

교사 화법 교육의 내용과 방법

원 진 숙*

<차례>

- I. 서론
- II. 교사 화법의 개념과 범위
- III. 교사 화법 교육의 내용
- IV. 교사 화법 교육의 방법
- V. 결론

I. 서론

본고는 전문적인 화법 교육이 부재하는 각급 학교 교원 양성 대학에서 활용할 수 있는 교사 화법 교육의 내용 및 방법론에 대한 논의를 통해서 바람직한 교사 화법 교육의 방향을 탐색해 보는 데 그 목적이 있다.

우리 교육의 장에서 교사 화법이 중요한 이유는 어떤 식으로든 교육은 교사의 '말'이라는 의사소통 매체를 통하지 않고서는 이루어질 수 없기 때문이다. 교사는 학생들에게 '말'을 통해서 교육 행위를 실천하게 된다. 교육 목적을 위해서 지식의 내용을 구조화하여 가르칠 때도, 학생들의 사고를 자극하기 위한 단서를 제공하거나 질문을 할 때도, 학생들의 질문에 답변을 할 때도, 더 나아가 학생들의 문제를 상담하거나 학생들의 인성 지도 국면에서도 교사는 '말'을 매개로 하여 이 모든 업무를

* 서울교육대학교 국어교육과 (jinsook@ns.seoul-e.ac.kr)

수행하게 된다. 더욱이 지금 우리 교육계의 지배적인 패러다임이 객관주의에서 구성주의로 전환해 감에 따라 우리 교육은 수업 지도의 측면 뿐만 아니라 교사와 학생의 관계에 있어서도 새로운 틀로의 변화가 요구되고 있는 실정이다. 바로 이러한 변화의 중심에 '말'을 매개로 한 의사소통의 문제가 놓여 있고 보면, 교사의 화법 문제는 교육의 질을 좌우할 만큼 중요한 문제일 뿐만 아니라 우리 학교 교육이 당면하고 있는 가장 현실적인 문제일 수밖에 없다.

그럼에도 불구하고 현재 우리 교사들은 화법 능력 신장을 위해 체계적으로 교육을 받아 본 적이 없을 뿐만 아니라 자신의 화법 능력을 판단할 잣대조차 가지고 있지 못한 실정이어서 교사의 화법 능력은 어디까지나 전적으로 개인의 타고난 능력에 의존할 수밖에 없어 왔다. 또한 교사 화법 교육은 특히 교원 양성 대학에서 가장 비중있게 이루어져야 함에도 불구하고 현재 전국 교육대학과 사범대학에서는 이러한 교사 화법 교육의 중요성을 충분히 인식하지 못한 채, 체계적인 양질의 교육을 베풀고 있지 못한 실정이다.

본고는 바로 이러한 문제의식에서 출발하여 교사 화법 교육이 제대로 자리매김을 하기 위한 몇 가지 제언을 통해서 바람직한 교사 화법 교육의 방향을 모색해 보고자 한다. 이를 위해 우선 교사 화법의 개념과 범위를 설정하고 시론적으로나마 교사 화법 교육에서 다루어야 할 내용 및 방법론에 대한 방향성을 논의해 보고자 한다.

II. 교사 화법의 개념과 범위

교사 화법을 제대로 자리매김하기 위해서는 우선 교사 화법의 개념을 정의하고 그 대체적인 범위를 설정하는 작업부터 선행되어야 할 필요가 있다. 이러한 기초 작업이 선행될 때 비로소 교사 화법 분야에 대한 일관된 원리와 체계적인 이론이 정립되고, 구체적인 교육 내용과 방법론이 연구될 수 있을 것이기 때문이다.

2.1. 교사 화법의 개념

교사 화법의 개념을 정의하기 위해서는 우선 화법의 개념부터 정립되어야 할 것이다. 흔히 영어의 ‘speech, the art of speech, speaking’에 상응하는 개념으로 사용되는 ‘화법’이라는 용어는 말을 중심 매체로 한 의사소통 행위의 원리와 이론을 가리킨다(임철성: 1997). 그러나 이 ‘화법’의 개념은 그렇게 간단히 정의될 수 있는 문제가 아니다. 실제로 시대에 따라 이 화법을 바라보는 여러 관점이 있어 왔다.

전통적인 서구 수사학적 관점에서는 화법을 말하기의 규칙이나 원리의 문제로 파악하면서 상대적으로 화자의 역할을 강조했다. 다수의 시민을 대상으로 해서 자신의 정치적·경제적 권리를 주장하고 설득시켜야 하는 그리스의 직접 민주주의 시대를 배경으로 발달한 수사학적 관점에서 보는 화법이란 상대방을 설득시키기 위한 수사학적 기술이라는 차원에서 정의될 수 있을 것이다. 오늘날까지도 이러한 화법 개념은 여전히 유효한 관점으로 특히 우리 국어 교육학계에서 상당한 영향력을 행사하고 있다.

화법을 바라보는 또 다른 관점은 의사소통행위를 투입(input)과 산출(output)이라는 관점에서 설명하는 정보처리적 관점이다. 정보처리적 관점에서는 화자(송신자)가 어떻게 메시지를 부호화하여 전달하고 청자(수신자)는 전달받은 메시지를 어떻게 해독되는가에 초점을 둔다. 이러한 관점에서는 소음(noise)만 없다면, 화자가 의도한 내용을 언어적 메시지로 잘 표현해서 전달하기만 하면 의미의 손상없이 메시지는 온전히 청자에게 전달될 수 있다고 본다. 그러나 이미 인지심리학 분야 등의 연구 결과에 의해서 밝혀진 바와 같이 청자는 절대로 전달된 메시지를 있는 그대로 수용하는 수동적인 존재가 아니라 매우 능동적이고 적극적으로 의미를 재구성해 내는 창의적인 존재라는 점에서 이 정보처리적 관점은 그 한계점을 드러낸다.

화법을 바라보는 제3의 관점은 의사소통 상황 속에서 청·화자간에 일어나는 역동적인 인지적·정의적 과정에 초점을 두는 상호교섭적 관

점이다. 화법은 메시지를 상대방에게 일방적으로 전달하고 수용하는 선조적 순환의 차원을 넘어 메시지의 의미가 청·화자에 의해 협력적으로 창조되는 과정적인 것이라는 것이다. 의사소통을 뜻하는 ‘communication’이라는 말의 어원이 ‘나누다, 함께 하다, 분배하다’라는 뜻을 지닌 ‘communicare’라는 말에서 왔듯이 상대방과 더불어 함께 이루어지는 화법¹⁾은 언어적 메시지에 담긴 의미의 공유 차원에 그치지 않고 상대와 내가 삶을 공유하면서 더불어 살아가기 위한 수단으로서의 의미를 지닌다. 또 상대방과의 인간 관계적 측면이 고려되지 않은 화법은 자칫 표현기술에만 치우칠 수 있다. 화법은 더불어 살아가는 인간들의 삶이라는 인간 관계의 궁극적인 차원에서 접근되어야 한다. 의미란 결국 그것을 사용하는 사람의 총체적인 삶의 경험을 바탕으로 이루어지기 때문이다 (이창덕·임철성·심영택·원진숙: 2000).

본고에서는 교사 화법의 개념을 바로 이 상호교섭적인 관점의 ‘화법’ 개념에 토대를 두고 다음과 같이 정의하고자 한다.

교사 화법이란 학교라는 조직 안에서 교육적 활동에 참여하는 교사들을 대상으로 하여 구두 언어인 말을 중심 매체로 이루어지는 상호교섭적인 의사소통의 본질, 원리, 과정, 방법, 평가 등을 다루는 분야이다.

2.2. 교사 화법의 범위

교사 화법에서 다루어야 할 내용 범위를 설정할 때 무엇보다 중요하게 고려해야 할 사항은 교사를 둘러싼 인간 관계의 측면이다. 급변하는 현대 사회의 복잡다기한 인간 관계로의 변화 속에서 교직 사회 역시 교사와 학생, 학부모, 동료 교사 집단과의 관계를 모색해야 하는 문제에 직면하게 되었다. 따라서 교사 화법 교육은 우선 기본적으로 학습자와

1) 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000)에서는 화법의 성격을 구두 언어성, 의미 교섭성, 통합 역동성, 자기 정체성, 대인 관계성, 사회 문화성의 여섯 가지로 규정하고 있다.

의 상호교섭적인 교육 활동을 지향하는 방향에서 이루어져야 함을 전제로 하되, 학부모와의 관계 및 교사 집단 안에서의 관계적인 측면도 함께 고려할 수 있어야 할 것이다.

이렇게 교사를 둘러싼 제반 인간 관계를 고려해 볼 때 교사 화법의 범위는 대개 다음과 같은 다섯 가지 목적에 따라 분류된 화법 유형을 효율적으로 수행할 수 있는 방향에서 규정될 필요가 있다.

1) 자기 표현을 위한 화법

자기 표현을 위한 화법이란 교육적 활동을 수행하는 교사로서 갖춰야 할 가장 기본적인 화법 능력을 지칭한다. 말하기 불안 증상을 극복하고 정확한 발음으로 자신의 의사를 효과적으로 표현·전달할 수 있는 자기 표현을 위한 화법은 모든 화법 수행 국면에서 언행적 목적과 관계적 목적을 동시에 달성할 수 있도록 하는 데 초점을 둔다. 화법이 일방적인 언어 행위가 아니라 상대방과 더불어 이루어진다는 점을 감안한다면, 자신이 이루고자 하는 언행적 목적 못지 않게 상대방과 바람직한 인간 관계를 유지하는 데 초점이 있는 관계적 목적도 중요하다. 이렇게 언행적 목적과 관계적 목적을 함께 달성하기 위해서는 상대방을 배려하면서도 자신의 의사를 설득력있게 표현할 줄 아는 자기 표현 방법을 사용해야 한다(전은주 1999:183).

2) 수업을 위한 화법

수업을 위한 화법이란 학습 집단을 대상으로 한 화법 유형으로 구성주의적 교육 방식에 입각하여 학생들의 다양한 사고를 자극하고, 학습 내용과 관련하여 학생들의 이해를 효과적으로 도모할 수 있는 화법 능력 신장을 목표로 한다. 이 수업을 위한 화법 범주에서는 예비 교사들의 토론식²⁾ 수업 진행 능력 신장에 관한 내용과 방법 등이 비중있게 다루

2) 토론은 민주 시민사회에서 의사를 결정하는 가장 중요한 절차일 뿐만 아니라 서로를 있는 그대로 인정하고 조화를 모색하여 갈등을 해결함으로써 합리적인 결정에 도달할 수 있게 해 주는 교육적 장치로 기능할 수 있다는 점

어려야 할 필요가 있다. 토론식 수업은 문제의 파악, 비판적 듣기, 문제의 해결, 전략적 판단 등의 측면에서 다른 어느 언어 사용보다 탁월한 말하기 훈련 장치(A. J. Freeley 1990: 1-5)이기도 하려니와 학생들을 바람직한 민주 시민으로 교육하기 위해서도 매우 절실하게 요구된다.

3) 인성 지도를 위한 화법

인성 지도를 위한 화법이란 ‘말’을 통해서 인성 교육을 할 수 있는 능력 함양 차원의 교사 화법을 말한다. 이를 위해선 무엇보다 ‘말’을 통해서 예비 교사들을 대상으로 한 인성 교육 차원에서 교사 화법 교육이 선행되어야 한다. 학생을 다루는 교육 활동에서 ‘말’을 통한 교사의 인성적 자질은 매우 중요한 의미를 갖기 때문이다. 이러한 인성 지도를 위한 화법 교육은 특히 우리 말 문화의 전통을 바탕으로 이루어질 필요가 있다. 전통적으로 우리의 말 문화는 의사 전달 자체보다는 말을 통한 자신의 성찰과 수양에 더 초점을 두어 왔고 화법을 사람됨됨이나 마음 다스리는 것과 관련하여 인성 교육을 위한 장치로 삼아 왔다. 말만 똑 부러지게 잘 하기보다는 말을 가려하고 행동으로 실천하는 것을 미덕으로 여겨 온 우리 말 문화의 전통은 오늘날에도 인성 교육을 위한 매우 훌륭한 장치로 기능할 수 있다고 본다.

4) 상담을 위한 화법

교사를 위한 상담(相談) 화법 교육의 필요성은 학생들의 생활 지도 측면에서나 학부모를 대상으로 하는 상담 국면에서 중요하게 요구된다. 상담의 가장 특징적인 측면은 상대방의 문제를 해결해 주는 것이 아니라 상대방 스스로 자신의 문제를 성찰하고 해결해 주도록 도와주는 과정에 있다. 공감적 말듣기 등의 방법을 통해 학생의 입장에서 그들의 문

에서 매우 중요한 의미를 갖는다. 임칠성(2001)에서는 교육 장치로서의 토론이 가지는 의의를 구두 의사소통 능력의 신장이라는 언어 능력의 차원과 갈등의 조화라는 인성 교육의 차원 및 토론 방법을 통한 문제 해결이라는 교수 학습 방법이라는 세 가지 측면에서 보고 있다.

제에 귀기울여 경청해 줌으로써 학생 스스로 문제를 해결할 수 있도록 도움을 주거나 학부모와의 상담 과정을 통해 가정과 학교간의 긴밀한 유대 관계 속에서 바람직한 교육 방향을 모색해 나갈 수 있도록 하는 교사의 상담 능력은 오늘날과 같은 이른바 교실 붕괴 현상을 극복할 수 있는 하나의 현실적인 대안이 될 수 있을 것이다.

5) 업무 수행을 위한 화법

업무 수행을 위한 화법이란 교사가 교사 집단 안에서의 원만한 인간 관계 속에서 제반 업무를 효율적으로 수행할 수 있는 의사소통능력 신장을 목적으로 한다. 이 화법 유형 안에는 일상 생활 속에서 이루어지는 대화 화법, 회의, 토의, 토론 등의 규칙을 수반하는 집단 화법 등이 비중있게 다루어진다.

III. 교사 화법 교육의 내용

교사 화법 교육의 목표가 교사로서의 제반 업무를 ‘말’을 매개로 하여 효과적으로 수행해 낼 수 있는 능력을 신장시키는 것이라 할 때, 여기엔 단순히 여러 교육적 상황 안에서 정확하고 조리있게 말할 줄 안다는 기술적인 측면뿐만 아니라 올바른 몸가짐으로 말하고 들을 줄 알면서 상대방과 적절한 관계를 유지할 줄 아는 관계적인 화법 능력까지 포함된다. 이러한 바람직한 교사 화법 능력을 신장시킬 수 있는 교육 내용은 크게 교사 화법의 본질, 원리, 실제의 세 가지 차원에서 다음의 <표1>과 같이 정리될 수 있다.

<표1> 교사 화법 교육의 내용

· 교사 화법의 본질 -교사 화법 교육의 중요성과 필요성, 교사 화법의 개념 및 범주, 의사소통의 개념과 성격, 화법의 요소, 의사소통의 원리, 우리의 전통적인 말 문화

· 교사 화법의 원리 : 언어적 측면

- 듣기: 지각 과정과 듣기의 본질, 듣기의 유형과 방법
- 말하기: 메시지의 구성, 조직, 표현 방법 등의 아이디어 표현하기와 자아 드러내기

: 비언어적 측면

- 준언어: 음조, 강세, 말의 빠르기, 목소리 크기, 억양
- 몸짓언어: 시선 처리하기, 얼굴 표정, 제스처, 자세

: 경영전략적 측면 - 의사 소통 상황 자체에 대한 인식과 경영에 관련된 메타 인지

· 교사 화법의 실제 - 대화 화법(대화 기법, 상담 및 면접 기법)

정보 전달적 화법(프리젠테이션 기법, 스피치 기법)

집단 화법(토의 및 토론 기법)

수업 진행 화법(설명하기, 시범 보이기, 발문하기, 수업 구조에 따른 수업 진행 기술 등의 수업 기법)

3.1. 교사 화법의 본질

교사 화법의 본질 범주는 교사 화법 자체에 대한 명제적 지식 범주의 성격을 지닌다. 이 '본질' 범주에서는 교사 화법 교육이 왜 중요하고 어떤 점에서 필요한지, 교사 화법의 개념은 무엇이고 그 구체적인 범주에는 어떠한 것들이 포함되는지에 대한 기본적인 논의뿐만 아니라 교사 화법을 보다 체계적으로 익힐 수 있도록 하는 데 도움이 되는 배경적 지식으로서 화법에 관련된 여러 이론적 논의들이 포함된다. 이러한 배경적 지식 범주의 교육 내용으로는 일반적인 의사소통이론과 관련해 의사소통의 개념과 성격, 의사소통능력을 구성하는 제반 요인들, 화법의 여러 가지 성격 및 요소들, 의사소통의 원리, 우리의 전통적인 말 문화와 관련된 바람직한 화법 교육의 방향³⁾등이 포함된다.

3) 교사 화법의 이론적 배경이 되는 지식 범주에 관련된 구체적인 내용은 이창덕 외(2000)의 제1부 '인간과 화법' 부분을 참조할 것.

이 교사 화법의 본질 범주에 관한 교육 내용은 예비 교사인 학생들로 하여금 화법의 중요성을 인식하고 교육 행위를 학생과의 인간 관계적 차원에서 이루어지는 의사소통 과정의 일환으로 인식하게 해 주는 데 중점을 둔다.

3.2. 교사 화법의 원리

교사 화법의 원리 범주는 화법의 방법에 대한 절차적 지식 범주의 성격을 갖는다. 이 '원리' 범주에는 크게 듣기와 말하기를 포함한 언어적 측면, 준언어, 몸짓언어 등을 포함한 비언어적 측면, 의사소통 상황 자체에 대한 인식과 경영에 관련된 경영 전략적 측면이 포함된다.

1) 언어적 측면

교사 화법의 언어적 측면은 크게 언어적 이해(듣기)와 표현(말하기)으로 나누어 접근하되, 청·화자가 함께 교섭하면서 의미를 만들어가는 의사소통의 본질적 측면에 초점을 맞추어 접근하는 것이 중요하다.

언어적 이해 부분에서는 지각 과정과 관련하여 듣기의 본질과 유형-분석적 듣기, 공감적 듣기, 대화적 듣기-에 따른 듣기의 방법 및 바람직한 듣기 태도의 문제 등이 포함되고 언어적 표현 부분에서는 말하고자 하는 내용을 상대방에게 효과적으로 전달하는 아이디어 표현하기 문제와 의사소통 과정에서 사회적, 문화적, 개인적 자아를 드러냄으로써 상대방과 관계를 맺어 나가는 자아 드러내기 문제 등이 포함된다.

아울러 언어적 측면에서 가장 중심이 되는 언어적 표현(말하기) 부분에서는 크게 말할 내용의 계획 단계(수사적 맥락 탐색, 말할 내용 및 목적, 청자 요구 분석), 말할 내용의 생성 단계(브레인스토밍, 자료 수집 등), 생성한 아이디어의 조직과 언어적 표현 단계 등에 동원되는 기능 및 문제 해결 전략 등을 교육 내용으로 한다.

2) 비언어적 측면

교사 화법의 비언어적 측면은 크게 준언어, 몸짓언어, 공간언어 등의 내용이 포함된다. 대부분의 경우에 사람들은 무슨 말을 할 것인가에 대한 언어의 내용적인 측면만 고려할 뿐 어떻게 말할 것인가에 대한 방법적 측면은 고려하지 못한다. 그러나 정작 상대방은 화자가 하는 말의 내용보다는 화자가 말하는 방식이나 메타 메시지(meta-message)⁴⁾에 주목한다⁵⁾는 점을 감안한다면 준언어, 몸짓언어 등에 대한 비언어적인 측면에 대한 비중있는 화법 교육을 강조해야 할 필요가 있다.

목소리 크기, 음조, 억양, 강세, 전달 속도 등의 준언어⁶⁾적인 특징(paralinguistic feature), 눈빛, 시선, 얼굴 표정, 제스처, 자세 등의 몸짓언어(body language) 등을 포함한 비언어적 측면은 언어적 의사소통 못지 않게 전달 방식과 관련하여 의사소통의 중요한 토대를 이룬다는 점에서 교사 화법에서 비중있게 다루어져야 할 것이다.

3) 경영 전략적 측면

교사 화법의 경영 전략적 측면은 화법 수행 자체에 대한 이해 및 그 효율성에 대한 자기 인식, 즉 메타 인지(metacognition)⁷⁾를 대상으로 한

4) 메타메시지(metamessage)란 문자 그대로 메시지에 대한 메시지라는 의미로 실제 대화 내용, 대화 시기와 장소, 분위기, 화자의 상대방에 대한 태도 등을 포괄해서 전해지는 메시지를 의미한다. 언어적 메시지가 '무엇을'에 해당하는 의사소통의 내용적 측면이라면 메타메시지란 '어떻게'에 해당하는 의사소통의 방법적 측면이라 할 수 있다.

5) 미국의 사회학자 알버트 메러비언(Albert Mehrabian)이 조사한 바에 의하면, 메시지 전달에서 말이 차지하는 비중이 7%, 목소리(음조, 억양, 크기) 등이 38%, 비언어적 태도가 55%에 달한다고 한다. 이러한 주장을 그대로 받아들이면 의사소통에서 언어적 메시지가 차지하는 비중은 겨우 7%밖에 되지 않는다는 말이 된다. 이러한 주장을 고려해 본다면 실제 의사소통에서 비언어적 의사소통이 차지하는 비중은 언어적 의사소통이 차지하는 비중에 비해 훨씬 더 크다는 것을 알 수 있다.

6) 준언어(paralanguage)란 언어적 내용과 분리된 음성적 요소로서 목소리의 음조, 강세, 억양, 전달 속도, 목소리 크기 등을 포함하는 개념이다.

7) 메타인지는 상위인지 혹은 초인지라고도 번역되며, 크게 메타 인지적 지식과 메타인지적 조정으로 구성된다. 메타인지적 지식은 자신의 인지 과정에 관

다. 의사소통 행위는 단순히 자신의 생각과 느낌을 상대방에게 전달하는 것이 아니라 실제적인 상황 맥락 안에서 상대방과의 관계 등을 고려하면서 끊임없이 자신의 말하기에 대한 적절성 여부를 점검하고, 평가하고, 조정하는 메타인지 능력을 필요로 한다. 교사 화법 교육 국면에서 의사소통 상황 자체를 인식하고 해석하는 기술, 의사소통 과정을 전략적으로 경영할 줄 아는 기술을 대상으로 하는 경영전략적 측면은 매우 중요한 부분이 아닐 수 없다. 이러한 경영 전략적 측면에는 상황에 맞는 적절한 대화 스타일의 결정, 효과적인 전달 방법 및 설득 전략의 수립, 뜻밖의 상황에 대처하는 기술, 청중 고려하기, 청중의 반응에 따라 말하는 방법 바꾸기, 말 순서 취하기 등의 기술이 포함된다.

3.3. 교사 화법의 실제

교사 화법의 실제 범주는 화법 교육의 궁극적 목표가 다양한 맥락, 목적, 대상, 내용에 맞게 정확하고 효과적으로 말할 수 있는 능력과 태도를 신장하는 데 있기 때문에 화법의 본질과 원리에 대하여 학습한 지식을 구체적인 말하기 상황에 직접 원용해서 실제적인 말하기 훈련 및 연습을 할 수 있도록 하기 위해 설정된 것이다. 이 ‘실제’ 범주에는 대화 화법, 정보 전달적 화법, 집단 화법, 수업 기법 등이 포함되며 실제 학생들의 말하기 수행 경험을 통한 말하기 불안 증상 극복, 말하기에 대한 메타인지의 내면화 등에 중점을 둔다.

1) 대화 화법

대화 화법이란 상대방과 직접 마주 대하여 이야기하는 것을 포괄적으로 말하며 교사 화법에서 가장 큰 비중을 차지하는 말하기 유형이라 할 수 있다. 교사 화법에서 이 대화 화법이 중요한 까닭은 교사를 둘러싼

한 지식으로 과제를 수행하는 데 적절한 전략의 선택, 유지, 일반화와 관련된 지식을 말하며, 메타인지적 자기 조정은 어떤 과제를 수행할 때, 적절한 전략을 선택하고 그 전략을 제대로 실행하고 있는지를 계속적으로 점검하는 행위를 말한다. (이재승 1997)

대부분의 인간 관계-학생, 학부모, 동료 교사 등-가 이 대화 화법을 통해 생성, 유지, 발전되기 때문이다. 이 대화 화법에서는 대화 목적이나 상대방, 대화 상황 등에 맞는 일상적인 대화 기법, 상담 및 면담 기법 등을 다루며 관계적인 목적을 강화할 수 있는 대화적 듣기, 공감적 듣기 훈련 등을 비중있게 다루도록 한다.

2) 대중 화법

대중 화법이란 여러 사람들을 대상으로 정보 전달, 설득 등을 목적으로 하는 대중적 말하기이다. 이 화법에는 스피치와 프리젠테이션 기법 등이 포함된다. 이 대중 화법에서는 말하기의 목적과 주제, 청중에 대한 분석, 내용 선정 및 조직, 표현 기법 등에 초점을 맞춰서 지도하되, 억양, 어조, 목소리 크기, 속도 등의 준언어적 측면, 시선 처리, 몸짓, 자세 등의 비언어적인 측면에서 드러나는 메시지 전달 방식에 대한 지도가 함께 이루어지도록 한다. 아울러 누구나 경험하는 말하기 불안 및 두려움을 충분히 준비된 말하기의 실전 경험을 통해 자연스럽게 극복할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

3) 집단 화법

집단 화법은 어떤 공통된 문제에 대한 최선의 해결책을 얻기 위해서 여러 사람이 모여서 의논하는 말하기 양식이다. 이 집단 화법에는 협동적 의사소통의 성격이 강한 토의 및 양쪽이 각각 자기편 주장을 받아들이도록 상대방을 설득하는 경쟁적 의사소통의 성격이 강한 토론이 포함된다. 실제적인 토의 및 토론 화법의 절차와 방법 등에 대한 훈련을 통해서 학생들은 장차 학교 사회 안에서 동료 교사들과 민주적인 방법으로 여러 가지 현안 문제를 해결할 수 있는 능력 및 교실 현장에서의 토론 교육 능력과 토론식 수업 진행 능력을 신장시킬 수 있게 된다.

4) 수업 진행 화법

수업 진행 화법은 예비 교사들의 효과적인 수업 능력 신장에 목적을

둔다. 실제 교육 현장에서 학생들을 대상으로 한 교과 수업과 관련해 설명하기, 시범 보이기, 발문하기 등의 수업 진행 기법을 익히도록 한다. 수업은 기본적으로 각 교과를 대상으로 하여 이루어지기 때문에 이 수업 진행 화법은 교사 화법 시간에만 제한되어 이루어지기보다는 범교과적으로 각 교과 교육론 시간에 구체적인 교과 내용과 관련해서 이루어지는 것이 바람직하다. 이런 맥락에서 본다면 교사 화법 교육은 화법 시간에만 제한적으로 이루어지기보다 교사 양성 대학의 전체 커리큘럼 상에서 학제적으로 접근될 필요가 있다.

IV. 교사 화법 교육의 방법

말하기란 단순히 자신의 생각과 느낌을 상대방에게 표현하고 전달하는 것이 아니라 화자가 외부 세계를 받아들이고 외부 세계를 향해 자기를 표출하고 상대방과 상황 맥락에 따라 메타인지를 사용해서 조정해 가는 통합적인 자기 점검과 조정 과정이라 할 수 있다.

이러한 말하기 능력은 외국어 교육에서와 같이 분절적인 언어 기능을 반복적인 훈련에 의해 숙달시키는 방법으로 가르친다거나 말하기를 의미를 언어로 변형하는 인지적 작용 과정이라 보고 이 과정을 효과적으로 처리할 수 있게 하는 방법이나 전략에 대한 학습에 초점을 맞추는 교육 방식으로는 신장되기 어렵다. 또한 이미 몸에 밴 개개인의 화법 스타일이 수업 시간에 이루어지는 한두 번의 말하기 활동 경험만으로 좋아지기를 기대하기란 더더욱 어려운 일이다.

우리가 교사 화법 교육에서 대상으로 하는 학습자들이 대부분 일상적인 의사소통에 별반 문제가 없는 유창한 모국어 화자요, 학업 성취 능력이 우수한 예비 교사라는 점을 감안한다면, 단순한 말하기 기능의 훈련이나 말하기 과정에 따른 인지 전략에 초점을 맞춘 교육 방식보다는 화법이 우리들의 삶에 얼마나 중요한 의미가 있는가를 새롭게 인식하고, 이러한 인식을 바탕으로 실제 말하기 수행 과정을 통해 드러나는 자신의 말하기에 대한 문제점을 파악하고 이를 조정해 나가는 방향에서 교

육하는 것이 바람직하다.

본절에서는 이러한 문제의식에서 출발하여 먼저 교사 화법 교육의 원리들을 고찰해 보고 이를 바탕으로 '메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형'을 제시해 보고자 한다.

4.1. 교사 화법 교육의 원리

1) 교사 화법 교육은 체계적인 이론적 지식과 실제 언어적 수행이 병행해서 이루어져야 한다.

교사 화법 교육은 예비 교사들의 화법 능력 신장을 궁극적인 목표로 한다. 화법 능력은 주제 관련 내용 지식과 말하기 활동 관련 사용 지식과 같은 지식 차원, 자신이 표현하고자 하는 바를 비언어적 표현 수단과 함께 언어적으로 표현해서 상대방에게 전달하는 의사 전달 차원, 인간 행위 상호작용 과정에서 사회적 인식과 규범에 맞게 의미를 구성하면서 상대방과 적절한 관계를 맺으면서 자신의 목적을 달성해 가는 사회인지적 상호작용의 차원이 긴밀하게 관련되어 있다(이창덕 1999). 이러한 화법 능력은 이론적인 지식만을 일방적인 강의 형식으로 전달하고 실제 학습한 지식을 적용해 보는 수행의 과정을 거치지 않는다면 화법과 관련된 체계적인 지식의 제시 없이 맹목적인 언어적 수행만을 강조해서 신장되지 않는다. 바람직한 교사 화법 교육은 화법에 관련된 체계적인 이론적 지식과 이를 적용할 수 있는 실제 언어적 수행이 병행해서 이루어져야 할 것이다.

2) 교사 화법 교육은 자신의 말하기의 문제점을 점검하고 조정하는 메타인지를 신장시키는 방향에서 이루어져야 한다.

예비 교사인 대부분의 학습자들은 기본적인 의사소통에 별반 어려움이 없다고는 하지만 체계적으로 화법 교육을 받아 본 경험이 없기 때문

에⁸⁾ 자신들의 삶에서 화법이 갖는 의미나 중요성에 대한 인식이나 화법에 관련된 체계적인 지식은 물론 자신이 어떻게 말하는가에 대한 객관화된 인식이 부족하기 때문에 실제 말하기 수행을 통해 자신의 말하기에 대한 문제점을 인식하고 이를 조정해 나가는 메타인지를 신장시키는 방향에서 교육이 이루어질 필요가 있다.⁹⁾

이러한 메타인지는 자신의 말하기나 동료들의 말하기를 관찰하고 일련의 점점 요소들을 중심으로 메타적으로 점점하고 평가하는 과정을 통해서 드러나는 문제점을 인식하고 이를 조정해 가는 과정을 통해서 신장될 수 있을 것이다.

3) 교사 화법 교육은 교수·학습 과정과 평가가 연계해서 이루어져야 한다.

교사 화법 교육은 교수·학습 과정과 평가가 분리되지 않고 통합되어 이루어지는 것이 바람직하다. 기존의 결과 중심의 평가 방식이 교수·학습 과정이 종료되는 시점에 투입됨으로써 교수·학습 과정 자체에 대해 주변적일 수밖에 없었던 것에 비해 교수·학습 과정과 통합되어 이루어지는 평가는 더 이상 학생들을 서열화하는 까다롭고 거추장스러운 도구가 아니라 수업을 더욱 의미있는 교육의 장으로 이끌어낼 수 있는 가치로운 교육 기제로 기능할 수 있다.

평가와 연계된 교사 화법 교육은 수업 시간에 이루어지는 학습자들의 언어적 수행 활동과 이에 대한 동료 학습자들간의 메타적 평가 방법을 통합해서 시행하는 것이 효과적이다. 이렇게 교수·학습 과정과 평가가 연계되어 이루어질 때 학습자들은 자신의 말하기에 대한 반성적 인

8) 고등학생의 경우 70%이상의 학생들이 발표 경험이 없다는 전은주(1999: 144-145)의 보고내용은 학교 일선에서 말하기 교육이 정상적으로 이루어지지 못하고 있음을 단적으로 보여주고 있다.

9) 화법 교육이 말하기·듣기 과제를 수행하는 데 동원되는 초인지적 지식과 조절 능력을 중심으로 이루어져야 한다는 주장은 노명완(1997), 이재승(1997), 이창덕(1999) 등에서도 제기된 바 있다.

식이 가능해지고 실제 말하기에 대한 개선을 경험할 수 있게 되는 긍정적인 효과를 기대할 수 있게 될 것이다.

4) 교사 화법 교육은 학습자가 말하기 불안 증상을 극복하고 자신감 있게 언어적 수행을 할 수 있도록 도와주어야 한다.

평생 교단에 서야 하는 예비 교사들에게 말하기 불안 증상을 극복하는 것은 매우 중요한 당면 문제가 아닐 수 없다. 정도의 차이는 있겠지만 사람은 누구나 말하기에 대한 불안¹⁰⁾ 증세를 가지고 있다. 이 말하기 불안 증세는 긍정적이면서도 의미 있는 말하기의 성공 경험을 통해서 보다 효과적으로 극복될 수 있다. 이렇게 ‘긍정적이면서도 의미 있는 경험’을 위해서는 말할 내용을 철저히 준비하고 연습함으로써 자신감을 갖도록 하는 것이 무엇보다 중요하다. 일반적으로 사람들은 말하고자 하는 내용과 말하기 절차에 대한 지식이 풍부하고 실제 말하기 수행 자체에 대한 준비와 연습이 충분히 선행되었을 때 말하기에 대한 자신감을 갖게 된다. 교사 화법 교육은 학습자들에게 말하기 수행 기회를 자주 갖도록 하면서 자신의 말하기 수행 장면을 대상화하여 관찰하고, 문제점을 인식하고, 이러한 문제점을 조정해 가는 과정을 통해서 말하기 불안 증상을 극복하고 긍정적인 자아 개념을 갖도록 도와주는 방향에서 이루어져야 할 필요가 있다.

4.2. 메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형

본절에서는 이상의 논의를 바탕으로 교사 화법 교육의 한 방법으로 ‘메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형’을 제시하고자 한다. 이 ‘메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형’은 본 연구자가 2001년 1학기에 서울교육대학교의 선택 강좌로 개설된 ‘화법’ 과목을 통해서 예비 교사 집단 20명을 대상으로 실시한 교사 화법 교육 프로그램의 내용을 바탕으

10) 말하기 불안에 영향을 미치는 요인들에 대해서는 장윤경(2001)을 참조할 것.

로 하여 개발한 것이다.

본고에서 논의의 대상으로 삼고 있는 ‘메타적 접근법’이란 학습자들의 말하기 수행 장면을 캠코더 등을 활용하여 녹화한 다음, 현장에서 바로 이 녹화된 자료를 가지고 동료 학습자들과 ‘말하기에 대한 말하기’ 활동을 통해서 말하기 수행을 대상화하여 메타적으로¹¹⁾ 분석하고 문제점을 발견하고 이에 대한 조정 방안을 모색하는 일련의 과정이나 방법을 말한다.

‘메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형’은 이창덕(1999)¹²⁾, 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000)에서 논의된 바 있는 화법의 메타 분석 방법론과 근본적인 인식을 같이 하면서 이를 교사 화법 교육 현장에 맞도록 수정·변용한 것이다. 이창덕(1999)과 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000)에서 제안된 화법의 메타 분석 방법론은 기본적으로 대화 분석 방법론에 입각해서 말하기 교육 내용과 방법을 ‘학생들의 말하기에 대한 말하기’에 초점을 맞추고 말하기 평가 역시 학생들이 수행한 말하기 자료를 가지고 점검 활동을 하고 자신의 말하기를 조정하는 메타 인지를 강화하는 방향에서 이루어져야 한다는 것으로 요약된다.

이 방법은 학습자의 말하기에 대한 메타 인지를 신장시키는 데에는 효과적일 수 있으나 현실적으로 교사 화법 교육 현장에 적용하기에는 몇 가지 문제점이 있다. 우선 일반인들이 사용하기 어려운 대화 분석 방법론으로 메타적인 말하기 평가 방법을 시도하고 있다는 점과 화법 교

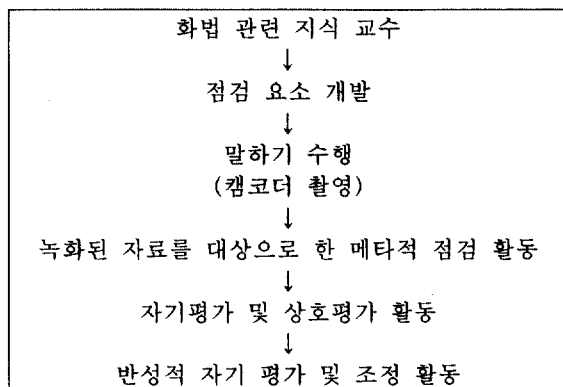
11) ‘메타(meta)’란 원래 ‘after, beyond’ 등의 의미를 가진 접두어로 우리 국어교육계에 인지 심리학 등에서 메타인지(meta-cognition)의 개념이 도입되면서 이 ‘메타’라는 말은 ‘-에 관한, -을 넘어서, -보다 상위의’라는 의미로 이해되기 시작하였다. 본고에서 사용되는 ‘메타적 접근법’이라는 용어의 개념은 말하기 수행 장면을 객관화하여 관찰하면서 이 ‘말하기에 대하여’ 분석하고 평가하는 일련의 활동 과정을 뜻한다.

12) 이창덕(1999)에서는 말하기를 통한 삶을 영위하는 데 병적인 요소, 문제를 일으키는 요소를 발견하여 그것을 제거해 주지만 하면 그 학생의 말하기 생활은 문제가 없다고 보는 이른바 ‘건강 증진법적 모국어 교육법’을 제안하고, 이를 위한 구체적인 방법론으로 대화 분석을 활용한 메타 분석적 말하기 평가 방식을 제안하였다.

육의 범주를 ‘일상 대화’라는 제한된 범주에 한정하고 있다는 점에서 일선 교육 현장에 적용하기 어렵다는 문제점이 있다. 또한 분석 대상 자료를 실제 화법 자료(corpus)의 전사본(轉寫本)으로 하고 있다는 점 역시 일선 교육 현장에 적용하는 데 한계가 있다. 실제 화법 자료를 전사하는 작업 자체가 상당한 시간과 노력을 요구한다는 점에서 어려움이 있을 뿐만 아니라 전사된 자료로는 시선 처리, 자세, 몸짓 언어 등의 비언어적인 특질, 어조와 억양, 목소리 크기 등의 준언어적인 특질들이 의미있게 작용하는 구두 언어인 말하기의 특성을 충분히 반영하기 어렵기 때문이다. 교사 화법 교육 국면에서는 어떤 면에서 무슨 말을 하는가보다는 어떤 방식으로 말하는가의 문제가 훨씬 더 중요할 수 있으므로 이러한 준언어, 비언어적인 표현 방법에 대한 메타적 인식과 조정 작업도 언어적 표현 못지 않게 비중을 두어 지도할 필요가 있다.

따라서 본 연구자는 이러한 제반 현실적인 문제점을 감안하여 실험 연구 차원에서 일단 분석 대상 자료를 대화 자료의 전사본이 아닌 실제 말하기 수행-5분 스피치-이 이루어지는 현장에서 캠코더로 촬영한 녹화 자료를 사용하였다. 서울교대에서 한 학기동안 실시한 교사 화법 교육 프로그램을 바탕으로 개발한 ‘메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형’은 다음에 제시된 <표 2>와 같다.

<표 2> 메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형



1) 화법 관련 지식 교수

실제 언어적 수행에 들어가기 앞서 강좌의 전반부에서는 화법의 본질과 원리에 관한 제반 이론적 지식 요소를 교수함으로써 학습자들에게 화법에 관련된 체계적인 이론적 지식을 갖도록 한다. 이 화법 관련 지식 교수 단계에서는 객관적인 화법 지식의 전달 못지 않게 예비 교사로서의 학습자 자신들의 삶에서 화법이 갖는 의미의 중요성을 새롭게 인식할 수 있도록 교육하는 데 비중을 둔다. 화법에 대한 새로운 인식과 체계적인 이론적 지식은 교사 화법 교육 국면에서 실제적인 수행을 통해 자신의 말하기의 문제점을 인식하고 이를 개선해 나가도록 하는 데 있어서 유용한 판단의 기준으로 작용할 수 있다는 점에서 매우 중요한 의미가 있다.

2) 점검 요소 개발

메타적 접근법을 활용한 화법 지도 방안이 소기의 교육 성과를 거두기 위해서는 말하기 수행 과제의 유형이나 성격에 맞게 미리 점검 요소를 개발하여 정교화하는 작업이 필수적으로 요구된다. 이러한 점검 요소는 ‘말하기 수행 평가 점검표’의 형식으로 구안해서 사전에 학습자들에게 고지해 줌으로써 좋은 말하기의 요건에 대한 구체적인 기준을 가질 수 있도록 한다. 다음의 <표 3>는 본 연구자가 한 학기동안 실시한 교사 화법 교육 프로그램에서 5분 스피치를 대상으로 개발한 말하기 수행 평가 점검표이다.

<표 3> 말하기 수행 평가 점검표

말하기 수행 평가 점검표

발표자:

평가자:

A. 전달 내용의 측면

1. 내용 선정이 적절한가?
2. 내용의 배열 순서 및 조직이 적절한가?
3. 의도한 내용이 잘 드러나는가?

B. 표현 전달의 측면

1. 발음이 정확한가?
2. 목소리 크기나 말하기 속도가 적절한가?
3. 어조나 억양이 적절한가?
4. 어휘나 문장의 사용이 적절한가?
5. 시선 처리가 자연스러운가?
6. 말하는 자세나 태도가 바른가?
7. 몸동작이 자연스러운가?

C. 청중과의 상호작용 측면

1. 자신감 있고 열의있는 태도로 말하는가?
2. 청중을 고려하면서 청중의 반응을 적절하게 이끌어내는가?

* 평가란:

. 긍정적인 측면:

. 문제점:

. 개선 방안:

. 총평:

3) 말하기 수행(캠코더 촬영)

2차시씩 블록 수업으로 짜여진 화법 수업의 둘째 시간에 매주 두 사람씩을 대상으로 하여 진행된 5분 스피치는 즉석에서 수행하는 말하기가 아니라 미리 시간을 두고 충분히 준비할 수 있는 상태에서 진행하도록 한다. 일상 대화 장면이 아닌 5분 스피치를 분석 대상으로 삼은 것은 교사 화법이 사적인 성격이 강한 일상 대화 화법보다는 다수의 청중을 대상으로 하여 이루어지는 공적인 화법의 성격이 강하다고 보았기 때문이다.¹³⁾ 또 학습자들에게 5분 스피치를 준비된 말하기 형식의 과제로 부과한 것은 학습자들이 말하기 불안 증세를 극복하기 위해서는 철저한 준비 과정을 통해서 자신감을 갖도록 하는 것이 중요하다고 보았기 때문이다. 교실에서 동료 학습자들을 청중으로 하는 스피치 수행 장면은 현장에서 즉시 캠코더로 촬영해서 말하기 분석 및 평가 자료로 활용하도록 한다.

4) 녹화된 자료를 대상으로 한 메타적 점검 활동

일차적으로 발표자의 언어적 수행이 끝나면 그 자리에서 캠코더로 말하기 수행 장면을 촬영한 녹화 자료를 멀티섹션 텔레비전을 통해서 제시해 준다. 이때 학습자들은 미리 제시된 평가점검표를 참조하여 각자 녹화된 언어 수행 자료를 대상화하여 메타적으로 관찰하면서 말하기의 문제점을 점검·분석하는 활동을 한다.

5) 자기평가 및 상호평가 활동

이 단계에서는 녹화된 언어 수행 자료를 메타적으로 관찰하면서 말하기의 문제점을 점검·분석하고 평가하는 활동을 하도록 한다. 먼저 스피치를 발표한 학생이 녹화된 자료를 통해서 발견하게 된 자신의 말하기의 문제점이나 스피치를 준비하는 과정에서 수립한 표현 전략의 적절

13) 본고에서 제안된 메타적 접근법을 활용한 화법 교육 방안은 스피치 장르뿐만 아니라 일상 대화, 상담 및 면접, 토의 및 토론, 수업 실습 장면 등에 폭넓게 사용될 수 있을 것이다.

성 등을 평가하는 자기 평가 시간을 갖도록 한다. 이 과정에서 대부분의 학습자들은 자신이 어떻게 말하는가에 대한 인식이 전혀 없다가 녹화된 자료를 통해서 자신의 말하기의 경향성이나 문제점을 새롭게 인식하는 경험을 하게 된다. 발표자의 자기 평가에 이어서 동료 학습자들에 의한 상호 평가 활동에서는 좋은 말하기의 요건이라는 측면에서 개발된 점검 평가표의 항목들을 중심으로 말하기 수행 장면을 메타적으로 분석하고 평가한 내용을 서로 발표하고 공유하는 시간을 갖는다. 이 상호평가 활동 과정에서 중요한 것은 화자 수행의 긍정적인 측면에 대한 언급과 더불어 개선의 여지가 있는 문제점과 이에 대한 적절한 개선 방안을 함께 지적해 주도록 하는 것이다.

자기평가 및 상호평가 활동을 통해서 발표자 자신은 물론 메타적 평가 활동에 참여한 동료 학습자들은 일련의 교수 학습 과정에 대한 책무성을 나누어 가지게 될 뿐만 아니라 좋은 말하기란 어떠한가 하는가에 대한 구체적인 인식과 함께 자신의 말하기 과정을 점검하고 조절하는 메타인지 능력을 신장시킬 수 있게 된다.

6) 반성적 자기 평가 및 조정 활동

발표자들은 일련의 언어적 수행 과정, 메타적 분석 및 평가 과정을 거쳐 최종적으로 반성적 자기 평가서를 작성하여 제출하게 된다. 발표자는 반성적 자기 평가서를 작성하는 과정을 통해서 자신의 말하기의 문제점을 객관화하여 인식하고 이에 대한 개선 방안을 탐색하게 될 뿐만 아니라 말하기에 대한 긍정적인 인식을 갖게 된다. 이 반성적 자기 평가서에는 발표 준비 과정 및 표현 전략, 자기 평가 및 동료 평가 활동을 통해서 새롭게 인식하게 된 자신의 말하기의 문제점, 이에 대한 개선 방안 등의 내용을 포함하도록 한다.

다음은 서울교대에서 2001학년도 1학기에 시행된 교사 화법 교육을 받고 나서 한 학생이 제출한 자기 평가서 내용이다.

<내 말하기에 대한 자기 평가서>

서울교대 국어과 1학년 김○○

평소에 일상생활에서 남들에게 보여지는 나는 어떤 표정을 하고, 어떻게 말하고 있을지 무척 궁금했다. TV에서 몰래카메라로 연예인의 꾸미지 않은 모습을 시청자들에게 보여줄 때, ‘나는 내 모습을 보고 싶다’라고 생각했다. 오늘 내가 말하는 모습을 촬영하는 것은 (몰래카메라는 아니지만 ^^*) 너무도 해보고 싶었던 일이었다!!

1. 스피치의 준비 과정

스피치를 준비하는 과정에서 나는 ‘어떻게 말할까’에 더 비중을 두려고 했다. 그래서 스피치에 대한 경험이 없기 때문에, 스피치를 어떻게 해야 하는지 책을 참고하기도 했다.

집을 떠나 서울로 유학와 있는 나는 요즘 ‘가족’의 의미에 대해 자주 생각하게 되곤 한다. 그래서 일단 ‘가족’이라는 주제에 대해 이야기해야겠다고 마음을 먹었다. 더 구체적으로 이야기의 구조를 짤 수 있었던 것은 가족을 사랑하고, 자신의 부정적인 감정을 조절해서 가족을 존중하는 한 목수의 이야기를 영어독해집에서 읽었던 것이 생각나서이다.

그런데 화법 수업을 같이 듣는 친구들 앞에서 ‘가족’에 대해 이야기를 하는 것이 너무 식상하고 지루할 뿐인 것은 아닌지 걱정이 되어서 청자의 관심도를 알아보기 위해, ‘가족’에 대해 어떤 생각을 가지고 있으며, 가족에게 어떻게 대하고 있는지, 가족의 중요성이나 가족에 대한 사랑과 이해에 대해 진지하게 생각한 적이 있는지, 그리고 진지하게 생각해 볼 필요를 느끼는지 등에 대한 질문으로 구성된 설문지를 주말동안 작성했고, 같은 반 친구들에게(청자와 같은 연령임을 감안해서 설문조사 대상으로 선정함) 설문조사를 해봐야겠다고 생각했다. 이 설문결과를 자료로도 이용할 수 있을 것이라고 생각했기 때문이기도 하다. 그리고 가족에 대한 명언도 찾아보았다. 대략 이야기의 구조도 잡혔고, 이야기 중에 사용할 자료도 준비되었다고 생각해서 스피치 원고를 작성했다. 금방 쓸 수 있을 것이라 생각은 안했지만, 오랜 시간동안 많이 고민하면서 썼다.

다음은 며칠동안 공을 들여 원고를 다시 수정·검토해서 본격적으로 스피치 연습을 했다. 줄곧 거울을 보면서 앞에 친구들이 있을 것을 예상해서 시선을 움직여가면서 연습해보았다.

2. 스피치를 마치고 ...

원고를 외우는 것은 쉽지 않았으나, 집에서 거울을 보며 연습할 때는 거의 보지 않고 할 수 있었다. 그래서 약간 안심할 수 있었는데, 긴장되고 떨리니깐 손에 들고 있는 원고의 내용에 자꾸 더 시선이 갔다. 연습할 때, 특히 친구들을 보고 이야기해야 할 부분은 색연필로 밑줄을 쳐놓고 그 부분을 말할 차례가 오면 기억했다가 앞을 보고 연습했는데, 실제로 스피치를 시작했을 때는 그런 부분까지 원고를 보고해야 할 정도였다. 그러나 점점 마음이 안정되는 느낌을 받았고, 그렇게 스피치의 종결부를 향해 이야기하고 있는 나 자신을 발견할 수 있었다.

스피치를 마치고 나서 나의 스피치에 대해 생각해보면, 친구들의 말처럼 주제를 스피치 초반에 분명히 제시한 것과 설문자료를 이용해 그것과 연관되는 이야기단락에 포함시키고, 시각적으로 제시한 것은 친구들의 이해를 도울 수 있었던 것 같다. 또, 이야기가 다른 소주제로 넘어가는 지점에서 약간 쉬고 다음 이야기를 한 것은 단락 구분을 짓고자 했던 것이었고, 질문을 던지고 나서도 약간 뜸을 두고 다음 이야기를 한 것은 친구들이 마음속에서 생각을 정리할 수 있기를 바란 것이었는데, 그것은 반응도 좋았고, 내 스스로도 이용하기를 잘 했다는 생각이 든다.

‘가족’이라는 가까운 주제로 이야기를 했지만 너무 피상적이었고, 억양이 단조로워서 지루했다는 친구들의 지적은 반성할 점이라고 생각된다. 나는 일단 ‘내용이 약간 시기에 부적절하지 않았나’하는 생각이 든다. 그래서 비단 억양때문만이 아니라 내용자체도 지루했을 수 있을 것이다. 내 억양이 일관되어서 단조로웠고, 목소리가 나긋나긋하고 부드러워서 지루했다는 지적에 나는 약간 놀랐다. 나는 그런 생각을 가져본 적이 없다. 그러고보니 내 억양에 관심조차 없었던 것 같다. 강조해야 할 부분에는 목소리에 힘을 주어서 말하는 연습을 해야겠다. 제스처를 사용하지 않은 것은 나도 아쉬운 점이다. 자연스러운 손동작은 친구들을 이야기로 자연스럽게 끌어들이 수 있었을 것이고, 단조롭고 지루한 느낌을 주지 않았을 것이다. 이렇게 ‘억양·어조·제스처’ 같은 준·비언어적 요소를 고려하지 못한 점이 아쉽다. 원고를 보지 않고 친구들을 보면서 말할 부분까지 원고를 보고 말한 점, 그리고 연습할 때에는 원고를 외워서 말할 수 있었지만 막상 친구들과 교수님 앞에 서니 긴장되어서 원고에 시선이 더 많이 갔던 점도 아쉽다.

나는 이렇게 떨고 긴장하는 모습을 친구들 앞에서 많이 보여주었다고

생각했는데, 친구들이 내가 자신있게 말했다고 지적해 준 것은 또한 놀라운 점이다. 나는 그러한 친구들의 격려가 없었다면 또 한번 ‘나는 왜 사람들 앞에서 말할 때 너무나도 긴장하고 떨어져 정성껏 준비한 것을 제대로 표현하지 못했을까?’라는 부끄럽고 위축된 감정을 가지게 되었을 것이다.

전체적으로 평하자면, 만족스러운 점도 있지만, 고치기 위해 고려해야 할 부분이 더 많다. 그렇지만, 이 일생일대의 스피치 경험은, 내가 처음에 많은 사람들 앞에서 스피치를 시작했을 때에는 긴장했을지라도, 조금 후에는 마음이 편안해지고, 친구들이 지적해 준 것처럼 자신감있는 태도로 말했다는 것을 알게 해 주었다. 많은 준비와 연습과정을 거친 후에 사람들 앞에서 말할 때는 부끄럽고, 두렵고, 말이 엉킬까봐 걱정하는 문제점에서 약간 벗어날 수 있다는 긍정적인 예를 보여준 것이다. 지금 다시 스피치를 한다면 아까처럼 두려울 것 같지는 않다. 스피치 경험이 나에게 사람들 앞에서 말하는 것의 두려움을 극복할 수 있는 용기를 심어준 것임을 나는 확인할 수 있다.

학습자들은 이러한 반성적 자기 평가의 과정을 통해서 자신의 말하기에 대한 결과적 수행뿐만 아니라 말하기 준비 과정 및 수행 과정에 대한 인지적 점점 활동을 하게 된다. 아울러 동료들의 평가 결과를 자신의 말하기에 관련지어 다시 한 번 정리해 보는 과정을 통해서 메타인지 능력이 신장될 뿐만 아니라 말하기에 대한 긍정적인 인식을 갖게 된다.

V. 결론

지금까지 교사 화법 교육의 중요성을 역설하고 시론적으로나마 교사 화법 교육의 개념 및 범주를 설정하고 대체적인 교사 화법 교육의 내용과 구체적인 교수 학습 방법론으로 ‘메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형’을 제안해 보았다. 이 글에서 제안한 교사 화법 교육의 내용과 방법은 교사 양성 기관에서 예비 교사들을 대상으로 한 필자 나름의 교육 경험을 바탕으로 한 것이기 때문에 한계를 가질 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 본고에서 교사 화법에 관한 교육 내용과 방법에 대한 논의를

시도한 것은 우리 교육 현실이 아직 교사 화법 교육의 중요성을 충분히 인식하고 있지 못한 채 체계적인 양질의 교육을 베풀고 있지 못하고 있다는 문제의식 때문이었다. 모쪼록 본고에서 제기된 논의들을 통해서 전국의 교육 대학 및 사범 대학 차원에서 교사 화법 교육의 필요성을 새롭게 인식하고 체계적인 교사 화법 교육의 커리큘럼과 교수 방법론에 대한 연구와 실천적인 노력들이 이루어지기를 바란다. 부연하거니와 교사 화법의 문제는 바로 우리 교육의 미래일 수 있기 때문이다.

참고 문헌

- 과학세대 역(1994), 『맨위칭』, 까치.
- 구현정(1997), 『대화의 기법』, 한국문화사
- 김영임(1998), 『스피치 커뮤니케이션』, 나남출판.
- 김진우(1994), 『언어와 의사소통-수사학과 화용론의 만남』, 한신문화사.
- 노명완(1997), ‘말하기 · 듣기 교육의 개념과 탐구 과제’ 『97 국어교육연구소 학술발표대회자료집』, 서울대 국어교육연구소.
- 방인태 외(2000), 『초등국어교육론』, 박이정.
- 서혁(2001), ‘말하기 교육 및 연구의 현황과 과제’, 『말하기 듣기 수업 방법』, 박이정.
- 원진숙 · 황정현 옮김(1998), 『글쓰기의 문제 해결 전략』, 동문선.
- 이삼형 외(2000), 『국어교육학』, 소명출판.
- 이재승(1997), ‘말하기 · 듣기 교수 학습 방안: 자기 조정 전략을 중심으로’, 『97 국어교육연구소 학술발표대회 자료집』, 서울대 국어교육연구소.
- 이주섭(2001), ‘상황맥락을 반영한 말하기 · 듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구’, 교원대 박사 논문.
- 이창덕(1999), ‘대화의 메타 분석을 활용한 말하기 평가 방법 탐색’, 서울대 국어교육연구보고서 99-3. 국어교육과 평가: 듣기 · 말하기 ·

읽기·쓰기 평가 연구.

이창덕(1998). '국어교육과 담화 분석', 한국초등국어교육 14. 한국초등국어교육학회.

이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000), 『삶과 화법-행복한 삶을 위한 화법 탐구』, 박이정.

임철성 역(1995), 『대인관계와 의사소통』, 집문당.

임철성 역(1997), 『대인의사소통』, 한국문화사.

임철성(1997), 화법 교육의 방향 연구, 국어교육 94, 한국국어교육연구회.

임철성(2001), 교육 토론의 모형과 의의, 『말하기 듣기 수업 방법』, 박이정.

장윤경(2001), '초등학생의 말하기 불안 실태 연구', 『말하기·듣기 수업 방법』, 박이정.

전은주, 옥현진(1997), '말하기·듣기에 대한 인식과 지도 실태 조사', '97 국어교육연구소 학술발표대회 자료집, 서울대 국어교육연구소.

전은주(1999), 『말하기·듣기 교육론』, 박이정.

정우인 역(1993), 『말 잘하는 남자? 말 통하는 여자!』, 풀빛.

Freeley Austin J.(1996). *Argumentation and Debate*, Wadsworth Publishing Co.

Stewart. J. & Logan C. E.(1998). *Together: Communication interpersonally*, McGraw Hill.

<초록>

교사 화법 교육의 내용과 방법

원 진 숙

본고는 교사 화법 교육의 내용 및 방법론에 대한 논의를 통해서 바람직한 교사 화법 교육의 방향을 탐색해 보는 데 그 목적이 있다. 연구 내용을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 상호교섭적인 관점에서 교사 화법의 개념을 정의하고 교사 화법의 범위로 자기 표현을 위한 화법, 수업을 위한 화법, 인성 지도를 위한 화법, 상담을 위한 화법, 업무 수행을 위한 화법을 설정하였다.

둘째, 바람직한 교사 화법 능력을 신장시킬 수 있는 교육 내용을 크게 교사 화법의 본질, 원리, 실제의 세 가지 차원에서 정리하였다.

셋째, 바람직한 교사 화법 교육의 방안으로 실제 말하기 수행 과정을 통해 드러나는 자신의 말하기에 대한 문제점을 인식하고 이를 조정해 나가는 메타인지를 신장시킬 수 있는 '메타적 접근법을 활용한 화법 교수 모형'을 제안하였다.

【핵심어】 교사 화법, 상호교섭적 관점, 메타인지, 메타적 접근법, 반성적 자기 평가

<Abstract>

Contents and Methodology of Speech Communication Training Program for Teachers

Won, Jin-sook

This paper purposes to investigate a desirable speech communication training program for teachers through the development of contents and methodology involved with a such program. The summary of this paper are as follows.

First, we define the concept of speech communication for teachers from the transactional perspectives and establish the contents category such as self-expressive, instructive, counseling, profession-related speech communication.

Second, we develop the contents of speech communication training program for teachers in substance, principle and actual application dimension.

Third, we propose the “Speech Communication Instruction model centered on metacognitive approach” as the actual methodology for speech communication training program for teachers. This methodology emphasizes the developing student’s metacognitive awareness, control and regulation of his own speaking.

【Key words】 speech communication for teachers, transactional perspective, metacognition, metacognitive approach, reflective self-assessment