

2015 개정 국어과 교육과정의 실상과 과제 —화법

전은주 부산대학교

† 이 논문은 부산대학교 기본연구지원사업(2년)에 의하여 연구되었음.

† 이 논문은 2015년 12월 14일 국어교육학회 전국학술대회에서 발표한 원고를 수정한 것이다.

- I. 머리말
- II. 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육 내용의 특징
- III. 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육의 실천적 과제
- IV. 맺음말

I. 머리말

본고는 2015 개정 국어과 교육과정의 공통 교육과정 ‘듣기·말하기 영역’과 선택 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목 중 화법에 제시된 성취기준의 특징을 살펴보고 이러한 교육과정 내용이 교육 현장에서 제대로 실행되기 위하여 논의되어야 할 과제와 이에 대한 견해를 밝히는 데 목적이 있다.¹ 본고에서는 국어과 교육에서 구어 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 ‘듣기·말하기’ 영역과 선택 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목의 구어 의사소통²에 대한 교육 내용을 통칭하여 화법 교육이라 부를 것이다.

1 2015 국어과 교육과정은 2009 개정 국어과 교육과정(고시 2012-14호)과 비교하였을 때 여러 면에서 차이를 보이며 문서상 특히 눈에 띄게 달라진 점은 ‘내용 체계’의 변화이다. 이 ‘내용 체계’가 가지고 있는 여러 문제점은 이미 지난 8월7일 서울시교육청에서 열린 공청회에서 논의된 바 있으나 이러한 문제점들이 반영되지 않은 채 고시되었다. 김창원 외(2015: 404)의 부록에는 당시 정혜승, 이재기 교수님의 토론 중 ‘내용 체계’의 문제점에 대하여 비판한 내용이 수록되어 있다. 필자 역시 이 내용 체계의 문제점에 대해서는 동의하는 입장이나 본고에서는 개정 교육과정에 나타난 화법 교육의 특성과 향후 실천 과제에 대해 논의의 초점을 맞추고자 2015 개정 국어과 교육과정의 ‘내용 체계’의 문제점에 대한 논의는 제외한다.

2 말로 감정, 생각, 의견 등을 주고받는 것을 구어 의사소통, 구두 의사소통, 음성언어 의사소통, 입말 의사소통 등 여러 용어로 표현한다. 이를 2015 개정 국어과 교육과정에서는 ‘구어 의사소통’으로 표현하고 있으므로 개정 교육과정에 대하여 논의하는 원고 내용의 특성상 교육과정에 사용된 용어와의 혼란을 피하기 위하여 본고에서도 동일한 표현을 사용한다.

국어과 교육과정에서 구어 의사소통에 대한 교육은 교수요목기 이래 항상 포함되어 있었으나 현실적으로 학교에서의 국어교육에서는 제대로 실행되지 않았다. 학교 현장에서 말하기 영역과 듣기 영역 교육이 실제 교수-학습이 필요한 부분으로 인식되기 시작했던 것은 5차 국어과 교육과정 때 언어 기능 교육을 강조하고 초등학교에서 국어 교과서를 ‘말하기·듣기·쓰기’와 ‘읽기’로 분리하여 교육하면서부터라고 해도 과언이 아니다. 국어과 교육과정에 말하기 영역과 듣기 영역의 교육 내용이 제시되어 있어도 교수-학습의 결정적 매개체인 교과서에 구어 의사소통 교육이 가능하게 교육 내용이 구현되어 있어야 하고 이것을 교사가 실천하지 않으면 아무 소용이 없는데, 그나마 이 시기에 교과서상에 말하기 영역과 듣기 영역의 교수-학습을 위한 단원이 제대로 나타나기 시작한다. 6차 교육과정에서는 심화선택과목으로 ‘화법’ 과목이 설정되면서 국어과의 하위 영역과 선택과목으로 구어 의사소통 교육이 제자리를 잡았다고 평가할 만하다. 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 2011-361호) 때 말하기 영역과 듣기 영역이 ‘듣기·말하기’ 영역으로 통합되고 심화선택과목에서도 작문과 통합되어 ‘화법과 작문’ 과목으로 운영되어 왔는데 2015 개정 국어과 교육과정에서도 구어 의사소통 교육은 이러한 외형적 모습이 그대로 이어진다.

본고에서 이처럼 서두에 그간의 국어과 교육과정 변천에서 구어 의사소통 교육에 대한 교육과정과 교과서, 실제 수업 현상 등에서 어떠한가를 간략하게나마 논의하는 이유는 2015 개정 국어과 교육과정에 나타난 화법 교육 관련 여러 내용들이 제대로 구현되지 위해서는 이 교육과정에 따른 교과서 개발, 교사의 실천적 노력 등이 연동되지 않으면 안 되기 때문이다. 따라서 본고에서는 2015 개정 국어과 교육과정의 개발 이후 남겨진 과제를, 이 교육과정의 실행에 필요한 몇 가지 과제에 대하여 논의하는 것으로 연구 범위를 제한하고자 한다.

II. 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육 내용의 특징³

2015 개정 국어과 교육과정 개발의 필요성은 국어 교과 측면에서 ① 창의융합형 인재의 핵심역량 함양을 위한 국어과 교육과정 개발에의 요구, ② 학습자 체험 중심의 국어과 교육과정 개발에 대한 요구, ③ 학년(군) 간 내용 연계성이 강화된 국어과 교육과정 개발에 대한 요구, ④ 공통 과목과 선택 과목 간 중복을 피하고 연계성을 강화하는 교육과정 개발에 대한 요구, ⑤ 정보성과 소통성이 강화된 국어과 교육과정 개발에 대한 요구 등이다(김창원 외, 2015: 6-9).⁴ 이에 따라 이번 교육과정 개정의 중점을 ① 국어과 교과 역량 함양, ② 국어과 교과 구조의 개선, ③ 교육 내용의 양과 수준의 적정화,^{5,6} ④ 독서 교육과 한글 교육의 강화, ⑤ 교육과정 문서 체제의 개선 등으로 두었다. 이러한 교육과정 개정에 대한 요구와 개발의 중점 사항의 경우 ④를 제외하고는 모두 화법 교육에도 적용되었다. 이 장에서는 이러한 요구와 개발 중점 사항이 적용되어 개발된 이번 교육과정의 화법 교육 내용의 주요 특징을 중심으로 살펴보고자 한다.

3 이 장의 내용은 2015 국어과 교육과정 개발 연구 보고서인 김창원 외(2015) 중 ‘듣기·말하기 영역’과 ‘화법’에 해당하는 내용을 기반으로 하였음을 밝힌다.

4 김창원 외(2015: 3-6)에는 국가·사회적 측면에서 ① 미래 사회 대비 창의융합형 인재 양성에 대한 요구, ② 핵심역량 중심 교육과정에 대한 요구, ③ 교육과정의 정보성·소통성 강화에 대한 요구와 학습자 측면에서 ① 꿈과 끼를 키우는 학생 중심 교육과정에 대한 요구, ② 학습자의 학습 부담 경감에 대한 요구, ③ 학교급 간·학년군 간·교과 간 연계성 강화에 대한 요구 등을 들고 있다.

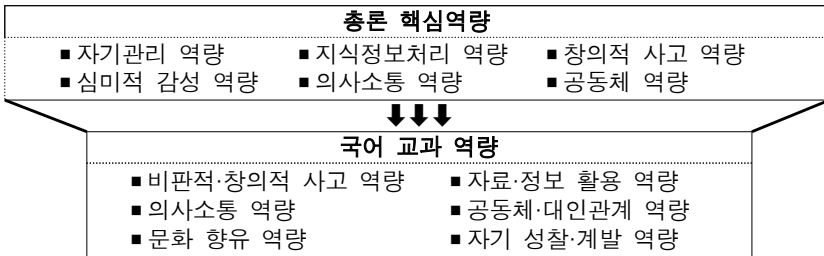
5 2015 개정 교육과정의 듣기·말하기 영역에서는 성취기준 수가 이전과 비교하여 초 1-2학년에서 8→6, 3-4학년에서 8→7, 5-6학년에서 9→7, 중 1-3학년에서 13→12, 고 1학년에서 6→6으로 총 44개에서 38개로 6개 감소하였다. 또 ‘화법과 작문’ 과목의 성취기준 역시 기존 31개에서 24개로 7개 감소하였다.

6 학습량을 적정화하기 위한 노력은 2009 개정 교육과정의 개발에서도 있었는데, 2007 개정 교육과정 공통과정에 제시된 251개의 성취기준을 152개로 축소하였으나 현장에서는 성취기준 수는 줄었지만 개별 성취기준이 여러 개의 성취기준을 뭉쳐 놓은 형태라 진술이 합의하는 바가 포괄적이고 모호하여 오히려 학습량의 증가를 가져왔다는 비판이 제기되었다(김창원 외, 2015: 78).

1. 공동체·대인관계 역량 강조

2015 개정 국어과 교육과정은 총론에서 향후 다가올 미래 사회에 필요한 인재를 양성하기 위해 지향하는 핵심역량을 바탕으로 국어과 교육을 통해 학습자 달성해야 할 국어 교과 역량을 ‘비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’ 6가지를 <표 1>과 같이 설정하였다.

표 1. 2015 개정 국어과 교육과정의 국어 교과 역량(김창원 외, 2015: 20)



학습자의 구어 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 화법 교육의 내용은 기본적으로 이러한 국어 교과 역량 중 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량과 밀접한 관계가 있다. 또 듣기·말하기 영역에서 학습하고자 하는 평가·감상하기는 비판적·창의적 사고 역량과, 맥락 이해·활용하기는 문화 향유 역량과, 자료·매체 활용하기는 자료·정보 활용 역량과, 점 검·조정하기는 자기 성찰·계발 역량과 관계가 있다.

이번 교육과정에서는 영역별, 과목별 교육을 통하여 국어 교과 역량을 기르고 총론에서 지향하는 핵심역량을 기를 수 있는 구조로 성취기준이 개발되었다. 특히 화법 교육에서는 이들 역량 중 공동체·대인관계 역량 관련 교육 내용이 전 학년(군)에 걸쳐 학습될 수 있도록 하였다.⁷

7 2015 개정 국어과 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목에서는 목표 중 하나로 ‘효과적으로 자신을 표현하며 바람직한 인간관계를 형성하는 능력을 기른다’를 설정하고 있다.

공동체·대인관계 역량은 ‘공동체의 가치와 공동체 구성원의 다양성을 존중하고 상호 협력하며 관계를 맺고 갈등을 조정하는 능력(교육부, 2015: 5-6)’을 말하는데 의사소통 역량이 있다 하더라도 공동체·대인관계 역량이 부족하면 인간과 인간의 건강한 만남과 소통은 어렵게 된다. 화법 교육에서 다양한 담화 유형에 대한 교수-학습은 기본적으로 의사소통 역량 함양에 기여를 하지만 구어 의사소통은 참여자 간의 관계에 기반을 두므로 말하기와 듣기 기능 신장과 함께 언어 공동체와 참여자에 대한 존중과 배려, 갈등 조정 등도 바람직한 구어 의사소통을 위해서는 매우 중요하다, 이에 따라 [초1-2학년]의 ‘인사 나누기’, ‘감정 표현’, ‘바르고 고운 말 사용’, [초3-4학년]의 ‘대화의 즐거움’, ‘예의를 지켜 듣고 말하기’, [초 5-6학년]의 ‘공감하며 듣기(소극적 들어주기)’, [중1-3학년]의 ‘적극적 들어주기’, ‘배려하며 듣기’, [고1학년]의 ‘사회·문화성’, ‘언어 예절을 갖추어 대화하기’, ‘담화 관습의 성찰’, [화작]의 ‘화법의 윤리’, ‘화법의 관습과 문화’ 등의 학습 요소를 기반으로 성취기준이 제시되어 있다.

2. 현장 요구와 학습자의 발달 수준을 반영한 성취기준

국어과 교육과정 개발 연구는 학습자의 모국어 능력 발달 연구 결과를 기반으로 해야 한다. 그러므로 학습자의 모국어 능력 발달에 대한 체계적인 연구가 되어 있지 못한 현 국어 교육 연구의 실정은 근본적으로 교육과정 개발 연구를 위한 기초 토대가 제대로 형성되어 있지 못하다고 볼 수밖에 없다. 교육과정 개정 때마다 여러 연구에서 이러한 문제점이 지적되었지만 근본적 문제 해결을 위한 정책적 노력 없이 교육 외적 논리나 국어 교과와 무관한 이유 등으로 서둘러 교육과정 개정을 반복하는 과정에서 국어 교육의 근본 내용은 별로 바뀌지 않고 외형으로 변화만 가져온 교육과정 개정이 없었다고 말할 수는 없다.⁸

8 이창덕(2013: 9)에서는 ‘2011년 8월 ‘2009 개정 국어과 교육과정’의 세부 내용이 확정 발표되는데, 문제는 국어 교육과정 개정 때마다 근본적 문제점 개선 없이 교육과정

이번 개정 교육과정 개발 역시 근본적으로 학습자의 언어 능력 발달 연구 결과를 기반으로 하지 못하는 태생적 한계가 있다. 그러나 교육과정에서 내용 선정과 조직에 학습자의 발달에 대한 연구 정보 이외에도 중요하게 작용하는 교육 현장에서의 현실적 요구와 숙련된 교사의 경험적 판단은 최대한 수렴하여 성취기준의 개발에 담고 있다. 2009 개정 국어과 교육과정(고시 2012-14호)에서 화법 교육 내용으로 제시되었던 성취기준 중 이번 교육과정에서 학습 시기와 내용 진술이 조정된 다음 성취기준의 경우 바로 이러한 내적 논리가 작용된 것이다.

학생들이 한 학기 동안 시험 부담에서 벗어나 토론과 실습 등 직접 참여하는 수업을 받고 꿈과 끼를 찾는 다양한 체험 활동을 하도록 하는 ‘자유학기제’가 2016년 모든 중학교에 실시될 예정이다 (<http://freesem.moe.go.kr/>). [9국01-03]의 면담 학습은 기존 교육과정의 5-6학년군에 배치되어 있던 것을 중학교로 이동하였다. 이 성취기준은 중학교 성취기준의 학년별 배당에서도 중학교 1학년에 배치되어 있는데 이는 면담 학습이 자유 학기제 운영 시 학생들의 활동에 유용하게 활용될 수 있으리라는 현장의 요구가 반영된 것이다.

표 2. 듣기·말하기 영역 성취기준 이동 비교

2015 개정 국어과 교육과정		2009 개정 국어과 교육과정 (고시 2012-14호)	
중 1 ~ 3 학 년	[9국01-03] 목적에 맞게 질문을 준비하여 면담한다.	5 ~ 6 학 년 군	(2) 면담의 방법을 알고 효과적으로 면담한다.
	[9국01-10] 내용의 타당성을 판단하며 듣는다.		(3) 설득하거나 주장하는 말의 타당성을 판단하며 듣는다.
	[9국01-12] 언어폭력의 문제점을 인식하고 상대를 배려하며 말하는 태도를 지닌다.		(9) 비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다.

문서의 형식과 추상적 내용 체계(성격과 목표, 내용과 방법, 평가 등)만 바뀌었다는 비판을 받으면서 교육과정 개정이 이루어진다'고 지적한 바 있다.

고 1 학 년	[10국01-04] 협상에서 서로 만족할 만한 대안을 탐색하여 의사 결정을 한다.	7 ~ 9 학 년 군	(11) 협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다.
	[10국01-06] 언어 공동체의 담화 관습을 성찰하고 바람직한 의사소통 문화 발전에 기여하는 태도를 지닌다.		(12) 전통적 듣기·말하기 문화를 이해하고, 오늘날의 듣기·말하기 문화를 성찰한다.

또 [9국01-12]의 ‘언어폭력의 문제점을 인식하고 배려하며 말하기’는 기존 5-6학년군에 있던 ‘비속어 사용의 문제점을 인식하고 품위 있는 언어생활을 한다’를 확장하여 이동한 것이다. 이는 최근 청소년 언어 사용의 문제를 우려하는 사회적 시각과 중학생이 거칠고 폭력적인 언어를 별다른 인식 없이 사용하고 있는 현실을 개선하기 위하여 청소년기에 이에 대한 교육이 필요하다는 현장의 요구를 반영한 것이다.

또 이번 교육과정에서 10학년군에 ‘협상’ 교육이 배치되었는데 이는 기존 교육과정에서 7-9학년군에 ‘토의’와 ‘협상’에 대한 교육이 있던 것을 학습자의 수준에 맞게 세부 교육 내용을 조정하여 ‘토의’는 그대로 중학교 과정에 두고 ‘협상’은 이동한 것이다.⁹ 이 밖에 [9국01-10]은 이전의 5-6학년군의 내용을, [10국01-06]은 7-9학년군의 내용을 전문가의 의견을 수렴하여 학습자의 언어 발달 수준에 맞으면서도 더 유의미한 학습이 가능한 시기로 이동한 것이다.

3. 화법 성취기준 간 위계성 및 연계성 강화

2015 개정 국어과 교육과정의 중점 사항 중 ‘국어 교과 구조 개선’에는 ‘각 학년군 간 내용 연계성을 고려하여 목표와 성취기준을 검토하고 재설정함으로써 내용 중복을 줄이면서 계열성, 통합성을 강화하

9 이에 대한 자세한 내용은 II 장의 3에 기술하였다.

는 효과'를 거두고자 하는 취지가 담겨 있었다(김창원 외, 2015: 74). 또 '교육 내용의 양과 수준의 적정화'에는 성취기준 수의 표면적 감축이 아니라 교육 내용의 실질적 감축을 통한 내용 적정화의 취지가 담긴 것으로 영역 내에 제시되었던 기존 성취기준 중 중복되는 것을 조정하는 절차가 필요하였다. 물론 이 같이 성취기준 간에 학습 요소가 중복되는 현상은 교육과정 내용 선정과 조직에서 계속성의 원리를 적용한 것으로 그 자체가 문제가 될 수는 없다. 그러나 학습량 적정화라는 관점에서 본다면 불필요한 지식 요소의 삭제와 함께 중복된 성취기준을 적절한 수준으로 조절하여 통합하는 과정은 불가피한 상황인 점 또한 받아들이기 수밖에 없는 현실이다. 이러한 개정 교육과정 개발의 과정에 따라 기존 화법 교육 내용인 성취기준 간에 위계성, 연계성을 점검하고 조정하여 성취기준을 정선하여 배열하였다. 이번 교육과정에서 화법 교육 성취기준 간 위계성 및 연계성 강화는 특히 담화 유형 학습, 듣기 학습, 말하기 과정 및 전략 학습에서 두드러진다.

가. 담화 유형 학습의 위계성 및 연계성 강화

2015 개정 국어과 교육과정의 듣기·말하기 영역에서는 목적에 따라 다양한 담화 유형을 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도를 학습 내용으로 선정하였다. '듣기·말하기' 영역의 내용 체계의 핵심 개념 하위에 '목적에 따른 담화 유형'을 둔 것은 정보 전달, 설득, 친교·정서 표현 등을 목적으로 하는 구어 의사소통에서 담화 유형에 따른 듣기와 말하기의 방법을 중요하게 생각하기 때문이다. 이에 따라 성취기준을 진술할 때 해당 성취기준의 학습 요소가 어떤 담화 유형의 수행에 필요한 것인가를 분명히 할 필요가 있는 경우에는 '토의에서 의견을 교환하여 합리적으로 문제를 해결한다', '토론에서 타당한 근거를 들어 논박한다'와 같이 담화 유형명을 먼저 제시하고 학습 요소를 제시하는 기술 방식을 취하고 있다.

공통과목 '국어'의 '듣기·말하기' 영역에서 초등학교 1-2학년부터 고

등학교 1학년까지, 선택과목 ‘화법과 작문’ 과목까지 지속적으로 중요하게 교육되는 담화 유형은 대화이다. 이는 대화가 우리 일상 의사소통에서 가장 널리 사용되며, 올바른 대화 방법이 기반이 되어야 바람직한 대인 관계의 형성, 유지, 발전이 가능하며 사람들과의 건강한 의사소통을 통해 한 인간으로서 삶의 만족과 행복감을 느낄 수 있기 때문이다. 국어 교과 역량의 하나인 대인 관계 역량 역시 올바른 대화 수행 능력이 기반이 된다. 이번 교육과정에서는 대화에 대한 학습을 학년(군)에 따라 위계를 주고, 학교급 간 연계성을 확보하기 위하여 학습 요소를 ‘인사나누기 - 감정 표현 - 대화의 즐거움 - 소극적 들어주기 - 적극적 들어주기 - (상황과 대상에 맞는) 언어예절’로 배열하였다. 또 ‘화법과 작문’ 과목에서도 대화 학습에 대한 내용으로 ‘자기 인식과 자기표현, 갈등 조정, 상황에 맞는 화행’이 제시되어 있다.

면담·면접 학습은 앞서 언급한 바와 같이 자유학기제를 고려하여 중 1-3학년에 ‘목적에 맞게 질문을 준비하여 면담한다’를 배치하였고, 이후 고등학교 선택과목에서 면접에서의 답변 전략을 학습할 수 있게 하였다.

발표·연설 학습은 ‘매체 자료 활동 - 청중 분석, 말하기 불안 대처, 핵심 정보 전달 - 청중 고려, 설득 전략을 사용한 연설’로 성취기준이 배열되었다. 이번 교육과정에서는 여러 사람 앞에서 말을 해야 하는 발표·연설에서 학습자가 과도한 긴장, 불안 등의 심리적 불편감에 대처할 수 있도록 하여 효과적으로 발표·연설을 수행할 수 있게 ‘말하기 불안 대처’에 대한 성취기준을 중1-3학년에 새로 포함하였다.

회의, 토의, 협상은 공동체가 함께 문제를 해결해 나가기 위하여 서로 의견을 나누고 조정하며 협의해 가는 의사소통 방법이다. 초등학교 3-4학년군에서 처음 ‘의견 교환’에 대한 학습이 시작되어 ‘의견 조정 - 의사 결정 - 대안 탐색 및 의사결정 - 협상 전략’으로 학습이 심화되도록 배열하였다. 특히 이번 교육과정에서는 기존 중학교 1-3학년에 배치되어 있던 ‘협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다’는 협상 학습의 내용에 ‘대안 탐색’에 대

한 내용 요소를 포함하여 고등학교 1학년으로 위치를 이동하였다. 기존 교육과정에서 ‘[7-9학년](5)토의를 통한 문제 해결’과 ‘[7-9학년](11)협상을 통한 문제 해결’이라는 유사한 학습 내용이 중학교 1-3학년에 2개가 있었으나 고등학교 선택과목 ‘국어Ⅰ’에서는 대화 중심, ‘국어Ⅱ’에서는 ‘발표와 토론’ 중심이어서 토의, 협상에 대한 학습이 없었다. 이러한 배열은 새롭게 바뀐 고등학교 공통 과목 ‘국어’ 체제에서 중학교 ‘국어’와 고등학교 ‘국어’ 학습의 학교급 간 계속성과 계열성이 확보될 수 있게 조정한 것이다. 이는 성취기준 수가 감축된 상황에서 유사한 담화 유형의 학습에서 공통적으로 적용할 수 있는 교육 내용은 통합하면서 가급적 학교급별로 담화 유형 학습의 계속성이 유지될 수 있는 방향으로 성취기준이 선정되고 배열된 것이다.

토론 학습은 기존 교육과정에서 초등학교 [5-6학년]에서부터 [중학교1-3학년], ‘국어Ⅱ’, ‘화법과 작문’에 성취기준이 제시되어 있었다. 이중 [5-6학년]군의 ‘토론의 절차와 방법을 알고 적극적으로 참여한 다’는 토론 학습이 공식적으로 처음 다루어진다는 점에서 ‘절차와 규칙, 주장에 대한 근거 제시’라는 기본적인 내용을 학습할 수 있도록 성취기준 내용을 확대 조정하였다. 또 [중학교1-3학년]의 ‘다양한 논제에 대해 토론하고 토론의 과정과 결과를 평가한다’ 대신 토론의 반론 단계에 필요한 ‘논리적 반박’으로 학습 내용을 교체하였다. 이후 고등학교 1학년에서는 기존 ‘국어Ⅱ’에서의 ‘쟁점별 논증’ 학습을 그대로 승계하였다. 기존 ‘국어Ⅱ’와 ‘화법과 작문’에서의 토론 학습이 ‘쟁점별 논증’에 대한 학습으로 매우 유사하여 이번 교육과정에서는 ‘반대신문하며 토론하기’로 학습 내용을 교체하였다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

표 3. 2015 개정 국어과 교육과정 ‘듣기·말하기’ 영역과 ‘화법과 작문’
성취기준 중 담화 유형 학습

과목	학년 및 영역	성취기준 및 내용 요소				
		대화	면담, 면접	발표, 연설	회의, 토의, 협상	토론
국어	초 1~2 학년	[2국01-01] 인사 나누기 [2국01-03] 감정 표현				
	초 3~4 학년	[4국01-01] 대화의 즐거움			[4국01-02] 의견 교환	
	초 5~6 학년	[6국01-07] 공감(소극적 들어주기)		[6국01-05] 매체 자료 활용	[6국01-02] 의견 조정	[6국01-03] 절차와 규칙, 근거 제시
	중 1~3 학년	[9국01-02] 공감(적극적 들어주기)	[9국01-03] 목적에 맞는 질문	[9국01-06] 청중 분석 [9국01-07] 말하기 불안 대처 [9국01-08] 핵심 정보 전달	[9국01-04] 의사 결정	[9국01-05] 논리적 반박
공통 과목 - 국어	고 1 학년	[10국01-02] (상황과 대상에 맞는) 언어 예절			[10국01-04] 대안 탐색, 의사 결정	[10국01-03] 쟁점별 논증 구성
선택 과목 - 화법 과 작문	화법 의 원리 와 실제	[12화작02-01] 자기 인식, 자기표현 [12화작02-02] 갈등 조정 [12화작02-08] 상황에 맞는 화행	[12화작02-05] 답변 전략	[12화작02-06] 청자 고려 [12화작02-07] 설득 전략	[12화작02-04] 협상 전략	[12화작02-03] 반대 신문

나. 듣기 학습의 위계성 및 연계성 강화

구어 의사소통에 관한 교육을 담화 유형 중심으로 하였을 때 간과하기 쉬운 것이 듣기 학습이다. 구어 의사소통은 말하기와 듣기의 연속적 과정이므로 말하기 학습만을 강조하는 것은 바람직하지 않다. 2007 개정 국어과 교육과정 때까지 독립된 영역이었던 ‘듣기’가 2009 개정 국어과 교육과정에서 ‘듣기·말하기’ 영역으로 통합되면서 듣기 학습이 그 전과 비교하여 상대적으로 위축되었지만 기본적인 듣기 학습이 학년(군)별로 집약적으로 이루어질 수 있도록 아래 <표 4>와 같이 성취기준이 선정되어 있었다.

표 4. 2009 개정 국어과 교육과정의 성취기준 중 듣기 학습

1-2학년군	(1) 다른 사람의 말이나 이야기를 귀 기울여 들으며 내용을 확인한다. (4) 일이 일어난 차를 생각하며 듣고 말한다.
3-4학년군	(1) 중요하거나 인상 깊은 내용을 메모하며 듣는다. (3) 일의 원인과 결과를 생각하며 듣고 말한다. (5) 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.
5-6학년군	(3) 설득하거나 주장하는 말의 타당성을 판단하며 듣는다.
중학교 1-3학년군	(2) 공식적인 상황에서 상대의 말을 정리하며 듣고, 자신의 의견을 조리 있게 말한다. (7) 대화의 상황과 맥락을 이해하고 상대의 이야기에 공감하며 듣고 말한다.
국어 I	(2) 공감적 듣기의 방법을 이해하고 대화와 타협을 통해 문제를 해결한다.
국어 II	(2) 비판적 듣기의 기준인 신뢰성, 타당성, 공정성을 이해하고, 상대의 주장을 평가하며 듣는다.

이번 교육과정에서는 이러한 점을 승계하였으며 듣기·말하기 영역 전체의 성취기준 수가 총 6개 감소하였지만 듣기 학습에 대한 성취기준 수는 이전과 같이 10개로 유지하였다. 또 이전에 ‘-하며 듣고 말한

다’와 같이 듣기와 말하기 학습이 함께 이루어지게 성취기준이 제시되었던 것을 일부 분리하여 기본적 듣기 기능에 대한 학습이 위계성을 가지고 이루어질 수 있도록 성취기준을 조정하였다. 이에 따라 이번 교육과정에서 듣기 학습은 ‘집중하며 듣기 - 분석하며 듣기 - 요약하며 듣기 - 추론하며 듣기, 공감하며 듣기 - 비판하며 듣기 - 의사소통 과정 점검·조정하며 듣기’의 위계로 조직되었다.

표 5. 2015 개정 국어과 교육과정의 듣기 학습

초등학교 1~2학년	초등학교 3~4학년	초등학교 5~6학년	중학교 1~3학년	고등학교 1학년
[2 국 01-05] 말 하 는 이와 말 의 내용 에 집중 하며 듣 는다.	[4 국 01-03] 원 인 과 결 과 의 관 계 를 고려하며 듣고 말 한다.	[6 국01-06] 드러나지 않 거나 생략된 내용을 추론 하며 듣는다.	[9국01-09] 설득 전략 을 비판적으로 분석하 며 듣는다. [9국01-10] 내용의 타 당성을 판단하며 듣는 다. [9국01-11] 매체자료 의 효과를 판단하며 듣 는다.	[1 0 국 01-05] 의사소통 과 정 을 점검하고 조정하며 듣고 말 한다.
	[4 국 01-05] 내 용 을 요약하며 듣는다.	[6 국01-07] 상대가 처한 상황을 이해 하고 공감하 며 듣는 태도 를 지닌다.	[9국01-02] 상대의 감 정에 공감하며 적절하 게 반응하는 대화를 나 눈다.	

다. 듣기·말하기 과정 및 전략 학습의 위계성 및 연계성 강화

비교적 형식이 자유로운 대화를 제외하고 대부분 담화 유형 학습에서는 그 담화 유형이 가진 일정한 형식과 절차, 소통의 특성 등에 따른 표현과 이해에 중점을 두게 된다. 어느 담화 유형에서나 일반적으로 적용할 수 있는 듣기·말하기 지식, 기능, 태도에 대한 학습은 학습 내용으로서 효용 가치가 높지만 담화 유형 중심의 화법 교육에서 간과하기 쉬운 교육 내용이다. 이번 교육과정에서는 구어 의사소통 전반에

적용되는 일반적인 듣기·말하기 지식과 기능, 태도에 대한 학습을 중요하게 다루고자 하였다(김창원 외, 2015: 98). 이에 따라 내용 생성, 조직, 표현, 점검 및 조정 등의 말하기 과정에 필요한 기능과 전략에 대한 학습을 강화할 수 있도록 기존 성취기준을 보완하거나 새로 성취기준을 추가하여 위계적으로 배열하였다. 아래 <표 6>에서 굵은 글씨로 표시한 것은 이번 교육과정에 새로 추가된 성취기준이다.

표 6. 2015 개정 국어과 교육과정의 듣기·말하기 과정 및 전략 학습¹⁰

	초등학교 1~2학년	초등학교 3~4학년	초등학교 5~6학년	중학교 1~3학년	고등학교 1학년
내용 생성, 조직	[2 국 01-01] 상 황에 맞는 인사말 [2 국 01-02] 서 사 조직 사 용하여 말 할 내용 구 성	[4국01-03] 인파 조직 사용하여 말 할 내용 구 성	[6 국 01-04] 자 료 정리하 여 체계적 으로 말할 내용 구성	[9국01-03] 목 적에 맞게 말할 내용 준비 [9국01-06] 청 중의 관심과 요 구 고려 [9국01-08] 핵 심정보가 드러 나도록 말할 내 용 구성	
표현	[2 국 01-04] 바 른 자세로 자신 있게 말하기 [2 국 01-06] 바 르고 고운 말 사용	[4국01-04] 적절한 표 정, 몸짓, 말투 사용 [4국01-06] 예의를 지켜 말하기	[6 국 01-05] 매 체 자료 활 용	[9국01-07] 말 하기 불안 대처 [9국01-12] 상 대를 배려하며 말하기	[10국01-01] 다양성을 존 중하며 말하 기 [10국01-02] 상황과 대상 에 맞게 언어 예절 갖춰 말 하기
점검 및 조정					[10국01-05] 의사소통 과 정 점검과 조 정

10 말하기 과정 및 전략 관련 성취기준 중 ‘청중의 관심과 요구 고려’, ‘말하기 불안 대처’ 등은 발표·연설 학습과도 관련이 깊으므로 담화 유형 학습 관련 성취기준에서도 중복으로 다루었다.

위 <표 6>에서 살펴볼 수 있듯이 이번 교육과정의 공통과목 ‘국어’에서 듣기·말하기 과정 및 전략 학습 관련 성취기준이 4개 새로 추가되었다. 이는 앞서 기술하였듯이 2015 개정 국어과 교육과정에서 듣기·말하기 영역의 총 성취기준 수가 이전에 비하여 6개 감소한 상황임을 감안하면 특징적인 변화라 할 만하다.

Ⅲ. 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육의 실천적 과제

2015 개정 국어과 교육과정이 고시가 되었고 이에 따른 국어과 교과서 개발이 현재 진행 중이다.¹¹ 교육과정이 제대로 실행되기 위하여 1차적으로는 교육과정의 의도를 제대로 해석하여 효과적으로 교수-학습할 수 있는 교과서가 개발되어야 한다. 또 국어과 교사가 개정된 교육과정을 충분히 이해하고 개정의 취지에 따라 개발된 교과서를 가지고 교육과정에서 구현하고자 하는 교육을 제대로 현장 수업에 실행할 수 있도록 하는 교사 연수도 필요하다. 이 장에서는 2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육이 제대로 이루어지기 위하여 필요한 몇 가지 문제에 대하여 논의하고자 한다.

1. 담화 수행 중심 교수-학습의 구현

2015 개정 국어과 교육과정은 앞서 언급한 바와 같이 총론에서 추구하는 핵심역량 신장을 국어 교과에 맞게 수정하여 ‘국어 교과 역량’

11 2009 개정 교육과정 고시 이후 바뀐 화법 교육과정의 현황과 과제에 대한 학술논문인 이창덕(2013: 19)에서 ‘근본적 문제는 국어 화법 교육과정이 국민들의 화법 생활이나 학생들의 화법 능력, 현장 교사들의 요구 등 화법 교육과 관련한 기초 조사 없이 화법 교육과정을 짠다는 점, 교육과정 전체 체계와 내용을, 기초 자료 없이 단기간에 개정해서 서둘러 시행한다는 점이다’라고 밝힌 바 있다. 2015 개정 국어과 교육과정 고시가 된 지금 같은 말을 반복할 수밖에 없다는 것이 연구자로서 참담할 뿐이다.

을 제시하고, ‘국어’ 학습을 통해 이를 기를 수 있다고 밝히고 있다(교육부, 2015: 37). 국어 교과 역량이 모두 화법 교육과 관련이 있지만 이 중 가장 주목할 부분이 의사소통 역량과 공동체·대인 관계 역량이다. 구어 의사소통은 기본적으로 둘 이상의 담화 참여자가 함께 상호 교섭적으로 의사소통을 해 나간다는 점에서 화법 교수-학습에서의 수행은 다른 영역(혹은 과목)에서의 수행과 차이가 있다. 읽기, 쓰기는 학습자 혼자서 읽고, 쓰는 활동을 통해 영역에서 교육하고자 하는 의사소통 역량을 기를 수 있지만 듣기·말하기 영역, 화법 교수-학습 상황에서의 수행은 말하는 사람이 있으면 이를 듣고 반응해 주는 사람이 있어야 하므로 전체 학습자가 동시다발적으로 수행을 하는 것은 원천적으로 어렵다. 즉, 교수-학습에서의 수행을 주어진 과제 요건에 따라 실제로 행하는 점에서는 여타 영역의 활동과 같지만 이 수행이 담화참여자 간에 말하고 듣는 활동, 즉 둘 이상 학습자가 동시에 동일 과제의 수행에 참여한다는 점에서 차이가 있다, 교수-학습 시간 운영상, 발표의 경우 한 명의 학습자가 발표를 하면 다른 학습자들은 동료 학습자의 발표를 보며 간접 경험을 할 수밖에 없는데, 한 차시의 수업에서 최대한 많은 학습자에게 직접 발표의 경험을 주고자 하더라도 한계가 있다. 회의, 토의, 협상, 토론 등은 학습자들이 모두 같은 차시에 직접 수행을 동시에 할 수 없고, 주어진 한 차시 안에 수행을 완료하기 어려운 경우도 있다. 이러한 현실적 상황으로 인해 교사와 학생들 사이에 국어 교과서에 있는 듣기·말하기 단원 혹은 활동은 읽고 그냥 지나가거나, 몇몇 학생들의 직접 수행 경험으로 그치고 넘어가는 것으로 인식되기도 한다.

화법에 대한 지식, 기능, 태도를 이해하더라도 이것을 수행에 적용하여 체득하고 실제 수행 능력의 신장으로 이어지지 않으면 실질적인 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량 신장은 불가능하다. 화법에 대한 지식의 교수-학습이 중요하지 않은 것은 아니나 교수-학습 시간의 대부분은 학습자가 이 지식을 실제 구어 의사소통에 적용하는 경험, 반복적 수행을 통하여 말하기와 듣기 기능이 신장되는 경험을 할 수 있

게 하는 것이 중요하다.

그러나 국어 교과서에서 듣기·말하기 성취기준 학습을 위한 단원이 활동 중심, 수행 중심으로 개발되어 있어도 현실적 수업 시간 운용에서는 학습자들의 동시 다발적 말하기가 불가능하다. 그러므로 화법 교육에서 수행 중심 교수-학습의 개념을 다른 영역과 다르게 설정할 수 있는 교사의 인식 전환이 필요하다. 즉 수행의 개념을 교실 상황에서 모든 학습자와 함께 동시에 활동을 하는 수행뿐만 아니라 수업 외 개별적 수행을 포함하고, 모든 학습자가 동일하게 학습 목표를 설정하고 이에 대하여 수행을 하는 것에서 학습자의 수행 상황과 수준에 따라 수행 목표를 달리 정하고 유연하게 교수-학습을 할 수 있게 하는 것으로 바꾸어야 한다.

또 국어과의 화법 교육이 수행 중심의 교수-학습이 되기 위해서는 화법 교수-학습에서 수행의 현실적 한계와 이를 보완하기 위한 교수 전략이 필요하다. 학습자가 수업 시간에 하지 못한 수행을 개별적으로 하고 이를 녹화하여 제출하게 하는 방법, 연차시 수업이 가능하게 시간을 조정하여 학습자가 주어진 담화 유형에 대한 수행 경험을 완결하게 하는 방법, 학습자가 말하기를 하는 동안 동료 학습자들은 그 말하기에 대한 적극적 듣기를 해 볼 수 있게 학습 목표를 학습자의 수행 행위별로 탄력적으로 조정하는 방법, 학습자의 수준에 따라 수행 목표를 달리 설정하여 교수-학습 하는 방법 등 수행 중심 화법 교수-학습 방법을 교사들이 이해하고 시도할 수 있도록 하는 교수 전략 개발과 이에 대한 교사 연수가 따라야 한다.

2. 계속성의 구현

2015 개정 국어과 교육과정에서는 2009 개정 교육과정에 이어 다시 성취기준 수의 감축이 있었다. 앞서 언급한 바와 같이 성취기준 수 감축은 학습량 적정화를 위한 것이지만 국어 교과와 학습 내용 중에는 기능 신장을 위하여 일정 부분 심화 반복이 필요한 것도 있다. 그러므

로 성취기준 수 감축은 구조적으로 교육과정 내용의 계속성 구현을 어렵게 한다는 문제를 안고 있다. 이번 교육과정에서 [1-2학년군] 듣기·말하기 영역의 경우 성취기준이 6개인데 이를 학년별로 나누면 한 학년에 3개, 학기별로 나누면 1.5개에 불과하다. 이는, 극단적으로 표현하면 한 학기에 듣기·말하기 영역에서 1.5개의 성취기준에 대한 학습이 주어진다는 것이다. 결국 주어진 성취기준에 대한 학습만으로는 화법 능력 신장을 위한 충분한 학습이 되기 어렵고, 영역 내 관련 성취기준 혹은 연계 학습이 가능한 타 영역의 성취기준과 결합하여 ‘교육 내용의 실질적 감축을 통한 내용의 적정화’라는 개정의 취지를 수용하면서 심화 반복 학습이 가능하게 해야 한다. 교육과정에서 성취기준 수를 줄이느라 심화 반복 학습이 불가능하게 된 것을 결국 교과서를 개발하거나 교사가 수업을 할 때 보완해야 하는 실정이다.

화법 교수-학습의 계속성에 대한 보완은 크게 두 가지 방법이 가능하다. 첫째는 듣기·말하기 영역 내 성취기준 간 연계를 통한 보완 방안이다. ‘내용 체계’에 따라 성취기준을 선정하다 보면 성취기준의 내용 특성에 따른 교수-학습 부담의 경중 차이를 고려하지 못하게 되는 경우가 있다. 예를 들면 5-6학년군의 ‘구어 의사소통의 특징을 바탕으로 하여 듣기·말하기 활동을 한다’와 같이 ‘지식’ 중심 성취기준이나 ‘상대가 처한 상황을 이해하고 공감하며 듣는 태도를 지닌다’와 같은 ‘태도’ 중심의 성취기준은 ‘절차와 규칙을 지키고 근거를 제시하며 토론한다’와 같은 담화 유형과 담화 수행 과정에 대한 ‘수행’ 중심 성취기준과 비교해 볼 때 상대적으로 학습 부담이 덜하다. 그러나 수의 논리에서는 동일한 함양의 성취기준이 된다. 그러므로 이러한 성취기준을 심화 반복 학습이 필요한 성취기준과 연계하여 학습의 ‘계속성’이 이루어질 수 있게 교과서를 개발할 수 있게 하는 장치를 마련할 필요가 있다.

이 경우 교과서를 개발할 때, 학년(군) 성취기준을 첫 번째 학년에서 1차 학습하게 하고 두 번째 학년에서 이를 심화 반복해서 학습하게 하는 방법이 있다.¹² 또는 해당 학년(군)의 지식, 태도에 대한 성취기

12 초등학교의 경우를 예로 든 것이다.

준의 교수-학습이 그 성취기준에 대한 학습이 되면서 동시에 전 학년(군)에서 학습한 담화 수행에 대한 성취기준에 대한 심화 반복 활동을 할 수 있도록 연계하여 학습 활동을 구현하는 방법을 생각해 볼 수 있다.

둘째, 듣기·말하기 영역의 성취기준과 타 영역의 성취기준을 연계하는 보완 방안이다. 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역의 성취기준 학습 시 과제가 말하기나 듣기로 구현되는 언어활동에 전 학년(군)에서 학습한 담화 유형에 대한 반복 활동을 겸할 수 있도록 활동을 설계하는 것이 가능하다. 특히 해당 성취기준의 학습 요소에 대한 학습 과정이나 결과를 발표, 토론, 토의 등의 담화 유형을 사용하여 수행하게 한다면 담화 유형에 대한 누적, 반복적 수행 경험을 통하여 구어 의사소통 능력 신장에 많은 도움을 줄 수 있다.

이처럼 교육과정 개발 시 성취기준 수의 제한으로 성취기준 간의 계속성을 구현하지 못한 것을 교과서 개발 시 학습활동에서 담화 수행 경험을 보완할 때 이것이 주 학습 요소가 아니라 주 학습 요소의 학습을 위한 수단 혹은 방법으로 사용된다는 점에 유의하게 해야 한다.

3. 담화 수행의 난이도 조절

2015 개정 국어과 교육과정의 화법 교육 내용 특징 중의 하나가 담화 유형 학습을 위계화하여 계열성을 확보하고자 하였다는 것이다. 교육과정의 내용 체계와 성취기준을 분석해 보면 앞서 <표 3>에 제시한 바와 같이 이번 교육과정에서는 담화 유형에 대한 학습이 학년(군)별로 학습 요소가 심화되도록 구성하고 있다.

그런데 교육과정에서 담화 유형별로 학년군에 따라 성취기준을 위계화한다고 하더라도 이것이 교과서로 구현되는 과정에는 여러 변수가 개입되어 성취기준 간의 위계가 반드시 교과서 학습에서 주어진 활동 수준의 위계로 이어지지는 않는다는 점에 유의해야 한다. 학습자가 화법 수행 시 가지는 부담 혹은 어려움의 정도에 영향을 미치는 변인은

여러 가지가 있다. 한연희·전은주(2012: 398)에서는 듣기·말하기 수행 난이도를 다음과 같이 제시한 바 있다.¹³

표 7. 듣기·말하기 수행 난이도(한연희·전은주, 2012: 398)

난이도	← 쉬움	어려움 →
담화의 목적	친교 및 정서 표현 → 정보전달 → 설득	
화제 성격	직접경험 → 간접경험 → 일반적 사회현상 → 추상적 개념이나 가치	
자료수집 방법	내부 배경지식 탐색 → 외부 자료 수집	
청자 성격	· 익숙한 청자 → 낯선 청자 · 동질집단 청자 → 이질집단 청자	
제시순서	← 선(先)	후(後) →

위 <표 7>에서는 듣기·말하기 수행의 어려움 정도에 영향을 미치는 변인으로 담화의 목적, 화제 성격, 자료 수집 방법, 청자 성격 등을 들고 있다. 이에 따르면 동일한 담화 유형이면 담화의 목적은 같지만 수행에서 다른 변인이 달라지게 되면 수행 난이도가 동일하다고 볼 수는 없다. 이번 교육과정에서 중등학교의 토론 학습에 대한 성취기준은 중 1-3학년군의 [9국01-05] 논리적 반박과 고등학교 1학년 [10국01-03] 쟁점별 논증 구성이다. 현재 중학교 성취기준의 학년별 배당에 따르면 [9국01-05]는 중학교 3학년 교과서 개발에 활용할 것을 권장하고 있다(김창원 외, 2015: 422). 학습 요소만 비교해 보면 둘 사이에 위계가 주어진다고 볼 수 있지만 교과서로 구현되는 과정에 어떤 토론 유형을 선택하며, 논제 유형은 무엇인지, 또 논제에서 다루는 주제가 학습자에게 얼마나 친숙한지 등에 따라 학습자의 토론 수행의 어려움 정도는 달라지게 된다.¹⁴

13 원문에서는 수행 곤란도라는 표현을 사용하고 있으나 본고에서는 수행 난이도로 용어를 변경하여 사용하였다.

14 토론의 경우 동일한 정책논제로 토론을 하더라도 토론 유형을 고전적 토론과 반대신문식 토론으로 달리하면 교차신문에 대한 부담이 있는 반대신문식 토론이 수행의 난

결국 교육과정에서 성취기준 간의 학습 요소에서 위계화가 이루어져 있어도 교과서에서 토론 활동을 구현하는 단계에서 수행 난이도를 조절하지 않으면 학습의 계열성 구현은 불가능하게 된다. 따라서 담화 유형 학습에 대한 성취기준별로 학습자의 수행 수준에 대한 세부 사항을 마련하여 학년(군) 간 학습 요소의 위계뿐만 아니라 실제 학습자의 담화 수행 수준에서도 위계가 확보될 수 있도록 해야 한다.

담화 수행의 난이도 조절은 학년(군) 간 성취기준뿐만 아니라 교과서 간 성취기준 구현에서도 고려가 되어야 할 사항이다. 현재 초등학교와 달리 중학교, 고등학교 국어 교과서는 검인정 체제이므로 동일 성취기준에 대한 학습이라도 난이도 관련 변인을 어떻게 설정하는가에 따라 교과서마다 담화 수행의 수준은 다양하게 나타날 수 있다. 국가 수준의 교육과정에서 성취기준 간 위계를 고려하여 조직하고 이 교육 과정을 학교 수준 교육과정에서 준수하게 하는 것은 지역, 학교, 교사 등에 의해 발생할 수 있는 교육의 차이를 최소화하여 양적, 질적 수준의 균형을 맞추기 위한 것이다.

그러나 교과서 개발 단계에서 동일 성취기준의 구현 시 발생할 수 있는 난이도 관련 변인에 대하여 세부 지침이 마련되지 않으면 교육과정에서 의도한 학습 수준이 왜곡된 형태로 실행될 가능성이 크다. 특히 담화 유형 교육의 위계화가 잘 구현되기 위해서는 토론, 토의 등과 같이 세부 유형이 다양한 담화의 경우는 학습 요소 중심으로 교수-학습을 설계할 때 어떤 유형을 다루어야 하는가에 대한 세부 안내가 필요하다. 그러므로 교과서 개발 시 검인정 교과서 간 담화 수행의 난이도 차이를 최소화할 수 있도록 담화 수행의 난이도에 영향을 미치는 변인들에 대한 세부 기준을 제공해 줄 필요가 있다.

이도가 높다.

IV. 맺음말

이 연구에서는 2015 개정 국어과 교육과정의 공통 교육과정 국어 ‘듣기·말하기’ 영역과 선택 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목 중 화법에 제시된 성취기준의 특징을 살펴보고 이러한 교육과정 내용의 실행에 앞서 선결되어야 할 과제에 대하여 논의하였다.

2015 개정 국어과 교육과정에 제시된 구어 의사소통-화법 교육의 내용은 이전 교육과정과 비교하였을 때 다음과 같은 세 가지 특징을 가진다. 첫째, 국어 교과 역량을 모두 중시하지만 특히 공동체·대인 관계 역량에 강조점을 두어 전 학년(군)에 걸쳐 이에 대한 교육 내용이 제시되어 있다. 둘째, 성취기준의 배열에 현장 요구와 학습자의 발달 수준을 적극 반영하여 ‘면담’, ‘배려하며 말하기’, ‘협상’ 학습 관련 성취기준의 학년(군)이 조정되었다. 셋째, 화법 성취기준 간 위계성 및 연계성을 강화하였으며 특히 담화 유형 학습, 듣기 학습, 말하기 과정 및 전략 학습 등에서 이것이 잘 나타나고 있다.

이번 교육과정에 제시된 화법 교육의 내용이 현장에서 잘 실행되기 위해서는 교과서 개발과 교수-학습 실천 시 수행 중심 교수-학습이 될 수 있도록 하여야 한다. 또 성취기준 수 감축으로 인해 심화 반복 학습이 필요하나 하지 못하는 부분에 대하여 교과서 개발 시 별도의 보완 방안이 필요하다. 아울러 담화 유형 학습에서 성취기준별로 세부 수행 기준을 마련하여 성취기준 간 담화 수행의 난이도를 조절할 수 있게 하고, 검인정 교과서 간 동일 성취기준에 대한 화법 교수-학습 활동이 일정 수준의 담화 수행 난이도를 가질 수 있게 교과서 개발 세부 지침이 필요하다.

* 본 논문은 2016.01.31. 투고되었으며, 2016.02.14. 심사가 시작되어 2016.03.02. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육부(2015), 국어과 교육과정 —교육부 고시 제2015-74[별책5호].
- 김종률(2012), 「국어과 통합교육 개선 방안 연구 —텍스트 수용-생산 과정을 중심으로」, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회, 131-160.
- 김창원 외(2014), 『문·이과 통합형 국어과 교육과정 재구조화 연구』, 2014년 정책연구사업 보고서, 교육부.
- 김창원 외(2015), 『2015 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정(교수·학습 방법 및 평가) 개발 연구(국어과)』, 연구보고 CRC 2015-25-3, 한국교육과정평가원.
- 민병곤(2012), 「"화법과 작문" 과목의 정체성에 대한 비판적 고찰」, 『작문연구』 16, 한국작문학회, 259-289.
- 이창덕(2013), 「국어 화법 교육과정의 현황과 과제」, 『우리말교육현장연구』 7(1)(통권12호), 우리말교육현장학회, 7-38.
- 임철성(2011), 「국어과 교육과정의 현실과 지향 —다시 ‘통합’을 논하며」, 『국어교과교육연구』 18, 국어교과교육학회, 7-37.
- 전은주(2011), 「국어 교과의 영역 명에 관한 일고 —듣기·말하기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 564-593.
- 전은주(2012), 「2011 개정 국어과 교육과정의 특징과 발전적 전개 방향」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, 25-54.
- 한연희·전은주(2012), 「2011국어과 교육과정 듣기·말하기 영역 수직적 조직 분석」, 『화법연구』 19, 한국화법학회, 389-398.

2015 개정 국어과 교육과정의 실상과 과제

—화법

전은주

이 연구에서는 2015 개정 국어과 교육과정의 공통 교육과정 국어 ‘듣기·말하기’ 영역과 선택 교육과정의 ‘화법과 작문’ 과목 중 화법에 제시된 성취기준의 특징을 살펴보고 이러한 교육과정 내용의 실행에 앞서 선결되어야 할 과제에 대하여 논의하였다.

2015 개정 국어과 교육과정에 제시된 구어 의사소통-화법 교육의 내용은 이전 교육과정과 비교하였을 때 다음과 같은 세 가지 특징을 가진다. 첫째, 국어 교과 역량을 모두 중시하지만 특히 공동체·대인 관계 역량에 강조점을 두어 전 학년(군)에 걸쳐 이에 대한 교육 내용이 제시되어 있다. 둘째, 성취기준의 배열에 현장 요구와 학습자의 발달 수준을 적극 반영하여 ‘면담’, ‘배려하며 말하기’, ‘협상’ 학습 관련 성취기준의 학년(군)이 조정되었다. 셋째, 화법 성취기준 간 위계성 및 연계성을 강화하였으며 특히 담화 유형 학습, 듣기 학습, 듣기·말하기 과정 및 전략 학습 등에서 이것이 잘 나타나고 있다.

교육과정에 제시된 화법 교육의 내용이 현장에서 잘 실행되기 위해서는 교과서 개발과 교수-학습 실천 시 수행 중심 교수-학습이 될 수 있도록 하여야 한다. 또 성취기준 수 감축으로 인해 심화 반복학습을 하지 못한 부분에 대하여 교과서 개발 시 별도의 보완 방안이 필요하다. 아울러 담화 유형 학습에서 성취기준별로 세부 수행 수준에 대한 기준을 마련하여야 한다.

핵심어 2015 개정 국어과 교육과정, 화법 교육, 듣기·말하기 영역, 화법과 작문, 구어 의사소통

ABSTRACT

Current Status and Tasks of the 2015 Revised Curriculum of the Korean Language Education —Speech Communication

Jeon Eunju

The present study evaluated the characteristics of the achievement goal provided by the speech section of the Korean ‘Listening–Speaking’ (a common course) and ‘Speech and Composition’ (a selective course) in the 2015 Revised Curriculum of the Korean Language Education. The present study discussed the prerequisite for the implementation of the curricula.

Speech communication education in the 2015 Revised Curriculum of the Korean Language Education has the three characteristics distinct from the previous ones. First, it puts an emphasis on, as well as all the other parts of the Korean education, the capability of interpersonal relationships in the community and provides the contents for education throughout all grades. Second, the curriculum put the feedbacks from the teachers’ and the learners’ developmental stage into consideration and readjusted the achievement goals for each grade in such fields as ‘interviewing’, ‘considerate speech’, and ‘negotiation’. Third, it fortified the hierarchal systems and liaisons between the achievement goals for speech communication — particularly, in the discourse type education, listening education, listening–speaking process, strategy education and so on.

In order to put into practice the speech communication education

goals of the Curriculum, performance-based teaching-learning is important when developing a textbook or carrying out the teaching-learning. And, when developing a new textbook, we need supplementary tools to ensure a deepened and repeated learning. Besides, detailed performance criteria are warranted for each level of achievement for discourse pattern learning.

KEYWORDS 2015 Revised Curriculum for Korean Language Education, speech communication education, listening-speech domain, speech and composition, spoken language communication