

말하기·듣기 교육 내용으로서의 ‘지식’에 대한 고찰*

민병곤**

〈차 례〉

- I. 교육 내용으로서의 지식
- II. 국어과 교육에서 지식의 향방
- III. 말하기·듣기 교육의 위상, 성격, 지향
- IV. 말하기·듣기 교육 내용으로서 지식의 선정, 조직, 표현
- V. 말하기·듣기 교육 내용의 체계화를 위하여

I. 교육 내용으로서의 지식

이 글은 말하기·듣기 교육에서 지식의 문제를 교육 내용의 관점에서 고찰하는 것을 목적으로 한다.

교육 내용으로서의 지식은 곧 ‘교과’라는 용어에 대한 설명 방식의 하나이기도 한데, 말하기·듣기 영역에서 지식을 문제 삼는 것은 다소 생경한 느낌을 준다. 국어과 교육에서 지식의 문제는 주로 국어 지식이나 문학 지식으로 다루어져 왔고, 말하기·듣기 교육에서 지식에 대한 논의는 언어 사용 지식이라는 개념을 선언적으로 사용하기는 했지만 소위 학

* 본 연구는 국어교육학회 제32회 학술발표대회(2005.11.25)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

** 경인교육대학교, minbg@ginue.ac.kr

문적 구조나 형식으로서의 지식에 대한 논의는 거의 없었던 것으로 보인다.

이러한 결과는 5차 교육과정 이래로 말하기·듣기 교육의 성격을 기능과 전략 중심으로 이해해 온 관행과 밀접한 관련이 있다. 제7차 국어과 교육과정에서 내용 체계를 '본질, 원리, 태도, 실제'로 범주화하고 본질은 개념적 지식에, 원리는 절차적 지식과 조건적 지식에 해당하는 것으로 설명하고 있음에도 불구하고 국어과 교육의 내용은 여전히 지식보다는 기능이나 전략으로 이해되고 있고 이러한 관점이 상당히 보편화되어 있는 것도 사실이다.

이는 국어과 교육에서 지식을 강조함으로써 빚어졌던 객관주의의 폐해를 답습하지 않으려는 의지의 산물이기도 하고 국어 교육에서 언어를 행동주의나 인지주의의 관점에서 규정하는 언어관에 그 연원을 둔 것이기도 할 것이다. 국어지식 영역에서 영역명의 일부로 사용된 '지식'이라는 용어는 여전히 구조주의적 언어 기술을 내용으로 하는 명제적 지식을 주로 지시하는 말이고 보면 국어과 교육에서 지식의 문제는 국어과 교육의 내용을 수사학, 언어학, 문학이라는 기반 학문에서 찾았자 했던 브루너 식의 '지식의 구조'나 허스트 식의 '지식의 형식'을 연상하게 하는 개념이다.

국어과 교육에서 지식의 내포가 어떻게 형성되어 왔든 간에 일반적으로 지식이 가르침과 배움의 대상으로 여겨진다는 점에서 그것은 교육적 인식론에서 중심적인 논의 대상이 아닐 수 없다. 제5차 국어과 교육과정 이래로 국어과 교육에서 학습자의 언어 활동을 강조해 온 경향은 교과 교육의 내용으로서 지식을 강조하는 또 다른 관점과 길항 관계에 놓여 있는 것임을 되짚어볼 필요가 있을 것이다. 예컨대 브루너가 '교육의 과정'에서 제기한 '지식의 구조'는 소위 생활 적응 교육과 대척점을 이루는 것이었고, 이후 '지식의 구조'는 교육 내용으로서의 지식의 성격을 나타내는 대명사처럼 사용되고 있다. 나선형 교육과정이니 탐구학습이니 하는 것들은 지식의 구조를 각각 교육 내용의 조직과 교육 방법으로 표현한 말에 다름 아니다.

교육과정 논쟁사를 통해서 알 수 있듯이 교육의 내용은 관점에 따라

지식이라는 개념으로 표현될 수도 있고 경험이나 활동이라는 개념으로 표현될 수도 있다. 보기에 따라서는 지식과 활동이 상호 배타적인 관계에 있다기보다는 동전의 양면과 같이 서로 분리할 수 없는 내용의 두 차원이라고 해석될 수도 있다. 블룸 등이 분류한 인지적 영역의 교육목표 분류학에서 '지식'은 '이해력, 적용력, 분석력, 종합력, 평가력' 등 지적 능력 및 기능과 구별되는 정보의 기억이나 회상 정도의 의미만을 지니고 있다.

필자는 교육 내용으로서의 지식의 개념을 단순한 정보 즉, '기억된 지식의 총체'라기보다는 정보의 처리와 구성을 포함하는 것으로 규정하고자 한다. 여기에는 구성주의적 관점 즉, 지식이 객관적으로 존재하기보다는 개인의 경험 속에서 구성된다는 관점이 반영되어 있다. 지식이 개인의 경험 속에서 구성되는 것이라면 교육 내용으로서의 지식은 단순히 기억해야 할 대상이 아니라 경험해야 할 대상으로서의 성격을 갖는다.

II. 국어과 교육에서 지식의 향방

이 장에서는 국어과 교육에서 지식에 대한 논의의 현황을 살펴보고 국어과 교육의 내용으로서 지식의 성격을 규정하기 위한 준거들을 살펴보고자 한다.

국어과 교육에서 지식에 대한 논의는 학문 중심의 제4차 국어과 교육 과정에서 찾아볼 수 있는데, 다음 인용문에는 지식 중심의 내용관이 잘 드러나 있다(이대규, 1998: 33).

국어 교육의 내용은, 학생이 국어 교육의 세 영역에서 배울 지식이다. 지식은 일차적으로 대상 또는 현상에 대한 앎 또는 이해를 뜻한다. 지식 중에는 비학문적 지식도 있고, 학문적 지식도 있다. 따라서 국어 교육 내용 중에는 학문적 내용도 있고, 비학문적 내용도 있다. 교육 내용으로서 중요한 것은 학문적 지식이다. 국어 교육의 내용은 주로 국어 교육의 세 영역과 관련된 학

문으로부터 선택된다. 국어 교육의 내용은 주로 국어 교육의 세 영역과 관련되는 학문으로부터 선택된다. 언어 영역 중에서 말하기나 듣기와 관련되는 학문은, 화법 이론이다. 같은 영역 중에서 읽기나 쓰기와 관련되는 학문은, 수사학이다. 문학 영역과 관련되는 학문은 문학 이론이다. 문법 영역과 관련되는 학문은 언어학이다.

이대규(1998: 47-62)에 따르면 국어과 교육의 내용은 기반 학문의 개념, 명제, 절차로 규정된다. 이러한 관점은 브루너 식의 지식의 구조를 연상케 하는데 지식의 구조가 탐구 학습과 같은 방법적 원리에 의한 학습을 염두에 둔 것이라는 점에서 국어 교과와 내용을 설계하는 데는 한계를 안고 있다.¹⁾

전은주(1999: 187-196)에서는 말하기·듣기 교수-학습의 과정이 '지식의 이해'와 '지식의 적용' 과정으로 나누어져야 함을 지적하고 이 과정에 필요한 교수-학습의 내용으로 '말하기·듣기 영역 특수 지식'과 '인지 조절-초인지 사용에 대한 지식'을 들었다. 그리고 정보 처리 모델에서의 지식 분류를 따라 이해 과정을 위한 내용으로 '서술적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식'으로 분류하고, 이러한 지식의 적용을 통하여 기능과 전략, 태도 등이 신장되고 궁극적으로 말하기·듣기 능력이 신장되는 것으로 설명하고 있다. 전은주의 논의는 '기능'이나 '전략'을 교육의 내용으로 보지 않고 교육을 통해 이룰 수 있는 것 즉, 목표로서 보고 있다는 점과 인지적 과정뿐만 아니라 대인 관계와 담화 상황에 대한 이해를 내용의 중요한 요소로 포함시켰다는 점에서 주목된다. 그러나 지식의 내용들이 어떻게 초점화되고 통합되는지, 다양한 언어 자료가 매개되는 지식의 적용 과정을 초인지로만 설명할 수 있는지 등에 대한 의문이 남는다. 지식의 이해 즉, '알다'로 표현되는 내용이 어떻게 지식의 적용 즉, '하다'로 표현되는 과정으로 전이되는가 하는 점이다.

제7차 국어과 교육과정에는 내용 체계상의 본질, 원리, 태도, 실제의

1) 노명완 외(2003: 221-222)에서도 제4차 국어과 교육과정에서 학문 중심 교육과정을 도입하면서 지적인 탐구 과정보다는 결과로서의 지식을 강조하는 것으로 변모된 것을 문제로 지적한 바 있다.

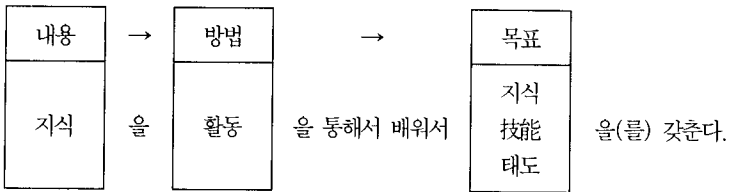
네 범주 중 본질과 원리 범주에서 각각 개념적 지식, 절차적·조건적 지식을 다루는 것으로 되어 있다. 이는 정의적 내용 요소로서 태도를, 인지적 내용 요소로서 본질과 원리를 상징한 것으로 이해할 수 있다. 실제 범주는 내용 요소의 학습을 위한 자료의 성격을 띠고 있으므로 국어 교육의 내용은 사실상 다양한 목적의 언어 자료를 통한 기능과 전략의 습득에 있다고 할 수 있다. 그리고 제7차 교육과정에 제시되어 있는 수준별 활동의 예는 이러한 지식이 활동을 통해 학습자에게 내면화될 수 있다는 점, 즉 지식에 대한 구성주의적 관점을 반영한 것으로 볼 수 있다.

그런데 이러한 지식의 분류와 내용 범주 설정은 그 자체로 완결성을 갖고 있으나 그것이 지식을 구성하는 과정으로서의 경험 즉, 언어 사용의 실제와 유기적으로 결합하지 못하고 분편화함으로써 내적 정합성을 확보하지 못했다는 지적을 받고 있다. 이는 언어 사용 영역에서 교육 내용을 기능(技能)으로 규정함으로써 나타나는 필연적인 귀결이다. 즉, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 활동을 기능으로 규정하고 그것을 구성하는 하위 요소로서 본질, 원리, 태도라는 범주를 상징하였기 때문에 언어 활동의 '실제'는 그러한 기능의 연습 또는 적용으로 귀결할 수밖에 없는 것이다. 국어과 교육 내용을 각 영역의 성격에 근거를 둔 '지식, 기능과 전략, 태도'로 삼분하는 견해 또한 '기능과 전략'에 무게 중심을 둔 것으로서 여기에서의 지식은 교육 내용의 중핵적 요소가 아니다.

김대행(2002, 2005)에서는 언어의 성격을 사실(fact), 의미(meaning), 과제(task), 정체성(identity)으로 규정하고 이러한 특질에 근거하여 국어 교육의 내용을 지식(knowledge), 경험(experience), 수행(performance), 태도(attitude)로 범주화하였다. 김대행의 논의는 국어교육의 내용을 언어관에 기반을 두고 체계화하고자 했다는 점에서 교육과정 일반론으로부터 국어과 교육의 정체성을 확립하는 의의 있는 시도라 할 수 있겠다. 그런데 여기에서 지식은 예컨대 국어의 체계나 국어문화의 역사 등에 관련된 사실에 관한 정보를 의미하는 것으로 이해된다. 김대행은 글쓰기나 말하기의 경우 수행 과제로서의 성격을 갖는다고 지적하고 있다. 여기에서 지식은 선언적이고 명제적인 지식으로 그 범위를 제한하고 있음을 알

수 있다. 그러나 지식의 개념은 교육 내용 전체를 아우를 수 있는 포괄적 개념으로 사용할 수 있다고 본다. 교육 내용을 지식으로 규정할 경우 수행, 경험, 태도의 위상은 재구성될 수 있다.

국어 교육의 내용을 지식 중심으로 구성하고자 하는 시도는 박종훈(2005: 488)에서 본격적으로 논의되었다. 박종훈은 교육의 과정에서 지식, 활동, 技能, 태도의 관계를 아래와 같이 제시하고 있다.²⁾



그리고 교육 내용을 국어활동과 메타국어활동의 두 차원으로 나누어 지식의 범주로 각각을 ‘과정적 지식’과 ‘機能的 지식’으로 구분한 다음 이것을 다음 표와 같이 언어 활동의 영역별로 세분할 수 있다고 보았다.

영역 범주	국어활동		메타국어활동	
	과정적 지식	機能的 지식	과정적 지식	機能的 지식
듣기				
말하기				
읽기				
쓰기				

박종훈은 국어 교육의 총괄적인 목표가 국어 활동 능력의 신장에 있

2) 내용을 지식으로 규정하고 기능을 목표로 규정한 것은 전은주(1999)에서 언급한 바와 유사한 문제의식을 표현한 것이다. 즉, 기능이 내용이 될 수 없다는 것이다. 그런데 기능과 전략 또는 목표와 내용을 조작적으로 어떻게 정의하느냐에 따라서 기능은 내용일 수도 있고 아닐 수도 있다. 기능이나 전략을 더 하위의 내용 요소로 세분하고 각각을 궁극적 목표에 도달하기 위한 중간 목표 즉 성취기준으로 제시할 경우 내용은 목표의 성격을 갖게 되기도 하기 때문이다. 제7차 교육과정에서 학년별 내용을 성취기준의 형태로 진술하고 있는 것을 예로 들 수 있다.

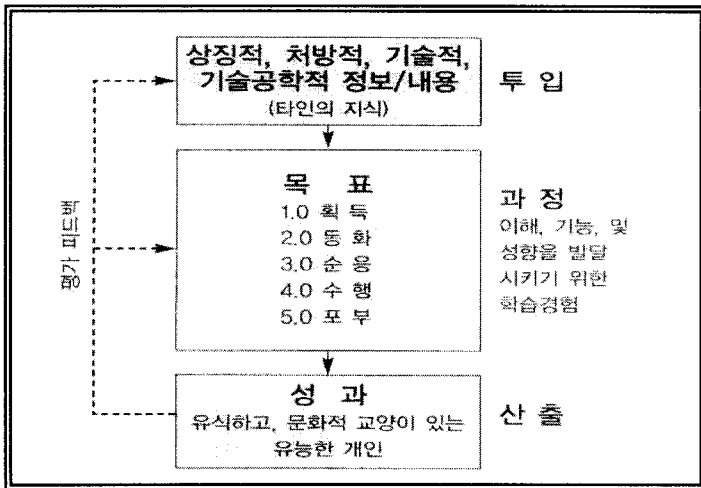
다는 데서 출발하여, 국어 활동을 수행하는 데 동원되는 지식의 유형을 분류함으로써 국어 교육의 내용으로서의 지식의 범주를 상정할 수 있다고 보았다. 여기에서 과정적 지식은 표현과 이해 활동의 과정에 대한 지식을 의미하며 機能的 지식은 특정의 상황 맥락에서 언어 표현이 수행하는 기능에 대한 지식을 의미한다. 그리고 메타국어활동에서의 과정적 지식은 국어를 대상화하여 관찰하고 분석하는 활동이며, 機能的 지식은 상황맥락과 언어 표현의 관계에 대한 지식이다.

박종훈의 논의에서 주목할 만한 부분은 언어 표현과 상황 맥락을 機能으로 통합하고 있다는 점이다. 기능주의 언어학의 관점에서 본다면 맥락에 대한 지식이 곧 언어에 대한 지식으로 환원될 수 있을 것이다. 그런 관점에서 機能的 지식은 문법적 지식과 동일시된다. 그러나 맥락을 언어의 機能으로 환원하는 것은 기능주의적 언어 기술의 이상일 수 있겠으나 실제로 모든 맥락을 문법으로 환원할 수는 없으며 그 반대의 경우 즉, 모든 언어 표현만으로 맥락을 읽어 낼 수 있는 것은 아니다. 그리고 언어 사용자의 관점에서 볼 때 機能이란 X가 Y로 치환되는 함수적 관계 즉, Y에 도달하는 데 X가 수행하는 역할 정도로 번역할 수 있는데 여기에는 그것을 처리하는 과정의 개념이 포함되어 있다는 점에서 용어의 체계로 보아도 납득하기 어려운 점이 있다.

발표자는 박종훈이 '국어 활동'의 요소로부터 교육 내용을 추출하고자 한 시도에 주목하면서, '국어 활동'의 개념을 '텍스트의 생산과 수용'으로 구체화시킬 필요가 있다고 본다. 국어 활동이 내용 선정의 준거가 된다면 활동의 내용인 '국어'의 정체가 무엇이나 하는 것이다. 그것은 결국 언어 체계(langue)라기보다는 언어의 사용 즉 언어 사용(parole)으로 보아야 할 것이다. 언어의 사용은 실상 랑그와 파롤 간의 변증법적 관계 속에서 이루어지는 것인데 실제로는 랑그와 파롤을 매개해 주는 체계가 존재한다. 그것은 박종훈에서도 언급된 바와 같이 사용역(register)이나 장르(genre), 이데올로기 등이 될 수 있다. 그런 의미에서 보면 이러한 매개 체계들, 예컨대 텍스트 유형³⁾—편의상 텍스트라고 하자—을 국어 활동의 내용으로 상정하는 것은 교육적 효율성이라는 관점에서 매우 의미 있

는 일이다. 어떤 형태로든 관습화된 언어 자료라야 그것을 통하여 언어의 관습과 제약을 익힐 수 있고 나아가 실제 언어 자료를 구성하는 데 전이력을 발휘할 수 있기 때문이다. 필자는 텍스트와 더불어 텍스트의 생산과 수용에 개재하는 요소들로 언어, 사고, 맥락의 세 범주를 설정하고자 한다. 이에 대해서는 III장에서 다시 논의할 것이다.

여기에서는 blooms의 교육목표분류학에 대한 대안의 하나로 통합적 교육목표분류학을 제시하고 있는 김인식 외(역)(2004)의 내용을 살펴보기로 하자. 이 책에서는 Krathwohl(1964: 7-8)을 따라, 현대의 인성과 학습 연구에서 행동을 인지적, 정의적, 심동적 영역으로 구분할 때 심각한 문제가 있음을 지적하고, 인지적, 정의적, 심동적 영역의 복합체로서 행동 영역의 내용과 목표의 관계를 다음 그림과 같은 구도로 설명하고 있다(158).



3) 담화 영역(discourse domain), 텍스트 유형(text type), 장르(genre), 사용역(register) 등의 개념은 언어의 가상 체계(virtual system)와 실제 체계(actual system) 간에 가교의 역할을 하는 매개 체계(intermediary system)로서 기능한다 (Beaugrande, 1997: 294).

여기에서 투입 요소로서의 지식은 네 가지 범주 즉 상징적, 처방적, 기술적, 공학적 지식으로 분류된다. 그리고 학습자와 관련하여, 모든 형태의 정보/내용 투입은 학습자 자신의 것이 아니라 다른 사람의 지식이며 외부적인 것이며, 학습자가 정보/내용에 대한 학습을 경험한 다음에야 비로소 이러한 정보/내용은 학습자에게 지식이 된다고 설명한다(38). 그리고 과정으로서의 목표는 획득 수준, 동화 수준, 적용 수준, 수행 수준, 포부 수준으로 위계화하고 있다.⁴⁾ 이 과정을 경험함으로써 학습자는 의미 있는 성과를 산출할 수 있게 된다.

위의 체제를 적용해 본다면, 국어과 교육의 실행 체제에서 교육 내용은 투입으로서의 지식과 과정으로서의 지식으로 나누어 볼 수 있다. 그런데 과정으로서의 지식 즉, 교육의 과정에서 지식을 이해하는 일은 교육의 결과와 함께 교육의 목표로 간주될 수도 있다. 교육 과정 문서 체제에서 학년별 내용을 성취 기준의 형태로 진술하는 관행을 통해서 이러한 측면을 확인할 수 있다. 위 체제의 기본적 아이디어를 원용하여 발표자는 투입-과정-산출의 교육 체제에서 지식의 성격, 교육 내용 및 목표의 관계, 교육과정 문서 체제를 다음과 같이 나타낼 수 있다고 본다.

4) 행동 영역의 다섯 가지 목표 수준에서 획득, 동화, 순응은 단기 수업 또는 단기적인 목표로, 수행과 포부는 단원 목표 또는 장기적인 목표로 설정된 것이다. 각 용어의 의미를 요약적으로 제시하면 다음과 같다.

1. 획득: 사전 지식의 상기와 새로운 개념, 인식과 이해를 얻기 위한 기꺼이 하는 자진성
2. 동화: 정보의 이해와 일반적인 모형 혹은 상황에 따라 반응하거나 시뮬레이션하기 위한 목적
3. 순응: 다양한 상황과 귀속 특질, 특성 그리고 가치들과 함께 필수 기능의 개발에 지식의 적용
4. 수행: 상황의 평가 및 가치와 신념에 일치하도록 생산적으로 기능하기
5. 포부: 복잡한 문제를 해결하고, 가치와 신념에 일치하는 고차적 수준의 지식, 기능, 그리고 전문 기술을 습득하려는 노력을 하기

각각의 개념에 대한 자세한 설명은 김인식 외(역)(2004: 157-172)를 참고.

교육 체제 분류 기준	투입	과정	산출
지식의 성격	기법적 지식 (technical knowledge)	실천적 지식 (practical knowledge)	인격적 지식 (personal knowledge)
내용 및 목표의 관계	내용 ₁	내용 ₂	
		목표 ₁	목표 ₂
교육 과정 문서 체제	내용 요소	학년별 내용 → 성취 기준	교과 목표

여기에서 ‘기법적 지식’과 ‘실천적 지식’의 대비는 오우크쇼트(1962)의 개념⁵⁾을 가져온 것이며, ‘인격적 지식’은 ‘명시적 지식’뿐만 아니라 ‘암묵적 지식’까지를 포함하는 폴라니(1958)의 개념⁶⁾에서 가져온 것이다.⁷⁾ 교육 내용은 투입으로서의 내용[내용₁]과 과정으로서의 내용[내용₂]

- 5) 기법적 지식은 자동차 운전의 기법, 요리의 기법, 과학적 탐구의 기법 등 활동의 기법에 관한 지식을 가리킨다. 기법적 지식의 가장 중요한 특징은 엄밀한 명문화가 가능하다는 것이다. 이와는 달리 실재적 지식은 엄밀한 명문화가 불가능한 지식, 오직 사용되는 과정을 통하여 그 존재가 드러나는 지식, 한 마디로 말하자면 ‘실제’를 통하여 전형적으로 표현되는 지식을 가리킨다. 그 지식이 사람들 사이에 공유되는 것은 명문화된 규칙이나 원리의 학습에 의해서가 아니라, 일을 수행하는 관례적 또는 전통적 방식의 획득을 통해서 이루어지며, 이 점에서 그것은 ‘전통적 지식’이라는 이름으로 불리도 무방하다(차미란, 1998: 145-146). 이하에서 ‘실재적 지식’은 장상호(1997)를 따라 ‘실천적 지식’으로 명기하고자 함.
- 6) 장상호(1994: 34-43)에서는 인격적 지식의 특징을 다음과 같이 다섯 가지로 요약하고 있다. 첫째, 묵지(默識)를 포함하는 모든 인격적 지식은 말의 경계를 뛰어넘는 내용을 가지고 있다. 둘째, 인격적 지식은 신체를 거점으로 하고 점차 확대되고 발전한다. 셋째, 인격적 지식에서 종합적 실재가 우리 내부에 오는 것은 사물들을 바라봄에 의해서가 아니라 그들을 우리 내부의 것으로 동화시킴으로써(體得과 內住) 가능하게 된다. 넷째, 인격적 지식은 그 자체 내에 평가적인 능력을 갖추고 있다. 다섯째, 인격적 지식은 개인의 소신이며 그 속에는 책임(responsibility)과 헌신(commitment)이 포함되어 있다.
- 7) 지식의 성격에 대한 이러한 구분법은 다소 작위적이고 원저의 의미를 훼손할 가능성도 있지만 여기에서는 국어과 교육에서 지식의 성격을 논의하기 위한 잠정적인 틀로만 활용

으로 나눌 수 있다. 내용1은 학문의 구조나 형식을 반영하는 것으로 명문화할 수 있는 지식이라면 내용2는 경험이나 활동의 구조를 반영하는 것으로 수행을 통해서 표현되는 지식이다. 그런데 내용2는 교육 목표의 관점에서 보면 일종의 성취 기준[목표₁]을 의미한다. 성취 기준은 인지적, 정의적, 심동적 영역의 총체로서 행동의 도달점을 나타내는 일종의 목표이기 때문이다. 그런데 이것은 내용의 투입과 과정을 통하여 궁극적으로 성취해야 할 목표[목표₂]와는 구별된다. 필자는 여기에서 내용의 총위와 목표의 총위가 개념적으로 구별될 수는 있지만 실제적으로는 중첩되는 부분이 존재할 수 있음을 지적하고자 한다. 이를 교육 과정 문서체제와 관련하여 살펴보면, 투입, 과정, 산출의 교육 체제에서 투입으로서의 지식은 교육의 '내용 요소'로 보고, 과정으로서의 지식은 '교육 내용' 또는 '성취 기준'으로 그리고 산출로서의 지식은 교과 목표로 재개념화할 수 있다. 이러한 체제는 후술할 교육 내용의 조직과 제시 방식을 설명하는 데 활용될 것이다.

Ⅲ. 말하기·듣기 교육의 위상, 성격, 지향

1. 말하기·듣기 교육의 위상

말하기·듣기 교육에서 지식의 성격은 말하기·듣기 교육의 성격과 국어 교과에서의 위상을 어떻게 자리매김하느냐에 따라 달라질 수 있다.

말하기·듣기 교육을 국어과 교육 내의 한 영역으로 다룰 경우 가령, 현행의 6영역 체제에서라면 쓰기 영역, 읽기 영역, 국어지식 영역, 문학 영역과의 관계 설정에 따라서 지식의 성격과 내용이 달라질 수 있다. 쓰기 영역은 말하기 영역과 함께 표현 활동에 속한다는 점에서, 읽기 영역

은 듣기 영역과 함께 이해 활동에 속한다는 점에서, 국어 지식 영역은 말하기 활동의 언어 자원이 된다는 점에서, 그리고 문학 영역은 말하기 활동의 자료와 내용이 된다는 점에서 그러하다. 말하기·듣기 교육을 영역⁸⁾의 관점에서 접근하게 되면 교육 내용에서 어떤 부분이 다른 영역과 겹치고 어떤 부분이 고유한 부분인가를 따져야 하는 문제가 대두된다.

말하기·듣기 교육을 국어과 교육 내의 다른 영역을 고려하지 않고 독립적으로 다룰 경우, 지식의 성격과 내용은 말하기·듣기 교육의 기본 학문과 관련지어 논의할 수 있다. 예컨대 고등학교 선택과목의 하나로 설정되어 있는 ‘화법’은 ‘말하기·듣기 영역’의 내용을 심화한 과목이다. 이것은 예컨대 스피치 커뮤니케이션(speech communication)이나 화법(학) 그리고 담화 및 텍스트 과학과 과 밀접하게 관련된다. 이 경우 말하기·듣기 교육에서 지식의 성격은 화법의 이론과 실제에 대한 탐구의 과정과 결과로서 설명할 수 있다.

이 글에서는 말하기·듣기 교육을 국어교과의 하위 영역으로서 상정하되 다른 영역과의 관계 설정 문제는 논의의 대상에서 제외하고자 한다.⁹⁾ 그리고 선택 과목으로서의 ‘화법’은 국민공통 기본교과의 성격과는

8) 최근 최지현(2005)에서도 언급한 바 있듯이, 국어과 교육에서 영역의 개념은 재검토가 필요하다. 국어과 교육에서 영역의 개념에 대한 규정은 명확하지 않으나 과목보다는 하위 개념이면서 교육 내용 또는 주제(subject matter), 과목의 하위 분야(area), 교육 내용의 범위 또는 내용 범위(scope), 교육 내용의 범주 또는 내용 요소(strand), 언어 사용의 양식(mode) 등과 같은 개념을 복합적으로 의미하고 있는 것으로 보인다. 엄밀하게 말해서 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’ 등은 언어 사용의 양식(mode)으로 분류할 수 있으며 ‘국어 지식과 ‘문학’은 과목의 내용(subject matter)으로 분류할 수 있을 것이다. 이상을 종합해 볼 때 현행 국어과 교육과정에서 ‘영역(area)’의 개념은 언어 사용의 양식(mode)과 과목의 내용(subject matter)을 포괄하는 것으로 볼 수 있겠다.

9) 이는 최근 교육과정 개편 논의에서 영역 설정 문제와 관련한 오해의 소지가 있다는 점을 고려한 것이다. 예컨대 말하기·듣기 교육에서 언어에 대한 지식의 활용이나 문학 텍스트의 표현과 이해를 다룬다고 할 때 이것이 국어과 교육의 문법이나 문학 영역 배제의 논리를 전제하는 것으로 오해될 수 있다. 필자는 말하기·듣기 교육의 관점에서 다루어야 할 자원(resources)을 포괄적으로 논의하고자 하며 국어과 교육에서 영역 설정의 문제는 학문적, 현실적 논리를 복합적으로 반영하는 것이라는 점에서 논의의 대상으로 삼지 않기로 하였다.

달리 화법 현상에 대한 이해와 탐구라는 화법 과목 특유의 지향을 강하게 반영하고 있다는 점을 고려하여 국어과 교육의 하위 분야로 말하기·듣기 교육을 자리매김하고자 한다.

2. 말하기·듣기 교육의 성격

말하기·듣기 교육의 기본적 정체성은 그것이 음성 언어를 통한 의사소통 교육이라는 데 있다. 따라서 말하기·듣기 교육의 내용은 기본적으로 음성 언어의 본질에 대한 이해를 기본적으로 전제하지 않으면 안 된다. 언어는 음운, 어휘, 문장, 담화에 이르기까지 층위를 이루면서 형식과 의미가 기능적으로 결합되어 있다. 음성 언어는 특히 발성과 발음, 강세, 억양, 어조 등 음성적 자질이 의사소통에서 중요한 역할을 하며 문장이나 담화의 구성에서도 문자 언어와는 다른 구조와 질서를 가지고 있다. 발생학적으로 음성 언어가 문자 언어에 비해 더 원초적인 것이라는 점에서 말하기·듣기 교육은 언어의 본질을 이해하는 데에도 중요한 역할을 할 것이다.

그런데 문자 매체가 출현하고 이것이 일반화됨으로써 인간의 사고와 의식에 영향을 미치고 그 결과 음성 언어의 체계와 운용에도 구조적 영향을 미치게 된 점을 고려하면 음성 언어 활동에서 문자 언어가 매개되는 양상과 효율적인 운용 방식에 대한 이해도 중요한 고려 요소가 되어야 한다. 이와 마찬가지로 현대 사회에서는 문자 매체 외에도 다양한 복합 매체들이 출현하여 대중 매체의 소통은 물론 대인 의사소통에서도 생활 깊숙이 관여하고 있다. 따라서 말하기·듣기 교육에서는 단순히 음성 언어의 특성뿐만 아니라 문자 언어나 시각 언어와 같은 다양한 언어 자원들이 음성 언어 활동과 매개되는 양상에 대한 체계적인 이해가 요구된다.

말하기·듣기 교육은 언어 자원으로서 음성 언어에 대한 이해뿐만 아니라 언어 자원을 처리하는 인지적인 과정과 그러한 과정을 통제하는 때

타 인지(meta-cognition)적인 과정에 대한 이해를 요구한다. 음성 언어의 처리 즉 생산과 수용의 과정에서 가장 중요하게 고려해야 할 요소는 기억의 문제이다. 기억 체계 중에서도 특히 작동 기억(working memory)이 중요한 역할을 한다. 말하기의 경우를 예로 들어 보자. 대중 앞에서 연설을 하는 화자는 자신이 말하고자 하는 내용의 전체적인 흐름을 염두에 두고 부분들을 펼쳐 내야 한다. 그 과정에서 말의 내용에 대한 기억은 물론이고 그것을 표현하는 적절한 언어 형식들을 인출해 내야 한다. 여기에 청중의 반응을 고려하면서 말의 내용, 전달하는 순서, 표현의 방법 등을 상황에 맞게 조절해야 한다.

제5차 국어과 교육과정 이래로 말하기 교육에서는 말할 내용의 생성, 조직, 표현 및 전달 등 말하기의 심리적 과정 또는 절차에 따른 기능과 전략을 교육 내용의 중핵적인 요소로 다루어 왔다. 말하기·듣기 교육이 말 그대로 말하고 듣는 행위의 교육이라는 점에서 그러한 행위의 심리적 과정과 절차와 과정을 교육 내용으로 삼는 것은 매우 당연한 일이다. 그러나 이러한 절차적 내용 구성은 교육 내용 분절화의 문제점을 노정하게 되었다. 물론 교육과정 내용 체계가 '원리'와 '실제'를 유기적으로 결합하여 지도하는 것을 전제로 한 것이므로 내용 체계를 그 자체로 문제 삼는 것은 부적절할 것이다. 국어과 교육에서 '원리'와 '실제'가 유기적으로 결합하기 어려웠던 것은 내용 체제 자체의 결합이라기보다는 체제에 대한 이해와 운용의 문제로 볼 수 있을 것이다. 그런 점에서 보면 체제의 운용을 효율화하는 방식에 대한 모색도 중요하리라고 본다. 여기에 대해서는 III장에서 자세히 살피고자 한다.

이와 더불어 교육과정의 말하기·듣기 영역에서는 말하기·듣기 행위에 대한 메타 인지적 측면을 강조하지 못하였다. 말하기·듣기 교육에서 메타 인지적 측면이란 말하기·듣기 과정에 대한 점검, 평가, 송환의 사고 작용을 의미한다. 읽기 쓰기와 달리 표현의 결과가 기록되고 생산과 수용의 과정에서 선행의 텍스트를 참조하는 것이 가능한 문자 언어 의사소통과 달리 말하기·듣기 활동의 경우 행위 자체가 일회적으로 발생하고 소멸하기 때문에 의사소통의 과정에 대한 메타 인지 활동 인지적

부담을 가중시킬 수 있다. 그러나 이러한 메타 인지 활동을 통하여 개인의 언어 수행이 진보할 수 있다는 점에서 이 부분에 대한 강조도 필요할 것이다.

말하기·듣기는 다양한 의사소통의 맥락 속에서 이루어진다. 맥락이 달라지면 소통의 구조와 방법이 달라질 수 있기 때문에 말하기·듣기 교육에서는 다양한 맥락에 대한 이해를 교육 내용의 한 부분으로 삼아야 한다. 여기에는 의사소통의 상황에 대한 이해, 대인 관계, 문화에 대한 이해 등이 포함된다. 의사소통의 상황은 참여자가 누구인지 어떤 시공간에서 이루어지는지 소통의 목적과 내용이 무엇인지 등을 포함하며, 대인 관계는 자아의 노출, 관계의 형성, 유지, 발전 등을 포함하고, 문화 이해에는 소통의 태도나 자세, 특정 문화권에서 관습화된 소통의 윤리, 문화 간 소통의 문제 등을 포함한다. 말하기·듣기 교육에서는 이와 같은 다양한 맥락 이해를 교육의 내용으로 삼아야 한다.

마지막으로 말하기·듣기 교육은 다른 언어 활동과 마찬가지로 활동과 경험을 통한 지식의 내면화가 특히 더 중요하다. 말하기·듣기 활동을 통하여 숙련하고자 하는 지식은 실천적 지식(practical knowledge)¹⁰⁾의 성격을 띠며 이러한 과정을 통하여 인격적 지식(personal knowledge)이 형성되기 때문이다. 말 사람됨의 표현이라거나 인격을 담는 그릇이라거나 하는 말들은 말하기·듣기 교육에서 추구하는 지식의 성격이 실천적이고 인격적인 지식의 형태를 띤다는 점에 대한 관습적 함축을 드러낸다고 할 수 있다.

10) 기법적 지식이 규칙의 형태로 명문화되며 의도적으로 학습되고 기억되며 '실제에 적용된다고 믿어진다. 이에 비해 실천적 지식은 규칙의 형태로 명문화되지도 않고 이론적 성찰의 대상도 되지 않으며 오직 사용되는 과정을 통하여 그 존재가 드러난다. 이것은 명문화된 언어를 통하여 습득된다기보다는 구체적인 활동 자체를 통해서만 숙련된다는 데 그 특징이 있다. 오우크쇼트는 그 실천적 지식이 오직 "도제생활(apprenticeship to a master)"을 통해서만 배울 수 있고 가르칠 수 있음을 강조한다 [장상호(1997: 288) 참고].

3. 말하기 · 듣기 교육의 지향¹¹⁾

세계 각국의 자국어 교육 역사와 현황을 살펴보면 모어 교육의 지향은 대략 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 성인의 요구를 중시하는 관점(adult needs view) 즉, 아동이 장차 성인으로서 살아가는 데 필요한 의사소통 능력을 기르는 일, 둘째, 개인의 성장을 중시하는 관점(personal growth view) 즉, 문학 작품 등을 통하여 아동의 언어 능력 및 창의력과 심미성을 기르는 일, 셋째, 문화 이해와 분석을 중시하는 관점(cultural analysis view) 즉, 자신이 살아가는 세계와 특히 문화적 환경에 대한 비판적 이해 능력을 기르는 일, 넷째, 언어적 문화유산을 중시하는 관점(cultural heritage view) 즉, 학생들이 고전 문학 작품을 감상할 수 있는 능력을 기르는 일, 다섯째, 범교과적 도구성을 강조하는 관점(cross-curricular view) 즉, 다른 교과목의 학습에 필요한 음성, 문자, 시각 언어 능력을 기르는 일 등(Leach, 2000: 790-791; 김대행, 1997: 3-51).¹²⁾

한편, Morgan(1999)에서는 문식성의 세 가지 차원을 조작적(operational), 문화적(cultural), 비판적(critical) 차원으로 소개하고 있는데, 조작적 차원은 언어 체계를 자원으로 운용하는 일과 관련되며, 문화적 차원은 의미를 생성하는 맥락에 대한 이해와 관련되고, 비판적 차원은 텍스트에서 의미를 평가하고 재구성하는 일과 관련된다. 호주의 퀸즐랜드 주 교육과정에서는 모어 교육의 핵심 학습 영역을 이러한 세 가지 범주(strand)로 설정하고 있다.

제7차 국어과 교육과정(교육부, 1998: 13)에서도 국어과의 성격을 “한 국민의 삶이 배어 있는 국어를 창의적으로 사용하는 능력과 태도를 길러, 정보 사회에서 정확하고 효과적으로 국어 생활을 영위하고, 미래 지향적인 민족 의식과 건전한 국민 정서를 함양하며, 국어 발전과 국어 문화 창달에 이바지하려는 뜻을 세우게 하기 위한 교과”로 규정하고 있다.

11) 이 부분의 내용은 줄고(2005a)를 참조.

12) 이러한 관점은 주로 잉글랜드와 웨일즈의 국가 교육과정을 예로 들어 정리한 것이다.

그리고 목표에서도 '언어 사용 기능' 영역의 목표에 대하여 다음과 같이 밝히고 있다.

“언어 활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀, 이를 다양한 국어 사용 상황에서 활용하는 능력을 기른다.”(교육부 1998: 15)

위 목표에 반영된 바에 따르면 '언어 사용 기능' 영역의 목표 달성을 위하여 익혀야 할 지식은 '언어 활동에 대한 지식, 언어에 대한 지식, 문학에 대한 지식'으로 요약된다고 할 수 있다. 이는 물론 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 네 영역에 초점을 맞추고 설정될 교육 내용으로서의 지식에 대한 진술이다.

줄고(2004)에서는 화법 교육에 접근하는 관점을 형식적(formal) 관점, 기능적(functional) 관점, 전통 문화적(cultural heritage) 관점, 비판적(critical) 관점, 개인적 성장(personal growth) 관점 등 다섯 가지로 논의한 바 있는데, 말하기·듣기 교육의 지향은 이러한 관점들의 지양과 종합에 의해서 어느 정도 기늬해 볼 수 있다. 접근하는 관점에 따라서 말하기·듣기 교육의 지향점은 다음과 같이 규정될 수 있다.

형식적 관점에서 접근하는 경우, 말하기·듣기 교육의 성격은 정확하고 규범적인 음성 언어를 사용할 수 있는 능력을 길러 주는 것으로 규정된다. 이러한 관점에서는 표준 화법 즉, 표준어와 표준 발음, 호칭어, 어법의 정확한 사용 등이 강조되는데 이는 작문 교육에서 맞춤법의 준수와 어법에 맞는 정확한 문장 쓰기를 강조하는 것과 궤를 같이하는 것으로 볼 수 있다. 말하기·듣기 교육에서 형식주의적 관점은 구조주의적 언어관을 전제하고 있는 것으로 볼 수 있는데, 연습에 의한 숙달을 강조한다는 점에서 행동주의적 연원을 갖고 있는 기능(skill)에 대한 강조와도 밀접하게 관련된다.

기능적(機能的) 관점에서 접근하는 경우, 말하기·듣기 교육의 성격은 음성 언어를 통한 효율적인 의사소통 능력을 길러 주는 것으로 규정된다. 이것은 단순히 말하고 듣는 기능(技能)에 대한 강조라기보다는 의

사소통의 목적을 달성하는 데 요구되는 효율적인 전략과 방법의 활용 능력에 대한 강조와 관련된다. 언어 교육에서 의사소통 능력에 대한 강조는 인지심리학이나 기능주의 언어학과 밀접하게 관련되어 있다. 의사소통 능력에 대한 강조는 아동의 전인적 성장이라는 측면보다는 학습자의 미래 생활 즉 학교 밖의 사회적 삶에 대한 성인의 관심을 반영하는 것이다.

전통 문화적 관점에서 접근하는 경우, 말하기·듣기 교육의 성격은 문화유산의 계승 즉, 공동체가 전승해 온 화법 문화를 내면화는 것으로 규정된다. 화법 문화가 공동체의 정체성을 유지하는 데 필요한 정신적 유산의 하나라는 점에서 생각해 보면, 말하기·듣기 교육에서 고유의 화법을 발굴하고 계승하는 일은 교육을 통한 사회화에서 표준 화법에 대한 강조나 의사소통적 효율성을 추구하는 일 못지않게 중요한 몫을 차지한다고 볼 수 있다.

비판적 관점에서 접근하는 경우, 말하기·듣기 교육의 성격은 의사소통 참여자들이 언어를 통하여 자신들의 문화와 환경을 비판적으로 이해하고 자신의 화법 문화를 객관적으로 조망하는 능력을 강조한다. 비판적 관점에서 보면 특정 문화의 화법은 그 자체로 보존하거나 계승해야 할 대상이 아니라 당대의 공동체 문화 속에서 구성원 간의 상호 합의에 의해 새롭게 만들어 나가야 하는 대상으로 간주된다. 근자에는 각종 매체에 대한 비판적 인식의 필요성이 강조되고 있는데, 말하기·듣기 교육에서도 이러한 측면이 고려될 수 있다. 비판적 관점에서 말하기·듣기 교육은 말하기 기술을 가르치는 교육이 아니라 비판적 사고 능력을 기르는 교육이 된다.

개인적 성장 관점에서 접근하는 경우, 말하기·듣기 교육의 성격은 개인이 화법을 통하여 자아를 발견하고 대인 의사소통을 통하여 사회 구성원으로서 성장해 나가는 데 필요한 습관과 태도를 형성하는 것으로 규정된다. 국어 교육에서는 문학 작품의 수용과 창작을 통하여 이와 같은 개인의 정서적 성장을 추구한다고 볼 수 있는데, 말하기·듣기 교육이 대인 관계 속에서 언어를 통한 자기 발견을 가능하게 해 준다는 점에서

그 의미를 찾아볼 수 있다.

이와 같이 말하기·듣기 교육은 어떤 관점에서 접근하느냐에 따라 그 성격과 본질이 다르게 규정될 수 있다. 여기에서 어느 한 관점의 우위를 논하기는 어려울 것이다. 말하기·듣기 교육의 실천적 국면에서는 이러한 관점들이 전인적 관점에서 통합될 필요가 있을 것이다.

IV. 말하기·듣기 교육 내용으로서 지식의 선정, 조직, 표현

1. 무엇을 가르칠 것인가

말하기·듣기 교육 내용 선정의 가장 기본적 준거는 말하기·듣기 행위 즉 음성 언어를 통한 의사소통 행위의 성격에서 찾아야 한다. 이는 '말하기·듣기 교육'이라는 용어가 함축하고 있는 바 그대로이다. 이 경우 말하기·듣기 행위 즉 음성 언어를 통한 의사소통 행위의 성격을 규명하는 것이 교육 내용을 선정하는 관건이 될 것이다. 문제는 말하기·듣기 행위가 교육의 내용으로 변환될 때 교육 활동이 추구하는 바 '의미 있는' 말하기·듣기 행위가 되어야 한다는 데 있다. 말하기·듣기 교육의 성격과 지향은 그러한 유의미성을 표현한 것이며 교육 내용은 그러한 목표를 도달하기 위한 과정으로서의 의미를 갖는다.

이제 앞 장에서 논의한 말하기·듣기 교육의 성격과 지향에 대한 논의를 바탕으로 말하기·듣기 교육의 목표를 설정해 보자. 발표자는 말하기·듣기 교육의 중핵적 목표를 다양한 의사소통 상황 맥락에서 텍스트를 생산 및 수용하는 능력 즉, 음성 언어 장르의 운용 능력을 신장하는 것으로 규정하고자 한다. 이러한 교육 목표를 달성하기 위한 교육의 내용은 텍스트의 생산 및 수용에 관여하는 요소들을 규명하고 이를 내용요소로 삼아 교육 내용으로 맥락화, 초점화, 위계화함으로써¹³⁾ 그러한 생산 및 수용의 경험을 통해서 실천적 지식을 갖게 하는 데 있다.

그런데 텍스트는 언어적, 인지적, 사회적 행위가 수렴하는 의사소통적 사건(a communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge)이기 때문에 구어 텍스트 또는 장르의 생산과 수용 행위는 구어 텍스트를 구성하는 언어적, 인지적, 사회적 제약(constraints)을 처리하는 과정으로 설명할 수 있다(Beaugrande, 1997: 10). 텍스트를 이와 같이 정의하고 보면 텍스트의 생산과 수용 능력을 다음과 같은 네 가지 하위 범주로 설명할 수 있다.

- 음성 언어 텍스트(text)
- 음성 언어 텍스트의 언어 자원(language resources)
- 음성 언어 텍스트의 생산 및 수용 과정(cognition/metacognition)
- 음성 언어 텍스트 생산 및 수용의 맥락(contexts)

위의 네 가지 내용 요소는 각각 다음과 같은 하위 범주로 상세화할 수 있다.¹⁴⁾

- 음성 언어 텍스트(text)
 - 실용적 텍스트
 - 문학적 텍스트
 - 복합적 텍스트
- 음성 언어 텍스트의 언어 자원(language resources)
 - 운율 층위: 발음/청음
 - 어휘 문법 층위: 어휘, 문장
 - 담화 층위: 미시, 거시
 - 매체 층위: 시각 언어, 매체 특성
- 음성 언어 텍스트의 생산 및 수용 과정(cognition/metacognition)

13) 내용 조직의 방식으로서 맥락화, 초점화, 위계화의 원리에 대해서는 다음 절에서 상술할 것임.

14) 내용 범주를 상세화한 안은 국어과 교육과정 개정 시안 연구 과제의 공동연구원으로서 발표자가 말하기, 듣기 영역 개발 협력위원(임철성, 이도영, 김경숙, 범소영, 김세곤)과의 공동 작업한 결과를 참고하여 일부 수정한 것으로, 수정 사항은 발표자가 임의적으로 한 것임을 밝힘.

- 생산 과정
 - 내용 생성: 경험, 사고, 수집
 - 내용 조직: 설명, 서정, 서사, 논증
 - 표현: 정확성, 직절성, 효과성
 - 전달: 목소리·어조, 표정·몸짓
 - 초인지: 계획, 점검, 평가
- 수용 과정
 - 내용 확인: 청각적 식별, 재인, 선별
 - 추론: 내용, 의도, 적용
 - 평가 및 감상: 내용, 조직, 표현 및 전달
 - 초인지: 계획, 점검, 평가
- 음성 언어 텍스트 생산 및 수용의 맥락(contexts)
 - 소통 상황: 목적, 참여자, 장면
 - 대인 관계: 형성, 유지, 발전
 - 문화 이해: 예절·소통 윤리, 자세·태도, 문화 간 소통

텍스트 범주는 말하기·듣기라는 양식(mode)의 측면, 정보 전달, 설득, 친교, 정서 표현 등 소통의 목적(purpose), 음성 언어, 문자 언어, 시각 언어 등 매체(media)의 측면 등을 기준으로 적용하되, 내용 체계상으로는 소통의 목적을 단순화하여 드러낸 것이다. 텍스트 범주는 분류의 엄밀성보다는 교육적으로 유의미한 텍스트의 유형들을 발굴하고 선정하는 경험적 적합성에 초점을 맞추어 설정되어야 할 것이다. 교육적으로 유의미하다는 것은 학습자 특성, 텍스트의 내용과 형식, 교육 자료의 체계 등을 포괄적으로 고려하여야 함을 의미한다. 실용적 텍스트는 주로 설명적 텍스트(expository text)에 상응하는 것이며, 문학 텍스트는 문자 그대로 문학 작품 또는 문학적 특성이 강하게 나타나는 텍스트(literary text)를 의미한다. 그리고 복합 텍스트(complex text)는 목적, 양식, 매체 등이 복합된 텍스트를 가리키기 위한 용어로 선택한 것이다.

언어 범주는 텍스트의 생산 및 수용 과정에서 제약으로 작용하는 언어 자원을 의미한다. 음성 언어 텍스트의 생산 및 수용과정에서는 일반적인 정보 처리 과정에서 작동하는 언어의 제약과 함께 문자 언어가 아

닌 음성 언어의 특성에 주목하여 내용을 선정해야 할 것이다. 언어는 운 울 층위에서부터 담화 층위까지 기능적으로 결합되어 작용하고 있기 때문에 말하기·듣기 교육에서도 특정 상황에서 소통되는 텍스트의 장르적 특성에 주목하여 그러한 장르의 운용 과정에서 두드러지는 운율적, 어휘적, 통사적, 담화적 층위의 언어적, 반언어적 요소들에 주목하여 내용을 선정하여야 할 것이다. 그리고 음성 언어가 문자나 여타의 매체와 결합하는 복합적 양상에 주목하여 매체가 의미 작용에 기여하는 부분들을 초점화하는 것도 필요하다.¹⁵⁾

생산 및 수용 범주는 텍스트의 생산 및 수용의 과정에서 작용하는 인지적, 메타 인지적 제약을 처리하기 위한 자원을 의미한다. 전통적으로 표현 영역에서는 내용 생성, 조직, 표현 등 인지적 절차를 중요시한 반면, 이해 영역에서는 내용 확인, 추론, 평가와 감상 등 사고의 수준에 초점을 두어 각각 생산과 수용의 인지적 측면을 교육 내용으로 범주화해 왔다. 이러한 범주화는 말하기와 듣기 영역의 연구 성과를 반영하는 것으로 볼 수 있으며, 어떻게 범주화하든 그것은 인지 과정에 대한 하나의 모형 즉, 일종의 가설이라는 점에서 정답이 있을 수는 없을 것이다. 그런데 인지 과정을 점점, 평가, 조정하는 메타 인지적 측면에 대한 강조가 소홀했던 것으로 보인다. 메타 인지 활동이 능동적인 언어 사용자에게서 더 잘 나타나는 특성이라는 점에서 볼 때 이 부분에 대한 강조가 필요하다.

마지막으로 맥락 범주는 생산 및 수용 과정에서 언어 사용자가 사회적, 문화적 제약을 처리하기 위한 자원을 의미한다. 언어 사용과정이 개인과 개인, 개인과 집단 간의 상호 교섭적인 의미 작용으로서 일정한 사회적 관계와 현실, 문화적 관습, 이념 등의 제약을 받는다는 점을 고려할 때, 맥락 범주는 말하기·듣기 영역에서도 강조되어야 할 부분이다. 종래 말하기·듣기 등 언어 사용 영역이 인지적 측면을 강조하면서 사회·문화적 리터러시를 소홀히 해 왔다는 점에서 소통 상황, 대인 관계, 문화적 배경 등에 대한 내용 범주의 설정의 필요성이 대두된다.

15) 주세형(2005: 114-123)에서 문법 지식과 말하기 활동의 통합적 양상에 주목한 것도 말하기 활동에서 언어적 제약을 처리하는 일의 의의를 강조한 것으로 볼 수 있다.

요약하자면 말하기·듣기 교육의 내용은 위와 같이 음성 언어 텍스트의 생산과 수용에 관여하는 요소 즉, 제약과 그것을 극복하기 위한 자원의 관점에서 선정할 수 있다. 그런데 이러한 요소들은 실제 언어 사용의 과정에서는 쉽게 분절되지 않는다. 위의 내용 요소들은 어디까지나 텍스트 중심의 교육 내용 구성을 위한 인위적인 분류라는 점을 지적할 필요가 있다. 그렇다면 이러한 요소들이 서로 어떻게 결합하며 교육 내용을 구성하는 데 기여할 수 있는지 살펴보기로 하자.

2. 어떻게 조직할 것인가

말하기·듣기 교육의 내용 요소들 간의 관계는 다음과 같이 도해할 수 있다.^{16) 17)}

내용 요소			성취 기준
텍스트			
- 실용적 텍스트 - 문학 텍스트 - 복합 매체 텍스트			
언어	사고	맥락	
○운율 층위 - 발음 ○어휘 문법 층위 - 어휘 - 문장 ○담화 층위 - 미시 - 거시 ○매체 층위 - 시각 언어 - 매체 특성	○내용 생성 - 경험 - 사고 - 수집 ○내용 조직 - 설명 - 서정/서사 - 논증 ○표현 - 정확성 - 적절성 - 효과성 ○전달 - 목소리·어조 - 표정·몸짓 ○자기 점검 - 계획 - 점검 - 평가	○소통 상황 - 목적 - 참여자 - 장면 ○대인 관계 - 형성 - 유지 - 발전 ○문화 이해 - 예절·소통 윤리 - 자세·태도 - 문화 간 소통	⇔

여기에서 텍스트, 언어, 사고, 맥락 및 하위 요소들 간의 관계는 개별 요소들로부터 각각의 목표 또는 성취 기준이 산출되는 것이 아니라 하나의 텍스트를 중심으로 몇 가지 내용 요소가 결합하는 관계를 이룬다. 가령, 말하기 교육에서 다음과 같은 학년별 내용 또는 성취기준을 제시한다고 하자.

- 의견이 대립하는 논제에 대해 규칙을 지키며 토론한다.

이 성취기준은 '개정 시안'의 5학년 말하기 교육 내용의 하나를 예시한 것인데, 위 표에서 실용적 텍스트의 하나인 토론 장르를 중심으로, 담화 층위(거시), 내용 조직(논증), 문화 이해(자세·태도) 등의 요소를 초점화하여 활동으로 구성한 것이다. 이와 같이 내용 요소를 결합하여 내용을 산출할 때에는 적용할 수 있는 원리를 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 언어 활동의 자료로서 음성 언어 장르를 선택하고 맥락화하는 원리이다. 음성 언어 장르의 선택에서 고려해야 할 점은 언어 사용의 목적(실용, 심미), 매체(음성, 문자, 복합), 맥락화 정도(거시 장르, 미시 장르) 등이다. 토론의 경우 설득과 논증이라는 실용적 목적을 갖고 있으며 주로 음성 언어를 사용하여 이루어지고 맥락화 정도는 거시 장르로 볼 수 있다. 토론에도 여러 가지 하위 장르가 있는데 여기에서는 미시 장르를 언급하지 않음으로써 장르의 형식성보다는 장르의 특성을 학습하는 데 중점을 두고자 함을 알 수 있다. 이와 같이 텍스트를 선택할 때에는 그것의 학년별 위계를 어떻게 설정하느냐에 따라 구체적인 유형이 달라질 수 있다.

둘째, 텍스트를 중심으로 내용 요소를 통합하고 초점화하는 원리이

-
- 16) '말하기'의 경우만 제시하였음. '듣기'의 경우는 말하기의 '사고' 범주에 내용 확인(청각적 식별, 재인, 선별), 추론(내용, 의도, 적용), 평가 및 감상(내용, 조직, 표현 및 전달), 자기 점검(내용 확인, 추론, 평가 및 감상) 등을 바꿔 넣으면 됨.
- 17) 내용 요소 체계표의 하위 범주명인 '언어, 사고, 맥락' 등의 용어는 교육과정 개정 작업 초기에 '언어·매체', '인지·사고', '사회·문화'로 임시 명명하였던 것을 11. 18. 연구팀에서 수정한 것임.

다. 텍스트를 중심으로 내용 요소를 통합한다는 의미는 말하기·듣기 교육에서는 기본적으로 하나 이상의 텍스트를 생산하거나 수용하는 활동이 교육 내용의 중심이 되어야 한다는 것이다. 종래 국어과 교육과정의 실행 과정에 대한 비판 중에는 내용의 분절성, 파편화에 대한 것이 매우 많았는데, 이러한 문제점은 내용 요소를 분절된 형태로 제시함으로써 필연적으로 나타나는 문제였다. 그런 의미에서 텍스트를 생산하고 수용하는 통합적 언어 활동에 대한 강조는 그것이 언어 사용의 실제에 부합한다는 점에서 매우 중요한 의미가 있다. 그러나 교육의 과정에서 늘 통합적 접근만이 유의미한 것은 아니다. 많은 경우 통합에 대한 지향 속에서도 교육 내용의 분절과 초점화가 불가피하다고 보아야 한다. 그런 의미에서 말하기·듣기 교육에서는 때로는 음성 언어의 장르적 관습에 초점화하여 교육 내용을 도출할 수도 있고, 언어 자원이나, 사교의 측면, 매각 이해의 측면에 각각 또는 둘 이상을 결합하여 초점화한 내용 구성이 가능할 것이다.

셋째, 텍스트를 중심으로 내용 요소를 반복, 심화하는 위계화의 원리이다. 예컨대 '발표'라는 말하기 장르의 교사의 질문에 대한 한두 마디의 답변일 수 있고, 인터뷰나 설문 조사 등을 통하여 생성한 내용에 대한 공적인 발표일 수도 있다. 이야기하기도 자신의 경험에 대한 이야기에서부터 동화나 옛날 이야기 등 다양한 서사 장르가 있을 수 있다. 이 경우 장르의 반복 등장은 불가피하며 그에 따른 내용 요소의 반복 제시도 불가피하다. 그러나 반복적으로 등장하는 텍스트를 중심으로 교육 내용은 지속성을 확보할 수 있고 내용의 깊이가 심화되고 넓이가 확장되는 결과를 이끌어 낼 수 있을 것이다.

말하기·듣기 교육 내용을 조직하는 데서는 이와 같이 맥락화, 초점화, 위계화의 원리를 적용함으로써 실제적이고, 통합적이며, 계층적인 내용 조직이 가능할 것이다.¹⁸⁾

18) 전은주(2001: 185-195)에서도 교육 내용 조직의 원리로 보편적으로 받아들여지고 있는 '계속성, 계열성, 통합성'을 말하기 영역에 적용하여 내용 조직의 타당성을 검토한 바 있다.

3. 어떻게 제시할 것인가¹⁹⁾

제7차 국어과 교육 과정에서는 제6차 교육 과정의 내용 제시 방식²⁰⁾을 고려하여 ‘내용’과 ‘행동’을 결합하여 목표 형태로 ‘내용’을 제시하였다. 그리고 이것이 성취 기준으로서의 기능을 다하도록 하여 교육 과정의 질 관리 차원에서 활용되도록 하였다(교육부, 1998: 12). 그리고 학년별로 제시한 각 영역별 ‘내용’에 대한 ‘수준별 학습 활동의 예’를 제시하여, 교육 과정에 제시한 ‘내용’의 성취 여부를 판단하는 구체적인 예로 활용되도록 하였다. 여기에는 학습 활동을 위한 구체적인 언어 자료(텍스트)를 함께 제시하여 ‘내용 체계’ 상 ‘실제’ 범주의 교육 내용을 구체화하였다. ‘수준별 학습 활동의 예’는 【기본】 학습 활동과 【심화】 학습 활동으로 구분하여 제시함으로써 수준별 교육 과정이 지향하는 의미 있는 학습 경험을 제공하는 데 기여하도록 하였으며, 보충 학습 활동은 따로 명시하지 않았다(교육부, 1998: 24).

제7차 교육과의 내용 제시 방식의 특징은 수준별 교육 과정의 내용을 구체적으로 보여주기 위하여 내용과 행동을 결합한 성취 기준을 목표의 성격으로 진술하고, 수준별 학습 활동의 예를 제시하였다는 점이다. 여기에서 각각의 ‘내용’이 성취 기준으로서 어느 정도 구체화되어 있고, ‘기본’ 학습 활동과 ‘심화’ 학습 활동의 예시가 어느 정도 맥락화되어 있으며 수준별 교육을 담보할 수 있는 형태로 제시되어 있는지는 논의의 여지가 많다. 이러한 실제성의 문제는 단순히 내용 제시 방식에 대한 문제 제기로 나타나지는 않지만 국어과에서 수준별 교육 과정 자체에 대한 비판과도 연계되어 있다.

말하기·듣기 교육의 내용을 제시하기 위해서는 앞 절에서 제시한 내용 요소 체계에 따라 자료, 내용, 행동을 결합하여 성취 기준의 성격으로

19) 이 부분의 내용은 이인제 외(2005: 155-157)를 참고.

20) 제6차 교육 과정의 내용 제시 방식은 크게 다섯 가지로 유형화된다. 즉, 1) 자료와 활동 결합 제시형, 2) 방법과 활동 결합 제시형, 3) 활동 단독 제시형, 4) 내용 단독 제시형, 5) 내용과 활동 결합 제시형의 다섯 가지이다(교육부, 1998: 11~12).

진술하는 것이 바람직하다. 이러한 제안이 담고 있는 의미는 내용의 진술 방식이 국어과 교육의 성격과 목표, 내용 영역의 설정, 내용 조직 방식 등과 유기적으로 연계되어야 한다는 점이다. 이를 위해서는 분절적 내용 요소가 학년별 내용으로 바로 연계되는 것을 지양하고 개별 텍스트 유형을 중심으로 몇 가지 구성 요소를 자료와 함께 통합적으로 제시할 필요가 있다. 또 현행 교육과정과 같은 내용 제시 방식이 수준별 학습의 하나의 예로 이해되지 않고 또 다른 내용 요소로 오해될 수 있다는 점, 목표의 성격으로 제시되어 있는 학년별 내용과 차별화되지 않는다는 점 등을 해소해야 한다는 점이다. 그리고 수준별 학습의 다양한 가능성을 열어두고 학년별·영역별로 도달해야 할 수준을 제시하는 것이 바람직하다는 점이다. 다음은 7학년 말하기 교육 내용 예시이다.

【7-말-(3)】 토의의 주요 유형과 절차를 이해하고, 주제에 알맞은 방식으로 토의한다.

〈텍스트〉

- 여러 가지 유형의 토의

〈내용 요소〉

- 토의의 주요 유형과 절차 알기
- 토의 주제에 알맞은 방식으로 내용(쟁점) 구성하기
- 다른 사람의 의견을 능동적으로 수용하려는 태도 갖기

V. 말하기·듣기 교육 내용의 체계화를 위하여

말하기·듣기 교육 내용을 체계화를 위해서는 내용 선정의 준거로서 음성 언어 의사소통의 다양한 맥락과 텍스트 유형을 체계적으로 분류하고 장르의 관습성과 역동성을 기술하여 이를 교육적으로 위계화하는 일이 중요하다. 특히, 요즘에는 음성 매체만으로 소통되기보다는 문자 매체나 시각 매체 등이 결합한 복합 매체가 대중 매체나 대인 매체로 소통

되는 경우가 많다. 텔레비전 방송은 물론이고 컴퓨터 채팅이나 휴대전화의 문자메시지 등은 음성언어 소통에 문자나 복합 매체가 관여하는 양상들을 보여주고 있다. 이러한 다매체 환경에서 음성 매체가 관여하는 다양한 소통의 양상을 발굴하고 교육 내용으로 구성하는 것은 시대적 과제가 되어 있다.

다음으로 기능적(機能的) 언어 기술의 필요성이다. 음성 언어 텍스트를 생산 및 수용하는 데서 언어적 자원들이 관여한다고 할 때 언어에 대한 지식을 갖는다는 것은 곧 언어가 표현의 의도를 실현하는 도구로서 어떻게 기능하는지를 이해한다는 것을 의미한다. 그런 의미에서 표현을 위한 언어 기술은 구어 담화의 의미를 구성하는 문법 지식으로 재구성될 필요가 있다. 이는 비단 말하기·듣기 교육에서뿐만 아니라 듣기나 읽기 교육에서도 시급한 일이다. 국어에 대한 지식은 그 자체로 교육적 가치가 있으며 그것에 대한 발견의 과정과 발견의 결과로 얻은 국어 인식 역시 소중한 교육 내용이 될 수 있다. 그러나 국어지식 교육은 텍스트를 구성하고 분석하는 기능적 역할을 수행할 수 있는 교육 내용들을 더붙어 확보하지 않으면 안 된다.

또 음성 언어 텍스트 생산과 수용의 심리적 측면 즉 인지와 메타인지에 대한 실증적인 연구도 필요하다. 동일한 유형의 텍스트라고 하더라도 인지 발달 정도에 따라 그것을 처리하는 속도나 과정은 다를 수 있다. 그리고 상황이나 텍스트 유형에 따라서도 그 처리 방식이 다를 것은 분명하다. 토론에서 상대방을 설득하기 위하여 내용을 생성하고 조직하는 방식과 어떤 사건을 이야기하거나 조사 결과를 발표할 때 내용을 생성하고 조직하는 방식이 같을 수 없을 것이다. 따라서 교육 내용의 체계화를 위해서는 교육적으로 유의미한 상황과 텍스트 유형들을 생산 및 수용하는 양상들을 폭넓게 기술하여야 하고 그러한 바탕 위에서 교육 내용을 구성해야 한다. 아울러 그러한 인지 과정에 대한 계획, 점검, 평가가 어떻게 이루어지는지에 대해서도 관심을 가져야 할 것이다. 국어 교육의 내용으로서 메타 언어적 활동에 주목하고 있는 남가영(2003), 이창덕(2004, 2005), 박종훈(2005) 등에서도 이러한 관심의 중요성이 강조되고 있다.

말하기·듣기 교육에서 맥락 요소를 교육 내용으로 도입하기 위한 체계적 고려도 있어야 한다. 여기에는 상황 이해, 대인 관계, 문화 이해 등의 하위 범주를 상정할 수 있는데 그간의 기능과 전략 중심의 국어 교육에서는 다소 간과되었던 부분이다. 특히 대인 관계에서의 자아 노출과 관계의 형성, 유지, 발전에 말하기·듣기가 얼마나 중요한 역할을 하는지 그리고 나아가 그러한 관계 속에서 개인의 정체성이 형성되어 감을 바르게 이해하고 경험하는 것이 말하기·듣기 교육에서 중요하게 다루어져야 한다. 아울러 지역, 성, 계층, 세대 간의 차이를 말하기·듣기의 의사소통을 통하여 극복할 수 있도록 다양한 문화 간 의사소통을 활성화할 수 있는 내용 구성도 요구된다.

이상의 내용은 주로 말하기·듣기 교육 내용의 범주들을 중심으로 논의한 것인데, 이러한 범주들 간의 통합과 초점화, 장르의 선택과 맥락화, 반복과 위계화의 원리를 적용하여 경험적 사실들에 근거를 두고 일관되게 적용하는 것이 매우 중요할 것이다.*

* 본 논문은 2006. 2. 14. 투고되었으며, 2006. 3. 12. 심사가 시작되어 2006. 3. 22. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강현석, 강이철, 권대훈, 박영무, 이원희, 조영남, 주동범, 최호성(역)(2005), *신교육목표분류학의 설계*. 아카데미프레스. Marzano, R. J.(2001), *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- 교육부(1998), *초등학교 교육과정 해설(III): 국어, 도덕, 사회*. 대한교과서.
- 권순희(2005), “제7차 듣기 교육과정의 개정에 관한 소론”, *화법연구 8: 화법 교육과정의 문제와 개선 방안*, 한국화법학회.
- 김대행(1997), “국어교육의 목표와 영역”, *신청어문 제25집*. 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 김대행(2002), “내용론을 위하여”, *국어교육연구 10집*, 서울대 국어교육연구소.
- 김대행(2005), “수행적 이론의 연구를 위하여”, *국어교육학연구 제22집*. 국어교육학회.
- 김상욱(2005), “국어과 교육과정 내용의 발전 방향”, *국어교육학연구 제23집*. 국어교육학회.
- 김은성(1999), “국어에 대한 태도 교육 연구”, *서울대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 김은성(2005), “국어지식교육의 현상”, *국어교육 116*. 한국어교육학회.
- 김인식, 박영무, 이원희, 최호성, 강현석, 최병욱, 박창언, 박찬혁(역)(2004), *신교육목표분류학*, 교육과학사. Hauenstein, A. D.(1998), *A Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies*, N.Y.: University Press of America.
- 김정탁(2004), *禮와 藝: 한국인의 의사소통 사상을 찾아서*. 한울 아카데미.
- 남가영(2003), “메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구”, *서울대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 노명완(1997), “말하기·듣기 교육의 개념과 탐구 과제”, *연구보고서 97-1*. '97 말하기·듣기 영역 교육과정 내용의 체계화 연구 보고서. 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 노명완, 정혜승, 옥현진(2003), *창조적 지식기반사회와 국어과교육: 교육과정 모형탐구를 중심으로*, 박이정.
- 민병곤(2004), “논증 교육의 내용 연구”, *서울대학교 대학원 박사학위 논문*.
- 민병곤(2005a), “화법 교육의 이론화 방향 탐색”, *국어국문학 140*, 국어국문학회.
- 민병곤(2005b), “말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰”, *제32회 학술발표대회 자료집*, 국어교육학회.
- 박영목, 한철우, 윤희원(2001), *국어과 교수 학습론*, 교학사.
- 박인기(2006), “소통 현상에 대한 발달론적 접근”, *제13차 전국학술대회 자료집*. 한국화법학회.
- 박종훈(2005), “지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론”, *국어교육 117*, 한국어교육학회.
- 백설자(역)(2001), *텍스트언어학 입문*, 역락. Heinemann, W. and D. Viehweger(1991),

- Textlinguistik: eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.
- 서현석(2005), 말하기 · 듣기 수업 과정 연구, 박이정.
- 염은열(2005), "국어 활동 영역과 문학 영역의 관계 설정에 대한 제언", 제40회 학술대회 자료
집: 새로운 국어교육과정과 문학교육의 미래, 한국문학교육학회.
- 윤희원(2002), "말하기 · 듣기 교수 · 학습의 지향과 과제", 국어교과교육연구 3, 국어교과교육
연구학회.
- 이대규(1998), 국어교육의 이론, 교육과학사.
- 이도영(1998), "언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구", 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이심형(2005), "국어과 교육과정 내용의 틀", 국어교육학연구 제23집, 국어교육학회.
- 이인제(2005), "제7차 국어과 교육과정의 평가와 개선 방향", 국어교육학연구 제23집, 국어교
육학회.
- 이인제, 정구향, 송현정, 문영진, 조용기, 김정우, 유영희, 정현선, 민병곤(2005a), 국어과 교
육과정 개선 방안 연구, 한국교육과정평가원.
- 이인제, 정구향, 송현정, 문영진, 조용기, 김정우, 유영희, 정현선, 민병곤(2005b), 국어과 교
육과정 개정 시안 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 이주형, 구현정, 김상준, 민현식, 박경현, 심영택, 유동엽, 윤희원, 이석주, 이은희, 이창덕, 임
철성, 전은주(2004), 화법 교육의 이해, 박이정.
- 이진경(2003), "화법의 교육 내용에 대한 연구", 화법연구 6: 대인 화법, 한국화법학회.
- 이창덕(2004), "삶에 작용하는 말하기 교육 지향과 내용체계 구성 방안", 제22회 하계 연구발
표 및 연수회 자료집: 초등 말하기 · 듣기 교육의 새로운 방향 탐색 II, 경인초등국어교
육학회.
- 이창덕(2005), "고교 화법 교육과정의 문제와 개선 방안", 화법연구 8: 화법 교육과정의 문제
와 개선 방안, 한국화법학회.
- 이홍우, 유한구, 장성모(2003), 교육과정이론, 교육과학사.
- 임철성(2005), "중등학교 듣기 말하기 교육과정의 교육 내용 고찰", 화법연구 8: 화법 교육과
정의 문제와 개선 방안, 한국화법학회.
- 임철성(역)(1997), 대인 의사 소통, 한국문화사. Reardon, K. K.(1987), *Interpersonal
Communication-Where Minds Meet*, Belmont: Wadsworth Publishing
Company.
- 장상호(1994), Polanyi: 인격적 지식의 확장, 교육과학사.
- 장상호(1997), 학문과 교육(상): 학문이란 무엇인가. 서울대학교출판부.
- 장상호(2000), 학문과 교육(하): 교육적 인식론이란 무엇인가. 서울대학교출판부.
- 전은주(1999), 말하기 듣기 교육론, 박이정.
- 전은주(2001), "말하기 영역의 교육과정 내용에 대한 타당성 고찰", 화법연구 3: 국어화법과

담화 전략, 한국화법학회.

조영태(1998), 교육내용의 두 측면: 이해와 활동. 교육과학사.

조재윤(2005), "제7차 국어과 교육과정 듣기 영역의 문제점과 개선 방안", 화법연구 8: 화법 교육과정의 문제와 개선 방안, 한국화법학회.

주세형(2005), "통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구", 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

차미란(1998), 오우크쇼트의 교육이론, 성경재.

최영환(2003), 국어교육학의 지향, 삼지원.

최지현(2005), "국어과 교육과정과 문학 교육과정", 제40회 학술대회 자료집: 새로운 국어교육과정과 문학교육의 미래, 한국문학교육학회.

최현섭, 최명환, 노명완, 신현재, 박인기, 김창원, 최영환(2002), 국어교육학개론(제2판), 삼지원.

황규호(1998), "지식교육이 추구하는 삶의 상태에 대한 분석", 교육과정연구 16-2, 한국교육과정학회.

Vangelisti, A. L., J. A. Daly and G. W. Friedrich(1999), *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*(2nd ed.), Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Beaugrande, R. de(1997), *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. N.J.: Ablex Pub. Corp.

Chaney, A. L. and T. L. Burk(1998), *Teaching Oral Communication in Grade K-8*. Boston: Allyn and Bacon.

Curriculum Corporation(1994), *English—a curriculum profile for Australian schools*.

Hughes, R.(2002), *Teaching and Researching Speaking*, London: Longman.

Jusczyk, P. W.(1998), *The Discovery of Spoken Language*, Cambridge: The MIT Press.

Ornstein, A. C. and F. P. Hunkins(2004), *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*(4th ed.), Boston: Pearson Education, Inc.

Queensland Studies Authority(2005), *English: Years 1 to 10 Syllabus*.

The University of the State of New York and The State Educational Department(2005), *English Language Arts Core Curriculum: Prekindergarten-Grade 12*.

<초록>

말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰

민병곤

이 논문에서는 제7차 교육과정의 개정과 관련하여 말하기·듣기 교육 내용을 지식의 관점에서 논의하고자 하였다. 이를 위하여 지식의 성격을 교육 체제와 관련하여 논의하고 음성 언어 텍스트를 중심으로 말하기·듣기 교육 내용을 선정, 조직, 제시하는 방안을 밝혔다.

필자는 말하기·듣기 교육의 중핵적 목표는 음성 언어 텍스트의 생산 및 수용 능력을 기르는 것이며, 이를 위하여 다양한 음성 언어 텍스트의 경험과 이를 통한 지식의 내면화가 중요하다고 보았다. 이런 의미에서 말하기·듣기 활동을 통하여 숙련하고자 하는 지식은 실천적이고 인격적인 지식이다. 그런데 교육 내용으로서 지식은 투입으로서의 지식과 과정으로서의 지식으로 나눌 수 있고 교육 과정 문서 체제에서 전자는 내용 요소로 후자는 학년별 내용 또는 성취기준의 형태로 제시될 수 있다고 보았다.

말하기·듣기 영역에서 지식의 선정 준거는 말하기·듣기 활동 즉 음성 언어 텍스트의 생산과 수용 과정에 관여하는 언어적, 인지적, 사회적 제약과 그 극복 자원의 관점에서 접근해야 한다. 그리고 내용의 조직은 텍스트, 언어, 인지, 맥락 등 내용 요소를 초점화, 통합화, 위계화하는 방식으로 이루어져야 한다. 이는 기본적으로 제7차 교육과정의 내용 체계와 학년별 내용에서 문제로 지적된 분절성과 비체계성을 극복하기 위한 방안이 될 것이다. 텍스트 중심의 말하기·듣기 교육 내용 구성을 위해서는 텍스트 생산 및 수용에 관여하는 요소들에 대한 깊이 있는 연구가 요구된다.

【핵심어】 말하기·듣기 교육, 지식, 교육 내용, 텍스트 등.

<Abstract>

Characteristics of Knowledge as the Content of the Speaking and Listening Strands

Min, Byenog-gon

The writer discusses the characteristics of knowledge in terms of the content of the speaking and listening strands in Korean language education with respect to the 7th national curriculum revision. After classifying the traits of knowledge according to the educational system, he provides suggestions on how to select, organize and present the content of the speaking and listening strands.

As enhancing the ability of the product and receiving oral language texts are regarded as the core objectives, it is essential to have experience in speaking and listening to oral texts in various contexts and to internalize practical knowledge. In this respect, the knowledge that learners obtain from speaking and listening education should be practical and personal. Thus, knowledge as the content of education may be classified into two aspects inputs (contents 1) and processes (contents 2). The former refers to the elements of the content and the latter refers to the content of the standards for each grade or achievement.

In the speaking and listening strands, the rationale applied to the selection of the content could be found in the activities of speaking and listening and in the constraints of language, cognition and society that language users would encounter in the processes of producing and receiving text. In organizing content, as a matter of principle, consideration should be given to the focus, integration and hierarchy of the content.

[Key words] teaching speaking and listening, educational content, text