

담화과정으로서의 언어 네 기능과 담화 중심의 언어지도*

김진완**

I. 서론

현대 영어교육에 있어서, 특히 언어 네 기능에 있어서 의사소통의 개념이 중요한 역할을 하기 때문에 효과적인 영어교육을 위한 담화(discourse)의 개념이 영어교육 연구에서 관심의 대상이 되고 있다. 특히, 영어교육에 있어서 언어 네 기능, 즉 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 대한 교육은 언어습득과 직결되기 때문에 언어 네 기능을 담화과정(discourse processing)의 관점에서 연구해서 효과적인 담화중심의 지도방법을 제시할 필요가 있다. Celce-Murcia와 Olshtain(2000)도 언어 메시지의 텍스트 측면인 담화 이론의 관점과 언어 메시지의 상황적인 측면인 화용론(pragmatics)의 관점에서 통합적으로 언어를 분석하고 영어교육에 적용하려는 연구가 필요하다고 역설하고 있다.

또한, 담화에 대한 정의를 내리는 데에 있어서 두 가지 관점을 살펴보면, 한 문장 이상으로 구성된 일관성 있는 언어 단위를 담화로 정의하는 형태적인 관점과 사용되고 있는 언어를 담화로 정의하는 기능적인 관점이 있는데(Schiffrin, 1994), Celce-Murcia와 Olshtain(2000)는 이 두 가지 관점을 통합하여 형태와 의미의 내적 관계를 지니고 있으며 외적인 의사소통기능이나 목적 및 담화 참여자와 관련이 있는 일관성이 있는 음성 및 문자 언어를 담화로 정의하고 있다.

이러한 관점에서 보면, 실제 영어교육에 있어서 먼저 학습자로 하여금 언어 네 기능, 즉 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기의 과정을 담화과정으로 이해하도록 지도하는 일이 필요하며, 이것을 바탕으로 네 기능에 대한 효율적인 지도방법을 모색하는 일이 매우 중요하다. 본 연구는 이러한 언어 네 기능의 담화과정에 초점을 두고, 먼저 영어교육에 있어서 담화의 정의와 종류를 조명하고, 다음으로 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 네 기능의 담화 과정을 상향과정과 하향과정의 상호작용 측면에서 살펴본 다음, 적용 가능한 언어 네 기능의 지도방법을 심층적으로 분석하며 특히 언어 네 기능의 통합적인 지도방안의 관점을 강조할 것이다.

* 본 연구는 2003년도 서울대학교 사범대학 발전기금 지원으로 이루어졌음

** 서울대학교 영어교육과

II. 담화에 대한 정의와 종류

영어교육 연구에서 중요한 담화의 개념을 영어교육에 효과적으로 적용시키기 위해서는 먼저 본질적인 개념을 정확하게 정의할 필요가 있으며, 그에 따른 담화의 종류도 분류할 필요가 있다.

1. 담화에 대한 정의

담화를 정의하는 방법에는 언어형태적인 측면과 언어기능적인 측면에서 담화를 정의하는 두 가지 전통적인 방법이 있다. 다시 말해서, 언어형태적인 측면에서의 담화는 한 문장 이상으로 구성되어 있는 일관성 있는 하나의 언어 단위를 말하며, 언어기능적인 측면에서의 담화는 실제 사용되는 언어를 말한다(Schiffrin, 1994). 그러나 각각의 정의로서는 담화를 설명하기에 불충분하다고 Celce-Murcia와 Olshtain(2000)은 지적하고 있는데, 언어형태적인 측면에서 보면 문맥에 따라 담화가 하나 또는 두 개의 단어로 이루어질 수 있고 소설과 같은 긴 글에서는 수백 수천의 단어가 하나의 담화를 이룰 수 있기 때문에 문장이라는 개념이 적절하지 못하기 때문이며, 언어기능적인 측면에서 보더라도 사용되는 언어라는 개념이 너무 일반적이고 포괄적이며 이미 언어가 무엇으로 구성되어 있는지 알고 있고 그 언어의 요소를 사용하는 한 예를 담화라고 진제하고 있어서 그 의미가 거의 없기 때문이다.

따라서, 담화를 정의하는 가장 좋은 방법으로 언어형태적인 측면과 언어기능적인 측면을 통합해서 담화를 정의하는 Celce-Murcia와 Olshtain(2000)의 통합적인 정의 방법이 사용되고 있다. 즉, 담화란 외적인 의사소통기능이나 목적 및 담화 참여자와 일관성 있게 관련되도록 만드는 형태와 의미의 내적 관계를 지니고 있는 음성 및 문자 언어의 한 예라고 정의하고 있다. 따라서 담화가 이루어지고 있는 맥락과 참여자, 관련 있는 모든 상황적, 사회적, 문화적 요소를 고려할 때에만 비로소 외적인 언어기능 및 의사소통 목적이 적절하게 결정될 수 있다는 것이다. 이러한 담화의 관점에서, 말하고 글을 쓸 때 발견되는 언어적인 규칙뿐만 아니라 메시지의 표현과 이해에 영향을 주는 사회적 문화적 의미를 분석함으로써 담화를 연구할 수 있는 것이다.

한편, 거시적 의미의 담화는 Foucault(1980)가 말한 지식의 문화적 영역으로 정의될 수 있는데, 여기에서 담화란 단순히 한 문장 이상의 텍스트나 대화의 흐름을 말하는 것이 아니라 우리의 사회적 행위를 규정하는 기호 및 관계의 문화적 복합체를 담화로 정의하고 있다. 모든 담화분석가들이 이러한 관점을 따르는 것은 아니지만 이와 같은 거시적인 측면에서도 하나의 담화패턴이 관찰될 수 있으며 맥락(context)이 중요한 요소

로 작용한다는 점은 Celce-Murcia와 Olshtain(2000)의 통합적인 정의 방법과 일치하고 있다. 단지 권력(power), 가치체계(value system) 및 사회적 위상과 같은 광범위하고 추상적인 담화의 거시적 구조에 비해서, 담화의 미시적 수준은 더 구체적인 특질을 지닐 뿐이다. 이와 같이 언어를 사용한다는 것은 음성 및 문자를 통한 의사소통 상호작용의 맥락에서 담화를 표현하고 이해하는 능력을 의미하기 때문에 언어학습 및 지도방법에 있어서 담화라는 개념이 중심적인 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

2. 담화의 종류

담화는 여러 가지 방법으로 분류될 수 있는데, 먼저 문자 및 음성 텍스트로 구분되는 문자/음성의 차원이 있다(Celce-Murcia & Olshtain, 2000). 또한 이 두 가지 텍스트는 레지스터(register: 격식의 정도) 또는 장르(genre: 의사소통 목적, 청중 및 관례적 스타일)에 따라서 세분될 수 있다. 또한 담화는 상호작용에 따라서 독백적(monologic) 또는 대화적(dialogic)으로 세분될 수 있는데, 어떤 담화는 주로 독백적(monologic)인데 이것은 화자 혹은 작가가 거의 상호작용이 없이 담화를 만드는 경우이며, 어떤 담화는 대화적(dialogic)인데 이것은 두 사람 이상이 서로 상호작용하며 담화를 함께 만들어가는 경우이다. 또한 말과 글의 차이는 각각에 작용되는 물리적인 과정이 다르기 때문에 Hymes(1967)가 말한 언어통로(channel) 혹은 언어매개(medium)로 구분될 수 있는데, 말해지기로 의도된 문자언어도 있고 읽혀지기로 의도된 음성언어도 있기 때문에 이러한 구분은 레지스터 및 장르와 상호관련이 있음을 알 수 있다(<표 1> 참조).

<표 1> The Oral-literacy Continuum (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 5)

		CHANNEL	
		SPOKEN	WRITTEN
LITERACY	ORATE	e.g., conversation	e.g., informal letters, drama, poetry
	LITERATE	e.g., lectures, sermons, speeches	e.g., expository essays, articles

또한, 계획적(planned) 또는 비계획적(unplanned)으로 구분될 수 있는 담화계획의 차원에서 담화의 종류를 생각할 수 있는데(Ochs, 1979), 비계획적인 담화는 대부분의 대화와 비격식적인 노트 및 편지와 같은 문자 텍스트를 포함하며, 계획적인 담화는 준비된 연설이나 설교와 같은 음성담화 및 편집되거나 출판된 문자 텍스트를 포함한다. 거의

대부분의 일상적인 상호작용은 그것이 문자언어이건 음성언어이건 익숙한 상황에서 일어나며 이때 참여자는 사회적인 관례와 맥락적인 정보에 절대적으로 의존하기 때문에, 이러한 종류의 담화는 문맥의존적인(context-embedded) 것으로 생각할 수 있으며 주로 'orate/spoken' 담화나 'orate/written' 담화와 관련이 있다. 반면, 대부분의 문자담화와 어떤 음성담화는 즉각적인 물리적 맥락에서 벗어나 추상적이고 개념적인 수준에서 다루어지기 때문에, 이러한 종류의 담화는 문맥축소적인(context-reduced) 것으로 생각할 수 있으며 이때 담화 사용자는 문맥이 부분적으로 익숙하지 않고 즉각적으로 접근할 수 없기 때문에 언어기호 및 장르유형에 의존할 필요가 있다. 따라서, 일반적으로 계획적인 담화는 문맥축소적이며 비계획적인 담화는 문맥의존적이라고 말할 수 있다.

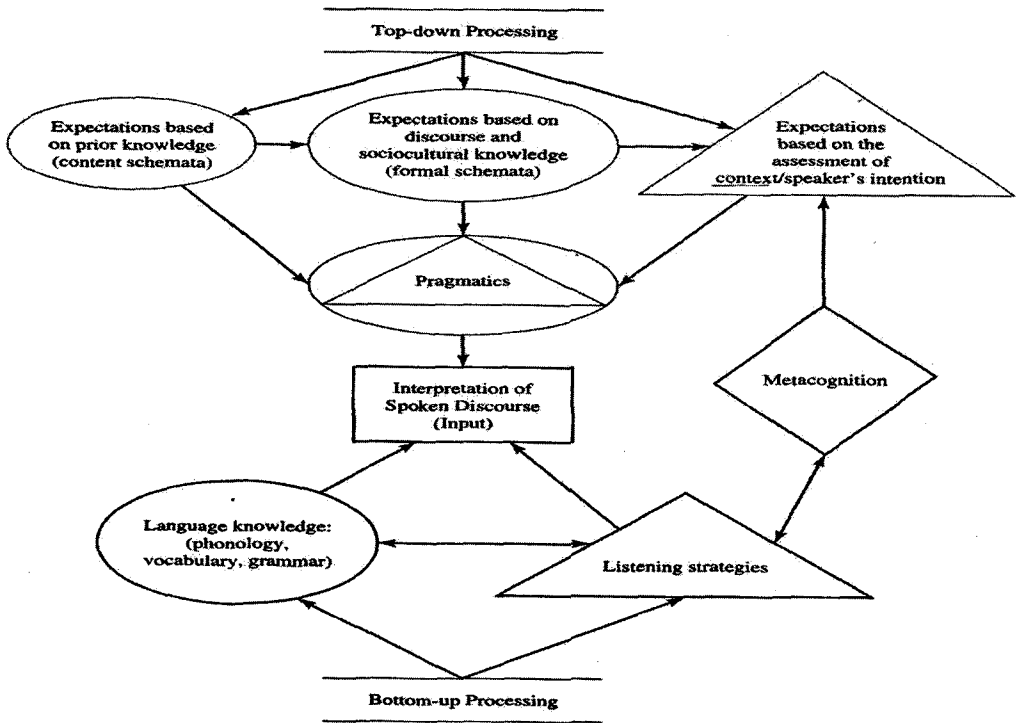
또한, 담화는 Brown과 Yule(1983)이 언급한 거래적인(transactional) 담화와 상호작용적인(interactional) 담화의 차원으로 구분될 수도 있는데, 거래적인 담화는 주로 정보를 교환하거나 물건과 서비스를 교환하는 것을 포함하며, 상호작용적인 담화는 사회적인 관계 및 정체성을 유지시키며 화자나 작가의 태도를 표현하는 언어사용을 말한다. 음성 및 문자담화의 구분을 예외로 하면 대부분의 담화는 엄격한 이분법적인 구분보다도 하나의 연속체(continuum)의 성격을 지닌다. 예를 들면, 한 화자가 주도적인 대화에 있어서는 어느 정도 독백적인(monologic) 성격을 지니며 친구에게 보내는 편지는 상호작용적이며 동시에 거래적인 성격을 지닐 수 있다는 것이다. 따라서 능숙한 언어사용자는 자신의 필요에 따라서 다른 담화유형 및 목적을 조절할 수 있는 지식과 기술을 발달시킬 수 있다는 것이다.

III. 담화과정으로서의 언어 네 기능

1. 듣기 담화과정

Anderson과 Lynch(1988)의 듣기과정 모형에 의하면, 듣기는 하향적인(top-down) 측면과 상향적인(bottom-up) 측면을 동시에 지니고 있다고 말한다. 듣기 담화과정을 제시한 <그림 1>에 나타나 있듯이, 하향적 듣기과정은 스키마 지식(schematic knowledge)과 맥락적 지식(contextual knowledge)에 대한 활성화를 포함하는데, 스키마 지식은 Carrell과 Eisterhold(1983)가 말한 두 종류의 사전지식(prior knowledge)인 내용스키마(content schema)와 형식스키마(formal schema)를 가리키는 것으로 주제에 대한 배경정보를 내용스키마라고 하며 서로 다른 장르, 주제, 목적에 따른 담화구조에 대한 지식을 형식스키마라고 한다. 한편, 맥락적 지식은 듣기상황에 대한 이해를 포함하는데, 참여자가 누구이며 어떤 배경이고 주제와 목적이 무엇인지를 평가하는 지식을 가리킨다.

이에 비해서, 상향적 듣기과정은 언어체계(음운, 문법, 어휘 등) 자체에 대한 사전지식을 포함하는데, 음운체계에 대한 지식은 청자로 하여금 단어를 구성하는 소리들을 음향적 신호로 구분할 수 있고 절을 구성하는 단어와 구를 억양체계에 의해 통합해서 이해할 수 있도록 만드는 지식을 말하며, 어휘지식은 청자로 하여금 구 안에서 단어를 인식하게 하는 지식을 말하고 문법 지식은 단어의 굴절을 인식하게 하고 또한 일관성(cohesion)과 연계성(coherence)이 있는 텍스트의 부분으로서 기능하고 있는 구나 절을 인식하게 만드는 지식을 말한다. 따라서 모든 종류의 언어분석은 듣기가 이루어지고 있을 때 담화 수준에서 이루어질 수 있다는 것이다. 특히, 구두 담화의 상향적 듣기과정은 그 과정 자체로만은 효과적으로 정확하게 이루어질 수 없고 청자로 하여금 담화를 이해할 수 있도록 만드는 하향적 과정과 함께 상호작용할 경우에만 의미 있는 듣기과정을 이룰 수 있기 때문에 하향적 듣기과정과 상향적 듣기과정의 상호작용은 듣기과정에서 필수적인 것이다.



<그림 1> 듣기 담화과정 (Listening: Speech Reception Framework)
(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 104)

Celce-Murcia와 Olshtain(2000)은 원어민과 능숙한 영어 학습자에게는 상향적 듣기과정이 자동적으로 이루어지지만 초보자나 능숙하지 못한 영어 학습자에게는 자동적으로 이루어지지 못하며 듣기에 있어서 심각한 문제의 원인이 될 수 있다고 지적한다. 이와 같이 자동적으로 이루어지지 않는 상향적 듣기과정을 보상하기 위해서는 그림 1에 나타나 있는 듣기전략과 상위인지(metacognition)를 활용할 필요가 있다. 듣기전략의 예로서는 진행되는 말 속에서 중요한 상세내용 찾아내기, 글의 요점 알아내기, 다음에 올 내용 추측하기 등이 있으며, 상위인지 역시 학습자가 사용하는 하나의 전략으로서 듣기에 대해서 계획하고 조정하고 검토하고 관리하는 것을 포함하며 학습자에게 듣기과정에 대한 개관을 제공한다.

따라서, 듣기 담화과정은 <그림 1>에서 보여주고 있듯이 스키마 지식과 맥락적 지식을 활성화시키는 하향적 과정과 언어체제에 대한 지식을 활성화시키는 상향적 과정이 상호 작용함으로써 또한 듣기전략과 상위인지 전략의 보상작용을 통해서 하나의 듣기과정이 이루어진다.

2. 읽기 담화과정

문자 텍스트를 이해하는 읽기 담화과정에서 독자(reader)는 세 가지 과업을 동시에 수행하는데, 먼저 문자기호를 인식함으로써 전달내용의 언어를 인지하는(decode) 과업을 수행하며, 또한 단어들의 조합에 의미를 부여함으로써 전달내용을 해석하는(interpret) 과업을 수행하며, 마지막으로 저자의 의도를 이해하는(understand) 과업을 수행한다. 따라서 이러한 읽기 담화과정은 본질적으로 저자(writer), 텍스트(text) 및 독자(reader) 간의 상호작용 과정으로 이해될 수 있다. Barnett(1989)의 읽기에 대한 심리언어 인지적 접근법(psycholinguistic-cognitive approach)은 학습자 중심이며 사전 배경지식인 스키마(schema)가 주요 개념이기 때문에, 과거의 전통적인 텍스트 자체의 특질에만 초점을 두는 것이 아니라 독자와 텍스트 간의 상호작용적이고 협동적인 관점에 초점을 두고 있다.

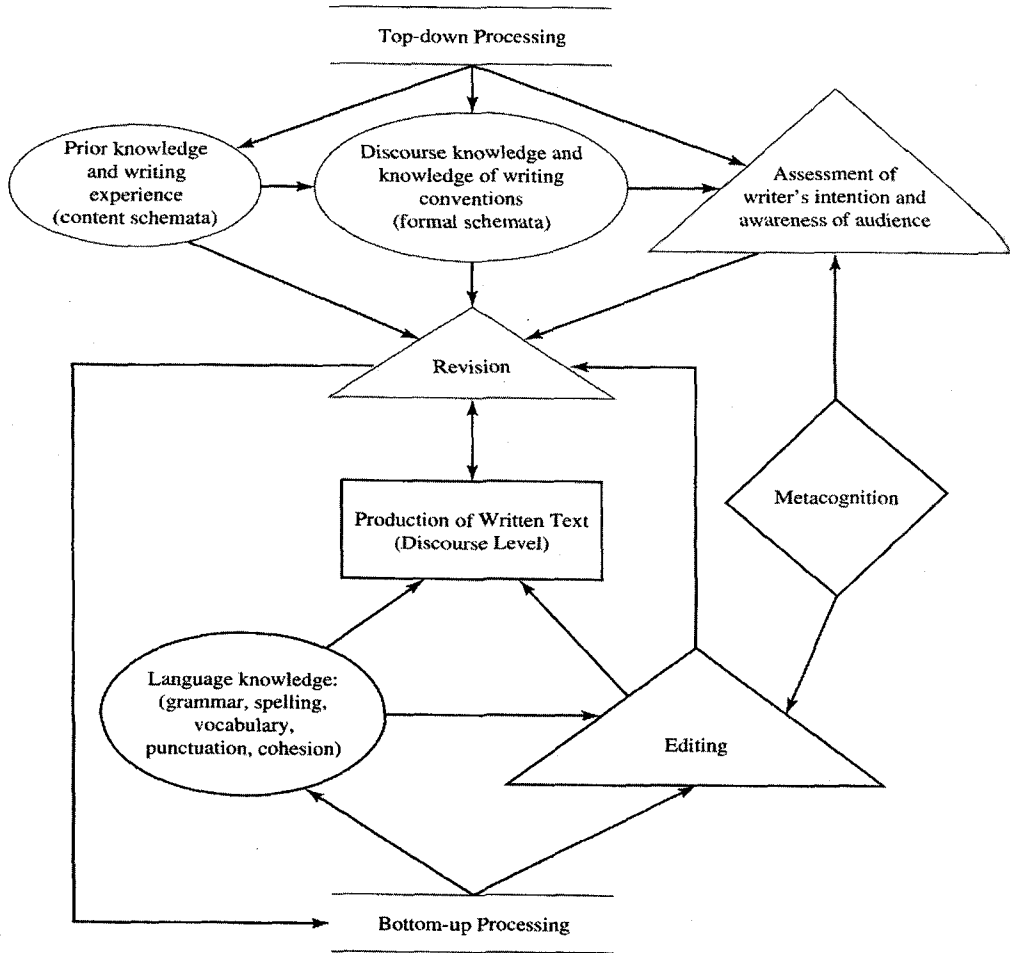
역사적으로 읽기과정에 대한 접근법은 상향적 읽기과정과 하향적 읽기과정으로 구분되어서 발전되어 왔는데, 상향적 읽기과정은 읽기 자체를 감각입력(sensory input)에서부터 시작해서 이해(comprehension)로 가는 데 있어서 고정된 순서로 이동하는 일련의 단계과정으로 보는 입장이며(Hudson, 1988), 하향적 읽기과정은 읽기 해석과정을 들어오는 정보에 대해 계속 변하는 가설의 연속체(continuum)로 보는 입장이다(Smith, 1988; Goodman, 1976). 최근에 들어서 읽기의 상호작용적 관점을 받아들여 읽기과정을 기술하는데 하향적 읽기과정과 상향적 읽기과정 두 가지의 통합과정으로 설

기 경험을 활용하며 글쓰기 통례(writing convention)에 대한 지식을 적용시키고 나아가 읽기 목적을 생각할 필요가 있으며, 또한 동시에 독자는 상향식 읽기과정을 통해 문자 텍스트를 해석하기 위해서 자신의 언어적 지식과 여러 가지 읽기책략을 활용할 필요가 있는 것이다. 다시 말해서, 문자 텍스트에 대한 적절한 해석과 이해를 성취하고 상호작용적인 읽기과정을 이루기 위해서는 이와 같은 두 과정의 효과적인 통합이 필요하다는 것이다. 따라서 서로 다른 텍스트에 따라서는 서로 다른 읽기과정의 통합을 요구하는데, 예를 들면 친숙하지 않은 텍스트는 하향식 읽기과정에 더욱 초점을 두어야 하며 반면에 언어적으로 어려운 텍스트는 상향식 읽기과정에 더욱 초점을 두어야 한다는 것이다. 이러한 관점에서, 학습자는 언어 및 내용의 부족을 극복하기 위해서 개인적인 보상 책략을 찾아낼 수 있도록 두 가지 종류의 읽기과정에 대한 인식과 기술을 향상시킬 필요가 있다.

3. 쓰기 담화과정

담화 과정의 모형에 기초한 쓰기 과정은 읽기 과정과 공통된 부분이 많은데, 쓰기 과정에 있어서 언어 사용자는 먼저 문자 텍스트에 대한 사전 지식과 경험에서 출발하며 이것을 글에 대한 담화지식과 연결시키고 또한 쓰기에 관련된 목적과 의도와 연결시킨다. 글을 편집할 때 상향식 쓰기과정을 위해서 중요한 것은 언어 지식(language knowledge)이며 글을 수정할 때 쓰기 과정에서 중요한 것은 상위인지(metacognition)이다. 따라서 쓰기 과정은 작가(writer), 독자(reader) 및 텍스트가 서로 상호 작용하는 과정임을 알 수 있다.

쓰기 과정에서 독자(reader)를 위한 좋은 글이 되기 위해서는 작가가 독자의 스키마에 효과적으로 맞출 수 있는 작가 책임적인(writer-responsible) 글을 써야 한다. 따라서 <그림 3>에 나타나 있듯이, 작가는 독자의 내용 및 형식 스키마에 민감한 독자 중심의 글쓰기 과정을 수행해야 하기 때문에 쓰기 과정은 단선적인 글쓰기가 아니라 반복적인 순환과정의 복잡한 과정이어서 하나의 쓰기 산물(product)을 만들어 내는 것이 아니라, 다단계의 순환과정, 즉 문자 텍스트의 하향식 및 상향식 산물 간의 상호작용을 통해 수정되고 다시 쓰여 지는 하나의 과정(process)으로서의 쓰기라는 점이 중요하다.



<그림 3> 쓰기 담화과정 (Writing: Written Text Production Framework)
(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 144)

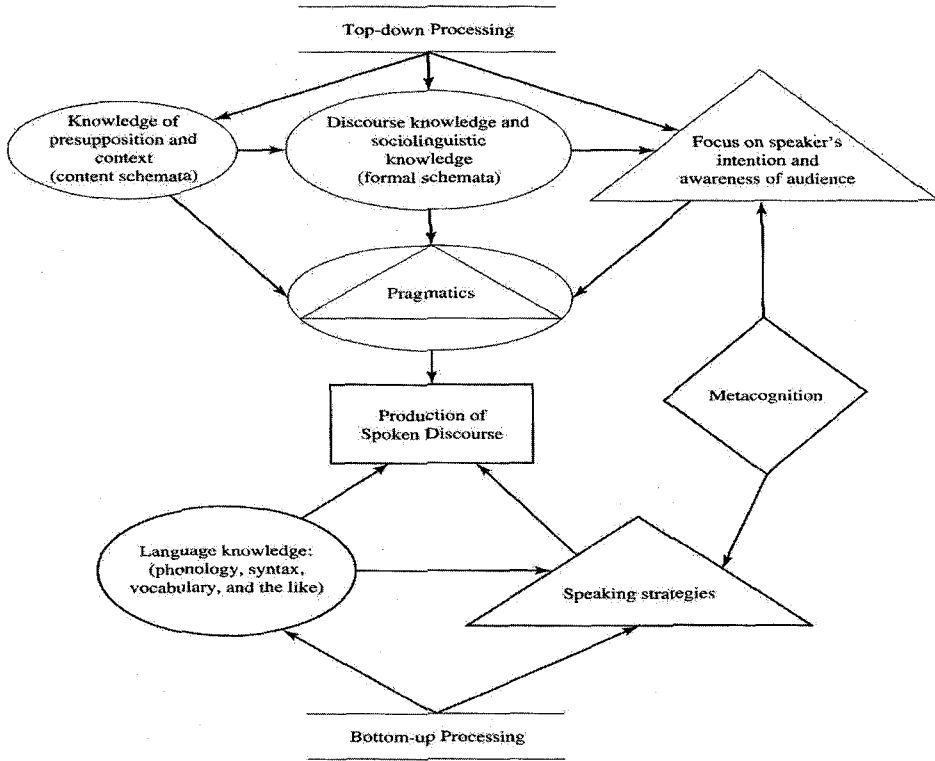
이와 같은 과정 중심 접근법(process approach)을 구체적으로 살펴보면, 규범적인 쓰기 결과보다 쓰기 과정을 더 중시하는 접근법으로서 영어 쓰기를 비단선적이고 생성적인 과정으로 보며, 이 과정을 통해서 작가는 원하는 의미에 접근하면서 자신의 생각을 발견하고 재조정한다는 것이다. 따라서 쓰기를 시작하기 전에 내용을 구상하고 자료를 수집하고 준비하는 쓰기 전 단계로 거쳐 직접 초고를 쓰는 쓰기 단계, 쓴 글을 읽어보고 수정을 하게 되는 쓰기 후 단계로 영어 쓰기 과정이 이루어진다. 즉, 글을 썼다가도 다시 수정하여 최종본 작성까지 이르거나 정보를 다시 수집하여 글을 수정하는 단계가

반복될 수 있는 순환적 과정으로 본다는 것이다. 따라서 글의 내용, 필자의 사고 과정 및 단계별 쓰기 과정에 초점을 둔다.

4. 말하기 담화과정

말하기 과정 역시 상호작용 의사소통 담화과정(discourse processing)으로 설명할 수 있는데, 먼저 화자(speaker)는 개인간 의사소통 행위를 할 때 대화상황, 참여자 및 예상 결과 등에 대한 전제(presupposition)를 고려하고 대화에 맞는 적절한 사회문화적 규칙에 대한 지식을 활용하며 의도된 전달내용에 초점을 두어 대화를 하게 된다. 따라서 화자는 자신의 언어지식과 말하기 기술 및 의사소통 전략을 활용해서 의사소통 의도가 실현될 수 있도록 대화의 상호작용을 유도한다는 것이다.

<그림 4>에서 보듯이, 말하기 과정은 대화를 수행하기 위해서 상황에 대한 내용 스키마와 사회적 담화적 형식 스키마를 활용하며 또한 동시에 언어적 지식과 말하기 전략을 통해서 음성담화의 산물을 선택하여 표현하는 상호작용적인 과정임을 알 수 있다. 이와 같이 많은 측면에 있어서, 말하기와 쓰기 과정은 담화의 표현과 관련이 있기 때문에 서로 유사한데, Hatch(1992)는 말하기와 쓰기를 구분할 수 있는 세 가지 측면으로 계획(planning), 문맥화(contextualization) 및 격식성(formality)을 언급하였다. 즉, 음성담화인 말하기는 전제와 사회문화적 규칙 및 화자의 의도에 의존은 하지만 문자담화인 쓰기에 비해서 계획성이 더 낮고 문맥화 및 비격식성에 있어서는 더 높은 특성을 지닌다는 것이다. 이것은 말하기 과정이 온라인에서 이루어지며 본질적으로 상호간의 특성을 지니기 때문이며, 음성 의사소통은 즉각적인 맥락(immediate context)과 화자와 청자가 공유하고 있는 지식에 절대적으로 의존하고 있어서 일반적으로 문자담화보다 더욱 문맥의존적인 특성을 지니고 있기 때문이다.



<그림 4> 말하기 담화과정 (Speaking: Speech Production Framework)
(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 167)

IV. 담화 중심의 언어기능 지도

1. 담화 중심의 듣기 지도

상호작용적인 듣기과정을 지도하기 위해서 Brown(1994)는 듣기지도의 원리를 제안하고 있는데, 먼저 언어 네 기능의 통합적인 차원에서 듣기지도의 중요성을 인식할 필요가 있음을 주장하고 있으며, 듣기의 음성담화가 학습자에게 흥미롭고 내재적인 학습동기를 유발하는 자료를 사용해야 듣기지도에 효과적이라고 제안하고 있다. 또한, 담화와 문맥의 측면에서 중요한 실재로 사용되는 언어와 실제 문맥(context)을 활용한 듣기지도가 되어야 하며, 학습자의 반응의 형태도 주의 깊게 점검할 필요가 있다고 언급하고 있다.

무엇보다도, 학습자에게 듣기과정에 대해서 인식할 수 있도록 지도하며 특히 학습자의 듣기책략을 발전시킬 필요가 있는데, 소리에서 단어로 구문관계로 어휘의미로 그리고 최종적인 전달내용(message)으로 이동하는 상향적 듣기책략을 지도할 뿐만 아니라 사전지식이나 배경지식에서부터 시작되어 의미전달로 이동하는 하향식 듣기책략도 동시에 가르칠 필요가 있다. 담화 및 문맥 수준의 정보는 하향식 듣기과정에 효율적으로 활용이 되는 것이 사실이지만, 상향식 듣기과정에서도 담화수준의 듣기책략을 활용하도록 하는 듣기지도할 수 있다. 예를 들어, (1)과 (2)에 나타나 있는 것처럼 축약된 말이나 불완전한 음성과정 때문에 메시지 내용이 불분명할 때 학습자로 하여금 상황적 문맥이나 전후 담화를 활용하도록 지도할 수 있다.

- (1) I'm lookin' fer Joe 'n' Barney. Have ya seen 'm?
 (2) A: I dunno what classes to take. Whaddaya think I should take?
 B: It all depends. Whaddaya gonna do after you finish school?

(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 108)

(1)에서 마지막의 강세가 없는 음절인 'm은 앞서 언급된 두 사람 Joe와 Barney를 나타내기 때문에 him이 아니라 them임을 지도할 수 있다. 여기에서 보면 (1)에는 청자가 활용할 수 있는 담화나 문맥 차원의 정보가 충분히 있음을 알 수 있다. 또한, (2)에서도 A와 B가 말하고 있는 whaddaya는 축약된 형태로 담화 문맥에 따라서 A는 'what do you'로 B는 'what are you'로 인식할 수 있는데, 이러한 담화 문맥 수준의 듣기책략으로 듣기이해를 향상시킬 수 있다.

또한, (3)과 같은 듣기 책략지도를 통해서 듣기 어려운 비강세 음절을 가지고 있는 단어를 인식하는 데에 그 단어 다음에 이어지는 억양 정보 및 문맥의 담화 정보를 활용해서 인식할 수 있도록 지도할 수 있다.

- (3) Maria (a. praised/b. appraised) the vase. She said it was gorgeous.
 Jonathan (a. steamed/b. esteemed) it. He told me how valuable it was yesterday.

(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 108)

(3)에서 문맥 및 담화의 억양정보를 활용하면 첫 번째 예는 (a)를 두 번째 예는 (b)를 올바르게 인식할 수 있다는 것이다. 따라서 이와 같은 듣기책략 지도는 상향식 과정에

적용되고 있지만 하향식 과정에서처럼 담화 및 문맥 수준에 초점을 두어 지도할 수 있다.

또한, 음운상의 'tone'이나 'pitch'와 관련되어 듣기책략 지도를 할 수 있는데, 다음 (4)처럼 음성담화를 들려주고 화자의 심정이나 태도를 묻는 활동을 할 수 있다. 즉, 화자의 태도나 심정 등을 나타내는 강세, 억양, 리듬 등의 초분절 자질(suprasegmental features)에 초점을 두는 담화의 수준에서 듣기책략 지도를 할 수 있다는 것이다.

(4) (Strategy): Listening for tone/pitch to identify speaker's attitude

(Examples): Did the speaker enjoy the wedding or not?

Is the speaker surprised or not?

(Nunan, 1999, p. 219)

또한, 다음 (5)에 나타나 있듯이 억양이 화자의 의미와 의도를 이해하는데 중요한 역할을 하고 있음을 학습자로 하여금 인식할 수 있도록 지도할 수 있다. 여기에서 살펴보면, 억양에 있어서 (a)의 종결 하강은 화자의 말이 선언적이라는 것을 의미하기 때문에 적절한 응답으로 (a')가 되며, 반면에 (b)의 종결 상승은 확인을 구하는 의문문이기 때문에 적절한 응답으로 (b')가 됨을 알 수 있다.

(5) a. Marsha is feeling BETter. ↘ a'. I'm glad to hear that

b. Marsha is feeling BETter? ↗ b'. Yes, it's a surprisingly quick recovery.

(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 108)

이상으로, 듣기책략 지도에 있어서 상황식 듣기지도에 대해서 살펴보았는데, 단어나 문장 수준의 언어적 듣기책략 지도가 아닌 문맥 중심의 담화 수준의 효율적인 듣기책략을 상황식 듣기지도에서도 개발할 필요가 있음을 보여주고 있다.

다음으로, 담화 및 문맥 수준의 정보가 효율적으로 활용이 되는 하향식 듣기지도에 대해서 살펴보면, Nunan(1999)이 언급한 <표 2>와 같은 듣기책략 활동을 주요한 하향식 듣기책략 지도로 볼 수 있다. 여기에서 보면, 하향식 듣기책략 지도는 음성담화의 주제, 요점, 주요 내용, 목적, 분위기, 심경 등을 파악하고 추론하는 능력을 향상시키는 것에 초점을 두고 있기 때문에 담화 및 문맥 수준의 중요한 듣기책략 지도라고 볼 수 있다.

<표 2> 하향식 듣기책략 활동 (Nunan, 1999, p. 219)

STRATEGY	EXAMPLES
Listening for Gist	Is the speaker describing a vacation or a day in the office?
	Is the radio report about news or weather?
Listening for Purpose	Are the speakers making a reservation or ordering food?
	Is the speaker agreeing or disagreeing with the suggestion?
Listening for Main Idea	Why is the speaker asking the main questions?
	Did the speaker like or dislike the movie?
Listening for Inference	What are the speakers implying by what they said?

이상과 같은 하향식 듣기책략 지도를 효율적으로 하기 위해서는 다단계 듣기활동과 과업을 수행할 필요가 있는데, Celce-Murcia와 Olshtain(2000)는 한 예로 TV 뉴스방송 음성담화를 활용한 듣기지도로 다음 (6)과 같이 제안하고 있다. 여기에서 보면, 처음 들을 때는 담화의 주제나 요점 등에 초점을 두고 듣기활동을 하도록 지도하고, 두 번 다시 들을 때는 세부사항에 대해서 초점을 두도록 지도하며, 세 번째는 학습자 자신의 정서적인 평가를 표현할 수 있도록 지도한다는 것이다.

- (6) a. extract topic/gist (first listening)
 b. get details of news items (second listening)
 (who, what, when, where)
 c. evaluate emotional impact of news items (third listening)
 (this can vary but the listener should give their reasons)

이상과 같이, 담화 및 문맥 중심의 듣기 책략 지도를 살펴보았는데, 상향식 과정으로서 말소리의 흐름을 인식하고 분석할 수 있도록 음향적 정보를 사용할 수 있도록 지도하는 듣기 책략지도뿐만 아니라, 하향식 과정으로서 음성 메시지를 정확하게 해석할 수 있도록 다양한 스키마와 맥락적인 단서, 즉 진행 중인 담화에서 활용 가능한 단서를 적극적으로 사용하는 듣기 책략 지도를 살펴보았다.

2. 담화 중심의 읽기 지도

Brown(1994)은 상호작용적이고 통합적인 읽기과정을 효과적으로 지도하기 위한 원리를 언급하고 있는데, 먼저 언어 네 기능의 통합적인 지도 차원에서 읽기지도 자체의 중요성을 언급하고 있으며, 읽기지도가 학습자의 내재적인 학습동기를 유발하는 접근법을 활용해야 읽기지도에 효과적이라는 점을 지적하고 있는데 소위 언어경험접근법(language experience approach)이 좋은 한 가지 예가 될 수 있다고 제안하고 있다. 또한, 담화와 문맥의 관점에서 실제로 사용되는(authentic) 언어와 실제 문맥(context)을 활용하는 효과적인 읽기지도가 되어야 한다고 주장하고 있다.

따라서 학습자에게 상호작용적이고 통합적인 읽기과정에 대해서 인식할 수 있도록 지도하며, 특히 학습자의 읽기책략을 발전시킬 필요가 있는데, 텍스트에서 철자, 단어, 언어 및 구문적 단서를 빠르고 정확하게 인지하고 해석하는 상향식 읽기책략을 지도할 뿐만 아니라 동시에 전체 텍스트와 관련하여 전체적으로 예상하는 하향식 읽기책략을 지도할 필요가 있다. 또한, 본질적으로 읽기과정에는 읽기 전 활동, 읽기 활동, 읽기 후 활동으로 나누어져 있기 때문에 이러한 세 가지 과정을 효과적으로 지도해야 할 필요가 있으며, 읽기 이해에 있어서도 학습자의 독해력과 독해기술의 발달을 평가할 필요가 있다.

Celce-Murcia와 Olshtain(2000)은 담화 및 문맥 중심의 읽기 지도에 있어서 읽기과정에 대한 독자의 인식과 전적인 참여를 강조하고 있는데, 먼저 읽기 책략 지도를 할 때 학습자로 하여금 독자적인 읽기에 몰입할 수 있도록 충분한 시간과 기회를 주는 일이 중요하다고 언급하고 있다. 예를 들어, 특정한 상황에서의 소리 내지 않고 눈으로 읽기(silent reading), 집단적인 협동읽기, 및 개인적 읽기 등의 활동은 학습자 개인의 필요와 목적에 따라서 독자적으로 읽기 활동을 할 때만이 효과적인 읽기책략을 발전시킬 수 있다는 것이다. 또한, 많은 읽기활동은 제한적인 활동으로 제공되어 텍스트와 진정한 상호작용을 할 수 없는 한계가 있는데, 진정한 담화 중심의 읽기지도는 학습자로 하여금 끊임없이 텍스트와 상호작용하고 협상하는 과정을 제공할 수 있다는 것이다. 예를 들면, 동일한 텍스트이지만 서로 다른 읽기 목표를 가지고 텍스트에 접근하는 방법이 다양해질 수 있다는 것이다. 다음으로, 독자가 효율적이고 자율적이 되기 위해서는 여러 성공적인 읽기책략을 인식해야 하는데, 상위인지(metacognitive) 인식은 독자로 하여금 읽기 전, 읽는 동안, 읽기 후에 효과적인 결정과 선택을 할 수 있도록 도와준다는 것이다. 특히, 이러한 읽기책략 지도는 학습자가 어렵고 복잡한 텍스트를 이해할 때 언어적인 부족을 극복할 수 있게 도와준다는 점에서 중요하다. 마지막으로, 읽기책략 지도에서 중요한 것은 학습자에게 다양한 종류의 텍스트, 장르, 내용영역 및 글의 스타일을 제공해 주

는 것인데, 그러한 다른 종류의 텍스트를 읽을 때 학습자는 지식 영역뿐만 아니라 읽기 과정 책략까지도 발달시킬 수 있다는 것이다.

Brown(1994)는 학습자의 효과적인 독해책략을 발달시키기 위해서 읽기 책략지도를 제안하고 있는데, 하향식 읽기 책략지도로서 학습자로 하여금 읽기 목적을 알아내게 하는 읽기지도, 효과적인 'silent reading'을 활용하게 하는 읽기지도, 'skimming' 및 'scanning'을 적절하게 사용하고 의미 지도(semantic map)를 활용할 수 있도록 하는 읽기 책략지도, 문자적 의미와 함축적 의미를 구분할 수 있도록 지도하고 담화표시(discourse marker)를 읽기과정에 활용할 수 있도록 지도하는 방법을 제안하고 있다. 반면에 음성과 철자의 관계 규칙을 활용할 수 있도록 하고 어휘 분석을 통해서 모르는 단어를 추측할 수 있도록 지도하는 상향식 읽기 책략지도도 제안하고 있다.

또한, Nunan(1999)도 책략 중심의 읽기 과업을 통해서 효과적인 읽기지도할 수 있다고 다음과 같이 제안하고 있다: 1) Having a purpose, 2) Previewing, 3) Skimming, 4) Scanning, 5) Clustering, 6) Avoiding bad habit, 7) Predicting, 8) Reading actively, 9) Inferring, 10) Identifying genres, 11) Identifying paragraph structure, 12) Identifying sentence structure, 13) Noticing cohesive devices, 14) Inferring unknown vocabulary, 15) Identifying figurative language, 16) Using background knowledge, 17) Identifying style and its purpose, 18) Evaluating, 19) Integrating information, 20) Reviewing, 21) Reading to present. 이와 같은 과업에서 학습자로 하여금 다른 텍스트와 목적에 적절한 가장 좋은 책략을 선택할 수 있도록 지도함으로써 학습자 자신에게 의미 있는 읽기 속도와 읽기 이해를 향상시킬 수 있다는 것이다.

이상으로, 담화 및 문맥 중심의 읽기 지도를 살펴보았는데, 읽기 과정을 하나의 상호작용적 의사소통 활동으로 간주하고, 철자, 단어, 연어 및 구문적 단서를 빠르고 정확하게 인지하고 해석하는 상향식 이해과정과 전체 텍스트와 관련하여 전체적으로 예상하는 하향식 이해과정을 통합하는 읽기 책략 지도방법을 살펴보았다. 특히, 읽기에 있어서 텍스트의 응집성(cohesion)과 일관성(coherence)과 관련이 있는 자료 중심(data-driven)의 상향식 읽기 책략과 개념 중심(concept-driven)의 하향식 읽기 책략에 대한 지도방법을 살펴보았다.

3. 담화 중심의 쓰기 지도

상호작용적이고 과정 중심의 쓰기과정을 효과적으로 지도하기 위해서 Brown(1994)은 쓰기지도의 원리를 제안하고 있는데, 먼저 글을 효율적으로 잘 쓰는 작가의 책략을 지도하는 것으로 글의 요점에 초점을 두고 독자의 수준을 고려하며 글쓰기 계획을 철저히

하며 쉽게 처음 생각을 글로 옮기고 나중에 다시 효율적으로 재수정하는 작업을 세심하게 하는 쓰기 책략을 지도한다는 것이다. 무엇보다도 쓰기 과정(process)과 쓰기 산물(product) 간의 균형이 이루어지도록 하며, 특히 문화적인 배경에 따른 글의 구조의 상이점을 학습자에게 인식시키고 적절한 목표언어의 글의 구조를 지도한다는 것이다. 또한, 읽기와 쓰기를 통합적으로 연계시켜 지도하며 실제 쓰기(authentic writing)를 하는 기회를 학습자에게 되도록 많이 제고하는 것이 중요하다는 것이다. 특히, 쓰기 지도를 쓰기 전 과정(rewriting), 쓰기 과정(drafting) 및 수정 과정(revising)으로 구분하여 단계적으로 지도하는 것이 본래의 쓰기 과정에 효율적인 지도 방법이 된다고 제안하고 있다. 또한, 이러한 쓰기 지도는 상호작용적인 지도, 즉 협동 글쓰기, 동료 피드백 및 수정 등의 상호작용적인 활동을 포함해야 한다고 지적하고 있으며, 학습자의 글에 대해서 반응하고 수정하는 방법을 효과적으로 적용해야 한다고 언급하고 있다. 특히, 첫 번째 글 초안에 대해서는 주로 글의 내용과 구성 등 전체적인 오류(global errors)에 대해서 피드백을 하며, 그 다음 글의 초안에 대해서는 지엽적인 오류(local errors)에 대해서 피드백을 주는 것이 효율적이라고 제안하고 있다. 또한, 학습자에게 목표 언어의 글의 수사구조 및 글의 전형적인 형식을 지도하는 것도 중요하다고 언급하고 있다.

이와 같은 과정 중심 작문(Silva, 1990)은 규범적인 쓰기 결과보다 쓰기 과정을 더 중시하는 지도방법으로서 쓰기를 시작하기 전에 내용을 구상하고 자료를 수집하고 준비하는 쓰기 전 단계를 거쳐 직접 초고를 쓰는 쓰기 단계, 쓴 글을 읽어보고 수정을 하게 되는 쓰기 후 단계로 영어 쓰기 지도가 이루어지며, 이제까지의 결과 중심 지도방법과 비교해 보면, 쓰기를 직선적 과정으로 보지 않기 때문에 글을 썼다가도 다시 수정하여 최종본 작성까지 이르거나 정보를 다시 수집하여 글을 수정하는 단계가 반복될 수 있는 순환적 과정으로 보고 지도한다. 또한 글의 구성, 문법이나 구문 등을 강조하는 결과 중심 지도방법에 비해, 글의 내용, 필자 및 단계별 쓰기 과정에 초점을 두며, 교사는 학습자의 쓰기 과정에 직접 관여하지는 않지만 필요한 경우 수시로 개인 면담을 통해 학습자에게 적절한 피드백을 제공하는 역할을 담당하며, 학습자간의 협동 학습, 피드백 교환 등이 강조된다.

다음으로, 담화 및 수사구조 중심의 쓰기 책략지도는 개별적인 문법구조를 만들어 내는 것으로 시작하기보다는 담화의 표본으로 시작하며, 결속성있는 텍스트를 구성하는데 있어서 문법적인 지식을 어떻게 사용할 것인가에 초점을 두며, 글에 대한 기능적인 시각을 강조한다. Nunan과 Keobke(1997)는 담화 중심의 쓰기 지도방법으로서, (1) 소개 단락에 있어서 기능에 중점을 두는 과업, (2) 기능적인 관점에서 단락의 전개에 중점을 두는 과업, (3) 응집성에 중점을 두는 과업, (4) 주제화(topicalization)에 중점을 두는 과업, (5) 담화를 형성하기 위해 문법적인 자원을 사용하는 과업 등을 제시하였다.

특히, 담화 및 수사구조 중심의 쓰기 책략지도와 관련해서 소위 상위담화(metadiscourse)의 학습효과가 최근에 논의되고 있는데(Cheng & Steffensen, 1996; Intraprawat & Steffensen, 1995), 상위담화란 텍스트에 명제적 정보를 더하지 않고 다만 텍스트의 구성을 명시해 주고 필자가 텍스트의 내용에 대해 가지고 있는 태도에 관한 정보를 제공하며 독자로 하여금 텍스트와 상호 작용할 수 있도록 만드는 역할을 하기 때문에 쓰기 책략지도에 효과적이라는 것이다. Hyland(1998)는 상위담화의 범주를 크게 텍스트구성 상위담화(textual metadiscourse)와 대인관계 상위담화(interpersonal metadiscourse)로 나누고 다음 <표 3>과 같이 10개의 기능범주로 구분하였는데, 이러한 기능 범주를 학습자에게 인식시키고 쓰기 활동 시에 적절하게 사용할 수 있도록 지도할 수 있다.

<표 3> 상위담화의 기능 (Hyland, 1998)

Category	Function
<i>Textual Metadiscourse</i>	
Logical Connectives	express semantic relation between main clauses
Frame Markers	refer to discourse acts or text stages explicitly
Endophoric Markers	refer to information in other parts of the text
Evidentials	refer to source of information from other texts
Code Glosses	help readers grasp meanings of ideational material
<i>Interpersonal Metadiscourse</i>	
Hedges	withhold writer's full commitment to statements
Emphatics	emphasize force or writer's certainty in message
Attitude Markers	express writer's attitude to propositional content
Relational Markers	refer to or build relationship with reader explicitly
Person Markers	refer to author(s) explicitly

이상으로, 담화 및 과정 중심의 쓰기 지도를 살펴보았는데, 글의 내용, 구성, 단락의 구조, 상위담화의 사용 등에 초점을 두며, 특히 독자에 대한 인식(audience awareness)에 초점을 둔 적절한 글의 형식(register) 및 글의 구성을 지도하는 하향식 쓰기 책략지도를 살펴보았으며, 또한 단어의 적절한 선택, 응집장치(cohesive devices), 문법구조, 철자, 구두점 등 상향식 특질에 초점을 두고 지도하는 상향식 쓰기 책략 지도방법을 살펴보았다.

4. 담화 중심의 말하기 지도

상호작용 의사소통 담화과정으로서의 말하기 과정을 효과적으로 지도하기 위해서 Brown(1994)은 말하기 지도의 원리를 제안하고 있는데, 먼저 말하기 지도는 학습자의 필요에 따라서 다양하게 지도할 수 있어서 정확성에 초점을 두는 언어 중심의 말하기 지도를 할 수 있으며 상호작용과 의미 및 유창성에 초점을 두는 전달내용(message) 중심의 말하기 지도를 할 수 있다고 제안하고 있다. 또한, 말하기 지도는 학습자의 궁극적인 목표와 관심에 맞는 내재적으로 동기를 유발시킬 수 있는 지도가 되어야 하며 의미 있는 맥락에서 실제 언어를 사용할 수 있도록 학습자를 유도할 수 있는 지도가 되어야 한다고 주장하고 있다. 또한, 적절한 피드백과 수정이 학습자에게 제공될 수 있도록 지도하며 특히 말하기와 듣기 지도가 서로 자연스럽게 연계가 되도록 지도할 필요가 있다고 언급하고 있다. 무엇보다도 학습자에게 구두 의사소통(oral communication)을 이끌어 나갈 수 있는 기회를 제공하는 말하기 지도가 필요하며, 말하기 전략을 발전시킬 수 있는 여러 다양한 전략들을 지도할 필요가 있다는 것이다.

목표 언어로 효과적인 의사소통을 하기 위해서는 다음과 같은 언어적, 사회문화적, 담화적 지식의 필요조건이 있는데, 효과적인 말하기 전략 지도에 활용할 수 있다 (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 175).

- knowing the vocabulary relevant to the situation
- ability to use discourse connectors such as well; oh, I see; okay
- ability to use suitable "opening phrases" and "closing phrases" such as Excuse me or Thank you for your help
- ability to comprehend and use reduced forms
- knowing the syntax for producing basic clauses in the language
- ability to use the basic intonation or tone patterns of the language
- ability to use proper rhythm and stress in the language and to make proper pauses
- awareness of how to apply Grice's maxims in the new language
- knowing how to use the interlocutor's reactions and input
- awareness of the various conversational rules that facilitate the flow of talk

먼저, 문맥에 적절한 어휘를 사용할 수 있는 능력을 학습자에게 지도하는 것이 중요하며, 특히 음성 담화 상에서 연결을 자연스럽게 해주는 담화 연결사(discourse connectors)인 well, oh, I see, okay 등을 전략적으로 사용할 수 있도록 지도하며, 또한 대화를 시작

하게 하는 시작 어구(opening phrases)나 대화를 종결시키는 맺음 어구(closing phrases)를 적절하게 활용할 수 있도록 지도한다. 특히, 축약된 형태의 음성언어를 이해하고 사용할 수 있도록 지도하며 기본적인 구문을 만들어 내는 구문적 지식과 기본적인 억양 패턴을 사용할 수 있는 능력 및 적절한 리듬과 강세를 활용하고 적절하게 휴지(pauses)를 할 수 있는 능력을 학습자에게 지도할 필요가 있다. 또한, Grice의 대화공준을 적용시키는 방법에 대해 학습자에게 인식시키고 상대방의 반응과 입력을 사용하는 방법에 대해서 지도하며 대화의 흐름을 용이하게 만드는 여러 다양한 대화 규칙을 인식하도록 지도하는 것이 필요하다.

또한, 말하기 책략 지도를 위한 역할놀이(role play)는 교실 밖 경험과 관련된 실제 의사소통을 교실 내에서 할 수 있는 효과적인 지도 방법이다. 역할놀이를 통해서 학습자는 어휘, 화행, 담화표지 및 휴지 등에 대한 지식을 사용하는 기회를 얻을 수 있는데, 학습자의 언어 수준에 따라서 학습자에게 의미 있는 활동이 되어야 한다. 또한, 집단논의(group discussion)도 비교적 큰 교실에서는 효과적인 말하기 활동인데, 실제로 개인적인 학습자의 발화를 용이하게 하기 위해서 이러한 집단논의 활동에 많은 시간을 투자해야 된다. 특히, 과제로 부여하는 교실 밖에서의 목표 언어 사용은 상당히 유용한 말하기 지도가 될 수 있는데, 학습자는 목표 언어가 사용되고 있는 여러 장소에서부터 과제로 내준 과업으로서 의미 있는 정보를 수집하는 과정을 통해서 실제 대화를 연습할 수 있고 또한 학급에서 과제를 발표할 때 효과적인 말하기 연습이 될 수 있어서 하나의 유용한 말하기 지도방법이 될 수 있다. 또한, 대본(written transcripts)의 형태로 실제 음성담화를 분석하는 활동인데, 학습자로 하여금 인식하지 못했던 음성담화의 특질에 대해서 생각할 수 있도록 해주며 단지 들을 때보다도 더 많은 유용한 표현과 연결사 및 피드백 기술의 예를 제공해 줄 수 있어서 말하기 지도에 있어서 아주 유용한 지도방법이다. 마지막으로, 컴퓨터회의(computer conferencing)를 활용하는 말하기 지도방법인데, 이 방법은 학습자로 하여금 더 많은 대화를 이끌어 내게 하고 비록 문자로서 의사소통을 하지만 다양한 화행을 사용하며 활발하게 상호 작용하는 효과를 가져 올 수 있어서 말하기 지도에 잘 활용될 수 있다.

이상과 같이, 담화 및 문맥 중심의 말하기 지도를 살펴보았는데, 언어적으로 사회문화적으로 또한 담화적으로 적절한 통합적인 말하기 지도로서, 특히 담화 연결사의 사용, 적절한 발화 시작 표현과 맺음 표현의 사용, 적절한 억양, 리듬 및 강세의 사용, 적절한 협동공준(Grice's maxims)의 활용, 대화 규칙에 대한 지식 등에 초점을 두고 지도하는 말하기 책략 지도에 대해서 살펴보았다.

V. 결 론

본 연구는 현대의 효과적인 영어교육을 위한 담화의 측면에서 언어 네 기능—듣기, 읽기, 쓰기, 말하기—의 지도 방법에 대한 체계적인 분석을 시도하였다. 먼저, 담화 중심의 듣기 지도방법을 살펴보았는데, 상향식 과정으로서 말소리의 흐름을 인식하고 분석할 수 있도록 음향적 정보를 사용하게 하는 지도 방법뿐만 아니라, 하향식 과정으로서 음성 메시지를 정확하게 해석할 수 있도록 다양한 스키마와 맥락적인 단서를 적극적으로 사용하게 하는 듣기 지도 방법을 살펴보았다.

다음으로, 효과적인 담화 중심의 읽기 지도 방법을 살펴보았는데, 읽기 과정을 하나의 상호작용적 의사소통 활동으로 간주하고, 철자, 단어, 언어 및 구문적 단서를 빠르고 정확하게 인지하고 해석하게 하는 상향식 읽기 전략과 전체 텍스트와 관련하여 전체적으로 예상하는 하향식 읽기 전략을 통합하는 읽기 지도방법을 제시하였다. 특히, 읽기 지도에 있어서 텍스트의 응집성과 일관성과 관련이 있는 자료 중심(data-driven)의 읽기 지도, 즉 상향식 읽기 전략지도와 개념 중심(concept-driven)의 읽기 지도, 즉 하향식 읽기 전략지도에 대해서 살펴보았다.

또한, 담화 중심의 쓰기 지도방법을 살펴보았는데, 쓰기 지도 초기에는 내용, 구성, 단락의 구조 등에 초점을 두도록 하는 소위 하향식 쓰기 지도방법(top-down approach)으로 지도하며, 나중에는 단어의 적절한 선택, 응집장치(cohesive devices), 문법구조, 철자, 구두점 등에 초점을 두도록 하는 소위 상향식 쓰기 지도방법(bottom-up features)으로 지도하는 쓰기 전략 지도방법을 제시하였다.

마지막으로, 담화 중심의 말하기 지도 방법을 살펴보았는데, 언어적으로 사회문화적으로 또한 담화로서 적절한 통합적인 말하기 지도 방법으로서, 특히 담화 연결사의 사용, 적절한 발화 시작 표현과 맺음 표현의 사용, 적절한 억양, 리듬 및 강세의 사용, 적절한 협동공준의 활용, 대화 규칙에 대한 지식 등에 초점을 두고 지도하는 말하기 지도방법을 살펴보았다.

이상의 언어 네 기능에 대한 지도는 무엇보다도 담화의 차원에서 항상 적용되고 수행되어야 하며, 또한 언어 네 기능의 통합적인 관점에서 담화의 측면이 어떻게 상호작용하는지를 심층적으로 분석하고 통합해서 지도할 때에 효과적인 담화 중심의 언어 지도가 될 것이다.

참 고 문 헌

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principle*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, X., & Steffensen, M. S. (1996). Metadiscourse: A technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, 30(2), 149-181.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Goodman, K. S. (1976). Behind the eye: What happens in reading. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. New York: Cambridge University Press.
- Hudson, T. (1988). The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437-455.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-38.
- Intraprawat, P., & Steffensen, M. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 253-272.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D., & Keobke, K. (1997). *Writing better essays*. The English Center: University of Hong Kong.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. In T. Givon (Ed.), *Syntax and semantics: Discourse and syntax* (Vol. 12., pp. 51-80). New York: Academic

Press.

Schiffrin, D. (1994). *Approach to discourse*. Oxford: Basil Blackwell.

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, 4th ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

<Abstract>

Four Skills as Discourse Processing and Discourse-based Language Teaching

Jin-Wan Kim*

This study investigates the four skills (listening, reading, writing, and speaking) in terms of discourse processing in order to provide desirable directions for discourse-based language teaching. For this twofold (both conceptual and practical) study, a theoretical analysis of the four skills is made on the basis of Celce-Murcia and Olshtain's (2000) discourse processing frameworks and then some effective instructional methods are suggested for discourse-based four skills instruction in second language classrooms. For more effective pedagogical applications, the important two concepts (the interaction between bottom-up and top-down processing and skills integration) are emphasized.

* Department of English Language Education, Seoul National University