간행동-이론적 기초와 발달적 분석』, 김의철·박영신· 양계인(역), 『자기효능감과 인간행동-이론적 기초와 발달적 분석』, 서울: 교육과학사(원 서출판 1997).
- Brooks, N. (1968), "Teaching culture in the foreign language classroom", *Foreign lan-*

*guage annals* 1(3), 204-217.

- Creswell, J. W. (2005), 『연구설계: 정성연구, 정량연구 및 혼합연구에 대한 실제적인 접근』, 윤수·고상숙·권오남·류희찬·박만구·방정숙·이중권·정인철·황우형(역), 서울: 교우사(원서출판 2003).
- Hasund, I. K. & Stenström, A. B. (1997), Conflict talk: A comparison of the verbal disputes between adolescent females in two corpora, *Corpus-based studies in English*, Amsterdam: Rodopi.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013), Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research, *Cambridge journal of education* 43(3), 325-356.
- Hymes, D. (1972), On communicative competence, *Sociolinguistics*, London: Psychology Press.
- Lafayette, R. (1997), Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom, In P. R. Heusinkveld(Ed.), *Pathways to culture: Reading on teaching culture in the foreign language class*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Macionis, J. (2010), *Sociology: The Basics*, (13th Ed.), Boston, MA: Prentice Hall.
- Moran, P. R. (2004), 『문화 교육』, 정동빈(역), 서울: 경문사(원서출판 2001).
- Rocca, K. A. (2010), "Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review", *Communication education* 59(2), 185-213.
- Rubin, R. B., Martin, M. M., Bruning, S. S., & Powers, D. E. (1993), "Test of a self-efficacy model of interpersonal communication competence", *Communication Quarterly* 41(2), 210-220.
- Saldaña, J. (2009), *The coding manual for qualitative researchers*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silvia, P. J. (2005), "What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest", *Emotion* 5, 89-102.
- Silvia, P. J. (2011), "Interest-The curious motivation", *Current Directions in Psychological Science* 17, 57-60.
- Step, M. M. & Finucane, M. O. (2002), "Interpersonal communication motives in everyday interactions", *Communication Quarterly* 50(1), 93-109.
- Windschitl, M. (1999), "The challenges of sustaining a constructivist classroom culture", *Phi Delta Kappan* 80(10), 751-755.



## 대안학교와 일반학교의 수업대화에서의 언어문화에 대한 비교 연구

권은선

이 연구는 대안학교와 일반학교에서의 수업대화에 작용하는 언어문화가 어떻게 다른지 탐구하고, 이로부터 국어교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 이를 위해 대안학교 청소년의 수업대화 참여의 적극성 및 의사소통태도를 일반학교 청소년과 통계적으로 비교하고, 그 결과를 질적 면담을 통해 해석하는 ‘순차적 설명 전략’의 혼합연구 방법을 활용하였다.

먼저 설문 조사를 통해 일반 중·고등학교 청소년 2401명과 대안교육 특성화 중·고등학교 청소년 355명을 대상으로 질문, 발표, 소집단 토의 참여의 적극성과 의사소통효능감, 교사 및 친구와의 대화 즐거움을 조사하였다. 집단 간 차이는 대화에 대한 부모의 관심과 학교급을 공변인으로 설정하여 반복측정 공분산분석을 통해 분석되었다. 그 다음에 일반학교 교사 경력에 있는 대안학교 교사 3인을 대상으로 초점 집단 면담을 수행하여 내부자적 관점에서 양적 연구의 결과를 해석하는 자료를 수집하였다.

연구의 결과 대안학교 청소년은 질문, 발표, 토의 모든 유형의 수업대화에서 일반학교 청소년보다 더 적극적으로 참여하고, 교사 및 친구와의 대화를 더 즐겁게 느끼고 있다. 다만 대화에 대한 부모의 관심의 비율이 동일하다면 의사소통효능감에서는 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 수업대화는 자기 삶을 얘기하고, 실제 청중과 깊이 있는 소통을 하는 것이라는 인식, 화자로서 자신을 성찰하며 타인을 있는 그대로 수용하며 함께 문제를 협의하려는 태도로서 드러나는 대안학교의 언어문화에서 이해될 수 있

다. 이러한 결과는 국어교육에서 청소년 학습자로 하여금 기능적으로 언어를 잘 수행하는 능력을 함양하게 하는 것을 넘어 자신을 언어적 소통에 대해 어떤 믿음, 가치, 태도를 갖고 살아가는 문화적 존재로 인식하게 하고, 그것을 성찰하고 변혁해 나갈 수 있도록 교육적 지원이 이루어져야 함을 시사한다.

핵심어 대안학교, 수업대화, 언어문화, 화법교육, 국어교육

## ABSTRACT

# A Comparative Study of Language Culture Effecting on Classroom Conversations in Alternative and General Schools

Kwon Eunsun

This study investigates differences of language culture between alternative and general schools focusing on participation in classroom conversations and communication attitudes, which are shown to be influential factors in the participation. Using questionnaires, quantitative data were collected from 2,491 students in general secondary schools and 355 students in alternative secondary schools. Differences between the two groups were tested using analysis of covariance (ANCOVA), adjusting for students' school levels and their parents' interest in conversation. The qualitative data was collected from three teachers in one of the alternative secondary schools using a focus group interview to gain an in-depth understanding of the results of the quantitative research.

The findings are as follows: in all variables except communication self-efficacy, adolescents in alternative schools score higher than adolescents in general schools. These differences are related to the language culture in alternative schools, where students believe that it is important to speak their own ideas in life and to communicate for deeper understandings in classroom conversation. Furthermore alternative school students are encouraged to reflect themselves as language users and to react responsively toward others. Some general discussions were given in the conclusion.

**KEYWORDS** Alternative School, Language Culture, Classroom Conversations, Korean Language Education, Speech Communication Education