

듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 내용 비판적 검토

김정란*

<차 례>

- I. 머리말
- II. 이야기 교육 정의와 교육적 의의
- III. 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 비판적 검토
- IV. 듣기 말하기에서 이야기 교육 방향

I. 머리말

일상적으로 우리는 많은 이야기를 주고받으며 생활하고 있다. 이야기는 실생활과 가장 가까운 담화 형태로 일상생활을 담기 좋은 형식이며, 이야기를 구성하는 과정을 통해서 자신과 타인의 삶을 이해하기도 한다. 이러한 이야기 담화는 교실에서 언어자료 측면에서나 교수 목적 달성을 위한 활용성 측면에서 교육적으로 유용한 가치가 있다. 따라서 개정 교육과정에서는 국어과 전 영역에 걸쳐 이야기 교육 내용이 선정, 배열되어 있다.

그러나 개정 교육과정의 이야기 교육 내용은 영역별 특성이 반영된 차별화된 내용 선정이 아니라 이야기 구성 요소 중심의 분절적인 배열에 가깝다. 또한 실제 교육 현장에서는 이야기를 기록 문학의 텍스트를 중심

* 경남대학교 국어교육 박사수료

으로 그 내용을 분석하고 이해하는 대상으로 치중해 왔다.

구어 의사소통에서 이야기 교육이 미진했던 이유는 학습자가 학령기 전 단계부터 부모나 주변 사람으로부터 이야기 듣기를 통해서 이야기와 관련된 사고의 형성이나 통사적 구조를 이미 획득하고 있기(Fox, 1993, 이창덕 외 재인용, 2010) 때문이다. 게다가 학령기에 들어오면서 토론이나 토의, 협상, 면담 등의 공식적 담화유형 중심의 학습에 의해 자연스럽게 도태되어 학습할 수 있는 기회마저 제한되었다 할 수 있다.

이에 반해 이야기가 말하기의 꽃이라고 언급한 김수업(2005), 개정 화법 교육에서 이야기 담화 장르를 대화, 토론, 면담, 협상 등과 같이 동등한 위치에서 논의한 이창덕 외(2010 : 447) 연구물들은 이야기를 듣기 말하기 영역에서 적극 수용되어야 함을 밝히고 있다.

외국의 경우, 기초 단계를 위한 교육과정 안내(DfEE/QCA 2000)나 국가 수준 영어과 교육과정(DfEE/QCA 1999)에서 듣기 말하기 목표가 이야기 능력 발달을 촉진하고 있으며 이야기가 학령기 구어 발달의 중요한 요소라는 것(박창균 외, 2007)은 이야기 담화가 구어 발달에 상당한 기여를 하고 있음을 입증하고 있다는 것이다.

또한 다른 교과에서는 교수·학습의 방법적 차원, 제재 활용 차원 등에서 이야기를 적용한 교육 사례들이 늘어나고 있는 추세¹⁾이다.

이렇듯 구어 의사소통에서 이야기 교육의 중요성은 부각되고 있음에도 불구하고 정작 도구교과인 국어과에서 이야기 교육에 대한 본질적 접근은 미비한 실정이다. 실제 이야기 담화가 다루어지는 교실을 보면 교과서에 제시된 이야기 내용이나 도덕적인 교훈성에 치우친 나머지 실제 학습자가 무엇을 어떻게 이야기해야 하는지에 대한 수행과 관련된 교육적 지도가 부족하다. 도구 교과로써 국어과에서 담당해야 할 이야기 담화 유

1) 이야기를 활용한 학위논문은 살펴보면 유아교육이나 언어 치료적 차원, 신학이나 설교(장재우 : 2008, 도혜연 : 2010, 이선재 : 2010 등) 교과와 관련 된 것이 많다. 그 중 최근 교과에 적용된 연구물을 살펴보면 영어과(최연아 : 2000, 이귀엽 : 2000, 정동순 : 2001, 강혜정 : 2002, 표민선 : 2003 등) 도덕과(위선희 : 2006), 수학과(오진희 : 2009) 등 이야기가 적용된 교수·학습 연구물이 늘어나는 실정이다.

형에 대한 본질적 접근과 이야기 담화 수행 능력이 없이는 현장에서 이야기 담화의 본질을 왜곡한 채 실행의 모호함만 양산하게 된다. 이에 국어 교과 내에서 이야기 담화에 대한 학문적 체계나 위상 마련이 시급하다 할 수 있다.

따라서 본고에서는 구어 의사소통 본질적 차원²⁾에서 이야기 교육의 문제, 담화 수준과 범위에서 이야기 유형의 계열성, 표현과 이해 측면에서 교육내용의 균형성을 살펴보고 구어 의사소통에서 이야기 교육 내용이 읽기나 쓰기와 어떠한 차별적 요소를 지니는 지 알아 보고자 한다.

II. 이야기 교육 정의와 교육적 의의

1. 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 정의

이야기는 구어성에 본질적인 바탕을 두고 있음에도 불구하고 토론이나 면담, 토의, 협상 등과 같은 다른 담화 유형에 비해 이야기 수용과 생산에 관여하는 형식적 규칙이나 과정적 절차가 분명하게 제시되어 있지 못하다. 예를 들어 토론의 개념, 특징, 종류, 방법을 알아야 토론을 직접 수행할 수 있는 것처럼, 이야기란 무엇이고 그 속성이나 특성을 안 다음 이야기 담화의 종류에 따른 이야기 방법을 알아야 실제 이야기 담화의 수행이 가능 하다는 것이다.

일상적으로 ‘이야기’라는 용어는 너무 광범위하게 사용된다. 친구들과 나누는 대화를 ‘이야기를 나누다’라고 할 수 있고 학생들이 말한 발표도 ‘이야기 하다’라고 사용할 수 있다. 또, ‘이야기하다’와 ‘말하다’처럼 그 뜻과

2) 이창덕 외(2010)에서는 말하기 듣기를 음성언어 의사소통 용어라는 범주에서 다루게 되면 인간의 음성적 요소만을 지칭하는 것에 문제점을 제기하고 소통에 관여하는 언어적, 비언어적, 반언어적 요소를 포괄하는 의미에서 구어 의사소통이라 칭했다. 본고도 이에 따라 구어 의사소통이라 칭하겠다.

쓰임이 일상 생활에서 모호하게 사용되기 때문에 혼란을 초래하는 경우가 있다. 이러한 용어의 혼란은 담화 유형의 특성이나 범주까지 모호하게 만들기 때문에 그 용어의 규정부터 확립되어야 한다. 이야기는 말하기의 하위 범주 중 하나여야 하고 듣기 말하기의 근본적 특질을 반영하여야 한다.

임칠성(2005)은 현재 교육적으로 담화 유형의 명칭을 잘못 사용하고 있거나 담화 용어의 범주적 특성이 명확히 정리되어 있지 않음을 지적하고 담화 유형의 교육적 적용을 위해서 기본 의미소를 중심으로 범주적 성격을 명확히 구분하자고 하였다.

이에 본고에서는 이야기에 대한 일반적 정의에서 기본 의미소를 추출한 다음, 이야기와 상동의 의미로 혼용해서 쓰고 있는 스토리텔링(story-telling), 서사(narrative)-용어와 비교를 통해 이야기 교육에 대한 정의를 내리고자 한다.

표준국어 대사전(국립국어원, 2000)에서는 이야기 정의를 포괄적 의미로 접근하고 있다. 다음을 보자.

- ① 어떤 사물이나 사실, 현상에 대하여 일정한 줄거리를 가지고 하는 말이나 글
- ② 자신이 경험한 지난 일이나 마음속에 있는 생각을 남에게 일러 주는 말
- ③ 어떤 사실에 관하여, 또는 있지 않은 일을 사실처럼 꾸며 재미있게 하는 말

①, ②, ③ 정의를 통해 이야기의 기본 개념을 요약 하면 첫째, 이야기는 구성요소 중심의 줄거리라는 일정한 구조가 있다. 둘째, 이야기는 화자가 자신이 알고 있는 어떤 내용 또는 정보를 다른 화자에게 전달하는 말이어야 하며, 셋째, 이야기의 유형은 사실적 이야기와 상상적 이야기로 구분할 수 있다.

즉, 이야기는 사실 또는 상상적인 사건이나 경험을 줄거리 중심으로 효과적으로 조직하고 표현하는 담화라 할 수 있다. 여기서 이야기의 기본 의미소는 참여자(화자와 청자), 형식(이야기 구조), 내용(사건·경험·사실·상상)

으로 축약될 수 있다.

스토리텔링이나 내러티브도 이러한 기본 의미소가 공통 분모로 작용하기 때문에 학계나 현장에서 혼용하고 사용하는 이유이기도 하다.

이야기의 내용을 다양한 표현적 방법으로 부각시킨 스토리텔링(story-telling)이라는 용어는 각 사회 분야에서 문화 콘텐츠를 생산하는 방법으로 영화, 애니메이션, 게임 등 매체의 표현 방식까지 포괄해서 사용하고 있다. 스토리텔링(story-telling)은 이야기 구성이나 인물, 공간 구조의 보편성과 특수성으로 여러 사람들에게 호기심을 일으키기에 원형(prototype)으로서 역할을 한다. 그리고 이러한 원형은 매체의 표현 방식에 따라 다양한 변형적 구조를 가질 수 있으므로 매체와 불가분의 관계에 있다고 볼 수 있다.

김의숙·이창식(2008 : 115)에서는 스토리텔링은 주로 문화 원형을 이용하여 콘텐츠를 만드는 과정에서 이루어진다고 정의함으로써 담화의 과정이나 그 방식을 말하는 용어로 규정하였다.

그러나 이 개념 규정은 결국 스토리텔링이 매체의 특성에 따라 형식적 차이를 보이기 때문에 듣기 말하기 교육에서 접근하기에는 그 범위가 너무 광범위하고 교육 내용 또한 분명하지 않게 될 소지가 크다는 것이다.³⁾ 다시 말해 스토리텔링이라는 용어는 전자, 통신 등 매체의 특성까지 포함하므로 말하기 듣기에서는 구어 매체의 특성이 잘 드러난 이야기라는 용어를 사용하는 것이 바람직하다고 본다.

스토리텔링이 이야기를 표현하기 위한 다양한 매체와 사용 방법에 치중한 개념이라면 이야기의 개념은 서사 이론에 바탕을 두고 있다고 볼 수 있다. 인간과 관련한 모든 영역에서 인간의 합리성은 본질적으로 서사에 기초하기 때문에 이야기의 내용은 개인적인 인간의 경험이나 공동의 사회적 삶과 관련된 내용이어야 하고 그것을 담는 양식 또한 이야기 담화 양식이어야 한다고 했다(Fisher, S·W Littlejohn 재인용, 1996). 서사(narrative)가 이

3) 스토리텔링이라는 용어가 교육의 장(場)에서만 사용되는 것이 아니라 사회 전반에 걸쳐 사용된다면 국어교육의 장에서는 어떠한 요소를 중심으로 교육할 것인지 논의가 되어야 할 것이다. 개정 교육과정에서는 이야기 요소가 매체와 결합된 애니메이션, 영화 등에서 다루어지기는 하나 본고에서는 영상 매체적 특성이 가미된 이야기는 논외로 한다.

이야기의 다양한 실행 양상 중의 하나⁴⁾이자 이야기를 통해 서사가 만들어짐을 의미한다.

이야기 담화의 내용은 인간의 삶을 가장 잘 드러내주는 것으로 채워지고, 형식은 전달하기 쉬운 유형을 따르고 있다. 누구나 이야기를 좋아하고 쉽게 이해하며 기억의 정도가 높은 것은 이야기가 인간 삶의 원형을 다루기 때문이다.

이야기 교육의 목적은 궁극적으로 학습자의 이야기 능력을 신장시키는 것이다. 이야기 능력은 다시 이야기 구조화 능력, 이야기 내용 능력, 이야기 운용 능력으로 구분할 수 있다.

이야기 구조화 능력은 이야기를 구성하는 요소인 인물, 시간·공간, 주제(주요 인물이 부딪치는 문제나 목적), 사건 구성 순서, 결론(주인공이 그 목적에 도달하는 방법, 이야기의 끝)을 창의적으로 조직하는 능력을 말한다.

언어 내용적 능력이란 서사 요소를 기반으로 이야기의 내용이 되는 사실적 경험을 발견하는 것과 상상력과 관련하여 유연한 사고를 하는 능력을 말한다.

이야기 운용 능력은 이야기 상황에서 연기적 요소를 중심으로 음성언어와 반언어, 비언어를 이용해 효과적으로 표현하는 능력을 말한다. 동일한 이야기 텍스트지만 그것을 구어로 사용하는 상황에서는 누가 어떻게 말하느냐에 따라 이야기 전달 정도가 달라지게 된다. 이러한 이야기 운용 능력이 극대화되면 이야기를 듣는 사람들에게 호기심과 주위 환기의 효과를 가져 올 뿐만 아니라 이야기 내용에 지속적으로 참여할 수 있다.

이들 세 가지의 이야기 능력은 서로 밀접한 연관이 있으며 실제 이야기 수행 과정에서는 통합적으로 작용하게 된다. 그리고 이야기가 수행되는 다양한 상황 맥락에서 이야기 담화에 능동적으로 참여하는 태도를 지

4) 이정우·김숙희(2004)에서 스토리텔링과 서사의 관계 설정을 안젤라 볼트만(Angela Boltman, 2001, 21-5) 인용하고 있다.

“스토리텔링은 ‘특별한 양식과 인물의 설정을 가지며 연기의 의미를 갖는 내러티브의 특별한 구조’라는 것에 점차 동의를 얻고 있다. 다른 방식으로 말하면 내러티브는 스토리텔링의 결과이다. 내러티브는 스토리텔링의 산출물이다.”

닌다면 이야기 능력은 더욱 신장될 수 있을 것이다.

위의 내용을 종합해보면 듣기 말하기에서 이야기 교육이란 사실 또는 상상적인 사건이나 경험을 줄거리 중심으로 효과적으로 조직하고 표현하는 능력을 기르게 하는 것이라 할 수 있다.

이를 위해 이야기 담화 수행에 필요한 하위 능력을 중심으로 교수·학습이 이루어져야 하며, 교육 내용 또한 구어적 매체를 기반으로 한 서사의 내용과 양식을 바탕으로 다양하고 창의적인 연기적 표현 방법을 향상시킬 수 있는 것이어야 한다.

2. 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 의의

여러 연구물에서 이야기 교육에 대한 중요성이나 의의를 언급⁵⁾한 것이 있지만 다른 교과와 교육적 목적 달성을 위한 수단이나 접근법으로써 이야기 교육을 다루기 때문에 교과적 특성에 맞게 이야기 교육을 해석하고 있다.

앞에서 지적했듯이 이야기는 구어성을 원형으로 시작했고 국어교육 범위 안에서 다루어야 하기 때문에 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육의의를 논하는 것이 본질적으로 맞다.

이야기 교육은 구어 의사소통 교육에서 문제점으로 지적된 문제들을 보완하거나 내용을 풍부히 확대할 수 있을 만큼 다양한 측면에서 유용한 기제를 다진 담화이다.

이에 대한 교육적 의의를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 타인과 더불어 살며 상대방의 삶을 존중하고 인격적으로 배려하는 측면에서의 교육이 시급한 실정인데 이야기 교육은 이러한 학습자들의 정의적 측면에서 문제점을 해결할 수 있는 방안이 될 수 있으며 그것은 국어교육 목표에도 부합한다.⁶⁾

5) 국어 교과에서 이야기 교육 중요성에 관한 연구물(서영자 : 2002, 강성숙 : 1995, 이무완 : 2002, 김갑이 : 2004, 류민현 : 2009, 이종희 : 2001, 김순복 : 2002)이 있다.

기존의 듣기 말하기 교육이 내용 중심의 인지적 측면에 치중한 것이라면 감성과 사고의 균형적 통합을 위해서라도 이야기 교육 도입은 적극적으로 수용할 만하다. 타인의 삶이 반영된 이야기를 공유함으로써 타인을 인격적 차원에서 이해하고 서로의 정체성을 확립하는 데 기여할 것이다.

둘째, 학생들은 이야기하기를 좋아하며 이야기는 즐거움을 준다. 이야기에 다양한 주체가 등장하며 사건 속에서 문제를 해결해가는 과정에서 학생들은 호기심을 가지게 된다. 또 주인공과 인물들이 가지는 감정 기쁨, 슬픔, 분노, 미움 등에 동화되어 격려와 위로하는 마음을 가지게 되며 인물의 정서에 동일하게 공감하고 그 즐거움을 맛보게 된다.

김혜지(2003)는 이야기 교육은 상상력과 유연성을 일깨워줌으로써 좌우뇌 통합적 교육의 가능성을 제시하기도 하였다. 기존의 듣기 말하기 교육의 대상인 언어자료는 지식과 기능을 익히기 위해 논리적 학습을 위한 언어 자료의 성격인 반면 상상력과 즐거움을 줄 수 있는 이야기는 학습자들이 담화 활동에 적극적이고 능동적으로 참여할 수 있는 강력한 유인 요소로 작용한다.

이러한 즐거움은 자연스럽게 다른 사람과 경험과 삶, 이야기에 대한 자신의 생각을 소통하게 하고, 자기 자신과 타인의 생각을 비교할 수 있게 한다. 뿐만 아니라 이야기의 내용인 실제 경험, 현실 세계와 상상 세계에 관심을 가지게 하며 그 속에 담긴 신념이나 추상적 개념에 주의를 기

-
- 6) 개정 국어과 교육과정 목표의 전문에서는 ① 국어활동과 국어와 문학의 본질을 총체적으로 이해하고, ② 국어활동의 맥락을 고려하면서 국어를 정확하게 효과적으로 사용하며, ③ 국어 문화를 바르게 이해하고, 국어의 발전과 민족의 국어문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기른다 라고 제시되어 있다. 이는 국어 활동을 통해 ①은 알아야 할 것(이해 능력) ②는 실천해야 할 것(실천 영역) ③은 지녀야 할 태도(태도 영역)를 지녀야함을 의미하는 데 이야기 교육의 정의적 측면은 ③과 관련성이 많다. 이와 관련된 목표는 국어세계에 대한 흥미, 언어현상의 탐구, 국어의 발전과 국어문화의 창조를 강조하고 있다.
 - 7) 기존의 음성언어 교육내용은 정확하고 효과적으로 자신의 메시지를 전달하고 이해하는 지식 중심 교육 내용으로 치우치고 있다. 좌뇌 중심 교육은 이성적이고 사실적인 사고에만 치우칠 수 있다. 전인적이고 통합적인 교육이 가능하기 위해서는 우뇌 중심의 직관적이고 통합적인 사고도 함께 균형있게 제시해야 하는데 이야기 교육이 그 역할을 담당할 수 있다.

울이게 한다.

셋째, 이야기는 민족 문화 발전에 기여한다. 언어는 국가나 민족의 특성이거나 민족 정신을 포함하기 때문에 국어에 대한 이해를 증진시킨다. 말 문화는 단순히 의사소통 문제를 넘어서 그 말을 사용하는 집단의 역사적인 삶을 배경으로 한 것이기 때문에 말 문화는 곧 삶의 문화로 연결된다(이창덕 외: 39). 이는 통시적 관점에서 과거 전래 이야기를 통해 우리 삶의 양식을 알 수 있고, 당대 삶의 문화나 민족의 의식을 알 수 있게 한다. 공시적 관점에서 이야기는 자신의 문화에서 접할 수 없는 것을 자연스럽게 수용할 수 있는 맥락을 제공한다(정동순, 2001).

넷째, 듣기 말하기 교육이 지향하는 궁극적인 목표는 기능 중심의 기계적 수행이 아니라 학습자의 삶을 반영하고 적용하는 데 있다. 특히 교육 내용으로써 이야기 담화를 통한 경험적 요소의 도입은 듣기 말하기 교육 내용을 확장하고 실제성에 부합한다는 점에서 시사점이 크다.

듣기 말하기 교육인 담화 유형에 관한 개념적 지식이나 절차적 지식도 이해로서 그치는 것이 아닌 자신의 경험과 관련한 의미 생성이 되어야 한다. 교육 내용 속에 학습자 경험의 반영은 교실에서 학습자 수행 참여도를 높이고 경험의 의미를 서로의 관계 속에서 파악하게 해 준다.

이상의 내용을 보면 이야기 교육은 사회 문화적 관점에서 접근을 용이하게 해 주며 언어 자료의 실제성 측면에서는 학습자의 삶이 반영되어 있고 즐거움의 요소를 가지고 있다. 또 이야기에서 다루는 내용이 교훈성이나 도덕적 성격을 지니므로 구어 의사소통에서 소홀히 다룬 정의적 요소 도입을 가능하게 한다.

Ⅲ. 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 비판적 검토

1. 구어 의사소통 본질적 측면

구어 의사소통 본질적 측면에서 볼 때 이야기 담화는 각 언어 사용 영역에서 구어적 특성이나 상황 맥락의 고려 없이 이야기 문법 요소 중심으로 각 영역에 단편적으로 배치되어 있다.

이야기 담화가 듣기 말하기 영역에서 구어적 특성이 분명하게 드러나기 위해서는 구어 의사소통의 본질적 측면인 음성언어의 특징이나 상호 교섭성, 대인 관계성, 사회·문화적 성격⁸⁾을 기본 바탕으로 이야기 담화의 교육 내용이 제시되어야 할 것이다.

우선 말하기 듣기는 언어적 표현과 반언어, 비언어(몸짓 언어 및 상황 언어 등) 적 표현을 통해 의사소통으로서 실제 담화 수행 과정에서는 음성 표현 이외에도 반언어적, 비언어적 표현이 매우 중요하게 작용한다.

의사소통 과정에서 언어적, 비언어적, 반언어적 표현을 복합적으로 사용하여 의미를 구성(교육인적자원부 고시 2007-79, 고등학교 교육과정 해설: 126)하기 때문에 표현적 요소들이 총체적으로 반영되어야 효율적인 의사소통이 가능해진다. Savignon은 의사소통 능력이란 실제 상황에서 의사소통 할 수 있는 능력이라고 정의하였고 언어적 능력은 의사소통이 역동적으로 일어나는 상황 하에서 하나 혹은 그 이상의 대화자가 제공하는 언어 뿐 아니라 준 언어적 정보자료를 잘 적응해야만 한다(David Nunam, 임영빈 외 옮김 재인용, 2003: 315)는 것을 보더라도 언어 외적 요소의 고려가 중요하다는 것을 알 수 있다.

이야기 담화는 이러한 표현들이 균형을 이루면서 맥락에 따라 사용되어야 하는데 언어적 요소인 이야기 담화 구조, 내용 요소 중심으로 교육

8) 앞 절 2. 이야기 교육 의의에서 이야기의 통시적 공시적 관점에서 사회 문화적 접근을 용이하게 해주는 담화라고 언급하였다.

내용이 편중되어 있음을 알 수 있다. 교육과정에 제시된 이야기 담화 언어적 표현의 내용을 살펴보면 ‘1-듣-(4) : 인물’, ‘4-듣-(4) : 사건과 줄거리’, ‘1-말-(4) : 이야기 내용 요소’로 되어 있다.

비언어적 표현은 5-듣-(4)에서 비언어적 표현과 기능, 표현 효과를 지도 내용을 삼고 있으며, 반언어적 표현은 1-말-(4)의 내용 요소 중 ‘이야기 내용을 실감나게 말하기’에서 찾아 볼 수 있으나 반언어적 표현이라는 명확한 용어가 사용되지 않았고 ‘실감있게’라는 표현을 사용해 포괄성과 애매성으로 구체적인 반언어적 표현이라는 학습 효과를 기대하기 어렵도록 되어 있다.

위의 내용을 보면 이야기 담화는 구어 의사소통의 본질적 특성인 언어적 표현과 비언어적, 반언어적 표현이 듣기에 편중되어 있고 반언어적 표현과 관련된 학습 내용은 아주 미약하다.

이야기하기가 과거의 이야기나 고전을 공유하는 강력한 방식(김재봉 : 162)이라는 점을 감안한다면 경험에 포함된 사건 상황이나 인물의 감정, 사건의 분위기, 사건 결과에 대한 반응은 몰입을 위한 중요한 동인으로 작용한다. 이로 볼 때 이야기는 다른 담화 유형과는 달리 이야기 내적·외적 상황 맥락과 관련된 반언어, 비언어적 표현이 언어적 표현 못지않게 중요하며 비중 있게 다루어야 한다.

다음으로 구어 의사소통은 상호 교섭성을 특징으로 한다.⁹⁾ 이야기 담화를 상호 교섭성의 성격과 연관지어 본다면 학습자가 경험한 것을 이야기하고 이야기한 경험을 나눔으로써 삶의 방식을 공유한다는 것이다. Morrow(1990 정재봉 재인용)도 이야기를 들은 후에 다시 이야기 말하기를 해 보게 하는 것은 이야기를 이해하는 능력을 향상시키고 이야기 구조에 대한 의미 파악도 향상시킨다고 하였다. 특히 구두 언어는 사회적 맥락과 사회적 참여를 가정하기 때문에 청자를 전제로 한 이야기하기는 참여자들을 몰입하게 만든다.

이야기하는 사람은 이야기 속 인물이 한 말을 대화체로 새롭게 구성

9) 상호 교섭이란 의미가 참여자들 간의 협력적으로 창조되며 나선형식으로 진행되는 성격을 지닌다(교육인적자원부 고시 2007-79, 고등학교 교육과정 해설 : 115).

함으로써 이야기를 생동감 있게 전개시킬 뿐만 아니라 청자의 참여를 유도할 수 있다(송경숙, 2003 : 243). 이는 대면 상황에서 이야기 하는 도중 다양한 강조적 표현을 사용하거나 자신의 감정을 이입하여 청자를 이야기 세계로 참여시킬 수 있을 뿐 아니라 비언어 반언어적 단서를 효과적으로 사용하고 추리하여 이야기 상황을 생생하게 재현할 수 있게 된다.

기존의 교육과정은 이야기 듣기와 이야기하기가 분절되어 있어 듣기와 말하기 활동을 위한 단순한 제재로 활용될 뿐 이야기를 듣고 다시 이야기하는 상호 교섭이 되는 장을 마련하기 어렵게 되어 있다.

또한 구어 의사소통은 대인 관계성을 특징으로 한다. 즉 구어 의사소통은 화자의 말이 청자에게 영향을 미치는 것이며, 상대에 대한 일반적인 의미 전달이 아니라 상대화 함께 이야기를 들으면서 이야기 즐거움을 기억하고 감동의 여부를 확인하며, 이야기 다시 말하기를 통해 들은 내용을 다시 창조적으로 생성한다는 것이다. 이야기를 통해 학습자는 타인의 삶을 이해하고 존중하게 되며 타인을 인격적으로 배려하는 법을 배우게 된다. 삶의 구체성을 좁은 영역에서 넓은 영역으로 확장시키는 과정에서 타인을 만나게 되고 이를 하나의 인격체로 인정하는 경험을 하게 된다. 또 이야기를 나누며 그 속에서 같은 정서를 공유하게 되고 서로의 생각과 사고, 가치관 등을 알아가게 된다.

하지만 기존의 교육과정은 이야기 교육을 통해 학습자의 대인 관계성을 향상시키기에는 부족한 면이 있다. 교육과정이 이야기 듣기와 이야기하기로 분절되어 있고, 표현과 이해의 측면에서도 한 쪽에 치우쳐 있기 때문이다. 즉 학습자들이 적극적으로 이야기하고, 서로의 경험을 나눌 수 있는 기회를 제공하는 교육 내용이라기보다 단순히 이야기는 어떤 것이고 어떻게 이야기하는 것이라는 정도에 그치고 있다.

2. 이야기 담화 수준과 범위의 계열성

여기서는 이야기 담화 유형의 선정과 관련된 문제와 학년별 계열화

방향을 논의한기로 한다. 교육과정에서 계열성(sequence)은 수직적 조직에 해당되는 것으로 교육 내용이 학년에 따라 계속적으로 가르치는 내용이 심화, 확장되어 학습자가 누적적이고 지속적인 학습이 되어야 한다는 것을 의미한다. 이야기 담화 유형의 수평적 조직에 해당하는 통합성은 앞에서 언급했듯이 다른 언어 사용 기능간의 연계나 타 교과에서의 활용성과 연관된다.

학년별 담화를 수용하고 생산하기 위한 기회를 가질 수 있도록 하기 위해서 교육과정에서는 계열화 방식¹⁰⁾이나 보편적인 학습 원리에 의존하기는 하지만 이야기 담화는 이러한 계열화 방식에 의존하기에는 한계가 있다. 이야기 담화는 인간의 경험과 관련된 삶을 바탕으로 하기 때문에 본질적으로 경험의 가치의 여부를 판단하기 어렵고 경험은 학습자의 인지적 수준과 관련지어 다양한 수준에서 동시에 공존하기 때문이다. 이러한 상황이라면 보편적인 학습 원리인 단순한 학습에서 복잡한 학습으로 전체 학습에서 부분학습으로 연대기 순 등의 계열화 방식은 듣기 말하기에서 이야기 교육을 위한 내용 선정 기준으로 적용하는 데는 한계가 있다.

삶을 담은 이야기로의 텍스트 선정 기준으로 함목적적 기준을 강조한 이정우·김숙희(2004) 연구는 기존의 듣기 말하기 텍스트 선정 기준이 형식적 기준과 내용적 기준에 치우쳐 있다고 반성하면서 삶에 영향을 미치고 삶이 변하는 교육이 되기 위해서 삶에 작용하는 이야기, 자신의 삶과 연결 짓는 상위인지 강화, 학생의 지적 호기심을 강화할 수 있는 흥미를 그 기준으로 삼아야 한다고 했다. 여기서는 이야기 담화 수준과 범위의 문제점과 내용 요소와의 관계를 알아보고자 한다.

다음은 듣기 말하기 영역에서 이야기 담화가 다루는 담화의 수준과 범위를 나타낸 것이다.

10) piget 연구는 학습자의 인지적 수준과 교육 내용과 경험을 연결하는 틀을 제고하며 교육과정은 학생들의 사고 단계를 고려한다.

영역	학년	담화수준과 범위
듣기	1학년	① 어린이의 일상생활을 소재로 한 짧은 이야기
	2학년	② 인물의 행동이나 모습이 뚜렷하게 나타나는 의인화된 동물 이야기, 위인 전, 옛날이야기
	4학년	③ 주제가 분명하게 드러나는 교훈적인 이야기, 우화, 창작 이야기
	5학년	④ 비언어적 표현을 다양하게 활용한 개인적인 경험담
	7학년	⑤ 재치와 유머가 있는 재담
	9학년	⑥ 지역 방언의 특성이 잘 드러나는 대화나 이야기
	10학년	⑦ 사회 방언의 특성이 잘 드러나는 대화나 이야기
말하기	1학년	⑧ 사건의 순서가 분명하게 나타나는 간단한 이야기
	3학년	⑨ 사건의 전개 과정이 인과 관계로 잘 연결된 경험담
	9학년	⑩ 해학 문화가 반영되어 있는 재담

교육과정에서 제시하는 담화 유형은 학습자들이 유의미한 경험을 수행할 수 있도록 선정되어 있으며 그 선정의 원리로 전통적인 장르와 삶에 가치로운 것을 문헌에 포함시키는 방법이 있다(강문화 외, 1998).

이야기 교육과정을 살펴보면 전통적인 이야기 장르¹¹⁾에 속하는 동물 이야기, 옛날이야기, 창작 이야기에 한정되어 있다. 실제 이러한 이야기 담화 유형은 읽기나 쓰기, 문학에서도 중복되어 나타나므로 구어 담화에서는 다양한 교육적 내용의 접근을 위해 삶에서 일어나는 가치 있는 다양한 이야기 유형에 접근을 시도할 필요가 있다.

개정 교육과정 텍스트 선정과 관련된 비판적 지적으로 개별 텍스트가 일회적으로 그치고 있고 반복 제시되는 텍스트의 경우에도 교육 내용의 계열성이 이루어지지 않아, 그 위계성을 파악하기 어렵다(이경화·안부영, 2010)는 지적이 있다. 이야기 담화유형이 한 학년에서만 배울 수 있는 일회성에서 벗어나 전 학년에 배열되어 있는 것은 고무적인 일이지만 실행 과정에서 담화의 종류를 선택적으로 운용할 수밖에 없는 제한이 따른다. ②, ③에서는 의인화된 동물 이야기, 위인전, 옛날이야기, 우화, 창작이야

11) 문학에 등장하는 이야기 담화를 보면 그림책, 전래 동화, 동물 이야기, 유머, 시, 민담, 전설, 모험담, 신비한 이야기, 사랑, 판타지, 사실적 허구, 사실 이야기 등 다양한 이야기 작품을 접할 수 있다.

기 등 이야기 담화 유형의 하위 미시적 장르 성격을 지닌 이야기 종류가 분명하게 제시되어 있지만 한 학년에서 선택적으로 선정할 수밖에 없으므로 이것 또한 교육과정 실행 부분에 있어서 학습자들이 이야기 종류를 한 정적으로 경험할 수밖에 없다.

경험담의 경우 초등 3학년의 말하기의 사건 전개와 인과관계를 배우고 5학년 때 비언어적 표현을 활용한 경험담을 배운다. 이럴 경우 인간의 의사소통 발달 단계에서 비언어적 의사소통을 먼저 의사소통 이해에 선행¹²⁾해야 하므로 비언어적 표현과 관련된 경험담을 먼저 말하기에서 배우고 고학년에서 사건 전개과정의 경험담을 배우는 것이 바람직하다 본다. 즉, ④와 ⑨가 다루는 담화 수준과 범위를 재구성 해야 한다.

재담의 경우는 재치와 유머, 해학 문화가 반영된 재담이라고 수준과 범위를 한정했지만 재담은 웃음에 대한 다양한 인지적 기제가 작용하기 때문에 웃음의 의미를 다양하게 해석할 수 있다(구현정, 2000). 개정 교육과정에서 재담이라는 용어로 언어현상 및 텍스트로 규정하고 있어 학년 간, 고전과 현대의 단절, 웃음을 객관화시킬 수 있는 장치가 제시되고 있지 않는 단점(주경희, 2008)을 극복할 수 있어야 한다.

그러기 위해서는 저학년에서는 웃음이 가진 즐거움 즉, 언어 유희와 관련된 소재를 중심으로 하고 고학년으로 갈수록 기지, 과장, 풍자, 조롱과 같은 비판적 측면을 중심으로 교육적 접근을 해야 한다.

①에서 ⑩까지 전반적으로 ‘~이 잘 드러나는 이야기’라는 용어를 사용해 다양한 이야기 종류가 누락되거나 반복될 수 있다. 행동, 주제, 사건, 지역방언, 사회방언 중심은 이야기를 구성하는 한 부분에 치중하게 함으로써 통합적으로 운용되는 이야기 교육의 완결성에 문제점을 초래한다.

⑥, ⑦은 방언의 종류를 듣기 말하기 영역에 포함시키고 있다. 사회방언은 가치 있는 우리말을 더욱 다양하고 풍성하게 할 뿐만 아니라 우리말의 생생한 모습이자 역사적 자료로써 가치를 지니며(김혜숙, 2009) 지역방언은 표준어 어휘보다 다양한 의미 기능 용법을 지니며 의사소통의 다

12) 음성 언어 의사소통 교육은 비언어적 행위에 대해 가르치는 것으로 시작해야 한다고 본다(Willbrand & Rieke, 1983 : 33, 전은주 재인용, 2001 : 190).

양한 양상을 통해 유창한 언어활동을 할 수 있다(김봉국, 2009).

이야기는 표준어로 하는 것과 방언으로 할 때의 분위기나 느낌이 확연히 다를 것이다. 사회 방언이나 지역 방언은 이야기를 더욱 실감나게 청중의 흥미를 끌면서 몰입할 수 있게 한다. 이야기를 통해 방언의 학습 요소를 흥미 있게 배우고 또 사회 방언과 지역 방언을 실감나는 이야기로 엮어낼 때 학습 효과가 더욱 배가 될 것이다. 이야기와 방언의 통합 교육적 방안을 고려할 필요가 있다.

이야기 담화 유형은 분명 학습 가치가 높고 담화의 유형을 세분화하기 어려운 점도 있다. 교육 과정에서는 담화를 글의 소재, 주제, 학습내용의 수준을 달리 해서 제시한다고 선정 원리¹³⁾에 밝히고 있지만 실제 제시된 교육 내용은 위의 준거에 맞지 않다. 뿐만 아니라 듣기 말하기에서 이야기 담화는 문학이나 읽기, 쓰기 영역에서 이야기와 관련된 장면, 환경, 인물, 행동, 사건의 인과 관계 등이 단편적 배열로 배치되어 있어서 그 내용도 위계화 되어 있다기보다는 병렬적이다.

이를 개선하기 위해 본고에서는 다음의 원리를 제시한다.

즉 한 편의 이야기는 인물, 주제, 비언어적 요소, 사회·지역방언 등이 통합적으로 작용되고 운용되므로 다루는 담화 범위의 학년별 선후 관계를 따지기 어려워 이야기 구성 요소의 위계화보다는 학습자들이 일상에서 접하는 이야기 유형의 종류를 중심으로 배열하는 것이 바람직하다고 본다.

이야기 담화 유형은 학습자의 심리 발달 단계나 논리적 위계에 따라 이야기 담화 하위 종류의 성격이나 수행 규칙의 엄격성, 다루는 내용의 수용 범위와 난이도를 고려해야 한다.

이야기는 영역이 넓고 그 형태도 다양하지만 말로 된 이야기와 글로 된 이야기, 영상 매체로 된 이야기로 구분할 수 있다(글쓰기 교재편찬위원회 편, 2009 : 82).¹⁴⁾ 그 중 말로 된 이야기 종류를 학년별로 재구성해서 배열해

13) 2007 개정 국어과 교육과정에서 밝히고 있는 텍스트 조직의 원리(교육과학기술부, 2008 : 23) 중 셋째 항목에서는 동일한 언어활동 목적을 공유하면서 담화·글의 유형을 세분화하기 어렵고 학습의 가치가 높다고 판단되는 담화·글은 소재, 주제, 학습내용의 수준을 달리하여 중복하여 제시하고 있다.

보면 다음과 같다.

학년	저학년	중학년	고학년
유형	상상이야기	허구적 사실이야기	사실적 이야기
종류	신화, 전설, 민담, 우화, 만담, 풍문(유머)	경험담, 재담, 위인이야기	경험담, 실화, 일화, 가십, 사회(역사 이야기)

저학년에서는 상상적 이야기를 중심으로 한 이야기 종류를 학습하는 것이 좋다. 신화나 민담과 같은 종류는 원형적 설화의 형태를 지님으로써 이야기의 구조를 자연스럽게 파악하게 되며 이야기의 이치를 자연스럽게 습득할 수 있다. 또 우화나 민담, 풍문 같은 종류를 통해 현실의 고정관념을 탈피하여 자유로운 상상력을 기르게 하며 주어진 환경을 지각하고 해석하는 능력을 기를 수 있을 것이다.

중학년에는 허구적 사실 이야기 중심으로 종류를 배열하는 것이 좋다. 허구적 사실이란 있음직한 사실의 이야기를 바탕으로 하되 말하는 이의 상상력이 부분 가미되어 이야기를 재미있게 이끌어 갈 수 있도록 하는 것이 좋다.

이에 따른 종류로 사실에 근거한 경험담이나 위인 이야기, 재담 등을 들 수 있는데 이야기 구성 방식이나, 구연 방식과 관련한 기술적 측면에 중점을 두는 것이다. 중학년에서 이야기 종류는 고학년에서 배울 사실적 중심 이야기로 이어지는 과도기적 역할을 담당할 수 있을 것이다.

고학년에서는 사실적 이야기 종류를 중심으로 실제로 있었던 일이나 현재 있는 일을 솔직하게 말함으로써 사실이 의견보다는 인간 의사소통에 미치는 영향력이 강하다는 것을 인식할 수 있도록 한다. 논리적이고 일방적인 정보의 전달보다 장황하고 인상적인 이야기 구성을 통해 상대방의 마음을 움직일 수 있다는 것을 학습할 수 있을 것이다.

- 14) 이야기 분류하는 기준은 다양하다. 박영목(2008)은 사사물은 전달 매체에 따라 구어적 서사, 문어적 서사, 영상적 서사로 구분하고 박인기(2003)는 서사 텍스트 범주를 생활 서사와 허구 서사로 나누고 있다.

담화 수준과 범위에 대한 계열성에 대한 고려는 내용 요소와 밀접한 관련이 있고 내용의 위계성과 밀접한 관련이 된다. 담화의 수준과 범위가 배워야 할 담화 유형이나 종류를 미리 통어하고 규정하기 때문에 명확한 범위와 수준을 제시하지 않는 한 어떤 장르의 이야기이든 그 이야기 나름의 완결된 개념과 지식을 학습할 수 없다. 따라서 지식을 구조화해서 위계적으로 배열하기보다는 다양한 이야기 담화 유형을 학년별 균형 있게 배열해서 삶의 경험을 다양하게 학습할 수 있도록 상상적 이야기, 허구적 사실 이야기, 사실적 이야기 유형으로 구분하여 그 종류별 교육 목적에 맞게 배열하는 것이 좋다.

그 원리로는 초등학교 저학년에서는 쉽고 친숙한 보편적인 이야기에서 중학년에서는 새롭고 낯선 형식이나 흥미를 유발하는 이야기로, 그리고 고학년에서는 논리적 결합을 강조하는 이야기 구조를 중심으로 명료한 의미 전달과 즐거움을 체득할 수 있도록 계열화 하는 것이다.

3. 표현과 이해 측면에서의 균형성

균형 잡힌 교육과정이란 학생들이 완전히 지식을 습득하고 내면화할 수 있도록 자신들의 개인적, 사회적, 지적 목적에 맞는 적절한 방향으로 그 지식을 이용할 수 있는 기회를 갖게 해주는 것을 말한다(Allan C. Ornstein · Francis P. Hunkins. 장인실 외 옮김, 2007 : 390). 이는 교육과정 설계에 있어서 구성 요소가 균형성을 지니거나 가르쳐야 할 교육내용의 각 측면이 골고루 반영되어야 함을 의미한다.

물론 학습자의 요구나 흥미 등 다양한 층위에서 균형성이 요구되기도 하지만 특히, 가르쳐야 할 교육 영역 간 내용의 균형성은 학습자가 학년별 교육과정을 충실히 학습했을 최종적인 수행 여부와 관련되므로 중요하다. 어느 한 측면을 과도하게 강조하거나 치우치면 교육과정의 의도를 달성할 수 없기 때문이다.

국어 교육은 맥락에 따라 텍스트 중심의 생산과 수용 과정에 관여하

는 지식을 주 내용으로 하므로 하나의 담화 유형은 생산적 측면과 수용적 측면을 모두 고려해야 한다. 즉, 담화 사용 표현적 측면과 이해적 측면에서의 균형성을 살펴볼 필요가 있다는 것이다.

이해는 듣기 활동을 통해 표현은 말하기 활동을 통해 이루어진다. 1학년에서 10학년까지 듣기 성취기준 40개 중 이야기 담화를 언어자료로 제시하고 있는 것이 7개로 17%, 말하기 성취기준 40개 중 3개로 7.5%를 차지한다. 개정 교육과정에서 이야기 담화는 이해 활동이 표현 활동에 비해 훨씬 많은 비중을 차지한다. 이는 자연스럽게 교육 내용의 불균형으로 이어진다.

다음은 1학년에서 10학년까지 듣기 말하기에서 이야기 담화가 제시된 것을 정리한 것이다.¹⁵⁾

영역	학년	담화의 수준과 범위	성취기준	내용요소의 예
듣기	1	어린이의 일상 생활을 소재로 한 짧은 이야기	(2) 다른 사람의 말을 자연스러운 태도로 듣는다.	• 듣기 자세의 중요성 이해하기 • 몸가짐을 바로하면서 집중하기 • 적절한 반응 보이기
	1	인물의 행동이나 모습이 뚜렷하게 나타나는 의인화된 동물 이야기, 위인전, 옛날 이야기	(4) 인물의 모습을 상상하면서 듣는다.	• 이야기에 나오는 인물 파악하기 • 이야기에 나오는 인물의 모습 상상하기 • 상상한 모습을 그림으로 표현하기
	4	주제가 분명하게 드러나는 교훈적인 이야기, 우화, 창작 이야기	(4) 이야기를 듣고 주제를 파악한다.	• 주인공의 말과 행동에 주목하면서 듣기 • 사건을 중심으로 줄거리 파악하기 • 인물과 사건을 중심으로 주제 파악하기
	5	비언어적 표현을 다양하게 활용한 개인적인 경험담	(4) 경험담을 듣고 비언어적 표현의 전달 효과를 파악한다.	• 경험담의 특성 파악하기 • 비언어적 표현에 주목하기 • 비언어적 표현의 기능 이해하기 • 비언어적 표현의 전달 효과 평가하기

15) 재담이나 경험담도 이야기 하위 종류에 포함되므로 이야기 담화에 포함시켜 제시한다.

영역	학년	담화의 수준과 범위	성취기준	내용요소의 예
듣기	7	재치와 유머가 있는 재담	(4) 재담에 나타난 재미있는 말의 발상과 의미를 파악한다.	- 재미있는 말의 종류와 사회적 기능 이해하기 - 재미있는 말의 발상 파악하기 - 재미있는 말에 적절하게 반응하면서 듣기
	9	지역 방언의 특성이 잘 드러나는 대화나 이야기	(3) 지역 방언을 듣고 언어의 다양성과 소통의 의미를 이해한다.	- 표준어와 지역 방언의 쓰임 구분하기 - 지역 방언의 문화적 가치 이해하기 - 지역 방언을 통한 소통의 의의 이해하기
	10	사회 방언의 특성이 잘 드러나는 대화나 이야기	(3) 사회 방언을 듣고 언어적 다양성을 이해한다.	- 사회 방언의 특성 이해하기 - 사회 방언의 다양한 표현 조사하기 - 사회 방언에 반영된 집단의 특성 파악하기 - 사회 방언의 소통 기능 이해하기
말하기	1	사건의 순서가 분명하게 나타나는 간단한 이야기	(4) 일이 일어난 차례에 따라 이야기를 정리하여 말한다.	- 일이 일어난 차례를 나타내는 표현 알기 - 이야기 내용을 일이 일어난 차례대로 정리하기 - 이야기 내용을 실감나게 말하기
	3	사건의 전개 과정이 인과 관계로 잘 연결된 경험담	(4) 겪은 일이나 들은 이야기를 인과 관계가 잘 드러나도록 말한다.	- 원인과 결과를 나타내는 표현 이해하기 - 겪은 일이나 들은 이야기 떼 올리기 - 원인과 결과로 나누어 내용 정리하기 - 인과 관계가 잘 드러나게 말하기
	9	해학 문화가 반영되어 있는 재담	(4) 우리나라 전통적인 해학 문화를 이해하고 재담에 활용한다.	- 해학의 구조와 표현 특징 이해하기 - 우리나라 해학 문화의 전통 이해하기 - 전통 해학을 재담에 활용하기

이야기 교육 이해와 관련된 교육 내용으로 ‘듣기의 중요성 이해하기’, ‘인물 파악하기’, ‘사건 중심의 줄거리 파악하기’, ‘비언어적 표현 이해하기’, ‘지역 방언 문화적 가치 이해하기’, ‘사회방언의 특성 파악하기’를 제시하고 있는데 이는 단순한 이야기 구성 요소와 관련된 원리나 과정을 깨

답는 것으로 이야기 담화의 내용적 차원의 이해에 머무르고 있다. 여기에 학습자가 어떠한 상황에서 이야기 교육 내용을 어떻게 파악하게 되었는지에 대한 전략적 이해가 포함되어야 한다.

표현적 측면에서는 ‘이야기 내용을 실감나게 말하기’를 제시하고 있는데 생각이나 감정을 밖으로 드러내는 활동만 강조한 나머지 무엇을 어떻게 드러내느냐는 간과하고 있다. 여기에서는 상황을 판단하면서 새로운 관점에서 창출할 수 있는 능력과 관련된 내용이 포함되어야 한다.

예를 들어 사건이 흥미진진한 내용이라면 말의 속도나 억양을 강하게 하고 긴박한 표정을 지으며 이야기 한다거나 반전이 일어나는 이야기는 잠시 멈추어서 청자로 하여금 궁금증을 자아내게 할 수 있다. 그리고 나의 관점이 아닌 제3자의 관점으로 대상을 바라보고 말하게 할 수도 있다.

그리고 이야기 교육 내용을 보면 전체적으로 표현보다는 이해 영역에 치중되어 있음을 알 수 있다. 이야기 교육이 듣기 중심의 이해 활동으로 편성되었을 때 남의 이야기를 듣고 분석함으로써 새로운 경험과 다른 삶에 대한 다양성을 이해하는 폭을 확장시킬 수는 있지만 이야기는 학생 개인적 차원이 아닌 집단의 구성원으로서 자신의 존재와 관련된 삶을 드러내도록 하는 데 더욱 치중해야 한다. 그리고 이야기 수행 자체가 교육적 경험이 되어야 한다.

다음으로 이야기 교육을 표현과 이해 활동인 듣기 말하기 교육내용을 비교해 보았다면 같은 언어사용 기능 영역인 읽기나 쓰기와 어떠한 점에서 차이점이 나는지 살펴볼 필요가 있다.¹⁶⁾

기존의 이야기 교육이 읽기 영역에서는 독해를 위한 이야기 서사 구조 중심의 교육이 많았고 쓰기에서는 이야기 변형, 새로운 이야기 창작의 상상적 글쓰기 중심 교육이었다.

16) 문학에서 소설(이야기)은 인간의 삶을 다룬 것이므로 인간의 삶과 서사적 요소의 긴밀한 연관성을 중심으로 내적 논리구조를 가진다. 문법은 개정 교육과정에서는 국어 사용의 실체에 ‘담화/글’이 이야기의 성격과 유사한 것으로 보이나 이야기 관련 교육 내용은 보이지 않는다. 다만, 7차 교육과정 문법 영역에서는 이야기 문법적 요소를 중심으로 이야기 구조, 발화의 기능, 장면에 따른 표현과 이해를 주요 내용으로 하고 있다. 본고는 언어 사용 기능 영역 안에서 이야기를 다루므로 논외로 한다.

읽기나 쓰기는 즉각적인 상호 작용보다는 학습자 개인의 인지적 차원에서 이야기 구조의 완결성이나 통일성, 응집성 중심으로 사고하고 표현하는 데 치중해야 하기 때문에 각 장면마다 섬세하고 정교한 서술에 관심을 가져야 한다. 박영목(2008 : 56)에서도 구어와 문어적 서사의 차이점을 문어적 서사가 구어적 서사에 비해 구조적 측면이 훨씬 복잡하고 정교한 경우가 많다고 언급하고 있다.

이렇게 본다면 듣기 말하기 영역에서 이야기는 이야기의 구조가 읽기 쓰기 영역에서의 이야기보다 느슨하고 덜 복잡할 가능성이 크기 때문에 읽기와는 달리 사건의 이야기 가닥이나 이야기 위음을 자연스럽게 이해하며 구체적인 상황을 상상하고 생략된 내용을 추론하면서 들어야 한다고 볼 수 있다. 물론 화자도 이를 고려하여 말해야 한다. 그렇기 때문에 전반적으로 듣기 말하기 영역에서의 이야기는 청자의 해석 용인성에 교육 내용을 중점을 두어야 한다.

말하기 영역에서 이야기는 작문과 달리 현실적인 상황 맥락을 고려하여 이야기거리를 발견하거나 특별한 이야기가 될 수 있도록 사건을 선별해서 구성해서 표현할 수 있도록 해야 한다. 의사전달의 효율성 측면보다는 학습자 개개인의 경험이 소중한 가치가 있도록 변인을 고려하는 것이 중요하다는 것이다.

개정 교육과정에서 이야기 담화 유형을 저학년에 배열한 것은 이야기 교육이 재미 이상의 교육적 의의와 초기 문식성 발달에 중요한 영향을 끼치기 때문(박창균 외, 2007 : 119)이라는 것은 인정하나 이야기 담화가 가진 특수한 지식이나 기능이 표현과 이해의 측면, 전 학년에 걸쳐 균형 있게 배열되어야 국민 공통 기본의 내용을 충실하게 수행할 수 있는 기회를 가지게 된다.

면담이나 토론, 대화와 달리 심화 선택 과목인 화법에 이야기 담화 유형이 제시되지 않는 점을 감안한다면 1학년에서 10학년까지 학년별 범위 내에서 이야기 담화 교육은 완결성을 지녀야 한다.

IV. 듣기 말하기에서 이야기 교육 방향

이야기는 그 내용이 외부에서 주어지는 것이 아니라 학습자의 삶에서 이끌어 낼 수 있고 스스로 그 내용을 만들 수 있고 누구나 교류할 수 있기 때문에 그 자체만으로 가치가 있다.

앞의 논의를 바탕으로 듣기 말하기에서 이야기 교육 방향을 제안하면서 결론으로 대신하고자 한다.

첫째, 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육은 비언어적, 반언어적 표현을 중심으로 상호 소통적 차원으로 구조화 되어야 한다. 이야기교육 내용이 언어적 표현에만 편중되어 있으며, 비언어적, 반언어적 표현에 대한 교육이 미비하고 이야기 듣기와 말하기가 분절되어 있어 대인 관계적 차원에서 청자의 참여를 유도하기 어렵다.

둘째, 이야기 담화의 수준과 범위가 너무 한정적이기 때문에 다양한 이야기 종류를 배열해서 수행의 기회를 가지게 해야 한다. 특히 학년별로 저학년은 상상 이야기, 중학년은 허구적 사실 이야기, 고학년은 사실적 이야기 중심으로 계열화하는 방법을 제시한다.

셋째, 이야기 교육은 듣기와 말하기가 균형을 이루어야 한다. 개정 교육과정에서는 듣기에 편중되어 있으므로 표현과 이해 측면에서 불균형을 초래한다. 학습자 개인의 경험이 사회적 맥락 속에서 상호작용할 수 있도록 표현의 기회를 많이 부여하도록 해야 한다.

넷째, 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육의 초점은 문어 매체와 다르다. 이야기 읽기 교육 내용과의 차별성은 청자가 이야기를 해석하고 상상할 수 있는 용인성을 높게 하고 가변적인 상황 맥락에 민감하게 반응하여 사고를 구성하는 변인을 고려하는 것에 초점을 두어야 한다. 즉, 듣기 말하기에서 이야기 담화 유형은 읽기나 쓰기에 비해 해석 가능성도나 표현의 가변성이 높은 열려있는 담화유형이라야 한다.

실제 듣기 말하기 수업 현장에서는 이야기하기에 소극적인 학생이 많다. 그러한 학생들을 교육적 처치 없이 방관한다면 듣기 말하기 수업은

재미없고 형식적인 그저 남의 말만 듣는 수동적인 수업이 될 것이다.

듣기 말하기 수업이 역동적이고 재미있는 삶의 이야기로 이루어지기 위해서는 교육 과정에서부터 그 체계성과 완벽성을 갖추어야 하며 본고는 그러한 문제의식을 시작으로 이야기 교육 내용을 비판적으로 검토해 보았다. 앞으로 더 논의해야 할 문제가 있지만 후속 과제로 남기는 것으로 마무리 하겠다.*

* 본 논문은 2010. 10. 30. 투고되었으며, 2010. 11. 5. 심사가 시작되어 2010. 11. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강문희(2008), 『아동문학교육』, 학지사.
- 강성숙(1995), “이야기꾼의 성향과 이야기 특성에 관한 연구”, 이화여자대학교 대학원 석사학위.
- 강혜정(2002), “이야기 학습을 활용한 초등영어 수업모형 개발 및 적용 방안”, 연세대학교, 대학원 석사학위.
- 구현정(2000), “유머담화의 구조와 생성 기제”, 『한글』 248, 한글학회.
- 국립국어원(2000), 『표준국어대사전』, 두산동아.
- 글쓰기 교재편찬위원회 편(2009), 『창조적 글쓰기』, 쿠북.
- 김갑이(2004), “이야기 구성력 신장을 위한 이야기 읽기”, 한국교원대학교 교육대학원.
- 김봉국(2009), “지역방언과 국어교육”, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회.
- 김수엽(2010) “이야기대회에 던지는 물음”, <http://korlan.gnu.kr>.
- 김순복(2002), “이야기 구조를 통한 이야기 글지도 방안 연구”, 『초등 국어교육』 12, 초등교육학회.
- 김정희(2010), 『스토리텔링 이론과 실제』, 인간사랑.
- 김재봉(2003), 『초등 말하기 듣기 교육론』, 교육과학사.
- 김의숙·이창식(2008), 『문학콘텐츠와 스토리텔링』, 역락.
- 김혜숙(2009), “사회방언과 국어교육”, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회.
- 교육과학기술부(2008), 고등학교 교육과정 해설.
- 도혜연(2010), “이야기에 근거한 기독교학교교육의 한 모델”, 장로회신학대학교 대학원 석사학위.
- 류민현(2009), “인문계 고등학교 입말 이야기 교육현장 연구”, 경상 대학교 교육대학원 석사학위.
- 박인기(2003), 『국어교육과 미디어 텍스트』, 심지원.
- 박영목(2008), 『독서 교육론』, 박이정.
- 박창균·이정우·이정희·이창덕(2007), 『말하기 듣기 교육의 이론과 실제』, 박이정.
- 서영자(2002), “중학생 이야기하기 실태 연구”, 경상대학교 교육대학원 석사학위.
- 송경숙(2008), 『담화 화용론』, 한국문화사.
- 오진희(2009), “이야기 이해에 기초한 수학적 추론 활동이 유아의 내러티브·수학적력에 미치는 영향”, 덕성여자대학교 대학원 박사학위.
- 이경화·안부영(2010), “텍스트 중심 교육과정의 의의와 한계 : 2007 개정 교육 과정을 중심으로”, 『새국어교육』 85집, 한국국어교육학회.
- 이귀염(2000), “영어 이야기 들려주기를 통한 어휘 인지도 비교 연구”, 서울교육대학

교 교육대학원 석사학위.

이무완(2002), “삽입 이야기를 활용한 설득문 쓰기 지도 원리 탐색”, 『인문사회교육연구』 5.

이삼형 · 김중신 · 이성영 · 서혁 · 최미숙 · 고광수 · 신명선 · 남가영(2003), 『국어교육 연구의 반성과 전망』, 역락.

이정우 · 김숙희(2004), “스토리텔링으로 꾸미는 말하기 듣기 교육”, 경인초등국어교육 학회 학술 발표 자료집, 경인초등 국어교육학회.

이종희(2001), “상호작용 이야기활동 활용방안”, 서울교육대학교 대학원 석사학위.

이창덕 · 임칠성 · 심영택 · 원진숙 · 박재현(2010), 『화법 교육론』, 역락.

임칠성(2008), “화법 교육과정의 담화 유형에 대한 범주적 접근”, 『화법연구』 12, 한국 화법학회.

위선희(2006), “도덕교육 방안으로 이야기하기에 관한 연구”, 연세대학원 교육대학원 석사학위.

장재우(2008), “일반 영역의 이야기와 비교를 통한 이야기식 설교 방향성 연구”, 충신 대학원 신학대학원 석사학위.

전은주(2001), “말하기 영역의 교육과정 내용에 대한 타당성 고찰”, 『화법연구』 3, 한국 화법학회.

정동순(2004), “초등 영어 이야기 자료 선정 기준 설정에 관한 연구”, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위.

주경희(2008), “언어의 유희적 기능에 대한 국어교육적 고찰”, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회.

최미숙 · 원진숙 · 정혜승 · 김봉순 · 이정화 · 전은주 · 정현선 · 주세형(2008), 『국어교육의 이해』, 사회평론.

최연아(2000), “이야기 자료를 활용한 초등 영어 수업 모형 연구”, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위.

표민선(2003), “이야기 자료를 활용한 초등영어 지도 방안 연구”, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위.

Allan C. Ornstein · Francis P. Hunkins(2007), 『Curriculum』, 교육과정, 장인실 · 한혜정 · 김인식 · 강현식 · 손민호 · 최호성 · 김평국 · 이광우 · 정영근 · 이혼정 · 정미경 · 허창수 공역, 학지사.

David Nunan(1999), second language teaching & learning, 『제 2언어 교수 학습』, 임영빈, 한혜령, 송해성, 김지선 옮김, 한국문화사.

Stephen W. Littlejohn(1996), 『Theories of Human Communication』, 커뮤니케이션이론, 김홍규 역, 나남출판.

<초록>

듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 내용 비판적 검토

김정란

본 연구는 국어과 듣기 말하기 영역에서 이야기 담화의 중요성을 언급하고 개정 교육과정의 이야기 담화 교육 내용을 비판적으로 검토함으로써 구어 의사소통에서 이야기 교육 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다.

듣기 말하기 교육에서 이야기 교육 내용을 구두 의사소통의 본질적 차원에서 살펴보면 이야기 구조 중심의 언어적 요소에 치중되어 있고 비언어·반언어적 표현에 대한 교육 내용이 미흡하다. 그리고 일방적 말하기나 듣기 구조로 이루어져 이야기 교육을 하는 과정에서 상호 관계적으로 소통할 수 없게 되어 있다. 이야기 담화 수준과 범위의 계열성은 이야기 종류를 학습자들이 한정적으로 경험할 수밖에 없도록 구성되어 있으며 내용도 학년 간 구조가 위계가 아닌 단순 나열적 구조로 되어 있다.

표현과 이해의 균형성 측면에서는 표현보다는 이해부분에 치중되어 있으며 학년도 저학년에서 집중적으로 배열되어 있다.

따라서, 듣기 말하기 영역에서 이야기 교육 방향은 첫째, 비언어적·반언어적 표현 강화와 상호 소통적 차원으로 구조화해야 한다. 둘째, 이야기 담화의 수준과 범위가 한정적이기 때문에 다양한 이야기 종류를 함목적적 기준에 따라 상상의 이야기, 허구적 사실, 사실 이야기 순으로 배열해서 실제 수행의 기회를 다양하게 가지게 해야 한다. 셋째, 이야기 교육은 표현과 이해 측면에서의 균형성을 지녀야 하며, 읽기나 쓰기 영역과의 차별성을 추구야 한다.

【핵심어】 이야기 교육 내용, 비언어·반언어, 이해와 표현, 계열성, 균형성, 차별성

<Abstract>

A Critical Review on the Contents of Storytelling Education in the Listening and Speaking Domain

Kim, Jeong-ran

This study has purposes to present the significance of storytelling-discourse in the listening and speaking domain, and to suggest directions for learning and teaching ways of storytelling education by studying critically the contents of storytelling education in the revised national curriculum. Considering the contents of storytelling education in the listening and speaking it attaches to structures of stories with insufficiency of nonverbal and paralinguistic expressions. And it makes hard to communicate reciprocally on account of being constituted with unilateral speaking and listening structures. The sequence of storytelling-discourse extent has no choice but for students to learn types of stories limitedly and the contents are also listed in parallel not in hierarchy. At the aspect of expression and comprehension, it focuses on comprehension than expression for the lower grades. The directions of storytelling education in the listening and speaking domain should be as following ; 1. Storytelling education should be structured with nonverbal and paralinguistic expressions and mutual level. 2. Owing to limited level and extend of storytelling-discourse, with stories arranged in the order of imaginary stories, fictional facts, and fact structures, students should have opportunities to carry out according to its objective and for each grade. 3. Storytelling education should have balance between comprehension and

expression, and distinctions with reading and writing education.

【Key words】 Storytelling, Educational Contents, nonverbal and paralinguistic, comprehension and expression, sequence, balance, distinct