

# 화법수업능력 개선을 위한 평가영역 및 내용요소 연구

노 은 희(한국교육과정평가원 부연구위원)

서 현 석(한국교원대학교 겸임교수)

---

## 《 요약 》

---

이 연구의 목적은 국어과 수업평가기준을 토대로 화법수업에 대한 평가영역과 내용요소를 설정하는 것이다. 화법수업은 국어과 다른 영역의 수업과는 차별화된 양상을 보이므로, 그 특성에 적합한 수업평가기준의 재설정이 요구된다. 이를 위하여 먼저 화법수업의 구성요소와 실행양상을 살펴보았다. 또 선행연구 고찰과 설문조사 연구를 통하여 화법수업에 대한 교사와 학생들의 인식을 분석하였다. 이러한 연구결과를 바탕으로 화법수업 평가영역을 화법 '수업능력', '수업설계', '수업실행', '수업분석'의 4단계로 나누고, 이를 다시 각각 학습, 교수, 내용 순으로 하위 내용요소를 설정하였다. 이 연구는 화법수업평가의 방향을 제시하고 교사의 화법수업능력의 향상에 도움을 줄 수 있는 구체적인 수업평가영역과 내용요소를 마련하였다는 데 의의가 있다.

주제어 : 수업평가기준, 화법수업, 화법수업능력, 화법수업 평가영역과 내용요소

---

## I. 서론

국어교사의 수업전문성 평가가 내실 있게 이루어지려면 국어과 영역에 따른 수업의 특성을 반영해야 한다. 실제 국어수업은 영역별로 다양한 교수·학습 형태로 진행되는 만큼, 수업평가가 실효성을 거두기 위해서는 각 영역에 맞게 수업평가기준을 적극적으로 재구성할 필요가 있다. 특히 화법수업은 다른 영역과는 차별화된 양상을 보이므로, 이에 맞는 수업평가기준의 재설정이 요구된다고 하겠다.

최근 한국교육과정평가원에서는 '수업 평가기준 개발연구'를 시행하였다. 2004년 일반기준 및 사회, 과학, 영어 교과목의 기준개발연구를 시작으로 2006년에 이르러 각 교과별 수업 평가

기준을 개발해 오고 있다. 교육인적자원부의 ‘교원평가’ 시행 의지가 천명된 가운데, ‘수업 평가기준 개발연구’에 교육계의 관심이 쏠리고 있는 게 사실이다. 그 연구에서 수업평가는 ‘수업의 효율성과 효과를 증대하기 위해 일정한 평가 자료와 방법에 따라 교사의 수업활동을 정해진 기준에 비추어 따져보는 체계적인 가치판단 활동’으로 정의된다. 이때 수업평가 대상으로서 ‘수업활동’은 ‘수업 전 활동’, ‘수업실행’ 및 ‘수업 후 활동’ 단계를 포괄한다. 이러한 정의에서 살펴볼 수 있듯이 수업평가는 수업과 관련한 교사의 행위나 역할과 밀접하게 관련을 맺고 있다.

또한 수업은 의도한 목표에 따라 이 목표를 달성하기 위한 교사의 교수활동과 학습자의 학습활동이 교육내용과 교수매체를 통해 상호작용으로 이루어지는 일련의 과정이다(임창재, 1994). 이 과정 속에서 교사의 수업활동은 이루어진다. 이렇게 보았을 때 화법수업의 평가영역과 요소는 교사의 행위 자체만을 독립적으로 판단하는 것이 아니라, 교과와 내용과 관련하여 교수측면과 학습측면, 그리고 이것들이 상호작용하는 맥락을 함께 살필 수 있어야 한다. 이는 곧 화법교과와 목표와 다루어지는 내용의 특성, 그리고 화법수업 현상의 고유한 맥락 안에서 교사의 수업행위가 학습자에게 어떠한 의미를 가지며, 구체적으로 어떠한 영향을 미치고 있는가를 살필 수 있어야 한다는 말이다.

이 연구는 국어과 수업 평가기준을 토대로 듣기, 말하기영역을 포함한 화법영역에 맞는 수업평가 영역과 내용요소를 설정하는 데 목적을 둔다. 화법수업평가는 교사와 학생의 상호작용과 그 맥락을 포함하여 이루어지는 것이며, 그 목적을 교사의 화법수업능력 향상에 둔다. 수업에 대한 가치판단은 특정 목적하에 이루어지는 교사의 교수행위뿐 아니라 학습자의 행위까지 포괄할 필요가 있다.

교사가 화법수업 평가영역과 내용요소를 인식하고 교육과정을 실행할 때, 화법교육이 추구하는 고유한 영역에서 학습자의 능력 증진은 좀 더 효과적으로 달성될 것이다. 이 점에서 이 연구는 화법수업평가의 ‘일정한 평가자료’로서 ‘정해진 기준’을 설정하는 데 하나의 방향을 제시하며, 화법수업에 임하는 교사의 수업능력 향상에 길잡이 역할을 할 수 있을 것이다.

## II . 화법수업의 특성

### 1. 화법수업의 목적과 내용

현행 제7차 교육과정에서는 교과로서 ‘화법’의 성격을 ‘학생들로 하여금 국어과목의 교육성과를 바탕으로 화법의 특성과 원리를 이해하고, 말하기와 듣기의 기능을 체계적으로 습득하며, 다양한 의사소통 상황에 대처할 수 있는 기능과 태도 및 습관을 형성하게 하는 과목’

으로 규정하고 있다(교육부, 1998). 이러한 내용에서 화법수업은 국어수업과 관련을 맺으며, 학습자의 ‘말하기와 듣기를 통한 의사소통능력 형성’에 목적을 두고 있음을 알 수 있다. 화법교과의 목적을 달성하기 위해 교사는 화법수업에서 학습목표를 구체화하고 학습활동을 계획하며 학습자와 의사소통해 나간다.

즉 교과로서 ‘화법’이 지향하는 목적은 화법 수업의 구체적인 실행과 유기적인 관계를 맺고 있으며, 화법수업의 특수성을 드러낸다.

이문규(2002, p. 349)는 화법이란, ‘더 잘 말하기 위한 방법과 원리’를 말하며 화법과목은 ‘더 잘 말하기 능력의 신장을 목표로 하는 과목’이라고 정의하고 있다. 그에 의하면 더 잘 말한다는 것은, 언어표현이 형식적으로 정확하고 그 내용이 말하기의 상황에 맞으며 그리고 효과적이고 아름답게 이루어짐을 의미한다. 윤희원(2002, p. 5)은 언어사용에 필요한 물리적 기능의 부족이나 어휘력 등과 관련한 언어지식 및 구사능력과 활용능력의 부족, 문화적 맥락, 사회적 관행과 관련한 문화적 측면의 실조(失調)를 극복하도록 돕는 것이 말하기·듣기 교육의 목표라고 하였다. 또한 모어(母語) 화자의 말하기·듣기 교수·학습에서 중요한 것은, 어떤 경우에도 결과적 지식의 암기를 유도해서는 안 되며 이른바 생성적 지식이 전수되어야 한다는 점이라고 강조한다.

의사소통 행위로서 말하기·듣기는 화자와 청자의 협력적이면서 자발적인 의도 즉, ‘스스로 하고자 함’ 없이는 실현 불가능하다. 다시 말해 함께 어울려 말하고 듣기를 즐겨하며 기꺼이 하고자 하는 마음이 없다면, 수없이 많은 연습을 통해 갖추게 된 말하기·듣기 기능일 지라도 그것은 무용지물이 된다. 또한 수없이 많은 변인이 작용하는 실제 말하기·듣기의 상황에서 자신의 주체적인 판단을 통하여 이미 습득한 국어 지식을 변형하고 수정할 수 있을 때에만 타인의 생각이나 정보를 올바르게 이해하고 표현할 수 있다(서현석, 2005, p. 2).

이러한 논의들을 종합해 볼 때, 학습자 스스로 말하기·듣기를 좀 더 정확하고 풍요롭게 할 수 있도록 돕는 것이 화법교과의 목적이며, 그것을 구체화하는 실현 과정이 화법수업이라고 할 수 있다.

화법수업의 특성은 화법수업이 다루어야 하는 내용 즉, 교육과정에 명시된 화법교육의 내용체계에서도 찾아볼 수 있다. ‘화법’ 과목의 내용은 ‘화법의 이론’과 ‘화법의 실제’로 구성되는데, 이 중 ‘화법의 이론’은 ‘화법의 본질, 원리, 태도’의 세 영역으로 나뉘어 의사소통이 이루어지는 상황과 화법에 대한 일반적인 이해, 의사소통이 이루어지는 언어적 배경과 사회·문화적 배경, 상황에 따라 자신의 의사를 효과적으로 표현하는 전략, 의사소통 참여자가 지녀야 할 외연적 태도와 내면적 태도 등을 다룬다.

이러한 세 가지 범주의 내용은 ‘화법의 실제’와 분리되지 않고 통합된 형태로 구성된다. 즉 화법과목에서는 화법의 이론을 교수·학습 내용의 바탕으로, 말하고 듣는 실제적인 언어 활동에 중점을 둔다는 점을 명시하고 있다. 요컨대 화법수업에서는 화법원리의 이해에 기초

하여 말하고 듣는 기능을 체계적으로 습득하고 다양한 의사소통 상황에 능동적으로 참여하는 학습자의 실제적 수행 능력과 태도가 주요하게 다루어진다.

## 2. 화법수업의 구성요소와 실행양상

화법수업 상황을 구성하는 요소에는 일반적인 수업 구성요소와 마찬가지로 교수자, 학습자, 교육내용이 포함된다. 이들 중 어느 한 가지라도 결여된 상태라면, 제도화된 학교교육에서의 화법수업은 성립되기 어렵다. 구성요소 항목에서 화법수업이 다른 교과수업과 다른 점은 우선 교육내용의 차이에서 비롯된다<sup>1)</sup>.

즉, 화법수업의 내용은 다른 어떤 것이 아닌 ‘학습자가 말하기·듣기를 좀 더 정확하고 풍요롭게 할 수 있도록 돕는 것’에 집중된다. 그리고 이러한 화법교육의 목적을 이해하고 그 내용을 해석하여 학습내용을 재구성하는 능력을 가지고 있는 (혹은 그러한 책임을 지닌) 교수자에 의한 수업이라는 점에서 다른 교과수업과 차별성을 갖는다. 또 학습자의 말하기·듣기 수행과 능력에 대한 관심과 이해에 화법수업 활동의 초점이 맞추어진다.

이러한 구성요소만으로는 화법수업 현상을 제대로 설명할 수 없다. 즉 교수자와 학습자, 화법 교육내용의 구성요소를 연결하여 실제적으로 수업을 진행시키는 ‘수업실행’의 양상을 살펴야만 한다. 화법수업의 실행양상을 살핌으로써 화법 교육내용을 효과적으로 가르치고 배우는 데 구체적인 작용요인들을 유추해내고, 다른 교과의 수업과 다른 화법수업만의 고유한 현상을 설명하는 것이 가능해질 것이다. 이 연구에서는 화법수업의 실행양상의 주된 내용으로 다음과 같은 세 가지 측면에서 논의하고자 한다.

첫번째, 화법수업에서는 음성언어를 통한 수업주체 간의 상호작용적 의사소통이 좀 더 중요한 실행수단이 된다. 인간의 말하기·듣기를 통한 의사소통은 시간과 공간을 공유하고 서로의 반응을 즉각적으로 교환하며 공동의 의미를 형성해 가는 ‘상호작용(interaction)’에 그 핵심이 있다. 이 점에서 화법수업은 학습자와 교사, 학습 동료와의 상호작용적 의사소통이 다른 교과수업에 비해 필수적으로 인식되며 좀 더 강조된다. 화법수업에서 교사는 학습자와의 상호작용을 통해 그들의 음성언어 수행능력 향상을 돕거나 학습자 간의 학습활동을 계획하고 중재함으로써, 화법학습을 유도한다. 이러한 즉각적인 상호작용적 안내와 지원은 교사의 화법수업 행위의 실행에서 중요한 부분을 이룬다.

두번째, 화법수업은 실제적 의사소통을 실행시키는 화법학습 활동과제를 중심으로 이루어진다. 학생의 능동적인 말하기·듣기 학습은 실제적인 활동을 매개로 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용적 의사소통에서 이루어진다. 교육과정을 기준삼아 수업의 목표를 설정하였

1) 이 연구에서 ‘교육내용’이란, 화법교육의 목표를 달성하기 위해 의도적으로 설정된 교육과정의 내용, 이를 구체화한 교재, 교사에 의해 재구성된 차시별 학습내용을 모두 포괄한다.

다면, 이를 실현하는 화법수업 과정은 교실 안에서 이루어지는 교사와 학습자, 학습자와 학습자 사이의 의사소통을 통하여 실제적 경험의 기회가 되는 적합한 학습과제를 수행함으로써 전개되는 것이다.

학습자의 실제적인 말하기·듣기 능력의 신장을 목적으로 하는 화법 수업에서 교사는 교육의 내용을 학습자의 필요에 부합시켜 자발적인 학습활동이 되도록 하고 이것이 국어사용의 실천적 측면까지 이어질 수 있도록 해야 한다. 이를 위한 교사의 수업활동은 화법 교육 과정의 내용을 정교화하고, 화법원리의 핵심을 정확히 파악하여 말하기·듣기 학습활동을 계획하는 것이 된다.

화법학습 과제는 학습목표를 지향하며, 학습자들의 학습동기를 불러일으키고, 실생활의 언어사용을 대신할 수 있는 것으로 화법수업에서 매우 중요하다. 교사가 화법학습 과제로서 ‘언어활동’에 대해 수행과정의 양상을 구체적으로 인식하였을 때, 그것을 효과적으로 사용할 수 있다. 즉 화법수업을 위한 학습활동에 대한 체계적이고 구체적인 연구를 통해, 화법수업을 진행하는 교사에게 화법학습 과제에 대한 정보를 제공할 필요가 있다. 교사들이 학생의 화법과제 수행을 예측하고 조정하는 것이 가능해 질 때, 교사에 의해 재구성된 학습활동은 진정한 의미를 지니게 된다.

세번째, 화법수업에서 교사의 화법수행 능력은 수업실행에 중요한 영향을 미칠 수 있다. 모든 수업을 진행하는 교사의 화법수행은 학습자의 학습에 직접적으로 혹은 간접적으로 영향을 준다. 그러나 일반교과와 달리 화법교사는 음성언어 담화의 기능과 특징에 대한 이해를 바탕으로 화법수행에 대한 메타인지 능력과 실제화법 수행능력을 갖추어야 한다. 다시 말해, 화법수업을 담당하는 교사는 학생에게 바람직한 화법수행의 본보기 역할을 수행하며, 학습자의 특정 담화가 형성되는 과정에 대한 지식을 바탕으로 ‘효과적인 개입(담화 조정)’을 할 수 있어야 한다.

이를 위해서 교사는 자신의 화법수행 능력을 갖추어야 하며, 담화 과정에 대한 세밀한 연구를 토대로 ‘교수·학습을 위한 화법용어’를 개발할 필요가 있다. 교사는 자신이 알고 있는 화법지식을 학습자의 수준에 맞는 용어로 바꿔 사용하여 학습자의 화법학습 과정에 효과적으로 참여할 수 있다. 또한 교사가 평소 교실 대화상황에서 학생들에게 모범이 될 만한 담화구성의 과정을 보여주었다는 것도 학습자의 말하기·듣기에 큰 영향을 미칠 것이다.

요컨대 화법수업에는 기본적인 수업의 요소인 교사, 학습자, 교육내용을 축으로, 교사와 학습자, 학습자와 학습자 사이의 의사소통, 화법학습 과제, 교사의 화법수행 등이 수업에 중요한 영향을 미친다.

### 3. 화법수업에 대한 교사와 학생의 인식

이복자(2002)는 말하기·듣기의 현황을 알아보기 위해 학생 154명과 교사 38명을 대상으로 설문을 실시한 바 있다. 그 결과에 의하면 수업(학습)하기 가장 어려운 국어과 영역은 교사의 경우 말하기, 듣기, 쓰기, 국어지식 순이고 학생들은 듣기, 말하기, 쓰기, 국어지식 순으로 인식하고 있다. 교사들은 화법수업에 사용할 자료가 부족하다, 수업 분위기가 산만해지기 쉽다, 적절할 평가척도를 마련하기 어렵다, 학생들의 활동시간이 부족하다, 학생들이 소극적인 태도를 보인다, 학생들이 발표를 제대로 못하여 답답하다 등의 어려움을 밝히고 있다. 한편 학생들은 말하는 이(화자)의 문제도 있지만, 집중이 안 되어서 잘 들을 수 없으며, 떨리고 틀릴까봐 걱정되는 마음이 말하기 수업을 어렵게 한다고 하였다<sup>2)</sup>.

이 중에서 ‘말하기·듣기 수업에 대해 어떻게 생각합니까?’라는 질문에 대한 학생들의 반응을 제시하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 화법수업에 대한 학생의 반응

대상 반응	자신감이 없어 두렵다.	그런 대로 괜찮다.	좋다. 재미있다.	제대로 설명 안하고 무조건 하라고 한다.
학생	64	32	28	14

※출처 : 이복자, 2002, p. 53

교사들이 인식하는 화법수업에서 겪는 어려움은 전은주·옥현진(1997)의 연구에서도 지적된 바 있다. 즉 서울시에 소재하고 있는 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년 각각 두 학급씩을 무선 표집하여, 학생 297명과 교사 110명에게 설문 조사한 결과 특히, 중고등학교 교사들은 화법수업에 의한 학생들의 말하기·듣기 능력의 향상 여부에 대해 매우 부정적으로 반응하였다.

이것은 화법수업과 관련하여 교사들이 느끼는 어려움이 ‘평가 → 지도 방법 → 교육내용 구성 → 학생들의 호응 부족’ 등의 순으로 나타난 것과 관련이 있다.

교사들이 느끼는 화법수업의 어려움은 앞 <표 1>에 나타난 학생들의 반응에서도 해석 가능하다. 즉 화법수업에서 평가방법과 지도방법, 교육내용 구성에 어려움을 느끼는 교사가 구체적인 학습 활동에 대한 안내를 하지 못하고 학생의 ‘수행’만을 지시할 경우, 말하기에 자신이 없는 학생들은 더욱 학습에 대한 부담감을 느낄 것이다. 이러한 내용은 학생 반응의 마지막 항목인 ‘제대로 설명 안하고 무조건 하라고 한다’와 맞물려 있다.

2) 이 조사는 비록 여중학교 학생과 부산 시내에 근무하는 국어교사로 연구대상이 제한된 것이지만, 교사들이 화법수업에서 느끼는 어려움이 무엇인지 구체적으로 알 수 있다.

이를 통해 볼 때, 교사들은 학생들에게 부단히 활동을 제시하고 참여를 유도하지만, 교사와 학생들 모두는 무엇을 왜 어떻게 해야 하는지에 대한 정보를 충분히 제공받지 못한 채 수업을 진행하며 큰 어려움을 겪는다. 이것은 화법수업에 대하여, 학생들이 ‘무조건 하라고 한다’, ‘자신감이 없어 두렵다’는 반응을 보이는 점과 교사들이 ‘수업자료를 얻기 힘들다’, ‘학생활동에 시간이 부족하다’, ‘학생들의 호응을 얻기가 힘들다’ 등의 반응을 보인 점에서 확인할 수 있다.

성공적인 화법수업을 위해서는 학습자의 말하기·듣기 능력을 신뢰성 있게 평가할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다. 또한 화법 지도에 대한 지원체계를 갖추고, 화법수업을 실행하는 데 적합한 화법활동 자료를 개발함으로써 교사가 학습자에게 유목적적이면서 흥미로운 화법활동 과제를 제시하는 것이 중요하다.

### Ⅲ. 화법수업의 평가영역과 내용요소 설정

#### 1. 국어과 수업평가에 관한 선행연구 고찰

##### 가. 국내 국어과 수업평가 연구

수업평가에 대한 일반적인 논의에 비해 교과별 논의는 찾아보기 힘든 편이다. 화법교과의 수업평가에 관한 선행연구는 이도영(2005)의 연구가 유일하며, 국어과 수업 전반에 대한 평가기준에 관한 논의도 최근에 들어서야 진행되고 있다.

우선 이주섭(2002)이 조사한 국어과 교사들의 인식에 따르면, 국어과에서 좋은 수업의 일반적인 특징은 ‘뚜렷한 교육철학을 지니고, 학생들과 인격적으로 상호작용하며, 효과적인 교수화법을 구사하고, 교사로서의 전문성 신장을 위해 노력하는 교사가 학교 측의 적극적인 지원을 받으며, 충실한 수업준비를 바탕으로 적절한 수업방법과 평가방법을 활용하는 수업’으로 나타난다. 신헌재(2005)는 좋은 국어수업이란 국어교육의 특성인 ‘개별성’, ‘상호작용성’, ‘상황관련성’, ‘문화관련성’, ‘총체성’ 등이 잘 구현되도록 배려한 것임을 강조하고, 이러한 요소들이 수업평가기준 개발의 기틀로 삼을 것을 주장하고 있다. 이재승(2005)은 국어과 수업평가 기준 개발에 있어 ‘교과의 보편성과 특수성’, ‘수업평가의 주체와 목적’, ‘평가영역(범주)의 설정’, ‘평가 장면(상황)과 지속성’ 등의 요인을 감안해야 하며, 크게 ‘수업내용면’, ‘수업방법면’, ‘교수학습환경면’, ‘평가면’의 4가지 범주를 기준으로 제안한 바 있다.

아직 구체적이지는 못하지만 국어과 세부 영역별 수업평가에 시사점을 줄 수 있는 연구에는 말하기·듣기 수업의 평가기준에 관한 이도영(2005)의 연구를 비롯하여, 읽기영역에서 천

경록(2005), 쓰기영역에서 이성영(2005), 국어지식영역에서 이충우(2005), 문학영역에서 선주원(2005)의 연구 등이 있다. 이들 연구는 각 영역의 수업에 작용하는 수업요인들을 설정하고 이들의 관계를 살펴 일련의 평가 기준을 설정하려는 노력으로 볼 수 있다.

특히 이도영(2005)의 연구는 말하기·듣기 수업상황과 구성요소를 제시하고 이들 구성요소 간의 관계에서 핵심적인 것이 ‘관심’과 ‘행위’라고 논의함으로써 이 연구에 많은 시사점을 주었다. 현재 국어과 수업평가에 대한 연구는 국어과 수업의 특성을 고려한 뚜렷한 평가기준을 마련하지 못한 실정이지만 점차 이에 대한 관심이 고조되고 있는 분위기임을 알 수 있다.

이러한 상황 속에서 최근 한국교육과정평가원(2006)에서는, 국어과 수업평가기준과 수업평가 매뉴얼을 개발하였다. 이 연구는 최근의 연구성과를 토대로 일반교과 기준에 비추어 차별화되는 국어과 수업평가기준을 구체화한 성과물이라 할 수 있다. 그 내용을 간단히 정리하면, 우선 국어과 수업평가를 위한 기준으로 4개 대영역, 8개 중영역, 28개 요소가 설정되었다. 대영역은 ‘지식 및 능력’, ‘계획’, ‘실천’, ‘전문성’ 등의 네 가지 범주로 나뉘어 있는데, ‘지식 및 능력’ 영역에서는 국어과 교사가 수업에 들어가기 전에 갖추어야 할 전문적 지식과 능력을 점검한다. ‘계획’ 영역에서는 국어수업이라는 실천적 국면에 앞서 설계해야 할 필수적인 준비절차들을 확인하도록 되어 있으며, ‘실천’ 영역에서는 수업실행 과정에서 이루어지는 교사의 핵심적인 교수활동에 관해 살펴본다. ‘전문성’ 영역에서는 국어수업이 개선되기 위한 장기적인 방안, 예를 들어, 교사의 동료장학이나 수업반성 등을 점검요소로 설정하였다.

선행연구들은 국어과 수업평가의 기준을 세울 때 발생할 수 있는 쟁점과 변인들을 살피고 점검하게 함으로써 효율적인 국어수업에 대한 평가를 구체화하고 있다는 점에서 큰 의의가 있다. 그러나 국어과 각 영역의 특성을 반영한 평가의 기준을 설정하는 데에는 보완할 여지가 있다.

## 나. 국외 언어기능 교과수업 평가연구

미국의 NBPTS(2003)의 기준안은 언어기능 교과수업의 전체적인 맥락과 교사가 갖추어야 할 자질에 대한 합의점을 잘 보여주고 있다. 또한 실제 일상생활의 언어사용만큼이나 수업에서의 상황맥락은 정형화되기 어려운 점이 많음을 들어, 학습자의 언어사용 특징과 교사의 개별적 경험 및 특성을 염두에 두어야 함을 명시하고 있다.

이 점에서 언어교과 수업을 담당하는 교사는 학습자의 언어수행의 특성과 발달단계를 인식하고 있어야 하며, 언어현상에 대한 지속적인 관심을 갖고 자신의 언어수행 능력을 발전시켜 나가야 한다. 또한 학습자의 언어사용 능력은 단기적인 학습으로 길러지기가 어렵다는 점을 고려하였을 때, 학부모와 동료 교사와의 협력 등 장기적인 노력은 좀 더 강조되어야 할 부분이다. 이 기준안에서는 언어기능에 대한 항목은 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기, 보기, 언어지식으로 나누어 설정하였다. 그 중에서 듣기, 말하기 보기의 평가기준에 대한 세부항목은 ‘다



양한 목적과 방법을 통해 학생들의 듣기, 말하기, 보기의 기능개발'로 간단히 언급되어 있다.

한편 INTASC(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)는 초임교사의 평가 및 지원을 위한 주정부 연합회로, 초임교사의 수행에 대한 기본적인 평가기준을 세우고 이를 근거로 수학과 언어 교과영역에서 구체적인 포트폴리오 평가를 개발하기 위하여 공동작업을 진행해오고 있다. 이들의 작업 중 '언어교과 담당교사 양성 평가기준(2001)'의 내용에서 이 연구에 유용한 몇 가지 관점을 가져올 수 있다<sup>3)</sup>.

예를 들어, '언어기능 교과교사들에게 필요한 전문적 태도' 항목에는 '모든 학습자의 가치와 공헌에 대한 존중을 나타낸다', '학습자의 비판적 사고와 판단에 대한 평생습관을 개발하는 데 도움을 준다', '교사, 학생, 언어 교육과정 그리고 교육 일반에서 지니고 있는 문화, 사회적 사건, 이슈 들의 충돌을 인식한다', '학습자의 일상생활에서 인간성과 기능들을 증진시킨다' 등의 내용이 포함되어 있다. 또 교사는 구어적, 시각적, 문어적 문식성을 직접 수행할 수 있어야 하며, 인쇄매체와 비인쇄매체에 관한 전자기술에 관하여, 그리고 현장이론과 결과들에 관한 지식을 갖추어야 한다고 명시하고 있다.

이러한 내용들은 언어기능 교과를 담당하는 교사의 기본자질에 해당하는 것으로 교사의 수업활동의 기저를 구성하는 항목들이라고 볼 수 있다. 또 언어교과 교사가 수행해야 하는 구체적인 교수행위 측면에서는 교사가 언어수업 과정을 통해, 학생들이 주체적으로 다양한 의사소통에 참여하고, 유의미한 인지적 경험과 언어적 이해를 가져올 수 있도록 여러 교수법을 사용할 수 있어야 함을 강조하고 있다.

## 2. 국어과 영역별 수업 평가기준에 대한 인식조사

교사가 중요하게 인식하는 수업 평가기준은 교사의 수업능력을 판단하는 준거를 마련하는데 유의미한 잣대가 될 수 있다. 그것은 교사가 피평가자이면서 동시에 수업현장에서 수업을 누구보다도 잘 이해하고 있는 전문인이기 때문이다.

임찬빈 외(2006) 연구에서는 총 352명의 교사를 상대로 교과목에 상관없이 '수업을 평가하는 중요한 기준이 무엇인가'에 대한 설문을 실시한 바 있다. 다음은 이에 대한 답변을 그 빈도에 따라 정리한 것이다<sup>4)</sup>. <표 2>에 나타난 바와 같이 교사들은 무엇보다 각 교과목에서의 '내용지식의 이해'를 가장 중요한 요소로 손꼽았고, 그 다음으로 '이해와 사고를 촉진하는

3) 이 연구는 NCTE(National Council of Teachers of English), NCATE(National Council for the Accreditation of Teacher Education)에서 공동연구하여 보고한 것이다.

4) 수업평가기준 개발연구(III)에서는 교사를 대상으로 수업평가기준에 관한 의견을 물었다. 여기서 교사에게 23개의 수업평가기준요소를 제시하고 그 중에서 가장 중요시되어야 할 기준요소를 3가지 정도 선정하라는 질문도 있었다. 위 표는 이 질문의 결과를 참고하여 빈도를 중심으로 제시한 것이다. 설문문에 참여한 562명의 교사 중에서 이 질문에 답을 한 교사는 352명이었다(임찬빈 외, 2006, p. 38).

수업전략'을 들었다.

한마디로 교사들은 수업을 평가할 때 교사의 교과내용에 대한 지식과 수업전략을 중요한 큰 축으로 인식하고 있다. 여기서 교사들은 수업평가에서 학생의 학습측면보다는 교사의 전문적 지식과 그 교수측면을 비중 있게 생각하고 있음을 알 수 있다.

〈표 2〉 수업평가 시 중요 기준요소(복수응답 가능)

순위	중요 기준요소	빈도(명)
1	내용지식의 이해	154
2	이해와 사고를 촉진하는 수업전략	136
3	사전지식의 활성화와 동기유발	90
4	생동감 있는 학습분위기와 학습문화 조성	60
5	학생평가	60
6	학습목표 설정 및 진술	60
7	개인차	59
8	내용교수법 및 오개념 인지	57
9	일관성 있는 수업설계	56
10	교사의 수업반성 및 개선	54

이 연구에 참여한 필자는 다시 개별적으로, 이러한 설문에 답한 국어교사를 대상으로 ‘국어수업을 평가하는 중요한 기준이 무엇인가’에 대한 답을 수렴하였다.

즉 국어교사 140명(중등 59명, 고등 81명)을 상대로 국어과 수업평가기준들을 제시하고, 국어과 6영역(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어지식, 문학)의 수업에서 중요하게 평가해야 하는 기준은 무엇인가라는 질문을 던졌다. 이 중에서 국어지식과 문학영역을 제외한 언어기능 영역을 중심으로 하여 국어교사가 중요하게 인식하는 수업평가요소를 정리하면 〈표 3〉과 같다<sup>5)</sup>.

5) 국어교사 140명에게 국어수업평가 기준에 관한 질문지를 배부하였다. 그러나 이 질문의 경우 서술식으로 일일이 개인적 의견을 써야 하므로 50%(약 60명 정도)에 미치지 못하는 교사만이 답을 하였다. 여기서는 국어과 6영역 중 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 중심으로 한 언어기능 영역을 중심으로 소개하고자 한다. 이는 본 고가 듣기, 말하기를 포함한 화법수업의 평가영역과 그 요소를 설정하는 데 여타 언어사용 기능영역의 수업과 비교의 근거를 마련하고자 함이다. 국어지식과 문학영역은 언어사용 기능영역에 비해 내용적 측면이 강하여 부각되는 차별적 특성을 분명히 보여 여기서는 논외로 하였다.

〈표 3〉 국어수업 평가 시 중요 기준요소(복수응답 가능)

순위	중요 기준요소	빈도(명)
1	언어적 상호작용 촉진	17
2	발달, 개인차 이해	15
3	교과내용에 대한 지식	13
4	다양하고 적절한 수업전략	11
5	선행지식 활성화와 동기유발	9
6	국어수행능력	8
7	피드백 제공	8
8	교수학습 모형·방법 계획	6
9	국어시범능력	6
10	학생의 언어이해	5

국어수업 능력을 평가할 때 중요하게 제시해야 할 요소를 살펴보면, 일반수업 기준과 차이를 보인다. 무엇보다 일반수업에서는 ‘교과내용에 대한 이해’가 가장 중요한 요소임에 비해, 국어수업에서는 ‘언어적 상호작용 촉진’이나 학생의 ‘발달, 개인차’에 대한 것이 수위를 차지한다.

이와 같은 선상에서 ‘피드백 제공’이나 ‘학생의 언어이해’도 일반수업보다는 중요하다고 판단하고 있음도 알 수 있다. 이는 일반수업에 비해 국어수업, 특히 언어기능 수업이 교사의 교수측면보다는 학생의 학습측면이 강조되어야 한다는 인식을 보여준다. 즉 학생의 언어를 이해하고 학생의 언어사용을 촉진하는 것이 중요한 교사의 몫임을 강조한 것이다. 또 국어수업에서는 교과내용에 대한 지식 외에 교사의 국어능력, 즉 ‘국어수행 능력’과 ‘국어시범 능력’ 등을 별도로 강조한다. 이는 국어과가, 특히 언어기능 영역이 내용중심 교과와는 다른 도구적 특성을 보이기 때문에, 교사가 이러한 도구적 특성을 실현할 능력과 이를 학생들에게 적합한 형태로 시범보일 수 있는 자질을 갖추어야 함을 말한다. 마치 음악교사라면 음악 교과내용에 대한 전문적 지식을 갖추는 것 외에도 노래를 잘 부르고 피아노를 잘 쳐야 한다는 기대치를 갖게 하는 것과 같다.

그렇다면 국어과 각 영역별 수업에 대해 교사들은 어떻게 인식하고 있는가? 다음 〈표 4〉는 국어교사 140명을 대상으로 국어과 영역별 수업을 평가하는 중요한 기준은 무엇인가에 대한 교사의 답을 빈도수대로 정리한 결과이다<sup>6)</sup>.

6) 각 영역마다 따로 항목화하여 물어보았으므로 각 영역마다 답한 교사의 수가 달랐다. 140명의 국어교사 중에서 듣기·말하기영역의 경우 41명(중학 16명, 고교 25명), 쓰기영역의 경우 34명(중학 14명, 고교 20명), 읽기영역의 경우 30명(중학 10명, 고교 20명)이 각각 복수로 응답하였다.

〈표 4〉 언어기능 수업평가 시 중요 기준요소(복수응답 가능)

순위	듣기·말하기	쓰기	읽기
1	언어적 상호작용 촉진	발달, 개인차 이해	발달, 개인차 이해
2	국어수행능력	피드백 제공	교과내용에 대한 지식
3	학생의 언어이해	선행지식 활성화와 동기유발	교과서 및 자료 활용
4	교과내용에 대한 지식	다양하고 적절한 수업전략	선행지식 활성화와 동기유발
5	다양하고 적절한 수업전략	언어적 상호작용 촉진	다양하고 적절한 수업전략
6	국어시범능력	교과 내용에 대한 지식	언어적 상호작용 촉진
7	피드백 제공	국어수행능력	교수학습 모형/방법계획
8	발달, 개인차 이해	교수학습 모형/방법계획	매체 활용방법
9	효율적 소통의 규칙과 절차	국어시범능력	학습목표와 학습활동 관련
10	평가시행	평가능력	평가시행

표에서 볼 수 있듯이, 교사들은 듣기·말하기 수업평가의 기준요소로 국어과 수업기준에서 중요시했던 ‘언어적 상호작용 촉진’을 가장 중요하게 인식하고 있으며, 교사의 ‘국어수행능력’과 ‘학생의 언어이해’를 좀 더 강조하고 있다. 이러한 항목들은 국어과 수업기준에서의 순위보다 높게 나타나고 있는데, 이는 화법교과의 특성을 교사들이 인식하여 반영하고 있는 것이다. 즉 교사들은 자신의 화법이 학습자에게 부지불식간에 영향력을 미치며, 학습자의 화법수행 양상에 대한 이해가 화법수업에서 매우 중요한 기준요소가 된다고 생각한다.

이러한 교사들의 인식은 듣기·말하기 수업기준과 쓰기, 읽기 수업기준을 비교해 보면 더 명확히 드러난다. 여기서 듣기·말하기 수업은 쓰기, 읽기 수업에 비해 ‘언어적 상호작용 촉진’ 요소가 현저하게 강조되고 있다. ‘국어수행능력’이나 ‘국어시범능력’도 쓰기, 읽기 수업에서는 그리 비중이 높지 않음에 비해, 듣기·말하기 수업에서는 더불어 강조되고 있다. ‘학생의 언어이해’도 듣기·말하기 수업에서는 중요한 요소로 인식됨에 비해 쓰기, 읽기 수업에서는 크게 거론되지 않았다. 이를 통해 볼 때 화법수업은 참여자 간 의사소통을 중시하므로, 학생의 의사소통 촉진을 수업평가의 중심축으로 보면서 이를 실질적으로 이끌 수 있는 교사의 화법수행능력과 화법내용에 대한 전문적 지식을 그 다음으로 강조하고 있다고 하겠다.

이상의 내용에서 볼 수 있듯이, 교사들은 국어교과의 영역별로 수업에서 중요하게 평가해야 할 기준을 달리 인식하고 있다. 이는 국어과 영역별로 수업의 모습이 다르고, 그에 따라 교사의 차별화된 능력과 전략이 요구됨을 시사한다.

특정교과를 가르치는 것은 고도로 복잡한 인지활동이다. 교사는 교과별 내용 지식의 특징 및 수업구조나 지향점에 따라 학생 이해에 접근하는 방식을 달리한다. 따라서 국어과의 경우 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학으로 나눈 6영역에 따라 수업의 양상이 다르게 나타

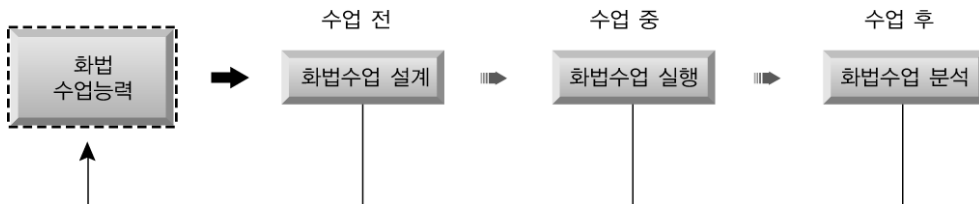
날 수 있으며, 같은 영역에서도 학습내용으로 다루는 지식의 특성에 따라 수업의 양상은 달라진다고 볼 수 있다. 국어과의 경우 전통적으로 영역별로 목표와 내용을 설정하고 교수학습방법을 달리 구현하는 연구들이 다양한 형태로 진행되었다. 이는 국어수업이 영역별로 다른 고유한 형태로 진행되어 왔음을 시사하며, 영역별로 그 특성을 반영한 수업평가가 이루어져야 함을 의미한다고 볼 수 있다. 그러나 지금까지 그러한 특성을 제대로 반영하지 못한 것이 사실이다.

화법수업은 화법수업의 특성을 반영하여 평가해야 한다. 화법수업은 학생의 음성언어적 의사소통 활동을 근간으로 이루어지므로, 학생의 학습적 측면을 우선시할 필요가 있다. 이는 교사도 설문조사에서 ‘언어적 상호작용 촉진’이나 ‘학생의 언어이해’를 수위에 언급함으로써 동의력을 표하고 있는 바이다. 또 수업의 또 다른 언어사용 주체인 교사의 화법능력을 중요하게 평가해야 한다. 이와 함께 화법영역에도 고유한 내용적 지식이 있는 만큼 이에 대한 수업능력도 수반되어야 한다. 따라서 화법수업은 수업요소의 세 측면 중에서 그 중요도에 따라 학습적 측면, 교수적 측면, 내용적 측면 순으로 평가할 수 있다. 이는 화법수업의 특성에 대한 이론적 근거와 교사의 설문인식에 터한다.

### 3. 화법수업의 평가영역과 내용요소

교사의 화법수업능력은 단순히 오랜 동안의 수업경험을 축적해서 저절로 이루어지는 것은 아니다. 교사의 수업능력은 수업에 대한 전문성 신장을 목표로 수업 전, 중, 후의 과정을 부단히 점검하고 반성하여 성취해내는 고도의 지적, 행동적 능력이며, 이에 대한 의지가 있을 때에만 향상될 수 있다.

전문성 신장을 위한 교사의 수업행위는, 단순히 수업실행에만 그치는 것이 아니라 자신이 갖추고 있는 수업능력을 점검하여 이에 따라 수업 전에 수업을 설계하고, 수업 후 이를 분석하고 평가하여 다시 자신의 수업능력을 강화하는 것까지 포괄하는 것이다. 따라서 현재의 화법수업능력은 다음 화법수업을 위한 기초적 소양능력이 되고, 이것이 다시 화법수업의 설계, 실행, 분석이라는 일련의 유목적적인 행위과정을 통해 강화된다.



(그림 1) 교사의 화법수업능력과 수업활동의 과정

교사의 화법수업을 평가하는 영역은 이러한 과정에 따라 화법 ‘수업능력’, ‘수업설계’, ‘수업실행’, ‘수업분석’의 4단계로 나누어 살펴볼 수 있다. 여기서 화법수업은 학생의 학습적 측면, 교사의 교수적 측면, 교과 내용적 측면이 역동적으로 상호작용하므로, 각 영역마다 이를 중심으로 하여 그 내용요소들을 추출할 수 있다. 특히 화법수업은 앞의 논의에 근거하여 볼 때, 학습요소, 교수요소, 내용요소 순으로 그 중요도를 교사들이 강조한 만큼, 이러한 순으로 평가내용요소를 살펴보고자 한다<sup>7)</sup>.

## 가. 화법 ‘수업능력’ 영역과 내용요소

### I. 학습중심 요소

#### • 학생의 화법능력 발달 및 개인차에 대한 이해

교사는 학생의 보편적 화법발달 및 화법학습 과정에 대해 알고 있으며, 화법수행 시 보이는 개인차에 대해서 이해한다.

#### • 학생의 화법문화에 대한 이해

교사는 학생의 화법경험과 화법문화가 가지는 의의와 특성에 대해 이해한다.

### II. 교수중심 요소

#### • 화법수행 능력 및 시범능력

교사는 음성언어를 통한 의사소통 능력을 갖추고 있고, 화법수행 원리와 전략을 학생이 용이하게 인식하고 활용할 수 있도록 시범을 보일 수 있는 능력을 갖추고 있다.

#### • 화법수업 방법능력

교사는 화법과 관련한 다양한 교수학습 방법을 알고 있고, 이를 학생과 내용에 맞게 다양하게 활용할 수 있다.

### III. 내용중심 요소

#### • 화법 교육과정에 대한 지식

교사는 현행 화법 교육과정(듣기, 말하기 포함)의 의미와 방향, 내용의 범위와 계열을 숙지하고 있으며 효율적으로 교육과정을 재구성할 수 있다.

#### • 화법내용에 대한 지식

교사는 화법(듣기·말하기 포함)의 내용에 대한 전문적인 지식을 지니고 있다.

화법 ‘수업능력’ 영역은 교사가 갖추어야 할 전문적 지식과 수행능력에 대한 것으로, 이는 차후 수업행위를 원활하게 진행할 수 있도록 이끄는 기반이 된다<sup>8)</sup>. 화법 ‘수업능력’은 ‘학

7) 세 측면이 수업의 순차적 진행 중에서 상호적으로 작용한다. 이들 간의 상호성을 강조하기 위해 다음 내용요소 표에서 이를 점선으로 표시하고자 한다.

8) 이러한 수업능력은 예비교사에게는 수업행위 전에 같고 닦아야 할 소양이 되고, 현직교사에게는 다음 화법수업을 이끌 수 있는 원동력이 된다. 따라서 이러한 순환구조 속에서 화법수업능력은 확정된 것이 아니라 지속적으로 보완되어 확장되어 나가는 것이다.

습’, ‘교수’, ‘내용’의 세 측면을 중심으로 그 평가내용요소를 살필 수 있다.

‘학습중심 요소’는 크게 두 가지를 들 수 있다.

첫째, ‘학생의 화법능력 발달 및 개인차에 대한 이해’는 학생의 연령별 화법발달 및 화법 학습과정에 대한 지식, 또한 학생화법 양상의 다양성에 대한 지식을 갖추고 있는가를 평가하는 요소이다. 이는 학생중심의 화법수업을 설계하는 토대가 된다. 학생의 화법능력은 인지적 보편성을 보이기도 하지만, 개인의 성장과정이나 언어적 경험에 따라 개인차를 보이기도 한다. 따라서 교사는 학생 개개인의 다양한 화법수행 양상에 대하여 미리 이해하고 대비해 두어야 한다.

둘째, ‘학생의 화법문화에 대한 이해’는 청소년의 정신적·문화적 독립성 및 그러한 정체성이 학습변인으로서 지니는 중요성에 대한 인식이 강화되면서 요구되는 능력이다. 화법수업은 교사와 학생이 상호작용을 통해 지속적으로 구성해가는 ‘사회 구성주의적 상호작용 관점’으로 접근할 필요가 있다. 교사는 학생의 화법문화를 깊이 이해함으로써 수업에서 교사와 학생의 소통 가능성을 높일 수 있다.

‘교수중심 요소’는 크게 ‘화법수행능력 및 시범능력’과 ‘화법수업 방법능력’으로 나누어볼 수 있다.

첫째, ‘화법수행능력 및 시범능력’은 교사 자신이 적절하고 효과적인 화법수행능력을 갖추고 있어야 하며, 나아가 교사는 이러한 화법의 수행 원리와 전략을 학생이 용이하게 인식하고 활용할 수 있도록 시범을 보일 수 있는 능력을 갖추고 있는가를 평가하는 요소이다<sup>9)</sup>.

둘째, ‘화법수업 방법능력’은 교사는 국어과의 다양한 교수학습 방법을 이해하고, 이를 화법수업의 특성을 고려하여 변환하고 적용할 줄 알아야 한다.

‘내용중심 요소’로 ‘화법 교육과정에 대한 지식’, ‘화법내용에 대한 지식’을 들 수 있다.

첫째, ‘화법 교육과정에 대한 지식’은 교사가 화법수업 내용을 의미 있게 구성할 수 있도록 하는 근본적인 토대가 된다. 듣기, 말하기 영역을 포함한 화법 교육과정은 최근 화법교육이 지향하는 바를 살피, 화법교육의 성격, 목표, 내용, 방법, 평가 등을 제시한다. 따라서 이를 근거로 교사는 화법수업의 큰 틀을 마련하게 된다.

둘째, ‘화법내용에 대한 지식’은 교사의 전문성 신장을 위한 지적 토대가 되는 것으로, 화법 고유의 내용을 교사가 얼마나 넓고 깊게 이해하는가를 평가하는 요소이다.

9) 교사가 실제로 화법능력이 우수하고 이를 학생들 앞에서 분명히 모범을 보일 수 있어야 한다는 점은, 단순히 학생들이 교사의 화법을 따라할 수 있다는 차원을 넘는다. 교사 스스로 뛰어난 수준의 사용자가 됨으로써 화법원리에 대한 암묵적 지식을 획득하고, 학생들의 화법활동을 평가할 수 있는 평가기준을 주체적으로 수립하며, 화법이론이 제시하는 원리와 전략의 타당성을 지속적으로 검증할 수 있다. 따라서 교사는 평소에도 다양한 화법활동의 층 위에서 모범적인 언어 사용자가 되도록 노력하고 이를 학생들이 수용할 수 있는 방식으로 시현할 줄 알아야 한다.

## 나. 화법 '수업설계' 영역과 내용요소

### I. 학습중심 요소

#### • 학생의 상호작용을 위한 시·공간 환경조성

교사는 가능한 많은 학생이 화법 학습활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 시간을 배분하고, 구성된 간의 상호작용이 활발하게 일어날 수 있도록 효율적인 공간환경을 조성한다.

#### • 자율적이고 효율적인 소통의 규칙과 절차

교사는 학생의 화법능력의 차이와 특성을 존중하고 서로를 배려하는 자율적 학습분위기를 조성하며, 수업방법 및 특성에 맞춰 효율적인 소통의 규칙과 절차를 개발하여 사용한다.

### II. 교수중심 요소

#### • 화법수업 절차 및 방법계획

교사는 화법 학습목표 도달에 적절한 화법수업의 일반적 절차와 교수학습 모형을 이해하여, 이에 적절하고 효율적인 화법수업의 절차를 계획한다. 이에 따라 교사는 학생들에게 유의미한 화법학습 경험을 제공하는 학습 활동과 방법을 구안한다.

#### • 화법 평가계획

교사는 학생들의 화법학습 성취를 확인하기 위해 학습목표와 일치하는 타당한 평가기준과 방법을 수립하고, 학생들의 이해수준과 학습발전 정도를 확인하여 수업개선을 가져올 수 있는 평가결과 활용의 계획을 마련한다.

### III. 내용중심 요소

#### • 화법수업 목표와 내용 선정

교사는 화법내용 및 학생들의 다양한 특성과 요구를 고려하여 화법 학습목표를 명료하게 설정하고, 화법 교육과정과 교과서를 분석하여 학년·단원의 위계성과 계열성에 적합한 학습내용을 선정 조직하기 위한 계획을 수립한다.

#### • 화법수업 자료계획

교사는 화법수업에서 학생들에게 유의미한 학습이 일어날 수 있도록 다양한 학습자료와 필요한 자원활용을 계획하며, 필요한 경우 교과서에 제시된 제재나 활동을 재구성하거나 대안적인 자료의 활용에 대한 계획을 수립한다.

화법 '수업설계' 영역은 교사가 갖추고 있는 전문적 지식과 수행능력을 토대로 유의미한 수업 실천으로 전환시키기 위한 준비단계를 말한다.

'학습중심 요소'에는 '학생의 상호작용을 위한 시·공간 환경 조성'과 '자율적이고 효율적인 소통의 규칙과 절차'를 추출해 볼 수 있다.

첫째, '학생의 상호작용을 위한 시·공간 환경 조성'은 화법수업이 다른 수업에 비해 시간과 공간적 제약이 큰 만큼, 이에 대한 우선적 조치가 필요함을 강조한 것이다. 교사는 화법수업을 설계할 때 가능한 많은 학생이 화법능력을 신장할 수 있는 기회를 갖도록 시간을 조정하고 배분한다. 또한 화법수업에 적절하게 교실 공간, 자리 및 시설물 등을 적절히 배치한



다. 화법수업은 그 특성상 지식을 제 자리에서 주고받는 데 머무를 수 없다. 교사는 정해진 수업시간과 한정된 교실영역 속에서 다양한 방식의 화법활동을 제공하기 위해서 효율적으로 시·공간적 환경을 설계해 놓아야 한다.

둘째, ‘자율적이고 효율적인 소통의 규칙과 절차’는 화법수업을 위한 언어적 환경을 마련하는 것이다. 화법수업은 다른 수업보다도 학생들의 언어적 상호작용이 강조되므로, 자칫 화법수업이 산만해지기 쉬운 것이 사실이다. 이때 교사는 일정한 소통 규칙과 절차를 마련하여, 공정하고 평등하게 학생들을 지도하고 돌출되는 학생의 문제행동에 적절히 대처해야 한다<sup>10)</sup>.

‘교수중심 요소’에는 ‘화법수업 절차 및 방법계획’, ‘화법 평가계획’을 들 수 있다. 첫째, 교사는 학습목표 도달에 적절한 화법수업의 일반적 절차와 교수학습 모형을 이해하여, 이에 적절한 수업의 절차에 대한 계획을 수립해야 한다. 이와 함께 교사는 학생들에게 유의미한 학습경험이 되도록 학습활동을 구안하고, 이를 효율적으로 이끌 수 있는 교수방법을 미리 계획해 놓아야 한다. 둘째, 교사는 화법내용과 학습자에 대한 이해를 바탕으로 학습목표를 중심으로 한 다양한 평가방법과 평가결과 활용방안을 마련해야 한다. 특히 교사들이 화법수행의 평가상의 어려움이 크다고 밝히고 있는 만큼, 평가 내용과 방법, 도구에 걸쳐 철저한 준비가 요구된다. 또한 수업개선을 가져올 수 있는 평가결과 활용계획도 미리 수립해 놓아야 한다. 평가는 학생들에게 자신의 학습성취에 대한 피드백을 제공하고 교사에게는 교수활동의 효과성에 대해 반성할 기회와 더불어, 차후 수업계획을 개선하는 데 도움이 되는 정보를 제공하기 때문이다.

‘내용중심 요소’에는 ‘화법 수업목표와 내용선정’, ‘화법수업 자료계획’을 들 수 있다. 첫째, 교사는 국어과 목표와 화법 수업목표, 학습에 참여하는 학생, 학습내용에 대한 이해를 바탕으로 학습목표를 설정하고, 위계성과 계열성을 고려하여 학습내용을 선정하는 계획을 수립한다. 둘째, 교사는 학생들에게 유의미한 학습이 일어날 수 있도록 다양한 학습자료 활용계획을 수립한다. 교수학습 자료와 매체는 학생들이 유의미한 학습에 참여할 수 있도록 지원하는 것이어야 한다. 교육과정과 교육목표, 교과서의 확인과 검토, 교사의 역할과 책임 확인, 학생특성의 이해, 실천가능성의 검토를 통해 화법학습 과제를 덧붙이거나 덜어내거나 또는 다른 내용으로 대체하여 새롭게 재구성한다.

10) 효율적이고 자연스러운 소통의 규칙과 절차는 하루아침에 완성되지 않으며, 교실 구성원 사이의 적응과 숙달 과정이 요구된다. 따라서 교사는 계획성 있게 서서히 학생들이 소통 규칙과 절차에 익숙해지도록 지속적인 지도를 해야 한다. 교사가 소통 절차와 규칙을 마련하여 학습을 효율적으로 운영하면, 불필요한 혼란을 줄여 학생들이 각자 학습과제에 몰입할 수 있으며, 좀 더 바람직한 국어 수행결과를 산출해 낼 수 있다.

## 다. 화법 '수업실행' 영역과 내용요소

### I. 학습중심 요소

#### • 학생의 언어적 상호작용 촉진

교사는 교사-학생 간 또는 학생 상호간에 언어적 의사소통이 활발히 일어나도록 다양하고 적절한 수준의 질문을 사용하고, 능동적이고 적극적인 참여를 조장하며, 가능한 많은 학생들이 학습기회를 최대화할 수 있도록 지도한다.

#### • 학생의 학습동기 유발

교사는 학생들의 발화의욕을 고취시키고, 화법수업에 영향을 주는 다양한 요소들을 고려하여 학생들의 학습동기를 유발한다.

### II. 교수중심 요소

#### • 다양하고 적절한 화법 수업전략

교사는 화법수업 전반을 통해 학습목표, 학습내용, 학생의 특성과 요구에 부합하는 다양하고 적절한 교수기법과 전략을 사용한다. 수업 방법 및 특성에 따라 학생집단을 적절하게 구성하여 운영하며, 수업단계, 상황에 따라 적절한 교수매체를 활용한다.

#### • 화법 수업계획의 실천과 유연한 상황 대처

교사는 화법 수업설계에서 수립한 수업계획을 실행에 옮기되 수업상황에서 예기치 못한 사태가 발생했을 때 적절히 대응하고, 수업에서 요구되는 주요 변화와 계획을 효율적으로 수정하며 예기치 않게 발생한 학습기회를 적극 활용한다.

#### • 화법 평가실행

교사는 수업설계 단계에서 수립한 평가계획에 따라 학생의 국어수행능력을 평가하며, 학생의 자기평가와 동료평가를 효율적으로 실행시킨다.

### III. 내용중심 요소

#### • 화법 학습목표와 학습활동 관련

교사는 화법수업에서 의도한 학습목표와 학생들이 실제로 참여하는 학습활동을 유기적으로 관련짓는다.

#### • 화법교과서 및 자료활용

교사는 화법수업 전반에서 교과서를 적절히 활용하되, 유의미한 학습기회를 줄 수 있다고 판단될 때 수업단계, 활동특성에 따라 적합한 자료를 활용한다.

화법 '수업실행'은 교사의 실제 수업운영 능력을 평가하는 영역으로, 수업평가의 핵심이라 할 수 있다. 이 영역은 교사의 수업기획과 구성능력이 실제 수업운영 능력으로 실현되는 양상을 살피는 것이다.

'학습중심 요소'로 '학생의 언어적 상호작용 촉진', '학생의 학습동기 유발'을 들 수 있다. 첫째, 화법수업은 교사와 학생 간, 학생 상호간에 언어적 의사소통이 활발하게 일어나야 하므로, 교사의 언어사용 촉진이 수업의 성패를 결정짓는 중요한 요소가 된다. 둘째, '학생의 학습동기 유발'은 학생이 자발적이고 주체적인 상호작용 참여를 조성하기 위해 교사가 학습

목표와 내용, 학생들의 언어 발달수준과 언어경험, 언어문화 등 수업에 영향을 주는 여러 요소들을 고려하여 학생을 독려하는 능력을 말한다.

‘교수중심 요소’는 ‘다양하고 적절한 화법 수업전략’, ‘화법 수업계획의 실천과 유연한 상황대처’, ‘화법평가실행’을 중심으로 살필 수 있다. 첫째, 교사는 수업 중에 다양한 교수기법과 수업전략을 적절히 사용해야 한다. 이러한 교수기법과 전략은 수업전반을 통해 학습목표, 학습내용, 학생의 발달수준과 특성에 맞아야 한다. 수업 중 사용하는 교수기법과 전략에 따라 학생집단을 적절하게 구성하여 운영하며 적절한 교수매체를 활용해야 한다. 둘째, 실제 화법수업 상황에서는 수업설계에서 예기치 못한 문제가 종종 발생한다.

예를 들면, 학습에 소요되는 시간, 학생들의 흥미, 매체활용 등에서 생각하지 못한 문제가 나타날 수 있다. 이때 교사는 이에 적절히 대응하여 수업상황에서 도출되는 요구에 따라 수업설계에서 계획한 내용을 적절히 수정하여 수업을 진행하여야 한다. 더 나아가서는 예기치 않게 발생한 학습기회를 적극적으로 활용할 수 있어야 한다.

셋째, 교사는 학생의 화법수행능력을 평가하여 학생의 학습목표 도달 여부를 확인하는 것은 물론, 교수·학습 과정의 효과와 문제점을 파악해야 한다. 화법수업의 상황에서 교사는 학습자가 실제로 무엇을 할 수 있는가를 일차적 평가의 대상으로 삼되 그 수행의 결과물뿐만 아니라 수행의 과정까지도 함께 평가해야 한다. 국어수행의 과정은 학생들의 동료평가와 자기평가를 통해 접근 가능하다. 교사는 이 점에 유의하여 국어수업을 진행하면서 학생들의 협동적 상호평가와 자기점검활동이 효율적으로 이루어질 수 있도록 안내해야 한다.

‘내용중심 요소’는 ‘화법 학습목표와 학습활동 관련’, ‘화법교과서 및 자료활용’을 들 수 있다. 첫째, 교사는 학습목표를 달성하기 위해 다양한 학습경험을 제공해야 하는데, 학습경험은 학습활동으로 구현된다. 화법수업은 여러 변수에 의해 수업설계대로 운용되지 못한 채, 학습활동들이 분절적으로 진행되기 쉽다. 즉 수업이 끝난 후 학생들은 다양한 학습활동에 참여는 했지만, 자신들이 무엇을 위해 그러한 학습활동을 했는지 알지 못하고 나아가 학습목표에 도달하지 못한 경우가 많다. 따라서 교사는 학생들에게 학습활동의 시작 전에 학습활동을 왜 하는지 설명하고, 학습활동이 끝난 후 학습활동의 결과를 정리해주어야 한다. 둘째, 적절한 교과서와 자료의 활용은 수업의 효과를 배가한다. 교사는 수업 전반에서 교과서를 적절히 활용하되, 유의미한 학습기회를 제공하거나 학생들의 학습동기와 흥미를 불러일으키고 학생들의 학습효과를 높이기 위해 필요하다고 판단될 때 수업단계와 활동특성에 적합한 학습자료를 마련해 활용해야 한다.

## 라. 화법 '수업분석' 영역과 내용요소

### I. 학습중심 요소

#### • 학생평가 결과분석

교사는 학생평가 결과를 활용하여 수업효과를 분석하고 차후 수업 계획 및 전략을 개선하며, 학생과 학부모 등 다양한 청중과 의사소통한다.

### II. 교수중심 요소

#### • 화법수업에 대한 반성

교사는 자신 혹은 교과 전문가나 동료교사를 통해 수업을 객관적으로 평가하여 강점과 약점을 정확하게 파악하고, 이를 화법수업 개선에 활용한다.

### III. 내용중심 요소

#### • 화법교육 관련 지식개발 노력

교사는 수업에 필요한 화법교육에 대한 지식 향상을 위해 부단히 노력하고, 교과연구자, 동료교사와 협력하여 지식과 정보를 공유한다.

화법 '수업분석' 영역은 수업실행 후 수업을 점검함으로써 수업개선을 위한 토대를 마련하는 단계이다.

'학습중심 요소'로 '학생평가 결과분석'을 들 수 있다. 수업에서 학생의 화법능력을 평가하는 이유 중 하나는 교수·학습 과정의 효과와 문제점을 파악하고 더 적절한 학생의 지도의 방법을 모색하기 위함이다. 이를 위해 교사, 학생, 학부모 등 교육의 주체들은 함께 협력하고 수업 과정과 평가에 대해 긴밀히 소통한다.

'교수중심 요소'로 '화법수업에 대한 반성'을 들 수 있다. 이는 교사가 자신의 수업을 반성하여 그 효과를 평가하고, 향후 교수활동 개선의 자료로 활용하는 것과 관련된 요소이다.

'내용중심 요소'는 '화법교육 관련 지식개발 노력'을 들 수 있다. 국어과 교육은 교육과정의 수시개정 및 언어문화의 지속적 변화에 따라 화법학습 내용과 방법 면에서 확장 변화한다. 따라서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 탐구와 연구의 자세가 요청된다. 이러한 연구활동은 동료교사와의 협의를 통해 강화되므로 지속적인 전문성 발달노력을 이들과 함께 기울일 필요가 있다.

## IV. 화법수업의 평가영역과 내용요소의 의의와 활용

앞 장에서 화법수업의 평가영역과 그에 따른 내용요소를 제안하였다. 이러한 영역설정과 내용요소 제시는 다음의 측면에서 의의를 지닌다.

첫째, 화법수업의 특성을 반영한 수업평가의 영역과 내용요소라는 점이다. 수업은 학생의 학습측면, 교사의 교수측면, 교과와 내용측면이 유기적으로 구성되는 과정이므로 이를 중심으로 그 평가요소를 설정하는 것은 의미가 있다. 특히 이 연구에서는 화법수업의 경우 학생 중심수업의 특성이 두드러지므로, 이를 반영하여 학습·교수·내용 순으로 평가요소를 제시하였다.

둘째, 교사의 화법수업능력을 초점화하여 신장시킬 수 있다. 화법수업의 과정을 단계별로 영역화하고 또한 그 영역을 다시 학습, 교수, 내용 중심요소로 추출한 것은 교사가 자신의 수업이 가지는 강점과 약점을 파악하고 이를 개선하고자 할 때 도움이 된다. 수업을 단계별로 점검하고 개선할 수 있고, 또한 학습, 교수, 내용의 각 측면에서 살필 수 있도록 도와 줄 수 있다. 예컨대, 학습중심 요소를 중심으로 수업 전, 중, 후 과정을 연계하여 이들 요소를 점검할 수 있다. 즉 수업평가의 도달점을 체계적으로 확인하고, 수업평가의 계속성과 계획성을 점검하며, 수업평가와 수업개선의 연계를 강화할 수 있다.

훌륭한 화법수업의 평가영역과 내용요소를 마련하는 일은, 우선 화법교과의 역할에 대한 관점을 분명히 하는 데서 시작될 것이다. 거기에는 현재 학습자들이 처한 상황과 각계각층의 화법교육에 대한 요구들을 살피고 반영해야 한다. 전문성 있는 화법수업의 평가영역과 내용요소를 제시하는 일은 분석기준이 가지는 항목별 분절성과 수업의 실행이라는 통합성의 대립에서부터 큰 어려움을 갖는 게 사실이다. 수업에서 교사들은 교육적 목표의 요구들 속에서 적절한 균형감각을 갖추어야 하며, 이는 학생과 교육환경을 정확하게 파악해야만 성취될 수 있다. 화법수업을 담당하는 교사들의 전문성 있는 판단들은 수업장면에서 어떤 즉흥적인 미묘한 능력으로 나타나기도 한다. 숙련된 교사의 수업실행은 학생의 학습형성에서, 셀 수 없이 많은 의사결정 과정 속에서 직접 체험함으로 습득된 부분도 있다.

따라서 이 연구에서 제시한 평가영역과 내용요소는 화법수업의 다양화된 접근방식 중에 하나라고 할 수 있다. 즉 전문성 있는 화법교사가 지니는 가지각색의 사람들을 대하면서 키워온 전문적 선택, 그들의 역할에서 비롯된 경험, 배경, 실행 맥락 같은 요인들은 분명 중요하다. 그래서 본 고에서 제시된 평가 요소들은 어디까지나 학생의 학습을 촉진하는 숙련된 화법교사들이 행할 수 있는 가능성 있는 수업활동들을 나타낸 것이지, 항목의 전부를 이행해야 한다거나 반드시 지켜야할 규범으로 제시한 것은 아니다.

전문성 있는 화법수업을 행하는 교사들이 알고 있는 것과 할 수 있어야 하는 것을 철저히 해부하여 평가요소를 작성하려는 그 어떤 시도도, 어떤 연구범위로도 실제수업이 어떻게 진행되는지 통합적인 본연의 그 성질을 제대로 나타낼 수는 없다. 다만, 숙련된 수업은 다양한 형식들로 나타나며, 출발점부터 이러한 특정 평가요소들과 설명들을 표현하는 데 단일한 방법이 있는 것이 아니라는 사실만은 분명하다. 따라서 숙련된 화법수업을 보는 평가요소들은 교사의 수업행위의 가치를 단선적 서열화나 분절화, 등급화를 의도하지 않으며, 각각의 평가

요소들이 똑같은 비중으로 중요함을 의미하지도 않는다.

교사는 전문적 직업이다. 전문직으로서 교사상에는 기술적 숙달자 모델과 반성적 실천가의 두 종류의 모습이 존재한다. 기술적 숙달자는 확실성을 넓혀가며 자신의 일을 수행하는데 비해, 반성적 실천가는 다의적 의미의 복잡함이나 풍부함을 해명하면서 불확실성에 발을 디디면서 자신의 일을 전개한다. 화법수업에서 교사의 행위에도 이러한 두 가지 측면이 동시에 작용할 것이다. 교육내용으로서 음성언어 그 자체가 사회적인 말과 체계로서 확실성의 측면이 있는가 하면, 개개인의 언어 체계, 활동, 작용이라고 하는 불확실성의 측면을 동시에 가지고 있다. 그러므로 교사는 확실성을 확대시키는 기술적 숙달자로서의 능력과 불확실성에 발을 디디는 반성적 실천가로서 능력을 겸비할 필요가 있다.

즉 화법수업의 전문성을 신장시키기 위해서는 양면적 접근이 필요한데, 그것은 화법에 대한 지식과 기능에 대한 확실한 인식과 실천적 수업국면에서 수행되는 화법교사의 수업전략이라고 할 수 있겠다. 물론 이러한 양 측면은 서로 긴밀한 상호작용 속에서 교사의 화법수업능력의 신장으로 이어질 것이다.

지금까지 이 연구에서는 국어과 수업평가기준을 토대로 듣기, 말하기 영역을 포함한 화법 영역에 맞는 평가영역과 내용요소를 설정하고 화법수업활동에 관하여 논의하였다. 화법수업 평가 실행을 실질적으로 뒷받침하기 위해서는 구체적인 평가 절차 및 방법 등을 포함하는 구체적인 안내가 제시되어야 하는데, 이는 후속 연구로 답하고자 한다.

## 참 고 문 헌

- 교육부 (1998). **국어과 교육과정**. 대한교과서주식회사.
- 노은희 (2006). 국어과 선택과목 ‘화법’ 교육과정의 개발 방향. **상명대교육연구소 학술대회 자료집**, 23-33.
- 서현석 (2005). **말하기·듣기 수업 과정 연구**. 박이정.
- 서현석 (2005) ‘인격적 지식’ 구성을 위한 국어수업. **청람어문교육연구**, 33, 1-27.
- 신헌재 (2005). 국어 수업 관찰과 비평의 방향. **한국초등국어교육**, 27.
- 윤희원 (2002). 말하기·듣기 교수·학습의 지향과 과제. **국어교과교육연구**, 3, 1-11.
- 이도영 (2005). 말하기 듣기 수업 평가기준 마련을 위한 시론. **한국초등국어교육**, 27, 21-44.
- 이문규 (2002). 화법의 개념과 화법교육의 방향. **어문학 교육**, 25, 343-364.
- 이복자 (2002). 말하기·듣기 교육의 교육현장의 문제점과 해결방안. **국어교과교육연구**, 3, 43-79.
- 이재승 (2005). 국어 수업평가의 기준. **초등국어교육연구**, 5.
- 이주섭 외 (2002). **국어과 교육 내실화 방안 연구: 좋은 수업사례에 대한 질적 접근**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2002- 4-2.
- 이창덕 (2005). 고교 화법 교육과정의 문제와 개선 방향. **화법 연구**, 8, 51-70.
- 이충우 (2005). 국어과 교사의 국어지식 영역 평가 전문성 기준과 모형. **국어교육**, 117.
- 임찬빈 외 (2004). **수업 평가기준 개발연구(I)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2004-5.
- 임찬빈 외 (2005). **수업 평가기준 개발연구(II)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2005-3.
- 임찬빈 외 (2006). **수업 평가기준 개발연구(III)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-3.
- 임철성 (2005). 중등학교 듣기·말하기 교육과정의 교육내용 고찰. **화법 연구**, 8, 71-99.
- 전은주 (2002). 말하기 학습활동의 특성과 유형. **국어교과교육연구**, 3, 13-41.
- 전은주, 옥현진 (1997). 말하기·듣기에 대한 인식과 지도 실태조사. **97국어교육연구소 학술대회 자료집**.
- 천경록 (2005). 국어과 교사의 읽기 영역 평가 전문성 기준과 모형. **국어교육**, 117.
- Bransford, J. D., Franks, J. J., Vye, N. J., & Sherwood, R. D. (1989). New approaches to instruction: Because Wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning*, 470-495. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grade K-8*. MA: A Viacom Company.

Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 31-35.

Flood, J, Lapp, D., Squire, J. R., & Jensen, J. M. (2003). *Handbook of Research on Teaching English Language Arts*. IRA & NCTE.

NBPTS (2003). *Early Adolescence/English Language Arts Standards(for teacher of students ages 11-15)*. (2nd ed.).

NPEAT (2001). *NCTE/NCATE Research Project on the Assessment of the preparation of Teachers English language Arts*. NPEAT project 1, 4, 5.

• 논문 접수 : 2007년 4월 15일 / 수정본 접수 : 2007년 10월 12일 / 게재 승인 : 2007년 10월 15일



## ABSTRACT

### A Study on the Evaluation Standards for Speech Communication Teaching

Eun-Hee Noh(Associate Research Fellow, Korea Institute of Curriculum & Evaluation)

Hyun-Seok Seo(Adjunct Professor, Korea National University of Education)

The purpose of this study is to development of the evaluation standards for speech communication teaching. Speech communication teaching has some property, differ from other subject teaching, and demands the specific evaluation standards for itself. Because it reflect a characteristic of speaking-listening. In this study, we consider the properties of the structural elements of speech communication teaching in school education, which are instructor, learner and the contents of speech communication instruction. And we investigate the recognitions of teachers and students on speech communication teaching through doing the survey. If teacher put the contents of teaching into practice with the evaluation standards for speech communication teaching, the speech communication abilities of student can be efficiently improved. This study provides the evaluation standards, that make a improvement of the abilities of teacher in speech communication teaching.

Key Words : teaching evaluation standards, speech communication teaching, the teaching abilities in speech communication instruction, the evaluation standards for speech communication teaching

