담화 유형 교육의 계속성*

- 초·중등학교와 대학 화법 교육의 연계성 측면에서 -

전 은 주**

< 次 例 >

Ⅰ. 머리말
Ⅱ. 담화 유형 교육과 계속성
Ⅲ. 초·중등학교와 대학 화법 교육에서 담화 유형 교육의 계속성
Ⅳ. 맺음말

Ⅰ. 머리말

본고에서는 초·중등학교 국어과 교육에서 이루어지는 화법 교육(듣기·말하기 영역의 교육)과 대학의 화법 교육에서의 담화 유형 교육이 어떻게 이루어지고 있으며, 학년 혹은 학교급이 높아짐에 따라 담화 유형의 교수-학습이 점진적 누적적으로 심화되고 있는가에 대하여 살펴보고자 한다. 이를 위하여 초등학교에서부터 고등학교까지, 그리고 대학교에서 이루어지고 있는 화법 교육에서 주로 어떤 담화 유형에 대하여 교수-학

* 이 논문은 서울대학교 국어교육연구소에서 '초·중등학교의 국어교육과 대학의 국어교육'을 주제로 개최한 제15회 국제학술회의(2013. 10. 26.)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것임.

** 부산대학교 국어교육과 교수

습이 이루어지고 있으며, 학령과 학교급이 높아짐에 따라 담화 유형 교육의 내용에 어떤 변화가 있는지를 중점적으로 살펴보고자 한다.

주지하다시피 초·중등학교 국어과 교육에서 듣기와 말하기에 관한 교육은 1차 교육과정 이래 국어과 교육과정의 주요 교육 내용 영역으로 자리 잡아 왔으나 실제 교육은 유명무실하였으며, 이를 교육현장에서 실행할 수 있도록 교수-학습의 내용과 방법에 대하여 연구하고 국어 교과서에서 다루기 시작한 것은 5차 교육과정 이후부터이다. 5차 교육과정기때 초등학교 국어과 교과서가 「말하기·듣기」와 「읽기」로 분리되고, 6차 교육과정기 때 '화법'이 국어과의 심화선택과목의 하나가 됨으로써 구두 의사소통에 관한 교육에 대해 관심을 가지기 시작했다고 평가할 수 있다.

한편 대학에서의 화법 교육은 1962년 서울대학교에서 '국어화법' 강좌가 교양과목으로 개설되었고 다른 대학의 경우는 1990년대 이후 '국어화법', '실용화법', '연설과 대화', '말하기의 이론과 연습', '대화의 기법' 등의 강좌명으로 교육이 이루어졌다(문금현, 2000: 118). 1990년 후반부터 '대학국어' 혹은 '교양 국어' 강좌의 정체성과 실용성에 대한 의문이 제기되고 대학생들의 의사소통 능력을 길러 줄 수 있는 강좌에 대한 요구가 높아졌다. 이러한 상황 속에서 2000년 이후 많은 대학에서 화법 강좌를 교양 필수나 교양 선택 과목으로 개설을 하였다(졸고, 2007b: 404). 대학 화법 교육은 학교에 따라 '실용화법', '열린 생각과 말하기', '의사소통의 기법', '말하기', '발표와 토론', '화술의 이론' 등의 다양한 강좌명으로 개설이 되고 있으며, 과거 '교양국어', '대학국어'가 국어국문학과 중심으로 운영되던 것과 달리 현재 여러 대학에서 '기초교육원', '교양교육원', '의사소통능력센터' 등에서 주관하고 있는 실정이다.

초·중등학교 화법 교육과 대학 화법 교육은 교육 대상인 학습자의 수준이 다르고, 학습자의 요구도 다르며 교수-학습의 생태학적 환경에서도 큰 차이가 있다. 그러나 모두 구두 의사소통 능력 신장을 교육의 목표로

두고 있으며, 고등학교 졸업 이후 대학에 진학해서도 화법 교육을 받는다는 점에서 교육 내용이 상호 연관될 수밖에 없다. 본고는 화법 교수-학습이 궁극적으로 학습자가 대화, 토론, 토의, 면담, 연설 등 여러 담화 유형을 수행할 수 있는 실제 구두 의사소통 능력이 신장될 수 있게 교수-학습의 내용이 조직 되어야 하며, 담화 유형의 사용에 대한 교육이 한 번에 그칠 것이 아니라 계속적으로 이루어져야 한다는 전제를 두고 출발했다.[1] 또 화법 교육 내용 조직을 위해 일반적인 교육 내용 조직의 원리를 그대로 적용하기보다는 화법 교육적 특성을 반영한 내용 조직의 원리를 적용하여야 한다는 관점을 가지고 있다.

Ⅱ. 담화 유형 교육과 계속성

1. 담화 유형 교육의 개념

담화(discourse)는 언어학, 문학, 사회학, 인문과학 등 여러 영역에서 널리 사용되는 용어로 학문 영역에 따라 연구자에 따라 개념에 차이가 있다. 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

1) 학교에서 화법을 교수-학습할 수 있는 시간은 유한하므로 주어진 시간 내에서 효과적인 구두 의사소통 교육을 위해서는 선택과 집중이 필요하다. 화법과 관련된 여러 지식, 기능을 백화점식으로 배우기보다는 구두 의사소통에 관한 기본적인 원리를 학습한 뒤 담화 유형 중 교육적 필요성이 크고 다른 담화 수행 능력으로의 전이력이 큰 몇 개의 담화 유형을 집중적으로 계속 교육하는 방법이 오히려 유용하다.

Dijk(1977)에서는 텍스트를 담화 속에서 구체화되는 추상적 이론의 구조물로 보아 '텍스트와 담화'의 관계를 '문장과 발화'의 관계와 같은 것으로 보기도 한다(졸저, 1999: 44). 이 밖에 장경희(1997)에서와 같이 대화, 연설, 회의, 토론 등의 음성언어 의사소통을 행위의 측면에서 '담화'로 칭하기도 한다. 또 담화를 '언어사용(language use)' 또는 '사용 중인 언어'와 같은 의미로 사용하기도 한다(안병길, 2003).

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.

국어과 교육과정에서 듣기 말하기 영역, 화법 교육에서 담화, 담화 유형이라는 용어를 명시적으로 사용한 것은 2007 개정 국어과 교육과정에서부터이다. 7차 교육과정에서 '담화'라는 용어를 사용하기는 했으나, 이는 듣기, 말하기 영역, 화법에서가 아니라 '국어지식' 영역의 교육 내용을 위한 표현으로 사용하였다.[2] 또 7차 교육과정에서 '화법' 교육과정의 '내용 체계'의 하위 범주인 '화법의 실제'에 제시된 대화, 연설, 토의 등은 구두 의사소통 사용의 실제로 유형적으로 구분해 놓았던 것으로 이를 '담화 유형'으로 명시적으로 표현하지는 않았다. 그러나 2007 개정 국어과 교육과정에서 '텍스트'라는 용어 대신 '듣기', '말하기' 영역에서는 '담화', '읽기', '쓰기' 영역에서는 '글', 문법 영역에서는 '언어 자료', 문학 영역에서 '작품'

2) 7차 교육과정 당시 '국어 지식' 영역(현재의 '문법' 영역)의 교육 내용 중 '담화의 구성을 안다'라는 것이 있다. '국어 지식' 영역의 내용 체계에 '국어의 이해와 탐구' 범주 하위에 '음운, 낱말, 어휘, 문장, 의미, 담화'로 제시되어 있는 것으로 보아, 이때의 담화는 '문장 이상의 언어 단위'의 의미로 사용되었다.

이라는 용어를 사용하였다. 2007 개정 국어과 교육과정 해설서에 다음과 같이 '담화'라는 용어를 이처럼 사용하게 된 배경에 대하여 기술한 부분이 있다.

> 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 의사소통 기능을 지닌 최소 발화 단위로서 '텍스트'라는 용어를 사용하고자 하였으나, 개념의 모호성, 외래어 사용 등의 문제로 공식적으로 사용하지 않기로 하였다. 대신 영역에 따라 텍스트란 용어를 달리 사용하기로 하였다. 예컨대, 듣기, 말하기 영역에서는 '담화'로, 읽기, 쓰기 영역에서는 '글'로, 문법 영역에서는 '언어 자료'로, 문학 영역에서는 '작품'으로 부르기로 하였다(교육과학기술부, 2009: 5).

그러나 '담화'라는 용어를 사용하게 된 배경에 대한 이러한 기술은 타당성에 문제가 있다. 위 내용에 따르면 '의사소통 기능을 지닌 최소 발화 단위'의 의미로 사용하는 '텍스트'라는 용어가 개념의 모호함과 외래어 사용 등의 문제가 있어서 이를 달리 사용하기 위하여 듣기, 말하기 영역에서는 '담화'라는 용어를 쓰기로 했다는 것이다. 앞서 살펴본 바와 같이 '담화' 역시 '텍스트' 못지않게 개념이 혼란스럽게 사용되어 모호하기는 마찬가지이다. 또 국어과 교육과정에 '포트폴리오', 'ICT 활용 학습법' 등의 표현은 사용하면서 '텍스트'는 외래어라서 사용에 문제가 있다고 하는 것 역시 타당하지 않다. 이 밖에 위 진술에 사용된 '담화'의 의미는 '텍스트'를 통해 표현하고자 했던 '의사소통 기능을 지닌 최소 발화 단위' 이상의 언어 표현 단위가 되어, 읽기와 쓰기 영역에 사용하는 '글'과 같은 위상의 의미로 구두 의사소통에 사용하는 표현으로 인식하게 해 이 역시 새로운 혼란의 시발점이 될 수 있다는 것이다. 또 이 '담화'가 의미하는 바와 기존 문법 영역에서 학습 내용으로 다루었던 '담화'의 의미가 다르므로 국어교육 내에서 같은 표현이 영역에 따라 다른 의미로 사용되므로 교수-

학습에서 혼란스러울 수 있다.

이 같이 혼란스럽게 사용되는 용어를 국어교육 내에서 다시 새로운 의미로 사용하기 위해서는 용어에 대한 교육적 재개념화가 명확하게 이루어져야 하나, '담화'는 그러한 과정 없이 2007 개정 국어과 교육과정이 고시된 이후에는 읽기, 쓰기 영역의 '글'과 대비하여 사용되었다.[3] 담화(談話)의 사전적 의미는 '서로 이야기를 주고받다'이다. 즉, 담화는 구두 의사소통에서 발화가 생산되고 수용되는 과정으로, 현재 국어교육에서 듣기 말하기 영역, 화법 과목에서 사용되는 '담화'의 의미는 '구두 의사소통에서 나타나는 발화의 연속체'의 개념으로 이해되고 있다고 볼 수 있다.

한편 2007년 개정 국어과 교육과정의 화법 교육과정에서는 '화법이 실제로 구현되는 유형들 중에서 화법 수업에서 다루어야 할 것'을 '담화 유형'이라 칭했다(교육인적자원부, 2008: 13). 즉, 담화 유형이란 구두 의사소통 사용을 담화 관습이 같은 것끼리 묶어 구분하여 명명한 것을 말한다.[4] 6차 교육과정 때 '화법'이 선택과목으로 처음 설정되었으나 당시 '내용 체계'에는 구두 의사소통의 실제 사용을 강조하는 범주가 없었고, 담화 유형이라는 표현 역시 사용되지 않았다. 이후 1997년 7차 교육과정 때 '화법' 교육과정의 내용 체계에 '화법의 실제' 범주를 두고 그 하위에 '대화, 연설,

---

3) 2007 개정 국어과 교육과정의 목표 중 하나로 '담화와 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다'를 설정하고 있다. 이처럼 국어교육의 목표 기술에 '담화', '다양한 유형의 담화' 등의 표현을 사용함으로써 국어교육 공동체 구성원들이 '담화'를 '듣기, 말하기 영역에서 수용하고 생산해야 할 것'의 의미로 이해하고 사용할 수 있게 용어 사용의 맥락을 조성하고 있다.

4) '담화 유형' 역시 학문 분야별로 용어의 개념을 달리 쓴다. 안병길(2003)은 영어학에서 담화 유형에 따라 접속사의 사용에 대한 분석한 것으로 담화 유형을 '서사담화, 서술담화, 설명담화, 논증담화'로 분류하고 있다. 또 정소우・정명순(2005)는 담화 유형별 선호 논항 구조 분석하면서 담화 유형을 '희곡 대본, 편지, 수필, 신문 기사'로 분류하고 있다.

토의, 토론, 면담'을 두고 있었다. 교육부(2001: 128)에 따르면 2007 개정 국어과 교육과정이 연구 개발될 당시 화법 교육에 관련된 연구가 거의 없는 상황에서 교육과정의 '내용 체계'에 '화법'은 이론과 실제가 분리되어 있어 교과서 역시 이 체제를 따르게 되었고, 그 결과 화법에 대한 지도와 평가가 쉽지 않아서 화법의 이론과 실제를 효과적으로 통합할 수 있는 체제를 개발할 필요성이 제기되었다고 한다.[5] 이에 따라 2007 개정 국어과 교육과정의 화법 내용 체계에 '담화 유형' 범주가 설정되고 하위에 대화, 면접, 토의, 토론, 협상, 발표, 연설을 두었다. 이 화법 교육과정의 교육 내용 중 '의사소통의 상황에 따른 화법 유형을 이해한다'에 대한 교육인적자원부(2008)의 해설을 보면 '담화'와 '담화 유형'의 의미에 대한 다음과 같은 설명이 있다.

> 상황적 분류 방법은 거점식 분류 방법이라고도 하는데, 현재 두드러지게 존재하는 화법 상황이나 명칭을 중심으로 분류한다는 명명 원칙을 기준으로 삼아 화법 유형을 나누어 나가는 방식이다. 예를 들면 길 묻기 화법, 설문 조사 화법, 시청자 의견 조사 화법, 퀴즈 화법, 이야기 들려주기 화법, 교화 화법, 수업 화법, 판매 화법, 전화 화법 등이 상황에 따른 화법의 유형이라고 볼 수 있다.
>
> 담화를 대화, 토의, 토론, 연설 등으로 구분하는 것도 일종의 상황에 따른 담화 유형의 분류이다. 개정 교육과정에서는 이러한 분류에 따라 대화, 면접, 토의, 토론, 협상, 발표, 연설의 일곱 가지 담화 유형을 교육의 항목으로 선정하였다. (중략) 상황에 따른 화법 유형은 고정되어 있는 것이 아니다. 시대 상황이 변하고 사회적 요구가 달라짐에 따라 화법 유형도 본래의 모

---

5) 6차 교육과정 이래 국어과 교육과정에서 교육 내용을 체계적으로 표현하는 데 사용한 '내용 체계'는 국어과 교육의 내용을 전체적으로 체계적으로 조망할 수 있다는 장점이 있지만 반면 각 영역마다 영역 고유의 특성이 반영된 방식으로 교육 내용을 구조화하기 어려운 한계점이 있다.

습이 변하거나 혹은 새로운 유형이 나타나기도 한다.(교육인적자원부, 2008: 113-120)

위의 설명을 보면, '담화 유형'은 구두 의사소통에서 활동의 근거가 되는 중요한 지점을 기준으로 '담화'를 유형화하여 명명한 것을 말한다. 그러나 대화, 면접, 토론, 토의 등은 구두 의사소통의 상황을 중심으로 담화를 유형화한 것으로 보고 있으나 이 분류가 과연 '상황'을 기준으로 한 것인가에 대해서는 재고가 필요하다. 구두 의사소통에서 '상황'의 개념은 매우 포괄적이어서, 의사소통의 공간적 배경, 목적, 참여자 등도 상황을 구성하는 요인이 될 수 있기 때문이다. 그러나 '담화 유형'의 분류 기준이 무엇인가에 대한 논의를 떠나 2007 개정 교육과정에서 '화법' 과목에서 교육해야 할 담화를 위와 같이 7개로 선정하고 있다는 점은 구두 의사소통 전반에서 일반적으로 적용될 수 있는 지식, 기능, 태도의 교수-학습보다는 특정 담화의 수행에 필요한 지식, 기능, 태도 등을 익혀 실제 수행할 수 있도록 하는 교수-학습을 중시하고 있다는 점을 살필 수 있다.

구두 의사소통 능력의 신장이라는 목표를 두고 보면 화법 교육의 내용을 어떤 유형과 종류의 구두 의사소통에서든 널리 사용될 수 있는 것을 교육 내용으로 하는 구성하는 것과 특정 구두 의사소통 방식을 수행하는 데 필요한 교육 내용으로 구성하는 것이 모두 가능하다. 졸고(2007: 409)에서는 화법 교육 내용 구성의 '지식 중심형', '담화 중심형', '복합형'으로 유형화한 바 있다. 이때 '지식 중심형'은 구두 의사소통의 일반적 지식 교육에 초점을 둔 교육 내용 구성을, '담화 중심형'은 특정 담화의 상황과 목적, 종류 등에 맞게 적절하게 담화를 이해하고 생산하는 데 필요한 지식을 이해하게 한 뒤 그 담화를 실제 수행할 수 있도록 하는 교육 내용 구성을, '복합형'은 일반적 지식과 특정 담화의 생산 수용에 필요한 특수 지식을 함께 다루며 이들을 비슷한 비중으로 내용 구성하는 것을 말한다.[6]

어떤 화법 교육 내용 구성이든 교육의 목표가 실제 구두 의사소통 능력의 신장에 있다면 담화 수행과 관련된 교수-학습이 중요하다. 특히 일상생활에서 자연적으로 습득할 수 있는 구두 의사소통 방식이 아니라 개인적, 사회적, 교육적 요구가 있고, 의도적인 교수-학습이 필요한 여러 유형의 담화를 선정하여 교육하는 것이 필요하다. 그러므로 이처럼 여러 유형의 담화 사용과 관련된 교육을 화법에 대한 이론 중심의 교육과 구분하고자 본고에서는 이를 담화 유형 교육이라 표현하고자 한다. 즉, 듣기 말하기 영역과 화법 교육의 교육 내용으로서 담화 유형 교육은, 구두 의사소통에 나타나는 발화 연속체의 수용과 생산 방식을 특정한 기준에 따라 유형화하고 이러한 구두 의사소통 방식과 관련된 지식, 기능, 태도 등을 익혀 이를 수행할 수 있게 하는 교수-학습을 의미한다.

2. 담화 유형 교육에서 계속성 적용의 필요성

그간 화법 교육 연구에서는 '구두 의사소통 능력 신장'이라는 화법 교육 목표를 달성하기 위하여 학습자에게 무엇을 어떻게 가르칠까에 대한 여러 논의가 있었다. 이러한 논의에서는 화법 교수-학습 내용인 듣기, 말하기에 대한 지식, 기능, 태도 등이 '실제' 사용에서 구두 의사소통 능력의 신장을 이룰 수 있는 방법으로 교수-학습의 내용이 선정, 조직되고 실천되어야 한다는 점에 대해서는 이견이 없으나 구체적인 내용 선정과 조직 방법에서는 관점을 달리 하고 있다.

학습자가 어떤 담화를 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 학습하고 이들을 한두 번 경험해 본다고 그 담화를 효과적으로 잘 수행하기는

6) 이러한 관점에서 본다면 현재 2011개정 국어과 교육과정의 공통교육과정인 '국어'의 '듣기・말하기 영역은 복합형 내용 구성'에, '선택 교육과정'의_국어Ⅰ, 국어Ⅱ의 화법은 '담화 중심형'에, '화법과 작문'은 지식 중심형 내용 구성에 가깝다.

매우 어렵다. 또 어떤 담화를 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등의 학습 내용을 특정 학년에서 한두 번 배운다고 해서 그 담화와 관련된 것을 충분히 배울 수 있는 것도 아니다. 대부분의 학습이 그렇듯이 담화 유형 교육 역시 교육 내용의 수준을 심화하여 학습하고 반복적으로 담화 수행을 경험하면서 그 담화 유형을 효과적으로 수행할 수 있게 된다.

Tyler(1950)에서는 학습 경험을 조직하는 원리로 계속성(continuity), 계열성(sequeuce), 통합성(integration)의 세 원칙을 내세우고 있는데, '계속성'은 선정된 내용 및 학습경험의 종적 조직에 대한 것으로, 내용을 조직할 때 내용 혹은 경험 내용의 여러 요소가 어느 정도 계속해서 반복되어야 한다는 것이다. Tyler(1950)에서는 계속성과 계열성을 구분하고 있는데, 계속성은 교육 내용 요소가 동일한 수준에서 반복되는 것을 의미하고, '계열성'은 '선행 경험 혹은 내용을 기초로 하여 다음 경험 혹은 내용이 전개 되어 점차적으로 깊이와 넓이를 더해 가는 것'을 의미한다(이영덕, 1987: 193). Taba(1962)는 이 정의를 연장시켜 '계속성'을 동일 요소의 단순 반복이 아니라 점진적인 심화 확대를 강조하고 있다. 즉 특정 개념의 학습을 더욱더 깊은 이해, 더 넓은 사태에로의 적용, 더 정밀한 분석, 더 의미 있는 종합에로 이끌어 주도록 하는 내용 조직을 뜻하는 것으로 계속성을 누적 학습(cumulative learning)과 동의어로 사용하고 있다. 이것은 부르너(Bruner)의 나선형 교육과정의 개념과도 일치한다(김종서 외, 1995: 223-224).

앞서 언급하였듯이 화법 교육의 궁극적 목표는 구두 의사소통 능력의 신장이다. 담화 유형 교육의 측면에서 본다면 이는 담화 수행 능력의 신장으로 초점화하여 표현 가능하다. 담화 수행 능력 신장을 위하여 교육을 할 때 내용 선정과 조직과 관련하여 논의되어야 할 중요한 문제는 크게 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 다양한 구두 의사소통 현상 중 어떤 담화 유형을 교육의 내용으

로 선정할 것인가에 대한 것이다. 7차 국어과 교육과정에서는 '대화, 연설, 토의, 토론, 면담'으로 5개의 담화유형을, 2007 개정 국어과 교육과정에서는 '대화, 면접, 토의, 토론, 협상, 발표, 연설'로 7개의 담화유형을 선정한 바 있다. 교육인적자원부(2008: 120)에서 언급한 것처럼 상황에 따른 화법 유형은 고정되어 있는 것도 아니고 시대 상황이 변하고 사회적 요구가 달라지면 새로운 화법 유형이 나타나기도 하고 기존 화법 유형도 변형이 나타나기도 한다. 그러나 담화 유형 선정시 중요한 점은 선정된 담화 유형이 개인적, 사회적 요구를 만족하고, 학문 영역 내에서 타당성을 인정하는 것이 되어야 한다는 점이다. 이러한 측면에서 '토의'와 '협상', '발표'와 '연설' 등이 동등한 위상의 담화 유형으로 분류될 수 있는가에 대한 논의[7], 각각의 담화 유형을 교육 내용으로 선정하였을 때 이를 위한 세부 교육 내용 선정 등을 어떻게 할 것인가에 대한 논의 등이 필요하다.

둘째, 담화 유형 간의 교육 순서 배열을 어떻게 할 것인가에 대한 것이다. 이는 그간 화법 교육 연구에서 담화 교육의 계열성, 위계성 등에 대하여 논의한 것으로, 어떤 담화를 먼저 가르칠 것인가와 어떤 담화 유형을 어느 학년에서 가르칠 것인가 등이다. 특히 쉬운 것에서 어려운 것으로, 단순한 것에서 복잡한 것으로, 일반적인 것에서 특수한 것으로 등으로 기술되는 일반적이고 상식적인 '계열성'의 원리가 아니라 국어교육, 구두 의사소통 능력 신장이라는 교과 특성과 학문 특성이 고려된 '담화 유형 교육을 위한 계열성 원리'를 설정하하고 이를 적용한 타당한 배열 방법이 무엇인가에 대한 논의가 필요하다는 것이다.[8]

---

7) 이 문제에 대해서는 교육인적자원부(2008: 120)에는, 협상은 토의의 범주에 속하며, 발표는 광의의 연설의 범주에 속하지만 그 성격이 약간 달라 각각을 구분하기도 한다고 기술하고 있다. 그러나 성격이 약간 다른 점으로 인하여 유형 구분이 달라질 수 있다는 부분은 설득력이 약하다. 이는 오히려 동일 유형의 교육 내에서 '계속성'의 원리를 적용하여 교육의 필요성을 설명하는 것이 타당하다.

8) 서영진(2010)에서는 2007 개정 국어과 교육과정에 제시된 담화 유형별 위계에 대하여

셋째, 하나의 담화 유형에 대한 학습을 어떻게 반복하고 심화해 나갈 것인가에 대한 것이다. 예를 들어 2011 개정 국어과 교육과정의 경우 '토론'은 '공통 교육과정'의 '국어'에서 5-6학년군에 처음 교수-학습하며, 중학교 1-3학년군에 또 교수-학습하도록 설계되어 있다. 또 고등학교선택 교육과정 '국어Ⅱ'에 또 교수-학습하며, '화법과 작문'에서 또 교수-학습하게 된다. 결국 토론이라는 담화 유형을 여러 번 반복해서 계속 교육하도록 되어 있는데 이러한 반복 학습이 교육 내용의 심화와 담화 수행 능력의 향상을 함께 성취하도록 하기 위해서 담화 유형 교육의 특수성에 맞는 '계속성' 원리가 무엇인지에 대한 논의가 필요하다는 것이다.

본고의 논의 대상은 이중 담화 유형 교육의 '계속성' 원리에 대한 것이다. 여러 담화 유형 중 어떤 담화 유형을 먼저 가르쳐야 할 것인가에 대한 논의와 동일 담화 유형을 가르칠 때 교육 내용을 어떻게 심화하면서 반복할 것인가의 문제는 다르다. 이는 교육과정의 조직 측면에서 보면 모두 수직적 조직과 관련된 것이다[9]. 동일 담화 유형을 반복해서 지도하더라도 학습자의 인지적 정의적 수준이 높아지면 이에 맞게 세부적인 교육 내용에 차이를 두어 담화 수행이 질적으로 향상될 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 따라서 본고에서는 동일 담화 유형 교육에 나타나는 반복을 단순 반복이 아니라 경험을 정교화, 심화할 수 있게 의도적 계획적으로 조직하는 것으로 보고 이를 '계속성'의 개념으로 다루고자 한다.[10] 학교 교육의 편제에 따라 국어 수업 시수가 정해져 있기 때문에, 중요한 내용이라고 해서 모두 교육할 수

토론이 연설보다 선행 학년에 배열된 점, 설명적 연설의 일종인 발표가 1학년에 제시된 점, 협상이 9학년에 제시된 점 등에 대하여 재고가 필요하다고 평가하고 있다.

9) 한연희・전은주(2012)에서는 교육 내용 조직에서 '계열성'과 '계속성'을 포괄한 개념으로 '수직적 조직(vertical organization)'이라는 표현을 사용한 바 있다.

10) 담화 유형 교육을 전체적으로 조망해본다면, 동일한 담화 유형을 심화해서 가르치는 것은 교육 내용 조직의 계열성, 계속성 원리 모두와 관련되어 있으나, 본고에서는 계속성에 중점을 두고 논의하고자 한다.

는 없다. 이 때문에 여러 교육 내용 중 일부를 선택하고 효과적인 조직을 할 수 있는 합리적인 원리가 필요한 것이다. 담화 유형 교육을 위한 계속성의 원리는 교육과정 조직에서 뿐만 아니라 교육과정 내용을 교과서로 상세화하는 과정에서도 매우 중요한 개념이다. 활동 중심, 통합적 언어 교육을 중시하는 관점이라면 담화 유형 교육을 위한 활동을 계속성의 원리를 적용하여 심화 반복하여 구성할 수 있어야 한다.

Ⅲ. 초·중등학교와 대학 화법 교육에서 담화 유형 교육의 계속성

1. 초·중등학교 국어과 화법교육에서의 담화 유형 교육

2011 개정 국어과 교육과정의 경우 공통 교육과정의 학년군 '듣기·말하기' 영역 성취기준이 총 37개 제시되어 있는데, 본고에서는 구두 의사소통 방법 중 담화 유형을 '대화, 연설, 토의, 토론, 면담' 5개로 구분하고, 이들 담화가 계속적으로 교육이 되고 있는가를 살펴보고자 한다. 본고에서 이처럼 담화 유형을 구분하는 이유는, 2007개정 교육과정에서 개별 담화 유형으로 다루었던 '협상'은 '토의'의 일종이며, '발표' 역시 '연설'의 일종이므로 개별 담화 유형에서는 삭제하는 것이 유형 분류의 원래 방법에 부합하기 때문이다. 또 '면접'은 '면담'의 일종이므로 담화 유형으로 분류할 때는 '면담'으로 표현하는 것이 위계에도 맞기 때문이다. 2011 개정 국어과 교육과정에서 이들 담화 유형의 교육이 어떻게 반복되고 있는가를 살펴보면 다음과 같다.

<표 1> 공통 교육과정에서 담화 유형 교육의 계속성 양상[11)]

	1-2학년군	3-4학년군	5-6학년군	중학교1-3학년군
대화	① 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.(7)	② 말차례를 지키면서 바른 태도로 대화를 나눈다.(4)	③ 매체를 통한 소통의 특성을 알고, 매체 언어 예절에 맞게 대화한다.(7)	④ 대화의 상황과 맥락을 이해하고 상대의 이야기에 공감하며 듣고 말한다.(7) ⑤ 대화 목적과 상대에 따라 말하기 방식의 차이를 고려하며 대화를 나눈다.(8)
연설		① 내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다.(5)(발표)	② 매체를 활용하여 효과적으로 발표한다.(6)(발표)	③사회적으로 의미가 있는 내용을 매체 자료로 구성하여 발표한다.(9)(발표)
토의		① 회의의 절차와 방법을 알고 회의에 능동적으로 참여한다.(6)(회의)	② 토의를 통하여 일상생활의 문제를 해결하는 태도를 지닌다.(4)	③ 주변에서 일어나는 문제에 대해 의견을 조정하며 토의한다.(5) ④ 협상의 중요성을 이해하고, 의견과 주장이 다른 상대와 협상을 통해 문제를 해결한다.(11)(협상)
토론			① 설득하거나 주장하는 말의 타당성을 판단하며 듣는다. (3) ② 토론의 절차와 방법을 알고 적극적으로 참여한다.(5)	③ 다양한 논제에 대해 토론하고 토론의 과정과 결과를 평가한다.(6)
면담			① 면담의 방법을 알고 효과적으로 면담한다.(2)	

11) '①, ②, ③ 등'은 동일한 담화 유형 내 교육 내용의 계속성을 보여주기 위해 붙인 번호이다. 또 교육 내용 끝에 붙은 '(7), (4), (8) 등'은 2011 개정 국어과 교육과정의 해당 학년군 성취기준에 부과된 원래 번호를 드러낸 것이다.

<표 1>에서 살필 수 있듯이 '대화'는 1-2학년군에서부터 중학교 1-3학년군까지 계속 학습이 되고 있다. 성취기준의 내용 역시 대화와 관련된 단순 반복의 내용이 아니라 '적절한 반응 -> 바른 태도 -> 매체 언어 예절 -> 공감적 대화, 목적과 상대를 고려한 대화'로 차이가 난다. <표 1>의 담화 유형 학습 중 계속성에 가장 큰 문제를 보이는 것은 '면담'교육이다. '면담' 교육은 5-6학년군에서 한 번 학습한 이후 더 이상 교육이 되지 않는다. 각종 입시, 취업 등에서 면접의 중요성과, 면담 혹은 면접을 통한 정보 수집 등의 유용성 등을 생각하면 개선이 필요하다. 이 밖에 '토론' 교육 역시 계속성의 측면에서 보면 문제가 있다. 토론이 가진 형식적 어려움과 토론 논제의 추상성 등의 문제로 다른 담화에 비하여 상대적으로 늦게 5-6학년군에 처음 교육이 되었지만, 중학교 1-3학년군에 '다양한 논제에 대한 토론과 토론 과정과 결과에 대한 평가'를 하나의 성취기준에 제시하는 것으로 공통 교육과정 국어에서는 더 이상의 교육이 이루어지지 않는다.[12)]

2011 개정 국어과 교육과정의 경우 고등학교에서 국어교육은 선택 교육과정으로 담화 유형 교육은 '국어Ⅰ', '국어Ⅱ', '화법과 작문' 과목의 교육 내용으로 선정되어 있다. '국어Ⅰ', '국어Ⅱ', '화법과 작문' 과목이 선택과목이므로 이들 교육 내용 간의 계열을 논할 필요는 없지만, 이들 과목과 중학교 1-3학년군의 담화 유형 교육의 내용을 비교해 보는 것은 심화선택교육에서의 담화 유형 교육의 계속성 양상을 살펴볼 수 있다는 점에서 의미 있다.

---

12) 성취기순 수가 많고 적음이 학습에서의 중요도와 전적으로 일치되는 것은 아니다. 하나의 성취기준을 달성하기 위해 여러 차시에 걸쳐 수업을 할 수도 있으며, 여러 개의 성취 기준을 통합하여 한꺼번에 수업을 할 수도 있다. 그러나 통상 국어과 교육과정을 구현한 교과서에 성취기준 한 개를 여러 단원에 걸쳐 학습할 수 있도록 구성하는 경우는 거의 없고, 교사가 국어 교과서를 자료로 수업을 하게 되면 단원마다 배분된 차시를 가급적 준수하며 수업을 한다고 보면, 성취기준 수가 실제로는 학습에서의 비중과 무관하다고 보기 어렵다.

<표 2> 선택 교육과정의 담화 유형 교육 내용

	국어 I	국어 II	화법과 작문
대화	⑥ 대화의 원리를 이해하고 상황과 대상에 맞게 언어 예절을 갖추어 말한다.(1) ⑦ 공감적 듣기의 방법을 이해하고 대화와 타협을 통해 문제를 해결한다.(2) ⑧ 부정적 언어 표현의 폐해를 인식하고 바람직한 의사소통 문화를 형성하는 태도를 기른다.(3)		⑨ 대화 방식에 영향을 미치는 자아를 인식하고 관계 형성에 적절한 방식으로 자기를 표현한다. (28)
연설		④ 매체 자료의 유형과 기능을 이해하고, 매체 자료를 효과적으로 활용하여 정보를 전달한다.(3)(발표)	⑤ 시각 자료를 해석하여 핵심 정보로 내용을 구성하여 발표한다.(8) ⑥ 화자의 공신력을 이해하고 이성적·감성적 설득 전략을 사용하여 효과적으로 연설한다.(18)
토의			⑤ 공동의 의사결정 단계를 이해하여 공동체의 문제를 합리적으로 해결하기 위해 토의한다.(19)
토론		④ 토론의 본질과 원리를 이해하고, 쟁점별로 논증하여 공동체의 문제를 합리적으로 해결한다.(1) ⑤ 비판적 듣기의 기준인 신뢰성, 타당성, 공정성을 이해하고, 상대의 주장을 평가하며 듣는다.(2)	⑥ 논제의 필수 쟁점을 분석하여 쟁점별로 논증을 구성하여 토론한다.(20) ⑦ 주장의 논리적 오류를 파악하여 듣고 합리적으로 반박한다.(21)

면담			② 면접 답변 전략을 이해하고 질문자의 의도를 파악하며 듣고 효과적으로 답변한다.(29)

위 <표 2>는 국어과 선택 교육과정에 나타난 담화 유형 교육의 내용이다. 이를 앞의 <표 1>과 비교해서 보면, '토의'와 '면담' 교육이 '국어Ⅰ'과 '국어Ⅱ'에 제시되어 있지 않음을 알 수 있다. 고등학교에서 '화법과 작문'을 선택하지 않은 학교에서 교육받은 학습자라면 '토의'와 '면담'에 대한 교육은 중학교 이후 받아보지 못하게 되는 셈이다.

'토의' 담화 교육의 성취기준 기술을 살펴보면, 중학교 1-3학년의 ③과 '화법과 작문'의 ⑤는 토의 교육이 계속 이루지는 것은 맞으나 ⑤의 학습 내용이 심화되었다고 보기는 어렵다. ③과 ⑤의 성취 기준은 '토의'의 수행 결과에 질적 차이가 있음을 드러내 주고 있지 못하다. 또 '화법과 작문'의 ⑤가 중학교 1-3학년의 ④보다 수월한 내용이라고 보기도 어렵다.

'토론' 담화 교육 역시 중학교 1-3학년군의 ③이 토론 수행과 토론 평가에 대한 매우 포괄적인 기술이어서 '국어Ⅱ'의 ④와 ⑤를 모두 포함한다고 볼 수 있다. 또 '국어Ⅱ'의 ④와 '화법과 작문'의 ⑥은 동일한 수준의 내용 반복에 불과하다. '국어Ⅱ'와 '화법과 작문' 모두 선택 교육과정이기는 하지만 '국어Ⅱ'가 기존의 고등학교 국어를 대체하는 성격이 있고 '화법과 작문'은 심화선택과목의 성격이라는 것을 염두에 둔다면 두 과목 교육 내용 간의 위계 설정 시 '화법과 작문'이 '국어Ⅱ'보다 심화된 내용이 되는 것이 옳다. 만일 두 과목 모두 선택과목이라는 점을 강조한다 하더라도, 두 과목을 모두 선택할 수 있는 경우가 있으므로 동일 수준에서 차별적 경험을 할 수 있게 교육 내용이 제시되는 것이 바람직하다.

이 밖에 '국어Ⅱ'에 제시된 '연설' 교육 내용 ④ 역시 공통 교육과정 5-6학년군의 ②에 비하여 심화되었다고 보기도 어렵다. ②에 비하여 ④에는

‘매체 자료의 유형과 기능을 이해하고’라는 내용이 추가되어 있으나 이는 ‘매체’와 관련된 지식을 익히는 데는 기여를 하지만 ‘매체 자료를 효과적으로 활용하여 정보를 전달한다’는 수행과 관련된 부분은 ②와 별 차이가 없다. 또 ‘국어Ⅱ’의 ④와 ‘화법과 작문’의 ⑧의 관계도 ④가 더 포괄적인 내용이어서 앞서 ‘토론’에서와 같이 담화 교육 내용으로서 ‘국어Ⅱ’와 ‘화법과 작문’ 간의 수준 조정이 필요하다.

이와 같이 2011개정 국어과 교육과정의 경우, 학년이 올라가더라도 동일한 담화 유형에 대하여 교육을 계속할 수 있도록 내용을 구성하고자 한 전체적인 방향 설정은 긍정적이라 평가할 수 있다. 그러나 일부 담화 유형의 경우 계속적으로 교육이 되지 않은 점, 동일한 담화 유형의 교육이 학년이 높아짐에 따라 심화, 반복되었다고 보기 어려운 부분이 있는 점 등의 문제가 있다. 이는 국어 교육에서 구두 의사소통 능력 신장을 위하여 담화 유형 중심의 교육이 필요함을 인식하고는 있지만 담화 유형 교육을 계속해 나가기 위해 적용하여야 할 세부적인 요소에 대하여 충분히 고려하지 않았기 때문이다.

2. 대학 화법 교육에서 담화 유형 교육

대학에서 화법 강좌를 교양 과목으로 운영하는 것은 고등학교 화법 교육이 제대로 실천되지 않는 것과 무관하지 않다. 국어과 교육과정에 화법 교육을 포함하고 있으나 현실적으로 초등학교와 중학교에 비하여 고등학교에서는 화법 교육이 제대로 실천되고 있지 않다. 고등학교 화법 과목은 선택 과목 중 채택률이 매우 낮은 편이다. 또 학습자의 수행 경험이 중요하기 때문에 교수-학습의 실행에 부담이 있으며, 대학 입시 위주의 교육에서 국어과의 다른 영역 교육에 비하여 상대적으로 중요도가 떨어진다는 인식이 있다. 특히 2011 개정 국어과 교육과정부터는 고등학교 국어과

교육은 선택 교육과정으로 되어 있고, 2009년 개정 때 기존의 선택과목이 통합되면서 '화법과 작문'으로 운영되도록 되어 있어 화법 교육이 집중적으로 이루어지기도 어려운 실정이 되었다.

교육 현실이 이러다 보니, 대학수학능력 시험을 거쳐 대학 사회에 진입한 학생들은 아이러니하게 대학에서 공부를 하는 데 필요한 화법 능력을 충분히 갖추고 있지 못하다. 발표와 토론 중심으로 운영되는 대학 강좌가 많으나 학생들의 발표 능력, 토론 능력이 대학 수학에 필요한 수준이 되지 못하는 경우가 많다. 또 사회적 교류가 활발해지는 만큼 인간관계의 형성, 유지, 발전에 필요한 대화 능력과 문제 상황을 해결해 나가는 토의 능력 등이 필요하나 그렇지 못하며, 아르바이트나 취업 시 면접이 매우 중요함에 비해 면접 능력 또한 충분히 갖추고 있지 못하다. 현재 우리나라 대학 화법 교육은 이러한 현실적 필요를 인식하고 교육이 이루어져야 한다.

본고에서는 현재 대학 화법 교육에서 담화 유형 교육이 어떻게 실현되고 있는가를 살펴보기 위하여 3개 대학에 '교양' 혹은 '기초' 교육과정에 개설된 '말하기', '화법' 강좌의 교육 목표와 내용을 검토해 보았다. 대학의 화법 교육은 초·중등학교와 같이 국가 수준의 교육과정이 존재하는 것이 아니고 대학마다 자율적으로 운영되고 있기 때문에 특정 대학의 화법 교육 양상이 우리나라 현재 대학 화법 교육의 모습을 대표하기는 어렵다. 그러나 대학 화법 강좌를 전체 학생들이 반드시 들어야 하는 필수 과목으로 지정한 학교와 이를 선택 과목으로 두고 있는 몇몇 대학의 사례를 분석해 봄으로써 대학 화법 교육에서 담화 유형 교육을 어떻게 하고 있는가에 대한 경향은 살펴볼 수 있다.[13]

A대학의 경우 대학 화법 교육이 '국어 예절과 화법'이라는 강좌명으로

---

13) 이는 강의 담당자가 수업계획표에 따라 수업을 충실히 한다는 것이 전제되어 있다.

이루어지고 있었으며, 이 강좌는 교양 선택 과목으로 3학점으로 운영되고 있었다. 또 이 강좌의 목표와 내용 설계는 전적으로 강의자의 재량에 맡겨져 있었다. 이 대학의 경우는 '사고와 표현'이라는 강좌가 교양 필수 과목으로 운영되고 있으나, 이는 전적으로 글쓰기 중심으로 운영이 되고 있는데 반해 대학 화법 교육은 교양 선택으로 편성되어 있어 대학 작문 교육과 화법 교육의 위상에 차이를 두고 있었다.

B대학의 경우는 '열린 생각과 말하기'라는 강좌명으로 대학 화법 교육을 운영하고 있었으며, 이 강좌는 1학년 교양 필수 과목으로 1학점이나 실제 수업 시수는 주당 2시간이 배정되어 있었다. 또 강좌의 목표와 내용은 '교양교육원'에서 정하고, 강의자가 이를 따르도록 하고 있다. 이 대학의 경우는 '창의적 생각과 글쓰기'라는 대학 작문 강좌 역시 1학년 교양 필수 과목으로 1학점이나 실제 수업 시수는 주당 2시간을 배정하고 있어 대학 화법 교육과 작문 교육을 모두 중요하게 다루고 있다.

C대학의 경우는 '말하기', '국어화법'이라는 강좌명으로 대학 화법 교육을 운영하고 있었다. '말하기'는 '학문의 기초' 영역에 개설된 선택 과목으로 3학점으로 운영되며, '기초교육원'에서 정한 공통의 강의 목표와 내용이 있었다. 또 같은 '말하기' 강좌라 하더라도 담당자에 따라 세부적인 내용이 조금씩 차이가 있었다. '국어화법'은 3학점으로 '일반교양' 영역의 선택 과목으로 교육 목표와 내용은 강의자가 정할 수 있게 되어 있다. 이 대학의 경우 '학문의 기초' 영역과 '일반교양'에 '말하기'뿐만 아니라 글쓰기 강좌도 함께 운영이 되고 있어 대학 화법 교육과 작문 교육을 모두 같은 비중으로 다루고 있다고 볼 수 있다.

이들 대학에서 설정한 화법 교육의 목표는 다음과 같다.

<표 3> 조사 대상 대학의 화법 강좌에 나타난 교육 목표

		교육 목표
A 대학	A 강좌	1. 의사소통과 화법에 관한 기초적인 이론을 이해한다. 2. 공식적 화법의 유형별로 경험하고 실제적인 평가 활동을 수행한다. 3. 대학인으로서 갖추어야 할 구어 의사소통 능력을 신장한다.
B 대학	B 강좌	1. 말하기의 본질과 성격, 기본 원리를 이해한다. 2. 발표와 토론의 원리를 이해한다. 3. 발표와 토론 능력을 신장시켜 특정 주제에 대한 접근 능력을 기른다.
C 대학	C1 강좌	1. 말하기에 대한 두려움을 극복하고, 공적 말하기의 개념을 습득한다. 2. 자신의 말하기 태도와 습관에 대한 성찰적 분석을 통해, 자신에게 가장 적합한 말하기의 자질과 특성을 발견하고 습득한다. 3. 창의적이고 구체적인 이야기 구성능력과 말하기 원고 작성 능력을 계발한다. 4. 정확한 정보나 설명 제공하기, 논리적이고 설득적인 말하기 능력의 함양과 더불어, 자신의 말에 대한 책임감과 윤리의식을 고양한다. 5. 타인을 이해하는 적극적인 말하기 행위로서 경청하기의 능력을 향상시킨다. 6. 의견의 다양성을 이해하고 차이에 대한 관용을 익히는 토론 학습을 통해 민주시민의 자질을 향상시키며, 의사소통의 리더십 역량을 배양한다.
	C2 강좌	국어화법에 대한 이론적 이해를 바탕으로 하여 다양한 의사소통 상황에 적합한 화법 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 이 강좌를 통하여 수강생은 소통의 원리를 이해하고, 효율적인 의사소통을 위한 화법을 익히며, 다른 사람의 담화를 듣고 평가해 봄으로써 자신을 비롯한 타인의 의사소통 방법에 대해 심층적으로 탐구한다.

위 <표 3>에서 살필 수 있듯이 이들 세 대학의 화법 강의에 나타난 교육 목표는 공통적으로 화법에 대한 이론적 이해를 강조하고 있고, 실제 화법 능력의 신장을 교육의 목표로 하고 있다. 그러나 담화 유형 교육의 내용으로 어떤 담화를 선정하는가에 대해서는 다소 차이를 보인다. A 강좌와 C2 강좌의 경우, 다양한 담화 유형에 대한 교육을 목표로 하는 것에 비해 B 강좌는 발표와 토론 두 유형의 교육에 집중하는 교육 목표를 설정하고 있다. C1 강좌 역시 목표상에서는 담화 유형 중에서 토론 교육을 중요한 목표로 설정하고 있다. 결국 네 강좌 중 A와 C2에서는 다양한 담화 유형에 대한 교육을, B와 C1에서는 특정 담화 유형에 대한 교육을 지향하는 모습을 살필 수 있다.

이들 세 대학의 화법 강의에서 교육 내용으로 선정한 것을 보면 담화 유형 교육의 세부적인 모습과 그것이 고등학교에서의 담화 유형 교육과 어떤 차이가 있는지 살필 수 있다. 다음은 이들 대학 화법 강좌를 목표상 담화 유형 교육에 대한 관점이 비슷한 것끼리 함께 묶어 정리한 것이다.[14]

<표 4> A와 C2 화법 강좌에 나타난 교육 내용

	A	C2
교육 내용	1. 의사소통의 개념과 특성 2. 화법의 개념과 구성 요소 3. 화법의 실제: 자기소개 4. 언어적 의사소통 5. 화법의 실제: 스피치 6. 공식적 말하기와 언어적 표현 7. 화법의 실제: 프레젠테이션 8. 비언어적 의사소통 9. 공식적 말하기와 비언어적 요소 10. 화법의 실제_면접 11. 화법의 실제_토론 12. 화법의 실제_대화 13. 화법의 실제_회의 14. 언어 예절과 표준 화법	1. 의사소통 및 자아에 대한 이해 2. 말하기에 대한 이해, 의사소통의 원리 및 국어화법 문화에 대한 이해 3. 스피치의 핵심 메시지 개발과 내용 조직하기 4. 개요서 작성하기 5. 듣기의 중요성 이해하기, 청중 분석 및 평가자 교육 6. 언어적 표현 및 반어적 표현 이해하기, 시청각 자료의 활용 및 평가 7. 정보제공 스피치의 전략과 사례 분석 8. 국어화법의 실제와 중요성 9-10. 정보제공 스피치 실습 11. 담화 분석을 통한 의사소통에 대한 이해 12. 설득 스피치의 전략과 사례 분석 13-14. 설득 스피치 실습

<표 4>에서 살필 수 있듯이 A 강좌의 경우 교육 목표에 설정된 것처럼 스피치, 프레젠테이션, 면접, 토론, 대화, 회의 등 다양한 담화 유형을 실제 사용하도록 교육 내용이 구성되어 있다. 스피치와 프레젠테이션이 공적인 상황에서 대중을 상대로 화자가 말을 한다는 점에서 연설의 종류

14) 대학 강의는 한 학기가 보통 15-16주로 구성되는데, 학기 초 강의 안내, 중간 고사, 기말 고사를 제외하면 대개 12-14주 정도 실제 수업이 진행된다. 표에 표시된 숫자는 실제 수업에 사용된 기간(주)을 드러낸 것이다.

로 본다면 이를 연설 담화에 대한 교육으로 볼 수 있다. 결국 이 강좌의 경우 현재 초중등 화법 교육에서 담화 유형으로 분류한 다섯 유형 모두에 대한 교육이 이루어지도록 내용을 선정하고 있다. 또 A 강좌의 1, 2, 4, 6, 8, 9는 이러한 담화 유형 모두를 수행하는 데 필요한 지식을 교육 내용으로 두고 있어 전체 강좌 내용상 화법 지식 교육과 담화 유형 수행 교육의 비중이 비슷하다는 것을 알 수 있다. A 강좌는 2007 개정 교육과정기에 나온 고등학교 '화법' 교과서의 내용 구성과 거의 유사하다.

C2 강좌는 '다양한 의사소통 상황에 적합한 화법 능력의 신장'을 교육 목표로 두어서 다양한 담화 유형의 수행을 위한 교육 내용으로 구성되어 있을 것이라는 예상과 달리 스피치 즉, 대중 앞에서 말하기에 대한 교육 내용으로 구성되어 있었다. '스피치'는 현재의 담화 유형 분류에서 연설 담화에 해당 하므로 결국 이 강좌는 '연설'이라는 특정 담화 유형에 관한 심화형 교육으로 볼 수 있다. 특히 이 강좌의 경우 스피치를 이론적으로 이해하고 이를 적용하여 수행해 볼 수 있도록 하여 특정 담화 유형 수행에 관한 지식, 기능, 전략의 심화와 수행의 심화를 모두 지향하고 있다고 평가할 수 있다.

앞서 대학 교육 목표에 한두 개의 특정 담화 유형에 관해 집중적으로 교육하고자 했던 B와 C1의 세부 교육 내용을 살펴보면 다음과 같다.

<표 5> B와 C1화법 강좌에 나타난 교육 내용

	B	C1
교육 내용	1. 열린 생각과 말하기 2. 말하기의 준비 3. 말하기의 실제: 발표 4. 말하기의 실제: 토론 5. 발표와 토론: 세대와 청년문화 6. 발표와 토론: 언어와 민족 7. 발표와 토론: 유럽중심주의의 신화 8. 발표와 토론: 정보기술의 명암	1-2. 즉석 말하기, 자기소개 말하기(발표 불안증 극복, 연설의 준비) 3-5. 말하기에 대한 이해와 자기성찰(말하기 방식, 경청의 중요성, 정확하게 발음하고 표현하기, 비언어적 커뮤니케이션) 6-8. 이해와 공감을 끌어내는 말하기(논거 만들기, 체계적으로 구성하기, 청

	9. 발표와 토론: 자본주의와 노동 10. 발표와 토론: 소비사회와 욕망 11. 발표와 토론: 현대사회와 가족 12 .발표와 토론: 생명과 윤리	중과 공감대 형성하기, 스토리텔링 등) 9-11. 설득을 위한 말하기(설득 전략, 찬반논의, 말하기 윤리, 연설 분석) 12-14. 토론하기(토론 원리, 토론 유형, 토론과 토의 차이)

<표 5>에 나타나 있듯이 B1 강좌는 발표와 토론에 대해 집중적으로 다루고 있으며, 전체 교육 내용 중 발표와 토론에 대한 지식 학습은 1과 2로 극히 적고 나머지는 모두 담화 수행에 대한 교육이다. 특히 발표와 토론에서 다루어야 할 큰 주제를 5-12에 8개 정해 놓고 담화 유형은 고정한 채 주제를 바꾸어 계속 수행을 하게 함으로써 해당 담화 유형 수행을 반복적으로 경험하게 하여 숙달도를 높이게 교육 내용을 구성하고 있다. B1 강좌의 경우 학습자가 발표와 토론을 수행하는 데 필요한 새로운 지식, 기능, 전략 등을 지도하고 이를 수행을 통해 적용해 보게 하는 것이 아니라 중고등학교 때보다 담화 수행에서 다룰 메시지의 내용을 다양하게 하고 수준을 높임으로써 고등학교 화법 교육의 내용과 차별을 꾀하고 있다. 그러나 이 강좌의 경우 화법 교육을 위한 강좌임에도 불구하고 다루어야 할 담화 주제가 결코 대학교 1학년 수준에서 쉬운 것이 아니므로 대학 화법 교육이 담화 수행에서 다루어야 할 주제 이해와 내용 생성에 매몰되어 정작 발표와 토론 수행에 필요한 기능과 전략에 대한 심화 학습은 소홀히 될 가능성이 크다.

C1 강좌 역시 발표와 토론 능력 신장에 중점을 둔 교육 내용 구성을 보인다. C1은 해당 담화 수행에 필요한 심화 지식, 전략 등에 대해 학습하고 이를 적용하게 하는 교육 내용 구성을 보이고 있는데 이는 담화 주제를 고등학교에 비해 다양하게 하고 심화하여 담화 수행 경험을 높이게 하는 B1과 매우 다른 관점이다. 동일한 대학에 개설된 화법 강좌인 C2가 일반 선택 강좌인데 비해 C1은 기초 선택 강좌의 성격을 가지고 있는데, C1이

발표와 토론 둘의 수행 능력 신장을 위한 교육 내용 구성인데 비해 C2는 발표- 즉 강의계획서 상 스피치 하나의 교육에 중점을 둔 것은 강좌 간의 위계로 보았을 때 타당한 내용 구성이라 평가할 만하다.

이상과 같이 대학 화법 교육을 위한 네 강좌의 담화 유형 교육 경향을 분석해 보면 면접, 토론, 대화, 회의, 연설 5개 담화 유형 모두에 대한 교육을 하는 강좌가 1개, 발표와 토론, 즉 연설과 토론 담화 유형에 대한 교육을 하는 강좌가 2개, 연설 담화의 한 종류인 스피치에 대해서 집중 교육하는 강좌가 1개였다. 결국 대학 화법 교육에서는 여러 담화 유형에 대한 교육보다는 한두 담화 유형, 특히 대학 수학과 향후 취업, 직장 생활 등에서 상대적으로 중요한 담화 유형으로 널리 인식되는 발표 혹은 스피치, 그리고 토론에 대한 집중적인 교육이 필요하다고 생각하고 있음을 살필 수 있다. 그러나 대학 화법 교육에서 특정 담화 유형 한두 개에 대한 집중 교육이 이루어질 때 이것을 B강좌처럼 주제를 심화하는 방식으로 하는 것이 바람직한지, C2처럼 지식, 기능과 전략을 심화하는 방식으로 하는 것이 바람직한지에 대해서는 대학 교양교육 차원에서 화법교육 내용의 방향성에 대해 면밀한 검토가 필요하다.[15]

3. 초·중등학교와 대학 화법 교육의 상호 연계성 측면에서의 논의점

초·중등학교 국어과 화법 교육의 경우는 국가 수준에서 교육 목표와 내용을 정해놓고 있지만, 대학 화법 교육의 경우는 대학 자체에서 교육의

15) 졸고(2007a: 419-421)에서 당시 대학 화법 교육의 내용 구성 문제점을 ① 대학 교양교육 차원에서 지도해야 할 담화 유형 선정에 기준이 없다는 점, ②고등학교 화법 교육과 차별화가 되지 않는 경우가 많는 점, ③대학 화법의 교육 내용을 구성하는 데 있어서 시간 변인을 고려하고 있지 못하다는 점, ④우리의 화법과 화법 문화에 대한 내용을 거의 배우지 않는다는 점 , ⑤강의자의 화법 교육관과 능력에 따라 교육 내용 설계에 차가 많다는 점 등을 지적한 바 있다.

방향을 자율적으로 정해야 하는 상황이므로 교육과정을 설계할 때는 중등학교 화법 교육의 현황에 대한 정확한 점검이 이루어져야 학생들에게 필요한 교육이 가능하다. 고등학교 이후 화법 교육의 부실로 대학 입학생들의 화법 능력이 부족하다고 해서 대학에서 고등학교 화법 교육 내용을 같은 수준으로 반복할 수는 없다. 학생들의 인지적 정의적 수준도 높아졌고, 화법에 대한 현실적 요구도 달라져서 교육 역시 이에 맞게 이루어져야 하기 때문이다.

앞서 초·중등학교 화법 교육에서 담화 유형 교육이 계속성을 만족하고 있는지를 분석해보고, 대학 화법 교육에서 어떤 담화 유형에 대한 교육이 이루어지고 있는지 살펴보았다. 비록 세 대학의 경우라 제한적이기는 하나 이들 대학에서 이루어지고 있는 담화 유형 교육이 모두 중·중등학교에서보다 심화되었다고 보기는 어렵다. C1, C2 강좌의 경우는 특정 담화 유형에 대한 교육이 심화되었다고 볼 수 있으나 A 강좌는 연설은 심화되었으나 면접, 토론, 대화, 회의를 1주차씩 배정한 것으로 보아 이에 대해서 심화된 학습을 할 수 있다고 보기는 어렵다. B2의 경우는 담화 주제는 심화되었으나 해당 담화 유형 수행에 필요한 이외 다른 변인이 심화되었다고 보기는 어렵다.

담화 유형에 관한 교육을 초·중등학교와 대학 화법 교육의 상호 연계성 측면에서 본다면 대학 화법 강좌가 연설(발표 혹은 스피치)과 토론 등과 같이 특정 담화 유형 집중형으로 운영되는 것은 그 담화 유형에 대한 교육이 계속되는 것이므로 고등학교 수준을 단순 반복하지 않고 계속성을 만족할 수 있도록 해야 한다는 인식이 필요하다. 그러나 이처럼 대학 화법에서 담화 유형에 관한 교육을 계속해 나갈 때 몇 가지 논의 되어야 할 부분이 있다.

우선, 고등학교 국어와 화법 관련 강좌가 선택이어서 중학교 이후 화법 교육을 전혀 혹은 거의 제대로 받지 못한 학습자를 대학 화법 강좌에서

어떻게 할 것인가에 대한 것이다. 초등학교와 중학교에서 5대 담화 유형에 관한 교육을 기초적으로 하기는 하였지만 고등학교 기간 이에 대한 반복이나 심화가 거의 되지 않았으므로 이러한 학습자에게 바로 담화 유형에 대한 집중 심화형 학습을 하는 것은 고등학교에서 이에 대해 교육을 받은 학습자와 수준 차이가 생기므로, 이들을 위한 교육이 별도로 제공될 필요가 있다. 졸고(2007a: 354)에서는 대학 화법 강좌를 '기본형'과 '심화형'으로 나누고 대학 화법 목표 차원별 단계화나 여러 차원의 목표 안에서 내용 조절을 통한 단계화 방안을 제안한 바 있다. 즉, '기본형' 강좌는 '화법', '말하기'와 같은 강좌명으로 음성언어 의사소통 방법과 관련된 전반적 내용과 다양한 담화 유형에 대하여 고등학교 화법 수준으로 반복하는 데서 시작해서 차츰 심화하도록 목표와 내용을 정하는 방안이다. 또 '심화형' 강좌는 '발표와 토론', '토론과 토의', '행복한 삶을 위한 화법', '생활 속의 협상' '면접의 기법' 등과 같이 특정 담화에 집중하여 수행 능력을 신장할 수 있도록 목표와 내용을 설정하는 방안이다. 따라서 이들에게는 '기본형' 강좌를 기초 교양 영역에서 선택할 수 있도록 하여 학습자가 자신의 수준에 맞는 화법 교육을 받을 수 있게 하는 것이다.

둘째, 대학 화법 교육을 특정 담화 유형에 대한 집중 심화형으로 교육 내용을 구성할 때 어떤 담화에 대한 것을 교육받게 할 것인가에 대한 것이다. 앞서 살펴본 B대학의 경우처럼 '발표와 토론'으로 담화 유형을 고정하고 이를 필수과목으로 지정하여 전체 학생이 듣게 하는 것은 대학 차원에서 담화 유형을 결정하는 방법이다. '발표와 토론'이 대학 수학에 필요한 매우 중요한 의사소통 능력이기는 하나 학습자에 따라서는 이미 발표와 토론 능력을 충분히 갖추고 있어서 다른 담화 유형에 대한 학습을 원하는 경우도 있을 수 있다. 고등학교 화법 교육에서 교육이 거의 되지 않았던 '면담'은 대학생이 직면한 입사 시험에서 매우 중요한 담화 유형이므로 면담 교육에 대한 요구가 클 수도 있다. 또 중학교에서 잠시 다루었

던 '토의'의 한 유형인 협상을 대학생의 시각에서 제대로 배워보고 싶을 수도 있다. 그러므로 심화형으로 담화 유형 교육을 받을 수 있게 하더라도 학습자 각자의 요구가 다르므로 대학 수준에서 담화 유형을 지정하기보다는 다양한 심화형 강좌를 개설하고 학습자가 선택하게 하는 방법을 생각해 볼 필요가 있다.

셋째, 고등학교에서 대학으로 연계되는 담화 유형 교육을 어떻게 심화할 것인가에 대한 것이다. 대학 화법 교육에서 다루는 담화 유형 교육은 담화 수행에 관한 지식보다는 담화의 수행에 중심을 둔 교육을 해야 하며 담화 유형 교육을 심화해 나갈 수 있는 '계속성 원리'를 기저에 두고 담화 유형 교육이 단순 반복되지 않도록 하여야 한다. 앞서 살펴 본 B 대학의 경우처럼 담화의 주제만을 심화하여 발표와 토론을 하는 것은 담화 유형 자체에 대한 교육이 되지 않는다는 점에서 문제가 있다. 이는 주제만을 변인으로 두고 담화 유형에 대한 반복적 수행을 통해 그 담화 수행에 필요한 기능과 전략도 자동적으로 향상되리라는 잘못된 판단에서 기인한다. 담화 유형에 대한 반복을 통해 기능과 전략이 수행을 하기 전보다는 향상될 가능성이 크지만 그렇지 않을 수도 있다. 다루어야 할 담화의 주제를 충분히 이해하기 위해 많은 노력을 기울이느라 정작 담화 수행의 핵심이 되는 기능과 전략에 대해서는 소홀히 할 수밖에 없다. 따라서 동일한 담화 유형을 수행하는 데 있어 수행의 질적 차이를 유발하는 요소가 무엇인가에 대한 탐색과 이러한 요소를 변인으로 '계속성 원리'를 적용한 교육 내용 조직이 요구된다.

넷째, 초·중등 교육과 대학 화법 교육의 연계성을 위하여 대학 화법 교원의 연수가 필요하다는 것이다. 대학에서 화법 교육 강의자는 다양한 전공 배경을 가지고 있다. 국어교육을 전공한 경우도 있지만 국어국문학, 철학, 신문방송학 등 다른 전공자의 경우는 중등학교 국어 교육이 어떤 내용으로 어떻게 지도되는지 잘 모를 가능성이 크다. 따라서 교육의 연계

성 확보와 학습자에게 필요한 교육을 제공하기 위해서 강의자가 임의로 내용과 방법을 선정하게 할 것이 아니라 대학 차원에서 화법 교육에 기반을 둔 교육 내용, 방법 등을 설정하고 이를 제대로 실행하기 위한 담당 교원 연수가 필요하다. 특히 이때 대학 화법 교육에서의 담화 유형 교육이 중등학교 때와 비교하여 정교화, 심화될 수 있는 방법에 대한 연수가 필요하다.

이러한 사항들은 대학 교양 교육 운영에서 화법 교육에 대한 올바른 인식과 대학 화법 교육에 대한 연구, 담화 유형 교육의 계속성을 위한 원리 연구 등이 기반이 되어야 제대로 해결될 수 있을 것이다.

Ⅳ. 맺음말

이 연구에서는 초·중등학교 화법 교육과 대학의 화법 교육에서의 담화 유형 교육이 어떻게 이루어지고 있으며, 학년 혹은 학교급이 높아짐에 따라 담화 유형의 교수-학습이 점진적 누적적으로 심화되고 있는가에 대하여 살펴봄으로써 담화 유형 교육의 계속성 양상을 파악하고자 하였다.

초·중등학교 듣기·말하기 영역에서의 담화 유형 교육의 계속성 양상을 분석해 보면 면담, 토론의 경우 문제가 있는 것으로 나타났다. 고등학교에서는 국어 교과목이 선택 교육과정으로 '국어Ⅰ', '국어Ⅱ', '화법과 작문'에서 담화 유형 교육이 이루어지게 되어 있다. 그러나 '토의'와 '면담' 교육이 '국어Ⅰ'과 '국어Ⅱ'에 제시되어 있지 않아 이 역시 계속성에 문제가 있다고 볼 수 있다. 또 동일 담화 유형에 대한 교육이 계속 되도록 설계되어 있으나 교육 내용이 학년이 높아짐에 따라 심화되었다고 보기 어려운 것도 있었다.

대학 화법 교육의 경우 여러 담화 유형에 대한 병렬적 교육보다는 한 두 담화 유형을 정해서 집중적으로 심화 교육을 하는 것이 필요하나 일부 그렇지 않은 경우가 있었다. 또 특정 담화 유형에 대한 집중 심화 교육의 형태로 운영되는 것 중에도 담화 주제만 심화하는 경우가 있는데 이는 제대로 된 심화로 보기 어렵다.

이상과 같이 현재 초·중등학교와 대학교의 화법 교육에서 이루어지고 있는 담화 유형 교육을 교육 내용 조직의 계속성 관점에서 살펴보면 담화 유형 교육의 계속성에 문제가 있는 것으로 나타났다. 이 같은 문제는 화법 교육에서 담화 유형이 중요하다는 인식은 하지만 동일한 담화 유형을 계속적으로 교육할 때 이를 심화해 나가도록 교육 내용을 구성할 수 있는 방법이 제대로 마련되지 않았기 때문으로 볼 수 있다. 일반 교육학적 관점에서 교육 내용을 반복 심화해 나가는 데 적용되는 일반적 원리의 차원을 넘어서 화법 교육, 특히 담화 유형 교육의 관점에서 담화 수행이 점차적으로 심화되도록 계속적으로 교육해 나갈 수 있는 방안이 마련되어야 한다. 담화 유형 교육이 학년이 높아짐에 따라, 학교급이 올라감에 따라 심화되며 계속되기 위해서는 담화 유형 수행에 영향을 미치는 제반 변인에 대한 분석 연구가 필요하며, 또 이들 변인을 적용하여 담화 유형 교육을 심화할 수 있는 계속성 원리가 구축되어야 한다.*

참고 문헌

교육과학기술부(2008), 『고등학교 교육과정 해설-②국어』, 미래엔컬처그룹.
교육과학기술부(2009), 『중학교 교육과정 해설Ⅱ-국어, 도덕, 사회』, 미래엔컬

* 이 논문은 2013. 11. 11. 투고되었으며, 2013. 11. 18. 심사가 시작되어 2013. 12. 5. 심사가 완료되었고, 2013. 12. 10. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

처그룹.
교육부(2001),『고등학교 교육과정 해설-2국어』, 대한교과서 주식회사.
교육인적자원부(2007),『국어과 교육과정[별책5]』, 세원문화사.
김종서 외(2002),『교육과정과 교육평가』, 교육과학사.
문금현(2000),「대학에서의 화법 강의안」,『화법연구』2, 한국화법학회. pp.117-144.
민병곤(2006),「말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰」,『국어교육학연구』25, 국어교육학회, pp.5-38.
서영진(2010),「담화 유형별 위계 설정 -2007 개정 초·중등 국어과 교육과정 듣기·말하기 영역을 중심으로」,『새국어교육』85, 한국국어교육학회, pp.141-166.
심영택(2009),「2007 개정 국어과 화법 교육과정 중 "협상" 담화 유형에 관한 연구」,『화법연구』14, 한국화법학회, pp.237-278.
안병길(2003),「담화유형과 접속사의 결속성」,『현대영어영문학』47-3, 한국현대영어영문학회, pp.103-121.
이도영(2006),「말하기 교육 목표 어떻게 설정할 것인가」,『국어교육학연구』25, 국어교육학회, pp.341-363.
이영덕(1987),『교육의 과정』, 배영사.
이창덕 외(2000),『삶과 화법』, 박이정.
임칠성(2008),「화법 교육과정의 "담화 유형"에 대한 범주적 접근」,『화법연구』12, 한국화법학회, pp.149-188.
전은주(1999),『말하기 듣기교육론』, 박이정.
전은주(2007a),「대학 화법 교육의 목표 설정 방향」,『새국어교육』76, 한국국어교육학회. pp.341-365.
전은주(2007b),「대학 화법 교육의 내용 구성」,『국어교육학연구』30, 국어교육학회, pp.403-429.
정소우·정명순(2005),「담화유형별 선호 논항 구조」,『담화와 인지』12-3, 담화인지언어학회, pp.121-136.
한연희·전은주(2012),「2011국어과 교육과정 듣기·말하기 영역 수직적 조직 분석」,『화법연구』19, 한국화법학회, pp.389-423.

■ 국문초록

담화 유형 교육의 계속성

- 초·중등학교와 대학 화법 교육의 연계성 측면에서 -

전은주

이 연구에서는 초·중등학교 화법 교육과 대학의 화법 교육에서의 담화 유형 교육이 어떻게 이루어지고 있으며, 학년 혹은 학교급이 높아짐에 따라 담화 유형의 교수-학습이 점진적 누적적으로 심화되고 있는가에 대하여 살펴봄으로써 담화 유형 교육의 계속성 양상을 파악하고자 하였다.

초·중등학교 듣기·말하기 영역에서의 담화 유형 교육의 계속성 양상을 분석해 보면 면담, 토론의 경우 문제가 있는 것으로 나타났다. 고등학교는 선택 교육과정으로 '토의'와 '면담' 교육이 '국어Ⅰ'과 '국어Ⅱ'에 제시되어 있지 않아 이 역시 계속성에 문제가 있다고 볼 수 있다. 또 동일 담화 유형에 대한 교육이 계속 되도록 설계되어 있으나 교육 내용이 학년이 높아짐에 따라 심화되었다고 보기 어려운 것도 있었다.

대학 화법 교육의 경우 여러 담화 유형에 대한 병렬적 교육보다는 한두 담화 유형을 정해서 집중적으로 심화 교육을 하는 것이 필요하나 일부 그렇지 않은 경우가 있었다. 또 특정 담화 유형에 대한 집중 심화 교육의 형태로 운영되는 것 중에도 담화 주제만 심화하는 경우가 있는데 이는 제대로 된 심화로 보기 어렵다.

담화 유형 교육이 학년이 높아짐에 따라, 학교급이 올라감에 따라 심화되며 계속되기 위해서는 담화 유형 수행에 영향을 미치는 제반 변인에 대한 분석 연구가 필요하다. 또 이들 변인을 적용하여 담화 유형 교육을 심화할 수 있는 계속성 원리를 구축할 필요가 있다.

[주제어] 담화, 담화 유형, 담화 유형 교육, 화법 교육, 계속성

■ Abstract

Continuity of Education for Discourse Types

- In terms of the connection between the speech communication education for school grades 1 to 12 and university levels -

Jeon, Eun-ju

The present study investigated how the education on discourse types during speech communication education is performed at school grades 1 to 12 and universities. It will also investigated how the teaching and learning levels of discourse types are intensified as the school year or level of schools get higher. Finally, it elucidated the continuity of the education for discourse types.

The continuity of the education for discourse types during the school grades 1 to 9 as the common curricula has some problems with interview and debate. Curricula for the grades 10 to 12 also have problems of continuity since the education on the discussion and interview is not provided in the Korean language I and II as an option. Besides, although continuous education on the identical discourse types was designed in the curriculum, the education contents is not deepened as the school year gets higher.

As for the speech communication education at the university, an education focused on one or two discourse types is more desirable than the parallel education for several types, which was not applied for some cases. Further more, among the focused educations on the specific discourse types, focusing on the discourse topics alone is not a true focusing.

[Key words] discourse, discourse types, discourse type education, speech communication education, continuity