

대학 중국어 강의에서 사용되는 교수의 질문에 대한 대화 분석적 고찰

崔泰勳*

<목 차>

1. 서론
 - (1) 연구목적
 - (2) 선행연구
 - (3) 연구방법
2. 교수 질문에 대한 분석 및 논의
 - (1) 첫 번째 수업
 - (2) 두 번째 수업
3. 결론

1. 서론

(1) 연구목적

현재 대학교육에서 학생들에게 가르쳐야 할 가장 중요한 능력 중 하나는 질문하는 힘이라고 강조하는 학자들이 증가하고 있다. 즉 인간의 미래 생존 전략은 현재의 문제를 인식하는 의제설정의 능력, 바로 창의적인 문제제기를 할 수 있는 힘에서 나온다고 보는 것이다. 이러한 시대적 상황을 고려한다면, 교수와 학생 간에 수행되어야 할 수업 방식 또한 예전과는 달라져야 할 필요성이

* 建國大學校 中語中文學科 助教授

더욱 증대되었다.

그러나 한국의 대학생들은 강의실에서 많은 질문을 하지 않고 있다. 학생들은 자신들의 이해관계와 직접 연계되어질 때만 스스로 먼저 질문하는 경향을 보이고 있다. 상황이 이러하니 창의적 질문이나 창의적 의제설정은 기대하기가 어려운 것이昨今の 현실이다. 따라서 본 연구는 학생들이 먼저 질문하지 않는다는 현실적 상황에서 출발하여 교수의 질문에 초점을 맞추도록 하겠다. 그렇다면 교수는 어떤 질문을 하는가? 그 질문의 목적과 기능은 무엇인가? 질문을 둘러싼 연달은 담화의 패턴이 있는가? 이에 먼저 교수의 질문이 어떤 역할을 할 수 있는지 다음과 같이 살펴보았다.

강향림¹⁾, 전숙경²⁾, 신은영·한은주³⁾, 홍선미⁴⁾ 등 여러 학자들은 수업언어로서의 교수자의 '질문'이 학생들을 수업에 참여시킬 수 있는 효과적인 방법 중 하나임을 밝혔다. 교수의 질문→학생의 대답→교수자의 경청과 피드백이라는 과정은 사제 간의 소통과 공감을 기반으로 한 사회적 상호작용을 확장하는 하나의 힘으로 정의되고 있다. 나아가 지성과 감성, 언어와 비언어(대답을 기다리는 침묵 또는 학습자의 자발적 질문을 기다리는 침묵의 시간을 포함)로 이루어진 종합적 언어행위를 통해 교수자와 학습자 모두 자발적 교육의 주체로 수업에 참여하는 기능 또한 포함한다고 보고 있다.

따라서 본 연구는 대화 분석적 측면에서 한국 대학의 중국어 강의에서 사용되는 교수의 질문이 어떤 방식으로 진행되는지 살펴보겠다. 나아가 이것이 교수 학습 도구로 어떻게 사용되는지 분석하고, 교수와 학생간의 상호작용을 극대화하는 교수법으로서의 질문 활용 방식의 의미를 파악하고자 한다. 필자가 확인한 바에 의하면 중국어 수업 내용을 토대로 삼은 질문교습법의 분석은 지

-
- 1) 강향림, <수업과정에서의 교사의 질문 전략과 그 효과>, 《부산교육학연구》 제22권, 2009, 1-3면.
 - 2) 전숙경, <수업언어로서의 '질문'에 대한 이해>, 《교육철학》 제50집, 2010, 165~167면.
 - 3) 신은영·한은주, <교사의 질문유형이 유아의 언어창의성 향상에 미치는 효과>, 《창의력교육연구》 제6권 제1호, 2003, 73-76면.
 - 4) 홍선미, <교사 언어에 중심을 둔 교실 관찰을 통한 교사연수-질문>, 《교육발전연구》 제21권 제1호, 2005, 170면.

금까지 없었던 것으로 조사되었다. 따라서 본 연구는 나름의 의미가 있을 것으로 사료된다. 구체적 연구방향은 다음과 같다.

첫째, ‘중국어 번역 세미나’ 첫 번째, 두 번째 수업에서 교수가 사용한 질문들은 무엇인가?

둘째, 교수자의 질문들은 기능에 따라 어떻게 분류할 수 있으며, 각각의 분류에 따른 질문의 횟수는 어떠한가?

셋째, 교수자의 질문들에 학생들은 어떤 반응을 보였으며, 진행된 연쇄적 담화 구조에서 어떠한 특징을 발견할 수 있는가?

(2) 선행연구

외국어 교육의 목표는 대상 언어의 의사소통 능력의 신장에 있다. 이것은 교수자와 학습자 간의 상호작용의 극대화를 통해 달성할 수 있다고 판단된다. 교실 안에서의 사회적 상호작용의 시작과 지속을 이끄는 것은 바로 질문이다. 교수는 질문을 통해 학습자가 말을 하도록 이끌어 낼 수도 있고, 교수자와 학습자의 상호작용을 향상시킬 수도 있다. 다음은 필자가 조사한 질문과 관련된 선행 연구이다. 각각에 대하여 나름의 의미를 아래와 같이 언급해보도록 하겠다.

첫째, 송경숙(1996)은 한국어와 영어의 논쟁적 담화에서의 질문에 대한 상호작용 사회언어학적 분석을 하였다. 그의 논문에서 빼어난 부분은 한국어와 영어의 대화적 담화상에서 사용되는 질문을 유형별로 분석한 부분이다. 상호작용 사회언어학의 일반적 연구 절차 방법은 참여자 관찰법, 대화의 녹음과 표기를 거쳐 분석과 마지막 검증인 플레이백 등이 있음을 언급하였다.

둘째, 김기영(1998)은 교수자가 외국어 교육을 위해 질문을 할 때 다양한 전략을 활용해야 한다고 주장한다. 수업의 목표와 관련된 질문하기, 학습자가 이해할 수 있는 즉, 학습자의 지식과 언어 능력에 적합한 질문하기, 적절한 논리체계를 고안하여 질문하기(일반적→구체적, 쉬운 것→어려운 것, 시간 순)

등 모두 열여섯 가지를 언급하고 있다. 그가 언급한 질문의 전략과 유의점은 오늘날의 교수자에게도 유의미한 내용이라고 사료된다.

셋째, 박은수(2012)는 중학생을 대상으로 한 영어 수업에서 교사의 질문이 목표언어를 습득하는데 있어서 영향을 주고 있음을 주장하였다. 그는 학습자의 낮은 발화빈도는 중학교 영어수업이 여전히 교사중심으로 이루어지고 있고, 교사의 질문 유형 또한 참여를 유도하기 보다는 학생들의 이해점검에만 머무르고 있다고 설명하고 있다. 따라서 우리는 학생들의 목표 언어에 대한 발화 기회와 의견 제시를 요구하는 질문을 통해 그들의 참여를 더 이끌어 내야 함을 알 수 있다.

넷째, 송지언·권순정(2014)은 학생이 질문하는 방식의 수업에서 닫힌 질문보다 열린 질문에 학생들은 더 긍정적인 효과를 보았으며, 수렴질문보다는 확산 질문에 있어서 수업 내용에 대한 이해도가 높았다고 언급하였다. 그들의 연구는 기존의 교수자 중심의 질문이 아닌 학생 중심의 질문에 초점이 맞춰졌음에 의미가 있다. 그러나 이것은 교수-학생간의 지속된 상호작용을 상정해서 이루어진 실험은 아닌 것으로 판단된다. 따라서 논문 제목에서 알 수 있듯이 “교사와 학생 반응 고찰”에서 그친 논문으로 보인다.

다섯째, Goffman(1967)은 사회적 상호작용에서 Face-saving의 소통 전략의 중요성을 강조했다. Face-saving이란 상대방의 체면과 위신을 유지시켜주는 우호적 전제 조건을 말한다. 학생의 경우 자신이 알지 못하는 내용에 대해 질문을 받으면 불편해진다. 외국어 수업에서 교사의 질문과 학생의 답변의 상호작용을 고려할 때 학생들이 상처받지 않고 답변을 할 수 있도록 교사의 배려와 기술이 필요한 지점임을 밝히고 있다.

여섯째, Ellis(1992)에 따르면, 질문은 언어 사용을 자극하고 목표 언어의 발화 기회 제공, 교수자와 학습자 간 또는 학습자 간의 일련의 사회적 상호작용의 향상, 교수자의 가르침에 대한 학습자의 이해도 확인 및 즉각적인 피드백 제공, 교수 내용에 대한 학습자의 의견 제시의 기회와 확인 등의 사회적 학습 기능이 있다고 하였다.

필자는 이상과 같이 여섯 가지를 소개하였다. 질문과 관련된 연구는 이것 이외에도 상당량이 있는 것으로 파악되고 있다. 다만 지면의 한계로 여기서는 몇 가지만을 소개하였다. 이어서 질문의 종류와 분류 방식에 대해 언급해 보도록 하겠다.

교실 질문교습법에서 가장 많이 사용되는 방식의 질문은 Yes/No, WH 유형, 또는 선택형 질문(or)들이다. 또한 “질문 있어요?”와 같은 질문 유도형 질문이 있다. 나아가 수렴형 질문과 확산형 질문이 있다⁵⁾(박병학1997). 이와 같은 구분은 Ellis(1992)와 송지언·권순정(2014)의 폐쇄형 질문(Closed Question)과 개방형 질문(Open Question)의 구분과도 유사하다. 한편 박은수(2012)는 전시형 질문(display questions)과 참조형 질문(referential question)으로 나누어 연구를 진행했다. 교과내용에 대해 이해를 묻는 질문이 전시형 질문이고, 참조형 질문은 학습자의 감정, 생각, 의견 등을 묻는 유형의 질문인 것이다.

정리해보면 다음과 같다. 학자들이 사용한 질문 분류법의 명칭은 차이를 보이고 있다. 대략 단답형 질문과 사고를 요하는 질문으로 크게 나누어지고 있음을 알 수 있다. 이러한 명칭상의 분류법은 正誤를 가릴 수 없는 것으로 판단된다. 따라서 필자 역시 본 연구에서 해당 수업의 성격에 맞는 분류법을 제시하여 분석해보도록 하겠다. 선행연구 조사과정에서 유감스러운 점은 질문과 관련이 있는 연구는 대부분이 영어 수업에 집중되어 있다는 점이었다. 중국어 교육에 있어서는 교수자나 학습자의 질문에 대해 연구한 논문은 특별히 검색되지 않았다. 다만 박찬욱(2011)의 <중국어 교재 내 질문화행 연구 - 《新步步高》 중국어를 중심으로>가 유일하다 할 것이다. 이에 필자는 중국어 수업이라는 새로운 영역에서, 수업의 실증적 질문내용을 토대로 연쇄적 담화구조의 특징을 살펴보도록 하겠다.

5) 수렴형 질문(Convergent Question)의 예: “지금 설명한 것 이해되세요?”, “잘 따라오고 있나요?”, “같은 페이지 보고 있나요?”

확산형 질문(Diversgent Question)의 예: “이 경우 무엇이 문제 인니까?”, “이 문제가 왜 생겼을까요?”, “어떻게 이 문제를 풀 수 있을까요?”

(3) 연구방법

본 연구는 3학년 선택 과목 ‘중국어 번역세미나’를 기반으로 하고 있다. 중국어 번역 세미나’ 수업을 실험 대상으로 선정한 이유는 자료 수집 편의성에 우선적으로 기인하고 있다. 비디오 녹화를 하는 수업은 교수자나 학습자 모두에게 어느 정도 긴장을 유발하기 때문에 연구자가 진행하는 수업을 대상으로 학생들의 동의하에 비디오 녹화를 하게 되었다. 전체 수강생은 24명으로 남학생 8명과 여학생 16명으로 구성되어 있다. 연구 참여자는 서울시 소재 4년제 대학 중어중문학 전공자와 다전공자 학생을 대상으로 하고 있다. 해당 수업은 학생들의 번역 능력 향상에 최우선적인 목적을 두고 있다. 학생들의 언어 구사 능력이 중급에서 고급으로 발전해 나아가는 과정에 있어서, 중국어 문어체의 문장 혹은 고문의 성향을 띄고 있는 문장을 접하도록 유도하는 수업은 피교육자의 언어 구사 능력 향상에도 상당한 도움을 줄 수 있는 것으로 파악되고 있다.

본고에서는 교수의 질문을 둘러싼 학생들의 반응과 이에 대한 교수의 재 반응과 같은 교수학생간 상호작용을 보여주는 대화를 분석하는 방법을 취했다.⁶⁾ 질적 연구방법에 덧붙여 본 연구에서는 각각의 질문의 기능과 종류에 따른 예시 문을 보여주고 그 횟수를 측정하는 양적 연구 방법론도 부가적으로 활용하였다. 이를 통해 어떤 종류와 기능을 가진 교수의 질문이 자주 활용되는지를 측정해 봄으로써 관련된 논의까지 이끌어 보도록 하겠다.

연구 절차 및 방법은 1) 수업 전체 녹음 (video-recording), 2) 轉寫 표기 (transcription), 3) 분석 (analysis)을 사용했다. 그 내용은 아래와 같다.

6) 김규현, <대화분석 분야의 연구동향: 언어, 사회적 행위, 지식권리의 운영, 그리고 도덕성>, 《담화와 인지》 제21집 3호, 2014, 312면: “이처럼 질문-답변의 연속체를 통해 드러나고 교섭되는 지식적 권리 차원에서의 비대칭성은 제도담화 맥락에서만뿐만 아니라, 다양한 일상대화 맥락에서도 조명되어 왔다. 그리하여 화자들이 서로에 대하여 자신의 지식 권리를 행사하는데 어떠한 관행을 사용하는지, 그리고 그에 대하여 수용적으로 혹은 저항적으로 반응하는 가운데 어떻게 상대방과의 지식 관계를 조율해 나가는지가 밝혀지고 있다.”

첫째, 2015년 2학기 필자가 담당한 ‘중국어 번역 세미나’ 수업의 학기 초 2회분의 수업을 비디오로 녹화하였다. 본고는 총 150분 수업에서 발생한 교수-학생간의 질문→응답→피드백을 주 연구 자료로 삼아 반복 청취하였다.

둘째, 반복 청취하는 가운데 轉寫의 전 단계로써 교수자의 질문이 발생하는 장면의 시간, 질문 기능과 형식, 질문예시, 학생들의 답변을 둘러싼 대화 장면 에 대해 기록지를 만들었다. 이 기록지를 바탕으로 다시 해당 장면으로 돌아가 轉寫작업을 수행했다. 본 연구에서는 교수자의 질문을 둘러싼 다양한 학생들과의 상호작용에 중점을 두어 내용을 옮겨 적었다.

셋째, 분석 과정은 어떤 상황과 맥락에서 각각의 질문들이 사용되었는지, 교수 질문의 의도는 무엇이었는지, 학생들은 교수자의 질문에 어떤 방식으로 응답했는가를 파악했다. 그 결과 질문→응답→피드백 등과 같은 대화패턴에 대해 발췌문 별로 논의했다. 이 분석 과정에서 교수의 교재 내용 이해에 대한 질문 기능뿐 아니라 교수가 학생들과 다양한 상호작용을 이끌어 내, 의사소통을 극대화 하고자 하는 교수의 선택적 표현에 대해 포착하려 노력하였다.

2. 교수 질문에 대한 분석 및 논의

(1) 첫 번째 수업

아래 발췌문 1)에서 4)까지는 2015년 2학기 ‘중국어 번역 세미나’ 첫 번째 수업(9월3일 1회 75분 수업)에서 기록한 것이다. 이 75분의 수업에서 교수의 질문은 총 27번 나왔다.

첫 번째 수업의 전체 질문의 기능에 따른 종류와 횟수 그리고 예시를 요약하면 표1과 같다.

표1. 첫 번째 수업 전체 질문 제시

질문 대분류	질문의 기능		횟수	예시
일반	이해 확인		9	무슨 말인지 알겠지? 岳飛가 누군지 알지? 잘 모르겠어? (2) 모르겠어? 일회도 모르겠어? 송나라가 어느 나라와 싸웠을 때 岳飛가 나왔나? 어떻게 다르지? 이 楊過는 왜 이렇게 되었을까?
	답변유도 및 요청		12	이게 어? 어? 岳飛가 누구니? (2) 설명해 줄 사람 있어? 岳飛? 그럼 누구한테 물어봐야 답이 나올까? 한호야...岳飛가 누구니? 설명을 해줘... 岳飛가 누구니? 장석원 岳飛? 재호 岳飛? 일회 岳飛?
언어	어휘	어휘 지식 (중→한)	4	이거 어떻게 풀이해줘야 하나? 특히 愁 이 글자가 무슨 글자니? 그렇다면 이건 무슨 뜻이니? 그럼 莫愁가 무슨 뜻이 되니?
		어휘 지식 (한→중)	2	이 같은 중국어로 뭐라고 하니? 저 같은 뭐야?

발췌문 1)은 주교재인 《神雕俠侶》 드라마의 등장인물을 교수가 설명하고 있는 상황이다. 수업 시작 11분에 교수의 질문이 처음으로 나오고 있다.

www.kci.go.kr

발췌문 1)

교수: 이 한자를 봐봐. 《神雕俠侶》라고 했을 때 俠字는 楊過가 되고, 남자 주

인공을 가리키는 것이고 그와 같이 짝이 된다는 侶字는 小龍女가 되는 거지. 그래서 “俠侶”는 남자주인공과 여자주인공이야. 무슨 말인지 알겠지? 자. 또 李莫愁라는 사람이 있는데, 재밌어. (칠판에 李莫愁라고 한자로 적는다). 이사람 이름을 어떻게 풀이해줘야 하나? 李莫愁. 특히 愁 이 글자가 무슨 글자니? 이게 어? (시간을 줌)

학생: 근심하다.

교수: 근심하다는 뜻이지. 그렇다면 이걸 무슨 뜻이니? (莫에 밑줄 긋) 어? ~하지 않는다는 것이지, 그럼 莫愁가 무슨 뜻이 되니? 근심하지 않는다. 그런데 앞에 李가 있지(李에 동그라미 쳤다). 이것은 멀어진다는 離와 諧음 되어 진다. 그러면 이중 부정어 되어 근심하지 않는 것으로부터 멀어지는 것이 되지. 이름은 평생 걱정하지 말아 하고 지어 놓았는데 姓을 붙여 놓으니까, 근심하다가 되어버려.

이 발췌문은 교수자와 학생간의 말차레(turn-taking)가 3번 오고가는 중에 7회의 교수자의 질문과 1회의 학생의 답변으로 구성되어 있다. 이는 누군가 질문을 하면 누군가 답변을 하는 질문-답변의 말차레 구성과는 다른 방식이다. 그 결과 한 번을 제외하고는 교수자의 자문자답으로 질의응답이 오고간다. 이 7회의 질문을 크게 분류해보면 언어 학습을 목적으로 하는 수업이 아닌 일반 강의실에서 보여 지는 질문과 ‘중국어 번역 세미나’라는 언어 특화된 강의실의 질문으로 나눌 수 있다.

일반적인 질문의 기능은 교수자의 설명에 학생들의 이해를 확인하는 질문, 즉 “무슨 말인지 알겠지?”와 학생들의 답변을 유도하기 위한 교수자의 재촉하는 질문으로 앞선 말의 내용을 반복하는, 즉 “이게 어?” 또는 “어?” 짧은 질문의 형식이다. 한편 언어를 가르치기 위한 질문의 기능으로는 드라마를 시청하면서 어휘의 뜻을 묻는 질문으로 “이거 어떻게 풀이 해줘야 하나?”, “이 글자가 무슨 뜻이니?” 등이 나온다. 여기서 학생들의 답변을 유도하는 질문은 교수자가 漢字의 글자 뜻을 물었을 때, 학생들이 바로 대답을 하지 않자 다시 답변을 재촉하고 유도하는 형식의 “어?” “이게 어?”와 같이 앞선 질문과 연달아 하는 질문의 특징을 보여준다. 다시 말해서 이 “어?”라는 짧은 질문은 앞에서 물어본 어휘의 뜻을 되물어 보는 내용을 문맥의 맥락상 포함하고 있지만 똑같은 질문을 반복하는 대신 “어?” 또는 “이게 어?”라는 짧은 질문으로 대신하여 언어

의 경제적 효과를 극대화하고 있는 형식으로 볼 수 있다.

아래 발췌문 2)에서는 일반적인 질문에 답변을 '유도하고 요청'하는 질문의 기능이 추가됨을 볼 수 있다. 또한 교수와 학생의 말차레가 총 11회로 빠르게 바뀌는 특징을 지니고 있다.

발췌문 2)

교수: 자 뒤로 넘어 갑시다.(출석부를 본다) 자 그 다음은 지혁이가 읽어 본다. 岳飛가 누구지 알지? 岳飛가 누구니? 한호야 너 한 번 이야기 해봐 머리를 끄덕 끄덕 하니까, 岳飛가 누구니?

학생1: 岳飛라는건.....(시간이 지나감)

교수: 설명을 해줘 머리만 끄덕이지 말고, 岳飛가 누구니?

학생1: 잘 모르겠어요

교수: 잘 모르겠어? 설명해줄 사람 있어? 岳飛? 석원 岳飛?

학생2: 잘 모르겠어요.

교수: 잘 모르겠어? 재호 岳飛? 모르겠어? 그럼 누구한테 물어봐야 답이 나올까? 일희 岳飛?

학생3: 잘 모르겠어요.

교수: 일희도 모르겠어? 내가 지금 좋은 것을 하나 알려줄게. 내가 이렇게 질문을 던졌을 때 재빨리 핸드폰으로 인터넷 검색을 해봐. 그리고 평상시 본인이 알고 있었던 것처럼 이야기해(농담) 평상시 이미 알고 있었던 것처럼 이야기 하는 거야. 岳飛가 누구니?

학생4: 장군이요

교수: 장군이지 南宋의 장군이지. 송나라가 어느 나라와 싸웠을 때 岳飛가 나왔나?(시간이 약간 지나서) 금나라. 중국의 민족 사상을 우리는 이른바 中華思想이라고 하지. 그런데 그 자존심이 가장 심하게 상처 입었을 때가 언제인가 하면 송나라 때야. 휘종과 흠종이 금나라의 포로로 잡혀갔지.

학생들은 岳飛 장군에 대한 교수자의 질문에 쉽게 대답하지 못한다. 이에 교수는 첫째, 岳飛에 대한 학생들의 이해를 확인하기 위한 5회의 Yes/No로 대답할 수 있는 질문과 구체적인 정보로 답할 수 있는 1회의 WH 질문을 하고 있다. 이 질문의 기능은 첫 번째 수업에서 교수자가 학습자들의 중국 역사와 관련된 상식의 수준을 확인해 볼 수 있다는 점에 있다. 예/아니오(Yes/No)로

답할 수 있는 첫 번째 질문에는 岳飛가 누구인지 확인하는 질문과 학생들의 답변이 나오지 않자 “잘 모르겠어?”와 같은 이해도 확인 질문, 더 나아가 한 학생을 지명하여 “일희도 모르겠어?”와 같이 좁혀가며 학생들의 이해를 확인하고 있다. 岳飛가 장군이라는 학생의 대답이 나온 뒤에 교수자는 정보 이해 확인 질문(WH)을 “송나라가 어느 나라와 싸웠을 때 岳飛가 나왔나?”와 같이 구체화하고 있다.

둘째, 교수는 학생의 답변을 유도하고 요청하기 위한 총 10회의 질문을 던지고 있다. 답변 유도의 질문에는 전체 학생을 대상으로 한 질문 5회와 특정 학생을 지정하여 5회 질문하고 있다. 전체 학생 대상의 질문 형식은 “岳飛가 누구니?” “설명해 줄 사람 있어?” 등과 특정학생 대상 질문은 “XX(학생이름)야 岳飛가 누구니?”로 나뉘볼 수 있다. 처음에 교수는 학생들의 상식에 대한 이해를 확인하기 위해 “岳飛가 누군지 알지?”라는 질문을 던졌다. 이는 내용 이해 확인 질문이다. 그러나 학생들이 반응이 없자 학생들의 답변을 유도하는 “岳飛가 누구니?”와 같은 내용의 질문을 반복한다. 이는 질문의 기능상 내용에 대한 이해 확인보다는 학생의 답변을 유도, 요청하는 질문이다. 이처럼 형식적으로는 거의 같은 구조로 되어 있는 질문도 맥락을 살펴보면 질문의 기능에는 큰 차이가 있음을 알 수 있다.

질문의 반복에는 교수자의 숨은 의도가 있다. 교수자는 첫 번째 수업 시간에 학생들 개개인의 이름을 불러주고 질문을 할 때, 학생들은 교수와 관계를 쉽게 맺을 수 있다고 판단한 것이다. 또한 반복적 질문을 통해 2학기 수업이 어떻게 진행될지를 첫 번째 시간에 체득하도록 보여주기 위함이다. 더불어 인터넷을 사용하도록 허락하는 이유는 모른다고 체념하지 말고 즉각 검색한 학생이 교수자의 질문에 응답할 수 있는 힘을 갖춘 후, 자신의 의견을 개진했을 때 주변의 모든 사람에게 새로운 배움을 얻을 수 있는 지식확산의 효과를 주기 위해 제한 없이 허용하고 있는 것이다.

아래 발췌문 3), 4)는 교수와 학생의 짧은 말차례의 질의응답으로 구성되어 있다. 발췌문 3)은 5번의 말차례, 발췌문 4)는 3번의 말차례로 되어있다.

발췌문 3)

교수: 잠깐만 애들아 지금 칼이 나오잖아. 봐라. 칼이 나오지 이렇게, 칼이 나오는데, 이 칼하고 저 칼하고 틀리지. 어떻게 다르지?

학생1: 모양이 달라요.

교수: 모양 다른 것은 나도 알아. 이 칼은 중국어로 뭐라고 하니? 저 칼은 뭐야?

학생2: 하나는 검이고 하나는 도예요.

교수: 그렇지. 하나는 도(刀)이고 하나는 검(劍)이잖아. 너희들 주방에 들어가서 “把劍拿過來”라고 말하지는 않을 거야. “把刀拿過來”라고 말하지. 검(劍)을 가지고 야채를 썰지는 안잖아. 서로 다른 칼이야.

발췌문 3)에서는 두 칼이 어떻게 다른지 이해를 확인하는 단답식 질문으로 모양이 다르다는 학생의 답변이 바로 이어진다. 더 나아가 교수는 학생들에게 劍과 刀를 구분할 수 있는지 언어적 지식을 요구하는 어휘의 뜻에 대해 “이 칼은 중국어로 뭐라고 하니?” “저 칼은 뭐야?”라는 질문을 던진다. 이와 같은 질문은 일반 교과목 수업과 달리 외국어 수업에서 자주 사용되는 질문 유형으로 모국어(한국어) 어휘를 목표언어(중국어)로 말할 수 있는지 묻는 질문이다.

발췌문 4)

교수: 이 楊過는 왜 이렇게 되었을까?

학생: (6초)

교수: 답 한 마리 들고 좋다고 뛰어다니고 있잖아. 楊過가 왜 이렇게 되었냐면, 楊康이 못된 짓을 하면서 金의 태자로 살다가 죽어간다 말이야. 그래서 楊過는 홀 어머니 穆念慈에게서 태어나고, 엄마도 오래 못살고 죽어. 그래서 고아가 되는 거야. 이렇게 어렵게 자라니 어려서부터 약아. 다시 말해서 머리가 좋은 녀석이 어려서 고아가 되어 거칠게 자라며 사기도 치고 밟지 다하는 거야. 그렇게 성장해가다 화면에서 보이는 것과 같은 상황에 직면하게 되는 거야.

발췌문 4)에서 교수자는 이 수업에서 처음으로 학생들의 이해를 확인하면서 확장된 사고를 요구하는 질문을 던지고 있다. “이 楊過는 왜 이렇게 되었을까?” 이 질문의 기능은 등장인물의 성장과 배경에 대한 학생들의 이해를 확인하는 형태를 띠고 있지만 더 나아가 학생들이 단답식이 아닌 다양한 답변으로 답할

수 있는 것이다. 즉 여러 정보를 종합해서 생각해 답변해야 하는 확장형 사고를 요구하는 질문이기도하다. 이에 대해 학생들은 6초간 침묵으로 답변한다. 교수는 그 질문에 대한 답을 주인공에 대해 설명하는 방식으로 곧바로 답하고 있다.

그러나 이러한 교수의 반응은 타당하지 못하다고 사료된다. 학생들이 곧바로 답변하지 못하는 경우 교수자는 질문의 범위를 좁혀가며 학생들과 더 다양한 상호작용을 이끌 수도 있다. 예를 들어 “이 楊過는 어떤 가정에서 자랐을까?”와 같이 조금 더 구체적이거나 범위를 좁혀주는 일련의 질문을 연달아 던짐으로써 학생들이 스스로 생각해 답변하게 했다면 더 좋은 교수법이 되었을 것으로 판단된다. 비록 학생들의 상호작용을 더 이끌어 나가지는 못하였지만 확장형 질문을 처음으로 던졌다는 점에서는 의의가 있다고 사료된다.

(2) 두 번째 수업

아래 발췌문 5) 에서 7)까지는 2015년 2학기 ‘중국어 번역 세미나’ 두 번째 수업(9월8일 2회 75분 수업)에서 기록한 것이다. 본 수업에서 교수의 질문은 총 45회 나왔다.

두 번째 수업에서는 드라마에 대한 한 장면, 한 장면을 끊어서 학생들에게 교수님이 ‘번역’을 요청하는 질문과 학생들 ‘개개인의 번역 실례’에 대한 ‘교수님의 피드백’ 등으로 다양한 말차레가 연출됨을 알 수 있다. 이것은 ‘중국어 번역 세미나’ 수업의 주 교수법이 학생들의 번역 실력을 파악하고 번역 능력을 다듬기 위한 ‘질의응답’임을 보여주고 있다. 두 번째 수업의 전체 질문의 기능에 따른 종류와 횟수 그리고 예시는 표2에서 요약할 수 있다.

표2 두 번째 수업 전체 질문 제시

질문 대분류	질문 기능	횟수	예시	
일반	이해 확인	2	뭐야? 몰라?	
	답변 유도 및 요청	13	누구한테 같까? XXX (학생이름 지명)? (5) 아는 대로 해볼래? 장석원, 너의 의견은 어때? 누구에게 물어야 답이 나올까? 뭐라 하면 좋을까? 누구한테 질문해야하나, 우지혁? “我跟你拚啊”를 번역해 볼 사람? 좀 더 마음에 와닿게 설명해줄 사람 없나?	
	답변 반복 요청	6	뭐? 뭐라고? (5)	
	답변 확인	1	하찮다, 누가 이야기했지?	
언어	어휘	어휘 지식 (중→ 한)	2	그럼 午夜는 어떻게 어휘 뜻을 풀이해야할까? 다시 여기서 傭人是 무슨 말인가?
		어휘 지식 (한→ 중)	2	아침밥은 早飯 저녁밥은 晚飯 점심밥 무어라할까? 돈 받고 전쟁터 나가서 싸우는 사람을 뭐라 하지?
	유의어	4	跟과 和는 언제 써야 하니? 그러면 姑娘하고 小姐를 어떻게 구분해야하니? 阿里山的姑娘이란 노래가 있는데 阿里山的小姐라고 해도 되나? 어쩔 때 姑娘이고 어쩔 때 小姐인가?	
	번역	기초 해석	9	여기서 그들이 누구야? 他們이 누구야? 안 놓아 주려는 대상이 누구야? 누굴 지칭해서 이야기하는 것이야? 뭐야? 沒出息” 이건 뭘까? 이건 대체 뭘까? 이거 무슨 말이나? 자 어떻게 번역할래?
심화 해석		3	이걸 직역해주면 어떤 의미가 되나? 그런데 방금 전에 “小娃娃(아가 꼬맹이)”라고	

			부르고 나서, 뭐 시키는 대로 못하니까 아이에게 바로 “이런 변변치 못한”하고 욕해주는 것이 정상인가? 이것은 정확상 어떻게 해석해주는 것이 맞을까?
	문법	2	條가 양사로 언제 사용될까? 雙龍, 現代가 한국자동차 회사의 이름이잖아, 그런데 이 말이 중국인에게 어떻게 인식되는지 알고 있니?
	문화	1	이에 흥과 적의 쓰임의 차이가 어떤 것이 있지?

발췌문 5)는 어휘지식과 관련된 부분의 질의응답 대화를 5)-1과 5)-2로 나누어 제시했다. 이 발췌문들에서 교수는 학생의 답변을 듣고 답변을 다시 반복 요청하는 질문을 처음으로 사용하고 있다. 특정 어휘에 대한 이해를 中→韓 또는 韓→重으로 전환 할 수 있는지 질의응답 방식으로 논의를 이끌고 있다.

발췌문 5)-1

교수: 뭐? (못 알아들어 다시 확인) 뭐라고? 아침밥은 早飯 저녁밥은 晚飯 그러면 점심밥 무어라할까?

학생: 午飯

교수: 午飯이지. 午는 정오를 말하는 거지. 그럼 午夜는 어떻게 어휘 뜻을 풀이해야 할까? 이건 한밤중이란 뜻이지.

발췌문 5)-2

교수: 누구한테 갈까?

학생1: (중얼거림)

교수: 뭐라고? 다시 여기서 傭人是 무슨 말인가?

학생1: 잘 모르겠어요.

교수: 그래. 우리 집에 고용된 사람이지. 하인들 이야기하는 것이지. 돈 받고 전 쟁터 나가서 싸우는 사람을 뭐라 하지?

학생2: 傭兵이요.

이 발췌문들에 등장하는 “뭐?” “뭐라고”라는 질문은 학생들의 답변에 대해 교수가 정확하게 이해하기 위해 답변을 다시 재차 반복 요청하는 기능의 질문

이 처음으로 등장하였다. 답변 반복 요청은 상당히 중요한 교수 학습 기능을 지닌다. 일반적으로 교수가 학생에게 일차적인 질문을 던지고 나면 학생은 그에 대한 답변을 하는 것이 일반적이다. 그러나 답변 반복 요청형 질문은 교수가 약간 긴장된 어조로 학생이 제시한 답변에 대해 다시 한 번 반복하기를 요구하는 차이점이 있다. 이러한 방식은 학생들로 하여금 자신들의 답변에 대하여 한 층 다듬어진 완성도 높은 답변을 내놓게 하는 의도를 내포하고 있다.

또한 언어를 가르치기 위해 특화된 질문 유형으로 어휘에 대한 중국어-한국어 간의 이해를 확인하는 질문이 두 차례 이 발췌문에서 보이고 있다. 이는 “그럼 午夜는 어떻게 어휘 뜻을 풀이를 해야 할까?”와 “돈 받고 전쟁터 나가서 싸우는 사람을 뭐라 하지?”가 해당 질문들이다. 발췌문 5)-1에서는 午夜라는 드물게 사용되는 어휘가 드라마에 등장하기 때문에 교수가 이 어휘의 뜻을 학생들에게 추론해낼 수 있도록 午에 대한 의미를 중심으로 부각해 설명하고 있다.

같은 방식으로 발췌문 5)-2는 傭人의 傭字는 우리가 일상적으로 사용하는 傭兵의 傭字와 같은 글자이다. 교수는 일상적으로 사용되는 傭兵이라는 글자를 제시하여 학생들에게 傭人의 의미를 추론할 수 있도록 단서를 제공하려고 한다. 즉 중국어 번역시 학생들이 기초적으로 알아야 하는 어휘에 대해 교수가 직접 어휘의 뜻을 설명하기 보다는 학생들이 알고 있는 쉬운 다른 단어의 용법을 활용하는 것이다.

아래 발췌문 6)은 중국어 어휘에서 유의어의 의미와 사용법 등에 대해 논의하는 교수와 학생간의 질의응답을 보여주는 두 차례의 발췌문으로 구성되어 있다.

발췌문 6)-1

교수: 跟과 和는 모두 and의 의미로 사용되지 그런데 이 두 가지가 쓰임에 약간의 차이가 있어, 跟과 和는 언제 써야 하니? 황지윤?

학생1: 모르겠어요.

교수: 그러면 우지혁이가 해봐. 아는대로 해볼래?

학생2: 跟은 뒤에 사람이 오고.....

교수: 새로운 문법을 창조하고 있는데. 장석원, 너의 의견은 어때?

학생3: 모르겠습니다.

교수: 누구에게 물어야 답이 나올까? 저 친구가 잘하는 것 같아. 한호?

학생4: 跟은 따라간다는 개념이고 和는 같이 뭐를 하자는 뜻입니다.

교수: 그래 글자가 그런 뉘앙스인 것은 좋아. 그런데 내가 옛날에 어떤 문장을 보았는데 그 형식이 이렇게 구성되어 있었어. $(A+B) + (a+b)$ 의 유형으로 문장이 구성되어 있으면 $(A跟B)和(a跟b)$ 로 적고 놓고 있었어.

발췌문 6)-1은 유의어 跟과 和의 용법에 대해 일련의 질문과 학생들의 답변 및 교수의 피드백과 과정을 포함한 말차례로 구성되어 있다. 내용을 보면 이미 둘째 시간이라 학생들에 대한 실력을 감안하여 대상을 지목하고 있다. 또한 질문에 대한 답변 권유 요청을 할 때 “아는 대로 해볼래?”라는 표현을 사용하고 있다. 이는 교수의 질문 교수법에서 아주 중요한 기능을 하는 질문이라 사료된다. 선행연구에도 언급하였듯이 일종의 “Face-saving”의 역할을 하고 있다고 볼 수 있다. 학생들은 교수자의 질문을 받으면 부담스러워 하는 경우가 많이 있다. 하지만 이와 같은 질문은 머뭇거리는 학생들에게 ‘틀려도 괜찮으니 마음껏 답변해보라’는 즉, 학생들의 오답에 대한 부담을 덜어줄 수 있다. 그 결과 이것은 더욱 적극적으로 학생들의 참여를 유도할 수 있는 질문 유형으로 판단된다. 네 번째 학생이 跟과 和를 구분해 설명한 것에 대해 교수는 긍정적인 피드백을 덧붙여 주고 있다. 나아가 두 유의어의 용법이 근본적으로는 같지만, 같은 문장에서 동시에 사용될 때에는 용법에 있어서는 약간의 차이가 있음을 알려주고 있다.

발췌문 6)-2

교수: 그러면 姑娘하고 小姐를 어떻게 구분해야하니? 阿里山的姑娘이란 노래가 있는데 阿里山的小姐라고 해도 되나? 어쩔 때 姑娘이고 어쩔 때 小姐인가?

학생: 집에서 부를 때는 小姐이고 이렇게 밖에서 부를 때는 姑娘이 아닐까요?

교수: 분명하지 않은 답변인데, 좀 더 마음에 와 닿게 설명해 줄 사람이 없나?

학생:

교수: 姑娘은 보통 小姑娘으로 쓰이고 있지, 小姐는 60세 70세가 되어도 小姐이라고 부를 수 있어, 그러나 姑娘은 60~70세가 되신 할머니 같은 분들에게는 사용할

수 없지. 姑娘은 대략 20살 전 나이 어린 소녀에게 사용 가능할거다.

발췌문 6)-2는 유의어 姑娘과 小姐에 대한 구분법을 교수가 다양한 방식으로 질문하고 있다. 학생의 답변이 틀렸다고 지적하는 대신 “분명하지 않은 답변”이라는 완화된 표현으로 피드백을 하고 있다. 이것 역시 “Face-saving”의 기능을 한다고 볼 수 있다. 이후 교수자는 다시 답변을 요청하는 질문을 한다. 답변하는 학생이 없자 교수가 이 두 유의어의 용법의 차이에 대해 설명하고 있다. 이 발췌문에서 또 눈여겨 볼 대목은 학생의 답변인데 추측성 내용을 담아 질문하는 형식을 띠고 있다는 점이다. 학생들이 답변하는 방식이 항상 평서문으로만 이루어지지 않고 자신의 생각을 표현하되 질문하는 형식으로 할 수도 있다는 점을 보여주고 있는 것이다.

발췌문 7)은 번역과 관련한 중요한 이슈들을 이끌어 내는 교수자의 질문들을 묶어 보여준다. 이 수업이 학기 시작하고 두 번째 수업이니만큼 ‘중한 번역 세미나’에 향후 등장할 수 있는 다양한 사항들의 발판을 마련하는 기초해석에 관한 질문들이 9회 그리고 더 나아가 심화된 해석을 요구하는 질문이 3회 사용되었다.

발췌문 7)-1

교수: 이거 무슨 말이냐?

학생1: (중얼중얼)

교수: 흥유진, 큰소리로 해줘. 뭐라고?

학생1: 놓아주지 않으려.....

교수: 주어부터 해석을 해줘. 李莫愁가 그들조차 놓아주려 하지 않는다. 여기서 그들이 누구야? 他們이 누구야? 안 놓아 주려는 대상이 누구야? 누굴 지칭해서 이야기하는 것이야? 딱히 지적해서 이야기해봐. 뭐야? 몰라? 안주현?

학생2: 七口人입니다.

교수: 맞아.

발췌문 7)-1은 기초해석에 대한 교수의 답변 요청→학생의 분명치 않은 답변→답변 재요청의 질문들로 시작한다. 학생이 문장 전체를 해석하지 않고 동

사의 의미만 해석하자 교수는 주어부터 해석하라는 코멘트를 한 후 목적어의 지시대상에 대해 질문한다. 이는 번역의 기본 사항을 묻는 질문인 것이다. 지시대상에 대해 교수는 스스로 답하지 않고 한 학생을 지명해 답하도록 유도함으로써 다른 학생들 또한 함께 생각할 수 있는 시간을 주며 답변을 이끌어내는 방식으로 지도하고 있다.

발췌문 7)-2

교수: “我跟你拼啊”를 번역해 볼 사람? 자 어떻게 번역할래?

학생: 나와 같이 붙자.

교수: 나와 같이 붙자. 의역 좋았어. 의역 좋았는데, 내가 이것을 질문을 해볼게. 이걸 직역해주면 어떤 의미가 되나? (약간의 시간이 지나서) 拼命이라고 말하지. 목숨을 내걸다 죽기 살기로 하다는 뜻이지. 이것은 ‘내가 너와 끝장을 내자.’

발췌문 7)-2는 향후 번역 세미나 수업에서 많이 다루어지는 직역과 의역에 대한 번역의 쟁점 사항에 대한 논의의 단초를 제공한다. “我跟你拼啊”에 대한 번역을 요청하는 교수자의 질문에 학생은 의역으로 답한다. 교수는 이에 긍정적인 피드백을 학생에게 제공한 후 다시 해당 문장에 대해 직역으로 번역하면 어떤 뜻인지를 재차 묻고 있다. 본 장면의 전후 맥락을 고려할 때 의역보다는 직역이 의미전달에 더 분명하다고 교수는 판단하고 있기 때문이다. 여기서 교수자는 직역과 의역의 쟁점에 대해 자세한 설명을 하지 않았다. 그러나 이 주제는 한 학기 동안 번역 세미나에서 다양한 각도로 논의되어야 할 사항인 것이다. 따라서 발췌문 7)-2는 본 수업에서 중요한 쟁점중의 하나인 직역과 의역에 대하여 첫 번째 논의를 진행했다는 점에서 의의가 있다 할 것이다.

발췌문 7)-3

교수: “沒出息” 이긴 뭐까? 이긴 대체 뭐까? 누구한테 물어볼까. 우지혁?

학생1: (답이 없다.)

교수: 잘 모르면 핸드폰 사전으로 찾아. 그리고 평상시 아는 것처럼 내게 이야기를 해줘. 유민경?

학생2: “이런 변변치 못한.”

교수: 이런 변변히 못한. 좋아 사전적 의미로 틀림이 없지. 그런데 방금 전에 “小娃娃(아가 꼬맹이)”라고 부르고 나서, 시키는 대로 못하니까 아이에게 바로 “이런 변변치 못한”하고 욕해주는 것이 정상인가? 이것은 정황상 어떻게 해석해주는 것이 맞을까? “沒出息” 뭔가 딱 떨어지게 번역주면 좋을 것 같은데, 뭐라 하면 좋을 까?

학생3: “하찮다.”

교수: 뭐라고? 하찮다. 누가 이야기했지? “하찮다”는 “변변치 못한” 보다도 더 심한데. 꼬마 여자 아이에게 해줄만한 이야기가 아닌 것 같아. 내가 보기에는 “이런 답답한” 정도로 번역해주면 괜찮을 것 같아.

발췌문 7)-3은 드라마의 대사를 듣고 초벌 번역을 요청하는 질문으로 시작한다. 학생들의 답이 없자 핸드폰 사전을 이용하라는 독려를 한 후, 한 학생의 사전적 의미의 답변을 이끌어 낸다. 이에 교수는 긍정적인 피드백을 준 후 앞선 상황과 연결해 학생이 제시한 사전적 의미가 좋은 해석인지 묻는 질문이 등장한다. 즉 교수의 “욕해주는 것이 정상인가?”라는 질문에는 번역 상에 약간의 불만이 있음을 내포하고 있어 답변이 굳이 필요 없는 질문인 것이다. 그 후 교수는 더 좋은 번역 요청을 위해 “이것은 정황상 어떻게 해석해주는 것이 맞을까?”라고 중요한 질문을 던진다. 이러한 대답은 학생의 대답을 듣고 만족스러운 번역이 나오지 않을 때, 더 좋은 번역을 유도하는 질문인 것이다. 번역 시 유의해야 할 정황, 맥락을 고려해야 한다는 교수의 강의 내용을 함축한다 할 것이다.

다시 교수는 답변을 요청하는 질문 “뭐라 하면 좋을까?”라는 질문을 던진 후 학생의 대답에 대해 “뭐라고? 반복 요청하며 곧바로 “하찮다, 누가 이야기했지?”라는 답변의 내용을 분명히 알아들었는지 스스로 확인해보는 질문을 처음으로 사용한다. 이 답변 확인 질문에 대해 교수자는 사전적 의미인 “변변치 못한”과 비교해 “하찮다”가 더 좋지 않은 번역이라는 것을 이유를 들어 설명하고 있다. 이는 교수의 질문에 대해 학생들의 답변이 올바르지 못함을 지적하는 코멘트를 담은 피드백인 것이다. 이어서 교수는 정황상의 올바른 해석으로 “이런 답답한”이라는 대안을 제시하고 있다.

3. 결론

본 논문은 중국어를 가르치는 교수자의 질문의 종류, 기능, 횟수, 학습자의 응답 및 질문을 둘러싼 담화구조를 분석하는데 그 목적을 두었다. 본고의 분석 및 논의를 정리하면 다음과 같다. 교수(필자)는 학생의 참여를 극대화하기 위해 다양한 형태의 질문을 사용하는 것으로 나타났다. 질문은 크게 일반 질문과 언어 질문으로 나누어진다. 일반 질문은 언어 외 전공 또는 교양 수업에서도 공통적으로 활용될 수 있는 질문 유형이다. 그 종류는 1) 교재 내용에 대한 이해 확인, 2) 학생의 답변을 유도하고 요청, 3) 학생의 답변을 못 알아들어 반복 요청, 4) 학생의 답변을 잘 알아들었는지 확인, 5) 권유 질문 등으로 구분하였다. 언어 질문은 '중국어 번역 세미나'라는 외국어 교육에 특화된 질문 유형이다. 그 분류는 1) 어휘, 2) 번역, 3) 문법, 4) 문화 관련 질문이었다. 어휘와 번역 관련 질문은 어휘 지식과 유의어의 항목으로 다시 분류하였다. 어휘 지식 질문은 중국어를 한국어로 전환 요청하는 질문과 한국어를 중국어로 전환 요청하는 질문으로 세분하였다. 번역 질문은 기초해석과 심화해석을 요청하는 질문으로 나누었다.

150분 전체 수업에서 일반 질문은 총 43회로 언어 질문 29회보다 14회 더 많았다. 이는 본 논문에서 관찰한 수업의 시기(학기 초)와 관련이 있다. 첫 번째 수업에서 교수는 수강 학생에 대한 파악을 위해 이름을 하나씩 호명하면서 답변을 유도하고 요청하는 질문이 12회로 가장 많았다. 또한 학생들의 중국어 실력을 가늠하기 위해 교과 내용에 대한 이해를 확인하는 질문을 9회 하였다. 반면에 언어 관련 질문은 어휘 지식과 관련해서 중국어를 한국어로 묻는 질문 4회와 한국어를 중국어로 묻는 질문 2회를 포함해 총 6회만 사용되었다.

두 번째 수업에서는 학생들에 대한 이름 숙지와 그들의 중국어 실력에 대한 개괄적인 파악이 되었으므로 본격적인 수업을 시작할 수 있었다. 따라서 일반

질문과 언어 질문이 22회와 23회로 엇비슷하게 사용된 것을 볼 수 있다. 일반 질문은 첫 번째 수업과 마찬가지로 답변 유도 및 요청 질문이 13회로 가장 많이 사용되었다. 또한 첫 번째 수업에서는 사용되지 않은 답변 반복 요청 질문이 6회 사용되었다. 이것은 두 번째 수업에서 더 많은 교수자의 질문과 학생의 응답 과정 속에, 교수가 학생 답변의 소리가 작아 다시 되묻는 질문들이다. 이 시간에는 어휘 지식을 묻는 질문 4회 뿐만 아니라 유의어를 묻는 질문이 4회, 번역관련 질문 12회로 구성되었다. 기초해석 질문이 9회인데 반하여 심화 해석 질문은 3회에 그쳤다. 이것은 교수가 학기 초임을 감안하여 학생들의 번역 감각을 끌어올리도록 몸을 풀어주는 위밍업 방식을 택하였기 때문이다. 또한 문법 관련 질문이 2회, 문화 관련 질문이 1회 등장하였다.

이 두 번의 수업에서 가장 많이 사용된 질문은 교수의 답변 유도 및 요청 질문으로 총 25회 (첫 번째 수업 12회+두 번째 수업 13회)가 보이고 있다. 다른 선행연구를 살펴보면 대부분의 교수자는 교과 내용이해를 확인하는 질문을 가장 많이 사용한 것으로 확인되고 있다. 그러나 필자는 이해 확인 질문은 총 11회 (첫 번째 수업 9회+두 번째 수업 2회)에 그쳤다. 따라서 필자의 수업에서 왜 학생의 답변 유도 및 요청 질문이 가장 많았는지 고찰할 필요가 있다.

이는 필자의 평소 교육 철학을 그대로 보여주는 수치라고 판단된다. 즉 교과 내용에 대한 이해를 확인시키는 것도 중요하지만 학생들과 더 많이 교류하는 방식의 교수법을 중시하는 것이다. 사제 간에 의사소통을 통해 서로 지식을 나누고 함께 배우는 것의 가치를 우선시하는 것이다. 교수자가 학생들의 수업 참여를 독려하고 이끌어 주는 질문을 많이 할수록, 학생들은 학습의 능동적인 주체로 설 수 있다고 믿기 때문이다.

교수의 질문에 대한 학생들의 반응은 크게 넷으로 나뉘었다. 무엇보다 “잘 모른다”는 응답이 가장 많았고, 그 다음으로 침묵 또는 ‘부정확한 답변’ 그리고 ‘맞는 답변’ 순서이다. 여기서 질문 교수법을 쓰는 교수자가 가장 중요하게 고려해야 할 지점이 있다. 교수가 질문을 하면 학생은 어떤 식으로든 반응하게 되어 있다. 그 반응에 대하여 교수는 어떤 피드백을 줄 것인가를 다양하게 고

려해야만 한다. 필자는 좋은 답변일 경우 맞장구를 치거나 동의, 칭찬 등의 다양한 표현을 사용했다(예: 좋다, 맞다, 잘했어, 좋았어 등). 또한 맞는 답변이 나온 후에는 연결되는 내용으로 더 확장해 학생들이 생각해 볼 기회를 주기 위해 관련 질문을 연달아 하였다.

그렇다면 침묵으로 답변하거나 모른다는 답변이 나왔을 때는 교수가 어떻게 대처해야 하는가? 필자는 바로 교수가 답변하는 대신 다음과 같은 다양한 방식을 활용하였다. 전체 학생들에게 다시 묻기, 각각의 학생들의 이름을 호명해 답변 기회 제공, 인터넷 활용 독려, (틀려도 괜찮으니) 아는 대로 해보라고 독려, '저 학생은 알 것 같은데'와 같은 표현으로 학생을 격려하며 호명했다. 또한, 틀린 답이 나왔을 때 바로 잘못됐다는 평가하는 방식의 피드백 보다는 잘못된 답변에 대해 알려주되 그 톤을 가볍게 처리하는 대화 방식을 활용하였다. 예를 들어, "의역 좋았어, 그런데....." "새로운 문법을 창조하고 있는데"라며 가벼운 농담, "분명하지 않은 답변인데 좀 더 마음에 와 닿게 설명해 줄 사람?"과 같이 잘못되었다고 꾸짖는 방식대신 완화된 표현을 사용했다.

이러한 다양한 피드백에도 불구하고 원하는 답변이 나오지 않는 경우, 가장 최후의 수단으로 교수는 자문자답이란 방식을 선택하였다. 이렇게 교수의 질문 교수법은 어떤 질문을 던지는가도 중요하지만 질문에 대한 학생들의 다양한 방식에 대해 교수가 다양한 피드백을 제공하는가도 중요하다고 생각한다.

대학 강의에서 교수가 할 수 있는 좋은 질문이 정해져 있다고 보지는 않는다. 그보다는 교수자가 어떤 의도로 어떤 질문을 하느냐가 중요하다고 판단된다. 필자는 본 연구를 통해 단순한 사실이나 내용 이해 확인 질문보다는 학생들의 사고를 확장시키는 개방형 질문들이 많이 활용되어야 한다고 생각한다. 이는 그만큼 교수가 학생들과 같이 배우고 함께 수업을 만들어가고자 하는 의지의 표현이라고 판단되기 때문이다. 학생들이 수업에 많이 참여하면 참여할수록 사제 간의 소통의 문도 활짝 열릴 것이다.

본고는 앞선 다양한 논의를 통하여 질문의 다양한 기능과 그 함의를 고찰하였다. 그러나 필자는 그 한계를 느끼며 미래의 연구 과제를 다음과 같이 제시

해 보도록 하겠다.

첫째, '중국어 번역 세미나' 수업의 첫 시작부터 학기말까지 교과내용에 대한 교수와 학생간의 이해가 심화될수록 교과목에 특화된 질의응답이 예상된다. 따라서 최소한 한 학기 전체의 강의 내용에 대한 녹화 전체를 초기, 중기, 말기로 나누어 질문의 종류와 횟수 형식과 내용에 어떤 차이가 발견되는지에 대한 연구를 하는 것이 타당하다 할 수 있을 것이다. 이러한 아쉬움은 후속 논문으로 보완해보도록 하겠다.

둘째, 일주일간의 두 번의 수업에서 학생들의 질문은 총 2회 밖에 나오지 않았다. 이점은 향후 필자가 개선해야 할 사항으로 보인다. 교수자만 질문할 수 있는 수업보다는 학생들이 궁금한 내용을 질문하고 그 내용으로 수업을 한다면 더 많은 배움이 일어날 수 있다고 사료된다. 교수와 학생이 함께 배운다는 인식의 틀로 새로운 교수법을 만들어 가야 한다고 판단된다. 이에 대해서는 별도의 심화된 연구가 필요하다고 본다.

현재 대학 중국어 수업에 대한 교수자의 질문 양상에 대한 연구는 전혀 진행되어 있지 않고 있다. 이러한 상황을 고려한다면 본 연구는 후속 연구를 이끌어 내는데 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 보인다. 이를 바탕으로 향후 질문 교수법 대신 강의 중심의 중국어 번역 세미나 수업을 진행한 후 학생들의 중국어 번역 세미나 실력의 향상도, 수업 만족도, 교수학생 상호 작용의 양과 질 등에 대한 후속 연구를 진행할 계획이다. 이와 같은 연구는 우선 질문 교수법을 활용한 수업에서의 교수자와 학습자의 담화적 특성에 대한 분석이 기초될 때 더 구체화 될 수 있다고 생각된다. 따라서 본 논문은 그 한계에도 불구하고 기초 연구 자료로 의미가 있다고 판단된다.

우리는 앞으로 열린 방식의 교습법을 통해, 확산형, 창의적 질문을 던지는 방법을 탐구할 필요가 있다고 생각한다. 미래에 이러한 환경이 조성된다면, 많은 학생들이 창의적 질문을 수업시간에 하고 그 해답을 모색하고 도출함에 도움이 될 것으로 사료된다. 필자의 小考 또한 미력하나마 同學에게 도움이 되기를 희망한다.

< 參考文獻 >

- 강향림, <수업과정에서의 교사의 질문 전략과 그 효과>, 《부산교육학연구》 제22권, 2009.
- 김규현, <대화분석 분야의 연구동향: 언어, 사회적 행위, 지식권리의 운영, 그리고 도덕성>, 《담화와 인지》 제21집 3호, 2014.
- 김기영, <질문을 활용한 상호작용적 언어교수>, 《영어교육연구》 제18권, 1998.
- 박병학, 《사랑의 수업론》, 서울: 교육과학사, 1997.
- 박은수, <중학교 영어수업에서의 교사의 질문유형에 대한 사례연구>, 《교사교육연구》 51권 제2호, 2012.
- 박찬욱, <중국어 교재 내 질문화행 연구-신보보고중국어를 중심으로>, 《중국언어연구》 제35집, 2011.
- 송경숙, <한국어와 영어 대화의 질문에 대한 상호작용 사회언어학적 분석>, 《담화와 인지》 제3권, 1996.
- 송지연·권순정, <질문 중심 수업에 참여한 교사와 학생의 반응 고찰>, 《국어교육연구》 제33집, 2014.
- 신은영·한은주, <교사의 질문유형이 유아의 언어창의성 향상에 미치는 효과>, 《창의력교육연구》 제6권 제1호, 2003.
- 전숙경, <수업언어로서의 '질문'에 대한 이해>, 《교육철학》 제50집, 2010.
- 홍선미, <교사 언어에 중심을 둔 교실 관찰을 통한 교사연수-질문>, 《교육발전연구》 제21권 제1호, 2005.
- Ellis, Rod(1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Goffman, Erving(1967). *Interaction Rituals: Essays in Face to Face Behavior*. Oxford: Doubleday.

< Abstract >

This research aims at exploring the functions and meanings of teacher questions used as a teaching method in a Korean university course. The research site is a Chinese-Korean translation seminar course offered to juniors majoring in Chinese language and literature in a university in Seoul and the participants are 24 students including 8 male and 16 female students. The research questions pertain to first, finding out about teacher questions used in the course, second, classifying them into functions and frequencies, and third, analysing consequential conversation patterns around the teacher questions. A qualitative conversational analysis is applied as a main research method and a quantitative analysis of the frequencies of question types is additionally used. The research procedures involve in 1) 150-minute-long classroom video-recording of the whole first two classroom sessions of a semester, 2) transcription of teacher questions and sequential response patterns, and 3) conversational analysis of the selected transcribed scenes. The major findings indicate that the teacher questions are categorized into general and language specific questions. First, general questions consist of 1) content comprehension questions, 2) answer elicitation request questions, 3) answer clarification questions, 4) suggestion questions, and 5) answer confirmation questions. Second, language specific questions include questions intended to ask students their knowledge about 1) vocabulary between Chinese and Korean, in particular, Chinese synonyms, 2) direct and indirect translation, 3) grammar, and 4) culture. The most frequently used question type is answer elicitation request questions used 27 times. Unlike the previous studies displaying content comprehension questions as the most frequent question type, discussions about why answer elicitation request questions are most frequently used in this research are followed in addition to the discussions about the limitations and future research suggestions.

Key words: Conversation Analysis, Teacher Questions, Question Functions and Frequencies

원고접수일	심사일정	1차수정	게재확정	출간
2016. 7. 31.	2016. 8. 28.	2016. 9. 8.	2016. 9. 20.	2016. 9. 30.