

교수·학습에서 일어나는 의사소통 불일치 현상의 이론적 고찰

홍 정 기

(전남대학교 박사과정)

《요약》

본 연구는 교수·학습에서 일어나는 교사와 학생 간 의사소통의 불일치 현상에 대하여 고찰하였다. 전통적인 의미에서의 교사와 학생 간의 의사소통은 주로 교사 위주로 전개되었고 연구의 관심도 주로 교사였다. 하지만 점차 연구의 중심이 교수·학습을 통해 지식을 구성하는 학습자 중심으로 변화되어 가고 있다.

교사와 학생 간의 투명한 의사소통은 피상적인 수업 관찰자들이 선호하는 형식적이고 표면적인 수업의 전개를 위해서는 필요하지만, 새로운 목표를 향해 배우고 가르치는 교육 본질을 촉발할 에너지 갖게 하지는 못한다.

교수·학습에서 교사와 학생 간 의사소통의 불일치는 필연적이고 자연스러운 현상이다. 의사소통의 불일치에서 일치로 변화되는 과정이 곧 성공적인 수업의 과정이고, 그러한 과정을 거친 후에는 일시적인 의사소통의 일치가 이루어진다. 하지만 이러한 정점에서 교사와 학생은 또 다시 다음의 가시 목표 앞에서 의사소통의 불일치가 일어난다. 즉 교사와 학생 간 의사소통의 불일치, 일치는 반복을 거듭한다. 따라서 교사는 교수·학습 활동에 앞서 수업 목표에 대한 학생들과의 의사소통 불일치 현상을 일치로 변화시키는 방법에 초점을 맞추어 수업 설계를 하여야 한다.

주제어 : 의사소통, 상호작용, 발신자, 메시지, 수신자, 가시 목표

I. 문제의 제기

지금 이 시간에도 수많은 학교에서 무수한 교수·학습 활동이 이루어지고 있다. 하지만 정작 헤아릴 수 없는 많은 가르침과 배움의 현장에서 수업이 종결된 후 만족한 결과로 인한 충만감을 가진 교사와 학생은 찾아보기 힘들다. 이러한 만족의 희귀성 때문에, 드물지만 서

로를 만족시키는 교수·학습 활동을 경험하면 흐뭇한 미소를 짓는다. 이러한 만족감은 교사의 입장에서서는 잘 가르쳤다는 뿌듯함, 학생의 입장에서서는 잘 배웠다는 기쁨이라 할 수 있을 것이다.

학생의 입장에서 볼 때 몰랐던 어떤 것을 교사의 도움을 통해 비로소 알게 될 때 만족하게 된다. 즉 학생은 의사소통의 불일치 상태를 극복하고 교사와 의사소통이 일치해질 때 배움의 기쁨을 느끼게 되는 것이다. 교사 또한 마찬가지이다. 지적인 수준차에 의해 의사소통이 되지 않는 자신의 학습자들을 열과 성의를 다해 가르쳐 비로소 의사소통이 가능해질 때 가르침의 뿌듯함을 느끼게 된다.

교수·학습의 상황에서 교사와 학생 간 의사소통의 일치, 불일치 문제는 매우 중요하다. 쉬운 예를 들어 초등학교 저학년에게 ‘셔틀콕이 무엇이지?’라는 질문을 하였다고 가정하자. 여기에서 교사와 학생 간의 의사소통의 일치란 교사나 학생이 서로가 셔틀콕이 무엇인지 이미 알고 있어 그저 배드민턴 도구라는 것만을 서로가 확인하는 단순한 순간을 의미한다. 반대로 셔틀콕이 무엇인지 교사는 알지만, 저학년 학생들에게는 처음 듣는 생소한 물건이라는 것이 바로 의사소통의 불일치라고 할 수 있을 것이다. 이러한 의사소통의 불일치는 거기에서 끝나는 것이 아니라, 의사소통의 일치를 위한 활동을 요구하게 되며, 이러한 활동이 곧 수업이다. 또한 의사소통의 일치를 정점으로 하여 일시적으로 수업은 마무리된다.

또한 원주율 3.14에 대하여 아직 알지 못하는 중학교 학생에게 아무런 사전 학습 없이 원주율과 원주율의 적용에 대해 언급한다면, 이 또한 교사와 학생 간의 의사소통의 불일치 상황이라고 할 수 있다. 이러한 의사소통의 불일치는 자연스럽게 교사와 학생들을 원주율 3.14에 대하여 가르치고 알려고 하는 활동으로 인도한다. 그리고 수학과 교수·학습 활동을 통해 학생들이 원주율 3.14의 개념을 알게 되었을 때, 즉 의사소통의 일치가 이루어졌을 때 비로소 교사와 학생은 만족하게 된다.

물론 여기에서의 교사와 학생 간 의사소통은 언어로 지식을 공유하는 상호작용에만 국한하지는 않는다. 교수·학습에서 일어나는 의사소통의 범주 안에는 언어적 의사소통과는 범주를 달리하는 경우를 많이 찾아볼 수 있다. 예를 들어, 체육과 기계체조운동 분야의 매트에서 여러 가지 방법으로 구르기를 할 수 있는가, 또는 뽀글을 여러 가지 방법으로 뛰어 넘을 수 있는가와 같은 ‘절차적 지식(procedural knowledge)’과 관련된 신체 표현이 주가 되는 교사와 학생 간 의사소통의 경우가 이에 포함된다. 즉 이러한 절차적 지식은 언어가 아닌 ‘자동화된 기능’으로 교사와 학생 간 의사소통의 일치, 불일치를 판단하여야 한다. 더욱이 이러한 절차적 지식과 관련된 교육소재들은 대부분 교수·학습의 본질이 실현되기에 매우 적합하다는 특징을 가지고 있다.

그러나 이러한 교수·학습의 본질과는 달리 오늘날의 학교 현장은 여러 다양한 이유로 인해 의사소통의 불일치에서 일치로 진행되는 교육 본질이 실현되는 현상을 찾아보기 힘들다.

이미 교실의 학생들은 사교육에 의해 표면적으로 단위 수업의 목표에 도달해 있을 뿐만 아니라, 그런 학생들에게 한 시간의 수업 활동은 아무런 교육적 의욕도 없는 반복적인 따분한 경험일 뿐이다. 즉 교육 현상이 일어나기 힘들다.

또한 오늘날 학교의 미시적인 교실 수업 장면들은 객관주의에 바탕을 둔 공적 지식론과 이를 강력하게 후원하는 실증주의적 패러다임에 의해 지배되고 있다. 의사소통의 일치와 일치되어 가는 과정을 배제한 수업 목표 달성이나 완전학습으로 포장된 결론 중심의 단위 수업은 학생들로 하여금 결과만을 중시하게 하는 악순환을 가져왔다. 심지어 이러한 결과 중심의 교실 수업은 학생들로 하여금 목표 달성만을 위해 일어났음직한 비교육적인 경험을 계속 반복하게 하였고, 심지어 교육의 각 주체들마저도 교육을 가치 없게 바라보는 인식의 출발점이 되었다.

단위 수업에서 우리에게 중요한 것은 수업의 결론뿐만 아니라 학생들이 알아 가는 과정, 즉 의사소통이 되어 가는 과정이다. 학생들이 알아 가는 것이 눈에 보여야 한다. 수업 관찰자의 눈에 의사소통이 일치되어 가는 모습이 보인다는 것은 단위 수업의 성패를 가름하는 가장 중요한 지표이다.

그렇다면, 교수·학습 상황에서 처음부터 교사와 학생 간 완벽한 의사소통의 일치가 가능할까? 한 마디로 불가능하다. 교육적 인식은 상호 주관성을 전제로 하고 있다. 즉 개인으로서의 인식 주체들은 많은 오류를 가지고 있을 뿐만 아니라, 그 오류를 정당한 것으로 믿고 그것을 통해 세계를 이해하려 한다. 그러한 오류투성이인 개인이 다른 개인을 만나 인식구조를 조절하려면 많은 충돌과 저항, 갈등을 수반하기 마련이다. 개인은 누구나 자신의 인식구조로 서로를 이해하려 한다. 교육은 교사와 학생의 상호 주관성을 인정하는 활동이기 때문에 교육적 상황에서의 의사소통의 불일치는 불가피하다. 여기에서부터 바로 교육은 시작된다.

의사소통은 교육에 있어서는 매우 중요한 자리를 차지하고 있다고 할 수 있다. 언어를 사용하는 의사소통이든지, 또는 비언어적인 의사소통이든지 간에 의사소통의 문제는 교사와 학생 사이에서 교육이 존재할 수 있게 하는 방법적인 측면에서 매우 중요한 주제이다.

따라서 본 연구자는 ‘교수·학습에서 일어나는 의사소통 불일치 현상의 이론적 고찰’을 위해 지금부터 전통적인 의사소통이론에 근거한 교수·학습의 문제점을 먼저 분석하고, 교수·학습에서 평등한 의사소통이 가능하고 바람직한 것인가에 대하여 탐색해 보고자 한다. 그리고 Jakobson, Hall, Lotman 등과 같은 최근 커뮤니케이션 분야 학자들의 의사소통에 관한 의견들을 검토한 다음, 이를 교육에 적용하여 교수·학습에서 일어나는 교육적 의사소통의 불일치, 일치 문제에 대해 새로운 시사점을 제시하고자 한다.

II. 전통적인 의사소통에 근거한 교수·학습의 문제점 분석

‘의사소통’이라는 말은 나눔(to share)을 의미하는 라틴어인 ‘communicare’에서 유래하였다(장상호 역, 1990). 즉 교수·학습에서의 의사소통은 하나의 나눔의 행위로 볼 수 있을 뿐만 아니라, 개인들 간의 상호작용으로 이해되어질 수 있다.

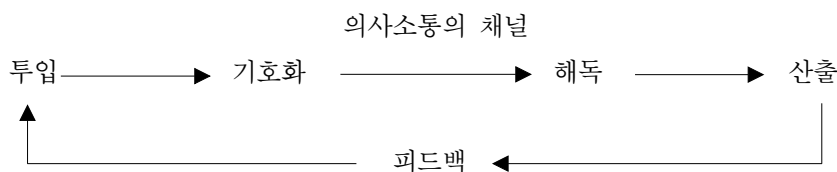
우리는 교수·학습과 의사소통을 논함에 있어 Socrates의 교수 방법을 떠올리지 않을 수 없다. Socrates의 문답법은 상호작용의 원리에 근거를 두고 있다. 그의 교수 방법은 스승과 제자 간 문답을 통한 무지에의 자각을 통하여 제자들을 자극하고 제자들로 하여금 새로운 지식을 갖게 하였다. 이러한 Socrates는 고대 희랍에서 가장 유명한 스승이었고, 제자들을 가르치는 데에 있어 귀납적 방법(inductive method)을 이용하였다.

오늘날에는 과거로부터 교육 장면에서 가장 중요하게 인정되었던 ‘면대면 상호작용’을 포함한 다양한 의사소통의 형태들이 존재한다. 특히 컴퓨터와 인터넷의 발달로 인해 세계는 원거리 의사소통의 경연장이 되어 가고 있는 것도 사실이다.

하지만 본 연구에서는 교육의 본질을 추구하기에 적합한 ‘면대면’ 의사소통이라는 대전제를 실현시키기 위한 작업을 위해 먼저 교수·학습의 과정에서 지금까지도 널리 응용되고 있는 전통적인 의사소통의 모델을 검토해보고, 또한 공교육의 특성인 다인수 학급 체제에서 무시할 수 없는 집단에서의 의사소통에 대해 간단하게 언급한 다음에 다음 논의를 전개하고자 한다.

우리는 전통적인 교실 수업을 생각해 볼 때 교사는 학생들 앞에 서서 일방적으로 강의하고, 학생은 수동적으로 교사의 설명을 기억하는 장면을 떠올린다. 이는 지극히 기초적인 의사소통이라고 할 수 있다. 적어도 의사소통이라 함은 교사와 학생 간의 상호작용뿐만 아니라 메시지를 받아들이는 학생의 배경 지식과 태도를 포함한다. 즉 개인마다 메시지를 받아들이는 방법과 이해는 서로 다르다.

Shannon과 Weaver(1949)가 개발하여 전자체제의 개발에 응용했던 의사소통 모형은 교육을 포함한 인간의 의사소통에 광범위하게 응용되어 오고 있다([그림 1] 참조).



[그림 1] Shannon과 Weaver의 의사소통 과정

교육적 의사소통에서 투입(input)은 교사가 학생들에게 그 사회의 축적된 지식, 기술 등과 같은 문화유산을 전수하는 활동이라 할 수 있다. 여기에서 교사는 특정한 지식뿐만 아니라 그 지식에 대한 가치, 태도까지를 포함하여 전수한다. 전통적인 교실에서의 교수 활동은 객관주의적 지식관에 의거하여 교수자와 교과 내용 중심의 투입이 이루어져 왔다고 볼 수 있다.

기호화는 교사가 사실, 관념, 태도 등을 학생들이 그것들을 동화하고 거기서 배울 수 있는 형태로 바꾸어 놓을 때 일어난다. 예를 들면, 메시지에 있는 인쇄된 단어, 시각적 영상 혹은 소리 등이 있다. 다시 말해 기호화는 투입을 학생들에게 가시화 하는 과정이다. 교사는 가르칠 내용을 상징 체계로 학생들이 알아볼 수 있도록 기호화함으로써 가시화 한다. 기호화에서의 상징체계는 다음 과정인 해독의 상징체계와 통해야 하며, 그렇지 않으면 의사소통은 실패한다. 기호화된 메시지는 의사소통의 채널을 통하여 학생들에게 전달된다. 즉 교사의 음성, 판서 등이 의사소통의 채널이라 할 수 있다. 의사소통의 채널을 선택할 때 가장 중요하게 고려해야 할 점은 그것이 메시지를 학생들에게 분명하고 정확하게 전달해야 한다는 것이다.

학생들은 교사의 투입에 의해 기호화된 상징을 해독할 수 있는 교과목에 대한 충분한 배경적 지식이 있으면 해독에 있어서 매우 유리하다. 하지만 그렇지 못한 경우가 훨씬 많기 때문에, 교사는 학생들이 해독을 용이하게 하기 위해서는 가르칠 내용과 관련한 배경적 지식을 습득하도록 돕는 것이 필요하다.

산출(output)이란 투입에 따른 학생의 반응이다. 산출은 투입한 교사에 의하여 측정될 수도 있지만, 그렇지 않을 수도 있다. 산출의 정도에 따라 투입을 조정하고 변화시킨다. 이러한 과정이 피드백(feedback)이다. 학생에게 메시지가 어떻게 수신되었는지를 알리는 정보를 교사에게 피드백 하는 것은 교육적 의사소통의 과정에서 매우 중요하다. 피드백의 과정에 의해 교사는 자신의 투입을 조절하고 해독의 오류, 소음과 같은 산출의 방해 요소들을 제거할 수 있다.

그런데 본 연구자는 교수·학습을 위한 전통적인 의사소통 과정을 검토해보는 과정에서 현전의 학교교육, 특히 교수·학습 과정에서 행해진 객관주의적 패러다임을 비판하지 않을 수 없다. 기존의 학교교육에서는 Tyler(1986)를 중심으로 하는 ‘목표달성 평가모형’이 교육평가 분야뿐만 아니라 교실 수업 전반에 걸쳐 막대한 영향력을 행사하고 있다. Tyler는 수업에서 학생의 교육적 성취를 있는 그대로 평가하려고 하였다. 이를 위하여 그는 수업의 도입 단계에서 행동적 교육목표를 진술하고 그 목표를 성취시키기 위한 교과 내용 투입을 위해 교사의 기호화, 학생의 해독을 중심으로 하는 수업 활동을 전개한 후, 정리 단계에서 진술된 교육목표 달성도를 평가하였다. 즉 산출의 정도를 측정하였다.

지금까지도 우리의 학교교육을 지배하고 있는 ‘목표달성 평가모형’은 학생의 교육목표 달성 여부를 평가하기 때문에 교사가 어떻게 하면 학생들에게 교육 내용을 잘 투입하느냐가 가장 중요한 수업의 관건이었다. 즉 기존의 수업은 교사 중심, 교과 내용 중심의 교수·학습

으로 이루어져 왔다고 해도 과언이 아니다. 학생의 교육목표 달성을 중시한다는 것은 수업의 과정을 무시한 채 결과만을 중요시한다는 비판의 여지가 충분하다. 즉 목표 달성을 위해서는 외재적 보상이나 기타 비교육적 방법을 동원해도 무관하였다. 뿐만 아니라 이러한 교육목표 달성의 과정에 교육의 내재적 가치는 관심의 대상에서 멀어지게 된다. 다시 말해 학생들이 교육목표를 달성하였다고 해도 비교육적인 경험을 반복했을 가능성이 높고, 심지어 이러한 비교육적 경험은 일반인들이 교육을 가치 없게 바라보는 인식의 출발점이 되었다.

한편 Eisner(1985)는 이러한 ‘목표달성 평가모형’이 지식을 객관화하는 데 중점을 두고 있다고 비판하였다. 진술된 교육목표를 달성한다는 것은 객관화된 지식을 누가 얼마나 기억하고 실천하느냐에 달려 있다. 즉 관찰 가능해야 한다. 하지만 학생의 지식을 항상 객관화된 지식으로 보는 것은 큰 오산이다. 학생들이 가지는 주관적인 교육적 경험을 객관화된 도구로 평가한다는 것은 앞뒤가 맞지 않는 일종의 착각이다.

교육 자체의 과정을 무시하고 결과만을 중시하는 이러한 ‘목표달성 평가모형’은 기능주의적 교육관으로 얼룩진 기존의 교실 수업의 목적과 그 궤를 같이 하고 있다고 할 수 있다. 기존의 학교교육에서 중요한 것은 교수·학습 활동에 참여한 학생 개개인의 교육적 경험보다는 학생들이 수업을 거친 후 미리 설정한 교육목표를 얼마나 성취하였는가에 더 관심을 가진다. 즉 교육을 지속시키는 왕성한 에너지인 내재적 가치는 줄어들고 표면적인 목표 달성을 위해 필요한 외재적 가치는 늘어난다.

또한 우리의 학교교육이 가지고 있는 실증주의 상황에서는 학자들의 지식을 절대적인 것으로 보고 그것을 학생들에게 내면화하도록 요구하고 있다. 학교는 교과서에 공적 지식을 담아 넣고 그것을 학생들에게 주입시킨다. 합의된 교과서라는 이유로 모든 수단도 합리화된 다. 즉 학생들은 허수아비처럼 공적 지식이 실린 교과서 앞에 영문도 모른 채 내몰리고 마는 것이다. 이러한 환경에서 학생들은 학년별로 모두 동일한 교재를 가지고, 동일한 일정에 맞추어, 동일한 방식에 의해서, 동일한 진도로 학습하는 일제식 학교생활을 할 수밖에 없다. 학생들은 개인차가 있음에도 불구하고 교과서의 진도를 맞추기 위해서 그들이 이해하는가의 여부와는 상관없이 수동적으로 지식이 전달되며, 자발적인 과정에 필요한 충분한 시간과 활동이 허용되지 않는다. 이러한 여건에서는 교사와 학생이 내재적으로 가르치고 배우는 교육의 원리가 숨쉴 수 있는 여지가 없게 된다.

공적 지식, 즉 교과서의 내용을 학생들에게 강요한다는 것은 학생들로 하여금 교과서에 대한 단편적인 암송을 가져올 것이 뻔한 일이고, 학생들의 지식을 탐구하는 습관에 크나 큰 왜곡을 가져올 것이다. 그럼에도 불구하고 현전의 교실 수업에서는 단편적인 지식을 암송하는 것이 마치 모든 지식의 기초를 마련하는 것 정도로 인식되어, 학생들의 공부하는 방법과 시간의 대부분을 차지하고 있는 것이 사실이다. 결론적으로 이러한 객관주의적 지식 중심의 오늘날의 학교교육은 공교육기관의 최대 난점인 실증주의적 지식 평가관과 맞물려 지속적인

오류를 반복하고 있다.

한편, 집단에서의 의사소통 과정을 탐색해 보는 것은 현재의 단위 학급 구조에서의 수업을 위해 필요하다. 다인수 학급에서의 교사와 학생 간 일대일 의사소통은 그리 흔한 일이 아니다. 즉 일대다 혹은 다대다 형태의 의사소통이 많이 일어난다. 그러한 이유로 집단 학습에서는 학생들 간(교사 포함)의 토론이 장려되기도 한다.

그런데 신학기에 학급이 새로 편성되고 새 학급이 가지는 공통된 특성인 학급 내에서의 반향과 갈등이 긍정적으로 해소되면 학급은 응결력을 갖게 된다. 응결력 있는 집단에서는 구성원 간의 의사소통이 활발하고 지도자의 역할이 중시된다. 학급의 교수자로서 교사는 학생들과 새로운 정보를 의사소통 하려고 할 때 그것을 받아들이는 각각의 학생들의 배경과 의사소통의 맥락을 충분히 이해하고 있어야 한다. 전통적인 의사소통 이론에서는 발신자인 교사가 교과 내용을 제시하는 문제만을 생각하고 학생이 그것을 어떻게 받아들이느냐 하는 문제는 거의 고려하지 않았다. 그런데 학습관의 변화와 함께 의사소통의 관심 분야도 이제 점차적으로 수신자인 학생 쪽으로 전환되고 있는 것이 사실이다. 이러한 전환은 교사가 학생들이 용이하게 메시지를 접수할 수 있도록 도와야 한다는 사실을 우리에게 보여 준다.

Ⅲ. 교수·학습에서 평등한 의사소통이 바람직한가?

교수·학습 활동에서 교사와 학생 간 의사소통은 대면 관계를 전제로 하고, 언어를 사용한다는 특징을 가지고 있다. 교사와 학생 간의 직접적 대면 관계는 컴퓨터나 서적 같은 비대면 상호작용에 비해 많은 장점을 가지고 있다. 대표적인 장점으로 반응의 역동성을 들 수 있다. 교사와 학생은 가르치고 배우는 활동에 있어 서로의 반응에 대해 역동적으로 작용할 수 있다. 또한 지식 자체뿐만 아니라 지식에 대한 태도를 가르치고 배울 수 있다는 장점을 가지고 있다.

즉 우리 주위에 접근 가능하고 수집 가능한 정보가 아무리 많고 다양하다고 해도 그것은 해당 분야의 훌륭한 한 사람의 스승만 같지 못하다. 스승이 제자에게 던지는 한 마디의 말은 스승과 제자 간에 형성되어 있는 고유한 ‘맥락’ 속에 살아 움직이고 있는 것이기 때문이다(양미경, 2003). 아무리 잘 조직된 컴퓨터 프로그램과 서적이라 할지라도 교사와 학생 간의 대면 관계에서 일어나는 교육적 상호작용을 흉내낼 수 없다.

그런데 교사와 학생 간의 의사소통은 지적인 수준 차를 전제로 하고 있기 때문에 일반적인 의사소통과는 다른 양상을 가지고 있다. 여기에서의 지적인 수준 차란 물론 신체 표현적 기능의 차이도 포함한다. 신체적 표현 기능과 같은 지식은 절차적 지식이다. 우리가 알고 있

는 지식이란 이와 같이 언어로 표현할 수 있는 지식이 있는 반면에, 언어로 표현할 수 없는 지식도 존재한다. 이러한 지식의 표현 방법은 언어 이외에도 다양하게 존재한다.

Gadamer(1975)는 세계에 대한 이해의 과정에는 개인의 선입견(prejudice) 혹은 선판단(prejudgment)이 작용한다고 가정하였다. 여기에서의 선입견은 제한되어 있으나 폐쇄되어 있지 않은 개방된 세계라고 보았다. 선입견은 지평에 대한 반성적 검토의 지평과의 만남의 과정을 통해 끊임없이 심화되고 확장되는 것으로 그는 이것을 ‘지평의 융합(fusion of horizons)’으로 설명하였다. 또한 그는 그 성장의 본질을 구성하는 것을 대화로 보고, 진정한 대화의 조건으로 개방적인 태도와 상호 존중을 강조하였다.

Habermas(1979)는 해석학적 전통에서 Gadamer(1976)의 ‘철학적 해석학’과 더불어, 비판이론(critical theory)에 바탕을 둔 ‘비판적 해석학(critical hermeneutics)’의 입장을 천명하고 있다. 그는 우선 인간의 대화나 의사소통을 왜곡시키는 사회적 장벽의 존재를 가정하였다. 여기에서 그가 말하는 장벽이란 해석의 과정에서 진정한 의미를 왜곡시켜 버리는 사회적 장애를 의미한다. 즉 그는 이러한 장애로 인해 이데올로기적으로 왜곡된 합의를 낳을 수도 있다는 것을 강조하였다. 그의 비판적 해석학은 합의를 왜곡하는 이러한 이데올로기적 요인들을 드러내는 것이 목적이라고 할 수 있다.

또한 Habermas(1979)는 이러한 의사소통의 이데올로기적 왜곡을 비판하기 위하여 ‘보편적 화용론(universal pragmatics)’을 제안하였다. 보편적 화용론은 일상 언어의 영역으로부터 외부의 억압과 지배 요인을 배제하고, 합리적인 원리를 최우선으로 하는 이상적인 의사소통의 상황을 목표로 한다. 그는 합의의 과정에서 지배로부터 자유로운 상황을 위해 어떠한 강제와 억압도 불필요함을 강조하였다. 그가 추구하는 ‘이상적 담론 상황’이란 의사소통의 능력을 가진 자율적인 개인들의 억압 없는 자유로운 대화가 가능한 상황을 의미한다. 그러므로 이상적인 담론 상황에서는 민주주의적인 의사소통이 가능하다. 즉 합의의 도출을 중요시 한 그는 사회의 지배와 종속 구조를 들추어내면서 대화 당사자의 평등한 관계의 보장을 무엇보다도 강조하였을 뿐만 아니라, 평등한 대화 당사자들 간에 동등한 기회를 보장하는 공적 영역의 제도적 확보를 강조하였다.

합의를 위한 평등한 관계에서의 의사소통 상황을 기대했던 Habermas(1979)는 이상적 담론 상황의 네 가지 규범적 원리를 명시하였다. 그것은 이해 가능성, 진리성, 성실성, 정당성으로 구성되어 있다. 그러나 이러한 네 가지 규범적 성격 때문에 그의 이상적 담화 상황은 말 그대로 이상적인 정책적 담론으로 변질되게 되는 것이다.

보편적 화용론에서 우리는 대화 참여자의 동등성에 대한 그의 가정에 문제를 제기할 수 있다. 시대사조와 더불어 과거로부터 현재에까지 지향되고 있는 평등은 사회 안에서 개인의 일상 생활을 위한 이념이지, 교육을 위한 이념은 아니다. 교육의 세계에서 각기 다른 수준에 있는 개인들에게 절대적인 평등을 요구하는 것은 또 다른 불평등이라 할 수 있다. 오히려

교육의 본질 실현을 위해 개인의 지적 수준 차에 따라 차별적 권위를 인정하는 것이 더 평등하다고 할 수 있다. 즉 교육을 위한 평등은 상대적 평등이다. 교사와 학생은 주어진 교육 과정과 관련하여 애초부터 동등한 위치에 있지 않다. 교사와 학생은 공부하려는 교육과정에 대해 상호 주관성을 확보하기 이전의 상태에 있으며, 그것을 확보하는 과정이 바로 교육에 해당한다.

장상호(2000)는 교육이란 ‘창조적인 불협화’를 보장하는 방식으로 점차 스승과 제자 간 수준의 차이를 연결짓는 단계별 진전이 전제된다고 하였다. 또한 그는 쌍방의 접근이 일정한 교육적 시숙(時熟)의 기간을 거쳐 서로 일치하는 단계에 이르러 비로소 주관과 객관의 구분이 필요 없는 양방 간 수준의 이해에 도달하게 된다고 하였다.

여기에서 교육적 시숙의 결과 서로 일치되는 단계라는 개념을 학교교육에 적용시켜 본다면 교사와 학생 간 오랜 상호작용의 결과 의사소통의 일치가 누적되어 있는 경지를 의미한다. 교수·학습이란 바로 교사와 학생 간 수준 차로 인한 상호 의사소통의 불일치를 줄여 나가는 활동이라고 표현할 수 있다. 교사의 세계를 이해하기 위해서는 학생의 진정한 체험이 필요하다. 이러한 목표를 실현하기 위해서는 교사와 학생이 오랫동안 실습과 시범을 포함하는 교육적인 도제 관계를 맺는 것이 필요하다. 즉 교수·학습의 당사자들은 서로의 수준 차를 인정하고, 학생은 교사의 높은 지식 수준을 존경하는 마음으로 가르침을 청해야 하며, 교사는 학생의 낮은 지식 수준을 존중하는 자세로 배움의 욕구를 이끌어 내야 한다. 결론적으로 교수·학습 과정에서의 교사와 학생 간 평등한 의사소통은 바람직하지 않다.

IV. 의사소통의 생산적인 불일치 이론

의사소통에 관한 철학적인 논의를 뒤로 하고, 커뮤니케이션 분야에서 조명한 의사소통 이론들의 변화에 주목할 필요가 있다. 종래의 커뮤니케이션 연구는 의사소통의 과정을 발신자로부터 나온 정보(메시지)가 일정한 경로를 따라 수신자에게 전달되는 과정에만 치중해 왔다. 즉 수신자에게 잘 전달되었다는 것은 발신자의 메시지와 수신자가 받아들인 메시지가 일치하였다는 것을 의미하였다.

하지만 최근에는 이러한 신호 이송 모델이 여러 가지 한계를 드러내고 있다. 즉 기존의 의사소통 이론들은 발신자와 수신자의 개인적인 특성과 맥락을 무시하고 있을 뿐만 아니라, 언어에 의한 의사소통만을 가정하고 있으며, 의사소통을 주체들 사이의 능동적인 상호작용으로 보기보다는 일방적인 메시지 전달 과정으로 간주하였다.

프라하 출신의 철학자 Bolzano는 한 기호의 의미 그 자체(Bedeutung)와 그것이 특정한 상

황에서 부여받는 의미(Sinn)가 다를 수 있고, 더 나아가서 발신인에 의해 전달되는 기호와 수신인의 ‘이해와 오해(Verstehen und Missverstehen)’에 의해 인지되는 기호가 엇갈릴 수 있음을 첨예하게 제기하였다(신문수 편역, 1997). 이제 커뮤니케이션은 더 이상 기호를 매개로 한 정보의 교환으로만 볼 수 없다. 다시 말해 최근의 커뮤니케이션 분야의 이론들은 우리의 교육적 의사소통에 중요한 시사점을 준다.

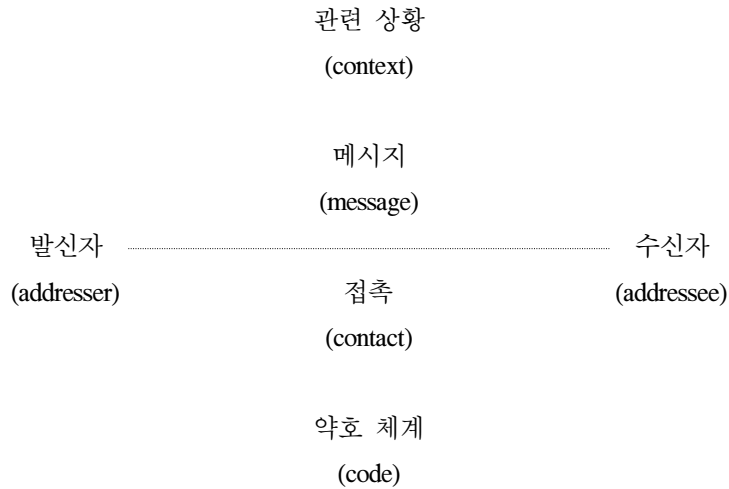
이에 여기에서는 Jakobson, Hall, Lotman 등과 같은 최근의 커뮤니케이션 분야 학자들의 의견을 검토해 보고, 이를 교육에 적용하여 교수·학습 상황에서 일어나는 의사소통의 불일치, 일치 문제에 대해 진지하고 새로운 의견을 제시하고자 한다.

1. Jakobson이 가정한 투명한 의사소통의 한계

먼저 러시아 태생의 구조주의 언어학자인 Jakobson은 그의 메시지 전달 모델에 대하여 다음과 같이 설명하고 있다(신문수 편역, 1997).

[그림 2]에서 발신자는 수신자에게 메시지를 보낸다. 메시지가 전달되기 위해서는 또한 그것이 지칭하는 관련 상황(다른 말로 하면, 좀 애매한 술어이지만 ‘지시 대상(referent)’이라는 말이 있다)이 요구되는 바, 이것은 수신자가 이해 가능한 것이어야 하고 언어라는 형식을 취하거나 언어화될 수 있는 것이어야 한다. 그 다음은 발신자와 수신자(다른 말로 하면 메시지를 약호로 전달하는 자와 그 해독자)에게 완전하게 아니면 적어도 부분적으로 공통적인 약호 체계가 필요하다. 마지막으로 필요한 것은 발신자와 수신자 간의 물리적 회로 및 심리적 연결이 되는 접촉으로서 양자가 의사 전달을 시작하여 이를 지속할 수 있게 하는 요소이다.

이 여섯 개 요소 하나 하나가 각기 서로 다른 언어 기능을 갖는다. 이와 같이 언어의 여섯 가지 기본적 양상을 구분하긴 하지만 이 가운데 단 하나의 기능만으로 성립하는 언어 메시지는 거의 없다. 발언의 다양성은 이들 몇몇 기능 중의 어느 하나만의 독점적인 기능 발휘에서가 아니라 이들이 서로 다른 위계 순위(hierarchical order)를 형성하는 데서 비롯된다. 메시지의 언어 구조는 무엇보다 그 지배적 기능이 무엇이냐에 따라 달라진다. 물론 대다수의 언어 메시지의 주요 임무는 지시 대상을 지향하는 기능, 곧 관련 상황의 동향 — 이른바 ‘지시적(referential)’, ‘외연적(denotative)’, ‘인지적(cognitive)’ 기능 — 에 의해서 수행되지만, 거기에 부수되는 다른 기능들도 역시 고려의 대상으로 삼아야 할 것이다.



[그림 2] Jakobson의 메시지 전달 모델

Jakobson에 따르면, 개인들의 언어적 소통은 위의 [그림 2]와 같이 여섯 개의 기본 요소가 충족되어야 가능하다. 다시 말해, 맥락의 공유, 대화 의지, 의미화 규칙이 상호작용하여 메시지의 전달이 이루어지는 것이다(신문수 편역, 1997). 그런데 Jakobson의 메시지 전달 모델과 Habermas의 이상적 담론 상황은 둘 다 모종의 장애가 없는 투명한(transparent) 메시지의 전달과 이해를 가정하고 있으며, 또한 그것을 목표로 하고 있다는 공통점을 가지고 있다. 하지만, 이러한 메시지 전달의 투명성은 실패의 가능성이 다분할 뿐만 아니라 비현실적이다. 그러한 실패의 가능성은 바로 메시지 해독의 실패이다. 이는 바로 의사소통의 실패로 간주될 수 있다.

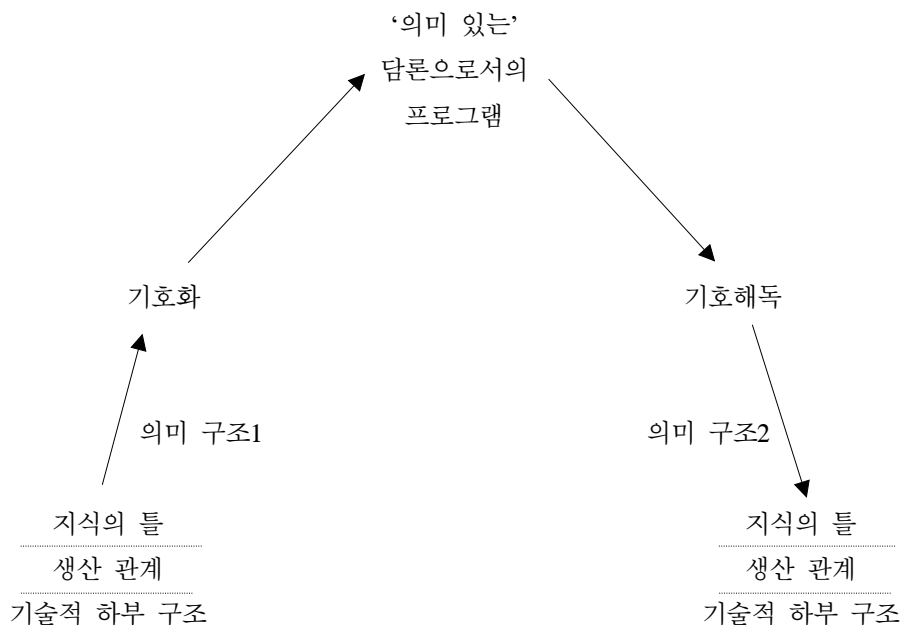
역설적으로 의사소통의 실패, 또는 왜곡의 원인으로 사회적 장벽을 가정할 수 있다. 즉 의사소통에 참여하는 발신자와 수신자 사이에는 유형, 무형의 장애가 존재하여 이상적인 메시지 전달이 불가능한 것이다. 예상해 보건대, 이상적인 담화를 가로막는 이러한 장애는 바로 지배와 종속 구조를 벗어날 수 없는 세속적인 인간 사회 고유의 특성에서 연유한다고 보아야 할 것이다.

결국, 화자의 언어는 청자에 의해 다양하게 해석된다. 그리고 교실 수업 상황에 이를 적용하면, 특정 교과 내용에 대한 교수·학습 당사자들 간의 의사소통이 서로의 지적인 수준 차에 의한 자의적인 해석 때문에 처음부터 불일치 현상이 일어나는 것은 당연하다.

2. Hall의 왜곡된 의사소통

다음으로 영국 문화 연구를 주로 수행하였던 버밍엄 학파의 Hall은 ‘기호화/기호 해독(encoding/decoding)’ 모델을 통해 메시지의 교환이 어떤 조건 하에서 이루어지는지를 발신자와 수신자의 두 주체의 상황을 고려하여 재구성하였다(임영호 편역, 1996).

그가 텔레비전 방송 프로그램의 메시지 생산과 수용에 대해 언급한 내용을 살펴보면 다음과 같다. 그는 방송의 어떤 시점에서는 방송 구조가 의미 있는 담론 형식으로 기호화된 메시지를 만들어내야 한다고 하였다. 메시지가 효과를 낳거나, 수용자의 욕구를 충족시키거나, 수용자들이 메시지를 이용할 수 있게 하려면 수용자들이 우선 메시지를 의미 있는 담론으로 받아들여야 하고 그 의미를 해독해야 한다. 즉 그는 효과를 낳고, 영향을 주고, 오락, 교육, 설득 기능을 하고, 매우 복잡한 지각, 인지, 정서, 이데올로기적 혹은 행태 상의 결과를 낳는 것은 바로 이 해독된 의미들이라고 강조하였다.



[그림 3] Hall의 ‘기호화/기호 해독’ 모델

Hall은 이와 관련하여 다음과 같이 그의 ‘기호화/기호 해독’ 모델을 설명하고 있다. [그림 3]에서 우리가 ‘의미 구조1’과 ‘의미 구조2’로 이름 붙인 것들이 똑같지 않을 수도 있다는 점은 분명하다. 이 둘은 ‘직접적으로 동일한 것’이 되지 않을 수도 있다. 즉 기호화와 기호 해

독을 지배하는 의미 규칙은 완벽하게 대칭을 이루지 않을 수도 있다는 것이다. 대칭성의 정도, 즉 커뮤니케이션 교환 행위에서 ‘이해’와 ‘오해’가 어느 정도 발생하느냐는 의인화(personifications) 된 위치들 사이, 즉 기호 생산자 – 생산자와 기호 해독자 – 수용자 사이에 성립되는 대칭성/비대칭성의 정도에 달려 있다. 그러나 이는 또한 두 의미 규칙이 어느 정도 동일하나 혹은 차이가 있느냐에도 달려 있다. 즉 이러한 차이는 전달 내용을 완전하게 혹은 불완전하게 하거나, 또는 중단시키거나 체계적으로 왜곡시키는 원인이 되는 것이다. 방송에 이 모델을 적용하면, 의미 규칙 사이의 방송사와 수용자의 관계와 위치가 구조적으로 다른 것과 관련이 있다. 그러나 이러한 차이는 또한 의미 규칙에서 담론 형태가 생겨나고, 담론 형태에서 다시 의미 규칙이 변형되는 단계/계기에서 송신자와 수신자가 사용하는 의미 규칙이 서로 다른 것과도 관련이 있다는 것이다. ‘왜곡’ 혹은 ‘오해’로 불리는 현상은 바로, 커뮤니케이션 교환 행위에서 쌍방 간에 부등가 관계가 성립하기 때문에 생겨난다. 다시 말해 이는 담론의 과정에 메시지가 들어오고 나가고 하는 것이 상대적 자율성과 더불어 한정적 성격을 가지는 것을 뜻한다.

Hall은 의사소통에서 오해가 존재한다는 것은 틀림없는 사실이라고 믿는다. 즉 ‘체계적으로 왜곡된 커뮤니케이션’의 형태로 시청자들은 방송에서 사용하는 용어를 모르거나, 주장이나 설명을 따라잡지 못할 수도 있다. 또한 사용되는 언어들도 너무 생소하고 어렵다고 느끼며, 설명하는 화술에 속아 넘어갈 수도 있다. 그런데 상대적으로 방송을 담당하는 종사자, 즉 발신자들은 자신들이 의도했던 대로 수신자들이 이해하지 못했을까 염려하는 경우가 더 많다.

이는 교사와 학생 간의 의사소통에서도 쉽게 찾아볼 수 있는 상황이다. 교사와 학생의 상호작용에서 학생은 교사가 사용하는 용어나 개념에 대해 생소하고 어려워 잘 모르거나, 설명을 이해하지 못하는 경우가 허다하다. 다시 말해 학생들은 교사의 용어나 설명에 대해 ‘선택적 지각(selective perception)’을 한다. 반대로 교사 또한 ‘학생들이 자신의 용어나 설명을 잘 이해하였을까?’에 관해 항상 관심을 가지고 고민한다. 이러한 현상이 교사와 학생 간의 의사소통의 불일치 현상이다.

Hall은 기호화와 기호 해독이 반드시 일치하는 것은 아니기 때문에 기호화의 단계에서는 기호 해독의 단계에서 어떤 의미가 선호되어 채택되도록 시도할 수는 있지만, 그러한 의미가 채택되도록 규정하거나 보장할 수는 없다고 설명하고 있다. 즉 기호화는 기호 해독에 전적으로 영향을 미친다고 말할 수는 없다. 그런데 만약에 기호화의 영향에 대한 한계가 정해지지 않는다면 수용자들은 어떤 메시지의 의미를 자신들 마음대로 읽을 수 있을 것이다. 이러한 완전한 오해가 존재하는 것은 틀림없는 사실이다. 그러나 이와 같이 광범위한 해석이 가능함에도 불구하고 기호화와 기호 해독 사이에는 어느 정도 상호 관계가 있으며, 만일 그렇지 않다면 효과적인 커뮤니케이션 행위는 전혀 불가능할 것이다. 그러나 이러한 양자 일치는 그냥 주어지는 것이 아니라 만들어지는 것이다. 그것은 자연적인 것이 아니라 인위적

인 접합에 의해 생겨나는 산물이다. 그리고 기호화의 단계는 기호 해독 단계에서 어떤 의미 규칙이 사용될 것인지 결정하거나 보장할 수 없다. 만일 그렇지 않다면 커뮤니케이션은 양자 간에 완전히 동등한 순환 회로를 이루며, 모든 메시지는 ‘완전히 투명한 커뮤니케이션’을 보여주는 예가 될 것이다.

Hall의 모델에서 이루어진 중요한 진전은 약호가 약호화와 해독의 두 상황에서 모두 작용하며, 이 두 약호는 서로 다를 수 있다는 것을 명확히 했다는 점에 있다. 또한 이 모델은 해독이 약호에 대한 이론화를 통해 메시지 자체를 문제시하고 재구성할 수 있는 여지를 만들었다는 점에서 긍정적인 효과가 있다고 하겠다.

또한 그는 엘리트와 전문 직업인들이 커뮤니케이션의 실패를 겪도록 하는 가장 큰 요인은 바로 두 주체의 ‘수준의 불일치’임을 강조하였다(임영호 편역, 1996). 이른바 엘리트는 거시적인 관점으로 현상을 진단하고 해결책을 주도해 나가는 반면에, 전문 직업인들은 개인의 욕구와 상응하는 정책과 타결을 요구한다. 이러한 주체 간 수준의 불일치에 따르는 문제의 해결 방안 차이는 교실 장면에서의 적용이 얼마든지 가능하다.

3. Lotman의 ‘나 – 나’ 의사소통을 통해 본 학습자의 재구조화

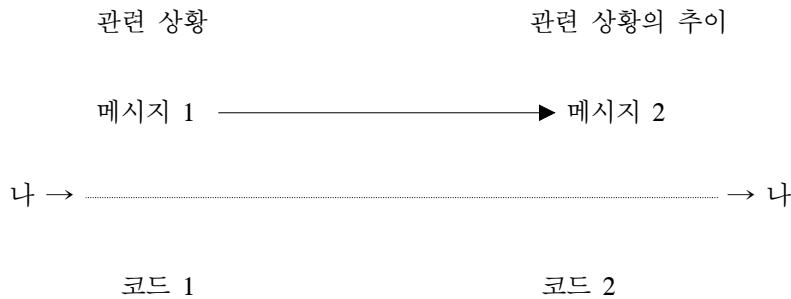
마지막으로, 러시아의 모스크바 타르투 학파의 창설자이자 문화기호학자인 Lotman은 예술 텍스트의 구조 분석 작업을 시초로 하여, 텍스트의 체계들이 의사소통 과정에서 어떻게 변하면서 새로운 의미를 생산하는가 하는 기호 전달 과정의 문제, 즉 의미 생성의 문제를 연구하였다(유재천 역, 1998). Lotman을 중심으로 한 모스크바 타르투 학파는 코드(code)와 메시지 간의 대립, 혹은 단절을 반대하면서, 메시지가 코드를 완화시키거나 수정할 수 있다는 가능성, 또는 더 나아가 새로운 코드의 생성까지도 가능하다고 보았다.

Lotman은 문화란 정보를 담고있는 광범위한 텍스트라고 규정하면서, 정보를 축적하고 보존하며 전달하는 텍스트들을 생산해 내는 인간의 정신활동으로 보았다. 그는 문화로서의 텍스트는 세 가지 기능, 즉 ‘전달 기능’, ‘창조 기능’, ‘기억 기능’이 있다고 제시하였다. 여기에서 먼저 전달 기능은 Jakobson의 메시지 전달 모델에서 살펴보았듯이 메시지의 상호이해와 공유라는 측면에서의 텍스트가 가지는 가장 일반적인 기능을 의미한다.

다음으로 텍스트가 가지는 창조 기능이란 텍스트가 만들어 내는 이차적인 효과를 의미한다. 즉 송신자와 수신자의 코드 체계가 다르면 다를수록 창조 기능이 더욱 더 커진다. 그리고 코드들 사이의 차이보다는 상호 비번역성이 클 때 창조 기능은 더욱 활성화된다. 즉 수신자의 번역은 변형된 텍스트를 새롭게 만들어냄으로써 새로운 정보를 창조한다.

이와 맥락을 같이하여 Lotman은 Jakobson이 제시한 [그림 2]의 전통적인 커뮤니케이션 상황 모델을 응용하여 ‘나 – 나’ 커뮤니케이션에서의 메시지의 새로운 의미 획득에 관하여 설

명하고 있다. ‘나 – 나’ 커뮤니케이션 모델은 [그림 4]와 같다(유재천 역, 1998).



[그림 4] ‘나 – 나’의 메시지 전달 모델

[그림 4]를 보면 ‘나 – 나’ 체계의 정보의 매개체는 동일하게 남지만 메시지는 커뮤니케이션 과정 동안 재형식화되며 새로운 의미를 획득함을 알 수 있다. 이것은 부가적인 2차 코드 도입의 결과이다. 원래의 메시지는 그 구조의 성분들로 재코드화되며 그것에 의해 새로운 메시지의 자질을 획득한다. 즉 메시지는 2차 코드로 인해 질적으로 변형되며, 이것은 ‘나’ 자체를 또 다른 ‘나’로 재구조화시킨다.

이러한 그의 모델을 우리는 학교의 교수·학습 상황에 적용할 수 있다. 즉 학생들에게도 수업의 과정을 거치는 동안에 작용한 2차 코드의 영향으로 인하여, 의사소통 과정을 거치기 전과 거친 후의 정보는 이미 같은 것이 아닐 뿐만 아니라 학생의 인지 구조도 재구조화된다. 다시 말해 특정한 교육소재에 관한 교사와 학생 간 의사소통의 불일치는 의사소통의 일치 과정, 즉 성공적인 교수·학습의 과정을 거치고 나면 학습자 인지 구조의 재구조화를 통해 점차 일치점에 도달하게 되는 것이다.

Lotman의 텍스트에 대한 이론화가 가지는 특징은 Habermas와 같이 이상적 대화 상황을 가정하지도, 또 그것이 바람직하지도 않다고 보는 것이다. 즉 일탈 해독(aberrant reading)은 메시지 전달 상황의 본질이며, 이 속에서 새로운 창조의 가능성이 발생한다는 것이다. 이것은 메시지의 투명한 전달과 상호 공유를 암묵적으로 가정해 온 종래의 의사소통 이론에 대한 문제 제기이다. 소통 상황은 본질적으로 비대칭적이다. 발신자와 수신자 간의 번역 불가능성이 소통 상황에서 발생할 때 번역 가능한 상태가 되기 위한 노력이 이루어지고, 이 과정에서 새로운 텍스트가 생성된다. 서로 다른 비대칭적 코드와 문화가 경계를 넘어가고자 할 때 혁신이 일어나는 것이다.

지금까지 최근 의사소통의 불일치 이론을 탐구해 본 결과, 본 연구자는 교사와 학생 간 의사소통의 불일치 현상이 교수·학습에서 매우 중요한 부분을 차지하고 있음을 발견하였

다. 즉 의사소통의 불일치는 교수·학습 활동에서 교사와 학생이 가시 목표에 다가가는 출발점 역할을 한다.

V. 논의 및 결론

지금까지 교실에서 일어나는 교수·학습 활동 장면에서 가장 중요한 역할을 담당하고 있는 의사소통에 관한 최근 이론들을 탐색하였다. Habermas가 주장한 이상적 담론 상황은 말 그대로 실현되기 힘든 이상적인 주장이었다. 이에 비해 Derrida는 차연(差延)과 산중이라는 용어로 언어의 고정성에 대한 해체를 주장하여 일리가 있었다. 또한 Jakobson과 Hall, Lotman이 제시하는 의사소통에 관한 이론들을 탐색하면서 발신자와 수신자 간의 메시지의 변형 현상과 불일치에 관한 고찰을 하였다.

본 연구자는 기본적으로 Habermas의 보편적 화용론이 가지고 있는 대화 당사자들 간의 절대적 평등성에 대한 가정을 문제시한다. 교육에 있어서 스승과 제자는 결코 평등하지 않다. 또한 교수·학습에 있어서 교사와 학생은 분명한 수준 차를 가지고 있다. 따라서 그들에게 평등을 요구하는 것은 교육의 입장에서는 오히려 불평등한 것이라고 할 수 있다. 게다가 교육에서의 절대적 평등의 강요는 그곳에서 교육이 존재할 공간을 빼앗는 것과 다를 바가 없다고 할 수 있다. 즉 학생의 ‘심열성복(心悅誠服)’에 의한 교사의 참된 권위에 대한 복종은 우리가 흔히 말하는 ‘상대적 평등’을 교육에서 실현시키는 좋은 본보기라고 할 수 있다.

더욱이, Jakobson과 Hall, Lotman이 제시하는 의사소통에 관한 이론들은 우리의 교육적 의사소통에 중요한 시사를 가져다 준다. Jakobson의 메시지 전달 모델은 투명한 메시지의 전달과 이해를 가정하고 있으며, 또한 그것을 목표로 하고 있다. 하지만, 이러한 메시지 전달의 투명성은 다분히 이상적이다. 즉 여러 요인의 개입으로 인해 발신자와 수신자 간의 완벽한 의사소통은 불가능하다고 할 수 있다. 또한 Hall은 그의 모델에서 기호화와 기호 해독이 서로 다를 수 있다는 것을 명확히 제시하였다. 이 모델은 해독이 약호에 대한 이론화를 통해 메시지 자체를 문제시하고 재구성할 수 있다는 것을 보여 주었다. 마지막으로 Lotman의 텍스트에 대한 이론화에서는 이상적 대화 상황을 가정하지도, 또 그것이 바람직하지도 않다고 보았다. 즉 일탈 해독은 메시지 전달 상황의 본질이며, 이 속에서 새로운 창조의 가능성이 발생한다고 설명하였다. 이것은 메시지의 투명한 전달과 상호 공유를 묵시적으로 가정해 온 종래의 의사소통 이론에 대한 문제 제기라 할 수 있다.

의사소통 상황은 본질적으로 비대칭적이다. 발신자와 수신자 간의 번역 불가능성이 소통 상황에서 발생할 때 번역 가능한 상태가 되기 위한 노력이 이루어지고, 이 과정에서 새로운

텍스트가 생성된다. 서로 다른 비대칭적 코드와 문화가 경계를 넘어가고자 할 때 혁신이 일어나는 것이다. 즉 교사와 학생 간의 투명한 의사소통은 피상적인 수업 관찰자들이 선호하는, 형식적이고 표면적인 교수·학습의 전개를 위해서는 필요하지만, 새로운 목표를 향해 가르치고 배우는 교육 본질을 촉발할 에너지를 갖게 하지는 못한다. 반면에 의사소통의 불일치는 교사와 학생이 충분한 에너지로 가시 목표의 성취에 다가가는 힘의 원천이다.

이 연구에서 우리는 오히려 소통의 잡음을 일으키는 그 불일치를 교육이 촉발할 수 있는 지점으로 삼을 수 있음을 알 수 있다. 원활한 소통과 투명한 의사 전달보다는 소통의 일탈과 비대칭을 하나의 교육의 가능성으로 활성화시켜야 하며, 그 지점으로부터 교육 현상이 발생하도록 하여야 한다. 교육의 발생 가능성은 합의를 전제하지 않으며, 오히려 차이와 일탈을 그 본질로서 받아들인다. 그러나 그 차이와 일탈을 교정하려는 시도, 즉 교육은 노력을 수반하지 않고는 성립될 수 없다. 불일치에서 파생되는 창조적인 불협화음이 바로 교육이 시작되게 하는 원동력이 된다.

쉬운 예를 들면, 교사가 이제 막 ‘자연수의 덧셈과 뺄셈’ 과정에 입문한 학생에게 받아 올림과 받아 내림 기능에 대하여 설명한다면, 그것은 대부분 의사소통의 불일치를 낳게 된다. 이러한 의사소통의 불일치를 인식하고 교육의 두 주체가 기초부터 차근차근 교육활동을 전개해 나간다면 언젠가는 의사소통의 일치점에서 만나게 된다. 더불어, 계속되는 의사소통의 일치 경험은 교사와 학생에게 교수·학습의 바람직한 성공 경험을 갖게 한다.

또한 ‘기계체조운동’을 마치 묘기를 부리듯 능수 능란하게 시범보이는 교사와 그것을 보고 탄성을 지르는 학생의 모습은 교수·학습 두 주체 간의 수준 차에 의한 분명한 의사소통의 불일치 현상이라고 말할 수 있다. 하지만 수업 과정에서 열심히 노력한 학생은 어느 순간 교사의 기능에까지 거의 접근하여 기계체조 기능을 발휘할 수 있게 된다. 즉 이 순간은 교수·학습 두 주체 간에 기계체조운동이란 절차적 지식에 대해 의사소통이 가능해진 상태를 의미한다.

교사와 학생 간 의사소통의 불일치는 필연적이고 자연스럽다. 그러한 불일치의 간극을 메울 수 있는 것은 교사와 학생의 교육적 체형이다. 교사와 학생은 서로 간의 소통이 가능한 근접발달지대(Zone of Proximal Development : ZPD)로 들어가야 한다. 즉 교사는 학생의 수준으로 내려가 거기에서 가시 목표의 달성을 돕는 교육 방법을 실현시켜야 한다. 그리고 학생은 교사와의 상호작용을 통한 내면화를 통해 새로운 지적 수준을 체득하여야 한다. 다시 말해 교사와 학생 간의 인격적이고 지속적인 만남을 통해 교육은 실현된다.

의사소통 불일치의 극복 과정에서 교육 현상이 일어난다. 교수·학습의 출발점에서 나타나는 교사와 학생 간 의사소통의 불일치는 발달 수준, 사전학습의 성패 등에 따라 정도가 다양하다. 여기에서 점차 의사소통의 일치로 변화되는 과정이 곧 성공적인 수업의 과정이고, 그러한 과정을 거친 후에는 교사와 학생 간의 일시적인 의사소통이 이루어진다. 하지만 이러한

정점에서 교사와 학생은 또 다시 다음의 가시 목표 앞에서 의사소통의 불일치가 일어난다. 즉 교사와 학생 간 의사소통의 불일치, 일치하는 가시 목표의 달성을 위해 반복을 거듭한다.

본 연구자는 연구를 계속 진행하게 했던 문제 제기 단계에서 교실 수업에서 중요한 것은 수업의 결론뿐만 아니라 학생들이 알아 가는 과정, 즉 의사소통이 되어 가는 과정이라는 가설을 언급한 바 있다. 교실 수업의 본질에 충실한 교수·학습 과정이란 학생들이 알아 가는 것이 눈에 보이는 활동이어야 한다. 결론적으로 수업 관찰자의 눈에 교사와 학생 간 수업 목표에 대한 의사소통이 일치되어 가는 모습이 보인다는 것은 교수·학습의 성공을 의미한다.

참 고 문 헌

- 양미경(1996). 언어적 상호작용을 통한 가르침의 의의와 한계. *교육학연구* 34(3), 145-160.
- 양미경(2003). *교육과정 및 교수방법*. 서울: 교육과학사.
- 엄태동(1998). *키에르케고르의 간접전달*. 서울: 성경재.
- 엄태동(2003). *초등교육의 재개념화*. 서울: 학지사.
- 장상호(1991). *Piaget 발생적 인식론과 교육*. 서울: 교육과학사.
- 장상호(1994). *Polanyi: 인격적 지식의 확장*. 서울: 교육과학사.
- 장상호(1997). *학문과 교육(상)*. 서울: 서울대학교출판부.
- 장상호(2000). *학문과 교육(하)*. 서울: 서울대학교출판부.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer Press.
- Gadamer, H. G(1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- Gadamer, H. G(1976). *Philosophical hermeneutics*. (D. E. Linge, Trans. & Ed. Berkeley: University of California Press).
- Habermas, J. (1979). *Sprachpragmatik und Philosophie/Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. (T. A. McCarthy, Trans. Communication and the evolution of society. Boston: Beacon Press).
- Hall, Stuart. 임영호 편역(1996). *스튜어트 홀의 문화 이론*. 서울: 한나래.
- Hills, P. J. 장상호(1990). *교수, 학습, 그리고 의사소통*. 서울: 교육과학사.
- Jakobson, Roman. 신문수 편역(1997). *문학 속의 언어학*. 서울: 문학과지성사.
- Lotman, Yuri M. 유재천 역(1998). *문화 기호학*. 서울: 문예출판사.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Tyler, R. W. (1986). Changing concepts of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10(1). 1-113.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

• 논문접수 : 2006년 4월 10일 / 수정본 접수 : 2006년 5월 15일 / 게재 승인 : 2006년 5월 24일

ABSTRACT

A Theoretical Review on Communication Discord in Teaching and Learning

Jeong-Ki Hong

(Ph. D. Candidate, Chonnam National University)

This study investigates the communication discord between the teacher and the student in teaching and learning. In a traditional sense, communication between the teacher and the student was led by the teacher and the research concern was also on the teacher. But the focus of research has been shifted from the teacher to the learner who structures knowledge through teaching and learning.

Transparent communication between the teacher and the student is necessary and is preferred by superficial observers. However, it is not enough to activate the true process of teaching and learning toward a new goal.

Discord of communication between the teacher and the student in the teaching-learning situation is inevitable and a natural phenomenon. After a successful class, communication discord changes into communication accord. And a temporary communication accord is achieved. However, there may be another discord of communication between the teacher and the student before the next visible goal(end-in-view). That is, discord and accord of communication between the teacher and the student is repeated continuously. Therefore, teachers should design instructions focusing on the ways to transform discorded phenomena to accorded ones of communication about instructional objectives before teaching and learning activities occur.

Key Words : communication, interaction, addresser, message, addressee, visible goal(end-in-view)