

2011 개정 국어과 교육과정 ‘듣기 · 말하기’ 영역에 대한 비판적 고찰

—내용 성취기준의 현장적합성 조사를 기반으로—

노은희 · 최숙기 · 최영인*

<차례>

- I. 서론
- II. 듣기 · 말하기 영역의 개정 방향 고찰
- III. 현장적합성 조사 방법
- IV. 현장적합성 조사 결과 분석
- V. 결론

I. 서론

2007년 개정 국어과 교육과정(이하 ‘2007 교육과정’)은 제7차 교육과정 고시 이후로 10년 만에 국어과 교육과정이 전면 개정되면서 고시되었다. 사회 변화에 대한 교육적 요구, 국어 교육 이론의 발전 등은 2007 개정 국어과 교육과정의 내용과 형식에서 전반적인 변화를 가져왔다. 그런데 다시 한 번 2009년에 교육과정 총론이 개정되었고, 이후로 ‘2009년 개정 교육과정 총론에 따른 2011년 개정 국어과 교육과정(이하 ‘2011 교육과정’)’이 2011년 8월 9일에 새로 고시되었다.

* 노은희(제1저자), 최영인(교신저자)

국어 교과의 경우, 2007 교육과정이 전체 학교급에 적용되기 이전에 교육과정이 개정된 셈이다. 실제로 2009년에 고등학교 선택 교과를 중심으로 교육과정 수정 작업이 한 차례 더 있었던 점을 감안한다면, 국어과 교육과정은 최근 몇 년 사이에 급격히 변화해 왔다고 할 수 있다. 이러한 흐름 속에서 교육과정의 짧은 변화 주기가 교육과정 개발 및 시행의 안정성을 저해하고 있지는 않은지 점검할 필요가 있다. 이에 예상되는 교육과정상의 문제를 진단하고 대비하기 위해서, 국어과 내용 성취기준(content standards)의 적합성에 대한 면밀한 분석이 우선적으로 요구된다.

이러한 측면에서 남민우·최숙기(2012)는 현장 교사들을 대상으로 2011년에 개정된 국어과 교육과정의 내용 성취기준에 대해 현장적합성 조사를 실시하였다. 이에 본 연구는 이러한 조사 결과를 기초 자료로 삼아, 2011 교육과정에서 변화 폭이 상당한 듣기·말하기 영역을 중심으로 내용 성취기준 구성에 영향을 준 교육과정 변화를 점검하고, 내용 성취기준의 적합성을 세밀하게 탐색하려 한다. 특히, 교사들의 응답 결과 적합도 수준이 평균 이하로 나타난 내용 성취기준에 대하여 질적 분석을 실시하고, 그 문제점을 진단하고자 한다. 이 연구의 결과는 듣기·말하기 교육과정에 대한 교사들의 인식 수준을 점검하는 자료로 활용될 수 있으며, 향후 화법 교육과정 개정의 방향을 조율하는 데 기초적인 자료로 사용될 수 있을 것으로 기대된다.

II. 듣기·말하기 영역의 개정 방향 고찰

듣기·말하기 영역의 ‘내용 성취기준’에 대한 현장적합성을 분석하기 위해, 먼저 내용 성취기준의 구성 및 진술에 영향을 주는 ‘내용 체계’와 ‘영역 성취기준’의 개정 방향을 점검하고 이를 비판적으로 고찰하고자 한다.

이번 2011 교육과정에서 듣기와 말하기를 포함한 화법 영역의 변화 가운데 가장 두드러진 특징은 ‘듣기’와 ‘말하기’의 두 영역을 통합하여

'듣기·말하기'의 단일 영역으로 구성하였다는 점이다. 이에 대해 국어과 교육과정 제작자들은 개발 보고서를 통해 입말 활동의 상호 작용성을 강조하고, 결과적으로는 내용 감축도 목적으로 한 것임을 밝히고 있다(민현식 외, 2011 : 76). 더불어, 현실적인 측면에서 교과서 개발 과정에서 듣기와 말하기의 통합 제시가 불가피하고 그러다 보니 유사 활동이 반복되어 학습 자들의 흥미를 떨어뜨려 화법 교육의 효과를 반감시키는 문제점이 있어 이번에 듣기와 말하기를 통합하게 되었다는 배경도 언급하고 있다(민현식 외, 2011 : 76). 듣기와 말하기가 단일 영역으로 합해지면서, 2011 교육과정에서 공통 교육과정은 듣기·말하기 영역의 성취기준이 총 81개에서 37개로 감축되었다. 선택 교육과정도 두 과목에서 한 과목으로 통합되는 과정과 더불어 성취기준 수가 줄면서, 화법 영역은 2009년 79개에 비해 16개, 작문 통합 영역을 포함하면 27개로 대폭 축소되었다.

〈표 1〉 공통 교육과정 듣기·말하기 영역의 '내용 성취기준' 수 비교

학년(군)	2007년 개정											2011년 개정				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	소계	1~2	3~4	5~6	7~9	소계
듣기	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	8	8	9	12 ¹⁾	37
말하기	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	41					

〈표 2〉 선택 교육과정 화법 영역의 '내용 성취기준' 수 비교

2009년 개정		2011년 개정		
화법과 작문 I	화법 51 개		국어 I	화법 3개
	국어 II	화법 3개		
화법과 작문 II	화법 28 개		화법과 작문	화법 10개 (화법과 작문 통합 : 11개)

그간 일군의 화법 교육학자들도 듣기와 말하기 영역에 대해서는 상호

1) 2012년에 인성 교육 실현을 위해 국어과 교육과정이 새롭게 고시되었는데(교육과학기술부 고시 제2012-14호), 이를 기준으로 보면 내용 성취기준이 13개라 할 수 있다. 중학교 1-3학년군 듣기·말하기 영역에서 '(13) 폭력적인 언어 사용의 문제를 인식하고, 바람직한 언어 표현으로 순화하여 말한다.'의 내용 성취기준이 추가되었다.

교섭적 의사소통의 본질을 강조하며 통합적으로 교수·학습과 평가가 시행될 때 실제성을 담보한다고 주장한 바 있다. 따라서 그것이 교육과정상에서도 듣기와 말하기 영역이 통합되어 제시되어야 함을 의미하는지 또는 교육 내용의 양이 현격히 줄어드는 문제를 감안한 것인지 등을 차치하고라도, 그 결합의 원리 및 기준이 온당하게 마련되어 국어활동의 실제적인 측면과 상호 교섭적 양상을 잘 드러내고 있는지를 고찰해 볼 필요가 있다. 이를 위해 먼저, 듣기·말하기 영역의 내용 체계가 이러한 양상을 제대로 구현할 수 있도록 기본 틀을 마련하고 있는지 점검해 보아야 한다.

2011 교육과정에서 듣기·말하기 영역의 내용 체계는 여타 영역과 마찬가지로 실제, 지식, 기능, 태도의 범주를 토대로 마련되었다.²⁾ 이 가운데 ‘기능’ 범주는 듣기와 말하기의 상호 교섭적 양상을 분명히 포착하여 통합되어야 하는 부분이다. 민현식 외(2011)의 교육과정 개발 보고서에서도, 2011 교육과정에서는 듣기·말하기의 특성을 반영하고 듣기·말하기의 통합성에 초점을 두어 기능 범주를 구성하였음을 밝히고 있다.

〈표 3〉 듣기·말하기 영역의 내용 체계 ‘기능’ 범주 비교

2007년 개정		2011년 개정	
듣기	<ul style="list-style-type: none"> • 내용 확인 • 추론 • 평가와 감상 		<ul style="list-style-type: none"> • 상황 이해와 내용 구성 • 표현과 전달 • 추론과 평가
말하기	<ul style="list-style-type: none"> • 내용 생성 • 내용 조직 • 표현과 전달 	듣기·말하기	<ul style="list-style-type: none"> • 상호 작용과 관계 형성 • 듣기·말하기 과정의 점검과 조정

2) 2011 교육과정의 듣기·말하기 영역의 내용 체계는 다음과 같다.

실제		
• 다양한 목적의 듣기·말하기		
—정보를 전달하는 말	—설득하는 말	—친교 및 정서 표현의 말
• 듣기·말하기와 매체		
지식	기능	태도
<ul style="list-style-type: none"> • 듣기·말하기의 본질과 특성 • 듣기·말하기의 유형 • 듣기·말하기와 맥락 	<ul style="list-style-type: none"> • 상황 이해와 내용 구성 • 표현과 전달 • 추론과 평가 • 상호 작용과 관계 형성 • 듣기·말하기 과정의 점검과 조정 	<ul style="list-style-type: none"> • 가치와 중요성 • 동기와 흥미 • 공감과 배려 • 듣기·말하기의 윤리

2007 교육과정에서는 듣기의 기능을 내용 확인·추론·평가와 감상으로, 말하기의 기능을 내용 생성·내용 조직·표현과 전달로 각각 구성하였는데 이는 제5차 국어과 교육과정부터 언어 사용의 ‘사고 절차나 과정’을 근거로 하위 항목을 마련한 것이다. 그런데 2011 교육과정에서는 듣기와 말하기를 통합하여 하위 항목 5개를 제시하고 있는데, 이러한 항목들을 선정·배열한 순서와 기준이 무엇인가가 분명하지 않다는 문제가 있다.

우선 통합적 구성으로 보이는 ‘상황 이해와 내용 구성’의 경우, 말하기와 듣기에 공통적으로 작동하는 것인지, 듣기 혹은 말하기 어느 한 쪽에만 해당하는 것인지, 상호 교섭성을 염두에 두고 듣기 측면에서 상황 이해를 하면 말하기 측면에서는 내용 구성을 하는 것인지 등과 같은 의문이 제기될 수 있다.

다음으로 말하기 영역의 ‘표현과 전달’, 듣기 영역의 ‘추론과 평가’처럼 각 영역에서 전통적으로 고유한 특성을 지닌 기능의 경우는 해당 영역의 어느 단계임을 분명히 파악할 수는 있으나, 통합이라는 체계 안에서는 이것들이 기존과는 어떻게 달라야 하는지 또는 ‘표현과 전달’이 ‘추론과 평가’보다 우선하여 제시된 근거는 무엇인가가 모호하다.

그런데 ‘상황 이해와 내용 구성’, ‘표현과 전달’, ‘추론과 평가’는 ‘기능’ 범주의 하위 요소로 포함되지만 그 다음으로 제시된 ‘상호 작용과 관계 형성’, ‘듣기·말하기 과정의 점검과 조정’은 ‘기능’이라는 범주 속에서 앞의 세 항목과 어떤 식으로 관련되어야 하는지가 뚜렷하지 않다. 듣기와 말하기의 상호 교섭성을 구현하기 위해 ‘기능’ 범주에 새롭게 제시한 ‘상호 작용과 관계 형성’, ‘듣기·말하기 과정의 점검과 조정’ 등이 ‘기능’ 범주라는 용어와 의미역에 포함될 수 있는 내용 요소인지 검토해 볼 필요가 있다. 이삼형(2005 : 179)에 따르면, 기능은 탈맥락적이고 전략은 맥락적이라고 언급하면서, 학습해야 할 내용의 여러 요소를 체계화해서 제공하는 부분이 내용 체계이고 이는 탈맥락적이므로 내용 체계에서는 기능이라는 용어가 더 적절하다고 말한다. 그런데 ‘상호 작용과 관계 형성’, ‘듣기·말하기 과정의 점검과 조정’은 기존 교육과정에서는 ‘기능’보다는 ‘맥락’ 범주에서 일부 다루어지던 것으로, 기능보다는 좀 더 전략적 속성이 강하다

고 볼 수 있다. 즉, 상호 교섭성을 강조하기 위해 새롭게 끌어 온 전략적 속성이 ‘기능’ 범주의 다른 항목들과 배합되면서 어떠한 체계 속에서 배열되어 있는지 그 원리가 분명하게 나타나 있지 않다.

진술 방식을 보더라도, 듣기와 말하기 영역의 통합을 구현하기 위해 한 항목에 두 가지 요소들을 대부분 대등접속으로 결합하여 배열하는 방법을 택하고 있는데, 특히 ‘상황 이해와 내용 구성’, ‘상호 작용과 관계 형성’ 등은 두 요소가 한 항목에 제시됨으로써 획득되는 긴밀한 내적 결합 논리를 파악하기 어렵다.

2011 교육과정에서는 영역별로 ‘내용 체계 - 영역 성취기준 - 내용 성취 기준’의 수직적 구조를 보인다. 영역별로 ‘내용 체계’를 토대로 학년군별 ‘영역 성취기준’이 마련되고 다시 이것이 학년군별 ‘내용 성취기준’을 통어한다. 그런데 <표 4>의 영역 성취기준도 내용 체계의 진술 방식과 유사하게 병렬적으로 나열된 인상을 준다.

<표 4> 듣기·말하기 영역의 학년군별 ‘영역 성취기준’

학년군	영역 성취기준
1~2학년군	일상생활이나 학습 상황에서 바르고 적극적인 자세로 귀 기울여 듣고 말하며, 고운 말, 바른말을 사용하려는 태도를 지닌다.
3~4학년군	일상생활이나 공식적인 듣기·말하기 상황에서 정확하게 듣고, 말하고자 하는 내용을 분명하게 표현하며, 서로를 이해하고 협력하는 태도로 소통한다.
5~6학년군	공식적인 소통 상황에서 듣기·말하기의 과정을 점검하고 조정하면서 언어예절을 갖추고 다양한 듣기·말하기 활동을 한다.
7~9학년군	개인적, 공식적 상황에서 이루어지는 다양한 듣기·말하기에 대한 지식과 기능을 갖추고, 상황에 대한 종합적 안목을 바탕으로 듣기·말하기에 적극적으로 참여한다.

일례로, [5~6학년군]의 영역 성취기준에서 ‘①듣기·말하기의 과정을 점검하고 조정’+‘②언어예절을 갖춤’, ‘③다양한 듣기·말하기 활동’의 세 성분 결합이 유기적이지 못하다. 즉, 듣기·말하기의 과정을 점검하고 조정하는 것과 언어 예절이 갖는 관련성, 나아가 이것이 다양한 활동과 연결되어야 하는 논리를 추출하기가 쉽지 않다. 사실 다른 학년군도 이와 크게 다르지 않다.

따라서 먼저 학년군별 ‘영역 성취기준’을 ‘내용 체계’의 범주에 따라 재배열하여 검토함으로써, 이후 ‘내용 성취기준’의 배열과 진술 방식을 가늠해 보고자 한다. 다음은 영역 성취기준을 내용 체계의 실제, 지식, 기능, 태도 범주에 따라 재정리한 것이다.

〈표 5〉 듣기·말하기 성취기준 재구성을 위한 요소

	실제 관련 요소	지식 관련 요소	기능 관련 요소	태도 관련 요소
1-2 학년군	일상생활이나 학습 상황		– 귀 기울여 듣고 말하기	– 바르고 적극적인 자세 – 바른말 고운말
3-4 학년군	일상생활이나 공식적인 듣기·말하기 상황		– 정확하게 듣기 – 분명하게 표현하기	– 서로 이해하고 협력하는 태도
5-6 학년군	공식적인 소통 상황		– 듣기·말하기의 과정을 점검하고 조정 – 다양한 듣기·말하기 활동	– 언어예절
7-9 학년군	개인적, 공식적 상황	– 다양한 듣기·말하기에 대한 지식을 갖춤 – 상황에 대한 종합적 안목	– 다양한 듣기·말하기에 대한 기능을 갖춤	– 적극적 참여

전반적으로, 교육과정을 근거로 내용 체계의 범주에 따라 학년군별 영역 성취기준을 검토할 때 일정한 원리와 규칙이 잘 드러나지 않는다.

첫째, 듣기·말하기 영역에서 ‘상황’에 대한 진술은 ‘실제’ 관련 요소에 대한 정보를 제공하는데, 보통 이것이 학년 간 위계와 담화 유형 배열의 단초를 제공한다. 그런데 여기서 일상생활·학습 상황[1-2학년군]→일상생활·공식적 상황[3-4학년군]→공식적 상황[5-6학년군]→개인적·공식적 상황[7-9학년군]의 제시 순서가 학습자의 발달 단계와 담화 유형의 위계성이 반영되어 있는가 하는 점이다. 전반적으로 저학년에서는 ‘일상생활’ 경험으로부터 시작하여 점차 고학년이 될수록 ‘공식적’ 상황을 접하게 하는 큰 방향성은 적절하다고 하겠다. 다만, 공식적 상황에 대응하여 나타나는 [3-4학년군]의 ‘일상생활’과 [7-9학년군]의 ‘개인적’ 상황은 그 함의가 다름에도 ‘공식적’ 상황과 연결되어 동일한 의미 차원으로 이해되

기 쉽다.³⁾ 따라서 그 사이에 위치한 [5-6학년군]을 보면 이전 [3-4학년군]에서 사적·공적 상황을 모두 다루는 데 비해 오히려 경험 폭을 줄여 공적 상황만 접하다가 다시 다음 [7-9학년군]에 가서 사적·공적 상황을 학습하는 것처럼 배열되어 있다.

또한 내용 성취기준을 구성하면서 주요 근거로 삼은 ‘담화 유형’은 또 이와는 다른 모습을 보인다. 듣기·말하기 영역에서 담화 배열은 내용 성취기준의 위계에 결정적인 역할을 담당한다. 민현식 외(2011)에 따르면, 2011 교육과정에서는 학습자의 정의적, 인지적 발달 단계와 연령별 지식 습득 방식을 고려해 듣기·말하기 담화 유형별 학년 간 위계를 다음 <표 6> 하단의 담화 유형과 같이 단계별로 차별화하여 배치하였음을 언급하고 있다.

<표 6> 영역 성취기준 ‘실제’ 관련 요소와 내용 성취기준의 담화 유형 비교

구분	1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군	7-9학년군
영역 성취기준의 ‘실제’	일상생활이나 학습 상황	일상생활이나 공식적인 듣기·말하기 상황	공식적인 소통 상황	개인적, 공식적 상황
내용 성취기준의 ‘담화 유형’	대화	대화, 발표, 회의 등	대화, 토의, 토론, 연설, 면담 등	대화, 발표, 강의, 강연, 토의, 토론, 협상 등

여기서 영역 성취기준의 ‘실제’ 관련 상황과 내용 성취기준의 ‘담화 유형’ 간 관련성이 명확히 드러나지 않는다. 예컨대, 교육과정 문서상으로 보면 [1-2학년군]에서는 학습 상황에 해당하는 담화 유형은 고려되지 않았고, [5-6학년군]에서는 공식적 소통 상황만 언급하고 있는데 담화 유형은 ‘대화’도 제시되어 있다. 원래 내용 체계에서 ‘실제’는 담화와 글을 수용하고 생산하는 국어활동을 의미하고 실제 범주 중 ‘정보 전달’, ‘설득’, ‘친교 및 정서 표현’은 국어활동의 목적을 기준으로 설정한 것이다. 그런데 2011 교육과정의 내용 체계상에서는 기존 교육과정과 마찬가지로 ‘실

3) 실제의 상황 요소는 엄밀하게 화제, 참여자, 목적 등의 다층적 기준에 의해 학습자의 발달 단계와 담화 유형의 곤란도를 고려하여 배열할 필요가 있다.

제’ 범주가 1차 조직자로서 제시되어 있지만 실질적으로는 이와 같은 역할을 담당하지 못하고 ‘국어 자료의 예’ 정도로 전락하였다.⁴⁾ 실제의 국어 활동 목적에 따라 정보를 전달하는 말, 설득하는 말, 친교 및 정서 표현의 말이 매 학년군마다 고루 반영되어 있지 못하며, 이를 고려하여 배열한 단서를 찾기 어렵다.⁵⁾

둘째, 영역 성취기준에서 ‘지식’ 관련 요소는 특별히 언급이 없다가 [7-9학년군]에만 강조되어 있다. 이는 특정 학년군마다 듣기·말하기 영역에서 습득해야 할 ‘지식’ 관련 요소는 무엇이며 이것을 학년군별로 어떻게 배열하여 제공해야 하는지를 제대로 고민하지 못했음을 보여준다.

셋째, 학년군별 영역 성취기준에서 ‘기능’ 관련 요소는 듣기와 말하기의 상호 교섭적 양상을 드러내면서도 기능의 발달 단계를 분명히 보여주어야 한다. [1-2학년군]에서 ‘귀 기울여 듣고 말하기’, [3-4학년군]에서 ‘정확하게 듣고 분명히 말하기’는 어느 정도 학습자의 언어 발달 단계를 고려한 것으로 보이나, 진술만을 놓고 볼 때 [5-6학년군]에서 ‘듣기·말하기’의 과정을 점검하고 조정’하며 ‘다양한 듣기·말하기 활동’을 하는 것이 [7-9학년군]의 ‘다양한 듣기·말하기에 대한 기능을 갖추기’보다 하위 단계인지는 의문시된다. 사실 이와 같은 진술에 대해 수준이나 단계의 위계성 판단이 어려운 까닭은, 다양한 듣기·말하기 활동이나 다양한 듣기·말하기 기능 등의 진술이 특정 발달 단계에 대한 정보를 주지 못하기 때문이다. 이는 어느 학년에서나 지향해야 할 바라고 볼 수 있다.

넷째, 학년군별 영역 성취기준에서 ‘태도’ 관련 요소도 일정한 규칙을 포착하기 어렵다. [1-2학년군]의 ‘바르고 적극적인 자세’, ‘바른말 고운말을

4) 2011 교육과정에서는 후반부에 ‘국어 자료의 예’가 제시됨으로써, 특별히 내용 성취기준들을 제어하는 역할을 하지 못한다. 특히 내용 성취기준과 함께 관련 해설이 동시에 먼저 제시되므로 ‘국어 자료의 예’는 이미 해설을 하면서 관련 정보가 제시되고 있기에 정보성 또한 떨어지고 말았다.

5) 타 영역과 비교하면, 읽기 영역과 쓰기 영역 모두 학습자의 읽기나 쓰기 능력 발달 단계를 기준으로 학년군별 영역 성취기준이 배치되어 있고 그것에 따라 글의 유형이 결정되어 있는 데 비해, 듣기·말하기 영역은 담화 유형별로 학년군 간 위계를 마련했다고 밝히고 있음에도 불구하고 내용 체계, 영역 성취기준 간 긴밀한 통어 체계가 마련되어 있지 않다.

사용하려는 태도' → [3-4학년군]의 '서로를 이해하고 협력하는 태도' → [5-6학년군]의 '언어 예절' → [7-9학년군]의 '적극적 참여'와 같은 배열이 듣기·말하기의 태도 발달 단계나 내용 체계의 '태도' 하위 범주(가치와 중요성, 동기와 흥미, 공감과 배려, 듣기·말하기의 윤리⁶⁾)를 고려한 것으로 보이지 않는다.

종합하면, 2011 교육과정에서 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준을 큰 틀에서 제어하고 있는 '내용 체계', '영역 성취기준'을 고찰한 결과, 이들이 긴밀하게 연결되어 있지 못하다는 진단을 내릴 수 있었다.⁷⁾ 이와 같은 문제가 그 다음 제시되는 내용 성취기준들에서는 어떠한 양상으로 드러나는지 현장적합성 조사를 통해 면밀히 검토하고자 한다. 국가 수준 교육과정이라면 내용 체계, 영역 성취기준, 내용 성취기준이 일정한 체계 속에서 유기적 관련성을 맺으며 제시될 필요가 있기 때문이다.

III. 현장적합성 조사 방법⁸⁾

1. 검토 대상

2011 국어과 교육과정에 제시된 내용 성취기준(이하 성취기준)은 모두 270개이며, 듣기·말하기 포함 화법 영역의 성취기준 수는 선택과목을 포

-
- 6) 사실 내용 체계에서 '태도' 범주의 하위 항목 제시 순서도 고민해 보아야 한다. '가치와 중요성'은 태도에서도 내면화의 문제이므로 '동기와 흥미', '공감과 배려'보다는 후속하는 것이 자연스럽다.
 - 7) 본고는 듣기·말하기 교육과정에 대한 비판적 고찰을 교육과정 문서상의 전술 내용으로 한정하고 있으며, 국어과 교육과정 개정의 외적 영향, 국어과 전체 틀 속에서의 영역 문제 등을 고려하지 못한 한계를 지닌다.
 - 8) 본고는 남민우·최숙기(2012)의 연구 결과를 토대로 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준에 대한 내용 타당성, 전술 명료성, 수준 위계성 등을 심층 분석하였다. 이 적합성의 분석 준거는 흥미영 외(2012a)의 「2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(I)－교육과정 분석 및 성취기준 개발」에서 제안하고 있는 성취기준의 개발 원리를 고려하여 추출한 것이다.

함하여 총 53개이다. 본 연구에서는 공통 교육과정(초등학교 1학년부터 중학교 3학년)에 해당하는 듣기·말하기 영역의 성취기준 37개를 토대로 교수·학습할 내용으로서의 타당성과 학습 위계의 적합성 등을 조사하려 한다. <표 7>에 제시된 바와 같이, 분석 대상 성취기준은 초등학교급에서 25개, 중학교급에서 12개이다.

<표 7> 2011 국어과 교육과정의 듣기·말하기 관련 내용 성취기준 분포

초1-2	초3-4	초5-6	중1-3	국어 I	국어 II	화법과 작문	계
8	8	9	12	3	3	10	53

<표 8>은 듣기·말하기 영역의 성취기준의 세부 내용을 제시한 것이다. 2011 교육과정에 들어 기존의 듣기와 말하기 영역이 통합되었기 때문에 다른 영역에 비해 내용 성취기준의 수가 학년군별로 대략 2~3개 정도 많게 나타났다. 그러나 듣기와 말하기 영역이 분리되어 제시되었던 이전 교육과정에 비한다면 전체 듣기·말하기 영역의 성취기준의 수는 상당히 줄어들었다고 할 수 있다.

<표 8> 2011 국어과 공통 교육과정 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준 목록

학년군	내용 성취기준
초등학교	(1) 다른 사람의 말이나 이야기를 귀 기울여 들으며 내용을 확인한다. (2) 듣는 이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다. (3) 듣는 이를 바라보며 자신 있게 말한다. (4) 일이 일어난 차례를 생각하며 듣고 말한다. (5) 상황과 상대에 알맞은 인사말을 알고, 공손하고 바른 태도로 인사를 나눈다. (6) 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다. (7) 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다. (8) 고운 말, 바른말을 사용하는 태도를 지닌다.
	(1) 중요하거나 인상 깊은 내용을 메모하며 듣는다. (2) 직접 경험하거나 들은 이야기에서 감동적인 부분을 실감나게 말한다. (3) 일의 원인과 결과를 생각하며 듣고 말한다. (4) 말차례를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다. (5) 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다. (6) 회의의 절차와 방법을 알고 능동적으로 참여한다. (7) 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다. (8) 다양한 매체를 보거나 듣고 생각과 느낌을 나눈다.

학년군		내용 성취기준
초등학교	5-6	<ul style="list-style-type: none"> (1) 뉴스를 듣고 자신의 의견을 말한다. (2) 면담의 방법을 알고 효과적으로 면담한다. (3) 설득하거나 주장하는 말의 타당성을 판단하며 듣는다. (4) 토의를 통하여 일상생활의 문제를 해결하는 태도를 지닌다. (5) 토론의 절차와 방법을 알고 적극적으로 참여한다. (6) 매체를 활용하여 효과적으로 발표한다. (7) 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다. (8) 자신의 말이 상대에게 미칠 영향이나 결과를 예상하여 신중하게 말한다. (9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.
중학교	7-9	<ul style="list-style-type: none"> (1) 듣기와 말하기의 소통과정을 이해하고 효율적인 듣기와 말하기 계획을 세운다. (2) 공식적인 상황에서 상대의 말을 정리하며 듣고, 자신의 의견을 조리 있게 말한다. (3) 인물이나 관심사를 다양한 방법으로 소개하거나 설명한다. (4) 담회에 나타난 설득의 전략을 파악하고 평가한다. (5) 주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다. (6) 다양한 논제에 대해 토론하고 토론의 과정과 결과를 평가한다. (7) 대화의 상황과 맥락을 이해하고 상대의 이야기에 공감하며 듣고 말한다. (8) 목적과 상대에 따라 말하기 방식의 차이를 고려하며 대화를 나눈다. (9) 사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다. (10) 화법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다. (11) 협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다. (12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.

2. 설문 대상

성취기준 현장적합성(이하 ‘적합성’)을 탐색하기 위하여 초·중·고등학교 현직 교사를 대상으로 설문 조사(9)를 실시하였다. 설문 조사에 응답한 교사들 대부분은 교육 관련 대학원(또는 교육대학원)에 재학 중이거나 대학원 과정을 수료하였다. 이들은 듣기·말하기 영역의 성취기준의 적합성에 대해 전문적인 평가를 내릴 수 있는 교과 내용 전문성을 갖춘 교사들이다.

9) 본고에서 ‘현장’의 개념은 실제적으로는 ‘현장 교사들의 요구’를 가리킨다. 교육 내용의 현장적합성을 판정할 때, 교육과정을 해석하고 적용하는 주체인 교사들의 의견은 중요한 준거로 참조할 수 있다. 초등학교 교사들을 제외하고 중학교와 고등학교 교사들은 국어 교과를 지도하는 교사들을 대상으로 하였다.

참여 교사의 규모 및 분포를 제시하면 <표 9>와 같다. 설문에 응답한 전체 교사 수는 총 101명이며, 이 가운데 초등학교 교사는 47명, 중학교 교사는 15명, 고등학교 교사는 39명이었다. 참여 대상 교사의 성별 분포는 남교사가 36명(35.6%), 여교사는 65명(64.4%)이었다.

〈표 9〉 성취기준 적합성 조사 참여 교사 분포

		학교급			전체
		초	중	고	
성별	남	20	2	14	36 (35.6%)
	여	27	13	25	65 (64.4%)
전체		47	15	39	101 (100%)

3. 조사 절차 및 분석 방법

성취기준 적합성 조사를 위해서 교사를 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 조사 기간은 2011년 12월 1일부터 12월 21일 총 3주에 걸쳐 이루어졌다. 정확한 설문 결과를 도출하기 위해 참여 교사들에게는 2011 국어과 교육과정의 개정 방향과 특징, 성취기준의 일반 정의, 조사의 절차와 응답 예시를 포함한 안내 자료와 엑셀로 편집된 세부 평가표를 전자우편으로 발송하였다.

설문 조사를 실시할 때는 학교급별 특성을 고려하여, 초등학교급 내용 성취기준에 대해서는 초등학교 교사가, 중학교급에 대해서는 중, 고등학교 국어 교사가 적합성을 평가하였다. 설문 문항의 구성은 1) 듣기·말하기 영역의 성취기준에 대한 종체적인 내용 타당성이나 학습 위계성을 묻는 문항, 2) 듣기·말하기 영역의 성취기준 가운데 적합성이 가장 낮은 항목을 찾고 그 이유를 서술하는 문항, 3) ① 내용의 타당성, ② 진술의 명료성, ③ 수준의 위계성에 대해 개별 성취기준의 적합성을 묻는 문항으로 이루어졌다. <표 10>은 성취기준에 대한 질문 항목과 내용, 응답 방법을 제시한 것이다.

〈표 10〉 내용 성취기준의 적합성 항목 및 응답 방법

항목	질문 내용	응답 방법
1. 내용의 타당성	성취기준의 개념에 비추어 볼 때, 각 성취기준은 어느 정도 타당한가?	1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우 그렇다
2. 진술의 명료성	각 성취기준은 학습자의 능력과 특성을 어느 정도 명료하게 전술하고 있는가?	
3. 수준의 위계성	각 성취기준이 해당 학년(군) 학습자의 발달 수준을 고려할 때 어느 정도 적합한가?	

엑셀로 수집된 설문 응답에 대한 분석은 SPSS for Windows 18.0을 활용하였다. 각 내용 성취기준의 적합성에 대하여 평균값을 산출하여 수준을 분석하였고, 평균값 이하로 평가 받은 성취기준을 추출하여 ‘내용 타당성, 수준 위계성, 진술 명료성’의 수준을 질적 자료(서술형 응답)와 연계하여 분석을 실시하였다. 이를 통해 해당 성취기준의 문제점을 진단하고, 개선 방안을 탐색하고자 한다.

IV. 현장적합성 조사 결과 분석

2011 국어과 교육과정의 각 영역별 성취기준의 적합성에 대한 현장 교사들의 평가 결과는 〈표 11〉과 같다. 여기서 듣기·말하기 영역은 ‘내용 타당성, 진술 명료성, 수준 위계성’이 타 영역에 비해 전반적으로 저조한 것으로 나타났다.

〈표 11〉 국어과 영역별 내용 성취기준의 적합성 조사 결과

준거	학년군	듣·말	읽기	쓰기	문법	문학
내용 타당성	초등학교급	4.08	4.54	4.49	4.42	4.47
	중학교급	4.03	4.22	4.17	4.22	4.19
진술 명료성	초등학교급	4.23	4.46	4.45	4.31	4.51
	중학교급	3.90	4.08	4.01	4.12	4.02
수준 위계성	초등학교급	4.21	4.41	4.31	4.18	4.32
	중학교급	3.86	3.97	3.89	3.89	3.95

구체적으로, <표 12>는 평균값 이하로 적합성이 낮다고 평가된 듣기·말하기 영역의 성취기준들을 선별하여 제시한 것이다.

<표 12> 적합성이 낮은 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준

구분	내용 성취기준	내용 타당성	진술 명료성	수준 위계성
1-2 학년군	(2) 듣는이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현 한다.	3.65	3.87	3.68
	(5) 상황과 상대에 알맞은 인사말을 알고, 공손하고 바른 태도로 인사를 나눈다.	3.88	4.09	
	(6) 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.	3.71	4.15	4.17
	(7) 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.	3.71	3.62	3.79
3-4 학년군	(4) 말차례를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다.	3.76		3.96
	(5) 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.	3.47	3.94	3.91
	(7) 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.	3.18	3.81	3.61
5-6 학년군	(4) 토의를 통하여 일상생활의 문제를 해결하는 태도를 지닌다.	3.82		
	(7) 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.	3.53	3.91	4.00
	(8) 자신의 말이 상대에게 미칠 영향이나 결과를 예상하여 신중하게 말한다.	3.24	3.62	3.94
	(9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.	3.59	3.68	3.98
7-9 학년군	(1) 듣기와 말하기의 소통과정을 이해하고 효율적인 듣기와 말하기 계획을 세운다.		3.87	3.80
	(5) 주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의 한다.	4.00		3.78
	(9) 사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.	3.89	3.83	3.80
	(10) 화법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다.	3.70	3.46	3.80
	(11) 협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다.			3.76
	(12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.	3.56	3.17	3.22

개괄적으로, 성취기준의 적합성을 판단하는 데 하위 준거로 삼은 ‘내용 타당성, 진술 명료성, 수준 위계성’은 사실 복합적으로 작용하기 마련이므로, 대체로 특정 준거만 평균값 이하인 경우보다는 세 준거 모두 평균값 이하인 경우가 많았다. 이제 각 하위 준거별로 적합성이 낮은 듣기·말하기 성취기준 및 그 이유를 면밀히 분석해 보고자 한다.

1. 성취기준의 내용 타당성 분석

성취기준의 내용 타당성은 ‘성취기준의 개념에 비추어 볼 때, 다음의 성취기준은 어느 정도 개념상 타당한가’라는 질문에 대한 응답으로서, 해당 성취기준이 국어과 교육 내용으로서의 가치가 있는 지식과 기능을 포함하는지에 대한 물음이다.

듣기·말하기 영역에서 내용 타당성이 평균 이하(듣기·말하기 타당성 평균 : 4.03)로 나타난 성취기준 중 그 타당성이 낮게 평가된 성취기준들을 제시하면 다음과 같다.¹⁰⁾

〈표 13〉 내용 타당성이 낮은 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준

구분	내용 성취기준	내용 타당성
1-2 학년군	(2) 듣는이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다.	3.65
	(5) 상황과 상대에 알맞은 인사말을 알고, 공손하고 바른 태도로 인사를 나눈다.	3.88
	(6) 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.	3.71
	(7) 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.	3.71
3-4 학년군	(7) 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.	3.18
	(5) 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.	3.47
	(4) 말차례를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다.	3.76

10) 〈표 13〉에서 내용 타당성 점수를 기준으로 하위 5개 성취기준을 굵은 글씨로 표시하였다. 이하 진술 명료성 및 수준 위계성에서 또한 마찬가지 표기 방식을 취한다.

구분	내용 성취기준	내용 타당성
5-6 학년군	(4) 토의를 통하여 일상생활의 문제를 해결하는 태도를 지닌다.	3.82
	(8) 자신의 말이 상대에게 미칠 영향이나 결과를 예상하여 신중하게 말한다.	3.24
	(9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.	3.59
	(7) 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.	3.53
7-9 학년군	(5) 주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다.	4.00
	(9) 사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.	3.89
	(10) 회법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 인다.	3.70
	(12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.	3.56

내용 타당성이 낮게 평가된 성취기준들을 보면, 일정 부분 공통점이 확인된다. 특히, 하위 5개 성취기준 중 [3-4학년군]-(7), [3-4학년군]-(5), [5-6학년군]-(7), [7-9학년군]-(12)¹¹⁾ 등은 모두 대등접속을 나타내는 어미 ‘고’에 의해 두 문장이 결합되어 있다는 점이 눈에 띈다. 2011 국어과 교육과정의 듣기·말하기 영역에서 유난히 대등접속에 의한 문장이 빈번하게 나타나는데, 이러한 현상과 내용 타당성 저하 간에 일정한 상관관계가 있음을 가늠해 볼 수 있다.

무엇보다 두 가지 내용 요소를 결합하여 하나의 성취기준으로 구성함에 따라 과도한 학습량이 문제가 되고, 이에 따라 한 학년(군)에서 다루기 어려운 부담이 크다는 교사들의 인식 때문에 내용 타당성이 낮게 평가되었다.

일례로 내용 타당성(3.18)이 가장 낮은 [3-4학년군]-(7)의 ‘반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.’를 살펴겠다. [3-4학년군]-(7)은 2011 국어과 교육과정의 공통 교육과정에서 ‘반언어적·비언어적 표현’을 다루는 유일한 성취기준이다. 교사들이 이 성취기준의 타당성을 낮게 평가한 이유는 구어 의사소통에서 반언어적·비언어적 표현의 효과 및 영향력을 부인하여 교육할 가치가 없다고 판단해서가 아니다. 설문에 참여한

11) 해당 성취기준을 지시할 때 [학년군]-(성취기준 번호)로 표시하였다. 이하 본문에서 모두 이러한 표시를 따랐다.

교사들의 진술에 따르면, 반언어적·비언어적 표현의 효과 이해 및 활용을 동시에 다룬다는 것은 거의 불가능하다고 판단하여 ‘타당하지 않다’는 평가를 내린 것으로 확인된다.

2011 교육과정에서는 반언어적·비언어적 표현에 관한 교육 내용을 1회만 제시하면서 ‘반언어적·비언어적 표현 효과 이해(기준 듣기 성취기준)’과 ‘반언어적·비언어적 표현 활용(기준 말하기 성취기준)’을 동시에 다루고 있다. 두 요소 간의 밀접한 관련성을 전제로 하나의 성취기준으로 통합하였음을 전제할 경우, ‘반언어적·비언어적 표현 활용’은 메타적 지식을 가지고 이를 전략적으로 활용하는 능력으로 해석할 수 있다. 3학년 수준의 학습자들에게는 ‘반언어적·비언어적 표현의 효과를 분석하거나 이해하는’ 것도 인지적 부담이 될 수 있는데, 이에 더하여 반언어적·비언어적 표현 효과에 대한 이해를 바탕으로 한 효과적 활용까지를 요구하고 있기 때문에 교사들은 해당 성취기준이 3학년에서 다루기에 어려운 내용, 나아가 부적합한 내용이라고 판단하였다.¹²⁾

실제로 이전 2007 교육과정에서는 이와 관련된 성취기준이 초등학교, 중학교의 4개 학년에 걸쳐 골고루 배치되면서 점진적으로 심화시켜 나가는 양상을 보인다.

〈2007 교육과정〉

3-듣-(4) 애니메이션을 보고 반언어적·비언어적 표현을 이해한다.

5-듣-(4) 경험담을 듣고 비언어적 표현의 전달 효과를 파악한다.

6-말-(4) 연극에서 반언어적·비언어적 표현의 특성을 살려 실감나게 연기 한다.

8-말-(4) 드라마의 인물이 되어 반언어적·비언어적 표현을 효과적으로 사용한다.

12) 이는 수준 위계성 문제와도 직접적으로 결부되는 지점이다. 해당 성취기준에 대한 수준 위계성 평가 점수(3.61) 또한 현저히 낮다는 점이 이를 보여준다. 이러한 양상은 교사들의 설문 의견을 통해서도 확인할 수 있다.

A교사 : 반언어적·비언어적 표현은 현재 6학년 듣말쓰에 나옵니다. 학생들이 이에 대한 이해도가 낮습니다. 이를 3학년에서 가르친다는 것은 학년 성격에 맞지 않다고 봅니다.

듣기와 말하기 영역이 통합되고 그 내용이 축소됨에 따라 내용 타당성 문제가 제기된 또 다른 사례를 살펴본다. [3-4학년군]-5) '내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.'의 경우도 3.47로 평균 이하의 낮은 내용 타당성을 보였다.

2011 교육과정에서 개인 화자가 다수 청중을 상대로 하여 말하는 독화 형식의 담화는 [3-4학년군]에서 '발표'를 통해 처음 다루어진다. 발표는 공식적인 상황에서의 말하기인 만큼 화자의 심리적 긴장감과 인지적 부담감이 매우 크므로 관련 성취기준에 도달하는 것이 쉽지 않다. 그런데 이 성취기준은 4학년 학습자에게 '내용을 이해하기 쉽게 발표하는' 것에 더하여 '다른 사람의 발표를 평가하는' 능력까지도 요구하고 있다. 이에 대해 교사들은 4학년이 수행하기에 어려운 행동을 포함하는 성취기준이기에, 수준 위계성도 낮게 평가함과 아울러 하나의 성취기준으로 통합하기 어렵다고 판단하여 내용 타당성을 낮게 평가하였다.

결국, 듣기와 말하기 영역의 교육 내용을 병렬적으로 나열하는 형식의 성취기준의 타당도가 낮았던 이유는, '담화 상황'을 공유하거나 '교육의 주요 개념'이 중첩된다는 이유로 통합적으로 제시하였지만 두 가지 교육 내용을 동시에 다루기 어렵다는 교사들의 인식을 살필 수 있었다. 즉, 교사들은 '반언어적·비언어적 표현'이 무엇인지 알고 실제 담화에서 그런 표현을 찾아 분석하며, 그 효과를 이해하는 듣기 교육이 선행된 후에 '반언어적·비언어적 표현'을 활용하는 말하기 교육을 실시하는 것이 타당하다고 인식하고 있었으며, '다른 사람의 발표에서 중요한 내용을 이해하며 듣는(사실적 이해)' 듣기 교육이 선행된 후에 '발표를 평가하며 듣는(비판적 이해)' 심화된 듣기 교육이나 '다른 사람 앞에서 발표하는' 말하기 교육을 실시하는 것이 교사들의 판단을 추론해 볼 수 있다.

듣기와 말하기 영역을 통합하고자 한다면 담화 목적(설득, 설명 등) 담화 유형(발표, 토론, 면담 등) 혹은 담화 기능(사실과 의견 구분하며 듣기, 평가하며 듣기 등) 등과 같이 통합의 준거가 되는 원리 및 기제가 분명해야 한다. 이에 대한 논의가 부재한 상태에서 정책적 요구에 부응하여 선불리 두 영역을 결합하였기에 여타 영역에 비해 듣기·말하기 영역의 성취기준들이 내용

타당성이 낮았던 것으로 판단된다.

2. 성취기준의 진술 명료성 분석

진술 명료성은 ‘성취기준이 실제적인 교수·학습 및 평가의 지침으로 사용할 수 있도록 명료하게 진술되어 있는가’라는 질문에 대한 응답이다. 듣기·말하기 영역에서 진술 명료성이 평균 이하로 떨어진 내용 성취기준은 <표 14>와 같다.

<표 14> 진술 명료성이 낮은 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준

구분	내용 성취기준	진술 명료성
1-2 학년군	(1) 다른 사람의 말이나 이야기를 귀 기울여 들으며 내용을 확인한다.	4.04
	(2) 듣는 이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다.	3.87
	(5) 상황과 상대에 알맞은 인사말을 알고, 공손하고 바른 태도로 인사를 나눈다.	4.09
	(6) 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.	4.15
	(7) 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.	3.62
3-4 학년군	(5) 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.	3.94
	(7) 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.	3.81
	(8) 다양한 매체를 보거나 듣고 생각과 느낌을 나눈다.	4.21
5-6 학년군	(6) 매체를 활용하여 효과적으로 발표한다.	4.19
	(7) 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.	3.91
	(8) 자신의 말이 상대에게 미칠 영향이나 결과를 예상하여 신중하게 말한다.	3.62
	(9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.	3.68
7-9 학년군	(1) 듣기와 말하기의 소통과정을 이해하고 효율적인 듣기와 말하기 계획을 세운다.	3.87
	(9) 사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.	3.83
	(10) 회화의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다.	3.46
	(12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.	3.17

교사들이 성취기준에 대해 명료하지 않다고 판단한 것은 해당 성취기준에서 요구하는 지식이나 기능의 도달점이 불분명한 경우와 성취기준에 포함된 개념이 생소하거나 해당 개념에 대한 예상 의미역을 벗어난 경우로 나누어 볼 수 있다.

성취기준이 요구하는 지식이나 기능의 도달점이 불분명하여 진술 명료성이 낮은 경우는, 주로 구체적이지 않거나 다양한 해석이 가능한 수식어를 포함하는 성취기준에서 나타났다. 교사들은 [1-2학년군]-(7)의 경우 ‘상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.’에서 ‘적절하게’가 어떤 대화 반응 양상을 의미하는지, [5-6학년군]-(8)의 경우 ‘자신의 말이 상대에게 미칠 영향이나 결과를 예상하여 신중하게 말한다.’에서 ‘신중하게’가 가리키는 말하기 태도가 어떤 것인지, [5-6학년군]-(7)의 경우 ‘매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.’에서 ‘매체 언어 예절에 맞게’가 어떠한 매체 언어 사용 방법과 자세를 가리키는지 등에 대해 모호하다고 언급하고 있다.

다음으로, 교사들은 성취기준에 나타난 개념이 생소하거나 해당 개념에 대한 예상 의미역을 벗어난 점을 지적하고 있는데, 대개는 내용 성취 기준의 타당성 문제와 결부되어 해당 성취기준의 초점이 흐려진 경우를 말한다. 그 예로 [7-9학년군]-(9)의 ‘사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.’, [7-9학년군]-(10)의 ‘화법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다.’, [7-9학년군]-(12)의 ‘전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.’ 등을 들 수 있다.

먼저, 진술 명료성이 가장 낮았던 [7-9학년군]-(12)에 대해 살펴본다. 앞의 <표 12>를 볼 때, 해당 성취기준의 내용 타당성은 3.56, 진술 명료성은 3.17, 수준 위계성은 3.22로 총체적으로도 적합성이 현저히 낮은 것으로 평가된 항목이기도 하다. 해당 성취기준에 대해 교사들은 ‘전통적 듣기·말하기 문화’가 무엇인지를 분명하지 않다는 점과 더불어, ‘전통적 듣기·말하기 문화’가 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰하는 데 준거로서 적절한가에 대한 의문을 제기하였다.¹³⁾ 오늘날 시대 상황을 반영한 바람

직한 듣기·말하기 문화 계승과 발전 방안에 대해 논의하기 위해 교사들에게 가장 분명하게 이해되어야 하는 것은 ‘전통적 듣기·말하기 문화’의 정체이다. 그러나 성취기준 해설에도 ‘전통적 듣기·말하기 문화’에 대한 구체적 언급이 없고, 이에 대해 나름대로 ‘돌려 말하기나 우회적 말하기’를 가리키는 것이라 해석한 교사도 있었으나¹⁴⁾ 대부분의 교사들은 막연한 개념으로 보고 해당 성취기준의 진술 명료성이 떨어진다고 평가하였다. 흔히 말보다 행동의 가치를 중히 판단하여 말을 최소화할 것을 권하는 말 문화가 대표적인 과거의 듣기·말하기 문화라고 한다면, 말을 다루어야 하는 영역에서 이에 대한 구체적인 설명이 필히 해설을 통해서라도 제시될 필요가 있는 것이다.

진술 명료성이 두 번째로 낮은 [7-9학년군]-(10) 성취기준도 살펴보면, 내용 타당성과 수준 위계성도 종합적으로 저조한 편이다. 이 성취기준에 대해 교사들이 진술 명료성이 특히 낮다고 평가한 이유는 ‘화법의 다양성’에 대한 일반적 해석과 성취기준 해설 사이의 간극에서 찾을 수 있다.

해당 성취기준 해설에는 ‘화법의 다양성’과 관련하여 표준어, 지역 방언이나 사회 방언을 구사하는 예시가 제시되어 있는데, ‘화법의 다양성’은 사실 이런 표준어와 방언 사용의 차이뿐 아니라 내용이나 관점의 차이를 포함하는 보다 포괄적인 의미역을 갖는다. 그런데 해당 성취기준에서는 개인의 사고로서의 관점이나 입장의 다양성에 대한 내용보다는 표준어와 방언을 변별적으로 사용하는 정도를 ‘화법의 다양성’으로 진술하고 있다.¹⁵⁾ 그렇기 때문에 ‘화법의 다양성’에 대한 일반적 의미역을 기대한 교

- 13) 이와 관련하여 교사들의 설문 의견을 제시하면 다음과 같다.

[B교사 : 전통적 듣기 말하기 문화에 대한 이해를 바탕으로 성취하려는 바가 모호하며, 듣기 말하기 문화 성찰을 통해 이루려 하는 핵심 내용이 기술되어 있지 않다.]

- 14) 이에 대한 교사의 진술을 소개하면 다음과 같다.

[C교사 : 돌려말하기와 관련된 개념으로 담화 수준의 다양성은 좋으나, 현행 교육과정에서 고등학교에서 다뤄진 내용으로 고등학생들에게 학습하는 것이 좋을 것 같습니다.]

- 15) 이와 관련한 교사의 설문 내용은 다음과 같다.

[D교사 : 진술이 명료하지 못하여 8학년에서 다루기에는 내용의 폭이 넓음. 화법의 다양성이 모호함.]

사들에게 해당 성취기준 기술이 명료하지 않다는 인상을 줄 수 있다. [7-9 학년군]-(10)의 ‘화법의 다양성’에 대해 성취기준 해설을 살피지 않고 성취 기준 진술만을 언표적으로 해석할 경우, 교사들의 입장에서 ‘방언’, ‘차별적 표현’, ‘비속어’ 등의 언어 표현과 관련된 다양성을 가리키는 것임을 쉽게 추론하기 어렵다.¹⁶⁾

2007 교육과학기술부(2008)의 교육과정 해설서에 의하면 “성취기준은 개별적인 지식, 기능, 맥락보다 한편의 담화글을 수용·생산하는 활동에 맞추어 기술한다”라고 방향을 정하고 ① 담화·글의 유형+② 주요 내용 요소(지식, 기능, 맥락)+③ 행동(분석, 해석, 평가, 조사 등)으로 성취기준을 구성하였다. 그런데 2011 교육과정의 성취기준을 표현함에 있어서는 이와 같은 일관된 기술의 원칙이나 체계가 나타나지 않는다. 특히 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준들은 영역 간 통합과 내용 감축의 압박으로 인해 상당수가 진술의 명료성을 확보하지 못하고 있다.

3. 성취기준의 수준 위계성 분석

수준 위계성은 ‘각 성취기준이 해당 학년(군) 학습자의 발달 수준을 고려할 때 어느 정도 적합한가’라는 질문에 대한 응답이다. 듣기·말하기 영역에서 수준 위계성이 평균 이하로 떨어진 내용 성취기준은 <표 15>와 같다.

16) 이 성취기준을 해석하는 독자는 자연히 ‘① 화법의 다양성을 이해하는 것’과 ‘② 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성’ 사이에 밀접한 관련이 있다고 기대한다. 일단 집단마다 서로 다른 화법을 사용한다는 것을 전제하고, 서로 다른 화법을 사용하는 집단 간에 의사소통을 통해 상호 이해에 도달하는 것으로 이해할 수 있다. 그러나 교육과정에 나타난 성취기준 해설 내용을 참고할 때 ①은 표준언어나 지역 방언의 사용, 상황의 공식성 유무에 따른 말하기 방식의 다양성을 가리키는 것이므로, ②에서 강조하는 소통의 중요성과는 밀접한 관련성이 발견되지 않는다.

〈표 15〉 수준 위계성이 낮은 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준

구분	내용 성취기준	수준 위계성
1-2 학년군	(2) 듣는이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다.	3.68
	(6) 여러 가지 밀놀이에 즐겨 참여한다.	4.17
	(7) 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.	3.79
3-4 학년군	(1) 중요하거나 인상 깊은 내용을 메모하여 듣는다.	3.98
	(4) 말차례를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다.	3.96
	(5) 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.	3.91
	(7) 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.	3.61
5-6 학년군	(7) 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.	4.00
	(8) 자신의 말이 상대에게 미칠 영향이나 결과를 예상하여 신중하게 말한다.	3.94
	(9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.	3.98
7-9 학년군	(1) 듣기와 말하기의 소통과정을 이해하고 효율적인 듣기와 말하기 계획을 세운다.	3.80
	(5) 주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다.	3.78
	(9) 사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.	3.80
	(10) 화법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다.	3.80
	(11) 협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다.	3.76
	(12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.	3.22

수준 위계성은 교육 내용을 제시할 때 선행과 후속의 순서를 결정될 때 고려되는 원칙이다. 수준 위계성 준거에 대해 부적합하다는 평가를 받은 성취기준은 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있는데, 하나는 학습자의 인지적 수준을 반영하지 못한 경우이고, 다른 하나는 담화 유형의 유기적 배열을 고려할 때 연계와 심화가 제대로 이루어지지 못한 경우이다.¹⁷⁾ 첫

17) 교육과정의 논리적 계열화를 위해 위계성에서 고려해야 할 것은 교과 요인과 학습자 요인이다(한연화·전은주, 2011 : 392). 교사들의 설문 반응을 살펴볼 때 교사들은 해당 성취기준이 해당 학년 학습자들의 인지 수준에 적합한가에 대한 측면과 함께 반복적으로 제시되는 교육 내용의 깊이와 폭이 점차 확장되는가에 대한 측면을 종합적으로 고려하여 수준 위계성을 평가하고 있었다.

번째 측면과 두 번째 측면은 복합적으로 작용하지만, 이분하여 보자면 학습자 수준에 대한 위계성 부적합 평가 사례를 [1-2학년군]-(2), [3-4학년군]-(7), [3-4학년군]-(8), [7-9학년군]-(1), [7-9학년군]-(10), [7-9학년군]-(12)로, 담화 유형 배열에 대한 위계성 부적합 평가 사례로 [1-2학년군]-(7), [3-4학년군]-(5), [7-9학년군]-(5), [7-9학년군]-(11)로 나누어 살펴 볼 수 있다.

첫 번째 요인으로, 학습자 수준에 대한 위계성이 부족한 성취기준을 보자면, [1-2학년군]-(2) ‘듣는이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다.’에 대해서는 자기중심성이 강한 초등학교 저학년 학습자들의 발달 상태 및 특성을 고려하지 못했다는 평가가 주를 이룬다.¹⁸⁾

또한, [3-4학년군]-(7) ‘반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.’에 대해서는 타당성 문제와 관련하여 전술한 바 있는데, 위계성이 낮은 이유 또한 낮은 타당성과 관련될 수밖에 없다. 해당 성취기준에 대해 교사들은 ‘학습자들이 반언어적·비언어적 표현의 효과를 이해하기 위해서는 담화 전반을 어느 정도 평가할 수 있어야 하고, 반언어적·비언어적 표현의 효과를 극대화하기 위한 계획이나 전략을 바탕으로 그것을 활용할 수 있어야 하기 때문에’ 이를 성취하기 위해 3학년 학습자들에게 기대하는 목표 행위가 너무나 복잡하고 고차원적이라고 판단하였다. 마찬가지로, [7-9학년군]-(12) ‘전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.’는 수준 위계성이 가장 낮게 나타났는데, 이 성취기준은 내용 타당성 측면에서도 문제가 있음을 전술하였다.

두 번째 요인으로, 담화 장르의 배열과 관련하여 담화 간 연계성 고려가 부족하여 위계성이 부적합하다고 평가된 성취기준을 살펴보기로 한다. 담화 유형 중 ‘대화’는 공통 교육과정 기간 동안 5차례 제시되는데, 이 중 위계성이 낮게 평가된 성취기준은 [1-2학년군]-(7) ‘상대에 적절하게 반응

18) 해당 성취기준은 초등학교 1학년에 배치되어 있다. 다음은 이에 대해 수준 위계성이 낮다고 평가한 교사의 설문 내용이다.

E교사 : 1학년은 자기중심성이 강한 시기이며, 적절하게 반응하며 공감하기 위해서는 경험이나 그에 따른 감정이 풍부해야 하나, 경험이나 감정을 공유할 정도의 발달 단계는 아니라고 생각함.

하며 대화를 나눈다.'이다. 교사들은 초등학교 1-2학년 학습자의 경우 청자의 반응을 살피고, 그 반응을 고려하여 자신의 말하기를 조절하는 능력을 수행할 만큼 인지적 발달이 이루어지지 않기에 해당 성취기준이 지나치게 어렵다고 판단한 것으로 보인다.

〈표 16〉 2011 교육과정 듣기·말하기 영역 '대화' 담화 관련 성취기준

교육 시기	내용 성취기준
1~2학년군	(7) 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.
3~4학년군	(4) 말차례를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다.
5~6학년군	(7) 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.
7~9학년군	(7) 대화의 상황과 맥락을 이해하고 상대의 이야기에 공감하며 듣고 말한다. (8) 목적과 상대에 따라 말하기 방식의 차이를 고려하며 대화를 나눈다.

교사들은 [1-2학년군]-(7)에서 상대에게 적절히 반응하며 대화를 나누는 것이, 사실상 [7-9학년군]-(7), (8)처럼 대화 상황을 이해하여 상대의 이야기에 공감하고 그에 따라 말하기 방식의 차이를 고려하여 대화하는 것과 차별성이 없을 정도로 위계가 높은 성취기준으로 판단한 것이다. 이는 초등학교 저학년이 듣는 이를 고려하는 것 자체가 발달 단계상 어려운 연령이라는 판단이 더해진 것이다.

수준 위계성이 낮게 평가된 성취기준들 중, 계열성을 고려해서 살펴야 하는 담화 유형이 '토의'이다. 토의와 관련된 성취기준을 정리하면 다음과 같다.

〈표 17〉 2011 교육과정 듣기·말하기 영역 '토의' 담화 관련 성취기준

교육 시기	내용 성취기준
3~4학년군	(6) 회의의 절차와 방법을 알고 능동적으로 참여한다.
5~6학년군	(4) 토의를 통하여 일상생활의 문제를 해결하는 태도를 지닌다.
7~9학년군	(5) 주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다.

한연희·전은주(2011)는 2011 교육과정에서 담화 유형별 제시 순서상 '토의'와 '토론'의 경우 담화 과제의 난이도가 고려되지 않았음을 제시하

고 있다. 이에 대해서는 현장 교사들의 평가도 이런 논지에 부합하는데, [7-9학년군]-(5) ‘주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다.’의 위계성을 만족스럽지 않다고 평가하였다. 토의는 여러 참여자들이 공동의 의견 또는 합의점을 도출하기 위한 집단 의사소통 과정이다. 2011 공통 교육과정에서 3번째이자 마지막 다루어지고 있는 ‘토의’ 유형에서도 여전히 화제 성격을 ‘주변에서 일어나는 문제’로 한정하는 것이 적절하지 않다고 판단한 것이다. 즉, 이는 [5-6학년군]-(4)와 거의 내용이 흡사하며, ‘학생 개개인이나 학급 수준에서 결정할 수 있는 문제’를 다루는 의사결정이라는 측면에서 [3-4학년군]-(6)의 ‘회의’와도 겹친다고 볼 수 있다.

토의에서 요구하는 기능 혹은 행동 요소를 중심으로 하여 위계화한다면 ‘각자 자신의 의견을 제시하는 것’으로부터 점차 ‘각 의견을 평가하고, 조율하고’, ‘토의 전반을 반성적으로 평가하는’ 방향으로 심화시켜 나가는 성취기준 배열을 참고해 볼 수 있다. 또 교육의 장에서 담화 화제를 제시하는 순서에 대한 연구가 더 이루어져야 하겠지만, 하나의 담화 장르가 여러 차례 다루어진다면 일상에서 발견할 수 있는 문제뿐 아니라 사회적 문제를 다룰 수도 있고, 또 다른 논제 분석의 틀을 활용한다면 사실문제, 가치문제, 정책문제를 두루 다루도록 고려할 수도 있다.

다음으로, ‘협상’ 담화 관련 성취기준에 대해서도 수준 위계성의 문제가 지적되었다. 2007 교육과정에서 처음 국어과 교육과정에 도입된 담화 장르인 ‘협상’은 2011 교육과정에서는 단 한 차례 [7-9학년군]에 제시되어 있다. 교사들이 [7-9학년군]-(11) ‘협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다.’에 대해 위계성이 적절하지 않다고 평가한 이유는 ‘협상’이 9학년에서 유일하게 다루어짐에 따라 계열성을 확보하지 못했다고 판단한 까닭이다. 연계할 수 있는 이전 학년 교육 내용이 없는 상황에서, 한 번의 교육으로 ‘협상’ 담화 유형에 대한 이해 능력과 수행 능력을 담보할 수 있는가에 대한 의구심이 반영되어 해당 성취기준의 수준 위계성을 낮게 평가한 것으로 보인다.

성취기준의 수준 위계성과 관련하여 해당 학년(군)의 발달 수준에 대한 연구 및 듣기·말하기 영역의 담화 혹은 담화군 간의 연관성과 변별적

요소에 대한 연구가 좀 더 활발하게 진행될 필요가 있으며, 이를 바탕으로 듣기·말하기 성취기준을 구성하고 배열할 필요가 있다.

V. 결론

이 연구는 선행 연구인 남민우·최숙기(2012)의 자료를 토대로 하여 2011 국어과 교육과정의 ‘듣기·말하기’ 영역을 구성하고 있는 내용 성취 기준들에 대한 현장적합성 조사 결과를 분석하였다. 이를 위해 101명의 초, 중등 현직 교사들의 응답 결과를 분석하였고, 평균값 이하를 보여준 내용 성취기준의 적합성을 탐색하였다. 그 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 2011 교육과정의 듣기·말하기 영역은 타 영역에 비해 내용 성취기준의 적합성이 가장 낮은 것으로 나타났다. 내용 성취기준의 타당성과 진술 명료성, 수준 위계성에서 모두 타 영역에 비해 전반적으로 적합성이 낮았다.

둘째, 듣기·말하기 영역의 내용 성취기준은 초등학교급에 비해 중학교급의 적합성 수준이 상대적으로 더 낮은 것으로 나타났다. 특히, 진술 명료성의 적합도에서 중학교급의 내용 성취기준의 문제는 가장 뚜렷하게 나타났다.

셋째, 내용 타당성이 낮은 성취기준은 두 가지 내용 요소를 결합하여 하나의 성취기준을 구성한 경우로 [3-4학년군]-(5), [3-4학년군]-(7), [5-6학년군]-(7), [7-9학년군]-(12) 등이 대표적이다. 듣기·말하기 영역의 경우, 담화 목적과 유형, 기능을 고려한 통합 준거나 원리를 고려하지 않고 두 학습 요소를 결합한 형태가 두드러졌다. 이러한 부적절한 내용 성취기준 간 결합 문제는 학습량의 부담으로 이어져 내용 타당성에 부정적인 영향을 미친 것으로 보인다.

넷째, 진술 명료성이 낮은 성취기준은 해당 성취기준에서 요구하는 지식과 기능의 도달점이 불분명하거나 해당 개념에 대한 예상 의미역을 벗

어난 경우로 분류할 수 있다. 특히, 성취기준 기술에서 다양한 해석이 가능한 수식어가 있거나 새로운 개념어가 등장하는 경우 교사들은 진술 명료성이 낮다고 인식하였다.

다섯째, 수준 위계성이 낮은 성취기준은 대상 학년에 해당하는 학습자들의 발달 수준을 고려하지 않은 경우가 포함된다. 특히 1-2학년 군의 내용 성취기준 가운데 타인 지향적 담화를 다루는 성취기준의 예나 청자를 고려하며 말하기 활동을 조절하도록 하는 성취기준의 예 등은 초등학교 저학년 학생들의 인지적, 정의적 발달 특성을 충분히 고려하지 않은 예로 볼 수 있다. 또한 수준 위계성이 낮은 성취기준은 담화 장르에 대한 연계성을 세밀하게 고려하지 않은 경우가 포함될 수 있다.*

* 본 논문은 2012. 6. 30. 투고되었으며, 2012. 7. 10. 심사가 시작되어 2012. 7. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육과학기술부(2008). 『중학교 교육과정 해설(II) : 국어, 도덕, 사회』 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2009), 국어과 교육과정.
- 교육과학기술부(2011), 국어과 교육과정.
- 교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정.
- 노은희(2007), “국어과 선택 과목 화법 교육과정 개선을 위한 논의”, 『국어교육학연구』 제28집, 301~325, 국어교육학회.
- 노은희(2009), “말하기와 쓰기의 통합에 대한 일고찰—개정 국어과 교육과정에 나타난 말하기와 쓰기의 연계 양상을 중심으로—”, 『작문연구』 8, 42~66, 한국작문학회.
- 남민우·최숙기(2012), “2009 개정 국어과 교육과정 ‘내용 성취기준’의 적합성 연구”, 『국어교육』 137호, 327~351, 한국어교육학회.
- 남민우 외(2012), 『2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(국어)』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2012-3.
- 민용성 외(2010), 초·중등학교 교과 교육 내용의 적합성 제고 방안 연구, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2010-13.
- 민현식 외(2011), 『2011 국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교육과학기술부.
- 박순경 외(2010), 2009 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 개선 방향 탐색, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2010-23.
- 박재현(2011), “개정 교육과정 ‘설득’ 범주의 교육 내용 통합 연구”, 『국어교육』 134호, 한국어교육학회.
- 이선영(2010), “토론 교육을 위한 논제 선정에 대한 소고(小考)—국내, 외 토론 대회 논제 분석을 중심으로—”, 『청람어문교육』 41, 241~267, 청람어문교육학회.
- 이성영(2007), “2007 국어과 교육과정의 특성과 문제점”, 『우리말교육현장연구』 1권, 103~128, 우리말교육현장학회.
- 이삼형(2005), “국어과 교육과정 내용의 틀”, 『국어교육학연구』 제23집, 국어교육학회.
- 이인제(2005), “국가 수준의 국어과 교육과정 개정과 탐구 과제”, 『교과서연구』 45호, 6~13, 한국교과서연구재단.
- 전은주(2012), “2011 개정 국어과 교육과정의 특징과 발전적 전개 방향”, 『국어교육』 137호, 24~54, 한국어교육학회.

- 조병영(2002). “국어과 교육과정의 내용 조직과 진술에 관한 연구”, 『국어교육』 109, 147~194, 한국어교육학회.
- 최미숙(2007), “매체 언어 교육을 위한 교육과정 개발 방향”, 『국어교육학연구』 제28집, 73~101, 국어교육학회.
- 한연화·전은주(2011), “2011 국어과 교육과정 듣기 말하기 영역 수직적 조직 분석—국어 과목 담화 유형을 중심으로—”, 『화법연구』 19, 한국화법교육학회.
- 홍미영 외(2012a), 『2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(I)–교육과정 분석 및 성취기준 개발』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2012-1.
- 홍미영 외(2012b), “2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(II)–성취수준 및 예시 평가도구 개발』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2012-2.

<초록>

2011 개정 국어과 교육과정 ‘듣기 · 말하기’ 영역에 대한 비판적 고찰
–내용 성취기준의 현장적합성 조사를 기반으로–

노은희 · 최숙기 · 최영인

이 연구는 2011 국어과 교육과정의 개정 과정에서 가장 큰 변화 폭을 보인 듣기 · 말하기 영역의 내용 성취기준의 적합성을 분석하였다. 이를 위해 공통교육과정의 37개 내용 성취기준에 대해 101명의 현장 교사를 대상으로 현장 적합성 조사 를 실시하였다. 다음은 내용 타당성, 진술 명료성, 수준 위계성에 대한 분석 결과 이다.

첫째, 듣기 · 말하기 영역의 내용 성취기준은 타 영역에 비해 전반적으로 낮은 적합성 수준을 보였으며, 초등학교급보다 중학교급의 적합성이 더욱 낮았다.

둘째, 내용 성취기준의 내용 타당성이 낮은 경우는 두 가지 이상의 내용 요소 를 결합하여 하나의 성취기준으로 구성하는 경우로 나타났다. 특히, 통합의 준거나 원리가 명료하지 않고 일방적으로 결합한 성취기준은 타당성이 낮다는 평가를 받 았다.

셋째, 진술 명료성이 낮은 성취기준은 지식과 기능의 도달점이 불명료하거나, 해당 개념의 예상 의미역을 벗어난 경우로 나타났다.

넷째, 수준 위계성이 낮은 성취기준은 대상 학년에 해당하는 학습자들의 발달 수준과 담화 장르 간의 연계성을 충분히 고려하지 않은 경우로 나타났다.

【핵심어】 2011 교육과정, 교육과정 평가, 듣기 말하기, 내용 성취기준, 내용 타당 성, 진술 명료성, 수준 위계성

<Abstract>

**A Critical Review on the Content Standards of
'Listening & Speaking' Section of 2011 Korean Language Curriculum**

Noh, Eun-hee · Choi, Sook-gi · Choi, Young-in

The purpose of this study is to analyzed the curriculum 2011's appropriateness of content standards. The area of analysis was 'Listening & Speaking', and the standard of analysis was based on the validity of content, clarity of the statement, and hierarchy of level. The primary data came from the surveys of 101 teachers, which showed that 'Listening & Speaking' section's content standards had weakness that needs to be fixed. The results can be summarized as follows.

(1) In Listening & Speaking Section, the appropriateness of content standards was generally lower level. Middle school's content standards specially showed serious problems.

(2) The cause of lower content validity was that the not considering the principles or criteria of integration

(3) The cause of lower clarity of statements was that the goal of skill and knowledge was not clear or the concept of content standards was off the expected thematic category.

(4) The cause of lower hierarchy of level was that the developments aspects of target students or the connectivity of discourse genre were not considered.

【Key words】 2011 Korean language curriculum, curriculum evaluation, content standards of listening & speaking education, validity of content, clarity of statements, hierarchy of level