

한국어 교육에서 담화 유형 교육의 계열성 연구

전은주 부산대학교

- I. 머리말
- II. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 개념과 필요성
- III. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 계열성 기준
- IV. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 계열성에 대한 비판적 분석
- V. 맺음말

I. 머리말

이 연구에서는 외국어로서의 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 개념과 담화 유형 교육의 계열성 기준에 대하여 살펴보고 한국어 교재에 나타난 담화 유형 교육의 계열성을 비판적으로 분석한 뒤 개선 방안을 제안하고자 한다.

2000년 이후 한국 내 외국인 유학생이 급증하면서 기존 외국어로서의 한국어 학습자를 대상으로 하였던 한국어 교육 연구와 구분하여 학문 목적 한국어 교육에 대한 연구에 많은 관심을 기울이게 되었다. 김정숙(2000), 김인규(2003), 최정순(2006), 박석준(2008), 한송화(2010) 등 이들 연구에서는 유학생이 한국의 대학, 대학원에서 수학을 하기 위하여 필요한 한국어 의사소통 능력을 신장하기 위하여 체계적으로 제공하여야 할 교육과정에 대한 탐색이 중점적으로 이루어졌다. 학문 목적 한국어 교육 연구는 읽기, 쓰기 분야에 대한 연구가 많으며, 상대적으로 구두 의사소통에 대한 교육은 그리 많지 않다. 이러한 치우침은 한국어 교육 연구에서 어휘, 문법을 기반으로 한 읽기, 쓰기 등의 문어 의사소통 교육에 대한 연구가 구두 의사소통 교육에 대한 연구보다 접근이 쉽기 때문이다. 학문 목적 한국어 교육 연구 중 구

두 의사소통 부문에서 눈여겨볼 만한 것이 바로 유학생을 대상으로 한 발표 교육, 토론 교육 등에 관한 연구이다. 이동은(2003), 고영준·윤영(2014) 등은 유학생을 위한 토론 교육이 필요함을 강조하고 교육 방안을 제안하고 있다. 또 최은지·정명숙(2007)에서는 유학생의 학문적 발표에 대한 인식을 조사하였으며, 이해영(2008)에서는 유학생 발표의 장르적 특성을 분석하고 있으며, 이선우·손다정(2010)에서는 학습자의 발표에 대한 피드백 요건을, 홍은실(2014)에서는 유학생의 발표 능력과 발표 교육 방안 등을 제시하고 있다. 즉 이들 연구는 유학생이 대학 혹은 대학원에서 수학을 할 때 수업 시간에 주어진 발표나 토론을 제대로 수행하지 못하므로 이를 개선할 수 있는 교육을 해야 한다는 것이다. 대개 한국의 대학에 입학하기 위해서는 한국어 능력 시험 3급 이상의 요건이 필요하며,¹ 학교나 학문 영역에 따라 차이가 있지 만 대학원의 경우 입학 당시에 4급 이상, 졸업을 하기 위해서는 5급 이상의 한국어 능력을 갖추어야 한다. 그러나 대학에 입학한 유학생들의 한국어 의사소통 능력이 충분하지 않기 때문에 학교 차원에서 이들의 수학에 필요한 별도의 한국어 교육 프로그램을 제공하고 있다. 이같이 학문 목적 한국어 교육과 그 연구에서 별도의 발표, 토론 교육이 필요하다고 보는 것은 발표 능력, 토론 능력이 학문의 장에서 중요하기 때문이기도 하지만 일반적으로 이루어지는 외국인을 위한 한국어 교육에서 이들이 충분히 제대로 다루어지고 있지 않음을 시사하기도 한다. 학습의 목적을 특별히 구분하지 않는 ‘외국인을 위한 한국어 교육 연구’에서 발표, 토의 등의 교육에 대한 연구는 매우 드물고 토론 수업에 대해 연구로 이미혜(2006), 지현숙·윤지영(2008) 등이 있

1 2014년 7월 24일 개정된 교과부의 ‘외국인 유학생 및 어학연수생 표준업무처리요령’에는 외국인 유학생 입학허가 시 4년제 대학, 대학원, 대학원대학, 산업대학, 교육대학 등은 한국어 능력 시험(TOPIK) 3급 이상 입학, 졸업 전까지 4급 이상 취득을 기준으로 두고 있다. 또 2015년 1학기부터 ‘이공계 입학생의 경우 TOPIK 입학 기준을 2급으로 완화가 가능해지 해당 대학에서 입학 후 1년간 250시간 이상의 한국어 연수를 의무 제공하여 유학생의 한국어 능력 배양 및 학업·생활 적응을 지원해야 한다’는 ‘조건부 입학 기준 완화’를 명시하고 있다.

는 정도이다.

외국인을 위한 한국어 교육은 학습자가 다양한 상황에서 목적에 맞게 유창하고 정확하게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르는 데 목표가 있으며 한국어 학습자가 구두 의사소통과 문자 의사소통 모두에서 능숙하게 소통할 수 있도록 학습자의 한국어 수준에 맞는 교육 내용과 방법이 제공되어야 한다. 한국어로 발표, 토의, 토론 등을 제대로 수행할 수 있고, 한국어로 진행되는 발표, 토의, 토론 등을 이해할 수 있는 능력은 학문 목적 한국어 학습자에게만 필요한 것은 아니다. 한국어로 직장생활, 사회생활 등을 해야 하는 경우에서도 이러한 능력은 필요하다. 또 특별히 한국어를 학습하는 목적을 정하지 않은 일반적 학습자의 경우도 최소한 다른 사람의 발표, 토의, 토론 등을 이해하기 위해서는 한국어 담화 상황에서의 발표, 토의, 토론 등에 사용되는 표현을 알고 있어야 한다. 그러므로 한국어 교육에서 학습자의 구두 의사소통 능력 신장을 위하여 일상적 대화뿐만 아니라 소통 절차와 표현이 대화와 달라 의도적 교육과 수행 경험이 필요한 구두 의사소통 방식에 대한 교육 역시 제대로 이루어져야 하나 구두 의사소통 교육의 현실은 그렇지 못한 실정이다.

이에 이 연구에서는 외국어로서 한국어 교육에서 구두 의사소통 교육에 대한 인식의 전환이 필요함을 강조하기 위하여 의사소통 절차와 표현 방식에 있어서 일상적 대화와 구분되는 발표, 토의, 토론, 면접, 회의 등에 대한 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 계열성의 측면에 한정하여 비판적으로 살펴보고자 한다.

II. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 개념과 필요성

1. 한국어 말하기 듣기 교육의 내용 범주에 대한 재고

구두 의사소통은 대면 상황에서 사람들과 친교를 목적으로 대화를 주고 받기, 공식적이고 격식적인 평가 상황에서 면접하기, 일로 처음 만난 사람을 설득하기 위해 토론하기 등 다양한 상황과 목적, 방법 하에 이루어진다. 학습자가 한국어 교육을 통해 습득해야 할 구두 의사소통 능력은 대화뿐만 아니라 다양한 상황, 목적, 방법 하에 화자, 청자로서의 역할을 능숙하게 수행할 수 있는 것을 말한다. 그렇다면 한국어 말하기 듣기 교육에서 다루어져야 할 구두 의사소통 방식에는 어떤 것이 있을까?

현재 국내 대학의 한국어 교육기관에서는 대부분 학습자의 한국어 수준을 6등급으로 구분하여 교육을 하고 있다. 한국어 교육의 경험이 풍부하고, 학습자 수가 많으며, 연구 개발 능력이 있는 교육 기관에서는 자체 교재를 제작하여 사용하고 있는 경우도 많다. 이들 한국어 교육 기관에서 개발한 한국어 교재에는 급별로 어떤 교육 내용을 다루고 있는지 교재의 ‘내용 구성’ 부분에 밝히고 있다. 아래 <표 1>~<표 3>은 최근 개발된 한국어 교재의 내용 구성 체계를 엮긴 것이다. 이들 교재에서 한국어 학습자의 구두 의사소통 능력 신장을 위하여 어떤 내용을 가르치고 있는지를 살펴보자.

표 1. '재미있는 한국어 4'의 내용 구성 체제(고려대학교 한국어문화교육센터, 2010)

단원	주제	기능	활동	어휘	문법	발음	문화
13	환경	<ul style="list-style-type: none">• 환경 문제에 대해 이야기하기• 환경 문제에 대해 토의하기	듣: 환경 문제에 대한 토의 듣기 말: 환경 문제에 대해 토의하기 읽: 친환경 거주 공간에 관한 글 읽기 쓰: 환경 정책에 관한 글 쓰기	<ul style="list-style-type: none">• 환경과 오염• 환경 오염의 결과• 환경 오염의 대책	<ul style="list-style-type: none">• -(으)면서• -마저• 있/었/ 였더라면	'잖아요'의 억양	생활 속의 녹색 성장

〈표 1〉은 고려대학교 4급 한국어 교재에 제시된 내용 구성 체제표의 일부로 ‘활동’의 내용을 보면 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 기능을 통합적으로 교수-학습하고자 설계된 것임을 알 수 있다. 이 교재에는 ‘기능’ 범주에 ‘환경 문제에 대해 토의하기’를 표시해 두고 같은 단원의 ‘활동’에도 ‘환경 문제에 대한 토의 듣기’, ‘환경 문제에 대한 토의하기’ 등을 제시하고 있다.

이에 비해 아래 〈표 2〉의 서울대학교 4급 한국어 교재의 내용 구성은 보면 이 교재에는 ‘기능’ 범주에는 ‘토론’에 대한 것을 제시하지 않고 ‘활동’ 범주에만 ‘과학 발전의 장점과 단점에 대해 토론하기’를 제시하고 있다.

표 2. ‘한국어 4’의 내용 구성 체제(서울대학교 언어교육원, 2011)

단원	상황	기능	문법 및 표현	활동	어휘
1	인류의 미래	<ul style="list-style-type: none"> 현재와 미래의 모습 비교하기 강한 부정 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> A/V-(으)ㄹ 리가 없다 N에 의하면 	<ul style="list-style-type: none"> 과학 발전의 장점과 단점에 대해 토론하기 10년 후의 세상 변화에 대해 이야기하기 	<ul style="list-style-type: none"> 과학과 미래에 관련된 어휘 (미래, 현실 등)

또 아래 〈표 3〉의 연세대학교 4급 한국어 교재의 교재 구성을 보면 ‘과제’ 범주에 ‘결혼관 조사하여 발표하기’, ‘무인 감시카메라 설치에 대해 토론하기’를 제시하고 있다.

표 3. ‘연세한국어 4’의 내용 구성 체제(연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회, 2009)

제목	소제목	과제	어휘	문법	문화
5 시간과 변화	기술이 나날이 발전하고 있어요	과거와 현재 비교하여 설명하기	시간 관련 어휘	만 해도 -다가는	한국의 가족
	요즘은 맞벌이를 안 하고서는 생활하기 힘들어요	결혼관 조사하여 발표하기	결혼 관련 어휘	에 의하면 -고서는	
	감시카메라로 인해 스트레스를 받는 사람이 많다는데요	무인감시카메라 설치에 대해 토론하기	관리 관련 어휘	-로 인해 에 달려 있다	
	오래 있다 보면 변화를 못 느끼는 법이에요	의식 변화에 대해 이야기하기	사고 방식 관련 어휘	-더니 -는 법이다	

〈표 3〉에서 보듯이 이 교재의 내용 구성 체제 범주는 〈표 1〉, 〈표 2〉의 경우와 달리 ‘기능’, ‘활동’이 아예 설정하지 않고 있으며, 교수-학습을 할 때 주어진 제목-즉 주제에 따라 ‘과제’ 학습을 통해 비교, 설명하기, 발표하기, 토론하기 등의 능력을 기르게 되어 있다.

결국 세 교재의 내용 구성을 보면 발표, 토의, 토론 등의 구두 의사소통 방식에 대한 교육을 ‘기능’과 ‘활동’에 함께 드러내거나 ‘활동’ 혹은 ‘과제’에만 제시하고 있는 등 각기 다른 방식을 취하고 있다는 것을 알 수 있다. 이처럼 한국어 교재에서 한국어 구두 의사소통 방식에 대한 교육 내용이 교재마다 다른 방식으로, 각기 다른 범주로 표시되는 것은 ‘과제’, ‘기능’, ‘활동’이라는 표현의 한국어 교육적 개념이 불분명하고, 이들 용어 간의 관계 역시 제대로 설정되어 있지 않기 때문이다.²

또 한편 이는 한국어교육 연구에서 구두 의사소통 방식에 대한 교육을 포괄적으로 표현하는 별도의 용어가 설정되어 있지 않기 때문이기도 하다. 김중섭 외(2011)에서는 표준 한국어 교육과정 기준으로 ‘주제’, ‘어휘’, ‘문법’, ‘발음’, ‘텍스트’, ‘기능/과제’, ‘문화’ 7개 범주를 제시하고 있다. 여기서는 한국어 교육 내용으로 다루어야 할 ‘텍스트’를 분류하여 제시하고 있는데 이 중 구두 의사소통 교육과 관련된 부분을 일부 제시하면 다음과 같다.

2 김중섭 외(2011)는 국제 통용 한국어교육을 위한 범용 한국어 교육과정 개발에 대한 연구로 한국어 교육과정 표준을 제시용 기준 항목 설정의 과정에 ‘기능’, ‘과제’, ‘활동’의 개념적 차이를 구분하고자 한 부분이 나타난다. 이 연구에서는 ‘언어기술(function)’과 ‘과제’ 간 의미 구분이 모호하여 한국어 교재(총6종) 분석을 통해 그 차이를 구분해 내고자 하였으나 한국어 교재에서 역시 ‘언어기술’과 ‘과제’ 그리고 ‘기능’, ‘활동’까지 뚜렷한 차이 없이 혼용되고 있었다고 지적하고 있다(김중섭 외, 2011: 58). 이에 따라 이 연구에서는 ‘언어기술’과 ‘과제’ 두 개의 영역이 서로 독립적으로 존재하기보다는 오히려 ‘언어기술’이 ‘과제’를 수행하는 데 필요한 의사소통 기술로 보여 ‘언어기술’을 ‘과제’의 하위 항목으로 설정하는 것이 바람직하다는 결론을 내리고 있다(김중섭 외, 2011: 58).

표 4. 한국어 교육과정 설계를 위한 텍스트 분류1(김중섭 외, 2011: 51)

대분류	중분류	소분류	구현 방식	
			구어	문어
1수준 정보 전달과 이해를 위한 텍스트	<u>한국어교육용 담화</u>	(교육용) 대화문	✓	✓
		짧은 서술문	✓	✓
	안내방송	장소(공항/역) 안내방송	✓	
		교통(지하철/버스) 안내방송	✓	✓
		상황(미야/분실물) 안내방송	✓	
	일기예보	일기예보 방송	✓	✓
		일기예보 기사		✓
	강연	<u>교양강연</u>	✓	
		설교	✓	
		전공 강의	✓	

표 5. 한국어 교육과정 설계를 위한 텍스트 분류2(김중섭 외, 2011: 55)

대분류	중분류	소분류	구현 방식	
			구어	문어
3수준 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트	교양방송프로그램	뉴스	✓	✓
		정보 프로그램	✓	
		인터뷰	✓	
		대담	✓	
		다큐멘터리	✓	
		시사 프로그램	✓	
		토론 프로그램	✓	
	광고	구인/모집 광고	✓	✓
		제품광고	✓	✓
		기업광고	✓	✓
		공익광고	✓	✓
	평	서평		✓
		영화평		✓
		공연/전시회 평		✓
		평론		✓

위 〈표 4〉, 〈표 5〉를 보면 한국어 교육과정 설계를 위하여 텍스트를 대분류, 중분류, 소분류로 3단계로 구분하여 분류하고 있다. 구어와 문어 의사소통에서 생성되는 표현들을 통괄하여 ‘텍스트’라는 개념에 담고, 이를 목적에 따라 대분류를 하고 있다. 구어 의사소통이든 문어 의사소통이든 한국어 의사소통 능력을 배양하기 위해서는 학습자에게 이러한 의사소통의 전형을 띤 표현을 제시하고 학습자가 이를 생산하고 이해할 수 있도록 교육 내용을 구조화하여 제공해야 한다. 위 〈표 4〉, 〈표 5〉의 ‘소분류’에 밀줄 친 것을 보면 구어 의사소통의 결과로 생성된 것을 문자로 전사한 글과 문어 의사소통을 위해 생성된 글, 구어 의사소통으로 진행되는 방송 프로그램 등을 함께 제시하고 있다. 구어 의사소통이나 구어 의사소통으로 진행되는 방송 프로그램에서, 주고받은 말을 전사한 글을 ‘텍스트’로 보고 이에 대하여 교육이 필요하다는 견해로 해석된다. 그러나 한국어 교육과정을 체계적으로 설계하기 위하여 문어 의사소통이든 구어 의사소통이든 구별하지 않고 모두 ‘텍스트’ 중심으로 교육해야 할 내용을 표준화하는 것은 재고가 필요하다. 〈표 4〉의 중분류에 사용된 ‘한국어 교육용 담화’에 ‘(교육용) 대화문’과 ‘짧은 서술문’만을 제시하고 있으나 ‘담화’라는 용어의 개념을 어떻게 정의하는가에 따라 〈표 4〉, 〈표 5〉 ‘소분류’에 제시된 모든 것을 ‘한국어 교육용 담화’로 볼 수도 있으며, 구두 의사소통과 관련된 것만을 ‘한국어 교육용 담화’로 볼 수도 있다.³

또 〈표 4〉, 〈표 5〉를 보면 ‘소분류’의 텍스트를 구현 방식이 구어인지 문어인지 구분하고 있다. 그러나 말로 표현된 것을 전사한 자료는 구현 방식을 구어로만 표시하고 있는 경우도 있고 구어이면서 동시에 문어로 표시되어 있는 경우도 있는 등 일관되지 않는다. 예를 들어 〈표 4〉의 ‘강연’에 해당하는 ‘교양 강연’, ‘설교’, ‘전공 강의’는 구현 방식이 ‘구어’로만 되어 있다. 그러나 ‘교양 강연’, ‘설교’, ‘전공 강의’를 전사하여 기록한 것은 구현 방식을 ‘문어’로도 볼 수 있다. 이에 비해 〈표 5〉의 교양 방송 프로그램의 ‘뉴스’는 구현

3 ‘담화’의 개념에 대해서는 II-2에서 자세히 살펴보겠다.

방식이 구어와 문어 모두에 해당된다고 보고 있으며 ‘평’의 ‘서평’, ‘영화평’, ‘공연/전시회 평’, ‘평론’ 등은 문어로만 구현되는 것으로 보고 있다. ‘대화’, ‘면접’, ‘대담’, ‘토론’ 등을 전사한 것을 한국어 교육과정 설계에서 다루어져야 한다고 보는 것은 한국어 교육에서 이것을 읽고 이해한 뒤 이를 통해 한국어로 이러한 구두 의사소통 방식을 밀하고, 들을 수 있게 교수-학습해야 한다는 것을 의미한다. 그러므로 한국어 교육과정을 설계할 때 어떤 텍스트의 구현 방식이 구어인가·문어인가에 따른 구분이 중요한 것이 아니라 다양한 텍스트를 읽고 이해할 수 있게 하는가, 다양한 구두 의사소통 방식을 말할 수 있게 하는가가 더 중요한 고려 요인이 되어야 한다. McCarthy(1998)에서는 글말과 입말이 다르므로 신중히 구분되어야 하며, 입말은 입말만의 어휘와 문법을 지니고 있으며, 글말의 기술에서 자주 이용된 텍스트 유형론을 간단히 입말로 옮겨 적용해서는 안 된다고 강조한 바 있다(김지홍 뒤침, 2010: 102). 한국어 말하기·듣기교육의 관점에서 본다면 학습자가 한국어 구두 의사소통 방법에 맞게 의사소통할 수 있도록 교육하는 것이 중요하다. 그러므로 ‘기능’, ‘과제’, ‘활동’, ‘텍스트’ 등의 개념 범주 안에 구두 의사소통 방식에 대한 교육 내용을 담는 것보다 구두 의사소통 방식에 따라 교육해야 할 내용을 구분할 수 있는 범주를 설정하는 방안이 필요하다.

2. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 개념 설정

담화(discourse)는 학문 영역과 연구자에 따라 다양한 개념으로 사용된다. 문자언어에 의해 표기된 것을 ‘텍스트’로 보고 이와 구분하여 음성언어에 의해 상호작용적으로 이루어진 발화 행위를 ‘담화’로 보는 견해도 있고, 언어 단위의 크기를 기준으로 ‘담화’는 어느 정도 길이가 있는 것이고 ‘텍스트’는 짧은 것으로 구분하기도 한다(Stubbs, 1983). 또 Van Dijk(1977)에서는 텍스트를 담화 속에서 구체화되는 추상적 이론의 구조물로 보아 ‘텍스트와 담화’의 관계를 ‘문장과 발화’의 관계와 같은 것으로 보기도 한다(줄저, 1999: 44).

이 밖에 장경희(1997)는 대화, 연설, 회의, 토론 등 구두 의사소통을 행위의 측면에서 ‘담화’로 칭하기도 한다. 이러한 선행 연구들과 달리 박영순(2008: 29)에서는 화자 청자가 한 가지 화제, 사건, 주제에 대하여 교환하는 언어 단위, 혹은 두 개 이상의 문장으로 구성되어 응집성, 결속성, 의미성을 가진 언어 단위를 ‘담화’로 정의하고, ‘텍스트’를 ‘담화’보다 큰 단위로 보고 두 개 이상의 담화가 결합하여 텍스트가 이루어지는 것으로 보기도 한다.

이처럼 ‘담화’의 개념은 ‘텍스트’의 개념과 비교·구분되면서 여러 가지로 정의된다. 그러나 ‘담화’와 ‘텍스트’가 가지는 이러한 다양한 개념 정의는 학제적 성격을 띤 언어 교육의 측면에서 이 용어 사용자의 학문적 기반이 무엇인가에 따라 용어를 달리 이해하기도 하는 등 교육 내용을 불분명하게 지시하는 형국을 낳기도 한다. 국어과 교육에서는 이러한 문제로 인해 2007 개정 국어과 교육과정부터 기존의 ‘텍스트’라는 개념을 말하기 영역에서는 ‘담화’로, 읽기, 쓰기 영역에서는 ‘글’로, 문법 영역에서는 ‘언어 자료’로, 문학 영역에서는 ‘작품’으로 부르기로 하였다(교육과학기술부, 2009: 5).

구두 의사소통 방식은 매우 다양하여, 이들의 의사소통 방식의 차별적 특성에 대해 논의할 경우 공식적 화법, 비공식적 화법, 설명 화법, 설득 화법, 수업 화법, 전화 화법, 판매 화법, 대화, 토론, 토의 등의 표현을 사용하기도 한다. 이는 여러 종류의 구두 의사소통 방식을 의사소통의 상황, 목적, 방법 등 일정한 기준에 따라 의사소통 방식의 유형 구분이 가능하기 때문이다(졸고, 2013). 구두 의사소통에서 발화가 생산되고 이해되는 과정은 곧 서로 이야기를 주고받는 ‘담화(談話)’의 과정이다. 현재 국어교육의 듣기 말하기 영역, 화법 과목에서는 ‘구두 의사소통에서 나타나는 발화의 연속체’의 개념으로 ‘담화’라는 용어를 사용하고 있다. 대화, 토론, 토의 등을 이들 상황에 맞는 표현과 진행 방식이 있는데, 구두 의사소통에서 담화 관습이 같은 것끼리 뮤어 다른 담화 방식과 구분하여 명명하기 위하여 ‘담화 유형’이라는 용어를 사용하고 있다.⁴ 문어 의사소통의 경우 글의 장르에 따라 쓰기 관습에 차이

4 2007년 개정 국어과 교육과정의 화법 교육과정에서는 ‘화법이 실제로 구현되는 유형들 중

가 있는 것처럼 구어 의사소통의 경우 담화 유형에 따라 말하기 관습에 차이가 있다. ‘담화 유형’이라는 용어를 사용함으로써 언어 교육에서 문어 의사소통과 구별하여 구어 의사소통에서 상황에 따른 방법, 표현의 차이가 있다는 것을 교사와 학습자 모두가 분명히 인식할 수 있게 한다는 이점이 있다.

또 ‘담화 유형’이라는 개념은 구두 의사소통 방식과 관련된 부분을 기준 한국어 교육 논의에서 ‘기능’으로 다루어 원래 구두 의사소통 방식이 가진 담화 관습을 제대로 교육하지 못하는 문제를 개선할 수 있는 장점도 있다. 김중섭(2010: 65) 등에서는 ‘논증하기, 반박하기, 발표하기, 설득하기, 주장하기, 추론하기, 토론하기, 토의하기’ 등을 모두 한국어 교육의 ‘기능’으로 다루고 있다. 그러나 이들은 ‘기능’ 분류의 기준이 모호하며, 모두 별개의 기능으로 보기 어렵다. ‘토론하기’에는 ‘논증하기, 반박하기, 설득하기, 주장하기, 추론하기’ 등이 관련이 되며, ‘발표하기’ 역시 ‘설득하기’나 ‘주장하기’ 등과 관련된다. ‘토의하기’ 역시 ‘반박하기’, ‘설득하기’, ‘주장하기’, ‘추론하기’ 등과 관련된다. 즉 구두 의사소통 방식에 대한 것과 이를 수행하는 과정에 사용되는 ‘기능’은 구분되어야 한다.

본고에서는 한국어 교육에서 학습자의 구두 의사소통 능력을 신장하기 위하여 교수-학습해야 할 구두 의사소통 방식을 문어 의사소통 방식과 구분하여 표현하기 위하여 구두 의사소통에 나타나는 발화 연속체를 ‘담화’로 정의하고자 한다. 또 이러한 발화 연속체의 진행 과정과 표현 방식이 다른 담화와 구분되는 것을 ‘담화 유형’이라 정의하고자 한다.⁵ 한국어 교육의

에서 화법 수업에서 다루어야 할 것’을 ‘담화 유형’이라 칭했다(교육과학기술부, 2008: 13).

5 2007 개정 국어과 교육과정에서는 화법 교육에서 가르쳐야 할 담화 유형을 ‘대화, 면접, 토의, 토론, 협상, 발표, 연설’로 선정하고 있다. 이는 7차 교육과정에서 ‘대화, 연설, 토의, 토론, 면담’ 5개로 두었던 것과 차이가 있다. ‘면접’은 ‘면담’의 일종이고, ‘발표’ 역시 ‘연설’의 일종이며, ‘협상’ 역시 ‘토의’의 일종이다. ‘담화 유형’ 선정에서 ‘면담’이 ‘면접’으로 바뀌고, ‘발표’와 ‘협상’이 추가된 것은 이를 담화 유형에 대한 교육적 중요성 때문으로 볼 수 있다. 교육용 ‘담화 유형’의 선정은 고정된 것이 아니라 시대적 상황, 교육적 요구에 의해 가변적인 것이다.

결과로 학습자가 성취해야 할 구두 의사소통 능력은, 대화, 발표, 면접, 회의, 토의, 토론 등의 구두 의사소통 방법과 이에 나타나는 표현을 이해하고 이를 한국어로 수행할 수 있는 것이다.⁶ 따라서 한국어 담화 유형 교육은 한국어 구두 의사소통에 나타나는 담화 유형의 형식적, 표현적 관습을 이해하고 이를 정확하고 효과적으로 사용할 수 있도록 교수-학습하는 것을 의미한다.

III. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 계열성 기준

한국어 교육에서는 학습자가 다양한 구두 의사소통 방식을 경험하여 이를 이해하고 표현할 수 있도록 하여야 한다. 학습자가 한국어를 배우는 목적에 따라 구체적인 교육의 목표와 내용이 조정되어야 하겠지만 일반적 학습자가 경험하게 될 한국어 의사소통 상황을 담화로 유형화하여 학습하는 것은 그 담화 유형의 관습을 체계적으로 이해하고 익숙하게 한다는 측면에서 유용하다. 한국어 교육과정에서 담화 유형 교육을 할 때 어떤 담화 유형을 어느 시기에 가르쳐야 하는가는 학습자의 한국어 수준과 학습자가 접하게 될 구두 의사소통 상황의 빈도, 중요도, 난이도 등이 복합적으로 적용되어 결정되어야 한다.

교육 내용 조직의 원리로서 계열성(sequence)은 ‘선행경험 혹은 내용을 기초로 하여 다음 경험 혹은 내용이 전개’되어 점차적으로 ‘깊이와 넓이를 더해 가는 것’을 의미한다(Tyler, 1950: 193), 한국어로 구두 의사소통을 전혀 못하는 학습자가 한국어 학습을 통해 점차적으로 구두 의사소통 능력

6 한국어 교육용 ‘담화 유형’의 선정은 본고의 논의 진행을 위하여 ‘한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준’을 참고하여 현재 사용되고 있는 4종 한국어 교재에 제시된 담화 유형만을 우선적으로 넣은 것임을 밝혀 둔다. 향후 한국어 학습자의 교육적 요구를 반영하여 정밀한 보완이 필요하다.

을 신장해 가는 과정은 한국어 구두 의사소통 방식에 대한 이해와 수행 경험의 확장 과정이기도 하다. 한국어 구두 의사소통 교육에서 다양한 주제와 목적에 대하여 대화를 할 수 있도록 점진적으로 교육하는 것과 마찬가지로 여러 담화 유형 중 특정 담화 유형을 먼저 가르치고 이를 기반으로 또 다른 담화 유형에 대하여 가르쳐 점차적으로 학습자가 수행할 수 있는 담화 유형의 폭을 넓히고 수준을 높힐 수 있도록 해야 한다.

현재 한국어 교육은 공인된 표준 교육과정이 없는 상태이므로 담화 유형 교육의 계열성에 대한 명확한 기준은 없다. 그러나 학습자의 한국어 수준에 따라 수행할 수 있어야 할 담화 유형을 살펴볼 수 있는 것이 바로 '한국어 능력 시험'의 등급별 평가 기준이다. 한국어 능력 시험은 현재 '국립국제 교육원(National Institute for International Education)'에서 주관하고 있으며, 이 시험은 한국어를 모국어로 하지 않는 재외동포·외국인의 한국어 학습 방향 제시 및 한국어 보급 확대, 한국어 사용 능력을 측정·평가하여 그 결과를 국내 대학 유학 및 취업 등에 활용 등을 목적으로 하고 있다(<http://www.topik.go.kr/>). 한국어 능력 시험은 숙달도 평가이므로 이 평가에서 한국어 능력을 등급화하는 기준과 한국어 교육 기관에서 일정한 교육 목표의 성취를 위하여 한국어 능력의 수준을 구분하는 기준은, 등급 혹은 수준 구분의 목적이 달라서 일반적으로 동일한 선상에게 비교할 수 있는 성격은 아니다. 그러나 개별 교육 기관에서 한국어 교육을 받고 일정한 능력을 성취한 뒤 TOPIK을 통해 공인된 한국어 숙달도를 평가받는다는 점에서 둘 사이에 관련성을 찾을 수 있다. 즉 한국어 교육 기관에서 교육 목표를 달성하여 최종적으로 성취하도록 추구해야 할 수준이 바로 TOPIK의 최상위 등급에서 갖추어야 할 숙달도라는 점이다. 세부적으로 등급이 일치하지는 않더라도 TOPIK의 등급별 평가 기준에서 제시하고 있는 숙달도의 발전 과정은 한국어 교육을 받는 학습자의 성취도 발전 과정과 유사할 수밖에 없다. 그러므로 TOPIK에서 각 등급별 평가 기준에 한국어 구두 의사소통에서 수행할 수 있어야 할 언어 기능과 주제에 대하여 어떻게 계열화하고 있는가는 한국어 담

화 유형 교육의 계열성 판단 기준에 좋은 참고가 된다. 한국어 능력 시험의 '등급별 평가 기준'에 나타난 구두 의사소통 능력과 관련된 내용을 정리하여 이와 관련된 담화 유형을 표시해 보면 다음과 같다.

표 6. 한국어 능력 시험의 '등급별 평가 기준'에 나타난 구두 의사소통 능력 관련 내용

1급	2급	3급	4급	5급	6급
<ul style="list-style-type: none"> 기초 어휘, 기본 문법, 간단한 문장의 대화 사적 친숙한 화제 	<ul style="list-style-type: none"> 공식, 비공식 상황에서 언어 구분 사용 사적 친숙한 화제 	<ul style="list-style-type: none"> 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능 친숙한 사회적 소재 	<ul style="list-style-type: none"> 일반적 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행 사회적, 추상적 소재 	<ul style="list-style-type: none"> 전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행 정치, 경제, 사회, 문화' 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재 	<ul style="list-style-type: none"> 전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확히 유창하게 수행 정치, 경제, 사회, 문화' 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제

위 〈표 6〉에 나타난 바와 같이 한국어 능력의 수준이 낮은 단계에서는 간단한 대화를 할 수 있어야 하며 4급에서 일반적 업무 수행에 필요한 기능을 갖추어야 함을 평가 기준으로 두고 있는 것으로 보아 발표, 면접, 회의 등 직장 의사소통 상황에서 일반적으로 나타나는 담화 유형을 이 수준에서는 수행할 수 있어야 한다고 볼 수 있다. 또 5급의 평가 기준으로 두고 있는 전문 분야 연구 수행, 업무 수행에 필요한 담화 수행 능력으로 '토의, 토론'을 들 수 있다. 등급이 높아질수록 전 단계에서 갖추어야 할 담화 유형에 대한 수행 수준 역시 심화되는 것으로 본다면, 현재 한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준에서 추출해 낼 수 있는 담화 유형 교육의 계열성은 다음과 같다.

표 7. 등급별 평가 기준에 나타난 담화 유형 교육의 계열성

1급	2급	3급	4급	5급	6급
대화	(공식, 비공식적 대화)		발표, 면접, 회의	토의, 토론	

한국어 교육에서 학습자의 한국어 능력의 수준은 곧 어떤 의사소통을 어느 정도 수행할 수 있는가를 대변해 주는 것이다. 한국어 문법, 어휘, 문화 등에 대한 지식이 풍부하다고 상황에 맞게 적절한 방식으로 구두 의사소통을 할 수 있는 것은 아니다. 한국어로 대화, 발표, 회의, 면접, 토의, 토론 등을 할 때 나타나는 구어 표현과 회의, 토의, 토론 등의 정형화된 절차를 이해하고 사용할 수 있어야 상황에 맞는 말하기와 듣기를 할 수 있다. 그러므로 한국어 교육에서는 학습자가 대화뿐만 아니라 〈표 7〉에 제시된 것과 같이 다른 구어 의사소통 방식을 수행할 수 있도록 교수-학습 내용을 구성하여야 한다.

IV. 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 계열성에 대한 비판적 분석

1. 분석 대상과 방법

이 연구에서는 한국어 교육에서 현재 다루고 있는 담화 유형 교육은 어떤 것이 있으며, 담화 유형 교육의 계열성은 어떠한지를 살펴보기 위해서 국내 대학의 한국어 교육 기관에서 사용하고 있는 4종의 한국어 교재를 분석해 보았다. 분석 대상으로 한 교재는 최근 개발이 되었고, 비교적 다수의 한국어 학습자에게 사용되는 고려대, 서울대, 연세대, 이화여대 한국어 교재로, 서울대 한국어 교재는 5급까지 출판되었으며, 나머지 대학의 한국어 교재는 모두 6급까지 출판되었다.

앞서 언급한 바와 같이 현재 한국어 교육에서는 구두 의사소통 능력 신장을 담화 유형 교육의 관점에서 명확히 접근하고 있지 않다. 따라서 본고에서는 한국어 교재에 ‘기능’, ‘활동’, ‘과제’ 등 내용 구성 범주 전체를 대상으로 ‘대화’, ‘발표’, ‘토론’, ‘토의’, ‘면접’ 등을 구두로 수행하도록 제시되어 있는 경우를 담화 유형 교육에 관련된 것으로 판단하였다. 또 특정 담화 유형

을 최초로 수행할 수 있게 제시되어 있는 부분을 표시를 하고, 그 다음 수준의 급에서 그 담화 유형 교육에 대한 것이 다시 나오더라도 내용 조직의 ‘계속성’ 원리를 적용한 것으로 보고 다시 표시하지 않았다.⁷

2. 담화 유형 교육의 계열성 분석

4개 대학 기관에서 사용하고 있는 한국어 교재에 급별로 나타난 담화 유형 관련 교육을, 한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준의 담화 유형별 교육 시작점과 각 담화 유형별로 교육이 시작되는 시작점을 비교하여 표시하면 다음과 같다.

표 8. 대학 교재별 담화 유형 교육의 계열성

	1급	2급	3급	4급	5급	6급
한국어 능력 시험	대화	(공식, 비공식적 대화)		발표, 면접, 회의	토의, 토론	
고려대	공적, 사적 대화		발표(방법)	업무보고, ⁸ 토의	면접	토론
서울대	격식체, 비격식체 대화	면접		토론	A: 토의, 회의, 발표 B: 토론, 회의, 발표	
연세대	대화	(공적, 사적 대화)	면접	발표, 면접, 토론(방법)	토의	토론(내용)
이화여대	대화		발표 듣기	토의	토론 발표	

위 〈표 8〉에서 살펴볼 수 있듯이 교재별로 교육하고 있는 담화 유형과

7 동일한 담화 유형을 제시하더라도 교육 방법으로 다른 것과 교육 내용으로 다른 것은 구분하여 제시하였다. 또 ‘면접’을 일부 교재에서는 ‘인터뷰’로 사용하고 있는데, 이는 모두 면접으로 통일하여 표시하였다.

8 발표의 일종이나 직장 상황을 염두에 두고 선정된 것이라 별도로 표시하였다.

담화 유형의 교육 시기, 담화 유형에 대한 교육 순서 등에 차이가 있다. 또 한국어 능력 시험에서 등급별 평가 기준이 되는 담화 유형에 대한 교육과 각 교재에서 등급 수준에 따라 교육되는 담화 유형에 대한 교육이 상당히 차이가 있음을 볼 수 있다. 이러한 부분은 서로 다르다는 점을 확인하는 것도 중요하지만 이보다는 그러한 ‘차이’가 과연 교육적으로 문제가 없는가에 대한 면밀한 검토가 필요한 부분이다.

1) 교재 내 담화 유형의 선정

구두 의사소통은 다양한 방식으로 실현되며, 담화 상황에 따라 전형적 구조와 표현으로 진행되는 유형적 특성을 가진 말하기 방식이 있다. 구두 의사소통 방식은 주로 의사소통의 목적, 참여자 간에 소통이 전개되는 담화의 구조, 언어적·비언어적 표현 방식 등에 따라 유형화가 된다. 일반적으로 대화는 비공식적 상황, 일상적 상황에서 참여자의 순서교대에 의하여 진행되며, 표현 방식 또한 자유롭다. 이에 비해 발표, 토의, 토론 등은 대부분 공식적 상황에서 진행이 되며 사회자가 참여자에게 발언권을 부여하는 형태로, 전형적인 담화 구조에 따라 진행되며, 담화 유형에 따른 관습적인 표현 방식이 있어 이에 맞게 말하는 것이 가장 자연스럽다. 한국어 말하기·듣기 교육의 목표는 구두 의사소통 능력 신장으로 결국 학습자들이 다양한 담화 상황에서 자연스럽게 한국어로 말하고 이를 이해할 수 있도록 하는 것이다.

학습자들이 한국어의 문법과 어휘를 배워 주제나 상황 중심의 일상적 대화는 비교적 쉽게 할 수 있는 것에 비하여 한국어로 하는 발표, 토의, 토론 등을 제대로 하지 못하는 것은 공식적 담화 상황이 주는 부담감과, 이를 담화의 구조가 익숙하지 않고, 이에 사용되는 관습적인 한국어 표현 방식을 잘 모르거나 자유롭게 사용할 수 없기 때문이다.⁹ 그러므로 학습자에게 공식적,

9 발표, 토론, 토의 등을 부담스러워하는 것은 비단 한국어 학습자에만 해당하는 것은 아니다. 모국어 학습자의 경우 역시 일상적인 대화와 달리 발표, 토론, 토의 등을 공식적이며

비공식적 담화 상황에서 사용하는 관습적 표현을 가르치고 이를 담화 상황에 적용하여 자연스럽게 사용할 수 있게 의도적인 교육이 필요하다.

한국어 교육에서 어떤 담화 유형을 교육해야 하는가는 학습자의 학습 목적에 따른 요구와 매우 밀접한 관계가 있다. 학습 목적이 무엇이든 한국어 대화 능력은 학습자에게 기본적으로 필요한 구두 의사소통 능력이라면 학문 목적 한국어 학습자에게는 대학, 대학원 수학에 필요한 발표, 토의, 토론 등을 수행할 수 있는 능력이, 취업 목적 한국어 학습자에게는 면접, 회의, 발표 등을 수행할 수 있는 능력이 다른 목적의 학습자에 비하여 더 요구될 것이다. 그러나 한국어 교육 기관에서 학습자의 한국어 학습 목적에 상관없이 일반적 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 프로그램을 구성할 때는 공식적, 비공식적 상황에서의 다양한 담화 유형을 수행할 수 있게 교육 내용이 선정되어야 한다.

앞의 〈표 8〉을 살펴보면 고려대 교재의 경우, 대화, 발표, 업무보고, 토의, 면접, 토론 등을 교육하게 구성되어 있다. 이에 비해 서울대와 연세대 교재에는 회의가 더 추가되어 있다. 이회여대 교재의 경우 면접, 회의는 교육에 포함되어 있지 않다. 면접은 구직 상황에서, 회의는 업무 상황에서 필요한 담화 유형임을 생각해 본다면 이들 담화 유형의 의사소통을 한국어로 수행하는 데 필요한 표현을 배우지 않은 학습자가 실제 그러한 상황에 국면했을 때 면접, 회의 등을 잘 수행하기는 어려울 것이다. 이처럼 교재에 따라 교육되는 담화 유형에 차이가 있는 것은 한국어 교육에서 구두 의사소통 상황에서 수행할 수 있어야 할 중요한 담화 유형이 무엇인가에 대하여 크게 관심을 가지지 않고 있기 때문이다. 또 한편 이는 그간의 한국어 교육이 의사소통능력 중심의 교육을 강조하고 실천하려고 하였으나 이것이 구두 의사소통의 다양

표현 관습을 따라야 하고, 의사소통 과정에 참여자로서 역할을 충실히 하기 위해서 드는 인지적 부담이 커서 수행이 쉽지 않다. 이러한 이유로 모국어 학습자를 대상으로 하는 국어교육에서도 발표, 토론, 토의 등을 하는 데 필요한 지식, 기능 등을 별도로 가르치고 수행하게 한다.

한 담화 유형을 포괄하고 있지 못함을 보여 주는 것이다.

2) 담화 유형별 교육 시기

학습자가 한국어를 배우기 시작하는 단계에서 가장 일반적으로 경험하게 되는 구두 의사소통 방식은 바로 ‘대화’이다. 분석 대상 교재 모두에서 1급에 나타나는 담화 유형은 다양한 주제와 상황에서 말해 보게 하는 ‘대화’이다. 청중을 대상으로 하는 발표나 연설 이외의 담화 유형이 기본적으로 화자와 청자가 말을 주고받는 형식으로 진행된다는 점에서 ‘대화’는 가장 기본적인 담화 유형이며, 가장 일상적으로 사용하는 담화 유형이므로 1급에서부터 이 담화 유형에 대한 교육이 이루어진다는 것은 매우 당연하다. 그러나 ‘대화’ 이외 다른 담화 유형 중에는 교재에 따라 교육 시기가 다르고, 한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준에서 이를 수행할 수 있어야 한다고 보는 등급 보다 교재에서 교육이 시작되는 급이 높은 것 등이 나타난다.

앞의 〈표 8〉을 보면 토론은 한국어 교재별로 교육의 시작 시기에 편차가 크다. 토론은 고려대의 경우는 6급에, 서울대와 연세대의 경우는 4급에, 이화여대의 경우는 5급에서 교육된다. 각 교재에서 상정하고 있는 수준이 정확히 동일하지 않다고 하더라도 한국어 능력 시험의 등급으로 보면 6등급 체제에서 4급은 중급에, 5, 6급은 고급에 해당하는 것으로 동일한 담화 유형에 대한 학습의 시기가 이처럼 교재마다 차이가 큰 것은 각 교재의 개발 연구진이 상정하는 토론 교육의 내용과 수준이 다르기 때문이다. 4급 수준에서 수행할 수 있는 토론과 5급, 6급 수준에서 수행할 수 있는 토론은 질적 측면에서 큰 차이가 있다. 교재의 해당 단원에서 토론의 절차와 표현 방식을 학습한다 하더라도 4, 5, 6급 학습자가 논제에 대한 자신의 의견을 근거와 이유를 들어 말하고, 상대의 견해를 비판할 때 사용할 수 있는 어휘와 문법의 수준과 정확성, 다양성 등에 차이가 있으므로 토론의 질적 차이를 피하기 어렵다. 동일한 주제에 대하여 말하게 하였을 때 학습자의 한국어 수준에 따라 표현되는 내용의 수준이 다른 것처럼 동일한 담화 유형에 대한 수행 역시 학습자의 한

국어 수준에 따라 표현되는 내용의 수준이 다르고 이는 궁극적으로 수행의 목적 달성 여부와 관련이 된다.

지현숙 · 윤지영(2008: 222)에서는 4급 학습자를 대상으로 한국어 토론 수업을 실시한 결과 ‘주어진 논제에 대해 찬성과 반대의 입장에서 근거와 이유를 제시하면서 자신의 의견이 타당함을 설득하는 것까지는 어느 정도 이루어지거나 결론을 합의해 내는 의사소통 과정에까지는 도달하지 못한다’고 밝히고 있다. 또 이 논문에서는 중급 수준의 학습자를 대상으로 한 토론 교육이 부담해야 할 가장 큰 어려움이자 한계가 학습자의 한국어 숙련도임을 지적하고 있다. 토론의 논제는 정책 논제, 가치 논제, 사실 논제 등으로, 토론은 주로 정치, 경제, 사회, 문화 등의 현상에 대한 문제 제기와 해결 방안에 대한 참여자 간의 비판적 의사소통의 과정이다. 한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준에서도 5급에서부터 ‘정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재의 이해와 사용’을 제시하고 있는 실정이다. 중급 수준에서 제대로 된 ‘토론’을 수행할 수 있는지에 대한 검증 없이 수박 겉핥기식으로 어떤 문제에 대해 ‘토론해 보자’라고 하면서 학습자가 주제에 대해 간단히 주장과 근거, 이유를 말하게 하고 넘어가는 교육은 학습자의 토론 수행 능력 신장에 크게 도움이 되지 못한다.¹⁰

또 <표 8>에서 살필 수 있듯이 발표와 토론의 경우 한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준에서 이를 수행할 수 있어야 한다고 보는 급이, 한국어 교재에 이에 대해 교육이 시작되는 급보다 높은 교재 역시 생각해 볼 점이 있다. 한국어 능력 시험의 등급별 기준을 보면 4급에서는 일반적 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있어야 하므로 발표는 4급에, 5급 이상에서는 전문 분야의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 갖추어

10 4급, 5급, 6급 수준의 학습자가 수행하는 토론이 논제와 표현의 수준, 목적 달성 정도 등에 어떠한 차이가 있는지에 대한 연구를 기반으로 한국어 교육에서 토론을 교육할 수 있는 적정 시기에 대한 합리적인 판단이 필요하다.

야 하므로 토론은 5급 수준에 해당하는 능력이라 볼 수 있다. 그런데 서울대와 이화여대 교재의 경우 발표에 대한 교육이 5급에서 시작된다. 또 고대 교재의 경우 토론이 6급에서 이루어진다. 앞서 언급한 바와 같이 대학 기관에서 제작된 한국어 교재의 등급과 한국어 능력 시험의 등급이 일치하는 것은 아니지만 특정 언어 기능의 수행 가능 수준을 두고 둘 사이의 상관관계를 생각해 본다면 한국어 교재에서 담화 유형을 교육 내용으로 제시할 때 그 담화 유형에 대한 교수-학습 시작점은 한국어 능력 평가의 등급별 평가 기준에서 해당 담화 유형을 수행할 수 있어야 하는 등급과 같거나 직전 등급이 되는 것이 합리적이다. 왜냐하면 대학 기관에서 한국어를 배우는 학습자가 해당 기관의 5급 수준을 성취하였더라도 숙달도 평가인 한국어 능력 시험에서 5급을 통과하기가 어려운 것이 일반적인 것을 고려해 볼 때 특정 언어 기능을 학습한 뒤 이것을 익숙하고 자연스럽게 사용할 수 있기까지는 시간이 필요하기 때문이다. 고려대 교재의 경우도 ‘면접’을 5급에서 교수-학습하는데 ‘일반적 업무 수행에 필요한 언어 기능’이 4급 수준의 평가 기준인 것을 고려한다면 ‘면접’은 5급보다는 4급에서 교수-학습되는 것이 더 적절하다.

따라서 한국어 교재에서 학습되는 등급 수준이 한국어 능력 시험의 숙달 등급과 같거나 낮은 경우는 학습자의 입장에는 성취한 것에 대한 숙달 정도를 평가해 볼 수 있기 때문에 평가 자체가 의미를 가진다. 그러나 반대의 경우라면 배워 본 적도 없는 언어 기능에 대한 숙달도를 평가하는 셈이 된다. 또 한국어 능력 시험의 평가 목적 중 하나가 한국어 학습 방향의 제시인 것 또한 한국어 교재에서 특정 담화 유형의 교육 시기가 한국어 능력 시험의 해당 담화 유형의 수행 가능 등급 이하가 되어야 하는 이유가 된다. 한국어 교육 기관마다 각기 다른 교재로 교육을 하고 있고 공인된 표준 성취 기준이 없는 상황에서 학습자가 갖추어야 할 능력을 수준별로 제공하고 있는 공식화된 평가인 한국어 능력 시험에서 제시하는 수행 수준은 곧 학습자들이 평가 이전 성취되어야 할 수행 정도를 의미하는 것으로 해석 가능하다. 한국어 교재의 6급을 마친 학습자가 공인된 한국어 능력 시험의 5급 수준의 숙달도

를 갖추지 못했다는 것은 한국어 교재의 교육 선정과 내용 조직에 문제가 있다고 볼 수밖에 없다.

3) 교재 내 담화 유형 간의 계열성

한국어 교육과정을 구성하거나 한국어 교재를 구성할 때 교수-학습의 순서를 체계적으로 계획하여야 한다. 한국어 구두 의사소통에 나타나는 여러 담화 유형을 학습자가 제대로 수행하기 위해서는 학습자의 한국어 능력이 신장되어 가는 과정과 중요도, 난이도 등이 고려되어 효과적인 교육이 가능할 수 있도록 배열되는 것이 바람직하다. 앞서 <표 7>에 제시된 대화, 발표, 면접, 회의, 토의, 토론 등이 <표 8>의 한국어 교재에 모두 포함된 경우도 있고, 일부 제외된 경우도 있지만 각 교재 내에 최소 4개 이상의 담화 유형에 대한 교육이 나타난다. 4개 대학의 한국어 교재에서 각각의 교재 내에 제시된 담화 유형 간의 계열성을 살펴보면 학습자가 일상적으로 노출되는 비공식적 구두 의사소통을 먼저 교수-학습한 뒤 공식적 구두 의사소통에 해당하는 담화 유형에 대한 교수-학습이 이루어지게 구성되어 있다. 앞서 언급한 바와 같이 모든 교재에서 ‘대화’를 가장 먼저 가르치지만 이외의 담화 유형의 교수-학습 순서는 약간의 차이가 있다. 교재 내 담화 유형 간의 배열에 재고가 필요한 경우는 다음과 같다.

우선 고려대 교재의 경우 ‘대화 → 발표 → 업구보고, 토의 → 면접 → 토론’으로 담화 유형 간의 계열성이 나타나는데 ‘토의’와 ‘면접’ 간의 순서는 조정이 필요하다. ‘토의’는 학업 수행이나 업무 수행에서 주로 나타나는 담화 유형이고 ‘면접’은 취업이나 입학 시 주로 거치게 되는 담화 유형이다. 둘 다 공식적 의사소통이지만 ‘면접’은 참여자 간의 질문과 대답으로 이어지는 과정이 공식적 ‘대화’와 유사하다. ‘면접’이 주로 평가나 자료 수집 등을 목적으로 면접자가 피면접자에게 정보, 의견 등을 묻는 것에 비해 ‘토의’는 문제 해결을 목적으로 다수의 참여자 간에 사회, 정치, 경제, 문화 등의 주제에 대한 논의의 과정이다. 그러므로 ‘토의’는 사회, 정치, 경제, 문화 등의 어휘를

충분히 이해하고 집단 의사소통의 과정에서 상대방의 말을 분석적, 비판적으로 이해할 수 있는 수준의 한국어 능력을 갖춘 학습자에게 적절하다. 따라서 ‘면접’과 ‘토의’ 두 담화 유형의 교수-학습 간의 계열적 조직에서는 ‘대화’와의 유사성을 가지며 집단 의사소통이 아니고, 담화의 주제와 사용될 표현의 난이도가 상대적으로 낮은 ‘면접’이 먼저 오는 것이 타당하다.

또 서울대 교재의 경우 ‘대화 → 면접 → 토론 → 토의, 회의, 발표’로 담화 유형간의 계열성이 나타나는데, 토의, 회의, 발표보다 토론을 먼저 가르치고 있는 것 역시 동일 교재 내에서 담화 유형 교육의 계열성이 맞지 않은 부분이다. 앞서 ‘토론’이 4급 수준에서 가르치기에 적절하지 않은 담화 유형이라 지적한 바 있는데 이 경우는 ‘토론’을 가르치는 시기의 문제와 함께 다른 담화 유형 간의 선후 관계 배열에 있어서도 문제가 있는 것이다. ‘토론’은 집단적 의사소통이며, 비판적 듣기가 기반이 되어야 하며 논제와 사용되는 표현 등에서 다른 담화 유형에 비하여 난이도가 높은 담화 유형이다. 그러므로 담화 유형의 배열에서 가장 마지막에 배치되는 것이 타당하다.

교재 내 담화 유형 교수-학습을 조직할 때 유의해야 할 점 중의 하나는 교육 내용으로서의 담화 유형 교수-학습이 교육 방법으로서의 담화 유형 교수-학습에 우선해야 한다는 것이다. 예를 들어 ‘토론’의 경우 토론의 진행 절차와 방법을 이해해야 하고, 특히 한국어 토론에서 사용하는 담화 표현을 사용할 수 있어야 제대로 된 토론이 가능하므로 이를 교수-학습 내용으로 먼저 익힌 다음 이를 교수-학습 방법으로 적용하도록 조직하여야 한다. 그러나 고려대 교재 3급의 ‘발표’, 연세대 교재 4급의 ‘토론’ 등은 교육 내용으로서보다 교육 방법으로서 먼저 교재에 다루고 있다. 교재가 ‘주제’나 ‘상황’ 중심으로 구성되어 있는 경우 이에 대하여 말하고, 듣고, 읽고, 쓸 수 있도록 어휘와 문법, 문화 등을 교수-학습 내용으로 제공하고 이를 언어 사용 활동 혹은 과제에 사용할 수 있게 하는 것이 일반적이다. 그런데 언어 사용 활동으로 한국어 교육에서 배우지 않은 구두 담화 유형을 넣어 둔다면 결국 학습자는 교수-학습 방법을 제대로 사용할 수 없어 주제나 상황 중심의 단원 학

습 목표를 성취하기가 어렵게 되는 것이다.

V. 맷음말

이 연구는 한국어 교육에서 학습자가 구어 의사소통 방식, 표현 등에 대하여 학습하여 이를 한국어로 이해하고 표현할 수 있도록 담화 유형별 교육이 필요하다는 전제에서 출발하였다. 기존의 한국어 교재 구성 방식으로는 발표, 면접, 회의, 토의, 토론 등과 같이 구두 의사소통으로서 특징적인 담화 구조와 표현을 가지고 있는 담화 유형에 대한 교수-학습을 계열적으로 구성하기 어려우므로 한국어 교육에 '담화 유형 교육'의 개념 도입이 필요하다. 또 구두 의사소통 능력 신장을 위해 교수-학습해야 할 담화 유형을 선정하고 이를 학습자의 한국어 수준과 담화 유형의 중요도, 나이도 등을 고려하여 배열하여야 한다. 본고에서 현재 사용되고 있는 4종의 한국어 교재에 나타난 구두 의사소통 관련 교육을 '담화 유형'이라는 개념을 적용하여 그 계열성을 분석해 본 결과 다음과 같은 문제점이 나타났다.

우선 교재마다 선정된 담화 유형의 수에 차이가 있으며 일부 교재에서는 면접, 토의 등과 같이 교수-학습이 필요한 담화 유형임에도 불구하고 교육되지 않는 경우가 있다는 점이다. 또 동일한 담화 유형에 대하여 교재별로 교육 시기를 달리 보고 조직하고 있다는 점이다. 특히 토론의 경우 한국어 교재별로 교육의 시작 시기에 편차가 커 중급인 4급에서 가르치는 경우도 있고 고급인 6급에서 가르치는 경우도 있다. 또 발표와 토론의 경우 한국어 능력 시험의 등급별 평가 기준에서 이를 수행할 수 있어야 한다고 보는 급이 한국어 교재에 이에 대해 교육이 시작되는 급보다 높은데 이 또한 계열적 구성면에서는 문제가 된다. 이 밖에 서울대 교재의 경우 토의, 회의, 발표보다 토론을 먼저 가르치고 있는데 이는 동일 교재 내에서 담화 유형 교육의 계열

성이 맞지 않은 부분이다. 또 담화 유형에 대한 교수-학습에서 한 담화 유형을 교육 내용으로서보다 교육 방법으로서 먼저 교재에 다루고 있다 것 역시 계열성에 문제가 되는 경우이다.

이와 같은 문제점을 개선하기 위해서는 우선 한국어 교육에서 다루어야 할 담화 유형의 선정과 계열을 표준화하여야 한다.¹¹ 한국어 교육 기관마다 각 기관별 특성에 맞는 교재를 개발하더라도 학습자의 한국어 구두 의사 소통 능력 신장을 위하여 범용 한국어 교육에서 사용할 수 있는 담화 유형을 선정하고 이의 계열적 구성을 표준화해 둔다면 담화 유형이 누락이 되거나 비효율적으로 교육되는 경우를 방지할 수 있을 것이다. 또 한국어 교재를 구성할 때 각각의 담화 유형에 대한 교수-학습 시작점은 한국어 능력 평가의 등급별 평가 기준에서 해당 담화 유형을 수행할 수 있어야 하는 등급과 같거나 한 단계 아래 등급이 되도록 설계를 해야 한다. 또 담화 유형 교육은 교육 내용으로서 담화 유형 교육이 교육 방법으로서 담화 유형 교육보다 선행하도록 설계할 필요가 있다.

* 본 논문은 2014. 8. 6. 투고되었으며, 2014. 8. 6. 심사가 시작되어 2014. 9. 9. 심사가 종료되었음.

11 표준화된 교육과정을 구성하는 것과 이것을 구현하여 목적에 맞게 교재화하는 것, 실제 수업에서 재구성하여 실행하는 것은 별개 문제이다.

참고문헌

- 고영준·윤영(2014), 「한국어 토론 교재 개발 방안 연구—학문목적 학습자를 대상으로—」, 『언어사실과 관점』 33권, 연세대학교 언어정보연구원, pp. 89-119.
- 교육과학기술부(2008), 고등학교 교육과정 해설 -②국어, 미래엔컬처그룹.
- _____ (2009), 중학교 교육과정 해설 II -국어, 도덕, 사회, 미래엔컬처그룹.
- 김인규(2003), 「학문목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발」, 『한국어 교육』 14권 3호, 국제한국어교육학회, pp. 81-113.
- 김정숙(2000), 「학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구—대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로」, 『한국어 교육』 11권 2호, 국제한국어교육학회, pp. 1-19.
- 김중섭 외(2010), 『국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발』, 국립국어원 2010-03-28.
- 김중섭 외(2011), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계』, 국립국어원 2011-01-44.
- 박석준(2008), 「국내 대학의 학문목적 한국어 교육 현황 분석—입학 후 과정을 중심으로—」, 『한국어 교육』 19권 3호, 국제한국어교육학회, pp. 1-32.
- 박영순(2008), 『한국어 담화텍스트론』, 한국문화사.
- 이동은(2003), 「학구적 목적의 한국어 토론 수업 방안」, 『한국어교육』 14권 3호, 국제한국어교육학회, pp. 239-260.
- 이미혜(2006), 「고급 단계 한국어 학습자를 위한 토론 수업 방안」, 『이중언어학』 30권, 이중언어학회, pp. 305-334.
- 이선우·손다정(2010), 「학문목적 한국어 학습자를 위한 피드백 요건 제안—발표를 중심으로—」, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집 2010권 0호, 국제한국어교육학회, pp. 308-317.
- 이해영(2008), 「외국인 대학원생의 학문적 구두 발표 장르 분석—한국인 대학원생 및 학문목적 한국어 학습자의 구두 발표와 비교하여—」, 『이중언어학』 37권, 이중언어학회, pp. 133-174.
- 전은주(1999), 『밀하기·듣기 교육론』, 박이정.
- _____ (2013), 「담화 유형 교육의 계속성」, 『국어교육연구』 32호, 서울대국어교육연구소, pp. 513-545.
- 지현숙·윤지영(2008), 「한국어 구어 교육에서의 토론 수업 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 33권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp. 201-225.
- 최은지·정명숙(2007), 「외국인 유학생의 학문적 발표에 대한 인식 조사」, 『이중언어학』 35권, 이중언어학회, pp. 303-332.
- 최정순(2006), 「학문목적 한국어 교육의 교육과정과 평가」, 『이중언어학』 31권, 이중언어학회, pp. 277-313.
- 한송화(2010), 「학문목적 한국어 교육과정 설계의 실제—대학 입학 전 한국어 교육과정을 중심으로—」, 『한국어 교육』 21권 1호, 국제한국어교육학회, pp. 225-248.

홍은실(2014),『한국어 학습자를 위한 학문 목적 발표 교육 연구』, 서울대학교 박사학위 논문.
Michael McCarthy(1998), *Spoken Language and Applied Linguistics*, Cambridge University Press, 마이클 머카씨 지음 · 김지홍 뒤침(2010),『입말, 그리고 담화 중심의 언어교육』, 도서출판 경진.

참고자료

- 고려대학교 한국어문화교육센터(2009),『재미있는 한국어1』, 교보문고.
_____(2009),『재미있는 한국어2』, 교보문고.
_____(2011),『재미있는 한국어3』, 교보문고.
_____(2010),『재미있는 한국어4』, 교보문고.
_____(2010),『재미있는 한국어5』, 교보문고.
_____(2010),『재미있는 한국어6』, 교보문고.
- 서울대학교 언어교육원(2007),『한국어1』, (주)문진미디어.
_____(2011),『한국어2』, (주)문진미디어.
_____(2012),『한국어3』, (주)문진미디어.
_____(2011),『한국어4』, (주)문진미디어.
_____(2012),『한국어5A』, (주)문진미디어.
_____(2012),『한국어5B』, (주)문진미디어.
- 연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회(2009),『연세 한국어1』, 연세대학교 출판부.
_____(2008),『연세 한국어2』, 연세대학교 출판부.
_____(2008),『연세 한국어3』, 연세대학교 출판부.
_____(2009),『연세 한국어4』, 연세대학교 출판부.
_____(2009),『연세 한국어5』, 연세대학교 출판부.
_____(2009),『연세 한국어6』, 연세대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원 이미혜 외(2012),『이화 한국어 1-1』, 이화여자대학교 출판부.
_____(2011),『이화 한국어 1-2』, 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원 김현진 외(2010),『이화 한국어 2-1』, 이화여자대학교 출판부.
_____(2011),『이화 한국어 2-2』, 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원 구재희 외(2012),『이화 한국어 3-1』, 이화여자대학교 출판부.
_____(2012),『이화 한국어 3-2』, 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원 윤영 외(2012),『이화 한국어 4』, 이화여자대학교 출판부.
이화여자대학교 언어교육원 이정연 외(2012),『이화 한국어 5』, 이화여자대학교 출판부.
이화여자대학교 언어교육원 이수행 외(2012),『이화 한국어 6』, 이화여자대학교 출판부.

<http://www.topik.go.kr/>

한국어 교육에서 담화 유형 교육의 계열성 연구

전은주

이 연구에서는 외국어로서의 한국어 교육에서 담화 유형 교육의 개념과 담화 유형 교육의 계열성 기준에 대하여 살펴보고 한국어 교재에 나타난 담화 유형 교육의 계열성을 비판적으로 분석한 뒤 개선 방안을 제안하고자 한다.

본고에서는 대화, 토론, 토의, 발표, 면담 등과 같이 이러한 발화 연속체의 진행 과정과 표현 방식이 다른 담화와 구분되는 것을 '담화 유형'이라 정의하고자 한다. 따라서 '한국어 담화 유형 교육'은 한국어 구두 의사소통에 나타나는 담화 유형의 형식적, 표현적 관습을 이해하고 이를 정확하고 효과적으로 사용할 수 있도록 교수-학습하는 것을 의미한다.

이 연구에서는 한국어 능력 시험의 '등급별 평가 기준'에서 추출한 담화 유형과 현재 국내 대학의 한국어 교육 기관에서 사용하고 있는 4종의 한국어 교재에 나타난 담화 유형의 계열성을 비교하여 분석해 보았다. 분석 결과 교재 내 담화 유형의 선정, 담화 유형별 교육 시기, 교재 내 담화 유형 간의 계열성 등에 문제점이 나타났다.

이와 같은 문제점을 개선하기 위해서는 다음과 같은 점이 고려되어야 한다. 1) 한국어 교육에서 다루어야 할 담화 유형의 선정과 계열을 표준화하여야 한다. 2) 담화 유형을 교수-학습할 때 각각의 담화 유형에 대한 교수-학습 시작점은 한국어 능력 평가의 등급별 평가 기준에서 해당 담화 유형을 수행할 수 있어야 하는 등급과 같거나 한 단계 아래 등급이 되어야 한다. 3) 담화 유형 교육은 교육 내용으로서 담화 유형 교육이 교육 방법으로서 담화 유형 교육보다 선행하도록 설계할 필요가 있다.

핵심어 한국어 교육, 토의, 토론, 대화, 면접, 발표, 담화, 담화 유형, 담화 유형 교육, 계열성

ABSTRACT

A Study on the sequence of Discourse Type Education in KFL

Jeon Eunju

The present study was undertaken in order to overview the concept and the sequence standard of discourse type education in Korean education as a foreign language. It is also aimed to critically analyze the sequence of discourse type education in Korean education textbook and suggest ways for improvement.

In this article, 'discourse type' is defined as a discrete pattern in the process and way of expression such as conversation, debate, discussion, presentation, and interview. Thus, 'the discourse type education in Korean language' means the teaching-learning activity with a goal to understand the formal and expressional custom of the discourse types in the Korean verbal communication and to use them with accuracy and effectiveness.

The present study compared the sequence of discourse types extracted from TOPIK rating standards and the four contemporary Korean education textbook utilized by the universities in Korea. The result showed some issues in the intra-text choosing of the discourse types, specific stages of education for each discourse types, and the sequence of discourse types.

Following points should be taken into account in order to solve these problems. 1) The sequence of discourse types in Korean education should be standardized. 2) Teaching or learning each discourse type should start at levels earlier than requested by the TOPIK rating standard. 3) Discourse type education as the contents of education should precede the discourse type education as the ways of education.

KEYWORDS Korean education, discussion, debate, conversation, interview, presentation, discourse, discourse type, discourse type education, sequence