

김교사의 읽기 교수화법 분석 연구 - 수업대화 구조를 중심으로 -

박태호(공주교육대학교)
이수진(인천심곡초교)

《요 약》

질 좋은 국어 수업의 본질을 알기 위해서는 국어 수업 자체를 분석하고 연구할 필요가 있다. 이를 위해서는 복잡한 맥락 속에서 다양한 변인들의 상호 교섭에 의해 이루어지는 국어 수업의 전 과정을 교사들에게 과학적이고 체계적으로 분석하여 설명할 수 있는 수업 분석의 방법을 찾아야 한다. 수업을 구성하는 필수 요소이면서 수업의 질을 결정하는 요인 중의 하나로 교사-학생 사이에서 이루어지는 대화 구조를 들 수 있다. 수업대화 구조에 대한 연구는 주로 사회 언어학자와 교육학자들을 중심으로 이루어져 왔다. 사회 언어학자들은 교사와 학생 사이에서 이루어지는 언어적 상호작용의 유형에 관심을 가지고 연구를 진행하여 수업대화의 일반적인 구조 [I (initiation) - R (Respond) - F (feedback)]와 다양한 변형을 밝혀내었지만 교과 교육 분야에 대한 적용까지는 나아가지 못 하였다. 한편 교육학 분야에서 사회구성주의 패러다임을 지지하는 연구자들은 교사의 수업대화가 학생의 학습 활동을 촉진시키고, 안내하고, 인도하는 스키펴드의 역할을 수행하고 있다는 점에 주목하였지만 수업대화의 구조와 연계시켜 체계적으로 밝혀내지는 못 하고 있다.

이에 이 글에서는 사회 언어학 분야와 교육학 분야의 연구 성과를 수용하여 수업대화 구조에 따른 수업대화 요소를 밝혀내었고, 이것을 기반으로 하여 초등학교 국어과 수업 실기 우수 교사의 수업대화 구조와 각 구조별 대화의 목적을 밝혀내었다. 그런 다음 수업 우수 교사인 김 교사의 읽기 수업에 나타난 수업대화 구조와 목적의 유형을 분석하였고, 각각의 수업대화 구조들이 읽기 수업의 전체 흐름 속에서 어떻게 작용되고 있는지 분석함으로써 김 교사의 읽기 교수화법의 특성을 밝혀내었다.

주제어 : 수업대화 구조, 읽기 수업, 읽기 교수화법, 시작 대화, 반응 대화, 피드백 대화

I. 서 언

국어 수업 활동의 대부분은 교사와 학생의 대화로 이루어진다. 학습 분위기를 조성하고 동기 유발을 하는 일, 수업 목표를 설명하는 일, 수업 활동을 설명하는 일, 수업 목표 도달에 필요한 지식과 기능 및 전략 그리고 태도 요인에 대해서 설명하는 일, 학생의 학습 활동을 안내하고 조력하는 일, 학생의 활동에 대해 피드백을 주는 일 등 이 모든 활동이

대화를 매개로 해서 이루어진다. 이렇게 수업 시간에 이루어지는 대화는 일상의 대화와는 다른 특성을 지니고, 수업의 질은 수업대화의 질에 의해 결정된다고 해도 과언이 아니다.

그렇다면 국어 수업의 질을 개선하는 수업대화는 어떤 특성을 지녀야 하는가? 수업대화란 한 마디로 정의할 수 없는 다양한 요소와 층위를 가지고 있다. 자연스러운 대화를 이끌어가기 위해 사용하는 전략, 학습자의 수준에 맞추기 위한 안배, 전체 수업의 구조를 구성해 가는 운영 방안, 학습 내용의 흐름에 따라 대처하기 위한 지식 등, 유능한 교사가 되기 위한 길은 끝이 없어 보인다. 문제는 유능한 교사의 국어 수업을 관찰하였다 하더라도 왜 그것이 질 좋은 수업인지, 유능한 교사의 국어 수업 장면 중에서 무엇이 어떠한 측면에서 국어 교육의 측면에서 수용할 가치가 있는지에 대해 과학적이고 체계적으로 설명하기가 어렵다. 기존의 연구들이 주로 교육학의 수업 분석이나 장학 이론에 의지해서 국어 수업을 설명하고 있기 때문이다. 엄밀한 의미에서 이러한 접근 방식에서는 ‘국어’의 특수정보보다는 ‘수업(교육)’의 보편성이 강조된다.

이러한 국어 수업 분석에서는 ‘국어’는 없고, ‘수업’만 존재하여 교사의 발문 유형, 학습 분위기 조성 방식, 매체 사용, 학생의 참여 정도 등이 수업 분석의 주류를 이루게 된다. 이러한 문제를 극복하기 위해서는 유능한 교사의 국어 수업대화를 질적인 측면에서 분석하고 정리하여 그 특성을 밝히는 노력을 해야 할 것이다. 물론 1차시 수업대화 분석으로 많은 것을 얻을 수는 없을 것이다. 그러나 이러한 수업대화 분석 자료들이 축적되어 체계적으로 정리되면 질 좋은 국어 수업의 방향을 제시하고 안내하고 평가하는 자료로 사용될 수 있을 것이다.

그 첫 걸음으로 이 글에서는 수업대화의 구조를 중심으로 교사의 수업대화 목적 유형을 분석해보고자 한다. 이를 위해 사회 언어학 분야에서 이루어진 수업대화 구조에 대한 연구 경향과 교육학 분야에서 이루어진 교사의 중재적 언어에 대한 연구를 상호보완하여 수업대화 구조에 따른 국어과 교수화법의 분석 체계를 구안할 것이다. 그리고 실제 읽기 수업에 적용함으로써 교사의 읽기 교수화법 특성을 분석해 보고자 한다.

Ⅱ. 수업대화 구조의 개념 및 목적 유형

국어과 수업대화에 대한 연구는 학문적 특성상 인접 학문의 연구 결과를 차용하여 활용하는 수밖에 없다. 인접학문 분야의 연구물들은 주로 사회언어학에 기반을 둔 수업 대화 구조에 관한 연구와 사회 구성주의 학습 이론에 기반을 둔 사회적 중재 활동으로서의 교사의 수업대화 연구가 있다.

사회 언어학자들은 주로 교사와 학생 사이에서 이루어지는 언어적 상호 작용의 유형에 초점을 두어 교실 담화, 즉 수업의 대화 구조를 밝히고자 하였다. 이들은 수업대화 구조를 시작(Initiation)-반응(Response)-평가(Evaluation) 혹은 피드백(Feedback)의 구조로 설명을 하고 있고(Cazden, 1988; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975), 각 구조에 맞는

대화 유형을 제시하고 있다. Cazden(1988)은 교실 수업 중 교사와 학생 사이에서 이루어지는 보편적인 수업대화 구조로 I-R-E 구조를 들고 있다. 이러한 수업대화 구조는 전통적인 교사 주도의 수업에서 잘 나타난다. 최근에는 I-R-E를 일부 수정 보완하여 I-R-F(Initiation-Response-Feedback), E-R-F (Elicitation-Response-Feedback) 등의 용어를 사용하기도 하고, QAE(Question-Answer-Evaluation)라는 용어를 사용하기도 한다(Graesser & Person, 1994).

I-R-E 수업 구조의 경우 교사가 수업대화의 주도권을 쥐고 학생들에게 발문을 하면(I), 학생들은 손을 들어 교사의 발문에 응답을 하게 되고(R), 교사는 학생들의 반응에 대해 고개를 끄덕이거나 미소를 지어주거나 ‘참 잘했다’와 같은 칭찬 등을 통해서 평가(E) 또는 피드백(F)을 한다. 즉 교사가 수업대화의 주체가 되어 대화를 시작하면 학생은 협력자가 되어 반응을 하고, 교사가 여기에 언어적 피드백을 주는 것이 이러한 수업대화 구조의 기본 특성이다. 물론 모든 수업대화에 시작-반응-피드백(평가)의 구조가 엄격하게 적용되는 것은 아니다. 시작-반응-시작-반응-평가(I-R-I-R-E), 시작-반응-반응-평가(I-R-R-E) 등 다양하게 변형된 대화 구조가 나타날 수 있다.

I-R-F 수업대화 구조는 교사 주도의 특성상 학생들의 주인의식을 약화시키고, 수업대화 도중에 사용하는 교사의 발문이 학습 활동을 인도하거나 도와주려는 관점에서 이루어진다기보다는 학생들의 학습수행 상황을 확인해보거나 평가하려는 의도가 강하고, 과제 해결에 필요한 절차나 과정들을 학부 공동체에서 사용하고 있는 보편적 절차나 과정을 따를 것을 요구한다는 점에서 비판을 받기도 한다(Cazden, 1988). 그러나 최근에는 사회구성주의 학습 이론과의 연계를 모색하면서 긍정적 측면도 부각되고 있다. 지식의 사회 문화적 구성의 측면과 학습의 구성 과정 측면에서 볼 때 I-R-F 수업대화 구조가 긍정적 가치가 있다는 것이다.

사회언어학 분야를 기반으로 수업대화 구조를 연구한 연구자로 최진희(1997)와 장은아(1999)를 들 수 있다. 최진희(1997:36-38)는 국내·외 선행 연구자들의 연구1)를 바탕으로

1) Bellack은 수업대화를 ①구조화, ②유도, ③응답, ④반응으로 구분하였다.

Green & Harker, Ervin-Tripp는 ①주의집중, ②구조화, ③교정/유지, ④무시, ⑤긍정적 피드백, ⑥부정적 피드백, ⑦계속/연장, ⑧확장, ⑨이해 수준 올리기, ⑩명료화, ⑪편집/발언 조정, ⑫통제, ⑬비주의집중, ⑭재언급으로 구분하였다.

Flanders는 ①비지시적(느낌을 받아들이는 것, 칭찬 혹은 권장, 학생 생각 수용, 질문), ②지시적(강의, 지시, 비판 혹은 권위), 학생의 발언(학생의 반응적인 말, 학생의 자진적인 말), ③기타(작업, 침묵, 혼동)으로 구분하였다.

Stubbs는 ①관심을 끌고 관심을 나타내는 말, ②반언량 결정, ③이해의 확인과 체크, ④요약, ⑤정의 내리기, ⑥편집, ⑦정정, ⑧화제의 특수화로 구분하였다.

Carsaro는 ①답이 주어지는 발문 유형, ②부가의문문, ③유도 발문, ④지시적 발문, ⑤권고, ⑥정보 요청으로 구분하였다.

조분현은 ①교사주도 대화(설명하기, 학생 반응 고쳐주기, 평가하기, 토의내용 정리 및 요약하기, 학습 방향 통제하기, 질문과 확인 및 책망)와 ②교사주도 피드백 대화(응답, 무시, 질책)으로 구분하였다.

하여 수업대화의 구조를 시작 대화-반응 대화-평가 대화로 구분한 다음 각 범주에 해당되는 수업대화 유형을 제시하였다. 그는 시작 대화의 하위 항목으로 ①구조화, ②유도, ③정보 제공, ④주의 집중의 네 가지를 설정하였다. ①구조화에는 학습 주제 알려주기, 화제 특수화하기, 수업 단계 조정하기, 차시 학습 내용 소개하기 등이 포함되고, ②유도에는 단순 대답을 요구하거나 부가적으로 물어보는 확인, 간단한 내용을 암기하거나 교과서 내용을 참고하여 대답할 수 있는 사실적 수준의 질문, 부분적 질문, 적용적 수준의 질문, 정보 요구하기, 발표하거나 책읽기 등의 학습관련 행동을 요구하는 지시적 말화 등이 포함된다. ③정보 제공에는 설명, 과제물 제시 등이 포함된다. ④주의 집중에는 수업 분위기를 교정하는 대화, 권고, 훈계 등이 포함된다. 반응 대화의 하위 항목으로는 Green & Wallat(수용, 무시, 거절), Ervin-Tripp(비난, 중지/가로막기, 무시, 인정), 조문현(인정, 응답, 무시, 질책)의 연구를 종합하여 응답, 무시, 비난, 질책을 설정하였다. 피드백의 하위 항목으로는 평가, 징징, 재인급을 설정하였다.

장은아(1999)는 시작 대화의 하위 항목으로 ①유도와 지시, ②구조화, ③정보제공, ④주의집중, ⑤조정을 들고 있고, 반응 대화나 피드백의 하위 항목에 대해서는 언급이 없다. 시작 대화의 하위 항목은 수업 내용에 관한 대화와 수업을 이끌기 위한 대화로 구분되며, 전자에는 ①전시학습 내용 확인/재생, ②수업내용의 유도/구조화, ③수업내용의 확인/확산이 포함되고, 후자에는 ①주의 경고, ②답화화제에 대한 흥미 유도(주의 환기), ③준비상태 확인이 포함된다.

최근 사회구성주의 학습 이론의 등장과 더불어 교실 수업대화 중에서 교사의 중재적 언어에 대한 연구가 증가하고 있다. 전통적인 학습 이론이 주로 명시적 교수 상황에서의 설명적 대화, 촉진적 대화를 중시하였다면, 새로운 학습이론에서는 조력자로서의 대화, 협력자로서의 대화, 상담자로서의 대화, 정보 제공자로서의 대화, 사회자로서의 대화 등 학습활동을 유도하고 안내하고 이끌어 가는 비계 설정으로서의 수업대화, 책임 이양의 원리에 따른 사회적 중재 활동으로서의 수업대화를 강조하고 있다. 이 부분에 대해서는 Hogan & Pressly(1997)³⁾, Corden(2000)⁴⁾, Fountas & Pinnel(2000)⁵⁾의 연구를 참고할 수

Copper & Marquis, Ayers-Lopes는 ①주의집중, ②행동요구, ③정보요청 또는 제공, ④ 도움 요청, ⑤관련된 논평, ⑥관련되지 않은 논평, ⑦평가적 논평으로 구분하였다.

고창규는 ①유도 행위, ②지시 행위, ③주의 행위로 구분하였다.

- 2) 장은아(1999)는 '시작 말화-반응 말화-피드백' 대신에 '선도말화-대응말화-환류말화'라는 용어를 사용하였다.
- 3) Hogan & Pressly(1997:95-96)는 사회 구성주의 학습 이론에서 주장하는 비계 설정 개념을 바탕으로 하여 수업대화의 유형을 ①묻기(묻기를 통해서 아이디어를 초점화하거나 점검하기), ②암시(좀더 생각할 거리를 제공하기), ③힌트주기(과제 해결에 필요한 실마리를 주어서 학생이 과제를 해결하도록 도움을 주기), ④제안하기(특정 생각을 제시하기), ⑤격려하기(부적절한 반응에 대해 긍정적인 방향으로 피드백을 주기)의 다섯 가지로 제안하였다.
- 4) Corden(2000:136-137)은 수업대화의 구조를 개시 대화, 피드백 대화로 구분한 후 개시 대화의 예로 ①도전하게 하기(내가 한 말을 확증할만한 충분한 증거가 없어서 나는 내 말을 확신하기가

있다.

지금까지 최진희(1997)와 장은아(1999), Hogan & Pressly(1997), Fountas & Pinnel(2000), Corden(2000)의 연구 결과에 대해서 간단히 살펴보았다. 최진희(1997)와 장은아(1999)는 ‘시작 대화-반응 대화-피드백’이라는 수업대화의 구조와 각 구조에 해당되는 교사 대화의 유형에 초점을 두어 연구하였으나 연구의 초점이 주로 시작 대화에 놓여 있음을 알 수 있다. 원인에 대해서는 다음의 추론이 가능하다. 이들이 참고한 국외의 연구물들이 주로 사회 언어학자들에 의해서 이루어진 것으로 학문적 속성상 수업대화의 언어적 상호 작용 유형에 관심을 가진 그들의 연구 결과를 자연스럽게 수용할 수밖에 없었을 것이다. 또 당시를 지배하던 수업 패러다임이 객관주의 인식론에 근거한 행동주의 학습이론이나 정보처리이론에 근거한 인지주의 패러다임이었다는 점에서 자연스럽게 수업 관찰

좀.....), ②지시하기(교과서의 제목을 보세요. 그러면 뭐가 생각나는 것이), ③조사하기(그 내용에 대해서 구체적으로 살펴보는 것이 어때?), ④유도하기(어떻게 과제를 해결했는지 나에게 말을 해 줄 수 있겠니?), ⑤진술하기(그 부분은 좀 글로 쓰기가 어렵겠다.), ⑥제안하기(교과서 삽화를 보고 이어질 내용을 예측해보는 것이 어때?), ⑦시범보이기(“중심 내용은....음....그러니까....그렇지.. 문단의 중요한 내용을...”), ⑧듣고 격려하기(참 좋은 생각이야. 아주 훌륭했어.)의 여덟 가지를 들었고, 피드백 대화의 예로 ①칭찬하기(이제 이해할 수 있어. 참 좋은 생각이야. 잘 했어.), ②탐구격려하기(이제 서로 다른 생각을 바탕으로 하여 의견을 정리하여 보자.), ③초점화하게 하기(다시 처음으로 돌아가서, 이야기의 주인공이 무엇을 했죠?), ④반성적 사고 조장하기(우리가 의논했던 내용들을 다시 한 번 생각해 보자.), ⑤가설 설정하기(우리 주변에도 이야기에 나오는 인물과 같은 사람이 있는지 말해 보자.), ⑥정보제공하기(인물의 성격은 인물의 말과 행동을 통해서 예측할 수 있어요.), ⑦경험과 연계시키기(학교에 오면서 보았던 일을 떠올려봅시다.), ⑧명료화하게 하기(내가 한 말 중에서 ‘파수꾼’이라는 말의 뜻은?), ⑨확장하게 하기(주인공에게 무슨 일이 일어날지 더 알고 싶어요.)의 아홉가지를 들었다.(()안은 필자가 든 예시임)

- 5) Fountas & Pinnel(2000:270)은 책임이양의 과정 중에 교사가 학생의 학습 활동을 도와주기 위해 사용하는 수업대화의 유형을 ①학생들에게 자신감을 심어주는 논평을 하도록 격려하기(좋은 생각이야, 선생님은 자기 생각을 바탕으로 발표를 하는 학생이 제일 좋더라, 자기가 읽었던 책의 내용과 관련지어 발표를 할 수 있다는 것은 참 대단한 일이에요 등), ② 명료화 발문을 이용하여 학생의 생각을 다시 진술하게 하기(가 무슨 말이지? 이 정말 그럴까 등), ③ 학생의 입증하게 하기 활동을 격려하기(네가 그렇게 생각하는 까닭이 뭐지?, 네 생각을 좀더 구체적으로 설명해줄 수 있겠니?, 그 이야기의 어떤 내용을 바탕으로 그런 결론을 내렸니? 내 생각을 뒷받침하기 위해서 보다 구체적 증거를 제시하는 것은 참 잘한 일이야 등), ④학생이 자신의 생각을 보다 정교하게 하거나 심화시킬 수 있도록 하기(그 부분에 대해 좀더 자세히 말해줄 수 있겠니? 좀더 구체적으로 말해봐, 그 내용에 대해 보충 설명이나 반대 의견을 제기해 봐 등), ⑤관련짓는 활동을 하도록 격려하기(그 부분에서 내가 기억해야 할 내용이 무엇이지?, 이 부분을 다른 부분과 관련지으려면 어떻게 하는 것이 좋을까? 등), ⑥추론하거나 요약하거나 종합하기(그렇게 생각하는 까닭은?, 글쓴이가 주장하고자 하는 바는?, 이 글의 주제는?, 이 글의 소재는?, 이 문단의 중심 내용은? 등), ⑦교재를 분석하거나 비판하기(이 글의 종류는?, 이 이야기에서 사건은?, 이야기에 나오는 인물의 행동 변화는?, 이 이야기에서 배경의 중요성은?, 이 이야기에 나오는 등장인물이나 사건은 실제하는 것인가요? 그렇게 생각하는 까닭은?)의 일곱가지로 들었다.(()안은 필자가 든 예시임)

및 분석이 교사주도로 흘렀을 가능성이 있다는 것이다. 따라서 수업대화의 구조는 시작-반응-피드백으로 파악하였으나, 항목별 대화 유형에 대한 연구는 주로 시작 대화에만 붙일 수밖에 없었을 것이다.

이에 비해 Hogan & Pressly(1997), Fountas & Pinnell(2000), Corden(2000) 등 사회구성주의 학습 이론을 기반으로 한 연구자들은 교사의 안내된 역할에 초점을 두어 연구를 진행하였다. 그러나 Corden(2000)을 제외한 대다수의 연구자들은 특정 학습 장면을 이끌어 가는 교사의 수업대화 분석에 초점을 두어 주로 반응 대화를 연구하였다고 할 수 있다. 즉 사회언어학자들은 시작 대화에, 사회 구성주의 학습 이론가들은 반응 대화에 초점을 두었다는 점에서 상호 보완의 가능성을 열어 놓고 있다.

최근에 교사주도 학습, 교사의 안내를 통한 학습, 자기주도 학습을 통합적 관점에서 균형 있게 바라보아야 한다는 논리 또한 이러한 가능성에 대한 근거로 작용한다. 바람직한 수업은 교사주도의 대화, 공동주도 대화(촉진적 혹은 안내적 대화), 학생주도 대화(자기조절적 대화)의 세 가지 대화가 사용되어야 하며, 실제 수업 현장을 관찰해 보면 세 가지 모두 사용되고 있다. 따라서 진정한 수업이 이루어지려면 시작 대화 외에도 반응 대화나 피드백 대화가 균형 있게 반영되어야 하지만, 보편적이고 균형 잡힌 교사의 대화 유형에 대한 연구가 많지 않은 실정이다. 이 글에서는 국내·외의 선행 연구를 참조하여 시작 대화-반응 대화-피드백이라는 수업대화 구조의 세 가지 측면을 균형 있게 반영한 교사의 수업대화 목적을 설정하고자 한다. 그런 다음 실제 읽기 수업 장면 속에서 이러한 대화 유형이 어떻게 쓰이고 있는지 설명함으로써 읽기 수업에서 교수방법의 특성을 설명할 수 있는 이론적 틀을 정립하고자 한다.

우선 시작 대화의 경우에는 국내·외의 연구 결과를 참조하여 시작 발화의 하위 항목을 제시한 최진희(1997)와 장은아(1999)의 연구 결과를 주로 참고하였다. 최진희(1997)와 장은아(1999)의 제안 중에서 정보제공과 주의집중, 유도는 시작 대화의 중요한 항목으로 생각되어 그 개념은 그대로 수용하고자 한다. 다만 하위 요소들의 경우에는 부분적으로 수정·보완하고자 하며, 유도의 경우에 그 취지는 공감하나 명칭이 혼란을 초래할 우려가 있어 '사고 활동 유도하기'로 바꾸고자 한다. 이러한 관점에 따르면 시작 대화의 하위 범주는 ①정보 제공하기, ②사고활동 유도하기, ③주의집중 시키기로 구분할 수 있다. ①정보 제공하기의 하위 항목에는 설명하기, 시범보이기, 안내하기, 지시하기, ②사고활동 유도하기의 하위 항목에는 배경지식 활성화시키기, 탐구심 유발하기, 도전하게 하기, 추론하게 하기, 조직하게 하기를, ③주의집중 시키기의 하위 항목에는 주의 경고하기, 혼계권고하기, 흥미환기하기를 포함시켰다.

반응 대화에 관해서는 주로 변홍규(1996)를 참고하였다. 변홍규(1996:195)는 Dantonio(1990)의 의견을 참조하여 학생들의 사고를 초점화하고, 명료화하고, 확장하고, 개별화시키고, 입증하게 하고, 자신의 응답을 지지하도록 하는 교사의 대화를 과정 처리 대화로 명명하면서(Cunningham, 1987; Good & Brophy, 1984; Groisser, 1964; Perrott, 1982; Wilen, 1991), 이 대화의 목적은 토의조장에 있다고 하였다(Hunkin, 1989; Perrott, 1982). 변홍규(1996:204-217)는

반응 대화의 하위 항목으로 기다려주기(Waiting), 부추기기(Prompting), 명료화하기(Clarifying), 초점화하기(Refocusing), 입증하기(Verifying), 지지하기(Supporting), 방향다지기(Redirection)의 일곱 가지를 들고 있다. 여기서 기다려주기와 부추기기는 수업대화 구조와 관련된다고 보다는 수업대화를 운영하는 전략으로 판단하여 제외시켰고, 방향다지기(Redirection)는 똑같은 질문을 통해 여러 학생들의 대화 참여를 높이는데 목적이 있으므로 그 취지를 살려 확장하게 하기(Redirection)로 용어를 바꾸어 사용하였다. 그 결과 반응 대화의 하위 항목으로 초점화하게 하기(Refocusing), 명료화하게 하기(Clarifying), 입증하게 하기(Verifying), 확장하게 하기(Redirection), 정교화하게 하기(Elaboration)⁶⁾의 다섯 가지를 설정하게 되었다.

피드백 대화는 학습 상황에서 학생들이 수행한 양과 질에 대해서 학생에게 정보를 제공하는 의사 소통의 한 유형이다. 피드백은 외적이거나 혹은 내적일 수 있다. 외적 피드백이란 자신이 수행한 내용의 적절성 혹은 정확성에 대해서 다른 사람이 주는 정보이고, 내적 피드백은 과제를 수행하는 도중에 자기 자신이 스스로 얻은 정보를 말한다. 이 글에서는 일단 동기부여, 강화, 정보제공의 기능을 수행하는 외적 피드백으로 한정하고 그 기능에 중점을 두어서 ①동기부여적 피드백, ②확인적 피드백으로 구분하고자 한다.

①동기부여적 피드백은 내적 동기부여와 외적 동기부여로 구분된다. 내적 동기란 자기 스스로 어떤 보상이나 만족을 위하여 과제를 수행하는 것을 말하고, 외적 동기란 보상이나 특권 또는 외적으로 유발된 만족을 얻기 위해서 과제를 수행하는 것을 말한다. 대부분의 학생들은 외적 동기와 내적 동기 모두에 의해 과제를 수행하는데 성취수준이 높은 학생들은 내적 동기에 의해서, 성취수준이 낮은 학생들은 외적 동기에 의해서 과제를 수행하는 경향이 강하다고 한다. 동기부여적 피드백의 주된 목적은 학습자로 하여금 흥미를 갖고 계속적으로 학습 과정에 머무르도록 유도함으로써 학습을 강화하는 데 있다. ②확인적 피드백은 가장 단순한 형태의 피드백이다. 확인적 피드백의 목적은 학생의 응답이 맞았는지 틀렸는지에 관한 정보를 제공해 준다. 확인적 피드백에서는 학습자에 대해 판단을 하지 않는다. 단지 응답이 맞았는지 틀렸는지를 중립적인 입장에서 지적해 주어야 한다.

지금까지의 내용을 정리하면 수업대화는 시작 대화-반응 대화-피드백 대화로 구조화시킬 수 있고, 시작 대화의 하위 항목에는 정보 제공하기(설명하기, 시범보이기, 안내하기, 지시하기), 사고활동 유도하기(배경지식 활성화시키기, 탐구심 유발하기, 도전하게 하기, 추론하게 하기, 조직하게 하기), 주의집중 시키기(주의권고, 훈계권고, 흥미환기)를, 반응 대화의 하위 항목에는 초점화하게 하기, 입증하게 하기, 확장하게 하기, 정교화하게 하기, 명료화하게 하기를, 피드백 대화의 하위 항목에는 확인적 피드백, 동기부여적 피드백을 포함시킬 수 있다. 이것을 표로 정리하면 아래와 같다.

6) 본 논문에서는 교사 주도의 수업대화에 초점을 맞추기 때문에 용어의 일관성을 기하기 위해 반응대화에서도 교사 주체의 용어를 사용하였다.

<표 1> 수업대화 구조에 따른 목적 유형

수업대 화목적	시작 대화			반응 대화					피드백 대화	
	정보 제공 하기	사고활동 유도하기	주의집중 시키기	초점화 하계 하기	입증 하계 하기	확장 하계 하기	정교화 하계 하기	명료화 하계 하기	확인적 피드백	동기 부여적 피드백

Ⅲ. 수업대화 구조에 따른 김 교사의 읽기 교수화법

II장에서 수업대화의 구조에 따른 교사의 대화 유형을 시작 대화, 반응 대화, 피드백 대화의 세 가지 유형으로 분류하였다. 이런 유형에 근거하여 수업 장면을 분석하면 수업 중 교사가 사용하는 화법의 특성을 밝힐 수 있고, 세 가지 유형의 대화가 수업에 어떻게 반영되었는지 점검해 볼 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다. 이에 김 교사⁷⁾의 읽기 수업 장면을 표1에 제시한 수업대화 구조와 목적을 중심으로 분석하였다.

이 수업은 6학년 2학기 읽기 교과서의 ‘넷째 마당 2지혜를 모아’의 총9차시 중 6차시 수업 장면에 해당된다. 이 차시의 주제는 내용을 읽고, 문제에 대한 해결 방안의 적절성을 판단하는 것이고, 학습목표는 “글을 읽고, 문단의 중심 내용을 정리하여 글쓴이의 생각을 알 수 있다.”이다. 여기에 본 수업자는 토의학습의 형태를 통하여 본시 목표에 도달하려 하고 있으며, 기본학습으로는 주장에 대한 적절성을 판단하고, 심화학습으로 제시되지 않은 해결방안을 찾아 적절성을 판단하는 수준을 설정하고 있다. 또한 적절한 프리젠테이션 자료의 활용과 더불어 수업의 손실이 없도록 개별적인 학습지를 부여하여 수업의 효율성을 높이고 있으며, 교사의 적절한 중재활동을 통하여 막힘이 없이 수업을 진행하고 있다는 점이 주목할 만하다.

본 연구자는 김 교사의 읽기 수업 장면 전체를 전사하고, 수업대화 구조의 각 유형에 속하는 대표적인 교사의 대화들을 추출하여,⁸⁾ 그 대화가 사용된 수업 장면 일부와 수업 상황에 대해 서술하고, 해당 대화가 수업의 흐름에서 지니는 의미를 설명하였다. 그리고 수업 단계별로 각 대화 유형의 사용량과 비율을 분석하였다.

1. 시작 대화

교사가 대화를 진행하기 위해 새로운 주제를 도입하는 것이 시작 대화이다. 교사가 주도적으로 대화를 이끌어 가는 수업 상황에서 가장 사용 비율이 높은 유형이며, 일방적인

7) 김 교사는 교육청에서 주최한 수업 실기 대회에서 수상한 수업 우수 교사이다.

8) 단, 해당 수업에서 뚜렷한 사례를 찾기 힘든 유형은 다른 읽기 수업에서 예를 제시하였다. 그리고 해당되는 유형이 아니더라도 수업 상황 이해에 필요하다고 생각되는 교사 발화에 대해서도 설명하였다.

진달 형태에만 고착되지 않는다면 수업의 방향을 제시하고 조절하는 중요한 역할을 한다.

가. 정보 제공하기

1) 설명하기

교사가 이미 알고 있는 사실, 지식, 정보를 객관적으로 학습자에게 알리고 이해시키는 것이다. 설명에는 정의·예시·분류·분석·인용·비교·대조 등 다양한 방법이 있으며, 이러한 방법들을 선택적으로 이용하여 교사는 학생에게 수업목표를 확인시키거나, 수업내용을 인식시키거나, 수업절차를 설명하게 된다.

T : ①문단의 중심 내용은 어떻게 찾을 수 있을까? 제형이가 말해 볼래?

S :기억이 잘 안나오.

T : ②제형아, 문단의 중심 내용을 찾으려면, 글을 읽을 때 중요하다고 생각하는 단어에 동그라미를 치거나 밑줄을 그으면서 읽어보면 되는 거야, 알겠지?

위 장면에서 교사는 이전에 배웠던 문단의 중심내용 찾기 전략을 학생에게 기억시키는 읽기 전 활동을 하고 있다. 이 때 교사의 수업대화 ②는 문단의 중심 내용 찾기 전략을 학생에게 말해주고 있는 설명하기 발문이다. ①은 시작 대화 중에서 학생의 배경지식 활성화를 통해 이전에 배웠던 문단의 중심 내용 찾기 방법을 말하도록 요청하는 배경지식 활성화 발문이다.

2) 시범보이기

주어진 학습과제를 해결하는 데 필요한 사고의 과정을 구체적이고도 단순한 예를 통하여 교사가 직접 시범을 보이거나 내적 대화를 겉으로 드러내 사고과정을 가시적으로 안내해 주는 것을 말한다. 수업 중 개념이 모호하거나 설명이 곤란하여 언어적 사고나 행동의 시범을 보일 필요가 있을 때 사용한다. 이 때 교사는 과제를 해결하는 사고 과정을 학생들에게 의도적으로 소리내어 말하거나, 과제 수행의 전 절차를 행동으로 직접 보여 줄 수도 있다.

T : ①여기에서 문단이란 말이 나와요. 책을 보면 "우리 나라 만화가 좋아" 밑에 한 칸 들어가 있는 부분이 있죠? "우리는"이 바로 첫 문단의 시작을 나타내는 거예요. 그럼 두 번째 문단은 어디에서 시작될까요?

S : 저요.

T : 재성이가 말해 볼래?.

위 장면을 보면 교사는 "글을 읽고, 문단의 중심 내용을 정리하여 글쓴이의 생각을 알 수 있다."라는 학습 목표와 관련하여 학생에게 '문단'의 개념을 회상시키는 읽기 전 활동을 하고 있다. 발문 ①에서 교사는 학생들에게 문단 찾기 전략을 시범 보이기를 통해 보여주고 있다.

3) 안내하기

안내하기란 학습자가 학습 목표나 절차와 관련된 행동을 하도록 유도하는 대화이다. 교사는 학습 초기에 본시 학습이 어떤 순서로 이루어 질 것인지를 제시하기 위해, 학습의 방향이나 방법 등을 학습자에게 제시한다. 학습자는 이를 통하여 학습 내용을 머릿속에 그려볼 수 있고, 학습 활동을 수행할 마음가짐과 준비를 갖추 수 있다.

T : 자, 그러면 세 번째 문단은 속회가 한번 크게 읽어 보세요.
(학생이 읽은 후)

T : 잘 읽었어요. ①이제 세 번째 문단의 중심 내용을 모둠별로 상의해서 찾아보세요. 각 모둠의 조장들이 모둠에서 상의한 내용을 발표해 보세요. 나머지 친구들은 발표한 내용이 자신의 생각과 같은지 다른지 확인해 보세요.

위의 수업 장면을 보면 교사는 학생들에게 세 번째 문단의 중심 내용을 짚을 지어 의논을 하게 한 후에 서로 비교해보는 활동을 하도록 ①과 같이 안내하고 있다.

4) 지시하기

지시하기란 학습자에게 학습 활동과 관련된 행동을 하도록 요구하는 대화이다. 즉 학습자가 특정 행동을 하도록 일방적으로 요구하는 대화라고 할 수 있다. 안내하기와 유사한 면이 있으나 지시하기는 강요적인 성격이 강한 것이 특징이다.

T : ①네 번째 문단은 어디시부터 어디까지인지 손으로 짚으면서 말해 보세요.
S : "우리나라"에서 "알립니다."까지요.
T : 잘 찾았어요. ②은숙이가 큰 소리로 네 번째 문단을 읽어 보세요.

위 장면은 학생들이 '문단'이란 개념을 습득한 후 네 번째 문단을 찾을 수 있는지 확인 하도록 요구하는 읽기 전 활동에 해당된다. ①은 네 번째 문단을 찾도록 지시하는 발문이고 ②는 학생이 찾은 네 번째 문단을 읽어보도록 지시하는 발문이다.

나. 사고활동 유도하기

1) 배경지식 활성화시키기

텍스트와 관련된 배경 지식(스키마)은 텍스트를 이해하는 데 절대적이다. 따라서 배경 지식 활성화에서 교사는 학습자들이 텍스트를 이해하는 데 필요한 정보를 제공하거나 관련 경험·지식을 환기시키는 활동을 유도해야 한다.

T : ①여러분들 어렸을 때 본 만화 중에 기억나는 것 있어요?
S : 저요.
T : 재성이가 말해 볼래?.

- S : “피짜 가족”이요.
 T : 또 뭐가 있을까?
 S : “파이팅, 챔피언, 둘리,”요.

위의 수업 장면을 보면, 교사는 학생이 기억에 남는 만화 장면을 회상하도록 배경지식을 활성화시키는 발문을 하고 있다. 여기서 발문 ①은 주제와 관련된 학생들의 체험을 되살리도록 하는 배경지식 활성화 발문이다.

2) 탐구심 유발하기

탐구심 유발하기란 학습자에게 학습 의욕을 갖게 하고, 학습 동기를 일시적인 것으로부터 지속적인 것으로 확고히 하려는 일련의 대화를 말한다. 학습지도에 있어서 가장 중요한 것은 학생들로 하여금 자발적으로 과제 수행을 하도록 도와주는 것이다. 이러한 자발적인 과제 수행 활동은 개인의 내면적 요구와 흥미에 의해서 발생한다. 따라서 교사는 무엇보다도 먼저 학생들의 과제 수행 의욕과 흥미를 유발시키는 적절한 발문을 할 수 있어야 한다.

- T : 지금까지 “만화가 좋아”를 읽고 우리 나라 만화보다 외국 만화가 많다는 걸 알았어요. 왜 그럴까요? 우리 친구들에게 물어보니까 우리나라 만화는 재미없어서 그렇다고 대답하는 친구가 많았어요. 여러분, 이번 월드컵 경기에서 우리 선수들이 엄청난 외국 선수들을 맞아서 굴하지 않고 멋지게 싸워 이기는 장면 보았죠? 이런 경우처럼 우리 만화도 외국 만화에 밀려서는 안 되겠죠?
 ①자, 이제부터 여러분이 우리나라 만화가가 되어서 외국만화를 물리칠 재미있는 만화를 만들어 보는 거예요. 어떻게 하면 재미있는 만화를 그릴 수 있을까?

텍스트인 “만화가 좋아”를 읽고 글쓴이의 주장을 알아본 후, 더 나아가 이 글에 제시되어 있는 않지만 우리 만화에 대한 문제 의식을 제기한 다음, 학생들이 상상력을 발휘하여 그러한 문제를 해결하도록 돕는 것이다. ①은 학생들이 상상력을 발휘하여 우리 만화를 재미있게 그리도록 요구하는 탐구심 유발 발문이다.

3) 도전하게 하기

학습 과정 중에 학생은 학습 목표 도달에 필요한 여러 가지 활동을 한다. 그 활동들은 낮은 수준에서 높은 수준으로 순차적으로 이루어진다. 학생이 낮은 수준의 활동을 마쳤을 때 높은 수준의 활동을 요구하는 수업대화가 도전하게 하기이다.

- T : 자, 보세요. 지난 시간 한번 읽어봤는데, 한 번 더 읽어보고, 과연 문제와 해결방법을 여기 글쓴이, “인터넷은 지금”이라는 글을 쓴 사람이 어떤 문제 해결방법으로 제시했는지 한 번 더 확인해보도록 하겠습니다. ①지난번에 한 번 읽었으니까 금방

읽을 수 있겠죠? ④자 조용히 일어나서 한번 읽어봅시다.

위 수업 장면은 '인터넷은 지금'이라는 글을 읽고 내용을 파악하도록 하는 장면이다. ①을 보면, 교사가 학생에게 지난 시간에 공부한 내용이므로 모두 쉽게 해결할 수 있을 것이라며 자신감을 부여하는 도전하게 하기 발문을 사용하고 있다.

4) 추론하게 하기

추론은 제시되지 않은 정보로부터 필요한 의미를 추측하는 것이다. 이야기를 듣는 과정에서 화자가 무엇을 의도하고 있는지에 대해 하나의 가설을 세워두고 계속적으로 이 가설을 확인하고 때로는 수정한다. 이것이 곧 추론의 과정이며 이때 사용되는 수업대화가 추론하게 하기이다.

T : 이제 여러분들은 인터넷상에서 이런 일들이 많이 일어나는 것을 보는데, ①오늘 우리가 공부할 내용이 무엇이길래 선생님이 이러한 것들을 보여줬을까? 그것을 지금부터 한번 여러분들이 얘기하는 겁니다. 우리항상 보통별로 소집단 활동하죠? ②모둠별로 토의를 해서 무엇을 찾으려고 여러분들에게 이런 것을 보여줬을 것 같아요? 네? 무엇을 하려고 이것을 했을까? 자, 눈감고 곰곰이 생각해봐 오늘 공부할 내용이 뭐길래? 선생님이 이러한 잔뜩 컴퓨터 상에 있는 이야기를 잔뜩 보여줬을까? 자, 하나, 둘, 셋 3초 지났으니까 눈을 떠주세요. 자 봤습니까? ③자 오늘 과연 어떤 공부를 하려고 하길래 이런 것을 보여줬을까? 어떤 주제를 토의하려고 그래?

위 장면은 교사가 학생에게 공부할 내용과 관련이 있는 자료를 보여주고 학생들 스스로 학습할 내용이 무엇인지를 찾아보도록 하는 수업 상황이다. 교사는 말문 ①, ②, ③을 활용하여 학생들이 자료를 보고 본 수업의 학습목표를 생각해보는 추론활동을 하도록 하고 있다.

5) 조직하게 하기

화자가 여러 가지 과정을 통해 생성한 이야기 내용을 조직하게 하는 발문이다. 보나 말하기 쉽도록 개요를 짜게 하거나 마인드맵 등을 통해 간략히 정리하는 활동을 하도록 하여 말할 내용을 조직하게 한다.

T : 네? ①무엇을 하려고 이것을 했을까?

T : 자, 눈감고 곰곰이 생각해봐, ②오늘 공부할 내용이 뭐길래 선생님이 이러한 잔뜩 컴퓨터상에 있는 이야기를 잔뜩 보여줬을까? 자, 하나, 둘, 셋 3초 지났으니까 눈을 떠주세요. 자 봤습니까? 자 오늘 과연 어떤 공부를 하려고 하길래 이런 것을 보여줬을까? 어떤 주제를 토의하려고 그래?

위 장면에서 교사가 의도한 답변이 쉽게 나오지 않자, 교사는 학생들의 탐구심을 자극하며 배경지식을 떠올려 문제를 파악하도록 하고 있다. ①,②는 제시한 자료들을 하나의 체계로 구성하여 조직하도록 촉구하는 조직하게 하기 발문이지만, 교사의 발문 자체에 체계성이 부족한 점이 아쉽다.

다. 주의집중 시키기

1) 주의경고

수업 상황 중 학생이 수업의 흐름에서 이탈했을 경우 교사는 학생이 수업에 참여할 수 있게 도와주어야 하는데, 이때 학생에게 주의를 주거나 경고를 통하여 수업에 집중시킬 수 있다.

T : 그래요, 그다음, 동연이 ①세상에 만졌하고 있다가 길러 눈이 동그레졌어요. 해결 방안 두 번째 얘기해보자.

말을 읽고 전체 내용을 파악하기 위해 학생들의 의견을 듣는 장면으로, ①의 유머러스한 주의 경고는 학생들에게 주의 집중시키는 효과를 얻을 수 있다.

2) 훈계권고

학생의 이탈 행동이 주의경고보다 심하거나 학생이 수업 참여에 어려움을 느낄 경우, 교사는 학생에게 수업에 참여 할 수 있도록 도와주거나 안내하는 발문을 해야 하는데 이때 훈계권고의 발문을 사용한다.

T2 : 칠수 왜 이야기를 하지?

S1 : ……

T3 : ①수업 중 떠돌면 공부를 할 수 없습니다. ②나뿐만 아니라 다른 사람까지 공부할 수 없습니다. ③이것은 나만 아는 생각입니다. ④그러니 수업 중에는 떠돌지 말고 선생님의 말씀이나 친구들의 발표를 잘 들어야 합니다. 알겠습니까?

교사는 수업에 방해되는 학생의 이탈 행동을 가지지기할뿐 아니라 학습목표에 도달할 수 있도록 방향을 안내해주고 설명해야 한다. 발문 ①,②,③,④는 학습과 관계없는 잡담을 한 학생에게 주의를 주면서 수업 중 아동의 자세에 대해 설명해주고 있다.

3) 흥미환기

학생이 수업 중 이탈행동을 하거나 관심을 보이지 않을 경우 학생의 흥미를 환기시켜 계속적으로 수업에 참여하도록 하는 발문이다.

T1 : 그러면 각 모듬에, 각 모듬에 1번 나와서 모듬 명찰을 가져가세요. 질서 있게 예쁘게 가져가세요. ①지금 이재권 고맙습니다. ②이승연 고맙습니다. ③누가 가장 예쁜 어린이인가 보겠습니다. 그러면 지금부터 사과를 가지고 시작을 해보겠습니다. 어디... 제일 잘하는 친구를 찾아주세요.

아동의 흥미 환기에는 여러 가지 방법이 있지만 본 수업에서는 발문 ①,②,③과 같이 보상을 사용하여 아동의 흥미를 지속시키고 있다.

2. 반응 대화

학생의 대화에 교사가 다양한 방식으로 대응함으로써 대화 내용을 더 정교하게 하거나 확장하는 것이 반응 대화이다. 교사의 반응 대화는 학생 주도의 대화를 이끌기 위한 필수적인 요소이다. 학생 주도의 대화가 이루어지려면 교사가 학생의 대화를 조력하거나 안내하는 역할을 할 수 있어야 한다.

가. 초점화하게 하기

초점화는 ①학생의 첫 반응이 교사의 핵심질문에서 이탈되었을 때 그 초점을 바로 잡아 주는 질문, ②학생의 정확한 첫 반응을 이미 배운 다른 주제와 연결시키도록 하는 질문, ③사고영역을 한층 좁히는 초점 압축을 요구하는 질문 등이 포함된다. 이때 학생의 응답을 한층 질 좋은 것으로 만들도록 유도하기 위해서 교사는 질 좋은 응답에 관한 명백한 기준을 지녀야 하며, 학생의 응답 하나하나를 질 좋은 응답으로 유도할 수 있어야 한다.

S1 : 네, 선생님. 인터넷의 문제점입니다.

T : 인터넷의 문제점, 그러면 문제점만 잔뜩 벌려놓고 하는 건가? ①지금 우리 분명 토의를 한다고 그랬어요. 그렇죠? ②토의를 통해서 무엇을 찾아내는 활동을 할 것인가. 그래서 오늘 왜 선생님이 잔뜩 심통이하고 자료를 다 내세우면서 얘기했을까? 하나 앞에 있는 일석이가 얘기해보자.

S2 : 네. 요즘에는 우리 인터넷에서 이상한 글이 많이 올라와서 일어나는 문제를 해결하려고 합니다.

T : 토의를 통해서 해결하려고 한다. 정말로 그래요?

SS : 네

T : ③자 그러면 해결하긴 해결하는데 이것을 갖다가 그냥 대충 해결하는 것이 아니라 우리 분명 전 시간에 오늘 배울 내용을 미리 공부를 했었어요. 그죠?

학습 목표를 이끌어 내기 위하여 인터넷의 여러 자료들을 제시한 후 조직화하여 문제를 파악하는 활동을 하고 있다. 여기서 교사는 '인터넷의 문제점'에 대해 의도한 답변의

일부가 나왔음에도 부정적으로 확인적 피드백을 주었다. 그 이유는 이미 주어진 ‘문제점의 해결 방안 토의’라는 단서를 사용하지 못했기 때문이다. 따라서 발문 ①②③에서 앞서 제시한 힌트를 다시 반복하여 제공함으로써 ‘토의를 통한 인터넷의 문제점 해결 방안’이라는 답변으로 정교화하고 초점화하고 있다.

나. 입증하게 하기

학생에게 자기 응답 속에 담긴 생각이나 정보에 대해 증거를 제시하는 기회를 주어 그 정보의 정확성을 한층 높이도록 할 때 입증하게 하기 질문이 이용된다. 일반적으로는 “_____을 어떻게 입증하는가?”의 형식으로 물으면 된다.

정보의 입증질문은 구체적으로 정보의 원천, 개인의 체험, 전문가나 권위자의 언급, 정보를 예시하는 원리나 일반화 등 4가지 방법으로 제시된다. 예를 들면 다음과 같다.

- ① 정보의 원천 : “어떤 자료에서 ~를 발견하였는가?”
 “~에 해당되는 분장을 읽어 보라.”
 “~이 옳다는 것을 어디에서 찾겠는가?”
- ② 개인의 체험 : “~와 같은 상황의 체험을 했다면 말해 보라.”
 “이전에 어디에서 ~을 목격한 적이 있는가?”
- ③ 원리의 일반화 : “~을 예증할 수 있는 우화나 격언이 있는가?”
 “~가 옳다는 것을 증명하는 원칙이 있는가?”
- ④ 권위자의 언급 : “누가 ~에 대하여 말하는가?”
 “~을 주장한 다른 사람들이 있는가?”

다. 확장하게 하기

꼭 같은 질문에 대해 여러 학생이 반응하게 하되 서로 다른 응답을 하게 함으로써 학습방향을 강조하고 학생의 참여를 한층 공평하게 해야 할 때 이용하는 질문이 확장하게 하기이다. 따라서 이 기법은 ①보편적인 교사-학생간의 만남보다는 서로 다른 응답으로 이루어진 학생-학생간의 만남을 증가시키기 위해, ②서로 다른 학생들로부터 다양한 반응을 얻기 위해 가능한 한 자주 사용하는 것이 좋다. 이 발문을 이용할 때 교사는 발문을 한 번만 하고, 반복함이 없이 눈 접촉이나 머리 끄덕임, 또는 한 낱말로 학생을 지명하거나 서로 다르게 응답을 하도록 증용해야 한다. 또 관련된 사실이 많고 대안적 응답이 많은 사항에 대하여 확장하게 하기 발문을 해야 한다. 단편적 지식을 회상하도록 요구하는 발문에 대해서는 다양한 답을 기대할 수 없기 때문이다.

확장하게 하기를 하면 학생들이 함께 참여하여 사고하고 의견을 나눌 수 있기 때문에 학생 상호간의 반응을 촉진시킬 수 있고, 이로 인해서 학생의 발언량이 증가되는 효과를 얻을 수 있다.

- T : 이 글에서 글쓴이는 우리나라 만화를 발전시키기 위해서 모든 사람이 노력해야 한다고 했어요. ①그럼, 우리나라 만화가 조금 재미없더라도 우리 만화를 사랑하는 마음으로 보아야 할까요? 어떻게 해야 할까요? 발표해 볼 사람?
- S1 : 우리나라 만화를 사랑하는 것보다 재미있는 만화를 보는 게 더 좋아요.
- T : ②승희의 생각에 대하여 다른 의견을 가진 사람있어요?
- S2 : 우리 만화도 보고 외국 만화도 보고 그랬으면 좋겠어요.
- T : ③자, 또 다른 생각을 가진 친구 없어요?

위의 수업 장면은 수업의 말미에 해당된다. 그동안 학생들은 “만화가 좋아”라는 글을 읽고, 문단을 나눈 후에 각 문단에 알맞은 중심 내용을 찾고 글쓴이의 주장을 파악하는 활동을 하였다. 교사는 “우리 나라 만화를 발전시키기 위해서 모든 사람이 노력해야 한다”는 글쓴이의 주장에서 더 나아가 자신의 주장을 이야기하도록 유도하고 있으며, 학생들의 다양한 의견 개진을 요구하고 있다. ①,②,③을 보면 교사는 글쓴이의 주장에 대하여 학생들이 다양하게 생각하고 발표할 수 있도록 확산적 사고를 촉진하는 확장하게 하기 발문을 사용하고 있다.

라. 정교화하게 하기

학생이 핵심질문에 대해 답을 했지만 너무 간결하거나 자기 중심적인 때 다른 발로 다시 답하게 하거나 더 자세히 답하도록 요구할 때, 또 학생의 사고를 상위 수준으로 확장해서 더욱 개선된 답을 말할 수 있도록 도와주고자 할 때 정교화 기법을 이용할 수 있다. 그러나 대개는 학생의 반응에 대해 추가적인 방향을 제시하도록 하는 개연적 질문을 제시하는 형식이 이용된다.

- T : 만화로 다 꾸미보았지요? 채성이가 그린 만화에 대해 친구들에게 이야기해 보세요.
- S1 : 둘리가 울고 있어요. 그 때 또지가 온 거예요.
- T : ①채성아, 무슨 일이 일어나서 둘리가 울고 있는지 친구들에게 자세히 이야기 해 보지 않을까?

위의 수업 장면을 보면 학생들이 학습 활동과 관련된 내용을 만화로 그려서 발표하고 있다. 이때 교사는 ①과 같은 수업대화를 사용하여 학생이 보다 자세하고 세밀하게 설명하도록 요구하고 있다.

마. 명료화하게 하기

교사 발문에 대한 학생의 첫 반응이 틀리지는 않지만 불분명하거나 부적절하게 표현하였을 때, 기대에 미달된 반응이라고 인정될 때 교사는 명료화하게 하기 기법을 활용할 수 있다. 학생은 교사의 안내를 통하여 자신의 생각을 더 분명하게 표현할 수 있다. 명료화

하게 하기는 학생이 진술한 반응에 대해 추가적인 반응을 요구하는 것이 아니라, 그 진술의 정확한 의미를 요구하는 것이므로 학생 자신이 정보를 보충하거나 추가하도록 해야지 교사가 힌트나 다른 단서를 주어서는 안 된다. 전형적인 명료화하게 하기 발문은 “~를 다시 말하면 어떻게 말할 수 있는가?”, “~를 더 자세히 말해 보겠는가?”, “~를 더 분명하게 말해 보겠는가?” 등의 형태로 나타난다.

S2 : 네. 요즘에는 우리 인터넷에서 이상한 글이 많이 올라와서 일어나는 문제를 해결하려고 합니다.

T : 토의를 통해서 해결하려고 한다. 정말로 그래요?

SS : 네

T : 자 그러면 해결하긴 해결하는데 이것을 갔다가 그냥 대충 해결하는 것이 아니라 우리 분명 전 시간에 오늘 배운 내용을 미리 공부를 했었어요. 그죠?

SS : 네

T : ①오늘은 이 원인하고 그 문제를 가지고 문제에 대한 해결방안을 다 공부했었는데 그냥 대충 해결하려고만 하는 것이 아니라 해결하는 내용을 가지고 얼마나 적절한지. ②적절해서 오늘은 토의를 통하여 문제에 대하여 문제 해결방안이 얼마나 적절한지 (판서중) 오늘은 적절한 해결방안을 찾아보는 것을 공부하도록 하겠습니다.

교사가 학생들의 답변을 종합하면서 동시에 다듬는 활동을 하고 있다. 학생은 교사의 안내를 받으면서 학습 활동 도중에 이전에 배운 학습 내용을 정리하면서 새로운 내용을 학습할 수 있는 능력을 기르게 된다. 다만 ①,②의 명료화하게 하기 발문이 다소 불명료한 것이 문제가 된다.

3. 피드백 대화

교사의 시작 대화에 대해 반응을 보이는 학생에게 다시 피드백을 주는 것은 교사의 중요한 임무 중의 하나이다. 피드백은 교사와 학생간의 수업대화를 촉진시키고, 수업대화의 질을 높이며, 학생의 반응을 활발하게 만들고 반응을 내면화시킬 수 있다는 점에서 교육적 의의가 있다.⁹⁾

가. 확인적 피드백

가장 단순한 형태의 피드백으로 학생의 응답이 맞았는지 틀렸는지에 관한 정보를 제공

9) 단 교사가 주체가 될 때 반응 대화와 피드백 대화를 분명하게 구별하기 어려우므로, 편의상 여기서는 하나의 단위가 되는 수업대화 구조를 계속 이어가기 위한 교사의 발문은 반응 대화로, 일 단락짓기 위한 교사의 발문은 피드백 대화로 구분하고 수업을 관찰하였다.

해준다. 확인적 피드백에서는 학습자에 대해 판단은 하지 않고 단지 응답이 맞았는지 틀렸는지를 중립적인 입장에서 지적해주어야 한다.

T : 자 오늘 과연 어떤 공부를 하려고 하길래 이런 것을 보여줬을까? 어떤 주제를 논의하려고 그래?

SS : 인터넷

T : ①인터넷, ②누가 얘기 했을까? 오~ 누가 얘기해 볼까 하니까 막 손 드네 자, 손 안는 친구 시켜야지. 자 덕진이 얘기해 보자.

S1 : 네, 선생님. 인터넷의 문제점입니다.

T : ③인터넷의 문제점, ④그러면 문제점만 잔뜩 빌려놓고 하는 건가? 지금 우리 분명 토의를 한다고 그랬어요. 그렇죠? 토의를 통해서 무엇을 찾아내는 활동을 할 것인가.

교사가 자료를 제시해 준 후 학생들이 토의 주제를 찾으려 유도하는 장면이다. 여기서 발문 ①,②는 ‘인터넷’이라는 의도한 답변의 일부가 나오자 교사가 긍정적으로 반응하는 확인적인 피드백이다. 그런데 ③,④에서는 ‘인터넷의 문제점’이라는 의도한 답변의 일부가 나왔음에도 부정적으로 확인적 피드백을 주었다. 그 이유는 이미 주어진 ‘문제점의 해결 방안 토의’라는 단서를 사용하지 못했기 때문이다.

나. 동기부여적 피드백

동기 부여적 피드백의 주된 목적은 학습자로 하여금 흥미를 갖고 계속적으로 학습과정에 너물도록 유도함으로써 학습을 강화하는데 있다.

T : 자 보류별로 이렇게 발표가 다 끝났는데요. 그러면 여러분들 어... 재밌다. 재미있다. 말 되게 못하네. 말 디뎡 잘하네. 이게 아니라 정말로 사이버 공간상에서의 나올 만한 문제였는지. 그밖에 그 문제에 대한 해결방안이 적절했는지 이런 것들이 신경을 써가지고 다 표시를 했을 겁니다. 토씨 하나 틀리지 말고 쓰라는 말은 아니었죠? ①자 그러면 여러분들 서로 서로 평가해주시기 바랍니다. ②잘된 점은 칭찬 아주 많이 해주시고 잘 안된 점은 칭찬하지 마시고 마구 비판해주시기 바랍니다. ③비판적 관점도 필요하기 때문에. 자, 그러면 어느 모듈에서 어느 사람이 발표해볼까? 자 누가 발표해볼까? ④서로 평가 좀 해주세요. 평가하는 거니까 손은 사람 먼저 시켜주겠어요.

학생들의 발표 내용에 대해 상호 평가 활동을 하도록 안내하는 상황이다. 발문 ①,②,③은 교사가 학생들에게 친구들의 발표에 대해 잘 된 점은 칭찬하고, 잘못된 점은 비판하는 상호평가를 하도록 지려하는 동기부여적 피드백으로, 상호평가는 학생들에게 내적으로나

의적으로나 동기를 부여해주는 계기가 된다. ④도 역시 학습 참여의욕을 고취하고 동기를 부여하는 발문이다.

4. 김 교사의 읽기 교수화법 특성

지금까지 수업대화 구조의 각 유형에 속하는 대표적인 김 교사의 대화를 추출하여 그 대화가 사용된 수업 상황과 그 의미에 대해 서술하여 보았는데, 교사의 읽기 교수화법 특성을 밝히기 위해서는 전체적인 읽기 수업의 흐름에서 김 교사가 어떤 목적으로 어떤 유형의 대화를 많이 사용했는지 살펴볼 필요가 있다. 읽기 수업의 특성을 살리기 위해서는 수업의 흐름을 읽기의 과정, 즉 ‘읽기 전 - 읽는 중 - 읽기 후’로 보고 각 과정에 나타난 수업대화 구조를 양적, 질적으로 분석할 필요가 있다. 그러나 김 교사의 읽기 수업은 문제 해결 모형에 근거하여 구안되었으며 사실상 과정중심의 읽기 수업으로 해석하기는 어려웠다.

김 교사의 읽기 수업은 ‘인터넷은 지금’이라는 제재를 읽고 글에 제시된 인터넷의 문제점 해결 방안을 파악한 후, 토의를 통해 다른 해결 방안과 다른 문제를 찾는 식으로 진행되었다. 수업은 크게 도입-전개-정리·확인의 세 단계로 이루어졌고, 전개 단계는 네 가지 유형의 활동으로 이루어졌다.¹⁰⁾ 도입 단계에서는 인터넷의 문제점에 대한 동기를 유발하기 위해 학생들이 관심있는 게시판 사이트, 대화방, 메일, 아바타 등을 보여주면서 학습 분위기를 조성하고 학습 목표를 확인하였다. 그리고 전개 단계의 활동 1과 2에서는 글을 읽고 개인적으로, 또 짝과 함께 글에 나타난 문제점과 해결 방안을 정리하고 적절성을 비교·분석하였다. 전개 단계의 활동 3과 4에서는 텍스트 내용을 확장하여 인터넷의 건전한 사용을 위한 다른 해결 방안과 문제점을 찾아보았다. 마지막으로 정리·확인 단계에서는 조별 토의 내용과 발표에 대하여 자기 평가·상호 평가하도록 하였다. 이와 같이 수업의 흐름과 관련지어 수업 전체 전사본의 수업대화 구조와 목적을 양적으로 분석하니 다음과 같은 유형 분포를 보였다.

10) 본 수업의 학습 과정을 요약하면 다음과 같다.

- ① 도입 - 학습 분위기 조성 및 학습 목표 확인
- ② 전개(활동 1) - 글을 읽고 내용 파악하기
- ③ 전개(활동 2) - 해결방안 정리 및 비교·분석하기
- ④ 전개(활동 3) - 문제에 대한 다른 해결 방안 찾기
- ⑤ 전개(활동 4) - 다른 문제 토의·발표하기
- ⑥ 정리·확인 - 자기 평가 및 상호 평가(활동 4와 연계)

<표 2 : 수업 흐름에 따른 수업대화 구조와 목적 유형의 분포도>

수업의 흐름	수업대화 목적	시작 대화											반응 대화					피드백 대화		
		정보제공하기				사고활동유도하기				주의집중시키기			초신화 하게 하기	임중 하세하 기	확장 하세하 기	정교화 하세 하기	명료화 하세 하기	확인적 피드백	능기 부여적 피드백	
		설명	시범	안내	지시	배경 지식 활성 화	탐구 심유 발	도전	추론	조직	주의 경고	관계 권고								흥미 환기
도입		6	4	8	5	9	8	2	6		3		9	3	1	2	1	1	5	3
전 개	활동1	4		10	2	3		2			3	1	6					1	8	
	활동2			7	6	1		2			1	4							4	
	활동3	1	1	14	4	3	1	4		1	3	3							5	
	활동4			4	2						1	1							2	
정리· 확인		5	1	13	16	2	2	4		6		5						2	9	4
계 (전유율)		16	6	56	35	18	11	14	6	1	16	2	28	3	1	2	1	4	33	7
		209(80.3%)											11(4.3%)					40(15.4%)		

<표 2>에서 보이고 있듯이, 시작-반응-피드백 대화 중 시작 대화가 전체의 80.3%라는 높은 비율을 차지하고 있으며, 그 중에서도 거의 절반 정도가 ‘안내’와 ‘지시’ 발화로 이루어져 있다. 반응 대화는 4.3%로 가장 낮은 비율을 보이며 주로 도입 단계에 집중되어 있다. 피드백 대화는 확인적 피드백이 가장 빈번하게 사용되고 있으며, 비교적 수업 전체에 고르게 분포되어 있다.

교사의 발문이 시작 대화에 치우쳐 있고 반응 대화가 부족한 점, 사고 활동을 유도하기보다는 안내나 지시 성격이 강하다는 점 등은 우리 나라 수업대화에서 자주 목격하게 되는 현상이다. 매우 능숙하게 수업을 이끌어가며 효과적으로 교실을 통제하면서 질 좋은 수업을 보여주었던 김 교사 역시 이러한 한계를 극복하지 못 하였다. 교사의 역할이 주로 수업 목표에 대한 정보 제공에만 치우쳐 있기 때문이다. 학생의 사고 활동을 유도하거나 확장시키거나 정교화시키는 반응 대화가 거의 나타나 있지 않다는 점이 이를 증명한다. 이는 제7차 교육과정에 따라 개발된 읽기 교과서 체제와 대단원 수업의 흐름에도 부합되지 않는다. 이 차시는 전체 9차시 중에서 6차시로 학생이 학습 활동의 주도권을 쥐고 수업에 참여하는 적용학습의 단계이기 때문이다. 교과서 체제에 의하면 이 차시를 배우는 학생은 자기 주도적으로 읽고 사고하는 능력을 획득했다고 가정하는 단계이므로, 교사는 이 점을 고려하여 수업대화를 사용해야 했다. 그러나 주로 설명위주의 수업대화를 사용하고 있고, 그나마 사용한 반응 대화 역시 전개 단계보다는 주로 도입 단계에서 사용하고 있다. 즉 학생의 사고 활동을 확장하고 조장하는 대화는 도입 단계에서도 중요하지만, 텍스트 내용을 확장하여 다른 문제점과 해결 방

안을 찾아보고 표현하는 활동 3 이후부터의 단계야말로 교사의 반응 대화가 꼭 필요할 것이다.

V. 결론

최근 국어과 교수화법을 연구하기 위한 수업대화 분석의 필요성이 대두되고 있다. 그러나 특수성과 보편성을 지닌 국어 수업을 교사들에게 의미 있게 해석하는 것은 상당히 어려운 일이다. 자칫 국어라는 특수성에만 혹은 수업이라는 보편성에만 치우쳐 해석하기가 쉽기 때문이다. 국어 수업은 다양한 변인과 층위로 이루어지는 복잡한 현상이므로 이것을 다각도로 들여다보고, 과학적이고 체계적으로 분석할 수 있는 방법을 찾아야 한다. 이 글에서는 사회언어학 분야에서 이루어진 수업대화 구조에 관한 연구와 교육학 분야에서 이루어진 교사의 중재적 언어에 관한 연구를 상호보완적으로 종합하여 읽기 교수화법을 분석할 수 있는 요소를 설정하였다, 그런 다음 김 교사의 읽기 수업을 중심으로 수업대화의 구조와 구조별 수업대화의 목적 유형에 대해서 분석하였다.

우선 사회 언어학자들의 연구 성과를 반영하여 수업대화 구조에 따른 교사 발화를 시작 대화, 반응 대화, 피드백으로 유형화시키고, 중재적 담화에 대한 교육학자들의 연구 결과를 수용하여 각 수업대화 구조별로 하위 항목을 설정하였다. 시작 대화의 하위 항목에는 정보 제공하기(설명하기, 시범보이기, 안내하기, 지시하기), 사고활동 유도하기(배경지식 활성화시키기, 탐구심 유발하기, 도전하게 하기, 추론하게 하기, 조직하게 하기), 주의 집중 시키기(주의권고, 훈계권고, 흥미환기)를, 반응 대화의 하위 항목에는 초점화하게 하기, 입증하게 하기, 확장하게 하기, 정교화하게 하기, 명료화하게 하기를, 피드백 대화의 하위 항목에는 확인적·동기부여적 피드백을 포함시켰다.

그런 다음 이것을 기반으로 하여 김 교사의 읽기 수업에 반영된 요소들을 분석한 다음, 각 요소들이 수업 전 과정에 어떻게 사용되고 있는지 살펴보았다. 그러나 분석대상인 읽기 수업이 과정중심의 접근법이 아닌 문제 해결 모형으로 이루어졌기 때문에 수업대화 구조와 읽기 과정의 관계를 질적으로 해석하지 못하였고, 자연스럽게 읽기 수업의 특성이 많이 부각되지 못했다. 차후에 과정중심의 접근법에 의한 읽기 수업대화 분석이 이루어져야 할 것이다.

앞에서도 말했듯이 복잡하고 다양한 변인을 가진 수업을 과학적이고 체계적으로 해석하는 것은 매우 어렵고, 분석자의 관점과 주관성이 상당 부분 반영될 수밖에 없는 한계를 지닌다. 본 연구에서 시도한 수업대화 구조를 중심으로 한 교수화법의 특성 분석도 여러 가지 문제점을 드러냈다. 수업 현장에서 귀납적으로 이론을 도출하려는 의도에도 불구하고, 수업대화 분석시에는 기존의 연구에 기대어 설정한 수업대화 구조의 틀에 연역적으로 맞추려는 경향이 있을 수 밖에 없었다. 이 문제점이 극복되기 위해서는 풍부한 현장의 수업대화를 바탕으로 수업대화 구조 유형을 수정·보완해야 할 것이다.

그러나 이와 같은 연구 성과들이 쌓인다면 바람직한 읽기 교수화법의 특성을 밝히는데 기여할 수 있을 것이고, 지금까지 추상적이었던 좋은 읽기 수업이란 무엇인지를 보여줄 수 있는 가능성도 점점 높아질 것이다.

참 고 문 헌

- 변홍규(1996). 「질문제시의 기법」. 서울: 교육과학사.
- 장은아(1999). 「수업 중 교사·학생의 대화 전략」. 석사학위 논문, 한양대학교.
- 최진희(2000). 「수업 담화 분석을 통한 교사와 학생의 발화 특성에 관한 연구」. 석사학위 논문, 서울대학교.
- Cazden, C. B.(1988). *Classroom Discourse*, NH : Heinemann Portsmouth.
- Corden, R.(2000). *Literacy and learning through talk: strategies for the primary classroom*. Open university press.
- Dantonio, M.(1990). *How can we create thinkers? : Questioning strategies that work for teachers*. Bloomington, Indiana : National Educational Service.
- Fountas, I. C., & Pinnel, G. S.(2001). *Guiding Readers and writers: grade 3-6*. Heinemann.
- Hogan, K., & Pressley, M.(1997). *Scaffolding student learning: instructional approach and issues*. Brookline Books.

* 논문접수 : 2003년 4월 14일/ 수정본 접수 : 2003년 5월 15일/ 게재승인 : 2003년 5월 30일

Abstract

A Study on the characteristics of the teacher-Kim's educational speech in the reading instruction - focused on the classroom discourse structure -

Tae-ho Park(GNUE)

Su-jin Lee(Sim Gok Elementary School)

It is important to explore the nature of good Korean language instruction, so we need to analyze and investigate the Korean language instruction itself. But instruction has the complicate and various components, so we have to find the scientific and systematic analysis methods to interpret it for the teachers. One of the most important components that can decide the quality of the instruction is the classroom discourse structure between teachers and students. It has been studied especially in the area of sociolinguistics and teaching-learning theory. Sociolinguistics was interested in types of the linguistic interaction and searched the typical classroom discourse structure of I(initiation)-R(Respond)-F(feedback), its effects and various transformations, but couldn't show the educational direction. On the other hand, social constructivists paid attention that the teacher's mediate discourse plays the scaffolding roles. Therefore we classified the classroom discourse structure as initiation questioning, respond questioning, feedback according to study of sociolinguistics. And we established many sub-types that can explore the social constructional concept, the mediate discourse's characteristics. Then we show the characteristics of the effective teacher-Kim's educational speech in his reading instruction, as providing how to use each teacher's questioning types in the reading instruction.

Key Words : classroom discourse structure, reading instruction, educational speech, initiation questioning, respond questioning, feedback questioning