

이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 국내외 연구 동향*

- 화법교육의 관점에서 -

유 동 엽**

< 次 例 >

- I. 서론
- II. 연구 논리
- III. 기술적 접근
- IV. 규범적 접근
- V. 치료적 접근
- VI. 결론

I. 서론

모더니즘, 합리주의, 이성(理性), 논리, 구조 등의 용어가 힘주어 강조되던 20세기 초·중반은 로고스(logos)의 시대였다. 교육과정을 구안할 때에도 학문의 구조에 부합하는 지식(혹은 명제)의 구조를 견고히 구축한 후, 이를 나선형 교육과정으로 구현함으로써 촘촘한 이성적 사고의 씨앗을 학습자에게 심어주고자 하였다. 글을 쓸 때에도 삼단논법에 따른 합리적인 글쓰기가 강조되었고, 화법을 가르치

* 이 논문은 2014학년도 공주교육대학교 교내연구비 지원에 의한 것임.

** 공주교육대학교 초등국어교육과 교수

<http://dx.doi.org/10.17313/jkorle.2015.36.211>

고 배울 때에도 토의·토론과 같은 논리적인 말하기 갈래가 중시되었다. 1990년대와 2000년대에 국어교육과 대학원에서 적(籍)을 둔 연구자는 그 전공이 작문교육이든 화법교육이든 논리학을 필수적으로 공부해야만 했다. 로고스의 시대가 이미 황혼에 물들고 있었음에도, 소위 ‘논술’로 대표되는 논리적인 글쓰기에 대한 강조가 마지막 불꽃을 감박이며 시대의 전환에 저항하고 있었다.

그러나 세기말의 철학(포스트모더니즘)에서, 교육학(구성주의)에서, 인지심리학(이야기 문법)에서, 그리고 문학(서사학) 등에서 응축되고 있던 변화의 힘은 21세기가 포스트모더니즘, 해체주의, 감성, 이야기, 탈구조 등의 용어로 대표되는 뮈토스(mythos)의 시대임을 천명하기에 이르렀다. 교육 분야에서 시대의 전환을 알리는 횃불을 손에 든 첫 연구자는 J. Bruner였다. 1960년 『교육의 과정(The Process of Education)』이란 저서로 학문중심 교육과정의 토대를 세웠던 그 위대한 Bruner가 자신의 후기 저작(1983, 1990, 1996, 2002)에서 ‘이야기’를 화두로 삼아 자신의 과거 업적을 통렬히 논박하고 있었다. 이야기를 중심으로 한 Bruner의 후기 연구는 “태어나려는 자는 하나의 세계를 깨뜨려야 한다.”는 『데미안』의 구절이 참임을 방증하는 쾌거이자, 향후 교육의 연구와 실천이 이야기로 방향 전환해야 함을 촉구하는 신호탄이었다.

‘스푸트니크 충격’에 비견할 만한 ‘Bruner 충격’ 이후, 교육과정 연구자뿐만 아니라 국어교육, 사회교육(특히 역사교육), 도덕교육, 과학교육, 실과교육, 수학교육 연구자들까지도 이야기를 다양한 교육적 시각에서 연구하기 시작하였다.¹⁾ 거창하게 학제적 접근이라는 명칭을 붙이지 않더라도 서로 다른 교과에서 공통의 주제에 대하여

1) 최근의 스토리텔링 열풍은 수학교육에서 주창한 ‘스토리텔링형 수학(교과서)’에 기인한 것으로 보인다.

대화를 나누는 것은 참으로 근사한 경험이었다. 이러한 학문적 시대 전환에 공명(共鳴)하여 본 연구자도 십년 가까이 이야기를 연구하며 대어섯 편의 졸문을 써 왔다. 연구의 중심은 이야기를 화법교육의 내용으로 가져오기 위한 기반 연구의 일환으로, 초등학생의 이야기 능력이 어떻게 발달하는지를 탐구하는 것이었다. 다분히 Bruner (1983)를 의식한 것이었다.

본 논문은 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 주요 국내외 연구 동향을 고찰하여 화법교육에 시사점을 도출하는 것을 목적으로 한다. 그러나 불행히도 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 화법 연구는 많지 않아서, 그것만으로 연구 동향을 논하는 것이 큰 의미를 가지지 못한다. 또한 연구자의 학문적 역량이 부족하여 서사학, 서사교육학, 문학치료학 등에 이루어진 관련 연구를 화법교육의 틀로 가져오는 데까지 미치지 못한다. 더군다나 이야기 능력에 관한 연구는 피비우스 띠의 안팎이 서로 맞물려 돌아가듯이, 이야기 그 자체에 대한 연구와 맞물려 있다. 따라서 본 논문은 이야기 그 자체에 대한 국내외 연구를 밑그림 삼아, 화법교육의 과정에서 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 연구 동향을 논구하고자 한다.

II. 연구 논리

1. 이야기의 의미장

이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 연구 동향을 정리하는데 있어서, 핵심 개념인 이야기에 대한 정의가 필요하다. 그러나 이

야기는 인류가 시원부터 애용해 온 대화 갈래여서 용어의 외연(外延)이 무척 넓다. 이를 좁은 정의로 제한하다 보면 이야기의 많은 부분을 놓칠 수 있다. 그래서 본 논문에서는 프린스(1992: 162)의 정의를 일부 수정하여,²⁾ 다음과 같이 이야기하는 자와 이야기 상대를 포함하는 다소 범박한 개념으로 이야기를 정의하고자 한다.

“한두 명 혹은 여러 명의 (다소간 현재의) 이야기하는 자에 의해서, 한두 명 혹은 여러 명의 (다소간 현재의) 이야기 상대에게 전하는 하나 내지 그 이상의 현실의, 혹은 허구의 사건(event)의 보고를 말하며, 특히 이런 사건들의 결과와 경과, 관여자와 그 행위, 구조와 구조의 보고를 말한다.”

이 정의에는 이야기의 참여자(소통성), 시간의 흐름이 투영된 이야기의 구조(연쇄화), 그리고 이야기에 담긴 사건 혹은 주제(초점화) 등의 핵심 요소만 담고자 하였다.³⁾

한편, 이야기, 서사, 내러티브, 스토리텔링 등은 가족 유사성(family resemblance)을 가진 용어들이다. 이들 용어는 서로 호환되기도 하지만, 다른 의미장을 가지고 있는 것으로 보아서 구별하여 사용되기도 한다. 지은희(2012: 1)에 의하면 학문 영역에 따라 이들 용어 대한 선호가 다르다고 한다.

2) 한명숙(2003: 212)에서 채인용. 원래 프린스의 정의에는 ‘서술자(narrator)’, ‘듣는 이(narratee)’라는 용어가 사용되었다. 그러나 본 논문에서는 이야기 참여자들이 함께 이야기를 구성해 간다는 점을 중요하게 여겨서, 이들 용어를 ‘이야기하는 자’와 ‘이야기 상대’로 수정하였다.

3) 연쇄화와 초점화는 지은희(2012)의 핵심 개념이다. 이 연구에서는 초등학교생이 쓴 이야기 글(문어 텍스트)을 ‘연쇄화’와 ‘초점화’를 두 축으로 분석하여, 초등학교생의 이야기 능력이 구조 측면에서 어떻게 발달하는지를 탐구하였다.

“유아관련분야와 교육과정에서는 대체적으로 ‘내러티브’를 그대로 사용하고 있고, 교과교육에서는 ‘내러티브’와 ‘서사’를 함께 사용하고 있다. 국어교육에서는 대체적으로 ‘서사’로 쓰이고 있다. 그런데 국어교육에서의 논의는 주로 문학교육을 위한 논의이다. 물론 새롭게 부여된 내러티브의 의미를 담고 논의한 다수의 논문에서도 ‘서사’라는 용어를 사용하고 있다. 하지만 내러티브라는 용어에 대한 외연의 폭이 넓어졌고, 우리말의 ‘서사’ 또는 ‘이야기’는 그에 대응되지 못하기 때문에 일반적으로 ‘내러티브’라는 용어를 사용하는 것으로 생각된다.”

서사학, 서사교육 연구자들은 최근 시각 언어(영화, 애니메이션, 광고 등)로 연구 영역을 확대하고 있다. 그럼에도 불구하고, 학문의 시발점이 된 문어 텍스트를 주된 연구 대상으로 삼다 보니 ‘서사’란 용어를 선호하는 것 같다. 외연의 폭을 넓이기 위해 번역어 대신에 ‘내러티브’라는 용어를 굳이 쓴다 하더라도 ‘문어 텍스트’, ‘문어성’, ‘텍스트의 구조’ 등을 초점으로 한다는 점에서 서사와 내러티브는 공통되는 의미장을 가지는 것으로 보인다.

이에 비해서 이야기, 스토리텔링 등의 용어는 ‘구어 담화’, ‘구술성’, ‘담화의 소통’ 등을 초점으로 한다는 점에서 서사, 내러티브 등의 용어와 의미장이 중첩되면서도 차이가 있다.⁴⁾ 화법교육 연구에서 학술용어라는 느낌을 강조하기 위해 스토리텔링이라는 용어를 쓰는 경우도 있지만, 광고학이나 정치학 분야에서 스토리텔링이란 용어를 더 선호하는 것 같다.

각각의 개념은 하위 요소와 접근 방법에서 차이가 있다. 그럼에도 불구하고 본 논문에서는 나머지 용어를 포괄하는 학술용어로 ‘이야

4) 심사위원 중 한 분께서, 내러티브는 ‘내러티브적 사고’라는 말에서 볼 수 있듯 사고 과정과 깊은 관련을 맺는 반면, ‘스토리텔링’은 보다 외연적인 연결에 주목하는 것으로 보인다는 의견을 주셨다. 고견에 감사드린다.

기'를 사용하고자 한다. 이는 음성 언어가 문자 언어나 시각 언어의 기본 토대이므로 음성 언어에서 발원한 이야기란 용어로 나머지 용어를 충분히 포괄할 수 있을 뿐만 아니라, 화법교육의 관점에서 연구 동향을 조망하고자 하는 본 연구의 의도에 부합하기 때문이다. 또한 스토리텔링이라는 어색한 번역어보다는 이야기라는 우리말이 학술용어로도 더 아름다워 보인다. 게다가 화법교육뿐만 아니라 유아교육, 인지 심리학 등의 다른 학문 분야에서도 이야기를 학술용어로 활발히 사용하고 있어서 학제적 소통에도 유리하다.

2. 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 세 접근

해당 분야를 수십 년간 연구한 대가가 아닌 연구자가, 그것도 아직 충분히 성숙하지 않은 학문 분야의 연구 동향을 정리하는 것은 다소 무모한 과업이다. 연구사가 짧은 상황에서 연구 동향을 형성기, 발전기, 성숙기 등과 같이 시대 구분하여 정리할 수 없는 노릇이다. 그렇다고 연구사가 짧다는 것을 핑계로, 개개 연구를 소개하는데 치중하다 보면 나무를 보면서 숲을 보지 못하는 잘못을 범할 우려가 크다. 연구 동향을 학문 분야별로 정리하는 것이 그나마 쉬운 방법이겠지만 학제적 연구를 놓칠 우려가 있고, 해당 학문 분야가 화법교육과 어떤 관련이 있는지를 다시 논해야 하는 어려움이 또 다른 과업으로 여전히 남는 문제가 있다.

화법교육의 관점에서 연구 동향을 정리하려는 의도에서, 본 논문은 이야기 능력과 이야기 발달에 관한 연구 동향을 1) 기술적 접근, 2) 규범적 접근, 3) 치료적 접근으로 나누어 조망하는 방식을 취하였다. 기술적 접근이 순수 학문의 접근 방식이라면, 규범적 접근과 치료적 접근은 응용 학문의 성격을 가진다. 그리고 '학문적 배경', '연

구 방향’, ‘새로운 가능성’이라는 세 측면에서 각 접근의 특징을 잡아내고자 하였다. 연구 동향을 이렇게 세 가지로 범주화함으로써 각 접근에 속하는 연구들의 성격, 공통점, 교육을 보는 관점, 화법교육에의 시사점 등이 잘 드러날 것으로 보인다. 하지만 원래 화법교육을 염두에 두지 않고 수행된 수많은 연구 성과들을 화법교육의 관점에서 논하는 것이다 보니, 억지스럽거나 거칠어 보이는 부분이 곳곳에 있다. 숲을 보려다 나무를 제대로 보지 못하는 잘못을 피할 방도는 없다.⁵⁾

Ⅲ. 기술적 접근

1. 학문적 배경 : 이야기는 구조다

기술적 접근(descriptive approach)은 20세기 초반 Propp(1928), Barlett(1932)⁶⁾ 등에서 신변잡기적이고, 여향적(閨巷的)이라고 경시되던 이야기 속에 그 나름의 구조가 있음을 증명하여 이야기를 학문의 대상으로 끌어올리려던 노력에서 시작하였다. Propp(1928)는 러시아 민담 115편을 분석하여 ‘부재’, ‘금지’, ‘금지의 위반’, ‘수색’, ‘정보 입수’, ‘모략’, ‘관여’, ‘악행 또는 결여’, ‘조정’ 등과 같은 소수의 기능이 이야기 속에 반복적으로 나타남을 증명하였다. 특정 기능이 반복된다는 것은 이야기 속에 그 나름의 구조가 있음을 방증하는

5) 본 논문에서 연구 성과를 곱해하거나 주요 연구 업적을 누락한 것이 있다면 이는 모두 과문(寡聞)한 본 연구자의 잘못이다. 후속 연구를 통해 수정할 수 있기를 기대한다.

6) 지은희(2013: 5)에 따르면 이야기 구조와 사고에 대한 연구는 Barlett(1932)에서 시작되었다고 한다.

것이였다. Propp(1928)를 통해 구비문학, 혹은 넓은 의미에서 서사학이 탄생하였다고 보아도 과언이 아닐 것이다.⁷⁾

Propp(1928)이 출간된 시기는 F. Saussure의 『일반언어학 강의(1916)』를 시작으로 구조주의 언어학이 발흥한 시기이자, Levi-Strauss와 함께 구조주의를 확립한 러시아 출신의 언어학자 R. Jakobson이 V. Mathesius 등과 함께 프라하 구조주의를 표방한 시기(1926)이다. 결국 Propp를 비조(鼻祖)로 하는 기술적 접근의 시작은 구조주의 철학, 구조주의 언어학의 태동과 공명하는 것이였다. 그리하여 기술적 접근에 속하는 연구들은 이야기를 구조(즉, 서사물)로 보는 관점을 공통적으로 가지게 되었다.

2. 연구 방향 : 이야기 문법을 기술하다

Propp(1928)의 연구는 냉전 시기에 잊혀 있다가 1958년, 1968년 영어로 번역되면서 서구 학자들에게 뒤늦게 알려졌다. 그로부터 십여 년의 시간이 흐른 뒤, Propp(1928)의 연구는 1970, 80년대 인지 심리학에서 꽃피었다. Mandler & Jonhson(1977), Rumelhart(1977), Stein & Glenn(1979), Stein & Trabasso(1981) 등으로 대표되는 인지 심리학자들은 이야기 속에 내재하고 있는 구조가 이야기 서술자의 인지 속에 담겨 있는 ‘이야기 문법’을 투영하는 것으로 보고, 이야기 문법을 기술하고자 하였다. 이는 문법 연구자들이 일상 언어를 분석하여 언어 사용자의 머릿속에(혹은 언중들에게) 내재해 있는 문법을 기술하는 것과 같은 연구 방향이였다. ‘배경’, ‘시작 사건’, ‘내적

7) 서사학과 서사교육의 전개 양상에 대해서는 연구자의 역량 부족으로 다루지 못하였다. 이에 대해서는 박진(2005), 문영진(2007), 한명숙(2007) 등을 참고하기 바란다.

반응’, ‘시도’, ‘결과’, ‘반응’ 등의 하위 요소로 기술된 이야기 문법은 이야기를 요약하거나 회상할 때, 그리고 새로운 이야기를 만들 때 매우 유용하다는 것이 수많은 후속 연구를 통해 입증되었다. 당연하게도 이야기 문법에 관한 인지 심리학 연구는 특히 읽기교육에 큰 영향을 미쳤다.

하지만 정작 이야기를 주요 교육 내용을 삼고 있는 화법교육에서는 이야기의 구조(혹은 이야기 문법)를 기술하려는 노력이 부족하였다. 1990년대 초·중반부터 2000년대 초까지 토의·토론과 같은 논리적인 말하기에 대한 연구가 논술 붐과 맞물려 활발히 이루어졌다. 화법교육 연구자들이 점차적으로 논쟁, 협상 등으로 연구 분야를 확장해 나갔지만, 이야기와 같은 비논리적인 말하기에까지 관심을 기울이기에는 십여 년의 시간이 더 필요하였다. 근래에 서영자(2002), 이정애(2003), 서현석·이주섭(2013) 등에서 경험한 이야기를 대상으로 하여 이야기의 구조를 기술하려는 시도를 하였다. 하지만, 기술한 것이 초등학생의 이야기이든, 이야기 대회에 출전한 고등학교 여학생의 이야기이든 이야기에 그 나름의 구조가 있다는 것을 증명하는 것 이상으로 나아가지는 못한 듯하다. 이야기 문법을 기술하고자 하는 화법교육 연구는 1970, 80년대 인지 심리학 연구의 질은 그늘에서 벗어나지 못하고 있는 셈이다.⁸⁾

3 새로운 가능성 : 이야기를 입히다

최근에 특정 교육 내용을 지도하는 교육 방법으로 이야기를 활용

8) 이것이 비단 화법교육만의 고민은 아닐 것이다. 읽기교육, 쓰기교육, 서사교육, 유아교육 등도 수십 년 전에 형성된 인지 심리학적 패러다임에서 벗어나지 못하고 있는 듯하다. 새로운 패러다임을 만들기 위한 공동의 노력이 필요하다.

하려는 연구가 여러 영역에서 이루어지고 있다. 2013년 즈음부터 ‘스토리텔링형 수학’이라는 이름으로 수학교육이 유명세를 타고 있지만, 문법교육에서는 그 몇 해 전부터 김은성(2007), 오현아(2010), 고춘화(2012) 등의 연구가 있었다. 이들 연구는 학습자의 학습 의욕과 재미를 높이기 위해 딱딱한 교육 내용(그것이 문법 현상이든, 역사적 사실이든, 도덕 명제이든, 수학 공식이든)을 이야기로 포장하는 방안을 모색하는 것이었다. 기왕에 많이 연구되어 있는 이야기 구조, 이야기 문법에 관한 연구 업적을 잘 활용하여 이야기다운 이야기로 교육 내용을 구안할 수 있다면, 의도한 학습 효과를 거둘 것으로 기대되었다.

그런데 흥미롭게도 이야기를 교육 방법으로 활용하려는 연구에서 중시하는 이야기 문법 요소와 화법교육, 읽기교육, 서사교육 등에서 중시하는 이야기 문법 요소 간에 미묘한 차이가 있어 보인다. 소위 ‘스토리텔링형’ 교과교육 연구에서는 배경과 등장인물, 시작 사건 세 요소만 있으면 이야기가 성립하는 것으로 인식하는 것 같다. 이에 비해 화법교육, 읽기교육, 서사교육 등에서는 갈등(문제 상황)을 중심으로 하는 등장인물 간의 ‘시도 → 결과 → 반응 → 시도 → ……’의 연쇄가 이야기 문법의 핵심 요소라고 여긴다. 갈등을 중심으로 한 등장인물들 간의 대립이 없다면, 이야기는 맥이 빠지고 이야기 참여자는 이야기에 몰입하지 못한다. ‘철수가 가게에 가서 500원짜리 음료수를 사고 700원을 내었는데, 얼마를 돌려받아야 하는가’ 식의 이야기는 애초 의도했던 학습 의욕과 재미를 끌어내지 못할 것이다. 교육의 방법으로 이야기를 활용하려는 연구에서는 이야기다운 이야기를 입히기 위해서 이야기 문법을 어떻게 활용하고, 이야기를 어떻게 구조화할 것인지에 대해 보다 면밀히 연구해야 할 것으로 보인다.

IV. 규범적 접근

1. 학문적 배경 : 이야기는 능력이다

규범적 접근(prescriptive approach)은 1990년대 들어 이야기를 교육의 장(場)으로 끌어오려는 서사교육, 유아교육 연구자들의 노력에서 시작하였다. 기술적 접근과 규범적 접근의 가장 큰 차이는 ‘이야기 능력’의 의식에 있었다. 현상을 기술하는 데 주력하였던 기술적 접근에서는 ‘이야기 능력’이란 개념을 굳이 상정할 필요를 느끼지 못했던 것 같다. 기술적 접근에 속한 연구들은 이야기 참여자들을 괄호로 묶어서 전체해 버리고, 결과로 나온 이야기를 규명하는 데 집중하였다. 당시의 구조주의 언어학이나 신비평 등의 문학이론이 텍스트 그 자체만을 분석 대상으로 삼은 것과 같은 맥락이었다.

이에 비해서 교육을 연구하는 사람들은 교육의 핵심 요소인 ‘능력’이란 개념을 상정하지 않을 수 없었다. 교육은 무엇을 제대로 할 수 없는 상태인 학습자를 교육시켜 무엇을 능숙하게 할 수 있는 상태로 만드는 것을 본령으로 한다. 교육과정의 뼈대를 이루는 학습 목표들이 대부분 ‘~를 할 수 있다’와 같이 진술된 것도 ‘~한 능력’을 전제로 하기 때문이다. 서사교육의 주요 연구 업적인 우한용(2004: 143)에서는 ‘서사 능력’을 다음과 같이 정의하였다.

“서사능력’이란 서사적 사태를 서술하여 형태를 부여하고, 이를 수용하고, 평가하며, 그 결과를 바탕으로 다른 사람과 소통(교섭)하는 능력을 뜻한다.”

이 정의에서 드러나듯이 규범적 접근에서는 이야기 그 자체가 아니라, 이야기를 함께 생성하고 소통하는 이야기 참여자의 ‘능력’을 주된 연구 대상으로 삼았다. 또한 교육 내용의 위계화를 위해 ‘발달’이란 개념도 핵심 탐구 대상으로 삼았다. 그리하여 규범적 접근에 속하는 연구들은 이야기 능력과 이야기 능력의 발달을 명시적으로든 암묵적으로든 상정하게 되었다.

2. 연구 방향 : 이야기 능력 발달의 지표를 찾다

규범적 접근이란 명명은 이 접근이 ‘좋은(재미있는, 혹은 아름다운) 이야기는 이렇다.’와 같은 설명이 아니라, ‘사람들은 이렇게 이야기한다.’, 더 나아가서 ‘당신도 이렇게 이야기하는 것이 좋겠다.’와 같은 규범(규준, 혹은 정상성)을 제시하려 한다는 데서 붙인 것이다. 규범적 접근에 속한 연구들은 특정 연령대의 이야기 참여자들이 들려준 다수의 이야기를 분석하여, 그 연령대 아이들이 가지고 있을 것으로 가정되는 이야기 능력의 규범(규준, 혹은 정상성)을 도출하고자 하였다. 이 과정에서 연구자들은 이야기 능력의 발달을 명시적으로 알려주는 발달 지표를 찾는 데 주력하였다. 이야기 능력의 발달을 보증해 주는 지표를 찾을 수만 있다면, 이 지표를 바탕으로 삼아 아동의 정상과 비정상(지체 혹은 장애)을 판별할 수 있고, 그 아동에게 필요한 교육 내용과 방법을 제안할 수도 있기 때문이다.

규범적 접근은 초기에 유아교육 연구자들이 주도하였다. 이영자·박미라(1992), 김영태·홍경훈(2001), 강정숙(2003), 김기순(2006) 등이 학령전기 유아(4~6세)를 대상으로 하여 유아의 이야기 능력 발달을 탐구하였다. 이들 연구는 다음과 같은 연구 논리를 공유하고 있었다. 첫째, 유아에게 통제된 자극을 보여준 뒤 이야기를 생성하

게 하였다. 유아에게 보여주는 자극으로는 글자가 없는 그림책인 ‘Frog, where are you?’가 가장 많이 사용되었다. 이밖에 배소영의 ‘그네 이야기’와 ‘공 이야기’, Stein & Glenn(1979)의 ‘The Tiger’s Whisker’, Norbury & Bishop(2012)의 ‘Beach story’ 등도 사용되었다. 둘째, 유아가 생성한 이야기를 이야기 구조와 표현 측면에서 분석하였다. 이야기 구조를 분석하는 데 Applebee(1978), Stein & Glenn(1979), Morrow(1990) 등의 분석 방법이 주로 사용되었다.⁹⁾ 이야기 표현력을 분석하는 도구로는 ‘날말로 본 평균절길이(MLC-w)’나 ‘형태소로 본 평균절길이(MLC-m)’가 흔히 사용되었다.¹⁰⁾ 셋째, 분석 결과를 정상 아동과 단순언어장애 아동을 판별하는 도구로 활용하였다. 그래서 유아교육에서 이루어진 이야기 능력과 이야기 능력 발달 연구는 언어치료 연구와 맞닿게 되었다.

유아교육에서 이루어진 규범적 접근에 고무되어서, 다른 학문 분야에서도 유사한 연구가 이어졌다. 윤혜련(2004), 신수진(2006) 등에서는 초등학교 저학년(1~3학년)을 대상으로 하여, 유아교육에서 행한 것과 흡사한 연구 논리를 적용한 연구를 수행하였다. 손은남·강수균(2006)에서는 20대 청년 13명과 60대 이상 노인 20명을 대상으로 같은 틀을 적용한 연구를 수행하였다. 규범적 접근에 속한 연구들은 정상 유아(초등학생, 청년)의 이야기가 단순언어장애 유아(초등생, 노인)의 이야기보다 구조나 표현 면에서 모두 뛰어나며, 이야기 이해 능력과 이야기 산출 능력 간에는 높은 상관관계가 있음을

9) 이야기 구성 능력의 발달에 관한 연구들이 어떤 분석 도구를 사용하였는지를 조사하여 연구 동향을 정리한 연구로 김기호(2005)가 있다.

10) ‘날말로 본 평균절길이’나 ‘형태소로 본 평균절길이’는 유아가 들려준 이야기에 있는 총 낱말(또는 형태소)의 수를 이야기의 최소 단위인 C-unit의 수로 나누어 평균을 구한 것이다. 이들 길이는 유아의 이야기 표현력을 판단하는 지표로 활용될 수 있을 것으로 가정되었다. 자세한 내용은 김기순(2006) 참고.

일관되게 보고하였다.

3. 새로운 가능성 : 이야기 능력의 발달을 기술하다

화법교육을 하는 처지에서는 이야기 그 자체를 기술하는 것도 필요하지만, 이야기 능력이 어떻게 발달하는지를 기술하는 것이 더 중요하다. 이야기 능력의 발달을 정치하게 기술한 후에야 과학적인 근거를 토대로 학습자의 이야기 능력 발달을 설명·해석하고, 나아가 필요한 교육적 도움을 제안할 수 있기 때문이다. 이야기 능력의 발달을 기술하기 위해서 규범적 접근은 몇 가지 한계를 뛰어넘어야 했다.

첫째, 통제된 자극을 보여준 뒤 이야기를 생성하게 한 것은 결과의 비교 측면에서는 유용하나, 이는 서술자의 이야기 능력을 심대하게 제한하는 것이었다. 유동엽(2012: 194)에 의하면 서술자가 자신이 경험한 이야기를 할 때(경험한 이야기)와 책이나 영화에서 본 것을 회상하여 이야기할 때(회상한 이야기), 스스로 지어낸 이야기를 할 때(지어낸 이야기), 그리고 자극을 보고 이야기를 만들어 낼 때(산출한 이야기) 이야기의 갈래에 따라 서술자가 들려주는 이야기의 길이나 구조, 표현 등에서 현저한 차이가 있었다. 아동이 이야기하기 싫어하고, 가장 못하는 이야기 갈래(즉, 산출한 이야기)의 연구 결과를 토대로 아동의 이야기 능력이 어떤 발달 양상을 보인다고 논하는 것은 아동의 이야기 능력을 부정적인 쪽으로 왜곡할 가능성이 높다. 실험이 아닌 자연스러운 상황에서, 아동이 자신 있어 하는 이야기 갈래를 대상으로 하는 이야기 능력 발달 연구가 필요한 까닭이다.

둘째, 기존의 규범적 접근에서는 기술적 접근의 영향으로 ‘이야기 구성 능력’의 발달을 규명하는 데 치중하였다. 거기에 ‘날말로 본 평균절길이’나 문법적 오류의 빈도 등을 추가하여 ‘이야기 표현 능력’의 발달을 엿보는 정도에 그쳤다. 아동의 이야기 구성 능력 발달 단계를 제시한 김기호(2004, 2005)와 같은 탁월한 연구도 있었지만, 이야기 능력은 이야기 구성 능력과 이야기 표현 능력에 한정되지 않는다. 이야기가 참여자들이 함께 구성하고 소통하는 것이라는 점에서 ‘이야기 소통 능력’도 중요하게 다루어져야 한다. 정지현(2007)에서는 경상대가 주최한 <전국 중고생 이야기 대회>의 평가 기준을 비판적으로 고찰한 뒤, 청중과의 상호작용을 이야기 능력의 주요한 평가 기준으로 제안하였다. 그리고 김정란(2013)에서는 중학생의 경험한 말하기를 1) 인지·정서적 측면, 2) 표현적 측면, 3) 상호교섭적 측면에서 분석하여 이에 따른 교육 내용과 방법을 제안한 바 있다. 향후 이야기 능력의 발달을 다양한 측면에서 기술하려는 시도가 이어져야 할 것이다.

셋째, 이야기 능력의 발달을 기술하는 중단 연구가 극히 부족하였다. 기존의 규범적 접근에서는 정상 집단과 비정상 집단을 비교하거나 연령별 집단의 차이를 비교하는 데 치중하였다. 연령별 집단의 차이를 횡단적으로 비교하는 것만으로는 발달의 경향을 대략적으로 파악할 수 있을 뿐이지, 이야기 능력의 발달을 세밀하게 기술하는 데까지 나아가지 못한다. 김정란(2013: 198)에서는 중단 연구가 절실히 함을 다음과 같이 토로하였다.

“경험 말하기와 관련된 선행 연구와 이론적 토대가 축적되어 있지 않은 현실에서 그 구체적인 교육 내용과 방법에 대한 실질적인 밑그림을 완성하기 위해서는 가장 중요한 과제는 경험 말하기에 대한 중단

적 연구가 이뤄져야 한다는 점이다. 경험의 발달 단계를 학문적으로 검증하여 체계화를 위한 필요불가결한 요소이기 때문이다.”

이야기 능력의 발달을 정치하게 기술하려면 다수의 중단 연구가 필요한데, 관련 연구가 줄고(2009, 2011, 2012, 2013, 2014) 몇 편에 불과하다. 지역, 성(性), 연령, 계층이 다른 다수의 서술자를 대상으로 하는 중단 연구가 활발히 이어져서, 이야기 능력의 발달이 두툼하게 기술되어야 할 것이다.

V. 치료적 접근

1. 학문적 배경 : 이야기는 은유다

치료적 접근(therapeutic approach)¹¹⁾은 1990년대 들어 내담자의 심리 이해와 치료에 이야기를 활용하려는 교육상담, 아동심리 치료자들의 노력에서 시작하였다. 이 접근에서는 이야기나 이야기를 하는 행위보다는 이야기를 하는 ‘사람’에 중심을 두었다. 치료적 접근에 속하는 연구들도 이야기의 구조나 표현, 서술자의 이야기 능력 등을 분석하지만, 이는 어디까지나 서술자를 이해하고 치료하기 위한 목적에서 행하는 것이었다. 치료적 접근은 이야기를 보는 관점 자체가 기술적 접근이나 규범적 접근과 달랐다. 치료적 접근에서는 이야기를 단순한 서사적 구조물이 아니라, 주술(呪術)에 가까운 힘

11) ‘치료적 접근’이란 용어보다 ‘상담적 접근’이란 용어가 더 적합한 명명일 수 있다. 화법교육을 하는 처지에서 ‘상담’이라는 다소 느슨한 용어보다 ‘치료’라는 강력한 용어에 경도되기 십상이다. 용어의 적합성에 대해서 추후 면밀한 검토가 필요하다.

을 지닌 특별한 존재라고 믿었다. 이야기는 서술자의 상태를 읽어내게 해 주는 은유일 뿐만 아니라, 서술자와 중요한 타자의 삶에 강력한 영향을 미치는 은유이기도 하였다.

치료적 접근에 속하는 연구들은 사람 중심 상담의 창시자라 불리는 C. Rogers의 연구와 활동에 큰 영향을 받았다.¹²⁾ Rogers는 20세기 초에 사용되던 ‘심리치료’, ‘환자’라는 용어대신에 ‘상담’, ‘내담자’라는 용어를 씀으로써 심리상담의 패러다임을 바꾼 인물이다. Rogers의 접근은 비지시적(non-directive) 상담, 내담자 중심 치료, 사람 중심 접근 등으로 불리는데, 이는 Rogers가 치료적 행동이나 약물을 처방하기보다는 내담자 스스로가 자신이 원하는 변화를 이끌어 내도록 곁에서 돕는 것을 지향하였음을 나타내는 것이다. Rogers의 가장 큰 공헌은 사람 속에는 스스로를 치유할 수 있는 힘이 내재해 있다는 믿음을 확인시켜 준 데 있었다. 그리하여 Rogers에게 세례를 받은 치료적 접근의 연구자들은 서술자의 이야기 속에는 스스로가 원하는 변화를 이끄는 힘이 내재해 있다는 관점을 공통적으로 가지게 되었다.

2. 연구 방향 : 이야기를 해체하여 다시 쓰다

이야기 속에 개인이나 집단의 자아(혹은 집단 무의식)가 담겨 있다는 생각은 20세기 초부터 C.G. Jung 등의 분석심리학자들이 입증해 온 통념이다.¹³⁾ 이 통념에 따르면 자아는 개인(혹은 집단 무의식)이라는 울타리 속에 갇혀 있는 심리적 구조물이고, 이야기는 이 구조물에 도달하기 위한 수단 혹은 통로에 불과하였다. 이에 대해

12) Rogers의 연구와 활동에 관해서는 Rogers(1980), Thome(2003) 참고.

13) 분석심리학과 이야기 치료에 관해서는 이부영(1998), 박중수(2005) 참고.

치료적 접근에 속하는 연구들은 이야기의 주술적 힘에 주목하여 자아와 이야기의 관계를 재정립함으로써 기존의 패러다임을 극복하려 하였다. 치료적 접근에서는 자아가 개인 속에 갇혀 있는 것이 아니라, 이야기의 형태로 사람들 사이에 소통되고 공유되는 것이라고 보았다. 자아가 사람들 사이에 이야기의 형태로 편재(遍在)하는 것이라면, 이야기(그리고 자아)를 새롭게 다시 쓸 수 있는 가능성도 열려 있었다. 그래서 치료적 접근에 속하는 연구들은 기존의 이야기를 해체하여 새로이 이야기를 재구성함으로써 자아를 재구조화하는 데 큰 관심을 기울이게 되었다.

치료적 접근은 초기에 White & Epston(1990), Winslade & Monk(1999)에 의해 뉴질랜드, 호주 등지에서 시작하였다. 학문의 변방에서 출발한 이 접근이 곧 유럽과 북미로 확산되었다. 우리나라에는 고미영(2004), 김번영(2007) 등의 입문서를 통해 ‘이야기 치료’, ‘이야기 상담’ 등의 이름으로 소개되었다. 치료적 접근이 21세기 들어 서양을 거쳐 우리나라에 소개되었지만, 치료적 접근과 같은 이야기의 해체와 재구성은 우리가 집이나 상담실에서 일상적으로 해 오던 것과 흡사하다. 최혜실(2011: 129)에 의하면, 치료적 접근의 원형이 우리 곳 문화 속에 이미 들어있었다고 한다.

“어쩌면 굿이야말로 예부터 전수되어온 한국형 이야기 치료인지 모른다. 그렇다면 무당의 원조격인 처용이야말로 이야기 치료로 스스로를 치유한 이야기 치료사의 원조라고 할 수 있다.”

그 연원의 뿌리가 이토록 깊다면, 처방적 접근은 우리 교육 현장이나 상담 현장에 쉽게 뿌리를 내릴 수 있을 것으로 보인다.

한편, 이야기를 해체하여 재구성함으로써 이야기하는 자의 자아

를 재구성하는 방식은 선거 유세나 광고 등에 적극적으로 활용되었다.¹⁴⁾ 미국 대통령 선거 유세 기간에 민주당 선거 캠프가 오바마 후보의 삶을 아메리칸 드림을 이루어 가는 한 흑인 젊은이의 도전과 꿈이라는 이야기로 재구성한 것은 널리 알려진 이야기이다. 특정 브랜드나 상품에 이야기를 입혀서 브랜드와 소비자 사이에 ‘감성적 유대 관계’를 형성하는 방법에 관한 연구 등도 ‘디지털 스토리텔링’, ‘소셜 스토리텔링’, ‘브랜드 스토리텔링’ 등의 이름으로 활발히 행해지고 있다.

3. 새로운 가능성 : 이야기로 인성을 기르다

본 논문에서 기술적 접근과 규범적 접근 이외에 치료적 접근을 중요하게 다룬 것은 인성 교육을 열어가는 새로운 가능성이 이 접근에 있지 않을까 해서이다. 2007 개정 국어과 교육과정이 공포된 이래로 인성을 화법교육에 어떻게 녹일 것인가가 화법교육의 중요한 과제로 제시되었다. 현재는 미봉책으로 화법 교육과정에 인성과 관련한 학습 목표를 몇 개 추가하고, 인성과 관련한 이야기를 교과서 제재로 활용하는 것으로 대처하고 있다. 인성과 관련한 이야기를 교육의 제재로 활용하여 학생의 인성을 높이고자 하는 시도는 이미 조선 시대부터 행해져 온 방식이다. 조선이 국가 차원에서 삼강행실도를 간행하고, 훈민정음이 창제되자마자 삼강행실도의 언해를 서두른 것도 이와 같은 의도에서 행해진 과업이었다.

하지만 화법 교육과정에 고운 말, 바른 말을 쓰라는 류(類)의 학습 목표를 몇 개 부가한다고 해서 인성 교육이 잘 이루어질 것이라

14) 정치나 광고 분야의 스토리텔링에 관해서는 Salmon(2008), 김태욱·노진화(2012) 참고

는 근거는 찾기 어렵다. 학생들이 비속어를 많이 쓰는 것은 또래 집단으로의 소속감, 위세 등과 같이 그 나름의 심리적, 사회적 효용이 크기 때문이다. 굳이 사회언어학의 연구 성과를 인용하지 않더라도 비속어의 사용이 10대 후반까지는 지속적으로 증가하다가 10대 후반을 정점으로 자연스럽게 감소한다는 것은 상식이다. 10대 청소년들에게 비속어를 쓰지 말라고 억지로 제한하는 것은 성공하지 못할 것이며, 필요하지도 않다. 현대 사회에서 학교 폭력, 왕따, 자살과 같은 문제가 만연한 것은 지나친 경쟁을 조장하는 우리 사회의 구조적 문제에서 기인하는 것이지, 학생들의 언어사용이 잘못된 데서 발생한 것이 아니기 때문이다. 거시적 차원에서 ‘지속 가능한 발전’이나 ‘복지’, ‘슬로 라이프’, ‘모두가 행복한 교육’과 같은 공공(公共) 화두로 풀어가야 할 문제를 ‘인성’과 같은 개인적 차원의 문제로 환원시키는 데에 혼란의 근원이 있는 것으로 보인다.

그렇다고 화법교육을 하는 처지에서 인성을 도외시할 수는 없다. 인성이 학생의 자아 정체성과 관련이 있는 것이라면 이야기를 활용하여 학생의 인성 문제에 직접 개입하는 것도 가능할 것으로 보인다. 교사가 문제 상황에 빠져 있는 학생의 이야기를 깊이 있게 들은 후, 학생의 자아 정체성을 구성하는 나쁜 이야기를 해체하여 학생과 함께 좋은 이야기로 다시 쓰는 것이다. 그리고는 재구성한 좋은 이야기를 학생에게 중요한 타자로 인식되는 친구나 부모님, 선생님들과 공유함으로써 학생의 인성 문제를 개선하는 데 도움을 주는 것이다. 하지만, 이와 같은 치료적 접근을 화법교육의 틀로 가져오는데 어려움이 적지 않아 보인다. 인성과 같은 도덕적 개념이 진정 화법교육의 내용이 될 수 있는지, 인성을 포함시킨다면 화법교육의 목적과 정체성 등을 어떻게 재설정해야 하는 것인지, 치료적 접근을 새로운 가능성으로 본다면 이를 화법교육의 내용과 방법으로 어떻

게 가져올 것인지 등과 관련하여 많은 연구 과제가 남아 있다.

VI. 결론

지금까지 화법교육의 관점에서 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 국내외 연구 동향을 기술적 접근, 규범적 접근, 치료적 접근으로 나누어 살펴보았다. 기술적 접근에서는 ‘이야기는 구조다’, ‘이야기 문법을 기술하다’, ‘이야기를 입히다’라는 세 명제를 주제로 삼아 연구 동향을 살폈다. 구조주의 토양에서 탄생한 기술적 접근이 이야기 그 자체를 규명하는 데 초점이 있었지만, 이야기 능력과 이야기 능력의 발달을 연구하는 데 있어서 토대가 되었음을 드러내고자 하였다. 그리고 인지 심리학에서 이룩한 성공을 뛰어넘어 이야기를 기술하는 새로운 방법이 모색되어야 함을 제안하였다.

규범적 접근에서는 ‘이야기는 능력이다’, ‘이야기 능력 발달의 지표를 찾다’, ‘이야기 능력의 발달을 기술하다’라는 세 명제를 주제로 연구 동향을 탐색하였다. 규범적 접근에 속한 연구들은 이야기 능력의 발달을 명시적으로 알려주는 지표를 찾아, 이를 교육의 내용과 방법으로 활용하는 데 초점이 있었다. 초기 유아교육 연구자들에 의해 수립된 연구 논리가 다양한 학문 분야에 성공적으로 적용되었지만, 한 단계 더 나아가기 위해서 이 틀을 극복해야 함을 확인할 수 있었다. 그리고 이야기 소통 능력과 같이 이야기 능력의 개념을 확장시키는 시도가 활발히 이루어져야 하며, 지역·성(性)·연령·계층이 다른 다수의 서술자를 대상으로 하는 종단 연구가 활발히 이어져서 이야기 능력의 발달이 두툼하게 기술되어야 함을 촉구하였다.

치료적 접근에서는 ‘이야기는 은유다’, ‘이야기를 해체하여 다시 쓰다’, ‘이야기로 인성을 기르다’라는 세 명제를 주제로 하여 연구 동향을 기술하였다. 치료적 접근에 속하는 연구들이 공유하는 연구 논리를 설명하고, 치료적 접근이 인성 교육을 열어가는 새로운 가능성이 될 수 있음을 보이고자 하였다. 치료적 접근을 중요하게 논한 것은 지금까지의 화법교육이 언어사용의 형식적인 측면을 탐구하는 데 경도되어 왔으며, 앞으로의 화법교육에 인간 심리에 대한 고찰을 포함하는 새로운 돌파구가 필요하다는 문제의식을 드러낸 것이었다.

본 논문은 화법교육에 시사점을 얻고자 하는 의도에서 기존에 없던 틀로 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 연구 동향을 정리하려는 무모한 시도였다. 모두(冒頭)에서 우려했던 대로 숲을 보려다 나무를 제대로 보지 못한 것은 물론, 어설픈 안내자가 숲도 엉망으로 파헤쳐 놓은 것 같다. 줄고가 화법교육의 관점에서 이야기 능력과 이야기 능력 발달을 연구하는 후속 연구의 나침반 노릇을 할 수 있기를 기대한다.*

참고 문헌

- 강정숙(2003), 『일반 아동과 단순언어장애아동의 담화 구조 분석 : 이야기구조와 내용을 중심으로』, 단국대학교 박사논문.
- 고미영(2004), 『이야기 치료와 이야기의 세계』, 청목출판사.
- 고춘화(2012), 『이야기 생성과 표현을 통한 문법 수업 연구』, 『국어교육학연구』 44, 국어교육학회, pp.5-35.

* 이 논문은 2015. 11. 20. 투고되었으며, 2015. 11. 26. 심사가 시작되어 2015. 12. 4. 심사가 완료되었고, 2015. 12. 13. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

- 권유진·배소영(2006), 『이야기 만들기(story generation)과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기구성 능력』, 『언어치료연구』 15-3, 한국언어치료학회, pp. 115-126.
- 김기순(2006), 『학령전기 아동의 연령에 따른 이야기 회상 산출 능력』, 연세대학교 석사논문.
- 김기호(2003), 『아동의 서사 구술 능력 발달 단계 : 주인공의 갈등 해결을 중심으로』, 『어문학』 80, 한국어문학회, pp.211-237.
- 김기호(2004), 『아동의 이야기 구성 능력 발달 : 그림 특성과 이야기 반응을 중심으로』, 『한민족어문학』 45, 한민족어문학회, pp.1-32.
- 김기호(2005), 『이야기 구성 능력과 발달 자극 도구에 관한 연구 동향과 과제』, 『한민족어문학』 47, 한민족어문학회, pp.1-40.
- 김번영(2007), 『이야기 치료와 상담』, 솔로몬.
- 김영태·홍경훈(2001), 『이야기회상과제에서 나타난 아동들의 조사 사용 분석 : 발달적 오류형태를 중심으로』, 『유아교육연구』 21-2, 한국유아교육학회, pp.111-131.
- 김은성(2007), 『이야기를 활용한 문법교육 가능성 탐색』, 『국어교육』 122, 한국어교육학회, pp.353-383.
- 김정란(2013), 『중학생의 경험 말하기 교육 방안 연구』, 경남대학교 박사학위논문.
- 김태욱·노진화(2012), 『브랜드 스토리 마케팅 : 브랜드가 말하게 하라』, 커뮤니케이션북스.
- 문영진(2007), 『동시대의 삶과 서사교육』, 한국문화사.
- 박진(2005), 『서사학과 텍스트 이론 : 토도로프에서 데리다까지』, 랜덤하우스중앙.
- 박중수(2005), 『분석심리학에 기초한 이야기 심리치료』, 학지사.
- 서연자(2002), 『중학생 이야기하기 실태 연구』, 경성대학교 석사학위논문.
- 서현석·이주섭(2013), 『초등학교 1·2학년의 경험적 내러티브 양상 연구 : 학급에서의 발표 상황을 중심으로』, 『화법연구』 23, 한국화법학회, pp.121-138.
- 손은남·강수균(2006), 『청년기와 노년기의 이야기 담화 능력 특성 연구』, 『언어치료연구』 15-1, 한국언어치료학회, pp.71-85.

- 신수진(2006), 『초등저학년아동의 학년에 따른 이야기 산출 능력 분석』, 연세대학교 석사논문.
- 오현아(2010), 『이야기를 활용한 품사 단원 내용 구성에 대한 고찰』, 『국어교육』 133, 한국어교육학회, pp.145-181.
- 우한용(2004), 『서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구』, 『문학교육학』 13, 한국문학교육학회, pp.129-169.
- 유동엽(2009), 『초등학생 1학년의 이야기 능력 발달에 관한 연구』, 『한국초등국어교육』 41, 한국초등국어교육학회, pp.133-180.
- 유동엽(2011), 『초등학생 2학년의 이야기 능력 발달에 관한 연구』, 『한국초등국어교육』 45, 한국초등국어교육학회, pp.119-151.
- 유동엽(2012), 『초등학생 3학년의 이야기 능력 발달에 관한 연구』, 『한국초등국어교육』 48, 한국초등국어교육학회, pp.183-209.
- 유동엽(2013), 『초등학생 4학년의 이야기 능력 발달에 관한 연구』, 『국어교육연구』 31, 서울대학교 국어교육연구소, pp.107-140.
- 유동엽(2014), 『초등학생 5학년의 이야기 능력 발달에 관한 연구』, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, pp.167-204.
- 윤혜련(2004), 『“다시말하기”를 통해 본 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해 및 산출 특성』, 이화여자대학교 박사논문.
- 이부영(1998), 『분석심리학』, 일조각.
- 이영자·박미라(1992), 『유아의 이야기 구조 개념의 발달에 관한 기초연구』, 『유아교육연구』 12, 한국유아교육학회, pp.31-51.
- 이정애(2003), 『경험담의 구연적 특성과 화법 교육적 의의』, 『화법연구』 5, 한국화법학회, pp.337-369.
- 임경순(1998), 『이야기 생산 능력에 대한 연구』, 『국어국문학』 122, 국어국문학회, pp.399-419.
- 임경순(2007), 『서사텍스트 표현력 발달연구』, 『문학교육학』 24, 한국문학교육학회, pp.217-263.
- 임춘금(2007), 『그림책을 활용한 이야기 나누기가 유아의 언어능력 및 마음이론 발달에 미치는 영향』, 『아동교육』 16-4, 한국아동교육학회, pp.223-233.

- 정지현(2007), 『이야기하기 능력의 평가 기준 연구』, 한국외국어대학교 석사논문.
- 지은희(2012), 『내러티브 구조화 발달 양상에 관한 연구』, 한양대학교 박사학위 논문.
- 최혜실(2011), 『스토리텔링, 그 매혹의 과학 : 이야기의 본질과 활용』, 한울아카데미.
- 한명숙(2003), 『이야기 교육의 전개 양상에 관한 고찰』, 『한국어문교육』 12, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, pp.207-248.
- 한명숙(2007), 『이야기 문학교육론』, 박이정.
- Applebee, A.N.(1978), *The Child's Concept of Story*, Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Becker, T. & U.M. Quasthoff(2004), "Different dimensions in the field of narrative interaction". In Quasthoff, U.M. & Tabea Becker(eds.), *Narrative Interaction*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., pp.1-14.
- Becker, T.(2004), "The role of narrative interaction in narrative development". In Quasthoff, U.M. & Tabea Becker(eds.), *Narrative Interaction*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., pp.113-134.
- Bruner, Jerome(1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: W.W. norton & Company, Inc..
- Bruner, Jerome(1990), *Acts of Meaning*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome(1996), *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press, 강현석·이자현 역(2005), 『교육의 문화』, 교육과학사.
- Bruner, Jerome(2002), *Making Stories : Law, Literature, Life*, Cambridge: Harvard University Press.
- Labov, W. & J. Waletzky(1967), "Narrative Analysis : Oral Versions of Personal Experience". in J. Helm(ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle: University of Washington, pp.12-44.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Arnulf Deppermann(2004), *Rekonstruktion Narrativer Identität : Ein Arbeitsbuch Zur Analyse Narrativer Interviews*, VS Verlag Für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, 박용익 역(2006), 『

이야기 분석 : 서사적 정체성의 재구성과 서사 인터뷰의 분석을 위한 이론과 방법론』, 역락.

Mandler, J.M. & Johnson, N.S.(1977), "Rememberance of Things Phrased : Story Structure and Recall", *Cognitive Psychology* 9, pp.111-151.

Morrow, L.M.(1990), "Assessing children's understanding of story through their construction of narrative". In L.M. Morrow & J.K. Smith(eds.), *Assessment for Instruction in Early Literacy*, Prentice-Hall Inc.

Propp, V.(1928), *Морфология сказки*, Ленинград : Academia, 어건주 역(2013), 『민담 형태론』, 지식올만드는지식.

Rogers, C.R.(1980), *A Way of Being*, Houghton Mifflin Co., 오재은 역 (2007), 『칼 로저스의 사람-중심 상담』, 학지사.

Rumelhart, D.E.(1977), "Understanding and Summarizing Brief Stories". In Laberge, P. & J. Samuels, *Basic Processes in Reading : Perception and Comprehension*, Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum.

Salmon C.(2008), *Storytelling : La machine a fabriquer des histoires et a formater les esprits*. La Decouverte, 류은영 역(2010), 『스토리텔링 : 이야기를 만들어 정신을 포맷하는 장치』, 현실문화.

Stein, N.L. & C.G. Glenn(1979), "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". In Feedle, Royo.(ed.), *New Directions in Discourse Processing*, norwood, N.J : Ablex Publishing Co., pp.53-120.

Stein, N.L. & T. Trabasso(1981), "Children's Knowledge of Event, A Causal Analysis of Story Structure", *The Psychology of Learning and Motivation* Vo 1.15, pp.237-279.

Thorne, B.(2003), *Carl Rogers*, London: Sage, 이영희·박희숙·고향자 역(2007), 『칼 로저스』, 학지사.

White, M. & D. Epston(1990), *Narrative Means to Therapeutic Ends*, N.Y.: W.W. norton & Co..

Winslade, J. & G. Monk(1999), *Narrative Counseling in Schools*, Corwin Press Inc, 송현중·정수희 공역(2005), 『이야기 상담』, 학지사.

■ 국문초록

이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 국내외 연구 동향

— 화법교육의 관점에서 —

유동엽

이 논문은 화법교육의 관점에서 이야기 능력과 이야기 능력 발달에 관한 주요 국내외 연구 동향을 고찰하여, 화법교육에 시사점을 도출하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 이야기 능력과 이야기 발달에 관한 연구 동향을 1) 기술적 접근, 2) 규범적 접근, 3) 치료적 접근으로 나누어 논의하는 방식을 취하였다. 그리고 세 접근을 학문적 배경, 연구 방향, 새로운 가능성 측면에서 각각 논하였다.

기술적 접근에서는 ‘이야기는 구조다’, ‘이야기 문법을 기술하다’, ‘이야기를 입히다’라는 세 명제를 주제로 하여 연구 동향을 논하였다. 규범적 접근에서는 ‘이야기는 능력이다’, ‘이야기 능력 발달의 지표를 찾다’, ‘이야기 능력의 발달을 기술하다’라는 세 명제를 주제로 하여 연구 동향을 논하였다. 치료적 접근에서는 ‘이야기는 은유다’, ‘이야기를 해체하여 다시 쓰다’, ‘이야기로 인성을 기르다’라는 세 명제를 주제로 하여 연구 동향을 기술하였다. 이 논문이 화법교육의 관점에서 이야기 능력과 이야기 능력 발달을 연구하는 후속 연구의 나침반 노릇을 할 수 있기를 기대한다.

[주제어] 이야기 능력, 이야기 능력 발달, 기술적 접근, 규범적 접근, 치료적 접근, 화법교육

■ Abstract

Research Trends on the Story Telling Ability and Story Telling Ability Development

Yoo, Dong-Yup

This study aims to examine the research trends of the story telling ability and its development, and to draw implications for oral communication education. To this end, it reviews the research trends of related studies, both home and abroad, by classifying it into three approaches: (1) descriptive approach, (2) prescriptive approach, and (3) therapeutic approach.

(1) This study discusses the research trends of the descriptive approach with three axial propositions: “story has structure,” “story grammar is described,” “story can be used as an educational tool.”

(2) The prescriptive approach uses the following three axial propositions: “story is an ability,” “the indicators of the development of story-telling ability are quested,” “story telling ability development is described.”

(3) The research trends of the therapeutic approach employ the following three axial propositions: “story is a metaphor,” “story is de-constructed and rewritten,” “story can be used as a means of personality education.”

[key words] story telling ability, the development of story telling ability, descriptive approach, prescriptive approach, therapeutic approach, oral communication education