



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2012년 8월  
석사학위 논문

소집단 독서 토론활동에서  
초등학생들의 협동적 상호작용 연구

조선대학교 대학원

교육학과

양미란

소집단 독서토론 활동에서  
초등학생들의 협동적 상호작용 연구

An Analysis on Collaborative Interactions of Elementary School  
Students in a Small Group Reading Discussion

2012年 8月24日

조선대학교 대학원

교육학과

양미란

소집단 독서토론 활동에서  
초등학생들의 협동적 상호작용 연구

지도교수: 김 민 성

이 논문을 교육학 석사학위신청 논문으로 제출함

2012년 6월

조선대학교 대학원

교육학과

양미란

# 양미란의 석사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 \_\_김대식\_\_(印)

위 원 조선대학교 교수 \_\_서덕희\_\_(印)

위 원 조선대학교 교수 \_\_김민성\_\_(印)

2012년 6월

조선대학교대학원

# 제1장 서론

## 제 1 절 연구목적

교실 수업 모형에서 토론은 인지적 갈등을 유발하여 주어진 문제에 대한 해결책을 마련하기 위한 수단으로 그 교육적 역할이 부각되었다(강석진, 1992). 그러나 Vygotsky를 위시한 사회 구성주의 관점은 새로운 지식이 토론과 같은 상호작용 과정에서 사회적 합의를 바탕으로 형성된다고 보기 때문에, 토론은 타인의 의견을 비교, 평가, 통합하는 과정을 촉진시켜 새로운 이해의 수준에 도달하도록 하는 학습과정의 장으로 바라본다(Scott, 1992).

토론 속에서 발생하는 언어적 상호작용의 교육적 역할에 대한 관심이 확산되었음에도 불구하고(Ernest, 1994) 토론 과정 속에서 이루어지는 상호작용에 대한 연구는 교실에서 발생하는 교사주도토론 방식에 주로 초점을 맞추고 있다(Coward, 2000; Dodson, 1999). 교사가 주도하는 토론의 전형적인 상호작용 형식은 교사의 질문(initiate)-학생의 반응(respond)-교사평가(evaluate)와 같이 교사의 의도에 따라 학생들이 두 세 마디로 간단히 대답하는 형태의 상호작용 방식이다(Dillon, 1994). 이러한 유형의 교사주도 상호작용에서는 교사의 평가가 뒤따르기 때문에 학생들은 교사의 의도에 부합하는 반응을 하기 위해서 노력하는데 결과적으로 자신의 주도적인 사고과정을 위축시킬 가능성이 높아진다.

Alvermann(1991)은 학생들이 토론과정에서 적극적이고 주체적으로 참여하기 위해서는 자신들의 의견이나 생각을 자유롭게 표현하고 서로의 생각을 교류할 수 있는 상호작용 구조가 형성되어야 한다고 주장한다. 이를 위해서 교사는 학생들이 또래와의 수평적인 상호작용에 능동적이고 주도적으로 참여할 수 있도록 토론의 '주도자'가 아닌 '촉진자'로 토론에 '개입'해야 한다. 이는 학생들이 주도하는 수평적이고 능동적인 토론은 상호작용 속에서 일어나는 학생들 간의 이해의 차이를

수정하고 변경하도록 이끄는 ‘의미협상(negotiation of meaning)’의 과정을 촉진하기 때문이다(Dodson, 1996). 이처럼 학생주도토론은 의미협상 과정을 거쳐 새로운 이해 방식을 구성할 기회를 제공하므로 학습의 측면에서 중요한 역할을 담당하여 직접적인 교육의 장이 될 수 있다(Howe, Rogers, & Tolmie, 1990).

학생주도토론에서 일어나는 상호작용은 토론과정에 참여한 구성원들이 서로에게 제공하는 ‘도움’, 즉 ‘발판(Scaffolding)’의 관점에서도 그 교육적 역할을 조명할 수 있다. ‘발판’은 교사나 유능한 또래가 제공하는 ‘도움’으로, 상호작용 가운데 행해지는 행동이나 말화 등이 다른 학생의 과제해결에 도움이 되었을 때 그러한 도움이 ‘발판’의 역할을 하였다고 간주한다(Wood, Bruner, & Ross, 1976). 한순미(1999)에 의하면, 효과적인 ‘발판’은 문제해결 과정에 공동으로 참여하고 상대방의 관점에 자신의 관점을 조정하는 과정에서 공동의 화제를 만들어 가며, 따뜻하고 반응적인 태도를 견지하는 특성을 보인다. 상호작용 속에서 구체적으로 드러나는 ‘발판’의 모습은 다양하지만, 그 속에서는 이러한 특성들이 포함되어 있다는 것이다.

‘발판’에 대한 대부분의 연구는 주로 교사가 제공하는 도움에 초점을 두어 이루어졌다. 그러나 최근의 연구들은 발판을 제공받는 학습자 측의 적극적이고 능동적인 역할에 주목하기 시작했다(Ko & Schallert, 2003). 학습자가 적극적으로 ‘발판’을 수용하고, 그 ‘발판’의 도움으로 도약하려는 의지와 능동성이 없으면 ‘발판’은 발판으로써의 역할을 수행할 수 없기 때문이다(김혜선, 2001). 그리고 Maloch(2002)은 학생이 서로에게 적절한 ‘발판’을 제공하는 토론의 주체로 성장하는 것이 무엇보다도 중요하며 이를 위한 교육적 지원과 개입이 필요하다고 주장한다.

특히 소집단 속에서 지속적으로 이루어지는 토론에서는 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호적이고 협력적인 ‘발판’의 중요성은 학습을 공동체의 관점에서 바라보는 입장(이기범, 2005; Coward, 2000)에서 잘 드러난다. 학생들이 토론의 과정에 참여하면서 새로운 지식을 습득할 뿐 아니라 다른 학생들의 입장을 이해하게 되고

서로의 합의된 입장을 공유하게 되면서 소속감과 유대감을 형성하게 된다. 이러한 과정을 통해 학습자들은 지식과 관련되어 무엇이 중요한지 그리고 그러한 지식이 어떻게 표현되는지, 자신이 참여한 토론 공동체의 가치나 기대에 적합하게 상호작용하는 방식을 익히게 되면서 공동체 내에서 자신에게 맞는 역할과 정체성을 형성하게 된다(이기범, 2005; Coward, 2000; Tobin, 1997). 이러한 과정에서 토론에 참여하는 구성원들은 협력적으로 상호작용하면서 서로에게 ‘발판’을 제공하는 역할을 자연스럽게 수행하게 된다.

그러나 이와 같은 학생주도 소집단 토론활동의 상호작용에 대한 본질이나 의미협상과정, 서로에게 발판을 제공하여 성장을 돕는 상호작용의 메커니즘은 분명하게 밝혀지지 않았다(Alexopoulou & Driver, 1997). Mercer(1995)가 지적하였듯이, 토론이 지식과 이해를 어떻게 구성하는지, 그리고 지식의 구성과정에서 구성원들은 어떠한 방식으로 서로에게 도움을 주는지를 알고 싶다면 토론이 실제 어떻게 진행되는지를 관찰해야 한다.

따라서 본 연구에서는 초등학교 5학년 세 집단의 소그룹 독서토론에서 교사와 학생, 학생과 학생들 사이에 발생하는 상호작용을 ‘의미협상’과 ‘발판’의 개념을 중심으로 살펴 본 질적 연구이다. 토론에서 주어진 주제와 안건에 대해 의견을 교환하면서 일어나는 ‘의미협상’의 과정과 그 과정에서 사용되는 ‘발판’을 탐색하기 위해서 본 연구자는 독서토론수업의 교사인 동시에 관찰자로 학생들의 토론과정에 참여하였다. 연구자는 토론과정에서 학생들의 발화에 수반되는 몸짓, 표정, 수업분위기를 토론과정 중에 자세히 기록한 뒤, 녹음된 토론과정을 전사하면서 해당되는 전사내용에 포함시켰다. 전사한 자료는 Mercer(1995)의 연구에서 제시된 담화분석(discourse analysis)을 적용하여 분석하였다.



## 제2절 연구문제

본 연구는 초등학교 학생들의 실제 소집단 토론을 통해서 발생하는 상호작용의 과정을 살펴 집단 안에서 교사와 학생, 학생과 학생들 사이에서 발생하는 대화를 통해 구성원들이 어떻게 의견을 조율하게 되고 그 가운데서 어떤 ‘발판’을 사용하게 되는가를 고찰하기 위한 연구이다. 학생들은 서로가 서로에게 어떻게 질문하고, 반응하고, 되묻고, 오류를 지적하고 수정하는지 그리고 그러한 상호작용을 통해서 어떻게 변화하는가를 알아보기 위해 다음과 같은 연구목적을 설정하였다.

**연구문제 1.** 토론의 상호작용 과정에서 의미협상은 어떻게 이루어지는가?

**연구문제 2.** 토론의 상호작용 과정에서 교사와 학생은 어떠한 ‘발판’을 사용하는가?

**연구문제 3.** 토론의 통한 상호작용의 교육적 역할은 무엇인가?

## 제2장 이론적 배경

### 제1절 독서토론의 의미와 선행연구 고찰

토론(Discussion)이라는 용어는 학문분야에서만 아니라 일상생활에서도 다양한 의미로 사용되고 있다. 우선 토론은 종종 대화(conversation), 논쟁(arguments/debate/controversy), 자유토론(bull session) 등 개인 간에 주고받는 담화(talk)를 지칭하는 일상적인 용어들과 혼용된다(Dillon, 1994). 교육 현장에서는 토론이 하나의 문제에 관련된 의견이나 제안에 대하여 찬반의 입장이 분명한 사람들이 대립되는 쟁점을 제시하며 문제 해결을 위해 논의하는 방식으로 이해되는 경우가 많다(강석진, 2000).

Coward(2000)는 토론을 특정한 사회 집단의 일원으로 언어를 매개로 한 상호작용에 참여하고 그 속에서 학습하는 과정으로 규정한다. 이러한 정의는, 특정한 주제를 중심으로 이루어지는 언어적 상호작용의 다양한 형태를 포괄한다는 점에서 논쟁뿐 아니라 토의, 자유로운 대화나 담화 역시 토론의 한 형태가 될 수 있다. 특히, 초등학교 학생들이 참여하는 독서토론은 논쟁이나 토의, 자유로운 대화, 담화 형태로 이루어진다는 점에서 본 연구에서는 Coward(2000)가 제안한 토론의 의미를 따르고자 한다.

독서토론은 토론 참여자들이 필독서를 미리 읽고 안건에 대해 자유롭게 발언한다는 점에서 일반적인 토론과 구별된다. 소집단 독서토론에 관한 선행연구(Alvermann, 1996; Daniels, 1994; Eeds & Wells, 1989; Raphael & Macmahon, 1994)들은 학생들이 필독서를 읽은 뒤 토론에 참여할 때, 필독서에 대한 이해를 높이고 새로운 의미를 구성하는데 용이하였다고 밝혔다. 이는 토론 참여자들은 토론의 주제가 되는 내용을 미리 읽고 토론에 참여하기 때문에 자신들이 잘 못 이해한 부분을 교정할 수 있

고, 미처 인식하지 못했던 부분들을 이해할 수 있는 가능성이 높아지기 때문이다. 그리고 이러한 독서토론의 과정은 독서 능력뿐 아니라 취미로 수행하는 독서활동에서도 긍정적인 역할을 하며 학생들이 학습과정에 몰입하고 스스로 생각하는 사고과정을 촉진하였다.

‘학급담화(classroom discourse)’의 관점에서 교실토론을 고찰한 선행연구(Coward, 2002; Dodson, 1999; Orsolini & Pontecorvo, 1992; Shim, 2003)는 학급담화가 학생들의 지식이 구성되는 기회를 제공하며 이러한 토론이 제대로 진행되기 위해서는 주의와 참여, 상호작용이라는 세 가지 요소가 필수적이라고 지적하였다. 또한 Mercer(1996)은 학생들의 담화를 분석한 결과 의미협상의 과정은 성공적으로 문제를 해결할 수 있는 방법이라는 사실을 보여준다고 주장했다. Hatano 와 Inagaki(1992)도 학생들이 아이디어를 공유하고 설명하는 과정을 통해서 각자 지니고 있던 개별적인 이해가 공유된 이해로 나아가게 되며, 이 과정에서 토론의 안건과 관련된 공통의 아이디어를 공유하고 수행하고자 하는 목표가 분명할 때 토론은 효과적으로 이루어진다고(Barnes & Todd, 1978).

교실 수업에서 발생하는 상호작용을 ‘사회적 참여구조’에서 바라본 연구들은 교실에서 이루어지는 교사와 학생들의 언어적, 비언어적인 상호작용을 누가 주된 화자로 참여하는가? 동시에 몇 명의 화자가 참여하는가, 참여하는 화자들은 주된 대화자인가 아니면 종속적인 참여자인가, 주된 역할을 하는 화자는 누구인가 등을 중심으로 분석한다(조영달, 1992). 이들 연구에서 교실토론의 전형적인 참여구조는 학생들의 경우, 교사의 질문-학생의 반응-교사평가(initiate-response-evaluate: IRE)라는 교사주도의 상호작용으로, 교사의 의도에 따라 학생들이 두 세 마디로 간단히 대답하는 형태의 상호작용 방식이다(Dillion, 1994). 이러한 유형의 토론에 참여한 다른 학생들과의 상호작용에서는 교사의 평가가 뒤따르기 때문에 학생들은 교사의 의도에 맞는 반응을 하려고 노력하게 되면서 결과적으로 자신의 주도적인 사고과정을

위축시킬 가능성이 높아진다.

‘사회적 참여구조’의 관점에서 바라볼 때, 소집단 독서토론 수업은 교사가 주도하느냐, 학생이 주도하느냐, 학생이 주도하는 토론일지라도 교사가 수행하는 역할이 무엇이나에 따라 ‘참여구조’는 달라질 것이다. 그리고 이러한 ‘참여구조’에 따라 토론의 과정에서 일어나는 의미협상의 과정과 제공되는 발판의 유형도 달라질 수 있을 것이다.

따라서 본 연구는 토론활동에서 벌어지는 사회적 참여구조로써 의미협상의 과정과 그 과정에서 사용되는 ‘발판’에 관한 연구로 개별적인 학생들의 이해가 어떻게 집단적으로 공유된 이해로 변화하는지, 그리고 그 과정에서 각 그룹의 학생들과 교사는 각각 어떠한 ‘발판’을 제공하고 제공받는지에 대해 살펴보는 ‘과정 중심적’연구가 될 것이다.

## 제2절 사회적 상호작용의 교육적 의미와 실제

### 1. 사회적 상호작용

지식과 인지발달에서 성인이나 좀 더 유능한 동료와의 사회적 상호작용을 강조한 Vygotsky는 학습이나 정신과정을 이해하기 위해서는 학습자가 참여하는 전체적인 상호작용을 탐구해야 한다고 주장하였다(한순미, 1999; 전윤식, 1992).

사회적 상호작용은 사회 문화적 상황 안에서 대화를 통해 이루어지는 대인간의 역동적인 참여과정이다. 이러한 참여과정은 언어라는 문화적 도구를 매개로 이루어진다는 점에서 대인간 상호작용은 개인의 수준에서 머무르는 것이 아니라 언어 속에 내재되어 있는 사회, 문화, 역사적 자산이 소통되는 통로가 된다.

대인간 상호작용을 통해 서로의 지식, 사회의 문화 등이 교류되고 공유되는 과정은 개별 학습자의 인지적, 사회적 발달의 기제로 작동하기 때문에(이상구, 2007) 언어를 매개로 한 사회적 상호작용의 기회를 제공하는 것은 학습의 본질적인 조건이라고 할 수 있다. 그러나 김지현(2002)에 따르면 모든 대화가 학습을 발생시킨다고 할 수는 없으며 교육적 장면에서의 상호작용이란 모든 형태의 사회적 상호작용을 가리키거나 일체의 무규칙적이고 경계 없는 만남을 포함하는 것은 아니다.

개인의 성장을 가능하게 하는 대인간의 상호작용은 ‘교육적 준거’가 필요하며 Vygotsky의 ‘근접발달영역’(Zone of Proximal Development: ZPD)은 그 준거의 대표적인 예라고 볼 수 있다. 근접발달영역이란 현재의 시점에서 측정되는 실제적 발달 수준과 교사나 유능한 또래의 도움을 받아서 도달하게 되는 발달의 잠재적 수준 사이의 거리(Vygotsky, 1978, 박채형, 2006에서 재인용)를 의미한다. 근접발달 영역에서의 상호작용은 개인의 밖에 있는 지식, 혼자서는 획득할 수 없지만 다른 사람의 도움을 통하여 도달할 수 있는 수준의 지식이 학생 내부에서 독자적인 능력으로 자리 잡을 수 있도록 돕는 교육적 상호작용을 의미한다. 이것은 학생들이 능동적 주체로서 사회 다른 구성원의 안내를 받으며 공동체의 활동에 참여하는 과정이 곧 학습이라는 것을 의미한다(Rogoff, 1990).

이러한 상호작용은 교사나 유능한 또래의 주도로 이루어진다고 간주되었지만, 최근의 연구들은 모든 구성원들의 협력적이고 능동적인 참여를 통해 다양한 수준에서 근접발달영역이 형성될 수 있다고 지적한다(허혜경, 1996). 특히 토론은 학생들 간의 수평적인 상호작용을 전제로 하기 때문에 학생들의 서로 다른 이해 수준, 배경 지식의 차이 자체가 다양한 수준의 근접발달영역을 형성할 가능성을 높여준다. 따라서 학생들의 능동적, 협력적인 토론 참여는 다른 수준의 이해가 교차하면서 새로운 이해에 도달할 수 있는 학습의 과정으로써 의미를 지닌다(Barnes, 2009).

이와 같이 Vygotsky를 위시한 사회구성주의 관점에서 바라 본 사회적 상호작용은 구체적인 사회, 문화적 맥락 안에서 교사와 학습자, 학습자와 학습자 사이에 언어를 매개로 이루어지는 적극적인 참여 과정이며 학습과정이라고 할 수 있다.

## 2. 상호작용 과정에서의 의미협상

독서토론 과정 중에 교사와 학생, 학생과 학생은 토론 주제에 관해 각기 달리 이해할 수 있다. 그러나 토론 과정에서 타인의 의견을 수용하거나 거부하게 되면서 토론 주제에 대한 배경지식이 확대되고 자신의 오류를 발견하고 수정할 수 있게 된다. 결과적으로 토론 활동 과정에 참여하고 있는 학습자는 토론의 과정 중에서 타인들과 대화를 나누면서 집단 내에서 공통적인 이해, 즉 공유된 집단이해를 가지게 된다.

인간지식의 구성적 측면을 강조하는 구성주의에서는 서로의 ‘이해의 차이에서 오는 구조적 모호함’ 속에서 이루어지는 이러한 상호작용은 협상 (negotiation), 의미협상(negotiation of meaning), 협상된 상호작용(negotiated interaction)으로 불린다(손민호, 2004). Shim(2003)은 의미협상을 학습자들과 그의 대답자들이 이해의 차이에서 발생하는 문제를 상호작용을 통해서 수정하고 변경하는 과정이라고 정의하였다. 한 학습자가 새로운 해결책이나 관점을 다른 참가자들에게 제공하게 되는 경우 개개인은 부분적으로 중복되기도 하고 일면 전혀 다른 정보를 접하게 되는데, 이러

한 정보들은 모두가 새로운 이해에 도달할 수 있도록 돕는 역할을 한다(Dodson, 1996).

의미협상은 구성원들이 의사소통의 과정에서 발생하는 문제를 해결하고자 의미를 재확인하고 명확하게 설명하기를 요구하거나, 서로의 발언을 이해하고 그에 대한 반응을 보이기 위해 잠시 대화의 흐름을 중단하고 자신과 상대의 이해를 점검하는 형태로 드러난다(황종배, 2006). 또는 대화를 통해 오해를 수정하면서 해당 주제에 대한 내용을 확실하게 이해하는 과정(박경자 외 2001)을 포함하기도 한다. 즉 의미협상은 상호작용 속에서 의사소통이 실패했을 때 상호 이해를 위해 화자에 의해 이루어지는 모든 종류의 언어적 노력이라고 할 수 있다(박휘숙, 2004).

의미협상의 관점에서 바라본다면, 독서토론은 대화를 통한 상호작용 속에서 화자들이 서로의 의미를 전달하기 위한 조건이 되며, 이 속에서 이루어지는 의미협상은 화자들이 능동적으로 의사소통 과정에서 발생하는 문제를 해결하고자 서로의 의미를 재확인하고 명확하게 설명하기를 요구하는 등의 노력이라고 할 수 있다. 즉 토론에서의 상호작용이란 서로의 이해의 차이에서 오는 문제를 상호작용을 통해서 수정하고 변경하는 의미협상의 과정이라고 할 수 있다.

토론에 참여한 학생들이 전형적으로 보이는 의미협상의 과정은(박경자, 2001; 박휘숙, 2004; 손민호, 2004; Shim, 2003; 황종배, 2006; Ko, Schallert & Walters, 2003) 다음과 같다(<표1>참조). 구성원들은 서로의 발언을 이해하고 반응을 보이기 위해 잠시 대화의 흐름을 중단하고 자신과 상대의 이해를 점검한다. 대화를 통해 오해를 수정하려고 상호 협력하며 이해 상의 문제점과 오류를 수정하여 당면했던 내용을 확실하게 이해하게 된다. 이러한 노력을 통해 구성원들이 획득하게 되는 ‘공유된 이해’는 이후에 이루어지는 상호작용의 지적인 도구가 된다는 점에서, 의미협상 과정인 토론은 지식이 공동으로 구성되고 확장되는 교육적 공간으로써의 역할을 수행하게 된다(오문자, 2011).

<표1> 의미협상 과정 단계

	단 계	의 미	비 고
1	개별적 이해	선정된 필독서와 독서 수업을 통해서 학생들 각자가 가지게 되는 개인적 배경지식	
2	발언	주어진 토론 주제와 안건에 대한 학생들의 의견제시	
3	상대발언 점검	상대의 발언의 내용을 듣고 자신의 개별적 배경지식과 비교/대조하며 오류를 찾는 단계	
4	상호협력	학생들이 서로 오류를 수정하기 위해 대화를 통한 역동적인 상호작용이 발생하는 단계	
5	협의를 의미	학생들의 개별적 이해가 집단의 공유된 이해 로 진행하게 되는 단계	

### 3. 상호작용 속에서 일어나는 ‘발판’

상호작용이 상호적 성장을 위한 교육적 조건이 된다는 것은, 상호작용 속에 서 일어나는 참여자들의 행동, 발화 등이 서로의 지적 성장에 도움이 되기 때문이다. ‘발판’ 혹은 ‘비계’라는 개념은 상호작용 속에서 일어나는 이러한 도움의 교육 적 특성을 가리키는 개념이라고 할 수 있다.

‘발판’ 혹은 ‘비계’(Scaffolding)란 성인이나 유능한 또래가 집단 내의 다른 학 생들에게 잠재적 발달 수준에 이르도록 제공하여 학습자의 요구에 맞게 도움의 수 준이나 종류를 민감하게 조절하여 과제해결이 이루어질 수 있도록 제공하는 사회적 도움이다(Wood, Bruner, & Ross, 1976). 또한 Pearson과 Fielding(1991)은 복잡한 과 제를 이행할 수 있도록 돕는 교사의 말이나 행동, 김덕건(1997)은 성인이 학생에게 그들의 노력을 지원하는 사회적 중재의 형태를 나타내는 용어라고 정의하였다.

실제 교육현장에서 사용되는 ‘발판’은 학습자의 발달수준과 학습 내용에 따라 다양한 모습을 띠는데, 학습자들에게 적절한 도움이 제공된 결과, 학습자가 그들의 능력을 넘어선 수행을 보여 줄 수 있을 때 성인 혹은 또래의 도움은 ‘발판’의 역



할을 수행한 것으로 볼 수 있다(Ko, Schallert & Walters, 2003).

초기 ‘발판’의 연구는 학생들을 일대일로 지도할 때 학생의 잠재적인 발달을 촉진시키기 위한 유능한 교사나 성인이, 학생들의 학습을 위한 인지적 ‘발판’위주의 연구가 주를 이루었다. 예를 들어 Rogoff(1985)는 성인이 아동과 상호작용할 때, 언어적 비언어적 교수를 통해 과제의 목표를 명확히 해주고 적절한 자료를 선택하고, 조직화하여 제시하고, 아동이 기존에 가지고 있던 정보를 새로운 과제에 적용하는 ‘발판’을 사용한다고 밝혔다. ‘발판’이 효과적인 역할을 수행하기 위해서는 학습자의 말과 행동을 민감하게 관찰하고, 학습자의 의도를 정확하게 추리하며, 필요한 것만 도와주고 학습자의 반응에 따라 도움을 조절해야 한다.

그러나 김혜선(2001)은 ‘발판’의 효과는 ‘발판’의 특성이나 ‘발판’을 제공하는 사람에 의해 전적으로 결정되는 것이 아니다. 1980년대 이후에 이루어진 ‘발판’의 연구는 ‘발판’의 주 제공자가 유능한 성인과 교사뿐 아니라 집단 내부의 유능한 또래로 주체가 확장되었다. 학습자가 적극적으로 ‘발판’을 수용하고 그 발판의 도움으로 도약하려는 의지와 능동성이 있을 때만, ‘발판’이 발판으로써의 역할을 수행할 수 있다고 주장하였다. 이러한 관점의 확대는 ‘발판’을 제공받는 자의 역할이 ‘발판’의 효과를 좌우하는데 결정적이라는 지적이 제기되었기 때문이다.

따라서 ‘발판’은 상호간의 신뢰, 과제의 특성, 의사소통에 따라 그 효과성이 달라진다. 이희주(2000)는 ‘발판’이 제공하는 기체에 의해서 주도되는 것이 아니라, 상호작용에 참여하는 모든 참여자에 의해 그 구체적 모습과 효과가 결정된다는 것을 시사한다.

‘발판’에서 학습자의 이러한 능동적 역할이 중요함에도 불구하고(Ko & Schallert, 2003), 학습자의 역할이 강조될 때 ‘발판’은 교사의 도움에만 머무르는 것이 아니라 학습자가 주체가 되어 의미협상 또는 공유된 이해의 과정에 역동적으로 참여하도록 돕는 체계적 도움으로 그 의미가 확대되며, 인지적‘발판’뿐 아니

라 신뢰, 격려, 지지와 같은 정서적인 ‘발판’으로 그 의미가 확대된다.

독서토론에서 교사의 치밀한, 그러나 부각되지 않는 개입은 여전히 필수적이다 (Maloch, 2002; Koskinen, 1994). Koskinen(1994)에 따르면 ‘발판’은 교사와 또래 집단이 함께 하는 토론에서 가장 효과적으로 나타나는데, 그것은 교사가 학습자의 생각을 이끌어 내고, 사고를 구성하도록 돕고, 그룹 진행의 감시자의 역할을 하기 때문이다. Maloch(2002)는 이러한 교사의 역할을 ‘촉진자’ 또는 ‘안내자’로 규정하면서 교사주도토론에 익숙했던 학생들이 학생주도토론에서 능동적인 참여자로 변하기 위해서는 교사의 적극적인, 그러나 드러나지 않는 개입이 필요하다고 지적한다. 교사는 토론 진행 자체에 필요한 ‘발판’을 제공하는 것 뿐 아니라 학생들이 토론의 ‘주체’라는 사실을 끊임없이 상기시키고 좋은 토론이 어떤 것인지, 그러한 토론이 이루어지기 위해 어떠한 전략이 필요한지를 적절한 시점에 직접 보여주고 연습시킨다. Maloch(2002)의 연구는 학생이 서로에게 적절한 ‘발판’을 제공하는 토론의 주체로 성장하기 위해서는 우선 교사의 교육적 지원과 개입이 체계적으로 이루어져야 함을 보여준다.

유승희(2010)의 모둠 활동에서 또래 간 ‘발판’에 관한 연구는 다인수 학급인 우리나라의 초등학교 현실에서 교육의 질을 향상시킬 수 있는 의미 있는 활동이라 주장하였다. 특히 학생주도로 이루어지는 독서토론이 교사주도토론보다 학생들에게 보다 적합한 형태로 이루어진다는 연구(Maloch, 2002)는 독서토론 내에서 또래가 제공하는 ‘발판’의 중요성을 부각시킨다. 또래가 제공하는 도움은 자신들의 사고 수준에 맞는 적절한 형태를 띠기 때문에 정보의 교류와 서로에 대한 감정 이입이 훨씬 원활하게 일어나도록 한다(이희주, 2000). 이런 점에서 독서토론에서 학생들이 서로에게 제공하는 ‘발판’은 토론을 함께 이끌어 간다는 책임감과 의지를 가지고 상호작용에 참여하도록 이끄는 역할을 한다.

아래의 <표2>는 토론 수업에서 이루어지는 ‘발판’에 대한 선행연구(신현문,

1993; Berk & Winsler, 1995; Roberts & Langer, 1991; Rogoff, 1985; Wollman-Bonila & Worchadlo, 1999; Wood, Bruner & Ross, 1976)의 결과를 중심으로, 대표적 ‘발판’의 유형을 정리한 것이다. 이러한 ‘발판’은 교사뿐 아니라 토론을 진행하고 있는 그룹 내 또래가 제공하는 발판의 유형을 모두 포함하는 것으로 토론 참여자들이 주어진 과제를 함께 수행할 수 있도록 돕는다. 각 연구자들의 ‘발판’은 본 연구자가 선행 연구를 토대로 유형별로 범주화한 것이다. 각 발판은 학습을 위한 인지적 ‘발판’과 학습의 분위기를 살리고 학생들에게 심리적 안정감을 주는데 도움을 줄 수 있는 정서적인 ‘발판’으로 구분하여 기록하였다.

**<표 2> 발판의 유형과 의미**

연구자	발판의 유형	비고
Wood, Bruner Ross (1976)	직접개입하기 (direct intervention)	인지
	구두로 고쳐주기 (verbal corrections)	
	목적 떠올리게 하기 (general verbal direction)	
Rogoff(1985)	과제목표 명확해주기 /자료 조직화 하고 선택하여 제공하기	인지
Roberts & Langer(1991)	동의하기 /도전하기/점검하기/명료화하기 확정하기/의견에 동의하지 않기/확장하기 참여시키기/ 제시하기/ 환원하기/요약하기 정보전달하기	
신현문 (1993)	가르치기/ 시범보이기/ 시범보이며 말하기 정·오답 말해주기/ 정답제시하기 계획하고 말하기/ 수렴적 질문하기	
Berk & Winsler(1995)	따뜻한 반응	정서
Wollman-Bonila & Worchadlo (1999)	격려하기	인지/ 정서
	생각을 조직화하도록 돕기	
	의견 존중해주기	
	반응 정교화 하기 위한 질문하기 반응 공유하여 묻고 답하기	

## 제3장 연구방법

### 제1절 연구현장

본 연구는 초등학교 학생을 대상으로 한 방과 후 독서토론 수업 과정에서 드러난 의미협상 과정을, 질적 연구의 관점에서 분석한 연구이다. 학생들은 의미협상을 이루기 위해서 어떻게 상호작용을 하고 그 가운데서 교사와 학생, 학생과 학생들은 어떠한 ‘발판’을 사용하는지를 소집단 토론의 담화를 통해 살펴본 담화분석연구다.

연구대상은 광주광역시 남구 소재 네 곳의 초등학교 학생들로 구성된 독서토론집단이다. 연구에 참여한 집단의 학생들은 독해력과 토론에 참여하는 태도에서 각기 다른 양상을 나타낸다. 첫 번째 그룹은 독서진단검사 결과 사실적 이해력을 비롯해 전반적인 독해력이 우수하고, 토론 참여태도도 적극적이며 능동적이다. 두 번째 그룹의 구성원은 독해력이 우수하거나 중간 척도이며 내향적인 성격에 말수가 적은 학생들로 구성되어 있다. 마지막 그룹은 독해력이 우수한 학생부터 독서진단검사에서 낮은 척도를 가지고 있는 학생들로 토론 참여태도도 각기 다른 학생들로 구성되어 있다.

연구 집단을 이러한 세 가지 형태로 선정한 까닭은 기존에 진행된 독서수업을 통해서 각 그룹이 동일한 주제에 관련된 독서 토론의 발문에 대해 뚜렷하게 드러나는 다른 상호작용의 양상을 보여주었기 때문이다. 이러한 상호작용의 차이는 의미협상의 진행과정과 그 속에서 구성원이 제공되는 ‘발판’, 교사 개입의 차이로 연결될 가능성이 높다. 따라서 그룹별 독해력과 참여태도의 차이는 ‘발판’의 제공과 그로 인한 의미협상의 과정에서 개별적 이해가 공유된 이해로 변해가는 과정을 통해 집단의 차이를 볼 수 있는 가능성을 제공할 것으로 예상하였다.

본 연구자는 직접 교사인 동시에 연구자로서 본 연구에 참여하였다. 학생들은 모두 12세, 5학년 학생들로 평균 12개월 이상 독서토론 활동에 참여하고 있으며 선정된 그룹의 인원은 2명에서 4명까지로 남학생과 여학생으로 구성되어 있다. 지도 그

룹의 학생들은 독서수업 이후에 진행되는 토론활동을 통해서 안전에 대해 발언하는 것을 즐거워하고 마지막 차시에 진행되는 독서토론 수업 시간을 기다리는 편이다.

독서토론 수업이 이루어지는 장소는 연구자의 집으로, 독서수업은 방과 후 주 1회 2시간 동안 매 달 4차시에 걸쳐 진행된다. 독서토론 수업은 독서수업이 진행되고 난 뒤 매 월 마지막 주인 4차시에 진행되었고, 본 연구에서는 동일한 토론 주제로 진행되는 세 그룹의 토론 활동을 관찰하였다. 특히 주어진 주제와 안전, 제시된 발문에 대해 학생들이 어떠한 상호작용을 통해 의미를 협상하고 공유된 이해를 갖게 되는지를 살펴볼 것이다. 그리고 그 과정에서 어떠한 ‘발판’이 제공되어 이후의 상호작용이 전개되는지를 관찰하였다.

그룹의 독서토론 수업은 스마트폰을 이용해 녹음하였으며, 녹음은 2012년 3월 27일, 28일, 30일 세 차례에 걸쳐서 이루어졌다. 연구자는 학생들에게는 수업 전에 토론활동 과정을 미리 녹음한다는 사실을 알리고 동의를 구했다. 토론 수업의 전 과정을 촬영하지 않고 녹음한 것은 학생들로 하여금 촬영기기에 대해 의식을 하지 않도록 하기 위해서이다. 초등학교 학생들은 주변 환경에 민감하게 반응하므로 촬영기기를 의식하거나 방해받지 않고 최대한 학생들의 평소 토론 상황과 분위기를 그대로 반영하고자 하였기 때문이다.

학생들이 토론 활동에 참여하고 있는 동안 연구자는 녹음을 하는 동시에 학생들의 표정과 어조 등 비언어적인 특징, 토론 상황에서 발생하는 분위기 등도 기록해 두었으며 토론수업이 끝나면 녹음된 내용을 토대로 학생들의 담화와 연구자가 기록한 내용을 함께 전사하였다.

## 제2절 연구 참여자

### 1. 독서토론 수업의 교사

본 연구자는 독서 토론에서 발생하는 상호작용을 연구하는 연구자인 동시에 본 연구의 독서토론 수업을 진행하는 교사로서 본 연구에 참여하였다. 본 연구자는 민간단체에서 진행하는 독서지도사 과정을 이수하고, 현재 초등학교와 중학생을 대상으로 7년 정도의 독서토론 경험을 가지고 있다. 2008년부터는 평생교육원 및 지자체에서 독서지도사 양성과정을 통해 일반인들에게 독서 후 지도와 독서지도 계획안을 강의하고 있다. 현재 광주광역시 남구에서 스무 명의 학생들과 토론 수업을 하고 있으며 토론 수업에 참여하는 학생들은 초등학교 3학년인 10세부터 중학교 2학년인 15세 학생들로 구성되어 있다. 연구자는 독서 지도교사로서 7년 가까이 독서 수업과 토론을 진행하면서 학생들이 스스로 생각하는 힘을 기르고 다른 학생의 말에 귀를 기울이며 그들의 의견을 존중하는 방향으로 성장하는 것을 지켜보게 되었다. 그리고 교육학과 대학원 과정을 수학하면서 인지발달의 근원으로서 사회적 상호작용을 강조한 Vygotsky의 이론을 접하게 되었다. Vygotsky를 위시한 사회구성주의 이론은 독서토론 과정 속에 일어나는 ‘상호작용’자체에 관심을 가지도록 이끌어 주었다.

본 연구에서 연구자는 토론활동 진행과정에서 교사와 참여자의 역할을 동시에 수행하였다. 교사로서 연구자는 학생들의 가정환경, 독해력, 학업성취도, 성향, 독서수업과 토론에 임하는 태도, 각자의 고민 등, 학생 개개인에 대해 충분히 이해하고 있기 때문에 학생들의 간단한 말이나 행동, 몸짓의 의미도 어디서 비롯되는지 파악할 수 있는 이점이 있다. 그러나 이러한 이점은 동시에 관찰에 장애가 되기도 한다. 본 연구자에게는 너무나 익숙한 독서토론 수업이기 때문에 독서토론의 상호작용을 ‘낯설게’ 바라보지 못해 오히려 제3자인 외부자가 볼 수 있는 것을 보지 못할 수도 있다.

따라서 토론활동을 녹음하여 전사하는 과정에서 상황을 구체적으로 묘사하기 위

해 노력하였고, 전사된 상황을 지도교수에게 정기적으로 설명하면서, 외부자인 지도교수의 눈을 빌어 독서토론 수업을 ‘낮설게’보고자 노력하였다.

## 2. 독서토론 수업 참여 학생

연구 대상은 본 연구자가 지도하는 독서 토론 수업의 학생들 중 초등학교 5학년의 세 그룹 학생들이다. 독서 토론 수업은 매주 월요일, 화요일, 금요일에 그룹별로 진행된다. 세 그룹의 학생들은 독해력과 개인적 성향, 토론 참여 태도가 다르지만 학생들이 수업에 참가할 수 있는 요일과 시간에 따라 그룹이 나뉘어졌다. 수업이 진행되는 날짜는 다르지만 세 그룹 모두 동일한 필독서와 교재로 독서 수업과 토론을 진행한다.

각 그룹의 특성과 그룹 참여자의 특성은 다음과 같다. 그룹 기니피그는 12세 5학년 여학생 세 명으로 구성되어 있으며 매주 월요일 오후 7시에 수업이 진행된다. 그룹 꼬부기는 남학생 1명과 여학생 1명으로 구성되어 화요일 6시 30분에, 그룹 햄스터는 여학생 1명과 남학생 3명으로 구성되어 매주 금요일 6시에 수업이 진행된다. 아래의 표는 그룹에 참가하는 학생들의 개인별 독해력과 독서토론 참여태도에 관한 것이다. 독해력은 독해능력진단검사를 토대로 한 것으로 어휘력, 사실적 이해력, 추론적 이해력, 비판적 이해력의 정도를 나타낸 것이다.

<표 3> 각 그룹별 구성의 독해력과 토론 참여 태도

그룹	구성원	성별	수업기간	독해력	참여 태도
기니피그	이유빈	여	1년5개월	상	배경지식 풍부/적극적이거나 주도적이지 않음/토론수업 선호함
	김서연		9개월	상	차분하게 주도하며 표현이 논리적임/먼저 나서지 않음/토론수업 선호함
	오지은		4개월	상	적극적이며 발언을 주도함/ 구성원의 이야기를 경청하며 수용함/ 토론 수업 선호함
꼬부기	김나무	남	4년 4개월	상	관심 있는 분야는 이야기 잘함.
	이수아	여	2년	중	말이 없음 자기 의견을 이야기하지 못하고 또래 이야기에 동의하는 경향이 있음
햄스터	안찬섭	남	2년 2개월	상	차분하고 논리 정연함 또래와 관계 좋음
	나요성		2년 4개월	중	그룹 내 구성원들과 관계 좋음 논리적인 표현 서툰
	오주연		1년 10개월	하	그룹 내 구성원들과 관계 좋음 논리적 표현이 다소 부족 그룹에 대한 소속감이 강함
	박지혜	여	1년2개월	하	그룹 내 구성원들과 관계 좋음 논리적 표현 부족함 그룹에 대한 소속감 강함

### 가. 그룹 기니피그의 특성과 구성원 소개

그룹 기니피그의 참여자는 이유빈, 김서연, 오지은으로 모두 12세의 여학생이다. 독서진단 검사를 통해서 살펴본 바에 따르면 어휘력을 비롯한 사실적 이해력, 추론적, 비판적 이해력이 모두 우수한 편이다. 구성원들 모두 토론에 적극적으로 동참하고 또래의 관계도 좋은 편이다. 수업 분위기도 화기애애한 편이며 간식을 준비해와서 나누어 먹을 만큼 사이가 좋다.

토론의 안전에 대한 개시 발언은 주로 오지은이 시작하는 경우가 많다. 호기심도 많고 말이 빠르며 실제 경험과 결부시켜 다양한 이야기들을 구체적으로 재미있게 구사하는 편이다. 김서연은 차분하고 논리적이며 지은이의 의견에 대해 보충을 하



거나 자신의 의견을 덧붙여 발표한다. 약간은 내성적인 편이지만 생각이 깊고 책을 통한 배경지식을 토론 내용과 연계해서 이야기를 잘하여 구성원들에게 아이디어를 제공할 경우가 많다.

이유빈은 아버지가 두바이에서 근무하시게 된 관계로 삼 년간 외국생활을 하면서 다양한 국적을 가진 학생들과 외국인 학교를 다닌 탓인지 상당히 객관적이면서 편견이 적은 편이다. 말은 느린 편이지만 새로운 시각으로 의견을 발표하는 경우가 많다. 오지은과 김서연이 문학을 좋아하는 편인데 비해서 이유빈은 역사와 과학에 흥미가 많다. 세 여학생 모두 필독서를 읽고 참여하는 독서 수업보다는 토론으로 이루어지는 4차시의 독서토론 수업을 좋아한다.

## 나. 그룹 꼬부기의 특성과 구성원 소개

그룹 꼬부기의 참가자는 남학생인 김나무와 여학생 이수아 두 명으로 구성되어 있다. 두 학생 모두 토론에 적극적이거나 주도적으로 나서지 않는다. 김나무는 관심 있는 부분에 대해서는 능동적으로 발언을 하지만, 이수아는 발문 자체를 이해하지 못하고 토론 상황에서 자신의 의견을 이야기하기보다는 김나무의 의견에 동조하는 경우가 많다.

김나무는 독서진단검사서 사실적 이해력과 추론적 이해력에서 우수한 결과를 나타냈지만 이수아는 어휘력을 비롯한 사실적 이해력과 추론적 이해력에서 중간 정도의 수준을 나타냈다. 이수아는 수업시간이 맞지 않아서 그룹 기니피그에 참여한 적이 있었지만 그때 그룹 기니피그 구성원들의 적극적이며 능동적인 태도가 부담스러웠는지 그룹 기니피그에 합류하는 것을 거부하고 그룹 꼬부기에 참여하겠다고 조심스럽게 이야기했다. 당시 김나무는 혼자서 독서 수업을 하고 있었다. 이수아는 김나무와는 같은 초등학교에 재학 중이며 두 번 정도 같은 반이 되었던 경험이 있다. 이수아는 김나무의 차분하고 나서지 않는 성격이 함께 수업을 하기에 부담 없다고 생각하고 나무와 함께 수업을 하기를 원하였다.

## 다. 그룹 햄스터의 특징과 구성원

그룹 햄스터의 구성원은 남학생 3명과 여학생 1명으로 구성된다. 안찬섭은 꾸준히 사실적 이해력과 추론적 이해력을 비롯한 독해력에서 고루 우수함을 드러냈다. 나요성은 어휘력, 사실적 이해력에서 중간 정도, 오주연과 박지혜는 사실적 이해력, 추론적 이해력에서 낮은 결과를 나타냈다.

일반적으로 12세 학생들의 경우 여학생들이 독해력과 논리적 언어표현이 남학생과 비교했을 때 우수한 데 비해서 그룹 햄스터의 경우는 예외적이다. 박지혜는 학교생활을 비롯한 일상생활에 대한 이야기는 잘 하는 편이고 그룹 내 구성원들과의 관계도 좋아 남학생들과도 잘 어울린다. 그러나 질문에 대한 단답형 대답에는 익숙하지만 토론의 장에서는 의견을 제대로 주장하지 못하고 발문이 주어지면 당황하거나 다른 발언자의 주장에 동의하는 경우가 많았다.

오주연은 그룹 내 구성원들과 관계가 좋고 적극적인 태도로 토론에 임하지만 깊이 생각하지 않고 손을 들고 의견을 발표하기 때문에 중간에 자신이 무슨 이야기를 하려고 했는지 갈피를 잡지 못하는 경우가 잦아서 구성원들이나 교사의 도움으로 이야기의 끝을 맺는 경우가 있다. 그리고 구성원들 특히 남학생들의 논리적인 발언에 칭찬을 아끼지 않거나 여학생인 박지혜가 대답을 제대로 하지 못하는 경우에는 드러내 놓고 비웃거나 놀리는 등 자신의 감정을 여과 없이 표현하는 편이다. 그러나 책상 밑으로 박지혜와 발장난을 칠 정도로 유쾌하며 장난이 많은 편이다.

나요성은 상황이나 맥락에 맞지 않아 보이는 질문을 간혹 하는데 토론 중에도 요성의 엉뚱하고 색다른 질문은 안건이 되어서 구성원들이 새로운 의견을 개진하게 만드는 기회가 되기도 한다. 안찬섭은 네 명 가운데 혼자서 다른 학교를 다니고 있지만 구성원들과 잘 지내는 편이다. 차분하게 서두르지 않고 자신의 의견을 논리적으로 이야기하며 필독서에서 읽었던 내용을 많이 기억하고 인용하기 때문에 구성원들 사이에서 부러움과 시샘의 대상이 되기도 한다. 특히 나요성은 간혹 필독서를 잘 읽어 오지 않으면서도 교사의 질문에 정답을 곧잘 말하는 안찬섭에 대해 약간의

라이벌의식을 가지고 있다.

## 제3절 독서토론 수업의 전반적인 구성

### 1. 독서토론 수업의 목표와 주안점

#### 가. 독서토론 수업의 목표

독서토론 수업의 일차적인 목표는 독해력을 키워 지식과 사고력의 확장을 목적으로 한다. 독서를 바탕으로 한 토론이기 때문에 제대로 된 질문과 의견을 교환하기 위해서는 필독서에 대한 선행 이해가 필요하다. 또한 독해력은 글을 읽고 의미를 이해하는 것뿐만이 아니라, 상대의 이야기를 경청해서 듣고 의미를 파악하고 궁극적으로 학습에 중요한 영향을 미치기 때문에 독해력을 키우는 것은 독서토론 수업에서 가장 중요한 목표에 해당한다.

그리고 토론은 집단 간에 서로 자유로운 가운데 대화를 주고받는 과정이기 때문에 구성원들은 경청, 참여, 상호작용(Cazden, 1988)을 통해 사회 집단 내에서 바람직한 영향을 주고받으며 민주시민으로서의 소양을 갖춘 성인으로 성장하는 것을 목표로 삼는다.

#### 나. 토론수업의 주안점

토론 수업에서 교사의 주된 역할은 그룹의 토론 과정에서 구성원 간에 상호작용이 역동적으로 발생할 수 있도록 토론 분위기를 형성하는 것이다. 토론수업을 통해 학생들이 확산적 사고를 기르는 것이 중요하기 때문에 교사는 토론의 도입부와 토론의 전 과정에서 능동적인 상호작용이 일어날 수 있도록 분위기를 조성하는 것에 주안점을 두어야 하며, 교사의 개입을 적절한 수준으로 조절하여 학생들의 상호작용을 방해하지 않도록 해야 한다.

## 2. 독서토론 수업의 구성과 진행과정

본 연구의 독서토론 수업은 ‘환경과 적응’을 주제로 이루어지는 독서 수업의 진행과정 중 4차시에 해당 된다. 연구자가 독서교사로서 일반적으로 진행하는 독서 토론 수업은 주제별로 네 번의 수업으로 구성된다. ‘환경과 적응’이라는 주제의 경우 학생들은 1차시부터 3차시까지는 환경에 대해 생각해 볼 수 있는 세 권의 필독서를 읽고 교재에 제시된 발문을 통해 필독서의 내용을 확인하며 4차시에 수행될 토론을 위한 구체적인 배경지식을 쌓게 된다.

독서 토론에 앞서 학생들이 읽게 될 필독서에 대한 소개를 자세히 하는 까닭은 주제와 안건에 대한 이해를 도모하기 위해서는 학생들이 어떠한 필독서를 읽게 되는가에 대한 이해가 선행 되어야 하기 때문이다.

1차시에는 문학작품을 읽고 자신을 둘러싼 환경이 바뀌었을 때 어떤 심리적인 변화를 겪게 되는지, 그리고 문제를 어떻게 해결하며 주어진 환경에 적응하며 극복하는지를 살펴본다. 2차시에는 자연, 역사, 사회, 문화 환경에 따라 나라마다 다른 집의 특성을 이해하고 지역에 따른 다양한 집의 특성을 살펴본다. 그리고 자연으로부터 스스로를 보호하기 위해 생겨난 집이 사회가 복잡해지고 문화 및 기술이 발달하면서 다양해지는 변화를 통해 집과 환경의 관계를 이해한다. 3차시는 생태계를 둘러싼 환경과 여러 생태계에 대해 알고 환경에 적응해 살아가는 동식물과 생태계의 순환에 대해 이해하며 환경에 적응하고 환경을 변형해온 인간의 역사와 문제점을 생각해 보게 된다.

매월 필독서는 세 권이 선정되며 차시별 필독서는 다음과 같다. 1차시 필독서 <베컴머리 힙합 선생님>은 필리핀에 유학을 갔다가 적응하지 못하고 한국학교로 돌아온 학생의 이야기다. 그 학생은 한국학교에서도 학습에 문제가 있지만 담임교사 대신에 새로 임시교사로 부임한 젊은 베컴머리 선생님을 만나면서 자신과 주변 환경에 대해 관심을 가지며 변화하는 과정을 그린 작품이다.

<지구촌 사람들의 별난 건축이야기>는 원시 인류부터 대도시의 마천루에 이르기까

지 다양한 지역의 기후와 문화, 사회제도 등에 따라서 달라지는 집에 관한 이야기를 담고 있다. 마지막으로 <과학 선생님도 놀란 초등과학 뒤집기, 생태와 환경>은 환경에 대한 폭넓은 개념을 알아보고 생태계와 생태계의 연계성, 인간에 의해 변화한 환경에 대한 이야기다. 위에 소개된 필독서는 모두 인간을 둘러싸고 있는 환경과 환경의 변화에 따른 인간의 적응과 극복에 관한 내용을 다루고 있다. 학생들은 위의 필독서를 토대로 시간과 공간의 개념으로서의 환경에 대해 이해하고 다양한 환경과 변화하는 환경에 대해 어떻게 적응하는가에 대해 알게 된다.

4차시 토론 수업의 주제는 ‘환경과 적응’이며 교재에 제시된 발문을 중심으로 이루어진다. (<표 3>참고)학생들은 교재의 발문을 읽고 전 차시에 읽었던 필독서의 내용을 회상하고 점검한 뒤 토론 주제에 대해 생각할 시간을 갖는다.

**<표 3> 4차시 토론 수업을 위한 교재 발문**

교재	토론 주제	발 문
1호	환경에 대해 어떻게 생각하는 것이 바람직할까?	환경의 뜻과 환경이 중요한 까닭
		받아들일 환경과 극복할 환경을 나누는 기준
		바꿀 수 없는 환경에 대해 생각하고 행동하는 방법
		바꿀 수 있는 환경을 극복하는 방법

<표3>의 발문은 교재에 실린 것으로, 학생들의 독서 토론 활동이 주제와 활동목표를 중심으로 이루어지도록 하며 학생들의 생각을 보다 구체화 시키고 내용과 의미를 공유하기 쉽도록 돕는 역할을 한다. 또한 필독서를 읽고 개별적으로 가지고 있는 배경지식들을 활용하여 토론 활동에 참여한다.

## 제 4 절 자료 및 자료 분석

### 1. 자료 수집

본 연구는 독서토론에서 일어나는 상호작용의 과정을 질적인 접근을 통해 살펴본 질적 연구에 해당한다(Lincoln & Guba, 1985). 본 연구자는 참여자인 동시에 관찰자로서 본 연구에 참여하였으며 구체적인 자료의 분석은 Mercer (1995)의 연구에서 제시된 담화분석기법을 본 연구의 자료에 맞게 수정하여 적용하였다. 담화분석 기법이란 ‘사회적으로 사용되는 언어’(Hicks,1996), 혹은 “공동체의 사회적 및 인지적 삶을 수행해 나가는데 사용되는 언어”(Mercer, 1995)인 ‘담화’의 내용을 상황과 맥락을 고려하여 분석하는 기법이다.

이 연구의 주 자료는 본 연구자가 2012년 3월 한 달 간 주 1회 2 시간으로 구성된 독서 수업을 3차시 진행한 뒤 마지막 4차시에 이루어진 독서토론 활동을 녹음한 것이다. 본 연구자는 독서 수업을 진행하면서 각 그룹의 학생들 간에 실제로 발생하는 대화와 행동을 기록하며 학생들의 태도와 성격, 독서수업과 토론 시의 특징 등도 기록해 두었다. 또한 토론수업을 진행하면서, 학생들의 언어적 상호작용뿐 아니라 학생들의 얼굴 표정과 어조 등 비언어적인 행동도 메모하였고, 녹음 과정이 끝난 뒤 녹음 내용을 다시 들으며 토론활동 과정에서 주고받은 학생들의 대화를 그대로 전사하였다.

학생들의 토론을 통한 의미협상 과정과 그 과정에서 사용되는 학생 상호 간의 ‘발판’과 교사가 개입하여 제공하는 ‘발판’을 구체적으로 명확하게 전사하기 위해 녹음된 내용을 반복적으로 들었으며 학생들의 어조와 토론활동의 분위기도 그대로 기술하기 위해 노력하였다. 토론은 대략 25분에서 30분간 진행되었으며, 토론 과정에서 발생하는 구성원들의 대화가 맥락과 상관없어 보일 지라도 모두 빠짐없이 기록하였다. 토론활동 뒤에는 반드시 학생들로 하여금 자기보고를 하도록 하였다. 이 과정에서 학생들은 토론을 통해 새롭게 알게 되거나 자신의 오류를 깨닫게 된 점, 토론과정에서 느낀 점들을 자유롭게 이야기함으로써 토론활동의 결과를 스스로

정리해 보고 서로 공유하였다. 연구자는 학생들의 자연스런 발언에서 드러나는 학생의 성장과 변화를 자세히 기록하였다.

토론 과정에서 발생한 대화는 일반적으로 많이 쓰이는 시나리오 양식으로 기술하였다. 그리고 연구자가 학생들과의 지속적인 수업에서 형성한 학생들에 대한 인상이나 그룹 내에서 학생들 간의 관계에 대한 정보 역시 본 연구의 주된 연구자료로 분석하고 해석할 때 필요한 맥락으로 활용하였다.

## 2. 자료분석

본 연구자는 토론활동에서의 대화적 상호작용을 의미협상과 공유된 이해를 도출하는 과정으로 파악하고 대화를 토대로 의미협상의 과정이 ‘어떻게’구체적으로 이루어지고, 어떤 ‘발판’이 사용되는가에 중점을 두고 자료를 분석하였다. 각 그룹의 토론활동을 전사하는 과정에서 학생의 발화와 그에 상응하는 상대 학생의 발언을 의미단위로 끊어서 반복하여 들었고 토론 내 대화는 주제별로 구분하였다.

의미협상 과정의 분석은 (<표2>)에 제시된 의미협상과정을 참고하여 수행하였다. 즉 이해의 차이가 발생했을 때 참여자들이 어떠한 행동을 하는가를 살펴 학생의 발언, 다른 구성원의 점검, 오류해결을 위한 상호협력 등이 구체적으로 어떻게 표출되는지를 살펴보았다.

의미협상 과정에서 또래 학생들이 제공하거나, 교사 개입으로 교사가 학생들에게 제공하는 ‘발판’(신현문, 1993; Berk & Winsler, 1995; Roberts & Langer, 1991; Rogoff, 1985; Wollman-Bonila & Worchadlo, 1999; Wood, Bruner & Ross, 1976)은 선행 연구에서 밝혀진 ‘발판’의 종류와 유형을 분석의 기준으로 삼았다. (<표1>)에서 제공되는 ‘발판’은 그룹 내 학생들 간에 상호 제공하는 ‘발판’과 교사 개입하여 학생들에게 사용하는 ‘발판’으로 구분하여 분석하였다. 또한 본 연구의 상호작용을 통해서 등장하는 ‘발판’의 유형분석은 어휘에 관한 개념 도출, 발문의 내용 이해, 토론의 문제해결 과정을 내용과 상황별로 이루어졌다.



전체 토론과정에서 대화를 통한 상호작용으로 발생하는 의미협상은 전사하는 과정을 통해서 집단 내 학생들이 문제해결을 위해 상호 협력하는 과정이 구체적으로 드러나는 장면을 선택했다. ‘발판’의 경우에는 토론진행 과정을 통해서 학생들의 대화가 토론의 주제와 연결되게 만들고 상호협력이 발생하도록 돕거나, 토론의 흐름과 벗어나 보여도 공유된 이해가 발생하고, 기존 연구에서 제시한 유형이 구체적인 모습으로 드러나는 것에 주안점을 둔 ‘발판’을 중심으로 분석하였다.

이러한 기준에 따라서 구성원들 간의 대화가 토론의 안건과 요구되는 발문의 상황적 맥락에서 다소 벗어나더라도 구성원들의 참여와 호기심 유발, 문제해결 과정 등이 보다 적극적으로 발생하는 대화를 선택하였다. 물론 그룹 꼬부기의 경우는 구성원의 수가 적고 적극적인 상호작용과 스스로 문제를 해결하는 과정은 부족하였으나 교사의 개입으로 구성원들의 생각을 말하게 되는 과정을 선택하여 분석하였다.

## 제4장 토론수업 과정

### 제 1절 토론수업 전 활동

토론 수업이 진행되는 장소는 연구자인 교사가 거주하는 집의 거실이다. 거실 양 쪽에는 빼곡하게 책으로 가득 찬 책장이 차지하고 있다. 왼쪽 벽면에는 4단짜리 책장이 6개가 놓여있는데 그림책과 동화책을 비롯한 초등 저학년용 책들과 역사를 비롯한 학습만화들이 꽂혀있다.

그룹 꼬부기와 그룹 햄스터의 학생들은 대부분 수업 시작 30분 전에 도착한다. 학생들은 도착하면 바로 왼쪽 책장 앞으로 다가가 무릎을 꿇고는 학습만화들을 뽑아서 읽기 시작한다. 주로 <살아남기 시리즈>나 <메이플 스토리>, <내일은 실험왕>, <삼국지>, <수호지>, <살아있는 세계사 이야기> 따위의 과학이나 역사 학습만화를 선호해서 읽으며 여학생들은 만화로 된 <아라비안 나이트>, <들키고 싶은 비밀>, <심청이 무슨 효녀야?>, <흑설 공주 이야기> 등 또래의 성장 이야기를 다룬 동화나, 페러디 동화를 즐겨 읽는다.

독서 토론 수업 시작 시간까지 여유가 있을 때 학생들은 학교에서 있었던 새로운 일들과 흥미로운 일들, 예컨대 새로 전학 온 학생, 몇 반 교사에게 발생한 특정한 사건, 체험학습 장소, 최신 게임 등을 이야기 하거나 요즘 유행하는 ‘유희왕 카드’를 꺼내서 보여주고 서로 주고받기도 한다. 또한 수업이 끝나면 함께 놀 수 있는지 서로 시간을 조정하기도 한다. 그러나 그룹 기니피그의 여학생들은 조금 다른 양상을 보인다. 수업 시작 전 5분 전에 도착하기 때문에 서로 간에 학교에서 있었던 이야기를 나누기에는 시간이 부족하고 또 학생들 모두 다른 학교를 다니고 있어서 공통의 대화 소재가 없는 편이다.

그러나 그룹 기니피그의 구성원들은 모두 책읽기를 무척 즐기는 편이기 때문에 학생들끼리 주로 최근에 읽었던 책들 가운데 서로 흥미롭고 괜찮다고 여기는 책들을 교환해서 읽는다. 여학생들은 일주일에 한 번씩 자신의 책 가운데 한 권씩을 가

저와 순서를 정해 돌려 읽고 때로는 교사에게도 권한다. 그리고 다음 주에 또 다른 책을 교환하면서 서로에게 책을 읽고 난 소감을 묻고 나누면서 상대가 재미있었다는 이야기를 들으면 기뻐하고 혹 그렇지 않으면 어째서 그런지 물어보고 자신과 다른 의견을 가진 학생들의 반응을 귀담아 듣는다.

그리고 아직 읽지 않은 교사가 호기심을 내비치면 여학생들 중 오지은은 무척 진지하고 자세하게 교사에게 책의 내용을 설명하고 본인의 소감도 구체적으로 이야기 해준다. 그리고 교사에게 이야기를 들은 소감을 묻기도 하고 교사의 반응에 대해서도 관심을 보인다. 오지은이 설명하는 동안 여학생들은 오지은의 이야기 가운데 추가하거나 오류를 수정해 주기도 하면서 다음번에 또 교환 할 것을 약속하기도 한다.

그룹 꼬부기의 학생은 성별이 다른 김나무와 이수아로 들은 간단한 인사를 나눈 뒤 특별하게 주고받는 대화는 없는 편이고, 각자 학습만화를 보거나 동화책들을 읽는 경우가 대부분이다. 이수아는 더러 집에서 있었던 일이나 학교생활에 대해 이야기하는 경우가 있지만, 자세하게 이야기하기보다는 어떤 일이 있었다는 정도의 이야기만 전달하고 김나무는 귀담아 듣는 것처럼 보이지만 그렇다고 전혀 무관심한 태도를 취하지는 않는 것으로 보인다.

이러한 독서 수업 전 상호작용은 보통 짧게는 10여분에서 길게는 30분 쯤 이루어진다. 수업이 시작되면 학생들은 아쉬움을 표하기도 하지만 끝나고 더 이야기 하자며 약속을 하기도 한다. 이러한 수업 전 활동은 독서 수업과 토론 활동의 도입부에서 자연스럽게 대화를 주고받을 수 있는 분위기를 형성하게 되어 원활한 토론이 진행될 수 있도록 돕는 역할을 하는 것으로 관찰된다.

수업에 참여하는 학생들은 적게는 두 명에서 많게는 5명의 학생들로 구성되는데 교사는 지정석을 정하지 않고 수업 장소에 먼저 도착하는 순서대로 앉도록 하였다. 그랬더니 구성원이 적은 그룹 꼬부기, 그룹 기니피그는 앉는 자리를 놓고 큰 문제가 발생한 적이 없었던 것에 비해 그룹 햄스터는 교사의 오른쪽이나 바로 왼쪽 옆 자리에 앉기 위한 경쟁을 벌였다. 시간이 지날수록 자신이 선호하는 자리가 생기게

되면서 자신이 앉아야 할 자리를 빼앗겼다고 느끼며 분개하는 등 난처한 상황이 발생하기도 하였다. 교사는 이 문제를 어떻게 해결하였으면 좋겠느냐고 제안해 학생들이 스스로 그 문제를 해결하도록 하였더니 우선 ‘가위, 바위, 보’로 결정하고 다음 주 부터는 한 자리씩 옆으로 옮기기로 합의하였다.

이렇게 자리에 앉게 되면 교사는 전 차시 수업을 하고 일주일이 지나는 동안 어떻게 지냈고 특별한 일이 없는지를 묻는다. 학생들은 학교에서 있었던 흥미로운 일들을 이야기하기도 하고 집에서 생겼던 일들을 이야기하면서 기분이 좋았거나, 분노했거나, 짜증났던 감정들도 함께 털어놓는다. 교사는 ‘저런, 오, 화났겠다, 섭섭했겠다, 기뻐했겠다’ 등과 같이 감정을 나타내는 말로 반응을 해 준다. 이렇게 분위기를 조성하는데 10분 정도를 안배한다. 교사는 학생들과 대화를 주고받으며 본 수업에 들어가기 전 이번 차시에 해야 할 사항들에 대해 먼저 알려주고 교재에 제시된 토론을 통한 활동목표를 확인하고 토론 수업을 진행한다. Barnes와 Todd(1978)는 교육적 가치가 성공적인 토론이 되기 위해서는 토론 과정에 목적을 가지고 참여하는 것이 중요하다고 주장하였다. 따라서 독서토론 수업에서 달성해야 하는 활동목표를 제시하고 설명하는 것은 독서 토론을 통한 학생들의 상호작용이 목적성을 가지고 진행되어야 한다.

수업 이전에 이루어지는 이러한 활동은 수업에 참여하는 구성원들 뿐 아니라 학생과 교사가 서로의 생활과 정서적인 감정을 공유하게 함으로써 서로 간에 친밀감과 유대감을 형성하도록 도와준다. 이러한 정서적 연결은 학생들이 토론 수업과정에 편안하고 능동적으로 참여하도록 이끌어 주는 역할을 하였다.

## 제2절 독서토론에서 발생하는 의미협상 유형

토론수업 진행 과정에서 그룹 내 구성원들의 상호작용을 토대로 한 의미협상의 과정을 관찰한 결과 대화 주제별로 이루어지는 의미협상은 크게 세 가지 유형으로 분류할 수 있다.

### 1. 발문에 포함된 어휘에 대한 의미협상

‘환경과 적응’을 주제로 한 본격적인 토론수업이 시작되면, 교사는 학생들에게 교재에 실린 제시문을 읽게 하고 토론의 주제와 안건에 대해 소개한 뒤 교사의 발문으로 토론을 시작한다. 교사는 교재에 제시된 발문의 내용 가운데 ‘바람직하다’라는 낱말의 의미에 대해 질문한다. 학생들은 교사가 토론의 안건을 설명한 뒤 낱말의 의미에 대해 물은 것이라고는 생각하지 않고 있었다. 학생들은 잠시 난처한 표정을 짓지만 곧 자신들이 생각하고 있는 ‘바람직하다’는 의미에 대해 의견을 주고받는 상황이다. 모든 학생들이 확실한 낱말의 의미를 알고 있지 않은 상황이고 학생들 사이에서는 간단한 상호작용, 즉 몇 번의 대화가 오고 가면서 ‘바람직하다’라는 의미에 대해 그룹 내에서 의미가 결정되고 학생들은 의식하지 않고 있지만, 학생들은 필독서를 토대로 한 배경지식을 나누며 ‘바람직하다’라는 의미를 알아내기 위해 노력한다.

#### # 1 그룹 기니피그

교사: (주의를 집중시키기 위해 약간 크고 또박또박 이야기 한다) 3월의 주제는 환경과 적응이었어요. 토론의 주제는 환경에 대해 어떻게 생각하는 것이 바람직한가 인데요, 바람직하다는 말은 무슨 뜻일까요?

지은: (주위를 둘러 본 뒤 먼저 손을 들며 미간을 찌푸리며) 옳은가?

서연: (고개를 가우뚱하며) 옳고 그룹의 문제는 아닌 거 같은데..

유빈: (조심스럽게 천천히) 좋다거나 그런 뜻이 아닐까? 어떻게 생각하는 게 좋냐는

서연: (큰 목소리로) 그래! (확신에 찬 듯이), 그게 맞는 거 같다.

어떻게 생각하는 게 좋으냐는?

토론 #1에서 그룹 기니피그의 구성원들은 ‘바람직하다’는 의미에 대한 의미협상을 시도하고 있다. 교사가 3월의 주제인 ‘환경과 적응’에 대해 설명하고 발문에 등장하는 ‘바람직하다’라는 낱말의 의미에 대해 질문하자 학생들은 그 낱말이 자주 등장하고 익숙하다는 사실을 알고 있지만 그 정확한 의미에 대해 알지 못하고 있다는 사실을 깨닫는다. 지은이는 그룹의 구성원인 서연이와 유빈이를 둘러본 뒤 미간을 찌푸리며 ‘옳은가?’라고 답변한다. 이때 지은이는 개별적으로 가지고 있던 ‘바람직하다’의 의미를 ‘옳다’라는 낱말로 발언 하게 된다. 그러자 서연이는 자신의 생각과는 다른 지은이의 발언에 대해, “옳고 그룹의 문제는 아닌 것 같다”라며 지은이의 발언을 점검하고는 적절하지 못하다고 오류를 지적한다. 이때 지은이와 서연이의 발언을 들었던 유빈이는 두 사람의 의견을 종합하여 ‘바람직하다’라는 의미를 “좋다거나 그런 뜻이 아닐까? 어떻게 생각하는 게 좋냐는?”이라고 풀이한다. 구성원들은 유빈이의 발언을 통해서 ‘바람직하다’라는 의미에 대해 “어떻게 생각하는 게 좋으냐?”라는 의미로 결정하고 기쁘게 웃는데, 이것은 낱말에 대해 상호협력을 통해 의미 협상이 성공하였음을 의미한다.

다음은 동일한 교사의 발문에 대한 그룹 꼬부기의 토론 과정이다.

## # 2 그룹 꼬부기

교사: 3월의 주제는 환경과 적응이었어요. 토론의 주제는 환경에 대해 어떻게 생각하는 것이 바람직한 가였는데요, 바람직하다는 말은 무슨 뜻일까요?

나무: .....

수아: (교사의 눈치를 살핀다) 잘 모르겠어요.

(잠시 침묵이 흐른다)

나무: (마지못해) 좋다는 뜻인 거 같은데 .....

수아: (기다렸다는 듯이) 저도 나무랑 똑 같아요.

그룹 꼬부기에서 교사의 발문에 대해 나무는 의견을 내세우지 않고 침묵했고, 수아는 교사의 눈치를 살피다가 손톱을 뜯고는 모르겠다고 답변했다. 수아는 초조하거나 긴장하는 경우에 손톱을 깨물어 뜯는 버릇이 있다. 잠시 침묵이 흐르자 나무는 내키지 않는다는 듯이 “좋다는 뜻인 거 같다”고 이야기 했고 수아는 나무의 답변에 대해 동조하였다. 평소에 나무의 발언에 대해 신뢰를 갖고 있던 수아는 교사가 답변을 기다리고 있는 상황이 부담스럽기도 했지만 나무의 의견에 선뜻 동조하고 그 의견에 기대어 토론에 참여한다.

그룹 햄스터는 동일한 교사의 발문에 대해 보다 역동적이고 정서적으로 다양한 반응을 보인다.

### #3 그룹 햄스터

교사: 3월의 주제는 환경이과 적응이었어요. 토론의 주제는 환경에 대해 어떻게 생각하는 것이 바람직한 가였는데요, 바람직하다는 말은 무슨 뜻일까요?

지혜: (미간을 찌푸리며)글쎄요?

찬섭: (잠시 생각한 뒤 차분하게) 먹음직하다는 먹기에 좋다는 뜻이니까 바람직하다는 바람기에 좋다. 그러니까 우리가 환경에 대해서 바라는 대로 이루어지는 것이 좋다는 뜻인 거 같은데요?

주연: (귀 기울여 듣다가 감탄하며) 와! 찬섭이는 말을 멋지게 해요. (진심이 느껴진다)

요성: (고개를 끄덕이며)나도 그렇게 생각해, 선생님 찬섭이 말이 맞는 거 같아요.

찬섭: (자랑스러운 듯 그리고 약간 쑥스러운 표정을 짓는다)

앞의 사례와 같이 교사는 바람직하다는 말의 의미가 무엇인가에 대해 질문하고 지혜를 바라보았다. 그것은 구성원 가운데 유독 답변을 주저하고 피하려는 지혜에게 먼저 기회를 주고자 함이었다. 지혜는 미간을 찌푸리며 모르겠다고 이야기한다. 그러자 잠시 생각하던 찬섭이가 바로 의견을 제시했다. 그 순간 지혜는 찬섭이를 바라보며 안도하는 표정을 지었다. 이와 동시에 ‘먹음직하다’ 라는 낱말과 전 차

시에 배웠던 ‘환경’을 적절하게 인용하여 ‘바람직하다’라는 말의 의미를 논리적으로 설명한 찬섭이의 발언은 그룹 내의 다른 학생들에게 새로운 아이디어를 제공했고 그룹의 학생들은 매우 만족스러워하며 찬섭이의 생각을 적극 수용했다. 또래에 비해서 어휘력이 풍부한 찬섭이의 도움으로 ‘바람직하다’의 의미를 이해하게 된 것이다.

이 과정에서 찬섭은 친구들의 “와!” 하는 감탄사로 시작된 칭찬과 격려에 약간 쑥스러워하였지만 자신에 대해 자부심을 느끼는 것으로 보였다. 또한 요성은 “선생님, 찬섭이 말이 맞는 거 같아요”라며 교사를 바라본다. 평소 찬섭이에게 경쟁의식을 가지고 있던 요성이가 찬섭이의 의견에 긍정적으로 동조하고 수용함으로써 문제를 해결한 집단 구성원들의 분위기는 한층 고무적으로 변화한다.

이상의 사례에서 살펴본 그룹 기니피그와 꼬부기, 햄스터의 의미협상 과정에서는 흥미로운 점이 드러났다. 그것은 먼저 발언을 시작하는 구성원들이 있다는 사실이다. 아무도 발언을 하지 않는 상황이 주는 긴장감과 침묵의 시간은 학생들을 힘겹게 만드는 것으로 보이며 그 상황을 견디지 못하는 학생들이 우선 발언을 시작하는 것으로 관찰되었다. 그룹 기니피그의 지은이, 그룹 꼬부기의 수아, 그룹 햄스터의 지혜는 각자 그 침묵의 시간을 깨고 발언을 개시한다. 먼저 발언을 시작한 학생들은 침묵이 흐르는 상황을 벗어나고 싶어 용기를 낸 것으로 보이며 첫 발언이 교사가 요구하는 답에 근접하지는 않는다. 그러나 이러한 구성원들의 역할은 다른 학생들이 눈치만 보고 있었던 불안한 상황에서 벗어나 심리적인 안정감을 주는 것으로 보이며, 마음이 좀 편안해진 구성원들은 먼저 발언한 구성원의 내용을 토대로 해서 각자의 생각을 발표할 수 있는 여유를 얻게 된다. 또한 그룹 내 구성원들이 알지 못하는 질문을 받게 될 때 각 그룹 안에서 또래에게 인정받고 있는 학생의 발언은 정답에 가깝게 인식되는 것으로 보인다. 이러한 관찰을 통해서 각 그룹의 구성원들이 앞으로 토론 상황에서 어떤 역할에 하게 될 것인지에 대해 짐작할 수 있고, 구성원들의 정서적인 지지가 각 구성원들에게 어떤 영향을 끼치게 될 수 있을 지도 추측할 수 있는 단서를 제공하고 있다.



## 2. 학생이 제기한 문제에 대한 의미협상

다음은 환경과 적응에 관한 토론 진행 중에 등장한 그룹 햄스터의 구성원인 요성의 질문 내용이다. 요성은 토론 맥락과는 상관없어 보이는 ‘채식주의자’의 의미에 관한 질문을 했지만 아무렇지 않게 넘겼던 낱말 ‘채식주의자’의 의미에 대해 그룹의 구성원들이 생각해 볼 수 있는 기회를 제공했다. 이와 같은 상황은 토론 활동에서 종종 등장한다. 교사는 교재에 제시된 발문을 토대로 학생들이 토론을 진행할 수 있도록, 토론의 도입부에 학생들에게 알리지만 학생들은 대화를 주고받는 가운데 교사가 의도하지 않은 질문을 한다.

그러나 교사가 학생들에게 자신의 생각과 질문을 표현할 수 있는 기회를 제공할 때 학생들은 흥미를 가지고 이해하기 위해 애쓰게 된다(Dodson, 1996)는 주장은 아래의 상황에서 구체적으로 확인할 수 있으며, 이러한 질문과 질문을 해결해가면서 보다 풍부한 의미협상의 과정이 발생한다.

### # 4 그룹 햄스터

요성: (진지하게) 저 그런데요, 궁금한 게 있는데요, 채식주의자는 채식을 안 먹는 거 아니에요?

찬섭: (고개를 갸우뚱하며) 아닌 거 같은데 .....

요성: (조심스럽게) 채식주의니까 채식을 주의하라는 거 아닌가?

주연: (요성이를 쳐다보면서) 그건 아닌거 같아. 채식주의는 채소만 먹는 거 아냐?

찬섭: (교사를 바라보며) 거기서 말하는 주의는 민주주의 공산주의 할 때처럼 어떤 것을 중요하게 생각한다는 뜻인 거 같아.

지혜: (눈을 반짝이며 생각이 떠오른 듯) 그래 저번에 육이오 전쟁 배울 때 공산주의 배운 거 같아.

요성: (자신의 추측이 틀린 것이 약간 서운한 듯) 아아. 그렇구나.

#4는 그룹 햄스터의 대화로, 요성의 질문 ‘채식주의자’의 의미를 찾아내는 것이었다. 요성이는 ‘채식주의자’에 대해 “채식을 하지는 않는 사람”이라는 개별

적 이해를 가지고 있었다. 물론 이것은 낱말의 의미에 대한 오류이다. 그러나 개별적인 낱말의 의미에 대해 확신을 갖지 못하고 있었기 때문에 집단 내 구성원들에 전체 질문으로 돌렸다.

찬섭이는 “아닌 것 같다.”며 상대방의 발언에 대해 찬섭이의 개별적 이해와 비교하여 상대의 발언을 점검한 후 “아니다.”라는 발언을 하자, 주연이도 역시 자신의 개별적 이해와 요성이, 찬섭의 발언을 비교하여 “채식주의는 채식만 먹는 거 아냐?”라는 발언을 한다. 그러자 찬섭이는 주연이의 개별적 지식에 찬성하고 자신의 배경지식을 동원하여 “민주주의와 공산주의를 예로 들어 주의란 어떤 것을 중요하게 생각한다는 뜻이다.”라고 덧붙인다. 이때 지혜는 ‘육이오 전쟁에서 등장한 공산주의’를 떠올려 찬섭이의 말에 동의하면서 “공산주의”를 토대로 ‘주의’에 대한 근거를 제시하였다.

이 과정을 처음부터 다시 살펴보면 요성은 ‘채식주의자’에 대한 개별적 지식에 의심을 품고 의미를 확실히 하기 위해 발언하였다. 찬섭이는 그러한 요성의 발언에 대해 자신의 개별적 이해와 비교하여 상대방의 발언을 점검하고 오류를 찾아내었으며, 주연이는 요성의 발언과는 다르고 찬섭이의 발언에 동의하는 새로운 발언을 끌어내었다. 이때 찬섭이는 주연이의 발언을 듣고 ‘채식주의자’의 의미를 추측해 낸다. 그리고 지혜는 찬섭이의 발언을 확실하게 하는 근거를 댄으로써 ‘채식주의자’는 교사의 개입 없이 의미협상이 이뤄진다.

이러한 상황은 토론 진행과정에서 종종 맥락과는 상관없어 보이는 어휘와 발문에 대한 이해부족으로 인한 문제가 발생하는 대표적인 사례라고 볼 수 있다. 요성은 ‘채식주의자’라는 말을 필독서를 통해 몇 번 접했을 것이고, 자신이 알고 있는 낱말들을 유추해서 의미를 짐작하였을 것이지만 자신이 이해한 것에 대한 확신이 들지 않았다. ‘환경과 적응’을 주제로 한 토론 상황에서 생태계와 생산자인 식물에 대해 이야기하다가 떠오른 의문을 또래에게 토론의 장에서 질문을 함으로써 정확한 의미를 확인하고 싶었던 것이다.

따라서 집단 내에서 구성원들이 가지고 있는 개별적 지식은 발언을 통해 문제화

되고 구성원들 각자의 개별지식과 비교하고 점검하는 과정을 통해 오류가 나타나면 오류를 수정하기 위해 자신들이 가지고 있는 배경지식을 토대로 대화를 주고받는 상호협력을 통해서 협의된 의미로 나아가게 된다.

다음은 환경과 환경이 중요한 까닭에 대한 그룹 구성원들의 대화이다. 구성원들은 환경과 환경이 중요한 까닭에 대해 서로 다르게 이해하고 있던 것에 대해서 적극적으로 상호 협력하고 있다.

### # 5 그룹 기니피그

유빈: (첫 발언을 하게 되어 약간 긴장한 듯) 환경은 인문환경과 자연환경으로 나뉘는데 인문환경은 사람이 만든 환경이고 자연환경은 자연적으로 발생한 환경이에요. 또 환경이 중요한 까닭은 환경은 부모님이 부모님이, 음 .....(말꼬리를 흐린다).

서연: (여유있게 미소지으며) 애들아, ㅎㅎㅎ 얘기를 해보자. 그러니까 환경이 중요한 까닭은 예를 들면 우리 부모님이 좋으니까 나는 온 세상에 좋은 사람들이 많다고 생각할 수 있는데, 부모님이 했니? 안 했니? 왜 안 했니? 이렇게 물어보면 세상에는 .....

유빈: (갑자기 큰 소리로) 아, 환경이 중요한 까닭은 우리에게 영향을 주니까,

지은: (유빈의 말을 바로 받으며) 그니까, 우리에게 중요한 영향을 끼친다.

서연: (구성원들이 생각을 떠올리자 만족스러운 미소를 띠우며) 그럼 우리에게 어떤 중요한 영향을 끼치는지 한 번 생각해 보자.

지은: (교사를 바라보며) 공부, 공부 ..... 그러니까 서연이 말대로 엄마가 온화하느냐

유빈: (손뼉을 마주 치며) 아, 지구 온난화 그런 거, 급격하게 환경이 변하면.

지은: (유빈의 말을 가로채며) 환경이 중요한 까닭은,,

서연: 그러니까 환경이 중요한 까닭은 일단 나의 생각이나 사생활이나 그 런..

유빈: 그러니까 조건 아니, 아니 영향을 준다.

지은: (차분하고 침착하게) 유빈이와 서연이는 그런 생각을 하고 내 생각도 다, 다르고 유빈이 네 생각도 다르잖아, 이건 각각 정리해서 써 보고 이야기 계속 하자.

유빈 / 서연: (고개를 끄덕인다)

#5그룹 기니피그의 대화 속에서 ‘환경과 적응’에 관한 안건에 대해 대화를 하던 중 구성원들은 ‘환경이 중요한 까닭’에 대해 대화를 나누게 된다. 구성원들은 전 차시 독서 수업을 통해 ‘환경’에 대해 배웠다. 그러나 구성원들은 ‘환경’에 개념에 대해서는 이해하고 있었지만 ‘환경이 중요한 까닭’에 대해서는 구체적으로 대화를 나누지 않았기 때문에 각자 개별적인 이해를 갖고 있었고, 이것은 대화를 통해서 드러났다. 유빈이는 “환경이 중요한 까닭은 환경은 부모님이 음.....”하면서 말꼬리를 흐렸다. 아직 환경의 중요성에 대해 생각해 보지 않았고 적절하게 어떻게 발언을 해야 할지 알지 못하고 있었다.

이때 서연이는 “환경이 중요한 까닭은 예를 들면 부모님이 온화하면, 세상에 좋은 사람들이 많다고 생각할 수 있는데 부모님이 했니? 안 했니? 왜 안 했니? 이렇게 물어 보면 세상에는 .....” 서로 간에 정리되지 않는 개별적인 지식들을 주고받고 있다. 이때 지은이는 한 가지 제안을 하게 되는데 그것은 각자의 견해가 다르기 때문에 잠시 시간을 가지고 생각을 정리하자는 것이었다. 지은이의 제안은 의미협상의 과정 중에서 새롭게 등장하였는데, ‘서로의 발언을 이해하고 반응을 보이기 위해 잠시 대화의 흐름을 중단하고 자신과 상대의 이해를 점검하는 과정’으로 그룹햄스터의 구성원들은 스스로 이 과정을 제안해 ‘생각을 정리할 시간’을 얻어내었다.

이러한 ‘서로의 생각을 점검하는 시간’을 통해서 구성원들은 자신들의 개별적인 생각을 정리하고 잠시 뒤 구성원들은 ‘환경이 중요한 까닭’에 대한 개인적인 생각을 발언하게 된다. 그러나 이때 구성원 각자의 발언은 의미협상의 과정을 통해서 충분히 상호협력을 통해 주고받는 대화로 인해 더 이상 개별적인 지식이 아니라 집단 내에서 의미협상으로 조율된 집단이해라고 할 수 있으며 이것은 그룹 햄스터가 집단의 대화 맥락 안에서 상호협력을 통해 이뤄낸 공유된 이해이다.

이 학생들은 토론 주제의 발문에 대해 서로가 약간씩 다른 견해를 보여 토론이 진행되는 동안 자신의 견해를 설명하기 위해 상대의 발언을 끝까지 듣지 않고 이야기의 중간에 끼어들고 방해하는 것처럼 보인다. 그러나 실제로는 구성원들 가운데

먼저 발표를 선점하고 분위기를 활성화시켰던 유빈이의 생각 즉 이야기 도중에 등장하는 ‘부모님’이라는 낱말을 발판으로 삼아서 서연이는 자신의 삶과 긴밀한 관계를 가지고 있는 자신의 가정이라는 환경을 끌어온다. 유빈이의 발언으로 시작된 추상적인 ‘환경’이라는 개념은 일상생활과 관련된 부모님이라는 구체적 사례로 연결될 수 있도록 하였으며, 서연이는 가정환경은 부모님의 성향과 관련이 있고 특히 엄마의 성격이 ‘온화하다거나 혹은 비난을 일삼게 된다면 자녀들에게 어떤 영향을 줄 것인가’에 대해 설명하여 환경은 영향을 끼친다는 사실을 이끌어 냈다.

특히 서연이가 처음 언급한 ‘온화하다’라는 말은 지은이의 “그니까, 우리에게 중요한 영향을 끼친다”는 발언과 이어져, 지은이가 환경의 영향에 대해 깨닫도록 하였다. 이어서 서연이의 ‘온화하다’는 또한 유빈에게도 ‘지구온난화’로 사고를 확장하는 ‘발판’의 역할을 하였다. 학생들은 앞서 발언한 학생의 의견과 자신의 의견을 비교, 대조하는 점검의 과정을 통해서 서로의 의견을 조율해 가고 있다.

그러나 생각만큼 조율이 쉽게 되지 않는다고 판단한 지은이는 우선 각각 자신의 생각을 정리해서 써보라고 제안한다. 이때 다른 구성원들은 지은이의 의견에 동조하여 잠시 쉬는 시간을 갖고 자신들의 견해를 정리했다. 교사의 개입 없이도 학생들이 스스로 참여하고 학생들은 스스로 문제해결을 위한 방법을 강구해 냈고 서로 그 의견에 찬성하며 자발적으로 제안한 활동에 참여한다.

다음은 지은의 제안으로 잠시 구성원들이 생각을 정리한 뒤 의견을 서로 주고받는 과정이다. 환경과 적응에 관한 의미와 중요성에 대한 개인의 생각을 발표한 것이다.

## # 6 그룹기니피그

유빈: (자신감있게) 일어나서 말씀드리겠, 환경이란 우리를 둘러싼 모든 것을 한다. 환경이 중요한 까닭은 우리에게 영향을 끼치기 때문이다. 예를 들어 지구온난화는 우리에게 나쁜 영향을 끼칩니다.

지은: (자리에서 벌떡 일어서며, 이때 지은이가 책상 옆에 두었던 가방이 쓰러졌다) 저  
도 일어나서 할래요, 환경이란 우리를 둘러싼 모든 것이고, 환경이 중요한 까닭  
은 우리에게 신체적 정신적, 사회적으로 중요한 영향을 끼치기 때문입니다.

서연: (차분하게) 환경은 우리를 둘러싼 모든 것이고 나의 정신과 신체에 영향을 준다.

유빈 / 지은 / 서연 : (서로 쳐다보며 웃는다)

앞서 지은이의 제안으로 각자가 견해를 정리할 수 있는 시간을 통해서 서로가 자  
신의 의견을 다듬을 수 있었고, 유빈이는 자신감 있게 일어서며 “환경이 우리에게  
영향을 끼친다” 고 이야기하면서 지구 온난화가 인간에게 나쁜 영향을 끼친다는  
예를 들었다. 지은이는 유빈의 발언에 대해 동조하여 ‘생태와 환경적인’ 측면 이  
외에 추가적으로 ‘인간의 신체적, 정신적인 측면에도 영향을 끼치는’ 의미까지  
‘환경’의 개념을 확장시켰다. 서연이는 마무리 발언으로 두 구성원들의 내용을  
정리하며 발표하였다. 그룹 햄스터의 구성원들은 발언을 마치고 서로를 바라보며  
웃었는데 자신들의 답변에 대해 만족스러워 하는 것으로 보였다.

다음은 생태계의 먹이사슬에 관한 구성원의 발언에 대한 또래 구성원들이 연속  
되는 발언이다. 생태계에 관계된 먹이사슬에 대한 추가 질문이나 설명이 뒤따르지  
는 않았지만 구성원들의 의견을 조율해 나가는 과정을 드러내고 있다.

## #7 그룹햄스터

주연: (심각한 표정으로) 풀이 없으면 소를, 소를 콧 키우고 소가 없으면 고기를 못 먹고, 고  
기가 없으면 건강에 안 좋고.

요성: (의외라는 표정으로) 고리르 안 먹어야 건강에 좋지.

찬섭: (생각난다는 듯이) 지방도 필요해.

주연: (큰 목소리로) 아니야, 고기 먹어야 건강해.

요성: (주연이를 쳐다보며) 채소 먹어도 건강해. 콩 먹으면 되지. 단백질,

주연: (놀라며) 콩도 단백질이 들어있어?

지혜: (그런 것도 모르냐는 듯이) 너 콩고기 못 먹어 콩고기 못 먹어 봤냐?

주연: (진지하게) 그게 그거였어? (진지하게) 그게 그거였어?

찬섭: 하지만 다 먹어야 건강해지는 거야, (하지만 다 먹어야 건강해지는 거야).

주연: (얼떨떨한 표정을 지으며) 아 그렇구나.

#7에서 그룹햄스터의 주연이는 ‘환경’을 설명하기 위해 2차시에 읽었던 비문학 필독서 <생태와 환경>를 통해 쌓았던 배경지식을 떠올리며 생태계 먹이사슬에 대한 연결고리가 어떻게 이어지는가를 통해서 생태와 환경에 대해 설명을 시도하고 있다. 주연이가 ‘생태계 먹이사슬’에 대해 발언하던 도중, “고기가 없으면 건강에 안 좋고”라고 생태계에 대해 주연이 자신이 이해하고 있는 내용을 발언하였다.

이때 #4에서 ‘채식주의자’의 의미를 새롭게 알게 되면서 생산자인 식물의 역할과 영향에 대한 지식을 갖게 되어 크게 고무된 요성이는 즉각적으로 주연이의 발언에 대해 거부했다. 그 까닭은 생산자인 풀을 비롯한 채소가 먹이사슬의 가장 처음 단계를 구성하고 있으며 생태계가 유지되기 위해서는 풀을 비롯한 식물이 중요하다라는 사실을 알고 있었던 요성은 주연이의 발언을 듣고 자신의 개별적 지식과 비교하고, 대조하는 점검의 과정을 통해 “고기를 안 먹어야 건강에 좋지.”라고 발언한 것이다. 요성이의 이러한 발언은 찬섭이로 하여금 다시 찬섭이의 개별적 지식과 비교 점검하는 과정을 통해 ‘지방도 필요해’라는 발언을 끌어내었고, 요성이는 다시 찬섭이의 발언에 대해 반대의 의견을 내놓게 되는데 “채소 먹어도 건강해. 콩 먹으면 되지. 단백질”하며 콩 속의 단백질에 대해 소개하게 된다. 주연은 요성의 발언을 듣고 자신이 가진 개별적 지식 안에 ‘식물성 콩 단백질’에 대한 새로운 지식을 가지게 된다.

이때 지혜가 “너 콩고기 못 먹어 봤냐?”라는 발언을 통해 ‘콩고기를 먹어본 경험’에 대해 묻자, 주연이는 자신의 경험을 토대로 ‘콩고기를 먹었던 경험이 있으며, 그것이 식물성 단백질이라는 사실을 새롭게 알게 되는’ 과정을 겪는다. 요성의 거부는 예기치 않게 등장했지만 생태계에서 생산자인 식물에 대한 주의환기로 구성원들은 생산자인 식물에 대해 생각해 볼 수 있는 계기가 되었으며 또한 식

물은 고기와 마찬가지로 단백질을 가지고 있다는 것을 증명하게 되어 식물의 중요성에 대해 깨닫게 된 것으로 보인다.

이상의 사례들은 학생들이 맥락 속에서 우연히 발생하는 문제에 대해 자신들의 경험과 연결시키며 의미협상을 하는 과정을 보여준다. 또한 구성원들은 토론 과정을 통해서 교사가 의도한 대로 대화가 진행되지 않는 경우지만 구성원들은 제대로 알고 있지 않은 또래 구성원의 발언에 대해 추가로 질문하고 오류를 지적하고 의견을 교환하면서 맥락과는 다소 거리가 있었지만 구성원들이 자신의 경험과 연결시켜 교사가 이번 토론을 통해서 학생들이 이해하기를 목표했던 생태계 생산자에 대한 중요성을 스스로 깨닫게 되는 계기가 되었다.

이것은 학생 주도의 독서 토론이 학생들의 호기심을 드러내고 그것을 해결하는 과정을 통해서 교사가 의도하지는 않았지만 풍부한 의미협상의 결과를 가져올 수 있다는 사실을 통해 토론의 교육적 가치를 드러낸다고 할 수 있겠다. 또한 이렇게 교사가 의도하지는 않았지만, 학생의 질문으로 시작된 이러한 토론 상황에서 학생들은 각자의 배경지식과 질문이 주어진 상황에서 다른 또래 구성원들과 그 질문을 어떻게 다루고 해결해야 하는가에 대해서 배울 수 있게 된다(Mercer, 1996).

### 3. 교사의 개입으로 이루어지는 의미협상

교사는 전반적으로 토론 과정에서 학생들 스스로 토론을 주도하도록 드러나지 않게 돕는 촉진자로서의 역할을 수행하려고 노력하였다. 그러나 가끔씩 역동적이며 적극적인 토론이 되도록 하기 위해 학생들이 이야기를 나누는 과정에 직접 개입해야 할 경우가 발생한다. 독해력이 우수하고 토론이 원활하게 전개되는 그룹의 경우에는 교사의 개입 없이 학생들이 서로가 서로의 생각에 ‘발판’을 제공하여 토론을 전개한다. 그러나 전 차시에 해당 필독서를 읽고 독서 수업을 통해 내용을 점검하는 과정을 지났지만 자신의 배경지식을 연계하여 적절하게 발언하지 못하거나 수



동적인 학생들의 경우는 교사의 개입이 필요하다,  
그룹 꼬부기의 수아와 나무는 인원이 적은 그룹이기 때문에 둘 다 능동적으로 토론  
의 과정에 참여해야만 되는 상황이었음에도 토론 발문에 대한 대화의 진행이 여의  
치 않아 교사가 개입하게 되었다.

### #8 그룹 꼬부기

수아: (교사를 긴장하여 바라보며)저는 그런 상황, 바꿀 수 없는 상황이라면 그냥 좋게  
생각할 거 같아요.

교사: 그럼 수아는 피할 수 없는 상황이라면 긍정적으로 생각하며 받아들일 수 있겠어  
요?

수아: (곤란한듯) 흠,

교사: 그럼 솔직한 수아의 생각이 아니었어요? 선생님은 수아의 생각이 듣고 싶은데,

나무: (대수롭지 않다는 듯이) 이걸 그냥 하는 거예요.

교사: 선생님은요 여러분의 솔직한 생각과 여러분이 실제로 그런 환경에 처했을 때 어  
떻게 할 것인지 정말 듣고 싶어요. 정답이라는 것은 없어요, 그저 여러분 생각이  
궁금해요.

수아: (잠시 생각하다가) 근데 바꿀 수 없는 환경이 좋다, 나쁘다 이럴 수 있잖아요.

교사: 음, 좋은 지적이에요, 바꿀 수 없는 환경이 좋다거나 나쁘다면?

수아: (새끼손가락 손톱을 뜯으며) 좋은 건 그냥 그대로 두면 되고, 나쁘면,

교사: 응 바꿀 수 없는 환경이 나쁘다면?

수아: (교사를 바라보며) 무시, 무시 할래요.

교사: 바꿀 수 없다면 무시할 수 있어요, 그것도 한 가지 방법이에요.

수아: (약간 상기된다)

나무: (교사를 바라보며) 만약 나쁜 경우라면 바꾸도록 노력해야죠.

교사: 그런데 바꿀 수 없는 환경이면요, 아까 말한 것처럼,

나무: (대답하기 곤란한 듯 머뭇거리다) 그럼 .....참는다.

교사: 그렇군요, 수아는 무시하고, 나무는 참는다라는 거군요,

나무/수아: (서로 바라보며) 네.

그림 꼬부기의 수아는 바꿀 수 없는 상황에 대해서는 “그냥 좋게 생각한다”고 이야기했다. 교사는 추가 질문을 던져서 “그냥 좋게 생각하는 것”이 수아의 경우에도 해당하는지에 대해서 물었다. 수아가 대답하지 못하자 나무는 수아를 바라보고 “이건 그냥 하는 거예요”라고 말했다. 나무는 수아가 교사의 질문에 어찌할 바를 모르자, 자신이 대신해서 수아의 입장을 대변해야겠다고 생각한 것으로 보였다. 또한 나무는 자신의 생각이 수아의 생각과 비교적 일치한다고 여겼던 것으로 보이는데 그것은 그 상황 속에서 나무도 수아 못지않게 난처했던 것으로 보인다.

교사는 수아의 솔직한 생각이 듣고 싶고 토론 수업에서는 정답이 있는 것이 아니라 각자의 생각이 있을 뿐이라고 이야기 했다. 그리고 교사는 정답이 없음을 강조하고 편안하게 수아의 생각이 듣고 싶다는 말에 수아는 교사에게 되물었다. “바꿀 수 없는 환경이 좋다. 나쁘다 이럴 수 있잖아요”라는 발언은 맥락으로 보았을 때 적절하지 않다. 수아는 발문의 의미를 제대로 이해하고 있지 않다. 바꿀 수 없는 환경이란, 피부색, 성별, 국적, 부모와 형제 등 일반적으로 태어날 때부터 결정되어 있어서 스스로 바꾸기가 어려운 환경을 의미한다. 즉 ‘바꿀 수 없는 환경’이라는 질문 안에 이미 극복하기 어려운 환경이라는 전제가 깔려있기 때문이다. 그러나 교사는 수아에게 “좋은 점을 지적해 주었다”고 격려하며 다시 한 번 발언을 할 수 있는 기회를 제공했다. 그러자 새끼 손가락 손톱을 뜯으며 교사를 물끄러미 바라본 뒤 수아는 천천히 “무시한다”라고 망설이듯 말했다. 교사는 그러한 발언에 대해 어느 정도 예상을 하고는 있었지만 수아의 생각은 회피적이고 바람직하지 않다는 등의 피드백을 하지 않고 “그것도 한 가지 방법이다”라고 말해 주었다.

수아는 자신의 답변에 대한 교사의 반응이 다소 놀라웠던지 얼굴이 상기되었다. 이 때 수아와 교사의 대화를 듣고 있던 나무도 수아의 발언에 대해 비난하거나 부정하지 않았다. 그리고 나무는 오히려 그러한 바꿀 수 없는 상황에서라면 자신도 참을 것이라며 솔직한 나무의 생각을 말했다.

교사가 학생의 발언이 이어지기를 바란다고 드러내놓고 학생을 바라보고 질문을 계속하면 학생은 다소 압박감을 느끼고 당황스럽게 여길 가능성이 있다. 마치 답변

을 추궁하는 것처럼 느껴지기 때문이다. 그러나 정답이 없고 각자의 생각이 다르다는 교사의 말과, 회피나 무시도 하나의 방법일 수 있다는 교사의 발언은 수아의 말문이 열리고 대화를 이어나갈 수 있도록 하였다. 또한 이때 같은 또래 구성원도 상대의 발언에 대해 비난을 하지 않고 동조를 해 주어다는 사실은 수아에게 정서적인 지지로서의 역할을 하였던 것으로 보인다.

그룹 꼬부기와 달리 독해수준이 다양하며, 토론에 적극적으로 임하는 구성원들이 있는 그룹 햄스터는 상호작용이 원활하게 발생하지만, 독해력이 우수하다고 여겨지는 찬섭이가 발문의 내용을 이해하지 못했거나 충분히 알지 못해 아무런 발언도 하지 않고 침묵을 지킬 때에는 다른 구성원들의 개시 발언이 있다고 해도 그 다음 발언으로 이어지지 않는 경우가 발생한다. 이때 교사가 적절히 개입하여 찬섭을 도울 필요가 있다. 그룹 햄스터의 다른 구성원들이 유능한 또래라고 여기고 있는 찬섭이의 발언에 의존하고 있기 때문이다. 따라서 교사는 우선 찬섭이에게 추가로 발문을 던지는 상황이다.

## #9 그룹 햄스터

주연: (먼저 손을 번쩍 들고) 무슨 문제점이 있는가 따져본다.

지혜 / 요성 / 찬섭: .....

교사: (격려하며) 좋아요 무슨 문제가 있는지 생각해 본다는 의견 좋아요.

그럼 무슨 문제가 있는지 따져보고 나서 어떻게 해야 할까요?

찬섭: (침착하게) 음, 어떻게 하면 개선할 수 있는가, 방법을 찾아봐요.

요성/지혜/주연: (멋지다는 듯이) 오-오.

찬섭: (기쁘지만 드러내고 좋아하지는 않는다)

교사: (기쁜 표정으로) 개선방법 찾는 거, 방법을 찾은 다음에는요?

주연: (기다렸다는 듯이) 방법을 많이 찾아 본 뒤에, 가장 좋은 방법은 고르는 거예요.

교사: (주연이를 바라보며) 그럼 그 다음엔 어떻게 하는 게 좋을까?

주연: (약간 상기된 얼굴로) 실천.

교사: 실천한다. 실천을 했는데 만약 실패를 했다면요?

주연: (자신감있게) 다시 해 보는 건데.

교사: 다시 도전하는 거? 재.....?

주연: 네 맞아요, 재도전!

찬섭/요성/지혜: (놀랍다는 듯이) 와!

주연: (어쩔 줄 모르며 기뻐한다) 헤헤.

교사는 그룹 햄스터의 구성원들에게 발문을 던지고 대답을 기다렸다. 주연이는 전 차시에 배웠던 내용을 기억해 내고 “문제점이 있는가를 따져본다”고 답변했다. 그리고 구성원들은 침묵했으며 대화가 더 이상 이어지지 않았다. 교사는 누군가 발언해 주기를 기다렸지만 더 이상 발언이 이어지지 않자 “문제가 있는지 따져본 뒤 어떻게 해야 하는가”라는 추가 질문을 하였다. 교사가 구성원들의 얼굴을 돌아가면서 바라보자 찬섭은 ‘환경과 적응’에 대한 교재에 등장하는 방법을 회상하고 “개선책을 찾는다”는 말로 답했다.

찬섭은 독서 수업 과정에 중에 배웠던 내용들을 기억하고 상황에 맞게 답변하는데 다른 구성원들에게 이것은 아직 쉬운 일이 아니다. 따라서 전 차시의 수업내용을 회상하도록 찬섭에게 천천히 다시 한 번 질문을 던진 교사는 찬섭이가 생각할 시간적 여유를 가지고 독서 수업 내용을 떠올릴 기회를 제공한 것이다. 이때 찬섭이의 발언에 대해 교사가 기쁜 얼굴을 하자 지혜와, 주연, 요성은 “오오!”라는 감탄사를 던져 찬섭이가 그룹 내에서 차지하고 있는 유능한 또래로서의 역할에 대해 칭찬과 격려를 해주었다.

찬섭은 드러내놓고 기뻐하지는 않았지만 고개를 반듯이 들고 교사를 쳐다보는 것을 볼 때 집단의 구성원으로서 자부심을 느끼고 있는 것으로 보였다. 이때 찬섭의 “개선책을 찾는다”라는 발언으로 주연이 또한 전 차시의 수업 내용을 떠올리며 교사의 후속 질문에 바로 대답하고 이어지는 질문에도 자신감 있게 대답을 계속하였다. 교사의 개입으로 찬섭은 전 차시에 학습했던 내용을 떠올릴 수 있었고, 주연도 또한 찬섭의 발언을 통해 힌트를 얻었고 집단의 구성원들에게 칭찬과 격려를 받

게 되면서 더욱 고무되었다.

이와 같이 토론의 상황에서 발문에 대해 이해하지 못하거나 전 차시 필독서를 통한 배경지식을 떠올리지 못 할 때 교사는 개입이 필요했다. 이때 그룹 내의 유능한 또래로서 다른 구성원들에게 도움을 줄 수 있는 찬섭에게 직접 교사가 개입함으로 인해서 결국 다른 구성원들의 발언도 촉진할 수 있게 되었다.

마지막으로 교사가 주연에게 던진 질문에 대해서 주연이는 망설임 없이 자신감 있게 ‘재도전’이라는 답변을 하였다. 평소의 주연이었다면 쉽게 답할 수 없을 것이라고 생각했기 때문에 기대를 뛰어넘는 주연이의 답변에 모두들 감탄하였다. 주연은 앞서 이루어진 교사의 개입과 찬섭이의 발언을 토대로 적절한 답변을 해낼 수 있었다. 구성원의 감탄까지 이끌어낸 주연은 무척 만족스러워 하였다. 이와 같이 교사는 적재적소에서 토론의 방향을 잃지 않도록 배경지식을 자극하고 학생을 격려하는 등 유연하고 적절한 개입을 제공하여야 한다.

### 제3절 독서토론 과정에서 발생한 ‘발판’

토론 활동을 통한 상호작용의 과정 중에서 교사와 소집단 내 구성원들이 서로의 미협상으로 문제해결을 할 수 있도록 도왔던 발판의 유형은 다양하게 나타났다. 다음은 토론활동의 상호작용 중에 사용된 발판을 학생 상호간 제공하는 발판과 교사가 제공하는 발판으로 구분하였다.

#### 1. 집단 내 학생 간의 ‘발판’

학생들은 구성원들에게 자신의 발언을 쉽게 이해할 수 있도록 자신이 가지고 있는 배경지식을 활용하여 발판을 제공하였다. 그러한 ‘발판’중에 대표적인 것은 ‘내 말로 설명하기’ 발판이다. ‘내 말로 설명하기’는 보다 구체적으로 ‘배경지식 동원하기’, ‘어휘풀어주기’, ‘구체적 사례 들려주기’로 세분되었다.

‘배경지식 동원하기’는 #4에서 요성이가 ‘채식주의자’를 질문하는 과정에서 찬섭이와 지혜의 발언을 예로 들 수 있다. 찬섭이가 요성이의 질문에 대해 자신의 배경지식을 동원하여 ‘주의’의 의미를 ‘조심하다’의 뜻이 아닌, “거기서 말하는 주의는 민주주의 공산주의 할 때처럼 어떤 것을 중요하게 생각한다는 뜻인 거 같아”라고 발언했다. 그러자 지혜는 찬섭이의 발언에 동의하면서 “그래 저번에 육이오 전쟁 배울 때 공산주의 배운 거 같아.” 라며 자신의 배경지식을 떠올려 “공산주의”를 토대로 ‘주의’에 대한 근거를 제시하였다. 이러한 사례를 ‘배경지식 동원하기’라고 부를 수 있다.

‘어휘풀어주기’는 교사가 ‘바람직하다’의 의미를 물어보았을 때, 학생들이 그 의미를 사전적인 정의를 그대로 반복하지 않고, 그 뜻을 설명하면서 다른 구성원들의 이해를 돕는 경우이다. 교사의 발문이 아닌 토론과정에 자연스럽게 등장한 어휘에 대해서도 학생들이 자신의 말로 그 뜻을 표현하면서 다른 학생의 이해를 촉진시켰다.

예컨대 #1에 등장하는 ‘바람직하다’와 같은 경우는 교사가 발문을 통해 어휘의

의미가 무엇인지 학생들에게 묻자, 유빈이는 “좋다거나 그런 뜻이 아닐까? 어떻게 생각하는 게 좋냐는?”와 같이 자신의 말로 어휘를 풀어 설명하는 경우와, #4의 ‘채식주의자’에 대해서 요성이가 “채식주의니까 채식을 주의하라는 거 아닌가?”, 주연이의 “그건 아닌 거 같아. 채식주의는 채소만 먹는 거 아냐?”, 또한 #5 ‘환경’에서 유빈이가 “인문환경은 사람이 만든 환경이고 자연환경은 자연적으로 발생한 환경이에요”와 같이 학생들이 어휘를 자신의 말로 풀어 설명하여 토론을 진행시키는 경우이다.

어휘를 풀어주는 경우와는 다르지만 토론과 관련된 자신의 경험을 설명해 줌으로써 토론에 도움을 주는 경우도 있었다. 이런 경우 추상적이며 모호한 의미가 훨씬 생생하게 다가와 토론에 탄력을 주는 역할을 한다. #5의 서연이가 “그러니까 환경이 중요한 까닭은 예를 들면 우리 부모님이 좋으니까 나는 온 세상에 좋은 사람들이 많다고 생각할 수 있는데, 만약 부모님이 했니? 안 했니? 왜 안 했니? 이렇게 물어보면 세상에는 ……”와 같이 자신의 가족과 결부시켜서 실제적인 사례를 제시하여 환경의 중요성을 이야기하는 경우와, #7에서 요성이가 “채소 먹어도 건강해. 콩 먹으면 되지. 단백질”하면서, ‘콩고기에 들어있는 단백질’을 설명해주는 경우가 이에 해당한다.

‘질문하기’ 발판은 학생들 사이에서는 또래 구성원들과 토론하는 과정에서 혹은 교사에게 자신의 발언이 맞는지 확인하기 위해서도 사용된다. #1의 유빈이의 “좋다거나 그런 뜻이 아닐까? 어떻게 생각하는 게 좋냐는?”과 #4의 “저 그런데요, 궁금한 게 있는데요, 채식주의자는 채식을 안 먹는 거 아니에요?”와 같이 학생들은 알고 있는 사실이 과연 맞는지 교사와 또래 구성원들에게 확인하고 싶은 경우에도 사용한다. 혹은 단순히 궁금하기 때문에 물어보는 #4의 주연이의 “콩도 단백질이 들어있어?”의 사례도 ‘질문하기’ 범주에 해당한다.

학생들은 낱말의 의미에 대한 힌트를 제공하는 방식으로 다른 학생의 사고확장을 도와주었다. #3에서 찬섭이가 ‘바람직하다’라는 낱말의 의미에 대한 ‘설명하기’ 발판을 사용하면서 ‘먹음직하다’라는 낱말을 힌트로 사용하였다. 즉 ‘먹음

직하다'라는 낱말의 의미를 '먹기에 좋다'라는 말로 바꾸어 들려줌으로써 그룹 햄스터의 구성원들이 이해를 도왔다. 또한 한 가지 흥미로운 것은 발음이 비슷한 다른 낱말도 '힌트주기'로 작용할 수 있다는 사실이다. '환경과 적응'에서 환경의 영향에 대한 이야기를 나누던 도중 #5.에서 서연이는 "부모님이 온화하면 아이들이 세상이 온화할 것이다....." 라며 환경의 영향에 대해 발언하는 도중 '온화'라는 낱말을 사용했는데, 서연이의 발언을 듣고 있었던 유빈이는 느닷없이 '지구 온난화'에 대한 발언을 시작하였다.

연구자는 토론의 과정 중에 등장한 유빈이의 발언이 난데없다고 여겨졌지만, 연구자가 후에 전사 작업을 통해서 서연이의 발언 중 '온화'라는 낱말이 '지구 온난화'로 이어질 수 있었음을 알게 되었다. 이것은 비록 연관성이 없어 보이지만 '힌트주기'의 하나의 사례라고 할 수 있겠다.

발판 중에서 '오류지적하기'는 상대의 발언에 대해 잘못된 부분을 지적해서 상대가 스스로 수정을 할 수 있도록 유도하거나 다른 구성원들이 직접 오류를 수정하는 과정이 발생한다. 토론의 과정을 관찰해 보면 '오류지적하기'와 '오류수정하기' 발판은 함께 이뤄지는 경우가 많다. 예컨대, #1 의 '바람직하다'라는 낱말에서 지은이의 "옳은가?" 라는 발언은 서연이의 "옳고 그룹의 문제는 아닌 거 같다." 라는 '오류지적해주기'의 발판이 제공되었다. 서연이가 지은이의 발언에 대한 '오류지적해주기'의 발판을 제공하자 유빈이는 "좋다거나 그런 뜻이 아닐까? 어떻게 생각하는 게 좋냐는?" 하면서 '오류수정해주기'를 사용하여 '바람직하다'라는 낱말의 의미를 계속적으로 추론해 나가는 과정이 발생하도록 했다. 또한 #4에서 구성원들이 대화를 나누는 과정에서 주연이가 "고기를 먹어야 건강해."라는 발언은 요성이에 의해서"채소를 먹어도 건강하다." 발언으로 '오류지적해주기'와 '오류수정해주기'가 함께 사용되어 대화가 계속 진행될 수 있었다.

'칭찬하기와 격려하기'는 그룹 내에서 구성원들의 발언이 이어질 수 있는 심리적인 지지 발판으로 사용된다. 따라서 발언을 한 학생들에게 성취감과 만족감을 주어 후속적으로 적극적인 발언이 이어질 수 있도록 도우며, 다른 구성원들은 그룹



내에서 칭찬과 격려를 얻기 위해서 능동적으로 발언하는 것으로 관찰되었다. 예를 들어 #3에서 햄스터 그룹의 주연이가 찬섭이의 발언에 대해 감탄하며 “와! 찬섭이는 말을 멋지게 해요.”와 요성의 ‘고개를 끄덕거리기’ 행위는 언어적, 비언어적 표현을 통해 ‘칭찬하기’의 발판으로 사용되었다. 이러한 그룹 내 구성원들이 상대 발언을 듣고 칭찬과 격려의 행동을 드러내는 발판은 또래 구성원들 간의 언어적, 비언어적 행위와 태도까지 함께 포함하기 때문에 아울러서 ‘반응하기’ 발판이라 부를 수 있다.

<표4> 학생의 상호 ‘발판’ 유형

발판의 상위 유형	발판의 하위 유형
내 말로 설명해주기	배경지식 동원하기
	어휘풀어주기
	구체적 사례 설명하기
질문하기	묻기
	되묻기
	확인하기
	비언어적 표현 (고개 갸우뚱거리기, 쳐다보기 등)
힌트주기	어휘
	문장
	발음이 비슷한 다른 낱말
오류수정하기	오류지적해주기
	오류수정해주기
반응하기	칭찬하기, 격려하기
	표현, 몸짓 등 비언어적 표현

<표4>에서는 토론과정에서 학생들 간에 자연스럽게 발행한 발판과 교사가 제공한 발판을 정리하였다. ‘내 말로 설명해주기’가 가장 빈번하게 사용되었고, 구체적으로는 ‘배경지식 동원하기’, ‘어휘설명하기’, ‘구체적 사례 설명하기’의 모습으로 표현되었다. ‘질문하기’의 경우에는 모르는 것에 대해 물어보는 것을 비롯하여, 상대의 발언에 대해 다시 질문하는 ‘되묻기’와, 학생 자신의 개별적 이해

가 맞는지 확인하기 위해 묻는 경우로 나뉘었다. 또한 직접 말로써 질문하지 않더라도 고개를 갸우뚱하는 등 비언어적인 행위도 ‘질문하기’ 발판으로 제공되었다. 그리고 기존의 칭찬하기와 격려하기는 칭찬과 격려의 언어적 표현과 표정, 몸짓 등 비언어적인 행위를 모두 포함하여 ‘반응하기’로 유형화하였다. 위의 발판은 상호작용 속에서 다양한 방식으로 서로 연결되어 발생하였다. 예를 들어 ‘내 말로 설명하기’는 ‘질문하기’ 발판과 결합되어 나타나는 경우가 많았다.

## 2. 교사가 학생에게 제공하는 ‘발판’

교사가 제공하는 발판은 독서토론 활동이 진행되면서 다양하게 나타났으며 몇 가지 특징적인 모습으로 구분할 수 있었다. ‘설명하기’ 발판은 교사가 토론활동 도입부에서 토론의 진행과정과 방향을 설명하고, 주제와 안건에 대해 학생들의 이해를 돕고자 할 때 사용하였다. ‘설명하기’는 ‘어휘풀어주기’의 형태로도 나타났다. 토론이 전개되는 과정에서 새롭게 등장하는 어휘가 있을 때 교사가 어휘의 의미를 풀어 상세히 설명하여 학생들이 어휘에 대해 이해할 수 있도록 도왔다. ‘발문 내용 풀어주기’도 학생들이 이해하지 못하는 토론 발문의 내용을 직접 풀어 설명하는 ‘설명하기’발판의 구체적인 모습이다. 교사가 토론의 주제에 대한 발문 내용을 “3월의 주제는 환경과 적응이었어요. 토론의 주제는 환경에 대해 어떻게 생각하는 것이 바람직한 가였는데요”는 ‘어휘풀어주기’의 경우와 마찬가지로 ‘설명하기’ 발판을 제공하여 학생들이 이해하지 못하는 토론 발문의 내용을 직접 풀어 설명하였다.

‘질문하기’는 교사가 설명하기와 함께 가장 빈번하게 사용하는 발판이라고 할 수 있다. 교사는 발문에 대해 학생들이 이해를 하지 못했다고 판단되면 추가 발문을 통해서 학생들의 이해를 돕기 위해 애쓰는데 이러한 경우에 질문하기가 사용된다. ‘질문하기’발판은 질문하는 의도에 따라서 몇 가지 다른 의도로 사용되기도 한다. 우선 구체적으로 생각하도록 돕기의 경우로 #7에서 교사가 “그럼 수아는 피

할 수 없는 상황이라면 긍정적으로 생각하며 받아들일 수 있겠어요?”, “응 바꿀 수 없는 환경이 나쁘다면?”의 경우와 같이 학생의 발언이 의미가 확실하지 않을 때 혹은 조금 더 생각해 볼 기회를 제공하기 위해서 사용한다. 학생들은 교사나 또래가 구성원의 질문을 다시 되돌려 물을 경우 자신의 발언에 대해 한 번 더 생각하고 생각을 정리하여 대답할 수 있는 여유를 가지게 되는데 #7에서 교사가 수아에게 “그런데 바꿀 수 없는 환경이면요, 아까 말한 것처럼”과 같은 경우나 #9의 “개선방법 찾는 거, 방법을 찾은 다음에는요?”와 같이 학생이 한 발언을 다시 되묻는 과정을 통해서 자신의 생각을 정리할 수 있게 된다.

‘힌트주기’발판은 학생들의 발언을 독려하기 위해 사용한다. #9의 주연에 발언에 대해 교사가 “다시 도전하는 거? 재...?”와 같이 적절한 낱말이나 상황에 맞는 어휘를 사용하기에 힘들어 하는 경우에 교사는 학생들에게 그 상황에 맞는 적절한 힌트를 주어서 보다 더 쉽게 발언할 수 있도록 돕는다.

교사가 제공하는 ‘오류지적하기’ 발판은 ‘오류수정하기’와 함께 사용된다. 토론활동 진행과정에서 집단 내 학생들은 의미협상을 이루어나간다. 그러나 학생들이 상호 협력하여 의미협상의 과정을 통해서 집단의 공유된 이해에 도달하게 되는 과정에서 어휘의 의미를 잘못 이해하거나, 발문의 내용을 제대로 파악하지 않는다면 그때 전개되는 의미협상에는 오류가 발생할 수 있다. 이때는 교사는 적극적으로 개입하여 오류지적하기와 오류수정하기 발판을 제공하여 학생들의 의미협상 과정에 도움을 줄 수 있다. #8에서 교사는 수아에게 “그럼 솔직한 수아의 생각이 아니었어요? 선생님은 수아의 생각이 듣고 싶은데,”와 같이 수아의 발언에서 문제가 발생했음을 지적하고, “선생님은요 여러분의 솔직한 생각과 여러분이 실제로 그런 환경에 처했을 때 어떻게 할 것인지 정말 듣고 싶어요, 정답이라는 것은 없어요, 그저 여러분 생각이 궁금해요.”의 경우처럼 수아가 잘못된 부분을 수정할 수 있도록 도왔다.

토론이 진행되는 현장에서 발생할 수 있는 문제 가운데 하나가 바로 학생들의 상호작용이 원활하게 발생하지 않는 경우이다. 학생들이 발언을 하지 않는 경우는 대

체로, 교사와 학생들 사이에 아직 신뢰관계 형성을 하지 못한 경우, 혹은 내향적인 성향으로 부끄러움을 느끼거나, 또래 구성원이 부정적인 반응을 보일까봐 두려운 경우 등 여러 가지 이유로 인해서 발생한다. 이러한 상황에서 교사는 학생들이 발언을 할 수 있도록 발판을 제공해야 한다.

교사는 그룹 꼬부기의 나무와 수아에게는 ‘칭찬하기와 격려하기’라는 발판과 함께 ‘말문열기’ 발판을 함께 사용했다. ‘말문열기’ 발판이란 토론의 현장에서 전혀 말을 하지 않고 입을 다물고 있는 학생들이 발언을 할 수 있도록 돕는 발판이다. 토론 활동을 통해 개별적인 이해가 집단의 공유된 이해로 바뀌는 과정에서 학생들은 심리적 정서적으로 성취감과 소속감을 느끼게 되지만, 아직 토론 활동에 익숙하지 않거나 구성원과 관계형성에 어려움이 있는 경우, 혹은 발언에 두려움을 느끼는 경우 적극적인 발언으로 인한 상호작용은 어렵다. 이때 교사는 ‘말문열기’라는 발판을 ‘칭찬하기와 격려하기’의 발판과 더불어서 제공하여 학생이 토론의장에서 입을 열어 발언을 할 수 있도록 돕는다. 그러나 ‘말문열기’의 발판을 제공하기 위해 의도적인 칭찬하기보다는 교사가 학생을 바라보며 ‘격려하기’의 발판을 사용하는 것이 관계 개선에 바람직한 것으로 보인다.

그룹 꼬부기의 토론 상황인 #8에서 교사는 “바꿀 수 없는 환경에 대해 어떻게 생각할 것이냐?”는 질문에 대해서 수아는 답변을 회피하고 싶어 하다가 “근데 바꿀 수 없는 환경이 좋다, 나쁘다 이럴 수 있잖아요?”라고 교사에게 되물었다. 교사는 수아의 얼굴을 바라보고 진지하게 “음, 좋은 지적이에요”라고 격려하기의 발판을 사용하자, 수아는 잠시 머뭇거리더니 어렵게 발언을 계속하는 모습을 보였다. “극복할 수 없는 환경이라면, 무시, 무시 할래요” 교사는 보다 긍정적인 발언이 나오기를 기대했지만, 수아의 발언에 대해 비난이나 비판을 유보하고 그대로 수용하고 그것도 하나의 방법일 수 있으며 “솔직하게 발언해 줘서 고맙다”고 전해주었다. 이때 수아는 자신의 발언이 교사에게 인정받았다고 여기는 것 같았고 이러한 상황을 지켜보던 나무도 수아와 교사가 대화를 주고받는 과정에서 수아의 발언이 교사에게 수용되는 것을 보면서 정서적인 지지를 얻었는지 자신의 견해를 밝혔다.

수아는 머뭇거리기는 했지만 자신의 발언을 끝까지 마무리하였는데. 이때 ‘칭찬하기와 격려하기’ 그리고 ‘비난과 비판’을 유보하고 학생의 발언을 수용하는 교사의 태도로 제공되는 ‘말문열기’ 발판은 학생의 대화를 진전시킬 수 있도록 도움을 주었다.

<표5>에서는 이상에서 논의한 교사의 발판을 정리하여 제시하였다.

**<표5> 교사가 제공하는 ‘발판’의 하위 유형**

발판의 상위 유형	발판의 하위 유형
설명해주기	어휘풀어주기
	발문내용 풀어주기
질문하기	묻기
	되묻기
말문열기	칭찬하기, 격려하기
	기다리기
기다리기	재촉하지 않기
	차분하고 느긋한 태도
오류지적/수정해주기	낱말의 오류지적하기
	문자의 오류지적하기
칭찬과 격려하기	언어적 비언어적
정리하기	발언 구조화시키기
	되돌려주기

교사가 제공하는 발판은, 토론과정에서 학생 상호간에 사용하는 발판과는 다르게 나타났다. 특히 토론에 적극적으로 임하지 않아서 원활한 상호작용이 발생하지 않는 학생들, 입을 열지 않아 대화의 진전이 어려운 경우에 교사는 학생에게 ‘칭찬하기와 격려하기’의 발판 외에 ‘말문열기’의 발판을 제공하였다. 교사는 토론의 장에서 모든 학생이 대화를 주고받아 역동적인 상호작용이 발생할 수 있도록 촉진해야, 의미협상을 비롯한 문제해결이 이루어 질 수 있다. 따라서 대화가 단절되어 이어지지 않는 경우에는 교사의 적극적이 개입이 필요하다.

학생이 입을 열어 발화를 시작할 수 있도록 돕기 위해서는 관계 개선을 위한 신뢰가 바탕이 되어야 하며 강제로 말을 하도록 지시하거나 명령하는 것이 아니라 스스로 발언을 시작할 수 있도록 지지하고 격려하여 발언을 할 수 있도록 발판을 제공하는 것이 바람직하다. 한 가지 유의할 점은 교사의 ‘기다리기’ 발판이 필요하다는 점이다. 격려하고 지지하여 ‘말문열기’ 발판의 도움을 받아 학생이 발언을 시작할 때는 머뭇거리거나 천천히 발언을 하기 때문에 재촉하지 않고 차분하게 기다려 줄 필요가 있다.

또한 학생에 따라서 논리적으로 발언하는 것이 어렵거나, 자신이 발언하면서도 스스로 무슨 말을 하고 있는지 갈피를 잡지 못하고 머뭇거릴 때는 교사가 학생의 발언을 구조화 하여 되돌리는 ‘정리하기’의 발판을 제공한 것으로 관찰되었다.

## 제5장 토론의 교육적 역할

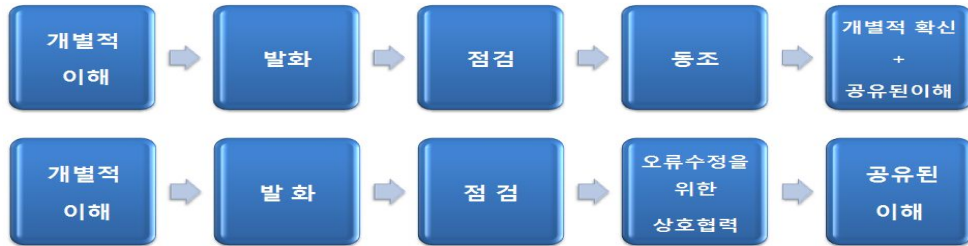
지금까지 살펴본 독서토론의 의미협상 과정과 토론의 상호작용 속에서 발생하는 ‘발판’을 토대로 독서토론의 교육적 역할을 확인할 수 있었다. 독서토론을 통해 학생들은 공유된 이해에 도달하고 협력적으로 서로에게 발판을 제공하였으며 집단 내에서 자신의 역할을 찾아가며 소속감과 유대감을 형성하고 이것을 기반으로 자신의 지적인 탐구심을 발산하였다.

### 1. 개별적인 이해에서 집단 내의 공유된 이해로

독서토론 과정에서 학생들은 자신들이 가지고 있는 지식을 드러내고 거기서 드러나는 차이에 대해 협의하면서 주어진 문제에 대한 공유된 이해에 도달하였다. 필독서나 전 차시 독서수업을 통해서 형성된 개별적 지식은 토론과정에서 교사의 발문에 반응하면서 겉으로 드러나게 된다.

집단내의 구성원들은 한 구성원의 발언을 듣고 자신들이 가지고 있는 개별적 이해와 상대방의 개별적 이해를 비교하고 점검하는 과정을 거치면서 오류를 지적하게 되거나 개별적 이해에 대해 동의하는 데 이러한 오류와 동의는 문제해결을 위한 상호협력을 통해서 이뤄진다. 그룹의 구성원들은 서로의 발언을 경청하고 대화를 주고받는 과정에서 새로운 아이디어를 제공하거나 자신들의 개별적인 배경지식을 활용한다. 이때 대화가 더 이상 진전이 어려우면 잠시 쉬고 각자의 개별적인 의견을 정리할 시간을 갖기도 한다. 그리고 대화가 다시 이뤄지면서 개별적인 지식은 집단 내부의 대화의 맥락적 이해를 거치게 되면서 집단적인 이해 즉, 구성원들은 의미협상의 과정을 통해서 공유된 이해에 도달하게 된다.

<그림1> 개별적 이해가 공유된 이해로 변화하는 의미협상



<그림1>은 토론의 안건에 대한 발화가 이루어지면 다른 구성원들은 자신이 개별적 지식과 해당 발화를 비교, 대조하는 점검의 과정을 거친다는 것을 보여준다. 만약 최초 발화자의 발화가 다른 구성원의 개별적 지식과 같아서 등조가 이루어진다면 집단 구성원들은 자신들의 개별적 지식에 대한 확신을 가지게 되고 그것은 결국 집단 내의 공유된 이해로 귀결된다. 그러나 집단 내 구성원의 개별적 이해가 발화로 표현되고, 상대 구성원들의 점검을 통해 발화자의 발화에 오류가 발생하는 경우에는 집단 내 구성원들은 모두 오류수정을 위한 적극적인 상호협력이 발생하게 되고, 결국 그러한 집단의 노력은 공유된 이해로 변화하게 된다.

이러한 독서토론 활동을 통한 의미협상의 협력적 과정은 학생들이 타인과 함께 능동적으로 학습하며 사고하는 능력을 키울 수 있으며, 학생들이 집단 내에서 함께 대화를 나누는 방법을 배워 언어가 집단적 그리고 동시에 개인적으로 사고 능력을 발달시키게 된다(Mercer, 2007). 또한 의미협상 과정을 통해 집단 내 구성원들은 지식은 협상하고 공유하는 사회적 과정이라는 것을 깨달아 미리 결정된 지식의 전달과 정보의 공유에 그치지 않고 함께 생각하고 함께 새로운 이해와 지식을 창출해낼 수 있다는 사실을 깨닫게 된다(오문자, 2011).



## 2. 집단적 상호‘발판’

발판에 대한 선행연구들은 교사의 발판에 중심을 두어 보편적인 ‘기법’의 형태로 발판의 종류와 유형을 제시하였다. 그러나 구체적인 토론의 상호작용 속에서 드러난 발판은 교사와 학생, 학생과 학생의 상호적인 형태의 발판으로 서로의 이해를 촉진하고 공유된 이해에 도달하도록 다양한 형태를 띠었다.

특히 학생 간에 제공되는 발판은 교사나 유능한 또래만 제공할 수 있는 것이 아니라 모든 구성원이 함께 상호적으로 제공할 수 있다는 사실을 보여주었다. 어휘의 의미를 추측해야 하는 경우, 학생들은 자신의 배경지식을 토대로 개인적인 사례와 경험을 총동원하여 상호간에 ‘설명하기’, ‘질문하기’, ‘오류지적하고, 수정하기’, ‘칭찬과 격려하기’를 동반한 ‘반응하기’ 등의 발판을 제공하여 대화가 이어질 수 있도록 노력하였다. 이때 언어적인 반응뿐 아니라, 고개를 끄덕인다거나, 가우똥거리기, 미소짓기, 감탄하기 등의 비언어적인 발판도 함께 제공되어 집단 내 구성원들의 토론은 계속 이어질 수 있었다.

또한 교사는 먼저 학생들의 이해를 도울 수 있도록 다양한 ‘설명하기’의 하위 유형 발판들이 사용되었으며, 내성적이거나 발언을 두려워하는 학생들이 토론 활동에 참여하여 발언을 할 수 있도록 ‘말문열기’의 발판을 사용하였고, 학생과의 신뢰관계를 지속시킬 수 있도록, ‘칭찬하기와 격려하기’, ‘기다리기’ 등의 발판도 함께 사용하였다. 또한 논리적으로 발언하는 것이 어렵거나, 자신이 발언하고 있는 내용을 마무리 짓기 어려워하는 학생들이 발언을 이어갈 수 있도록 ‘정리하기’, ‘되묻기’ 등의 발판을 통해 자신의 생각을 정리하고 다시 발언할 수 있는 시간적인 여유를 제공하였다. 학생의 반응과 그 순간의 상태와 긴밀히 연결하여 상호작용의 흐름에서 학생들은 자연스럽게 ‘발판’을 제공하였다.

토론활동 과정에서 드러난 상호 발판의 제공을 통해 집단의 구성원들은 서로의 배경지식을 이끌어 낼 수 있었고, 다른 구성원이 확장된 사고를 할 수 있는 기회를 제공하였으며, 오류를 지적하여 수정할 수 있도록 도왔다. 또한 학생들의 이러한 인

지적, 정서적 발판을 서로에게 제공하면서 협력적인 의미협상을 촉진하고 학생들이 능동적으로 토론활동에 참여하게 되었다.

교사가 학생에게 제공하는 발판은 학생의 상태와 반응에 기반 하였기 때문에 학생들이 주도하는 토론이 원활하게 진행되도록 도왔다. 특히 ‘설명하기’등의 인지적 발판으로 배경지식과 사고의 확장이 점진적으로 이루어 질 수 있도록 하였고, ‘말문열기’, ‘지지하고 격려하기’, ‘기다려주기’와 같은 정서적 발판을 통해서 학생들의 발언이 이어져, 구성원들이 토론활동에 참여할 수 있도록 도움을 기회를 제공하여 ‘환경과 적응’이라는 토론의 주제에 대해 근접할 수 있도록 발판을 제공하여 학생들이 토론의 방향에서 벗어나지 않도록 도와주었다.

### 3. 역할 찾기

처음에 학생들이 토론에 참여하였을 때는, 낯선 토론이라는 장에서 무엇을 어떻게 해야 할지 몰라서 안전과는 상관없는 대화를 주고받기도 하고 해결해야할 문제를 어떻게 접근해야 할지도 몰랐다. 물론 토론의 도입부에서 교사는 주제와 안전을 설명하고 전차시의 독서수업을 통해서 배경지식을 활용할 수 있도록 도움을 주지만 구성원들에 의해서 진행되는 토론의 시작은 누군가 우선 발언을 시작해야만 이뤄진다.

이때 적극적인 태도를 가진 구성원들이 우선 발언을 시작하고 분위기를 조성하기 위해 노력하는데 그 까닭은 외향적인 구성원들은 토론의 장이 침묵으로 일관되는 것에 부담감을 느끼기 때문이다. 어색하고 불편하게 생각했던 수동적인 구성원들은 적극적인 구성원들의 발언에 고무되어 조심스럽게 자신들의 생각을 꺼내놓기 시작한다.

발언을 경청하는 가운데 다른 구성원들은 오류를 지적하고 대화를 통해 오류를 수정하기 위해 애쓴다. 이 때 어떤 구성원은 매우 유능하고 유창하게 배경지식을 활용하여 논리적으로 대화를 이끌고 다른 학생들에게 영향을 끼친다. 다른 학생들

은 그 말을 토대로 자신의 생각을 수정하거나 확장하고 그가 역할을 제대로 할 수 있게 돕기도 한다. 때로 칭찬하거나 감동하기도 하고 때로는 반동인물의 역할을 하면서 날카롭게 오류를 지적하기도 한다.

그러나 이러한 역할이 처음부터 정해지는 것은 아니다 누적되는 토론 활동을 통해서 구성원들은 스스로 어떤 역할을 담당하게 된다. 최초로 발언을 시작했던 구성원은 토론 활동에서 먼저 발언을 시작하며, 다른 구성원들에게 발언할 수 있는 계기와 동기를 촉발한다. 그러면 구성원들은 저마다 자신의 생각을 드러내기 시작하면서 서로 대화를 주고받기 시작한다. 그룹의 모든 구성원들은 토론이라는 제한된장에서 안전을 두고 문제를 해결하기 위해 서로 질문 하고, 오류를 지적하고 수정하며, 때로는 시간을 두기로 하고 잠시 대화를 쉬고 각자 자신의 역할을 재점검하며 보다 나은 해결책을 갖기 위해 노력한다.

이러한 초기의 참여구조는 예를 들어 그룹 기니피그의 경우 시간이 지나면서 여러 번의 토론 속에서 일정한 형태로 굳어진다. 참여의 역할이 구성원들 속에 인식되면서 학생들은 토론 수업 속에서 상호작용을 통해서 구성원들의 역할과 자신의 역할을 수행하면서 의미협상 과정에 참여하고 서로에게 지적인 ‘발판’이 되어 준다.

예컨대, 지은이는 스스로 첫 번째 발언자를 자처하고 나서는 경우가 많다. 서연이와 유빈이가 보다 차분하게 생각을 정리하고 발표하는 데 비해 지은이는 대화의 물꼬를 먼저 트는 역할을 한다. 그런데 이러한 상황이 반복되면서 구성원들은 지은이가 첫 번째 발언하는 것을 자연스럽게 받아들이며 보다 발언에 유보적인 서연이와 유빈이는 지은이의 발언을 발판삼아 논리적으로 구조화 하여 마무리하거나, 의견 조율이 되지 않을 때 지은이의 아이디어를 토대로 구성원들은 이야기를 조직화하거나 정리한다.

이것은 그룹 기니피그의 구성원들이 각각 자신의 역할을 일정하게 나누어 맡고 있다는 사실을 의미하는데, 예컨대 지은이가 안전에 대한 발언을 개시함으로써 문제점을 부각시키고, 유빈이는 새로운 아이디어를 추가하고, 구체적인 사례를 인용해

다음 단계로 진전할 수 있게 하며, 서연이는 구성원의 발언을 논리적으로 구조화하여 마무리 짓거나 토론에서 발생하는 긴장을 완화하고, 구성원들을 다독이는 역할을 하고 있다.

그룹 햄스터에서도 주연은 그룹 기니피그의 지은이와 동일한 역할을 담당한다. 발언을 개시하며 문제점을 부각시키거나 구성원들의 추가 발언을 유도한다. 지혜와 요성은 새로운 아이디어를 추가하거나 구체적인 사례를 인용하여 대화를 발전시킨다. 찬섭이는 구성원들의 발언이 활성화 될 수 있도록 낱말의 의미를 유추하고 안건을 이해할 수 있도록 도우며 구성원들의 발언을 논리적으로 구조화 하여 마무리한다. 그룹 기니피그의 서연이처럼 ‘교사’의 역할을 수행한다. 구성원들도 그룹 내에서 찬섭이의 발언을 신뢰하며 찬섭의 의견을 중요하게 생각하며 받아들인다.

그룹 꼬부기의 경우는 집단의 구성원이 둘 뿐이고 대화가 적극적으로 발생하지는 않지만 수아는 나무의 발언을 신뢰하며 동의하는 것으로 볼 때 나무를 믿음을 주는 발언자로서 신뢰하고 있는 것 같다. 또한 나무는 이어지는 수아의 작은 목소리나 머뭇거리는 태도, 혹은 부끄러워하는 모습들에 대해서 비난하거나 놀림의 대상으로 삼지 않고 차분하게 들어주고, 수아의 발언에 대해서 추가적으로 자신의 생각을 발표한다. 나무는 그룹 꼬부기에서 수줍은 수아의 의견에 자신의 생각을 더해 발표하는 역할을 맡는다.

학급담화에서 학생들이 교실에서 책임감을 가지고 성실하게 역할을 수행하고 있을 때 학생들은 상대 학생들의 의견과 주장을 더욱 흥미롭고 진지하게 듣는다는 사실(Coward, 2002)은 독서 토론 활동의 장에서 각자가 수행하는 역할이 있을 때 보다 깊이 있는 의미협상 과정을 이끌어 낼 수 있을 것으로 기대된다.

이상의 논의는 토론수업에서 상호작용이 무작위로 이루어지지 않는다는 것을 보여준다. 순간순간의 맥락이 상호작용의 방향을 예측할 수 없이 이끌기는 하지만 그 속에서 참여자들은 각자의 역할을 수행하고, 상대방의 역할이 수행되기를 기다리며 토론 수업에 참여하였다. 이러한 참여구조는 토론 수업에 질서와 안정감을 부여하여 구성원들이 편안하게 토론에 참여할 수 있도록 도와주었다.

#### 4. 그룹 구성원들의 소속감과 유대감 형성

집단 안에서 구성원들은 자신만의 역할을 가지고 있고 그 역할에 충실하게 임할 때 대화는 원활하게 이뤄질 있다. 이때 구성원들이 자신의 역할을 충실하게 해냄으로써 집단 내에서 자신만이 할 수 있는 역할이 있다는 사실을 발견하게 된다. 또한 자신의 발언이 다른 구성원들에게 사고의 확산과 새로운 아이디어를 발생시킬 수 있다는 구성원의 이야기를 통해서 자신이 타인에게 영향을 끼칠 수 있다는 사실에 강한 소속감을 느끼게 된다.

또한 영향을 받은 구성원들은 다른 구성원들에게 자신이 공감하고 경청했던 것처럼 자신의 발언이 공감될 수 있고 경청하기를 희망한다. 그룹 내에서 학생들은 구성원들에게 많은 영향을 받았다는 사실을 시인했으며 또한 구성원들에게 영향을 끼치고 싶다는 의도를 보였는데 이것은 자신이 집단의 한 구성원으로서 강한 소속감을 가지고 있으며, 더 나아가서 자신도 구성원들에게 영향을 끼치고 싶다는 바람을 보인 것으로 관찰된다. 집단 내에서 대화를 주고받는 가운데서 서로에게 영향을 끼치면서 강한 집단 소속감을 가지게 되는 것이다.

그러나 이러한 집단 내 구성원들의 유대감은 자신의 그룹에 대한 애정을 드러내기도 하지만 한 편으로는 다른 집단에 대한 배타적인 느낌을 가지도록 이끌기도 한다. 수아의 경우 수업 시간이 맞지 않아서 그룹 기니피그의 수업에 참여했지만 그룹 기니피그 내에서 누적된 상호작용 속에서 형성된 역할과 그들만의 독특한 참여 구조는 수아로 하여금 불편함을 느끼도록 만든다. 비록 나무와의 상호작용이 활발하지는 않지만 그룹 꼬부기에서 형성된 나무와의 유대감과 그 속에서 자신의 역할에 편안함을 느낀 수아는 그룹 꼬부기로 돌아가게 된다.

#### 5. 지적 호기심의 발산

교사 주도 수업에서 전형적인 상호작용의 유형은 교사의 질문(Initiate)-학생의 대답(Respond)-교사의 평가(Evaluate)의 반복이다. 교사와 학생들 사이에서 발생하는 위

와 같은 상호작용에서는 교사의 평가가 중점이 되기 때문에 학생들은 자신이 대답을 제대로 하지 못해서 자신들의 무지함이 드러날까 불안해한다(Dodson, 1999). 이러한 교사 주도적 상호작용에서는 학생들이 자연스럽게 편안한 분위기를 조성하는데 제약이 있다. 그러나 학생 주도 토론활동에 참여한 학생들은 교사에게 자신의 말이 평가받지 않는다고 느끼게 되면서 자유롭게 자신이 궁금해 하는 것을 드러내고 나누게 된다.

그룹 햄스터의 #4에 등장하는 ‘채식주의자’에 대한 요성의 질문으로 시작된 상호작용이 대표적인 예에 해당한다. 교사는 맥락과 다소 동떨어진 질문이라고 판단했지만, ‘환경과 적응’에 등장하는 어휘이기 때문에 구성원들이 요성의 질문에 어떻게 반응하고 의미를 유추해 나가는가를 살펴보고자 요성의 질문을 막지 않고 그대로 두었다. 맥락에 상관없이 등장하는 학생들의 질문은 학생들이 교사와 다른 학생들에 대한 신뢰가 형성되고 독서 토론 활동이 편안하게 느껴질 때 나타난다.

학생들은 자신이 교사의 보호 아래 실수를 해도 수용될 수 있다는 믿음을 가지고 있으며 또래 구성원들이 자신의 질문에 대해서 비난하지 않고 진지하게 임해준다는 믿음이 있을 때, 자신 속에 숨겨진 질문이나 호기심을 드러내 보인다. 자신의 질문에 대한 교사를 비롯한 다른 학생들의 반응 속에서 자신이 기대했던 믿음을 재확인하면 학생들의 자유롭고 적극적인 참여는 더욱 확대된다. 이와 같은 경험은 후속적으로 새로운 질문들이 자유롭게 등장할 수 있는 계기를 마련해 주는 것으로 보인다.

## 제6장 논의 및 결론

본 연구에서는 질적 접근의 담화분석기법을 사용하여 독서토론의 상호작용 과정에서 의미협상이 어떻게 이루어지고, 교사와 학생은 그러한 의미협상의 과정에서 어떠한 발판을 사용하는지를 살펴보았다. 그리고 의미협상 과정의 특성과 토론에서 자연스럽게 발생한 발판을 통해 토론의 교육적 역할을 탐색해 보았다. 본 연구자는 교사인 동시에 연구자로서 독서토론에 참여 하였으며, 초등학생 세 그룹을 선정하여 토론 전 과정에서 발생하는 학생들의 상호작용을 녹음하여 전사한 뒤 주제와 상황별로 구분하여 분석하였다.

먼저 소집단 독서토론 활동에서 드러나는 의미협상의 유형은 ‘발문에 포함된 어휘에 대한 의미협상’과 ‘학생이 제기한 문제에 대한 의미협상’ 그리고 ‘교사의 개입으로 이루어지는 의미협상’으로 구분할 수 있었다.

의미협상의 모든 유형에서 학생들의 개별적 이해가 집단 내에서 공유된 이해로 변화하는 과정이 나타났다. 구성원의 개별적 이해가 발언자의 발화로 드러나면서 다른 구성원들의 개별적 이해와 비교·대조하는 점검의 과정을 거치는데, 이때 발화자에게 동조하게 되는 경우 집단 내 구성원의 개별적 이해는 개별적 확신과 더불어 집단의 공유된 이해로 받아들여졌다. 이와는 달리 구성원들의 점검 결과 개별적 이해에 대한 오류가 발견되면 집단의 구성원들은 오류를 수정하기 위해 상호협력하게 되고 이러한 역동적 참여의 과정을 통해서 공유된 이해로 나아갔다.

이러한 의미협상 과정에서 학생, 교사와 학생의 상호작용 가운데 자연스러운 발판이 형성되었으며, 발판의 유형에는 ‘설명해주기’와 ‘질문하기’, ‘힌트주기’, ‘오류지적하고 수정해주기’, ‘반응해주기’ 발판 등이 있었다. 반면에 교사가 개입하여 토론이 이어지도록 소집단 내 학생들에게 제공하는 발판으로는 교사가 학생의 발언을 제대로 이해하고 있는지 점검하는 ‘되묻기’와 소극적인 학생들이 발언에 참여할 수 있도록 돕는 ‘말문열기’, ‘칭찬과 격려하기’, ‘기다리기’ 등의 발판이었다. 그리고 논리적인 발언이 어려운 학생을 돕기 위해 학생이 발언한

내용을 그 학생에게 다시 정리하고 구조화하여 돌려주는 ‘정리하기’의 발판이 제공되는 것으로 드러났다.

마지막으로 독서토론 활동을 통한 상호작용의 교육적 역할을 고찰한 결과, 독서토론의 상호작용은 개별적 이해를 집단 내의 공유된 이해로 변화시켜 이후에 이루어지는 토론의 지적토대를 형성하였다. 그리고 토론이 진행되는 과정에서 구성원들은 특정한 역할을 담당하게 되어, 자신의 역할을 수행하는 과정이 곧 다른 구성원들에게 발판을 제공하는 것으로 연결되었다. 낯선 토론이라는 장에서 무엇을 어떻게 할지 몰라서 안전과는 상관없는 대화를 주고받기도 하고 해결해야 할 문제에 어떤 방식으로 접근해야 할지 모를 때로 있었지만, 적극적인 참여태도를 가진 구성원이나 집단 내의 유능한 또래 구성원은 다양한 발판을 제공하여 토론이 진전될 수 있도록 했다. 이러한 과정에서 최초 발화자가 생기고, 상대의 발언을 점검하는 과정에서 정보와 배경지식을 제공하는 구성원, 긍정적인 반응을 이끌어 내면서 집단 내부의 상호작용이 원활하게 발생하도록 지지하고 격려하며 돕는 구성원 등의 역할이 생겨났다.

이러한 역할 중에는 지지와 격려를 담당하거나, 교사의 역할을 하는 유능한 또래 구성원이 등장하였다. 물론 의미협상 과정에서 유능한 또래가 모든 문제를 교사처럼 해결할 수는 없었지만, 유능한 또래는 근접발달영역 내에서 다른 구성원들에게 적절한 도움을 제공할 수 있는 것으로 드러났다. 이 과정에서 집단 내 구성원들은 상호 간에 영향을 주고받았으며, 구성원들은 다른 유능한 또래 구성원들의 말과 행동을 통해서 도움을 받고 그들도 영향을 끼치는 구성원이 되고 싶어 했다. 따라서 각 집단 별로 구성원들은 자신들이 소속된 집단에 대해 강한 소속감과 유대감을 형성하게 되었고, 자신의 집단에 대한 애정과 신뢰를 가지게 되었다. 이러한 애정과 신뢰는 독서토론 활동이 정서적으로 편안함을 주는 장으로 인식되어 구성원들의 지적 호기심이 자연스럽게 발산되고 원활한 의미협상 과정을 통해 호기심이 해결되기도 하였다.

독서토론 활동에서 발생하는 의미협상과, 발판을 통한 상호작용에 대한 분석결과



는 효과적인 토론을 위해 고려해야 할 점들을 제시해준다. 첫째, 토론을 통한 상호작용이 원활하게 이루어지기 위해서는 그룹 별 구성원들이 적극적으로 능동적으로 토론에 참여해야 한다. 따라서 독서토론 활동이 진행될 때 교사는 이 점을 고려하여 토론 그룹을 구성해야 하며, 능동적인 상호작용이 발생하지 않을 때에는 적극적으로 교사가 개입하여 토론이 진행될 수 있도록 학생들에게 발판을 제공해야 한다.

둘째, 독서토론 활동의 초기에는 참여하는 학생들 가운데 독해력이 우수한 또래 학생이 포함되도록 구성하는 것이 좋다. 토론에 참여하는 구성원들이 발문에 등장하는 어휘나 발문 자체를 이해하지 못하고 있을 때, 또래에게 발판을 제공하여 의미협상의 과정에서 도움을 줄 수 있는 구성원이 포함될 수 있도록 하는 것이 원활한 토론을 위해서 도움이 될 것이다.

그러나 토론집단에 그러한 학생들이 포함되지 않았다 하더라도 교사가 꾸준한 격려하기와 설명하기, 기다리기 등의 발판을 사용하여 학생들에게 신뢰를 얻을 수 있는 시간을 확보한다면 토론에서의 상호작용은 차츰 진전될 수 있을 것이다.

셋째, 토론 집단 구성원 간에 소속감과 유대감이 형성될 때, 학생들은 자신의 지적 호기심을 스스로없이 발산하고 탐구하는 장으로 토론을 활용하게 된다. 본 연구에서 드러났듯이 교사가 의도하지 않았지만 학생의 호기심에서 비롯된 우연한 질문은 흥미로운 의미협상 과정을 촉진시켜 학생들이 구체적으로 토론에 참여하도록 이끌어 준다. 이러한 과정은 자신의 질문이 다른 구성원들에게 적극적으로 수용될 것이라는 기대가 없으면 시작되기조차 힘들 것이다. 학생들이 서로 신뢰하고 지지하는 관계를 주도하는 토론이 성공적으로 이루어지기 위한 정서적인 토대가 된다.

추가적으로 학생들의 독해력과 개인별 성향과 태도로 인해 토론에 적극적으로 참여하지 못하는 점을 해결하기 위해 교사가 어떻게 독서 토론 활동을 구조화 할 것인가에 대한 연구도 추가적으로 필요한 것으로 보인다. 아울러 다인수 학급에서 구조적이고 체계화된 독서토론이 소집단으로 실행된다면, 교사들이 모든 집단에 효과적으로 개입하기는 어려울 것이다. 따라서 추후 연구에서는 학교의 교실에서 이루어지는 토론의 과정에서 교사의 역할을 대신할 수 있는, 또래 구성원 간의 효과적인

상호 발판에 대한 질적 연구가 이루어져야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강석진(2001). 토론과정에 사회적 합의 형성을 강조한 개념학습 전략. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 강이철 외(2005). Vygotsky의 교육관 : 교사론, 학생론, 방법론. *중등교육연구*, 53(3), 115-139.
- 김덕건(1997). Scaffolding 유형과 집단 형태가 유아의 ZPD 이행수준에 미치는 효과. 계명대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김도남(2007). 인지적 독서 교육에 대한 비판적 검토. *독서연구*, 17(1), 109-135. 초등학교 논술교육의 방향 탐색.
- 김라연(2006). 모둠 독서 활동에서의 독서 행동 변화 양상 연구. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김미선(2009). 상호텍스트성과 사회적 상호작용을 연계한 문학 수업방안. *열린교육연구*, 17(2), 105-157.
- 김은혜(2006). 활동중심의 학습 자료의 개발 및 학습 모형에 관한 연구. 건국대학교 교육 대학원 석사학위 논문.
- 김지현(2000). 비고츠키의 지식점유과정과 언어매개기능에 관한 교육학적고찰. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김혜선(2001). 이야기나누기 활동과 프로젝트 활동에서의 교사와 또래의 Scaffolding(교육적 지원체계) 분석. 경희대 대학원 박사학위 논문.
- 노명완(1987). 이해, 학습, 기억, 독서과정에 관한 인지심리학적 연구 분석. *독서연구*, 14(2), 29-55.
- 박경자(2001). 또래 지위와 친구 관계에 따른 아동의 갈등 해결 방식. *아동학회지*, 22(4), 69-84.
- 박수자(2005). 교과독서의 본질과 과제. *독서연구*, 14, 35-54.
- 박인기(2007). 독서 현상 연구와 독서 정책의 방향. *독서연구*, 17, 9-35.
- 박지혜(2010). 토론 교육에서의 학습자 활동 분석 연구. 고려대학교 석사학위

논문.

- 박채형(2006). 비고츠키 발달이론에 대한 인식론적 해석. **도덕교육연구**, 18(1), 135-156.
- 박휘숙(2004). 의미 협상 책략 지도가 초등학생들의 영어 상호작용 활동에 미치는 효과. **외국어교육**, 9(1), 107-125
- 박희진(2004). **지필기반 텍스트와 컴퓨터기반 텍스트에 따른 인지적, 정의적 요소에 대한 사례연구**. 인하대 교육대학원 석사학위 논문.
- 변영민(2009). **초등학생 토론 담화에서 대화의 구조와 전략 양상 연구**. 한국 교원대학교 초등 국어 교육전공 석사학위 논문
- 백순근(1999). Vygotsky의 ZPD 이론이 향상도(向上度) 평가에 주는 시사. **교육평가연구**, 12(1호), 191-215.
- 서근원(1997). **“초등학교 토의식 수업”의 문화기술적 연구**. 서울대학교 석사학위 논문.
- 서근원(2002). 어느 교사의 삶에 비추어 본 학교수업의 교육적 의미. **교육인류학연구**, 5(1), 79-118.
- 손민호(2004). 사회구성주의와 수업 연구의 방법론적 탐구. **교육인류학연구**, 7(1), 37-72.
- 신현문(1993). **유아의 또래 간 협동적 문제 해결 과정에 관한 연구**. 덕성여자대학교 석사 학위 논문
- 심우엽(2003). Vygotsky의 이론과 교육. **초등교육연구**, 16(1), 207-223.
- 오문자(2011). 사회적 차원의 인지 행위로서 유아 학급담화. **열린유아교육연구**, 16(3), 129-156.
- 오상현(2005). 칼 포퍼식 토론을 활용한 논술 교수 학습 방안. **국어교육연구**, 38, 103-128.
- 유승희(2010). 모듈학습 활동에서 또래 간 스케폴딩 탐구. **초등교육연구**, 23(4), 483-505.
- 이강진(2002). **소집단 토론의 특징 및 상호작용 유형**. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.

- 이기범(2005). '사회적 실천에 참여'로서의 학습과 공동체. **교육철학**, 33, 101-116.
- 이동은(2000). **토론의 상호작용 사회언어학적 연구: 갈등과 그 운용을 중심으로**. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이상구(2007). 국어 교과서 단원 설계의 방향: 장르 중심 접근법을 중심으로. **청람어문교육**, 35, 51-82.
- 이상우(2001). 발생적 인식론을 통해 살펴본 초등교육에서 지식의 성격. **초등교육학 연구**, 8 (1), 193-212.
- 이지현(1995). 또래 간 상호작용의 내용 및 효율성에 대한 질적 분석: 문해활동을 중심으로. **유아교육연구**, 15(2), 105-133.
- 이한규(1986). **사고발달과 언어의 역할에 대한 Piaget와 Vygotsky의 관점 비교**. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이희주(2000). **교사와 또래와의 상호작용에 따른 Scaffolding 유형과 문제해결력의 차이 분석**. 한국교원대 대학원 석사학위 논문.
- 임철성(2002). 교육 토론의 모형과 의의. **광주초등국어교육연구**, 5, 1-25
- 장봉기(2009). **소집단 학생 주도 독서토론 활동에 나타난 독해전략 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 장미정(2010). **수준별 짝 구성에 따른 의미협상 양상 연구**. 고려대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 전윤식(1992). Vygotsky의 ZPD개념에 입각한 아동의 잠재능력과 교수 효과성의 측정. **교육학연구** 30(2), 151-175.
- 정연화(2010). **의미 협상이 한국어 어휘 습득에 미치는 영향**. 이화여자 대학교 국제 대학원 석사 학위 논문.
- 정희용(2001). **또래 상호작용에서 연령·성별·수준에 따른 Scaffolding 유형 차이에 관한 연구**. 성균관대학교 석사 학위 논문.
- 조영달(1992). 학급문화의 중심으로서의 수업문화: 한국 중등학교 사회수업의 시간사용을 중심으로. **한국청소년연구**, 8, 5-16.

- 조용환(1999). 질적인 기술, 분석, 해석. **교육 인류학 연구**, 2(2), 27-63.
- 천경록(2008). 읽기의 의미와 읽기 과정 모형에 대한 고찰. **청람어문교육**, 38, 239-271.
- 최영환(2007). 독서의 인지적 영역 발달과 사회적 관점. **독서연구**, 17, 39-62.
- 한순미(1999). **비고츠키와 교육: 문화-역사적 접근**. 서울: 교육과학사.
- 한철우(2005). 학교독서 지도의 방향과 과제. **독서연구**, 14, 9-33
- 한철우(2007). **학교 현장 독서 지도 어떻게 할 것인가**. 서울: 교학사
- 허혜경(1994). **국민학교 교사의 교수에 대한 신념과 실제**. 이화여자대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 홍원표(2008). 타인의 시선: 미국 교실 안의 아시아, 우리의 시선은? **교육과정 연구**, 26 (4), 253-274.
- 홍원표(2009). 지리적 경계와 문화적 상상력, 그리고 학교 교육과정: 미국 사회과 수업의 '아시아'를 중심으로. **교육인류학연구**, 12(1), 145-172
- 황중배(2006). **제2언어 습득론 개관**. 서울: 경진문화사
- Alexopoulou, E. & Driver, R.(1996). Small-group discussion in physics: Peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of research in science teaching*. 33(10), 1099-1114.
- Alvermann, D. E (1991). The discussion web: A graphic aid for learning across the curriculum. *Reading Teacher* ,45(2), 92-99.
- Anton, M. (1999). The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The modern Language Journal*, 83(3), 303-318.
- Barnes & Todd(1977). *Douglas Barnes and Frankie Todd. Communication and learning in small groups*. London; Boston: Routledge & K. Paul. Berk, L. E & Winsler. A(1995). Scaffolding children's learning - Vygotsky and early childhood education. **홍용희(역)(1995). 어린이들 학습에 비계 설정-비고츠키**

**와 유아교육.** 서울: 이화여자대학교 출판부.

- Bodova, E. & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* New York: Prentice Hall. 김억환, 박은혜 (역)(1998). *정신의 도구: 비고츠키의 유아교육.* 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. V. Werch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskon perspectives.* New York: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning.* Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Coward, F. L. (2002). *The challenge of "doing discussions" in graduate seminars: A qualitative study of international students from China, Korea, and Taiwan.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student -centered classroom.* York, ME: Stenhouse.
- Dodson, M. (1999). *Dialogue and interaction in computer- mediated communication.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classroom.* Buckingham, UK: Open University press.
- Eeds, M. & Wells, D. (1989). Grand conversation: An exploration of meaning construction in literature study group. *Research in the teaching of English, 23(1), 4-29.*
- Ernest, P. (1994) Varieties of constructivism: Their metaphors, epistemologies and pedagogical implications, *Hirosima Journal of Mathematics*

*Education.2*, 1–14.

- Guerrero, M. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer Revision. *The Modern Language Journal*. 84(1),51–68.
- Hicks, D. (Ed.),(1996). *Discourse, learning, and schooling*. New York: Cambridge University Press.
- Howe, C. J., Rogers, C., & Tolmie, A. (1990). Physics in the primary school: Peer interaction and the understanding of floating and sinking. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 59–76.
- Inagaki, K. & Hatano, G. (1998) Construction of mathematical knowledge through whole–class discussion. *Learning and Instruction*, 8(6), 503–526.
- Ko, J. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of Meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*. 37(2), 303–324.
- Kim, J. (2008). Negotiation of meaning in computer–mediated communication in a Korean EFL class. *Studies in Foreign Language Education*. 22(1), 255–278.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (1985). Judging interpretations: But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *NEW DIRECTIONS FOR EVALUATION*. (114). 11–25
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher’s role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94–112.
- Orsolini, M & Pontecorve, C. (1992). Children's talk in classroom discussion. *Cognition and Instruction*, 9(2). 113–136
- Mercer, N. (1996). The Quality of talk In children's collaborative activity In the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Pearson, P. D & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr J. L. Kamil, P. M & P. D. Person (Eds). *Handbook of Reading research*. (pp.815–860). New York: Longman.



- Koskinen, D. S & O'Flahavan, J. F.(1994). Teacher role option in peer discussions about literature. *The Reading Teacher*. 48(4). 354–356.
- Shim, Y.(2003). *The nature of negotiation of meaning between teacher and student in the second language classroom*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin. Raphael, T. E & Macmahon, S. I (1997). *The book club connection: Literacy learning and classroom talk*. New York: Teachers college press.
- Rogoff, B.(1990). *Peer interaction and cognitive development. Apprenticeship in talking*,(pp.17–187) New York: Oxford University Press.
- Scott, P. H., Asoko , H. M., & Driver, R. H.(1992). Teaching for conceptual change: A review of strategies , In R. Duit , F. Goldberg , & H . Niedderer(Eds), *Research in physics learning: Theoretical issues and emprical studies*,(pp. 310–329). Kiel, Germany.
- Tobin, K. (1997). Alternative Perspectives on Authentic Learning Environments in Elementary Science. *International journal of educational research* 27 (4). 303–310.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wertch, J. V & Rogoff, B. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey Bass
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Havard Unversity Press. 정희욱 (역)(2009). **마인드 인 소사이어티**. 서울: 학이시습.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*(A. Kozuhn,Trans.). Cambridge,

MA: MIT Press. 배희철, 김용호(역)(2011). 비고츠키의 생각과 말. 서울:살림터.

## 목 차

ABSTRACT .....	iv
제1장 서론 .....	1
제1절 연구 목적 .....	1
제2절 연구 문제 .....	4
제2장 이론적 배경.....	5
제1절 독서토론의 의미와 선행연구 고찰 .....	5
제2절 사회적 상호작용의 교육적 의미와 실제.....	8
1. 사회적 상호작용 .....	8
2. 상호작용 과정에서의 의미협상 .....	9
3. 상호작용 속에서 일어나는 발판.....	11
제3장 연구방법.....	15
제1절 연구현장.....	15
제2절 연구 참여자 .....	17
1. 독서토론 수업의 교사 .....	17
2. 독서토론 수업 참여 학생 .....	18
가. 그룹 기니피그의 특성과 구성원 소개.....	19

나. 그룹 꼬부기의 특성과 구성원 소개 .....	20
다. 그룹 햄스터의 특성과 구성원 소개 .....	21
제3절 독서토론 수업의 전반적인 구성.....	23
1. 독서토론 수업의 목적과 주안점.....	23
가. 독서토론 수업의 목적.....	23
나. 독서토론 수업의 주안점.....	23
2. 독서토론 수업의 구성과 진행과정 .....	24
제4절 자료 및 자료 분석.....	26
1. 자료수집 .....	26
2. 자료분석.....	27
제4장 토론 수업 과정.....	29
제1절 토론 수업 전 활동.....	29
제2절 독서토론에서 일어나는 의미협상 유형.....	32
1. 발문에 포함된 어휘에 대한 의미협상.....	32
2. 학생이 제기한 문제에 대한 의미협상.....	36
3. 교사의 개입으로 이루어지는 의미협상.....	43
제3절 독서토론 과정에서 발생한 ‘발판’.....	49
1. 집단 내 학생 간의 ‘발판’.....	49
2. 교사가 학생에게 제공하는 ‘발판’.....	53
제5장 토론의 교육적 역할 .....	58

1. 개별적인 이해에서 집단 내의 공유된 이해로.....	58
2. 집단적 상호 발판.....	60
3. 역할 찾기.....	61
4. 그룹 구성원들의 소속감과 유대감 형성.....	64
5. 지적 호기심의 발산.....	64

제6장 논의 및 결론.....	66
------------------	----

## 참고문헌

# ABSTRACT

## An Analysis on Collaborative Interactions of Elementary School Students in a Small Group Reading Discussion

Yang Mi Ran

Advisor: Prof. Kim, MinSeong. Ph. D.  
Department of Education,  
Graduate School of Chosun University

This study is concerning a discourse analysis to look into a set of interactions happening during a book review discussion in order to see the process of meaning negotiation and the use of scaffoldings among the participants, whereby it could examine the pedagogical role of the book review discussion.

The author of this dissertation, as a teacher–researcher herself, has worked with three groups of elementary school students. All the verbal interactions within each group have been audio–recorded and transcribed, and then categorized according to the subject or the situation of the discussions before the data analysis.

As a result of the analysis, the 'meaning negotiation' processes have been found to be happening in three different ways: the meaning negotiation of the words included in 'question', 'the meaning negotiation of the questions by students' and 'the meaning negotiation triggered by teacher intervention.

This categorical analysis has shown that each group took the same route of merging

the individual understandings into the corporate understanding through the meaning negotiation process. That is to say, each individual expressed what he or she understood verbally and he/she compared his/her own understanding with others' during verbal interactions and then each adjusted him/herself to one commonly shared understanding. Besides in the case of spotting errors in an individual understanding, the participants have been noted to co-operatively correct them by making a use of the meaning negotiation process. As a result they have succeeded in reaching a shared understanding by resolving the structural vagueness resulting from the differences in understanding.

One other notable thing is that scaffoldings were used during both the student-student and the student-teacher dialogues in the course of the meaning negotiations. And the types of scaffoldings have been characterized comparatively. Firstly the scaffoldings used reciprocally among students were 'explaining in their own words', 'questioning', 'giving hints', 'pinpointing and correcting errors', and 'responding'. And secondly, the scaffoldings provided by the teacher were quite similar to the ones found in the previous studies except for some differences in the nature of 'questioning'. Thirdly, for those who are unwilling to speak due to the introverted personalities, the scaffoldings such as 'ice-breaking', 'waiting and attending' and 'encouraging and complimenting' were utilized to facilitate their involvement and interactions. And lastly 'summarizing' was observed to aid those having difficulty in delivering their ideas across logically.

Consequently, the study has revealed some notable points after scrutinizing the pedagogical role of the cooperative interactions: each participant put on a specific role to play in contribution to make a shared understanding or opinion. For instance, some participants with outgoing attitudes took initiatives to lead the dialogues and keep others focussed on the topic in question by constantly reminding them. Besides those

competent participants helped to facilitate the discussions with the use of such scaffoldings as providing information, background knowledge and positive feedbacks for the group.

It has also been observed that those competent students were emerging as leaders and could do reasonably well in giving relevant and proper helps to peers in the meaning negotiation processes. In addition, the discussion participants were exchanging positive influences one another during the verbal and gestural interactions, and they appeared to be emulating the wording and behaviors of the leader type students.

Going through such a consensus building process, all the group members have constructed the senses of unity, affection and belonging to the discussion group. These sentiments have been found to not only help stimulate their intellectual desires, but also make the participants feel home with the reading discussion activities. This is the fruits of scaffoldings in the negotiation of meaning process.