

말하기·듣기 교수 방법 연구

이도영*

〈차 례〉

1. 들어가며
2. 말하기·듣기 수업 상황과 특성
3. 말하기·듣기 교수 방법 구안 가능성 검토
4. 말하기·듣기 교수 방법 설계¹⁾ 방안
5. 말하기·듣기 교수 방법 구안
6. 나오며

1. 들어가며

말하기와 듣기를 통합해서 가르쳐야 한다는 주장은 많다. 하지만, 실제로 이 둘을 통합해서 목표를 설정하고 내용을 선정·조직하고 이를 근거로 교수·학습 방법을 개발하고 평가 방법을 마련하는 논의는 극히 드물다. 본고는 이러한 문제 의식을 바탕으로 말하기·듣기를 어떻게 통합해서 가르칠 것인가에 대해 논의를 하고자 한다. 교육의 논리로 보면 목표나 내용이 먼저 결정되고 나서 교수·학습 방법을 구안해야 하지만, 김혜정(2005: 45)의 지적대로 최근 이러한 전통적인 우선 순위의 선점과

* 춘천교육대학교 국어교육과

1) 여기서 교수 방법 설계란 교육의 한 국면, 즉 교수의 과정을 이해하고 개선하는 데에 관심을 두는 학문 영역이라는 Reigeluth, C. M.(1993: 5)의 정의를 받아들여기로 하겠다.

는 반대로, 교수·학습의 방법에서부터 교육 내용의 문제점과 그에 대한 보완이 실행되기도 한다. 본고는 이러한 견해에 일차적으로 기대어 있다.

논의에서 학습을 제외한 이유는 교수와 학습이 밀접한 관련을 맺고 있기는 하지만, 이 둘은 본질적으로 추구하는 바가 다르기 때문이다. 변영계(1999: 44)에 따르면, 교수는 의도적이고 계획적이다. 반면에 학습은 의도나 계획이 없는 경우에도 일어날 수 있다. 또한 교수는 독립 변수이고 수업은 종속 변수이다. 교수는 주로 학교 교육 개선에 초점을 두지만, 학습은 학습이 이루어지는 과정에 대한 이론적 연구에 초점을 둔다. 교수는 최적의 수업 방법을 처방하는 것이고, 학습은 학습 과정을 기술하는 것이다. 따라서 본고는 기본적으로 기술적인 성격보다는 처방적인 성격을 지니지만, 대부분의 교수 이론들이 학습 이론에 근거하고 있기 때문에 이를 전적으로 무시하지는 않을 것이다.

본고에서 논의하고자 하는 말하기·듣기 교수 방법은 말하기·듣기 수업을 전제로 한다. 이는 말하기·듣기 수업 상황에서 학생들에게 말하기·듣기를 어떻게 가르치면 학생들의 말하기·듣기 능력이 신장되는가에 관심이 있다는 말이다. 그러므로 본고에서는 수업을 전제로 하지 않은 일반적인 말하기·듣기 교수 방법은 논의에서 제외된다. 그렇다고 해서 이들을 배제하는 것은 아니며, 논의의 흐름에 따라 수업 상황과 결부지어 적절히 활용할 것이다. 이 점에서 본고는 최영환(2003: 279)의 제안처럼, 두 가지 이상의 교수 모형을 효과적으로 결합하여 동시에 사용하는 방식을 따른다.

또 하나 전제해야 할 것은 '방법'의 수준 문제이다. 김혜정(2005: 36)은 교수·학습 이론을 '언어관 혹은 언어학습관 → 접근 → 방법/모형 → 기법/전략/절차'로 위계화했지만, 본고는 수업 상황을 염두에 둔 논의이므로 '방법'을 실제 수업에 투입되었거나 또는 수업 전개를 위해 교수자가 어떤 교수 모형이나 기법 등을 적용하여 구성한 구체적인 수업 계획이나 실행을 가리키는 포괄적인 의미로 사용하자고 한다(서혁 외, 2005: 77). 즉, 방법을 모형과 기법의 혼용으로 이루어지는 것으로 보고자 한다.

2. 말하기·듣기 수업 상황과 특성

말하기·듣기 교수 방법을 구안하려면, 먼저 말하기·듣기 수업 상황을 살펴보아야 하고, 이를 위해서는 말하기·듣기 수업을 구성하는 요소들에 대한 검토가 이루어져야 한다.²⁾ 수업은 어떤 수업이든지 ‘가르치고자 또는 배우고자 하는 교육 내용³⁾’과 그 내용을 가르치고 배우는 ‘교수자’와 ‘학습자’가 있어야 한다. 따라서 수업은 본질적으로 세 가지 구성요소만을 갖는다. 한편, 이들 세 요소는 그 중 어느 하나라도 빠지면 수업을 구성할 수 없기 때문에 이들 세 요소들의 관계는 기본적으로 대등하다고 할 수 있다. 그러나 이러한 구성 요소들만으로는 수업 상황을 온전하게 재구성할 수 없다. 구성 요소들 간의 관계가 빠져 있기 때문이다.

학습자 측면에서 보면, 학습자는 교육 내용에 관심을 가져야 하고 교육 내용을 습득⁴⁾해서 자기 것으로 만들어야 한다. 교수자 측면에서 보면, 교수자 역시 교육 내용에 관심을 가져야 하고, 교육 내용을 습득해서 자기 것으로 갖고 있어야 하며, 학습자의 학습 행위에도 관심을 가져야 한다. 이에 더하여 교수자는 학습자의 학습 행위에 어떤 조치를 취함으로써 학습자의 학습 행위를 도와야 한다. 정리하면, 구성 요소들 간의 관계에서 핵심적인 것은 ‘관심’과 ‘행위’이며,⁵⁾ 이를 충족시켜야 수업 상황

2) 말하기·듣기 수업 상황과 그 구성 요소에 대한 논의는 졸고(2005: 25-27)에서 가져온 것임.

3) 여기에서의 ‘교육 내용’은 교육과정에 제시된 ‘교육 내용’만을 의미하는 것이 아니다. 일 반적인 의미에서의 배우고 싶은, 가르치고 싶은 ‘교육 내용’을 말한다. 이하 마찬가지임.

4) ‘습득’이라는 용어가 적절하지 않을 수도 있다. 하지만, 말하기·듣기 교육 내용이 ‘지식, 기능, 전략, 태도’ 등 인지적·정의적 영역을 모두 포괄하고 있고, 다분히 실제로 해야 하는 행동적 측면도 있기 때문에 이를 다 아우를 수 있는 용어가 마땅치 않다. 따라서 본고에서 사용하는 ‘습득’이라는 용어는 말하기·듣기 교육 내용을, 그것의 성격이 어떤 것이든, 다 배워 체득했다는 의미이다. 추후에 더 적절한 용어가 나타나면 당연히 바꿔야 할 것이다.

5) 수업 현상에서 ‘관심’과 ‘행위’가 구성 요소들 간의 관계 설정에서 핵심적이라는 생각은 Wolfgang Sünkel(2005)에서 빌려온 것이다. 여기서 ‘관심’은 어떤 둘 사이를 매개하는 것으로 대상을 중요하게 여긴다는 뜻이며, 정의적 영역의 특성을 지닌다. ‘행위’는

이 구성된다.

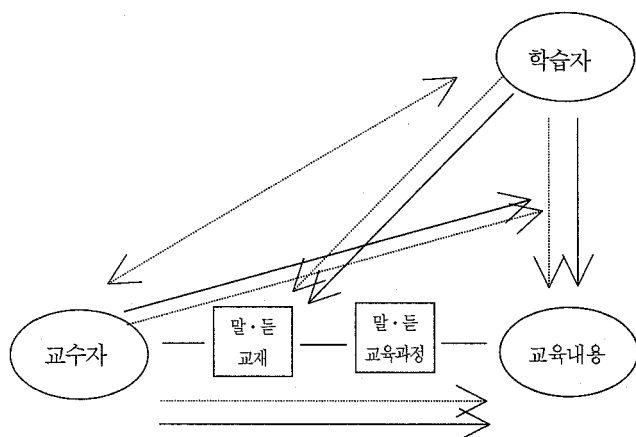
이러한 기본적인 구성 요소 외에 제도화된 수업에서 고려해야 할 것이 있다. 교육과정과 교재(교과서)⁶⁾가 그것이다. 교육과정과 교재(교과서)는 기본적으로 교수자의 위치에 있다고 할 수 있다. 이 둘은 교육 목표와 내용을 체계화하고 교수·학습 방법과 평가의 틀을 제시하고 있다는 점에서 그러하다. 따라서 교육과정과 교재(교과서)는 원칙적으로 교수자가 학습자를 위하여 만들어야 한다. 지금은 이러한 일들이 분업화 비슷하게 되어 있어, 어떤 사람들은 교육과정 개발에 주력하고 어떤 사람들은 교재 개발, 또는 수업에 주력하고 있지만, 본질적으로 이 분야에 종사하는 모든 사람들은 교수자이다. 그렇기 때문에 학습자들이 교육 내용을 제대로 배우지 못했을 때에는 이들 모두에게 책임이 있는 것이다. 덧붙이면, 수업에 투입하는 매체들(텔레비전, 컴퓨터, 라디오, 실물 화상기 등)도 교수자의 위치에 있다고 할 수 있다.

교육과정과 교재(교과서)가 기본적으로는 교수자의 위치에 있지만, 이들에게는 또 다른 측면이 존재한다. 특히 교재(교과서)가 그러한데, 학습자의 위치에서 보면 학습자가 학습해야 할 교육 내용이 바로 교재(교과서)일 수 있다. 엄밀하게 말하면, 교재(교과서)는 학습자가 학습해야 할 교육 내용 및 방법, 평가 등을 구체적인 물리적 실체로 구현한 것이기 때문에 교재(교과서)를 교육 내용의 위치에만 서게 할 수는 없지만, 학습자의 관점에서는 그렇게 생각할 수도 있다. 경우에 따라서는 교수자도 그렇게 여길 수 있다. 이런 점에서 교육과정은 성격이 사뭇 다르다. 학습자들이 교육과정을 보고 학습을 하는 경우나, 교수자가 교육과정을 가지고 가르치는 경우는 거의 없기 때문이다. 결과적으로, 교육과정과 교재(교과서)는 기본적으로 교수자의 위치에 있지만, 교육 내용의 위치에도 설 수

기억, 이해와 같은 내적 행위와 무엇인가를 겉으로 드러나게 실제로 행하는 외적 행위를 모두 포함하는 개념이다. 이에 대한 자세한 설명은 'Wolfgang Sünkel(2005: 88-90)'을 참고하기 바란다.

- 6) 제도화된 수업 상황이므로 여기에서의 '교육과정, 교재(교과서)'는 공식적인 차원의 '교육과정, 교재(교과서)'만을 의미한다. 우리의 경우, 국가 수준의 공통적·일반적 수준의 교육과정과 이를 근거로 해서 만든 교재(교과서) 등이 이에 해당한다.

있는 것이다. 좀더 부연하면, 교재(교과서)는 교수자의 위치에 더 가깝고, 교육과정은 교육 내용의 위치에 더 가깝다고 할 수 있다. 지금까지의 내용을 종합하여 말하기·듣기 수업 상황을 그림으로 나타내면 다음과 같다.⁷⁾



<그림 1> 말하기·듣기 수업 상황 및 구성 요소

그러면 다른 수업에 비해 말하기·듣기 수업의 특성은 무엇인가? 이는 말하기·듣기 수업 상황과 구성 요소에서 도출할 수 있다. 첫 번째 특성은 말하기·듣기 수업은 당연히 ‘말하기·듣기 교육 내용’을 가르치고 배운다는 것이다. 교육 내용이 해당 교과 수업의 특성을 드러낸다는 것은 하등 이상할 것이 없다. 수학 수업의 특성은 수학 교육 내용을 가르치고 배우는데 있고, 과학 수업의 특성은 과학 교육 내용을 가르치고 배우는데 있는 것과 같은 이치이다. 현재의 교육과정에 기대에 말하면, 말하기·듣기 수업의 특성은 ‘발성과 발음, 말할 내용 선정·조직·표현·전달, 청각적 식별, 들은 내용 확인·추론·평가·감상’을 ‘정보 전달, 설

7) 이 그림에서 점선 화살표는 관심을, 실선 화살표는 행위를 나타낸다. 화살표 표시는 관심과 행위의 방향을 드러내기 위한 것이다. 그냥 실선은 상호 연결되어 있음을 의미한다. 그리고 동그라미 안에 있는 구성 요소는 수업 상황의 필수 요소를, 네모 안에 있는 요소는 제도화된 학교 수업 상황 때문에 들어온 요소를 말한다.

득, 정서 표현, 친교'라는 텍스트를 통해 가르치고 배우는 데에서 나온다. 교육 내용의 성격 측면에서 보면, 말하기·듣기 수업은 말하기·듣기와 관련된 '본질, 원리, 태도, 실제'를 가르치고 배우는 것이고, 바꿔 말하면 말하기·듣기와 관련된 '지식, 기능, 전략, 태도' 등을 가르치고 배우는 것이다.

앞에서 언급했듯이 수업 상황이 구성되려면, 구성 요소들 간의 관심과 행위가 있어야 한다고 했다. 이후의 말하기·듣기 수업의 특성은 이로부터 나온다. 학습자의 측면에서 보면, 말하기·듣기 수업의 특성은 학습자가 말하기·듣기 교육 내용에 관심을 갖고 말하기·듣기와 관련된 모종의 행위를 한다는 데 있다. 범상하게 말하면, 학습자가 말하기·듣기 교육 내용을 중요하게 여기고 이들 내용을 이해해서 자기 것으로 만들거나, 실제로 말하고 들어야 한다는 것이다. 이에 더하여 학습자는 자기 자신의 말하기와 교수자의 말하기·듣기에 관심을 가질 수 있고, 동료 학습자의 말하기·듣기에도 관심을 가질 수 있다. 교수자의 측면에서 보면, 말하기·듣기 수업의 특성은 교수자가 말하기·듣기 교육 내용과 학습자의 말하기·듣기 학습 행위에 관심을 가져야 하고, 학습자의 말하기·듣기 학습 행위에 어떤 조치를 취함으로써 학습자의 말하기·듣기 학습 행위를 돕는 데 있다. 또한 교수자는 학생들의 말하기·듣기 행위 그 자체에 관심을 갖고 어떤 교육적 처치를 할 수도 있다. 지금까지의 내용을 정리하면 말하기·듣기 수업의 특성은 다음과 같다.

- ① 말하기·듣기 수업은 '말하기·듣기 교육 내용'을 가르치고 배우는 교육 행위이다.
- ② 말하기·듣기 수업의 학습자는 '말하기·듣기 교육 내용'에 대해 관심과 행위를 드러낸다.
- ③ 말하기·듣기 수업의 학습자는 자기 자신과 교수자, 동료 학습자의 말하기·듣기 행위에 관심을 보인다.
- ④ 말하기·듣기 수업의 교수자는 '말하기·듣기 교육 내용'에 대해 관심과 행위를 드러낸다.
- ⑤ 말하기·듣기 수업의 교수자는 학습자의 말하기·듣기 학습 행위에 관

심을 갖고 어떤 교육적 처치를 한다.

- ⑥ 말하기·듣기 수업의 교수자는 학습자의 말하기·듣기 행위 그 자체에 관심을 갖고 어떤 교육적 처치를 한다.

3. 말하기·듣기 교수 방법 구안 가능성 검토

말하기·듣기 교수 방법은 위에서 제시한 말하기·듣기 수업의 특성을 바탕으로 구안할 수 있다. 가장 먼저 생각해 볼 수 있는 것은 각각의 특성에 따른 교수 방법을 하나하나 구안하는 것이다. 즉, '말하기·듣기 교육 내용, 말하기·듣기 학습자, 말하기·듣기 교수자' 각각에 초점을 맞춰 교수 방법을 마련할 수 있다.

첫째, 말하기·듣기 교육 내용에 초점을 맞추는 경우

이 경우에는 세 가지 교수 방법 구안이 가능하다. 하나는 학생들이 실제로 배워야 할 교육 내용 즉, '발성과 발음, 말할 내용 선정·조직·표현·전달, 청각적 식별, 들은 내용 확인·추론·평가·감상'에 중점을 두고 교수 방법을 구안할 수 있다. 예를 들면, 발음 교수법, 말할 내용 선정을 위한 교수법 등이 이에 해당한다. 물론, 교육 내용들을 결합하거나 통합하여 교수법을 마련할 수도 있다.⁸⁾ 두 번째는 텍스트 중심으로 교수법을 구안할 수 있다. 이럴 경우, 정보 전달, 설득, 정서 표현, 친교 처럼 언어 사용 목적별로 교수법을 구안할 수도 있고, 대화, 토론, 소개하기 등과 같이 좀더 세분화된 형태의 텍스트 중심으로 교수 방법을 구안할 수도 있다.⁹⁾ 세 번째는 교육 내용의 성격에 따라 교수법을 구안하는 경우이다. 즉, 말하기·듣기 교육 내용을 '지식, 기능, 전략, 태도' 등

8) 이동희(2003), 김재봉(2003: 137-157)의 연구가 이에 해당한다. 의외로 이 분야에 대한 연구가 많지 않고, 있다 해도 대부분이 쓰기와 읽기의 교수 방법을 원용한 것들이다.

9) 원희영(2001), 노은희(1999), 권순희(2001), 이정신(2000), 최복자(2006) 등의 연구들이 그 예가 된다.

으로 나누고 이들에 대한 교수법을 각각 제시하는 것이다. 이 때 일반 교육학에서 제안한 ‘직접 교수법, 문제 해결 학습법, 탐구 학습법, 가치 명료화 학습법’ 등을 활용하는 경우가 많다.¹⁰⁾

둘째, 말하기·듣기 수업의 학습자에 초점을 맞추는 경우

이 경우에는 두 가지 교수 방법 구안이 가능하다. 하나는 학습자가 ‘말하기·듣기 교육 내용’에 대해 관심을 갖고 말하기·듣기 행위를 할 수 있도록 교수법을 구안하는 것이고, 다른 하나는 학습자가 자기 자신과 교수자, 동료 학습자의 말하기·듣기 행위에 관심을 보이도록 교수법을 구안하는 것이다. 이 중, 말하기·듣기 교육 내용에 초점을 맞추는 교수법과 일치하는 부분을 제외하면 두 가지 가능성만 남는다. 즉, 말하기·듣기 교육 내용을 가르치고 배우는 것과 무관하게 수업 시간에 행하는 말하기·듣기 행위에 초점을 맞추는 교수법과 메타 인지를 활용한 말하기·듣기 교수법이 그것이다. 전자의 경우는 주로 수업 대화 분석을 통해 말하기·듣기 교육에 접근하는 방식이며, 후자의 경우는 자기 점검을 통해 학습자 자신의 말하기·듣기 능력 신장에 초점을 두는 교수법이다.¹¹⁾

셋째, 말하기·듣기 수업의 교수자에게 초점을 맞추는 경우

이 경우에는 세 가지 가능성이 존재한다. 첫 번째는 교수자가 ‘말하기·듣기 교육 내용’에 대해 관심을 갖고 말하기·듣기 행위를 할 수 있도록 하는 교수법인데, 이는 교사 교육에 해당하므로 논의에서 제외된다. 하지만, 교수자의 말하기·듣기 행위를 교수·학습 자료로 활용할 수는 있다.¹²⁾ 두 번째는 교수자가 학습자의 말하기·듣기 학습 행위에

10) '지식 인지 교수·학습 모형, 행동 기능 교수·학습 모형, 전략 기능 교수·학습 모형, 가치 형성 교수·학습 모형, 문제 해결 교수·학습 모형'으로 나누어 음성언어 교수·학습 방법을 제안한 류성기·김기수(1999)의 연구가 대표적이다.

11) 박용익(2003)과 인탁환(1999)의 경우가 이에 해당한다.

12) 직접 교수법으로 말하기·듣기 교육 내용을 가르칠 때, 교수자의 시범 보이기는 그 한 예가 될 것이다.

관심을 갖고 어떤 교육적 처치를 할 수 있도록 하는 교수법이다. 말하기·듣기 교육 내용과 학습자에게 초점을 맞추는 경우의 교수법과 일치하는 부분을 빼면, 학습자가 자기 주도적으로 말하기·듣기를 학습할 수 있도록 돕는 학습자 중심의 교수법이 이 경우의 대표적인 예가 될 것이다.¹³⁾ 세 번째는 교수자가 학습자의 말하기·듣기 행위 그 자체에 관심을 갖고 어떤 교육적 처치를 할 수 있도록 하는 교수법인데, 이 방법은 주로 대화 전략을 학습자의 말하기·듣기 지도에 활용하고 있다.¹⁴⁾

이 밖의 다른 가능성은 '말하기·듣기 교육 내용, 말하기·듣기 학습자, 말하기·듣기 교수자'를 통합해서 교수법을 구안하는 것이다. 이러한 교수법들은 일반적으로 두루 통용될 수 있는 형태를 띠는데, 하나는 교육 일반론에서 제기하는 교수법들을 활용하는 것이고,¹⁵⁾ 다른 하나는 새로운 교수법을 착안하여 그 원리나 절차, 전략 등을 제시하는 것이다.¹⁶⁾ 또 다른 가능성은 실제의 말하기·듣기가 이루어지는 어떤 활동들을 끌어들이어 교수법을 구안하는 경우이다. 이 경우에는 교육연극과 놀이를 활용한 교수법이 주류를 이룬다.¹⁷⁾

13) 신헌재·이재승 편저(1994: 155-184)가 이에 해당한다.

14) 유동엽(1997), 박창균(1999)의 연구가 그러하다.

15) 현재 초등학교 교사용 지도서에 제시된 '직접 교수법, 문제 해결 학습법, 전문가 협력 학습법, 창의성 계발 학습법, 역할놀이 학습법, 가치 탐구 학습법, 반응 중심 학습법' 등이 대표적이다. 하지만, 이들 교수·학습 방법들은 말하기·듣기 교육 내용에 따라 활용 가능한 정도이므로 진정한 말하기·듣기 교수·학습 방법이라 할 수는 없다.

16) '상호 관계적 말하기·듣기 교수·학습 방법'이라는 이름으로, '(과제 역할) 확인하기 → 수행 목표 실행하기 → 과제 수행하기 → 평가하기'라는 단계를 제시한 전은주(1999: 245-246)의 경우가 그러하다.

17) 정영진(2001), 최영희(2001) 등이 이에 해당한다.

4. 말하기·듣기 교수 방법 설계¹⁸⁾ 방안

지금까지 살펴본 가능성들과 그에 따른 연구들은 일천한 말하기·듣기 교수법을 감안하면, 그 자체로 소중하다고 할 수 있다. 그러나 기존의 연구들은 말하기·듣기 수업 상황과 특성을 고려하지 않아 실제성이 떨어지고, 그러다 보니 현장 적용 가능성이 낮아질 수밖에 없다. 또한 말하기·듣기 교육 전체의 지평 속에서 교수법들을 구안하지 않다 보니, 특정의 방법이 말하기·듣기 교육의 교수 문제 대부분을 해소할 것처럼 보이게도 만든다. 말하기·듣기 교육 내용과의 긴밀성이 부족한 것도 문제 중의 하나이다. 이러한 문제점을 해소하고 체계적으로 말하기·듣기 교수 방법을 구안하기 위해 본고는 다음과 같은 사항을 기본 전제로 두고 논의를 시작하기로 하겠다.¹⁹⁾

첫째, 말하기·듣기 교육을 위한 만병통치약과 같은 단일한 교수 방법은 없다는 것이다. 교수 방법은 기본적으로 교육 목표와 내용에 따라 달라지게 되므로, 교육 내용마다 거기에 맞는 교수 방법을 구안해야 한다. 그러나 이는 대단한 노력을 기울여야 하는 힘든 작업이다. 왜냐하면 하나의 교육 내용과 일 대 일로 대응되는 교수 방법을 찾기가 어려울 뿐만 아니라, 하나의 교육 내용에 여러 가지 교수 방법이 대응되기도 하고, 그 반대도 성립하기 때문이다.

둘째, 지금까지의 교육 방법 연구 결과에 따르면, 모든 상황에서 똑 같은 효과를 거둘 수 있는 교수 방법은 없다는 것이다. 이는 학습자의 학습 효과에 영향을 미치는 요소는 다변인적이기 때문이다. 즉, 학습자의 인지적·정의적 요인과 사회·문화·정치·경제·역사적 요인 등이 복합적으로 작용하여 교수 방법의 효과를 결정짓는 것이다. 또한 교수 방

18) 여기서 교수 방법 설계란 교육의 한 국면, 즉 교수의 과정을 이해하고 개선하는 데에 관심을 두는 학문 영역이라는 Reigeluth, C. M.(1993: 5)의 정의를 받아들여기로 하겠다.

19) 이 부분에 대한 자세한 내용은 이도영·김선배(2002: 347-350)를 참조할 것.

법은 교수자의 교육적 철학, 신념, 태도, 성격 등에 영향을 받을 수밖에 없어, 교수자는 자기 자신의 관점에 따라 교수 방법을 선택하고 그 나름의 독특한 교수 방법을 만들어 내기도 한다.

그러면 말하기 · 듣기 교수 방법 설계를 어디에서부터 시작해야 할까? 이 글 서두에서 말했듯이 본고의 관심은 수업 상황에서의 말하기 · 듣기 교수법에 있으므로 일단 수업 상황에서부터 교수 방법 설계를 시작하고자 한다. 다 알다시피 수업은 특정한 시간과 공간 속에서 이루어진다. 이것은 시간과 공간이 정해져 있다는 것을 의미한다. 그렇기 때문에 수업은 어떤 수업이든지 주어진 시 · 공간 속에서 행해질 수밖에 없다. 이것은 시간과 공간을 활용할 수 있는 교수 전략이 필요함을 의미하는 것이기도 하다. 먼저 시간부터 살펴보자. 수업 시간이 정해졌다는 것은 수업이 시작, 중간, 끝이 있다는 것을 뜻한다. 교수법 개발 초창기에 많은 교수법들이 수업을 ‘도입, 전개, 정리’ 등으로 나누어 교수 전략들을 제시하는 경우가 있는데, 이는 모두 수업의 시간 유한성을 고려한 것이다.²⁰⁾ 이 점에서 말하기 · 듣기 교수법도 예외일 수 없다. 하나 유의해야 할 점은 교수법을 구안할 때 1차시 분의 수업만을 염두에 두지 않아야 한다는 것이다. 2차시, 3차시, 경우에 따라서는 더 많은 시간을 한 단위로 여겨 교수법을 구안할 수 있어야 한다. 따라서 말하기 · 듣기 교수법은 수업 시간과 관련지어 다음과 같은 질문에 답할 수 있어야 한다.

- 말하기 · 듣기 수업을 어떻게 시작하면 좋을까?
- 말하기 · 듣기 수업 중간에는 무엇을 할 것인가?
- 말하기 · 듣기 수업을 어떻게 끝내는 것이 좋을까?

공간의 경우, 학교에서 이루어지는 수업은 교실에서 이루어지는 것이 보통이다. 그렇다고 해서 공간과 관련된 교수법이 불필요한 것은 아니

20) 경우에 따라서는 4단계나 5단계를 설정하고 있는 경우도 있는데, 어떤 경우든 ‘도입, 전개, 정리’와 유사한 용어를 쓰고 있으면, 모두 수업의 시간 유한성을 염두에 둔 것이라 할 수 있다.

다. 말하기·듣기 수업에 어울리는 교실 공간 연출도 있어야 하며, 경우에 따라서는 교실 밖에서도 수업을 할 수 있어야 한다. 따라서 공간과 관련지어 말하기·듣기 교수법은 다음의 사항을 고려해야 한다.

- 말하기·듣기 수업에 어울리는 교실 환경은 어떠해야 하는가?
- 교실 외에 다른 공간에서 말하기·듣기 수업을 할 수는 없는가? 한다면 어떻게 해야 하는가?

그러면 수업의 시간과 공간과 관련된 말하기·듣기 교수법을 어떻게 결정할 것인가? 이를 결정하는 것은 말하기·듣기 교육 내용이다. 앞에서 인용한 김혜정(2005: 45)의 지적대로 교수·학습의 방법에서부터 교육 내용의 문제점과 그에 대한 보완이 실행되기도 하지만, 그렇다고 해서 방법의 도구적 또는 수단적 성격이 완전히 없어지는 것은 아니다. 방법은 일차적으로는 교육 내용을 학생들이 효과적으로 습득할 수 있도록 돕는 것이다. 그렇기 때문에 교육 내용을 선정하고 조직하는 것 역시 교수·학습 방법이 해야 할 중요한 일 중 하나가 된다.²¹⁾ 수업의 시·공간과 관련지어 말하면, 수업의 시간과 공간은 교육 내용이 무엇이나에 따라 유동적인 것이 된다. 우리의 경우 문제는 교육 내용이 국가 수준의 교육과정이나 교과서에 제시되어 있어, 교수자가 따로 교육 내용을 선정하거나 조직할 수 있는 여지가 별로 많지 않다. 하지만, 교육과정 상의 내용 선정·조직, 교과서의 내용 선정·조직, 수업의 내용 선정·조직이 꼭 일대일로 대응²²⁾되는 것은 아니므로 수업에서의 내용 선정과 조직에 대해 고민할 수 있다. 따라서 교육 내용과 관련지어서는 다음과 같은 질

21) 이러한 일을 교수·학습 방법에서 중시하고 교수 설계 이론을 펼친 대표적인 논자는 'Merrill, M. D.'이다. 이에 관해서는 정인성·나일주(1992: 115-169)를 참고할 것.

22) 이에 는 다음의 네 가지 경우가 있다. 첫째, 교육과정 상의 내용 선정·조직과 교과서의 내용 선정·조직의 일치. 둘째, 교육과정 상의 내용 선정·조직과 수업의 내용 선정·조직의 일치. 셋째, 교과서의 내용 선정·조직과 수업의 내용 선정·조직의 일치. 넷째, 교육과정 상의 내용 선정·조직과 교과서의 내용 선정·조직, 수업의 내용 선정·조직 세 가지가 동시에 일대일이 되는 경우.

문을 던질 수 있다.²³⁾

- 말하기·듣기 수업에서 가르칠 내용을 어떻게 선정할 것인가?
- 말하기·듣기 수업에서 가르칠 내용을 어떻게 조직할 것인가?

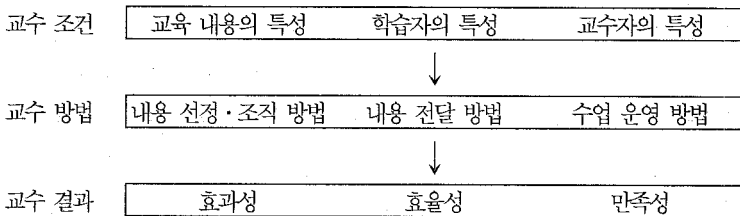
말하기·듣기 교육 내용에 따라 수업의 시간과 공간을 어떻게 활용할 것인가를 결정했다고 해서 말하기·듣기 교수 방법 설계가 끝나는 것은 아니다. 교육 내용을 어떻게 전달할 것인가도 고민해야 한다. 먼저, 고려해야 할 것은 교육 내용을 전달할 매체이다. 우리 현실을 감안하면 기본적으로 교육 내용을 담고 있는 매체는 교과서이므로, 교과서가 어떤 매체로 이루어졌는가를 살펴보아야 한다. 그런 다음, 교과서에 제시된 교육 내용이나 과제, 활동, 자료를 어떠한 매체를 통해 전달할 것인가를 생각해 보아야 한다. 이는 교과서만으로는 교육 내용을 학생들에게 충분히 전달할 수 없기 때문이다. 또한 이는 교과서만으로는 수업을 할 수 없다는 것을 의미하는 것이기도 하므로, 어떤 형태로든 교수자는 교과서에 제시된 내용이나 자료, 활동을 구현해야 한다. 말하기·듣기 수업의 경우 생각해 볼 수 있는 매체는 ‘교사의 말과 행동, 학생의 말과 행동, 그래프 등과 같은 시각 매체, 녹음테이프와 같은 청각 매체, 동영상 자료와 같은 시청각 매체, 멀티미디어와 같은 상호작용 매체’ 등이다.

매체가 결정되면, 교육 내용을 어떤 순서로 제시할 것인가를 확정해야 한다. 이는 수업 조직 방식과 관련이 있으며, 일련의 교수 활동을 포함한다. 이러한 활동에는 ‘목표 제시하기, 동기 유발하기, 활동 제시하기, 활동 유도하기, 피드백 주기, 평가하기, 학습 내용 정리하기’ 등이 있을 수 있다. 이러한 활동 역시 교과서에 제시된 순서를 그대로 따를 수도 있고, 달리 순서를 정할 수도 있다.

23) 이는 일종의 교육 내용 재구성이라 할 수 있다.

5. 말하기·듣기 교수 방법 구안

앞에서 논의한 내용들을 정리하면, 수업을 전제로 한 말하기·듣기 교수 방법은 크게 ‘수업 운영 방법, 교육 내용 선정 및 조직 방법, 교육 내용 전달 방법’ 등으로 나눌 수 있다. 하지만 엄밀히 말하면 이들 방법들을 구안하기 전에 고려해야 할 조건들이 있는데, 이들 조건들은 교수·학습 방법에 영향을 미치는 일종의 변인들이다. 이에는 ‘교수자의 특성, 학습자의 특성, 교육 내용의 특성’ 등이 있으며, 교수자의 특성에는 ‘교사의 인성, 경험, 말하기·듣기 교육 내용에 대한 지식, 말하기·듣기 능력’ 등이, 학습자의 특성에는 ‘학습자의 지니고 있는 말하기·듣기 능력, 선수 학습 정도, 적성, 학습 동기, 학습 유형’ 등이, 교육 내용의 특성에는 ‘상호 교섭성, 일시성, 상황성’ 등이 포함될 수 있다.²⁴⁾ 한편, 수업에 투입되는 교수 방법은 어떠한 결과를 낳게 되므로 교수 방법을 구안할 때는 교수 결과를 고려해야 한다. 교수 결과는 주로 학습자들이 교육 내용을 얼마나 효과적·효율적으로 습득했는지, 학습자들이 그 교수 방법에 만족하는지에 따라 평가할 수 있다. 이상의 내용을 종합해 보면, 말하기·듣기 교수 방법은 어떤 교수 조건 하에서 어떤 교수 결과를 낳게 되는 다음과 같은 관계 속에 놓이게 된다.²⁵⁾



<그림 2> ‘말하기·듣기 교수 조건, 방법, 결과’ 관계도

24) 제시된 변인들은 예시의 의미를 가지는 것이지, 그것만이 전부라는 뜻은 아니다.

25) 교수 방법의 체계를 ‘교수 조건, 교수 방법, 교수 결과’의 관계 속에서 파악하고 있는 논의에 대해서는 Reigeluth, C. M.(1993: 24-28)을 참고할 것.

본고의 관심은 이 중 교수 방법에 있으므로, 이를 중점적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 내용 선정·조직 방법이다. 말하기·듣기 교육 내용은 말하기·듣기 구성 요소로부터 추출해야 한다.²⁶⁾ 구성 요소를 알아야만 내용 선정 준거를 마련할 수 있기 때문이다. 말하기·듣기가 성립하려면 말하는 사람과 듣는 사람이 있어야 한다. 또한 화자와 청자가 주고받는 메시지가 있어야 하고, 이를 드러낼 수 있는 매체가 필요하다. 그리고 말하기는 특정한 상황 속에서 이루어지며, 말하기의 결과 화자와 청자 모두에게 특정 효과를 발생시킨다. 또 하나 고려해야 할 요소는 잡음이며, 다른 의사소통에서와 마찬가지로 말하기 상황에서 이를 피하기는 힘들다. 한편 위의 요소들은 상호 긴밀하게 연결되어 특정한 결과를 낳게 되는데, 이를 텍스트라 할 수 있을 것이다. 이러한 요소들 중 무엇을 중심에 놓느냐에 따라 말하기·듣기 교육 내용은 사뭇 달라진다. 본고에서는 이들 중 텍스트를 중심축에 놓고 다음과 같이 말하기·듣기 교육 내용을 선정하고자 한다.²⁷⁾

텍스트						
-언어 사용 목적에 따른 분류: 제보적, 설득적, 표현적, 미적, 친교적 등 -말하기 수준에 따른 분류: 면대면 대화, 소집단, 조직, 미디어 등 -역할 관계의 방식에 따른 분류: 사적, 공식적, 준공식적 등 -의사소통 방향에 따른 분류: 대화적, 독백적 등						
상황	화자/청자	메시지	매체	잡음	효과	듣기
-거시적 상황 -미시적 상황	-내적 의사소통 -관계 형성	-인지 과정 -상위 인지	-음성 언어 -준언어 -비언어 -언어 외적 요소 -침묵	-물리적 잡음 -생리적 잡음 -심리적 잡음 -의미적 잡음	-인지적 효과 -정의적 효과 -심동적 효과	-적극적 들기와 소극적 들기 -감정이입적 들기와 객관적 들기 -판단적 들기와 비판단적 들기 -표면적 들기와 심층적 들기
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

<표 1> 말하기·듣기 교육 내용 요소

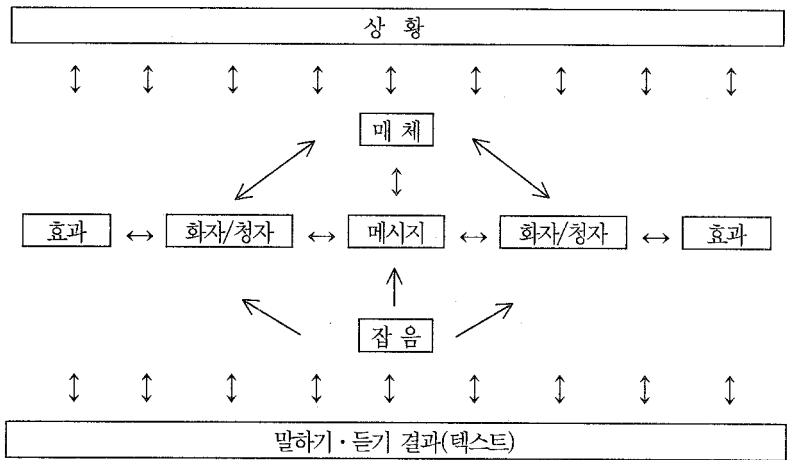
26) 이하 '내용 선정·조직'과 관련된 논의는 줄고(2006: 227-233, 242-243)에서 가져와 일부 수정한 것임.

27) 이 중, 듣기 교육 내용은 Joseph A. Devito(2003: 77-94)를 참고한 것임.

〈표 1〉에 제시된 말하기·듣기 교육 내용은 다음과 같은 방식으로 내용을 조직할 수 있다.

- 모든 텍스트의 공통적인 사항: ‘①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦’을 각각 따로 조직
- 개별 텍스트의 특성이 요소별로 명확한 경우: ‘①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦’ 모두 결합하여 조직
- 개별 텍스트의 요소별 특성이 상대적으로 두드러지는 경우: ‘①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ⑦’ 중 몇 개의 요소를 결합하여 조직

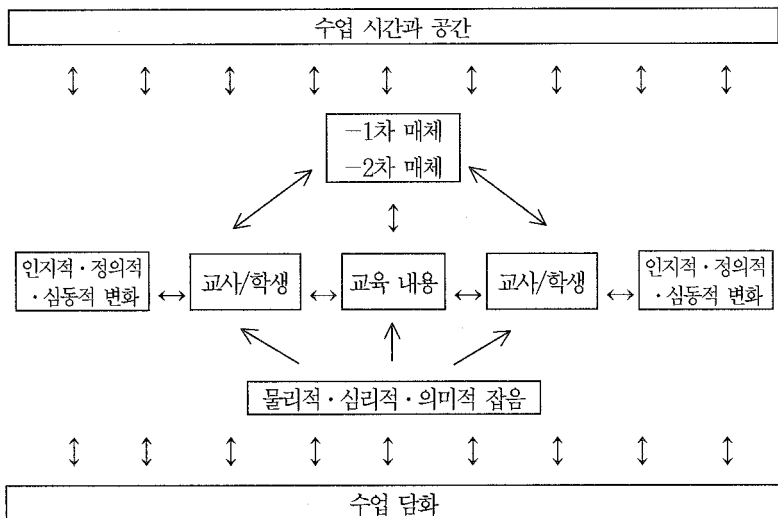
그러면, 이와 같은 말하기·듣기 교육 내용을 어떻게 전달할 것인가? 이를 위해서는 말하기·듣기 수업 상황도 말하기·듣기 상황이라는 점에 주목할 필요가 있다. 말하기·듣기에 관여하는 구성 요소들의 관계를 그림으로 나타내면 다음과 같다.(졸고, 2006: 228)



〈그림 3〉 말하기·듣기 구성 요소와 요소들 간의 관계

말하기·듣기 수업 상황을 위에 제시한 그림에 맞추어 살펴보면 다음과 같다. 말하기·듣기 수업 상황에서의 화자/청자는 교사와 학생이며,

이들은 화자/청자의 역할을 수시로 바꾸면서 '교사/학생, 학생/교사, 학생/학생'의 세 가지 유형의 화자/청자 역할을 만든다. 메시지는 '교육 내용'이 되며, 효과는 교육 내용을 습득한 결과로 생기는 교사와 학생의 '인지적·정의적·심동적 변화'가 된다. 잡음은 '교실 소란, 교실 구성원들 간의 갈등, 교사와 학생 간의 언어의 이해에 대한 불일치'라고 할 수 있으며, 상황은 '수업 시간, 공간'이 된다. 말하기·듣기 결과는 말하기·듣기 수업을 통해 만들어진 수업 담화가 된다. 매체는 '4. 말하기·듣기 교수 방법 설계 방안'에서 논의한 것을 바탕으로 좀더 세분화해서 고찰할 필요가 있다. 교육 내용은 어떠한 형태로든지 매체로 구현되어야 한다. 일차적으로 교육 내용은 '활동이나 과제, 그리고 이를 수행하기 위한 자료'로 나타나며, 이들은 다시 '시각 매체, 청각 매체, 시청각 매체' 등으로 표상된다. 따라서 매체는 일차 매체와 이차 매체로 나누어 생각할 필요가 있다. 현재의 교과서는 이러한 두 가지 형태의 매체가 공존하는 곳이라 할 수 있다. 지금까지의 내용을 <그림 3>의 틀에 적용하면 말하기·듣기 수업은 다음과 같은 모습을 띤다.



<그림 4> 말하기·듣기로서의 말하기·듣기 수업

이 중, 말하기·듣기 교육 내용 전달에서 중요한 것은 교육 내용과 매체와의 관계이다. 교수 방법이란 교육 내용을 1차 매체화하고, 그것을 다시 2차 매체화하는 것에 다름 아니다. 1차 매체화는 교육 내용을 어떠한 과제나 활동, 자료를 통해 구현하는 것이며, 이는 수업 시간 운영과 맞물리게 된다. 즉, 수업 처음에 할 활동, 중간에 할 활동, 끝에 할 활동을 결정해야 한다. 그런 다음, 그러한 활동을 ‘시각, 청각, 시청각 매체’ 등을 활용하여 학생들에게 제시하면 된다. 결과적으로 보면, 수업은 매체를 통한 교사와 학생의 상호작용인 것이다.

지금까지의 내용을 종합하면 말하기·듣기 교수 방법은 다음과 같은 틀 속에서 구안되어야 한다. 첫째, 수업 운영에 따른 수업 조직과 관련된 활동들이 있어야 한다. 이는 주로 교육학 일반론에서 얘기하는 ‘목표 제시하기, 선수 학습 확인하기, 동기 유발하기, 활동 제시하기, 활동 유도하기, 피드백 주기, 활동 평가하기, 학습 내용 정리하기’ 등이다. 둘째, 교육 내용을 1차 매체인 활동으로 변환시켜야 한다. 1차 매체인 활동들은 텍스트 유형과 말하기·듣기 교육 내용 요소에 따른 활동, 말하기·듣기 과정에 따른 활동의 결합 형태가 된다. 셋째, 이러한 활동들을 ‘시각, 청각, 시청각 매체’ 등으로 2차 매체화해야 한다. 다음은 이들 세 가지를 고려한 말하기·듣기 교수 방법 체계도이다.

〈텍스트 유형〉	
-언어 사용 목적에 따른 분류: 제보적, 설득적, 표현적, 미적, 친교적 등	
-말하기 수준에 따른 분류: 면대면 대화, 소집단, 조직, 미디어 등	
-역할 관계의 방식에 따른 분류: 사적, 공식적, 준공식적 등	
-의사소통 방향에 따른 분류: 대화적, 독백적 등	

×

〈말하기·듣기 교육 내용 요소별 활동〉						
상황	화자/청자	메시지	매체	잡음	효과	듣기
-상황이 말하기 서 왜 중요한 지 알기	-내적 의사소통 의 필요성 알기 -내적 의사소통	-텍스트 기능, 규범, 관습, 주 제 전개 방식,	-말하기에 관여 하는 매체의 종 류와 특성 알기	-잡음의 종류 알기 -잡음이 말하기	-말하기의 목적 에 따른 효과 알기	-듣기의 중요성 알기 -듣기의 종류 알기 -상황/상대/들을 내

-상황을 고려하는 방법 알기 -상황을 고려해서 말하기	이 말하기에 미치는 영향 알기 -타인과 올바른 관계 맺기	언어적 표현 방식 등을 알고, 이를 텍스트 생산/수용에 활용하기	-텍스트에 따라 적절한 매체 선택하여 말하기 -메시지와 매체의 관계 알기	에 미치는 영향 알기 -잡음을 제거하는 방법 알기 -잡음을 적절히 제거하면서 말하기	-말하기의 효과를 고려하며 말하기	용에 따라 듣기를 달리해야 함을 알기 -상황/상대/들을 내용에 따라 효과적으로 듣기
----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	---	--	--------------------	---

X

〈말하기·듣기 과정에 따른 활동〉	
-말하기 목적 정하기, 청자 분석하기, 내용 선정 및 생성하기, 내용 조직하기, 표현·전달하기, 조정하기	
-듣기의 목적 정하기, 내용 확인하기, 추론하기, 평가하기, 감상하기, 반응 보이기, 조정하기	

X

〈활동들 매체화하기〉	
-교사의 말과 행동, 학생의 말과 행동시간 매체, 청각 매체, 시청각 매체, 상호작용 매체 등	

수업 운영 활동

-목표 제시하기	-활동 제시하기	-피드백 주기	-평가하기
-선수 학습 확인하기	-활동 유도하기		-학습 내용 정리하기
-동기 유발하기	-피드백 주기		

〈그림 5〉 말하기·듣기 교수 방법 체계도

6. 나오며

본고에서 제시한 말하기·듣기 교수 방법 체계도는 말하기·듣기 교수 방법 일반론에 해당하므로 이를 바탕으로 한 구체화 작업이 필요하다. 구체화의 방향은 각 활동들에 대한 좀더 세분화된 활동들을 개발하는 것이다. 예를 들면, ‘상황을 고려해서 말하기’라는 활동이 있으면 이 활동을 하기 위한 또 다른 하위 활동을 구안해서 이들을 순서화해야 한다. 그리고 위의 체계도를 완성시키려면 〈그림 2〉에 제시한 말하기·듣

기 교수 조건과 교수 결과를 고려한 활동들도 개발해야 한다. 또 하나 고려해야 할 것은 '직접 교수법, 문제 해결 학습법' 등과 같은 범교과적인 성격을 지닌 교수·학습 방법들의 처리 문제이다. 본고에서는 잠정적으로 이들을 말하기·듣기 교육 내용에 따라 적절히 취사선택해서 사용할 수 있는 것으로 보고자 하지만, 말하기·듣기 교육 내용과의 결합 방식에 대한 논의와 결합에 따른 세분화된 활동 구안이 있어야 할 것이다. 또한 본고에서 제대로 다루지 못한 말하기·듣기 교수 활동에 필요한 과제나 자료 제시 등에 대한 논의도 있어야 하고, 수업의 시·공간 운영과 말하기·듣기 교수 활동을 연계한 교수 방법에 대한 논의도 있어야 한다. 이러한 사안들은 말하기·듣기 교수 방법 개발의 어려움을 보여 주는 것이기도 하다. 본고가 이를 위한 초석이 되었으면 한다. 논의하지 못한 사안들은 필자의 한계임을 밝힌다.*

* 본 논문은 2006. 6. 14. 투고되었으며, 2006. 7. 13. 심사가 시작되어 2006. 7. 23. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 권순희(2001), 대화 지도를 위한 청자 지향적 관점의 표현 연구, 석사학위논문, 서울대.
- 김재봉(2003), 초등 말하기 · 듣기 교육론, 교육과학사.
- 김혜정(2005), 국어과 교수 · 학습 방법론에 대한 비판적 고찰, 국어교육 118, 한국어교육학회.
- 노은희(1999), 대화 지도를 위한 반복표현의 기능 연구, 박사학위논문, 서울대.
- 류성기 · 김기수(1999), 국어 음성언어 교육의 전략화를 위한 교수 · 학습 모형 연구, 한국초등국어교육 제15집, 한국초등국어교육학회.
- 박용익(2003), 수업 대화의 분석과 말하기 교육, 역락.
- 박창균(1999), 대화분석을 적용한 말하기 교수 · 학습 방법 연구, 석사학위논문, 인천교대.
- 변영계(1999), 교수 · 학습 이론의 이해, 학지사.
- 서현석(2005), 말하기 · 듣기 수업 과정 연구, 박이정.
- 서혁 · 이도영 · 임미성 · 신권식(2005), 국어과 교수 · 학습 방법 개선을 위한 평가 체제 연구, 한국초등국어교육 제29집, 한국초등국어교육학회.
- 신헌재 · 이재승 편저(1994), 학습자 중심의 국어교육, 서광학술자료사.
- 원희영(2001), 설득적 말하기 능력 신장 방안의 연구, 석사학위논문, 춘천교대.
- 유동엽(1997), 대화 참여자의 대화 전략에 관한 연구, 석사학위논문, 서울대.
- 이도영 · 김선배(2002), 유 · 초등학교 표현력 신장 교육의 문제점과 개선 방안, 대학과의 협력 연구논문 제12집, 강원도교육과학연구원.
- 이도영(2005), 말하기 · 듣기 수업 평가 기준 마련을 위한 시론, 한국초등국어교육 제27집, 한국초등국어교육학회.
- 이도영(2006), 말하기 교육 내용 체계화 방안, 국어교육 120, 한국어교육학회.
- 이동희(2003), 말하기 사전 활동 강화 방안 연구, 석사학위논문, 춘천교대.
- 이주섭(2001), 상황맥락을 반영한 말하기 · 듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구, 박사학위논문, 한국교원대.
- 인정신(2000), 대화분석을 통한 자기소개대화 지도 연구, 석사학위논문, 인천교대.
- 인택환(1999), 상호점검전략을 적용한 말하기 지도 방안 연구, 석사학위논문, 인천교대.
- 전은주(1999), 말하기 듣기 교육론, 박이정.
- 정영진(2001), 교육 연극을 활용한 말하기 교육 방법 연구, 석사학위논문, 진주교대.
- 정인성 · 나일주(1992), 최신 교수 설계 이론, 교육과학사.
- 최복자(2006), 토론 교육의 수업 모형 개발 연구, 박사학위논문, 전남대.
- 최영환(2003), 국어교육학의 지향, 삼지원.
- 최영희(2001), 말하기 능력 신장을 위한 놀이 학습 활용 방안 연구, 석사학위논문, 공주교대.
- Joseph A. Devito(2003), Human Communication The Basic Course(Ninth Edition),

Allyn and Bacon.

Wolfgang Stinkel(2005), 수업현상학, 권민철 옮김, 학지사.

Reigeluth, C. M.(1993), 교수 설계의 이론과 모형, 박성익·임정훈 공역, 교육과학사.

<초록>

말하기·듣기 교수 방법 연구

이도영

말하기·듣기 교수 방법을 구안하려면 말하기·듣기 수업 상황과 특성에 대해 알아야 한다. 말하기·듣기 수업은 ‘교수자, 학습자, 교육 내용’으로 구성되며, 말하기·듣기 수업의 특성은 말하기·듣기 수업 상황과 구성 요소, 구성 요소들 간의 관심과 행위로부터 도출할 수 있다. 말하기·듣기 수업의 특성들은 말하기·듣기 교수 방법 구안 가능성을 몇 가지 측면에서 제공할 수 있는데, 기존의 말하기·듣기 교수법들은 이들 특성들을 제대로 반영하지 못하고 있다. 이러한 문제점을 해결할 수 있으려면, 말하기·듣기 교수 방법을 ‘수업의 시·공간을 고려한 수업 운영 방법, 교육 내용 선정 및 조직 방법, 교육 내용 전달 방법’ 등으로 나누어 살펴볼 필요가 있으며, 이에 덧붙여 말하기·듣기 교수 방법을 말하기·듣기 교수 조건과 결과와의 관계 속에서 따져볼 필요가 있다. 결론적으로 말하면 말하기·듣기 교수 방법은 다음과 같은 틀 속에서 구안되어야 한다. 첫째, 수업 운영에 따른 수업 조직과 관련된 활동들이 있어야 한다. 둘째, 교육 내용을 1차 매체인 활동으로 변환시켜야 한다. 1차 매체인 활동들은 텍스트 유형과 말하기·듣기 교육 내용 요소에 따른 활동, 말하기·듣기 과정에 따른 활동의 결합 형태가 된다. 셋째, 이러한 활동들을 ‘시각, 청각, 시청각 매체’ 등으로 2차 매체화해야 한다.

【핵심어】 말하기·듣기 교수 방법, 말하기·듣기 수업 운영, 말하기·듣기 교육 내용 선정 및 조직, 말하기·듣기 교육 내용 전달 방법

<Abstract>

A Study on Teaching Method of Speaking & Listening

Lee, Do-young

If we frame the teaching method of speaking & listening, we know the situation and characteristics of speaking & listening instruction. Speaking & listening instruction is composed of 'teacher, learner, education content', the characteristics of speaking & listening instruction are derived from the speaking & listening instruction's situation and elements. The existing teaching methods of speaking & listening did not reflect speaking & listening instruction's characteristics. If we solve this problem, we divide the teaching method of speaking & listening into the instruction management method, selection and organization method of education content, delivery method of education content. Therefore we establish the teaching method of speaking & listening as follows. First, it need the practices of instruction organization. Second, the teacher transform education content into the practices that the learner must study. These practices are made of 'text types, the practices on the education content elements of speaking & listening, the combination of practices on speaking & listening's process. Third, the teacher change these pratices into visual, audible, visual-audible and interactional media.

【Key words】 the teaching method of speaking & listening, the speaking & listening instruction, the selection and organization method of speaking & listening education content