

한국어 교사 발화에 나타난  
관여 유발 전략

연세대학교 대학원

국어국문학과

백 승 주

# 한국어 교사 발화에 나타난 관여 유발 전략

지도 김 하 수 교수

이 논문을 박사 학위논문으로 제출함

2011년 7월 일

연세대학교 대학원

국어국문학과

백 승 주

백승주의 박사 학위논문을 인준함

심사위원장\_\_\_\_\_인

심사위원\_\_\_\_\_인

심사위원\_\_\_\_\_인

심사위원\_\_\_\_\_인

심사위원\_\_\_\_\_인

연세대학교 대학원

2011년 7월 일

## 감사의 글

한국어 교육의 길을 걷기 시작한지 10년, 이제 작은 매듭을 짓게 되었습니다. 그 동안 많은 분들의 가르침과 도움을 받았습니다. 작은 지면을 빌어 그 분들에게 감사의 말씀을 올리려고 합니다.

먼저, 한국어 교육에 입문하는 순간부터 지금까지 커다란 가르침을 주신 김하수 선생님께 머리 숙여 감사드립니다. 생각해보면, 한국어 교육을 하면서 넘어야 했던 고비고비마다 선생님께서 계셨습니다. 그 때마다 선생님께서 부족한 저를 믿어주시고 이끌어주신 덕분에 여기까지 올 수 있었습니다. 그리고 석사 과정 시절부터 언제나 어머니 같은 마음으로 저를 지켜봐주신 강승혜 선생님께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 또한, 저를 끊임없이 일깨워주시고 따뜻하게 이끌어주신 박용익 선생님께 진심으로 감사드립니다. 선생님께서는 제게 많은 영감을 주셨습니다. 그리고 상세하게 논문을 검토해주시고 자상한 격려로 제게 큰 힘을 주신 한상미 선생님께도 감사드립니다. 또한 논문을 넓은 시야로 볼 수 있도록 가르침을 주신 강현화 선생님께 감사드립니다.

그리고 논문을 쓰는 내내 계속 신경 써 주시고, 소중한 조언을 해주신 이정은 선배님께 감사드립니다. 또한 대학원에서 같이 공부하면서 늘 힘이 되어주고 마음 기댈 곳이 되어준 병문 형에게 따뜻한 감사의 마음을 전합니다. 아울러 대학원에서 많은 도움을 준 선배님들과 후배들에게도 고마움을 전합니다. 또한 바쁘게도 꼼꼼하게 영문 초록을 검토해준 딜런과 신영에게도 고마운 마음을 전합니다.

한국어 교육원에서 많은 가르침을 주시고 논문을 쓰는 동안 격려해주신 김성희 선생님과 김현정 선생님께 감사드립니다. 그리고 논문을 쓰는데 많은 도움을 주신 박다래 선생님과 조재희 선생님을 비롯한 여러 동료 선생님께 큰 감사의 마음을 전합니다. 소중한 연구 자료의 사용을 허락해주신 이석란 선생님과 후배 선미, 그리고 자신의 수업을 기꺼이 제 연구에 쓸 수 있게 해주신 선생님들께도 마음 속 깊은 감사의 뜻을 전합니다. 더불어 자료 전사에 대한 도움말을 주신 이경수 선생님께 감사드립니다.

논문 쓴다는 이유로 오랜 기간 찾아뵙지도 못했던 제주도의 할머니님과 아버님, 어머니에게 죄송스러움과 감사의 말씀을 올립니다. 논문 쓰는 사위 때문에 같이 고생하셔야 했던 부평의 아버님, 어머니에게도 머리 숙여 감사의 인사를 드립니다. 부모님들께서 주신 믿음과 기도 덕분에 오늘의 작은 결실을 맺을 수 있었습니다. 또한 제주도에서 형 대신 부모님 곁을 든든하게 지켜주고 있는 동생 민주와 경휴에게도 미안함과 고마움을 전합니다. 더불어 논문 쓰는 내내 응원해주신 큰형님을 비롯한 처가 식구들에게도 고마움을 포함합니다.

마지막으로 아빠와 놀고 싶어도 참아야 했던 이현, 아빠 때문에 한동안 떨어져 지내야

했던 재우, 그리고 힘든 시간을 함께 견뎌 준 사랑하는 아내 서유경에게 미안함과 고마움을 전합니다.

2011년 7월

백승주

## 차 례

### 국문요약

<b>1. 서론</b>	<b>1</b>
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구의 목적 및 방향	5
<b>2. 이론적 배경</b>	<b>9</b>
2.1 관여(Involvement)의 개념	10
2.1.1. 관여의 소극적 정의	10
2.1.1.1. 대화의 전제 조건으로서의 관여	11
2.1.1.2. 태도나 입장으로로서의 관여	15
2.1.1.3. 담화 장르/대화 스타일의 차이를 만드는 요소로서의 관여	16
2.1.2. 관여의 적극적 정의	18
2.1.2.1. 언어 사용 맥락을 고려하지 않은 적극적 관여	18
2.1.2.2. 언어 사용 맥락을 고려한 적극적 관여	23
2.2. 관여 유발의 정의와 교육적 관여 유발	27
2.2.1. 관여 유발의 정의와 관여 유발 전략	27
2.2.2. 교육적 관여 유발의 정의와 관여 유발 전략	31
2.3. 관여 유발의 방식과 관여 성립의 판단 근거	36
2.3.1. 관여 유발의 방식	36
2.3.2. 관여 성립 판단의 근거	40
<b>3. 연구의 방법</b>	<b>49</b>
3.1. 연구 방법론	49
3.1.1. 대화 분석	49
3.1.2. 상호작용 사회언어학	52
3.2. 수업대화 구조의 분석 방법	55
3.2.1. 수업대화 연구사	55
3.2.2. 한국어 수업대화의 구조 분석 방법	58
3.3 연구 대상 및 절차	86

3.4 전사 체계 .....	92
<b>4. 거시적 관여 유발 전략 .....</b>	<b>94</b>
4.1 화제와 교수주제 설정 전략 .....	95
4.1.1. 매개화제 설정 전략 .....	95
4.1.2. 화제 내용 설정 전략 .....	106
4.1.2.1 교수주제와 일치하는 화제 설정 전략 .....	106
4.1.2.2. 전형적인 사례를 보여주는 화제 설정 전략 .....	113
4.1.2.3. 학습자의 사전 지식을 고려한 화제의 설정 전략 .....	117
1) 문화적 지식을 고려한 화제 설정 전략 .....	117
2) 교실 상황 정보를 고려한 화제 설정 전략 .....	122
4.2 화제와 교수주제 구성 전략 .....	129
4.2.1. 화제와 교수주제 도입 전략 .....	131
4.2.1.1. 단계통합 전략 .....	131
1) 교수주제 노출 전략 .....	133
2) 경계모호화 전략 .....	140
3) 부분단계 설정 전략 .....	154
4) 선행단계의 후행단계화 전략 .....	163
4.2.1.2. 배경지식 구축 전략 .....	170
1) 배경만들기 전략 .....	170
2) 상호텍스트성 이용 전략 .....	181
(1) 선수학습내용 재구성 전략 .....	183
(2) 전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략 .....	187
4.2.2. 화제와 교수주제 유지·전개 전략 .....	196
4.2.2.1. 상위주제 설정 전략 .....	196
4.2.2.2. 상위화제 설정 전략 .....	202
4.3. 화제와 교수주제 운용 전략: 정보량 조절 전략 .....	207
4.3.1. 언어 통제 전략 .....	211
4.3.2. 수렴적 화제 설정 전략 .....	217
4.3.3. 수업 구조의 결속성 확보 전략 .....	221
<b>5. 미시적 관여 유발 전략 .....</b>	<b>224</b>

5.1. 프레임 사용 전략 .....	224
5.1.1. 장면화 프레임 사용 전략 .....	224
5.1.2. 기대구조를 깨는 프레임 전환 전략 .....	237
5.2. 교수주제 반복 전략 .....	243
5.2.1. 핵심적 교수주제 반복 전략 .....	248
5.2.2. 경험으로 재구성된 교수주제의 반복 전략 .....	261
5.2.3. 구조적 반복 전략: 거시적 반복과 미시적 반복 .....	271
5.3. 이야기 구성 전략 .....	276
5.3.1. 가상 인물을 이용한 이야기 구성 전략 .....	280
5.3.1.1. 선수 학습 내용 연결 전략 .....	281
5.3.1.2. 이야기의 공동구성 전략 .....	283
5.3.2. 실제 인물을 이용한 이야기 구성 전략 .....	288
5.3.2.1. 이야기 개입 유도 전략 .....	288
5.3.2.2. 핵심 교수주제 보여주기 전략 .....	292
5.3.3. 가상 인물과 실제 인물을 이용한 이야기 구성 전략 .....	296
 6. 결론 .....	 299
6.1 연구 결과 요약 및 이상적 수업 모형 제시 .....	301
6.2. 연구의 의의와 한계 .....	306
 참고 문헌 .....	 308
 ABSTRACT .....	 314



## 표 차례

<표 1> 관여 유발 성립 판단의 근거 .....	43
<표 2><예 11>의 수업단계와 화제 .....	74
<표 4> 'A09'자료의 수업과정 및 등급, 학습자 수, 국적, 녹화시간 .....	88
<표 5> 'A09'자료의 교사 경력별 분포 .....	89
<표 6> A05자료 (이석란, 2006)의 녹음 자료의 등급 및 시간, 학습자 수 .....	90
<표 7> A05자료의 교사 경력별 분포 .....	90
<표 8> 전사 양식 및 전사 자료 제시 기호 .....	92

## 그림 차례

<그림 1> 대화 성립의 이상적인 상황 .....	12
<그림 2> 대화 성립 실패 상황 .....	13
<그림 3> 대화 양식에 따른 관여의 정도 .....	17
<그림 4> 관여 전략 사용에 따른 관여 성취 과정 .....	20
<그림 5> 관여 전략 ‘구성 대화’의 사용에 따른 관여 성취 과정 .....	21
<그림 6> 정치 담화에서 관여 전략의 효과 .....	25
<그림 7> 관여 유발의 과정 .....	29
<그림 8> 교수학습내용의 인지와 수용을 위한 관여 유발 방식 .....	37
<그림 9> 주관적 경험으로 전환을 통한 관여 유발 방식 .....	40
<그림 10> 한국어 수업 단계 .....	64
<그림 11> <예 11>의 수업화제 전개도 .....	72
<그림 12> <예 11>의 수업 구조 .....	76
<그림 13> <예 12>의 수업구조도 .....	81
<그림 14> A 기관의 교실 좌석 배치도 .....	87
<그림 15> 매개화제 .....	95
<그림 16> <예 13>의 수업구조도 .....	104
<그림 17> 화제와 교수주제의 구성 전략 .....	130
<그림 18> <예 12>, <예 19>의 시작단계 .....	137
<그림 19> <예 23>의 수업구조도 .....	158
<그림 20> <예 24>의 수업구조도 .....	162
<그림 21> <예 29>에서 나타나는 동위소와 전경과 배경 .....	178
<그림 22> 동위소가 없는 수업대화 구조 .....	179
<그림 23> <예 13>의 수업구조도 .....	206
<그림 24> Shannon과 Weaver의 과정적 정보 전달 모델 .....	208
<그림 25> 예 36의 화제 전개 양상 .....	220
<그림 26> 일상적 수업대화 프레임 .....	226
<그림 27> 장면화 프레임 .....	227
<그림 28> <예 40>에서 교사의 행위 구조와 효과 .....	242
<그림 29> 일반적 대화에서의 반복 .....	245
<그림 30> 수업대화에서의 반복 .....	246
<그림 31> 교수주제의 일부분만 반복하는 경우 .....	250

<그림 32> 예 43의 수업구조도 .....	272
<그림 33> 수업대화에서의 체계적이지 못한 반복 .....	275
<그림 34> 수업대화의 이야기 분류 기준 .....	278
<그림 35> 시작·도입단계와 도입단계의 이야기 구성 전략 .....	280
<그림 36> 이상적 관여유발 전략 사용 수업 모형 .....	305

## 국문 요약

### 한국어 교사 발화에 나타난 관여 유발 전략

본 연구의 목적은 한국어 교사 발화의 관여 유발 전략의 종류와 사용 양상을 규명하는 데 있다. 이를 위해 본 연구에서는 기존 연구에서 제시된 관여의 개념을 소개하고, 교육적 관여 유발의 개념을 제안하였다. 여기서의 관여란 학습자가 학습내용과 내적으로 연결되어 있는 상태를 말하는데 본 연구에서는 관여를 학습자가 학습내용을 내재화시키기 위한 필수적인 조건으로 본다. 따라서 교육적 관여 유발이란 교수학습 목표의 성취를 위해서 교사가 학습자들이 교수학습 내용에 대해서 내적인 연결을 생성하도록 만드는 것을 말한다. 이러한 내적 연결이 생성되면 학습자들은 교수학습 내용을 학습자들의 삶과 직접적으로 연결된 주관적인 경험의 대상으로 받아들인다.

교사발화에 나타나는 교육적 관여 유발 전략을 살펴보기 위해서 3장에서는 기존 수업대화 분석 방법론의 한계점을 지적하고 한국어 수업대화의 구조 분석 방법을 제안하였다. 그 절차는 다음과 같다. 1) 가설적 수업 단계 설정. 2) 교수 내용과 전체 수업 목표 파악. 3) 화제 단위의 분석: 상위화제, 화제간 결속성 파악 4) 화제 단위에서 교수주제의 분리, 도출. 5) 교수주제 단위 분석과 수업 단계 구분. 6) 수업대화구조와 수업 단계의 목표 분석 7) 교수주제 결속성 분석을 통한 수업 단계 설정의 타당성 검증 8) 특정 수업대화 구조의 확정.

4장과 5장에서는 이러한 수업대화구조 방법을 바탕으로 관여 유발 전략의 종류와 기능을 분석하였다.

먼저 4장에서는 교사 발화에 나타난 거시적 관여 유발 전략에 대해 분석해 보았는데, 분석 결과 거시적 관여 유발 전략에는 크게 화제와 교수주제 설정 전략, 화제와 교수주제의 구성 전략, 화제와 교수주제의 운용 전략이 있었다.

첫째, 화제와 교수주제 설정 전략은 화제와 교수주제의 내용 설정과 관련된 전략으로 분석 결과 교육적 관여 유발을 위해 매개화제 설정 전략과 화제 내용 설정 전략이 사용된

다는 것이 밝혀졌다.

둘째, 화제와 교수주제 구성 전략은 화제와 교수주제를 제시하고 유지 전개하는 방식에 대한 전략이다. 이 전략에는 화제와 교수주제 도입 전략과 화제와 교수주제 유지 전개 전략이 있다. 분석 결과 교사들은 화제와 교수주제의 도입을 위해서 수업단계를 통합하거나 배경지식을 구축하는 전략 등을 사용하고, 화제와 교수주제의 유지와 전개를 위해서 수업 대화를 지배하는 상위 주제나 상위 화제를 설정하는 전략을 사용한다는 것이 밝혀졌다.

셋째, 화제와 교수주제 운영 전략은 수업의 운용과 관련된 전략으로 본 연구에서는 수업의 화제나 교수주제가 정보량 조절 전략에 따라 운용된다고 보았다. 이 전략에는 언어 통제 전략, 수렴적 화제 설정 전략, 수업 결속성 확보 전략이 있다.

5장에서는 미시적 관여 유발 전략에 대해서 살펴보았다. 미시적 관여 유발 전략은 프레임 사용 전략, 교수주제 반복 전략, 이야기 구성 전략으로 나눌 수 있었다.

먼저, 분석 결과 교사들은 학습자의 관여를 유발하기 위해서 수업대화를 교수주제가 실현되는 일종의 극적 장면으로 만드는 장면화 프레임을 이용한다는 것을 알 수 있었다. 또한, 프레임을 전환하는 전략을 통해 학습자의 기대구조를 꺾으로써 학습자들의 관여를 유발한다는 것도 알 수 있었다.

다음으로 교수주제 반복 전략에는 핵심적 교수주제를 반복하는 전략, 경험으로 재구성된 교수주제의 반복 전략, 구조적 반복 전략이 있었다.

마지막으로 이야기 구성 전략은 교수주제가 사용되는 상황을 생생하게 재현하여 학습자들로 하여금 교수내용에 자연스럽게 관여할 수 있게 만드는 전략으로, 분석결과 가상적 인물을 이용한 이야기 구성 전략, 실제 인물을 이용한 이야기 구성 전략, 가상 인물과 실제 인물을 이용한 이야기 구성 전략이 발견되었다.

본 연구를 통해 밝혀진 관여 유발 전략들은 교사들에게 수업 전체의 구조를 이해하고 운용하는 방식에 대한 구체적인 정보를 제공할 수 있다. 또한 본 연구의 결과는 신입 교사 교육, 기존 교사의 재교육, 그리고 수업 평가 등에 활용될 수 있다.

---

핵심되는 말: 교사 발화, 관여, 관여 유발, 수업대화, 대화 분석, 담화 분석, 담화 전

략, 화제, 매개화제, 교수주제, 프레임, 반복, 이야기

# 1. 서론

## 1.1 연구의 필요성

일반적인 교과목 수업과 마찬가지로 제 2언어/외국어 교실에서 교사 발화는 학습자들에게 교수 내용을 전달하는 핵심적인 도구이다. 그러나 특정한 주제에 대한 지식이나 정보 전달을 목표로 하는 수업의 교사 발화와 제 2언어/외국어 수업에서의 교사 발화는 그 기능과 효과에서 다른 점이 많다. 제 2언어/외국어 수업에서 교사 발화는 학습자에게 목표 언어에 대한 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 제공할 뿐만 아니라 학습자와 상호작용을 통해 학습자들에게 출력(output)의 기회를 만들어 주어야 한다. 또한, 교사는 발화를 통해 목표 언어의 형태와 그 기능, 그리고 문화적인 함의를 같이 제시하고, 이를 습득할 수 있도록 해야 한다.

이러한 중요성을 인식하고 제 2언어습득 연구 분야에서는 교사 발화 및 교사와 학습자간의 상호 작용에 대한 연구가 여러 방향에서 이루어져 왔다. 이 물음에 답하기 위해 제 2언어/외국어 교실 연구에서는 교사의 질문에 대한 연구, 발화 변형에 관한 연구, 피드백과 같은 오류 수정에 관한 연구, 교실 관찰 도구 개발에 대한 연구, 상호작용을 활성화 시키는 교사말과 교사 발화 전략(Kumaravadivelu 1993, Thornburry 1996)에 대한 연구들을 진행시켜 왔다.(문선미 2007:2)

교수내용학에 대한 연구가 압도적으로 많은 한국어 교육 분야의 경우는 외국의 경우만큼 교실 연구가 활성화되어 있지 않다. 그러나 교사말에 대한 연구(한상미 2001, 진제희 2002, 광부모 2004), 교실 안에서 의미 협상에 대한 연구(진제희 2004), 교실에서 상호작용 양상에 대한 연구(스티븐 리비어 2004, 문선미 2007, 이경수 2007) 오류 수정에 관한 연구(진제희 2005, 이석란 2006) 교실 관찰 도구 개발에 대한 연구(신효원 2006) 등 다양한 분야에서 의미 있는 성과를 이루었다.

이들 교실 연구를 이끄는 질문은 크게 두 가지로 압축될 수 있다. 하나는 “과연 교실 안에서 무슨 일이 일어나고 있는가?” 이고, 다른 하나는 “그렇다면 학습자들의 학습을 촉진시키는 것은 무엇인가?” 라는 물음이다. 즉 이들 연구에서는 교실 안에서

의 상호작용의 양상을 관찰하여 기술하는 것에 그치지 않고 연구 결과를 바탕으로 교실 안에서의 상호작용을 활성화시킬 수 있는 방안도 함께 제시하고 있다.

그 중 대표적인 연구가 교사의 질문에 대한 연구이다. 교사의 질문에 대한 연구는 Mehan(1979)을 필두로 Long & Sato(1983), Brock(1986), Brown(1994), Thornburry(1996), Richard & Lockhart(1996), Thompson(1997) 등 많은 연구자들에 의해 이루어져 왔다. 특히 Long & Sato(1983)의 질문 분류 중 정보 제시 질문(display question)과 정보 조회 질문(referential question)은 이후 많은 후속 연구에 큰 영향을 주었는데 이후의 많은 연구에서 정보 제시 질문은 비의사소통적인 질문으로 정보 조회 질문을 의사소통을 촉진하는 질문으로 도식화하여 제시하고 있다. Brock(1986)의 경우 정보 조회 질문을 더 많이 하도록 훈련받은 교사에게서 수업을 받은 학습자들이 훈련을 받지 않은 교사들에게 수업을 받은 학생들보다 더 길고 통사적으로 더 복잡한 발화를 생성함을 지적하면서 수업에서 정보 조회 질문을 사용하는 것이 더 효과적임을 주장하고 있다. 이러한 의견에 비판적인 연구들도 있으나 이후 질문에 대한 연구들에서 의사소통적 질문 대 비의사소통적 질문이라는 이분법적 도식은 계승 발전되고 있다.

그러나 이러한 질문에 대한 연구들을 살펴보면 몇 가지 중대한 문제점을 발견할 수 있는데, 이는 비단 질문 연구에서만 국한된 문제들이 아니라 제 2언어 교실 연구 분야에도 그대로 나타나는 문제라는 점에서 눈여겨 볼 필요가 있다. 가장 먼저 지적할 수 있는 문제점은 수업대화가 과제 중심의 계획된 담화라는 점을 고려하지 않고 교실 밖 의사소통의 준거로 수업대화를 관찰하고 평가한다는 점이다. 이는 교실 밖에서 일어나는 즉흥적이고 자연스러운 의사소통 양상이 교실 안에서 교사-학습자간, 학습자-학습자간 의사소통에서도 재현되는 것이 바람직하다는 관점이 이들 연구에 내포되어 있음을 말한다.

그러나 앞서 지적했듯이 수업대화는 일상적 대화와는 달리 과제 중심 지향의 계획된 담화이다. 따라서 교사 발화에 대한 연구에서 중요하게 고려해야 할 점은 교사가 교수 내용을 어떻게 가공하여 학습자들에게 제시하고 이를 통해 교수 목표를 얼마나 성취하게 하는가이다. 다시 말해 수업 자체가 의사소통적으로 되는 것이 중요한 것이



아니라 수업을 통해서 교사가 학습자들의 의사소통능력을 향상시켜 줄 수 있는가가 논의의 초점이 되어야 하는 것이다.

물론 교실 안에서 상호작용이 활성화되는 것은 중요하다. 그러나 교사와 학습자간의 끊임없는 상호작용이 일어나는 것이 바람직한 것이며(Malamah-Thomas 1987:7), 이를 통해 학습자들이 수업 내용에 대한 의미를 해석하고 협상하며 어휘나 문법 혹은 기능의 습득이라는 목적을 달성하게 될 뿐만 아니라 수업 내용에서 도출된 화제와 관련하여 의사소통을 할 수 있는 기회를 얻게 된다(문선미 2007:7)는 주장은 상호작용만 활발하게 이루어진다면 모든 것은 해결된다는 오해를 불러일으킬 소지가 있기 때문에 수업의 양상을 정확히 파악하는 데 오히려 방해가 된다.

말하자면 단순히 교실 내 상호작용이 활발하게 이루어지는 것이 교사가 교수 내용을 적절하게 제시·전달·학습시켰음을 보여주는 증거는 될 수 없으며, 단순히 학습자의 발화량이나 교사 질문에 대한 학습자들의 답변 유무를 계량적으로 분석하여 발화량이나 응답 수치가 높게 나오면 수업에 대해 좋은 평가를 내리는 것 또한 문제가 있다. 즉 끊임없는 상호작용 자체가 중요한 것이 아니라 그 상호작용이 어떤 성질의 것인지, 상호작용이 교수 목표의 성취에 어떻게 도움을 주는지를 고찰하는 것이 중요하다. 그러나 많은 연구들이 ‘상호작용’ 자체에만 초점을 맞추고 있는 것은 문제라고 할 수 있다.

기존 교실 연구의 또 다른 문제점은 수업 전체의 흐름 속에서 수업대화의 여러 현상을 분석하는 것이 아니라 수업대화의 부분만을 분석하는 경우가 많다는 점이다. 이는 수업 전체의 맥락이나 수업 목표의 성취 과정에서 수업대화가 어떻게 이루어지는지를 보지 않고 특정 부분만을 분리하여 본다는 것을 의미한다. 그러나 수업대화는 이루어야 할 분명한 목표 아래 생성되므로 맥락을 배제하여 분석하여서는 교실 안에서 일어나는 현상을 정확하게 바라볼 수 없다. 예컨대 Brock(1986), Thornburry(1996)에서는 정보 조회 질문(referential question)은 의사소통적 질문이고 정보 제시 질문(display question)은 비의사소통적 질문이라는 결론을 내리고 있다. 그러나 이같은 결론은 교사가 각각의 수업 단계에서 설정된 교수 목표를 이루기 위해 그에 맞는 질문을 구성하여 던지는 것을 고려하지 않은 분석이다. 즉 질문이 사

용된 맥락을 배제한 채 수업의 특정 장면만을 보고 의사소통적인지 아닌지 판단한 것이다.

수업을 유기적 전체로 파악하지 않고 단편적인 부분만을 분석의 대상으로 삼는다는 비판은 주관적인 수업 관찰이 아닌 객관적인 수업 관찰을 통해 수업의 성격을 파악하는 취지로 개발된 수업 관찰 도구인 FLINT(Foreign Language Interaction Analysis System, Moskowitz 1971), FOCUS(Foci for Observing Communications Used in Settings, Fanselow 1977), COLT(Communicative Orientation of Language Teaching Scheme, Aleen, Fröhlich & Spada 1984), K-COLT(신효원 2006)의 경우에도 적용될 수 있다. 이들 교실 관찰 도구들은 교실 안에서 교사나 학습자의 행위, 수업 활동 등을 유형화하여 코딩하고 그 결과를 통해 수업의 성격을 객관적으로 알아내는 것을 목표로 한다. 수업 안에서 일어나는 다양한 현상이나 상호작용의 양상을 포착할 수 있다는 장점을 가지고 있으나 기본적으로 이들 도구들은 수업 양상들을 단편적으로 기록하여 계량적으로 분석하는 방식을 사용하기 때문에 이들 관찰 도구를 통해서도 수업이 어떻게 유기적으로 구성되었는지 파악하기 힘들다.

지금까지 교실 연구 분야에서 ‘과연 수업 안에서 무슨 일이 일어나는가’라는 질문에 대해 계속해서 답변을 내놓았으며, 그 결과 교실 상황의 많은 부분이 밝혀진 것도 사실이다. 그러나 현재까지의 연구 성과로는 충분히 대답하지 못하는 부분 또한 분명히 존재한다.

예컨대, 두 명의 교사가 같은 수업 내용과 교안, 수업 도구를 사용하여 수업을 진행한다고 하더라도 두 수업은 차이가 날 수 밖에 없다. 그러나 우리는 정말로 어떤 차이가 생기는지, 차이가 있다면 그것이 근본적인 차이인지 알지 못한다. 물론 수업의 특정 부분에서 나타나는 차이는 피드백의 방식의 차이, 발화 변형의 차이, 의미 협상 방식의 차이, 비계설정(scaffolding) 방식의 차이 등 지금까지의 교실 연구의 성과를 바탕으로 설명될 수 있을 것이다.

그러나 이런 차이가 두 수업의 근본적인 차이점이라고 하기에는 무리가 있다. 그 이유는 특정 부분에서 발생하는 현상의 차이를 제외하고는 이론적인 관점에서 두 수업이 정말로 다른지 증명하지 못하기 때문이다. 예를 들어 두 교사가 같은 수업 전략

을 수업에서 사용했다고 했을 때 두 수업의 차이를 밝혀내기 위해서는 실제로 어떤 방식으로 이 전략을 사용했는지 기술해야 한다.

그러나 문제는 교수 목표를 실현하기 위해 어떤 방식으로 자신의 발화를 조정하는지, 그리고 교수 목표의 실현이 수업 전개 과정에서 어떻게 이루어지는지를 유기적으로 파악하는 분석틀이 없다는 것이다. 따라서 실제 교사들의 수업을 들여다보더라도 수업이 어떻게 다른지, 그리고 왜 다른지 체계적으로 기술하는 것이 힘들다.

기존의 수업대화에 대한 연구가 전체적인 수업의 흐름을 객관적으로 기술하여 비교할 수 있는 분석틀을 만들어 내지 못하는 이유는 수업대화를 교사와 학습자라는 이항 관계로 보고, 두 대상 사이에 일어나는 언어적 현상의 분석에만 치중하기 때문이다. 그러나 한국어 수업은 ‘교재’ 또는 ‘교수학습 내용’을 ‘교사’가 ‘교수 목표’를 성취하기 위해 ‘학습자’에게 가르치고 이를 학습자가 학습하는 방식으로 이루어진다. 따라서 수업의 본 모습을 온전하게 보기 위해서는 교사와 학습자라는 이항 관계에서 벗어나 ‘교수 목표’, ‘교수학습 내용’, ‘교사’, ‘학습자’의 관계를 고찰해야만 수업의 흐름을 유기적으로 바라볼 수 있다.

따라서 본 연구에서는 수업대화의 특정 부분만을 분석하는 것이 아닌 수업 목표와 전체적인 수업 흐름을 유기적으로 바라볼 수 있는 분석틀을 이용하여 교사가 수업 목표를 학습자들에게 어떻게 전달하는지 고찰하고자 한다. 이를 위해 먼저 본 연구에서는 교사가 학습자들에게 교수 내용을 전달하는 방식을 ‘관여’(involvement)와 ‘관여 유발’이라는 개념을 도입·재설정하여 설명하고, 넓은 의미의 대화분석과 상호작용적 사회언어학(Interactional social linguistics) 방법론과 개념들을 이용하여 교사의 관여 유발 전략을 전체적인 수업의 흐름 안에서 살펴보고자 한다.

## 1.2 연구의 목적 및 방향

수업대화는 교사가 미리 설정된 교수 목표를 달성하기 위하여 교수 내용을 학습자들에게 전달하는 과제 중심적인 대화이다. 그러나 의사소통 접근법 중심의 교수법을 사용하는 제 2언어/외국어 교실인 경우 교사는 단순히 교수 내용을 단순히 전달하는

것에 그치지 않는다. 교사는 학습자들에게 목표 언어의 형식뿐만 아니라 목표 언어가 어떤 상황에서 어떤 방식으로 쓰이는지 그 기능까지 교수해야 한다. 더 나아가 교사는 학습자들이 목표 언어를 체화하여 실제 의사소통 상황에서 사용할 수 있도록 만들어야 한다. 한 마디로 교사는 학습자로 하여금 목표 언어에 대한 명시적 지식을 교수할 뿐만 아니라 이를 암묵적 지식으로 전환할 수 있도록 도와야 하는 것이다.

즉 목표 언어를 분석적이고 추상적인 대상으로 학습하는 것이 아니라 목표 언어를 체화하여 학습자가 실제 의사소통 상황에서 쓸 수 있게 만들어 주는 것이 의사소통적 접근법을 사용하는 수업의 목표라고 할 수 있다. 그러나 교사가 교수 내용을 그대로 학습자들에게 제시·전달만해서는 이러한 수업 목표를 달성할 수 없다. 수업 목표를 달성하기 위해서는 교사는 교수 내용과 활동을 학습자들에게 유의미한 것으로 만들어야 한다. 수업 내용을 학습자에게 유의미하게 만든다는 것은 바로 학습자가 수업 내용에 관여(involve)하게 만든다는 뜻이다. Nunan(1999, 임흥빈 외 2003:294)은 듣기 지도에 대한 논의에서 학습자의 관여를 증진시키는 방안을 제시하고 있는데, 그 방안을 한마디로 요약하자면 ‘듣기의 개인화’이다. 다시 말해 교사가 학습 내용에 대한 통제권을 학습자에게 부여함으로써 학습에 능동적으로 참여하게 만드는 것이다. Nunan(1999)은 그 예로 어떤 사람의 말을 들은 다음 그 사람을 인터뷰하기 위한 질문을 만들어내는 것을 들고 있다. 본 연구에서 말하는 관여 유발이란 이렇게 학습자에게 선택권을 주고, 학습자의 배경 지식과 경험을 교실 안으로 가져올 수 있는 기회를 주는 것도 포함되지만, 이보다는 더 넓은 개념이라고 할 수 있다. 관여와 관유 유발의 개념에 대한 논의는 나중에 상세히 하겠지만 여기서는 일단 간략하게 관여와 관유 유발에 대한 정의를 소개하고자 한다.

먼저 본 연구에서는 관여를 진정한 학습이 이루어지기 위한 필수적인 전제 조건이라고 본다. 즉 교수학습 내용이 학습자에게 유의미한 것이 되었을 때 학습자는 교수학습 내용에 대해 ‘관여(involve)’하게 된다. 여기서 관여란 교수학습 내용에 대해 학습자가 가지는 감정적, 논리적 연결이다. 이러한 연결이 생성되었을 때 학습자는 교수 학습 내용을 자신과 관련이 있다고 생각하고 이는 능동적으로 수업 참여로 이어진다.

다시 말해 교사는 학습자가 수업 내용에 관여하게 만들기 위해 교수 내용과 수업에서 이루어지는 의사소통 활동을 학습자들과 관련이 있는 것으로 재가공하여 제시하고 수행하게 할 필요가 있다. 본 연구에서는 이러한 재가공 과정을 ‘관여 유발’(eliciting involvement)의 과정으로 본다. 그리고 관여 유발 전략이란 학습자가 수업 내용에 대해 관여할 수 있게 교사가 취하는 일련의 교수 방식을 가리킨다. 본 연구의 주요 목표는 한국어 수업대화에 나타나는 교사 발화의 관여 유발 전략을 고찰하는 것이다.

이를 위해 본 연구에서는 수업대화에서 교사의 관여 유발 전략을 거시적 차원과 미시적 차원으로 나누어 고찰할 것이다. 먼저 거시적 차원에서는 넓은 의미의 대화분석의 방법론을 사용하여 수업 전체의 거시적인 구조를 파악할 것이다. 관여 유발 전략을 거시적 차원에서 살펴보아야 하는 이유는 수업의 전체적인 목표와 각 수업 단계의 구조와 기능 및 목표에 따라서 관여 유발 전략의 양상이 달라질 것이기 때문이다. 예를 들어 같은 교사의 발화, 같은 화제라도 특정 수업 단계에서는 학습자의 관여를 유발하지만 다른 수업 단계에서는 관여를 유발하지 못할 수 있다. 그리고 수업 단계의 구조 또한 교사 발화에 의한 학습자 관여 유발에 영향을 미칠 수 있다.

수업의 거시 구조를 담화분석(Discourse Analysis, 이하 DA)과 협의의 대화 분석(Conversation Analysis, 이하 CA)을 아우르는 대화 분석의 방법으로 수업대화를 분석할 것인데, 수업의 거시 구조를 정확하게 포착하기 위해 본 연구에서는 화제(topic)와 교수주제(pedagogical theme)를 구분하여 수업대화를 분석할 것을 제안할 것이다. 여기에서 화제는 수업대화의 참여자들이 무엇에 대해서 이야기하고 있는지를 뜻하는 것이고 교수주제는 그런 화제를 통해 교사와 학습자가 교수·학습하고자 하는 교수 내용을 말하는데, 이 교수주제는 교수 목표와 직결되어 있다.

이렇게 화제와 교수주제로 구분하여 수업의 거시 구조를 분석하는 것은 수업 목표에 따라서 수업이 어떻게 진행되는지 구체적으로 파악할 수 있는 방법을 제공해 줄 것이다. 즉 수업의 거시 구조 분석은 같은 조건을 가지고 수업하는 교사들의 수업 양상이 어떻게 다를 수 있는지 말해줄 수 있는 분석틀이 될 수 있을 것이다.

다음으로 본 연구에서는 미시적인 관점에서 교사의 관여 유발 전략을 살펴볼 것이

다. 이를 위해 상호작용적 사회언어학(Interactional social linguistics)의 방법론을 사용할 것인데 특히 수업대화 참여자들의 역할 변화 양상을 파악하기 위해 프레임(frame) 이론을 통해 수업대화를 고찰해 보고자 한다. 본 연구에서는 프레임 전환이 교사의 관여 전략에 따른 것이라고 보는데 교사가 수업 목표를 성취하기 위해 프레임을 어떻게 바꾸는지 그리고 그에 따라 교사와 학습자의 역할이 어떻게 달라지는지 살펴볼 것이다. 또한 반복, 이야기 등 관여의 성취를 위한 미시적인 전략에 무엇이 있고 어떻게 기능하는지도 살펴볼 것이다.

## 2. 이론적 배경

대화라는 현상은 무엇인가? 화자가 명제를 만들어내고 전달하고 청자가 이를 해독하는 과정인가, 아니면 정보의 소통인가? 우리는 이러한 설명으로는 대화라는 상호작용을 온전히 설명할 수 없다는 것을 알고 있다. 명제나 정보의 전달이나 해독은 대화 참여자들이 서로 대화라는 행위에 참여하고 있다는 전제하에 가능한 것이다. 다시 말해 온전한 대화가 이루어지기 위해서는 대화참여자들이 대화라는 행위가 자신들과 관계된 것이고 또한 자신들이 그 행위에 참여하고 있음을 인지하여야 한다. 더불어 대화참여자들은 서로에게 자신들이 대화에 참여하고 있음을 알려야만 한다. 이렇게 대화참여자들이 대화와 ‘관계’ 되어 있으며 그 대화에 ‘참여’ 하고 있음을 인지하고 이를 서로에게 나타내야 하는데, 관여는 이러한 것들이 어떻게 이루어지는지에 관한 문제라고 할 수 있다.

그러나 관여의 정의를 내리는 것은 간단한 문제가 아니다. 관여가 담화분석, 화용론, 사회언어학에서 하나의 분석 범주로 자리 잡았다는 Besnier(1994)의 지적에도 불구하고 연구자들은 관여에 대한 정의를 명확하게 내리지 않거나 각자 다르게 내리고 있다.(이원표 2007) 따라서 본 연구를 진행하기 위해서는 먼저 관여에 대한 기존의 관점과 정의를 정리할 필요가 있는데 본 연구에서는 이원표(2007)의 논의를 참조하여 관여를 크게 소극적 의미의 관여와 적극적 의미의 관여로 나누고 살펴보고, 본 연구에서 사용될 관여에 대해 조작적인 정의를 내리고자 한다. 그 다음으로는 본 연구에서 수업대화의 관여 전략을 분석하기 위한 연구방법론으로 사용될 광의의 대화분석과 상호작용 사회언어학(IS)에 대해 살펴볼 것이다.

## 2.1 관여(Involvement)의 개념

### 2.1.1. 관여의 소극적 정의

소극적/수동적 의미의 관여란 대화가 이루어지기 위한 기본적인 ‘전제’나, 발화자가 어떤 대상에 대해 가지는 태도나 입장을 가리킨다. 발화자의 이러한 태도나 입장은 담화 구조의 차이, 언어적 현상 등으로 드러날 수 있다.

기존의 논의들은 대부분 이러한 관점에서 관여를 논의하고 있는데 Besnier(1994)에 의하면 관여에 대한 논의는 크게 두 가지 측면에서 바라볼 수 있다. 첫 번째는 관여를 대화의 전제 조건으로 바라보는 시각이고, 두 번째는 문어와 구어 차이를 관여로 설명하는 관점이다.

그러나 본 연구에서는 Gumperz(1982), Chafe(1982, 1985) 등을 중심으로 소극적/수동적인 관여의 정의를 세 가지 관점에서 나누어 살펴보고자 한다. 첫 번째는 Besnier와 마찬가지로 관여를 대화의 전제 조건으로서 파악하는 것으로 Gumperz(1982), Danes(1994)에서 취하는 관점이다. 두 번째는 담화 장르나 대화 스타일의 구조적 차이를 관여로 설명하는 관점으로 Chafe(1982, 1985)와 Tannen(1984)이 대표적이다. 세 번째 관점, 즉 관여를 대화참여자나 대화와 관련된 요소에 대해서 가지는 ‘태도’나 ‘입장’, 또는 대화참여자나 대화와 관련된 어떤 요소와 ‘관계’를 가지고 있는지 나타내는 것이라고 보는 관점이다. 여기에서 ‘태도’ / ‘입장’과 ‘관계’를 따로 분리해서 생각할 수도 있으나, 이 둘의 관계는 매우 밀접하기 때문에 본 연구에서는 이를 같은 것으로 보고 논의를 진행하고자 한다.

이들 세 가지 관점의 관여는 실제 연구자들의 논의에서 명확하게 분리되지 않는 경우가 많다. 그 이유는 이는 세 가지 관점에서 본 관여가 서로 긴밀하게 연결되어 있기 때문일 것이다. 그러나 관여의 개념을 좀 더 명확하게 파악하기 위해서는 이를 세 가지로 나누어 살펴볼 필요가 있다.

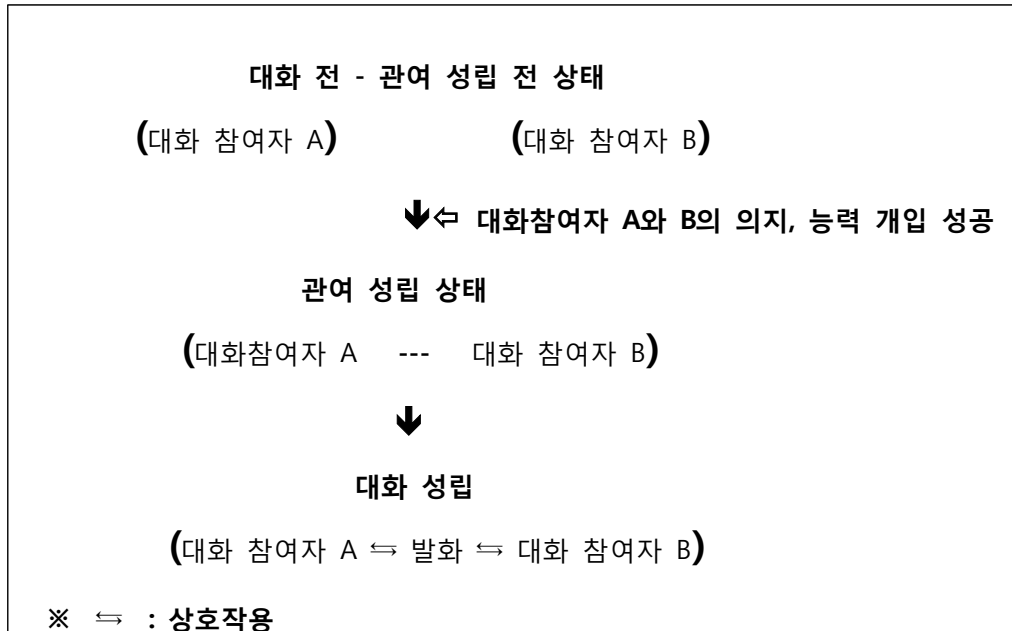


#### 2.1.1.1. 대화의 전제 조건으로서의 관여

Gumperz(1982)는 담화 전략을 논하면서 대화적 관여(conversational involvement)를 이해의 전제조건으로 보고 있다. 즉 화자와 청자는 일단 대화를 시작하면 진행되는 사태에 대해 적극적으로 반응해야 하는데 이렇게 진행되는 사태에 적극적으로 반응하는 것은 직접적으로는 말을 통해서, 간접적으로는 제스처 같은 비언어적 행위를 통해 자신들이 대화에 관여(involve)하고 있음을 알림으로써 가능하다. (Gumperz 1982:1) 이렇게 Gumperz는 맥락화 단서(contextualization cues)와 함께 관여를 상황적 추론(situated inference)을 위한 중요 요소로 보고 있다.

예를 들어서 길을 걷다가 반대편에서 오는 어떤 사람이 내가 있는 쪽을 향해 “안녕하세요?” 라고 인사하는 것을 봤다고 가정해보자. 내가 있는 쪽을 향해 인사를 하는 사람이 내가 아는 사람일 경우에는 문제가 없지만, 내가 모르는 사람일 경우에는 두 가지 선택 중 하나를 해야 한다. 그 사람의 인사를 무시하고 그냥 지나가거나, 그 사람을 향해 “안녕하세요?” 라고 인사를 하는 것이다. 만약 내가 있는 쪽을 향해 인사를 하는 사람에게 다시 “안녕하세요?” 라고 했는데, 그 사람이 나를 지나쳐서 내 뒤에 있는 사람과 반갑게 인사를 나눈다고 가정해보자. 이 경우 서로 “안녕하세요?” 라는 말을 했지만 대화는 이루어지지 않았다고 할 수 있다. 대화가 이루어지려면 “안녕하세요?” 라는 말을 듣더라도 그 말을 한 사람의 표정이나 제스처 등을 보고 그 말이 나를 향한 것인가 아닌가를 판단할 능력이 있어야 한다. 또한, 상대방이 나와 대화를 하고 싶은 의지를 보여야 한다. 그러나 위의 예에서는 ‘나’는 판단을 제대로 하지 못했으며, 상대방은 나와 대화를 하려는 의지를 갖고 있지 않았기 때문에 대화는 이루어지지 않았다. 이런 의미에서 관여(involve)는 대화의 전제조건이라고 할 수 있는 것이다. 결국 Gumperz에게 관여란 대화를 시작하고 유지시킬 수 있는 대화참여자들의 의지(willingness)와 능력(ability)이라고 할 수 있다.

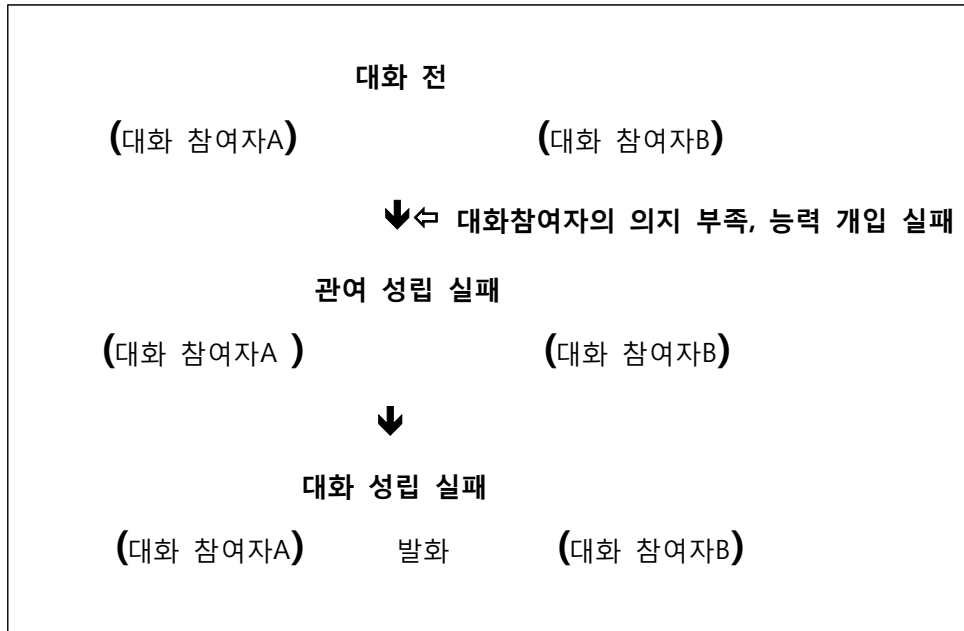
위의 예에서는 관여가 성립되지 않아서 대화가 이루어지지 않았는데 관여가 성립되는 대화가 이루어지는 이상적인 상황을 도식화하면 다음과 같다.



**<그림 1> 대화 성립의 이상적인 상황**

<그림 1>의 대화 전 상태를 보면 대화 참여자 A와 B는 따로 큰 괄호로 묶여 있다. 이는 관여가 성립되지 않은 상태를 나타낸다. 그러나 대화 참여자들의 능력이 제대로 작동하고 의지가 개입하면서 대화 참여자 A와 B는 하나의 괄호 안에 묶이게 된다. 이는 관여가 성립한 상태를 나타낸다. 관여가 성립한 상태에서 발화가 이루어지고 상호작용(⇔)이 이루어지면 비로소 대화가 성립한다.

<그림 2>는 위에서 살펴본 예와 같이 관여가 이루어지지 않아서 대화가 성립하지 않는 경우를 나타낸 것이다.



**<그림 2> 대화 성립 실패 상황**

<그림 2>를 보면 대화 참여자들 사이에 상호작용(↔)이 없이 발화만 있음을 알 수 있다. 상호작용이 없는 발화는 대화가 될 수 없으며 이는 곧 대화 성립이 실패했음을 말한다. 이렇게 대화가 이루어지지 않은 이유는 대화의 전제인 관여가 성립되지 않았기 때문이다.

그런데 여기에서 중요하게 눈여겨 봐야할 것은 관여가 대화 참여자들에 의해 능동적으로 성취된다는 점이다. 대화 참여자 중 어느 한쪽이라도 대화에 참여하려는 의지가 없으면 관여는 이루어지지 않는다. 또한, 의지가 있더라도 대화 참여자의 능력이 부족하면 관여는 성립되지 않는다.

이런 점에서 성공적 대화의 전제조건인 관여는 대화참여자들간에 언어적 지식과 사회문화적 지식을 공유하고 있어야 가능하다 Besnier(1994:279)는 이를 설명하기 위해 Gumperz는 한 사무실에서 녹음된 다음의 대화 예(Gumperz 1982:1)를 들고 있다.

A: Are you gonna be here for ten minutes?

B: Go ahead and take your break. Take longer if you want to.

A: I'll just be outside on the porch.

Call me if you need me.

B: O.K., don't worry.

영어에 대한 지식이 있는 사람들은 이 대화의 시작인 A의 질문에 대한 대답이 Yes 또는 No여야 한다는 것을 알고 있다. 그러나 B는 A에게 쉬고 오라는 말로 대답한다. 대화는 이후에도 문제없이 계속 진행되는데, 이러한 대화가 가능한 이유는 이 두 화자가 사무실에게 일어나는 일과 상호작용에 대한 지식을 공유하고 있기 때문이다. 다시 말해 사무실에서 직원들이 잠깐의 휴식을 취하는 일이 관례이며 자리를 비울 때 동료에게 양해를 구한다는 사전 지식을 공유하고 있기에 이러한 대화가 가능한 것이다. 이런 점에서 같은 사회문화적 지식을 공유한 동일한 문화에 속한 대화참여자들은 쉽게 대화적 관여를 성취할 수 있지만, 다른 문화에 속한 대화참여자들의 경우는 대화적 관여의 성취에 문제가 생길 여지가 많다는 것을 알 수 있다.

이런 이유에서 Gumperz는 대화적 관여가 지속될 때 공유되어야 하는 언어적·사회-문화적 지식이 무엇인지 규명하는 것으로부터 담화전략의 일반 이론에 대한 논의가 시작되어야 한다고 주장하고 있다. 공유된 언어적·사회-문화적 지식이 규명된 후에야 해석의 문화적, 하위 문화적, 상황적 특수성을 만들어내는 대화적 추론의 성질에 대해서 다룰 수 있다는 것이다.(Gumperz 1982: 2) 특기할만한 점은 Gumperz가 대화적 관여가 말순서 취하기와 같은 주어진 구조(structural givens)가 아닌 대화적 추론에 의지한다고 주장한다는 점이다. 이는 Gumperz가 대화적 관여를 대화적 추론 등을 통해 능동적으로 성취해야 하는 것이라고 인식하고 있다는 것을 보여준다.

관여를 대화의 전제 조건으로 보는 시각은 Danes(1994)도 마찬가지이다. Danes(1994)는 관여를 언어 체계 및 의사소통 능력에 대한 지식과, 텍스트의 생성 및 수용이라는 의사소통 과정에서 이런 지식을 실제로 사용하는 능력을 포함하는, 화자들의 정신적 능력 및 과정과 관련된 것으로 본다. (이원표 2007: 141)

#### 2.1.1.2. 태도나 입장으로서의 관여

관여에 대한 두 번째 관점은 관여가 대화참여자들의 대화와 관련된 요소에 대한 태도나 입장을 보여주거나, 대화참여자가 대화와 관련된 어떤 요소와 ‘관계’를 가지고 있는지 나타내는 것이라고 보는 관점이다.

앞서 관여를 화자들의 정신적 능력 및 과정으로 정의했던 Danes(1994)는 관여를 ‘언어에 대한 관여’ (involvement with language)'와 ‘언어 안에서의 관여’ (involvement in language)로 나누고 있다. ‘언어에 대한 관여’는 언어의 변이형(방언/비표준어)에 대한 심리적 편견이나 경향, 관심 같이 화자들이 언어에 대해 갖는 태도를 말한다. ‘언어 안에서의 관여’는 화자가 어떤 것을 경험하는 과정에서 그 대상에 대해 갖게 되는 다양한 감정(emotion)이 언어를 통해 표현되는 것을 의미한다.(이원표 2007: 141 인용, 참조) 이렇게 Danes의 분류는 관여를 ‘태도’ 및 ‘관계’를 나타내는 것으로 보는 관점에 해당한다.

Chafe(1985:116)는 관여를 세 가지로 나누고 있는데, 첫 번째는 화자가 자신의 관심사에 관여하는 ‘자기 관여’ (ego involvement)이다. 자기 관여의 경우 일인칭 대명사와 I mean, I don't know, as I say와 같이 화자의 정신 과정을 보여주는 구가 많이 쓰인다.(*I mean* like everyone was shocked.)

두 번째 관여는 타인과 상호작용에서 나타나는 역동성과 관련된 청자에 대한 화자의 관여이다. 청자에 대한 화자의 관여의 경우 2인칭 대명사 사용,( I mean *you* should do that.) 청자의 이름을 부르기, 질문에 답변하거나 청자에게 질문을 던지기, 확인을 요청할 때 rihgt? OK?와 같은 표현 쓰기(Well, we've won a whole lot...*right*?) 특히 you know라는 표현 쓰기 등의 형식을 취한다.

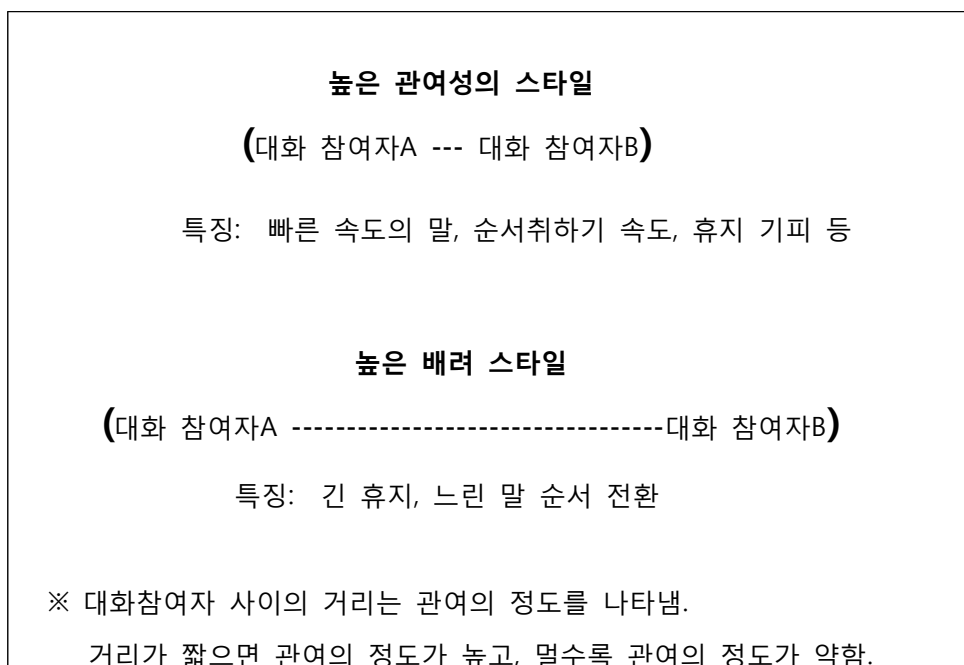
마지막 세 번째의 관여는 이야기되고 있는 주제(subject)에 대한 화자의 관여이다. 이야기되고 있는 주제에 대한 화자의 관여는 과장(You can always write *dozens* of articles.)이나 소리지르기, 직접 인용하기, 화자의 말에 just나 really 같은 표현을 섞어 쓰는 것으로 나타난다.(The first three days of it were *really* gruelling.)

#### 2.1.1.3. 담화 장르/대화 스타일의 차이를 만드는 요소로서의 관여

관여에 대한 세 번째 관점은 관여의 개념을 통해 담화 장르의 차이나 대화 스타일의 차이를 설명하는 것이다. Chafe(1982, 1985)는 문어와 구어의 차이를 관여(involverment)와 분리(detachment)로 설명한다. Chafe는 격식을 차리지 않은 저녁식사 자리에서의 대화와 출간된 학술 논문의 비교를 통해 구어와 문어의 구조적 차이점을 지적하고 있는데, 그의 연구에 따르면 전형적인 구어 장르는 단편성(fragmentation)과 관여(involverment)라는 특징을, 전형적인 문어 장르는 통합성(integration)과 분리(detachment)라는 특성을 가지고 있다.(Tannen 1989: 11) 다시 말해 구어는 즉흥적으로 발화되기 때문에 단편적인(fragmented) 특성을 가질 수밖에 없으며, 사회적인 맥락과 사회적 참여를 가정할 수밖에 없기 때문에 고도의 관여성(involverment)을 나타낸다. 이에 반해 문어는 글을 쓰는 과정에서 수정의 과정을 거치기 때문에 통합적인(integrated) 특성을 가지며, 글쓴이와 독자가 시공간적으로 독립되어 있기 때문에 분리성(detachment)을 가진다. Chafe에 의하면 참여성은 휴지(pause), 백채널, 세부적 묘사, 1인칭 대명사 사용, 대인관계 강조, 화자의 정신적 과정 묘사, 직접적 인용, 강조적 표현 등에 의해 이루어진다. 반면에 통합성(integration)은 명사화, 결합된 구, 전치사구들의 나열, 보어절, 관계절 등에 의해 성취된다.(송경숙 2005:226-227)

그러나 관여의 개념으로 문어와 구어의 차이만 설명될 수 있는 것은 아니다. Chafe의 경우는 문어와 구어의 차이에 국한하여 설명하고 있으나, Tannen은 문어적 담화와 구어적 담화의 차이로 그 설명 범위를 확장시키고 있다. 더 나아가 Tannen(1984)은 추수감사절에 저녁식사를 하는 성인남녀들의 대화를 분석하면서 대화양식의 차이를 관여의 개념을 통해 설명하고 있다. Tannen은 대화 양식의 연속체(continuum)의 한쪽에는 높은 관여 양식(High-involvement style)이 있고 다른 반대편에는 높은 배려 양식(High-considerateness)이 있다고 제안한다. 높은 관여 양식이 가지는 특징으로는 좀 더 빠른 속도의 말과 말 순서취하기 속도, 휴지의 기피, 협동적인 중복, 연쇄 질문(machine-gun question), 참여적인 청취태도(participatory listenership)인데, 이

중 눈여겨 볼 것은 높은 관여 대화 양식에서는 말의 공백을 부적절한 것으로 취급하는 반면, 연쇄 질문 등으로 생기는 말의 중복은 적절하게 사용될 경우 좋은 것으로 취급된다는 것이다. 반면 높은 배려 양식의 특징은 말 끼어들기가 부적절한 것으로 취급되며 비교적 긴 휴지와 느린 말순서 전환이 선호된다. 이를 도식화하여 살펴보면 다음과 같다.



**<그림 3> 대화 양식에 따른 관여의 정도**

<그림 3>에서도 볼 수 있듯이 높은 관여 양식이든 높은 배려 양식이든 대화 참여자는 괄호로 묶여 있다. 이는 기본적으로 관여가 성립했으며 따라서 대화도 성립되었다는 뜻이다. 그러나 대화가 이루어졌다고 하더라도 <그림 3>에서 볼 수 있는 대화 참여자들의 사이의 거리는 차이가 있다. 이는 대화가 성립되었더라도 관여의 정도에는 차이가 있음을 보여주는 것이다. 예컨대, 동일한 화자의 대화라 하더라도 대화 상대자가 친한 친구일 때와 회사의 상사일 때 관여의 정도는 달라질 것이다. 더불어 그

대화의 양식 또한 달라질 것이다.

이와 관련하여 Fasold(1990)는 Tannen의 연구가 보여준 가장 중요한 통찰 중 하나가 구어체와 문어체 담화를 구분시키는 것으로 간주되어 왔던 담화의 자질들이 사실은 다양한 수준의 개인적 관여(personal involvement)와 관련된 것으로 이해되어야 한다는 생각이라고 지적하면서 Tannen(1984:17-18)의 말을 인용하고 있다. ‘즉 우리가 구어에서 기대하게 된 자질들은 모두 개인 상호간의 관여에서 비롯되고, 또 그것에 기여를 한다’. 이런 담화자질들과 보완이 되는 자질들은 문어체와 동일시되는데, 그러나, 이런 자질들은 ‘개인적인 관여를 무시하기 위한 수단이며, 관여에서 비롯되는 부정적인 효과를 피하고자 하는 대화참여자의 욕구를 존중하기 위한 하나의 방법’이 된다는 것이다.(Fasold 1990, 황적륜 외 공역(1994): 100 인용·참조)

정리하자면 Tannen의 논의는 관여가 성립되더라도 그 정도의 차이가 있으며, 그 차이에 따라 담화의 특성이나 대화 스타일이 달라진다는 것을 밝혔다는 데 커다란 의의가 있다고 할 수 있다.

### 2.1.2. 관여의 적극적 정의

적극적 의미의 관여란 소극적 의미의 관여와 달리 발화자가 다른 대화참여자를 비롯한 다른 대상들에게 적극적이고 능동적으로 개입하거나 관계를 만드는 것을 말한다. 따라서 적극적인 관여는 ‘전략’의 문제와 연결되는데 본 연구에서는 Tannen(1989), 이원표(2007) 등의 논의를 중심으로 적극적인 관여에 대해 고찰하고자 한다. 본 연구에서는 적극적 관여를 대화가 이루어지는 상황과 맥락을 고려하지 않은 관여와 상황과 맥락을 고려한 관여로 나누어 살펴볼 것이다.

#### 2.1.2.1. 언어 사용 맥락을 고려하지 않은 적극적 관여

Tannen(1989)은 Gumperz와 Chafe의 입장을 절충하여 관여에 대한 새로운 정의를 내놓는다. Tannen은 관여가 ‘개인들이 느끼는 내적인, 심지어 감정적인 연결이며, 이

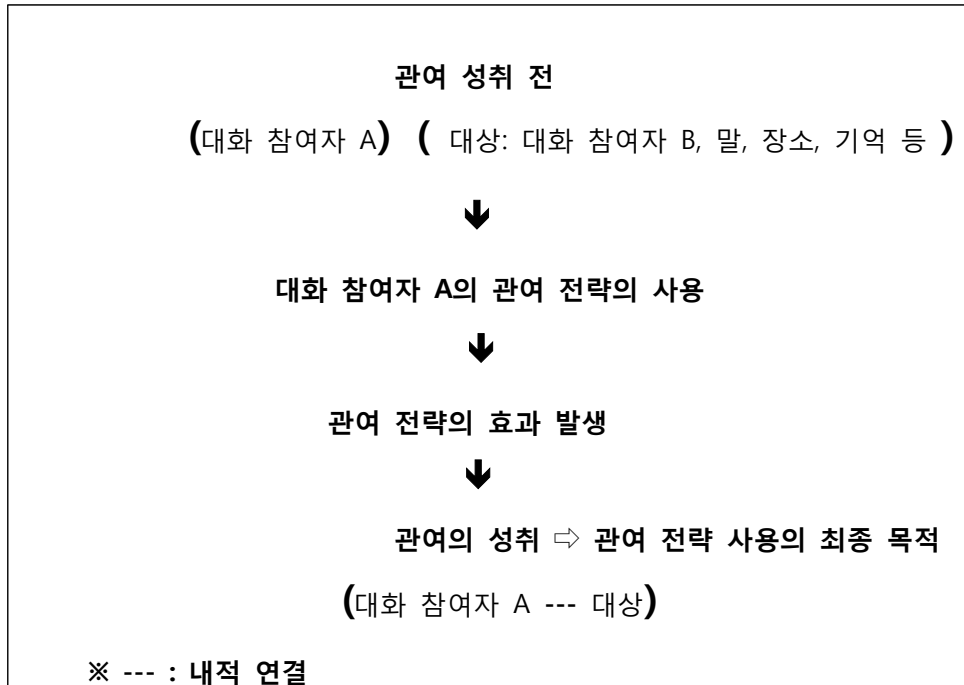


러한 연결은 개인들을 다른 사람들뿐만 아니라 장소, 사물, 활동, 개념, 기억, 말까지도 결속(bind)시켜 주는 것' 이라고 정의한다.

이 새로운 정의를 정확히 이해하기 위해서는 먼저 Gumperz와 Chafe에 대한 Tannen의 입장을 알아볼 필요가 있다. Tannen(1989:11)은 Gumperz와 Chafe의 '관여' 개념이 아주 가깝지만 근소한 차이를 가지고 있다고 지적하면서 Gumperz의 관여는 대화 안에서 관찰가능한 능동적인 참여(participation)를 말하는 것이나 Chafe의 관여는 이보다는 더욱 심리적 내적인 상태를 말하는 것으로 이러한 심리적 내적 상태는 관찰 가능한 언어적인 현상을 통해 드러난다고 하고 있다. Tannen은 자신이 생각하는 관여가 Chafe의 정의와 가깝지만, 또한 관여를 주어진 것이 아니라 대화적 상호작용 속에서 성취하는 것으로 본다는 점에서 Gumperz의 정의도 포함하고 있다고 설명한다.

Tannen의 이러한 언급을 잘 생각해 볼 필요가 있는데 이 말을 뒤집어 보면 Tannen은 관여를 상호작용을 통해 능동적으로 성취할 수 있는 내적/감정적 연결이라고 본다는 것을 알 수 있기 때문이다. Tannen이 관여를 전략의 측면에서 바라보게 된 것은 바로 이러한 인식에서 비롯됐다고 할 수 있다.

Tannen(1989:17)이 관여의 성취를 위한 구체적인 언어전략으로 내세운 것은 음성적 차원에서 리듬, 반복과 변이음에 기반한 소리의 패턴, 음소, 형태소, 단어, 연어 등을, 의미 차원에서는 간접성, 비유, 생략, 대화체, 이미지의 묘사(imagery)와 세부적인 내용의 기술(details), 내러티브 등을 제시하고 있는데, 이 가운데서 Tannen은 반복, 대화, 이미지의 묘사와 세부적인 내용의 기술을 중심으로 관여 전략에 대해서 논하고 있다. 이를 도식화시켜 살펴보면 다음과 같다.

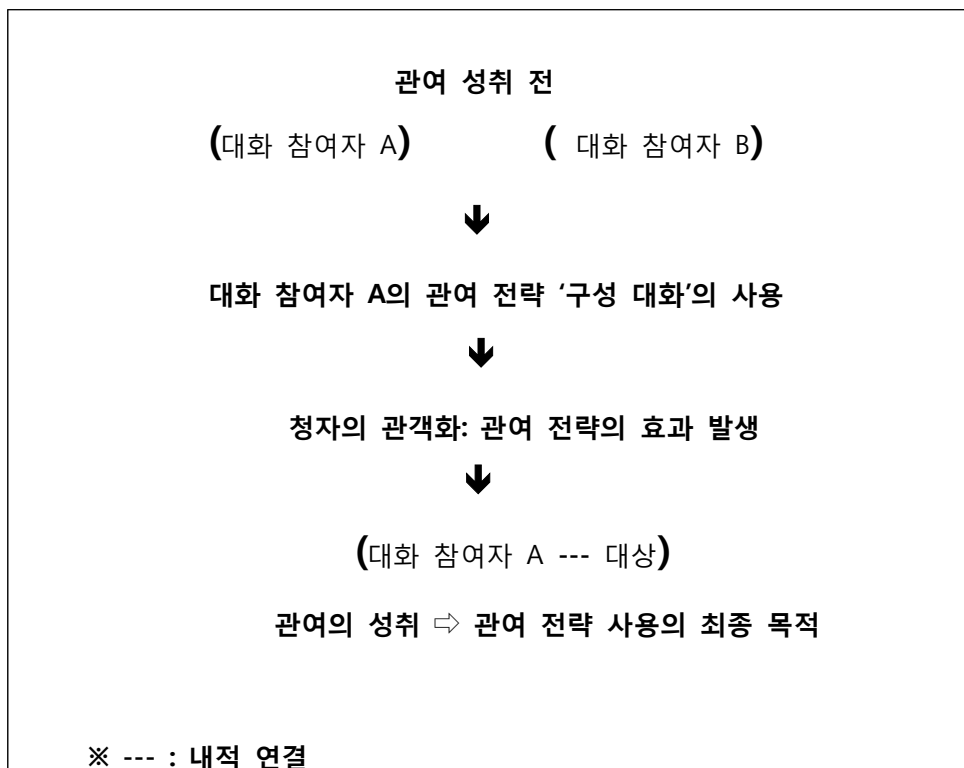


<그림 4> 관여 전략 사용에 따른 관여 성취 과정

<그림 4>는 Tannen(1989)의 정의를 바탕으로 관여 전략 사용 과정을 도식화시킨 것이다. 여기에서도 재차 확인할 수 있듯이 Tannen은 Gumperz와 마찬가지로 관여를 능동적으로 성취하는 것으로 보고 있다. 즉 <그림 4>를 보면 관여 성취 전 대화 참여자와 대상은 각각의 팔호 안에 묶여 있으나 대화 참여자 A가 관여 전략을 사용하게 되면 관여 전략 효과가 발생하게 되며 이는 관여의 성취로 이어진다.

이렇게 대화 참여자가 수동적으로 대화에 참여하는 것이 아니라 관여의 성취를 위해 담화를 적극적으로 재구성하는 것을 보여주는 대표적인 증거의 예로 ‘구성 대화’ (constructed dialogue)를 들 수 있다. Tannen은 흔히 ‘직접 인용’ 이라고 불리는 ‘전달된 말’ (reported speech)은 단순히 다른 이가 이전에 말한 것을 반복하는 것이 아니며, 자신의 의도하는 바대로 정보를 효과적으로 전달하고 관여를 불러일으키기 위해 드라마나 소설의 대화같이 화자가 창조적으로 구성한 것이라고 주장하고

있다. 이러한 이유에서 Tannen은 ‘전달된 말’ 대신 ‘구성 대화’ (constructed dialogue)라는 용어를 제안한다. 화자는 대화체를 구성하면서 리듬, 억양, 발음, 발성의 크기, 발화의 빠르기를 통해 이야기 속 인물에게 목소리를 부여함으로써 이야기를 생동감 있게 만들어서 이야기를 드라마로, 청자를 드라마를 보는 관객으로 만드는 효과를 가지게 만든다.(Tannen 1989:133)



<그림 5> 관여 전략 '구성 대화'의 사용에 따른 관여 성취 과정

관여 전략으로서의 구성 대화가 청자를 관객으로 만드는 효과를 가졌다는 것은 관여 전략이 관여의 성취가 아닌 다른 목적을 위해 사용될 수 있음을 보여준다. 그러나 <그림 5>에서 볼 수 있듯이 관여 전략 사용의 최종적인 목적은 관여의 성립일 뿐이

다. 개인과 다른 대상 간의 내적/감정적 결속(binding)의 생성이라는 Tannen의 관여에 대한 정의를 계속 적용하고, 관여 전략을 관여의 생성을 돕는 전략이라고 정의한다면 관여 전략의 목적이 관여의 생성이라는 것 외에 다른 목적을 상정할 수는 없기 때문이다. 따라서 관여 전략의 사용에 의해 생기는 효과가 여러 가지가 있더라도 그 효과들 자체가 관여 전략의 목적이 될 수 없다. 이는 Tannen의 정의가 가진 근본적인 한계와 관련되어 있는데 그 이유는 인간이 언어를 사용할 때 다른 사람이나 대상과의 관여를 언어 행위의 목적으로 삼는 경우는 거의 없기 때문이다.

이렇게 Tannen의 연구가 관여를 소극적인 의미에서 보는 것이 아니라 전략적인 사용의 측면에서 논의하고 있고 그 성과 또한 크지만, Tannen의 연구가 가진 한계에 대한 비판도 있다.

먼저 이원표(2007)는 Tannen이 관여에 대한 포괄적인 정의를 내렸음에도 불구하고 실제 분석에서는 Gumperz(1982)와 마찬가지로 관여를 일관성 있고 의미가 전달되는 대화를 가능하게 하기 위한 바탕 내지 전제조건 정도로 보고 있다고 비판한다. 또한 Besnier(1994:285)는 Tannen 등의 관여에 대한 연구가 담화의 언어적인 형태에만 바탕을 두고 있기 때문에 ‘관여’와 관련되어 있다고 한 언어적 자질을 ‘분리’의 언어 자질로 다시 분류하는 모순에 빠지거나, ‘관여가 관여 전략의 빈번한 사용 결과이고, 관여 전략의 빈번한 사용은 관여의 결과’라는 식의 논리적 순환에 빠질 수 있음을 지적하고 있다.

Besnier(1994)는 기존 관여에 대한 분석이 가진 이러한 문제를 언어 외적인 요소를 배제하고 언어 내적인 부분에서만 관여를 분석했기 때문이라고 보고 이러한 모순과 논리적 순환을 최소화하기 위해서는 관여에 대한 분석이 담화 스타일의 사회적 가치, 이념 등을 포함하는 사회·문화적 맥락 속에서 민족지학적으로(ethnographically) 이루어져야 한다고 보고 있다.

관여가 전략의 문제라면 결국 이는 언어의 ‘사용’의 측면과 직결되어 있고, 언어의 ‘사용’을 정확하게 파악하기 위해서는 그 언어가 사용되는 상황적 ‘맥락’이 반드시 고려되어야 한다. 다시 말해 관여의 ‘소통적 의의’가 파악되어야만 관여라는 현상의 정확한 ‘의의’가 드러나는 것이다. 이 말은 언어가 사용되는 상황이나

맥락이 달라지면 관여 전략 또한 달라질 수 있다는 것을 뜻하는 것이기도 하다. 이런 이유 때문에 Tannen(1989)이 관여를 언어 사용의 측면 즉 ‘전략’의 관점에서 고찰했음에도 불구하고, 그 언어 사용의 맥락을 고려하지 않은 것을 결정적인 한계점으로 지적할 수 있는 것이다.

#### 2.1.2.2. 언어 사용 맥락을 고려한 적극적 관여

이원표(2007)에서는 노무현 대통령의 연설문이라는 정치 담화를 분석하면서 Tannen(1989)의 입장을 받아들이되 관여에 대한 연구가 민족지학적으로 이루어져야 한다는 Besnier(1994)의 주장대로 Hymes(1972)의 민족지학적 접근법을 접목시켜 소극적이고 수동적인 정의의 관여가 아닌 적극적이고 공격적인 관여의 정의를 내리고 있다.

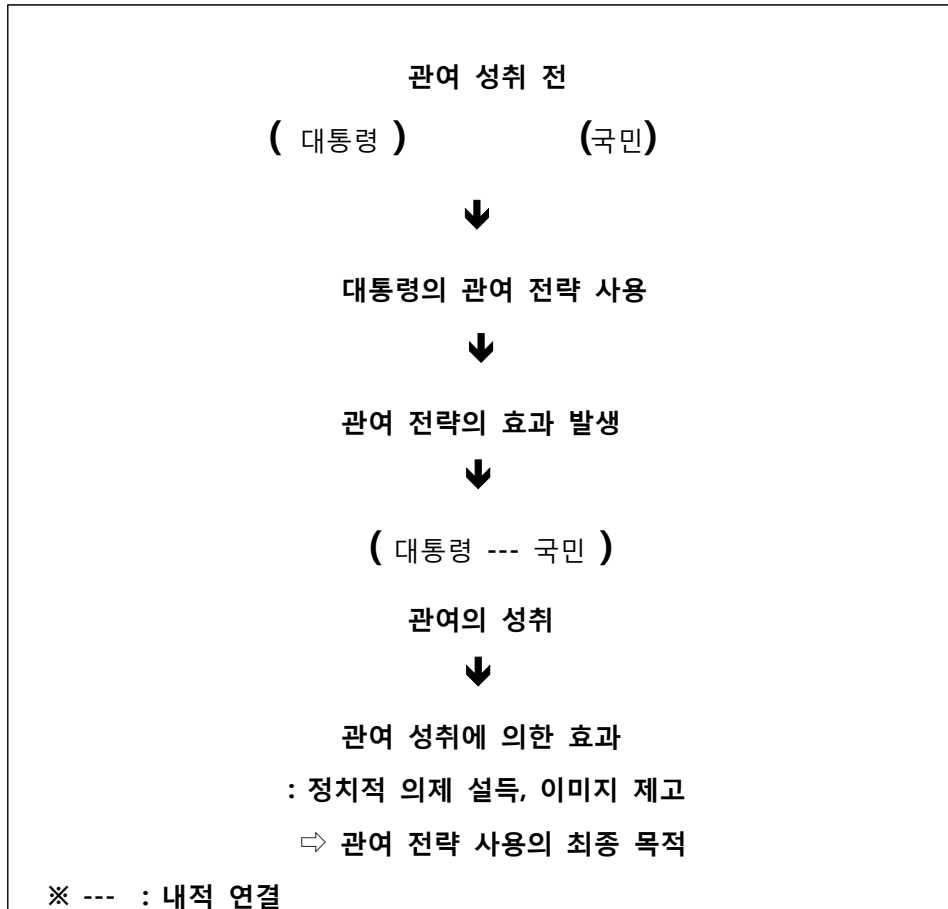
관여를 Hymes(1972)의 민족지학적으로 접근했다는 뜻은 관여를 분석할 때 관여가 어떤 공동체의 어떤 상황에서 사용되는지를 먼저 고려했다는 것을 뜻한다. 말하기의 민족지학(ethnography of speaking) 또는 의사소통의 민족지학(ethnography of communication)을 제창한 Hymes(1972)는 화행의 구성성분을 "SPEAKING"이라는 모델로 제시하고 있다. 이 모델에서 S는 대화상황(situation)과 배경(setting), 장(scene)을, P는 청중을 포함한 참여자(participants)를, E는 목적(ends)을, A는 행위 연속(act sequence)으로 말이 어떤 내용이 어떻게 말해지는가를 가리킨다. 다음으로 K는 발화 행위에 수반되는 외적, 심적 태도인 어조(Key)를 가리키고 I는 전달 경로와 말의 형식을 의미하는 전달수단(Instrumentalities)을, N은 상호교류의 규범과 해석 규범을 가리키는 규범(Norms)을, G는 장르(genre)를 가리킨다. 이원표(2007:143)에서는 Setting을 정치상황, 주요 Participants는 노무현 대통령과 국민들, Ends는 정치적 의제에 대한 국민들의 설득, Acts는 대통령이 사용하는 언어(문장들이나 화행)에 해당한다고 보고 관여에 대한 정의를 내리고 있다.

이원표(2007)에서 말하는 정치 담화에서의 관여란 ‘정치 상황이라는 특정 맥락의 경우 정치인들이 상호작용, 화제, 청자의 필요(need) 등에 관심을 보임으로써, 신뢰

할 수 있고, 능력 있으며, 성실한 모습으로서의 이미지를 제고하고, 궁극적으로 자신의 정치적 의제들을 설득시키기 위한 시도'이다. 이러한 관여에 대한 적극적인 정의를 바탕으로 이원표(2007)에서는 거시적 측면과 미시적 측면에서 관여 전략을 논하고 있는데 거시적인 측면의 관여 전략은 '국민과의 직접 접촉', '세부사항 기술', 편지와 같이 '개인적 태도를 표현할 수 있는 담화 사례 종류의 사용'이 있으며, 미시적인 측면의 관여 전략으로는 '언어의 공유', '대화'와 '감정이입/동일시', '행위성에서의 태도 표명', '소극적 공손전략' 등이 있음을 제시하고 있다.

이원표(2007)의 관여에 대한 정의가 Tannen(1989)의 정의와 다른 점은 Tannen의 정의가 언어 사용 맥락을 고려하지 않은 관여인 반면, 이원표(2007)의 정의는 언어 사용 맥락을 고려한 관여 개념이라는 것이다. 같은 관여 전략이라도 다른 언어 사용 맥락에서 사용되면 다른 효과를 얻거나 역효과를 낼 수 있기 때문에, 관여 전략의 기능과 효과를 정확하게 파악하기 위해서는 관여 전략이 어떤 언어 사용 맥락에서 사용되는지 파악하는 것이 중요하다. 예컨대, 이원표(2007:150)에서는 미시적 관여 전략으로 '언어의 공유'를 들면서 전두환 대통령 담화에서는 '내제', '부패심리', '응급조치', '근원적', '본인', '처방' 같은 고답적 분위기의 한자어가 많이 사용되는 반면 노무현 대통령의 담화문은 일상생활에서 사용되는 어휘가 발견된다는 점을 지적하고 있다. 그러나 이 경우 '언어의 공유'를 통한 관여 전략은 정치 담화라는 특수한 맥락, 특히 민주화된 한국의 정치 상황에서만 적용될 수 있는 것이다.

또 언어 사용 맥락을 고려했다는 것은 관여 전략이 '관여의 성취'가 아닌 다른 목적을 이루기 위해 사용된다는 것을 뜻한다. 즉 Tannen의 관여 전략은 직접적인 효과 즉 화자와 대상간의 관여의 성취만을 목적으로 한 것인 반면, 이원표(2007)의 관여 전략은 관여의 성취 이후에 얻을 수 있는 효과를 얻기 위해 사용된 것이다. 다시 말해 정치적 상황이라는 맥락에서 이원표(2007) 관여 전략은 정치적 의제의 설득과 정치인으로서의 이미지 제고를 목적으로 사용된 것이다. 다음의 도식을 보면 이를 명확히 이해할 수 있을 것이다.



<그림 6> 정치 담화에서 관여 전략의 효과

<그림 6>에서 확인할 수 있듯이 대통령의 연설문에서 사용된 거시적 관여 전략 ( ‘국민과의 직접 접촉’ , ‘세부사항 기술’ , 편지와 같이 ‘개인적 태도를 표현할 수 있는 담화 사례 종류의 사용’ )과 미시적 관여 전략( ‘언어의 공유’ , ‘대화’ 와 ‘감정이입/동일시’ , ‘행위성에서의 태도 표명’ , ‘소극적 공손전략’ )은 대통령 과 국민 간의 연결을 만들어내어 관여를 성취하게 한다. 그러나 대통령 연설문에서 사용된 관여 전략의 궁극적인 목표는 관여가 성취된 후의 효과인 정치적 의제의 설득 이다.

정리하자면 Tannen(1989)의 관여에 대한 정의는 언어 사용 맥락을 고려하지 않은 점은 한계이지만 관여를 전략의 측면에서 바라봄으로써 관여를 적극적인 언어 사용의 측면에서 고찰할 수 있게 되었다는 점은 높이 평가받아야 한다. 그리고 이원표(2007)에서 제시한 정의는 정치 상황이라는 맥락을 고려하여 관여에 대한 능동적이고 공격적인 정의를 내렸다는 점에서 큰 의의가 있다.

본 연구에서 바라보는 관여는 기본적으로 Tannen(1989)의 관여 개념을 받아들이되, 이원표(2007)가 지적하였듯이 제 2언어/외국어 교실에서 언어 사용 맥락을 반영한 것이다. 즉 본 연구에서의 관여란 학습자가 학습내용과 내적으로 연결된 상태를 말한다. 여기서 학습자가 학습내용과 내적으로 연결되었다는 것은 학습내용이 단순한 학습의 대상이 아니라 학습자의 주관적인 경험의 일부로 전환되었음을 뜻하는 것이다.

이러한 관여의 개념을 바탕으로 2.2.에서는 관여 유발의 개념과 관여 유발 전략에서 대해서 논의하도록 하겠다.



## 2.2. 관여 유발의 정의와 교육적 관여 유발

### 2.2.1. 관여 유발의 정의와 관여 유발 전략

본 연구에서는 지금까지 살펴본 관여나 그에 관련된 관여 전략이 아니라 제 2언어 교사의 ‘관여 유발’과 ‘관여 유발 전략’을 고찰하는 것을 목표로 한다. 그렇다면 ‘관여 유발’이란 무엇이고 ‘관여’와는 어떤 관계인가?

이 물음에 답하기 위해서는 먼저 Tannen(1989)과 이원표(2007)의 관여에 대한 정의를 다시 확인해볼 필요가 있다. 이 두 정의에서 알 수 있는 것은 발화 생산자의 관여 대상은 다양하지만 어디까지나 관여란 결국 ‘발화 생산자’가 ‘어떤 대상’과 내적으로 연결되는 것을 말한다는 것이다. 이원표(2007)에서 제시된 대통령 연설문에서와 같이 ‘이미지 제고’와 ‘정치적 의제의 설득’을 목적으로 관여 전략을 사용하는 경우에도 마찬가지이다. 앞서 언급했듯이 ‘이미지 제고’와 ‘정치적 의제의 설득’이라는 효과는 대통령이라는 발화 생산자가 국민과 내적인 연결 관계를 만든 다음에야, 다시 말해 관여가 성취된 후에야 얻을 수 있는 것이다.

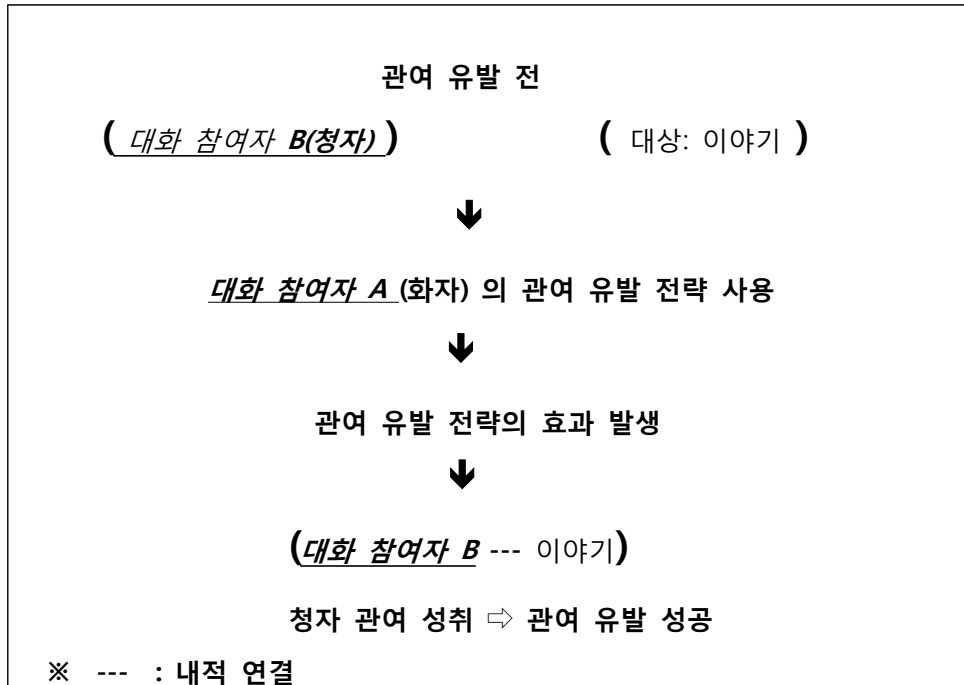
그러나 발화자의 언어 행위가 발화자 자신이 아닌 다른 대화 참여자와 다른 대상의 관여를 만들어 내는 경우도 있다. 예컨대, 직업적인 이야기꾼이라고 할 수 있는 무성 영화 시대의 변사(辯士)나, 조선 시대에 시장에서 고전 소설을 읽어주는 대가로 생계를 유지했던 일종의 강독사(講讀師)인 전기수(傳奇叟)가 그러하다. 이런 직업을 가진 이들은 자신들이 발화의 생산자이기는 하지만 자기 자신과 청중 간의 관여를 위해 전략을 사용하지는 않는다. 오히려 자신들이 전달해야 하는 고전 소설이나 영화의 줄거리와 청중 간의 감정적이고 내적인 연결을 생성하는 것을 목적으로 전략을 사용한다. 이들의 경우 이러한 전략을 얼마나 효율적으로 사용하여 소설이나 영화의 줄거리와 청중들 사이에 강력한 내적 연결을 만들어내느냐가 직업적인 명성과 부를 가져다주기 때문이다. 결국 이야기꾼들이 이야기를 하는 최종 목적은 이야기와 이야기를 듣는 이들이 내적으로 연결되는 청자 관여<sup>1)</sup>이며 이들이 사용하는 전략 또한 청자 관여’를

유발하기 위해 사용된다.

청자 관여의 가장 극적이고도 흥미로운 예는 조선 시대 정조실록 14년에 전기수가 살해되었다는 기록에서 나온다. 기록에 따르면 전기수에게서 영웅의 이야기를 듣던 청중 중 한 명이 영웅이 뜻을 이루지 못하는 부분에서 분노하여 전기수를 살해하였는데,<sup>2)</sup> 역사 기록 속의 이 살인 사건은 청자 관여의 강력한 효과를 보여주는 예라 할 수 있다.

이렇게 화자가 어떤 대상과 내적으로 연결되는 대신 언어 행위나 비언어적인 행위를 통해 청자를 어떤 대상과 내적으로 결속시키는 것을 본 연구에서는 ‘관여 유발’이라 정의하고자 한다. 여기서 말하는 관여 유발은 화자가 자신의 언어전략을 사용해 청자가 어떤 대상과 관계를 형성하도록 만들거나 그 대상에 참여하도록 만드는 것이 포함된다. 전기수 예를 들자면 고전 소설의 등장인물들에게 청중들이 어떤 태도를 가지고 만드는 것(관계 형성)이나, 대화체 구성시 사용되는 여러 언어 전략 등을 통해 소설의 내용을 실제 상황처럼 생생하게 체험하게(참여) 만드는 것이 관여 유발이라고 할 수 있다. 그리고 관여 유발을 위해 사용되는 언어/비언어적 행위 전략을 본 연구에서는 ‘관여 유발 전략’이라고 정의하고자 한다. 다음의 <그림 7>은 관여 유발 과정을 도식화한 것이다.

- 
- 1) 여기서의 청자는 단순히 수동적으로 상대방의 말을 ‘듣는 사람’이라는 뜻이 아니라 대화가 이루어지는 당시 비주도적으로 대화에 참여하고 있는 사람을 뜻한다. 즉 대화가 일방적으로 이루어지는 것이 아니라 상호작용적으로 이루어지며, 관여 또한 이러한 상호작용이 진행되는 과정에서 생겨나는 것이므로 ‘청자’를 ‘비주도적 대화 참여자’라고 부를 수도 있을 것이다.
  - 2) “어떤 남자가 종로의 담배 가게에서 짧은 패설을 읽는 것을 듣다가, 영웅의 뜻이 꺾이는 대목에 이르러 갑자기 눈을 부릅뜨고 입에 거품을 물더니, 담배 썬 칼을 들고 앞으로 달려들어 패설 읽는 사람을 해하였다.” - 정조 실록 14년 8월 10일(1790년)



<그림 7> 관여 유발의 과정

<그림 7>에서 기울기 글자와 밑줄로 강조된 부분은 관여 전략의 성취 과정이 다른 부분이다. 관여 전략의 성취 과정을 도식화한 <그림 4>에서 관여의 대상은 대화 참여자 A이고 발화를 통해 관여 전략을 사용하는 이도 대화 참여자 A이다. 그러나 <그림 7>에서 확인할 수 있듯이 관여 유발 과정에서 발화 생산자이자 전략 사용자(대화 참여자 A)와 관여의 대상(대화 참여자 B)은 다르다. 여기서 주의할 점은 똑같은 전략이라도 담화/대화 장르의 목표와 발화자가 그 대상과 직접 내적인 연결 관계를 만드느냐 아니면 다른 대상들 간의 관여를 만들어내느냐에 따라 관여 전략이 될 수도 있고, 관여 유발 전략이 될 수도 있다는 것이다.

예컨대, 과거의 사건이 마치 현재 대화 상대자의 눈앞에서 직접적으로 진행되는 것처럼 보이게 하는 장면 재연출이 그렇다.(이후 Lucius-Hoene & Depperman, 2006, 박용익 역:319-328 참조) 장면적 재연출의 가장 중요한 수단은 대화 재현 또는 구성 대

화인데, 자신의 체험을 직접 이야기를 하는 사람은 대화 재현을 통해서 과거 자신의 시점을 대변하거나 과거의 자아를 체험할 수 있다. 또한 자전적 이야기에서 대화체 구성은 생생한 현장감을 만들어내어 청자가 화자와 공동으로 화자의 체험을 경험하는 듯 만드는 효과를 가지고 있다.

그러나 자전적 이야기나 체험 이야기에서 충실한 장면 재연출은 화자가 실제의 모사를 위한 것이 아니라 화자의 입장이나 주장 등을 대변하고 강화하기 위한 수단으로 사용되어 결국 청자로 하여금 화자에게 동조하게 만드는 기능을 수행할 수도 있다. 시비 끝에 경찰서에서 진술을 하는 사람이 상대방과 있었던 일을 대화 재현을 통해 구성하는 경우, 여러 가지 언어적인 전략을 사용해서 상대방의 과오에 의한 피해자임을 주장하려는 경우가 그러한 예이다.

이렇게 ‘이전의 자아와 상대자에 대해 목소리를 부여하는 사람이, 언제나 지금 이야기하는 자아라는 것을 잊지 말아야 하며’, ‘모든 발화 재현은 원래의 발화를 새로운 문맥으로 가져다 놓고, 원래의 발화가 지니고 있지 않았던 새로운 기능을 위해 사용된다’ (Lucius-Hoene & Depperman, 박용익 역 2006:324)는 것을 인지할 필요가 있다. 다시 말해 생생한 현장감의 생성을 통해 청자들이 이야기에 관여하게 만드는 것은 결국 청자와 화자 간의 관여를 만들어내기 위한 방편이 될 수 있기 때문에 이 경우 구성 대화(대화 재현)는 관여 전략으로 볼 수 있는 것이다.

그러나 자전적 이야기의 화자와는 달리 직업적인 이야기꾼은 자신의 주장이나 입장을 대변하고 청자들로부터 동조를 이끌어내기 위해 전략을 사용하는 것이 아니라 이야기 자체를 효과적으로 전달하기 위해 전략을 사용한다. 말하자면 직업적인 이야기꾼은 청자가 이야기에 깊이 관여하여 이야기에서 감동이나 카타르시스를 느끼도록 전략을 사용한다고 할 수 있다. 따라서 직업적 이야기꾼이 구성 대화를 통해 현장감을 부여했다면 이는 관여 전략이 아니라 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

제2언어/외국어 교사 또한 직업적 이야기꾼과 마찬가지로의 입장에 서 있다. 교수학습 상황이라는 언어 사용 맥락에서 교사의 발화는 교사와 교수 내용 간의 관여나 교사 학습자간의 관여 성취를 위한 것이 아니다. 교사는 직업적 이야기꾼과 마찬가지로 학습자(청중)가 교수학습 내용(이야기)과 결속되도록 한다. 다시 말해 교수학습 내용

에 대한 학습자의 관여를 유발하려 하는 것이다.

### 2.2.2. 교육적 관여 유발의 정의와 관여 유발 전략

제2언어/외국어 교사 특히 의사소통적 접근법이나 기능 중심의 교수법을 사용하는 교실의 교사 발화는 단순한 ‘지식의 전달’을 목표하지 않는다. 의사소통적 접근법에 기반한 교실의 교사는 일방적이고 명시적인 설명에만 의존해서 수업을 하는 것이 아니라 학습자들에게 교수학습 내용을 ‘유의미’하게 받아들일 수 있도록 하는 다양한 방식과 활동을 동원하게 된다.

예를 들어 의도를 나타내는 ‘-(으)려면’이라는 문법 형식을 교수할 때, 의사소통적 접근법에 기반한 교실의 교사는 처음부터 명시적인 설명을 통해서 문법 정보를 주는 것이 아니라 이 문법 형식이 ‘학교 시설 알아보기’와 같은 의사소통 상황에서 쓰일 수 있음을 학습자와의 대화를 통해서 보여준다. 이를 통해서 교사는 ‘-(으)려면’이라는 문법의 ‘형식’과 ‘기능’(정보구하기)에 대한 인식을 고양시킨다(noticing). 이렇게 의사소통적 접근법을 사용하는 제2언어/외국어 수업에서 교사는 학습자들과의 상호작용 즉 ‘대화를 통해서’ 목표 문법이나 어휘가 사용되는 의사소통 상황을 구축하고, 동시에 ‘대화를 통해서’ 문법 형태와 기능을 제시한다.

의사소통적 접근법에 기반한 교실에서 교사의 역할은 여기에서 끝나지 않는다. 교사는 학습자들이 목표 문법을 이용해서 적절한 상황에서 이를 이용할 수 있도록 만들어야 한다. 정리하자면 의사소통적 접근법을 지향하는 교실에서 교사의 궁극적인 의도는 학습자들이 교수 내용인 목표 언어를 추상적인 분석의 대상으로 이해하게 하는 것이 아니라 목표 언어를 학습자와 관련된 유의미한 것으로 받아들이고 이를 실제로 활용하게 하는 것이라고 할 수 있다.

여기서 학습자들에게 유의미하다는 것은 곧 학습 내용이 학습자들의 삶이나 생활과 관련되어 있거나 학습자들의 관심사와 관련이 있는 것이라고 할 수 있다. 따라서 교사는 교수학습 내용을 학습자들의 관심이나 생활과 연관시키려고 한다. 다시 말해 교사는 학습자들이 교수학습 내용에 대해서 내적으로 연결될 수 있도록(관여) 시도한다

(유발). 본 연구에서는 이렇게 교수학습 내용에 대해 학습자가 감정적으로, 또는 내적으로 연결되는 것은 학습자가 학습 내용을 내재화시키기 위한 필수조건이라고 본다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 교육적 관여 유발을 ‘교사가 학습자들이 학습내용과 내적인 연결을 생성하도록 만드는 것’이라는 임시적인 정의를 내리고자 한다. 여기서 내적 연결이란 학습자가 학습내용을 자신과 직간접적으로 관련이 있는 것으로 받아들이는 것, 즉 주관적 경험으로 받아들이는 것을 뜻한다.

이 임시적 정의는 관여를 ‘내적인, 심지어 감정적인 연결’이라고 제시한 Tannen(1989)의 정의와 유사하다. 그러나 이러한 관여에 대한 정의의 문제는 ‘내적 연결’이 무엇인지 분명하지 않다는 것이다. 따라서 교수학습 상황에서 학습자가 교수학습 내용과 ‘내적으로 연결’ 된다는 것이 무엇을 말하는 것인지 분명히 하여 개념을 명확하게 정립할 필요가 있다.

학습자가 교수학습 내용에 대해 ‘내적으로 연결’ 된다고 했을 때 제일 먼저 생각해볼 수 있는 상황은 교수학습 내용이 학습자와 직간접적으로 관련이 있는 내용일 때이다. 교수학습 내용이 학습자의 관심사나 과거의 경험, 또는 현재의 처지 등과 관련이 있는 것일 때 학습자들은 교수학습 내용이 자신과 관계가 있다고 인식하게 된다. 예컨대, 역사에 관심이 깊은 어떤 학습자가 지리 수업을 듣는다고 가정해 보자. 교사가 교과서에 나온 대로 지역명과 그 지역의 특산물만을 교수한다면 그 학습자는 수업 내용에 관심을 보이지 않을 것이다. 그러나 교사가 학습자의 관심사를 알고 어떤 지역에 대해 교수할 때 그 지역에서 일어난 역사적인 사건과 연결하여 교수한다면(관여 유발) 학습자는 수업 내용이 자신과 관련이 있음을 느끼게 되고(관여) 학습에 적극적으로 임하게 된다. 이렇게 교사는 각각의 학습자가 처한 특수한 상황에 달라질 수밖에 없는데, 같은 관여 유발 전략이라도 다른 학습자에게는 효과가 없거나 오히려 역효과가 날 수도 있기 때문이다. 이렇게 교사는 학습자들의 특수한 상황을 파악하고 그에 맞추어서 관여 유발 전략을 사용하는데 이는 교사의 수업이 교육 비디오 시청과 같은 것으로는 대체되지 않는 이유이며, 궁극적으로 교사가 존재하는 이유이기도 하다.

학습자가 교수학습 내용이 자신과 관련이 있다고 느끼는 또 다른 때는 교수학습 내

용에 대해 학습자가 ‘호기심’ 을 느낄 때이다. Rowenstein(1994)에 따르면 호기심은 정보의 공백(information gap)을 통해서 발생하게 되는데 이러한 정보의 공백은 인간에게 ‘박탈감’ (deprivation)을 불러일으킨다. 이 박탈감을 해소하기 위해 인간은 정보의 공백을 메우려고 하는데 그것이 바로 심리학적인 관점에서 보는 호기심이다.

말하자면 학습자가 호기심을 가지게 되었다는 것은 정보의 공백 때문에 ‘박탈감’ 을 느꼈다는 뜻이다. 학습자가 이 박탈감을 해소하기 위해서는 수업 내용을 알아야 하며, 이는 곧 수업 내용이 학습자의 박탈감 해소를 위해 꼭 내적으로 반드시 필요한 추구의 대상이 되었다는 뜻이다. 따라서 수업 내용에 대한 호기심이 생겼다는 것은 그 수업 내용이 학습자와 관련이 있는 것이 되었다는 것을 말한다.

학습자의 교수학습 내용에 대한 관여를 청중이나 관객들의 이야기에 대한 관여와 비교해보면 호기심의 성격이 더 잘 드러날 것이다. 청중들의 이야기에 대한 관여의 경우 이야기꾼(화자)이 청중(청자)들에게 다음 이야기가 어떻게 전개될지 호기심을 유발하지 않으면 청중들은 이야기에 관여하지 않는다. 다시 말해 호기심이 생겼을 때 다음에 전개될 이야기의 내용을 모를 때 호기심이 발생하는데 이는 정보의 부족으로 인한 박탈감이 생겼다는 뜻이며 이때 다음에 전개될 이야기는 박탈감의 해소를 위해 청중이 반드시 취해야 할 ‘대상’ 이다. 이는 청중과 이야기 사이를 이어주는 연결 또는 관계가 형성된다는 것을 뜻한다. 이와 달리 이야기가 어떻게 전개되는지에 대한 호기심이 없다는 것은 청중 또는 청자가 이야기꾼이나 화자의 이야기가 자신과 아무런 ‘관계’ 가 없다고 인식하는 것을 뜻하며 아울러 이야기꾼이나 화자와의 대화를 통해 전개과정을 알아내거나 같이 이야기를 만들어가는 것과 같이 이야기에 ‘참여’ 할 이유도 없다는 것을 뜻한다. 말하자면 호기심이 없으면 청중은 이야기에 ‘관여’ 하지 않으며, 따라서 호기심의 유발은 중요한 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

다음으로 내적 연결을 생성하는 방법에는 학습자가 교수학습 내용을 ‘체험’ 하는 것이 있다. 학습자가 교수학습 내용을 ‘체험’ 할 경우, 그 교수학습 내용은 자신과 관련이 있는 것이 되며, 따라서 학습자는 교수학습 내용에 관여할 수 있게 된다. 이런 체험에는 직접적인 체험뿐만 아니라 간접적인 체험도 포함된다. 예를 들어 자전적 이야기나 체험 이야기에서 구성 대화는 청자로 하여금 현장에 있는 듯한 경험을 제공

하는데 이는 청자의 이야기에 대한 관여를 유발한다. 교사 또한 이야기의 사용을 통해 이러한 간접적 경험을 제공할 수 있는데, 교사가 이야기를 교수학습 내용의 전달을 위해 사용한다면 이는 학습자가 교수학습 내용에 관여할 수 있도록 하는 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

이렇게 교수학습 내용을 학습자들과 ‘관련이 있다고’ 느끼게 하거나, 그 내용을 체험하게 하는 방식에는 미시적인 방식과 거시적인 방식이 있다. 먼저 미시적인 관여 유발 방식에는 Tannen(1989)등의 연구자들이 ‘관여’에 대한 논의에서 규명해냈던 ‘반복’, ‘이야기’, ‘구성대화’ 등과 같은 전략이 포함될 것이다. 앞서 관여유발에 대해 논의할 때 밝혔듯이 ‘반복’, ‘이야기’, ‘구성대화’는 ‘관여 전략’이기도 하지만, 화자가 이를 사용하여 청자와 다른 대상간의 관여를 성립시키는 경우에는 ‘관여 유발 전략’이 된다.

본 연구에서는 이러한 미시적인 관여 유발 전략 외에도 전체 수업의 구성 방식, 화제의 설정 및 배분, 화제의 조직 방식 등 거시적인 부분도 관여 유발 전략에 포함시켜 고찰할 것이다. 그 이유는 수업대화에서는 일반적인 대화와 달리 많은 양의 추상적인 정보를 다루며 따라서 이를 어떻게 다루느냐가 관여 성립 성공 여부에 영향을 미치기 때문이다.

Chafe(1982)의 관점에서 보면, 수업 내용이 특정 문법을 교수하는 것일 경우 교재의 문법 설명 부분은 맥락의 배제된 텍스트, 즉 관여적 텍스트의 반대인 분리(detachment)적 텍스트이다. 교사는 분리적인 텍스트를 학습자에게 그대로 전달하지 않고 이를 다시 재가공하여 학습자가 교수학습 내용에 관여하게 만들어야 한다.

예를 들어 교사는 교재에 기술된 ‘목표 문법’에 대한 내용을 그대로 학습자에게 전달하는 것이 아니다. 교사는 그 목표 문법의 형식과 의미, 제약 뿐만 아니라 목표 문법이 가진 기능, 목표 문법이 사용될 수 있는 전형적인 의사소통 상황, 어떤 담화 구조 안에서 사용되는지까지 모두 교수해야 하는데 교사는 이렇게 많은 양의 정보를 수업 각 부분에 어느 정도 배분하여 어떤 순서로 어떻게 교수할 것인지 결정해야 한다. 말하자면 교사는 교재의 추상화된 문법 기술을 구체적인 내용으로 재가공하여 학습자들에게 제시해야 하는 것이다.



이는 곧 통합적인 문법 기술 내용을 수업대화 속에서 단편화(fragment)시켜 제시해야 한다는 것을 말하며 결국 교수 내용을 수업대화 속에서 재배치, 배분해야 한다는 뜻이다. 이러한 교수 내용의 재배치 및 배분은 수업대화의 특정 부분에만 나타나는 것이 아니라 수업대화 전체 내에서 이루지는 일이기 때문에 본 연구에는 미시적인 측면 뿐만 아니라 수업의 거시적인 측면에서도 관여 유발 전략을 보고자 하는 것이다. 이는 이야기의 내용을 어떻게 구성하여 어떤 순서로 들려주는가가 청중들의 이야기에 대한 관여도에 영향을 미치는 것과 같은 이치이다.

교육적 관여 유발 전략에 대한 정의를 다시 내릴 때 마지막으로 고려해야 할 점은 교육적 관여 유발의 목표이다. 교육적 관여 유발 전략은 궁극적으로 교수학습 목표의 성취라는 목표를 위해 사용된다는 점이다. 말하자면 교사의 특정 발화나 교수의 수업 구성이나 발화 전개가 관여 유발 전략인지의 판단 기준은 교수학습 목표의 성취에 그러한 전략이 도움이 되는가 안 되는가의 여부일 것이다. 결국 본 연구에서 바라보는 관여란 교수와 학습에서 결정적인 역할을 하는 기제이며, 관여 유발의 성공 여부는 수업의 성공적인 진행과 밀접한 관련이 있다고 본다.

지금까지의 논의를 바탕으로 교육적 관여 유발 전략의 임시적 정의를 수정하여 다음과 같은 정의를 내릴 수 있을 것이다. 본 연구에서 말하는 교육적 관여 유발이란 ‘교수학습 목표의 성취를 위해 교사가 학습자들이 교수학습 내용과 내적인 연결을 생성하도록 만드는 것’이다. 만약 내적 연결이 생성되지 않으면 학습자에게 교수학습 내용은 단순한 학습의 대상이나 객관적인 분석의 대상에 그치게 된다. 그러나 교수학습 내용과 학습자 사이에 내적 연결 생성되면 교수학습 내용은 학습자의 삶과 직접 연결된 주관적인 경험의 대상으로 전환된다. 이러한 관여 유발의 생성의 방식에는 거시적인 방식과 미시적인 방식이 있다.

## 2.3. 관여 유발의 방식과 관여 성립의 판단 근거

앞서의 논의에서는 관여와 관여 유발의 개념에 대해서 자세히 살펴보았다. 여기에서는 교사의 관여 유발 방식과 이런 시도로 인해 학습자가 교수내용에 관여하게 되었음을 판단하는 언어적, 비언어적 근거에 대해서 논의해보고자 한다.

### 2.3.1. 관여 유발의 방식

관여 유발의 방식에는 두 가지가 있다. 첫 번째 관여 유발 방식은 관여를 위한 기본적인 전제 조건을 충족시키는 것으로 학습자가 교수학습내용을 인지<sup>3)</sup>하고 수용할 수 있도록 만드는 것이다.

사실 첫 번째 관여 유발 방식은 관여 유발과 직접적인 관련은 없다. 그러나 학습자가 관여의 대상인 교수학습내용을 인지하고 수용하지 않으면 관여 유발 자체가 이루어지지 않는다는 점에서 첫 번째 방식은 넓은 의미의 관여 유발 방식이라고 할 수 있다.

교수학습내용의 인지와 수용은 곧 관여의 ‘대상’을 어떻게 선택하고 가공할 것인가의 문제이다. 즉 교수학습내용의 인지와 수용에 관한 문제는 결국 수업내용의 선택, 진행, 구조화에 관련된 것이라고 할 수 있다.

먼저, 학습자가 교수학습내용을 인지하고 수용하기 위해서는 먼저 교수학습내용이 학습에 적절한 것이어야 한다. 즉 교수학습내용이 학습자의 수준에 맞지 않거나 논리적이지 않은 경우처럼 교수학습내용이 적절하지 않을 때 학습자는 그 내용을 제대로 인지하거나 수용하지 못한다. 따라서 교사가 학습자의 관여를 유발하기 위해서는 관여의 대상인 교수학습내용이 적절성을 가지도록 교수학습내용을 선택하고 배열해야 한다.

다음으로 학습자가 교수학습내용을 인지하고 수용하기 위해서는 교수학습내용이 무

---

3) 여기서의 인지란 명시적 인지(explicit cognition)뿐만 아니라 주체가 의식적인 지각없이도 기억이나 학습이 일어나는 암묵적 인지(implicit cognition)까지 포함하는 개념이다.

엇인지가 명료해야 한다. 교사의 발화 내용 속에서 무엇이 교수학습내용인지 학습자가 분명하게 파악하지 못하는 경우 학습자는 교수학습내용을 인지하여 그것을 자신의 주관적 경험으로 전환하지 못한다. 또한, 학습자가 주관적인 경험을 했더라도 그것이 교수학습내용과 관계가 멀거나, 전혀 관계가 없다면 관여가 유발이 된 것이라고 할 수 없다. 따라서 교사의 발화가 학습자가 관여해야 할 ‘대상’이 분명하게 만드는 경우는 관여를 촉진한다고 할 수 있지만, 오히려 ‘대상’이 무엇인지 불분명하거나, 그 대상이 너무 많은 경우는 관여 성립을 방해한다고 판단할 수 있다.

이처럼 교수학습내용의 인지와 수용과 관련된 관여 유발 방식을 간단하게 정리하면 아래의 그림과 같다.



**<그림 8> 교수학습내용의 인지와 수용을 위한 관여 유발 방식**

<그림 8>에서 확인할 수 있듯이 교수학습내용의 인지와 수용을 위한 관여 유발 방식에는 교수학습내용의 적절성을 확보하는 것과 교수학습내용의 명료성을 확보하는 것이 있다.

두 번째는 첫 번째의 조건이 충족된 이후에 사용되는 관여 유발 방식으로 교수학습내용을 학습자의 주관적 경험으로 전환시키는 방식이다. 교수학습내용의 인지와 수용에 관련된 관여유발 전략이 관여유발을 위한 전제조건을 충족시키기 위한 것이라면, 두 번째 관여유발 방식은 이러한 전제조건 아래에서 말 그대로 학습자의 관여를 유발시키기 위한 것이다.

학습자가 교수학습 내용을 주관적 경험으로 받아들이는 경우는 두 가지이다. 첫째는 학습자가 교수학습내용을 자신의 이전 경험과 관계있는 것으로 받아들이는 경우이고 둘째는 학습자가 교수학습내용을 경험의 일부로 체험할 때이다.

먼저 교수학습내용을 주관적 경험으로 만들어주는 첫 번째 방식을 살펴보자. 이 방식은 교수학습내용을 학습자의 주관적 경험으로 만들기 위해 교수학습내용을 학습자가 가지고 있는 기존의 지식과 연결하는 것이다. 이러한 선지식에는 학습자가 처한 실제(authentic) 상황과 관련된 것이 있을 수 있고, 선수 학습 내용과 같이 같은 교실 상황과 관련된 내용이 있을 수 있다.

선지식이 학습자의 실제 상황과 관련되는 경우는 수업내용이 학습자의 개인의 삶이나 생활과 연관된 것일 때이다. 구체적으로 교수학습내용이 자신의 관심사나 과거의 경험, 또는 교사가 동료 학습자 등을 포함한 자신의 주변인물에 관련된 것일 때 학습자는 교수학습내용을 주관적인 경험의 문제로 인식하게 된다.

예를 들어 교사가 수업에서 학습자들과 함께 자신의 추억이나 학습자들의 추억을 주제로 대화를 나누는 상황을 생각해보자. 이 때 교사가 자신의 추억을 이야기할 때 회상의 의미를 가진 문형 ‘-던’을 사용하고, 학습자들이 추억을 말할 때도 자연스럽게 ‘-던’ 사용하도록 만든다고 생각해보자. 이 경우 학습자들은 ‘-던’의 의미와 기능을 학습의 대상으로 의식하지 않고서도 대화를 하면서 교수주제를 자신의 경험으로 만들게 된다.

그러나 학습자가 교수학습내용에 관여하게 만드는 것이 반드시 학습자의 개인적 삶과 같은 학습자가 처한 실제 상황에 국한된 것일 필요는 없다. 실제 상황이 아닌 교실 상황과 관련된 내용 또한 학습자에게는 과거의 경험에 해당된다. 예를 들어 학습자가 기존에 학습하여 알고 있는 선수학습내용, 이전 수업 시간에 한 교사의 발화 내용, 다른 동료 학습자들과 나누었던 대화, 학습자 자신의 관심사는 아니지만 기존부터 알고 있는 여러 지식 등도 학습자의 과거 경험에 포함된다. 따라서 수업에서 교수학습내용이 이런 내용을 통해 다루어질 때 학습자는 그 내용이 자신의 이전 경험과 관련되어 있음을 인지하고 교수학습내용 또한 자신의 경험의 일부로 받아들이게 된다.

이렇게 수업대화에서 교사가 학습자와 기존 경험과 관련된 내용(선지식)들을 통해 교수학습주제를 전달하고 이에 학습자가 반응하는 것을 수업대화에서 확인할 수 있다면 이는 관여 성립의 증거가 될 수 있을 것이다.

학습자가 교수학습내용을 주관적인 경험으로 받아들이게 하는 두 번째 방식은 교수학습내용과 관련된 유의미한 의사소통활동에 참여하는 것을 통해 교수학습내용을 경험의 일부로 받아들이게 하는 것이다. 이 방식 또한 학습자가 교실 밖에서 일어날 수 있는 실제적 의사소통상황에 참여하는 경우와 과제(task) 수행 등 교실이라는 고유한 상황에서 이루어지는 의사소통상황에 참여하는 경우로 나눌 수 있다.

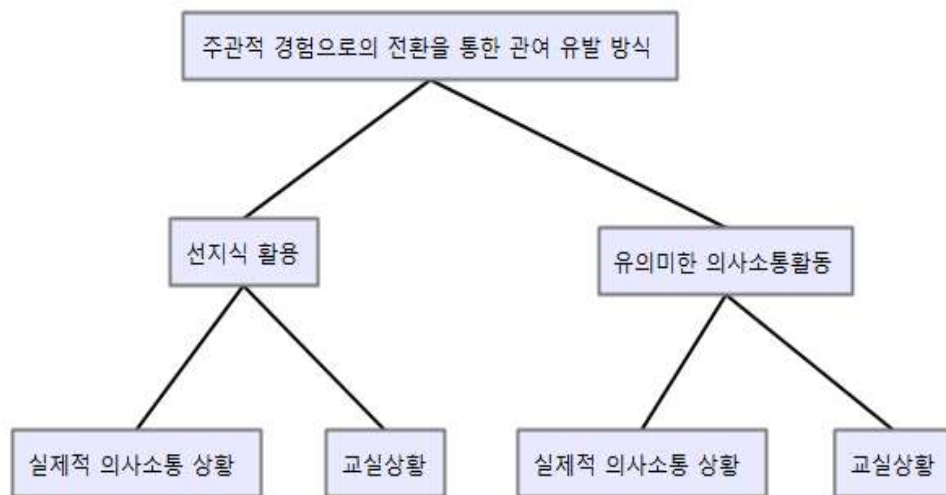
먼저 학습자가 실제적 의사소통 상황 속에서 교수학습 내용을 접하게 된다면 학습자에게 교수학습 내용은 단순한 학습의 대상이 아니라 학습자가 실제로 겪은 경험의 일부가 된다. 이는 곧 내적 연결이 이루어진 것이며 따라서 학습자가 교수학습내용에 관여하게 된 것이라고 말할 수 있다. 말하자면, 어떤 학습자가 수업에서 실제적인 의사소통의 성격을 가진 대화를 하거나, 그러한 대화가 이루어지는 상황에 관심이나 흥미를 보이는 등 그 상황에 적극적으로 개입하는 경우 그 학습자는 교수학습 내용을 주관적인 경험으로 받아들이게 되어 관여가 성립되는 것이다.

이와 관련하여 수업에서 추억에 대한 대화를 나누는 앞의 예를 다시 생각해보자. 교사가 자신의 추억을 이야기할 때 학습자들은 그 추억에 대해 흥미를 가지고 교사의 이야기를 듣거나, 교사에게 질문을 던진다. 이러한 대화는 교실 내에서만 가능한 가상적인 대화가 아니라 교실 밖에서도 일어날 수 있는 실제적인 의사소통이며, 이 같은 실제적인 의사소통에 참여하는 것을 통해 학습자들은 교수학습내용(회상의 의미를 가진 문형 ‘-던’)을 자연스럽게 자신의 주관적 경험으로 전환하게 된다.

이렇게 실제적 의사소통상황에의 참여를 통한 주관적 경험의 형성은 학습자가 교수학습내용에 대한 관여하게 만드는 주요한 장치라고 할 수 있다. 그러나 주관적 경험은 교실 내 의사소통상황에서도 형성될 수 있다. 이 경우 교실 내 의사소통상황을 학습자가 주관적 경험으로 전환하기 위해서는 그 의사소통상황이 유의미해야 한다. 예를 들어 학습자가 아무런 맥락 없이 교수학습내용을 무의미하게 반복해서 따라하는 것이나, 동기 부여 없이 수업에서 특정한 활동이나 과제 수행을 하는 경우 그 의사소

통 상황에서의 겪은 내용과 교수학습내용은 주관적인 경험으로 전환될 수 없다. 반면, 학습자 자신이 특정한 활동이나 과제를 수행하는 이유를 분명히 알며, 그에 대한 동기부여가 확실히 된 상태라면 그 체험은 주관적인 경험으로 전환될 수 있다.

두 번째 관여 유발 방식인 주관적 경험으로 전환을 통한 관여 유발 방식을 그림으로 정리하여 나타내면 다음과 같다.



<그림 9> 주관적 경험으로 전환을 통한 관여 유발 방식

### 2.3.2. 관여 성립 판단의 근거

수업대화에서 위에서 언급한 관여성립의 조건들을 충족하였다고 가정해보자. 그렇다면 학습자가 수업내용에 대해 관여하고 있다는 것은 어떻게 확인할 수 있는가? 뇌를 스캔하여 학습자의 머릿속을 들여다보지 않더라도 우리는 학습자가 수업내용에 관여하고 있음을 대화라는 텍스트의 특성을 통해 알 수 있다. 즉 대화참여자의 상호작용 양상은 했는지 그 증거를 언어적인, 비언어적인 현상으로 표출한다. 만약, 학습자가 어떤 대상에 대해 관여하고 있다면, 우리는 대화가 더 활발히 이루어진다는 것을

확인할 수 있을 것이다. 그러나 대화가 아닌 문어텍스트에서는 이를 확인하는 것이 어렵다. 다음의 두 예를 통해 이를 살펴보자.

#### <예 1>

당신은 몇 살까지 살고 싶은가? 어떻게 해야 하루를 살더라도 더 건강하고, 더 의미 있게 살 수 있을까? 그런 방법을 알고 있다면 그게 무엇이든 주저하지 말고 한번 이야기해보라. 누구나 알고 있는 것도 괜찮고, 당신만 알고 있는 고유한 비법도 괜찮다.

이런 질문을 받는 순간 당신은 지금까지 들어왔던 여러 가지 이야기들을 떠올렸을 것이다. 이를테면 다음과 같은 것들 말이다. ‘술과 담배를 끊어라’, ‘긍정적으로 생각하라’, ‘채소를 많이 먹어라’, ‘운동하라.’

당신은 허리 돌레를 생각하면서, 담배 연기를 내쉬면서, 신발장 안에서 몇 달 동안 빛을 못 보고 있는 새 운동화를 떠올리면서 이 모든 것들이 당신의 수명을 단축시키고 있을지 모른다고 불안해할지 모른다. 그러나 1921년 스탠퍼드 대학의 심리학 교수 루이스 터먼 박사가 1910년 전후에 태어난 소년소녀 1500여명을 선발한 후 무려 80년 동안 이들의 삶, 직업, 인생과, 결혼과 이혼, 자녀, 건강의 정도, 죽음 등 인생 전체를 총체적으로 추적한 결과는 우리의 상식을 완전히 뒤집는 것이었다. 예를 들어서 결혼한 사람들이 혼자 사는 사람들보다 더 오래 산다는 통념은 오히려 이혼한 사람들이 더 오래 산다는 연구 결과에 의해 뒤집어진다.

이처럼 터먼 박사와 후배 연구자들의 연구는 장수와 관련된 상식과 통념들이 대부분 근거가 없거나 완전히 틀렸다는 사실을 증명했으며, 인간의 수명은 심리적, 사회적 변수에 의해 결정된다는 것을 밝혀냈다.

#### <예 2>

인간의 수명을 결정하는 많은 변수가 있다. 이러한 변수 중에서 우리는 체중, 음식, 식생활, 술과 담배 등을 중요하게 생각한다. 그러나 이 같은 우리의 상식이 정확한 것은 아니다. 인간의 수명은 우리의 상식적으로 알고 있는 변수보다는 심리적, 사회적 변수에 의해 결정된다. 즉 개인의 성격은 질병 경향적 성격과 자가 치유적 성격이 있으며 이러한 성격이 인간의 건강과 수명을 결정한다.

이를 증명하는 결정적인 증거는 터먼 프로젝트이다. 1921년부터 80년간 스탠퍼드 대학의 심리학 교수 루이스 터먼 박사와 그의 후배 연구자들 의해 진행된 프로젝트 연구는 우리의 통념이 맞지 않음을 밝혀냈다. 터먼 프로젝트의 연구자들은 1910년

전후에 태어난 소년소녀 1500여명을 선발한 후 80년간 이들의 탄생에서 죽음에 이르기까지 이들의 인생경로를 추적했다. 이 연구의 결과는 건강과 장수를 둘러싼 우리들의 통념이 완전히 틀렸다는 사실을 보여주었다. 예를 들어서 결혼한 사람이 혼자 사는 사람들보다 더 오래 산다는 믿음은 이혼한 사람이 결혼한 사람보다 더 오래 산다는 터먼 프로젝트의 연구 결과를 통해 뒤집어진다.

<예 1>과 <예 2>는 같은 책(Friedman:2011, 최수진 역:2011)의 내용 소개를 연구자가 두 가지로 방식으로 기술한 것이다. <예 1>은 <예 2>에서 비해서 독자의 관여를 불러일으키는 방식을 많이 사용하고 있다. 예를 들어서 <예 1>은 독자의 입장이나 선지식에서 출발하고 있고, 질문을 통해 <예 1>의 글이 가진 주제(대상)에 독자가 생각해보도록 유도하고 있다. 그러나 <예 1>을 읽는 독자가 이 글의 주제에 관여하게 되었는지를 텍스트의 표면에서 확인할 수 있는 방법은 없다. 그러나 대화 텍스트는 대화참여자가 특정 대상에 관여하고 있는지를 대화참여자의 반응을 통해서 확인할 수 있다. 즉 문어텍스트의 경우는 독자의 반응을 확인할 수 없지만, 대화텍스트의 경우 대화참여자들의 반응에서 관여가 성립<sup>4)</sup>되었음을 알 수 있는 것이다.

만약 <예 1>의 내용이 대화텍스트에 구현되었다고 가정해보자. 만약, 장수의 비결을 묻는 한 대화참여자의 질문에 다른 대화참여자들이 반응이 없거나, 소극적인 경우 관여가 잘 이루어지지 않는다고 말할 수 있다. 그러나 다른 대화참여자들이 적극적으로 장수할 수 있는 비결을 이야기한다면, 이는 대상(대화의 주제)에 대한 관여가 이루어지고 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다. <예 1>에서 독자가 장수에 대한 상식이 사실이 아닐 수 있다는 연구의 결과를 읽었을 때 반응은 확인할 수는 없지만, 대화에서는 대화참여자들의 상식이 뒤집혔을 때의 여러 가지 언어적, 비언어적인 반응을 확인함으로써 관여의 성립 여부를 간접적으로 알 수 있다.

이렇게 어떤 대상에 대한 관여가 성립되었을 때 대화 안에서 그와 관련된 다양한 언어 현상이 발현될 것이라고 예측할 수 있다. 구체적으로는 여러 가지 다양한 감정의 표출, 빠른 말 순서 교환, 말겹침, 끼어들기, 빠른 발화 속도, 적극적인 대화 참

4) 본 연구에서는 ‘관여의 성취’와 ‘관여의 성립’을 구분하여 사용한다. 관여의 성취가 화자의 관여 전략에 의한 것이라면, 관여의 성립은 화자의 관여 유발 전략의 사용에 의해 청자에게 일어나는 현상을 말한다.



여, 반복, 대화의 공동구성이 관여가 성립되었을 때 나타날 것이라고 예상할 수 있다. 이러한 현상들은 각각 따로 나타날 수도 있고 동시에 나타날 수도 있다. 아래의 <표 1>은 관여 유발 성립의 판단 근거를 정리한 것이다.

**<표 1> 관여 유발 성립 판단의 근거**

<b>감정표출</b>	교수학습내용에 대해 학습자들의 여러 가지 감정을 표출하는 것. 웃음, 탄식, 침묵 등의 방식으로 나타남.
<b>빠른 말 순서 교환</b>	말 순서 교환이 휴지없이 빠르게 이루어지는 것.
<b>말겹침</b>	대화참여자들이 동시에 같은 발화를 하는 것.
<b>끼어들기</b>	대화참여자의 발화가 유지되는 상태에서 다른 대화참여자가 발화를 시작하는 것.
<b>빠른 발화 속도</b>	일반적인 발화 속도보다 빠른 발화 속도
<b>적극적인 대화 참여</b>	교사의 질문이나 지시없이도 먼저 대화에 참여하는 것.
<b>반복</b>	특정 어휘나 표현을 반복해서 발화하는 것.
<b>대화의 공동 구성</b>	특정 문장이나 대화를 대화참여자들이 공동으로 만들어가는 것.

먼저 감정의 표출은 학습자가 대상에 관여하고 있다는 가장 명백한 증거이다. 교수 학습내용을 객관적인 학습의 대상으로 받아들이는 경우 학습자는 교수학습내용에 대해 감정적으로 개입하지 않는다.<sup>5)</sup> 반대로 학습자가 교수학습내용을 자신과 관련이

5) 여기서 유의할 점은 학습자가 교수학습내용에 대해 가지는 감정과 학습 행위 자체에 대한 학습자의 감정을 혼동하면 안 된다는 것이다. 예를 들어 학습자들이 오늘 공부하기 싫다라고 감정을 표출하는 것은 학습 행위 자체에 대해 가지는 감정이지, 교수학습내용에 대해 가지는 감정은 아니다.

있는 것으로 받아들이게 되면 학습자는 자연스럽게 이에 대한 자신의 감정을 표출하게 된다. 다음의 예를 보자.

**<예 3>[A093S#7\_2]<sup>6)</sup>**

- 468<sup>7)</sup> 교사 자, 남편 외모가 어땠으면 좋겠어요?  
           <<sup>8)</sup> 남편을 화제로 도입(교수주제사용)  
 469 여3 ((부끄럽다는 듯이 웃음))<<sup>9)</sup> 감정 표출  
 470 교사 마음에 안 드는 거 알아.  
 471 학들 ((웃음))< 감정 표출

위의 수업은 문형 ‘-았/었으면 좋겠어요’를 교수하는 수업으로 교사는 목표 문형을 노출하기 위해 학생 ‘여 3’의 남편을 화제로 도입하고 있다. 남편의 외모에 대해 묻자 ‘여 3’은 469번에서 웃는데 이는 교사의 질문을 통해 제시한 화제에 관여하고 있음을 보여주는 증거이다. 470번에서 ‘마음에 안 드는 거 알아’라는 교사의 발화에 학생들 또한 웃고 있는데 이 또한 학생들이 ‘여 3’과 ‘교사’의 대화 내용에 관여하고 있음을 보여준다.

**<예 4>[A093S#3\_2]**

- 233 교사 예! 근데 여러분! 진짜로 .여러분은 요즘에 왜 워크북을: 잘 안내세요?  
 234 정:말루요↗  
 235 학들 ((1.5))((당황스러운 표정으로 서로를 쳐다 봄))< 휴지→ 당황스러운 감정의 노출  
 236 교사 ((과제를 낸 학생들을 쳐다보며)) H씨는 냈어요. C씨도 냈어요. 다른 사람?  
 237 학들 ((당황스러운 표정으로 웅성거림))< 감정표출((당황스러움))

감정의 표출은 침묵이나 웅성거림 등 다른 방식으로도 표출된다. <예 4>는 변명의

6) 자료번호: A→ 기관명, 09→ 2009년 수집 자료, 3S→ 3급 말하기 수업, 7→7번째 자료, 2→2교시 수업

7) 발화순서 표시

8) <:자료에 대한 내용 설명 표시

9) <:관여 성립 근거 표시

기능을 가진 문형 ‘-느라고’를 학습자들이 사용할 수 있는 상황을 만들기 위해서 교사가 워크북 과제를 왜 안 냈는지 학생들에게 추궁하고 있는데, 교사의 질문에 학생들은 약 1.5초간 대답을 하지 않고 침묵한다. 이는 학생들이 교사의 추궁을 진지하게 받아들이고 당황했음을 보여주는 것이다. 계속해서 교사가 과제를 제출한 사람들의 이름을 호명하고 다른 학생들이 과제를 제출했는지 묻자 학생들은 당황스러움에 웅성거린다. 이러한 모습은 교수주제를 이용할 수 있게 교사가 설정한 상황을 학습자들은 실제 상황으로 받아들이고 있다는 것을 말한다.

#### <예 5>[A052S#1\_2]

- 195 교사 =네 보고 싶으면: 네, ((웃음)) 돈이 없으면: 돈이 있으면  
 196 아 국제 전화카드: 돈이 있으면: 또?  
 197 남4 =돈이 있으면 엄마한테 전화해요? ◀ 끼어들기  
 198 여1 =네 ◀ **빠른 대화순서 교환**  
 199 교사 =카드.  
 200 남4 =어, 카드 ,아아. ((웃음)) ◀ **빠른 대화순서 교환. 감정 표출.**  
 201 교사 전화카드 네, 돈이 있으면: 어머니한테 전화해요 또 있어요?  
 202 네, 좋아요. 보고 싶으면, 돈이 없으면: 돈이 있으면:  
 203 네, 그래서 우리가 이제: 면,면,면, 면도 만들어서 이야기할 수 있어요.

빠른 대화순서 교환이나 끼어들기 또한 학습자들이 대화 내용에 관여하고 있음을 보여주는 간접적 증거이다. <예 5>는 가정의 의미를 가진 ‘-면’을 교수하는 수업인데, 교사가 195번에서 돈이 있으면 엄마한테 전화하겠다는 ‘여 1’의 말을 정리하고, 다시 ‘여 1’에게 다시 돈을 있으면 무엇을 할지 물어보고 있다. 그런데 ‘여 1’이 교사의 질문에 대답하기 전에 ‘남 4’가 대화에 끼어들고 있다. 이는 ‘남 4’가 교사와 ‘여 1’ 사이에 대화 내용에 관여하고 있음을 보여주는 것이며, ‘여 1’과 ‘남 4’가 다른 사람의 말에 빠르게 반응하는 것도 마찬가지라고 할 수 있다.

<예 6>[A092R#2\_1]

21            난 정말 운이 없어. 음~ 운이 없어.  
 22            음: 너흰 어때? 친구들은 어때? 운이 없어?  
 23    학들    (1.5)((별 다른 표정 없이 침묵)) < 휴지  
 24    교사    운이 없어?  
 25    학들    (1.0) ((별 다른 표정 없이 침묵))< 휴지  
 26    교사    그런 일 있어?  
 27    학들    (1.0) ((별 다른 표정 없이 침묵))< 휴지  
 28    교사    없어?  
 29    학들    (1.0) ((별 다른 표정 없이 침묵))< 휴지

반면, 학습자가 대화 내용에 관심이 없어서 자신의 주관적 경험으로 받아들이지 못하는 경우에는 대화교환이 잘 일어나지 않고 끼어들기 현상 또한 잘 나타나지 않을 것이다. <예 6>의 경우 운이 없는 상황에 대한 읽기가 교수주제인데 교사의 질문에 학습자들이 계속 침묵하면서 대화교환이 이루어지지 않고 있다.

<예 7>[A052S#1\_1]

49    교사    =네: 좋아요. SK 씨는요?  
 50    여4    음: [김동원.]  
 51    여?    [이동원]  
 52    여5    =아아아아.  
 53    교사    =강동원.((칠판에 판서))  
 54    여4    =강동원이: 아니예요.  
 55    여2    =김동원.            [김동원] < 말걸침  
 56    남1                    김,김 [김동원] < 말걸침  
 57    여4    친화, 친화, 김동원  
 58    여1    = 아, 오:케이.            < 빠른 대화순서 교환  
 59    여5    = 아:                    < 빠른 대화순서 교환  
 60    교사    =김동원.((칠판에 판서))  
 61    남1    =애, 애, 애.            < 빠른 대화순서 교환  
 62    여1    =애?                    < 빠른 대화순서 교환  
 63    여4    =아니예요. 애.            < 빠른 대화순서 교환  
 64    교사    애\*\* ((웃음)) 알겠어요. \*\*세요. 예. 좋아요. 자,  
 65            이효리, 이병헌, 김동원 좋아해요, 여러분? 다 좋아[하세요?]

말걸침 현상과 하나의 화제에 여러 명의 대화참여자가 대화에 개입하는 것도 대화 내용에 대한 학습자들의 관여를 보여주는 증거이다. <예 7>의 경우 좋아하는 연예인을 묻는 교사의 질문에 ‘여 4’ ‘김동원’ 이라고 말하자 ‘여 ?가 ’ 이동원 ‘이라고 말하고 ’ 여 5 ‘는 ’ 아아아 ‘라고 소리를 내며 감정을 표출한다. 교사가 ’ 강동원 ‘이라고 말하자 ’ 여 4 ‘가 반박하고 ’ 여 2 ‘가 ’ 김동원 ‘이라고 말하는데 ’ 남 1 ‘동 동시에 ’ 김동원 ‘이라고 말하며 말걸침 현상이 발생하고 있다.

#### <예 8> [A093S#2\_1]

7     교사     <@허응:~>그래요?  
8     여3     유명한 사람이: 아니지만 / 아노: 노래가: 내가, 좋은, 노래, 있어요..  
9     교사     아: 좋아하는 노래라서? YUK씨 혼자 가셨어요?  
10    여3     아니예요: 아: 오, 오급에 있는 친구하고  
11    교사     아: 그랬어요?  
12    여3     =네. 그 대학교가 너무: 좋았어요. ◀ **빠른 대화순서 교환. 적극적인 대화 참여.**

학습자가 교사의 발화에 수동적으로 대응하는 것이 아니라 먼저 자신의 의견을 제시하는 등 적극적으로 대화에 참여하는 경우 또한 학습자가 대화 내용에 관여하게 된 것이라고 판단할 수 있다. <예 8>에서 교사는 어제 있었던 콘서트 이야기를 하다가 ‘여 3’ 에게 혼자 갔는지 묻고 이에 ‘여 3’ 은 교사에게 5급에 있는 친구와 같이 갔다고 말한다. 그런데 교사가 다음 화제를 꺼내기 전에 ‘여 3’ 은 콘서트가 열린 대학교가 좋았다는 발화를 한다. 이렇게 먼저 화제를 제시한다는 것은 콘서트라는 화제 내용에 ‘여 3’ 이 관여하고 있음을 보여주는 증거이다.

#### <예 9> [A052S#1\_1]

99    남5     보고 주세요.  
100   교사     =네?  
101   남5     그 남자: 쯔 보고 아: 그: 보고 주세요?  
102   남2     =뽀뽀. 뽀뽀. ◀ **대화의 공동 구성. 빠른 대화순서 교환.**  
103   남3     =뽀뽀     ◀ **반복. 빠른 대화순서 교환.**  
104   교사     =[아아 ((웃음))]

다른 대화참여자의 발화를 반복하거나 다른 대화참여자와 함께 대화를 공동으로 구성하는 현상 또한 대화 내용에 대해 대화참여자들이 관여하고 있음을 보여주는 것이다. <예 9>의 경우 ‘남 5’의 발화를 온전하게 하지 못하자 ‘남 2’와 ‘남 3’이 ‘뽀뽀’라는 말을 반복하면서 ‘남 5’의 발화가 ‘뽀뽀해 주세요’를 말하는 것임을 보여주려고 한다. 이는 ‘남 2’와 ‘남 3’이 ‘남 5’의 대화 내용에 관여하고 있음을 보여준다.

이 밖에도 짧은 시간 안에 여러 학습자들에게 많은 화제가 도출되는 현상이라든가, 빠른 말속도 등도 학습자들의 관여 성립을 보여주는 간접적인 증거가 될 수 있다.

나머지 언어 현상들 또한 마찬가지이다. 학습자들이 교수학습내용을 자신과 무관한 것으로 받아들인다면, 수업대화에 교사에 대한 청자신호와 같은 최소한의 반응만을 나타낼 가능성이 크다. 본 연구에서는 관여가 성립된 부분에서 실제로 이러한 현상이 나타나는지 수업대화 분석을 통해 이를 확인할 것이다.

### 3. 연구의 방법

#### 3.1. 연구 방법론

##### 3.1.1. 대화 분석

본 연구에서 취하는 연구방법론 중 하나는 대화 분석이다. 여기서 대화 분석이란, 연역적 대화 분석에 속하는 담화분석(discourse analysis, 또는 dialogue analysis)과 귀납적 대화 분석에 속하는 협의의 대화 분석(conversational analysis)을 포함하는 개념이다.

먼저 연역적 대화 분석에는 Sinclair, Coulthard, Stubbs 등 영국의 버밍햄 학파의 담화분석론(discourse analysis), Rehbein, Ehlich 등을 중심으로 하는 독일의 담화분석론, Hundsnurscher, Franke, 박용익 등을 위시한 윈스터 학파의 대화문법론 등이 속한다.

Levinson(1983, 이익환, 권경환 역 2002: 345)에 따르면 담화분석은 언어학 특유의 방법론과 이론적 원칙, 원소적 개념들을 사용하는데 이는 언어학에서 사용되는 분석 기술을 이용되는 문장 단위를 넘어 확대 적용하려는 접근 방법이다.

예를 들어 버밍햄 학파인 Sinclair & Coulthard(1975)는 화행들의 연속적 규칙에 관심을 가지고 수업 담화를 연구하였다. 이들은 규칙(rule)이나 적형성(well-formedness)과 같은 통사적인 개념들을 사용하면서 행위(act), 대화이동(move), 교환(exchange), 그리고 단위 화제(transaction) 등의 개념을 통해 적형의 담화를 세우려 했는데, 이를 통해 수업 담화에서 응집성 있는 교환(exchange) 모델로 '시작 대화이동(Initiation)-응답 대화이동(Response)-피드백 대화이동(Feedback)' 등 세 대화 이동으로 이루어진 IRF 교환 구조를 제안하였다.(박용한: 41-42)

대화문법론을 대표하는 독일 윈스터 학파의 Hundsnurscher(1980)도 대화의 기저 규칙이 변형생성문법에서 말하는 통사 규칙과 비슷하다고 본다. 즉, 대화 규칙도 생성적이며 보편적인 성격을 가지고 있기 때문에, 변형생성문법의 기본 이론으로 대화 규

칙을 밝혀내는 데에도 적용할 수 있다고 본다. 따라서 Chomsky의 언어 능력과 언어 사용의 구별은 대화문법론의 대화를 보는 관점에서도 마찬가지로 적용된다. 언어 사용의 현상을 바라보면 많은 실수와 규칙으로부터의 이탈 등을 볼 수 있다. 이때문에 언어 사용 현상을 귀납적으로 분석해서 대화의 규칙과 구조를 파악하는 것은 불가능하다. 이런 이유에서 대화문법론에서는 연구자의 선행 지식을 바탕으로 대화 원형 구조를 파악하는 것을 일차적인 과제로 삼는다. Chomsky가 언어 사용의 측면이 아니라 언어 능력을 밝히려고 했듯이 대화문법론에서도 인간의 대화 사용 현상이 아니라 인간의 대화 능력을 밝히는 것을 목적으로 한다. 여기서 말하는 대화문법론적 의미의 언어 능력은 화행을 상황에 따라 정확하게 이해하고 또 적절하게 부릴 수 있는 지식 그리고 화행들이 서로 연결되어 정형적 대화를 성립하는 양상에 대한 지식이라고 할 수 있다.(박용익 2010a: 198-199)

이렇게 담화분석의 가장 큰 특징은 대화를 연역적으로 분석하는 방법론이라는 데 있다. 앞서 언급했듯이 담화분석에서는 분석을 하기 전에 분석자의 대화 능력을 바탕으로 분석할 대화에 대한 모델을 구축하는데 그 이유는 실제 대화의 표층에는 많은 변수가 존재하며 따라서 그 때문에 표층에서 규칙성을 찾기 어렵다고 판단하기 때문이다. 그러나 이에 대해 뒤에서 살펴볼 협의의 대화 분석(CA) 이론에서는 연구자의 직관에 의존하는 담화분석의 이론과 모델은 신뢰성에 문제가 있을 수 있다는 비판을 하기도 한다. (박용익 2010a: 218-226)

연역적으로 대화를 분석하는 담화분석과는 달리 협의의 대화분석(CA)에서는 귀납적으로 대화를 분석한다. 사회학의 한 분야의 민족방법론(ethnomethodology)에서 출발한 협의의 대화 분석은 사회적 상호작용의 양상을 밝혀내는 것을 그 목적으로 한다.

사회학의 입장에서 보면 인간은 언어를 통해 사회적인 상호작용 행위를 하며, 그 과정에서 세계를 인식하고 이해한다. 따라서 사회학자들은 인간이 언어를 어떻게 사용하는지 연구하게 되는데 그 방법론이 바로 민족방법론이다. 따라서 이러한 민족방법론에서 발전한 대화 분석(CA)은 상호작용의 양상을 파악하기 위해 일상적이고 실제적인 대화에서 어떠한 패턴들이 반복되는지를 찾아내려 한다. 상호작용의 양상은 역동적으로 변화하고 또한 상황적 맥락에서 달라질 수 있기 때문에 대화 분석(CA)은 실



제 대화를 철저히 귀납적으로 분석한다.

결국 대화분석의 목적은 자연적 상호작용을 철저히 경험적, 귀납적으로 분석함으로써, 상호작용을 구성하는 개개의 행위, 그리고 행위가 수행되는 실제의 상황 등이 각각 의미를 갖도록 하기 위해서 그것들을 조직하고 배열하여 체계와 질서를 갖추게 하는 형태적 원칙과 장치를 규정하는 데 있다.(진제희 2004 : 41)

Sacks와 같은 대화 분석의 창시자들은 언어적인 측면에서 인접쌍(adjacency pair) 등 대화의 내적 구조를 파악하는 데 관심을 기울였으며, 무질서하게 보이는 말순서 취하기(turn-taking)도 나름대로 체계성을 갖는 것으로서 인간의 상호작용을 이해하는 데 중요한 가치가 있으며, 비격식적인(informal) 대화는 언어를 통한 모든 상호교환체계(speech exchange system)에서 가장 기본적인 형태의 것이라는 두 가지 중요한 전제를 하고 있다.(Cosaro 1985, 이원표 2002: 10에서 재인용)

이러한 대화 분석(CA)에서는 대화의 선호조직(preference organization), 화제의 조직(topic organization), 비어휘적 항목, 시선, 몸짓과 같은 비언어적 측면의 분석, 일상 대화와 제도상황의 대화 사이에 존재하는 공통점과 차이점 분석을 주요 연구 대상으로 한다.(이원표 2002: 12-13)

본 연구에서는 수업대화에 나타나는 관여 유발 전략을 거시적인 측면에서 고찰하기 위해 수업의 기능 단계를 가설적으로 설정하고 이를 실제 수업대화 분석에 적용하여 그 타당성을 검증한 후, 관여 유발 전략이 어떤 단계에서 어떤 양상으로 사용되는지를 분석할 것이다. 이러한 점에서 본 연구의 방법론은 담화분석(DA)의 연구 방법론에 가깝다. 그러나 본 연구의 목적이 한국어 수업대화의 원형을 설정하고 검증하는 데 있지 않다. 본 연구의 목적은 교사 발화 안에 어떠한 관여 유발 전략이 있는지를 실제 한국어 수업 자료를 귀납적으로 분석하여 밝혀내려 한다는 점에서는 협의의 대화 분석(CA)과도 가깝다. 따라서 본 연구의 방법론은 담화분석(DA)과 협의의 대화 분석(CA)을 포괄하는 광의의 대화 분석이라고 할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 이러한 광의의 대화 분석을 이용해 거시적 관여 유발 전략을 화제와 교수주제 내용 설정의 측면과 화제와 교수주제 전개라는 측면에서 살펴볼 것이다.

### 3.1.2. 상호작용 사회언어학

담화분석(DA)과 협의의 대화분석(CA)을 포함하는 대화분석이 대화의 구조나 반복되어 나타는 패턴을 파악하는 데 초점을 맞춘다면 상호작용 사회언어학(Interactional sociolinguistics)은 상호작용이 일어나는 사회적 상황과 대화참여자들의 역동적인 관계에 초점을 맞춘다. 본 연구에서 다루고 있는 ‘관여’의 개념이나 ‘전략’의 개념 또한 상호작용 사회언어학의 주요 연구 주제인데, 이러한 개념들은 상호작용 사회언어학이 대화참여자들의 관계에 따른 대화가 어떠한 변화 양상을 보이는지에 관심을 가지고 있다는 증거라고 할 수 있다.

상호작용 사회언어학은 Goffman의 사회학, Gumperz의 언어인류학, Tannen의 언어학 등 다양한 학문적 배경에서 출발하였다.

먼저 사회학자인 Goffman은 언어를 대화 참여자의 사회적 정체성과 사회적 관계를 보여준다고 보고 이를 파악하기 위한 방법들로 프레임 이론과 관계 설정 등 상호작용 사회언어학의 중요한 개념들을 제시하였다.

구체적으로 Goffman은 언어 사용에 있어서 체면(face)이나 자아영역(territories of self) 등 인간의 내적인 측면을 다룬다. Goffman은 말순서 취하기나 대화 격률 같은 것을 체계제약(system constraints)으로, 사회적 자아(social self)가 담화에 끼치는 영향을 의례제약(ritual constraints)이라고 부르고 있는데 여기서 ‘사회적 자아’는 ‘체면’ 및 ‘자아영역’과 밀접하게 관계되어 있다. 모든 사람은 다른 사람들에게 존중받고 싶어하고(체면) 또한 자신만의 영역을 보호하고 싶어한다(자아영역). 이 두 가지 욕구는 담화사례를 시작하거나 회피하는데 영향을 주게 된다. 그리고 이렇게 화자의 내적인 면을 다루고 있는 사회적 자아의 개념은 프레임 분석(frame analysis)과 관계설정(footing)이라는 개념으로 이어지게 된다(이원표 2002: 13).

프레임은 대화라는 상호작용 속에서 무슨 일이 일어나고 있는지를 말해주고, 그것에 따라 대화를 구성하는 방식이라고 할 수 있는 일종의 기대구조라고 할 수 있다. 대화 참여자는 발화를 진지한 토론인지 농담인지, 비난인지를 파악해야 하는데 프레임은 이런 해석을 가능하게 하는 기반이 된다. 대화 참여자들은 관계 설정(footing)

의 변화를 통해서 새로운 프레임을 만들어내게 되는데, 이러한 관계 설정의 변화는 조율(alignment)을 통해서 이루어진다. 여기서 조율이란 프레임 안에서 발화자 자신과 상대방이 가지는 위치에 따라 발화를 생성하거나 이해하는 방식으로 볼 수 있다.

Goffman은 참여자틀(participation framework)을 관계설정 of 구체적인 예로 제시하고 있는데, 그에 따르면 동일한 화자는 물리적으로 말을 만들어내는 발화자(animater), 말의 내용을 창조해내는 저자(author), 말을 통해 묘사되는 것으로서의 등장인물(figure), 그 말의 내용에 책임을 지는 사람으로서의 주역(principal) 등 네 가지의 다른 자아로 세분될 수 있다. 예를 들어 의사는 자신의 친구를 진료실 밖에서 볼 때의 자아와 자신의 친구를 진료실 안에서 환자로 볼 때의 자아가 다르다(이원표 2002: 14). 그리고 이러한 관계설정의 변화는 언어 사용 양상 변화와 맞물려 있다.

본 연구에서는 Goffman의 개념 분석틀을 교실 상황에 적용하여 교사가 관여를 유발하는 과정에서 나타나는 프레임의 전환과 관계설정 양상을 살펴볼 것이다. 본문에서 논의하겠지만 한국어 교실 상황에서 교사와 학습자 간의 프레임은 고정적인 것이 아니며 교사의 관여 유발 전략에 따라 끊임없이 변화하고 그에 따라 교사와 학습자의 역할 또한 변화한다. 이를 분석하는 데 Goffman의 개념들은 유용한 도구가 될 것이다.

다음으로 살펴볼 상호작용 사회언어학의 주요 이론가는 언어인류학자인 Gumperz이다. 그는 언어를 거시적 단계의 의미(예: 그룹 정체성, 신분상 차이)를 반영하고 미시적 단계의 사회적 의미(예: 화자가 실제 상황에서 말하고 있는 것)를 창조하는 데 사용되는 사회·문화적으로 구성된 상징체계로 본다(송경숙 2002: 32-33). 이는 곧 Gumperz가 언어 현상의 올바른 이해를 위해서는 사회적이고 문화적인 측면을 중요하게 다루어야 한다는 것을 인식했음을 뜻한다. 따라서 Gumperz는 대화참여자 모두가 대화를 성공적으로 유지하기 위해서는 언어적인 지식 뿐만 아니라 사회적 문화적 지식을 공유하고 있어야 함을 주장한다.

이런 이유에서 Gumperz는 대화참여자 모두가 상호작용적 목적을 성취하기 위해 언어를 일정한 방법으로 사용하는 방법인 담화전략(discourse strategy)의 일반적 이론은 대화의 성공적 유지를 위한 언어적, 사회·문화적 지식을 기술해야 하는 것부터 시작해야

한다고 주장한다.

그 이유는 대화참여자들이 의미를 파악하는 것은 어휘적 지식이나 문법적 지식만으로는 불충분하며, 대화참여자들의 개인적 배경에 대한 지식, 상대방에 대한 태도, 대화 참여자 사이의 역할, 사회적 가치에 대한 사회·문화적 가정과 같은 가능한 모든 정보를 고려하여 상호작용 속에서 그 의미를 파악하기 때문이다. (송경아 2002: 33 참조)

이렇게 Gumperz는 상황맥락의 중요성을 강조하면서 상황맥락이 담화의 생성과 이해에서 맡는 역할을 ‘대화추론’ (conversational inference)이라는 개념을 통해 제시하고 있다. (이원표 2002: 17) 대화추론은 대화 참여자들이 상황과 맥락을 고려한 해석의 과정인데 대화추론은 대화가 어떤 상황에서 이루어지고 있는지 보여주는 여러 언어적 형태인 맥락화 단서(contextualization cue)나, 준언어적 단서, 상황에 대한 기대 등을 통해서 이루어진다.

본 연구와 관련하여 Gumperz의 이론은 담화 전략(discourse strategy)의 측면에서 중요한 시사점을 던져주고 있다.

다음으로 살펴볼 상호작용 사회언어학의 연구자는 Tannen이다. Tannen은 한 개인은 일정한 상황에서 지속적인 담화 전략을 구사하고 이것은 결과적으로 그 개인의 대화 스타일(conversational style)을 만든다고 주장했다. 구체적으로 Tannen(1984)은 미국 추수감사절 저녁 식사에 참석한 성인 남녀의 대화를 분석하여 대화 스타일에 두 가지 대조적인 양식이 있음을 제안한다. 그 중 하나는 ‘높은 관여성의 스타일’ (High involvement style)이고 다른 하나는 ‘높은 배려의 스타일’ (High-considerateness style)이다. 이러한 Tannen의 연구는 결국 ‘관여’ (involvement)가 대화 스타일의 차이를 만들어 낸다는 것을 밝혀냈다는 점에서 의의가 크다.

Tannen(1989)에서는 관여를 상호작용을 통해서 성취할 수 있는 전략의 측면에서 보고, 구체적인 관여 전략에 대해서 논하고 있다. 관여를 전략으로 파악한 Tannen의 연구는 관여 유발을 다루는 본 연구와 깊은 관련을 맺고 있다. 구체적인 관여 전략으로 음성적 차원에서는 리듬, 소리의 패턴, 음소, 형태소, 단어, 연어 등을, 의미적 차원

에서는 간접성, 비유, 생략, 대화체, 이미지의 묘사(imagery), 세부적 내용의 기술(details), 내러티브 등을 제시하고 있다. 본 연구에서는 이러한 관여 전략들을 수업 대화에서의 관여 유발 전략, 특히 미시적인 관여 유발 전략으로 다시 재조명하게 될 것이다.

## 3.2. 수업대화 구조의 분석 방법

한국어 수업대화에서 나타나는 교사 발화의 관여 유발 전략을 알아보기 전에 본 절에서는 수업대화의 구조를 어떻게 분석할 것인지에 대해 논하고자 한다. 그 이유는 관여 유발 전략이 수업대화 구조 안에서 작동하는 기제이기 때문에 관여 유발 전략을 단편적으로 기술해서는 그 모습을 제대로 파악할 수 없기 때문이다. 따라서 관여 유발 전략이 어떻게 사용되는지 알기 위해서는 먼저 한국어 수업대화의 구조를 어떻게 기술할 것인가에 대한 논의가 선행되어야 한다. 본 절에서는 먼저 수업대화의 연구사를 살펴본 후, 본 연구에서 바라보는 수업대화 구조의 기술 방법에 대해서 본격적으로 논할 것이다.

### 3.2.1. 수업대화 연구사

수업 대화에 대한 연구는 대화분석 연구자들에게 주요한 주제였으며 그 연구 결과는 지금까지 큰 영향을 미치고 있다. 박용익(2003)에서는 Sinclair & Coulthard(1975)의 모형, Mehan(1979)의 모형, Ehlich & Rehbein의 문제제시-문제해결 모형, Rost(1989)의 교정 모형, Ramge(1980)의 수업 계획 모형 등으로 수업대화의 연구사를 정리해 놓고 있는데, 여기에서는 본 연구에서 제시한 수업대화 구조 분석 방법과 관련이 깊은 Sinclair & Coulthard(1975)의 모형과 Mehan(1979)의 모형, Ramge(1980)의 수업 계획 모형을 박용익(2003)의 정리를 중심으로 수업대화 연구의 성과와 한계를 논하고자 한

다.

먼저 Sinclair & Coulthard(1975)의 모형에 대해 살펴보자. Sinclair와 Coulthard의 수업대화 모형에 대한 연구는 교육학이나 교수법적인 응용을 위한 연구가 아니라 결속성을 보이는 대화를 가능하게 하는 규칙을 발견하는데 그 목적이 있었다. 더 나아가 이들은 규칙을 통해서 대화단위의 구조와 현상 및 그 배열을 기술하고자 하였다. 이 모형에 따르면 수업은 단계로 구성되어 있는데 수업을 구성하는 단계에는 통보 단계, 지시 단계, 유발 단계가 있다. 각 단계는 발화연속체로 구성되는데 발화연속체에는 구성적 발화연속체와 용건중심적 발화연속체로 나눌 수 있다. 다시 구성적 발화 연속체는 범위한정적 대화이동과 주의환기적 대화이동으로, 용건중심적 발화연속체는 시작 대화이동과 반응 대화이동, 그리고 피드백 대화이동으로 구성된다. 이 연구에서 특히 잘 알려진 논의는 바로 ‘시작 대화이동-반응 대화이동-피드백 대화이동’으로 이루어진 I-R-F 구조이다.

‘유도’, ‘평가’, ‘마무리’ 등 용어의 차이는 있으나 이 연구 이후 이루어진 많은 수업대화에 대한 논의에서는 교사에 의한 유도(시작) 발화와 이에 대한 학습자의 반응, 그리고 그 반응에 대한 교사의 피드백을 전형적인 교실 의사소통 양식으로 보고 있다.

교사와 학습자 사이의 상호작용 모형을 제시한 Mehan(1979)도 수업을 연속적이고 위계적인 조직으로 파악한다. Mehan의 모형에서 수업은 시작단계와 교습단계, 종료단계로 이루어지는데 시작단계에서는 교사와 학습자 사이에 수업 시작에 대한 합의가 이루어진다. 교습 단계에서는 수업에 관련된 정보가 교환되며, 종료단계는 수업에서 무엇을 했으며 다음에 무엇을 할 것인지에 대한 정보가 교환된다. 그리고 단계는 지시나 통보 연속체(시작, 종료 단계의 경우), 유발 연속체로 이루어진다.

이들 연속체는 시작, 반응, 평가라는 세 개의 대화이동으로 이루어지지만 협의의 대화분석(CA)에 기반한 Mehan은 이를 겹인접쌍이란 개념을 도입하여 설명한다. 다시 말해 시작 대화이동과 반응 대화이동이 하나의 인접쌍을 만들고 이 인접쌍이 다시 평가 대화이동과 다른 인접쌍을 구성하여 겹인접쌍을 이룬다는 것이다. I-R-F 구조를 겹인접쌍으로 파악한다는 차이는 있지만 교습적 연속체를 시작 + 대답 + 평가의 연속

체로 이해한다는 점에서는 Sinclair & Coulthard와 공통점을 가지고 있다고 볼 수 있다.

Sinclair & Coulthard(1975)와 Mehan(1979)의 수업모형은 이후의 수업대화 연구에 지대한 영향을 미쳤다. 특히 구체적으로 I-R-F 구조라는 개념은 수업대화의 미시적인 부분을 규명하는 중요한 개념이 되었다. 그러나 이들의 연구가 수업을 위계적인 구조를 파악하고 있음에도 불구하고 수업이 교수법적, 교육학적인 측면에서 어떻게 진행되는지 전체적인 그림을 보여주지 못하는 문제가 있다. 그 이유는 이들의 연구가 ‘수업’ 보다는 ‘대화’에 더 초점을 맞춘 연구이기 때문이다. 다시 말해 교육학적인 관점의 부재가 한 수업의 특성이 무엇이고 다른 수업과의 차이점은 무엇인지 거시적인 관점에서 기술하기 어렵게 만드는 것이다.

다음으로 살펴볼 Range(1980)의 수업 계획 모형은 이를 보완하기 위해서 만들어진 수업대화 모형이다. 구체적으로 이 모형은 Sinclair와 Coulthard의 수업대화 모형이 가진 문제점인 단계의 문제점을 보완하기 위해서 만들어졌다. Sinclair & Coulthard의 모형에서는 단계에 대한 명확한 설명이 없는데, Range는 단계를 ‘계획’으로 대체한다.

즉 Range는 수업 계획을 특수한 언어 행위의 형식을 이용하여 교육적 목적이 설정되고 추구되는 복합적 행위의 관련성이라고 정의하고 수업을 자극과 반응 또는 대화 이동과 대화이동의 결합체의 연속으로 파악할 것이 아니라 구조와 계획을 통해서 조직된 단위로 파악해야 한다고 주장하고 있다. Range가 말하는 수업 계획은 전체로서의 수업과 대화를 조직하는 연속체 사이를 매개하는 중간 단위로 볼 수 있다.

Range가 교육학적인 관점을 수업대화 분석에 도입하였지만, 이 모형 역시 한계점을 가지고 있다. Range의 모형에는 수업의 내용에 대한 분석이 빠져있다. 교수학습 내용을 교수하는 것이 수업이라고 했을 때, 그 교수학습 내용이 각 수업 계획 안에서 어떻게 학습자들에게 전달되는지에 대한 관점이 빠져있는 것이다.

본 연구에서는 기존 연구들의 성과와 한계를 반영하여, 수업대화를 화제와 교수주제로 분리하여 살펴보고 그것들이 각 수업 단계에서 어떠한 방식으로 실현되는지를 살펴볼 수 있는 분석틀을 제시할 것이다.

### 3.2.2. 한국어 수업대화의 구조 분석 방법

앞서 지적했듯이 기존 수업대화 분석의 문제점은 대화 자체를 규명하기 위한 시도 이다 보니 교육학적인 관점이 배제되었다는 것과 그로 인해 교육학적으로 수업이 가진 성격을 규명하지 못한다는 데 있었다. Range(1980)의 연구와 같이 이를 보완하기 위한 시도 역시 수업대화에서 수업 내용이 어떻게 재구성되고 조직화되는지 보여주지 못했다. 이러한 한계 때문에 기존의 수업대화 분석틀로는 한 수업의 가진 특징을 교육학적 또는 교수법적인 측면에서 포착하지 못하며 따라서 그 수업이 다른 수업과 어떤 차이점을 가지고 있는지 제대로 규명하지 못한다.

수업의 전체적인 양상을 고찰하고, 한 수업의 특징, 그리고 그 수업이 다른 수업과 어떻게 다른지 파악하는 것은 관여 유발 전략을 고찰하는 본 연구의 목적과 밀접한 관련을 맺고 있는데 그 이유는 관여 유발 전략이 미시적인 측면 뿐만 아니라 수업대화 구성 방식 등 거시적인 측면에서도 나타나기 때문이다. 따라서 여기에서는 언어학적인 측면에서 대화를 분석하는 것뿐만 아니라 교수법·교육학적 측면과 교수 내용에 대한 측면도 같이 고려하여 수업대화를 전체적으로 고찰할 수 있는 방안을 제시하도록 하겠다.

수업의 거시적인 차원에서 고찰하기 위해서 제일 먼저 해야 할 일은 그 수업의 교수 내용을 파악하고 이를 통해 수업 전체의 목표와 핵심 목표가 무엇인지 파악하는 일이다. 어떤 대화의 ‘의의’를 알기 위해서는 대화의 의사소통 목적이 무엇인지 알아야 한다는 점에서 교수 내용의 파악을 통해 수업 목표가 무엇인지 이해하는 것은 수업대화 분석의 중요한 절차라고 할 수 있다.

여기서 대화의 ‘의의’ 또는 텍스트의 ‘의의’란 언어기호에 내재해 있는 의미를 넘어서서 텍스트를 통하여 비로소 발생하거나 수용자에 의해 언어기호의 도움으로 비로소 구성되는 것으로(한국텍스트언어학회 2007:101), 어떤 대화 또는 텍스트의 ‘의의’<sup>10)</sup>는 표현의미, 발화의미, 소통적 의의<sup>11)</sup>, 이 세 가지 층위를 포괄적으로 고려

---

10) 언어기호와 언어외적 대상을 포함한 복합적인 사태가 다시 보다 높은 차원에서 존재하는 내용단위를 나타내는 표현으로 기능하는데 바로 그러한 내용단위가 ‘의의’이다.(한국텍스트



해야만 파악될 수 있다.

수업대화에서는 교사가 자신의 발화를 통해 무엇을 달성하고자 하는지, 다시 말해 교사 발화의 의사소통적 목적을 알아야 교수 발화의 소통적 의의를 알 수 있다. 이런 이유에서 수업대화의 분석을 위해서는 수업 내용을 분석하는 것이 제일 먼저 선행되어야 하는 중요한 절차라고 할 수 있다.

수업 내용을 분석할 때 구체적으로 연구자는 교사의 입장에서 수업 내용을 학습자들에게 가르쳐서 얻고자 하는 궁극적인 목표가 무엇인지 파악해야 한다. 다시 말해 수업 전체의 목표를 알아야만 수업 내용 중 어떤 내용을 포기하고 어떤 내용을 반드시 가르쳐야 하는지, 그리고 어떤 내용을 강조해야 하는지 알 수 있기 때문이다. 이렇게 수업의 전체 목표를 안다는 것은 반드시 교수해야 하는 필수적이고 핵심적인 교수 내용이 무엇인지 아는 것이라고 할 수 있으며, 이를 아는 것은 수업대화의 의사소

---

언어학회 2007:101-102) 한국텍스트언어학회(2007)에서는 이 Coseriu(1981)의 ‘의의’에 커뮤니케이션의 관점을 강화하여 구체적 상황 속에서 출현하는 텍스트의 의해가 의미론적 기술의 대상인 ‘낱말’이나 ‘문장’의 의미를 포함하면서 그것들과 어떻게 다른지, 그리고 궁극적으로 어떤 의미에서 ‘텍스트의의’를 지향하는지를 뢰브너의 표현의미, 발화의미, 소통적 의의의 차원에서 설명하고 있다.

11) 표현의미란 발화맥락과 무관하게 표현에 이미 내재해 있는 의미를 말하며, 발화의미는 주어진 발화맥락 속에서 해석할 때의 의미로 지시관계의 의미를 가리킨다. 마지막으로 소통적 의의란 주어진 사회적 상황 속에서 소통적 행위로서 발화의 의미이다. 예를 들어 “요즘 날씨가 갑자기 추워졌죠?”라는 질문을 생각해 보자. 이 질문에 포함된 어휘의 의미(‘날씨’라는 어휘의 의미, ‘춥다’와 ‘추워지다’의 의미 등)와 이 문장의 의미는 표현의미에 해당한다. 이 질문이 11월 초에 A라는 남자가 B라는 여자에게 한 것이라고 할 때, 이 질문은 표현의미에서 파악되지 않는 구체적인 의미를 가지게 된다. 이 질문의 발화자가 A이고 수용자는 B이며, ‘요즘’은 11월 초이며 ‘날씨’는 늦가을에서 초겨울로 넘어가는 날씨임을 알게 되는 것이다. 이렇게 구체적인 발화 맥락이 주어지면 지시 관계가 고정되는데 여기에서 발화의미가 발생하게 된다. 그렇다면 이 질문이 뉴스 진행 중에 나온 것이며, A와 B가 아나운서이고, A의 질문에 B가 “네. 그래서인지 난방제품의 수요가 부쩍 늘었다고 합니다. 특히 전기료를 아낄 수 있는 아이디어 난방 제품들이 사랑받고 있다고 하는데요, 추위도 이기면서 돈도 아낄 수 있는 일석이조의 제품들에는 어떤 것이 있는지 알아 봤습니다.”라고 대답을 했다는 상황을 가정해 보자.

이 상황 아래에서 A의 질문을 바라보면 A의 질문이 다음에 나올 뉴스 내용의 소개를 이끌어내기 위한 장치로 사용되고 있음을 알 수 있다. 이렇게 발화생산자가 발화(텍스트)로 어떤 목표를 추구했는가를 보면 표현의미와 발화의미를 넘는 새로운 의미를 찾을 수 있는데 이것이 바로 소통적 의의이다.

통적목적을 안다는 것이기 때문에 수업대화 분석에서 제일 먼저 선행되어야 하는 작업이라고 할 수 있다.

여기서 다시 강조해야 할 부분이 수업의 목표를 파악해야 한다고 할 때의 수업의 목표란 지엽적인 목표가 아니라 수업 전체의 목표와 반드시 포함되어야 하는 핵심적인 목표를 가리킨다는 점이다. 이렇게 수업의 전체 목표를 파악해야 함을 강조하는 이유는 특정 수업 부분에서의 교사 발화의 목적을 파악했다고 해서 그 수업대화의 의의를 포착할 수는 없기 때문이다.

예를 들어 교사가 ‘추억’이라는 어휘를 설명하기 위해 여러 가지 사례를 들어서 발화를 했다고 했을 때 그 부분에서 발화의 목표만을 따지면 발화의 목표는 학습자에게 단순히 ‘추억’이란 의미를 이해시키는 것이 될 것이다. 그러나 그 발화가 속한 부분단계의 목적이 ‘-던’이라는 문법 사항을 사용할 수 있는 의사소통 상황을 제시하는 것이라면 교사의 발화는 단순한 단어 설명이 아닌 학습자들에게 ‘-던’이라는 문법 사항을 사용할 수 있는 구체적인 상황을 묘사하고 설명해주는 것이 될 수 있다. 수업의 전체 목표를 파악해야 한다고 강조하는 이유는 바로 이러한 분석이 차이 때문이다. 또한 수업 전체의 목표는 교사가 그 목표의 달성을 위해 효과적으로 수업을 구성해나가는지 판단할 수 있는 기준이 된다는 점에서 중요하다.

다음으로 해야 할 수업대화 분석 절차는 수업 단계의 설정이다. 즉흥적이고 자연스러운 상황에서 발생하는 관계 중심적 대화와는 달리 수업대화는 계획적이고 목표 지향적인 과제 중심적 대화이고, 이러한 과제 중심적 대화는 목표 상태에 도달하기 위한 단계 또는 행동계획안을 가지고 있다.

예를 들어 Brinker & Sager(2009:156)에서는 Schank의 전화상담에 대한 연구를 소개하고 있는데 이 연구에 따르면 전화상담은 청담자의 부정적인 시작 상태를 긍정적인 목표 상태로 바꾸는 일이 중요한 과제이며, 현재 청담자의 부정적인 상태를 긍정적인 상황으로 전환시키기에 적합한 것으로 생각되는 행동 지시를 찾는 작업이 바로 목표 상태에 도달하는 것이다. Schank는 짧은 대화 전화상담의 행동계획안을 구성하는 부분목표를 다음과 같이 제시한다.

- 내담자에 의한 문제의 설명
- 상담자에 의한 내담자의 상황 파악과 개인 신상 파악
- 조언 구하기(RS), 다시 말하면 청담자에게 필요한 행동 지시에 대한 공동작업
- (청담자의 수용행위에 의한) 조언의 수용성에 대한 검토

대화상대자들은 이런 부분목표의 도움을 받아 행동계획안을 실현하고 목표 상태에 도달하는데 여기서 부분목표가 실현되는 핵심단계의 부분은 ‘부분단계’라 부를 수 있다. 기본적으로 전화 상담의 단계는 시작단계-핵심단계-종료단계로 구성되어 있는데, 위에서 제시된 부분목표들은 핵심단계의 부분단계라고 할 수 있다.

이렇게 볼 때 수업대화에서 단계란 수업대화의 의사소통 목적인 교수목표가 실현되는 단위라고 볼 수 있는데, 박용익(1999)에서는 수업대화의 단계의 원형을 ‘안내단계-복습단계-주제전개 단계-예고단계’로 설정하고 있다. 그러나 이는 일반적인 수업의 원형을 설정한 경우이고, 각 교과목의 특성에 따라 수업의 단계는 달라질 수밖에 없다.

제2언어/외국어 문법 수업의 경우는 문제가 더 복잡해진다. 지식 전달을 목표로 하는 일반 교과 수업과는 달리 제2언어/외국어 수업에서는 특정 언어 형식 뿐만 아니라 언어 형식이 가진 기능과 어떤 상황에서 그 언어 형식을 사용할 수 있는지 교수해야 한다. 따라서 언어 형식에 초점을 맞출 것이냐 기능과 사용에 초점을 맞출 것이냐에 따라 교수 방법과 교수 모형이 달라진다.

언어 형식에 좀 더 초점을 맞추는 관점은 정보 처리 과정을 상향적으로 보는 것으로 이 관점에서 지지하는 수업 모형은 PPP모형이다. 이 모형에서는 문법 수업이 제시(Presentation) - 연습(Practice) - 산출(Product)의 단계를 거쳐 이루어진다.

언어의 기능이나 사용을 중시하는 관점은 정보 처리 과정을 하향식으로 보는 관점으로 내용 중심 교수법, 과제 기반 교수법이 이와 관련이 있다. 이 관점에서는 TTT모형을 선호하는데 이 모형은 수업을 과제(Task) - 교수(Teach) - 과제(Task)의 순으로 진행하는 모형이다.

이렇게 언어를 보는 관점에 따라 수업 모형을 다르게 설정하고 있지만 실제 한국어

교육 현장에서 교안 작성이나, 신입 교사 교육, 수업 참관 보고서 작성시에 사용되는 수업 단계 모형은 따로 있다. 그것은 바로 ‘도입단계-제시단계-연습단계-활용단계-정리단계’의 5단계 모형이다.

그러나 본 연구에서는 수업 단계를 이 5단계로 나누지 않고, ‘시작단계-주제전개 단계1 - 주제전개 단계 2 - 주제전개 단계 n- 종료 단계’로 설정하고, 주제전개 단계의 부분 단계를 ‘도입단계 - 제시단계 - 연습단계 - 활용단계 - 정리단계’로 설정할 것이다. 한 수업 안에는 다루어야 할 주제가 하나 이상일 경우가 있으며, 따라서 수업 전체의 구성을 ‘도입-제시-연습-활용-정리’의 5단계로 구분하는 것보다는 ‘시작-주제전개1-주제전개2-주제전개n-종료’의 단계로 구분하는 것이 타당할 것이다. 예를 들어 A 한국어교육기관의 말하기 수업 중 문법 수업인 경우 문법이 한 수업에 하나만 교수되는 것이 아니라 2개에서 3개까지 다루어지는데 이 경우 수업 전체를 ‘도입-제시-연습-활용-정리’로 구분하여 분석하기는 어렵다.

각 단계의 기능을 살펴보면 시작단계에서는 학습자와 교사 간의 인사, 친근감(Rapport) 형성, 공지 사항 전달, 출석 확인 등이 이루어진다. 종료 단계에서는 인사, 다음 주제 예고, 공지, 숙제 부과 등이 이루어지는 단계이다. 수업 전체를 ‘도입-제시-연습-활용-정리’ 단계로 나누는 경우 ‘시작단계’의 기능을 본 연구에서 주제전개 단계의 부분 단계로 파악한 도입단계의 기능으로, ‘종료 단계’의 기능을 정리단계의 기능으로 파악할 수도 있으나 본 연구에서는 이를 구분할 필요가 있다고 본다. 본 연구에서 주제전개 단계의 부분단계인 ‘도입단계’와 ‘정리단계’는 어디까지나 수업 내용인 교수주제와 관련된 내용에 대한 것이기 때문에 시작단계, 그리고 종료 단계의 기능과는 구분된다.

물론 수업의 교수 모형 또는 수업 단계는 수업이 이루어지는 언어교육기관에서 전통적으로 사용되는 교수법이나 관습·규범에 따라 달라질 수 있을 것이다. 그러나 본 연구에서는 의사소통적 접근법을 사용하는 한국어 교실의 수업 단계를 앞서 제시한 ‘시작단계-주제전개 단계1-주제전개 단계2-주제전개 단계n- 종료 단계’로 구분하고 주제전개 단계의 부분 단계를 ‘도입-제시-연습-활용-정리’의 단계로 가설적으로 설정하고자 한다. 이러한 단계 설정은 문법 수업, 대화 수업, 읽기 수업, 듣기 수업 등

의사소통적 접근법을 사용하는 교실의 모든 수업에 적용될 수 있다. 이 중 문법 수업의 주제전개 단계의 경우 부분 단계의 기능은 다음과 같이 설정할 수 있다.

#### 문법 수업 주제전개 단계의 부분 단계

##### ● 도입단계:

- 목표 문법을 사용할 수 있는 상황 만들기
- 대화 속에서 목표 문법의 자연스러운 노출
- 목표 문법 형태에 대한 인식 고양

##### ● 제시단계:

- 문법의 형태와 기능에 대한 예와 명시적 설명 제시

##### ● 연습단계:

- 문법 형태에 대한 연습

##### ● 활용단계:

- 문법을 활용한 의사소통활동

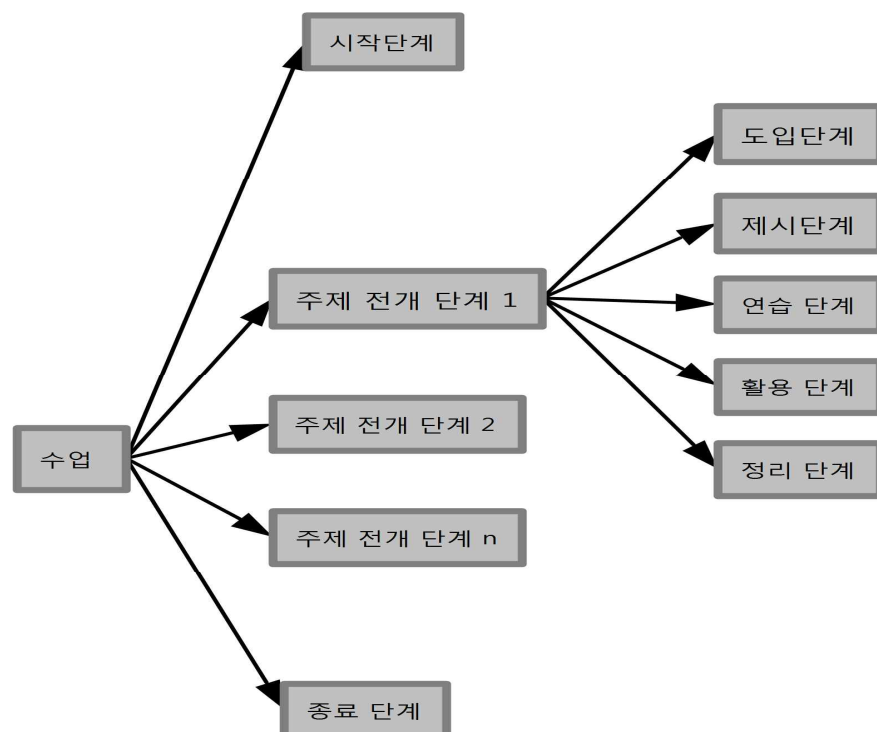
##### ● 정리단계:

- 목표 수업 내용의 정리 및 검토, 학습자 평가

여기서 설정한 단계와 기능은 의사소통적 접근법을 사용하는 한국어 수업에 대한 연구자의 경험과 지식을 바탕으로 구성한 것이며 따라서 주제전개 단계의 부분 단계의 구분은 어디까지나 가설적인 것이다. 따라서 이 가설적인 단계 설정의 타당성은 실제 수업 분석 사례를 통해 검증되어야 할 것이다. 그러나 본 연구의 목적은 이상적인 수업대화 모형이나 대화원형을 찾는 것이 아니라, 가설적인 수업대화 단계 모형을 바탕으로 실제 수업을 분석한 후, 그 결과를 이용하여 그 수업이 실제로 어떻게 구성되었는지 파악하는데 있다. 이 과정 속에서 본 연구에서 제시한 가설적 수업 단계의 타당성은 자연스럽게 드러날 것이다. 다시 말해 수업 단계의 설정을 검증하는 자체는

본 연구의 목적이 아니지만, 수업 단계 모형을 이용해 실제 수업 양상을 기술을 위한 과정에서 그 타당성을 확인할 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에서 가설적으로 제시하는 한국어 수업 단계를 도식화시켜 나타내면 다음과 같다.



<그림 10> 한국어 수업 단계

이들 주제전개 단계의 부분단계 중에서 교사의 관여 유발 전략과 관련하여 주의 깊게 살펴봐야 할 부분단계는 도입단계와 제시단계이다. 이들 단계에서 교사는 여러 관여 유발 전략을 사용해서 교수학습 내용을 전달하려 하기 때문에 전체 수업 구조 안에서 교사 발화의 역할이 큰 부분이기 때문이다. 이 단계에서 궁극적인 목적은 학습자들이 교수학습 내용에 대해 관여하도록 만들어(관여 유발) 의미 있는 학습이 일어

나도록 만드는 것이다. 그렇다고 해서 연습단계와 활용단계에서 교사의 관여 유발 전략이 사용되지 않는 것은 아니다. 본 연구에서 학습내용에 대한 학습자의 관여를 학습이 이루어지는 필수적인 조건으로 보기 때문에 수업의 모든 단계에서 교사의 관여 전략이 사용될 수 있다고 본다. 그러나 전략 사용의 비율은 도입단계와 제시단계에서 더 높게 나타날 것이라고 예측할 수 있을 것이다.

주제전개 단계의 부분단계가 어떻게 구성되었는지를 알기 위해서는 먼저 화제 단락으로 수업의 단계를 나누어 볼 필요가 있다. 어떤 텍스트의 주제 전개 방식이 그 텍스트의 유형과 기능을 말해주는 것처럼, 수업대화의 화제 전개 방식은 그 수업이 어떠한 성격의 수업인지 말해줄 수 있기 때문이다. 여기서 화제 단락이란 화제의 단일성에 대한 조건이 지켜지는 것, 말하자면 대화참여자들의 주의의 방향(초점)이 하나의 대상이나 사태에 일정하게 맞추어져 있는 것이다.<sup>12)</sup> Brinker & Sager(2009:150)에 따르면 대화의 핵심단계는 시작단계나 종료단계에 비해 훨씬 더 복잡하게 구성되어 있으며 따라서 대화연속체부터 논의를 시작하는 것은 의미가 없다. 그보다는 우선 좀 더 큰 구조적 단위를 분리시켜야 하는데, 이들 단위는 - 화제에 대한 논의와 행위목표를 실현하기 위한 핵심단계의 기능에 상응하여-서로 밀접하게 결합되어 있는 층위, 즉 화제 층위와 행위 층위에서 기술될 수 있다.

그런데 의사소통적 접근법을 사용하는 제2언어/외국어 수업대화의 분석을 위해서는 앞서 언급한 ‘화제’ (topic) 단위의 분석만으로 수업대화의 구조를 정확히 포착할 수 없다. 수업대화의 구조를 정확하게 파악하기 위해서는 화제 단위와 함께 수업의 ‘교수주제’ (pedagogical theme) 또한 분석되어야 한다. 그 이유는 의사소통적 접근법을 사용하는 교실에서 교사는 교수주제를 전달하기 위해 그에 알맞은 화제를 설정하고 학습자와의 대화를 통해 이 화제를 유도하고, 그 화제를 전개해 나가기 때문이다.

예를 들어 의사소통적 접근법 또는 기능 중심의 교수법을 사용하는 제2언어/외국어 교실에서는 문법 자체만을 교수하지 않고 목표 문법이 가진 기능이나 그 문법 형식이

12) Brinker & Sager(진정근 역, 2009:151)에서는 ‘주제 단락’이라는 용어를 사용하고 있으나 본 연구에서는 ‘화제’와 ‘주제’를 구분하여 쓰고 있으므로 ‘화제 단락’로 바꾸어 쓰기로 한다.

사용될 수 있는 전형적인 의사소통 상황도 같이 교수한다. 여기서 기능이나 상황을 교수한다는 것은 명시적 설명뿐만 아니라 학습자에게 그 언어 형식을 사용할 수 있는 상황을 유사체험 형식으로 제공한다는 의미이다. 의사소통적 접근법을 사용하는 교사가 귀납적인 문법 교수 방식을 사용한다면, 그 교사는 문법이 사용되는 의사소통 상황을 학습자와 대화를 통해 구성하여 보여줄 것이다.

예컨대 이유를 나타내는 ‘-으니까’ 라는 문법 형식을 교수할 때, 귀납적인 문법 제시 방식을 사용하는 교사는 처음부터 명시적인 설명을 통해서 문법 정보를 주는 것이 아니라 이 문법 형식이 친구에게 주말 약속을 제안하는 상황이나 그 제안을 거절하거나 다른 대안을 마련하는 의사소통 상황에서 쓰일 수 있음을 학습자와의 대화를 통해서 보여준다. 이를 통해서 교사는 ‘-으니까’ 라는 문법의 ‘형식’ 과 ‘기능’ (제안하기, 거절하기, 협상하기)에 대한 인식을 고양시킨다. 이렇게 의사소통적 접근법을 사용하는 제2언어/외국어 수업에서 교사는 학습자들과의 상호작용 즉 대화를 통한 화제 설정과 화제 구성을 통해 목표 문법이나 어휘가 사용되는 의사소통 상황을 구축하고, 문법 형태와 기능을 제시한다. 역으로 말하자면 교사가 어떤 화제를 설정하고 그 화제를 어떻게 전개해나갈 것인가 하는 문제는 모두 교수주제가 어떤 것인가에 달려 있다.

이런 이유에서 한국어 수업을 분석할 때는 화제만이 아니라 교수주제에 대해서도 분석이 이루어져야 한다. 다시 말해 화제와 교수주제가 일치하는지, 아니면 화제에서 교수주제를 따로 분리하여 도출할 수 있는지를 파악해야 한다. 수업의 ‘교수주제’는 수업 목표와 다시 말해 교사의 교수 행위의 목표- 즉 수업 단계의 목표-와 직결되어 있기 때문에 이는 한국어 수업대화를 정확하게 파악하려면 필수적인 작업이라고 할 수 있다.

여기에서 화제는 두 대화참여자가 무엇에 대해서 이야기하고 있는지를 뜻한다. 교수주제는 그런 화제를 통해서 교사와 학습자가 다루고 있는 교수 내용을 말하며, 수업의 목표, 다시 말해 교사와 학습자라는 수업 참여자의 의도와 밀접한 관련을 맺고 있는 것이다. 앞서 말했듯이 ‘교수주제’는 교수행위를 실현시키는 단위인 수업단계와 밀접하게 결합되어 있기 때문에 ‘화제’와 ‘교수주제’를 분리하여 분석하는 것



은 수업대화를 ' 화제 '의 층위와 그에 상응하는 ' 행위 '의 층위로 같이 기술하는 것이라고 할 수 있다.

그러나 모든 한국어 수업이나 제2언어/외국어 수업대화를 화제와 교수주제로 나누어 분석할 수 있는 것은 아니다. 교수법이나 수업 내용, 교과목의 특징에 따라서 화제와 교수주제가 일치하는 경우도 있고 수업대화의 일부분에서만 화제와 교수주제를 분리하여 고찰해야 하는 경우도 있다. 예를 들어 문법번역식의 교수법을 사용하는 한국어 교실의 문법 수업대화라면 굳이 화제와 교수주제를 분리해서 대화를 분석할 필요가 없을 것이다. 이러한 수업의 경우 교수주제는 곧 화제이기 때문이다. 아래의 예를 통해서 이를 확인해 보자.

#### <예 10> 화제와 교수주제가 일치하는 수업의 예

- (45) 교사: 1) 자, 2) 선생님이 지금 칠판에 쓴 것, AN야! 선생님이 지금 칠판에 쓴 것 뭐야?  
 (46) JN: 공부합니다.  
 (47) 교사: 좋다.  
 (48) 학생들: 좋습니다. [선생님 학생들과 동시에 읽는다.]  
 (49) 교사: 많다.  
 (50) 학생들: 많습니다.  
 (51) 교사: 음.  
 (52) AN(?): 가다.  
 (53) 교사: 1) 갑니다. 2) 공부하다. 공부합니다. [학생들 킁킁 웃는다.] (3) 음. 공부하다는 어떻게 되? [교사는 칠판에 쓴다.]  
 (54) AN(?): 공부합니다.  
 (55) 교사: 음.  
                   [학생들 웃고 떠든다.]  
 (56) 교사: SY야! 2) 이것 두 가지, 두 가지로 나눌 수 있거든. 3) 요 위에 것 하고, 아래 것 하고 분명히 두 가지가 달라. 4) 뭐가 다를까? 5) 여기 Grundform을 봐! 6) 좋다 가다 뭐가 다르지?  
 (57) 학생들: 받침이 있어요.  
 (58) 교사: 1) 어간이, 어간이 자음으로 끝났지? 2) Konsonant. 3) 어간이 자음으로 끝났어어. 4) 모음 ㅏ, Vokal, 그치? 5) 그게 차이야. 6) 그랬을 때 이걸 고치면, 습, 습자를 집어 너. 7) 습자, 습니다, 응? 8) 많습니다. 9) 하지만 모음으로 끝났을 때는 ㅂ니다만 집어 너. 10) ㅂ니다. 공부하다, 공부합니다. 11) 자, 12) 너희들이 여기 다 틀렸어. 13) 기본적인건데. 14) CH이! CH이! 15) 틀렸어. 16) 자, 17) 지내다.  
 (59) SH: 지냈습니다. [여러 학생들이 동시에 대답한다.]

- (60) 교사: 1) 그것은 Vergangenheit고 2) 지냅니다. 3) 만나다  
 (61) SH: 만납니다.  
 (62) AN: 1) 선생님! 2) 숙제  
 (63) 교사: 그렇다.  
 (64) AN(?): 그렇습니다. 그렇습니다.  
 (65) YJ: 그렇습니다.  
 (66) 교사: 1) 그렇습니다. 2) 맞습니다. 3) 그렇습니다.  
 (67) AN: 선생님!  
 (68) 교사: 자다? Schlafen? 자다. 자다.  
 (69) AN: 잠니다.  
 (70) 교사: 잠니다.

<예 10><sup>13)</sup>은 세 명의 남자 어린이와 다섯 명의 여자 어린이들이 참여한 이 수업대화에서 교사는 ‘합쇼체’를 교수주제로 수업을 진행하고 있다. 이 수업의 경우 동사 기본형을 합쇼체로 어떻게 바꾸는가에 대한 것이 화제이자 바로 교수주제이다. 이 수업은 교사가 동사의 기본형을 학습자들에게 제시하면 학습자들이 그 기본형을 합쇼체로 바꾸어 대답하는 형식을 띠고 있기 때문에 교수주제와 화제가 분리되어 있지 않다.

이렇게 화제와 교수주제가 분리되지 않고 일치하는 수업대화 구조도 있지만, 화제와 교수주제를 반드시 분리하여 고찰해야만 그 구조가 잘 드러나는 수업대화구조도 있다. 특히 문법 수업의 경우 그 교실에서 의사소통적 접근법을 사용한다면 화제와 교수주제를 분리하여 수업대화를 분석하는 것은 필수적이다.

다음 수업대화 <예 11>과 <예 12>를 분석해보면 왜 화제와 교수주제를 분리해서 의사소통적 접근법을 사용하는 수업대화를 봐야 하는지, 그리고 이를 통해 수업대화 속에 나타난 질문의 기능을 어떻게 살펴볼 수 있는지 알 수 있을 것이다. 먼저 <예 11>을 보자.

---

13) 박용익(1998:301-303). 전사양식은 박용익(1998)을 그대로 따랐다.

### <예 11> 화제와 교수주제가 분리된 수업의 예

01BT1: 어 MG 씨=, 오늘은 왜:, 거기에: 왔었어요?

02MG: 거기에?

- 중략-

09BT1: 아직 안 왔어요. ((DA를 보며))MG 아 MC 씨 오래간만입니다=,

11MC: 예.

12BT1:응?((뒤돌아서 종이를 붙인다))

13MC:오래간만입니다.

14BT1:((종이를 붙이며)) 어제, 잘 지냈어요?

15MC:((허허 웃고)) 예, 많이 잤어요.

- 중략-

18BT1: 아팠어요?

19: (몸이) 안 좋았어요.=

-중략-

22BT1: (??) 죄송합니다, (??), 응? ((교탁 앞의 의자에 앉아서 교탁을 정리하며 파일을 열어 보며))어=, MC 씨, 어제: 무엇을 했어요?

23MC: 어=, 잤어요↗((교사를 본다))

24BT1: ((교탁 위를 정리하다가 MC를 보고)) 잤어요?

25MC:네:.

26BT1:응:,(교탁을 보고 정리하다가 MC를 보고)) 어=, 자고, ((다시 교탁을 보고 정리하며)) 무엇을 했어요?

27MC: 자고:,(...)((머리를 긁적이다 다시 손을 내린다))

(BT1)((MC를 한번 보고 필통을 만지고 다시 MC를 한번 보고 다시 필통을 보고 자크를 연다))

(MC)(??) 봤어요↗((말을 마치고 교사를 본다))

28BT1:((필통에서 무엇을 꺼내며 MC를 본다)) 어 영화를 봤어요?

29MC:((약간 고개를 움직이며)) 네.

30BT1: 비디오루? 음.

31MC: 네.

32BT1: 어:,((필통에서 꺼낸 것을 내려놓고 MC쪽으로 몸을 돌려 앉아서)) 그 영화는, 어때요?

33MC: 음, 재미있어요↗

34BT1: 재미있어요?((다른 학생들 쪽을 봤다가 바로 MC를 다시 보고))

35MC:네.

36BT1: 자, ((오른손을 들며)) 어=, 재미있습니다↗((두 손으로 큰 공을 잡은 듯이 허공에서 함께 흔들며)) 영화. (( 두 손을 내린다)) 그죠?((손을 모아 잡고 계속 MC를 보며)) 어떻게 말해요,

37WL:(??) 재미있다.

38MC: 재미있는, 영화.

39BT1:((MC쪽으로 손바닥을 위로 향해 팔을 들고 흔들며))~ 영화가 재미있어요, 재미있는↗

40MC: 재미있는 [영화

41BT1: [영화. 아=,

42MC: 영 · 화 ·

- 중략 -

48BT1: 괜찮아요? 음=, ((고개를 끄덕이며 시선을 아래로 하는 손을 내려 의자를 끌어당긴 후 교탁을 좀 당기며 MG를 본다)) MG 씨, 응=,((교탁을 당기는 걸 멈추고 MG를 보며)) 키가 큰 여자를 좋아해요, 키가 작은 여자를 좋아해요?

49MG: ((MC를 본 후에 다시 교사를 보고)) 무슨 말이에요?

50BT1:((웃으며)) 키가:아 하하하, 키가=, 큰 여자를 좋아해요? 키가 작은 여자를 좋아해요?

51MG: 음. 음=:, 아

니오, 키가:, 어, 여자=,를, 안 좋아해요.

52BT1: 키가, (...) 큰?

53MG: ((고개를 끄덕이며)) 키가 큰,

54BT1: 작은?

55MG: 아= 작은, ((고개를 옆으로 저으며 왼손을 약간 앞으로 한번 끄덕이고 고개를 끄덕인 후)) 괜찮습니다.

56BT1: 아: 키가 작은 여자도 괜찮습니까?

57MG: 예.

58BT1: 어 잠깐만, 제가 이거 선생님이=, 어=, 잠깐만,((MG를 다시 보고 똑바로 앉아서)) 키가 작은 여자도=((웃은 소리로)) 괜찮습니까?

59MG:((웃으며)) 예, 괜찮습니다.((문쪽을 한번 보고 다시 교사를 본다.))

- 중략 -

150BT1: 응, 그 친구가 노래를 잘 해요?

151SH: 노래?

152BT: 응=↗

153SH: 암=, 어=, 모르겠어요.

154BT1: 모르겠어요? [어= 예, 노래-그 친구가=↗ 노래를 잘= 합니다. 어떤 친구예요?

155SH: [((웃으며))네.

156BT: 그 친구는? [노래를↗ · 잘, · 하 · 는, 친구예요.

157SH: 오:, (??) 노래 [??]

158WL: [(???)

159BT1: 자, 따라하세요, 노래를 잘 하는 친구예요.

160@: 노래를 잘 하는 친구예요.

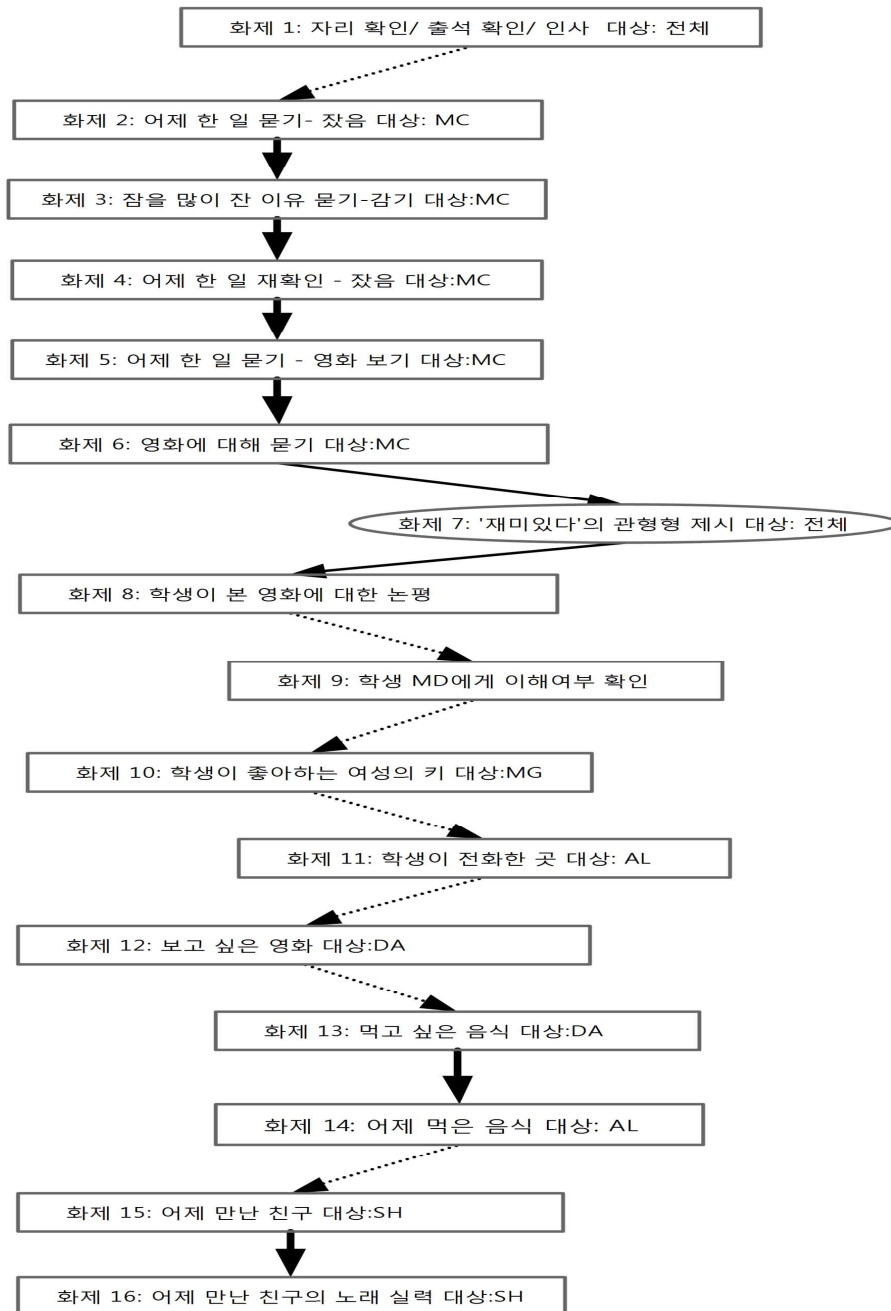
-이하 생략-

<예 11>은 진제희(2006)에 수록된 전사 자료<sup>14)</sup> 중 일부(01-165)를 발췌한 것으로 전날 학습한 형용사와 동사의 관형형을 복습하는 수업의 초반 부분 - 구체적으로 수

14) 전사 양식은 진제희(2004)의 양식을 그대로 옮겼다.

업 시작부터 문장 만들기 연습 활동 전까지의 부분-이다. <예 11>에서 수업의 전체적인 목표는 이미 선수 학습한 관형형을 학습자들이 적절한 상황에서 발화할 수 있게 만드는 것이라고 할 수 있다. 수업의 핵심적인 목표는 동사와 형용사의 관형형 제시와 학습자의 이해도 및 학습 숙련도 확인, 관형형을 사용할 수 있는 발화 상황 제시, 그리고 학습자 발화 기회 제공이다. 목표 문법인 관형형과 관련하여 더 구체적으로 논의하자면 동사 관형형의 형태, 형용사 관형형의 형태, 현재 시제에서 동사와 형용사 관형형의 형태, ‘있다’ / ‘없다’의 관형형 형태, 보조 형용사 ‘싶다’의 관형형 등을 제시하고 학습자들이 이를 학습했는지 확인하고 학습자들이 이를 내재화시켜 사용할 수 있게 하는 것이 수업의 목표라고 할 수 있다. 여기에서 동사 관형형의 형태나 형용사 관형형의 형태 등 문법적 형태들은 수업의 교수주제라고 할 수 있다.

그렇다면 <예 11>은 <예 10>과 어떻게 다른가? <예 11>이 <예 10>과 다른 점은 <예 10>의 수업대화가 ‘합쇼체’라는 교수 내용이 중심 화제 자체가 되어 수업대화가 이루어지고 있는 반면, <예 11>은 관형형의 복습을 목표로 하는 수업임에도 불구하고 교수주제가 직접적으로 다루어지지 않는다는 점이다. 그 대신 이 수업에서는 학습자들의 일상생활과 관련된 내용을 화제로 하여 일상적인 의사소통을 하는 것처럼 수업이 진행된다. 다음의 <그림 10>은 화제와 대화 상대자의 변화를 중심으로 수업대화를 도식화시킨 것이다.



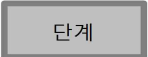
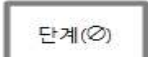
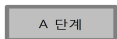
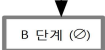
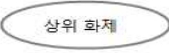



<그림 11> <예 11>의 수업화제 전개도

<그림 11><sup>15)</sup>을 바탕으로 수업의 화제 전개를 살펴보면 다음과 같다. ‘화제 2-5: 어제 한 일’ → ‘화제 6-9: 영화’ → ‘화제 10: 학생이 좋아하는 여성의 키’ → ‘화제 11: 학생이 전화한 곳’ → ‘화제 12: 보고 싶은 영화’ → ‘화제 13: 먹고 싶은 음식’ → ‘화제 14: 어제 먹은 음식’ → ‘화제 15: 어제 만난 친구’ → ‘화제 16: 그 친구가 노래를 잘하는지 여부’. 이렇게 수업 화제의 흐름을 보면 화제 단위 5에서 화제 단위 6으로 자연스럽게 화제가 전환되는 것을 제외하고는 한 화제에서 다른 화제로의 전환이 별 연관 없이 이루어지며, 따라서 화제 단위 간의 결속이 약하다는 것을 알 수 있다. 또 대화 상대자(답변자)의 교체가 빈번하게 일어나는 것도 눈에 띈다.

화제를 중심으로 한 지금까지의 분석만을 살펴보면 이 수업대화가 무질서하게 이루어진 것처럼 보인다. 그러나 수업 단계와 화제 단락 그리고 교수주제 간의 관계 구조를 도표화한 <표 2>와 이를 도식화시킨 <그림 12><sup>16)</sup>를 보면 수업의 전개 양상을 다른 시각에서 볼 수 있다.

15) 직선으로 된 화살표(→)는 화제 연결이 자연스러움을, 점선으로 된 화살표(→)는 화제 연결이 자연스럽지 않음을 나타낸다.

16) 수업구조도의 각 도형 및 기호의 의미는 다음과 같다.

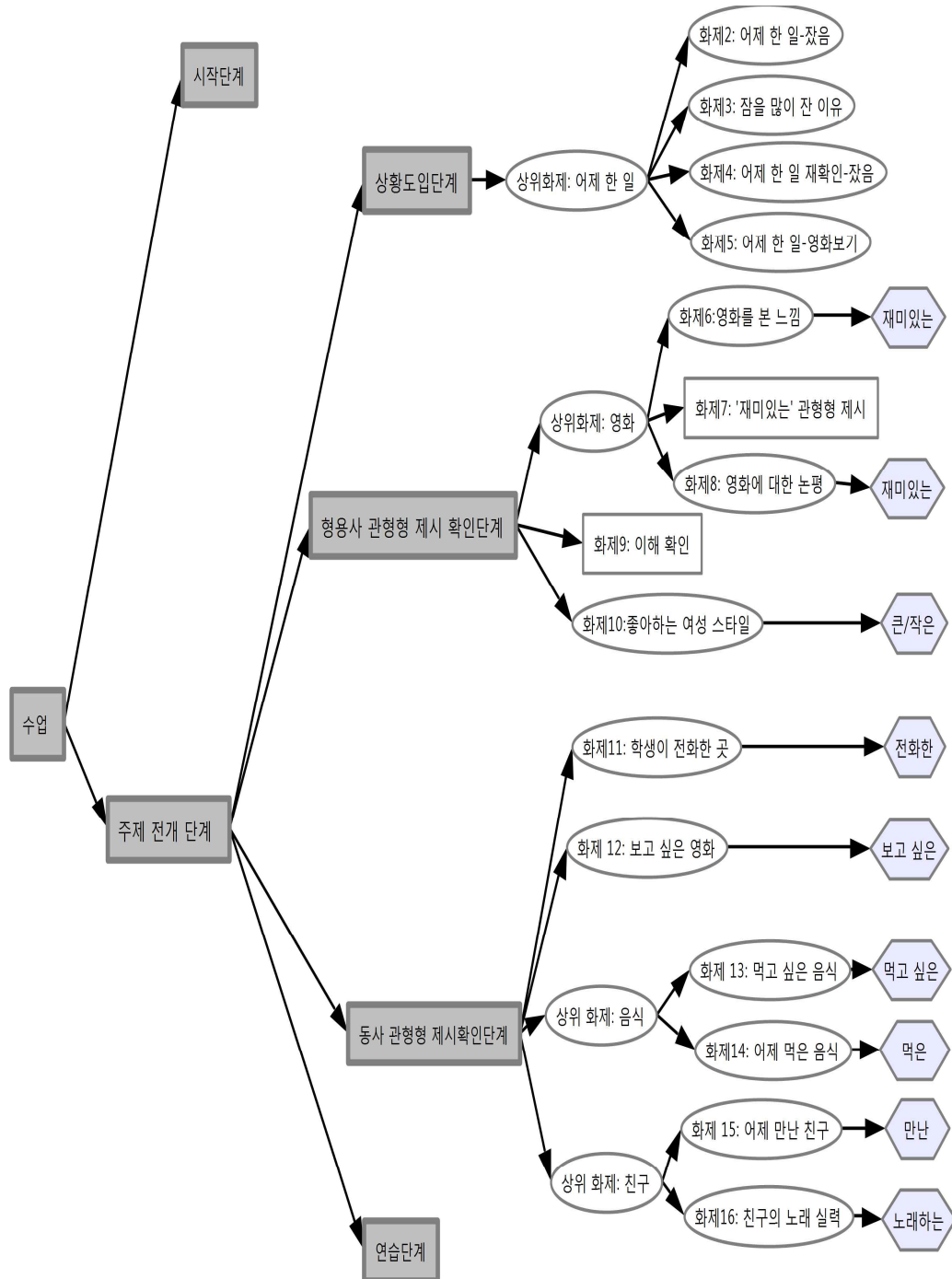
- ①  : 수업대화에서 특정한 기능을 맡고 있는 수업의 단계를 나타낸다. 예) 시작단계
- ②  : 수업대화의 가설적인 수업 단계에는 있으나 실제로 드러나지 않는 단계를 나타낸다. ③번 참조.
- ③ :   A 수업단계가 B수업단계의 기능을 대신하여 사실상 B 단계의 기능을 수행할 때 이와 같이 나타낸다.
- ④  : 수업대화 중 나타나는 여러 화제를 지배하는 상위 화제를 나타낸다.
- ⑤  : 교수주제를 전달하는 매개화제를 나타낸다.
- ⑥  : 대화의 화제가 매개화제가 아니라 교수주제 자체일 때 이와 같이 나타낸다.
- ⑦  : 화제가 매개하는 교수주제를 나타낸다.

**<표 2> <예 11>의 수업단계와 화제**

단계		화제 단락	화제/행위	교수주제/목표	
				미시적	거시적
시작단계		1(01-13)	자리 확인/ 출석 확인/인사	X	X
상황 도입단계		2(14-15)	어제 한 일: 어제 뭐 했는지 묻고 답하기(짚음)	관형형 사용 할 수 있는 상 황 유도하기1	관형형 사 용할 수 있는 상황 유도
		3(18-22)	잠을 많이 잔 이유: 감기	관형형 사용 할 수 있는 상 황 유도하기2	
		4(22-25)	어제 한 일 재확인: 잤음	관형형 사용할 수 있는 상황 유도하기3	
		5(26-31)	어제 한 일 질문: 영화 보기	관형형 사용할 수 있는 상황 유도하기4	
제시 확인 단계	형용사 관형형 제시 확인 단계	6(32-35)	영화/영화에 대해 묻기	재미있는	형용사 관형형 제시 및 확인
		7(36-42)	재미있는 영화 / 재미있다 관형형 제시	재미있는	
		8(43-45)	학생이 본 영화에 대한 논평	-재미있는	
		9(46-48)	학생 MD에게 이해했는지 확인		
		10(48-59)	키가 작은 여자 큰 여자 중 어떤 여자를 좋아하는지 묻고 답하기	큰, 작은	
	동사 관형형 제시 확인 단계	11(60-85)	학생이 전화한 곳	동사 관형형 과거 - 전화한	동사 관형형 제시 및 확인
		12(85-90)	보고 싶은 영화	동사 관형형 현재 - 보고 싶은	
		13(91-128)	먹고 싶은 음식	동사 관형형 현재 -먹고 싶은	
		14(112-128)	어제 먹은 음식	동사 관형형 과거 - 먹은	



		15( 129-149)	어제 만난 친구	동사 관형형 과거 -만난	
		16( 150-165)	그 친구가 노래를 잘하는지의 여부	동사 관형형 현재 -노래하는	



<그림 12> <예 11>의 수업 구조

<그림 12>를 보면 <예 11>의 수업이 크게 시작단계와 주제전개 단계로 나누어진다는 것을 알 수 있다. 주제전개 단계는 선수 학습한 문법의 형용사·동사의 관형형을 사용할 수 있는 상황을 도입하는 단계와 제시확인 단계로 나누어지며, 제시확인 단계는 다시 형용사 관형형 제시확인 단계와 동사 관형형 제시확인 단계로 구분된다.

이렇게 화제의 진행을 교수주제의 측면에서 보면 화제 단락 6-9(영화)와 화제 단락 10(좋아하는 여성의 키) 사이에 공통점을 추출할 수 있다. 이 둘의 공통점은 바로 ‘형용사의 관형형’이다. 마찬가지로 화제 11부터 15까지(전화, 영화, 음식, 친구)에서는 ‘동사 관형형’이라는 공통점을 찾을 수 있다. 다시 말해 화제6-10까지의 교수주제는 ‘형용사 관형형’인데 교사는 질문을 통한 화제 설정을 통해 먼저 형용사의 관형형을 제시하고 학습자들의 학습 상태를 확인하는 수업 단계의 목표를 성취한다. 그 다음으로 교사는 화제 11부터 15까지 동사의 관형형을 제시하고 학습자들의 학습 상태를 확인하였다.

이렇게 교수주제의 관점에서 보면 서로 관계가 없어 보이는 화제 단위들이 ‘관형형’이라는 교수주제로 결속되어 있는데, ‘관형형’이라는 교수주제는 ‘관형형의 제시와 확인’이라는 수업 단계의 목표와 일치한다는 것을 알 수 있다. 이는 곧 화제 단위 6에서 16까지가 관형형 제시확인 단계로 설정한 것이 타당하다는 것을 증명해주는 것이다.

이처럼 교사는 무작위적으로 화제를 설정하는 것이 아니라 교수주제에 맞추어 화제를 설정하고 이를 통해서 수업 단계의 목표를 달성한다. 이런 점에서 수업 구조를 화제와 교수주제를 분리하여 고찰하면 수업의 전개 양상을 더 정확하게 파악할 수 있다. 그 뿐만 아니라 수업대화의 특정 부분이 하나의 교수주제로 결속된다면 그 부분은 특정 교수 행위 목표의 실현 부분 즉 수업의 특정 단계임을 증명하는 증거가 될 수도 있다. 왜냐하면 교수주제는 교수 목표와 밀접한 관련을 맺고 있으며, 수업대화에서 단계란 교수 목표가 실현되는 단위이기 때문이다. 정리하자면 교수주제의 결속성은 어떤 수업단계를 설정하는 기준이 되며, 동시에 수업 단계 설정이 타당한지 검증하는 준거가 될 수 있는 것이다.

수업을 교수주제와 화제로 분리하여 분석했을 때의 또 다른 장점은 수업에서 교사

가 수업 내용을 어떻게 전달하는지, 그 수업의 특징이 무엇인지 파악할 수 있으며, 이를 통해 다른 수업과의 차이점을 밝히는 데에도 도움이 된다는 것이다. 특히 같은 내용을 다루는 수업을 비교해 보면 수업의 교수주제와 화제로 분리하여 분석하는 것의 장점을 분명히 알 수 있을 것이다.

위에서 분석해 본 <예 11>은 교수주제의 측면에서는 강하게 결속되어 있지만, 화제의 측면에서는 결속성이 약한 구조를 가지고 있다. 그렇다면 반대로 교수주제의 측면에서는 결속성이 없으나 화제의 측면에서는 결속성이 강한 수업 구조도 있을 수 있을 것이다. 또한 교수주제의 측면에서 강한 결속성을 보이고, 동시에 화제의 측면에서도 잘 결속되어 있는 구조도 생각해 볼 수 있을 것이다. 다음에서 살펴볼 <예 12>는 교수주제 측면과 화제 측면에서 모두 잘 결속되어 있는 수업대화이다.

#### <예 12><sup>17)</sup>[A092S#4\_1]화제와 교수주제가 잘 결속된 수업의 예

- 125 교사 선생님들은 뭐: 잘 하세요?  
 126 참2 (4.0) 아, 저는 춤을 배웠었긴 한데 허허 너무 까 진짜 이제는 발목이 다쳐서  
 잘 추지 못하고~  
 127 원래 춤을 추는 걸 좋아했어요  
 128 교사 = 춤을 좋아했어요? 오오 멋있어요: 우리 반에서 춤을 잘 추는 분이 누구세요?  
 129 남4 ((손으로 여러 학생들을 가리킨다))

-중략-

- 170 교사 = 네: 선생님들 시작해보세요. 이름이 뭐라고요 저분?  
 171 참2 음: xx 씨와 HY 씨.  
 172 교사 = 그 옆에?

-중략-

- 178 참2 아 LY 씨? LY 씨  
 = 네. LY 씨 오: 선생님 잘 하셨어요. 네에. ((뒤에 앉은 학생을 가리키며)) 여  
 179 교사 기 옆에 이분은?  
 180 참2 NY NY 씨  
 181 교사 NY 씨 네. 좋아요. 자: 그럼 이 분은요? 이 분이 인기가 많은 분이예요.  
 182 남? ((기침))  
 183 학들 ((웃음))

-중략-

- 208 교사 그쵸? PT 씨가 안 했잖아요? 그러니까 네 이따 한 번 바꿔 드릴게요

17) ‘참2’는 참관 교사 2를 가리킨다.

209                   그래 마음에 들었어요? \*\*\*

210                   그런데 여러분 우리 반에서 조용한 사람은 누구예요?

211    학생        NA 씨

212    교사        NA씨: ㄱ((웃음))네에: 그런데 말이 많:은 사람. 시끄러운 사람 누구예요?

213    남1         \*\*\*씨

214    교사        뭐라고요?

215    남1         \*\*\*씨

216    교사        뭐라고요?

217    남1         TS 씨

218    교사        TS 씨요? 제가 선생님 얘기 들었을 때 깜짝 놀랐어요. \*\*\*

219                   DB 씨, 아 TS 씨요? TS 씨 말이 많아요? 진짜? 몰랐어요. TS 씨 좀 조용해요

220    남1         ;; 수업 시간에만

221    교사        수업 시간에만? 쉬는 시간((웃음))

222    학들         ((웃음))

223    교사        하, 네에((웃음)) 네. 그러면: 우리 반에서: 음: 네. 제일 돈이 많은 사람은요?

224    학들         ((교사를 쳐다본다))

225    교사        ((손으로 자신을 가리키며) 내가 돈이 제일 많아요?((웃음))

226    학들         ((웃음))

227    교사        [저요?]

228    남3         [아니]

229    교사        내가 돈이 많아요? 진짜? 정말? 아니예요: 여기 모델 있잖아요, 모델: 크흐흐

230                   (여학생 HL를 가리키며) 여기 HL 있잖아요, HL

231    여효         ((웃음))

232    교사        유명한 가수. 아 제가 돈이 돈이 많아요? 알겠어요.네.저 부자예요 ㄱ((웃음))

233                   그래서 저한테 DB 씨가 삼겹살 사주세요라고 얘기했어요?

234    남2         (고개 끄덕인다)

235    교사        우와 정말? 시험 잘 보면이라고 얘기했죠.60% 이상 ㄱ

236                   네 제가 이번 주 주말에 열심히 본 다음에 혹시 잘하면 월요일에:

237                   아니면 화요일에: 생각해 볼게요:

238                   음 그러면 우리 교실에서 발이 제일: 큰 사람은?

239    학들         (0.5)

240    교사        <작> 발, 발, 발.

241    학들         ((서로의 발을 쳐다본다))

242    교사        PT 씨? JRM 씨? JRM씨 참 큰 것 같았어요 ㄴ

243    학들         (1.0)

244    교사        발이 큰:사람?

245    남4         MK 씨

246    교사        MK 씨? 아: MK 씨가 어디에 있어요?

247    학들         ((웃음))

248    남4         호주

249    교사        ((웃음))호주에 있어요 ㄴ 너무 호주가 너무 좋아서 안 왔어요.

250                   한국에 안 돌아왔어요. 그러면: 우리반에서 인기가 많:은 사람?

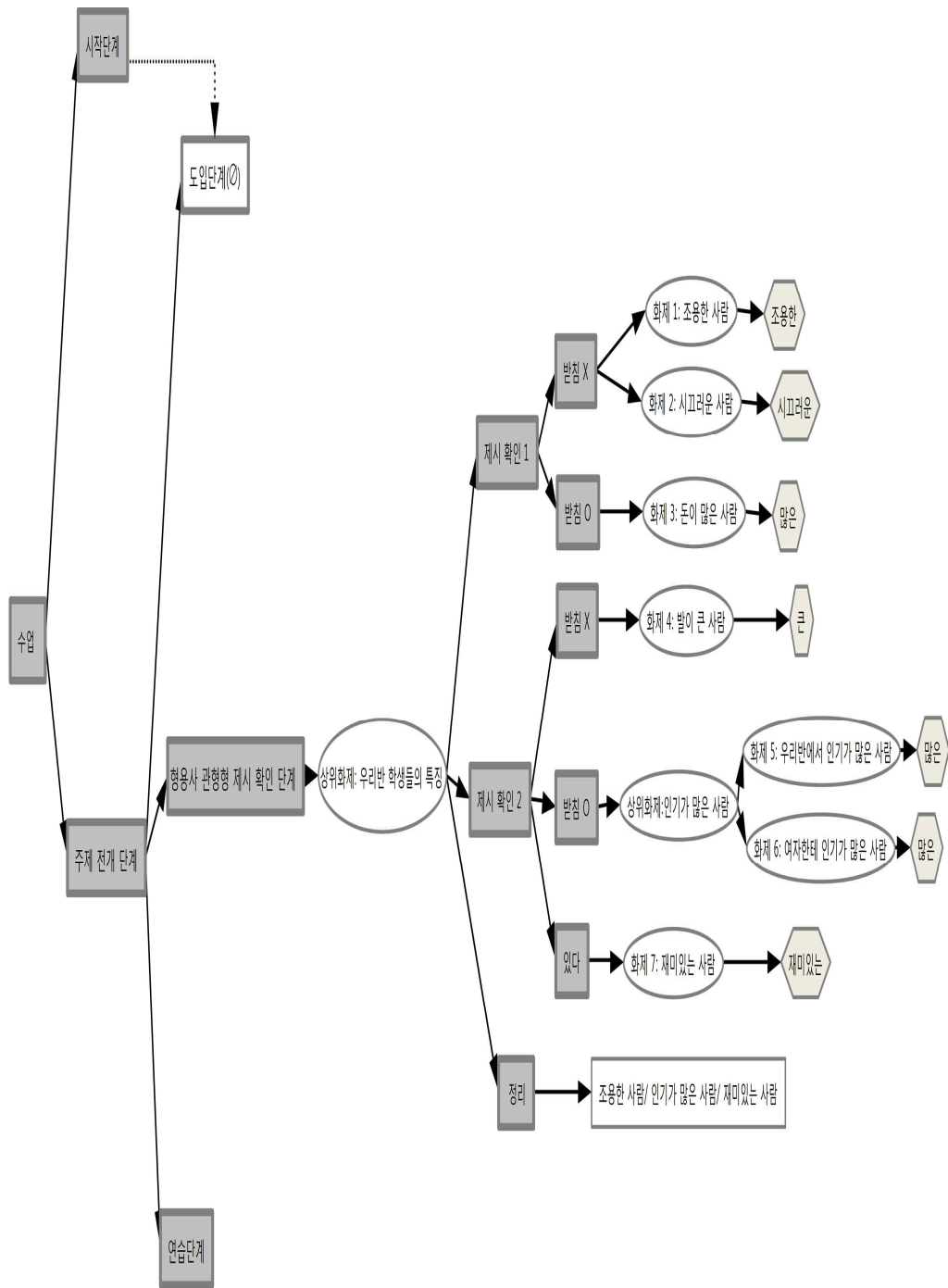
251    학들         (2.0)

252    남1         선생님

253    교사        저요? 고마워요 ㄱ 알겠다. 삼겹살 먹고 싶어요?((칠판에 판서하며))필요 없어요.

254    학들         ((웃음))

255 교사 네에 그러면: 여자한테 인기가 많은 사람은요?  
 256 남학들 ((서로를 손가락으로 가리킨다))  
 257 교사 ((학생 두 명을 손가락으로 교차하며 가리키며)) 두 사람이 두 사람  
 258 NK 씨 DB 씨, DB 씨 NK 씨?  
 259 남X TS 씨  
 260 TS 씨? TS 씨 진짜 인기가 많아요?  
 261 학들 ((고개 끄덕인다))  
 262 교사 그래요? 정말 몰랐어요.((웃음)) 아 그래요 TS 씨 인기 많아요? ((칠판에 판서하  
 263 며)) 좋아요.  
 264 남2 HS 씨  
 265 교사 HS 씨? ((웃으면서)) HS 씨 재미있어요. [맞아요.]  
 266 학들 [맞아요]  
 267 교사 ((칠판에 적은 형용사들을 관형형으로 바꾸면서)) 다음에 이렇게 얘기할 때  
 268 조용한사람↗인기가 많은 사람↗재미있는↗사:람. 이렇게 얘기했죠?  
 269 재미있는 사람. 여러분 다 이거 생각나요?  
 270 학들 (1.0)  
 271 교사 으으음.자 그러면 우리 한 번 옛날에 배웠지만 생각해 보면서 같이 연습↗해 볼  
 게요:



<그림 13> <예 12>의 수업구조도

<예 12>는 A 한국어교육기관 초급 수업의 도입 부분을 전사한 것이고, <그림 13>은 <예 12>의 수업 단계에 따른 화제 전개 양상을 도식화시킨 것이다. 이 수업에서 학습해야 하는 문법 항목은 동사의 관형형인데, <예 12>는 동사의 관형형을 제시하기 전에 기존에 학습했던 형용사의 관형형을 복습하는 부분이다. 따라서 <예 11>과 거의 같은 내용을 다루는 수업이라고 할 수 있다. 그러나 <예 12>의 수업 전개 양상은 <예 11>과 다르다.

먼저 <예 11>과 <예 12>의 눈에 띄는 차이는 <예 11>에서는 시작단계가 도입단계의 역할을 하고 있다는 점이다. <예 11>에서는 관형형의 제시확인 단계로 진입하기 전에 도입단계가 따로 설정되어 있는데, <예 12>에서는 도입단계가 따로 설정되어 있지 않은 것처럼 보인다. <예 12>의 시작단계를 보면 교사가 상황도입단계를 결합시키는 장치를 마련했음을 알 수 있다. 시작단계에서 교사는 학습자들을 소개하면서 같은 반 학습자들의 특성을 형용사와 동사 관형형을 이용해서 이야기하는데(128: 우리 반에서 춤을 잘 추는 분이 누구세요?, 181: 이 분이 인기가 많은 분이예요.) 이처럼 <예 12>의 시작단계를 보면 본격적인 주제전개 단계<sup>18)</sup>가 아니지만 교사가 관형형의 제시, 학습이라는 수업 목표에 맞게 자신의 발화를 조정하고 있음을 알 수 있다.

시작(도입) 단계는 자연스럽게 다음 단계로 연결된다. 형용사 관형형 제시확인 단계에서 등장하는 화제들은 ‘우리 반에서 조용한 사람’, ‘시끄러운 사람’, ‘돈이 많은 사람’, ‘발이 큰 사람’, ‘인기가 많은 사람’, ‘재미있는 사람’ 등인데 이런 화제들은 <예 2>와 마찬가지로 학습자들에게 모두 형용사의 관형형을 노출·제시시키고 이를 잘 학습했는지 확인하기 위해서 설정된 것이다. 말하자면 교수주제의 측면에서 이들 화제들은 ‘형용사 관형형’이라는 교수주제로 결속되어 있다.

특기할 만한 것은 <예 11>과는 달리 <예 12>의 수업에서는 화제의 흐름이 자연스럽게 연결되며 화제 단위끼리의 결속성 또한 높다는 점이다. <예 12>에서 결속성이 높은 이유는 <예 12>의 화제들이 모두 ‘우리 반 학생들의 특징’이라는 상위화제로 결

18) 박용익(1998)에서는 수업 단계 중 복습 단계와 주제전개 단계를 구분하고 있으나, 이 수업의 경우 형용사 관형형이 복습이 동사 관형형 학습과 직접 연관·연계되어 있기 때문에 복습 단계를 주제전개 단계의 부분으로 설정하는 것이 타당하다고 본다.



속되기 때문이다. 이는 <그림 13>에서도 확인할 수 있다. <예 11>에서는 화제들을 공통으로 엮어주는 상위화제가 없었던 반면, <예 12>에서는 화제들을 하나로 묶어주는 상위화제가 존재한다.

교수주제의 층위에서 <예 12>를 분석했을 때 알 수 있는 또 다른 사실은 형용사 제시확인단계가 두 부분으로 나누어져 있다는 점이다. 첫 번째 제시단계에서 교사는 받침이 없는 것과 받침이 있는 순으로 제시하였고, 두 번째 제시에서 교사는 다시 받침 없는 것, 받침 있는 것, 그리고 ‘있다’의 순으로 관형형을 제시 확인하고 있다. 이러한 규칙성이 확인되기 때문에 <그림 13>에서 보는 것과 같이 형용사 제시단계는 제시단계 1과 제시단계 2로 위계화시킬 수 있다. 이렇듯 교수주제의 결속성은 단계를 구분하는 중요한 기준이자 검증의 준거가 될 수 있다.

또한 <예 12>의 형용사 제시확인 단계에서는 교사의 화제 설정과 화제 제시 순서가 무작위적으로 결정되는 것이 아니라 교수주제에 의해 결정된다는 사실을 알 수 있다. 즉 교사는 제시단계 1과 제시단계2의 관형형 제시 순서(받침 없는 관형형, 받침이 없는 관형형, ‘있다’의 관형형 순서)를 반복하고 이를 정리단계에서도 ‘조용한 사람’(받침 없는 형용사), ‘인기가 많은 사람’(받침 있는 형용사), ‘재미있는 사람’(‘있다’)의 순으로 반복하는데 여기에서도 교사가 의식적으로 교수주제를 구성하여 제시한다는 것을 확인할 수 있다.

한마디로 <예 12>의 수업대화에서는 교수주제를 체계적으로 배분하여 구성한 수업이라고 할 수 있다. 이는 <그림 12>과 <그림 13>의 비교에서도 잘 드러나는데, 앞서 언급했듯이 <예 12>에서는 교수주제가 제시 과정에서 반복되어 나타나는 일관된 규칙성(받침 없는 관형형→ 받침이 있는 관형형 → ‘있다’의 관형형)이 발견되기 때문에 <그림 12>에서와 같이 ‘형용사 관형형 제시확인 단계’를 ‘제시확인 단계 1’과 ‘제시확인 단계 2’, ‘정리단계’로 구분하여 나타낼 수 있다. 그러나 <예 11>에서는 ‘형용사 관형형 제시확인 단계’나 ‘동사 관형형 제시확인 단계’에서는 일관된 규칙성이 드러나지 않기 때문에 부분 단계를 설정할 수 없다. 예를 들어 <그림 11>에서 ‘동사 관형형 제시확인 단계’의 경우 ‘받침 없는 동사 과거 관형형’→ ‘보조 형용사’ 싶다 ‘와 결합한 동사 현재 관형형’→ ‘보조 형용사’ 싶다 ‘와 결합한

동사 현재 관형형' → '받침 있는 동사 과거 관형형' → '받침 없는 동사 관형형' → '받침 없는 동사 관형형'으로 교수주제가 전개되고 있는데 이들 교수주제의 전개 구조에서는 동사의 관형형이라는 공통점밖에 추출되지 않고 더 이상의 교수주제의 결속성이 나타나지 않기 때문에 더 이상 단계를 구분할 수 없는 것이다.

<예 11>과 <예 12>를 도식화시킨 <그림 11>과 <그림 12>에서 확인할 수 있는 또 다른 차이점은 제시단계의 부분 단계로서 '정리단계'의 유무이다. <그림 11>에서 확인할 수 있듯이 <예 11>에서는 '형용사 관형형 제시단계'와 '동사 관형형 제시확인 단계'가 설정되어 있지만 이를 정리하는 '정리단계'는 설정되어 있지 않다. 반면 <그림 12>에서는 '제시단계 1'과 '제시단계 2'의 내용을 요약하는 '정리단계'가 설정되어 있다. <예 12>의 경우 '정리단계'는 뒤에 이어질 연습단계에서 학습자들이 학습을 성공적으로 수행하기 위한 준거를 마련해 주는 기능을 하고 있다.

수업대화 분석에서 교수주제 층위를 고려하지 않고 '화제'만 분석을 한다면 이러한 각 수업대화가 가진 특징들은 잘 드러나기 힘들다. 이렇게 한국어 수업대화를 분석할 때 화제와 교수주제를 분리하고 이를 행위 층위인 수업단계에 맞추어 재구성하는 것은 교사가 교수법·교육학적 측면에서 교수주제를 수업대화의 구조 안에서 어떤 방식으로 배열하고 배치하는가를 알 수 있게 한다.

지금까지의 논의를 통해 본 연구에서 제시하는 한국어 수업구조의 분석 절차를 정리하면 다음과 같다.

- 1) 가설적 수업 단계의 설정.
- 2) 교수 내용과 전체 수업 목표 파악.
- 3) 화제 단위 분석: 상위화제, 화제간 결속성 파악.
- 4) 화제 단위에서 교수주제가 분리, 도출되는지 파악. 분리될 경우 교수주제 도출.
- 5) 교수주제 단위 분석: 교수학습 내용 분석. 교수주제간 결속성 파악. 상위 교수주제 파악. 이러한 분석 결과를 바탕으로 수업 단계를 구분.
- 6) 수업 단계-교수주제-화제 단위를 위계적으로 통합 배치하여 수업대화 구조와 수업 단계의 목표 분석.

- ⇒ 화제 층위와 교수 행위 층위를 결합하여 수업대화를 유기적으로 기술하는 것.
- 7) 교수주제의 결속성 분석을 통해서 수업 단계 설정의 타당성 검증 및 수정.
- 8) 특정 수업대화의 구조의 확정.

본 연구에서 제시한 수업대화의 절차 중 특히 강조하는 것은 2)와 4)의 절차이다. 2)의 절차를 강조하는 이유는 교수 내용과 전체 수업 목표를 파악하는 것은 수업대화의 의사소통 목적을 아는 것이고, 대화의 의사소통 목적을 알아야 수업대화의 의의를 정확하게 파악할 수 있기 때문이다. 따라서 절차 2)는 수업대화 분석 시 제일 먼저 이루어져야 하는 필수적이고도 중요한 절차이다. 절차 4)도 교수주제가 수업대화에서 각 단계의 의사소통 목적 더 나아가 수업대화 전체의 의사소통 목적과 관련되어 있기 때문에 강조되어야 하는 절차라고 할 수 있다.

이렇게 본 연구에서 제시한 수업대화분석 절차는 담화분석(DA)의 방식과 협의의 대화분석(CA)의 방식을 절충한 대화분석 방식이다. 그 이유는 절차 1)의 경우 분석자의 수업대화에 대한 지식을 바탕으로 수업 단계를 설정한다는 점에서 수업대화를 하향식으로 분석하는 연역적 대화분석 방식이고, 3), 4), 5), 6), 7)의 절차는 실제 대화 자료의 관찰을 통해 수업대화에 나타나는 현상을 파악한다는 점에 있어서 대화를 상향적으로 분석하는 귀납적 대화분석 방식이기 때문이다.

### 3.3 연구 대상 및 절차

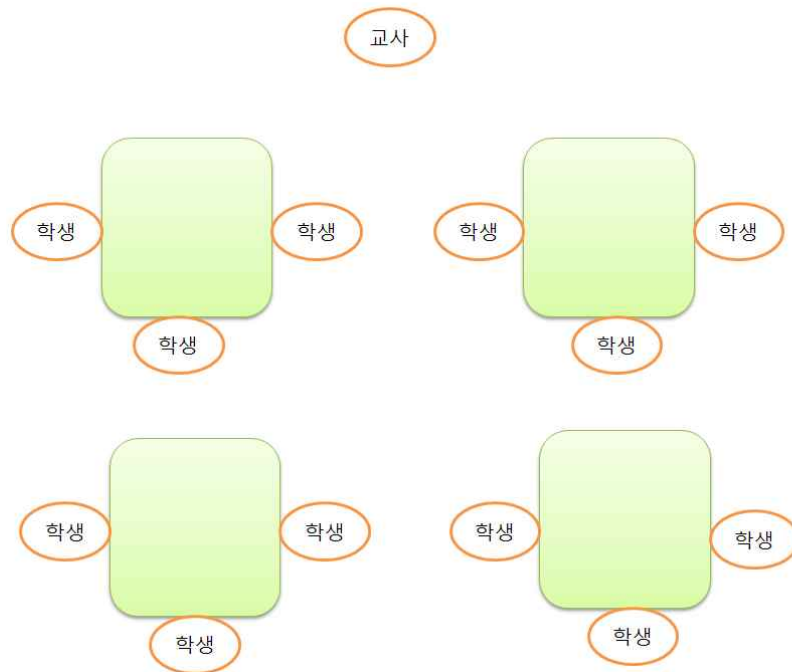
본 연구에서는 크게 5가지 종류의 자료를 사용하였다.

먼저, 본 연구에서 사용하게 될 자료는 2009년 1월부터 6월 사이에 서울 소재 A 대학 한국어 교육기관의 초급 중급의 말하기 수업과 읽기 수업, 듣기 수업을 비디오와 녹음기를 통해 녹화한 것을 전사한 것이다. 학습자들에게 촬영과 녹음 사실을 미리 공지한 후 촬영과 녹음이 이루어졌다. 이 자료는 편의상 'A09'자료로 부른다.

이 기관의 말하기 수업은 1급부터 3급의 경우 교재의 1개 과가 2일로 구성되어 있고, 1차시는 문법 도입, 제시, 연습, 활용, 2차시와 3차시는 대화 연습 및 활용, 4차시는 의사소통적 활동(activity)으로 구성되어 있다. 4급 말하기 수업의 경우 1차시는 듣고 말하기, 2차시 말하기, 3차시 듣고 말하기, 4차시 말하기로 구성된다.

읽기와 듣기 수업은 각각 50분 수업으로 이루어지며 말하기 수업의 내용과 그 내용이 긴밀하게 연결되어 있다.

참고로 A교육 기관의 교실 좌석 배치는 아래와 같이 되어 있다. 이 기관의 수업에서는 학습자 중심의 의사소통활동을 중시하기 때문에 연습이나 활용단계에서 짝활동이나 그룹 활동이 활발하게 이루어진다. 'A09'자료의 경우 비디오 촬영은 교실의 뒤에서 이루어졌으며 녹음은 교사의 앞에서 이루어졌다.



**<그림 14> A 기관의 교실 좌석 배치도**

녹화된 수업의 급수와 시간 및 학습자 정보, 그리고 교사 정보는 다음과 같다.

<표 4> 'A09'자료의 수업과정 및 등급, 학습자 수, 국적, 녹화시간

등급	과정	녹화시간	학습 자 수	국적
1급	말하기 수업 5개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 5 = 1000분	67 명	28개국 <sup>19)</sup>
1급	읽기 수업 4개 반 (1차시, 각 50분)	50분 x 4 = 200분	중복	중복
1급	듣기 수업 4개 반 (1차시, 각 50분)	50분 x 4 = 200분	중복	중복
2급	말하기 수업 8개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 8 = 1600분	91명	28개국 <sup>20)</sup>
2급	읽기 수업 5개 반 (1차시, 각 50분)	50분 x 5 = 250분	중복	중복
2급	읽기 수업 5개 반 (1차시, 각 50분)	50분 x 5 = 250분	중복	중복
3급	말하기 수업 7개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 7 = 1400분	77명	16개국 <sup>21)</sup>
3급	읽기 수업 1개 반 (1차시, 각 50분)	50분 x 1 = 50 분	중복	중복
3급	듣기 수업 1개 반 (1차시, 각 50분)	50분 x 1 = 50분	중복	중복
4급	말하기 수업 5개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 5 = 1000분	43명	11개국 <sup>22)</sup>
합계	45개 반	총 6000분(100시간)	278명	42개국

19) 태국, 나이지리아, 이태리, 일본, 중국, 방글라데시, 사우디아라비아, 필리핀, 몽골, 네팔, 미국, 인도, 멕시코, 아일랜드, 싱가포르, 슬로바키아, 영국, 네덜란드, 러시아, 캐나다, 대만, 뉴질랜드, 미얀마, 스웨덴, 독일, 나이지리아, 프랑스, 캄보디아

20) 태국, 나이지리아, 이태리, 일본, 중국, 방글라데시, 사우디아라비아, 필리핀, 몽골, 네팔, 미국, 인도, 싱가포르, 캐나다, 뉴질랜드, 스웨덴, 독일, 프랑스, 캄보디아, 우즈베키스탄, 이라크, 베네수엘라, 모로코, 베트남, 불가리아, 호주, 인도네시아, 홍콩

21) 일본, 중국, 몽골, 미국, 영국, 캐나다, 대만, 뉴질랜드, 독일, 프랑스, 베트남, 홍콩, 핀란드, 폴란드, 이란, 아르메니아.

<표 5> 'A09'자료의 교사 경력별 분포

경력	2년	3-4년	5-6년	7-8년	9년 이상
인원(20명)	7명	3명	2명	4명	4명

이 자료는 다음과 같은 형식으로 표시한다.

자료 표시 예 : [A091S#5\_1]

위의 예에서 A는 A대학기관의 자료이고 09는 녹화된 연도를 가리키며, 1은 급을 S는 말하기 수업을 가리킨다. S가 아닌 R은 읽기 수업, L은 듣기 수업을 나타낸다. #5는 1급 말하기 자료 중 5번째 자료라는 뜻이며, 마지막의 1은 차시를 가리킨다.

다음으로 연구에 사용된 자료는 이석란(2006)에서 사용된 자료로 같은 A 대학에서 2005년 9월과 10월에 녹음된 자료이다. 이 자료는 1급부터 4급까지 8개 반의 말하기 수업을 녹취한 것으로 총 녹음시간은 1600분이다. 본 연구에서는 이 녹음 자료를 다시 전사하여 사용하였다. 이 자료는 'A05'라고 부르기로 한다.

이 수업의 경우 표시는 첫 번째 자료와 같은데, A다음 녹음연도인 05를 붙인다.

자료 표시 예: [A05S#1\_1]

이석란(2006)의 녹음 자료의 등급 및 시간, 학습자 수는 다음과 같다.

---

22) 일본, 중국, 몽골, 미국, 러시아, 캐나다, 대만, 프랑스, 베트남, 호주, 베네.

<표 6> A05자료 (이석란, 2006)의 녹음 자료의 등급 및 시간, 학습자 수

등급	과정	녹화시간	학습자 수
1급	말하기 수업 2개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 2 = 400분	25 명
2급	말하기 수업 2개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 2 = 400분	20 명
3급	말하기 수업 2개 반 (4차시, 50분)	200분 x 2 = 400분	22 명
4급	말하기 수업 2개 반 (4차시, 각 50분)	200분 x 2 = 400분	24 명
합계	8개 반	총 1600분(26.6시간)	91 명

<표 7> A05자료의 교사 경력별 분포

경력	2-3년	3-4년	4-5년	6-7년
인원(8명)	1명	5명	1명	1명

‘A09’자료와 ‘A05’자료는 모두 3차에 걸쳐 전사되었다. 1차 전사는 수업의 전체적인 흐름에 초점을 맞추어 전사가 이루어졌고, 2차 전사는 교사의 발화와 교사와 대화하는 학습자의 발화에 초점을 맞추어 전사가 이루어졌다. 3차 전사는 학습자들의 다양한 반응과 비언어적 현상에 초점을 맞추어 전사가 이루어졌다.

본 연구에서는 A 기관에서 수업한 많은 양의 자료를 분석 대상으로 하고 있으나, 그에 비해 연구에 수록된 자료는 소수에 불과하다. 그 이유는 수업 자료 중 관여 유발 전략을 효과적으로 사용하고 있는 자료만을 선별적으로 뽑아 수록하였기 때문이다.

이외에도 본 연구에서는 박용익(2001), 진제희(2004), 문선미(2007)에 수록된 전사 자료를 이용하였다. 박용익(2001)의 경우 독일의 한글학교에서 세 명의 남자 어린이와 다섯 명의 여자 어린이를 대상으로 한 수업을 전사한 것이다. 이 수업에 참여한 어린이들의 이름은 NS, JN, CH, MI, SY, AN, YJ, AN, SH로 익명화되었다. 이 수업 중



에는 주로 직업의 명칭에 대해서 다루고 또한 직업생활에 대한 대화를 읽고 그와 관련된 대화연습을 한다.(박용익 2001: 379)

진제희(2004)의 경우는 00 대학의 한국어 교육기관의 정규반 수업을 전사한 자료이다. 이 자료는 2011년 한 달 동안 00대학의 한국어 교육기관의 A과정 및 서양 학생을 위한 B과정의 초급, 중급, 고급반 각 2개 반의 1,2 교시 수업을 비디오 녹화한 자료이다. 본 연구에서 사용된 자료는 이 중 진제희(2004)에서 부록으로 수록된 <초-1(1)>자료로 초급 1반 1교시 수업을 전사한 것이다. 대화 참여자는 교사(BT1) 1명과 학습자 8명으로 이들의 국적은 미국 7명 노르웨이 1명으로 구성되어 있다.

문선미(2007)은 서울 시내 K대학교 한국어 교육기관 내 11명의 한국어 교사와 9개 반 초중급 성인 학습자 107명을 대상으로 한 수업 자료 중 부록으로 수록된 것이다. 본 연구에서 인용한 자료는 2007년 1월 30일 중급 수업 3교시를 녹화한 자료이며, 대화 참여자는 교사와 12명의 학습자이다. 학습자는 남자 7명, 여자 5명이며 연령은 20대에서 30대 사이이다. 학습자들의 국적은 중국, 일본, 몽골이다.

박용익(2001), 진제희(2004), 문선미(2007)에서 인용한 자료들은 원본의 전사 양식을 그대로 따랐다. 이들 자료의 표기는 별다른 표시 없이 자료의 출처를 그대로 표기한다.

### 3.4 전사 체계

본 연구에서 사용한 전사 양식은 다음과 같다.

**<표 8> 전사 양식 및 전사 자료 제시 기호**

.	마치는 억양
?	질문의 오름 어조.
↗	질문이 아닌 오름 어조.
↘	내림 어조.
·	한 글자씩 또박또박 발음하는 경우.
'	한 발화 내에서 유사한 단위를 열거할 때, 쉬거나 끊어서 발화 내에서 경계를 짓지만 발화를 완전히 끝내지 않고 계속 이어가는 경우
!	활기에 넘치는 기운찬 어조. 예: 숙!
<천>	보통 발화보다 천천히 발음하는 경우.
<빠>	보통 발화보다 빠르게 발음하는 경우.
<작>	보통 발화보다 작게 발음하는 경우.
~	길게 떨어지면서 올라가는 어조. 예: 한 잔 드세요~ 앓싸~
[     ]	말의 중복. 중복이 끝나는 부분은 필요한 부분만 표시한다.
<b>이탤릭</b>	평상시의 어조가 아닌 다른 상황의 재현이나 대화문의 재현을 위해 연극투의 억양으로 이야기할 때.
글자:	장음. 길게 끄는 발화.
<b>진하게</b>	강조하는 말투
<@ 발화 @>	웃으면서 하는 말.
/            /	화자의 발화 순서가 끝나지 않은 상태에서 다음 화자가 끼어드는 경우를 표시. 이때 끼어들기를 당하는 화자의 발화 중 휴지 부분에도 표시한다.
⇒	화자의 발화 순서가 끝나지 않은 상태에서 전사 공간이 없을 때 앞에서 한 화자의 발화와 계속 연결됨을 표시.
=	바로 이어 나오는 대화.
***	잘 알아들을 수 없는 말.
교사	교사

학들	학생들 전체.
학들 일부	학생들 중 일부만 발화할 때.
학들1	학생들 중 일부가 발화시 그룹이 나누어지는 경우. 그 중 첫 번째 그룹.
학들2	학생들 중 일부가 발화시 그룹이 나누어지는 경우. 그 중 두 번째 그룹.
남	남학생
여	여학생
남?	남자 화자 중 어느 화자인지 불분명할 경우.
여?	여자 화자 중 어느 화자인지 불분명할 경우.
<각자>	학생들이 교사의 발화를 따라하거나 대답할 때 같은 말을 하지만 각자 따로 발화할 때.
((            ))	상황 설명이나 비언어적인 행동
(2.0)	발화 중간에 나타나는 휴지. 일반적인 발화에서 예상치 못한 부분에서 휴지가 나타나는 경우.
(+1.0+)	교사가 자료를 찾거나 이동으로 인해 나타나는 휴지.
<활동:내용 시작>	연습지 풀기 활동이나 대화 활동의 시작을 나타냄.
<활동: 내용 끝>	연습지 풀기 활동이나 대화 활동의 끝을 나타냄.
◁	대화 자료에 대한 설명
◀	관여 성립의 증거 표시
←	관여 전략 사용 표시
①	전사 자료 제시 기호에 붙이는 일련 번호
———	밑줄 강조
<b>반복</b>	밑줄 음영: 반복되는 부분 표시

## 4. 거시적 관여 유발 전략

학습자는 수업 내용이 자신과 직간접적으로 관련이 되어 있다고 여길 때 수업 내용에 관여된다. 주지하다시피 수업 내용을 학습자와 연관시킬 수 있는 가장 좋은 방법은 학습자에게 수업 내용이 자신과 관련이 있다고 느끼게 만들 적절한 화제 내용을 설정하는 것이다.

그러나 단순히 적절한 화제 내용을 설정하는 것으로 학습자의 수업 내용에 대한 관여가 유발되는 것은 아니다. 수업 대화 속에서 그 화제 내용을 도출해내는 방식이나 화제를 전개하고 조직해나가는 방식, 화제를 전환하는 방식 등이 적절해야만 효과적으로 학습자의 관여를 유발시킬 수가 있다. 이는 이야기의 소재가 흥미롭다고 해도 그 이야기의 구성이나 전개 방식이 조화를 이루지 않으면 이야기에 대한 청중의 관여가 유발되지 않는 것과 마찬가지로의 이치이다.

이와 더불어 교수주제와 화제와의 관계 설정, 교수주제 전개와 교수주제를 수업 전체의 구조 속에서 어떻게 분배하고 배치할 것인가의 문제도 학습자의 관여 유발과 밀접한 관계가 있다.

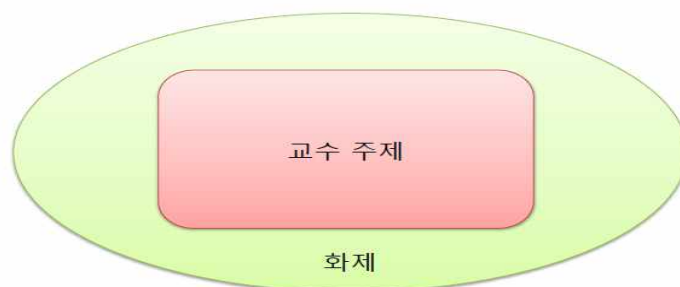
이렇게 화제와 교수주제의 설정과 구성 방식 등은 학습자의 관여 유발의 성패를 결정짓는 요소이다. 이 장에서는 거시적 관여 유발 전략을 크게 화제와 교수주제 설정 전략, 화제와 교수주제 구성 전략으로 구분하고 그 하위의 거시적 관여 유발 전략들을 살펴보도록 하겠다. 이를 위해서 이 장에서는 3장에서 살펴본 수업대화 자료와 A 한국어 교육기관의 수업 전사자료를 분석 대상으로 사용하도록 하겠다.

## 4.1 화제와 교수주제 설정 전략

### 4.1.1. 매개화제 설정 전략

앞서 언급했듯이 교사는 수업대화의 화제를 무계획적이고 즉흥적으로 지정하는 것이 아니라 교수주제에 맞추어 설정한다. 이때 설정된 화제는 교수주제를 학습자에게 전달하는 매개체의 역할을 하게 된다. 이렇게 교수주제를 직접적으로 학습자에게 전달하는 것이 아니라 특정 화제를 통해서 학습자에게 간접적으로 전달하는 경우, 이러한 화제를 본 연구에서는 ‘매개화제’ (mediated topic)라는 용어로 부르고자 한다.

매개화제는 교수주제를 명시적으로 전달하지 않으며, 오히려 교수주제가 매개화제 내부에 숨겨져 있다. 그러나 역설적으로 학습자들이 매개화제에 더 강하게 관여할수록 학습자들은 자연스럽게 그리고 자동적으로 교수주제에 관여하게 된다. 말하자면 매개화제란 아래의 그림처럼 의사소통적 접근법을 사용하는 제2언어 / 외국어 수업에서 교수주제를 전달하기 위한 장치 또는 일종의 당의정(糖衣錠)의 역할을 한다고 할 수 있다. 예를 들어 문법 수업의 경우 문법의 의미, 기능, 사용 환경 등과 같은 교수주제를 그 자체의 화제로 삼는 것이 아니라, 매개화제를 설정하는 경우 학습자들은 이 매개화제를 통해 어떤 문형을 자연스럽게 인식하고 실제로 사용해볼 수 있는 기회를 가진다.



<그림 15> 매개화제

Van Dijk(1980)에 의하면 화제는 의미적 거시구조를 결정하며, 청자/독자에게 심리적 모델(mental model)을 환기시키는 기능을 수행한다. 이는 화제가 인지적 측면에서 청자/독자에 대한 통제 기능을 수행하는 것을 뜻하는데, 교사는 특정 화제 설정을 통해 교수주제와 관련된 내용을 이끌어내고, 학습자들에 이를 인지하도록 한다. 특정 문형이나 문법 사항을 교수하는 경우 화제는 특정 문법 사항이 어떤 상황에서, 어떤 기능을 가지고 사용되는지를 이끌어내는 도구가 될 수 있다.

그렇다면 교사가 수업대화에서 매개화제를 설정한다는 것은 어떤 의미를 가지는가? 매개화제를 설정한 후 수업을 진행한다는 것은 어떻게 보면 학습행위로는 보이지 않는 의사소통행위, 즉 실제적인 성격의 의사소통행위를 수업 내에서 교사와 학습자들이 하게 된다는 것을 뜻한다. 학습자들은 이러한 실제적인 의사소통을 하는 과정에서 자신들의 선지식을 활용하게 되는데, 이 과정에서 학습자들은 화제 내용을 주관적 경험으로 받아들이게 된다. 그런데 이 화제 내용 안에 교수주제가 들어있는 경우, 학습자들은 교수주제를 학습하는 것이 아니라 자연스럽게 ‘경험’ 하게 된다. 이를 통해 학습자들은 교수학습 내용에 대해 관여하게 되는 것이다.

따라서 학습자들이 교수학습 내용에 대해 관여하도록 유발하기 위해서는 적절한 화제를 설정하는 것이 필수적이며, 이런 의미에서 교수주제를 적절한 화제와 결합시키는 것은 가장 중요하고 핵심적인 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

아래 <예 13>에서 매개화제가 사용된 예를 살펴보자. 이 수업은 일어나지 않은 상황에 대한 가정을 나타내는 ‘-(으)면’ 을 교수하는 문법 수업의 도입 부분으로, 도입 단계는 첫 번째 매개화제를 제시하는 단계(화제 1- 화제 8)와 첫 번째 매개화제를 확장한 매개화제를 통해 본격적으로 교수주제를 전달하는 두 번째 단계(화제 9-화제 15)로 이루어져 있다.

<예 10>(p.67)이 전통적인 문법번역식 교수법을 사용하는 교실에서 이루어진 수업이라면, 교사는 수업 시작 후 수업 목표를 제시하고 ‘-(으)면’ 이 가진 문법적 의미를 직접적으로 설명하고, 그 예를 제시하는 방식을 취했겠지만, <예 13>은 매개화제를 통해 교수주제를 간접적으로 전달한다. 여기서 매개화제는 교수주제를 간접적으로 전달한다고 했지만 매개화제 설정을 통해서 교수주제를 전달하는 경우, 학습자는 교

<예 13>의 목표 문형인 ‘-(으)면’의 경우를 예로 들자면 교사가 매개화제를 설정함으로써 학습자들은 문형이 사용되는 구체적인 상황, 그 문형이 가진 기능과 의미, 그리고 형식 등 목표 문형과 관련된 총체적인 내용을 실제적인 의사소통상황 속에서 체험하게 된다.

1	교사	네, 안녕하세요?		
2	학들	안녕하세요?		
3	교사	네, 여러분. 네.(2.0) J 씨 오셨어요?		
4	학1	네		
5	교사	SS 씨: SS 씨 안 오셨어요?		
6	여1	=왔어요.		
7	교사	SS 씨 안 오셨어요? 네: 좋아요. 자 우리 시작할까요?		
8	학들	네		
9	교사	네에: 좋아요. 여러분, 좋아하는 배우 있어요? 가수: 아니면 배우.		
		◀ ① 매개화제 제시		
10	여1	배우요? ◀ ② 교사 발화 반복		
11	교사	네, 배우.		
12	여1	어: < ③ 주저함		
13	교사	=탈런트도 좋아요. 네		
14	여1	탈런트? ◀ ④ 교사 발화 반복		
15	교사	=네.		
16	남1	영화배우? ◀ ⑤ 교사 발화 반복, 확인		
17	교사	영화배우?		
18	여1	=가수? ◀ ⑥ 교사 발화 반복, 재확인		
19	교사	=가수? 네 좋아요:		
20	여1	가수요? ◀ ⑦ 반복, 재확인		
21	교사	=네		
22	여1	=브라운 아이즈 ◀ ⑧ 빠른 대화순서 교환. 적극적인 대화 참여		
23	교사	브라운 아이즈.((칠판에 판서하며)) 브라운 아이즈. 네		
24	학들	*****		
25	교사	네, 또ㄱ 있어요?		
26	남2	아.		
27	교사	또:		
28	남2	=드라마, 아: 비밀: 남녀? ◀ ⑨ 빠른 대화순서 교환		
29	남1	[아아:]		
30	교사	[으음] 비밀: 남녀?		
31		그러면: 좋아하는: 여자 배우 있어요?		
32	남2	=아, 여자 배우 ◀ ⑩ 반복. 빠른 대화순서 교환		
33	교사	=네, 여자 배우.		

34	남2	그럼 이:효리		
35	교사	이효리? 오오: <@이효리((칠판에 판서))@>, 이효리		
36	남3	((큰 목소리로, 이해했다는 듯이))아아아, 네, 네, 네, 네. ◀ ⑪ 감정 표출		
37	교사	SG 씨도? 이효리? 좋아하세요?		
38	남3	네, LYN((교사 이름)) 좋아해요.((웃음)) ◀ ⑫ 적극적인 대화 참여. 능동적인 대화구성 의지 표출		
39	교사	네, <@LY@>네, LYN 종조.((웃음)) 네. 그쵸.	화제5	
40	학들	((웃음)) ◀ ⑬ 감정 표출		
41	교사	=또?		
42	남3	=이효리 최고예요.		
43	교사	이효리. 네. 네, 좋아요.		
44		YSK 씨는? 이병헌((칠판에 판서))		
45	남3	=((이해할 수 없다는 어투로)) 이병헌 좋아해요: 아:	화제6	
46	여3	=이병헌(1.0) 아주 좋아해요.◀ ⑭ 감정 표출		
47	교사	=아주 좋아해요.((웃음))		
48	남3	=좋아해요.		
49	교사	=네: 좋아요. SK 씨는요?		
50	여4	음: [김동원.]		
51	여?	[이동원]		
52	여5	=아아아아.		
53	교사	=강동원.((칠판에 판서))		
54	여4	=강동원이: 아니예요. ◀ ⑮ 적극적인 대화 참여. 교사 발화 정정		
55	여2	=김동원. [김동원] ◀ ⑯ 교사 발화 정정. 말걸침		
56	남1	김,김 [김동원] ◀ ⑰ 교사 발화 정정. 말걸침		
57	여4	친화, 친화, 김동원	화제7	
58	여1	= 아, 오:케이. ◀ ⑱ 빠른 대화순서 교환		
59	여5	= 아: ◀ ⑲ 빠른 대화순서 교환		
60	교사	=김동원.((칠판에 판서))		
61	남1	=애, 애, 애. ◀ ⑳ 빠른 대화순서 교환		
62	여1	=애? ◀ ㉑ 빠른 대화순서 교환		
63	여4	=아니예요. 애. ◀ ㉒ 빠른 대화순서 교환		
64	교사	애** ((웃음)) 알겠어요. **세요. 예. 좋아요. 자		
65		이효리, 이병헌, 김동원 좋아해요, 여러분? 다 좋아[하세요?]		
66	남3	=김태희 ◀ ㉓ 빠른 말순서 교환		
67	학들	[ ((웃음)) ]◀ ㉔ 감정 표출		
68	교사	[오? <@아이휴: 알겠어요.@>]((웃음)) 네, 김태희.	화제8	
69	남2	=우.		
70	교사	=좋아요.		
71	여3	=음.		
72	교사	=좋아요.		
73		그럼 여러분 신촌에서: 여러분이\ (0.5)유명한 사람: 만나:면		
74		어떻게 할 거예요?◀ ㉕ 매개화제 확장 제시. 교수주제 노출	화제9	
75	남2	= 아, 사랑해요.◀ ㉖ 빠른 대화순서 교환.		
76	학들	= 오오오. ((웃음))◀ ㉗ 감정 표출	화제10	
77	교사	=<@사랑해요? 사랑해요 이야기하고 또?@>		

도입  
1단  
계



78	여1	=악수를 해 주세요. ◀ ㉔ 빠른 대화순서 교환. 의견 제시	화제11	도 입 2 단 계
79	교사	=에?		
80	여1	=[악수를 해 주세요]. ◀ ㉔ 빠른 대화순서 교환. 의견 제시		
81	교사	=[악수를 해 주세요]. 네. 또?		
82	남2	=((큰 목소리로)) 뽀뽀. 뽀뽀.	화제12	
83	여1	=어?		
84	남2	= 뽀뽀.((웃음)) ◀ ㉕ 빠른 대화순서 교환. 의견 제시. 감정의 표출.		
85	교사	=<@알았어요.@>		
86	남5	=아:	화제13	
87	남2	=뽀뽀		
88	교사	=<@알았어요@>		
89	여?	알았어요.		
90	교사	=<@알았어요@>. 자, 첫 번째는 여러분:((웃음))	화제14	
91		<@((칠판에 판서))*** 영화배우 같애요@> 유명한 배우: 만나면		
92	남2	=아마 도망가:면↗((웃음))		
93	교사	여러분 유명한 배우 만나면 어떻게 할 거예요? 제가 질문했어요.		
94		⑰ ㉖ 교수주제 노출. 반복	화제15	
95		그럼 여러분이 대답하세요. 음: 아마 유명한 배우 만나면↗악수해 주세요: 이야기 할 거예요. 싸인 해 주세요: 이야기 할 거예요. 또?		
96	남1	=[사진] ◀ ㉗ 빠른 대화 순서 교환		
97	여4	[사진]		
98	교사	=사진 같이 찍어요: 이야기 할 거예요. 또?	화제15	
99	남5	보고 주세요.		
100	교사	=네?		
101	남5	그 남자: 쯔 보고 아: 그: 보고 주세요?		
102	남2	=뽀뽀. 뽀뽀. ◀ ㉘ 대화의 공동 구성. 빠른 대화순서 교환	화제15	
103	남3	=뽀뽀 ◀ ㉙ 반복. 빠른 대화순서 교환		
104	교사	=[아아 ((웃음))]		
105	학들	[뽀뽀.]		
106	일부 학들	[[((웃음))]]	화제15	
107	교사	=남자, 남자, ((웃음))		
108	학들	((웃음))		
109	남2	=여자, 여자만. ◀ ㉚ 빠른 대화순서 교환. 반복		
110	교사	네,((웃음)) 알겠어요. 자, 그래서 제가, -면: 이렇게 이야기했어요.	화제15	
111		쉬워요. 그럼 여러분: 여러분은 돈이 많:아요?		
112	학들	<각자> 아니요!		

<예 13>은 수업의 시작단계와 주제전개단계 중 도입단계에 해당하는 부분이다. 도입단계는 ‘도입 1 단계’와 ‘도입 2 단계’의 부분단계로 나누어지는데, ‘도입 1 단계’는 화제 단락 1에서 화제 단락 8까지의 부분이고, ‘도입 2 단계’는 화제 단락 9에서 화제 단락 15까지이다.

‘도입 1 단계’의 매개 화제는 ‘좋아하는 연예인’이다. 도입 단계가 시작되자 9번의 ①에서 교사는 학습자들에게 좋아하는 배우나 가수가 있는지 전체 학습자들에게 질문을 던짐으로써 매개화제를 제시한다. 이 후 화제 8이 끝나는 부분인 72번까지 주어진 매개화제를 중심으로 대화가 진행되는데, 이러한 대화는 교수주제를 이해하고 설명하기 위해 이루어지는 대화가 아니라 교실 밖에 세계에서도 이루어지는 실제적인(authentic) 대화이다.

화제 단락 1에서 교사가 매개화제를 제시하자 학습자들은 이 매개화제에 깊이 관여하는 모습을 보인다. 이는 대화에서 나타나는 여러 가지 관여 유발이 성립되었음을 보여주는 현상에서도 확인할 수 있다.

먼저 ‘여 1’은 ②에서 교사에게 화제가 좋아하는 배우인지 질문한 후 교사의 확인을 듣자 ③에서는 ‘어:’라고 발화하며 주저하는 모습을 보인다. 이는 ‘여 1’이 자신이 좋아하는 배우가 누구인지 자신의 선지식을 끌어내는 과정에서 나타나는 현상이다. 즉 ③에서 ‘여 1’의 주저하는 모습은 자신이 좋아한다고 바로 말할 수 있는 배우가 없기 때문에 자신이 좋아하는 배우가 누구인지 떠올리는 과정에서 나타나는 현상이라고 볼 수 있다. 그리고 이러한 모습은 ‘여 1’이 교사가 제시한 화제에 관여하고 있음을 보여주는 증거가 된다.

이렇게 답변을 주저하는 현상이 대화참여자가 화제에 관여하고 있음을 보여주기도 하지만, 반대로 어떤 화제가 자신과 관련되어 있는 경우 대화참여자들은 상대방의 발화에 빠르게 반응하기 때문에 빠른 대화순서 교환이 관여를 보여주는 증거가 되기도 한다. 예를 들어 ‘여 1’은 ⑥과 ⑦에서 좋아하는 가수에 대해서 이야기해도 되는지 확인한 후 21번에서 교사가 ‘네’라고 대답하자마자 바로 ‘브라운 아이즈’라고 대답한다.(화제 2:브라운 아이즈) 마찬가지로 ‘남 2’도 ⑨(화제 3:비밀 남녀)에서 좋

아하는 드라마에 대해 이야기할 때 ‘비밀 남녀’ 라고 빠르게 답하고 , ‘남 3’ 은 ㉓ (화제 8:김태희)에서 좋아하는 연예인이 더 있는지 묻자 바로 ‘김태희’ 라고 답하는데 이는 매개화제에 대한 학습자들의 강한 관심을 보여주는 것이다.

도입 1 단계에서 학습자들이 적극적으로 대화에 참여하는 모습을 보이는데, 이것 또한 학습자들이 매개화제에 관여하고 있다는 증거이다. ㉔(화제 5: LYN)에서 ‘남 3’ 이 ‘이효리’ 를 좋아하냐는 교사의 질문에 교사의 이름 ‘LYN’을 이야기한다거나 교사가 그룹 신화의 멤버 ‘김동원’ ‘을 영화배우’ 강동원 ‘으로 잘못 이해하자 ㉕, ㉖, ㉗에서 ‘여 4’, ‘여 2’, ‘남 1’ 이 교사의 발화를 적극적으로 정정하는 모습은 학습자들이 매개화제에 대해서 관여하고 있음을 보여준다. 특히 ㉕, ㉖, ㉗에서 보이는 빠른 대화순서 교환과 말걸침 현상도 이를 뒷받침한다.

이 밖에도 화제에 대해 학습자가 관여하고 있음을 보여주는 현상은 감정의 표출 (㉑, ㉓, ㉔)이다. ‘화제 4’ 가 대화의 화제가 되는 부분에서 ‘남 2’ 는 좋아하는 여자 배우에 대한 교사의 질문에 ‘이효리’ 라고 답한다. 그리고 교사는 다시 ‘이효리’ 를 반복하는데, ‘남 3’ 은 교사의 발화를 듣고 ‘이효리’ 라는 이름을 인식한 후 큰 목소리로 ‘아아아’ 라고 외친 후, 다시 ‘네’ 라는 말을 4번 반복한다.(㉑) 이는 ‘남 3’ 이 ‘이효리’ 라는 가수의 이름을 ‘남 2’ 와 교사의 대화 속에서 알아들었다는 사실만 말하는 것이 아니다. 이 부분에서 ‘남 3’ 의 큰 목소리와 ‘네’ 의 반복은 자신의 선지식 속에 있는 ‘이효리’ 라는 이름을 대화에서 확인했다는 일종의 반가움과, 자신이 ‘이효리’ 라는 이름을 알아들었다는 만족감의 표시라고 할 수 있다. 이 같은 감정의 표현은 ‘남 3’ 이 이 부분의 화제 내용에 관여하고 있음을 보여주는 것이다.

감정을 표출하는 또 다른 부분은 ㉓과 ㉔이다. 먼저 ㉓에서 ‘남 3’ 이 좋아하는 연예인의 이름 대신 교사가 이름을 말하자 다른 학생들이 웃는 부분이다. 이러한 웃음 또한 학습자들이 대화 내용에 관여하고 있음을 보여주는 증거이다. ㉔의 경우 ‘여 3’ 은 좋아하는 배우가 ‘이병헌’ 임을 말하고 이에 덧붙여 ‘아주 좋아해요’ 라고 말하며 배우 이병헌에 대한 자신의 감정을 표출한다. 이 또한 ‘여 3’ 이 좋아하는 배우나 가수라는 매개화제에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 증거라고 할 수 있

다.

도입1 단계에서 학습자들이 매개화제에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 또 다른 증거는 대화가 질문을 하는 교사와 질문을 받은 학습자 둘 사이에만 이루어지는 것이 아니라 여러 대화참여자들이 대화에 참여한다는 것이다. 특히 화제 단락 7에서 이러한 현상을 확인할 수 있는데 이처럼 대화에 학습자들이 공동으로 참여하는 것은 학습자들이 그 화제를 자신과 관련이 있는 것으로 받아들인다는 것을 뜻한다.

지금까지 살펴본 여러 언어적, 비언어적 현상을 통해서 우리는 도입 1단계에서 학습자들은 ‘좋아하는 배우나 가수’라는 매개화제에 관여하고 있음을 알 수 있다. 학습자들이 보여준 화제에 대한 관여는 도입 1단계에서 이루어진 대화가 실제적인 성격을 가진 것이었기 때문에 가능한 것이다. 즉 교사가 설정하고 제시한 ‘좋아하는 배우나 가수’라는 매개화제는 학습자들의 취향과 직접적으로 연결되어 있으며 자신의 취향에 대해 이야기하는 것은 실제적인 의사소통활동이다. 이러한 실제적 의사소통과정에서 학습자들은 교사가 제시한 매개화제를 주관적 경험으로 받아들인다. 이렇게 해서 매개화제에 대한 관여가 성립되는데 관여의 증거는 앞서 살펴보았듯이 빈번한 빠른 말순서 교환, 반복, 말걸침, 감정의 표출에서 확인할 수 있다.

비록 도입 1단계에서 교수주제가 노출되지는 않았지만 이 부분에서 학습자들은 매개화제에 관여하게 되고, 도입 2단계에서 확대된 제시된 두 번째 매개화제를 통해 교수주제가 비로소 노출되었을 때도 이러한 관여는 계속해서 이어진다.<sup>23)</sup> 그리고 새 매개화제에 대한 관여는 자동적으로 교수주제에 대한 관여로 연결된다. 아래에서는 도입 1단계의 관여가 어떻게 도입 2단계에서 유지되고 교수주제에 대한 관여로까지 이어지는 살펴보기로 하겠다.

도입 2 단계는 화제 단락 9에서 시작된다. ㉔에서에서 교사는 도입 1단계에서 학습자들이 좋아한다고 이야기했던 배우나 가수들을 신촌에서 만나게 되면 어떻게 할지 물으면서 가정의 의미를 가진 ‘-(으)면’이라는 교수주제를 노출한다. 교사의 질문이 나오자마자 ㉕에서 ‘남 2’는 바로 ‘아 사랑해요’라고 말하고 곧바로 다른 학습자들은 ‘오오오’라고 말하며 감정을 표출한다. 이어지는 대화(화제 10, 화제 11,

---

23) 이는 5.2.1.2.1.에서 살펴볼 배경만들기를 통한 관여 유발 전략에 해당한다.

화제 12)에서도 학습자들의 화제에 대한 관여를 보여주는 빠른 대화순서 교환(㉔, ㉕, ㉖) 감정의 표출(㉗), 여러 대화참여자의 대화참여 현상이 나타난다.

이처럼 학습자들이 ㉔에서 이루어진 교사의 질문(매개화제)에 대답하고 반응을 보인다는 것은 학습자들이 교수주제 ‘-(으)면’ 이 사용된 상황을 경험한다는 뜻이며 이는 곧 교수주제에 대한 학습자들의 관여가 성립되었다는 것을 말한다.

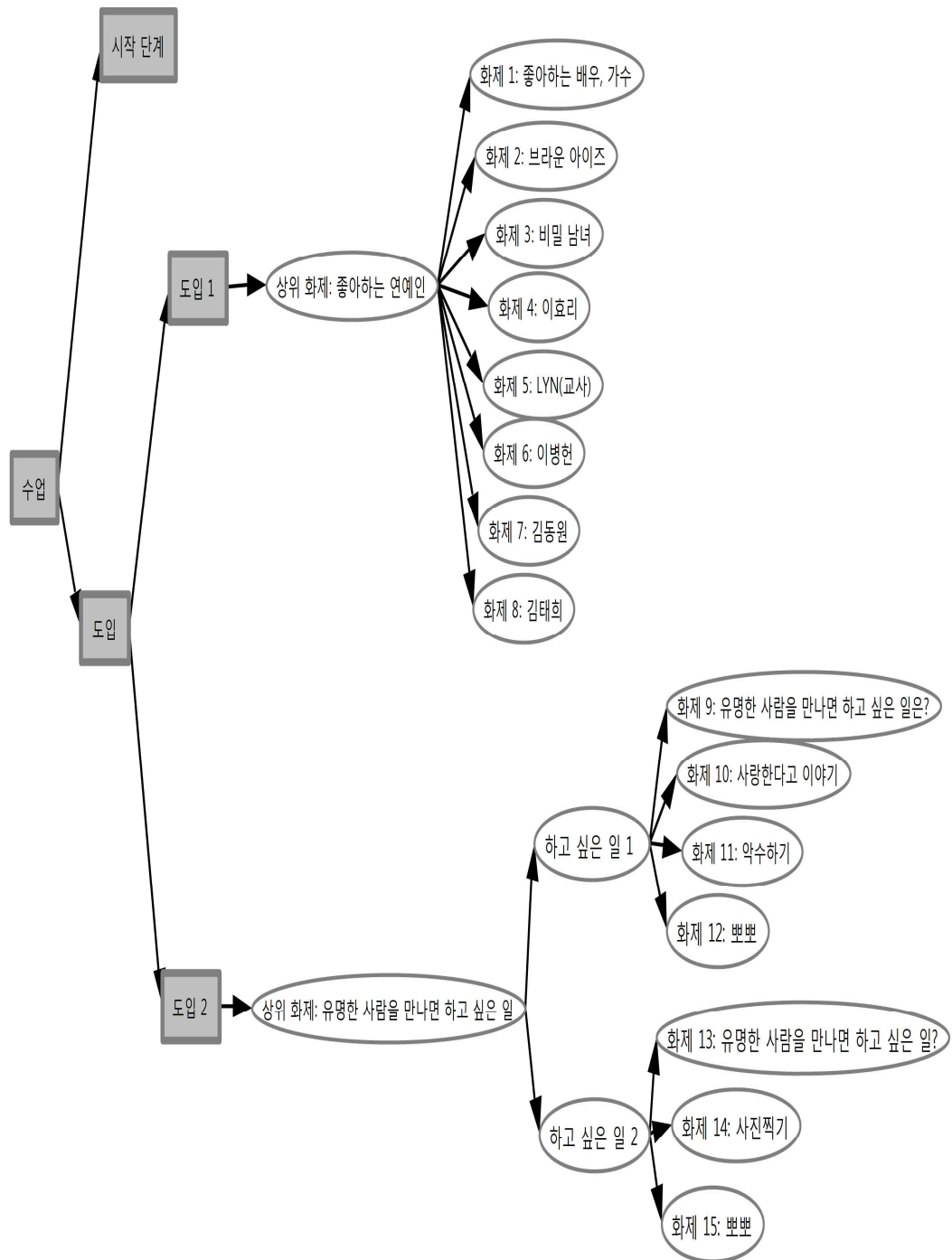
즉 학습자들이 ‘-(으)면’ 이 사용된 교사의 질문에 대답했으며, 그에 대해 빠르게 반응하며 감정까지 표출한다는 것은 교사의 질문을 이해했다는 뜻인데, 이는 학습자들이 ‘-(으)면’ 에 대한 명시적인 지식(explicit knowledge)을 가지고 있지만 대화의 상황 속에서 이 문형에 대한 암묵적 지식(implicit knowledge)을 가지게 되었음을 말한다. 그런데 이러한 암묵적 지식은 정제되어 있는 것이 아니라 매개화제를 중심으로 대화가 진행되는 과정, 즉 학습자가 교수주제가 사용된 상황을 직접 경험하는 과정(내적 연결) 속에서 꾸준히 축적·발전된다.

이는 ㉘(화제 31)에서 교사가 새로운 매개화제를 다시 한 번 제시하고 그에 대하여 또한 제시하는 과정에서도 드러난다. ㉘에서 새 매개화제를 다시 노출하는 것은 교수주제를 좀 더 명확하게 전달하고자 하지만 문형에 대한 명시적인 교수는 이루어지지 않는다. 대신 교사는 ‘-(으)면’ 이 사용된 구문 ( ‘유명한 배우를 만나면’ )을 반복하고 여러 예를 제시하는데 이는 명시적 지식을 전달하는 대신 학습자들이 가지고 있는 암묵적 지식을 강화하려는 의도가 반영된 것이라고 할 수 있다.

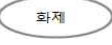
이렇게 명시적인 교수가 이루어지지 않지만 학습자들은 대화를 나누는 과정에서 매개화제에 관여하게 되는데(화제 14, 화제 15)<sup>24)</sup> 이를 통해 학습자들은 자동적으로 교수주제에 관여하게 되고 결국 교수주제에 대한 암묵적인 지식을 축적하게 되는 것이다. 이러한 점에서 매개화제 설정은 학습자들이 교수주제에 대한 관여를 불러일으키는 중요한 관여유발 전략이라고 할 수 있다.

<예 13>에서 사용된 매개화제 설정 전략의 양상은 수업구조도를 통해 살펴보면 더 명확하게 드러난다. <그림 16>은 <예 13>의 수업구조도이다.

24) 이는 앞에서 살펴본 것과 마찬가지로 빠른 대화순서 교환(㉔, ㉕, ㉖, ㉗, ㉘), 대화의 공동구성(㉙), 반복(㉚, ㉛, ㉜), 여러 대화참여자의 대화참여 현상에서 확인된다.



<그림 16> <예 13>의 수업구조도

<그림 16>에서도 볼 수 있듯이 앞서 <예 13>에서 도입부분은 두 부분단계로 나뉘고 두 도입단계의 화제는 모두 매개화제( )로 구성되어 있다. 또한 <그림 16>을 보면 도입 1 단계에서 화제 1을 제외하고는 2분여의 짧은 대화 시간 동안에 7개의 화제가 도출되었음을 확인할 수 있다. 이는 학습자들이 도입 1단계의 매개화제에 깊이 관여했음을 보여준다.

수업구도조를 통해 파악할 수 있는 또 다른 사실은 매개 화제의 설정이 무작위적으로 이루어진 것이 아니라 조직적이고 유기적으로 이루어졌다는 점이다. 즉 도입 1 단계의 경우 매개화제는 ‘학습자들이 좋아하는 배우나 가수’로 이 매개화제 그 자체는 교수주제를 전달하는 기능을 하지 않으며, 이 매개화제를 통해 ‘-(으)면’이라는 교수주제는 다루어지지 않는다. 그러나 이 도입 1단계와 이 단계에서 설정된 매개화제는 두 번째 매개화제인 ‘좋아하는 연예인을 만나면 하고 싶은 일’을 도출하기 위한 상황만들기의 기능을 한다.

도입 2 단계에서는 ‘유명한 연예인을 만나면 하고 싶은 일’이라는 도입 1단계의 매개화제에서 확장된 매개화제가 제시된다. 이 매개화제를 통해 본격적으로 교수주제가 학습자들에게 노출된다. 그리고 이 매개화제를 중심으로 대화를 진행하는 과정에서 학습자들은 교수주제에 관여하게 된다.

정리하자면, 교사는 학습자가 좋아하는 배우나 가수라는 매개화제를 통해 학습자의 선지식을 활성화시킨 후, 교수주제가 숨어있는 매개화제에 대해 대화를 나누는 경험을 하게 만든다. 이를 통해 교사는 학습자들이 교수주제를 객관적 분석의 대상으로 삼는 것이 아니라 교수주제에 직접적으로 관여하게 만드는 것이다. 이 경우 학습자들이 이 매개화제에 관여하고 있는지 여부는 빠른 대화순서 교환, 말걸침, 감정 표출, 다수의 대화참여자의 대화 참여 등의 현상으로 확인할 수 있다.

#### 4.1.2. 화제 내용 설정 전략

그렇다면 교수주제를 효율적으로 전달할 수 있는 적절한 화제란 무엇인가? 이 질문에 대해 우리는 누구나 내놓을 수 있는 상식적인 대답을 가지고 있다. 예컨대 학습자들이 흥미를 가질 수 있는 화제를 설정하라. 학습자들의 사전 지식을 활성화시켜라 등등의 대답을 생각할 수 있을 것이다.

그러나 ‘학습자들이 흥미를 가질 수 있는 화제를 설정하라’, ‘학습자들의 사전 지식을 활성화시켜라’ 등과 같은 관여 유발 전략들을 사용하여 수업을 진행한다고 하더라도 관여 유발이 잘 이루어지지 않을 수 있다. 이러한 관여 유발 전략들을 수업에 적용해도 이들 전략을 사용하기 전에 필수적으로 전제되어야 하는 관여 유발 전략들이 적용되지 못했기 때문이다. 이러한 전략들이 무엇인지는 관여 유발에 성공한 사례보다는 실패한 사례를 분석하면 더 잘 드러난다. 그 이유는 관여 유발에 실패한 문제 사례를 분석하면 역으로 학습자 관여를 유발시킬 수 있는 전략이 무엇인지 재구성해 낼 수 있기 때문이다.

따라서 이 절에서는 앞서 살펴본 여러 사례들을 중심으로 화제와 교수주제 내용 설정과 관련된 관여 유발 전략이 무엇인지 알아볼 것이다.

##### 4.1.2.1 교수주제와 일치하는 화제 설정 전략

문법이나 문형을 교수할 경우 의사소통적 접근법을 사용하는 교실에서는 문법이나 문형의 추상적 의미가 아니라 실제 의사소통 상황에서 어떻게 쓰이는지에 말하는 ‘기능’을 중심으로 교수가 이루어진다. 따라서 교사는 문법이나 문형이 가진 ‘기능’을 가장 잘 보여줄 수 있는 화제를 설정한 후, 그 문법이나 문형의 기능을 사용할 수 있는 상황을 유도해야 한다. 그러나 교사가 설정한 화제가 교수주제인 문법/문형의 기능을 정확하게 반영하지 못하거나 다른 기능을 보여주는 경우 문제가 발생한다.

따라서 문법 수업의 경우 문법/문형의 기능을 정확하게 보여주는 화제의 설정은 학



습자의 관여를 유발하기 위한 필수적인 조건이라고 할 수 있다. 교수주제와 일치하는 화제의 설정이라는 조건이 지켜지지 않는다면 화제가 학습자의 흥미를 유발하더라도 수업 내용에 대한 학습자의 관여를 유발할 수 없기 때문이다. 문법이나 문형의 의미와 기능은 여러 가지가 있는데, 관여를 유발하기 위해서는 교수 내용에 해당하는 의미와 기능에 일치하는 화제 내용을 설정하여 일관성 있게 교수해야 한다.

예를 들어 <예 13>(p.98)을 살펴보자. 이 수업대화의 목표 문형인 ‘-(으)면’은 대략 4가지의 의미와 기능을 가지고 있다. 첫 번째는 뒤의 내용에 대한 조건을 말할 때, 두 번째는 불확실하거나 아직 이루어지지 않은 사실을 가정할 때, 세 번째는 이미 일어난 과거의 일과 반대되는 내용이나 현재 사실과 반대되는 상황을 가정할 때, 네 번째 뒤의 내용에 대한 근거가 됨을 나타낼 때 이 문형을 사용할 수 있다.

이 중에서 <예 13>의 수업은 두 번째 경우의 기능과 형식에 대해서 교수하는 것을 목표로 한다. 앞에서 살펴보았듯이 예<예 13>에서 교사가 만약 자신이 좋아하는 연예인을 만나게 된다면 어떻게 하겠느냐는 요지의 질문을 하는데 이는 이 문형의 두 번째 의미인 ‘불확실하거나 이루어지지 않은 사실의 가정’과 일치하는 화제이다.

한국어 교육기관에서 이루어지는 수업의 경우 대부분은 <예 13>과 같이 교수주제를 정확하게 보여줄 수 있는 화제의 설정이라는 기본적인 전제가 잘 지켜진다. 따라서 교수주제와 일치하는 화제의 설정은 당연한 것으로 여겨지기 쉽다. 그러나 다음에 살펴볼 <예 14>를 보면 교수주제를 정확하게 보여주는 화제의 설정은 교사가 아무런 노력 없이 무의식적으로 자연스럽게 성취할 수 있는 것이 아닌, 적극적으로 성취해야 하는 전략의 문제라는 것을 알 수 있다.

<예 14>는 앞으로의 계획을 이야기하는 기능을 가진 문형 ‘-려고 하다’를 교수하는 문법 수업이다. 문형 ‘-려고 하다’의 경우 현재형과 과거형일 때의 의미가 달라진다. 즉 현재형은 말 그대로 이루어지지 않은 앞으로의 계획을 말하는 것인 반면, 과거형으로 쓰일 경우 이루지 못한 실패한 계획을 말한다. 따라서 이 문형을 처음 접하는 학습자들에게는 이 둘을 구분하여 교수해야 한다. 그러나 <예 14>의 교사는 처음에 목표 문형의 계획을 말할 때 사용한다는 사실을 강조하면서 실패한 계획과 관련된 상황을 계속 제시하고 있다.

또한 교사는 학습자들의 활동 내용을 확인하는 과정에서 목표 문형이 사용되는 상황이 아니라 과거의 희망했던 내용을 말하는 기능을 가진 ‘-고 싶었어요.’나 의무를 나타내는 문형인 ‘-아/어야 하다’가 사용되는 상황을 반복해서 만들고 있다.

#### <예 14>[A091S#4\_2]

- 232 교사 자, 여러분 다 썼어요?  
 233 한 번 체크하기 전에 선생님이 같이 얘기 해 볼게요.  
 234 선생님이 어: 지난번에 제주도에 가려고 했어요.< ① 실패한 과거의 계획을 화  
 제로 도입.(교수주제에 맞는 화제는 현재나 미래의 계획)  
 235 선생님의 계획을 들어보세요. < ② 목표 문형의 기능 노출.( 계획 말하기)  
 236 제주도까지 비행기로✕ 제주도가 멀어요. 그래서  
 237 서울에서 제주도까지✕ 비행기로 가려고 했어요.< 실패한 과거의 계획  
 238 그리고 제주도에서 호텔에서 자려고 했어요.< 실패한 과거의 계획  
 239 제주도에서 여러 가지 하려고 했어요.< 실패한 과거의 계획  
 240 수영하려고 했어요. 그리고 한라산에 가려고 했어요.< 실패한 과거의 계획  
 241 사진을✕ [찍으려고 했어요.]< 실패한 과거의 계획  
 242 학들 [찍으려고 했어요.]  
 243 교사 받침 있어요. 그래서 사진을 찍으려고 했어요.  
 244 회를✕ 먹으려고 했어요. 어: 친구들 선물을 사려고 했어요.< 실패한 과거의 계획  
 245 (1.0) 그래고 돌아와요. 돌아올 때는 부산까지✕  
 246 배로✕ 돌아오려고 했어요.< 실패한 과거의 계획  
 247 여러분, 받침이 없는 건 운동하다 운동하려고 했어요✕< 실패한 과거의 계획  
 248 조금 먹다✕ 먹으려고 했어요.  
 249 \*\*해 주시구요. 또, ((칠판에 판서)) 음악을 듣다  
 250 ((판서)) 자, 이거: 음악을 어떻게 하면 돼요.  
 251 학들 =들:  
 252 교사 =들으려고, 여러분, 이 때는 디군이 리율이 돼요. 그래서  
 253 ((칠판에 판서하며))들: 받침 있죠? 들으려고  
 254 아: 친구가 선물을 샀어요. 저한테 선물을 줬어요.  
 255 아아, 친구가 선물을✕받으려고 해요. 선물을 받다.  
 256 그런데,((칠판에 판서))이럴 때는 또 안 바뀌어요.  
 257 받다, 받으려고 해요. 그래서, 듣다, 이거만 바뀌어요.,  
 258 다른 거는 안 바뀌는데 요거 기억하세요.  
 259 그리고✕음: 오늘 시험이 끝났어요. 네.  
 260 여러분 그래서✕친구들하고  
 261 학들 = [술집]

-중략-

- 285 교사 여러분 선생님은 계획이, 아까 얘기했어요. 운동하려고 해요.  
 286 (0.5) 요즘 너무 살췌어요. 똥똥해요. 그래서 운동을 하려고 해요.< ③ 현재의 계획  
 287 원래, 선생님은 헬스 클럽에 가고 싶었어요. 그런데: 요즘 너무 바빠요.  
 288 가지 못했어요. 그런데 요즘 바빠서✕ 가지 못했어요. 그래서 오늘부터

289 헬스 클럽에 가려고 해요. 여러분의 계획, 한 번 적어 보세요.  
 290 (( 종이 나눠 줌. ))  
 291 자, 저는 요가를 배우고 싶었어요. 그런데 요즘 바빠서 배우지 못했어요.  
 292 그래서 오늘부터 배우려고 했어요. 됐죠? <④ 실패한 과거의 계획  
 293 학들 (4.0)((표정 없이 침묵)) <⑤ 휴지  
 294 교사 CK 씨?  
 295 여2 =네.  
 296 교사 CK 씨 한국에서 뭘 하고 싶었어요? <⑥ '-고 싶었다'로 질문  
 297 여2 (3.0) 뭘? <⑦ 휴지  
 298 교사 =네 어떤 걸 하고 싶었어요?  
 299 여2 (3.0) <⑧ 휴지  
 300 교사 요리를 하고 싶었어요. 경복궁에 가고 싶었어요. < ⑨ 모델링  
 301 여2 =네네  
 302 교사 =여행을 가고 싶었어요: (2.0) 한국 사람을 많이 만나고 싶었어요: < ⑩ 모델링  
 303 여2 (6.0) ((웃음))(3.0) 서울에서: 예: 한국 친구를 만들고 싶었어요. < ⑪ 휴지  
 304 교사 =한국 친구를 만들고 싶었어요. 만들었어요?  
 305 여2 아니요.  
 306 교사 왜: 못 만들었어요?  
 307 여2 너무 어려워요.  
 308 교사 한국어가 어려워요?  
 309 여2 아니에요. 한국인 사람이 만나소쓰니까?  
 310 교사 =만나기가, 어어:  
 311 여2 =만나기가 어려워요.  
 312 교사 한국 사람 만나기가 어려워요. 만나는 것이 어려워요.  
 313 여2 =네.  
 314 교사 그래서 어떻게 해요? 여러분 한국 사람 만나는 것이 어려워요.  
 315 어떻게 해야 해요? <⑫ '-아/어야 하다' 문형 질문  
 316 학들 (4.0) < ⑬ 휴지  
 317 교사 JO씨, BN씨, JL씨, DR씨?  
 318 남2 =네에  
 319 교사 한국사람 만나는 것이 어렵다고 해요. CK 씨가;  
 320 어떻게 해야 해요? 한국 친구를 많이 만들고 싶어요. <⑭ '-아/어야 하다' 문형  
 321 어떻게 해야 해요? 한국친구를 많이 만들고 싶어요. <⑮ '-아/어야 하다' 문형  
 322 여3 =한국 사람을: 어: 은 선생님을  
 323 학들 ((웃음))  
 324 교사 =선생님과 만나요:  
 325 여3 =네  
 326 여4 \*\*네 선생님과  
 327 남2 아마: 가르쳐요.  
 328 여4 =아니요.  
 329 교사 =<@영어를 가르쳐야 해요.@> <⑯ '-아/어야 하다' 문형  
 330 남2 =네  
 331 교사 =아아.  
 332 여4 =중국어: 가르쳐야 해요.  
 333 \*\*만 친구를 만나려고  
 334 교사 =친구한테 소개: 받아야 해요.

335 소개 받아야 해요.  
336 여4 아: 그럼.  
337 교사 JL 씨  
338 여1 네.  
339 교사 어떻게 해야 해요? 한국 친구를 만들고 싶어요. < ⑰ '-아/어야 하다' 문형  
340 여1 ((웃음))  
341 여5 <@ 다른 대학교에 @>  
342 교사 =가야 해요?  
343 여1 한국친구?  
344 교사 =네  
345 한국 사람을 만나고 싶어요.  
346 여1 영어 학원 가, 가려고 > < ⑱ 학습자의 목표 문형 사용 시도  
347 교사 =가야 해요. < ⑲ '-아/어야 하다' 문형 사용하도록 수정  
348 여1 =음  
349 교사 음; 자 그래서 > CK 씨는 한국 사람을 많이 만나고 싶었어요.  
350 그런데 > 음, 만날 수 없었어요. 만나지 못 했어요.  
351 왜 만나지 못했어요? (0.5) 한국 사람 만나기가 어려워서  
352 만나지 못했어요. 그런데, 한국 사람 만나기 어려워서  
353 만나지 못했어요. 그래서 > 오늘부터 친구한테 소개받아야 해요.  
354 파티에 가야 해요. 영어 학원에 가야 해요. 영어를 가르쳐야 해요. < ⑳ '-아/어야  
**하다' 문형으로 대화 정리.**  
이와 같이, 세 가지만 써 보세요. < ㉑ '-아/어야 하다' 문형을 이용해서 쓰기  
355 **활동하도록 지시.**  
356 <활동 시작>  
357 <활동 끝>  
358 교사 자, JL 씨, JL 씨 얘기를 한 번 해 볼게요.  
359 JL 씨 뭘 하고 싶었어요.  
360 여1 =저는 미국 여행하고 싶어요.  
361 교사 =음 미국 여행 왜 하고 싶었어요.  
362 여1 저는 요즘 돈이 없어서: 여행 하지 못해요.  
363 아: 돈이 없어서 여행하지 못했어요.  
364 여1 =네.  
365 교사 =[그래서]  
366 여1 [그래서] 아르바이트를 하려고 해요.  
367 교사 =네 아르바이트를 하려고 해요.  
368 좋습니다. 뭐 하고 싶었어요. 그런데  
369 못, 이유, 어떤 이유 때문에 음: 하지 못했어요.  
370 그래서 > 뭐뭐 하려고 해요. 계획이에요.  
371 자: 다른 거 한 번 해볼게요.

<예 14>의 ①에서 교사는 ‘지난번에 제주도에 가려고 했어요’ 라고 말하며 이루지 못한 자신의 계획을 이야기하고 있다. ②에서는 교사는 ‘계획’이라는 어휘를 사용하여 목표 문형이 계획을 말하는 기능을 가지고 있음을 알린다. 교사는 이 부분에서

계속 과거의 이루지 못한 계획을 발화한다. 그러나 ③에서 교사는 다시 ‘운동을 하려고 해요’ 라고 발화하며 현재 자신의 계획을 이야기한다. 이 수업에서 교사는 먼저 앞으로의 계획을 말할 때 ‘-려고 해요’ 를 사용한다는 것을 교수해야 한다. 그러나 교사는 이루지 못한 계획과 앞으로 실행할 계획을 구분하지 않고 교수하고 있다. 특히 ④에서 교사는 ‘자, 저는 요가를 배우고 싶었어요. 그런데 요즘 바빠서 배우지 못했어요. 그래서 오늘부터 배우려고 했어요.’ 라는 부적절한 문장을 만들어낸다. 이 문장을 보면 앞으로 교사가 요가를 배우겠다는 것인지, 배우려고 했으나 배우는 것이 힘들다는 뜻인지 모호하다. 이렇게 말한 후 교사는 학습자들에게 ‘됐죠?’ 라고 물으며 이해했는지를 확인하는데, ⑤에서도 확인할 수 있듯이 학습자들은 대답하지 않고 침묵하는 모습을 보인다. 이는 학습자들이 교수주제에 제대로 관여하지 못하고 있음을 보여주는 것이다.

이 수업에서 교수주제와 일치하는 화제는 현재나 미래의 계획을 보여줄 수 있는 것이어야 하는데, 교사는 제주도 여행과 같이 과거의 이루지 못한 계획을 화제로 도입하여 학습자들의 혼동을 유발한다.

⑥에서 교사는 학생 ‘여 2’에게 한국에서 뭘하고 싶었는지를 물음으로써 갑자기 학습자가 과거의 희망했던 것을 새로운 화제로 도입하려고 한다. 그러나 ‘여 2’는 ⑦에서 확인할 수 있듯이 약 3초간 말을 하지 못하다가 이해가 ‘뭘?’ 이라고 말한다. 이렇게 이 수업의 교사는 ‘-려고 하다’ 를 교수한 다음 이 문형과 관계가 있는 화제를 도입하여 목표 문형을 발화할 수 있게 하는 것이 아니라 교수주제와는 비교적 관계가 먼 화제와 문형을 발화하게 하고 있다. ‘여 2’가 ⑦에서 보인 반응은 바로 이러한 이유 때문인 것이다. 교사는 계속해서 한국에서 뭘 하고 싶었는지를 물는데 ‘여 2’는 ⑧에서도 침묵한다. 이에 교사는 ⑨와 ⑩에서 두 차례에서 걸쳐 학생의 대답을 모델링하는데 그 후에도 ‘여 2’는 약 6초간 침묵하는 모습을 보이다가 웃은 후 다시 3초 후에야 ‘한국 친구를 만들고 싶었어요’ 라고 말한다.(⑪)

이처럼 교사는 교수주제와는 관계가 먼 화제를 설정하고 대화를 이끌어나가고 있는데 ⑫에서는 한국 친구를 만나려면 어떻게 해야 하는지를 물음으로써 계속해서 교수주제와 관계없는 화제를 이끌어내고 있다. 그러나 이 질문 이후에도 학습자들은 4초

간 침묵하는데, 이는 화제의 전개가 교수주제와 일치하지 않기 때문에 나타나는 현상이라고 할 수 있다. 즉 목표 문형인 ‘-려고 하다’를 사용할 수 있는 상황과 화제가 제시되는 것이 아니라 학습자들이 예상하지 못한 화제가 계속해서 교사에 의해 제시되기 때문에 학습자들은 대답을 하지 못하는 것이다.

결국 학습자들은 ‘-아/어야 하다’의 문형을 이용해 대화에 참여한다. 특이한 점은 ⑱에서 학생 ‘여 1’이 이 수업의 목표 문형을 사용하려고 하고 ⑲에서 교사가 이를 ‘-아/어야 하다’의 문형을 이용해 수정하는 부분이다. ⑱의 발화 이전에 대화에서 다른 학습자들은 ‘한국 사람을 만나기 위해서는 00해야 해요’라는 식의 발화를 이어나가고 있었다. 따라서 그 맥락을 그대로 이어가자면 ⑱ ‘여 1’ 또한 ‘-아/어야 하다’ 문형을 이용해서 대답을 해야 한다. 그런데 ‘여 1’은 ‘-려고 하다’를 사용한 발화를 시도한다. 이는 ‘여 1’이 문형 ‘-려고 하다’가 사용되는 상황과 기능을 ‘-아/어야 하다’의 기능과 이 문형이 사용되는 상황과 혼동하고 있음을 보여주는 것이다. 즉 이는 교사가 교수주제와 일치하지 않는 화제를 계속해서 도입하여 대화를 이어나간 것이 교수주제에 대한 관여를 막았음을 보여주는 증거이다.

이렇게 교수주제에 대한 학습자의 관여가 실패하고 있음에도 교사는 ⑲에서 문형 ‘-아/어야 하다’를 이용해서 대화 내용을 정리하고, 다시 ⑳에서 이 문형을 이용한 문장을 세 가지 쓰도록 지시하고 있다.

<예 14>의 수업에서는 이렇게 교수주제와 관련된 화제가 도입되고 교수주제를 이용한 대화가 유도되는 것이 아니라 교수주제와 관계가 먼 화제와 문형이 계속해서 수업 대화의 주요 내용이 되고 있다. 이 경우 학습자들은 목표 문형의 의미와 기능, 그리고 그 문형이 사용되는 상황을 혼동하게 될 가능성이 크다. 그리고 이는 궁극적으로 교수내용에 대한 학습자의 관여 유발을 막는 원인이 될 것이다. <예 14>의 수업의 경우 교사는 계속해서 학습자들의 반응을 유도하지만 다른 수업에 비해 학습자들의 반응은 없거나 미미한 편이다. 이는 관여 유발에 제대로 되지 않고 있음을 보여주는 증거라고 할 수 있다.

지금까지 살펴보았듯이 교수주제와 일치하는 화제 내용의 설정은 교사가 자동적이고 무의식적으로 해낼 수 있는 것이 아니라 의식적이고 전략적인 선택이다. 그리고

이러한 선택은 교수학습 대상에 대한 학습자의 관심을 유발하기 위한 필수적인 조건이라고 할 수 있다.

#### 4.1.2.2. 전형적인 사례를 보여주는 화제 설정 전략

교수주제와 일치하는 화제 내용을 설정했다고 하더라도 화제 내용이 전형적 사례를 보여주지 못하는 경우 교수학습 내용에 대한 학습자의 관심 유발을 방해할 수 있다. 여기서 말하는 전형적인 사례란 특정 맥락에 대한 설명 없이도 학습자가 직관적으로 그 내용을 이해할 수 있는 사례를 말한다.

문법이나 문형을 교수하는 수업의 경우, 어떤 문형이 사용되는 전형적인 사례를 보여줄 수 있는 화제를 제시한다는 것은 학습자가 그 화제 외의 여러 맥락을 고려하지 않고도 직관적이고 단순하게 그 문형의 기능을 인지할 수 있게 만든다는 뜻이다.

특히 의사소통식 중심의 교수법을 사용하는 한국어 교실에서 교사의 궁극적인 역할은 학습자들로 하여금 실제 상황에서 목표 문형을 실제로 사용하여 의사소통을 할 수 있도록 만드는 것이다. 목표 문형을 이용한 의사소통이 가능하게 만들기 위해서 교사는 목표 문형이 사용되는 전형적인 상황과 사용 방식을 교수하여 학습자가 그 목표 문형이 사용될 수 있는 상황과 기능을 학습하게 해야 한다. 그러나 전형적인 상황이 아닌 여러 특수한 맥락이 개입되는 사례를 제시할 경우 학습자는 특수한 맥락에 주의를 집중하게 되거나, 특수한 맥락들을 목표 문형이 사용되는 조건으로 인지하게 된다. 그리고 이는 학습자가 교수학습 내용인 목표 문형에 관여하는 것을 방해하는 기제가 된다.

앞서 살펴본 <예 14>에서 발췌한 <예 15>를 보자. 교사는 동사 ‘받다’를 어떻게 목표 문형인 ‘-려고 하다’와 결합해서 바꿀 수 있는지를 보여주기 위해서 ‘친구가 선물을 받으려고 해요’라는 화제를 제시한다.

<예 15>[A091S#4\_2]

252 교사 =들으려고, 여러분, 이 때는 디글이 리올이 돼요. 그래서  
 253 ((칠판에 판서하며))들: 받침 있죠? 들으려고  
 254 아: 친구가 선물을 샀어요. 저한테 선물을 줬어요.  
 255 아아, 친구가 선물을 받으려고 해요. 선물을 받다. <전형적이지 않은 사례 제시  
 256 그런데,((칠판에 판서))이럴 때는 또 안 바뀌어요.  
 257 받다, 받으려고 해요. 그래서, 듣다, 이거만 바뀌어요.,

<예 15>의 교사가 만들어내는 발화는 문법적으로 적격할지는 모르나 이 발화가 적절한 것으로 인정받으려면 특수한 맥락이 전제되어야 한다. 다시 말해 평소에는 친구한테 선물을 받지 않았으나, 이번에는 친구의 선물을 받기로 했다는 등의 맥락이 먼저 주어져야 하는 것이다. 그러나 이 같은 발화는 특정 맥락을 벗어나면 의미 없는 것이 되거나 부적절한 것, 잘 해도 학습자가 실제 생활에서 별로 유용하게 쓸 일이 없는 것이 되고 만다. 이렇게 <예 15>의 교사와 같이 전형적이지 않은 화제로 목표 문형을 제시하게 되면 결국 학습자는 목표 문형이 어떤 상황에서 사용되는지 제대로 인지하지 못하여 목표 문형에 관여하지 못하게 된다. 이처럼 교수주제를 전형적으로 보여주는 화제를 설정하는 것은 교수주제가 무엇인지 더욱 명료하게 학습자들에게 보여준다는 점에서 중요한 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

다음에 살펴볼 <예 16>은 교사가 대화 도중에 나온 특수한 맥락의 내용들을 전형적인 화제로 만드는 모습을 보여준다. <예 16>은 A 한국어 교육기관의 1급 말하기 수업 중 행동의 의도나 목적을 나타내는 ‘-러 가다’ 라는 문형을 교수하는 문법 수업의 도입 부분을 전사한 자료이다.

<예 16>[A051S#2\_1]

1 교사 MYU씨! MYU씨는: 오늘 오후에: 뭐해요?  
 2 여4 오늘: 오후에~ 영화를 봐요.  
 3 교사 영화 봐요? 그럼 어디에 가요?  
 4 여4 아마~ 그랜드마트..< ① 비전형적인 대답  
 5 교사 그랜드마트? 그랜드마트에서 영화 봐요?..⑦ ② 1차 확인  
 6 여4 =네.  
 7 교사 정말? 그랜드마트에서 쇼핑 아니에요~영화 봐요?..⑦ ③ 2차 확인  
 8 여4 =네.  
 9 교사 슈퍼마켓? 백화점? 백화점에서 영화 봐요? 백화점에서 영화 봐요? 정말?..⑦ ④ 3차



**확인. 전형적인 대답 유도.**  
 10 여4 =극장 있어요: ◁ ⑤ **전형적인 대답 유도 성공**  
 11 교사 극장 있어요: 그랜드마트에↗ 극장이 있어요↘: 그래서↗ 극장에 가요. ⑦ ⑥ **학습**  
**자의 ⑤에서 대답을 바탕으로 ①에서의 대답을 설명**  
 12 여러분 오늘 MYU씨가 어디에 가요? ⑦ **⑦학습자들이 전형적인 대답을 하도록 1**  
**차 유도**  
 13 학들 <천>MYU 씨가 오후에 극장에 가요.  
 14 교사 좋아요: 다시 한 번: 오늘 오후에↗ MYU씨가↗ 극장에↗ 가요.  
 15 다시 한 번 오늘 오후에 MYU씨가 뭐해요? ⑦ ⑧ **⑧ 학습자들이 전형적인 대답을**  
**하도록 2차 유도**  
 16 학들 오늘 오후에 MYU씨가 극장에 가요..  
 17 교사 여러분 MYU씨가: 왜 극장에 가요? MYU씨가: 왜 극장에 가요?  
 18 MYU씨가: 영화: 봐요: 영화 보러 극장에: 가요.. ⑨ **⑨ 전형적인 대답을 목표 문형**  
**'러 가다'와 연결**  
 19 교사 영화: 영화 봐요. 극장에 가요. 왜 가요? 영화 보러 가요: 영화 보러 가요: ◀ ⑩ **목**  
**표 문형이 사용된 전형적인 사례를 반복하여 발화**  
 20 교사 MRA 수녀님은: 오늘 오후에: 어디에 가요?  
 21 여5 오늘: 백화점에 가요:  
 22 교사 백화점에 가요: 왜 백화점에 가요?  
 23 여5 쇼핑해요.  
 24 교사 쇼핑해요: 여러분 왜 백화점에 가요? 쇼핑해요: 괜찮아요?  
 25 교사 왜? 백화점에 가요? 쇼핑↗ 하러↗ 백화점에↗ 가요.  
 26 좋아요! 오늘 YR씨가: 학교에 있어요?  
 27 학들 없어요.  
 28 교사 없어요: YR씨가 오늘 어디에 있어요?  
 29 학들 이민국에:  
 30 교사 응 집 아니고↗ 이민국에: 갔어요: YR씨가 왜 이민국에 갔어요?  
 31 왜 대사관에 갔어요? ((판서))  
 32 오늘 YR 씨가 왜 대사관에 갔어요?[비자를↗받으러↗대사관에↗갔어요.]좋아요:  
 33 학들 [비자를 받으러 대사관에 가요]  
 34 교사 선생님이: 오늘 오후 1시에 식당에 가요. 선생님이 왜 식당에 가요?  
 35 교사 [식사하러 식당에 가요.]  
 36 학들 [식사하러 식당에 가요.]  
 37 교사 여러분 학교에 있어요? 응.  
 38 <천>여러분 왜↗학교에↗와요? 공부해요?[공부하러↗학교에↗와요↗]  
 39 학들 [공부하러 학교에 와요.]  
 40 교사 좋아요: 그럼 준 신부님이: 회사에 가요~ 왜 회사에 가요?  
 41 학들 [일 하러 가요.]  
 42 교사 [일 ↗하러↗회사에↗] 가요. 좋아요. 선생님이: 오늘: 두시에: 커피숍에 가요.  
 43 커피숍에 왜 가요?  
 44 학들 친구 만나러 가요.  
 45 교사 응 커피숍에 가요: 친구 만나요.  
 46 왜 커피숍에 가요? [친구↗ 만나러↗ 커피숍에↗ 가요.]  
 47 학들 [친구 만나러 커피숍에 가요.]

<예 16>의 목표 문형은 행위의 의도나 목적을 나타낼 때 동사와 결합하는 어미 ‘-러’와 동사 ‘가다’나 ‘오다’가 결합한 형태이기 때문에 수업에서는 어떤 행위와 행위가 이루어는 장소가 필수적으로 제시되어야 한다. 따라서 도입단계에서 교사는 먼저 장소를 유도해내고 그 장소에 왜 갔는지 질문함으로써 그 장소에서 하는 행위를 유도하고 있다.

교사와 학습자가 대화를 통해 목표 문형이 사용된 사례들은 구성해 내는데, <예 16>의 사례들은 모두 맥락에 대한 설명 없이 바로 학습자가 이해할 수 있는 것들이다. 즉 ‘영화 보러 극장에 가다’, ‘쇼핑하러 백화점에 가다’, ‘비자를 받으러 대사관에 가다’, ‘식사하러 식당에 가다’와 같은 화제들은 이해를 위해서 특별한 맥락이나 사전 지식을 요구하는 것이 아니다. 그 이유는 이 수업 대화에서 제시된 ‘영화를 보기’, ‘쇼핑을 하기’, ‘비자를 받기’, ‘식사를 하기’와 같은 행위가 ‘극장’, ‘백화점’, ‘대사관’, ‘식당’과 같은 장소의 본질적인 용도 또는 사용 목적과 정확하게 들어맞기 때문이다.

교사는 ‘식당에 식사하러 가요.’라는 화제 대신, ‘식당에 친구 만나러 가요.’ 또는 ‘식당에 일하러 가요.’라는 화제를 만들어낼 수도 있었을 것이다. 그러나 이 경우 학습자가 이런 화제를 이해하기 위해서는 특정한 맥락이 먼저 제시되어야 하기 때문에 학습자의 즉각적인 이해를 이끌어내기 힘들다. 그리고 이는 교수학습 주제에 대한 학습자의 관여 유발을 막는다. 이런 이유에서 <예 16>의 교사는 수업 대화를 통해 만들어지는 화제인 ‘오늘 오후에 하는 일’을 어떤 장소의 본질적인 용도에 맞도록 의식적으로 통제하고 있다.

그 교사가 교수주제를 전형적으로 보여주는 화제로 제시하기 위해 대화를 통제하고 있는 증거는 교사가 영화를 어디에서 보는지 묻는 교사의 질문(3번)에 학생 ‘여 4’가 ‘그랜드마트’라는 대답을 한 다음 보이는 반응에서도 나타난다.(①) 교사는 ①에서 ‘여 4’가 전형적이지 않은 대답을 하자 교사는 그랜드마트에서 쇼핑하는 게 아니라 영화 보는 것이 맞는지 3번에 걸쳐 확인한다.(②, ③, ④) 이처럼 세 번씩이나 ‘여 4’의 대답을 확인하는 이유는 교사가 그랜드마트에서 극장이 있는지 모르기 때문이 아니다.

이렇게 교사가 세 번에 걸쳐 학생에게 질문을 한 이유는 영화를 보는 행위가 일어나는 가장 전형적인 장소인 ‘극장’을 이끌어내기 위한 것이다.(⑤) 마트에서 영화를 보는 행위를 설명하기 위해서는 여러 맥락에 대한 정보가 제공되어야 하고 이러한 정보는 교수주제의 핵심과는 거리가 있기 때문에 목표 문형의 의미와 기능에 대한 이해를 방해한다. 이런 이유에서 교사는 그랜드마트에 영화를 보러 가는 것이 실제로 맞는 말임에도 불구하고 ‘극장’이라는 단어를 이끌어냈던 것이다.

교사는 ⑤에서 ‘여 4’의 전형적인 대답을 이끌어내는데 그치지 않고 ⑥에서 왜 ‘여 4’가 ①과 같이 대답을 했는지(그랜드 마트에서 영화를 본다)에 대한 이유를 제공함으로써, ‘여 4’의 대답을 교수주제 전달을 위한 전형적인 상황으로 만들려고 하고 있다. 이는 교사가 ⑦과 ⑧에서 학습자들에게 전형적인 대답(MYU씨가 오후에 극장에 가요)을 하도록 두 차례 유도하고 ⑨에서와 같이 이를 목표문형과 연결시키기 위한 것이다. 그리고 ⑩에서는 목표 문형 사용된 전형적인 사례를 반복하여 발화하고 있다.

이렇게 이 수업의 교사는 학습자의 비전형적인 대답을 세심하게 처리하여 결국 전형적인 사례로 이끌어낼 뿐만 아니라 이를 다른 학습자들에게 주지하기 위해서 계속 반복하고 있음을 알 수 있다. 이는 전형적인 사례를 보여주는 화제를 보여줘야만 교수주제를 기능과 의미를 명확하게 전달할 수 있기 때문이다. 그리고 이처럼 교수주제를 명확히 하는 것은 관여 유발을 위한 기본적인 조건이 된다.

#### 4.1.2.3. 학습자의 사전 지식을 고려한 화제의 설정 전략

##### 1) 문화적 지식을 고려한 화제 설정 전략

앞서 살펴보았듯이 교사의 화제 설정에서 고려해야 할 것은 그 화제가 교수주제를 정확하게 보여주는 것인가, 교수주제와 관련된 전형적인 화제인가 등이다. 그러나 이렇게 설정한 화제에 대한 정보가 학습자의 사전 지식과 맞지 않거나 존재하지 않는

것일 때 문제가 발생한다.

한 인간의 세계를 보는 시각은 그가 가진 사전 지식에 바탕한 것이라고 할 수 있는데, 이러한 사전 지식은 보편적인 것이 아니며 각 개인마다 또는 문화권마다 차이가 난다. 다음의 예를 살펴보자.

<예 17>[A091L#1\_1]

- 137 교사 네. 여러분 제주도에 가요: 먹어보세요.  
138 자. 그래서! 제주도는↗ 여러분 이거 알아요? 여기. ((칠판 가리키며))  
139 남2 남 서 동.  
140 교사 자 여기 북쪽 북쪽. 북! 여기?  
141 남3 =남쪽.  
142 교사 남쪽. 남쪽. 그럼 여기?  
143 남3 =서쪽.  
144 교사 서. 서쪽. 그럼 여기?  
145 남3 =동쪽.  
146 교사 동: 쪽. 그래서↗ 한국사람들이 말해요.  
147 동서↗남북↘ 자 한국 서쪽에↗ 무슨 나라가 있어요?  
148 한국 서쪽.  
149 남3 서쪽? 중국  
150 교사 중국! 그럼 한국 북쪽!  
151 남3 =북한, 사우디아라비아  
152 교사 중국: 러시아: 아 북한도 한국이에요. 네. 그럼 한국 동쪽.  
153 남3 =일본하고 독도 있어요.  
154 교사 독도는 한국. 그리고↗ 한국 남쪽에. 무슨 나라 있어요? 남쪽.  
155 남3 =대만.  
156 교사 어 대만 있어요: 일본도 있어요:  
=- 종략 -  
165 남1 동대문.◁ ① 학습자의 화제 제시  
166 교사 맞아요! 문! 큰 문 대문, 동쪽에 있어요: ▷ ② 학습자가 제시한 화제를 이어받음.  
167 큰 문. 동대문. 서울 동쪽에 있어요. 큰문↗ 동대문.  
168 서울 남쪽에 있어요. 큰 문. 남대문. 그런데 지금 남대문 아파요:▷ ③ 남대문 방  
화 사건으로 화제를 확장  
169 남3 =없어요:  
170 교사 네. 지금.  
171 남1 남산. 서대문. 동대문.  
172 교사 네. 서울 서쪽에 있어요: 문! 서대문. ▷ ④ 다른 장소명 '서대문'으로 화제 확장  
173 어 북쪽에는 문이 없어요. 동대문↗ 남대문↗ 서대문.▷ ⑤ 북대문이 없음을 설명  
174 동서남북.  
175 남3 남대문 없죠? ▷ ⑥ 남대문 방화 사건으로 다시 화제 전환 시도  
176 교사 네?  
177 남3 남대문 없죠?  
178 교사 지금 없어요: 왜냐하면 어떤 사람이↗

179 여2 남대문 지금 명동에 있어요.  
 180 교사 네. 그래서 남대문 지금 만들어요: 다시. 다시 만들어요.  
 181 남3 언제 나올 거예요?  
 182 교사 아직 몰라요. 시간이 오래:  
 183 남3 =내년?  
 184 교사 아니요↗ 아직 몰라요.  
 오래 오래: 왜냐하면 남대문이: 나이가 몇살이에요?< ⑦ 남대문의 역사로 화제  
 185 확장  
 남대문이: 아마. ((칠판에 판서))  
 186 여2 와! 600살?  
 187 교사 600살! 어 아주! 네 나이가 많아요: 그래서↗ 천천히 만들어요.  
 왜냐하면 남대문 National treasure number1! 천천히 만들어요.< ⑧ 남대문이 국  
 189 보 1호라는 것을 영어로 제시  
 190 그래서 언제 만들어요? 저도 몰라요.  
 191 남3 아저씨 어딴어요? 아저씨?< ⑨ 남대문 방화범에 대한 화제 제시  
 192 교사 그 아저씨 지금↗  
 193 남3 =hospital!  
 194 남2 =머리가 안 좋아요.  
 195 교사 네 조금 머리가 안 좋아요. 지금 감옥에 있어요. < ⑩ 남대문 방화범의 상태 설명  
 196 Jail. 감옥에 있어요. 오케이?  
 -중략-  
 230 <1차 듣기 시작>  
 231 <1차 듣기 끝>  
 232 교사 자! 여러분! 한스씨 휴가 때 뭐 할 거예요?  
 233 남3 아마: 제주도에 갈 거예요.  
 234 교사 그렇죠. 두 사람! 같이↗ 제주도에↗ 갈 거예요:  
 235 제주도에서 두 사람이 뭐 할 거예요?  
 236 학들 <각자> 등산해요.  
 237 교사 그죠? 관광하고↗ 등산.산↗((판서))알죠? 등산.  
 238 제주도에 한라산 있어요: 등산할거예요↗  
 239 그리고 관광할거예요. 관광이 뭐예요?  
 240 여2 sight see  
 241 교사 자. 한국어로↗ 자. ((웃음)) (@제주도에 가요!@)  
 242 와: 산 봐요↗ 바다 봐요↗ 그리고 제주도 음식!  
 243 먹어요↗ 그리고 쇼핑! 이거 얼마예요?  
 244 한라봉 얼마예요? 쇼핑해요: 모두 관광!< ⑪ 한라봉 사는 것을 쇼핑의 예로 제  
 시

<예 17>은 A교육기관 1급의 듣기 수업으로 듣기의 내용은 등장인물 ‘한스’와 ‘수잔’이 방학 때의 계획에 대해 이야기하는 것이다. 구체적으로 ‘수잔’은 제주도로 가기로한 방학 계획을 이야기하고, 제주도에서 무엇을 할 수 있는지(등산하다, 쇼핑하다, 관광하다)가 듣기 내용이다.

이 듣기 내용 중에는 제주도에 대한 설명이 들어가는 수잔은 한스에게 제주도가 ‘한국 남쪽에 있는 유명한 섬’ 이라고 이야기한다. 이 대화에 나온 ‘남쪽’ 이라는 목표 단어를 설명하기 위해 교사는 방향의 이름을 설명한다. 그런데 ①에서 ‘남 1’ 이 동대문을 화제로 제시한다. ②에서 교사는 이 화제를 이어받고 ③에서는 남대문을 이야기 한 후 남대문 방화사건까지(남대문 아파요) 화제를 확장한다. 그리고 ④에서 또 다른 장소명인 ‘서대문’ 을 제시한 후, ⑤에서 북대문은 없음을 이야기한다.

표면적으로 보면 교사는 학습자 요구에 맞추어 유연하게 수업을 진행하는 것처럼 보인다. 그러나 이 수업은 큰 문제점을 안고 있다. 전사 자료에서도 드러나지만 이 수업에서 교사와 적극적으로 상호작용을 하는 학습자는 ‘남 3’ 과 ‘여 2’ 정도로 한정되어 있다. 그 밖에 간간이 대화에 참여하는 학습자인 ‘남 2’ 나 ‘남 1’ 을 제외하고 다른 학습자들은 교사와의 상호작용이 거의 보이지 않는다. 비디오로 관찰한 결과 ‘남 3’ 과 ‘여 2’ 는 적극적으로 대화에 참여하려고 하지만 다른 참여자들은 교사가 설명할 때 교사를 보지 않고 책을 보면서 조용히 앉아 있는 모습만 보인다. 이는 ‘남 3’ 과 ‘여 2’ 등을 제외하고는 다른 학습자들은 교사의 발화 내용에 참여하지 못한다는 것을 뜻한다. 이렇게 학습자들이 수업에서 소외되는 이유는 학습자들에게 한국어는 물론 한국 문화에 대한 지식이 거의 없기 때문이다.

다시 수업대화 내용에 대한 분석으로 돌아와서, ‘남 3’ 이나 ‘여 2’ 와 같이 한국문화에 대한 지식이 있는 학습자들 제외하고는 한국어를 배운지 얼마 안 됐거나 한국어 온지 얼마 안 된 1급 학습자들에게는 ‘동서남북’ 과 ‘동대문, 남대문, 서대문’ 의 연결은 잘 이루어지지 않는다. 이는 학습자들이 동대문, 남대문, 서대문이라는 장소가 가지는 역사적, 문화적 함의를 알지 못하기 때문이다. 그럼에도 불구하고 교사는 화제를 남대문 방화 사건이라는 최근의 남대문에 관련된 사건까지 계속 확장해나가고 있다. 한국인에게 ‘남대문’ 과 ‘국보 1호’ , ‘방화 사건’ 은 문화적 근접성 관계<sup>25)</sup>를 가지지만 한국어 초급 학습자들은 이러한 근접성 관계에 기초한 지식

25) 한국인에게 ‘동서남북’ 과 ‘동대문, 남대문, 서대문’ 은 자연스럽게 연결된다. 말하자면 한국인의 의식 속에서 ‘동서남북’ 이라는 위치 명사와 ‘동대문, 남대문, 서대문’ 라는 단어는 특수한 의미 관계를 가지고 있다고 할 수 있다. 텍스트언어학적 연구에서는 이러한 의미 관계를 ‘개념적 근접성’ 과 ‘내용적 접촉’ 을 뜻하는 의미적 근접성(Harweg 1968)이란 용어로 다루고 있다.(Brinker 1985 이성만 역, 텍스트언어학의 이해, 2004:52, ) Brinker(1985)는 이런 의미관계에서 흔히 문제되

을 가지고 있지 않기 때문에 교사의 설명을 제대로 이해하기는 힘들다.

이렇듯 학습자들의 문화적 사전 지식을 반영하지 않은 교사의 발화는 목표 수업 내용에 대한 학습자들의 관여를 방해하며, 이는 ‘남 3’이나 ‘여 2’ 등을 제외하고 다른 학습자들이 수업에 수동적으로 참여하는 모습에서도 확인할 수 있다.

⑪에서도 교사는 자신의 가지고 있는 문화적 지식에 기초해 ‘쇼핑하다’라는 어휘를 설명하면서 ‘한라봉’이라는 어휘를 사용한다. 제주도-한라봉이라는 근접성 관계는 한국 문화에 기초한 것이기 때문에 제주도에 지식이 없거나 한라봉 또는 감귤이 제주도와 깊은 관계를 가지고 있다는 것을 알지 못하면 ‘한라봉’이라는 어휘를 이용한 설명은 학습자들이 ‘쇼핑하다’라는 목표 어휘를 이해하는데 도움을 주지 못한다.

이 수업이 가진 가장 근본적인 문제는 자신이 가진 지식을 학습자들도 당연히 가지고 있으리라고 생각하고 수업을 구성했다는 점이다. 그러나 몇몇 학습자를 제외한 대부분의 학습자들은 한국 문화에 대한 지식을 가지고 있지 않으며 따라서 교사가 제시한 어휘들이 가진 어떤 문화적인 의미를 내포하는지 알지 못한다.

교사가 <예 17>과 같은 방식으로 수업을 진행할 경우에는 대표적으로 두 가지 문제가 생길 수 있다. 첫째, 핵심적인 교수주제보다는 그와 관계가 먼 문화적인 어휘들에 학습자들의 주의를 집중시킬 가능성이 있다. <예 17>의 경우 학생 ‘남 3’과 ‘여 2’는 이 수업의 교수주제인 듣기 내용보다는 문화적인 어휘와 그와 관련된 내용들에 더 관심을 보이고 있다. 둘째, 문화적인 지식이 없는 학습자들의 경우 교사의 발화에 대한 관심을 잃음으로써 교수학습내용에 대해 관여하지 못할 가능성이 있다. <예 17>에서 ‘남 3’, ‘여 2’, ‘남 2’, ‘남 1’ 등을 제외한 다른 학생들은 교사의 발화에 거의 반응하지 않고 있는 모습이 이에 해당한다.

이런 이유에서 한국어 수업에서 교수주제를 전달하기 위한 화제를 설정할 때는 문

---

는 것은 함의 관계이며, 이러한 단어들 간의 근접성의 관계는 존재론, 논리학, 특히 문화에 기반에 둔 것일 수 있다고 주장한다. 논리적(개념적)으로 기초한 근접성 관계의 예로는 패배-승리, 문제-해결, 질문-대답 등이 있으며, 존재론적(자연법적)으로 기초한 근접성 관계는 번개-천둥, 인간-얼굴, 코끼리-코, 아이-엄마 등이 있다. 그리고 문화적으로 기초한 근접성 관계는 전차-차장, 도시-역, 교회-탑, 집-문, 병원-과장 의사 등이 있다.(Brinker 2004: 52)

화에 기초한 근접성 관계 등 학습자의 문화적 지식을 고려해야 한다. 특히 초급 수업인 경우 어떤 문화권의 학습자라도 알 수 있는 보편적인 화제 내용을 설정하는 것이 교수학습 내용에 대한 학습자의 관심을 이끌어 낼 수 있을 것이다.

## 2) 교실 상황 정보를 고려한 화제 설정 전략

교사가 학습자들이 가지고 있는 사전 지식을 이용하여 관심을 유발하려고 할 때 문제가 되는 것이 있다. 그것은 연령이나, 관심, 개인사, 그리고 문화적 차이에 따라 학습자들의 사전 지식이 모두 다르다는 점이다. 어떤 학습자에게는 사전 지식인 것도 다른 학습자들에게는 모르는 것일 수 있다. 이 때문에 교사는 적절한 공통의 사전 지식을 찾는 것에 어려움을 겪는다.

그러나 특정 수업을 듣는 학습자들이 공통으로 가지고 있는 사전 지식이 있다. 그것은 바로 자신들이 속한 교실과 관련된 다양한 정보들이다. 이러한 정보들은 학습자와 교사가 모두 공유하는 것이기도 하고, 동시에 특정 교실의 맥락에서만 통용되는 특수한 지식이기도 하다. 어떤 교실이든 학습자들이 교실과 관련된 지식을 공유하고 있는데 교사가 교수학습 내용과 결부시킬 때 학습자들은 자연스럽게 교수주제에 관여할 수 있게 된다.

아래의 <예 18>은 어떤 일을 하지 못했거나 부정적인 결과가 나왔을 때 그 이유를 말하는 기능을 가진 문형 ‘-느라고’를 교수하는 수업의 시작단계(1번-84번)와 도입 단계 부분(100번 이하)을 전사한 것인데 이 수업에서 교사는 학습자들의 이전 수업 시간에 이야기 되었던 일, 구체적으로 외국인을 대상으로 하는 한류콘서트를 매개화제로 설정한 후 교수주제를 전달하고 있다.

### <예 18>[A093S#2\_1]

- |   |    |                              |
|---|----|------------------------------|
| 1 | 교사 | 여러분, 어제 콘서트 잘 갔다 오셨어요? SCK씨? |
| 2 | 여1 | =아니예요. ◀ ①빠른 대화순서 교환         |



3 교사 =어제 아니었어요?  
4 여1 =네.(1.0) YUK씨한테.(1.0) ◀ ② 빠른 대화순서 교환  
5 교사 표를 줬어요?  
6 여1 =네.  
7 교사 어: 어땀어요? 콘서트?  
8 여3 \*\*\*  
7 교사 <@허으응:@>그래요?  
8 여3 유명한 사람이: 아니지만↗ 아노: 노래가: 내가, 좋은, 노래, 있어요..  
9 교사 아: 좋아하는 노래라서? YUK씨 혼자 가셨어요?  
10 여3 아니예요: 아: 오, 오급에 있는 친구하고  
11 교사 아: 그랬어요?  
12 여3 =네. 그 대학교가 너무: 좋았어요. ◀ ③ 빠른 대화순서 교환. 적극적인 대화 참여.  
13 교사 =대학교가 좋았다구요?  
14 여3 =[네.]  
15 여? [[[웃음]]] ◀ ④ 감정 표출  
16 학들 ((웃음)) ◀ ⑤ 감정 표출  
17 교사 <@ 어느 대학교였는데요?@>  
18 여3 =B, [B 대학교.]  
19 학들 [B 대학교.] ◀ ⑥ 말걸침. 대화 참여  
20 교사 B대학교? 오, 어떤 점이 좋았어요?  
21 여3 =정말, 음: 전망? 주위? 옛날: 아: / / 한국 / / 처럼↘\*\*도 \*\* 많이  
22 교사 /네/ /네/  
23 여3 ⇒있고 좋았어요.  
24 교사 맞아요. B 대학교는 옛날부터: 한국의: 까, 한 몇 백년 전부터: 오 백 년 육 백 년  
25 전부터↗ 거기에서 학생들을 가르치던 곳이에요.  
26 학들 =아아.◀ ⑦ 감정 표출  
27 교사 =음, 그래서, 옛날 건물들도 많이 남아있죠.  
28 여3 그런데 주위: 있는 가게? 도↗ 예뻐어요.  
29 여? =아  
30 여3 가게:도↗ 예뻐어요.  
31 교사 =그래요?  
32 여3 =예쁘게.  
33 교사 A대학교보다 더 좋았요?  
34 여3 =아 길에  
35 교사 ((웃음))  
36 여3 =(당황한 목소리로)아 길에 있는 가게와, 가게는↗ 그쪽이:  
37 교사 그초: A대학교 앞은 별로 좋지 않으니까: ((웃음)) 아, 그런데 SKT씨 왜 못 가셨어요?  
38 여1 어, 저는: 일이 있어서.  
39 교사 (1.0)<@어떤 일어요?@>  
40 여1 =다른 친구랑: 놀러↗ (0.5) 왔어요. ◀ ⑧ 빠른 대화순서 교환  
41 교사 아아, 다른 친구하고 노느라고: ◀ ⑨ 교수주제 노출  
42 여3 여기 콘서트에 안 가셨어요?  
43 여1 =네((웃음))◀ ⑩ 빠른 대화순서 교환. 감정 표출  
44 교사 =누구하고 노셨어요?  
45 여1 MY씨하고 점심 먹고:  
46 교사 = 둘이서요? MY씨랑?  
47 여1 = 조금만.

48 교사 조금만.  
49 여1 =네  
50 교사 어어.  
51 여1 피곤해서 그냥 집에 갔어요.  
52 교사 아아 집에 가서 그냥 쉬셨어요? 그러셨구나: 아아.  
53 <@ 아니면 혹시 비밀이야기가 있는 거예요?@> 예예.  
54 그럼 어제 콘서트 간 사람 우리반에는 한 사람밖에 없어요?  
55 학들 CM 씨  
56 교사 CM 씨 둘이서? 둘이, 같이 가셨어요?  
57 남1 =아뇨, 친구랑.  
58 교사 =아아, 각자 친구랑 같이 가셨구나: 그래요:  
59 그럼 다른 분들은 어제 뭐 하셨어요?  
60 어제 왜 전에 콘서트가 있다고 했을 때: [여러분들이]  
61 여? [<@아@>] ◀ ⑪ **감정 표출. 말걸침**  
62 교사 열심히 뛰어가서 표를 받았잖아요: 그 표는 다 <@어디에 있어요 그럼?@>  
66 여4 = 그, 유명한 가수 없어요. ◀ ⑫ **빠른 대화순서 교환**  
67 교사 = 소녀시대가 나온다고  
68 여4 =아뇨, 아뇨. 없어요. ◀ ⑬ **반복을 통한 강조. 빠른 대화순서 교환**  
69 교사 =[안 나왔어요?]  
70 여4 [안 나왔어요.] ◀ ⑭ **말걸침**  
71 교사 =(놀란 어투로)허, 그랬어구나:  
72 여4 = 유퍼스하고, 에이스, 에이트? 그 남자 두 명 여자 한 명 이거 에이트.  
73 여1 = 에이트?  
74 교사 에이트라는 그룹이 있었어요? 저도 처음 <@들어보는데요@> 그러게.  
75 (1.5) 아: 별로 유명하지 않은 가수들이 나왔구나: 그래요. 할 수 없죠 뭐.  
76 집이 멀어서 체가: 처음부터 가지 않기로 했어요. ◀ ⑮ **적극적 대화 참여**  
77 교사 아: 집이 너무 머니까:/ / 맞아. 맞아.  
78 여2 /네.네./  
79 여5 =선생님 저는 링거 맞았어요. 어제. ((웃음)) ◀ ⑯ **적극적 대화 참여**  
80 교사 =링거 맞았다고? 왜요?  
81 여6 =갑자기 위가: \*\*해서 병원에 갔더니: 많이 \*고 있는데: 그: 안에: ◀ ⑰ **적극적 대화 참여**  
82 교사 좋은 성분? 없대요.((웃음))  
83 여5 =<@ 고기만 먹고 있어서@>  
84 교사 ((웃음))

-중략-

100 교사 그래요, 자, 그럼 여러분들 어제 뭐 재미있게 놀지는, 아프기도 하고:  
가긴 했지만 별로 맛있는 가수 안 나오고: 피곤하고: 그래요? ⑰ ⑱ **시작단계 대화내용 정리. 도입 단계의 새 화제와 연결 역할. 시작단계의 관여를 도입단계에서 지속**  
101 **시키는 역할**  
102 학들 ((웃음)) ◀ ⑲ **감정의 표출**  
103 교사 그래요. 그럼 여러분들 어제 집에 가서: 공부는 하셨어요? ◀ ⑳ **새 화제 설정**  
104 여6 쓰기 숙제가: 조금 힘들었어요. ◀ ㉑ **적극적 대화 참여**  
105 교사 쓰기 숙제가 힘들었어요? 문제가 많아서?:  
106 여6 네: 토끼와: 거북이.  
107 교사 <@토끼와 거북이@> 이야기: 아:

108 여6 =그 이야기를 바꿔 써야 했어요.  
 109 교사 =그래요?  
 110 여6 네.  
 111 교사 어: 그래서 쉬지 못했어요?  
 112 여6 <@네@> 별로 쉬지 못했어요.  
 113 교사 아 그랬구나: 숙제하느라고 쉬지 못했어요? ◀ ㉔ 교주주제 노출  
 114 여6 =<@맞아요@>((웃음))  
 115 교사 아이고, 그럼 MSK 씨는 공부 열심히 하셨어요?  
 116 남2 아니요. 어제 아: M대학교 다니는 친구랑 같이 새벽 세 시까지.  
 117 교사 =학: 어쩐지 [얼굴이 좀 안 좋으세요.]  
 118 여? [아이구] ◀ ㉔ 감정 표출. 말걸침  
 119 남2 아: 술 마시는, 하느라고, ◀ ㉔ 학습자에 의한 교수주제 사용. 관여 성립  
 120 교사 술 마시느라고: ◀ ㉔ 교사의 교정  
 121 남2 =마시느라고: 아: ◀ ㉔ 교정후 수정된 발화  
 122 여? ((웃음)) ◀ ㉔ 감정 표출.  
 123 학들 ((웃음)) ◀ ㉔ 감정 표출  
 124 남2 잠을 좀  
 125 교사 =못 잤어요.  
 126 남2 =못 잤어요.  
 127 여? =아아.  
 128 교사 근데, 진짜 좀 얼굴이: <@까만색이 됐어요.@>

A한국어 교육기관에서는 이 수업이 이루어지기 며칠 전에 학생들을 대상으로 콘서트 무료입장권을 배부했는데, <예 18>에서 교사는 수업의 시작을 이 한류 콘서트 얘기로 수업을 시작하고 있다. 이 콘서트와 그와 관련된 이야기는 모든 학습자들이 알고 있는 공통의 지식이자, 학습자들의 생활에 영향을 미치는 작은 ‘사건’이기도 하다.

이처럼 콘서트에 대한 이야기는 학습자들과 직접적으로 관련이 있는 내용이기 때문에 교사가 수업 전날 열렸던 콘서트와 콘서트 참석 여부를 화제로 설정하자 학습자들은 이 화제에 활발히 반응한다. 이렇게 학습자들이 ‘한류 콘서트’라는 대화의 내용에 관여하고 있다는 점은 빠른 대화순서 교환이나 감정의 표출, 말걸침, 강조, 적극적인 대화참여와 같은 현상이 나타나는 것에서도 확인할 수 있다.

예를 들어 수업을 들어가자마자 교사는 ‘여 1’에게 콘서트에 잘 다녀왔는지 묻자 ‘여 1’은 아니라고 반응하고 ‘여 3’에 자신의 표를 췌음을 밝힌다. 이 때 ①과 ②에서 보는 것처럼 ‘여 1’은 교사의 질문에 빠르게 대답하는데 이는 대화의 화제가 자신과 직접적으로 관련이 있기 때문에 나타난 현상이다.

‘여 3’은 ③에서 교사의 질문에 빠르게 대답하고 콘서트가 열린 대학교가 좋다는 이야기를 하면서 먼저 새 화제를 제시하는데 이는 ‘여 3’이 콘서트와 관련된 대화 내용에 관여하고 있음을 보여주는 증거이다. ‘여 3’의 애기와 관련하여 ④, ⑤, ⑦과 같이 ‘여 3’이 아닌 ‘여?’나 다른 학생들이 감정 표출하는 것이나, 교사의 질문에 ⑥과 같이 다른 학습자들이 같이 대답을 하는 현상은 콘서트라는 대화 내용에 주의를 듣는 많은 학습자들이 관여하고 있음을 보여준다.

학습자들이 콘서트라는 화제에 관여하고 있음을 보여주는 또 다른 부분은 교사가 ‘여 4’가 콘서트 출연 가수에 대해서 이야기를 나누는 부분이다. 교사가 콘서트 표를 받았는데 왜 콘서트에 안 갔는지 전체 학생에게 묻자 ‘여 4’는 자신이 지목을 당하지 않았음에도 ⑫에서 바로 유명한 가수가 안 나와서 안 갔다는 이유를 대답한다. 그 말에 교사가 소녀시대라는 유명 가수의 출연에 대해 이야기하자 교사의 말의 끝나기 전에 ⑬에서 ‘아뇨’를 2회 반복하면서 유명한 가수가 출연하지 않았음을 강조한다. 그리고 교사가 ‘안 나왔어요?’라고 질문할 때 동시에 같은 말을 한다. 이는 학습자 ‘여 4’가 콘서트라는 화제에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 것이다.

‘여 4’외에도 다른 학습자들이 이 화제에 개입하고 있음을 보여주는 증거는 많다. ‘여 4’와의 대화가 마무리 되는 시점에서 ‘여 2’는 ⑮에서 교사의 질문이 전혀 없었음에도 불구하고 자신이 콘서트에 가지 못한 이유를 이야기한다. 이어서 ‘여 5’가 ⑯에서 ‘여 2’와 마찬가지로 지목을 받지 않았음에도 먼저 아파서 병원에 갔기 때문에 콘서트에 가지 못한 사연을 이야기한다. 이 같은 적극적인 대화참여는 학습자들이 대화의 화제에 관여하고 있음을 보여준다.

이렇게 학습자들은 교실 상황의 관련된 정보인 콘서트에 관한 내용에 깊이 관여하는 모습을 보이는데, 이는 대화의 과정이 교사의 일방적인 진행에 의해 이루어진 것이 아니라 학습자들의 적극적인 참여에 의해 자연스럽게 흘러간 것에서도 확인할 수 있다. 100번 이전까지인 시작단계에서 교사는 목표 문형인 ‘-느라고’를 ⑨에서 한번밖에 노출시키고 있지 않다. 그러나 학습자들은 시작단계에서 콘서트에 가지 못한 이유에 대해서 말하고 있는데 이는 ‘-느라고’가 가진 이유말하기나 변명하기 기능과 연결된다. 다시 말해, 시작단계에서 학습자들은 매개화제를 통해 목표 문형이 가

진 기능을 인식하게 되는 것이다. 이렇게 해서 학습자들은 교수학습 내용인 목표 문형의 기능에 관여하게 된다. 시작단계는 약 7분 동안 이어지는데 교사가 이렇게 긴 시간을 시작단계에서 콘서트에 온지 않은 이유를 묻는데 할애한 것은 바로 이를 통해 학습자들에게 목표 문형이 가진 기능에 대한 인식을 고양시키기 위한 것이라고 할 수 있다.

시작단계에서 화제의 흐름은 ‘콘서트’에서 ‘콘서트에 가지 않은 이유’, 다시 ‘어제 한일/있었던 일’로 이어진다. ⑮에서 교사는 시작단계의 대화 내용을 정리한 후 ⑯에서 어제 집에서 공부했는지의 여부를 새로운 화제로 제시한다. 여기서 새로운 화제가 기존의 화제의 흐름과 단절된 것이 아니라 시작단계의 화제 흐름과 자연스럽게 연결된다는 점에 주의할 필요가 있다. 즉 교사는 시작단계에서 대화내용에 대해 이루어진 학습자들의 관여가 도입단계의 새 화제에도 연결될 수 있도록 어제 한 일의 연속선상에서 ‘어제 공부했는지의 여부’로 설정한 것이다. ⑮에서 교사가 시작단계의 대화내용을 정리하면서 시작단계에서 학습자들이 말한 내용, 다시 말해 학습자들이 어제 한 일을 이야기한다.

이는 시작단계에서 나온 대화 내용(콘서트, 어제 한 일)에 대한 학습자들의 관여가 도입단계에서 제시할 화제(어제 공부했는지 여부)에도 계속해서 이어지도록 하기 위한 전략이다. 이 전략은 성공적이라고 볼 수 있는데 그 이유는 ⑮에서 이루어진 교사의 발화에 ⑯에서 학습자들이 웃음으로 교사 발화 내용에 대한 감정을 표출하고 있는 것을 확인할 수 있기 때문이다.

이어서 ⑳에서 새로 설정된 화제에 대해서 학습자들의 관여가 이어지고 있는데 그것은 ‘여 6’의 교사의 지목없이 먼저 대답을 한 것에서도 확인된다. ㉑에서 교사는 ‘여 6’의 이야기를 정리하면서 목표 문형 ‘-느라고’를 다시 노출한다. 그리고 교사는 ‘남 2’에서 어제 공부를 했는지 묻는데, ‘남 2’는 ㉒에서 목표 문형 ‘-느라고’를 사용하여 자신이 공부를 하지 못한 이유를 설명한다. 이에 교사는 ㉓에서 ‘남 2’의 목표 문형이 사용된 발화를 교정하고 ‘남 2’는 ㉔에서 바로 수정된 발화를 한다.

여기서 주목할 점은 교사가 목표 문형인 ‘-느라고’를 명시적으로 제시하지 않았

고, 자연스러운 의사소통상황에서 목표 문형이 사용되는 것을 노출했다는 점이다. 이렇게 명시적이 설명이나 제시가 없음에도 불구하고 ‘남 2’가 목표 문형을 사용하여 자신이 공부를 하지 못한 이유를 말하려고 했다는 점은 ‘남 2’라는 학습자가 실제적인 의사소통 과정을 보면서 교수주제를 정확하지 않으나마 ‘체화’했거나 교수학습내용을 주관적 경험으로 전환했음을 의미한다. 다시 말해 학습자는 교수학습 내용에 관여하게 된 것이다. 이렇게 교실 상황과 관련된 공유된 정보를 매개화제로 설정하는 경우, 그 정보는 학습자들과 관련되어 있기 때문에 학습자들은 교수학습내용에 보다 더 잘 관여하게 된다.

## 4.2 화제와 교수주제 구성 전략

학습자의 관여를 유발시키기 위해서는 4.1에서 살펴보았듯이 적절한 화제 내용을 설정해야 한다. 그러나 적절한 화제 내용 설정이 자동적인 관여 유발을 불러일으키는 것은 아니다. 화제 내용 설정만큼 중요한 것은 화제와 교수주제의 구성방식이다. 화제와 주제를 구성하는 방식에 따라 관여 유발을 막을 수도 있고, 반대로 관여 유발을 촉진할 수도 있기 때문이다.

따라서 화제와 교수주제의 적절한 구성 또한 중요한 관여 유발 전략이라고 할 수 있다. 4.2에서는 화제와 교수주제의 구성과 관련된 관여 유발 전략을 크게 ‘화제와 교수주제의 도입 전략’과 ‘화제와 교수주제 유지 전개 전략’으로 나누어서 살펴보겠다.

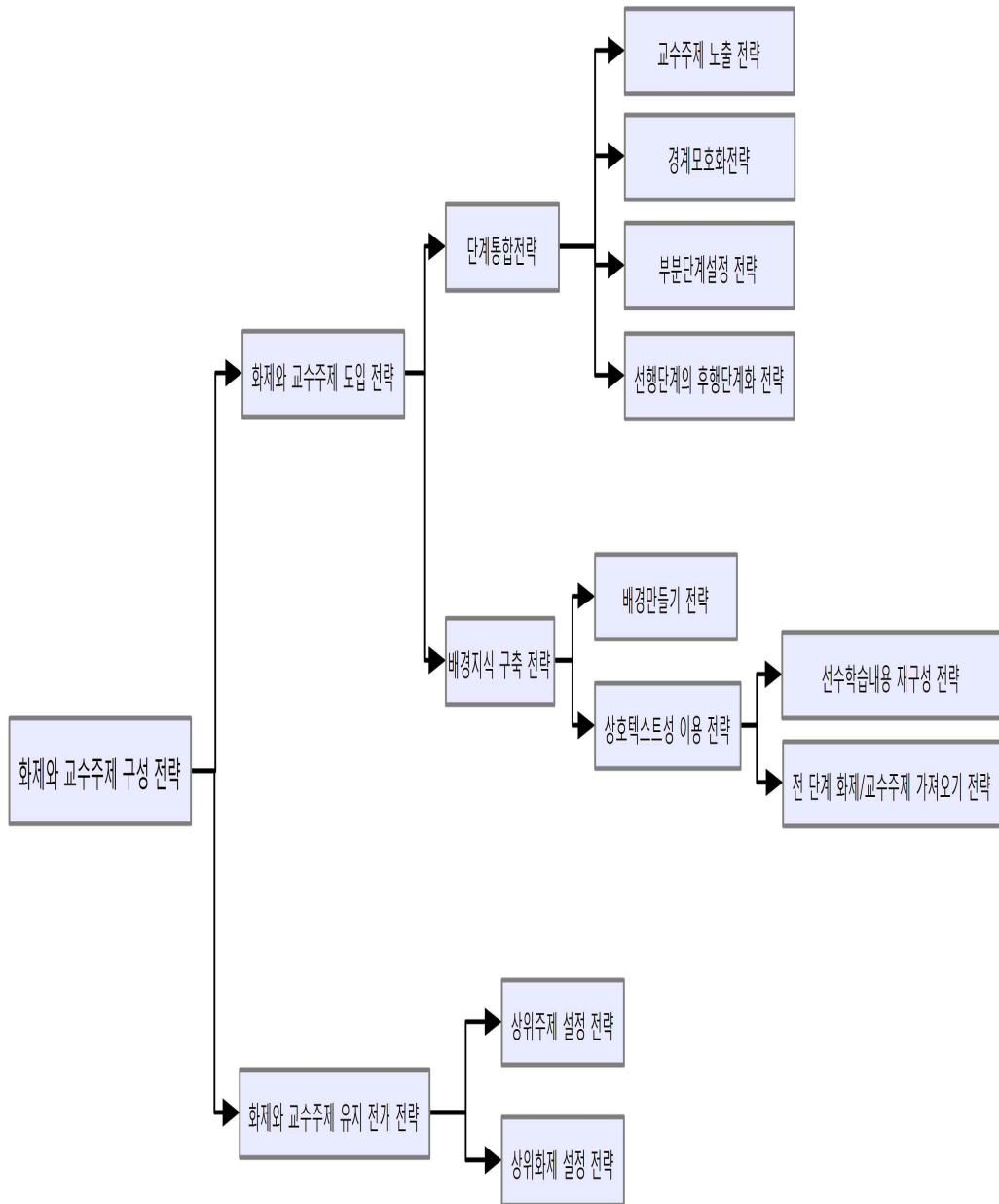
먼저, ‘화제와 교수주제 도입 전략’이란 수업 대화 중 새로운 화제나 교수주제를 도입하는 과정에서 학습자의 관여를 유발시키는 방식에 대한 것이다. 이 전략은 다시 ‘단계통합 전략’과 ‘배경지식 구축 전략’으로 나눌 수 있다.

‘단계통합 전략’에는 ‘교수주제 노출 전략’, ‘경계 모호화 전략’, ‘부분단계 설정 전략’, ‘선행단계의 후행단계화 전략’이 있다.

‘배경지식 구축 전략’은 학습자의 배경 지식이 이용하거나 구축하여 화제나 교수주제를 도입하는 전략이다. 이 전략은 수업대화의 구조를 변경하는 방식인 ‘단계통합 전략’과는 달리 고정된 수업대화 구조 안에서 수업요소를 재배치하는 방식을 취한다. ‘배경지식 구축 전략’에는 ‘배경 만들기 전략’과 ‘상호텍스트성 이용 전략’이 있는데, 이 중 ‘상호텍스트 이용 전략’은 다시 ‘선수학습내용 재구성 전략’과 ‘전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략’으로 나눌 수 있다.

다음으로 ‘화제와 교수주제 유지 전개 전략’은 도입된 화제와 교수주제를 유지 발전시키는 방식에 대한 것이다. 이 전략은 다시 ‘상위주제 설정 전략’과 ‘상위화제 설정 전략’으로 나눌 수 있다.

이들 ‘화제와 교수주제 구성 전략’에 속한 전략들을 위계화하여 도식으로 나타내면 아래와 같다.



<그림 17> 화제와 교수주제의 구성 전략



#### 4.2.1. 화제와 교수주제 도입 전략

교수주제를 전달하는 화제의 도입 방식은 관여 유발의 성패에 큰 영향을 미친다. 화제 도입이 성공적으로 이루어졌을 경우 학습자들은 화제에 적극적으로 개입한다. 그리고 이를 통해 학습자들은 교수학습 내용에 관여하게 된다. 그러나 화제 도입이 원활하게 이루어지지 않으면 학습자들이 수업 대화의 화제를 자신과 관련이 없는 것으로 인식하게 되거나 자신과의 관계가 먼 것으로 인식하게 된다. 이런 경우 학습자들과 교수학습 내용에 관여하게 될 가능성은 낮다. 따라서 교사는 무계획적으로 화제나 교수주제를 도입하는 것이 아니라, 학습자들이 보다 더 교수학습 내용에 관여할 수 있는 방식을 사용하려 한다.

본 연구의 조사 결과 학습자의 관여를 유발하기 위해 교사들이 사용하는 화제와 교수주제 도입 전략은 크게 두 가지 방식이 있었다. 첫 번째는 수업대화의 구조를 변경하여 화제와 교수주제를 도입하는 방식이다. 본 연구에서 ‘단계통합 전략’이라고 명명한 이 방식은 각 수업단계의 통합이나 연결을 통해 화제와 교수주제를 도입하는 전략으로 시작단계와 도입단계의 통합, 정리단계와 도입단계의 통합, 정리단계와 종료단계의 통합에 이용된다.

교사들이 사용하는 두 번째 방식은 ‘배경지식 구축 전략’으로 이는 학습자들의 배경 지식을 이용하거나 수업대화를 통해 배경 지식을 형성하여 화제나 교수주제를 도입하는 전략이다.

##### 4.2.1.1. 단계통합 전략

단계통합 전략은 각 수업단계를 구조적으로 통합하여 새로운 화제나 교수주제를 도입하는 전략으로 수업단계를 통합하여 화제나 교수주제를 도입할 때 생겨나는 관여 유발 효과는 각 수업 단계의 기능을 통합하는 것에서 발생한다. 따라서 선행단계와 후행단계의 기능을 통합하는 것이 어떻게 학습자의 관여를 유발하게 되는지 이해하기 위해서는 먼저 수업의 선행단계와 후행단계가 어떤 기능을 가지고 있는지 알아야 한

다.

예를 들어 시작단계와 도입단계를 통합하는 경우를 생각해보자. 주지하다시피 시작단계에서는 인사와 안부 묻기, 여러 가지 공지 사항 등이 전달, 가벼운 한담(small talk)을 통해 교사와 학생들 간의 친밀감을 높이는 대화가 이루어진다. 이렇게 시작단계에서는 교실 밖에서도 나타나는 실제적인 대화가 나타난다. 그리고 이러한 대화는 교수주제와 직접적인 관련이 없다. 시작단계는 학습자들이 실제 생활이 이루어지는 교실 밖 세계에서 교수학습이 이루어지는 교실 안 세계로 들어올 때 그 충격을 완화해주는 완충장치의 역할을 한다.

주제 전개 단계의 부분 단계인 도입단계에서는 교수주제가 본격적으로 다루어진다. 따라서 이 단계에서는 실제적인 대화가 아닌 교수와 학습을 위한 대화가 이루어진다. 도입단계에서 교사는 교수주제를 전달할 수 있는 상황을 만들고, 교수주제를 학습자들에게 노출시키는 방식을 통해 교수주제를 인식시킨다.

실제적인 대화가 이루어진 시작단계를 교수주제가 전달되는 도입단계와 통합한다는 것은 간단히 말해 시작단계에서 이루어지는 실제적인 대화를 통해서 학습자들이 교수주제를 접하게 된다는 것을 말한다. 다시 말해 학습자들은 실제 자신들과 관련이 있는 화제를 가지고 대화를 나누게 되고 이를 통해 교수주제에 접근할 수 있는 기회를 얻게 된다. 학습자들은 교실 안에서 학습을 목표로 하는 ‘가상 대화’를 하는 것이 아니라 교실 밖 상황과 똑같은 ‘실제 대화’를 하게 되는데, 이 실제 대화가 교수학습 내용을 전달하는 매개가 될 때 학습자는 자연스럽게 교수학습 내용에 ‘관여’하게 되는 것이다. 학습자들이 교수주제를 매개하는 실제 대화를 한다는 것은 학습자가 교수주제를 분석적인 학습의 대상으로 삼는 것이 아니라, 유의미한 의사소통 상황을 직접 경험하게 되는 것이라고 할 수 있다. 이런 점에서 시작단계와 도입단계의 통합은 중요한 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

시작단계와 도입단계의 통합이 가지는 또 다른 효과는 교실 밖 세계에 머물던 학습자가 교실 안 세계로 자연스럽게 들어올 수 있도록 한다는 점이다. 시작단계가 교실 안 세계로 들어가기 전에 학습자들에게 준비할 시간을 주는 일종의 완충지대의 역할을 했다면, 시작단계와 도입단계의 통합은 교실 밖 세계와 교실 안 세계의 경계를 없

에 학습자가 자연스럽게 교실 밖 세계에서 교실 안 세계로 옮겨갈 수 있도록 만든다.

이 밖에도 정리단계와 도입단계의 통합은 수업 중간에 학습자들을 한 주제전개단계에서 다른 주제전개단계로 자연스럽게 이끄는 기능을 가졌고, 정리단계와 종료단계의 통합은 학습자들을 교실 안에서 교실 밖 세계로 자연스럽게 빠져나가도록 하는 기능을 가진다.

단계통합 전략은 교수주제 노출 전략, 경계모호화 전략, 부분단계 설정 전략, 선행단계의 후행단계화 전략 등 네 가지로 나눌 수 있다.

먼저 교수주제 노출 전략은 선행단계에서 수업의 목표인 교수주제를 노출하여 후행단계와 통합하는 방식이다. 경계모호화 전략은 선행단계와 후행단계의 사이에 이 두 단계의 성격을 가진 부분을 설정하여 그 시작단계와 도입단계의 경계를 모호하게 하는 방식이다. 다음으로 부분단계 설정 전략은 선행단계 안에 후행단계의 기능을 하는 부분단계를 설정하는 방식이다. 마지막으로 선행단계의 후행단계화 전략은 교사가 시작단계에서 교수주제를 적극적으로 사용함으로써 시작단계를 도입단계로 만드는 방식이 있다.

본 연구를 위해 수집된 자료를 검토한 결과 교수주제 노출 전략, 부분단계 설정 전략, 선행단계의 후행단계화 전략은 시작단계와 도입단계의 통합에 사용되는 것이 확인되었으며, 경계모호화 전략의 경우 시작단계와 도입단계의 통합, 정리단계와 도입단계의 통합, 정리단계와 종료단계의 통합에 사용되는 것이 확인되었다.

### 1) 교수주제 노출 전략

교수주제 노출 전략은 선행 수업단계에서 화제 전개 상황에 따라 교수주제를 반영하는 화제를 자연스럽게 반복해서 노출하여 후행단계와 통합하는 것이다. 교수주제 노출 전략이 사용되는 경우 교수주제는 명시적으로 주어지지 않는 대신 반복적으로 교수주제를 노출함으로써 학습자들의 교수주제에 대한 관심을 유도한다.

교수법과 관련해서 교수주제 노출 전략은 반복이라는 방식을 사용한다는 점에서 전신반응교수법(TPR, Total Physical Response)과도 유사한 측면이 있다. 반복적인

자극으로 기억의 효과를 높이는 기억의 ‘흔적 이론’ (trace theory)이라는 심리학적 근거에 바탕을 두고 있는 전신반응교수법은, 말하기보다는 듣기 능력을 우선시하기 때문에 신체 동작과 연결된 명령어를 반복하여 학습자의 행동을 유도해낸다.

‘듣기’를 우선시한다는 점과 ‘반복’을 통한 자극을 준다는 점은 유사하다. 그러나 교수주제노출 전략에서의 반복은 전신반응교수법에서와 같이 단순히 행동을 지시하기 위한 반복이 아니라 의사소통의 맥락과 결합된 반복이다. 더불어, 앞서 설명했듯이 이같은 반복은 교수와 학습의 차원에서 이루어지는 것이 아니라 실제 의사소통 상황 안에서 이루어진다는 것도 전신반응교수법의 방식과는 다르다고 할 수 있다.

또한 교수주제 노출 전략은 명시적으로 교수주제를 제시한 후 반복하는 것과는 구분되어야 한다. 교수주제 노출 전략은 실제적인 의사소통 상황이나 수업 진행 과정에서 다음 수업단계의 교수주제를 자연스러운 상황에서 반복함으로써 학습자들이 다음 수업단계에서 명시적으로 제시될 교수주제를 자연스럽게 인지할 수 있도록 하는 것이다.

다음의 <예 19>를 보면 그 차이를 확인할 수 있다.

#### <예 19>[A092S#4\_1]

- 18 교사 재미있습니다. 자~ 여러분~ 오늘 뒤에 예쁜 여자 선생님이 오셨죠?  
 19 네 이 선생님들은 누구일까요? ← ①관형형 노출  
 20 남2 \*\*\*\*◁ ②대화 참여  
 21 교사 예쁜 선생님이예요? 안 예쁜 선생님이예요? ← ③관형형 노출  
 22 학들 예빠요.◁ ④ 대화 참여  
 23 교사 예쁘죠? 네 우리 반에 우리 교실에 남학생이 많으니까 ~ 우리 교실에는  
 24 예쁜 여자 선생님을 보내 주세요. 제가 이렇게 부탁 했어요. ← ⑤관형형 노출  
 25 그런데 우리 반 남학생이 ((손가락으로 남학생들을 가리키며)) 있으시죠.  
 26 같이 앉았어요.((웃음))  
 27 학들 ((웃음)) ◀ ⑥감정 표출  
 28 교사 네 네 그래서 자 여자 분들도 뭐 궁금 알고 싶지만 또 남학생들을 위해서  
 29 선생님들 소개를 한 번 들어볼까요?

34 교사 그러면 우리 처음에 처음 만날 때 우리 옛날 옛날에  
35 공부할 때 처음 만날 때 이름 물어볼 때 뭐라고 했죠?  
36 이름이~ 어떻게 되세요?  
37 학생들 어떻게 되세요?

-중략-

99 교사 네 그렇게 자기 소개가 없어요? 뭐 좋아하세요?◀⑦참관생의 관형형 사용 유도  
100 참관생2 저요? 저는 혼자 노는 것((웃음))◀⑧참관생의 관형형 사용  
101 교사 혼자?  
102 참관생2 네에  
103 교사 혼자 뭐 좋아한다구요?  
104 참관생2 혼자 책보고 이런 거 좋아해요  
105 교사 혼자 노는것을 좋아한다고 했어요.◀ ⑨참관생이 발화한 관형형 강조. 노출.  
106 참관생2 =네

<예 19>는 <예 12>(p.79)와 같은 수업으로 시작단계 부분을 전사한 것이다. <예 12>에서도 언급했듯이 이 수업의 교수주제는 동사 관형형이고, 교사 연수를 받는 참관생들이 수업에 들어온 상황에서 수업이 진행되었다. 이 때문에 교실에 들어간 교사는 먼저 참관생들을 학생들에게 소개한다. 이 때 교사는 ①과 같이 ‘예쁜’이라는 형용사 관형형을 노출하고 있다. 여기에서 교사는 ‘예쁜’이라는 형용사 관형형을 4번 반복한다.(①, ③, ⑤) 교사가 동사 관형형 학습의 발판이 되는 선수학습 내용인 형용사 관형형의 형식과 기능을 학습자들에게 인지시키려는 의도가 담겨있다.

구체적으로 살펴보면 23번과 24번에서 교사는 참관교사들을 ‘예쁜 여자 선생님’이라고 칭하면서 예쁜 여자 선생님이 온 이유를 설명한다. 그리고 교사는 자신의 반에 남학생이 많기 때문에 ‘예쁜’ 여자 선생님을 보내 줄 것을 부탁했다고 하면서 ‘예쁜 선생님’이라는 말을 사용하는 정당한 상황과 이유를 만들어낸다.

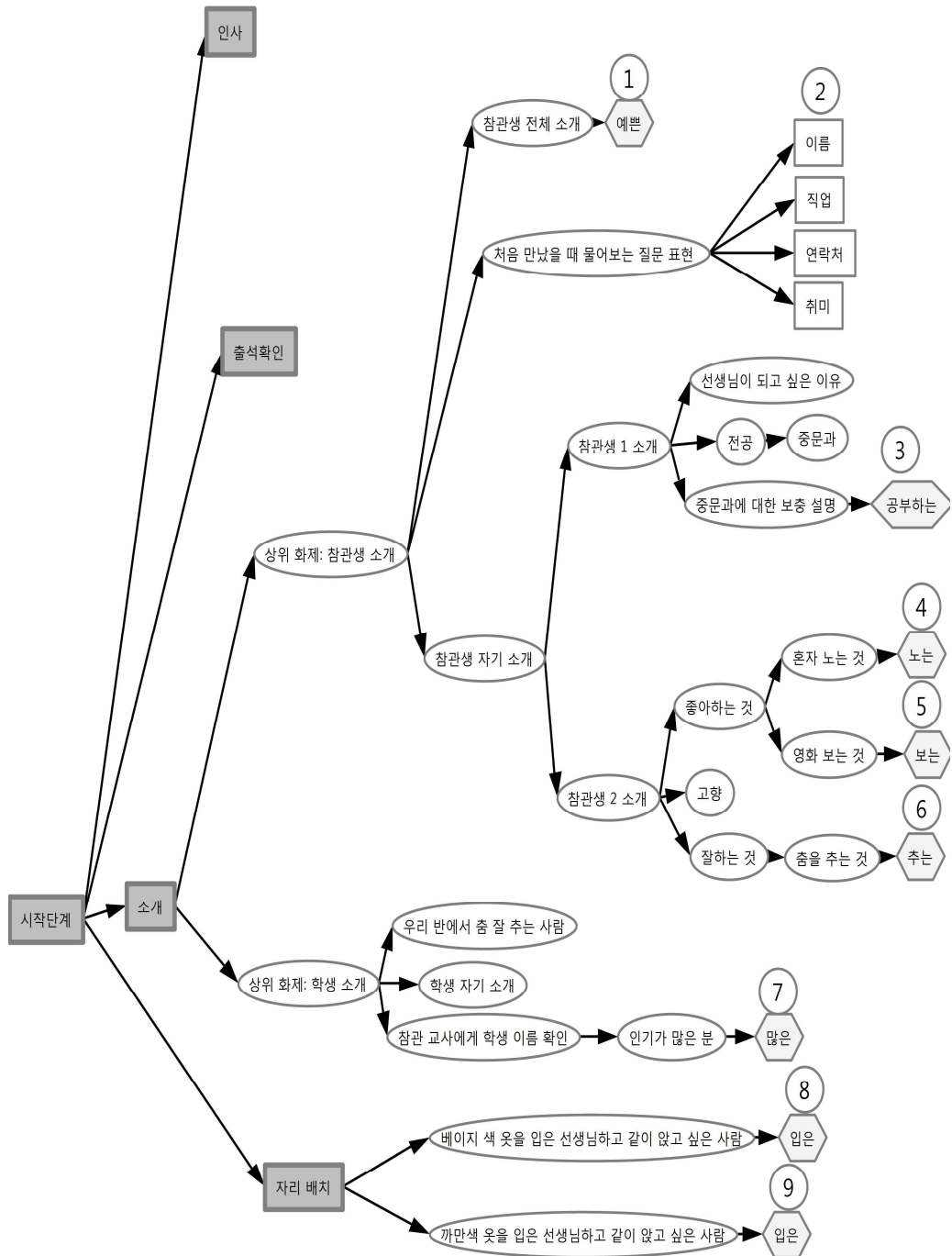
여기서 눈여겨 볼 점은 교사의 형용사 관형형 사용이 수업을 참관생 소개라는 실제적이고도 구체적인 맥락 안에서 이루어진다는 점이다. 다시 말해 교사는 전신반응교수법같이 방식으로 ‘예쁜’이라는 관형형을 사용하는 것이 아니다. 교사는 관형형을 쓸 수 있는 의사소통 맥락 안에서 학습자들과의 대화 참여를 유도하면서(②, ④) 학습자들이 대화 상황과 대화 내용에 관여하게 만든다. 학습자들이 대화 상황과 내용에 관여하고 있다는 것은 ⑥에서 보이는 ‘웃음’과 같은 감정표출에서도 드러난다.

학습자들이 관여한 대화 내용 안에는 교수주제인 형용사 관형형 ‘예쁜’이 반복된다. 이렇게 학습자들은 자신들이 참여한 대화 속에서 ‘형용사 관형형’을 자연스럽게

은 경험의 일부로 접하게 되는 것이다. 이처럼 학습자들이 유의미한 의사소통활동을 통해서 교수주제를 경험하는 경우 학습자들의 교수주제에 대한 관여가 성립했다고 할 수 있다.

교사가 관형형을 의도적으로 반복하여 노출하려고 한다는 것은 ⑦에서와 같이 참관생에게 관형형 사용을 유도해내고, ⑧에서 참관생이 관형형 ‘노는 것’을 발화하자, ⑨에서 이를 강조해서 반복하는 것에도 확인할 수 있다. 이 때 ⑦에서 교사의 질문은 관형형을 사용할 수 있는 전형적인 상황을 구축한 것으로 학습자들에게 관형형의 어떤 의사소통상황에서 사용될 수 있는지를 보여주기 위한 것이다.

이처럼 교사가 시작단계에서 실제적인 대화를 하고 있는 것처럼 보이지만 사실은 각각의 부분 단계를 설정한 후 그 단계에 맞게 화제를 이끌어 나가며, 화제를 이용해서 교수주제인 관형형을 노출하면서 교수주제에 대한 학습자들의 인식을 고양시키고 있다는 것은 아래의 수업구조도에서 명확하게 확인할 수 있다.



<그림 18> <예 12>, <예 19>의 시작단계

수업구조도를 보면 이 수업의 시작단계는 인사, 출석확인, 소개, 자리배치 등 총 4개의 부분 단계를 가지고 있음을 알 수 있다.

먼저 소개 단계에서는 교사는 참관 교사들을 학생들에게 소개하고, 학생들 또한 자기 소개를 하게 한다. 교실에서 참관생 전체를 소개하는 부분에서 교사는 ①에서 보는 것과 같이 형용사 관형형(‘예쁜’ 선생님)을 노출하는데, 이 부분에서 교사는 참관교사들에게 자기 소개할 것은 요구하고 준비시킨다.

그러나 교사는 곧 바로 참관생들의 자기 소개를 듣지 않고 학습자들에게 처음 만났을 때 하는 질문(이름, 직업, 연락처, 취미를 묻는 표현)이 무엇인지 묻고 이를 정리하게 한다.(②) 교사가 이런 단계를 설정한 첫 번째 이유는 학습자들로 하여금 실제 의사소통 상황에 참여할 기회를 만들기 위해서이다. 교사는 학생들이 일방적으로 참관교사들의 소개를 듣게 하는 것이 아니라 이름, 직업, 연락처, 취미를 묻는 표현들을 정리하게 한 후 이를 이용해서 참관교사들에게 질문을 던지도록 만든다. 두 번째 이유는 학습자들이 실제 의사소통에 참여하면서 교수주제인 관형형을 사용할 수 있는 기회를 주기 위한 것이다. 세 번째 이유는 관형형을 어떤 상황에서 사용할 수 있는지 관찰할 수 있는 기회를 주기 위한 것이다. 정리하자면 학습자들은 실제 의사소통 상황에 참여하는 과정에서 교수주제를 접하고 사용함으로써 교수주제에 관여하게 된다.

이 후 교사는 참관생1과 참관생2에게 자기소개를 하게 한다. 이 때 교사는 <예 14>의 99번부터 104번의 내용과 같이 참관생들이 관형형을 사용할 수 있는 질문을 하고, 참관생들의 관형형 사용을 유도한다. 이 과정에서 교수주제인 동사 관형형 ‘공부하는’(③), ‘노는’(④), ‘보는’(⑤), ‘추는’(⑥)이 노출된다.

참관생의 자기소개가 끝난 후 교사는 학습자들에게 자기소개를 하게 한다. 이는 학생들이 실제 의사소통에 참여함으로써 교수주제인 관형형을 사용할 수 있는 기회를 가지고, 관형형이 사용되는 상황을 인지하게 만들기 위함이다. 그러나 원래 의도와는 달리 학생들의 자기소개 과정에서 관형형 사용이 없자, 교사는 ⑦에서 참관교사들에게 학생들의 이름을 아는지 확인하면서 관형형을 사용한다.(인기가 많은 분은 누군지 아세요?) 이 부분은 관형형으로 수업을 듣는 학생들의 특징을 묻는 제시단계(우리 반에서 조용한 분, 인기가 많은 분, 돈이 많은 분)와 연결된다.



마지막으로 교사는 참관생과 학생들의 자리를 배정하는 과정에서 관형형을 사용하면서(베이지 색 옷 입은 선생님하고 같이 앉고 싶은 사람?)하면서 학습자들에게 교수 내용을 노출시키고 있다.(⑧, ⑨)

위의 수업구조도를 보면 몇 가지 중요한 사실을 확인할 수 있다.

첫째는 이 수업의 시작단계에서 인사, 출석확인, 소개, 자리 배치 등 시작단계에서 이루어진 전형적인 행위들이 이루어지고 있다는 점이다. 이는 시작단계에서 이루어지는 의사소통이 가상적인 것이 아닌 실제적인 것임을 말한다. 여기서 인사와 출석확인의 행위목표가 실제적인 것인가에 대해서는 논의할 필요가 없을 것이다. 이 수업의 시작단계에서만 볼 수 있는 것은 소개와 자리배치인데 이 부분 또한 실제적인 의사소통 목적을 가지고 있다고 볼 수 있다. 즉 참관교사가 들어온 수업의 특성상 당연히 학생들과 참관교사가 서로 소개하는 과정이 필요하며, 교실 안의 인원수가 늘었기 때문에 본격적으로 교수가 이루어지기 전에 자리 정리가 필요한 것이다.

둘째로 확인할 수 있는 중요한 사실은 시작단계임에도 불구하고 인사나 출석확인 등은 제외하고 이 단계에서 나타나는 대부분의 화제가 교수주제를 위해 설정된 매개 화제(타원형으로 표시)라는 점이다. 앞서 언급했듯이 시작단계에서는 보통 교수주제와 상관이 없는 실제적인 의사소통이 이루어지는 단계이다. 그러나 수업구조도를 살펴보면 거의 모든 화제들이 교수주제인 관형형을 전달하기 위해 사용된 매개화제들임을 알 수 있다. 매개화제가 아니지만 ②에서 나타난 화제의 경우도 학습자들의 대화 참여를 통해 교수주제에 관여할 수 있는 기회를 만들어내기 위한 것이라는 점을 상기할 필요가 있다.

셋째로 알 수 있는 것은 통상 교수주제와 관련이 없는 실제적인 의사소통이 이루어지는 시작단계임에도 불구하고 교수주제인 형용사와 동사의 관형형이 빈번하게 반복되어 학습자들에게 노출되고 있다는 점이다. 수업의 구조를 보면 선수 학습한 내용인 형용사의 관형형보다는 수업의 목표인 동사의 관형형이 노출빈도가 더 높음을 알 수 있다. 이는 교수내용을 인지시키려는 의도뿐만 아니라 교수내용에 익숙해지게 만듦으로써, 다시 말해 교수내용을 이미 경험한 것으로 만듦으로써(관여) 학습에 대한 정서적인 부담감을 경감시키려는 목적도 가지고 있다.

정리하자면 <예 12>의 수업의 시작단계는 본연의 의사소통 목적을 충실히 실현한다. 그러나 동시에 실제적인 의사소통 상황에서 교수주제를 높은 빈도로 노출하여 학습자들에게 교수주제에 대한 의식을 고양시키고 학습자 관여를 유발시킨다. 이렇게 볼 때 <예 12>의 시작단계는 도입단계의 기능 또한 수행하고 있다고 볼 수 있다.

## 2) 경계모호화 전략

경계모호화 전략은 실제 의사소통 상황에서 나온 화제를 이용하여 선행 수업단계와 후행 수업단계의 경계를 모호하게 하는 방식이다. 이 전략을 사용하는 경우 선행단계와 후행단계의 사이에는 두 단계의 성격을 모두 가진 부분이 만들어지는데, 이 때문에 시작단계와 도입단계의 경계가 모호해지는 현상이 발생하게 된다. 이러한 방식을 취했을 때 학습자들은 실제 의사소통 상황인 시작단계의 화제를 통해 자연스럽게 교수주제에 접근할 수 있기 때문에 학습자들은 교수주제에 관여할 수 있게 된다. 특히 경계모호화 전략은 시작단계와 도입단계의 통합, 정리단계와 도입단계의 통합, 정리단계와 종료단계의 통합 등에서 모두 이용되는 전략이다.

다음의 <예 20>을 통해 먼저 시작단계와 도입단계의 통합을 위해 사용된 경계모호화 전략의 실현 양상을 살펴보자.

### <예 20>[A093S#3\_1]

19	여1	<@아니예요: 괜찮아요@>
20	교사	아니. <@안 괜찮은 것 같애~ 지금~ 상태가 안 좋아~@>
21	학들	*****((일본어))
22	교사	자 그리고 또 있어요. 여러분~
23		네! 노래 동아리! 노래 동아리! ◁ ① 노래동아리 공지
24	남1	=가요. ◀ ② 빠른 대화순서 교환
25	교사	=노래 동아리! 네, 이번 주 금요일에는 ㄱ 노래 동아리에 가세요~ -중략-
40	교사	나는, 삼급이 된 다음부터! 한번도 결석! 지각을 하지 않았다! ◁ ③ 출석률 확인
41	남2	=결석하지 않았다. ◀ ④ 빠른 대화순서 교환

42 여2 ((손을 든다))  
 43 교사 네. HRK.. ((종이에 필기)) 예, 하나.  
 44 남3 어: 결석? ◀ ⑤ 반복  
 -중략-  
 61 교사 여러분, 나는 졸업식에서↗  
 사람들에게 보여주고 싶은 것이 있다! ◀ ⑥ 졸업식 공연지원자 모집 공지  
 62 나의 노래. 혹은 나의 연극((웃음)) 나의 마술 쇼! 나의 춤!  
 63 남5 = 아마.◀ ⑦ 빠른 대화순서 교환  
 64 학들 ((웃음))◀ ⑧ 감정 표출  
 65 남5 아마.  
 66 교사 예 그러면 아마 노래가 되지 않을까요? 악기,  
 67 ((피아노 치는 흥내를 내며)) 악기를 연주할까요?  
 68 남5 아마, 둘 다 몰라요.  
 -중략-  
 80 SPA씨 뭐 해야 될 것 같은데? 뭐 하지?((웃음))  
 81 여3 =춤? ◀ ⑨ 빠른 대화순서 교환  
 82 교사 [춤]?  
 83 남1 [춤]!((웃음)) ◀ ⑩ 말걸침. 감정 표출.  
 84 교사 = 춤.  
 85 학들 ((웃음))◀ ⑪ 감정 표출.  
 86 교사 아~ 여기 댕어 여기 춤 있구나 아가씨들~ 네:  
 87 여학생 =뭐라고?◀ ⑫ 빠른 대화순서 교환. 감정표출  
 88 일부 학들 ((웃음))◀ ⑬ 감정표출  
 89 일부 1 학들 춤! 춤! 춤! 춤!◀ ⑭ 반복  
 90 일부 2 교사 아~ 진짜: 하나 해봐요~ 예: YJN씨 혼자 나가면 너무 외로우니까↗  
 91 뒤에서 우리: 이렇게 같이 해주는 거:  
 92 이거 있잖아요.  
 93 학들 ((웃음))  
 94 교사 앓싸 와리와리 그거 좀 해줄까? 네?  
 95 남1 아까 하고 있잖아요.  
 96 여4 클럽에서 G씨가 많이: 해요. ◀ ⑮ 학생 G 화제로 도입  
 97 교사 G씨 오늘도 안왔어요? ◀ ⑯ 학생 G의 출석 확인  
 98 여2 아마 올 거라고. ◀ ⑰ 대화 참여  
 99 교사 =올 거라고 했어요?  
 예: G씨 워크북이↗ 계속 나한테 있어요~ 예. ◀ ⑱ 매개화제 유도  
 100 남3 =어! ◀ ⑲ 감정 표출  
 101 교사 G씨가 받아야 될 워크북이 계속 저한테 있어서 [네.] 어떻게 하죠?  
 102 남3 [어:] ◀ ⑳ 말걸침  
 103 교사 자: 그러면 여러분 우리 G씨 워크북 위에  
 104 여러분의 워크북을 줄까요? 예:(0.5) 워크북 한 사람? 워크북 안했어요?  
 ◀ ㉑ 매개화제 설정

105 여4 안했어요.◀ ㉒ 대화 참여  
106 남2 =금요일에: 금요일에◀ ㉓ 빠른 대화순서 교환. 반복.  
107 교사 아 금요일에 주시겠어요?  
108 남2 =네◀ ㉔ 빠른 대화순서 교환  
109 교사 네: 자 좋아요 그러면! HRK만 워크북 했다는 거지?  
110 여1 우와:◀ ㉕ 감정 표출  
111 여3 =우아◀ ㉖ 감정 표출  
112 남3 =우,우, 우리는 6과~ 아직까지 \*\*\*\*.◀ ㉗ 적극적인 대화 참여. 의견 제기.  
113 교사 =알아요\ 예: 오늘 제가 무슨 하고 싶은 이야기가 있어서  
114 여러분한테 / 괜히 / 왜 워크북을 안했어? 이렇게 얘기할 거예요. 예  
115 그래서 그래요. 예.  
116 사실은 여러분들이 워크북 / 하고 싶을 때 해서 내면 돼요.  
117 자! H씨가 워크북을 냈어요: 여러분은 어제 워크북을 못했어요: 예.  
118 H씨~ 워크북 하는데: 시간이 얼마나 걸렸어요?  
119 여3 시간이: (0.5) 30분.  
120 남? = [아! 진짜]◀ ㉘ 감정 표출  
121 여5 = 진짜?◀ ㉙ 감정 표출  
122 교사 = 30분 걸렸어요? 네: 언제 워크북을 했어요?  
123 여2 = 아: HRK 씨 진짜 빨리 했어요.◀ ㉚ 감정 표출  
124 교사 = 네, 언제 워크북을 했어요?  
125 오늘 아침에?  
126 여3 =어젯밤에. ◀ ㉛ 빠른 대화순서 교환  
127 교사 =어제? 어젯밤에?  
128 여3 네.  
129 교사 좋아요. 그럼 어제 밤에 / 몇 시부터 몇 시까지: 했어요?  
130 남? ((웃음))  
131 교사 =워크북한 시간?  
132 여3 11시 반 부터: 12시까지.  
133 교사 ((칠판에 판서하며))11시 반부터: 12시까지? 아: 예~  
134 여3 =네.  
135 교사 <@안 잤어요? @>  
136 여3 ((웃음))잤어요.  
137 교사 =아아 네: 11시 반부터 / 12시까지 /  
139 자. 여러분 생각해 보세요.  
140 HRK씨는 어제 11시 반부터 12시까지 뭐 했어요?  
141 학들 <각자> 워크북.  
142 교사 =워크북을 했어요: 네! H 여기 이 시간 동안에 워크북을 했어요: 자!  
143 K씨. K씨도 워크북을 했어요?◀ ㉜ 워크북 과제수행 여부 질문  
144 여5 아니요: ((웃음))  
145 교사 아니요: <@예예예예@> 자! 이거는 워크북을~안했어요.((판서))  
146 예. K씨는 / 그러면 / HRK씨는 11시 반부터  
147 12시까지 워크북을 하고 있었어요. K씨!  
148 그 시간 동안에 워크북을 아마 안했어요.  
149 여5 =네 ◀ ㉝ 빠른 대화순서 교환  
150 그 시간 동안에 뭐 했어요?

151 여5 =그 시간? ◀ ㉔ **빠른 대화순서 교환**  
152 교사 네: 그 시간. [11시 반부터 12시]  
153 여5 [그 시간은: ] ◀ ㉕ **말걸침** 아마 자고 있어요.  
154 교사 잠을 잤어요: 네.((웃음)) 자 그래서: 어때요?  
155 HRK 씨는 어제밤 11시 반부터 12시까지 워크북을 하고 있었어요.  
156 그런데 K씨는 워크북을 못했어요.  
157 왜냐하면 그 시간 동안에 잤어요.  
158 자, KN 씨, KN씨는 워크북을 했어요? ◀ ㉖ **워크북 과제수행 여부 질문**  
159 여2 (1.5)((생각하는 듯한 표정)) ◀ ㉗ **휴지** 어제요?  
160 교사 =아뇨. 근까 어제, 그저께 다. 워크북을  
161 여2 =했,했어요. ◀ ㉘ **빠른 대화순서 교환**  
162 교사 =아 진짜? 근데 왜 안 줘요?  
163 여2 =아, 5과는 아직 안 했어요. ◀ ㉙ **빠른 대화순서 교환**  
164 =크하 5과: 5과 워크북을 했어요?  
165 여2 =아니. ◀ ㊱ **빠른 대화순서 교환**  
166 교사 =아직 못했죠?  
167 여2 =네. ◀ ㊲ **빠른 대화순서 교환**  
168 교사 자 그러면: HRK씨가 5과: 5과 워크북을 한 이 시간  
169 ((시간을 써 놓은 칠판을 지시한다.))  
170 11시 반부터 12시까지 KN씨는 뭐 하고 있었어요?  
171 여2 ◀ ㊳ **워크북 과제 대신 어떤 일 했는지 묻기**  
172 교사 저는: 인터넷, 인터넷을: 했어요.  
173 =인터넷을 했어요? 그렇구나! 네! ((판서)) 한번 다 물어볼까요?  
174 RAN씨~ RAN씨~ 네! RAN씨는:  
175 RAN 씨도 5과 워크북을 아직 안했죠? ◀ ㊴ **워크북 과제수행 여부 질문**  
176 여6 아직 안 했어요:((웃음))  
177 교사 맞아요. 네: 그래서 어제 11시 반부터 12시까지: 뭐하고 있었어요?  
178 워크북 안하고~ 네. 그 때 뭐 하고 있었어요?  
179 여6 아마: 하우스! 하우스 볼 거예요.  
180 교사 아~ 텔레비전을 보고 있었어요: 예: 자, 그래서 제가요  
181 여러분한테 물어봤어요. 자! 워크북을 못했어요.  
182 이 예쁜 세 아가씨들이 워크북을 못했어요.:  
183 ((웃음))  
184 교사 자! 다른 사람이 여기 이 예쁜 아가씨가 워크북을 할 동안에  
185 이 아가씨들은 왜 워크북을 안했을까! 제가 알고 싶었어요.  
186 그래서 그: 시간 동안에 뭐 하고 있었는지 물어봤어요.  
187 자, 그런데: KN씨는 이 시간 동안에 워크북을,  
188 이 시간 동안에 HRK는 워크북을 했지만  
189 KN은 인터넷을 했어요. 자, 워크북? 인터넷?  
190 인터넷이 더 좋은거죠.  
191 여4 =네.  
192 교사 =그래서 인터넷을 했어요. 자, 그 시간 동안에  
193 인터넷을 하고 있었어요. 그래서 워크북을 못했어요.(0.5)  
194 됐어요? 자, 그것을 사실은 한국 사람들은

194                    굉장히 좋게,  
199        여4        = \*\*\*\*\*  
200        교사        =네, 한 문장으로 이야기를 해요.  
201                    그때 사용하는 문법이? (('느라고'판서))이거예요. <㉔ 목표 문형 제시  
202        남1        =느라고? <㉕ 빠른 대화순서 교환. 반복.  
203        여2        =느라고, 느라고? <㉖ 빠른 대화순서 교환. 반복.  
204        교사        =네, 한국 사람들이 <빨>  
205                    아 그거 하느라고 못 했어~저거 하느라고 못 했어~  
  
206                    안 들어 봤어요? 자주 들었죠?  
  
207                    자주? 아주 아주 좋아하는 자주 사용하는 문법이에요.  
208                    자! 그래서요: 정말 너무 쉽게 이렇게 이야기하면 돼요:  
209                    자! 어제? 워크북했어요? 아니요. 안했어요~ 왜요?  
210                    음, 제가 그 시간 동안에 인터넷을 하고 있었어요:  
211                    그래서? 워크북을? 안했어요. 아마:((칠판에 판서))  
212                    네!<@ 이게 더 좋죠? @> 안했어요: 하면 내가 밉잖아~ 못했어요: 하면  
213                    내가 이해할 수 있죠?((웃음)) 자! 그래서 어떻게 이야기 할 수 있어요?  
214                    <천>[제가?어제?인터넷을?하?:느라고?워크북을?못했어요.]  
215        학들        [제가?어제?인터넷을?하?:느라고?워크북을?못했어요.]

<예 20>은 문형 ‘-느라고’를 교수하는 수업을 전사한 것이다. 시작단계에서 교사는 본격적으로 수업에 들어가기 전에 노래동아리 시간 공지(①), 외국인을 위한 문화 체험, 개근상 수상자를 확정하기 위한 출석을 확인(③) 졸업식 공연 지원자 모집(⑥) 등 각종 공지사항을 전달한다.

주의할 점은 여기서의 의사소통이 가상의 것이 아닌 실제적인 것이라는 점이다. 즉 출석확인과 과제 제출 확인은 시작단계에서 전형적으로 이루어지는 행위이다. 따라서 학습자들은 대화의 내용에 강하게 관여하게 된다. 이는 빠른 대화순서 교환(②, ④, ⑦), 감정의 표출(⑧)과 같은 현상에서도 확인할 수 있다.

특히 졸업식 공연에 대한 이야기를 하면서 학생들의 춤을 공연하는 것이 화제로 떠오르자 학습자들은 대화에 활발하게 참여한다. 교사가 계속해서 여학생들에게 졸업식에서 춤 공연을 할 것을 요구하자, ‘여 4’는 ⑮에서 학생 ‘G’가 클럽에서 춤을 많이 춘다는 이야기를 한다. 이에 교사는 ⑯에서 학생 ‘G’의 출석을 확인한 후 ⑰에서 학생 ‘G’의 워크북을 이용해서( G 씨가 받아야 할 워크북이 나한테 계속 있는

데 어떻게 하지?) ㉑에서 워크북 과제 수행 여부를 매개화제로 설정한다. 워크북 과제는 학생들과 직접 관련이 있기 때문에 학습자들은 그 내용에 적극적으로 관여한다.

‘남 2’는 ‘여 4’의 대답에 바로 이어서 ‘금요일에’를 두 번 반복하는 것이나, 109번에서 교사가 학생 ‘HRK’만 워크북을 했다는 사실을 말하자 ‘여 1’과 ‘여 3’이 ‘우와’라고 말하며 감정을 표출하는 것, ‘남 3’이 ㉒에서 워크북 과제 내용에 대한 이의를 제기하는 장면(우, 우, 우리는 6과~ 아직까지 \*\*\*\*)은 이 대화가 실제 의사소통 상황이며 학습자들이 그 내용에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 예이다.

그런데 워크북 과제 수행 여부를 묻는 질문은 단순한 시작단계에서 이루어지는 교사의 실제 확인에 머무르지 않는다. ‘워크북 과제 수행 여부’라는 화제는 ‘-느라고’의 이유말하기 기능을 교수하기 위한 매개화제로 사용된다. 즉 교사는 과제를 제출한 학생 H에게 워크북 과제를 수행한 시간을 묻고 다른 학생들에게 과제를 했는지 묻는다.(㉓, ㉔, ㉕) 그리고 과제를 하지 못한 다른 학생들에게 그 시간에 어떤 일을 했는지 묻는다. 교사는 ‘인터넷을 했다’ 등의 학생의 답변 몇 개를 이끌어 낸 후, 그러한 답변을 이용해 ‘-느라고’가 사용된 예문을 만들며 ‘-느라고’의 기능이 다른 일 때문에 어떤 일을 못했을 때 이유를 대며 변명하는 것에 있음을 명시적으로 제시한다. 이렇게 해서 문형 ‘-느라고’는 단순한 학습과 분석의 대상이 아닌 학습자 자신의 체험과 직접 연결된 것이 된다. 그리고 이는 곧 관여의 성립을 뜻한다.

정리하자면 교사가 과제 제출 여부를 학생들에게 묻고, 과제를 하지 않은 이유를 묻는 것은 시작단계에서 흔히 일어나는 실제적인 의사소통이다. 그러나 이 부분은 시작단계와 도입단계의 성격을 모두 가지고 있어서 단계의 경계를 모호하게 만든다. 이 단계에서 일어나는 화제의 내용은 학습자들의 실제 경험이다. 그러나 교사에 의해 이러한 실제 경험은 교수주제의 제시를 위해 체계적으로 가공된다. 이러한 과정을 통해 학습자들은 실제적인 의사소통이 일어나는 시작단계에서 교수주제가 본격적으로 다루어지는 도입단계로 자연스럽게 넘어오게 된다.

앞서 논의한 경계모호화 전략을 통한 시작단계와 도입단계의 통합은 수업이 시작될 때 교실 밖 세계에 머물던 학습자들 자연스럽게 교실 안 세계로 넘어올 수 있도록 만드는 역할을 한다. 그런데 ‘시작단계와 도입단계’의 통합이라고 할 때의 ‘도입단

계’란 수업 안에 있는 여러 도입단계 중 첫 번째 도입단계를 가리킨다. 즉 보통 하나의 수업 안에는 교수주제가 여러 개 있으며, 따라서 하나의 수업 안에는 여러 개의 교수주제전개단계가 있다. 따라서 당연히 도입단계도 여러 개가 있다.

그렇다면 선행 주제전개단계에서 후행 주제전개단계로 넘어갈 때 새로운 화제와 교수주제가 도입될 것인데, 이 때 얼마나 자연스럽게 새로운 교수주제를 전달하는 화제를 이끌어내는가가 학습자 관여 유발의 정도를 결정할 것이다. 이런 경우 경계모호화 전략을 통해 선행 주제전개단계의 정리단계와 후행 주제전개단계의 도입단계를 통합시키면 학습자들은 선행 교수주제전개 단계에서 이미 학습한 내용, 다시 말해 수업을 통해 자신의 경험의 일부가 된 것을 바탕으로 새로운 교수주제에 접근할 수 있다. 다음의 <예 21>은 그 예를 보여준다.

<예 21>은 말하기 수업 중 문법 수업의 일부를 전사한 것이다. 이 수업의 모두 3개의 교수주제를 가지고 있고 따라서 3개의 주제전개단계를 가지고 있다. 그 중 <예 21>에서 전사된 부분은 두 번째 주제전개단계의 정리단계와 세 번째 주제전개단계의 도입단계이다. 이 수업의 두 번째 주제전개단계의 교수주제는 이루어지기 힘든 기대나 희망사항을 나타내는 문형 ‘-았/었으면 좋겠다’ 이고, 세 번째 교수주제는 다른 이의 말을 반박하는 기능을 가진 문형 ‘-던데요’<sup>26)</sup>이다.

#### <예 21>[A093S#7\_2]

455	교사	자, 좋아요 여러분. 아: 남자 친구↗, 여자 친구↗ 외모.
456		외모는 뭐예요? 모습.
457	여?	음
458	교사	=외모가 어땠으면 좋겠어요? ◁ ① 화제 제시
459	여3	으음. ((웃음)) ◀ ② 감정 표출
460	남2	똥똥. 똥똥. ◁ ③ 반응
461	교사	=똥똥했으면 좋겠어요? 왜?
462	남2	몰라요.
463	교사	아: 아마 글래머
464	학들	((웃음)) ◀ ④ 감정 표출
465	교사	글래머:한↗ <@ 사람을 좋아하기 때문에@>
466		네. 좋아요. 좀 통통했으면 좋겠어요? 통통.
467		똥똥하고 통통. 통통. 통통했으면 좋겠어요. ◁ ⑤ 바로잡기

26) A기관의 교재에서 문형 ‘-던데요’는 반박의 기능으로 설정되어 있다.



468 ((여 3을 보며)) 자, 남편 외모가 어땠으면 좋겠어요?  
469 여3 ((부끄럽다는 듯이 웃음)) ◀ ⑥ **감정 표출**  
470 교사 마음에 안 드는 거 알아.  
471 학들 ((웃음)) ◀ ⑦ **감정 표출**  
472 교사 남편 외모가 어땠으면 좋겠어요. 키가 컸으면 좋겠어요? ◀ ⑧ **유도**  
473 여3 으음.(1.0) 예. 키가 더 컸으면 좋겠어요. ◁ ⑨ **교수주제를 이용한 답변**  
474 교사 컸으면 좋겠어요. 또?  
475 음: 씨, 씨, 씨, 씨.((웃음))  
476 학들 ((웃음)) ◀ ⑩ **감정 표출**  
477 교사 나중에 만나면 이야기 해 줘요.((웃음))  
478 학들 ((웃음)) ◀ ⑪ **감정 표출**  
479 여3 맞아요. 아, 네. 음: 코가 더 작았으면 좋겠어요.  
◁ ⑫ **교수주제를 이용한 답변. 관여 성립**  
480 학들 ((웃음)) ◀ ⑬ **감정 표출**  
481 교사 코가 더 작았으면 좋겠어요?  
482 학들 ((웃음)) ◀ ⑭ **감정 표출**  
483 교사 어? 아: 어, 제가 Y씨 남편 봤는데: 그 신촌에서:  
484 지나가다가 봤는데, 코가↗ 크지 않던데요.◀ ⑮ **새 교수주제 노출**  
485 여3 음↗커요! ◁ ⑯ **반박을 통한 대화 참여. 관여 성립.**  
486 교사 ((웃음))  
487 크지 않던데 그렇게 크지 않던데요.  
488 그리고, 키도 그렇게 작지 않던데요.◀ ⑰ **새 교수주제 노출.**  
489 이상하다. 좋아요.  
490 그러면↗ 여러분 학교에 어떤 시설이 있었으면 좋겠어요?  
491 여5 수영장.

교사는 ①에서 남자친구나 여자친구의 외모에 대한 질문으로 두 번째 주제전개단계를 마무리하고 있다. 교사가 이성친구의 외모가 어땠으면 좋겠느냐는 질문에 ‘여 3’은 웃음을 보이고(②), ‘남 2’는 ③에서 ‘똥똥, 똥똥’이라고 대답한다. 이에 교사는 ⑤에서 ‘남 2’의 발화를 교수주제를 사용해서 ‘똥똥했으면 좋겠어요’라고 바로잡는다. 여기서 ④와 같이 학생들이 웃음을 통해서 감정을 표출하고 있는 것은 ‘-았/었으면 좋겠어요’라는 교수주제가 사용되는 대화 상황에 관여하고 있음을 보여준다.

이어서 교사는 ‘여 3’을 지목하고 남편의 외모에 대해서 묻는다. ‘여 3’이 계속 웃기만 하며 대답을 회피하자 교사는 ⑧에서 ‘키가 컸으면 좋겠어요?’라는 질문을 통해 교수주제를 사용한 대답을 유도한다. 이에 ‘여 3’은 ⑨에서 교사의 발화를 반복하며 교수주제를 사용한 대답을 한다. 교사는 남편의 외모에 대한 또 다른 희망

사항을 묻는데 ⑫에서 ‘여 3’은 스스로 ‘코가 더 작았으면 좋겠어요.’라는 교수주제를 사용한 발화를 성공적으로 만들어낸다. ⑫에서의 ‘여 3’의 발화(코가 더 작았으면 좋겠어요)와 ⑨에서의 발화(키가 컸으면 좋겠어요)는 질적으로 다른데, ⑨의 발화가 교사의 발화를 그대로 반복한 것인 반면, ⑫에서 발화는 학습자 스스로가 자신의 상황을 교수주제를 통해 표현한 것이기 때문이다. 말하자면 이 부분에서 ‘여 3’은 교수주제를 자신의 상황과 연결시킴으로써 교수주제에 관여하게 되는 것이다. 또한 여기서 주목할 것은 대화의 당사자인 ‘여 3’과 교사뿐만 아니라 다른 학습자들도 이 대화의 내용에 관여하고 있다는 점이다. 이는 ⑦, ⑩, ⑪, ⑬, ⑭에서 학습자들이 웃음을 통해 보이는 감정 표출에서도 확인된다.

이렇게 485번까지 대화 내용은 전형적인 정리단계의 모습을 보인다. 즉 교사는 학습자들이 실제 자신과 관련 있는 내용을 교수주제를 가지고 발화하도록 유도함으로써 교수주제에 관여하게 만든다.

그러나 이 정리단계에서 나온 남편의 외모에 대한 내용, 즉 ‘키가 컸으면 좋겠어요.’, ‘코가 작았으면 좋겠어요.’라는 화제는 정리단계에서 사용되는 것이 아니라 새로운 주제전개단계의 도입부분의 화제로 사용된다. 즉 교사는 ‘코가 작았으면 좋겠어요’(⑫)라는 ‘여 3’의 발언을 ⑮에서 ‘신촌에서 지나가다가 봤는데 코가 크지 않던데요.’라는 발화를 통해 반박하는데 이에 ‘여 3’은 ⑯에서 ‘음, 커요!’라는 발화를 통해 다시 교사의 발화를 반박한다. 교사는 문형 ‘-던데요’에 의미나 기능에 대해 제시하거나 교수하지 않았다. 그러나 ‘여 3’은 문형 ‘-던데요’가 사용된 ⑮에서의 교사 발화를 이해하고 이에 반박하고 있다. 새로운 교수주제인 ‘-던데요’를 학습하기 이전에 ‘여 3’은 대화참여를 통해 이 교수주제를 자신의 경험으로 받아들이게 된 것이다.

이후 교사는 학습자들의 발화를 유도한 후 새 교수주제인 ‘-던데요’를 사용해 이를 반박함으로써 문형 ‘-던데요’가 가진 의미와 기능을 노출한다. 만약, <예 21>의 경우처럼 선행 주제전개단계의 정리단계에서 도출된 화제를 후행 주제전개단계의 도입단계에 사용하지 않았다면, 교사는 수업의 흐름과 단절된 완전히 새로운 화제를 갑자기 도입했어야 할 것이다. 그러나 <예 21>에서 볼 수 있듯이 정리단계와 도입단계

를 통합하는 경우에는 학습자들은 수업 흐름의 단절을 느끼지 않고 자연스럽게 다음 교수주제전개 단계의 화제와 교수주제에 관여할 수 있게 된다.

이렇게 교사는 정리단계와 후행 도입단계의 성격을 동시에 가진 부분을 설정함으로써 새로운 교수주제에 대한 학습자들의 관여를 유발하고 있다.

경계모호화 전략은 정리단계와 종료단계의 통합에도 사용된다. 그런데 정리단계와 종료단계의 통합은 ‘시작단계와 도입단계의 통합’이나 ‘정리단계와 도입단계의 통합’ 처럼 새로운 교수주제와 그 매개화제를 도입하는 전략은 아니다. 오히려 정리단계와 종료 단계의 통합은 종료 단계에 수업의 주제전개단계에서 이미 다루어진 교수주제나 화제를 도입함으로써 수업 전체를 마무리하는 방식이다.

주지하다시피 수업 단계 중 실제적인 의사소통이 이루어지는 단계는 시작단계와 종료단계이다. 종료단계에서는 시작단계와 마찬가지로 공지사항, 과제 부과 등 교수학습내용과 직접적으로 관계없는 수업 외적인 내용들에 대한 의사소통이 이루어진다. 종료 단계의 전 단계는 특정 주제전개단계의 정리단계인데, 이 정리단계와 종료단계를 통합시킬 경우 학습자들은 주제전개단계에서 학습한 교수주제를 종료단계에서 일어나 실제의사소통 상황에서 체험하게 되고 따라서 교수주제에 관여하게 된다. 다음의 <예 22>를 살펴보자.

#### <예 22>[A093S#3\_2]

- 199 여5 제가 C씨한테ㄱ 왜 어제 집에 안들어 왔다: 왔냐고ㄱ 했더니ㄱ  
200 교사 =으흠.  
201 여5 C씨가: 술을 많이 마셔서: 길에서 자느라고ㄱ 집에 안들어 왔대요.  
202 교사 ((C를 보며)) [<@길에서 자느라고 집에 안들어 갔다구요?] 엄마는 아세요?@>  
203 학들 [[[웃음]]]  
204 일부  
204 여4 괜찮아요.  
205 교사 =<@괜찮대요? 어우: 다행이에요: 어 좋죠?@>  
206 <뻘>밖에서 자느라고ㄱ 길에서 자느라고ㄱ 집에 못갔어요. 예, 좋아요.  
-중략-  
221 여7 아: 저는, 제가 다: 재미없는 제가 I씨한테ㄱ 왜 제 전화를:  
222 안: 받, 받냐고ㄱ했어요. 해:터니ㄱ  
223 교사 음.  
224 여7 어: I씨는: 친구를 헤어져서: 방상ㄱ하느라고ㄱ 했대요.  
225 하느라고ㄱ 모: 제 전화를ㄱ 못 받았대요.

226 교사 음: 여자 친구하고 헤어져서ㄱ 방황하느라고ㄱ

227 <빠> **어떻게 하지 어떻게 하지** 방황하다예요. 게서 방황하느라고

228 전화를: 못 받았대요: 그렇구나. I씨 되게 바쁘신 것 같아요:

229 남3 ((웃음))

230 교사 운동도 하고 밥도 먹고.

231 학들 ((웃음))

232 교사 <@여자 친구하고 헤어지고 되게 바쁘신 것 같아요@>

233 예! 근데 여러분! 진짜로 .여러분은 요즘에 왜 워크북을: 잘 안내세요?  
 ◀ **실제 상황임을 강조**

234 정:말루요ㄱ ⑦ **실제 상황임을 강조.**

235 학들 ((1.5))((당황스러운 표정으로 서로를 쳐다 봄))◀ 휴지→ **당황스러운 감정의 노출**

236 교사 ((과제를 낸 학생들을 쳐다보며)) H씨는 냈어요. C씨도 냈어요. 다른 사람?

237 학들 ((당황스러운 표정으로 웅성거림))◀ ② **감정 표출**

238 교사 아:

239 남2 =[잊어 버렸어요.] ◀ ③ **빠른 대화순서 교환**

240 교사 [네! \*\*씨]도 냈어요.

241 남2 = 내이루 내이루: 낼 거예요. ◀ ④ **반복. 빠른 대화순서 교환**

242 교사 = ((학생을 심각한 표정으로 보며))예: 내일 낼 거예요?

243 그럼 어제는 왜 안냈어요? 뭐 하느라고? ⑦ ⑤ **목표문형 이용 질문**

244 남2 (1.5)((한숨을 내쉬며)) 하: 숙제요. ◀ ⑥ **감정 표출**

245 학들 ((웃음))◀ ⑦ **감정 표출**

246 남2 <작><@다른 숙제@> ◀ ⑧ **감정 표출**

247 교사 읽기 숙제 하느라고? ⑦ ⑨ **목표문형 이용 질문**

248 남2 <작> 읽기 숙제요. ◀ ⑩ **감정 표출**

249 교사 = 읽기 숙제 하느라고: 이번에는: ⑦ ⑪ **목표문형 이용 발화**

250 남4 =아: 제 생각에는ㄱ ◀ ⑫ **빠른 대화순서 교환**

251 교사 네

252 남4 복습 할 때ㄱ

253 교사 네

254 남4 선생님한테ㄱ 워크북 아: 주면 돼요.

255 교사 어우: 종조. 저는 복습날: 워크북: 내면: 되는 줄 알았어요. ⑦ ⑬ **목표문형 이용 발화**

256 학들 아!:◀ ⑭ **감정 표출**

257 교사 =이렇게 얘기하면 되죠. 어 내 생각에는◀ ⑮ **목표문형을 어떻게 사용하는지 설명**

258 음: 아마: 복습날: 숙제를 내면 되요. 워크북을 내면 되요:

259 제가 그렇게 생각했어요\ 아니예요?

260 저는ㄱ 복습날ㄱ 워크북을ㄱ 내면ㄱ 되는 줄 알았어요. ⑦ ⑮ **목표문형 이용 발화**

261 그래요 그렇게 말하면 되죠.

262 <작> I씨 오늘 워크북 안냈어요?

263 남3 =((깜짝 놀라면서))아!◀ ⑰ **감정 표출**

264 교사 I씨 워크북 본 적이 없어요: ((웃음))

265 학들 ((웃음))◀ **감정 표출**

266 교사 진짜 한번도 못 봤어요: ((웃음))  
 267 남3 =사실은 그 워크북, 아: 제일 재미:있어서 ㄱ ◀ 빠른 대화순서 교환  
 268 교사 =예, <@너무 [좋아서]@>  
 269 남3 [마지막으로] ㄱ ◀ 말걸침  
 270 학들 ((웃음)) ◀ 감정 표출  
 271 남3 할 거예요.  
 272 남1 =[<@ 마지막으로 @>] ◀ 남 3의 발화 반복  
 273 학들 [[[웃음]]] ◀ 감정 표출  
 274 교사 시험 전날?  
 275 학들 ((웃음)) ◀ 감정 표출  
 276 남3 네.네.  
 277 교사 =<@ 한꺼번에 나한테 줄 거예요? @>  
 278 남3 네, 그어: 아:  
 279 교사 =예: 알겠어요. <@저는, 시험 전날 결석할 거예요.@>((웃음))  
 280 학들 ((웃음)) ◀ 감정 표출  
 281 교사 <@ 예: 할 수 없어요. 예. @>  
 282 G씨는? <작>귀찮아서?  
 283 여5 =네: 나도 하나도 안했어요.  
 284 교사 네: 귀찮아서 안했군요? 네:  
 285 여5 \*\*\* 계속 \*\*  
 286 교사 예:((웃음)) \*\*부터((웃음))  
 287 학들 ((웃음))  
 288 교사 G의 비밀. R씨는요?  
 289 여1 아: 나는  
 290 교사 =네.  
 291 여1 아: 아직: 아: 아마 5과하고 ㄱ 6과 남았어요.  
 292 교사 예. 네: 그래서 언제 내실래요?  
 293 여1 아. 내일.  
 294 교사 아! 좋아요. SM씨는요? 왜 워크북 안하세요?  
 295 여7 아직 2과 안 끝났어요.  
 296 교사 = ((화 내는 것처럼)) 왜 안 하나고 그래:((웃음)) <@뭐 하느라고 안했냐고?@>  
 297 여7 (1.0)숙제를 싫어해요.  
 298 학들 ((웃음))  
 299 교사 아: 네. 숙제를 싫어해서: 어쩔 수 없군요.  
 300 <@저는 숙제를 좋아하는 줄 알았어요: 예예.@> ◀목표문형 이용 발화  
 301 그렇군요. 자! M씨의 워크북은?  
 302 남2 =냈어요.  
 303 교사 =예? 냈어요? 난 왜 안 낸 줄 알았지? 난 안 낸 줄 알았어요! ⑦교수주제 이용 발화  
 304 남2 3과씩 ㄱ해요.  
 305 교사 = 아: 그러면 조금만 기다리면 이번에 오는군요?  
 306 3과씩 ㄱ 한대요: 예. 알겠어요.  
 307 남? = 3과씩?  
 308 교사 =네: 3개의 과씩 ㄱ 하는거죠: 네.  
 309 6과가 끝났으니까 이제 또 만날 수 있어요. 기대하겠어요.  
 310 자 그럼 내일까지 워크북 한 번씩 해보시구요 ㄱ

311 자 여러분 느라고 같은 경우는 아까 뭐에 쓴다고 했어요?  
 312 느라고↗ 인줄 알았어요↗ 다 우리가↗ **아 미안해요.**  
 313 사과하고↗ 뭔가 실수했을 때 이야기 많이 한다 그랬죠?  
 314 자 그래서 내일은요↗우리 복습하구요↗  
 315 복습하면서 이것도 한 번 해 보려구요:((종이를 보면서))  
 316 제가 하나 해드릴까요?  
 317 오늘: G씨 얼굴이 아주 피곤해 보인다.  
 318 어제 잠을 잘 못잔 것 같다. 무슨 걱정이 있는 것 같기도 하다.  
 319 **GGB씨 무슨 걱정이 있으세요?**  
 320 이렇게. 자! 상황을 제가 드릴 거예요. 그래서 그것에 맞게↗  
 321 여러분들이 대화를 만들어서 보여주실 거예요. 이거 내일: 할게요.  
 322 예! 그리고 복습도↗ 5과 6과 단원 복습도 미리 좀 해보세요. 예.  
 323 자 질문 있으세요?  
 324 여? 아니요.  
 325 교사 없으세요?  
 326 학들 =네.  
 327 네! 여러분 내일만 공부하면↗ 쉬는 날! 좋죠?  
 328 학들 와:  
 329 학들 =좋아요!  
 330 일부 교사 네! 좋아요. 그게 좋아요? 좋은 계획도 없으면서?  
 331 여3 =좋아요!  
 332 여? =기분 좋아요.  
 333 교사 =네: 좋아요. 여러분 잘 쉬고:((웃음))  
 334 학들 ((웃음))  
 335 교사 내일 만나요:  
 336 학들 ((웃음)) 네:

<예 22>는 <예 20>(p.141)과 같은 수업으로 문형 ‘-느라고’ , ‘-은 줄 알았어요’ 를 교수하는 말하기 수업 중 마지막 4차시 수업을 전사한 것이다. <예 22>의 수업에서는 첫날 배운 문형들을 통합적으로 사용하는 활용단계의 수업이 이루어졌는데, 전사된 대화는 이 수업의 정리단계와 종료 단계가 통합되어 있는 부분이다.

내용을 살펴보면 먼저 232번까지는 전형적인 정리단계로 교사는 활용단계에서 학생들이 활동한 내용(이유를 묻고 변명하기)을 확인하고 있다. 그러다가 교사는 233번에서 워크북을 안 내는 이유를 학생들에게 묻는데(예, 근데 여러분! 진짜로 여러분은 요즘에 왜 워크북을: 잘 안내세요? 정:말루요.), 교수주제와는 직접적인 관련이 없는 이 질문은 수업 전체를 마무리하는 종료단계의 시작을 알리는 것이다. 특히 233번에서 교사는 ‘진짜로’ , ‘정말루요’ 라는 표현을 사용하고 있는데 이는 자신의 발화

가 교수주제를 다루기 위해 가상적으로 설정한 화제가 아니고 실제로 워크북을 하지 않은 이유에 대한 답변을 요구하는 것임을 보이기 위한 것이다. 다시 말해 교사는 ‘진짜로’와 같은 표현을 통해 자신의 발화가 실제적 의사소통을 위한 발화임을 강조한다.

학생들 또한 이를 가상의 대화 상황이 아닌 실제 의사소통 상황임을 인지한다. 예를 들어 233번에서 교사의 질문하기 이전에 학생들은 활발하게 대화에 참여하고 있었으나, 교사가 워크북에 대해 질문하자 학생들은 갑자기 침묵하는 모습을 보인다(①). 이는 학습자들의 교사의 질문을 듣고 당황했음을 보여주는 것이다. 이어서 교사가 236번에서 과제를 제출한 사람들을 호명하기 시작하자 학생들은 ②에서 웅성거리는 모습을 보이는데 이 또한 학습자들이 교사가 발화를 실제 상황으로 인식했음을 보여주는 것이다. ‘남 2’가 ③에서 워크북을 요구하는 교사의 발화에 빠르게 반응하는 모습, ④에서 워크북을 언제 제출할지 반복해서 발화하는 모습(내이루, 내이루 낼 거 예요.)을 보면 ‘남 2’가 교사의 워크북 제출 요구를 실제 상황으로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있다.

이렇게 종료단계에서는 본래 교수주제와 상관이 없는 수업을 위한 행정적인 내용과 같은 실제적인 의사소통이 이루어지다. 그런데 교사는 ⑤, ⑨, ⑪, ⑬에서와 같이 교수주제를 적극적으로 이용하여 실제적인 의사소통을 하고, ⑬에서와 같이 워크북 과제 제출을 요구받았을 때와 같은 실제 상황에서 교수주제를 이용하여 어떻게 변명할 수 있는지 명시적으로 설명하고 있다. ⑬에서 ‘남 4’의 발화 ‘선생님한테 워크북 주면 돼요’를 교사가 ‘선생님한테 워크북 주면 되는 줄 알았어요’라고 수정했을 때 ⑭에서 학생들은 ‘아!’라고 말하며 감정을 표출하는데 이는 실제 상황에서 자신들이 배운 교수주제를 어떻게 적용할 수 있는지 알게 되었기 때문에 나타나는 현상이라고 할 수 있다.

정리하자면 숙제를 제출할 것을 요구하는 이 부분은 표면적으로 보면 전형적인 종료단계의 모습을 보여준다. 그러나 앞서 살펴본 것처럼 이 부분의 대화 양상은 실제적인 의사소통의 성격과 교수주제를 다시 정리해주는 성격을 모두 가지고 있다. 다시 말해 이 부분은 정리단계이기도하고 종료단계이기도 하기 때문에 정리단계와 종료단

계의 경계가 불분명해진다. 이 부분에서 교사는 숙제 얘기를 꺼내면서 이를 강조하고 있고, 학생들도 진짜 숙제를 하지 못한 이유를 말하고 있다. 그러나 그와 동시에 이 단계에서 교사는 계속해서 목표 문형을 사용해 발화를 함으로써 숙제 제출을 안 한 이유를 묻는 실제적인 대화 상황을 주제전개단계에서 다룬 교수주제를 정리하기 위한 매개체로 삼고 있다. 이렇게 교사는 종료단계에서 나타나는 실제적인 의사소통 상황에서 교수주제를 사용함으로써 정리단계와 종료단계를 통합하고 있다.

정리단계와 종료단계의 통합을 위해 경계모호화 전략을 사용한 것은 결국 수업이 끝난 후 학습한 내용이 교실 안에서만 사용되는 것이 아니라 실제 의사소통 상황에서 사용할 수 있음을 보여주고, 교실 밖에서도 사용하게 만들기 위한 전략이라고 할 수 있다. 즉 실제 의사소통 상황인 종료단계에서 교수주제 사용을 직간접적으로 경험하게 함으로써(다시 말해 관여하게 함으로써), 교실 안에서 교수주제를 사용하여 이루어진 의사소통이 교실 밖에서도 이루어질 수 있도록 만드는 것이다.

### 3) 부분단계 설정 전략

‘부분단계 설정 전략’은 선행 수업단계 내에 후행 수업단계의 기능을 하는 부분 단계를 설정하여 선행 수업단계와 후행 수업단계를 통합하는 방식이다. 이렇게 설정된 부분단계는 엄연히 시작단계의 기능을 수행하는 것처럼 보이나 교수주제를 전면적으로 부각시키는 후행 수업단계의 기능 또한 수행한다. 그렇다면 경계모호화 전략과 부분단계 설정 전략의 차이에 대해 의문을 가질 수 있다. 두 전략은 두 단계의 성격을 모두 가지는 부분이 있다는 점은 같다. 그러나 경계모호화 전략의 경우 두 단계의 성격을 가진 부분이 단계를 이루지 못하는 반면, 부분단계 설정 전략에서는 두 단계의 성격을 가진 부분이 선행 수업단계의 부분 단계를 형성한다. 또한, 이 부분단계는 표면적으로 선행수업단계의 의사소통목적을 충실히 수행한다.

아래에서 살펴볼 부분단계 설정 전략이 사용된 수업의 예는 A 교육기관의 2급 교재 중 ‘운이 없어!’라는 제목의 내용을 가르치는 읽기 수업이다. 이 읽기 수업의 목표



는 등장인물인 6명의 친구가 자신이 운이 없었던 경험을 반말로 이야기하는 내용을 학습자가 읽고 이해하고 읽기 수업에서 배운 표현과 어휘를 이용해서 반말로 자신이 운이 없었던 경험을 이야기할 수 있게 하는 것이다. 참고로 이 읽기 자료가 들어 있는 단원의 말하기 수업의 목표는 ‘반말’을 이해하고 사용할 수 있게 하는 것이다.

교재에는 운이 없는 상황이 묘사된 그림과 그림을 설명하는 짧은 텍스트 읽기가 일종의 예비 읽기 활동으로 제시되어 있다. 예를 들어 우산을 들고 있는 등장인물 위로 해가 떠 있는 그림(‘우산을 가지고 나오면 비가 안 오고’)과, 우산이 없이 비를 맞는 등장인물의 그림(‘우산을 안 가지고 나오면 비가 와’)이 나와 있는데, 학습자들은 이를 긴 읽기 자료를 학습하기 전에 읽게 된다.

그 다음으로는 읽기 텍스트가 실려 있는데 읽기 텍스트는 친구에게 자신의 운이 없는 경험을 반말로 소개하는 것으로 모두 6개의 내용이다. 그리고 이 단원에서 새롭게 학습하게 되는 표현과 단어로는 ‘운’, ‘운이 없다’, ‘가지다’, ‘가지고 나오다’, ‘가지고 다니다’, ‘나오다’, ‘시험에 나오다’, ‘팔다’, ‘더럽다’, ‘비슷하다’, ‘(-이/가) 필요없다’, ‘-짜리’, ‘성적’, ‘오랜만에’ 등이다.

이러한 표현, 단어와 더불어 이 같은 표현, 단어가 사용되는 상황을 이해하는 것 또한 이 수업의 교수주제라고 할 수 있다. 다시 말해 읽기 텍스트의 내용이라고 할 수 있는 ‘운이 없는 상황’에 대한 이해가 또한 이 수업의 교수주제라고 할 수 있다.

교사가 학습자들이 ‘운이 없는 상황’을 경험하게 한다거나, 목표 어휘를 사용하여 ‘운이 없는 상황’에 대한 자신의 경험을 나누게 한다고 생각해보자. 이는 학습자와 교수주제인 ‘운이 없는 상황과 그와 관련된 어휘’ 사이에 내적 연결을 만들게 된 것이기 때문에 관여를 유발했다고 할 수 있을 것이다.

<예 23>은 담당 교사가 출장 때문에 수업을 진행할 수 없는 상황에서 다른 교사가 진행한 읽기 수업을 전사한 것이다.

#### <예 23>[A092R#1\_1]

- 1 교사 안녕하세요?
- 2 학들 안녕하세요?

3 교사 여러분들 깜짝 놀라시는데요. 예쁜 선생님이 왜 안 오시는 지 궁금하시죠?

4 남1 우리 선생님

5 교사 네. 오늘 예쁜 선생님이, KJ 선생님이 안 오셨어요.

6 학들 오.

7 교사 슬퍼요. 이렇게 예쁜 선생님이 왔는데요.

8 학들 아니에요. 예뻐요. \*\*\*\*

9 교사 그래서, KJ 선생님이 오늘하고 내일 다른 학교 일 [ 때문에]: 학교에 못 오셨어요.

10 학들 [아] ◀ ① 말걸침

11 교사 =>그래서 오늘하고 내일은/ / 제가 여러분들과 같이 수업을 하게 될 거예요.

12 여? /아:/

13 교사 반갑습니다.

14 학들 반갑습니다.

15 남1 선생님, 이름이 어떻게 되세요?

16 교사 =<@아, 제 이름요.@> 저는, 아, 펜을 안 갖고 왔네.((펜을 들고 이름을 쓴다.))

17 JJ예요. [JJ]예요. 여러분, 만나서 반갑습니다.

18 남1 [JJ] ◀ ② 말걸침

19 학들 만나서 반갑습니다.

17 교사 =우리가 이틀 동안 공부를 할 거예요.

18 그런데 저는 여러분 이름을 모르니까, 제가 한 번 이름을 불러 볼게요. IS 씨!

19 학들 어, 잠깐 나갔어요.

20 교사 아, 잠깐 나갔어요?

21 여1 =네.

22 교사 그럼, SL 씨?

23 여2 네.

24 교사 네, 안녕하세요. 그리고 CY 씨.

25 남2 네 안녕하세요.

-중략-

42 교사 안녕하세요? LD 씨?(0.5) 아 안 오셨어요?

43 학들 ((웃음)) ◀ ③ 감정 표출

46 남4 <@보통 안 와요.@> ◀ ④ 감정 표출

47 교사 그럼 JS 씨?

48 남7 네.

49 교사 네 안녕하세요? KM 씨?

50 남1 \*\*

51 여4 =아, 안 왔어요.

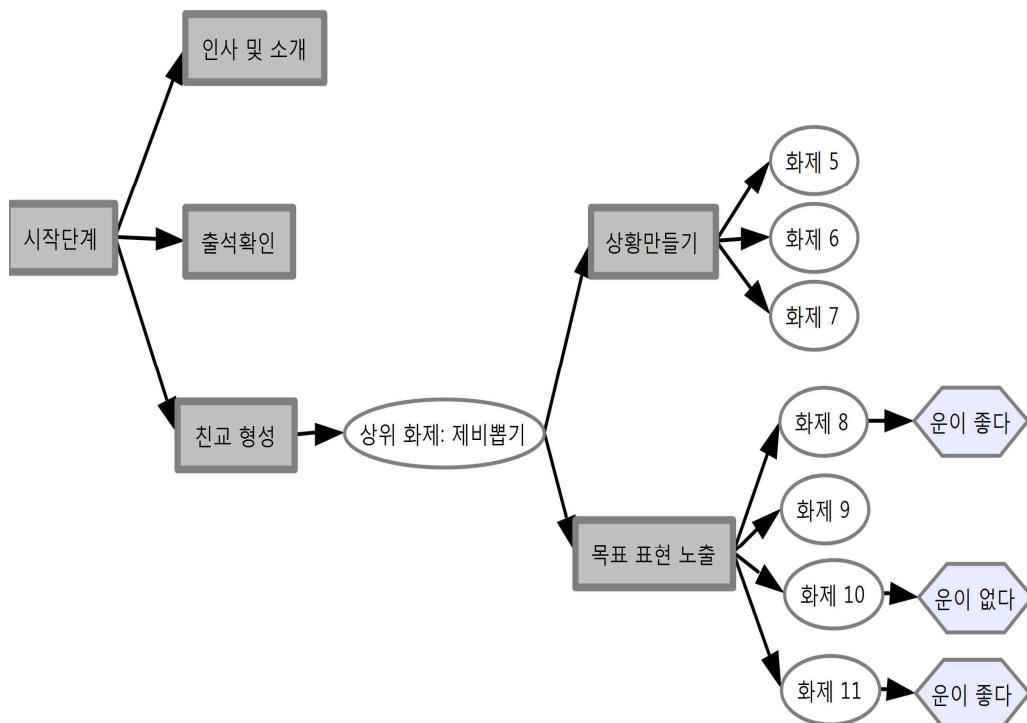
52 교사 KM 씨도 안 왔어요?

53 남1 =네. ◀ ⑤빠른 대화순서 교환

54	교사	그럼 우리반 오늘 12명 있어요?	
55	남1	=네, 보통. ◀ ⑥ 빠른 대화순서 교환	
56	교사	보통, 12명? 14명인데?	
57	남2	=<@8명@> ◀ ⑦ 빠른 대화순서 교환	
58	교사	=자, 그래서 제가 여러분들 오늘 처음 만나서	
59		사실은, 아주 작은 선물을 준비를 했어요.	
60	학들	어어 . ◀ ⑧ 감정 표출	
61	교사	그런데, 그 선물을 다= 열 두 명 줄 수는 없구요.(((웃음))) 하나 밖에 없어요.	
62		그래서 누구에게 줄까? 많이 생각했지만, 제가 정할 수 없어요.	화제5
63		<@그래서 여기에서 뽑을 거예요.@>	
64	학들	=오오 ◀ ⑨ 빠른 대화순서 교환. 감정 표출.	
65	교사	=<@괜찮아요?@> 여기에서 한 장: 골라 보세요.	
66		((교사가 준 종이를 학생들이 받고 확인한다.))	
67	여4	어, 진짜? ◀ ⑩ 감정 표출	
68	여3	아마:	화제6
69	여4	어, 진짜? ◀ ⑪ 감정 표출. 반복.	
70	남2	어.	
71	교사	자 어때요? 종이에: 뭐가 있어요?	화제7
72	남1	=어, 없어. ◀ ⑫ 빠른 대화순서 교환	
73	교사	=아무 것도 없어요?	
74		있는 사람 한 명 있을 거예요.	
75	여3	=제 꺼. ◀ ⑬ 빠른 대화순서 교환	
76	학들	=어어. ◀ ⑭ 빠른 대화순서 교환. 감정 표출	
77	교사	=정말 <u>운이 좋아요.</u> <u>운이 좋아요.</u> ((웃음)) ◀ ⑮ 목표 표현 노출	
78	여 4	아 진짜! ◀ ⑯ 감정 표출	
79	학들	아아아아: ◀ ⑰ 감정 표출	화제8
80	교사	어, 진짜 <u>운이 좋아요.</u> / /이름이 미안하지만 다시 한 번? ◀ ⑱ 목표 표현 노출	
81	여?	/우아/ ◀ ⑲ 감정 표출	
82	여2	SL.	
83	교사	= SL 씨. SL 씨가 오늘 우리 반에서 제일 <u>운이 좋은 사람</u> 인 것 같아요. ◀ ⑳ 목표 표현 노출	
84		여러분들은 어때요? <u>운이?</u> ◀ ㉑ 목표 표현 노출	
85	여4	= <u>운이</u> 없어요. ◀ ㉒ 빠른 대화순서 교환. 목표 표현 사용 발화.	화제9
86	교사	= <u>운이</u> 없어요. ⑰ ㉓ 반복을 통한 강화. 목표 표현 노출	
87		음. 여러분 어때요? 보통 때도 SL 씨가	화제10

- 88 우리반에서 제일 운이 좋은 사람인 것 같아요? ◀ ㉔ 목표 표현 노출
- 89 여3 아니요.((웃음)) ◀ ㉕ 감정 표출
- 90 교사 =아니요? 운이, 없는 사람이에요?((웃음)) ◀ ㉕ 목표 표현 노출
- 91 여3 =오늘. ◀ ㉖ 빠른 대화순서 교환
- 92 교사 =오늘만:
- 93 여3 =네: ◀ ㉖ 빠른 대화순서 교환
- 94 교사 =오늘 행복한 날이 될 수 있을 거예요.

이 부분의 수업전개 양상을 보면 시작단계는 ‘인사 및 소개’, ‘출석확인’, ‘친교 형성’의 세 부분으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 이 중 ‘인사 및 소개’나 ‘출석확인’ 단계는 시작단계에서 전형적으로 나타나는 단계이나, ‘친교 형성’ 단계(화제5-화제11)는 이 수업에서만 나타나는 단계이다. 이 친교 형성 단계는 ‘상황 만들기’ 단계(화제5-화제7)와 ‘목표 표현 노출’ 단계(화제8-화제11)로 나눌 수 있다. 이를 수업구조도로 나타내면 다음과 같다.



<그림 19> <예 23>의 수업구조도

앞서 기술했듯이 이 수업은 담당 교사가 아닌 교사에 의해 수업이 진행되었다. 따라서 교사는 시작단계에서 담당 교사 대신 자신이 들어온 이유를 설명하고, 처음 만난 학습자들과 친밀감을 형성하기 위해 ‘제비뽑기’를 통해 학생 한 명에게 선물을 준다.

친교 형성 단계의 표면적인 의사소통 목적은 처음 만난 교사와 학생들간의 친밀감을 형성하기 위한 것이다. 따라서 친교 형성 단계에서는 실제적인 의사소통이 이루어진다. 그러나 자세히 보면 ‘친교 형성’ 단계는 교수주제를 직접적으로 경험하게 하여 학습자들로 하여금 교수주제에 관여하도록 만들기 위해 설정된 단계라는 것을 알 수 있다.

주지하다시피 이 수업에서는 ‘운이 없는 상황’에 대한 읽기 텍스트를 교수학습 목표이다. 그런데 교사는 시작단계에서 자기소개와 인사, 출석 확인 후 바로 수업을 진행하는 대신 학생들을 위해 선물을 준비했다면서 제비뽑기를 하게 한다.(화제 5) 교사의 제안에 따라 학생들은 제비뽑기를 하게 되는데 이 과정에서 학습자들은 ‘운이 없는’ 상황과 ‘운이 좋은’ 상황을 경험하게 된다. 교사는 학습자가 제비뽑기에 실패한 경험과 성공한 경험에 ‘운이 좋다’와 ‘운이 없다’라는 표현을 사용할 수 있음을 보여준다.(15, 18, 20, 21, 23, 24, 26)

84번에서는 교사가 학습자들에게 운이 있는 사람이라고 생각하는지 묻는 질문에 학생 ‘여 4’는 교사의 노출한 표현을 이용해 ‘운이 없어요’라고 대답하는데(22), 이는 교수주제에 대한 학습자들의 관여가 이루어졌음을 보여주는 분명한 증거이다. 교사가 ‘운이 없다’라는 표현이 가진 의미를 명시적으로 설명하지 않았지만, ‘여 4’는 ‘친교 형성’ 단계에서 이루어진 대화의 경험 속에서 그 의미를 파악해내고 그 표현을 직접 사용하고 있는 것이다.

중요한 것은 이러한 경험이 교실 밖 상황과 유사한 의사소통이 이루어지는 시작단계에서 이루어진다는 것이다. 말하자면 친교 형성 단계의 의사소통활동은 학습자들에게 학습을 목표로 한 것이 아닌 실제 의사소통이며 이는 학습자들이 교수주제에 관여할 수 있게 만드는 요소로 작용한다.

학습자들이 이 단계에서의 대화를 학습을 위한 것이 아닌 실제적인 의사소통상황으

로 받아들이고 있다는 것은 빠른 대화순서 교환(⑨, ⑫, ⑬, ⑭, ⑳, ㉑, ㉒), 감정 표출(⑧, ⑩, ⑪, ⑭, ⑯, ⑰, ⑱), 반복(⑪) 현상 등에서 확인할 수 있다. 특히 ‘친교 형성’ 단계에서 눈에 띄는 것은 잦은 학습자들의 잦은 감정 표출인데, 이는 학습자들이 이 단계에서 설정한 상황에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 것이다.

학습자들은 이 단계에서 실제적 의사소통 상황에서 얻은 경험을 통해 수업 내용을 자신과 관계있는 것으로 받아들이게 된다. 자세히 말하자면 학습자들이 경험(운이 없는 상황)과 비슷한 경험을 한 6명의 인물에 대한 이야기를 읽게 되는데 이를 통해 학습자들은 수업 내내 자신의 경험을 확장하게 되는 것이다. 이런 점에서 시작단계와 도입단계의 결합은 강력한 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

같은 수업 내용이지만 <예 24>의 경우는 다른 방식으로 수업이 진행된다. 이 수업의 시작단계는 1번부터 9번까지인데(화제 1) 여기에서 교사는 학생들에게 그 전 시간에 반말을 공부했는지 묻는다. 자신들과 직접 관련된 일이기 때문에 학습자들은 적극적으로 교사의 질문에 답하는데, 이는 감정표출(①), 빠른 대화순서 교환(②, ④, ⑤), 말걸침(③)에서도 확인된다.

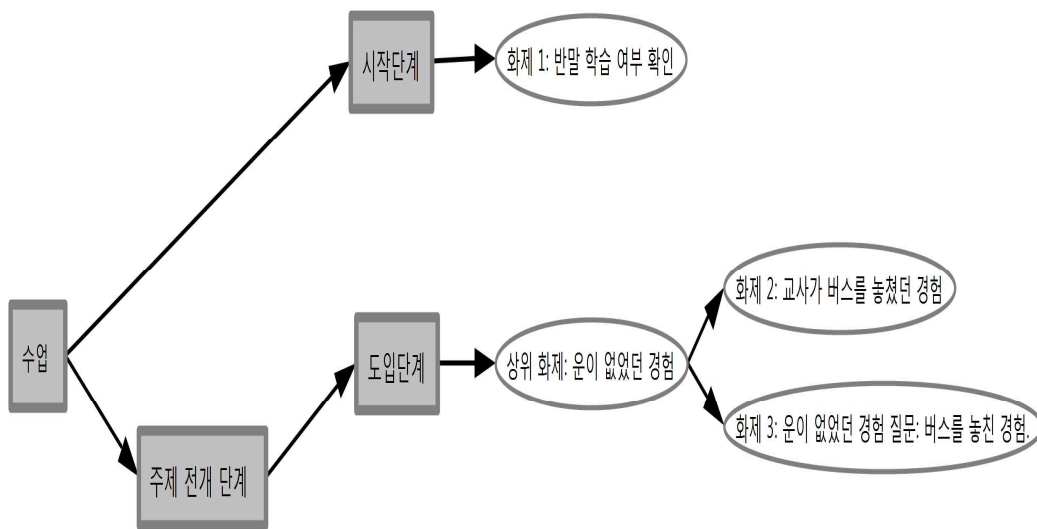
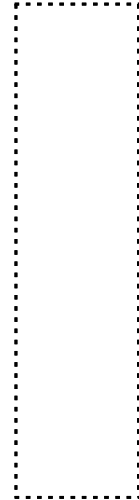
그러나 10번부터 교사는 별다른 상황 만들기 과정 없이 갑자기 자신이 버스를 놓친 경험을 이야기함으로써 도입단계를 시작하고 있다.(화제 2) 6장에서 자세히 논의하겠지만 이야기는 관여를 유발하는 중요한 장치임에도 불구하고 이 수업에서 교사의 이야기는 ⑦의 감정 표출(웃음)이나 ⑧의 짧은 반응(음) 외에는 학습자들의 반응을 이끌어내지 못한다. 그 이유는 교사의 의도가 교수주제인 운이 없는 상황을 학습자들에게 전달하려는 것이지만, 여기에서 교사가 설정한 화제에 학습자들이 개입할 여지는 거의 없기 때문이다. 반말을 배운 것에 대한 이야기를 하다가 교사가 갑자기 일방적으로 버스 이야기를 꺼냈을 때(⑥) 학습자들은 약 2.5초간 침묵을 지킨다.(⑦) 자기가 버스를 놓친 경험을 이야기한 후에 교사는 학습자들에 운이 없는 경험이 있는지 묻지만 학습자들은 계속해서 침묵한다.( ⑩, ⑪, ⑫, ⑬, ⑭) 이는 <예 4>에 보이는 학습자들의 활발한 대화 참여와 대비가 된다. 이는 교수 주제인 ‘운이 없는 상황’을 자신의 기존 경험과 연결시키지 못했거나 학습자들이 교수주제를 자신과 관계가 없는 것이라고 여기기 때문에 나타나는 현상이다. 결국 이것은 학습자들의 교수주제에 대

한 관여가 성립되지 않았음을 보여주는 것이다.

<예 24>[A092R#2\_1]

1	교사	자, 그럼 지금부터 수업을 시작해볼까요? 할거야? 오늘 반말 배웠어?	화제 1
2	학들 일부1	<각자> 네, 배웠어.	
3	학들 일부2	((웃음)) ◀ ① 감정 표출.	
4	교사	잘해? 정말 잘해? 옛날에 배웠어?	
5	여1	=아니 [어려워] ◀ ② 빠른 대화순서 교환	
6	여2	[어려워] ◀ ③ 말걸침	
7	남1	=항상 ◀ ④ 빠른 대화순서 교환	
8	교사	조금 어려워?	
9	여?	=응: ◀ ⑤ 빠른 대화순서 교환	
10	교사	어: 오늘 아침에 학교에 오는데: 오는 길에 선생님은, 나는 뭐타고 학교에 올 까?)◀ ⑥ 아무 맥락 형성 없이 갑작스럽게 교사가 학교 올 때 이용하는 교통수단을 화제로 제시	화제 2
11	학들	(2.5)◀ ⑦ 휴지	
12	교사	버스. 버스를 타고 학교에 와:	
13	남1	*****.	
14	교사	음? 학교에 버스를 타고 와. (1.0)오늘 아침도 버스 타고 올려고 했어.	
15		버스 정류장에 갔어. 그런데: 버스가 가버렸어.	
16	학들	((웃음)) ◀ ⑧ 감정 표출.	
17	교사	20분 동안 기다렸어, 버스가 안 와. 그래서: 학교에 조금 늦게 왔어.	
18	여3	음: ◀ ⑨ 반응	
19	교사	버스를 기다리고 있으면: 버스가 안 와.	화제 3
20		그런데 버스가 보여서 빨리: 뛰어가면 버스가 가.(1.0)	
21		난 정말 운이 없어. 음~ 운이 없어.	
22		음: 너흰 어때? 친구들은 어때? 운이 없어?	
23	학들	(1.5)((별 다른 표정 없이 침묵))◀ ⑩ 휴지	
24	교사	운이 없어?	
25	학들	(1.0)((별 다른 표정 없이 침묵)) ◀ ⑪ 휴지	
26	교사	그런 일 있어?	
27	학들	(1.0) ((별 다른 표정 없이 침묵))◀ ⑫ 휴지	

28 교사 없어?  
 29 학들 (1.0)((별 다른 표정 없이 침묵)) < ⑬ 휴지  
 30 교사 있어?  
 31 학들 (0.5)((별 다른 표정 없이 침묵)) < ⑭ 휴지  
 32 교사 없어?  
 33 여1 음:  
 34 교사 있어? 언제?  
 35 여1 신촌역에서 버스로 타려고 기다렸는데 버스가 \*\*\*.  
 36 <@그래서@> 제가 가고 싶은 버스로: 타지 못했어,  
 37 아, 머리 안에가 타고 싶은 버스가 와서, 뭐: 아니 몰라서.  
 38 교사 <천> 번호를 몰라서.  
 39 여1 응, 번호를 몰라서: 먼저 버스가 가요.  
 40 교사 갔어: 응, 갔어 ~ 어, 정말 운이 없어.



<그림 20> <예 24>의 수업구조도



#### 4) 선행단계의 후행단계화 전략

교수주제 노출 전략이 시작단계 본연의 의사소통 기능에 충실하면서도 빈번한 교수주제의 의도적인 노출을 통해 학습자들이 교수주제에 관여할 수 있도록 유도하는 것이고, 경계 모호화 전략이 시작단계와 도입단계의 경계를 모호하게 하는 방식을 취했다면, 부분단계 설정 전략은 시작단계 안에 교수주제 전달을 위한 부분단계를 설정하여 관여를 유도하는 전략을 취했다. 시작단계의 도입단계화 전략은 시작단계와 도입단계를 가장 강력하게 통합하는 방식으로 시작단계에서 교수주제를 전면적으로 내세우는 방식을 취한다. 다시 말해 이 전략에서는 시작단계의 의사소통 기능을 철저히 따르면서도 도입단계의 성격을 분명히 드러내면서 학습자들에게 교수주제를 명확히 인식시킨다.

그렇다면 다른 통합 전략들, 특히 교수주제 노출 전략과 이 전략의 차이는 무엇인가? 교수주제 노출 전략을 사용하는 수업에서도 시작단계 본연의 의사소통기능을 수행한다. 그러나 교수주제 노출 전략을 사용하는 수업과 달리 시작단계의 도입단계화 전략을 사용하는 수업의 경우 학습자들은 시작단계에서 교수주제를 분명하게 인식하게 된다. 다음의 예를 살펴보자.

#### <예 25>[A092S#7\_1]

- 1 교사 여러분 안녕?
- 2 학들 안녕하세요.
- 3 교사 어제 뭐 했어?
- 4 여1 =((당황한 듯한 어조))[어? 어, 어, 어:] ◀ ① 빠른 대화순서 교환, 감정 표출
- 5 학들일부 [ ((웃음)) ] ◀ ② 감정 표출
- 6 남1 = 술 마셨어요. ◀ ③ 빠른 대화순서 교환
- 7 학들 ((웃음)) ◀ ④ 감정 표출
- 8 여1 저:
- 9 교사 어제 뭐 했어?
- 10 학들 ((웃음)) ◀ ⑤ 감정 표출
- 11 여2 녹음?
- 12 교사 어제. 어제.
- 13 남1 =[저 \*\*하고] ◀ ⑥ 빠른 대화순서 교환
- 14 교사 =[술 마셨어?] 누구하고 마셨어?
- 15 여3 =[숙제] ◀ ⑦ 빠른 대화순서 교환, 말걸침
- 16 여4 =[아: ]N 씨하고, A씨하고, M씨하고: ◀ ⑧ 빠른 대화순서 교환, 말걸침

17 교사 =하고 같이?  
 18 여4 네.  
 19 교사 몇 시까지 마셨어?  
 20 여4 아, 일찍, [일찍, 열], 열, 열 한 시.  
 21 여5 [열 열] ◀ ⑨ 말걸침  
 22 여6 [열 열] ◀ ⑩ 말걸침  
 23 교사 =열 한 시까지.((문 열리는 소리)) 어, M이 오늘 일찍 왔어. [우와]((웃음))  
 24 학들 [우와] ◀ ⑪ 감정 표출  
 25 교사 우와  
 26 여3 =아! 술을 많이 마셔서.((웃음)) ◀ ⑫ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출  
 27 학들 ((박수, 웃음)) ◀ ⑬ 감정 표출  
 28 교사 아: 술을 많이 마시면 일찍 와.((웃음))  
 29 학들 ((웃음)) ◀ ⑭ 감정 표출  
 30 교사 그럼 매일 매일 술을 마실까?  
 31 남1 =(말이 안 된다는 어투로)[에에] ◀ ⑮ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출  
 32 학들 [[[웃음]]] ◀ ⑯ 감정 표출  
 33 여2 [마시자:] ◀ ⑰ 말걸침  
 34 학들 ((웃음)) ◀ ⑱ 감정 표출  
 35 교사 (4.0) 오늘 조금: 날씨가 추워.  
 36 학들 =날씨가 추워: ◀ ⑲ 빠른 대화순서 교환  
 37 교사 날씨가 추워: 괜찮아?  
 38 여3 추워:  
 39 교사 추워. 아마 내일까지 조금 추울 거야. 내일까지/ / 추울거야.  
 40 여2 /음/  
 41 여? =내일? ◀ ⑳ 빠른 대화순서 교환  
 42 교사 내가 왜 이렇게 말해, <@말하고 [있는지]@>  
 43 여5 =이상해: ◀ ㉑ 빠른 대화순서 교환. 감정 표출.  
 44 교사 =이상해?  
 45 여1 =불편해. ◀ ㉒ 빠른 대화순서 교환  
 46 교사 =불편해. 음. <@근데 우리 공부할거야@>((웃음)) 이거.  
 47 여1 =네: ◀ ㉓ 빠른 대화순서 교환  
 48 학들 일부: ((웃음)) ◀ ㉔ 감정 표출  
 49 여2 =네. [처음 사용할 때: 무서워요.] ◀ ㉕ 빠른 대화순서 교환  
 50 여? [아! ] ◀ ㉖ 감정 표출, 말걸침  
 51 학들 [[[웃음]]] ◀ ㉗ 감정 표출  
 52 교사 무서워?  
 53 여2 =<@선생님한테서:@> ◀ ㉘ 빠른 대화순서 교환  
 54 여4 [<@ 무서워요 @>] ◀ ㉙ 감정 표출. 말걸침  
 55 여3 [<@ 무서워 @>] 무서워. ◀ ㉚ 감정 표출, 말걸침  
 56 학들 ((웃음) ) ◀ ㉛ 감정 표출  
 57 교사 괜찮아: ((웃음)) [오늘은:]  
 58 여2 [남자친구]하고 \*\*해서: ◀ ㉜ 말걸침  
 59 교사 = 아 남자친구하고 반말로 이야기해?  
 60 여4 = [싫어.] ◀ ㉝ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출  
 61 여2 [아, 아], 이상해: ◀ ㉞ 감정 표출, 말걸침  
 62 교사 = 이상해? 괜찮아: 오늘 하루  
 63 여2 =네 ◀ ㉟ 빠른 대화순서 교환

64 교사 = 오늘 아니 [내일까지] 반말해.  
 65 여3 [[[웃음]]] ◀ ㉞ 감정 표출  
 66 교사 알았어?  
 67 학들 =알았어((웃음)) ◀ ㉟ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출

<예 25>는 말하기 수업의 제시 단계 전까지의 부분을 전사한 것이다. 이 말하기 수업 목표는 ‘반말’의 형태와 기능을 학습자들이 이해하고 ‘반말’로 대화를 수행할 수 있게 하는 것이다. 주지하다시피 시작단계에서 교사는 본격적인 수업을 하기 전에 학습자들의 출석여부를 확인하거나, 근황 등을 묻는데 이 과정에서 일종의 친교적 기능을 가지는 가벼운 한담(small talk)을 나누게 된다. 수업대화가 명백한 의사소통 목적을 지닌 과제지향적 대화이긴 하지만 이렇게 시작단계에서는 인간적인 유대 관계 강화라는 내적 동기를 가진 대화가 오가게 된다.

<예 25>에서도 교사는 인사를 한 후 학생들에게 어제 한 일에 대해서 묻고, 날씨에 대해서 이야기하고 있는데 이는 주제전개 단계로 들어가기 전에 시작단계에서 이루어지는 가벼운 한담(small talk)에 해당한다. 이 단계가 시작단계에서 나타나는 실제적 대화로 이루어졌다는 점은 이 수업에서 빈번하게 드러나는 빠른 대화순서 교환, 감정 표출, 말걸침 현상, 또 하나의 주제에 여러 명의 대화참여자들이 개입하는 것(예: ㉞, ㉟, ㊱)에서도 확인할 수 있다.

특기할만한 점은 이 같은 실제적 대화가 ‘반말’로 이루어지고 있다는 점이다. 다시 말해 학습자들은 교수주제인 ‘반말’을 이용하여 실제 대화에 참여하는 것을 통해 ‘반말’을 자신의 경험으로 만들고 있다.(관여의 성립) 이는 교사가 시작단계와 도입단계를 통합했기 때문에 가능한 것이다. 즉 1번부터 67번까지가 시작단계의 기능도 충실히 수행하면서도 도입단계로써도 충분히 기능할 수 있도록 만듦으로써 학습자의 대상에대한 관여를 더 깊게 만드는 것이라고 할 수 있다. 그리고 이는 앞서 언급한 관여의 성립을 나타내는 간접적인 증거인 언어적, 비언어적 현상의 빈번한 발생에서도 확인할 수 있다.

<예 26>[A092S#8\_1]

1 교사 네, 안녕하세요: 자, 오늘: 오늘하고 내일, 이를 동안 우리 반 친구들은 모두 다  
2 스무 살이에요(0.5) 스무 살.(0.5) 선생님도. 몇 살?< ① 명시적 선언.  
3 남1 스무 살  
4 교사 =스무 살. 자 우리 모두 스무 살이에요.  
5 학들 네.  
6 교사 그럼 어떻게 이야기할까요?  
7 여1 (1.0) 아: < ② 휴지  
8 교사 어?  
9 남1 반말.  
10 교사 =네, 반말로↗: 이야기를 해요.  
11 남2 =아아.◀ ③ 빠른 대화순서 교환  
12 교사 =SAR, 어제 시험 잘 쳤어?  
13 여2 (2.0)((교사의 눈을 회피하고, 가방에서 물건을 꺼내며)) 음, 아: 음, 네:< ④ 휴지  
14 교사 =몰라. \*\* 모르겠어:SK!((바로 SK를 부름))< ⑤ 갑작스러운 대화상대자 지목  
15 여3 네  
16 교사 오늘 뭐해? 음 네?  
17 여3 아하, 네.  
18 교사 <@뭐?@>  
19 여3 ((웃음))◀ ⑥ 감정 표출.  
20 교사 <@오늘 뭐 해?@>  
21 여3 (2.0)< ⑦ 휴지  
22 교사 그냥, 그냥↗  
23 여3 (0.5)친구하고↗ 쇼핑. < ⑧ 휴지  
24 교사 <@그냥?@>  
25 여2 친구하고 쇼핑:  
26 교사 쇼핑해? 어~LS((바로 LS를 부름))내일: 뭐해? < ⑨ 갑작스러운 대화상대자 지목  
27 남1 어: 내일은: 디스코: 클럽:에 가서: 놀 거예요.  
28 교사 어, 클럽? 클럽 가는구나.MIH((바로 MIH를 부름)) < ⑩ 갑작스러운 대화상대자 지목  
29 여4 =네.◀ ⑪ 빠른 대화순서 교환  
30 교사 오늘 뭐해?  
31 학들 ((웃음))◀ ⑫ 감정 표출  
32 여3 오늘: 일해.  
33 학들 ((웃음))◀ ⑬ 감정 표출  
34 교사 일해:↘ 어: 착하네.  
35 여3 [=네?]  
36 학들 [[[웃음]]]◀ ⑭ 감정 표출  
37 교사 지금 기분 어때?  
38 여3 ((웃음)) 어 재미있어.◀ ⑮ 감정 표출  
39 교사 어, 기분이 좋아: [재미있어]. 음 기분 좋아: 재미있어:  
40 학들 [[[웃음]]]◀ ⑯ 감정 표출  
41 교사 ⇒ MT? ((바로 MT를 부름))< ⑰ 갑작스러운 대화상대자 지목  
42 학들 ((웃음))◀ ⑱ 감정 표출  
43 교사 아침 먹었어?

44 남3 (0.5)안 먹었어.◁ ⑲ 휴지  
 45 교사 왜 안 먹었어? 배고파? 배 안고파?  
 46 남3 =아니요.◀ ⑳ 빠른 대화순서 교환  
 47 교사 배 안고파?  
 48 남1 아니, 아니  
 49 여2 =((남1 쪽으로 갑자기 고개를 돌리며))아니야!◀㉑ 끼어들기  
 50 남1 =아니야.  
 51 교사 =음: 배 안고파  
 52 남1 =배 안고파.◀ ㉒ 빠른 대화순서 교환  
 53 교사 JB  
 54 남2 네.((웃음))◀ ㉓ 감정 표출  
 55 학 들 ((웃음))◀ ㉔ 감정 표출  
 56 일부  
 56 교사 오늘은 수업시간에 늦었어?  
 57 남1 (2.5)아니요, 아니.◁ ㉕ 휴지  
 58 교사 안 늦었어?: 어: 안 늦었어: JR((바로 JR를 부름))◁ ㉖갑작스러운 대화상대자 지  
 목  
 59 여5 ((웃음)) 어.◀ ㉗ 감정 표출  
 60 교사 오늘 점심 때: 뭐 먹을, 뭐 먹어?  
 61 여5 ((웃음)) 뭐 먹어? 음◀ ㉘ 감정 표출  
 62 교사 =음  
 63 여5 음: (3.0) 김치, 김치 먹을거야.◀ ㉙ 휴지  
 64 교사 음, 김치를 먹을거야. SLM((바로 SLM을 부름)) 오늘 기분 어때? ◁ ㉚갑작스러  
 운 대화상대자 지목  
 65 여5 =좋아.◀ ㉛ 감정 표출  
 66 교사 =<@좋아@> 어: 아주 잘해~((문형 제시하면))반말은: 요만: 없으면↗ 돼↘  
 67 ((계속 문형 제시에서 '바빠요'를 가리키며))음. 지금: 바빠?  
 68 학들 바빠.  
 69 교사 ((문형 제시표에서 '공부해요'를 가리키며))응, 왜 바빠?  
 70 학들 <각자>공부해~  
 71 교사 어, 한국어 공부해?  
 72 학들 (1.0)◁ ㉜ 휴지  
 73 교사 =한국어↗ 공부해:↘  
 74 학들 <각자>공부해:  
 75 교사 ((문형 제시표에서 '먹어요'를 가리키며))아침 먹었어?  
 76 학들 <각자>안 먹었어.  
 77 교사 = 안 먹었어. 다 안 먹었어.  
 78 여6 = ((웃음))시간이 없어~ ◀ ㉝ 감정 표출. 빠른 대화순서 교환  
 79 교사 = 배 안고파?  
 80 학들 <각자> 배가 고파  
 81 교사 응, 배고파~ ((문형 제시표에서 '뭐 해요' 가리키며)) 오늘 오후에 뭐해? 아, 식사  
 해: 또?  
 82 남3 먹어요.  
 83 여4 =식사해요?◀ ㉞ 빠른 대화순서 교환

84 교사 =어, 식사해~ 또?  
 86 여6 친구 만나:  
 87 교사 친구 만나: 어~((문형 제시표에서 '뭐 했어요'를 가리키며)) 어제: 뭐했어?  
 88 남2 밤에 술 마셨어.  
 89 교사 =<@술 마셨어~@> 어어.  
 90 여4 =잖아. ◀ ㉔ **빠른 대화순서 교환**  
 91 남2 =막걸리 마셨어.  
 92 교사 막걸리 마셨어~음: 자, 우리반은 잘해~((문형제시표 칠판에 부착))(+3.5+)  
 93 그럼: 빨리 바꿔볼까? ((연습지 꺼냄))반말로: 바꿔봐~ 자: ((연습지 나눠 줌))

<예 26>은 <예 25>와 마찬가지로 ‘반말’을 교수주제로 하는 수업이지만 상대적으로 <예 25>보다 학습자들이 교수주제에 대한 관여의 정도가 약하다. <예 26>에서 교사는 <예 25>와는 달리 시작하자마자 ‘반말’을 사용하는 것이 아니라 먼저 교사와 학생들이 모두 같은 ‘스무 살’이라고 선언한 후(㉑), 서로 반말로 이야기할 것을 제안한다. 이는 시작단계를 생략하고 바로 교수주제를 제시하는 도입단계로 들어가는 것으로 이러한 방식은 <예 25>의 시작단계와 도입단계를 통합하는 방식보다는 학습자의 교수주제에 대한 관여의 정도가 낮다.

그 이유는 첫째, 교사와 학생이 모두 스무 살이라고 제시한 것이 학습자들과의 상호작용을 통해 만들어진 합의라기보다는 아무런 맥락 없이 던져진 교사의 일방적인 선언일 뿐이기 때문이다.

이는 <예 25>와 비교에서도 확인할 수 있는데, <예 25>에서 교사는 아무런 설명 없이 반말을 사용하게 되는데 이는 학습자들의 호기심을 불러일으킨다. 교사가 수업에 들어오자마자 반말을 하는 상황은 보통 때에는 일어나지 않은 이상한 상황이지만, 학습자들에게는 이는 연극적인 상황이 아니라 자신들에게 일어난 실제 상황이다. 따라서 학습자들은 교사가 왜 반말을 사용하는지 궁금해 하면서 수업 상황에 능동적으로 참여하려 한다. <예 25>에서 학습자들은 처음에는 반말을 사용하지 않다가 차츰 반말을 사용하기 시작하는데, 이는 학습자들이 교사의 발화를 수동적으로 받아들이지 않고 능동적으로 교사의 발화를 관찰하여 해석하고 이에 대응하기 위해 자신들의 발화를 조절한다.

물론 <예 26>에서도 반말 사용 상황에 대한 학습자들의 관여가 이루어진다. 교사가

반말로 질문을 할 때 지목을 당한 학생이 웃는다거나(⑥, ⑮, ㉓ 등) 다른 학생들이 웃는 현상이 자주 나타나는데(⑫, ⑬, ⑭, ⑱ 등) 이는 학습자들이 반말이 사용되는 상황을 어색해하면서도 여기에 흥미를 가지고 있다는 것을 나타낸다. 특히 ㉑에서 ‘여 2’은 교사에 질문에 ‘남 1’이 대답할 때 끼어들기를 하며 일종의 ‘남 1’의 대답을 수정하는 모습을 보이기까지 한다. 그러나 이는 어디까지나 수동적으로 주어진 상황에 대한 반응이지 학습자들이 능동적으로 상황을 해석하고 그 상황에 적응하는 과정 속에서 나온 결과는 아니다.

<예 26>이 <예 25>보다 교수주제에 대한 학습자의 관여의 정도가 낮다고 할 수 있는 두 번째 이유는 <예 25>와 달리 <예 26>에서는 학습자들의 반말 사용이 학습을 위한 가상의 상황이라는 가정 아래에서 이루어지기 때문이다.

이는 교사의 질문에 학습자들이 반응을 나타낼 때 휴지가 자주 발생하는 것에서도 알 수 있다.(④, ⑦, ⑱, ㉒, ㉔) 교사는 아무 맥락없이 무작위적으로 질문을 하고 있다. 교사의 질문 후에 이 같은 휴지가 발생하는 이유는 구체적인 상황의 제시 같이 학습자가 교수의 질문 내용에 관여할 수 있는 계기를 만들어지지 않은 상태에서 갑자기 질문을 받았기 때문이다. 이는 <예 25>에서 빠른 대화순서 교환이나 말걸침 현상, 여러 대화참여자의 대화참여 현상과 비교되는 대목이다.

교사는 자신이 지목한 학습자가 대답을 하면 대답에 대한 반응을 하자마자 바로 갑작스럽게 다른 대화 상대자를 지목한다.(⑤, ⑨, ⑩, ⑰, ㉖, ㉗) 실제 대화에서 이러한 행위를 보인다면 이는 상대를 배려하지 않는 매우 무례한 행동으로 받아들여져 문제를 야기할 수 있다. 그러나 수업은 아무 문제없이 진행된다. 이는 일종의 대화상대자와의 대인 관여(personal involvement)가 성립되지 않은 것으로 교사와 학습자의 대화가 가상의 것임을 보여주는 증거이다. 그리고 이렇게 가상의 대화는 실제적인 대화에 비해 교수주제에 대한 관여도가 상대적으로 낮아질 수밖에 없다.

#### 4.2.1.2. 배경지식 구축 전략

앞에서는 수업단계를 통합하거나 변경하는 방식, 즉 수업대화의 구조를 변경하는 방식으로 교수주제와 화제를 도입함으로써 학습자들의 관심을 유발시키는 전략을 살펴보았다. 여기에서는 수업 대화의 각 단계 안에서 관심을 유발하기 위해서 교사가 교수주제와 화제를 어떤 방식으로 구성하여 도입하는지 살펴보고자 한다. 단계 내에서 교수주제와 화제 도입과 관련한 전략으로는 크게 배경 만들기 전략과 상호텍스트성 이용 전략이 있다. 상호텍스트성 이용 전략은 다시 선수학습내용 가져오기 전략과 전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략으로 나눌 수 있다.

##### 1) 배경만들기 전략

전경(前景, foreground)과 배경(背景, background)은 인간이 사물과 세계를 지각하는 기본적인 방식이다. 배경과 전경을 분리해서 인지하지 않으면 인간은 사물을 인지하지 못한다. 게슈탈트(Gestalt) 심리학의 중요 개념인 전경은 어떤 장면에서 인간에게 주어지는 많은 자극 중 지각의 대상 또는 초점이 대상을 가리키고 배경은 지각의 대상이 되지 못하는 자극을 말한다.

Renkema(1992, 이원표 역, 1997:227-229 재인용·참조)는 담화에서도 전경과 배경 분리 현상이 나타남을 보여주고 있다. 즉 정보를 제시하는 과정에서 어떤 정보는 전경화되고 다른 정보는 배경에 남는다. Renkema는 담화에서 사용되는 단어들은 선형적으로 나타나지만 정보는 선형적으로 제시되는 것이 아님을 지적하면서 다음의 예를 통해 전경과 배경의 분리 현상을 보여준다.

①John is sick.

②Jóhn is sick.



이 두 문장 모두 John에 대한 정보가 제시되고 있지만 (1)의 경우는 아프다는 측면이 전경화(foreground)되고 있다. 그러나 (2)에서는 아픈 사람이 다름 아닌 John이라는 사실이 전경화되고 있다. 말하자면 (1)에서 전경이었던 정보가 (2)에서는 배경인 정보로 처리되고 있는 것이다. 이처럼 언어 사용의 층위에서도 전경과 배경의 분리 현상은 일어난다.

Renkema는 담화에서의 전경과 배경의 분리 현상을 논하고 있지만, 실제로는 문장 층위에서 전경과 배경의 분리 현상을 논하고 있다. 그러나 이 현상은 문장 층위를 넘어선 대화나 담화의 층위의 분석에서도 적용될 수 있다. 예를 들어 유머 텍스트에서도 전경과 배경의 분리 현상을 관찰할 수 있다. 다음의 유머 텍스트를 보자.

#### <예 27><sup>27)</sup>

① 연예인 최불암이 약사가 되었다. 어느 날 약국에 손님이 와서 쥐약을 달라고 했다. 최불암이 손님에게 물었다. ← **구조 만들기**  
 “택의 쥐는 어디가 아픈가요? 증상을 말씀해 주세요.” ← **급소 찌르기**

② 사오정 친구들이 카페에 갔다.

사오정 1: 난 우유.

사오정 2: 그럼 난 우유.

사오정 3: 그럼 나도 콜라.

사오정 4: 그래. 아저씨 사이다 네 잔 주세요.

사오정 웨이터: 손님, 죄송하지만 저희 가게엔 울무차가 없는데요.

구현정(2000), 한성일(2004) 등에 의하면 유머 텍스트는 ‘구조 만들기(set-up) → 급소 찌르기(punch line)’라는 전형적인 구조를 가지고 있다. ①의 경우 세 번째 문장까지는 구조 만들기이고 마지막 최불암의 말은 급소 찌르기에 해당한다. 이 텍스트에서 우리가 ‘연예인 최불암이 약사가 되었다. 어느 날 약국에 손님이 와서 쥐약을 달라고 했다. 최불암이 손님에게 물었다’라는 문장을 읽을 때 이 문장들은 전경

27) 구현정 2000: 164에서 인용.

이 된다. 그러나 '택의 쥐는 어디가 아픈가요? 증상을 말씀해 주세요. '라는 최불암의 말을 읽는 순간 앞의 세 문장은 배경이 되고, 최불암의 말은 전경이 된다.

말하자면 유머 텍스트는 예측 가능한 정보를 중심으로 배경을 만들어낸 후 배경에서 만들어진 정보를 비틀거나 전복시키는 새로운 정보를 전경화시킴으로써 웃음을 이끌어내는 구조를 가졌다고 할 수 있다. ②에서는 급소 찌르기가 여러 번 나타나는데 이 과정도 전경과 배경의 분리 현상으로 설명할 수 있다. 이 텍스트의 독해 과정을 고찰해보면 첫 번째 문장을 읽는 순간 첫 문장은 전경이 된다. 그러나 두 번째 문장을 읽는 순간 첫 번째 문장은 배경이 되며, 두 번째 문장(사오정 1: 난 우유)이 전경화 된다. 세 번째 문장(사오정 2: 그럼 난 우유)을 읽을 때는 앞의 두 문장이 배경화 되며 세 번째 문장이 전경화 된다. 마찬가지로 네 번째 문장(사오정 3: 그럼 나도 콜라)을 읽을 때도 나머지 선행 문장은 배경이 되고 네 번째 문장은 전경화 되는데 이때 전경화 되는 정보가 배경이 되는 정보에서 예측 불가능한 것이기 때문에 웃음을 촉발하게 된다. 만약 ①과 ②에서 배경화 되는 정보가 없다면 최불암의 말이나 사오정 3의 말은 전경화될 수 없고 따라서 웃음을 촉발하지도 못할 것이다.

결국 전경과 배경의 분리는 어떤 정보를 부각시킬 것인가의 문제라고 할 수 있다. 특히 수업대화에서는 교수주제와 관련된 정보를 어떻게 부각시켜 제시할 것인가가 중요한 문제라고 할 수 있다. 다음의 <예 28>과 <예 29>을 통해 이를 살펴보자.

<예 28>[A051S#3\_1]

1 교사 자 오늘 누가 없어요?  
2 여1 J 씨 없어요.  
3 교사 아: 전화 안 했어요. YK씨 없어요? 없어요? (1.0) 네.  
4 교사 그러면 자, M 씨 문 좀: 닫아주세요. 네.  
5 교사 자 누구예요?((그림 제시))  
6 누구?  
7 여2 앤디↗  
8 교사 앤디 씨, 앤디 씨가 뭐해요?  
9 학들 춤을 춰요.  
10 교사 춤을 춰요?  
11 아, 춤을 춰요. 춤을 춰·요· [취요] [춤을 춰요]  
12 학들 [취요] [춤을 춰요]  
13 교사 우리도 춤을 춰·요·. <@네. 다 일어나 보세요@>< ① 맥락없는 교사의 지시  
14 학들 ((웃음))◀ ② 감정 표출  
15 교사 자 춤을 춰요.  
16 여? 음악이 없어요.  
17 교사 음악이 없어요? 우리가 같이 노래해요.  
18 학들 ((웃음))◀ ③ 감정 표출  
19 교사 노래해요.  
20 자, 자 손! 네 손. 손~ 이렇게 하는 거예요.< ④ 교사 일방적인 지시  
21 학들 ((웃음))◀ ⑤ 감정 표출  
22 교사 <@이렇게 하는 거예요. 이렇게 하는데@> 위  
23 학들 위  
24 교사 이것도 이렇게, 이렇게↗  
25 학들 ((웃음))◀ ⑥ 감정 표출

<예 29>[A051S#4\_1]

1 교사 안녕하세요.  
2 학들 안녕하세요.  
3 교사 안 보여요. 네. 저 주세요. 네에. 예, 네. 고맙습니다. 네에. 좋아요.  
4 학들 ((웃음))  
5 교사 오늘: 며칠에이요?  
6 학들 <각자>10월 5일  
7 교사 오늘 며칠이에요?  
8 학들 <각자>10월 5일이에요.  
9 교사 우리: 교실에 학생이: 다섯 명 있어요?  
10 여1 아니요.  
11 교사 그럼 몇 명 있어요?  
12 학들 열 \*\*\* 열 \*\* 명 열 \*\*명  
13 교사 음? 열↗  
14 남1 =\*\*명  
15 교사 =교실에, 학생이, 몇 명 있어요?

16 학 들 열 두 명  
 17 일부  
 18 교사 열: 두: 명↗ 있어요. 그런데 목소리 이야기 다섯 명. 크게 괜찮아요?  
 19 학들 오늘 며칠이에요?  
 20 <각자> 10월 5일이에요.  
 21 교사 무슨 요일이에요?  
 22 학들 수요일이에요.  
 23 교사 수요일이에요. 좋아요. BO 씨 음: BO 씨 어제 뭐 했어요. ◀ 학생들의 어제 한 행위  
 24 남1 어제, 아: 숙제 했어요.  
 25 교사 와 숙제 끝! 끝났어요? 끝?  
 26 남1 아: 조금.  
 27 교사 아, 조금 끝?  
 28 남1 예  
 29 교사 알겠어요. 좋아요. JH신부님 어제 뭐 했어요?  
 30 남2 아: \*\*\*\* 아 \*\* 청소했어요.  
 31 교사 네에. 청소했어요.  
 32 남2 그리고  
 33 교사 음.  
 34 남2 요리했어요.  
 35 교사 그리고 요리도 했어요? 네에 알겠어요.  
 36 SH 씨 SH 씨는 오늘 뭐해요? ◀ 학생들이 오늘 하는 행위  
 37 여1 오늘?  
 38 교사 음.  
 39 여1 음. 수업 있어요.  
 40 교사 네에.  
 41 여1 음. 그럼. 집에 가요.  
 42 교사 수업 후에↗ 집에 가요.  
 43 여1 집에서 아, 숙제 있어요.  
 44 교사 숙제,해요.  
 45 여1 네.  
 46 교사 네에.  
 47 여1 그리고 컴퓨터해요.  
 48 교사 컴퓨터해요. 네에 알겠어요. 그럼: BR 씨는 오늘 뭐 해요?  
 49 여2 저는, 빨래해요.  
 50 교사 빨래해요. 알겠어요. 좋아요.  
 51 그럼 여러분, 앤디 씨는 오늘 뭐 해요? ◀ 앤디가 오늘 하는 행위  
 52 학들 (각자) \*\*\*해요.  
 53 교사 음?  
 54 학들 (각자)\*\*\* 해요. 춤을 춰요. 춤을 춰요. <춤  
 55 교사 술 마셔요?  
 56 아니요.  
 57 교사 앤디 씨는 오늘↗ 뭐해요? [ 춤: 춰요 ].  
 58 학들 [춤 춰요]  
 59 교사 좋아요. 앤디 씨 오늘 춤 춰요.  
 60 앤디 씨가 오늘: 누구.하고 같이 춤춰요? ◀ 같이 춤추는 사람이 누구인지 질문  
 61 친구하고.  
 62 교사 친구하고? 아니에요. 선생님하고: 앤디 씨 하고: 같이 춤 춰요. ◀ ①선생님과 앤디

63 <빠>좋아요. 앤디 씨하고 선생님하고 같이 춤 춰요.  
64 무슨 춤? 디스코? 디스코 어떻게? ◀ ② 춤을 어떻게 추는지 학생들에게 질문하는  
것을 통해서 학생들의 개입 유도(관여 유발)  
65 <천> 제가: 오늘: 앤디 씨하고 같이 춤 춰요. 그래서 오늘 춤 배워요.  
66 MRA 씨 디스코 어떻게? 어떻게~ 여러분 디스코 어떻게?  
67 BO씨 디스코 어떻게? ◀ ③ 춤을 추는 방법을 학생들에게 반복 질문  
제가 디스코 몰라요~ 그래서 배워요. ◀ ④ 춤을 추는 이유 설명  
68 SU씨 디스코 어떻게? ◀ ⑤ 춤을 추는 방법 질문  
69 여3 =어떻게? ◀ ⑥ 빠른 대화순서 교환  
70 교사 =음.  
71 여3 =디스코? ◀ ⑦ 빠른 대화순서 교환  
72 교사 =음.  
73 여3 아마.  
74 교사 =아마? 어떻게? 봐:요. 네! SU 씨! ◀ ⑧ 춤 동작 보여줄 것을 요구  
75 여 3 어떻게? ((웃음)) ◀ ⑨ 감정 표출  
76 교사 =네  
77 여 3 =((당황스러운 목소리로)) <@어떻게@> ◀ ⑩ 감정 표출  
78 학들 ((웃음)) ◀ ⑪ 감정 표출  
79 남4 노래. 줌. ◀ ⑫ 적극적인 대화 참여  
80 여? ((답답함을 느끼는 듯한 목소리)) <@어떻게:@> ◀ ⑬ 감정 표출  
81 교사 =GN씨 디스코 어떻게?  
82 남3 (1.0)노래:  
83 교사 노래? 춤? 알겠어요. 춤 좋아요~.  
84 그럼 오늘 여러분  
85 <천>앤디 씨하고: 선생님하고: 같이 춤 ㄱ춰요. 괜찮아요? ◀ ⑭ 학생들이 춤을 같이  
취야 하는 이유 설정  
86 학들 네:  
87 교사 네: 좋아요. 일어나세요.  
88 <활동 시작 : 춤추기>

<예 28>과 <예 29>는 모두 위치를 나타내는 명사(위, 아래, 앞, 뒤, 옆, 오른쪽, 왼쪽, 안, 밖, 사이)를 교수하는 초급 수업의 시작과 도입부분이다. 시간 및 장소, 기본적인 동사 외에는 모르는 한국어 초급 학습자의 특성을 고려해서 이 수업에서는 학습자들에게 율동(춤)을 하면서 위치 명사를 말하게 하는 도입 방식을 사용한다.

같은 내용과 교안을 가지고 하는 수업이지만 <예 28>과 <예 29>는 학습자들에게 율동을 하게하기 전까지 수업 진행하는 방식에서는 차이가 난다. <예 28>을 보면 교사는 출석을 확인한 후(1번-3번), 바로 교재의 등장인물인 앤디가 춤을 추는 그림을 제시하고 제시된 그림이 어떤 그림인지 묻는다.(7번 -12번) 앤디가 춤을 추는 것이라

고 학생들이 확인을 하자 교사는 바로 학생들에게 춤을 추게 한다.(13번: 우리도 춤을 춰요. 네 다 일어나 보세요.) <예 28>의 경우 학습자들은 자신들이 춤을 배우는 이유를 알지 못한 채 교사의 일방적인 지시에 따라 율동을 하게 된다. 따라서 이 수업에서의 율동은 단순히 교사가 시키는 대로 따라하는 것일 뿐 학습자들에게 유의미한 활동으로 인지되지는 않는다. <예 28>의 ②, ③, ⑤, ⑥과 같이 학습자들의 웃는 모습을 보이기는 하지만, 이는 이 활동 내용에 학습자들이 관여하고 있음을 보여주는 것이 아니라 일반적이지 않은 요구를 하는 교사의 지시에 당황했음을 보여주는 것이다.

같은 내용과 활동을 다루는 <예 30>을 보자. 22번부터 34번까지 교사는 먼저 상위 화제로 어제 한 일을 설정하고 학생들로부터 ‘숙제했다’는 대답과 ‘청소했다’라는 대답을 이끌어낸다. 그 다음 35번부터 51번까지 교사는 ‘오늘 할 일’을 상위 화제로 설정하고 학생들로부터 ‘숙제한다’, ‘컴퓨터한다’, ‘빨래한다’ 등의 답을 이끌어낸다. 그 다음 52번에서 교사는 등장인물인 앤디의 그림을 제시하고 오늘 앤디가 무엇을 하는지 묻는다. 그러자 학생들은 춤을 춘다고 대답하는데, 교사는 다시 앤디에 대한 질문을 확장해서 오늘 앤디가 누구하고 춤을 추는지 묻는다. 학생이 ‘친구’라고 답하자 다시 교사는 앤디가 자신과 춤을 춘다고 답한다. 이어서 교사는 학습자들에게 춤을 추는 방법을 아는지 묻고 춤을 추는 방법을 자신도 모른다고 이야기한다.(제가 디스코 몰라요~ 그래서 배워요) 그 다음 교사는 앤디, 그리고 자신과 같이 춤을 추자고 하고 있는데(84번) 이는 대화 전개의 흐름상 교사 자신이 춤을 출 줄 모름으로 학습자와 같이 춤을 배우자는 의도를 나타낸 것이다. (84번에서 명확하게 교사의 의도가 표현되지 않은 것은 한국어를 학습한 지 얼마 안 되는 초급 학습자들을 대상으로 하기 때문에 교사가 발화에서 제한된 문법과 단어가 한정되어 있기 때문이라고 할 수 있다.)

이렇게 <예 29>의 수업 진행 방식은 한눈에 봐도 <예 28>와는 확연한 차이를 드러낸다. <예 29>는 마치 <예 27>(p.172)의 ②번 유머텍스트처럼 배경을 만들고 그 안에서 특정 정보를 전경화 한다. 그리고 다시 전경화 된 내용을 배경화 시킨다. 그 다음 다시 그 안에서 다른 정보를 전경화 시키는 과정을 반복한다. <예 29>에서는

이런 과정을 통해 ‘같이 춤을 추자’라는 결론(14)에 이르고 있는데 이는 <예 28>에서 등장인물을 그림을 제시한 후 바로 춤을 추자고 하는 수업 진행 방식과 비교되는 대목이다.

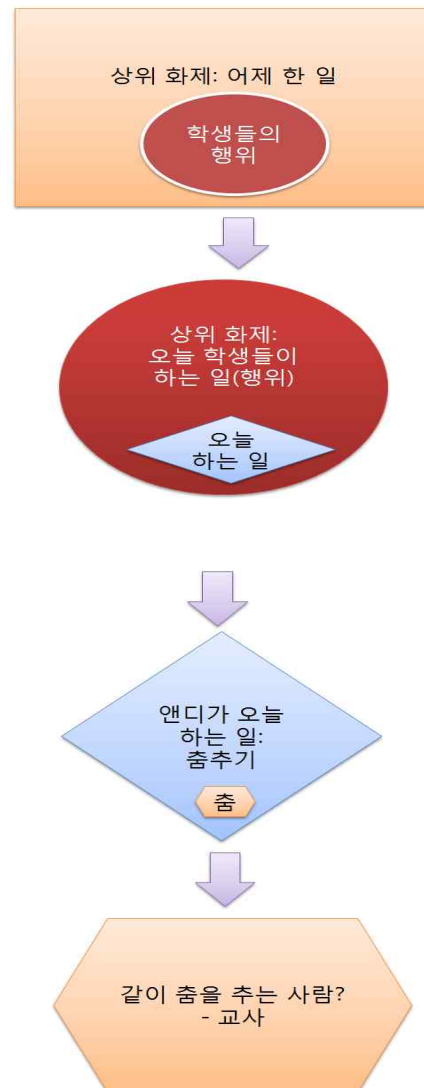
이렇게 배경만들기 전략을 통해 활동을 제시하는 경우 학습자들은 그 활동에 더 관여적이게 된다. ②에서부터 교사는 학생들에게 ‘디스코 어떻게?’라는 발화를 통해 디스코를 어떻게 추는지 계속 묻고 있다. 이는 학생들의 대답을 통해 교사가 설정한 상황에 학생들이 개입하게 만들려는 장치이다. 이 대목에서 <예 29>와 비교해야 할 점이 있다. <예 28>의 경우 교사는 “앤디 씨가 춤을 추요. 우리도 춤을 춰요.”라는 발화를 통해 학생들이 춤을 춰야 하는 이유를 만든다. 그러나 앤디가 춤을 춘다고 해서 학생들이 춤을 춰야 할 이유는 없다. 즉 <예 28>에는 앤디가 춤을 추는 행위와 학생들이 춤을 추는 행위를 연결시켜 주는 고리가 없다.

반면 <예 29>에는 앤디가 춤을 추는 것과 학생들이 춤을 추는 것을 연결시켜주는 고리가 존재한다. 그것은 바로 ‘교사’이다. 배경만들기 전략을 통해서 교사는 자신이 앤디와 춤을 추게 되었고, 춤을 추는 방법을 모르기 때문에 춤을 배운다는 상황을 만들어내었다. 다시 말해 학생들은 앤디가 춤을 추니까 춤을 배울 필요는 없지만, 자신과 직접 관련이 있는 교사를 위해서는 춤을 춰야 하는 이유가 있는 것이다. 따라서 <예 29>에서 수업을 듣는 학생들은 춤추기 활동에 더 깊이 관여하게 된다. ⑥, ⑦에서 나타나는 빠른 대화순서 교환이나 ⑧에서 교사가 ‘어떻게 봐요’라는 발화를 통해 춤 동작을 보여줄 것을 요구하자, ‘여 3’이 ⑨, ⑩에서 웃음과 목소리톤으로 당황스러움을 표현하는 것이나, ⑫에서 ‘남 4’가 적극적으로 대화에 참여하는 모습은 학생들이 활동의 내용에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 증거이다.

<예 29>의 배경만들기 전략에서 눈여겨 볼 점은 배경과 전경 사이에 공통점 즉 텍스트의 결속성을 만들어주는 동위소(isotopie)<sup>28)</sup>를 발견할 수 있다는 점이다. 이를 그림으로 도식화시켜 나타내면 다음과 같다.

---

28) 동위소는 ‘이야기의 일관된 독서를 가능케하는 의미론적 범주들의 반복적인 집합’으로 두 개의 다른 구조에서 공통된 자질이 유형이 있다면 이를 동위소라 할 수 있다.

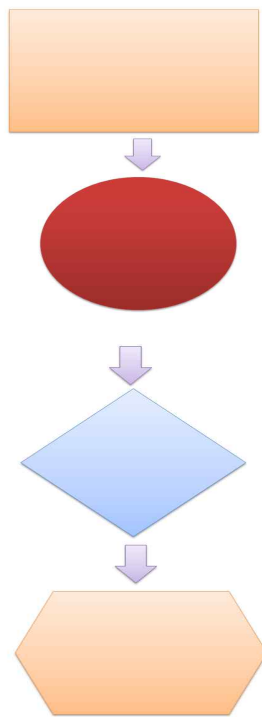


<그림 21> <예 29>에서 나타나는 동위소와 전경과 배경

<그림 21>을 보면 사각형 안에 있는 원 안의 정보가 전경화 되면서 사각형이 배경이 되고, 다시 원 안에 있는 특정 정보 중 마름모꼴 안의 정보가 전경화 되면서 원 안에 있는 정보가 배경이 되는 것을 볼 수 있다. 또 마름모꼴의 안에 있는 정보 중 육각형이 전경화 되면서 다시 배경이 된다. 그림 속에서 공통되는 도형은 공통된



자질, 즉 동위소를 상징하는데 이 동위소는 수업 대화의 결속성을 높이는 기제로 작용한다. 반면 아래의 <그림 22>처럼 큰 도형들 간의 공통된 도형이 없는 구조, 즉 동위소가 없는 수업대화 구조는 결속성이 약하다고 볼 수 있다.



**<그림 22> 동위소가 없는 수업대화 구조**

앞서 3장에서 살펴본 <예 11>(p.69)의 동사 관형형 제시단계의 구조는 <그림 22>와 유사한 구조를 가지고 있다. <예 11>의 동사 관형형 제시단계의 화제 흐름( ‘학생이 전화한 곳’ → ‘보고 싶은 영화’ → ‘먹고 싶은 음식’ → ‘어제 먹은 음식’ → ‘어제 만난 친구’ )을 보면 선행 화제 단락과 후행 화제 단락 사이에 공통되는 자질이 없으며 따라서 화제가 단절적으로 제시되고 있음을 볼 수 있다.

그렇다면 <예 29>와 같은 배경 만들기를 통한 화제 제시 방식이 <예 28>보다 더 관여적인 이유는 무엇인가? <예 29>가 학습자의 관여를 불러일으키기 쉬운 이유

는 첫째 학습자들이 <예 29>에서 배경을 만드는 과정에 참여했기 때문이다. <예 29>에서 학습자들은 먼저 오늘 할 일에 대해서 이야기한다. (배경 만들기) 그 다음 학습자들은 이야기 속 등장인물인 앤디가 오늘 무슨 일을 하는지 듣게 된다. (전경) 학습자들이 이야기한 후 등장인물이 오늘 할 일을 알게 된다. 가상적인 인물이지는 하지만 이를 통해 앤디는 학습자들과 관련을 맺게 된다.(이 같이 등장인물을 실존 인물처럼 다루는 것으로 관여를 유발시키는 전략에 대해서는 5장에서 더 자세히 다룰 것이다.)

말하자면 배경 만들기에서 학습자는 오늘 무엇을 하는지 얘기하게 되는데 이러한 대화는 실제적인 의사소통이며 학습자의 주관적 경험이 된다고 할 수 있다. 교사는 실제적인 의사소통의 과정에서 나온 학습자의 이야기(나는 오늘 숙제한다, 나는 오늘 빨래한다, 나는 오늘 컴퓨터한다)에 앤디가 오늘 춤을 춘다는 내용을 덧붙임으로써, 앤디가 춤을 추는 것이 마치 실제로 일어나는 일처럼 만들고, 거기에다가 자신이 앤디와 춤을 춘다고 함으로써 이를 공고히 하고 있다. 이렇게 해서 ‘앤디가 춤을 춰요’는 그냥 교과서의 내용이 아니라 학습자(나)와 관련이 있는 주관적인 경험이 되는 것이다. 특히 눈여겨 볼 점은 이렇게 특정 수업 내용을 주관적 경험으로 전환시키는 것을 일방적인 선언이나 진술로 얻어내는 것이 아니라 앞서 언급했듯이 배경 만들기과 전경화를 반복하면서 점층적으로 이루내고 있다는 점이다. 반면 <예 28>의 경우는 <예 29>와 달리 학습자가 자신의 경험과 수업 내용을 연결시키는 등의 방식으로 수업 내용에 개입할 여지는 거의 없다.

<예 29>가 <예 28>보다 학습자의 관여를 유발할 가능성이 더 큰 또 다른 이유는 배경을 만든 후 새로운 정보를 제시하는 경우 배경이 제시된 정보에 구체적인 맥락을 제공하기 때문이다. 즉 학습자들은 맥락이 없이 제시된 정보보다는 구체적인 맥락 안에서 제시된 정보를 유의미하게 받아들이며, 이러한 유의미한 정보는 이해의 전제 조건이 된다. 따라서 같은 정보라도 배경 만들기를 통해 맥락을 가진 정보에 학습자들이 관여적이게 되는 것이다. <예 28>의 경우를 예로 들자면 <예 28>의 수업에서 학생들이 앤디처럼 춤을 추는 것은 이유를 모르는 채 그냥 교사를 따라하는 것일 뿐이다. 반면 <예 29>의 경우 춤을 추는 행위는 학생들에게 의미 있는 행위가 된다. 왜냐하면

<예 29>의 경우 ‘춤을 추는 것’이 어떠한 맥락에서 나온 것인지 학생들은 알고 있기 때문이다. 즉 ‘오늘 나(학습자)는 빨래를 하는데, 앤디는 춤을 춘다. 그런데 나(학습자)의 선생님이 앤디와 같이 춤을 춘다. 그러나 선생님은 춤을 잘 모르기 때문에 나(학습자)와 같이 춤을 배우고 싶어 한다.’와 같이 춤을 추는 행위에 대해 의미가 부여되는 것이다. 이처럼 똑같은 행위로라도 <예 28>의 행위에는 학습자들이 관여가 이루어지지 않는 반면, <예 29>의 행위는 학습자들이 관여하게 되는 것이다.

배경만들기 전략은 이렇게 단계 내에서 도입된 화제에 학습자들이 보다 관여적으로 접근할 수 있게 만드는 전략이다. 그러나 배경 만들기 전략은 단계 내의 화제 도입뿐만 아니라 단계와 단계, 더 나아가 수업과 수업을 연결하는 전략으로 사용될 수 있다. 다시 말해 선행 수업 단계는 후행 수업 단계의 배경으로 작용하고 선행 수업은 후행 수업의 배경으로 작용하는 것이다.

## 2) 상호텍스트성 이용 전략

배경만들기 전략은 교사가 특정 화제가 도입되는 이유를 수업 대화 안에서 직접 만들어주는 것이라고 할 수 있다. 반면, 화제가 도입된 구체적인 맥락을 직접 만들지 않고 다른 곳에서 가져오는 상호텍스트성 사용 전략도 있다.

상호텍스트성(intertextuality)이란 각 텍스트가 다른 텍스트들과 가지는 기본 관계로 선행텍스트에서 텍스트를 가져오는 행위로 인해 두 개별텍스트가 서로 관련지어지는 것이다.(윤여희 2004:13) 윤여희(2004:17)에서는 상호텍스트성을 선행텍스트에서 자신의 의도와 목적에 맞는 텍스트를 가져오는 행위로 보고, 텍스트 가져오기를 통해 가져온 텍스트는 새로운 맥락에서 새로운 기능으로 새로운 의미를 형성해 간다는 관점을 취하고 있는데, 이 연구에서는 텍스트 가져오기의 기능을 화제관련 기능, 발화수반적 기능, 전략적 기능으로 나누고 이 중 텍스트 가져오기가 가진 화제관련 기능을 화제도입의 기능, 화제전환의 기능, 화제전이의 기능, 화제전개의 기능으로 나누고 있다.

본 연구에서 이러한 관점을 받아들여 텍스트 가져오기가 수업대화의 화제도입 기능을 가지고 있다고 보는데, 본 연구의 분석 결과 한국어 수업대화에서 가져오기의 대상으로 사용되는 ‘텍스트’에는 ‘선수학습 내용’과 ‘전 수업 단계의 화제와 교수주제’가 있었다. 여기에서는 선수학습 내용을 가져오는 ‘선수학습내용 재구성 전략’과 ‘전 단계의 화제와 교수주제’ 가져오기 전략이 어떻게 수업내용에 대한 학습자들의 관심을 유발하는지 설명하도록 하겠다.

### (1) 선수학습내용 재구성 전략

통상적인 한국어 수업은 일회성으로 끝나는 것이 아니라 상당 기간 동안 선수 학습과의 연계성을 가지고 이루어진다. 이런 특징 때문에 교사는 새로운 화제와 교수주제를 도입하기 위해서 선수학습내용의 가져오는 경우가 있다. 다음의 <예 30>을 보자.

**<예 30> [A093S#3\_3]**

- 1 교사 됐다! 예, PHA씨 얼굴이 이렇게 크게 나오네요! ((웃음))  
2 학들 ((웃음))  
3 교사 네: 여러분~ 지금~ 우리 예전에: 듣기에서: 들었던 이야기인데 기억나세요?  
4 모니카하고 소영이가 싸운 적이 있죠?  
5 남1 =네: ◀ ① 빠른 대화순서 교환  
6 교사 =네: 왜 싸웠어요?  
7 남1 =음: 부동산, 부동산 아니면: 인터넷으로: 찾아: ◀ ② 빠른 대화순서 교환.

### 적극적 대화 참여

- 8 남2 =[찾아:]◀ ③ 빠른 대화순서 교환, 반복, 끼어들기  
9 남1 [집을:]◀ ④ 말걸침  
10 남2 =부동산으로?◀ ⑤ 빠른 대화순서 교환. 끼어들기  
11 교사 =맞아요~ 집을 찾는데↗ 둘이 같이 살기로 했는데↗  
12 집을 찾는 방법 때문에: 서로 싸웠어요:  
13 예: 인터넷으로↗ 예:  
14 남1 =부동산!◀ ⑥ 빠른 대화순서 교환. 적극적 대화 참여  
15 남2 = [아뇨:]◀ ⑦ 말걸침. 적극적 의견 제시

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 16 | 교사 | [부동산 먼저?] 네: 두 사람이 어떻게 됐을 것 같아요?         |
| 17 |    | 그 때 여러분 어떻게 생각했어요?                       |
| 18 | 남3 | =성격이: 맞는지 않아서: ◀ ⑧ 빠른 대화순서 교환. 적극적 대화 참여 |
| 19 | 교사 | =네: 성격이 맞지 않아서 같이 살 수 있다? 같이 살 수 없다?     |
| 20 | 학들 | =<각자> 살 수 없다. ◀ ⑨ 빠른 대화순서 교환             |
| 21 | 교사 | =살 수 없다고 생각했어요?                          |
| 22 | 남2 | =음:                                      |
| 23 | 학들 | =네                                       |
| 24 | 교사 | =그러나! 우리의 생각은 틀렸어요./ / 둘은 같이 살아요.((웃음))  |
| 25 | 남? | /하! /◀ ⑩ 감정 표출.                          |

이전 학습  
내용에 대한  
학습자들의  
관여를 교수  
주제인 대화  
문의 상황에  
대한 관여로  
연결.

- 26 학들 네.  
 27 교사 아! MKT씨는 같이 살 수 있다고 했어요?  
 28 남1 =네. ◀ ㉘ 빠른 대화순서 교환  
 29 교사 =그렇구나: 맞지 않아도 살 수 있어요:  
 30 자 그리고 같이 살 수 있지만 ↗ 별로: 쉽지 않은 것 같아요:  
 31 자 이거는 무엇에 대한 글일까요? (칠판에 자료 제시)  
 32 요일, 월, 화, 수, 목, 금. 할 일. 화장실 청소. 어우 싫다: 할 사람. 소영. 모니카.  
 33 화요일은 뭐하는 날이에요?

34 학들 [냉장고를]  
 35 교사 [냉장고를:]  
 36 남1 [냉장고를:] 정리.  
 37 교사 =[정리하는 날이에요:]  
 38 학들 [정리하는 날이에요:]  
 39 교사 =누가 냉장고를 정리해요?  
 40 학들 =[모니카] ◀ **빠른 대화순서 교환**  
 41 교사 [모니카가:] 그러면: 수요일에는? <천> 누가 뭐 하는 날이에요?  
 42 학들 [수영이가 거실 청소하는 날이에요.]  
 43 교사 <천>[수영이가? 거실: 청소: 하는 날이에요\]  
 44 음, 목요일에는? 누가 뭐 하는 날이에요?  
 45 남1 =모니카 씨가 ◀ **빠른 대화순서 교환**  
 46 학들 = <각자> [모니카씨가 쓰레기를 버리는 날이에요.]  
 47 교사 <천> [모니카씨가? 쓰레기를? 버리는? 날이에요\]  
 48 금요일은 뭐 하는 날이에요?  
 49 학들 <각자> [소영씨가 빨래하는 날이에요.]  
 50 교사 <천> [소영씨가? 빨래하는: 날이에요.]  
 51 예! 여러분: 제일 할 수 있는 게 뭐예요? **나 그래도 이걸 할 수 있어~**  
 52 이 거 뭐예요? 냉장고 정리? 거실 청소? 뭐가 제일 나아요? 다 싫어요?  
 53 남? 싫어.((웃음)) ◀ **⑬ 감정 표출**  
 54 학들 일부((웃음)) ◀ **감정 표출**  
 55 남2 =싫은데: ◀ **⑭ 빠른 대화순서 교환. 감정 표출.**  
 56 교사 =다 마음에 안 들어요?  
 57 여1 =쓰레기. ◀ **⑮ 빠른 대화순서 교환. 적극적 의견 제시.**  
 58 교사 쓰레기 버리기? 제일 싫어요? 제일 좋아요?  
 59 여2 =제일 좋아요. ◀ **⑯ 빠른 대화순서 교환**  
 60 교사 자! 그런데: 자 모니카와? 수영이가 여기 있습니다. 자! 행복하게 살고 있어요?  
 61 남1 =아니요: ◀ **⑰ 빠른 대화순서 교환**  
 62 교사 네: 행복하지 않아요? 네: 뭐 때문에 행복하지 않을까?  
 63 남1 거실에서: ◀ **⑱ 적극적 대화 참여**  
 64 교사 =네. 여기가 어디예요? 냉장고예요?  
 66 남1 거실.  
 67 교사 화장실이에요?  
 68 학들 =거실.  
 69 교사 거실이에요: 그런데: 소파 위에 우산 있어요: 식물 옆에  
 70 <빠> 이거 뭐예요? 양말이에요?  
 71 남3 ((웃음)) ◀ **⑲ 감정 표출**  
 72 교사 =예: 누가 잘못했어요?  
 73 남1 =소영 씨. ◀ **⑳ 빠른 대화순서 교환**  
 74 교사 =네: 수영 씨가 잘못했어요?  
 75 남1 =네. ◀ **㉑ 빠른 대화순서 교환**  
 76 교사 =자 무슨 요일일까요?  
 77 학들 일부 <각자> 수요일.  
 78 교사 =네: 수요일일까요? 예: 수요일이에요. 그리고 수요일은 누가 뭐 하는 날이에요?  
 79 학들 [소영 씨가? 거실을? 청소하는: 날이에요.]  
 80 교사 <천> [수영 씨가? 거실을? 청소하는: 날이에요.]

81            그런데! 수영 씨가 거실을 청소 했어요?  
82 학들        =아니요: ◀ ㉔ **빠른 대화순서 교환**  
83 교사        =아니요? 왜 안한 것 같아요? 거실을 청소해야 되는 시간동안:  
84            수영 씨가 뭐 한 것 같아요? 나이트클럽에 갔어요?  
85 학들일부 =아니요: ◀ ㉔ **빠른 대화순서 교환**  
86 교사        =아니예요. 뭐가 있어요? 책상 위에? 책.  
87 남1          책.  
88 교사        커피.  
89 남4          펜. ◀ ㉕ **적극적 대화 참여**  
90 교사        =펜.  
91 남4          노트북. ◀ ㉕ **적극적 대화 참여**  
92 교사        =예:  
93 남4          =공부한 것 같아요. ◀ ㉗ **적극적 대화 참여**  
94 교사        공부한 것 같아요: 그쵸? 공부하느라고 ↗ 청소를 못 한 것 같아요.  
95            네: 모니카하고 ↗ 소영이의 대화를 ↗들어 봅시다.  
96            자! 어떻게 싸우는지 볼까요? 여러분이 모니카면 뭐라고 할 거예요?  
97            더러워요. 집에 왔는데 집이 너무 더러워요. 뭐라고 하실래요?  
98            **야!:** 이렇게 하실래요? 네?  
99 남2          청소 왜 안 해요.  
100 교사        아니요. 예: 이렇게~ 청소를 안 한 이유를 물어보고:  
101            오늘 청소하기로 한 날이라는 걸 알려주면 되죠?  
102            자! 모니카가 뭐라고 이야기해요?  
103 학들        [청소 왜 안했어? 오늘 니가 청소하기로 한 날이잖아  
104            미안해: 오늘 청소 못했어.]

<예 30>은 말하기 수업 중 대화 수업의 도입, 제시단계 부분을 전사한 것이다. 이 수업의 교수 내용인 대화문은 같은 방 룸메이트인 모니카와 소영에 대한 이야기이다. 그 내용은 두 사람이 같이 살면서 집안일을 분담하고 있는데, 수요일 청소를 담당한 소영이 청소를 안 한 것을 보고 모니카가 화를 내고, 다시 소영이가 청소를 안 한 이유에 대해 변명을 한다는 것이다.

교사는 이 대화문의 내용을 도입하기 위해 1번에서 15번까지 이전에 학습한 듣기 수업의 내용을 상기시키고 있다. 교사가 상기시키는 듣기 수업의 내용은 모니카와 수영이 각자 자신이 살고 있는 집에 불편을 느끼고 같이 방을 구해서 살기로 약속을 하고 집에 대한 정보를 찾는데, 어디에서 정보를 찾을지를 놓고 싸운다는 내용이었다.

<예 30>에서 교사는 모니카와 수영이 집안 청소 문제 때문에 싸웠다고 일방적으로 교수 내용을 전달하지 않는다. 그 대신 교사는 교수주제인 대화 내용을 이끌어내기 위해 학습자들이 다른 수업을 통해 얻게 된 ‘소영’과 ‘모니카’의 이야기를 다시

끌어온다. 먼저 3번에서 모니카와 소영의 이야기를 기억하는지 묻고 학생들에게 두 사람이 싸운 것을 기억하는지 묻는다. 학습자들은 자신들이 이미 알고 있는 것이기 때문에 활발한 반응을 보인다. ‘남 1’이 ①에서 교사의 질문에 빠르게 대답하는 것이나, ②에서 모니카와 소영이 싸운 이유에서 대해서 적극적으로 의견을 제시하는 모습, ‘남 2’가 ③과 ⑤에서 ‘남 1’의 발화에 끼어들기를 하는 모습 등은 학습자들이 교사가 제시한 모니카와 소영의 이야기에 관여하고 있음을 보여주는 것이다. 또한 13번에서 교사가 ‘인터넷으로’라고 말하자 ‘남 1’과 ‘남 2’은 동시에 ‘부동산’(⑥), ‘아뇨’(⑦)라고 발화하며 교사의 발화를 반박, 보충하려 하는데 이는 학습자들이 교사의 발화를 수동적으로 받아들이지 않고 능동적으로 대화에 참여한다는 것을 보여준다.

이렇게 1번에서 15번까지의 대화를 통해 이전 학습 내용에 대한 학습자들의 관여를 성립시킨 후, 16번부터 30번까지의 대화를 통해서 교사는 이를 수업의 교수 내용인 대화문의 상황과 연결시키려고 한다. 즉 교사는 16번에서 두 사람이 그 후 어떻게 됐을지 생각해보도록 한다. 이 부분에서 학습자들의 대화 내용에 대한 관여는 계속 유지되고 있는데 이는 ‘남 3’의 ⑧에서 ‘성격이 맞지 않아서’라며 자신의 의견을 적극적으로 피력하는 부분이나 학생들이 ⑨에서 교사의 질문에 빠르게 답변하는 모습, 24번에서 학습자들의 예상이 틀렸다는 이야기를 하자 ‘남?’가 탄성을 지르며 감정을 표출하는 모습(⑩)에서 확인된다.

16번부터 30번까지 대화를 통해서 교사는 ‘모니카’와 ‘소영’이 같은 집에 살게 되었다는 대화문의 전제가 되는 상황을 이끌어내었다. 그리고 31번부터는 94번까지는 교수주제인 대화문이 어떤 상황에서 전개되는지를 학습자들과 만들어간다. 이 부분에서도 빠른 대화순서 교환, 감정 표출, 적극적 의견 제시 등에서 학습자들이 대화 내용에 관여하고 있음을 알 수 있다.

학습자들이 이전에 학습한 내용은 학습자들 경험의 일부이다. <예 30>에서 교사는 선수학습 내용이라는 학습자들의 경험을 새로운 교수주제에 연결시킴으로써 관여를 유발시키고 있다. <예 30>에서 나타나는 이러한 수업 대화의 양상에서 주목해야 할 점은 교사가 단순히 선수학습내용을 가져옴으로써 화제를 제시하는데 그치는 것이 아



니라 학습자들과 공동으로 듣기 수업의 내용을 재구성하고 이를 통해 새로운 맥락을 만들어 낸다는 데 있다.

이처럼 선수학습 내용을 가져오는 전략이 가진 기능은 선수학습 과정에서 만들어진 맥락을 새로운 학습 상황으로 가져오는 것이다. 이러한 맥락에는 어휘나 표현, 문형 같은 선수학습 내용뿐만 아니라 등장인물들의 특징, 그들의 관계, 그리고 등장인물들이 만들어내는 이야기까지 모두 포함된다. 따라서 선수학습내용을 가져온다는 것은 새로운 교수와 학습을 위한 배경을 효율적으로 만들어낸다는 것을 의미한다.

그러나 선수학습내용을 단순히 교사의 선언적인 발화를 통해 인지시키는 것만으로는 학습자들이 그 학습 내용에 관여하지는 않는다. 선수학습 내용을 다시 수업 대화에 가져온다고 했을 때 일방적으로 그 내용을 다시 전달하는 것은 학습 내용을 학습자의 주관적 체험으로 바꾸어놓을 수 없기 때문이다. 그러나 <예 30>에서 교사는 듣기 내용 그 이후의 이야기를 학습자들과 공동으로 만들어 가는 과정 속에서 학습자들이 다시 학습 내용에 개입하게 만들고 있다. 그리고 이런 과정을 통해서 학습자들은 학습 내용에 관여하게 된다.

정리하자면 선수학습 내용을 가져오는 것에 그치지 않고 선수학습내용에서 새로운 맥락을 가질 수 있도록 재구성하는 전략은, 그 뒤에 제시되는 화제 및 교수주제가 등장하는 이유를 만들어주는데 이렇게 구체적인 맥락을 가진 화제와 교수주제는 그렇지 않은 경우보다 더 쉽게 학습자의 관여를 유발할 수 있다.

## (2) 전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략

다음으로 살펴볼 관여를 유발하는 상호텍스트성 이용 전략은 전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략이다. 이 전략은 새로운 화제를 도입하기 위해 그 이전의 수업 단계에서 다루었던 화제나 교수주제를 다시 이끌어 오는 것이다. 아래에서 살펴볼 <예 31>, <예 32>, <예 33>은 같은 수업으로 3급 말하기 수업의 문법 수업을 전사한 것이다. 이 수업의 교수주제가 되는 목표 문형은 이유를 나타내는 ‘-기 때문에’,

이루어지기 힘든 소망을 나타내는 ‘-았/었으면 좋겠다’ , 자신이 경험한 것에 대한 회상의 의미를 가지고 다른 사람의 의견에 반박하기의 기능을 가진 ‘-던데요’ 등 세 가지이다. 따라서 두 시간에 걸쳐서 이루어진 이 수업은 모두 세 개의 주제전개단계들을 가지게 되는데, 전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략은 이 주제전개단계들을 유기적으로 연결하게 하는 기능을 가지고 있다.

**<예 31>[A093S#7\_1]**

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 1  | 교사    | F씨 뭐 먹었어요. 아까?                                       |
| 2  | 여1    | 토스트 먹었어요.  |
| 3  | 교사    | 토스트?   |
| 4  |       | 왜 아침에 토스트 먹어요?                                       |
| 5  | 여1    | **?  |
| 6  | 교사    | 음.   |
| 7  | 여1    | 토스트?   |
| 8  | 교사    | 음.   |
| 9  | 학들    | ((웃음))   |
| 10 | 여1    | 배 고파서:   |
| 11 | 교사    | 배 고파서 토스트 먹었어요?(1.0)                                 |
| 12 |       | 왜 배고파?   |
| 13 | 여1    | 음: (1.0) 사람이라서                                       |
| 14 | 학들    | =<@ **사람이라서@>  |
| 15 | 교사    | =어? 어?   |
| 16 | 여1    | =사이암, 사람 때문에   |
| 17 | 학들 일부 | =사람이니까   |
| 18 | 여1    | =아:  |
| 19 | 교사    | =아: 사람이니까:   |
| 20 |       | 아침 못 먹었어요?   |
| 21 | 교사    | 아침을 못 먹었어요?  |
| 22 | 여1    | 아니요.   |
| 23 | 교사    | 아침 식사 안 해요?  |
| 24 | 학들    | ((웃음))   |
| 25 | 여1    | <u>시간이 없어서, 늦게 일어나서:</u> ◁ ①아침을 못 먹은 이유<br>- 늦게 일어나서 |
| 26 | 교사    | 아: 늦게 일어나서. 늦게 일어나서. 아. 예.                           |
| 27 |       | 왜 늦게 일어나?  |
| 28 | 여1    | 어제 밤에 잠이 안 와서:                                       |
| 29 | 학들    | ((웃음))   |
| 30 | 교사    | =어제 밤에 잠이 안 왔어요?                                     |
| 31 |       | 몇 시에 잤어요?  |
| 32 | 여1    | =두 시 반.  |
| 33 | 교사    | 두 시 반에 잤어요?  |
| 34 |       | 왜 두 시 반에 잤어?   |

35 학들 ((웃음))  
36 여1 =잠이 안 와서:  
37 교사 잠이 안 와서? 왜 잠이 안 왔어요?  
38 여1 아마: 술 마셔요.((웃음)) < ② 늦게 잔 이유- 술을 마셔서.  
39 여2 = <@ 아마 @>  
40 학들 ((웃음))  
41 교사 ((웃음))  
42 여1 한 시 반.  
43 교사 술 때문에?  
44 여1 = 아, 네. ((웃음))  
45 교사 = 술 많이 마셨어요?  
46 여1 = 네.  
47 여4 \*\*해서.  
48 교사 아 그렇군요. 왜 술을 마셨어?  
49 여1 ((웃음)) 몰라. 아: 뭐: 부모님 보고 싶어서 < ③ '여 1'이 술을  
**마신 이유- 부모님이 보고 싶어서.**  
50 학들 =아((웃음))  
51 교사 = 아: 부모님이 보고 싶어서:  
52 여3 =<@엄마 아빠 보고 싶어서 이상해, 이상해@>  
53 교사 =부모님이 보고 싶어서 술 마셨어요?  
54 여1 예. 네.  
55 교사 지금: 실례지만: 나이가 어떻게 되세요?  
56 학들 ((웃음))  
57 여1 스물: 일곱 살. 열 여덟 살.((웃음))  
58 교사 열 여덟 살이에요.  
59 학들 ((웃음))  
60 교사 아아: 어어: 아직 어려서: 어려서 <  
61 부모님이 보고 싶어요. 그쵸? 네.  
62 학들 ((웃음))  
63 교사 자.(1.0) 자, 아직 어리기 때문에  
64 어리기 때문에 부모님이 보고 싶을 거예요.  
65 아침은 < 아침은 < 늦게 일어났기 때문에,  
66 안 드셨구요. 그 다음에 왜 늦게  
67 일어났냐 하면: 어제: 잠을 늦게 <  
68 [잠기 때문에]  
69 학들 [잠기 때문에]  
70 교사 잠기 때문에 오늘 아침에 늦게 일어났어요.  
71 그럼 왜 술을 마셨을까?  
72 부모님이 보고 < [싶었기 때문에:] 싶었기 때문에  
73 학들 [싶었기 때문에:]  
74 교사 술을 마셨구요. 그 다음에 <  
75 아직 어려요: 어리기 < [때문에] 때문에  
76 학들 [때문에]  
77 교사 부모님이 보고 싶었어요. 보고 싶었어요.  
78 자, 여러분 우리 지금까지 이유 < 이야기할 때:  
79 이야기할 때:  
80 뭐뭐 서 <, 그 다음에?

81	여3	=니까
82	교사	=니까. 두 개를 배웠죠? 자↗
83		왜 남편하고 결혼했어요? Y씨는?
84	여3	<u>=아, 그냥: 사랑하기 때문에:</u> < ④'여 3'이 남편하고 결혼한 이
		<b>유</b>
85	교사	=사랑하기 때문이죠.((웃음))
86	학들	<@ 아아: @>
87	여2	=아아
88	교사	<@ 네:@> 자, 사랑하기 때문에↗
89		사랑하기 때문에 음:((웃음))
90		사랑해서 결혼했어요↗
91		자↗ 사랑하니까 결혼했어요↗
92		사랑↗ [하-기: 때문에:] 결혼했어요.
93	학들	[하 기 때문에:]
94	교사	사랑하기 때문에 결혼했어요. 자, 좋아요.

<예 31>에서 교사는 시작단계과 도입단계를 통합하여 수업을 시작하고 있다. 먼저 교사는 학생 ‘여 1’에게 수업 전에 먹고 있던 것이 무엇인지 묻는 것으로 수업을 시작하는데, 이 질문을 필두로 계속해서 답변에 대한 이유를 요구하는 질문을 한다. 교사는 이 같은 질문을 통해 인과관계로 연결되는 하나의 이야기( 토스트를 먹는 이유는 아침을 못 먹어서이고, 아침을 못 먹은 이유는 늦게 일어나서 이며, 늦게 일어난 이유는 늦게 잤기 때문이고, 늦게 잔 이유는 술을 마셔서이며, 술을 마신 이유는 부모님이 보고 싶었기 때문이다)가 만든다. 이렇게 교사는 이유를 가리키는 ‘-서’와 ‘-니까’에 대한 인식을 고양시킨 후 교사는 목표 문형인 ‘-기 때문에’를 제시한다. 그 다음 교사는 ‘여 3’에게 남편하고 결혼한 이유를 묻고 ‘사랑하기 때문에’라는 교수주제를 이용한 답변을 이끌어낸다.(④)

이 수업의 특징은 ‘-기 때문에’를 제시하는 과정에서 만들어진 이야기(①, ②, ③, ④)가 다른 교수주제를 제시하는 과정에서 다시 사용된다는 것이다. 즉 부모님이 보고 싶어서 술을 마셨다는 학생 ‘여 1’의 이야기(①, ②, ③)는 다른 목표 문형 ‘-았/었으면 좋겠다’를 제시하는 주제전개 단계의 도입부에서 다시 나타나고 있고, ‘여 3’의 이야기 ④는 또 다른 교수주제인 문형 ‘-던데요’를 교수하는 도입부에서 이용되고 있다.

먼저 문형 ‘-았/었으면 좋겠다’의 도입부인 <예 32>를 보자.

<예 32>[A093S#7\_1]

154 교사 자, 좋아요. 여러분↗  
 155 왜 기분이 좋아요?  
 156 여3 날씨가 좋기 때문에  
 157 교사 날씨가↗ [좋기 때문에 기분이 좋아요.]  
 158 학들 [좋기 때문에 기분이 좋아요.]  
 159 교사 또↗ 왜 기분이 좋아요?  
 160 여5 좋은 친구가 많이 있기 때문에  
 161 교사 = 좋은 친구가 많이 있기 때문에 기분이 좋아요.  
 162 학들 ((웃음))  
 163 교사 J 씨 왜 거짓말해요?  
 164 여5 =<@ 저는 정말이에요. @>  
 165 교사 = 빨리, 왜 거짓말해요?  
 166 여5 <@ 거짓말을 잘 하기 때문에@>  
 167 여? =아이!  
 168 학들 ((웃음))  
 169 교사 거짓말을 잘 하기 때문에 거짓말해요.  
 170 친구가↗ 무섭기 때문에 ((웃음)) 친구가 무섭기 때문에 거짓말해요.  
 171 자, 좋아요. 여러분↗ 기 때문에↗  
 172 여3 = 네.  
 173 교사 = 기 때문에 괜찮아요?  
 174 여3 = 네.  
 175 교사 자, 그런데: 여러분↗ 아침에 F 씨가 늦게 일어났어요. 왜? F씨가 어제↗  
 176 늦게↗ [잠기 때문에] 늦게 일어났어요.  
 177 학들 [잠기 때문에]◀ ① '여 1'이 늦게 잔 이유를 공동으로 이야기  
 178 교사 왜 늦게 잤어요?  
 179 술을 [마셨기 때문에 늦게 잤어요]  
 180 학들 [마셨기 때문에 늦게 잤어요.]◀ ② '여 1'이 늦게 일어난 이유를 교사  
 와 학생이 공동으로 이야기.  
 181 교사 왜 술을 마셨어요?  
 182 여3 부모님을 보고 싶기  
 183 교사 =보고 [싶었기 때문에 술을↗: 마셨어요.]  
 184 학들 [싶었기 때문에 술을 마셨어요.]⑦③ '여 1'이 술을 마신 이유를 교사  
 와 학생이 공동으로 이야기.  
 185 교사 부모님 보고 싶어요. 부모님 어디 계세요?  
 186 여1 홍콩에서  
 187 교사 홍콩에 계세요? 홍콩에 계세요.  
 188 자, 그래서 여러분, 아 부모님 보고 싶어요.  
 189 그래서 부모님이↗ 어디에 있었으면 좋겠어요?◀ ④ 새 교수주제 노출  
 190 여1 ≡한국에서◀ ⑤ 빠른 대화순서 교환  
 191 교사 한국에↗ 계셨으면↗  
 192 학들 ((웃음))◀ ⑥ 감정 표출  
 193 교사 좋겠어요?

194 여1 =네. ◀ ⑦ 빠른 대화순서 교환  
 195 교사 아, 한국에 있어요. 그러면 정말 좋겠어요.  
 196 한국에↗ 계셨으면 좋겠어요.  
 197 [계셨으면 좋겠어요.]  
 198 학들 [계셨으면 좋겠어요]  
 199 교사 ((비행기 소음)) 자,  
 200 여6 =어 비행기?  
 201 교사 =비행기  
 202 여6 =진짜?  
 203 교사 제트기((비행기 소음)) 아: 조용했으면 좋겠어요.  
 204 여3 음, 음. 조용했으면: 좋겠어요.  
 205 학들 ((웃음))◀ ⑦ 감정 표출  
 206 교사 자, F 씨가 어제 생각했어요. 부모님이 옆에↗  
 207 여3 있었으면  
 208 교사 =계셨으면 좋겠어요. 그러면 기도해요 그러면:  
 209 부모님이 짜잔↗  
 210 학들 오오!((웃음))◀ ⑧ 감정 표출  
 211 교사 옆에 오세요?  
 212 학들 ((웃음))◀ ⑨ 감정 표출  
 213 여1 <@깜짝 놀랐어요.@>  
 214 학들 ((웃음))◀ ⑩ 감정 표출  
 215 교사 올 수 없죠. 하지만 생각해요.  
 216 아, 옆에 [계셨으면↗ 좋겠어요.] 계셨으면 좋겠어요.  
 217 학들 [계셨으면↗ 좋겠어요.]

<예 32>에서는 앞서 살펴본 ‘-기 때문에’의 주제전개단계 중 정리단계와 ‘-았/었으면 좋겠다’의 주제전개단계 중 도입단계가 통합되어 있는 것을 확인할 수 있다. 전사된 부분의 전 단계는 ‘-기 때문에’를 연습·활용하는 단계였는데, 교사는 연습·활용단계에서 학습자들 어떤 이야기를 했는지 물어보면서 정리단계를 구성하고 있다.

교사는 정리단계의 마지막 화제로 학생 ‘여 1’의 이야기를 꺼내고 있는데 부모님이 보고 싶기 때문에 술을 마셨다는 학생 ‘여 1’의 이야기는 정리단계를 마무리하는 화제로만 기능하는 것이 않는다. 전사 내용에서도 확인할 수 있지만 학생 ‘여 1’의 이야기는 ‘-기 때문에’를 정리하는 것인 동시에 새로운 교수주제인 ‘-았/었으면 좋겠다’를 도입하는 장치로 사용되고 있다.

구체적으로 175번에서 교사는 ‘여 1’이 왜 학교에 늦게 왔는지 묻고 그에 대한 답을 한다. 그런데 ①의 말걸침 현상에서 볼 수 있듯이 학습자들은 교사와 함께 대답을 만들어낸다. 이는 이 수업의 초반부에서 만들어진 ‘여 1’에 대한 이야기를 학습

자들이 공유하고 있기 때문에 나타나는 현상이다. ②, ③에서도 같은 식으로 교사는 ‘여 1’의 이야기를 이용하여 교수주제인 ‘-기 때문에’를 정리한다.

교사는 ‘여 1’에 대한 이야기를 ‘늦게 잤기 때문에 늦게 일어났다.’(①), ‘술을 마셨기 때문에 늦게 잤다’(②), ‘부모님이 보고 싶었기 때문에 술을 마셨다’(③)의 순으로 학습자들과 함께 정리하고, 이를 통해 학습자들은 다시 ‘여 1’의 이야기를 환기하게 된다. 교사는 학습자들과 함께 ‘여 1’의 이야기를 다시 대화의 화제로 만든 후, ④에서 새로운 교수주제 ‘-았/었으면 좋겠어요’를 이용해서 이미 만들어진 ‘여 1’의 이야기에 새로운 이야기(‘부모님이 옆에 계셨으면 좋겠어요.’)를 덧붙인다. 즉 ‘여 1’의 이야기 속에 교사는 새로운 교수주제를 이용하여 ‘여 1’의 이야기를 연결, 확장하는 것이다.

이렇게 선행 수업 단계에서 나온 화제는 다음 단계에 재배치되어 새로운 교수주제를 이끌어내는 장치가 될 수 있다. 중요한 것은 선행 수업 단계에서 만들어진 화제는 학습자들이 수업을 진행하면서 공동으로 구성한 일종의 공동의 경험이라는 점이다. 이처럼 공동의 경험을 바탕으로 새로운 교수주제는 도입하는 것은 그렇지 않은 경우보다 상대적으로 더 쉽게 학습자의 관심을 유발할 수 있다. 또한, 선행 수업 단계에서 나온 화제는 이미 알고 있는 정보이기 때문에 새로운 교수주제에 학습에 대한 부담감을 줄여준다는 장점을 가지고 있는데 이것 또한 학습자의 관심을 유발하기에 좋은 조건이라고 할 수 있다. ④에서 교사가 ‘여 1’에게 새 교수주제를 이용해서 ‘부모님이 어디에 있었으면 좋겠어요?’라는 질문에 ‘여 1’이 바로 ‘한국에서’라고 대답하는 것이나(⑤), 학습자들이 이를 듣고 웃는 것은(⑥)이 그 증거이다. 즉, 학습자들은 ‘여 1’의 이야기에 관여하고 있었기 때문에 이 이야기에서 확장된 새로운 이야기에 관여하게 되며, 이 과정에서 새로운 교수주제를 경험으로 받아들게 되는 것이다.

다음으로 아래에서 살펴볼 <예 33>은 <예 31>, <예 32>과 같은 수업을 전사한 것이다.

<예 33>[A093S#7\_2]

455 교사 자, 좋아요 여러분. 아: 남자 친구↗, 여자 친구↗ 외모.  
 456 외모는 뭐예요? 모습.  
 457 여? 음  
 458 =외모가 어땠으면 좋겠어요?  
 459 여3 으음. ((웃음))  
 460 남2 똥똥. 똥똥.  
 461 교사 =똥똥했으면 좋겠어요? 왜?  
 462 남2 몰라요.  
 463 교사 아: 아마 글래머  
 464 학들 ((웃음))  
 465 교사 글러머:한↗ <@ 사람을 좋아하기 때문에@>  
 466 네. 좋아요. 좀 통통했으면 좋겠어요? 통통.  
 467 똥똥하고 통통. 통통. 통통했으면 좋겠어요.  
 468 자, 남편 외모가 어땠으면 좋겠어요? ◀ ① 남편을 화제로 도입  
 469 여3 ((웃음)) ◀ ② 감정 표출  
 470 교사 마음에 안 드는 거 알아.  
 471 학들 ((웃음)) ◀ ③ 감정 표출  
 472 교사 남편 외모가 어땠으면 좋겠어요. 키가 컸으면 좋겠어요?  
 473 여3 으음.(1.0) 예. 키가 더 컸으면 좋겠어요.  
 474 교사 컸으면 좋겠어요. 또?  
 475 음: 써, 써, 써, 써.((웃음))  
 476 학들 ((웃음)) ◀ ④ 감정 표출  
 477 교사 나중에 만나면 이야기 해 줘요.((웃음))  
 478 학들 ((웃음)) ◀ ⑤ 감정 표출  
 479 여3 맞아요. 아, 네. 음: 코가 더 작았으면 좋겠어요.  
 480 학들 ((웃음)) ◀ ⑥ 감정 표출  
 481 교사 코가 더 작았으면 좋겠어요?  
 482 학들 ((웃음)) ◀ ⑦ 감정 표출  
 483 교사 어? 아: 어, 제가 Y씨 남편 봤는데: 그 신촌에서:  
 484 지나가다가 봤는데, 코가↗ 크지 않던데요. ◀ ⑩ 교수주제 노출  
 485 여3 음↗커요. ◀ ⑧ 반대 의견 제시  
 486 교사 ((웃음))  
 487 크지 않던데 그렇게 크지 않던데요.  
 488 그리고, 키도 그렇게 작지 않던데요.  
 489 이상하다. 좋아요. 그러면↗ 여러분 학교에  
 490 어떤 시설이 있었으면 좋겠어요?  
 491 여5 수영장.

앞서 살펴보았듯이 <예 33>은 ‘-았/었으면 좋겠다’의 정리단계와 다른 이의 말을 반박하는 기능을 가진 새 교수주제 ‘-던데요’의 도입단계가 통합된 부분을 전사한 것으로 교사는 말하기 수업의 두 번째 교수주제인 ‘-았/었으면 좋겠다’를 정리하고 있다.



이 수업의 첫 번째 주제전개단계에서 교사는 ‘-기 때문에’를 도입하면서 학생 ‘여 3’에게 남편과 결혼한 이유를 화제로 삼았었다. 그리고 세 번째 주제전개단계로 들어가는 이 부분에서 교사는 선행 수업 단계에서 사용됐던 학생 ‘여 3’과 관련된 내용(결혼, 남편)을 새로운 교수주제 도입을 위한 매개화제로 이용하고 있다. 이는 다른 학습자들이 이미 공유하고 있는 경험이자 지식이라는 점에서 새 교수주제에 대한 학습자들의 관심을 유발하는 기제가 된다. 또한 학생 ‘여 3’와 관련된 화제는 새로운 내용의 학습에 대한 부담감을 줄임으로써 관심을 유발하는데 도움을 줄 수 있다.

전체적으로 <예 31>, <예 32>, <예 33>의 수업에서 선행 수업 단계의 화제 및 교수주제를 사용해 그 다음 교수주제를 이끌어나가는 전략은 각각의 주제전개단계를 하나의 이야기로 묶이게 하는 효과를 만들어내고 있다. 이처럼 선행 수업 단계의 화제를 가져오는 전략은 두 개의 교수주제(다른 문형)가 사용된 하나의 이야기를 만듦으로써 관여 유발 효과를 불러일으킨다. 예를 들어 ‘부모님을 보고 싶어한다’는 학생 F의 에피소드를 교사가 각 주제전개 단계의 매개화제로 사용함에 따라 <예 31>의 교수주제 ‘-기 때문에’와 <예 32>의 ‘-았/었으면 좋겠다’는 교수주제는 ‘부모님이 보고 싶기 때문에 부모님이 옆에 계셨으면 좋겠다’라는 하나의 이야기 안에 배치된다. 이렇게 해서 학습자들은 두 개의 교수주제가 추상적인 분석의 대상이 아니라 하나의 이야기로 경험하게 된다. 또한 학습자들은 이 이야기를 만들어내는 과정에 참여함으로써 교수주제를 추상적인 학습의 대상이 아닌 구체적인 자신의 체험으로 받아들이게 된다.(관여)

#### 4.2.2. 화제와 교수주제 유지 전개 전략

화제와 교수주제 유지 전개 전략이란 여러 방식으로 도입된 화제와 교수주제를 어떻게 유지, 발전시키는가에 대한 전략이다. 도입된 화제를 유지하고 발전시키는 방법에 따라 학습자가 교수내용에 관여하도록 할 수도 있고, 반대로 교수내용에 대해 비관여적이 되도록 만들 수도 있다. 여기에서는 학습자의 관여를 유발하는 화제와 교수주제의 유지 전개 전략으로 상위주제 설정 전략과 상위화제 설정 전략에 대해서 알아보도록 하겠다.

##### 4.2.2.1. 상위주제 설정 전략

화제와 교수주제를 전달하는 매개화제를 설정했다고 해서 학습자들이 자연스럽게 교수주제에 관여하게 되는 것은 아니다. 다음으로 문제가 되는 것은 매개화제를 대화 속에서 어떤 방식으로 배열하고 구성할 것인가 하는 것이다.

예컨대, ‘관형형 어미’가 교수주제라고 했을 때 교사는 먼저 형태에 따라 동사 관형형과 형용사 관형형, 그리고 ‘있다’, ‘없다’의 관형형, 과거형의 관형형 등을 교수해야 한다. 또한 이러한 관형형이 어떤 의사소통 상황에서 쓰일 수 있는지도 교수해야 한다. 이런 내용들을 교수하기 위해 매개화제를 설정한다고 해도 대화 속에서 무작위적으로 수업 대화를 전개해나가는 경우 교수주제는 제대로 전달될 수 없다. 따라서 교수주제를 제대로 전달하기 위해서는 매개화제를 효과적으로 구성하여 배치해야 하는데 이를 위한 전략이 바로 상위주제 설정 전략이다. 상위주제 설정 전략이 어떻게 사용되는지 알아보기 위해 3장에서 살펴본 <예 11>(p.69)을 다시 분석해보기도 하자.

<예 11>은 형용사 관형형과 동사 관형형을 복습하는 수업의 일부분을 전사한 내용이었다. 3장의 분석에서도 확인했듯이 <예 11>의 화제 전개 양상만을 본다면 무질서하게 화제가 전개되는 듯이 보인다. (‘화제 2-5: 어제 한 일’ → ‘화제 6-9: 영화’ → ‘화제 10: 학생이 좋아하는 여성의 키’ → ‘화제 11: 학생이 전화한 곳’

→ ‘화제 12: 보고 싶은 영화’ → ‘화제 13: 먹고 싶은 음식’ → ‘화제 14: 어제 먹은 음식’ → ‘화제 15: 어제 만난 친구’ → ‘화제 16: 그 친구가 노래를 잘하는지 여부’ .) 그러나 이러한 화제 전개 양상을 교수주제의 층위에서 살펴보면 화제 단락 1에서 5까지는 관형형을 사용하는 상황을 유도하기 위한 상황 도입단계이며, 화제 단락 6에서 10까지는 형용사 관형형이라는 교수주제로 계속되며 화제 단락 11에서 16까지는 동사 관형형이라는 교수주제로 계속된다는 것을 알 수 있다. 이처럼 교사는 수업 대화의 각 단계를 지배하는 상위주제를 설정하고 이에 따라 화제를 전개하고 있다. 말하자면 화제 단락 6에서 10까지 교사는 학습자들에게 형용사 관형형을 제시하고 사용할 수 있는지 반복해서 확인하려 하며, 화제 단락 11에서 16까지는 동사 관형형을 제시하고 확인하려 하고 있다.

이렇게 화제 단락 6에서 화제 단락 10까지 형용사 관형형이 반복되어 제시될 경우 학습자들은 대화 속에서 나타나는 형용사 관형형의 형태에 사용 방식에 주의를 기울이게 된다. 이와 달리 만약 화제 단락 6에서 화제 단락 10까지 형용사 관형형과 동사 관형형이 혼용되어 나타났다면 이는 학습자들의 주의를 분산시키게 되어 결과적으로 학습에 실패할 가능성을 높였을 것이다. 따라서 수업의 구조를 분석했을 때 교수주제의 관점에서 계속성이 약하다면 그 수업은 교수주제에 대한 학습자의 관여가 잘 일어나지 않을 가능성이 크다고 할 수 있다.

이처럼 상위 교수주제를 설정하는 것은 학습자의 관여를 유발하기 위한 기본적인 전제 조건이라고 볼 수 있다. 그러나 특정 수업 단계에 상위 주제가 설정되었다고 해도 그 상위 주제 안에 포함된 여러 개의 세부 교수주제들이 무질서하게 전개가 된다면 학습자의 교수학습내용에 대한 관여를 막게 될 수도 있다. 그 이유는 각 부분 단계와 부분 단계의 하위 단계가 유기적인 질서 없이 여러 개의 세부 교수주제가 무차별적으로 전개되면 학습자들은 각 세부 교수주제의 특징을 인지할 기회를 얻지 못하게 되어 결국 수업내용에 제대로 관여하지 못하게 되기 때문이다.

예를 들어 <예 11>의 경우는 형용사 관형형과 동사 관형형이 상위주제로 설정되어 있으나 <예 12>(p.79)와 달리 각 부분 단계의 하위 단계에서 더 세밀하게 화제 단락을 지배하는 상위주제가 설정되어 있지 않다. 즉 제시 확인 단계에 속한 두 부분 단

계에서는 상위주제 설정 전략을 사용하고 있으나 부분 단계에서 더 내려간 하위 단계에서는 상위주제 설정 전략을 사용하고 있지 않은 것이다. 이런 점에서 <예 11>에서 부분 단계에 속한 하위 단계의 정보량(정보량에 대한 논의는 4.3 참조)은 <예 12>의 정보량보다 크다고 할 수 있으며, 따라서 학습자의 수업 내용에 대한 관여 또한 <예 12>에 비해 잘 이루어지지 않을 가능성이 크다고 할 수 있다.

상위주제 설정 전략은 <예 11>, <예 12>과 같은 문법 수업에만 적용되는 것은 아니다. 상위주제 설정 전략은 듣기 수업, 읽기 수업, 대화 수업 등 모든 한국어 수업에 적용되는 전략이다. 어떤 수업이든 관여 유발 전략을 효과적으로 사용하는 수업인 경우 교사는 시작단계, 도입단계, 제시단계 등에서 주요 교수주제들을 상위주제로 설정하고 이에 따라 수업대화를 구성한다. 그러나 다음 <예 34>의 교사는 교수주제와 관련이 없는 내용들을 대화의 상위주제로 설정하여 수업을 진행하고 있다. <예 34>의 수업에서 학습자들이 학습해야 할 대화 내용은 다음과 같다.

**마사미:** 안나 씨, 다음 주 토요일에 시간 있으세요?

**안나 :** 네, 특별한 일은 없는데, 왜요?

**마사미:** 우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.

**안나 :** 그래요? 저도 갈게요. 제가 음료수 좀 가져갈까요?

**마사미:** 음료수는 제가 준비할 테니까 그냥 오셔도 돼요.

**안나 :** 몇 시까지 갈까요?

**마사미:** 늦어도 5시까지 오세요.

**안나 :** 네, 알겠어요. 그럼, 그때 만나요.

이 대화의 내용은 ‘마사미’가 ‘안나’를 토니 씨 환송회에 초대하는 내용이다. 이 대화가 포함된 과의 목표 문형은 ‘-을 테니까’로 대화 내용 중 목표 문형이 사용된 문장은 ‘음료수는 제가 준비할 테니까 그냥 오셔도 돼요.’라는 마사미의 말이다.

<예 34>[A053S#1\_3]

- 1 교사 주말 잘 보내셨어요 모두?(2.0)어. 잘 보냈어요. 어.  
2 잘 안 보냈어요?((웃음)) 숙제, 숙제 때문에 혹시?  
3 숙제 때문에? ((웃음)) 아니에요? 아니에요?((웃음))  
4 아이구. 그렇구나.  
5 자, MK 씨부터 주말에 뭐 했는지 얘기 좀 해 주세요:  
6 뭐 했어요? 어? 음. 같이.  
7 남4 아: 내 친구 생일 파티데, 친구 집에 가서, 마티니, 만들었어요.  
8 교사 뭘 만들어요?  
9 남4 마티니.  
10 교사 만티니? 오오: 아아.  
11 남4 아: 세 시까지 마티니 마셔서  
-중략-  
184 여2 네네. 맞아요. 재미있었어요.  
185 교사 <@재미있었어요?@> 아이고. 게서 광화문까지 가셨어요?  
186 여2 네네.  
187 교사 아아: 이럴 때 뭐라고 하죠? 보통? < ① 교수주제와 관련이 없는 어  
188 혹시 아세요? **대단해요.** 휘 '대단하다'를 제시, 교수하고 있  
189 ((판서)) 예전에 그 어떤 코메디 프로에서 음.  
190 코메디 프로에서 해서, 유행어예요.  
191 **와 정말 대단해요.** 그런건데 이거를 약간  
192 ((개그 프로그램 어투로)) **대단해요** 이렇게 했어요. 예예.  
193 진짜 대단해요.  
-중략-  
367 교사 아, 그래요. 어어어. 그죠? 어 여러 군데 뭐 여자 옷들은 많은 것 같은데  
368 남자 옷들은 어디서 파는 지: 잘 모르겠어요. 어어. 저도. 어어. 어쨌든.  
369 예예↗, 아유 재미있게 잘 보냈어요. 주말을. 예예↗  
370 자, 우리 단어 한 번 볼까요? 5일 근무 < ②교수주제와 관련이 없는 어휘  
371 제. '5일 근무제'를 재확인하고 있음.  
372 [5일근무제].  
372 학들 [5일근무제]  
373 교사 5일 근무제.  
374 학들 =5일 근무제.  
-중략-  
533 자아, 그래서: 아까 마크 씨가 친구 생일 파티에 갔다고 했는데요:  
534 친구가 전화를 어떻게 했어요? 혹시, MK 씨한테  
535 [생일 파티 할 때  
536 남4 [전화 \*\*\*  
537 교사 =어어  
538 남4 아: 친구, 여자 친구한테서:  
539 교사 =음음.  
540 남4 전화 받았어요.  
541 교사 =아, 그래요? 어어. 뭐라고 했어요? 그 친구가?  
542 남4 아:  
-중략-

629	학들	[네에↗ 특별한 일은 없는데, 왜요?]	
630	교사	일 없는데: 왜요? 자, 그랬더니?	
631		[우리 집에서:] 그죠, [우리 집에서:]	
632	학들	[우리 집에서:] [우리 집에서:]	
633	교사	토니 씨 환송회를 하.려.고↗해요.	
634		자, 여기에서 ((칠판에 판서하면서))	
635		토니 씨 환송회를↗ 하고: 싶으려고 해요. 이거 맞아요?	◁ ③ 교수주제인 대
636	남4	****	화문이 아닌 문법 사
637	교사	=어때요? 맞아요 틀려요? 어때요?	항을 확인, 교수하고
638	남4	**	있음.
639	교사	=맞아요? 하고 싶으려고 해요. 맞아요 틀려요?	
640	남3	=예, 맞아요. ◀ ④ 빠른 대화순서 교환	
641	남4	=틀려요. ◀ ⑤ 빠른 대화순서 교환	
642	교사	왜 틀려요?	
643	학들	(1.0)	
644	교사	자, 으려고 앞에는 동사가 와야 돼요.	
645		액션이 있어야 돼요.	
646		하고 싶다는 형용사예요. <b>하고 싶다. 먹고 싶다.</b> 똑같은 말이에요.	
647		덜다 춥다 똑같은 말이에요.	
648		그래서↗ 싶으려고 해요. <b>빠악:</b>	
		-중략-	
705	교사	[특별한 일은 없는데 왜요?]	
706		우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
707	학들	우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
708	교사	자, 우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
709	학들	우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
710	교사	그죠? 하려고 해요.	
711	학들	하려고 해요.	
712	교사	환송회를 하려고 해요.	
713	학들	환송회를 하려고 해요.	
714	교사	토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
715	학들	토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
716	교사	우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
717	학들	우리 집에서 토니 씨 환송회를 하려고 해요.	
718	교사	환송회가 뭐죠?	
719	남1	간손에 가는 거	
720	교사	<@음? 환송회?@>	
721	남1	아:	
722	남5	=떠날 때	
723	교사	네에. 떠날 때 빠이빠이. <b>잘 가</b> 그러고 파티해요.	
724		그래서((웃음)) 그래서 [환.송.회].그죠? [환송회]	
725	학들	[환.송.회] [환송회]	
726	교사	화.와: 있어요. 여기.	
727		와사운드 있어요. 와:	◁ ⑥ '환송회'의 발음을
728		화[안] 환, 송. 그죠. 오사운드 있었으니까 [송]	연습시킴.
729	학들	[환] [송]	
730	교사	송	

731	학들	=송
732	교사	회
733	학들	=회
734	교사	보까요 다시?
735		[환.송.회] [환송회] [환송회]
736	학들	[환.송.회] [환송회] [환송회]
737	교사	입 모양에 주의하면서 다시↗[환.송.회]
738	학들	[환.송.회]
739	교사	아 좋아요. 지금 그래요? 저도 같게요.
740	학들	그래요? 저도 같게요.

수업이 시작되자 교사는 학생들에게 주말에 한 일에 대해 묻고 있다. 이런 대화는 통상적으로 시작단계에서 이루어지는 것인데, 교사는 이러한 대화를 수업 시간의 반인 25여분 동안 이끌어나간다. 그러나 이 단계는 시작단계와 도입단계를 통합한 것이 아니며 화제들을 결속하는 특별한 상위주제 또한 존재하지 않는다.

시작단계와 도입단계의 기능을 통합하는 경우 교사는 시작단계의 화제가 수업의 교수주제와 연결되도록 유도하는 관여 유발 전략을 사용할 수 있는데, <예 34>의 수업에서는 시작단계가 25분 여간 지속됨에도 불구하고 그러한 전략이 드러나지 않는다. 그보다 교사는 학습자들의 주말에 한 일이 무엇인지 듣고 그와 관련한 어휘나 표현을 정리해주는 역할을 하고 있다. 예를 들어 184번에서 193번까지의 대화에서 교사는 학생이 광화문까지 걸어갔다는 말을 듣고 한 개그 프로그램에서 나온 유행어인 ‘대단해요’를 가르치고 있다.(①) 또 367번에서 374번까지는 ‘5일 근무제’라는 어휘를 가르치고 있다.(②) 이 밖에도 위 자료에 포함되어 있지 않지만 교사는 학생들과의 대화에서 나오는 ‘전통 자수’, ‘대단해요’, ‘5일 근무제’ 등과 같은 어휘를 교수주제로 다시 설정하여 설명하고 있다. 그러나 교사가 따로 정리단계를 설정하면서까지 부각시키고 있는 이러한 어휘들은 수업의 목표인 교수주제와는 아무 관련이 없다.

물론 시작단계에서는 통상적으로 교실 밖 의사소통과 가까운 의사소통이 이루어지기 때문에 이러한 수업 진행이 문제가 되지 않는다고 할 수도 있다. 그러나 수업 시간의 반을 할애하고도 본래 목표로 한 수업 내용을 교수하는 것에는 거의 아무런 기여를 하지 못하고 있다는 점에서 이는 비효율적인 수업 진행 방식이라고 할 수 있다.

통상의 시작단계는 주제전개단계로 들어가기 전에 가벼운 한담이나 근황 등을 서로 물어보는 과정을 통해 학습자들이 본격적인 수업을 준비 하게 하는 완충적인 역할을 하는 단계라고 볼 수 있다. <예 34>의 경우도 ‘주말에 한 일’이 상위화제가 되고 있다는 점에서 보통의 시작단계의 대화와 비슷하다. 그러나 약 25분이라는 긴 시간 동안 진행되고, 학습자들이 주말에 한 일에 대한 내용 자체가 교수주제가 된다는 점에서 완충적 단계의 역할을 하는 시작단계의 기능과는 거리가 있다. 또한 <예 34> 수업의 전체적인 구조를 보면 <예 34>의 시작단계는 주제전개단계와는 거의 관련을 맺지 못하고 있다.

367번부터 시작되는 제시단계에서도 이러한 문제점이 발견된다. 교사는 대화문을 제시하는 과정 중간 중간에 문법이나 발음에 대한 내용을 설명하고 있다. 예를 들어 629번부터 648번까지의 화제 단락에서는 교수주제인 대화문이 아니라 ‘싫다’와 ‘-으려면’이 결합되어서는 안 된다는 내용의 문법에 대한 이야기가 교수주제이자 화제가 되고 있다.(③) 724번부터 738번까지의 화제 단락에서는 ‘환송회’의 발음이 교수주제이자 화제가 되고 있다.(⑥) 이후에도 이렇게 본래의 교수주제인 대화문의 표현이나 대화 상황이 아니라 발음이 문법이 주제가 되는 경우가 빈번하게 나타나고 있는데 이는 곧 제시단계가 하나의 상위주제로 결속되지 못함을 가리킨다.

학습자가 대화내용에 관여를 하고 그것이 ④, ⑤에서처럼 빠른 대화순서 교환이 나타난다고 하더라도, 그 대화내용은 이 수업의 주된 교수주제와 관련이 없거나 멀다. 즉 관여가 이루어졌지만 그 대상이 잘못된 것이다. 이렇게 제시단계의 화제가 상위주제로 결속되지 못할 경우 학습자들은 원래의 교수주제와 관련이 없는 여러 주제(대화문, 발음, 문법) 때문에 학습의 초점을 어디에 맞추어야 하는지 혼란을 겪게 된다. 결국 이렇게 상위주제가 설정 안 되어 있는 경우 학습자들은 수업 내용에 관여할 수 없게 된다.

#### 4.2.2.2. 상위화제 설정 전략

위에서 살펴보았듯이 교수주제를 수업대화의 상위주제로 설정하는 것은 학습자 관



여를 유발하기 위한 중요 전략이다. 그러나 대화가 상위주제로 결속되었다고 해서 자동적으로 학습자들의 관여가 유발되는 것은 아니다. 그 이유는 학습자들이 직접 체험하게 되는 것은 교수주제가 아니라 바로 ‘화제’이기 때문이다.

학습자들은 자신이 관심을 가진 화제를 중심으로 대화를 구성하는 과정에서 자연스럽게 교수주제에 관여하게 된다. 그러나 교수주제를 잘 전달할 수 있는 적절한 화제가 설정되었다고 해도 수업대화에서 화제와 화제가 유기적으로 연계되지 못할 경우 교수주제는 제대로 전달되지 못한다.

<예 11>(p.69)의 경우를 예로 들자면 <예 11>은 형용사 관형형과 동사 관형형이라는 상위주제를 중심으로 수업 대화의 화제가 조직되고 있지만, 화제와 화제를 이어주는 공통점이 없기 때문에 화제 단락 간 결속성이 약하다는 것을 알 수 있다. 다시 말해 상위주제가 설정되어 있기 때문에 각 화제 단락의 교수주제는 공통되지만 선행 화제 A와 후행 화제 B사이의 연관성은 없다. 이는 <그림 12>(p.77)에서도 확인할 수 있는데, 동사관형형 제시단계의 경우 화제는 화제11 ‘학생이 전화한 곳’, 화제 12 ‘보고 싶은 영화’, 화제 13, 14 ‘음식’, 화제 15, 16 ‘어제 만난 친구’ 순으로 아무런 유기적 연계 없이 전개된다. 이와 같이 화제 간 결속성이 약하면 학습자들은 자신이 관심을 가지는 화제에는 주의를 기울이지만 그렇지 않은 화제에는 주의를 기울이지 않는다. 또한 학습자들 입장에서 현재의 화제 다음에 어떤 화제가 나올지 모르기 때문에 인지적으로도 큰 부담을 된다. 그 결과 학습자들이 화제가 매개하고 있는 교수주제에 관여할 수 있는 가능성 또한 낮아지게 된다.

반면 <예 12>(p.79)는 <예 11>과 여러 가지 면에서 유사한 수업임에도 불구하고 화제의 측면에서 다른 모습을 보이고 있다. 주지하다시피 이 두 수업은 같은 교수주제를 다루고 있으며, 교사가 주도적으로 화제를 설정하는 점도 같다. 또한 <예 12>의 제시확인 단계는 <예 11>과 마찬가지로 ‘형용사 관형형’이라는 상위주제가 설정되어 있다는 점도 같다. 그러나 <예 12>와 <예 11>은 차이점이 있다. 그것은 바로 ‘상위화제’의 설정 여부이다. <예 11>은 상위화제가 설정되어 있지 않는 반면, <예 12>는 제시확인 단계에 상위화제가 설정되어 있는 것이다.

이 수업대화에서 화제는 교사에 의해 선정되는데 화제 전개 양상을 보면 ‘조용한

사람’ → ‘시끄러운 사람’ → ‘돈이 많은 사람’ → ‘발이 큰 사람’ → ‘인기가 많은 사람’ → ‘재미있는 사람’ 등 표면적으로 봤을 때 아무런 맥락 없이 무질서하게 화제가 전개되는 것처럼 보인다. 그러나 <그림 13>(p.82)에서 확인할 수 있듯이 이 화제 전개는 ‘우리 반 학생들의 특징’이라는 상위화제 아래 결속되어 있다.

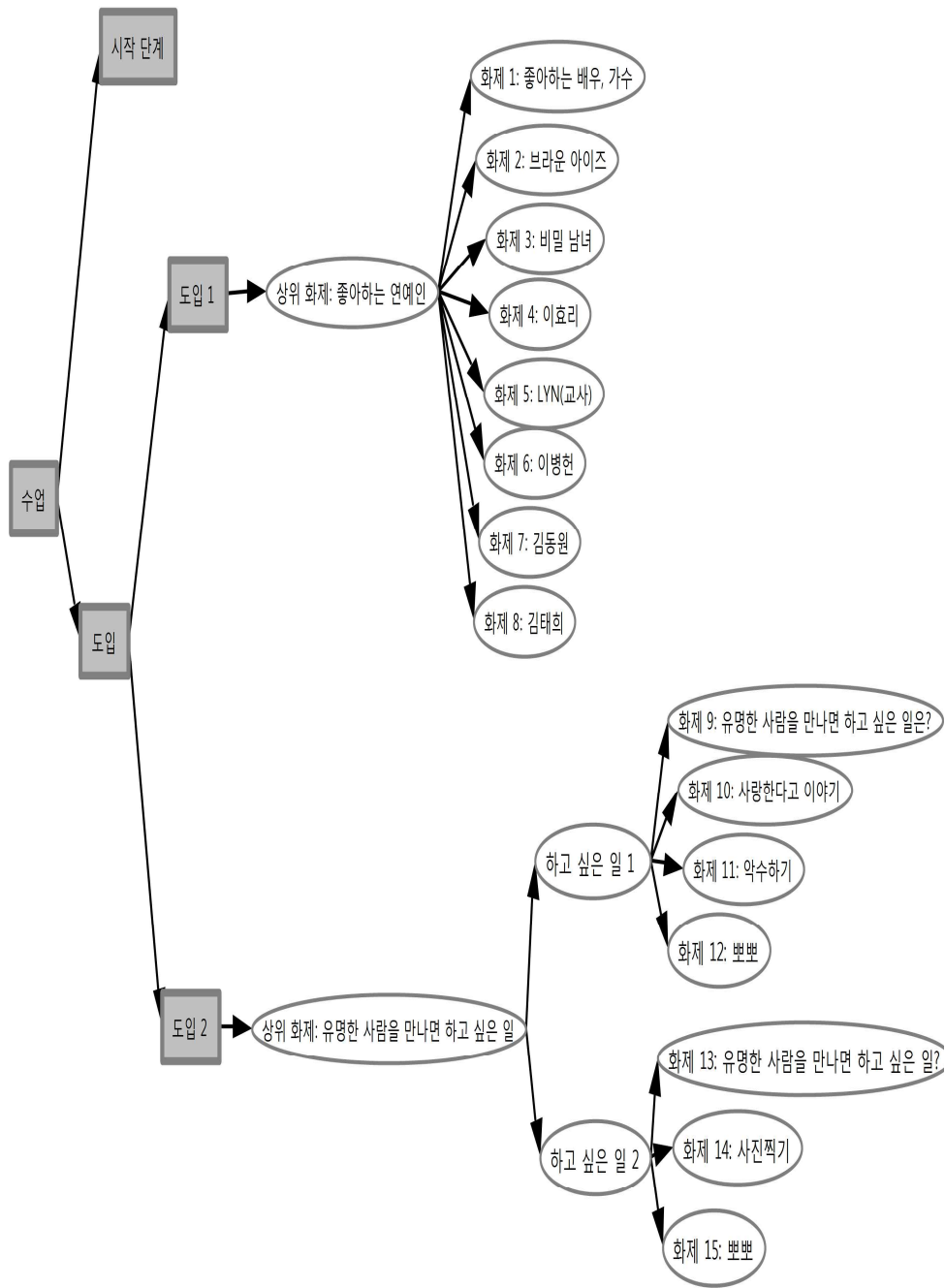
<예 12>에서 보듯이 상위화제의 설정은 학습자들의 대화참여 양상에 영향을 미친다. 상위화제가 설정되어 있다는 것은 어떤 대화 참여자가 제시한 화제가 상위화제의 범위 안에 들어가기만 한다면 그 대화참여자가 비교적 자유롭게 대화에 참여할 수 있다는 뜻이다. 한마디로 상위화제 설정된 범위 안에서 대화는 열린 구조를 가지게 된다. 따라서 학습자들도 대화에 더 적극적으로 참여하게 되는데, 문형이나 문법을 다루는 수업의 경우 학습자들은 대화에 참여하는 과정 속에서 자연스럽게 교수주제인 문형을 익히고, 그 문형이 어떤 기능을 가지고 있으며 어떤 상황에 쓰이는지를 경험할 수 있게 된다. 다시 말해 학습자들은 보다 자연스럽게 교수주제에 관여하게 되는 것이다.

반면, 상위화제가 설정되지 않은 경우는 각 화제 단락은 서로 닫혀 있는 구조를 가지게 되며, 그 화제 단락의 대화참여자 외에 다른 참여자가 그 화제와 관련하여 새롭게 개입할 여지가 없게 된다. 결국 학습자들은 교사에게 지목되지 않은 이상 대화에 참여하지 않는 경향을 보이게 되고 교수주제에 관여할 기회도 갖지 못하게 된다.

<예 12>의 경우 교사가 화제를 하나하나 직접 선정하고 있는데 이는 대화의 전개 양상을 상위주제 즉 교수주제인 형용사의 관형형에 맞추어 통제하려는 의도가 깔려 있다. 즉 교사는 화제를 전개하되 세부적인 교수주제에 맞추어(받침이 없는 관형형, 받침이 있는 관형형) 화제를 선정하고 있는 것이다. 이렇게 상위주제에 맞추어 화제를 통제하게 되면 <예 11>의 경우처럼 화제 간 연계성이 떨어지거나 자연스럽게 어색한 의사소통 상황이 만들어지기 쉽다. 그러나 이처럼 교사가 수업대화의 전개를 통제하려고 함에도 불구하고 상위화제 ‘우리 반의 특징’이 설정됨으로써 <예 12>의 학습자들은 <예 11>의 학습자들에 비해 더 능동적으로 수업대화에 참여하게 된다. 이는 교사가 설정한 ‘우리 반의 특징’이라는 상위화제가 교사가 선정한 화제에 의사소통의 맥락, 즉 그 화제가 유통될 공간을 만들어주었기 때문이다.

이렇게 상위주제와 더불어 상위화제를 설정하는 것은 교사가 수업대화를 강하게 통제하는 경우에도 관여 유발 효과를 불러온다. 특정 문형의 도입 부분에서 문형 제시를 위한 상황을 만드는 경우 <예 13>(p.98)처럼 교사가 학습자들의 관심사에 연결된 적절한 상위화제를 지정하면 학습자들은 적극적으로 수업 내용에 관여하게 된다. 이는 <예 13>의 1번부터 60번까지의 대화를 수업구조도로 나타낸 <그림 23>에서도 확인된다.

<그림 23>을 보면 도입 1에서 교사가 상위화제로 ‘좋아하는 연예인’을 설정하자 다양한 화제가 활발하게 생성되었음을 확인할 수 있다. 교사는 이렇게 도출된 다양한 화제를 바탕으로 도입 2에서는 이러한 연예인을 만나면 하고 싶은 일을 화제로 삼고 있다. 도입 2에서 만들어진 화제는 결국 <예 13>의 교수주제인 ‘-면’의 제시로 자연스럽게 귀결된다. 이 경우처럼 교수주제를 전달할 수 있는 적절한 상위화제를 설정하여 화제의 발전이 상위화제의 범위 안에서 이루어지게 하면, 교수주제를 안정적이고 체계적으로 전달할 수 있다.



<그림 23> <예 13>의 수업구조도

### 4.3. 화제와 교수주제 운용 전략: 정보량 조절 전략

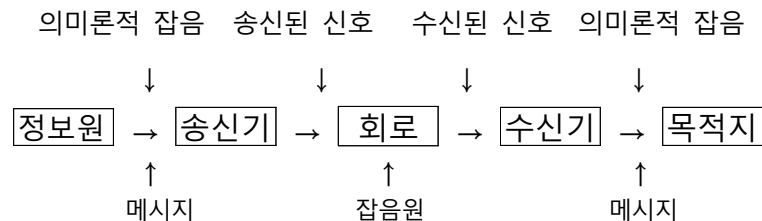
본 연구에서는 화제와 교수주제의 내용 설정 방식에서 화제와 교수주제의 도입과 전개 같은 구성방식까지 화제와 교수주제의 운용과 관련된 전반적인 것들이 정보량의 조절 전략이라는 원리에 의해 결정된다고 본다. 이때의 정보란 커뮤니케이션 이론 중 Shannon & Weaver의 과정적 커뮤니케이션 모형에서 나온 개념으로, 이 커뮤니케이션 모형에서 정보란 언어적인 의미(meaning)가 아니라 수학적 개념의 정보량(information entity)이다. 여기에서는 정보량의 조절 전략이 무엇인지 살펴보고, 구체적으로 정보량 조절 전략이 관여 유발과 어떤 관련이 있으며 이 전략에 따라 어떻게 화제와 교수주제를 운용되는지를 앞서 살펴본 예들을 중심으로 고찰해보겠다.

정보량 조절 전략의 의미를 알기 위해서는 먼저 Shannon & Weaver의 과정적 커뮤니케이션 모형에 대해서 알아볼 필요가 있다. 정보를 정보량의 개념으로 파악하는 Shannon & Weaver의 과정적 정보 전달 모형은 전파공학적 커뮤니케이션 모형에 기원한 것으로 이 모형은 커뮤니케이션을 행위자들 사이에 능동적인 상호작용으로 파악하는 것이 아니라 선형적이고 과정지향적인 것으로 파악했다는 비판을 받고 있다.

그럼에도 불구하고 이 모형은 그 후 커뮤니케이션 이론, 특히 기호학적 커뮤니케이션 이론에 큰 영향을 미쳤다. 특히 이 모형에서 제기하는 커뮤니케이션의 중심 문제가 기호학에서 제기하는 커뮤니케이션의 중심 문제와 상응한다는 점은 이 모형이 단순히 공학적인 커뮤니케이션 모형이 아니라 의사소통의 여러 층위를 설명할 수 있다는 점을 보여준다. 이 모형에서는 커뮤니케이션 연구의 중심 문제를 세 가지로 보고 있는데, 첫째는 신호(signals)와 이것의 정확한 전달을 위한 문제인 ‘기술(공학)적 수준’ 이고, 둘째는 의도한 의미의 정확한 전달을 위한 문제인 ‘의미론적 수준’, 셋째는 의도한 효과의 효율적인 달성을 위한 문제인 ‘효과 수준’ 이다.(Weaver, 1949, 박정순 1997: 45에서 재인용) 이는 Morris가 구상한 기호학의 세 차원 즉 통사론(syntactics), 의미론(semantics), 화용론(pragmatics)과도 맥을 같이 한다.

<그림 24>는 과정적 커뮤니케이션 모형을 나타낸 것인데 이를 통해 잡음(noise), 정보(information), 정보량(bit), 불확실성(entropy), 중복성(redundancy) 등 개념을

살펴보자.



<그림 24> Shannon과 Weaver의 과정적 정보 전달 모델

먼저, 잡음(noise)의 개념을 살펴보자. 이 모형에서 잡음이란 일차적으로 신호의 전송과정에서 정보원이 의도하지 않은 어떤 것들이 신호에 부가되어 수신자에게 전송되는 것을 의미한다. 또한 잡음의 개념은 정보원에 의해 전송되지 않았으나 수신된 모든 신호들 또한 의미한다. 예컨대, 같은 단어에 대하여 송신자와 수신자가 다른 의미를 가지고 있다면 이 또한 잡음이 될 수 있다. 이러한 잡음은 기술적인 수준의 잡음과 의미론적 잡음(semantic noise)을 포괄하는 개념인데, 의미론적 잡음은 커뮤니케이션 과정에서 발생하는 의미의 왜곡으로 이것은 의도된 것은 아니지만 목적지의 메시지 수신에 영향을 미치는 것이다. 이러한 잡음은 그것이 회로에서 발생하든 송신자 또는 수신자, 또는 메시지에서 발생하든 항상 송신자의 의도를 혼동시키는데, 이러한 잡음은 의도하지 않은 메시지의 불확실성(entropy)을 증가시킨다.(박정순 1997: 49)

다음으로 살펴볼 개념은 ‘정보’이다. Fiske(1997)는 이 모형에서 정보의 개념을 첫째, 어떤 신호의 예측 가능성, 둘째, 송신자에게 열려진 선택 가능한 경우의 수로 정의한다. 여기서 정보는 내용이 아니라 선택의 ‘확률’에 관계된 것이고, 선택의 확률은 커뮤니케이션의 ‘정보량’을 결정하는 것으로 의미론적 개념의 정보가 아닌 수학적 개념의 정보라고 할 수 있다. 정보량의 단위는 이진법(binary digit)의 약어인 ‘bit’으로 ‘네 ‘ ’ 아니오 ‘의 선택 횟수 즉 이진법적 선택(binary choice)을 의미한다. 따라서 정보량은 몇 번의 이진법적 선택을 했는가를 말하는 것이다. 만약 어떤 메시지가 선택될 확률이 높다면 그 메시지가 가진 정보량은 적다.

예를 들어 어떤 사람의 고향을 알아내려면 이진법적 선택을 거쳐 그의 고향을 알아낸다.(박정순 1997: 51)

- ① 서울 사람인가 아닌가? - 만약 서울 사람이 아니라면,
- ② 호남 사람인가 아닌가? - 호남 사람이 아니라면,
- ③ 강원도 사람인가 아닌가? - 강원도 사람이 아니라면,
- ④ 영남 사람인가 아닌가? - 영남사람이라면,
- ⑤ 경상북도 사람인가 아닌가?

만약 그 사람이 경상북도 사람이라면 이 정보는 5bit의 정보를 가지게 된다. 결국 이 모형에서 메시지의 정보량의 적다는 것은 첫째, 그만큼 메시지의 선택조건이 적다는 것을 의미하고 둘째, 따라서 그 메시지가 선택될 가능성이 높다는 것을 의미하며, 셋째, 따라서 그 메시지가 무엇인지 쉽게 예측할 수 있다는 것을 의미한다. 반면, 메시지의 정보량의 많다는 것은 첫째, 메시지의 선택조건이 수가 많다는 것을 의미하고, 둘째, 그만큼 그 메시지의 선택 가능성이 낮다는 것을 의미하며, 셋째, 따라서 그 메시지가 무엇인지 쉽게 예측할 수 없다는 것을 말한다.(박정순 1997: 53)

앞서 설명했듯이 ‘정보’의 개념은 선택 가능한 경우의 수를 가리킨다. 그런데 여기서 선택의 여지가 적은 상태를 가리키는 ‘중복성’(redundancy)의 개념과 선택의 여지가 많은 상태를 가리키는 ‘불확실성’(entropy)의 개념이 나온다.

먼저 중복성은 낮은 정보량을 가진 상태이며 따라서 높은 예측성을 가진다. Fiske(1997)에 의하면 이러한 중복성은 한 메시지 내에 존재하는 예측 가능한 관습적 특성에도 연관된다. 예를 들어 ‘음식을’이라는 말이 나오면 ‘먹는다’나 ‘만든다’라는 말이 나올 확률이 ‘키운다’라는 말이 나올 확률보다 높다. 이렇게 반복되는 경험, 다시 말해서 관습은 메시지의 ‘중복성’을 만들게 되고 이를 바탕으로 수용자는 메시지를 해석하게 된다.(백승주 2003) Fiske는 커뮤니케이션에서 ‘중복성’은 필수적이라고 지적하면서 메시지 수용자와 관련된 문제를 해결하는 데에도 ‘중복성’이 도움을 준다고 말한다. 예를 들면 거대하고 이질적인 메시지 수용자 집

단에게 메시지를 전달하려고 한다면 상당한 수준의 ‘중복성’을 가진 메시지를 고안해야 한다는 것이다. 여기서 눈여겨 볼 것은 ‘중복성’을 만들어내는 ‘반복’의 기능이다. 관습이라는 것은 결국 ‘반복’은 경험의 축적이며 따라서 반복은 메시지의 정보량을 줄이는 방식이자, 메시지의 중복성을 높이는 방식이라고 할 수 있다.

중복성과 달리 불확실성은 정보량이 높은 상태로 낮은 예측성을 가진다. Fiske에 따르면 불확실성은 커뮤니케이션 과정에서 문제를 발생시키는 원인이다. 불확실성의 예로 Fiske는 카드 게임을 들고 있는데 카드 한 벌을 완전히 뒤섞은 상태는 ‘불확실성’이 최고조에 달한 상태이며, 반대로 카드를 순서에 맞게 배열한 상태는 최대의 ‘중복성’을 가진 상태이다.

Shannon & Weaver의 커뮤니케이션 모형을 한국어 수업에 적용하여 보면 송신자는 교사이고 수업은 교수학습 내용이라는 ‘메시지’를 목적지인 학습자에 보내는 과정이라고 볼 수 있다. 그런데 만약 정보량이 많을 경우, 다시 말해 메시지가 아닌 다른 것을 선택할 수 있는 조건이 많아진다면 교사가 보낸 메시지가 학습자에게 제대로 전달되지 못 할 가능성이 커진다.

정보량이 지나치게 높다는 것은 학습자들이 교수학습 내용이 무엇인지 파악하지 못하거나 잘못 이해하여 결국 학습에 방해받을 수 있다는 뜻이다. 반대로 정보량이 지나치게 적은 경우는 학습자들은 교수학습 내용에 대한 흥미를 잃게 될 가능성이 있다. 따라서 교사가 교수학습 내용에 대한 학습자의 관심을 유발시키기 위해서는 교사 발화의 정보량을 조절할 필요가 있다.

그러나 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 한국어 수업의 경우에는 메시지의 정보량이 낮아서 문제가 생기는 경우는 없었다. 그 이유는 한국어 학습자들에게 한국어는 모어가 아니며 따라서 한국어로 진행되는 수업은 그 자체가 이미 정보량이 높은 상태이기 때문이다. 분석 결과 문제가 되는 경우는 모두 정보량이 지나치게 높은 것 때문이었는데 본 연구에서는 이렇게 불확실성이 높아진 이유를 언어 통제 전략, 수렴적 화제 설정 전략, 수업 구조의 결속성 확보 전략 등 정보량 조절 전략의 실패에서 기인한 것이라고 본다.

정보량 조절 실패는 커뮤니케이션에 문제를 일으킨다. 따라서 관여 유발의 관점에



서 정보량의 조절은 관여 유발을 위한 필수적인 전제조건이라고 할 수 있다.

#### 4.3.1. 언어 통제 전략

교사 발화의 정보량을 높이는 요인 중 대표적인 것은 통제되지 않은 언어의 사용이다. 교사는 학습자의 수준에 맞추어 자신의 사용하는 어휘와 표현, 그리고 문법을 통제해야 한다. 예를 들어 초급 수업을 진행하는 교사는 초급 수준에 맞는 어휘와 표현을 사용해야 한다. 이 경우 교수학습 목표가 되는 내용만이 학습자들에게 새로운 정보가 되어야 하는데, 만약 교사가 자신의 발화에서 교수학습 내용이 아닌 문형이나 어휘를 사용한다면, 학습자들은 그 문형이나 어휘에 집중하게 되고, 결국 계획했던 교수학습 내용을 제대로 이해하지 못하게 된다.

아래의 <예 35>는 4.1.2.3.에서 살펴본 <예 17>(p.119)과 같은 수업으로 이 수업의 교사는 교수학습내용과 관련이 먼 어휘나 화제를 제시하고 있다. 이 수업에서 교사의 발화가 얼마나 효율적으로 사용되었는지를 파악하기 위해서는 먼저 이 수업의 교수주제인 듣기 내용이 무엇인지를 알아야 한다. 이 수업의 듣기 내용은 다음과 같다.

수잔: 한스 씨. 이번 휴가 때 뭐 할 거예요?

한스: 글썄요. 아직 특별한 계획은 없어요. 수잔 씨는요?

수잔: 저는 친구들과하고 제주도에 갈 거예요.

한스: 제주도요? 제주도가 어떤 곳이에요?

수잔: 유명한 섬이에요. 한국 남쪽에 있어요.

한스: 제주도가 좋아요?

수잔: 네. 경치가 아주 아름다워요. 특히 바다 경치가 아주 아름다워요.

한스: 아: 그래요? 저도 한번 가보고 싶어요.

수잔: 그럼 이번 휴가 때 같이 갈까요? 제가 친구들한테 이야기할게요.

한스: 좋아요. 그런데 제주도에서 뭐 할 거예요?

수잔: 제주도 관광하고 등산할 거예요.

한스: 비행기표는 얼마예요?

수잔: 글썄요. 그건 잘 모르겠어요: 우리 인터넷으로 찾아볼까요?

한스: 네 좋아요. 같이 찾아봐요.

이 듣기수업이 포함된 과의 전체 수업 목표는 학습자들에게 ‘제안하기’와 ‘약속하기’의 기능을 익히게 하는 것이다. 따라서 듣기의 내용도 ‘수잔’이 ‘한스’에게 제주도 여행을 제안하는 내용으로 이루어져 있다. 즉 이 수업의 교수주제는 등장 인물들의 어떤 행위를 하는지 파악하고, 듣기 수업에서 학습한 내용을 바탕으로 학습자들도 한국어로 제안하기와 약속하기를 해보는 것이 되어야 한다. 이 수업에서 새롭게 제시되어 학습자들이 학습해야 하는 단어로는 ‘휴가’, ‘특별히’, ‘남쪽’, ‘유명하다’, ‘특히’, ‘관광’이 있다.

<예 35>[A092L#1\_1]

- 191 남3 아저씨 어딿어요? 아저씨? < ① 남대문 방화범을 화제로 제시  
192 교사 그 아저씨 지금↗  
193 남3 =hospital!  
194 남2 =머리가 안좋아요.  
195 교사 네 조금 머리가 안 좋아요. 지금 감옥에 있어요. < ② ‘감옥’ 사용  
196 Jail. 감옥에 있어요. 오케이? < ③ ‘감옥’을 설명하기 위해 영어 단어 ‘jail’사용  
197 여러분 동서남북↗ 남대문 동대문 서대문 괜찮아요?  
-종락-
- 250 남3 선생님. 제주도에서 해수욕장 있어요? < ④ 학생이 ‘해수욕장’을 화제로 제시  
251 교사 해수욕장 알아요? ((판서)) < ⑤ 교사의 ‘해수욕장’ 설명 시작  
252 여2 모르겠어요.  
253 교사 여러분. 제가 뭐해요? ((수영동작)) < ⑥ ‘해수욕장’ 설명  
254 남1 수영?  
255 교사 수영해요. 어디에서 수영해요? < ⑦ ‘해수욕장’ 설명  
256 남2 =바다.  
257 교사 바다. 맞아요! 그런데↗ 바다 어디에서 수영해요? 해수욕장에서. < ⑧ ‘해수욕장’ 설명  
258 여러분! 자: 어. 잠깐만요↗ 제주도 지도가 어디있지?((지도를 보여주며))  
259 네. 보세요 여러분↗ 제주도에: 해수욕장이 아주 많아요.  
260 자! 여기 바다↗수영할 수 있어요?  
261 남3 =네. 네.  
262 교사 안 돼요. ((웃음)) 아주:  
263 남2 =네. 재밌어요.  
264 교사 여기 수영할 수 없어요. 그런데↗ < ⑨ ‘해수욕장’ 설명

- 213 -

495 교사 자. 100살 200살 300살 400살 500살 600살 700살 살아요. < ㉑ '서귀포' 지명과  
**관련된 설화 설명 시작**  
496 네. 그래서 ↗ 거기 중국사람: 중국 왕.  
497 네 중국 왕이 ↗ 특별한 약을 ↗ 찾으세요;  
498 사람 보냈어요. 네; 그래서: 여기 중국사람이 ↗ 제주도에 왔어요.  
499 어: 그런데 ↗ 없었어요: 약이 없었어요: 그래서 ↗ 제주도에 ↗ 여러분.  
500 ((판서)) 이거 뭐예요?  
501 남2 서귀포.  
502 교사 네. 서귀포. 약 없었어요: 그래서 서쪽! 돌아갔어요: 좀 어려워요 ↗ 네. 여기에: <  
**㉒ 서귀포에 대한 설화 설명 계속.**  
503 남1 아주 맛있어요.  
504 교사 네 제주도 ↗ 그리고 이쪽! 여러분 서귀포.  
505 남3 서귀포요?  
506 교사 제주도에: 제주시 있어요. 그리고 ↗ 서귀포시 있어요.  
507 그런데 왜 ↗ 서귀포시예요?  
508 옛날에 중국왕. **저 오래오래 살고 싶어요: 안 죽고 싶어요:**  
509 special 특별한 약 찾으세요:  
510 제주도에 사람을 보냈어요. 그런데 ↗ 제주도에 ↗ 그 약이 없었어요:  
511  
512 그래서 사람들이 서쪽. 중국 어디에 있어요? < ㉒ 서귀포 지명 설명 시작  
513 한국 서쪽에 있어요: 돌아갔어요.  
514 한자예요. 서. 귀. 돌아가요. 한자. 돌아가요. Return. < ㉒ 서귀포 지명을 한자와  
**영어를 이용해 설명**  
515 어. 배를 타요: 포. 어 배! < ㉒ 서귀포 지명을 한자로 설명  
516 여2 한자 뭐예요? < ㉒ '한자'의 의미에 대해 질문.  
517 교사 서쪽 돌아가요: < ㉒ 서귀포 지명을 한자로 설명  
518 여2 한자 뭐예요? < ㉒ '한자'의 의미 계속 질문  
519 교사 자 한자 어떻게 할까요? 자 일본사람 ↗ 써 볼까요? < ㉒ '한자' 설명 시도  
520 포. 알아요? 대만사람 ↗ 몰라요?  
521 이거?  
522 여? 아: 여러분:  
523 교사 한자예요. 한자 ↗ 네 JIN씨 고마워요 ↗  
524 옛날에 진 dynasty. 진시황 있어요. < ㉒ 진시황에 관련 설화 계속 설명  
525 남4 진시황 제주도 안 갔어요; 사람 < ㉒ 진시황에 대한 교사의 이전 설명을 이해  
**하지 못하고 교사에게 반론.**  
526 교사 네. 사람.  
527 남4 네 사람 중국 가요: 중국 갔어요.  
528 교사 네. 그게 뭐예요? 이 안 죽어요 약.  
529 안 죽어요 약. 어. 제주도에 찾으세요: 하지만 제주도에 없었어요:  
530 그래서 서쪽으로 사람들이 갔어요:  
531 남3 \*\*알아요?  
532 교사 다시 한 번?  
533 남3 아주 닮은 제주도 president?  
534 교사 옛날에: 제주도는 ↗ 바다예요. 그리고 여기 르네라는 사람. < ㉒ 하멜 표류기에  
**대한 설명 시작**

535            여러분 어느 나라 사람이에요?  
 536            네덜란드 사람이에요: 배. 바람. 이 사람이↗ 일본에 가고 싶었어요.  
 537            일본!  
 538            그런데 바람이 불어요: 날씨가 안 좋아요: 제주도에 왔어요.  
 539            네덜란드 사람!  
 540            그리고 그 사람이 diary를 썼어요. 나는 일본에 가고 싶었어요:◁ 'diary' 사용  
 541            그런데 바람이 많이 불어요:  
 542            날씨가 안 좋았어요. 그래서 나는 제주도에 왔어요:  
 543            제주도는 한국 남쪽에예요:  
 544            유명한 섬이에요: 어. 조선 dynasty. 하멜. 네덜란드 사람. 왔어요.◁ 조선 dynasty  
 544    여2        제주도에: 네덜란드 사람 왔어요.  
 545    남2        한국 사람이 한국 사람이:\*\*  
 546    교사      네. 좋습니다. 여러분!  
 547    남3/  
           여2      ((영어로 대화 시작))◁ ㉓ 영어로 하멜에 대해 대화  
 548    교사      잠깐만요. 영어 안돼요: 영어 안돼요: 영어 안 되구요↗ 숙제가 있어요:

191번에서 197번까지는 첫 번째 듣기를 하기 전의 수업대화 내용으로 <예 11>에서 살펴보았듯이 교사는 교수주제와는 관계가 거의 없다고 할 수 있는 ‘남대문’에 대한 설명을 하고 있다. 이 부분에서는 이렇게 교수주제와 관계가 없고 문화적인 지식을 알아야만 이해할 수 있는 내용이 대화의 화제가 되고 있는데, 과정적 커뮤니케이션 모형의 입장에서 보면 이는 ‘잡음’이 되어 진정한 메시지인 교수주제의 전달을 막는 요소로 작용한다. ①에서 ‘남 3’이 방화범을 화제로 꺼내자 교사는 이를 막지 못하고 오히려 방화범의 상태를 설명하며 ‘감옥’이라는 어휘를 사용한다.(②) 1급 학습자들에게 ‘감옥’은 학습자들의 수준에 맞지 않은 단어로 정보량을 증가시키는 작용을 한다. 교사는 ③에서 감옥을 다시 ‘jail’이라는 영어 단어를 써서 설명하고 있는데, 영어권 학습자들에게는 도움이 되겠지만, 중국어를 사용하는 학습자들과 같이 비영어권 학습자들에게는 오히려 정보량을 더욱 증가시키는 요소로 작용한다.

전사 자료의 250번부터 288번까지는 첫 번째 듣기와 두 번째 듣기 사이의 수업 내용을 전사한 것이다. 이 단계에서 교사는 첫 번째 듣기의 결과, 즉 학습자들이 어떤 내용을 이해했는지 파악하고, 미진한 부분이 무엇인지 확인한 두 번째 듣기에서 학습자들이 미진한 부분에 초점을 맞추어 듣도록 해야 한다. 그러나 이 부분에서도 교사는 교수주제와 관계가 먼 ‘해수욕장’이라는 단어를 설명하는데 많은 시간을 쓰고 있다. 위에서 듣기 텍스트에서 살펴보았듯이 ‘해수욕장’은 이 수업의 목표 단어가

아니며 이 수업의 전체적인 목표와도 관련이 멀다. 비록 ④에서 학생 ‘남 3’의 질문(제주도에 해수욕장 있어요?)에 의해 화제가 도입되기는 했지만 교사가 원했다면 간단한 대답으로 교수주제와 관련이 없는 화제가 확산되는 것을 막을 수도 있었을 것이다. 그러나 반대로 교사는 ‘해수욕장’을 대화의 주요 화제로 받아들이고 이를 반복해서 설명하려고 노력한다.(⑤, ⑥, ⑦, ⑧, ⑨)

문제는 1급 학습자들에게 해수욕장이라는 단어는 쉽게 이해하기 힘든 단어라는 점이다. 해수욕장이라는 어휘를 이해시키기 위해서 교사는 수영을 할 수 있는 곳임을 계속 강조하고 있는데 사실 바다에서는 어디서나 수영이 가능하기 때문에 이러한 설명은 오히려 학습자들이 혼란만 가중시킨다. 즉 해수욕장이 바다를 가리키는 것인지, 해변을 가리키는 것인지, 해변과 해수욕장은 또 어떻게 다른 것인지 해수욕장이라는 어휘를 처음 접하는 학습자들은 계속 고민하게 되는 것이다. 그런데 더 큰 문제는 이 수업에서 ‘해수욕장’의 의미를 아는 것이 수업의 목표를 성취하는 것과 관련이 없다는 점이다. 그럼에도 불구하고 교사는 계속해서 ‘해운대’, ‘설악산’, ‘속초’, ‘보령’, ‘서산’, ‘Mud’ 등 해수욕장과 관련된 지명과 어휘들을 제시하고 있는데 이러한 지명 또한 대부분의 학습자들은 잘 모르는 것들이기 때문에 이 대화의 정보량은 매우 증가하게 된다. 이 부분에서 교사의 대화 상대가 거의 ‘남 3’으로 국한되어 있고 다른 학습자들은 대화에 참여하지 않고 있다는 점은 이를 뒷받침해주는 증거가 된다.

481번부터 548번까지는 이 수업의 정리단계로 들은 내용을 바탕으로 활동을 하고 이를 정리하는 부분이다. 그런데 전체 수업을 내용을 정리해야하는 이 단계에서 교사는 서귀포의 지명과 관련된 설화를 화제로 도입하고 있다. 이 과정에서 1급 학습자들은 이해하기 힘든 ‘진 dynasty’, ‘진시황’(⑩) 같은 어휘를 이야기하거나 ‘한자’라는 어휘를 사용하면서 서귀포의 지명을 한자 풀이로 설명한다.(⑫, ⑬) 그러나 이는 오히려 교사 발화의 정보량만 높인 것인데, ⑭, ⑮에서 ‘여 2’가 ‘한자’라는 어휘의 뜻을 계속 묻는 것이나 서귀포에 대한 설화를 교사가 계속 설명했음에도 불구하고 ⑯에서 ‘남 4’가 교사가 이미 한 이야기를 반론하는 부분을 보면 이를 확인할 수 있다. 교사는 ⑰에서 제주도와 관련하여 ‘하멜 표류기’를 화제로 도입해

설명하고 있는데 이를 제대로 이해하지 못한 ‘남 3’ 과 ‘여 2’ 는 영어로 하멜에 대해서 이야기를 시작한다.(㉑)

결과적으로 이 수업의 교사는 교수주제와 관계없는 문화적인 함의를 가진 어휘의 제시, 학습자 수준에 맞지 않는 어휘와 영어 사용, 교수주제와 거리가 먼 화제의 도입 등 자신의 언어를 제대로 통제하지 못하고 있다. 그리고 이는 교사 발화의 정보량을 극도로 증가시켜 학습자들의 교수주제에 대한 관여를 막게 한다.

#### 4.3.2. 수렴적 화제 설정 전략

언어 통제 실패에 의해 정보량이 증가하는 경우 외에도 학습자와 상호 작용 속에서 교수학습 목표와는 벗어나는 화제가 등장했을 때 이를 적절하게 제어를 하지 못하는 경우 정보량이 증가하게 된다. 앞서 살펴본 <예 35>의 수업의 경우 교사는 주로 ‘남 3’ 과 상호작용을 하는데 ‘남 3’ 에 의해 제시된 화제를 제대로 통제하지 못하여 문제에 처하게 된다. <예 36>은 <예 35>과 같은 수업으로, 제시 단계에 해당하는데 여기서도 같은 문제가 발생하고 있다.

#### <예 36>[A091L#1\_1]

53	교사	자 여러분. 여기 알아요?	
54	여2	제주도.	
55	학들	제주도예요.	
56	남3	독도 어디예요? < ① 확산적 화제 ‘독도’를 질문을 통해 제시	
57	교사	어 독도는: 여기에 있어요.	
58	남3	요즘 날씨: 독도 weather**	
59	교사	어 독도↗ 여기는 제주도.	
60	남3	<u>독도에서 사람 없어요:</u> < ② 논쟁적인 부분을 화제로 제기	
61	교사	진짜요?	
62		<u>독도↗ 사람 있어요.</u> < ③ ‘남 3’의 발언을 교사가 반박	
63	남3	진짜?	
64	교사	네. 하지만 많지 않아요. 적어요.	
65	여4	어 얼마 얼마 얼마.	
66	교사	글쎄요: 그건 저도 잘 모르겠어요:	
67	여4	백 명?	

68 남3 독도 몰라요. 다케시마? < ④ 민감한 사안을 화제로 제기  
69 교사 다케시마 일본사람↗ 다케시마. 한국사람↗ 독도. < ⑤ 교사의 반박.  
70 남1 나쁜 남자예요.< ⑥ '남 3'이 민감한 발언을 비난  
71 남3 영국말 이름 알아요.  
72 교사 영국말?  
73 남3 네. Liancourt rocks\*\*< ⑦ 민감한 사안을 다시 화제로 제기  
74 교사 왜요?  
75 남3 it's rocks but it's not \*\* liancourt rocks that's the english name.  
76 교사 그래요? 하지만 한국 사람은 말해요. 섬.< ⑧ 교사의 반박. 논쟁 참여  
77 학들 =섬. 섬.< ⑨ 다른 학습자들의 동조.  
78 교사 네 여러분. 제주도. 독도. 섬이에요. 섬이 뭐예요?  
79 자 여기는: 바다. 바다↗ 모:두 바다예요↗ 땅. 섬.  
80 제주도. 독도. 섬. 자 일본은 어때요 그럼↗일본!  
81 남1 일본도 섬이에요.  
82 교사 맞아요? (지도의 바다 부분을 가리키며) 하나 둘 셋 넷 맞아요?  
83 남1 네.  
84 교사 나라. 나라. 섬 나라. 네. 여기 바다 바다 바다 바다 < ⑨ 불필요한 어휘 제시  
85 그리고 여기 사람이 살아요. 땅↗ 섬!< ⑩ 섬의 의미 강조하며 독도가 섬임을 다시 상기시킴.  
86 남3 도하고 섬 같아요?  
87 교사 네?  
88 남3 도!  
89 교사 네. 도는↗한자예요. 한자. 섬은↗ 한국 말.  
90 여4 도↗ 도↗  
91 교사 네. 일본 사람↗도. 써 보세요. 써 보세요. 도.  
92 여2 아 맞아요:  
93 교사 네. 한자예요. 여러분↗ 제주도. 이거는↗ 한자 도. 한국어는↗ 섬. 섬.  
94 괜찮아요? 어. 자: 저는↗ 방학 때 여기. 제주도에 갈 거예요.  
95 제주도. 자: 이게 뭐예요? 짜자잔!

<예 36>은 A교육기관의 1급 듣기 수업으로 교재의 등장인물이 제주도에 가서 어떤 일을 하는지 듣고 파악하는 것이 수업 내용이다. 이 수업의 듣기 내용을 간단히 요약하자면 ‘등장인물이 방학 때 한국 남쪽에 있는 섬인 제주도에 가서 여행을 한다.’라고 할 수 있다.

수업의 진행 과정을 보면 53번에서 교사는 먼저 ‘제주도’를 도입, 제시하려 하는데 ①에서 ‘남 3’이 독도의 위치에 대한 질문을 던진다. 교사가 위치를 확인해주자 ‘남 3’은 다시 ②에서 민감한 내용인 ‘독도에 사람이 없어요’라는 발언을 한다. ③에서 교사가 이에 반박하는데 이때부터 교수학습 내용과 관련이 없는 ‘독도’가 화제로 부각된다. 이후 독도가 사람이 사는 유인도(有人島)인지의 문제와 ‘다케시

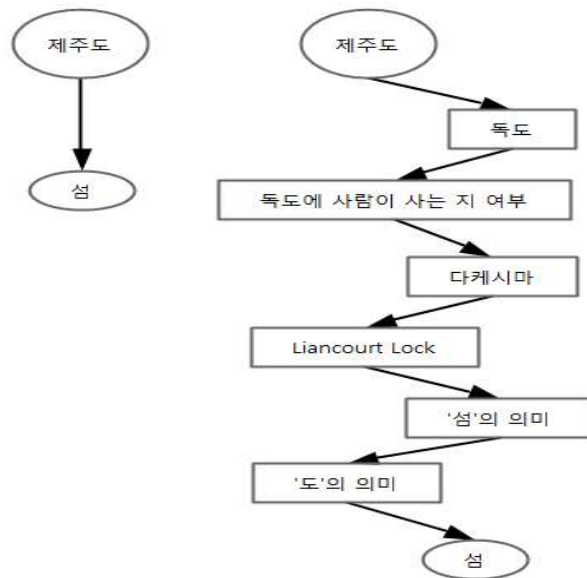


마’ , ‘Liancourt rocks’ 등 독도의 이름을 둘러싼 논쟁이 벌어진다. ’ 남3 ‘이 ‘다케시마’ 라는 말을 하자 독도의 명칭과 영토권 문제를 알고 있는 ‘남 1’ 은 ‘남 3’ 을 ‘나쁜 남자’ 라고 부른다.

이렇게 ‘독도’ 가 단순한 섬의 이름이 아니라 정치적으로 민감한 화제임에도 불구하고 교사는 ‘남 3’ 을 제어하지 못하고 있다. 오히려 ‘남 3 ‘이 독도가 영어로는 섬이 아니라 암초(Liancourt rocks)라는 설명을 하자 교사는 ‘하지만 한국 사람은 말해요’ 라고 말하며 독도가 단순한 암초가 아니라 섬이라는 사실을 강조하고(⑧), 이를 통해 논쟁에 참여하게 된다. ⑨에서 교사의 발언에 다른 학생들이 동조하면서 ( ‘섬, 섬’ ) 화제가 ‘섬’ 이라는 어휘의 의미로 전환되는데, 화제가 ‘섬’ 으로 전환되고 나서도 교사는 ‘섬 나라’ 라는 불필요한 어휘(⑨)를 제시하기도 하고, 다시 ⑩에서 사람이 사는 곳이 섬이라는 것을 강조하면서(그리고 여기 사람이 살아요. 땅. 섬) 전 화제 단락에서 마무리된 논쟁을 다시 언급한다.

‘독도’ 라는 화제는 영토권 분쟁과 관련된 여러 주제로 확대될 수 있는 화제이다. 이 같이 교수주제에서 벗어나서 다른 여러 주제로 대화가 확대 전이되는 화제를 본 연구에서는 ‘확산적 화제’ 라고 부르하고자 한다. 이와 반대로 교수주제로 자연스럽게 연결되는 화제는 ‘수렴적 화제’ 라고 부르하고자 한다. <예 36>의 경우처럼 교수주제를 전달하기 위한 매개화제를 설정할 때 ‘수렴적 화제’ 를 설정하지 않고 ‘확산적 화제’ 를 설정하는 경우, 수업대화의 정보량은 증가하고 결국 학습자들은 교수학습 내용에 관여하지 못할 가능성이 커진다.

앞서 보았듯이 ‘독도’ 는 다양한 영역의 주제로 대화가 전개될 수 있는 확산적 화제인데, 교사는 이런 화제가 설정되는 것을 통제하지 못하고 있다. 과정적 커뮤니케이션 모형에서 보면 이러한 확산적 화제는 정보량을 증가시키며 결국 메시지의 전달을 방해하는 ‘잡음’ 으로 작용하게 된다. ‘독도’ 라는 확산적 화제 때문에 학습자들은 교수학습 내용인 ‘제주도’ 나 ‘여행’ 에 관련된 사전 지식을 활성화시키고 이를 통해 자신들의 경험과 교수 내용을 연결시킬 기회를 갖기 못하게 된다. 이 수업대화의 화제 전개 양상을 그림으로 도식화시켜 나타내면 다음과 같다.



<그림 25> 예 36의 화제 전개 양상

원래는 왼쪽의 그림처럼 교사는 제주도를 소개하고 제주도가 섬이라는 사실을 주지시킨 후 학습자의 방학 계획이나 한국 또는 제주도 여행 경험을 듣기 내용과 연결시켜 학습자들의 교수학습 내용에 대한 관심을 유발시켜야 한다. 그러나 실제 수업 양상에는 오른쪽 그림과 같이 제주도가 섬이라는 것을 인지시키기 전까지 독도와 관련된 논쟁들이 진행된다. 이렇게 교사가 학습자와의 상호작용 속에서 교수학습 내용과 관련 없는 확산적 화제가 등장했을 때 이를 적절히 통제하지 않으면 이는 정보량의 증가로 이어지고 결과적으로 관여 유발을 막는 기제로 작용하게 된다.

#### 4.3.3. 수업 구조의 결속성 확보 전략

수업구조의 각 부분들이 서로 결속되지 못하는 것 또한 정보량을 증가시키는 요인이 된다. 어떤 텍스트의 결속성을 확보하게 하는 결속 장치 중 대표적인 것이 ‘반복’인데, 텍스트의 구조 안에서 메시지의 중복성을 만들어내는 특정 요소의 반복(교수주제의 반복이나 화제의 반복)이 나타나지 않는 경우 정보량은 증가한다. 다시 말해 화제 단락 간에 내용이 연결이 안 된다거나 교수주제가 무질서하게 제시되는 수업구조, 화제와 교수주제가 연결이 안 되는 수업구조, 한 수업 안에 교수주제 여러 개가 원칙 없이 나타나는 수업구조 등은 정보량을 증가시키는 원인이 된다.

대화 수업인 <예 34>(p.200)의 경우 과정적 커뮤니케이션 모형의 관점에서 보면 학생들이 정작 학습해야 할 내용은 ‘대화문’ 이지만 이와 관계없는 유행어 ‘대단해요’, ‘5일 근무제’, ‘전통 자수’ 등을 교사가 교수주제로 부각시키고 있다. 이 때문에 교수주제의 측면에서 보면 <예 34>의 시작단계는 단계 전체를 통제하는 교수주제가 없고 수업 본래의 교수주제와는 관계가 없는 주제가 나열된 구조, 다시 말해 결속성이 없는 구조를 보이고 있다. 이렇게 본래의 교수주제와 아무런 연관을 맺고 있지 않은 이러한 어휘들을 교수주제로 따로 다루는 것은 본래 학습자(수신자)가 받아야 할 메시지(대화문)의 전달을 방해하는 ‘잡음’으로 작용한다. 그리고 이는 수업 전체의 정보량을 증가시켜 학습자들이 진정한 교수목표가 무엇인지 파악하기 어렵게 만든다.

<예 34>의 대화 제시단계에서도 대화를 제시하다가 문형 ‘-려면’의 제약을 화제로 만든다거나 발음이 화제가 되는 등 교수주제와 관계없는 내용이 교수주제가 되는 경우가 빈번하게 나타난다. 이렇게 <예 34>의 제시단계에서는 단계 전체를 결속하는 ‘교수주제’가 있긴 하지만 문법이나 발음처럼 교수주제와 관계없는 내용이 자주 등장함으로써 교수주제의 측면에서 결속성이 약한 구조를 만들어낸다. 그리고 이는 정보량을 증가시킨다.

그러나 <예 12>(p.79)의 경우는 <예 34>와 달리 수업 단계를 지배하는 상위주제가 설정되어 있고, 교수주제를 이루는 하위 교수주제 또한 일정한 순서에 따라 배열되어

정보량을 줄이고 있다. 자세히 살펴보면 <예 12>의 제시확인단계는 제시확인단계1, 제시확인단계2, 정리단계로 구성되어 있는데 이 단계를 지배하는 상위주제는 형용사 관형형이다. 제시확인단계 1은 다시 받침 없는 형용사 관형형 확인 단계, 받침 있는 형용사 관형형 확인 단계로 구성되었고, 제시확인단계2도 받침 없는 형용사 관형형 확인 단계, 받침 있는 형용사 관형형 확인 단계, ‘있다’의 관형형 확인 단계로 구성되어 있다. 말하자면 교사는 화제단락을 지배하는 상위주제를 ‘받침 없는 관형형’, ‘받침 있는 관형형’, ‘있다’의 관형형 순으로 세밀하게 설정하고 이러한 단계를 정리단계를 포함 세 번 반복하면서 수업대화를 구성하고 있는 것이다.

이는 인지적으로 부담이 적은 것(어간에 받침 없는 용언)에서 부담의 큰 것(어간에 받침 있는 용언)순으로 상위주제가 제시되는 순서를 정하여 배열하고자 하는 의도가 반영된 것이다. 또한 이러한 패턴(받침 없는 것- 받침 있는 것)의 반복을 통해 중복성을 높여 수업 내용에 대한 학습자들에게 인지적인 부담감을 줄이려는 의도도 반영됐다고 할 수 있다. 그리고 이러한 패턴이 세 번 구조적으로 반복되는 것은 교수주제의 측면에서 이 단계에 결속성을 부여한 것이라고 할 수 있다. 이렇게 해서 학습자들은 수업 내용을 보다 쉽게 익숙한 것으로 받아들이게 되고 궁극적으로 교수 내용에 관여하게 되는 것이다.

<예 12>의 경우처럼 상위주제 설정 전략은 정보량을 줄이는 기제가 된다, 반대로 <예 34>의 경우처럼 수업 단계에 상위주제가 제대로 설정되어 있지 않는 경우는 그 수업 대화의 정보량이 늘어나게 되어 발화자인 교사의 메시지(교수주제)를 학습자들이 포착하지 못하게 만들고 결국 교수주제에 대한 관여를 방해하게 된다. 따라서 수업 구조를 분석했을 때 <예 34>처럼 교수주제의 측면에서 결속성이 떨어뜨리는 요소가 있다면 이는 정보량을 증가시키는 요인이 되며 결과적으로 학습자가 교수학습 내용에 관여를 하지 못하게 만드는 기제가 된다고 해석할 수 있다.

상위화제의 설정 또한 화제 간의 결속성을 강화시켜 정보량을 줄이는 역할을 한다. <예 13>(p.98)은 <그림 23>(p.207)에서 보는 것과 같이 각 수업 단락이 좋아하는 연예인, 좋아하는 사람을 만나면 하고 싶은 일 등과 같은 상위화제로 잘 결속되어 있다. 이렇게 어떤 수업 단계에서 상위화제가 설정되는 경우 단계 내에서 다루어지는

화제는 반복되기 때문에 단계 전체의 일관성을 가지게 되어 정보량이 줄어들게 된다. 정보량이 줄어들면 교사가 전달하고자 하는 메시지는 명확하게 전해지고 이는 다시 학습자들의 적극적인 수업 참여로 이어진다. 이는 <그림 23>의 도입 1에서 화제가 학습자들로부터 도출된 것이라는 점에서도 확인된다. 이렇게 상위화제의 설정은 교사의 발화가 만들어내는 메시지의 중복성을 높여 교사와 학습자간의 의사소통 성공률을 높이고 궁극적으로 학습자들이 교수주제에 관여하게 하는 기회를 제공한다.

## 5. 미시적 관여 유발 전략

### 5.1. 프레임 사용 전략

#### 5.1.1. 장면화 프레임 사용 전략

본 절에서는 프레임(frame)이라는 상호작용 사회언어학의 분석틀을 이용하여, 특정 수업 단계에서 교사가 교수 목표를 성취하기 위해 프레임을 전환하며 특정 프레임이 학습자들의 관여를 유발함을 밝힐 것이다.

본 연구에서는 Tannen(1993)에 프레임 개념을 기초하여 논의를 전개할 것인데, 여기서 프레임은 일종의 기대 구조(structure of expectation)이라고 할 수 있다. Tannen은 프레임의 개념을 두 범주로 나눈다. 그 하나는 인류학자와 사회학자들에 의해 연구된 상호작용적 해석의 프레임(interactive frames of interpretation)이고, 다른 하나는 인공지능, 인지심리학 등에서 연구된 스키마(schema)로서의 프레임이다.

먼저 전자는 Bateson(1972)에 의해 제시된 프레임의 개념으로 Goffman(1974), Gumperz(1974), 그리고 Tannen(1979/1993)에 의해 발전되었다.(송경숙 2002:75) Tannen(1993:60)은 상호작용적 프레임을 상호작용 안에서 무슨 일이 일어나고 있는가에 대한 것이며, 이러한 프레임 없이는 어떠한 발화나 제스처도 해석될 수 없다고 설명한다. 그는 Bateson의 예로 이 개념을 설명하는데 다른 원숭이에게 물린 원숭이는 다른 원숭이가 놀이의 의도로 문 것인지(놀이의 프레임) 싸움의 의도로 문 것인지(싸움의 프레임)를 판단해야 한다. 마찬가지로 인간도 이러한 상호작용적 과제를 수행해야 한다. 즉 어떤 발화를 이해하기 위해서는 청자와 화자는 어떠한 프레임-예를 들어 농담인가 싸움인가-이 의도된 것인지를 알아야 한다는 것이다. 상호작용적 프레임의 개념은 결국 어떠한 행위가 관련되어 있는지, 화자가 자신이 말하고자 하는 것을 어떻게 표현하는지에 대한 감각을 말한다. 다음으로 지식 스키마(knowledge schema)는 인물, 사물, 배경에 대한 대화참여자의 기대를 가리킨다. 결국 프레임의

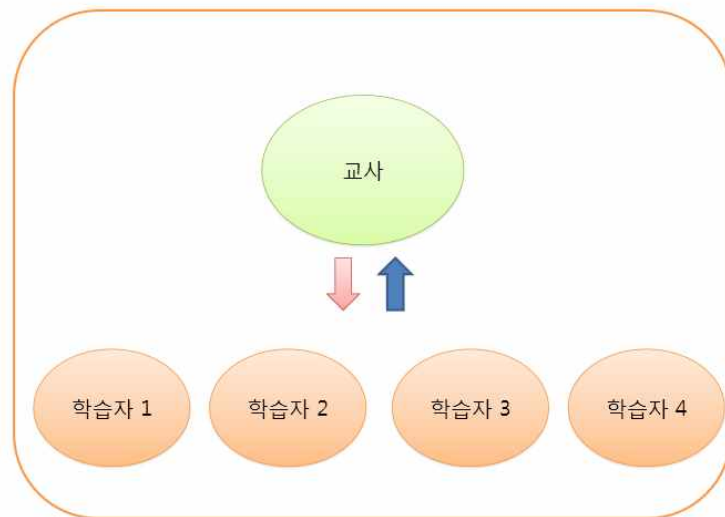
전환은 이런 지식 스키마와 상호작용적 프레임이 일치하지 않을 때 일어나게 된다.

또한 프레임의 전환은 대화상대자 상호간의 관계에 대한 조율과정(alignment)을 뜻하는 Goffman(1981)의 관계설정(footing)과 관련이 있다. 여기서 대화참여자들이 서로에 대한 관계를 조율한다는 것은 곧 프레임의 변화를 가리킨다. 대화 참여자들이 관계를 조율한다는 것은 대화 참여자들이 단순히 ‘화자’와 ‘청자’의 역할만 하는 것이 아니라 프레임의 변화에 따라 화자와 청자 그 이상의 다른 역할을 수행한다는 것을 뜻한다.

수업대화의 참여자들에게도 이러한 역동적 역할 변화가 나타나게 되는데, 교사에 의해 유도된 이러한 역할 변화는 궁극적으로 수업 목표의 달성을 위한 것이라고 할 수 있다. 이는 수업에서 교사의 발화행위가 단순히 정보를 전달하는 평면적인 행위가 아니라 교수주제를 입체적으로 구현·전달하는 행위임을 보여주는 것이다.

예를 들어 <예 11>이나 <예 12>의 관형형 제시 확인 단계에서 교사는 학습자들에게 관형형이 사용된 질문을 하고 학습자들은 그 질문에 답하는 모습이 반복되고 있는데, 여기에서 프레임의 변화에 따른 대화참여자들의 역할 변화가 확인된다. 흥미로운 것은 이 단계의 프레임 전환이 ‘목표 문법(관형형) 사용 상황의 실연’이라는 교수 목표를 성취하기 위해서 이루어진다는 점이다.

목표 언어가 가장 이상적으로 입력되는 방식은 학습자들이 실제 의사소통 상황을 겪거나 관찰하는 것이다. 그러나 교실 상황에서 교사가 실제 의사소통 상황을 구현하는 것은 거의 불가능에 가깝다. 이 때문에 교사는 실제 상황과 ‘유사한’ 장면을 구축하여 다른 학습자들에게 ‘실연’하는 전략을 취한다. 다시 말해 이 단계에서 이루어지는 교사의 질문과 학습자들의 답변은 실제 의사소통이라기보다는 목표 문법이 사용될 수 있는 상황을 전체 학습자들 앞에서 ‘극화’(dramatization)하여 보여주는 기능을 가진다. 본 연구에서는 이렇게 목표 문법이나 문형 등을 극화의 형식으로 장면화하여 보여주는 프레임을 ‘장면화 프레임’이라고 명명하고자 한다. 아래의 <그림 26>는 ‘일상적 수업대화 프레임’을 도식화시킨 것이고 <그림 27>은 ‘장면화 프레임’을 나타낸 것이다.



<그림 26> 일상적 수업대화 프레임<sup>29)</sup>

29) <그림 26>와 <그림 27>에서 ↕ 표시는 교사와 학습자간의 상호작용을 나타내며, ↓는 한 장면에서 다음 장면으로의 흐름을 가리킨다.





↓ ⇨ 장면의 전환



↓ ⇨ 장면의 전환



<그림 27> 장면화 프레임

<예 11>에서 시작단계와 상황도입단계는 <그림 26>의 일상적 수업대화 프레임에 해당한다. 상호작용을 나타는 화살표 표시에서 볼 수 있듯이 프레임 안에서 교사는 학습자들 전체를 대상으로 소통하고 있다. 그러나 대화가 <그림 27>과 같은 장면화 프레임으로 전환되면, 교사와 학습자는 다른 역할을 부여받게 된다. 장면화 프레임에서 교사는 질문을 통해서 목표한 교수 내용을 실연하여 보여주는 ‘장면’을 형성한다. 그리고 그 장면 속에서 교사와 교사에게 질문을 받은 학습자는 장면 속의 인물을 연기하게 된다. 이때 교사는 교사로서의 자아와 장면 속 등장인물로서의 연극적 자아를 모두 가지게 되는데 이는 질문을 받은 학습자도 마찬가지이다. 이러한 장면화 프레임에서 교사/학습자는 상황에 따라 두 개의 자아를 모두 유지할 수도 있고, 교사/학습자로서의 자아를 버리고 장면 속 등장인물로서의 연극적 자아만 가질 수도 있다.

<예 11>(p.69)의 형용사 관형형 제시단계에서 교사는 학습자에게 형용사 관형형이 들어간 문장으로 질문을 한다. 이 질문은 두 가지의 기능을 수행한다. 표면적으로 이 질문은 응답자의 답변을 구하기 위해 사용된다. 그러나 동시에 이 질문은 다른 학습자들에게는 목표 문법이 사용되는 상황을 시연하는 기능을 한다.

여기서 교사는 두 층위의 청자를 고려한다. 첫 번째 청자는 답변자의 역할을 하는 학습자이다. 두 번째 나머지 학습자들로 이 학습자들은 일종의 관객의 역할을 하는 청자들이다. 교사는 특정 학습자에게 질문을 던짐으로써 그 학습자와 의사소통을 해야 하며 동시에 다른 학습자들에게 목표 문법이 사용되는 상황을 효과적으로 보여줘야 한다. 이때 교사의 질문을 받은 학습자 또한 실제 자신이 아니라 ‘연극적 자아’의 역할을 부여받게 된다. <예 11>의 교사는 학생 MG에게 ‘키가 큰 여자를 좋아해요? 키가 작은 여자를 좋아해요?’라는 질문을 하는데 사실 교사는 학습자가 정말로 키가 큰 여성을 좋아하는지 키가 작은 여성을 좋아하는지에 대해서는 관심이 없다. 교사가 질문을 하는 상대는 학습자의 실제 자아가 아니라 관형형 사용 상황을 보여줄 수 있는 연극적 자아이며, 교사는 질문을 받은 학생이 ‘교사가 부여한 역할(연극적 자아)’를 잘 수행하여 관형형 사용 상황을 다른 학습자들에게 잘 실연할 수 있는지에 관심을 가진다.

학습자들이 특정 장면화 프레임에서 ‘연극적 자아’의 역할을 부여 받는다는 것은

곧 학습자가 교수학습 내용에 관여하게 된다는 것을 뜻한다. 장면화 프레임 안에서 장면을 만드는 학습자는 학습 내용에 대해 방관자적인 입장을 취할 수 없다. 특정 문형을 사용해야 할 경우 비록 연극적 자아이지만 학습자는 목표 문형을 사용하여 연극적 자아의 말은 역할을 수행해내야 한다.

여기서 짚고 넘어갈 점은 장면화 프레임이 연극적 상황이라고 해서 단순히 이미 정해진 대사를 주고받는 식의 역할극이 아니라는 점이다. 비유하자면 장면화 프레임 안에서는 즉흥극 같은 대화 상황이 벌어지게 된다. 다시 말해 즉흥극은 연극이라는 큰 틀은 유지하지만 배우들은 예측할 수 없는 상대방의 반응에 따라 유연하게 대처해야 한다. 장면화 프레임도 마찬가지이다. 수업에서 목표로 하는 교수주제를 사용해야 하긴 하지만 대화 내용의 전개는 실제 의사소통 상황과 유사하게 전개되는 것이다. 이런 점에서 장면화 프레임은 학습자에게 유의미한 의사소통의 기회를 제공한다고 할 수 있다. 그리고 이렇게 장면화 프레임에 참여하는 것을 통해서 학습자는 말 그대로 교수학습 내용에 관여하게 된다. 이런 점에서 장면화 프레임의 구축은 중요한 관여 유발 전략이라고 할 수 있다.

또 하나 중요한 점은 장면화 프레임에서 교사와 대화하지 않는 학습자들이 ‘장면’과 ‘분리’되어 ‘관찰자’ 또는 ‘관객’의 역할을 하게 된다는 점이다. 이는 <그림 26>과 <그림 27>에서도 확인할 수 있는데, <그림 26>의 경우 교사와 학습자는 분리되어 있지 않지만, <그림 27>의 경우 대화 참여자인 교사와 학습자는 장면을 형성하게 되고 그에 따라 나머지 학습자들은 그 장면과 분리되게 된다. 이는 <예 12>(p.79)의 경우도 마찬가지이다. <예 12>에서 교사는 학급 구성원 전체에게 열려있는 질문(예: 우리 반에서 누가 제일 돈이 많은 사람이에요?)들을 던지기 때문에 교사와 학습자들이 분리되지 않는 것 같지만, 누군가 교사의 질문에 답하는 순간 목표 문법이 사용되는 장면이 만들어지고 다른 학습자들은 이를 관찰하게 된다.

장면화 프레임에서 장면과 분리된 학습자들이 관찰자 또는 관객의 역할을 한다는 것은 목표 문형이 사용되는 상황이 구현되는 것을 눈앞에서 직접 체험한다는 것을 뜻한다. 교실 밖에서 학습자 자신이 직접 목표 문형을 사용해보고 다른 사람이 목표 문형을 사용하는 모습을 보는 것이 학습자들에게 제일 좋은 입력이 되겠지만, 교실 안

에서 실제와 똑같은 환경에서 얻을 수 있는 입력을 만들어내는 사실상 힘들다. 그 대신 교사는 장면화 프레임을 통해 학습자들에게 목표 문형에 사용하고 그 사용법을 관찰하게 할 수 있다. 이런 점에서도 장면화 프레임의 구축은 효과적인 관여 유발 전략이라고 할 수 있다. 그러나 장면화 프레임을 구축하더라도 5장에서 살펴보았듯이 상위화제 설정 전략이나 상위교수주제 설정 전략 등으로 수업 구조가 결속되어 있지 않으면 학습자의 관여를 유발하기 힘들다.

정리하자면 장면화 프레임에서 교사와 학습자는 즉흥극을 연기하는 배우와도 같은 역할을 한다고 볼 수 있으며, 이는 교수 학습 내용에 대한 학습자의 관여를 유발한다. 그리고 관여 유발은 관객의 역할을 맡은 다른 학습자에게도 일어난다.

장면화 프레임에서 대화는 자연스러운 것처럼 보이지만 실제적인(authentic) 대화가 아니라 관객의 역할을 하는 나머지 학습자들에게 목표 문법을 사용되는 장면을 보여주기 위한 것이다. 따라서 교사는 목표 문법/문형을 사용하는 장면을 만들기 위해 학습자들에게 역할의 변화를 요구하는데 이는 곧 일상적 수업대화 프레임에서 장면화 프레임으로의 전환을 뜻한다. 이러한 프레임 전환의 예는 다음의 ‘-다기 보다는’을 학습하는 수업인 <예 37><sup>30)</sup>에서 더 명확히 확인된다.

#### <예 37> 프레임 전환의 예

- 1 교 그렇게도 쓸 수 있어요. 자, 요즘 시간이 그렇게 없어:요?① ① **장면화 프레임을 구축하기 위한 질문.**
- 2 누구지? 시간 없어 하는 사람이? H씨?(2)
- 3 요즘 그렇게 시간이 없어요? 왜 그렇게 학교도 안 오고 그래요?
- 4 학H 네
- 5 교 <@네?:@> ①②‘학H’의 발화를 반복함으로써 ‘학H’의 발화가 기대구조에 맞지 않음을 암시.
- 6 모두 <vocaldesc:‘웃음’> ◁ ③ ‘학H’가 기대구조에 맞지 않은 대답을 했기 때문에 나타나는 현상.
- 7 교 아니요. ①④ ‘학H’에게 ‘아니요’라고 대답할 것을 요구.
- 8 학H 아니요. ◁ ⑤요구 수용

30) <예 32>는 문선미(2007:132)에서 발췌한 것으로 서울 소재 K대학 한국어교육기관의 수업을 전사한 것이다. 전사 양식은 문선미(2007)을 그대로 따랐다. 다만 ◁, ◀ 표시는 본 연구에서 중요한 부분을 표시하기 위해 사용된 것이다.

- 9 교 응. < ⑥ 인준.
- 10 학H 저는, 시간이 없다기 보다는/ < ⑦ 기대구조에 맞는 대답 생성
- 11 교 응.
- 12 학H 음: 감기 걸려서 못 왔어요. < ⑧ 기대구조에 맞는 대답 생성
- 13 교 어, 감기 걸려서, 못 왔어요.
- 14 그렇게 얘기를 할 수 있어요. 어, 잘 했어요.
- 15 사급 공부 너무 어려워요, U씨?

<예 37>의 ①에서 교사는 학생 H에게 왜 시간이 없는지 물어보고 이를 부연하는 내용(학교에 오지 않는다)을 질문 형식으로 제시하고 있다. 여기서 첫 번째 질문(요즘 그렇게 시간이 없어요?)은 화제를 제시하는 부분이다. 이어서 나오는 두 번째 질문은 화제를 확립하는 부분인데, 첫 번째 질문에 대한 구체성을 높여서 학습자로 하여금 대답의 범위를 좁혀서 학습자 H가 어떤 답변을 해야 하는 알려주는 기능을 한다. 만약, 실제로 학생 H가 학교에 자주 빠지는 학생이라면, 이 질문은 실제 상황을 수업과 관련시킴으로써 학습자가 학습 내용에 대한 관여성을 높이는 장치로 기능할 수 있다. 그러나 교사의 질문이 목표 문법이 사용되는 상황을 연극적으로 연출하려는 의도에서 던져진 것이기 때문에 학생 H가 학교에 나오지 않는다는 내용이 실제 상황인지의 여부는 중요하지 않다. 즉 ①에서 교사는 연극적 상황으로의 프레임 전환을 위해 질문을 한 것이다. 이에 대한 증거는 학생 H의 대답 ‘네’에 대한 교사와 다른 학습자들의 반응에서 확인할 수 있다.

4번에서 학생 H의 대답 ‘네’는 ①에서 이루어진 교사의 첫 번째 질문 ‘요즘 그렇게 시간이 없어요?’에 대한 대답으로 볼 수 있다. 즉 학생 H는 4번에서 ‘네’라는 대답을 통해서 자기가 실제로 시간이 없음을 표명한다. 이에 교사는 ②에서 웃으면서 학생 H의 대답을 반복한다.(네?) 다른 학습자들 또한 H의 대답을 듣고 웃는데 ③ 이는 학생 H가 장면화 프레임으로의 전환을 인지하지 못하고, 교사와 다른 학습자들의 기대 구조에 맞지 않는 대답을 했기 때문에 나타난 반응이다. 이런 반응을 통해서 우리는 ①에서의 교사의 질문은 학생 H의 ‘연극적 자아’에게 한 질문이지, 실제 학생 H가 시간이 없는지 확인하기 위해 한 질문(정보조회질문, referential question)이 아님을 확인할 수 있다.

④에서 교사는 ‘아니요’ 라는 말을 하고 있는데 이는 학생 H가 ‘아니요’ 라고 대답을 할 것을 요구하는 것이다. ④에서의 발화를 통해 교사는 학습자로 하여금 새로운 관계인 연극적 상황으로 프레임을 전환할 것을 요구한다. 그리고 ⑤에서 학습자는 교사의 말 ‘아니요’ 를 반복함으로써 교사의 요구를 받아들이고, ⑥에서 교사는 다시 이를 인준하고 있다. 이러한 관계설정이 끝난 후에야 비로소 학생 H는 ⑦과 ⑧에 걸쳐서 애초 ①에서 질문할 때 교사가 원했던 프레임에 맞게 답변을 하게 된다.

그러나 교사가 프레임의 전환을 요구하지만, 학습자가 이를 인지하지 못하고 프레임 전환을 못하면 교사가 강제적으로 프레임 전환을 하는 경우도 있다. 아래의 <예 38>의 150번에서 160번까지의 대화는 교사가 강제적으로 프레임을 전환한 예이다.(<예 11>에서 다시 발췌) 150번에서 교사는 학생 SH에게 어제 만난 친구가 노래를 잘 하는지 묻는다. 그러자 학생 SH는 ‘노래?’ 라고 답하며 교사의 갑작스러운 화제 제시에 놀라움을 나타낸다. 다시 SH는 모르겠다는 대답을 하는데 이는 교사의 프레임 전환 요구를 이해하지 못한 것이라고 볼 수 있다. 이에 교사는 더 이상 프레임 전환을 유도하지 않고 ‘그 친구가 노래를 잘 합니다’ 라고 선언하면서 강제적으로 프레임을 전환한다. 그러나 학습자 SH는 끝까지 교사의 의도를 이해하지 못했다고 볼 수 있다. 이렇게 교사가 강제적으로 프레임을 전환하면서까지 선수 학습한 문법이나 표현을 장면화하는 이유는 장면화 프레임이 학습자들에게 학습한 내용을 실제 상황처럼 사용해 볼 수 있는 기회를 제공하기 때문이다.

#### <예 38><sup>31)</sup> 장면화 프레임의 강제적 전환

150BT1: 응, 그 친구가 노래를 잘 해요?

151SH: 노래?

152BT: 응=ㄴ

153SH: 압=, 어=, 모르겠어요.

154BT1: 모르겠어요? [어= 예, 노래-그 친구가=ㄴ 노래를 잘= 합니다. 어떤 친구예요?

155SH: [[[웃으며]]네.

156BT: 그 친구는? [노래를ㄴ . 잘, . 하 . 는, 친구예요.

31) <예 2>에서 발췌.

157SH: 오;, (??) 노래 [??]  
 158WL: [(???)  
 159BT1: 자, 따라하세요, 노래를 잘 하는 친구예요.  
 160@: 노래를 잘 하는 친구예요.

<예 38>에서처럼 학습자가 장면화 프레임 상황에 있음을 인지하지 못하고 수업 진행 도중 교사가 강제적으로 프레임을 전환하는 것을 막기 위해 미리 장면화 프레임을 명시적으로 선언하는 경우도 있다. 문형 ‘-느라고’를 교수하는 수업을 전사한 <예 20>(p.141)을 다시 부분 발췌한 <예 39>는 교사가 장면화 프레임을 명시적으로 선언하는 모습을 보여준다.

**<예 39><sup>32)</sup>[A093S#3\_1]**

99	교사	=을 거라고 했어요? 예: G씨 워크북이↗ 계속 나한테 있어요~ 예. ◀ ①매개화제 유도
100	남3	=어!
101	교사	G씨가 받아야 될 워크북이 계속 저한테 있어서 [네.] 어떻게 하죠?
102	남3	[어:]
103	교사	자: 그러면 여러분 우리 G씨 워크북 위에 여러분의 워크북을 줄까요? 예:(0.5) 워크북 한 사람? 워크북 안했어요?
104		◀ ② 장면화 프레임 전환 시도
105	여4	안했어요.
106	남2	=금요일에: 금요일에◁ ③ 실제 상황으로 인식
107	교사	아 금요일에 주시겠어요?
108	남2	=네
109	교사	네: 자 좋아요 그러면! HRK만 워크북 했다는 거지?
110	여1	우와:
111	여3	=우아
112	남3	=우,우, 우리는 6과~ 아직까지 ****.◁ ④ 실제 상황으로 인식
113	교사	=알아요↘ 예: 오늘 제가 무슨 하고 싶은 이야기가 있어서 여러분한테↗ 왜 워크북을 안했어? 이렇게 얘기할 거예요. 예
114		그래서 그래요. 예.◁ ⑤ 장면화 프레임임을 명시적으로 선언
115		사실은 여러분들이 워크북↗ 하고 싶을 때 해서 내면 돼요.
116		자! H씨가 워크북을 냈어요: 여러분은 어제 워크북을 못했어요: 예.
117		H씨~ 워크북 하는데: 시간이 얼마나 걸렸어요?
118		시간이: (0.5) 30분.
119	여3	

32) <예 20>에서 발췌.

120 남? = [아! 진짜]

121 여5 = 진짜?

122 교사 = 30분 걸렸어요? 네: 언제 워크북을 했어요?

123 여2 = 아: HRK 씨 진짜 빨리 했어요.

124 교사 = 네, 언제 워크북을 했어요?

125 = 오늘 아침에?

126 여3 = 어젯밤에.

127 교사 = 어제? 어젯밤에?

128 여3 네.

129 교사 좋아요. 그럼 어제 밤에 7 몇 시부터 몇 시까지 했어요? ◀ ⑥ 장면화 프레임

130 남? 임을 위한 상황 설정

131 교사 ((웃음))

132 여3 = 워크북한 시간?

133 교사 11시 반 부터: 12시까지.

134 여3 ((칠판에 판서하며)) 11시 반부터: 12시까지? 아: 예~

135 여3 = 네.

136 교사 <@안 잤어요? @>

137 여3 ((웃음)) 잤어요.

138 교사 = 아아 네: 11시 반부터 12시까지 7

139 자. 여러분 생각해 보세요.

140 HRK씨는 어제 11시 반부터 12시까지 뭐 했어요?

141 학들 <각자> 워크북.

142 교사 = 워크북을 했어요: 네! H 여기 이 시간 동안에 워크북을 했어요: 자!

143 K씨. K씨도 워크북을 했어요? ◀ ⑦ 장면화 프레임 시작

144 여5 아니요: ((웃음))

145 교사 아니요: <@예예예예@> 자! 이거는 워크북을~안했어요.((판서))

146 예. K씨는 7 그러면 7 HRK씨는 11시 반부터

147 12시까지 워크북을 하고 있었어요. K씨!

148 그 시간 동안에 워크북을 아마 안했어요.

149 여5 = 네

150 그 시간 동안에 뭐 했어요?

151 여5 = 그 시간?

152 교사 네: 그 시간. [11시 반부터 12시]

153 여5 [그 시간은: ] 아마 자고 있어요. ◀ ⑦ 장면화 프레임에 맞는 답변

154 교사 잠을 잤어요: 네.((웃음)) 자 그래서: 어때요?

155 HRK 씨는 어제밤 11시 반부터 12시까지 워크북을 하고 있었어요.

156 그런데 K씨는 워크북을 못했어요.

157 왜냐하면 그 시간 동안에 잤어요.

158 자, KN 씨, KN씨는 워크북을 했어요?

159 여2 (1.5) 어제요?

160 교사 = 아뇨. 근까 어제, 그저께 다. 워크북을 7

161 여2 = 했. 했어요. ◀ ⑧ 장면화 프레임임으로 전환 인식 못함

162 교사 = 아 진짜? 근데 왜 안 줘요?

163 여2 = 아, 5과는 아직 안 했어요. ◀ ⑨ 장면화 프레임에 맞춰 대답



164 교사 =크하 5과: 5과 워크북을 했어요?  
 165 여2 =아니.  
 166 교사 =아직 못했죠?  
 167 여2 =네.

168 교사 자 그러면: HRK씨가 5과: 5과 워크북을 한 이 시간  
 169 ((시간을 써 놓은 칠판을 지시한다.))  
 170 11시 반부터 12시까지 KN씨는 뭐 하고 있었어요?  
 171 여2 ◀⑩ 장면화 프레임에서 설정한 상황에 맞춰 질문  
 대답  
 172 교사 =인터넷을 했어요? 그렇구나! 네! ((판서)) 한번 다 물어볼까요?  
 173 RAN씨~ RAN씨~ 네! RAN씨는:  
 174 RAN 씨도 5과 워크북을 아직 안했죠?◀ ⑫장면화 프레임에 맞춰 질문  
 175 여6 아직 안 했어요:((웃음))◀ ⑬ 가상적 상황임을 인식한 웃음. 감정 표출  
 176 교사 맞아요. 네: 그래서 어제 11시 반부터 12시까지: 뭐하고 있었어요?  
 177 워크북 안하고~ 네. 그 때 뭐 하고 있었어요?  
 178 여6 아마: 하우스! 하우스 볼 거예요.◀ ⑭장면화 프레임에 맞춰 질문

앞서 <예 20>(p.141)의 분석에서 보았듯이 <예 39>에서는 교사가 시작단계와 도입 단계의 경계를 모호하게 만들고 있다. 즉 이 부분은 시작단계의 성격과 도입단계의 성격을 모두 가지고 있는데 이는 교사가 ‘워크북 과제 수행 여부’라는 실제적 의사소통의 화제를 교수주제를 전달하기 위한 매개화제로 설정했기 때문에 나타난 현상이다.

이후 교사는 ‘워크북 과제 수행’이라는 화제를 이용해서 학습자와 공동으로 ‘-느라고’가 사용될 수 있는 상황을 연출한다. 즉 교사는 장면화 프레임으로 전환하기 위해 ‘워크북 과제 수행 여부’라는 화제를 사용하고 있는 것이다. 그런데 주지하다시피 이 화제는 시작단계에서 나타날 수 있는 화제로 가상적인 대화의 화제가 아니라 실제적인 화제이다. 그 때문에 교사가 ② 학생 G의 워크북을 언급하면서 워크북 제출을 요구하자 학생 ‘남 2’는 ③에서 ‘금요일에’라는 발화로 금요일에 워크북을 제출하겠다는 자신의 실제 의도를 전달한다. 이어서 학생 ‘남 4’도 ‘우리는 6과만’이라는 발화로 자신은 워크북 과제를 했음을 교사에게 알린다.(④) 이렇게 학습자들은 자신의 실제 의도를 교사에게 알리고 있다.

그러나 교사가 의도한 것은 학생 H를 제외한 나머지 학생들이 워크북을 못했다는

가상의 상황을 설정하고 그 이유를 이끌어 낸 후 그 상황에서 사용할 수 있는 목표 문형을 교수하려는 것이었다. 그러나 학생 남 4가 자신이 워크북 과제를 했다는 실제 사실을 언급하면서 교사의 의도대로 상황이 만들어지지 않자, ⑤에서 지금의 의사소통 상황이 가상적인 것임을 설명한다.( 알아요! 예: 오늘 제가 무슨 하고 싶은 이야기가 있어서 여러분한테 괜히 왜 워크북을 안했어? 이렇게 얘기할 거예요. 사실은 여러분들이 워크북 하고 싶을 때 해서 내면 돼요.) 이같은 교사의 발화는 장면화 프레임으로 자연스러운 전환이 안 될 때 현재의 의사소통 상황이 가상적이라는 것을 명시적으로 알려줌으로써 <예 11>에서 본 강제적 프레임 전환 같은 문제 상황을 만들지 않고 수업을 보다 효율적으로 진행하려는 의도가 반영된 것이다.

이후 교사는 학생 H에게 워크북을 한 시간을 묻고 11시 반부터 12 시까지 숙제를 했다는 답변을 듣는다. 교사는 전체 학생에게 11시 반부터 12시까지 무엇을 했는지 질문하고 ‘워크북’ 이라는 대답을 이끌어내면서 학생 H가 그 시간에 과제를 했음을 강조한다. 이는 학생 H가 워크북을 한 시간에 나머지 학생들은 워크북을 안 하고 무엇을 했는지 물어보고 이를 비교하기 위한 상황을 설정하기 위한 것이다. 즉 여기서의 가상적 대화가 이루어지는 상황이란 교사가 숙제를 하지 않은 학습자들에게 그 이유를 추궁하고 학습자들이 변명하는 상황을 말한다.

이 가상적 상황이 설정되지 110번에서부터 본격적으로 교사는 학생들에게 과제를 했는지 묻는데 ‘여 2’ 를 제외한 학생들은 가상적 상황에 맞추어 자신들이 워크북을 하지 않았다고 대답한다. 그리고 11시 반부터 12까지 무엇을 했는지 말함으로써 자신이 과제를 하지 못한 것에 대한 변명을 한다. 이는 학생들이 교사의 의도를 이해하고 가상적 대화가 이루어지는 장면화 프레임으로의 전환을 받아들이고 있음을 보여주는 것이다. 특히 ⑬에서 ‘여 6’ 이 과제를 안 했다는 대답을 한 후 웃는 것은 이 대화가 이루어지는 상황이 가상적인 상황이라는 인지하고 있음을 보여주는 것이다. 이렇게 교사의 설명 이후 장면화 프레임으로의 전환이 곧바로 이루어진다는 것은 가상적 대화가 만들어지는 장면화 프레임이 학습자들에게 일종의 교실 관례처럼 인식되고 있음을 말해준다.

특기할만한 점은 학습자들이 가상적 상황에 맞추어 대화를 만들어나가기는 하지만

그 내용은 자신의 실제로 자신이 행한 일이라는 점이다. 즉 학생들은 11시 반부터 12시까지 워크북 과제를 하는 대신 한 일을 이야기해야 한다. 이는 어디까지나 장면화 프레임을 만들기 위한 대화 상황이다. 그럼에도 불구하고 학습자들은 그 시간에 실제로 자신의 한 행위를 이야기하고 있는데 이는 앞서 살펴보았듯이 이 부분이 실제적인 대화가 이루어지는 시작단계와 교수주제가 소개되는 도입단계의 성격을 모두 가졌기 때문에 나타나는 현상이다. 특히 ‘여 2’는 ⑧에서 장면화 프레임을 인식하지 못했다는 것(했, 했어요)을 보여주다가 교사의 질문에 다시 ⑨에서 장면화 프레임에 맞추어 대답하는(아, 5과는 아직 안했어요.) 장면은 이를 극명하게 보여주는 예이다.

이처럼 장면화 프레임에 맞춰 대화를 하기는 하되 그 내용은 실제 자신의 행위를 말하는 대화 전개 양상은 장면화 프레임 전략과 시작단계와 도입단계의 통합 전략이라는 두 전략의 같이 사용되면서 나타나는 현상이라고 할 수 있다.

### 5.1.2. 기대구조를 깨는 프레임 전환 전략

<예 11>, <예 12>, <예 37>의 경우 학습자들은 장면화 프레임 안에서 자신들이 학습한 내용을 정확하게 사용할 수 있는지 확인하며 교사 또한 학습자들의 학습 성취도를 파악한다. 또한 이 프레임에서 관객 역할을 부여 받는 학습자들은 선수 학습 내용이 반복되는 장면을 관찰하면서 선수 학습 내용의 기능이나 규칙이 무엇이고 어떤 의사소통 상황에서 사용되는지를 다시 재발견·정리하게 된다.

이와 달리 <예 39>는 새로운 목표 문법이나 표현이 사용되는 상황과 기능을 제시하기 위해 장면화 프레임을 사용하는 경우이다. 이 경우에도 학습자들은 목표 문법이나 표현이 어떤 의사소통 상황에서 어떤 기능을 가지고 어떠한 형식으로 사용되는지를 귀납적으로 추론하는 기회를 가지게 된다. 문법을 귀납적으로 교수하는 수업의 경우 장면화 프레임에서 생성된 장면들은 나중에 이루어지는 교사의 명시적 설명의 근거가 되기도 한다.

<예 39>의 경우는 장면화 프레임으로 전환이 교사의 명시적인 설명 이후에 이루어

졌지만, 명시적인 설명이나 선언 없이 프레임이 전환되는 경우 또한 많다. 명시적 설명이나 선언 없이 새로운 목표 문법/문형을 장면화 프레임을 통해 제시하는 경우 얻는 가장 큰 효과는 학습자들의 호기심을 자극하여 학습 동기를 유발하는 것이다. 교사의 수업 진행이 일반적인 상황과 다르게 전개되면, 즉 교사가 특정 장면을 반복해서 만들어가게 되면 학습자들은 교사가 특정 장면을 반복하는 이유나 의도가 무엇인지 궁금해 하게 된다. 이렇게 일상적 수업대화의 프레임이 장면화 프레임으로 전환될 때 학습자들은 그 동기에 대해 호기심을 가지게 되며 이는 학습 동기를 만들어내는 장치로 기능하게 된다.

자세히 설명하자면 프레임의 전환으로 기존의 기대구조가 깨졌을 때, 즉 기대하지 못했거나 기대했던 것과 정반대의 것을 보여줬을 때 정보의 공백(information gap)이 발생하게 되는데 일상적 수업대화 프레임에서 장면화 프레임으로 전환되었을 때도 정보의 공백이 생긴다. 다시 말해 학습자들은 왜 교사가 그런 장면을 만들어 나가는 이유를 모르는 상태가 된다. Rowenstein(1994)에 따르면 이러한 정보의 공백은 인간에게 ‘박탈감’ (deprivation)을 불러일으킨다. 이 박탈감을 해소하기 위해 인간은 정보의 공백을 메우려고 하는데 이것이 바로 심리학적인 관점에서 보는 호기심이다. 이런 관점에서 볼 때 장면화 프레임으로 전환 또한 정보의 공백을 발생시켜 학습자들의 호기심을 이끌어내고, 이는 학습자들이 수업 내용에 관여하게 만든다고 할 수 있다. 이런 점에서 프레임의 전환을 통해 학습자들의 기대 구조를 깨는 것은 교사가 취하는 중요한 관여 유발 전략 중 하나라고 할 수 있을 것이다.

기대 구조를 깨는 프레임의 전환은 앞에서 본 예들의 경우처럼 수업 도중에만 일어나는 것은 아니다. 교수 내용에 따라서 평소와 다른 프레임을 적용하는 것이 효과적이라고 판단되는 경우 수업의 시작단계에서 기존의 프레임과 다른 프레임을 적용하기도 한다. 앞서 살펴보았던 <예 25>(p.164)는 그 예인데, 편의상 <예 25>를 <예 40>으로 다시 옮겨 놓는다.

#### <예 40>[A092S#7\_1]

- |      |                    |
|------|--------------------|
| 1 교사 | 여러분 안녕?⑦ ① 반말로 인사  |
| 2 학들 | 안녕하세요.             |
| 3 교사 | 어제 뭐 했어?⑦ ② 반말로 질문 |

4 여1 =((당황한 듯한 어조))[어? 어, 어, 어:] ◀ ③ 감정 표출  
5 학들일부 [ ((웃음)) ] ◀ ④ 감정 표출  
6 남1 = 술 마셨어요. ◀ ⑤ 화제 도출  
7 학들 ((웃음)) ◀ ⑥ 감정 표출  
8 여1 저:  
9 교사 어제 뭐 했어? ⑦ ⑦ 반말로 질문  
10 학들 ((웃음)) ◀ ⑧ 감정 표출  
11 여2 녹음? ◀ ⑨ 녹음 때문에 반말을 하고 있는지 질문  
12 교사 어제. 어제. ⑩ ⑩ 대답 중용. 장면화 프레임 유지 의도.  
13 남1 =[저 \*\*하고]  
14 교사 =[술 마셨어?] 누구하고 마셨어?  
15 여3 =[숙제]  
16 여4 =[아: ]N 씨하고, A씨하고, M씨하고:  
17 교사 =하고 같이?  
18 여4 네.  
19 교사 몇 시까지 마셨어?  
20 여4 아, 일찍, [일찍, 열], 열, 열 한 시.  
21 여5 [열 열]  
22 여6 [열 열]  
23 교사 =열 한 시까지.((문 열리는 소리)) 어, M이 오늘 일찍 왔어. [우와]((웃음))  
24 학들 [우와]  
25 교사 우와  
26 여3 =아! 술을 많이 마셔서.((웃음))  
27 학들 ((박수, 웃음))  
28 교사 아: 술을 많이 마시면 일찍 와.((웃음))  
29 학들 ((웃음))  
30 교사 그럼 매일 매일 술을 마실까?  
31 남1 =((말이 안 된다는 어투로))[에에]  
32 학들 [((웃음))]  
33 여2 [마시자:] ◀ ⑫ 학습자의 반말 사용 시작. 적절한 장면 생성.  
34 학들 ((웃음))  
35 교사 (4.0) 오늘 조금: 날씨가 추워.  
36 학들 =날씨가 추워: ◀ ⑬ 학습자의 반말 사용. 적절한 장면 생성.  
37 교사 날씨가 추워: 괜찮아?  
38 여3 추워: ◀ ⑭ 학습자의 반말 사용. 적절한 장면 생성.  
39 교사 추워. 아마 내일까지 조금 추울 거야. 내일까지/ / 추울거야.  
40 여2 /음/  
41 여? =내일?  
42 교사 내가 왜 이렇게 말해, <@말하고 [있는지]@> ⑮ ⑮ 교사가 반말을 하는 이유를 아는 지 질문.  
43 여5 =이상해: ◀ ⑯ 반말 사용 프레임 유지. 감정 표출.  
44 교사 =이상해?  
45 여1 =불편해. ◀ ⑰ 반말 사용 프레임 유지. 감정 표출.  
46 교사 =불편해. 음. <@근데 우리 공부할거야@>((웃음)) 이거. ⑱ ⑱ 반말 사용 이유 설명. 반말 사용 프레임 유지.  
47 여1 =네:  
48 학들 일부: ((웃음))

49 여2 =네. [처음 사용할 때: 무서워요.]  
 50 여? [아! ]  
 51 학들 [[[웃음]]]  
 52 교사 무서워?  
 53 여2 =<@선생님한테서:@>  
 54 여4 [<@ 무서워요 @>]  
 55 여3 [<@ 무서워 @>] 무서워.  
 56 학들 ((웃음) )  
 57 교사 괜찮아: ((웃음)) [오늘은:]  
 58 여2 [남자친구]하고 \*\*해서:  
 59 교사 = 아 남자친구하고 반말로 이야기해?  
 60 여4 = [싫어.]  
 61 여2 [아, 아], 이상해:  
 62 교사 = 이상해? 괜찮아: 오늘 하루  
 63 여2 =네  
 64 교사 = 오늘 아니 [내일까지] 반말해.  
 65 여3 [[[웃음]]]  
 66 교사 알았어?  
 67 학들 =알았어((웃음))

<예 40>은 말하기 수업의 시작단계로 이 수업의 목표는 ‘반말’의 형태와 기능을 학습자들에게 이해시키고 학습자들이 ‘반말’로 대화를 수행할 수 있게 하는 것이다. 본격적인 수업을 하기 전인 시작단계에서는 교사는 학습자들의 출석여부를 확인하거나, 근황을 묻는 등 일종의 친교적 기능을 가지는 가벼운 한담(small talk)이 이루어진다. 수업대화가 명백한 의사소통 목적을 지닌 과제지향적 대화이긴 하지만 이 단계에서는 인간적인 유대 관계강화라는 내적인 동기를 가진 대화가 오가게 된다.

이런 시작단계에서 수다나 잡담의 성격에 가까운 대화가 이루어지는 경우가 많기는 하지만 한국어교육기관 수업의 경우 대부분 성인학습자를 대상으로 하기 때문에 교사는 앞서 살펴본 <예 10>(p.67)처럼 반말로 수업을 진행하는 것이 아니라 경어체를 사용한다.

그러나 <예 40>에서 교사는 수업에 들어가자마자 학습자들에게 반말로 인사를 하고 있다. ① 교사의 인사에 학습자들은 평소처럼 ‘안녕하세요’라고 반응하는데 교사는 학습자들의 대답을 듣고 다시 반말로 어제 뭐 했는지 반복해서 질문(②, ⑦)을 던진다. 그 질문에 학습자들은 대답을 하지 못하고 웃음(③, ④, ⑧)으로 반응한다. 이는 학습자들이 당황하고 놀랐음을 나타내는 표지인데, 이것은 기대했던 것(교사의 경

어체 사용)과 실제로 일어난 일(교사가 반말로 질문하는 것) 사이에 공백이 발생했기 때문에 나타나는 현상이다. 다시 말해, 교사의 반말 사용은 학습자들에게 정보의 공백을 만들어내고 따라서 학습자들은 이 공백을 메우고자 교사가 반말을 하는 이유에 대해서 알아내고자 한다. 이는 ⑨에서 여 2의 발화에서도 확인된다. ⑨에서 여 2가 녹음기가 있는 상황 때문에 교사가 반말을 사용하는 것이라고 판단하고 교사가 반말을 사용하는 이유를 묻기 위해 ‘녹음?’ 이라고 질문을 한다. 그러나 ⑩에서 교사는 이 질문을 받아들이지 않고 ‘어제, 어제’를 반복하면서 자신의 질문을 대답할 것을 학습자들에게 종용한다. 교사의 이러한 반응은 일상적 수업대화 프레임으로 변화를 받아들이지 않고 계속해서 반말 사용의 장면화 프레임을 유지하려는 의도를 나타내는 것이다. 이는 학습자들에게 생긴 ‘정보의 공백’ 생긴 상태를 계속 이어나가겠다는 의지의 표현이라고 할 수 있다.

학습자들은 반말 사용의 장면화 프레임으로 인해 생긴 정보의 공백을 메우려고 한다. 다시 말해 학습자들은 교사가 갑자기 왜 ‘반말’을 사용하는지 파악하려 한다. 이를 위해 학습자들이 교사가 반말을 어떻게 사용하는지 능동적으로 관찰하고 대화를 통해 교사로부터 정보의 공백을 메울 수 있는 단서를 찾으려한다. 이런 과정 속에서 교수학습 내용은 추상적인 분석의 대상이 아니라 학습자들과 관계가 있는 유의미한 대상이 된다. 이처럼 기대 구조를 깨는 프레임의 전환은 앞서 언급했듯이 교수학습 내용에 대한 강력한 관여를 유발한다.

교사는 ‘술’이라는 화제가 학습자들로부터 도출되자 이를 이용해 반말을 사용하는 장면을 계속 만들어 나간다. 이는 이 대화가 이루어지는 부분이 장면화 프레임이라는 것을 말해주는 것이다. 교사는 반말로 학습자들이 술을 마셨는지 계속 질문하는데 이때 질문의 주인공은 실제적 자아로서의 교사가 아니라 연극적 자아로서의 교사이다. 따라서 교사는 정말로 학습자들의 술을 마신 여부를 알기 위해 질문을 하는 것이 아니다.

교사가 질문을 통해 반말 사용의 장면화 프레임을 계속 유지하는 또 다른 이유는 정보의 공백을 유지하려는 의도 외에도 학습자의 경험과 관련 있는 화제(술)를 계속 유지함으로써 학습자들이 목표 문형에 대한 관여를 유발하고자하는 의도가 있다.

그러나 반말 사용의 프레임을 유지하는 가장 큰 이유는 반말이 사용되는 방식을 보여주는 적절한 장면을 만들어 학습자들에게 보여주고자 하기 때문이다. 여기서 적절한 장면이란 반말이 사용되는 의사소통적 상황과 조건을 보여줄 수 있는 장면이다. 반말이 사용될 수 있는 조건을 보여주기 위해서는 교사의 반말 질문에 학습자들이 반말로 반응해야 한다. 그러나 학습자들이 계속 존댓말을 사용하기 때문에 교사의 의도처럼 반말 사용의 적절한 장면이 만들어지지 않는다. 그 때문에 교사는 반말 사용 프레임을 계속 유지하는 것이다. 질문이 계속 이루어진 끝에 적절한 장면이 몇 번 연출되자(⑫, ⑬, ⑭) 그제야 교사는 ⑮에서 반말 사용의 이유를 말함으로써(근데 우리 공부할 거야. 이거.) 정보의 공백을 메워준다.

<예 40>은 교사가 기대구조를 깨는 프레임의 적용을 통해 어떻게 ‘정보의 공백’을 만들어내고 이를 유지하며 어떻게 정보의 공백을 메워주는지 보여주는 한 예이다. 이러한 <예 40>의 교사의 행위 구조와 그 효과를 도식화시켜 보면 다음과 같다.

<그림 28> <예 40>에서 교사의 행위 구조와 효과





## 5.2. 교수주제 반복 전략

외국어 교육 또는 제 2언어 교육에서의 궁극적인 목표는 학습자가 가진 목표어에 대한 명시적 지식을 암묵적 지식으로 전환하게 만드는 것이다. 다시 말해 학습자가 목표어를 모어와 같이 내재화시키도록 하는 것이 외국어/제 2언어 교육에서의 궁극적인 목표라고 할 수 있다.

이러한 목표를 이루기 위한 방법이 바로 반복이다. 언어 학습 전략의 측면에서 볼 때 반복은 학습에서 필수적으로 필요한 인지전략과 기억전략 중 하나이며(강승혜 1999), 마찬가지로 이유로 언어교수 측면에서도 반복은 중요하다. 외국어/제 2언어 수업대화에서 반복 현상이 만연한 이유는 바로 이러한 수업대화의 의사소통 목적과 깊은 관련이 있다고 할 수 있다.

그러나 무조건적인 교수 내용의 반복이 교수 내용에 대한 학습자의 관여를 유발하는 것은 아니다. 기계적인 단순 반복은 오히려 교수내용에 대한 학습자의 관여 유발을 방해한다. 관여를 유발할 수 있는 반복이란 결국 유의미한 반복인데, 본 연구에서는 유의미한 반복이 적절한 반복 대상의 설정과 수업 대화 내에서 체계적이고 유기적으로 반복되는 방식에 달려있다고 보고 논의를 진행할 것이다.

한국어 수업에서 학습자의 관여를 유발하는 반복의 방식을 파악하기 위해서는 한국어 수업대화에서의 반복의 개념과 특징을 알아야 한다.

일상대화에서 반복은 여러 가지 기능을 수행하지만 그 중 가장 큰 역할은 대인간 관여(interpersonal involvement)를 만들어내는 기능이다. 관여 전략으로서의 반복의 기능을 연구한 대표적인 학자는 Tannen(1989)으로 그는 반복의 기능을 크게 의미를 창조하는 측면과 상호작용의 측면으로 나누어 분석하였다.<sup>33)</sup>

33) Tannen에 따르면 의미 창조의 측면에서 반복은 생산(production), 이해(comprehension), 연결(connection)의 기능을 가지고 있다. 관여를 만들어내는 상호작용의 측면에서는 청자의 대화 참여를 나타내는 ‘참여적 청자성’ (participatory listenership), 청자가 화자의 주장을 비준함을 나타내는 ‘비준적 청자성’ (ratifying listenership), 반복을 함으로써 웃음을 만들어내는 ‘유머’ (humor), 선행 화자의 유머를 음미하는 ‘음미하기’ (savoring), 선행화자의 말을 반복하지만 해답이나 새로운 정보는 제공하지 않는 ‘시간끌기’ (stalling), 선행화자의 말을 반복하면서 내용을 확대하는 ‘확장’ (expanding), 대화의 도입부에서 반복에 의해 주제를 설정하는 기능을 하면서 경계를 만들고, 마무리 부분에서 주제를 마무리하는 기능을 하는 ‘에피소드 경계매김’ (bounding episodes)의 기능을

한국어 대화의 반복을 다룬 대표적인 연구로는 전영옥(1999)이 있다. 전영옥(1999)에서는 반복의 기능을 화제 사이의 의미 결속에 관한 1차적 기능과 언어 사용자의 의도성과 관련된 2차적 기능으로 나눈다.<sup>34)</sup>

Tannen(1989)과 전영옥(1999)의 연구가 가진 의의는 일상적 대화에서의 반복이 담화를 결속하는 기능을 할 뿐만 아니라 대인적 관여를 만들어내는 중요한 장치임을 밝힌 것이다. 이러한 반복의 기능은 일상적 대화에서만 아니라 수업 대화에서도 나타날 것이다.

그러나 일상적 대화에서 나타나는 반복의 기능이 수업대화에도 나타나는지를 확인하는 것이 본 연구의 목표는 아니다. 오히려 본 연구에서는 수업 대화의 반복이 일상적 대화의 반복과 어떤 차이가 있는지 살펴보는 것을 목표로 한다. 구체적으로 본 연구에서 파악하고자 하는 반복의 기능은 대인적 관여를 만들어내는 기제가 아니라 학습자의 교수학습 내용에 대한 관여를 유발하는 장치로서의 반복이다. 따라서 이 장에서는 반복이 교사와 학습자 사이의 관여에 어떻게 기여하는지를 밝히는 것이 아니라, 반복을 이용한 교사의 발화가 어떻게 학습자들을 교수학습 내용에 대해 관여하게 만드는지를 고찰할 것이다.

한국어 수업에서 나타나는 반복 현상을 살펴보기 전에 짚고 넘어가야 할 것이 반복의 개념이다. 전영옥(1999)에서는 반복을 하나의 상위화제(중심화제)로 형성된 담화에서 동일한 표현과 동일한 의미를 가진 표현이 두 번 이상 유의미하게 사용된 것이라고 정의하고 있고, 노은희(1999)에서는 반복을 동일하거나 유사한 어휘요소나 통사

---

가진다.

34) 반복의 1차적 기능에는 상위화제의 도입과 마무리 기능, 화제 흐름 기능, 화제 전개 기능, 화제 연결 기능이 있다. 상위화제 도입과 마무리 기능의 경우 담화 전체의 구조를 결속하는 특징을 가지고 있고, 화제 흐름 기능에는 반복을 통해 상위화제에서 하위 화제로 흐름을 가져오는 기능과 하위 화제에서 다른 하위 화제로 흐름을 가져오는 기능이 있다. 화제 전개의 기능에는 화제 진전 기능, 보충 설명 기능, 반론 기능이 있으며 이 기능들은 화제 내부의 결속을 만들어낸다. 마지막으로 화제 연결 기능은 중단된 화제를 잇는 기능을 한다. 2차적 기능은 화자의 입장에서 ‘시간별기’, ‘수정하기’, ‘강조하기’, ‘명확하게 하기’, ‘청자 참여 유도하기’ 기능을, 청자의 입장에서는 ‘호응하기’, ‘요청에 응하기’, ‘반응하기’, ‘확인하기’의 기능을 가지고 있다. 이 중 대인적 관여(interpersonal involvement)와 관련된 기능으로는 ‘청자 참여 유도하기’, ‘호응하기’, ‘요청에 응하기’, ‘반응하기’, ‘확인하기’ 등을 들 수 있다.

구조의 재사용이라고 정의하고 있다.

이러한 반복에 대한 정의에는 필수적인 전제가 하나 숨어 있다. 그 전제는 반복이 대화의 시간적 흐름에 따라 나타나는 현상이라는 것이다. 즉 대화 안에서 시간적으로 먼저 선행된 어떤 요소가 시간적으로 뒤에서 다시 되풀이 될 때 이를 반복이라고 한다. 이를 도식화해서 살펴보면 다음과 같다.

⇒ 시간의 흐름 ⇒

A → B → A <sub>1</sub> → C → B <sub>1</sub> → A <sub>2</sub> → B <sub>2</sub> → D → A <sub>3</sub> → E
--

#### <그림 29> 일반적 대화에서의 반복

A에서부터 E까지가 하나의 텍스트 또는 대화라고 했을 때 텍스트 또는 대화의 흐름 속에서 시간적으로 먼저 나타난 A와 동일하거나 유사한 A<sub>1</sub>이 등장하는 순간 반복 현상이 생겨난다고 할 수 있다. 이때 A<sub>1</sub>이 등장하면서 가지는 텍스트에서의 효과가 바로 반복의 기능이다. 그리고 반복에 대한 연구들은 주로 반복의 기능과 형식에 대한 것들이라고 할 수 있다.

그러나 이와 같은 반복의 개념을 통해서는 수업대화에서의 반복이 가지는 소통적 의미를 파악하는데 한계가 있다. 그 이유는 일상적인 대화와 수업대화의 의사소통 목적이 다른 데에서 기인하는데, 의사소통 목적이 다르기 때문에 나타나는 차이는 다음과 같다.

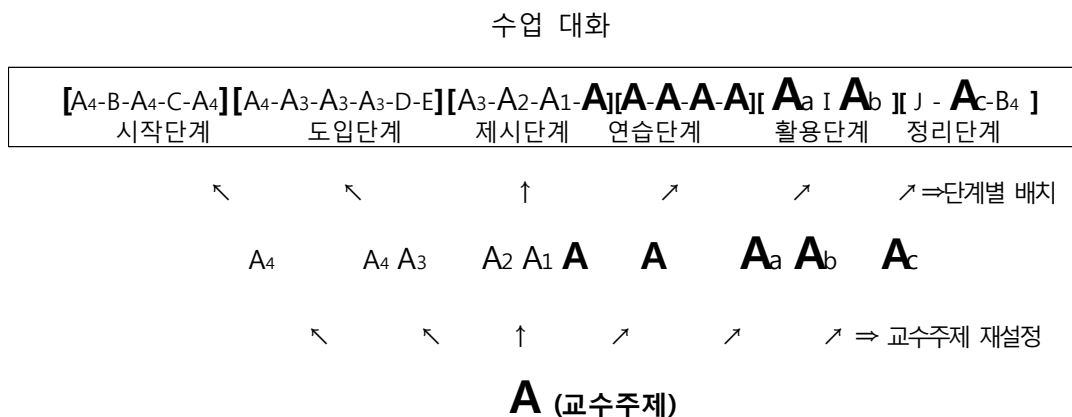
먼저 반복이 발생하는 방식의 차이이다. 일상적 대화에서 반복은 대화의 진행 상황에 따라 즉흥적으로 나타나는 현상이다. 그러나 이와 달리 한국어 수업 대화에서 특히 교사 발화에서 반복은 계획적으로 일어난다.

반복의 대상 또한 다르다. 일상적 대화에서는 반복의 대상이 정해져 있지 않으며 대화참여자가 자신의 의사소통적 목적에 따라 수시로 반복할 대상을 선정한다. 이와

달리 수업대화에서는 반복해야 할 대상이 정해져 있는데, 그것은 바로 수업의 교수주제이다. 바로 여기에 일상적 대화에서의 반복의 개념으로는 수업대화에서 나타나는 반복 현상을 제대로 설명할 수 없는 이유가 있다. 일상대화의 경우 대화 텍스트 내부에서 반복할 대상이 발생하는 반면, 수업대화에서는 대화 외부에 반복해야 할 대상이 이미 정해져 있는 것이다.

이 때문에 일상적 대화에서의 반복의 기능과 수업 대화에서 반복의 기능도 달라진다. 일상적 대화에서 반복이 대인적 관여(interpersonal involvement)를 만들어 내거나 텍스트와 관련된 기능을 수행한다면, 수업 대화에서 교사발화의 반복은 교수주제를 전달하기 위한 수단으로 사용된다.

본 연구에서는 한국어 수업대화에서 나타나는 반복을 ‘교수주제의 전달을 위해 수업 밖에 존재하는 교수주제가 수업 안에서 구성적으로 재배치되는 것’으로 본다. 아래의 <그림 30>은 수업대화에서 교수주제가 재설정되고, 재배치되는 구성적 과정을 보여준다.



**<그림 30> 수업대화에서의 반복**

<그림 30>을 보면 수업대화 내부에서 수업대화 외부에 있는 교수주제 A가 A<sub>4</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>1</sub>등으로 다시 나누어져 설정되고 이렇게 재설정된 교수주제가 수업의 각 단계 속에 재배치된 후 반복된다. 이것은 한국어 수업대화에서 반복은 단순히 수업대화 내

부에 시간적으로 먼저 선행된 요소를 다시 가져오는 것이 아니라, 수업 밖에 이미 존재하는 텍스트(교수 내용)를 수업대화를 안에서 새롭게 구성하여 재배치하는 것임을 보여준다.

이런 관점에서 A3, A2, A1를 제일 먼저 선행된 요소 A4의 반복이라고만 분석한다면 수업대화에서 나타나는 반복 현상을 제대로 파악할 수 없다. 그 이유는 일상 대화에서처럼 A4가 먼저 등장하고 의사소통의 진행 과정에서 이를 즉흥적으로 반복한 것이 A3, A2, A1이 아니기 때문이다. A4의 내용을 설정하고 이를 수업대화에서 제일 먼저 등장하도록 배치한 것, 그리고 이를 A3, A2, A1에서 반복하는 것은 의도적이고 계획적으로 이루어진다. 따라서 A3, A2, A1만을 반복이라고 할 것이 아니라 A4의 설정과 배치 또한 반복 현상의 일부로 파악해야 한다. 즉 교수주체의 전달이라는 수업대화의 의사소통 목적에 비추어 보면 수업대화에서의 반복, 특히 교사발화에서의 반복과 교사발화에 의해 유도되는 반복은 이상적인 수업인 경우 철저하게 교수주체의 전달이라는 의사소통 목적 아래 사용된다.

본 연구에서는 이렇게 수업 외부의 교수주체를 수업대화 내부에 가져와 재설정하고 여러 번 재배치하여 교수주체를 실현하는 상호텍스트적인 현상을 반복이라고 보고 이를 교수주체의 구성적 반복이라고 명명하고자 한다. 이런 관점에서 수업대화의 반복은 크게 두 가지 층위를 가지고 있다고 할 수 있다. 첫째는 방금 논의한 구성적 반복이다. 구성적 반복은 수업대화 외부의 교수주체와 수업대화 간의 상호텍스트적 관계를 말한다. 두 번째 층위는 구조적 반복인데, 구조적 반복은 다시 거시적 반복과 미시적 반복으로 나눌 수 있다. 거시적 반복은 수업의 구조 안에서 단계 단위로 이루어지는 반복이다. 미시적 반복은 거시적 반복의 단위 안에서 나타나는 반복이다. 사실 궁극적으로는 거시적 반복과 미시적 반복 또한 모두 구성적 반복의 일부라고 할 수 있다. 그러나 분석의 편의를 위해 분류하자면 <그림 30>에서 교수주체 A로부터 수업대화로 나아가는 종적인 반복을 구성적 반복으로, 수업대화 안에서 시간의 순서에 따라 나타나는 횡적인 반복은 구조적 반복인 거시적, 미시적 반복으로 나눌 수 있다.

구성적 반복은 수업대화의 반복을 분석할 때 제일 먼저 고려해야 하는 특징이다. 왜냐하면 만약 수업대화의 의사소통 목적을 고려하지 않고 수업대화 내부에서만 반복

현상을 고찰한다면 수업대화에서의 반복의 기능을 제대로 고찰할 수 없기 때문이다.

### 5.2.1. 핵심적 교수주제 반복 전략

반복은 한국어 수업을 비롯한 외국어/제 2언어 수업대화에서 나타나는 주요한 특징이다. 그렇다면 반복은 교수학습내용에 대한 학습자의 관여 유발에 어떤 역할을 하는가? 관여 유발을 위한 반복의 역할은 여러 가지가 있겠지만 가장 중요한 역할은 교수주제라는 새로운 메시지의 중복성(redundancy)을 높이는 것이다. 이는 4.3.에서 언급했듯이 중복성은 메시지의 불확실성(entropy)을 줄인다. 즉 반복은 바로 메시지의 불확실성을 높이고 중복성을 높이는 대표적인 기제이다.

교수주제는 학습자들에게 불확실성의 정도가 높은 새로운 정보이며 따라서 메시지의 전달 가능성은 낮다. 그러나 수업대화에서의 반복은 학습자에게 교수주제를 경험으로 받아들이게 하고 이러한 경험의 축적은 새로운 메시지를 일종의 관습으로 받아들이게 하여 불확실성을 줄인다. 예를 들어 한국어를 전혀 모르는 학습자에게 영어와 같은 매개 언어를 사용하지 않은 상태에서 교사가 허리를 굽히는 동작과 함께 악수를 하면서 ‘안녕하세요?’ 라는 발화를 반복한다고 생각해 보자. 학습자들에게 교사의 반복되는 발화와 행위는 학습자들의 경험으로 축적된다. 그리고 이를 통해 학습자들은 ‘안녕하세요?’ 가 인사말이라는 사실을 인식하게 된다. 수업대화에서 반복은 학습자들에게 반복되는 경험을 제공하는 것이며 따라서 이는 교수학습 내용에 관여하게 만들어주는 기제라고 할 수 있다. 반복 현상이 수업 대화에서 두드러지게 나타나는 것은 바로 이러한 이유에 기인한 것이기도 하다.

그러나 교사가 자신의 발화를 기계적으로 ‘반복’ 하고 학습자들이 이를 아무런 의미 없이 따라한다고 해서 학습자들이 목표어에 대한 명시적 지식을 자동적으로 내재화하는 것은 아니다. 목표어에 대한 지식을 내재화시키려면 학습자는 그 지식을 직간접적으로 자신의 경험으로서 체화시키는 과정(관여)이 필요하다. 이를 위해서는 무의미하고 기계적인 반복이 아니라 실제 의사소통의 상황이나 실제와 유사한 상황 아래에서 경험으로서의 반복이 이루어져야 한다. 이런 점에서 상위주제/상위 화제의 설

정이나 장면화 프레임의 사용과 같이 앞서 4장과 5.1에서 기술한 내용들은 결국 교사 발화에서 ‘반복’을 유의미하게 만들려는 전략이라고 볼 수 있다. 4장의 화제와 교수주제 도입 전략을 예로 들자면 화제와 교수주제 도입 전략은 반복이 실제적 의사소통 상황이라는 맥락 아래에서만 관여를 유발할 수 있음을 보여주고, 구성적 화제와 교수주제 도입 전략은 반복이 수업 대화 안에서 유기적으로 배열 구성되어야만 함을 말해준다.

이렇게 ‘반복’은 자동적으로 학습자들의 관여를 유발하는 장치가 아니다. 반복이 관여를 유발시키기 위해서는 충족되어야 하는 필수 조건들이 있다. 첫째 교수주제가 매개화제와 결합되어야 한다. 둘째 매개화제와 결합된 교수주제가 5장과 6.1에서 제시한 전략처럼 유의미하게 반복되어야 한다.

그러나 이러한 조건을 충족시키기 이전에 반드시 선행되어야 할 것이 있다. 그것은 ‘핵심적 교수주제의 반복’이다. 만약 필수적으로 전달되어야 하는 핵심 교수주제가 반복되는 것이 아니라 교수주제의 극히 일부분만 반복되면 관여 유발은 실패한다.

예를 들어 높임말을 교수하는 교사가 수업에서 ‘진지’, ‘꽤’ 같이 높임을 나타내는 특수한 어휘만을 반복하는 경우를 가정해보자. 반복의 대상이 된 이들 어휘는 높임법의 일부분에 불과하다. 높임법을 이해하기 위해서는 높임법을 사용하는 대화참여자의 관계(R)와 상황(S), 특수한 어휘(W) 그리고 높임말을 만드는 일반적 형식(F) 등이 필수적으로 교수되어야 한다. 그런데 아래의 <그림 31>처럼 만약 교사가 핵심적 교수주제(RSWF)를 배제하고 교수주제의 일부분인 특수한 어휘(W)만을 반복하는 경우에는 학습자들의 관여를 유발하지도 못하면 학습자들은 높임법을 이해하지 못한다.

## 수업대화

d	e	W	W	W	W	f	g	W	W	W	W
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

↖ ↖ ↑ ↗ ↗ ↗ ↗

**W**

↑

**RSWF** (교수주제 '높임법')

### <그림 31> 교수주제의 일부분만 반복하는 경우

그렇다면 실제 수업에서 핵심적 교수주제의 재설정 여부는 수업에서 어떠한 영향을 미칠까? 이를 알아보기 위해 앞서 살펴보았던 <예 23>(p.156)의 경우를 다시 살펴보자. 이 수업은 읽기 수업으로 '운이 없는 상황'에 대한 내용을 읽기 텍스트로 삼고 있다.

### <예 41><sup>35)</sup>[A092R#1\_1]

- 1 교사 안녕하세요?
- 2 학들 안녕하세요?
- 3 교사 여러분들 깜짝 놀라시는데요. 예쁜 선생님이 왜 안 오시는 지 궁금하시죠?
- 4 남1 우리 선생님
- 5 교사 네. 오늘 예쁜 선생님이, KJ 선생님이 안 오셨어요.
- 6 학들 오.
- 7 교사 슬퍼요. 이렇게 예쁜 선생님이 왔는데요.
- 8 학들 아니에요. 예빠요. \*\*\*\*
- 9 교사 그래서, KJ 선생님이 오늘하고 내일 다른 학교 일 [ 때문에]: 학교에 못 오셨어요.
- 10 학들 [아]
- 11 교사 ⇒그래서 오늘하고 내일은/ / 제가 여러분들과 같이 수업을 하게 될 거예요.

35) <예 23>은 '화제 단락 10'까지 전사된 자료였고, <예 41>은 제시단계까지 수업을 전사한 자료이다.  
<예 41>의 전사 자료에서 반복되는 목표 어휘는 밑줄과 음영으로 처리하였다. 예) 반복



12 여? /아:/

13 교사 반갑습니다.

14 학들 반갑습니다.

15 남1 선생님, 이름이 어떻게 되세요?

16 교사 =<@아, 제 이름요.@> 저는, 아, 펜을 안 갖고 왔네.((펜을 들고 이름을 쓴다.))

17 JJ예요. [JJ]예요. 여러분, 만나서 반갑습니다.

18 남1 [JJ]

19 학들 만나서 반갑습니다.

17 교사 =우리가 이틀 동안 공부를 할 거예요.

18 그런데 저는 여러분 이름을 모르니까, 제가 한 번 이름을 불러 볼게요. IS 씨!

19 학들 어, 잠깐 나갔어요.

20 교사 아, 잠깐 나갔어요?

21 여1 =네.

22 교사 그럼, SL 씨?

23 여2 네.

24 교사 네, 안녕하세요. 그리고 CY 씨.

25 남2 네 안녕하세요.

-중략-

42 교사 안녕하세요? LD 씨?(0.5) 아 안 오셨어요?

43 학들 ((웃음))

46 남4 <@보통 안 와요.@>

47 교사 그럼 JS 씨?

48 남7 네.

49 교사 네 안녕하세요? KM 씨?

50 남1 \*\*

51 여4 =아, 안 왔어요.

52 교사 KM 씨도 안 왔어요?

53 남1 =네.

54 교사 그럼 우리반 오늘 12명 있어요?

55 남1 =네, 보통.

56 교사 보통, 12명? 14명인데?

57 남2 =<@8명@>

58 교사 =자, 그래서 제가 여러분들 오늘 처음 만나서  
사실은, 아주 작은 선물을 준비를 했어요.⑦ ④ **제비뽑기 상황 설정- 운이 좋**  
59 **은 상황과 운이 없는 상황을 직접 경험하게 하는 장치. 핵심적 교수주제**  
**설정 배치.**  
60 학들 어어 .

화제  
단락5

61	교사 그런데, 그 선물을 다= 열 두 명 줄 수는 없구요.((웃음)) .	
62	하나 밖에 없어요. 그래서 누구에게 줄까? 많이 생각했지만,	
63	제가 정할 수 없어요. <@그래서 여기에서 뽑을 거예요.@>	
64	학들 =오오	
65	교사 =<@괜찮아요?@> 여기에서 한 장: 골라 보세요.	
66	((교사가 준 종이를 학생들이 받고 확인한다.))	
67	여4 어, 진짜? < ② 제비뽑기를 하는 상황, '운이 좋다', '운이 없다'를	
68	여3 아마: 말할 수 있는 상황을 직접 경험하고 있음.	화제
69	여4 어, 진짜?	단락6
70	남2 어.	
71	교사 자 어때요? 종이에: 뭐가 있어요?	화제
72	남1 =어, 없어.	단락7
73	교사 =아무 것도 없어요?	
74	있는 사람 한 명 있을 거예요.	
75	여3 =제 꺼. <③ '운이 좋은' 상황을 직접 경험	
76	학들 =어어.	
77	교사 =정말 운이 좋아요. 운이 좋아요.((웃음))← ④ 목표 표현 노출	
78	여 4 아 진짜!	
79	학들 아아아아:	화제
80	교사 어, 진짜 운이 좋아요. / /이름이 미안하지만 다시 한 번?	단락8
81	← ⑤ 목표 표현 반복	
82	여? /우아/	
83	여2 SL.	
84	교사 = SL 씨. SL 씨가 오늘 우리 반에서 제일 운이 좋은 사람인 것 같아요.	
85	← ⑥ 목표 표현 반복	
86	여4 = 운이 없어요. < ⑦ 학습자에 의한 목표 어휘 발화: 관여 성립 증거	화제
87	교사 = 운이 없어요.	단락9
88	음. 여러분 어때요? 보통 때도 SL 씨가	
89	우리반에서 제일 운이 좋은 사람인 것 같아요?←⑧ 목표 표현 반복	
90	여3 아니요.((웃음))	
91	교사 =아니요? 운이, 없는 사람이에요?((웃음))← ⑨ 목표 표현 반복	화제
92	여3 =오늘.	단락10
93	교사 =오늘만:	
94	여3 =네:	
95	교사 =오늘 행복한 날이 될 수 있을 거예요.	

95	여러분들 보통, 여러분들 <u>운이 좋은 사람</u> 이라고 생각해요?	
96	<u>운이, 없는 사람</u> 이라고 생각해요? ⑦ ⑩ ‘운’에 대한 학습자들의 생각을 수업 대화의 화제로 본격적으로 도입	화제 단락 11
97	남4 ((고개를 젓는다))	
98	교사 별로 <u>운이 없는 사람</u> 이라고 생각해요?	
99	남4 네:	
100	=왜요? 여러분들, 어제 인터뷰 때문에? ⑦ ⑩ <u>운이 없는 경험 이야기: ‘인터뷰 시험’</u>	
101	학들 ((웃음)),	
102	교사 그렇죠, 인터뷰했을 때, 인터뷰하기 전에 열심히 연습했어요.	화제 단락12
103	여4 =음.	
104	교사 그런데, 인터뷰 할 때, 열심히 한 것은 안 나오고\	
105	학들 아유.	
106	남1 =네.	
107	교사 열심히 한 것은, 아, 열심히 안 한 것은\ 나와\	
108	그럴 때 여러분은 뭐라 그래요?	
109	<u>에잇: 에잇!</u> ((칠판에 판서하며))	화제 단락13
110	그럴 때는 <u>아 운이 없어, 운이 없어</u> , ⑦ ⑫ ‘운이 없다’ 표현 제시	
111	라고 이야기 할 수 있을 거예요.	
112	그럴 때: 기분은 어때요? <u>운이 없어요</u> :	
113	그러면, 기분이 좋아요: 나빠요?	
114	여2 =[나빠요.]	
115	학들 [나빠요.]	화제 단락14
116	교사 이럴 때는, <u>운이 없을 때는</u> , (칠판에 ‘속상하다’ 판서)	
117	아: <천> <u>속상하다고</u> 이야기를 해요. ⑦ ⑬ ‘속상하다’ 제시	
118	<u>어, 너무: 속상해요, 기분이 나빠요, 속상해요</u> 라고 이야기를 해요.	
119	이제 여러분들이 아마, 보통 <u>운이 좋다고</u> 생각을 할 때에도: (2.0)	
120	<u>운이: 없는, 없을 때가 있을 거예요</u> .	
121	여러분들 <u>운이 없을 때가 있어요?</u> 시험? ⑦ ⑭ <u>운이 없는 경험 이야기 반복: ‘시험’</u>	화제 단락15
122	여5 =시험 볼 때	
123	교사 시험 볼 때? <u>운이 없어요</u> .	
124	학들 음:	
125	교사 그리고: 저는: 새 옷을 입으면, 그 때: 음식을 먹다가	
126	((옷을 가리키며)) 이렇게, 흘려요. 그래서 김치를 먹다가 흘려서:	화제 단락16
127	((빨래하는 흉내를 내며)) 빨래를 해야 돼요.	
128	언제나 새 옷을 입으면 그래요.	

129	그래서: 저는 정말 <b>운이</b> 없다고 생각해요.⑰⑱ <b>운이 없는 경험 이야기 반복:</b> <b>‘옷을 버리는 경우’</b>	
130	너무 너무 <b>속상해요</b> . 여러분들도 그런 경험 있으세요?⑰ ⑱ <b>‘속상하다’ 반복</b>	
131	여2 좋은: 예: 물건 있으 ****.	
132	교사 아: 물건이, 좋은 물건 가지고 있으면 꼭, 잃어 버려요?	화제
133	어때요, 여러분, 정말 <b>운이 없어요</b> ? ◀ ⑰ <b>운이 없는 경험 이야기 반복:</b>	단락17
134	학들 <b>운이 없어요</b> . <b>‘물건 분실’</b>	
135	교사 너무 <b>속상할 거 같아요</b> . 그렇죠? 그래서: ◀ ⑱ <b>‘속상하다’ 반복</b> 사람마다, 다, <b>운이 없는 경험</b> 이 있어요. ◀ ⑲ <b>‘모든 사람은 운이 없는 경험</b>	화제
136	<b>이 있다’ ⇒ 교재 속 등장 인물들의 ‘운이 없는 경험’과 연결시키기 위한</b> <b>발화</b>	단락18
137	((교재 그림-여러 등장인물들이 운이 없는 경험을	
138	이야기하고 있는 교재 그림 제시))	
139	그래서, ((그림을 가리키며)) 몇 명이에요?	
140	학들 여섯 명.	화제
141	교사 =여섯 명. 친구 6 명이: 같이, 앉아서:	단락19
142	<b>어 나는 정말 운이 없어</b> 라고 이야기를 하고 있어요. ◀ ⑳ 위에서 한 <b>‘운이 없는 경험 이야기’와 교재 읽기 텍스트 속 등장 인물들의 ‘운이 없는 이야기’를 연결</b>	
143	그래서 오늘은: 그 이야기를 한 번 읽어보려고 해요. ◀ ㉑ 읽기 방법 제시	
144	((칠판에 그림 부착한다.)) 그래서 여러분들이,	
145	그 이야기를 읽기 전에: 한 번: 생각을 해 보세요:	
146	여섯 명의: 생각, <b>운이 없는 생각</b> :	
147	카드에 있는데요: 여러분들 한 번: 볼까요.	
148	((카드 나눠준다.)) 그런데: 여러분들 카드를	
149	한 번 보세요. 카드가 몇 장 쯤 있어요?	화제
150	여섯 장 보다 더 많죠? (2.0) 카드가 열 두 장이에요.	단락20
151	여3 어어.	
152	교사 =그래서, 한 명이: 카드가 두 개 있어요.	
153	그거를 매칭 한 번 해 보세요. 그 사람 카드가 두 개예요.	
154	친구하고 같이: 그림을 보면서, 확인을 해 보세요.	
155	((돌아다니면서 설명하기 시작))	
156	같은 사람 이야기가: 두 개니까: 연결해 보세요:	
157	((카드 읽기 활동 시작))	
158	((읽기 활동 중 교사는 교재 등장 인물의	
159	이름을 칠판에 순서대로 판서한다.))	
160	((카드 읽기 활동 끝))	

먼저 <예 41>을 보자. <예 41>의 가장 큰 특징 중 하나는 시작단계와 도입단계가 통합되어 있다는 것에 있다. 위 전사 자료에서 ‘화제 단락 10’까지는 시작단계와 도입단계가 통합된 부분이고, ‘화제 단락 11’부터 ‘화제 단락 18’까지는 ‘제시 단계 1’이다. 그리고 읽기 내용을 설명하기 시작하는 ‘화제 단락 19’와 ‘화제 단락 20’은 ‘제시단계 2’에 해당한다.

시작·도입단계의 ‘화제 단락 5’, ‘화제 단락 6’, ‘화제 단락 7’에서 교사는 선물을 위한 준비를 하는 상황을 만들어 학습자들에게 운이 좋은 상황과 운이 없는 상황이 무엇인지 직접 경험하게 한다.(①,②,③) 그 다음 이 단계의 ‘화제 단락 8’에서는 ‘운이 좋다’라는 목표 표현을 노출(④)하고 이를 반복한다.(⑤,⑥) 그러나 여기서 중요한 것은 ‘운이 좋다’, ‘운이 없다’라는 표현과, 그 표현의 반복이 아니다. 여기서 고민해야 할 것은 왜 교사가 시작단계 부분에 이러한 내용을 설정하고 배치하였는가 하는 점이다.

<예 41>의 시작·도입단계에서 교사는 단순히 ‘운이 없다’라는 단어만 제시하지 않는다. 교사는 이 단계에서 ‘준비하기’를 통한 선물주기라는 설정을 통해 읽기 텍스트의 전체 주제인 ‘운이 없는 상황’ 그 자체를 만들어 낸다.(화제 단락 5, 화제 단락 6, 화제 단락 7) 한마디로 교사는 수업의 제일 처음 부분에 가장 핵심적인 교수주제(운이 없는 상황)를 설정하여 배치함으로써 수업 전체의 진행 방향을 제시하고자 한다. 이 단계에서 제시된 핵심주제는 수업 전체를 통해 계속 변형되고 반복됨으로써 수업 전체를 통제하는 기능을 하게 된다.

이 부분의 내용이 핵심적인 교수주제라는 점은 ‘운이 없는 상황’이 더 확산적으로 반복될 수 있다는 점에서도 확인된다. 다시 말해 <예 41>의 시작단계에서는 ‘운이 없는 상황’ 그 자체가 만들어졌다면 제시단계에서는 ‘운이 없는 상황’이 대화의 화제로 도입되고 운이 없는 경우에 대한 다양한 경험들이 이야기된다. ⑪에서는 ‘인터뷰 시험’, ⑮에서는 ‘옷을 버리는 경험’, ⑰에서는 ‘물건 분실’이 운이 없는 상황으로 예로 이야기된다. 그리고 이런 내용들이 화제로 설정되고 반복되는 과정에서 ‘운이 없다’와 ‘속상하다’와 같은 목표 표현도 자연스럽게 반복된다.

이렇게 핵심적 교수주제의 반복은 학습자들에게 시작단계에서의 경험과 제시단계에

서 경험에 일관성을 부여한다. 그리고 그 일관성은 학습자가 본격적으로 읽게 되는 교재의 내용에도 유지되어 학습자가 교수주제에 관여할 수 있도록 만든다. ⑩에서 교사는 학습자들이 말한 것처럼 모든 사람에게 운이 없는 경험이 있음을 강조하는데, 이는 읽기 텍스트에 등장하는 6명의 인물들도 학습자들과 같이 ‘운이 없는 경험’을 했음을 강조하기 위한 것이다. 따라서 학습자들이 읽기 텍스트에서 6명의 운이 없는 사람들의 이야기를 읽는 것은 단순한 읽기가 아니라 학습자들과 비슷한 경험을 가진 사람들의 이야기를 읽는 것이 된다. 이렇게 해서 읽기 텍스트 내용은 학습자들의 관여의 대상이 되는 것이다.

과정적 정보 처리 모형에서 보면 핵심적인 교수주제가 시작단계와 제시단계에서 반복되는 것은 이 읽기 수업의 메시지라고 할 수 있는 ‘읽기 텍스트’에 대한 불확실성을 줄이고 중복성을 높여주는 역할을 한다. 이로써 학습자들은 읽기 텍스트에 좀 더 쉽게 접근할 수 있게 되고 이는 곧 학습자의 교수학습주제에 대한 관여를 유발하는 바탕이 되는 것이다.

핵심적 교수주제를 효과적으로 반복하여 학습자들의 관여를 유발시키는 <예 41>와는 달리 <예 42>는 핵심적 교수주제 반복 전략을 제대로 사용하고 있지 못하다. <예 42>는 <예 24>(p.162)와 같은 수업이다. <예 24>에서는 수업의 도입단계 부분까지를 다루고 있지만 <예 42>에서는 제시단계까지 전사된 내용을 다룬다.

#### <예 42>[A092R#2\_1]

- |   |           |  |
|---|-----------|--|
| 1 | 교사        | 자, 그럼 지금부터 수업을 시작해볼까요? 할거야? 오늘 반말 배웠어? |
| 2 | 학들<br>일부1 | <각자> 네, 배웠어.                           |
| 3 | 학들<br>일부2 | ((웃음))                                 |
| 4 | 교사        | 잘해? 정말 잘해? 옛날에 배웠어?                    |
| 5 | 여1        | =아니 [어려워]                              |
| 6 | 여2        | [어려워]                                  |

화제  
단락1

7	남1	=항상	
8	교사	조금 어려워?	
9	여?	=응:	
10	교사	어: 오늘 아침에 학교에 오는데: 오는 길에 선생님은, 나는 뭐타고 학교에 올 까? < ① 갑작스럽게 교사의 출근 교통편을 화제로 도입. 읽기 내용 중 '버스 관련' 에피소드에 해당하는 이야기.	
11	학들	(2.5)	
12	교사	버스. 버스를 타고 ㅈ 학교에 와:	
13	남1	*****.	
14	교사	응? 학교에 버스를 타고 와. (1.0)오늘 아침도 ㅈ 버스를 타고 올려고 했어. 버스 정류장에 갔어. 그런데: 버스가 가버렸어. ◀② 읽기 지문 중 '버스 관	화제
15		련' 에피소드의 변형	단락 2
16	학들	((웃음))	
17	교사	20분 동안 기다렸어, 버스가 안 와. 그래서: 학교에 조금 늦게 왔어.	
18	여3	응:	
19	교사	버스를 기다리고 있으면: 버스가 안 와.	
20		그런데 버스가 보여서 빨리: 뛰어가면 버스가 가.(1.0)	
21		난 정말 운이 없어. 음~ 운이 없어. ◀ ③ 목표 표현 노출	
22		응: 너흰 어때? 친구들은 어때? 운이 없어?	
23	학들	(1.5)	
24	교사	운이 없어? ◀ ④ 목표 표현 반복	
25	학들	(1.0)	
26	교사	그런 일 있어?	
27	학들	(1.0)	
28	교사	없어?	
29	학들	(1.0)	
30	교사	있어?	
31	학들	(0.5)	
32	교사	없어?	화제
33	여1	응:	단락 3
34	교사	있어? 언제?	
35	여1	신촌역에서 버스로 타려고 기다렸는데 버스가 ***. < ⑤ 학습자에게 일어났 던 운이 없는 상황	
36		<@그래서@> 제가 가고 싶은 버스로: 타지 못했어,	
37		아, 머리 안에가 타고 싶은 버스가 와서 ㅈ 뭐: 아니 몰라서.	
38	교사	<천> 번호를 몰라서.	
39	여1	응, 번호를 몰라서: 먼저 버스가 가요.	

40	교사	갔어: 응, 갔어 ~ 어, 정말 <b>운이 없어</b> . ◀ ⑥ 목표 표현 반복	
41		오늘 친구들이: 이야기를 할 거야.	
42		친구들이 모두 <b>운이 없어</b> . ⑦ ⑦ 여기서 친구들은 '등장 인물'이다. 교사는 친구들이 누구인지 제시하지 않고 갑작스럽게 등장 인물들을 '친구'라고 부르고 이들이 <b>운이 없음을 이야기 하고 있다</b> .	화제 단락 4
43		음: ((그림 제시하며)) 이 친구가 뭐하고 있어?	
44	남1	글을 쓰고 있어.	
45	여3	책을 읽고:	
46	교사	응: 책을 읽고 있어. 공부하고 있어, 그런데: 이 친구는?	
47	남1	공부하면서.	
48	교사	어, 공부를 했는데 왜 시험을 못봐? 시험을 잘 봤어?	화제 단락 5
49	학들 일부	잘 못 봤어.	
50	교사	잘 못 봤어~ 왜 공부를 했는데 시험을 못 봤어?	
51	여3	음, 다른: 다른.	
52	교사	<b>공부한 문제는 시험에 안 나와</b> . ◀ ⑧ 읽기 내용 에피소드 제시	
53		음, 그래서 아마 <b>운이 없어</b> . ◀ ⑨ 목표 표현 반복	
54		((또 다른 그림 제시 후 학생을 보며))음, 뭐 지훈 씨? 아, 지훈이야.	
55	여4	아: 생각해요.	
56	교사	지훈이가 뭐하고 있어? 우산을 가지고 있어.	
57		그런데: 날씨가 어때?	
58	학들	더워.	
59	교사	날씨가: 좋아. 음, <b>우산을 가지고 나오면 날씨가 좋아</b> . ◀ ⑨ 읽기 내용 에피소드 제시	
60		그런데: 지금 날씨는 어때?	화제 단락 6
61	학들	비가 와.	
62	교사	<@비가 와@> 우산 있어?	
63	학들	없어.	
64	교사	우산이 없어, 우산을 안 가지고 나오면. ◀ ⑩ 읽기 내용 에피소드 제시	
65	학들	<b>비가 와</b> .	
66	교사	=비가 와.	
67	여?	진짜 운이 없어.	
68	교사	응, <@진짜 운이 없어@>	
69		((그림 제시))자, 이 사람은 뭐하고 있어?	
70	학들	자동차를: 닦아요.	화제
71	교사	응, 자동차를: 닦고 있어. 음, 그런데: <b>자동차를 닦고 나서 10분</b> . ◀ ⑩ 읽기 내용 에피소드 제시	단락 7



72	학들	<@비가 와@>	
73	교사	응, 비가 와. 진짜: 진짜 <u>운이 없어</u> . <12 읽기 내용 에피소드 제시	
74		((그림 제시))이 사람은: 뭐하고 있어?	
75	학들	쇼핑을 하고 있어	
76	교사	응, 쇼핑하고 있어~	
77		그런데: 오, 그 다음날: 그 <u>다음날, 빅세일, 세일해</u> ~ 정말 <13 읽기 내용 에피소드 제시	화제 단락 8
78	학들	<u>운이 없어</u> . < 14 목표 표현 반복	
79	교사	<u>운이 없어</u> ~ < 15 목표 표현 반복	
80		((그림 제시))이 사람, 이 사람. 이 사람 지금 어디에 있어? 어디에 있어?	
81	여5	백화점	
82	교사	=백화점.	
83	여5	=마트	
84	교사	=마트? 음, 마트에서: 계산하려고 기다리고 있어. <16 읽기 내용 에피소드 제시	
85		그런데: 사람이 많아? 사람이 없어? 제일 줄이: 짧아.	화제
86		<u>짧은 줄에 서면 어떻게 돼?</u>	단락 9
87		어, 제일: 느려. 그 줄이 제일 느려. 정말 <	
88	학들	<u>운이 없어</u> .	
89	교사	응, <u>운이 없어</u> ~	
90	여6	정말: 머리가 없어.	
91	교사	<@머리가 나빠~@>	
92	여4	=맞다. 맞다. <@진짜 머리 없다@>	
93	교사	((그림 제시))선생님하고 같아. 버스 정류장에서 버스를?	
94	학들	기다리고 있어.	
95	교사	응, <u>기다리고 있어~ 그런데 버스가 와? 안와. 버스가 안와</u> ~ < 17 읽기 내용 에피소드 제시	
96		그런데: 버스 안와요. <u>지하철 탈래. 걸어가면?</u>	화제
97	학들	아~	단락 10
98	교사	<u>버스가: 와. 지나가. 버스가 지나가. 정말 운이 없어</u> ~ < 18 읽기 내용 에피소드 제시 반복	
99	여2	= <u>운이 없어</u> . <19 목표 표현 반복	
100	교사	정말 <u>운이 없어</u> ~ < 20 목표 표현 반복	
101		자, 어떻게 이야기할까? 친구들이 <u>운이 없어</u> , < 20 목표 표현 반복	
102		어떻게 이야기할까? 자, 그림에 친구들 이름이 있어.	화제
103		그림에 친구들 이름이 있어. 친구들 이름을 보고: 어느 친구 이야기야?	단락 11
104		책에 이름을 쓰자. 65 쪽, 65 쪽. 정말 이상해~ 누구 이야기야?	

105 그림에 있는 이름을 보고 쓰자.

106 친구들하고 같이 이야기해 봐, 누구 이야기야?



<예 42>의 핵심적인 교수주제는 <예 41>과 마찬가지로 ‘운이 없는 상황’이다. 그러나 <예 41>과는 달리 <예 42>에서는 핵심적인 교수주제의 반복이 보이지 않는다. <예 42>의 교사는 도입단계의 ①에서 아무런 맥락없이 갑작스럽게 자신이 어떤 교통수단으로 출근하는지 묻는다. 그리고 ②에서 버스를 기다리다가 놓친 자신의 경험에 대해 짧게 이야기한다. 이는 읽기 텍스트에 나오는 한 에피소드를 교사의 이야기로 바꿔서 제시한 것이다. 그 다음 교사는 ③에서 ‘운이 없어’라는 목표 표현을 노출한다.

교사는 곧바로 학생들에게도 그런 경험이 있는지 묻는데 학습자들은 교사의 질문에 계속 침묵한다. 이런 현상이 나타나는 이유는 이 수업의 도입이 교사의 일방적인 제시에 불과하기 때문이다. 물론 ‘여 1’이 ⑤에서 버스 번호를 몰라서 버스를 못 탔다는 얘기를 하지만 ‘여 1’ 이외의 다른 학습자들은 교사가 제시한 화제에 개입하지 않는다. 이는 학습자들에게 ‘운이 없는’ 상황을 만들어주었던 <예 41>과 대비되는 부분이다. <예 41>에서 반복되는 목표 표현은 실제 상황 속에서 사용된다. 그리고 학습자들은 이를 능동적으로 인식하고 사용한다. 그러나 <예 42>의 도입부분인 화제 단락 2, 화제 단락 3의 경우 학습자들은 교사가 반복하는 목표 표현을 수동적으로 받아들일 뿐이다.

비교가 되는 또 다른 부분은 제시단계의 전개 양상이다. <예 41>의 경우 제시단계는 제시단계 1(화제 단락 11~ 화제 단락 18)과 제시단계 2(화제 단락 18~ 화제 단락 19)로 구성되어 있다. 제시단계 1에서 교사는 학습자들이 경험한 운이 없는 상황을 이끌어 낸다. 그 다음 교사는 제시단계 2에서 학습자들의 경험을 읽기 텍스트 속 등장인물들의 경험과 연결시킨다. 이렇게 <예 41>의 시작·도입단계에서 학습자들은 ‘운이 없는 상황’을 직접 경험한다. 그리고 제시단계에서는 자신들이 경험한 운이 없는 상황에 대해 이야기한다. 이렇게 본격적인 읽기가 이루어지기 전에 학습자들은 ‘운이 없는 상황’에 대한 직간접적인 경험을 반복한다.

<예 42>의 제시단계도 제시단계 1(화제 단락 4~ 화제 단락 10), 제시단계 2(화제

단락 11)로 구성되어 있다. 그러나 <예 41>와 다르게 교사는 제시단계1에서 바로 읽기 텍스트의 내용을 그림으로 요약하여 설명한다. 따라서 제시단계 1의 내용은 도입단계의 내용의 반복이 아니다. 또한 제시단계 1의 내용은 화제 단락 10의 버스 관련 에피소드를 제외하고는 학습자들에게 새롭게 제시된 것이다. 학습자들은 자신들과 읽기 텍스트를 연결시킬 고리를 만들지 못한 상태에서 바로 읽기 텍스트를 접하게 된 것이다.

<예 41>의 경우 학습자와 읽기 내용을 연결시키는 역할을 한 것은 ‘운이 없는 상황’의 반복이었다. 그러나 <예 42>의 교사가 도입단계에서 소개한 자신의 에피소드는 어디까지나 읽기텍스트의 한 부분일 뿐 읽기 텍스트의 핵심적 주제라고는 할 수 없다. 반면 <예 41>의 경우 시작단계의 핵심적 교수주제가 제시단계에서 반복되면서 읽기텍스트(메시지)의 불확실성을 줄이고 중복성을 높여 학습자들 관여 유발의 바탕을 만들어주고 있다. 반면 <예 42>의 경우는 핵심적 교수주제를 반복하지 못함으로써 반복 전략을 효과적으로 사용하지 못하고 있다.

### 5.2.2. 경험으로 재구성된 교수주제의 반복 전략

<예 41>과 <예 42>의 또 다른 차이는 반복의 방식이다. 앞서 지적하였듯이 <예 41>의 시작단계에서 학습자들은 핵심 교수주제를 직접적으로 경험한다. 그리고 다음 단계에서는 ‘운이 없는 상황’에 대한 화제를 가지고 교사와 함께 대화를 공동으로 구성하는 과정을 통해 또 한 번 핵심 교수주제를 경험한다. 이러한 반복을 통해 결국 학습자는 ‘운이 없는 상황’이라는 교수주제를 경험의 일부로 만들게 된다. 이는 학습자가 읽기텍스트를 읽는 것을 자신의 경험이나 자신과 관계가 있는 내용을 읽는 것으로 만든다. 말하자면 경험으로서의 교수주제의 반복은 학습자들이 읽기 텍스트에 관여하게 만드는 관여 유발 장치로 사용된다.

<예 41>이 교수주제를 경험으로 제공한다는 것은 ‘운이 좋다’, ‘운이 없다’와 같은 표현의 제시 방식을 보면 알 수 있다. <예 41>에서 교사는 재미뽑기 활동을 통

해 학습자들에게 ‘운이 좋은 상황’ 과 ‘운이 없는 상황’ 을 직접 경험하게 하는데, 교사는 학습자들이 제비를 뽑고 내용을 확인하는 그 순간에 ‘운이 없다’ , ‘운이 좋다’ 라는 표현을 사용한다. 자신의 경험을 표현할 방법을 찾던 학습자들은 이 같은 교사의 발화를 통해 한국어로 자신의 경험을 이야기할 수 있게 된다. 이 경우 학습자들은 ‘운이 없다’ 라는 표현을 학습의 대상이 아니라 자신의 경험을 나타내는 표현으로 받아들이게 된다. 즉 ‘운이 없다’ 라는 교수주제 내용에 대한 학습자의 관여가 유발된 것이다.

<예 42>의 경우 도입단계에서 소개된 버스 관련 에피소드(화제 2, 화제 3)가 제시 단계의 화제 10으로 다시 반복된다. 그러나 이러한 반복은 <예 41>과 같은 ‘경험으로서 반복’ 은 아니다. <예 42>의 도입단계에서 교사는 직접 자신의 경험을 이야기하고 있으나, 이는 어디까지나 교사의 경험일 뿐 학습자들은 교사의 경험에 개입하지는 않는다. 이것은 곧 교사가 학습자들에게 교수주제를 경험할 기회를 주지 못했음을 뜻한다.

다음의 <예 43>은 3급 말하기 대화수업으로 교사는 학습자들에게 핵심적인 교수주제를 경험으로써 전달하고 있다. 이 수업에서 교수, 학습해야 하는 대화문은 ‘유키’ 라는 등장인물이 도서관에서 지갑을 잃어버려서 도서관에 있던 ‘한스’ 라는 친구에게 자신의 지갑을 못 봤는지 물어본다는 내용이다. 대화문은 다음과 같다.

한스: 유키 씨, 뭐 찾으세요?

유키: 지갑을 잃어버려서 찾고 있는데 혹시 못 보셨어요?

한스: 아니요. 못 봤는데요. 어떤 지갑이에요?

유키: 갈색 가죽 지갑이에요. 여기서 잃어버린 것 같은데 없어요.

한스: 제가 왔을 때는 아무 것도 없었어요. 중요한 게 들어 있어요?

유키: 네, 신분증이 들어 있어서 꼭 찾아야 되는데.

한스: 그럼 분실물센터에 한번 가보세요. 찾을 수 있을 거예요.

이 수업에서 교수목표가 되는 대화 내용은 도서관에서 지갑을 잃어버린 사람의 대화로 목표 어휘 및 표현은 ‘잃어버리다’ , ‘혹시 못 보셨어요?’ , ‘그러져 있

다’ , ‘달려 있다’ ‘떨어져 있다’ , ‘떨어뜨리다’ , ‘들어 있다’ , ‘어떻게 하죠?’ , ‘분실물 센터’ 등이다. 그리고 이 대화의 핵심 기능은 ‘잃어버린 물건에 대해 묘사(설명)하기’ , ‘물건을 잃어버린 사람에게 조언해주기’ 이다.

이 대화문의 구조는 지갑을 찾고 있는 유키에게 한스가 무슨 일인지 묻고 유키가 자신의 지갑을 봤는지 한스에게 묻는 ‘대화 장면 1’ (유키 씨 뭐 찾으세요?-지갑을 잃어버려서 찾고 있는데 혹시 못 보셨어요?- 아니요 못 봤는데요), 한스가 지갑의 특징에 대해서 묻는 ‘대화 장면 2’ (어떤 지갑이에요?-갈색 가죽 지갑이에요.) 유키가 지금 장소에서 자신이 지갑을 잃어버린 곳을 확인하고 한스가 다시 자신이 지갑을 보지 못했음을 말하는 ‘대화 장면 3’ (여기서 잃어버린 것 같은데 없어요.- 제가 왔을 때는 아무것도 없었어요.), 지갑의 내용물이 무엇인지 묻고 대답하는 ‘대화 장면 4’ (중요한 게 들어 있어요? - 네, 신분증이 들어 있어서 꼭 찾아야 되는데) 마지막으로 한스가 유키에게 분실물센터에 가서 찾아볼 것을 권유하는 ‘대화 장면 5’ (그럼 분실물센터에 한번 가보세요. 찾을 수 있을 거예요.)로 이루어져 있다. 이들 장면 중 ‘대화 장면 2’ 와 ‘대화 장면 4’ 는 잃어버린 물건에 대해서 묻고 설명하는 기능을 수행한다.

#### <예 43>[A093S#4\_3]

1	교사	여러분. <b>혹시</b> 어제: 여기에서 이렇게 생긴 주머니? ◀ ① <b>교사가 자신의 주머니를 실제로 잃어버린 상황을 설정. 대화 장면 1의 실제 상황화</b>	시 작 단 계 상 황 만 들 기
2		주머니라고 해야 되나? 주머니 <b>보셨어요?</b> ◀ ② <b>목표 표현 노출, 대화 장면 1 반복</b>	
3	여1	=((고개를 저으며))아니요, 못 보셨어요.◀ ③ <b>빠른 대화순서 교환</b>	
4	학들	((고개를 젖는다.))◀ ④ <b>교사가 주머니를 잃어버린 상황에서 보이는 실제 반응.</b>	
5	교사	((칠판에 그림 그리기 시작)) 이거, 이렇게 네모나게: 생긴 건데:	
6		여기에 이렇게: 끈이 <b>달려 있어요.</b> ◀ ⑤ <b>잃어버린 물건 묘사하기. 대화 장면 4</b>	
7	여2	=어 뭐라구요?◀ ⑥ <b>빠른 대화순서 교환. 교사가 설정한 상황에 개입.</b>	

8	교사	=끈이 달려 있어요. 그리고 안에는 자석이: 들어 있었는데 자석.
		← 대화 장면 4 ← 대화 장면 4
9		선생님이 쓰는 자석. 못 보셨어요? 제게 아니라서: 다른 사람 켜데,
		← 대화 장면 1' 반복
10		제가 가지고 왔다가 [잃어버려서] 꼭 찾아야 하는데.
		← ⑦ 목표 표현 노출. 대화 장면 4
11	여2	[아아] ◀ ⑧ 말걸침, 감정 표출
12	학들	=아아 ◀ ⑨ 감정 표출
13	교사	=<크> 못 보셨어요? ← ⑩ 목표 표현 반복, '대화 장면 1' 반복
14	학들	((고개를 젖는다)) ◀ 비언어적 반응. 교사 설정 상황에 개입하고 있음을 보여줌
15	여2	[못 봤] ◀ ⑪ 말걸침
16	교사	[못 봤어요?] 어떡하지?
17	남1	못 봤는데요. ◀ ⑫ 학습자 반응. 자연스럽게 '대화 장면 1'이 실제 상황이 됨.
18	교사	어떡하지? 여러분들 혹시 나중에라도:
19		이렇게 생긴 주머니를 보면: 저한테 알려주세요.
20		색깔은: 이게 파란 색이구요,
21		여기에 꽃, 꽃이 그려져 있어요. ← 대화 장면 4
22		그리고 여기에 끈이 달려 있구요. 마지막 ← 대화 장면 4
23		여기에는 작은 동그란 나무,가 있어요. 그런데 지금:
24		이렇게 네모난 모양은 아니구요, 끈을 묶으면
25		((그림 그리면서)) 이런 모양으로 되어 있을 거예요.
26		나중에 보면 저한테 꼭 알려주세요.(1.0) 제가: 요즘 좀 정신이 없어서
27		물건을 여기저기에 놓고 잊어버리고,
28		또 물건을 자주 잃어버리는 것 같아요.
29		여러분들은 어때요? 물건을 잘 잃어버리세요? ⑰ ⑱ 물건 잃어버린 상황을 대화 주제로 설정
30	여3	=((웃음)) ⑰ ⑲ 감정 표출. 자신의 경험을 상기시키고 있음을 보여줌.
31	교사	뭐 잃어버렸어요, SR씨?
32	여3	물건은 안 잃어버렸지만 어디에 뒀는지 몰라서: 그냥 손으로 들고 있는데 몰라요.
33	학들 / 교사	((웃음)) ◀ ⑳ 감정 표출
34	여3	계속계속 찾고 있는데
35	교사	=어
36	여3	사실 저는 손에 갖고 있어요.
37	교사	어어, 핸드폰을 들고 <@어어 핸드폰이 어디에 있지?@>

사전지식활성화

- 38 학들 [[웃음]]
- 39 교사 ⇒[이렇게?] ((머리를 가리키며)) <@ 여기를 잃어버린 거 같아요.>
- 40 여3 =((고개를 끄덕이며)) <@ 네 @> ◀ ⑮ 빠른 대화순서 교환
- 41 교사 잘 찾아야 돼요.
- 42 그럼 아까 MSK씨, 응응 맞아 맞아. 물건 잃어버렸다 그랬어요.
- 43 여6 =저는 지갑 잊어, 잃어버렸어요. 세 번.◀ ⑰ 빠른 대화순서 교환
- 44 학들 ((놀라는 소리))◀ ⑱ 감정 표출
- 45 교사 =세 번이냐요?
- 46 여6 =((속상한 목소리로)) 응.◀ ⑲ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출
- 47 혁, 너무 [속상했겠다] 어디에서 잃어버렸어요
- 48 여? [아우 많이]◀ ⑳ 감정 표출, 말걸침
- 49 여6 한국에서는 동대문에서 잃어버렸어요.
- 50 교사 =동대문시장?
- 51 학들 =아아.◀ ㉑ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출
- 52 여6 =((속상해하는 목소리로))요즘요.◀ ㉒ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출
- 53 교사 =얼마 전에?
- 54 여6 =((속상해하는 목소리로)) [네에]◀ ㉓ 빠른 대화순서 교환, 감정 표출
- 55 학들 [아아]◀ ㉔ 말걸침, 감정 표출
- 56 교사 어디, 어떻게 하다가 잃어버렸어요?
- 57 여6 \*\*을 나가서 삼겹살 가게에 들어왔더니 지갑이 없어졌어요.((포기한 듯한 웃음))
- 58 교사 누가 가지고 간 거예요, 아니면 떨어뜨린 거예요? ⑰ ㉕ 목표 표현 노출
- 59 여6 =몰라요.
- 60 교사 그러면 어떻게 아셨어요? 지갑이 어! 없어졌네! 끝이었어요? 아님 다시 찾으러 가셨어요? ⑰ ㉕ 목표 표현 노출
- 61 여6 =아니요. 없어졌네, 어쩔 수 없네.((포기한 듯한 웃음))
- 62 학들 =아아:
- 63 여6 =그래서 같은 지갑 샀어요.
- 64 교사 <@똑같은 지갑을 사셨어요?> 안에는 돈이 별로 들어있지 않았어요? ⑰ ㉕ 목표 표현 노출
- 65 여6 사 만원 밖에 없었어요.((포기한 듯한 웃음))
- 66 교사 =사 만원:
- 67 여6 =근데 친구 사진이랑 부모님 사진이 있었어요.
- 68 교사 =그러니까요~ 맞아요. 지갑을 잃어버리면 돈이 중요한 게 아니라 그런 것들이 있어요. ⑰ ㉕ 목표 표현 반복
- 69 여? =\*\*\*
- 70 여6 =\*\*에는 어쩔 수 없으니까: 예전에는: 한 달에 두 번 잃어버렸어요. ((포기한 듯한 웃음))

-중략-

- 83 교사 **잃어버리면** 이제 [<@어쩔수 없지 뭐~@>]좋아요.  
 ← ㉔ 목표 표현 반복
- 84 학들 [ ((웃음)) ] ← ㉔ 감정 표출
- 85 교사 자, 그럼 AMY씨도 **헛 맞아 맞아** 뭔가 **잃어버린** 경험이 많다고 했어요~
- 86 여1 =<천>아: 제거 어, 어떤 물건에 어디에 놓고↗
- 87 여1 제가, 제가\*\* 물건을 여기에 놓고 가요, 자꾸. 그냥 빨리 잊어 잃어버리는 편인 것
- 88 같아요. 아: 그래서 지하철이나, 지하철 타면~ 위에 뭐가 있어요. 뭐~
- 89 교사 선반, 선반. 물건을 놓을 수 있는 곳.
- 90 여1 네, 선반이: 있구요, 이 그: 한번 그 선반에 가방을 놓고 가다가
- 91 음, 그: 음 지하철을 내릴 때((웃음)) <@ 그냥 내렸어요.@> 그래서((웃음))
- 92 교사 =헛, 어떻게 하셨어요?
- 93 여1 = 아: **분실, 분실물** 센터? < ㉔ 학습자에 의한 목표 표현 도출
- 94 교사 =음음.
- 95 여1 =<@ 분실물에 가서 정리를 했는데 진짜: 어: 아: @>
- 96 교사 그래요? **분실물 센터**에서 찾을 수 있었어요? ((판서))⑦ ㉔ 목표 표현 반복
- 97 여1 =찾을 수 있었어요. 왜냐하면: 아: 그 지하철, 지하철: 지하철을 내릴 때를
- 98 그 역이 마지막이었고 그 때는 아마 직원이 있어서 / /타는데:
- 99 교사 /아:/
- 100 여1 ⇒ 그 때: ((웃음)) 아: ((웃음))
- 101 교사 =발견한 것 같아요?
- 102 여1 =네,네.
- 103 =오오 다행이네요~
- 104 =네
- 105 = 이렇게 물건을 잃어버리면 저는
- 106 진짜 보통 **제가 잃어버린 장소에 한번 가 봐요.** ← ㉔ 대화문의 배경이 되는 상 황을 자신의 이야기로 만들어서 노출
- 108 여1 =네
- 109 교사 =그리고 안 되면 **분실물 센터로 가지요.** ← ㉔ 대화문의 배경 노출
- 110 **분실물 센터**는 어때요? **잃어버린 물건**을: 어떤 사람이 주워서↗ **갖다 주면**  
 ← ㉔ 목표 표현 노출
- 111 거기에 가서: 제 물건, **잃어버린** 물건이 있을 지도 모르지요. 그래서
- 112 여기를 이용하는 것도 괜찮죠.
- 113 여1 =음.
- 114 다른 분들은 괜찮으세요? **잃어버린** 적 별로 없으세요?
- 115 있어요? 옆 친구하고 이야기 해 볼까요? 여러분.



116		물건을 잃어버린 적이 있어요.	
117		<u>다시 찾았어요? 어디에서 찾았어요?</u>	
118		<대화 활동 시작> 7: 59	대 화 활 동
119		<대화 활동 끝> 12: 24	
120	교사	자, 여러분. 여러분. 저는 여러분들 이야기가	
121		이렇게 길거라고 생각 못 했어요~ 여러분들 이 이야기 많이 하는 것들 보니까:	
122		정말 물건을 잃어버린 경험이 아주 많은가 봐요~	
123		그리고 다시 찾은 사람도 있어요, 정말? 찾은 사람?	
124	학 들	((손을 든다))	
125	교사	⇒어, 반쯤은 있네요? 어디에 가서 찾으셨어요? 분실물 센터?	
126	여4	=((고개를 저으며)) 아니, 경찰서.	
127	교사	경찰서? 분실물센터?	
-중략-			
140	교사	자, 그러면: 우리 이번에는:((그림 제시)) 우리반 친구들과하고 비슷한↗	제 시 단 계
◀ ㉔ 학습자들의 경험을 대화문과 연결			
141		물건을 자주 잃어버리는↗	
142	여?	유키 아닌가요?	
143	교사	= 유키, 네, 유키 씨예요. 네, 유키 씨는: 이것을 잃어버린 것 같아요.	
144		이게 뭐예요? 지갑이에요. 무슨 색이에요?	
145	학 들	=<각자>갈색	
146	교사	=갈색, 네. 갈색이구요. 그리고: ((의자를 만지며)) 이려, 이런 지갑으로:	
147	학 들	=아니요.	
148	교사	그럼 뭘로 만든 것 같아요?	
149	남2	=소:	
150	교사	=<천>가죽: 가죽 지갑. 갈색↗ 가죽 지갑을 잃어버려서	
151		정신없이 찾고 있는 것 같아요. 그런데 여기가 어디인 것 같아요?	
152	여?	=백화점.	
153	교사	=도서관인 것 같죠. 책이 많이 있죠. 그래서 도서관에서: 지갑을:	
154		잃어버린 지갑을 찾고 있을 때↗ 한스 씨를 만났어요. 그래서 한스 씨가:	
156		<u>어, 왜 그래요?</u> 하고 이상하게 생각을 하겠죠? 그래서 이때	
157		대화를 한번: 만들어 볼 거예요.((그림 칠판에 부착)) 자, 유키 씨가 여기 여기	
158		다니면서 찾고 있으니까: 한스 씨가 보고 말을 거는 거예요.	
159		<u>유키 씨~뭐 찾으세요?</u> 그럼 여러분들이 뭐라고 이야기 할까요?	
160		여러분들이 유키예요.	
161	여6	=아:	
162		=아까 여러분들 얘기했죠 다. [ <u>지갑을: 잃어버려서 찾고 있어요</u> ]	

163	학 들	<각자>[지갑을 잃어버려서 찾고 있어요]	
164	일부 교사	⇒ <b>제가 지갑을 잃어버려서 찾고 있는데: [혹시 못 보셨어요?]</b>	
165	학 들	[혹시 못 보셨어요?]	
166	일부 교사	⇒ <b>어, 아니요 .못봤는데요. 어떤 지갑이에요?</b>	
167	교사	여러분, 이제 어떤 지갑인지 설명할 수 있죠?	
168	남2	=아	
169	교사	<천>[ <b>갈색 가죽: 지갑이에요</b> ]	
170	학 들	[갈색 가죽: 지갑이에요]	
170	일부	-중략-	
252		< 1차 대화 연습 시작> 17:29	대 화 연 습
253		< 1차 대화 연습 끝> 20:54	
254	교사	자, 그럼요: 여러분. 우리 이거 문장 한번 읽어볼까요? 유키씨, 뭐 찾으세요?	
256		[지갑을 잃어버려서 찾고 있는데: 혹시 못 보셨어요?]	
257	학 들	[지갑을 잃어버려서 찾고 있는데: 혹시 못 보셨어요?]	
		-중략-	
285	교사	⇒ 지하철 매표소 앞에서~ 매표소. 지하철 표를 파는 곳 앞에서 잃어버렸어요.	
286		무엇을 잃어버렸어요?<천>[서류:가방]서류가방.	
287	학 들	[서류: 가방]	
288	교사	⇒ 직장다니는사람들이드는,이렇게큰:가방있죠?그런데:<천>[여권이:들어 있대요]	
289	학 들	[여권이: 들어 있대요]	
290	교사	⇒ 정말 꼭 찾아야 겠다, 그렇지? 그럼 이야기를 옆 친구한테 한번 해보세요.	
291		<2차 대화 연습 시작> 26:05	
292		<2차 대화 연습 끝> 29:23	
293	교사	<u>네, 좋아요. 그럼 여러분들: 아까 제가 처음에 교실에 들어왔을 때</u>	
294		<u>여러분들한테 물어봤죠. 이거 못 보셨어요? 물어봤죠?</u>	
		<u>우리 이: 이야기로 한번 대화를 만들어 볼까요? <b>어, 어딴지?</b></u>	
295		◀ ③ 시작단계에서 교사가 설정한 상황을 학습한 내용에 맞추어 재구성	대 화 연 습 정 리
296	학 들	=선생님, 뭐 찾으세요?	
297	교사	<b>아, 여러분. 제가 주머니를 잃어버려서 찾고 있는데: 혹시 못 보셨어요?</b>	
298	학 들	아니요. 못 봤는데요, 어떤 주머니예요?	
299	교사	<b>파란 색 꽃무늬 지갑, 아 주머니예요. 교실에 놓고 간 것 같은데: 없어요.</b>	
300	학 들	제가 왔을 때는: 아무 것도 없었어요. 중요한 게, 들어 있어요?	
301	교사	<b>음: 중요한 건 아니고요, 자석이 몇 개 들어 있어요.</b>	
302		<b>그런데 제가: 제게 아니라 다른 선생님들한테</b>	
303		<b>빌린 거라서: 꼭 찾아야 되는데.</b>	
304	학 들	그럼 분실물센터에 가서 한번 물어 보세요: 꼭 찾을 수 있을 거예요.	

305 교사 우리 학교에 분실물 센터가 있어요?  
 306 학들 ((웃음))  
 307 여1 아마요.  
 308 교사 [7층: 사무실에 가서 한번 물어 보세요~]

309 학들 [7층 사무실에 가서 한번 물어 보세요.]



<예 43>은 말하기 수업 중 대화수업으로 1번부터 127번까지는 시작단계와 도입단계가 결합된 수업 시작 부분이다. 140번부터 170번까지는 대화문을 제시하는 제시단계의 일부분이고, 254번부터 309번까지는 연습단계의 일부로 대화 연습 활동을 끝낸 후 연습내용을 확인 정리하는 부분이다.

<예 43>의 교사는 이 수업의 교수주제를 ‘경험’ 할 수 있도록 이러한 장면들을 재가공하여 반복한다. ①에서는 교사는 수업에 들어가자마자 주머니를 잃어버렸다고 하면서 학습자들에게 주머니를 봤는지 묻고 있다. 이렇게 교사는 ‘대화 장면 1’을 실제 경험으로 만들고 있는 것이다. 일방적으로 자신의 경험을 이야기하는 <예 42>와 달리 교사는 자기가 잃어버린 주머니에 대해 설명하는 것을 통해서(⑤, ⑦) ‘대화 장면 4’를 실제 상황으로 만들고, 주머니를 봤는지 학생들에게 물어봄으로써 학습자들이 이 상황에 개입하도록 만들고 있다. 이렇게 교사가 만들어낸 상황은 이 수업의 핵심 교수주제를 담고 있는데, 학생들은 이 상황에 개입함으로써 교수주제를 ‘경험’으로 받아들이게 된다. 학습자들이 이를 실제 경험으로 받아들이고 있다는 것은 ③과 ⑥에서 나타나는 빠른 대화순서 교환이나 ⑧, ⑨에서 보이는 감정 표출로도 알 수 있다.

시작단계의 상황만들기 단계에서 학습자들은 실제로 물건을 잃어버리는 사건을 직접 목격하고, 그 상황에 개입하게 된다. 이를 바탕으로 교사는 ⑬에서 학생들에게 물건을 잃어버린 경험이 있는지 묻는다. 이 질문에 ‘여 3’은 ⑭에서 바로 웃음으로 반응하면서 자신의 경험을 이야기하는데 이는 ‘여 3’이 ‘물건을 잃어버린 경험’이라는 화제에 깊이 관여하고 있음을 보여준다. ‘여 6’ 또한 지갑을 세 번이나 잃어버린 자신의 경험을 이야기한다. 이 때 ‘여 6’은 속상한 목소리로 자신의 경험을 이야기

함으로써 자신의 감정을 표출하고 있다.(19, 22, 23) 이 또한 ‘여 6’ 이 대화의 화제에 깊이 관여하고 있음을 보여준다. ‘여 6’ 의 이야기를 듣는 다른 학생들도 18에서 놀라움의 탄성을 내지르고 20, 21 등에서 ‘아아’ , ‘아우’ 라고 외침으로써 감정을 표출한다. 이러한 모습들은 모두 학습자들이 ‘물건을 잃어버린 경험’ 이라는 대화 화제에 깊이 관여하고 있음을 보여주는 것이다. 그리고 학습자들이 대화 화제에 깊은 관여를 보이는 이유는 바로 전 단계에서 교사가 물건을 잃어버린 실제 상황을 직접 목격한 직후이기 때문이라고 해석할 수 있다.

이렇게 교사는 물건을 잃어버린 학습자들의 경험을 공유한 다음 잃어버린 물건을 화제로 학습자들이 서로 대화를 나누는 그룹 활동을 하게 한다.(118번-119번) 이 활동은 각각의 학습자들에게서 ‘물건을 잃어버린’ 경험을 이끌어내고 이를 한국어로 표현하게 하기 위함이다. 이 활동을 통해 학습자들은 교사가 반복해서 노출했던 어휘와 표현들을 사용하여 자신의 경험을 이야기한다. 만약 이 과정에서 자신의 경험을 한국어로 표현하는 것에 부족함 느끼게 경우 학습자들은 그 부족한 부분을 채우기 위해 물건을 잃어버린 이야기가 담겨 있는 대화문의 학습에 집중하게 될 것이다.

이 단계까지 학습자들은 물건을 잃어버리는 상황을 세 번 직간접으로 경험하게 된다. 첫째는 교사가 실제로 주머니 분실한 사건이다. 두 번째는 ‘여 2’ , ‘여 6’ , ‘여 1’ 의 경험을 들은 것이다. 세 번째는 자신의 경험에 대해 다른 학생들과 이야기한 것이다.

140번부터는 대화문을 본격적으로 제시하는 단계이다. 여기서 주목할 부분은 135이다. 135에서 교사는 물건을 찾는 유키의 그림을 제시하면서 ‘우리반 친구들과 비슷한, 물건을 자주 잃어버리는’ 이라고 말하고 있다. 이는 학습자들의 ‘물건 잃어버리는 상황’ 에 대한 학습자들의 경험을 등장인물의 상황과 연결시키기 위한 시도라고 할 수 있다. 이 같은 발화를 통해 교수주제인 대화문은 학습자들에게 단순한 학습 대상이 아니라 자신들의 경험과 직접 연결되어 있는 문제가 된다. 그리고 이는 학습자들로 하여금 대화문이라는 교수주제에 대한 관여를 유발시킨다.

254번부터는 대화연습의 정리단계로 136에서 교사는 시작단계에서 학습자들 목격한 실제 상황, 즉 교사가 주머니를 잃어버렸던 일을 학습한 내용에 맞추어 재구성하게

한다. 이는 곧 학습자들이 경험한 것과 교수학습내용을 연결시키는 작업이라고 할 수 있다.

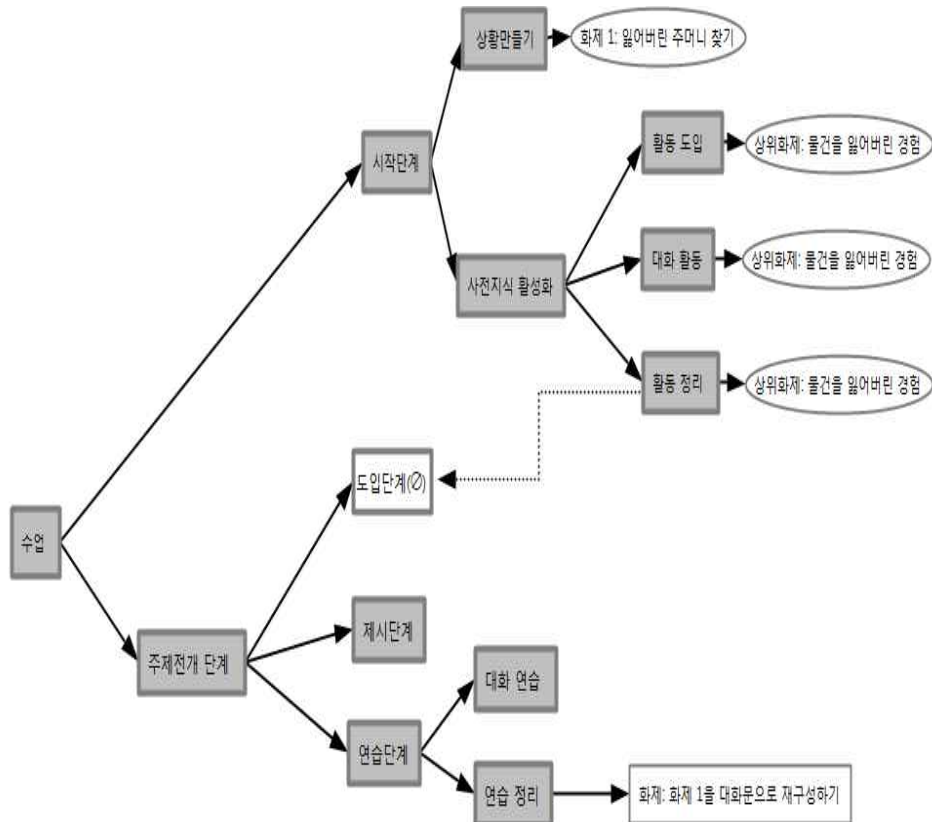
<예 43>의 수업에서 나타나는 반복의 양상을 전체적으로 살펴보면, 교사는 핵심교수주제를 시작단계에서 경험으로 도입한 후(1번 - 28번), 이 교수주제를 교사 학생 간 대화로 반복하고(29번-117번), 이를 다시 학생 간 대화활동으로 반복하게 한다(118번-119번). 그 다음 학생들의 대화활동 내용을 확인하는 과정을 통해 핵심 교수주제를 반복한 후(120번-127번) 본격적으로 대화문을 제시한다.(140번-170번) 그리고 대화 연습 후 교사는 다시 시작단계에서 교사가 주머니를 찾았던 상황을 상기시킨 후, 이를 학습한 대화에 맞춰 재구성하게 한다.(254번-309번)

이렇게 <예 43>은 제시 전 단계에서부터 핵심 교수주제를 반복하는 양상을 보인다. 이는 학생과 한차례 질문과 답변이 오간 후 바로 제시단계로 들어가는 <예 42>와 다른 점이다.

또한 <예 43>은 단순한 학습의 반복의 아니라 ‘경험’의 반복이라는 점을 주목할 필요가 있다. ‘경험’으로서의 반복은 결국 교수학습내용을 학습의 대상이 아닌 자신의 경험과 관련이 있는 내용으로 받아들이게 하여, 학습자들이 교수학습 내용에 관여하게 만드는 장치로 작용한다.

### 5.2.3. 구조적 반복 전략: 거시적 반복과 미시적 반복

<예 43>을 통해서 알 수 있는 또 다른 점은, 반복이 단편적이고 무작위적으로 나타나는 것이 아니라 구조를 갖추고 체계적으로 나타난다는 점이다. 앞서 살펴보았듯이 <예 43>의 핵심 교수주제는 수업의 각 단계와 그 단계의 부분단계에서 계속 반복된다. 즉 각 수업단계를 지배하는 상위 화제 및 교수주제는 모두 ‘잃어버린 물건에 대해 묘사하고 이야기하기’이다. <예 43>의 수업구조도에서도 이는 확인된다.



<그림 32> 예 43의 수업구조도

<그림 32>에서 볼 수 있듯이 시작·도입단계에서 핵심적 교수주제는 부분단계인 ‘상황 만들기’, ‘활동 도입’, ‘대화 활동’, ‘활동 정리’ 단계라는 구조 안에서 체계적으로 계속 반복되고 있다. 그리고 목표 어휘나 표현 등은 각 단계 안에서 반복되어 나타나고 있다.

이렇게 보면 수업대화의 반복은 두 가지 층위에서 이루어진다고 할 수 있다. 첫째는 수업의 각 단계별로 이루어지는 거시적 반복이다. 시작·도입단계의 각 부분 단계들은 모두 같은 핵심 교수주제를 반복하고 있다. 이러한 거시적 반복은 단순한 반복이 아니라 체계적이고도 유기적으로 이루어진다.

먼저 시작단계의 ‘상황만들기 단계’의 경우를 보자. 이 ‘상황만들기 단계’는 ‘활동 도입’ 단계로 자연스럽게 연결되는데, 말하자면 상황만들기 단계는 ‘활동 도입’ 단계의 배경이 된다. ‘활동 정리’ 단계 또한 앞선 대화활동을 정리하는 역할을 하고, 그와 동시에 대화문을 제시, 연습하는 ‘주제전개단계’의 ‘도입단계’와 같은 역할을 한다. 이렇게 같은 교수주제가 반복되더라도 그 반복의 기능은 거시적인 구조 안에서 달라짐을 알 수 있다. 이는 반복이 거시적인 구조 안에서 특정한 수업 목표를 달성하기 위해 체계적으로 일어남을 말해주는 것이다.

둘째는 거시적 반복의 단위 안에서 나타나는 미시적 반복이다. 교수학습 내용인 대화문에 등장하는 각종 목표 어휘와 표현들은 무질서하게 나타나는 것이 아니라 거시적 반복의 단위 안에서 체계적으로 나타난다. 시작단계의 ‘활동 도입’ 단계에서 교사는 학생에게 이야기를 끌어내면서 대화문에 등장하는 상황과 어휘 및 표현들을 계속 반복한다. 교사는 활동 도입단계의 전반부에서 물건을 잃어버린 상황과 그 때 사용되는 어휘들을 반복하고, 후반부에서 교사는 물건을 찾는 상황을 반복하면서 ‘분실물센터’와 같은 관련 어휘를 반복한다.

이렇게 활동 도입단계에서 교사는 교수학습 내용인 대화문의 상황, 내용 전개, 어휘 및 표현을 반복하는데, 구성적 반복의 측면에서 볼 때 이 단계는 대화 활동 단계에서 학습자들이 무엇을 어떻게 이야기해야 하는지 구체적인 지침을 보여주는 시물레이션의 기능을 한다. 대화 활동 단계에서 학습자들은 전 단계에서 만들어진 지침에 따라 자신들의 경험을 재구성하고, 이 과정에서 앞서 나왔던 어휘 등을 자연스럽게 반복하게 된다. 그리고 이를 통해 학습자들은 교수주제에 자연스럽게 관여하게 된다. 이러한 대화 내용은 주제전개단계의 도입단계이자 대화 활동의 정리단계에서 다시 한번 반복된다.

이러한 반복을 거친 학습자들에게 대화문의 내용은 더 이상 자신과 관계없는 단순한 학습의 대상이 아니라 자신의 경험과 밀접한 관련을 가진 내용이 된다. 구체적으로 학습자들은 대화문을 통해서 자신의 과거 경험을 한국어로 어떻게 표현할 수 있는지, 그리고 그런 상황에서 어떻게 한국어로 이야기할 수 있는지 알 수 있게 된다.

이렇게 구성적 반복과 거시적 반복, 미시적 반복의 차원은 서로 긴밀하게 결속되어

있으며, 그 결속이 더 잘되어 있을수록 학습자들은 교수학습주제에 더 강하게 관여하게 된다.

이러한 분석결과를 보면 학습자의 관여를 유발하는 반복 전략을 효과적으로 적용되었는지 판단하는 세 가지 기준이 있음을 알 수 있다.

첫 번째는 교수주제의 재설정과 관련된 전략이다. 교수주제는 여러 가지 요소로 구성되어 있는데, 수업대화에서는 이러한 교수주제를 세분화하여 재설정하고 이를 반복한다. 교수주제의 세분화와 재설정 과정이 적절했는지 파악하기 위해서는 수업대화 내에서 교수주제의 어떤 요소들이 반복되는가를 분석해야 한다. 즉 수업대화에서 교수주제의 일부만을 반복하는지, 아니면 전체를 모두 반복하는지, 특정 부분만을 강조해서 반복하는지를 파악할 필요가 있다. 만약 이 교수주제의 세분화와 재설정이 적절히 잘 이루어진다면 학습자의 관여를 유발하는 기제가 될 수 있겠지만 반대의 경우라면 반복은 학습자의 관여 유발을 방해하는 요소가 될 것이다.

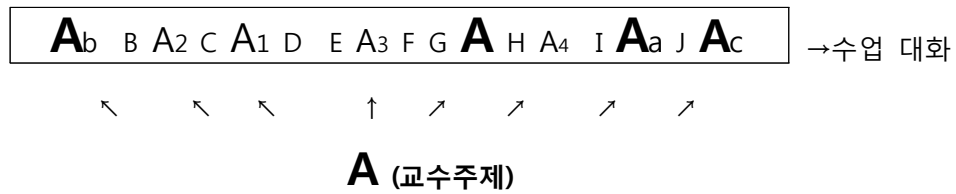
두 번째는 세분화되어 재설정된 교수주제들의 분산과 배치와 관련된 전략이다. 이러한 전략을 파악하기 위해서는 각 수업 단계 안에서의 반복의 양상과 수업 단계와 단계 사이의 반복의 양상을 분석해야 한다.

이는 결국 수업대화 내부에 배치된 교수주제 A를 어떤 식으로 반복하고 발전시켜 나가는가의 문제라고 할 수 있다. 예를 들어 <그림 30>에서 처음 나타나는 A4는 제일 작은 크기이지만 뒤에 나오는 A3, A2, A1 등은 점진적으로 교수주제 A와 비슷한 크기로 성장해 나간다. 이는 수업대화 내에서 반복되는 요소들이 수업이 진행될수록 교수주제를 실현하는 방향으로 발전해나간다는 것을 상징적으로 나타낸 것이다. 수업의 특정 단계에 이르면 결국 교수주제가 실현되는데(굵은 대문자 A), 그 후에는 실현된 교수주제가 확장된 형태(Aa, Ab, Ac)로 다시 반복된다.

이렇게 본 연구에서는 이상적인 수업대화의 경우 반복이 무작위적으로 일어나는 것이 아니라 반복되는 요소와 요소가 유기적인 관계를 이루어 나가면서 교수주제로 점층적으로 발전해나간다고 본다. 즉 아래의 <그림 33>처럼 Ab 다음에 A2, A1다음에 A3와 같이 교수주제의 반복이 무질서하게 이루어지는 것이 아니라 A4 다음에는 A3가 오고, A3 다음에는 A2가 오는 식으로 체계적으로 반복이 나타나는 것이다. 그리고 이러



한 체계적인 반복은 교수주제에 대한 학습자의 관여 유발을 용이하게 만드는 기제가 된다. 달리 말해 수업대화 내의 요소들이 맺고 있는 이러한 관계는 그 양상에 따라 학습자의 관여 유발에 도움이 될 수도 있고, 반대로 관여 유발을 방해할 수도 있다.



<그림 33> 수업대화에서의 체계적이지 못한 반복

세 번째는 대화의 구성 방식에 따른 반복의 전략이다. 즉 반복이 수업대화에서 교사 발화를 통해서 나타나는가 아니면 학습자의 발화에서 나타나는가를 따져보아야 한다. 이 때 중요한 것은 반복이 두 수업 주체의 유의미한 상호 작용 속에서 나타나야 한다는 점이다. 교사의 일방적인 발화 속에서 나타나는 반복은 오히려 학습자의 관여 유발을 방해하기 때문이다.

### 5.3. 이야기 구성 전략

이야기는 교수내용에 대한 학습자의 관심을 유발하는 대표적인 관여유발 장치이다. 이야기를 할 때 화자는 이야기 속 등장인물의 역할을 하며 청자는 그 이야기 속 등장인물에 감정이입을 한다. 또 그 이야기 속 사건의 현장을 직접 경험하는 듯한 느낌도 받게 된다.

이 같은 특성 때문에 한국어 수업대화에서 이야기는 학습자의 관심을 유발하는 장치로 빈번히 사용된다. 예를 들어 교수주제가 특정 문형이나 문법이라면 이야기를 통해 그 문형의 기능, 형태, 사용되는 상황을 복합적이고도 구체적으로 보여줄 수 있다. 또한 학습자들은 이런 이야기를 통해 가상적 세계, 또는 이야기를 통해 재현된 공간과 사건을 경험하게 되고 그 과정에서 교수주제에 대해 관여하게 된다.

이야기는 통상적인 언어 행위 전체를 지칭하는 의미로도 쓰이지만 본 연구에서 이야기는 텍스트의 한 유형으로 이야기를 하고 있는 시점 이전에 있었던 실제 또는 허구의 행위나 사건의 진행 과정을 시간적 순서에 따라서 담화 형식의 형태로 재구성한 것을 말한다.(박용익 2010b: 98)

한국어 수업 대화와 관련하여 본 연구에서는 특히 Tannen(1989)의 대화적 이야기(내러티브)에 초점을 맞춘다. 대화적 이야기는 한 화자가 과거에 일어난 사건에 대해 일방적으로 이야기를 전개하기보다는 자연스럽게 이루어지는 구두적 상호작용 과정에서 대화체(dialogue)에 가깝게 이야기를 이끌어가는 것을 말한다. 화자가 이야기를 할 때 청자들은 능동적으로 대화에 참여하는데 이는 곧 이야기가 대인간 관여에서 중요한 역할을 한다는 것을 보여주는 것이다. Tannen(1989)은 이를 가리켜 대화적 이야기를 화자와 창조에 의한 상호작용적 공동구성(interactional co-construction)의 결과라고 말한다.(송경숙 2005: 193 재인용, 참조)

이야기의 구성과 관련해서 Labov(1972)는 잘 구성된 이야기가 개요(abstract), 배경설정(orientation), 사건 전개(complication), 평가(evaluation), 결과(solution), 종결부(coda)의 구조를 가지고 있다고 주장하는데, 개요는 이야기의 전체적인 주제를 보여주고, 배경설정은 이야기를 이해하는데 필요한 배경 지식을 제공한다. 다음으로

사건 전개는 실제로 일어나는 사건의 진행, 또는 갈등을 보여주고, 평가는 왜 그 이야기를 하는 이유 또는 이야기의 주제를 나타낸다. 그리고 결과는 사건의 결말을, 종결부는 청자를 이야기의 세계에서 현재로 인도한다.

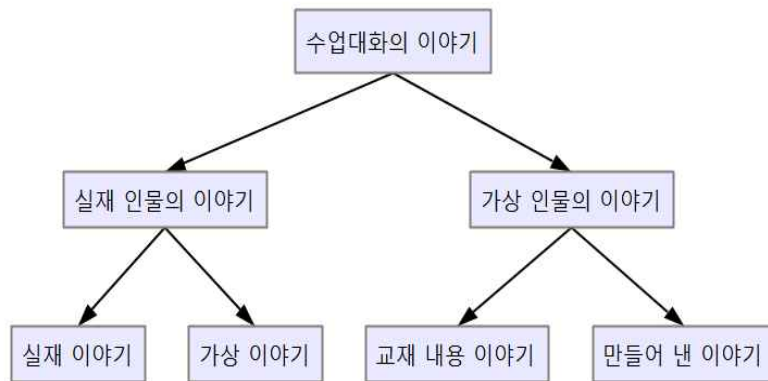
수업대화에 나타나는 이야기의 구성 방식은 크게 두 가지 종류로 나눌 수 있다. 이야기의 구성 방식을 나누는 첫 번째 기준은 등장인물이다. 즉 ‘누가 그 이야기 속에 등장하느냐’가 기준이 된다. 수업대화에서 이야기 속 등장인물은 크게 교재에서 등장하는 인물 같은 가상의 등장인물과 교사나 학생 같은 실재하는 등장인물이 있을 수 있다.

이야기 속 등장인물을 이야기 구성 방식을 나누는 첫 번째 기준으로 삼는 이유는 등장인물에 따라서 이야기의 기능이나 효과가 달라지기 때문이다. 구체적으로 교재의 등장인물을 이야기의 등장인물로 삼을 경우 이야기는 가상의 세계를 창조해 그 안에서 구체적이고 생동감 있는 사례를 보여줌으로써 교수주제를 효과적으로 전달할 수 있다. 이와 달리 수업대화 속 이야기의 등장인물이 교사나 학생같이 실재하는 인물이라면 그 이야기는 실제성을 얻게 된다. 이 경우 이야기는 현실에서 일어날 가능성 높은 개연성이 있는 실제 상황이 된다.

이야기 속의 등장인물이 교사나 학생과 같은 실재 인물일 경우, 이러한 이야기는 그 이야기가 실재하는 이야기인가 아니면 교실 상황 안에서 가상적으로 만들어졌는가에 따라 다시 크게 두 가지로 나뉜다. 첫 번째 경우는 교사가 실재하는 이야기를 사용해서 교수주제 전달에 사용하는 경우이고, 두 번째는 교사가 교실 상황에서 자신이나 다른 학생들을 소재로 이야기를 구성하는 경우이다.

등장인물이 가상 인물일 경우 또한 두 가지로 나눌 수 있는데, 하나는 그 이야기가 대화문 내용과 같이 교재 내용으로 정해져 있는 경우가 있고, 다른 하나는 교재에 등장하는 인물들을 이용해서 교사나 학습자가 이야기를 창조해내는 경우가 있다.

이러한 분류 기준을 도식화하여 나타내면 다음과 같다.



**<그림 34> 수업대화의 이야기 분류 기준**

그렇다면, 수업대화에서 이야기는 어떻게 학습자들에게 학습 내용에 대한 관심을 유발시키는가?

수업대화의 이야기가 가진 첫 번째 기능은 교수주제가 사용되는 가상 세계의 창조이다. 이야기는 학습자들에게 목표 문형과 같은 교수주제가 사용되는 구체적인 공간과 인물, 그리고 사건을 창조해낸다. 그리고 학습자들은 교수주제가 사용되는 이러한 상황을 유사 체험하는 과정을 통해 교수주제에 관여하게 된다. 이 과정 속에서 교수주제는 추상적인 분석의 대상이나 단순한 암기의 대상이 아니라 살아 움직이는 인물들이 사용하는 살아있는 언어가 되는 것이다.

둘째, 또 다른 이야기의 기능은 학습자들에게 교수주제에 대한 인지적 부담감을 줄여주는 것이다. 이야기를 통해 교수주제를 접할 경우 학습자들은 교수주제를 구체적이고 익숙한 이야기 안에서 받아들이게 되어, 보다 쉽게 교수주제를 학습할 수 있게 된다.

셋째, 수업대화의 이야기에서 가상의 등장인물들은 일회적으로 나타나는 것이 아니라 교수주제와 관련된 이야기 속에서 반복적으로 나타난다. 결과적으로 수업대화에서 나타나는 같은 등장인물의 등장은 선수 학습한 교수주제와 현재의 교수주제를 ‘구체적인 이야기의 고리’로 연결하는 기능을 한다. 말하자면 학습자들은 교수주제들을 분산적이고 단편적으로 이해하는 것이 아니라, 텔레비전 연속극처럼 계속 이어지는

구체적인 하나의 이야기로 인식할 수 있게 한다.

넷째, 수업대화의 이야기에서 실재 인물들을 이야기의 등장인물로 삼을 경우, 학습자들은 교수주제를 이용하여 자기 자신이나 자신과 관련이 있는 사람들이 어떻게 이야기될 수 있는지를 경험하게 됨으로써 교수주제에 관여하게 된다.

다섯째, 학습자들은 수업대화에서 이야기를 만들어 가는 과정에 참여함으로써 교수주제에 관여한다. 가상의 이야기이든 실재, 또는 실재임을 가정하는 이야기이든 교사는 주로 학습자와의 대화를 통해서 이야기를 완성해 가는데, 이 과정에서 학습자들은 교수주제를 사용할 수 있는 기회를 얻게 되며 이 과정에서 교수주제에 관여하게 된다.

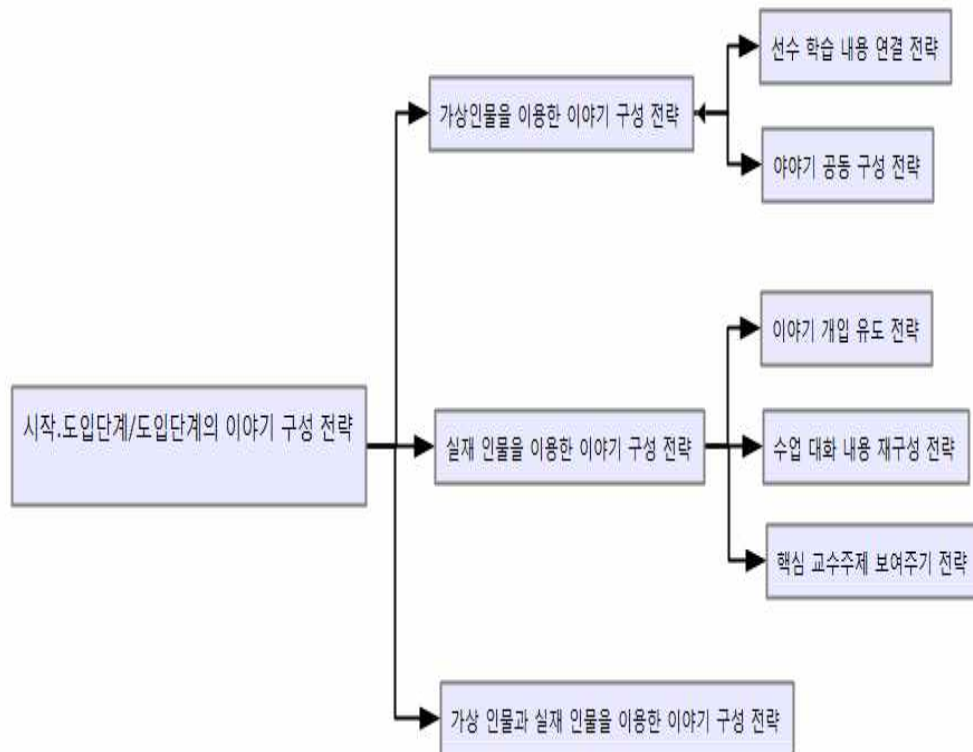
여섯째, 선수학습내용을 이야기로 구성해 다시 가져옴으로써 기존 이야기의 맥락을 새로운 교수주제와 연결시키는 기능을 한다.

다음에서는 수업대화 이야기의 구성방식과 기능이 실제 수업에서 어떤 효과를 가지며, 어떻게 구현되는지를 시작·도입단계와 도입단계의 예를 중심으로 살펴볼 것이다.

먼저 시작·도입단계<sup>36)</sup>와 도입단계에서 이야기가 수행하는 대표적인 역할은 교수주제가 사용되는 상황이나 배경을 만드는 것이다. 상황이나 배경을 만드는 방식은 앞서 살펴보았듯이 교재에 실린 가상의 인물을 이용하는 방법과, 교사나 학생 같은 실제 인물을 이야기에 등장시키는 방법이 있다. 이러한 방법은 시작단계나 도입단계가 아닌 모든 단계에서 나타날 수 있다. 그러나 자료 분석 결과 시작단계와 도입단계에서는 이야기 구성 전략이 다른 단계에 비해 많이 사용되며, 다양한 전략이 사용됨을 알 수 있었다. 그 이유는 시작단계와 도입단계가 가진 기능에 기인한 것으로 볼 수 있을 것이다. 즉 상황이나 배경을 만드는 데에는 이야기 구성 전략의 사용이 효과적이기 때문에 시작단계·도입단계에서 다양한 이야기 구성전략이 사용된다. 특히 본래 교수주제와 관계가 없는 시작단계를 도입단계와 연결시키거나 통합하기 위한 장치로 이야기 구성 전략이 많이 사용되는 것으로 보인다. 시작단계·도입단계에서 사용되는 이야기 구성 전략을 나타내면 다음과 같다.

---

36) 시작·도입단계는 시작단계와 도입단계가 통합되어 있거나 긴밀하게 연결되어 있는 단계를 말한다.



<그림 35> 시작.도입단계와 도입단계의 이야기 구성 전략

### 5.3.1. 가상 인물을 이용한 이야기 구성 전략

가상 인물을 통해 이야기를 구성할 때의 장점은 특별한 제약 없이 교수주제가 사용되는 구체적인 상황을 창조할 수 있다는 것에 있다. 예를 들어, 특정 등장인물에 대한 성격을 교수주제에 따라 바꾸거나 새로운 성격을 덧붙일 수 있다. 또한, 앞서 언급했듯이 교재에 나오는 인물들을 수업대화의 이야기에서 계속 등장시킬 경우 교재에서 다루어진 교수주제들은 계속 이어지는 하나의 긴 이야기 안으로 편입되고, 이에 따라 학습자들은 교수주제와 교수주제를 연결시킬 수 있는 연결고리를 갖게 된다.

### 5.3.1.1. 선수 학습 내용 연결 전략

가상 인물이 등장하는 이야기를 통해 배경이나 상황을 만들 때 많이 쓰이는 방법은 이야기를 통해 선수 학습 내용을 가져오고 이를 새로운 교수주제를 교수하기 위한 배경으로 만드는 것이다. 다음의 <예 44>는 <예 43>(p.264)과 연결된 부분으로 새로운 주제전개단계의 도입부분이다.

#### <예 44>[A093S#4\_3]

- 386 교사 <@어때요? 잘 하셨습니다@>가방을 잃어버렸다고 했는데,  
389 자 그러면: 우리 지금: ((그림을 가리키며))  
유키 씨 이야기로 다시 돌아가 볼게요.⑦ ① 이전 수업 내용 이끌어내기  
유키 씨는 지금 도서관:에서 갈색 가죽 지갑을 잃어버렸는데요.  
사실은, 유키 씨가 이 지갑을 찾으러 오기 10분 전에  
390 ◀ ② 이전에 학습한 대화문 이전의 상황을 이야기로 구성: 대화 2의 내용  
391 이런 일이 있었어요.(( 두 사람이 지갑을 발견하는 그림 제시))  
392 학들 아: [도:]  
394 교사 [도]서관에서: 다른 두 사람이: 이 지갑을 발견했어요.  
394 여? 아!  
395 교사 =그래서 지갑을: 누가 가지고 간 게 아니라? 아마 유키씨가:  
396 떨어트린 것 같아요. 그래서 이 두 사람은 떨어져 있는 지갑을: 발견했는데요.  
여러분들, 이 두 사람이 어떻게 할 것 같아요?  
397 ▶ ③ 학습자들과 공동으로 이야기 구성  
398 남1 =<작>가지고 가요.◀ ④ 빠른 대화순서 교환  
399 교사 =가지고 가요?  
400 학들 ((웃음))◀ ⑤ 감정 표출  
401 교사 =가지고 가서 뭐 할 것 같아요?  
402 남1 =뭐, 뭐 들었는지 돈을◀ ⑥ 빠른 대화순서 교환. 적극적 대화 참여  
403 교사 =<@돈을 꺼내서@>((웃음))맛있는 것을 사먹을 것 같아요?  
404 여2 =네◀ ⑦ 빠른 대화순서 교환. 적극적 대화 참여  
405 교사 =여러분들은 어떻게 하시겠어요? 여러분들도:  
지금 친구하고 같이 도서관에서:  
이렇게 누가 떨어트린 지갑을 발견했어요.  
406 그럼 어떻게 하실 거예요?  
= 분, 분실물센터에 가서: 아: 지갑을: 지갑, 아: 갓, 갓다 주어요?  
407 여1 ▶ ⑧ 빠른 대화순서 교환.  
408 교사 갓다 줄 거예요? 분실물 센터에? 갓다 줄 거예요? [오]~진짜?  
409 학들 [오]◀ ⑨ 감정 표출

410 여3 =선생님, 지난주에: 같은 반 친구들하고 < ⑩ 자신의 실제 경험 이야기  
 새 식당에 가서 진짜 찾았어요. 어: 지갑?  
 411 교사 =어어, 누가 떨어뜨린 지갑을 발견했어요?  
 412 여4 그, R 씨가.  
 413 여3 제가.  
 416 교사 그래서 어떻게 하셨어요?  
 417 학들 ((웃음))  
 418 여3 그 아줌마, 식당 아줌마한테 줬어요.  
 419 교사 아, 식당 아줌마한테 줬어요?  
 420 여3 계산, 계산하는 데 있는 아줌마.  
 421 교사 =아, 계산하는 아줌마한테: 그랬구나~여러분들은 어때요? 진짜 물건을  
 422 저렇게: 누가 떨어트린 물건을 주우면 분실물 센터에 갖다주거나  
 423 아님 거기에서 일하는 사람에게 갖다주거나: 이렇게 해요?  
 424 남3 =아니요. ◀ ⑪ 빠른 대화순서 교환  
 425 여2 =음 ◀ ⑪ 빠른 대화순서 교환  
 426 교사 거짓말하지 맙시다.  
 427 학들 ((웃음)) ◀ ⑫ 감정 표출  
 428 교사 <@거짓말하지 맙시다@> 여러분들 마음을 잘: 보세요. 여기 지갑을 보세요.  
 429 아마 사람들은: 이렇게 물건을 보면 가지고 싶은 마음이 생길 거예요.  
 430 학들 ((웃음)) ◀ ⑬ 감정 표출  
 어떻게 이야기를 할 거예요? ((앉아 앉은 학생들을 지목하며)) ◀ ⑭ 등장 인물  
 431 교사 이 처한 상황에서 학습자들이 어떻게 행동할 것인지 지시. 새 대화문과의 연  
 결고리 확보.  
 둘이 한번 얘기해 보세요. 저 떨어져 있는 지갑을 발견했어요.  
 432 ((학생들을 지목하며))세 명은 어떻게 할 거예요.  
 433 이 세 명, 이 세 명. 어떻게 할 거예요?  
 434 <활동: 대화 활동 시작>

이 주제전개 단계 이전의 선행 주제전개단계의 대화문은 교재의 등장인물인 유키 씨가 지갑을 잃어버려서 도서관에서 지갑을 찾는 내용이었다. 그리고 이 주제전개단계에서 다루는 대화문의 내용은 도서관에서 두 사람이 떨어져있는 지갑을 발견하고 누구의 것인지 추측하다가 지갑을 분실물 센터에 갖다 주기로 한다는 내용이다. 교사는 기존 주제전개단계와 바로 이어진 새 주제전개단계의 도입단계에서 바로 전에 다루었던 유키 씨의 에피소드를 ①에서 말한 후, ②에서 유키 씨의 사건이 있기 전 10분 전에 같은 장소에 있었던 일의 상황, 즉 유키 씨의 지갑을 두 사람이 발견한 상황을 이야기한다. 이렇게 대화 1이 일어난 상황을 이야기하는 것은 중요한데, 이 설명으로 인해 기존 대화문의 이야기와 새로운 교수주제인 대화문의 이야기가 하나의 이



야기로 만들어지기 때문이다.

그 다음 교사는 ③에서 이런 상황에서 두 사람이 어떤 행동을 할지 묻는다. 이 후 학습자들은 교사가 설정한 화제에 적극적으로 개입하게 되는데 이는 여러 언어적, 비언어적 현상(⑤,⑥,⑦,⑧,⑨)에서도 확인할 수 있다. 학습자들이 이 화제를 자신과 관련이 있는 것으로 받아들이고 있다는 것은 ⑩에서 ‘여 3’ 화제와 관련한 실제 자신의 경험을 이야기하는 것에도 알 수 있다.

⑭에서 교사는 새로운 대화 상황 속 등장인물들의 처한 상황에서 학습자들이 어떤 행동을 할지 서로 이야기하는 짧은 대화 활동을 하게 한다. 여기서 짚고 넘어갈 점은 교사가 10분 전에 무슨 일이 일어났는지 모두 이야기하지 않는다는 점이다. 교사는 단지 두 사람이 지갑을 발견한 상황만 이야기한다. 그 다음 교사는 그런 상황에서 학습자들은 어떻게 행동할지 대화 활동을 하게 하는데, 이는 앞으로 제시될 이야기를 교사가 일방적으로 전달하는 것이 아니라 공동으로 구성하고자 하는 의도가 내포된 것이다. 대화 활동에서 학습자들은 그 상황에 처했을 때 자신의 행하리라고 추측되는 행동을 이야기하고 이를 다시 학습하게 될 대화문의 내용과 비교하게 된다. 이를 통해서 학습자들과 새로운 대화문을 이어주는 연결고리가 생긴 것이다. 즉 학습자들은 가상적이기는 하지만 등장인물의 입장에서 어떻게 행동할지 이야기하는 간접 경험을 하고, 그 경험을 통해서 새로운 대화문을 접하게 된다. 그리고 그 과정에서 교수학습 내용(대화문)에 관여하게 된다.

#### 5.3.1.2. 이야기의 공동구성 전략

<예 45>는 5장에서 살펴본 <예 30>(p.184)을 다시 가져온 것이다. <예 45>는 <예 44>와 마찬가지로 교재의 등장인물을 이용해 기존의 선수학습내용을 가져온 후, 이를 새로운 교수주제 교수를 위한 배경으로 사용하고 있다. <예 45>가 <예 44>와 다른 점은 <예 44>의 경우 같은 수업 안에서 교수주제인 대화문을 하나의 이야기로 만든다면, <예 45>는 다른 과목인 듣기 수업에서 다루었던 이야기를 학습자들이 앞으로 학습하게 될 교수주제와 연결하는 점이다. 또 하나 다른 점은 <예 44>는 학습자들이 대

화 활동으로 이야기의 전개를 예측하게 하여 교수주제에 개입하게 하는 반면, <예 45>는 교사가 학습자와 대화를 통해 이야기를 공동으로 구성하고 있다는 점이다.

<예 45><sup>37)</sup>[A093S#3\_3]

- 1 교사 됐다! 예, PHA씨 얼굴이 이렇게 크게 나오네요! ((웃음))  
 2 학들 ((웃음))  
 3 교사 네: 여러분~ 지금~ 우리 예전에: 듣기에서: 들었던 이야기인데 기억나세요?  
 4 모니카하고 소영이가 싸운 적이 있죠?: ◀① 이전 수업 내용 환기  
 5 남1 =네:◀ ② 빠른 대화순서 교환  
 6 교사 =네: 왜 싸웠어요?  
 7 남1 =음: 부동산, 부동산 아니면: 인터넷으로: 찾아:  
 ◀ ③ 빠른 대화순서 교환. 공동으로 이야기 구성  
 8 남2 =[찾아:]◀ ④ 빠른 대화순서 교환, 반복, 끼어들기(공동으로 이야기 구성)  
 9 남1 [집을:]◀ ⑤ 말걸침  
 10 남2 =부동산으로?◀ ⑥ 빠른 대화순서 교환. 끼어들기  
 11 교사 =맞아요~ 집을 찾는데↗ 둘이 같이 살기로 했는데↗:◀ ⑦ 이전 수업 내용 이야기  
 12 집을 찾는 방법 때문에: 서로 싸웠어요:  
 13 예: 인터넷으로↗ 예:  
 14 남1 =부동산!◀ ⑧ 빠른 대화순서 교환. 공동으로 이야기 구성  
 15 남2 = [아뇨:]◀ ⑨ 말걸침. 공동으로 이야기 구성  
 16 교사 [부동산 먼저?] 네: 두 사람이 어떻게 됐을 것 같아요?◀ ⑩ 이야기 공동 구성 유도  
 17 그 때 여러분 어떻게 생각했어요?  
 18 남3 =성격이: 맞는지 않아서:◀ ⑪ 빠른 대화순서 교환. 공동으로 이야기 구성  
 19 교사 =네: 성격이 맞지 않아서 같이 살 수 있다? 같이 살 수 없다?  
 20 학들 =<각자> 살 수 없다.◀ ⑫ 빠른 대화순서 교환. 공동으로 이야기 구성  
 21 교사 =살 수 없다고 생각했어요?  
 22 남2 =음:  
 23 학들 =네  
 24 교사 =그러나! 우리의 생각은 틀렸어요./ / 둘은 같이 살아요.((웃음))◀ ⑬ 이전 수업 내용 이야기와 현재 교수주제가 되는 이야기 연결  
 25 남? /하! /◀ ⑭ 감정 표출.  
 26 학들 네.  
 27 교사 아! MKT씨는 같이 살 수 있다고 했어요?  
 28 남1 =네.◀ ⑮ 빠른 대화순서 교환  
 29 교사 =그렇구나: 맞지 않아도 살 수 있어요:  
 30 자 그리고 같이 살 수 있지만↗ 별로: 쉽지 않은 것 같아요:  
 31 자 이거는 무엇에 대한 글일까요?((칠판에 자료 제시))  
 32 요일, 월, 화, 수, 목, 금. 할 일. 화장실 청소. 어우 싫다: 할 사람. 소영. 모니카.  
 33 화요일은 뭐하는 날이에요?  
 34 학들 [냉장고를]  
 35 교사 [냉장고를:]  
 36 남1 [냉장고를:] 정리.

37) <예 25>에서 발췌

37 교사 =[정리하는 날이에요:]  
38 학들 [정리하는 날이에요:]  
39 교사 =누가 냉장고를 정리해요?  
40 학들 =[모니카] ◀ **빠른 대화순서 교환**  
41 교사 [모니카가:] 그러면: 수요일에는↗<천> 누가 뭐 하는 날이에요?  
42 학들 [수영이가 거실 청소하는 날이에요.]  
43 교사 <천>[수영이가↗ 거실: 청소: 하는 날이에요\]  
44 음, 목요일에는↗ 누가 뭐 하는 날이에요?  
45 남1 =모니카 씨가◀ **빠른 대화순서 교환**  
46 학들 = <각자> [모니카씨가 쓰레기를 버리는 날이에요.]  
47 교사 <천> [모니카씨가↗ 쓰레기를↗ 버리는↗ 날이에요\]  
48 금요일은 뭐 하는 날이에요?  
49 학들 <각자> [소영씨가 빨래하는 날이에요.]  
50 교사 <천> [소영씨가↗ 빨래하는: 날이에요.]  
51 예! 여러분: 제일 할 수 있는 게 뭐예요? 나 그래도 이견 할 수 있어~ ◀⑫ 등장인물  
**과 같은 상황을 상상하게 하여 이야기에 개입하게 만들기**  
52 이 거 뭐예요? 냉장고 정리? 거실 청소? 뭐가 제일 나아요? 다 싫어요?  
53 남? 싫어.((웃음))◀ ⑬ **감정 표출**  
54 학들 일부((웃음))◀ ⑭ **감정 표출**  
55 남2 =싫은데:◀ ⑮ **빠른 대화순서 교환. 감정 표출.**  
56 교사 =다 마음에 안 들어요?  
57 여1 =쓰레기.◀ ⑯ **빠른 대화순서 교환. 적극적 의견 제시.**  
58 교사 쓰레기 버리기? 제일 싫어요? 제일 좋아요?  
59 여2 =제일 좋아요.◀ ⑰ **빠른 대화순서 교환. 적극적 의견 제시.**  
60 교사 자! 그런데: 자 모니카와↗ 수영이가 여기 있습니다. 자! 행복하게 살고 있어요?  
**◀ ⑱ ⑰에서 ⑲까지의 학습자들의 상상을 교수주제인 대화문의 이야기 상황과 연결.**  
61 남1 =아니요:◀ ⑲ **빠른 대화순서 교환. 이야기 공동 구성**  
62 교사 네: 행복하지 않아요↗ 네: 뭐 때문에 행복하지 않을까?  
63 남1 거실에서:◀ ⑳ **이야기 공동 구성.**  
64 교사 =네. 여기가 어디예요? 냉장고예요?  
66 남1 거실.  
67 교사 화장실이에요?  
68 학들 =거실.  
69 교사 거실이에요: 그런데: 소파 위에 우산 있어요: 식물 옆에  
70 <빠> 이거 뭐예요? 양말이에요?  
71 남3 ((웃음))◀ ㉑ **감정 표출**  
72 교사 =예: 누가 잘못했어요?  
73 남1 =소영 씨.◀ ㉒ **빠른 대화순서 교환. 이야기 공동 구성.**  
74 교사 =네: 수영 씨가 잘못했어요?  
75 남1 =네.◀ ㉓ **빠른 대화순서 교환. 이야기 공동 구성.**  
76 교사 =자 무슨 요일일까요?  
77 학들일부 <각자> 수요일.  
78 교사 =네: 수요일일까요? 예: 수요일이에요. 그리고 수요일은 누가 뭐 하는 날이에요?  
79 학들 [소영 씨가↗ 거실을↗ 청소하는: 날이에요.]  
80 교사 <천> [수영 씨가↗ 거실을↗ 청소하는: 날이에요.]

81            그런데! 수영 씨가 거실을 청소 했어요?  
82 학들        =아니요: ◀ ㉔ **빠른 대화순서 교환. 이야기 공동 구성.**  
83 교사        =아니요? 왜 안한 것 같아요? 거실을 청소해야 되는 시간동안:  
84            수영 씨가 뭐 한 것 같아요? 나이트클럽에 갔어요?  
85 학들일부 =아니요: ◀ ㉔ **빠른 대화순서 교환. 이야기 공동 구성.**  
86 교사        =아니예요. 뭐가 있어요? 책상 위에? 책.  
87 남1          책.  
88 교사        커피.  
89 남4          펜. ◀ ㉕ **이야기 공동 구성.**  
90 교사        =펜.  
91 남4          노트북. ◀ ㉕ **이야기 공동 구성.**  
92 교사        =예:  
93 남4          =공부한 것 같아요. ◀ ㉕ **적극적 대화 참여. 이야기 공동 구성.**  
94 교사        공부한 것 같아요: 그쵸? 공부하느라고 ↗ 청소를 못 한 것 같아요.  
95            네: 모니카하고 ↗ 소영이의 대화를 ↗들어 봅시다.  
96            자! 어떻게 싸우는지 볼까요? 여러분이 모니카면 뭐라고 할 거예요?  
97            더러워요. 집에 왔는데 집이 너무 더러워요. 뭐라고 하실래요?  
98            **야!:** 이렇게 하실래요? 네?  
99 남2          청소 왜 안 해요.  
100 교사        아니요. 예: 이렇게~ 청소를 안 한 이유를 물어보고:  
101            오늘 청소하기로 한 날이라는 걸 알려주면 되죠?  
102            자! 모니카가 뭐라고 이야기해요?  
103 학들        [청소 왜 안했어? 오늘 니가 청소하기로 한 날이잖아  
104            미안해: 오늘 청소 못했어.]

교사는 새로운 대화문과 관련된 상황을 이끌어내기 위해 ①에서 모니카와 수영이라는 교재 속 등장인물 사이에 있었던 과거의 사건을 다시 언급한다. 듣기 수업에서 모니카와 수영은 현재 사는 곳에 만족하지 못하고 같이 살 곳을 구하는데, 그 과정에서 의견 충돌을 한다는 내용으로 이루어졌다. 교재에는 그 이후 상황에 대한 부연 설명이 없으며 대화문에도 두 인물이 같이 집을 구했다는 내용은 나오지 않는다.

그런데 교사는 ⑭에서 두 인물이 같은 집에 살게 되었다고 말하면서 현재 다루게 될 대화문의 내용과 선수 학습한 내용을 하나의 이야기로 연결해주고 있다. 그러나 여기에서 더 중요한 것은 교사가 ‘모니카와 수영이 같이 살게 되었다’라는 상황을 이야기로 일방적으로 제시하는 것이 아니라 학습자들과 공동으로 이야기를 구성하고 있다는 점이다. 또한, 이야기의 공동 구성을 통한 교수주체(대화문의 상황과 내용) 전달했을 때, 빠른 대화순서 교환(②,③,④,⑥,⑧,⑪,⑫)과 말걸침(④,⑨), 감정표출(⑭)이 나타난다는 점을 주목해야 한다. 이것은 이야기의 공동 구성이 학습자들의 교

수주제에 대한 강력한 관여를 유발한다는 것을 보여주는 증거이다.

이야기 공동 구성을 통해 이전 듣기 수업에서 학습했던 내용을 이끌어낸 교사는 이를 바탕으로 이 수업의 교수학습내용이 되는 대화문의 상황을 만들어낸다. 그 과정에서 교사는 대화문에 등장한 두 인물의 갈등 상황을 학습자들과 이야기의 공동 구성을 통해 창조해낸다.

먼저 교사는 어지러운 집안에서 공부를 하고 있는 수영과 그 모습을 보고 놀라는 모니카의 그림과 ‘집안일 분담표’를 제시한다. 그리고 이에 대해 학습자들과 대화를 함으로써 두 인물의 처한 상황을 공동으로 구성해낸다.

특기할만한 점은 교사가 대화가 일어나는 상황을 학습자들과 같이 만들어내는 것에 그치지 않고 교재의 등장인물들이 처한 상황에 학습자들이 감정을 이입하도록 만들어 준다는 점이다.(16) 즉 51번부터 59번까지는 분담표에 나온 집안일 중 어떤 일을 할 수 있는지 물어본다. 이런 질문에 남학생 하나는 17에서 “싫어.”라고 대답하고, 학생들도 웃음(18), ‘남 2’는 19에서 ‘싫은데’라고 말하며 자신의 감정을 표출한다. 그리고 22에서는 교사는 교수학습내용인 대화문의 등장인물인 모니카와 소영을 소개하면서 바로 앞서 만들어진 학습자들이 등장인물의 입장에서 느꼈던 감정과 생각을(17, 18, 19, 20, 21)을 교수학습내용인 대화문의 상황, 등장인물과 연결시킨다.

이렇게 교사는 첫째, 학습자들이 교수주제인 대화문에 등장하는 가상인물들이 처한 상황에 감정이입을 하도록 돕고 둘째, 감정이입 통해 등장인물들의 처한 상황을 이해 함으로써 대화문에서 발생할 사건(모니카가 청소를 안 한 수영에게 화를 내고, 수영은 청소를 못한 이유에 대해서 변명한다)의 전개 과정을 같이 추측함으로써 그 사건을 구성해나간다. 학습자들은 이렇게 사건의 배경과 내용을 대화를 통해 공동으로 구성하는 과정에서 대화에 나타나는 표현들이나 문형들이 실제로 어떤 상황에서 사용되는지 구체적으로 이해하게 된다. 결국 이러한 방식을 통해 학습자들은 교수주제인 대화문에 제시된 이야기에 깊이 관여하게 되는 것이다.

이 수업대화의 특징은 교사가 단순히 교수주제인 대화문의 상황을 제시하는 것에 그치지 않고, 학습자들과 대화를 통해 공동으로 대화문 속 이야기의 배경을 만들고, 이야기도 같이 구성해 나간다는 데 있다. 그리고 이러한 방식은 학습자들이 교수주제

에 대한 강력한 관여를 불러일으킨다.

### 5.3.2. 실재 인물을 이용한 이야기 구성 전략

이야기의 등장인물이 교재의 등장하는 가상의 인물일 수도 있지만, 교사나 학생과 같이 실재하는 인물일 수도 있다. 실재하는 사람을 이야기의 등장인물로 삼을 경우, 그 이야기는 현실성을 더하게 되고, 그 결과 교수주제에 대한 학습자의 관여를 유발하게 된다.

#### 5.3.2.1. 이야기 개입 유도 전략

실재하는 인물을 이야기의 등장인물로 만드는 방식 중 하나는 교사가 자신을 이야기의 주인공으로 만드는 것이다. <예 46>은 추측의 의미를 나타내는 문형 ‘-은 가 보다’를 교수하는 수업의 시작단계와 도입단계를 전사한 것이다.

#### <예 46>[A093S#6\_1]

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 15 | 교사 | 아, 문자? 그런데: MYM씨가 아주: 더운가 봐요~ 계속해서 부채질하네요. |
| 16 |    | SIN씨도: 스타일이 달라지셨네요?                        |
| 17 | 여1 | =<@네에@>                                    |
| 18 |    | SIN씨 머리 잘랐어요?<@시원해보여요@>                    |
| 19 |    | 그런데 여러분: 제가 오늘요: ((상자 꺼내며))아침에 학교에 왔더니:    |
| 20 |    | 이게 이렇게 책상 위에: 놓여 있었어요.                     |
|    |    | <b>← ① 이야기 시작. 실제 사건 발생</b>                |
| 21 | 여? | = 학! ◀ ② 감정표출                              |
| 22 | 여? | = 진짜요? ◀ ③ 감정표출                            |
| 23 | 교사 | 그래서: 아직 저는: 제가 아침에 좀 늦게 와서 이걸 확인할 수 없었어요.  |
| 24 |    | 이게 뭡까요? 여러분 뭘 거 같아요? <b>←④ 학습자 개입 유도</b>   |
| 25 | 여2 | =선무르?                                      |
| 26 | 여1 | =아무 선물이니까 **                               |
|    |    | =아, 선물이요: 저를 사랑하는: [ 사람이:]<@선물을 한 것 같아요?@> |
| 27 | 교사 | <b>← ⑤ 사건의 구체화</b>                         |
| 28 |    | [[웃음]] ◀ ⑥ 감정표출                            |
| 29 | 여2 | [네네네네] ◀ ⑦ 반복. 강한 동의                       |
| 30 | 교사 | 뭘 선물했을까요? ⑦ ⑧ 개입유도                         |

31 여3 =아마: ◀ ⑨ 빠른 대화순서 교환  
32 여1 [떡이에요?] ◀ ⑩ 말걸침  
33 교사 [안에 뭐가 있을까요?]  
34 여2 =음 ◀ ⑪ 빠른 대화순서 교환  
35 여1 =저거: 아마: 떡이에요. ◀ ⑫ 빠른 대화순서 교환. 적극적 의견 제시  
36 떡? 떡인 것 같아요?그래요? 떡? 음식인 것 같아요?  
37 여3 아: 목걸이.  
38 교사 목걸이? 하! 목걸이 [어머] 목걸이 받으면 너무 좋겠다~  
39 학들 [[[웃음]]] ◀ ⑬ 감정표출  
40 교사 <@떡보단 목걸이가 [좋겠어요.] 저도.@>  
41 남1 =((웃음)) ◀ ⑭ 감정표출  
42 교사 =그리고?  
43 여4 \*\*\*  
44 교사 ((여 4를 보며))뭐라고요? 큰 소리로 얘기해 봐 .  
45 학들 일부 =((웃음)) ◀ ⑮ 감정표출  
46 교사 =응?  
47 남4 \*\*\*  
48 교사 = 엉?[엉?]  
49 학들 [어?] ◀ ⑯ 말걸침. 대화에 깊이 관여하고 있음을 보여줌.  
50 교사 빵? 뭐라[고?]  
51 학들 [뭐라]고? ◀ ⑰ 말걸침. 대화에 깊이 관여하고 있음을 보여줌.  
52 교사/학들 ((웃음))  
53 교사 =뭐? 뭐?  
54 남3 \*\*\* 양말이에요.  
55 교사 <@양말?@>((웃음)) 아마 양말이요? 아아, 속옷이라고: 속옷이라고 얘기했어  
56 학들 ((웃음)) ◀ ⑱ 감정표출  
57 여2 =아마도 속옷이라고 얘기하  
58 교사 =속옷이라고 얘기해  
59 남4 =아니요, 양말이요.  
60 교사 =아:<천>양말인 것ㄴ 같아요. 그쵸, 여러분들이 잘 모를 때는  
61 어떻게? **양말? 떡? 목걸이?** 인 것 같아요.  
62 그런데: 여러분ㄴ 여기 좀: ((향을 맡으며))  
63 냄새가: 향이 좋아요.  
64 학들 =아아 ◀ ⑲ 감정표출  
66 교사 =한번 맡아 보세요.  
67 여1 =향이 좋은 것 같아요.  
68 교사 =그렇죠?  
69 남2 =아: ◀ ⑳ 감정표출  
70 교사 = 향이 좀 있는데요? 그럼 이건 뭘까요?  
71 여? =아마 ◀ ㉑ 빠른 대화순서 교환  
72 남1 =아! 향수! ◀ ㉒ 적극적인 대화 참여  
73 교사 =비누?  
74 남1 =아니, 향수: ◀ ㉓ 적극적인 대화 참여

75 교사 =아  
 76 여2 비누.  
 77 교사 향이 좀 좋지요.  
 78 학들 <각자> 네  
 79 교사 = 그럼 이게 떡일까요?  
 80 학들 일부 <@아니요@>  
 81 교사 이거 향이: 나는 것을 보니까 <@떡은 아닌 것 같아요.@>  
 82 그럼? 그럼 이럴 때는 아마  
 83 여1 향수?  
 84 교사 =향수?  
 85 여1 ((웃음))  
 86 교사 아마 그럴 때는 향이 있는 것을 보니까↗  
 87 여? =네  
 88 교사 <천> 향수↗[인가↗봐요.]  
 89 학들 [인가 봐요]  
 90 여3 =아, 인가 봐요.  
 91 학들 아.  
 92 교사 그래요? 여러분들 다 향수라고 생각하세요?(1.0) 향수?  
 93 어디 한번 열어볼까요? 잠깐만요. 어떻게 여는 거야?  
 94 <@ 잘 안되네요.@>진짜 향수가 들어있을까요?  
 95 <@ 향수는 아니구요. @>  
 96 학들 =아아!  
 97 교사 =비누예요..[<@너무 너무 귀여운 비누네요@>]  
 98 학들 [오오오]  
 99 교사 ⇒ 게서 정말 저를 아마 사랑하는 사람이:  
 100 제 책상에 놓고 갔나 봐요. [이게] 하트 모양이네요.  
 101 학들 [아아아]  
 102 음, 예쁘지요? / /누굴까? 혹시 MSK씨?  
 103 여? /아아/  
 104 학들 ((웃음))  
 105 남1 <@그런 사람 있을까요? @>  
 106 학들 ((웃음))  
 107 남1 <@거짓말이에요.@>  
 108 교사 어: 절대 \*\*수 없는:((웃음)) 비누였어요.  
 109 그래서 여러분들: 비누라고 생각하셨어요? 아까 비누: 인가봐요라고 이야기.  
 110 아: 역시 센스 있으시네요. 감각이 있으시네요: 비누를 한번 잘 사용해봐야  
 111 겠다. 우리반에서 선물한 거 아니에요?  
 112 여4 (1.0) KR 씨?  
 113 학들 =[아아]  
 114 교사 =[아:] <@ KR 씨가 오면 물어봐야겠어요:@>

교사는 ①에서 아침에 출근해보니 자신의 책상 위에 작은 상자가 놓여 있었다는 말로 도입단계를 시작한다. ②, ③과 같이 학생들이 놀라움을 나타내는 반응을 보이자, ⑤에서 교사는 자기를 사랑하는 사람이 선물을 한 것 같다고 한다. 그 다음 교사는



상자 안에 있는 내용물이 무엇인지에 대해 추측해보게 하고, 그 과정에서 목표 문형을 반복해서 노출한다.

교사의 책상 위에 누가 보냈는지 모르는 상자가 놓여 있었다는 것은 일종의 사건 발생이다. 여기서 누가 보냈는지 모른다는 사실은 지식의 공백을 만들어내어 학습자들의 흥미를 일으킨다. 따라서 학습자들은 교사의 말을 듣고 즉각적으로 교사의 이야기에 개입하게 된다.

그러나 누가 상자를 보냈는지는 중요한 것이 아니다. 교사가 의도한 것은 상자 안에 무엇이 있는지 학습자들이 흥미를 느끼고 그에 대해서 대화를 나누는 과정에서 학습자들이 목표 문형이 사용되는 방식과 의미를 인지하게 만드는 것이기 때문이다.

만약 교사가 상자를 들고 가서 바로 상자 안에 무엇을 들었는지 물어봤다면, 학습자들의 흥미는 반감됐을 것이다. 그러나 교사 자신도 모르는 누군가가 어떤 상자를 놓고 갔다고 말한다. 이로써 상자 안에 뭐가 있는지 밝혀내는 것은 흥미로운 추리 과정이 된다. 전사 자료에서 나타나는 학습자들의 감정 표출이나 빠른 대화순서 교환 현상 등은 학습자들이 이 사건을 실제로 받아들이고 있다는 것을 보여준다. 특히 47번에서 ‘남 4’가 상자 안의 내용물을 이야기할 때 아주 작은 목소리고 말하자 ⑩, ⑪에서 학습자들은 ‘어?’ ‘뭐라고?’ 라고 발화하며 ‘남 4’에게 크게 말할 것을 종용하는데, 이는 학습자들이 대화 내용과 상황에 깊이 관여하고 있음을 보여준다.

이렇게 해서 상자 안에 무엇이 있는지 얘기하는 행위는 단순한 교수 행위나 학습 행위가 아니라 구체적인 맥락을 가진 이야기를 만들어가는 과정이 된다. 이렇게 교사는 학습자들이 대화를 통해 이야기를 개입하게 만들고 이 과정에서 교수주제를 노출함으로써 관여를 유발하고 있다.

여기서 사건의 장본인이 교사라는 사실은 이야기에 현실성을 더해준다. 교사에게 일어난 것이라는 점에서 상자가 교사의 책상 위에 놓인 일은 학생들에게 실제의 사건으로 인식된다. 그리고 대화로 상자 안에 무엇이 있는지 이야기를 구성해나가는 과정은 학습을 위한 연습이 아니라 실제 문제를 해결하기 위한 의사소통 상황이 된다. 이처럼 주변의 실재하는 인물을 이야기의 주인공으로 내세우고 학습자와 같이 이야기를 공동으로 구성해가는 것은 학습자들의 관여를 유발하는 효과적인 방법이라고 할 수

있다.

### 5.3.2.2. 핵심 교수주제 보여주기 전략

교사는 자신의 자전적인 이야기나 다른 학습자들의 이야기를 통해 수업의 가장 핵심적인 내용을 압축적으로 학습자들에 제시할 수 있다. <예 47>은 읽기 수업의 도입 단계 부분을 전사한 것으로 여기서 교사는 자신의 자전적인 이야기를 통해 읽기 텍스트의 핵심적인 내용을 재구성하여 보여준다.

#### <예 47>[A092L#1\_1]

- 56 교사 자 그럼 여러분! 혹시: 여러분 인생에서↗인생에서 제일↗  
57 힘들었을 때 있었어요? 힘들었을 때?◀ ① 인생에서 제일 힘들었던 때 묻기.  
사전지식 활성화
- 58 음 언제? \*\*\*
- 59 여4 대학교 때 숙제 많이 있어서.
- 60 교사 아 그래요? 숙제가 많아서.
- 61 인생에서 제일 힘든 일이 숙제였어요?
- 62 여4 =네.
- 63 교사 =아.
- 64 여4 =매일매일 숙제.
- 65 교사 =매일매일 숙제해야 돼서? 그렇구나. 네 자 그럼 우리 인생을 오래 산!((웃음))
- 66 학들 ((웃음))
- 67 교사 제일 힘들었을 때! 제일 힘들었을 때가 언제였어요?  
◀ ② 인생에서 제일 힘들었던 때 묻기. 사전지식 활성화
- 68 남2 아: 예, 지금. 지금이요.
- 69 교사 아, 지금이요? 왜?
- 70 여1 =예! 진짜?
- 71 학들 ((웃음))
- 72 교사 =지금 왜요?
- 73 남2 =돈이 없어서.
- 74 교사 =돈이 없어서? 진짜?
- 75 남2 =돈이 없어서.
- 76 남3 =여자 친구가 없어서.((웃음))
- 77 교사 [너무 많고: 여자 친구도 없고 돈도 없고 숙제만 많고.]
- 78 학들 [[[웃음]]]
- 79 남1 =고향에도. 고향에도 안가서.
- 80 교사 =아: 맞아요. 고향에도 못가고. 아 그렇구나.

여러분들은! 제일 힘들었을 때 언제였어요? ◀ ③ 인생에서 제일 힘들었던 때 묻기. 사전지식 활성화

혹시 기억나세요?

여5 제 가족한테 멀어서, 힘들었어요.

교사 아 지금 힘들어요? 지금 힘들어요? 그렇구나? 저는 지금은 괜찮은데ㄱ

저도 힘든 일이 많이 있었어요. 제 인생에서. ◀ ④ 자전적 이야기 시작.

핵심 교수주제 보여주기

예. 그런데ㄱ 진짜 진짜 힘든 일은ㄱ

너무 슬퍼서 얘기하고 싶지 않아요. 예에.

그런데 조금 두 번째로 힘들었을 때ㄱ

제가ㄱ 대학교를 졸업한 다음에ㄱ 어, 유학을 갔어요.

◀ ⑤ 읽기 내용과 유사한 상황 제시(유학)

여러분 유학을 알아요?

학들 음.

남3 =몰라요.

교사 몰라요? 유학은: 다른 나라에 가서ㄱ 예. 공부하는 거예요.

남3 =아 네 알겠습니다.

교사 예 그럼 여러분 지금 다 유학하러 왔어요. 그죠?

예 그래서 유학을 열심히 하고ㄱ

한국에 다시 온 다음에ㄱ 직업을 찾았어요.

어 근데 제가ㄱ 어 이 회사 너무 좋아요.

좋다고 생각해서 시험을 봤어요.

◀ ⑥ 읽기 내용과 유사한 상황 제시(시험-떨어짐)

그런데: ((우는 목소리로))전화가 없었어요.

예에. 그리고 또다른 회사에 시험을 봤었어요ㄱ

◀ ⑦ 읽기 내용과 유사한 상황 제시(시험-떨어짐)

또 전화가 없었어요. 그래서 제가 전화했어요.

예, 그러니까ㄱ 그 다음에ㄱ 그 회사에서ㄱ 어

아: 죄송합니다만 [떨어졌습니다.] ⑦ ⑧ 구성대화로 상황 재현. '떨어지다' 목표 어휘 사용

[떨어졌습니다.]◀ ⑨ 말걸침. 자연스럽게 교수학습 내용인 목표 어휘 사용.

학들 이렇게 얘기했어요. 시험에 떨어졌어요.⑦ ⑩ 목표 어휘 사용

예, 자 그럼 여러분! 떨어지다가 뭐가요?

(예에에~이거예요ㄱ 예 그런데ㄱ 한국에서는ㄱ

<전> 제가 시험을 봐요ㄱ 잘 보면은ㄱ 회사에 갈 수 있어요ㄱ

시험을 못 봐서 회사에 갈 수 없어요ㄱ

이렇게 이야기 할 때 시험에 떨어졌어요ㄱ 이렇게 이야기해요. 음:

그런데 제가ㄱ 그전까지ㄱ 시험에 떨어진 적이 없었어요ㄱ

음 대학교 시험 모든 시험에 떨어진 적이 없었어요.

<@유학시험@> 떨어진 적이 없었어요.

그런데 한국에 와서 시험에 너무 많이 떨어져서ㄱ

갑자기 어 마음이 안 좋고.

어 난 아무것도 할 수 없어요ㄱ 음◀ ⑪ 인생에서 가장 힘들었을 때의 마음

## 을 구성대화로 재현

- 118 이렇게 생각한 적이 있어요. 음.  
 119 그런데 여러분 시험에 떨어진 적 있으세요? ◀ ⑫ 학습자의 경험과 공유 유도  
 120 혹시? CAN씨? 언제? 무슨 시험에 떨어졌어요?  
 121 여3 어 취직시험.  
 122 교사 어 취직시험? 많이 떨어졌어요? 어: 그때 기분이 어땠어요?  
 123 여3 정말 무거웠어요.  
 124 교사 어 그쵸? 마음 진짜 무겁고. 아마 다시 취직할 수 없어요. 이렇게 생각 했어요.  
 125 하지만 했어요 취직. <@A대학교에>@> 네. (4.0)  
 126 자 그러면 여러분. 잠깐 이 그림을 같이 봐 주세요  
 127 < ⑬ 읽기 내용 제시 시작  
 128 음 자 그러면 여러분!  
 129 이분은 누구인지 지금 잘 몰라요? 어렸을 때: 행복했어요.  
 아니면 별로 행복하지 않았어요?

<예 47>은 읽기 수업으로 읽기 텍스트의 내용은 통역사 시험을 준비하는 ‘박소연 씨의 인생’이다. 이 읽기 텍스트에는 박소연이라는 인물의 지금까지 살아온 과정과 그 과정 중에서 언제 제일 행복했고 언제 제일 힘들었는지에 대한 이야기가 들어 있다. 그 자세한 내용은 다음과 같다. ‘박소연이라는 인물은 고등학교 때 외국어 공부를 좋아했고, 대학교에 가서는 통역사가 되기로 결심한다. 박소연은 프랑스의 통역 학교에서 힘들게 유학을 했지만 통역사 시험에 떨어지고 인생에서 제일 힘든 시간을 보낸다. 그러나 박소연은 여행을 계기로 다시 시험을 보기로 결심한다.’ 이 읽기 텍스트의 주요 표현과 어휘로는 ‘유학’, ‘힘들다’, ‘마음이 무겁다’, ‘마음이 가볍다’, ‘떨어지다’ 등이다.

교사는 ①, ②, ③에서 학생들에게 인생에서 제일 힘들었던 때를 물어보며 읽기 내용과 관련하여 학생들의 사전 지식을 활성화시키려고 한다. 이러한 질문에 학습자들은 활발하게 반응하는데 이는 빠른 대화순서 교환, 적극적인 대화 참여 등에서도 확인할 수 있다. 이러한 질문을 통해 학생들로부터 자신들이 제일 힘들었던 때에 대한 이야기를 이끌어 낸 후, 교사는 자기도 힘들었던 때가 있었다고 하면서 자전적인 이야기를 시작한다.(④) 이 자전적인 이야기 속에서 교사는 자신이 대학을 졸업한 다음에 유학을 갔으며(⑤) 유학을 다녀온 후에 취직하려고 여러 회사에 시험을 봤지만 떨어졌고(⑥,⑦,⑧,⑨,⑩) 그 일 때문에 힘들어 했다.(⑪)

이야기의 설득력을 높이고, 학습자들의 이야기에 대한 몰입도를 높이기 위해 교사

는 구성대화(constructed dialogue)를 이용하여 이야기의 생동감을 불어넣는다. Tannen(1989:15)은 직접인용이나 간접인용 같이 전달된 말(reported speech)은 실제로 전혀 전달된 말이 아니며 현재 상황에서 창의적으로 구성된 것이라고 주장하면서 전달된 말을 구성대화로 불러야 한다고 주장한다. 즉 주어진 상황에서 누군가에 의해 발화된 정보를 다른 상황에서 반복하는 것은 불가능하며, 화자는 원래 발화를 자신의 의도하는 효과를 얻기 위해 구성대화를 사용한다. 이러한 구성대화의 가장 큰 효과는 이야기의 상황을 생생하게 재현하여 이야기에 생동감을 불어 넣는 것인데(송경숙 C: 207), 이는 이야기에 대한 청자의 관여를 불러일으킬 수 있다.

⑧에서 교사는 시험에 떨어진 것을 전화로 통보받는 상황을 회사 관계자의 목소리로 재현한다. 즉 교사는 관계설정(footing)의 전환을 통해 이야기 속에서 회사관계자의 역할을 맡는다. 이 때 ⑨에서 말걸침 현상이 나타나는데 이는 학습자들이 교사의 이야기에 깊이 관여하게 되었음을 보여주는 것이다. 이렇게 학습자들은 교사의 이야기에 관여하면서 자연스럽게 목표 어휘를 사용하게 된다. ⑪에서 교사는 시험에서 떨어졌을 때의 감정을 그 당시의 자기 자신의 목소리로 재현내는데 이를 통해 학습자들은 교사가 ‘인생에서 제일 힘들었던 그 때’의 느낌을 생생하고 현실감있게 이해할 수 있게 된다. 그리고 여기서 받은 느낌은 읽기 텍스트의 등장인물 박소연이 좌절하는 부분을 읽었을 때 연결고리가 된다.

내용에서 확인할 수 있듯이 교사의 이야기는 읽기 텍스트 내용 중 박소연이 대학을 졸업한 후 유학을 가고 통역사 시험에 떨어진 이야기를 다르게 재구성한 것이다. 본격적으로 읽기 텍스트를 읽기 전에 학습자들은 교사의 자전적인 이야기를 들으면서 자연스럽게 읽기 텍스트의 구조와 목표 표현 및 어휘 등을 익히게 된다. 학습자들은 교사의 이야기를 자신과 관계없는 이야기, 또는 가상의 이야기가 아니라 자신들을 가르치는 교사의 인생사로 진지하게 받아들인다. 그 결과 학습자들은 교수주제에 더 깊이 관여하게 된다.

### 5.3.3. 가상 인물과 실재 인물을 이용한 이야기 구성 전략

지금까지는 수업대화의 이야기를 가상 인물의 이야기와 실재 인물의 이야기로 나누어 그 기능을 살펴보았다. 그러나 가상의 인물과 실재하는 인물을 같은 이야기 속에 등장시켜 관여를 유발하는 경우도 있다. <예 29>(p.174)가 바로 그러한 예인데, 이 수업에서 교사는 ‘앤디’라는 교재의 등장인물과 자기 자신을 같은 이야기 속에 등장시키고 있다. 아래의 <예 48>은 <예 29>를 편의상 다시 발췌한 것이다.

#### <예 48><sup>38)</sup>[A051S#4\_1]

- 51 교사 빨래해요. 알겠어요. 좋아요.  
 52 그럼 여러분, 앤디 씨는 오늘 뭐 해요?  
 53 학들 (각자) \*\*\*해요.  
 54 교사 음?  
 55 학들 (각자)\*\*\* 해요. 춤을 춰요. 춤을 춰요.  
 56 교사 술 마세요?  
 57 아니오.  
 58 교사 앤디 씨는 오늘 / 뭐해요? [춤: 춰요].  
 59 학들 [춤: 춰요]  
 60 교사 좋아요. 앤디 씨 오늘 춤 춰요.  
 앤디 씨가 오늘: 누구하고 같이 춤춰요?◀ ① ‘가상 인물’인 앤디가 누구하고 춤  
 추는 지 질문. 화제 설정 후 학습자들의 개입 유도.  
 61 여? 친구하고. <② 학습자의 답변  
 친구하고? 아니에요. 선생님하고: 앤디 씨 하고: 같이 춤 춰요:  
 62 교사 ◀③ 가상 인물 앤디와 실재하는 인물인 교사 자신이  
 춤을 춘다고 말함으로써 가상 세계와 현실을 연결  
 63 <빠>좋아요. 앤디 씨하고 선생님하고 같이 춤 춰요.  
 64 무슨 춤? 디스코? 디스코 어떻게?  
 65 <천> 제가: 오늘: 앤디 씨하고 같이 춤 춰요. 그래서 오늘 춤 배워요.  
 66 MRA 씨 디스코 어떻게? 어떻게~ 여러분 디스코 어떻게?  
 67 BO씨 디스코 어떻게?  
 제가 디스코 몰라요~ 그래서 배워요.  
 68 SU씨 디스코 어떻게?  
 69 여3 =어떻게?  
 70 교사 =음.  
 71 여3 =디스코?

38) <예 46>을 다시 발췌.

72 교사 =음  
 73 여3 아마.  
 74 교사 =아마? 어떻게? 봐:요. 네! SU 씨!  
 75 여 3 어떻게? ((웃음))  
 76 교사 =네  
 77 여 3 =((당황스러운 목소리로)) <@어떻게@>  
 78 학들 ((웃음))  
 79 남4 노래. 춤  
 80 여? ((답답함을 느끼는 듯한 목소리)) <@어떻게:@>  
 81 교사 =GN씨 디스코 어떻게?  
 82 남3 (1.0)노래:  
 83 교사 노래? 춤? 알겠어요. 춤 좋아요~.  
 84 그럼 오늘 여러분  
 85 <천>앤디 씨하고: 선생님하고: 같이 춤↗춰요. 괜찮아요?  
 ◀④학생들이 춤을 같이 춰야 하는 이유 설정: 교사가 앤디와 춤을 추기 때문.  
 86 학들 네:  
 87 교사 네: 좋아요. 일어나세요.  
 88 <활동 시작 : 춤추기>

<예 48>에서 교사는 위치를 나타내는 명사(위, 아래, 앞, 뒤, 옆 등)를 교수하기 위해 학습자들에게 율동을 가르친다. 그러나 <예 28>(p.174)처럼 아무런 맥락 없이 율동을 가르치는 대신 교사는 ‘앤디’라는 교재의 인물을 등장시켜 율동을 하게 되는 맥락을 만든다.(59번)

여기서 짚고 넘어갈 점은 앤디가 교재에 등장하는 주요 인물이라는 하지만 위치 명사와 관련된 부분의 경우 교재에 앤디가 춤을 춘다는 내용이 없다는 점이다. 이 점은 교사가 교재를 수동적으로 가르치는 것이 아니라 능동적으로 재구성해 가르친다는 것을 보여준다. 말하자면 앤디가 클럽에서 춤을 춘다는 교사의 이야기는 교수학습주제 학습자들을 관여하게 만들기 위한 적극적인 전략인 것이다.

교사는 앤디가 오늘 춤을 추러 간다는 말을 하는 것에 그치지 않고, 앤디가 교사 자신과 춤을 춘다고 말한다.(③) 이렇게 교사가 이야기 속에 자신과 앤디라는 등장인물을 같이 배치시킴으로써 춤을 배워야 하는 이유가 만들어진다. 즉 앤디가 오늘 춤을 교사와 추는데, 교사가 춤을 추는 방법을 모르기 때문에 학습자들과 같이 춤을 배

위야 하는 구체적인 맥락이 만들어진 것이다.

이렇게 앤디라는 가상의 인물의 이야기에 교사라는 실재 인물을 등장시키면 가상 공간과 실제 공간의 경계가 모호해진다. 즉 앤디와 같이 춤을 출 거라는 교사의 말은 학습자들이 가상 공간의 인물인 앤디를 실제로 살아 움직이는 실재 인물처럼 받아들일 수 있게 만든다. 그리고 교사가 앤디와 함께 춤을 추기로 했다는 말은 교사를 비롯한 학습자들을 가상 세계와 연결해주는 장치로 기능한다. 즉 교사는 앤디가 살고 있는 가상 세계로 학습자들을 안내하는 안내자가 되는 것이다.

교사는 앤디 씨와 춤을 춰야 하지만 춤을 못 추기 때문에 학습자들에게 같이 배우자고 제안한다. 이를 통해 학습자들 자신도 가상과 현실의 경계가 모호한 이야기의 한 부분이 된다. 이렇게 해서 학습자들이 ‘위, 아래, 앞, 옆, 왼쪽, 오른쪽, 사이에’를 외치면서 추는 춤은 단어를 기억하기 위해서 추는 아무런 의미 없는 춤이 아니라 ‘앤디 씨와 춤을 춰야 하는 선생님’을 위한 의미 있는 일이 되는 것이다.



## 6. 결론

한국어 수업대화의 의사소통적 목적은 교수학습 내용을 학습자들에게 충실하게 전달하고, 이를 학습자들이 실제 의사소통 상황에서 사용할 수 있게 만드는 것이다. 본 연구에서는 수업대화의 분석과 평가가 이러한 수업대화의 의사소통 목적을 충실히 달성했느냐가 기준이 되어야 함을 지적하였다. 또한 수업대화의 부분적인 특징만을 파악하는 것이 아니라 수업대화의 전체적인 흐름을 고찰하고, 교사가 자신의 발화를 통해 교수학습내용을 어떻게 재가공하여 전달하는가를 고찰하기 위한 분석틀의 필요성을 제기하였다.

본 연구에서는 이러한 분석틀로 교육적 관여 유발의 개념을 제안하였다. 교육적 관여 유발이란 ‘교수학습 목표의 성취를 위해 교사가 학습자로 하여금 교수학습 내용과 내적인 연결을 생성하도록 만드는 거시적·미시적 전략’이다. 여기서 내적 연결이란 ‘교수학습 내용을 학습자와 관계가 없는 객관적인 분석과 학습의 대상에서 주관적인 경험의 대상으로 전환하는 것’을 뜻한다. 결국 관여 유발이란 교사가 학습자로 하여금 교수학습내용이 학습자와 관련이 있다고 느끼게 만드는 것을 말한다. 이렇게 관여가 유발되었을 때 학습자들에게는 빠른 대화순서 교환, 말접침, 감정표출 등 여러 가지 언어적, 비언어적 현상이 나타난다.

교사는 학습자의 관여를 유발하기 위해서 여러 가지 전략을 사용하는데 본 연구에서는 한국어 교사 발화에서 나타나는 관여 유발 전략을 넓은 의미의 대화분석 방법론과 상호작용 사회언어학의 방법론을 통하여 분석해 보았다.

교사 발화의 관여 유발 전략을 분석하기 위해서는 먼저 수업대화의 구조를 정확하게 파악하는 것이 필요하다. 수업대화의 구조를 파악한다는 것은 곧 수업대화의 의사소통 목적이 어떻게 실현되는지를 아는 것이다. 본 연구에서는 수업대화의 의사소통 목적이 수업구조에서 어떻게 드러나는지 보여주기 위해서 ‘화제’와 ‘교수주제’를 분리하여 수업대화를 분석할 것을 주장하였다.

본 연구에서는 이러한 논의를 바탕으로 한국어 수업 구조의 분석 절차를 제시하였

는데 그 내용은 다음과 같다.

- 1) 가설적 수업단계의 설정.
- 2) 교수 내용과 전체 수업 목표의 파악.
- 3) 화제 단위 분석: 상위화제, 화제간 결속성 파악.
- 4) 화제 단위에서 교수주제가 분리, 도출 되는지 파악. 분리될 경우 교수주제 도출.
- 5) 교수주제 단위 분석: 교수학습 내용 분석. 교수주제간 결속성 파악. 상위 교수주제 파악. 이러한 분석 결과를 바탕으로 수업 단계를 구분.
- 6) 수업 단계-교수주제-화제 단위를 위계적으로 통합 배치하여 수업대화 구조와 수업 단계의 목표 분석.  
⇒ 화제 층위와 교수 행위 층위를 결합하여 수업대화를 유기적으로 기술하는 것.
- 7) 교수주제의 결속성 분석을 통해서 수업 단계 설정의 타당성 검증 및 수정.
- 8) 특정 수업대화의 구조의 확정.

관여 유발 전략과 관련하여 본 연구에서 중요하게 다룬 문제는 크게 두 가지이다. 첫째는 거시적 관여 유발 전략에는 어떠한 것이 있으며, 이러한 거시적 관여 유발 전략이 수업대화에서 어떠한 기능을 수행하는가에 대한 것이다. 분석 결과 화제나 교수주제의 내용 설정 방식, 구성 방식, 운용 방식이 관여 유발 전략과 깊은 관련을 맺고 있음이 밝혀졌다.

둘째로 본 연구에서는 미시적 관여 유발 전략의 종류와 그 기능에 대해 살펴보았는데, 연구결과 수업대화에서 프레임 사용 전략, 반복 전략, 이야기 구성 전략 등의 미시적 관여 유발 전략이 사용된다는 것이 밝혀졌다.

다음에서는 이러한 연구 내용을 요약한 후 이를 바탕으로 한 이상적인 관여유발 수업 모형을 제시하도록 하겠다.

## 6.1 연구 결과 요약 및 이상적 수업 모형 제시

4장에서는 거시적 관여 유발의 개념에 대해 살펴보았다. 거시적 관여유발 전략은 크게 세 가지 관점에서 고찰할 수 있다. 첫 번째는 화제와 교수주제 설정 전략으로 화제와 교수주제를 어떻게 설정하는가에 대한 문제이다. 두 번째는 화제와 교수주제의 구성 전략으로 화제나 교수주제를 어떻게 도입하며 유지·발전시켜 나가는가에 대한 문제이다. 세 번째는 화제와 교수주제 운용 전략으로 화제나 교수주제 내용의 설정에서부터 화제와 교수주제의 도입, 유지, 발전을 지배하는 원리에 대한 것이다.

먼저 화제와 교수주제 설정 전략에는 교수주제를 매개하는 화제 설정 전략이 있다. 이 전략은 교사가 자신의 발화를 통해 제시하는 화제가 교수주제를 전달하는 매개체의 역할을 할 때 그 화제가 학습자의 관여를 유발하게 됨을 가리킨다.

교수주제를 매개하는 화제를 설정할 때 고려해야 하는 것은 화제의 내용이다. 이와 관련된 전략에는 교수주제와 일치하는 화제 설정 전략, 특정한 맥락 없이도 이해할 수 있는 전형적인 사례를 보여주는 화제 설정 전략, 학습자의 사전 지식을 고려한 화제 설정 전략이 있었다. 학습자의 사전 지식을 고려한 화제 설정 전략에는 학습자의 문화적 지식을 고려한 화제 설정 전략과 교실 상황 정보를 고려한 화제 설정 전략이 있다.

다음으로 화제와 교수주제 구성 전략은 분석결과 ‘화제와 교수주제 도입 전략’과 ‘화제와 교수주제 유지 전개 전략’이 있었다. 화제와 교수주제를 도입하는 전략은 다시 ‘단계 통합 전략’과 ‘배경 지식 구축 전략’으로 나눌 수 있다. ‘단계 통합 전략’이란 각각의 고유한 기능을 가진 수업단계의 통합과 같이 수업구조를 변경하는 방식을 통해 화제와 교수주제를 도입하는 것을 말한다. 이와 달리 ‘배경지식 구축 전략’은 학습자들의 배경 지식을 구축하여 화제와 교수주제를 도입하는 전략이다.

단계 통합 전략에는 시작단계와 도입단계를 통합하는 전략, 선행 주제전개단계의 정리단계와 후행 주제전개단계의 도입단계를 통합하거나 연결하는 전략, 마지막 주제전개단계의 정리단계와 종료단계를 통합하는 전략이 있었다.

배경지식 구축 전략에는 배경 만들기 전략과 상호텍스트성 이용 전략이 있다. 배경

만들기 전략은 지금 제시되는 화제가 왜 나왔는지 그 이유를 만들어줌으로써 학습자들이 그 화제에 보다 관여적으로 접근할 수 있도록 만든다. 상호텍스트성 이용 전략에는 ‘선수학습내용 가져오기/재구성 전략’과 ‘전 단계의 화제와 교수주제 가져오기 전략’이 있었다.

화제와 교수주제 구성 전략 중 화제와 교수주제 유지 전개 전략에는 ‘상위주제 설정 전략’과 ‘상위화제 설정 전략’이 있다. 상위주제 설정 전략은 수업대화의 여러 화제들을 통제하는 상위주제를 설정함으로써 학습자들의 교수주제에 대한 관여를 유발하게 하는 전략이다. 다음으로 ‘상위화제 설정 전략’은 수업대화의 여러 화제를 유기적으로 연결하고 통제함으로써 학습자들을 교수주제에 대해 관여하게 만드는 전략이다.

분석 결과 마지막으로 밝혀진 거시적 관여 유발 전략은 화제와 교수주제 운용 전략이다. 화제와 교수주제 운용 전략에는 ‘언어 통제 전략’, ‘수렴적 화제 설정 전략’, ‘수업 구조의 결속성 확보 전략’이 있었다.

먼저 ‘언어 통제 전략’은 교사가 학습자의 학습 수준과 교수학습 내용에 맞게 발화를 조절함으로써 발화의 정보량을 적절하게 유지하게 하는 전략을 말한다. 교사 발화의 언어 통제가 잘 안 되는 경우 발화의 정보량은 증가하고 이는 학습자의 관여 유발을 막게 된다.

다음으로 ‘수렴적 화제 설정 전략’은 학습자와 공동으로 수업대화를 만들어가는 과정에서 교수주제에 수렴되는 화제를 설정함으로써 학습자의 관여를 유발하게 하는 전략을 말한다. 만약 교수주제와 거리가 먼 확산적 화제가 설정된다면 학습자의 교수주제에 대한 관여는 어렵게 된다.

마지막으로 ‘수업 구조의 결속성 확보 전략’은 반복, 교수주제의 적절한 배열 등 중복성을 증가시키는 방식으로 수업의 단계와 단계, 각 부분 간의 결속성을 확보하여 정보량의 증가를 막는 전략이다. 상위주제 설정 전략이나 상위화제 설정 전략 등도 결속성을 확보하여 정보량의 증가를 막고, 궁극적으로 학습자의 관여 유발을 촉진한다.

5장에서는 미시적 관여 유발 전략에 대해 논의하였는데 주요 논의 대상은 프레임

사용 전략, 교수주제의 반복 전략, 이야기 사용 전략이었다.

먼저 본 연구에서는 프레임 사용 전략과 관련하여 한국어 수업교실에서 일상적 수업대화 프레임과 장면화 프레임이 있음을 밝혔다. 장면화 프레임은 목표 문법 등 교수주제가 사용될 수 있는 상황을 전체 학습자 앞에서 ‘극화’(dramatization)하여 보여주는 기능을 가진다. 수업대화 중 일상적 수업대화 프레임에서 장면화 프레임으로 프레임이 전환되면, 교사와 학습자는 다른 역할을 부여받게 된다. 즉 교사와 학습자는 교수내용을 실연하며 보여주는 ‘장면’을 형성하는데, 이 장면 속에서 교사는 연극적 자아를 부여받고 장면 속 인물을 연기하게 된다. 학습자들은 장면 속 인물을 연기하는 과정에서 교수학습 내용에 관여하게 되고, 다른 학습자들은 실제 의사소통과 유사한 장면을 직접 관찰함으로써 교수학습 내용에 관여하게 된다.

프레임의 사용 전략과 관련하여 본 연구에서 중요하게 다룬 또 다른 전략은 ‘기대구조를 깨는 프레임 전환 전략’이다. 프레임은 일종의 기대구조라고 할 수 있는데, 이러한 기대 구조가 깨졌을 때 인간의 심리 안에서는 정보의 공백(information gap) 현상이 발생하고 이는 인간에게 박탈감(deprivation)을 불러일으킨다. 그리고 이는 결국 호기심을 만들어낸다. 따라서 수업상황에서 기대구조를 깨는 프레임의 전환은 학습자들에게 호기심을 불러일으키고 이는 결국 교수주제에 대한 학습자들의 관여로 이어진다.

다음으로 살펴본 미시적 관여 유발 전략은 교수주제의 반복이다. 반복은 일상대화에서 대인 관여를 불러일으키는 주요한 기제이지만, 본 연구에서는 일상대화에서의 반복과 수업대화에서의 반복 현상에 차이가 있으며, 따라서 일상대화의 반복을 바라보는 관점으로 수업대화를 분석하는 것은 타당하지 않음을 주장하였다.

즉 일상대화의 반복은 즉흥적으로 나타나는 현상이지만, 수업대화에서는 계획적으로 나타나는 현상이다. 반복의 대상에도 차이가 있는데, 일상대화에서 반복의 대상은 정해져 있지 않지만 수업대화에서 반복의 대상은 정해져 있다. 기능의 측면에서 일상 대화는 대인적 관여를 만들어내지만 수업대화의 반복은 교수주제에 대한 관여를 만들어낸다.

이에 따라 본 연구에서는 한국어 수업대화에서 반복은 단순히 수업대화 내부에서

시간적으로 먼저 선행된 요소를 다시 가져오는 것이 아니라 수업 밖에 이미 존재하는 텍스트를 수업대화 안에서 새롭게 구성하여 재배치하는 것으로 간주해야함을 주장하였다. 즉 이상적인 수업의 경우 교사발화에 의한 반복은 철저하게 교수주제의 전달이라는 수업대화의 의사소통 목적을 위해 사용될 것이라고 보았다.

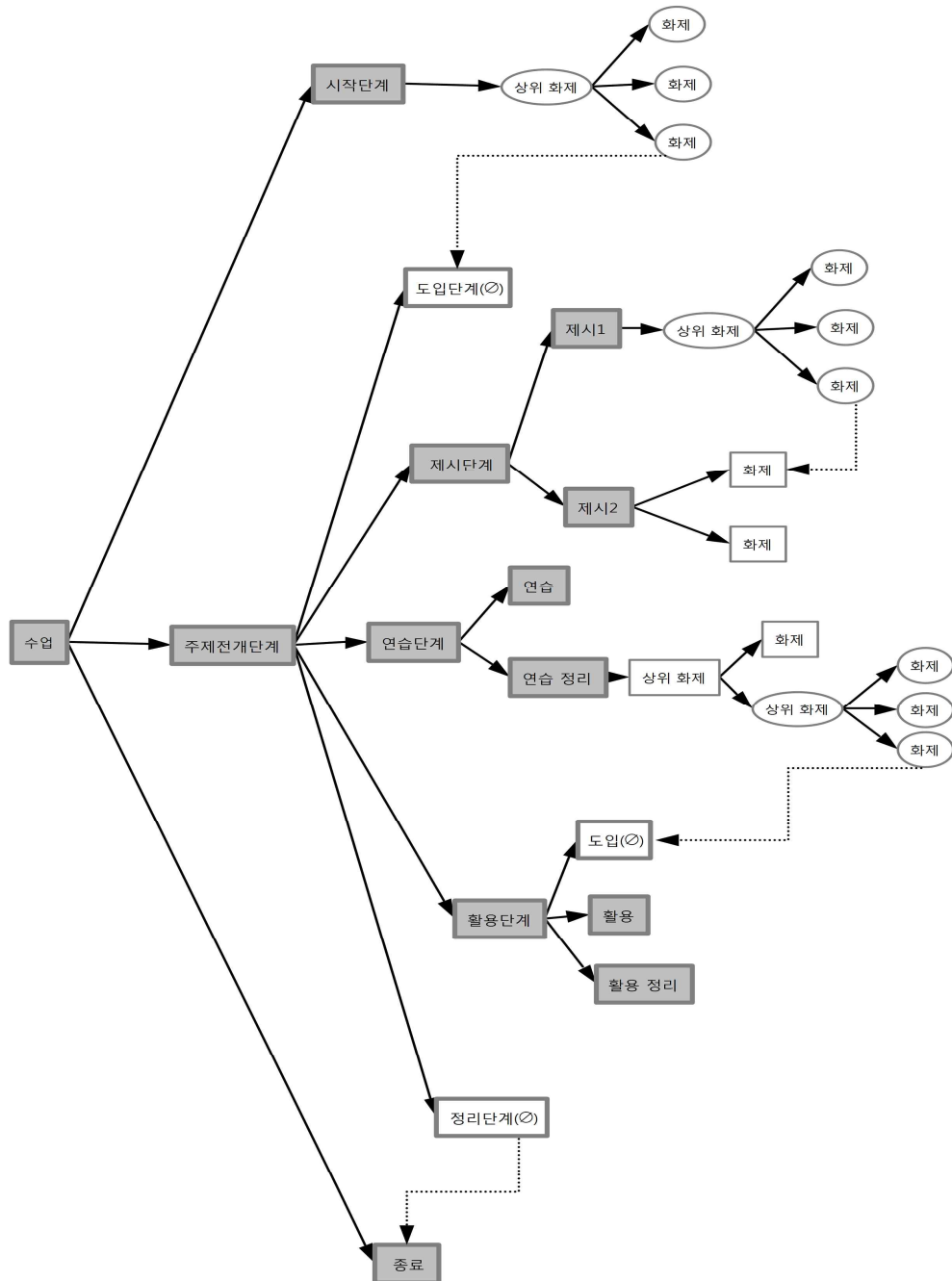
본 연구에서는 반복을 수업 외부의 교수주제를 수업대화 내부에 가져와 재설정하고 여러 번 재배치하는 것을 통해 교수주제를 실현하는 상호텍스트적인 현상이라고 보고, 이를 구성적 반복이라 명명하였다. 따라서 수업대화의 반복은 크게 두 가지 층위에서 살펴볼 수 있는데, 수업대화 외부의 교수주제와 수업대화 간의 상호텍스트적 관계인 ‘구성적 반복’과 수업구조 안에서 나타나는 ‘구조적 반복’이다. 구조적 반복은 수업의 단계 단위로 나타나는 거시적 반복, 거시적 반복의 단위 안에서 나타나는 미시적 반복이 있다.

분석 결과 이러한 반복과 관련된 전략에는 ‘핵심적 교수주제의 반복’, ‘경험으로 재구성된 교수주제의 반복’, ‘체계적이고 유기적인 구조적 반복’ 등이 있었다.

본 연구에서 마지막으로 살펴본 미시적 관여 유발 전략은 이야기이다. 이야기는 교수주제가 사용되는 가상 세계를 창조하는데 학습자는 그 가상 세계에서 유사 체험을 하게 되며 이를 통해 교수주제에 관여하게 된다. 또한 이야기는 교수주제에 대한 인지적 부담감을 줄여준다.

수업대화의 이야기에 실제 인물이 등장인물로 나올 경우 학습자들은 교수주제를 이용하여 자신과 관련이 있는 사람들에 대해 어떻게 이야기할 수 있는지를 경험하게 된다. 그리고 이야기를 만들어가는 과정에 학습자가 공동으로 참여함으로써 학습자가 교수주제에 관여하게 된다.

아래의 수업구조도는 이러한 연구 결과를 바탕으로 각종 관여유발 전략이 이상적으로 사용된 수업 모형을 그림으로 제시한 것이다. 그림을 보면 각 수업 단계는 통합되어 있거나 긴밀히 연결되어 있음을 볼 수 있다. 또한 교수주제에 대한 명시적인 설명이 필요한 단계나 부분을 제외하고는 교수주제를 전달하는 매개화제가 설정되어 있으며, 이러한 화제들은 상위 화제의 지배를 받고 있음을 볼 수 있다.



<그림 36> 이상적 관여유발 전략 사용 수업 모형

## 6.2. 연구의 의의와 한계

기존의 연구에서는 교사-학습자의 상호작용 자체를 지나치게 중시하여 이를 수업 평가의 기준으로 삼는 경우가 많았다. 이 때문에 학습자의 발화량이나 교사 질문에 대한 학습자들의 답변 유무를 계량적으로 분석하여 발화량이나 응답 수치가 높게 나오면 수업에 대해 좋은 평가를 내리는 경향이 있었다. 그러나 본 연구에서는 이러한 논의가 ‘교수’와 ‘학습’이라는 수업대화의 본래의 의사소통 목적을 반영하지 못한 기준이라는 점을 지적하고, 수업대화의 의사소통 목적에 충실한 ‘교육적 관여 유발’이라는 개념을 제시하였다.

어떤 수업을 평가할 때는 상대적인 기준이 적용될 수밖에 없다. 의사소통활동을 중요시하는 수업을 어떤 학습자는 좋은 수업이라고 평가할 수 있지만, 문법 분석을 중요시하는 학습자들은 바람직하지 않은 수업이라고 평가할 수 있다. 그러나 본 연구에서 제시한 ‘교육적 관여 유발’의 전략들을 바탕으로 수업을 평가할 경우, 그 수업이 학습자들에게 수업 내용에 대한 관여를 유발하고 있는지 아닌지의 여부는 분명히 판단할 수 있다. 이렇게 수업을 평가하는 명백한 기준이 될 수 있다는 점에서 ‘교육적 관여 유발’이라는 개념이 시사하는 바는 크다.

또한 본 연구를 통해 밝혀진 관여유발 전략들은 교사들에게 여러 가지 유용한 정보를 제공해 줄 수 있다. 수업대화에서 사용된 거시적/미시적 관여 유발 전략을 분석한 결과 관여 유발 전략이 수업의 구조, 화제, 교수주제 구성에 영향을 줄 수 있음이 밝혀졌는데, 이 연구에서 밝혀진 내용은 한국어 교사가 수업 전체의 구조를 이해하고 운용하는 방식에 대한 구체적인 정보를 제공한다.

즉 본 연구의 결과물은 막연한 전략이 아니라 수업 단계와 단계의 관계를 어떻게 설정해야 하는지, 화제 내용 선정과 배치 방식, 반복의 방식이나 이야기의 사용 방식에 따라 학습자의 관여 유발의 양상이 어떻게 달라지는지에 대한 구체적인 내용을 담고 있다. 따라서 이러한 정보는 신입 교사 교육, 기존 교사의 재교육, 그리고 수업 평가에 활용할 수 있을 것이다.

한국어 수업대화의 분석 방법의 측면에서는 수업대화의 의사소통적 목적을 반영하



여 ‘화제’와 ‘교수주제’를 분리한 후, 이를 수업 전체의 구조 속에서 분석할 것을 제안하였다. 이러한 분석 방법을 사용하면 수업대화의 특정 부분만을 관찰하는 것이 아니라 수업대화 전체의 유기적인 흐름을 고찰할 수 있다. 즉 화제와 교수주제를 분리하여 수업대화를 살펴보면 교수주제의 전달이라는 수업의 목표를 이루기 위해 교사가 수업대화를 어떻게 조직하는지를 파악할 수 있다. 이 같은 분석 방법을 한국어 수업대화에 적용한 결과 같은 내용을 다루는 수업일지라도 그 전개 양상에 차이가 있음을 알 수 있었는데, 이는 이러한 분석 방법이 수업 내부에서 무슨 일이 일어나는지를 보여줄 수 있는 효과적인 틀이 될 수 있음을 시사한다. 이렇게 두 수업의 차이를 분명히 드러내줄 수 있다는 점은 본 연구에서 제시한 수업대화 분석 방법이 가진 장점이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 다양한 연구 자료를 분석의 대상으로 삼으려 하였으나 불가피하게 특정 교육기관의 자료를 중심으로 연구를 진행할 수밖에 없었다. 더 광범위하고 다양한 환경에서 나온 수업 자료를 사용하지 못한 것은 이 연구의 한계점으로 지적될 수 있다. 더 다양한 자료의 분석을 통해서 본 연구에서 미처 확인하지 못한 관여 유발 전략을 발견하는 것은 앞으로의 과제라고 할 수 있을 것이다.

또한 수업 내용이 관여 유발 전략에 어떠한 영향을 미치는지, 교과목의 특징과 관여유발 전략 사이에 어떤 관계가 있는지, 학습자의 특성에 따라 다른 관여유발 전략이 사용될 수 있는지를 고찰하지 못한 것은 이 연구의 또 다른 한계점으로 지적될 수 있을 것이다. 이에 대한 연구는 앞으로 더 보완, 보충될 필요가 있을 것이다.

## 참고 문헌

- 강승혜(1999), 학습자 중심 교수전략 모색을 위한 검토: 한국어 학습자들의 언어 학습자전략을 중심으로, 이중언어학 16호, 이중언어학회.
- 곽부모(2004), 한국어교사의 교실언어 차이 연구 : 남 여 한국어교사의 성선허적 언어 차이 분석을 중심으로, 연세대학교 석사학위 논문.
- 곽지영 외(2009), 한국어 교수법의 실제, 연세대학교 출판부.
- 구현정(2000), 유머 담화의 구조와 생성 기제, 한글 248, pp. 159-184.
- 김영민(2006), ‘영어수업의 의사소통적 질문 전략’, 이중일 외, “교육적 질문하기”, 교육과학사, pp.307-334
- 김하수(2004), 외국어로서의 한국어 교육학, 이중언어학회 제 16차 전국 학술대회 춘계대회, pp.13-22.
- 김하수(2008), 문제로서의 언어 1, 커뮤니케이션북스.
- 김하수(2008), 문제로서의 언어 2, 커뮤니케이션북스.
- 문선미(2007), 교실 상호작용을 활성화시키는 교사 발화 전략 연구, 연세대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어 교육 전공 석사학위 논문.
- 박용익(1998), 대화분석론(1판), 역락.
- 박용익(2003), 수업대화의 분석과 말하기 교육, 도서출판 역락.
- 박용익(2010a), 대화분석론(3판), 백산서당.
- 박용익(2010b), 환자중심의 의료 커뮤니케이션, 백산서당.
- 백승주(2003), 언어학습 교재의 시각디자인에 대한 기호학적 분석, 한국어교육 14권 1호, 국제한국어교육학회
- 백승주(2004), 언어학습 교재의 시각디자인에 대한 기호학적 분석, 한국어 교재 ‘말이 트이는 한국어’와 독일어 교재 ‘Themen’의 분석을 중심으로, 연세대학 교육대학원 외국어로서의 한국어 교육 전공 석사학위 논문.
- 백승주(2007), 한국어 접속표현과 영어 접속표현 변환(shift) 현상 연구, 국제한국어교육학회 제 17차 국제학술대회 발표집.
- 백승주(2009), 『외국인을 위한 한국어 학습 사전』에 수록된 시각기호의 기능과 양상, 한국사전학 14호, 한국사전학회.
- 손희연(1999), 수업 담화의 바로잡기 연구, 연세대학교 대학원 국어국문학과 석사 논문.
- 송경숙(2002), 한국어와 영어 인터넷 채팅에서의 프레임(frame) 분석, 텍스트언어

- 학 13, pp. 73-105.
- 송경숙(2004a), 담화분석-대화 및 토론 분석의 실제, 한국문화사.
- 송경숙(2004b), 컴퓨터-매개-담화에서의 대화체 구성, 텍스트언어학 17, pp.333-354.
- 송경숙(2005), 담화화용론, 한국문화사.
- 송경숙(2008), 영어 전자 담화에서의 내러티브 분석, 언어연구 Vol 23. No.4, pp.723-743.
- 스티븐 리비어(2004), 교실 상호작용이 한국어 학습자의 불안과 동기에 미치는 영향 : 일지 연구(diary study)를 중심으로, 연세대학교 석사학위 논문.
- 신효원(2006), 한국어 교실 관찰 도구 K-COLT 개발, 이화여자대학교 대학원 한국학과 석사학위논문.
- 이경수(2007), 중급 한국어 교실에 나타난 교사-학습자 구두 상호작용 양상: 동아시아권 학습자를 중심으로, 상명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이석란(2006), 교사의 오류 수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구, 이화여자대학교 대학원 한국학과 석사학위 논문.
- 이원표 역(1999), 담화 연구의 기초, 한국문화사. Renkema, J.(1993) Discourse Studies: an Introductory Textbook.
- 이원표(2007), 정치담화에서의 관여(involveement) 전략: 노무현 대통령의 ‘연설문’의 경우, 담화와 인지, 제14권 2호, pp 137-170.
- 진제희(2002), 교실 상호작용에서 나타난 교사의 역할 -스캐폴딩의 관점에서-, 한국어교육 제 13권 1호, 국제한국어교육학회.
- 진제희(2004), 한국어 교실 구도 상호작용에 나타난 문제 해결을 위한 의미 협상, 연세대학교 대학원 국어국문학과 박사학위 논문.
- 진제희(2005), 한국어 수업에 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구, 이중언어학 제28호, 이중언어학회.
- 최수진 역(2011), 프리드먼 외, 나는 몇 살까지 살까? 쌤앤파커스.
- 한국텍스트언어학회(2007), 텍스트언어학의 이해, 박이정.
- 한상미(2001), 외국어로서의 한국어 교육에서의 교사말 연구, 연세대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어 교육 전공 석사학위 논문.
- 한성일(2004), 유머 텍스트의 상호텍스트성, 텍스트언어학 17, pp. 309-332
- 한재영, 박지영, 현윤호, 권순희, 박기영, 이선웅(2005), 한국어 교수법, 태학사.
- Allen, J. P. B., Fröhlich, M. & Spada, N.(1984), The communicative orientation of language teaching: An Observation scheme. In J.

- Handsombe, R. A. Crem & B. Taylor (Eds), On TESOL' 83: The question of control(pp.231-252). Washington, DC: Teaching English to Speakers of Other Language.
- Bateson, G. (1972), A Theory of Play and Fantasy, Reprinted in Step to an Ecology of Mind, pp. 117-193, New York: Ballanatine Books.
- Besnier, Niko(1994), Involvement in linguistics practice: An ethnographic appraisal, journal of Pragmatics 22, pp. 279-299.
- Brinker, K & Sager(2006), S. F., Linguistische Gerprächanalyse, Eine Einführung. 4. Auflage(진정근 역(2009), 대화분석의 이해, 백산서당)
- Brinker, Klaus(1985), Linguistische Textanalyse; Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Erich Schmidt Verlag & Co., Berlin.(이성만 역(2004), 텍스트언어학의 이해, 도서출판 역락)
- Brock, C. A.(1986), The effects of referential questions on ESL classroom discourse, TESOL Quartely 20(1), pp. 47-59.
- Brown, H. D.(1994), Teaching by Principle: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall Inc.
- Chafe, Wallace(1982), Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature, Spoken and written language: Exploring orality and literacy, ed. by Deborah Tannen, pp. 35-53. Norwood, NJ;Ablex.
- Chafe, Wallace(1985), Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing, ed. by David Olson, Nancy Torrance, and Angela Hildyard, pp.105-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. L. D.(1969), The Pennsylvania Project and the 'audio-lingual vs traditonal ' question. The Modern language Journal, 53, pp.388-396.
- Coseriu, E. (1981), Textlingustik, Eine Einführung. Hg. und bearbeitet von J. Albrecht, Tübingen.
- Cullen, R(. 1998), Teacher Talk and the classroom Context, ELT Journal 52/3 pp. 179-187.
- Danes, Frantisek(1994), Involvement with language and in language. Journal of Pragmatics 22, 251-264
- Dijk, Teun A. van(1980), Textwissenschaft, Eine interdisziplinäre Einführung.

- Tübingen: Niemeyer.
- Fanselow, J. F.(1977), Beyond 'Rashomon': Conceptualizing and describing the teaching act. TESOL Quartely, 11, pp.17-39.
- Fasold, Ralph(1990), Sociolinguistics of Language, Basil Blackwell Inc.(황적륜 외 공역(1994), 사회언어학, 한신문화사)
- Flander, N. A.(1960), Interaction analysis in the classroom: A manual for observers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Freeman, R. (1993). The importance of participant role in cooperative learning. Working Papers in Educational Linguistics, 9(1), 1-20.
- Goffman, E. (1974), Frame Analysis, New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981), Forms of talk, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. (1982), Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (2003), "Response essay". In Language and Interaction: Discussions with John J. Gumperz, S. L. Eerdmans, C. L. Prevignano and P. J. Thibault(eds.), 105-126. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Hymes, D.(1972), On communicative competence, In J.B. Pride and J. Holmes(Eds.), Sociolinguistics, Harmondsworth: Penguin.
- Kumaravadivelu, B.(1993), Maximizing learning potential in the communicative classroom, ELT Journal 47/1, pp.12-21.
- Labov(1972), William.(1972), The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov(ed.), Language in the Inner City. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- Lier, L. V.(1984), Analysing interaction in second language classroom, ELT Journal 38/3, pp. 160-169.
- Long, M. H & Sato, C. J(1983), Classroom Foreigner Talk Discourses: Forms and Functions of Teacher's Questions, In H. W. Seliger & M. H. Long(eds)(1983), Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition, Massachusetts: Newbury House Publishers. pp. 268-286.

- Lucius-Hoene, G & Depperman, A.(2004), *Rekonstruktion narrativer Identität*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, D-65189 Wiesbaden. (박용익 역 (2006), *이야기분석*, 도서출판 역락.)
- Malamah-Thmas, A.(1987), *Classroom Interaction*, Oxford: Oxford University Press.
- Mehan, Hugh(1979), *Learning Lessons. Social orgnaization in the classroom.* Cambridge/Messachussets/London: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh.(1985), *The structure of classroom discourse.* In: Teun A. van Dijk(ed): *Handbook of Discourse analysis.* vol. 3. *Discourse and dialogue.* London et al.: Academic press.
- Moskowitz, G. (1971). *Interaction analysis: A new modern language for supervisors.* *Foreign Language Annals*, 5(2), pp.211-221.
- Nunan, D. (1987), *Communcative language teaching: Making it work.* *ELT Journual*, 41(2), pp.136-145.
- Nunan, D. (1999), *Second Langauage Teaching & Learning*, Unversity of Hongkong(임홍빈 외 역, 2003, 제2언어 교수 학습, 한국문화사)
- Richard, J. C. & Lockhart, C. (1996), *Reflective Teaching in Second Lnguage Classrooms*, New York: Cambridge University Press.
- Rowenstein, George (1994), *The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation*, *Psychological Bulletin*, Vol. 116. NO.1. pp.75-98
- Schank, G. (1977), *Über einige Regeln der Themenverwendung in natürlichen Gesprächen.* In: *Muttersprache* 87, S.234-244.
- Schank, G. (1981): *Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge.* München.
- Seedhouse, P. (1996), *Classroom interaction: possibility and impossiblity*, *ELT Journal*, 50/1, pp.16-24
- Tannen, Deborah(1979), *What's in a Frame?: Surface Evidence for Underlying Expectation.* In Freedle, R. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, pp. 137-181. Norwood, NJ: Ablex [Reprinted in Tannen(1993) pp.14-76]
- Tannen, Deborah(1984), *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends.* Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, Deborah(1989), *Talking vocies: Repetition, dialogue, and imagery in*

conversational discourse, Cambridge

Tannen, Deborah(1993), Framing of Discourse, Oxford University Press.

Thompson, G. (1997) Training teachers to ask questions, ELT Journal 51/2, pp. 99-105.

Thornbury, S. (1996), Teacher Research Teacher Talk, ELT Journal 50/4, pp. 279-289.

Widdowson, H. G. (1990), Aspects of language teaching, Oxford: Oxford University Press.

## ABSTRACT

### A study on strategies for eliciting involvement in Korean language teacher's utterance

Baek, Seung-Joo

Dept. of Korean Language and Literature

The Graduate School

Yonsei University

The purpose of this study is to provide an analysis of strategies for eliciting involvement in Korean language teacher's utterance. For this purpose, I reviewed various concepts of involvement presented by other researchers. I define 'involvement' as an internal connection between students and the contents of a lecture. In this paper, I suggest various concepts for eliciting involvement strategies for educational purposes, which means the teacher's discourse strategies to elicit student involvement in the lecture content. If an inner connection was made between teacher and student, students take the content of a lecture as a subjective experience. For this reason, I consider involvement to be an essential factor for the internalization of learning.

In chapter three, I point out the limitations of conversation analysis for language classroom conversation, which have been presented by previous researchers. I suggest conversation analysis methodology for Korean language class talk. The methodology used in this study is as follows: 1) set up a hypothetic course structure. 2) grasping pedagogical contents and instructional objectives 3) analyze topics; meta topics, coherence of topics 4) separate



pedagogical theme from topics 5) analyze theme and demarcate course stages 6) analyze objectives of course stages and course structure 7) verify the validity of course stage setting, and 8) determine the course structure. Drawing from this methodology, I classified eliciting involvement strategies and analyzed the function of these strategies.

Chapter 4 presents an analysis of macro-elicitation involvement strategy in Korean language teacher talk. Macro-elicitation involvement strategy can be divided into three categories: 1) topic and theme setting strategy, 2) topic and theme construction strategy, and 3) topic and theme management strategy.

First, the topic and theme setting strategy focuses on how to establish topic content and a theme. Analyses show that a topic as a medium setting strategy and a topic content setting strategy are used in Korean language teacher's utterance.

Second, the topic and theme construction strategy is related to the way of presenting, maintaining, and developing a topic and a theme. Research results show that Korean language teachers combine two course stages to present a topic or a pedagogical theme. Also, they set a meta-topic and meta-theme to create coherence within the framework of classroom conversation. I found that using these strategies leads to eliciting student involvement in the contents of a lecture.

Third, the topic and theme management strategy is basically the same as entropy control strategy, which refers to the quantity of information, and entropy control strategy governs the management of classroom conversation by controlling the quantity of information.

In chapter 5, the micro eliciting strategies, such as 'using frame strategy', 'repetition of pedagogical theme strategy', 'narrative strategy', are analyzed.

Use of frame strategies can be divided into two strategies: dramatization frame

strategy and frame shift strategy. Dramatization frame strategy is used to make the conversation between teacher and student as a scene, thus creating a pedagogical theme. Frame shift strategy is used to create curiosity as the frame shifts.

Repetition of the pedagogical theme strategy is a useful method for eliciting involvement. The sub-strategies for repetition of pedagogical theme strategy includes repetition of a core topic strategy, repetition of pedagogical theme as an experience strategy, and structured repetition strategy.

Narrative strategy is an efficient way to present a vivid situation that relates to a pedagogical theme. It is categorized into three types. The first type is a strategy that uses imaginary persons to make a story. The second type uses actual persons to make a story. And third type uses an imaginary person and an actual person to create a story.

This research aims to assist Korean language teachers in understanding the structure of classroom conversation. It can also provide specific knowledge related to course management. Therefore, the results of this research can effectively contribute to new programs aimed at new teacher training, continuing education for teachers, and course evaluation methodology.

---

**key words:** teacher's utterance, involvement, eliciting involvement, classroom conversation, conversation analysis, discourse analysis, discourse strategy, topic, a topic as a medium, pedagogical theme, frame, repetition, narrative.