

교실 말하기 수업에서의 상대 발화 재구성 활동 연구*

김 상 경

(벨뷰통합한국학교, 미국 워싱턴주)

I. 서론

언어교육에 있어 교실수업의 궁극적인 목적은 학습자들의 실제 의사소통 상황에서의 언어 수행력을 향상시키는 것이다. 1970년대부터 사회적 요구 또한 제2 또는 외국어로서의 언어수행을 의사소통에 둠으로써, 교실수업에서는 실제 상황에서 의사소통 능력을 높일 수 있는 교수법들이 다각도로 논의되어 왔다. 특히 말하기 수업에서는 의사소통적 교수법의 영향으로 실제적이고 진정성 있는 의사소통적 과제를 도입하기 시작했으며, 말하기의 상황과 목적, 학습자 변인에 따라 말하기의 형태를 결정하고 그것을 교실 수업에 반영하였다(전은주, 2001: 77). 이는 학습자 중심으로 교수요목을 구성하여 학습자들이 말하고자 하는 의미를 효과적으로 전달하는 기술과 전략을 배우게 하려는 것이며, 가능한 목표언어 상황 하에서 많은 경험을 갖도록 유도하려는 것이다. 또한 학습자를 학습과정에 참여시키는 것뿐만 아니라 학습자 자신의 경험을 의사소통의 소재로 삼게 함으로써 유의미한 학습이 되도록 하기 위함이다(김재욱 외, 2012: 103). 그러나 실제 말하기 수업에서는 이러한 교

* 본고는 2014년도 2월 언어과학회 동계학술대회 발표문을 수정·보완한 것이다.

수자들의 노력이 그대로 교실 수업에 반영되지 못하고 있다. 즉, 학습자들 대부분이 수업 시간에 할당된 본인의 말하기 내용이나 분량에만 신경을 쓰고 다른 동료들의 발화에는 집중하지 않는다거나 말하기 수업임에도 불구하고 말하기 활동에 적극적으로 참여하는 것은 소수에 불과하다.¹⁾ 학습자들의 이러한 교실 수업에서의 태도는 실제 말하기 상황에서 상대방의 말을 이해하고 그것에 적절히 호응해야 하는 의사소통적 상황을 고려해 볼 때 심각한 문제라고 할 수 있다. 따라서 교수자들은 교실 수업에서 학습자를 어떻게 학습과정에 참여시켜야 할지, 유창하면서도 보다 정확한 발화를 어떻게 유도할 것인지 고민하지 않을 수 없다.²⁾ 그것은 아무리 훌륭하게 고안된 말하기 과제라고 하더라도 학습자들의 참여가 전제되지 않으면 소용이 없기 때문이다.

한편 대부분의 학습자들이 실제 의사소통 상황과 교실 수업을 분리하여 생각한다. 따라서 수업에 임하는 태도가 소극적이며 말하기 과제 수행에 있어서도 개별 산출이 매우 한정적이다. 즉, 교사의 질문에 답하거나 짝활동, 팀활동에서 본인이 맡은 부분만 마치면 수업에 대한 참여도와 집중도가 현저히 떨어지는 것을 경험할 수 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 일부 기관에서는 학습자들의 적극적인 수업 참여와 학습 동기 유발을 독려하기 위한 방편으로 유급 제도 등의 강제성을 부여하기도 하지만³⁾ 이것 또한 개인적인 열의를 가지고 학습에 참여하는 몇몇 학습자를 제외하고는 학습 효과를 보기 어려운 실정이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 말하기 교실 수업의 목적이 학습자들이 목표 언어를 올바르게 습득하여 실제 의사소통 상황에서 목표 언어로 잘 소통하도록 돕는 데 있는바, 교실 수업에서 목표 언어에 대한 다양한 내적/외적 피드백이 이루어져야 함에도 불구하고 학습자들의 원활한 참여가 어려운 실정이다. 따

-
- 1) Brown(2001: 276)은 말하기 기법을 설계하는 원리를 설명하면서 교실에서 이루어지는 상호작용은 상당 부분 교사가 주도하고 있다면서 먼저 질문하고 지시하며 정보를 제공하는 것은 교사이고 학습자들은 “시킬 때만 말하도록” 길들여져 왔다고 기술하고 있다.
 - 2) 한국어교사 대상 설문 조사에서 교육 경력 10년 이상 된 교사도 교실 수업에서 학습자들이 적극적으로 발화에 참여하도록 하는 것이 가장 어렵다고 하였다.
 - 3) Gardner(1985: 10)는 절박한 시험이나 새 자전거 약속과 같은 사회적 압력들에 의해서 학습자들이 노력한다고 했다(Nunan, 1999 재인용).

라서 본고에서는 교실 수업의 교수자로서 학습자들에게 어떻게 언어적 지식을 전달하고 그것을 어떻게 학습자들이 인지하고 습득·활용할 수 있도록 도울 것인지를 고민하였다. 그리고 PSR(Partner's Speech Reconstitution, 상대 발화 재구성) 활동을⁴⁾ 고안하여 실제 말하기 수업에 적용하였다. 본고는 본 말하기 활동을 소개하여 교실 말하기 수업 현장에서 널리 활용되도록 하는데 목적이 있다.

PSR의 특징은 자연스럽게 동료의 말에 집중하도록 하여 목표언어 입력 자료의 양을 늘리고, 상대 동료의 말을 재구성하여 발화하게 함으로써 학습자들의 발화 양 또한 두 배 이상으로 늘릴 수 있는 말하기 활동이다. 이론적으로는 Schmidt의 주목(noticing) 가설과 Swain의 출력(output) 가설을 바탕으로 하였고, 구체적인 활동으로는 상대 발화를 재구성하여 같은 의미의 내용을 다시 발화하는 것을 기본 모형으로 하였다. 이는 필자가 고안해 낸 말하기 활동이며 2011년 9월부터 2012년 12월까지 세 학기에 걸쳐 K대학의 말하기 수업에 참여한 유학생을 대상으로 수업에서 활용되었다.⁵⁾ 본고의 목적은 이를 교실 말하기 활동의 하나로 체계화시켜 소개함으로써 한국어교사들이 말하기 교실 수업에 활용할 수 있도록 함에 있다.

II. 상대 발화 재구성 활동의 이론적 배경

전술한 바와 같이 본고의 목적은 교실 말하기 수업의 전제가 되어야 하는 학습자들의 발화량을 늘릴 수 있는 교실 말하기 활동을 소개하는 데 있다. 본 교실 말하기 활동은 말하기 활동이 진행되는 동안에 상대방의 발화에 집중하도록 하여 학습자들이 목표언어 입력 자료를 효과적으로 받아들일도록

4) PSR은 상대 발화 재구성(Partner's Speech Reconstitution) 활동의 앞글자만 따서 만든 이름이며, PSR 활동의 주요 규칙이 선행 발화자의 발화 내용을 자기 말로 재구성하여 발화한 후 자신의 발화를 이어서 하는 것이므로 활동 이름에 활동의 특징이 나타나도록 하였다.

5) 한 학기는 다른 동료 교사들과 같이 전통적인 말하기 수업 방식으로 교수하였고, 두 학기는 본고의 PSR 활동을 적용하여 수업 진행을 함으로써 긍정적인 피드백을 받았다.

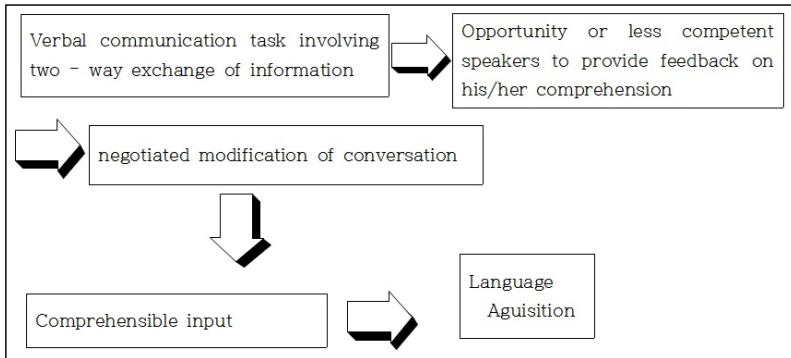
한 활동이다. 지금까지 소개된 다양한 말하기 유형들에 접목시켜 활용하는 것이 가능하기 때문에 교수자들에게는 유용한 교수 기술 중 하나가 될 것이다.⁶⁾ 우선 본 장에서는 3장에서 소개하고자 하는 상대 발화 재구성 활동(이하 PRS이라 함)의 이론적 근간을 이루는 주목(Noticing) 가설과 출력(Output) 가설을 살펴보고자 한다.

1. 주목(Noticing) 가설

언어교육에서 학습과 습득이 다른 개념으로 이해되면서 입력과 출력에 대한 다양한 논의와 함께 학습자들의 언어습득에 대한 이론적 가설들이 소개되었다. 그리고 교수법은 이러한 이론적 가설들을 바탕으로 구체적인 방법론을 제시한 것이라고 할 수 있다(최문석, 2012: 22).

한편 교실 수업에서 교사의 역할이 강조된 것은 Long(1981, 1983)의 상호작용 가설이 나온 무렵부터라고 볼 수 있다. 언어학습과 언어습득을 구분하면서 이해 가능한 충분한 입력만으로도 언어습득이 이루어진다고 본 것이 Krashen(1981, 1985)의 입력가설이다. 반면 Long(1981)은 원어민 간(NS-NS) 대화와 원어민과 비원어민 간(NS-NNS) 대화에서 차이점을 발견하였다. 즉, 언어능력이 우세한 NS가 언어능력이 상대적으로 떨어지는 NNS와의 대화 상황에서 NS-NS 간 대화 상황보다 월등하게 상호작용적 수정행위를 한다는 것이다. 이것을 Long은 NS가 NNS의 이해를 돕기 위해 다양한 형태로 입력을 조정해 주는 행위로 보았다. 즉, 상호작용적 의미 교섭 과정에 초점을 둔 Long(1981, 1983)의 상호작용 가설은 교실 수업에서 교사의 역할이 반드시 필요함을 뒷받침해 준 것이다. <그림1>은 Long(1983)의 대화 과제와 언어습득 간 관계 모형이다.

6) 말하기 유형을 진은주(2001: 79)는 ‘혼자 말하기’와 ‘상대와 말하기’로 구분하였는데 본 활동은 ‘상대와 말하기’ 유형에 활용이 가능하다.



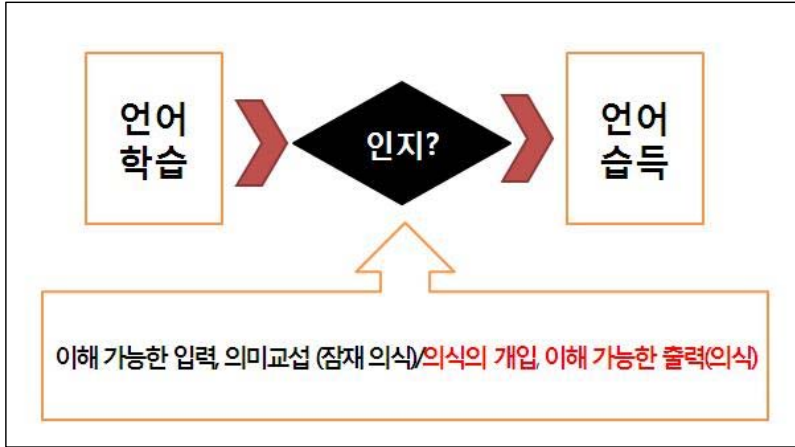
〈그림1〉 Long(1983)의 대화과제와 언어습득 간 관계 모형

그러나 이러한 주장을 Schmidt(1983, 1990, 1993)는 회의적으로 보았다. Schmidt는 자신의 포르투갈어 일지 연구에서 잠재의식적인(sub-conscious) 학습은 언어습득에 이르지 못하며 반드시 학습자들의 의식(awareness)적인 개입이 필요하다고 보았다. 이것이 Schmidt(1983, 1990, 1993)의 주목 가설(Noticing Hypothesis)이다. Schmidt는 awareness의 단계를 세 단계로 구분하였다. ① intention ② noticing ③ understanding이 그것인데 적어도 ②단계 이상(②,③)의 학습자 인지가 있어야 언어습득이 이루어진다고 보았다. 특히 성인학습자의 L2 습득은 L1 습득과는 달리 학습자의 의식적인 노력이 필수적이라는 것이다.

본고에서도 이러한 논의에 동의한다. 따라서 PSR 활동 시 학습자들이 말하기 활동에서 산출하는 서로 간의 발화 자료에 주목하도록 하였다. 한 학습자의 발화가 다른 학습자들에게는 입력 자료로 사용되기 때문에 이때 교사는 의미 전달이 잘 되도록 오류 문장을 수정하여 다시 발화해 줄 수 있다. PSR 활동에서는 말할 순서를 미리 정하지 않고 선행 발화자가 다음 이야기 상대자를 지목하도록 하는 방식이기 때문에 선행 발화자의 발화 내용에 집중하게 된다. 이에 대해서는 3장에서 상세하게 기술할 것이다.

이와 같이 언어학습이 언어습득에 이르는 과정을 설명한 다수의 언어습득 이론들의 논지가 학습자의 인지(의식의 개입)를 기준으로 달라지는 것을 알 수 있다. <그림2>는 이상의 논의를 도식화한 것이다. 따라서 학습자들이 목

표언어로 산출되는 서로 간의 발화 자료에 집중하도록 하는 것은 교실 말하기 활동에서 필수적으로 선행되어야 한다.



〈그림2〉 학습자의 인지를 기준으로 본 언어 습득 가설

2. 출력(Output) 가설

Schmidt(1983, 1990, 1993)의 연구에 이어 Swain(1985)은 목표언어의 입력뿐 아니라 목표언어의 출력이 언어습득에 미치는 영향에 대하여 논하였다. Swain(1985)은 이전까지의 언어습득 이론들이 목표언어의 입력에 초점을 맞추어 논의를 전개한 것과는 달리 학습자들의 출력에 관심을 가졌다. Swain은 몰입 프로그램에 참여한 학습자들이 완전한 의사소통 능력을 갖추는데 실패한 원인을, 교실수업에서 학습자들이 말할 수 있는 기회가 제한되어 있고 학습자가 목표언어를 직접 산출하도록 요구받지 않았기 때문이라고 하였다. 외국어 습득에서 입력의 역할은 매우 중요하지만 이해 가능한 입력만으로는 언어학습이 언어습득에 이를 수 없다는 주장이다. 즉, 몰입 프로그램에 참여한 학습자들이 원어민과 동일한 산출 능력을 가지지 못하는 것은 이해 가능한 입력의 제공이 불충분한 것이 아니라, 이해 가능한 출력이 제한적이기 때문이라고 하였다.⁷⁾ 즉, 학습자들의 산출이 언어습득으로 이어지기

위해서는 학습자들이 목표언어를 사용한 산출을 압박 받았을 때(pushed)인데, 몰입 프로그램에서는 목표언어 사용의 기회가 거의 주어지지 않을 뿐더러 출력에 대한 압박이 없다는 것이다. Swain은 바로 이러한 점을 이해 가능한 출력의 제한적 요소로 꼽았다.

이후 Swain(1993, 1995)은 출력의 기능을 다음의 세 가지로 기술하였다. 첫째, noticing triggering function이다. 목표언어를 산출하는 행위를 통해 학습자는 본인이 말하고자 하는 것과 말할 수 있는 것의 차이를 인식하게 된다는 것이다. 예를 들어 ‘어제 친구와 점심을 먹어요’라는 발화를 하는 동시에 학습자 스스로가 ‘어제’와 ‘먹어요’가 어색한 관계에 있다는 것을 인식하게 된다는 것이다. 그리고 이러한 인식을 통해 학습자는 언어적 오류를 발견하고 목표언어에 주목하게 된다는 것이다. 둘째, the hypothesis – testing function이다. 학습자는 출력을 통해서 자신의 이해 정도를 점검할 수 있고 대화 상대자로부터 받은 피드백을 통해 그들의 중간언어체계에 대한 언어적 적격함(well-formedness)을 검증할 수 있다는 것이다. 그리고 출력의 이러한 기능이 몰입 프로그램에 참여한 학습자들에게 필요한 이해 가능한 출력의 개념이라고 설명하였다. 끝으로, the meta-linguistic function이다. 학습자들은 출력을 통해 목표언어에 대한 언어적 지식을 조율하고 내재화하게 된다는 것이다. 즉, 자신의 목표언어 사용 체계를 산출에 반영하면서 언어적 통제를 하고 내재화할 수 있는 능력을 갖게 되는데 이때 학습자들의 출력이 메타언어학적 기능을 하게 된다는 것이다.

학습자들이 목표언어를 출력한다는 것은 앞에서 말한 세 가지 기능이 작동한다는 것을 의미한다. 이러한 출력 기능을 거치면서 학습자들은 내적, 외적 피드백을 받게 되는 것으로 학습자가 이해 가능한 출력의 기회를 갖지 못하면 이러한 피드백의 기회 조차도 가질 수 없는 것이다. 결국 이러한 출력의 기능은 순차적이든 동시적이든 학습자들의 이해 가능한 출력을 통해서만 작동하는 것이므로 출력의 기회가 많으면 많을수록 그 효과는 더 높아질 것이다. 따라서 PSR 활동에서는 학습자들의 발화 양을 최대한 끌어올릴 수 있

7) Swain은 ‘이해 가능한 출력(comprehensible output)’을 Krashen이 주장한 ‘이해 가능한 입력’과는 독립적인 언어습득 요인으로 보았다.

도록 다소 인위적인 설정을 하였다. 이것은 학습자들이 본인들의 산출 자료에 대해서 출력 가설에서 기술하고 있는 출력의 기능을 최대한 활용하기를 기대했기 때문이다.

일반적으로 교실 말하기 수업에서는 암묵적으로 학습자들의 말할 순서나 분량이 정해져 있는 경우가 많다. 즉, 학습자들은 본인의 말할 차례에 본인에게 할당된 말할 것들만 산출하면 되는 것이다. 그러나 PSR 활동에서는 학습자들이 선행 발화자의 발화를 재구성하여 산출한 뒤에 본인의 발화를 이어가도록 규칙을 정하였고, 선행 발화자가 누구를 지목할지에 따라 다음 발화자가 결정되기 때문에 본인의 차례가 지났다고 하더라도 동료들의 발화에 집중해야만 한다. 따라서 본 활동에 참여하는 학습자들은 자동적으로 선행 발화자의 발화에 주목하게 되고 각자의 개별 발화에 대해 정해진 규칙을 따름으로써 출력 기능의 활용 기회가 많아지게 된다. 또한 학습자들의 발화마다 교사의 피드백이 이루어진다면 산술적으로는 보통 말하기 활동에 비해 4배 정도의 입력이 발생하게 된다. 출력 또한 선행 발화자의 발화를 먼저 재구조화하여 발화한 후 학습자 본인의 발화를 이어가게 됨으로 2배에서 2.5배 정도로 늘어나게 된다. 즉, PSR은 말하기 활동 시 목표언어 산출에 대한 규칙을 설정하여 학습자들의 발화량을 늘리는 동시에 학습자들이 인지적 과정을 거쳐야만 하는 산출의 기회를 많이 가질 수 있도록 인위적으로 설정한 말하기 활동이다.

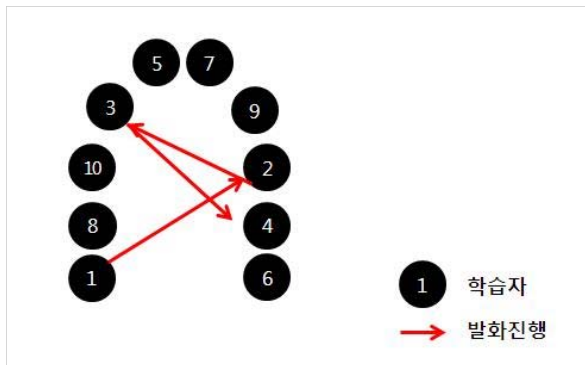
III. 상대 발화 재구성 활동의 이해

교실 수업에서 교사의 역할이 학습자들에게 학습 동기를 부여하고 나아가 언어수행력 향상을 돕는 것인바, 교실 수업에서 의사소통의 기본 요소인 상대방의 발화를 이해하고 반응하도록 하는 것은 필수적인 교수 기술(skill)일 것이다. PSR 활동은 풍부한 입력, 입력에 대한 집중, 풍부한 출력 이렇게 세 가지 요소에 초점을 맞춰 고안되었다. PSR 활동은 별도의 말하기 과제로서가 아닌 기존 말하기 과제들을 진행하면서 부분적으로 적용이 가능한 말하

기 활동 유형 중 하나이다. 따라서 교실 말하기 수업에서 학습자 수준별 수업에 알맞은 말하기 유형과 접목하여 사용할 수 있다. 본 장에서는 PSR의 구체적인 활동 방법과 유의사항, 장단점을 차례로 살펴보고, 김재욱 외(2010: 201)에서 의사소통식 교수법의 예로 제시한 말하기 교수 활동과 비교하여 PSR 활동의 활용 예를 소개하고자 한다.

1. 교실 수업 형태

일반적으로 말하기 수업을 진행할 때에는 좌석 배치를 ‘∩’자나 타원형으로 배치하게 된다. PSR 활동을 위해서도 ‘∩’자 배치를 유지하였다. 이는 서로 대화를 주고받을 때, 보다 자연스러운 분위기를 만들어주기 위함이며, 가능한 짝과의 상호작용이 아닌 마주보는 동료들을 대화 상대자로 선택하도록 한 설정이다(그림3 참조). 대화 상대자로 마주보는 동료들을 선택해야 하는 것도 본 활동의 규칙이다. 대화 상대자를 맞은 편 동료로 선정하도록 한 이유는 ① 발화 시 목소리의 크기를 크게 조절하도록 유도하고 ② 발음을 명확하게 하도록 하고 ③ 문장을 또박또박 발화할 수 있도록 하고 ④ 함께 참여하는 학습자들 모두가 서로에게 쉽게 주목할 수 있도록 돕기 위함이었다.



〈그림3〉 PSR의 교실 배치도

수업에 참여하는 학습자 수는 12명에서 18명 사이가 바람직하다. 학습자 수가 많은 경우에는 조별 활동으로 응용 가능할 것이다. 학습자의 수나 교실

공간을 고려하여 자리를 원형으로 배치할 수 있다. 그러나 자리를 원형으로 배치하면 교수자가 늘 임의 학습자의 뒤에 위치하게 되기 때문에 본고에서는 ‘∩’자 배치를 추천한다.

PSR 활동은 적은 수의 학습자들과 활동하는 것보다 많은 수의 학습자들과 활동하는 것이 더 활발하게 진행된다. 또한 대화 상대자를 맞은 편 동료로 선정하도록 함으로써 진술한 기대효과도 얻을 수 있다.

교실 수업에서 한정된 시간적 제약으로 인해 모든 학습자들에게 활동의 기회를 골고루 주기 어렵다는 단점이 있을 수 있다. 하지만 교실 수업의 시간 조절은 수업을 주도하는 교사가 적절히 조정할 수 있으리라 본다. 그렇더라도 참여자 수가 너무 많아질 경우에는 본 활동이 지향하는 소기의 목적 달성을 위해 조별 활동으로 응용하여 진행하는 것이 바람직하다.

2. 활동 방법

일반적으로 말하기 수업에서 활동 유형을 수준별로 나누어 수업을 하게 된다. 하지만 본 활동은 전체 수준별 수업에서 적용이 가능한 활동이다. 1장에서 언급한 것처럼 말하기 수업에서 학습자들의 발화량을 늘리기 위한 말하기 활동의 하나로서 말하기 과제 수행 시에 부분적으로 적용이 가능하다. 활동 방법은 ‘질문하고 답하기’의 말하기 유형의 경우, 대체로 말하기 주제에 대해서 교수자가 먼저 학습자 전체에게 공지를 하고 시작하거나, 임의의 학습자 1인에게 질문을 하는 방식으로 시작할 수 있다. 학습자 전체에 대한 공지로 시작하는 경우에도, 학습자들이 개별적으로 개인 발화를 잘 산출할 수 있도록, 처음 시작은 교사가 임의의 학습자를 대상으로 발화를 이끌어 주어야 한다. 한편 학습자들은 교사의 발화를 언제나 표본으로 여기기 때문에 교사는 가능한 비문을 사용하지 말고 정확하게 발화하도록 한다.⁸⁾ 이후 교

8) 김선정 외(2010: 88-91)에서 말하기 수업에서 교사의 발화는 효과적인 말하기 교육을 위해 매우 중요하다고 했으며 교사 발화는 그 자체가 교재의 기능을 수행한다고도 했다. 그렇기 때문에 교사는 1) 표준어로 2) 표준 발음으로 발화해야 하며 3) 그날의 학습 내용보다 어려운 어휘나 문장 구조를 발화하지 말아야 하고 4) 학습자 수준을 고려하여 발화하여야 하며 5) 너무 많이 발화하지 말아야 하며 9) 학습자 발화에 적절한 피드백을 제공하고 10) 중간언어를 발화하지 않도록 유의해야

사의 상대 발화자로 선택받은 임의의 학습자는 대답을 하게 되는데, 이때 교사는 학습자의 발화를 교정하여 다시 정확하게 말해줄 수 있다.⁹⁾ 그리고 나서 대답을 한 학습자는 본인과 이야기를 할 다음 학습자를 지목하여 질문한다. 이렇게 지목을 받은 학습자는 앞에서 이야기를 했던 학습자의 발화를 요약해서 자신의 말로 전체 학습자들에게 이야기를 해주고 난 후에, 본인의 이야기를 한다. 이상의 절차를 간단히 정리하면 <표1>과 같다.

<표1> PSR의 활동 절차와 예시

구분	내용
활동 절차	1) 말하기 과제에 알맞은 주제에 대해 교수가 먼저 임의 학습자 1인에게 질문(이야기)을 한다. 2) 학습자는 답을 할 때, 교사의 발화를 자신의 말로 먼저 요약하여 말하고 난 후 자신의 이야기를 한다. 예시와 같이 교사의 발화가 질문으로 시작하면 첫 번째 학습자는 본인의 이야기만 하면 된다. 다만 교사는 학습자들의 수준을 고려하여 교사의 이야기를 덧붙일 수 있다. 3) 이야기를 마친 첫 번째 학습자는 자신과 이야기를 나눌 다음 학습자를 지목한다. 이때, 상대 대화자로 옆에 있는 동료를 지목하지 않도록 주의한다. 4) 지목을 받은 학습자는 앞에서 이야기를 했던 동료 학습자와 같은 방식으로 선행 발화자의 이야기를 요약해서 자신의 말로 이야기를 해주고 난 후에, 본인의 이야기를 한다. 5) 동일한 방식으로 3)과 4)를 전체 학습자들이 참여할 수 있도록 반복한다. 6) 이야기가 오고가는 중에 교사는 학습자들의 발화를 교정해 줄 수 있다. 학습자들의 수준이 낮은 경우에는 교사가 한 사람의 발화를 마친 뒤에 같은 문장을 명확히 다시 말해 줄 수 있다.
활동 예시	교사: ○○○씨, 주말에 무엇을 했어요? 저는 주말에 청소를 했어요. 학습자1: <u>선생님은 주말에 청소를 하셨다고 했는데</u> 저는 주말에 친구와 함께 동방신기 콘서트에 다녀왔습니다. 사람이 많아서 복잡했지만 신나는 하루였습니다. <u>***씨는 주말에 뭐 했어요?</u> 학습자2: <u>000씨(학습자1)는 주말에 친구들과 콘서트에 다녀왔다고 했는데</u>

한다고 명시하고 있다.

- 9) 필자의 경우는 암시적 피드백(implicit feedback)의 하나인 recast를 활용하였다. recast는 학습자들 간의 상호작용을 방해하지 않는 피드백 중 하나이며 선행연구자들에 의해 이미 효과가 검증된 피드백 중 하나이다. recast에 대한 자세한 내용은 김남형(2010)을 참고하라.

	<p>저는 월요일이 시험이라서 기숙사에서 공부를 했습니다. <u>xxx씨(학습자)는 주말에 뭐 했어요?</u> 학습자3: <u>***씨(학습자)는 시험이 있어서 주말에 공부를 했다고 했는데</u> 저는 지방에 아는 교수님께 다녀왔습니다. 고속버스를 처음 탔어요. </p>
--	---

<표1>은 실제로 K대학 학부에서 공부하는 학문 목적 한국어 학습자들이 한국어 회화 시간에 PSR 활동으로 발화한 내용을 그대로 옮긴 것이다. 활동 예시로 보인 것은 수업을 시작하면서 학습자들과 주말에 지낸 이야기를 나누는 시간에 PSR을 적용한 예이다. 진한 글씨체로 밑줄이 표시되어 있는 부분은 일반적인 말하기 수업에서 발화하지 않아도 되는 부분들이다. 그러나 PSR 활동의 규칙을 적용하게 되면 학습자들은 본인의 기본적인 발화량보다 2~2.5배 정도 더 많이 발화하게 되는 것을 확인할 수 있다. 또한 이것이 PSR 활동의 규칙이기 때문에 수업에 참여하는 학습자들은 수줍음이 많거나 적거나 성격이 적극적이거나 소극적이거나 상관없이 본인의 발화에 충실하게 임하게 된다. 이러한 점은 PSR 활동의 장점 중 하나이다. 그것은 일반적으로 교실 말하기 수업에서 말하기 과제를 수행하다 보면 성격이 적극적인 학습자가 주로 말의 주도권을 잡게 되고 그렇지 않은 학습자는 듣기만 하게 되는 경우를 종종 경험한 적이 있을 것이다. 따라서 PSR 활동을 수업에 잘 적용한다면 기존의 말하기 수업이 가지는 단점을 보완할 수 있을 것이다.

3. 상대 발화 재구성 활동 시 주의할 점

PSR 활동은 그 의도가 개별 학습자의 목표언어 산출량을 높이고 교실 수업 활동을 하는 동안에 산출되는 서로의 발화에 집중하도록 하는 데 있다. 따라서 다음의 몇 가지 유의사항을 숙지하여야만 PSR 활동을 효과적으로 수행할 수 있을 것이다. 유의사항을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 말하기 순서를 미리 정하지 않는다. 순서를 정하지 않고 처음에 교사의 대화 상대자로 선택된 학습자부터 임의 순서로 돌아가면서 이야기하도록 함으로써 활동에 참여한 다른 학습자들이 현재 발화하고 있는 학습자의 이야기를 집중해서 듣게 된다. 즉, 다음 차례에 누가 대화 상대자로 선택될지

모르는 상황이기 때문에 본인이 선택된다면 현재 학습자의 발화를 본인의 말로 다시 말해야 함으로 선행 발화자의 말에 집중할 뿐만 아니라 교사의 피드백이나 교사의 재발화에도 집중하게 된다.

둘째, 교사의 피드백은 대화를 방해하지 않는 선에서 하고,¹⁰⁾ 그때그때 교사의 말로 다시 한 번 완전한 문장으로 발화해줄 수 있다. 이것은 앞선 발화자의 발화 내용을 자신의 말로 요약해야 하는 학습자들 입장에서는 기다려지는 시간이기도 하다. 실제로 목표언어에 대한 숙달도가 낮은 학습자들은 교사의 재발화를 통해 선행 발화자의 내용을 명확하게 알아듣고 상대 발화 재구성 작업을 하게 된다. 이때 지목 받은 학습자가 선행 발화자의 발화를 잘 못 알아들은 경우에는 다시 질문을 하여 선행 발화자의 내용을 다시 산출하도록 요청하기도 한다.

셋째, 말하기 활동 시 책상 배열은 ‘∩’자 또는 타원형을 유지하고, 상대 대화자를 선택할 때 옆 사람을 지목하지 않도록 미리 알려준다. 옆 사람을 지목하여 이야기를 하게 되면 발화 시 목소리의 크기를 크게 하는 연습도 잘 되지 않을 뿐만 아니라 학습자들 간 발화에 대한 집중력 또한 낮아질 확률이 크다. 따라서 다음 발화자를 가능한 가장 멀리 마주 앉은 학습자를 선택할 수 있도록 규칙을 알려주고 교사가 분위기를 잘 유도하는 것이 필요하다.

넷째, 교사가 중간 중간에 추가적으로 학습자들의 의견을 물을 때에는, 한 번 지목받았던 학습자들의 주의를 환기하는 의미에서, 이미 답을 했던 학습자들을 위주로 묻는 것이 효과적이다. 이것은 자칫 불완전한 동료들의 발화에 비참여적 태도를 보일 수도 있는 학습자를 견제하기 위한 장치이다.

다섯째, 교사는 말하기 과제 운용에 능숙해야 한다. PSR 활동이 인위적으로 고안된 활동이기 때문에 학습자들의 발화와 PSR 활동 분위기가 교사의 교실 수업 운용 능력에 따라 좌우될 수 있다. 따라서 자연스럽게 활동을 이끌고 수업의 활력을 잃지 않도록 교사가 교실 수업을 능숙하게 운용할 필요가 있다.

10) 진술한 바와 같이 필자는 피드백을 recast로 하였다. recast 해줄 때 해당 발화를 했던 학습자가 알아차리지 못하더라도 전체 학습자와 해당 학습자에게 교사의 명확한 발화를 한 번 더 듣게 함으로써 입력의 양을 배로 늘리는 효과를 갖게 된다.

PSR 활동 시 이상의 다섯 가지 정도를 유의하여 운용한다면 교수자는 단기간의 말하기 수업만으로도 학습자들의 괄목할만한 말하기 실력 향상에 보람을 느낄 수 있을 것이다.

4. 상대 발화 재구성 활동의 장점과 단점

1) 장점

PSR의 장점은 첫째, 학습자들이 말하기 활동 시간 동안은 집중할 수 있다는 것이다. 일반적으로 말하기 수업에서 학습자들은 본인의 역할이 끝나면 특별한 학습 동기나 의지가 없는 경우 수업에 집중하지 못한다. 그러나 PSR 활동의 경우에는 선행 발화자의 이야기 내용을 본인의 말로 재발화해야 하는 것이 규칙이기 때문에 활동이 진행되는 수업 시간 동안은 전체 학습자들이 서로의 발화에 자연스럽게 집중하게 된다. 즉, 활동 자체는 인위적이지만 서로의 발화에 집중하는 것은 매우 자연스럽게 유도할 수 있다. 같은 이유로 보통의 말하기 수업에서는 학습자 1인당 참여 시간을 { (활동 시간 / 학습자 수) + @ (학습자의 적극적인 참여) } 로 본다면, PSR 활동의 경우는 말하기 활동 시간 자체가 학습자 1인의 말하기 수업 참여 시간과 동일하다고 볼 수 있다. 둘째, 학습자들은 선행 발화자의 산출에 자연스럽게 집중하게 되기 때문에 말하기 능력뿐만 아니라 듣기를 포함한 구어 능력 전반에 걸쳐 실력이 향상될 수 있다. 이때에도 학습자들이 받게 되는 목표언어의 입력은 일반적인 말하기 수업보다 상대적으로 많은 두 배 이상의 양이며, 학습자들 간 대화이므로 대부분이 이해 가능한 입력 자료라고 볼 수 있다. 셋째, 교수자는 학습자들이 무엇을 알고 무엇을 모르는지 쉽게 파악할 수 있다. 선행 발화에 대해 학습자들은 각자가 이해한 바를 본인의 말로 다시 이야기를 하는 과정에서(reconstitution, 재구성) 완전히 이해하지 못한 것과 이해하고 있는 것을 그대로 산출하게 된다. 따라서 교사는 쉽게 학습자의 중간언어 체계를 알아차리게 되고 바로바로 학습자들에게 피드백을 줄 수 있다. 넷째, 학습자의 입장에서는 말할 기회를 많이 가지게 되어 교사로부터 피드백을 받을 기회가 많아진다. 선행 발화를 재구성하여 먼저 이야기하고 본인의 발화를 뒤에 이어서 하는 것이 규칙이므로 기본적으로 개별 학습자의 발화 양은 다른 말

하기 활동과 비교해 볼 때 두 배 이상 증가하게 된다. 그리고 목표언어를 산출하는 동안은 내적, 외적 피드백을 받을 수 있게 된다. 다섯째, 학습자들은 학습에 대한 필요와 흥미를 갖게 된다. PSR 활동에서는 본인들이 미리 계획한 내용만을 발화하는 것이 아니고 선행 발화자의 돌발적인 내용에 대해서도 목표언어로 표현해야 하기 때문에 오류를 산출하게 된다. 이때 본 활동에서는 교사가 학습자들의 발화에 대해 바로 피드백을 주기 때문에 학습자들은 학습 참여에 적극적인 태도를 보이게 된다. 또한 모든 학습자들이 참여하여 발화할 기회를 가지게 되기 때문에 수업에 대한 흥미도 높아지게 된다. 그밖에 성향이 내성적이어서 말하기로 표현하는 것에 대한 부담을 느끼는 학습자들도 PSR 활동의 규칙은 모두 따라야 한다는 것을 알기 때문에 말하기에 참여하는 것을 읽기 연습 문제를 하듯이 자연스럽게 받아들인다는 것이 PSR의 장점이다.

2) 단점

앞 절에서 살펴본 바와 같이 PSR 활동은 교실 말하기 활동으로서 다양한 장점을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 다음은 PSR 활동의 한계점이라고 볼 수 있다. 첫째, 교실 말하기 수업이 한정된 시간에 이루어져야 하기 때문에 수업에 참여하는 학습자가 일정 수를 넘어갈 경우에는 부분적인 도입밖에 할 수 없거나 조별로 시행해야 한다. 그러나 이것은 교실 말하기 수업이 가지는 보편적인 문제점이기도 하다. 따라서 수업 배정 시 이러한 점을 고려하여 말하기 수업인 경우 인원수에 제한을 두는 방법으로 일부 해결이 가능할 것이다. 둘째, PSR 활동의 특성상 교수자가 말하기 과제에 대해 완전하게 숙지하고 있어야 원활하고 자연스럽게 운용될 수 있기 때문에 초보 교수자 입장에서는 다소 부담스러울 수 있다. 셋째, 학습자들 간의 수준 차이가 클 경우에는 상대적으로 수준이 높은 학습자들의 흥미가 떨어질 수 있다. 따라서 교수자가 운용 시 이러한 점까지 고려하여 활동을 이끌어야 할 것이다. 실제로는 학기 초에 언어능력이 상대적으로 떨어지는 학습자의 실력이 상향 조정되는 것을 볼 수 있었다.

5. 상대 발화 재구성 활동의 활용 예

PSR 활동은 다양한 교실 말하기 과제에 접목시켜 활용할 수 있다. 토론 수업이나 인터뷰 등의 말하기 과제에도 응용이 가능하다. 본 절에서는 실제로 한국어교사들이 말하기 교실 수업 자료로 참고하는 교재 중 일부 내용을 발췌하여 PSR 활동을 접목시킨 예를 보이고자 한다. <표2>는 김재욱 외 (2010: 201)에서 의사소통식 교수법으로 소개하고 있는 실제적인 교실 말하기 연습 활동 과제이다. 여기에 PSR 활동을 적용하여 활동 예를 함께 제시하였다.

<표2> PSR 활동의 활용 예

학습 단계	학습 활동(교사-학습자)
<p><전체 활동> 교실 말하기 연습 활동</p>	<p>T: 여러분은 한국에 오길 잘한 것 같아요? S2: 오길 잘했다고 생각할 때도 있고 아닐 때도 있어요. T: S2 씨는 언제 한국에 오길 잘했다고 생각해요? S2: 한국말 실력이 점점 좋아질 때 한국에 오길 잘했다고 생각해요. T: 그럼 S5 씨는요? S5: 맛있는 한국 음식을 먹을 때 한국에 오길 잘했다고 생각해요.¹¹⁾</p> <p>*다수의 학습자에게 질문한다.</p>
<p>PSR 활동의 적용 예시</p>	<p>T: 여러분은 한국에 오길 잘한 것 같아요? S2: 오길 잘했다고 생각할 때도 있고 아닐 때도 있어요. T: S2 씨는 언제 한국에 오길 잘했다고 생각해요? S2: 한국말 실력이 점점 좋아질 때 한국에 오길 잘했다고 생각해요. S5 씨는 언제 한국에 오길 잘했다고 생각해요? S5: S2 씨는 한국말 실력이 좋아질 때 한국에 오길 잘했다고 했는데, 저는 맛있는 한국 음식을 먹을 때 한국에 오길 잘했다고 생각해요. S8 씨는 언제 한국에 오길 잘했다고 생각해요?</p> <p>*다수의 학습자에게 질문한다.</p>

<표2>의 PSR 적용 예시에서 진하게 이탤릭체와 밑줄로 표시된 곳이 PSR 활동을 도입했을 때의 변화이다. <표2>의 <전체 활동> 교실 말하기 연

11) S5의 발화는 이해를 돕기 위해 임의로 추가했음을 밝힌다.

습에서는 교사의 발화가 학습자들의 발화 사이사이에 출현한 것을 볼 수 있다. 또한 학습자들의 발화는 교사의 질문에 본인의 경험만 이야기하기 때문에 발화양이 한정적이고 다른 학습자의 발화에 집중하도록 하는 강제성은 없는 것을 확인할 수 있다. 따라서 이러한 보편적인 교실 말하기 수업에서는 학습자들이 본인의 말차례가 끝나면 다시 본인의 말차례까지 기다리는 동안 지속적으로 다른 학습자들의 발화에 집중하기가 쉽지 않다. 특히 본인이 흥미를 느끼지 못하는 주제에 대한 말하기 활동을 할 때에는 주의 집중을 하기가 보통의 학습 의지로는 어렵다고 봐야 할 것이다.

반면, PSR 활동의 적용 예시 부분을 보면 교사는 말하기 활동을 위해 질문을 먼저 하게 되지만 두 번째 학습자부터는 교사의 질문을 학습자가 받아서 하는 것을 확인할 수 있다. S2가 교사의 질문을 받아서 S5에게 대신 질문을 함으로써 실제로 S2는 선행 발화자의 내용을 재구성하여 발화하지 않았더라도 교사의 질문 부분만큼 발화양이 늘어난 것이다. 또한 말하기 활동의 분위기가 교사 중심에서 학습자 중심으로 옮겨지게 되기 때문에 학습자들의 참여도와 활동에 대한 집중도가 자연스럽게 높아지게 된다. S5 역시 본인 경험을 이야기하기 전에 S2가 이야기했던 내용을 재발화한 것을 확인할 수 있는데 이로써 S5는 질문까지 합하면 발화양이 두 배 이상이 된 것을 볼 수 있다. 한편 교사의 두 번째 발화(진한 글씨체)는 PSR 활동을 하다보면 교사가 첫 번째 질문을 시작만 하면 학습자들끼리 서로 궁금한 것을 한두 차례 더 묻게 되면서 학습자의 발화로 대체되는 경우가 종종 발생하기도 한다. 따라서 교사 발화는 처음에만 나타나게 된다. 그러나 이것은 처음부터 기대할 수 있는 PSR 활동의 효과가 아니기 때문에 학습자 발화로 대체하지 않았다.

이상에서 살펴본 바와 같이 PSR의 활동이 다소 인위적이기는 하지만 의사소통식 교수법에서 지향하는 학습자 중심의 수업에 더 가까운 활동임을 알 수 있다. 또한 학습자의 목표언어 산출량이 늘어나면서 피드백을 받을 기회가 많아지기 때문에 의사소통식 교수법의 단점인 정확성을 확보하는 데에도 도움이 된다는 것을 알 수 있다. 이는 교실 말하기 수업에서 학습자들이 서로 간의 상호작용에 집중하도록 하고 개별 발화의 산출량을 늘릴 수 있도록 활동을 고안함으로써 출력 가설의 출력 기능을 학습자 스스로 활용할 기

회를 많이 만들어 주었기 때문이다.

IV. 결론

본고는 교실 말하기 수업 활동에서 학습자들의 언어습득을 돕는 가장 중요한 요소를 풍부한 입력, 입력 자료에 대한 집중, 목표언어의 풍부한 산출로 보았다. 그리고 이러한 요소들이 잘 기능할 수 있는 교실 말하기 수업 활동을 고안하여 제안하였다. 상대방의 발화를 재구성하여 발화하도록 하는 규칙을 통해 목표언어의 입력과 출력의 양을 늘리고 말하기 활동 시간만큼은 서로의 발화에 집중하도록 하는 활동이다. 이것은 기존의 의사소통적 말하기 과제들과 접목하여 활용이 가능하며 학습자들의 목표언어 수준에 맞도록 응용이 가능한 말하기 활동이다. 본고는 활동의 특성이 드러나도록 PSR이라 이름 짓고 현장 교수자들이 교실 말하기 수업에 적용할 수 있도록 PSR에 대한 활동 방법과 유의할 점, 실제 수업 사례와 적용 예시 등을 체계화하여 소개하였다. 다소 인위적인 활동이기는 하지만 Nunan(1999: 323)에서 언급한 바와 같이 일정한 학습 훈련이 말하기를 회피하는 학습자들의 성향을 극복하는 방법이 될 수 있고 학습자들의 학습 참여 유도를 위해서는 일련의 학습 참여 훈련이 필요하다고 생각하였다. 즉, 교실 말하기 수업에서 우선적으로 전제가 되어야 하는 학습자들의 참여를 유도하고, 서로의 발화에 집중하도록 하고, 상대 동료의 말을 재구성하여 발화하게 함으로써 학습자들의 발화량을 극대화할 수 있는 PSR 활동이 학습자들의 말하기 참여 훈련인 것이다.

제2언어 또는 외국어 능력이 탁월하다고 하는 것은 해당 언어를 모어로 사용하는 사용자와 의사소통을 하는 데 무리가 없다는 것을 의미한다. 그리고 이것은 일차적으로 말하기 능력을 의미한다. 따라서 교실 수업에서는 학습자들이 말하기 과제를 성공적으로 수행하도록 하는 반복적인 과정을 통해 학습자들의 목표언어 습득을 돕고 그들의 목표언어 산출이 자동화될 때까지 가능한 많은 발화가 이루어지도록 해야 한다. 그런데 이러한 과정은 교사가 노력한다고 해서 이루어지는 것이 아니며 학습자들이 얼마나 수업에 적극적

으로 참여하고 집중하느냐 하는 여부에 따라 매우 큰 영향을 받게 된다. 이에 본고에서는 학습자들이 교실 수업에서 자연스럽게 주의 집중을 하도록 하고 목표언어 산출량을 늘릴 수 있는 교실 말하기 활동으로 PSR 활동을 소개하였다. 이것은 필자가 K대학에서 한국어회화반을 가르치면서 적용하여 긍정적인 피드백을 받은 수업 모형이다. 다만 본 말하기 활동이 실험을 목적으로 설계하여 진행한 것이 아니고 학습자들의 교실 말하기 활동을 효과적으로 돕기 위해 고안된 것이기 때문에 실증적 근거 자료의 확보가 아쉬움으로 남는다. 앞으로 본고의 교육 자료를 바탕으로 후속 연구자들에 의해 다양한 각도의 실증적 연구 등이 뒷받침되기를 바라며 말하기 수업을 담당하는 보다 많은 교수자들에게 교실 말하기 수업 자료로 효과적으로 유용되길 바란다.

❖ 참 고 문 헌

- 김남형, 「고쳐 말하기가 한국어 학습자의 정확성 향상에 미치는 효과」, 경희대학교 석사학위논문, 2010.
- 김선정·김용경·박석준·이동은·이미혜, 『한국어 표현교육론』, 서울: 형설출판사, 2010.
- 김재욱·김지형·김현진·박동호·허용, 『한국어 교수법』, 서울: 형설출판사, 2010.
- 배윤경, 「외국어 교수법의 원리에 따른 독일어 교재의 구성과 내용의 변화 분석 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문, 2010.
- 전은주, 『말하기 듣기 교육론』, 서울: 도서출판 박이정, 2001.
- 최문석, 「입출력 강화를 통한 한국어 듣기 교육 연구」, 경희대학교 박사학위논문. 2012.
- Brown, H. Douglas, Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy-2nd ed., Longman, 2001.
- ELLIS, Rod, Analysing Learner Language, Oxford. 2009.
- KRASHEN, Stephen, Second language acquisition and second language learning, Oxford: Pergamon, 1981.
- _____, The input hypothesis: issues and implications, London: Longman, 1985.

- LONG, Michael H., "Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz(Ed.), Native language and foreign language acquisition(pp.259-278)": *Annals of the New York Academy of Sciences* Vol. 379, 1981.
- _____, "Native speaker/non-native-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics* 4(2), 126-141, 1983.
- NUNAN, David, *Second Language Teaching & Learning*, 1999; 임병빈·한혜령·송해성·김지선 역, 「제2언어 교수 학습」, 서울: 한국문화사, 2003.
- SCHMIDT, Richard, Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd(Ed.), *Sociolinguistics and language acquisition*(pp.137-174). Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- _____, "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics* 11(2), pp 129-158, 1990,
- _____, "Awareness and Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics* 13, pp 206-226, 1993,
- SWAIN, Merrill, Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235-253, 1985.
- _____, "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough": *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), pp.158-164, 1993.
- _____, Three functions of output in second language learning, In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144), Oxford University Press, 1995.

❖ ABSTRACT

A study on Activity in Speaking Class:
Partner's Speech Reconstitution(PSR)

Kim, Sang kyung

The purpose of this paper is to introduce a new and effective classroom speaking activity helping student's communication in real situation. It will be one of useful teaching techniques for teachers because it can be used with other various types of speaking activities together. The activity is designed by the researcher, and named as the Partner's Speech Reconstitution(PSR) in this paper. In chapter 2, Noticing and Output hypothesis which is the theoretic basis of the PSR will be described and the chapter 3 will explain activity methods and examples of the PSR, and then describe its merits and demerits. The researcher applied and practiced the PSR in the speaking class for international students in the K university for three semesters. This paper systematically introduces its organized activity. It helped learners elicit speaking performance of students who avoided talking in the speaking class, made the students concentrate in speaking activity, and helped the learners to talk sufficiently by inducing each student to reconstitute partner's speech production.

Key Words

말하기, 교실 활동, 재발화/재구성, 상대발화재구성, 출력가설
speaking, class activity, reconstitution, PSR, output hypothesis

논문접수일: 2014년 11월 20일

심사완료일: 2014년 12월 12일

게재확정일: 2014년 12월 16일