



수업언어에서 피드백 발언의 학습 공간과 휴지부 작용력

김종현¹

<< 요약 >>

3발언 연결체 IRF에서 교사 피드백 발언에 의한 학습 공간을 설명하고 교사 발언에서 휴지부 출현에 의한 작용력을 설명하는 것이 이 글의 목적이다. 세부 논제를 두 가지 취급한다. (1) 첫 번째 논제는, 교사가 발언하는 피드백은 그 내적 배열에 있어 학습 공간을 어떤 모습으로 구성하는지 알아보고 피드백 발언에 의해 얻을 수 있는 상호작용에 관해 토의한다. 취급한 수업 자료의 분석에서, 피드백의 공간 배열을 [승인 표지어]부터 [더 질문하기] 혹은 [다음 행위 지정]까지 특정했고 이런 패턴의 기능적 사용에 따라 피드백의 학습 공간을 배열할 수 있다. (2) 두 번째 논제는, 교사 발언에서 휴지부 출현은 수업 상호작용의 측면에서 어떤 작용력을 드러내는지 관찰하고 설명한다. 휴지부의 출현은 호흡 틈새뿐 아니라 기다리는 대기 시간으로 작용함을 구별해서 설명하였고, 교사와 학생 사이 발언차례-내부 혹은 발언차례-사이를 구분해서 휴지부 작용력을 파악하였다. 수업의 상호작용적 장면을 보여주는 데 있어 휴지부 출현은 유의미한 언어적 특질이라는 점을 밝혀내려는 시도이다.

주제어 : 수업언어, IRF, 피드백, 학습 공간, 휴지부, 작용력

1. 청주교육대학교 교수, jhkim@cje.ac.kr

I. 서론

수업에서 사용하는 언어는 일상생활의 언어와는 다른 형태 및 기능적 특성을 갖는다. 그래서 수업언어를 연구한다고 하면 그것을 일상적 언어로 볼 것이 아니라 수업 특유의 언어로 들여다 보면서 그 안에 발견되는 언어적 특성을 파악해야 한다. 수업에서 교사와 학생이 주고받는 말의 형태 중에 어느 특정 부류의 사용 빈도가 높다는 것은 (그것의 효과가 긍정적이든 부정적이든) 기능적 역할을 상당한 비중으로 부담한다는 것을 뜻한다.

수업을 진행하기 위해 교사는 일련의 발화 연결체를 구성해서 사용하는데, 그에 관해 알려진 개념으로 IRF라고 불리는 3발언 연결체가 있다.¹⁾ 이 논문은 IRF를 주된 토의 대상으로 하고서 여기에 관련되는 특징적 현상으로 교사 피드백 발언의 형태 및 공간 배열, 휴지부 간격의 작용 등에 관해 취급한다. 이런 현상들이 수업에서 불러일으키는 상호작용적 효과 및 역할에 관해 설명하기 위해 세부 논제를 두 가지 취급하고자 한다.

- (III장에서) 첫 번째 논제는, 교사가 발언하는 피드백 발언의 작용에 의해 발생하는 상호작용적 효과에 관해 검토한다. 교사가 도입하는 발화에 대해 학생 반응이 나오고 그에 뒤이은 교사의 피드백 발언은 어떤 측면에서 학습 공간으로 작용하는가? 피드백은 그 내적 배열에 있어 어떤 모습으로 구성되는가?

- (IV장에서) 두 번째 논제는, 피드백 발언 중에 휴지부(pause)가 있거나 없음에 따라 어떤 작용력을 드러내는지에 관해서다. 교사와 학생이 주고받는 말 중에 휴지부 간격이 작용함에 의해 표시될 수 있는 상호작용은 어떤 것인지 토의한다.

위의 두 연구 논제들에서 상호작용을 위한 주된 전달 모드는 언어이므로, 이 글에서는 언어적 자원에 한정하여 피드백 발언의 배열이 수업 상호작용을 위해 가져다주는 영향 관계를 인식하고자 한다. 이 글에서 관찰하고 분석하는 수업언어, 즉 수업의 대화 자료는 학년별 교실수업에서 채집하거나 발췌한 것이다. 분석 자료의 표기는 주로 텍스트 기록으로 적었고 부분적으로 전사 표기를 하였다. 이때 전사 표기는 정착된 전사 방식을 따랐다.²⁾

수업에서는 교사의 질문 행위가 수업 주제의 진행 경로를 알려주는 방향타 역할을 한다. 널리 일반화되어 있는 견해로서, 질문은 ‘요청’의 언표 효력을 수반하는 언표 행위인데, 이 글에서는

1) IRF는 개시(Initiation)-대답(Response)-피드백(Feedback) 연결체의 줄임말이다.

2) ‘정착된 전사 방식’이라고 하면 대화분석(Conversation Analysis) 방법론에서 사용하는 표기 규약이 있다. 전사 표기를 공유하는 것은 대화 자료를 읽어 들일 때 더 많은 대화상 정보를 직관적으로 알아차리게 해 준다. Jefferson(1984)의 전사 체계가 일반화되었고 Psathas & Anderson(1999)의 전사 체계도 그 연장선에 있다.

교사가 피드백 말미에서 질문하는 것뿐만 아니라 질문하고 기다리는 틈새 시간으로 ‘휴지부’ 두는 것에 대해서도 상세하게 관찰하고 분석하였다. 이 글의 연구 방법론은 한 가지 이론으로 특정하지는 않는다. 수업 연구에 자주 참조되는 대화분석 및 담화분석의 일반적 개념을 필요한 국면에서 설명적 도구로 사용하였다.

수업 연구자들이 IRF의 기능적 효용성에 관심 두는 이유는 교수학적 통합성에서 찾을 수 있다. 수업의 언어 행위를 구조화된 경험으로 인식하고자 할 때 IRF는 눈에 잘 띄는 단위이다. 연구자들은 수업에 구조화된 경험의 체현을 확인하기 위해서는 학습 공간 설정, 내러티브 전개, 계층적 구조, 시간적 순서구조 등을 중요한 구성 요소로 여기면서 분석하려고 시도할 만하다.³⁾ IRF를 두고 정형화된 패턴으로 개념화하려는 것은 그것에 의해 배열되는 시간 구조가 있기 때문이며 수업 참여자들이 공동으로 의미를 구성해가는 학습 공간으로 해석해내려는 데에 뜻이 있다. 그러나 실제 수업에서 IRF는 가변적이며 수업의 상호작용적 역할 및 책임을 세부적으로 배분하는 데 한계점을 드러낼 수 있다. Mehan(1979)이 언급한 바에 의하면, 교사는 언제나 명시적 도입부를 말하거나 명백한 평가의 말을 제공하는 것이 아니며 때때로 그렇게 하지 못한다.

IRF의 효과적 사용은 수업에서 시간 분할하기 및 발언 참여에 걸쳐 수업 진행을 구조화시켜 준다는 생각이 일종의 믿음처럼 자리하기도 한다. 수업의 시간적 순서구조에서 3발언 연결체의 기능적 변이는 수업의 상호작용에 직접 영향을 준다. 특히 교사의 피드백 발언은 그것이 의도적으로 사용되는 방식에 의해 학생의 발언 참여 및 의미 구성에 유의미한 차이를 불러들인다. 피드백 발언에 의해 시간을 분할하거나 이야기를 공유하는 일들이 일어난다는 점에서 볼 때 피드백에 의해 조건화되어 배열되는 시간 구조는 학습이 일어나는 일종의 ‘공간’으로 파악할 필요가 있다.⁴⁾ 한편 ‘휴지부’라는 시간적 단위는 비록 음성으로 말해진 것이 없음에도 불구하고 수업의 시간 구조에 관여한다. 이런 측면에서 휴지부 작용력에 관해 이 글의 후반부에서 취급하고자 한다.

연구사적으로 볼 때, 수업의 참여 구조 및 발언권 관리에 시사점 주는 설명적 도구로 IRF의

3) 이런 구성 요소들 중에 계층적 구조에 있어서만큼은 IRF 단위에 기반을 두는 접근은 설명력이 높지 못하다. IRF는 수업의 전체 구조를 거시적으로 계층화하기 위한 함의점을 크게 취하지는 않기 때문이다.

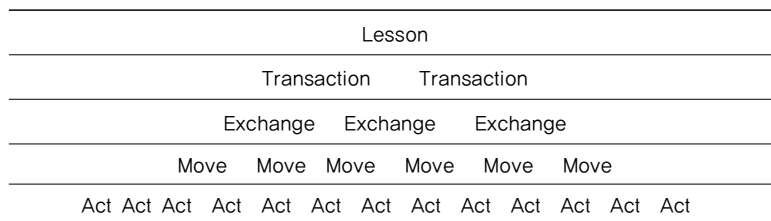
4) 이것은 기능적으로 작용하는 공간이라는 뜻이며, 비유적 의미이거나 심리적 개념으로 뜻하는 것은 아니다. IRF 위주의 교환 구조를 두고 학습이 일어나는 공간으로 보는 것은 알려진 견해다. 피드백 발언이 시간적 순서구조의 분할 및 참여에 중심을 이룬다는 점에서 피드백 변이 형태의 실현은 시간을 구획하는 ‘공간’으로 볼 수 있고 이런 관점은 Cazden(2001), Walsh(2013)에서 수용하고 있다. 한편 Jenks(2021: 72~73)는 발언권 공간(floor space)을 입안하고 있는데 이것은 Edelsky(1981)가 취했던 심리적 공간으로서의 발언권(floor) 개념과는 구별되는 것임을 언급하였다.

실제 효용성을 인용해 왔다. 그러한 배경을 공유하면서 이 글에서는 피드백에 의해 유발되는 학습 공간을 특정해서 설명해보려는 것이다. 다음 2장에서 연구사적 배경과 도구적 개념을 소개하고, 뒤이어 3장 4장에서 관찰 자료를 보면서 논의를 진행하겠다.

II. 연구사적 배경 및 도구적 개념

1. IRF 연결체에 관해 알려진 견해

오래된 수업모형으로서 싱클레어와 쿨사드의 수업 모델은 초등학교 수업의 관찰로부터 구성되었다. 교실 이야기를 일종의 구조화된 텍스트로 보면서 담화의 크고 작은 위계 구성에 관한 기술적 체계를 설정했다. 교사와 학생의 발화 행위에 대해 22가지 목록을 세우고 수업의 전체 언어를 계층 단위의 위계로 표시했다. 여기에 등장하는 계층 단위로서 차시(Lesson), 활동(Transaction), 교환(Exchange), 차례(Move), 행위(Act) 등으로 구분하였다. 이런 단위들이 함께 모인 모형을 아래처럼 도해할 수 있다.⁵⁾



연구사적으로 볼 때, 용어로는 IRE가 먼저 일반화되었고 뒤에 IRF가 거의 비슷한 용어로 파생되었다. 싱클레어/쿨사드는 3발언 연결체가 수업에서 많이 등장하는 것을 관찰하고 그것을 어두 줄임말 용어로 IRE라고 불렀다. 그런데 이 글에서는 이 둘을 (세밀하게 구분하는 일은 접어두고) 단지 하나로 묶어서 IRF라고 부르겠다. IRF라고 함은 개시(Initiation)-대답(Response)-피드백(Feedback) 발화의 연결체인데, 수업언어를 조율하기 위해 반복적으로 사용되는 형식이라는 점

5) 싱클레어 & 쿨사드(Sinclair and Coulthard) 모델에 대한 비판적 견해도 역시 제기된 바 있다. 수업에 작용하는 미묘한 힘, 즉 역할 관계, 맥락, 준수되는 사회적 기준들을 제대로 설명하지 못한다는 점을 지적받았다. 그들이 제시한 ‘계층적 범주화’는 이야기 교환을 지배하는 작용 원리에 대한 이해를 높여주었지만, 이야기의 전체 동적 과정을 보여주지 못하는 충분하지 못하다는 것이다.

에서 ‘패턴’의 위상을 갖는다. IRE 3발언 중 세 번째 위치에서 평가(Evaluation) 발화 대신에 피드백(F) 발화를 더 일반화된 용어로 수용하는 입장에서 IRF를 줄임말 명칭으로 취할 수 있다.

IRF 연결체는 한 가지 내용에 대해 학생들이 알고 있는 바를 빠르게 측정해내는 방법이다. IRF에서 개시(I) 발화는 의문문(즉 질문)으로 나타나는 것이 보통이다. 진행되는 순서는 주지하다시피; [교사 개시 발언(= 질문)] → R[학생 대답 발언] → F[교사 피드백 발언]

예를 들어 아래처럼, 교사가 학생에게 이야기에 참여하도록 요청하면, 지목되었거나 자발적인 학생이 대답을 말하고 교사가 그에 대해 피드백 발언으로 평가의 말을 하는 것으로 연결된다. 이 예는 지극히 단순한 것일 뿐 실제 수업에서 피드백은 다양한 형태로 나타난다.

교사 [개시]: 자 그러면 이제부터 수원화성에 대해 이야기하겠어요. 우선 어디에 위치하고 있는지 찾아봅시다. 자 수원화성이 있는 도시 이름이 무엇일까요?

학생 [대답]: 수원이요.

교사 [피드백] : 맞아요. 잘 알고 있네요.

수업언어로서 IRF 연결체 사용의 효용성에 관해서는 엇갈린 평가가 공존한다. IRF 패턴이 학생 참여를 촉진하는 데 기여점이 있는지를 두고 연구자마다 입장의 차이를 드러냈다. 찬반 양론이 함께 있는데, 긍정적 견해를 먼저 적어보면 아래와 같다.

- 수업언어의 작용력이 활성화되기 위해서는 IRF 3발언 중에 특히 피드백이 중요한 역할을 하며, 피드백은 교사가 주도해서 이끌어가는 발언 구조로서 수업을 진행하는 데에 효과적이다.
- 피드백 활성화에 의해 변화된 IRF 패턴을 효과적으로 사용해서 수업언어를 조직하게 되면 학생 참여도가 증가하고 학습 기회가 높아진다.
- Wells(1993, 1999)의 견해로는, IRF 패턴에 약간의 변화를 주는 것만으로도 학습 환경에 유의미한 호전을 관찰할 수 있다고 한다.

한편 부정적 입장에서 제기되었던 비판의 요지를 정리하면 아래와 같다.

- IRF 패턴을 집중적으로 사용하는 수업 구조는 학생들의 학습에 지나친 제약을 부과한다. 의례적 일상사처럼 전개되는 방식이 오히려 학생들의 학습을 제한하는 쪽으로 작용한다. Hall(1995)에 의하면, IRE 패턴의 과도한 사용은 학습자가 적극적으로 참여하는 것을 제한한다.
- IRF 패턴을 지나치게 많이 사용하는 것은 깊은 생각을 이야기할 수 있는 공간을 제한한다. 학생들의 이야기가 살아나려면 IRE 형식을 벗어나 또 다른 방식의 담화를 더 자주 더 많이 사용해야 한다. Barnes(1992)는 IRF 연쇄체의 빈번한 사용은 교사와 학생 사이의 원활한 의사소통에

보탬이 되지 않는다고 지적하였다.

• 교사들은 3발화 연결체에 너무 집착하거나 결속 당하지 말도록 권고한다. 그 이유로는, IRF 사용이 사실명제 확인 및 일상화된 절차를 통한 전달에 잘 들어맞는 방식이기는 하지만, 고정된 형식의 담화 구조를 과도하게 사용하면 학생들의 학습 환경에서 기회를 제한하는 쪽으로 작용할 수 있기 때문이라는 것이다. Gutierrez(1994)에서 지적하는 바로는, 교사가 IRF 패턴을 너무 많이 사용하게 되면 학생들의 참여는 교사 질문에 짧게 반응하는 데에 머물고 만다.

오랫동안 수업을 연구한 Cazden(2001)은 절충적 견해를 보였다.⁶⁾ IRF는 수업 상호작용을 위해 작용하지만 그것이 수업을 활성화하는 데 유일하게 중요한 기제는 아닌 것으로 보았다. 상호작용이란 IRF에서만 일어나는 것은 아니며 그밖의 방식, 즉 ‘비전통적 방식’의 수업에서도 상호작용을 의미 있게 구성할 수 있다고 보는 입장을 Cazden은 취했다. 또한 Wells(1993)와 Seedhouse(2004)에서도 절충적 입장을 취하였다. 이들의 견해는, 수업 상호작용에서 IRF만이 마치 유일한 지배적 특질로 작동할 만한 것은 아니라는 것이다.

2. 수업 상호작용에 관한 개념

교실수업의 언어는 이른바 제도적(institutional) 담화의 일종이기 때문에, 수업언어의 발언차례는 교사에 의해 미리 계획되는 부분이 많기는 하지만 그럼에도 불구하고 그때그때 순간마다 교사의 결정에 의해 진행된다.⁷⁾ 교실에서 개별적 언어 행위를 연속적으로 이어가기 위해 교사는 상호작용적 결정을 취한다. 학생들의 반응 행위가 수업에 기여할 수 있도록 이끌어 가려면 거기에 어울리는 상호작용적 단서를 적절하게 사용해야 하며, 이를 통해 교실 구성원의 상호작용적 관계를 진행할 수 있다. 상호작용력에 관여하는 특질들의 목록을 Walsh(2006: 67)에서 보여주었다. 적어보면 아래와 같다. 이것은 수업에서 자주 사용되는 언어적 형식들이다.

비계화 / 직접 수정 / 내용 피드백 / 형식에 초점을 두는 피드백

6) 분석 목표에 대한 인식의 차이에 따라 수업언어 연구의 관심사는 달라진다. 일찍이 Mehan(1979)은 문화기술(ethnomethodology) 연구를 발전시켜 교실에서 일어나는 교수학습이 어떻게 구조화되는지 탐색하였다. Cazden(2001)은 교사와 학생 사이에 발언 권리에 대한 제약과 의무에 비대칭성이 자리한다는 점에 주목했다. 7) Drew & Heritage (eds.)(1992)에 의하면, 공식적 장면과 비공식적 장면 사이에는 참여 방식에 있어 구조적 차이가 있다. 공식적 장면에서 사용되는 제도적 이야기에서는, 참여의 목적이 특정한 과제나 결과에 초점이 맞추어지고, 참여의 순서는 상당히 엄격하다. 그리고 참여자들에게 기대되는 발언 차례들은 상대적으로 제한되어 있으며 어느 정도까지는 미리 배정된다.

연장된 대기 시간 / 연장된 학습자 차례

직시적 질문 / 디스플레이 질문 8)

명확하게 해두기 / 확인 점검

교사 반복 발언 / 교사 끼어들기 / 연장된 교사 차례 / 차례 완성

수업언어는 일상적 언어를 이유 없이 많이 닳아야만 하는 것은 아니다. 하지만 일상적 언어와 수업언어를 서로 비교해 보는 방법을 취하더라도 제도적 담화 현상으로서 수업언어의 특징 및 적절성을 탐색할 수 있다. Walsh(2012)는 학습 기회를 높이기 위해 의식적으로 사용되는 상호작용적 특징들을 4가지 더 들었다; ① 비계화 ② 확인 구하기 ③ 대기 시간을 늘려주기 ④ 교사 반복발언을 적게 말하기

교실에서 학습을 위한 시간과 공간에 대해 어떤 태도를 취하는지에 따라 상호작용의 양상은 달라진다. 교실에서 상호작용을 높이면서 학습 기회를 높여주는 힘을 교실의 ‘상호작용력’이라고 개념화할 수 있다. 상호작용이라는 개념어는 흔하게 들어왔지만 ‘상호작용력’이라는 개념어는 흔히 듣는 말은 아니다. Walsh(2006, 2011, 2013)에서 ‘classroom interactional competence’ 개념을 입안한 것으로부터 ‘상호작용력’이라고 이름 붙일 수 있다. Walsh(2006: 132)의 정의에 의하면, 교실 상호작용력은 ‘학습을 중재하고 도와주는 도구로서 상호작용을 사용하는 (교사나 학습자의) 능력’이다. 이와 비슷하게 Young(2008)의 정의에 의하면, 상호작용력은 “학습을 중재하고 촉진하기 위한 도구로서 교사와 학습자가 상호작용을 사용하는 능력”이다.

수업에서 의미의 공동 구성을 활성화하는 학습 공간을 만들어내기 위해 상호작용적 전략을 사용한다. 교실 연구자들은 교사와 학습자가 어떻게 ‘상호작용적 결정’을 내리고 그에 따른 행위들이 학습의 가능성과 기회를 어떻게 높여주는가에 주목한다. 이에 관해 Walsh(2013: 52)는 다음과 같은 논제들을 언명했다.

1. 교사와 학습자가 상호작용을 통해 의미를 어떻게 공동으로 구성하는가?
2. 이해를 얻는 것을 확실하게 하기 위해 참여자들은 무엇을 하는가?
3. 상호작용을 하면서 문제 되는 부분을 어떻게 드러내고 균열을 보정해 나가는가?
4. 상호작용력은 학습을 위한 공간을 열어준다. 학습 공간(space for learning)이 어떻게 생성되고 유지되는가?

8) 직시적 질문(referential question)은 긍정 또는 부정 사이에 가부로 최소한의 대답을 요청하는 YNQ에 가깝다. 이에 비해 디스플레이 질문(display question)은 의문사 어구를 포함해서 물어봄에 의해 구체적 대답을 요청하는 것이며 대답의 폭이 더 넓게 열려 있다.

수업 상호작용 및 수업언어에 관한 연구 저작들을 넓게 검색해보면, 제2언어(L2) 학습에 관련한 것이 다수를 이뤄 왔음을 알 수 있다. 그리고 IRF를 주제로 삼은 선행 연구 중 훨씬 다수는 제2언어로서의 영어 학습 수업을 대상으로 도출된 것이다. 일례로 Waring(2008)은 IRF에서 ‘벗어나는 스타일’을 채용해서 수업언어를 구성하는 것에 관해 토의하였다. Waring의 연구는 L2를 배우는 교실에서 도출된 것이므로 모국어 수업에서도 과연 적절할지 문제시된다. 제2언어 수업언어에 관련한 현상과 해석이 모국어 학교 수업에서도 어느 정도까지 적절함이 있는지 기존 연구에서는 진지하게 비교해 보지 못한 실정이다. L1-연구 성과와 L2-연구 성과 사이에 서로 통용되는 것이 부분적으로 있다고 추정할 뿐이다. 관찰하는 수업언어 자료의 성질을 보더라도 L2 수업 연구의 성과를 L1 수업 연구에 적용하기에는 오류 가능성이 잠재한다.⁹⁾ 다만 이에 대한 체계적 이해는 이 논문의 범위를 넘어서는 것으로 남겨두겠다.

III. 피드백 발언의 공간 구조와 상호작용

수업에서 주고받는 말의 많은 부분은 교사가 먼저 질문하고 학생 대답이 나오고 곧장 뒤이어 교사가 피드백 발언을 말하는 순서를 밟는다. 수업을 이끌어가는 교사가 내리는 결정의 많은 부분이 피드백에서 일어난다. 피드백에서 어떤 종류의 발언 형식을 취할지에 대해 교사는 언어적 결정을 내리는 것인데, 이러한 결정은 개별 수업마다 새롭게 경신되기보다는 이미 레퍼토리 자원처럼 체화된 방식을 재현하는 경향이 강하다.

교사의 피드백 발화는 여러 가지 형태를 취하며 다양한 용도로 작용한다. 교사 피드백을 구성하는 발화로 많이 등장하는 형태로는 승인하는 말, 반복발화, 다시 진술하기, 상세하게 진술하기, 더 질문하기 등이 있다. 이런 부류의 발화들이 함께해서 피드백의 학습 공간을 만들어내는 것으로 설명할 수 있다. 이런 관점에서 여기 3장은 피드백의 형태, 기능, 효과를 설명하려고 한다. 형태와 기능이 함께하는 것을 피드백 내부의 배열 구조로 특정할 수 있고 그로부터 학습을 위한 공간이 설정되는 것으로 이해할 수 있다.

9) L2 교실에서는 수업에 등장하는 언어가 이야기(대화)의 도구적 경로일 뿐만 아니라 학습의 목적 대상물이기도 하다. 이에 비해 학교의 모국어 수업은 수업언어가 대화의 도구적 경로이지 학습의 목적 대상물은 아니다. 구사하는 한마디 말을 다듬어 익히기 위해 교사가 개입하는 시도는 L2 교실에서는 아주 흔한 일이지만 이런 모습은 학교의 학급 수업에서는 별로 나타나지 않는다. 이런 점에서 양측은 서로 다른 출발점에서 서 있는 것이다.

피드백의 배열 형태를 논하기 위해, 우선 피드백 발언 자체의 길고 짧음에 따라 구별할 수 있다. 피드백의 시작부터 끝맺음에 이르기까지, 교사 피드백은 단순한 곳도 있고 한참 길게 이어 가는 곳도 있다. 즉, 짧게 맺어지는 피드백이 있는가 하면 길게 이어가는 피드백이 있다. 피드백 발언의 전체 길이는 어떤 방식으로 이어지는지 주목하고 이것의 공간 배열에 관해 설명하기로 하겠다.

1. 분석 자료의 예

이제부터 대화 자료를 가지고 피드백 발언의 내적 배열을 분석해보기로 하겠다. 아래 자료는 에듀넷에서 채록한 국어수업 사례다. 자료의 표기는 텍스트 기록 위주로 하되 부분적으로 제퍼슨 전사 표기를 사용해 적었다.¹⁰⁾ 자료가 좀 길기는 하지만 넓은 스크립트를 보여주기 위해 여기에 넣었다. 음성으로 펼쳐진 이야기를 기록 자료로 바꾸어 적는 전사 작업의 목적은 이미 지나간 수업을 되돌아보기 위해서다.¹¹⁾ 이 대화 자료를 자세히 들여다보면서 피드백 발언이 수업 이야기 진행을 위해 학습 공간을 어떻게 구성하는지 살펴보자.

<고1국어 서울 P교사 국어 수업, 주제: 방송광고를 통한 매체언어 이해>

(...전략...)

- 1 T: 다음은 세번째 광고를 볼 텐데요 자:: 요 광고 본 적 있죠↑
- 2 그치:: 같이 한번 보도록 할게요
- 3 ('체중조절식품' 광고보기: 켈로그 스페셜 케일 새로 나온 체중조절용
- 4 시리얼 하루 한끼 맛있게 먹기만 해도 바로 이거야 스페셜 케일로
- 5 시작하세요 시작하라 스페셜 케일) ((교실 스크린으로 광고 시청 중))
- 6 T: 자 이렇게 광고를 봤는데요 이 광고에서 말하고 있는 건 뭐죠↑
- 7 이걸 먹으면 어떻게 된다고↑

10) 제퍼슨(Jefferson, 1984)의 전사 표기에 따라, 여기 자료에 사용한 표기는 다음과 같다.

장단 표시: 길게 말할 때 음절 뒤에 :: 표시로 길::게 적는다.

(.) 아주 짧은 휴지부(0.2초 이하)

(소수점 숫자) 10분의 1초 단위의 휴지부 시간을 괄호로 묶은 숫자로 적음

((텍스트)) 전사자가 적어놓은 기록

↑ 묻는 말의 상승 억양

= 바로 직전 발언에서 휴지부 없이 이어지게 말하고 있음

<텍스트> 평균보다 느린 발화

11) 수업에 등장하는 상호작용의 제반 모습을 전사에 반영해 기록해야 한다. 예를 들어 휴지부, 발언 겹침을 비롯해 눈 시선, 신체 동작, 음성 변화 등에 이르기까지 여러 가지가 교실 상호작용을 위해 작용한다.

- 8 S: 살이 빠진다=
9 T: =살이 빠진다. 단 얼마동안 먹으라고 ↑
10 S: 이 주 동안=
11 T: =자 이 주 동안 시작하면은 이러한 몸매를 가질 수가 있다고
12 얘기하고 있어요 애들아 정말 사실일까 ↑
13 S: 아니요=
14 T: =그렇죠 우리는 너무나 이게 사실이 아니라는 거 잘 알고 있죠
(.) 만약에 이것이 사실이라면 ↑
15 S: 다 먹어=
16 T: =그렇지 다 저거 먹고 세상에 이렇게 몸매로 고민하는 사람들이
17 없겠죠 그럼 애들아 요러한 광고를 볼 때 우리한테
18 필요한 태도는 어떤 태도일까요 ↑
19 S: 비판적인 태도=
20 T: =그렇지 자 요러한 광고를 볼 때는요 ↑ 우리가 갖추어야 하는 거는
21 바로 비판적인 태도예요 왜냐하면 광고를 만드는 사람은
22 이 광고를 통해서 사람들의 마음이 움직이거나 아니면 (.) 물건을
23 구입하는 행동을 하기를 바라고 광고를 만들겠죠
24 과연 그러한지 그렇지 않은지에 대해서 비판적으로 생각할 줄
25 아는 ↑ 여러분이 되어야 한다 (.) 라는 내용이구요
26 자:: 다음은 여러분들 학습지 밑에 보면요 ↓ 핵심내용정리라고
27 되어 있는 부분이 있어요
28 자 광고가 어떻게 만들어지고 어떻게 우리한테 오는지
29 그리고 우리가 광고를 어떠한 태도로 바라봐야하는지에 대해서
30 정리가 되어 있는데 같이 한번 보도록 할게요 먼저 거기 왼쪽에
31 발신자라고 되어 있는 건 누굴 말하는 걸까요 ↑
32 S: 광고를 만드는 사람=
33 T: =그렇지 광고를 만드는 사람 (.) 자 이 광고를 만드는 사람 같은
34 경우에는요 자:: 무엇이 분명히 드러나도록 표현한다 ↑
35 S: 의도=
36 T: =의도 <그렇지> 자 사람이 무얼 하기를 바라는지 그 의도가 분명히
37 드러날 수 있도록 광고를 만들어줘야겠지요 자:: 표현은요
38 문자나 소리나 마지막 하나 뭐 ↑ 영상 그렇지 이런 것들을 통해서
39 의도가 잘 드러나도록 표현을 하구요 그리고 또 하나 중요한 거는
40 이 광고를 보는 수신자의 특성을 고려해야 되겠지 (.) 그죠 ↑

문장을 교사가 먼저 말하고 학생들 대답에 의해 완성된다. 대화 자료의 실제 표현에 따라 표로 모아 보면 아래와 같다.

위치	발언 형식	실제 표현
1열	가부 질문	요 광고 본 적 있죠?
6~7열	의문사 질문	이 광고에서 말하고 있는 건 뭐죠? 이걸 먹으면 어떻게 된다고?
9열	의문사 질문	단 얼마동안 먹으라고?
12열	가부 질문	애들아 정말 사실일까?
14~15열	협력적 완성	만약에 이것이 사실이라면.....
18열	의문사 질문	필요한 태도는 어떤 태도일까요?
31열	의문사 질문	누굴 말하는 걸까요?
34열	의문사 질문	무엇이 분명히 드러나도록 표현한다?
45열	의문사 질문	광고의 무엇을 파악해야 될까요?
52열	의문사 질문	이런 것들이 아닌지 생각해봐야 해요. 어떤 거?

(14~15열처럼) ‘협력적 완성’은 문법적 형식으로 보면 ‘빈칸 채우기’ 질문이라고 부를 수 있다. 발언 형식 중에 빈칸으로 비워 둔 자리를 부여하고 대답이 주어짐에 의해 완성하는 것이므로 ‘빈칸 채우기’에 해당한다. 교사가 묻고자 하는 핵심어를 빈칸으로 설정해서 묻는 빈칸 채우기 질문은 대답을 던지시 알려주며 학생이 쉽게 대답하도록 유도한다. (14~15열 발언에서) “만약에 이것이 사실이라면, (그러면 누구나) 다 먹어.”는 하나의 명제 진술로서 조건 논리식으로 보면 “If X, then Y.” 형식이다. 이처럼 하나의 명제를 두 개의 발언 (If X) 그리고 Y로 분할해서 교사와 학생 양측의 발언차례 진행에 의해 협력적으로 완성해서 말한 것이다.

위 자료에서 보듯이, 피드백의 끝자리에서 질문을 하는 것은 교사 학생 대화를 ‘주고받는 말’의 패턴으로 만들어준다. 이때 주고받는 말의 진행을 주도하는 것은 교사 피드백 발언이다. 교사 개시(I), 학생 대답(R), 교사 피드백(F)의 순서를 따라 (I, R, F)로 구성되는데 이때 피드백은 그 자체로 내부 배열을 취한다. 즉 여러 개 IRF의 연쇄에서 피드백 발언은 그 자체의 내부 배열 끝자리에 개시 발화를 포함하므로 바로 뒤이어 나올 발언에 대해서는 개시 발언으로 작용한다. 피드백이면서 동시에 개시 발화인 것이므로 이것을 아래 표식에서 [F = I]로 나타내었다.

I → R → [F = I] → R → [F = I] → R → [F = I] →

즉 3발언 연결체는 실제로 (I, R, F)가 아니라 (I, R, [F = I])이다. 여기에서 [F = I]는 교사 발언권이 유지되면서 교사가 말하는 바를 담아내는 공간이다. [F = I]는 일종의 시간적 공간(space)으로서 이곳에서의 발언권 조절 행위를 중심으로 해서 학습이 전개되고 상호작용이 일어난다. 수업 이야기가 진행되는 중에 교사 발언은 전적으로 개시 발언이거나 전적으로 피드백 발언이지만 한 것이 아니라, 피드백이면서 동시에 개시를 겸하는 것이 일반적이다. 수업 자료에 나오는 피드백 발언의 내적 배열에 관해 다음 절에서 계속 살펴보기로 하자.

2. 피드백의 배열 공간: [승인 표지어]부터 [재진술하기], [비계화]까지

앞의 자료에서, 교사 피드백 발언의 길이가 어디까지 이어지는지 주목해보자. 한 차례 피드백이 끝을 맺기까지는 ① 짧게 맺어지는 피드백이 있고 ② 길게 이어지다가 맺어지는 피드백이 있다.

짧게 맺어지는 피드백에서는 교사가 금방 또 다른 질문을 통해 발언 차례를 학생에게 넘겨준다. 의문사 질문, 불완전 형식의 진술에 대한 협력적 완성을 묻는 질문(빈칸 채우기 질문) 등으로 등장한다. 의문사 의문문으로 교사는 자신이 던지는 질문의 대답을 던지시 알려주려고 한다(17~18열, 31열, 34열, 49열, 52열). 불완전 발화의 협력적 완성을 사용하기도 한다(14~15열).

한편, 길게 이어지다가 맺어지는 피드백에서는 학습 내용에 대해 교사가 상세한 설명을 제공한다(20~31열, 36~45열, 47~49열, 54~58열). 설명에 필요한 사실 명제들을 잇달아 언급하고 학생에게 질문을 추가함에 의해 피드백이 마무리된다.

직전에 등장한 학생 대답을 ‘그렇지’라고 수용하거나 학생 대답을 반복해서 말하는 것으로 피드백 서두를 열어가는 곳이 많다. 이런 응대는 전체 수업이 함께 진행되고 있다는 분위기를 이끌어낸다. ‘그렇지’ 표현은 학생 대답을 곧바로 승인하고 이제부터는 교사가 피드백 발화를 시작하겠다는 신호이다. 대기 시간 없이 즉각적으로 ‘그렇지’ 혹은 ‘그렇죠’라고 말하고 이야기를 이어나감에 의해 피드백 공간을 확보한다.

‘그렇지’는 짧은 긍정 승인의 뜻을 표시하며 직전 발언을 함께 묶어 대화 장면으로 포함하면서 수업 참여자들이 이야기하고 있음을 분명하게 해 준다. 이런 의미에서 긍정 승인은 일종의 담화 표지어(discourse marker) 역할을 한다. 주로 피드백 발언의 첫머리에 나오며 교사가 발언권을 가져와서 시작하려고 함을 드러내 주는 것이므로 이것은 담화 표지어로서의 기능적 특성을 골고루 지니는 것이다.¹⁴⁾ 그래서 ‘그렇지’류 표현을 두고 [승인 표지어]라고 이름 붙이고자 한다.

14) ‘담화 표지어’는 통사적 의미를 갖지는 않더라도 대화 참여자들 사이에 의사소통을 매개해주는 것이다.

[승인 표지어]는 피드백 첫머리에 나오는 경우가 대부분이다. 그렇지만 때로는 피드백 끝자리에 서도 질문 형식의 되묻는 말로 사용할 수 있다. 이를테면 ‘그죠?’, ‘그렇죠?’ 등의 말이 동의를 구하는 표지어로 등장할 수 있다.

피드백의 시작을 ‘그렇지’라는 승인 표지어로 말하고 나면 직전 학생 대답을 교사가 반복해서 말하고 있다. 교사가 사용한 반복발언 표현의 핵심 어구를 표로 모아보면 아래와 같다.

위치	실제 표현
7열	살이 빠진다
21열 비판적인 태도예요
33열	광고를 만드는 사람
36열	그 의도가 분명히
47열	광고의 의도
51열	비판적인 태도

화제 단위를 드러내는 단어가 학생 대답으로 등장했을 때, 교사는 거의 빠짐없이 그것을 반복해서 말했다. 직전에 한 마디 단어나 어구로 말해진 것을 듣고 그보다 문법적으로 더 갖추어지거나 완성된 형식의 발언으로 되반아서 반복하였다. 반복발화의 사용은 긍정적 및 부정적 효과를 함께 갖는다. 교사의 반복발화가 교사 중심의 발언권 관리를 위해 사용된다 보면 학생이 발언하는 공간을 넓혀주지는 않는다. 그리고 한 장면에서의 주된 관심이 학습자의 감정, 정서, 태도를 끌어내는 데에 있는 경우라면 여기에 반복발화가 어울리게 사용될 만한 이유를 찾기는 어렵다. 이에 비해 올바른 대답임을 확인해주거나 다른 학습자를 위해 밝혀두기 등의 목적을 위해 피드백 차례에서 행하는 반복발화라면 수업 주제의 진행 방향을 알려주는 목적에 기여할 수 있다.

반복발언은 재진술하기로 이어지고는 한다. 아래 표에 간추려 본 것처럼, 반복발언에 비해 재진술하기는 더 길이를 갖추어 진술의 범위를 넓혀준다. 단순히 반복발언에 그치지 않고 재진술하기를 하는 것은 대화 주제의 방향성을 알려준다. 표에서 보듯이, 반복발언을 말한 경우는 10개 위치 중에 4개이고, 이에 비해 재진술하기를 말한 경우는 10개 위치 중에 8개다. 반복발언을 말하지 않더라도 재진술하기로 말하는 경우가 많음을 보여준다.

위치	학생 대답	교사 반복발언	교사 재진술하기
8~9	살이 빠진다	살이 빠진다	

Brinton(1996)에서 담화 표지어의 기능적 특성을 몇 가지 들고 있다. 옮겨보면, (1) 담화를 시작하고 담화를 끝맺어준다. (2) 화자가 발언권을 취하도록 돕는다. (3) 담화에서 경계지점을 표시한다. (4) 신경보/구정보를 드러내준다. (5) 담화에 수정(repair)을 준다.

위치	학생 대답	교사 반복발언	교사 재진술하기
10~11	이 주 동안		자 이 주 동안 시작하면은 이러한.....
13	아니요		우리는 너무나 이제 사실이 아니라는 거....
15~16	다 먹어		(그렇지) 다 저거 먹고 세상에 이렇게.....
19	비판적인 태도	우리가 갖추어야 하는 거는 바로 비판적 태도예요
32	광고를 만드는 사람	광고를 만드는 사람	이 광고를 만드는 사람 같은 경우에는요 자 무엇이 드러나도록 표현한다
35~37	의도	의도	자 사람이 무얼 하기를 바라는지 그 의도가 분명히
46~48	의도		(그렇지) 광고의 의도 지금 이 광고가 나한테.....
50~52	비판적인 태도	비판적인 태도	
53	허위 광고		(그렇지) 허위 광고나 과장 광고 아닌지 거짓말이나.....

여기에서 Walsh(2006)의 개념을 인용해보겠다. 그는 부정적으로 작용해서 학습 기회를 방해 할 것으로 여겨지는 상호작용적 특질로 (1) 차례 완성, (2) 교사 에코우(반복발언), (3) 교사 끼어들기 등을 들었다. 이 요인들이 학습 기회에 방해가 되는 이유를 Walsh(2006: 123)에서 언급하고 있다. 표로 정리하면 아래와 같다.

상호작용적 특질	부정적으로 작용하게 되면
차례 완성	빈칸 채우기로 이야기를 구성해 넘어가는 것은 상호작용 기회를 줄어들게 한다.
교사 에코우 (반복발언)	이야기 흐름을 끊어지게 하기 때문에 신속하게 말하는 어법이 작용하는 맥락에서는 불필요하다.
교사 끼어들기	학생의 기여에 개입하는 것은 상호작용 기회가 날아가게 한다.

앞의 대화 자료에서 교사의 반복발언이 빈번하게 등장했다. Walsh는 반복발언에 대해 상호작용적 특질의 일종으로 들기는 했으면서도 여기 표에서 보듯이 부정적으로 작용할 수 있음을 언급하고 있다. 반복발언 이외에도 차례 완성, 교사 끼어들기 등의 시도는 수업에서 오히려 부정적으로 작용할 수 있음을 말하고 있다.

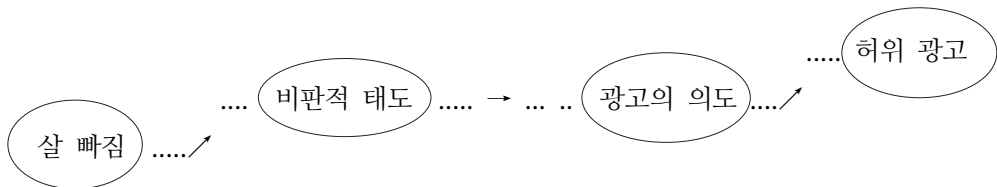
실제 수업의 대화 자료를 관찰해보면 차례 완성, 반복발언, 교사 끼어들기는 언제든지 등장한다. 교사가 주도하는 (I, R, F) 연결체의 피드백에서 빈칸 채우기 형식의 질문하기에 의해 상호작용

용적으로 이야기를 구성하거나 반복발언을 여전히 많이 사용한다. 그리고 이것은 수업에서 흔한 일상사이다. 만약 교사 발언이 학생 발언을 중단시키는 결과로 작용한다면 이것은 ‘교사 끼어들기’로 보일 수 있다. 그러나 위의 표에 적은 Walsh의 지적을 절대적 기준으로 해석할 것은 아니다. 다만 생각하는 수업을 추구하는 교사로서 이런 부류의 발언 형식을 지나치게 자주 사용하고 있지는 않은지 되돌아보기 위한 목적의 체크 리스트라고 하겠다.

이제 더 나아가서, 피드백의 내적 배열을 비계화(scaffolding) 측면에서 파악할 수 있다. 위의 대화 자료에서 피드백은 반복해서 확인하고 재진술하는 형식으로 진행되는데, 이것은 수업 이야기 거리를 이어가기 위한 연결 관계를 필요로 한다. 발언 내용의 연결은 아래처럼 적어볼 수 있다. 이런 흐름을 따라 몇 가지 화제 단위들이 등장하는 순서에 따라 누적되었고 전체적으로 한 가지 내용을 체계적으로 진술해주는 방향으로 진행된다.

〈살 빠진다〉 ⇨ 〈이 주 동안〉 ⇨ 〈사실 아님〉 ⇨ 〈다 먹겠지만〉
 ⇨ 〈비판적 태도〉 ⇨ 〈광고의 의도〉 ⇨ 〈허위 광고〉

이 수업에 주어진 이야기 내용의 전개를 위해 필요한 세부 정보를 어느 발언 시점에서 추가적으로 제공할지를 교사는 결정하고 있다. 그리고 교사와 학생이 발언 교환을 주고받는 것은 화제 단위를 옮겨가거나 연장해나가는 시도다. 발언의 매 순간마다 화제 단위가 소진될 수 있기는 하지만 재진술하기를 거듭하다 보면 화제를 계속 유지해나갈 수 있는 의미 단위가 구성되는 것이며 이것은 곧 비계화 설정이다. 화제 단위로 보면 ‘살 빠짐’에서부터 ‘허위 광고’에 이르기까지 진행하는데, 이러한 일련의 화제 연결은 내용적으로 비계화 설정 이전에 기반을 두고 일어난다. 화제 단위가 움직이는 방향을 시각적으로 적어보면 아래와 같다.



비계화에 관해 개념적 이해를 덧붙여보겠다. 비계화된 피드백(scaffolded feedback)은 학습 공간을 펼쳐서 넓히는 데에 중요한 자극이자 경로로 작용한다. 비계화는 언제 말을 하고 언제 말을 하지 않는지에 직접 영향을 주거나 결정해 준다. 비계화는 발언 내용을 바꾸어 말하거나 확장하고 힌트를 제시하려는 작업인데 내용 덧붙이기, 넌지시 알리기, 새 화제 도입, 생각 자극

하기 등의 어법을 통해 진행한다. Walsh(2006)의 구분을 따르자면, 교사의 피드백 발언은 바꾸어 표현하기(paraphrasing), 재요약하기(re-iterating), 비계화(scaffolding)에 의해 진행된다.¹⁵⁾

앞의 대화 자료를 가지고 지금까지 논의한 것으로부터 피드백 발언의 내적 배열을 아래처럼 특징지을 수 있다.

1번 교사 질문

2번 학생 대답

3번 교사 피드백

([승인 표지어]를 말하고 곧이어 ①②③④⑤ 중에 순차 선택하면서 진행한다.)

- ① 반복발언
- ② 재진술하기 (반복발언 내용을 재진술)
- ③ 비계화 (내용의 상세하고 완전한 진술)
- ④ 더 질문하기 (혹은 협력적 완성)
- ⑤ 다음 행위 지정하기 (다음 행위 지정의 발언을 한다.)

학생 대답에 뒤이은 교사 피드백 발언은 대체로 ‘그렇지’, ‘그렇죠’처럼 긍정해서 수용하는 말을 한마디 하는 것으로 시작한다. 이것은 학생 발언을 감싸주는 담화 표지어 역할을 하는 표현이므로 [승인 표지어]라고 이름 붙인다. 그리고 나서 방금 전 학생 대답을 다시 반복하는 말이 나타난다. 뒤이어 문장으로 풀이해 재진술하는 경우가 많다. [승인 표지어]로 피드백을 시작해서 곧이어 ①②③④⑤ 중에 순차적으로 선택하는 국면으로 나아간다. 즉 교사가 (짧은 긍정 승인어로 수용하고 곧이어) 덧붙이는 피드백으로 ①②③④⑤ 중에 하나 이상을 선택하면서 수업언어의 진행을 제어해 나간다. 설명을 부연하면 다음과 같다.

- [비계화]에 의해서는 학습 내용의 상세한 설명을 진행한다. 교사는 피드백 발언에서 수업의 내용을 줄곧 알려주고 있다. 이렇게 해서 피드백 한 토막은 한 개의 화제 단위에 해당하고 그 경계를 구분해 준다. 혹은 한 개의 화제 단위를 두 개 이상의 피드백으로 구획하기도 한다.

- 피드백의 끝부분에서 [더 질문하기]를 말할 수 있거나 혹은 그러지 않더라도 [다음 행위 지정하기]를 말할 수 있다.

- [더 질문하기]에서는 질문에 대한 대답을 요청한다. 이것은 발언차례 교환을 시도하는 것이다.

15) 비계화를 설정하는 이야기 방식에 관해 연구자마다 조금씩 다르게 구분하고 있다. 몇 가지 개념 구분을 옮겨보겠다; Cazden(2001: 67)에서 학생 이해를 지켜보는 기제로서 질문하기, 확인하기, 요약하기, 예측하기 등의 4가지 행위를 들고 이것이 비계화를 설정하는 이해 전략인 것으로 꼽았다. Cancino(2015: 118)에서는 부족한 정보를 제공하는 중에 교사가 민감하게 개입하기 위해 사용하는 어법으로 모델링(modelling), 바꾸어 표현하기(paraphrasing), 재촉하기(prompting) 등을 들었다.

• [다음 행위 지정하기]에서 교사는 행위 지정의 발언을 한다. 예를 들면, “다 같이 볼게요.”처럼 주의 요청을 할 수 있다.

수업에서 교사가 모두를 향해 [더 질문하기]를 하거나 [다음 행위 지정하기]를 말하는 것은 그 속성이 비슷한 점이 있다. 대응하는 대답이나 반응 행위를 하기 위해 누구든지 나서 줄 것을 요청하는 것이라는 점에서 보면 비슷하다.

교사는 수업을 이끌어가기 위해 말하는 속도를 조절한다. 차근차근 확인하고 넘어가는 방식으로 말하기 위해 교사는 수업 특유의 어법을 사용한다. 수업이 진행되는 동안 질문해서 확인하기, 반복하기, 다시 풀이해서 말하기, 화제 단위 이어가기, 빈칸 채워 완성하기 등을 자주 사용한다.

3. 피드백에 의한 상호작용: [더 질문하기]에 의한 학습 공간

교사는 수업의 대표자로서 차시 수업 이야기의 진행을 제어한다. 교사가 던지는 질문은 수업의 많은 부분을 채워준다. 수업의 시간 흐름을 제어하는 데에 질문이 개시 발화로 가장 빈번하게 사용된다. 질문을 말하는 것은 다음 화자에게 응대해 줄 것을 요청하는 것이며 이때 질문-대답의 주고받음은 이야깃거리를 경신해서 시작하게 해 주는 효과가 있다.¹⁶⁾ 수업에서 교사가 주도해 질문을 말하는 것은 대화 형식의 공간을 도입하는 것에 해당하며 시간을 배분하고 배열해준다는 취지가 강하다.

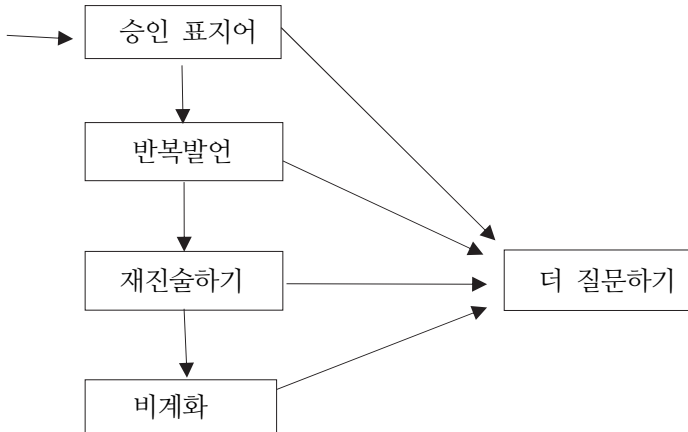
앞 장에서 살펴본 것처럼, 피드백은 [승인 표지어]로부터 시작해서 [더 질문하기]로 끝나는 것이 보통이다. [더 질문하기]는 피드백의 끝맺음 발화이면서 동시에 개시 발화의 시작점이다. 피드백을 거듭하며 질문을 연속적으로 사용하는 것은 정해진 내용을 향해 조금씩 접근해가는 방법이다. 이것은 깔대기화 절차로서 수업에서 내용의 학습 공간을 마련해준다.

수업에서 질문을 여러 단계로 분절화 하고, 분절된 질문을 연이어 말하는 것은 학습을 위한 공간으로 작용한다. 빈칸 채우기 질문 또는 깔때기 유형의 질문을 사용하는 것이 대표적이다. 깔때기화(funneling)는 교사가 처음에 말한 개방적 질문에 대해 당장에는 학생 대답을 얻어내지 못했을 때에 후속 발언 형식으로 흔히 사용된다.¹⁷⁾ 깔때기 질문의 패턴을 취하면, 분절화 된 여러 개 질문들을 연속적으로 발언할 수 있다. 연속적인 질문을 하고자 할 때 처음에는 개방적

16) Drew & Heritage (eds.)(1992)에 의하면, 제도적 담화에서 질문에 대한 응답자는 이야기를 도입 개시할 기회를 거의 제공 받지 못한다. 그 대신, 제도적 대표자가 질문자가 되어 이야깃거리를 도입하는 방식에 의해 전체 담화의 통제 수단을 얻는다.

17) 여러 질문들을 이어 붙여 사실을 환기하고 단순한 귀납을 위해 처음 질문을 좁혀 나가는 것은 깔때기화(funneling)라고 한다(Brown and Edmondson, 1984).

질문으로부터 시작해서 점점 구체적 질문으로 뒤를 잇는다. 피드백 내적 배열에 의해 진행되는 이야기 공간을 이렇게 그려볼 수 있다,



수업에서 교사는 하나의 내용을 두고 여러 개 질문들로 잘게 나누어 물어보려고 한다. 교사가 일련의 질문들을 분절해서 다수 질문들을 이어가는 것은 수업에서 흔한 현상이다. 학생이 짧고 단순한 대답에 그치고 말거나 짧은 침묵을 지키는 것은 교사가 분절한 질문들을 이어가는 입력 조건이 된다. 교사가 피드백 발언을 통해 수업 내용에 대한 비계화를 구성하려고 할 때, 발언 내용이 하나의 스토리이거나 내러티브를 전달하는 것이면 매우 길게 이어가는 발언으로 형성될 것이다.

비계화 국면에서는 상세화 설명을 추가하기 때문에 발언 길이가 늘어나기 마련이다. 한 개의 화제 단위가 한 번의 피드백 차례에서 말해진다고 하면, 피드백이 길어지고 그러다 보면 학생 발언 차례가 제한된다. 그러므로 교사가 한번에 너무 길게 말하는 것을 피하기 위해서는 의문문 형식의 개시 발언을 여러 개로 분절화 시키고 [더 질문하기]를 거듭하면서 깔대기화 패턴의 학습 공간을 취하게 된다.

앞의 대화 자료에서 교사 피드백이 두드러지게 길게 지속되는 부분이 있었다. 깊어보면 20열~31열 및 36열~45열에서 가장 길게 이어진다. 그중 가장 끝 열인 31열, 45열에서 [더 질문하기]에 의해 개시 발언의 단초를 도입한다. 한 개 피드백의 길이가 늘어나기까지에는 재진술하기 및 상세하고 완전한 진술이 연이어 나오기 때문이다. 만약 교사의 발언이 지나치게 길어지는 것을 피하고자 한다면 [승인 표지어] 이후 상세한 진술을 일일이 거치지 말고 한 단계 서둘러 [더 질문하기]로 나아가야 한다. 이때 교사의 피드백 길이는 분명히 짧은 것이 되고 학생과의 발언 차례를 더 자주 교환하려는 시도가 된다.

다른 수업 자료를 하나 더 살펴보자. 아래 자료 《서평의 특성 알기》는 서평에 들어가는 내용 찾아보기에 관해 이야기하고 있다. 이 수업에서 교사는 피드백을 길게 말하지 않으면서 학생과의 발언 차례를 더 자주 교환한다. ‘그렇지’, ‘그렇죠’, ‘어’, ‘자 그러면’ 등이 [승인 표지어]로 사용되고 있다. [승인 표지어]를 말하는 빈도는 그리 높지 않다. [승인 표지어]를 말한 이후에 재진술하기 및 비계화를 도입하는 단계를 거치지 않고 질문하기로 나아가는 빈도를 많이 보여준다.

<초등 5학년 세종시 L교사 국어 수업, 주제: 서평의 특성 알기>

T: 아 1번은 우리... OO이:: 000

S: 1번이요 ↑

T: 응

S: 그:: 서평의 구성

T: 서평의 구성일 것 같다 어:: 1번

S: 1번은 책에 대한 그:: 뭐::지 책에 나와있는 모든 것 ↑

T: 어:: 책에 나와있는 모든 것 잘했어 고마워:: 1번은 말이야:: 책의 소개라고 볼 수 있을 것 같애 책에 대한 소개 책에 지은이도 이렇고, 이렇고 이런 얘기를 다 할 수 있을 것 같애 그러면 2번은 뭘까 ↑ OO이 ↑

S: 생각과 느낌

T: 책에 대한 이 사람의 생각과 느낌 그 옆에 OO이 ↑

S: 자기가 책을 읽고::.

T: 어

S: 책을 읽고:: 어:: 느낌이나 내용을 말하는 거::

T: 그렇지 그러면 내가 책을 읽고 생각과 느낌을 뭐하고 있을까 책에 대해서 ↑ OO ↑

S: 내 생각:: 책에 대한 뭐 이런 것이 있다 나는 이런 점이 재밌었다를 모두에게 알려주는 것 같아요

T: 아:: 그렇죠 그 사람이 책을 읽고 본인의:: 그래서 이 책이 가치있다 가치없다 그거는 누구의 기준이야 ↑ 재밌다 재미없다 나의 기준이 아니라

S: 사람

S: 글쓴이::

T: 어 그 서평을 쓴

S: 사람

T: 사람의 기준이겠지 ↑ 그래서 선생님이 이걸 갖다가 선생님은 책에 대한 평가라고 얘기하고 싶어 니네들이 말하는 거는 서평에는 아마 책에 대한 소개 그리고 이 책에 대한 평가가 들어있는게 바로 뭐라구 ↑

S: 서평::
 T: 뭐라구↑
 S: 서::평::
 T: 자 그러면 이 책을 여러 분이 서평을 여러 개 읽어 봤으니까:: 책에 대해서 잘 소개 받았니↑
 S: 네::
 T: 그 서평을 쓴 사람의 평가 기준도 내한테 의미있게 와 달랐니↑
 S: 네::
 T: 그러면 이제 내가 책을 하나 골라보자:: 아까 많이 읽었던 서평 중에 골라보자::

이 자료에서 교사 학생 간의 대화는 한번 묻고 한번 대답하는 일문일답 방식에 가깝다. 피드백의 길이는 대부분 짧다. 교사 질문은 화제 도입의 성격을 띤다. 화제거리를 도입해서 교사가 계획하고 있는 방향으로 수업 주제를 진행하도록 만들어준다. 학생들의 주의집중을 확인하면서 대화를 촉진하기 위해 교사는 질문을 자주 사용하고 있다.

앞에서 취급한 수업 자료 《매체언어 이해》와 비교해 볼 때 여기 자료 《서평의 특성 알기》는 다른 모습의 학습 공간을 열어주고 있다. 이 자료에서는 교사의 발언 기회가 오래 지속하지 않고 [질문하기]에 의해 학생의 발언 차례를 빈번하게 요청한다. 피드백을 시작하면서 반복발언 이후 재진술하기, 상세한 진술, 비계화 등을 일일이 갖추지 않고 있고 이야기 공간을 그다지 길게 설정하지 않고 있다. 거의 모든 피드백 발언이 [질문하기]로 끝나고 있다. 이런 방식의 이야기 패턴을 취하게 되면, 교사 피드백은 [승인 표지어]로부터 [더 질문하기] 혹은 [다음 행위 지정하기]로 직접 연결되는 방식을 취하게 된다. 그래서 학생에게 발언 차례를 더 빨리 더 자주 돌려주는 방향으로 수업 이야기를 진행하는 것이다.

4. 정리

지금까지 피드백의 내적 배열에 관해 자료를 통해 돌아보았다. 수업에서 교사의 피드백 공간은 여러 가지 목적 행위가 일어나고 조직되는 곳이다. 피드백은 상호작용적 관계 형성을 위한 공간이면서, 또한 학습을 위해 말을 주고받는 공간으로 작용한다. 여기에 필요한 언어적 장치는 앞서 돌아본 것처럼, [승인 표지어]로 시작해서 [더 질문하기] 또는 [다음 행위 지정하기]로 이어지는 발언들이고 이들에 의해 학습 공간이 구성된다. 교사는 질문하고 나서 학생 대답을 확인하며 교사 스스로 그 대답을 반복하고 재진술해 나간다. 혹은 학생의 대답이 나타나지 않더라도

교사가 스스로 묻고 스스로 답하는 자문자답을 취할 수 있다. 이렇게 하기까지에는 피드백에 의한 학습 공간을 통해 수업 주제가 진행하며 피드백 말미에서 [더 질문하기]는 대화 내용의 진행 방향에 방향타 구실을 한다.

피드백의 길이라는 것이 수업의 전체 구조와 어떤 상관관계를 맺는지에 관해서는 기존 연구에서 알려진 것이 거의 없다. 이 글에서는 다만 피드백의 내적 배열을 분류하기 위해 길이 요인을 언급했을 뿐이다. 각각의 피드백 길이가 다른 피드백의 길이에 주는 유의미한 관계를 여기에서 말할 수는 없다. 하지만 차시 수업의 구조에서 보면, 피드백은 이야기를 잘게 나누어주는 효과를 갖는다. 피드백 길이가 짧은 것은 발언차례를 주고받는 간격을 더 빈번하게 만들어준다. 주고받는 말의 빈도가 더 늘어나기 때문이다. 이에 비해 피드백 길이가 길면 교사가 주도적으로 발언하는 내용 전개가 이어지기 마련이다.

이 장에서 살펴본 자료는 교실에 일상적으로 등장하는 수업언어의 장면을 드러내 주는 예시일 뿐이다. 피드백의 일반적 형태를 보여주기 위해 최적의 자료인지를 두고 필자는 계속 순환되는 자기 의문을 안고 있다. 여기 예하고는 다른 모습을 보여주는 새로운 자료를 관찰할 가능성은 있기 때문이다. 필자는 다만 이 자료들을 관찰하고 해석해보려고 했다. 수업 연구자는 채집하려는 수업언어 자료를 언제나 연구 목적이나 의도에 맞춰 미리 선택해야만 하는 것은 아니다. 연구자가 의도적 선택을 하지 않고 관찰하게 된 수업으로부터 그 안에 어떤 현상이 수업 본래의 모습을 갖추고 있는지 추출해보려는 입장도 성립한다고 하겠다.¹⁸⁾

IRF 관련 논의는 수업의 계층적 구조에 대해 기대보다 많은 것을 알려주지는 않는다. 적어도 IRF의 가장 구조화된 모습을 루틴화 해서 말하기는 어렵다. 필자의 견해로는 피드백은 기능적이기는 하지만 복잡한 구조를 안고 있다고 보지는 않는다. 이 글에서 살펴본 자료가 IRF의 가장 대표성 있는 자료라고 할 수는 없다. 왜냐하면 IRF의 구체적 실현 형태로는 여러 가지 변이가 등장해서 작용할 수 있기 때문이다.

그러면 IRF의 대표화된 구조란 과연 있다는 것인가? 이런 연구 질문을 수용할 수 있기 위해서는, IRF란 수업을 구성하는 루틴(routine)일 뿐만 아니라 일련의 시간 순서에서 계층적 위계 구조를 이룰 수 있어야 할 것이다. 그러나 필자는 그러한 정도까지 IRF 패턴을 일반화시킬 수 있다고 보지는 않는다. IRF를 패턴화해서 연속적으로 사용하는 것에 대해 수업의 루틴 대 서브

18) 이에 관련해 대화분석의 관점을 채용할 수 있으므로, 그 인식의 출발점을 여기에 언급하기로 하겠다; 대화분석(CA)에서 검토하는 대상은 자연스럽게 일어나는 자료(naturally occurring data)이고 여기에 연구자의 개입이나 간섭은 최소화한다. 검토 자료로부터 무엇을 발견할 수 있을지에 대해 사전에 구상된 개념이나 가정을 두지 않도록 한다. 이러한 시선은 Psathas(1995: 45)에서는 ‘동기화되지 않은 들여다보기’(unmotivated looking)라고 지칭하였다.

루틴(subroutine) 간의 계층적 위계로 환원할 수 있을 만큼 구조화를 내재한다고 말할 수는 없어 보인다.

IV. 수업에서 휴지부의 역할 및 작용력

1. 휴지부에 관한 연구 관점의 수립

이제부터 취급하는 현상은 수업언어에 등장하는 휴지부(pause)에 관해서다. 흔히 침묵(silence)이라고 불리는 짧은 시간을 이 글에서는 ‘휴지부’라고 부르고 있다. 수업에서 교사는 질문을 함에 의해 대답을 요청하고 학생의 반응 행위를 기대한다. 기다리는 시간이 스톱워치로 측정 가능할 만큼 짧은 틈새 시간이면 그것을 휴지부라고 부를 수 있다. 교사 발언 중에 휴지부 간격을 두는 것은 수업의 학습 공간에서 어떤 작용력을 갖는지 파악해봐야 한다.

이 장에서 관찰 자료로는 채집 자료 2개와 인용 자료 1개를 검토하였다. 휴지부 작용을 잘 보여주는 수업 자료는 획득하기 어려운데, 구하기 어렵다기보다는 ‘포착하기 어렵다’고 말하는 것으로 현상을 대변하고자 한다. 음성학적 기준으로 볼 때, 휴지부란 절대 개념이라기보다는 상대 개념으로서의 성격을 함께 지닌다. 사람들의 실제 말은 틈새 없이 연속적으로 말해지는 것일 뿐만 아니라 휴지부를 둔다고 해도 모든 어절 경계마다 똑같이 휴지부를 두는 것은 아니다. 말하는 리듬의 말토막 단위로 출현하는 휴지부는 보편 음성학적 현상으로 관찰될 수 있다. 일상 대화에서의 휴지부 출현에 비해, 수업에서 교사가 질문하고 기다리는 휴지부는 학습 공간의 측면에서 검토해야 할 현상이다.

수업에 출현하는 휴지부를 포착하기 위해 몇 가지 고려할 점을 이렇게 말해 볼 수 있다. 실제 수업을 전사하고자 할 때 휴지부는 과연 물리적으로 정확하게 측정할 수 있는가? 아니면 관찰자가 주관적으로 판단해서 측정치를 나타낼 수 있는가? 얼마만큼 작은 시간 단위까지 나타내주어야 하는가? 이런 의문 제기는 단지 전사 작업의 일부에 국한되는 것이 아니라 수업의 학습 공간에 대한 인식하고도 관련을 맺는다. 스톱워치로 측정 가능할 만큼 짧은 틈새 시간이면 그것을 휴지부라고 부르면 되지만 휴지부 출현은 단순히 틈새 시간 이상의 기능적 의미를 담아낸다는 인식에서부터 우리 논의는 시작한다.

수업의 언어로서 휴지부에 관한 선행 연구는 매우 드물다. 대화분석 방법론에서는 일상 언어에서 발언차례 교환의 단서 중 한 가지로 휴지부를 취급하기는 했다(Sacks et al, 1978). 하지만

수업 대화에 등장하는 휴지부의 작용 효과에 대한 연구 문헌을 이 글 필자는 거의 찾을 수 없었다. 유명 학술지 중에 휴지부에 관해 거의 유일하게 간행된 문헌은 Maroni(2011)였다. 이탈리아 초등학교 수업을 기록한 Maroni(2011)의 연구 내용은 소략하지만 세밀해서 이 글에 소개하기는 어려우나, 연구 요지를 말하자면, 휴지부(pause)란 서로 역할이 다른 유형들로 구분된다는 것이며 그중에 ‘대기 시간’으로서의 역할에 주목하였다.¹⁹⁾ 아주 짧은 시간적 간격으로서의 휴지부 현상을 경험적 관찰 대상으로 삼은 가장 앞선 연구는 Rowe(1974)였다. 이 연구는 시간을 작은 단위까지 측정해내는 절차를 중시하면서 휴지부 현상에 어떠한 심리적 기전이 연루되는지에 관한 문제의식을 제기했다. Rowe(1974)에 따르면, 교사가 질문하고 대답을 듣지 못하면 대기 시간 1초 이내에 질문을 다시 반복해서 말하는 경향이 있음을 관찰하고서 대기 시간을 3~5초까지 늘려서 기다리도록 연습했을 때 학생 대답에 긍정적 변화가 나타났다고 한다.

일상 대화에서 휴지부는 귀에 들리지 않고 눈에 띄지 않아서 사소하게 여겨지는 언어다. 일상적 담소의 말을 이어가는 중에 무작정 말을 멈추고 계속 말없이 있을 이유는 없다. 무작정 침묵을 하는 일이 생긴다면 불편감, 유감, 완곡한 거절, 비타협적 태도, 갈등 회피하려는 태도 등을 표시하는 것으로 해석할 수 있다. 일상 대화의 참여자들은 침묵에 대한 인내심이 대체로 낮기 때문에 ‘침묵보다는 나은 반응’으로 무언가를 말하려고 한다. 그런데 수업언어에서도 휴지부는 무작위적으로 등장하는 것은 아니다. 휴지부의 작용이 문제시된다고 하면 그것은 도대체 수업의 어느 국면에서일까? 이런 문제의식을 가지고 우리 논의를 진전시켜가기로 하자.

휴지부란 [다른 누군가 발언차례에 나서지 않는] 동안에 경과하는 시간이다. Sacks et al.(1978)에서 개념으로 정의하기를, 대화에서 기존 발언자가 말을 멈추게 되었는데 그때까지 상호작용의 리듬으로 볼 때 다른 누구도 다음 발언차례를 취하지 않을 때 휴지부가 출현한다. 그리고 그런 틈새 시간을 지나쳐 직전 발언자가 다시 말을 계속해나간다면 방금 전 휴지부는 ‘발언차례 내부 휴지부’(within-turn pause)이다. 혹은 다른 누군가 말을 하기 시작해서 (아마도 이야기 주제를 바꾸기도 하면서) 계속 이어나간다면 방금 전 휴지부는 ‘발언차례 사이 휴지부’(between-turns pause)이다. 교사가 질문하고 학생의 대답을 기다리는 대기 시간은 곧 ‘발언차례 사이의 휴지부’에 해당한다.

휴지부 간격을 둔다고 함은 통상적 말뜻으로 보자면 침묵(silence)을 두는 것이다. ‘휴지부’는 물리적 시간이라고 한다면, ‘침묵’은 시간에 대한 인식을 반영한다. 이른바 ‘침묵’이라고 함에 있어서는 여러 가지 유형의 언어적 상태를 뜻할 수 있지만 그것을 개념화하기는 어렵기 때문에

19) Maroni(2011)에서는 휴지부를 두 가지 부류로 나누는데, 첫째 부류로서, 휴지부가 쉬어가는 침묵인지 공백 침묵인지 분명하지 못한 경우가 있다는 것, 둘째, 교사 개입을 동반하는 대기 시간으로 휴지부가 등장할 때에는 학생의 협력적 참여를 촉진한다는 것이다.

연구사적으로 돌아보더라도 쉽게 정의되지 못한 채 비유적 말뜻으로까지 사용되는 형편이었다. 침묵의 기능적 역할에 대해 긍정적으로 주목하는 소수의 연구들이 나왔는데, 그중에 Jaworski & Sachdev(1998)는 교수학적으로 침묵은 학습을 촉진해줄 수 있다는 논거를 들어 학습에서 침묵의 긍정적 효과에 관해 접근하였다. 그리고 Ollin(2008)에서는 ‘침묵하는 교수법’(silent pedagogy)을 입안하면서 말하지 않고 침묵함을 통해 구조화된 가르침을 전할 수 있음에 관해 논하였다.

한편 대화의 현상으로서 침묵이란 어떤 동기로부터 나타나는지를 두고 문화인류학적 접근이 있었다. 문화적 차이에 따라 침묵하는 행위의 비중이 달라지거나, 문화적 가르침에 따라 말하는 방식이 달라지는 것을 두고 문화기술적 접근을 시도한 연구가 기존에 알려져 있다. 일찍이 Tannen & Saville-Troike (eds.)(1985)에 수록된 문헌들은 침묵에 관한 문화론적 토의를 여러 가지 시각에서 보여주었다.²⁰⁾ 하지만 이처럼 문화 비교론적 접근이나 ‘범문화적 마주침’을 통해 일어나는 문화적 현상으로서 ‘침묵’을 설명하려는 시도는 이 글의 범위를 한참 벗어나므로 더 논의하지는 않기로 하겠다.

수업 공간에서 휴지부는 기능을 발휘한다. 이 기능은 여러 가지로 등장하므로 이를 두고 다기능적이라고 말할 수 있다. 구분해 보자면 침묵, 대기 시간, 발언 지연 등의 여러 가지 기능으로 작용한다. 발언 차례가 교체되는 틈새에서, 가령 질문과 대답 사이에는 휴지부 간격이 자리한다. 휴지부 간격의 특징적 형태를 (1), (2)로 양분해서 논의할 수 있다.

- (1) 휴지부 간격을 두지 않을 때 (즉각적 응답, 발언 겹침 등)
- (2) 휴지부 간격을 두고 기다리는 틈새 (침묵, 대기 시간, 발언 지연 등)

수업에서 교사와 학생 사이에 발언권이나 발언차례가 바뀌는 순간마다 그 사이 시간에 휴지부가 얼마만큼 나타나고 어떤 작용력을 발휘하느냐가 문제시된다. 곧이어 도입할 [다음 화자 선택]의 개념을 사용해서 휴지부 작용의 환경을 논할 수 있다. 교사가 [다음 화자 선택]을 하는 발언 행위를 하고 그 직후에 휴지부를 둘 때에는 의미 있는 작용력이 있기 때문이라는 점을 전제로 하고서 뒤이은 논의를 이어가기로 하겠다. 현재 화자가 다음 화자를 선택하는 언어적 행위를 하고 나서 말을 멈추는 휴지부를 두게 되면, 이것은 발언차례 사이 휴지부로서 기능적 부담량을

20) 이 책 권두에 수록된 글에서 Saville-Troike(1985)는 ‘침묵’이라는 언어 현상을 두고 문화론적 견해를 말해주었다. 성장기 아동에서부터 말 많고 적은 집단문화로부터 영향을 받는다는 점을 이렇게 언급하였다: “아이들은 개인의 성취에 가치를 더 많이 두는 문화적 가르침을 받으면 더 많이 말하려고 한다. 이에 비해 집단의 성취가 더 가치 있는 것으로 배우면 말을 적게 하려고 한다.”

짧어지는 것이다. 휴지부는 청취 가능한 음성적 음량은 없지만 시간 순서에서 휴지부가 지속되는 시간만큼 차지하고 있는 것이며 그래서 그것은 시간 속에서 일어나는 일종의 사건 행위다.

구어체 언어의 시간 구조에 관해 집중적으로 파헤친 대화분석(CA) 방법론은 수업언어를 분석하려고 할 때 유용한 통찰력을 제공해준다. 휴지부 사용은 시간 구조에서 출현하는 것이므로 이에 관한 통찰력을 얻기 위해 대화분석 방법론에서 제시한 개념을 조금 더 인용해보기로 하겠다. 수업언어를 연구한다고 하면, 이야기의 흐름마다 누가 말하고 그 다음 화자로 누가 말하는지를 중요한 관찰 대상으로 삼는다. 그중 핵심을 이루는 개념은 [다음 화자 선택]에 관해서다.

대화분석 방법론은 구어체 언어에 의한 사회적 상호작용을 설명하는 데에 핵심이 되는 의제로서 발언차례 교환의 원리를 수립했다.²¹⁾ 현재 등장하는 화자가 “왜 그 말을 지금”²²⁾ 말하는지에 대한 직관적 논리로서 [다음 화자 선택]에 관한 차례 교환의 원리는 일종의 조건화된 진술이다.²³⁾ 이러한 설명적 도구를 교실 연구에 적용하기 위해 [다음 화자 선택] 개념에 대해 McHoul(1978)은 화자의 위치에 ‘교사’를 대입하면서 교실 발언차례에 대한 일반화를 제시했다. 이것을 가지고 Markee(2000)는 더 간소한 정의로서 아래처럼 진술했다.

교사의 발언차례에서, 차례구성단위의 첫 번째 전이적합지점에서, 만약 교사의 발언차례가 “현재 화자가 다음 화자를 선택한다”는 기법의 사용을 포함하는 것으로 구성된다면, 발언할 권리와 의미가 학생(들)에게 주어진다(물론 교사도 여전히 발언 가능하다). 그리고 전이는 전이적합지점에서 일어난다.

수업언어에서 [다음 화자 선택]의 매우 뚜렷한 방식은 교사의 질문하기에 의해서다. 학생에게

21) “한 번의 발언 기회에 한 사람의 화자가 말한다”는 방법론적 가정을 두고 볼 때, 대화가 구성되는 일상적 방식은 순서대로 발언권을 얻어서 말하는 것이다. 대화분석 방법론에서 가장 주목하는 특징은 ‘순서구조’에 관해서다. 순서구조라고 함은 화자 사이에 말하는 순서를 두고 어떤 질서와 영향 관계가 있는지에 관한 것이다. 그리고 이야기의 시간적 순서구조는 발언차례를 근간으로 실현된다. 발언차례 개념은 대화 참여자 중에 누가 지금 말하고 그 다음에 누가 말하는가 하는 문제인데 특히 ‘다음 화자’가 선택되는 메커니즘을 설명하는 것을 연구의 핵심 안건으로 설정했다.

22) “왜 그 말을 지금”(Why that now), 이 연구 모토가 Schegloff & Sacks(1973)에서 공언된 이후 대화에는 ‘모든 지점에 질서’(order at all points)가 있다는 관점을 취해 왔다. 이런 관점에서는 대화의 상호작용에 등장하는 미세한 행위 하나하나가 아무런 메커니즘 없이 일어나지는 않는다고 본다.

23) 대화분석 방법론에서, 발언차례 교환의 일반적 패턴을 아래처럼 일반화해서 진술하였다.

- (1) 현재 화자가 다음 화자를 선택하면 발언 차례가 다음 화자에게로 넘어간다.
- (2) 현재 화자가 다음 화자를 선택하지 않으면 다른 누구든지 다음 화자로 나서면서 발언 차례를 얻을 수 있다.
- (3) 현재 화자가 다음 화자를 선택하지 않고 다른 누군가 발언 차례를 가져가지 않으면 현재 화자는 발언을 지속할 수 있다.

발언 차례를 넘겨주기 위해 교사는 질문을 하고, 질문에서 대답으로 이어지는 행위가 거듭되면서 수업의 이야기 구조가 형성된다. 발언 차례에 있어 [다음 화자 선택]을 나타내는 중요한 언어적 신호로는 질문하기 이외에도 문법 단위(단어, 어절, 문장)의 선정, 목소리 크기 및 높낮이, 침묵 등이 있고 시선, 손동작, 몸동작, 얼굴 표정 등도 사용된다. 이 중에서 ‘침묵’이라고 불리는 것은 이 글에서 ‘휴지부’라는 부르는 것과 거의 동의어다.

만약 [다른 누군가 말을 하지 않으면(= 발언차례를 가져가지 않으면)] 여기에 해당하는 시간을 측정할 수 있거나 대화 참여자들이 느낄 만큼 지속되는 시간일 때에, 이를 두고 휴지부 (또는 침묵)이라고 한다. 휴지부는 음성으로 발생되는 소리가 없이 등장하지만 음성으로 산출된 발언들 사이에서 중요한 신호 단서로 작용할 수 있다. 다음 화자에게 발언차례를 넘겨주겠다는 신호 역할을 한다는 점에서 발언권 관리에서 중요한 단서로 작용한다.

그러면 이하 2절 및 3절에서 수업 자료를 살펴보면, 휴지부 출현이 수업의 화자 선택 및 시간 구조에 어떤 작용력을 가져다주는지 살펴보기로 하겠다.

2. 휴지부 개입이 짧게 나타나는 수업에서

휴지부 개입이 아예 없다 보면 발언 겹침이 나타날 가능성은 있다. 발언 겹침이라고 부를 만한 현상은 두 사람 이상이 동시에 말하는 동안에 일어난다.²⁴⁾ 끼어들기에 의해 발언 기회를 가져오려는 시도는 한순간에 걸쳐 발언 겹침을 가져올 수 있다.²⁵⁾ 열정이 넘치는 수업에서라면 발언 겹침은 참여 욕구를 위해, 즉 발언권을 향해 나아가는 시도를 드러내는 것일 수 있다. 이때 화자들은 적당한 시기에 발언 권리를 행사하려고 하고 말할 기회가 될 때마다 시간을 놓치지 않고 말하려고 한다.

개념적으로 말하자면 발언 겹침은 언제든지 일어날 수 있는 일이지는 하지만 실제로 일상 대화에서는 좀처럼 안 나타난다. 발언 겹침은 일상적 대화에서라면 아주 많이 등장하는 것은 아니다. 교실뿐 아니라 일상적 대화에서도 발언 겹침은 시간 점유율이 5%에 미달한다는 보고도

24) 두 사람 이상이 동시에 말하는 것이 “한 번의 발언차례에 한 사람씩 말한다”는 방법론적 가정에 배치되는 것은 아니다. 왜냐하면 “다음 화자가 스스로 선택한다”와 “현재 화자가 계속 말한다”는 두 가지 작용이 공교롭게 한 지점에서 표현되었을 때 순간적 겹침이 나타나는데 이때 어느 한쪽이 발언차례를 상대방에게 양보하거나 넘겨줌에 의해 발언 겹침이 재빠르게 해소되고 발언차례가 “(유지되거나 혹은) 바뀌어서” 진행된다기 때문이다.

25) Schegloff(2000)는 발언차례의 연속에 끼어드는 자원을 두 가지 들었다. 첫째, 이야기 연속을 끼어드는 자원의 예로서 ① 폐쇄음 발음을 넣어 이야기 절단하기, ② 이야기 조각 늘이기, ③ 직전 요소 반복하기 등이다. 둘째, 발언차례의 일반적 어조(prosody)에서 벗어나는 음성 자원의 예로서 ① 목소리 크게 하기, ② 억양 높이기, ③ 이야기 속도 바꾸기 등이다.

있었다(Levinson, 1983). 주의 깊은 경청을 표시하거나 대화에 적극적으로 임하고 있음을 나타내고자 할 때에는 호응하는 표현을 대화 상대방의 말과 겹치게 사용할 수 있다.

그런데, 이 글의 연구자가 관찰을 거듭했던 수업 영상들에서는 발언 겹침은 찾아보기 어려웠다. 교사가 주도하는 발언에서는 발언 겹침이 거의 없었으며, 학생들 사이의 모둠 활동은 촬영의 줌 렌즈로 보여주지 않기에 발언 겹침의 정도가 어떤지 관찰할 정도는 아니었다.

연구자들이 전사 작업에서 보통 그러하듯이, 시간을 10분의 1초 단위로 측정하면서 대략 1초 시간을 ‘침묵’(= 휴지부)의 표준적 길이로 볼 수 있다.²⁶⁾ 마치 사진 촬영자가 초 단위 시간을 불러주듯이, 혹은 혼자 손가락 스냅을 주면서 박자를 맞춰 세듯이 시간을 세는 것은 어렵지 않은 일이다. 손가락 스냅으로 시간을 세는 것이 정밀한 스톱워치만큼 똑같이 일치하지 않을지라도 일관성 있게 세기만 하면 되며 경험 있는 연구자에게는 측정치 오차 범위가 크지 않다.²⁷⁾

잠시 뒤에 검토할 자료의 전사는 제퍼슨 표기에 따라 적었다.²⁸⁾ 휴지부가 지속되는 시간은 물리적으로 측정할 수 있으므로 전사 규약에서는 측정된 시간을 괄호 안에 기록한다. 0.2초에 미달하는 아주 짧은 휴지부는 괄호 안에 점만 찍은 (.)로 표기한다.

26) 대화분석에서 도입된 전사 규약을 사용한다는 것이 그 자체만으로 대화분석 방법론을 취한다는 뜻으로 직결되는 것은 아니다. 연구자가 입안한 논제에 답하기 위해 어떤 종류의 세부 정보를 전사 기록에 표시해줄 것인지 정해야 하는데, 이런 용도를 위해 ‘정착된 전사 방식’을 따르는 편이성을 취할 수 있다. 전사 표기 사용과는 별개로 구별되어, 대화분석 방법론을 집중해서 채용할 것인지는 연구 관점의 선택에 달려 있다.

27) 휴지부 시간을 측정하는 방법으로는 세 가지 들 수 있다; ① 스톱워치로 측정, ② 연구자의 리듬감에 맞춰 추정치를 기록, ③ 디지털 소프트웨어로 측정

이러한 세 가지 중에서 디지털 소프트웨어로 시작점과 끝지점을 정확하게 측정하는 것이 음향실험실 전문가 수준에서 가능하겠는데 음성학 연구자 아니고서는 굳이 이러한 측정 기법을 사용하는 이들은 거의 없다. 제퍼슨(Jefferson) 교수는 오랫동안 스톱워치를 사용하였다가 뒷날에는 스톱워치 사용하지 않고 자기 측정의 리듬감에 맞춰 휴지부 시간을 기록하게 되었다고 한다.

28) 자료에서 주로 사용하는 전사 표기의 예는 아래 표와 같다.

표기	사용 용도
=	휴지부 없이 발화가 이어짐을 표시
[같은 지점에서 겹치게 발화됨을 표시
(.)	0.2초 이하의 휴지부 표시
(0.5)	휴지부 시간을 초 단위로 표시
↑ 또는 ?	↑ 상승 억양
(텍스트)	분명하게 들리지 않음
텍스트	(밑줄 표시한) 크게 말하는 소리
: 또는 ::	길게 말하는 음절
>텍스트<	평균보다 빠른 발화
<텍스트>	평균보다 느린 발화

아래 자료 《일기 쓰기》를 보자. 휴지부 시간의 기록은 전사 규약에 따라 괄호 안에 적어주었다. 아주 짧은 (0.2초 이내의) 휴지부는 괄호 안에 점만 찍은 (.)으로 나타났다.

<초등 1학년, 충북 K교사 국어 수업, 주제: 일기 쓰기>

T: 자: 우리 친구들: 어제까지 또 배웠던 걸 다시 한번 생각해 보자 (.) 우리 계속 국어 시간에 뭐 하고 있지 지금↑

S: 어: (1.0) <누가> (0.5)

T: 무엇에 대해서 얘기하고 있었더라 (0.2)

S: 겪은 일::=

T: =그렇지 겪은 일 덩동덩:: 우리 겪은 일에 대해서 (.) 얘기하고 있었죠.
자 겪은 일을 말해보는 걸로 했었고 어제는 우리 겪은 일을↑ (0.3)

S: 쓰기=

T: =쓰기 자: (.) 겪은 일을 쓸 때: 어떻게 써야 되지↑(.) 말할 때 어떻게 말해야 될지 한번 생각해봐 겪은 일을 말할 때 (0,2)

S: 자세히=

T: =자세히 그렇:지 어떤 일을 어떻게 겪었는지 (0.5) <언::제>↑

[<어디:서> <누가:> <무엇을> 했는지 <자세하게> 말해요. 자세: 하게 써요.
그쵸

S: [어디:서: <누가:> <무엇을> 했는지]

T: 자 근데 그것만 쓰면 안 된다고 했지 또 뭐가 또 들어가면 좋지↑

S: 생각 (0.2) 생각이나 느낌=

T: =생각이나 느낌 <그렇지> (.) 생각이나 느낌이 같이 들어가면 그때 일을 생생하게 우리 친구들이 알 수↑ (.) [있어요

S: [있어요

T: 자 그리고 우리 어제 그렇게 쓰는 활동할 때 언제 어디서 누가 무엇을 어떻게 왜 한 다음에 생각이나 느낌을 놓구 (.) 또 무엇을 붙였지↑ (0.2)

S: 제목=

T: =<제목:> 그렇지 우리 제목 붙였던 거 어떻게 붙였는지 한번 볼 테니 (.) 제목 어떻게 붙였는지 어떤 걸 제목으로 하나 (2.5) 가장↑ (0.2)

S: 가장 기억에 남는 일=

T: =그렇지 가장 기억에 남는 일 (.) 어 가장 기억에 남는 일↑ (0.2) 중요한 일 그렇지

S: 가장 중요한 물건=

T: =그렇지: 가장 중요한 물건 (0.3)

S: 사람 (.)

S: 하고 싶은 말

T: (0.2) 하고 싶은 말 그렇지 그리구 가장 중요한 ↑ (.)

S: 사람

T: 우리 친구들이 한번 기억을 떠올려보자: 책에서도 우리가 본 그림책에서도 가장 중요한 사람을 제목으로 하는 것들이 있었죠 ↑

S: 네:

T: 어떤 게 있었더라: ↑ (0.5)

S: 아이쿠=

T: =아이쿠 맞아 아이쿠는요 아이쿠가 이름이에요. 중요한 사람

S: 금은방 (.)

T: 금은방::은 사람 이름은 아니에요.

S: 컬러 몬스터=

T: =어 ↑ 어 컬러 몬스터 맞아요. 컬러 몬스터도 가장 중요한 ↑ (.) 사람 인물이죠 그쵸 (0.2)

S: 거짓말쟁이=

T: =거짓말쟁이 <그렇::지>

S: 혼한 남매=

T: = 혼한 남매

S: 겁쟁이들이=

T: =겁쟁이들이 (1.5)

S: (오싹오싹 팬티) (0.5)

T: 오싹오싹 팬티는 사람이 아니죠 그쵸 인물이 아니지 그치

S: 오모모모모 (.)

T: 어 ↑ 오모모모모 사람: (0.3) 사람은 아닌데 (.) 어 진원 ↑ (1.5)

S: 엄마 자판기=

T: =<엄마> 자판기: 아 지금 얘기한 엄마 자판기는 물건이야 중요한 물건 (0.2) 네

S: 뽀로로=

T: =뽀로로 그렇지 뽀로로 (1.0) 자:: 보세요 우리 친구들: 선생님이 어제 얘기했지 <백설 공주> <신데렐라> <나쁜제> 인어공주 잠자는 숲속의 공주 >그리고< <홍부와 놀부> <콩쥐팥쥐> (.) 이런 것들이 다 가장 중요한 ↑ (0.5) 인물 (.) 사람이예요 그쵸 그러면 지금 많이 나왔던거 가장 중요한 <물건으로> 제목을 붙인건 뭐가 >있을까< ↑ (.)

S: 엄마 자판기 (0.3) 오모모모모 (0.2) 오싹오싹 팬티 (0.5) 오싹오싹 크레용=

T: =크레용 그렇지 그런 것들이 가장 중요한 물건이었어 그러면 우리 아까 지아가 얘기했

지↑ <하고 싶은 말>을 제목으로 붙인거들 (1.0) 맞아 왜 또 띄어써야 해↑ 아 또 뭐가 있을까↑
 (1.0) 어 선생님도 기억 나는거 우리 책에서 한번 볼까요↑
(하략).....

이 수업은 교사 학생 발언 교체가 빠르게 일어나는 모습을 보여준다. 하루 전에 배운 수업 내용 중에서 개념을 상기하고 기억하는 예를 떠올려 대답하는 것으로 수업의 서두를 열고 있다. 교사 피드백은 [승인 표지어] ‘그렇지’를 말하거나 직전 대답을 반복해서 말하는 것으로 시작한다. 교사는 학생들과 친근한 관계를 설정하기 위한 말투를 사용하고 있다. 교사가 마음속에 두고 있는 것을 질문할 때 학생에게 무엇이 대답이 되는지를 넉넉히 알려주는 방식을 취하고 있다. 이때 학생들이 대답하지 못하고 침묵하는 경우는 나타나지 않고 즉각적인 학생 대답이 주된 반응을 이루고 있다.

이 자료의 앞부분보다는 뒤로 갈수록 대기 시간이 전체적으로 짧고 학생 대답이 빨리 나온다. 휴지부는 교사 발언 중에 조금씩 등장하는데 말하는 속도에 의해 결정되었다. 1초 이상의 휴지부는 교사 발언 중에 몇 군데 들어 있기는 한데 이것들은 발언차례 넘기려는 시도의 휴지부로 보이지는 않는다. 산재하고 있는 휴지부의 대다수는 길이가 짧다. 짧은 휴지부는 (.) 혹은 (0.2)~(0.3) 안팎으로 등장하는데 이들 대부분은 말하는 호흡의 리듬을 맞추기 위한 휴지부가 주류를 이룬다. 교사가 질문함에 의해 발언차례 넘기려고 할 때에 굳이 1초 단위 이상의 대기 시간을 기다리지 않아도 학생 대답이 신속하게 나왔다.

이미 앞선 수업에서 배웠던 내용의 스크립트가 교사 학생 사이에 공동 화제로 공유되었기 때문에 여기 수업에서는 교사 학생 간 협력적 완성으로 말하는 것이 가능하게 된 것으로 보인다. “알 수 있어요”, “가장 기억에 남는 일”, “가장 중요한 일”, “가장 중요한 물건” 등의 화제 단위로 학생들이 대답을 말했다. 짧은 길이의 휴지부 출현은 산재하고 있지만 길이를 갖추어서 연장된 대기 시간으로서의 휴지부는 거의 등장하지 않는다. 휴지부를 길게 두지 않고 말하더라도 교사가 주도하면서 이야기를 상호작용적으로 진행하는 모습을 보여주었고 상호작용적 발언 교환 역시 활성화되어 있음을 보여주는 수업이다.

이상에서 살펴본 자료를 통해 우리가 얻어낸 관찰은 소략하다. 질문하기에 의해 발언차례를 넘기려고 하는 패턴을 취할 때 교사는 학생 참여를 불러들였는데 이 틈새에 등장하는 휴지부는 대부분 짧은 시간에 불과했다. 호흡하는 리듬감에 따른 휴지부가 곳곳에 있는 것에 비해, 1초 단위 이상의 대기 시간이 거의 없는 수업이다.

3. 대기 시간을 조절하는 수업에서

모든 발화의 경계에는 언제든지 휴지부가 들어설 수 있다. 휴지부는 물리적 시간으로서 기능적으로 ‘대기 시간’이라고 하겠고, 이에 비해 침묵은 기능적일 뿐만 아니라 정서적이고 주관적인 시간이다. ‘대기 시간’이란 곧 ‘기다리는 시간’을 뜻하는데, 그러면 얼마만큼 기다리면 되는지가 문제시된다.

수업에서 학생들의 참여 순서를 할당하는 데 있어 교사가 중심 역할을 한다. 그러기 위해서 질문을 하는 것 이외에 다음 행위를 지정하는 발언을 사용한다. 다음 자료 《온도와 열》을 살펴보자. 이 수업은 앞선 차시에서 학습한 내용을 돌아보고 있다.

<초등 5학년 세종시 L교사 과학 수업, 주제: 온도와 열>

T: 과학시간에는 과학 시간 공부할 문제 한번 읽어볼까요 ↑ (.)

S: ((학생들 모두 함께)) 액체에서 열을 어떻게 이동할까요 ↑

T: 자 오늘은 이걸 공부할 건데 이거 공부하기 전에 지난 시간에는 우리 <무엇에서> 열의 이동에 대해 배웠어요 ↑ (0.2)

S: 고체에서 열을 (0.3) (.) 배:웠습니다.

T: ((웃음)) 자 그럼 선생님이 교체에서 열의 이동에 대해서 저 지난 시간에 배웠는 걸 아는가 모르는가 (.) 네 가지 문제를 준비했습니다:: (0.2)

선생님이 지난 시간에 뭐 배웠는지 머릿속에 생각해 주시고요 (1.0) 됐나요 ↑ (.)

자:: 다음 모두 1번: 2번 3번: 4번 돌아가면서 문제 풀거거든요.

그래서 모두의 1번 손 들어보세요 (0.5)

((편집된 틱새)) 자: (0.2) 다른 친구들은 조용히 해주세요 (.) 자 1번 일어나 주세요 하나 어 ↑ 보여주면 안 돼요 가르쳐주지 마세요 하나 둘 셋 1번 들어주세요

(.) 자 네: 네: 네: 모두 다 맞습니다 다음 2번 준비해주세요 (0.5) 2번 (1.5) 정답:이죠 다음 2번 ((녹음된 음성 들려줌)) (고체에서 열은 무엇을 따라 이동하나요) (10.0) 하나 두울 셋 들어주세요: (7.0)

자 (2.0) 보여주세요 선우 (0.5) 선우 그거 무슨 뜻이에요 (2.5)

좋습니다 저기 소영이 보여주세요 (.) 소리 잘 안 보여서요 (2.0)

정답은 (.) 뭐예요 ↑ (0.3)

S: 고체를 따라=

T: =네 고체를 따라 (.) 물체를 따라도 맞습니다 고체를 따라 물체를 따라 정답입니다 (0.3)

그럼 다음 문제 가겠습니다 3번 고체 물질이 끊어진 부분에서 열은 어떻게 될까요 ↑

(2.0)

3번 있습니다 (0.5) >하나 둘 셋< 들어주세요 (0.2) 3번 들어주세요.

네에 자 (0.3) 네에 좋습니다 네 좋습니다 (.) 좋습니다 (0.2) 예들아 정답은 뭘까요↑

S: 열은 이동하지 않는다=

T: =네 열이 이동하지 않는다 전달되지 않는다입니다 (0.2)

자: 4번 문제입니다 (.) 고체에서 열은 물질을 따라 높은 곳에서 낮은 곳으로 이동합니다

이처럼 고체에서 열의 이동을 우리는 무엇이라고 부르나요↑(5.0)

오 사 삼 이 일 들어주세요 (6.0) 아직 멀었나요↑ (2.0)

들어주세요 (.) 높이 (0.3) 네 정답은 뭐예요↑

S: 전도=

T: =네 전도라고 하죠. 그러면 모둠별 점수 확인하겠습니다 1모둠 1모둠 몇 점이에요↑
.....(하략).....

교사는 수업을 시간에 맞추어 진행하기 위한 어법을 사용하고 있다. “하나 둘 셋”으로 시간 단위를 표시하면서 학생 대답을 요청한다. 발언 차례의 교환이 거의 없이 교사가 주도해서 수업 이야기를 이끌고 있다. 다음 행위를 지정하기 직전에 기다리는 시간을 교사가 음성으로 소리 내어 불러주며 일종의 담화 표지어처럼 사용하고 있다. 이 자료에서 교사는 휴지부를 사용하기 보다는 그만큼의 틈새 시간을 음성적으로 대신하는 표지어를 적극적으로 사용하고 있다. 모아서 적어보면,

휴지부 대신하는 표지어	질문하거나 다음 행위 지정하는 발언
하나 둘 셋	들어주세요
선우	그거 무슨 뜻이에요?
저기 소영이	보여주세요
네 자 네 좋습니다 네 좋습니다	예들아 정답은 뭘까요?
오 사 삼 이 일	들어주세요 아직 멀었나요?

교사가 학생들에게 질문을 하고 그에 답하는 다음 행위를 지정하는 발언을 하는 방식으로 진행한다. 그 사이에 대기 시간을 표지어 발언으로 채우고 있다. 준비하고 대기하는 시간에 대해 굳이 휴지부를 두지 않고 그 대신에 기능적 표지어들을 사용하고 있다. 표지어로는 ‘세는 말’(하나 둘 셋 / 오 사 삼 이 일), ‘이름 부르기’(선우 / 저기 소영이), ‘승인하는 말’(네 좋습니다)

등으로 말했다. 교사는 대기 시간을 휴지부로 표시하기보다는 음성적 표지어로 채워주었고 이런 표지어들이 말해지는 동안은 응답 행위를 준비하는 학생에게도 대기 시간으로 작용한다.

휴지부 출현은 수업 이야기의 순서조직 내에서 기능적으로 유의미한 단서로 작용한다는 점을 필자는 연구 테마로 받아들였다. 그럼에도 불구하고 휴지부 출현이 적절하게 들어 있는 수업 자료를 제대로 구하지 못하면서 이상하리만치 안 보인다고 생각해 왔다. 그런데 그것은 구하기 어렵다기보다는 ‘포착하기 어렵다’는 것으로 인식하기에 이르렀다. 교사 피드백에서 질문을 하거나 다음 행위 지정하는 발언을 하는 매 순간마다 휴지부가 나타날 수 있을 뿐만 아니라 휴지부를 대신하는 표지어 표현을 말하는 것으로 대기 시간 관리하는 것에 대해서도 주목하게 되었다.

한편, 이제는 대기 시간의 작용에 관해 외국 문헌에서 예시된 자료를 인용해서 살펴보고자 한다. 다음 대화 자료는 Walsh(2011: 170면, 2012, 2013: 56면)에서 가져온 것이다. 여기에서 교사는 독서 활동 수업을 도입하는 수업의 서두를 열고 있으며 학생들에게 《박물관 방문 경험》을 이야기거리로 제시하고 있다.

- 1 T: class begins (3) good afternoon everyone
- 2 LL: good afternoon teacher
- 3 T: sit down please (3) so our topic today is museums (.)
- 4 talking about museums (.) have you ever been to museums
- 5 (1)? Have you ever been to museums (2)? Yes of course.
- 6 And what ↑kind of museums have you been to (4) NAME?
- 7 L: (unclear)
- 8 T: The national museum ↑yes thank you very much and how
- 9 about you NAME?
- 10 L: (unclear)
- 11 T: History museum (.) thank you very much (.) so as you
- 12 mentioned just now (1) you have been to (puts powerpoint
- 13 slides of museums up) many kinds of museums (.) but (.) do
- 14 you still remember ↑when did you go to those museums for
- 15 the last time (2)? When did you go there for the last
- 16 time? For example when did you go to the national museum
- 17 (.) the last time (4)? ((gets microphone from another
- 18 student)). Thank you
-(중략).....
- 40 S: (2) er because erm there's nothing in the museums that are

- 41 usually very (..) old
 42 T: old thank you very much ok so nothing can attract you
 43. ((writes on board)) (3) what else? What else?
 44 why don't you go to museums very often? NAME
 45 S: (3) I think going to museums is a wasting of time because
 46 because I'm not interested in those old-fashioned things
(하략).....

이 자료는 발언 겹침, 화제관리 등에 걸쳐 상호작용적 자원에 관한 관찰을 예시해 준다. 대화에서 휴지부는 매우 빈번하게 나온다(1열, 3열, 6열, 17열 등에 있다). 교사는 질문을 하고 나서 기다리는 시간이 그리 길지 않고 대체로 1초 이상 기다리지 않기 때문에, 여기 휴지부의 대기 시간이 2초부터 4초까지 지속되는 것은 다소 이례적이다. 6열에서 4초, 15열에서 2초, 17열에서 4초, 40열에서 2초, 43열에서 3초, 45열에서 3초; 이렇게 기다리는 시간을 교사는 취했다.

위치	발언 내용 (번역)	대기 시간
1열	수업 시작합니다	3초
3열	자리에 앉아주세요	3초
5열	박물관에 가 본 적 있나요?	2초
6열	어떤 박물관에 가 보았나요?	4초
14~15열	마지막으로 박물관 가 본 적 언제였나요?	2초
16~17열	예를 들어, 국립 박물관에 마지막으로 가 본 때가 언제였나요?	4초

위의 표에서 보듯이, 발언 내용은 2초, 3초, 4초 등에 걸친 비교적 지속되는 휴지부를 두고 있다. 그리고 교사 발언에도 불구하고 대답에 즉각 나서는 학생의 발언이 등장하기 않았기 때문에 교사는 발언을 재개해서 이어간다.

Walsh(2013: 57)에 의하면, 이처럼 휴지부 간격을 두는 것이 여러 가지 기능을 취하는 것으로 보는데, 공간을 만들어주고, (43열, 45열에서) 대답을 구상하도록 생각을 허용하고, 발언차례의 속도를 늦춰서 천천히 진행할 수 있게 해 주고, (40열, 45열에서) 대기 시간이 길어지면서 대답을 잘 다듬어낼 수 있도록 한다.

위의 대화에서, 교사는 학생의 발언 오류를 굳이 수정해 주지는 않는다. 이야기에 방해가 되지 않는다면 그대로 듣고 지나가는 입장이다. 그렇게 교사는 학생이 발언을 완성하도록 허용하는

자세를 취했다. 기다리는 대기 시간에 휴지부를 등에 의해 학생 공간이 충분히 만들어지는지 확인하고 넘어가려는 모습을 보여주었다.

그런데 굳이 필요하지 않은 곳에서까지, 교사가 학생 기여를 반복하는 말을 너무 많이 하는 곳에서는 오히려 학생의 학습 공간이 줄어든다. 8열, 11열에서 교사는 학생의 발화를 반복하는데, 이것은 수업 전체 구성원이 함께 이해하고 이해를 공유하는지 확인하고 지나가기 위해서다. 한편 4~5열, 14~15열에서는 교사가 자신의 발화를 반복하는 것은 별다른 기능이 없으며 그나마 재촉하듯이 말해진 것이라면 학습 기회를 방해할 가능성이 있기는 하다.

4. 발언차례에 민감하게 작용하는 휴지부

지금까지 휴지부 출현에 관해서 3개의 수업 자료를 들여다보았다. 《일기 쓰기》에는 휴지부가 상당히 짧다(1.0초 이상은 거의 안 나타난다). 《온도와 열》에는 휴지부 있을 만한 자리마다 휴지부 대신에 음성적 표지어들이 말해지고 있다. 두 개 자료 《일기 쓰기》, 《온도와 열》은 이전 차시에서 배운 내용을 되돌아보는 장면이어서 학생들의 대답이 적극적이며 대기 시간으로서의 휴지부가 길게 나오는 것은 거의 없고 1초 단위 이하의 짧은 휴지부들이 다수 출현했다. 이에 비해 《박물관 방문 경험》에는 휴지부가 교사 발언차례 내에서 뚜렷하게 (2초~4초에 걸쳐) 자리하고 있다. 교사가 휴지부를 의식적으로 관리하고 있음을 보여준다.

휴지부가 출현하는 것은 다음 화자를 불러들이는 예비적 행위가 되거나 다음 차례를 유발하는 역할을 한다. 휴지부 공간이 연장되지 않도록 하기 위해 교사는 여러 개로 분절화 시킨 질문들을 사용할 수 있다. 앞서 검토한 자료들에 등장한 질문들은 대답을 요청하는 수단이다. 교사가 질문을 얼마만큼 자주 말하는지에 비례해서 학생 대답의 빈도가 결정된다. 질문-대답-피드백 연결체에서 발화 사이의 휴지부 출현은 두 발화 사이에 주고받는 교환을 얼마만큼 긴밀하게 유발하는지에 관한 문제이다.

이제 이 글의 연구를 통해 휴지부 작용력을 어떻게 파악하는지를 정리해보고자 한다. 앞서 언급한 것을 다시 상기해보자. 휴지부는 시간 속에서 일어나는 일종의 사건 행위다. 휴지부를 등에 의해 무언가 일어나고 있다는 뜻이다. 대화분석 이론에서의 개념 구획을 역시 상기해보자. Sacks et al.(1978)에서 발언차례 내부 휴지부(within-turn pause)와 발언차례 사이 휴지부(between-turns pause)를 구분한 바 있다. 이 개념 구분으로부터 필자가 주목하는 바를 다음과 같이 제안하고자 한다.

발언차례 사이 휴지부는 교사가 기다리는 대기 시간으로서의 역할을 갖는다. 발언차례 ‘내부

인지' 아니면 '사이인지'는 발언의 매 순간마다 직후 이어지는 발언의 등장이 일어나서 결정되는 일이다. 발언하는 교사의 매 순간 즉발적 발화 시점에서는 발언차례 '사이'의 휴지부를 의도했을 수 있다. (그런데 학생의 응대가 없으면) 교사는 말을 다시 이어갈 수 있다. 이런 경우 만약 교사가 조금 더 기다렸다면, 즉 휴지부를 중단하고 발언을 재개하지 않고 휴지부를 조금 더 연장했다면, 그때까지 대답하지 않았던 학생이 대답을 할 가능성이 있었다. 이때 만약 학생이 대답을 하지 않으면 질문하고 휴지부 두었던 교사가 다시 발언을 이어가는 것이다.

한편, 교사가 처음부터 발언차례 내부 휴지부로 (의도했다기보다는 발언상의 사소한 이유로) 두는 경우가 있다. 이 경우 휴지부 길이는 짧은 시간(= 0.2~0.5초)을 넘지 않으며 학생 측으로부터 겹침 시도가 없는 바에는 교사 발언이 지속한다. 그러니까 발언차례 내부 휴지부 중에 1초 단위 이상의 길이로 비교적 길이가 있는 것은 교사가 발언차례 교환을 염두에 두고 도입한 휴지부일 가능성이 높다. 휴지부 두고 기다렸지만 학생 대답이 금방 나오지 않을 때에 교사 발언이 재개되고 이 시기에 출현한 휴지부는 여전히 발언차례 내부에 자리한다. 아래처럼 구분할 수 있다.

(학생이 대답해서) 교사로부터 학생으로 발언차례 교체하면	(학생 대답이 없어서) 교사가 발언 재개하면
발언차례-사이 휴지부로 작용함	(발언차례 사이 휴지부가 되지 못하고) 발언차례-내부 휴지부로 작용함

이 표에서 보듯이, 대기 시간으로서의 휴지부는 2가지 유형이다. 학생 대답을 염두에 두고 교사가 질문 형식의 발언을 했을 때, 학생이 대답해서 발언차례 넘어가면 방금 전 휴지부는 **발언 차례-사이(between-turns)** 휴지부다. 혹은 학생 대답이 없어서 교사가 발언 계속해나가면 방금 전 휴지부는 **발언차례-내부(within-turn)** 휴지부다.

발언차례-사이 휴지부는 발언차례 교체가 있으므로 확인된다. 이처럼 교체가 일어나지 못한 경우에는 교사의 발언 재개에 의해 발언차례-내부 휴지부로 작용한다. 휴지부의 길이가 긴 경우는 1초 단위를 넘어 더 길게 교사가 대기 시간을 두려고 했음을 뜻한다. 이렇게 해서 휴지부 유형을 두 가지로 구분하는 것은 발언차례 교체 유무에 밀접하게 관련된다. 이런 해석은 “가능한 경우의 수의 합은 언제나 성립한다”는 것과 다름없는 항진명제(tautology) 평가처럼 보일 수는 있겠으나, 1초 단위 이상의 휴지부 출현은 발언차례 교환의 메커니즘과 상관관계를 맺는다고 보는 가정 및 관찰로부터 도출해낸 아이디어다.

5. 휴지부는 다기능적이다

휴지부는 그것이 출현하는 상대적 위치, 형태, 기능 등에 따라 수업의 이야기 공간에서 의미 있는 역할을 한다. 그렇기 때문에 모든 휴지부가 다 같이 동일한 성격을 갖는 것은 아니고 제각각 다른 역할을 할 수 있다. 휴지부가 맡는 역할에 관해 침묵, 대기 시간, 기다리는 시간 등의 여러 이름으로 지칭할 수 있다. 이런 점에서 휴지부는 다기능적이다. 몇 가지 기능을 구분해서 아래처럼 적었다.

- 물리적 시간 ‘휴지부’
- 내적으로 인식하는 시간 ‘침묵’
- 생각하는 시간
- 기다리는 대기 시간
- 원하지 않으면서 지연되는 시간
- 발언 차례 넘겨주려는 신호 단서

휴지부라는 것은 침묵일 수 있고 혹은 기다리는 시간일 수 있다. 이에 관해 부연해서 설명해보겠다. 첫째, 수업에서 침묵은 ‘생각할 시간을 갖는 것’으로 해석될 수 있다. 침묵이 일어나는 동안에 기다려주는 것은 그동안 발언에 기여하지 못했던 학생들에게 ‘참여할 기회’를 제공해 줄 수 있다. 만약 학생들이 예견되는 방향으로 응답하지 않는 경우가 생긴다면 거기에는 그럴 만한 이유가 따로 있을 것이라고 가정해 볼 수 있고 그래서 시간을 두고 기다릴 필요가 있다.

둘째, 학생 쪽에서 취하는 침묵과 달리, 교사가 도입하는 침묵은 기다리는 대기 시간을 뜻한다. 수업에서 질문을 하고 나서 학생 대답을 기다린다는 것은 교실에 앉아 있는 학생들 모두가 똑같이 알고 있음을 확인하고 난 이후에야 다음 단계로 넘어가는 책임을 지고 있음을 알려준다. 금방 대답하지 못하는 학생을 지나쳐서 다른 학생에게로 대답의 기회를 즉시 넘길 수 있겠으나, 그 이전에 조금 더 기다리는 쪽을 택할 수 있다. 그런데 학생이 대답할 수 있을 때까지 기다리는 것은 교사에게는 의외로 힘든 일이 될 수 있다.

셋째, 침묵은 지연되는 시간이다. 교사는 “지체할 시간이 없다”는 이유를 가지고 시간적 간격을 선호하지 않는다. 그러면서도 교사는 ‘서둘지 않는’ 어법을 활용한다. 만약 교사가 예측하지 못했던 것을 학생들이 알고 있는 것을 발견하고자 한다면, 침묵이 일어나거나 예기치 않은 응답이 있는 동안에도 기다릴 필요가 있다. 대답을 생각해 내는 데 필요한 것은 시간의 경과이다.

넷째, 휴지부로서의 침묵은 발언 기회를 넘겨주려는 단서를 나타낸다. 대화분석의 시각에서

볼 때 ‘휴지부’는 발화 단위 사이의 짧은 침묵인데, 이것은 대화의 순서조직 내에서 기능적으로 유의미한 단서다. 말하는 중에 일시적으로 멈추는 것은 발언차례가 바뀌는 전이적합지점(TRP)이 될 수 있음을 표시해준다.²⁹⁾

교실수업에서 휴지부 사용에는 양면적 성격이 자리한다. 교사는 침묵을 당연히 멀리하려고 시도하겠지만, 그러면서도 휴지부의 작용력을 활용할 수 있어야 한다. Walsh(2012)는 이렇게 언급하면서 대기 시간의 역할을 강조하였다; “대기 시간을 늘려야 상호작용적 공간이 확대되며 여기에는 교사의 반복발언에 의해 침묵을 채워 넣으려는 유혹을 멀리해야 한다. 이로부터 학습자 차례를 늘리고 시간 계획을 수용한다.”

6. 계획된 공개 수업에서 침묵은 거의 안 나타난다

수업언어에서 휴지부 출현이 가져다주는 긍정적 효과가 분명 있는데, 그럼에도 공개된 수업 자료에서는 휴지부가 작용하는 예를 좀처럼 찾기 어렵다. 연구자가 에듀넷(edunet)을 통해 많은 수의 수업 동영상을 찾아보았으나, 대기 시간을 잘 드러내 보여주는 수업 자료는 찾지 못했다. 필자가 시청한 에듀넷 우수수업동영상에는 미리 계획되어 실행된 수업이 거의 전부였고 이런 수업들은 이미 잘 정돈되어 시연되었고 침묵 시간에 상응하는 지연이 없었으며 참여자들이 서로 끼어들어 동시에 말하는 일도 거의 없었다. 이런 정황은 자료 영상 접하기 이전부터 예견할 수 있는 것이라고 혹자는 평할 수도 있겠으나, 필자는 이를 두고 곰곰이 생각해봤고 여기 덧붙여 언급해두기로 하겠다.

이 글 3장에서 분석한 수업 자료를 돌아보아도, 교사 질문에 대해 학생 대답이 지연되거나 침묵으로 나타나는 경우는 등장하지 않는다. 침묵의 간격마저 수업의 일부로 설계해서 시연하지 않았기 때문이다. 만약 교사 질문에 대해 학생 대답이 나타나지 않는다고 하더라도, 그만큼의 틈새 간격을 채워 넣기 위해 교사는 스스로 대답하려고 한다. 왜냐하면 틈새 간격이 생기면 이것을 발언으로 채워 넣는 것을 교사는 선호하기 때문이다.

이미 약속하고 계획된 수업에서는, 교사가 도입하는 발문에 빠르게 응답하는 학생들은 많이 등장한다. 이에 비해 학생 반응 차례에서 대답하지 않고 말없이 침묵하는 장면은 등장하지 않는다. 공개 수업에서 교사는 우수한 수업을 시연하는 데 집중하기 때문에 침묵을 멀리하기 위해 노력한다. 침묵의 시간이 흐르는 것을 참고 기다리는 것을 힘들어하기 때문에 침묵을 없애기 위해 적극적으로 나서려고 한다. 수업을 언어로 채우는 역할은 교사 책임으로 생각하기 때문에

29) ‘전이적합지점’이란 화자가 ‘다음 화자’로 바뀔 수 있음을 신호적 단서를 통해 드러내 주는 지점이다.

침묵하는 학생을 두고 교사는 느긋하게 기다리지는 못한다. 이러한 맥락 속에서 공개되는 우수 수업들에는 말이 끊어져서 중단되는 휴지부는 나타나지 않는다. 기다려주는 대기 시간으로서의 틈새는 거의 없고 발언 겹침도 거의 안 나타난다.

수업에서 교사는 발언 지배권을 갖는다.³⁰⁾ 교사는 무엇이 말해지며 누가 말하는지를 제어할 수 있는 책임을 보유하며, 그래서 어떤 침묵이든지 더 길어지지 않도록 발언을 통해 채워 넣으려고 한다. 교실 공간에서 교사가 침묵을 매우 불편한 요인으로 인식하는 한에 있어서는, 침묵이란 유쾌하지 못하고, 소통을 가로막는 부정적 요소로 취급받는다. 침묵을 지키는 학생들은 똥하게 있고 주저하는 것으로 여겨지기 일쑤다. 침묵이란 소통의 부재이고 흐름의 단절로 본다면 침묵 그 자체가 곧 교실의 수행 실패로 인식될 수도 있다. 이런 상태에서 침묵의 시간이 이어지는 것은 피하고 싶고 두렵기까지 한 느낌이 찾아든다. 의욕상실, 무관심, 지쳐 있음, 주저함 등의 감정에 연결되는 언어적 형식이 침묵인 것처럼 인식하기 일쑤다.

그러나 수업에서는 침묵 자체만으로도 일종의 대답을 표시하는 것이다. 전술한 바 있듯이, 침묵이란 휴지부의 구체화 된 형태 중 하나다. 언어적 형식은 의미를 보유하기 마련이며, 그렇기 때문에 휴지부도 역시 의미를 보유한다. 이러한 측면에서 휴지부는 (비록 음성적으로 말해지지는 않았지만) 일종의 행위이며 언어적 형식이다.

V. 결론 및 제언

수업언어에는 양면성이 있다. 산만하면서 질서가 있고, 계획되고 예정된 줄 알았는데 우연한 것이 나타나고, 천천히 말하거나 빨리 말해야 하고, 말 많이 하다가도 말없이 기다리게 하는 등이다. 이처럼 다양한 행동 양식 중에서 어떤 부류의 행위가 수업을 이끌어가는 데 기능을 발휘하는지 설명하는 것이 수업언어 연구에서 감당해야 할 토의거리다.

이 글에서 주목한 두 가지 현상은, 한 가지는 피드백의 공간 구조였고, 다른 하나는 휴지부 작용력이었다. 첫 번째 주제인 피드백의 공간 배열에 관해, 시작점에서 [승인 표지어] 나오고 교사의 [반복발언]과 [재진술하기]를 거쳐 [비계화] 단계로 진입하고 피드백 말미에 [더 질문하기] 및 [다음 행위 지정하기]로 맺어지는 공간 배열을 추출했다. IRF의 3번째 자리인 피드백이

30) 담화 참여자들이 담화 발생 이전부터 미리 규정된 역할을 고수하게 되면 참여자들의 역할이 평등하지 않다. 이것은 제도적 담화(institutional discourse)에서 그러하다. 이야기 공간을 마련하는 유일한 이유는 목적행위를 성공적으로 수행하기 위한 것이다. 그래서 사회적 관계를 수립하고 유지하는 것 자체가 제도적 담화에서는 최우선 관심사가 되지는 못한다.

또한 개시 발언을 겸하는 데 있어 교사 질문이 주된 역할을 하는 것임을 현상적으로 관찰했고, [더 질문하기]를 분절화해서 연속적으로 사용함에 의해 그때마다 학습 공간을 변형해서 열어가 는 것으로 파악했다.

두 번째 주제인 휴지부 현상에 관해서는, 초 단위 이상의 휴지부 출현은 단순히 틈새 시간 이상의 기능적 의미를 가진다는 인식을 출발점으로 했다. 발언차례 내부 휴지부와 발언차례 사 이 휴지부를 구분한 바 있다. 발언차례 사이 휴지부가 되지 못하고 발언차례 내부 휴지부로 넘어 오는 경우에 대한 가설을 수립하고 자료를 통해 관찰했다. 휴지부 개입이 짧게 나타나는 수업 예를 보았고, 휴지부 대신하는 표지어를 말함에 의해 대기 시간을 조절하는 수업 예를 보았다. 어느 경우에도 휴지부 간격이 기능적으로 작용한다는 점을 지적하였고, 특히 대기 시간은 참여 할 기회를 제공해 줄 수 있다는 점에서 긍정적 효과를 인식하고자 했다.

IRF의 (I, R, F) 중에 세 번째 등장하는 피드백(F)에 대해 기본적인 질문 몇 가지를 이 글의 중심 테마로 소환해서 답하고자 했다. 그 질문들이란; 피드백 발언의 학습 공간은 구조화된 공간 인가? 그 안에서 무슨 일이 일어나는가? 그것은 시간적으로 순서화 된 공간인가? 혹은 동기화 된 공간인가? 이런 연구 질문들이 상존하고 있다.

피드백 발언은 대체로 승인하는 말부터 시작해서 뒤로 갈수록 질문하는 말 또는 다음 행위 지정하는 말까지 진행한다. 피드백 발언에서 교사가 질문하는 것으로 대화 공간을 채우는 것, 교사가 질문하고 기다리는 휴지부 두는 것. 이 두 가지를 결합해서 생각해 보면, 교사가 질문하 는 것 못지않게 휴지부 출현은 비중 있게 작용하는 상호작용적 특질이다. 질문하는 행위의 작용 력에 대해서는 요청 행위에 해당한다는 일반화된 개념이 배경으로 있었기에 수업 연구에서도 질문의 기능성에 대해 흔히 거론해 왔다. 이에 비해 휴지부 작용력에 관해서는 알려진 것이 없다 시피 했다. 수업언어에서 이른바 ‘자문자답’으로 여겨질 만한 어법을 기능적으로 재해석하고 이해하려는 시각을 휴지부 작용력에서 찾을 수 있다고 하겠다.

우리는 교실에서 대화를 깊어지고 관계를 유지하고 지식을 학습하기 위해 상호작용의 수준을 높이기를 원한다. 수업 구성원들이 의도하는 목적에 맞추어 언어를 사용하기 위해, 교실에서 관례화된 상호작용을 하며 때로는 새롭게 시도하는 상호작용적 선택을 한다. 수업에서 의미를 공동으로 구성하고 학습 공간을 만들어내기 위해 채용하는 발언 스타일에 의거해 주어진 상황마 다 즉각적으로 적당한 반응을 하고, 확인을 구하며, 이해를 표시하고, 참여 기회를 제공하고, 관계를 교섭한다.

교실에서 사용되는 언어는 표면적으로 일상적 언어의 형식을 취하는 가운데 교수학습의 효율 성을 높이기 위한 목적성을 갖는다. 이 두 가지 측면의 영향 관계를 적절하게 맞추려는 목적을

위해 상호작용의 수준을 인식하고 활용해야 한다. 교실수업의 상호작용을 이해하기 위해서는 말하는 방식의 미세한 부분에 대한 분석을 필요로 한다. 수업 구성원들의 상호작용에서 등장하는 개별 행위들이 교실에서 일상적이고 실제적인 모습임을 이해하고 보면 우리는 수업의 더 많은 부분을 성찰의 대상으로 삼을 수 있다.

※ 논문 투고일: 2022. 12. 30. ※ 논문 수정일: 2023. 2. 23. ※ 게재 확정일 : 2023. 2. 27.

〈참고문헌〉

- Barnes, D.(1992). *From communication to curriculum*, Portsmouth: Boynton/Cook.
- Brinton, L. J.(1996). *Pragmatic Markers in English*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, G. A., & Edmondson, R.(1984). Asking questions, In: E. C. Wragg(Ed.) *Classroom teaching skills*, London: Croom Helm, 97-120.
- Cancino, M.(2015). Assessing learning opportunities in EFL classroom interaction: What can conversation analysis tell us?, *RELC Journal*, **36**(2), 115-129.
- Cazden, C. B.(2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth: Heinemann.
- Drew, P., & Heritage, J.(Eds.)(1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelsky, C.(1981). Who's got the floor?, *Language in Society*, **10**, 383-421.
- Gutierrez, K.(1994). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing, *Linguistics and Education*, **5**, 335-65.
- Hall, J. K.(1995). 'Aw, man, where we goin?', classroom interaction and the development of L2 interactional competence, *Issues in Applied Linguistics*, **6**(2), 37-62.
- Jaworski, A., & Sachdev, I.(1998). Beliefs about silence in the classroom, *Language and Education*, **12**(4), 273-292.
- Jefferson, G.(1984). Transcription notation, In: P. Drew, & J. Heritage(Eds.), *Structures of social science*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenks, C. J.(2021). *Researching classroom discourse*, New York: Routledge.
- Lerner, G. H.(1991). On the syntax of sentence-in-progress, *Language in Society*, **20**, 441-458.
- Levinson, S.(1983). *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, N.(2000). *Conversation analysis*, New York: Routledge.
- Marton, F., & Tsui, A.(Eds.)(2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maroni, B.(2011). Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools, *Journal of Pragmatics*, **43**, 2081-2093.
- McHoul, A.(1978). The organization of turns at formal talk in the classroom, *Language in Society*, **7**(2), 183-213.
- Mehan, H.(1979). *Learning Lessons*, Cambridge: Harvard University Press.
- Ollin, R.(2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk, *Cambridge Journal of Education*, **38**(2), 265-280.
- Psathas, G.(1995). *Conversation analysis: the study of talk-in-interaction*, Thousand Oaks: Sage.
- Psathas, G., & Anderson, T.(1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis, *Semiotica*, **78**, 75-99.
- Rymes, B.(2009). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*, Hampton Press.
- Rowe, M. B.(1974). Pausing phenomena: Influence on the quality of instruction, *Journal of Psycholinguistic Research*, **3**(3), 203-224.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G.(1978). A simplest systematics for the organization

- for the organization of turn taking for conversation, In: J. N. Schenkein(Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York: Academic Press, 7-55.
- Saville-Troike, M.(1985). The place of silence in an integrated theory of communication, In D. Tannen, & M. Saville-Troike(Eds.). *Perspectives on silence*, Norwood: Ablex Pub, 3-18.
- Schegloff, E. A.(2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation, *Language in Society*, **29**, 1-63.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H.(1973). Opening up closings, *Semiotica*, **8**, 289-327.
- Seedhouse, P.(2004). *The Interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Malden: Blackwell Publishing.
- Tannen, D., & Saville-Troike, M.(Eds.)(1985). *Perspectives on silence*, Norwood: Ablex Pub.
- Tsui, A., Marton, F., & Mok, D.(2003). Questions and the space of learning, In F. Marton, & A. Tsui(Eds.) *Classroom discourse and the space of learning*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walsh, S.(2006). *Investigating classroom discourse*, London: Routledge.
- Walsh, S.(2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*, London: Routledge.
- Walsh, S.(2012). Conceptualizing classroom interactional competence, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, **6**(1), 1-14.
- Walsh, S.(2013). *Classroom discourse and teacher development*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wells, G.(1993). Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom, *Linguistics and Education*, **5**, 1-17.
- Wells, G.(1999). *Dialogic Inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R.(2008). *Language and interaction: An advanced resource book*, London: Routledge.
- Young, R.(2013). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English, *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics*, **2**, 26-44.
- 에듀넷(www.edunet.net), 우수수업동영상.

〈Abstract〉

The Learning Space of Teacher Feedback and the effect of Pauses in Classroom Language

Kim, Jong-Hyun¹

This study aimed to show how the space for learning in classroom proceeds through the internal array of teacher feedback within the three-turn initiation-response-feedback (IRF) sequence. The observed data was extracted from actual classrooms in Korean primary schools and high schools. The observations are given to characterizing how the feedback of the third turn position contributes to the continuous proceeding of three-turn sequence in classroom language. Specifically, we focused on the following two issues.

First, based on the classroom data, we describe and analyze what is to be done through the teacher's feedback turn. We come to highlight the ways in which teacher feedback is so explicated or so brief, and draw an estimation about how the construct of a series of feedback pattern keeps company with the interactional competence of feedback. In order to make the issue empirically concrete, the spatial array of several feedback exchanges has been characterized in terms of the sequential pattern ranging from [acceptance] to [questioning more] or [announcing next act].

Second, concerning the role of pauses in classroom language, what is conveyed by a pause is also a good instance of learning space. Based on these findings, two types of pauses are taken to present in terms of conversational turn-taking, being either within-turn or between-turns. It is also discussed that pauses are versatile in their interactional competence. Moreover, the occurrence of a pause may show a very signal of wait time, or a signal of the selection of the speaker. In this regard, the pause interval is shown to be a significant feature of classroom interactional competence.

By addressing these issues, we gained a better understanding about the three-turn IRF sequence, not only as a space for learning but also as a space for interaction.

Key words : IRF sequence, teacher feedback, pause, wait time, classroom language, learning space

1. Professor, Cheongju National University of Education, jhkim@cje.ac.kr