

【특집 · 바람직한 국어 생활을 위한 국어 교육】

## 초등학교 말하기·듣기 교육

- ‘구통력(口通力, oracy)’ 개념을 중심으로 -

심영택

청주교육대학교 국어교육과 교수

### I. ‘구통력(口通力, oracy)’이란 무엇인가

· 영국 교사들이 학교 현장에 관심을 가지게 된 동기: 1960년대 중반, 영국 교사들이 학교 현장에 관심을 가지게 된 것은 매우 다른 두 가지 유인책 때문이다. 하나는 학생들(11~16세)의 구어적 의사 소통이 실질적인 요소를 형성해야 한다는 점을 영국 교육 과정이 공식적으로 인정했다는 것이며, 다른 하나는, 필연적으로 ‘구통력(oracy)’ 평가를 새로운 시험 시스템에 포함 시켜야 한다는 것이다. 두 가지 동기는 갈등의 초점이 되었고, 동시에 이 두 가지 동기를 만족시킬 만한 틀을 개발하기까지 많은 노력이 병행되었다.

· 윌킨슨(Wilkinson)이 본 구두 언어 교육의 실태: 두 가지 동기를 둘러싼 갈등과 노력의 중심에 윌킨슨(A. Wilkinson)이 있다. 그가 ‘구통력(oracy)’이라는 개념을 소개하기 이전까지는 영국의 영어 교육과정은 문자 언어로 된 텍스트 중심의 표현 교육과 이해 교육이 주류를 이루고, 구두로 된 학생 대화 중심의 표현 교육과 이해 교육은 상대적으로 소외되는 때였다. 공식적으로 언급된 보고에 따르면, 구두 언어와 관련된 개념들은 미숙

하고, 왜곡되어 있거나 오인되고 있었다. 그는 영어에서 구두(口頭) 언어가 부끄럽게 무시당해왔음을 보고, 문자 언어 교육을 통해 신장하고자 하는 개념과 짝이 되는 신조어, 즉 구통력(oracy)을 개발하였다.

· 구통력(oracy)의 개념: 윌킨슨(A. Wilkinson, 1965: 58)에 의하면, 구통력(oracy)은 한 ‘교과’가 아니라 모든 교과를 학습하는 데 필요한 조건이며, ‘여분’의 존재가 아니라 모든 학교가 그 속에서 반드시 작동해야 할 존재의 상태”라고 하였다. 즉 구통력(oracy)은 영어 수업에만 관심이 있는 것이 아니라, 영어 수업을 넘어서 모든 학년과 국면에서 가르치고 배우는데 있어 필수적인 것이다. 구통력(oracy)은 읽고 쓰는 능력(literacy)<sup>1)</sup>과 수리 능력( numeracy)과 함께 교육을 할 때 필요한 기본적인 능력이었다. 구통력(oracy)는 하나의 ‘과목’이 아니라, 모든 과목에 존재하는 학습의 조건이다.

## 1. 학습을 위한 구통력(oracy)

· 학습을 위한 구통력(oracy)과 대화: 맥루어(MacLure et al, 1988: 3-8)

1) 여기서 ‘literacy’와 ‘oracy’를 어떻게 번역할 것인가를 한번 고민해 보고자 한다. literacy는 ‘문식성’(文識性)으로 번역되고 있다. 하지만 이 개념은 이해 활동을 하는 읽기 교육의 차원에서는 적절하나 표현 활동을 하는 쓰기 교육 차원에서는 적절하지 않은 것으로 보인다. ‘文’을 ‘識’한다고 할 때, ‘識’의 개념이 인식한다, 인지한다는 뜻으로 해석되어 이해 활동이 주가 되는 것으로 받아들여지고, 표현 활동은 배제되는 것으로 보이기 때문이다. 또한 ‘literacy’는 읽기와 쓰기를 분리해서 보기보다는 통합된 하나의 형태로 보는 관점, 즉 소통의 관점이 있는데 문식성에는 이런 소통의 개념을 포함하고 있지 않다. 그리고 ‘literacy’는 국어 교과뿐만 아니라, 범 교과의 차원에서 적용이 가능한 개념이기에 가능한 한 폭넓게 해석하는 것이 좋다고 생각한다. 따라서 ‘literacy’는 문자 언어 소통 능력을 포함하는 개념으로 재해석하고, 이를 간단히 ‘문통력’(文通力)으로 번역하는 것이 적합하다고 본다.

‘oracy’를 번역하는 문제 역시 이런 고민을 수용한다면, 구두 언어 소통 능력을 포함하는 개념으로 재해석하고, 이를 간단히 ‘구통력’(口通力)으로 번역하는 것이 적합하다고 본다. 음성 언어 소통 능력을 생각해 ‘음통력’(音通力)으로 번역할 수도 있으나, ‘글’과 짝이 되는 ‘말’의 특성을 고려할 때, 음통력보다는 구통력이 좀 더 적절한 것으로 보인다.

에서는 ‘학습을 위한 구통력’과 ‘언어 능력으로서 구통력’으로 구분해서 불렀는데, 이들 사이에 상호 의존성은 윌킨슨(Wilkinson)가 예고한 것이었다. 학습을 위한 구통력(oracy)은 학생들의 대화(talk)를 학습 과정의 중심으로 본다. 교사가 중심인 된 수업 대화는 학생들을 수동적인 지식 소비자로 몰아내고 있다. 하지만 취학 전 혼자서 성장한 아동의 어휘와 사고를 공동체 속에서 성장한 아동과 비교한 비고츠키(Vygotsky)의 연구를 보면, 후자의 아동들이 전자의 아동보다 ‘머리’ 하나 정도의 사고력 차이를 보였다고 한다. 이로 미루어 볼 때, 학생들이 서로 간의 대화를 통해 얼마나 많은 것을 배우는지 쉽게 알 수 있다. 교사가 중심이 된 수업이 전통적인 듣기를 통한 학습 모델이라면 학생들이 중심이 된 수업은 대화를 통한 능동적인 학습 모델이라고 할 수 있다.

· 대화 소유권과 학습 잠재력: 캐나다의 어느 학급에서 이루어진 연구에 따르면, 학생들의 학습 잠재력은 자신과 관련이 있는 과제에 대한 ‘소유권’과 밀접하게 관련이 있다고 주장한다. 필립스(Phillips)는 학생들이 스스로 적합한 주제를 채택하고 그 주제에 관한 결론에 도달하는 과정, 즉 지식을 구현하고 조직하는 과정에 실제로 참여할 경우에 성공적인 소집단 대화가 가능하다고 제안하고 있다. 필립스(Phillips)는 어린이들이 단순하게 교사가 정한 안건이나 주제를 따를 경우, 학생들의 대화는 상당히 달라진다고 한다. 그리고 소집단 대화의 성공을 판단하는 ‘기존의 기준’들은 논리적 관련성이 명백하게 부재하거나 이탈하는 것과 같은 특징들을 배제하는 경향이 있지만, 필립스(Phillips)는 이런 특징들은 오히려 학생들이 학습 과정에 실제 참여하고 있음을 보여 주는 증거라고 주장한다.

· 범교과적인 도구 기능: 학습을 위한 구통력(oracy)의 이와 같은 특성은 국어 교과에서 내세우는 ‘범교과적인 도구 기능’을 수행한다. 교과 지식의 원리를 탐구하는 도구로서의 기능, 학급이나 사회에서 발생하는 집단의 문제를 효율적으로 해결할 수 있는 방안을 찾는 토의 도구로서의 기능, 언어

놀이 활동에 참여하는 도구로서의 기능을 수행한다. 구통력(oracy)은 학교에서 의사소통하는 것뿐만 아니라, 학생들이 실제 몸담고 사는 세계에 참여하는 기능을 한다. 또한 학습 과정에서 작동하는 학생들의 대화(talk)는 학생들의 사고를 형성하고, 개념을 내면화하며, 논쟁 능력을 발달시킨다.

· 교육적인 대화의 경계: 수업 시간에 이루어지는 대화가 모두 ‘교육적인 대화’인가 하는 의문이 제기된다. 수업 시간에 이루어지는 대화라고 하더라도 ‘비공식적인 대화’가 있을 수 있기 때문이다. 학생들이 일상적인 경험 내용을 수업 시간에 소설했던 이야기하거나 아니면 일화를 이야기하거나 수수께끼 같은 말놀이를 하는 경우를 생각해 볼 수 있다. 수업 시간에 이루어지는 이런 일상적인 대화들이 교육적으로 관련된 대화인가? 사실 교육적인 대화와 그렇지 않은 대화의 경계를 구분하기란 쉽지 않다. 그래서 결국 학습을 위한 구통력(oracy)에서는 ‘비공식적인 대화’와 ‘교육적인 대화’ 두 가지 모두를 이용하여 교육의 효과성(effectiveness)과 학생의 진척을 평가하고자 한다.

구통력(oracy)과 대화의 관계: 그러면 구통력(oracy)과 학생들의 대화는 어떤 관계가 있는가? 학생들의 대화가 구체적으로 존재하는 실체(實體)라면 구통력(oracy)은 추상적으로 존재하는 실재(實在)이다. 그리고 구통력(oracy)은 학생들의 대화를 통해 도달할 수 있는 상위 교과 교육의 목표가 된다. 구통력(oracy)은 학생 중심의 대화와 같은 과정과 활동이 없이는 성취가 불가능하다. 결국 학습을 위한 구통력(oracy)에서 주장하고자 하는 바는 ‘학생들의 대화를 교육의 중심성(centrality)으로 삼자’는 것이라고 할 수 있다. 이때 교사는 ‘수업 시간에 학생들의 다양한 목소리(voice)를 어떻게 내게 할 것인가’ 하는 교육적인 고민을 하게 될 것이다.

## 2. 의사소통 능력(communicative competence)으로서 구통력

· 의사소통 능력으로서의 구통력(oracy): 학습으로서의 구통력(oracy)과는 달리 의사소통 능력으로서 구통력은 학생들의 구어 능력을 더 발달시키는 데 관심이 있다. 전자가 범교과적인 측면에서 교과를 가르치는 모든 교사가 고민해야 할 문제라면, 후자는 국어 교육의 측면에서 국어 교사가 고민해야 할 문제라고 할 수 있다. 국어 교사가 고민하는 가장 본질적인 문제는 학교가 학생의 구어 능력을 발달시킬 수 있다고 보는가, 나아가 그런 능력을 발달시키자면 어떤 교육적 환경을 제공해 주어야 하는가<sup>2)</sup> 등이다.

· 촘스키(Chomsky)의 언어관과 구어 능력 발달의 한계: 만약 학교가 학생의 구어 능력을 발달시킬 수 없다면 말하기와 듣기 교육은 무의미하기 때문에 말하기와 듣기 교육 내용은 국어 교육에서 자연스럽게 배제된다. 물론 촘스키(Chomsky)의 관점은 이 관점과 완전히 동일한 것은 아니지만 비슷한 것으로 보인다. 그가 규명하고자 하는 것은 언어 습득 장치(LAD)로 배우는 언어 능력(competence)을 규명하고자 하는 것이지, 언어 수행 능력(performance)이 아니다. 그는 언어 능력에 비추어 볼 때 언어 수행 능력은 불완전한 것이며 언어 능력의 기저에 작동하는 문법 원리와 규칙에 어긋난 이형태(異形態)에 불과한 것으로 본다. 그의 관점을 따르면 학교 교육에서 국어 교육이 담당해야 할 것은 언어 능력을 보여 주는 원리와 규칙이 될 것이다. 그런데 이러한 원리와 규칙은 7세 정도의 모국어 화자라면 학교 교육을 시작하기도 전에 이미 충분한 의사소통을 할 정도로 완전히 습득하고 있는 것으로 보인다. 따라서 촘스키의 관점을 취하면 학교는 더 이상 학생의 구어 능력을 발달시킬 수가 없게 된다.

· 상호작용 이론 및 기능주의 이론과 구어 발달: 촘스키(Chomsky)의 이

2) 교육적인 환경을 제공하는 문제는 ‘맥락’을 다루는 III장에서 자세하게 논의할 예정이다.

런 언어관과는 달리 새로운 언어 이론이 등장하였는데, 그것은 언어의 상호작용 이론과 기능주의 이론이다. 이 이론에 따르면 학생들은 다른 상황에서 그리고 다른 목적으로 언어를 ‘사용’(use)하는 법을 배운다는 것이다. 따라서 7세 이전으로 한정했던 촘스키(Chomsky)의 견해와는 달리 구어 학습 기간이 초등학교뿐만 아니라, 중등 교육까지 연장된다. 또한 7세 이후에는 부모나 교사의 언어 지도 역할이 미미하다고 본 촘스키(Chomsky)의 견해와는 달리 오히려 역할이 더 강화될 수도 있는 상황과 맥락이 폭넓게 전개된다. 또한 기능주의 이론은 구어 의사소통 능력을 ‘청중과 목적이 다양하게 결합되어 펼쳐지는 과제들을 효과적으로 소통하는 능력’으로 정의한다. 이러한 관점에 따르면 소통의 정확성도 인정하지만 목적에 따른 소통의 적절성과 효과성을 강조하고 더 큰 비중을 둔다. 이러한 주장에 비추어 볼 때, 학교 교육은 목적과 상황 맥락에 적절한 그리고 효과적인 구어적 의사소통이 무엇인지, 그 방법이 무엇인지 구안하고 가르칠 수 있는 필요조건을 충족할 수 있게 된다.

· 상호작용 이론 및 기능주의 이론의 장·단점: 하지만 상호작용 이론과 기능주의 이론이 실제 언어 교육에 어떤 영향을 주고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 장점은 우선 교사와 학생 사이에 단선적인(monolithic) 교실 담화 구조를 파괴하였다는 점, 구어 의사소통의 다양성과 복잡성을 파악할 수 있는 틀을 제공하였다는 점, 언어 교육관을 폭넓게 넓혔다는 점 등이다.

그러나 단점으로는 언어가 사용되는 영역을 기능 중심으로 구획하고 범주화한다는 점이다. 즉 기능 모델들은 목적과 청중을 지나치게 중시한 결과 다른 종류의 대화조차 과단성(all or nothing) 있는 정의를 제안하는 경향이 있다. 그래서 대화를 이분법적으로 범주화하는 경향, 즉 대화는 담화(narrative)이거나 논쟁이거나, 일화이거나 추상적 토의이거나, 정보 전달하거나 기술하기로 분류하는 경향이 있다. 또한 교실이라는 제한된 범위로 기능 모델에서 정의한 의사소통 경험의 전 범위를 어떻게 제공할 것인가가 문제가 되었다.

· 상호작용 이론 및 기능주의 이론의 한계 극복 방안: 학교를 벗어난 삶이 전개되는 의사소통 조건을 교실 내에서 재현될 수 있다고 본다. 이는 일상생활의 삶을 모의 실험(simulation)이나 역할 연기 및 구어 과제로 생성하고자 맥락, 기능, 청중과 같은 ‘변수’를 교체하는 것이다. 판매 경쟁, 공개질의, 법정 재현, 직업 소개 및 텔레비전 인터뷰 등을 예로 들 수 있다. 또한 문학 작품 중 전통적인 주제를 다시 구조하여 학생들이 실제 생활 모델에서 도출한 구어 활동을 이용한 텍스트도 하나의 예가 될 수 있다. 예를 들어, 흥부전을 바탕으로 현대판 흥부와 놀부를 실제 구현하게 한 뒤에 주인공들과 함께 흥부전의 주제를 다시 생각해 보는 인터뷰 같은 활동을 할 수도 있다. 이처럼 새로운 역할과 목소리를 찾는 과정은 수업 대화에 참여하는 학생으로 하여금 훨씬 더 적극적으로 교육과정의 내용에 대한 새로운 시각을 갖도록 한다. 또한 많은 학생들에게 긍정적인 경험을 제공할 것이라는 사실은 의심할 여지가 없다. 더 나아가 많은 학생들이 의사소통자로서 자신의 지식과 경험을 인식하도록 하는 데에 확실히 도움을 줄 것이다.

· 한계 극복 방안에 대한 우려: 하지만 일상생활에서 실제 존재하는 의사 전달의 다양성과 복잡성을 알 수 있도록 학습에서 매우 세심한 조건을 구성하고자 하는 시도가 폭넓게 이루어져야 한다는 비판적인 의견도 있다. 가장 큰 문제점은 불가피하게 학생들 스스로 활동들을 거점으로 꾸며서 하는 점이다. 즉 학생들과 직접적인 관련이 없는 경험과 사회적 역할을 부여하는 인위적인 과제를 수행하게 되는 일이 종종 발생한다. 사실상, 이러한 과제 활동은 오히려 학생들의 의사소통 능력 발달을 지원하는 데 방해가 될 수 있다. 즉 실제적이고 즉시적인 목적을 달성하고자 하나 학생들이 사회적인 행동을 직접적으로 경험하지 못하게 되니, 다른 사람들과 의사소통 하고자 하는 요구와 욕망이 완전히 거세될 수도 있기 때문이다. 하지만 필립스(Phillips)와 할리건(Halligan)이 제안한 것처럼, 교실 과제에 대해 학생들이 하는 구어 ‘수행’은 일반적인 의사 전달 능력보다는 ‘수업 대화’라는 전문화된 긴박성에 대처하기 위해 학생들이 어떤 전략을 개발하는지 알게 해 준

다는 점에서 교육적으로 유용한 활동이다.

## II. 언어학에 대한 역사적 고찰은 구통력(oracy) 이해에 어떤 도움을 주는가

구통력(oracy)은 말하기와 듣기를 동일하게 강조하고, 이들의 상호 의존성을 인식하는 과정이나 활동이자, 동시에 생각하고 아이디어를 공유할 수 있도록 격려하는 가치 있는 학습 방법이다. 교육에 이러한 의미를 부여하게 된 구통력(oracy)은 어떤 역사적 배경을 토대로 형성된 것인가? 언어학의 역사적 배경에 대한 이해는 구통력(oracy) 개념과 성격을 이해하는 데 튼실한 이론적 토대를 제공해 줄 것이다.

### 1. 할리데이(Halliday)의 언어관

· 할리데이(Halliday)의 언어학적인 틀 확대 시도: 구통력(oracy)의 의미를 찾고자 하는 시도는 먼저 할리데이(Halliday, 1975: 139)가 언어학적인 틀을 확대하고자 하는 시도에서 이루어졌다고 볼 수 있다.

언어학적인 체계 그 자체나 아이들이 그 체계를 학습하는 것을 이해하려고 할 때는 기호 조직의 고차원적인 수준을 참조해야 한다. 즉 기호 조직의 고차원적인 수준을 참조하지 않으면 그러한 이해는 불가능하다. 아이들의 과제는 의미 체계를 구성하는 것인데, 그 의미 체계는 사회적 실재에 대한 아동 자신의 모델을 표상한다. 이 과정은 자신의 머릿속에서 일어난다. 즉 인지적 과정이다. 그러나 이 과정은 사회적 상호 작용의 맥락에서 일어난다. 이런 맥락이 없이는 그 과정이 일어날 방법이 없다. 인지적 과정의 존재와 마찬가지로, 모어 학습 역시 상호 작용 과정이다. 모어 학습은 자기와 타자 사이에서 끊임없는 의미 교환의 형식을 취한다. 의미 행위란 사회적

행위이다.

· 할리데이(Halliday)와 구성주의: 할리데이(Halliday)는 언어학적인 체계나 언어 학습 체계가 사회적 실재로서 객관적으로 절대적으로 존재하더라도 그 체계의 의미를 구성하는 것은 결국 인간(학생)이라고 하는 점에서 구성주의 입장을 취하고 있다. 그리고 그 의미를 구성하는 과정에서 사회적 상호 작용과 그 맥락을 강조하는 점에서 ‘사회가 마음을 형성한다’<sup>3)</sup>고 주장한 비고츠키(Vygotsky)의 역사 문화적 유물론과 그 궤를 같이한다. 나아가 ‘의미란 무엇인가’의 문제를 묻기보다 ‘의미 행위란 무엇인가’ 하는 문제를 제기하면서 인간의 의사소통이 단순히 문자적인 의미나 행간의 의미를 파악하는 것을 넘어서서 누군가에게 어떤 ‘행위’를 요구하고 있음을 추구하고 있음을 알 수 있다.

· 할리데이(Halliday)의 언어관이 주는 시사점: 이러한 언어학적인 틀의 확대로 말미암아 우리가 시사 받을 수 있는 점은 다음과 같다(Dixon, 1988: 28).

- ① 언어학적 분석틀인 세 가지 수준(음운론, 형태론, 통사론)을 넘어서 보라.
- ② 인지적 변화를 위한 핵심 장소로서, 사회적 상호 작용이 일어나는 곳의 의미 교환을 연구하라.
- ③ 대화를 통해 형성된, 일반 구조가 나타나는 재인을 살펴보라.
- ④ 아이들이 형성하는 의미를 사회적 실재 모델로 간주하라.

---

3) 이 글을 읽는 독자의 입장에서 한번 생각해 보자. ‘대머리’ 하면 어떤 생각이 떠오르는가? 공짜, 악당, 말보제, 늑어 보임, 정력 등 여러 가지 생각이 떠오를 것이다. 이런 생각 중 긍정적인 생각은 몇 개 정도 되는가? 아마 몇몇을 제외하곤 대부분 부정적인 생각일 것이다. 그러면 한 번 더 질문을 해 보자. 이런 부정적인 생각을 어떻게 해서 여러분의 마음속에 가지게 되었는가? 실제로 ‘대머리’인 사람을 한번도 만나지도 않은 채 그런 부정적인 생각을 하게 된 사람이 대부분일 것이다. 이런 식으로 따져보면 여러분의 마음속에 지닌 개념 대부분은 사회가 만들어 준 것임을 알게 될 것이다. 어쩌면 여러분의 정서조차도 사회가 만들어 준 것일지도 모른다.

- ⑤문화를 의미 체계, 기호 체계로 간주하라. 그리고 아이 스스로 사회적 기호나 문화 모델을 구성하는 것으로 간주하라.

## 2. 오스틴(Austin)의 화행 이론

· 오스틴(Austin)과 사회적 행위로서 대화: 할리데이(Halliday)는 의미 행위가 사회적 행위라고 말하였다. 그러나 그가 말한 의미 행위와 사회적 행위가 구체적으로 무엇을 말하는지 설명이 부족하다. 이 절에서는 의미 행위가 어떻게 사회적 행위가 되는지 오스틴(Austin)의 주장을 바탕으로 구체적으로 살펴보고자 한다. ‘일상 언어’에 관심을 두고 있는 철학자로서, 오스틴(Austin, 1975: 12)은 그것에 대한 가장 오래된 가설들 중 몇 가지에 반론을 제기하면서 다음과 같이 주장하였다. “우리가 어떤 것을 말하는 것(to say something)은 어떤 것을 행하는 것(to do something)이다. 또는 어떤 것을 말함으로써(by say something) 혹은 어떤 것을 말하는 가운데(in say something) 우리가 어떤 것을 하고 있다.”

다음과 같은 예를 통해 이 주장의 의미를 해석해 보자. 무더운 여름, 강의실에서 나이든 선생님이 “어휴! 날씨가 매우 덥네.”라는 발화를 했다고 가정해 보자. 이 발화는 지금 날씨가 덥다는 의미를 지시할 수도 있다. 그러나 무더운 여름에 많은 학생이 앉아 있고 창문이 닫혀져 있는 상황 맥락을 고려한다면 그 발화의 의미는 단순하지 않다. 나이든 선생님은 학생들에게 날씨가 매우 덥다고 발화함으로써 어떤 것을 행하고 있는 것이다. 그것은 바로 ‘(창문을 열어 달라는) 요청’이거나 ‘(창문을 열어라) 명령’을 행하고 있는 것이다. 이처럼 상황 맥락을 배제하고 발화 행위의 의미를 해석할 때와 상화 맥락 속에서 발화 행위의 의미를 해석할 때 그 차이는 크다고 볼 수 있다.

· 오스틴(Austin)의 화행 이론: 오스틴(Austin, 1975: 109-110)은 이러한 발화를 둘러싼 행위를 다음과 같이 세 가지 차원으로 나누어 설명하고 있

다. “우리가 어떤 것을 말하는 것을 통틀어 발화 행위(locutionary act)라고 할 수 있는데, 대체로 발화 행위는 어떤 뜻과 지시를 가진 문장을 발화하는 것이며, 전통적인 ‘의미’(meaning)와 같다. 그리고 이 발화가 지닌 어떤 관습적인 힘은 ‘발화 수반 행위’(illocutionary act)인데, 명령이나 요청, 경고, 보증, 통보 등과 같은 행위를 수반한다. 그리고 화자가 어떤 것을 말함으로써 청자로 하여금 실제로 어떤 행위를 하게 했을 경우를 ‘발화 효과 행위’(perlocutionary act)라고 하는데, 예를 들면 창문을 열거나 놀라게 하거나 행동을 저지하는 행위가 일어나는 경우이다.”

· 오스틴의 화행 이론이 주는 시사점: 오스틴(Austin)은 ‘문장의 사용(use)’이나 ‘언어의 사용’이 이처럼 세 가지 다른 뜻과 차원을 지니며, 이 세 가지 모두를 ‘행위’로 규정하고 있다. 문장을 일반적인 통사·의미론적인 접근근으로 ‘용법(usage) 차원’에서 다루었을 때와 사회적인 상황 맥락 속에서 ‘사용(use) 차원’에서 다루었을 때 우리가 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다(Dixon, 1988: 31).

- ①(가정되거나 협의된) 명령과 요청, 권리와 희망, 의무와 능력, 욕구 등이 어떻게 사회적으로 교환되는지 이해하도록 노력하라.
- ②이해<sup>4)</sup>가 문장이나 발화 행위를 넘어서는 것을 인지하라. 즉 이해란 개방된 확장<sup>5)</sup>을 거쳐 암묵적인 기저 명제<sup>6)</sup>에 이르는 것임을 인지하라.
- ③사건의 의미 작용을 해석하는 데 급진적인 영향을 주는 화행<sup>7)</sup>의 상호 작용을 읽

- 
- 4) 이 때 이해란 발화 수반 행위에 제시된 명제와 그 힘을 파악하는 것을 의미한다.
  - 5) 개방된 확장이란 발화 행위를 발화 수반 행위와 발화 효과 행위까지 확장할 수 있음을 말한다.
  - 6) 기저 명제란 발화 수반 행위에 제시된 명제를 말한다. 즉 “어휴, 날씨가 많이 덥네.”라는 발화(발화 행위) 속에 존재하는 ‘문을 열어 주겠니?’, ‘문을 열어라.’와 같은 명제를 말한다. 의문문이나 명령문을 다시 자세한 명제로 바꾸는 작업은 논의의 편이상 생략함.
  - 7) 화행이란 용어는 speech act의 번역어인데, 부연 설명하면 speech(話) = act(行) 임을 의미한다.

어라.

- ④말해진 것과 행해진 것을 해석하는 데 추상화의 다양한 수준을 염두에 두라.
- ⑤증거 속에 참여자의 회고적 해석을 포함시켜라.
- ⑥형식을 화행과 일대일 관계로 예측하지 말라. 또는 발화를 말해진 것이 전반적으로 확장한 어떤 것과 일대일 관계로 예측하지 말라.

### 3. 바흐쎈(Bakhtin)의 이해 이론

· 바흐쎈(Bakhtin)의 유럽의 언어학적 전통 비판: 언어학사에서 유럽의 언어학 전통이 끼친 영향은 지대하다. 독립된 학문으로 성장할 수 있는 언어학 체계를 수립한 점이나, 복잡하고 다양한 언어 현상을 객관적인 연구 방법론으로 일목요연하게 설명할 수 있는 틀을 제시한 점 등이 그러하다. 그러나 바흐쎈(Bakhtin)의 입장을 지지하는 몇몇 언어학자들은 이런 객관화된 그리고 이상화된 유럽의 언어학 체계와 연구 방법론이 상황 맥락 속에서 작동하는 이해의 미묘한 의미 작용이나 유의미성(significance)을 포착하는 데 실패한 것으로 간주한다. 바흐쎈(Bakhtin)은 유럽의 언어학 전통이 객관주의를 지나치게 신봉하며 이상화되었다고 비판한다.

· 바흐쎈(Bakhtin)의 주장 = 말하기와 쓰기는 사회적 대화: 바흐쎈(Bakhtin)은 먼저 말하기(speech)와 쓰기(writing)를 ‘사회적 대화’(social dialogue)로 볼 것을 주장한다. 바흐쎈(Bakhtin)의 이 주장에서 우리가 주목해야 할 점은 다음 두 가지다. 첫째, 오스틴(Austin)은 대화를 하나의 ‘사회적 행위’로 보았지만, 바흐쎈(Bakhtin)은 언어활동(말하기나 쓰기)을 ‘사회적 대화’로 본 점이다. 전자는 대화를 연구하여 사회 속에 작동하는 ‘행위의 보편성’을 찾고자 하였다면, 후자는 언어활동을 연구하여 사회 속에 작동하는 ‘대화의 보편성’을 찾고자 하였다. 전자의 경우에 대화는 구체적인 하나의 언어활동이지만, 후자의 경우에 대화는 추상적인 언어활동이다. 둘째, 말하기나 쓰기 활동은 분명히 표현 활동에 해당한다. 말하기와 쓰기 활동을 연구한 대부분의 연구물은 ‘표현의 문제’에 초점을 두고 표현에 관한 이론

을 구축하고 그 특성을 밝히고자 한다. 하지만 바흐찐(Bakhtin)은 역설적이게도 이런 표현 활동을 가지고 ‘이해의 문제’를 이론화하고자 한다.

· 바흐찐(Bakhtin)의 이해 이론: 우리가 주목해야 할 두 가지 점의 구체적인 의미는 무엇인가? 바흐찐(Bakhtin, 1986: 69)은 자신의 주장이 철학적으로 더 풍부해지기를 바라면서 ‘이해의 문제’에 대한 이론화를 다음과 같이 시도한다.

화자 자신은 청자의 수동적인 이해를 기대하지 않는다. 즉 청자의 마음속에 화자의 생각이 복제되기를 바라지 않는다. 사실 그렇게 될 수도 없을 것이다. 차라리 화자의 생각에 대한 동의나 반대, 동정, 실행 등과 같은 반응을 기대한다. (중략) 더군다나 어떤 화자라도 어느 정도는 반응자이기도 하다. 화자는 결코 영원한 우주의 침묵을 깨뜨린 첫 번째 화자가 아니기 때문이다. 그리고 화자는 자신이 지금 사용하는 언어 체계의 존재를 전제할 뿐만 아니라, 과거의 선행 발화의 존재를 전제한다. 화자 자신의 발화는 이런 존재와 함께 관계를 맺게 된다. 따라서 어떤 발화라도 다른 발화와 매우 복잡하게 조직된 연쇄 속에서 하나의 링크가 된다.

· 바흐찐(Bakhtin)의 능동적이고 반응적인 듣기관: 바흐찐(Bakhtin)의 이 주장은 대화를 기호 모델로 보는 관점을 부정한다. 기호 모델은 ‘이송’의 은유로 설명되는데, 화자의 생각이 그대로 청자의 생각으로 ‘이송’되는 것을 대화로 보는 관점이다. 따라서 그는 청자가 행하는 듣기가 수동적이고 무반응적인 것이 아니라, 능동적이고 반응적인 것임을 주장한다. 그 반응의 구체적인 형태는 ‘동의’나 ‘논쟁’, ‘적용’, ‘수행’ 등으로 나타난다.

· 바흐찐(Bakhtin)의 듣기관 재해석: 하지만 바흐찐(Bakhtin)은 청자의 이런 반응 형태를 화자와 같은 시공간을 공유하면서 단순 작동되는 것으로 해석되는 것을 경계한다. 그가 전제로 내세우는 존재들이 청자의 반응에 대

한 해석을 복잡하게 만든다. 청자가 화자의 발언을 배경 삼아 반응할 뿐만 아니라, 전제로서 존재하는 언어 체계와 선행 발화를 배경 삼아 반응하기 때문이다. 언어 체계와 선행 발화가 화자와 청자에게 어떤 배경으로 작동하는지 좀 더 구체적으로 살펴보자.

주어진 발화의 언어학적 중요성은 언어 배경만으로 이해되지만, 그 발화의 실제적 의미는 같은 주제에 대한 구체적인 다른 발화를 배경으로 이해된다. 그 배경은 반대 의견이나 관점, 가치 판단이며, (중략) 그 배경은 화자에게 제시되며, (중략) 그 배경은 청자의 의식 속에서 존재하는 것이다 (Boloshinov, 1973: 281)

· 바흐친(Bakhtin)의 내적 화행과 능동적인 듣기 모델: 볼로쉬노프(Boloshinov)가 말하는 구체적인 다른 발화란 바흐친(Bakhtin)이 말한 한 사회의 역사 문화 속에 선행한 발화이다. 화자가 한 발화의 실제적 의미가 복잡해지는 것은 바로 여기서 시작된다. 화자의 발언은 역사 문화 속에 전개된 선행 발화에 대한 반응으로 해석되며, 청자의 반응은 그 화자의 발화에 대한 또 다른 반응으로 해석된다. 청자의 반응은 간단히 ‘배경에 대한 반응<sup>1</sup>의 반응<sup>2</sup>’으로 표현할 수 있다. 이 때 배경은 역사 문화 속에서 선행한 발화이며, 반응<sup>1</sup>은 그 배경(선행한 발화)에 대한 화자의 반응이며, 반응<sup>2</sup>는 그 배경(선행한 발화)에 대한 청자 자신의 반응뿐만 아니라, 그 배경(선행한 발화)에 대한 화자의 반응에 대한 청자의 반응이 된다. 바흐친(Bakhtin)은 화자의 말하기 속에 잠재된 이러한 ‘내적 화행’을 토대로 능동적인 듣기 모델을 구축하고자 시도한다.

· 바흐친(Bakhtin)의 내적 화행과 오스틴(Austin) 화행의 차이점:

바흐친(Bakhtin)의 ‘내적 화행’은 오스틴(Austin)이 말한 ‘화행’과 그 성격이 다소 다른 측면이 있다. 오스틴(Austin)은 두 사람이 일상생활 속에서 실제로 말하기를 하고, 듣기를 하는 대화를 대상으로, 그 대화 속에 작동한

는 사회적인 힘인 ‘화행’을 찾고자 했다. 오스틴(Austin)의 관점에서는 우리가 명백하게 볼 수 있거나 인식할 수 있고, 두 가지 언어활동이 함께 한 짝을 이룬 경우에 한정해서 대화라는 표현을 사용하였다. 하지만 바흐찐(Bakhtin)은 추상적인 말하기 활동 한 가지를 언급하면서도 ‘사회적 대화’라는 표현을 사용했다는 점이다. 바흐찐(Bakhtin)은 화자의 발화 이전에 존재한 역사 문화(언어 체계와 선행 발화)를 전제하고, 그 역사문화 ‘내(內)’에서 작동하는 추상적인 발화를 상징하고, 화자가 그 추상적인 발화에 대해서 발화(말하기와 쓰기)를 한다고 본다. 이때 청자 역시 등장하는데, 그 청자는 화자의 머리 ‘내(內)’에서 존재하며, 화자의 발언에 대해 반응한다. 바흐찐(Bakhtin)이 ‘화행’이라는 말을 그대로 사용하지 않고, ‘내적 화행’이라는 말을 사용한 까닭은 이러한 의미 차이로 말미암은 것으로 보인다.

· 이해 이론의 효과에 대한 의문: 그러면 다음과 같은 일상적인 의문을 제기해 볼 수 있다. 화자의 말하기를 이러한 ‘이해 이론’으로 해석할 때, 화자인 ‘나’에게 무슨 의미가 있는가? 그것은 청자의 내적 화행과 같은 ‘반응’은, 그 반응이 화자의 발화를 지지하거나 반대하거나 상관없이, 담화를 더욱 풍요롭게 한다는 사실이다. 바흐찐(Bakhtin)이 말하고자 하는 바는 듣기 반응의 존재가 화자나 청자에게 상호 인식되며, 화자가 말하고자 하는 것을 형성하는 데 영향을 준다는 것이다. 말하기에서 청자가 화자의 화행을 파악하는 것도 중요하지만, 화자가 청자의 내적 화행이 어떻게 일어나고 있는지 파악하는 것 역시 중요하다.

· 바흐찐(Bakhtin)의 이해 이론이 주는 시사점: 바흐찐(Bakhtin)이 주장한 이해 이론과 듣기 반응에 대한 재해석이 우리에게 주는 시사점은 다음과 같다(Dixon, 1988: 34)

①그 화자<sup>8)</sup>란 대화 행위가 작동하는 네트워크<sup>9)</sup> 옆에 서있는 바로 다음 기여자

8) 추상적인 화자가 아닌 구체적인 화자를 말함.

(the next contributor)이다.

- ②하나의 대화 행위란 하나의 산출물이며, 이 산출물은 선행하는 몇몇 발화에 대한 하나의 '해석적'(interpretant) 반응이다. 대화 행위란 이 기여자가 유의미함을 발견한다는 것을 가리킨다.
- ③따라서 현재 내가 하는 발화가 유의미성을 지니는 것은 하나의 네트워크 안에 있는 나 자신과 다른 사람에 의해 산출된 (개방된 open-ended) 대화 해석 시리즈 중의 하나이기 때문이다.
- ④이 관점에 따르면, 함께 '의미를 만드는 것'은 (의식을 하든, 안 하든) 타자를 위해 각각의 발화가 대화 해석적 반응을 생산하는 것으로 볼 수 있다.
- ⑤따라서 우리의 해석적 반응은 우리가 가지는 관심의 본질을 표현하는(또는 배반하는) 것이다. 우리의 관심이란 다른 기여자가 과거부터 말해 왔고 행했던 것 안에 존재하는 것이다. 또한 우리의 해석적 반응은 과거부터 그렇게 존재한 것에 대한 평가를 표현하는(또는 배반하는) 것이다.

### Ⅲ. 구통력(oracy)를 어떻게 신장시킬 것인가?

· 구통력(oracy)의 다섯 가지 차원: 1절과 2절에서 구통력(oracy)의 개념과 이 개념의 토대가 되는 역사적 배경을 고찰해 보았다. 이 절에서는 교사가 구통력(oracy)을 가르치고자 할 때, 어떤 차원(level)에서 어떻게 개입할 것인가를 살펴보고자 한다. 교사가 개입할 수 있는 oracy 차원은 일반적으로 다음과 같다(Barnes, 1988: 46-47).

- ①형식 I - 발음
- ②형식 II - 통사, 억양, 단어 선택
- ③화행 - ㉠유도, 명령, 진술 ㉡발화 속에서 정보 조직
- ④메시지 - ㉠메시지 구성 요소(핵심 단위) ㉡역할 선택(문체와 정중 어법 등을 결합)
- ⑤맥락 - ㉠상황 인식, 관계 인식 ㉡목적

---

9) 네트워크란 화자의 발언 이전에 존재하는 언어 체계와 선행 발화를 말하는 것으로 보인다.

다섯 가지 차원을 보면 ①과 ②는 의사소통 능력으로서 구통력(oracy)과 관련이 있으며, ③에서 ⑤까지는 학습으로서 구통력(oracy)와 개념과 관련이 있는 것으로 보인다. 또한 앞 절에서 언급한 oracy 탄생의 역사적 배경과 유사한 흐름을 지니고 있음을 엿볼 수 있다.

### 1. 맥락의 특징

· 수업 맥락에서 다루는 구통력(oracy): 수업 맥락에서 가능하면 구통력(oracy)의 차원 모두를 다루는 것이 좋다. 언어 형식에 대한 지도뿐만 아니라, 맥락 차원에서 내용, 상황, 목적을 생각하며 학생들이 반성적인(reflective)<sup>10)</sup> 언어를 사용하도록 지도하는 것이 필요하다. 하지만 형식 차원에 대한 지도 내용과 방법은 어느 정도 연구가 되어 있지만, 맥락 차원에 대한 지도 내용과 방법은 거의 전무한 실정이다. 따라서 이 절에서는 수업 맥락을 중심으로 한 구통력(oracy) 신장 방법을 제시하고자 한다. 또한 언어학적인 관심이 집중된 의사소통으로서 구통력(oracy)보다는 심리학적인 관심이 집중된 ‘학습을 위한 구통력(oracy)’을 중심으로 구통력(oracy) 신장 방법을 논의하고자 한다.

· 맥락의 정의: 맥락은 교육에서 대화(talk)의 본질과 기능을 이해하는 데 중요하다. 그리고 구통력(oracy)을 연구하는 모든 사람에게 흥미 있는 자료이다. 하지만 맥락의 본질과 맥락이 지닌 교육적 의미를 제대로 파악하기 못하고 있는 실정이다. 먼저 맥락의 정의를 살펴보자. 일반적으로 맥락은 회화 중에 참여자가 알거나 이해한 모든 것으로 정의된다. 이 정의에 의하면 개인적 정보나 문화적으로 파생된 모든 정보가 맥락이 된다. 하지만 물리적인 상태로 존재하는 사물은 담화 중에 명시적이거나 암시적으로 환기되는 경우에 한해서 맥락성(contextual)을 띠게 된다.

10) 언어 활동을 하고, 그 활동에 대한 성찰을 하는 것을 말한다.

· 교실 대화 맥락의 두 가지 사실: 머서(Mercer et al, 1988: 124)는 맥락의 이런 특성을 토대로 교실 대화를 관찰한 결과 다음과 같은 중요한 사실 두 가지를 제시하였다. 하나는 대화에 존재하는 모든 것은 맥락 의존적인 경우에 그것(모든 것)의 의미를 말할 수 있다는 사실이고, 다른 하나는 맥락이 물리적인 것이 아니라 심리적인 것이라는 사실이다.

· 의미는 맥락 의존적이다: 먼저 첫 번째 사실이 지니는 뜻을 좀더 구체적으로 살펴보자. 예를 들어, ‘사과’는 일반적이고 추상적인 의미이다. 하지만 책상 위에 있는 구체적인 대상을 지시한 ‘그 사과’는 대화에 참여한 모든 학생들이 각각 이해한 특별한 의미이다. ‘그 사과’를 보고, 사과 종류를 생각한 학생, 사과 맛을 생각한 학생, 사과 빛깔을 생각한 학생, 사과 산지를 생각한 학생이 있을 수 있다. 이 특별한 의미들은 일반 상식적인 지식의 부분이다. 수업 대화에서 중요한 것은 교사와 학생이 자신들이 하고 있는 ‘그 사과’ 작업에 대해 공유된 이해를 발전시키는 것이다. 교사와 학생은 공유된 이해를 발전시키기 위해서 ‘그 사과’에 대한 담화를 맥락에 관련시킬 수 있어야 하며, ‘그 사과’가 지시하는 결합 틀(joint frame)을 구축할 수 있어야 한다.

· 맥락은 심리적인 것이다: 두 번째 사실, 즉 맥락은 물리적인 것이 아니라 심리적인 것이라는 것의 뜻을 살펴보자. 물리적 환경이나 상황, 기록 등은 가시적 맥락이다. 교육적인 상황 맥락에서 가시적인 맥락은 ‘너무 엄청난 역할’을 하기도 하지만 ‘너무 미미한 역할’을 하기도 한다. ‘너무 엄청난 역할’이란 학생들이 이런 가시적인 맥락의 도움으로 학습 대상과 내용을 기억하고 지각하고 정의하는 일을 매우 쉽게 하기 때문이다. 반면 ‘너무 미미한 역할’이란 가시적인 맥락에 의존하다 보면 일반적인 지식 구조의 원리와 특징, 지식을 탐구하고 발견하게 되기까지 전개된 경험의 역사 등을 놓치게 된다. 심리적 맥락은 우리가 놓치게 되는 이러한 것들은 포착하게 해 준다. 심리적 맥락은 기억 과정이나 정보 처리 과정 속에서 우리가 보고 들은 것

을 변형하거나 재작업하는 것을 가능하게 해 주기 때문이다(Bartlett, 1932; Bransford, 1979). 이 사실은 담화와 지식을 연결하는 필수적인 부분이다.

## 2. 수업 맥락의 특징

· 옮겨진 맥락이 지닌 단점: 문제는 수업 담화를 전개하면서 물리적 맥락을 심리적 맥락으로 변형하는 일이다.<sup>11)</sup> 공식적 학교 언어(수업 대화)는 ‘옮겨진’(displaced) 맥락이라는 특징을 지니고 있다. 이로 말미암아 학교 언어는 물리적 맥락조차 제대로 포착하기 힘들다. 그리고 ‘옮겨진’ 맥락은 ‘지금, 여기’를 초월하고, 추상적 일반화를 환기하며, 고정된 맥락을 지니지 않기 때문에 맥락 독립적이다. 수업 담화 맥락의 이런 ‘비가시적이고 탈역사적인’ 특성으로 말미암아 물리적 맥락을 심리적 맥락으로 변형하는 일은 그 타당성과 중요성에 대해 공감한다는 의견은 많지만 실천하기는 어렵다는 회의론이 빈번하게 등장한다.

· 옮겨진 맥락의 장점 = 일반 상식적인 지식이 내재된 덩어리: 하지만 초등학교 수업 대화는 이러한 우려를 불식시키기에 충분하다. 대부분의 수업 대화는 교실에서 일어나는 구체적인 활동이나 상황과 밀접하게 관련되어 있기 때문이다. 교사가 ‘옮겨진’ 맥락 정보를 환기 시켰을 때, 이 정보는 이전 수업에서 교사와 학생들 스스로에 의해 발생된 공유된 경험과 담화를 그려내는 문제이기에 그다지 큰 문제가 안 되는 것이다. 다시 말하면, ‘옮겨진’ 맥락 속에서 전개되는 모든 활동들(지도와 탐구, 질문과 대답)은 일반 상식적인 지식이 자체적으로 내재된 덩어리<sup>12)</sup>에 토대를 둔 것이라는 점이다. 수업에서 하는 고유한 일은 폭 넓은 세계를 지시하는 것이 아니라, 교

11) 그렇다고 우리가 수업 대화 속에서 존재하는 물리적 맥락을 소홀히 하라는 것은 아니다. 이러한 변형은 양적이면서 동시에 질적인 것이다(Edward & Middleton, 1986).

12) self-contained body of common knowledge

실에서 ‘행해진’ 것에 초점이 있다. 이 일을 학생들이 이해한다는 것이며, 그 일은 교육적 토대 규칙(educational ground rules)<sup>13)</sup> 안에서 작동한다. 그 규칙은 다름 아닌, 교사가 교실에서 한 일과 관련된 질문을 하면, 답은 수업 시간에 실제 다룬 것에서 찾는다는 것이다.

· 옮겨진 맥락의 장점 = 맥락의 지속적 주목 가능성: 또한 교실 대화의 맥락은 지속적 주목 가능성(context-embeddedness)을 지니기에, 옮겨진 맥락의 단점에서 언급한 우려를 불식시킬 수 있다. 우선 초등학교 교실에서는 대부분 실제적인 문제를 다루기 때문에 수업 대화에서 전개되는 대화 토막들을 살펴보면 대화 토막들이 맥락과 밀접하게 연결되어 있음을 알 수 있다. 그리고 실제적인 문제에 대해 어제 한 질문과 대답 유형은 오늘과 내일의 대화를 맥락화함을 알 수 있다. 어제나 오늘이나 내일의 대화가 이해가 가능하다는 것(intelligibility)은 그 맥락이 교사와 학생들에 의해 지속적으로 작동되고 있으며, 그 작동되는 맥락이 그들에 의해 주목될 가능성이 있음을 말한다. 교육은 옮겨진 맥락에 대한 접근법을 효과적으로 가르치는 과정이라고 볼 수 있다.

· 잘못된 구통력(oracy) 평가의 예: oracy 연구는 교실 대화가 맥락에 의해 어떻게 제어되는가를 살펴보아야 한다. 맥락화란 간주관성이 발전되는 것으로 교사와 학생이 하고 있는 것에 대한 공유된 이해라고 할 수 있다.

---

13) 교육적 토대 규칙은 먼저 다음과 같은 참여자의 가정①과 가정②을 부정한다. 가정① 참여자는 수업 대화를 통해 얻고자 하는 기본적 이해를 항상 공유한다. 가정② 참여자는 특별한 언어 활동에 참여함으로써 얻고자 하는 기본적 이해를 항상 공유한다. 반면 교육적 토대 규칙은 “교실 담화가 전개되는 ‘맥락의 제어 양상’(regulatory aspect of context)으로 기술한다.” 그리고 교육적 토대 규칙은 사회적 기능과 인지적 기능을 모두 지니는 것으로 가정한다. 사회적 기능이란 학교에서 지식을 제시하고자 할 때는 사회적 관습의 집합이 필요하다는 것이며, 인지적 기능이란 문제를 정의하고 해결하고자 할 때는 인지적 절차의 집합이 필요하다는 것이다. 그러나 교육적 토대 규칙은 암시적으로 존재하며, 이 규칙의 본질에 대해서는 거의 토의되거나 협의되지 않고 있는 실정이다(Mercer et al, 1988:124). 이 두 가지 기능은 Halliday의 언어관과 동일한 것으로 보인다.(II장 1절 참조)

따라서 맥락화는 교육과정의 핵심이 된다. 학습의 실패에 대한 책임은 특정 교사나 학생에게 있는 것이 아니라, 교육적 틀 작업의 부적절성에 있으며, 부적절성이란 바로 맥락화의 실패이다. 예를 들어 ‘그림을 보고 말한 것에 대한 평가’의 문제점을 살펴보자. 이런 평가를 할 때 일반적으로 분석적인 틀로 접근을 한다. 그래서 좋은 점수를 받는 학생은 시작하기 진술에서부터 장면과 사건을 정교하게 말한다. 하지만 낮은 점수를 받는 학생은 풍경이나 핵심 사건을 섞어서 말한다. 그러나 이와 같은 말하기 평가는 구통력(oracy)을 평가하는 것이 아니라 문통력(文通力, literacy)을 평가하는 것이다. 즉 아동 문학의 어떤 장르와 동형의 메타포를 사용하여 ‘시작 + 중간 + 끝의 구조’로 된 문통력(literacy) 모델을 학생들이 잘 사용하는지를 평가하는 것이 되기 때문이다. 또한 그림 속에 있는 미세한 부분까지 정교하게 말하는 것을 구통력(oracy)에서 기대하는 것 자체가 문제가 된다. 왜냐하면 청자는 혼자서도 완전히 그리고 분명히 어떤 미세한 부분을 볼 수 있기 때문이다. 구통력(oracy) 평가는 문통력(literacy) 평가와 본질적으로 다르다. 윌킨슨(Wilkinson)은 “학생들은 동료나 교사, 성인과 토의하고 협상하고 이야기를 나누는 것과 같은 의사소통 상황 속에 있어야 한다. (중략) 이것이 구통력(oracy)이 자라는 방법이다. 구통력(oracy)은 많은 환경이나 다양한 환경을 창조함으로써 가르쳐지는데, 말하기와 듣기는 그 환경에 자연적으로 반응한다.”고 썼다(1965:59).

#### IV. 구통력(oracy)을 왜 실행하지 못하고 있는가?

· 구통력(oracy) 실행의 장애물: 하지만 국어 교과나 범교과 학습에서 구두 언어 교육을 강조하는 구통력(oracy)의 개념이 매우 합당한 것으로 생각하더라도, 다음과 같은 몇 가지 사실로 인해 구통력(oracy)이 실행되는 것을 교사는 두려워하는 것으로 보인다(Tarleton, 1988:3).

- 학교에서 집단은 그 규모가 너무 크며, 교실은 실제로 구통력(oracy)에 적합하도록 설계되어 있지 않다. 집단은 빨리 소란스러워지고 불안감을 느끼게 된다.
- 집단을 통제하는 것이 어려우며, 교사의 역할은 위협받게 된다.
- 교사들은 구통력(oracy)이 어떻게 작동하는지, 그리고 무엇이 성취되는지, 성공을 어떻게 확신할지 자신이 없다.

영국의 이와 같은 언어 교육 현상과 우러는 지금 우리나라와 국어 교육 현실과 매우 흡사하다. 문통력(Literacy)을 중심으로 읽기 교육과 쓰기 교육은 초등학교 국어 교육 현장에서 강조되나, 말하기·듣기 교육은 그다지 큰 비중을 지니고 있지 않은 것으로 보이기 때문이다.

## 참고 문헌

- Austin, J. L.(1975), "How to Do Things with Words", Oxford, Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M.(1986), "Speech Genres and Other Late Essays", Austin, University of Texas Press.
- Chomsky, N.(1965), "Aspects of the Theory of Syntax", Massachusetts Institute of Technology Press.
- Dixon, J.(1988), 'Oral exchange: a historical review of the developing frame', in MacLure, M(Ed), Oracy Matters: "The development of talking and listening in education", Milton Keynes, Open University Press.
- Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G.(1994), "Investigating Classroom Talk, Routledge Falmer", London and Washington D. C.
- Halliday, M. A. K.(1975), "Learning How to Mean", London, Edward

Arnold.

- MacLure, M(1988), 'Introduction Oracy: current trends in context', in MacLure, M(Ed), Oracy Matters: "The development of talking and listening in education", Milton Keynes, Open University Press.
- Mercer, N., Edwards D. & Maybin, J.(1988), 'Putting context into oracy: the construction of shared knowledge through classroom discourse', in MacLure, M(Ed), Oracy Matters: "The development of talking and listening in education", Milton Keynes, Open University Press.
- Tarleton, R.(1988), "Learning and Talking: A practical guide to oracy across the curriculum", Routledge, London and New York.
- Voloshinov, V. N.(1973), "Marxism and the Philosophy of Language", New York, Seminar Press.
- Vygotsky, L. S.(1978), "Mind in Society", Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wilkinson, A.(1965), "Spoken English", Birmingham, Birmingham University.