

표현·이해 교육 연구의 방향과 과제

한철우* · 전은주** · 김명순*** · 박영민****

〈 차례 〉

I. 총론

1. 표현·이해 영역의 특성과 연구
2. 모국어 능력 습득의 이론과 표현·이해 교육
3. 표현·이해 기능과 사고력 발달에 대한 연구
4. 표현·이해 교육 연구의 방법과 과제

II. 화법 교육 연구의 동향과 과제

1. 화법 교육 연구의 개념
2. 화법 교육 연구의 관점 변화
3. 화법 교육 연구의 동향
4. 화법 교육 연구의 과제

III. 독서 연구의 동향과 과제

1. 독서 능력이란 무엇인가
2. 독서 능력의 구성 요인
3. 독서 교육 연구의 동향
4. 독서 교육 연구의 과제

IV. 작문 연구의 방향과 과제

1. 작문 능력에 대한 정의
2. 작문 능력의 구성 요인
3. 작문 교육 연구의 동향
4. 작문 교육 연구의 과제

* 한국교원대학교

** 부산대학교

*** 부산대학교

**** 한국교원대학교

I. 총론

1. 표현·이해 영역의 특성과 연구

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등이 교육의 대상으로 부각되기 시작한 것은 근대 시민사회의 출현 이후이다. 그 전에는 이들 언어사용이 자연스럽게 언어생활 가운데에서 학습되고 발달되는 것으로 여겨졌을 것이다. 그러나 근대사회에서 일부 엘리트가 아니라 모든 사람이 읽고 쓰는 능력이 요구됨으로써 이들이 교육의 대상으로 부각되고, 또한 다른 교과 학습의 기초가 된다는 소위 3R(reading, writing, arithmetic)이 학습의 기초 도구로서 인식되게 되었다(박영목 외, 2002:45-48). 그러나 이제 이들은 단순한 학습의 기초 도구로서가 아니라 언어능력 발달, 고차적인 사고력의 발달에 중요한 역할을 한다는 사실이 여러 연구에서 밝혀지고 있다.

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등을 언어사용 기능이라고 하며, 이들의 특징은 첫째 이들 상호간에 상호작용하는 과정이며(interactive process), 이들 상호간에는 서로 영향을 주고 강화시키므로 학습은 통합적으로 이루어지는 통합적 과정이며, 말하고 듣고 읽고 쓰는 것은 자신을 표현하고 이해하는 의도적인 의사소통의 목적적인 활동이며, 자동화과정이 아니라 인지적인 과정이며, 학습을 통하여 발달하고 성숙해지는 발달적 현상이다(Flood 외, 1991: 3-5).

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 서로 상호작용하면서 서로 영향을 미치며, 각 영역의 발달에 도움을 준다. 그러므로 언어 학습은 이들 모든 영역의 학습에 능동적이고 지속적으로 참여하도록 해야 하며, 학생들은 '의미'를 구성하는 수단(도구)으로서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어기능을 이해하고 그 가치를 인식하도록 해야 한다. 학생들은 의미가 주어지는 것이 아니라 음성언어 혹은 문자언어 텍스트로부터 의미를 끌어내고 구성하는 능동적인 과정임을 알아야 한다.

언어사용 기능은 상호작용하면서 서로 영향을 주고 강화시켜 주므로 이들 영역의 학습활동은 의도적으로 균형을 이루도록 계획되어야 한다. 교과서 혹은 학습자료가 어느 한 영역을 위해 계획되더라도 학습활동은 나머지 영역 모두에서 통합적으로 이루어지도록 해야 한다. 예를 들어, 문학 단원에서 '읽기'가 중심이 되더라도 듣기와 말하기, 쓰기가 다양한 목적의 활동으로 이루어질 수 있도록 통합적으로 학습이 이루어져야 한다.

말하고, 듣고, 읽고 쓰는 활동은 의도와 목적을 가지고 행해진다. 이들 의사소통 활동은 자신을 표현하고, 다른 이를 이해하는 과정이며, 자기 발견의 과정이다. 효과적인 학습활동의 동기화는 이러한 학습자의 의도와 목적, 즉 학생이 말하고 싶은 것으로부터 비롯되어야 가능하다. 그러므로 학습의 계획은 학습자의 의도성과 목적을 반영하도록 계획되어야 한다.

언어사용의 특성을 밝히는 연구와 아울러, 이러한 특성을 바탕으로 표현과 이해의 다양한 교수학습의 방법이 연구되고 개발되어야 한다. 읽기와 쓰기의 통합적인 교수학습 방법, 학습자의 능동적 참여를 자극하는 교수학습 방법, 언어학습의 인지과정을 반영하는 교수학습 방법 등이 연구되어야 한다.

2. 모국어 능력 습득의 이론과 표현·이해 교육

언어가 어떻게 습득되는지를 이해하는 것은 언어 능력을 발달시키기 위해서 무엇을 가르치고 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 답의 시사점을 얻을 수 있기에 중요하다. 지금까지 국어를 어떻게 가르쳐야 하는지 무엇을 가르쳐야 하는지의 문제를 가지고 많은 논란이 있어 왔다. 언어사용 기능 중심 국어교육에 대한 부정적인 견해, 문학을 배제하거나 문학을 중심에 놓아야 한다는 논란, 문법을 배제하거나 가르쳐야 하는지에 대한 논란 등이 그것이다.

행동주의 심리학자들은 언어학습은 모방, 연습, 성공에 대한 보상(칭찬), 습관 형성 등의 결과라고 한다(Lightbown 외, 2003:9). 발화에 대한 격려가 지속되는 환경에서 아이들은 지속적으로 모방하고 연습하게 되며, 결국에는 많은 연습이 쌓여 정확한 언어사용의 습관이 형성된다는 가정이다. 이 이론은 초기 언어학습의 모습을 부분적으로나마 설명해 준다. 이 모형에 따르면, 모방과 연습이 언어발달을 가져오는 주요 학습 과정이다. 제5차 국어과 교육과정에서 언어사용 기능의 신장을 국어과 교육의 목표로 했을 때, 이 때의 언어사용 기능은 고차적 사고과정으로서의 기능이라고 강조하였지만, 호된 비판에 직면했던 것은 언어학습의 이러한 가정으로부터 비롯된다. 제5차 국어과 교육과정이 언어학습의 과정을 중요시한 과정중심 곧 구성주의에 바탕을 두었으면서도 이러한 비판에서 자유롭지 못했던 것은 국어교과서 편찬에서는 그 이전의 국어교과서의 학습활동과 크게 달라진 바가 없었으며, 결국은 새로운 이론에 바탕한 구체적인 언어학습의 방법을 제시하지 못한 때문으로 보인다.

생득설(innatism)은 아동들은 영양만 정상적으로 제공된다면 걷기와 같은 생물적 기능들이 발달되듯이 언어가 발달하며, 이러한 언어학습의 시스템은 선천적으로 이미 프로그램화되어 있다는 것이다(Lightbown 외: 2003:15). 이 가정에 의하면 아이들에게 언어를 가르칠 필요가 없다. 대부분의 아동들은 나이가 들면서 정상적으로 걷기를 배우며, 본질적으로는 모든 정상적인 아이들은 걷기를 배운다. 촘스키에 의하면 언어학습도 이와 유사하다. 이 이론에 의하면, 아동들은 그들 모국어의 언어 구조에 대하여 행동주의 심리학자들이 논리적으로 설명하는 언어학습보다 더 많은 것을 이미 알고 있다. 아동들은 완전한 문법의 문장이 아니라 불완전한 언어에 노출되어 있으며, 아동들이 이런 언어 환경에서 체계적으로 언어를 학습하거나 잘못된 언어를 수정하며 언어를 학습하는 것이 아니다. 부모들이 아이들의 틀린 언어를 수정할 때에는 언어 형식보다는 의미의 잘못을 수정하는 데 관심을 기울인다. 아이들의 머리는 그들에게 노출되는 언어를 단순히 흉내 내는 슬레이트 판이 아니며, 언어체계의 법칙을 발견하는 능력을 가지고 있다. 이를 언어습득장치(LAD, language

acquisition device)라 불리는 가상의 '블랙박스(black box)가 두뇌 속에 존재한다는 것이다. 아동들에게 주어지는 자연 언어의 샘플들은 아동들의 이 블랙박스를 작동시키며, 그리고 아동들은 일반 언어의 규칙을 발견하고 내면화한다. 그러므로 아동들은 적절한 시기(critical period)에 이러한 언어장치가 자극되고 작동될 수 있을 때 즉 풍부한 언어 환경에 노출될 때 정상적인 언어발달이 이루어진다. 대부분의 아이들은 이러한 정상적인 언어 환경에 노출되어 있으며 정상적인 언어발달을 한다. 그러나 이 이론은 복잡한 구문과 단어와 형태소 체계의 습득을 설명할 수 있으나 언어발달의 양상을 설명해 주지는 못한다.

상호작용설은 개인적 특징과 언어 환경의 상호작용의 결과로서 언어가 발달한다고 설명한다. 이 때의 개인의 언어 환경은 생득설에서보다 더 중요한 역할을 한다. 이 가설은 아동중심 언어 즉 아동에게 노출되고 아동이 더 이해하기 쉽게 조절된(adjusted) 언어의 중요성을 강조한다. 더 나아가 상호작용 주장자들은 언어습득이 다른 경험이나 인지 발달과 무관한 것이 아니라 그들과 궤를 같이하며, 다른 기능과 지식의 습득에 의해 영향을 받는다고 말한다. 언어는 어린 시절에 발달되는 상징체계 중의 하나이며, 아동들이 환경과의 물리적 상호작용을 통하여 획득되는 지식을 표상하는 데 사용된다. 비고츠키는 언어가 사회적 상호작용을 통하여 온전히 발달한다고 주장한다. 아동들은 그들끼리의 상호작용, 어른과의 상호작용을 통하여 언어가 발달한다.

언어사용 기능에 대한 비판은 주로 행동주의 심리학에 바탕을 둔 기능(skill) 학습에 대한 것으로 볼 수 있다. 그러나 현재 언어사용 영역 중 표현 이해의 학습은 생득설이나 상호작용설에 바탕을 둔 구성주의 및 사회구성주의에 바탕을 두고 있으며, 제7차 국어교육과정의 국어교과서는 이러한 이론적 바탕 위에서 학습자의 능동적 사고, 활동 중심, 토론 중심의 학습활동을 강조하고 있다.

3. 표현·이해 기능과 사고력 발달에 대한 연구

국어교육에서 언어사용 기능(language arts) 영역 즉 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 영역의 국어교육에서의 위상 및 교육의 내용과 방법을 두고 많은 논란이 있어 왔다. 언어사용 기능에 대해서는 그것이 단순, 반복의 기술(skill) 교육에 머물게 한다는 비판이며, 가치관 교육을 통한 인간교육을 소홀히 한다는 비판이다. 그러므로 언어사용 교육의 특성 및 내용과 그 역할과 위상에 대한 규명이 필요한 실정이다. 그 중에서도 언어사용이 사고력 신장 혹은 창의적 사고력의 발달에 어떤 기여 혹은 역할을 하고 있는지를 규명하는 것은 소위 단순, 반복 교육의 본산이라는 누명을 벗기 위해서도 이 문제에 대한 연구가 필요하다. 사고력 발달과의 관계 및 기여도, 사고력 발달을 위한 언어학습의 방법 등에 대한 끊임 없는 연구가 필요하다.

언어는 사고의 집(form)이며, 사고의 매개자(mediator)이며, 사고력 신장의 도구(tool)이다(Flood 외, 559-562). 사고(thinking)는 언어를 떠나서는 존재할 수 없으며, 언어가 없이는 사고를 저장할 수 없으며, 언어의 도움 없이는 사고력 신장을 가르칠 수 없다. 그러나 언어 그 자체가 저절로 사고를 길러주지는 않는다. 사고는 별도로 가르쳐야 한다. 이때 언어교육에서 사고는 어떻게 가르칠 수 있는가가 주요 관심사가 될 것이다.

언어를 통하여 사고를 증진시킬 수 있는 것은 언어사용 기능의 활동을 통해서이다. 언어교육에서 사고력 신장을 가르칠 수 있는 방법에는 상위인지적 접근, 구성요소적 접근, 발견적 접근, 비판적-창의적 접근 등이 있다. 사고력을 가르치는 이 모형의 실제 수행은 대부분 언어사용을 통하여 수행되며, 직간접으로 언어사용 활동에 기반하고 있다(Flood 외 563-570)

상위인지(metacognition)는 어떤 과제를 수행하는 데 필요한 과정 또는 과정적 지식에 대한 인식과 조절을 뜻한다. 이 인식과 조절은 곧 지식

이 수행되는 과정의 점검이다. 이 자기체계(self-system)가 수행되는 과정의 점검과 과제와의 상호작용에 대한 점검을 포함한다. 홀라워와 헤이즈의 쓰기 모형에서는 요소들의 분력 과정(component processes)에 대한 수행점검 또는 자기점검이 가장 중요한 요소이다. 이 모형에서 자기점검의 주요 요소는 목표의 설정이며, 상위목표를 설정하고 다시 하위목표로 쪼개어 생성한다. 하위 목표의 생성과정은 역동적이다. 상위목표와 하위 목표를 분산해 가는 고도의 복합적인 과정의 자기점검 능력은 유능한 필자와 초보 필자를 가르는 기준이 된다. 이 자기점검 곧 사고의 과정은 생각구술하기(think aloud)를 통하여 가르쳐질 수 있다. 읽기에서의 자기점검은 과제에 대한 인식, 읽을 텍스트의 난이도 확인, 읽는 목적 설정과 읽기과정의 조절(control)이며, 상호교수모형(reciprocal teaching)을 통해서 가르칠 수 있다.

구성요소적 접근(Componential approach)은 학습전략(learning strategies)보다는 전술(tactics)을 더 중요시한다. 지적 능력을 발달시키기 위한 이 지능모형(intelligence model)에서, 전략은 학습방법의 목록이고 전술은 전략을 상황에 따라 효과적으로 사용하는 것을 말한다. 이 방법에서 실현되는 여러 가지 전술들은 결국 언어사용을 통해서 실현된다. 예를 들면, 비교·대조를 연결하기, 요약하기 규칙 이용하기, 중심생각 찾기, 노트하기 등은 읽기의 중요 학습내용이다.

발견적 접근(Heuristic approach)은 학습자에게 주어진 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 하는 행동(actions)과 규칙을 제공하는데, 이는 곧 '발견적인' 것에 기반을 둔다. 그런데 언어사용 영역의 효율적인 수행 방법들 역시 '발견적'인 것에 기초한다. 비판적-창의적 사고 모형에서 가르치는 여러 가지 방식 또한 전통적으로 읽기, 쓰기 등의 언어사용 영역에서 사용되어 온 도구(tool)들이다.

앞으로 이러한 방법을 바탕으로 창의적 혹은 고차적 사고력의 발달을 돕는 표현 이해 학습활동의 방안과 교수 학습 모형 등의 개발에 대한 연구가 활발히 수행될 필요가 있다.

4. 표현·이해 교육 연구의 방법과 과제

국어교육 연구의 방법으로는 인문과학적 연구 방법 특히 문학적 연구에서는 역사적 연구나 분석연구가 주류를 이루고 있다. 분석적 연구에서는 이론을 바탕으로 작품을 분석한다. 이는 개념적 연구에 속한다. 국어학 연구도 역사적 분석적 연구가 주요 연구 방법이다. 국어교육의 분야 중 표현과 이해 영역에서는 보다 다른 연구 방법이 적용되고 있다. 이들 연구 방법을 정리하면 크게 개념적 연구와 실험적 연구로 나누어진다. 그런데 이들 연구 방법은 국어학이나 국문학 쪽에서는 낯선 방법이어서 다소 부정적으로 인식되고 있다.

개념적 연구는 본질적으로 이론적이고 철학적이며, 조사와 연구(research)라기보다는 학술적(scholarship)이다. 개념적 연구는 교수와 학습을 형성하는 가정과 조건들을 검토하고, 여러 가지 교수·학습 모형의 원리 형성(formulation)을 탐구한다. 이러한 연구는 수많은 실험적 연구의 결과들을 바탕으로 어떤 원리를 도출해 낸다. 그러나 이 연구는 이론적 가설을 뒷받침하는 증거 자료를 수집하기 위한 일에는 관심을 두지 않는다. 이런 연구의 대표적인 것으로는 존 듀이의 경험주의 교육 철학이다. 우리는 경험중심의 학습활동들이 텍스트 중심 학습활동보다 효과적인지 아닌지를 검토하기 위하여 교실 수업을 관찰한 구체적인 데이터를 수집하지는 않는다. 우리는 이 교육 철학을 얼마나 논리적인지를 검토하여 찬성하거나 반대한다.

국어교육의 목표론, 국어과 교육과정의 내용 구성, 국어과 교육에서의 세 영역의 위상 등에 대한 탐구는 개념적 논의를 바탕으로 탐구되어야 할 과제이다. 개념적 연구를 통하여 좀 더 구체적인 교수 학습 방법으로 어떤 모형을 개발하는 것도 가능하다.

개념적 연구 방법과는 달리 실험적 연구에서는 연구 문제의 답을 얻기 위하여 혹은 연구 가설을 검증하기 위해 혹은 새로운 이론을 개발하기 위해 자료를 수집하여 분석하고, 해석한다. 이러한 실험적 연구의 여

러 가지 방법에는 실험연구, 조사연구, 관찰연구, 면담조사연구 등이 있다. 이 연구들은 크게 질적인 연구(qualitative research)와 양적인 연구(quantitative research)로 나눌 수 있다(Flood 외, 124-127).

질적인 연구는 자연스러운 교실 상황에서 언어의 교수 학습이 어떻게 이루어지는지를 탐색하는 것이다. 논문 제목이 “..... 양상 연구”인 경우는 거의 질적인 연구 방법을 취하고 있다. 질적인 방법을 취하는 연구는 교실, 가정, 사회에서 일어나는 언어의 교수와 학습 과정을 탐구한다. 질적인 연구에서는 연구 참여자가 무엇을 말하고 행하는지를 연구자가 기술한 것이 연구의 데이터가 된다. 이 연구 방법은 연구 참여자가 적고, 그들 적은 참여자의 상호작용의 특징을 기술하고자 한다. 이 연구는 질적인 연구 자료를 바탕으로 일반적인 학습이론을 도출하려고 한다.

양적인 연구는 연구 가설의 설정, 연구 집단의 표집, 구체적인 자료 수집, 가설의 인증과 기각 등의 절차를 거쳐 연구된다. 이 연구는 대표 집단의 무작위 선정, 실험집단과 비교집단의 선정, 교수학습 방법의 구안과 학습자료 개발과 적용, 교수학습 방법의 효과 검증 등의 연구 과정을 거쳐 교수학습의 원리와 방법, 학습 자료를 개발한다.

표현과 이해의 교육 연구에서 이들 연구 방법은 어느 하나를 선호하기보다는 두 방법은 각기 다른 장점을 가지고 있으므로 오늘날 연구에서는 복합적으로 사용된다. 질적인 연구 방법인 사례연구에서도 양적인 연구 방법을 함께 사용하기도 한다.

표현과 이해 교육의 연구는 대체로 교육대학원의 석사 과정에서 혹은 교육청이나 교총 등의 연구에서 현장연구라는 이름으로 양적인 연구들이 행해지고 있다. 이들 연구는 대체로 다소 등급이 떨어지는 연구로 인식되고 있다. 물론 배경이론이나 연구방법의 적용이 치밀하지 못한 문제를 가지고 있다. 교육대학원 석사과정의 교육연구에는 조사연구나 실험연구 등이 많으나 학술적인 연구로 인정받지 못하고 있는 실정이다. 사실상 학술적인 연구가 되려면 박사과정 이상의 연구가 되어야 하는데, 표현과 이해의 교육에서는 박사과정 이상의 연구에서는 매우 미흡하다. 국어교육의 발전을 위해서는 표현 이해 교육의 연구 인력의 충원과 확대가 절

박한 실정이다. 연구 내용이 축적되지 못한 관계로 후속 연구가 이루어지고 있지 못하며, 자칫 총론적인 연구에 머무르고, 보다 구체적이고 다양한 연구과제들이 개발되지 못하고 있다.

II. 화법 교육 연구의 동향과 과제²¹⁾

1. 화법 교육 연구의 개념

국어교육 연구의 한 하위 범주로서 화법 교육 연구에 대하여 살펴보기 위해서는 우선 화법 교육 연구라는 것이 무엇이며 어떠한 연구 범위를 가지는 것인가를 명확히 할 필요가 있다. 화법 교육 연구의 개념과 범위를 살피기 위해서는 화법과 화법 연구가 무엇이며 화법 교육 연구와 어떤 관계가 있는지 살펴보아야 할 것이다.

‘화법’의 개념은 연구자에 따라 음성 언어 의사소통의 방법, 음성 언어 의사소통 능력, 음성 언어 의사소통 이론을 연구하는 학문의 분야 등으로 사용된다. ‘화법’이라는 용어의 개념 차에 따른 의미 혼란을 피하기 위하여 이들을 각각 ‘화법’, ‘화법 능력’, ‘화법론(theories of speech communication)’으로 구분하여 사용하는 것이 바람직할 것이다. ‘화법’을 ‘인간의 음성 언어 의사소통 방법’이라고 보았을 때, ‘화법 연구’는 ‘인간의 음성 언어 의사소통 방법에 대한 연구’로 본고에서 말하는 ‘화법론 연구’에 해당한다. 차배근(1994)은 ‘(화법 이론은) 실제 의사소통에 올바르게 응용함으로써 인류의 발전에 이바지하는 학문 분야’라는 표현이 있는데, 이것은 화법론 연구의 한 분야로 화법 교육 연구를 포함시키고 있는 것이다. 이창덕 외(2000:47)에는 화법론 연구의 영역을 여섯 가지로 정리하고²²⁾

21) 전은주(2002)에서는 5차 교육과정기 이후부터 2002년까지의 화법 교육의 현황에 대하여 살펴본 바 있다. 이 글은 전은주(2002)의 내용을 수정 요약하고 화법 교육 연구의 관점 변화를 추가한 것이다.

그 중 하나로 화법 교육 연구를 포함하고 있다. 이 연구에서는 화법 현상은 그 자체가 하나의 연구 영역이며, 화법 연구가 화법 교육을 위한 연구로 일관되었기 때문에 화법 교육이 화법론 영역에 포함된다는 것이다. 그러나 화법론 연구의 하위에 화법 교육 연구를 두는 것은 다음과 같은 점에서 문제가 있다.

첫째, 연구의 목적이 다르다. 화법론의 연구 목적은 인간의 음성 언어 의사소통에 대하여 밝히는 데 있다. 그러나 화법 교육 연구의 목적은 학습자에게 효과적으로 화법 교육을 할 수 있는 내용과 방법을 밝히는 데 있다.

둘째, 연구의 대상이 다르다. 화법론에서는 인간의 음성 언어 의사소통 행위에 대하여 탐구한다. 그러나 화법 교육 연구에서는 학습자의 음성 언어 의사소통 행위에 관련되는 요인과 화법 교수-학습 현상에 대하여 탐구한다.

셋째, 연구 결과에 대한 상호 영향력이 다르다. 화법론의 연구 결과 중 일부는 화법 교육을 위한 기반 지식으로 이용되나, 화법 교육 연구의 결과는 화법론 연구에 동기를 부여하는 경우가 있으나 대부분 직접적 관련을 갖지 않는다.

따라서 화법 교육 연구는 화법론 연구에 종속된 것이라고 보기보다는 연구의 목적과 대상이 다른 별개의 연구 영역이라고 보는 것이 옳을 것이다. 화법론 연구에서 밝혀진 지식들이 화법 교육의 내용이 되는 것은 국어학과 문학의 지식이 각각 국어 지식 영역과 문학 영역의 학습 내용이 되는 것과 같은 관계로 이해되어야 한다.

그러므로 화법 교육 연구의 개념을 다음과 같이 정의함으로써 화법 교육 연구의 범위를 분명히 할 수 있다. 화법 교육 연구는 음성 언어 의사소통 행위에 관련되는 요인과 화법 교수-학습 현상과 관련된 제반 영역에 대하여 탐구하여 학습자의 화법 능력을 신장시킬 수 있는 효과적인

22) 이 책에서는 화법 연구의 영역을 '총론, 화법의 매체 차원, 화법의 과정 차원, 화법의 배경 차원, 회화 분석, 화법 교육'으로 나누고 있다.

교육 내용과 방법을 밝히는 데 목적을 둔 연구 영역이다. 음성 언어 의사소통 행위에 관련되는 요인에 대한 연구는 연구의 대상만을 생각한다면 화법론의 연구와 같으나 연구의 목적을 화법 교수·학습의 개선에 두고 있는 경우는 화법 교육 연구의 한 영역으로 이해하는 것이 마땅할 것이다. 화법 교육 연구에서 이루어지는 음성 언어 의사소통 행위에 관련되는 요인에 대한 연구는 학습자에게 효과적인 화법 교육을 할 수 있는 내용과 방법을 탐구하기 위하여 이루어지는 것이므로 화법 교수·학습 현상 연구를 위한 기초 연구의 성격을 띠다고 볼 수 있다.

2. 화법 교육 연구의 관점 변화

화법 교육 연구는 사람들의 음성 언어 의사소통 현상과 화법 교수·학습 현상과 분리될 수 없는 연구 영역이다. 그러므로 음성 언어 의사소통과 화법 교수·학습을 구성하고 있는 각 요인에 대하여 연구자가 어떠한 관점을 취하는가에 따라 연구의 방향과 결과에 많은 영향을 미친다. 화법 교수·학습의 궁극적 목표는 학습자의 화법 능력을 신장시키는 데 있다. 그러므로 화법 능력을 무엇으로 보는가와 화법 능력을 신장시키기 위하여 무엇을 어떻게 할 수 있는가에 대한 기본적 관점의 차이는 곧 화법 교육의 목표와 내용, 방법, 평가 등에 차이를 가져올 수밖에 없다. 최근 의사소통에 대한 상호 교섭적 접근, 화법 교육에 대한 인지적 접근, 대화 분석적 연구 방법 등이 반영된 연구들이 이루어지고 있다. 이 장에서는 이러한 관점의 변화가 화법 교육 연구에 어떠한 변화를 가지고 왔는가를 살펴보겠다.

1) 의사소통에 대한 상호 교섭적 접근

화법 교육 연구는 인간의 음성 언어 의사소통 현상에 대한 본질적인 이해에서부터 출발하여야 한다. 인간이 음성 언어를 사용하여 어떻게 의사소통을 하는가를 관찰하는 가운데 효과적인 음성 언어 의사소통을 위

한 방법이 찾아낼 수 있고, 이러한 방법을 교수·학습할 수 있는 방안 역시 모색될 수 있기 때문이다. 그러므로 음성 언어 의사소통을 어떤 관점으로 이해하는가 하는 것은 화법 연구와 화법 교육, 화법 교육 연구에서 매우 중요하다.

대인 의사소통 연구에 대한 접근 방식은 화자와 청자의 작용 방향에 따라 작용적 관점(the action theory), 상호 작용적 관점(the interaction theory), 상호 교섭적 관점(the transactional theory) 등으로 나눌 수 있다(Mayer & Mayer, 1985). 작용적 관점은 대인 의사소통을 어느 한 쪽의 일방적인 행동으로 보고 있으며, 상호 작용적 관점은 화자와 청자의 작용과 반작용으로 보고 있다. 의사소통은 화자가 의미하는 바를 전달하는 일방적 행위의 과정도 아니며, 화자와 청자가 말하고 답하는 선조적인 과정도 아니다. 의사소통은 화자와 청자가 분리되어 있는 것도 아니며, 단순히 메시지를 주고받는 과정도 아니다. 그러므로 의사소통에 대한 작용적 관점과 상호 작용적 관점은 인간 의사소통의 진국면을 설명하는 데 적절하지 못하다.

상호 교섭적 관점에서는 의사소통에서 누가 수신자이고 전달자인지를 구별할 필요 없이 두 사람이 동시에 메시지를 전달하고 수신하는 것으로 이해한다. 교섭이란 상호 작용이 단지 서로를 아는 것 이상이고 교환과 협상의 주요한 초점이 되는 것이다(Burton & Dimbleby, 1995: 90). 말하기와 듣기는 분리된 행위가 아니며, 한 번에 한 가지 행위만 일어나는 것도 아니다. 즉, 의사소통은 화자와 청자의 단순한 상호작용 이상으로 체계의 각 부분이 완전한 상호의존과 상호인과 관계의 과정으로 이루어져 있는 것이다. Myers&Myers(1992)에서는 대화 참여자가 각각 상대를 고려하고, 역할 관계의 차이를 알며, 서로 합의된 일련의 규칙에 따라 대인 행동을 할 때 상대방과 상호 교섭적 의사소통을 한다고 밝히고 있다. 이와 같은 관점에서는 의사소통 참여자의 역할이 모두 강조되며, 의사소통이란 참여자의 상호 이해, 상황에 대한 이해 속에서 이루어지는 것이다. 또, 참여자는 의사소통의 과정에서 각각 상대방에게 맥락을 제공하게 되며, 그 맥락 안에서 상대방과 관계를 이루게 된다고 볼

수 있다. 상호 교섭적 관점은 작용적 관점이나 상호작용적 관점 보다 실제 의사소통의 복합적인 실체를 이해하기에 적합한 관점이다(전은주, 1999:40).

의사소통을 참여자의 상호 교섭적 과정으로 이해하는 관점의 변화는 화법 교육 연구에 많은 영향을 미쳤다. 국내 화법 교육 연구에 의사소통에 대한 상호 교섭적 관점이 반영된 것으로 임칠성(1997), 전은주(1999), 권순희(2001), 이주섭(2001), 원진숙(2001), 유동엽(2004) 등이 대표적이다. 임칠성(1997)은 화법 교육의 개념을 정립하기 위한 기초적 연구의 성격을 띠는 것으로 화법-말하기·듣기 교육이 대인 의사소통의 범위에 속하여 이해되어야 하고, 또 우리의 문화에 바탕을 둔 교육이 되어야 한다고 강조하고 있다. 화법 교육을 대인 의사소통의 관점에서 바라보고자 한 이 연구는 수사학적 관점에서 화법을 이해해 왔던 것을 탈피하게 하였으며, 이후 화법 교육 연구에 많은 영향을 끼쳤다는 점에 연구사적 가치가 크다. 위의 연구들은 화법 교육이 전통적 수사학적 관점의 교육에서 탈피하여야 한다고 강조하고 있다. 상호 교섭적 관점에서 화법 교육을 접근한 연구의 경우 다음과 같은 특징이 나타난다.

첫째, 화법 교육 목표의 확장이다. 화법 교육은 학습자가 효과적인 의사소통 능력을 가지게 하는 것을 목표로 삼는다. 그러므로 효과적인 의사소통 능력을 무엇으로 보는가에 따라 교육의 방향은 차이를 가질 수밖에 없다. 작용적 관점이나 상호작용적 관점의 화법교육에서는 효과적으로 메시지를 생성하고 조직하여 전달할 수 있는 언행적 차원의 의사소통 능력을 교육의 목표로 삼는다. 그러나 상호 교섭적 관점은 개별 참여자 자체보다 참여자간의 관계에 주목한다. 그러므로 상호 교섭적 관점의 화법 교육에서는 의사소통을 통하여 참여자가 좋은 관계를 형성, 유지, 발전할 수 있게 하는 것 또한 교육의 목표가 되어야 하는 것으로 보고 있다. 이는 곧 인간 의사소통을 참여자간의 상호 교섭의 과정으로 보았을 때, 의사소통의 목적이 언행적 차원뿐만 아니라 관계적 차원도 존재한다는 인식에서 비롯된 것이다. 전은주(1999)에서 말하기 교육의 목표를 '담화 과정을 통하여 의사소통의 언행적 목적과 관계적 목적을 이룰 수 있

는 것'으로 제시한 바 있다. 권순희(2001:149)에서도 '대화가 인간관계 형성에 중요한 역할을 하기 때문에 청자를 고려하고 배려하는 표현이 중요하고 이것이 화법교육에서 다루어져야 함을 주장하고 있다. 유동엽(2004:176)에서도 논쟁 화법 교육의 목표로 '논쟁의 대인 관계에 대한 상위 인지적 이해를 바탕으로 불일치를 조정한다'로 설정하고 있다. 이들 연구 역시 효과적인 인간관계를 위한 의사소통 능력을 화법 교육의 목표로 보고 있는 것이다.

둘째, 화법 교육의 내용 변화이다. 화법 교육의 목표를 의사소통의 관계적 목적을 이룰 수 있는 능력으로 확장한다면 이에 따라 화법 교육의 내용 역시 변화할 수밖에 없다. 의사소통 참여자가 의미를 공유하고 상호 교섭할 수 있도록 하는 의사소통의 맥락 역시 중요한 교육의 내용이 된다. 이주섭(2001:40)에서는 화법 교육에서 상호 교섭적 관점을 강조하게 되면 의사소통 참여자들이 상대방을 배려할 수 있는 태도나 마음 가짐이 말하기·듣기의 형식적인 기능과 전략보다 중요하게 다루어지게 된다고 보고 있다. 상호 교섭적 관점에서 화법 교육 연구에서는 화자나 메시지 표현뿐만 아니라 청자를 포함한 참여자, 맥락, 관계, 태도 등을 중요한 교육 내용으로 본다. 따라서 상호 교섭적 관점에서 이루어진 화법 교육 연구에서는 이들에 대하여 탐구한 뒤 이를 교육 내용으로 구체화하려 하는 노력을 한다.

셋째, 화법 교육의 방법 변화이다. 상호 교섭적 관점은 의사소통의 본질적인 양태에 주목한다. 의사소통에서 말하기와 듣기는 동시에 이루어지며, 화자와 청자는 분리되고 고정되어 있는 것이 아니라 한 참여자가 화자의 역할을 수행하는 동안 다른 참여자가 청자가 되며, 또 그 참여자가 화자의 역할을 수행할 때 상대방은 청자가 되는 것이다. 대면 의사소통의 상황에서 화자는 곧 잠재적 청자이며 청자는 곧 잠재적 화자인 것이다. 따라서 상호 교섭적 관점의 화법 교육 연구에는 말하기와 듣기를 통합적으로 가르치는 것이 의사소통의 생태적인 측면을 만족하는 것이라고 본다.

2) 화법 교육에 대한 인지적 접근

화법 교육 연구에 영향을 미치는 또 하나의 큰 변인은 언어 교육의 패러다임이 무엇인가 하는 것이다. 화법 교육은 음성 언어 의사소통 능력 신장을 목표로 두고 있으므로 결국 학습자의 언어 사용에 대한 교육의 일종이다. 그러므로 언어 교육 패러다임의 변화가 화법 교육 연구에도 그대로 나타날 수밖에 없다. 또, 화법은 언어 표현이라는 측면에서 쓰기와, 언어 이해라는 측면에서 읽기와도 일정 부분 공통점이 있다. 이러한 공통점으로 인하여 화법 교육 연구에는 읽기 교육과 쓰기 교육, 그리고 각각의 연구 동향이 민감하게 반영되었다.

노명완 외(1988)는 말하기·듣기의 개념과 과정에 관한 설명과 함께 전략 중심의 교수-학습법을 제시하였다. 종래 전통적 언어 교육 방법으로 이루어졌던 말하기·듣기 교육에 '전략'의 개념이 도입된 것은 제5차 교육과정에서 지향하는 학습자 중심, 과정 중심의 교육관과 무관하지 않으며, 이 연구 이후 화법 교수-학습 연구에 전략의 개념이 적극 도입되었다. 특히 이 연구는 말하기·듣기 교수-학습에 관한 것뿐만 아니라 말하기, 듣기를 인지적 과정으로 인식을 전환하게 하여 이후 말하기·듣기 교육 연구에 많은 영향을 미치고 있다. 90년대 후반부터 말하기와 듣기를 인지적 과정으로 이해하며 학습에 대한 인지적 관점(cognitive views of learning)이 반영된 화법 교육 연구들이 본격적으로 이루어졌다. 담화 참여자로서 화자와 청자가 의사소통 과정에 어떤 인지적 과정 또는 전략을 사용하는가에 관한 연구는 화법 교수-학습 내용과 방법에 시사하는 바가 큰데, 이에 관한 연구로는 노명완(1997), 전은아(1997), 전은주(1998), 김윤옥(2001), 서현석(2004) 등이 있다. 이 밖에 화법 교수-학습에 자기 조정(self regulation) 전략을 적용한 이재승(1997), 전인숙(2004)의 연구 또한 주목할 만하다. 교수-학습의 인지적 변인으로서, 수업 담화 참여자로서 학습자가 연령별, 성별, 상황별로 어떤 의사소통 양상과 전략을 사용하는가에 관한 지속적이고 체계적인 연구가 후속되어야 할 것이다.

3) 대화 분석적 연구 방법

최근 화법 교육 연구에서 두드러지는 변화 중의 하나는 학습자의 화법 현상이나 화법 교수-학습 현상을 대화 분석적 방법으로 탐구하고 이를 통하여 교수-학습의 내용과 방법을 제안하는 연구 방법이 자주 사용된다는 것이다. 대화 분석적 방법으로 이루어진 화법 교육 연구는 실제 의사소통에서 생산된 담화를 전사하고 분석하여 이에 나타나는 어떤 특징을 찾아낸 다음, 이것의 기능과 작용 양상에 대하여 밝힌 뒤 교육적 시사점을 끌어낸다. 이창덕(1994:190)에서 말하기의 본질, 원리가 정말 국어 사용자들의 국어 사용을 토대로 밝혀진 부분이 얼마나 되며, 말하기의 실체가 정보전달을 위한 말하기, 설득을 위한 말하기, 친교 및 정서 전달을 위한 말하기, 일상적인 말하기의 태도와 습관에 국한 될 수 있는 것인지 검토가 필요하다고 밝힌 바 있다. 즉, 이는 화법 교육 연구가 실제 담화 자료들을 통한 검증 작업의 과정이 필요함을 역설한 것이다.

대화 분석적 연구 방법을 사용한 연구로는 유동엽(1997), 노은희(1999), 권순희(2001), 민병곤(2004), 서현석(2004), 유동엽(2004) 등이 있다. 이 같이 대화 분석을 통하여 화법 교육의 내용이나 방법을 구성하는 연구가 이루어지기 시작했다는 것은 화법 교육 연구가 문헌적, 이론적 접근을 넘어서 실제 화법 현상을 기반으로 접근할 필요가 있다는 연구자들의 인식의 변화를 나타낸다. 그러나 위 연구 중 민병곤(2004), 서현석(2004)는 학습자의 의사소통을 분석의 대상으로 하였으나 다른 논문 경우는 주로 성인 화자의 대화를 분석하고 있다. 화법 교육을 위한 연구는 학교 급별 학습자의 현재 화법에 관한 연구가 바탕이 되어야 할 것이다. 또, 대화 분석적 화법 교육 연구를 통하여 의사소통에서 발견되는 어떠한 양상이나 전략을 화법 교육의 내용으로 생성해 낼 때에는 이것이 교육의 대상으로 타당한가에 대한 면밀한 검증의 과정이 필요하다. 화법 교육을 특별히 하지 않더라도 의사소통 참여자가 그러한 능력을 표출한다면 이는 굳이 화법 교육에서 다룰 필요가 없는 것이다. 앞으로 화법 교육 연구에서는 연령별, 성별, 계층별 의사소통 참여자의 화법 특징을 대

화 분석적 방법을 통하여 다양한 관점에서 접근하는 노력이 필요하다.

3. 화법 교육 연구의 동향

화법은 1차 교육과정기 이후부터 현재까지 국어과 교육과정에서 중요한 영역으로 자리매김을 하고 있다. 그러나 국어과 교육과정의 실행(實行) 양상은 문자 언어 의사소통 교육 중심으로 이루어져 말하기, 듣기 교육은 거의 제대로 이루지지 못하였다. 화법교육이 학교 교육에서 실제 이루어지기 시작한 것은 5차 교육과정기 이후부터이다. 5차 국어과 교육과정에서는 국어과 성격을 기능 중심의 교과로 보고, 이에 맞추어 국어 교과서를 개편하였는데, 이때 초등학교 국어과 교과서를 말하기·듣기, 읽기, 쓰기로 분책하였다. 즉, 국어 교과서를 언어 사용 영역별로 분책함으로써 기존에 소홀히 다루었던 영역의 교수·학습을 개선하고자 하였던 것이다. 6차 교육과정기에는 고등학교 국어과 심화 선택 과목에 '화법'이 생겼으며, 현 7차 교육과정에서는 중학교 국어과 교과서가 읽기와 문학 영역 중심의 '국어'와 말하기·듣기, 쓰기, 국어지식 영역 중심의 '생활국어'로 분책되었다. 이같이 5차 교육과정기 이후, 화법 교육에 대한 교육 현장의 변화로 인하여 화법 교육에 관한 연구가 절실히 필요하게 되었다. 이와 같은 교육 현장의 변화는 자연스럽게 화법 교육 연구 분야에 양적, 질적 변화를 가져 왔다. 전은주(1999)에서는 이러한 국어과 말하기·듣기 교육 연구의 흐름을 교육과정기를 기준으로 말하기·듣기 교육 연구의 태동기(교수요목기~제1차 교육과정기), 초창기(제2차 교육과정기~제4차 교육과정기), 발전기(제5차 교육과정기~제7차교육과정기)로 나누어 기술한 바 있다.

최근 이루어진 화법 교육 연구의 동향은, 연구의 대상이 무엇인가에 따라 '의사소통 참여자의 화법에 대한 연구'와 '화법 교수·학습 현상에 대한 연구'로 나누어진다. '의사소통 참여자의 화법에 대한 연구'는 음성 언어 의사소통 행위가 성립되기 위하여 필요한 구성 요소인, 참여자, 메시

지, 전달매체, 담화 상황 등에 대한 연구이며, '화법 교수-학습 현상에 대한 연구'는 화법 교수-학습의 목표, 내용, 방법, 평가 등에 대한 연구로 이들 연구의 궁극적 목적은 화법 교수-학습의 개선에 있다.

1) 의사소통 참여자의 화법 연구

어떤 한 유형의 담화를 학습자들에게 지도하기 위해서는 교육과정을 구안하고 교과서를 집필하고 교수-학습을 설계하는 과정에 반드시 그 담화가 실제 어떠한 양상으로 실현되는지, 그 담화를 효과적으로 수행해 나가기 위해 학습자에게 필요한 지식, 기능과 전략은 무엇인지 등에 대해 충분히 숙지하여 이를 반영해야 한다. 담화 참여자로서 학습자에게 필요한 지식, 기능, 전략은 일반 의사소통 참여자의 화법과 학습자의 화법에 관한 연구를 통해서만이 추출이 가능하다. 그러나 그간 화법 교육 연구에서는 화법 교수-학습을 계획하고 실천하고 평가하는 데 필요한 기본적인 정보조차 제대로 구축되지 않았다. 이것은 화법 교육 연구를 위한 기초 연구의 필요성을 제대로 인식하지 못한 것과 화법 교육 연구를 위한 전문 인력이 부족한 것 등에 그 원인이 있다. 그러므로 최근 들어 의사소통 참여자의 화법에 관한 연구들이 진행되고 있다는 것은 화법 교수-학습의 개선과 화법 교육 연구의 발전이라는 측면에서 환영할 만하다 (전은주, 2002:126-127).

의사소통 참여자의 화법에 관한 연구는 화법을 구성하는 요인들에 대한 분석의 과정이다. 화법-의사소통은 의사소통 참여자, 메시지, 전달매체, 담화 상황 등으로 이루어지며 의사소통에서 이들이 각각 어떻게 작용하는가에 대한 이해를 바탕으로 화법 교수-학습의 내용과 방법에 관한 체계적인 접근이 가능하다. 최근 이루어진 의사소통 참여자의 화법에 관한 연구들은 주로 메시지 표현, 화자의 전략, 상황 맥락 등에 관한 연구가 이루어졌다. 화자의 메시지 표현에 관한 연구로는 김정자(1999), 노은희(1999), 권순희(2001) 등이, 화자의 전략에 관한 연구로는 전은아(1997), 김운옥(2001), 서현석(2004), 상황맥락에 관한 연구로는 노은

회(1993), 이주섭(2001)이 주목할 만하다. 의사소통 참여자의 화법에 관한 연구는 화자의 표현 중심으로 이루어졌는데, 이는 화자 중심, 표현 중심의 화법 교육의 경향이 화법 교육 연구에 그대로 반영된 것으로 해석할 수 있다.

2) 화법 교수-학습 현상 연구

화법 교육 연구의 궁극적 목적은 초·중·고등학교 국어과 교육에서 효과적으로 학습자의 음성 언어 의사소통 능력을 배양할 수 있도록 하는데 있다. 화법 교육 연구는 교육 연구라는 특성으로 인하여 하나의 연구 과정에, 현상에 관한 분석에서 교육의 내용과 방법에 관한 제언에 이르기까지 폭넓은 접근이 가능하다. 5차 교육과정기 이후 화법 교수-학습 현상 연구는 교수-학습 내용, 교수-학습 방법, 평가, 교재, 담화 유형별 교수-학습, 발음 교육, 북한의 화법 교육 등의 분야에서 이루어졌다. 이 중 화법 교수-학습 방법과 평가, 담화 유형별 교수-학습에 관한 연구가 많았다. 화법 교수-학습 방법과 평가에 관한 연구가 많이 이루어진 것은 앞서 언급한 대로 5차 교육과정 이후 교육과정과 교과서에 제시된 대로 국어과에서 말하기·듣기 교육을 실행하기 위해서는 어떻게 가르치고 평가할 것인가가 중요한 관심의 대상일 수밖에 없었다. 7차 국어과 교육과정에 말하기·듣기 영역의 교육 내용으로 나타나는 담화 유형은 대화, 발표, 전화, 건의, 회의, 토론, 토의, 연설 등이다. 그러나 이들 담화 유형 중 토론 교수-학습에 관한 연구가 가장 많이 이루어진 것은, 토론이라는 담화 자체가 정형화된 규칙을 가지고 있어 이를 제대로 수행하기 위해서는 토론에 관한 지식이 반드시 필요하기 때문이다. 또한, 토론 자체가 가지고 있는 교육적 효과가 상대적으로 다른 담화 유형보다 크고, 이 자체가 다른 영역이나 교과와 교수-학습 방법으로 이용되기 때문에 교육 연구의 대상으로서 가지는 매력도 크기 때문이다. 담화 유형별 교수-학습에 관한 연구는 거의 토론 중심으로 이루어졌다.

토론 교육에 관한 연구는 교수-학습 내용으로서의 토론에 관한 연구

와 교수-학습 방법으로서의 토론에 관한 연구로 구분된다. 교수-학습 내용으로서의 토론에 관한 연구에는 김진섭(1998), 윤희원(1999), 김미자(2002), 이선영(2002), 엄훈(2002), 전은주(2003), 유동엽(2004), 민병곤(2004), 전은주(2004) 등이 있으며 이들 연구에서는 국어과의 말하기·듣기 영역이나 화법 과목에서 토론을 지도할 때에 다루어야 할 내용과 교수-학습 방법, 평가 방법 등에 대하여 주목한다. 그러나 임철성 외(1998), 정재찬 외(1998)와 같은 교수-학습의 방법으로서의 토론에 관한 연구는 총체적 교육의 관점에서 토론 교육에 접근하고 있으며, 말하기·듣기 영역이나 화법 과목에서 토론을 어떻게 지도하여야 하는가 하는 문제보다는 국어과의 타 영역이나 타 교과와의 교수-학습에서 토론을 어떻게 적용할 수 있는가에 연구의 초점을 두고 있다. 최근의 교수-학습 내용으로서의 토론에 관한 연구에서는 현재의 토론 교육에 나타나는 문제점을 해결하기 위해서는 토론 교수-학습의 내용과 방법에 관한 구체적인 연구가 필요하다고 보며, 토론에서의 말하기뿐만 아니라 듣기 또한 지도 대상이 되어야 하고, 특히 논증을 구성하는 방법이 학습되어야 한다고 보고 있다.

4. 화법 교육 연구의 과제

국어과에서 음성 언어 의사소통 교육에 대하여 관심을 가져온 지 난 십여 년 동안 이 분야의 연구는 5차 교육과정 이전과 비교했을 때 양적 질적으로 많은 성장이 있었으나, 여전히 여러 부분에서 개선되어야 할 점들이 보인다. 앞서 살펴본 연구 동향을 토대로 효과적인 화법 교육과 화법 교육 연구의 발전을 위하여 화법 교육 연구가 지향해야 할 바를 몇 가지 요약하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 화법 교육 연구에서 가장 시급히 요구되는 것은 무엇보다도 화법-교수-학습에 대한 연구를 하기 위하여 필요한 기초 연구가 다양한 주제에 걸쳐서 이루어져야 한다는 것이다. 화법 교수-학습 내용을 선정하

고 조직하며, 교수-학습 방법과 평가 방법을 결정하는 등의 과정에는 의사소통 참여자의 화법에 대한 연구-특히, 국어과 교육에서 대상으로 하고 있는 학습자의 화법에 대한 정확한 이해가 바탕이 되어야 한다. 그러므로 학교 급, 학년, 지역, 성 등의 차이에 따라 학습자의 화법에 어떠한 차이가 있는가에 대하여 화법 구성 요소별로 다면적으로 접근한 기초 연구들이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 담화 유형과 목적에 따른 화법 교수-학습 내용과 방법에 대한 탐구가 필요하다. 현재 국어과 화법 교육에서 다루고 있는 담화 유형은 대화, 발표, 전화, 건의, 회의, 토론, 토의, 연설 등이나 이에 대한 교수-학습이 제대로 이루어지지 않고 있는 실정이며, 토론을 제외하고 이들 각각에 대한 교수-학습 내용과 방법에 대한 탐구 역시 제대로 이루어지고 있고 있어 교수-학습이 개선되지 않는 악순환이 계속 되고 있다²³⁾. 이 뿐만 아니라 거절, 부탁, 질문, 충고, 격려, 위로 등의 목적으로 이루어지는 음성 언어 의사소통의 교수-학습 내용과 방법에 대한 연구 역시 이루어지지 않고 있다. 화법 교수-학습의 내용과 방법은 쓰기와 읽기 교수-학습의 내용과 방법과는 변별되어야 하며, 이러한 변별성은 학습자가 담화의 유형과 목적에 따라 어떻게 효과적으로 의사소통 할 수 있게 하는가에 대한 연구 없이는 확보하기 어려울 것이다.

셋째, 화법 교육 연구의 주제와 목적에 맞게 연구 방법론이 다양화되어야 할 것이다. 현재까지 이루어진 화법 교육 연구의 대부분은 이론적 연구이다. 그것은 무엇보다도 화법 교육 연구가 제대로 이루어진 지 십여 년밖에 되지 않았고 이에 따라 연구 주제와 목적에 맞는 연구 방법론을 개발하지 못한 때문이다. 그러나 교육 연구의 궁극적 목적이 교수-학습에 대한 다양한 연구를 통하여 교육을 개선하는 데에 있다는 것을 생각한다면 화법 교육 연구의 주제는 다양화되어야 하며 그 주제에 맞는 연구 방법론을 도입하여 연구가 제대로 이루어져야 할 것이다. 예를 들

23) 화법 과목의 내용 체계에 제시된 담화 유형은 대화, 연설, 토의, 토론, 면담 등 다섯 가지이다.

자면, 화법 교수·학습의 방안과 평가 방안에 대한 연구는 교육 상황을 전제로 한 실증적 연구가 되어야 교육 현장에 실제 적용 가능성을 명확히 할 수 있을 것이다. 이처럼 화법 교수·학습에 대한 경험적 연구일 경우 이를 객관적, 구체적으로 연구할 수 있는 실험 연구, 상관 연구, 조사 연구, 발달 연구, 분석 연구 등과 같은 양적 연구 방법을 사용하여야 할 것이다. 또, 화법 교수·학습의 문제점을 정확히 파악하기 위한 연구라면 화법 교수·학습을 구성하고 있는 변인들에 대한 체계적인 분석이 필요하다. 이를 위해서는 문화 기술적 연구, 사례 연구, 참여 관찰 연구, 현장 연구 등의 질적 연구 방법론을 사용하여 학교 교육 현장의 화법 교수·학습 현황에 대하여 접근하여야 할 것이다.

넷째, 듣기 교육에 대한 연구가 활발히 이루어져야 한다. 5차 교육과정기 이후 말하기·듣기 교육이 본격적으로 이루어졌다고는 하나, 이 두 영역을 함께 다루면서 실제 말하기 중심의 교육이 되어왔다. 심화선택 과목인 화법 과목 역시 거의 말하기 중심으로 교육이 되어 왔다. 이 같은 상황은 음성 언어 의사소통 교육을 표현의 주체인 화자 중심으로만 고려하였기 때문이다. 이로 인하여 화법 교육 연구 역시 화자 중심, 표현 중심의 연구가 이루어졌으며, 자연히 청자나 듣기 교육에 대한 연구는 관심의 대상이 아니었다. 그러나 음성 언어 의사소통은 화자와 청자의 상호 교섭적 과정이며, 특히 음성 언어 의사소통에서 청자의 역동적 역할의 중요성, 학습에 있어서 듣기의 중요성 등을 생각할 때 학습자가 능동적인 청자로서의 역할의 충분히 할 수 있게 화법 교육이 이루어져야 한다. 듣기 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 청자와 듣기 교수·학습의 내용과 방법에 대한 체계적인 연구가 필요하다. 듣기를 할 때 청자는 어떤 인지적 심리적 특성을 보이는지, 듣기 교육이 말하기 교육과 통합되어 이루어지는 것이 효과적인지, 분리되어서 이루어지는 것이 효과적인지, 듣기의 유형별로 교수·학습의 내용과 방법은 어떠한 것이 좋은지 등에 대한 연구를 통하여 듣기 교육의 정체성을 확보하지 않은 한 듣기 교육은 국어과 교육에서 구색을 맞추기 위하여 말로만 중요성이 강조되는 교육 영역으로 머무를 수밖에 없을 것이다.

다섯째, 화법 교수·학습과 관련된 인접 학문의 이론을 적극 받아들이고 이들이 가지는 화법 교육적 시사점을 반영한 연구들이 더 많이 이루어져야 할 것이다. 수사학, 인지심리학, 화용론, 대화분석, 사회언어학, 생리학, 음성학, 음향학 등 관련 학문의 관점으로 접근한 연구들을 통하여 참여자의 화법에 대하여 더 정확한 이해가 가능할 것이며 이를 바탕으로 교육학, 언어교육, 독서교육, 작문 교육 등에서 제안된 교수·학습 이론을 적용하여 화법 교수·학습에 맞는 이론을 창출할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 독서 연구의 동향과 과제

1. 독서 능력이란 무엇인가

독서란 글자 그대로 책을 읽는 것을 말한다. 엄밀히 말하자면 책 속의 글을 읽는 것이다. 여기서 독서의 성립 조건과 관련되는 두 가지를 짚을 수 있는데, 곧 ‘글’을 ‘읽는다’는 점이다. ‘글’은 독서라는 행위의 대상이며 ‘읽는다’는 이 행위가 실현되는 물리적 방식이다. ‘글’이 아니거나 ‘읽는다’가 아니면 독서를 온전히 지시할 수 없다. 흔히 말하는 영화 읽기, 세상 읽기 등의 경우 독서와 모종의 관련점을 찾을 수 없는 바 아니지만, 그렇다고 이들을 독서라고 할 수는 없다. 글과 관련된다 하더라도 읽는 행위로 실현되지 않으면 독서로 보기 어려운 것은 마찬가지이다. ‘글을 읽는다’는 독서를 환언한 말이지만, 독서의 기본 조건이 무엇인지 간단하면서도 명료하게 드러내 주는 말이기도 하다.

그런데 ‘글을 읽는다’는 것은 그리 간단히 생각할 수 있는 문제가 아니다. 글을 읽는다고 할 때 우리가 실제로 읽는 것은 글자이다. 어린아이들이 동화책을 보면서 인물과 같이 웃고 울고 할 수 있으며, 양치기 소년처럼 거짓말을 하면 안 되겠구나 라는 생각을 얼마든지 할 수 있다. 그러나 이를 본격적인 독서라고 하기는 어렵다. 왜냐하면, 이 아이들이 글자

를 (알고) 읽지 못하기 때문이다. 기본적으로 독서란 글자를 식별하고 푸는 행위를 말한다.

글자 읽기는 독서의 필요조건이지만 충분조건은 되지 못한다. 글자를 읽어도 그것이 무슨 의미인지 모른다면 독서를 하는 것이 아닐 것이다. 종종, 읽기를 배우는 아이들이 무슨 말인지 알지도 못하면서 곧잘 읽는 경우가 있다. 이들도 제대로 독서를 하는 것이 아니다. 난독증²⁴⁾을 읽기 장애라고 하는 이유는 글자를 못 읽어서가 아니라 읽기는 해도 의미 파악을 못하기 때문이다. 독서는 글자를 풀면서 의미를 파악하는 것이다.

그런데 같은 글을 읽고도 결과는 사람마다 다르다. 심지어 같은 글을 같은 사람이 읽어도 의미가 동일하지 않으며, 경우에 따라서는 어긋나기조차 한다. '국가론'이나 '논어'는 플라톤이나 공자 이후 수십 세기가 지났건만, 시대에 따라 사람에 따라 여전히 읽히는 바가 다르고, 백범의 '나의 소원'은 읽을 때마다 그 의미가 새롭다. 독서가 글자를 풀면 자동적으로 의미 파악이 되는 것이라 할 때, 경험 세계의 이러한 현상은 도무지 설명할 길이 없다. 독서란 자동적으로 의미가 풀리는 것도 아니며, 글자만 풀면 누구나 동일하게 캐낼 수 있는 그 무엇도 아니다. 독서는 글자를 읽으면서 독자 자신이 의미를 만들어 가는 과정이다. 그렇기 때문에 같은 글을 읽고도 사람마다 이해한 결과가 다르고, 같은 글을 같은 사람이 읽어도 의미가 한결같지 않다.

근래의 연구는 독서를 포함한 언어 사용 활동이 개인의 사고 과정만으로 보기 어렵다는 지적을 한다. 언어를 사용해서 듣고 말하고 읽고 쓰는 활동이 개인의 머릿속에서 이루어지는 인지 작용임에는 분명하나, 근본적으로는 사회적 맥락 속에서 발생하고 조정된다는 것이다. 독서가 글(자)을 읽으며 독자 자신이 의미를 만들어 가는 과정이라고 할 때, 그러한 의미 구성이 과연 독자 개인으로부터 온 것인지 의문을 가져 볼 필요

24) 물론, 난독증에도 여러 유형이 있다. 정말로 글자를 못 읽어서 장애가 되는 경우도 있는데, 이 경우 글자를 못 읽는다는 것이 글자를 모르는 '문맹'과는 구분된다. 이를테면, 글자를 읽기는 읽되, 거꾸로 읽기도 하고, 단어를 빼먹고 읽기도 하고, 없는 단어를 삽입시키거나 대치해서 읽기도 하는 것으로 문맹의 경우와는 구분된다.

가 있다. 한 편의 글을 읽고 독자의 머릿속에 의미가 구성되기까지는 생산된 글 자체는 물론이고, 필자 및 독자가 함께 호흡하고 있는 사회적 공기의 영향을 입지 않을 수 없다. 독자가 글을 푸는 순간 이들이 작용해 와서 의미가 빚어지는 것이다. 의미 구성은 분명 개별 독자의 머릿속에서 이루어지지만, 거기에는 독자 자신만 있는 것이 아니다. 자신의 맞은 편에 있는 필자도 있으며, 자신과 필자를 둘러싼 해당 공동체도 있으며, 때로는 또 다른 자신도 공존하고 있다. 글을 읽으며 독자는 필자를 불러 내 의미를 밀고 당기기도 하며, 해당 공동체의 무언의 중재를 받기도 하며, 또 다른 자신과 대화를 나누기도 한다. 독서의 의미 구성이란 의미의 중재 또는 의미의 사회적 구성을 함의하는 것으로 이해해야 옳다.

이상에서 독서의 개념적 정의를 살펴보았는데, 일상에서 독서는 '책 읽기'를 뜻하는 경향이 지배적이다. 이런 맥락에서, 독서의 의미는 미시적 의미와 거시적 의미의 두 가지(한철우, 1999:208)로 짚을 수 있다. 독서가 글을 읽고 의미를 구성하는 과정을 의미할 때는 전자에 해당하며, 교양 획득을 위한 읽기나 문학 작품 읽기와 같이 정서적인 목적의 책 읽기를 지칭하는 경우는 후자에 속한다. 미시적 의미의 독서가 주로 국어과 읽기 영역의 독해 지도나 수능 언어 영역 시험의 독해력 평가와 관련된다면, 거시적 의미의 독서는 교과 학습의 일환으로 전개되는 독서 프로그램, 도서관이나 TV 등 일반 사회에서 펼쳐는 책 읽기 운동과 관련되는 편으로, 학습에 도움이 되거나 삶의 교훈을 얻거나 교양을 쌓는 측면이 부각된다.

그러나 독서의 실체는 하나이다. 미시적 독서와 거시적 독서는 개념상 구분일 뿐 실제에서 독해와 책 읽기가 별개로 존재하는 것은 아니다. 양자는 독서 또는 독서 지도의 필요성이 상이하게 발생하고, 독서의 교과 내외적 맥락이 같지 않으며, 이에 따라 각기 다른 방향에서 개념화가 진행된 결과이다. 따라서 독서의 개념은 양 측면이 모두 반영될 수 있도록 조작적으로 정의하는 것이 독서의 실제에도 부합하며, 독서 교육의 제논의에서 현실과의 균형을 맞추는 추로 쓰기에도 적합하다. 요컨대, 독서란 글을 읽고 의미를 구성하는 가운데 지식과 지혜를 얻고 교양을

기르는 행위라 하겠다.

능력은 무엇을 해낼 수 있는 힘을 말한다. 독서 능력이란 독서를 해낼 수 있는 힘을 말한다. 다음의 경우를 보자.

(가) 고등학교 학생인 미숙이는 논술고사 준비에 한창이다. 주어진 글을 읽고 자신의 의견을 서술하라는 문제를 연습하고 있다. 글을 읽고 자신의 의견을 서술하려고 하였지만 어떤 내용을 서술해야 할 것인가 막연하기만 하다. 다시 글을 읽어보아도 사태는 크게 달라지지 않았다(한철우·이삼형, 2000:2).

(나) 새내기 재성이는 이번 학기 교양 과정 때문에 스트레스를 받고 있다. 교양 필수와 하나로 필독독서를 읽고 독서인증을 받아야 하기 때문이다. 재성이는 국어 시험도 잘 치고 논술에서도 점수를 잘 받는데, 책은 잘 읽으려 하지 않는다. 고등학교 때야 수능이니 논술 때문이지만, 대학에 와서까지 독서라니 하며 투덜대고 있다.

위에서 (가), (나) 중 독서 능력을 갖춘 사람은 누구인가? 어떤 의미에서는 (가)의 미숙이와 (나)의 재성이 모두 독서 능력을 갖추었다고 할 수 있다. 이들 모두 글자를 해독하는 데 문제가 있는 것도 아니고, 글의 내용을 파악하지 못하는 것도 아니다. 그러나 미숙이는 내용을 비판하거나 자신의 의견을 생성하지 못하고 있으며, 재성이는 독서에 관심이 있는 것 같지 않다. 미숙이는 글을 읽고 의미를 구성해낼 수 있는 힘이 부족하다. 재성이는 독해력에는 문제가 없을지 몰라도 독서 능력이 충분하다고 할 수는 없다. 이렇게 보면, 미숙이와 재성이 모두 독서 능력을 제대로 갖추었다고 진단하기 어렵다. 독서의 미시적 의미로 볼 때, 미숙이는 독서 능력에 문제가 있지만, 재성이는 그렇지 않을 수 있다. 그러나 독서의 거시적 의미로 접근해 보면, 재성이 또한 독서 능력에 문제가 있기는 마찬가지이다. 재성이는 독해력은 있을지 모르나 독서를 습관화하고 실천하는 힘이 부족하다. 독서를 하지 않는 것(aliteracy)도 독서 능력이 결여된 것이다. 온갖 정보를 품고 얹혀 도는 인터넷이 이 세상을 지배하고, 갖가지 책이 손 가까이 넘쳐나는 오늘날, 보다 심각한 독서 문제

는 (나)의 재성에게 있는지 모른다.

미시적 의미에서의 독해 능력과 거시적 의미에서의 책읽기 능력은 별개가 아니다. 독해 능력은 책읽기 능력으로 실재화 되어야 하며, 책읽기는 독해력이 뒷받침되지 않으면 사상누각과 같다. 제아무리 책읽기를 강조하고 독서 운동을 대대적으로 벌인다 할지라도 독해력이 길러지지 않으면, 학생들이 책은 보았을지 몰라도 독서의 참맛을 느끼거나 독서가 주는 힘은 누리지 못할 것이다. 지금까지 독서 능력이란 독해력을 말하거나 아니면 책을 좋아하고 많이 읽는 능력을 가리키는 것으로 부분적으로 이해되어 온 경향이 있다. 국어(읽기) 시험이나 수능 언어 영역 점수를 잘 받는 학생은 많아도 독서를 능동적으로 하는 사람이 적고, 책을 읽기만 했지 제대로 읽어내지 못하는 학생이 대부분인 기형적 현상이 빚어진 데에는, 가장 근본적으로 독서 능력에 대한 이해가 온전하지 못했던 점을 지적할 수 있을 것이다.

독서 능력이란 독서를 해낼 수 있는 힘이라고 하였다. 전술한 독서 개념을 근거로 할 때, 독서 능력 또한 미시적 측면의 독해 능력과 거시적 측면의 책읽기 능력을 포괄하는 능력으로 인식되어야 한다. 위의 (가), (나)의 간단한 예에서 확인할 수 있듯이, 독서 교육이 길러주어야 할 독서 능력은 독해 능력과 책읽기 능력 모두 다이다. 양자가 분리될 수 없는 것이 독서의 실제이기도 하거니와, 진정한 독서 능력은 독서를 '제대로' '하는' 것이기 때문이다. 지금까지 국어과 독서 교육에서 거시적 측면의 책읽기 능력의 신장에는 소극적인 자세를 취해 온 경향이 없지 않다. 책읽기 교육은 도서관 교육이나 일반 교양 교육의 몫으로 놓아두고 국어과 독서 교육에서는 독해 교육에 치중해 온 편이다. 이제, 국어과 독서 교육이 실제로 독서를 '하'는 살아 있는 독서 능력을 신장시키고자 한다면, 거시적 독서에 대해 적극적으로 고민하지 않으면 안 될 때이다.

2. 독서 능력의 구성 요인

독서는 인간의 머릿속에서 진행되는 일로서 어떤 요소로 이루어지는 지 직접적으로 관찰하기 어려운 특성을 지닌다. 독서 능력을 구성하는 요인은 관찰 지표(observed indicator)를 통해 추론하여 도출하고 실험을 통해 그 타당성이 뒷받침되어야 한다. 다만, 실증에 있어 관찰 지표가 많아질수록 이들 사이의 상호간섭 현상이 발생하고, 자연과학에서의 실험과 달리 인간을 대상으로 하는 만큼 엄격한 변인 통제가 어렵다는 현실적인 한계를 안고 있다. 그래서 지금까지 독서 능력의 구인은 독서를 한(하고 있는) 모습을 관찰하고 머릿속의 관련 변인을 논리적으로 추리해 내거나 분석해서 살펴 왔고, 인지 과학이나 현장 연구를 통해 그 타당성을 확인해 왔다.

주지하다시피, 독서 능력이 어떤 요인으로 이루어지는가를 상당 부분 적극적으로 말할 수 있게 되기까지는 심리학의 발전이 결정적이었다. 독서는 인간 마음의 내적 작용이라는 점에서 다른 어느 학문보다 심리학과 매우 밀접한 관련을 맺는다. 과거에는 독서란 인간의 머릿속에서 일어나는 비가시적 작용이기 때문에 설명이 곤란한 신비한 것으로 간주되었으며, 따라서 독서 지도도 그냥 읽으라는 말 외에는 달리 접근하기가 어려웠다. 20세기 들어 심리학이 과학적인 연구 방법을 갖추고 비약적으로 발전하기 시작하면서, 신비에 싸여 있던 독서 과정이 얼마간 모습을 드러냈다. 이후 독서 능력을 이루는 요인을 밝혀 말하는 것이 가능해졌으며, 독서는 가르치기 곤란한 것이라는 오인이 사라지고 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지 구체적으로 접근할 수 있게 되었다. 사실, 독서 과정이 독해 능력의 구인을 충분히 말해 줄 수 있는 것은 아니지만, 독서 과정을 살핌으로써 독서할 때 무엇이 관계된다는 것을 간추릴 수 있으며, 독서 능력이 훌륭한 사람들은 그렇지 못한 사람에 비해 어떤 점에서 나은가를 구분 지을 수 있다.

독서 과정을 설명하는 모형은 상향식 모형, 하향식 모형, 상호작용식

모형으로 나누는 것이 보편적이다. 상향식 모형은 널리 알려진 대로 독서를 의미 구성 과정이 아닌 글자의 해독 과정으로 본다. 부분과 전체에 대해 단순 기계적 관계라는 관점 하에, 독서를 여러 하위 기능으로 세분화하고, 하위 기능들은 하나의 독서 능력으로 통합된다고 보았다. 다시 말해 글의 의미는 가장 작은 단위의 음소를 인지하고 글자를 정확히 해독하는 데서부터 시작해 단어의 뜻이 풀리고 이들 단어의 뜻이 합쳐지면 구절과 문장의 뜻이 자동적으로 형성되고, 결국 글의 의미가 자동적으로 파악된다고 본다. 따라서 독서 능력은 주로 기호 해독력과 의미 재인력으로 이루어지는 것으로 보며, 이에 따라 독서 지도에서는 문자의 해독과 글 내용의 단순 수용, 곧 의미 파악이 강조된다.

하향식 모형은 독서를 독자의 추측 게임으로 비유한다(Smith, 1994). 독서는 독자의 적극적인 가정이나 추측에서 비롯된다고 보기 때문에 의미의 구성적 측면을 강조하게 된다. 실지로 이 모형의 관점을 취한 Goodman에 이르러 독서가 '능동적으로 의미를 구성하는 것'이라는 정의가 내려졌다. 이는 독서를 문자의 해독 과정으로 보고 의미 파악을 강조했던 상향식 모형의 관점과 정반대이다. 하향식 모형에서 의미는 독자로부터 구성되는 것이기에 글의 내용과 관련되는 독자의 경험과 배경 지식에 주목하고 이를 독서 과정에 잘 불러들일 수 있는 능력과 이를 바탕으로 내용을 추론하는 능력이 독서 능력을 이루는 주요 요인이 된다고 본다. 그리고 독서 지도는 학생의 배경 지식을 불러들이는 데 비중을 두게 되고 이에 따라 스키마를 진단하고 활성화하는 측면과 추론 활동을 돕는 측면으로 다양한 지도 방법이 모색되었다.

상호작용식 모형은 하향식 모형의 의미 구성관을 계승하면서 동시에 상향식 모형에서 말하는 글의 영향력을 긍정적으로 수용하여 포괄적인 설득력을 갖게 된 모형이다. 하향식 모형은 실제로 독서 과정에서 글을 통하여 새로운 의미를 파악하게 되거나 모르던 것을 알게 되는 등 글의 영향을 설명하지 못했다. 그리하여 상호작용식 모형에서는 하향식 모형과 달리 독서에서 글 자료의 중요성을 재인식하고 독서 능력을 구성하는 요인의 하나로 글 자료에 대한 지식을 설정한다. 이 모형의 초기 이론가

중 한 사람이 독서를 '시각적 자극으로 부호화된' 의미가 '독자'의 마음속에서 의미로 변하는 과정으로 규정하고, 관련 요인의 한 축으로 '읽을 자료'를 꼽은 것²⁵⁾은 이점을 잘 보여준다. 다만, 여기서 글 자료에 대한 인식은 상향식 모형에서와 같지 않은데, 상향식 모형에서는 글 자료의 영향력을 음소에서 단어로, 다시 구절, 문장, 글의 작은 단위에서 큰 단위로의 단계적이고 일방적 진행으로 인식했다면, 상호작용식 모형에서는 글 자료의 영향력을 텍스트 차원에서 주목하고 독자의 경험 및 지식과 함께 다층적이고 다발적이며 양방향적으로 일어나는 것으로 인식된다. 이에 따라 상향식 모형의 독서 지도가 해독 중심의 문자 지도에 기울어 있었다면, 상호작용식 모형의 독서 지도는 텍스트 단위의 수사 구조나 이에 상응하는 독자의 거시 구조 형성을 돕는 쪽으로 양상이 바뀌었다. 동시에 하향식 모형의 독서 지도에서 관심을 집중시켰던 독자의 읽기 전 활동이나 추론 활동도 지속적으로 강조되었다.

하향식 모형이나 상호작용식 모형은 심리학의 패러다임이 행동주의에서 인지주의로 바뀌면서 독해 과정을 새로이 설명하고 보완한 모형이다. 두 모형이 인지주의라는 새로운 틀로 설명되면서 거둔 가장 큰 성과는 독서가 일종의 문제를 해결하는 사고 과정으로 인식되기에 이르렀다는 점이다.

여기에는 독서 과정과 일반적인 사고 과정의 유관성이 전제된다. 일상에서 어떤 것을 생각할 때 관련 경험을 떠올리기도 하며, 다른 사실과 견주어 관계를 만들어 보기도 하며, 어느 순간 생각을 다른 방향으로 돌리기도 하듯이, 글을 읽을 때도 눈을 통해 입력되는 읽기 자료를 그대로 받아들이는 것이 아니라 유관한 과거 기억이나 경험을 떠올리거나, 기지의 내용을 단서로 하여 행간의 내용을 복구하거나 추리하기도 하며, 글

25) "읽기는 필자에 의해 시각적 자극으로 부호화된 의미가 독자의 마음속에서 의미로 변하는 상호 작용을 일컫는 말이다. 이때의 상호 작용 속에는 (1)읽을 자료, (2)독자가 알고 있는 지식, (3)독자의 생리적 및 지적 작용의 세 가지가 항상 포함된다. 시각적 측면에서 독서의 여러 단계를 통해 명백히 보이는 다양한 차이는 이 세 요인들 사이의 다양한 상호 작용에서 벗어나는 것이다." (Gepgart, 1970 : 박영목·한철우·윤희원, 2004:310 재인용)

의 내용을 바탕으로 무한히 자유로운 상상의 세계를 창조해내기도 한다. 이렇게 볼 때, 사고의 구인과 독해 과정의 구인이 유사하리라는 것은 어렵지 않게 짐작할 수 있다. 사고를 하는 데는 사실을 인식(인지)하고, 인지된 사실을 바탕으로 사실과 사실 사이의 관계를 형성해 보고, 여기에 대해 시비를 판단하는 작용이 포함되며, 때로는 이러한 논리적 계열을 벗어나 비약적인 생각이 일어나기도 한다. 이를 독해 과정으로 옮겨 보면, 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해, 창의적 이해에 대응한다.

이렇게 독서 과정과 사고 과정의 연관함을 수용하게 되면, 독서 능력을 사실적 이해 능력, 추론적 이해 능력, 비판적 이해 능력, 창의적 이해 능력 등의 하위 요인으로 살펴 볼 수 있게 된다. 실제로 현재 제7차 국어과 교육과정의 읽기 영역이나 심화 과목 독서를 보면, 그 내용 체계가 이들 하위 요인에 근간해 있음을 쉽사리 확인할 수 있다. 읽기 영역은 내용 확인, 추론, 평가와 감상으로, 독서 과목은 글 전체의 독해에 이어 비판적 독해와 감상적 독해로 이어지는 구도를 취하고 있는 것이다.

독서 과정이 문제 해결의 사고 과정이라 함은 일반적으로 어떤 문제에 부딪혔을 때 사고하는 양상이 글을 읽을 때도 마찬가지로 전개됨을 가리키기도 한다. 등산길에 일행을 놓쳐서 길을 헤맬 때와 글에서 비슷한 장면을 눈으로 지각할 때, 불안하고 두려운 마음이 유사하게 형성되고, 어떻게 하면 일행에게 연락할 수 있을지, 어떻게 하면 가던 길로 돌아나갈 수 있을지 등 일련의 사고 과정이 비슷하게 전개된다. 이러한 사실에 근간할 때, 어떤 문제 상황에서 독자가 구사하는 전략 또한 독서 능력의 한 요인으로 고려되어야 할 것이다.

한편, 독서 능력을 이루는 요인은 독서의 본질을 상고함으로써 간추려 낼 수도 있다. 독서 능력이라 함은 '독서'와 관련된 힘이고 따라서 독서가 지닌 근본적인 특질에 지배될 수밖에 없기 때문이다. 만일 어떤 능력이 발휘된 결과가 독서의 본질에서 이탈하였거나 동떨어졌다면 그것은 결코 독서를 한 것이 아니라 다른 무엇을 한 것이다.

독서는 일차적으로 지각 행위이다. 독서를 하는 데에는 지각 요인이 관계된다. 문자에 조합된 소리를 지각하지 못한다면 표면적으로 음독이

불가능한 것은 물론이고 의미를 푸는 기제가 차단되게 된다. 또, 일반적 상황에서 독서를 하려면 글자의 크기나 형태도 지각되어야 한다. 이런 지각은 제목과 소제목을 구별하고 이에 따라 내용을 총위화하고, 두드러진 글자에 주의를 모으고 독해시 보다 중요한 정보로 활용하게 된다는 점에서 독서 전략과도 관련된다. 이 외에 글을 왼쪽에서 오른쪽으로, 줄은 위에서 아래로 읽어 내리는 등 인쇄상의 순서와 관계된 지각 능력도 필요하다.

독서 능력에는 생리적 능력도 필요하다. 독자가 내용을 이해하기 위해서는 눈동자를 제대로 움직이는 능력도 있어야 하며, 한 줄 한 줄 신경을 집중할 수 있는 능력도 필요하다. 또한 음독이 가능하기 위해서는 발음 능력 및 청각 능력도 뒷받침되어야 한다. 이들 능력에 문제가 있을 때 읽기 장애가 발생한다. 이것들은 선천적 자질에 속하므로 초기 문식력 이후 단계의 독서 교육에서는 의미 있는 요인이 되지 못한다.

독서는 기본적으로 언어적 행위이다. 독서는 글이라는 언어 자료를 기본 조건으로 하여 성립하는 언어 사용 행위이다. 독서를 하는 데에는 형태와 소리와의 관계, 억양이나 강세, 쉼, 어조 등을 지각할 수 있는 능력이 필요하며, 또한 은유적인 언어, 사투리, 관용적 표현 등을 이해할 수 있는 능력도 구인으로 작용한다.

독서는 지적 행위이다. 독자가 독서를 하기 위해서는 일정한 지적 능력이 있어야 한다. 글자를 접하고 의미를 처리하려면 단기 기억이나 장기 기억에 내용 명제를 묶어 둘 수 있는 기억력이 필수적이다. 그리고 세상사와 관련된 다양한 경험이나 지식을 명제 처리 과정에 동원하는 능력도 필요한데, 독서의 대상이 되는 글 자료가 이 세상의 만사를 담기 때문이다. 보다 고등한 독서 단계로 진입하면 글 내용에 대한 판단력이 더욱 요구된다.

독서는 심리적 행위이기도 하다. 독서는 결국 사람의 행위이기 때문에 독서 능력도 독자의 심리 상태와 밀접하게 관련된다. 독자가 자신을 독자로서 어떻게 인식하는지, 독자의 독서 욕구나 독서 의지는 어떠한지, 독서는 좋아하는지 등이 모두 독서 과정에 직접적으로 영향을 미친

다. 이 외에 반동이나 합리화, 억압, 습관 등의 심리적 요인들도 독서 과정에 영향을 미친다(천경록·이재승, 1997:18)고 한다. 이를 간추려 보면 독서 자아 효능감, 독자로서 자기 존중감, 독서 의지, 독서 동기, 독서 흥미 등이 모두 독서 능력의 하위 구성 요인으로 파악된다. 종전에는 이들 정의적 요인이 지적 요인처럼 논리적으로 간추려지거나 지식적으로 접근하기 곤란하다는 이유로 독서 교육의 내용으로 제대로 고려되지 못한 측면이 있었지만, 근래에는 이를 극복하고자 하는 움직임이 커지고 있다.

이상에서 독서 과정 및 독서의 본질을 근거로 하여 도출한 독서 능력의 구인을 간추려 보면 다음과 같다.

- 기호 해독력과 의미 재인력
- 경험 및 배경 지식 활용 능력과 추론 능력
- 글에 대한 지식
- 사실적 이해 능력, 추론적 이해 능력, 비판적 이해 능력, 창의적 이해 능력
- 독서 전략을 구사하는 능력
- 문자, 소리 관련 지각 능력
- 운동, 신경, 발음 및 청각 능력 생리적 능력
- 사용 언어에 대한 이해력
- 명제 처리와 관련한 지적 능력
- 독서 자아 효능감, 독자로서 자기 존중감, 독서 의지, 독서 동기, 독서 흥미

3. 독서 교육 연구의 동향

1) 기능 → 전략 → 활동

독서 교육에 대한 연구는 심리학의 패러다임 변화와 밀접한 관계를 지닌다. 독서가 아니라 독서 교육이라 할 때는 독서는 가르칠 수 있다는

기본 전제가 성립해야 한다. 그리고 가르칠 수 있다면 과연 무엇을 가르칠 수 있다는 것인지를 설명할 수 있지 않으면 안 된다. 이런 문제를 해결해 준 것이 심리학이었다. 독서 지도가 그냥 읽으라는 것이 아니라 (잘) 읽기 위해서는 구체적으로 어떻게 해야 하는지, 그것을 심리학이 일정 부분 말해 주었기 때문이다.

행동주의 패러다임 하에서 독서 교육 연구는 기능 중심의 경향을 띠었다. 기능 중심의 독서 교육 연구들은 독해 기능을 세목화하고 이들 하나하나에 주된 관심을 기울였다. 이들은 개별 하위 기능을 훈련시키면 그 결과는 독서 능력의 향상으로 이어진다는 가정을 취했다. 다시 말하여 독서 능력을 하나의 전체로 보고, 이를 여러 개의 하위 기능으로 세분한다는 점, 이로 인하여 인위적이고 탈맥락적인 접근으로 흐른다는 점, 개별 기능을 반복하여 연습하면 독서 능력이 신장된다고 본 점에서, 비록 이들 연구가 의식하든 그렇지 않았든 행동주의 패러다임의 영향 하에 젖어 있었다고 하겠다. 김현숙(1994)은 어휘력을 독해력의 하위 기능으로 보고 그 지도 방안을 모색하였고, 이은희(1990)는 대용 표현을 직접 교수법으로 가르치고 그 결과를 검증하였다. 박수자(1990), 이은숙(1997)은 독해력의 구인 중 하나로 글 구조 파악 기능을 선정하고 이를 집중 지도하여 그 결과를 검증하였다.

인지심리학의 등장과 함께, 독서는 의미 구성의 문제이고 독서 과정은 문제 해결 과정이라는 인식이 자리 잡으면서 독서 교육에 독서 전략의 지도가 도입되었음은 전술한 바와 같다. 이에 따라 독서 교육 연구도 전략의 개발이나 제시 쪽으로 관심이 집중되는 양상이 나타났다. 대개 독서 전략의 목록을 제시하거나, 독자 요인이나 개별 독해 기능을 중심으로 하여 관련 전략을 개발하여 소개하는 방식²⁶⁾으로 접근했다. 이러

26) 이들 연구는 대부분이 '~방법(안) 연구'의 형태를 취하거나 이와 연계되어 있다는 점이 특징적인데, 이는 전략이 기능을 수행하는 방법의 문제이기 때문에 자연스러운 결과로 보인다. 문제는 이렇게 양산되어 나오는 각종 전략들이 이쉽게도 연구자 개인의 노력으로 끝나고 현장에 적극 활용되고 있지 못하다는 점이다. 여기에는 여러 원인을 짚을 수 있겠지만, 그 중 하나는 기능과 전략이 혼재됨으로 인해 전략으로서의 생명력이 상실된 점이 있을 것이다.

한 양상은 크게 보아 현재도 계속되고 있는 편이다. 전략의 목록을 제시한 연구로는 박영목(1996)과 박수자(1993)가 대표적이다. 전자는 독해 전략을 크게 능동적인 독서 전략, 어휘 학습 전략, 중심 내용 파악 전략, 세부 내용 이해 전략, 내용의 전개 방식 이해 전략, 글의 비판적 이해 전략, 글의 내용을 기억하기 위한 전략, 교과서의 내용을 이해하기 위한 독서 전략으로 나누어 각각 세부적인 방법을 제시하고 있다. 후자는 독서 교육의 관점이 기능에서 전략으로 이행하는 과정을 논의하고, 전략을 독서 교육의 주요 내용으로 삼을 것을 주장하였다. 이를 바탕으로 독해 전략의 목록을 제시하고 이를 교재 차원에서 반영해 보이고자 했다. 독자 요인과 관련하여서, 김현정(1995)은 스키마 요인, 신기술(1996)은 상위 인지 요인에 관심을 기울였다. 개별 독해 기능을 중심으로 관련 전략을 개발한 연구는 매우 다양한 편이다. 조선희(1996)는 중심 생각 찾기 기능의 신장을 위해 몇 가지 책략을 개발하였으며, 김정중(1997)은 글 구조를 이해하는 전략을 개발하고 이를 투입하여 실험하고 독해와 회상에 미치는 결과를 간추렸으며, 이덕기(1997)는 추론하기 전략, 기철호(1997)는 정교화 전략을 개발하고 독서 능력의 신장과 관련지어 논의하였다. 김혜정(2002)은 비판적 독서를 중심으로 텍스트 이해 과정을 상세화하고 이를 바탕으로 독서 전략을 구체화하였다. 이런 개별 기능 중심의 전략 연구와 달리, 한철우 외(2001a)와 이경화(2003)는 읽기 기능별로 관련 전략을 체계화하고 차곡차곡 제시한 종합적 연구물로 당시까지의 연구 성과를 잘 반영하였다.

사회구성주의 심리학은 인지심리학의 자장을 사회적 맥락으로 확대한 결과 자리 잡은 패러다임으로, 그 중심 어휘 중 하나가 '활동'이다. 비고츠키가 사회적 맥락에서의 중재된 '활동'을 강조하면서 활동이론의 비조로 꼽히고 있는 것이나, 그 후학들의 사회구성주의 이론을 이름하여 '활동이론'으로 칭하고(Davydov, 1999 ; 김명순, 2002) 있는 사실은 이를 뒷받침한다. 사회구성주의 패러다임에서 타자와의 활동은 고등사고기능의 신장에 결정적인 자원으로 설명된다. 이에 따라 독서 교육에서도 사회적 맥락에서 타자와의 중재된 활동을 도입하는 연구가 생산되고 있다.

활동은 맥락적이고 실제적이며 총체성을 지니기 때문에 독서 교육에서 활동의 강조는 앞서 말한 거시적 의미의 독서와 잘 부합하는 장점이 있다. 활동 중심의 독서 교육 연구는 거시적 독서와 보다 적극적인 관계를 맺고 이를 통하여 미시적 독서의 한계를 극복하고자 하는 입장을 취한다. 한철우(2003)는 이점을 본격적으로 논의한 연구이다.

독서 교육에서 활동 중심 연구에 대한 인식은 일찍이 김대행(1995), 신헌재 · 이재승(1994)에서 논의되어 왔지만 다소 일반적인 논의에 가까웠던 감이 있다. 이들 연구 이후로 독서의 의미 구성이 타자와의 의미 중재 과정임을 전제하고 교수 학습에 중재적 활동을 도입하는 측면에서 연구가 발전하여 왔다. 한철우 외(2001)는 문학을 통해 독서 지도를 하는데 필요한 다양한 활동을 개발하였으며, 신헌재 외(2003)는 협동 학습으로, 강원경(1999), 임영규(2002)는 독서 클럽 활동으로, 염수희(2001)는 독서 토의 활동으로 접근하였다. 김명순(2003)은 독서 교육에서 지식, 기능, 전략과 관련하여 활동에 대한 이해가 어떠해야 하는지를 이론화하고, 활동의 중층성을 밝히는 가운데 교육 내용 차원에서 독서 활동을 반영하는 문제를 논의하였다. 이와 유사한 맥락에서 김혜정(2004) 또한 의미 구성의 개념 변화를 지적하며, 기능, 전략과의 관계 하에 독서를 통한 의미 구성이 하나의 의사소통 '활동'으로 전환될 필요를 제기하였다.

2) 수사학 → 텍스트언어학

글은 독서의 양대 변인 중 하나이다. 전통적으로 독서 교육에서 글을 설명하는 원리는 주로 수사학에서 취했다. 제4차 교육과정에서는 수사학이 언어 사용 영역의 배경 학문으로 부각되었다. 이후 대외적으로 학문 중심사조가 퇴조하고 대내적으로 인지심리학을 배경으로 한 과정 중심 언어교육관이 등장하면서, 수사학의 의미는 더 이상 부각되지 못하였다. 그 어느 시기보다 변화의 폭이 컸던 제5차 교육과정이 도입되면서 독서를 비롯한 언어 사용 교육이 강화되자 이들 영역에 대해 교육 내용을 제공하고 학문적으로 뒷받침해 줄 수 있는 설명 자원에 대한 필요가 증가

하였다.

이러한 맥락에서 초반기 독서 교육 연구에 배경 학문을 텍스트 언어학으로 하는 연구가 하나의 흐름을 형성하며 나타났다. 서혁(1991)은 주제문 작성과 요약의 효과에 대해 논의하면서 단락이나 요약 규칙 등의 설명 자원을 전통적 수사학이 아닌 텍스트 언어학에서 찾았다. 천경록(1992), 박채화(1993), 서혁(1996)은 주제 구성 문제에 관심을 기울였는데, 모두 Kintsch, van Dijk, Frederiksen, Meyer 등의 거시 구조형성에 대한 논의를 근간으로 하고 있다. 이 중 서혁(1996)은 초반기 텍스트 연구가 주로 설명적 텍스트를 대상으로 한 것이었음에 비해 서사 텍스트도 함께 다루었다. 이삼형(1994)은 텍스트 언어학의 명제 분석을 도입하여 텍스트의 위계 구조를 분석, 도식화하고 이를 중심 내용 파악하기, 요약하기, 읽기 평가에 적용하는 방법을 보여주었다. 김봉순(1996)은 텍스트 언어학의 설명에 기대어, 표지를 활용하여 텍스트의 의미 구조를 파악하고 이를 독해나 표현에 활용할 수 있는 전략을 개발하였다. 이러한 연구 성과는 전통적 수사학이나 통사문법에 기대서는 기대하기 어려운 것이었다. 천경록(1997)은 텍스트 언어학의 연구 성과를 교재 수정 방안에 접목하였다. 그는 당시까지의 교재 수정 방법이 수사학적 수정 방법이었다는 사실에 주목하고 텍스트 언어학의 명제 분석과 표지에 대한 설명에 근간하여 (이외에 언어심리학의 신구정보 설명에도 근간하여) 논항 반복, 신구정보 일치, 논리적 연결어를 사용한 글의 수정 방안을 제시하고 이를 실험하였다. 텍스트 언어학의 초기 대표라 할 수 있는 de Beaugrande & Dressler(1972)는 텍스트성의 기준으로 7가지를 제시했는데, 이중 텍스트적 요인인 결속구조(응집성, cohesion), 결속성(통일성, coherence)에 대해서는 수사학에서도 설명이 있어 왔지만, 나머지에 대해서는 그렇지 못하였다. 주진홍(2002)과 김도남(2002)은 이 중 상호텍스트성을 눈여겨보고 독서 지도 방법으로 발전시키고자 하였다. 이를 전자는 주제 중심 독서 지도의 기본 관점을 설정하는 논거로, 후자는 다중텍스트를 활용하는 논거로 사용하였다.

3) 기능 → 기능 · 내용

제5차 국어과 교육과정 이후 언어의 실제적인 사용 능력이 강조되면서, 언어 사용 영역 밖에서 독서 등의 교과적 성격을 문제시하거나 오인하는 경향이 나타났다. 이에 대한 독서 교육계의 대응은 기능(技能, skill) 27)에 대한 개념 연구로 나타났다. 왜냐하면, 문제를 제기했던 측에서 주요 논점으로 삼은 것이 소위 기능의 얇은 도구성이었는 바, 기능 그 자체를 부인한 것은 아니었기 때문이다. 그러므로 기능의 개념을 분명히 하는 것이야말로, 잘못된 인식을 바로잡고 설득력을 높일 수 있는 가장 적절한 대응일 수 있었다.

개념 연구에 임한 논자들 사이에 다소간의 상이함이 없을 리 없지만, 독서(작문, 화법)기능이 결코 천박한 기술이나 단순한 도구적 사용의 문제가 아니라는 데에는 이견이 없었다. 이성영(1990)은 독서를 비롯한 언어 사용 교과가 근본적으로 '기능'을 정체성으로 한다는 것을 역설하며, 기능과 기능(機能, function)의 개념을 구분하였다. 그에 의하면, 기능은 기능(機能)을 수행하는 동태적인 구조이며, 따라서 독서는 의미 획득이라는 기능(機能)을 달성하려는 기능이라고 하여 교과적 성격을 규정했다. 노명완(1992)은 기능을 '관찰 가능한 행동으로부터 추론되어야 하는 추상적인 구성 개념'으로 정의하고 기능의 의미를 외적 행동으로서의 기능과 내적 정신 능력으로서의 기능 두 가지로 나누어 살폈다. 독서(작문, 화법) 기능은 견기와 같은 낮은 차원의 기능이 아니라 '어떤 행동을 능숙하게 수행하는 데 동원되는 능력으로 개인차는 물론 한 개인 내에서도 수시로 변화될 수 있는 내적 능력'이라고 하여 고등한 정신 능력임을 강조했다. 한철우(1994)는 "기능은 단순 반복 훈련을 강조하는 측면이 있다. 기능은 어떤 능력을 하위 요소로 쪼갬 분석적인 개념이다."라고 정의하고, 기능이 국어 능력(독서 능력)을 발달시키기 위한 수단이지 목표가 아니라는 점을 분명히 했다. 천경록(1995)은 전략과의 대비를 통해서 기능의 개념

27) 본문에서 '기능'은 기능(技能, skill)을 의미한다. 機能을 의미하고자 할 때는 한자를 병기하여 '기능(機能)'으로 표기하겠다.

을 규정하려고 했는데, 전략이 어떤 목적에 도달하기 위하여 최적의 선택을 하는 의사 결정의 논리라면, 기능은 규칙 지배적인 문제 해결의 논리로 보았다. 이러한 기능은 다시 협의의 기능과 광의의 기능으로 나누어 볼 수 있는데, 언어 사용 기능은 광의의 기능으로서 고등한 정보 처리 행위 능력을 말한다고 정리하였다.

제4차 국어과 교육과정에서 배경학문이 다른 것을 근거로 하여 독서〔표현·이해 영역〕와 문학〔문학 영역〕이 분리되었다. 후속된 제5차 교육과정에서는 양자에 대해 분리의 틀을 유지하면서, 독서의 교과로서의 정체성을 분명히 하려는 가운데 독서(읽기)가 문학과 대등한 별도의 영역으로 설정되었다. 이에, 이상에서 살핀 대로 초반기 연구계에 독서에 대해 기능 교과로서의 정체성을 확보하려는 노력이 하나의 흐름을 형성하였고, 그 결과 기능 교과로서의 인식이 두루 정착되어 있다 하겠다. 이후 제7차 교육과정에 이르기까지 독서(읽기) 영역은 독서 교육으로, 문학 영역은 문학 교육으로 나름의 공존 관계를 잘 유지해 오고 있는 편이다.

그런데 독서 교육이 그 중심을 기능 교육에 맞춘다 하더라도 실세계에서 독서는 유익한 정보, 가슴을 울리는 메시지, 아름다운 꿈으로 다가온다. 언어 사용의 실재에서 기능은 내용을 뒷받침하고 내용은 기능을 통해 드러난다. 독서 기능도 내용이 없으면 공허해진다. 내용이 바탕이 되지 않는 독서 기능 교육은 무의미해지기 쉽다. 이에, 그간의 독서 교육이 기능 위주의 편협함에 매몰되었음을 문제시하고 문학 독서라는 관점으로 독서 교육의 실재성을 강화하려는 연구가 나타나기 시작하였다. 이른바 문학 독서란 문학 자료를 가지고 독서 기능을 교수 학습하는 것으로서 문학의 특수성을 대상으로 하는 문학 교육과는 초점이 같지 않다.

이러한 흐름을 대표하는 연구로 한철우(1998)와 한철우 외(2001b)를 꼽을 수 있다. 전자는 “독서는 심리적 과정과 기능이며, 문학은 과정과 기능을 작동하는 데 필요한 자료이다.”고 하여 독서와 문학이 만나는 문학 독서가 실제로 글을 읽는 독서를 찾아 줄 수 있다고 하였다. 후자는 지금까지는 문학 작품이 주로 문학 교육의 대상으로서만 인식되었으나, 제7차 교육과정의 교과서에서는 읽기 자료로서의 의미가 부각되고 있고,

현장의 독서 지도가 임의적이고 경험적이어서 체계적이지 못하고 효과적이지 못하다는 진단을 하고, 문학 독서의 이론과 구체적인 지도 방법을 개발하여 제시하였다. 이은정(2000), 허덕희(2002)는 문학 독서라는 관점에서 각기 소설 읽기 지도 방안과 독서 교육의 여러 방법을 구안하였다.

4. 독서 교육 연구의 과제

이상에서 독서 교육 연구가 전개되어 온 양상을 크게 세 가지로 나누어 살펴보았다. 다음에서는 이상의 논의와 관련하여 우리에게 남겨진 과제와 후속되어야 할 과제를 간단히 제시하기로 한다.

향후 독서 교육 연구는 거시적 독서 능력을 길러 줄 수 있는 방향으로 노력이 기울여져야 한다. 지금까지의 독서 교육 연구는 대개 미시적 독서 능력, 곧 독해 능력의 교수 학습을 중심으로 전개되어 온 것이 사실이다. 현재 독서 교육계에는 독해 기능이 세분화되고 위계화되어 제시되어 있으며, 이에 따른 수많은 전략이 연구자 개개인의 성향에 따라 양산되어 있다. 이런 수많은 노력에도 불구하고 독서 능력이 제대로 길러지지 못한 데에는 독해 기능이나 전략이 실제의 책읽기로 펼쳐지지 못한 원인도 있다. 전술했듯이 미시적 독서와 거시적 독서는 상보적으로 서로를 뒷받침해야 하는 바, 앞으로는 상대적으로 취약했던 거시적 독서에 대해 연구 노력이 모아질 필요가 있다.

현재, 사회나 독서 교육의 현장에서는 도서 선정, 도서 등급 분류와 관련하여 체계적인 안내를 받고 싶어 하지만, 연구가 이에 따르지 못하고 있는 실정이다. 그간 여러 단체나 기관에서 권장 도서를 선정하였고, 나름대로 등급도 분류하여 제시해 왔지만 편차가 심하고 모양새도 제각각이어서 일반성을 획득하기 어려웠다. 이런 상황에서 독서 교육 연구계가 별개의 도서 목록을 추가하거나 또 다른 도서 등급을 제시하기보다는 어느 단체나 기관이라도 사용할 수 있는 도서 선정의 원리나 도서 등급

을 판단할 수 있는 과학적 기준을 개발하는 것이 보다 적절한 일이 될 것으로 보인다.

근래, 독서를 포함한 언어 사용 교육에서 전반적으로 텍스트 측면에서의 교수 학습이 경시되는 양상이 나타나고 있다. 텍스트 관련 지식, 곧 텍스트에 관한 지식은 중요하지 않은 것으로 오해가 적지 않게 퍼져 있다. 이른바 학습자 중심 교육, 반응 중심 교육이라 하여 교사는 학생들이 읽고 느낀 점만 발표하게 하면 되는 것으로 생각하는 듯하다. 독서 교실이 글을 읽고 좋다/나쁘다, 교훈적이다, 재미있다는 식의 단세포적 반응과 피상적인 감상의 나열로 채워져 있다 해도 큰 무리는 아닐 것이다. 문제는 이런 반응이나 감상이 대개 글자만 읽을 수 있으면 표출할 수 있는 원시적인 것이라는 점이다. 독서 교육이란 교육의 힘을 입어 학습자들이 텍스트에 대해 정제되고 깊이 있는 반응을 생산할 수 있도록 끌어주는 것이다. 이를 위해서는 텍스트와 관련한 지식이 뒷받침되지 않으면 안 된다. 아무리 많이 읽고 아무리 느낌을 많이 말한다고 하여, 정제되고 깊이 있는 반응을 생산해낼 수 있는 것은 아니다. 이에 독자의 맞은 편에 있는 텍스트에도 주목하고 관련 이론을 적절하게 가공해서 독서 교육의 내용으로 제시하는 연구가 절실히 요청된다.

한때 수사학에 이어 텍스트 언어학에 이런 기대를 걸었던 적이 있다. 수사학과 텍스트 언어학은 모두 문장 단위 이상의 텍스트를 설명해 주는 이론이라는 점에서 독서를 포함한 언어 사용 영역의 배경 학문으로서의 타당성이 있다. 이 중 수사학이 텍스트적 요인에만 주목했던 데 비해, 텍스트 언어학은 심리적 요인, 사회적 요인, 정보 처리적 요인까지 포함하여 설명력이 훨씬 강하다. 또 수사학이 거시 장르를 대상으로 한 설명 체계였다면, 텍스트 언어학은 미시 장르를 대상으로 한 개별 설명이 가능한 체계이다. 거시 장르가 상황과 맥락에 따라 탄력적으로 대응하는 가운데 미시 장르가 실현된다고 보면, 텍스트 언어학을 통해 상황과 맥락이 글 이해에 어떻게 기능하는지도 설명해 줄 수 있을 것으로 기대할 수 있을 것이다. 그런데, 독서 교육에서 취하는 텍스트 언어학은 언어학 또는 문학에서 취하는 그것과 방향이나 범위가 다를 수 있다. 이제, 독서

교육의 연구자들이 각종 미시 장르를 대상으로 텍스트 언어학적 분석을 하고 그 결과를 간추려서 독서 교육의 내용과 방법으로 가공하여 제시해 주어야 할 것이다.

아울러, 오늘날 수사학이 한낱 말장난 기술로 폄하되는 등 제대로 조명을 받고 있지 못한 점을 돌아볼 필요가 있다. 현재도 수사학은 독서, 작문 등의 교육과정 곳곳에서 글을 설명하는 원리로 등장하고 있으며, 변함없는 효용력을 발휘하고 있다. 다만, 문학개론의 체계와 내용이 그대로 문학 교육의 내용과 체계일 수 없듯이, 지나친 분석 위주의 수사학 이론이 독서교육의 내용으로 그대로 들어올 수는 없을 것이다. 따라서 수사학의 설명을 적절한 수준과 범위에서 간추리고 이것을 교육 내용으로 직접 취할 수 있도록 연구해야 한다. 수사학을 빗바랜 유물처럼 여기는 한, 안타깝게도 독서(나 작문) 교육에서 수사학만이 설명해 줄 수 있는 많은 것들을 놓치고 말 것이다.

독서 기능의 교육은 내용 자료가 없이는 불가능하다. 이점과 관련지어, 문학 독서에 대한 연구가 하나의 흐름을 형성하고 대두하고 있음은 앞서 밝힌 그대로이다. 문학 독서는 독서 기능의 피상성을 극복하고 실재성을 뒷받침해 주는 큰 의의가 있다. 지금까지 독서 기능의 실재성을 강화하기 위한 노력이 주로 문학 영역을 대상으로 전개된 것이라면, 앞으로는 또 다른 한 축을 주목해야 할 필요가 있다. 그것은, 국어교과 밖에서 관계를 형성할 수 있다는 것이다. 국어교과 밖의 교과에서도 모두 글 자료를 가지고 학습을 한다. 학습의 절대적인 부분이 대상 자료의 독서를 통해 이루어진다. 또, 일상에서 아이들이 문학 도서만을 독서하지는 않는다. 오히려 이들 주변에는 비문학 도서가 훨씬 더 많이 꽂혀 있으며, 최근에는 교과 학습과 관련한 각종 교양 도서가 양산되면서 비문학 독서의 비중이 현실적으로 매우 증대되고 있다. 사정이 그러하다면, 문학 독서 외에 내용 영역 독서에 대한 연구도 본격화해야 마땅하다.

한편, 기능 간 문제에 주목하여 독서 기능의 교육에 대해서도 생각해 볼 필요가 있다. 이와 관련해서는 독서 기능과 가장 직접적으로 관련되는 작문 기능을 대상으로 한 논의가 대표적이다. 이른바, 독서 작문 통합

교육에 대해서 일찍부터 필요성이 제기되어 왔고 논의도 드물지 않게 있어 온 편이다. 하지만 이들 논의의 대부분이 이론상으로는 당위적 수준을 벗어나지 못하고 실제상으로는 소박한 아이디어의 생산에 만족하고 있는 실정이다. 독서와 작문이 글을 중심으로 대척되는 지점에 위치한다는 이유로 양자의 통합이 당연시되었고, 그 결과 독서·작문 통합 교육이 이른바 '읽고 쓰는(read-and-write)' 표피적 차원을 벗어나지 못하고 있다. 이런 방식은 무엇을 위한 통합인지, 무엇을 통합하는 것인지에 대해 임의적이고 자의적이어서 통합의 실질적 효과를 거두기에 한계가 있었다. 따라서 독서와 작문의 통합 이유를 독서나 작문의 자체적 측면에서 도출하고 개발하는 연구가 필요하다. 연후에 독서 교육과 작문 교육에서 통합이 필연적인 측면을 검토하고 이를 독서·작문 통합 교육의 내용으로 삼아 적합한 방법을 개발하는 연구가 따라야 할 것이다. 그리할 때 독서 교육이나 작문 교육으로서가 아닌 독서·작문 통합 교육으로서의 실질적 효과를 기대할 수 있을 것이다. 이밖에 작문 기능 외의 다른 언어 사용 기능과의 문제도 연구되어야 한다. 실제 현장에서는 말하기 기능이나 듣기 기능의 교육도 독서를 통해서 이루어지고 있다. 이러한 사실은, 말하기나 듣기 기능의 교육에서 빚어지는 실천상의 파행을 문제 삼는 것과 별도로, 독서 기능이 지닌 도구적 보편성과 효용적 가치를 반증해 준다. 이런 맥락에서, 독서 기능과 다른 언어 사용 기능 간의 통합에 대해서 접점을 달리하여 다각도로 연구될 필요도 있다.

독서 기능 내 연구도 부족하기는 마찬가지이다. 현재 독서 기능에 대해서는 국내외적으로 독서 과정을 규명하는 방면으로 연구 성과가 집적되어 있다. 문자 인지 혹은 독자의 경험이나 지식으로부터 출발하여 의미 구성에 이르기까지 몇 단계로 나뉘어 알려져 있는 독서 과정은 독서가 진행되는 순간 머릿속에 관여하는 하위 기능을 일반화하여 차례차례 밝혀 놓은 것이다. 다시 말해 독서의 하위 기능이 작용하여 의미를 구성하는 공시적 국면을 포착해서 논리적이고 과학적으로 구분해 놓은 것이다. 이와 대비하여 독서 기능의 통시적 변화 국면을 주목해 볼 수 있다. 독서 능력 발달 연구가 여기에 해당하는데, 독서 기능이 발달 단계에 따

라 어떻게 성숙해져 가는지는 국내외의 몇몇 대표적 논의를 통해 이미 잘 알려져 있다. 문제는 이들 연구의 논의가 중등 이후의 단계에서는 구체성이 떨어진다는 점이다. 이들 연구가 대개 초기 독서 단계에서는 급간을 촘촘히 하여 발달상의 특성을 짚고 있지만, 중등 이후의 단계에서는 급간을 넓게 설정하고 일괄적으로 다루는 경향이 있다. 자연, 중등 이후 단계의 독서 지도에 시사하는 바가 희미해지는 것이 불가피하다. 따라서 향후에는 발달 단계가 완만해지는 중등 단계를 대상으로 하여서도 독서 기능의 발달 양상을 급간을 좁혀 짚어 줄 연구가 요청된다. 이를 위해 단기 중단 연구가 적극 활용될 필요가 있을 것이다.

IV. 작문 연구의 방향과 과제

1. 작문 능력에 대한 정의

작문 교육을 올바로 수행하기 위해서는 이른바 작문 능력이 무엇인가를 우선적으로 규명해야 한다. 작문 교육을 통해 기르고자 하는 것이 바로 학생들의 ‘작문 능력’으로서, 이는 곧 작문 교육의 대상이 되기 때문이다. 그러나 작문 교육이 활발하게 전개되고 있음에도 불구하고, 작문 능력이 무엇인가는 명확하게 규명되어 있지 못하다. 작문 능력은 인간의 정신적인 특성으로서 비가시적 실체이기 때문에 다양한 정신적 능력으로 구성되어 있을 것으로 예측하면서도 구체적으로 무엇 무엇으로 구성되어 있는지를 명확히 확인하지 못하고 있는 실정이다. 어휘능력, 문장표현능력, 문단구성능력 등이 작문의 과정과 결과에 영향을 미친다는 점을 바탕으로 하여 일반적으로 이들이 작문 능력에 포함되는 것으로 보고 있는 정도이다.

작문 능력을 확인하려면, 작문 능력을 몇 가지의 범주로 나누어 조작적으로 정의한 다음, 그 영향 관계를 파악해야 한다. 그 영향의 정도에

따라, 제안된 구인들 중에서 버릴 것은 버리고 취할 것은 취함으로써 작문 능력의 구성요인을 결정지을 수 있다. 그러나 여기에서는 이와 같은 실험적 방법을 따르기보다, 기존에 수립된 작문이론으로부터 작문 능력에 대한 정의를 이끌어 내는 접근법을 취하기로 한다. 이러한 방법을 통해서 작문 능력에 대한 정의를 검토하고 논의하고자 한다. 작문 능력에 대한 규명이 곧 작문에 대한 정의로 이어진다고 보면, 그리고 작문이론이 작문을 이해하는 방식 내지 관점과 밀접한 관련을 맺고 있다고 보면, 작문이론으로부터 작문 능력의 정의를 이끌어 내는 것은 그리 무리한 일이 아니다. 작문이론이 작문의 본질을 규명하는 데에 목표를 두고 있으므로, 각각 전개되어 온 작문이론에서 작문의 본질을 어떻게 파악하고 있는가를 살펴보면 작문의 정의를 찾을 수 있다.

작문이론은 통상 형식주의 작문이론, 인지주의 작문이론, 사회구성주의 작문이론으로 변모되어 온 것으로 파악된다(박영목 외, 2003:151~154).

형식주의 작문이론에서는 텍스트를, 의미를 온전히 담고 있는 자족적 실체로 인식하였는데, 이를 올바르게 구현하기 위해서는 규범문법과 수사적(修辭的) 규칙을 지켜야 한다고 보았다. 그래서 작문 능력을 기르기 위해서는 규범문법과 수사적 규칙을 잘 반영하고 있는 모범 텍스트를 모방하는 것이 중요하다고 보았다. 이를 통해서 보면 형식주의 작문이론에서는 작문은 곧 규범문법과 수사적 규칙의 준수를 통한 모범 텍스트의 표현이므로, 작문 능력은 규범문법과 수사적 규칙의 암송 및 적용 능력으로 정의할 수 있다.

인지주의 작문이론에서는 작문을 의미 구성의 과정으로 정의한다. 작문에 대한 계획으로부터 고쳐쓰기에 이르는 과정을 통하여 필자의 머릿속에 표상된 의미를 문자언어로 번역하여 내는 것으로 본다. 그런데 작문 과정에서 의미를 적절하게 구성하기 위해서는 필자는 그 과정에서 부딪히는 다양한 심리적 문제를 적절하게 해결하지 않으면 안 된다. 이러한 이유에서 작문을 문제 해결 과정으로 정의하기도 하거니와, 이의 적절한 해결을 위해서 요구되는 전략을 문제 해결 전략으로 부른다. 따라서 인지주의 작문이론에서 보는 작문 능력은 의미의 구성 능력이자, 전

략을 활용한 심리적 문제 해결의 능력이다.

사회구성주의 작문이론에서는 작문을 필자와 예상독자의 대화의 과정이나 의미 협상의 과정으로 간주한다. 필자는 고립된 주체로써 의미를 구성하는 것이 아니라, 다양한 목소리가 존재하는 사회·문화적 환경에 놓여 있음으로써 예상독자의 관심과 요구에 부응하도록 의미를 구성하지 않으면 안 된다. 이 과정에서 필자는 예상독자와 대화하고 협상을 진행하면서 합의되고 타협된 의미를 구성하게 된다(박영목, 2002:112~114). 이런 점에서 볼 때, 사회구성주의 작문이론에서 보는 작문 능력은 특정한 관심과 요구를 함의하고 있는 예상독자를 올바르게 인식할 수 있는 능력이며, 동시에 그 예상독자와 대화 및 협상을 적절히 수행함으로써 의미를 구성할 수 있는 능력이다.

2. 작문 능력의 구성 요인

위에서 여러 작문이론으로부터 작문 능력을 어떻게 정의할 수 있는지를 논의하였다. 여기에서 논의된 작문 능력에 대한 정의는 작문 능력이 어떠한 요인으로 구성되었는지를 판단할 수 있도록 해 주는 근거를 밝힐 수 있다는 점에서 의미가 있다. 형식주의 작문이론으로부터 작문 능력은 규범문법과 수사적 규칙의 암송 및 적용 능력으로 정의할 수 있었고, 인지주의 작문이론으로부터 전략을 활용한 심리적 문제 해결의 능력으로 정의할 수 있었다. 사회구성주의 작문이론으로부터는 예상독자에 대한 인식 능력과, 대화 및 협상을 통한 의미 구성 능력으로 정의할 수 있었다.

각각의 작문이론은 작문의 특정한 특징을 부각하여 설명하고 있으므로 상호 보완적인 관점에서 포괄적으로 수용할 수 있다. 각 작문이론이 패러다임의 순환처럼 돌출한 것이 아니라 중첩되는 양상을 보이면서 등장하였다는 점에서, 그래서 두 가지 이상의 작문이론이 현실 가운데에 상존하면서 작문을 설명하는 방법으로 쓰이고 있다는 점에서 이는 충분

히 가능한 일이다. 그러므로 각 작문이론으로부터 유도된 작문 능력의 정의는 모두 작문의 구성 요인을 밝히는 데 활용될 수 있을 것이다.

형식주의 작문이론에서 작문 능력으로 논의한 규범문법의 암송과 적용, 수사적 규칙의 암송과 적용은 작문의 명확한 의미를 나타내고 적격한 표현을 이루는 데에 중요한 역할을 한다. 작문을 통한 효율적인 의사소통이 의미가 명확하게 표현되는 것으로부터 기능하다고 보면, 이들은 작문 능력을 구성하는 주요 요인으로 간주될 수 있다. 인지주의 작문이론에서 작문 능력으로 논의한 문제 해결 능력은 곧 의미 구성의 능력이다. 의미 구성은 심리적 문제를 전략을 통해 해결함으로써 이루어지므로, 문제 해결 능력과 의미 구성 능력은 동질적인 것이다. 따라서 작문 능력에는 문제를 문제로 인식하는 능력과, 인식한 문제를 해결할 수 있는 전략의 활용 능력이 요구된다. 이는 작문 능력의 중요한 구성 요인이 된다. 물론, 전략의 활용을 위해서는 전략의 습득과 내면화가 전제되어야 할 것이다. 사회구성주의 작문이론에서 작문 능력으로 논의한 예상독자에 대한 인식 능력과, 대화 및 협상을 통한 의미 구성 능력은 이것 자체가 작문 능력의 구성 요인을 이룬다. 작문은 다양한 요구와 관심을 가지고 있는 예상독자와의 대화이자 협상의 과정이므로, 예상독자의 요구와 관심을 명확하게 인식하는 능력이 우선적으로 필요하며, 인식한 예상독자와 대화와 협상을 수행할 수 있는 능력이 필요하다.

각 작문이론으로부터 논의된 작문 능력을 중심으로 하여 작문 능력의 구성 요인을 분석하여 제시하면 다음과 같다.

- 규범문법의 암송 및 적용 능력
- 수사적 규칙의 암송 및 적용 능력
- 심리적 문제의 인식 및 파악 능력
- 심리적 문제 해결 전략의 활용 능력
- 예상독자에 대한 인식 능력
- 예상독자와의 대화 및 협상 능력

3. 작문 교육 연구의 동향

작문 교육 연구는 그간 많은 논의가 축적되었다. 전통적으로 작문 교육을 개선하고자 한 노력이 없었던 것은 아니지만, 신진 연구자들이 배출되고 이들의 견해가 작문 교육에 일정한 영향을 미치면서 작문 교육 연구와 그의 실천이 탄력을 얻고 있다. 분야에 따라서는 연구가 충분히 이뤄지지 못했지만, 그간 제출된 연구와 논의를 중심으로 하여 작문 교육의 연구 동향을 파악해 볼 수 있다. 소논문의 형태로 제출된 연구도 많이 있지만, 여기에서는 학위논문과 단행본을 중심으로 하여 논의를 전개하고자 한다.

첫째로 확인할 수 있는 동향은 과정 중심 작문 교육 연구의 방향이다. 인지주의 작문이론이 작문 교육에 영향을 미치고, 국어과 교육과정에서 작문의 과정을 강조함으로써 과정 중심 작문 교육 연구에 대한 필요성이 증대되었다. 이러한 현상은 제7차 국어과 교육과정이 제안되면서 더욱 강해졌는데, 이러한 상황에서 제출된 것이 이재승(1999)의 연구이다. 이재승(1999)에서는 과정 중심 작문 교육의 이론적 근거를 해명하고, 과정 중심 작문 교육을 실천하기 위한 교재 구성의 방안을 모색하였다. 이러한 연구의 경향은 이재승(2002), 최현섭 외(2003)에 이어져 연구의 흐름을 형성하고 있다. 한철우 외(2003a)도 과정을 중심으로 하여 이루어지는 작문의 특성에 주목하여, 작문의 과정을 평가할 수 있는 방법을 논의하고 있다는 점에서 이러한 경향으로 지적될 수 있다.

둘째로 윤곽이 분명한 작문 교육의 동향은 장르를 중심으로 하여 접근하는 연구들이다. 작문에서 말하는 장르는, 문학의 정의와는 달리 유사하게 반복되는 상황에 대한 수사적 반응을 일컫는다. 박태호(2000)는 장르를 중심으로 삼아 작문 교육을 수행하고자 할 때 요구되는 내용의 체계와 교수·학습의 원리에 대해서 논의함으로써, 이러한 연구 경향을 잘 보여주고 있다. 최인자(2001)는 작문에 개입하는 장르의 특성들을 다양한 경로를 통해 파악하고 이를 바탕으로 하여 작문에 대한 사회·문화

적 접근의 토대를 제시하고 있으며, 조희정(2002)은 과거시험이라고 하는 사회·문화적 맥락을 틀로 삼고, 과거시험의 답안을 사회적 수준의 문해(文解)라는 관점에서 분석함으로써 작문의 장르적 접근법을 보여주고 있다. 초기 연구로서 원진숙(1995)은, 교육방법과 평가방법을 주제로 삼기는 했지만, 논술문이라는 특정한 장르를 선택하여 논의함으로써 장르 중심 작문 교육 연구의 움직임을 보여준 바 있다.

셋째로 확인할 수 있는 작문 교육 연구는 독서와 작문을 통합적으로 교육하고자 하는 경향이다. 독서와 작문의 연관성을 일찍부터 제기되어 왔지만, 이를 어떻게 연관지어 교육을 할 것인가를 본격적으로 다룬 것은 최근의 일이다. 이러한 상황에서 염은열(1999)은 주목되는 바가 있다. 이 연구에서는 기행가사에서 취하고 있는 내용생성의 방법을 탐색하여 표현지식을 어떻게 구조화할 것인가를 논의하고 있기 때문이다. 독서와 작문의 직접적인 통합을 논의하고 있지는 않지만 독서 자료로부터 작문 교육의 내용을 이끌어내고 있다는 점에서 두 영역의 관련성에 주목하고 있다는 특징을 보여준다. 독서와 작문의 관련성에 좀 더 관심을 둔 연구는 박영민(2003)에서 발견된다. 이 연구에서는 비평문이라는 특정 장르를 중심으로 하여 독서 자료와 작문이 어떻게 관련을 맺을 수 있는지를 다루고, 그 교육의 원리와 방법을 제안하였다. 이재승(2004)도 독서와 작문을 통합적 활동을 중심으로 하여 접근하는 관점을 잘 보여주는 예이다.

넷째로 확인되는 작문 교육 연구의 동향은 특정한 작문의 요인에 주목하여 분석하고, 이를 중심으로 하여 작문 교육의 방법과 방향을 탐색하는 연구의 경향이다. 김정자(2001)는 작문의 주체인 필자가 작문의 과정에서 어떠한 태도를 취하는가를 표현의 관점에서 접근하고 이를 교수·학습하는 데에 요구되는 내용과 방법을 제안하였다. 임천택(2002)은 작문의 상황이 하이퍼텍스트라는 매개 위에서 이루어지게 된다는 점에 주목하고, 이렇게 매개의 특성이 변화될 때 작문의 교수·학습을 어떻게 수행할 것인지를 모형을 중심으로 하여 논의하였다. 민병곤(2004)은 작문 전략의 한 축을 이루는 논증을 이론적으로 해명하고 논증 교육을 위한

내용 선정, 내용 조직을 논의하였다. 이러한 경향과는 다소 달리, 작문에 작용하는 구성주의적 특징을 분석하고 이를 근간으로 삼아 교수·학습의 방법을 다루는 연구도 제출되었다. 최현섭 외(2000)가 이러한 예인데, 이는 작문의 요인 중에서 상황맥락이라는 요인에 주목한 것으로 파악되므로 이 범주로 분류한 것이다.

다섯째로 확인되는 작문 교육 연구는 작문 교육의 실제적 현상을 미시적으로 접근하여 그 안에 존재하는 작문 교육적 구조를 분석하는 경향이다. 이정숙(2004)은 추상적으로 존재하는 작문지식이 실제적인 교수·학습의 장면에서 어떻게 질적인 변화가 일어나는가를 분석적으로 다루었고, 이수진(2004)은 작문수업에서 이루어지는 교수대화를 분석하여 그의 교육적 기능과 의미를 탐색하였다. 이 연구들은 작문수업이라는 실제적 현상을 연구의 대상으로 삼고 있다는 점에서 주목할 만하다.

이상에서 언급한 연구의 동향과는 달리 최근 대학작문을 개선하기 위한 연구들이 제출되고 있다는 점을 지적해 둘 필요가 있다. 이러한 연구들은 학위논문으로 제출되기보다 단행본으로 발행되는 경우가 빈번한데, 특히 대학의 교재나 실용서적의 예가 많다. 임성규(1998), 박규홍 외(2002), 신형기 외(2003) 등이 이의 예로 꼽힐 수 있을 것이다. 대학작문을 개선하고자 하는 경향 가운데, 대학에서의 전공 특성을 강조하는 교재가 발행되고 있다는 점은 특히 주목을 끈다. 이러한 경향은 이른바 'technical writing'을 표방한 임재춘(2002)에서 적지 않은 영향을 받은 듯한데, 영남대학교의 교재로 발행된 최동주 외(2004), 최미숙 외(2004), 서인석 외(2004), 서종학 외(2004)가 이의 선구적인 예로 평가될 수 있을 것이다. 이 교재는 이공계열, 사회계열, 인문계열, 예·체능계열의 작문을 특화하여 다루고 있다는 점에서 전공 및 직업세계와 작문의 관련성을 구체적으로 보여준다. 이 외에 한철우 외(2003b)는 작문워크숍을 방법적 개념으로 삼아 장르 중심의 작문 교육 방법을 실천하고자 한다는 점에서 지적해 둘 필요가 있다. 다른 대학작문의 교재들은 개별적인 작문을 강조하거나 모범문형 내지 적격문장의 구성에만 집중하고 있는데 비해, 이 교재에서는 소집단적인 작문을 강조하면서 장르를 중심으로 하

여 한 편의 글을 완성해 가는 과정에 초점을 둠으로써 최근 작문연구의 경향을 충실하게 반영하고 있기 때문이다.

4. 작문 교육 연구의 과제

위에서 작문 교육 연구의 동향을 살펴보았는데, 이를 통해서 본 바와 같이 작문 교육 연구에 충분한 양적 축적이 미흡한 실정이다. 연구자가 충분치 못하다는 본원적인 한계를 안고 있는 것은 틀림없지만, 작문 교육을 개선하는 데에 필요한 다양한 연구의 필요성이 제기된다. 작문 교육을 개선하기 위해서는 수많은 연구 과제가 있을 수 있겠으나, 여기에서는 작문 교육에서 주요한 부분을 이루면서도 본질적인 것으로 판단되는 연구 과제 몇 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 작문 능력의 발달에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다. 작문 능력의 발달은 곧 필자의 발달과 맥을 같이하는데, 독서능력의 발달에 대한 연구가 소소하게 제출되는 것과는 달리 작문 교육 분야에서는 이에 대한 연구가 매우 부족하다. 작문 교육이 궁극적으로 필자의 작문 능력의 신장이라는 점에서 보면, 필자의 작문 능력이 어떠한 궤적을 그리면서 발달하는지에 대한 정보를 확보하는 것은 무엇보다도 중요한 일이다. 현재에 축적되어 온 연구는 현상적 요법의 성격이 강한 바, 차후에는 이러한 분야에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 독서와 작문의 관련성을 면밀하게 짚어내는 연구가 요청된다. 문식성의 수준이 높아질수록 독서와 작문은 밀접하게 통합되는 경향을 보인다. 읽는 것과 쓰는 것이 통합적이면서도 동시에 일어나기 때문이다. 작문 교육에서 글의 구조에 대한 학습은 독서에 의존하는 경향이 크다는 점은 널리 알려진 사실이거니와, 내용이 없는 기능의 연습이 공허함에 빠질 수 있다는 점에서 볼 때에도 독서와 작문의 연결은 긴밀한 과제로 판단된다. 따라서 독서와 작문의 통합을 다양한 관점에서 다루면서도 이를 유기적으로 접근하는 연구의 집적이 요청된다. 현재의 연구는

현상적 통합을 다루는 수준에서 머물고 있는 실정이다.

셋째, 작문의 결과물인 텍스트 자체를 다루는 데 필요한 용어와 개념을 풍부하게 개척하고 정련(精鍊)하는 연구가 이루어져야 한다. 현재 작문 교육에서 다루는 전문용어를 꼽기는 쉽지 않다. 학문의 발전이 개념을 다루는 전문용어의 발전과 궤를 같이 한다는 점에서 보면, 작문 교육 영역의 전문용어가 많지 않다는 것은 이의 연구가 심도 있게 진행되지 못했음을 반증하는 것이라고 할 수 있다. 현재 작문의 텍스트를 설명하기 위해서 사용되고 있는 통일성, 응집성, 일관성조차도 개념이 불확실한 실정이다. 작문 교육을 학문적 관점에서 체계적으로 이끌어가기 위해서는 기존에 사용하고 있는 용어를 명확하게 규정하는 연구가 이루어져야 할 뿐만 아니라 새로운 개념어도 창안하는 학문적 노력이 있어야 할 것이다. 작문 교육의 방법적 개념이 명확하지 못하면 치밀하고 정교한 논의를 전개할 수 없으며, 이는 효율적인 작문 교육을 구안하는 데에도 난항(難航)을 겪을 수 있다.

넷째, 이와 아울러 작문 교육의 방법적 개선을 자극하는 연구도 이루어져야 한다. 현재 작문 교육에서 주류로 사용되는 다양한 방법과 전략은 답보(踏步) 상태에 머물고 있다. 작문을 다루는 대부분의 실용서가 국어학적 지식을 활용하는 문장 쓰거나 수사법을 나열하는 수준을 벗어나지 못하고 있을 뿐만 아니라, 과정 중심의 전략과 실제를 다루는 연구서들도 이른바 '과정'이라는 한계에 갇혀 있는 실정이다. 이를 개선하기 위해서는 외국의 선진적인 사례를 번안하는 작업과 함께 우리의 고전적인 것으로부터 방법에 대한 아이디어를 구하는 노력, 연구 방법에 대한 재해석을 바탕으로 한 방법적 변용 및 적용의 노력이 요청된다. 예를 들어, 사고구술(思考口述)을 변용한 '메타작문'의 방법은 학생필자로 하여금 자신의 작문과정을 반성적으로 검토하면서 쓰도록 한 글, 즉 자신의 작문에 대한 작문이라는 점에서 유용성이 높은 것으로 판단된다. 이 메타작문에는 사고구술의 프로토콜처럼 학생필자가 글을 쓰는 과정에서 겪었던 사고의 과정을 잘 반영해 주고 있어, 작문 교육 및 작문평가와 관련된 정보를 쉽게 파악할 수 있기 때문이다.

다섯째, 문학에서 다루는 창작교육과의 관계에 대한 연구가 이루어져야 한다. 제7차 국어과 교육과정에 오면서 작문 교육과 창작교육은 서로 다른 영역으로 분리되었다. 그러나 글의 장르적 특성과 내용의 발상 및 표현의 방법이 다른 점이 포착되기는 하지만, ‘글을 쓴다’는 점에서 보면 작문 교육과 창작교육은 서로 발전적으로 의존할 수 있는 접점(接點)이 넓은 것은 틀림없는 사실이다. 이를 통해서 볼 때, 이들의 영역 구분은 당연한 현실로 받아들일 것이 아니라 어떻게 발전적인 관계를 구축해야 할 것인지를 논의할 필요가 있다. 학문적인 차원에서는 작문 교육과 창작교육을 나누어서 고려할 수는 있겠지만, 대부분 한 명의 국어교사 과목 수업을 맡는 경우에는 이의 분리가 사실상 무의미할 수도 있다는 점에서도 더욱 그러하다.

여섯째, 국어과교육의 영역을 넘어 작문을 범교과적으로 접근하는 관점의 연구가 이루어져야 할 것이다. 최근 국가 경쟁력의 원천이 과학에 있다는 점이 강조되면서 과학교육이 큰 유행을 타고 있는데, 과학교육의 영역에서는 과학교육을 효율적으로 수행하는 방법으로서 언어와의 관련성에 주목하고 있다. 과학교육의 근간은 과학자료 및 과학교과서의 읽기에 있고, 과학교육의 성과는 학습 결과를 작문으로 표현하고 집적해 가야 하기 때문이다. 그런데 내용교과에서 이루어지는 이러한 연구는 일정한 한계를 안고 있다. 이 분야의 연구자들은 과학에 경도되어 있어 작문에 대한 안목을 충분히 갖추고 있지 못하기 때문이다. 작문의 중요성을 심화하고 작문의 효용성을 확장하기 위해서는 이러한 분야에 대한 작문 연구자의 관심과 연구가 절실히 필요하다.

일곱째, 범교과적 작문의 논의와 같은 맥락에서, 작문을 다른 교과의 학습을 위해서만 교육하는 것을 넘어서서 국어교과의 지식(내용)을 가르치는 데에도 활용될 수 있도록 하는 연구가 이루어져야 한다. 문학영역, 국어지식영역은 배경 학문에 근간을 두고 있어 다양한 지식의 체계를 갖추고 있다. 따라서 국어과교육에서도 이러한 지식에 대한 학습이 요청되는데, 이에 대한 접근을 범교과적 작문의 방법처럼, 작문을 통해서 접근할 수 있도록 하는 연구가 이루어져야 할 것이다. 현재에는 작문 교육의 방

법을 작문 교육의 방법으로서만 연구할 뿐, 국어교과의 학습에서 어떻게 활용할 수 있을 것인가를 고민하지 않는다. 작문이 국어교과의 한 영역이라고 한다면, 국어교과의 학습에 적절히 활용되는 것은 더욱 자연스러운 일일 것이다. 내용교과의 학습에 작문의 유용성이 분명하게 확인되고 있는 만큼, 국어교과의 지식(내용) 학습에도 충분히 활용될 수 있을 것이다.

여덟째, 작문 교육이 이루어지는 교실을 질적으로 접근함으로써 이로 부터 작문이론과 작문 교육의 방법을 발견하는 연구가 이루어져야 할 것이다. 지금도 이러한 연구들이 부분적으로 수행되고 있으나 좀 더 많은 연구자들의 집중적인 연구가 필요하다. 연구가 산발적으로 이루어지지 않고 종합적이면서도 체계적으로 이루어짐으로써, 실제 학교에서 이루어지는 작문수업의 구조를 확인하고, 그 구조 속에서 작용하는 주요 요인에는 무엇이 있는지를 발견하며, 작문수업에서 일어나는 교사와 학습의 상호작용을 구체적으로 검토할 필요가 있다. 이러한 연구를 통해서 작문 교육의 현장을 현실적으로 이해하는 토대 위에서 작문이론의 수립과 작문 교육 방법의 실천이 가능할 것이기 때문이다. 아직도 작문 교육을 개선하는 데에 요구되는 구체적인 정보가 부족한 것은 이러한 질적이며 미시적인 연구가 충분히 축적되지 않았기 때문일 것이다.*

* 본 논문은 2005. 2. 15. 투고되었으며, 2005. 3. 10. 심사가 시작되어 2005. 3. 22. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 강원경(1999), “독서 클럽 활동 양상 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- 기철호(1997), “정교화 전략 훈련이 아동의 독해력 향상에 미치는 효과”, 한국교원대 석사학위논문.
- 권순희(2001), “대화 지도를 위한 ‘청자 지향적 관점’의 표현 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대학교출판부.
- 김명순(2002), “활동 이론이 언어 사용 교육에 주는 시사점”, 『한국어문교육』 제12집.
- _____(2003), “활동 중심 읽기 교육의 내용 연구”, 한국교원대 박사학위논문.
- 김봉순(1996), “텍스트의 의미 구조의 표지 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 김윤옥(2001), “말하기에 나타난 자기 조정하기 양상 연구”, 『말하기 듣기 수업 방법』, 박이정.
- 김정자(1999), “화자의 태도 표현 연구”, 『국어화법과 방송언어』, 화법연구1, 한국화법학회.
- _____(2001), “필자의 표현 태도 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 김정중(1997), “글의 구조 이해하기 책략 훈련이 독해와 회상에 미치는 효과 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- 김진섭(1998), “토론하기의 국어교육적 수용연구”, 『어문학교육』 20집.
- 김혜정(2002), “텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- _____(2004), “읽기 쓰기 통합 활동에서 의미 구성의 내용과 이행 과정 연구”, 『독서연구』 제11호.
- 김현숙(1994), “효율적 어휘 지도 방안 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- 김현정(1995), “읽기 교육에서의 스키마 활성화 방안 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- 노명완 외(1988), 『國語科 教育論』, 甲乙出版社.
- 노명완(1992), “기능 학습의 수업 절차”, 『교육연구』 12권 10호.
- _____(1992), “말하기 및 듣기의 본질과 평가의 방향”, 제3회 국어 교육연구 발표대회.
- _____(1997), “말하기 · 듣기 교육의 개념과 탐구 과제”, 연구보고서 97-1, 서울대 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 노은희(1993), “상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구”, 서울대 석사학위논문.
- _____(1999), “대화지도를 위한 반복표현 기능 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 민병곤(2004), “논증 교육의 내용 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 박규홍 외(2002), 『사고와 표현』, 정림사.
- 박수자(1990), “글 처리 능력 향상을 위한 글의 구조 지도에 관한 실험 연구”, 서울대 석사학위논문.
- _____(1993), “읽기 전략 지도 교재 구성에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 박영목(1992), “중 · 고등학교에서의 말하기 · 듣기 평가”, 제3회 국어 교육연구 발표대회.

- _____(1996), 『국어이해론』, 법인문화사.
- _____(2002), “협상을 통한 의미 구성과 협동 작문”, 『국어교육』 제107호, 한국국어교육연구학회.
- 박영목 · 한철우 · 윤희원(2004), 『국어교육학원론』, 박이정.
- 박영민(2003), “비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구”, 한국교원대 박사학위논문.
- 박채화(1993), “국어 담화의 주제 구조 연구”, 서울대 석사학위논문.
- 박태호(2000), “장르 중심 작문교육의 내용 체계와 교수 학습의 원리 연구”, 한국교원대 박사학위논문.
- 서인석 외(2004), 『인문계열 직업세계와 맞춤형 글쓰기』, 영남대출판부.
- 서종학 외(2004), 『예·체능계열 직업세계와 맞춤형 글쓰기』, 영남대출판부.
- 서 혁(1991), “단락 · 문장의 중요도 파악과 단락의 주제문 작성 능력이 요약에 미치는 효과”, 서울대 석사학위논문.
- _____(1991), “담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- _____(2001), “말하기 교육 및 연구의 현황과 과제”, 『말하기 듣기 수업 방법』, 박이정.
- 신기술(1996), “자기 점검 전략의 훈련이 아동의 읽기 능력에 미치는 효과”, 한국교원대 석사학위논문.
- 신현재 · 이재승(1994), 『학습자 중심 국어 교육』, 서광사.
- 신현재 외(2003), 『국어과 협동학습 방안』, 박이정.
- 신형기 외(2003), 『글쓰기』, 연세대출판부.
- 엄 훈(2002), “조선 전기 공문 논변의 국어교육적 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 엄수희(2001), “독서토의를 통한 국어과 교수 학습 방법 연구—소설 읽기를 중심으로”, 한국교원대 석사학위논문.
- 염은열(1999), “대상 인식과 내용 생성의 관계에 대한 표현교육론적 연구 -기행가사를 중심으로-”, 서울대 박사학위논문.
- 원진숙(1995), “작문교육의 이론적 기초와 방법론 연구 -논술문의 지도와 평가를 중심으로-”, 고려대 박사학위논문.
- _____(1997), “말하기 · 듣기 영역의 평가: 초등학교를 중심으로”, 97 국어교육연구소 학술발표회 자료집.
- 유동업(1997), “대화 참여자의 대화 전략에 관한 연구-상호 작용을 위한 대화를 중심으로”, 서울대 석사학위논문.
- _____(2004), “논쟁의 불일치 조정 양상에 관한 연구”, 서울대 박사학위논문.
- 이경화(2003), 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이덕기(1997), “예측하기 책략 훈련을 통한 독해력 향상 방안 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- 이삼형(1994), “설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구”, 서울대 박사학위

논문.

이선영(2002), “토론의 논증 구성과 사회적 상호작용”, 한국화법학회 제5회 전국 학술대회 자료집.

이성영(1990), “읽기 기능의 개념 정립을 위한 시론”, 서울대 석사학위논문.

이수진(2004), “쓰기 수업의 교수대화 양상 분석 연구”, 한국교원대 박사학위논문.

이은숙(1997), “텍스트 구조 지도가 독해력 신장에 미치는 효과”, 한국교원대 석사학위논문.

이은정(2000), “과정 중심 소설 읽기 지도 방안 연구”, 한국교원대 석사학위논문.

이은희(1990), “직접 교수법을 통한 대용 표현 지도에 관한 실험 연구”, 서울대 석사학위논문.

이재승(1997), “말하기·듣기 교수 학습 방안: 자기 조정 전략을 중심으로”, 97 국어교육연구소 학술발표회 자료집.

_____ (1999), “과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구”, 한국교원대 박사학위논문.

_____ (2002), 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 박이정.

_____ (2004), 『아이들과 함께 하는 독서와 글쓰기 교육』, 박이정.

이정숙(2004), “쓰기 교수 학습에 드러난 쓰기 지식의 질적 변환 양상 연구”, 한국교원대 박사학위논문.

이주섭(2001), “상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구”, 한국교원대 박사학위논문.

이창덕 외(1999), 『삶과 화법』, 박이정.

이창덕(1994), “화용론과 국어교육”, 『한국초등국어교육』 10, 한국초등국어교육학회.

_____ (1998), “국어교육과 대화 분석”, 『한국초등국어교육』 14, 한국초등국어교육학회.

임성규(1998), 『글쓰기 전략과 실제』, 박이정.

임영규(2002), “독서클럽 활동을 통한 효율적인 독서지도 방안 연구”, 한국교원대 석사학위논문.

임재춘(2002), 『한국의 이공계는 글쓰기가 두렵다』, 마이넨.

임천택(2002), “하이퍼텍스트 기반의 작문 교수 학습 모형에 관한 연구”, 한국교원대 박사학위논문.

임칠성(1997), “화법 교육의 방향 연구”, 『국어교육』 94, 한국국어교육연구회.

_____ (1999), “국어 화법의 성격 고찰”, 『화법연구』 1, 한국화법학회.

임칠성·우재학, 안선옥(1998), “토론을 통한 논술지도 연구”, 『새국어교육』 57, 한국국어교육학회.

전영우(1999), “화법 연구와 현대의 언어 생활”, 『화법연구』 1, 한국화법학회.

전은아(1997), “말하기 과정에서의 자기점검에 대한 고찰”, 『청람어문학』 19, 청람어문교육학회.

전은주(1998), “말하기·듣기 교육에 대한 개념적 접근”, 『새국어교육』 56, 한국국어교육학회.

- _____(1999), 『말하기·듣기교육론』, 박이정.
- _____(2002), “화법 교육 연구의 현황과 과제”, 박영순 편(2002), 『21세기 국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- _____(2003), “말하기·듣기 영역 수행 평가의 방법”, 『어문학교육』 27집, 한국어문교육학회.
- _____(2004), “토론 교수·학습 설계를 위한 조건변인 분석”, 『국어교육학연구』 20, 국어교육학회.
- 전인숙(2004), “자기 조정 학습을 통한 스피치 능력 신장 방안 연구”, 서울교대 석사학위논문.
- 정재찬 외(1998), “국어과 토의·토론 학습의 수업 모형 개발연구(1)”, 『선청어문』 26, 서울대 국어교육과.
- 조선희(1996), “중심 생각 찾기 책략의 교수·학습 방법에 관한 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- 조희정(2002), “사회적 문해력으로서의 글쓰기 교육 연구 -조선 세종조 과거시험을 중심으로-”, 서울대 박사학위논문.
- 차배근(1994), “화법과 커뮤니케이션”, 전영우박사학박합논총.
- 천경록(1992), “덩이글의 주제 구성 방법 연구”, 한국교원대 석사학위논문.
- _____(1995), “기능, 전략, 능력의 개념 비교”, 『청람어문학』 제13호.
- _____(1997), “읽기 교재의 수정 방안에 관한 연구”, 한국교원대 박사학위논문.
- 천경록·이재승(1997), 『읽기 교육의 이해』, 우리교육.
- 최동주 외(2004), 『이공계열 직업세계와 맞춤형 글쓰기』, 영남대출판부.
- 최미숙 외(2004), 『사회계열 직업세계와 맞춤형 글쓰기』, 영남대출판부.
- 최미숙(2002), “표현교육 연구의 반성과 제언”, 『국어교육학연구』제14집, 국어교육학회.
- 최인자(2001), 『국어교육의 문화론적 지평』, 소명.
- 최현섭 외(2000), 『구성주의 작문 교수 학습 방법론』, 박이정.
- 최현섭 외(2003), 『과정 중심의 쓰기 워크숍』, 역락.
- 한철우(1989), “읽기 부진의 상관요인 고찰”, 『이용주 박사 회갑 기념 논문집』.
- _____(1998), “독서와 문학의 통합적 접근”, 『문학과 교육』 제6호.
- _____(1994), “국어교육학의 의미와 과제”, 한국교원대 교과교육공동연구소 학술토론회 발표논문.
- _____(1999), “독서”, 『국어교육학사전』, (주)대교.
- 한철우·이삼형(2000), “독서교육학 교재 개발 연구”, 『연구보고RR 98-III-3』, 교과교육공동연구소.
- 한철우 외(2001a), 『과정 중심 독서 지도』, (주)교학사.
- _____(2001b), 『문학 중심 독서 지도』, 대한교과서.
- 한철우 외(2003a), 『과정 중심 작문 평가』, 원미사.

한철우 외(2003b), 『사고와 표현 -작문워크숍과 글쓰기』, 교학사.

한철우(2003), "미시적 독서 지도의 한계와 극복", 『국어교과교육연구』 제5호.

허덕희(2002), "문학 읽기 중심의 독서교육 방법 연구", 한국교원대 석사학위논문.

허재영(2000), 『교양인을 위한 독서 기술』, 박이정.

Ashton, P.(1996), "The concept of activity", In L. Dixon-Krauss(ed.). 『Vygotsky in the classroom』, Longman.

Burton, G. & Dimpleby, R.(1995), Between Ourselves, London·New York·Sydney·Auckland:Arnold.

de Beaugrande, R. D. & Dressler, W. U.(1972), 『Introduction to text linguistics』, London: Longman. 김태옥·이현호(1990), 『담화·텍스트 언어학 입문』, 양영각.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.(eds.)(1999), Perspectives on activity theory, Cambridge University Press.

Flood J. 외(1991), Handbook of research on teaching the English language arts, New York: Macmillan Publishing Company.

Lightbown P. S. 외(2003), How languages are learned, Oxford: Oxford University Press.

Myers, G. & Myers, M.(1992), The dynamics of Human Communication, New York: McGraw-Hill.

Smith, F.(1994), Understanding reading, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

〈초록〉

표현·이해 교육 연구의 방향과 과제

한철우·전은주·김명순·박영민

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 표현과 이해의 네 영역은 서로 상호작용적이며 통합적이다. 또한 의도적이며 발견적 특성을 가지고 있다. 이들 언어사용 능력의 습득과 발달은 모방설, 생득설, 상호작용설 등이 있으나 현재는 구성주의 및 사회 구성주의에 바탕을 둔 상호작용설이 설득력을 얻고 있다. 언어는 사고(思考)의 집이며 매개자이지만, 언어적 사고는 표현과 이해의 언어사용 활동을 통해서 이루어진다. 언어교육에서 사고력 신장을 가르칠 수 있는 방법에는 상위인지적 접근, 구성요소적 접근, 발견적 접근, 비판적-창의적 접근 등이 있다. 표현 이해의 연구는 개념적 연구와 아울러 실험적 연구 방법이 많이 활용되고 있다.

〈화법〉

화법 교육 연구는 연구의 대상이 무엇인가에 따라 '의사소통 참여자의 화법에 대한 연구'와 '화법 교수-학습 현상에 대한 연구'로 구분할 수 있다. '의사소통 참여자의 화법에 대한 연구'는 음성 언어 의사소통 행위가 성립되기 위하여 필요한 구성 요소인, 참여자, 메시지, 전달 매체, 담화 상황 등에 대한 연구이며, '화법 교수-학습 현상에 대한 연구'는 화법 교수-학습의 목표, 내용, 방법, 평가 등에 대한 연구로 이들 연구의 궁극적 목적은 화법 교수-학습의 개선에 있다. 최근, 이들 연구들은 의사소통에 대한 상호 교섭적 접근, 화법 교육에 대한 인지적 접근, 대화 분석적 연구 방법 등이 반영되어 이루어지고 있다.

향후 화법 교육 연구의 발전을 위하여 화법-교수-학습에 대한 연구를 하기 위하여 필요한 기초 연구가 다양한 주제에 걸쳐서 이루어져야 한다. 또한, 담화 유형과 목적에 따른 화법 교수-학습 내용과 방법에 대한 탐구가 필요하며, 화법 교육 연구의 주제와 목적에 맞게 연구 방법론이 다양화되어야 한다. 이 밖에 듣기 교육에 대한 연구가 활발히 이루어져야 하며, 인접 학문의 이론을 적극 받아들이고 이를 반영한 연구들이 더 많이 이루어져야 한다.

〈독서〉

독서란 글을 읽고 의미를 구성하는 가운데 지식과 지혜를 얻고 교양을 기르는 행위를 말하며, 독서 능력은 미시적 의미의 독해 능력과 거시적 의미의 책읽기 능력을 함께 의미한다. 독서 과정에 바탕을 둘 때, 독서 능력은 기호 해독력, 의미 재인력, 독자의 경험과 배경 지식을 활용하는 능력, 내용을 추론하는 능력, 글에 대한 지식, 사실적 이해 능력, 추론적 이해 능력, 비판적 이해 능력, 창의적 이해 능력, 독서 전략을 구사하는 능력으로 구성된다. 독서의 본질을 고려할 때, 독서 능력은 지각 능력, 생리적 능력, 언어 이해 능력, 지적 능력, 정의적 요인으로 이루어진다. 패러다임의 변화에 따라 독서 교육 연구는 기능 중심의 접근법에서 전략 중심의 접근법으로, 다시 활동 중심의 접근법으로 이동해 왔다. 글 변인과 관련한 연구는 수사학을 근간으로 하는 데서 텍스트 언어학에 바탕을 두는 쪽으로 바뀌어 왔다. 독서 교과와 정체성 확립이 필요했던 초기에는 독서 기능의 개념을 분명히 하려는 연구가 나타났으며, 이후에는 미시적 독서 기능을 중심으로 한 전략이나 활동의 개발과 관련된 연구가 주류를 형성하였다.

이에 따라 향후 거시적 독서와 관련한 연구가 본격적으로 다루어져야 한다. 이를 위해서는 도서 선정의 원리나 도서 등급 판단 기준을 마련하는 연구가 병행되어야 한다. 한편으로 독서에 필요한 구체적인 텍스트 지식을 개발하고 이것을 교육 내용으로 전환하는 연구와 교과와 연계한 내용 영역 독서 지도에 대한 연구도 요청된다.

〈작문〉

작문 능력의 구성 요인은 작문 교육의 핵심적인 사안인데, 이는 작문 이론의 분석적 검토에 바탕을 두고 살펴볼 수 있다. 형식주의 작문 이론으로부터는 규범 문법과 수사적 규칙의 암송 및 적용 능력을 이끌어 낼 수 있고, 인지주의 작문 이론으로부터는 의미 구성 능력, 전략을 활용한 심리적 문제 해결의 능력을 이끌어 낼 수 있다. 사회구성주의 작문 이론으로부터는 예상독자의 인식 능력과 예상독자와의 대화 및 협상 능력을 도출할 수 있다. 그리고 지금까지 작문 교육 연구는 과정 중심의 연구, 장르 중심의 연구, 독서와 작문의 통합적 연구, 작문 요인 중심의 연구, 미시적 접근 중심의 연구가 진행되어 왔고, 최근 대학 작문을 개선하기 위한 작문 교육 연구와 전공 영역의 작문 능력 신장을 위한 연구가 관심을 끌고 있다. 앞으로 작문 교육에서 다루어야 할 과제는 작문 능력의 발달, 독서와 작문의 관련성, 작문 교육과 관련된 용어 및 개념, 작문 교육의 방법적 개선, 창작 교육과의 관계, 범교과적 작문 교육 등이다. 그리고 작문 교육의 미시적이며 질적

으로 접근하는 연구도 더 폭넓게 이루어져야 할 것이다.

【핵심어】 언어습득 가설, 언어적 사고 교수학습 방법, 언어사용 영역 연구 방법, 화법 교육, 화법 교육 연구, 음성적 의사소통, 미시적 독서, 거시적 독서, 독서 능력, 독서 능력 구인, 독서 교육 연구 동향, 독서 교육 연구 과제, 작문 이론, 작문 능력, 작문 교육 연구

〈Abstract〉

The Research Trends and Tasks in Korean Language Arts Area

Han, Chul-woo · Jeon, Eun-joo

Kim, Myong-soon · Park, Young-min

Four areas of language arts, speaking, listening, reading and writing, are interactive and integrative. And also they are intentional and purposeful. The acquisition and development of language ability is based on the hypotheses of the imitation, the innatism and the interaction. However, the present persuasive theory is the interative hypothesis. The language is the house and the mediator of thinking. And then the thinking by language is developed through the language use activities. There are the meta-cognitive method, the componential approach, and the heuristic approach in the language teaching methods to develop the thinking ability. The conceptual inquiry method and the empirical research method are used in the researches of language arts area.

〈**speech communication**〉 The research on speech communication education is classified, depending on what is studied, into two: a study on the participants of speech communication and a study on the phenomenon of teaching-learning in speech communication. The 'study on the participants of speech communication' is a study on the participants, message, communication media and discourse situation, which are the components of communication through spoken language. The 'study on the phenomenon of teaching-learning of speech communication' is a study on the goal, contents and assessment in the field of speech communication education. The ultimate goal of these two studies is an improvement of teaching and learning in speech communication. Recently, These studies are influenced by the transactional theory, cognitive views of speech communication education and dialogue analysis study.

In the future, fundamental researches on diverse subjects in the field of speech communication teaching-learning are essential for the development of speech communication education. Furthermore, we need to explore the contents and method of speech communication teaching-learning based on the dialogue pattern and objective. The ways of research on the speech communication education must be diversified depending on its subjects and objectives. Besides, an active research on the listening education and a study reflecting or adopted from theories of other related fields should also be followed.

〈reading〉 In order to know the current tendency of research in the field of reading education, the concept of reading was examined and the constraints of reading ability were discussed. Reading can be seen as the process of constructing meaning [micro reading] and the purposeful action related to gain diverse information, knowledge, and wisdom and cultivate personality and self-identification [macro reading]. Considering the comprehension process and the nature of reading, reading ability is composed of a variety of sub-abilities: decoding ability, recognition ability, experience and prior knowledge-utilizing ability, inferencing ability, knowledge related to text organization, literal, inferential, critical, and creative comprehension ability, reading strategy-command ability, perceptibility, physiological ability, language competence, intellect, and affection.

Under the influence of socio-constructivism, the approach to reading education shifts from skill-based reading teaching to strategy-based teaching and to activity-based teaching. Early researches of text in reading education depended on rhetoric, but recent researches are much grounded on text linguistic. On the side of research theme, the concept of reading skills is treated in early, but the development of reading strategies or activities is mainly discussed in recent.

In the future, it calls for further studies related to macro reading and discussions about the principle of choosing the materials and the standard for judgment of text difficulty. It remains to be studied in the development of the detailed and elaborated knowledges about text, and

then, in translating them into the content of reading education. Also it needs exploration of content area reading across the curriculum.

<writing> This chapter investigate 'writing ability' through the analyses of three writing theories : formalism writing theory, which offer the application of rule grammars and rhetoric conventions, cognitivism, which offer the strategic use of meaning formation and problem solving, and socio-cognitivism, which provide for awareness of audience and transaction of audience and writer. Then until now the trends of 'researches on teaching of writing' are categorized writing process-based researches, genre-based researches, researches on combining reading and writing, researches on writing elements, researches by microscopic method. In addition to, some researches recently give attention to university writing and academic writing(technical writing). Future researches aim at the development of writing ability, connection reading and writing, technical concepts and terms of writing and writing education, relationship to creative writing in literature area, writing across the curriculum.

[Key word] language acquisition hypotheses, the language activity approaches of teaching thinking, the research methods of language arts, the teaching of speech communication, the research on the teaching of speech communication, verbal communication, micro reading, macro reading, reading ability, the constraints of reading ability, the trends of reading research, reading research task, writing theory, writing competences, the research on the teaching of writing