화법 지식의 표상에 대한 소고(小考)

김승현*

〈차 례〉

1. 머리말
2. 논의의 전제
3. 화법 지식의 표상 양상
4. 화법 교육의 과제
5. 맺음말

【국문초록】

본고에서는 교수·학습의 상황에서 지식은 단순히 주어지는 것이 아니라 '가르칠 지식'으로 조정되고 변환된다는 사실을 인식하고, 1차 교수 변환의 상황에서 일어나는 지식의 표상 양상을 듣기·말하기 교육과정과 교과서를 중심으로 분석하였다. 화법 지식으로 선정된 내용들은 교육적으로 의미 있는 것들이었으며, 내용 성취기준은 학습자들의 실제적인 의사소통 능력에 기여할 수 있도록 실제적인 맥락에서 구체적으로 수행할 수 있는 활동으로 진술되어 있었다. 다만 듣기·말하기 교육에서 수행을 강조하다 보니 명제적 지식이나 암묵적 지식보다는 절차적 지식과 관련한 내용

* 서울대학교 국어교육연구소 연구원

들이 상대적으로 많이 제시되고 있었다. 교육과정에 대한 분석을 바탕으로 살펴본 교과서의 표상 양상에서는, 동일한 성취기준에 대한 지식의 내용과 표상이 다르게 나타난다는 점과 표상의 방식이 주로 사례 제시하기의 방식에 의존하고 있다는 점, 표상에 사용되는 매체가 주는 효과에 대한 고려가 필요하다는 점 등을 발견할 수 있었다. 이러한 분석을 바탕으로 하여 본고에서는 '화법 지식'의 정립과 '표상' 방식에 대한 고려를 화법 교육의 과제로 제안하였다.

주제어: 화법 지식, 표상, 내용교수지식, 교수 변환, 교육과정, 교과서, 명제적 지식, 절차적 지식, 암묵적 지식

1. 머리말

'지식'의 '전달' 방법에 대한 고민은 교수법 분야에서 주로 연구되어 왔지만, 내용교수지식(PCK)[1]이 강조되면서 교수 변환[2] 차원에서의 연구도 활발하게 진행되고 있다. 내용교수지식은 Shulman

1) '내용교수지식'은 Shulman(1986)이 제안한 'Pedagogical Contents Knowledge'의 번역어로 교육학적 내용 지식, 교수법적 내용 지식, 교수 내용 지식 등으로 다양하게 번역되고 있다. 2007년 한국교육과정평가원에서 이를 '내용교수지식'으로 명명한 후 많은 연구자들이 이를 따르고 있으므로 본 연구에서도 이 용어를 원용하였다.

2) Shulman의 관점에서 본다면, 내용교수지식은 '가르칠 지식'을 '학습자'의 특성을 고려하여 효과적으로 교수할 수 있는 '방법'을 아는 것이라 할 수 있다. Chevallard는 이 중에서 교육 내용으로서, 지식의 분석과 재구성에 더 관심을 두었다. 즉 내용교수지식의 개념이 좀 더 교사의 입장에서 교사가 생산해 내는 교과 지식을 강조한 것이라면 교수 변환은 교수·학습 상황 속에서 작용하는 교과 지식 자체의 문제를 좀 더 강조한다(이정숙, 2004: 24). 조성욱(2009:215)은 내용교수지식과 교수 변환을 다음과 같이 비교하여 제시하였다.

(1986)이 제안한 이래 Wilson et al(1988), Grossman(1990), Marks(1990), Lehrer & Franke(1992), Cochran, DeRuiter & King(1993) 등의 연구를 통해 발전해 왔는데, 이들의 논의를 종합하여 보면 '자신이 알고 있는 교과 내용과 관련된 지식을 학생들이 이해할 수 있도록 재구성하여 표현하는 것과 관련된 지식'으로 정리할 수 있다(조성민, 2006:26-35). 우리나라에서도 내용교수지식의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 강완(1991), 이경화(1996), 민윤(2000, 2003), 조성민(2006), 이화진 외(2007), 곽영순(2008), 조성욱(2009), 이흔정(2009) 등에서 구체적 연구들이 진행되었고, 국어과에서도 심영택(2002, 2004), 이정숙(2004), 정지은(2007), 송현정(2009), 김경주(2010), 박태호(2011) 등에서 꾸준히 연구가 이루어지고 있다. 최근에는 남가영(2007), 오현아(2010), 김은성(2012), 이관희(2012) 등에서 알 수 있듯이, 문법교육 분야에서 의미 있는 연구 결과들이 생산되고 있다. 특히 이들의 연구는 교사 화법 차원의 변환이 아니라 원지식(母知識)[3]을 교육과정이나 교과서에 구현하는 1차 교수 변환[4]에 초점

분류	내용교수지식	교수 변환
내용	교과 내용의 이해에 관한 지식 학습자의 이해에 관한 지식 교수방법의 이해에 관한 지식	교육 내용의 분석 교육 내용의 재구성 학문적 지식을 가르칠 지식으로 전환

3) 원지식 혹은 모지식은 '학문적 지식'을 가리킨다.

4) 내용교수지식 중에서 특히 교과내용을 이루는 지식을 학습자에게 가르치기 위해 질적으로 전환하는 것을 Chevallard(1985)는 '교수 변환(Didactic transposition)'으로 제안하였다(조성욱, 2009:214-215). Chevallard는 교수 변환이 두 단계로 진행된다고 보았다. 1차 교수 변환은 학문적 지식을 교과 교육학자와 교과서 집필진이 교육과정이나 교과서로 구현할 때 발생하는데, 이때 학자에 의해 탈인격화, 탈맥락화된 학문적 지식이 교수 변환의 과정을 거쳐 교육과정이나 교과서로 재구성된다. 2차 교수 변환은 교사가 해당 교육과정이나 교과서를 분석한 후에 해당 학생의 발달 특성을 고려한 교수 행위가 이루어질 때 발생하는 것으로 탈개인화, 탈맥락화에 의해 구성된 교육과정이나 교과서가 교사의 교수 변환 과정을 거치며 재맥락화, 재인격화되어 학생의 눈높이에 맞게 변환된다(박태호, 2011:104).

을 맞추고 있다는 점에서 앞선 연구들과 차이를 보인다. 실제로 지금까지 국어과에서 지식의 전달에 대한 연구는 교사의 교수 변환, 즉 2차 교수 변환을 중심으로 진행되어 온 것이 사실이다. 그런데 '학습자들에게 지식을 어떻게 하면 효과적으로 전달할 수 있을까?'라는 질문을 떠올려본다면, 제시되어 있는 지식을 전달하는 방법을 고민하는 것도 중요하지만, 그 지식이 '어떤 지식인지', '어떻게 제시되어 있는지'를 우선 분석해 볼 필요가 있다. 즉 교과서와 교육과정에 제시된 지식이 원지식을 어떻게 담아내고 있는지를 알아야, 이를 어떻게 전달할 것인지에 대한 고려가 가능해지는 것이다. 남가영(2007)은 문법 교육과정과 교과서의 관계를 논의하면서, 교과서가 교육과정을 어떻게 구현하는지에 따라 교육 내용의 전달이 완전히 달라질 수도 있다고 이야기하였다.[5] 따라서 본고에서도 국어 수업에서 지식의 효과적인 전달 양상을 살펴보기 위한 일환으로, 원지식이 교육과정과 교과서에 어떻게 드러나 있는지를 내용교수지식과 교수 변환에서 강조하는 '표상'의 개념을 중심으로 살펴보고자 하였다.

'표상'은 지식의 전달 과정에서 핵심적으로 인식되는 단계이다. 이는 Shulman이 중요하게 제안한 개념으로 Ball(1988), Gudmundsdottir(1988), Marks(1990) 등은 내용교수지식의 핵심으로 표상을 언급하며, 그 중요성을 강조하였다. '표상(表象)'의 의미는 철학, 심리학, 교육학 등 여러 학문 분야에서 다양하게 정의되고 규정된다. 영어 단어 'representation'은 're(再-)'와 'presentation(설명하거나 보여주는

5) 1차 교수 변환의 과정은 각주 4)에서 살펴본 바와 같이 학자 차원의 지식(학문적 지식)을, 가르칠 내용으로 전환하는 과정으로, 교육과정과 교과서에서 이러한 변환이 일어난다. 그런데 엄밀히 말하면 교과서는 교육과정에 담긴 지식을 다시 재구성하여 제시한 것이므로 변환의 과정은 '학문적 지식 → 교육과정 → 교과서'의 순으로 일어난다. 학문적 지식이 교육과정으로, 교육과정의 지식이 다시 교과서의 내용으로 변환되는 과정은 차이가 있으므로 본고에서는 이 두 과정을 모두 고찰하였다.

것)'의 결합으로 이루어진 것이므로, 표면적인 의미는 '다시 설명하거나 보여줌'으로 이해할 수 있다. 그러나 본고에서는 '표상'을 원지식을 교과서나 교육과정에 반영하는 1차 교수 변환의 과정에서 설명하고자 하므로 '지식을 학습자의 발달 수준이나 과제의 특성에 따라 적합하게 조직하여 표현하는 것'이라는 관점을 취할 것이다.[6] 그리고 '표상'이 지식의 성격에 따라 다르게 나타난다는 점을 주지하고,[7] 국어과의 영역 중에서 '듣기·말하기' 영역을 중심으로 지식의 표상을 살펴볼 것이다. 지식의 표상에 대한 연구는 과학이나 수학, 사회과에서 많이 이루어졌는데, 그 이유는 이들 교과의 경우 전달해야 할 지식이 비교적 명확하기 때문이다.[8] 국어과에서도 국어지식 같이 명제적 성격이 강한 지식의 표상에 대한 연구는 많이 이루어져 왔는데, 듣기와 말하기 영역의 지식을 어떻게 표상해야 할 것인가에 대한 연구는 찾아보기가 어렵다. 사실 듣기와 말하기 영역의 지식(본고에서는 이를 '화법 지식'이라 부를 것이다)에 대한 연구는 그 지식의 성격을 밝히고 내용 요소를 체계화하는 데 미진한 부분이 많아서(민병곤, 2006:5-6), '화법 지식이

---

6) 이는 Bruner의 지식의 구조(Structure of knowledge)를 표현하는 방식을 가리킬 때 사용하는 개념이다. 브루너는 잘 구조화된 지식이란 표현 방식이 학습자의 발달 수준이나 과제의 특성에 적합하게 조직된 것이라고 하였다. 모든 지식은 항상 고정된 구조로 표현되는 것이 아니라 학습자가 이해할 수 있는 구조로 표현될 때 가장 적합한 지식의 표상이라는 것이다(한국교육심리학회, 2000).

7) 민윤(2000)은 사회과 특히 역사과에서의 표상에는 유추, 감정이입, 내러티브가 효과적이라고 하였으며, 이관희(2012)는 국어과 중 문법 영역에서는 예시, 비유의 방법이 국어지식의 표상에 주로 사용된다고 하였다.

8) 국어과 지식은, 수학적 지식이나 과학적 지식이 분명한 지향점을 가지고 있거나 학습 내용 자체의 논리적 구조를 가진 것과는 차이가 있다. Brindley & Schneider(2002)는, 수학 교사가 개념적 이해에, 과학 교사가 텍스트 정보에 초점을 두는 반면, 국어 교사는 명제화된 지식 체계를 다루기보다는 다양한 방법적 지식을 통해 언어 기능을 확장하고 정교화해야 한다고 설명하였다(이정숙, 2004:20).

무엇이다’라고 명쾌하게 설명하기가 쉽지 않다. 그래서 화법 수업은 ‘방법 설명・시범-교사 : 수행-학생’의 형태로 진행되는 경우가 많았고, 화법 지식에 대한 설명이 제대로 이루어지기 어려웠다.[9] 다시 말해 ‘화법 지식’이 무엇인지가 명확하지 않다 보니 교육과정과 교과서에 화법 지식의 표상이 제대로 나타나지 않고, 따라서 교사에 의한 화법 지식의 표상도 제대로 이루어질 가능성이 적은 것이다. 이에 본고에서는 국어과 영역 중 듣기・말하기를 대상으로 하여, ‘화법 지식’이 어떻게 ‘표상’되어 있는지를 1차 변환의 과정에서 살펴보고, 화법 수업이 효과적으로 진행되기 위해서 지식의 표상이 어떻게 이루어져야 하는지 그 방향을 모색해 보고자 하였다.

2. 논의의 전제

1) 지식의 ‘표상’

‘지식’의 사전적 정의는 ‘어떤 대상에 대하여 배우거나 실천을 통하여 알게 된 명확한 인식이나 이해’로, 단편적 사실의 인식과 판단의 체계 및 질서를 모두 포함한다(윤여탁 외, 2011:216). 지식에 대한 견해나 지식을 분류하는 기준 등은 학자마다 다양한데, 국어과 교육과정에서는 Ryle(1949)이 제안한 명제적 지식과 방법적 지식[10], 인지심리학자들이 주장하는 조건적 지식을 반영하여 교육

9) 방법에 대한 설명, 시범 보이기를 절차적 지식에 대한 ‘설명’이라 할 수도 있을 것이다. 하지만 절차적 지식이 화법 지식의 전부는 아니며, 또한 절차적 지식에 대한 표상이 제대로 이루어지고 있는지도 따로 점검해 보아야 할 부분이다.

10) Ryle의 명제적 지식은 학자들에 따라 개념적 지식(Posner & Keele), 실질적 지식(Gardner), 선언적 지식(Anderson), 내용적 지식(Olson, Salomon) 등과 같이 다양하게 표현되어 왔다. 방법적 지식은 절차적 지식(Gange, White

내용을 체계화하고 있다. 명제적 지식은 명제 형식으로 표현할 수 있는 개념적 의미를 다루는 지식이고, 방법적 지식은 어떤 문제를 해결하는 것과 관련된 수행적 능력을 다루는 지식이며, 조건적 지식은 문제 해결의 원리를 언제, 어떤 식으로 적용하는 것이 효과적인지를 아는 것과 관련된 방법적 지식의 조정 및 규제와 관련된 지식이다(박영민, 2006:162-164). Ryle과 달리 Polanyi는 지식을 객관적·절대적 지식, 상대적·주관적 지식으로 구분하고 객관적·절대적 지식을 거부하는 '암묵적 지식'을 강조하였다. 암묵적 지식이란 개인의 신체 내부에 있는 체험구조이며 이는 말로 표현할 수도 전달할 수도 없는, 언어의 경계를 뛰어넘어 존재하는 것이다(서태열, 2002:19). 즉 학습과 경험을 통하여 개인에게 체화(體化)되어 있지만 겉으로 드러나지 않는 지식을 가리키므로, 학습자에게 내면화된 경험으로서의 '태도'를 암묵적 지식과 연결하여 생각해 볼 수 있다.

지식의 속성에 따른 유형 외에도, 지식의 변환 과정에서 나타나는 지식의 상태에 따라 지식을 구별할 수도 있다. 이는 Chevallard (1985)가 교수 변환에서 이야기한 것으로, 그는 교육을 통하여 다루어지는 지식을 '학문적 지식', '가르칠 지식', '가르친(학습된) 지식'으로 구분하였다. 학문적 지식은 교육 내용으로 재구성되기 이전의 학자 차원의 지식을, 가르칠 지식은 교육 내용으로 선정되어 재조직된 지식을, 가르친 지식은 교육이 이루어진 후에 학습자에게 구성되는 지식을 의미한다(이경화, 1996:204). 따라서 교육 내용으로서 '지식'의 표상에 대하여 알아보기 위해서는, 지식의 속성과 지식의 상태에 따른 유형을 모두 고려할 필요가 있을 것이다.

& Mayers), 정신적 작용(Snow), 전략적 지식(Renner & Marek), 인지적 전략(Gange) 등으로 표현된다(김명순, 2003:2).

지식 전달에서의 '표상'은 앞서 언급한 대로 Shulman(2004)의 논의를 참고할 수 있다. 그는 교수추론행동모형의 한 요소로 교수 변환을 언급하면서 교사는 이해, 변환, 수업, 평가, 반성, 새로운 이해의 여섯 단계로 수업을 구성해야 하며 그중 '변환'은 교사 수준에서 비판적으로 이해한 교과 내용을 학생의 이해 수준에 맞게 바꾸는 것으로, 준비, 표상, 선택, 조정의 네 요소로 구성된다고 하였다. 이때 표상은 교재에 반영된 핵심 개념이나 가르쳐야 할 핵심 내용을 학생들의 눈높이에 맞게 제시하는 사고 활동 유형으로, 유추・은유・예증・예시・설명・시뮬레이션 등이 이에 해당한다(박태호, 2011:109-110)고 설명하였다. 한희정(2010:19-21)은 여러 학자들이 제안한 표상의 방식들을 정리하여 소개하고 있는데, Shulman이 제안한 방식 외에 언급된 표상의 방식들로는 시연, 이야기, 삽화, 발문, 과제, 교과서, 교수자료, 그래픽 등이 있다. 이처럼 지식을 표상할 수 있는 방법들은 다양하나, 이들의 설명은 모두 내용교수지식의 측면에서 교사가 사용할 수 있는 표상에 집중되어 있다. 그러나 유추, 은유, 예증, 예시, 설명, 삽화 등은 1차 교수 변환의 표상 과정에서도 얼마든지 활용할 수 있는 것들이다. 따라서 새로운 표상의 방법을 탐색하는 것도 중요하지만 기존의 표상 방식에 관한 논의를 참고하여 지식의 속성에 따라 이를 가장 잘 표상할 수 있는 방식이 무엇일지를 찾아보는 것도 유용한 방안이 될 수 있을 것이다.

2) '화법 지식'의 내용

학문 중심 교육과정으로 불리던 4차 교육과정 이후, 국어과에서 '지식'에 관한 논의는 그리 활발하게 이루어지지 않았다. 이는 이도영(2013a:52-53)에서 지적한 바와 같이, 언어 사용 중심으로 국어 교육의 목표가 변화하면서 '지식'의 중요성에 대한 인식이 낮아진

결과일 것이다.[11] 그러나 지식을 단지 '사실 및 대상에 대한 앎'으로만 여길 것이 아니라 확장된 개념을 적용한다면, 지식은 여전히 중요하고 또 정치하게 논의되어야 할 대상이다. 본고에서 교수·학습 과정의 핵심을 '지식의 전달'이라 하였을 때 사용한 '지식'도 단순히 '사실'이나 학문적 업적으로서의 '그것'을 의미하는 것은 물론 아니다.

화법 지식의 기저를 형성하는 학문으로는 수사학, 언어학, 심리학, 교육학 등을 들 수 있다. 범박하게 이야기하자면 수사학의 담화 전략, 언어학의 담화 규칙, 심리학의 상황 맥락 및 청자 고려 등과 관련한 이론들이 화법 지식의 내용으로 선정될 수 있을 것이다. 이창덕 외(2010:29)에서는 화법 지식을 '화법의 현상과 그 본질을 이해하고, 화법에 관한 실천적 지식과 인격적 지식을 포괄하는 개념'이라고 설명하였다. 여기에는 화법 지식을 폭넓게 규정하는 관점이 담겨 있는데, '화법 현상과 그 본질 이해'는 명제적 지식과, '화법에 관한 실천적 지식'은 방법적 지식 및 조건적 지식과, '인격적 지식'은 암묵적 지식과 관련된 것으로 생각해 볼 수 있다. 화법 지식의 구성 요소와 관련하여서는 전은주(2001)와 민병곤(2006)의 논의를 살펴볼 수 있다. 전은주(2001:192-193)에서는 '듣기·말하기' 교육에서 다루어져야 할 것을 '지식'과 '내용' 범주 차원에서 제시하고 있다. 내용을 '음성 언어로 표현하기, 음성 언어로 이해하기, 효과적 인간관계 형성과 유지, 담화 상황별 말하기·듣기'로 항목화하고, 각각에 해당하는 '서술적 지식'과 '절차적 지식 및 조건적 지식'을 함께 제시함으로써 듣기·말하기 교육이 서술적(개념적) 지식 교육에 그치는 것이 아니라 실제 화법 활동에 적용

11) 민병곤(2006:6)도 국어과 교육에서 지식을 강조함으로써 빚어졌던 객관주의의 폐해를 답습하지 않으려는 의지와 국어교육이 언어를 행동주의나 인지주의의 관점에서 규정하는 언어관에 기인하여, 국어과에서 지식보다는 기능이나 전략을 강조하고 있다고 하였다.

됨으로써 화법 능력을 신장하는 데 기여할 수 있어야 한다고 주장한다. 민병곤(2006:23-25)에서는 음성 언어 텍스트의 특성을 중심으로 '듣기·말하기' 교육에서 다루어야 할 내용 요소를 음성 언어 텍스트, 언어 자원, 생산 및 수용 과정, 생산 및 수용의 맥락으로 나누고 각 항목의 하위 범주를 구체화하여 제시하였다.[12] 두 논의를 종합해 보면, 화법 지식의 내용은 음성 언어의 특성을 바탕으로 국어과에서 목표로 하고 있는 명제적, 절차적, 조건적 지식과 상황 및 수용의 맥락에 대한 고려를 바탕으로 마련되어야 함을 알 수 있다.

현재 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 화법 지식의 내용은 다음과 같다.

---

12) 민병곤(2006;24-25)에서 제시한 내용을 정리하면 다음과 같다. 그런데 이 논의는 2007 국어과 교육과정 개정을 준비하는 연구진의 관점이 반영된 것으로 교육과정을 위해 선정된 화법 지식이라는 성격이 강하다.

내용 요소	하위 범주
음성 언어 텍스트(text)	실용적 텍스트/ 문학적 텍스트/ 복합적 텍스트
음성 언어 텍스트의 언어 자원 (language resources)	운율 층위: 발음·청음/ 어휘 문법 층위: 어휘, 문장 담화 층위: 미시·거시/ 매체 층위: 시각 언어, 매체 특성
음성 언어 텍스트의 생산 및 수용 과정 (cognition/metacognition)	생산 과정: 내용 생성, 내용 조직, 표현, 전달, 초인지 수용 과정: 내용 확인, 추론, 평가 및 감상, 초인지
음성 언어 텍스트의 생산 및 수용의 맥락 (context)	소통 상황: 목적, 참여자, 장면 대인관계: 형성, 유지, 발전 문화 이해: 예절·소통 윤리, 자세·태도, 문화 간 소통

<표 1> 국어과 교육과정에 제시된 '화법 지식'

지식	기능	태도
• 듣기 · 말하기의 본질과 특성 • 듣기 · 말하기의 유형 • 듣기 · 말하기와 맥락	• 상황 이해와 내용 구성 • 표현과 전달 • 추론과 평가 • 상호 작용과 관계 형성 • 듣기 · 말하기 과정의 점검과 조정	• 가치와 중요성 • 동기와 흥미 • 공감과 배려 • 듣기 · 말하기의 윤리

3. 화법 지식의 표상 양상

화법 지식의 1차 교수 변환 양상은 교육과정과 교과서를 중심으로 살펴보았다. 현재 우리나라의 교육과정은 2012개정까지 진행되었지만 학년 급에 따라서 개정 교육과정의 적용 일정이 다르게 계획되어 있다. 본고에서는 현재 학교 현장에 적용되고 있는 2009개정 교육과정의 중1~3학년군을 주요 분석의 대상으로 삼았다.[13]

1) 교육과정

제7차 국어과 교육과정에서는 내용 체계를 '본질, 원리, 태도, 실제'로 범주화하고 본질은 개념적 지식에, 원리는 절차적 지식에 해당하는 것으로 설명하고 있다. 이전까지의 지식이 명제적 지식을 가리키는 것이었다면, 절차적 지식에 대한 언급은 지식의

13) 2009개정 교육과정에서는 중학교1~3학년이 하나의 학년군으로 묶여서 제시되어 있는데, 국어과의 경우 2013년 현재, 중학교 1학년에는 2011개정 교육과정(2011.8.9.)이 적용되고 있고 2학년과 3학년은 2007개정 교육과정의 적용을 받고 있다.

범위를 확장적으로 인식한 것을 방증한다. 그러나 2007개정 교육과정에서는 '본질'을 '지식'으로 '원리'를 '기능'으로 바꿈으로써 '지식'의 범위가 다시 협의(狹義)로 돌아가고 있는데, 지식은 '담화와 글의 수용·생산 활동에서 요구되는 형식적, 본질적, 명제적 지식'을 의미한다는 설명(교육부, 2007:19)에서 이를 확인할 수 있다. 이어서 2007개정 교육과정에서는, 기능은 '담화와 글의 수용·생산 활동에 관여하는 사고의 절차나 과정'을 의미하며 '맥락'은 '담화와 글의 수용·생산 활동에서 고려해야 할 사회·문화적 배경'을 의미한다고 설명한다. 그런데 이를 잘 들여다보면, '기능'은 절차적 지식에, '맥락'은 조건적 지식에 해당함을 알 수 있다. '지식'을 협의로 한정하여 서술했기에 지식, 기능, 맥락이 다른 요소로 드러나 있을 뿐, 지식을 '질서화된 경험으로 고도화되는 지식의 구조, 그리고 수행을 통해 체화되고 활용되는 지식의 양상 모두'[14]와 같이 교육 내용 전체를 아우를 수 있는 포괄적인 개념으로 사용했을 때는 이를 모두 '지식'이라는 범주에서 접근할 수가 있다.[15] 교육과정에서 제시한 내용이 지식의 종류와 어떻게 관련을 맺고 있는지를 정리하여 보면 <표 2>와 같이 나타낼 수 있다.

---

14) 윤여탁 외(2011:218-219)에서 논의한 지식의 개념이다. 이는 문학 지식에 대한 기존의 연구에서 경험과 지식의 밀접한 상호관계에 주목하여 지식의 실체적 측면과 구성적 측면까지 지식의 중요한 성격으로 다룬 점에 주목하고, 교육의 과정에서 지식이 형성되고 발전되는 역동적인 양상을 강조하기 위한 것이다. 문학 지식에 대한 설명이지만, 언어 사용 능력과 관련하여 화법 지식의 개념에 접근할 때에도 유용한 관점이 될 수 있다.

15) 본고에서 이처럼 확장된 개념으로 지식에 접근하는 것은, 지식의 전달을 명제적 지식의 전달에 한정해서 보는 관점을 벗어나기 위해서이다. 실제로 국어교육에서 지식을 협의의 개념으로 이해하다 보니, '지식'이라는 용어를 '국어지식'과 거의 동일시하는 경향이 있었고 '표상'에 대한 논의도 '국어지식' 분야에 한정하여 이해하는 경우가 많았다.

<표 2> 지식의 종류와 교육과정과의 관련성[16]

<table>
<tr><th>지식의 특질</th><th>학자들의 논의</th><th>7차</th><th>2007개정</th><th>2009개정</th></tr>
<tr><td>지식의 내용 강조</td><td>명제적 지식, 개념적 지식
서술적 지식, 선언적 지식</td><td>본질</td><td>지식</td><td>지식</td></tr>
<tr><td rowspan="2">지식의 운용 강조</td><td>절차적 지식, 방법적 지식
과정적 지식, 전략적 지식</td><td rowspan="2">원리</td><td>기능</td><td rowspan="2">기능</td></tr>
<tr><td>조건적 지식, 초인지 지식</td><td>(맥락)</td></tr>
<tr><td>지식의 정의 강조</td><td>암묵적 지식, 내면화된 지식</td><td>태도</td><td></td><td>태도</td></tr>
</table>

본질과 지식은 지식의 내용을 강조하는 명제적 지식에, 원리와 기능은 지식의 운용을 강조하는 절차적 지식에 해당한다고 볼 수 있으며, 태도는 정의적인 면을 강조하는 암묵적 지식과 관련되는 것으로 이해할 수 있다. 그리고 2007개정에서 제시한 맥락은 조건적 지식에 해당하는 것으로 판단하였다. 그렇다면 성취기준으로 제시한 구체적인 내용 요소들이 이러한 지식의 분류와 어떻게 연계되어 있는지에 대하여 살펴보자.

다음은 2009개정 교육과정 중1~3학년군 듣기・말하기 영역의 성취기준이다(밑줄은 연구자).

> 개인적, 공식적 상황에서 이루어지는 ①다양한 듣기・말하기에 대한 지식과 ②기능을 갖추고, ③상황에 대한 종합적 안목을 바탕으로 듣기・말하기에 ④적극적으로 참여한다.

이 성취기준에서 ①은 명제적 지식, ②는 절차적 지식, ③은 조건적 지식, ④는 암묵적 지식과 관련된 진술이라고 생각해 볼 수 있다. 즉 영역 성취기준에서는 지식, 기능, 태도의 세 가지 내용 요소를 고루 언급하며 다양한 지식을 두루 습득하는 것을 지향하

16) 이정숙(2004:15)에서 제시한 표를 수정・보완하여 제시한 것이다.

고 있음을 알 수 있다. 다음은 이 영역의 내용 성취기준이다.

(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) 담화에 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.

교육과정에서 제시하고 있는 화법 지식(<표 1>)과 지식의 종류(<표 2>), 그리고 내용 성취기준이 각각 어떻게 연관되어 있는지를 알아보기 위하여, 다음 <표 3>과 같이 정리하였다. 분류의 타당도를 확보하기 위해서는 연구자와 국어교육(화법교육) 전문가 3인[17]

17) 평정에 참여한 전문가의 경력 사항은 다음과 같다.

A	화법교육 전공	교직 경력 8년	박사 과정/ 중학교 교사
B	화법교육 전공	교직 경력 5년	박사 수료/ 중학교 교사
C	화법교육 전공	교직 경력 3년	박사 수료/ 고등학교 교사

이 평정한 결과를 비교·합산하여 반영하였다.[18]

<표 3> 화법 지식과 내용 성취기준의 분류

지식의 종류		화법 지식	내용 성취기준
명제적 지식		듣기·말하기의 본질과 특성	(1), (10)
		듣기·말하기의 유형	(3), (4), (5), (6), (11)
절차적 지식[19]	방법적 지식	표현과 전달	(2), (3), (5), (6), (7), (8), (9), (11)
		추론과 평가	(2), (4), (5), (6)
	조건적 지식	상황 이해와 내용 구성	(2), (7), (8)
		듣기·말하기와 맥락	(2), (7), (8)
		상호작용과 관계 형성	(5), (6), (7), (8), (11)
		듣기·말하기 과정의 점검과 조정	(5), (8)
암묵적 지식		가치와 중요성	(10), (12)
		동기와 흥미	(3), (5), (6)
		공감과 배려	(7), (8)
		듣기·말하기의 윤리	(9), (12)

18) 성취기준을 복수의 화법 지식에 대응시켜도 무방하다는 것, 즉 하나의 성취기준이 여러 개의 화법 지식을 포함할 수 있음을 전문가들에게 미리 알려주었다. 화법 지식의 하위 내용 요소와 관련하여서는 전문가들의 분류가 일치하였으나 성취기준의 분류에서는 다소 견해의 차이가 있었다. 이는 성취기준이 포함하고 있는 내용 요소와 함의를 어디까지 인정하느냐에 따라 달라질 수 있으므로, 본고에서는 전문가 2인 이상이 동일하게 분류한 경우, 이를 채택하였다.

19) 절차적 지식과 방법적 지식은 학자에 따라 다른 용어를 사용할 뿐 개념상의 큰 차이가 있다고 말하기 어려우므로 절차적 지식 아래에 방법적 지식을 분류하는 것은 적절하지 못할 수 있다. 또한 절차적 지식과 조건적 지식을 구별하는 것이 적절한가에 대해서도 논의가 필요하다. 다만 본고에서는 운용과 관련한 지식을 교육과정에서 사용한 용어를 빌어 절차적 지식으로 명명하고, 상황 맥락과 조정에 해당되는 것을 조건적 지식으로

화법 지식의 내용들은 화법 관련 이론들 중에서 교육적으로 의미 있는 것들이 선정되어 반영되고 있다. 내용 성취기준의 경우에는 지식이 실제 언어 사용 능력의 향상에 기여할 수 있도록 실제적인 맥락에서 구체적으로 수행할 수 있는 활동으로 진술되어 있다. 교육과정 해설서(교육부, 2007:23)에 따르면 성취기준은 '담화 또는 글의 유형 + 주요 내용 요소 + 행동'을 결합하여 진술한다고 명시되어 있는데, 내용 성취기준을 살펴보면 <표 3>에서 알 수 있는 바와 같이 대부분이 두 개 이상의 지식이 결합된 형태로 제시되어 있다.[20] 주로 명제적 지식에 대한 이해를 바탕으로 방법적 지식을 수행하는 구조로 되어 있으며, 연결어미 '-고'를 사용하여 순차적으로 진술된 형태이다. 이는 교육과정이, 화법 지식이 단순히 지식으로 머무르는 것이 아니라 실제로 적용될 수 있도록 하는 것을 목표로 함을 나타내고 있다고 이해할 수 있다.

또한 4가지 유형의 지식이 지식, 기능, 태도 영역과 관련을 맺으며 제시되어 있는데, 지식, 기능, 태도의 하위 항목과 지식의 종류가 모두 일치하지는 않는다. '듣기·말하기와 맥락'의 경우 내용 체계상에서는 '지식'의 범주에 속해 있으므로 명제적 지식으로 파악하기 쉬우나 <표 3>의 분류에서는 조건적 지식에 해당한다고 보는 견해가 많았다.[21] 예를 들어 '듣기·말하기와 맥락'이 듣기와 말하기에 작용하는 맥락에 대한 사실적인 정보를 이해하는 것에 목적을 둔다면 이는 '명제적 지식'으로 분류될 수 있을 것이다. 그러나 단순히 맥락을 아는 것이 아니라 맥락이 실제 의사소통의 상

나타내기 위해 구분하여 제시하였음을 밝혀둔다.

20) 예를 들어 성취기준 (3)의 경우에는 명제적 지식, 방법적 지식, 암묵적 지식에 해당하는 내용을 포함하고 있다.

21) 지식 자체를 엄밀하게 구별하는 것은 쉽지 않은 일이며, 엄밀하게 구분하는 것이 본고의 목적은 아니다. 다만 지식의 유형에 따라 표상의 방식이 달라지므로 교육과정에 제시된 화법 지식의 성격을 보다 명확히 하려는 것이다.

황에서 어떻게 작용하는지를 파악하고 이를 바탕으로 소통을 조정할 수 있는 것을 목표로 한다면 '듣기·말하기의 맥락'은 '조건적 지식'을 함의하고 있다고 생각할 수 있을 것이다.[22] 분류의 결과만을 놓고 보면, 듣기·말하기 영역의 경우에는 절차적 지식에 해당하는 성취기준이 다른 두 지식보다 많고, 상대적으로 명제적 지식에 해당되는 성취기준이 적었다. 이는 실제적 활용을 강조하는 교육과정의 목표가 반영된 결과일 텐데, 명제적 지식이 명확하게 드러나 있는 것은 많지 않았지만, 절차적 지식의 내용을 명제적 지식처럼 익히도록 제시되는 것은 많았다.[23] 또한 암묵적 지식의 특성상 언어화하여 표현하기 어려운 부분이 있음을 고려하더라도 학습자로 하여금 암묵적 지식을 어떻게 함양할 수 있도록 할 것인지에 대한 내용이 많이 드러나지 않았다.

2) 교과서

교육과정에 대한 분석을 바탕으로 국어 교과서의 '듣기·말하기' 부분에서 교육과정이 어떻게 표상되어 있는지를 살펴보았다. <표 3>에서 가장 많은 항목에 분류된 성취기준 '(5)주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다.'를 중심으로 분석하였으며, 분석에 사용된 교과서 및 구성 체계는 다음과 같다.

---

22) 전문가들의 견해를 따른다면 '듣기·말하기의 맥락'의 경우에는 교육 내용이 단순히 맥락에 대한 지식을 이해하는 것에 머무를 것이 아니라 맥락에 따라 화법 지식(혹은 전략)을 어떻게 적용하여 의사소통에 참여해야 하는지에 관한 경험적 지식까지를 익히는 것을 고려해야 함을 알 수 있다.

23) 토의의 절차를 아는 것은 명제를 아는 것이고, 토의의 절차에 따라 토의를 하는 것은 방법을 아는 것이다. 이런 점에서 명제적 지식과 방법적 지식은 구분이 되지만, 방법적 지식의 상당부분은 명제적 지식으로 기술될 수 있다. 즉 방법적 지식의 상당 정도는 명제적 지식의 습득을 통해 얻어질 수 있다(서태열, 2002:18).

<표 4> 분석 교과서의 내용 체계

자료번호	단원명	소단원 구성 및 내용
A	1. 우리 함께 풀어봐요 (2)토의하며 문제 해결하기	생각 열기: 만화를 보고 토의가 필요한 상황 떠올려 보기 학습활동 이해 - '나래와 선생님의 전자 우편' 내용을 통해 토의의 의미와 특징 알아보기 - '체험 활동을 어디로 갈 것인가?'라는 주제의 토의 담화 제시 1. 토의 참여자의 의견 정리하기, 2. 청중과의 질의응답 내용 정리 및 토의 평가하기 학습활동 수행: 우리 주변의 문제에 대한 패널토의를 절차에 따라 수행해 보기
B	4. 생각의 나눔 (1) 토의하기	생각 깨우기: 친구들과 토의했던 경험, 토의 주제 생각해 보기 활동 전에: 다양한 토의 장면을 보고, 유형별 차이점 생각해 보기 학습활동: '봉사 활동 제도화의 장단점과 개선방안'에 대한 토의 과정 1. 토의 방식을 선택하는 과정 알아보기: 토의 주제 및 유형 선정 2. 토의 준비 과정 알아보기: 토의 진행 절차 및 역할 3. 제시된 토의 담화를 보고 토의 내용, 토의에 참여하는 태도 알아보기 생활 속 문제에 대해 토의하기: 토의 단계에 따른 문제 제시
C	5. 생각 모으기, 단어 만들기 (1)토의로 문제 해결하기	활동 전에: 바람직한 토의 태도 생각해 보기 본문: 토의의 개념, 절차, 유형에 대한 설명 학습활동 1. '방과 후 활동 활성화'에 관한 토의를 보고 토의의 과정 이해하기: 문제 확인, 의견 정리, 최선의 해결 방안 정리, 실천방안 정리, 토의 활동 평가 2. '우리 반 체험 학습활동'에 관해 모둠별 토의하기: 문제 확인 및 분석, 해결방안 제시 및 검토, 해결 방안 도출, 실천 방안 정리, 토의 활동 평가

D	5. 생각하며 나누며 (2) 우리 반 티셔츠 문양, 어떤 것이 좋을까	생각 열기: 공굴리기를 하는 두 팀 중 청팀이 앞서가는 이유 말해 보기 본문: '우리 반 티셔츠 문양 어떤 것이 좋을까'라는 주제의 토의 담화 제시 학습활동: 1. 본문의 토의 의견 정리하기, 2. 토의의 진행 절차에 따라 참여자의 의견 요약하기, 3. 토의 참여자의 태도 평가하기 알고 가기: 토의의 정의와 필요성, 토의 문제의 성격, 토의의 종류와 특징, 토의 절차와 유의점 등 간략히 제시 더 나아가기: 1. 친구들 별명 부르기'에 대한 토의 듣고, 토의 유형 및 참여자의 태도 평가하기, 2. '우리 지역 청소년 문화 축제'와 관련하여 자신의 의견 정리하기
E	5. 자료 읽기와 토의 (2)마무리 행사, 어떻게 할까	생각 열기: 1년 동안 학급에서 했던 토의 내용 떠올리기 본문: '마무리 행사, 어떻게 할까'라는 주제의 토의 담화 제시 이해 활동: 1. 토의 과정 떠올리며 내용 정리하기, 2・3. 토의 태도 평가하기, 4. 토의 참여자의 역할 인식 및 평가하기, 5. 토의의 의견에 따라 모둠별 토의하기 적용 활동: 학급 토의의 주제를 선정하여 토의해 보고, 과정과 결과 평가하기

지식이 교과서에 표상되는 방식 중에서 가장 먼저 눈에 띄는 것은 어떠한 지식을 중시하느냐에 따라 교과서의 학습 내용이 달라진다는 점이다. 즉 동일한 성취기준에 대한 지식의 내용과 표상의 방식이 교과서마다 다르게 나타나고 있다. A와 C의 경우에는 토의의 개념과 절차 등에 대한 명제적인 지식을 먼저 익힌 후에 토의 담화를 통해 실제 토의가 어떻게 진행되는지를 살펴보는 구조로 되어 있다. 특히 C의 경우에는 본문 전체가 토의에 대하여 알아보는 내용이며, 학습활동에서 토의 담화를 탐구하도록 구성되어 있다. D, E는 본문에 학생들이 나누는 토의 대화를 대본 형태로 제시하고 있는데, 토의에 대한 명제적인 지식에 대해서는 자세히

다루고 있지 않다. D는 학습활동이 끝난 후, '알고 가기'라는 부분에서 토의에 관한 설명들을 간단히 다루고 있으며, E는 날개의 형식으로 토의 대본 옆에 토의 절차를 나타내는 용어를 표시해 놓고, '지식 쏙쏙'이라는 말상자 안에 토의의 필요성과 토의의 유형을 간략하게 소개하고 있다. B는 본문 없이 학습활동이 바로 제시되는데, 토의의 유형이 처음에 간략하게 제시되는 것 외에는 토의가 진행되는 과정에 따라서 활동이 구성되어 있다.

Ryle(1967)은 명제적 지식과 절차적 지식을 대비시킨 후 교육의 초점이 전자에서 후자로 옮겨져야 함을 지적하였는데, 이러한 구분이 명제적 지식과 절차적 지식이 서로 대립된다거나 전적으로 절차적 지식을 가르쳐야 함을 의미하는 것은 아니었다. 그는 명제적 지식은 그것을 먼저 이론으로 배운 후 나중에 적용될 것이 아니라, 명제적 지식을 제대로 배우는 것이 그 지식을 다루는 방법을 배우는 것을 포함하므로 둘이 동떨어져 존재하지 않는다는 점을 강조하였다(전영미, 2000:49). Ryle의 견해를 참고하면, 수행 능력을 중시하는 화법 영역에서 방법적 지식이 강조되고 있기는 하지만, 방법적 지식 속에 그에 대한 기본적인 이해(명제적 지식)가 전제되어야 함을 알 수 있다.[24] 토의의 절차와 유형이라는 명제적 지식을 강조하여 본래 달성하고자 했던 협력적 소통을 통한 문제해결의 방법을 배우는 것을 소홀히 하는 것이나 절차적 지식을 강조하여 토의에 대한 기본적인 이해 없이 방법이나 전략만을 습득

24) 교과서는 교사가 수업시간에 사용하는 주 자료라는 점에서 교수·학습에서 중요한 위상을 차지한다. 교사의 내용교수지식은 차치하고, 교과서에 가르칠 내용이 어떻게 제시되어 있는지에 따라 수업의 내용이 달라질 수 있다고 본다면 명제적 지식을 교과서에서 배제하는 것에는 위험이 따른다. 화법 수업에서는 명제적 지식에 대한 이해보다 구체적 사례 학습에의 적용을 통한 절차적 지식의 습득이 중요하다 하더라도, 이론에 대한 기본적인 지식이 없으면 사례에 '무엇을' 적용해야 하는지가 분명하지 않거나 활동 자체가 '사례'의 내용 이해에 치중되어 공허해질 수 있다.

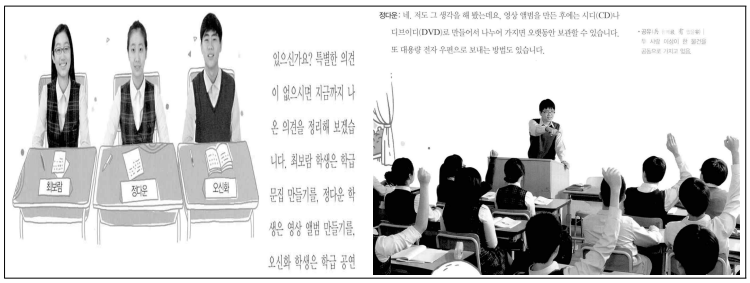
하도록 하는 것 모두 바람직한 형태는 아닐 것이다. 절차적 지식을 효과적으로 습득하여 적용하기 위해서는 명제적 지식과 이들 지식의 표상이 어떻게 제시되어야 할지에 대한 고민이 필요해 보인다.

다음으로 지식을 표상하는 방법에 대해서도 살펴볼 수 있는데, 다양한 표상의 방식들 중에서 사례 제시하기의 방법이 주로 사용되고 있다. '체험 활동, 봉사 활동, 방과 후 활동, 우리 반 티셔츠 문양, 마무리 행사' 등과 같이 학생들과 관련이 있는 다양한 주제들을 담화 자료로 제시하고 있기는 하지만 '토의 담화를 통한 토의 학습' 즉 '사례를 통한 절차적 지식의 습득'이라는 포맷이 반복적으로 사용되고 있음을 알 수 있다. 사례에 대한 적용 학습이 절차적 지식의 학습에 도움이 된다하더라도 다양한 방식의 표상을 적용함으로써 효과적인 교수·학습 방안을 탐색할 필요가 있을 것이다. 게다가 명제적 지식의 표상은 지식의 단순 나열 형태로 드러나 있는 경우가 대부분이어서, 수업 상황에서 일방적인 전달이 이루어질 가능성이 커 보인다. A의 경우에는 '전자 우편'이라는 형식을 사용하여 '나래(학생)가 궁금한 것을 선생님께 여쭤보고 선생님이 그에 대한 답을 다시 전자 우편으로 보내는 내용'을 읽고, '토의의 의의와 절차'를 학습활동을 통해 학습하도록 제시하고 있다. 명제적 지식을 단순 암기식의 전달이 아니라 학생들에게 익숙한 매체의 형태로 제시하고 스스로 문제를 해결하면서 지식을 익히도록 한다는 점에서, 명제적 지식의 표상과 관련하여 의미 있는 시도로 볼 수 있을 것이다.

마지막으로는 표상에 사용되는 매체 자료가 주는 효과를 생각해 볼 수 있다. 표상의 양식에 대한 분류는 Bruner(1966)가 제시한 작동적, 영상적, 상징적 표상[25]의 방식과 Lesh(1979)가 이를 보충하여

25) 지식의 표상방식에는 행동적 표상(enactive representation), 영상적 표상(iconic

제시한 문자언어, 음성언어, 사진(그림), 조작 도구 등이 대표적이다(민윤, 2003:77). 교과서는 주로 문자언어를 이용하여 지식을 드러내고 있는데, 문자 언어를 보완하고 이해를 도우며 흥미를 유발할 수 있는 도구로 사진이나 그림 등의 영상적 표상도 많이 사용하고 있다. 그런데 사진이나 그림이 이러한 역할과는 관계없는 단순한 제시용에 머무르거나 잘못된 이미지를 제공하여 학습자에게 혼란을 주는 경우도 종종 발견되었다. [그림 1]은 E교과서의 일부분인데, 패널 토의와 학급 회의를 구분하지 않고 사용함으로써 왼쪽 페이지에는 패널 토의의 모습을, 오른쪽 페이지에는 학급 회의의 모습을 담은 사진 자료를 제시하고 있다.



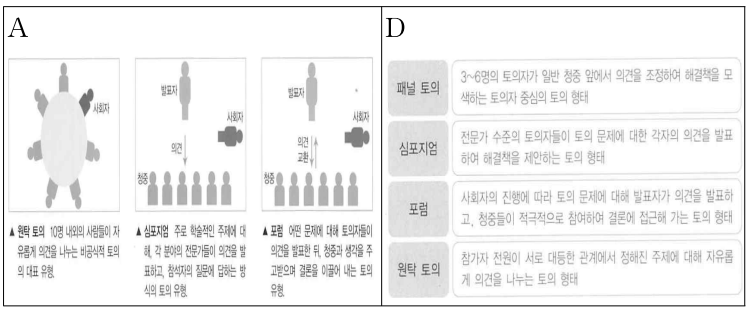
[그림 1] E교과서 사진 자료

[그림 2]는 A와 D교과서에서 명제적 지식을 표상하는 방식의 차이를 볼 수 있는 자료이다. D교과서는 '토의의 유형'이라는 명제적 지식을 문자언어를 사용하여 서술하는 방식으로 제시하고 있

---

representation), 상징적 표상(symbolic representation)이 있다. 행동적 표상은 학습자의 행위가 포함되어 사물을 직접 조작하면서 이해하는 표상이고, 영상적 표상은 간접적인 그림이나 영상 또는 모형을 통해서 이해하는 표상이며, 상징적 표상은 언어나 기호 등을 사용하는 언어적 진술이나 공식을 통해서 추상적이고 상징적으로 이해하는 표상이다(한국교육심리학회, 2000).

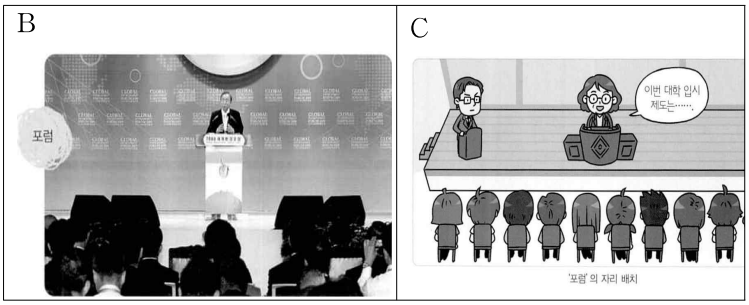
고, 동일한 내용을 A교과서는 그림과 문자언어를 사용하여 나타내고 있다. 이때 그림이 주가 되고 문자언어가 이를 설명하는 방식으로 제시되어 있는데, 해당 지식의 경우에는 토의 참여자 사이의 관계나 자리 배치 등이 주요한 내용이므로 이처럼 영상적 표상을 사용하여 나타내는 것이 효과적일 수 있다.



[그림 2] A와 D교과서의 표상 방식

영상적 표상을 사용하는 경우에도 어떠한 자료나 제시 방식을 선택할 것인지에 대해서는 다양한 측면을 고려해 볼 필요가 있다. 예를 들어 '포럼'을 영상적 표상의 방식으로 제시한다고 했을 때, [그림 2]의 A와 같이 간략한 도식화의 방식을 사용할 것인지, [그림 3]의 B와 같은 실제 사진 자료를 제시할 것인지, 혹은 C와 같은 삽화로 나타낼 것인지에 따라 전달의 효과가 달라질 수 있을 것이다.[26]

26) 도식화의 경우에는 핵심적인 정보를 파악하기에 용이하고, 사진 자료의 경우에는 생생하고 사실적인 정보를 얻을 수 있는 등의 장점이 있다.



[그림 3] B와 C교과서의 표상 방식

그림이나 사진 등의 자료를 이용하여 지식을 표상하는 방법의 경우에도 교과서마다 다르게 나타나고 있음을 알 수 있다. 인쇄매체라는 교과서의 한계를 인정하더라도 다양한 방식으로 지식을 제시함으로써 학습자들의 학습과 이해를 도와줄 필요가 있을 것으로 보인다.

4. 화법 교육의 과제

1) '화법 지식'의 정립

화법 교육의 문제로 끊임없이 지적되어 오는 것 중의 하나가 화법 지식과 기능에 대한 연구의 부족이다(이창덕, 2011:329). 실제로 그동안 화법 교육에서는 무엇을 가르칠 것인가에 대한 논의가 충분하게 이루어지지 않은 채, 기존의 관련 학문들에서 의사소통의 이론을 취합하여 제시하는 경우가 많았다. 국어지식의 경우에는 국어학의 연구를 바탕으로 한 이론적 배경이 튼튼하고, 무엇을 가르쳐야 할 것인지에 대한 논의가 꾸준히 이루어져 왔기에 오늘날 학교 문법이라는 '가르칠 지식'을 공고히 할 수 있었다. 이러한 점

을 생각한다면, 화법 교육에서도 화법의 기저 이론들을 바탕으로 화법 교육에서 가르칠 지식을 확립하는 데 더욱 노력을 기울여야 할 필요가 있다.

그리고 화법 지식을 확립하는 데 있어서, 명제적 지식과 절차적 지식 등의 다양한 지식들을 어떻게 반영할 것인지에 대한 고민이 함께 이루어져야 할 것이다. Oakeshott(1947), Ryle(1949), Hamm(1991)와 같은 학자들은 지식을 어떤 두 가지의 구분되는 개념으로 대조시키며 그중 어느 한쪽에 우위를 두어야 한다고 보거나, 어느 한쪽의 한계를 비판함으로써 간과되어 온 다른 요소의 가치를 드러내고자 하였다. 그러나 교육과정이라는 학문적·실제적 영역에서 논의되어야 할 문제는 지식의 요소들 중 어떤 요소가 보다 우선시되어야 하는가를 밝히기보다는, 교육이라는 개념에 내재되어 있는 '이해'의 요구와 깊은 관련이 있는 명제적 지식, 이 세계의 현상을 보는 안목을 길러주는 보는 지식, 어떤 종류의 일을 유효하게 실천하는 데 관련되는 예지적 앎, 사회적이고도 문화적인 기반에 뿌리를 둔 실제적 지식 등을 '균형 있게' 가르칠 필요가 있다(이미숙, 2002:27-28). 화법 교육에서는 화법 능력의 신장이 명제적 지식의 습득만으로는 이루어지지 않는다는 점을 일찍이 주목하여 수행에 따른 방법적 지식의 측면이 강조되어 왔다. 그러나 명제적 지식이 바탕이 되지 않은 방법적 지식이란 것은 공허한 것이므로, 두 지식을 구분하기보다는 이해와 수행이 균형 있게 이루어질 수 있도록 교육 내용을 마련하는 것이 중요할 것이다.

2) '표상'의 방식에 대한 고려

여러 학문적 성과를 바탕으로 하여 화법 교육에서 가르칠 지식이 선정되었다 하더라도 이를 어떻게 교수·학습의 상황에서 드러

내느냐 즉 표상하느냐는 또 다른 차원의 논의가 필요한 부분이다. 앞서 교육과정과 교과서의 분석에서 확인한 바와 같이 어떠한 지식을, 어떻게 나타내느냐에 따라 교육 내용이나 학습의 효과 등이 완전히 달라질 수도 있기 때문이다. 그동안 화법 교육과정에서는 절차적 지식이 중요하게 다루어지면서, 담화 상황을 사례로 제시하고 그에 대한 학습을 통해 절차적 지식을 익히도록 하는 방법이 주로 사용되어 왔다. 실제적이고 구체적인 사례를 제시함으로써 학습자의 적용력을 높이는 것이 유용한 표상의 방법임은 분명하지만, 이에 더하여 유추, 은유, 시뮬레이션 등의 다양한 방안을 교과서 내 지식의 표상에 활용함으로써 다양성을 꾀하는 것도 의미 있는 방향이 될 것이다.

표상의 방식을 고려한다는 것은, 결국 학습자가 교수·학습의 중심에 놓여있다는 것을 전제하는 것이기에 지식의 이해와 습득에 보다 효과적이고 적절한 방안이 무엇인지에 대한 천착이 요구된다. 학습자를 위한 지식의 표상과 관련해서는 국어지식 교육에서 주목하고 있는 '경험'과 '이야기'에 관한 논의들을 참고할 수 있다.[27] 화법 교육은 일상생활에서의 의사소통 능력 향상을 목표로 하고 있기에 학습자에게 구체적이고 실제적인 담화 상황을 제시함으로써 유의미한 학습 경험을 제공하는 것이 무엇보다 중요하다. 예를 들어 바다 수영을 하기 위해서는 수영하는 방법 및 특징 등을 배우고 수영장에서 연습을 하면서 수영 실력을 체득해 나가는 과정도 중요하지만, 최종 목표인 바다 수영을 하려면 수영장의 환

27) 남가영(2012:57)에서는 문법 학습자를 중심에 놓았을 때, 주목할 만한 키워드로 '경험, 오개념, 이야기'를 꼽았다. 이중 '오개념'은 지식에 대한 체계적 이해가 요구되는 국어지식 영역의 경우에는 중요한 요소로 고려되어야 하지만, 절차적 지식이 강조되는 화법 영역의 경우에는 그 중요도가 덜 하다고 판단되어 고려에서 제하였다. 그렇다고 해서 화법 교육 과정에서 학습자가 오개념을 형성하지 않는다거나 화법 교육의 지식은 체계적인 이해를 요하지 않는다는 의미는 아니다.

경을 최대한 바다와 유사하게 만들거나 직접 바다에 나가서 연습하는 단계가 반드시 필요한 것과 같다. 화법 교육에서 화법 지식을 이해하고 교실 수업이라는 환경 속에서 연습함으로써 명제적 지식과 절차적 지식을 내면화하는 것도 중요하지만 이는 어디까지나 이상화된 담화 상황[28]에서의 간접적인 경험에 지나지 않을 수 있다. 따라서 우리 사회의 다양한 화법 상황의 담화 자료를 수집하고 분석하여 제시함으로써 학습자들이 실제 상황을 경험할 수 있도록 하는 것이 요구된다 하겠다.

학습 상황에의 실제적인 맥락 부여에는 '이야기'를 활용하는 방법이 유용한 시사점을 제공할 수 있다. Gudmundsdottir(1988)는 이야기가 내용을 결합시키고, 교육과정을 체계적으로 구성할 수 있도록 목표와 방향을 설정해 주는 조직된 주제로서 전체적인 학습의 과정에서 구조와 방향을 제시해 준다고 하였다(한희정, 2010: 19). 화법 교과서에서 이야기를 활용한다면, 교육 내용을 제시하고 활동을 구성하는 데에 상황 맥락을 부여함으로써 학습자들을 몰입하게 할 수 있을 것이다.[29] 이야기를 중시한다는 것은 학자의 지식이 가르칠 지식으로 변환되는 과정에서 탈개인화되고 탈맥락화된 것[30]을 다시 개인화, 맥락화한다는 것을 의미한다. 따라서 개인에게 의미 있는 경험을 제공함으로써 실제적인 장면에서의 소통

28) 이도영(2013b)은 현행 화법 교과서에 제시된 대화를 분석하였는데, 그에 따르면 교과서의 대화가 관계의 설정이나 대화 내용 등에서 현실과 괴리되어 있다고 이야기하였다.

29) A교과서에서는 '토의의 의의와 절차'라는 명제적 지식을 전달하는 데 '학생과 교사가 전자 우편을 주고받는 상황'을 제시함으로써, 학습자가 경험할 수 있는 맥락 속에서 지식에 접근할 수 있도록 하고 있었다.

30) 최초의 사고자(학자)는 그 자신의 특정한 배경 속에서 개인적인 방법으로 지식을 이해하게 되므로, 그의 지식은 개인화(personalized)되고 배경화(contextualized)된다. 그러나 지식은 전달되기 위해 조직되고 형태가 주어져야하므로 탈개인화(depersonalized), 탈배경화(decontextualized)의 과정이 시작된다(강완, 1991:75-76).

능력 향상을 통한 지식의 내면화에 기여할 수 있는 것이다.

5. 맺음말

‘학문적 지식’은 교수·학습을 위해 ‘가르칠 지식’으로 변환되는 과정을 거치는데, 이러한 변환의 과정에서 지식이 제시되는 양상을 본고에서는 ‘표상’의 관점에서 분석해 보았다. 화법 교육과정은 절차적 지식의 강조에 따라 이와 관련한 화법 지식과 성취기준이 중요하게 다루어지고 있었고, 상대적으로 명제적 지식에 대한 내용과 암묵적 지식을 어떻게 학습하도록 할 것인지에 대한 내용이 다소 부족하였다. 교육과정을 바탕으로 구성된 교과서의 경우에는 어떠한 지식을 중시하느냐에 따라 선택되는 지식이나 표상의 방식이 달라짐을 알 수 있었다. 특히 표상의 방식과 관련하여서는 보다 정치한 고민들을 통해 다양하고 효과적인 방법들이 제안되어야 한다는 사실을 확인하였다.

‘어떤 지식을 전달할 것인가, 어떻게 지식을 전달할 것인가’에 대한 고민의 중심에는 학습자가 존재한다. 화법 교육이 학습자의 실제적인 의사소통 능력의 향상에 기여한다는 목표를 달성하기 위해서라도 화법 지식을 체계적으로 정립하고, 이러한 지식을 효과적으로 표상하기 위한 방안을 마련해 나가야 할 것이다.

1차 교수 변환 못지않게 교육과정과 교과서에 표상된 지식을 교사가 학습자에게 전달하는 2차 교수 변환의 과정에서 나타나는 표상의 양상이 교수·학습 과정에서는 매우 중요하며 본질적인 단계임에도 불구하고 본고에서는 이 부분까지 논의를 확장시키지 못하였다. 수업 중 교사의 교수 변환 양상과 관련하여서는 후속 연구를 통해 계속해서 탐구해 나갈 것이다.

참고문헌

1. 자료(교과서)

김태철 외,『중학교 국어②』, 비상교육, 2012.
노미숙 외,『중학교 국어②』, 천재교육, 2012.
민현식 외,『중학교 국어②』, 좋은책 신사고, 2012.
방민호 외,『중학교 국어②』, 지학사, 2012.
윤여탁 외,『중학교 국어②』, 미래엔, 2012.

2. 단행본 및 논문

강완,「수학적 지식의 교수학적 변환」,『수학교육』30-3, 한국수학교육학회, 1991, pp. 71-89.
교육부,『중학교 교육과정 해설(국어과)』, 2007.
교육부,『국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011-361호[별책 5], 2009.
곽영순,「과학과 교과교육학 지식 유형별 교사 전문성의 특징 연구」,『한국과학교육학회지』 28-6, 한국과학교육학회, 2008, pp. 592-602.
김경주,「국어과 내용교수지식에 대한 연구-‘편지 쓰기’의 초등 국어 수업을 위한 국어과 내용교수지식 개발을 중심으로-」,『국어교육학연구』39, 국어교육학회, 2010, pp. 107-132.
김명순,「읽기 교육에서 지식의 문제에 대한 비판적 검토」,『국어교육』111, 한국어교육학회, 2003, pp. 1-31.
김은성,「문법교육 내용의 표상체로서의 담화 -문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론」,『문법교육』16, 한국문법교육학회, 2012, pp. 83-110.
남가영,「문법교육의 “지식의 구조” 체계화 방향」,『국어교육』123, 한국어교육학회, 2007, pp. 341-374.
남가영,「문법교육과 교과서」,『한국어학』57, 한국어학회, 2012, pp. 1-34.

민병곤, 「말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, 2006, pp. 5-38.
민윤, 「사회과 역사수업에 나타난 내용의 변환과 교수내용지식」, 『사회과교육』 33, 한국사회과교육연구회, 2000, pp. 173-191.
민윤, 「초등교사의 역사 내용 표상 방식의 유형」, 『사회과교육연구』 10-1, 한국사회교과교육학회, 2003, pp. 73-99.
박영민, 「쓰기 교육에서 지식의 범주와 교육 내용의 구조」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, 2006, pp. 155-156.
박태호, 「국어 수업에 나타난 PCK 교수 변환 사례」, 『학습자중심교과교육학회지』 11-4, 학습자중심교과교육학회, 2011, pp. 103-121.
서태열, 「지리교육과정에서 '내용'으로서 '지식'에 대한 논의」, 『한국지리환경교육학회지』 10-1, 한국지리환경교육학회, 2002, pp. 13-25.
송현정, 「문법 교육을 위한 내용교수법적 접근」, 『한국초등국어교육』 41, 한국초등국어교육학회, 2009, pp. 60-87.
심영택, 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『한국어교육학회지』 108, 한국어교육학회, 2002, pp. 155-179.
심영택, 「문법 지식의 교수학적 변환 연구 - 문법교육의 학습 환경을 중심으로」, 『국어교육학연구』 21, 국어교육학회, 2004, pp. 355-390.
오현아, 「이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성에 대한 고찰」, 『국어교육』 133, 한국어교육학회, 2010, pp. 145-181.
윤여탁·최미숙·김정우·조고은, 「현대시 교육에서 지식의 성격과 교육의 방향」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, 2011, pp. 215-260.
이관희, 「문법 설명 텍스트에 쓰인 비유적 표상의 양상 - 교양 문법서를 대상으로」, 『한말연구』 31, 한말연구학회, 2012, pp. 107-144.
이도영, 「국어과 교육 내용으로서의 '지식'의 성격 - 김대행의 '지식론'을 중심으로」, 『국어교육연구』 53, 국어교육학회, 2013a, pp. 1-24.

이도영,「초등학교 3·4학년 화법 양상-교육과정과 교과서를 중심으로」,『제28회 화법학회 발표 자료집』, 2013b, pp. 137-145.
이미숙,「학교 교육과정의 교육내용 선정시 고려되어야 할 지식의 성격」,『교육과학연구』 33-1, 이화여자대학교 교육과학연구소, 2002, pp. 23-38.
이정숙,「쓰기 교수·학습에 드러난 쓰기 지식의 질적 변환 양상」, 한국교원대학교 박사학위 논문, 2004.
이창덕,「화법교육의 이론과 실제 - 이상(理想)과 현실(現實)」,『새국어교육』 89, 2011, pp. 329-351.
이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현,『화법교육론』, 역락, 2010.
이창덕,「국어 화법 교육과정의 현황과 과제」,『우리말교육현장연구』 7-1, 우리말교육현장연구학회, 2013, pp. 7-38.
이화진 외,『초등 초임교사의 수업 전문성 발달 자료 개발 및 지원 방안 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-4-1, 2007.
이흔정,「교과지식의 교수학적 변환 연구」,『교육의 이론과 실천』 14-1, 한독교육학회, 2009, pp. 145-166.
전영미,「교육내용으로서의 지식의 성격 - 브루너(J.S.Bruner)의 교과의 구조 이론을 중심으로 -」,『교육연구』 8, 덕성여자대학교 고등교육연구소, 2000, pp. 29-54.
전은주,『말하기·듣기 교육론』, 박이정, 2001.
정지은,「문법 지식의 교수적 변환에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2007.
조성민,「교육과정 실행의 관점에서 본 수학교사 지식과 수업의 관련성 연구 - 고등학교 함수내용을 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문, 2006.
조성욱,「지리 지식의 유형별 교수학적 변환 방법」,『한국지리환경교육학회지』 17-3, 한국지리환경교육학회, 2009, pp. 211-224.
한국교육심리학회,『교육심리학용어사전』, 학지사, 2000.
한희정,「교육과정의 설계와 실행에 구성된 PCK 분석 : 초등 영어 교사 사례를 중심으로」, 한국교원대학교 박사학위논문, 2010.

홍은숙,『지식과 교육』, 교육과학사, 1999.

Gudmundsdottir, S., “Knowledge use among experience teachers: Four case studies of high school teaching”, Doctoral dissertation, Stanford University, 1988.

Marks, R., “Pedagogical content knowledge in elementary mathematics”, Doctoral dissertation, Stanford University, 1990.

Ball, D. L., “Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: examining what prospective teachers bring to teacher education”, Doctoral dissertation, Michigan State University, 1988.

Shulman, L. S., “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, 15-2, 1986, pp. 4-14.

A Study on Representation of Speech Knowledge

Kim, Seung-Hyun

This study found out that knowledge is not simply given by teachers but is revised and transformed into 'knowledge to teach' in the teaching and learning situation, and examined a aspect of knowledge representation which occurs in the middle of 1st didactical transposition with mainly focusing on listening and speaking curriculum and text books.

The Contents chosen as speech knowledge were pedagogically meaningful, and contents attainment target consisted of concrete and workable actions which could contribute to improving students' actual communication competence in a practical context.

They, however, presented contents related to procedural knowledge relatively more than those about propositional knowledge and tacit knowledge because performance in the listening and speaking education was highly emphasized.

From a study of aspects of textbook representation based on the analysis of curriculum, several things could be found: (1) knowledge contents and representation are different under the same attainment target, (2)ways of representation mainly depend on showing examples, (3)there should be more consideration about the effect of medium that is used in representation.

This study suggests the establishment of 'speech knowledge' and the consideration about ways of representation as a task for a speech education based on the results of analysis.

Key words: representation, Pedagogical Contents Knowledge, Didactic Transposition, curriculum, textbook, propositional knowledge, procedural knowledge, tacit knowledge

김승현
소속: 서울대학교 국어교육연구소 연구원
주소: 서울시 관악구 관악로1 서울대학교 국어교육연구소
전화번호: 02-880-7666
전자우편: sally80@snu.ac.kr

이 논문은 2013년 11월 01일 투고하여
2013년 12월 09일까지 심사 완료하여
2013년 12월 31일 게재 확정함.