creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

장르 문법 교육 내용 연구

2015년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
제 민 경

國語敎育硏究
第　輯

장르 문법 교육 내용 연구

2015년　8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
제 민 경

장르 문법 교육 내용 연구

지도교수 閔 賢 植

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.

2015년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
諸 玟 暻

諸玟暻의 교육학 박사학위 논문을 인준함.

2015년 6월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위　　원 _____ ㊞

위　　원 _____ ㊞

위　　원 _____ ㊞

국 문 초 록

본 연구는 문법교육의 지향이 학습자의 사회문화적 언어 주체로서의 성장에 있다고 보고 사회문화적 의미 과정으로서 장르의 관점에서 문법을 재개념화하여 이를 토대로 한 '장르 문법 교육'의 내용을 선정하고 조직하는 연구이다.

국어교육의 목표가 사회문화적 문식력의 신장과 연계되면서 국어교육학에서 장르 관련 연구는 그 어느 때보다 활발하게 이루어지고 있다. 그러나 여러 연구들은 장르를 텍스트 유형으로 보거나 장르에 대한 인식을 담지하는 '언어'를 초점화하지 않음으로써 교육 내용의 측면에서 한계를 보이고 있다. 본 연구는 장르를 '사회문화적 의미 과정'으로 개념화하고 이러한 의미 과정에 대한 인식을 토대로 한 '언어화의 원리'로서의 문법을 재개념화하여 이를 '장르 문법'으로 명명하였다. '장르 문법'은 언어화 과정에서 모어 화자가 특정 선택항을 구성하고 하나의 언어형식을 선택하는 기제를 장르성에 입각하여 해석함으로써 언어 운용 및 구성의 원리로서의 문법에 접근하는 문법관이다. 여기서 텍스트는 '사회적 실천 행위', 장르성은 '언어 주체에게 인식된 장르의 원형적 속성', 선택항은 '의미기능을 중심으로 구성된 선택의 체계항'을 의미한다. 국어교육의 방향이 언어관의 설정과 밀접한 관련을 맺고 언어관은 곧 언어 운용 및 구성 원리인 문법에 대한 관점과 상통한다는 점에서, 장르 문법은 국어교육 및 문법교육을 위한 교육적 패러다임의 성격을 띤다.

이러한 문법관을 토대로 하는 '장르 문법 교육'은 사회문화적 의미 과정을 인식하여 자신의 의미를 언어화하는 언어 주체의 문법적 앎을 성취할 수 있도록 설계되어야 한다. 그런데 특정 텍스트의 언어적 특성을 분석하는 활동이나 특정 언어형식의 목록에 대한 지식은 언어 주체의 한 양태를 포착하기는 하나, 이러한 한 양태의 대치(代置)를 통해서는 의미 있는 학습자의 변화를 담보할 수 없다. 이런 면에서 장르 문법 교육은 학습자가 스스로 언어적 문제를 인식하고 사회문화적 의미 과정과 연계하여 특정 맥락에서 타당한 선택항을 구성하여 자신의 의미를 언어화할 수 있도록, 관련 문법 지식을 재편하여 교육 내용으로 제시하여야 한다. 곧, 장르 문법 교육의 내용은 언어화 과정에서 메타적·동태적으로 동원될 수 있는 문법 지식이며, 장르 문법은 이러한 문법 지식의 선정을 위한 조직자로서 기능한다.

본 연구는 장르 문법 교육에서 지향하는 학습자를 '문법하는 인간'이라는 교육적 인간상으로 개념화하고, 문법하기의 양태를 보여 주는 일군의 연구물을 선정하여 이들이 장르와 연계하여 특정 언어형식의 의미기능을 해석하는 '문법하기' 과정을 탐색하였다. 동

시에, 미숙한 모어 화자인 학습자군의 다양한 텍스트를 수집하고 분석함으로써 '장르성의 인식, 언어 주체의 역할 설정, 의미 단계에 따른 역할의 조정'이라는 장르 문법 교육의 내용 요소를 도출하였다. 또한 이러한 요소를 고려하여 문법하기 과정에서 동원되는 중핵적 앎을 '언어 단위'와 '문법 요소' 층위에서 선정하였다. 언어 단위의 중핵 교육 내용은 '계층적 구조로서의 문장 구조', '범주적 · 기능적 품사', '중층적 분석 단위로서의 형태소 인식'이 된다. 문법 요소의 중핵 교육 내용은 '객관성, 관계성, 시간성'이라는 상대적 자질을 중심으로 통합적으로 구성되는데, 구체적으로 '인용 · 피동 · 사동 표현', '종결 · 상대 높임 표현', '시간 · 양태 표현'을 선정하였다. 장르 문법은 이러한 중핵 교육 내용의 구성 방향과 기술 내용을 결정하는 데 작용한다.

본 연구는 선정한 문법 지식 중심의 교육 내용을 활동과 연계하여 조직함으로써, 장르 문법 교육의 목표를 성취하기 위한 교육 내용의 구조화 및 상세화를 제시하였다. 먼저 설계 층위에서 문법 지식 간, 문법 지식과 텍스트 간을 연계함으로써 장르 문법 교육 내용의 전체적인 구조를 제시하고, 텍스트와 연계한 활동의 층위와 위계를 제시하였다. 또한 하나의 문법 지식을 중심으로 한 교육 내용의 상세화를 시간 표현을 중심으로 제시함으로써 구현 층위에서 실제적인 교육 내용을 구성하는 방향을 보여 주었다.

이러한 연구는 '장르 문법'이라는 문법관을 구체화했다는 점에서 이론적 의의를 지니며, 동시에 이러한 문법관이 어떻게 교육 내용으로 이어질 수 있는지 그 실제적인 방향성을 제시하였다는 점에서 교육적 의의를 지닌다.

주요어 : 국어교육, 문법교육, 문법 지식, 장르 문법, 장르성, 사회문화적 의미 과정, 문법하기, 선택항, 언어 주체, 언어화, 관점

학번 : 2008-30962

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1

2. 연구사 ····· 5

2.1. 장르에 대한 연구 ····· 6

(1) 국어교육 및 한국어교육의 연구 ····· 6

(2) 텍스트와 관련된 연구 ····· 12

2.2. 문법교육에 대한 연구 ····· 15

(1) 문법교육의 관점에 대한 연구 ····· 15

(2) 문법교육의 내용에 대한 연구 ····· 19

3. 연구의 방법과 내용 ····· 24

Ⅱ. 장르 문법의 개념화를 위한 이론적 토대 ····· 36

1. 장르 문법의 위상 점검 ····· 36

1.1. 기존 장르 관점의 반성적 검토 ····· 37

(1) 텍스트 유형학적 접근의 본질적 한계 ····· 37

(2) 역동적 장르 관점의 교육 내용 측면의 한계 ····· 41

1.2. 장르 문법 관련 선행 관념의 확인 ····· 44

2. 장르 문법의 개념화 ····· 49

2.1. 장르 문법의 이론적 정위(正位) ····· 49

(1) 기능주의 언어관 ····· 50

(2) 선택항의 체계에 대한 해석적 방법론 ····· 56

2.2. 장르 문법의 개념적 준거 ····· 60

(1) 사회문화적 의미 과정으로서의 '장르' ····· 61

(2) 실천으로서의 '텍스트' ····· 64

(3) 인식된 원형으로서의 '장르성' ····· 66

(4) 장르성의 담지체로서의 '선택항' ····· 69

(5) '장르-텍스트-문법'의 관계 ····· 72

3. 장르 문법 교육의 구도 ····· 75
3.1. 조직자 : 장르 문법 ····· 77
3.2. 교육적 인간상 : 문법하는 인간 ····· 81
(1) 언어화의 인식 주체 ····· 81
(2) 해석적 문제 해결 주체 ····· 84
3.3. 교육 내용 : 문법 지식 ····· 87

Ⅲ. 장르 문법 교육의 내용 선정 ····· 92

1. 내용 선정의 준거 틀로서의 '문법하기' ····· 92
1.1. 문법하기의 참조 주체 ····· 92
(1) 사회적 실천가로서의 숙련된 해석자 ····· 93
(2) 담화 실천가로서의 미숙한 화자 ····· 96
1.2. 문법하기의 구조 ····· 98
(1) 문법하기의 거시적 구조 ····· 98
(2) 선택항 중심의 구조 ····· 105

2. 장르 문법 교육의 내용 요소 ····· 107
2.1. 선택항 구성의 내용 요소 : 언어형식의 의미기능 ····· 107
2.2. 언어형식 선택의 내용 요소 ····· 109
(1) 장르성의 구체적 인식 ····· 109
(2) 언어 주체의 역할 설정 ····· 118
(3) 의미 단계에 따른 역할의 조정 ····· 127

3. 장르 문법 교육의 중핵 교육 내용 ····· 131
3.1. 언어 단위의 중핵 교육 내용 ····· 131
(1) 형태소 단위의 중핵 내용 : 중층적 분석 단위로서의 형태소 ····· 132
(2) 문장 단위의 중핵 내용 : 계층 구조로서의 문장 구조 ····· 141
(3) 단어 단위의 중핵 내용 : 범주적·기능적 접근으로서의 품사 ····· 148
3.2. 문법 요소의 중핵 교육 내용 ····· 158
(1) 객관성의 중핵 내용 : 인용·피동·사동 표현의 선택항 ····· 159
(2) 관계성의 중핵 내용 : 종결·상대 높임 표현의 선택항 ····· 168
(3) 시간성의 중핵 내용 : 시간·양태 표현의 선택항 ····· 176

Ⅳ. 장르 문법 교육 내용의 조직 ····· 185

1. 교육 내용의 층위와 범주 ····· 185
1.1. 교육 내용 조직의 층위 ····· 185
1.2. 교육 내용의 범주 ····· 188
(1) 교육 내용의 두 범주 : 지식과 활동 ····· 188
(2) 텍스트로의 통합 ····· 192

2. 장르 문법 교육 내용의 구조화 ····· 196
2.1. 문법 지식의 구조화 ····· 196
(1) 중핵 문법 지식의 구조화 ····· 196
(2) 다른 문법 지식과의 연계 ····· 203
2.2. 텍스트와 문법 지식의 연계 ····· 205
(1) 텍스트 종류의 선정 ····· 206
(2) 텍스트의 장르성 탐색 ····· 208
(3) 장르성과 문법 지식의 연계 ····· 210
2.3. 활동의 위계화 ····· 214
(1) 활동의 층위 ····· 215
(2) 텍스트와 활동의 위계 ····· 217

3. 장르 문법 교육 내용의 상세화 : 시간 표현을 중심으로 ····· 219
3.1. 관점 중심의 통합적 접근 ····· 220
(1) 시제, 상, 양태의 관점 중심 통합 ····· 220
(2) 관점 중심 시간 표현의 구조 ····· 223
3.2. 시간 표현의 교육 내용 1 : 동사의 선택 ····· 226
(1) 동사의 기능적 유형화 ····· 226
(2) 동사의 유형과 장르성의 연계 ····· 231
3.3. 시간 표현의 교육 내용 2 : 문법 요소의 선택 ····· 236
(1) 전이력 있는 형태의 초점화 ····· 236
(2) 형태의 의미기능과 장르성의 연계 ····· 239

Ⅴ. 결론 ····· 250

※ 참고 문헌 ····· 255
※ Abstract ····· 277

표 차례

[표 I-1] 연구의 관점 ····· 5
[표 I-2] 연구 자료의 목적과 대상 ····· 28
[표 I-3] 중심군 9편과 비교군 9편의 내용 ····· 31
[표 II-1] 텍스트 유형학적 접근의 한계와 본 연구의 방향 ····· 41
[표 II-2] 역동적 장르 관점의 한계와 본 연구의 방향 ····· 44
[표 II-3] '장르 문법'에 대한 관념의 전환 ····· 48
[표 II-4] 변별 자질에 따른 장르의 범주와 개념 ····· 62
[표 II-5] 장르성 인식의 두 범주(변별적 인식과 총칭적 인식) ····· 69
[표 II-6] '언어를 가르친다'는 것의 4가지 의미(Halliday, 2009:206-214) ····· 83
[표 III-1] 의미기능의 선택항 구성 사례 ····· 108
[표 III-2] 국어과 텍스트 종류의 중심 변인 ····· 111
[표 III-3] 텍스트 목적에 대한 학습자의 인식 사례 ····· 112
[표 IV-1] 장르 문법 교육의 중핵 내용과 관련된 문법 개념 ····· 197
[표 IV-2] 중핵 교육 내용과 연계 가능한 교육 내용 ····· 205
[표 IV-3] 텍스트 종류의 선택망 ····· 207
[표 IV-4] 텍스트 층위에 따른 활동의 층위 ····· 216
[표 IV-5] 과정으로서의 동사의 기능적 유형 ····· 229
[표 IV-6] 동사 유형별 주체의 역할 ····· 232
[표 IV-7] 시간성의 자질 세분화 ····· 242
[표 IV-8] 텍스트의 시간 방향과 관련 텍스트 종류 ····· 245

그림 차례

[그림 II-1] 기능(function)의 스펙트럼 ····· 51
[그림 II-2] 사회적 맥락-언어의 관계와 장르-언어의 관계(Martin, 1997:4-8) ····· 54
[그림 II-3] 담화의 세 가지 층위(Fairclough, 1992:73) ····· 65
[그림 II-4] 장르성 중심의 장르-텍스트-문법의 관계 ····· 75
[그림 II-5] 장르 문법이 장르 문법 교육 내용 선정 및 조직에 작용하는 방식 ····· 79
[그림 III-1] 문법하기의 구조(1) ····· 101
[그림 III-2] 문법하기의 구조(2) ····· 103
[그림 III-3] 문법적 앎의 구조(㉯-F-2의 사례) ····· 105
[그림 III-4] 선택항 중심의 문법하기 구조 ····· 106
[그림 III-5] 덩어리(cluster)인 언어형식의 복합적 의미기능 ····· 109
[그림 III-6] 장르성 인식의 세 변인의 층위 ····· 116
[그림 III-7] 언어 주체와 텍스트 화자의 관계 ····· 120
[그림 III-8] 경험의 대상과 언어 주체의 관계에 따른 역할 설정 ····· 122
[그림 III-9] 언어 주체의 중층적 위상 ····· 125
[그림 III-10] 의미소로서의 형태소의 위상 ····· 138
[그림 III-11] 형태소의 중층적 위상 ····· 139
[그림 III-12] 인용의 가시화 정도에 따른 인용 표현과 피동 표현의 선택항 구성 ····· 163
[그림 III-13] 문법 요소와 장르성의 관계에 따른 체계 ····· 182
[그림 IV-1] 지식, 경험, 활동과 텍스트의 관계 ····· 192
[그림 IV-2] 문법 지식 간 연계를 통한 구조화의 양상 ····· 200
[그림 IV-3] 장르 문법 교육의 위계화의 사례 ····· 202
[그림 IV-4] 장르성 인식의 두 층위 ····· 208
[그림 IV-5] 객관성을 중심으로 한 텍스트와 피동 표현의 위계 ····· 219
[그림 IV-6] 관점 중심 시간 표현의 구조 ····· 224

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

언어는 사회문화적으로 생성된다. 문법교육을 '언어에 대해' 또 '국어에 대해' 가르치는 것이라 할 때,[1] 언어가 어떤 존재성을 띠고 있는가의 문제는 문법교육의 목표와 방향, 그리고 문법교육의 대상이 되는 문법의 위상을 정립하는 데에 중요한 문제가 된다. 교과의 교육철학적 기초가 어디에 놓여 있느냐의 문제는 목표와 내용의 설정에서 가장 중요하기(민현식, 1992:51) 때문이다. '사회문화적으로 생성되는 언어', 본 연구는 이 당연한 진술에서 다음과 같은 물음을 던짐으로써 시작한다.

첫째, 생성되는 언어는 무엇으로 존재하는가. '생성'은 언어 주체가 의미한 바가 언어로 표현되는 전 과정을 지칭하며,[2] 이는 '텍스트'라는 실천이자 결과물로 귀결된다. 언어 주체가 경험을 언어화하는 의미 과정은 텍스트로 구성되고 표출되는 것이다. 곧, 모든 국어 현상은 텍스트로 이루어진다. 국어 현상을 국어로서 이루어지는 의미화의 과정이라 할 때, 이 과정의 모든 장면에는 텍스트가 존재한다. 때문에 국어 현상의 한 국면이자 국어 현상의 지표가 되는 국어 교육 현상에는 언제나 텍스트가 중요하게 자리매김한다. 2007 개정 국어과 교육과정처럼 '텍스트 중심'이라는 전제를 명시하지 않더라도, 국어과 교육의 설계와 구성에는 '어떤 텍스트를 선택하는가'가 늘 중요한 문제가 된다. 국어교육

1) 국어교육은 국어를 가르치는 것인가, 언어를 가르치는 것인가. 본 연구는 일차적으로 국어교육의 대상이 '국어'라는 선행연구들의 관점을 공유하되, 궁극적으로는 이용주(1995), 김대행(2002)의 관점과 같이 '국어'가 '언어'로서 지니는 보편적 위상 또한 국어교육의 대상이 되어야 한다고 판단한다. 이는 교과로서의 '국어'가 지니는 위상이 범교과적, 나아가 탈교과적이어야 한다는 전제를 함축하며, 본 연구자는 국어 교과 내에서 문법 영역이 바로 이러한 '언어'로서의 국어의 위상까지를 드러낼 수 있는 중요한 토대가 되어야 한다고 판단한다. 이와 관련하여 민현식(2009)에서는 바흐만과 팔머(Bachman & Palmer), 퍼퓨라(J.Purpura)의 연구를 인용하며 언어 지식과 언어 능력, 또 문법 지식과 문법 능력의 관계를 논하고 있는데, 이때 언어 지식과 문법 지식은 '문법'의 범위를 다르게 설정한 결과일 뿐, 언어로 이루어지는 사고 과정과 사용을 포괄한다는 점에서 역시 상통한다. 따라서 본 연구에서 이후에 지칭하는 국어, 국어 현상, 국어 사용 등의 용어는 '언어'의 관점에서 확장될 가능성을 지닌다.

2) 이는 체이프(Chafe)의 언명에 따르면 언어화(verbalization)이며 할리데이(Halliday)의 해석에 따르면 의미하기(meaning)이다. 체이프(Chafe, 1994)는 명제적 표상과 비명제적 표상 모두가 비언어적 정보를 언어로 변환시키는 언어화 과정에 포괄된다고 보아 '언어' 자체에 대해서는 좁은 관점을, '언어화'에 대해서는 넓은 관점을 취한다. 이에 비해 할리데이(Halliday, 1994)는 이 모든 과정을 '의미하기'라는, 언어 중심의 과정으로 초점화하였다. 이 두 관점은 결국 '언어'를 중심으로 놓고 볼 때 상통한다. 본 연구는 '문법하기'라는 개념으로 이 둘을 포괄한다. 이에 대해서는 II장에서 후술한다.

에서 지향하는 학습자는 '텍스트를 정확하고 적절하고 타당하게 생성하는 능력'을 지닌 것으로 공유되며, 학습자가 담화 공동체의 의미하기 방식을 익히고 이를 개별적 상황에 따라 재구성하는 과정은 사회적으로는 담화 공동체를 이루어가는 과정이며 개인적으로는 듀이의 개념을 따라 '경험의 성장'(엄태동 편역, 2001)을 이루는 과정이 된다.

문법교육 또한 마찬가지이다. 국어교육의 패러다임이 국어 사용 능력의 신장으로 전환된 이후, 문법교육에서도 텍스트가 중요한 위상을 점하였지만, 이제까지의 문법교육에서 텍스트는 하나의 독립적 단위로서 다루어져 왔다. 이성범(2001:374), 제민경(2007:31), 김은성(2008:358) 등에서 관점이자 의미와 선택으로서의 텍스트 개념의 재정립을 주장하였지만, 김은성(2008:343)에서 지적한 대로 '텍스트라는 새로운 패러다임의 등장이 강한 압력 수단으로 작용하면서 기존의 문법교육과 텍스트의 접합점에 대한 면밀한 모색은 충분히 이루어지지 못했고' 이는 현재에도 크게 달라지지 않았다. 또한 텍스트와 문법의 통합이 시도된 이후에도 그 통합의 양상은 지극히 표층적이어서, 교재의 학습 활동 일부분에서 텍스트를 그저 사례로 제시하는 것, 그리하여 결국 텍스트는 한낱 자료로만 남게 되고 문법에 대한 앎은 해당 텍스트의 생성과 연계되지 못하는 모습을 보여 주고 있다. 이는 곧 문법도 텍스트도 제대로 가르치지 못하는 역설적 결과를 초래한다.

생성되는 언어는 텍스트로 존재하며, 따라서 문법교육 또한 텍스트를 기반으로 할 때 사고 활동에서부터 실제 사용 국면에 이르는 활동의 전 스펙트럼을 구현해 낼 수 있다. 텍스트는 결국 소통을 목적으로 생성되고, 언어 주체는 이러한 소통의 과정에 참여하기 위해 텍스트가 생성되는 담화 공동체의 의미하기 방식을 내면화해야 하기 때문이다. 문법교육에 텍스트가 도입된 이후에도 이러한 교육 내용이 제대로 마련되지 못했다면, 그 이유는 '결합 자체'에 있는 것이 아니라 '잘못된 결합' 혹은 '부적절한 결합'에 있는 것이며, 결합을 추동하는 '기제'에 대한 고려가 부족했기 때문이다.

둘째, 언어는 어떻게 사회문화적 산물이 되는가. '사회문화적 산물'이라는 말을 '사회문화적으로 생성되고 사회문화적으로 공유된 산물'이라 구체화한다면, 언어 주체의 바깥에 존재하는 언어는 이미 역사적으로 증명된 사회문화적 산물이다. 문제는 언어 주체와 관계를 맺어 소통상에 존재하게 된 텍스트인데, 이때 관계를 추동하는 기제는 크게 언어 주체의 '의도'와 언어 주체를 둘러싼 '맥락'으로 구별된다. 이 중 이제까지의 국어교육에서 주목해 왔던 것은 주로 '언어 주체의 의도'이다. '인지주의적 관점'의 도입과 '언어의 주관성'에 대한 관심은 곧 언어 주체의 의도에 대한 주목으로 이어졌고, 이는 '효과적인 의사소통'이라는 목표와 함께 국어교육에서 명시적으로 구체화되었다.

그런데 언어 주체는 진공 속에 존재하지 않으며 주체의 표현 의도는 사회문화적 맥락

안에서 구체화된다는 점을 생각할 때, 의사소통의 '효과성'은 '개인의 의도를 효과적으로 전달하는 것'을 넘어서는 모종의 '타당성'을 지녀야 한다. 타당한 텍스트를 생성하기 위해서는 사회문화적 맥락의 활성화가 필요하며, 이 과정에서 언어 주체는 '담화 공동체' 안에 '공동-주관적(공주관적)' 개인으로 존재한다. 담화 공동체의 산물인 텍스트는 특정 소통 맥락에서 특정적으로 언어화될 것을 요구받으며, 언어 주체는 그 맥락을 공유했을 때 효과적인 소통에 참여하며 소통의 타당성을 점검할 수 있다. 국어교육은 이러한 개인을 성장시키는 것을 목표로 삼으며, 이런 면에서 국어교육의 실행은 '개인이었던 화자를 담화 공동체의 공주관적인 일원으로 성장시키는 일련의 과정'이라고도 볼 수 있다.

문법과 텍스트의 결합을 추동하는 기제, 언어 주체의 의도가 사회문화적 산물로 생성되는 데 동원되는 언어 특정적 맥락, 본 연구는 이 맥락을 '장르'라 정의한다. '장르'는 언어 주체가 사회문화적 산물로서 텍스트를 생성하는 과정에서 끊임없이 인식해야만 하는 '사회문화적 의미 과정'이다. '맥락'과 '장르'는 둘 다 언어 주체의 심리 표상적인 실체라는 점에서 공통점을 지니지만, '맥락'이 추상적이고 포괄적인 대상이라면, '장르'는 '사회문화적이고 언어 특정적인 실체'로서 담화 공동체 내에서 하나의 의미 과정으로 실재한다. 본 연구는 이러한 점에서 '가르칠 수 있는 것'으로서 '문법', 그리고 그러한 문법을 선정하고 조직하고 기술하는 데에 토대가 되는 '장르'에 주목한다. '맥락'의 도입은 국어교육의 장에 실제성과 총체성을 부여했다는 면에서 긍정적이나, 맥락이 지닌 '추상성'은 오히려 이를 내용화하는 데에 큰 걸림돌로 작용했고, 이러한 현실은 '맥락을 교육 내용화하는 것이 과연 어떤 의미가 있는가'라는 근원적인 물음을 던지는 데까지 이르고 있다.[3] 맥락의 추상성은 맥락을 언어와 연결시키지 못한 데에서 궁극적으로 비롯되며, 이는 '맥락 기반 교육'이 지향하는 구체적 목표의 부재로 이어진다. 이로 인해 현재 국어교육에서 '맥락'은 신명선(2013ㄱ:77)의 지적대로 '단순 지식이나 지침으로 반영되는 결과'를 초래하고 있다. 본 연구는 '사회문화적 의미 과정'으로서의 '장르' 개념과 그 의미하기 과정을 담지(擔持)하고 있는 '언어화' 과정, 그리고 언어화의 주체인 '문법하는 인간'에 대한 인식이 이러한 문제를 해결할 수 있다고 판단한다.

이처럼 '언어가 사회문화적 산물로서 생성된다' 할 때, 언어의 운용 및 구성 원리로서의 '문법'은 중요한 위상을 점한다. 언어 주체는 '의도'라는 심리적 구성물을 '언어'라는 실재로 변환하고 이로써 타인과 소통하기 위해, 해당 담화 공동체에서 사회문화적 의미 과정이 언어에 담지되는 방식을 인식해야 하며 그 인식을 텍스트로 드러내야 한다. 언어

3) 임천택(2007), 진선희(2009), 김슬옹(2010), 김혜정(2011), 전제응(2011), 신명선(2013ㄱ) 등에서 이러한 문제의식을 읽을 수 있다. 국어교육 현상에서는 '맥락'을 '지식'으로서 내용화되는 경향이 있으나 관련 연구들에서 맥락은 '인식'과 '탐구'의 대상이 되어야 함을 역설하고 있다.

주체는 자신아 의도한 의미를 담화 공동체 내에서 타당하게 표현하기 위해, 해당 맥락에서 요구하는 의미기능을 인식해야 하며 이를 바탕으로 적절한 선택항을 구성하여 가장 타당한 언어형식을 선택할 수 있어야 한다. 이때 문법적 앎은 사회문화적 의미 과정에 대한 인식을 소통 가능한 형태로 언어화하는 데에 중요한 자원이 되어야 한다. 이런 면에서 언어의 운용 및 구성 원리로서의 문법은 언어화의 원리와 상통한다.

그러나 현 문법교육은 이러한 '문법'을 '교육 내용'으로 제공하지 못하고 있다. 이는 텍스트 중심 혹은 장르 중심 교육과정을 표방하던 2007 개정 국어과 교육과정에서 문법 영역의 '실제'가 여타 영역과는 다른, 분절적 언어 단위(음운, 단어, 문장, 글)로 채워진 현상에서도 명시적으로 드러난 바 있다.[4] 이는 문법교육의 내용으로서의 '문법'이 학문적 체계로서의 문법이 아닌, 원리로서의 문법이어야 함을 인식하고 있으면서도, '언어의 운용 및 구성 원리로서의 문법'이라는 개념이 함의하는 바가 무엇인지, 이것이 어떻게 교육 내용으로 구현되어야 하는지에 대해서는 아직 구체적 방향이 마련되어 있지 않기 때문이다. 본 연구는 '사회문화적 의미 과정의 담지체로서의 언어', 그리고 '이러한 언어의 운용 및 구성 원리로서의 문법'을 연계하는 문법관을 '장르 문법'이라 명명하고, '장르 문법'이 조직자가 되는 문법교육을 '장르 문법 교육'이라 칭하여, 장르 문법 교육의 내용을 선정하고 조직하는 것을 목표로 삼는다.

이는 이제까지의 국어교육 또는 외국인을 위한 한국어교육의 장에서와 같이, '장르'를 특정 텍스트 유형과 결부시켜 해당 장르 텍스트에서 자주 사용되는 언어형식들을 목록화하거나, 특정 텍스트 유형을 이해하기 위한 장르 지식을 선정하는 것과는 다른 방향성을 지닌다.[5] 텍스트 유형의 범주화는 해당 텍스트에 대한 담화 공동체의 인식이 변화하면 언제든 변화할 수 있는 것이며, 동일한 텍스트도 담화 공동체에서 주목하는 지점에 따라 다른 텍스트 유형으로 범주화될 수 있다. 변하지 않는 것은 '장르에 대한 인식이 텍스트로 언어화되는 원리'이며, 이것이 '사회문화적으로 동기화된 능숙한 문식자', 곧 '사회적 실천(Social Practice)으로서의 해석(Fairclough, 1992:73)'을 행하는 언어 주체에게 필요한 문법이다. 이때 학습자가 갖게 될 문법 지식은 '특정 문형이나 특정 표지들의 언어 목록'이나 '학적 체계에 따라 계열화된 문법 범주'에 대한 것이 아니라, '장르성에 대한

4) 제민경(2014)에서는 이에 대해 "더욱이 문법 영역에서는 '음운, 단어, 문장, 담화/글'이라는 언어 단위가 '실제'를 대신하고 있다."라고 기술한 바 있다. 실제를 '대신하고 있다'고 표현한 것은 2007 개정 교육과정의 문법 영역에서 말하는 '실제'는 '가상성(이성영, 2012)'이나 '추상성(김창원, 2014)'과 함께 논의되는 '실제성(authenticity)'과 동일한 층위를 지니지 않기 때문이다.

5) 근래에는 작문 교육이나, 외국인을 위한 한국어교육에서도 장르 관련 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 그러나 이들은 특정 텍스트를 중심으로 하는 '장르 지식'을 초점화한다는 점에서 '문법 지식'에 초점을 두는 본 연구와는 방향이 다르다. 이와 관련된 내용은 II장에서 후술한다.

인식을 바탕으로 자신의 의미를 언어화하는 과정에서 생산적 힘으로서 작용하는 문법적 앎'이어야 한다. 문법교육은 학습자가 이러한 문법적 앎을 성취할 수 있는 방향으로 선택되고 조직되어야 한다. 이에 본 연구는 [표 I-1]에서 ①이 아닌 ②를 지향한다.

[표 I-1] 연구의 관점

	①	②
장르	텍스트 유형	사회문화적 의미 과정
주목 지점	텍스트 유형에 따른 특정 언어형식	언어 주체의 언어화 과정에서 구성되는 선택항의 체계
교육 내용	맥락에 대한 장르 지식 언어형식의 목록으로서의 지식	메타적 · 동태적 앎을 지향하는 언어화에 대한 지식
문법 교육	기존 교육 내용의 대치	관점의 변화를 통한 내용의 선택·재편

본 연구는 이러한 문제의식과 방향을 바탕으로 다음과 같은 구체적인 연구 목적을 성취하고자 설계되었다.

첫째, 장르, 장르성, 텍스트, 선택항 등의 관련 개념들을 명시화함으로써 언어관이자 연구 방법으로서 '장르 문법'의 위상을 정립하고, 이에 따라 '장르 문법 교육'이 지향하는 교육적 구도를 설정한다.

둘째, 언어 주체의 문법하기 과정을 조회함으로써 장르 문법 교육의 내용 요소를 선정하고 이와 연계하여 장르 문법 교육의 중핵 내용을 선정한다.

셋째, 문법교육 내용의 층위와 범주를 고려하여 장르 문법 교육의 지식과 활동을 구조화·상세화함으로써 장르 문법 교육의 내용을 조직한다.

2. 연구사

왜 '장르 문법'이라는 관점이 필요한가. 이 절에서는 국어교육의 장르 연구와 문법교육 연구의 두 축에서 관련 연구 성과들을 살펴보며 '장르 문법'이라는 관점이 연구사적 필요성에 의해 도출된 개념이며, 국어교육 연구 흐름에서 그 정위를 확보해 가고 있음을 밝히고자 한다.

이를 위해 먼저 국어교육 연구의 장에서 이루어지고 있는 장르 관련 연구 성과를 살펴볼 것이다. 국어교육에서 장르 연구는 1980년대 후반부터 형성되어 텍스트 중심, 장르 중

심 교육 과정을 표방하는 2007 개정 교육 과정을 전후하여 하나의 담론을 형성하고 있다. 이 절에서는 특히 장르 담론이 활발히 이루어지고 있는 문학교육, 읽기교육, 쓰기교육, 한국어교육의 연구 성과를 살펴봄으로써 '장르'와 '언어'의 결합이 필요한 근거를 연구사적으로 증명하고자 한다. 또한 국어교육의 장에서 '장르'는 '텍스트 유형'과 밀접한 관련을 맺고 있으므로 텍스트언어학을 중심으로 이루어지고 있는 연구 성과를 살펴볼 필요가 있다. 텍스트와 관련된 연구 성과를 추적함으로써 '장르 문법' 관점에서 텍스트가 어떤 위상을 점해야 하는지 논구할 수 있다.

이어 문법교육의 연구 성과를 문법교육의 관점과 내용이라는 두 가지 측면에서 살펴볼 것이다. 관점은 필히 내용의 선정 및 조직과 관련을 맺으며, 내용화되지 못한 관점은 그 위상을 공고히 할 수 없다. 문법교육의 관점과 관련된 연구 성과를 통해 '장르 문법'이 어떻게 하나의 관점으로 그 필요성을 획득할 수 있는지 궁구할 수 있고, 문법교육의 내용과 관련된 연구 성과를 살펴봄으로써 '장르 문법'의 내용화 가능성과 방향에 대한 구체적 단서를 얻을 수 있을 것이다.

2.1. 장르에 대한 연구

(1) 국어교육 및 한국어교육의 연구

국어교육에서 장르 담론이 가장 먼저 형성된 분야는 문학교육학 분야이다. 문학교육 연구의 초기에 이루어진 장르 담론이 주로 장르의 전형성에 주목하는 신고전주의적 관점에 터하고 있다면,[6] 최근에 이루어진 연구들은 장르와 언어 주체의 관계를 회복하는 데 주목하고 있다는 점에서 본 연구의 관점과 상통한다. 우한용(1988), 정재찬(1993), 김남희(2005, 2007, 2008), 김동환(2007), 이인화(2009), 김성진(2010), 김미혜(2012, 2013), 정진석(2011ㄱ) 등에서 그런 흐름을 읽을 수 있다. 이들은 '수행'과 '참여'로서의 장르에

6) 장르 연구에서 신고전주의 접근은 문학 텍스트들 사이의 관계를 분류하고 기술하는 분류학에 의존하는 경향을 보이며, 여러 문학 텍스트를 분류하고 기술하기 위해 일반적 타당성에 토대를 둔 체계적이고 총체적인 규칙을 제공하는 것을 목표로 삼는다. 반면, 구조주의에서는 장르를 '문학적 실재 안에서 이루어지는 문학 텍스트와 문학 행위 간의 조직과 형성'으로 정의하며, 사회-역사적으로 지역화된 장르가 어떻게 특정 문학 행위, 정체성, 표상을 형성하는지에 관심을 둔다. 이와 달리 독자 반응주의에서는 장르를 '해석적 틀'로서 간주하며, 문화적 연구에서는 독자 반응주의에서 나아가 비평가와 독자가 텍스트를 장르에 귀속시키는 사회적 방식에 주목한다. 이러한 흐름은 문학교육 연구에서도 고스란히 나타난다. 본 연구에서 주목하는 것은 이 중 독자 반응주의와 문화주의의 연구 성과라 할 수 있다. 문학 전통의 장르 담론에 대한 논의는 바와르치와 라이프(Bawarchi & Reiff, 2010)를 참고할 수 있다.

주목하여 장르를 '고정 불변하는 것이 아니라 역사적 산물이며 문화적·사회적 합의와 관습에 의해 형성된(김미혜, 2012:144)' 것이라 보고, 장르가 텍스트에 속한 것이 아니라 '독자 해석'의 층위에 존재함을 논구한다. 이들 연구에서 '장르성'이라는 개념은 논의의 중요한 근간을 이루는데, 이는 장르를 언어 주체의 인식과 관련시킨 결과이다. 본 연구는 이 중에서도 '장르성'을 '형식 개념'과의 관계 속에서 이해한 우한용(1998)의 연구와 장르의 '체험'에 대해 지속적으로 천착하고 있는 김남희(2005, 2007, 2008)의 연구에 특히 주목한다.

먼저 우한용(1998:104)에서는 문학을 '문화적 현상'으로 정의하고 이것이 이루어지기 위해서는 구성원들 사이에 '의식적인 공통 기반'이 필요하다고 역설한다. 이 논의에서는 장르성이 문화를 이루어가는 공통 기반이 됨을 명시하고, 그 의미 공유가 내용은 물론 형식 개념에서도 체계를 이루어야 함을 주장한다. 그의 논의는 교육 내용으로까지 구체화되지는 않았지만, 장르가 아닌 '장르성'을, '의미 체계'라는 관점에서 '형식'과 연결시켰다는 점에서 선구적이다.

이어 김남희(2005, 2007, 2008)의 일련의 연구는 장르와 언어 주체의 관계를 '체험'이라는 개념을 통해 보여 주고 있다. 그는 서정성의 텍스트적 발현이 시 장르의 고유한 본질임을 밝히고 '서정적 체험'을 가능하게 하는 시 교육에 대해 논의하고 있다. 서정 텍스트가 세계에 대한 주체의 서정적 체험에서 비롯된 것인 만큼, 서정성은 텍스트에 구현되어 있을 뿐만 아니라 독자의 서정적 체험을 촉구하는 속성이 된다고 보았다(김남희, 2007:25). 그는 또한 구성주의나 수용주의 경향에서 '오독'이나 '자의적 읽기'가 문제가 될 수 있는데, 텍스트의 내적 논리를 존중하면서도 독자의 체험을 견인할 수 있는 매개로서 '장르적 특성', 곧 '장르성'을 제시하고 있다(김남희, 2005:481). 이러한 그의 인식은 '장르'와 '장르성', '텍스트'의 관계를 설정하는 본 연구에 큰 시사점을 던져 준다.

최근 들어 국어교육에서 장르 담론이 가장 활발히 형성되고 있는 분야는 쓰기교육 연구이다. 특히 쓰기교육 연구의 장르 담론은 중등 교육의 장에서뿐만 아니라 대학 교육의 장에서도 활발히 형성되고 있다는 점에서 특징적이다. 이는 쓰기교육 연구에서 기반으로 하는 작문 이론의 흐름과 관련이 깊다. 2007 개정 교육과정 이후 사회 구성주의 작문 이론이 쓰기교육에서 중요하게 의미화되는데,[7] 이는 장르를 '사회적 행위'로 정의하는 북미 신수사학의 흐름과 상통한다. 신수사학자의 대표 학자인 밀러(Miller, 1994)는 '담화의

7) 작문 이론의 흐름은 의미 구성 방식의 정의와 관련을 맺는다. 작문 이론은 5차 교육과정 이전에는 결과물로서의 텍스트에 주목하는 형식주의가 주를 이루었고, 6차 교육과정 이후에는 문제 해결 과정으로서의 쓰기 과정에 주목한 인지주의 작문 이론이 중심이 되었고, 2007 개정 교육과정에 이르러서는 사회 구성주의 작문 이론이 큰 영향을 미쳤다. 쓰기교육에 영향을 미친 작문 이론의 동향은 박영목(2005)을 참고할 수 있다.

형식이 아닌 성취되기 위한 행위'로서 장르를 정의하는데, 이러한 신수사학의 장르 개념은 중등학교 이후의 전공 과정 혹은 교양 대학의 작문 과정 학습자를 대상으로 하여 정립된 것이다. '작문'이 친교적 의사소통 행위뿐만 아니라 사회적 성취의 수단으로 인식되면서, 신수사학은 텍스트를 분석하는 언어학적 방법보다는 장르를 둘러싼 '맥락'의 기술에 연구의 초점을 맞추는데,[8] 대학을 중심으로 이루어지는 쓰기교육 연구는 주로 이러한 신수사학적 관점에 토대를 두고 있다.

쓰기교육의 장르 연구 중 중등학교 교육을 중심으로 한 논의로 박태호(1999, 2000), 정정순(2000), 최인자(2000ㄱ), 김혜영(2002), 김명순(2003), 주재우(2010), 원진숙 외(2011), 김중수(2011), 김혜선(2012), 이영호(2012), 유혜령(2013), 정혜승(2013), 서영경·이삼형(2013), 서영경(2014) 등이 있다.[9] 이들 논의는 장르를 보는 관점이나 교육 내용의 실제에서 다른 양상을 보이는데, 장르를 전형성의 관점에서 파악하고 교육 내용도 명시적으로 제공하는 논의(김명순(2003), 원진숙 외(2011), 김중수(2011), 이영호(2012)[10]), 장르를 사회적 실천 행위로 보면서 교육 내용은 다시 전형에의 접근 방식을 취하는 논의(박태호(1999, 2000), 주재우(2012)), 장르를 역동적 관점에서 파악하지만 구체적 교육 내용을 제시하지는 못한 논의(최인자(2000ㄱ), 정정순(2000), 김혜영(2002))로 나누어 볼 수 있다. 장르는 역동적 사회적 실천이며 이는 맥락과 깊은 관련을 맺는다. 본 연구는 이런 면에서 역동적 관점의 최인자(2000ㄱ), 정정순(2000), 김혜영(2002)의 관점에 동의한다. 그러나 이들 연구에서 '사회적 실천'로서의 장르는 관점으로는 존재하지만 교육 내용으로는 구체화되지 못하였다. 이들이 제시한 교육 내용은 교육 내용 층위의 것이라기보다는 교수학습 층위의 것이다.[11] 본 연구는 '사회적 실천을 인식하는 언어 주체가 텍스트를 생성하는 과정'의 탐구를 통해 장르에 대한 관점이 교육 내용화될 수

8) 신수사학의 흐름은 구성주의 흐름과 만나 다시 페럴만의 '보편 청중'이나 바흐친의 '대화주의'와 관련되며 국어교육 연구에 영향을 끼쳐 왔다. 사회구성주의 관점의 이재기(2013)나 보편청중에 대해 탐색한 정희모(2012)의 연구가 있으며, 대화주의와 신수사학을 비교한 문선희 외(2013)의 연구도 있다.

9) 원진숙 외(2011)의 논의는 초등학교를 중심을 진행되고, 정혜승(2013)의 논의에도 초등학생을 대상으로 한 논의가 다소 포함되어 있다. 본 연구에서는 초등학교 역시 중등학교의 연장선에 있는 국민공통 교육과정으로 파악하여 중등학교 논의 안에 초등학교 논의를 포괄한다.

10) 이 중 김명순(2003), 이영호(2012)의 논의는 장르에 대한 논의가 형식주의 논의를 배격하는 것이 아님을 명시하고 있어 다른 논의와 구별된다. 장르에 대한 논의가 사회적 맥락에 주목한다고 해서 이것이 언어형식에 대한 무관심으로 이어지는 것은 아니다. 사회적 맥락은 결국 언어형식으로 발현되지 않으면 담화 공동체에서 소통될 수 없다.

11) 이로 인해 최근 작문 연구에서는 사회 구성주의 관점을 비판하는 주재우(2010) 등의 연구나 인지주의적 관점을 통해 그 해결책을 모색하고자 하는 정희모(2011, 2013ㄱ) 등의 연구도 등장한다. 본 연구는 이것은 작문 이론을 통해서가 아니라 '언어'에 대한 초점화를 통해 해결할 수 있다고 본다.

있다고 판단한다.

이런 면에서 본 연구는 정혜승(2013)의 논의에서 주장하는 '맥락 상호작용적 독자'와 '상위 담화'에 주목한다. 그는 언어 주체의 자신 및 타인과의 대화 행위를 통해 문식성이 '실천'된다고 보면서 '대화적 문식성'의 개념을 주장한다. 독자는 맥락의 일부이며, 맥락 상호작용적 독자는 글쓰기 목적, 장르와 같은 수사적 상황과 분리할 수 없는 존재이다. 이런 면에서 사회적 실천을 인식하는 언어 주체는 이미 자신의 텍스트 생성 과정의 한 맥락을 이룬다. 또한 정혜승(2013)에서는 텍스트의 대화적 특성과 관련을 지니는 언어적 장치로 '담화에 대한 담화', 곧 '상위담화(metadiscourse)'를 제시하고 있는데, 그가 제시한 '맥락-독자-텍스트-상위담화'의 관계는 본 연구에서 설정하는 '장르-언어 주체-텍스트-언어형식'의 관계와 관련을 맺는다.

대학 교육을 중심으로 이루어지고 있는 논의에는 나은미(2011, 2012, 2013), 이윤빈(2012, 2014) 등이 있다.[12] 이 중 이윤빈(2014)의 연구에서 소개하고 있는 장르 인식(GA : genre awareness) 교육은 본 연구의 관점과 상통하는 바가 있다. 그에 따르면 미국의 FYC(First Year Composition) 교육의 최근 화두 중 하나는 '모든 맥락에 전이될 수 있는 보편적 쓰기가 존재하는가'의 문제이다. 장르 인식 교육은 그 전이 가능성을 높이기 위한 한 방편으로서, 학생들이 새로운 장르를 만났을 때 해당 장르의 특성을 분석할 수 있는 능력을 갖게 함으로써 다양한 장르의 글쓰기를 할 수 있도록 조력한다(이윤빈, 2014:465). 이러한 관점은 '범교과적 전이'라는 목표를 지닌다는 점에서 국어교육 내 텍스트 중심 통합, 보다 정확하게는 '텍스트의 언어' 중심 통합과, 나아가 문법교육의 범교과적 위상 정립을 궁극적 목적으로 삼는 본 연구에 중요한 지향점을 제공한다.

서영경(2014)에서도 '장르 인식'은 중요한 개념으로 등장한다. 그러나 서영경(2014:40)의 '장르 인식'은 '장르 지식을 전제로 하되, 텍스트 형태로 경험된 필자 개인의 장르에 대한 암묵적 지식이 실제 글쓰기를 하는 데 활성화되는지 초점화하기 위한 개념'으로서 '장르 지식'을 전제한다는 점에서, 이윤빈(2014)에서 살펴보고 있는 '장르 인식'과 다르다. '장르 지식'은 '장르 인식'을 명시적 교육 내용으로서 제시한 것이다. 본 연구는 교육의 국면에서, 특히 그것이 대학 교육이 아닌 중등 교육의 장에서 이루어진다면, '가르쳐야 할 것'이 명시적이어야 한다고 판단한다. 그러나 이때 '명시적'이라는 의미는 해당 지식이 곧 학습자에게 '명시적으로 전달'되어야 한다는 것을 의미하지 않는다. '가르쳐야

12) 이 중 나은미(2011, 2012, 2013)의 일련의 연구는 대학 교육을 중심으로 이루어지고 있는 작문 연구의 일면을 보여 준다는 측면에서 의미가 있다. 그러나 본 연구는 그의 연구의 관점, 특히 냅과 왓킨스(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2007)에 대한 그의 해석에는 동의하지 않는다. 이에 대해서는 제민경(2014)을 참고할 수 있다.

할 것의 명시성'은 교육 설계 차원의 명시성을 뜻하며, 본 연구는 명시적 지식의 범주는 장르 지식이 아닌 문법 지식이 되었을 때 더 큰 '전이성'을 발휘할 수 있다고 본다.

교육 설계 차원에서 가르쳐야 할 것의 명시성은 맥락의 구체화라는 당면 과제를 지닌다. 앞서 언급한 박태호(2000)의 논의는 과정 중심 작문 이론의 한계를 인지, 맥락, 텍스트의 측면에서 기술하고 이들의 통합을 가능케 하는 장르 중심 작문 이론을 제안하고 있다는 측면에서 본 연구의 참조점이 된다. 그는 장르가 텍스트의 유형과 기능, 작품의 형식과 내용, 독자의 독서 목적과 밀접한 관련을 맺고 있다고 보고, 맥락과 텍스트를 결합하여 작문 교육의 내용을 제시하고 여기에 과정 중심 접근법을 통합하여 작문 교육의 내용 체계를 구안하였다. 이러한 논의는 맥락을 중심으로 장르와 텍스트를 통합하고자 했다는 점에서 의의를 지니지만, 이를 교육 내용으로 범주화하는 과정에서 장르는 텍스트 유형에 귀속되고 텍스트의 언어적 특징은 결국 장르와 관련을 맺지 못한다는 한계를 지닌다. 그에게 구체화된 맥락은 '생일을 맞이하여 친구를 초대하는 글쓰기, 우리 마을 행사에 초대하는 글쓰기' 등으로 파편화된다. 이는 장르가 텍스트, 맥락, 언어와 밀접한 관계에 있음을 통찰하였음에도, 장르의 개념화에 따라 텍스트, 맥락, 언어의 의미가 어떻게 달라져야 하는지 탐색하지 않은 결과이다. 본 연구는 이 지점에서 장르와 언어, 문법, 텍스트의 관계망을 설정하는 것이 사회문화적 과정으로서의 장르의 온전한 의미화에 이르는 길이라 판단한다.

읽기교육의 장르 담론은 사회 구성주의 관점과 관련을 맺는 '비판적 읽기' 연구의 성과와 관련하여 살펴볼 수 있다. 김혜정(2001, 2002, 2013), 신명선(2002), 김경주(2009) 등이 대표적이다. 비판적 읽기에 대한 논의는 '비판적 읽기가 문법 장치에 근거한 정보의 사실적 이해나 함축적 이해와 동시에 작용하는 과정(김혜정, 2001:79-80)'이라는 측면에서 의미를 획득한다. 텍스트를 읽는 행위가 하나의 사회적 행위라 할 때, 텍스트에 포함된 언어형식을 이해하는 과정은 수용의 과정이 아닌 해석의 과정이 되어야 하며, 이 과정에서 문법에 대한 앎은 중요한 토대가 된다. 그러나 이제까지의 비판적 읽기 관련 연구에서 문법은 미시적 읽기 층위의 단서로서 제공될 뿐 '왜 그 자리에 그런 언어형식이 선택되었는가'에 대한 본질적 탐구가 수행되지 않아 결과적으로 언어 주체의 문법적 앎과 연동되지 못하였다.

페어클로(Fairclough, 1992)의 비판적 담화 분석(CDA : critical discourse analysis)의 적용은 이런 면에서 의미를 획득한다. 비판적 담화 분석은 '화자가 사회적 환경(circumstances)에 따라 선택하는 선택항들의 체계(Fairclough, 2004:26)'로서 언어를 정의하는 할리데이(Halliday)의 견해를 따르며, 담화 실천 층위와 텍스트의 언어 자질 층위

를 연결시키고 있다는 점에서 장르 문법과 상통한다. 비판적 담화 분석을 적용한 최근 논의로는 김유미(2014)가 있다. 김유미(2014)의 논의는 장르를 텍스트 갈래로서 정의하고 '면담, 강의, 뉴스 보도'와 '설득, 정보전달, 친교 및 정서 표현의 글'을 구별하지 않았다는 점, 페어클로가 체계기능언어학의 연구 성과를 활용하여 언어 층위의 분석을 중시한 것이 CDA의 주요한 본질임을 간과했다는 점[13]에서 한계를 지닌다. 그러나 이 논의는 사회적 맥락과 언어의 관계를 실제 텍스트 분석을 통해 보여 주고 있다는 측면에서 여전히 의미를 지닌다.

장르 관련 연구 성과는 한국어교육에서 보다 가시적으로 드러나고 있다. 스웰즈(Swales, 1990)의 장르 분석을 한국어교육에 적용한 박은선(2006), 김영규・이은하(2008), 박나리(2010), 하승현・이미혜(2013) 등[14], 트리블(Tribble, 1997)을 중심으로 쓰기교육의 '내용 지식'에 관심을 둔 최은지(2009, 2012), 김정숙(2009) 등과 하이랜드(Hyland, 2004)의 '장르 지식'에 주목하는 이은혜(2011), 박주영(2012) 등[15], '내용 지식'과 '장르 지식'의 통합을 논하는 정다운(2011), 장르 기반 교수법(genre-based teaching)에 주목하는 김영미(2010ㄴ), 전경선(2012), 박나리(2012) 등, 장르 분류를 논의하는 이미혜(2011, 2013), 김영미(2010ㄱ) 등이 있다. 이들은 모두 학문 목적 한국어교육의 쓰기교육을 배경으로 하고 있다는 공통점을 지닌다.[16] 학문 목적 한국어는 ESP(English for specific purpose), 그 중에서도 EAP(English for Academic Purpose)를 기저 이론으로 삼는데, ESP 관련 논의들은 분명 장르 교육과 관련하여 의미 있는 성과를 보여 준다. 특히 학습자가 가져야 할 지식을 내용 지식이나 장르 지식으로 정련화하는 논의는 '가르칠 것'에 대한 함의가 분명하다는 점에서 국어교육에 시사하는 바가 있다. 그러나 이는 특수한

13) 이로 인해 김유미(2014)에서는 장르적 특징이 텍스트의 갈래적 특징에 한정되고 언어적 실현을 분석하는 과정과 사회적 맥락을 분석하는 과정이 깊은 관련을 맺지 않는다.

14) 학문 목적 한국어 쓰기교육에서 가장 활발히 적용되고 있는 것은 스웰즈(Swales, 1990)의 CARS(Create a Research Space) 모형이다. 이 모형에 따른 장르 분석은 학위논문 쓰기의 서론, 결론, 국문 초록, 연구 방법까지 구체화되어 적용되고 있다. 이와 관련하여 조은영(2012), 윤여옥(2012)과 같은 일련의 연구를 참조할 수 있다.

15) 트리블(Tribble, 1996)에서는 필자가 알아야 할 쓰기 지식을 '내용 지식, 맥락 지식, 언어 지식, 쓰기 처리 지식'으로 분류하는데, 이때 맥락 지식의 하나로 장르에 대한 지식이 언급된다. 하이랜드(Hyland, 2004)에서는 장르 지식의 구성 요소로 '장르가 기본적으로 도달하고자 하는 의사소통 목적에 관한 지식, 텍스트를 구성하고 해석하는 데 필요한 적절한 형식에 관한 지식, 내용과 사용역에 관한 지식, 맥락에 관한 지식'의 네 가지를 기술하고 있다. 이 두 연구 흐름은 '맥락 지식'을 중심으로 '장르 지식'을 포함한 여타의 지식을 그 하위 요소로 설정하느냐, '장르 지식'을 중심으로 '맥락 지식'을 포함한 여타의 지식을 그 하위 요소로 설정하느냐에서 차이를 지니지만 지식의 목록에 있어서는 큰 차이를 지니지 않는다.

16) 드물게 '발표'라는 구어 담화의 장르적 특성에 초점을 맞춘 홍은실(2014)도 있다. 학술 발표의 장르성은 '문어성 구어'라는 매체 변인과 관련을 맺는다.

쓰기 상황에서 제2언어 혹은 외국인 학습자가 가져야 할 지식을 범주화한 것으로, 한국어를 모어로 삼는 중등 학습자가 가져야 할 지식은 이와 같지 않다.

한국어교육 논의 중 문법에 대한 인식을 바탕으로 장르를 논의한 연구로 김유정(2012), 이혜정(2013)이 있다. 특히 이혜정(2013:29)은 쓰기교육을 최종 목표로 두고 있기는 하나, 학습자의 쓰기를 위해 제공해야 할 지식을 할리데이의 관점에 따라 '맥락이 반영된 언어 지식'으로 보고, 표현 과정에서 활용할 통합적 문법교육의 내용은 '특정 장르를 중심으로 한 전형적인 언어적 특질의 제시'로서 실현될 수 있다고 보았다는 점에서 주목할 만하다. 이는 한국어교육의 장에서 이루어진 연구이기 때문에 대상 학습자의 특성상 그가 제시한 언어 지식은 '심리 용언이 포함된 문장, 현재형의 시제, 평어체 종결의 객관적 문체 등'과 같은 목록의 형태로 드러나지만, 쓰기교육에서 가르쳐야 할 지식으로 장르 지식이 아닌 언어 지식을 드러냈다는 측면에서 의의가 있다. 본 연구는 이러한 연구에서 제시한 언어 목록 중에서도 특정 언어형식에 주목하며, 그런 언어형식의 해석에 작용할 수 있는 문법적 앎이 교육 내용화의 준거가 되어야 한다고 판단한다.

요컨대 국어교육 및 한국어교육 연구 흐름에서 '장르'에 대한 관심은 점차 확장되고 있으며, 이에 따라 '장르성'이나 '역동적 장르 관점' 또한 대두되어 왔다. 문제는 이를 어떻게 교육 내용으로 제시할 것인가인데, 이 지점에서 선행 연구들은 한계를 지니고 있으며, 이러한 한계는 장르성을 담지하는 '언어'에 대한 초점적 인식이 부족한 데서 비롯된다. 이런 점에서 장르와 문법의 연계는 필연적 결과이다.

(2) 텍스트와 관련된 연구

국어교육이나 한국어교육의 장에서 장르는 텍스트 유형이나 텍스트 종류와 밀접한 관련을 맺는다. 또한 본 연구에서 목표로 하는 문법교육의 내용 선정 및 조직을 위해서는 과정적 단계로서 '언어형식의 의미기능 해석'이 필요한데 이와 관련된 연구는 텍스트언어학에서 비교적 활발히 이루어지고 있다.

국어교육에서 텍스트의 수용과 관련된 역사는 그리 길지 않으며, 이는 텍스트언어학의 반영과 관련된다. 1990년대 초반부터 드러난 연구 성과로 주경희(1992), 이은희(1993), 심영택(1995), 김봉순(1996)과 서혁(1996), 김혜정(2002), 민병곤(2004)이 대표적이다. 전자의 연구들은 대명사(조응), 접속 관계, 구조 표지를 중심으로 논의를 전개하여 문법의 내용이 주로 텍스트의 구조적 측면에 한정된다. 이해·표현 행위를 중심으로 텍스트에 접근하는 후자의 연구들은 '언어형식이 중요하다'는 관점을 제시하고 있지만 이와 관

련된 구체적인 교육 내용은 제공하지 못하고 있다. 이러한 결과는 텍스트에 대한 다른 관점에서 비롯된다. 전자의 논의는 정태적 관점에서 텍스트에 접근하여 결과물로서의 텍스트에 '드러난 것'을 분석하고 있다. 반면 후자의 논의는 기존의 텍스트 분석이 '미시적이고 표면적인 내용 중심'이었음을 비판하고(서혁, 1996:5) 동태적 관점에서 행위와 실천으로서 텍스트에 접근하고 있다. 그러나 언어 주체와 텍스트의 관계를 고려하여 정태적 관점의 텍스트와 동태적 관점의 텍스트는 분리되지 않는다. 언어 주체가 텍스트를 생성하는 과정은 하나의 담화 실천(discursive practice)이면서 동시에 이 담화 실천은 언어로 표상된다. 텍스트를 중심으로 보았을 때 행위는 언어의 구조 및 형식과 연계되며, 이런 면에서 언어(정태적 관점의 텍스트)의 구성 원리와 언어(동태적 관점의 텍스트)의 운용상의 원리는 밀접한 관련을 맺는다. 본 연구는 이를 가능케 하는 기제를 '장르'라 개념화한다. 이는 민병곤(2004:42)에서 논증을 장르로 접근하는 것이 '논증 텍스트에 나타나는 언어적 규칙성은 물론이고 텍스트 생산자의 인지적 과정 및 사회적 상호작용, 그리고 그러한 행위의 문화적 관습성을 더불어 드러내는 것'이라 역설한 것과 일면 상통한다.

텍스트언어학의 연구 성과를 텍스트 분석에 적용한 연구는 다양한 분야에서 이루어지고 있다. 먼저 국어교육의 장에서 텍스트언어학을 적용한 연구로 이은희(1998, 2001, 2002, 2003)의 일련의 연구가 있다. 이 중 이은희(2003)은 '장르'라는 개념을 명시하지는 않았지만 텍스트 분석 과정에서 장르에 대한 인식을 엿볼 수 있다. 이 연구는 신문 교육의 내용을 시각 매체적 특성, 언어 구조적 특성, 사회문화적 특성으로 나누어 제시하고, 이 중 특히 사회문화적 특성에서 신문이 '비객관의 영역'에도 속함을 밝혀 기사 텍스트가 지닌 사실성과 주관성의 양 측면을 논한다. 이러한 접근은 언어적 측면을 텍스트 구조에만 한정하고 있어 '그리하여 왜 언어 주체가 그 언어형식을 선택하였는가'에 대한 해답은 주지 못하고 있지만, 텍스트를 분석하는 해석하는 관점은 본 연구와 일면 상통한다.

텍스트 분석과 관련된 연구는 코퍼스를 기반으로 이루어지기도 한다. 코퍼스는 질적 분석이 범할 수 있는 주관성의 문제를 양적 통계를 통해 해소해 주지만, '수치화'는 현상을 오독하는 수단이 되기도 한다. 코퍼스를 통해 텍스트의 언어 특성을 설명하고자 한 연구로 강범모(1999)를 대표적으로 살펴볼 수 있다. 예를 들어 이 연구에서는 기사문에서 '이다'가 다른 텍스트 종류에 비해 낮은 비율로 사용되었다고 제시하고 있지만, 남가영(2009), 제민경(2011)에서 확인할 수 있듯 실제로 '이다' 구문은 기사문의 장르적 특성과 관련하여 중요한 역할을 한다. '얼마나 많이 쓰였나'의 문제보다 중요한 것은 '왜 많이 쓰였나'의 문제이다.

남길임(2006, 2009ㄱ, 2009ㄴ, 2011)의 일련의 연구는 이러한 한계를 극복하고자 한 의

미 있는 시도이다. 이 중 남길임(2009ㄱ)에서는 문어와 구어 요인을 중심으로 텍스트를 유형화하고, 이에 따른 접미사 '-적'의 사용 빈도와 '-적' 파생어의 형태·통사적 결합 양상을 분석하고 있다. 이 연구는 '-적'의 사용이 '학술적 주제'라는 주제적 요인과 '문어'라는 매체적 요인에 영향을 받음을 밝히고 있어, 장르성의 실현과 '화제'와 '매체'라는 의미 있는 요인을 도출하고 있다. 그러나 역시 코퍼스 기반의 연구를 진행하여 양적 수치만 보여 줄 뿐, '왜 자유 대화에서는 '으로' 결합형이, 학술 개론서에는 독립형이 선호되는가'와 같은 문제에 천착하지 않는다. 김미경(2002), 정소우·정명순(2005), 김정남(2008)에서도 이와 같은 문제가 드러난다.

텍스트언어학과 국어교육의 확실한 접점은 '국어교육을 위한 텍스트 분류'라는 연구 목적을 통해 마련된다. 이와 관련하여 박진용(1998), 김봉순(2010), 김규훈(2014ㄴ) 등의 연구가 있다.[17] 본 연구에서 주목하는 것은 이들 연구의 결과가 아니라 텍스트 분류의 과정에서 도출된 '기준'이다. 이 중 김봉순(2010)에서는 기존의 텍스트 분류법을 기능 중심 분류법, 구조 중심 분류법, 장르 의식 중심 분류법으로 구별하고 이 중 장르 의식 중심 분류법이 '수준이나 체계가 매우 불규칙하여 일관되지 않아, 이를 국어교육에 그대로 적용하면 텍스트에 대한 지식이 구조화되지 않고, 산발적이고 지엽화되는 교육이 될 수 있다(김봉순, 2010:190)'고 지적한다. 이는 장르 의식을 언어 주체의 내면의 문제로 한정해 볼 때 분명 타당한 지적이다. 그러나 국어교육에서 보다 주목해야 할 것은 '장르 의식은 무엇을 통해 드러나는가' 하는 점이다. 이 연구에서는 장르 의식의 발현으로 명명된 텍스트 종류에 주목하고 있지만, 그 전에 주목해야 할 것은 그러한 텍스트 종류를 성립시키는 '언어'이다. 이 언어를 초점화할 때, 이 연구에서 분류한 기능, 구조, 장르 의식은 통합될 가능성을 지닌다. 본 연구에서 목표로 삼고 있는 문법교육은 이 언어를 중심으로 한다.

이상과 같이, 텍스트언어학, 코퍼스언어학을 기반으로 하는 텍스트 관련 선행 연구들은 장르의 교육 내용화와 관련하여 의미 있는 성과를 보여 주었다. 그러나 모어 화자에게 중요한 것은 '어떤 언어형식이 어떤 텍스트에서 얼마나 많이 사용되었는가'와 관련되는 외재적 현상이 아니라, '왜 어떤 언어형식이 어떤 텍스트에서 많이 사용되었는가'와 관련되는 내재적 현상이며, 이는 분류나 분석이 아닌 '해석'을 통해 교육 내용으로 구현될 수 있다.

17) 화법교육에서는 이와 비슷한 관점에서 '담화 분류' 연구가 진행되고 있다. 최효진(2010), 서영진(2010)을 참고할 수 있다.

2.2. 문법교육에 대한 연구

(1) 문법교육의 관점에 대한 연구

문법교육에 대한 연구는 많은 경우 '문법'의 개념에서 시작한다. 이는 문법교육 내에서 교육 내용으로서 '문법'에 대한 합의가 아직 도출되지 못했음을 드러내기도 하지만, 한편으로 보았을 때 개념화에 대한 지속적 연구는 교육 내용에 대한 생산적 관점의 확보를 위해 무엇보다도 중요한 의미를 지니며, 이는 문법교육학이 하나의 학문으로서 위상을 정립하는 데에 견고한 토대를 제공한다.

문법교육의 거시적 방향에 대한 최근의 연구로 윤국한(2003), 이관규(2007), 임칠성(2009), 김혜숙(2012), 이병규(2012)가 주목된다. 이들 연구에서 문법교육의 방향을 설정하기 위해 중요하게 언급되는 요소로는 '❶ 언어 주체로서의 학습자', '❷ 소통의 맥락', '❸ 언어의 구성 및 운용상의 원리로서의 문법'이 공통적이다. 이는 일찍이 권재일(1995), 김광해(1995), 최영환(1995)의 논의에서도 언급된 바 있으며, 김광해(2000)에서 밝힌 21세의 문법교육의 전망과도 상통한다.

먼저 '❶ 언어 사용의 주체로서의 학습자'는 주체로서의 인간(임칠성, 2009:495)이자 외국어 화자와는 다른 모어 화자(이병규, 2012:00)이며, 이로 인해 문법교육은 학습자의 주도적 사고 활동을 촉진(이병규, 2012:00)시켜야 할 책임을 부여받는다. 그러나 문법교육에서 지향해야 할 언어 주체가 구체적으로 어떤 모습이어야 하는가에 대한 연구는 많지 않다. 이런 면에서 문법교육의 인간상을 논한 신명선(2007, 2013ㄴ)은 중요한 의미를 지닌다. 그는 이제까지의 문법교육의 인간상이 객관적 지식의 체계를 암기한 '지식인'이거나 문법 지식을 실용적 국면에 활용할 줄 아는 '실용인'에 한정되었다고 비판하면서 '언어 주체'의 개념을 주장한다. 그가 주장한 '언어 주체'는 인격적 지식의 소유자로서 공동체를 지향하고 지식의 관계성을 추구하는(신명선, 2007) 전인적 지식의 소유자이자 사회문화적 실천 행위자(신명선, 2013ㄴ)이다.

언어 주체에 대한 이러한 논의는 문법교육의 두 가지 담론, '인식'과 '통합'에서 공통적으로 주장해 온 바와 합치한다. 문법교육의 활동을 '국어인식 활동'으로 정의한 김은성(2005, 2006, 2013)의 논의에서 언어 주체는 '자기 정체성을 소신 있게 언어적으로 실천할 수 있는 힘을 가진 국어 사용자(김은성, 2005:350)'이며, 주세형(2005)의 '통합적 문법교육'에서 지향하는 문법 지식은 '언어 자체에 관심을 갖고 나아가 언어와 관련된 문제에 대하여 적극적으로 문제의식을 가지는 학습자(주세형, 2005:45)'와 관련된다. 이제 문법교육이 해결해야 할 문제는 그 주체를 길러 내기 위해 우리의 교육은 어떻게 설계되어야

하는가에 대한 것이다. 신명선(2007)에서는 이와 관련하여 이것이 지식의 활용이나 적용이 아닌 인식과 태도의 문제라고 강조하고 있지만, 그가 지적하고 있듯이 '교육적 인간상이나 교육 목표 차원의 논의와 교육 내용 및 방법, 평가의 논의는 분명 구별될 필요가 있을 것(신명선, 2007:453)'이다. 본 연구는 문법교육의 궁극적 목표가 학습자의 언어에 대한 인식 강화나 태도의 변화 및 성장에 있음에 동의한다. 다만 이 목표를 성취하기 위한 내용은 '다시 지식', 그러나 '다른 지식'이어야 한다고 판단한다. 본 연구에서 지향하는 언어 주체의 상은 '해석자'이며, 그가 지닌 '다른 지식'은 기능주의를 토대로 한 장르 문법에서 도출될 수 있다.

이는 다른 방식으로 기술되긴 하였지만, 신명선(2013ㄴ)에서도 천명된 바 있다. 그는 언어 주체의 개념은 비판적 언어 인식 교육에서 추구하는 목표와 일정한 관련을 맺고 있다고 하였는데(신명선, 2013ㄴ:112), 기실 비판적 언어 인식 교육에서 교육 내용의 제시를 위해 사용하는 비판적 담화 분석(CDA)은, 앞서도 기술한 바와 같이 할리데이 중심의 기능주의적 언어관과 맞닿아 있다. 이런 면에서 본 연구는 '어떻게 말하였는가'를 조망함으로써 '무엇을 말하였는가', 그리고 이를 넘어 '왜 그렇게 말하였는가'까지를 설명할 수 있게 되는 것이 통합론의 '기능주의'의 핵심이라는 남가영(2007)의 주장을 적극 지지한다. 연구의 흐름에서 보았을 때 본 연구는 '만약 통합적 문법교육 담론이 하루 빨리 그 실체성을 확보하지 못할 경우 기능(技能, skill)과 기능(機能, function)에 대한 문제 제기는 끊임없이 제기될 것이다'라는 남가영(2007:475)의 문제의식을 공유하며, '장르 문법'은 그러한 문제의식에 대한 하나의 해결책이다.

언어 주체에 대한 관점은 다시 소통으로서의 언어관(임칠성, 2009:501), 실제적 국어생활(김광해, 2000:73)에 대한 논의와 함께 '❷ 소통의 맥락'에 주목할 것을 요구한다. 이는 일찍이 이은희(1990:55)에서 '상황맥락의 중요성'으로 언급된 바이기도 하다. 이와 관련해서는 먼저 인지의미론의 관점에서 '소통'을 해석한 오현아 · 강효경(2009), 신명선(2010), 정병철(2011)의 논의를 살펴볼 수 있다. 문법교육 내용에 의미기능 중심 접근 방법이 체계적으로 반영되기 위해서는 의사소통 과정에 대한 입체적 양상을 먼저 분석해야 하는데(신명선, 2010:86), 이때 중요한 것은 개별적 화자가 상황에 의미를 부여하는 방식이 어떻게 소통을 가능케 하는지, 언어 주체가 담화 공동체와 내적으로 대화하며 형성한 공유 지식에 대한 설명과 그 실체에 대한 교육적 해석이다. 본 연구에서 주창하는 '장르 문법'은 이 지점에서 중요한 역할을 할 수 있다. 장르 문법에서 주목하는 '장르성에 대한 인식'은 상황에 '틀(Fillmore, 1988)'을 부여하는 개인의 인지적 해석 과정이 어떻게 구성되는지, 그 설명력을 더해 줄 수 있다는 점에서 인지의미론의 관점에 교육적 생산성

을 더한다.

'❷ 소통의 맥락'에 대한 논의는 '텍스트'에 대한 주목으로 이어진다. 최근 문법교육에서 '텍스트'와 관련된 논의는 '문법 지식'을 중심으로 이것의 '표상'을 논하는 연구와 '텍스트'를 중심으로 문법 지식의 구성을 논하는 연구로 이루어지고 있다. 전자와 관련하여 본 연구에서 주목하는 연구로 남가영(2011), 김은성(2012), 이관희(2012ㄷ), 제민경(2012) 등이 있고, 후자와 관련하여 주목하는 연구로 남가영(2009), 주세형(2010ㄱ,ㄴ), 이관희(2010, 2012ㄴ), 제민경(2011, 2013) 등이 있다. 본 연구는 이 중에서도 후자의 방향을 취한다. 문법 지식의 '표상'은 교육 맥락에서 중요한 의미를 지니는 화제이고 향후 지속적으로 연구될 가치를 지닌다. 그러나 표상할 '내용'의 변화가 수반되지 않는 한, 표상 방식의 논의는 문법교육 현상의 실제적 변화를 가져오지는 못한다. 신명선(2012)[18]에서 지적한 바와 같이 '진정한 담화의 변화 양상은 교육 내용 그 자체의 결합 방식에 초점을 두어야' 하며, 교육 내용 그 자체의 결합 방식은 교육 목표에 따른 내용 선정과 관련을 맺는다.

후자의 논의는 문영은(2012), 남건우(2012) 등의 석사학위논문으로도 이어지고 있다. 이들 연구는 냅과 왓킨스(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2007)의 장르 관점을 바탕으로 논의를 전개했다는 점에서 본 연구와 상통한다. 본 연구는 장르를 사회문화적 과정으로 정의하는 체계기능언어학의 관점에 동의하며 체계기능언어학의 관점을 이어받고 있는 냅과 왓킨스(2005)의 연구에 주목한다. 그러나 냅과 왓킨스(2005)의 장르 관점은 텍스트 생성의 복합적이고 인지적인 측면을 '목적'이라는 하나의 변인으로 설명한다는 점에서 여전히 한계점을 지닌다. 본 연구는 문법교육의 내용을 설계하기 위해 언어화 과정에 주목하기 위해서는 텍스트 생성과 언어로의 발현을 연결할, 보다 복합적인 변인에 대한 분석이 필요하다고 판단한다.

오현아(2010)의 논의는 문법과 텍스트의 관계를 '표현 문법'이라는 관점과 연결시켰다는 점에서 앞선 논의들과 차별된다. 이 연구에서는 필자 의도의 언어화 과정과 독자의 이독성을 위한 단서로서 표현 문법을 정의함으로써 텍스트 구성 능력과 문법 지식의 연계를 꾀하고 있다. 이러한 관점은 설득 텍스트 쓰기라는 실제적인 언어 활동으로 표출된다는 점에서, 텍스트 생성에서 문법이 하는 역할을 가시화했다는 의의를 지닌다. 다만, 이 연구는 설득 텍스트에 드러난 문장 초점화 방식에 집중하여 교육 내용 역시 설득 텍스트를 중심으로 전개된다는 점에서 아쉬움을 지닌다. 본 연구의 분류에 따르면 이는 장르 지식에 해당한다. 장르 지식은 언어와 명시적으로 관련을 맺을 때 학습자에게 보다

18) 신명선(2012)은 김은성의 학술대회 발표문에 대한 토론문이다. 김은성(2012)은 이러한 소통의 결과물이다.

의미 있는 교육 내용으로 제시될 수 있다. 이 점에서 장르 문법 교육의 교육 내용은 문법 지식이 되어야 하며, 이러한 문법 지식을 선정하고 조직하는 논리는 '쓰기를 위한', 혹은 '읽기를 위한'의 관점이 아니라, 언어 주체와 세계, 언어의 관계에 따른 '문법의 본질에' 대한 탐구에서 배태되어야 한다고 판단한다.

문법교육에서 '텍스트'에 대한 논의는 다시 '맥락'에 대한 논의로 회귀된다. 최근 맥락 중심 문법교육을 본격적으로 논한 연구로 조진수(2013), 박진희(2013), 김정은(2014), 김자영(2014) 등의 석사학위논문들이 있다. 이들 논의는 '장르'에 대한 관점을 문법 요소와 연계시켰다는 측면에서 의의가 있으나, 이를 맥락 요인의 측면에서 하위 범주화하여 장르와 맥락 간의 중층적 관계에 대한 고려가 부족하다는 한계를 지닌다. 이러한 맥락 중심의 문법교육에 대한 논의는 가시적인 성과가 양적으로 축적되지는 않았지만, 어떤 언어형식을 태생시키는 모종의 토대가 있음을 인지한다는 점에서 장르 담론과 일면 상통한다. 그러나 맥락은 그 스펙트럼이 다양하여 언어형식과 직접적으로 관련을 맺지 못한다. 반면 본 연구에 주목하는 장르는 언어 특정적이다.

맥락을 장르와 연계시킨 선구적 논의는 주세형(2005)에서 찾아볼 수 있다. 이 논의는 맥락을 '사용역'으로 특정화하면서 장르와 구별하고 있다는 점에서 본 연구와 차이를 지니지만, '친교, 설득, 설명, 정보 전달이라는 기능 기준은 그에 직접적으로 대응하는 언어형식을 체계화할 수는 없지만 문법 지식이 이러한 기능을 실제와 연계해 주는 매개가 될 수 있다(주세형, 2005:104-105)'고 보았다는 점에서 본 연구에 큰 시사점을 제시한다. 여기서 '친교, 설득, 설명, 정보 전달'이라는 목적 중심의 '기능'이 지니는 한계는 본 연구의 '사회문화적 의미 과정'으로서의 장르 개념과 세 가지 변인을 통해 구체화되는 '장르성' 개념을 통해 타개할 수 있으며, 사용역 중심의 교육 내용은 '장르성-언어 주체-선택항-언어형식'의 관계를 통해 보다 밀접하게 통합되어 실현될 수 있다. 이런 면에서 장르 문법 교육은 '통합적 문법교육'의 관점을 주요 토대로 삼는다.

특히 주세형(2014)에서는 주세형(2005)에서 제시한 '기능 중심성'을 '체계 기능 중심성'으로 구체화하여 재명명하고 '모어 화자의 표현 과정을 역추적하는 사고틀'로서 '선택항'을 초점화함으로써, 이를 문법 교육 내용 구성의 원리로서 제시하고 있다. 본 연구는 주세형(2014)의 관점을 수용하되, 그 선택항을 구성하는 맥락으로서 '장르'에 주목하고 이로써 문법을 재개념화함으로써 사회적 의미 과정이 어떻게 언어 주체의 언어형식 선택에 관여하는지, 이것이 문법교육에서 어떤 틀(frame)로서 작용해야 하는지, 그 구체적인 원리와 교육 내용을 제시한다.

언어 주체와 소통에 대한 주목은 결국 문법에 대한 관점 전환으로 이어진다. 문법은

원리와 법칙, 실제적 국어 생활을 아우르며(김광해, 2000) 언어 사용 원리의 탐구와 해석(임칠성, 2009)으로서 자리매김한다. 본 연구는 문법은 '❸ 언어의 운용 및 구성상의 원리'이며, 이는 곧 과정이자 결과물인 '텍스트의 구성 원리'와 상통한다고 본다. 그런데 '텍스트의 구성 원리'가 '텍스트 구성 과정의 원리'와 '결과물로서의 텍스트의 표층적 구성 원리'라는 두 층위로 구별될 수 있듯이, '언어의 구성 원리'와 '언어의 운용상의 원리'는 동일한 층위가 아니다. 장르 문법은 사회문화적 과정으로서의 언어를 인식하는 언어 주체의 언어화에 초점을 맞춤으로써, '언어의 구성 원리'에 '언어의 운용상의 원리'가 내포됨을 주장한다. 이는 박인기(2010)에서 논의한 '소통성'과 '언어성'의 통합이기도 하다.

이러한 관점은 구본관 · 신명선(2011:266)에서 주장한 '언어 구성 및 운용의 원리로서의 문법'과도 상통한다. 이 논의에서 언어 구성 및 운용의 원리는 '말하기/듣기/읽기/쓰기의 원리를 실현하기 위한 기반이 되는 원리'로 설명된 바 있다. 다만 구본관 · 신명선(2011:266)의 '원리'는 '화자의 의도' 차원에서만 기술된다는 한계를 지닌다. 예컨대, 피동 표현의 원리는 '사태를 객관적 사실로 나타내려는 화자의 의도를 표현한다' 등으로 기술되는데, 장르 문법에서 주목하는 것은 이때 화자의 의도가 '무엇 때문에' 사태를 객관적 사실로 나타내려 하는가 하는 점이다. 이는 화자 개인의 의도를 넘어서는 사회문화적 의미 과정과 관련을 맺는다.

이처럼 문법교육 연구에서 문법을 바라보는 관점은 여러 논의를 통해 점차 구체화되고 있으며 이에 따라 문법교육의 방향은 학적 논리가 아닌 교육적 논리에 따라 재조직되는 과정에 있다. 그러나 그럼에도 불구하고 각각의 연구는 '❶ 언어 주체로서의 학습자, ❷ 소통의 맥락, ❸ 언어의 구성 및 운용상의 원리로서의 문법' 중 하나에 경도된 논의를 구성하고 있어, 정작 이들이 무엇을 중심으로 통합하여 상호 관련되어야 하는지에 대한 논의는 여전히 부족하다. '장르 문법'은 이들 관점을 통합하기 위한 '교육적 취지의' 문법관이며, 이런 점에서 본질적으로 통합을 추구한다. 여기서 통합이란 교육 내용 조직 층위의 것이 아니라, 언어 현상 그 자체의 통합적 본질에 대한 것이다.

(2) 문법교육의 내용에 대한 연구

문법교육의 내용과 관련해서는 내용화의 '준거'에 대한 연구가 이른 시기부터 이루어져 왔다. 서덕현(1992)에서는 이제까지 문장문법의 관점에서 이루어졌던 경어법 교육의 실태를 반성하고 사회언어학적 내지 화용론적인 관점에서 경어법을 이해해야 한다고 주장하며 처음으로 담화가 교육 내용 선정 및 구성의 기준이 되어야 함을 역설한 바 있다. 이때의 담화는 여전히 '기호학적 관점에서 문장보다 상위 단위'로 설정되고 있다는 점에

서 한계를 지니지만, 음운, 단어, 문장의 언어 단위를 중심으로 이루어지는 국어학적 방식의 답습에 대한 의미 있는 비판을 던졌다는 점에서 의의가 있다.

이어진 이성영(1995)에서는 '언어에 대하여 가르치지 말라'나 '문법 지도는 국어교육에 쓸모가 없다'는 주장은 언어에 대하여 가르치는 '목표가 무엇인지', 그 목표를 달성하기 위해 언어에 대하여 '어떤 내용을 어떻게 가르치는지'에 따라 달라진다는 관점을 취하며, 문법교육에서 내용을 선정하고 조직하는 기준이 필요함을 역설하고 있다. 이 논의에서는 현재의 문법 지도는 본질적으로 분석적(주어진 언어 자료를 쪼개 나가면서 그 기능이나 관계를 파악하는 것)인데, 언어 사용 행위는 본질적으로 통합적(성분과 성분, 문장과 문장을 통합시켜 나가는 과정)이기 때문에 괴리가 생긴 것이라 보고 있다. 그가 내세운 해결책은 '사용' 혹은 '용법'의 측면을 언어 지식에 부가하는 것이다.

이러한 논의들은 그전까지 형태나 구조 중심이었던 문법교육의 내용을 사용이나 담화(텍스트) 차원의 것으로 확장시켰다는 점에서 의의가 있으나, 사용이나 담화를 또 다른 내용 범주로 설정했다는 면에서 한계를 지닌다. 본 연구에서 지속적으로 논구하겠지만, 담화는 '관점'이지 독자적인 내용 범주가 아니다. 이런 면에서 '장르 문법'은 '장르에서 추출된 교육 내용'이 아닌, '문법교육의 내용을 선정하고 조직하기 위한 문법관'으로서 위상을 지닌다.

그렇다면 이러한 관점은 어떤 문법교육 내용으로 전개되어야 하는가. 이에 대해 이제까지의 문법교육은 '지식', '경험', '태도' 등의 내용 요소를 제시한 바 있다. 먼저 문법교육에서 '지식'이 지닌 위상에 대한 의미 있는 성과는 주세형(2005, 2006)에서 발견할 수 있다. 그는 '의미를 구성하는 지식', 즉 '모어 화자의 의미 구성 방식으로서의 지식'을 개념화하고 있는데, 이러한 문법 지식은 '생산적 도구성'을 지닌다. 반면, 김은성(1999, 2006)은 기존의 문법교육 내용 연구가 '학습자가 배울 문법 지식'에 집중하여 지식 요소 이외의 문법 학습 성과는 적극적으로 고려되지 못했다는 반성에서 문법 교육의 내용 범주에 '태도'를 포함시키고 있다. 남가영(2006, 2008)은 문법 활동을 국어 인식 활동으로 개념화한다는 점에서 김은성(2006)과 상통하는 관점을 지니지만, '탐구 경험'을 교육 내용으로 범주화했다는 점에서 구별된다. 이들 연구는 교육 내용의 중핵적 요소를 무엇으로 상정했는가 하는 점에서 다른 관점을 지니지만, 이들이 초점화한 '지식', '태도', '경험'은 모두 문법교육의 내용화에서 중요하게 검토되어야 할 대상이다. 본 연구는 문법교육에서 추구하는 언어 주체의 상(像)을 중심으로 이들의 관계에 대해 논하고자 한다. 추구해야 할 목표가 '태도'나 '경험'에 있다고 해서 그 교육 내용이 바로 '태도'나 '경험'이어야 하는 것은 아니다. 결국 '태도'나 '경험'은 '지식'이 없이는 생산적으로 형성되지 않으며, 이런 면에서 문법교

육 내용의 중핵은 다시 '지식'이어야 한다고 본다. 다만 문제는 '어떤 지식이어야 하는가'이다. 장르 문법은 이 점에 분명한 방향성을 부여한다.

지식에 대한 논의로서 타 영역의 논의지만 김봉순(2006)의 논의를 주목할 필요가 있다. 김봉순(2006:54-55)에서는 읽기 내용으로서의 지식에는 해독을 설명할 수 있는 지식 체계가 있어야 하며, 이에 따라 기호의 형식이 선택되고 의도화되는 사회·심리학적 전제와 내포까지도 설명되어야 한다는 관점을 취하고 있다. 그가 말한 언어 지식과 맥락 지식은 통합 가능성을 지니며 이는 일찍이 김봉순(1999)에서 선구적으로 가시화된 바 있다. '지식'에 대한 그의 성찰은 '언어-언어 주체-사회'의 관계에서 도출된다는 측면에서 본 연구에 큰 시사점을 던져 준다.

본 연구는 문법교육의 내용 선정 및 조직을 목적으로 삼고 있는바, 문법교육의 내용 체계에 대한 일련의 연구에도 주목한다. 문법교육의 내용 구성 및 체계와 관련된 논의는 권재일(1995), 최영환(1995), 김광해(1997), 이관규(1998)에서 일찍이 논의된 바 있으며, 이어 이춘근(2001)의 논의가 있다.

이 중 가장 이른 시기의 논의인 권재일(1995)과 최영환(1995)은 문법교육 내용 선정 및 조직을 바라보는 '다른 두 시선'을 보여 준다. 먼저 권재일(1995)은 '국어학적 관점'에서 언어 지식 영역의 지도 내용을 선택하고 있다. 그는 언어 지식 영역의 위상을 언어 사용 능력의 신장을 위한 기반 지식으로 보느냐, 독자성을 가진 지식으로 보느냐의 두 관점으로 구분하고, 이 중 후자를 '국어학적 관점'과 동일선상에 놓고 있다. 그러나 문법 영역이 독자적인 가치를 가진다는 주장이 그리하여 국어학적 관점을 취해야 한다는 결론으로 이어지는 것은 적절하지 않다. 여기에는 '언어 지식=국어학적 지식'이라는 인식이 전제되어 있다. 문법교육의 내용으로서의 언어 지식은 국어학적 지식과 동일하지 않으며, 따라서 문법 영역에 대한 독자적 가치를 중시한다는 관점과 국어학적 관점은 등치관계를 지니지 않는다.

이와 달리, 최영환(1995)은 언어 지식의 위상을 언어 사용 능력의 신장을 위한 기반 지식으로 상정하고, 실제 언어를 사용하는 과정에서 드러나는 언어 지식의 두 가지 양상을 '언어 사용자의 인지적 지식으로 내재하면서 자동화되어 작용하는 지식'과 '언어 사용의 필요와 중요성을 인식시켜 언어 사용을 촉진시키고 동기를 유발하는 차원에서 작용하는 지식'으로 대별하여, 각각의 지도 내용을 선정하였다. 이는 국어교육의 '목표'를 고려했다는 측면에서 보다 교육적 의의를 지니지만, 결과적으로 체계화된 내용 범주는 실상 권재일(1995)과 크게 다르지 않다. 이는 목표를 고려했지만 내용의 선정에서는 여전히 음운에서 문장에 이르는 구조 중심 접근을 버리지 못했기 때문이다. 언어 단위는 분

명 문법교육 내용 체계화에서 의미 있는 준거가 되지만, 언어 단위 중심의 내용 체계는 이론적 분절의 한계를 지닌다.

문법교육 내용 선정 및 조직에 대한 '다른 두 시선'은 여전히 존재한다. 실용적 가치를 중시하는 논의가 최근 들어 확장되는 가운데, 실용적 가치에 기반하여 학교 문법의 내용을 구성하게 되면 '많은 문법 지식이 학교 문법에서 제외될 수밖에 없고 따라서 문법 지식이 지니고 있는 나머지 가치들은 온전히 추구할 수 없게 된다(이문규, 2008:32)'는 비판도 여전히 유효하다. 이에 대해 민현식(1992)에서는 문법교육의 내용이 갖추어야 할 것으로 '지식성, 논리성, 실용성, 유기성'을 제시하여 '다른 두 시선'의 통합 방향을 보여주고 있다. 이 논의에서는 이제까지의 문법교육이 단편적 지식 중심('지식성')으로 이루어져 왔음을 비판하며 '왜?'라는 물음을 가능케 하는 언어 자료 중심의 탐구가 가능한 문법교육이 필요하다는 측면에서 '논리성'이 보다 강화되어야 하고, 어문 생활에 응용할 수 있는 문법교육이 필요하다는 측면에서 '실용성'이 보다 강화되어야 함을 역설한다. 특히 이 연구에서는 문법교육이 국어교육의 다른 영역과 연계되어야 함을 강조하며 '유기성'을 제시하고 있는데 이는 국어교육의 '유기적 교육 목표의 제시'로 이어진다. 그의 이러한 지적은 앞서 살펴본 '다른 두 시선'이 학습자를 중심으로 '논리성'과 '실용성'의 관계로 재편되고, 이는 국어교육 내 문법교육의 역할에 대한 고려를 통해 설정될 수 있음을 보여 준다. 본 연구는 학습자가 갖추어야 할 언어 주체의 상(像)을 '문법하는 인간'으로 명명하고 이 목표를 성취하기 위해 논리성과 실용성이 어떻게 하나의 '앎'으로 귀결되는지 탐구하고자 한다. 이러한 탐구는 결국 국어교육 내에서 문법교육이 담당해야 할 역할 및 위상과도 관련될 것이다.

마지막으로 문법교육의 내용 선정 및 조직의 방향과 관련하여 본 연구가 의미 있게 주목하는 연구는 남가영(2008)이다. 전술한 바와 같이 남가영(2008)은 지식이 아닌 경험을 교육 내용화의 준거로 삼았다는 점에서 본 연구와 차이를 지닌다. 그러나 이 논의에서 내용을 선정하는 방식, 곧 '문법 탐구 경험의 주체가 문법을 탐구하는 과정'을 '언어를 다루는 관점'으로 보고 이를 '형식 중심, 기능 중심, 내용 중심'으로 대별하여 각각을 대표하는 연구물에서 경험의 양태를 추출하는 방식은 본 연구에 중요한 방향성을 제시해 준다. 본 연구에서 '문법하는 인간'이라는 교육적 인간상을 중심으로 이들의 앎이 작용하는 방식을 탐색하는 과정은 남가영(2008)의 그것과 다르지 않다. 다만 이 연구는 크게 세 가지로 대별된 관점을 병렬적으로 제시하여 경험을 중심으로 한 '횡적 체계화'를 제시하였다는 점에서 본 연구에 문제의식을 던져 준다. 예컨대, '언어를 관념적 반영체로 다루어 보는 경험'은 '언어를 실천적 작용소로 다루어 보는 경험'과 어떻게 관련되며, '언어를 자율적 구조체로 다루어 보는 경험'은 또 어떻게 관련되는가. 남가영(2008)에서 이들의 관

계는 다시 문법 지식을 중심으로 재구조화되는 양상을 띤다. 본 연구는 사회문화적 의미 과정을 인식하여 언어화에 주체적으로 참여하는 '문법하는 인간'을 중심으로 한 '종적 체계화'의 방식을 추구하며, 이런 체계화에서 각각의 경험은 '지식'을 중심으로 통합적으로 제시된다.

요컨대 문법교육의 내용에 대한 선행 연구들은 내용의 중핵 요소를 지식에서 경험, 태도 등으로 변화시켜 왔으며 교육 내용 선정의 준거 역시 학적 논리성에서 나아가 학습자의 사용, 담화 등으로 확장시켜 왔다. 장르 문법 교육은 장르가 아닌 장르 문법을 내용 선정의 '관점'으로 삼음으로써 언어 사용이나 담화를 독자적 범주로 내용화한 선행 연구의 한계를 타개하고자 한다. 또한 교육 내용으로서 지식이 지니는 한계는 지식 그 자체가 아니라 지식을 다루는 방식에 있었다고 보며, 태도나 경험은 결국 지식을 중심으로 회귀되었을 때 교육 내용의 체계를 이룰 수 있다고 본다.

이상의 연구 성과를 살펴본 결과, 그간 국어교육에서 장르나 텍스트에 대한 논의는 양적으로 풍부하게 이루어져 왔으며 그 결과가 교육의 패러다임이나 교육과정을 변화시키는 데에도 일정 부분 반영되어 왔음을 확인할 수 있다. 장르 논의가 사회문화적 맥락의 수용이라는 거시적 패러다임과 관련을 맺는다면 텍스트 논의는 그러한 사회문화적 맥락이 발현되는 언어에 보다 집중되고 있다. 그러나 비교적 풍부한 논의에도 불구하고, 여전히 우리의 국어교육은 장르를 아는 것이 무엇인지, 이것이 언어 주체의 삶을 살아 내기 위해 학습자에게 어떤 앎으로 성취되어야 하는지에 대한 고민이 부족했다. 본 연구에서 '장르-언어' 간의 연계성을 강화하는 거점으로 제시하는 '장르성'과 '문법'은 바로 이러한 지점에서 존재 의미를 획득한다. 이는 이제까지의 문법교육이 쌓아온 '언어 주체, 맥락, 원리로서의 문법'에 대한 논의가 구체적인 성과물로 드러나는 지점이며, 동시에 문법교육의 목표로서의 '앎'이 지니는 교과적 가치, 나아가 삶으로서의 가치를 획득하는 지점이기도 하다. 이에 본 연구는 '장르 문법'을 이론적으로 구축하여 사회문화적 맥락이 언어 주체에게 언어화되는 방식을 고찰하고 이를 문법교육 내용 선정 및 조직의 준거로 삼고자 한다. 장르 문법 교육은 사회문화적 의미 과정을 인식하며 의미를 발현하는 언어 주체의 언어화 과정을 준거로 삼아 문법 지식을 중심으로 하는 교육 내용 선정 및 조직의 방향을 추구한다.

3. 연구의 방법과 내용

문법교육의 내용화를 위한 문법관으로서 '장르 문법'을 정립하고 이에 따라 교육 내용을 제시하고자 하는 본 연구는 근본적으로 '이론 연구'의 성격을 지닌다. 여기서 이론 연구란 기존 이론에 대한 상세한 검토와 이를 통한 새로운 이론의 도출을 의미한다. 본 연구에서 제시하는 새로운 이론은 교육적 내용화를 위한 '장르 문법'인바, 이는 기존의 장르 이론과 기능주의 이론, 문법교육의 여러 선행 연구에 토대를 두고 있다. 본 연구에서 제시하는 교육 내용은 이러한 이론적 층위에서 배태된다.

이러한 측면에서 본 연구의 이론 연구는 크게 두 가지 방향에서 이루어진다. 첫째는 '장르 문법'의 위상 정립을 위한 이론 연구이다. 장르와 관련된 연구는 여러 연구 전통에서 다양한 방식으로 이루어져 왔다. 그 중 본 연구의 관점과 같이 '언어'에 보다 초점을 두는 연구 전통으로 ESP(English for Specific Purpose), 북미의 신수사학, 호주의 체계기능언어학이 있다.[19] 이들의 연구 경향은 다음과 같다.

연구 전통	장르의 개념, 주요 관심사	목표 학습자
ESP	• 의사소통 목적과 구조, 스타일, 내용, 의도된 청중의 특성에 따라 특성화된 '의사소통 사건'으로서의 장르 • 텍스트의 특정 기능이나 사회적 맥락보다는 장르의 형식적 특성을 상세화하는 데 주력	• EAP, EFL 학습자[20]
북미의 신수사학	• 밀러(Miller)의 주장 : '사회적 행위로서의 장르', '담화의 형식이 아닌 성취되기 위한 행위로서의 장르' • 텍스트를 분석하는 언어학적 방법보다는 장르를 둘러싼 맥락의 기술에 초점	• 중등학교 이후의 전공 과정 학습자 • 교양 대학의 작문 과정 학습자
호주의 체계기능 언어학	• '사회기호학적 체계'의 한 요소로서의 장르 • 언어형식을 사회적 맥락의 핵심 자질의 표출로서 접근 • 학습자와 시민을 위한 텍스트적 자질을 탐구	• 중고등학생 • 영어를 제2/제1언어로 삼는 화자의 리터러시 비계

19) 장르 연구의 문학 전통 흐름과 언어학 전통 흐름은 하이온(Hyon, 1996), 하이랜드(Hyland, 2004), 바와르치와 라이프(Bawarchi & Reiff, 2010) 등을 참고할 수 있다. 제민경(2014)에서는 이러한 연구 흐름이 국어교육에 어떻게 반영되고 있는지 기술하고 있어 참고할 수 있다. 이 외에 텍스트언어학에서도 기능적 텍스트의 사회적 맥락을 고려하는 논의를 발견할 수 있으며, 오히려 현 국어교육에 가장 큰 영향을 준 것은 텍스트언어학의 논의라고 볼 수 있다. 그러나 '장르' 연구의 흐름을 역사적으로 고찰하는 메타적 연구들에서 텍스트언어학은 하나의 '연구 전통'으로까지 분류되지는 않는다. ESP, 신수사학, 체계기능언어학에 더해 코퍼스언어학이 장르 연구 전통의 한 흐름으로 제시되기도 하는데, 텍스트언어학의 연구는 체계기능언어학과 코퍼스언어학의 흐름과 관련된다. 이에 본 연구는 II장에서 장르 문법의 위상을 점검할 때 텍스트언어학, 그 중에서도 유형학적 접근의 한계를 중심으로 살펴보고 '연구 전통'과 관련해서는 논의하지 않는다.

20) EFL는 '제2언어나 외국어로 영어를 학습하는 학습자(English as a Foreign or Second

본 연구는 제민경(2014)의 관점과 같이, 이들 연구의 '목표 학습자'에 주목한다. 교육적 관점의 배태는 결국 목표로 하는 학습자에 따라 달라지며, 따라서 특정 연구 전통의 목표 학습자가 누구인가 하는 점은 교육 연구에서 반드시 주목해야 할 지점이다. 위의 표에서 보는 바와 같이, 본 연구와 같은 '중고등 학습자'를 대상으로 하는 것은 체계기능언어학의 장르 관점이다. 체계기능언어학에서는 언어형식을 '사회적 맥락의 핵심 자질의 표출'로서 접근함으로써 사회적 맥락과 언어의 연결 고리를 탐색하며, 중고등 학습자를 대상으로 '가르칠 것'으로서의 '텍스트적 자질'을 논구한다. 이러한 접근은 장르라는 사회적 추상체와 언어라는 구성체, 그리고 이 둘을 연결하는 언어 주체의 언어화 원리로서의 문법의 연결 고리를 마련하는 데에 이론적 토대를 제공한다.

본 연구는 체계기능언어학의 연구 흐름 중에서도 크레스와 냅(Kress & Knapp, 1992), 크레스(Kress, 1993)의 논의와 이를 바탕으로 한 냅과 왓킨스(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2007)의 관점을 수용한다. 냅과 왓킨스(2005)는 장르, 텍스트, 문법이라는 관계망을 제시함으로써 본 연구에서 지향하는 교육 내용 체계화를 위한 거시적인 틀을 제공하고 있다. 물론 이 연구는 다음 두 가지 점에서 한계를 지니며 본 연구와 다른 방향성을 지닌다.

첫째는 이들 연구가 '쓰기교육'을 대상으로 삼았다는 점이다. 때문에 이들 연구에서 교육 내용 선정의 1차 조직자는 '쓰기의 원리'가 되며, 문법은 '텍스트에서 단어들을 구성할 때 언어 사용자들이 숙지해야 할 선택 사항과 제약 사항들(주세형 외 역, 2007:25)'이라는 일종의 목록 형태로 제공된다.[21] 이로 인해 가르쳐야 할 '언어에 대한 지식'은 '텍스트에 대한 지식'의 형태를 띤다.[22] 문법을 '언어 운용 및 구성의 원리'로 정의하는 본 연구는 원리의 도출을 위한 준거 틀로서 '언어화'에 주목하며, 이때 언어화는 '텍스트 생성'의 측면에서 쓰기 행위와 밀접한 관련을 맺는다. 그러나 교육 내용의 도출을 위해 쓰기 행위의 인지적 과정에 주목하는 것과 쓰기 행위 자체를 교육 내용으로 삼는 것은 같지 않다.

Language)', EAP는 '학문 목적으로 영어를 학습하는 학습자(English for Academic Purpose)'를 대상으로 한다.

21) 예컨대, '묘사하기'의 문법으로는 '동사', '주제', '지시', '형용사' 등이 제시되며, 이들이 다시 문법교육의 관점에서 하나의 체계로 구성되지는 않는다.

22) 이러한 관점은 크레스와 냅(Kress & Knapp, 1992:4-5)의 논의에서 보다 명시적으로 드러난다. 이들은 가르칠 수 있는 언어 지식에 관심을 두었는데, 이는 곧 텍스트에 대한 지식으로 드러난다. 이때 텍스트에 대한 지식은 특정 종류의 텍스트들이 형성되는 사회적·문화적 근거에 대한 지식으로 연결되며 이는 곧 장르에 대한 지식으로 함축된다. 물론 이들이 상정한 언어에 대한 지식에는 특정 종류의 텍스트에 대한 지식과 함께, 언어가 작동하는 방식, 곧 문법에 대한 지식이 포함된다. 그러나 이때 문법에 대한 지식은 특정 문화에서 말하고 쓰기를 가능케 하는 범위 내에서 의미를 획득하는 '한정적 의미'의 도구로서의 위상을 지닌다.

둘째, 위와 같은 점 때문에 이 연구에서는 언어 운용 원리와 언어 구성 원리를 구별하고 전자만을 취하고 있다는 점이다. 크레스와 냅(1992:12)에서는 문법에 대한 교육이 명시적으로 필요하다고 주장하지만, 그 교육은 '언어가 무엇을 하는지를 드러낼 수 있는 문법'에 한정되며, '언어가 무엇을 구성하는지에 답하는 문법'은 제외된다. 물론 구성 원리로서의 문법이 학적 체계에만 몰두했을 때 이는 학습자의 삶과 유리되고 종국엔 문법교육의 필요성에 대한 되물음으로 돌아왔다. 그러나 언어의 구성 원리와 언어의 운용 원리는 통합적으로 작용한다는 점에서, 구성 원리로서의 문법에 대한 배격은 오히려 운용 원리에 대한 온전한 앎을 불가능하게 한다. 본 연구는 이런 면에서 언어 운용 원리와 상통하는 언어 구성 원리의 정립을 위해 '체계'에 대한 다른 접근을 제시하고자 한다.[23]

이러한 관점의 차이에도 불구하고 냅과 왓킨스(2005)에 주목하는 것은 이 연구에서 제시하는 사회문화적 의미 과정으로서의 장르 개념이 철저히 '언어적'이라는 점 때문이다. 기실 텍스트나 장르는 정의하기에 따라서 얼마든지 다양한 방식으로 범주화될 수 있다. 텍스트언어학의 흐름만 보더라도 텍스트 유형학의 분류 기준은 구조적 관점에서 기능적 관점에 이르기까지 다양하다. 그러나 냅과 왓킨스(2005)는 텍스트를 사회문화적 의미 과정의 결과로 보고, 사회문화적 의미 과정을 5가지로 범주화하는 데 있어 '언어적 특성'을 최선의 고려 요인으로 삼고 있다. '장르는 언어 특정적'이라는 이러한 관점은 본 연구의 핵심을 이룬다.

이론 연구의 두 번째 축은 교육 내용 구성과 관련되어 정립된다. 장르 문법이라는 관점이 아무리 이론적으로 공고히 정립된다고 하더라도, 언어 및 언어 주체에 대한 관점만으로는 교육 내용의 체계화가 이루어질 수 없다. 이에 본 연구에서는 교육 내용 구성을 위한 또 하나의 축으로서 '앎'에 대한 이론적 검토를 함께 수행한다.

본 연구에서 일차적으로 주목하는 연구는 브루너(Bruner, 1996; 강현석 외 역, 2005)의 지식의 구조와 내러티브적 관점에 대한 논의이다. 내러티브적 관점은 타일러(Tyler, 1949)로 대표되는 교육과정 설계의 선형적 모형을 비판하며 등장한다. 내러티브는 지식에 대한 관점을 '경험을 해석하는 개인 내에 구체화된 것'으로서 변화시키는데, 이 관점에 따르면 실재는 내러티브에 의해 형성된 의미 구성의 산물이며 따라서 교육과정은 교

23) 이와 관련하여 비판적 담화분석(CDA)은 체계기능언어학의 연구 성과를 온전히 수용한다는 점에서 비슷한 흐름을 지닌다. 비판적 담화분석의 관점에서 볼 때 언어 변이형들의 관계는 불확정적이고 균질하지 않다(Fairclough, 1992:42-43). 그렇다면 언어는 혼돈 그 자체인가. 혼돈 그 자체인 언어는 교육의 대상이 될 수 있는가. 언어의 기능(function)에 주목하여 다른 관점의 '체계'를 논하는 체계기능언어학은 이 지점에서 답을 제공할 수 있다. 곧, 혼돈의 언어, 불확정적인 언어라 할지라도 우리는 '소통'을 하고 있으며, 담화 공동체의 소통에는 일정한 패턴이 있다는 것이다. 이런 면에서 체계기능언어학의 장르 관점과 비판적 담화분석은 상호 보완적 관계를 형성한다.

육 당사자들의 의미 구성의 계열, 곧 경험적 계열을 고려해서 설계되어야 한다(강현석, 2012:201). 흔히 과학 지식과 문법 지식은 '지식'이라는 점에서 비슷한 것으로 논의되는데, 패러다임적 앎으로서의 과학 지식은 자연 현상의 원리를 다루지만 인간이 그 자연 운용의 주체가 되지는 못하는 반면, 언어 현상의 원리를 다루는 문법의 주체는 그 자체로 언어 운용의 주체라는 점에서 과학 지식과 문법 지식은 본질적으로 다르다.[24] 이런 면에서 브루너가 제시한 내러티브적 관점은 본 연구에 중요한 이론적 축을 제공한다.

문제는 브루너가 말한 '교육 당사자들'에서 발생한다. 이때 교육 당사자들은 교수자와 학습자로 크게 대별되며, 특히 내러티브적 앎에 대한 고려는 학습자를 중심으로 이루어진다. 그러나 학습자의 의미 구성의 계열은 선정된 교육 내용을 구성하는 층위에서는 중요한 의미를 지니지만, 교육의 관점에서부터 교육 내용 선정에 이르는 설계 층위에서는 방향성을 제시하지 못한다. 곧, '품사를 어떻게 가르쳐야 하는가'의 논의는 할 수 있지만, '품사를 가르쳐야 하는가' 혹은 '품사를 왜 가르쳐야 하는가'의 논의는 현재의 학습자에서 도출된다기보다는 교육적 인간상, 곧 교수의 목표와 관련되어 도출된다. 교육 내용이란 학습자가 성취해야 할 목표와 관련을 맺는데, 현 실태의 학습자는 유식자[25]이기는 하나 아직 성취한 자는 아니기 때문이다. 현 실태에 대한 접근은 현실 추수(追隨)적일 수밖에 없으며 처방적 성격을 띠기 쉽다. 따라서 의미 구성의 계열을 형성하기 위해 참조해야 할 대상은 현재의 학습자가 아니라 '지향으로서의 학습자상'이어야 한다. 이런 면에서 본 연구는 타일러의 교육과정 설계 원리와 브루너의 교육과정 관점의 통합을 지향한다. 설계의 근거를 '목표'에 둔다는 점에서 타일러의 관점을 취하지만 그 목표를 외부의 지식이 아닌, 지향하는 학습자상의 의미 구성 과정에서 찾는다는 점에서 브루너의 관점을 수용한다.[26]

---

24) 이런 면에서 과학교육이나 수학교육에서 활발히 이루어지고 있으면서 최근 들어 문법교육 연구에도 수용되고 있는 '오개념'에 대한 관점은 보다 구체화될 필요가 있다. 패러다임적 앎을 구성하는 과학교육이나 수학교육에서의 '오개념'과 내러티브적 앎을 구성하는 문법교육에서의 '오개념'은 같지 않다. 과학교육이나 수학교육에서도 '내러티브'를 말하지만 이때의 내러티브적 앎은 문법교육의 그것과 본질적으로 같지 않다. 과학에 대한 주체의 역할과 언어에 대한 주체의 역할은 같지 않기 때문이다.

25) 브루너(1996; 강현석 외 역, 2005)는 아동에 대한 관점을 4가지로 분류하는데 이 중 유식자 모형은 아동들이 지식을 많이 알고 있는 것으로 상정하여, 이들의 대화를 통해 지식이 관리될 수 있다고 본다.

26) 본 연구는 '지식'을 교육 내용 설계의 핵심으로 간주하며 교육 과정 설계의 논리적 정합성을 추구하기 때문에 내러티브 교육과정에서 의도하는 간주관적인 상호 학습의 관점과는 일면 배치(背馳)된다. 그러나 내러티브 교육과정에서 주창하는 교육 설계는 결국 교육 내용의 명시적 제공 자체를 부정하기 때문에 그 구체태를 가늠하기 쉽지 않으며, 이는 곧 명시적 교육과정의 설계 자체를 부정하는 논리가 될 수 있다. 그러나 지식의 선형적 제시의 단점은 지식의 배열 그 자체에 있는 것이라기보다는 지식의 '전달'과 지식의 '속성'에 있다. 본 연구는 문법 교육과정 설계의 중핵으로서 '지식'을 설정하되 그 지식이 '앎'을 지향해야 함을 전제하여 상호 배치되는 듯한 두 관점의 융합이 가능하다

이상의 이론 연구는 다음과 같은 자료를 통해 정련화되었다. ㉮는 장르 문법 교육에 대한 현재의 관념을 점검하기 위한 자료이고, ㉯와 ㉰는 장르 문법 교육의 내용 선정을 위한 준거 틀을 구축하기 위한 자료이고, ㉱는 이로써 구축된 장르 문법 교육의 내용을 상세화하기 위한 자료이다. 각 자료는 출처가 다른 경우라 하더라도 관련 기술에서 해당 출처가 변인이 되지 않는 이상 노출하지 않는다.[27]

[표 I-2] 연구 자료의 목적과 대상

연구 목적	연구 자료	대상	분류 기호
장르와 문법의 관계에 대한 기존 관념 검토	㉮ 서면 면담지	연구자 17명	㉮-일련번호
장르 문법 교육 내용 선정의 준거 틀 구축	㉯ 연구 논문	중심군 연구 논문 9편	㉯-F-일련번호
		비교군 연구 논문 9편	㉯-C-일련번호
	㉰ 상황적 글쓰기	경기 A고 1학년 112명	㉰-일련번호
		대구 B고 2학년 87명	
장르 문법 교육 내용의 상세화	㉱ 장르성 변환 활동	인천 C대 1학년 68명의 기사문	㉱-P-일련번호
		인천 C대 1학년 68명의 보도문	㉱-T-일련번호

먼저 ㉮ 자료는 이미 국어교육 연구 및 문법교육 연구의 장에서 암묵적으로 소통되고 있는 장르와 문법의 관계에 대한 관념을 점검하고 이러한 관념이 교육적 측면에서 지닌 한계를 명시화하기 위해 수집되었다. 면담은 피면담자의 편의를 위해 서면으로 소통되었으며, 1인당 A4 기준 1~3매가량의 면담 내용을 기술하였다. 면담 대상은 교육 경력 3년 이상 또는 석사 졸업 이상의 학력을 지닌 연구자로서, 현재 국어교육의 연구 공동체에 소속되어 있는 연구자로 한정하였다. 현재 명시적으로 실체화되지는 않았지만 선행 연구를 통해 간접적으로 드러나고 있는 장르 문법 및 장르 문법 교육의 상을 점검하는 데에 서면 면담의 목적이 있는바, 이러한 선행 연구에 대한 문제의식을 지니고 있기 위해서는 연구 공동체 내에서의 공유가 전제되어 있어야 하기 때문이다.[28] 면담 대상인 연구자를 박사학위 소지자가 아닌 석사 졸업 이상으로 한정한 것은 오히려 박사인 연구자는 본인

고 판단한다.

27) 연구대상자 보호를 위한 연방 공용기본법(Common Rule)에서는 연구 대상자의 사생활 보호와 비밀 보장을 중시하고 있다. 이에 본 연구에서는 연구 대상의 학교명을 A, B, C의 순차적 이니셜로 표시하며, 연구 대상자에 대한 지칭은 자료의 종류와 일련번호로 대신한다. 또한 연구 대상자의 학교나 성별 등 연구에 변인이 되지 않는 요소는 노출하지 않는다.

28) 서면 면담의 구체적인 내용은 관련 내용이 전개되는 Ⅱ장의 1.2.절에서 다룬다.

의 연구 관점이 확고하여 현상에 대한 문제의식의 발현이 현 사태가 아닌 개인에게서 촉발될 가능성이 있기 때문이다. 또한 연구자들의 전공은 장르 관련 연구 전통의 흐름에 따라 '언어'에 대한 것으로 일차적으로 한정하되, 문학 관련 전공자의 면담도 일부 포함하였다. 단, 장르 문법 교육에 대한 연구자들의 관념이 어디에서 비롯된 것인지 확인하기 위해 면담 첫머리에 관련 선행 연구를 명시하도록 하였다. 면담은 2014년 4월 중에 이루어졌으며, 연구자들의 전공 구성은 국어교육 전공 13명(문법교육 8명, 화법교육 1명, 쓰기교육 2명, 문학교육 2명), 한국어교육 전공 4명(문법교육 3명, 쓰기교육 1명)이다.

다음으로 ㉯와 ㉰ 자료는 본 연구의 중심축인 장르 문법 교육의 내용 선정을 위한 준거 틀을 구축하기 위해 수집되었다. 이 중 ㉯는 장르 문법 교육에서 지향하는 문법하기 과정을 도출하기 위해 참조하였다. ㉯의 연구자는 본 연구에서 상정하는 교육적 인간상과 구조적 동형성을 지닌 것으로 가정되었는데, 그 교육적 인간상은 일차적으로는 언어화의 측면에서 '문법하는 인간'이며, 동시에 텍스트와의 관계에서 '숙련된 해석자'로서의 위상을 지닌다.[29]

본 연구는 이러한 교육적 인간상을 가장 잘 구현하고 있는 연구자를 선별하고 그 연구 내용을 분석하기 위해 '질적 메타 분석(qualitative meta-synthesis)'의 방법론을 일부 원용하였다. '질적 메타 분석'이란 유사한 주제를 다루고 있는 개별 질적 연구를 분석하여 보다 확장적인 해석과 새로운 이론을 생성하고, 이를 통해 개별 연구의 결과를 종합적으로 설명해 줄 수 있는 모형을 개발하는 연구 방법이다(Walsh & Downe, 2005). 질적 메타 분석은 여러 질적 연구를 해석적·목표 중심적으로 통합함으로써 이들에 대한 통합적 이해를 구성한다(Hoon, 2013:523).[30] 이는 '(1) 연구 주제 및 연구 문제 설정 → (2) 관련 연구물 검색 → (3) 포함과 배제 준거 설정 → (4) 포함된 연구물에 대한 질적 평가 → (5) 개별 연구 내 분석 → (6) 개별 연구의 관련 개념 사례 간 분석 틀 마련 → (7) 개별 연구의 관련 개념 사례 간 비교·분석 → (8) 연구 결과 종합(나장함, 2008:239)'이라는 일련의 과정으로 이루어진다. 본 연구는 이 과정 중 (1)~(7)의 과정을 따르되, 그 결과의 종합이 각각의 연구 결과를 누적적으로 종합하는 것이 아니라, 각각의 연구 결과가 보여

29) 교육적 인간상에 대한 논의는 Ⅱ장의 3.2절에서 보다 구체적으로 기술한다.

30) 이런 면에서 질적 메타 분석은 '개별 연구들의 연구 성과를 종합하는 통계적 방법론(장덕호·신인수, 2011:310)'인 일반 '메타 분석(meta-analysis)'이나, '특정 연구 질문에 대해 최선의 가용 가능한 연구 결과를 종합하는 연구 방법(김수영 외, 2011:1)'인 '체계적 문헌 고찰(systemetic reviews)'과 차이점을 지닌다. 일반 메타 분석은 통계를 위한 양적 연구를 대상으로 한다는 점에서 본 연구와 다르며, 체계적 문헌 고찰은 대상 연구물에 대한 통합적 해석보다는 체계적 수집과 이를 통한 모형화를 보다 지향한다는 점에서 본 연구와 다른 입각점을 지닌다. 국어교육에서 이들 연구 방법을 따르는 논의는 아직 많지 않지만, 메타 분석을 연구 방법을 취한 윤준채(2009), 체계적 문헌 고찰을 연구 방법을 취한 김은성 외(2014)를 통해 그 적용 가능성을 엿볼 수 있다.

주는 틀(frame)을 게슈탈트적으로 통합하는 방식을 추구했다. 이런 면에서 (6), (7)의 '개별 연구의 관련 개념 사례'는 연구물 내에 존재하기보다는 틀을 형성해 가는 과정에서 메타적으로 존재했다.

본 연구는 (1)~(2)의 과정을 진행하기 위해 1차적으로 197편의 연구를 수집하였으며[31] 이 중 중복 연구물을 제외한 81편의 연구물을 대상으로 (3)의 과정을 진행하여 '한국어를 대상으로 한 연구가 아닌 것[32]', '문학 텍스트에만 한정된 것', '텍스트와 언어의 관계가 명시적으로 드러나지 않은 것'을 배제하여 2차적으로 35편의 연구물을 선정하였다. 이어 (4)의 과정을 진행하여 '장르에 대한 관점', '텍스트에 대한 분석 및 해석의 과정', '선택항으로서의 언어형식의 의미기능에 대한 고려'가 명시적·암시적으로 드러난 연구물 9편을 최종적으로 선정하였다. 특히 이들 연구물은 위와 같은 관점을 지속적으로 보여 주고 있는 연구자들의 연구물이라는 점에서 본 연구가 지향하는 학습자상의 구조를 드러내는 데 적절하다. 이들 연구는 장르성의 담지체로서 기능하는 언어형식에 주목하여 이에 대한 연구자의 접근 방식과 이때 동원되는 앎의 양식을 보여 주고 있다는 점에서 본 연구의 자료로 삼을 만하다.

이와 동시에 장르 관점 및 텍스트 해석, 언어형식의 의미기능에 대한 관점에서 이들 연구 9편과 일정 부분 교집합을 이루는 연구 9편을 선정하여, 중심군 연구 9편에 드러난 교육적 인간상의 특성을 드러내기 위한 일종의 비교군으로 삼았다. 이들 9편의 연구 역시 장르, 텍스트, 문법에 대한 관점에서 문법하는 인간의 면모를 일부분 보여 주고 있지만, 문법하는 전체 과정을 조망하기에는 부족한 면이 있어 비교군으로 설정한다. 본 연구에서는 중심군 9편을 중심으로 문법하는 과정을 궁구하되, 문법하는 과정의 특정 측면을 구체화할 때는 비교군인 9편의 연구물도 함께 살펴본다. 중심군 논문 9편(㉮-F)과 비교군 논문 9편(㉮-C)의 내용은 다음과 같다.

---

31) 검색 대상 DB는 RISS(한국교육학술정보원), KISS(한국학술정보)로 한정하였으며, 검색어는 '텍스트-문법-의미기능', '텍스트-문법-장르', '텍스트-장르-교육', '텍스트-문법-주체', '텍스트-장르-교육'으로 '결과 내 검색'을 진행하였다. 검색의 순서는 검색 결과에 큰 영향을 주지 못하였다. 검색은 2014년 1월에 이루어졌으므로 그 이후의 연구물은 검색 대상에 포함되지 않았다.

32) 장르 문법은 이론적으로 기능주의적 언어관과 관련되고 기능주의에 따른 연구는 영어를 대상으로 한 경우가 대다수를 이룬다. 그럼에도 불구하고 대상 연구물을 '한국어를 대상으로 한 것'에 한정한 것은 언어화의 과정은 곧 그 결과인 언어에 영향을 받기 때문이다. 장르 문법에서 '언어화'는 무엇보다 중요한 의미를 지니며, 언어화의 과정에서 구성되는 '선택항'은 장르 문법의 핵심이 된다. 언어화 과정의 선택항 구성은 해당 언어의 특성과 밀접한 관계를 이루고, 본 연구에서 이 과정은 곧 장르 문법 교육 내용을 선정하는 데 준거 틀이 되므로 대상 연구물은 한국어 연구물에 한정한다.

[표 I-3] 중심군 9편과 비교군 9편의 내용

연구 제목	발행연도	연구자	일련번호
사태의 추상화와 분류 : 문어적 텍스트의 명사적 표현을 중심으로	2005	신선경	㉮-F-1
문법지식의 응용화 방향 : 신문텍스트에 나타난 '-(다)는 것이다' 구문의 의미기능을 중심으로	2009	남가영	㉮-F-2
문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 : 신문 텍스트에 쓰인 '-도록 하-'와 '-게 하-'를 중심으로	2010	이관희	㉮-F-3
문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) : 기사문에 쓰인 '-기로 하-'의 의미기능을 중심으로	2012ㄴ		㉮-F-4
'-는 것이다' 구문 연구	2012	박나리	㉮-F-5
사실조건의 '-면'에 대한 담화 화용적 연구	2013		㉮-F-6
텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색 : 신문 텍스트의 '전망이다' 구문을 중심으로	2011	제민경	㉮-F-7
텍스트의 장르성과 시간 표현 교육 : 신문 텍스트에서 '-었었-'과 '-ㄴ 바 있-'의 선택을 중심으로	2013		㉮-F-8
학술논문 텍스트에 나타나는 '-고 있다'의 분포와 용법[33]	2012	김정남	㉮-F-9
사유 방식과 텍스트의 구조 : 〈격몽요결〉의 텍스트 구조를 중심으로	2003	신선경	㉮-C-1
과학의 언어	2009		㉮-C-2
법조문의 텍스트 분석	2010	고성환	㉮-C-3
지구과학 논문의 언어 특성 이해: 레지스터 분석	2010	맹승호 외	㉮-C-4
초·중등 과학 교과서 화산과 지진 관련 단원 글의 언어 구조 비교 분석	2010	신명환 외	㉮-C-5
'-으니'와 '-더니', '-었더니'의 의미기능 : 접속관계를 중심으로	2011	송재목	㉮-C-6
연결어미에서 기원한 종결어미의 의미 연구 : '-고/-는데'의 담화 의미기능을 중심으로	2012	장경현	㉮-C-7
음식조리법 텍스트의 장르 기반적 구성담화 분석 : 문법요소와 담화기능 및 담화목적의 상관성을 중심으로	2012ㄱ	박나리	㉮-C-8
인문학 학술텍스트의 담화 특징	2013	신지연	㉮-C-9

33) 이 연구물은 학회 발표문으로, 다른 연구물들에 비해 논지의 서술이 다소 헐겁다. 그러나 이 연구물은 구조적인 면에서 다른 연구물들과 동형을 이루며, 본 연구는 연구의 내용이 아니라 연구의 과정에서 동원된 문법하기 구조에 주목하므로, 이 연구물은 참고할 가치를 지닌다.

그런데 이들을 연구 자료로 삼는 데에는 두 가지의 문제가 제기될 수 있다. 하나는 연구 대상이 되어야 할 연구 자료에 본 연구자의 연구물이 포함되어 있다는 점이다. 위에서 제시한 연구물 중 ㉮-F-7과 ㉯-F-8은 본 연구자의 것이다. 이는 자칫 연구물에 대한 분석이 주관적으로 흐를 위험성을 담보하고 있다. 그러나 본 연구에서 지향하는 학습자가 '문법하는 인간'이고 이는 언어화 과정에 대한 철저한 '내관(內觀)'을 필요로 한다는 점에서, 오히려 연구자 자신에 대한 메타적 연구는 필수적으로 요구된다. 내관주의(introspectionism)는 아담스(Adams, 2000)에서 제시된 2인칭 연구 방법인데 '나' 스스로가 관찰자가 되어 피실험자인 '나'의 내면을 관찰하는 것이다. '언어화'라는 보이지 않는 과정에 주목하여 이를 앎의 양식과 연계하기 위해서는 '나'에 대한 내관이 필요하므로, ㉮-F-7과 ㉯-F-8에 대한 분석은 다른 연구들의 메타 분석에서 하나의 거점으로 자리할 수 있으며, 이에 대한 '주관성'은 메타 분석의 '(7) 개별 연구 관련 개념 사례 간 비교·분석'의 과정을 통해 상쇄될 수 있다.

또 다른 문제는 ㉮에서 보여 주는 텍스트와 문법의 관계에서 비롯된다. 이들 연구자는 텍스트를 생성하는 것이 아니라 분석하는 위치에 서며, 따라서 이들이 보여 주는 과정은 텍스트를 해석하는 과정이지 텍스트를 생성하는 과정은 아니다. 그러나 앞서도 언급했지만, 텍스트를 생성하는 과정은 눈으로 확인하기 어렵다. 특히 그 과정을 문법적 앎과 관련시킨다면 이는 구체화되기 어려운 대상이 되고 만다. 그러나 연구자들이 보여 주는 텍스트 해석의 과정, 보다 구체적으로 특정 언어형식을 선택하고 이를 텍스트 생성의 과정과 연계하여 여기에 장르성을 인식하는 과정은, 보이지 않는 과정을 가시화할 수 있는 최선의 방편이다. 또한 언어화 과정은 언어 주체의 내적 해석의 과정을 반드시 동반한다는 점에서(Croft, 2007), 언어 주체인 연구자가 보여 주는 해석의 과정을 통해 언어화의 과정을 역추적할 수 있다.

연구 자료 ㉮가 지니는 이러한 한계는 연구 자료 ㉰를 통해 일정 부분 해소될 수 있다. ㉰의 대상인 199명은 중고등학교 공통 과정을 모두 이수한 것으로 가정되는 10, 11학년 학생으로서, 이들은 다소 미숙하지만, 보다 실제적인 모어 화자의 양상을 점검할 수 있다는 면에서 수집되었다. 이들은 언어 주체의 언어화 과정에 대한 역추적 단서로서의 의미를 지니므로, 적어도 국어과 공통 교육과정을 통해 일반적인 쓰기 과정에 특별한 어려움을 갖지 않을 것으로 예상되는 10학년 이상을 대상으로 삼았으며, 그 중에서도 국어과 성취가 높은 학교의 학생들을 대상으로 삼았다. 이에 연구자가 수업 자료를 수합할 수 있는 학교 중 학교알리미의 공시지표상 국어과 성취 정도가 90% 이상인 두 학교를 선택하였다.[34]

34) 2014학년도 국어과 성취(보통 이상의 성취 학생의 비율)는 A고의 경우 99%, B고의 경우 92%로 나타났다. 이는 평균을 상회하는 높은 성취이다. 다만 B고가 A고에 비해 상대적으로 성취가 낮

학습자들에게는 '층간소음'과 관련된 사건일지를 주고 해당 상황과 관련된 한 인물을 선택하여 그 인물에 자신을 투영하여 해당 상황에서 생성될 수 있는 텍스트를 자유롭게 기술하도록 했다. '층간소음'을 화제로 삼은 것은 이 화제가 일기나 편지와 같은 개인적 텍스트, 기사문이나 건의문과 같은 사회적 텍스트를 생성하기에 적절하면서도, 학습자에게 익숙하게 노출되어 있는 화제이기 때문이다. 텍스트를 생성하기 전 자신의 글의 목적 및 종류를 명시하도록 하였다. 이러한 과제는 화자인 학습자에게 특정 상황을 간접적으로 직면하고 그 상황을 언어화하도록 하기 위해 구안되었다.[35] 본 연구에서는 학습자가 명시한 글의 목적 및 종류와 실제 생성한 텍스트의 관계를 우선적으로 살피고, 이어 해당 텍스트의 언어 사용을 탐색함으로써 미숙한 화자의 언어화 양상을 분석하고자 한다. 이런 면에서 ㉰의 자료는 ㉯의 자료와 연합된다.

마지막으로 ㉱의 자료는 장르 문법 교육의 내용을 상세화하기 위한 자료로 수집되었다. 이 자료는 대학교 1학년생을 대상으로 한 장르성 변환 활동 자료이다. 대학교 1학년생을 대상으로 한 것은 문법교육에 장르 문법이 실현되지 않은 현 상황에서, 현재의 문법교육 과정이라도 충분히 이수한 학습자를 대상으로 삼기 위한 차선책이었다. 이들에게는 다음과 같이 동일한 사건을 제시하고 일차적으로 신문 기사문을 작성하도록 한 후 이를 뉴스 보도문으로 변환하도록 하였다.

〈사건 일지〉

- 사건일 : 2013년 11월 14일 오후 3시 13분
- 탑승자 : 이 모 씨와 제 모 씨(부부)
- 사건 경위

: 서해안고속도로 발안IC를 나오다가 바퀴가 미끄러짐. 브레이크 고장 상태로 지그재그로 움직이다가 오른쪽 벽에 부딪힘.

〈활동 구성〉

신문 기사문 생성하기 → 뉴스 보도문으로 변환하기 → 신문 기사문과 뉴스 보도문의 차이 비교하기

신문 기사문과 뉴스 보도문은 장르성의 변인에서도 특히 매체 변인에서 차이를 지닌

아, A고는 1학년, B고는 2학년(문과)을 대상으로 자료를 수집하였다.

35) 학습자의 텍스트 생성은 2014년 9월 22일~10월 9일에 이루어졌으며 이의 수합은 A학교는 2014년 9월 30일에, B학교는 2014년 10월 10일에 이루어졌다.

다.[36] 이 활동은 학습자로 하여금 장르성에 대한 인식이 언어형식에 반영되는 양상을 경험할 수 있도록 구안되었으며, 이 과정에서 각 텍스트 간의 언어형식의 차이를 확인할 수 있었다.

㉮~㉱의 분석은 연역적 방법론에 의해 수행되었다. 즉, 문법교육 현상을 보여 줄 수 있는 자료를 수집하되, 그 자료를 분석함으로써 귀납적으로 결론을 도출해 나가는 것이 아니라, 본 연구에서 세운 교육 목표와 그 실현태인 교육적 인간상을 중심으로 하여 교육적 구도를 제시하고 이에 따라 교육 내용을 선정·조직하는 방식을 택한 것이다. ㉮~㉱의 자료는 교육적 구도를 설정(㉮ 자료)하고 교육 내용 선정의 준거 틀을 구축(㉯ 자료)하여 교육 내용 요소를 구체화(㉰ 자료)함으로써 교육 내용의 상세화된 기술 방향을 결정(㉱ 자료)하는 데에 도구적으로 활용되었다. 이러한 연역적 방법론은 물론 교육 현상의 구체적인 사실을 드러내는 데에 일정 부분 한계를 지니지만, 본 연구의 목적은 '장르 문법'이라는 이론을 구체화하고 이를 통해 '장르 문법 교육'의 구도와 체계를 제시하는 데 있으므로 이러한 연역적 방법론의 선택이 이론 정립을 위해 우선적으로 요구되었다. 교육은 경험적·객관적으로 관찰할 수 있는 사실적 행위인 동시에, 목적과 과제를 추구하는 규범적 행위(김창환, 2005:134)이기 때문이다.

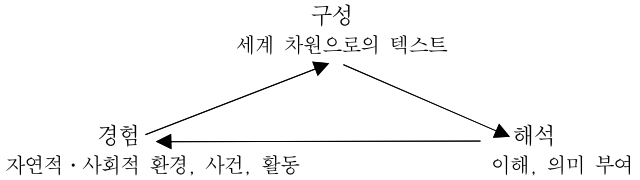
각 자료에 대한 분석은 내용 분석(content analysis)의 관점을 따라 진행되었다. 내용 분석은 현상을 연구하기 위하여 관찰이나 면접 등을 사용하는 대신 사람들이 이미 산출해 놓은 텍스트를 체계적으로 분석하는 방법(김석우, 최태진, 2007:348)으로서, 세계의 맥락에서 산출되는 텍스트를 분석함으로써 세계의 현상을 해석하는 연구 방법이다. 이는 언어화 방식의 역추적을 통해 장르성의 언어적 발현을 분석하고자 하는 본 연구의 관점 및 방향과 일치한다. 내용 분석의 관점에서 보았을 때 본 연구에서 수합한 자료 텍스트는 경험의 구성체이며, 본 연구자는 이를 해석하는 위치에 선다.[37]

이상으로 논의한 연구 방법에 따라 본 연구는 다음과 같이 전개된다. 이론적 층위의

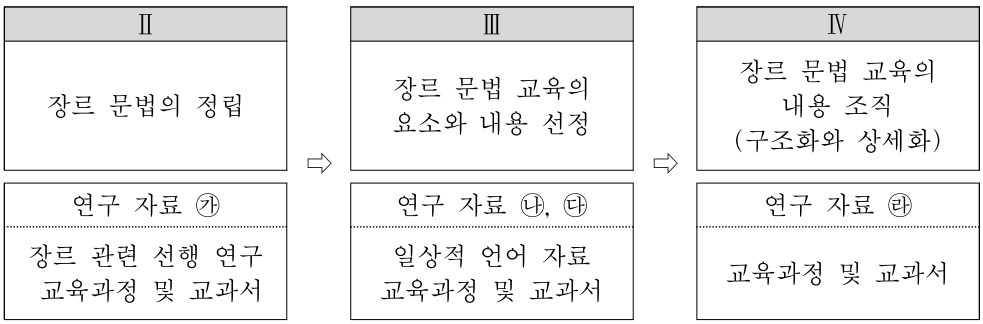
---

36) 장르성의 변인은 III장의 2.2.절에서 상술한다. 신문 기사문과 뉴스 보도문은 장르성의 변인에서 다음과 같은 차이를 지닌다.
- 신문 기사문 : 목적-보도 매체-신문, 문어성 문어 화제-교통사고
- 뉴스 보도문 : 목적-보도 매체-뉴스, 문어성 구어 화제-교통사고

37) 임은미 외 역(2011:75)에서는 텍스트와 해석의 관계를 다음과 같이 제시한 바 있다. 결국 모든 연구 자료는 경험을 구성한 텍스트로 존재하며 여기에 의미를 부여하는 것은 해석자인 연구자의 몫이다.



논의를 실제적 층위로 연계하기 위해 교육과정 및 교과서를 연구의 전 과정에서 지속적으로 참고하였으며, 실제적 언어생활을 반영하기 위해 기사문, 안내문 등의 일상적 자료를 부분적으로 활용하였다.[38]



Ⅱ장에서는 기존 '장르' 관점의 한계를 검토하고 '장르 문법'을 언어관과 연구 방법의 측면에서 정립한다. 이를 통해 문법 지식과 문법하는 인간으로 이어지는 장르 문법 교육의 구도를 구축한다.

Ⅲ장에서는 '문법하기'를 교육 내용 선정의 준거 틀로 삼고 숙련된 해석자와 미숙한 화자를 참조 주체로 삼아, 문법하기의 구조와 이 과정에서 장르성이 발현되는 양상을 상세화하고, 이를 통해 장르 문법 교육의 핵심 교육 내용을 선정한다. 일상적 화자의 언어 사용 양상을 살펴보기 위해 일상적 언어 자료도 참고한다.

Ⅳ장에서는 이상의 연구 결과를 바탕으로, 장르 문법 교육의 내용을 구조화·상세화한다. 구조화는 전체 문법 교육 내용과의 관계를 고려하여 이루어지고, 상세화는 '시간 표현'이라는 하나의 문법 지식을 중심으로 이루어진다.

38) 여러 자료를 참고함으로써 연구 자료의 삼각화(triangulation)를 추구하였다. 삼각화란 하나의 현상에 대해 다양한 방법, 연구자, 조사 대상, 공간적·시간적 설정 혹은 다른 이론적 입장을 조합시키는 것을 의미한다(임은미 외 역, 2011:397). 본 연구는 이 중 다른 자료원을 통한 자료의 삼각화와 하나의 방법 내에서의 삼각화를 추구한다.

Ⅱ. 장르 문법의 개념화를 위한 이론적 토대

장르 문법 교육의 내용을 선정하고 조직하기 위해서는 먼저 그 토대가 되는 '장르 문법'의 이론적 위상을 정립해야 한다. 이는 장르 문법과 관련된 기존 패러다임의 흐름과 한계를 점검하는 것이며, 동시에 새로 정립될 장르 문법의 교육적 역할을 규명하는 것이다. 이에 이 장에서는 먼저 관련 이론과 현상을 점검하여 장르 문법의 정당한 위상이 무엇인지 살피고, 그 정당한 위상이 실현되기 위한 개념적 준거를 궁구한다. 또한 장르 문법 교육의 목표와 내용을 설정함으로써 장르 문법 교육의 지향이 문법교육, 나아가 국어교육의 지향과 어떻게 관련되는지 밝히고자 한다.

1. 장르 문법의 위상 점검

본 연구에서 명명한 '장르 문법'은 아직 하나의 이론으로서 구체화된 상태는 아니다. 그럼에도 불구하고 본 연구가 '장르 문법'에 주목하는 이유는 첫째, '장르'에 대한 연구의 흐름 속에서 '언어'에 대한 주목이 필수적으로 요청되고 있고 이는 곧 문법에 대한 앎과 상통하기 때문이며, 둘째, 장르와 언어의 관계에 대해 본 연구와 유사한 접근을 취하는 여러 선행 연구가 존재하고 이들 연구가 하나의 담론을 형성하고 있어 이를 '장르 문법'이라는 명명을 통해 확장·발전시킬 학술적·교육적 필요성이 대두되고 있기 때문이다.

이 절에서는 '장르 문법'을 이론적으로 구체화하기에 앞서, 먼저 기존의 국어교육학의 이론과 실제에서 전개되고 있는 '장르' 담론이 어떤 성과와 한계를 보이고 있는지 살핌으로써 '언어'에 대한 주목이 그 한계에 대한 생성적 대안이 될 수 있음을 보이고자 한다. 본 연구에서 언명하는 '장르 문법'은 국어학의 흐름에서 독자적으로 생성된 것이 아니라, '학습자에게 필요한 문법'에 대한 문제의식을 토대로 국어교육학의 흐름에서 요구되는 교육적 관점이기 때문이다. 이어 연구자들 사이에서 암묵적으로 공유되고 있는 '장르 문법'에 대한 관념을 드러냄으로써 그러한 관념이 지니고 있는 한계를 살피고자 한다. 이는 여러 연구자들과의 소통을 통해 장르 문법의 가능성을 확인하고 관련 논의를 보다 정련화하는 과정이기도 하다.

1.1. 기존 장르 관점의 반성적 검토

이 항에서는 국어교육 연구와 실행을 포함한 국어교육 현상 전반에서 '장르' 개념의 정립 양상을 살펴봄으로써 '장르 문법'의 교육적 필요성을 확인하고자 한다. 이는 다음 두 가지 측면에서 의미를 지닌다.

첫째, '장르'는 문법교육만의 화두는 아니다. '장르'와 관련된 연구는 문법교육을 제외한 여타의 국어교육 연구 분야에서 더욱 활발히 이루어지고 있으며, 현재 일정 부분 한계에 직면해 있기도 하다. 본 연구는 앞선 연구들이 직면한 한계를 '언어' 자체에 대한 연구를 통해 타개할 수 있다고 판단하며, '장르 문법'이 이러한 면에서 가치를 획득한다고 본다. 따라서 이들 연구 성과를 조회하는 것이 장르 문법의 실체화를 위한 전제조건으로서 의미를 지닌다.

둘째, 문법교육과 국어교육의 관계에서 필요성을 획득한다. 문법교육은 국어교육이라는 교과 범위에 하나의 영역으로서 자리하며, 문법교육 현상은 국어교육 현상과 관련을 맺는다. 이는 교과 혹은 지식의 위상을 외재적 유용성에서 찾는 것과는 다르다.[39] 문법하는 일과 돈 버는 일 사이의 관계를 묻는다면 이는 지식의 외재적 유용성을 따지는 일이라 볼 수 있으나 문법하는 일과 말하는 일 사이의 관계를 묻는 것은 언어의 본질과 관련을 맺는다. 언어는 본질적으로 언어 주체와 관련을 맺으며 언어에 대한 인식은 언어생활과 분리될 수 없다. 본 연구는 먼저 국어교육의 범주에서 '장르 문법'의 위상을 살펴보는 것이 결과적으로 문법교육의 위상을 보다 공고히 하는 일이며, 나아가 국어교육의 위상을 다질 수 있는 방향이라 판단한다.

(1) 텍스트 유형학적 접근의 본질적 한계

'장르(genre)'는 정의하기에 따라 텍스트 분류 결과이기도 하고 역동적인 사회적 행위이기도 하다. 이러한 다양한 속성은 'genre'라는 말이 지니고 있는 어원에서부터 비롯된다. 장르의 라틴어는 'genus'로서 '분류, 종(種)'의 의미를 지니면서, 동시에 '생성'의 의미를 지닌 라틴어 'gener-'와도 관련된다.

이 중 국어교육에서 보다 오래된 연구 전통을 지니는 것은 전자의 정의이다. 장르가 모종의 추상적 의미역을 기반으로 성립한다 할 때, 이 추상적 영역을 가시적인 영역으로 투사하는 가장 언어적인 방법은 장르를 '텍스트'와 연결시키는 것이며, 텍스트 유형학이 보여 주는 접근 방식은 이 지점에서 유용한 근거를 제공하기 때문이다.[40] 이로 인해 국

39) 지식의 내재적 유용성과 외재적 유용성에 대한 논의는 홍은숙(2005:49-53)을 참조할 수 있다.

어교육의 연구 경향의 하나로 '장르 중심 접근법'을 일컬을 때 '장르'는 일반적으로 '개별 텍스트들이 일정한 기준에 의해 분류된 텍스트 유형(이상구, 2013:193)'으로 정의되며, 이는 국어교육 교재 편성에서 주요 기준이 되어 온 '문종(文種)'과도 관련을 맺는다.

장르와 텍스트 유형의 이러한 연결은 텍스트 중심 교육과정이라 일컫는 2007 개정 국어과 교육과정에서도 간접적으로 드러난 바 있다. 교육과정 해설서(교육과학기술부, 2008:11-12)에 따르면, 2007 개정 국어과 교육과정은 제7차 교육과정이 안고 있던 개별적 내용 요소 중심의 교육 내용 선정의 한계를 벗어나 담화와 글을 수용하고 생산하는 '실제' 중심의 내용 요소를 선정하여 내용 요소 간 통합이 가능하도록 설계되었다. 이때 '실제'는 '정보 전달, 설득, 사회적 상호 작용, 정서 표현'이라는 '언어 활동의 목적'을 중심으로 범주화되었는데, 이는 텍스트 유형학의 범주화와 상통한다.[41]

그런데 장르에 대한 텍스트 유형학적 접근은 거시적 텍스트 유형의 전형성에 초점을 두기 때문에, 특정 텍스트가 지니는 장르 특정적 자질들이 '얼마나 다른지'에 관심을 두기보다는 그러한 범주화를 이룬 텍스트 유형군의 산물들이 '얼마나 비슷한가'에 초점을 둔다. 개별 텍스트의 속성을 텍스트 유형에 귀속시키면 해당 텍스트가 지니는 특성보다는 그 텍스트가 왜 그 유형에 속하는지에 주목하게 되는데, 이는 결국 텍스트에 대해 아무것도 말해 주지 못하는 결과를 초래한다. 오히려 개별 텍스트가 지니는 특성은 텍스트 유형을 설명하는 데 방해 요소가 되기 때문이다. 예를 들어, 2007 개정 교육과정의 8학년 읽기 영역 중에는 '설명하는 글과 설득하는 글을 읽고 글의 짜임을 비교한다.'라는 성취 기준이 등장하는데, 이 성취 기준과 연계되는 단원을 설계할 때 집필자들은 설명문을 '가

---

40) 국어교육 연구에서 텍스트 유형과 관련된 연구 성과가 가장 많이 축적된 분야는 텍스트언어학이라 할 수 있다. 장르 개념이 국어교육에서 주목받게 된 것이 '텍스트'에 대한 주목과 연계된다는 점을 고려할 때 이는 당연한 귀결이기도 하다. 물론 이성만(2009:3)의 지적대로 텍스트에 대한 유형학적 연구가 텍스트언어학의 전유물은 아니다. 다만 국어교육에서 '텍스트'라는 개념을 수용한 이후에 전개된 유형학적 논의는 상당 부분 텍스트언어학과 맞닿아 있다.

텍스트언어학 중에서도 장르 연구와 가장 관련된 분야는 텍스트 유형학과 기술학 분야이다. 이 중 텍스트 기술학은 어떤 층위의 텍스트를 분석·기술할 것인가의 문제에서 다시 유형학의 논의를 전제로 삼으므로, 텍스트 유형학의 논의가 장르 담론과 가장 밀접한 관련을 맺는 것으로 볼 수 있다. 장르를 정의할 때 가장 빈번하게 상정되는 유개념은 '텍스트 유형'인데, 이와 관련된 논의는 상당 부분 텍스트언어학의 연구 성과에 기대고 있다.

41) 언어 활동 목적 중심의 텍스트 유형화는 '듣기·말하기, 읽기, 쓰기'와 같은 이른바 '기능' 영역에만 한정되어 이루어졌다. '문학' 영역의 실제는 '작품의 수용과 생산의 실제'라는 이름으로 '시(시가), 소설(이야기), 극(연극, 영화, 드라마), 수필·비평'으로 범주화되어 있으며, '문법' 영역의 '국어 사용의 실제'에는 '음운, 단어, 문장, 담화/글'의 언어 단위가 배열되어 있다. '문학' 영역의 실제는 고전적 장르론에 입각하여 이루어졌고 고전적 장르론의 관점이 텍스트 유형학과 일정 부분 상통한다는 점에서 여전히 텍스트 유형학과 관련된다 말할 수 있지만, '문법' 영역의 실제 범주화는 언어 '분석적' 관점에서 이루어지고 있다.

장 설명문답게' 논설문을 '가장 논설문답게' 재구성하기 위해, 설명문에 포함된 필자의 주장이나 논설문에 포함된 필자의 설명을 삭제하기도 한다.[42] 신희성(2014:50)에서는 텍스트의 실제성과 관련하여 '실재 텍스트, 비실제적인 실재 텍스트, 실제적인 비실재 텍스트, 비실재 텍스트'로의 스펙트럼을 제시하고 있는데, 이러한 분류에 따르면 이렇게 재구성된 '설명하는 글', '설득하는 글'은 '실제적인 비실재 텍스트'에 속하는 것으로, 언어 주체의 실제 언어생활과 괴리된다. 물론 조희정(2007), 이성영(2012)에서 역설한 바와 같이 실제성의 추구가 국어교육 현장에서 언제나 유의미한 것은 아니며, 이런 면에서 가상성의 의도적 도입이 필요한 국면도 분명 존재한다. 의도적으로 구성된 비실재적 설명문은 '설명하기'라는 장르의 전형성 습득을 목표로 하는 장면에서는 의미를 획득할 수 있다. 그러나 문제는 이러한 설명문이 여러 학년에 걸쳐 끊임없이 재생산되어, 학습자로 하여금 그 가상성을 인식할 기회를 제공하지 않는다는 데에 있다.

이러한 양상은 텍스트 유형학에 근저를 두고 있는 텍스트 기술학의 접근에서도 공통적으로 드러난다. 코퍼스언어학과도 관련되는 텍스트 기술학은 어떤 유형의 텍스트에서 어떤 언어형식이 얼마나 많이 사용되었는가를 기술할 뿐, 언어 주체가 해당 장면에서 왜 그 언어형식을 선택했는지에 대해서는 주목하지 않는다.[43] 이로 인해 해당 텍스트에서 언어가 어떤 의미를 구성하고 있는지에는 주목하지 않는다. 텍스트 유형학적 접근을 교육 내용으로 제시하기 위해 텍스트를 분석하지만, 텍스트를 이해하기 위한 분석은 그 자체로 의미 구성의 자원이 되지 않는다.

주지하듯, 텍스트를 생산하고 수용하는 과정은 자신을 둘러싼 언어 환경을 이해하고 해석할 줄 아는 언어 주체의 능동적 사고 과정이자 사회적 실천 행위이며, 이때 텍스트는 고정된 실체가 아닌 언어적 사고 과정이자 실천 행위로서 자리매김한다. 교육적으로 주목해야 할 것은 언어 주체가 어떠한 역동적 사고 과정을 거쳐 특정 언어형식을 선택하는지, 그 과정에서 초점화하는 언어형식 간 '차이점'에 대한 인식이다. 국어교육에서 '장르' 개념을 수용하는 이유 또한 이러한 역동성에 기반을 두고 있다.

텍스트 유형학적 접근의 이러한 한계는 어디에서 비롯되는 것인가. 이는 '결과적 실체로서의 텍스트'에 대한 관점과 관련된다. 국어교육에서 텍스트 유형학적 접근을 취하는 것은 텍스트에 대한 교육적 접근을 보다 체계화하기 위함인데, 이때 국어교육은 텍스트

---

42) 이는 당시 교과서 집필에 참여했던 본 연구자의 개인적 경험에서 비롯된 것이다. 이러한 재구성은 교과서 단원 구성에서 일반적으로 이루어진다.

43) 텍스트 기술학의 관점에서 코퍼스언어학과 연동하여 '장르'를 수용한 연구로는 남길임(2004), 김종복 외(2008), 남길임·최준(2014) 등이 있다. 이들 연구는 특정 장르 텍스트에서 많이 쓰이는 언어형식을 추출했다는 점에서 의의를 지니지만, 그 이유에 대해서는 탐색하지 않는다.

가 지니는 장르의 전형성에서 교육 내용의 근거를 찾아 왔다. 김혜연(2013:66)에 따르면 장르의 전형성은 '범주화'와 '관습'이라는 요소로 이해될 수 있는데, 이 중 범주화의 관점에서 장르의 전형성에 접근하면 애초의 텍스트를 보는 관점은 동태적이었다 할지라도 교육 내용을 선정하기 위해서는 다시 정태적 텍스트의 분석에 초점을 두게 된다. 이를 통해 선정된 교육 내용은 주로 거시적 텍스트 유형의 '구조적 차원'에 한정된다.

앞서 언급한 2007 개정 국어과 교육과정의 한계도 이와 관련된다. 2007 개정 국어과 교육과정에서 시도한 '텍스트 중심' 교육 내용 체계화는 국어교육에서 본질적으로 지향해야 하는 바가 '텍스트 생산과 수용 능력'에 있음을 밝히고 이를 교육 요소의 선정을 통해 명시적으로 실현하고자 했다는 측면에서 분명 의의가 있다. 그러나 텍스트의 생산과 수용에 사회문화적 맥락까지 지속적 영향을 미침을 역설하여 '장르'에 대한 간접적 인식을 보여 주고 있으면서도, 내용 체계화의 중심이 되는 '실제'를 텍스트 유형으로 실현시키고, 성취 기준의 내용 요소를 선정할 때 특정 텍스트 종류를 출발점으로 삼았다는 점에서 한계를 지닌다.[44] 이러한 내용 체계화에서는 성취해야 할 것이 '글을 읽고 자신의 삶을 성찰하는 능력'이 아닌 '특별한 경험을 기록한 글을 읽는 방법'이 되고, '쟁점에 대해 판단하는 능력'이 아닌 '법률적 쟁점을 다룬 글의 개요와 판단의 취지를 파악하는 것'이 된다.[45] 분절된 경험은 학습자 내부에서 통합되기를 요구받을 뿐, '글을 읽고 자신의 삶을 성찰하는 능력'이 과연 '특별한 경험을 기록한 글'에서 가장 잘 성취될 수 있는 것인지, '쟁점에 대해 판단하는 능력'이 '법률문'과 어떻게 관련되는지에 대한 고려는 찾기 어렵다.

---

44) 2007 개정 국어과 교육과정의 '텍스트 중심' 관점이 지니는 의의와 한계에 대해서는 이관규(2007), 정혜승(2007), 김명순(2008), 이은희(2008), 김혜정(2013) 등을 참조할 수 있다. 본 연구에서는 '장르' 개념화의 관점에서 텍스트 유형론을 살펴보는바, 2007 개정 교육과정이 지니는 의의와 한계에 대해서도 이와 관련되는 부분만을 살핀다.

45) 이는 2007 개정 국어과 교육과정의 7학년 읽기 성취 기준 '⑷ 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다.'와 10학년 읽기 성취 기준 '⑵ 법률적 쟁점을 다룬 글을 읽고 사건의 개요와 판단의 취지를 파악한다.'의 내용을 수정한 것이다. 구체적인 내용 요소는 아래와 같다.

학년	성취 기준	내용 요소의 예
7	⑷ 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다.	· 독서를 통한 간접 경험의 특성 이해하기 · 가치 있고 감동적인 경험에 공감하기 · 경험을 기록한 글을 읽고 자신의 삶을 성찰하기 · 글쓴이가 속해 있는 공동체와 자신이 속해 있는 공동체의 가치관과 윤리 비교하기
10	⑵ 법률적 쟁점을 다룬 글을 읽고 사건의 개요와 판단의 취지를 파악한다.	· 법률적 쟁점을 다룬 글의 특성 이해하기 · 문제 상황을 중심으로 사건의 개요 파악하기 · 대립되는 주장의 정당성 평가하기 · 판단의 취지와 시대적·사회적 의미 파악하기

살펴본 바와 같이, 국어교육에서 '장르'를 개념화할 때 일차적으로 주목하는 것은 장르가 지닌 '전형성'이다. 그러나 중요한 점은 '장르의 전형성을 우리가 무엇을 통해 인식하는냐' 하는 점이다. 이제까지의 국어교육에서는 장르를 텍스트 유형과 결부시키고, 장르가 지니는 전형성은 그 유형에 속한 텍스트가 지니는 것이라 판단해 왔다. 그러나 장르의 전형성은 텍스트를 구성하고 있는 '언어'가 지니는 것이지 텍스트 그 자체가 지니는 것은 아니다. 텍스트는 유동적이다. 때문에 산물로서의 텍스트를 가르치고자 하면 텍스트의 구조나 전형적 표지와 같이 '비교적 유동적이지 않은 장치'를 선택할 수밖에 없지만, 기실 텍스트 구조와 전형적 표지는 실제 텍스트의 수용과 생산을 위한 '생산적 지식'이 되지 못한다. 이러한 관점에서 학습자는 전형적인 언어 표지나 언어 목록을 수용하는 비능동적 자리에 서게 되어, 능동적 · 창의적 역할을 수행하는 언어 주체로서의 정체성을 부여받지 못한다.

텍스트 유형학적 접근이 지니는 한계를 정리하면 [표 II-1]과 같다. 본 연구는 아래와 같은 관점의 변화를 통해 이러한 한계를 타개하고자 한다.

[표 II-1] 텍스트 유형학적 접근의 한계와 본 연구의 방향

텍스트 유형학적 접근의 한계		본 연구의 방향
● 텍스트 유형에 대한 거시적 접근 - 거시적 텍스트 유형의 구조적 특성에 집중	⇨	● 텍스트 종류 층위의 장르성에 주목
● 장르의 전형성을 텍스트와 결부 - 성취해야 할 능력을 텍스트에 부착 - 장르의 전형성을 텍스트의 전형성으로 대치	⇨	● 능력을 성취하기 위해 획득해야 할 문법 지식에 주목 ● 텍스트의 의미적 자질로서 언어형식에 접근하여 이를 장르와 연계

(2) 역동적 장르 관점의 교육 내용 측면의 한계

텍스트에 대한 유형론적 접근의 한계는 곧 장르의 역동성에 대한 연구를 촉발하였다. 특히 쓰기교육을 중심으로 '장르의 역동성'에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있어 주목할 만하다.

먼저 최인자(2000ㄱ,ㄴ)에서는 언어 행위와 사회적 행위의 유관성을 강조하며, 준수해야 할 고정된 결과가 아니라 '주체의 참여에 의해 변화되는 역동적인 과정(최인자, 2000ㄱ:34)'으로 장르를 정의하고 있다. 이때 쓰기는 '기성의 것과 새로운 것과의 역동적인 과정으로 이루어지는 활동(최인자, 2000ㄴ:176)'으로 정의된다. 그러나 이 연구는 '기성

장르를 수용하고 적용하는 단계와 이를 비판 및 반성하여 창의적으로 재구성하는 단계(최인자, 2000ㄱ:46)'라는 교수학습 차원의 방향을 제시할 뿐, 이러한 단계가 '무엇을 어떻게 해야 성취할 수 있는가'에 대해 구체적 답변을 제공하지 않는다. 장르의 역동성이 교육 내용이 아닌 교수학습 방법 차원에서만 논의되고 있다면, 이는 '그 역동성의 실체가 무엇인지, 학습자는 어떻게 그 역동성을 경험해야 하는지'에 대한 국어교육학적 답변이 아직 마련되지 못했다는 방증이 된다.

이처럼 사회적 실천이나 사회문화적 맥락의 관점에서 보면 장르는 역동적 속성을 지닌다. 그런데 장르의 역동적 속성에 대한 주목은 교육 내용의 측면에서 '역동적이니 한마디로 설명할 수 없다'는 논리로 전환되기도 한다. 설명하는 순간 해당 속성은 고정되어 버리고, 이는 장르의 역동적 속성과 괴리되기 때문이다. '장르의 역동성은 애초에 교재화할 수 없는 성질의 것'이라는 김혜선(2012:206)의 지적은 이러한 점에서 일면 타당하다.

최근 쓰기교육에서 이루어지고 있는 '맥락'에 대한 연구는 이러한 한계에 대한 대안으로서 의미를 지닌다. 관련 연구는 '맥락'을 '사회적 맥락'과 '인지적 맥락'으로 구분함으로써 사회적 실천으로서의 장르 관점을 유지하면서도 '가르칠 언어 자원'을 인지적 맥락에서 제공받고자 한다. 이와 관련하여 김혜선(2012), 서영경・이삼형(2013)의 연구를 살펴볼 수 있는데, 전자는 인지적 장르와 사회적 장르를, 후자는 언어화의 원리로 작동하는 장르와 현실적 맥락을 매개하는 장르를 구분하고 있다.[46]

이러한 접근 방식은 장르의 역동적 속성을 수용하면서도 전형성의 관점을 배제하지 않아, 장르 관습의 측면에서 가르칠 것을 제시할 수 있다는 유용성을 지닌다. 이는 현 쓰기교육에서 일부 수용되고 있는 방식이기도 하다. 아래는 2011 개정 교육과정[47]의 〈화법

---

46) 김혜선(2012:222-225)에서는 인지적 장르에서는 체계화한 텍스트의 내용 구조와 표현 방식을 전형화하여 가르치고, 사회적 장르에서는 맥락과 독자를 인식하도록 가르쳐야 함을 주장한다. 서영경・이삼형(2013)에서는 언어화의 원리로 작동하는 장르와 현실적 맥락을 매개하는 틀로서의 장르를 구분하여 전자를 미숙한 필자에게 후자를 창의적인 글쓰기에 적용시키고 있다. 이때 장르에 대한 언어적 접근은 '장르가 포함해야 할 내용 요소에 대한 이해(서영경・이삼형(2013:129)'로 한정된다.

장르를 두 가지 측면에서 접근하는 이러한 논리는 교육 내용의 위계화 논리와도 상통한다. 이들 논의에서 전형적 장르와 역동적 장르는 각각 미숙한 필자와 창의적 필자를 위한 비계로서 기능할 수 있다. 그러나 이는 장르에 대한 중층적 관점이 아닌, 선정한 교육 내용의 위계화를 통해 해결할 문제이다. 장르의 개념 자체를 이원화하는 것은 자칫 미숙한 필자와 창의적 필자 사이의 또 다른 역동적 관계를 차단하는 우(愚)를 범할 수 있다.

47) 2011 개정 교육과정의 공식 명칭은 2009 개정 교육과정이다. 그러나 국어과에서 2007 개정 교육과정 이후 교육과정의 개정이 이루어진 것은 2011년이다. 2009년은 심화 과목의 편제에서만 차이를 보인다. 이에 본 연구에서는 국어과 교육과정을 일컬을 경우 '2009 개정 교육과정'이 아닌 '2011 개정 교육과정'이라 칭한다. 별도의 설명이 없는 한 2011 개정 교육과정 중에서도 가장 최근의 개정인 2012년 12월 개정 내용을 대상으로 삼는다.

과 작문(이삼형 외, 2014)〉 교과서 내용을 발췌한 것이다. 이 부분에서 성취해야 할 학습 목표는 '언어 공동체의 관습과 독자를 고려하여 논거를 선정할 수 있다'인데, 모든 〈화법과 작문〉 교과서에는 '언어 공동체의 관습을 고려한 논거 선정'과 '독자를 고려한 논거 선정'이 분리·기술되어 있다. 또한 이때 '설득을 위한 표현'은 이 내용과 관련 없이 다른 단원으로 분리·기술되어 있다.

(2) (1)에서 정리한 논거를 현대의 사회·문화적 관습과 독자가 청소년임을 고려하여 그 적절성을 평가해 보자.

	현대의 사회·문화적 관습을 고려할 때	독자가 청소년임을 고려할 때
논거1		
논거2		

그러나 언어 주체는 텍스트 생성 시에 인지적 주체와 사회적 주체로 분리되지 않으며 독자에 대한 인식은 사회·문화적 관습과 분리되지 않는다. 작자와 독자 모두 사회적 관습을 습득한 사회적 존재이며, 개인의 쓰기 행위는 이러한 사회적 맥락의 인식을 바탕으로 구성되고 조정된다. 언어형식의 선택은 이러한 인식의 발현 결과이다. 교수학습 방법상의 효율성 측면에서 이 둘을 분리했다면 이를 다시 통합하는 활동이 반드시 마련되어야 한다. 장르에 대한 분리적 인식은 오히려 장르의 본질과 언어 주체를 분리시키는 결과를 초래한다.

역동적 장르 관점을 취하면서도 그 역동성을 경험해야 할 책임을 학습자에게 전가하지 않기 위해 주목해야 할 것은 무엇인가. 본 연구는 '장르의 본질적 속성으로서의 언어'에 주목한다. 장르는 분명 사회적 실천 행위이지만 그 행위는 '언어화'의 행위라는 점에서 여타의 사회적 행위와는 구별된다. 이런 점에서 역동적인 사회적 실천 행위는 언어로 발현되지 않고는 소통되지 않는다는 점에서 동시에 체계적이다. 그리고 이 역동성과 체계성은 두 가지 맥락으로 분리되는 것이 아니라 언어 주체를 중심으로 통합적으로 인식되며 언어를 통해 다시 통합적으로 발현된다. 기존의 역동적 장르 관점에서 사회문화적으로 향유되는 장르를 교육 내용으로 제시하지 못한 것은, '장르'의 개념화와 필연적으로 연동해야 하는 '언어'와 '텍스트'에 대해 주목하지 못했기 때문이다.

분명 "장르는 역동적이다." 그러나 이 말은 장르라는 하나의 실체만이 역동적이라는 뜻은 아니다. 장르가 역동적이라면 그 장르를 인식하고 발현하는 언어 주체와 그의 텍스

트도 역동적이다. 따라서 본 연구에서는 아래 표 [II-2]와 같은 관점 변화를 통해 역동적 장르 관점이 지니는 한계의 해결책을 모색하고자 한다.

[표 II-2] 역동적 장르 관점의 한계와 본 연구의 방향

역동적 장르 관점의 한계		본 연구의 방향
● 사회적 실천 행위로서 장르를 개념화 - 장르의 역동성은 설명할 수 없는 추상적인 것으로 기술 → 교육 내용화의 한계 - 다른 사회적 실천 행위와 구별되는 '장르'의 속성을 간과	⇨	● '장르'를 교육 내용 층위에서 구현하기 위해 '언어'를 초점화 ● '언어' 특정적인 '장르'를 '사회문화적 의미 과정'으로 개념화
● 맥락에 대한 분절적 인식 - 사회적 맥락과 인지적 맥락의 분리 - 맥락과 언어 표현의 분리	⇨	● 장르와 언어 주체의 관계화를 통한 맥락의 통합적 인식 ● 장르, 텍스트, 문법의 관계화를 통한 맥락의 재개념화

1.2. 장르 문법 관련 선행 관념의 확인

앞서 살펴본 바와 같이 이제까지의 국어교육에서 장르의 개념화는 크게 '전형성'과 '전형성의 탈피로서의 역동성'이라는 두 개의 축으로 이루어져 왔다. 전형성을 중시하는 논의는 '가르칠 것'에 대한 명료한 제시를 보여 줄 수 있지만, 그 명료함을 위해 실제의 텍스트를 일반적이고 추상적 차원의 것, 비슷한 것끼리 범주화할 수 있는 것으로 상정할 수밖에 없게 된다. 반면 역동성을 중시하는 논의는 변화하는 장르 담론을 수용하여 사회적 실천으로서의 장르의 개념화를 보여 주지만, '무엇을 가르칠 것인가'의 문제에서는 교수학습 방법 차원의 가능성만을 제시해 왔다. 본 연구가 제시하는 '장르 문법'은 '장르'와 '언어'를 '선택항'을 중심으로 연계함으로써, '사회문화적 의미 과정으로서의 역동적 장르에 대한 접근'과 '가르칠 것으로서의 교육 내용'의 연결 고리를 마련할 수 있다. 이는 문법교육에 대한 국어교육의 요구이기도 하며, 문법교육이 지향해야 하는 언어관과도 관련된다.

그런데 이러한 관점은 '장르 문법'이라는 직접적 명명으로 실체화되지 않았을 뿐, 이미 여러 선행 연구를 통해 암묵적으로 통용되고 있다. 이는 언어에 대한 주목이 이미 장르 관련 연구에서 요청되고 있고 어느 정도 실행도 되고 있음을 방증한다. 문제는 이론적으로 구체화되지 않은 상태에서 개별 연구를 중심으로 담론이 형성되고 있어, 그 구체적인 실현태에 대한 고려가 없는 담론 층위의 논의나 이론적 논의를 토대로 하지 않는 실천

층위의 논의가 상호 연계 없이 반복·재생산되고 있다는 점이다.

이에 본 연구에서는 선행 연구를 통해 암묵적으로 형상화되고 있는 장르 문법에 대한 기존의 관념을 점검하고자, 여러 연구자들에게 서면 면담을 통한 인식 조사를 실행하였다. 이들은 ㉮-8, ㉮-12 연구자를 제외하고는 모두 선행 연구를 통해 '장르 문법' 개념을 접해 본 적이 있다고 답하였으며, 해당 선행 연구로 냅과 왓킨스(2005)를 공통적으로 언급하였다. 흥미로운 점은 냅과 왓킨스(2005)에서는 '장르, 텍스트, 문법'에 대한 개별 접근을 통해 이들의 연결망을 제시할 뿐, '장르 문법'이라는 개념을 직접적으로 제시하고 있지는 않다는 점이다. 아래와 같은 두 연구자는 이를 인식하고 있었으나 나머지 연구자들은 냅과 왓킨스(2005)의 논의가 곧 '장르 문법'의 대표적 논의라 인식하는 경향이 있었다.

- '장르'와 '문법'을 각각 들어 본 적은 있지만, '장르 문법'이라는 용어를 있는 그대로 접한 적은 없다. [㉮-4]
- 명확하게 '장르 문법'이라는 이름을 붙인 것은 아니지만 특정 장르에서의 문법 형태 및 의미를 논의한 논문, 혹은 그러한 관점 아래서 대상을 연구한 논문을 다수 접한 경험이 있음. [㉮-5]

그러나 연구자들이 인식하고 있는 '장르 문법'의 상(像)은 냅과 왓킨스(2005)의 그것과 일치하지 않는다. 이는 이론적 논의와 실제 분석에서 다소 불일치되는 부분을 드러내는 냅과 왓킨스(2005)의 한계이기도 하지만, '장르'를 텍스트 유형이나 문종과 관련시키는 일반적인 관념이 개입된 결과라고 볼 수 있다. 즉, 현재 암묵적으로 공유되고 있는 '장르 문법'의 상은 '장르를 토대로 하는 문법'이라는 관념을 전제로 형성되어 있다. 장르를 토대로 하는 문법에서 '장르'는 텍스트 갈래(문종)나 유형으로 인식된다. 이러한 관점에서 장르 문법은 '특정 텍스트 유형에 고빈도로 등장하는 언어 표현(언어형식 또는 문법 요소 포함)'을 지칭할 가능성이 크다. 연구자들의 인식 조사 결과에서도 이러한 관점을 확인할 수 있었다. 이들은 "장르 문법 교육이 실행되는 교실에서 교사는 무엇을 가르치고 학습자는 무엇을 할 것이라 예상합니까?"라는 질문에 대해 다음과 같은 대동소이한 답변을 제시하였다.

- 장르별 문법적 특성에 대한 인식과 언어생활에서의 활용 [㉮-1]
- 다양한 장르가 주어진 상황에서 그 장르 각각의 규약들을 학습자 나름대로 생성해 내고, 그 틀에 맞게 텍스트를 이해하고 생산해 내는 활동 [㉮-2]
- 특정 장르의 전형이라고 여기는 텍스트를 학습자에게 제시하고 함께 읽거나 평가

하게 하여 결국은 학습자로 하여금 모방하여 써보는 행위를 지시할 것 [㉮-3]
- 주어진 특정 텍스트에서 반복적으로 나타나는 문법 요소(언어 표현)을 찾아 밑줄을 긋거나 써 보게 하는 활동 [㉮-4]
- 특정 장르의 특징을 학습자가 분석해 보고 이에 대해 교사가 일반화된 장르 문법 이론을 활용해 정리해 줄 때 학습자가 이해하는 것 [㉮-8]
- 특정 장르의 텍스트들을 제공하고 각 텍스트에 드러난 문법적 특징을 파악한다. 왜 해당 장르에서 그러한 문법적 특성이 드러났는지를 비교 검토해 보며 이야기한다. [㉮-10]

위의 대답을 살펴보면 연구자들은 장르 문법이 실현되는 교실을 '교사를 중심으로 특정 텍스트의 문법적 특징을 분석하는 교실(㉮-3, ㉮-4, ㉮-8)'이나 '학습자 스스로 특정 텍스트의 문법적 특징을 찾아내고 논의하는 교실(㉮-2, ㉮-10)'로 상정하고 있었다. 주체가 교사 중심이냐 학습자 중심이냐의 차이는 있지만 결국 '장르 문법'을 텍스트 유형(장르)의 특성으로 보는 관점은 동일했으며, 이러한 관점은 "주로 '텍스트 중심'이라는 관점이 함께 떠오른다(㉮-5).[48]"라는 진술로 이어지기도 했다.

주목할 점은 이러한 상(像)이 바로 장르 문법의 한계로 동시에 지적되고 있다는 점이다. 아래(밑줄은 연구자)는 "본인이 예상하는 '장르 문법 교육'이 가지는 한계는 무엇입니까?"에 대한 답변인데, 교사 중심의 교실을 구상했던 연구자들은 '기존의 텍스트 갈래 교육과의 차이점이 없고' '텍스트의 전형성만을 초점화하여 오히려 장르 문법 교육의 목표와 다른 정확성·규범성 중심의 교육이 될 수 있다'는 한계를 지적했으며, 반대로 학습자 중심의 교실을 구상했던 연구자들은 '고급 학습자에게 한정된 교육'으로 '문법교육의 정체성을 잃을 수도' 있다는 점을 한계로 지적하였다.

- 장르라는 틀을 구획하여 놓고 그 틀에 맞는 표현을 쓰도록 유도하는 것, 결국 <u>정확성의 문제로 귀결</u>되어 그 목표(효과성과 효율성이 원래의 목표)가 달라지는 것은 아닐지 [㉮-3]
- 지금까지 국어 수업 시간에 <u>'갈래' 혹은 '텍스트의 유형'으로 가르쳐 왔던 교육 내용과 어떻게 차별화</u>되는지 알기 어렵다. [㉮-4]
- 장르 문법을 따르는 <u>규범성과 그것을 일탈하는 창의성의 경계</u>에 대해 학습자가 어떻게 이해하고 자신의 언어생활에서 구현하게 할 것인가. [㉮-8]

48) 본 연구는 이런 면에서 최근 문법교육 연구에서 화두가 되고 있는 '텍스트 중심'의 신화를 지양한다. 문법적 앎의 성격에 따라 텍스트가 지니는 위상은 같지 않으며, 따라서 이들을 모두 텍스트 '중심'으로 명명할 필요는 없다. 이에 대해서는 Ⅳ장에서 후술한다.

- 장르 문법은 자칫하면 쓰기나 읽기를 위한 문법으로 전락할 우려가 있으며...(중략)... 장르 문법 교육은 학습자가 이미 가지고 있는 것들을 전제하고 그것이 활용되어야만 가능한 교육 내용들을 가지고 잇을 것이라 예상합니다. [㉮-2]
- 장르적 특성을 문법적 차원에서 읽어내는 것은 매우 고급 학습자에게 가능한 일이다. [㉮-10]
- '선택'의 문제에 관한 것이라면 아무래도 '보다 높은 수준의 학습자'를 위한 '고급스러운 이해의 표현'의 범위에 머무르게 될 것이다. [㉮-11]

'장르(텍스트 유형)의 문법'으로서의 '장르 문법'이 지닌 이러한 한계는 선행연구에서도 드러난 바 있다. 김규훈(2012:55-56)에서는 이관희(2010), 제민경(2011)에서 제시된 내용을 실제 교실에서 구현해 보았는데, 고등학교 고급 학습자임에도 실행에 어려움이 있었다고 토로했다. 그러나 이관희(2010), 제민경(2011)에서 보여 준 '기사문-언어형식'의 관계는 언어가 장르성을 담지하는 표지임을 밝히는 교육 모형 차원의 논의이지 그대로 학습자 활동으로 구현될 교수학습 차원의 논의가 아니며, 따라서 당장 교실에 적용했을 때 학습자가 그러한 어려움에 직면하는 것은 일면 당연한 수순이다.[49] 김규훈(2012)의 지적은 '장르 문법'을 '장르(텍스트 유형)의 문법'으로 한정했을 때의 한계로서 의미를 지닌다.

이 외에도 '장르(텍스트 유형)의 문법'은 "'묘사하기 장르에서는 현재 시제가 많이 쓰인다'라고는 말할 수 있겠지만, 이러한 몇몇 지식을 안다고 하여 묘사하기 장르를 아는 것인가라는 물음에는 회의적일 것이다.(㉮-11)", "장르를 기반으로 텍스트를 선정하다 보면 어떤 텍스트가 장르적 특징을 잘 드러낼까, 즉 대표성을 가질까 하는 고민이 가장 큰 어려움(㉮-17)", "교육의 실제 차원에서는 체계성이 문제가 될 것 같다.(㉮-10)" 등의 한계가 있을 것으로 예상되었다. 장르를 텍스트 유형으로 한정하면 자연히 텍스트의 선정 문제가 중심이 되는데, 이렇게 텍스트를 중심으로 하는 문법교육의 내용은 체계성을 지니기 어렵다. 물론 이때의 체계성은 학적 체계성이라기보다는 교육내용의 계속성과 계열성에 따른 체계성을 의미한다.

이러한 한계는 문법교육에서 '텍스트'가 수용되는 양상과 비슷한 면모를 지닌다. 문법교육에서 '텍스트'는 4차 국어과 교육과정에서부터 수용되어 7차 교육과정에 이르러 교과서 체계에서 완결성을 보여 주며(김은성, 2008:343-344) '여러 문장들이 모여서 이룬 문장 이상의 단위'라는 지위를 확고히 해 왔다. 여기서 교육 내용은 이야기의 구성 요소

49) 이러한 점은 제민경(2011:158)에서 다음과 같이 명시적으로 기술되고 있다.
"본고의 논의가 진행되는 순서와 방식은 문법 지식에 대한 앎이 언어 활동과 연계되는 양상을 보여주는 하나의 모형이다."

에 대한 지식이나 지시어, 접속어 등이 담화 표지로 한정되었고 이러한 현상은 2011 개정 국어과 교육과정에서도 이어지고 있다. 문법교육에서 텍스트의 수용은 현재로서는 결과물로서의 텍스트를 하나의 단위로 수용하여 교육 내용에 '접속 · 지시 · 대용 · 관용 표현'과 같은 '문장 문법 이상의 텍스트 단위의 문법(텍스트 문법)'을 별도로 범주화한 양상이라고 볼 수 있다. 그러나 관련 논의에서 지속적으로 지적된 바와 같이, 문법교육의 텍스트는 하나의 단위가 아니라 '관점'으로서 위상을 점했을 때 온전한 의미의 가치를 실현할 수 있다. 이 경우 텍스트는 교육 내용 구성에서 독자적 범주가 아니라 단어나 문장 단위의 '선택'에 작용하는 전제가 된다.

'장르 문법'의 '장르'와 '문법'의 관계도 이와 마찬가지다. 장르 문법을 문법교육의 내용 범주로 보아 '문장 문법/텍스트 문법/장르 문법'으로 경계 짓는 것은 '사회문화적 의미 과정'으로서의 장르의 의미를 오롯이 드러내지 못하는 동시에, 학습자의 삶과 연동되는 유의미한 경험을 제공하지도 못한다. 장르 문법이 실현되는 교실의 모습에는 특정 텍스트를 분석하여 언어적 표지를 찾아내고 이를 텍스트의 장르와 연계하여 설명 · 탐구하는 장면뿐만 아니라, 그러한 탐구의 수행을 견인하기 위해 문장을 형태적으로 분석하는 교실의 장면도 포함되어 있다. 즉, 장르 문법 교육이 실현되는 교실은, 학습자가 문법을 학습하되 그 문법 지식이 9학년(2011 개정 교육과정에 따라 공통 교육과정을 상정했을 때)의 학습 동안 서로 관련되고 하나의 구조를 이루어 학습자의 사회적 문식력이 점차적으로 확장되도록 견인하는 교실이다.

선행 관념에 대한 확인은 궁극적으로 '장르를 안다는 것이 무엇인가'라는 물음으로 귀결된다. 장르를 안다는 것은 '특정 텍스트 유형에 많이 쓰인 표현 방식을 안다'는 것이 아니라, '사회문화적 의미 과정을 인식하여 자신이 표현하고자 하는 의미를 타당하게 언어화할 수 있다'는 것을 의미한다. 따라서 본 연구는 장르 문법을 문법교육의 한 '내용 범주'가 아닌 문법교육 내용을 선정하고 조직하기 위한 하나의 '문법관'으로 정립한다. 장르 문법에 대한 접근을 다음 [표 II-3]의 ①과 ②로 나누었을 때, 본 연구는 ②의 방향을 지향한다. 장르 문법에서 문법은 장르에 속한 것이 아니라 언어 주체에게 속한 것이다.

[표 II-3] '장르 문법'에 대한 관념의 전환

	'장르'에 대한 관점		'장르를 안다'는 것의 함의		'장르 문법'의 두 측면
①	텍스트 유형	⇨	특정 텍스트 유형에 쓰인 언어형식을 안다	⇨	문법교육의 '내용 범주'
②	사회문화적 의미 과정	⇨	특정 언어형식을 선택하는 언어화의 원리를 안다	⇨	국어교육, 문법교육을 위한 '문법관'

2. 장르 문법의 개념화

전술한 바와 같이, 그간의 국어교육에서는 전형성의 탈피를 위해 장르 개념의 역동성을 주장했지만 '언어'에 대한 초점화가 이루어지지 못한 개념화는 교육 내용으로 연계되지 못했으며, 현재 암묵적으로 이루어지고 있는 '장르-언어'의 연계에 대한 주목은 다시 장르의 문법, 곧 특정 텍스트 유형의 언어 특성에 대한 주목으로 경도됨으로써 생산적인 앎의 형성을 지향하지 못하고 있다.

이 절에서는 그간 일부 선행연구에서 방향성을 보여 주었던 장르-언어의 연계를 '장르 문법'이라는 문법관으로 명명하고, 사회문화적 의미 과정과 이를 인식하는 언어 주체의 관계에 주목하여 접근함으로써 국어교육에서 필요한 문법이 무엇인지 탐색하고자 한다.

2.1. 장르 문법의 이론적 정위(正位)

문법교육은 '국어란 무엇인가'라는 국어교육의 본질적 물음에 대한 답을 찾고자 한다는 점에서 국어교육 철학의 근본적 토대를 이루는 영역이며(고춘화, 2013:506), 따라서 문법교육학은 국어교육학 전체의 '언어적 기반'으로서의 철학으로 재정립되어야 한다(주세형, 2014:81). 국어교육이나 문법교육에서 수용하고 있는 여러 문법 이론이 있음에도 불구하고 '장르 문법'에 주목하여 이를 이론화하려는 이유가 여기에 있다. '장르 문법'은 사회문화적으로 생성되는 언어와 그 언어를 생성해 내는 언어 주체에 주목하는 철학적 접근이며, 이런 면에서 문법교육뿐만 아니라 국어교육의 이론으로서의 위상을 점한다. 국어교육학의 이론화가 바람직하게 이루어진다는 것은 곧 국어교육 연구의 학문적 정체성을 확보하는 것이기도 하다(박인기, 1993:64)는 면에서 중요한 의미를 지닌다.[50]

'국어란 무엇인가'에 대한 답이 국어교육을 위한 이론으로서 정립되기 위해서는 이에 토대가 되는 '언어관'과 그 언어관을 드러내는 '연구 방법'을 점검할 필요가 있다. 이와 관련하여 보그랑드(Beaugrande, 1997:40; 민병곤, 2004:405-406)에서는 언어에 대해 다음과 같은 통찰을 보여 주고 있는데, 이 중 (a), (d)는 언어관, (b), (c), (e)는 연구 방법과 관련된 것이라 볼 수 있다.

---

50) 이와 관련하여 박인기(2003:42)의 지적도 중요한 의미를 지닌다. 그는 국어교육이론 중 국어교육의 존재론적 바탕을 감당하는 대표적인 이론이 있는지, 국어교육 방법론의 철학을 드러내는 어떤 이론을 이야기할 수 있는지 묻고 있다. 본 연구에서 취하고자 하는 '장르 문법'은 언어와 언어 주체의 존재성에 대해 주목하는 관점으로서, 궁극적으로 이러한 국어교육적 이론의 위상을 지닌다고 판단한다.

(a) 언어는 사회와 세계의 지식이 통합된 현상이다.
(b) 언어는 화자가 언어를 사용하는 조건에 따라 기술되어야 한다.
(c) 언어는 지속적이면서도 변동적인 제약들, 언어학적이면서도 인지적이고 사회적인 제약들의 상호작용의 측면에서 기술되어야 한다.
(d) 언어는 계속적인 변화를 경험하는 역동적 의사소통 체계를 구성한다.
(e) 언어는 전체 언어와 특정 담화 맥락 사이에서 보편성의 변동 정도에 따라 기술되어야 한다.

따라서 여기서는 사회문화적으로 생성되는 언어가 무엇을 의미하는지 '기능'과 '선택항'이라는 두 키워드를 중심으로 살펴봄으로써 장르 문법의 '언어관'과 '연구 방법'을 정립하고자 한다. 언어관과 연구 방법은 곧 언어와 세계, 언어와 언어 주체의 관계에 대한 관점의 정립이라는 면에서 상통한다.

(1) 기능주의 언어관

언어가 사회문화적으로 생성된다 할 때, 언어의 '무엇'이 사회문화적으로 생성되는가. 이는 언어의 한 부문으로서의 '기능'이다. 문법 이론의 언어관은 크게 형식주의 언어관과 기능주의 언어관으로 대별되는데, 이는 언어의 어떤 부문을 초점화하여 기술하느냐의 문제와 관련된다. 할리데이에 따르면 아동이 언어의 체계를 형성해 나가는 과정은 곧 기능의 체계를 형성해 나가는 과정이기도 하며, 이런 면에서 언어의 전체 구조는 기능에 의해 조직된다(Halliday & Matthsisen, 2004:31). 우리가 [죽다]라는 의미를 발현하기 위해 여러 어휘를 점검하여 '별세하다'를 선택하듯이, '별세하였어', '별세했습니다' 등의 여러 문법 구성 중 '별세하셨습니다'를 선택하는 과정 또한 '-시었습니다'가 지니고 있는 기능에 기반을 둔다. 곧, 어떤 언어 사용을 '적절하다' 혹은 '부적절하다'라고 말할 수 있는 것은 그 언어가 발현하고 있는 '기능'에 있으며, 기능의 선택은 당면한 맥락과 밀접한 관련을 맺는다. 언어를 적절하게 사용할 수 있게 되었다는 것은 '맥락에서 요구하는 적절한 기능을 지닌 언어를 선택할 수 있게 되었다'는 것과 다르지 않다.

주의할 것은 언어의 기능에 보다 주목한다는 것이 언어의 형식을 배제한다는 것은 아니라는 점이다. 주세형(2014ㄴ:71)에서도 논의된 바와 같이 기능 중심성은 결코 형식[51]을 배제하지 않으며, 오히려 그러한 기능이 발휘되는 형식에 집중했을 때 기능에 대한

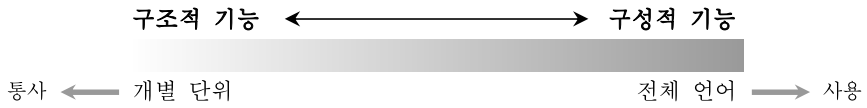
51) 여기서 '형식'과 '형태'는 모두 'form'과 대응되는 것으로서 동일한 의미를 지닌다. 다만 일반적으로 '형식'이 형태들의 결합체까지를 포괄한다면 '형태'는 형식의 낱낱을 일컬을 때 주로 사용되는 경향이 있으므로 본 연구도 이러한 경향을 따라 지칭한다.

온전한 관찰이 가능하다. 형식보다 기능에 주목한다는 것은 특정한 맥락에서 특정한 언어를 선택하는 근거가 형식이 아닌 기능에 있음에 주목한다는 것이다.

1 기능의 스펙트럼

'기능(function)'은 일반적으로 '전체적 구성으로서 언어가 지니는 자질'이면서 동시에 '개별 단위 구조의 자질'을 칭하는데, 이는 사회문화적으로 발휘되는 언어의 자질이라는 점에서 역시 사회적 형태를 띤다(Halliday, 1992; Matthiessen et al., 2010:101-102).

여기서 주목해야 할 것은 기능을 담지하는 언어의 단위이다. 할리데이가 주장한 바와 같이 기능은 '전체적 구성'으로서 언어가 지니는 자질이기도 하지만 동시에 그 전체적 언어를 이루는 '개별 단위'의 자질이기도 하다.[52] 예컨대, "오늘은 토요일이다."의 기능은 전체 구성 차원에서도 접근할 수 있지만 '오늘은'과 '토요일이다', 혹은 '오늘', '은', '토요일', '이다'의 개별 단위 차원에서도 접근할 수 있다. 개별 단위로 접근할수록 그 기능은 '구조적'이며 전체 언어 차원으로 접근할수록 그 기능은 '구성적'이다.[53] 구성적 기능은 언어의 외적 기능인 사용(use)과 맞닿아 있으며 구조적 기능은 결국 통사(統辭)와 연계된다. 이를 도식으로 표현하면 다음과 같다.



[그림 II-1] 기능(function)의 스펙트럼

이 도식에서 주목해야 할 것은 결국 구성적 기능이 구조적 기능과 맞닿아 있다는 점이다. 기능주의를 비판하는 논의에서는 기능에 대한 주목이 언어의 '사용'에 주목하는 것이며 이는 사례별로 다르기 때문에 하나의 원리로 설명할 수 없다고 주장한다. 형식주의에

52) 할리데이는 전자를 '스펙트럼적 기능', 후자를 '구조적 기능'으로 구별하고 있다. 스펙트럼적 기능은 세 가지 층위로 나누어지는데, 첫 번째 층위는 '미시기능(microfunction)', 두 번째 층위는 '거시기능(macrofunction)', 세 번째 층위는 '대기능(metafunction)'이며, 첫 번째 층위에서 세 번째 층위로 나아가는 과정은 '발달적' 형태를 띤다. 이들 관계의 도식은 매티슨 외(2010:103)를 참조할 수 있다.

53) 개별 단위의 '구조적 기능'이라는 말은 할리데이의 논저에 명시되어 있지만 전체 언어의 '구성적 기능'이라는 말은 할리데이의 '스펙트럼적 기능'을 대신하여 본 연구가 명명한 것이다. 할리데이에서는 스펙트럼적 기능을 세 층위로 구분하고 이들 간의 스펙트럼을 논하지만, 스펙트럼적 기능과 구조적 기능의 관계를 적극적으로 논의하지는 않는다. 그러나 전체적 구성으로서의 언어와 그 구조를 이루는 개별 단위의 언어는 분명 관련되며 이는 하나의 스펙트럼을 이룬다. 이때 전체 언어의 '구성적 기능'은 개별 단위별 의미기능의 게슈탈트적 총합으로서 발휘된다. 이에 대해서는 III장의 2.1절에서 다시 기술한다.

서 언어가 지니는 의미와 맥락에서 발현되는 사용을 엄격히 구별하는 것은 이러한 관점에 따른 것이다. 그러나 구성적 기능이 사용과 맞닿아 있고 구조적 기능이 통사와 맞닿아 있다 할지라도, 실제적으로 '기능'의 측면에서 스펙트럼을 이루는 것은 '구조적 기능'과 '구성적 기능'이며, 이 점에서 본 연구가 주목하는 것은 '구성적 기능'을 발휘하는 개별 단위의 '구조적 기능'이다. '구성적 기능'이 연구의 대상이라면 '구조적 기능'은 '가르칠 수 있는 것'이다. 본 연구는 구조적 기능에서 구성적 기능에 이르는 언어의 기능을 '의미기능'이라 칭한다.

2 맥락의 재개념화

그렇다면 기능은 어떻게 하나의 체계를 이루는가. 이에 답하기 위해 아동에서 성인에 이르는 언어의 발달에 주목한 할리데이는, 아동이 맥락을 유형화하며 기능을 하나의 체계로 형성해 간다고 보았다. 언어를 사용할 수 있다는 것은 의미하는 방법(Halliday, 1994)을 안다는 것이며, 의미하는 방법을 안다는 것은 당면한 맥락에서 적절한 기능을 언어로 발현할 수 있다는 것을 뜻하기 때문이다. 이런 면에서 기능에 대한 주목은 '맥락'에 대한 주목으로 이어진다.

문제는 '어떤 맥락'인가 하는 점이다. 특히 교육적 관점을 견지했을 때 보다 주목해야 하는 맥락이 무엇인가. 맥락은 할리데이도 구별했듯이 각 텍스트의 상황 맥락에서부터 문화 맥락까지 폭넓은 스펙트럼을 지닌다. 상황 맥락(context of situation)이 낱낱의 텍스트와 관련된다면 그러한 텍스트들의 유형 혹은 종류는 각각의 상황을 유형화한 것과 관련된다. 이와 달리 문화 맥락(context of culture)은 이러한 한 사례(instance)로서의 텍스트를 생성할 수 있게 하는 의미 잠재체(potential)와 관련되며, 이는 체계로서의 언어와 관련된다(Halliday & Matthissen, 2004:28).

즉, 우리가 하나의 텍스트를 생성하는 것은 직면한 상황 맥락과 관련되지만 그 텍스트를 이루고 있는 언어는 아직 실현되지 않은 의미 잠재체로서 문화 맥락과 관련을 맺는다. 교육적 관점에서 주목해야 하는 것은 바로 이 잠재체로서의 언어이며, 그 언어가 실현되는 과정의 기제가 되는 '의미하는 방식', 보다 구체적으로 담화 공동체의 '사회문화적인' 의미하는 방식으로서의 맥락이다. 이 의미하는 방식으로서의 맥락은 상황의 유형으로서의 텍스트 종류(text type)와 밀접한 관련을 맺으면서도 그러한 텍스트로 발현될 잠재체로서의 언어와 특정적으로 관련을 맺는다. 장르 문법에서 주목하는 맥락은 바로 이 지점이며, 때문에 재개념화된 맥락으로서 '장르'를 초점화한다.

맥락은 전제응(2011:297)의 지적대로 잠재적 맥락부터 적용된 맥락까지의 과정을 거

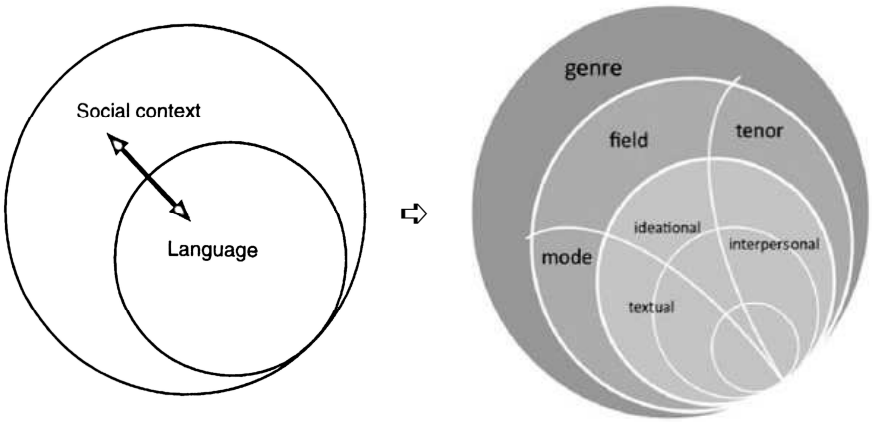
쳐 조정되며, 이런 면에서 맥락은 '텍스트 참여자에 의해 구성되는 정신적 구조(mental structure)이자 텍스트와 그 참여자 간의 적극적인 상호작용을 통해 구조화되고 변형되는 실체(신명선, 2013ㄱ:79)'이다. 이렇듯 맥락은 고정적이지 않고 구성적 실재라는 측면에서 언어 주체의 실제적 언어 사용과 맞닿아 있지만, 맥락은 그 자체로 언어형식을 담지하지 않는다. 이로 인해 국어교육에 수용된 맥락은 각각의 장면에서 언어 사용의 배경을 점검하는 도구로 기능하지만, 언어 사용의 이유를 해석하고 설명하는 기제는 되지 못하고 있다. 국어교육에서 맥락 관련 교육 내용이 '고정된 지침'으로 제시되었던 것은 각각의 장면을 해석하기 위한 교육적 장치가 마련되어 있지 않은 데서 비롯된 차선책이라 볼 수 있다.[54]

주목해야 할 것은 인식의 대상이 되는 실체가 언어 주체에게 어떻게 언어화되는가 하는 점이다. 장르는 이 지점에서 맥락에 비해 구체적인 의미 과정을 드러내 준다. 맥락은 언어 없이도 인식의 대상이 될 수 있지만, 장르는 텍스트와 보다 밀접하게 관련된다는 점에서 언어 없이는 인식의 대상이 될 수 없다. 즉, 우리가 특정 맥락에서 적절한 기능을 지닌 언어형식을 선택한다는 것은 해당 담화 공동체의 특화된 사회문화적 의미하기 방식을 습득했다는 것이며, 이는 본 연구의 개념화에 따르면 '장르'의 인식과 상통한다. 따라서 맥락을 장르로 재개념화하는 것은 사회적 담화 공동체에 대한 인식뿐만 아니라 그 인식의 발현체인 언어에 주목하는 것이다. 즉, 장르는 사회문화적인 의미하기 방식으로서의 맥락이며, 의미하기는 곧 기능의 선택과 관련된다는 점에서 장르는 언어 특정적인 본질을 지닌다. 장르는 본질적으로 언어 자질을 포함하며 언어는 '사회적 맥락의 핵심 자질의 표출(Hyon, 1996)'로서 존재한다.

장르는 언어 특정적인 본질을 지니므로, 사회문화적 맥락을 장르로 재개념화할 때 국어교육 및 문법교육은 담화 공동체와 언어 주체, 언어 간의 관계를 보다 구체적으로 보여 줄 수 있으면서도, 고정된 전형성이라는 기존 장르 개념의 한계를 벗어날 수 있다. 장르는 개별적인 텍스트 차원을 넘어서 소통에 개입하는 주체들, 상황 맥락, 텍스트를 모두

54) 맥락과 관련된 논의로 박수자(2011)의 연구도 참고할 수 있다. 이 논의에서는 언어의 이해에 미치는 맥락의 관여 정도를 도식화하면서 사회문화적 지식과 텍스트정보(지식)를 각각 맥락의존성의 양 극단에 배치하고 있다. 텍스트지식은 언어에 귀속된 것으로서 언어의미결정력이 높은 반면, 사회문화적 지식은 맥락에 의존하여 언어의미결정력은 약한 것으로 보고 있다. 그러나 텍스트지식과 사회문화적 지식은 독자적으로 존재하지 않으며 이들 사이에는 '화자'가 존재한다. '화자'는 인식의 주체이지만 그 인식의 틀은 사회문화적으로 구성될 수밖에 없는, 간주관적인 존재로 실재한다. 따라서 화자에 의해 텍스트로 구성된 지식에는 사회문화적 지식이 관여할 수밖에 없으며, 이러한 의미에서 사회문화적 지식과 텍스트지식은 맥락성의 양 극단이 아닌, 한 축에 서게 된다. 화자를 중심으로 놓고 보면, 맥락은 직접맥락과 간접맥락이 아닌, 인식된 맥락과 인식되지 않은 맥락으로 구분된다. 중요한 것은 맥락을 이루는 사회문화적 지식이 화자에게 인식될 때, 이것이 어떻게 텍스트의 사용역과 관련되어 언어화되는가 하는 문제이다.

통합하는 '전체로서의 발화'로서 존재하기 때문이다(최인자, 2001ㄱ:61).



[그림 II-2] 사회적 맥락-언어의 관계와 장르-언어의 관계(Martin, 1997:4-8)

이와 관련하여 마틴(Martin, 1997:4-8)에서는 위의 [그림 II-2]와 같이, 사회적 맥락과 언어의 부정할 수 없는 간극을 타개하기 위해 이를 '장르, 사용역, 언어'의 관계로 재편한 바 있다.[55] 여러 측면에서 맥락과 언어의 관계는 지나치게 먼 경향이 있고 그 결과 이들은 결정론적인 관계로 환원되기 쉽다(주세형 외 역, 2007:19). 장르 개념은 맥락을 메타적으로 인식하는 언어 주체와 그 대상인 언어의 관계를 조망함으로써 장르에서 언어로 이어지는 언어화의 과정을 보다 명시화할 수 있다.[56]

3 문법의 재개념화

기능에 대한 주목은 '문법' 또한 재개념화한다. 일반적으로 문법은 '언어 현상에 내재한 규칙'으로 개념화된다. 형식주의 언어관에서는 이때의 '언어 현상'을 드러난 결과물로서의 언어형식으로 초점화하여 문법을 '언어형식에 드러난 제약과 규칙의 체계'로서 정

55) 이 그림에서 사회적 맥락과 언어는 '사회적 맥락은 언어로 구성되고, 언어가 사회적 맥락을 다시 구성하는 관계'에 놓여 있다. 그리고 그림에는 구현되지 못했지만 마틴은 장르의 상위 범주로서 '이데올로기'를 설정하고 있다.

56) 장르와 언어의 관계에 대한 이러한 접근은 정희모(2013ㄴ:143)의 "모어 화자들은 발화 상황의 환경과 맥락에 의해 의미를 생산하지 문법을 의식하여 발화하지 않는다."라는 문제 제기에 대해 관점의 변화를 요구한다. 문법교육에서 '기능'을 초점화한다는 것은 언어로 발현되는 맥락 개념에 대한 재개념화를 동시에 요구한다. 주변의 모든 것이 말 그대로 맥락이 될 수 있다. 그러나 언어화 장면에서 관계되는 맥락은 언어 주체를 중심으로 다시 재배열되며, 따라서 언어화 과정과 연동했을 때 그 맥락이란 언어화의 원리가 되는 문법과 분리되지 않는다. 곧 본 연구의 관점에 따르면 정희모(2013ㄴ:143)의 주장에서 '발화 상황의 환경과 맥락'의 인식은 '문법'의 인식과 분리되지 않는다.

의하곤 한다. 그러나 언어는 언어 주체와 담화 공동체에 속한 것으로서 언어형식의 제약과 규칙은 담화 공동체의 사용을 통해 변화될 수 있는 유동적 성격을 지닌다. 모어 화자에게 보다 중요한 것은 그러한 제약과 규칙이 '왜, 어떻게 생성되었는가' 하는 점이다.

언어 현상은 하나의 '텍스트'로 드러나며 이 텍스트를 생성하는 과정은 곧 사회문화적 의미하기 방식을 반영한 체계적 과정이라 볼 수 있다. 한 개인이 표현하고자 하는 의미를 언어로 드러내는 과정은 자신이 속한 담화 공동체의 의미하기 과정에 따라 해당 텍스트에서 요구하는 기능에 적절한 언어형식을 선택하는 과정이다. 이는 다시 말하면 '언어화[57]' 과정이다. '언어 현상에 내재한 규칙'은 '언어화에 내재한 규칙'이라 볼 수 있으며, 이런 면에서 '언어 현상'은 결과물이 아닌 과정으로서의 의미를 지닌다. 이때 언어화 과정에서 드러나는 '규칙'은 '제약'이라기보다는 '원리'로서 개념화할 수 있다. 즉, 문법이란 '언어화의 원리'이며, 여기서 '언어화'는 '자신이 드러내고자 하는 의미를 언어로 발현하는 과정', 더 구체적으로는 '자신이 드러내고자 하는 의미와 부합하는 의미기능을 지닌 언어형식을 선택해 가는 과정'이라 할 수 있다. 이런 면에서 언어를 안다는 것은 단순히 어떤 형태나 특정 규칙을 아는 것이 아니라 '언어, 세계, 사회를 연결하는 수많은 목적에 기여하는 복합적 수단의 네트워크를 안다는 것'이다(Beaugrande, 1997:112; 민병곤, 2001:417).

이러한 문법은 존재하지 않으면 의미의 언어화가 이루어지지 않아 의사소통 자체가 성립할 수 없는 필수 요건(박종훈, 2007:101)이다. 언어를 운용할 수 있다는 것은 달리 말하면 맥락에 적절한 선택항을 구성하고 그 중 하나의 언어형식을 선택해 나감으로써 적절한 텍스트의 생성에 언어 주체로서 참여할 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 장르 문법은 일차적으로 다음과 같이 정의된다.

장르 문법의 정의(1)

장르 문법이란 언어의 기능에 주목하여 모어 화자의 언어화 과정을 '사회문화적 의미하기 방식을 조회하며 자신이 발현하고자 하는 의미에 부합하는 의미기능을 지닌 언어형식을 선택해 가는 과정'으로 보고 이러한 언어화의 원리로서 문법을 정의하는 문법관이다.

---

57) 보그랑드(Beaugrande, 1997:61)에서는 '언어화' 대신에 '텍스트화(textualization)'라는 개념을 제시한다. 언어화는 '텍스트'라는 현상으로 드러나므로 '언어화'와 '텍스트화'는 일면 상통한다. 그러나 개별 텍스트는 언어화의 사례(instance)라는 점에서 텍스트 그 자체가 목표로 표상되는 '텍스트화'라는 용어보다는 텍스트를 구성하는 언어를 보다 초점화한 '언어화'라는 용어가 본 연구의 관점에 부합한다.

이러한 정의는 궁극적으로 '교육'이라는 목표를 통해 구체화되었다는 점에서, 주세형(2005)의 통합적 문법교육에서 주장한 '기능 중심성'과 상통한다. '기능 중심성'은 '사용역에 따른 대기능의 배분을 고려하고, 대기능의 비중에 따라 사용될 가능성이 있는 문법 지식을 교육 내용으로 함께 제공하도록 하는 원리(주세형, 2005:47)'를 말하는데, 여기서 사용역은 결국 '장르'와 관련된다.[58] 따라서 장르 문법이라는 문법관은 기능 중심성을 중심으로 하여 통합적 문법교육론과 밀접하게 연계되며, 이런 면에서 장르 문법 또한 궁극적으로 국어교육의 '통합성'을 추구한다. 이때 '통합성'이란 '말하기에 필요한 문법', '쓰기에 필요한 문법'과 같은 좁은 의미의 영역 통합이 아니라, '언어화'라는 언어 현상을 토대로 하는 내재적 통합을 의미한다.

위와 같은 장르 문법의 정의는 담화 문법의 그것과는 분명하게 구별된다. 담화 문법은 '담화 차원에서 나타나는 언어 운용의 규칙(이관규, 2014:253)'을 일컬으며, 진정란(2005)의 사례와 같이 '-길래'와 같은 특정 언어형식이 담화에서 사용되는 상황과 기능에 대해 논의한다. 담화 문법 논의는 일반적으로 특정 언어형식이 사용되는 담화를 분석하여 이를 해당 언어형식에 사전식으로 부착하는 방식을 취하며, 주로 한국어교육을 중심으로 논의가 전개되고 있다. 모어 화자에게 있어서 '-길래'의 의미기능은 확정적·명시적으로 진술하지 않아도 추론할 수 있는 것임에 비해, 외국어 화자에게는 사전적 진술을 통해 명시적으로 획득되어야 하는 것이기 때문이다.

그런데 담화 문법은 문법 기술의 차원을 문장에서 담화(discourse)로 확장하기는 했지만, 여전히 '규칙'에 토대를 두고 '언어화의 원리'에 주목하지 않는다는 점에서 장르 문법과 구별된다. 최근 들어 양세희(2014) 등 모어 화자를 대상으로 한 '조사' 중심 담화 문법적 기술도 제시되고 있으나, 이 역시 이미 선정된 교육 내용에 대한 기술적 차원의 접근으로서 '해당 텍스트에서 왜 그런 조사를 선택했는가'의 기제가 되는 언어화 과정과 사회문화적 의미하기 방식에 대해 주목하지 않는다는 점에서 장르 문법과 구별된다.

(2) 선택항의 체계에 대한 해석적 방법론

그간의 문법교육학에 큰 영향을 미친 것은 형식주의 언어관(형식 문법)이라 볼 수 있다. 그 중에서도 소쉬르(Saussure)의 구조 문법과 촘스키(Chomsky)의 생성 문법은 막대한 영향을 미쳐 왔다. 특히 현재 정립되어 있는 학교 문법의 근간, 예컨대 음운에서 문장

58) 주세형(2005)은 사용역의 개념을 강조하기 위해 장르를 '고착된 전형성'에 한정하다는 점에서 한계를 지닌다. 그러나 기능 중심성은 다시 통합 중심성과 연계되며, 통합 중심성 중 '의미와 문법의 통합'은 본 연구의 관점에 따르면 사회문화적 의미 방식으로서의 '장르'에 대한 인식과 관련된다는 점에서 주세형(2005)의 관점은 본 연구의 관점과 밀접하게 연계된다.

에 이르는 언어 단위, 계열 관계나 통합 관계에 의한 분석, 문법 요소에 대한 구조적 접근 등은 상당 부분 구조 문법의 영향을 받았다고 볼 수 있다. 이렇듯 형식주의 언어관이 문법교육에 미친 영향이 모두 부정적인 것은 아니다. 언어는 기능의 체계를 이루지만 기능은 형식이 없이는 텍스트로 드러나지 못하며, 이런 면에서 기능과 형식은 통합된 체계를 이룬다.[59]

주의할 것은 형식주의 언어관과 기능주의 언어관은 언어를 바라보는 관점뿐만 아니라 언어를 대하는 태도에서도 다른 접근을 취한다는 점이다. 형식주의와 기능주의 모두 언어 현상을 '분석(analysis)'하지만, 그 분석의 방법은 같지 않다. 딕슨(Dixon, 2010:183)에 따르면 분석은 두 가지 측면에서 접근할 수 있다. 형식주의에서 분석은 이미 존재하는 형식적 구조 안에 해당 언어를 배치시키는 것을 말한다. 모든 언어가 X, Y, Z를 지니고 있다 할 때, 해당 언어에 X, Y, Z가 무엇인지를 찾는 것, 이것이 분석이라 할 수 있다. 예를 들어 '종속절'이라는 일반적 범주가 있다면, 형식주의 접근에서는 해당 언어 역시 종속절을 지니고 있을 거라 가정하고 이를 찾아내고자(seek out) 한다. 형식주의의 이러한 분석은 '최소주의'를 택한 것이라고 볼 수 있다. 최소주의에서는 수행 체계에서 요구하지 않는 기존의 불필요한 여분의 장치나 개념들은 모두 언어 체계에서 제거되어야 한다고 본다(김용석, 2005:27). 이런 면에서 형식 문법은 흔히 '기술 문법(descriptive grammar)'이라 칭한다. 기술 문법이란 '사실 그대로의 언어를 기술하는 것(구본관 외, 2015:24)'으로서, 이는 언어학 내지 국어학의 연구 관점을 반영한 명명이라 볼 수 있다.[60]

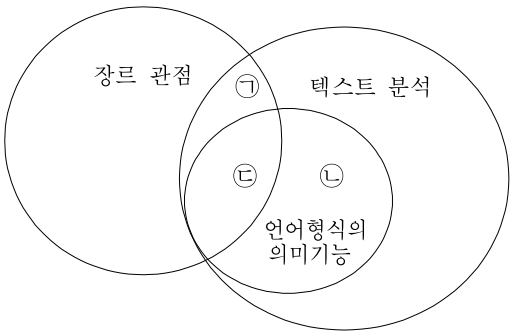
이에 반해, 기능주의에서는 일상의 언어를 수집하여 언어학적 요소와 기제에 적절성의 범위를 제공하고자 한다. 마찬가지로 '종속절'과 관련지으면, 기능주의 접근에서는 종속절을 찾아내려고 하는 대신, 해당 언어의 절 구조에서 핵심 논항 자리를 채울 수 있는 절 유형이 무엇인지 판단(justify)하고자 한다(Dixon, 2010:183). 이러한 기능주의에 토대를 둔 장르 문법에서는 사실 그대로의 언어를 최소주의에 입각해 기술하는 것이 아니라, 언어 현상이 발생한 원인과 기제를 사회문화적 의미 과정을 토대로 하는 언어화의 과정에서 찾음으로써 언어 현상의 이면을 '해석(interpretation)'하고자 한다. 따라서 연구 방법

59) 이런 점에서 장르 문법은 기능주의를 토대로 하나 구조 문법이나 생성 문법을 배격하지 않는다. 장르 문법은 해석의 비계가 되는 범위에서 구조 문법이나 생성 문법 등의 기술 문법을 참조한다. 기술 문법에서는 상호 양립하지 않는 다른 관점이 교육 문법의 관점에서는 동시에 수용될 수 있으며, 이런 면에서 장르 문법은 '유연한 문법(구본관 외, 2015:25)'이다.

60) 기술 문법 중심에서 보면 언어 현상은 형식과 기능의 양 측면을 지니므로, 기능 문법 역시 형식 문법과 함께 기술 문법의 범주에 속한다. 그러나 이선웅(2014:168)의 지적대로 현 기술 문법은 형식 문법의 체제로 주로 짜여 있다. 또한 기능 문법의 '문법'과 형식 문법의 '문법'은 같은 개념역을 지닌다고 볼 수 없으므로, 형식 문법/기능 문법의 범주와 기술 문법의 범주는 따로 구별하여 접근하는 것이 보다 타당하다고 판단한다.

의 측면에서 보았을 때, 장르 문법은 '언어 현상의 원인과 기제를 해석하는 것', 즉 '해석 문법(interpretative grammar)'의 위상을 지닌다.[61] 여기서 해석은 구조적 기능에 대한 해석에서 구성적 기능에 대한 해석으로 나아가는 상향식 해석과 구성적 기능을 전제하여 구조적 기능을 해석해 가는 하향식 해석의 통합적 해석을 지향한다.[62]

그렇다면 '무엇을 어떻게 해석하는가'. 이 지점에서 장르 문법은 여타의 기능주의 접근과 다른 접근법을 취한다. 바로 언어의 특화된 사용을 관찰함으로써(Halliday, 1973:301), '선택항'과 그 선택항을 해석하기 위한 '장르성'에 주목하는 것이다. 앞서 I장에서는 연구 대상이 되는 연구물을 중심군과 비교군으로 나눈 바 있는데, 이는 결국 기능주의나 장르 관점을 택하는 연구물 중에서도 '선택항'과 '장르성'의 인식이 직·간접적으로 드러난 연구물을 초점화하는 과정이라고 볼 수 있다. 이들의 관계를 그림으로 그리면 다음과 같다.



비교군 연구물 중에 ㉠에 속하는 연구물은 '㉮-C-1, ㉮-C-2, ㉮-C-3, ㉮-C-4, ㉮-C-5, ㉮-C-8, ㉮-C-9'로, 이들은 직·간접적인 장르 관점을 지니고 텍스트를 분석하고 있으나, 언어형식의 의미기능에 주목하지 않으므로 텍스트의 언어적 특성을 나열하지만 '왜 그러한 특정 텍스트에서 그러한 언어적 특성이 드러나는지' 구체적으로 탐색하지 않고 있다. 반면 ㉡에 속하는 연구물은 '㉮-C-6, ㉮-C-7'로서, 이들은 언어형식의 의미기능을 텍스트 맥락에서 분석하여 본 연구에서 주목하는 선택항 구성에 대한 단서를 일부 제시하지만, 이러한 선택의 근거를 장르와 연계시키지 않아 결국 언어 현상을 '해석'하지 않고 있다. 중심군 연구물은 위 그림의 ㉢에 속한 것으로서, 장르 관점을 언어 주체를 중심으로 한

61) 교육 문법의 흐름 중 하나인 '표현 문법'은 '언어 현상을 조장하는 인간이라는 언어 주체가 설명적 사실로서의 언어(langue)와 설명해야 할 사실로서의 언어 현상(langage) 사이에 개입된다(오현아, 2010:33)'는 측면에서 '장르 문법'과 상통하지만, '표현 문법'이 그 설명을 '표현 의도'라는 개인의 인지적 측면에서 주로 찾는다면 '장르 문법'은 개인의 '사회적 존재성'을 초점화하여 의미하기 과정의 '사회문화성'을 중시한다는 면에서 표현 문법과 구별된다.

62) 페어클로(1992:81)에서는 전자를 'bottom-up interpretation', 후자를 'top-down interpretation'이라 명명한다.

'장르성'으로 구체화하고 이 장르성에 입각해 언어형식의 의미기능을 분석함으로써 언어 주체가 그러한 언어형식을 선택한 근거를 해석하고 있다. 이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

㉠	특정 유형의 텍스트에 드러난 언어적 특성을 장르 관점에 입각해 분석 및 나열	왜 그러한 특성이 나타나는지 근거를 찾지 않음.
㉡	텍스트에 드러난 일련의 언어형식의 의미기능을 담화 문법의 관점에서 분석	일련의 언어형식은 구조적 체계에 의해 선택, 장르와 관련을 맺지 않음.

⇩

㉢	둘 이상의 언어형식을 의미기능을 중심으로 하나의 '선택항'으로 초점화하여, 언어화 과정에서 선택항 중 하나의 언어형식을 선택하게 하는 근거를 언어 주체에게 인식된 장르, 곧 '장르성'에 입각해 해석

비교군의 한 사례인 ㉯-C-6을 살펴보자. 이 연구는 기존 선행연구의 관점과는 달리 언어 사용을 중심으로 '-더니'와 '-었더니'를 '-으니'와 관련시켜 각각의 형태를 '인과, 인지, 반응, 계기, 보충, 대조, 양보' 등의 의미기능으로 연결시키고 있다. 그러나 이를 텍스트 생성과 관련시키지 않음으로써 이들이 하나의 선택항으로 구성되는 맥락에 대해서는 고려하지 않고 있다. 이로 인해 나열된 의미기능이 언어 주체가 표현하고자 하는 어떤 의미와 연계되는지 알 수 없다. 이 연구를 장르 문법의 연구 방법에 따라 재구성하면, 먼저 '-으니'가 유표적으로 사용되는 텍스트 종류가 무엇인지 살펴야 하며, 다음으로 해당 텍스트 종류에서 '-으니'와 바꿔 쓸 수 있는 선택항이 무엇이 있는지 탐색해야 하며, 그럼에도 불구하고 해당 텍스트에서 '-으니'가 선택되는 근거를 '장르성'을 토대로 해석해야 한다. 이러한 과정을 거칠 때 언어화의 원리는 구체적으로 설명될 수 있는 것이다.

이에 앞서 제시한 장르 문법의 정의는 다시 다음과 같이 정교화된다.

장르 문법의 정의(2)

장르 문법이란 모어 화자의 언어화 과정에서 구성되는 선택항의 체계를 장르성에 입각하여 분석함으로써 특정 텍스트에서 모어 화자가 특정 언어형식을 선택하는 기제를 해석하는 문법관이다.

따라서 앞서 제시한 정의(1)과 정의(2)를 종합하면, 본 연구에서 정립한 '장르 문법'의 정의는 다음과 같다. '장르 문법'은 국어교육을 위한 이론으로서의 위상을 점하며, 이론 중에서도 최영환(1999:18)에서 주장한 '중간 층위' 이론의 성격을 띤다.[63]

장르 문법의 정의(종합)

언어의 기능에 주목하여 모어 화자의 언어화 과정을 '사회문화적 의미하기 방식을 조회하며 자신이 발현하고자 하는 의미에 부합하는 의미기능을 지닌 언어형식을 선택해 가는 과정'으로 보고 이러한 언어화 과정의 원리를 '언어 운용 및 구성의 원리로서의 문법'으로 정의함으로써, 언어화 과정에서 모어 화자가 특정 선택항을 구성하고 하나의 언어형식을 선택하는 기제를 장르성에 입각하여 해석하고자 하는 문법관이다.

여기서 주요 키워드가 되는 '선택항', '장르성', 그리고 이들의 토대가 되는 '장르', '텍스트'의 개념은 이어지는 절에서 보다 구체적으로 살펴본다.

2.2. 장르 문법의 개념적 준거

장르 문법의 이론화는 단순히 장르 개념의 변화만을 의미하지는 않는다. 박인기(2002:33)의 지적대로 교육에서 어떤 개념을 도입하고 이를 재개념화하는 것은 '어떤 탐구 영역이 새로운 해석의 코드를 새로운 맥락에서 모색하는 일련의 과정'이다. 이는 '종래의 관점을 해체하고 재의미화하는 것이며 종국에는 국어교육의 철학이 스스로를 조회하는 과정을 포함하게 된다'. 이제까지 국어교육에서 수용된 장르 개념이 이론 층위와 교육 내용 층위에서 상호 소통되지 못했던 것은 바로 이러한 '새로운 해석의 코드'를 만들지 못했기 때문이다.

장르 문법은 앞서 살펴본 바와 같이 언어에 대한 인식과 태도의 변화를 요구하며, 이는 '장르성'과 '선택항'이라는 키워드를 중심으로 이루어진다. 이는 또한 '사회와 언어, 언어 주체'에 대한 다른 접근을 요구하며, '텍스트'에 대한 관점의 변화를 요구한다. 언어는 항상 텍스트로서 존재하며, 텍스트는 특정 장르 형식 내에서 형성되며, 장르 형식은 특정 사회문화적 상황 안에서 사회문화적 주체의 행위로서 드러나기(Kress, 1993:36) 때문이다. 이 항에서는 장르 문법의 개념적 준거가 되는 '장르, 텍스트, 장르성, 선택항'의 개념을 살핌으로써 전술한 장르 문법의 정의를 보다 정교화하고자 한다.

---

63) 본 연구에서 제시하는 문법하기 과정은 그 자체로 또 다른 '언어화'라고 볼 수 있다. 주세형(2014)에서 주장한 바와 같이 이론화는 그 자체로 언어화를 의미하며, 이때 중요한 것은 언어화의 대상이 되는 '현상'이 무엇인가 하는 점이다. 본 연구는 문법하기의 실천 현상을 살펴보았다는 점에서 '실천 현상'에 주목하고 있지만, 그 실천의 주체가 학습자가 아니라 교육적 인간상으로서의 '문법하는 인간'이라는 점에서 실제 층위의 기술과 처방이 아닌 중간 층위의 이론화를 지향한다. 문법하기의 구조는 III장에서 구체적으로 제시한다.

(1) 사회문화적 의미 과정으로서의 '장르'

앞서도 언급한 바와 같이, 장르는 언어 특정적 본질을 지니는 사회문화적인 의미하기 방식이다. 이는 곧 장르가 사회문화적 과정(socio-cultural process)으로서 존재함을 뜻한다. 장르가 '사회적'이라는 말은 이것이 담화 공동체 내에서 공시적 공간성을 지님을 의미하고, '문화적'이라는 말은 그 공시적 공간성이 담화 공동체의 역사성에서 비롯됨을 의미한다. 사회학 이론에서처럼 장르를 '행위'라 정의하지 않고 '과정'이라 정의하는 것은 그 행위가 어느 순간에 고정되고 결정된 것이 아니라 여전히 생성되는 '과정'에 있음을 뜻한다. 또한 'process'는 대상(figure)을 인식하는 핵심 자질이기도 하다. 'process'는 시간 속에서 발생하고, 활동하고, 느끼고, 말하고, 존재하는 대상을 드러내는 핵심 요소이며, 이는 일반적으로 동사를 통해 드러난다(Matthiessen 외, 2010:164). 이런 측면에서 '과정(process)'이라는 말에는 이미 '언어적 자질'에 대한 함의가 포함되어 있다. 곧, 장르를 '사회문화적 과정'이라 일컫는 것은 어떤 대상이나 경험에 대한 인식이 담화 공동체 내에서 공간성과 역사성을 지니면서 언어적으로 발현됨을 드러내는 것이다.

한편, 플로우(Flow, 2005:10)는 장르를 '의미의 생성과 해석에 관한 관습적으로 잘 조직된 제약(constraints)의 집합체'로 정의하면서, 이때 '제약'이 엄격한 의미의 '제한(restriction)'이 아님을 강조한 바 있다. 제약을 구성하는 것은 담화 공동체이고 이 담화 공동체를 구성하는 것은 언어 주체이다. 이런 면에서 그는 장르 이론이 곧 '의미를 구조화하는 방식', 곧 '담화가 구조화되는 방식'에 대한 것이라 말한다. '사회문화적 과정'으로서의 장르는 지켜야 할 의무 조항이면서도 그 의무 사항에는 다양한 스펙트럼이 존재하고 있어 개인적 선택의 여지가 있는 것이다(최인자, 2001ㄱ:51).

이런 면에서 사회문화적 과정은 언어 주체의 '의미하기(meaning)'와 맞닿아 있다. 언어는 사회문화적 존재인 개인에게 허용된 조정 가능한(open-ended) 선택항의 집합이며, 이는 잠재태로 존재한다(Halliday, 1973:49). 언어 주체의 '의미하기'는 이러한 잠재태로서의 의미를 언어로 발현하는 언어화 과정이다. 이러한 관점은 언어의 관습성과 창조성을 괴리되는 것으로 보지 않는다는 점에서 교육적 의의를 획득한다. 잠재태로서의 언어는 그 자체로 조정 가능한 '과정'으로서 존재하기 때문에 언제나 창조성을 지니며, 담화 공동체 내에서 발현되어야 한다는 점에서 여전히 관습성을 지닌다. 의미는 '마음속에' 있지만 의미의 기원과 중요성은 의미가 새로 만들어지는 문화 속에 있다는 강현석(2012)의 지적 또한 이와 관련된다. 그의 지적대로 문화는 사람이 만든 것이지만 사람의 마음이 작용하는 방식을 특징적으로 구성하며, 이에 장르는 언어 주체와 상호 구성하는 관계에 놓여 있다.

그렇다면 사회문화적 의미 과정으로서의 장르는 어떻게 구현되는가. 이와 관련하여 본

연구는 '언어적 자질'을 중심으로 사회문화적 의미 과정을 범주화한 냅과 왓킨스(2005)에 주목한다. 이들에 따르면 '사회문화적 의미 과정'으로서의 장르는 '묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기'라는 5가지 과정으로 범주화된다. 이러한 범주화는 인간의 목적 지향적 사회 행위와 연계되며 보편성을 획득한다는 점에서 의미가 있으며, 분명하게 구별되는 언어적 자질을 지닌다는 점에서 장르의 언어 특성적 본질을 드러내기에 적합하다. 냅과 왓킨스(2005)에서 제시하고 있는 장르별 언어 특성은 이러한 범주가 얼마나 '언어 특정적'인지를 보여 주는 하나의 사례라고 볼 수 있다. 다만 이러한 범주는 담화 공동체의 변화에 따라 수정될 가능성을 지니고 있다는 면에서 비고정적 체계이다.

본 연구는 냅과 왓킨스(2005)에서 제시한 장르의 개념을 수정하여 다음과 같은 5가지의 사회문화적 의미 과정을 제시한다.

[표 II-4] 변별 자질에 따른 장르의 범주와 개념

장르	개념	상대적 핵심 자질
묘사하기	대상을 특정 구조에 배치시킴으로써 상세화하는 과정	공간성 ⇅ 시간성
서사하기	인물과 사건을 시간적·계기적으로 연결하는 과정	
지시하기	상대의 행위를 논리적으로 전개하는 과정	관계성
설명하기	대상을 인과적으로 연결하여 전달하는 과정	객관성 ⇅ 주관성
주장하기	상대를 설득하기 위해 명제들을 관계 짓는 과정	

이들 중 '설명하기'와 '주장하기'는 '객관성'과 '주관성'이라는 자질로 대별되며, '묘사하기'와 '서사하기'는 '공간성'과 '시간성'이라는 자질로 대별된다.[64] 이러한 대립적·이분법적 구도는 자칫 각 개념들의 다양한 양태들을 지나치게 단순화하거나 대립으로만 이해하게 할 우려가 있으나(김정우, 2014:54), 사회문화적 의미 과정으로서의 장르의 개념을 고려할 때 자아가 세계를 보는 관점이 이러한 체계에 투영되어 있음은 분명하다.

여기서 '묘사하기, 서사하기, 설명하기, 주장하기'가 세계와 언어 주체의 관계 설정과

64) 5가지 사회문화적 의미 과정 중 '지시하기'는 나머지 네 장르와는 다른 층위에서 개념화된다. 이런 점 때문에 주세형(2015:30)에서는 "'지시하기'는 한국어 공동체에서 원형 장르로 존재하지 않고, 텍스트 종류 수준에서 산발적으로 나타나는 특성이다."라고 기술하고 있다. 그러나 한국어 텍스트에는 분명 '지시하기'가 하나의 '의미 단계(stage)'로 드러나고 있고, III장에서 살펴보겠지만 종결 표현이나 높임 표현 등 '지시하기'에 대한 고려가 없이는 설명이 불가능한 문법 요소가 있다는 점에서 교육적 국면에서 '지시하기'는 여전히 장르로서 범주화할 가치를 지닌다고 판단한다. 이는 본 연구가 텍스트 종류 층위에 주목한 결과이기도 하다.

관련된다면 '지시하기'는 언어 주체와 언어 주체 간의 관계 설정과 관련된다. 이 중 '묘사하기'와 '설명하기'의 '대상'은 전자의 대상이 정적인 속성을 지니는 반면, 후자의 대상은 정적·동적 속성을 포괄한다는 점에서 구별된다. 또한 '지시하기'와 '주장하기'의 '상대'는 전자의 상대가 행위 의지를 지니는 반면, 후자의 행위 의지는 실상 언어 주체에게서 발현되고 상대는 그 행위 의지를 갖도록 설득된다는 점에서 구별된다.

이러한 분류는 기실 국어교육에서도 오랜 역사를 지니고 있다. 교육과정기별로 약간의 변동은 있지만 4차 교육과정 이후[65] '묘사하기, 설명하기, 주장하기, 서사하기'의 네 부류는 국어교육에서 하나의 양태로 자리를 잡고 있다. 또한 쓰기교육에서는 내용 전개 방식의 유형으로 '묘사, 서사, 설명, 논증'을 들고 있는데, 이 역시 인간의 행위 양식과 관련된 것으로서 국어교육에서 광범위하게 수용되고 있다. 문제는 전개 방식으로 장르를 수용하는 것이 오히려 사회문화적 의미 과정으로서의 장르에 대한 인식의 혼란을 초래한다는 점이다. 예를 들어, 이삼형 외(2011)의 '화법과 작문'에서는 묘사, 서사, 설명, 논증을 '전개 방식'으로 다루며 다음과 같이 구별하고 있는데(이인화·주세형, 2014:446 재인용), 이를 통해 국어교육에서 그간 이루어졌던 이들에 대한 접근 방식의 일면을 엿볼 수 있다.

- 묘사적 전개 : 상하, 원근, 좌우, 부분-전체 등
- 서사적 전개 : 순행식, 역행식, 액자식, 압축적 전개, 장면적 전개 등
- 설명적 전개 : 지정, 정의, 예시, 분류, 분석, 비교·대조 등
- 논증적 전개 : 귀납, 연역, 유추, 인용, 전제-결론 등

장르가 '전개 방식'이 되는 순간 이것은 결과물로서의 텍스트와 연계되는데, 실상 설명적 전개 방식으로 생성된 텍스트에도 묘사나 서사가 포함될 수 있다는 점에 주목해야 한다. 예컨대 설명적 전개 방식의 하나로 제시된 '비교'와 '대조'로 텍스트를 생성할 때, 그 비교와 대조의 대상이 '사건'이라면 비교와 대조를 전개하는 과정에서 서사가 개입할 수 있다. 이렇듯 전개 방식과 장르를 연계시키는 것은 '사회문화적 의미 과정'으로서의 장르의 의미를 축소시키는 결과를 초래할 수 있으며, 결과물로서의 텍스트와 관련되어 혼란

65) 4차 교육과정에 대한 해설의 성격을 지니는 이대규(1981:32-33)에는 '나. 표현 의도를 살리려면, 그 의도에 맞는 표현 방법이 선택되어야 한다.'의 명제 체계의 하위로 다음과 같은 내용이 제시되어 있다.(밑줄은 연구자)
가) 정보, 사실, 지식을 이해시키기 위하여 설명한다.
나) 새로운 진리를 받아들이게 하기 위하여 논증한다.
다) 의견이나 신념에 동의하게 하려면 설득한다.
라) 묘사는 대상이나 장소에서 경험한 정서를 발생시킨다.
마) 서술은 동작이나 사건으로 받은 정서적 인상을 전달한다.

을 초래할 수 있다.[66]

사회문화적 의미 과정으로서의 장르를 이러한 5가지 과정으로 범주화하는 것은 교육적 '전이력(轉移力)'의 측면에서도 유효하다. 우리가 학습자에게 요구해야 할 것은 '전형적 기사문을 쓰는 규범적 능력'이 아니라 '자신이 직접 혹은 간접으로 경험한 사태를 누군가에게 전달할 수 있는 능력'이며, 이러한 능력은 해당 텍스트 종류에서 추출할 수 있는 것이 아니라 사회문화적 과정이 언어화되는 과정을 탐색함으로써 도출할 수 있다. 김창원(2015:11)의 표현에 따르면 이는 'mode specifying'과 'mode switching'의 관계로도 볼 수 있다. 학습자가 사회문화적 언어 주체가 되기 위해서는 장(場)의 독특한 문법을 익히는 것(mode specifying)도 중요하지만 이를 능동적으로 취사선택하여 사용하는 것(mode switching)과 조화를 이룰 수 있어야 한다. 일면 지나치게 추상적으로 보이기도 하는 사회문화적 의미 과정에서 출발하여 이를 텍스트를 생성하는 언어화와 연계시키는 이유가 여기에 있다. 유형화된 텍스트의 고정적 문법을 익히는 것은 'mode specifying'은 될 수 있을지언정 'mode switching'으로 나아가지 못한다. 언어 주체는 여러 텍스트의 기저에 자리 잡고 있는 사회문화적 의미 과정으로서의 장르의 핵심적 자질에 대한 앎을 획득했을 때 'mode switching'으로서의 능력까지 성취할 수 있다.

(2) 실천으로서의 '텍스트'

텍스트가 문장 이상의 단위가 아니라 하나의 관점이어야 한다는 주장은 이성범(2001:374), 제민경(2007:31), 김은성(2008:358) 등에서 끊임없이 제기되어 왔다. 텍스트가 하나의 관점이 되어야 한다는 것은 모든 언어가 결국 텍스트의 생성과 관련을 맺는다는 것을 의미한다. 곧 텍스트는 하나의 실천으로서 존재한다. 보그랑드(Beaugrande, 1997:10)가 텍스트를 '의사소통 사건(communicative event)'이라 정의한 것도 이와 상통한다. 텍스트가 어떤 대상의 단위가 될 수 있다면 그것은 문장의 상위 단위가 아니라 소통의 단위가 될 것이다. 이런 면에서 텍스트는 문장들로 구성된 것이 아니라 '문장들에 의해 실현된 것(Halliday & Hasan, 1976:2)'이다.

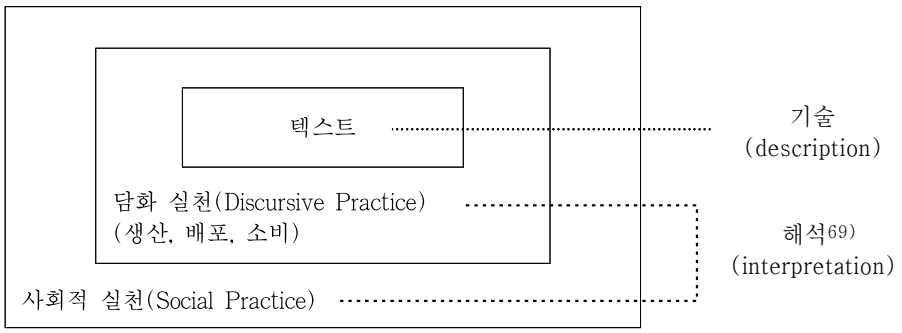
실천으로서의 텍스트는 결과물로서의 텍스트와 밀접한 관련을 맺는다. 이를 문법과 관련시키면 실천으로서의 텍스트는 '언어 운용의 원리'로서의 문법과 관련되고 결과물로서의 텍스트는 '언어 구성의 원리'로서의 문법과 관련된다. 언어 운용의 원리와 언어 구성의 원리가 상통하듯이 실천으로서의 텍스트와 결과물로서의 텍스트는 상호 관련을 맺는

66) 이에 본 연구는 장르를 텍스트와 연계하는 방식은 '의미 단계(stage)'에 대한 논의에서 출발해야 한다고 판단한다. 의미 단계에 대해서는 이어질 (5)항에서 후술한다.

다. 이런 상호 관계성을 인정하면서도 본 연구에서 실천으로서의 텍스트를 강조하는 것은 텍스트를 바라보는 관점과 관련된다. 결과물로서의 텍스트는 기술의 대상이지만 실천으로서의 텍스트는 해석의 대상이 되기 때문이다. 텍스트 실천에는 언어 주체와 언어 주체가 구성한 맥락이 일차적으로 관여하지만 결과물로서의 텍스트에는 텍스트 내적 맥락이 더 중요한 규준이 된다.

페어클로(Fairclough, 1992)의 비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis)은 텍스트를 '실천'으로서 바라보는 명백한 입각점을 제공한다는 측면에서 의미가 있다. 그는 담화(discourse)를 표현의 양식(a mode of representation)일 뿐만 아니라 하나의 행위 양식(a mode of action)이라 정의하면서, 담화가 세계에 대한, 특히 인간에 대한 하나의 행위임을 역설하였다(Fairclough, 1992:63-65). 이때 언어(language use)[67]는 사회적 실천의 한 형태가 되며, 그가 말한 담화 실천은 관습적이면서도 창의적으로 구성된다는 점에서 교육적 의미를 획득한다. 곧, 담화는 사회의 반영이자 동시에 사회의 한 요소로서, 사회의 정체성, 관계, 지식 체계 등을 재생산하면서도 끊임없이 변형된다.

페어클로(1992)의 관점에서 담화는 다음 [그림 II-3]과 같은 세 가지 층위로 제시된다. 텍스트가 사회적 실천을 포함한 담화 실천의 결과물이라면, 담화 실천은 그러한 텍스트의 생산, 배포, 소비의 과정을 연계하는 상호텍스트적 행위이며, 사회적 실천은 그러한 담화 실천이 사회적 구조와 관계 하에 있음을 의미한다.[68]



[그림 II-3] 담화의 세 가지 층위(Fairclough, 1992:73)

67) 이러한 관점에서는 언어와 언어 사용의 경계를 나누는 것은 무의미하기 때문에 'language use'을 '언어'라 칭한다. 언어 사용이 곧 언어이다. 이는 언어 운용 및 언어 구성의 원리인 문법에 대한 관점과도 상통한다.

68) 김은성(2008:351)에서는 국어에 대한 메타적 이해의 3층위를 '타당성, 적절성, 정확성·논리성'으로 제시하고 있는데, 이는 페어클로의 '사회적 실천, 담화 실천, 텍스트' 층위와 일치한다. 본 연구에서 말하는 언어 선택의 '타당성'은 이러한 페어클로(1992)와 김은성(2008)의 논의에 터해 있다.

본 연구에서 상정하는 '실천으로서의 텍스트'는 페어클로의 '담화'이며 위의 세 가지 층위를 아우른다. 실천으로서의 텍스트에서 '실천(practice)'은 본질적으로 사회적 실천이지만, 동시에 그 행위가 개별 언어 주체의 내적 과정으로 이루어진다는 측면에서 보았을 때 개인의 담화 실천이기도 하다. 또한 그 결과는 실현된 텍스트로 드러나며 실현된 텍스트는 '일정한 목적에 따라 선택된 언어 선택의 집합체(신선경, 2012:386)'로 존재한다.

이때 '해석'은 언어 주체의 언어적 문제를 해결하기 위한 핵심적 행위 요소이다. 언어 주체가 실천으로서의 텍스트 생성에 참여하는 과정은 자신이 표현하고자 하는 의미를 사회적으로 가장 적절한 언어형식과 연결시키는 일종의 '문제 해결 과정'이다. 이는 또한 개별적 언어 주체를 사회적 언어 주체로 변환시키는 일종의 대화적 과정이기도 하다(정혜승, 2013). 개별적 언어 주체는 담화 공동체로 상정되는 보이지 않는 독자와 대화하는 주체라는 점에서 '공주관적'인 본질을 지닌다.

한편, 흔히 장르와 구별 없이 쓰이는 말로 텍스트 유형이 있다. 장르가 사회문화적 의미 과정이고 텍스트가 이를 드러내는 실천이라 할 때 이러한 텍스트를 분류한 결과인 텍스트 유형은 분명 장르와 관련된다. 앞서 지적한 바와 같이, 이제까지의 국어교육의 문제는 텍스트 유형을 출발점으로 삼고 그 하위 범주로서 텍스트 종류에 접근하며 개별적 텍스트가 지니는 특성에 주목하지 않고 이를 상위 개념으로 대치했다는 데에 있다. '텍스트 유형' 중심의 접근이 생성된 결과물로서의 텍스트를 유형화하고 범주화하는 접근이라면, '장르' 중심의 접근은 언어 주체가 어떤 사회문화적 의미 과정을 인식하여 언어형식을 선택하여 하나의 텍스트를 생성해 나갔는가에 주목하는 접근이다. 즉, 사회문화적 의미 과정으로서 장르에 주목하여 실천으로서 텍스트를 바라보는 것과 텍스트 유형의 개념으로 텍스트를 바라보는 것은 텍스트에 대한 관점에서 차이를 지닌다.

(3) 인식된 원형으로서의 '장르성'

언어 주체가 텍스트를 생성하기 위해서는 사회문화적 의미 과정으로서의 장르를 인식할 필요가 있다. 장르를 인식한다는 것은 사회문화적 의미 과정을 언어 주체의 내면에 활성화한다는 것이다. 사회문화적 의미 과정은 추상적 대상이기 때문에 언어 주체의 인식을 통해서만 언어화될 수 있기 때문이다. 하드캐슬(Hardcastle, 2005:32)의 'Genre in mind'라는 말에서, 'mind'는 언어 주체의 것이며, 보다 구체적으로는 사회문화적으로 동기화된 공주관적인 언어 주체의 것이라 할 수 있다. 장르 인식은 어떤 한 상황에서의 텍

69) 'interpretation'는 논저에 따라 '설명'으로 번역되기도 한다. 그러나 우리말에서 '설명'의 개념이 지나치게 포괄적일 수 있다는 면과 페어클로의 의도를 고려할 때 '해석'이 보다 적절하다고 판단한다.

스트 생성을 다른 상황에 적용 가능하게 하는 힘, 곧 '전이력'을 지녔다는 면에서 최근 FYC(first-year composition) 교육에서도 중요하게 언급되고 있다(이윤빈, 2014:464-470).

1 장르 인식의 국면과 층위

그런데 인지 문법의 원형 이론에 따르면 우리가 어떤 대상을 인식한다는 것은 그 전체의 모든 요소를 인식하는 것이라기보다는 전체를 대표할 수 있는 특정 자질을 인식하는 것이다. 원형 이론에서는 특정 자질을 지니고 있는 전형에 대한 인식이 곧 원형의 인식이라고 본다. 우리가 '새'를 떠올렸을 때 '참새'를 떠올리는 것이 그 예가 될 수 있다.[70]

사회문화적 의미 과정으로서의 장르의 인식도 이와 같은 '원형'의 개념으로 설명할 수 있다. 이때 중요한 것은 사회문화적 의미 과정의 '참새', 곧 '원형'이 무엇인가 하는 점인데, 이는 사회문화적 의미 과정의 원형적 자질을 지니고 있는 '특정 텍스트'라고 볼 수 있다. 사회문화적 의미 과정은 본질적으로 추상적인 속성을 지니는바, 이 추상체를 구체태로서의 언어로 생성해 내기 위해서는 자신이 생성할 언어적 실천의 결과물로서 텍스트를 인식할 필요가 있는 것이다. 즉, 언어 주체가 장르를 인식하는 순간은 구체적인 텍스트를 상정하는 순간이 된다.

장르를 텍스트 유형과 병치하는 것의 문제는 바로 이러한 장르 인식의 속성을 지나치게 일반화하는 데서 비롯된다. '참새'는 인식의 대상이 되는 구체적 자질의 총칭적(generic) 실현태라는 점에서 '새'의 원형이 될 수 있지만, '설명문'은 실상 구체적 실현태로서 존재하지 않는 상위 개념이라는 점에서 '설명하기'의 원형이 될 수 없다. 인식 가능한, 구체적 자질의 총칭적 실현태로서의 텍스트는 텍스트 유형이 아닌 '텍스트 종류'의 층위이다. 텍스트는 사회문화적 의미 과정의 하나의 사례(instance)로서 존재하는데(Halliday, 2009:49-50), 언어 주체가 그러한 사례를 인식하는 층위가 '텍스트 종류'의 층위인 것이다. '텍스트 종류'는 담화 공동체의 공주관적인 언어 주체가 특정 텍스트를 생성할 때 규준이 되는 층위이다. 이런 면에서 장르 인식의 구체태는 텍스트 인식으로 드러나며, 더 구체적으로는 텍스트 종류 층위에 대한 인식이라고 할 수 있다.

장르의 인식에서 텍스트 종류의 층위에 주목하는 것은 문법교육에서 '가르칠 수 있는 내용'을 생성할 수 있다는 점에서도 의미가 있다. 예컨대, '설명문-보고서-여행보고서-오지여행보고서'로 이어지는 텍스트 층위에서 '가르칠 수 있는 내용'을 생성할 수 있는 층위는 어디인가. 이는 '어느 텍스트 층위가 분석 가능한가'라는 물음으로 대치할 수 있다.

---

70) 원형 이론(prototype theory)에서는 의미의 본질이 해당 범주를 대표할 만한 전형적, 적절한, 중심적, 이상적 보기인 원형과 이로부터 방사상 범주를 이루는 주변적 구성원으로 이루어진다고 보았다(임지룡 외 역, 2004:146).

'사회문화적 관행을 통해 누가, 언제, 어떤 목적으로, 어떤 형식으로 작성하는지 분석(한국텍스트언어학회, 2009:171)'할 수 있을 때, 언어 주체가 왜 그러한 텍스트를 생성해 냈는지 해석할 수 있기 때문이다. 위의 사례에서는 '여행보고서'가 그 층위가 될 수 있다. '보고서'는 '여행보고서'를 생성할 수 있게 하는 선행 인식 지점으로서 의의를 지니지만 그 인식이 실제 텍스트의 생성으로 이어질 수 있게 하기 위해서는 '여행보고서'와 같은 텍스트 종류 층위를 인식해야 한다. 이와 관련하여 한국텍스트언어학회(2009:174)에서는 텍스트 종류와 텍스트 유형에 주목하는 것이 어떤 차이점을 지니는지 아래와 같은 표로 제시하고 있어 참고할 수 있다(표 내용의 일부만 제시함).

	텍스트 종류 분석	텍스트 유형 분류
연구 대상	개별 단위	개별 단위의 체계
연구 목적	개별 단위의 기술	개별 단위의 분류
연구 내용	개별 단위의 의사소통적 특질 개별 단위의 언어적 특질	타당한 분류 기준의 정립 분류 단계의 세분화

본 연구는 국어교육에서 '실제'로서 주목해야 할 것은 분류 결과로서의 '텍스트 유형'이 아닌 언어 주체가 마주하는 '텍스트 종류' 층위여야 한다고 판단하며, 이 지점이 언어의 구성 원리인 문법과 언어의 운용 원리인 문법이 교집합되는 지점이라 판단한다.

2 장르성의 개념과 범주

사회문화적 의미 과정으로서의 장르는 텍스트 종류 층위의 텍스트를 상정함으로써 언어 주체에게 인식될 수 있다. '텍스트를 통해 인식된 장르의 원형적 속성', 본 연구는 이를 '장르성'으로 개념화한다.[71] 곧 '장르성'은 사회문화적 의미 과정이 '텍스트'를 기점으로 언어 주체에게 인식될 때 그 인식의 원형성을 일컫는 말이다. 우리가 칼럼, 과학 보고서, 건의문 등 전혀 다른 속성으로 명명된 텍스트들을 흔히 동일하게 '장르'라 칭하는 것은 이러한 장르성의 인식을 토대로 하기 때문에 성립 가능하다.[72] 이런 면에서 만일 광고 텍스트에서 특정한 언어 표현이 다른 텍스트보다 많이 쓰인다면, 이때 중요한 것은 특히 그 표현을 요구하는 필연적인 특성이 무엇인가 하는 점이지 광고 텍스트 그 자체가

71) '장르성'은 다른 말로 '장르 특성'이라 일컬어지며 여러 연구에서 사용되고 있다. 그러나 '장르 특성'을 말하는 연구에서 '장르'는 그 특성을 언급할 수 있는 대상인 텍스트 유형으로 범주화된다. 본 연구는 사회문화적 의미 과정으로서의 장르 개념을 정립하는바, 대상이 지니고 있는 속성의 의미를 부각시키는 '장르 특성'보다는 언어 주체 인식의 원형성을 부각하기 위해 '장르성'이라는 명명을 택한다.

72) 이는 장르성의 변인과 관련된다. 이에 대해서는 III장의 2.2.절에서 기술한다.

중요한 것은 아니다(장경현, 2010:28).[73]

대상의 원형에 대한 인식이 원형적 자질들과 그 자질들의 총체로 이루어지듯이, '장르성'의 인식 또한 그러하다. 우리가 '새'를 떠올렸을 때 그 원형에 대한 인식은 '부리, 날개, 깃털, 두 다리' 등의 핵심적 속성 자질로서 변별될 수도 있고, 이러한 속성 자질의 총체로서 표상될 수 있다. 텍스트를 상정한 장르성의 인식도 이러한 두 측면에서 고려할 수 있다. 하나는 해당 텍스트의 속성 자질을 범주화하여 그 범주 내에서 인식 가능한 자질을 변별적으로 인식하는 것이고, 하나는 이러한 속성 자질들의 게슈탈트적 총체인 하나의 원형으로 인식하는 것이다. 전자는 장르성의 '변별적 인식(discriminative awareness)', 후자는 장르성의 '총칭적 인식(generic awareness)'이라 칭한다. 앞서 살펴본 장르의 상대적 핵심 자질인 '객관성, 주관성, 관계성, 시간성, 공간성'은 핵심 속성 자질의 대표적 사례라고 볼 수 있다. 이때 총칭적 인식은 해당 텍스트에 대한 담화 공동체의 일반적 인식과 맞닿아 있다는 면에서 교육적 가치를 지니지만 자칫 '원형성의 목록화'에 다시 함몰될 수 있다는 점에서, 교육의 국면에서는 '변별적 인식'과 '총칭적 인식'을 병행하는 것이 더 효과적이다.

[표 II-5] 장르성 인식의 두 범주(변별적 인식과 총칭적 인식)

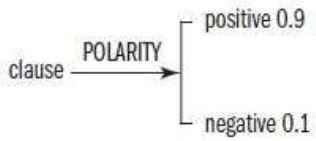
변별적 인식	텍스트의 속성 자질을 범주화하여 각각을 변별적으로 인식
총칭적 인식	텍스트의 속성 자질의 게슈탈트적 총체를 총칭적으로 인식

(4) 장르성의 담지체로서의 '선택항'

언어 운용 및 구성의 원리인 문법이 담화 공동체에서 소통의 원리가 되기 위해서는 일정한 체계가 필요하다. 체계란 특정 층위의 계열적 조직을 표상화하기 위한 하나의 범주를 일컬으며, 이러한 체계를 이루고 있는 개별 사례를 체계항이라 칭한다. 매티슨 외(Matthiessen et al., 2010:211)에 따르면 체계항의 구성 요소는 하나 이상의 '항(terms)'과 선택을 특화시키는 '진입조건(entry condition)'이며, 이때 진입조건은 단순하거나 복합

73) 장경현(2010)의 접근은 여러 가지 측면에서 본 연구에 시사점을 던져 준다. 텍스트 장르의 종류에 접근하기 위해 매체별, 목적별 하위분류를 한 것이나, 특정 종결부를 선택하는 요소로 화청자의 관계를 고려한 것 등이 그것이다. 그러나 이 연구는 기술 문법으로 설명할 수 없는 종결 형식의 문제를 논하기 위해 '문체론적 관점'을 도입했다는 점에서 본 연구와 다른 방향성을 지닌다. 종결부의 선택이 문체의 관점으로 해석될 때, 이는 담화 공동체의 문제가 아닌 개인의 문제로 치환될 수 있다는 점에서 교육적으로 한계를 지닌다. 보그랑드(1997:301; 민병곤, 2004:437)의 주장대로 문체는 언어학적 단위와 자질 및 구성에서 구체화되는 것으로서, 언어학의 하위 분야이다.

적인 자질을 지녀 어떤 체계 속의 자질이 다른 체계 속에서는 항이 될 수도 있다. 아래 그림은 할리데이와 매티슨(Halliday & Matthiessen, 2004:22)에서 제시한 'POLARITY(극성)'의 체계인데, 여기서 'clause'는 진입조건, 'positive'와 'negative'는 항을 이루며, 이러한 체계가 두 개 이상 복합적으로 통합될 때 체계망(system network)을 이루었다고 한다.



구조 문법 중심의 형식주의 접근에서는 이러한 체계를 이루는 '계열적 조직의 표상'의 근거로 문법 요소의 '계열관계'에 주목한다.[74] 같은 성질을 가진 다른 말이 갈아들 수 있는 것을 대치라 하고(구본관 외, 2015:99), 대치 가능한 말들이 계열체를 이룰 때 이들을 계열관계(paradigmatic relation)에 있다고 말한다(고영근・구본관, 2008:25).

그러나 계열관계 중심의 체계항은 언어 주체의 언어 인식과 직접적으로 연계되지 않는다.[75] 예컨대, 시간 표현에서 계열관계에 의거한 체계항은 대표적으로 '-었-(과거), -는-(현재), -겠-(미래)'으로 설정되는데, 이들은 하나의 문장에서 동일한 자리를 대치할 수는 있지만, 실제 동일한 맥락에서 선택되지는 않는다. '-었-'을 쓸 자리에 '-겠-'을 선택하는 화자는 존재하지 않는 것이다. 계열관계의 계열이란 이론적 계열이지 사용의 계열은 아니기 때문이다.

아래의 사례에서 확인할 수 있듯, '과거'라는 의미기능을 공유하고 있는 '-었-'과 '-었었-'도 서로 다른 선택항을 구성할 수 있다.

㉠ (엘리베이터 문이 열린 것을 보고 엄마에게) "엄마, 문이 열렸어."
㉡ (엘리베이터 문이 닫힌 것을 보고 엄마에게) "아니야, 엄마, 문이 열렸었어."

74) 소쉬르(Saussure)의 계열관계는 통합관계와 연합관계를 포괄하는 상위 개념으로 제시된다. 계열관계는 언어 요소의 상호관계에서 통합적인 연쇄체의 어떤 위치에서 서로 대치될 수 있는 요소들의 관계를 말하며, 이는 다시 통합관계와 연합관계로 나뉜다. 소쉬르의 연합관계는 옐름슬레우(L. Hjelmslev)에 의해 계열관계로 대치되면서 일반화되었다(국어국문학 편찬위원회 편, 2000:201). 본 연구에서 지칭하는 '계열관계'도 이러한 흐름을 따른다.

75) 남가영(2008:68)에서는 탐구 경험인 '언어를 자율적 구조체로 다루어 보는 경험'의 하나로 '계열관계 따지기'를 중요하게 제시하고 있다. 그에 따르면 계열 관계를 따지는 경험은 '언어를 분석의 대상으로 삼아 따져 보고자 할 때 늘 개입하게 되는 핵심적인 경험'이다. 본 연구는 '언어를 분석의 대상으로 삼아 보는 경험'이 문법하기를 위해 필수적으로 요구되는 경험이라는 점에 동의하며, 이것이 비계로 작용하였을 때 온전한 의미의 앎에 도달할 수 있다고 본다. 단, 문제는 '언어를 분석의 대상으로 삼아 보는 경험'과 다른 경험들과의 관계이다.

위의 사례는 본 연구자가 실생활에서 경험한 사례이다. 사례에 등장하는 아이는 이제 5살 정도 된 남자아이였는데, ㈀과 ㈁ 사이에는 '엘리베이터 문의 닫힘'이라는 새로운 사건이 있었다. 아이는 이러한 상황의 변화를 인식하며 '엘리베이터 문이 열려 있던 상황'과 '엘리베이터 문이 열려 있던 상황이 이미 과거가 된 현재의 상황'을 '-었-'과 '-었었-'이라는 문법 요소로 구별하여 드러내고 있었다. 이 아이에게 '-었-'과 '-었었-'은 상호 교환하여 쓸 수 없는, 다른 의미기능의 형태로 존재한다.

한국어교육 연구에서는 기존의 결합관계 중심의 문법 체계에 대한 대안으로서 통합관계 중심의 문법 체계를 제안하기도 한다. 표현 문형[76]과 같은 덩어리(chunk) 단위의 구문이 교수 문법이라는 이름으로 연구 및 제시되는 경향을 어렵지 않게 발견할 수 있다. 예컨대, '-었-'보다는 덩어리 단위로 사용되는 '-ㄴ 바 있-'과 같은 표현에 주목하는 것이다. 그러나 제2언어 화자나 외국어 화자가 아닌 모어 화자를 위한 표현 문형의 설정에서 중요한 것은 각각의 표현 문형을 나열하는 것이 아니라, '왜, 어떤 맥락에서 그러한 표현 문형이 구성되었는가' 하는 점이다.

본 연구는 언어 주체가 언어형식의 의미기능에 주목하여 구성하는 선택의 체계항을 할리데이가 주장했던 '선택항(options)'이라는 말로 개념화한다. 이는 '체계항'에 비해, '언어 주체의 선택'을 보다 언표화하였다는 특성을 지닌다. 언어 주체가 선택항을 구성하기 위해서는 텍스트의 장르성을 인식해야 하고, 그 장르성의 인식은 수많은 언어형식 중에서도 몇몇 언어형식을 하나의 선택항으로 구성하는 토대가 된다. 이런 면에서 선택항은 '장르성의 담지체'가 된다. 즉, 선택항은 '당면한 맥락에서 언어 주체가 구성하는 선택의 체계항'으로서, 언어 주체가 인식한 장르성을 담아서 가지고 있는 매개체이다.

그런데 선택항 구성의 맥락은 상황에 따라 변한다. 예컨대, '-었-'과 '-었었-'이 경우를 다시 살펴보면, '-었-'과 '-었었-'이 교환 가능한 맥락을 공유하는 경우도 존재한다. 문숙영(2008:50)에서 제시한 다음의 사례는 밑줄 친 부분에서 '-었-'과 '-었었-'의 교체가 가능하며, 실제 기사문에서도 혼용하고 있는 것을 발견할 수 있다. 아래 사례에서 ㈂은 ㈂'으로도 바꾸어 사용할 수 있다. 언어 주체가 ㈂'이 아닌 ㈂을 쓴 것은 이 기사문의 전체적인 흐름과 관련된다.

㈂ 북한은 더구나 지난달 핵무기 보유 설명도 러시아 측에만 미리 알려줬습니다.
㈂' 북한은 더구나 지난달 핵무기 보유 설명도 러시아 측에만 미리 알려줬었습니다.

76) 구재희(2007:8)에서는 한국어의 문형을 '서술어 중심'과 '기능 표현 중심'으로 구별하고, '서술어 중심' 문형으로 기본 문형 중심의 '구조 문형'을, '기능 표현 중심' 문형으로 '표현 문형'을 제시하고 있다. 기본 문형과 표현 문형의 구별은 민현식(2004)에서도 제시된 바 있다.

앞선 (ㄱ), (ㄴ) 의 사례와 위의 사례의 공통점이 있다면 언어 주체가 '-었-'과 '-었었-'의 체계를 구성하는 데에 학문적 계열관계가 아닌 사용 맥락과의 관계를 고려했으며 이들 언어형식의 '의미기능'이 그러한 고려의 매개가 되었다는 점이다. '-었었-'을 선택한 아이에게 어떠한 잠재체로서의 선택항이 있었는지는 알 수 없으나, 분명한 것은 이 아이에게는 '-었었-'을 '-었-'과 구별해 주는 다른 의미기능으로서의 '대과거'가 인식되어 있었다는 점이다. 반면, 비슷한 맥락에서 '-었었-'과 '-었-'을 혼용하는 기자에게 이들은 '과거'라는 공통적 의미기능으로 인식되며 이로 인해 기자에게 '-었었-'과 '-었-'은 하나의 선택항을 이루었다.[77]

(ㄴ) '대과거' → '-었었-' (잠재체)　　(ㄷ) '과거' → '-었었-' '-었-'

요컨대, 언어 주체에게 언어의 체계는 계열관계가 아닌 언어형식의 의미기능을 중심으로 구성된다. 맥락에 따라 유동적으로 이루어지는 이러한 구성을 '체계'라 칭하는 것은 그 유동성이 자의적인 것이 아니라 일정한 계열적 조직을 이룸을 의미한다. '의미하는 방법(how to mean)'에 주목했던 할리데이가 산출된 언어형식의 목록 자체가 아니라, 표면적 발화의 기저인 '체계'에 주목한 것도 '체계'가 바로 '언어 수행 방법'에 기반하고 있기 때문이다(주세형, 2009:192).[78] 이런 면에서 텍스트는 계속 진행 중인 선택항들의 집합, 곧 체계망으로서 존재한다(Halliday & Matthiessen, 2004:23).

(5) '장르-텍스트-문법'의 관계

앞서 장르, 텍스트, 장르성, 선택항의 각각의 개념을 살펴보았다. 이들은 서로 밀접하게 연계됨으로써 언어화에서 하나의 구조를 형성한다.

먼저 장르는 사회문화적 의미 과정으로 존재하며, 텍스트의 인식을 매개로 언어화될

77) 이러한 선택항 구성에 대해서는 두 가지 접근이 가능하다. 하나는 공통의 의미기능만을 인식하여 '-었-'과 '-었었-'을 구별 없이 사용하고 있다고 보는 것이고, 다른 하나는 공통의 의미기능에도 불구하고 어떤 하나를 선택하는 데에는 그에 합당한 이유가 있을 것이라 보는 것이다. 장르 문법은 후자의 접근을 취하지만, 해당 사례의 기자의 경우에는 관습적으로 전자의 선택을 하고 있는 것으로 보인다.

78) 이러한 관점은 라스티에(Rastier)의 텍스트 의미론에서도 발견할 수 있다. 라스티에는 언어 표현들 간의 차이가 단순히 랑그체계-계열관계 안에서뿐만 아니라 텍스트-통합관계 차원에서도 발생한다고 보고, "난 무서웠던 게 아니라 두려웠던 거야."라는 발화에서 '무섭다'와 '두렵다'의 의미론적 차이는 계열적 관계가 아니라 맥락을 통한 통합적 관계에서 발생한다고 설명한 바 있다(최용호, 2004).

수 있다. 그렇다면 인식된 사회문화적 의미 과정은 어떻게 텍스트에 발현되는가. 교육적 관점에서 장르의 역동성을 초점화하면서도 이를 텍스트 생성과 연계하기 위해서는 무엇에 주목해야 하는가. 마틴(Matin)과 로더리(Rothery), 존스(Johns), 스웰즈(Swales) 등은 '의미 단계(stage)'[79]에 주목한다. 사회문화적 의미 과정은 특정 목적을 지니며 특정 목적은 일련의 단계를 통해 성취되는 것이므로, 상황에 따라 개별 텍스트의 실현태는 달라질 수 있지만 이것이 사회문화적으로 소통되기 위해서는 거쳐야 할 의미 단계가 있다는 것이다. 이때 장르는 '단계화된 목적 지향의 사회적 과정(a staged goal-oriented social process)'으로 정의된다. 'staged'는 장르가 여러 개의 구별된 의미 덩어리로 구성된다는 것이고, 'Goal-oriented'는 장르가 모종의 목적을 성취하기 위해 기능한다는 것을 의미하며, 'social'은 장르가 사회적 상호작용에서 도출된 것임을 의미한다(Veel, 1997:191). 즉, '사회문화적 의미 과정'으로서의 장르는 그 의미 과정이 지향하는 바를 고려한다면 다시 '단계화된 목적 지향의 사회문화적 의미 과정'으로 정의될 수 있다.

그러나 본 연구는 '의미 단계(stage)'에 대한 접근에서는 스웰즈 등의 논의에 동의하지 않는다. 존스나 스웰즈의 장르 분석에서 의미 단계는 다시 'move'와 'step'의 개념으로 상세화된다.[80] 물론 'move'와 'step'은 생각의 전개 방식과 관련하여 중요한 의미를 지니며 이런 면에서 언어 주체가 인식하는 '의미의 도식'과 표현된 '텍스트의 전개 구조'는 밀접한 관련을 맺는다. 그러나 이러한 접근은 내용 생성과 관련되는 것으로서, 언어화의 방식과 관련하여서는 정작 가르칠 것을 제공하지 못한다. 예를 들어, 스웰즈(Swales, 1990:141)에서는 학술논문 서론의 'move'를 '연구의 영역 세우기-연구의 정당성 정립하기-연구의 정당성 점령하기'로 구분하고 있는데, 여기서 두 번째 'move'인 '연구의 정당성 정립하기'가 어떻게 언어로 표현되어야 하는지에 대한 교육 내용을 제공하지 못한다. 언급할 수 있는 것은 각 'step'마다 자주 사용되는 언어 표지인데 이는 또 다시 앞서 지적한 바와 같은 전형성과 고정성의 문제를 낳는다.[81]

---

79) 일반적으로 'stage'는 '단계'로 번역된다. 그런데 우리말에서 '단계'는 '학습의 단계'에서와 같이 '순서'나 '차례'의 의미로 통용되어, 실천으로서의 텍스트의 의미 덩어리인 'stage'의 의미와 다소 어긋난다. 이에 본 연구에서는 이를 '의미 단계'로 칭하여 그러한 혼동을 최소화하고자 한다.

80) 'move'는 연구마다 다르게 번역되고 있다. 민병곤(2002)에서는 '진행'이라 칭하였고 박은선(2006)에서는 '이동마디', 이원표(2012)에서는 '전개구조'라 칭하고 있다. 본 연구에서는 'move'나 'step'이 중심 개념이 아니고 여러 번역어가 오히려 혼동을 줄 수 있다는 판단 하에 원어를 노출하여 사용하기로 한다.

81) 예를 들어 박은선(2006:205)에서는 한국어 학위논문 서론의 'move'를 분석하고 move-1의 step-1(연구 분야의 중요성 재정립)에서 '-은/는 중요한 영역이다', '-의 도입이 시급하다', '최근 -이/가 강조되고 있다', '-이/가 연구될 필요가 있다', '-은/는 비중 있게 다루어져야 한다', '-에 대한 연구가 반드시 필요하다고 볼 수 있다' 등의 표지를 제시하고 있다. 이러한 표지 목록은 한국어를

모어 화자를 대상으로 한 문법교육에서는 '의미 단계(stage)'에 대한 다른 접근이 필요하다. 본 연구는 사회문화적 의미 과정으로서의 목적 지향적 행위가 텍스트에서 의미를 구축하는 방식에 주목함으로써 전개 구조로서의 단계가 지니는 한계를 탈피하고자 한다. 목적 지향의 사회문화적 의미 과정은 몇몇의 의미 단계(stage)를 통해 드러난다. 곧 '설득'이라는 목적이 있을 때 이 목적은 결과물로서의 텍스트 전체를 '통어'하지만 발현된 언어 전체를 '통제'하지는 않는다. 이는 언어 주체가 텍스트를 생성할 때 메타적으로 조회하는 총칭적(generic) 구조로서 의미를 지닌다. 때문에 실제 생산된 텍스트는 그 총칭적 목적이 '설득'이었다 할지라도 주장이 아닌 묘사나 설명을 포함하고 있을 수 있다.[82] 이는 언어 주체가 '설득'이라는 목적을 달성하기 위해 설정한 역할과 관련된다. 따라서 본 연구의 관심은 언어 주체가 '설득'이라는 목적을 텍스트로 언어화할 때 사회문화적 의미 과정이 어떤 의미 단계로 구현되며 그 과정에서 언어 주체는 어떤 역할을 하고 이때 동원되는 문법 지식은 어떤 양태를 띠는가 하는 데에 있다. 의미 단계에 주목하되 그 단계가 표면화되는 텍스트의 구조가 아닌, 그러한 텍스트가 구조화되기까지 언어 주체가 거쳤던 언어화 과정과 그 과정에 동원되어야 하는 문법적 앎에 주목하는 것이다.

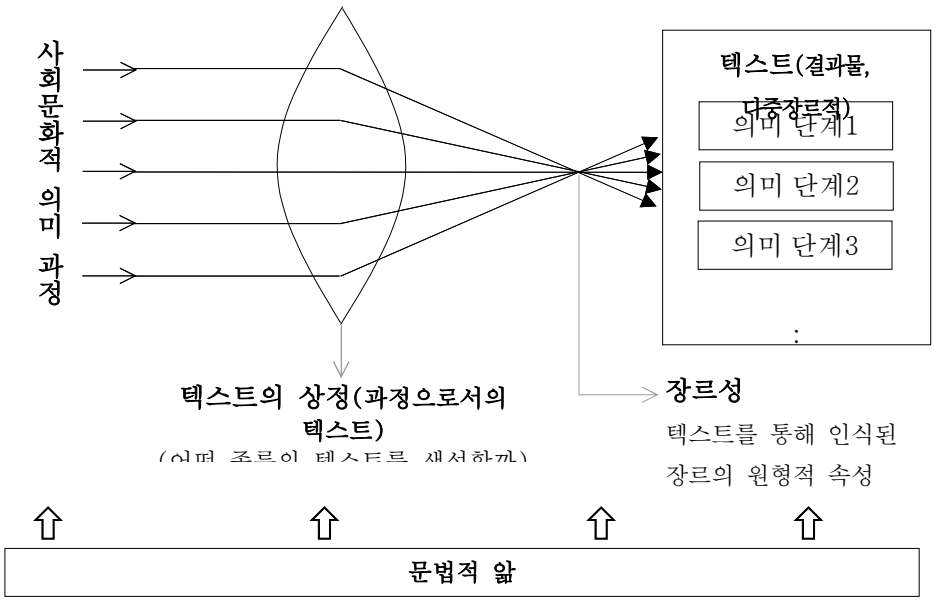
이 지점에서 장르는 문법과 연계된다. 전술했듯이 '문법'은 문(文)의 법(法), 곧 담화공동체의 언어 주체가 인식하고 생성하는 언어의 운용 및 구성 원리이다. 이를 다시 텍스트와의 관계에서 살펴보면, 실천으로서의 텍스트, 곧 텍스트를 생성하는 과정은 언어 주체가 장르성의 인식을 토대로 자신의 의미를 언어로 구현해 가는 과정이다. 이는 타당한 선택항을 구성하고 하나의 언어형식을 선택하는 과정으로 구체화되며, 이 과정에서 해당 언어형식을 분석하고 각각의 구조적 의미기능을 통합하여 구성적 의미기능으로 파악해 가기 위해서는 문법에 대한 앎이 필수적으로 요청된다.

따라서 장르, 텍스트, 문법은 언어 주체를 중심으로 하여 다음과 같은 관계로 도식화될 수 있다. 이는 '볼록렌즈의 원리'를 원용한 것이다. 여기서 초점은 언어 주체가 인식한 '장르성'에 있다. 언어 주체는 일종의 가설로서 자신이 생성할 텍스트 종류를 인식하며, 이에 따라 사회문화적 의미 과정을 하나의 원형적 속성으로 인식하여 결과물로서의 텍스

외국어나 제2언어로 습득하는 외국인에게나, 초급 단계의 작문 학습자에게는 유용한 지침이 될 수 있다. 그러나 언어 주체가 이를 능동적으로 분석하고 활용하는 능력을 지니지 못한다면 이러한 지침은 매번 다시 찾아봐야 하는 검색 목록으로만 기능할 가능성이 크다.

82) 이런 측면으로 인해 김유정(2012:67)에서는 결과물인 텍스트 안에 장르가 포괄되고, 다시 그 장르 안에 문법이 포괄되는 모양으로 텍스트-장르-문법의 관계를 도식화한 바 있다. 그러나 이러한 도식화는 텍스트, 장르, 문법의 관계와 각각의 개념에 대한 오해를 불러일으킨다. '설득'이라는 목적을 달성하기 위해 텍스트를 생성하면서 의미 단계별로 '묘사'나 '설명'을 구사했다고 해서 텍스트 안에 장르가 마치 문단과 같은 형태로 구현되는 것은 아니다. 이 과정은 예컨대 '설명하기'라는 사회문화적 의미 과정이 '설득'이라는 목적 하에 어떻게 언어화되었는지 살펴보는 방식으로 탐색되어야 한다.

트를 생성한다. 텍스트의 상정은 사회적 의미 과정이 언어 주체의 인식의 렌즈를 통과하는 과정이라고 볼 수 있다. 여기서 결과물로서의 텍스트는 실제적 국면에서 항시 다중 장르적 속성을 지니며, 이는 '의미 단계'를 통해 드러난다. 언어 운용 및 구성의 원리인 문법에 대한 앎은 언어 주체가 장르성의 인식을 토대로 텍스트를 생성하는 전 과정에 작용한다. 언어를 운용하고 구성할 수 있다는 것은 맥락에 타당한 선택항을 구성하고 해당 선택항 중에서 가장 타당한 언어형식을 선택함으로써 타당한 텍스트의 생성에 언어 주체로서 참여할 수 있음을 의미한다. 이런 면에서 언어 운용의 원리와 언어 구성의 원리는 하나로 통합된다.



[그림 II-4] 장르성 중심의 장르-텍스트-문법의 관계

3. 장르 문법 교육의 구도

전술한 바와 같이, '장르 문법'은 사회문화적 의미 과정으로서의 장르가 모어 화자의 언어화에서 언어형식의 의미기능과 연계되는 지점에 주목하여, 언어화 과정의 원리로서 문법을 정의함으로써 이러한 과정의 기제를 선택항을 중심으로 해석하고자 하는 문법관이다. 이는 사회적 문식력의 성취라는 국어교육의 목표와 상통하며, 언어 운용 및 구성 원리인 문법의 정의와도 일치한다.

그렇다면 장르 문법은 문법교육에서 어떤 역할을 하는가. 일차적으로 떠올릴 수 있는 것은 여러 종류의 텍스트에서 다양하게 구성되는 선택항의 사례나 특정 텍스트에서 사용되는 언어형식의 목록을 제시하는 것이다. 이 경우 장르 문법과 문법교육은 하나의 내용 범주를 제공하는 것으로 관계를 맺는다. 그러나 사례는 사례일 뿐이다. 현재 시점에서 담화 공동체에서 타당하게 합의된 일련의 선택항이나 특정 맥락의 언어형식을 교육 내용으로 제시한다 해도 그 내용은 해당 맥락이 조금만 변화하면 얼마든지 달라질 수 있다.

이 지점에서 본 연구는 "고기를 잡아 주지 말고 고기 잡는 법을 가르치라."라는 탈무드의 보편적 가르침을 떠올려 본다. 선택항이나 언어형식의 사례를 목록으로 제시하는 것은 '고기를 잡아 주는' 행위에 해당한다. 이는 교육 내용에 가시적 변화를 줄 수 있다는 점에서 용이하지만, 학습자로 하여금 다른 맥락에서 다른 고기를 잡을 수 있는 능력을 성취시키지 못한다는 점에서 교육적으로 적절하지 않다.

장르 문법 교육에서 '고기 잡는 법'이란 그러한 선택항이나 언어형식을 학습자 스스로 해석할 수 있도록 견인하는 교육 내용이다. 특정 맥락에서 타당한 선택항을 구성하여 적절한 언어형식을 선택하는 데 생산적으로 작용할 수 있는 '문법'인 것이다. 따라서 '장르 문법 교육'은 '장르 문법을 가르치는 교육'이 아니라 '장르 문법이라는 문법관을 토대로 하는 교육'이며 이는 '장르성을 인식하여 사회문화적 의미 과정에 비추어 타당한 선택항을 구성하고 자신의 의미에 맞는 언어형식을 선택할 수 있는 언어 주체를 목표로 하는 교육'이라 할 수 있다. '문법교육'에 초점을 맞춰 정의하면 이는 '이러한 문법적 감식안을 성장시키기 위한 교육'이 된다.

장르 문법 교육의 정의

장르성을 인식하여 사회문화적 의미 과정에 비추어 타당한 선택항을 구성하고 자신의 의미에 맞는 언어형식을 선택할 수 있는 능력을 목표로 하여, 학습자의 이러한 문법적 감식안을 성장시키기 위한 교육을 일컫는다.

이 절에서는 이상의 정의를 바탕으로 장르 문법 교육의 구도를 구축하고자 한다. 교육의 구도를 이루는 핵심 요소는 교육 목표와 그 목표를 성취하기 위한 교육 내용이다. 이를 교육의 두 참여자, 교수자와 학습자의 관점에서 살펴보면 교육 목표는 지향하는 교육적 인간상과 연계되고 교육 내용은 그러한 인간상을 이루기 위한 하나의 과정으로서 자리한다. '장르 문법'이라는 문법관은 이 둘을 연계하는 조직자로서 기능한다.

3.1. 조직자 : 장르 문법

장르 문법 교육에서 '장르 문법'은 문법교육의 내용을 선정하고 조직하기 위한 '관점'으로서 기능한다. 크레스(Kress, 1993:29)의 지적대로 교육과정(curriculum)이 단순히 지식이나 기술(skill)의 나열이 아닌, 미래 사회 시민의 문화적 형성을 위한 설계로서 존재한다면, 장르 문법은 교육과정을 설계하는 데에 중요한 토대로 작용해야 한다. 학습자의 문법적 감식안을 성장시키기 위해서는 장르성을 인식하여 타당한 선택항을 구성하고 선택하는 데 생산적으로 동원될 수 있는 교육 내용을 선정·조직·기술해야 하는데, 장르 문법은 이 과정에서 특정 교육 내용을 선정하고 조직하는 데 근거를 제공하고 동시에 선정된 교육 내용을 기술하는 데 일정한 방향성을 제시하는 것이다.

장르 문법이 교육 내용의 선정과 조직의 준거, 기술의 관점으로 작용한다는 것은 다른 말로 하면 장르 문법이 교육 내용 구성의 '조직자(organizer)[83]'로서 기능함을 의미한다. 국어교육에서 특정 조직자가 제시되었던 사례로 2007 개정 국어과 교육 과정을 들 수 있다. 2007 개정 교육과정에서는 실제와 내용 요소 간의 관련성, 내용 요소 간의 통합성을 고려하여 교육 내용을 구성하였는데, 이때 담화와 글을 수용하고 생산하는 활동에 해당하는 '실제' 범주가 1차 조직자로, 담화와 글을 생산하고 수용하는 활동에서 요구되는 '내용 요소'가 2차 조직자로 설정된 바 있다(박미현 외, 2007:11). 이런 면에서 장르 문법 교육은 장르 문법이라는 문법관을 교육 내용 구성의 조직자로 삼는 문법교육이라고도 칭할 수 있다. 이때 조직자로서의 장르 문법의 역할은 다음의 두 측면에서 고려되어야 한다.

첫째, 장르 문법이 교육 내용 선정과 조직의 준거가 되는 것이다. 장르 문법은 일차적으로 무엇이 문법교육의 내용이 되어야 하는지 탐색하는 데에 준거가 된다. 장르 문법의 개념적 준거 가운데 이러한 조직자로 기능할 수 있는 것으로 우선 '장르성'을 고려할 수 있다. 예컨대, 다음과 같이 장르의 상대적 핵심 자질을 중심으로 하여 이를 언어적으로 실현하는 대표적 문법 항목을 추출하는 방식으로 교육 내용을 선정할 수 있다.

---

83) '조직자'라는 용어는 다양하게 사용된다. '학습자의 사전 지식과 학습되어야 할 새로운 정보 간에 매개를 제공할 목적으로 사전에 제시되는 포괄성이 강한 용어로 쓰인 추상적 진술문(Ausubel, 1969:148)'인 '선행 조직자(advance organizer)'가 대표적으로 논의되며, '글에서 중심이 되는 아이디어의 위계적 조직을 시각적으로 보여 주는 것(Darch & Eaves, 1986:309)'인 '그래픽 조직자(graphic organizer)'가 제시되기도 한다. 최근 국어교육에서는 '시조의 의미구조를 제어하는 짧은 한 구절(송지언, 2013:36)'이 조직자로 개념화되기도 하였다. 이들 연구에서 '조직자'는 이후의 행위를 틀 지우는 준거로서 작용한다는 점에서 공통적이다.

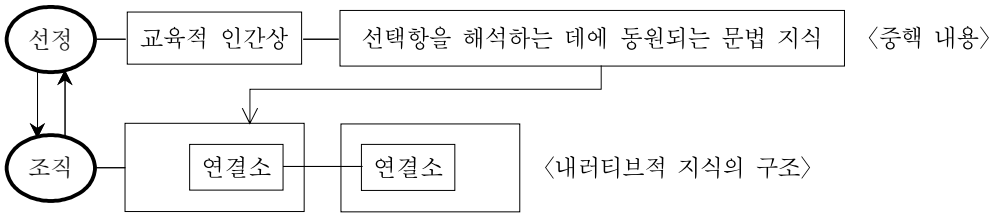
장르의 상대적 핵심 자질		언어적 실현의 대표적 사례
주장하기	주관성	심리 동사, 인지 동사, 양태 표현('-야 한다' 등) 등
설명하기	객관성	현재 시제, 명사화, 피동·사동 표현, 접속 부사 등
지시하기	관계성	행위 동사, 종결 표현, 높임 표현, 접속 부사, 간결한 문장 구조 등
서사하기	시간성	과거 시제, 행위 동사, 시간 부사 등
묘사하기	공간성	현재 시제, 관계 동사, 지시어(부사), '-고 있다' 등의 상적 표현 등

그런데 이러한 방식은 장르성을 중심으로 한 횡적 체계화로서, 장르의 특정 자질을 명시적으로 드러내는 데는 효과적이지만 선정된 교육 내용이 하나의 구조를 이루지 못한다는 점에서 단계적·연계적인 문법교육 내용을 마련하는 데에 있어서는 한계를 지닌다. 이런 한계는 앞서 살펴본 바와 같이 관련 연구자들의 선행 관념에서도 확인된 바 있다. 장르 문법 교육의 교육 내용은 학습자가 언어 주체로 성장할 수 있도록 견인하는 내용으로서, 학습자의 성장 단계를 고려하여 선정·조직되어야 한다.

장르 문법이 내용 선정의 준거가 된다는 것은 특정 언어형식이 왜 특정 맥락에서 선택되는지, 그 '선택항의 구성과 선택에 대한 해석을 가능케 하는 내용'이 장르 문법 교육의 내용으로 선정된다는 것을 의미한다. 본 연구는 이러한 문법적 앎을 발휘하는 '교육적 인간상'의 문법적 사고 과정에 주목하여 이 과정에서 '선택항을 구성하고 언어형식을 선택하는 데에 동원되는 문법 지식'을 교육 내용으로 선정하는 방식을 따른다. 이때 선정된 문법 지식은 장르 문법 교육의 '중핵 교육 내용'이 되며, 중핵 내용과 여타의 내용 간의 관계는 '연결소[84]'를 중심으로 한 '내러티브적 지식의 구조'를 통해 구조화된다. 예컨대, '문장의 계층적 구조'가 중핵 교육 내용으로 선정되면 단문·복문과 같은 '문장의 짜임새'는 '서술어'라는 연결소를 통해 중핵 교육 내용과 연계될 수 있다. 여기서 '장르성'은 문법 지식 간, 문법 지식과 텍스트 간의 연계를 위한 연결소로서 기능함으로써, 내용 조직의 핵심 준거로서 작용한다. 예컨대, 위의 표에서 볼 수 있듯 종결 표현과 높임 표현은 둘 다 '관계성'을 드러내는 대표적 사례가 되므로, '관계성'을 중심으로 이들 내용은 연계될 수 있다. 또한 '관계성이 중시되는 텍스트'를 상정함으로써 종결 표현과 높임 표현은 언

84) '연결소'란 하나의 내용 혹은 개념을 다른 내용 혹은 개념과 연계할 때 '매개'로 작용하는 것이다. 제민경(2011:186)에서는 문법교육 내용에서 이러한 연결소가 작용하는 방식을 '(1) 내적 연결소의 발견'과 '(2) 외적 연결소의 부여'라는 두 가지 차원에서 설명한 바 있다. 본 연구에서 장르 문법 교육 내용의 조직에 관여하는 연결소는 본질적으로 문법 지식이 지니고 있는 '내적 연결소'이되 장르 문법 관점에 따라 부여된다는 점에서 '외적 연결소'의 속성도 지니고 있다.

어활동과 연계될 수 있다. 이상의 내용을 정리하면 다음 [그림 II-5]와 같다.



[그림 II-5] 장르 문법이 장르 문법 교육 내용 선정 및 조직에 작용하는 방식

둘째, 장르 문법이 교육 내용 기술을 위한 방법론이 된다는 것이다. 문법적 앎을 성취하기 위한 교육 내용이 상세화되기 위해서는 각 항목에 대한 '기술(description)'이 필요한데, 장르 문법은 이러한 기술에 일정한 관점을 제공한다. 언어 주체가 어떤 언어형식을 선택하였다는 것은 그 선택에 이르기까지의 선택항이 존재했다는 것이고, 이러한 선택항에 대한 고려는 기존의 문법 범주를 다른 시각에서 기술하도록 한다.

예컨대, 제민경(2014:419)에서는 시간 표현 교육을 중심으로 장르 문법의 가능성을 보여 주었던 제민경(2013)을 바탕으로 다음과 같은 문법교육 내용 구성 방향을 제시한 바 있다(본 연구의 관점에 따라 일부 수정).

	기존의 문법교육	장르 문법 교육
선택항의 맥락 제공	계열관계를 중심으로 한 체계항 : '-었-', '-ㄴ-', '-겠-'	의미기능의 공유를 통한 선택항 : '-었었-'과 '-ㄴ 바 있-'
기술의 관점 제공	기본 의미에서 벗어나는 것은 '변칙적 사용'이라 명명	텍스트의 장르성과 화자의 관점 측면에서 해석 → 언어의 문제가 아닌 언어화와 언어 주체의 문제로 해석

이 연구는 기사문을 대상으로 하였기 때문에 선택항의 구체적인 설정에서는 특수성을 보이지만, 의미기능을 중심으로 한 선택항의 구성, 언어화와 언어 주체를 중심으로 한 내용 기술의 관점을 제시하였다는 면에서 의미를 지닌다. 즉, 장르 문법은 기존의 체계항 중심의 접근을 선택항 중심의 접근으로 전환시켜, 언어형식의 의미기능을 언어화와 언어 주체의 관계에서 보다 다면적으로 탐색할 수 있도록, 관련 문법 지식을 기술하는 데에 관점을 제공한다.

이러한 장르 문법의 관점은 '화자 의도' 중심의 문법교육에도 분명한 시사점을 던져 준다. 이동혁(2013:468)에서는 의도 중심의 의미 교육을 주장하며 '문법적으로 동일한 계열에 속하는 여러 문법 표현들이 있는데, 화자의 의도에 따라, 실제 의사소통 상황에서

여러 문법 표현들 가운데 어느 하나가 선택된다'고 설명하고 있는데, 여기서 '문법적으로 동일한 계열'은 '의미기능의 선택항'으로, '화자의 의도'는 '공주관적인 언어 주체의 장르성 인식'을 중심으로 재개념화될 수 있다. 개인의 의도는 사회문화적 의미 과정에 따라 언어화되었을 때 온전히 소통될 수 있다.

이상으로 살펴본 바와 같이 장르 문법은 문법교육 내용을 선정·조직·기술하는 데에 조직자로서 기능한다. 그런데 교육 문법은 장르 문법이라는 하나의 조직자로 구성되는 것은 아니다. 최근에 이루어지고 있는 문법교육학의 경향을 살펴보면, 문법교육에는 장르 문법이나 구조 문법 외에 적어도 세 개의 관점이 조직자로서 기능할 수 있다. 하나는 본 연구에서 설정한 '장르 문법'이고 나머지는 '규범 문법'과 '사고 문법'으로 설정할 수 있다. '규범 문법'이 '정확성'이라는 문법교육의 목표를 반영하는 관점이라면,[85] '사고 문법'은 문법교육의 목표인 '문법 능력'을 '문법적 사고력'으로 설정한 것이다. 이 중 먼저 장르 문법과 규범 문법은 서로 상보(相補)적 관계를 형성한다. 언어화 과정을 중심에 놓고 봤을 때 결국 타당한 언어화의 실현은 규범에 대한 앎 없이는 불가능하다는 측면에서 규범 문법은 장르 문법에서 주목하는 '언어화'의 범위에 포괄될 수 있다.

이에 비해 사고 문법은 문법교육학의 이론 층위에서 논의되고 있지만 아직 그 실체가 추상적이다. 사고 문법과 관련된 논의는 주로 어휘 교육과 관련되는데, 어휘가 언어 주체의 정체성 획득과 관련해 중요한 요소가 되는 만큼, 사고 문법에 대한 논의도 활발히 이루어질 필요가 있다. 또한 문법적 사고에 대한 논의는 창의성의 관점에서도 중요하게 접근할 필요가 있다. 다만 장르 문법과 규범 문법이 '언어화'를 중심으로 하여 규범 문법의 교육 내용이 장르 문법의 교육 내용에 포함되는 관계를 형성하는 반면, 사고 문법의 교육 내용은 여러 측면에서 장르 문법의 교육 내용과 교집합을 이룰 가능성이 크다. 예컨대 구본관(2007)에서처럼 어휘에 드러난 상상력을 초점화한다면 이때 사고 문법 관점으로 선정되는 교육 내용은 장르 문법의 그것과 같지 않다. 그러나 고춘화(2009)에서처럼 명사의 기능에 초점을 맞춘다면 이는 장르 문법의 그것과 다르지 않다. 장르 문법을 조직자로 삼는 장르 문법 교육에서 내용을 선정하는 핵심 준거는 '교육적 인간상'에 있으며 이 교육적 인간상은 '문법적 사고력'을 지니고 있기 때문이다.

문법교육의 전체 내용은 이러한 여러 조직자들 간의 관계를 통해 종적, 횡적으로 구성될 수 있다. 본 연구는 이 중 하나의 조직자를 선택한 종적 체계화의 논의이다.

---

85) 이때 규범 문법은 4대 규범을 중심으로 하는 좁은 의미의 규범 문법을 칭한다. 민현식(2003ㄱ:25)에 따르면 '규범'은 4대 규범 중심의 좁은 의미와 '바른 국어생활'을 포괄하는 넓은 의미로 나누어 볼 수 있다. 넓은 의미의 규범 문법은 어휘력과 문장력을 포괄하며, 이 경우 규범 문법의 내용은 장르 문법의 내용과 상당 부분 중복된다. 여기서는 '바른 국어생활'의 핵심적 내용을 이루는 '정확한 표기와 발음'을 '규범 문법'의 중핵으로 삼고 논의를 진행한다.

3.2. 교육적 인간상 : 문법하는 인간

교육의 국면에서 '교육적 인간상'을 상정하는 것은 교육의 목표와 내용의 방향성을 설정하는 데에 중요한 의미를 지닌다. 김상욱(1997:83)에서 볼 수 있듯이, 문학교육에서는 교육적 인간상의 논의가 작가, 언어 사용자, 독자, 연구자, 비평가 등으로 다양하게 설정되어 이루어지고 있지만, 문법교육에서 이러한 교육적 인간상의 구체적 모형에 대한 논의는 매우 드물다. '문법교육 안에는 과연 문법교육을 통해 형성하고자 하는 인간에 대한 모종의 상이 마련되어 있는가' 하는 점은 문법교육을 기획함에 있어 가장 근간이 되는 물음(남가영, 2008:131)이다. 따라서 장르 문법 교육의 구도를 형성하기 위해서는 '지향하는 학습자상'으로서 교육적 인간상에 대한 물음이 필수적으로 요구된다. 이는 장르 문법 교육의 내용을 선정하는 데에 핵심 준거가 된다.

장르 문법 교육에서 지향하는 학습자는 외부에서 주어지는 '문법(grammar)'을 수용하는 대상이 아니라 자신의 언어생활 속에서 스스로 선택항을 구성하고 선택하며 언어 운용 및 구성의 원리인 문법을 향유(享有)하는 언어 주체이다. 여기서 굳이 문학 현상에서 쓸 법한 '향유'라는 말을 쓰는 것은 '누리어 가진다[86]'는 '향유'의 사전적 의미가 이와 가장 부합하기 때문이다. '언어 주체'는 신명선(2007, 2013)에서 밝힌 바와 같이, '개인뿐만 아니라 공동체를 지향하는, 전인적 지식의 소유자'로서 존재한다. 본 연구에서는 문법과 언어 주체의 이러한 역동적 관계를 표현하고자 '문법하기(grammaring)'라는 개념을 수용하여 '문법하는 인간'으로서 교육적 인간상을 정립하고자 한다. 이는 정태적 '문법(grammar)' 개념을 동태적인 '행위(-ing)'와 결부시키는 것으로서, 본 연구에서 상정하는 언어 운용 및 구성 원리로서의 문법 개념을 보다 표면적으로 명시화하는 개념이다.

(1) 언어화의 인식 주체

'문법하는 인간'은 본 연구에서 최초로 설정하는 것은 아니다. 아리스토텔레스 이래로 인간은 '문법하는 인간(homo grammaticus)'으로 명명되어 왔는데 이는 '언어적 인간(Homo loquens)'과도 구별되는, 보다 심층적인 언어 사용의 주체를 가리키는 말이다. 또한 이는 할리데이(Halliday, 2009:88)의 '언어의 사회적 기능'을 논하는 장면에서 다시 부각된다. 그에 따르면 언어의 사회적 기능은 문법하는 인간의 삶 속에서 발휘된다. 즉, '문법하기'는 언어의 사회적 기능을 문법적 앎에 통합하는 언어 주체의 역동적 행위를 의미한다.

'문법하기(grammaring)'라는 용어가 명시화된 것은 라센-프리만(Larsen-Freeman,

86) 표준국어대사전에서 '향유'의 뜻풀이는 '누리어 가짐'으로 제시되어 있다.

2003)에서이다. 그는 문법을 지식보다는 기능으로 보는 것이 합당하며, 따라서 언어 교육의 기능에는 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기와 함께 문법하기가 추가되어야 한다고 주장한다.[87] 물론 라센-프리만은 모어 교육이 아닌 제2언어 교육을 연구하는 학자이고, 때문에 그가 말한 기능은 'function'이 아닌 'skill'에 머물러 있으므로, 이 개념을 그대로 국어교육의 장에서 수용하는 것에는 한계가 있을 수 있다. 그러나 그가 '문법하기(grammaring)'를 개념화하면서 천착했던 언어의 역동적인 본질은 모어 교육으로서의 국어교육에서도 수용할 만한 가치가 있다. 그는 문법과 언어가 역동적인 이유를 언어의 시간적 변화에 따른 통시적 역동성, 언어 사용의 공시적 과정의 역동성으로 나누어 살펴보고 있다. 이때 통시적 역동성은 담화 공동체의 형성과 구성을 전제하는 '사회문화적 의미 과정'으로서의 장르 개념과 맞닿아 있으며, 공시적 역동성은 언어 주체의 언어화 과정과 연동된다.

이러한 문법하는 인간의 '문법하기'는 '인식성'을 토대로 한다. 즉, 문법하는 인간은 자신의 언어생활 속에서 자신의 언어를 메타적으로 바라볼 수 있는 인식 주체이다. 여기서 인식의 대상은 단지 언어 그 자체가 아니라 언어 주체가 자신의 의미를 발현하는 과정인 '언어화' 전체이다. 문법하는 인간은 사회적 의미 과정에 따라 텍스트를 인식하고 텍스트에 따라 장르성을 인식하며 그 장르성에 따라 타당한 선택항을 구성하고 언어형식을 선택함으로써 언어화의 주체가 되는데, 이 과정은 명확한 '인식'을 전제했을 때 생산적 의미 과정으로서 자리매김할 수 있다.

문법하는 인간의 이러한 속성은 김은성(2006)의 '국어인식 활동'에서 명시적으로 제시된 바 있다. 국어인식 활동은 국어에 대하여 메타적으로 사고하는 활동(김은성, 2006:26)으로서, 이 메타성은 '인식성'을 토대로 성립한다. 학습자가 국어인식 활동에 참여한다는 것은 그가 인식 주체로서의 위상을 점함을 의미한다. 다만 김은성(2006)의 '국어인식 활동'은 '활동'이 지니는 교육적 의미에 초점을 두어 '인간의 행위들 중에서 교육적 목적으로 의도적이고 체계적으로 다듬은 계획적 행위'로 특화된 반면, '문법하기'는 '언어화'를 대상으로 한다는 점에서 보다 확장된 인식의 범위를 지닌다. 물론 문법 교실은 언어화의 한 양태를 부각시킨 교육적 공간으로서 교실의 활동과 언어생활의 문법하기 과정이 동일하다고 볼 수는 없다. 그러나 구조적 측면에서 교실의 활동 또한 실제 언어생활의 문법하기와 '동형'을 이루어야 한다. 즉, 문법교육이 학습자의 언어생활과 괴리되지 않기 위해서

87) 라센-프리만(2003)의 번역서인 김서형 외(2012)에서는 'grammaring'을 '문법하기'가 아닌 '문법 사용하기'로 번역하고 있다. 아마도 그들에게는 문법이라는 정태적 대상에 동태적 개념인 '-하기'를 부착하는 것이 어색한 조어법이었던 것 같다. 그러나 라센-프리만이 굳이 'grammaring'이라는 표현을 사용한 것은 문법 자체가 정태적 대상이 아니라 역동적 본질을 지니고 있음을 부각하기 위함이다. 따라서 '문법 사용하기'라 명명하는 것은 본래의 의도를 오히려 해칠 수 있다고 판단한다. 문법은 사용의 대상이 아니라, 그 자체로 사용을 함의하고 있다.

는 교실의 국어인식 활동 또한 언어 주체의 문법하기 과정에 토대를 두어야 한다.[88]

인식 주체로서의 문법하는 인간의 속성은 할리데이(Halliday, 2009:206-214)에서도 찾아볼 수 있다. 그는 '교사가 학생에게 영어를 가르친다'는 것의 의미가 적어도 다음의 네 가지로 해석될 수 있다고 주장한다.[89]

[표 II-6] '언어를 가르친다'는 것의 4가지 의미(Halliday, 2009:206-214)

	의미	교사의 지위	학생의 지위
㉠	교사가 학생에게 '영어'를 전해 주었다.	주는 사람	받는 사람
㉡	교사가 학생에게 '영어'라는 기술을 가르쳤다.	더 잘하는 사람	잘 못하는 사람
㉢	교사가 학생에게 '영어'를 학습하도록 했다.	개시하는 사람	행위하는 사람
㉣	교사가 학생이 '영어'를 알게 되도록 했다	개시하는 사람	인식하는 사람

㉠과 ㉡은 '행위하는 자'가 학생이 아닌 교사라는 점에서 바람직하지 않다. 특히 ㉡은 '말하기를 기술적으로 잘하는 사람만이 말하기를 가르칠 수 있는 것인가'의 문제에 직면한다. 반면, ㉢과 ㉣에서 행위의 주체는 교사가 아닌 학생으로 이동한다. 교사는 학생이 능동적으로 언어를 학습하거나 알도록 이끄는 개시자(initiator)로서의 역할을 담당한다. ㉢과 ㉣의 차이가 있다면 학생의 지위가 각각 '행위하는 사람' 대 '인식하는 사람'이라는 점이다. 할리데이(2009)는 ㉣의 관계가 교육적으로 지향해야 할 모습이라 보고 있다. 곧, 우리가 '언어를 안다'고 말하는 것은 단순히 말을 잘하거나 언어를 공부하고 있음을 의미하는 것이 아니라, 그 말하는 과정을 스스로 인식하고 검토하여 제어할 수 있음을 의미한다. 장르 문법 교육에서 지향하는 문법하는 인간은 바로 이 지점에서 인식 주체로서의 위상을 가진다. 문법하는 인간은 곧 'verb(동사)를 아는 것'과 'speak(말하는 것)'을 연계하여 'verbalize(언어화하기)를 아는 인간'인 것이다. 이는 김영채(2002:33)에서 '과학하기(sciencing)'를 설명하며, 과학 교과서에 있는 사실과 법칙을 기억해 낼 수 있는 만큼

88) 이런 점에서 김은성(2006:26)에서 제시한 표는 본 연구에서 다음과 같이 재구성된다.

언어 주체의 언어화	언어화의 발현 행위	듣기	➡	듣기 활동	교실의 국어 활동
		말하기	➡	말하기 활동	
		읽기	➡	읽기 활동	
		쓰기	➡	쓰기 활동	
	언어화의 본질	문법하기	➡	국어인식 활동	
	언어화의 특수 양태	문학하기	➡	문학 활동	

89) 이는 각각 'Peter gave Paul a silver penny.', 'Peter beat Paul at tennis.', 'Peter got Paul to take up carpentry.', 'Peter primed paul with history.'로 제시되었던 것을 연구자가 한국어의 의미에 맞게 재구성한 것이다 .

과학을 아는 것이 아니라 과학적인 사고를 할 수 있는 정도만큼 과학을 알고 할 줄 아는 것이라 언명한 것과도 상통한다.

(2) 해석적 문제 해결 주체

언어 주체가 텍스트를 생성하는 과정은 수많은 언어적 문제를 해결해 나가는 문제 해결 과정으로도 볼 수 있다. 문법하는 인간이 중요한 것은 이러한 문제 해결 과정에서 언어 주체가 앎을 동원하는 방식을 '문법하기'를 통해 설명해 주기 때문이다. 언어 주체는 언어 문제를 발견하고 이를 언어적으로 해석해 가는 과정을 통해 실천으로서의 텍스트에 참여하는데, 이 과정은 사회적 의미 과정에 대한 조회를 통해 이루어진다. 또한 이 과정에서 언어 주체는 문법적 앎을 동원할 수 있어야 한다. 즉, 언어 주체가 텍스트를 생성하는 과정은 언어 문제를 발견하고 언어적 해석을 통해 이를 해결해 나가는 일련의 과정으로 볼 수 있는데, 문법하는 인간은 이러한 과정에서 언어적 민감성을 통해 문제를 문제로서 발견하고 담화 공동체의 공동적 나와 주관적 나의 대화를 통해 해결책을 탐색해 가는 존재이다.

① 발견의 언어적 민감성

문법하는 인간에게 언어화의 과정은 하나의 '문제 상황'이다. 그는 자신이 경험한 것 중 세계와 자아의 가치를 토대로 언어화할 대상을 선별하여야 하며, 선별한 경험을 언어로 발현시킬 때 역시 장르성의 인식을 토대로 가장 타당한 언어형식을 선택하여야 한다. 이 과정에서 언어 주체는 사회적 의미 과정을 인식하면서도 이를 자신의 의도에 따라 재배열하는 '공주관성'을 지닌 주체가 되어야 한다. 공주관성이란 간주관성(intersubjectivity)과 간객관성(interobjectivity) 사이의 변증법적 관계에 의해 구성되는 것으로서, 이때 간주관성은 공동체 내에서 세계에 대한 주체들 간의 합의 안에 존재하며 간객관성은 같은 대상에 대한 각 주체의 동시적인 경험의 수렴을 통해 드러난다(Beaugrande, 1997:109; 민병곤, 2001:416). 즉, 문법하는 인간은 자신이 당면한 언어 문제를 인식하되 그 문제의 속성을 담화 공동체 내의 조회를 통해 발견할 수 있는 주체이다. 문법하는 인간은 이 과정을 메타적으로 인식하는 반성적 사고를 지니고, 이를 하나의 '언어적 문제'로서 내면화할 수 있어야 한다.

이때 '문제 발견'은 '문제에 대한 감수성과 가능성에 대한 판단을 바탕으로 문제를 구성, 발견, 표현, 제기, 정의, 확인, 재정의하는 복합적인 행동, 태도, 사고 과정(이상훈,

2014:24)'을 의미한다. 곧 어떤 언어 상황이 '문제가 됨'을 인식하는 것에서부터 '민감성'이 발휘되는 것이다. 따라서 언어적 민감성은 단순히 언어 표현의 미묘함을 인식하는 사고 과정을 의미하지 않는다. 그 표현의 미묘함이 소통 과정에서 미치는 영향에 대해 인식하는 것 자체가 사고 과정의 범위에 들어가야 하며, 이런 면에서 문제를 문제로서 발견하는 지점에서부터 언어적 민감성은 발휘되어야 한다.

신명선(2009:308)에서 '창의적 문제 해결'을 '창의적+문제 해결'이 아닌 '창의적 문제+해결'로 보는 것이나 구본관(2011:64)에서 언어적 민감성을 '맞춤법에 맞는 언어 사용, 문법에 맞는 언어 사용, 화용론적으로 적절한 언어 사용을 포괄하여 언어에 대해 민감하게 인식하는 것'으로 확장하여 정의한 것도 이러한 관점과 상통한다. 즉, 문법하는 학습자는 '스스로 언어 상황의 문제를 인식할 수 있는' 언어 주체이다.

언어적 문제를 발견하는 이러한 민감성은 언어를 메타적으로 분석하는 능력과 깊은 관련성을 지닌다. 일상적 문제의 발견이 특정 상황을 메타적으로 인식하여 그 상황에 관련된 여러 요소를 관찰하고 분석하는 데서 비롯된다면, 마찬가지로 언어적 문제의 발견은 '특정 언어를 메타적으로 인식하여 그 언어의 요소를 분석'하는 데서 비롯된다고 볼 수 있다. 이런 면에서 언어적 민감성을 지닌 문법하는 인간은 자신의 언어를 메타적으로 인식하고 분석할 수 있는 언어적 도구를 지니고 있어야 한다.

이는 모어 화자로서 문법하는 인간이 지니는 특성이기도 하다. 이미혜(2005), 강현화(2007), 종장지(2015) 등에서 주장하는 바와 같이, 제2언어나 외국어로서 한국어를 배우는 학습자들은 목표 언어에 대한 입력이 부족하여 여러 어휘 항목을 조합하여 통합적 의미를 만들어 내는 능력을 스스로 성취하기 어려우므로, 이들을 위한 교육에서는 '표현 문형'과 같은 통합적 덩어리 구성에 대한 접근이 필요하다. 반면, 모어 화자는 충분한 입력이 주어지는 환경 속에서 덩어리 구성이자 하나의 텍스트로서 언어를 만난다. 오히려 이들은 하나의 덩어리로서의 텍스트를 낱낱으로 쪼개어 볼 때 언어에 대한 메타적 인식을 성취할 수 있으며, 이는 언어적 문제를 발견하는 민감성의 전제 조건으로서 기능한다. 이런 점에서, 언어를 사회적 의미 과정에 따라 타당하게 선택할 수 있다는 것은 여러 언어형식 중에서 자신의 미묘한 의미를 가장 잘 담지할 수 있는 특정 언어형식을 선택할 수 있다는 것이며, 이는 달리 말하면 의미기능을 발휘하는 여러 언어형식들을 단위별로 분석하여 각각의 구조적 의미기능이 어떻게 구성적 의미기능으로 발휘되는지 인식할 수 있다는 것을 의미한다.[90]

90) 본 연구에서 언뜻 보기에 '장르 문법 교육'과 관련되지 않을 것 같은 '형태소 단위의 인식'에서부터 교육 내용을 제시하는 이유가 여기에 있다. 관련 내용은 III장 3.1.절에서 제시된다.

② 언어 해석의 능동성

전술한 바와 같이 장르 문법 교육은 '당면한 맥락에서 장르성을 인식하여 사회문화적 의미 과정에 비추어 타당한 선택항을 구성하고 선택할 수 있는 능력'의 성취를 목표로 하는데, 여기서 '선택항을 구성하고 선택할 수 있는 능력'은 곧 '해석 능력'이라 볼 수 있다. 이때 '해석'이란 사회적 의미 과정에 따라 분절된 언어 단위의 구조적 의미기능을 하나의 구성적 의미기능으로 통합해 가는 메타적 과정을 의미한다.

언어 '해석'에서 '해석'의 근거는 '언어'에 부착되어 있되 그 주체는 '학습자'라는 측면에서 양면성을 지닌다. 곧 문법하기 주체인 학습자가 능동성을 부여받기 위해서는 일차적으로 언어에 부착되어 있는 해석의 도구를 가지고 있어야 한다. 해석의 과정이 분석의 과정을 포함한다는 논리적 가정은 이런 면에서 타당하다. 분석이 언어 행위로서의 텍스트를 텍스트 내적으로 분절하는 과정이라면 해석은 이를 다시 통합하는 메타적 과정이라 볼 수 있다. 이때 '소통 과정에 대한 수용자의 자발적이고 선택적인 집중(Levy & Windahl, 1985:110)'으로서의 능동성은 분명 태도의 범주에 속하지만 그렇다고 해서 무(無)에서 발생되는 것은 아니다.[91] 학습자가 능동성을 지니기 위해서는 학습자를 능동적으로 만들어 줄 수 있는 도구를 교육에서 제공할 필요가 있는 것이다.

그러나 여기서 주의해야 할 것은 학습자가 주어진 도구를 의미화하였을 때만이 그 도구의 능동성이 성취된다는 사실이다. 학습자는 자신이 지닌 도구가 실은 자신의 삶에서 비롯된 것임을 알 수 있어야 한다. 장르 문법 교육에서 문법하는 인간에 주목하여 교육 내용을 선정하는 것은 이 때문이다. 교육 내용으로 주어지는 도구가 언어생활에서 도출된 '동형'의 것임을 학습자가 인식했을 때, 해석의 능동성은 성취될 수 있다.

요컨대, 문법하는 인간은 해석을 위한 언어적 도구를 지니되 그 도구가 자신의 언어생활에서 재구성될 수 있음을 인지하고, 자신이 발견한 언어 문제를 해석적으로 해결하기 위한 자발성을 지니고 있다. 즉, 문제 해결 주체로서 문법하는 인간이란 '문법적 앎을 통해 자신의 언어생활에서 언어적 문제를 발견하는 민감성과 발견한 문제를 해석하여 가장 타당한 선택을 이끌어내는 해석의 능동성을 지닌 주체'를 의미한다.[92]

---

91) 레비와 윈달(Levy & Windahl)의 논의는 미디어 연구에 뿌리를 두고 있다. 미디어와 관련된 논의에서는 수용자의 수동성과 능동성에 대한 논의가 중요한 의미를 지닌다.

92) 문법하는 인간의 특성은 문법 탐구 과정과도 관련된다. 남가영 외(2009)에서는 문법 탐구 과정의 구조를 제시한 바 있는데, 이는 주세형(2008)에서 제시한 숙련자들의 탐구 과정과도 관련된다. 두 논의에서 탐구 과정은 '관찰', '분석', '판단'이라는 탐구 행위로 귀결된다. 이를 본 연구의 관점에서 보면, '관찰'에서 '분석'으로 이어지는 과정은 '문제 발견', '분석'에서 '판단'으로 이어지는 과정은 '언어 해석'의 과정과 관련된다. 이런 측면에서 보면 문법하는 인간은 탐구하는 인간과 유사한 특성을 지닌다. 단, 탐구하는 학습자의 탐구 대상은 언어 자료로 초점화되어 있는 반면, 문법하는 학습자는

3.3. 교육 내용 : 문법 지식

문법하는 인간은 자신의 언어생활에서 문법적 앎을 발휘하는 언어 주체이다. 따라서 장르 문법 교육의 핵심 내용은 이러한 문법적 앎을 추동하는 '문법 지식'이 되어야 한다. 문제는 이제까지의 문법교육에서 교육 내용으로 제시한 문법 지식이 폐쇄적 체계성을 지닌다는 점에서 비롯된다. 이는 먼저 교육 내용인 지식을 교육 목표와 등치하여 지식의 이해 그 자체만을 목표로 삼았던 데서 비롯된 것이라 할 수 있다. 문법교육에서 어떤 문법 지식에 대한 목표는 그 지식을 '아는 것'으로 설정된다. 그 앎이 어떤 앎이어야 하며 그 앎이 왜 중요한지에 대한 성찰은 이루어지지 않았다. 이는 주세형(2005:12)의 지적처럼 '문법 기술'과 '문법 교육 내용'이 구분되지 않았던 풍토에서 비롯된 것으로서, 국어 능력 전반과 관련된 문법 능력에 대한 충분한 고려 없이 교육 내용이 마련되었기에 발생하는 문제라고 볼 수 있다. 그리하여 '목표로서의 능력'과 '목표를 성취하기 위해 제공되어야 할 내용', '현상으로서의 문법 기술'과 '현상을 해석하는 언어 주체를 위한 문법'의 구별이 이루어지지 않았으며, 이 과정에서 '지식'은 '가르칠 것'으로서의 위상을 부여받았을 뿐 '학습자가 갖추어야 할 것'으로까지 인식되지는 않았다.

이제까지의 문법교육에서 문법 지식의 중요성을 역설한 연구들은 문법 지식의 그 자체로서의 가치에 중심을 두었다. 그러나 '그 자체로서 가치 있는 지식'이 곧바로 '학적 체계로서의 지식'을 의미하지 않음은 자명하다. 본 연구는 '아는 것'의 가치가 중요하다는 데에 동의한다. 중요한 것은 '어떤 지식', '어떤 앎'이어야 하는가의 문제이다.

장르 문법 교육의 내용인 문법 지식의 속성에 대해 논의하기 위해서는 먼저 장르 지식과 문법 지식의 관계에 주목해야 한다. 이제까지의 국어교육에서 장르와 관련한 교육 내용 구성 논의는 '장르 지식'으로 수렴되어 왔다. '장르 지식'은 역사적으로 존재했던 장르들 사이의 관계에 대한 체계적 지식(고영화, 2000:583), 텍스트가 만들어지는 상황이나 목적, 언어형식 등에 대한 포괄적 지식(남건우, 2012:21), 장르의 언어적 특질과 구조적 특징이나 패턴에 대한 지식(이상구, 2013:199), 텍스트 갈래의 맥락, 구조, 표지 내용에 대한 지식(이병규・선혜선, 2014:203-210) 등을 지칭하는 것으로서, 특정 텍스트의 생산과 관련된 '장르 관습'과 관련을 맺는다. 이로 인해 장르 지식은 '쓰기 지식'이나 '맥락 지식'으로 불리기도 한다.

장르 지식과 관련 논의의 교육 목표는 주로 '사회적 문식력[93](social literacy)'[94] 또는

그 탐구의 닻이 실천으로서의 텍스트에 내려져 있고 궁극적으로는 그 텍스트를 생성하는 언어 주체 자신에게 내려져 있다는 면에서 차이를 지닌다. 문법하는 학습자는 담화 실천 안에서 언어 주체로서 자신을 인식해 가는 과정 속에서 탐구를 경험한다.

'장르 문식력(genre literacy)'으로 상정된다. 장르가 '사회문화적 의미 과정'으로서의 지위를 분명히 할 때 '장르 문식력'과 '사회적 문식력'은 밀접한 관련을 맺으며 상통한다. 본 연구는 이 점에서 장르 문식력과 사회적 문식력을 통합하여 사회적 문식력이라 지칭한다. 그런데 김명순(2003)에서 주장한 바와 같이, 문식력을 텍스트를 읽고 그 내용을 의미 있는 맥락 속에서 체계화하고 구조화하는 '지식화'로서 접근하여 비판적 의미 구성과 연계시킨다면,[95] 사회적 문식력은 특정 텍스트 유형이나 갈래로서의 장르의 생산과 수용에서 나아가 '장르를 맥락화하여 언어로 구조화하는 언어 주체', 그리고 '장르 관습으로서의 장르에 대한 비판적 의미 구성'과 관련될 수 있다.

사회적 문식력이 이렇게 개념화된다고 할 때, 교육 내용으로서의 장르 지식은 어떻게 재정의될 수 있는가. 이와 관련하여 장르의 역동적 관점을 견지하는 최인자(2001ㄱ:63)의 다음과 같은 언명에 주목해 볼 필요가 있다. 아래 밑줄 친 부분을 초점화하면, 이때 장르 지식이란 '언어를 분석하고 비평할 수 있는 주체의 메타적 능력'과 관계된다. 장르의 역동성을 넘어서기 위해서는 장르에 대한 개별적 체계화보다는 필자에게 메타적으로 장르를 인식하게 하는 것이 더 중요한(김혜선, 2012:206) 것이다.

---

93) 국어교육에서 'literacy'에 대한 번역은 크게 '문식성'과 '문해력'의 두 가지 경향으로 나타나는데, 전자가 주로 화법·읽기·쓰기교육의 장에서 사용된다면 후자는 주로 문학교육의 장에서 사용된다. 이 둘은 첫째 '문자를 식별함'의 의미를 획득해야 할 '속성'으로 보느냐, 성취해야 할 '능력'으로 보느냐, 둘째 '문식'의 작용 범위를 문자의 획득에서부터 시작하느냐, 텍스트의 해석에 보다 초점을 맞추느냐는 점에서 다른 관점을 드러낸다. 본 연구는 국어교육에서 작용하는 'literacy'의 범위는 문자의 식별에서부터 시작해야 한다고 보며 이런 점에서 '문식성'으로서의 리터러시 관점을 수용한다. 그러나 'literacy'는 국어교육에서 '목표'로서 자리매김하며 이로 인해 '장르적', '문화적', '매체적'과 같은 여러 수식어와 어울릴 수 있다. 본 연구는 언어 주체가 성취해야 할 지향으로서의 'literacy'의 양태에 주목하는바, 이 둘의 관점을 통합하여 '문식력'이라 칭한다. 이러한 관점은 김명순(2003), 원진숙(2009), 이창덕(2011)에서도 드러난다.

94) 조희정(2002)의 구분에 따르면 본 연구의 '사회적 문식력'은 '지배적 문해력(dominant literacy)'보다는 '생성적 문해력(generative literacy)'과 관련을 맺는다. 본 연구는 전범 텍스트에 대한 이해를 중심으로 하는 지배적 문해력이 현재의 국어교육에서도 여전히 유효하다고 본다. 다만 전범 텍스트를 학습자에게 어떻게 제시할 것인가에 있어서는 과거의 그것과 같지 않아야 한다고 판단한다. 특히나 현재의 텍스트 중에서 과연 무엇이 전범이 될 수 있는가에 대해서는 많은 논의를 필요로 한다. 본 연구는 전범 텍스트를 생산할 수 있는 앎을 갖춘 교육적 인간상에 대한 지향을 통해 전범의 수용이 가능하며, 이를 통해 지배적 문해력과 생성적 문해력의 통합을 모색할 수 있으리라 본다.

95) 김명순(2003)에서는 문식력 개념의 변화 양상을 '구술 능력→서명과 표기 능력→암송과 기록 능력→해독과 분석 능력→해석과 비판 능력'으로 드러낸 바 있다. 이러한 관점에 따르면 현재의 지식 기반 사회에서의 문식력은 '해석과 비판 능력'으로 개념화된다.

이러한 관점은 원진숙(2009)에서도 드러난다. 그에 의하면 문식력은 '의미 구성 행위를 본질로 하는 읽기 능력과 쓰기 능력은 단순히 문자를 해독하고 표기하는 기초 기능이 아니라 언어 기능을 통합적으로 운용하여 사고와 언어를 연결지어야 하는 지적 기능으로서의 고등 정신 능력이며, 엄청난 속도로 쏟아져 나오는 정보를 처리하고 이를 바탕으로 유용한 지식을 새롭게 창출해 내는 지식 생산 능력(원진숙, 2009:23)'까지 함의한다.

> 장르 지식은 방법적 지식에 국한되는 것이 아니라 표현행위의 장르적 매개에 대한 비판적 반성을 위해 필요한 것이라 할 수 있다. 학습자는 언어를 '사용하는 주체'이기도 하지만 '분석하고 비평하는' 주체이기도 하다. 학습자는 표현 주체의 의도적인 수사적 선택 이면의 무의식적인 선택의 과정을 읽어내는 이른바 '메타적' 능력을 갖출 필요가 있는 것이다. (밑줄은 연구자)

그런데 여기서 '무의식적인 선택의 과정을 읽어내는 메타적 능력'은 무엇으로 성취되는가. '무의식적 선택의 과정'은 언어 주체의 '언어화 과정'이며 이에 대한 메타적 능력은 '언어화에 대한 지식'을 통해 획득될 수 있다. 언어 주체는 장르를 인식하여 텍스트를 생성하는 전체 과정에서 언어가 작동하는 기제와 방식에 대한 지식을 지니고 있을 때 이러한 과정을 읽어내고 성찰할 수 있는 메타적 능력을 갖출 수 있다.

이는 곧 언어 운용 및 구성 원리로서의 문법과 마주한다. 힐(Hill, 2012:11-22)에서 주장한 바와 같이, 장르의 수사적, 텍스트적 특징을 아는 것은 장르 지식이 되기는 하지만 장르 수행으로 연계되지는 못하며, 장르와 관련된 지식이 전이 가능한 지식이 되기 위해서는 '메타 인식(meta-cognition)'이 중요하다. 언어와 언어 주체에 대한 앎으로서 문법 지식은 이러한 메타 인식을 가능케 한다는 점에서 의미를 획득한다.[96] 따라서 사회적 문식력의 성취를 위해 제공되어야 하는 교육 내용이 전이력을 지니기 위해서는 메타적 앎으로서의 문법 지식에 주목해야 한다. 장르 지식의 한계에 대한 타개는 보통 맥락 지식으로의 전환으로 이루어지는데, 맥락 지식은 그 추상성으로 말미암아 최인자(2001ㄱ)에서 논구한 바와 같이 '방법적 지식'으로 국한되기 쉽다. 이에 비해 메타적 앎으로서의 문법 지식은 텍스트와 언어 주체에 대한 것을 포괄하여 가장 본유적인 것이면서도 생산적인 지식으로 자리할 수 있다.

메타적 앎으로서의 문법 지식은 장르 인식과도 연계된다. 데빗(Devitt, 2004:198)에 따르면 교육적 국면에서 장르 인식을 가르치는 것은 장르의 특성을 명시적으로 가르치는 것이 아니라 '학습자 스스로 장르가 작동하는 방식, 장르를 분석해 보는 방식, 장르가 새로운 상황에서 적용되어 발현되는 방식을 인식하도록 하는 것'을 의미하며, 따라서 장르 인식을 가르치는 목적은 학습자가 장르의 잠재태를 수용하고 그 가능태의 제약과 선택

96) 언어에 대한 메타적 능력은 '언어에 대한 언어', 곧 '언어를 대상으로 성찰하는 언어'로 정의되며, 이는 텍스트 차원을 포괄한다. 물론 전통적인 입장에서 '언어에 대한 언어'는 통사적 차원의 것으로 한정되며, 이런 의미에서 조국현(2003)에서는 '메타 언어'를 '언어적 표현에 대한 언어적 표현'으로 제한하고 '의사소통 행위에 대한 의사소통 행위'는 '메타 화행'으로 따로 범주화하기도 한다. 그러나 언어는 언어 주체에게 속한 것이며 이에 대한 언어는 언어 주체를 통하지 않고는 실현되지 않는다. 그러므로 '메타 언어' 혹은 '언어에 대한 메타 인지'는 본질적으로 언어 주체를 포함한다.

사항을 알아낼 수 있도록 맥락과 형태 간의 복합적 관계를 이해하도록 하는 데 있다. 즉, 장르 인식의 목적은 새로운 장르에 대한 접근 방식을 익히는 데 있는 것이지 특정한 하나의 장르를 이해하는 데 있는 것이 아니다. 그러한 장르를 인식하는 데 있어 분명한 인식 지점을 제공해 주는 메타적 앎으로서 문법 지식은 이런 점에서 중요한 의미를 지닌다.

이러한 문법 지식은 언어 주체에게 '인격적 지식(personal knowledge)[97]'으로 자리한다. 인격적 지식은 폴라니(Polanyi, 1962; 장상호, 1994)가 주창한 것으로서, 그에 따르면 모든 이해하는 행위에는 인격적 참여가 따른다. 담화 공동체의 공주관적인 언어 주체에게 '앎'이란 개인의 인격적 조회와 사회의 객관적 대상을 결합한 것으로 드러나는 것이다(홍은숙, 1993:367-368).[98] 언어 주체는 교육 내용으로서의 문법 지식을 자신의 텍스트 경험과 결합하여 문법적 앎으로 이끌어 나가며, 따라서 문법 지식은 정형화된 고정된 실체가 아니라 언어 주체에 의해 구성되는 '동태적' 앎을 지향해야 한다.[99] 이런 면에서 교육 내용으로서의 문법 지식, 곧 학습자의 문법은 화자인 언어 주체가 자신의 언어로 무엇을 할 수 있는지의 측면에서 확장되어야 한다(Beaugrande, 1997:480; 민병곤, 2001:459).

또한 이때 '안다는 것'은 앎의 획득에서의 명시성을 전제한다. 언어 주체에게 내면화된 문법적 앎은 암묵적 지식의 성격을 띤다. 그러나 폴라니가 말한 암묵적 지식은 어떤 행위나 인식에 동원되는 앎의 존재 양태를 일컫는 것이지 그 앎이 생성되는 과정이 모두 암묵적이었음을 의미하는 것은 아니다. 여기서 '암묵적'이라는 것은 언어 주체가 인식도 할 수 없는 그런 내재적인 것을 뜻하는 것이 아니라, 문법 지식이라는 명제적 지식이 언어 주체에게 온전히 소화 가능한 것이어서 그것이 그의 언어생활에 오롯이 내재되었음을 의미한다. 예컨대, 경제 영역에서 합리적 선택을 할 수 있다는 건 기회비용을 암묵적으로 알고 있음을 의미한다. 기회비용의 뜻을 외우거나 이를 개념적으로 설명하지 못하더라도 어떤 이가 합리적 선택을 하고 있다면 그는 기회비용을 '알고 있는 것'이다. 그러

---

97) 'personal knowledge'는 '인격적 지식'(장상호, 1994; 홍은숙, 1993), '개인적 지식'(표재명・김봉미 역, 2001), '당사자적 지식'(엄태동, 1998; 유연상, 2003), '자득지'(차미란, 2003) 등으로 번역된다. '문법적 앎'은 교육 내용인 '문법 지식'에 대한 학습자 개인의 능동적 참여를 통해 성취될 수 있다는 점에서, 본 연구는 '인격적 지식'이라는 용어를 택한다.

98) 이런 면에서 문법적 앎은 제민경(2012)에서 역설한 '내러티브적 앎'과 상통한다. 객관적 지식의 조회를 통해 자기 내면의 주체적 지식의 구조를 구성했을 때 학습자는 '내러티브적 앎'에 도달할 수 있다(제민경, 2012:181).

99) 민병곤(2006:14-15)에서는 지식을 '투입'으로서의 '기법적 지식', '과정'으로서의 '실천적 지식', '산출'로서의 '인격적 지식'으로 구분하고 이 중 '기법적 지식'과 '실천적 지식'은 '내용', 다시 '실천적 지식'과 '인격적 지식'은 목표의 스펙트럼을 구성한다고 보고 있다. 이들의 관계는 본 연구의 '문법 지식(문법교육 내용), 문법적 앎, 사회적 문식력'의 관계와 상통한다.

나 교육은 행위에 대한 성찰을 반드시 요구한다. 그는 자신의 선택이 정말 합리적 선택인지 점검할 필요가 있으며, 이때 기회비용의 개념은 명시적으로 동원되어야 한다. 요컨대 장르 문법 교육 내용인 문법 지식은 '가르칠 것'으로서의 명시성을 지니되 그 명시적 내용이 학습자의 문법하기와 연동된 '동태적'인 것이어서 이것이 학습자의 실제 언어생활에 생성적 지식으로 작용할 수 있는 것이어야 한다.

Ⅲ. 장르 문법 교육의 내용 선정

교육 내용이 하나의 체계를 이루기 위해서는 먼저 교육 내용 선정의 준거로 작용할 틀(frame)을 설정해야 한다. 장르 문법 교육의 지향은 '문법하는 인간'에게 있는바, 장르 문법 교육의 내용을 선정하기 위해서는 언어 주체의 '문법하기' 과정이 준거 틀이 되어야 한다. 언어 주체의 문법하기 과정은 장르성의 인식을 토대로 한 언어화 과정에서 문법적 앎이 작용하는 방식을 보여 주므로, 이 과정의 조회를 통해 장르 문법 교육의 내용이 되는 문법 지식을 선정할 수 있다. 문법하기라는 준거 틀을 통해 선정된 교육 내용은 장르 문법 교육의 '중핵적' 교육 내용으로서, 교육 내용 간 조직과 항목의 기술을 위한 중심축으로서 작용한다.

1. 내용 선정의 준거 틀로서의 '문법하기'

1.1. 문법하기의 참조 주체

본 연구에서 주목하는 '문법하기' 과정은 언어화라는 내면적 사고 과정을 포괄하고 있는 '검은 상자'와 같아서 직접적으로 관찰되지 않는다. 이에 본 연구에서는 서로 다른 방식으로 문법하기의 일면을 보여 주고 있는 다음의 두 언어 주체를 참조하여 문법하기의 과정을 간접적으로 포착하고 이를 문법적 앎과 연계시켜 가시화하고자 한다.

(1) 숙련된 해석자	• 연구자군 - 연구 자료 ㉯ • 장르성에 대한 인식을 통해 사회적 의미 과정이 언어로 발현되는 과정을 전제하고, 텍스트를 이루는 언어형식을 초점화함으로써 언어 주체가 왜 그러한 특정 언어형식을 선택하였는지를 해석하는 자
(2) 미숙한 화자	• 학습자군 - 연구 자료 ㉰ • 미숙하지만 텍스트의 목적과 종류를 인식하면서 텍스트를 생성하는 화자

첫 번째 참조 주체는 장르 문법 교육에서 지향하는 교육적 인간상과 구조적 동형을 이룰 것으로 기대되는 일군의 연구자군이다. 이들은 페어클로(Fairclough, 1992)의 관점에 따르면 '담화 실천과 사회적 실천 사이의 해석을 도모하는 해석가'이며, 자신의 의미를 메타적으로 조망하여 의도적으로 언어화한 '숙련자'이다. 물론 이들 연구자들이 보여 주

는 과정이 이상(理想)적이라 할 수는 없지만, 적어도 이들이 보여 주는 언어형식의 발견과 해석의 과정, 그리고 이때 동원되는 문법적 앎의 양식은 장르 문법 교육의 내용 체계화를 위한 거시적 틀로서 기능할 수 있다.

두 번째 참조 주체는 현재의 학습자로서, 이들은 미숙하지만 일상의 언어생활을 꾸려나가는 모어 화자로서 존재한다. 페어클로(1992)의 담화 실천은 텍스트의 '생산, 배포, 소비'를 아우르는 데 비해, 이들 학습자들은 주로 텍스트의 소비에만 머무른다는 점에서 '소극적 담화 실천가'이다. 그러나 이들은 공통 교육과정을 통해 9-10년가량 국어를 학습하고 이를 일상 언어생활에 적용시켜 온 화자이므로, 이들이 생산한 텍스트와 그 과정에서 염두에 두었던 몇 가지 참조점 — 글의 종류와 목적, 인물의 시점 등 — 은 일상의 언어 주체가 장르성을 인식하는 방식에 대한 분명한 함의를 제공한다.

(1) 사회적 실천가로서의 숙련된 해석자

교육적 인간상이란 교육을 통해 실현 가능한 것으로 마음에 그리며 추구하는 인간다움의 형성으로서, 교육적으로 지향하는 목표(양은주 외, 2000:47)라 할 수 있다. 따라서 교육 내용의 제시는 이러한 목표에 대한 검토를 통해 이루어질 때, 올바른 방향성을 담지할 수 있다.

본 연구는 텍스트를 사회적 실천(Social Practice)으로 보면서 텍스트를 해석할 수 있는 '해석자'를 '문법하는 인간'의 모형으로 삼는다. 문법하는 인간은 언어를 운용하고 구성하는 원리인 문법을 메타적 앎으로서 인식하여 이를 텍스트 생성의 전 과정에서 능동적 앎으로 발휘할 수 있는 언어 주체이다. 본 연구는 이러한 해석의 과정을 현시(顯示)적으로 드러내는 연구 논문들을 대상으로 하여 이 과정에서 동원되는 문법적 앎의 양식을 분석하고자 한다. 이러한 분석을 통해, '어떤 문법 지식'이 '어떤 형태'로 제공되어야 하는지 논구할 수 있다.

그런데 장르 문법 교육에서 지향하는 교육적 인간상을 담지하고 있는 대상으로서 '연구자'에 주목할 때에는 먼저 두 가지 문제에 대한 숙의가 필요하다. 첫째는 연구자라는 전문가 집단의 양상이 어떻게 일반적 화자인 학습자의 이상적 상(像)이 될 수 있는가 하는 점이다. 이에 대해서 본 연구는 브루너(Bruner)의 지식의 구조 논의에서 주목했던 '구조적 동형성'과 '변형'에 주목한다. 브루너에 의하면 물리학을 공부하는 초등학교 3학년 학생도 물리학자와 동일한 일을 하며, 따라서 물리라는 교과를 배울 때 학습해야 할 것은 표층에 드러난 법칙이 아니라 그러한 법칙을 다루는 '사고 방법'이라고 강조한다(박재문, 2003:45). 장르 문법 교육의 전체 설계를 위해 문법 지식의 구조에 대한 조회가 필수

적으로 요구된다 할 때, 그 지식의 구조란 해당 학문 분야의 연구자가 행하는 일과 관련된다. 그들이 행하는 일은 곧 특정 문법 지식에 동원되는 앎의 양식과 관계되며, 이는 교육 내용 구성에 방향성을 제공하기 때문이다. 이와 같은 관점에서 남가영(2007:268-270)에서는 문법 연구자의 문법적 경험이 문법 교과의 지식의 구조를 체계화하고자 할 때 주요한 참조틀이 될 수 있음을 역설한 바 있다. 그에 따르면 연구자의 학문 활동이 체계적으로 구조화되어 기술된 성과물인 연구 논문은 '좀 더 체계적이고 전문적인 수준의 문법적 경험들을 드러내 보인다는 점'에서, 또 '언어화된 기술을 통해 그 문법적 경험의 과정과 방법이 어느 정도 역추적 가능하다'는 점에서 매우 유의미한 토대가 된다.

연구자들이 연구 논문에서 보이는 '해석'의 과정은 동원되는 지식의 수준과 양에서 볼 때 분명 일상 언중의 그것과는 질적으로 차이를 보이지만, 그 '구조'에 주목한다면 언중의 그것과 동형을 이룬다. 구조는 겉으로 나타난 개별적인 행동, 사건, 현상이 아니라 그 모든 것들의 이면에서 그 사건과 현상들을 조정하는 규칙이나 원리이며, 이런 면에서 지식의 초보와 고등의 의미는 지식의 표층이 단순한가 복잡한가에 따라 붙인 이름에 불과하며 그 이면에 내재하고 있는 지식의 구조는 동일하다고 볼 수 있다(박재문, 2003:31-43). 따라서 연구자들이 자신의 '해석' 과정을 언어화한 연구 논문을 살펴봄으로써, 그러한 구조적 동형을 이루는 과정에 다다르기 위해 구체적으로 어떤 앎이 필요했는지 그 양식에 대해 고찰할 수 있다. 듀이(Dewey, 1933; 정회욱 역, 2011)가 주장한바, 학습자가 '따라야 할' 사고의 과정은 논리성을 지녀야 하며 연구자들의 사고 과정은 그러한 논리성을 지니고 있다고 볼 수 있다.

두 번째 문제는 보다 직접적으로 교육적 인간상에 대한 논구를 필요로 한다. 연구자의 해석 과정이 언어 주체인 학습자가 지향해야 할 모습이라 할 때, 구체적으로 '어떤 연구자가 그러한 지향점을 성취하고 있는가'의 문제가 대두된다. 언어에 대해 연구하는 학자는 나름대로의 관점을 지니며 이에 따라 다른 지식의 구조를 보여 주기 때문이다. 구조 문법 중심의 문법교육에서는 흔히 '작은 언어학자'의 상이 문법 학습자가 지향해야 할 궁극적 상으로 제시되기도 하였다. 그러나 브루너가 예로 든 '과학 지식'과 본 연구에서 주목하는 '문법 지식'은 성격을 달리한다는 점에 주목해야 한다. 자연 현상의 원리를 밝히는 것이 과학의 주된 과제라 할 때 인간은 자연 현상의 주체가 되지는 못하는 반면, 문법이 언어화의 원리라 할 때 인간은 그 언어 운용 및 구성의 주체가 된다. 곧 자연과 인간의 관계와 언어와 인간의 관계는 같지 않다. 브루너가 자신의 후기 연구에서 패러다임적 지식과 내러티브적 지식을 구별한 것도 이러한 관점과 상통한다.[100] 문법 지식은 분명

100) 브루너의 전기 이론과 후기 이론은 '지식의 속성에 따른 앎의 차이'를 인식하는 데서 구별되며, 이러한 차이의 인식은 '패러다임적 지식'과 '내러티브적 지식'이라는 명명으로 드러난다. 브루너의 전

'지식'이라는 속성에서 과학적 지식이나 수학적 지식과 상통하지만, '언어 주체'와의 관계를 놓고 볼 때 분명 발견해야 할 지식이 아니라 '내러티브를 통해 구성해야 할 지식'으로서의 특성을 지닌다.

그렇다면 이에 대한 해결책은 크게 두 가지이다. 하나는 여러 연구자를 몇몇으로 유형화하여 각각이 나름의 지향점을 이룬다고 가정하고 이들의 통합은 이후에 성취하는 것이고, 다른 하나는 여러 연구자 중에서도 특정 지향점을 보이는 연구자군을 선택하여 이들에게 문법에 대한 앎이 통합되는 양상을 살펴보는 것이다. 언어에 대한 관점을 중심으로 언어를 자율적 구조체로 다루는 연구자, 언어를 실천적 작용소로 다루는 연구자, 언어를 관념적 반영체로 다루는 연구자로 유형화한 남가영(2008)의 논의는 이 중 전자의 방식을 따르고 있다. 그러나 이러한 방식은 특정 문법 지식을 교육적으로 의미화하는 데에는 적절한 방식이지만, 문법 지식 간 구조화를 통한 교육 내용의 체계화를 지향하는 본 연구에는 정합적이지 않다.[101] 또한 이러한 방식에서는 예컨대 자율적 구조체로서의 경험과 실천적 작용소로서의 경험이 어떻게 연계되는지에 대한 고찰이 부족하다는 한계가 있다.

본 연구는 장르 문법의 실행과 관련하여 하나의 지향을 보여 주는 연구자군을 선택함으로써 이들의 해석 과정에서 문법적 앎이 통합되는 양상을 살피고자 한다. 일차적으로 보았을 때, 본 연구에서 지향하는 연구자군은 남가영(2008)의 관점대로 보면 '언어를 실천적 작용소로 다루는 연구자'에 가깝다. 그러나 이들은 사회적 의미 과정에 대한 인식을 언어형식과 연계시킨다는 점에서 '언어를 관념적 반영체'로서 전제하고 있으며, '실천적 작용소로 언어'를 다루는 과정에 '자율적 구조체로서 언어'를 다루는 과정을 포괄하고 있다. 이들 연구자군은 다음과 같은 공통점을 지니며, 장르와 문법의 관계를 직접적 · 간접적으로 상정하고 있다.

- 언어에 대한 관점 : 언어 운용의 층위에서 언어가 언어 주체에 의해 구성되는 실체라고 보되, 장르에 대한 인식을 통해 사회적 의미 과정이 언어로 구체화되는 지점을 전제하고 있으며, 언어 구성의 층위에서 이것이 구조의 형태로 드러남을 인식하고 있다.
- 텍스트와 장르에 대한 접근 : 텍스트를 이루는 특정 언어형식을 초점화함으로써

기 이론과 후기 이론의 차이점과 공통점은 이하영(2005)을 참고할 수 있다.

101) 본 연구가 경험이 아닌 지식에 주목하는 것도 이런 이유에서이다. 이에 대해서는 IV장 1.2절에서 보다 구체적으로 기술한다. 이런 면에서 남가영(2008)의 논의가 탐구 경험을 중심으로 한 횡적 체계화를 보여 줬다면, 본 연구는 장르 문법이라는 관점과 교육적 인간상을 목표로 하는 종적 체계화를 지향한다. 종적 체계화에서 횡적 체계는 하나의 목표를 중심으로 재배열될 수 있다.

언어 주체가 왜 그러한 특정 언어형식을 '선택'하였는지를 '장르'와 연동하여 '해석' 하고 있다.

이러한 연구자들이 문법에 대한 앎을 통해 텍스트를 해석해 가는 과정은 개인이 지식을 학습하는 과정과도 유사하다. 개인이 사회 속에서 문법 지식을 학습하는 과정은 문법에 대한 앎이 작용하는 요체인 텍스트를 생성하는 과정과 구조적 동형을 이루며, 이때 필연적으로 개인이 가지고 있는 지식과 당면한 맥락에서 요구되는 지식이 소통되는 과정이 동원되기 때문이다. 그 소통의 과정은 해석자인 연구자의 '해석'의 과정과 상통한다. 해석학의 관점에서 볼 때 '모든 이해는 해석적'이며, 해석적 순환이 의미를 생성시키기(정호표, 2003:199) 때문이다.

본 연구는 이러한 연구자군의 해석 과정을 참조함으로써 문법적 앎의 양식을 탐색한다. 슈바브(Schwab, 1964:40-42)에 의하면 지식의 구조는 실질적 구조인 '개념'과 구문적 구조인 '탐구 방법'으로 정의되는데 문법하기 주체로서 이러한 연구자의 앎의 과정을 추적하는 일은 '구문적 구조'의 접근을 통해 '실질적 구조'에 이르는 것이기도 하다. 예컨대, 연구자가 '-도록 하-'라는 언어형식을 장르성과의 관계에서 해석하는 탐구 방법을 추적함으로써 이 탐구 방법 속에 내재되어 있는 개념의 구조를 드러내는 것이다. 이때 개념이 '문법 지식'과 연동된다면 이에 대한 구문적 구조는 문법 지식을 바탕으로 하는 '앎의 양식'과 관계된다.

(2) 담화 실천가로서의 미숙한 화자

듀이(Dewey, 1933; 정회욱 역, 2011)에 따르면 교과 내용을 이루는 경험은 논리적 측면과 심리적 측면을 지닌다. 전자가 완성된 단계에 도달해 있는 결과로서의 교과를 가리킨다면 후자는 학습자의 마음속에서 학습되어 가는 과정을 가리키며, 전자는 전문가 또는 교사에게 이해되는 교과, 후자는 학습자에게 발달되어 가는 교과를 가리킨다. 따라서 문법교육 내용을 체계화하기 위해서는 전문가인 연구자뿐만 아니라 발달 과정에 있는 학습자에 대한 주목이 필요하다.

본 연구에서 초점화하는 학습자는 비록 수준 차이는 있지만 동일한 쓰기 행위에 동참하고 있으며, 그 과정에서 분명 자신의 문법적 앎을 동원하고 있다. 앞서 살펴본 연구자와 다른 점이 있다면 그 문법적 앎에 대한 인식이 부족하여 언어화 과정에서 생산성 있는 앎으로 동원되지 못한다는 점이며, 이로 인해 이들은 결과적으로 숙련된 쓰기 행위를 보여 주지 못하고 있다. 그럼에도 불구하고 이런 학습자에 주목하는 것은 이들의 모습이

바로 장르 문법 교육의 필요성을 입증하는 대상이자, 교육을 통해 변화 가능한 대상으로 존재하기 때문이다. 그리고 이들은 공통 교육과정을 이수한 모어 학습자의 일반적 양상을 보여 준다는 면에서, 이들이 보여 주는 텍스트 생성 과정의 일면은 장르성에 대한 인식이 언어화되는 지점에 대한 참조점을 제공한다.

이에 본 연구에서는 다음과 같은 과제를 제시하여 이에 대한 학습자의 쓰기 자료를 수합하였다.

> 2014년 9월 25일이다. 김민경(17살, 고등학생)은 00아파트 1005호(10층 5호)에 살고 있다. 김민경(17살)은 중간고사를 일주일 앞두고 있어 예민한 상태이다. 김민경의 어머니 이형숙(46살, 회사원)과 아버지 김정우(48살, 회사원)도 김민경이 조용하게 공부에 몰두할 수 있도록 늘 노력하고 있다. 밤 9시 이후에는 텔레비전 시청을 자제하고 대화도 가능한 한 조용한 목소리로 하고 있다.
>
> 2014년 9월 26일이다. 1105호(11층 5호)에 새로운 가족이 이사를 왔다. 가족 구성원은 아버지 전홍원(45살, 사업가), 어머니 최주영(45살, 전업주부), 아들 전형식(7살, 유치원생)이다. 전형식은 유치원에 갔다가 오후 3시면 집에 오는데, 이때부터 주로 집안에서 놀이를 한다. 좋아하는 놀이는 공놀이이다.
>
> 2014년 9월 28일이다. 1005호와 1105호 사이에 큰 싸움이 일어났다. 싸움이 시작된 시각은 오후 10시경이다. 말싸움 도중 흥분한 김정우와 전홍원 사이에 칼부림이 일어났다. 1106호에 사는 송주원(37살, 기자)은 10시 30분경 경찰에 신고를 하였다. 현장에 출동하여 싸움을 말리던 박동훈(30살, 순경)은 김정우가 휘두른 칼에 맞아 상처를 입었다. 결국 김정우와 전홍원 모두 몸에 상해를 입었으며 11시 30분경에 이르러서야 싸움이 끝났다.
>
> ☞ 이 상황에 등장하는 인물을 선택하거나, 상황 밖의 인물을 새로 설정하여, 그 인물의 시각에서 이 상황을 머릿속에서 구체적으로 그려 봅시다. 그리고 2014년 9월 25일~9월 29일 중 한 날짜를 택해 자신이 선택한 인물의 관점에서 '필요한 글(한 편의 완결된 글)'을 써 봅시다.

이러한 상황을 제시한 것은 미숙한 화자인 학습자가 특정 경험을 언어화하는 과정을 탐색하기 위함이다. 쓰기는 언어를 의식의 영역으로 불러들여 동적 상태의 언어 기호를 종관(縱觀)적 상태로 전환해 주는(Halliday, 2009:44) 주요한 도구가 되기 때문이다. 학습자는 화자로서 텍스트의 안과 밖, 어디에나 존재할 수 있으며, 그 시점의 선택에 따라 텍스트 생성의 목적은 달라진다. 또한 텍스트 목적에 따라 그에 적절한 텍스트 종류가

선택되며 이는 다른 언어형식의 선택으로 이어진다. 이에 본 연구에서는 다음과 같은 가교 질문을 던져 학습자가 이러한 과정을 좀 더 초점화할 수 있도록 도왔다.

1. 내가 선택한 인물은 누구입니까?
2. 시간은 언제입니까?
3. 어떤 글이 필요합니까? 글의 목적은 무엇이고 글의 종류는 무엇입니까?

위의 질문 중에서 특히 3번 질문에 대한 답은 장르성의 인식에서 화자가 주목하는 지점이 어디인지를 간접적으로 보여 줄 수 있다는 면에서 의미가 크다. 이러한 과제의 실행은 우리의 학습자에게 텍스트를 생성하는 경험이 매우 부족하며, 이로 인해 자신의 경험을 언어화하는 경험 역시 매우 부족함을 방증하는 과정이기도 했다. 위 질문에 대한 학습자의 답과 그 결과물인 텍스트에 대한 분석을 통해, 장르성의 인식이 언어화되는 지점에서 학습자가 놓치고 있는 지점이 무엇인지, 간접적으로나마 접근할 수 있다.

1.2. 문법하기의 구조

(1) 문법하기의 거시적 구조

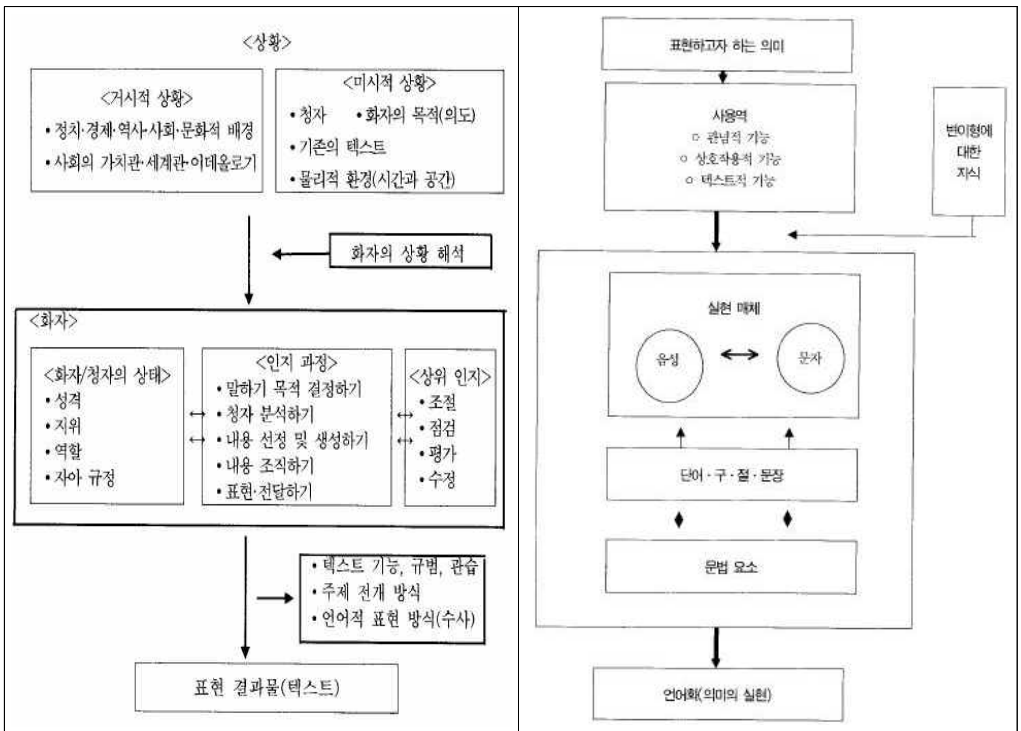
문법하기가 교육 내용의 선정을 위한 준거 틀이 되기 위해서는 먼저 그 구조에 대한 접근이 필요하다. 준거 틀이 된다는 것은 그것이 장르 문법 교육의 내용을 선정하고 조직하기 위한 일종의 모형으로서 작용한다는 것이므로, 거시적 관점에서 이러한 모형을 제시하는 것이 이후의 연구를 위해 필요하다.

교육 내용의 선정을 위한 준거 틀은 두 가지 다른 방식으로 제안될 수 있다. 하나는 교육 내용을 범주화하여 각각의 요소를 중심으로 체계화의 틀을 제시하는 방식이다. 국어 문화사 교육의 내용 체계화 방안을 논의한 민현식(2003ㄴ), 저작권 교육의 내용 체계화 방안을 논의한 이재승(2010), 어휘 교육 내용의 유형화 방안을 논의한 신명선(2011) 등에서 이러한 방식을 살펴볼 수 있다. 이러한 방식은 특정 기준에 따라 교육 내용을 유형화하고 이를 다시 몇 개의 범주와 요소로 나누어 제시함으로써, 교육 내용으로 제시할 내용 요소에 대한 시각이 분명하고 상황에 따라 내용의 가감에 있어서 융통성을 발휘할 수 있다는 장점을 지닌다.

다른 하나는 교육 내용 구성의 준거가 되는 어떤 행위를 중심으로 하여 그 과정적 모형을 제시하는 방식이다. 이러한 방식은 앞선 방식처럼 요목화의 편의를 제공하지는 않

지만, 교육이 인간의 행위라는 점에서 언어와 인간에 대한 보다 근원적인 토대를 제시한다는 면에서 의의가 있다. 앞선 방식도 이론적으로는 이 방식의 토대 위에서 성립된다.

그러나 안타깝게도 특정 교과나 지식의 내용화 및 체계화를 논의하는 연구 중에서 이러한 거시적 틀을 먼저 제시하는 연구는 많지 않다. 말하기 모형을 제시한 이도영(2006)이나 문법교육의 종적 구조를 제시한 주세형(2006) 등만이 이러한 방식을 보여 준다. 본 연구는 '문법하기'라는 일종의 메타적 사고 과정을 교육 내용 선정의 준거 틀로 제시하고 있으므로 두 번째 방식에서 먼저 출발할 필요가 있다. 이에 아래에 제시된 이도영(2006)(㉠)과 주세형(2006)(㉡)의 연구에 주목한다.



㉠ : 이도영(2006)의 말하기 모형 | ㉡ : 주세형(2006)의 거시적 종적 구조

㉠은 상황이 텍스트로 언어화되는 과정을 말하기 화자의 관점에서 추적하되, 말하기라는 기능에 주목하여 '화자/청자의 상태', '인지 과정', '상위 인지'와 같은 인지적 요인을 보다 구체화한 반면, ㉡은 외부의 상황이 아닌 언어 주체에게 체화된 '의미'가 실현(언어화)되는 과정에 주목하여 언어 단위와 문법 요소와 같은 문법 지식을 이러한 과정에 통합하고 있다. ㉠은 언어 주체가 맞이하는 상황 그 자체에 주목했다면 ㉡은 그 상황을 해

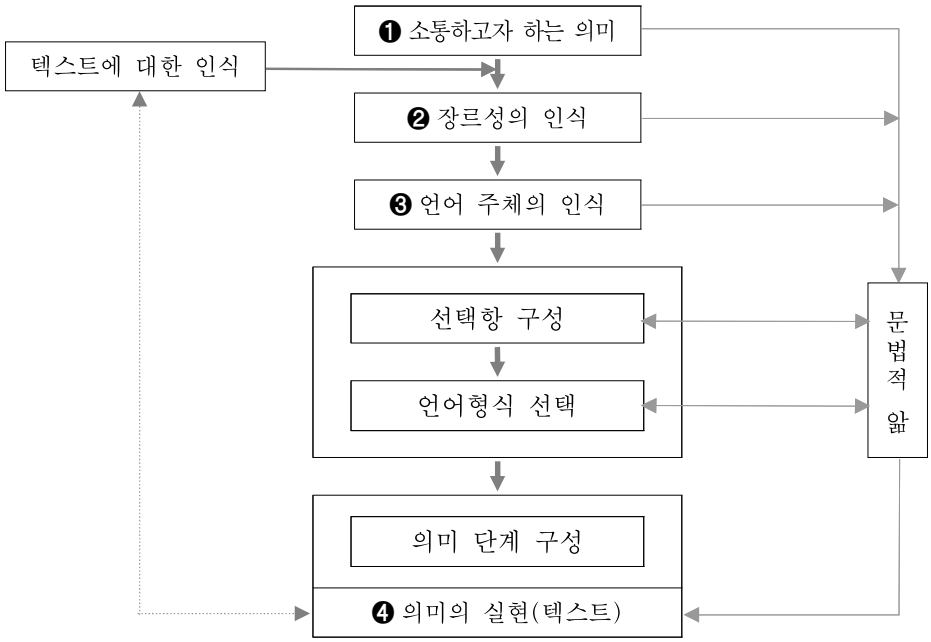
석하는 언어에 주목했다는 점에서 분명한 차이를 지니지만, 이 두 모형 모두 '언어화'를 교육 내용 체계화의 토대로 삼았다는 점에서 상통한다. 이처럼 언어화에 대한 주목은 국어교육의 교육 내용 체계화에서 하나의 거점을 이루고 있다. 그러나 ㉠은 각 요소가 산발적으로 목록화되어 있어 이들의 상호 관계에 대한 고찰이 부족하며, ㉡은 '언어화'를 '의미의 실현'에 한정하여 언어화 이전의 구조가 구체적으로 무엇을 의미하는지(언어화의 과정적 요인인지, 교육 내용의 요소인지 등), 이것이 문법 지식과 어떤 관계를 맺는지 포착하기 어렵다.

언어화는 출발점과 도달점을 전제하는 하나의 과정이며, 그 과정에는 중요하게 관여하는 요소가 존재한다. 따라서 문법하기의 모형을 구축하기 위해서는 먼저 다음의 몇 가지 문제에 대한 답이 선행되어야 한다.

❶ 출발점을 무엇으로 상정할 것인가
❷ 도달점을 무엇으로 상정할 것인가
❸ ❶과 연계되는 과정에서 관여하는 요소는 무엇인가
❹ ❷와 연계되는 과정에서 관여하는 요소는 무엇인가

❶은 ㉠에서처럼 언어 주체가 만나는 상황 또는 경험 그 자체가 될 수도 있고 ㉡에서처럼 그 상황의 언어적 의미화에 보다 초점을 둘 수도 있다. '의미를 구성하고 그 의미를 언어 기호로 바꾸는 일체의 과정'으로서의 문법하기에 주목하는 본 연구는 언어 주체가 '소통하고자 하는 의미'를 출발점으로 삼는다. 문법교육에서 주목해야 하는 것은 상황이나 경험 그 자체라기보다는 언어 주체에게 의미화된 상황과 경험이다. 이어 본 연구의 관점에서 ❷의 도달점은 의미의 실현으로서의 '텍스트', 그 중에서도 결과물로서의 텍스트이다. 이제 문제가 되는 것은 ❸과 ❹이다. 장르 문법의 관점을 취하는 본 연구에서는 ❸의 요소가 '장르성의 인식'으로 구체화되며, ❹의 요소는 다시 '언어 주체의 인식'으로 드러난다. '장르성의 인식'은 사회문화적 의미 과정인 장르에 대한 인식이 텍스트로 수렴되는 과정이며, '언어 주체의 인식'은 이것이 다시 개별 화자에 의해 의미화되는 과정이라 할 수 있다. 만일 ❸의 요소인 '장르성의 인식'만 존재한다면 그 언어화의 결과는 원칙적으로 동일한 형태를 가져야 한다. 그러나 어떤 장면에서도 동일한 텍스트는 존재하지 않는다. 이는 장르에 대한 인식이 텍스트로 수렴되는 과정에 다시 언어 주체가 존재하기 때문이다. 후술하겠지만, 장르성의 인식은 세 가지 변인에 의해 구체화된다는 점에서 ㉠에서 제시한 〈거시적 상황〉과 〈미시적 상황〉의 통합적 연계를 추구하며, 언어 주체의 인식은 이러한 장르성의 인식을 기반으로 하는 구체적인 역할 설정을 내포한다는 점에서

㉠에서 제시한 〈화자〉의 속성을 포괄한다. 또한 ❸에서 ❹로 이어지는 과정에는 ❶, ❷, ❸의 인식을 토대로 한 '문법적 앎'이 동원되어야 하며 이는 '선택항의 구성'과 '언어형식의 선택'을 통해 실현된다. ❹는 이렇게 구성된 선택항 중에서 가장 타당한 언어형식의 선택이 의미 단계에 따라 조직된 결과이다. 이러한 과정은 다음 [그림 III-1]과 같이 제시할 수 있다.



[그림 III-1] 문법하기의 구조(1)

그런데 언어화(verbalization)는 '비언어적 정보를 가지고 의미를 구성하고 그 의미를 언어 기호로 바꾸는 일체의 과정(이동혁, 2012:33)'[102]으로서, '문법하기'는 이러한 과정에 동원되는 '문법적 앎'을 보다 초점화한 과정이다. 따라서 위의 구조는 보다 '문법적으로' 상세화될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 여러 언어화 모델 중에서도 체이프(Chafe, 1977)의 모델과 이를 확장시킨 크로프트(Croft, 2007)의 모델에 주목한다. 이들은 인지언어학의 연구 전통을

102) 이동혁(2012)에서 논의한 '언어화'의 개념은 '문법'을 대상으로 상정된 것이라는 점에서 본 연구의 관점과 상통한다. 그는 문법은 단순히 형태의 목록이나 조합의 규칙이 아니라, 의사소통의 수단이며, 중요한 것은 어떤 특정 개념적 범주화가 어떻게, 왜 문법 안에서 이루어지는가 하는 점임을 강조한다(이동혁, 2012:340). 그는 이를 설명하기 위해서는 화자와 언어, 곧 화자가 언어로 경험을 드러내고 이를 언어화하는 방식에 대한 모델이 필요하다고 주장하였다.

따르면서도 인간의 인지가 세계와 어떻게 소통하며 통합되는지에 대한 분명한 안목을 보여 주며, '문법'에 주목하여 언어화 과정을 탐색하고 있다.[103] 크로프트(Croft, 2007:351; 이동혁, 2012:46)에서는 체이프(1977)의 초기 모델에 화자의 의사소통 의도를 결합하여 다음과 같은 언어화 모델을 제시한다.

분석하기		재조립하기
하위 덩어리로 나누기 (subchunking)		응결시키기 (Cohering)
⇩		⇧
명제화하기 (propositionalizing)		구조화하기 (Structuring)
⇩		⇧
이전 경험과 관련시키기		특성 재정립하기
범주화하기 (categorization)	⇨	특정화하기 (Particularizing)

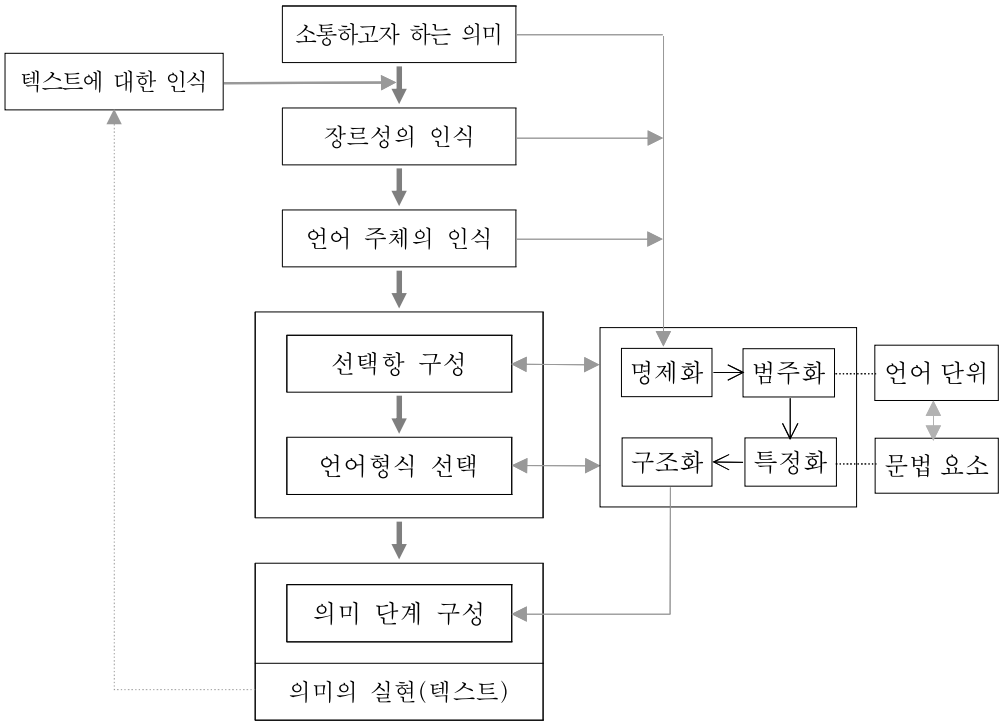
위 과정을 간략히 설명하자면, 먼저 '하위 덩어리로 나누기'는 경험을 의미 덩어리 단위로 나누면서 일상의 경험을 인지적 도식의 형태로 만드는 것이다. 물론 이러한 덩어리 나누기는 화자의 의도를 포함한 사회문화적 의미 과정 하에 이루어진다. '명제화하기'는 틀 짜기 단계로서 경험을 개인과 사건이라는 명제 단위로 표상하는 것이다. '범주화하기'는 경험의 부분들을 어휘 항목으로 드러내는 단계이고. '특정화하기'는 문법 항목을 선택하고(selecting) 위치시키는(situating) 단계이다. '구조화하기'는 화자가 의도한 대로 청자가 이해할 수 있도록 다시 하위 덩어리로 재편하는 단계이고, '응결시키기'는 재편된 덩어리를 청자의 의식의 흐름에 따라 서로 엮어 주는 단계이다. 분석하기와 재조립하기의 과정으로 이루어지는 언어화의 결과는 '응결된' 텍스트로 생성된다.

이러한 과정에서 문법에 대한 앎은 필수적으로 동원된다. 먼저 '하위 덩어리로 나누기'와 '명제화하기'에는 문장 단위와 구 단위에 대한 앎이 요구된다. 특히 사건의 명제화는 문장에서 주부와 술부의 형태로 언어화된다는 점에서, 이들 과정에는 '문장의 구조'에 대한 앎이 중요하게 개입한다. 또한 문장 구조에 대한 앎은 '구조화하기'에서 '문장 성분'을 중심으로 보다 상세화되어 작용한다. '범주화하기'는 특정 단어의 선택과 연계된다는 점에서 품사에 대한 앎과 밀접하게 관련된다. 여기서 문장과 단어에 대한 앎은 '언어 단위'에 대한 앎으로 포괄할 수 있다. 언어 단위는 '언어 주체가 언어화하여 텍스트를 생성하

103) 크로프트(2007)의 논의는 "왜 문법인가?"라는 질문으로 시작하며 이에 대해 언어는 단어들의 집합체 그 이상이며, 단어들을 구성하여 언어로 만들어 주는 것이 바로 '문법'이라 답하고 있다.

면서 의미를 공유하기 위해 자신의 생각을 의도에 맞게 적절하게 끊어서 생성하는 단위'로서, 언어 단위의 인식은 언어 주체가 의미한 바를 몇몇의 의미 덩어리로 구성하고 이를 사회문화적 의미 과정에 따라 범주화하는 데에 중요한 비계가 된다. 이어 '특정화하기'는 '범주화하기'에서 선택한 단어의 의미를 보다 정교화하는 문법 요소의 선택과 연계된다. 여기서 문법 요소(grammar element)는 접사, 어미 등 문법적 기능을 드러내는 형태를 일컫는다. 문법이 언어 운용 및 구성의 원리라는 점에서 모든 언어 표현의 요소는 실상 문법 요소로 기능할 수 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서 문법 요소에 대해 이러한 전통적 관점을 견지하는 것은, 언어 표현의 여러 요소 가운데 가장 '미묘한 의미'를 드러낼 수 있는 단위가 바로 문법 요소이기 때문이다. 이는 첨가어인 한국어의 특성과도 관련된다. 문법 요소에 대한 앎은 형태소 단위에 대한 인식을 필요로 한다는 점에서, 언어 단위와 문법 요소에 대한 앎은 '형태소'를 중심으로 상호 연계된다. 즉, 언어화 과정에는 '언어 단위'와 '문법 요소'에 대한 앎이 중요하게 작용한다.

이에 앞서 제시한 [그림 III-1]의 문법하기 구조는 '문법적 앎'의 상세화를 통해 다음 [그림 III-2]와 같이 재구조화된다.



[그림 III-2] 문법하기의 구조(2)

여기서 형태소, 단어, 문장 등의 '언어 단위'에 대한 앎과 '문법 요소'에 대한 앎은 상호 보완적 관계에 있다. 이와 달리 문법 요소는 사회문화적 의미 과정과 보다 직접적으로 연계된다. 예컨대 인용 요소를 선택하느냐 피동 요소를 선택하느냐의 문제는 해당 텍스트의 장르성과 결부되는 문제로서, 어떤 문법 요소의 선택이 타당한지의 여부를 점검하기 위해서는 장르성의 인식이 필수적으로 요구된다. 이를 정리하면 다음과 같다.

- 언어 단위에 대한 앎 : 장르성의 인식을 언어화하는 데에 중요한 비계(scaffolding)가 되는 앎
- 문법 요소에 대한 앎 : 장르성의 인식이 문법 요소의 선택과 직접적으로 연동되어 장르성에 대한 보다 초점화된 인식이 요구되는 앎

이는 폴라니의 초점식과 보조식 개념과도 관련된다. 폴라니는 어떠한 활동을 수행하거나 사물을 인식할 때 주체의 주의가 집중적으로 주어지는 대상을 '초점식(focal awareness)'라 하고, 사물을 인식하는 데 필수적으로 동원되기는 하지만 초점이 주어지지는 않는 대상을 '보조식(subsidiary awareness)'라 하였다(표재명・김봉미 역, 2001:96-98). 폴라니에서 이들의 관계는 못을 박기 위해 망치를 사용하는 것의 비유로 드러나는데, 그에 따르면 우리가 망치를 사용할 때 일차적으로 주목하는 바, 곧 못의 잘 박힘이 우리 인식의 초점식을 형성하며, 반면 초점식을 얻기 위해서는 의존해야 할 다른 인식이 존재하는데 이를 보조식이라고 한다(부성희, 2007:66). 즉, 우리가 못을 박을 때 집중하는 것은 일반적으로 망치머리와 못, 곧 초점식이지만, 반대로 망치가 손을 치는 느낌에 대한 주목 없이는, 곧 보조식이 없이는 우리는 못이 잘 박히고 있는지 알 수 없다.[104]

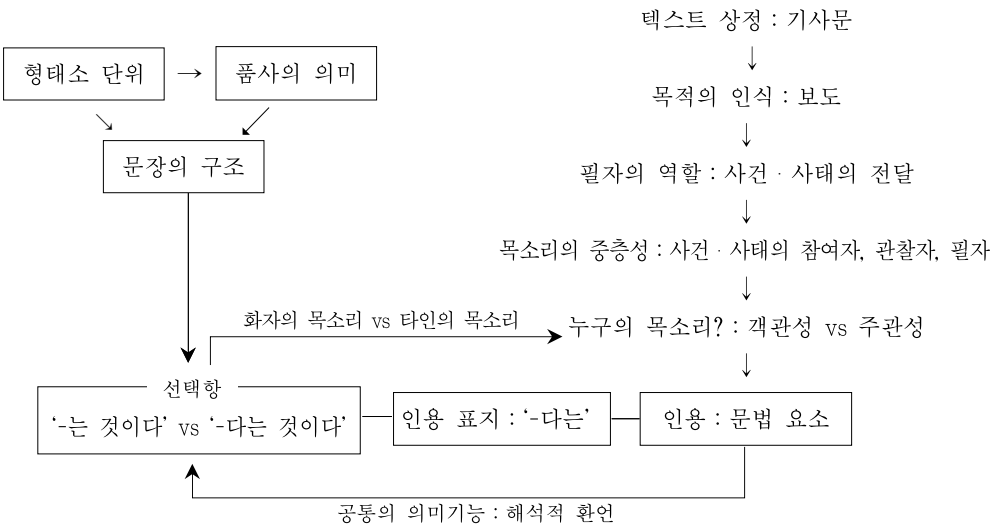
초점식과 보조식의 관계처럼 문법 요소와 언어 단위의 관계는 상호 보완적이다. 문법 요소에 대한 앎은 장르성의 인식이 초점적으로 주어진다는 점에서 중요하지만, 언어화의 과정에서 이러한 초점은 결국 언어 단위에 대한 인식이 없이는 구현될 수 없다. 따라서 이 둘의 관계는 중요성의 경중(輕重)이 아니라 장르와 언어 주체, 문법의 관계에 대한 중층적 접근으로서 의미를 지닌다.

104) 초점식과 보조식의 관계는 일차적으로는 국어 활동과 문법적 앎의 관계와 같다. 예를 들어, 쓰기 활동에서 외현적으로 표출되는 것은 쓰기 행위이지만, 쓰기가 잘되고 있는가에 대한 메타적 인식은 문법에 대한 앎 없이는 성립되지 않는다. 독자를 고려하여 목적을 잘 구현했는지에 대한 점검은 텍스트로 드러난 언어에 대한 점검 없이는 이루어질 수 없으며 문법적 앎은 그러한 언어에 대한 점검을 가능케 하는 동인이 된다. 이는 마치 못을 박을 때 손의 느낌에 대한 인식이 필요한 것과 같다. 즉, 못을 박을 때 우리의 시선은 분명 못(못이 잘 박히고 있는지)에 있지만, 그때 얻게 되는 앎, 혹은 그것의 효과적이고 성공적인 사용은 못 자체 혹은 망치질의 효과 자체에 직접적으로 의존한 결과라기보다는 오히려 그것을 쥐고 있는 우리의 손, 정확히는 손가락과 손바닥의 감각적 인지에 의존한 결과라고 보아야 한다(부성희, 2007:67).

(2) 선택항 중심의 구조

문법하기의 거시적 구조에서 볼 수 있듯, 선택항의 구성은 장르성의 인식과 언어 주체의 인식을 통어하는 '언어 운용 원리로서의 문법'을, 언어 단위와 문법 요소의 선택을 통해 텍스트의 의미 단계를 구성해 가는 '언어 구성 원리로서의 문법'과 연계하는 데에 중요한 역할을 한다. 타당한 선택항을 구성하고 선택하였다는 것은 해당 텍스트의 장르성과 그에 따른 언어 주체의 위상을 적절하게 인식하였다는 것이며, 동시에 선택항을 구성하는 언어형식을 단위별로 분석하여 문법 요소의 구성적 의미기능을 적절하게 인식하였다는 것을 뜻한다. 이에 장르 문법 교육의 내용을 선정하기 위해서는 선택항의 구성 및 언어형식의 선택과 관련되는 문법적 앎을 보다 구체적으로 탐색해야 한다.

앞서 살펴본 바와 같이 문법적 앎은 언어 단위와 문법 요소에 대한 앎으로 대별되며, 그 중에서도 '문장의 구조, 단어의 품사, 형태소 단위의 인식'과 '장르성을 초점화한 문법 요소'는 중핵적 앎으로 작용한다. 이는 숙련된 해석자의 문법하기 과정에서도 드러난다. 다음 [그림 III-3]은 ㉯-F-2에서 드러나는 문법적 앎의 구조이다. ㉯-F-2는 언어형식의 의미기능을 해석하는 과정에서 문법적 앎이 동원되는 방식을 비교적 명시적으로 드러내 준다.

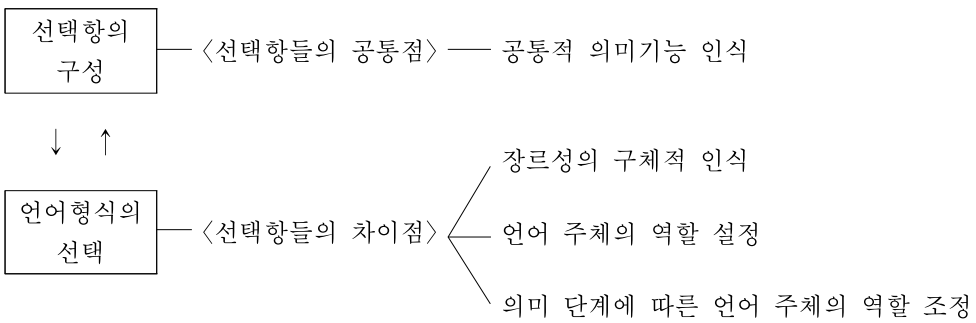


[그림 III-3] 문법적 앎의 구조(㉯-F-2의 사례)

여기서 '인용'을 중심으로 수렴되는 '텍스트의 상정 → 목적의 인식 → 필자의 역할 검토 → 목소리의 중층성 인식'은 '목소리의 중층성'이 바로 텍스트에서 촉발된 장르성이라

는 점에서, 문법 요소를 중심으로 장르성의 인식이 통합되는 양식을 보여 준다. 문법 요소에 대한 앎은 '해석적 환언'이라는 공통의 의미기능에 주목함으로써 '-는 것이다'와 '-다는 것이다'라는 선택항을 구성하는 데에 동원된다. '-다는'이라는 인용 표지에 대한 앎은 여기서 매개로 작용한다. 이러한 앎은 '-다는'이라는 인용 표지를 직접적으로 드러낸 '-다는 것이다'와, 인용 표지를 드러내지 않은 '-는 것이다' 사이에 미묘한 차이가 있음을 인식하는 데 동원되어, 장르에 타당하면서도 화자의 의도에 맞는 언어형식을 선택하는 데에 생산적으로 작용한다. 이때 '형태소 단위', '품사의 의미', '문장 구조'에 대한 앎은 선택항을 구성하는 데 비계로 작용함으로써 화자가 장르에 타당한 언어형식의 선택에 이르는 데에 토대가 된다.

이러한 과정을 선택항을 중심으로 재편하면 다음 [그림 III-4]와 같이 구조화할 수 있다. 아래 구조에서 볼 수 있듯, 문법하기 국면에서 작용하는 문법적 앎은 '선택항'에 대한 인식으로 수렴된다. 선택항에 대한 인식은 다시 의미기능의 '공통점'에 대한 인식을 통해 '일련의 선택항을 구성하는 국면'과, 각각의 선택항의 '차이점'에 대한 인식을 통해 '가장 적절한 언어형식을 선택하는 국면'으로 나누어 볼 수 있다. 다양한 언어형식들 중에서도 특정 언어형식들을 하나의 선택항으로 구성한다는 것은 이들이 의미기능적으로 공통점을 지니고 있기 때문이다. 그러나 이러한 공통점에도 불구하고 선택항 중에서 보다 타당하다고 판단되는 하나의 언어형식을 선택하기 위해서는 초점화된 장르성의 인식이 요구된다. 장르성의 인식은 언어 주체의 역할 설정과 텍스트의 의미 단계에 따른 역할의 조정으로 이어지며 정교화된다. 이상의 일련의 과정은 선택항의 체계를 '해석'하는 과정이라고 볼 수 있다. 이러한 선택항 중심의 문법하기 구조는 장르 문법 교육의 내용을 선정하는 데에 주요한 준거 틀이 된다.



[그림 III-4] 선택항 중심의 문법하기 구조

2. 장르 문법 교육의 내용 요소

장르 문법 교육의 내용을 선정하기 위해서는 먼저 문법하기를 준거로 한 내용 요소를 선정할 필요가 있다. 앞서 살펴본 바와 같이, 문법하기 과정은 '선택항'을 중심으로 다음의 두 가지로 구별해 볼 수 있다. 첫째는 특정 선택항을 구성하기 위해 필요한, 선택항 간의 '공통점'에 대한 인식이고, 둘째는 구성한 선택항을 해석하여 하나의 언어형식의 선택에 이르게 하는 데 필요한, 선택항 간의 '차이점'에 대한 인식이다. 이 절에서는 이를 '선택항 구성의 내용 요소'와 '언어형식 선택의 내용 요소'로 나누어 살펴보고 각각을 언어 주체의 문법하기 과정과 관련하여 상세화함으로써 장르 문법 교육 내용 선정을 위한 토대를 마련하고자 한다.

2.1. 선택항 구성의 내용 요소 : 언어형식의 의미기능

'언어형식'은 언어 주체가 인식한 장르성을 담지(擔持)하는 매개이다. 우리가 어떤 텍스트를 생성한다는 것은 자신이 의미한 것을 담화 공동체에서 소통 가능한 형태로 언어화한다는 것인데, '언어형식'은 이러한 언어화의 선택 결과로서 존재한다. 여기서 언어형식은 '-시-'나 '나무'와 같은 하나의 형태소 단위에서부터 '-고 싶-'과 같은 하나의 구문 단위를 포괄한다는 점에서, 하나의 언어형식을 선택한다는 것은 곧 그와 관련된 다른 언어형식과의 관계까지를 고려한다는 뜻이 된다. 텍스트는 이러한 언어형식들의 선택의 망으로서 존재한다.

무한의 언어형식 중에서 특정 맥락에 적합한 하나의 선택항을 구성하기 위해서는 해당 맥락에서 요구하는 '의미기능'에 대한 주목이 필요하다. 문법하기 과정에서 소통하고자 하는 의미가 장르성의 인식에서 구체화된다고 할 때, 장르성의 인식은 텍스트의 상정과 관련되는바 해당 텍스트에서 요구하는 기능과 언어형식의 의미기능이 합치했을 때 적절한 선택항의 구성이 이루어졌다고 볼 수 있는 것이다.

본 연구에서 주목한 ㉯의 해석자들도 선택항을 구성하기 위해 언어형식의 공통적 의미기능에 주목하고 있다. 아래 [표 III-1]에서 볼 수 있듯이, 해석자들은 선택항을 구성하기 위해 공통의 의미기능에 주목하고 있다. 공통의 의미기능은 텍스트와 언어, 그리고 이를 사용하는 언어 주체의 관계와 관련 맺는다. 예컨대, ㉯-F-2의 '해석적 환언'이라는 의미기능은 사건에 대한 해석을 요구하는 '해석 기사'라는 텍스트, 해석하는 언어 주체, 그리고 이와 연계되는 인용 표현과 제시문('-이다' 구문)의 인식을 통해 구성된다.

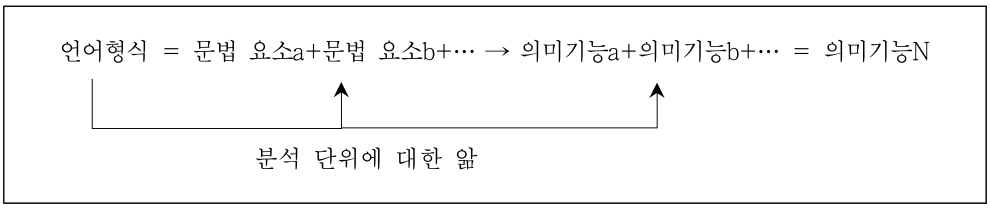
[표 III-1] 의미기능의 선택항 구성 사례

	선택항	의미기능
㉮-F-2	'-는 것이다', '-다는 것이다'	해석적 환언
㉮-F-3	'-도록 하-', '-게 하-'	목적성 사동
㉮-F-4	'-기로 하-', 간접 인용	사태의 실현 가능성
㉮-F-5	'-는 것이다', '-다고 할 수 있다'	메타적 논평
㉮-F-6	'-면', '-니까', '-더니'	과정으로서의 사태
㉮-F-7	'전망이-', '전망되-'	전망
㉮-F-8	'-었었-', '-ㄴ 바 있-'	사건의 역순 제시
㉮-F-9	'-고 있다', '-어 있다'	지속
㉮-C-6	'-으니', '-더니', '-었더니'	인과 접속
㉮-C-7	'-고', '-는데'	문말 담화 부가

그런데 여기서 주의할 점은 [표 III-1]에서 해석자들이 파악한 언어형식의 의미기능이 동일한 층위에 존재하지 않는다는 점이다. II장 2.1.절에서 살펴본 바와 같이 의미기능은 '구조적 기능'에서 '구성적 기능'에 이르는 스펙트럼을 지니며, 덩어리 구성을 개별 단위별로 인식하느냐 전체적으로 인식하느냐에 따라 그 의미기능의 층위는 달라질 수 있다. 예컨대 ㉮-F-3, ㉮-C-6, ㉮-C-7에서 인식한 의미기능은 통사적 층위에 가까운 구조적 기능인 반면, ㉮-F-2, ㉮-F-5, ㉮-F-7에서 인식한 의미기능은 전체로서의 언어인 텍스트의 구성적 기능이라 볼 수 있다. 이런 점에서 의미기능의 인식에서는 다음의 두 가지에 주목해야 한다.

첫째는 언어형식이 덩어리 구성(cluster)을 이룰 경우 그 의미기능이 복합적으로 형성된다는 점이다. 언어형식이 하나의 덩어리를 이루었다는 것은 그것이 담화 공동체에서 일종의 전형적 표현으로 관습화되었다는 것을 의미하며, 이러한 관습화된 표현은 장르 문법 교육에서 중요한 의미를 지닌다. 관습화된 표현은 담화 공동체 내에서 하나의 구성적 기능을 발휘하며, 이때 구성적 기능은 낱낱의 구조적 기능에서 비롯된다. 구성적 기능이 구조적 기능의 누적적 총합으로 이루어지지는 않지만, 언어형식이 의미기능의 담지체라 할 때 덩어리 구성의 구성적 기능은 구조적 기능에 분명 토대를 두고 있기 때문이다. 예컨대, ㉮-F-8의 '-ㄴ 바 있-'의 의미기능은 과거시제의 관형형 어미 '-ㄴ', 의존 명사 '바', 현재시제의 동사 '있-'의 의미기능의 복합으로 구성되며, ㉮-F-3의 '-도록 하-'의 의미기능은 연결어미 '-도록'과 대동사 '하-'의 의미기능의 복합으로 구성된다. 이때 의미기능은 '의미기능1+의미기능2=의미기능(1+2)'으로 가산되지는 않지만, 다음 [그림 III-5]

에서 보듯 언어형식에서 복합적으로 발휘되는 구성적 기능 'N'은 그 언어형식을 구성하는 문법 요소들의 구조적 기능(의미기능 a, b 등)에서 비롯되는 것이 분명하다. 따라서 덩어리로 구성된 언어형식의 의미기능을 활성화하기 위해서는 언어형식의 '분석'이 필요하다. 이때 분석의 단위는 '형태소' 단위로서, 이러한 언어형식의 복합적 의미기능을 인식하기 위해서는 분석 단위에 대한 앎이 동원되어야 한다.



[그림 III-5] 덩어리(cluster)인 언어형식의 복합적 의미기능

둘째는 선택항을 구성하는 데 동원되는 것은 '공통'의 의미기능이지만, 언어 주체가 구성된 선택항 중 하나를 선택하는 데 필요한 것은 결국 의미기능의 '차이'라는 점이다. 그리고 이 '차이'는 장르성을 통해 인식될 수 있는 성질의 것이다. 이에 대해서는 다음 항에서 상술한다.

2.2. 언어형식 선택의 내용 요소

전술한 바와 같이, 공통의 의미기능을 통해 하나의 체계를 이룬 잠재체로서의 선택항은 각각에 대한 차이점의 인식이 장르성의 인식과 연계되었을 때 마침내 언어형식의 선택에 이르게 된다. 이는 문법하기의 구조에 따라 '장르성의 인식 → 언어 주체의 인식 → 선택항의 구성 → 언어형식의 선택 → 텍스트로의 실현'의 과정으로 이루어진다. 이 항에서는 이러한 과정을 '언어형식의 선택'을 중심으로 수렴하여 문법하기 과정을 보다 구체화함으로써 장르 문법 교육의 내용 요소를 상세화하고자 한다.

(1) 장르성의 구체적 인식

① 장르성 인식의 변인 : 목적, 화제, 매체

언어 주체가 담화 공동체에서 타당한 방식으로 텍스트를 생성하기 위해서는 먼저 장르성을 인식하는 과정이 필요하다. 개별적 언어 주체 역시 공주관적인 사회적 주체라 할 때, 장르성을 인식하는 과정은 자신이 생성하고자 하는 텍스트의 구성 원리를 담화 공동

체의 텍스트 운용 원리와 상호 점검하는 과정으로서 의미를 지닌다. 따라서 장르성의 인식이 언어화되는 과정에 주목하기 위해서는 언어 주체가 장르성을 인식할 때 주목하는 변인들을 초점화해야 한다.

이제까지의 국어과 교육에서 장르에 대한 인식은 주로 '목적'을 중심으로 이루어졌다. 국어과 교육에서 텍스트 분류의 기준이 되는 '정보전달', '설득', '친교(또는 사회적 관계)' 등은 모두 텍스트 생성의 목적과 관련된다. 그러나 목적에 대한 인식은 텍스트 생성을 시작하게 해 주는 주요 기제이기는 하지만 텍스트 생성의 전 과정을 설명해 줄 수 있는 것은 아니다. 우리가 설명하는 글과 주장하는 글에 대해 언제나 가르쳐 왔음에도 불구하고, 실상 이 둘의 언어적 차이로 설명해 줄 수 있는 것은 '처음-중간-끝'과 '서론-본론-결론'이라는 대동소이한 텍스트 구조뿐인 것도 '목적' 중심의 텍스트 분류에서 비롯된다. 이는 '설명하는 글'이나 '주장하는 글' 자체가 사회문화적 의미 과정의 원형적 자질 그 자체이기 때문이다. '동물'이라는 개념은 주체의 머릿속에만 존재할 뿐 실존으로 존재하지 않는다. 존재하는 것은 토끼나 사자의 층위, 곧 텍스트 종류의 층위이다. 중요한 것은 추상적 개념인 동물 층위에서 토끼나 사자의 층위를 설명하게끔 하는 '변인'이다.

언어 주체가 텍스트를 생성하기 위해서는 텍스트 생성 목적과 함께 자신이 생성하고자 하는 내용 화제가 무엇인지 고려해야 하며 자신이 생성한 텍스트가 어떤 매체를 통해 소통되는지 고려해야 한다. 곧 장르성에 대한 인식이 구체화되기 위해서는 텍스트 목적 외에 텍스트 화제와 매체에 대한 고려가 있어야 한다. 이때 '화제'는 언어 주체가 언어화하고자 하는 경험의 속성과 관련된 것으로서 정보 구조 이론에서 말하는 화제-초점의 '화제'와는 구별된다. 그보다는 '이야깃거리'라는 광범위한 정의가 더 어울린다. 이야깃거리로서의 화제는 장르와 관련하여 '그 이야깃거리가 생성된 영역(domain)'의 문제와 연계된다.[105] '매체'는 음성, 문자, 영상 등의 언어 양식이 특정한 형태의 텍스트로 전환되는 과정에 개입하는 기술적 형식(정현선, 2005:313)을 의미한다. 장르가 본질적으로 언어적 자질을 내포한다는 점에서는 언어 양식이 중요한 의미를 지니지만, 언어 주체가 텍스트 생성 시 고려해야 할 변인으로서의 매체는 언어 양식에 앞서 라디오, 텔레비전, 책, 신문, 인터넷 등의 기술적 형식이 중요한 의미를 지닌다. 언어 양식은 기술적 형식에 의해 조정되고 발현된다.

이들 세 변인은 상호보완적이면서도 특정 텍스트 종류에 따라 하나의 변인이 초점화

105) 민현식(2009)에서는 퍼퓨라(Purpura, 2004)의 개념을 원용하여, 국어 능력의 성취를 위해서는 기능적, 구조적 지식 못지않게 국어교육에서 다루는 주제에 대한 지식, 곧 주제 지식이 중요함을 지적하고 있다. 여기서 주제 지식은 '세계관과 국가관'에 대한 것으로 기술되고 있는데, 이는 본 연구에서 주목하는 '화제'를 보다 교육적 기준으로 범주화한 것이라 볼 수 있다.

되기도 한다. 예컨대, '초청장'이라는 텍스트 종류는 '목적'이 일차적으로 중요한 변인이 되지만, 초청장을 실제적으로 생성하기 위해서는 어떤 화제의 초청인지(보고회 초청인지, 결혼식 초청인지 등), 어떤 매체를 통해 소통되는 초청인지(인쇄본인지 SNS를 통할 것인지 등) 결정해야 한다. 따라서 특정 텍스트 종류의 명칭으로 합의된 것이 있다면 이는 담화 공동체가 해당 텍스트를 생성할 때 그 명칭과 관련된 변인을 일차적으로 고려해 왔다는 증거가 된다. 아래 [표 III-2]는 2007, 2011 개정 국어과 교육과정에서 학년군별로 제시된 텍스트 종류 중 일부를 발췌한 것이다.[106] 대부분의 경우가 '목적'을 중심으로 하고 있으나 '매체'나 '화제'도 주요한 변인이 되고 있음을 확인할 수 있다.

[표 III-2] 국어과 텍스트 종류의 중심 변인

설명문	목적 중심	소개서	목적 중심	홍보문	목적 중심
안내문	목적 중심	보고서	목적 중심	논설문	목적 중심
뉴스	매체 중심	인터넷 게시판	매체 중심	법률문	화제 중심
기행문	화제 중심	감상문	목적 중심	건의문	목적 중심
영화	매체 중심	자서전	화제 중심	선언문	목적 중심
수업 대화	화제 중심	회의	목적 중심	라디오 프로그램	매체 중심

이러한 변인에 대한 접근은 '무엇을 장르라 하는가'의 문제에도 해답의 실마리를 제공한다. 예컨대, 담화 공동체는 '칼럼, 편지, 안내문, 자서전' 등을 모두 장르라 칭하는 경향이 있다. 이 중 칼럼이나 편지는 '매체' 변인과 관련이 깊다. 칼럼이란 '신문, 잡지 따위의 특별 기고, 또는 그 기고란'을 의미하는 것으로 칼럼이라는 공간에서 생성되는 텍스트의 목적과 화제는 매우 다양할 수 있다. 편지 또한 마찬가지이다. 현 담화 공동체 내에서 편지란 소통의 방식을 드러내는 것으로서, 그 목적은 용서일 수도 제안일 수도 있다. 안내문은 '목적' 변인을 일차적으로 노출시킨 명칭이지만, 실제 안내문을 생성하기 위해서는 그것이 무엇과 관련된 안내인지, 어떤 매체를 통해 안내할 것인지를 반드시 고려해야 한다. 또한 자서전은 '자신에 대한 것'이라는 화제를 일차적으로 초점화하지만,[107] 여기서 만일 '소개'라는 목적을 보다 초점화한다면 '자기 소개서'라고 명명될 수도 있다. 동일한 화제 변인을 지니더라도 '자서전'이라고 명명할 때와 '자기 소개서'로 명명할 때는 일차적으로 주목해야 할 장르성의 변인이 다른 것이다.

106) 이 중에는 텍스트 종류 층위라기보다는 텍스트 유형 층위로 보기에 더 적합한 사례도 있으나, 교육과정 편찬자의 의도에 따라 텍스트 종류로서 제시한다.

107) '자서전'에는 '전(傳)'이라는 문체적 특성이 드러나며, 이는 '매체' 변인과 관련을 맺는다. 다만 현대에서 통용되는 '자서전'은 '전'의 형식을 반드시 취하는 것은 아니므로 '화제'를 일차 변인으로 본다.

이런 면에서 장르성 인식의 변인인 '목적, 화제, 매체'는 해당 텍스트의 하위 범주화에서 다시 초점화된다. 예컨대, '법률 텍스트'는 '화제'를 중심으로 명명되었지만, 그 하위분류인 '판결문'은 다시 '목적'을 중심으로 명명된 것이다. '기사문'은 '목적'을 중심으로 명명되었지만, 그 하위분류인 '인터넷 기사'나 '신문 기사'는 '매체'를 보다 가시화하고 있으며, '기행문'은 화제를 초점화하고 있지만 '여행 보고서'는 '목적'을 보다 구체화한 것, '유럽 견문기'는 화제와 목적을 보다 구체화한 것이다. 즉, 보다 타당한 텍스트의 생성을 위해서는 세 가지 변인에 대한 총칭적(generic) 인식이 필요하다.

② 변인의 상세화

앞서 살펴본 세 가지 변인은 하나의 층위로 일관적으로 구성되는 것이 아니라 여러 층위에서 복합적으로 인식된다. 먼저 텍스트 목적과 관련한 학습자의 인식을 살펴보면, 이들이 적어도 2가지 층위에서 목적을 인식하고 있음을 확인할 수 있다. 일부 사례를 제시하면 다음과 같다 .

[표 III-3] 텍스트 목적에 대한 학습자의 인식 사례

학습자	텍스트 종류	텍스트의 목적
㉮-13	소설	우리를 지켜 주는 경찰들에게도 지켜야 할 가족이 있다.
㉮-17	소설	흥미롭게 하기 위해
㉮-24	기사문	오늘 일어난 사건의 상황을 알리고 층간소음의 심각성과 예방방법을 알리기 위해
㉮-36	일기	자기 일상을 담은 글
㉮-45	기사	죽음을 부르는 층간소음
㉮-82	일기(일지)	기사를 쓰기 위함
㉮-85	일기	반성, 자아성찰
㉮-106	건의문	아파트 공사하는 분께 건의하기 위해
㉮-111	시	남의 일에 무관해진 성적 만능주의 고등학생들을 비판
㉮-114	시	비정상적인 사회를 바꾸기 위해서
㉮-125	소설	사건의 재구성
㉮-145	수필	생략된 부분을 매끄럽게 채우고 싶다.

[표 III-3]에 드러난 바와 같이, 모어 화자인 학습자가 텍스트를 생성할 때 고려하는 텍스트 목적의 층위는 적어도 세 가지로 분류될 수 있다. 첫째는 텍스트를 생성하고자 하는 자신의 행위 '목적'에 대한 인식이다. ㉮-17, ㉮-24, ㉮-82, ㉮-85, ㉮-106, ㉮-111, ㉮

-114, ㉮-145의 학습자는 텍스트를 생성하는 자신의 행위 목적을 글의 목적으로 인식하고 있다. 이들에게 텍스트 생성은 분명 자신의 목적을 성취하기 위한 하나의 행위로서 존재한다. 그런데 살펴보면 학습자의 행위 목적 또한 두 층위로 나누어짐을 알 수 있다. ㉮-17, ㉮-82, ㉮-85, ㉮-111, ㉮-114, ㉮-145의 학습자는 행위 자체의 목적에 대한 인식이 선행하여 소설, 기사문, 일기[108], 시 등의 텍스트가 그 목적을 성취하기 위한 도구로서 기능하는 반면, ㉮-24, ㉮-106의 학습자는 자신의 행위 목적을 텍스트와 통합적으로 인식하여 텍스트 생성이 행위 목적의 성취와 보다 밀접한 관련을 맺고 있다.[109]

텍스트 목적의 인식과 관련한 첫 번째 층위는 두 번째 층위와 연결된다. '㉮-36, ㉮-125'의 학습자가 그 사례인데, 이들은 텍스트를 생성하는 자신의 행위 목적보다는 텍스트의 특성 자체를 글의 목적으로 인식하고 있다. '자기 일상을 담은 글'은 '일기'의 일반적 특성이며, '사건의 재구성' 또한 '소설'의 특성과 관련된다.

이상의 두 가지 층위와 구별되는 세 번째 층위도 존재한다. 이는 글의 목적을 글의 주제로 대치하여 인식하는 경우이다. ㉮-13, ㉮-45의 학습자가 그 사례가 된다. 이들은 글의 주제 내지는 제목을 그대로 글의 목적이라 인식하고 있는데, 이는 목적 변인에 대한 인식과 화제 변인에 대한 인식이 동시에 일어난 것으로 볼 수 있다. 곧 장르성의 인식 변인으로서 목적에 대한 인식은 구체화의 어느 지점에 이르면 화제에 대한 인식과 만나게 된다. 그러나 이러한 통합은 행위 목적이나 텍스트 목적에 대한 인식이 선행되었을 때 언어화와 연계될 수 있다.

매체 변인과 화제 변인 역시 목적 변인과 동일한 의미 범주에서 두 가지 층위를 지닌다. 먼저 매체는 화자의 행위와 관련을 맺는 '소통 수단으로서의 매체'와 텍스트와 관련을 맺는 '텍스트의 매체'로 나누어진다. 소통 수단으로서의 매체는 전술한 바와 같이 '텔레비전, 책, 신문, 사진, 영화, 인터넷, 게시판(오프라인), 편지지' 등의 기술적 형식을 의미하며, '텍스트의 매체'는 텍스트 종류의 하위 특성으로서 언급할 수 있는 '구어, 문어' 등의 양식적 특성과 연계된다. 이때 구어와 문어는 표현된 결과물이라기보다는 그러한 결과물을 생성하는 정신 구조적인 차이로 보아야 한다(Ong, 1982; 이기우 · 임명진 역,

108) '일기'의 목적과 관련하여 '㉮-25'의 학습자는 흥미로운 응답을 보여 주고 있다. 이 학습자는 글의 목적에 '일기에 목적은 없다'고 적고 있다. 이는 '일기' 자체에 이미 '기록'의 목적이 함의되어 있어 그 외의 다른 목적에 대한 구체화된 인식이 발현되지 않은 것으로 볼 수 있다.

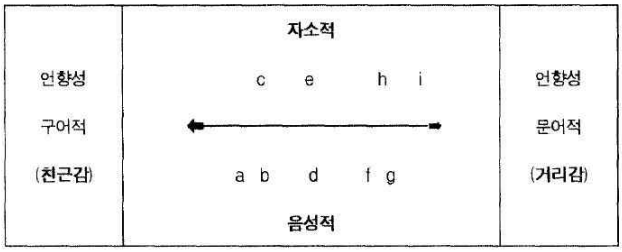
109) 자신의 행위 목적과 텍스트 생성 목적을 분리하는 이러한 사례는 특히 문학 텍스트를 생성한 학습자에게서 빈번하게 발견되었다. 목적 변인이 이미 활성화되어 있는 기사문, 건의문, 안내문 등에 비해, 시, 소설, 수필 등의 문학 텍스트 명칭에는 세 가지 변인이 직접적으로 노출되어 있지 않기 때문이다. 그런데 다른 측면에서 보면 기실 학습자가 생성한 텍스트 중에 진정한 의미의 시, 소설, 수필이라 볼 수 있는 것은 없었다. 따라서 이는 학습자가 문학 텍스트에 대해 지니고 있는 잘못된 관념에서 비롯된 것이라 볼 수도 있다.

2006).[110] 따라서 텍스트의 매체로서 구어와 문어는 민현식(1994, 2007)의 견해대로 다음과 같이 세분된다.[111]

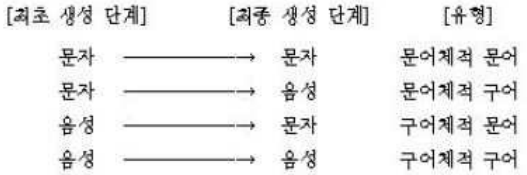
구어성 구어	일상 대화, 통화 등
문어성 구어	연설문, 보도문 등
구어성 문어	소설의 대화문, 시나리오, 인쇄 광고 등
문어성 문어	교과서 설명문, 기사문 등

구어성 문어의 양식을 지니는 '편지'라는 매체는 '소통 수단으로서의 매체'와 '텍스트 매체'라는 두 층위의 통합 양상을 드러내 준다. '편지'는 일차적으로는 '누군가에게 적어 보낸다'는 의미에서 소통 수단으로서의 매체이지만, 그 자체가 텍스트 종류로 의미화된다는 점에서 보면 '텍스트 매체'이기도 하다. 학습자의 텍스트 생성에서도 이러한 두 층위를 확인할 수 있다. 편지를 소통 수단으로서 인식하는 학습자는 편지가 지니고 있는 '안부 묻기'의 장르 관습에 보다 주의를 기울이는 반면, 자신의 목적을 성취하기 위한 텍스트 매체로서 편지를 인식하는 학습자는 편지를 하나의 '형식(양식)'으로 간주하고 있다. 아래 ㉮-34의 학습자에게 편지라는 매체는 그 소통 수단이 전체의 내용과 목적을 결정할 만큼의

110) 옹(Ong)의 관점을 수용한 연구로 이진희(2003), 지은희(2011) 등이 있다. 특히 이진희(2003:538)에서는 코흐/외스터라이허(Koch/Oesterreicher, 1985)의 2차원적 연속 모델을 일부 변형하여 다음과 같은 모델을 제시하고 있는데, 이는 본 연구에서 수용하는 '구어성 구어 ~ 문어성 문어'의 4분 체계와도 연계된다. (a=친밀한 대화, b=전화통화, c=사적인 편지, d=면접, 자기소개, e=신문 인터뷰 기사, f=설교, g=학술 강연, h=신문의 사설, i=법규정집)



111) 이는 민현식(1994, 2007)에서는 '구어체, 문어체'로 명명된 것을 본 연구의 관점에 따라 '구어성, 문어성'으로 바꾼 것이다. 명명의 방식은 다소 차이가 있지만, 텍스트 매체로서의 양식을 다음과 같은 '과정과 실현체의 연속체'로 파악했다는 점에서 본 연구의 관점과 동일하다.



중요성을 지니는 일차적 변인으로 자리한다. 반면, ㉰-136의 학습자에게 편지라는 매체는 위층 사람의 '설득'을 위해 선택된 하나의 양식이다.

- 지영이에게! / 지영아, 안녕? 나 민경이야! 너는 거기서 잘 지내고 있니? 우리가 중학교 때 같이 놀았던 것이 바로 어제 같은데 벌써 우리 둘 다 고등학생이 된 지 반 년이 훌쩍 넘었어. 처음에는 마냥 설레고, 한편으로는 적응도 잘 안 되었지만 이제 이 생활에도 어느 정도 익숙해진 거 같아. (중략) 그냥 힘들다 보니 갑자기 너 생각이 나서 오랜만에 편지나 써봤어! 너는 잘 지내고 있는 거지? 나중에 시험 끝나고 한번 보자. 그럼 안녕! / 2014년 9월 27일 / - 윗집 아이 때문에 짜증이 나있는 민경이가 [㉰-34, 일부 발췌]
- 안녕하세요. 저는 1005호에 사는 김정우라고 합니다. 제가 이렇게 글을 쓰는 건 다름이 아니오라 뒹기며 시끄러운 소리를 내는 공놀이를 자제해 주십사 이렇게 글을 씁니다. 저는 딸 하나가 있는데 중간고사를 일주일 앞두고 예민한 상태입니다. 저희 집에서도 딸의 심정을 배려하기 위해 밤 9시 이후에 TV를 자제하는 등의 성의를 보여 줍니다. 근데 계속 이어지는 공 소리로 딸이 많이 불편해 합니다. [㉰-136, 일부 발췌]

㉰-136의 사례를 살펴보면 '매체' 변인 역시 '목적' 변인과 통합되는 양상을 확인할 수 있다. 매체 변인이 '텍스트의 매체' 층위로 인식되면 이는 '편지'가 그러하듯이 '건의, 사과, 부탁' 등의 다양한 목적과 연계된다.

마지막으로 화제 변인 또한 '영역으로서의 화제'와 '텍스트의 화제'의 두 가지 층위로 나누어 살펴볼 수 있다. 영역으로서의 화제는 그 화제가 속한 영역에서 대상과 사태를 언어화하는 본질적 방식과 관련된다. ㉯-C-1, ㉯-C-2, ㉯-C-3, ㉯-C-4, ㉯-C-5, ㉯-C-9에서도 드러난 바와 같이, 영역 화제를 공유한 담화 공동체의 사고방식은 언어화 방식으로 구현된다. 다음으로 '텍스트 화제'는 텍스트 종류와 관련하여 구체화된 화제를 칭한다. 본 연구에서 학습자에게 제시했던 '층간소음'이라는 소재는 두 층위의 화제 변인에서 다양하게 구체화될 수 있다. 이는 기본적으로는 사회 문제라는 측면에서 '사회 영역'의 담화 공동체에서 구성된 화제이지만 언어 주체의 접근 방식에 따라 '과학 영역'이나 '경제 영역'의 화제도 될 수 있다.[112] 또한 영역 화제 안에서도 이를 바라보는 시각이 사건의 내부에 있는가, 외부에 있는가에 따라 텍스트 화제는 달라질 수 있다.

112) 예컨대, '층간소음 분쟁에 대한 해결 과정'은 사회 영역, '층간소음이 아파트 가격에 미치는 영향'은 경제 영역, '층간소음 저감을 위한 소음기 개발'은 과학 영역의 화제가 될 수 있다. 이때 '층간소음'은 각각 '사회 문제', '부동산', '시설 개발'이라는 상위 범주의 하위 소재로서 기능한다.

- 때는 9월 27일 저녁이었습니다. 그날도 저는 학교에서 돌아와서 열심히 시험공부를 하고 있었습니다. 그런데 갑자기 위층에서 쿵쾅거리는 소리와 함께 아이의 괴성도 들려왔습니다. 저는 시험이 일주일도 남지 않은 때여서 무척 예민한 상태였습니다. 이번 시험은 시험 범위도 많고 마지막 시험이어서 제게 중요한 시험이라 더욱 긴장하고 있었습니다. [㉮-75, 일부 발췌]
- 층간소음으로 인한 이웃 간의 칼부림이 일어날 정도로 층간소음문제는 사회적으로 더욱 더 심각한 문제가 될 것으로 보이며, 이에 대한 해결이 필요한 것으로 보인다. [㉮-72, 일부 발췌]

위의 학습자 사례는 모두 동일한 화제를 지니지만 ㉮-75는 사건 내부의 시선으로 층간소음의 원인에 집중하고 있는 반면, ㉮-72는 사건 외부의 시선으로 층간소음의 심각성을 제시하고 있다. 이러한 인식은 목적 변인과 화제 변인을 통합적으로 인식할 때 보다 구체적으로 나타날 수 있다. 신선경(2008)에서 언급한 바와 같이, 과학이라는 영역 화제에서 생성되는 텍스트라도 청자가 누구냐에 따라 언급하는 텍스트 화제는 달라진다. 예를 들어 일반인을 대상으로 하는 경우는 새롭게 발견한 내용이나 규명된 사실, 활용 가능성에 초점이 맞추어지는 반면, 연구자를 대상으로 하는 경우 실험의 절차와 방법, 관련 선행 연구, 결과의 과학적 의미에 초점이 맞추어진다. 이는 곧 화제의 구체화가 목적과 관련을 맺으며, 목적의 구체화는 '청자'의 설정으로 연계됨을 드러낸다.

이상으로 살펴본 세 가지 변인의 층위는 다음과 같이 도식화할 수 있다. 세 변인은 '목적' 변인을 중심으로 상호 연계되며, 텍스트와 만날 때 언어를 중심으로 통합된다.

[그림 III-6] 장르성 인식의 세 변인의 층위

장르성 인식의 세 변인은 사용역(register) 개념과도 관련된다. 사용역은 언어적으로 표출되는 상황의 여러 측면을 일컫는 것으로서(Eggins, 2007:90), 아래와 같이 세 가지 측면을 지닌다.

장(field)	무엇에 대하여 이야기하는가
주체(tenor)	참여자들 간에 어떤 관계가 형성되어 있는가
양식(mode)	상호작용에서 언어가 어떤 역할을 하는가

이를 장르성 인식의 변인과 연결시키면, '장'은 '화제', '주체'는 '목적', '양식'은 '매체'와 관련된다. 다만 사용역은 '상황'에 부착되어 있다는 면에서 상황과 텍스트를 연계하는 장르성에 비해 의미가 한정적이다. 장르를 고정된 텍스트 유형으로 보는 관점에서는 오히려 사용역의 개념이 사회와 텍스트의 중간 매개로서 기능할 수 있지만, 장르를 사회문화적 의미 과정으로 보는 관점에서는 장르성 인식의 변인으로 접근하는 것이 인식 주체로서의 언어 주체의 역할을 보다 강조하는 것이 된다. '장, 주체, 양식'이라는 사용역 개념에 비해 '목적, 화제, 매체' 개념이 국어교육학의 연구 성과와 보다 긴밀하게 연계된다는 점 또한 고려해야 한다. 변인에 따라 장르성을 인식함으로써 사회문화적 의미 과정은 구체적 의미 단계로 텍스트에 반영된다.

숙련된 해석자가 장르성을 인식하는 양상은 일반적으로 세 가지 변인의 '통합'으로서의 '총칭적 인식'으로 드러난다.

- 그 안에 담긴 목소리(voice)가 여럿이라는 독특한 장르성을 지니고 있다. 사건이나 사태의 주동적인 참여자의 목소리, 이러한 사건 및 사태에 대한 외부 관찰자의 목소리가 공존하며 이를 다시 전달의 형태로 선별하여 재구성하는 기자의 목소리 또한 존재한다. 이런 점에서 언제나 '주관성'의 문제가 핵심을 이룬다. [㉮-F-2, 일부 발췌]
- 기능 면에서는 일반적으로 '보도'의 속성이 강하며, 따라서 '객관성'을 담보하고 있다는 인식이 독자들에게 어느 정도 공유되어 있다. 그렇지만 실제로는 사실에 대한 필자의 주관적 견해를 강하게 담아내는 현상이 적지 않게 발견된다. [㉮-F-3, 일부 발췌]
- 뉴스는 보통 사실성(factuality), 객관성(objectivity), 공정성(fairness)을 지녀야 한다고 말해지며, 특히 사실성은 객관성과 공정성의 토대가 되는 핵심 요소로 간주된다. [㉮-F-7, 일부 발췌]

㉮-F-2, ㉮-F-3, ㉮-F-7은 기사문의 장르성을 파악하고 있는데, 이는 공통적으로 '목소리의 중층성'으로 드러난다. 이때 '목소리의 중층성'은 결국 '사건의 보도'라는 목적 변인의 인식을 통해 드러나는 것이다. '사건의 보도'라는 목적에는 '사건에 참여한 자의 목소리'와 '보도자의 목소리'가 결합되어 있기 때문이다. 또한 '객관성'과 '주관성'의 긴장으로 이루어지는 목소리의 중층성이 어느 한쪽으로 초점화되기 위해서는 다시 매체 변인과 화제 변인에 대한 인식이 필요하다. 요컨대, 장르성은 세 가지 변인의 상호 관계에 대한 인식이 텍스트에 투영되어 구체화되었을 때 언어로 발현될 수 있다.

(2) 언어 주체의 역할 설정

① 언어 주체와 청자의 관계

장르성의 인식을 구체화한다는 것은 자신의 행위 목적을 성취할 수 있는 텍스트를 구체화함을 의미하고, 텍스트를 구체화한다는 것은 곧 화제와 매체의 인식을 통해 자신의 행위 목적을 텍스트 목적으로 변환할 수 있음을 의미한다. 앞서 살펴본 바와 같이, 화제의 구체화는 목적과 관련을 맺으며 '청자'의 구체화를 요구한다.[113] 매체의 구체화 역시 목적과 관련을 맺으며 구체화된 매체의 선택은 화자와 청자의 관계를 조정한다. 따라서 장르성의 구체적 인식은 목적을 중심으로 통합되어 텍스트를 이끌어 가는 언어 주체의 역할 설정으로 이어진다.

역할 설정에서 우선적으로 고려해야 할 것은 텍스트 내에서 텍스트를 이끌어 가는 '텍스트 화자'와 텍스트 생성의 전 과정을 이끌어 가는 '언어 주체'의 관계를 어떻게 설정할 것인가의 문제이다.

113) 이와 관련하여 신선경(2008:89-90)에서는 과학 텍스트를 '예상 독자'를 중심으로 접근한 바 있는데, 이 역시 장르성에 대한 인식이 청자의 설정과 관련됨을 보여 준다.

목적	장르별	예상 독자
연구	제안서 및 결과 보고서	일반적 지식과 한정된 정보를 가지고 있는 연구자 집단의 동료 연구자 및 정책 결정자
	학술 논저	전문가 및 대학원생
	실험보고서 및 실험 노트	
	연구 집단 내의 뉴스레터	
교육	초, 중, 고 교과서	일반적 지식과 한정된 정보를 제시 받는 문외한
	대학 교재	대학 수준의 일반 지식을 습득하고 있는 문외한
정보 전달	잡지 및 신문의 과학 기술 관련 기사	과학기술에 대한 지식이 없는 문외한
	과학 잡지 및 과학 교양서의 과학 에세이	과학 기술 분야에 관심이 있는 독자

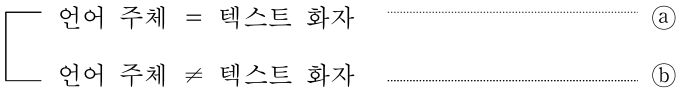
▪ 어제 있었던 저희 집과 1005호 사이에 있었던 층간소음에 관한 다툼으로 주민 여러분께 심려를 끼치고 불편함을 드린 점에 대해 정말 죄송합니다. 감정이 격해져서 칼부림까지 일어난 점에 대해서는 너무 죄송해서 어떻게 사과를 드려야 할지 모르겠습니다. 정말 죄송하고 염치가 없습니다. (후략) [㉮-80, 일부 발췌]

▪ (전략) 사태가 꽤 심각한 것 같은데 생각해 보니 '이웃 주민 간의 싸움, 경찰까지 다쳐'의 제목으로 기사를 작성하면 꽤 이슈가 될 것이라는 생각이 들었다. 그래서 두 주민이 싸우는 동안 눈치 못 채게 사진을 찍었다. 그리고 재빠르게 인터넷에 그 사진을 올리고 관련 글을 썼다. 11시 30분 정도 되니 기사를 다 작성하였고 내일 사람들이 이 기사에 댓글을 많이 달기를 기다리면 된다. 한편, 밖이 조용해져서 나가보니 경찰이 더 많이 출동하였고 싸운 두 주민과 말리다 다친 순경이 구급차에 실려 가고 있었다. 이 장면을 다시 찍어 기사에 이 사진까지 첨부하여 다시 올렸다. 최근 들어 흔하게 들려오는 이웃 주민 간의 다툼에 대한 뻔한 기사가 될까 걱정했는데 나름 싸움의 강도가 커서 화제성이 있을 것 같다. [㉮-149, 일부 발췌]

위의 ㉮-80의 학습자는 자신의 자녀로 인해 입주민 간 싸움이 일어난 것에 대해 주민을 대상으로 '사과'하는 글을 쓰고 있다. 학습자는 자신을 투영한 텍스트 주체에게 자신을 일치시키며 입주민에 대한 사과의 어조를 지속적으로 유지하고 있다. 이 경우 언어 주체의 역할은 텍스트 화자의 역할과 동일하게 '사건의 경위를 설명하고 자신의 죄송한 마음을 묘사하는 자'로 설정된다. 이에 반해, ㉮-149에서는 언어 주체와 텍스트 화자가 일치하지 않는다. 학습자는 자신의 글의 목적이 '이웃보다는 자신만을 생각하는 현대인에 대한 풍자'라고 밝히고 있다. 이 학습자가 선택한 텍스트 화자는 기자이지만 이는 '이웃의 다툼에도 불구하고 화제성 있는 기사 올리기에만 열을 내는 무관심한 사람'을 대표하는 인물일 뿐, 언어 주체의 역할은 오히려 이 대상을 비판하고 풍자하는 것으로 설정된다. 이를 위해 선택된 텍스트 화자는 자신의 경험을 설명하고 묘사하는 경험주로 설정되었다.

따라서 목적에 따른 언어 주체의 역할을 설정하기 위해서는 언어 주체와 텍스트 화자의 관계를 우선적으로 고려해야 한다. 이는 장르성의 세 변인이 두 층위로 인식되면서 텍스트로 통합되는 과정과도 연계된다. 언어 주체가 자신의 역할을 설정하는 무대는 텍스트이며, 이런 면에서 언어 주체는 텍스트 생성 이전에 형성된 자신의 경험을 텍스트 생성 안으로 끌어들이며 조정하는 과정을 거친다. 언어 주체와 텍스트 화자의 관계는 아래 [그림 III-7]과 같이 대별되는데, ⓐ의 경우 '언어 주체의 역할을 구체적으로 어떻게 설정할 것인지'가 중요한 문제가 되는 반면, ⓑ의 경우 '어떤 의도로 언어 주체와 텍스트

화자를 분리했는지'가 중요한 문제가 된다.



[그림 III-7] 언어 주체와 텍스트 화자의 관계

언어 주체와 텍스트 화자의 관계는 문학의 '서술자' 문제와도 관련된다.[114] 특히 최병우(2003), 정진석(2011ㄴ), 정현숙(2012) 등에서 논의하는 '신빙성 없는 서술자[115]'의 문제는 더욱 밀접한 관련을 맺는다. 최병우(2003)에 따르면 소설의 작가는 의도적 장치로서 신빙성 없는 서술자를 등장시키기도 하는데 이는 반어나 풍자의 장치가 되기도 한다.[116] 때문에 문학교육에서는 작품 안에 형상화된 세계가 누구의 시각을 통해 독자에게 전달되는 것인지를 중요하게 여긴다.

(5) 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.
시나 소설에서 작품 안에 형상화된 세계가 누구의 눈을 통하여 독자에게 전달되고 있는지를 파악해야 작품을 제대로 읽어 낼 수 있다. 화자나 시점의 개념을 활용하여 작품의 구조적 특징을 이해하고 작품을 깊이 있게 수용하도록 한다. 특히 작가와 화자의 관계를 파악하고 화자나 시점의 변화에 따라 작품의 분위기와 내용이 어떻게 변화하는가를 중심으로 작품을 수용할 수 있도록 한다.
[2011 개정 교육과정 중학교 1-3학년군 문학 영역 성취 기준, 밑줄은 연구자]

114) 본 연구의 관점에 따르면 1인칭 서술자는 '언어 주체≠텍스트 화자=문장 주어'의 관계를 지니고, 3인칭 서술자는 '언어 주체=텍스트 화자≠문장 주어'의 관계를 지닌다. 이런 접근은 문학교육의 '시점'과 문법교육의 '시간 표현'의 상호 관련성에 대한 후속 연구를 요구한다.

115) 문학에서 '신빙성 없는 서술자'는 '시점'의 문제와도 관련되는데 주로 1인칭 시점의 소설에서 주요하게 언급된다. 본 연구의 관점에 따라 서술자를 텍스트 화자로 규정한다면, 학습자의 내부에서도 시점과 텍스트 화자의 거리 문제가 고민거리였음을 확인할 수 있다. ㉮-149의 학습자는 자신의 글의 종류를 처음에는 '일기'라고 했다가 이를 수정하여 '수필'이라고 제시하였다. 기자가 텍스트 화자라는 점에서 보면 기자의 '일기'인데, 그 화자와 언어 주체인 자신이 합치되지 않으니 '일기'라고 명명하기가 어색했던 듯하다. 본 연구자는 바로 이 지점, 목적을 성취하기 위한 언어화 과정에서 언어 주체의 역할을 설정하는 과정이 문학 텍스트와 비문학 텍스트의 주요한 구분 지점이라고 판단한다. 물론 문학 텍스트의 경우 내포 작가와 내포 독자를 포함하여 보다 중층적으로 구성되는 복잡한 양상을 띠기 때문에 언어 주체와 텍스트 화자의 관계 역시 보다 중층적으로 구성되어야 한다. 그러나 중요한 것은 우리의 학생들이 꼭 문학 텍스트의 생성이 아니더라도 자신의 의도를 표현하기 위해 언어 주체와 텍스트 화자의 분리시키는 경험을 하고 있다는 점이다.

116) 최병우(2003)에서는 미적 효과를 극대화하기 위해 어린 아이를 서술자로 등장시키는 경우, 희극적 효과를 위해 모자라는 인물을 서술자로 등장시키는 경우, 반어나 풍자의 장치로서 신빙성 없는 서술자를 등장시키는 경우에 신빙성 없는 서술자가 의도적 장치로 사용되었다고 보고 있다.

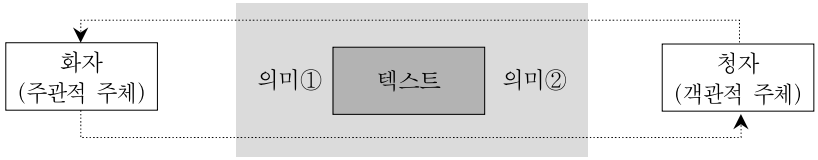
본 연구의 관점에서 보자면, 위 성취 기준에서 제시된 내용은 결국 언어 주체와 텍스트 화자의 관계 구성과 이에 따른 언어 주체의 역할 설정과 관련을 맺는다. 곧, '작품'을 '텍스트'로 치환하면 위 성취 기준에 밑줄 친 부분은 '텍스트 안에 언어화된 세계가 누구의 눈을 통하여 청자에게 전달되고 있는지'로 치환될 수 있다. 이는 다만 문학교육의 목표에 한정되는 것이 아니라, 텍스트를 생성하는 언어 주체가 갖추어야 할 궁극적인 목표라고 볼 수 있다.

[그림 III-7]에서 언어 주체와 텍스트 화자가 일치하는 ⓐ의 경우로 돌아오면, 여기서 중요한 것은 언어 주체의 역할을 구체적으로 어떻게 설정할 것인가의 문제인데, 이때 '보이지 않는 청자'[117]와의 관계 설정이 중요한 기준이 된다. 그런데 많은 경우 텍스트 생성의 예상 독자는 예상한 그대로 존재하지 않는다. 이에 본 연구는 정희모(2008)의 관점에 주목한다. 그에 따르면, 고전적 수사학에서 설정한 실재하는 '화자-청자' 간의 관계는 일대일의 면대면 소통 상황이 아니라면 존재하지 않는다. 텍스트 생성 시 언어 주체가 상정하는 청자는 특정적 개인이라기보다는 하나의 '담화 공동체'로서 존재하며 따라서 언어 주체가 텍스트를 생성할 때는 매순간 이러한 담화 공동체의 실재를 순환적으로 조회해야 한다. 이런 면에서 언어 주체에게 청자는 담화 공동체의 일원인 '자신'의 조회를 통해 구성되며, 때문에 언어 주체는 '공주관적인' 위상을 지닌다. 전술한 바와 같이, 이러한 텍스트 생성의 과정은 공주관성을 띠고 있는 언어 주체가 자기 자신과 대화하는 과정이기도 하다.[118]

따라서 텍스트 화자와 일치하는 언어 주체의 역할 설정에서는 청자가 실재하는가, 구성되는가의 문제를 먼저 살펴봐야 한다. 텍스트 종류 중에서 실재하는 청자가 설정되는 것에는 구어성이 드러나는 '면담, 강연, 연설' 등이 있고 문어성이 드러나는 '건의문, 소개서, 편지' 등이 있다.[119] 실재하는 청자가 존재하는 텍스트를 생성할 때는 '청자와의 관계

117) 일반적으로 구어 상황에서의 상대는 '청자(청중)', 문어 상황에서의 상대는 '독자'로 규정된다. 본 연구에서는 담화 공동체에서 구성되는 독자의 의미를 포괄하되 '청자'라는 용어로 이를 포괄하고자 한다.

118) 이런 면에서 제민경(2007:50)에서 제시한 도식은 다음과 같이 수정될 수 있다. 화자 중심으로 구성되는 의미①과 청자 중심으로 구성되는 의미②는 대화를 통해 조정된다.

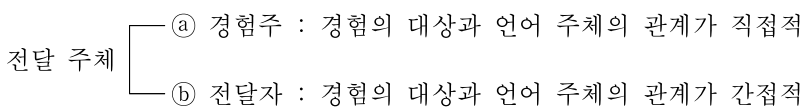


119) '실재'와 '구성'의 의미는 최영인(2014)을 참고할 수 있다. 그에 따르면 '실재'는 '화자 외부에 실체로서 존재하는 분석 가능한 대상'을 의미하며 '구성'은 이와 반대되는 속성을 지닌다. 제시한 사례

설정'이 언어 주체의 역할 설정에서 중요한 의미를 지닌다. 반면, 공주관적인 언어 주체의 청자 구성이 중시되는 맥락에서는 언어 주체가 장르성의 인식에 따라 '자신의 역할을 어떻게 설정할 것인가'의 문제가 보다 중요한 의미를 지닌다.

② 장르성에 따른 언어 주체의 역할 설정

청자를 구성하는 언어 주체는 공주관성을 지니며, 따라서 모든 소통은 '타자성'을 전제로 성립한다. 곧, 언어 주체의 일차적 역할은 어떤 타자에게 자신이 경험한 무엇인가를 전달하는 '전달 주체'이다. 이때 언어 주체의 경험은 경험의 대상과 언어 주체의 관계에 따라 직접적인 것과 간접적인 것으로 대별할 수 있으므로, 전달 주체는 다시 경험의 양상에 따라 '경험주(ⓐ)'와 '경험주가 아닌 것(전달자, ⓑ)'으로 나눌 수 있다.[120] 그런데 '경험주'도 자신의 경험에 대해 일정한 태도를 지니며 '전달자' 역시 전달의 태도를 지닌다는 면에서, 경험주와 전달자는 모두 경험과 전달의 대상이 되는 '사건을 바라보고 언어화하는 태도'에 따라 '설명자, 해설자' 등으로 하위 범주화될 수 있다. 이러한 역할은 언어 주체에게 속한 것이되, 언어화되었을 때 비로소 드러난다는 점에서 이중적 속성을 지닌다.



[그림 III-8] 경험의 대상과 언어 주체의 관계에 따른 역할 설정

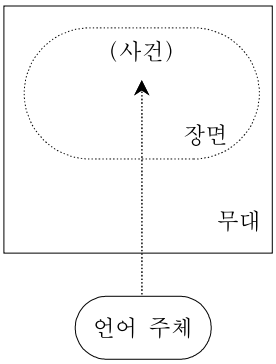
이때 경험주와 전달자의 역할 인식은 문법하기를 통해 언어화할 장면에 언어 주체가 속해 있는가, 속해 있지 않는가의 문제와 관련된다. 이는 다시 말하면, '속해 있는 언어로 표현할 것인가, 그렇지 않은 언어로 표현할 것인가'의 문제이다. 경험주가 그 장면에 속해 있는 언어 주체인 반면, 전달자는 그 장면과 거리를 두는 언어 주체이다. 이런 면에서 언어 주체의 역할 설정은 인지문법의 '무대 배열'로도 설명할 수 있다. 랭개커(Langacker, 1987)에서는 대상을 인식하여 개념화하는 개념화자(본 연구의 관점에서는 '언어 주체')와 사건의 관계를 '객관성'과 '주관성'의 개념으로 설명하면서 아래와 같은 무

중 강연과 연설은 균질적이지 않은 대중을 대상으로 이루어질 수도 있다는 점에서 실재하는 청자를 대상으로 하는 것과 구성되는 청자를 대상으로 하는 것으로 나누어 볼 수 있다.

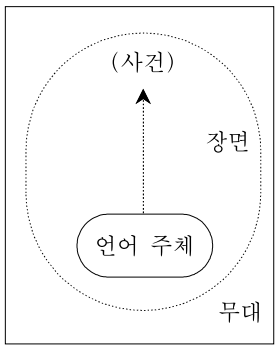
120) 이는 논항 구조 이론에서의 '경험주'와는 구별된다. 논항 구조에서 '경험주'가 사건의 경험주로서 사건의 행위주인 '행동주'와 구별되는 반면(남승호, 2008:29-30), '전달자'와 구별되는 '경험주'에는 '행동주'가 포함될 수 있다.

대 배열을 제시한 바 있다.

〈객관성의 무대 배열〉



〈주관성의 무대 배열〉



객관성의 무대 배열에서 관찰자는 무대 밖에서 무대 위의 대상(사건)을 관찰하여, 관찰 대상이 되는 사건은 최대한 객관적이 되고 관찰자는 최대한 주관적이 된다. 반면 주관성의 무대 배열에서 관찰자는 무대 안에 존재하며, 이 경우 관찰 대상인 사건은 최대한 주관적인 것이 되고 만다. 이를 언어 주체의 역할과 관련시키면, 자신이 언어화할 장면 안에 속한 경험주는 사건을 주관적으로 드러내는 반면, 장면 밖에 있는 전달자는 사건을 객관화하고자 하는 것으로 볼 수 있다. 즉, 경험주를 선택한 언어 주체는 주관성을, 전달자를 선택한 언어 주체는 객관성의 언어를 구사하고자 하는 것이다.

이러한 역할 설정은 일차적으로 인용 표현의 선택을 통해 드러난다. 예컨대, 아래의 두 문장은 '눈이 내린다'는 동일한 사태를 경험의 대상으로 삼고 있지만 이 사태와 언어 주체의 관계는 같지 않다. ㈀의 언어 주체가 사태를 직접적으로 경험한 경험주라면 ㈁의 언어 주체는 이를 간접적으로 경험한 전달자이다.

㈀ 밖에 눈이 온다.
㈁ 밖에 눈이 온다고 한다.

그러나 여기서 주의해야 할 것은 의도에 따라 경험주도 전달자의 언어를 선택할 수 있고 반대로 전달자도 경험주의 언어를 선택할 수 있다는 점이다. 따라서 언어 주체의 역할 설정은 텍스트 목적과 관련하여 보다 구체화해야 한다.

▪ (전략) 참다 참다 예민해져 있던 저는 신경이 곤두설 수밖에 없었습니다. 급기야

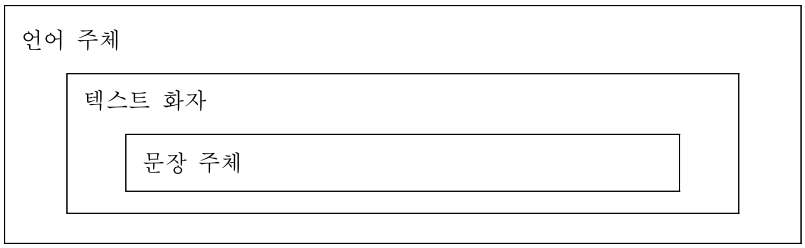
짜증 내며 부모님께 너무 시끄럽다며 가서 조용히 좀 하라고 소리 질렀습니다. 아버지께선 가서 말하고 오겠다며 위층으로 올라가셨습니다. 그리곤 대화로 잘 풀었는지 다시 내려오셨죠. 저는 다시 공부에 몰입하고 있었습니다. [㉮-99, 밑줄은 연구자]

▪ 어제 오후 10시경, ○○아파트에서 또 다시 층간소음으로 인한 보복 범죄가 일어났다. 가해자 김 모 씨는 위층의 전 모 씨와 말다툼 끝에 칼을 휘둘렀고, 신고를 받고 출동한 경찰 박 모 씨와 김 모 씨, 전 모 씨 모두 상해를 입고 병원으로 이송된 상태이다. 생명에는 지장이 없을 것으로 보인다. [㉯-51, 밑줄은 연구자]

위의 ㉮-99와 ㉯-51은 같은 사건에 대한 글이면서도 전혀 다른 언어적 기술을 보여 주고 있는데, 이는 목적의 인식에 따른 언어 주체의 역할 설정과 깊은 관련을 맺는다. 먼저 ㉮-99의 언어 주체는 사건의 경험주로 설정되어 있다. 이 글은 '진술서'로서, 언어 주체는 자신이 겪은 이야기를 상세히 기술할 것을 목적으로 삼아 거의 모든 문장에서 '나'라는 경험주로 등장한다. 반면, ㉯-51의 언어 주체 설정은 보다 복합적이다. ㉯-51에는 명시적인 인용 표지가 사용되지 않았으므로 적어도 표면적으로는 '전달자'의 형식을 띠지 않는다. 그러나 시점으로 볼 때 ㉯-51의 언어 주체는 사건의 전달자이며, 이로 인해 사건에 대한 전망을 제시하는 마지막 문장을 제외하고는 '나'로 등장하지 않는다. 이는 ㉯-51이 기사문인 사실과 관련을 맺는다. ㉯-51의 화자는 취재를 통해 간접적으로 겪은 사건을 보도할 것을 목적으로 삼으므로, 보다 메타적인 관점에서 사건의 기술에 관여한다.

이는 텍스트 화자와 문장 주체(문장 서술어의 주체)와의 관계를 통해 상세화할 수 있다. ㉮-99의 문장 주체는 차례대로 '나→나→아버지→아버지→나'로 변화하지만, 텍스트 화자는 '나'로 고정되어 있다. 따라서 '㉮-99'의 문장 주어는 텍스트 화자인 '나'의 경험에 귀속되어 있다. 반면, ㉯-51의 문장 주체는 '보복 범죄→김 모 씨→박 모 씨, 김 모 씨, 전 모 씨→∅(드러나지 않음)'으로 변화한다.[121] 그러나 이때 텍스트 화자는 문장 주체로 드러나지 않은 '나'이며 이는 언어 주체와도 일치한다. 따라서 언어 주체는 텍스트 생성에서 다음과 같은 '언어 주체-텍스트 화자-문장 주체'의 중층성을 지닌다. 이런 면에서 언어 주체의 역할 설정은 언어 주체의 위상 점검을 전제로 이루어진다.

121) 이는 '가해자 김 모 씨는 위층의 전 모 씨와 말다툼 끝에 칼을 휘둘렀고, 신고를 받고 출동한 경찰 박 모 씨와 김 모 씨, 전 모 씨 모두 상해를 입고 병원으로 이송된 상태이다.'를 하나의 문장이 아닌 두 개의 문장으로 분석한 결과이다. 학습자는 이를 하나의 문장으로 구성하고 있지만, 사건의 진행과 이에 대한 언어 주체의 기술 관점으로 보았을 때 이 문장은 두 개의 문장으로 구성되는 것이 자연스럽다.



[그림 III-9] 언어 주체의 중층적 위상

언어 주체의 중층성은 시간 표현의 선택에서도 분명히 드러난다. 다시 위의 사례에서 밑줄 친 부분을 살펴보면, 경험주인 ㉰-99의 화자는 자신이 경험한 바를 과거형 시제를 통해 서사하고 있지만, 전달자인 ㉰-51의 화자는 사건의 경과와 전망을 설명하고 있음을 확인할 수 있다. ㉰-99의 화자는 '-었-'의 경험 주체이지만, ㉰-51의 화자는 '-었-'의 경험 주체가 아니다.

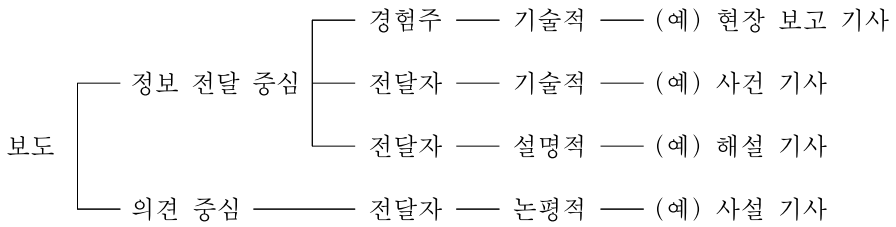
화자	텍스트 목적		역할 설정
㉰-99	층간소음 사건을 상세히 진술	➡	설명하는 경험주
㉰-51	층간소음의 심각성을 보도	➡	해설하는 전달자

곧, 언어 주체의 역할은 경험의 대상과 언어 주체의 직·간접적인 관계뿐만 아니라, 텍스트 목적의 구체적 인식을 통해 설정되어야 하며, 이때 언어 주체의 중층성에 대한 고려가 있어야 한다. 그리고 이렇게 설정된 역할은 언어형식의 선택으로 이어진다.

숙련된 해석자의 역할 설정 또한 텍스트 목적의 통합적 인식을 통해 이루어진다. 해석자는 선택항의 해석을 위해 언어 주체가 텍스트 생성에서 부여받는 역할의 설정에 주목하는데, 이는 매체와 화제를 고려한 텍스트 목적의 인식을 통해 구체화된다.

- 텍스트의 기본 기능은 '보도'이며 필자인 기자는 기본적으로 주어진 사건이나 사태를 전달하는 역할을 담당한다. [㉯-F-2, 밑줄은 연구자]
- 기사문의 주체는 '전달자'의 입장에 서서 일간의 새로운 소식을 하나의 텍스트로 생산해 낸다. 그런데 생산의 주체는 뉴스를 '경험한 자'가 아니라 '전달하는 자'이고, 때문에 전달의 과정에는 필연적으로 해석이 개입한다. [㉯-F-7, 일부 발췌]
- 화자는 많은 경우 '객관적 전달자'의 관점에 서서 사건 또는 사태를 전달한다. 동시에 화자는 이미 이루어진 과거의 사건을 현재의 상황과 연결하여 어떤 전망을 제시해야 하는 역할도 부여받는다. [㉯-F-8, 일부 발췌]

위의 해석자들이 공통적으로 상정하는 텍스트는 '인터넷 신문으로 발간되는 기사문'이다. 이 텍스트는 '인터넷 신문'이기는 하지만 인터넷의 복합 양식적 특성을 띠기보다는 신문으로서의 문어성을 띠며, '사건 보도'라는 공통의 목적을 지닌다. 이들이 파악한 이 텍스트의 언어 주체는 기본적으로는 '전달자'이지만, '전망을 제시하는 자'로서의 역할도 부여받는다. 이는 '보도'라는 텍스트 목적의 중층적 성격과 관련을 맺는다. 어떤 사건이나 사태를 전달할 때에는 '객관성'을 유지해야 소통 상대에게 신뢰를 얻을 수 있지만, 간접 경험한 어떤 사건이나 사태를 전달하는 과정에는 '주관성'이 개입할 수밖에 없다. 따라서 '보도'라는 목적이 언어화될 때, 언어 주체는 필연적으로 '경험주'와 '전달자'의 두 가지 역할을 수행하게 되며, 이는 보도의 목적이 상세화됨에 따라 태도의 구체화와 연계하여 아래와 같이 분화된다.



다음의 사례는 각각 사건 기사((ㄷ)), 현장 보고 기사((ㄹ)), 사설 기사((ㅁ))의 예시이다. 이들은 모두 동일한 사건을 대상으로 하는 '보도' 목적을 지니지만 언어 주체의 역할 설정이 달라짐에 따라 다른 기사문을 생성하고 있다.

㈐ 28일 새벽 0시19분께 부산 영도구 태종대 남서쪽으로 13㎞ 떨어진 바다 위에서 모래채취 선박 대양호(2496t급)와 컨테이너 선박 현대브릿지호(2만1611t급)가 충돌했다. 이 사고로 인명피해는 없었지만, '오션브릿지호'의 왼쪽 선체 꼬리 부분에 가로 4m, 세로 2m의 구멍이 생겨 벙커시유가 바다로 유출됐다. (중략) 부산해양안전서 관계자는 "바다 위에 퍼진 기름띠가 많이 발견되진 않았다. 기름띠가 일본 대마도 쪽 먼 바다로 흘러가고 있고, 해류나 바람 등을 고려할 때 기름이 양식장이나 연안으로 흘러와 피해를 줄 가능성은 낮은 것으로 보인다"고 말했다. / 부산해양안전서는 대양호의 뱃머리 쪽과 현대브릿지호의 왼쪽 선체 꼬리 부분이 부딪힌 점과 해상교통관제 센터의 호출에도 두 선박이 응답하지 않았다는 점 등으로 미뤄 운항 부주의에 따른 사고로 보고 정확한 사고 경위를 조사할 예정이다. [한겨레신문, 2014년 12월 28일, 〈부산 태종대 근처 바다에서 선박 충돌해 기름 유출〉]

㉣ 화물선과 컨테이너선 충돌사고로 기름이 유출된 부산 앞바다에는 28일 수 킬로미터에 달하는 거대한 적갈색 기름띠가 떠다니고 있었다. (중략) 배 좌측 선미 부분 흘수선(배아래 부분이 바다에 잠기는 선)에서 1m도 채 올라가지 곳에 가로 3~4m, 세로 2m가량의 구멍이 뚫려 있다. 뚫린 구멍 사이로는 종잇장처럼 찢어진 기름탱크의 모습이 그대로 노출됐다. (후략) [연합뉴스, 2014년 12월 28일, 〈르포: 선박 충돌 사고현장 적갈색 기름띠 둥둥〉]

㉤ (전략) 이번 사고 해역은 공교롭게도 꼭 1년 전인 지난해 12월 29일 새벽 2시 발생한 화물선-화학물질 운반선 충돌 지점과 멀지 않다. 그렇다면 태종대 해역 자체가 위험이 상존해 있다는 말이니 근본적인 선박 안전운항 대책이 필요하다. 작년 사고 원인도 운항 부주의였다. 어떻게 지뢰밭 같은 해역에서 또 유사 사고가 났는지 해당 선박회사에 엄중히 책임을 물어야 한다. (후략) [국제신문, 2014년 12월 28일, 〈부산 앞바다는 선박 충돌사고에 무방비인가〉]

㉢~㉤의 사례는 언어 주체의 역할 설정에 따라 주요하게 선택되는 장르가 있음을 보여 준다. '전달자'로서 사건의 경과를 '과거→현재'의 시점으로 전달하는 ㉢은 '설명하기'를 보여 주는 반면, '경험주'로서 정보를 전달하는 ㉣은 '묘사하기'를 통해 기름 유출의 상황을 전달하고 있다. 전달자로서 의견을 개진하는 ㉤은 '주장하기'를 통해 사고 대책의 책임에 대해 논하고 있다.

요컨대, 목적 변인을 중심으로 통합된 장르성의 인식은 언어 주체의 역할 설정으로 이어지며, 언어 주체가 텍스트에서 어떤 역할을 하느냐에 따라 주요하게 선택되는 장르는 달라진다. 이상의 내용을 정리하면 다음과 같다.

<table>
<tr><td rowspan="2">언어 주체
=텍스트 화자</td><td rowspan="2">언어 주체의 역할</td><td>청자가 실재하는가</td><td>청자와의 관계 설정</td></tr>
<tr><td>청자가 구성되는가</td><td>언어 주체의 역할 설정
↳ 경험주, 전달자</td></tr>
<tr><td>언어 주체
≠텍스트 화자</td><td>분리의 의도</td><td colspan="2">의도적인 반어나 풍자의 장치</td></tr>
</table>

(3) 의미 단계에 따른 역할의 조정

장르성의 인식과 언어 주체의 역할 설정은 텍스트 생성 시에 복합적으로 이루어진다. 그러나 미숙한 화자인 학습자는 많은 경우 자신이 생성한 텍스트의 목적이 무엇인지 인식하지 못한다. 이들에게 텍스트 생성의 목적은 언제나 외부로부터 주어진 것이었고 스

스로 텍스트 생성의 목적을 찾고 이에 따라 텍스트를 생성한 경험 자체가 부족했다.[122] 이들에게는 목적을 어떻게 구성하느냐에 따라 텍스트 종류 자체가 변화될 수 있음에 대한 인식이 부족하다. 이로 인해 학습자가 생성한 텍스트의 모든 문장은 일원적 목적의 성취를 위해 구성되곤 한다. 혹은 목적을 성취하기 위해 자신이 언어 주체로서 어떠한 역할을 지녀야 하는지 인식하지 못해, 목적과 텍스트 생성이 괴리되는 지점을 드러내곤 한다.

> 2014년 9월 28일 ○○아파트에서 밤 10시경 김○○ 씨와 전○○ 씨 사이에 칼부림이 일어났다. (중략) 9월 28일 사건 당일, 김○○ 씨가 경비실을 통해 소음을 줄여 달라는 말을 했으나 지켜지지 않자 전○○ 씨를 직접 찾아갔다. 전○○ 씨에게는 유치원생 아들이 하나 있는데 아들이 공놀이를 너무 좋아해서 다른 놀이를 할 수 있도록 장난감도 더 사 주고 같이 놀아 주며 심지어는 공까지 뺏었는데 아들이 관심 없어 하며 공이 없으면 울고 떼를 써서 어쩔 수 없다고 했다. (후략) [㉮-45, 부분 발췌]

위의 ㉮-45는 학습자 스스로 밝힌 대로 '기사문을 통해 층간소음의 심각성을 알린다'는 목적으로 생성되었다. 그런데 ㉮-45는 처음부터 끝까지 과거 시간 표현 '-었-'을 사용함으로써 경험주로서 사건을 전달하고 있다. 이 학습자는 층간소음과 관련된 하나의 사건을 알리는 목적은 성취했을지언정, '기사문'을 통해 '층간소음의 심각성'을 알리겠다는 본래의 목적은 성취하지 못하고 있다. 이러한 괴리는 첫째 기사문의 장르성과 그에 따른 언어 주체의 역할 설정에 대한 인식이 부족한 데서 발생하는 것이고, 둘째 인식한 바를 텍스트 의미 단계를 통해 드러내는 방식을 알지 못하는 데서 발생하는 것이다.

II장에서 전술한 바와 같이, 장르는 '단계(stage)화된 목적 지향의 사회문화적 의미 과정'이다. 따라서 언어 주체가 텍스트 생성 시 장르성을 인식할 때는 이러한 사회문화적 의미 과정이 어떤 의미 단계(stage)를 통해 드러나야 하는지 판단해야 한다. 이러한 판단에는 텍스트 목적을 중심으로 한 장르성의 인식이 관여하며, 의미 단계에 따라 언어 주체의 역할 역시 조정된다.

> 안녕하세요, 저는 1104호에 사는 사람입니다.

---

122) 이는 자료 수집에 동참해 주었던 두 교사의 발화에서 확인할 수 있었다. 교사들에게 텍스트 생성 과제를 수행하면서 가장 인상 깊었던 점이 무엇인지 물었을 때, 두 교사 모두 학생들이 글의 목적과 글의 종류가 무엇인지 잘 모르고 있다는 점을 꼽았다. 이들은 학생들이 이러한 것을 생각해 본 경험이 부족함을 인식하고 있었다. 이들 학생이 학습하고 있는 교과서가 텍스트 중심을 표방하던 2007 개정 교육과정 하에 있음을 고려할 때, 이러한 결과는 매우 아이러니하다.

제가 이렇게 글을 쓰는 것은 아주머니 댁의 아들이 벽에 다가 공을 던지며 큰 소음을 만들어 내기 때문입니다. 수능이 40여 일밖에 안 남은 지금이 삼수를 하고 있는 저에게는 공부할 시간이 너무 부족하지만 더 집중이 잘 되는 환경에서 수능을 준비하기 위해 시간을 내어 이렇게 글을 씁니다. (중략) 만약 지금 이 상황이 개선된다면 수능도 잘 치고 서로에게 주고받게 되는 스트레스도 줄어 윈윈이 될 것이고, 또 이를 계기로 좋은 이웃이 될 것입니다. 아주머니께서 힘드시겠지만 며칠 안 남은 수능을 칠 저를 위하여 조금 수고해 주십사 합니다. [㉮-71, 일부 발췌]

의미 단계1	자기소개	'편지'라는 매체에 대한 인식 ↓ '건의'라는 목적에 대한 인식	묘사하기 ↓ 설명하기 ↓ 지시하기 (설득)
의미 단계2	편지를 쓰는 이유 설명		
의미 단계3	층간소음에 대한 건의		

위의 ㉮-71의 화자는 '층간소음에 대한 건의'를 하기 위해 '편지'라는 매체를 이용해 텍스트를 생성했는데, 그 생성은 적어도 3개의 단계로 이루어져 있다. 의미 단계 1은 '편지'라는 매체의 인식이 작용하는 국면으로, 윗집 사람에게 자신을 소개하는 '묘사하기'가 이루어지고 있다. 의미 단계 2는 '편지'라는 매체에 대한 인식에 '건의'라는 목적에 대한 인식이 통합되는 지점으로서, 텍스트 화자는 자신이 편지를 쓰는 이유를 설명하는 가운데 '건의'라는 텍스트 목적을 밝히고 있다. 의미 단계 3은 건의의 내용에 해당하는 부분으로 이 텍스트의 목적인 '건의하기'가 가장 핵심적으로 이루어지고 있는 부분이다. 이 텍스트의 목적은 '설득'이었지만, 이에 대한 의미 단계화는 오히려 '주장하기'가 아닌 '묘사하기-설명하기-지시하기'로 이루어지고 있다는 점에 주목해야 한다. 이처럼 장르성의 인식에 따른 언어 주체의 역할 설정은 적절한 의미 단계의 설정과 연계되었을 때 텍스트 생성의 목적을 성취할 수 있다.

㉯ 안내 말씀 드리겠습니다. 9월 28일, 1005호와 1105호 사이에 큰 싸움이 일어났습니다. 1005호에 사는 17살 김민경 학생은 중간고사를 일주일 앞두고 있어 예민한 상태였고 그녀의 부모님 또한 그녀의 상황을 알아 밤 9시 이후에는 조용한 분위기를 만들어 그녀가 공부에 몰두할 수 있도록 노력하고 있었습니다. 그러나 위층 1105호에는 7살 전형식 유치원생이 살아 전형식 군이 유치원을 다녀온 3시 이후부터는 전형식 군이 가장 좋아하는 공놀이를 합니다. (중략) 결국 김정우 씨와 전홍원 씨 모두 몸에 상해를 입었으며 11시 30분경에 이르러서야 싸움이 끝났습니다. 이번 싸움은 이웃 간의 층간소음으로 인해 큰 싸움으로까지 번졌는데 이를

계기로 주민 여러분 모두 작은 소리라도 조심해 주시고, 공놀이는 되도록이면 야외에서 하는 등 각별히 주의해 주시기 바랍니다. 이상입니다. [㉮-25, 일부 발췌]

㈀ 입주민 여러분께 안내 말씀 드리겠습니다. 어제 오전 10시경 우리 아파트 지하 주차장에 주차된 차에서 가스가 새어 나와, 소방차와 경찰차가 주차장으로 출동하는 일이 발생했습니다. 다행히 가스양이 많지 않아 짧은 시간 안에 진화가 되었습니다. 입주민 여러분께서는 겨울철 차량 점검에 만전을 기하셔서 향후 이런 일이 발생하기 않도록 주의해 주시기 바랍니다. 이상 안내 말씀을 마칩니다.[123]

위의 사례 ㈁과 ㈀은 모두 '안내 방송'이라는 매체로 '주의'의 목적을 성취하기 위해 생성된 텍스트이다. 그런데 미숙한 화자의 텍스트인 ㈁은 장르성과 언어 주체의 역할에 대한 인식이 단계에 따라 조정되지 못해, 결국 목적과 어울리지 않는 텍스트가 되고 말았다. 이 텍스트에서 화자는 '전달자'인데 처음에는 안내의 이유를 설명하는 '설명하는 전달자'로 등장하다가 이후 곧 어제 일어난 층간소음의 싸움을 시간 순서대로 배열하는 장면에서는 오히려 '설명하는 경험주'로 등장하고 있다. 전체 텍스트 목적인 '층간소음에 대한 주의(주장하기)'를 성취하는 데 있어서 필요한 것은 왜 층간소음에 대한 주의가 필요한지 설명하는 '설명하기'이지 사건의 경과를 상세히 나열하는 '서사하기'나 사건의 상황을 묘사하는 '묘사하기'가 아니다. 그러나 ㈁의 화자는 '의미 단계 1(설명 : 안내 방송 시작) - 의미 단계 2(서사 : 사건의 상세화) - 의미 단계 3(주장 : 층간소음의 주의)'으로 의미 단계를 구성하여 자신의 텍스트 목적을 성취하는 데 실패하고 있다. 반면, 실제 안내 방송 사례인 ㈀에서 화자는 '설명하기'를 통해 자신의 역할을 드러냄으로써 '지하 주차장에서 가스 사건이 일어나고 이에 소방차와 경찰차가 출동한 사건'을 요약적으로 제시하고 있다. '의미 단계 1(설명 : 안내 방송 시작) - 의미 단계 2(설명 : 사건 경위 요약) - 의미 단계 3(주장 : 차량 점검 주의)'으로 이루어진 의미 단계 구성을 통해, 텍스트 화자는 주장이라는 목적을 성취하기 위한 다중 장르 텍스트를 효과적으로 생성하고 있다.

장르와의 관계에서 살펴볼 때 텍스트는 다중 장르적 성격을 지닌다. 따라서 텍스트 목적에 맞는 의미 단계를 구성하기 위해서는 자신이 생성하고자 하는 텍스트의 주된 장르가 무엇인지 파악해야 한다. 이는 역시 다중 장르 텍스트인 '기사문'에 대한 해석자들의 인식에서도 드러난다. 특히 ㉯-F-8의 해석자는 시간 표현의 선택을 다음과 같은 언어 주체의 역할 조정 과정으로 보고 있다.[124] 여기서 언어 주체의 역할은 시간 표현의 선택에 반영되며 이러한 선택은 텍스트의 의미 단계에 따라 드러난다.

123) 이 안내 방송은 연구자가 거주하는 아파트에서 실제 방송한 내용을 바탕으로 수정한 것이다.

124) 이는 ㉯-F-8에서 제시된 표를 본 연구의 관점에 따라 수정한 것이다.

시간 표현	언어 주체의 역할	언어 주체의 역할
'-었-'	과거 사건의 인지	과거 사건을 시간의 순서대로 전달하는 화자
'-었었-'	사건에 대한 설명	사건의 흐름과 관련이 있는 부가 정보를 설명하는 화자
'-ㄴ 바 있-'	사건에 대한 조망	정보를 덧붙임으로써 이면의 의도를 전달하는 화자

요컨대, 언어 주체는 장르성에 대한 인식을 바탕으로 다중 장르 텍스트를 생성하는데 이때 텍스트 목적의 성취를 위해서는 장르의 의미 단계에 따른 역할의 조정이 필요하며, 이는 특정 언어형식의 선택을 통해 드러난다.

3. 장르 문법 교육의 중핵 교육 내용

II장에서 살펴본 바와 같이, 장르 문법 교육은 문법하는 인간의 문법하기 과정에서 핵심적으로 동원되는 문법적 앎을 '중핵 교육 내용'으로 삼는다. 이는 장르성의 인식을 언어화하는 데 있어서 중요한 비계가 되는 '언어 단위에 대한 앎'과 장르성에 대한 초점화된 인식을 요구하는 '문법 요소에 대한 앎'으로 대별할 수 있다. 이 절에서는 이제까지의 문법교육에서 각각의 항목을 다루어 왔던 방식을 비판적으로 고찰하며, 각각의 내용이 장르 문법의 관점에서 어떻게 재편되어야 하는지 구체적으로 논구한다.

3.1. 언어 단위의 중핵 교육 내용

언어 단위의 중핵 교육 내용은 형태소, 문장 구조, 품사이다. 이는 톰킨스(Tompkins, 2005:570-576)에서 언어 교육을 위한 기본 문법 개념으로 제시된 것이기도 하다.[125] 형태소, 문장 구조, 품사에 대한 앎은 장르성을 인식하며 텍스트를 생성하는 데 있어서 주요한 매개가 된다.

중요한 것은 형태소, 문장 구조, 품사에 대한 '어떤' 앎이냐는 점이다. 여기서 '어떤 앎'은 앎의 양식을 뜻하지만 '앎'은 곧 지식에 토대를 두고 있다는 점에서, 결국 앎의 양식은

125) 톰킨스(Tompkins, 2005:570-576)에서는 언어 교육을 위한 기본 문법 개념으로 '단어의 품사(Parts of speech), 문장의 성분(Parts of sentences), 문장의 유형(types of sentences), 대문자 쓰기(capitalization)와 구두점(punctuation), 표준영어 교육(Standard English)과 어법(Usage)'을 제시하고 있는데, 이 중 대문자와 구두점, 표준 영어가 규범 문법과 관련된다면 나머지 세 개의 기본 문법 개념은 장르 문법 교육에서 성취할 수 있는 것이다.

형태소, 문장 구조, 품사에 대한 교육 내용과 직결된다. 이와 관련하여 허경철 외(2001)에서는 앎이 '맥락성'을 지녔을 때 정보가 아닌 진정한 의미의 앎으로 존재한다고 보았는데, 맥락성은 앎이 어떠한 방향성을 지니는지에 대한 고찰과 관련된다. 예컨대 '빛'이라는 개념은 물리학이라는 학문적 맥락, 성경이라는 종교적 맥락, 렘브란트의 그림이라는 예술적 맥락에서 전혀 다른 의미를 지닌다는 것이다.

교육의 장에서 맥락성과 관련하여 취할 수 있는 방법은 두 가지이다. 하나는 어떤 지식과 관련된 여러 맥락을 포괄적으로 제시해 주는 것이고, 다른 하나는 교육 목표와 관련된 보다 의미 있는 맥락을 중심으로 내용을 구조화하는 것이다. 본 연구는 후자의 방식을 따른다. 여러 맥락을 포괄적으로 제시하는 것은 열린 관점의 측면에서 의미를 획득하나, 앎은 하나의 방향성을 지닐 때 구조적 완결성을 획득할 수 있다. 여러 맥락의 포괄적 제시는 낱낱의 문법 지식을 맥락화할 수는 있을지언정, 그 여러 문법 지식을 통합하여 하나의 앎으로 형성하는 데에는 오히려 방해 요인이 될 수 있다. 이를 문법교육의 맥락에서 '형태소'과 관련하여 고려하면, '형태소'라는 문법 지식은 그 양식에 따라 형태론의 단위로서 존재할 수도, 단어 형성법의 요소로서의 의미를 획득할 수도 있다. 문제는 언어 주체에게 보다 의미 있는 맥락이 무엇인가 하는 점이다. 본 연구에서는 목표의 지향에 따라 앎의 양식이 달라져야 한다고 보고, 다음과 같은 관점에서 형태소, 문장 구조, 품사에 대한 앎의 양식에 접근한다. 이는 교육 내용 선정의 기준이 된다.

〈문법 지식〉	〈현 문법교육의 관점〉		〈본 연구의 관점〉
형태소	단어의 구성 요소	→	중층적 분석 단위
문장 구조	문장 성분 중심의 단층적 구조	→	서술어 중심의 계층적 구조
품사	단어의 범주	→	단어의 범주 및 기능

(1) 형태소 단위의 중핵 내용 : 중층적 분석 단위로서의 형태소

문법교육에서 형태소 관련 교육 내용의 변화 양상을 가장 잘 드러내 주는 교육과정은 7차 교육과정과 2007 개정 교육과정이다. 아래의 표에서 보는 바와 같이, 7차 교육과정에서는 '형태소의 개념'이 단어 형성법과 구분되어 독자적인 교육 내용으로 존재했던 반면, 2007 개정 교육과정에서는 단어 형성법의 내용 요소로 편제되어 있다. 2007 개정 교육과정에서 드러났던 변화는 2011 개정 교육과정에서도 이어지고 있다.

7차 (7학년)	⑶ 형태소와 낱말의 개념을 안다. 【기본】 한 문장을 여러 가지 방식으로 분석해 보고, 형태소와 낱말의 개념을 각각 말한다. 【심화】 형태소와 낱말의 관계를 설명한다.
2007 개정 (8학년)	⑶ 국어 단어 형성법을 이해하고 활용한다. ○ 단어 형성과 관련된 국어의 특질 이해하기 ○ 형태소와 단어 개념 이해하기 ○ 단어의 짜임(단일어, 파생어, 합성어) 이해하기 ○ 단어 형성법을 알고 창조적으로 활용하기

이러한 구조의 변화는 형태소 단위의 위상 변화와 관련된다. 7차 교육과정에서 형태소가 '문장 구성 요소'였다면 2007 개정 교육과정에서 형태소는 '단어 구성 요소'로 자리한다. 문장 구성 요소로서의 형태소는 문장 분석의 단위가 되는 반면, 단어 구성 요소로서의 형태소는 단어 형성의 단위가 된다. 형태소를 문장의 구성 요소로 보는 관점은 4차 교육과정 이후 7차 교육과정까지 계속해서 이어져왔던 것이다. 5차나 6차 교육과정에서는 형태소가 문장 구성 요소뿐만 아니라 단어 구성 요소로서 등장하여 이중의 지위를 갖는 것처럼 기술되어 있지만, 교과서 기술은 여전히 다음의 ㉠과 같아 문장 구성 요소로서의 지위가 더 강력했음을 확인할 수 있다. 이러한 관점은 보통 ㉡과 같은 활동을 통해 성취된다.

㉠ [5차 교육과정 고등학교 국어(상), 7. 국어의 이해-(1) 우리말의 이모저모]
하나의 문장은 여러 단위로 분석될 수 있다. 먼저, 한 문장은 이를 구성하고 있는 도막도막의 마디인 어절(語節)로 나뉘는데, 이 어절을 좀더 작은 단위로 분석하면, 뜻을 가진 가장 작은 말의 단위인 '형태소(形態素)'가 된다.

㉡ [7차 교육과정 중학교 2-1 생활국어, 6. 바르게 쓰기-(1) 바른 문장 쓰기]
다음 문장을 음절, 낱말, 형태소로 나누어 보자.

하늘은 스스로 돕는 자를 돕는다.

형태소가 2007 개정 교육과정에서 문장 구성 요소가 아닌 단어 구성 요소로서의 지위를 획득한 것은 다음과 같은 문제의식과 관련이 깊다.

형태소는 의사소통 상황에서의 담당하는 기능 부담량이 크지 않으나 의사소통에서

> 기능 부담량이 상대적으로 큰 '단어'를 형성하는 기본 단위라는 점에서 중요하게 다루어질 수 있다. 그러므로 학교 문법에서 형태소는 단어 형성 과정을 이해하는 데 실질적인 도움을 주는 방향으로 기술되어야 한다. 이때 형태소는 고영근(1993)의 단어 형성소 및 단어 구성소의 개념이 더 유용하다.(주세형, 2005:72-73)

곧 의사소통의 관점에서 보았을 때 형태소의 가치는 그 자체에서 비롯된다기보다는 단어의 구성 요소로서 획득된다는 것이다. 물론 이 경우 형태소의 지위는 '단어 형성소' 혹은 '단어 구성소'가 된다.[126] 이런 비판은 형태소가 지닌 중층적 지위와 관련된다. 형태소는 '단독적으로 쓰일 수 있느냐'의 기준과 '형태소가 가진 의미가 실질이냐 형식이냐'의 기준에 따라 '자립 형태소/의존 형태소', '실질 형태소/형식 형태소'로 하위분류되는데, 여기서 단어 형성과 관련된 개념, 이를 테면 '어근', '접사'와 같은 개념과 연계되는 것은 '실질 형태소/형식 형태소'의 분류뿐이다.[127] '자립 형태소/의존 형태소'는 문장 구성 요소와 관련된다. 즉, 형태소는 여러 문법 개념과 관련되는 중층적 위상을 지닌다.

이와 같은 이유 때문에 형태소 관련 교육 내용은 학습자에게 어렵고 복잡하기만 할 뿐 별 도움이 되지 않는 지식으로 인식될 가능성이 크다. 그러나 이는 형태소를 단어 구성 요소나 문장 구성 요소 등의 '구성 요소'로 접근했을 때 발생하는 문제이다. 형태소는 어떤 문법 단위에 속한 요소라기보다는 '분석 단위'로서 그 위상을 점했을 때 언어 주체에게 생산적 앎으로 자리할 수 있다. 형태소 단위를 분명하게 인식하는 것은 "눈이 많이 내렸다."와 같은 문장에 포함된 '-었-'이나 "참 아름다우셨네요."의 '-시-'와 '-었-'을 분석해 내는 능력과 연계되며, 이는 문법 요소를 중심으로 하는 우리말의 문법적 특성들에 대한 이해로 나아가는 중요한 연결 고리가 될 뿐 아니라, 언어형식의 구조적 기능을 인식하는 데에 토대가 된다.

분석 단위로서의 형태소에 대한 인식은 해석자들의 접근에서 공통적으로 드러난다. '-는 것이-'(㉯-F-2, ㉯-F-5)나 '-도록 하-'(㉯-F-3), '-면'(㉯-F-6) 등의 언어형식에 주목하는 것부터가 형태소에 대한 인식에서 비롯되는 것이며, '-고 있-'과 '-어 있-'의 선택항 구성(㉯-F-9)도 '-고'와 '-어'라는 형태소 단위의 인식에서 비롯되는 것이다. 특히 '㉯-F-4'에서는 형태소 단위의 인식을 다음과 같이 가시적으로 드러내고 있어 주목된다. 이는 언어형식의 단위별 구조적 기능을 인식함으로써 전체 언어형식의 구성적 기능을 파

126) 고영근(1993:40)에서는 형태소를 문장이나 단어의 형성에 소극적으로 참여하는 것과 적극적으로 참여하는 것으로 구분하여 전자를 '구성소', 후자를 '형성소'로 명명하고 있다.

127) 이로 인해 2007 개정 국어과 교육과정의 중학교 국어 교과서에서는 '형태소'를 설명하기 위해 '실질 형태소/형식 형태소', '자립 형태소/의존 형태소'와 같은 분류를 제시하고 정작 단어 형성법이라는 단원의 목표를 성취하는 데에는 이들의 개념을 동원하지 않는 분리적 소단원 구성을 보여 주고 있다.

악해 가는 방식이다.

-기	로	하-		-기로 하-
사태의 고정화・확정화	[+변화] [+방향성]	선행절 서술어의 초점화	⇨	사태 실현 가능성이 높아 보이게 하는 효과

즉, 언어 주체가 선택항을 구성하고 이들의 의미를 고려하여 자신의 의도에 알맞은 언어형식을 선택하기 위해서는 언어형식을 형태소 단위로 분석하는 과정이 필요하다. 형태소는 '의미를 지닌 가장 작은 단위'[128]로서, 언어형식의 의미기능에 따른 선택항을 구성하기 위해서는 바로 그 가장 작은 단위의 의미기능부터 주목을 해야 하는 것이다. 언어형식의 의미기능에 대한 접근은 형태소 단위에 대한 인식이 동반되면 연쇄적으로 이루질 수 있다. 일반적으로 형태소 관련 내용은 형식주의의 것으로 오인되기 쉽지만, 선택항의 미묘한 의미 차이는 결국 형태소 단위에서부터 비롯된다는 점을 고려할 때 형태소 단위에 대한 주목은 오히려 장르 문법 교육의 가장 중요한 전제로 작용한다.[129]

이와 관련하여 제민경(2007:105-106)에서는 언어 단위에 대한 인식의 중요성을 역설한 바 있다. 언어 단위는 하나의 경험을 분절된 언어로 언어화하는 과정에서 필연적으로 동원되는 것으로서, 언어 단위에 대한 인식은 언어에 대한 인식일 뿐만 아니라 언어화와 언어 주체에 대한 인식까지를 촉발한다. 형태소 단위가 분석 단위로서 중요한 이유는 바로 이러한 분절적 단위 중에서 '의미'를 지닌 가장 작은 단위로서 언어 주체가 선택항을 구성하는 데에 토대가 되기 때문이다. 이는 또한 교착어로서 한국어가 지니는 특성과도 관련된다. 교착어에서는 어근에 접사를 붙여 단어를 파생시키는데, '어근'과 '접사'는 모두 '형태소' 단위이다.

이런 면에서 분석 단위로서 형태소 단위에 대한 앎은 다른 문법적 앎을 위해 전제되는 선행적 앎이다. 예컨대, 형태소 단위의 인식은 띄어쓰기에서도 중요한 의미를 지닌다. 띄

128) 형태소(morpheme)에 대한 일반적 정의를 제시하고 있는 고영근・구본관(2008:28)에서는 형태소를 '뜻을 가진 가장 작은 단위'라 정리하고 있으며, 유현경 외(2014:124)의 표준 문법 연구에서는 '뜻을 가진 소리의 연쇄 중에서 최소의 단위'로 정의하고 있다. 후자의 연구에서 '소리의 연쇄'를 언급한 것은 음운과의 관계를 고려해서이다. 본 연구는 이 'minimal meaningful unit'에서 'meaning'을 '뜻'이 아닌 '의미'로 개념화한다. 이는 언어형식의 '의미기능'을 말할 때의 '의미'가 형태소 단위에서부터 발현됨을 지칭하기 위함이다.

129) 이지수(2014:34)에서는 형태소 관련 교육 내용이 메타적으로 언어를 '바라보는 지식', 언어를 '탐구하는 지식', '설명하는 지식'으로서의 가치를 지니고 있지만, '사용'이나 '소통'이 무리하게 강조된다면 사라질 수밖에 없는, 쓸모없는 지식의 대표적인 예가 될 수도 있다고 역설한다. 그러나 사용은 메타적 인식 없이는 타당하게 발휘될 수 없으며, 이런 면에서 형태소 단위에 대한 인식은 타당한 사용을 위한 필수 조건이 된다.

어쓰기의 기본 원칙은 '조사를 제외하고는 단어별로 띄어 쓴다'는 것인데, 이때 '단어가 무엇인가'에 대한 인식은 접사와 어미와 같은 형태소 단위에 대한 인식과 연계된다.[130] 또한 형태소 단위에 대한 분석적 인식은 모든 문법 요소에 대한 앎과 연계되며 이는 문장 능력이라는 구체적 목표와도 관련된다. 2011 개정 국어과 교육과정에서는 문장의 구성과 관련하여 다음과 같은 표상을 보여 주고 있는데,[131] 이와 관련되는 문법적 앎의 대

---

130) 이런 면에서 띄어쓰기 교육을 연구한 남지애(2008)에서는 분석적 언어 단위 인식이 띄어쓰기에서 중요하다고 다음과 같이 역설한 바 있다.

"문장 내에서 단어별로 띄어 쓴다는 것은 이러한 문법 단위들과의 관계 속에서 단어 단위를 분별하고 이를 기준으로 띄어 쓸 수 있음을 뜻한다. 그러므로 접사나 어미와 같은 문법 형태소와 단어, 단어와 구 구성 등을 변별적으로 인식할 수 있는 안목을 길러줄 필요가 있다. 이를 위해서는 언어 단위의 의미 기능을 인식하고 이를 구분할 수 있게 하는 교육이 필요하다."(남지애, 2008:107)

131) 2011 개정 국어과 교육과정에서 '문장 능력'과 관련된 표상을 보이는 기술은 다음과 같다. 현 문법교육에서 전제하고 있는 문장 능력은 '문장 구성 능력'으로 구체화되며 이는 형태소 단위에 대한 분석적 인식을 토대로 하고 있음을 발견할 수 있다.(밑줄은 연구자)

【3-4학년군】
(5) 문장을 끝내는 다양한 방식을 알고 자신의 의도에 맞게 문장을 사용할 수 있다.
문장을 끝내는 다양한 방식을 알면 자신의 의도를 효과적으로 표현하고 상대방의 의도를 더 잘 이해하는 힘을 기를 수 있다. 문장은 표현 의도에 따라, 설명하고, 묻고, 명령하고, 부탁하고, 감탄하는 방식으로 끝남을 알게 하고 자신의 표현 의도에 맞는 문장을 구성해 보는 활동을 하게 한다. 그리고 하나의 문장을 다른 형식으로 바꾸는 활동을 할 수도 있다.
【5-6학년군】
(4) 절을 연결하는 다양한 방식을 알고 표현 의도에 맞게 문장을 구성한다.
둘 이상의 절이 연결되는 다양한 방식을 이해하면 섬세한 문장 표현을 할 수 있다. 다양한 연결 어미로 앞뒤 절을 연결해 보는 활동이나 주변의 국어 자료에서 연결 어미가 사용된 문장을 찾아 탐구하는 활동을 하게 한다. 이때 연결 어미의 종류에 따라 표현 의도나 의미가 달라진다는 점을 이해하게 함으로써 연결 어미의 쓰임새를 알고 효과적인 문장 구성의 중요성을 인식할 수 있도록 지도한다.
(5) 국어의 기본적인 문장 성분을 이해하고 성분 사이의 호응 관계가 올바른 문장을 구성한다.
문장을 구성하는 성분들 사이의 관계를 이해하고 그들 사이의 호응 관계를 고려하면서 문장을 구성하는 연습을 하면 문장 구성 능력을 효과적으로 기를 수 있다. 하나의 문장이 주어, 서술어, 목적어 등과 같은 성분으로 구성된다는 점을 알게 하고 그들 사이의 관계를 탐구하게 하되, 주변의 국어 자료를 분석하는 활동과 직접 문장을 구성해 보는 활동을 병행하도록 한다.
【중1-3학년군】
(6) 품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절하게 사용한다.
단어들을 품사별로 분류해 보는 경험은 국어적 사고력을 신장시키며 국어에 대한 의식을 높일 수 있을 뿐만 아니라 올바른 국어 생활에도 도움을 줄 수 있다. 품사의 개념과 분류 기준을 이해시킨 뒤 품사별 특성에 맞게 올바로 단어를 사용할 수 있도록 지도한다. 형용사와 동사의 활용 등 국어 활동에서 틀리기 쉬운 현상을 중심으로 품사별 특성을 지도하여 문장 생산 능력을 신장시킬 수 있도록 하고 단어를 올바로 사용하는 습관을 지닐 수 있게 한다.
(7) 문장의 구조를 탐구하고 자신의 생각을 다양한 구조의 문장으로 표현할 수 있다.
문장 구조에 대한 이해는 자신의 생각을 효과적으로 표현하도록 돕는다. 5-6학년군에서 배운 기본 문장 성분의 이해를 부속 성분에까지 확대하고 문장의 확대를 다루도록 한다. 평서문, 의문문, 명령문, 청유문, 감탄문과 같은 종결 방식의 표현 효과를 탐구하고, 국어의 문장은 둘 이상의 문장이 연결되거나 하나의 문장이 다른 문장 안에 안기는 방식으로 확대됨을 이해한다. 다양한 연결 어미와 전성 어미의 기능과 함께 이러한 문장 확대의 방식을 탐구하여 체계적으로 이해하면 자신의 생각과 표현 의도가 제대로 반영된 문장을 구성할 수 있다. 다양한 구조의 문장들을 표현 의도와 연관 지어 분석하고, 중의문처럼 의미가 명확하지 않은 문장을 찾아 그 이유를 탐구하는 활동을 함으로써 정확하고 효과적이며 자연스러운 문장을 구성하는 능력을 기르도

상은 대부분 형태소 단위와 관련을 맺는다.

문장 능력	관련 요소	관련 언어 단위
문장을 의도에 맞게 끝맺는 능력	종결어미	**형태소**
절을 의도에 맞게 연결하는 능력	연결어미	**형태소**
호응 관계가 올바른 적격한 문장을 생산하는 능력	문장 성분	어절
단어를 적절하게 사용하는 능력	단어	단어
다양한 문장 구조로 표현하는 능력	종결어미, 연결어미, 전성어미	**형태소**

분석 단위로서 형태소 단위에 대한 접근은 '형태소'라는 명명에 대한 비판적 고찰로 이어진다. '형태소'라는 명명은 이형태와의 관계 속에서 도출되는 것으로서[132] '의미를 지닌 가장 작은 단위'라는 일반적 정의와 관련되지 않을뿐더러, 분석 단위로서의 가치도 드러내지 못한다. 이런 점에서 박진호(1994:5-7)에서 제시한 '통사 원자(syntactic atom)' 개념에 주목할 필요가 있다. 그에 따르면 언어 단위에 접근하는 방식에는 '의미를 가진 기호'로서 접근하는 방식과 '소리로서의 언어 단위'에 접근하는 방식이 있다. '통사 원자'는 전자의 관점을 취하는 것으로서, '의미'로서의 형태소를 초점화한다는 장점을 지닌다. 그러나 '통사 원자'는 문장 층위에서는 유의미하나 단어 층위 이하에서는 작용하지 않는다는 점에서 형태소의 온전한 위상을 드러내지 못한다는 한계를 지닌다. 통사 원자의 관점에 따르면, 예컨대 단어를 구성하는 데에 동원되었지만 통사적 단위에서는 별다른 역할을 하지 않는 '슬기롭다'의 '-롭-'은 통사 원자가 되지 못한다.

물론 박진호(1994)의 견해는 통사론이라는 학문적 시각을 토대로 하는 접근으로서 '형태소'의 '형태'를 '통사'로 치환한 것과 다르지 않을 수 있다. 그러나 발화체로서의 언어 단위를 분석하는 방식으로 '의미'에 주목했다는 점에서는 의의가 있다. 본 연구는 이에 '형태소' 대신 '의미소'라는 명명을 제안한다. '의미소'는 어휘의미론에서 간혹 'lexeme(어

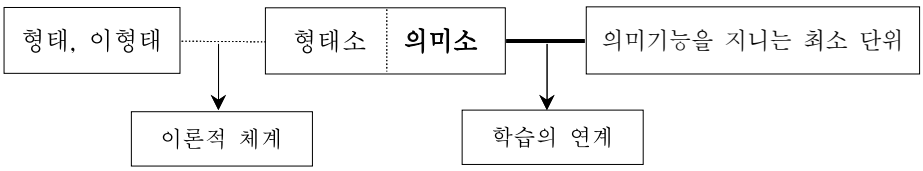
록 지도한다.

132) 유현경 외(2014:125)에서 형태소와 이형태에 관계에 대해 다음과 같은 기술을 하고 있어 참조할 수 있다.

"형태소가 하나의 형태로 이루어져 있을 때는 굳이 형태소와 형태를 구분할 필요가 없지만 하나의 형태소가 여러 개의 형태로 나타나는 경우 둘을 구분하여 사용할 필요가 있다."

곧, '웃다'는 '웃다〔웃다〕', '웃는다〔운는다〕', '웃어〔우서〕' 등의 사례에서 보듯이 환경에 따라 〔웃-〕, 〔운-〕, 〔웃-〕의 여러 이형태를 지닌다. '형태소'라는 말은 이러한 이형태 중에서 형태의 대표가 되는 것을 일컫는 말이다.

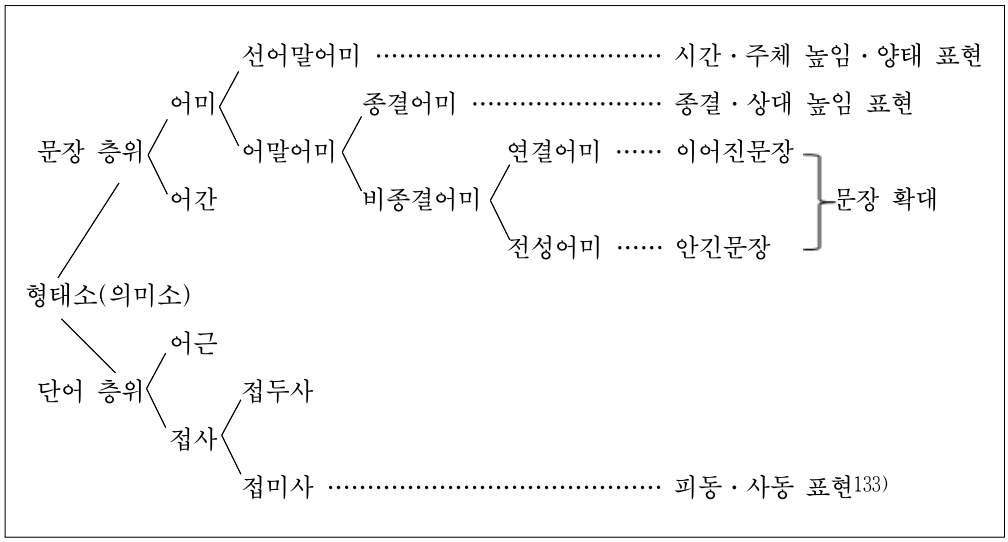
휘소)'를 번역할 때 사용되어 학문적 혼동을 줄 여지가 있으나, '의미의 최소 단위'라는 형태소 개념의 본질과 가장 맞닿아 있는 명명이라 판단한다. 이는 또한 '어미'와 같은 문법 요소가 '의미를 지니고 있음'을 표상하기에도 적절하며, '으로부터'와 같이 두 개 이상의 형태소의 결합으로 이루어진 조사 등에 대해 의미적으로 접근하기에도 보다 용이하다. 다만 '형태소' 대신 '의미소'를 채택했을 때, '이형태들과의 관계'에서 도출되는 '형태소'의 본래적 의미는 약화될 수밖에 없다. 학문 문법의 관점에서 보았을 때에는 '형태, 이형태'와의 관계가 '형태소'라는 명명에서 더 중요할 수 있지만, 이는 현재 문법교육에서 다뤄지지 않는 내용이다. '형태소'의 명명은 학문적 토대보다는 '단위'의 측면에서 '의미'와 연계되는 것이 보다 교육적이다. 단, 본고에서는 기술의 혼동을 피하기 위해 이후의 절에서도 '형태소'라는 명칭을 사용한다.



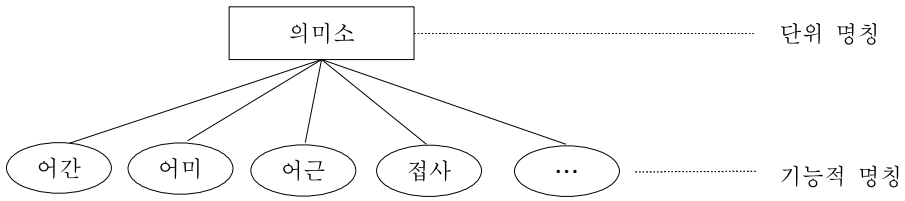
[그림 III-10] 의미소로서의 형태소의 위상

의미소는 언어형식이 의미기능을 발휘하는 최소 단위로서 중요한 위상을 지닌다. 앞서 2.1.절에서 살펴본 바와 같이, 덩어리 구성(cluster)인 언어형식의 의미기능은 낱낱의 형태가 지니는 구조적 의미기능이 복합적으로 구성되는 방식을 띠는데, 여기서 '낱낱의 형태'는 '의미소' 단위를 일컫는다. 즉, 의미를 지니는 최소 단위는 본 연구의 관점에 따르면 '의미기능을 지닌 최소 단위'가 되며 이러한 의미소의 인식은 선택항을 구성하는 데에 중요한 토대가 된다.

의미소로서의 형태소 단위는 다음과 같은 개념과 연계되어 중층적 위상을 지닌다. 이런 면에서 형태소는 주세형(2008)에서 언명한 '지식 구조 확장 범주'의 대표적 사례가 된다고 볼 수 있다. '지식 구조 확장 범주'는 설명 대상인 문법 지식 구조와 관련이 되면서 동시에 또 다른 지식 구조에서 중핵을 이루는 범주(주세형, 2008:307)로서, 형태소가 [그림 III-11]과 같은 중층적 위상을 지닌다 할 때 형태소 단위에 대한 인식은 여타의 문법 지식으로 확장될 수 있는 중핵적 요소가 된다. 즉, '의미소'는 형태소 단위의 명칭이며 '어미, 어간, 어근, 접사' 등은 형태소 단위의 기능적 명칭이라 할 수 있다.



[그림 III-11] 형태소의 중층적 위상



[그림 III-11]에서 보는 바와 같이, 형태소는 문장 층위에서 보면 선택항의 의미기능을 구성하는 문법 요소의 단위이며, 단어 층위에서 보면 단어 형성의 단위가 된다. 곧, 의미소로서의 형태소의 '의미'는 두 가지 층위를 지닌다. 하나는 통사 층위에서의 '기능'이고 하나는 어휘 층위에서의 '의미'이다. 이런 점에서, 의미소로 접근할 때 앞서 살펴보았던 '자립 형태소/의존 형태소', '실질 형태소/형식 형태소'의 문제도 해결 가능하다. 문법교육에서 '자립 형태소/의존 형태소'가 '어간'와 '어근'의 구별을 위해 필요한 개념이라면,[134] '실질 형태소/형식 형태소'는 '의미'의 범주를 설명하는 데 필요한 개념이다. 따라

133) 피동 표현이나 사동 표현이 접미사를 통해서만 실현되는 것은 아니며, '-게 되다'나 '-게 하다'와 같은 표현을 통해 통사적으로 실현되기도 한다. 다만 여기서는 피동 표현이나 사동 표현은 다른 문법 요소와는 달리 '-이-/-히-/-리-/-기-' 등과 같은 접미사를 통해 실현됨으로써 단어 층위의 지위를 갖기도 함을 드러내기 위해 이러한 도식화를 구성한다.

134) '어간'과 '어근'의 구별은 형태소 개념을 동원하지 않더라도 품사와 관련하여 교육할 수 있다는 점에서, 형태소 단위 인식에서 '자립/의존 형태소'의 구별은 잉여적이다. 물론 조진수(2014:292)의 지적처럼 자립/의존 형태소도 학습자가 형태소의 개념을 구성하는 과정에 동원되는 개념으로서 가치를 지닐 수 있다. 그러나 이러한 가치는 실질/형식 형태소를 통해 보다 직접적으로 실현할 수 있

서 의미소로서 형태소의 인식을 위해 필요한 하위분류는 '실질 형태소/형식 형태소'이며, 이러한 하위분류는 의미소의 개념을 분명히 하는 데 일정 부분 기여할 수 있다. 주의할 것은 이는 형태소 개념 이해를 위해 '도구'이므로 하위분류 자체가 교육 내용의 핵심이 되어서는 안 된다는 점이다.

분석 단위로서의 형태소에 접근할 때 교수학습 층위에서 한 가지 쟁점이 되는 것은 분석의 층위에 대한 것이다. 즉, 문장을 어느 지점까지 분석할 것인가의 문제이다. 유현경 외(2014)에서 제시한 '오솔길, 박쥐/무덤, 지붕'나 시정곤(2010)에서 논의한 '영형태' 등이 쟁점의 대상이 될 수 있다. 그러나 분석 단위로서의 형태소에 대한 접근은 언어 주체가 형태소를 도구로 삼아 문장을 분석할 수 있는 능력을 성취하기 위해 필요한 것이지, 형태소 단위로 문장의 전체를 분석할 수 있음을 의미하는 것은 아니다. 교수학습 층위에서 분석 단위로서의 형태소는 공시적 관점의 전형적 사례를 대상으로 하는 것이 적절하다. '무덤'이나 '지붕'은 공시적 관점의 형태소 분석 사례보다는 국어의 역사와 같은 통시적 관점에서 다루어지는 것이 보다 효율적이다.

[그림 III-11]에서 제시한 형태소 단위의 중층적 위상 중에서도 다른 문법 지식과의 연계를 고려할 때 보다 주목해야 할 것은 '어미'이다. '어미'는 문법 요소이면서 동시에 동사와 형용사의 활용 개념과 연계된다는 면에서 단어 층위와도 관련된다. 이런 면에서 분석 단위로서의 형태소에 대한 앎은 어미에 대한 인식과 연계될 때 학습자에게 보다 생산적 앎으로 자리할 수 있다. 현 문법교육에서 어미에 대한 교육은 초등학교 급에서 다음과 같이 '절의 연결'과 관련하여 다뤄지고 있는데, 여기서 교육 내용은 주로 연결어미의 종류와 관련된다.

2007 개정 6학년 문법 영역	⑵ 문장의 연결 관계를 이해한다. · 문장과 문장을 이어주는 방법 알기 · 문장과 문장을 이어주는 말의 종류 알기 · 문장과 문장을 이어주는 말을 알맞게 사용하기
2011 개정 5-6학년군 문법 영역	(4) 절을 연결하는 다양한 방식을 알고 표현 의도에 맞게 문장을 구성한다. 둘 이상의 절이 연결되는 다양한 방식을 이해하면 섬세한 문장 표현을 할 수 있다. 다양한 연결 어미로 앞뒤 절을 연결해 보는 활동이나 주변의 국어 자료에서 연결 어미가 사용된 문장을 찾아 탐구하는 활동을 하게 한다. 이때 연결 어미의 종류에 따라 표현 의도나 의미가 달라진다는 점을 이해하게 함으로써 연결 어미의 쓰임새를 알고 효과적인 문장 구성의 중요성을 인식할 수 있도록 지도한다.

다는 점에서, 여전히 자립/의존 형태소의 교육 가치는 낮다.

그러나 해석자들의 앎의 양식에서 '어미'에 대한 인식은 어미의 종류보다는 그 의미기능과 관련하여 중요한 역할을 한다. 예컨대, ㉯-F-6은 다음과 같이 연결어미 '-면'의 의미기능에 주목하면서 '-니까'나 '-더니'와의 비교를 수행하고 있는데, 이들 어미에 대한 의미적 접근 없이는 언어 주체는 적절한 선택항을 구성할 수 없다.

-면	-니까, -더니
외망적, 결과 중심적, 객관적 일반성	내망적, 과정 중심적, 화자 개인의 경험

㉯-F-6에서는 콤리(Comrie)가 제시한 'perfective'를 '외망상'으로 번역하고 있는데, 이는 '상황(사태, 정보)의 전체성을 외부로부터 바라보고 전체로서 객관적으로 인식하는 화자의 태도'를 의미하는 것으로서, 일종의 '전국적(全國的) 인식'이라 볼 수 있다. 반대로 '내망'은 그 사태의 내부에 존재하는 시선을 뜻한다. 연결어미가 지니고 있는 상적 속성에 대한 접근은 일차적으로는 분석 단위로서의 형태소에 대한 접근에서 비롯되는 것이며 동시에 연결어미에 대한 의미기능적 접근에서 촉발되는 것이다.

어미에 대한 이러한 의미기능적 접근은 성선월(2001), 김수정(2004)에서부터 최근의 서만(2012) 등 주로 외국인을 대상으로 하는 한국어교육에서 광범위하게 이루어지고 있다. 이는 모어 화자에게는 연결어미의 의미가 암묵적으로 내재되어 있으므로 모어 화자의 경우 연결어미의 의미나 사용 환경, 제약과 같은 것은 교육 내용이 아닐 것(최문석, 2004:190)이라는 인식을 전제로 한다. 그러나 내재된 잠재체로서의 앎은 맥락화될 때 언어 주체에게 사용 가능한 가시적 앎이 될 수 있다.[135] 분석 단위로서의 형태소에 대한 접근은 이러한 어미에 대한 초점화를 가능케 하며, 초점화된 인식은 어미의 의미기능에 대한 고려로 이어질 때 뒤이어 살펴볼 문법 요소에 대한 인식과 연계될 수 있다.

(2) 문장 단위의 중핵 내용 : 계층 구조로서의 문장 구조

문장 구조에 대한 인식 또한 해석자들의 언어형식에 대한 접근에서 공통적으로 드러난다. 형태소 단위에 대한 인식은 다시 해당 형태소의 의미기능에 대한 인식으로 이어지는데, 이때 의미기능이란 일차적으로 문장 내에서의 의미기능을 뜻하므로 해당 형태소가

135) 이와 관련하여 창의성에 대한 연구인 김명숙·최인수(2005)에서는 '창의적 잠재력이 맥락성을 갖게 되면 창의적 수행으로 발현된다'고 말한다. 여기서 '창의적 잠재력'을 잠재적 능력이라 보고 '창의적 수행'을 능력의 가시화라 본다면 이들의 관계는 능력을 성취하기 위한 앎의 문제로 재기술될 수 있다. 즉, 잠재적 앎은 맥락성을 부여받을 때 가시화되어 언어 주체에게 진정한 의미의 앎으로 기능할 수 있다.

문장 내 어떤 요소들과 관련을 맺는지 살펴볼 필요가 있는 것이다. 다음과 같은 기술에서 이러한 접근을 읽을 수 있다.

- 어떤 맥락에서든 '이다'는 단독으로 사용될 수 없고 반드시 'X이다'와 같은 구문의 형태를 지니기 때문이다. 따라서 '이다'의 성격은 'X'를 배제하고는 논할 수 없다. [㉯-F-2]
- 교육 장면에서는 '의미'를 중심으로 텍스트 안에서 '이다' 구문에 접근하더라도, 텍스트에서 실제 사용되는 '이다' 구문의 의미기능을 천착하기 위해서는 '구조'에서 먼저 출발할 필요가 있다. [㉯-F-7]

㉯-F-2와 ㉯-F-7은 공통적으로 '이다' 구문에 주목하고 있는데 이러한 주목은 '이다'가 형성하는 구문의 구조에 대한 초점화로 이어진다. 이들의 접근에 따르면 '이다' 구문은 그 구조를 어떻게 상정하느냐에 따라 크게 두 가지 구문의 형태로 나눠진다.

㉣ 이것은 동생이 준 것이다. [NP1이 NP2이다]
㉤ 아버지가 돌아오신 것이다. [NP이다] [㉯-F-2에서 발췌]

㉣의 문장은 '~ 것' 구성이 주어 '이것은'과 대치를 이루어 [NP1이 NP2이다]의 구조를 이루지만, ㉤의 문장은 '~ 것' 구성 안에 '아버지가'가 포함되어 [NP이다]의 구성을 이룬다. 이때 'NP'는 [아버지가 돌아오신 것]으로서, 이는 다시 [[[아버지가 돌아오시-]-ㄴ] 것]으로 구조화될 수 있다. 이러한 접근을 통할 때 '이다'는 단순히 서술격 조사가 아니라 하나의 구문을 형성하는 기능을 지님을 파악할 수 있다.[136] 이런 면에서 문장의 구조는 평면적이지 않으며 서술어와의 관계를 고려하여 다층적으로 고려해야 한다.

그러나 현 문법교육에서 교육 내용으로 제시하고 있는 문장의 구조는 지극히 평면적이다. 문법교육에서 문장 구조에 대한 교육 내용은 '문장 성분' 부분과 '문장의 짜임' 부분에서 주로 제시되는데, 전자는 '어절' 단위를 중심으로 하여 평면적 구조를 제시하고 후자는 홑문장과 겹문장이라는 계층적 구조를 제시하기는 하나 주로 '명사적, 서술절, 관형적, 인용절'과 같은 '절' 단위를 분석해 내는 것에 집중하고 있어 문장의 구조에 대한 메타적 앎을 견인하지는 못하고 있다. 특히 문장 성분과 관련한 교육 내용은 '어절 단위'에 주목하고 있어 한계를 지닌다. 어절 단위는 "나는 바다를 좋아한다."를 '나는', '바다를', '좋아한다'로 나눌 때 토막토막 떨어져 나오는 단위(고영근·구본관, 2008:25)를 일컬으

136) '이다'에 대한 이러한 접근은 품사에 대한 기능적 접근과도 관련된다. 이에 대해서는 이어지는 2.3절에서 후술한다.

며, 문장 성분은 이러한 어절이 문장 가운데 차지하는 기능(고영근·구본관, 2008:272)으로 정의된다. 여기서 '나는'은 주어, '바다를'은 목적어, '좋아한다'는 서술어가 된다.

문장	저 꽃이 매우 아름답다.			
구	저 꽃이		매우 아름답다	
어절	저	꽃이	매우	아름답다

이 사례는 박영목 외(2009:226)의 '독서와 문법 I'에 등장하는 것인데, 여기서 '구' 개념은 기본 문형과 관련되며 '어절' 개념은 문장 성분과 관련된다. 대부분의 문장 성분 관련 단원은 이러한 형태를 띠고 있다. 그런데 어절 단위로 문장의 구조에 접근하면 조사나 어미와 같은 형태소 단위가 어떤 지점에서 의미기능을 발휘하는지 설명하기 어렵다. 문장 성분은 기본 문형[137]과 관계되면서 이중적 구조로 설정되기도 하나, 이때도 '무엇이 무엇을 어찌한다'와 같은 문형에서 '무엇이'와 '무엇을'이 '어찌한다'와 어떤 관계를 맺는지는 설명의 대상이 되지 못한다. 이는 특히 문장이 복잡할수록 더욱 그러하다.

㈐ 영희가 바다를 좋아한다는 점이 나를 기쁘게 한다.

㈐은 어절 단위의 문장 성분으로 분석하면 '영희가'는 주어, '바다를'은 목적어, '좋아한다는'은 관형어, '점이'는 다시 주어, '나를'은 다시 목적어, '기쁘게'는 부사어, '한다'는 서술어가 된다. 이러한 분석에서는 '바다를'과 '나를'이 어떻게 다른지, 왜 다른지 설명하기가 쉽지 않다.

관련 연구에서도 이러한 문제점은 지적되고 있다. 아래는 "빨간 장미가 색이 아주 예쁘게 피었다."라는 문장을 어절 단위로 접근했을 때 어떤 문제가 발생하는지 기술함으로써, 문장 성분 중심의 문장 분석에 대한 한계를 드러내고 있다.

137) 국어의 문장을 대표하는 형태를 기본문형이라고 하는데 고영근·구본관(2008:271)에 따르면 일반적으로 다음과 같은 6가지로 유형화된다.

가) 무엇이 어떠하다. 나) 무엇이 어찌한다.
다) 무엇이 무엇이다. 라) 무엇이 무엇을 어찌한다.
마) ① 무엇이 무엇이 아니다. ② 무엇이 무엇이 된다.

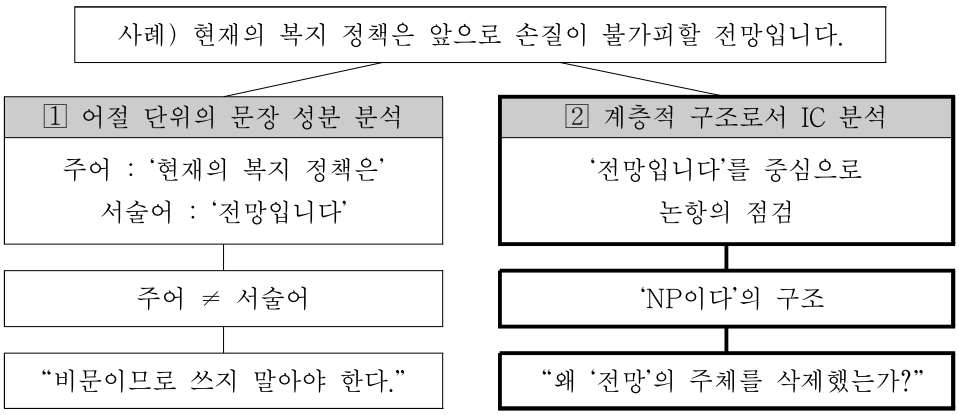
여기서 '무엇이'와 '어떠하다'와 같은 단위는 구 단위로 정의된다. 그런데 이러한 분류는 다분히 문장 성분과 품사에 대한 인식과 관련을 맺는다. '무엇이'는 주어, '무엇을'은 목적어이며, '어떠하다, 어찌한다, 무엇이다'는 서술어인데 각각 동사, 형용사, 서술격 조사와 관련을 맺는다. 또한 마)의 '아니다'와 '된다' 앞의 '무엇이'는 보어로서 마)의 설정은 전적으로 보어의 설정과 관련을 맺는다.

어절을 단위로 문장 성분을 분석하게 되면 '빨간'은 관형어가 되고 '장미가'는 주어가 된다. 그러나 어절을 문장의 기본적인 구성단위로 보는 것은 여러 가지 문제를 불러일으킨다. 문장 (1)의 주어는 '빨간 장미가'이다. 주격 조사 '가'는 '장미'가 아니라 '빨간 장미'에 붙어서 전체 문장의 주어를 이룬다. 즉 조사 '가'는 '장미'가 아니라 '빨간 장미'와 결합된 것이다. '예쁘게'의 어미 '-게'도 '예쁘-'가 아니라 '색이 아주 예쁘-' 전체에 결합되어 절을 이룬다. (유현경 외, 2014:161)

물론 어절 단위는 비형상적인 국어의 구조를 형상적인 구조로 만들어 주는 최소의 단위(김기혁, 2005ㄱ:119-141)이며, 국어의 어순과 관련되어 독자성을 지니는 단위(이기갑, 1990:2-3)이다. 문제는 이것이 띄어쓰기와 같은 텍스트 생성의 단위가 아닌 분석의 단위로 위상을 점하고 있는 데에서 발생한다. 따라서 문장의 구조는 어절 단위 중심의 단층적 구조가 아닌 다층적·계층적 구조로 접근할 필요가 있다.

이런 면에서 구조 문법의 직접구성성분(IC, Immediate constituent) 분석은 문장을 계층적으로 분석할 수 있다는 점에서 수용할 가치가 있다. 직접구성성분 분석은 어떤 문법적 단위는 보다 큰 문법적 구성체의 부분이라는 생각과, 이러한 구성체는 계층적으로 구성되어 있다는 생각으로부터 출발하여(남가영, 2008:77), 문장의 구조를 계층화한다.[138]

문장 구조에 대한 이러한 계층적 접근은 특히 언어 주체와의 관련성을 고려할 때 중요한 의미를 획득한다. 아래는 ㉮-F-7에서 제시한 사례인데, 이에 대해 기존의 접근(1)과 계층적 접근(2)은 단순히 문장 구조를 다르게 분석할 뿐만 아니라 다른 초점을 지닌 질문으로 이어진다는 점에서 주목해야 한다.



138) 현재 문법교육에서 직접구성성분은 단어 형성법과 관련하여 일부 교과서에서 언급하고 있다. 그러나 단어는 문장의 구성 요소라는 점에서 직접구성성분은 문장 차원의 분석에 동원될 때 보다 큰 활용 가치를 획득할 수 있다.

[2]와 같은 계층적 구조로서의 문장 구조에 대한 인식은 곧 텍스트의 장르성에 대한 인식으로 이어진다.

> 장르성을 고려하여 기사문에서 무엇을 읽어 낼 것인가의 문제를 다루는 최근의 문법 교육 논의들에서는 일차적으로 '발화의 주체'에 주목한다. 즉, 사건이나 사태의 주동적인 참여자의 목소리, 이러한 사건 및 사태에 대한 외부 관찰자의 목소리, 이를 다시 전달의 형태로 선별하여 재구성하는 기자의 목소리를 구분하여 읽어야, 비로소 기사문에 대한 깊이 있는 읽기가 가능하다는 것이다. [㉯-F-4, 밑줄은 연구자]

기사문의 장르성에 대한 인식은 '보도'라는 목적과 밀접한 관련을 맺는데, 이는 위의 ㉯-F-4에서 분석한 바와 같은 '목소리의 중층성' 문제로 이어진다. 그런데 우리는 무엇을 통해 해당 문장의 발화 주체가 누구인지 알 수 있는가. 이는 문장의 계층적 분석을 통해 가능하다. [2]와 같은 사례에서 '내일은 함박눈이 내릴 전망입니다'의 발화 주체는 '[[∅ [내일은 함박눈이 내릴] 전망]-입니다]'와 같은 계층적 접근을 통해 '-입니다'의 주체로 드러나고, 이 문장에서 '전망'의 주체는 드러나지 않았음(∅)을 알 수 있다. 이제 언어 주체는 전망의 주체를 드러낼 것인지 안 드러낼 것인지, 자신이 그 주체가 될 것인지 아닌지를 결정할 수 있다.

이러한 계층적 구조에서 문장 성분은 어절 단위를 중심으로 일괄적으로 제시되는 것이 아니라, 문장의 계층에 따라 순차적으로 제시된다. 이때 순차적 분석은 서술어와 관계를 통해 도출될 수 있다. 이와 관련하여 유현경 외(2014)에서 제시한 문장 성분의 계층적 분석을 주목할 필요가 있다. 이 논의에서는 기존의 어절 단위의 분석이 아닌 계층적 구조에 따른 문장 성분의 분석을 제안하고 있는데, 여기서 문장 성분은 서술어와의 관계를 통해 1차적 문장 성분과 2차적 문장 성분으로 구별된다.

㉰ 철수의 동생이 내 동생보다 밥을 많이 먹는다. (유현경 외, 2014:177)

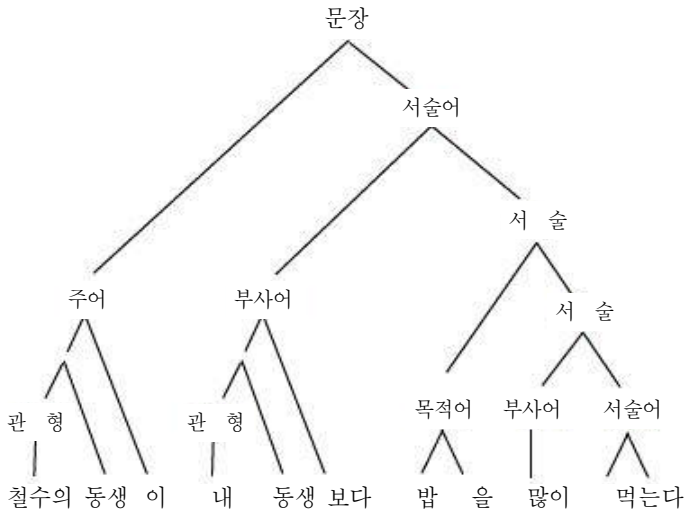
예컨대, 위와 같은 문장에서 서술어 '먹는다'와 직접적 관련을 맺는, '철수의 동생이', '내 동생보다', '밥을', '많이'는 1차적 성분이 되고, 서술어와 직접적 관련을 맺지 않는 '철수의', '내'는 2차적 성분이 된다.[139] 이는 다음과 같은 계층 구조로 도식화될 수 있다.[140]

---

139) 이러한 접근에서 가장 인상적인 내용은 '부사어'에 대한 접근이다. 이에 대해 유현경 외(2014:177)에서는 다음과 같이 기술하고 있다. 필수적 부사어에 대한 문제는 다음과 같은 관점에서는 큰 문제가 되지 않는다.

"관형어와 마찬가지로 부사어도 다른 성분을 수식하는 것이 주된 기능이기 때문에 2차적 성분으로

이러한 접근은 송원용(2006)에서 2분기 구조의 원리로 명명되기도 한다. 이는 문장 구조가 선형적 성분 구조가 아니라 일정한 층위를 가지는 위계적 구조라는 사실에서 비롯되며, 해당 문장의 서술어를 포함하는 핵심 성분의 경우 서술어가 석출될 때까지 진행된다는 서술어 중심 규약을 따른다.



이러한 논의는 기존의 학교문법에서 제시하는 문장 성분이 주성분과 부속성분, 독립성분으로 제시된 것과 비교할 때 하나의 대안이 될 수 있다. 물론 이 논의에서 1차적·2차적 성분은 문장 성분의 분석에서만 언급되고, 이어지는 문장 성분의 분류에서는 다시 주성분, 부속성분, 독립성분으로 이어지는 기존의 범주를 제시하고 있지만, 서술어를 중심으로 한 문장 성분의 제시는 문법교육의 내용으로서 충분한 의의를 지닐 수 있다. 기실 문장 성분과 관련된 주요 학적 쟁점은 주성분과 부속성분, 독립성분의 범주화와 관련된다. 보어(주성분)나 필수적 부사어(부속성분)의 문제가 그러하고 접속 부사(부속성분)와 접속어(독립성분)의 문제가 그러하다. 그러나 주성분이냐 부속성분이냐의 문제는 언

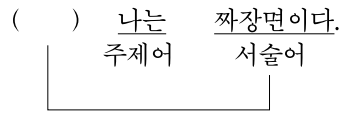
볼 수도 있지만 관형어가 체언하고만 관련을 맺는 것과 달리 부사어는 서술어를 수식하므로 서술어와 직접적인 관계를 가지는 성분이라고 할 수 있다. 또한 비록 부사어가 수식 성분이나 부속 성분으로 분류되기는 하지만 부사어 중에는 서술어가 필수적으로 요구하는 부사어들이 있으므로 부사어는 1차적 성분으로 분석을 하게 되는 것이다."

140) 신정원(2014)에서는 여러 문법서에서 제시된 구문 도해 방법을 체계적으로 분류하고 있어 참고 자료가 된다. 그의 분류에 따르면 이제까지의 구문 도해 방법은 '다분식 부분용 기본선형 세로 도해'에 해당하고 IC 분석을 수용한 계층적 도해는 '양분식 관계용 비기본선형 가로 도해'에 해당한다. 전자와 후자의 차이는 구문 도해를 하는 '목적'에 있다는 점에서, 구문 도해의 방법은 단순히 교수학습 차원의 문제가 아니라 교육 목표와 관련됨을 다시 한 번 확인할 수 있다.

어 주체에게 생산적 앎으로 자리하지 않는다. 관형어는 부속성분이지만 때로 언어 주체의 의미를 전달하는 데 가장 핵심적인 역할을 하기도 하고, 독립성분은 문장과의 관련에서 볼 때 독립적이지 않은 경우도 존재한다. 중요한 것은 '과정(process)'으로서의 하나의 경험이 어떤 서술어로 언어화되며 이것이 어떻게 분절된 성분과 관련되어 언어로 표출되느냐 하는 점이다. 계층 구조로서의 문장 구조에 대한 접근과 이에 따른 성분 분석은 이러한 점에서 의미가 있다.

계층적 구조로의 접근은 문장을 분석하는 도구로서 구조 문법의 IC 분석을 수용하지만, 문장을 바라보는 관점의 측면에서는 정보구조의 관점을 수용한다. 정보구조 이론에서는 문장을 초점 구조로서 접근하는데 이에 따르면 초점 구조는 크게 서술어-초점 구조, 논항-초점 구조, 문장-초점 구조로 나누어진다.[141] 초점은 메시지의 어느 부분에 주된 요점을 둘 것인가에 대한 화자 혹은 필자의 의도를 반영하는 것으로, 이러한 의도는 새로운 정보라는 특징으로 특성화될 수 있다(오현아, 2010:48). 정보구조의 초점 논의에 따르면 앞서 제시한 '~ 전망입니다' 문장은 [~ 전망] 모두에 초점이 주어지는 것으로 볼 수 있으므로, 계층적 구조로서 접근하는 것과 동일한 해석을 가능케 한다.

정보구조 관점은 구조 문법의 영향 아래 있는 IC 분석을 방법론으로 취하면서도 서술어 중심의 분석을 행함으로써 계층적 구조에 대한 하나의 통합된 관점이 될 수 있다. 예컨대 "나는 짜장면이다."와 같은 문장에서 '나는'은 구조 문법에서는 '주어'이지만 정보구조 관점에서는 '주제어'이며, 이는 다음과 같은 IC 분석을 통해 확증될 수 있다. 정보구조 관점의 주제는 서술어가 요구하는 문장 성분이 아닌 경우가 많으므로(구본관 외, 2015:222), 정보구조 관점의 계층적 접근에서는 모든 어절 단위마다 문장 성분의 명명을 할 필요는 없다. 이는 '전망이다' 구조에 대한 접근과 동일선상에 있다.



정보구조 관점으로 계층적 구조에 접근하는 것은 문장 구조에 접근하는 '층위'를 분별

141) 다음은 람브레히트(Lambrecht, 1994; 고석주 외 역, 2000:294-308)에 제시된 설명을 본 연구자가 표로 구성한 것이다.

초점 구조	사례	초점 영역
서술어-초점 구조	네 차에 무슨 일 있어? - 고장 났어.	동사구
논항-초점 구조	네 오토바이 고장 났다며? - 내 차가 고장 났어.	명사구
문장-초점 구조	무슨 일이야? - 내 차가 고장 났어.	문장 전체

하게 해 준다는 면에서도 유용하다. 예컨대, 다음 사례에서 각각의 문장은 '화장하는 과정이 복잡하여 그녀는 잠을 이룰 수가 없다'는 정보 단위로서의 문장을 구성하는 명제로서 기능하고 있으므로,[142] 여기서 각각의 문장의 계층 구조를 분석하는 것은 언어 주체의 의미와 관련할 때 불필요한 작업이다.

> 우선 피부를 안정시켜 주고 모공을 확장시켜 주는 스킨을 바른다. 수분과 유분을 공급해 주는 로션을 바른다. 피부의 활력을 위해 수분크림을 한 번 더 바른다. 자외선은 피부의 적이므로 썬크림을 바르고, 메이크업베이스를 뭉치지 않게 골고루 펴 바른다. 잡티를 가리는 파운데이션을 바르고, 콤팩트를 꾹꾹 눌러 바른다. 눈썹 칼로 눈썹을 정리하고, 머리색과 같은 색으로 눈썹을 그린다. 눈썹은 꼬리로 갈수록 진해지게 해야 하며, 너무 굵거나 얇아도 안 된다. 속눈썹을 둥글게 감아올린다. 아이섀도를 바른다. 동일 계열 컬러에 좀더 진한 색으로 라인 부분을 덧바른다. 립스틱 색보다 다소 진한 색으로 립라인을 그린다. 아랫입술을 좀더 도톰하게 그리는 것이 좋다. 립스틱을 바르고, 윤기를 주기 위해 립글로즈를 덧바른다. 큰 붓으로 콧등 위에 흰 파우더를 발라 콧대가 높아 보이게 한다.
>
> - 김애란, 〈그녀가 잠 못 드는 이유가 있다〉 중에서

따라서 문장의 구조를 계층적 구조의 관점에서 분석할 때에는 각 문장이 지니는 정보 구조적 의미를 먼저 고려해야 한다.

(3) 단어 단위의 중핵 내용 : 범주적·기능적 접근으로서의 품사

품사는 단어를 여러 분류 기준으로 나눈 갈래이다. 현 문법교육에서 이 기준은 형태, 기능, 의미로 설정되며 이에 따라 국어 품사는 체언인 명사·대명사·수사, 용언인 동사·형용사, 수식언인 관형사·부사, 관계언인 조사, 독립언인 감탄사의 9품사로 나누어진다. 문법교육에 품사와 관련된 교육은 주로 이러한 분류 기준에 따라 단어를 분류하는 활동으로 이루어진다. 이는 이전의 품사 교육이 분류된 결과를 단순히 수용하는 데 그친 것에 비할 때, 학습자를 분류의 주체로 설정하였다는 점에서 의미 있는 변화 양상이다.

---

142) 이 사례는 제민경(2007)에서 재인용한 것이다. 제민경(2007:128)에서는 이 사례를 쓴 화자에게 '메이크업베이스는 뭉치지 않게 발라야 한다', '눈썹은 너무 굵거나 얇아도 안 된다' 등은 전달하고자 하는 '정보'가 아니며, 다만 명제로 기능하고 있다고 보고 있다. 만일 각각의 문장이 모두 정보였다면, 이 예시문은 화장하는 법을 알려주는 안내문이 되었을 것이며, 이런 면에서 각각의 문장은 모두 '화장하는 과정이 복잡하여 그녀는 잠을 이룰 수가 없다'라는 정보 구조를 형상하고 있다고 보고 있다.

또한 '분류'[143]라는 사고 과정이 논리적 탐구 과정의 근간을 이룬다고 할 때, 품사 교육에서 초점화하는 '분류' 활동은 김은성(2006)에서 제시한 규범적 국어 인식 태도를 형성하는 활동이 된다고 볼 수 있다.[144]

그러나 문제는 이러한 분류 활동이 실상 언어 주체가 나름의 기준을 세워 보는 분류 '과정'에 의미를 두기보다는 학교문법 체계에 합당한 방식으로 분류한 '결과'에 보다 주목한다는 데 있다. 이런 접근에서 가장 많이 하는 활동은 다음과 같은 활동(우한용 외, 2013:151)이다. 이는 품사 분류의 기준을 알고 대상으로서의 단어를 그 기준에 맞춰 나눌 수 있는지 확인하는 활동으로, 학습자 스스로 단어를 관찰하고 분류의 기준을 세울 기회는 주어지지 않는다.

문법교육에서 학습자에게 제공해야 할 경험은 무엇인가. 김은성(2006:81-82)에서는

143) 신명선(2004)에 따르면 '분류'는 사고도구어에 해당한다. 사고도구어란 학술적인 사고 및 논리 전개 과정을 드러내는 단어이다.

144) 김은성(2006:76)에서는 그 이전의 문법교육에서 품사 교육이 '품사는 기능, 형태, 의미라는 세 기준으로 분류되며 그 분류의 결과로 모두 9개 부류의 어사가 존재한다는 결과적 지식'만을 전달하는 교육이었음을 비판하고, 학습자 스스로 품사 분류를 경험할 수 있는 교육 내용이 필요함을 역설하고 있다. 품사 교육에서 '분류 활동'의 중요성은 2007 개정 교육과정에서부터 다음과 같이 명시적으로 드러나고 있으며, 이는 이러한 연구 결과의 반영이라고 볼 수 있다.

성취 기준	내용 요소의 예
(3) 품사의 개념, 분류 기준, 특성을 이해한다.	·품사의 개념 이해하기 ·품사의 분류 기준 발견하기 ·품사 분류하기 ·품사의 종류와 특성 설명하기
다양한 종류의 단어들을 제시한 뒤 각 단어들이 갖고 있는 특성을 관찰하고 분석하는 활동을 함으로써 단어들을 일정한 분류 기준에 따라 무리지어 나눌 있음을 깨닫도록 지도한다. 학습자들이 품사의 개념과 분류 기준을 탐구해 낼 수 있도록 다양한 자료를 제시하고 품사의 종류의 특성을 발견해 가는 과정을 통해 어휘 더 나아가 국어에 관심을 가질 수 있도록 교수·학습 계획을 수립한다(교육과정 해설서 일부 발췌).	

교육 대상 자체에 본래부터 항존적으로 붙박혀 있는 가치란 없으며 '품사'라는 개념에 필연적인 교육적 가치가 존재하는 것은 아니라고 역설하고 있다. '품사'를 어떤 방식으로 학습자와 연결시키느냐에 따라 교육적 가치가 결정된다는 주장이다. 이러한 주장은 문법의 교육적 가치에 대한 상위전제로서 충분한 의의를 지닌다. 그러나 문제는 '그 모종의 교육적 가치라는 것이 품사를 통해서만 성취될 수 있는가' 혹은 '품사와 연결되었을 때 가장 유의미한가'라는 질문을 만났을 때 발생한다. 언어를 체계적 기준에 따라 분류해 보는 활동은 전술한 바와 같이 교육적 의미를 지닌다. 그러나 그러한 분류 활동으로서의 교육적 가치가 품사를 통해서만 성취 가능한가를 물었을 때는 확답할 수 없다. 기실 우리의 문법 교실에서 학생들은 늘 '분류'를 경험한다. 문장 성분을 분류하고 음운을 분류하고 단어를 의미에 따라 분류하며 심지어 문장도 분류한다. 언어 운용 및 구성의 원리로서의 문법은 언어 주체에게 그 자체로서의 항존적 가치를 지닐 때 교육 목표와 교육 내용의 필연적 관계를 회복할 수 있다.[145]

이런 관점에서 장르 문법 교육에서 주목하는 것은 '특정 단어가 어떤 품사인가'라기보다는 '언어 주체는 왜 그러한 품사의 단어를 선택했는가'이다. '품사'는 단어의 갈래이지만 단어는 문장을 생성하는 재료가 된다는 점에서 기억 단위이자 사용 단위로서 기능한다.[146] 장르 문법의 관점에서 보았을 때 단어에 대한 접근은 언어 주체에게 기억되어 있는 단위에서 나아가, 언어 주체에 의해 선택되는 사용 단위로서 이루어질 때 언어화의 본질과 만나게 된다. 이는 품사의 분류 기준이 형태나 의미에 더해 '기능'인 점에서 볼 수 있듯, 단어의 본질적인 속성이기도 하다.

품사의 분류 기준의 하나인 '기능'의 문제는 '품사 통용' 내지는 '품사 전성'의 문제를 낳기도 한다. 이 때문에 학습자는 품사명이 지니고 있는 품사의 핵심 자질과 실제 분류

145) 이 지점에서 본 연구자는 문법교육 연구에서 쟁점이 되는 '도구성'에 대해 다시 생각해 본다. 흔히 문법교육에서 '도구성'을 말하는 것은 그것이 '생산적 도구성(주세형, 2005:29)'이라 할지라도 문법의 독자적 가치를 수용하지 않는 것으로 이해되곤 한다. 그러나 교육의 국면에서 생각할 때 모든 교육 내용은 도구적 가치를 지닌다. 교육 내용은 교육 목표를 달성하기 위해 선정된 것이므로 목표를 중심으로 보았을 때 언제나 도구적이다. 여기서 문제는 도구와 그 도구를 통해 달성하고자 하는 목표 간의 관계가 얼마나 '항존적'인가 하는 점이다. 문법 항목 또는 문법 요소의 '의미기능'을 중시하는 것은 '언어-언어생활'의 관계에서 항존성을 획득한다는 점에서 교육적 가치를 지닌다.

146) 제민경(2007)에서는 이춘근(2000)의 논의를 바탕으로 언어 단위를 사용 단위와 기억 단위로 범주화한 바 있다. 언어 단위의 관점에서 보자면, 언어화는 기억된 언어 단위를 바탕으로 사용으로서의 언어 단위를 생성하는 과정이라고도 볼 수 있다. 이러한 범주화에 따르면 단어 단위는 기억 단위에 속한다. 그러나 박혜진(2010:50-51)에서도 언급한 바와 같이 단어 단위도 '형성'의 국면에서 보면 사용 단위가 될 수 있으며, 더 나아가 품사의 측면에서도 '이미 형성된 단어의 분류'가 아닌 '언어 주체에 의해 특정 품사의 단어가 선택되는 이유'에 주목한다면 단어 단위 역시 사용 단위로 기능할 수 있다.

결과 사이에서 아래와 같은 혼돈을 경험하기도 한다. 이는 네이버 지식인에 올라온 질문인데 품사와 관련된 질문 중 대부분은 이러한 품사 통용과 관련된다.

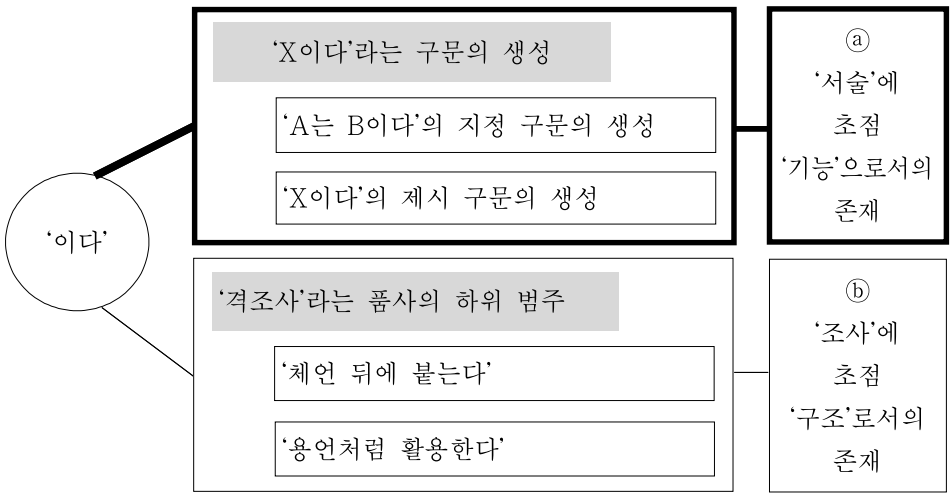
"하루에 책 다섯 권을 읽었다." 이 문장에서 '다섯'이 왜 수사가 아니죠?

고영근・구본관(2008)에서는 이러한 품사 통용의 문제를 일으키는 것으로는 '명조류(명사/조사), 수관류(수사/관형사), 형동류(형용사/동사), 부감류(부사/감탄사), 명관류(명사/관형사), 명부류(명사/부사), 명감류(명사/감탄사), 대부류(대명사/부사), 조부류(조사/부사)' 등이 있다고 제시하고 있다. 그런데 이들은 모두 기억 단위로서의 단어가 사용 단위로서 문장에 사용될 때 발생한다. 이로 인해 좁은 의미의 '기능'만을 품사 분류의 기준으로 제시하면 품사와 문장 성분과의 구별이 다소 모호해진다(고영근・구본관, 2008:52). 이에 본 연구는 '범주'로서의 품사는 철저히 기억 단위를 대상으로 하여 학습자가 '품사'라는 도구를 가질 수 있도록 하고, '기능'으로서의 품사는 전술한 대로 '언어 주체의 언어화에서 발휘되는 언어형식의 역할'로서 확장하여 접근할 것을 제안한다. 즉, 언어 주체에게는 기억 단위로서의 단어를 분류한 '결과로서의 품사'에 대한 앎뿐만 아니라, 사용 단위로서 단어를 생성해 내는 '과정으로서의 품사 선택'도 의미를 지닌다. 이때 품사의 '기능(function)'은 '단어가 문장 안에서 다른 단어와 맺는 문법적 관계(고영근・구본관, 2008:43)'라는 좁은 의미에서 나아가 '언어 주체의 언어화에서 발휘되는 언어형식의 역할'이라는 확장된 의미를 지닌다.

㉯-F-7에서 '이다'에 접근하는 방식은 이러한 관점의 변화를 보여 준다. '이다'는 학교문법에서 '서술격 조사'로 명명되어 조사의 하위 범주로 분류되나 여기에는 여러 논쟁점이 따른다.[147] 때문에 학교문법에서 '이다'에 접근하는 방식은 '체언 뒤에 붙는다'는 점을 중심으로 '조사'로 범주화하되 그러한 논쟁점에 대한 탐구를 제안하는 것이다. 아래 그림에서 보듯이, '조사'라는 범주에 초점을 맞춘 ⓑ의 접근은 다시 '격조사', '서술격 조사'라는 하위 범주화로 이어져 '이다'를 구조의 항으로 존재하게 한다. 이러한 접근은 정작 언어 주체가 왜 '이다'를 선택하는지에 대해 아무것도 말해 주지 않는다. 왜 언어 주체는 '전망하다'라는 표현이 있음에도 불구하고 비문으로 여겨질 수 있는 '전망이다'를 선택했는가.[148] ⓐ와 같이 사용 단위로서 조사의 기능에 주목할 때 '이다'는 '지정' 혹은 '제시'

147) '이다'는 연구자의 관점에 따라 '활용어미', '용언', '조사', '접사', '매개모음' 등으로 다르게 범주화된다. 주시경(1910), 이희승(1949)에서는 활용어미설과 매개모음설이 등장하였고, 최현배(1930), 정렬모(1948)에서는 용언설을 주장했으며, 정인승(1949)에서는 조사설을 주장했다. 또한 임홍빈(2001), 박정규(2013) 등에서는 학교 문법의 '서술격 조사'라는 명명을 비판한 바 있고, 왕문용(2007)에서는 임홍빈의 논의를 재비판하기도 하였다.

로서의 기능으로 존재할 수 있으며, 이로써 '전망하다'가 아닌 '전망이다'를 선택한 언어 주체의 의도가 어떻게 장르와 만나는지를 설명할 수 있다.



이런 면에서 품사의 분류에서는 '용언, 체언, 수식언'과 같은 기능 범주를 우선적으로 고려해야 한다. 이러한 관점에서 서술격 조사인 '-이다'는 기능적 측면에서 '용언'의 범주에 묶일 수 있다. 또한 동사와 형용사의 구별도 한국어의 특성과 관련하여서는 중요하게 언급할 수 있으나, 결국 이들이 '용언'으로 기능한다는 점에서는 공통적으로 다루어질 필요가 있다. 이는 '체언'의 경우도 마찬가지이다. 학습자가 먼저 주목해야 할 것은 어떤 단어가 문장의 '주체'로서 기능할 수 있는가 하는 점이다. 명사, 대명사, 수사의 분류는 어휘 의미와 연계될 때 보다 효율적으로 교육될 수 있다.

사용 단위로서의 단어는 '명사, 대명사, 동사'와 같은 결과적 언어보다는 '명사화, 대명사화, 동사화'와 같은 과정적 언어로 접근할 필요가 있다. '대명사화'를 예로 들자면, 할리데이와 매티슨(Halliday & Matthiessen, 2004:554)에서 지적한 바와 같이, '대명사(pronoun)'라는 명명은 '명사를 대신하였다'는 기억 단위로서의 단어를 초점화하지만, '대

148) 7차 국어과 교육과정의 국어(상) 교과서에서 '~ 전망이다' 구문은 다음과 같이 비문으로 다루어지고 있다.

"위의 예문은 주어와 서술어가 호응되지 않는다. '전망'은 사람이 할 수 있는 행동이므로, 복지 정책은 '전망'이라는 서술어와 어울리지 않는다. '예상, 전망' 등 대중 매체에서 자주 쓰는 표현에 대한 설명을 병행하여 지도한다.
〈고친 예〉
현재의 복지 정책은 앞으로 손질이 불가피할 것으로 전문가들은 전망하고 있습니다.(교육인적자원부, 2007ㄴ:201. 밑줄은 연구자)"

명사화(pronominalization)'라는 명명은 '무언가가 대명사로 되었다'는 사용 단위로서의 단어를 초점화한다. 그들의 논의에 따르면 대명사는 사용되었을 때 오히려 '무표적 대용 전략'이 되며, 때문에 대명사를 사용하지 않고 어휘적으로 표현하였다는 것은 이러한 무표 전략에서 벗어나고자 하는 어떤 의도가 있음을 드러내는 것이다.

> 한나라당 지방선거기획위원장인 정두언 의원은 3일 박근혜 전 대표의 선거지원 여부와 관련, "차기 대권의 유력후보인 박 전 대표가 지방선거를 내버려둘 것으로 생각지 않는다"고 밝혔다.
>
> 정 의원은 이날 KBS 라디오 '안녕하십니까 홍지명입니다'에 출연, "지방선거에서 한나라당이 굉장히 불리하다는 게 드러난다면 박 전 대표도 그대로 좌시하지 않을 것으로 본다"며 이같이 말했다.
>
> 그는 "당내에서 '박근혜 선대위원장' 추대 얘기가 나오는데 그것과 상관없이 박 전 대표는 당내 부동의 지도자"라며 "이번 선거는 총선, 대선까지 영향을 미치는 중요한 선거인 만큼 선거가 어려워진다면 그대로 놔둘리 가 없다"고 주장했다.
>
> 정 의원은 전교조 명단 공개와 관련, "전교조는 교원평가 거부집단이고, 실제로 전교조가 많은 학교는 수능성적이 굉장히 나쁘다"며 "학생을 데리고 빨치산 추모제를 가고, 촛불시위에 참여한 아이에게 가산점을 주는 등 친북반미 정치교육을 시키는 단체의 명단 공개는 학부모 알권리를 위해 필요하다"고 밝혔다.
>
> 그는 "법원이 조전혁 의원에게 하루 3000만원씩 물라고 한 것은 감정적인 판결이자, 국회를 협박하는 판결"이라며 "명단공개에 동참한 의원들도 법원판결을 거부하겠다는 게 아니라 '우리도 당하겠다, 나도 벌금을 물겠다'는 뜻"이라고 말했다.
>
> [세계일보, 2010. 5. 3., 〈정두언 "박근혜, 지방선거 내버려두지 않을 것"〉]

예를 들어, 위의 기사에서 '정두언 의원'을 지칭하는 말은 '정두언 의원-정 의원-그-정 의원-그'로 변화하는데 여기서 '그'로 칭해진 부분은 앞 문장과 내용이 연결되는 부분으로서 대명사의 사용은 무표적 대용이 되고 있다. 위 기사의 내용은 리드(lead)인 첫 문장 후에 '박 전 대표에 대한 것'과 '전교조 명단 공개에 대한 것'으로 나뉘는데 이는 '정 의원'이라는 유표적 명사가 드러난 지점과 일치한다. 따라서 어떤 텍스트에서 대명사로 표현된 부분이 있다면 우리는 '언어 주체가 왜 어떤 대상은 대명사로 표현하고 어떤 대상은 대명사로 표현하지 않았는지' 주목할 필요가 있다.

언어 주체의 선택 과정으로서 품사에 접근하면, '언어화'로서의 '문법하기', 특히 '범주화'에서 '특정화'로 이어지는 과정은 크게 '명사화'와 '동사화'로 이루어진다고 볼 수 있다. '명사화'가 경험의 '대상성'에 대한 언어화라면, '동사화'는 임의의 대상성을 주체와 행위

의 관계로 복원하는 언어적 조작이다.[149] 인간의 개념 세계는 두 가지 주요한 영역으로 이루어지는데, 그 중 하나는 사태와 사건을 포괄하는 동사의 영역이고, 다른 하나는 대상(물리적, 추상적 대상)을 포괄하는 명사의 영역이다. 그러므로 어떤 경험을 '명사'로 표출하느냐 '동사'로 표출하느냐는 언어 주체의 '선택'의 문제이다. 이때 '명사'는 '체언'을 대표하며 '동사'는 '용언'을 대표한다.

먼저 '명사화'를 살펴보면, '명사화'에 접근하기 위해 가장 먼저 주목해야 할 것은 '명명'이라는 행위의 의미이다. '명사'가 '사물의 이름을 나타내는 말'임을 고려할 때, '명명' 행위는 '명사화'와 밀접한 관련을 맺는다. 우리가 어떤 대상을 명명한다는 것은 그 대상에 대한 관점의 표출을 의미하며 이는 프레임(frame)의 구성을 동반한다. 프레임이란 '개념의 체계'로서, 필모어(Fillmore, 1982:111)에 따르면 어떤 한 개념을 채택한다는 것은 그와 동시에 그 체계에 속한 다른 모든 것들을 자동적으로 활성화시킴을 의미한다.

이와 관련하여 이상아・윤여탁(2014)에서는 '경제'라는 화제에서 대상을 명명하느냐가 소비 주체에 대한 해석과 관련을 맺음을 보여 주고 있어 흥미롭다. 그에 따르면 같은 세대를 두고 'S세대'라고 명명했을 때에는 '실력과 열정과 좌절하지 않는 힘'을 전면화하는 반면, '삼포세대'라고 하면 '취업난 속에서 생존하기 위해 연애, 결혼, 출산을 포기한' 좌절의 아이콘이 된다.[150] 이만큼 경제에서 '주체'의 문제는 중요한 문제가 된다. 2009 개정 사회과 교육과정의 심화과목 〈경제〉에서는 "소비자, 생산자 등 경제 주체로서 갖추어야 할 경제 가치 및 태도를 바탕으로 책임 있는 민주 시민의 역할을 수행하여 개인 생활과 국민 경제 발전에 이바지할 수 있도록 한다."고 기술하고 있어,[151] 경제에서 주체의 문제

---

149) 좁은 의미에서 보면 '명사화'나 '동사화' 모두 파생 접사나 굴절 어미에 의한 표층적 언어 조작 현상이다. 현재 문법교육에서 접근하는 명사화나 동사화도 이러한 정의를 따른다. 그러나 '명사화'나 '동사화'는 언어화의 관점에서 '원리'에 입각하여 살펴볼 필요가 있다. 우리가 대상을 명사로 만들거나 동사로 만든다는 것은 그 대상에 대한 경험의 인식이 다른 초점을 지녔다는 의미가 된다.

150) 경제 영역의 명명하기는 초점화의 양상을 보여 주기도 한다. 예를 들어, EU의 경제 위기를 명명하는 방식은 '금융 위기'와 '재정 위기'라는 두 가지 언어로 드러나는데, 이는 위기의 원인을 무엇으로 초점화하느냐와 관련된다. 전자가 금융 산업의 문제를 초점화한다면 후자는 정부의 문제를 초점화한다. 일반적으로 2008년 경제 위기는 '금융 위기', 2010년 경제 위기는 '재정 위기'라 칭해진다.

151) 2009 개정 사회과 교육과정의 심화과목 '경제'에서 제시하고 있는 목표는 크게 다음의 세 가지이다. 세 번째 목표가 경제 주체와 관련된다.

가. 경제 현상에 대한 체계적인 지식을 활용하여 경제의 운영 원리를 이해하고, 경제 현상에 내재된 인과 관계를 설명하며, 미래의 경제 변동을 전망하여 창의적으로 대응할 수 있도록 한다.
나. 국내외 사회·경제 정보를 수집, 분석, 평가하여 개인과 공공의 경제 문제 해결을 위한 합리적인 의사 결정에 활용하고, 능동적으로 사회에 참여할 수 있는 능력을 함양한다.
다. 소비자, 생산자 등 경제 주체로서 갖추어야 할 경제 가치 및 태도를 바탕으로 책임 있는 민주 시민의 역할을 수행하여 개인 생활과 국민 경제 발전에 이바지할 수 있도록 한다.

가 중요함을 확인할 수 있다.[152]

명사화의 '명명'이 지니는 기능은 ㉯-F-1에서도 다음과 같이 제시되고 있다. 특히 명사화에서 '무엇으로 명명하느냐'의 문제는 텍스트가 지니는 장르성에 대한 인식과 상통하므로, 명사화는 장르성과 관련하여 주요한 교육 내용이 될 수 있다. 또한 아래 밑줄 친 부분과 같이, 명명은 명명된 대상들끼리의 계열화를 가능케 한다는 점에서 어떤 경험을 동사가 아닌 명사로 표현했다는 것은 해당 경험을 특정한 범주로 분류한다는 의미를 담고 있다.

> 문어체 텍스트, 특히 학술적 텍스트에서 과정이나 상태, 관계 등을 명사적 표현으로 나타내는 것은 복잡한 일련의 사태에 대한 명명의 필요성에 의한 것으로 이와 같이 사태를 추상화하여 명명이 가능한 하나의 대상으로 대상화하는 것은 최소한의 분량으로 최대의 정보를 전달하는 경제적 언어 사용의 한 방편인 동시에 문장이나 문단의 주제 혹은 화제의 파악과 제시, 텍스트 이해의 초점을 향상시키는 하나의 방법이 된다. 또한 이러한 명명의 과정을 통해 일련의 사태들을 서로에 대한 의미적 관련성과 논리적 전후 관계 및 계층 관계를 중심으로, 하나의 분류 체계(taxonomy)로 도식화하는 것이 가능해진다. [㉯-F-1, 밑줄은 연구자]

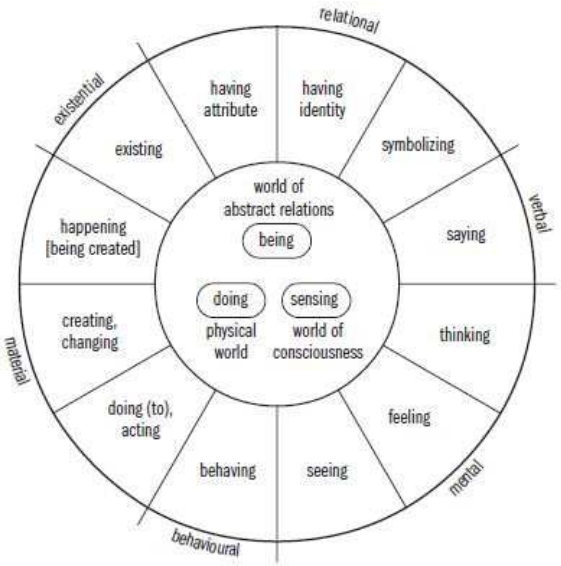
이런 측면에서 명사화는 초점화와 추상화의 기제가 되기도 하다. 어떤 경험을 동사가 아닌 명사로 드러낸다는 것은 그 경험은 모종의 과정(process)이 아닌 피동작주(patient)의 문제로 초점화함을 의미하며, 특정 부분에 경도된 초점화는 현상을 추상화하는 결과를 낳는다. 이런 면에서 앞서 살펴본 ㉯-F-7의 '전망이다'는 대상을 '~할 전망'이라는 명사로 언어화한 것이기도 하다. '~ 전망하다'가 과정을 동사로 드러냄으로써 동작주를 소환하는 것임에 비해, '~할 전망이다'는 이러한 동작주를 표면화하지 않음으로써 전망의 책임을 질 누군가를 드러내지 않고 있다. 할리데이나 마틴은 이러한 현상을 '문법적 은유(grammatical metaphor)'라 정의한다. 일반적 의미의 은유가 어휘 의미의 문제인 것에 비해 문법적 은유는 과정(process)을 동사가 아닌 명사로 범주화하는 것과 관련된다(Halliday, 2009:118). 문법적 은유는 일상 언어가 전문 언어의 장으로 합류될 때 주로 발생하는데 이는 언어 주체가 지식을 구성하는 과정과도 연계된다.[153] 따라서 어떤 경험을

152) 이 지점에서 '명명'의 문제는 뒤이어 살펴볼 장르성의 변인 중 '화제'와 관련됨을 알 수 있다. 경제 영역은 명명 중에서도 경제 주체의 명명이 중요한 의미를 지니는 것으로 해석할 수 있다.

153) 마틴(Martin, 2013)에서는 문법적 은유 없이는 과학적 지식을 생성할 수 없다고 말한다. 그에 의하면 과학의 의미적 밀도는 문법적 은유에 의존하며, 이런 의미에서 문법은 'power grammar'로서의 힘을 지닌다. 본 연구 역시 마틴(Martin)에 이러한 관점에 동의한다. 문법을 'power grammar'로서 가질 수 있는 학습자는 '문법하는 인간'이기도 하다.

명사로 표현하는 방식은 해당 담화 공동체에서 지식을 생산하는 방식과 연계된다. 특히 학술 텍스트에서 명사화가 빈도 높게 사용되는 것 역시 이와 관련된다.

반면 동사화는 경험을 '과정(process)'으로 접근하는 것으로서 동성(transitivity)과 관련된다.[154] 어떤 경험을 명사가 아닌 동사로 언어화한다는 것은 이를 피동작주와 같은 참여자의 문제가 아니라 하나의 과정으로 접근함을 의미한다. 따라서 동사화에서는 그 과정을 '어떤 동사로 드러냈는가'의 문제가 중요하다. 이에 할리데이와 매티슨(2004:172)에서는 다음과 같은 '과정으로서의 동사의 유형'을 제시하고 있어 참고할 수 있다. 이는 곧 언어 주체가 대상을 어떤 식으로 '경험'하느냐와 관련되는데, 곧 언어 주체가 경험하는 세계는 '관계적 세계(world of abstract relations)', '물리적 세계(physical world)', '정신적 세계(world of consciousness)'로 나누어지며 이는 각각 다른 동사를 통해 드러난다.[155]



(Halliday & Matthiessen, 2004:172)

과정으로서의 동사 유형은 언어 주체가 경험을 어떤 시각으로 보는가와 관련되며 이는 텍스트 생성 시 언어 주체의 역할 설정과 관련된다. 이는 ㉮-C-4와 ㉯-C-5에서 텍스트 분석을 통해 가시적으로 드러나고 있다. 특히 ㉮-C-4에서는 과학 분야의 학술 텍스트

154) 'transitivity'의 번역어로는 흔히 '타동성'이 채택된다. 그러나 '타동성'은 '타동사'라는 범주가 한국어 연구에서 일반적이지 않기도 하거니와, 동사화와 연계되는 'transitivity'의 개념을 담아내기엔 다소 협소하다. 이에 본 연구는 박종훈(2008)의 견해에 따라 이를 '동성'으로 번역한다.

155) 이들 동사 유형과 관련된 논의는 IV장 3.2.절에서 상세히 기술하고 있다.

를 '기술적 보고 장르', '설명적 보고 장르', '해석적 보고 장르'로 구별하고 각 범주를 대표하는 텍스트를 분석하여 '의미 단계(stage)'별로 동사 유형의 선택이 달라짐을 보이고 있다. 예컨대, 기술적 보고 장르 텍스트에서 일반 진술은 인식 동사, 세부 서술은 현상 동사, 부연 서술은 명사화된 어구(관계 동사)가 내포된 현상 동사가 주로 사용되는 반면, 해석적 보고 장르 텍스트에서 일반 진술은 관계 동사, 현상 동사, 세부 서술1은 관계 동사, 현상 동사, 인식 동사, 세부 서술2는 현상 동사, 인식 동사가 주로 사용된다. ㉯-C-4는 이에 대해 구체적인 해석을 보여 주고 있지는 않지만, 다음과 같은 추론을 제시하고 있어 참고할 수 있다.

> 보고 맥락의 텍스트로서 일반 진술과 세부 서술1에서 각각 관계적 술어 또는 관계적 의미를 가진 현상적 술어의 사용이 나타남을 알 수 있다. 이는 저자가 주관적으로 관찰한 사실이 아니라 사물이 주체가 되어 특정한 현상을 나타냄을 의미하는 술어 사용의 특징이라 할 수 있다. [㉯-C-4, 밑줄은 연구자]

이상의 논의에 따라 본 연구는 품사에 대한 교육 내용을 다음과 같은 두 가지 범주로 구분하여 제시한다.

1 범주적 접근

기억 단위로서의 단어	**'품사란 무엇인가' (범주로서의 품사)** • 9품사를 제시하되 문장 차원이 아닌 단어 차원에서 분류. • 특히 '기능' 층위의 '체언(명사, 대명사, 수사), 용언(동사, 형용사, 서술격 조사), 수식언(관형사, 부사), 관계언, 독립언'에 주목.

2 기능적 접근

사용 단위로서의 단어	**'어떤 품사를 선택할 것인가' (선택으로서의 품사)** • 크게 '명사화'와 '동사화'로 구분하되, 명사와 동사의 연결로서 '조사'의 기능에 대해서도 중요하게 다룬다. • 9품사를 다시 범주화하는 것이 아니라 현상에 대한 해석 도구로서 다룬다. - '명사화'의 기능 : 무엇을 초점화하여 무엇으로 명명했는가. → 주어의 삭제를 통한 사태의 추상화, 문법적 은유 - '동사화'의 기능 : 어떤 과정(process)으로 드러냈는가. → 동사의 의미(관계동사, 발화동사, 심리동사, 인식동사 등) - '조사'의 기능 : 특정 조사를 선택한 이유는 무엇인가.

2011 개정 국어과 교육과정의 '품사' 내용에서 다음의 밑줄 친 부분과 같은 내용이 제시되어 있음에도 불구하고 이것이 실제 교육 내용으로 구현되지 못한 것은 범주로서의

품사와 선택으로서의 품사는 다른 접근을 필요로 하기 때문이다. 본 연구는 위와 같은 접근을 통해 아래의 진술에서 ⓐ와 ⓑ를 모두 성취할 수 있다고 판단한다.

(6) 품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절하게 사용한다.
단어들을 품사별로 분류해 보는 경험은 국어적 사고력을 신장시키며 국어에 대한 의식을 높일 수 있을 뿐만 아니라 올바른 국어 생활에도 도움을 줄 수 있다. ⓐ 품사의 개념과 분류 기준을 이해시킨 뒤 ⓑ 품사별 특성에 맞게 올바로 단어를 사용할 수 있도록 지도한다. 형용사와 동사의 활용 등 국어 활동에서 틀리기 쉬운 현상을 중심으로 품사별 특성을 지도하여 문장 생산 능력을 신장시킬 수 있도록 하고 단어를 올바로 사용하는 습관을 지닐 수 있게 한다.

여기서 주의할 것은 범주적 접근에서 기능적 접근으로 나아갈 때, 학습자가 보다 주체적으로 참여해야 할 논쟁은 '기능적 접근'의 품사라는 점이다. 한정된 시간 안에서 학습자가 참여해야 할 생산성 있는 논쟁은 "'이다'는 조사일까 용언일까?"와 같은 대상화된 학술적 논쟁보다는, "왜 '이다'를 썼을까?"와 같은 언어 주체의 논쟁, 그리하여 그 물음이 다시 자신의 언어생활로 돌아오는 그러한 논쟁이어야 한다.[156] 문법교육에서 성취해야 할 학습자의 정체성은 '언어학자'가 아니라 '언어 주체'이기 때문이다.

3.2. 문법 요소의 중핵 교육 내용

앞서 살펴본 언어 단위의 교육 내용이 의미기능의 인식의 토대가 되는 것이라면 이 항에서 제시하는 문법 요소의 교육 내용은 의미의 통합으로서의 언어화와 관련되는 것으로서, 장르성의 인식과 보다 직접적으로 연계된다.

선택항의 체계로서 문법 요소에 접근할 때 선어말어미로 드러나는 시간 표현이나 종결어미로 드러나는 종결 표현은 하나의 체계망을 형성한다. 곧 언어 주체에게 시간 표현의 선택과 종결 표현의 선택은 분리적 사건으로 존재하지 않는다. 그러나 교육 내용은 필연적으로 '분절'되며 이로 인해 모든 문법 요소가 통합적으로 제시되기는 어렵다. 고려할 점은 그러한 분절이 언어 주체의 선택과 연계되는 지점을 확보하는 것이며, 본 연구의 관점에서는 '장르성'이 그 연결소가 된다.

따라서 이 항에서는 장르 문법 교육의 내용 요소를 문법 요소를 중심으로 재편함으로

156) 학술적 논쟁은 학습자가 지식 생성의 주체로 설 수 있을 때 의미를 획득한다. 예컨대, 이관규(2011:263)에서 제시하고 있는 '덮밥, 접칼, 늦더위' 등의 합성어에 대한 탐구는 지식을 형성하는 과정에 학습자를 참여시킨다는 점에서 의미가 있다.

써 학습자가 지향해야 할 앎이 구체적으로 어떠한 방향성을 가져야 하는지 궁구하고자 한다. 여기서 각 문법 요소를 통합적으로 범주화하는 근거는 앞서 말한 대로 '장르성'이며, 그 중에서도 장르의 상대적 자질로서 기능하는 '객관성', '관계성', '시간성'이다. '객관성'에 대한 고려를 통해 '주관성'을 논의할 수 있으며, '시간성'에 대한 논의를 통해 '공간성'을 포괄할 수 있다.

(1) 객관성의 중핵 내용 : 인용·피동·사동 표현의 선택항

앞서 살펴본 바와 같이, '인용'의 여부는 언어 주체의 위상 점검과 역할 설정에서 중요한 의미를 지닌다. 경험의 대상과 언어 주체의 관계에 대한 고려가 가장 직접적으로 노출되는 것이 인용의 언어형식이기 때문이다. 그러나 인용은 '표현'의 문제일 뿐만 아니라 '행위'의 문제이기 때문에, 전달자도 인용 '표현'을 사용하지 않을 수 있고 반대로 경험주도 인용 '표현'을 사용할 수 있다.[157] 즉, 체이프(Chafe, 1976:28)에서 주장한 바와 같이, 언어 주체는 자신의 정보를 포장할(packaging) 수 있다. 따라서 인용 표현의 선택에는 다음과 같은 사항을 고려해야 한다.[158]

〈장르성의 측면에서 고려 사항〉
1) 언어 주체는 전달자이고자 하는가.
1-1) 언어 주체는 전달자의 역할을 한다.
1-2) 언어 주체는 전달자의 역할을 드러내고자 한다.

157) 인용을 '행위'의 관점에서 폭넓게 접근하면 기실 우리의 모든 언어화는 인용 행위와 다르지 않다. 언어가 '타자성'을 전제로 소통된다고 할 때, 인용의 형식으로 표현이 되든지 되지 않든지 간에 모든 언어는 본질적으로 '인용'일 수밖에 없다. 그러나 이렇게 폭넓게 접근하는 것은 오히려 인용이 소통 상에서 발휘하는 기능에 대한 심도 깊은 고찰을 방해한다. 따라서 본 연구는 인용이 '행위'라는 본질을 지님에는 공감하되, '인용하였음'의 표지에 따라 인용 표현 여부를 판단할 수 있다고 본다. 곧, 인용 행위는 인용 표현으로 드러났을 때 비로소 행위가 일어났음을 알 수 있다.

158) 인용 표현에 대한 이러한 접근은 주세형·조진수(2014)에서도 드러난다. 이 연구에서는 학습자의 다시 쓰기 자료를 바탕으로 '-고 한다' 인용 표현의 선택항이 다음과 같이 구성됨을 보여 주고 있다. 단, 이러한 선택항의 구성에 어떤 기제가 작용하였는지에 대한 보다 구체적인 접근이 필요하다.

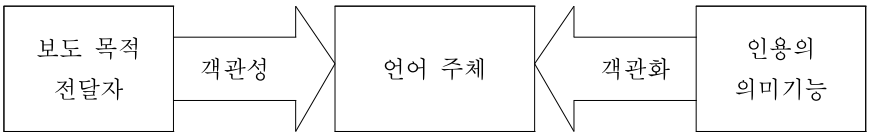
〈언어 표현의 측면에서 고려 사항〉

2) 인용 표현을 사용하고자 하는가.

2-1) 인용을 하였다.

2-2) 인용을 하였음을 드러내고자 한다.

어떤 텍스트에서 '인용 표현'이 사용되었다는 것은 언어 주체가 누군가의 말을 전했다는 것만을 의미하지는 않는다. 인용 표현을 사용했다는 것은 '인용으로 표현했음'의 이전에 '인용했음'을 포함하는 것이므로, 이 일련의 과정에서 드러내고자 하지 않는 지점이 있다면 언어 주체는 인용 표현을 언어화하지 않는다. 바로 이러한 특성과 가장 잘 연계되는 텍스트 목적이 '보도'이다. '보도'는 '객관성'을 핵심 자질로 지니며, 언어 주체는 전달자로서 이러한 객관성을 드러내고자 하는 의도를 지닌다. 벨(Bell, 1991:207)의 지적대로, 인용은 해당 말이 실제로 누군가 한 말임을 표현하여 보도자로 하여금 그 책임을 지지 않도록 하는 '사실성'과 '중립성'의 기능을 하므로, '보도'라는 텍스트 목적과 '인용 표현'은 '객관성'을 중심으로 다음과 같이 연계될 수 있다.



그런데 객관성의 인식에 따른 인용 표현의 선택이 '보도' 목적에서만 이루어지는 것은 아니다. 언어 주체는 텍스트의 의미 단계에 따라 자신의 역할을 조정하므로, 그 역할의 인식이 인용 표현의 선택으로 드러나기도 한다.

> 저는 아랫집에 살고 있는 고등학생 김민경이라고 합니다. 이렇게 글을 쓰게 된 건 다름이 아니라 형식이가 집에서 공놀이를 하는 것 때문입니다. [㉰-107, 부분 발췌]

㉰-107의 의미 단계별 조정 양상		목적
텍스트 화자와 편지 쓰는 이유 설명	설명하기	건의 (설득)
자신의 상황 설명	설명하기	
건의의 내용 : "한창 뛰어놀고 공놀이를 하면서 자랄 나이이기는 하지만 이웃에게 피해를 끼치는 것은 옳지 않다고 생각합니다."	주장하기	

위의 사례는 층간소음에 대한 '건의문'이다. ㉰-107의 화자는 자신을 소개하는 장면에서

'~ 김민경입니다'가 아닌 '~ 김민경이라고 합니다'라는 인용 표현을 사용하여, 텍스트 화자가 언어 주체를 소개하는 형식을 취하고 있다. 이는 텍스트 화자와 언어 주체가 당연히 일치하여 소개를 할 필요가 없음에도 불구하고, 텍스트 화자와 언어 주체를 의도적으로 분리함으로써 언어 주체에게 전달자인 '설명하는 자'의 역할을 부여하는 것으로 볼 수 있다. 이 학습자는 '뛰거나 공놀이를 하지 말아 달라'는 자신의 의견을 주장하기 위해 오히려 자신의 상황을 설명하는 것으로 텍스트를 생성하고 있다. 즉, 이 텍스트의 전체에서 텍스트 화자의 목적은 '주장'이지만 주장을 성취하기 위한 단계의 구성에서 텍스트 화자가 취한 역할은 '비판하는 자'나 '명령하는 자'가 아니라 '설명하는 자'로서 자신의 상황을 전달하는 '전달자'이다. 화자는 묘사적 기술인 '~ 김민경입니다' 대신 설명적 기술인 '~ 김민경이라고 합니다'를 선택하여 공손성을 높이면서도 자신의 의견을 분명하게 전달하고 있으며, 이러한 텍스트 생성은 첫 문장의 인용 표현의 선택으로 이어지고 있다.

전달자이기 때문에 인용 표현을 선택한 것이 아니라, 반대로 인용 표현을 선택함으로써 전달자의 역할을 드러내는 것이다. 전달자는 자신이 직접 경험한 일을 자신과 분리하여 전달함으로써 주장의 객관성을 강화할 수 있다. 현재 문법교육에서 인용 표현과 관련된 내용이 제시되지 않고 있는데, 인용 표현은 언어 주체의 역할 선택과 밀접하게 관련을 맺고 있는 만큼, 의미 있게 다루어져야 할 것이다.

객관성의 의미기능으로 접근해야 할 또 다른 문법 요소로 피동 표현이 있다. 피동은 주시경(1910:74)의 논의 이후로 '남의 움직임을 입어 움직이는 것'이라는 일반적인 정의로 개념화되는데, 이는 문법 교과서(교육인적자원부, 2003:183)에서 '주어가 다른 주체에 의해서 동작을 당하게 되는 것'이라는 보다 통사적인 정의로 수용되고 있다. 이는 피동 표현의 범위에서 늘 문제가 되는 의미와 형식의 문제를 낳기도 하지만,[159] 본 연구의 관점에서 보면 언어 주체와 텍스트 화자, 문장 주어의 문제이기도 하다.

㈎ ○○아파트 10층에서 살고 있던 김△△ 씨(48)는 자신의 딸 김□□ 양(17)이 시험 기간으로 예민해져 있어 김□□ 양을 위해 평소 생활에서도 각별히 신경을 쓴 것으로 알려졌으며, 9월 26일 11층에 새로 이사 온 전◇◇ 씨(45)의 아들 전☆☆ 군(7)이 유치원을 다녀온 오후 3시부터 계속 공놀이를 하며 소음을 일으키

159) 피동에 대한 논의는 의미만 지니면 문법적인 형식을 갖추지 않아도 피동으로 보는 논의와 피동의 의미뿐만 아니라 이를 담는 일정한 문법적 형식이 갖추어져야 피동으로 보는 논의로 나누어진다(남수경, 2007:5-9). 본 연구자는 언어 주체의 체계항 선택에 주목하므로, '굳이 구분하자면' 후자의 관점에 가깝다. 그러나 이는 어떤 형식을 놓고 이것이 피동 표현이냐 아니냐를 따지는 것이 아니라, 언어 주체가 어떤 장면에서 피동 표현의 사용 여부를 결정하느냐와 관련을 맺는다. 언어 주체가 당면하는 상황은 "판단하다'를 쓸까, '판단되다'를 쓸까', 혹은 "본다'로 쓸까, '보인다'로 쓸까'의 문제이지 '이것이 피동일까 아닐까'의 문제는 아니다.

자 그에 대한 불만이 있었던 것으로 알려졌다.
사건이 일어나지 전날, 김△△ 씨는 전◇◇ 씨를 찾아가 불만을 토로하고 양해를 구했지만 계속되는 소음으로 인해 다음날인 사건 당일, 격한 말싸움이 칼부림으로 이어진 것으로 보인다. (중략) 층간소음으로 인한 이웃 간의 칼부림이 일어날 정도로 층간소음 문제는 사회적으로 더욱 더 심각한 문제가 될 것으로 보이며, 이에 대한 해결이 필요한 것으로 보인다. [㉮-72, 밑줄은 연구자]

㉯ 우편번호가 내년 8월부터 5자리로 변경된다. 우정사업본부는 내년 8월1일부터 시행되는 국가기초구역 체계의 우편번호 개편안을 12월1일자로 확정 고시했다고 30일 밝혔다. 개편안은 도로명주소 시행 정착에 맞춰 우편번호도 효율적으로 개선하기 위한 차원에서 마련됐다.
현재 사용하는 우편번호는 6자리지만 새 우편번호는 5자리로 변경된다. 3자리까지는 시·군·구 단위로, 뒤 2자리는 일련번호로 구성돼 총 3만4000여개가 부여돼 있다.
소방, 통계, 우편 등 모든 공공기관이 새 우편번호를 공통적으로 사용하게 돼 그간 우편번호가 상이해 발생하던 비효율성 등이 개선될 것으로 전망된다.
[경향일보, 2014.11.30., 〈내년 8월부터 5자리 새 우편번호 도입〉, 밑줄은 연구자]

기사문인 ㉮과 ㉯에서 밑줄 친 부분은 모두 피동 표현을 사용하고 있지만 이들의 의미기능은 같지 않다. ㉮이 주관성의 탈피로서의 객관성의 의미기능을 보여 준다면, ㉯은 탈동작성[160]에서 빚어지는 확정성의 의미기능을 보여 준다. ㉯의 확정성은 다시 객관성의 확보로 이어진다는 점에서 여전히 객관성의 의미기능을 지니지만, ㉮과 같은 '주관성 vs 객관성'의 상대적 관계를 보여 주지는 않는다. 이는 ㉮과 ㉯에서 텍스트 화자와 피동의 대상이 다르기 때문이다. ㉮의 '알려지다'와 '보이다'의 능동 주체는 이러한 사태를 '알고' 그렇게 '본' 언어 주체 자신이며, 이 언어 주체는 텍스트 화자와 일치한다. 이와 달리, ㉯의 '변경되다', '마련되다', '부여되다', '전망되다[161]'의 능동 주체는 '우편번호를 체

160) 탈동작성은 '문장에서 동작주에 의해 나타나는 움직임이 잘 드러나지 않음'을 지칭하는 것이다(고영근・구본관, 2008:347).

161) '전망'의 주체는 언어 주체가 될 수도 있다. 그러나 이 텍스트에서 피동 표현이 사용되는 일관성으로 볼 때 '전망'의 주체 또한 우정사업본부로 보는 것이 적당하다. 이는 동일한 내용을 다른 방식으로 언어화한 다른 기사문과의 비교에서도 확인할 수 있다. 다음 기사문에서는 해당 내용이 인용의 방식으로 표현되어 '전망'의 주체가 우정사업본부임을 명시하고 있다.

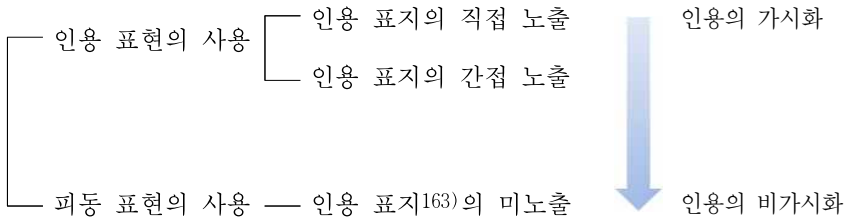
우본은 새우편번호로 사용하게 될 국가기초구역번호는 소방, 통계, 우편 등 모든 공공기관이 공통으로 사용하게 되어 국가차원의 시너지 효과가 예상된다고 했다. 또 국가기초구역 단위가 하천, 철도, 대로 등 객관적인 지형지물을 기준으로 설정되어 우편업무의 효율화도 기할 수 있다고 설명했다.
[뉴스1, 2014.11.30., 〈우편번호, 내년 8월부터 '6자리→5자리'로 변경〉, 밑줄은 연구자]

계를 바꾼 주체'인 '우정사업본부'이며, 이는 텍스트 화자와 일치하지 않는다.

	피동 표현	피동의 대상
㈀	알려지다, 보이다	나 = 텍스트 화자
㈁	변경되다, 마련되다, 부여되다, 전망되다	우정사업본부 ≠ 텍스트 화자

㈀의 경우 텍스트 화자인 '나'가 주어로 등장하였을 때 기사문의 주관성이 보다 가시화될 가능성이 있으므로 언어 주체는 피동 표현을 통해 자신을 숨겨 객관성을 강화하고 있다. 반면 ㈁의 경우 적어도 이러한 측면에서의 주관성의 문제가 대두되지는 않는다. 텍스트 화자는 이미 문장에서 숨겨진 상태이므로 이 피동 표현에서 발생되는 의미기능은 '변경의 확정성', '마련의 확정성'이라 볼 수 있다.[162] 이는 언어 주체가 사건과 맺고 있는 관계의 차이에서 비롯된다. ㈀의 언어 주체가 해설적 전달자로서 사건을 조망하고 있다면 ㈁의 언어 주체는 철저히 행위 주체의 입장에서 사건을 전달하고 있다. 이러한 언어 주체의 역할 차이는 피동 표현을 통해 드러나고 있다.

이와 같이 '객관성'이라는 의미기능에서 보면 인용 표현과 피동 표현은 하나의 선택항을 구성한다. 언어 주체에게 있어서 '인용 표현의 선택'의 반대는 '인용 표현의 선택하지 않음'이 아니라 '피동 표현의 선택'일 수 있다.



[그림 III-12] 인용의 가시화 정도에 따른 인용 표현과 피동 표현의 선택항 구성

앞서 살펴본 ㈀의 문장을 수정하여 아래와 같이 나열하면, ㈀과 ㈁'은 '전달자'의 목소

162) 이는 능동 표현과의 비교를 통해 보다 분명해진다. 다음의 예시에서 (1)의 '변경한다'는 '변경하다'라는 동사와 현재 시제의 사용으로 인해 (2)에 비해 그 변경의 가능성이 덜 확정적인 것으로 느껴진다.

(1) 우정사업본부가 우편번호를 내년 8월부터 5자리로 변경한다.
(2) 우편번호가 내년 8월부터 5자리로 변경된다.

163) '해당 문장이 인용 구문임을 알려주는 표지(박진희, 2013:33)'로서 따옴표 등의 인용 부호, '-(이)라고, 하고' 등이 포함된다.

리를 유지하지만 (ㄱ)"은 '경험주'의 목소리가 된다. 즉, 언어 주체가 전달자의 목소리를 지녔을 때 (ㄱ)'의 '인용 표현의 사용'과 체계를 이루는 선택항은 (ㄱ)"과 같은 '인용 표현의 미사용'이 아니라 (ㄱ)과 같은 피동 표현이 되며, 이런 측면에서 인용 표현과 피동 표현은 객관성을 중심으로 통합될 수 있다.

(ㄱ) 김△△ 씨는 자신의 딸을 위해 평소 생활에서도 각별히 신경을 썼던 것으로 알려졌다.
(ㄱ)' 김△△ 씨는 자신의 딸을 위해 평소 생활에서도 각별히 신경을 썼다고 한다.
(ㄱ)" 김△△ 씨는 자신의 딸을 위해 평소 생활에서도 각별히 신경을 썼다.

숙련된 해석자의 인식에서도 이러한 인용 표현과 피동 표현의 관계를 읽을 수 있다. 아래의 표는 ㉯-F-4에서 제시한 것인데, 이는 비록 선택항에 대한 명시적 고려에서 출발한 논의는 아니지만 '사태의 실현 가능성'에 대한 청자의 인식을 알아보기 위해 인용 표현과 함께 피동 표현을 동일한 층위에서 제시하고 있다. 이에 따르면 '사태의 실현 가능성'에 대한 청자의 인식은 '피동 표현 〉 인용 표현'으로 형성된다. 곧, '보도' 목적의 텍스트에서 언어 주체는 '사태의 실현 가능성'의 의미기능을 중심으로 할 때 '피동 표현'에서 '인용 표현'으로 이어지는 선택항을 구성하고 있는 것이다.

(N=69), 평균은 소수점 둘째 자리 반올림

제시 문장	평균(7점 척도)	표준편차
① 수학여행 계약 방식이 (교과부에 의해) 변경된다.	6.78	.415
② 교과부가 수학여행 계약 방식을 변경한다고 밝혔다.	3.57	.675
③ 교과부가 수학여행 계약 방식을 변경하겠다고 밝혔다.	2.91	.935
④ 교과부가 수학여행 계약 방식을 변경하기로 했다.	6.33	.679
⑤ 교과부가 수학여행 계약 방식을 변경하기로 결정했다.	5.35	.510
⑥ 교과부가 수학여행 계약 방식을 변경하기로 했다고 밝혔다.	4.43	.653

보도 목적의 기사문 외에 피동 표현이 자주 사용되는 텍스트로 '학술' 목적의 텍스트가 있다. 아래는 '과학'을 영역 화제로 삼고 있는 학술 텍스트의 일부인데 밑줄 친 부분과 같은 피동 표현이 빈번하게 사용되고 있음을 확인할 수 있다.

우선 그림 9a의 하상퇴적물은 서봉천의 주변 삼오리 엽리상화강암 혹은 설옥리층보다는 옥과천과 마찬가지로 대강 엽리상 화강암의 영향을 더 받은 것으로 판단된다. 반면에 그림 9b의 화상퇴적물은 인접한 주변 기반암의, 특히 삼오리 엽리상화강암의 풍화물이 유입된 것으로 사료된다.[164] [㉯-C-4]

학술 텍스트의 피동 표현 역시 일차적으로는 객관성의 인식과 관련된다. 이 사례를 제시한 ㉯-C-4의 견해대로, 이러한 피동 표현의 사용은 '이 해석이 이전의 해석에 비해 더 잠정적인 해석임을 방증하는 것이며, 그만큼 자료의 해석 내용을 객관화시키려는 저자의 의도가 표출된 것'으로 볼 수 있다.

그러나 주의할 것은 '학술' 목적에서 사용된 피동 표현의 객관성은 '보도' 목적에서 사용된 피동 표현의 객관성과 같지 않다는 점이다. 앞서 나온 사례를 아래와 같이 재구성해 보면, '보도' 목적에서는 ㉢'과 같은 능동 표현이 사용되기 어렵지만, 이에 비해 '학술' 목적에서는 ㉣'과 같은 능동 표현의 사용이 상대적으로 더 쉽다.

보도 - 이에 대한 해결책이 필요할 것으로 보인다. ㉢ - 피동
(나는) 이에 대한 해결책이 필요할 것으로 본다. ㉢'- 능동
학술 - 화강암의 영향을 더 받은 것으로 판단된다. ㉣ - 피동
(나는[165]) 화강암의 영향을 더 받은 것으로 판단한다. ㉣'- 능동

이는 '보도' 목적과 '학술' 목적의 장르성이 본질적으로 다른 데에서 비롯된다. 전자가 '설명하기'에 기반하여 사태를 전달하는 '전달자'로서의 언어 주체를 지닌다면, 후자는 '주장하기'에 기반하여 사태를 해석하는 '해석자'로서의 언어 주체를 지닌다. '주장하는 해석자'는 피동 표현 뒤에 자신을 감춤으로써 판단과 주장의 책임을 회피할 수 있지만, '설명하는 전달자'는 능동 표현을 필요로 하지 않으므로 이런 경우 '능동-피동'이 아닌 '피동-인용'의 체계가 구축된다. ㉢'과 같은 표현은 '사설'과 같이 '주장하기'가 강화된 장면에서만 사용된다. 요컨대, 피동 표현의 선택에서는 다음과 같은 사항을 고려해야 한다.

1) 텍스트 화자를 등장시킬 것인가.
1-1) 주관성의 부여자로서 텍스트 화자의 등장이 필요하다.
→ 텍스트 화자(언어 주체)의 책임 증가
(예) (나는) 화강암의 영향을 더 받은 것으로 판단한다.

---

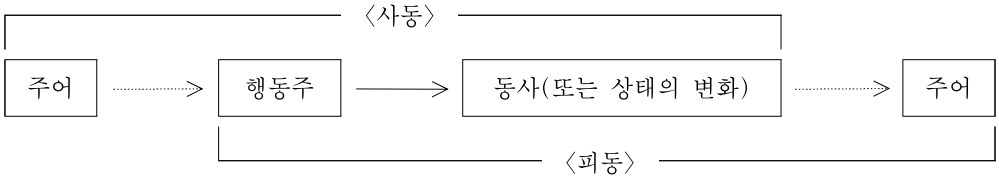
164) 이 사례는 지구과학 논문의 언어 특성을 밝히고 있는 ㉯-C-4에서 연구 대상으로 삼고 있는 학술 텍스트의 일부로서, 원 출처는 이승구 외(2003)이다.

165) 학술 텍스트에서 텍스트 화자는 '나'보다는 '우리'나 '연구자'의 대용 표현으로 주로 등장한다. 이는 학술 텍스트의 언어 주체가 자신의 정체성을 규정하는 방식과 관련을 맺는다. 근래 들어 조형일(2013)에서는 이들 표현 대신 '나'를 사용할 것으로 주장하기도 하였으며, 박성철(2013)에서는 보다 근본적으로 '학술적 글쓰기'에 대한 '객관성'의 잣대를 비판하고 있다. 이는 장르의 문제와 관련하여 보다 중층적으로 접근해야 할 문제이다.

1-2) 객관성의 강화를 위해 텍스트 화자의 감춤이 필요하다.
→ 텍스트 화자(언어 주체)의 책임 회피
1-2-1) 피동 표현을 선택한다.
(예) 화강암의 영향을 더 받은 것으로 판단된다.
1-2-2) 피동 표현을 선택하지 않는다.
(예) 화강암의 영향을 더 받은 것이다.

따라서 이러한 차이를 고려할 때 언어 주체는 자신이 생성하고자 하는 텍스트의 장르성에 걸맞은 피동 표현을 선택할 수 있으며, 의미 단계마다 자신이 원하는 언어 주체의 역할을 부여할 수 있다.

언어 주체의 감춤과 드러냄에 따른 책임의 증가와 전가는 사동 표현에서도 드러난다. 사동 표현은 학교문법에서 '주어가 남에게 동작을 하도록 시키는 것(교육인적자원부, 2007ㄱ:185)'으로 정의되는데, 사동 표현과 피동 표현은 행동주와 동사의 관계에서 다음과 같은 관련을 맺는다. 사동에서는 문장의 주어가 행동주에 영향을 미치고, 피동에서는 행동주의 행동이 문장의 주어에 영향을 미친다(최영환, 1991:12).



때문에 피동 표현에서는 언어 주체의 은폐가 '드러나지 않는 텍스트 화자', 곧 행동주의 문제라면, 사동 표현에서는 이것이 '텍스트에 드러난 문장 주어'의 문제가 된다.

㈐ 저희 아파트는 층간소음 방음이 거의 되지 않고 윗집에서 치는 피아노 소리, 강아지들이 짖는 소리, 심지어 화장실에서 샤워하면서 부를 노랫소리, 변기 물 내리는 소리까지 납니다. 그래서 아파트 공사 책임자님께서 방음에 더욱 신경 써 주시고 앞으로 다른 아파트를 지으실 때도 이런 일이 일어나지 않도록 해 주실 것을 건의드립니다. 정다운 이웃이 층간소음으로 인해 칼을 들고 싸우는 지경에 이르지 않도록 해 주십시오. [㈐-106, 밑줄은 연구자]

㈑ 법사위는 오늘 오후 전체회의를 열고 이 같은 개정안을 의결해 본회의로 넘겼다. 개정안은 내일(29일) 본회의에 상정돼 통과될 예정이다. 개정안은 수학여행 등 체험 위주의 교육활동을 실시하는 경우 학교장이 의무적으로 안전대책을 확인

점검하도록 했다. 아울러 위탁기관이 운영하는 프로그램을 통해 교육활동을 실시할 경우 학교장이 손해배상 보험 가입과 인증 여부 등을 의무적으로 확인토록 했다. [KBS News, 2014.4.28., '수학여행 안전대책 의무화법 국회 법사위 통과', 밑줄은 연구자]

위의 (ㅁ)과 (ㅂ)의 '-도록 하-'라는 사동 표현에서 '시키는 사람', '시킴을 받는 사람'과 언어 주체의 관계는 같지 않다. (ㄷ)에서 시키는 사람이 텍스트 화자이자 문장 주어인 '나'이고 시킴을 받는 사람이 건의의 대상인 '공사 책임자'라면, (ㅂ)에서 시키는 사람은 문장 주어인 '법사위'이고 시킴을 받는 사람은 '학교장'으로 이들은 언어 주체나 텍스트 화자와 직접적 관련을 맺지 않는다. 이는 앞서 살펴본 (ㄱ), (ㄴ)의 사례처럼 (ㅁ), (ㅂ)에서 언어 주체가 담당하는 역할이 같지 않기 때문이다. (ㅁ)이 건의문으로서 실재하는 청자가 존재하고 이로 인해 시킴의 주체와 받는 주체가 '언어 주체-청자'로 설정된다면, (ㅂ)은 기사문으로서 전달자인 언어 주체는 이러한 '시키는' 관계에 개입하지 않는다. 다만 누군가 시켰고 누군가 시킴을 당한 사건을 전달할 뿐이다. 따라서 사동 표현에서는 시킴의 주체와 대상이 누구인지를 언어 주체와의 관계 속에서 따져 볼 수 있어야 한다.

사동 표현의 선택항 구성에서는 '시킨 행위'에 대한 책임 소재의 문제도 중요하게 대두된다. 아래의 (ㅅ)~(ㅈ)에서 시킨 사람은 '나', 시킴을 받은 사람은 '동생'으로 동일하지만, 옷에 문제가 생겼을 경우 이에 대한 책임의 소재와 무게는 같지 않다. (ㅅ)이 '나'의 책임이 큰 반면 (ㅇ)에서 (ㅈ)으로 갈수록 '나'의 책임은 줄어들고 '동생'의 책임은 늘어난다. 옷을 입으라고 시킨 것은 '나'이지만 옷을 입은 주체가 누구인지를 살폈을 때 (ㅅ)~(ㅈ)은 차이를 지니기 때문이다. (ㅅ)에서 '나'는 동생에게 직접 옷을 입혀 주었을 가능성이 큰 반면, (ㅈ)의 '나'는 동생에게 옷을 입으라고 지시만 했을 가능성이 더 크다. 때문에 (ㅈ)을 사용하는 텍스트는 상대적으로 객관적이라 여겨진다.

(ㅅ) 내가 동생에게 옷을 입혔다.
(ㅇ) 내가 동생에게 옷을 입게 했다.
(ㅈ) 내가 동생에게 옷을 입도록 했다.

단형 사동과 장형 사동은 문법교육에서 계열관계에 의한 체계항으로 제시되지만 언어 주체가 어떤 순간에 단형 사동이나 장형 사동을 선택하는지에 대한 접근은 많지 않다.[166] 언어 주체는 단형 사동과 장형 사동이라는 범주가 아닌, 위와 같은 '입혔다-입게

166) 배혜연(2013:32-33)에서는 이것이 단형 사동과 장형 사동에서 사동 표현이 결합하는 층위와 관련이 된다고 보고 있다. 단형 사동에서는 '-히-'라는 사동 표현이 '(옷을) 입-'이라는 행위와 직접

했다-입도록 했다'는 사례를 중심으로 선택항을 구성한다. 그리고 이에 따른 '시키는 행위에 대한 책임 소재'는 달라진다. 언어 주체는 이 지점을 텍스트의 장르성과 연결할 수 있어야 한다. 만일 언어 주체가 전달자로 등장하는 보도문이라면 그는 자신에게 책임을 전가하지 않기 위해 '-도록 하-'를 선택할 가능성이 높다. 혹은 문장 주어로 등장하는 어떤 대상에게 그 책임이 전가되도록 텍스트를 생성할 수도 있다. 이와 달리 언어 주체가 경험주로 등장하는 텍스트라면 그는 '-히-'를 통해 자신의 경험의 책임을 질 수 있다. 이처럼 사동 표현은 주체 간의 관계와 장르성의 고려를 통해 선택되는 것이다.

요컨대, 인용 표현, 피동 표현, 사동 표현은 '객관성'이라는 장르성을 중심으로 하나의 선택항을 이룰 수 있다. 이때 '객관성'이 지니는 구체적인 의미는 언어 주체의 역할과 그에 따른 텍스트에 따라 달라질 수 있다.

(2) 관계성의 중핵 내용 : 종결·상대 높임 표현의 선택항

종결 표현과 상대 높임 표현은 관계성을 중심으로 하나의 선택항을 구성할 수 있다. 이때 관계성이란 체이프(Chafe, 1982:45)에서 설정한 '관여성(involvement)'과 '분리성(detachment)'을 모두 포괄하는 것이다. 관여성은 화자와 청자의 면대면 접촉 상황에서, 분리성은 접속 상황이 아닌 상황에서 발생한다. 그런데 관계는 면대면 접촉 상황에서만 발생하는 것이 아니라 청자가 설정되는 모든 텍스트 생성 과정에서 형성되므로, '관계성'은 이 두 속성을 포괄한다. 다만 관계성의 핵심 속성은 '관여성'에서 비롯된다.

관계성과 관련하여 먼저 종결 표현을 살펴보면, 이제까지의 문법교육에서 문장 종결 표현은 문장 말에 붙는 종결어미에 한정하여 논의되었으며 주로 언어형식의 기본 의미를 중심으로 하여 '평서법, 의문법, 명령법, 청유법, 감탄법'의 5개 범주로 구별되어 왔다. 그러나 이는 종결어미의 계열관계에 따른 범주화이기 때문에, 종결 표현을 가르치는 장면에서는 일반적으로 다음(이남호 외, 2012:208)과 같은 탐구 활동이 뒤따른다.[167]

적으로 결합하지만 장형 사동에서는 '-게 하-'라는 사동 표현이 '내가 동생에게 옷을 입-'이라는 구문 전체와 결합한다는 것이다. 때문에 단형 사동에서는 행위를 시키는 사람의 사동 행위가 더욱 강조된다는 설명이다. 이러한 접근은 문장 구조에 대한 앎과 연결시켜 장르 문법 교육의 내용으로 수용할 수 있다. 다만 언어 주체는 단형 사동과 장형 사동이라는 범주 내에서 선택항을 구성하는 것이 아니라 언어형식 자체로 선택항을 구성하므로 이에 대한 고려가 필요하다.

167) 이런 탐구 활동은 거의 모든 '독서와 문법' 교과서마다 제시된다. 다음은 박영목 외(2012:243)에서 제시된 활동인데, 이남호 외(2012)의 활동과 구성 면에서 동일하다.

- 다음 문장을 종결 어미에 따라 분류하면 '감탄문'이다. 이러한 분류가 화자의 의도와 일치하는지 확인해 보자. : "말은 청산유수구먼."

다음 밑줄 친 문장은 어떤 문장 종결로 보는 것이 타당할지 관점을 달리하여 살펴보자.

> 침대에 무릎을 껴안고 앉아 창밖에 내리는 비를 마음껏 바라본다. 비에 깨끗하게 씻긴, 시원하고 상쾌한 공기가 폐 속 깊숙이 흘러든다.
> "안 추워?"
> 뒤에서 자고 있던 남편이 꿈지럭거리며 작은 소리로 말한다. 어, 미안, 하고 나도 작은 소리로 대답하고 창문을 닫고는 이불 속을 파고든다.

(1) 문장의 종결 어미에 주목해 볼 때 :
(2) 화자의 표현 의도에 주목해 볼 때 :

일차적으로 언어형식과 의미기능을 일대일로 연결시켜 놓고 이 범주에서 벗어나는 예외는 탐구 활동으로 구성하는 것이다. 이러한 활동에서 탐구의 몫은 온전히 학습자에게 주어진다. 그러나 언어 주체의 인식 속에서 선택항으로 존재하는 것은 "안 추워?"와 "문 닫아 줘."가 아니다. 현 문법교육의 설명 방식을 따르자면, 이 둘의 관계는 '의문법 종결 어미의 화용적 의미'로 설정된다. 의문법 종결 어미의 기본 의미는 '질문'이되 상황에 따라 다른 표현 의도를 지닐 수 있다는 것이다. 이러한 접근은 형식과 의미와 관계, 의미와 기능의 관계를 고립시킨다.

㉠ 근거 설명(나의 감정)	㉡ 주장(상대의 행위)
추우니까	**창문 닫아**
(너는) 안 추워? (의문법) 나(는) 추워. (평서법) 와, 춥다! (감탄법)	창문 닫아 줄래? (의문법) 창문 닫자. (청유법) 창문 닫아. (명령법)

종결 표현의 측면에서 "안 추워?"의 선택항(잠재체)을 나열하자면 위와 같은 모습이 될 수 있다. "안 추워?"가 아닌 "창문 닫아."를 선택한다면, 고려해야 하는 것은 종결 어미뿐만이 아니다. 언어 주체는 상대의 행위를 유도하는 '㉡ 주장하기'에 초점을 맞출 것인지 창문이 열려 있어 추운 나의 상태나 감정을 설명하는 '㉠ 설명하기'에 초점을 맞출 것인지 고려해야 한다. 이때, 평서법, 의문법, 명령법, 청유법, 감탄법은 하나의 선택항으로 구성되는 것이 아니라, 위의 도식처럼 초점화 부분에 따라 적어도 두 개의 선택항으로 구성된다. '㉡ 상대의 행위'의 측면에서 보면 '명령법→청유법→의문법'으로 갈수록 '문을 닫는 행위'의 결정권이 언어 주체인 화자에게서 청자로 이동한다.[168] 또 '㉠ 나의

감정'의 측면에서 보면 '의문법→평서법→감탄법'으로 갈수록 '추위라는 감정'의 강도는 표면적으로 강화된다고 볼 수 있다. '표면적으로' 강화된다는 것은 실제 언어 주체가 추위를 느끼는 정도가 강화되는 것이 아니라 이를 표현하는 방식이 강화된다는 것을 의미한다. 언어 주체는 별로 춥지 않으면서도 감탄법을 선택할 수 있다.

따라서 종결 표현을 바꾼다는 것은 단순히 '종결'을 다른 방식으로 하겠다는 것이 아니라 장르의 변용을 의미하며 이는 언어 주체가 초점화하고자 하는 언어화의 대상과 관련된다.[169] 이에 따라 종결 표현의 선택항은 다르게 구성된다.

아래 ㈀~㈁는 동일한 명제를 전달하면서 서로 다른 종결 표현을 선택한 사례이다.

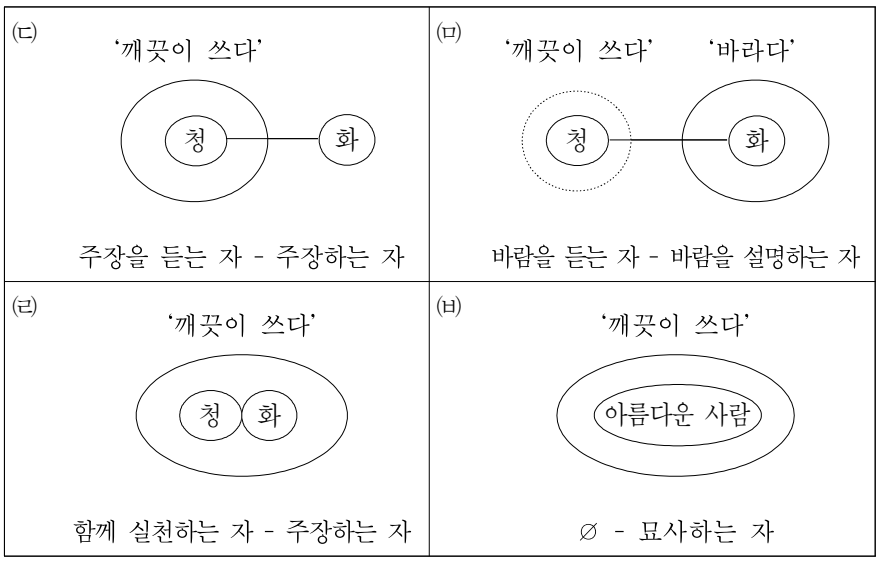
㈀ 화장실을 깨끗이 쓰십시오. (명령문)
㈁ 화장실을 깨끗이 씁시다. (청유문)
㈂ 화장실을 깨끗이 쓰시기 바랍니다. (평서문)
㈃ 아름다운 사람은 화장실도 깨끗하게 씁니다. (평서문)

위 사례에서 바뀐 것은 종결 표현만이 아니다. ㈀~㈁에서 언어 주체가 공통적으로 취하는 목적은 '화장실을 깨끗이 쓰라는' '설득'이다. 그러나 이에 대한 언어 주체의 역할 설정은 같지 않았고 이는 다른 종결 표현의 선택으로 이어졌다. ㈀이 '주장하기'로서의 의미 단계를 구성하여 화자와 청자의 관계를 '가르치는 자-듣는 자'로 설정했다면, ㈁은 같은 '주장하기'로서의 의미 단계를 구성하였지만 화자와 청자의 관계가 평등하다는 측면에서 ㈀과 다르다. ㈀에서 화장실을 깨끗하게 써야 하는 사람은 청자로 한정되지만, ㈁에서는 화자와 청자가 함께 그 무대에 오른다. 이와 달리 ㈂은 '설명하기'로서 의미 단계를 구성하여 텍스트 화자를 '바라다'라는 동사를 통해 드러내고 있다. 마지막으로 ㈃은 전형적인 '묘사하기' 의미 단계를 보여 준다. 냅과 왓킨스(2005)에 따르면 대상의 '분류'는 '묘

168) 의문법은 바로 이 지점, 행위의 결정권이 청자에게 있기 때문에 청자의 행위가 아닌 화자 자신의 행위나 감정에 대해 전할 때는 '부정 의문법'의 형태를 띨 수밖에 없다.

169) 종결 표현 교육에서 '장르'에 대한 관점을 취한 최근의 연구로 김자영(2014)이 있다. 이 연구는 문장 종결 표현을 화자의 선택의 문제로 보고, 선택 시 고려하는 맥락 요인을 '장르, 명제, 태도 및 의도'로 나누어 살펴보고 있다. 그런데 이 연구는 문장 종결 표현의 범위를 '덩어리 구성(cluster)'으로 확장했다는 점에서 한계를 지닌다. 이렇게 종결 표현의 범위를 확장시키면 학습자에게 제시하는 사례는 언어형식의 목록화 형태를 띨 수밖에 없으며, 이때 가르칠 수 있는 것은 그러한 언어형식의 차이를 도출해 내는 맥락 변인이 될 수밖에 없다. 그러나 '문장 종결 표현을 선택할 때 장르를 고려하고 의도를 고려하고 명제를 고려해야 한다'는 교육 내용이 될 수 없다. 교육 내용이 되어야 하는 것은 '어떤 장르를 고려했을 때 언어형식의 어떤 의미기능과 상통하는가'와 관련된 보다 구체적인 내용이다. 본 연구에서 선택항을 구성하는 덩어리(cluster) 언어형식이 장르의 담지체임을 인식하면서도 이에 대한 접근을 '문법 요소'라는 문법 지식에서 시작하는 이유도 여기에 있다.

사'와 함께 이루어지는데, ㈐에서 '아름다운 사람'이라는 표현을 통해 그러한 분류가 이루어지고 있다. 이들의 관계를 그림으로 나타내면 다음과 같다. '청'은 청자, '화'는 '화자'를 의미한다.



종결 표현에 대한 이러한 접근은 종결 어미에 대한 의미적 접근으로 이어진다. 종결어미의 의미에 대한 연구로는 이종희(2004)가 대표적인데, 이 연구에서는 다음과 같은 종결 어미의 의미 체계를 제시한다.[170]

의사소통 기능	분류 기준	하위분류
행위 기능	말하는 이의 행위 태도	약속, 의지
	듣는 이의 행위 태도	시킴, 요청, 허락
	말하는 이와 듣는 이의 행위 태도	권유
정보 기능	정보 제공	알림, 서술
	정보 요구	질문, 문제제기
인지 기능	지각	확인
	사유	추측, 이유, 단정
표출 기능	말하는 이 중심	감탄, 불평, 의심, 무관심
	듣는 이 중심	염려, 강조, 기원

170) 이 표는 이종희(2004)의 분류 기준과 범주를 바탕으로 본 연구자가 구성한 것이다. 신현단(2008)도 이러한 관점을 드러내고 있다.

이러한 분류는 언어 주체의 역할 설정과 이를 통한 화자와 청자의 관계에 주목하여 종결 어미의 의미를 체계화했다는 점에서 의의가 있지만, 종결 어미에서부터 시작한 귀납적 분류라는 점에서 한계를 지닌다. 문법하는 화자는 종결 어미의 의미를 외우고 이를 고려하는 것이 아니라 텍스트의 장르성과 종결 어미의 의미기능을 고려하여 종결 표현의 선택항을 구성한다. 기능을 고려한 후 말하는 이와 듣는 이의 관계를 고려하는 것이 아니라, 자신의 목적에 따라 텍스트를 생성하면서 그 목적에 맞는 자신의 역할을 설정하고 이 역할 설정에 따라 청자의 위치가 고려되며 이와 합치하는 종결 표현을 선택한다.

(ㅅ) 아무리 조심해도 이런 소문은 금방 퍼집니다. 그러면 우리가 산 이 집값은 자연스럽게 떨어집니다. 싸운 주민들 때문에 무고한 주민들이 피해 보는 상황이 나지 않았으면 좋겠습니다. (중략) 우리가 살고 있는 집값을 지킵시다. 부가적으로, 층간소음을 줄입시다. [㉮-68, 일부 발췌]

(ㅇ) 어제 저희 집 위층에서 아이가 공놀이를 하는 바람이 큰 싸움이 났거든요. 그래서 잠을 잘 수가 없었거든요. [㉮-171, 일부 발췌]

위의 (ㅅ)은 '아파트 집값이 떨어질 것을 염려하는 속물적인 부녀회장'이 주민들에게 전하는 '공고문'이고, (ㅇ)은 '층간소음 문제로 인해 학교에 지각한 고등학생'이 담임 선생님께 쓴 '사유서'이다. (ㅅ)의 화자는 '-ㅂ시다'라는 종결 표현을 선택함으로써 '집값을 지키고, 층간소음을 줄이는 행위'에 화자인 자신과 청자인 입주민이 함께 동참하기를 당부하고 있고, (ㅇ)의 화자는 '-거든요'라는 종결 표현을 선택함으로써 자신이 지각을 할 수밖에 없었던 이유를 선생님께 설명하고 있다.[171] (ㅅ)은 '공공의 장소에 부착하는' 공고문의 매체를 인식하고 '주민 간의 싸움을 소문 내지 말아 집값을 지키자'는 주장을 펼치며 '집값을 지키는' 행위의 무대에 청자와 함께 올라가고 있다. (ㅇ)은 '-거든요'를 사용함으로써 '청자는 모르는 사실을 전하는' 위치에 서서 사건을 설명하고 있다. 이는 '사유서'라는 텍스트의 장르성과 상통하는 종결 표현이다.

그런데 종결 표현은 '종결 어미'를 통해 드러난다는 점에서 필연적으로 상대 높임 표현과 만나게 된다. 그러나 이제까지의 문법교육에서는 아래와 같은 체계표를 제시하기는 하였지만, 상대 높임 표현과 종결 표현은 다른 문법 범주에 속하기 때문에 이들에 대한 통합적 논의가 본격적으로 이루어지지는 않았다.

171) 이때 '-거든'은 '모르는 것을 알려준다'는 의미에서 언어 주체의 의도를 드러내기에 적절하지만 화자와 청자의 역할 관계가 '가르치는 자-듣는 자'의 관계에 놓이게 된다는 점에서 선생님께는 다소 언짢은 표현이 될 수 있다.

종결 표현 / 높임 표현		평서법	의문법	명령법	청유법	감탄법
격식체	하십시오체	가십니다	가십니까?	가십시오	(가시지요)	-
	하오체	가(시)오	가(시)오?	가(시)오, 가구려	갑시다	가는구려
	하게체	가네, 감세	가는가?, 가나?	가게	가세	가는구먼
	해라체	간다	가냐?, 가니?	가(거)라, 가렴, 가려무나	가자	가는구나
비격식체	해요체	가요	가요?	가(세/셔)요	가(세/셔)요	가(세/셔)요
	해체	가, 가지	가?, 가지?	가, 가지	가, 가지	가, 가지

그러나 위의 제시된 높임법 등급이 어느 경우에나 자유롭게 선택될 수 있는 것은 아니다. 김광해 외(1999: 184-185)에 제시된 것과 같이 '하십시오체'와 '하오체'는 '해요체'와 교체 가능하지만 '해체'와는 교체가 어렵다. 일반적으로 '해체'는 '하게체'나 '해라체'와 교체된다. 곧, 언어 주체에게 '가십시오'와 '가요'는 선택항으로 자리할 수 있지만 '가십시오'와 '가'가 선택항이 될 수는 없다는 것이다. 문제는 무엇을 고려하여 이러한 선택항이 구성되는가 하는 점이다.

예를 들어, ㉯-C-5에는 초등학교 과학 교과서와 중학교 과학 교과서의 다음과 같은 예시가 제시되고 있다.[172]

〈초등학교 과학 교과서〉
- 평서형 : 이렇게 화산 활동으로 만들어진 암석을 화성암으로 합니다. (경어)
- 청유형 : 우리에게 어떤 피해를 주는지 알아봅시다. (경어)
- 의문형 : 지진의 피해를 줄이기 위해서는 어떻게 해야 할까요? (경어)

〈중학교 과학 교과서〉
- 평서형 : 지하에서 고온의 마그마가 천천히 식어서 만들어진 암석이나 화산 활동으로 흘러나온 용암이 식어서 굳어진 암석을 화성암이라고 한다. (평어)
- 청유형 : 여러 종류의 화성암을 관찰하여 그 특징을 비교해 보자. (평어)
- 의문형 : 암석에 따라 이러한 차이가 생기는 까닭은 무엇일까? (평어)

이 둘의 종결 표현 선택이 달랐던 것은 장르성의 인식에 따른 언어 주체의 역할 설정

172) ㉯-C-5에서는 이에 대해 "평서형 문장의 경우 서술된 과학 지식에 대하여 청자가 개입할 수 있는 여지가 없이 수동적으로 수용해야 한다는 느낌을 갖게 하는 반면, 의문형이나 청유형 문장은 청자가 지식 구성 활동에 호기심을 갖게 하거나 그 과정에 참여하고 있다는 느낌을 받게 한다."고 설명하고 있다.

과 관련된다. 초등학교 교과서에서는 교과서라는 매체에 대한 인식과 대상이 초등학생이라는 점을 고려하여 언어 주체의 역할이 '해설자'로 설정된다. '해설자'는 최대한 상세하고 친절하게 정보를 설명해야 하는 위치에 선다. 때문에 해설자인 언어 주체는 비록 상대가 초등학생이지만 '하십시오체'를 사용함으로써 '구어성 문어'라는 양식을 드러내고 있다. 이때 '하십시오체'는 '해요체'와 함께 하나의 선택항을 구성한다. '하십시오체'는 해설자와 해설 내용의 관계에 초점이 주어질 때, '해요체'는 해설자와 상대(초등학생)의 관계에 초점이 주어질 때 선택된다. '평서법-청유법-의문법'이 각각 '하십시오체-하십시오체-해요체'와 만나는 것은 이러한 관계 설정과 관련된다.[173] 이와 달리, 중학교 교과서의 언어 주체는 상대에 대한 적극적 고려가 없는 '설명자'의 역할을 지닌다. '설명자'에게는 '해라체 평서법'과 '해체 의문법'이 하나의 선택항을 이룬다. 이러한 선택항의 구성은 격식체와 비격식체의 관계를 '사회적 거리감'의 측면에서만 바라볼 수는 없음을 시사한다.[174] 언어 주체는 장르성의 인식에 따라 청자에 대한 자신의 역할을 설정하고 이에 따라 종결-상대 높임 표현을 선택한다.

장르성의 인식에 따른 언어 주체의 역할 설정은 동일한 종류의 텍스트에서도 다른 방식으로 이루어질 수 있다. 다음은 ㉯-C-8의 사례인데[175], 음식조리법 텍스트에서 서로 다른 상대 높임 표현을 선택하고 있음을 확인할 수 있다.

- 전복을 등껍데기와 안쪽 모두 솔로 깨끗이 닦으세요.
- 양념이 깊이 배도록 칼집을 넣는다.

---

173) 고범혜(2009:69-70)에서는 '하십시오체'와 '해요체'의 교체를 '화자-청자 중심성'에 따른 실현으로 해석하고 있다. 예를 들어 서평이라는 텍스트에서 '하십시오체'와 '해요체'를 번갈아 쓰는 것은 청자를 중심으로 한 높임 표현 등급 조절이라 보는 것이다. 서문에서 '-다'가 쓰인 것은 화자 중심성이 강한 것이고, '-습니다'가 쓰인 것은 청자 중심성이 강한 것이라는 해석이다. 그러나 이는 현상에 대한 기술이지 교육 내용의 선정과 배열을 위한 준거는 되지 못한다. 주목해야 할 것은 '언어 주체로 하여금 청자 중심 혹은 화자 중심을 선택하게 한 기제가 무엇인가'하는 점이다. 본 연구는 이를 장르성의 관점에서 해석하는 것이다.

174) 남가영(2008:179)에서는 '거리감'의 측면에서 국어 문법 요소의 관계를 다음과 같이 정리하고 있는데, 높임 표현은 '격식체-비격식체'에 따라 '멀고-가까움'의 관계를 지닌다. 이러한 체계는 언어 주체가 텍스트 매체를 '격식-비격식'의 양식으로 인식할 때는 유효하지만, 언어 주체의 역할 설정에 따라 '높임-낮춤'의 관계는 '해설-설명'으로 설정될 수도 있다는 점에서 보다 확장될 필요가 있다.

		'멀리' 떨어져 있음	'지금-여기'에 같이 있음
시간적 거리감	시간 표현	과거 시제, 미래 시제	현재 시제
공간적 거리감	지시 표현	그/거기 류, 저/저기 류	이/여기 류
사회적 거리감	높임 표현	격식체/높임	비격식체/낮춤
심리적 거리감	양태 표현	서상법〔추측법〕	서실법〔직설법, 회상법〕

175) ㉯-C-8에 따르면 첫 번째는 윤은숙(2012:75), 두 번째는 윤선혜(2012:117)의 사례이다.

음식조리법 텍스트는 일반적으로 실재하는 청자를 대상으로 하는 텍스트라 여겨지지만 오히려 그렇지 않는 경우도 빈번하게 등장한다. 전자의 경우 언어 주체의 역할이 상대에게 음식조리법을 설명해 주는 것으로 설정되는 반면, 후자의 경우 음식조리법을 묘사하는 것으로 설정되기 때문이다.[176] 곧 동일한 종류의 텍스트라 할지라도 언어 주체의 역할을 어떻게 설정하느냐에 따라 종결 표현 및 상대 높임 표현의 선택은 달라질 수 있다.

학습자가 생성한 텍스트 중에도 언어 주체의 역할 설정에 따른 종결 표현 및 상대 높임 표현의 선택을 보여 주는 사례가 있다.

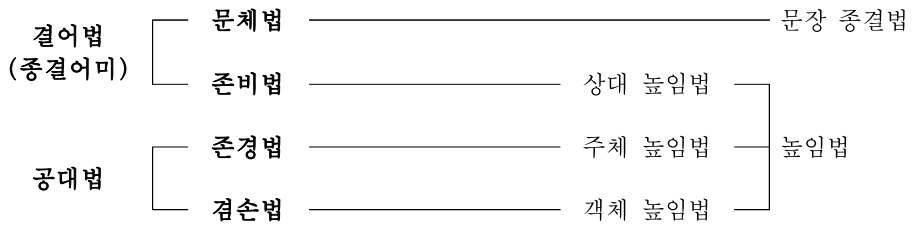
> ㈜ 어제 우리 아빠가 큰 상처를 입고 병원에 실려 가셨다. 이게 다 윗집에 이사 온 그 가족 때문이다. (중략) 전국이 이 사건에, 그리고 곧 있을 재판에 관심을 기울이고 있다. 나는 지금 층간의 소음이 이렇게 큰 화를 부르기도 한다는 사실이 당황스럽기도 하고 무엇보다 나 때문에 다친 아빠에게 너무 죄송하고 어서 빨리 일어나셨으면 좋겠다.
> 여러분이라면 어떨 것 같나요? 확실히 저쪽의 잘못이겠죠? 우리 아빠 위해서 기도해 주세요...ㅠㅠ
> 〈댓글〉
> ㄴ 많이 힘드시겠어요... 방금 기사 봤는데 칼부림은 좀 심했네요-- 아빠가 빨리 나으시길 바랄게요...
> ㄴ 참작되지 않을까요? 딴 사람이랑 싸우다 그런 건데...
> ㄴ 그래도 순경을 다치게 하면 죄가 크잖아요... 에구구... 어린 분한테 큰 상처가 될 듯...
> ㄴ 정말 안타까운 일이네요...화이팅! [㉮-27, 일부 발췌]

위의 ㈜은 '블로그에 올린 일기'로 글의 종류가 설정되어 있는데, 화자는 '일기'와 '블로그'라는 매체에 대한 이중적 인식을 보여 주며 다른 역할 설정을 하고 있다. 먼저 '일기'라는 매체에 대한 인식이 드러난 전반부('어제 ~ 좋겠다')는 자신이 경험한 사건을 '경험주'의 역할로 설명 및 묘사하고 있다. 이는 '-다'라는 '해라체 평서법'의 표현에서 드러난다. 매체 인식이 '블로그'에 초점 맞춰진 후반부(여러분이라면 ~ 주세요)의 언어 주체는 블로그를 읽는 청자와 상호작용하는 관계로 설정된다. 이는 '해요체 의문법'을 통해 분명하게 드러난다.

주체 높임법과 객체 높임법이 텍스트 화자와 문장 성분의 문제라면, 종결 표현과 상대 높임 표현은 언어 주체와 상대(청자)의 문제라는 점에서 언어화의 과정에서 보다 긴밀

176) ㉯-C-8에서는 이에 대해 "조리하는 행위 자체에 초점을 둔 기술로서, 이는 텍스트 수용자를 보다 적극적으로 인식하고 명령하는 표현인 '-(으)세요'와 대조되는 것이기도 하다."고 기술하고 있다.

하게 연계된다. 이런 점에서 본 연구는 고영근·구본관(2008:469)에서 제시한 종결 어미 중심의 체계에 주목한다. 현 문법교육에서는 '높임'이라는 의미를 중심으로 '상대/주체/객체 높임법'을 하나의 체계로 범주화하는 반면, 고영근·구본관(2008)에서는 종결어미를 중심으로 상대 높임법과 문장 종결법을 하나의 체계로 범주화하고 있다.



이 지점에서 기능에 대한 주목이 결코 형식의 배제를 의미하는 것이 아님을 다시 확인할 수 있다. 물론 고영근·구본관(2008)은 형태 중심의 접근을 취하고 있다는 점에서 언어 기능에 주목하여 언어 주체의 문법하기를 초점화하는 본 연구와는 차이를 지닌다. 이러한 차이는 종결 표현과 상대 높임 표현을 하나의 체계로 범주화하여 교육 내용을 구성할 때, 그 구성의 방식과 기술의 내용에서 분명하게 드러날 것이다. 이러한 체계에서 중요한 것은 우리가 높임 표현을 선택할 때 고려해야 하는 것이 '높여야 한다'는 당위성이 아니라 '누구를 어떻게 높여야 하는가'의 문제이며, 이러한 문제에 대한 인식은 문장 내의 주체와 객체를 문장 밖의 상대와 구별시키는 중요한 근거가 된다는 점이다. 이 점에서 종결 표현과 상대 높임 표현은 관계성을 중심으로 통합될 수 있다.

(3) 시간성의 중핵 내용 : 시간·양태 표현의 선택항

문법교육에서 시간 표현에 대한 접근은 주로 '시제'를 중심으로 하여 발화시와 상황시의 관계로 설명되었다. 여기서 발화시는 텍스트 생성 시를 말하는 것으로서, 결국 이러한 접근에서 시간 표현은 문장으로 표현된 구조적 시간에 대한 접근으로 이어진다. 절과 절의 시제 일치 등이 그 예가 된다.

다음은 최근 교육과정에서 드러난 시간 표현에 대한 기술이다. 초등학교급에서는 '시간을 표현하는 방식'으로 시간 표현이 다루어지다가 중등학교급 이상이 되면서 '문법 요소의 기능' 중 하나로 다루어지는 양상을 확인할 수 있다.

7차	5학년 (2) 우리말에는 시간을 표현하는 말이 있음을 안다. 〈기〉 글에서 과거, 현재, 미래 등의 시간을 표현하는 말을 찾는다. 〈심〉 시간을 표현하는 말을 사용하여 짧은 글을 쓴다. 10학년 (3) 문법 요소들의 기능을 안다. 〈기〉 글에 나타난 여러 가지 문법 요소를 찾는다. 〈심〉 문법 요소의 쓰임이 잘못된 부분을 찾아 바르게 고친다. / 문법 요소를 이용하여 짧은 글을 쓴다. 문법 ㈑ 문장의 구성 요소와 짜임새 ② 국어 문법 요소의 기능과 그 의미를 이해한다.
2007 개정	학년(2007.2.) (3) 시간 표현 방식을 이해한다. · 시간을 표현하는 방식이 여러 가지가 있음을 이해하기 · 과거, 현재, 미래의 시간을 표현하는 방식 이해하기 · 시간 표현을 효과적으로 사용하기 독서와 문법 I(2009.12.)[177] (1) 국어와 앎 ㈏ 국어의 구조 ③ 문장 ㈏ 국어 문법 범주를 이해하고 탐구하며 자연스러운 문장 표현 방법을 설명한다.
2011 개정	중학교 1-3학년군(3학년) (9) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다. … 높임, 시간, 피동·사동, 부정 표현 등 국어의 주요 문법 요소들의 형태와 의미 기능을 실제 담화 상황 속의 다양한 문장 자료를 통해 탐구한다. … 독서와 문법 (12) 의미 구성에 기여하는 문법 요소의 개념과 표현 효과를 탐구한다. … 구체적으로는 종결 표현, 피동·사동 표현, 높임 표현, 시간 표현, 부정 표현, 인용 표현 등 주요 문법 요소들이 사용되는 양상을 이해하고 특히 독서와 관련지어 그것들이 문장과 글 전체에 미치는 표현의 효과를 탐구하도록 한다. …

이러한 접근에서 시간 표현 관련 내용은 주로 저학년(초등학교)에 처음 등장하고 내내 등장하지 않다가 고등학교 심화과목에 가서 재등장하는 양상을 보인다. 이때 초등학교에 등장하는 시간 표현은 '상황과 표현의 직접적 연결', 즉 현재 상황은 현재로 표현하고 과거 상황은 과거로 표현하는 것으로 압축되어 제시된다. 이러한 내용은 고등학교에 이르러 갑자기 탐구가 반영되면서, 과거 상황이 아님에도 불구하고 과거 표현을 쓰는 사례에 대한 탐구 활동의 제시로 이어진다. 아래의 활동은 7차 고등학교 '문법' 교과서에 제시되었던 활동인데 현재의 '독서와 문법' 교과서에도 거의 비슷한 활동이 지속적으로 등장하고 있다.

◎ 다음 자료로 과거 시제에 대하여 모둠별로 탐구하여 보자.

- 너, 누구 닮았니? 저는 엄마를 닮았어요.
- 나는 조금 전에 왔고 경숙이는 지금 왔어.
- (방 안에 막 들어서면서) 늦었어요, 죄송해요.
- 숙제를 하나도 안 했어? 넌 내일 학교 가면 혼났다.

177) 2007 개정에 따른 선택과목은 교과서로 개발되지 않아 반영하지 않고, 대신 2009 개정에 다른 독서와 '독서와 문법'을 2007 개정에 포함시켰다. 2009 개정 국어과 교육과정은 선택과목으로 '독서와 문법'이 개발되었을 뿐이고, 실제적인 전면 개정은 2011년에 이루어졌다.

✏ 위 문장에서 '-았-/-었-'이 사용된 부분을 모두 찾아보자.
✏ '-았-/-었-'의 의미에 대하여 논의하여 보자.

이러한 위계화의 양상은 형태 중심적 접근에서 비롯되는 것이다. 형태 중심적 접근에서는 하나의 형태가 하나의 의미를 담지한다는 전제를 지니며, 하나의 형태가 지닌 여러 의미는 그 형태에서 비롯된다기보다는 상황에서 부착되는 것으로 본다. 시제 형태의 의미를 기본 의미와 부차적·화용적 의미로 나누는 것이 이러한 관점의 반영이라 볼 수 있다. 문법교육 내용의 위계화에는 이러한 형태 중심 관점이 지배적으로 드러난다. '-었-'은 과거, '-는-'은 현재, '-겠-'은 미래로 고정되고 그렇지 않은 사례는 위와 같은 탐구의 몫으로 넘겨진다. 그러나 우리가 시간을 인식한다는 것은 단순히 세계의 시간을 언어로 표현함을 의미하지 않으며, 시간의 인식에는 그 시간이 펼쳐지는 공간과 그 공간에 위치한 언어 주체에 대한 인식이 반드시 개입한다. "넌 내일 학교 가면 혼났다."에서 '-었-'은 원래 과거 표현인데 예외적으로 미래적 의미로 사용되는 것이라기보다는, 언어 주체가 과거를 인식한다는 것의 의미가 이처럼 다기(多岐)적임을 보여 주는 사례가 된다.

2011 개정 교육과정에 들어 일부 '독서와 문법' 교과서에서 기존과 다른 접근의 학습 활동의 사례를 찾을 수 있으나 교육 내용의 반영은 아직 이루어지지 않고 있어, 이는 시간 표현에 대한 관점의 변화라기보다는 '독서'와 '문법'의 결합에 대한 교재 차원의 대응이라고 볼 수 있다. 2007 개정 국어과 교육과정 10학년 문법 영역의 다음과 같은 성취 기준에는 '시간 표현'이 반영되고 있지 않아, '시간 표현'을 '시제' 중심의 상황시와 발화시의 관계에만 한정하여 논의하는 양상을 다시 한 번 확인할 수 있다. 현 문법교육에서 장면이나 심리적 태도와 관련되는 표현 방식은 주로 양태 표현에 한정되어 있으며, 이러한 구도에서 '시간 표현'은 세계의 시간을 언어로 직접 드러내는 문장 차원의 도구에 불과하다. 이는 문장 차원과 텍스트 차원의 교육 내용을 분리한 결과이기도 하다.

(3) 장면에 따른 표현 방식을 안다. · 담화에서 장면에 따라 심리적 태도 등의 표현이 달라진 부분 찾기 · 원근 표현, 부정 표현 등 심리적 태도와 관련된 다양한 표현 방식 이해하기 · 담화에 따라 심리적 태도를 표현하는 방식이 달라지는 이유 설명하기

그러나 시제란 '절이나 문장이 나타내는 사태(state-of-affairs)가 발생한 시간적 위치(temporal position)를 문법적 수단(grammatical means)을 통해 나타내는 것(박진호, 2011:290)'으로서 '문장으로 표현된 시간'을 지칭하므로, 문장에 드러난 사태의 시간이

세계의 시간과 반드시 일치하는 것은 아님을 고려해야 한다. 세계의 시간과 문장으로 표현된 시간 사이에는 언어 주체가 개입하며, 세계의 시간조차도 절대적 개념이 아닌 상대적 개념의 '시간성'으로 언어 주체에게 인식되는 것이다. 문장으로 표현된 시간은 그 시간성의 인식이 텍스트 화자에 의해 구성된 결과라 볼 수 있다. 또한 언어 주체는 공주관성을 지니는 사회적 존재이기 때문에, 그가 구성하는 시간은 사회문화적 의미 과정이 텍스트로 언어화하는 방식을 조회함으로써 언어화된다.

다음의 사례는 ㉯-F-8의 사례인데, 밑줄 친 부분에서 볼 수 있듯 동일한 텍스트 종류라 할지라도 언어 주체의 역할 설정에 따라 시간 표현의 선택은 달라질 수 있다.

㉠ 트랜스포머 비행기를 개발할 때 가장 어려운 기술은 헬기에서 프로펠러 비행기, 프로펠러 비행기에서 헬기로 변신하도록 하는 기능이다. 변신을 어설프게 했다가는 그대로 추락하기 때문이다. V-22를 미국 벨사가 개발하면서 여러 번 추락해 30여 명이 사망하기도 <u>했었</u>다.

㉡ 최 전 대표는 2010년 인수합병 과정에서 고용승계를 해주지 않는다며 SK본사 앞에서 시위를 한 탱크로리 기사 유아무개씨를 폭행하고 2천만 원을 맷값 명목으로 준 혐의 등으로 구속기소돼 항소심에서 집행유예 판결을 받<u>은 바 있</u>다.

㉠은 과학 전문 기자가 수직 이착륙 비행기에 대해 심층 취재한 기사의 일부이며, ㉡은 최철원 대표가 제기한 증여세 부과처분 소송에 대한 기사의 일부이다. 여기서 사용된 '-었었-'과 '-ㄴ 바 있-'은 모두 문숙영(2008)에서 설명한 대로 '역순의 사건 연쇄'의 의미 기능을 지녀 '~ 사망한 바 있다'나 '~ 받았었다'로 바꿔 쓸 수 있음에도 불구하고, 각각 다른 시간 표현을 선택하고 있다. 먼저 ㉠의 언어 주체는 수직 이착륙 비행기를 설계하는 어려움을 청자에게 '설명'하기 위해, 기준시 과거의 경험주로서 설계의 어려움을 단적으로 보여 줄 수 있는 대과거의 사건을 불러와 이를 역순으로 제시하고 있다. 반면 ㉡의 언어 주체는 증여세 부과처분 소송의 절차나 경위보다는 이런 소송을 제기한 최철원이라는 인물의 과거 행위를 '-ㄴ 바 있-' 구문을 통해 발화시 현재의 사건과 관련시킴으로써 '이 소송이 어처구니없다'는 의미를 우회적으로 전달하고 있다. 언어 주체의 의도는 "'맷값폭행' 최철원, 이번에는 60억대 증여세 돌려달라 소송"이라는 다소 자극적인 헤드라인에도 드러난다.

㉯-F-8에서는 ㉠과 ㉡의 다른 선택이 다음과 같은 언어 주체의 역할 차이에서 기인한다고 설명하고 있다.

-었었-	'-었-'의 과거성	⇒	기준시 '과거'	⇒	언어 주체의 역할
	언어 주체에게 인식된 과거를 기준으로 하는 과거				**기준시에서의 경험주** 대과거의 사건을 불러와 과거의 사건을 구체적으로 설명하는 역할
-ㄴ 바 있-	'있-'의 현재성	⇒	발화시 '현재'	⇒	언어 주체의 역할
	발화시를 기준으로 하는 현재				**발화시에서의 관찰자** 사건을 조망하여 배치하는 역할

'-었었-'을 선택한 언어 주체는 과거의 경험주로서 수직 이착륙 비행기에 대해 설명하고 있는 반면, '-ㄴ 바 있-'을 선택한 언어 주체는 '있-'으로 표현된 현재를 중심으로 사건을 조망하는 관찰자로서 사건을 해설하고 있다. 이로 인해 ㉠에서는 기사문에서 일반적으로 더 선호되는 '-ㄴ 바 있-'이 아닌 '-었었-'을 선택하였고, ㉡에서는 '-ㄴ 바 있-'을 통해 텍스트의 정보를 자신의 관점에 따라 배치하는 언어 주체의 역할을 드러내고 있다. 즉, 시간 표현의 선택은 상황의 시간을 그대로 드러내는 것이 아니라 상황의 시간에 대한 언어 주체의 인식의 결과이며, 이때 언어 주체의 인식은 장르성의 인식과 밀접한 관련을 맺는다.

그런데 상황의 시간에 대한 인식, 곧 시간성은 시점에 따른 언어 주체의 역할과 관련된다는 점에서 양태 표현을 통해서도 드러낼 수 있다.

> ㉢ 저는 1106호에 사는 기자 송주원입니다. 어제 옆집 1105호에 가족이 이사를 왔는데 유치원생이 있더군요. 저희 집 밑에는 고3보다도 예민한 고1 가족이 살고 있고 그 가족은 조그만 소음에도 굉장히 민감하게 반응했었고 옛날 1105에 살던 여성 음악가와도 잦은 충돌이 있어 그 음악가는 결국 이사를 갔었기 때문에 조만간 소음 문제로 싸울 것이라 예상하였습니다. (중략) 중간에 말리다가 다칠 것 같아서 다른 이웃들을 불러보았지만 모두들 방관만 하더군요. [㉮-11, 밑줄은 연구자]

㉢은 어제 일어난 사건에 대한 '진술서'의 일부인데, 밑줄 친 부분에서 시간 표현과 함께 양태 표현 '-더-'가 사용되고 있음을 확인할 수 있다. 양태 표현은 '화자의 주관적인 태도'를 표현하는 문법 장치(구본관 외, 2015:323)로서, 이때 태도는 일반적으로 '명제'에 대한 태도로 지칭된다. 그런데 양태를 정의하는 데 활용되는 '주관적 태도'는 지나치게 포괄적인 의미를 지녀 교육적으로 적절하지 않다. '주관적 태도'의 의미를 온전히 받아들이면 실상 모든 언어 표현에는 언어 주체인 화자의 주관적인 태도가 반영될 수밖에 없고, 관련 논의에 따라 인식양태에 초점을 두면 본래의 의미를 지나치게 축소시키게 된다. 이로 인해 박재연(2004:21-22)에서는 '화자의 태도'를 최대한 좁은 의미로 사용하는 것이

바람직하다고 주장하기도 한다.

장르 문법의 관점에서 보았을 때 양태 표현은 시간 표현과 통합될 수 있다. 아니, 본질적으로 상황의 시간에 대한 인식에는 상황에 대한 주체의 주관적 태도가 개입하며, 이런 면에서 시간 표현의 선택은 이미 양태의 선택을 포함한다. 시간 표현과 양태 표현의 형태가 많은 부분 중복되는 것도 이러한 본질에서 비롯된다. 양태 표현을 드러내는 선어말 어미에는 '-겠-', '-더-', '-리-' 등이 있는데, 이들은 모두 시간성을 담지하고 있다. 이런 점 때문에 남가영(2008:175-176)에서도 '시제를 경유한 서법의 이해'를 통해 양태 표현에 접근하고 있다. '시간성'을 언어 주체의 장르성의 인식 측면에서 접근하면, 곧 시점의 표현으로서의 시간 표현은 양태적 의미를 지니며, 이런 면에서 시간 표현과 양태 표현은 통합될 수 있다.

양태 표현과 통합된 시간 표현 교육에서 주목해야 할 것은 문장의 시간을 포함한 텍스트의 시간이다. 특정 텍스트 종류는 특정한 시간성을 지닌다. 예컨대 초대장은 초대의 시간은 현재라고 볼 수 있지만 초대의 대상이 되는 시간은 미래라는 점에서 전체적으로 '미래적' 시간성을 지닌다. 반대로 '소감문'이나 '보고서'는 소감과 보고의 내용을 전달하는 국면에서는 보통 '과거적' 시간성을 지니고, 이에 대한 소감을 전달하는 국면에서는 다시 '현재적' 시간성을 지닌다. 따라서 시간 표현의 선택에서는 텍스트 전체의 시간 흐름과 이에 따른 의미 단계별 시간 구성을 고려해야 한다.

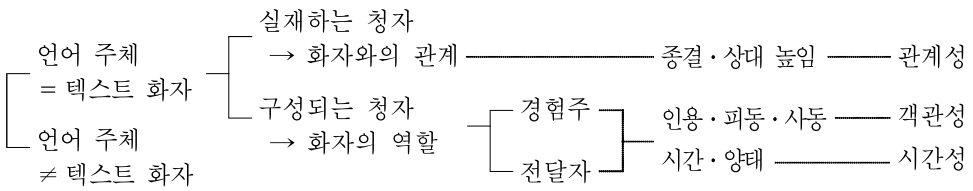
> ㉣ 주민 여러분, 9월 28일 오후 10시경 우리 아파에서는 불미스러운 사건이 발생하였습니다. 다들 아시는 것처럼 이웃 간의 소음 문제로 칼부림이 일어나는 사건이 발생하였습니다. 두 주민뿐 아니라 신고 받고 오신 경찰 등 여러 사람이 다치고 피해를 입었습니다. 이런 일이 있었다고 해서 두 집 간의 갈등이 완전히 해소되지는 않을 것입니다. 더 심화되면 심화됐지 이 갈등이 해결되지는 못할 것입니다. 그렇게 되면 이 사건은 걷잡을 수 없이 커질 것입니다. 점점 피해 받는 주민들이 증가할 것이고, 정신적, 신체적, 금전적 손해는 갈수록 증가할 것입니다. 해결하기 위해 다들 노력해야 합니다. 이를 위해 여러분들의 생각을 들어 보고자 합니다. 동 대표를 포함하여 의견이 있으신 분들, 우리 아파트를 예전의 아름다운 아파트로 되돌리고 싶으신 분들 모두모두 모여 이야기를 나누는 시간을 갖고자 합니다. (후략) [㉮-58, 밑줄은 연구자]
>
> ㉤ (전략) 사건의 전말은 이러합니다. 1005호에 살던 김 모 씨의 딸인 김 모 양(17)이 시험 기간을 맞아 극도로 예민한 상태로 되고, 가족들도 조심하던 찰나 비어 있던 1105호에 전 모씨의 가족이 이사 왔습니다. 전 모 씨의 아들 전 모 군(7)은 집에서 공놀이를 즐겼고 이에 스트레스를 받은 김 모 양이 아빠인 김 모 씨에게

불만을 토로하자 김 모 씨가 윗집 주민을 찾아갔습니다. 김 모 씨가 전 모 군에게 훈계를 주려 하자 전 모 군의 아빠인 전 모 씨가 화가 났고 결국 자식들에 대한 마음이 칼부림을 하는 데까지 이르렀습니다. / 이 사건으로 층간소음에 대한 여러 목소리라 다시 많이 나오고 있습니다. 또한 경찰에게 상해를 입힌 김 모 씨에 대한 처벌에도 많은 논란이 일고 있습니다. [㉰-93, 밑줄은 연구자]

㈑은 회의 소집을 알리는 부녀회장님의 안내문인데, 이는 크게 3단계로 드러난다. 첫 번째 단계는 층간소음 사건을 알리는 단계이고, 두 번째 단계는 이 사건의 심각성 및 회의의 필요성을 알리는 단계, 마지막으로 세 번째 단계는 회의 소집의 목적을 알리는 단계이다. 각각의 단계는 '-었-', '-ㄹ 것이-', '영형태'[178]를 통해 과거의 시간성, 미래의 시간성, 현재의 시간성을 드러내고 있다. 사건 보도문인 ㈐ 역시 3단계로 구성되어 있다. 첫 번째 단계는 사건의 전말을 설명하기 위한 도입 단계이고, 두 번째 단계는 사건을 서사적으로 전달하는 단계, 세 번째 단계는 사건에 대한 해설을 드러내는 단계이다. 첫 번째 단계는 '표지 없음'을 통해 현재적 시간성, 두 번째 단계는 '-었-'을 통해 과거적 시간성, 세 번째 단계는 '-고 있-'을 통해 현재적 시간성을 드러내고 있다. 이 텍스트는 보도문의 장르성을 온전히 드러냈다고 보기는 어렵지만, 적어도 시간 표현의 선택을 통해 이 보도문의 목적이 단순히 사건의 시간적 전달에 있는 것이 아니라 현재 시점에서 사건의 의미를 해석하는 데 있음을 드러내고 있다.

요컨대, 시간 표현이 드러내는 '시간성'은 언어 주체의 시간적 인식의 반영이며 이는 텍스트의 장르성과 연계된다. 또한 이런 면에서 양태 표현은 시간 표현과 통합될 수 있다.

이상으로 문법 요소의 교육 내용을 살펴보았다. 문법 요소의 중핵 교육 내용은 장르성과의 관계를 중심으로 다음과 같이 체계화할 수 있다.



[그림 III-13] 문법 요소와 장르성의 관계에 따른 체계

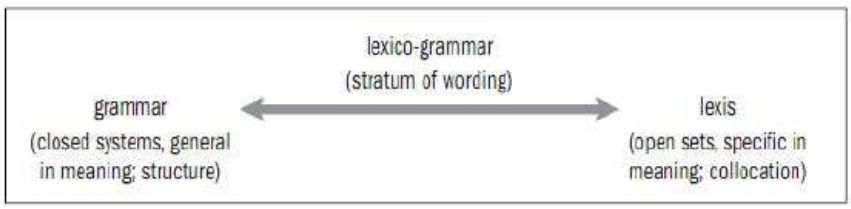
178) 영형태의 인정 여부는 기술 문법에서도 쟁점 사항이 된다. 본 연구는 형태가 '영'인 것은 논리적으로 모순이고 이는 학습자에게 불필요한 오개념을 양산할 수 있다고 판단하지만, 기술의 편의를 위해 '영형태'라 칭한다.

여기서 장르성의 구체적 인식과 텍스트의 의미 단계 구성은 언어 주체의 역할을 중심으로 수렴된다. 언어 주체의 역할을 설정하기 위해서는 우선적으로 장르성의 구체적 인식이 필요하며 역할 설정은 텍스트의 의미 단계 구성에 반영된다. 이러한 체계화는 그동안 문법교육에서 평면적으로 제시되었던 문법 요소들 간의 관계를 언어 주체를 중심으로 재편한다는 점에서 의미가 있다.[179] 또한 '종결・상대 높임'과 '인용・피동・사동', '시간・양태'로 구분되는 인식은 장르성에 대한 인식과 연계된다는 점에서 보다 큰 의미가 있다. Ⅱ장에서 살펴본 바와 같이, '지시하기'는 언어 주체 간 관계 설정과 관련되고, '묘사하기, 서사하기, 설명하기, 주장하기'는 세계와 언어 주체의 관계 설정과 관련되는데, 이런 점에서 '지시하기'는 '종결・상대 높임' 표현과, '설명하기, 주장하기'는 '인용・피동・사동 표현'과, '묘사하기, 서사하기'는 '시간・양태 표현'과 관련이 깊다.

또한 문법 요소에 대한 이러한 접근은 공통적으로 다음과 같은 통합성을 지닌다.

첫째, 장르성과 언어형식의 통합이다. 장르성에 대한 인식이 텍스트에서 촉발되는 것이라면, 의미기능은 언어형식에서부터 촉발되는 것이다. 언어 주체는 언어형식의 개별 단위와 그 언어형식의 선택망으로서의 텍스트에 주목하였을 때 타당한 언어형식의 선택에 이를 수 있다. 이는 구조적 기능을 고려함으로써 구성적 기능을 인식해 가는 과정이기도 하다.

둘째, 어휘와 문법의 통합이다. 할리데이와 매티슨(Halliday & Matthiessen, 2004:43)에서는 어휘와 문법 간의 분리적 관계를 지양하고 이를 다음과 같은 어휘-문법 연속체로 파악하고 있다.



기억 단위인 단어를 사용 단위로 배열하는 과정(wording)은 어휘와 문법의 스펙트럼

179) 형태 중심적 접근을 취하고 있는 고영근・구본관(2008)의 체계가 본 연구와 유사하다는 점은 매우 흥미롭다. 이들은 문법 범주를 제시하면서 '일과 관련된 문법 범주', '앎과 시간에 관련된 문법 범주', '사람과 관련된 문법 범주'로 구분하고 있는데, 각각은 피동・사동, 서법・시제・동작상, 결어법・공대법을 다루고 있어 본 연구의 체계와 상당 부분 유사하다. 물론 고영근・구본관(2008)에는 이러한 분류의 기준이 제시되지 않고 있고, 각각의 문법 범주는 하나의 상위 범주로 묶이기만 했을 뿐 여전히 독립적으로 기술된다는 점에서 본 연구와는 차이점을 지닌다. 장르 문법 교육은 '장르성'을 통해, 이렇듯 서로 관련 있을 것이라 여겨졌던 문법 지식들을 연계하는 분명한 연결소를 제시한다는 점에서도 중요한 의의를 지닌다.

으로 구성된다. 예컨대, '-시-'라는 문법 요소를 선택하는 과정은 반드시 '-시-'가 부착되는 어휘의 선택과 통합적으로 이루어진다. 장르 문법 교육에서 지향하는 앎은 '의미기능'에 주목한다는 점에서 언어형식의 어휘-문법 통합을 전제한다. 다만 이때 '문법'은 전술한 바와 같이 '언어 운용 및 구성의 원리'로서 재개념화되므로 좁은 의미의 어휘-문법의 통합은 본 연구에서 개념화한 '문법'에 포괄된다.

셋째, 선택항 중심의 문법 범주의 통합이다. 인용 표현과 피동 표현, 종결 표현과 상대 높임 표현, 시간 표현과 양태 표현의 통합은 문법 범주가 아닌 문법 요소라는 선택항을 중심으로 접근한 결과이다. 언어 주체의 인식은 문법 범주로부터 촉발되는 것이라기보다는 선택항을 중심으로 구성된다. 문법 범주 간의 통합은 그 결과이다.

혹자는 이러한 통합적 접근이 학습자에게 더 어려울 수 있다고 주장한다. 그러나 이러한 오해는 기존의 체계를 중심으로 장르 문법을 바라보는 잘못된 전제에서 발생되는 것이다. 우리의 실제 언어생활은 본질적으로 통합적이고 연계적이다. 오히려 이를 몇 개의 범주로 구분하여 분류하는 것은 학문적 체계에서 비롯되는 것이다. 기존의 접근이 다음의 ①과 같은 접근을 보였다면 본 연구는 ②와 같은 접근을 지향한다. ①의 접근에서 문법교육은 두 번째 단계인 '계열적 체계'로 제시된다. 학습자는 자신의 언어생활과 직접적으로 연계되지 않는 이론적 체계를 구성하고 이 체계에 따라 언어생활에서 일어나는 실제적 사례들을 예외 사례로서 탐구해야 한다. ②의 접근 역시 언어생활의 체계는 아니라는 점에서 이론적이지만, 그 이론의 전제가 언어 주체의 해석에 있다는 점에서 보다 실제적이다. 이러한 접근에서 제시하는 문법교육의 내용은 그 자체로 통합적이다.

① 실제 언어(복합적, 통합적) ⇏ 계열적 체계(단일적, 기본적 체계) → 예외 사례의 탐구(복합적, 통합적인 사고)
② 실제 언어(복합적, 통합적) ⇒ 통합적 텍스트 체계(복합적, 통합적) → 문법하기를 위한 문법 지식(통합을 위한 의미기능의 분석)

Ⅳ. 장르 문법 교육 내용의 조직

이 장에서는 Ⅲ장에서 선정한 중핵 교육 내용을 중심으로 하여 그 교육 내용과 연계되는 교육 내용이 무엇인지 탐색함으로써 장르 문법 교육의 내용을 조직하고자 한다. 장르 문법 교육은 일회성 활동이 아닌 하나의 체계를 이루는 교육 내용으로서 조직되어야 학습자의 의미 있으면서도 실제적인 변화를 담보할 수 있다. 이를 위해서는 각 교육 내용 간의 연계를 통한 전체적 구조화와 하나의 교육 내용을 보다 구체적으로 기술하는 상세화가 함께 이루어져야 한다.

1. 교육 내용의 층위와 범주

앞 장에서 선정한 교육 내용은 '문법 지식'을 중심으로 한다. 그러나 문법 지식이 장르 문법 교육 내용의 중심축이 된다고 하더라도 이것이 학습자의 삶과 연계되기 위해서는 활동에 대한 고려가 함께 이루어져야 한다. 이 절에서는 지식과 활동의 관계를 교육 내용 조직의 두 층위와 관련하여 살펴봄으로써 장르 문법 교육 내용의 실제를 보이고자 한다.

1.1. 교육 내용 조직의 층위

우리가 하나의 그림을 그리는 과정도 밑그림을 그리는 과정과 그 밑그림에 따라 어떤 부분을 세밀하게 표현하는 과정으로 나눌 수 있듯이, 교육 내용을 조직하는 과정도 이러한 두 층위로 나눠 볼 수 있다.

첫째는 장르 문법 교육 내용의 거시적인 구조를 조직하는 층위이다. 이 층위에서는 먼저 선정된 중핵 교육 내용 간의 상호 관계에 대한 조망이 필요하다. 형태소 단위에 대한 앎과 시간 표현에 대한 앎은 분명 '문법하기'라는 과정을 중심으로 메타적으로 연계되지만, 이것이 교육적 실행을 통해 실제 가르쳐지기 위해서는 관련 지식의 구조가 보다 명확히 구축되어야 한다. 중핵 문법 지식의 구조화는 다른 지식과의 연계성을 확보함으로써 전체 문법 교육 내용의 구조화를 이룰 수 있으며, 나아가 텍스트를 통해 듣기·말하기·읽기·쓰기 활동과도 연계될 수 있다. 이 과정에서 활동은 곧 앎의 양식을 보다 구체화하는 방향에서 이루어진다. 형태소 단위를 알되 그 앎이 '중층적 분석 단위'로서의 앎이어야 한다는 점은 곧 형태소 대한 학습자의 활동이 '분석 활동'으로서의 본질을 지님

을 표상한다. 반면 인용 표현과 피동 표현에 대한 앎이 '객관성을 중심으로 한 선택항의 구성'에 대한 앎이어야 한다는 것은 학습자가 관련 맥락에서 그러한 선택항을 구성하고 언어형식을 선택해 보는 활동을 경험해야 함을 의미한다. 이는 활동의 내적 위계화의 과정이다. 이 층위는 '설계' 층위에 해당한다.

둘째는 거시적 구조 속의 한 부분을 상세화하는 층위이다. 장르 문법 교육의 중핵 내용을 선정하는 과정은 앎의 양식에 따라 해당 내용의 교육적 방향을 표상하는 방식으로 이루어졌으므로, 각 내용은 교육적 체계에 맞게 보다 상세화되었을 때 교육 내용으로서의 온전한 위상을 부여받을 수 있다. 본 연구에서 이 과정은 하나의 교육 내용을 중심으로 하되, 그 과정이 다른 교육 내용의 상세화에서도 반영될 수 있도록, 미시적 틀을 짜는 방식으로 이루어진다. 이 층위는 '구현' 층위라 일컫는다.

이 두 층위의 관계는 '교수적 변환'의 개념으로 살펴볼 수 있다. 교수적 변환(Didactical Transposition)[180]은 '학문적 지식'으로부터 '배운(습득한) 지식'[181]으로의 변환을 의미한다. 쉐바야르(Chevallard, 1985:39)는 이 변환이 '학문적 지식(Savoirs savants) → 가르칠 지식(Savoirs à enseigner) → 가르친 지식(Savoirs enseignés) → 배운 지식(Savoirs appris)'의 경로를 따른다고 말한다. 여기서 '가르칠 지식'은 '의도된 교육과정'을 의미하며 '가르친 지식'은 그 의도된 교육과정이 실제 교육된 결과를 의미한다. 그는 학문적 지식과 가르칠 지식 사이의 변환을 '외적 변환(Transposition didactique externe)'이라 칭하고, 가르칠 지식과 가르친 지식 사이의 변환은 '내적 변환(Transposition didactique interne)'이라 칭한다.[182]

---

180) 정지은(2007:18)에서는 일반적으로 통용되는 '교수학적 변환'의 '교수학'이 교육계의 학문 분과를 지칭하는 용어이기도 하여 교육적 변환 과정을 지칭하기에 부적절하다고 보고 있다. 본 연구 역시 이러한 견해에 동의하여 '교수적 변환'이라 칭한다. 다만 본 연구에서 '교수적'이란 '교사'를 중심으로 한다기보다는 '가르침과 배움'이라는 보다 거시적인 설계와 구현의 전 층위를 포괄한다.

181) 교수적 변환의 마지막 단계는 '가르친 지식(심영택, 2002)' 또는 '가르쳐진 지식(정지은, 2007; 최웅환, 2009)'으로 흔히 명명된다. 그러나 쉐바야르(1985)의 논의에서 교사를 중심으로 한 'Savoirs enseignes'와 학습자를 중심으로 한 'Savoirs appris'가 분명하게 구별되고 있는 것으로 볼 때, '가르치다'에서 파생된 '가르친' 혹은 '가르쳐진'보다는 학습자 중심의 '배운' 혹은 '습득한'이 보다 적절하다고 판단한다.

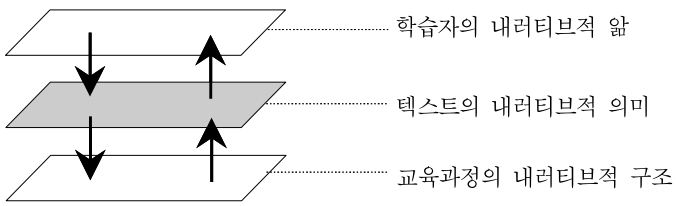
182) 여기서 주목해야 할 것은 두 가지이다. 첫째, 쉐바야르가 말한 'Savoir'의 의미이다. 프랑스어에서 '알다'를 의미하는 동사는 'savoir' 외에도 'connaître'가 있는데, 'connaître'가 보다 인상적·관계적 앎을 뜻한다면 이에 비해 'savoir'는 교육적 국면의 '이해'와 보다 밀접한 관련을 맺는다. 이런 면에서 그가 말한 '지식'은 교과를 이루는 중핵으로서 브루너가 주장한 '지식의 구조'와 관련을 맺는다. 둘째, '가르친 지식'에서 '배운 지식'으로의 변환 과정에 대해서는 쉐바야르가 직접적으로 '변환'이라 칭하지 않았다는 사실이다. 곧, '잠재적 교육과정'의 논의에서도 알 수 있듯이 학습자가 무언가를 배우는 과정은 지식의 변환만으로는 설명할 수 없는 복합적 과정이다. 이런 면에서 쉐바야르의 '변환'의 요지는 '학문적 지식'에서 '가르친 지식'의 변환에 있다고 볼 수 있다. '배운 지식'은 이러한 변환의 과정에서 변환의 주체가 끊임없이 인식해야 할 핵심 요인으로서 의미를 지닌다.

본 연구는 쉐바야르의 논의를 따르되 문법교육 실행에서의 실제적인 변환 과정을 고려하여, '변환'의 층위를 다음과 같이 전제한다. 여기서 ❶~❹의 과정은 일방향적으로 전개되는 것은 아니다. 수행 주체가 누구냐에 따라 각 층위는 다른 방식으로 수렴될 수 있다. 예컨대, 교사가 수행 주체가 된다면 ❸을 중심으로 나머지 층위가 수렴되겠지만, 이것이 꼭 ❶→❷→❸의 단계나 '가르칠 지식1→2→3'의 단계로 수렴되는 것은 아니다. ❶의 '학문적 지식2'는 ❹를 전제로 성립하며, '가르칠 것'에 대한 교사의 능동성과 주체성을 고려할 때 ❸의 '가르친 지식'은 '가르칠 지식1'과 직접적으로 연계될 수도 있다.

❶ 학문적 지식(Savoirs savants) : 학문적 지식1(기반 학문 연구자), 학문적 지식2(국어/문법교육 연구자)
❷ 가르칠 지식(Savoirs à enseigner) : 가르칠 지식1(교육과정 개발자), 가르칠 지식2(교과서 개발자), 가르칠 지식3(교사-수업 전)
❸ 가르친 지식(Savoirs enseignés) : 가르친 지식(교사)
❹ 배운 지식(Savoirs appris) : 배운 지식(학습자)

본 연구에서 제시하는 '조직'의 층위는 '가르칠 지식'의 층위를 중심으로 한다. '설계' 층위의 거시적인 구조화가 '학문적 지식2'에서 '가르칠 지식1'로 이어지는 층위에 집중한다면, '구현' 층위는 '가르칠 지식2'를 고려한 미시적 상세화를 꾀한다. 여기서 지식의 구조화는 브루너의 '지식의 구조'에서 말한바 '지식 간'에 내재된 구조를 드러내는 것을 의미한다. 김호정 외(2007), 남가영 외(2007), 김은성 외(2008)에서 보여 준 구조화는 이러한 내재적 구조를 가시화한 것이라고 볼 수 있다. 단, 브루너가 말한 바와 같이, 지식 간의 관계는 하나의 내러티브를 이루었을 때 온전한 앎, 곧 내러티브적 앎(제민경, 2012:183)을 견인할 수 있다.[183] 설계 층위의 구조화는, '학문적 지식2'를 '가르칠 지식1' 층위로 연계하는 내러티브 구축을 뜻한다. 이와 달리, 구현 층위의 개별 지식의 상세화는 하나의 '지식 내'에서 내러티브를 구축하는 것이다.

183) 제민경(2012:183-185)에서는 학습자가 지식의 구조를 주체적으로 구성했을 때 획득할 수 있는 앎의 속성을 '내러티브적 앎'이라 칭하고, 이를 위한 교육 내용의 변환 방향을 다음과 같이 제시한 바 있다.



1.2. 교육 내용의 범주

(1) 교육 내용의 두 범주 : 지식과 활동

문법교육 내용의 범주로는 '지식, 경험, 활동'을 상정할 수 있다. 여기에 더해 2007 개정 교육과정에서처럼 '태도'가 별도의 내용 범주로 상정될 수 있지만, 본 연구는 '태도'는 가르쳐야 내용이라기보다는 성취해야 할 목표라고 판단한다. 김은성(2006:193-194)에서 기술한 바와 같이, 지식과 태도는 하나의 활동에서 생성되는 두 가지 다른 성격의 결과이며, 이로 인해 교육 내용의 측면에서 보았을 때 지식 범주와 태도 범주는 상당 부분 중복될 수밖에 없기 때문이다. 이에 이 항에서는 지식, 경험, 활동을 중심으로 이들의 관계를 논함으로써, '지식'과 '활동'을 교육 내용의 두 범주로 구축하고자 한다.

① 지식과 활동의 관계

먼저 지식과 활동의 관계를 살펴보면, 이 둘은 현재 국어과 교육과정의 '지식', '기능'과 관련을 맺는다. 그러나 이때 '기능'은 'skill'로서 오해될 여지가 있어 온전한 의미의 '기능(function))'을 담지하고 있다고 보기 어렵다. 이에 본 연구는 기능이 아닌, 있는 그대로의 '활동'이라는 명명을 사용한다. 이것이 애초 장르론적 국어교육의 기틀을 세운 할리데이를 비롯한 시드니학파가 사용한 체계기능론(systemic function)에서 논의한 기능의 온전한 의미일 것이다(김상욱, 2011:48).[184]

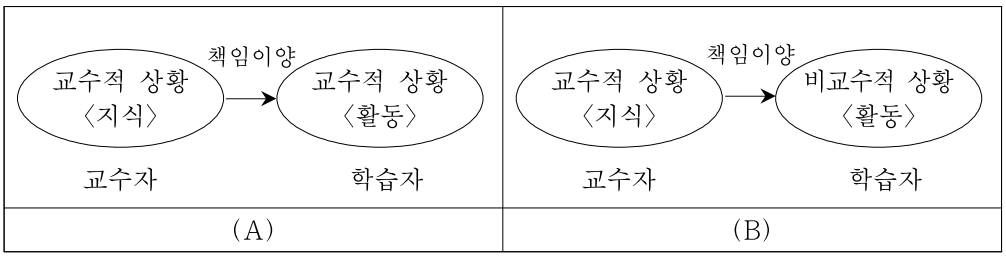
조영태(1998)에 따르면 교육 내용의 두 측면은 지식과 활동이다. 여기서 이들을 교육 내용의 두 '범주'가 아니라 '측면'이라 한 것은 이들이 동일한 범주를 다르게 표상하는 두 부면이라 보기 때문이다. 곧, 동일한 교육 내용도 지식 자체로 전달될 수도 있고 활동으로서 수행될 수도 있다. 듀이(Dewey)가 말한바 '하나의 경험(이돈희 편역, 2004)'은 지식과 활동이 교육 내용의 두 측면을 이루었을 때 온전히 성립될 수 있다.

이제까지의 문법교육의 문제는 설계 층위에서 내용 선정의 일차적 축을 이루는 '지식'이 그대로 구현 층위의 교육 내용으로 제시되었다는 점에 있다. 구현 층위의 교육 내용 구성과 가장 직접적으로 관련되는 교재 층위를 살펴보면, 문법과 관련된 거의 모든 단원은 지식을 간략하게 설명하는 설명문과 그 설명문의 이해를 확인하는 활동으로 구성되어 있다. 즉, 문법교육에서 지식과 활동의 관계는 '先지식 後활동'으로 이루어져 왔으며,

184) 김상욱(2011:48)에서는 이에 더해 "더욱이 우리의 경우 이미 2, 30년 동안 기능을 skill로 바라보는 관점을 고착시킨 지금에 이르러, 이 용어의 낡은 껍질을 벗겨내기가 쉽지 않기 때문에 더더욱 용어는 달라져야 했다."고 역설하고 있다.

이러한 계기성은 교사에서 학습자로의 책임이양으로 이어진다.

그러나 교과로서의 문법은 지식 교과이면서 동시에 활동 교과의 역할을 해야 한다(민현식, 2008:189). 교수자 중심의 '교수적 상황'은 학습자가 자발적 동기로 선택된 문제를 받아들이고 답함으로써 교수자의 중재나 조력 없이도 관련된 개념이나 지식을 생성하고 획득할 수 있는 '비교수적 상황'으로 점차 이행될 수 있다(심영택, 2004:358-359). 곧, 지식과 활동의 이양 관계는 (A)가 아닌 (B)를 지향해야 한다.[185] (B) 또한 설계 층위에서의 방향이지, 구현 층위에서의 방향은 반대로 설정될 수 있다.



즉, 지식이 교육 내용 선정을 위한 일차적 축을 이룬다고 해서 이것이 학습자에게 지식 그 자체로 전달되어야 함을 의미하지는 않는다. 학습자가 만나야 하는 것은 오히려 활동이어야 하며, 그러했을 때 문법교육의 지식은 죽어 있는 지식에 머물러 있지 않고 학습자의 능동적 앎을 이끌 수 있다. 이때 활동은 피아제(Piaget)에서 말한바 '반성적 추상(reflective abstraction)'을 가능케 하는 것이어야 한다. 피아제는 행위에서 비롯된 지식을 반성적 추상이라고 하여 대상 자체에서 비롯된 지식, 곧 단순 추상(simple abstraction)과 구별하고 있는데(박재문, 2003:85), 이제까지의 문법교육에서 초점화했던 교육 내용은 대상 그 자체에 주목하는 단순 추상에 가깝다. 예컨대, '명사'의 의미는 세계를 명명하는 행위에서 도출되는 것인데 그보다는 '명사'가 체언에 속한다는 결과에만 집중해 왔던 것이다. 이런 관점에서는 명사를 만들어 가는 과정에 주목하는 '명사화'는 중요한 교육 내용이 되지 못했다.

본 연구에서 문법하기라는 메타적·동태적 앎의 양식에 주목했던 것도 이런 이유에서이다. 문법하기는 문법 지식을 기반으로 하되 그 자체로 인식적·문제해결적 활동을 동반한다. 즉, '문장 구조'를 대상으로 할 때, 이것이 학습자에게 앎이 되는 것은 '분석

185) 이 도식은 심영택(2004:359)에 제시된 (B)의 상황을 바탕으로 (A)의 상황을 가정한 것이다. 심영택(2004)에서는 브루소(Brousseau)의 변환론을 중심으로 하여 이 관계를 교사와 학생의 관계로 설명하고 있으나, 본 연구에서는 보다 거시적 설계 층위의 교수자(교육내용 연구자, 교육과정 개발자, 교재 개발자 등)와 학습자의 관계에서도 이러한 책임이행이 이루어지고 있다고 판단한다.

하는 활동'을 통해서이지 '문장 성분' 용어의 습득을 통해서가 아니다. '주어, 서술어, 목적어' 등은 분석하는 활동을 수행하기 위한 비계로서 기능할 때 의미 있는 지식이 될 수 있다.

② 경험과 활동의 관계

교육 내용이 학습자의 삶과 연동되기 위해서는 모종의 경험이 필요하다. 그런데 경험은 듀이의 '하나의 경험'이 그러하듯이 통합적이고 포괄적인 특성을 지니는바, 이를 구현 층위에서 상세화하기 위해서는 하나의 경험과 구조적 동형을 이루면서도 낱낱의 분절된 형태로 제시 가능한 '활동'이 필요하다. 즉, 활동은 교육적 맥락에서 이루어지는 의식적이고 유목적적인 행위(김명순, 2003:112)로서 경험의 핵심 요소이다(김은성, 2006:185). 이런 면에서 경험은 의미적으로 활동을 포괄하지만, 경험은 다소 추상적 성격을 지니므로 실제 교육 현장에서 학습자가 만나는 것은 구성된 활동이며, 경험은 이 활동의 의미를 구현하기 위한 전제로서 작용한다.

경험과 활동의 생산적 관계를 설정하기 위해서 발견학습에서의 활동의 위상을 살펴볼 필요가 있다. 발견학습은 학생들에게 몇 가지 '관련된 사실'을 제시해 주고 그 사실들로부터 그것에 함의된 '원리'를 학생들 자신이 '발견'해 내도록 하는 교수방법이다(이홍우, 1979:63). 교사는 학생이 가지고 있는 '원리'와 교과 내용의 '원리' 사이의 간극을 극복하여, 교과 내용의 원리가 학생 자신의 원리가 되어 그 원리로 현상을 '볼 수 있도록' 여러 가지 활동을 제시하여야 한다. 이러한 발견학습식의 활동은 학문적 지식의 구조를 학습자의 심리적 구조와 일치하도록 하는 것으로서 의미를 지니지만, 설계 층위에서 구현 층위를 연계하는 '활동'은 '지식의 발견'에 머물러서는 안 된다. 경험의 핵심 요소로서의 활동은 학문적 경험에서 실생활 경험으로 이어지는 경험의 스펙트럼을 구현할 수 있는 것이어야 하며, 내용으로서의 활동은 문법 지식과의 연계를 통해, 다른 교과의 경험에서는 획득할 수 없는 고유한 언어적 경험을 추동할 수 있어야 한다.[186] 본 연구는 이러한 경험과 활동의 관계는 '텍스트'를 통해 구체화될 수 있다고 본다.

186) 이런 면에서 문법 탐구 활동은 다른 교과 혹은 다른 분야의 탐구와는 다른 고유의 의미를 획득했을 때 그 위상을 더욱 공고히 할 수 있다. 예컨대 방법론으로서의 탐구에서, '과학적 탐구는 가설의 입증을 위한 실험 및 자료 정리의 단계에서 다른 방식의 탐구와 차이를 지닌다(신선경, 2009:41)'고 말해진다. 문법교육에서 탐구는 '내용'으로 범주화되면서 그 위상을 확장시켰지만, 정작 문법교육 본유의 탐구가 지니는 속성이 무엇인지에 대해서는 아직 구체적 논의가 이루어지지 않고 있다. 본 연구는 탐구에 대해 본격적으로 논의하지는 않지만, '문법하기'에서 보여지는 언어에서 언어 주체로 이어지는 사고 과정이 문법교육 본유의 탐구를 이루는 한 속성이 될 수 있다고 본다. 과학적 탐구와 언어적 탐구의 가장 큰 차이는 언어적 탐구의 주체는 곧 언어의 주체라는 점이기 때문이다.

③ 지식과 경험의 관계

학습자에게 주어지는 것은 지식 그 자체가 아니라 활동이고, 이를 통한 경험이어야 한다. 그러나 경험은 그 자체적 체계를 구성하기 어렵다는 점에서 교육 내용 조직의 근거가 되기에는 부적절하다. 남가영(2008)에서는 경험이 교육 내용 구성의 근거가 될 수 있는 가능성을 보여 주었지만, 낱낱으로 존재하는 경험은 하나의 구조체를 형성하지는 못한다. 예컨대, '계열 관계 따지기'의 경험과 '주어진 제약과 약속 따지기'의 경험이 어떻게 구조적으로 연결될 수 있는가 하는 점이다. 이들의 구조적 연계는 문법 지식을 통하여 이루어질 수 있다. 경험은 계속성을 지니지만(엄태동 편역, 2001; 남가영, 2008 재인용) 계열성을 담보하지는 못한다.[187] 반면, 지식은 '지식의 구조'에서도 알 수 있듯이 계열성을 담지한 구조성을 지닌다는 점에서 교육 내용의 조직을 위한 보다 포괄적인 근거로 작용할 수 있다.

교육 내용으로서 지식, 경험, 활동의 관계를 논한 박종훈(2005:471-474)의 견해 또한 본 연구의 관점과 일치한다. 그는 경험으로서의 활동은 그 층위나 유형이 너무나 다양하여 이를 교육 내용에서 '제공되는' 수준에서 세분화하여 제시하는 데에 어려움이 많으므로, 교육 내용은 '지식'의 층위에서 제공하고 '활동'은 학습자로 하여금 제공된 지식을 의도적으로 '경험'하게 하는 모형 틀로서 구성할 수 있다고 결론 내리고 있다.[188] 이러한 기술은 설계 층위의 일차적 축으로서의 '지식'과 이를 구현 층위의 '활동'으로 연계하는 '경험'의 관계를 잘 드러내 준다.

요컨대, 장르 문법 교육의 목표로서의 앎은 그 앎을 통어하는 문법 지식과 연계되고, 문법 지식은 이런 면에서 교육 내용 조직의 첫 번째 축이 된다. 경험은 지식을 활동과 연

---

187) 남가영(2008:142)의 다음과 같은 진술을 통해, 경험의 계열성을 통해 교육과정을 설계하는 일의 어려움을 확인할 수 있다.
"문법 교육과정 전체를 문법 탐구 경험의 내적 논리, 즉 계열성, 통일성, 계층성 등에 의거해 짜는 방식도 가능할 수 있다. 물론 이는 학습자의 심리적 차원 등 경험의 성장과 계열화에 대한 연구가 뒷받침되고 문법 교육과정 전체의 내적 체계성과 정합성, 그리고 사회적 요구를 총체적으로 감안하여 탐색해 보아야 할 과제이다."

188) 그의 논의는 다음과 같은 도식으로 정리된다.

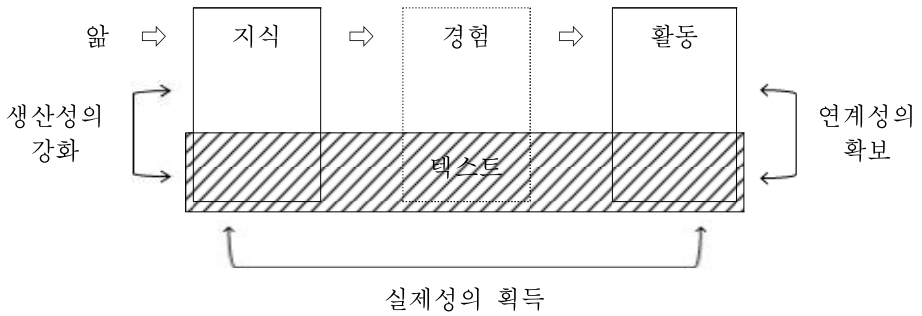
내용	→	방법	→		
지식	을	활동	을 통해 배워서	목표	를 성취한다.

그는 '활동'을 '방법'으로 범주화하고 있지만 이는 내용과 방법에 대한 다른 시각에서 비롯된 것이다. 본 연구는 교수적 차원의 내용은 본질적으로 방법을 내포하며, 이런 면에서는 '활동'이 방법이 아닌 내용이 된다고 본다.

계함으로써 앎의 양식에서 도출된 지식의 구조가 학습자의 활동과 연계될 수 있도록 한다. 마지막으로 활동은 경험의 본체를 닮고 있는 그릇으로서 구현 층위에서 학습자의 앎을 견인한다.

(2) 텍스트로의 통합

텍스트는 지식, 경험, 활동을 연계하여 이것이 학습자의 앎으로 이어질 수 있도록 하는 매개로서 작용한다. 학습자는 언어로 둘러싸여 있지만 그들이 만나는 것은 문법의 형태가 아닌, 사용으로서의 언어, 곧 텍스트이다(Halliday, 2009:207). 제아무리 단순한 언어 활동이라 할지라도 지식, 활동 등은 실제 텍스트의 생산과 수용 과정에 통합적으로 작용하며(배수찬, 2010:239), 따라서 통합 지점으로서의 텍스트에 대한 인식 없이는 온전한 앎의 성취에 이를 수 없다. 이것이 '국어'라는 '언어'를 대상으로 하는 국어교육 및 문법교육이 다른 교과와 구별되는 지점이다. 이에 본 연구에서는 지식, 경험, 활동을 연계하는 통합 지점으로 텍스트의 위상을 다음과 같이 도식화하여 제시한다.



[그림 Ⅳ-1] 지식, 경험, 활동과 텍스트의 관계

[그림 Ⅳ-1]에서 먼저 지식과 텍스트는 텍스트가 지식의 '생산성을 강화'시켜 준다는 면에서 관련을 맺는다. 학습자가 생산의 주체가 되지 않은 문법 지식은 대상화의 위험성을 안고 있다. 텍스트와 문법 지식의 통합은 지식이 생산된 맥락을 회복시켜 학습자가 해당 지식의 생산에 직·간접적으로 참여할 수 있게 만들어 준다는 면에서 지식의 생산성을 강화한다. 학습자가 숙달에 이르기 위해서는 지식 적용성의 조건과 맥락에 대해 명시적으로 논하고 지식을 다양한 맥락에 적용할 기회를 가질 수 있어야 하는데(Ambrose et al., 2010; 이경옥 역, 2012:140), 텍스트가 바로 그러한 역할을 할 수 있는 것이다. 이때 지식과 텍스트의 통합 양상은 지식의 성격에 따라 달라질 수 있으며, 이것은 앎의 양

식과도 관련된다.

두 번째로 활동과 텍스트의 관계는 '연계성의 확보' 측면에서 살펴볼 수 있다. 낱낱의 활동은 그 의미역이 광범위하여 자칫 '앎'이라는 목표와 연계되지 않는, 활동 그 자체로만 존재할 위험성을 내포하고 있다. 지나치게 지식에 의존하여 지식을 발견하는 것에만 몰두하는 활동도 문제이지만 그 반대의 경우도 학습자의 온전한 앎을 이끌지 못한다는 점에서 문제적이다. 지식과 연계되어 활동의 바탕이 되어 주는 텍스트는 지식과 활동의 연계성을 확보해 주면서도 활동이 추동하는 학습자 능동성의 가치와 괴리되지 않는다는 점에서 의미를 지닌다.

지식, 경험, 활동을 이어 주는 텍스트는 언어 주체의 관점에서 보았을 때 장르 문법 교육의 설계 층위와 구현 층위를 모두 '실제화'하는 주요 기제가 된다. 이성영(2012)에서는 국어교육의 실제성을 확보하는 요인으로 '맥락성, 주체성, 총체성'을 제시한 바 있는데, 먼저 장르 문법 교육에서 '맥락성'은 지식과 텍스트의 연계를 통해 확보될 수 있다. 텍스트는 장르성의 인식이 구체화되는 지점으로서 문법하기의 전 과정과 관련을 맺으므로, 문법하는 인간을 초점화한 선택항 중심의 문법 지식의 도출은 지식이 내재화하고 있는 맥락성을 복원해 줄 수 있다. 두 번째로 주체성은 활동과 텍스트의 연계를 통해 확보할 수 있다. 언어 주체인 학습자는 텍스트를 통해 교실 안의 활동을 교실 밖에 자신의 언어적 삶과 연계할 수 있으며, 이런 과정의 숙달을 통해 활동의 수용자가 아닌 활동의 주체로서 자리매김할 수 있다. 이렇듯 '지식의 맥락성'과 '활동의 주체성'의 회복을 통한 문법 교육 내용 조직은 궁극적으로 국어교육의 총제성을 확보하도록 해 준다는 점에서 더욱 중요한 의미를 지닌다.

이처럼 지식, 경험, 활동은 텍스트로 통합될 때 학습자의 앎을 견인할 수 있다. 그런데 여기서 주의해야 할 것은 '텍스트로의 통합'이 무조건적인 '실제적 자료의 수용'이나 '텍스트 중심'의 통합을 의미하는 것은 아니라는 점이다. 김호정(2006ㄱ:160), 주세형(2009:502)에서 주장한 바와 같이, 단순히 실제적인 언어 자료의 제시가 문법교육의 실제성(authenticity)을 담보하지는 않는다. 오히려 단지 특정 언어 형태를 포함하고 있다는 이유로 해당 텍스트가 그러한 언어 형태를 교수학습하기 위한 문법교육용 텍스트로서 의미 있게 기능할 것이라 간주하는 것은 교육적으로 온당하지 않다(남가영, 2011:167).

문법 지식은 그 고유의 특성을 지니며, 따라서 지식과 텍스트의 관계는 지식의 속성, 곧 앎의 속성을 고려하여 이루어져야 한다. 예컨대, 품사와 관련하여, 단어에 대한 범주적 접근으로서 품사를 교육하는 장면에서 텍스트는 각각의 단어의 의미를 활성화하기 위한 '매개(❶)'로서 기능한다. 반면 명사가 아닌 동사를 선택하는 이유를 탐구하고 이로

써 선택항을 구성하는 장면에서 텍스트는 하나의 '목표(❷)'로서 기능한다. 동사를 선택하는 이유가 곧 해당 텍스트를 생성하는 목표를 설명하기 때문이다. 여기서 ❶의 텍스트와 ❷의 텍스트의 정체성은 같지 않다. ❶의 텍스트가 주로 분석의 대상인 결과물로서 존재한다면, ❷의 텍스트는 언어 주체의 사회적 실천과 연동되는 과정으로서 존재한다. 유혜령(2014:70)에서는 현재 문법교육에서 언급되는 텍스트를 두 가지로 구분한 바 있는데, 그의 구분에 따르면 '문법지식을 교수·학습하는 데에 활용되는 언어 자료로서의 텍스트'는 ❶과 관련되고, '장르의 실현태로서 이해와 표현의 언어활동이 실제로 존재하는 장으로서의 텍스트'는 ❷와 관련된다. ❶의 텍스트는 구현 층위에서 고려해도 되지만, ❷의 텍스트는 설계 층위에서부터 논의되어야 한다.

이런 면에서 본 연구는 '텍스트 중심의 신화'를 지양한다. 근래 문법교육 연구와 실행에서는 자료로서 도입되는 텍스트를 포함하여 텍스트가 존재하는 모든 국면의 문법교육을 '텍스트 중심 문법교육'이라는 이름으로 명명하는 경향이 있다.[189] 그러나 이재기(2006:100)에서 지적한 바와 같이, 이러한 '독립적으로 존재하는 텍스트'에 주목하는 '텍스트 중심주의'는 오히려 살아 있는 맥락에 대한 주목을 소홀히 하는 결과를 초래하기도 한다. 텍스트의 본질을 고려할 때 텍스트 중심은 오히려 가장 맥락 중심이 되어야 하며, 이때 맥락은 '사회적 의미 과정'으로서의 '장르'에 대한 인식을 의미한다. 이재기(2006:101)의 지적대로 '텍스트는 맥락들과의 관계 속에서 존재하며, 따라서 맥락들을 소거한 상태에서의 텍스트 이해란 불가능하기' 때문이다.

'텍스트 중심'은 언어 주체의 문법적 앎이 동원되는 과정에서 발현되는 것이지 '실현된 텍스트' 그 자체가 가지고 있는 것은 아니다. 따라서 온전한 의미의 '텍스트 중심'과 연계되는 문법 지식에 대한 접근은 현재의 그것보다 보다 장르적이어야 한다. 예컨대, 이삼형 외(2014:87)에서는 독서와 문법의 통합을 위해 피동 표현과 관련된 다음의 텍스트를 제시하고 있는데, 이때의 '텍스트 중심'은 장르성을 포괄하지 못하고 있으며, 이런 면에서 의미 있는 통합의 양상을 보여 주지 못하고 있다.

> (가) AA물산은 해외수주로 실적 회복이 전망된다. 24일 BB증권에 따르면, AA물산은 올해 들어 현재까지 CC프로젝트 6조3000억 원을 포함해 11조5000억 원(해외 9조5000억 원)의 신규 수주를 달성했다. 상반기에만 올해 목표치 16조6000억 원(해외 11조6000억 원)의 70% 이상을

189) 이런 면에서 본 연구는 '소통성'이라는 전제하에 ❶이나 ❷를 모두 '텍스트 중심'으로 포괄하는 김규훈(2014ㄱ)의 논의에 회의적 관점을 취한다. 문법교육에서 '텍스트'는 필요하다. 그러나 텍스트가 존재하는 모든 국면을 '텍스트 중심'이라 명명할 필요는 없다. 이는 텍스트의 가치에 대한 문제가 아니라, 문법교육학에서 이론의 위상에 대한 문제이다.

확보할 것으로 예상된다.
AA물산은 조만간 몽골, 모로코, 카타르, 사우디, UAE, 영국 등에서 인프라 관련 수주 소식 있을 것으로 전망된다. 이러한 수주 활동은 2014년 이후 실적 증가로 연결될 전망이다.
CC 철광산 프로젝트는 2014년부터 본격화될 전망이며 올해는 초기 설계 과정 등을 고려할 때 약 8000억 원 내외의 매출액에 그치겠지만, 내년에 3조 원가량의 매출 인식이 예상된다.
K 연구원은 "최근 주식시장 조정으로 지분가치가 하락함에 따라 OO물산 목표주가를 기존 8만6200원에서 8만원으로 하향 조정한다"며 "그러나 최근 확대되고 있는 수주 기회를 고려해볼 때, OO물산의 영업가치가 꾸준히 확대될 것으로 예상된다"고 했다. 〈파이낸셜 뉴스 2013. 6. 24.〉

(나) 기자: 아직 사건의 전모는 아직 밝혀지지 않고 있습니다.

(가)는 신문 기사나, 일기 예보 등에서 자주 사용되는 피동 표현으로 주어가 불분명할 때 사용한다. (나)에서 기자는 '경찰은 아직도 사건의 전모를 밝히지 않고 있다'라고 말하지 않고, 피동 표현을 사용하여 주어인 '경찰'을 드러내지 않으며 수사에 대한 경찰의 책임 회피를 도와주고 있다. 즉 피동 표현이 책임을 회피하는 도구로 이용되고 있는 것이다.

이삼형 외(2013)에서는 (가), (나)에 대해 위와 같은 설명을 덧붙이고 있지만 이는 피동 표현에 대한 일반적인 설명이며, 장르성의 인식과 연계되지 않는다. 우선 (가)에서 첫 번째와 두 번째의 '예상되다'와 세 번째 '예상되다'의 의미기능은 같지 않다. 첫 번째와 두 번째의 '예상되다'는 기사문의 표현상에서 보았을 때 이를 '예상한' 목소리의 주체를 알 수 없지만, 세 번째 '예상되다'의 주체는 'K 연구원'으로 드러나 있다. K 연구원은 '예상하다'가 아닌 '예상되다'라는 표현을 선택함으로써 이러한 예상이 내 개인의 것이 아니라 여러 자료를 통해 도출된 결과임을 드러내고자 하였고 이는 피동 표현의 선택으로 드러나고 있다. 곧, 같은 '예상되다'라는 표현이라 할지라도 이 표현의 목소리 출처는 같지 않으며, 이에 따라 피동 표현의 의미기능은 달라질 수 있다. 이것이 기사문이 지니는 장르성인 것이다. 또한 (나)에서 피동 표현을 사용함으로써 얻게 되는 '책임 회피'는 감추어진 주어인 '경찰'에게 있는 것이 아니라 이를 전달하는 기자 자신에게 있다. 이를 능동 표현과 피동 표현의 관계로 해석하여 기자가 경찰의 책임 회피를 도와주고 있다고 설명하는 것은 보도문의 장르성에 위배되는 것이다. (나)의 기자는 위와 같은 말을 하고도 다음 문장에서 '경찰'을 주어로 등장시켜 사건 수사의 책임을 물을 수 있다.

이는 한 사례에 불과하지만, '텍스트 중심'으로 문법 지식과 텍스트를 통합하는 것의 의미를 다시 돌아보게 한다. '텍스트 중심'은 오히려 '문법 지식 중심'일 때 온전히 구현될 수 있다. 단순히 문법 요소의 의미기능을 텍스트 자료를 통해 기술하는 데 그치는 것이

아니라, 해당 문법 요소의 선택에 어떤 사회문화적 의미 과정과 그에 따른 장르성이 고려되어야 하는지, 이를 언어 주체의 선택항 구성을 중심으로 해석하는 데까지 나아갈 때 텍스트와 문법의 통합적 관계는 성립할 수 있다.

2. 장르 문법 교육 내용의 구조화

2.1. 문법 지식의 구조화

구조화란 '내용의 학습이 효과적으로 이루어지도록 선정된 문법 지식을 논리적 구조와 학습의 순서를 고려하여 조직하는 것(이춘근, 2001:413-414)'을 일컫는다. 보그랑드(1997:84-85)에서도 지적한 바와 같이 앎은 낱낱의 정보가 아니라 이들의 '연결'에서 비롯되는 것이며, 이런 면에서 내용의 선정은 조직과 한 묶음을 이룬다. 이에 이 항에서는 먼저 장르 문법 교육의 중핵 내용을 문법 지식을 중심으로 조직하고, 이를 여타의 문법 지식과 연계함으로써 문법교육 내용의 전체적인 구조를 구축하고자 한다.

(1) 중핵 문법 지식의 구조화

Ⅲ장에서 선정한 언어 단위와 문법 요소 층위의 교육 내용은 장르 문법 교육의 중핵 교육 내용이 된다. 여기서는 이들 교육 내용을 문법 지식을 중심으로 상호 관련시킴으로써 이들의 전체적인 관계를 정립한다.

문법 지식 간 구조화는 다음의 두 가지 방향에서 접근할 수 있다. 첫째는 전체 문법 지식을 조망적으로 연계함으로써 구조화하는 것(❶)이고, 둘째는 그 구조에 속한 특정 문법 지식을 중심으로 그 문법 지식에 속한 여러 개념을 연계시킴으로써 구조화하는 것(❷)이다. ❶이 문법 교육의 전체 내용들 간의 관계를 개략적으로 구조화하면서 전체 문법 교육의 내용 구조화를 도모하는 것이라면, ❷는 부분에서 시작하여 전체 문법 교육의 내용 구조화로 나아가는 것이다. ❶과 ❷의 과정은 상호보완적으로 이루어졌을 때 장르 문법 교육을 위한 전체 문법 지식의 구조를 구축할 수 있다.

❶과 ❷의 과정으로 문법 지식 간의 구조를 구축하기 위해서는 먼저 앞서 살펴본 언어 단위와 문법 요소의 교육 내용과 관련된 문법 개념의 낱낱을 제시할 필요가 있다. 예컨대, 분석 단위로서의 형태소에 대한 교육 내용에서 중핵 문법 개념은 '형태소'라고 할 수 있지만, 이것만으로는 장르 문법 교육의 구조를 형성하지 못한다. '형태소'라는 개념이 '단어 구성의 단위'가 아닌 '분석 단위'으로서의 형태소에 대한 앎과 연계되기 위해서는

분석 단위로서의 형태소 개념과 관련 맺는 문법 개념들이 무엇인지, 그들과 형태소의 관계는 어떠한지 탐색해야 한다. 이를 위해 먼저 중층적 분석 단위로서의 형태소에 대한 지식과 관련을 맺는 문법 개념들을 목록화할 필요가 있다. 이러한 과정을 III장에서 선정한 교육 내용을 중심으로 전개하면 다음과 같은 결과를 도출할 수 있다.

[표 IV-1] 장르 문법 교육의 중핵 내용과 관련된 문법 개념

단위 분석	형태소	실질 형태소, 형식 형태소, 어간, 어근, 접두사, 접미사, 선어말어미, 종결어미, 연결어미, 전성어미
계층 구조	문장 구조	1차적 성분, 2차적 성분, … 주어, 서술어, 목적어, 부사어, 관형어, 보어
단어의 범주	품사	체언, 용언, 관계언, 수식언, 독립언 명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 조사, 부사, 관형사, 감탄사
단어의 기능		명사화, 동사화
객관성	인용 표현	인용 조사, 인용 동사, 주어, 문장부호
	피동 표현	피동접미사, 피동사, 주어
	사동 표현	사동접미사, 사동사, 주어
관계성	종결 표현	종결어미(어말어미)
	상대 높임 표현	종결어미(어말어미)
시간성	시간 표현	시제어미(선어말어미), 상 표현(연결어미+동사)
	양태 표현	양태어미(선어말어미)[190]

이경옥 외(2012:58-63)에 따르면 숙달된 전문가의 지식 구조는 지식 간 연결의 밀도가 조밀하여 위계적·상호 참조적인 지식 구조를 형성한다. 문제는 교육 내용이 학습자에게 제시될 때는 필연적으로 분절된다는 점이다. 이러한 분절화의 위험을 최소화하기 위해서는 관련된 문법 지식 간의 구조를 구축하되 여러 문법 개념을 수렴하는 중핵 개념과 그 중핵 개념에 수렴되는 문법 개념을 구별할 필요가 있다. 위의 표에서는 음영으로 표시한 부분이 장르 문법 교육의 중핵 내용을 구성하는 중핵 개념이고, 그 뒤에 나열된 개념들이 이 개념에 수렴되는 것이라 볼 수 있다. 수렴되는 개념들은 상호 연계되고 다시 다른 개념들과 연계되어 확장되면서 하나의 거시적 구조를 형성할 수 있다.

이런 면에서 문법 지식 간 구조화에서 중요한 것은 무엇보다도 '연계'이다.[191] '연계'란

190) III장에서 기술한 바와 같이, 시간성과 관련하여 주목하는 것은 선어말어미로 구현되는 양태 표현에 한정한다. 조사나 부사, 종결어미 등으로 구현되는 양태 표현은 품사, 종결 표현에 포괄된다.

191) 신호철(2010)에서는 구조와 연계의 관계를 본 연구와 반대로 상정하고 있다. 본 연구에서 구조

'어떤 대상이 다른 대상과 관련을 맺고 있음'을 뜻하는 것이다. 신호철(2010)에서는 교육학 일반에서 연계성을 칭하는 'continuity' 대신에 'networkness'를 제안하며, 연계성을 '국어교육의 계획과 실행 속에서 둘 이상의 대상 속에서 그 대상의 구성 요소끼리 어떤 매개체를 통하여 상호 관련성을 맺고 단일체적 구성체처럼 작용할 수 있도록 만드는 특성(신호철, 2010:92)'으로 정의한 바 있다. 이러한 개념화는 본 연구에서 상정하는 '구조화'의 요건으로서의 '연계'와 상통한다.

즉, 연계는 구성 요소 간의 '매개체'를 통해 가능해진다. 경험의 축적으로서의 문법 지식은 그 자체로 구조적이기 때문에 하나의 문법 개념은 다른 문법 개념과 연결되는 내적 연결소를 지니고 있다(제민경, 2012:182). 이 내적 연결소가 '매개체'라 할 수 있다. 매개체, 곧 내적 연결소를 지닌 문법 지식은 그 자체의 구조 안에 계열화의 가능성을 지니고 있다. 예컨대, 위의 표에서 피동 표현에 대한 앎을 성취하기 위해서는 먼저 피동사와 피동접미사, 그리고 동작을 당하는 주어에 대한 앎이 선행되어야 한다. 이는 단지 피동사나 피동접미사라는 용어에 대한 앎을 일컫는 것이 아니라, 어떤 표현이 피동 표현임을 확인하기 위해서는 인식의 도구가 되는 선행 지식이 있음을 뜻하는 것이다. 물론 이러한 선행 지식과 후행 지식은 지식 간의 계열성에 따른 것이지 어떤 것이 더 중요하고 덜 중요하고의 문제는 아니다(신호철, 2010:192). 위에 제시한 표에서 서로 연계되는 개념 간의 매개체 역할을 하는 문법 개념을 제시하면 아래와 같다. 매개체 역할의 횟수는 괄호 안에 표시하였다.

접미사(2), 선어말어미(2), 종결어미(2), 연결어미(1), 주어(3), 서술어(7), 명사(1), 동사(4), 조사(6)

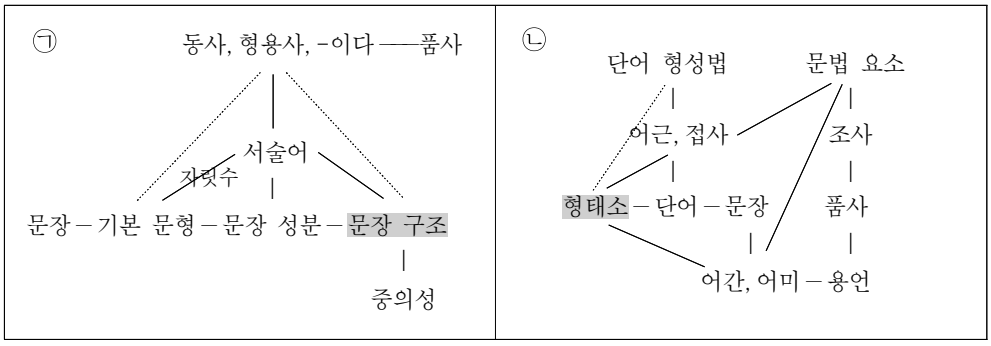
접미사의 예를 들자면, 피동 표현이나 사동 표현의 피동사와 사동사는 피동접미사와 사동접미사를 통해 형성되므로, 피동 표현과 사동 표현에 대한 구조적 접근을 위해서는 접미사에 대한 앎이 선행되어야 한다. 이런 식으로 선어말어미는 시간 표현, 종결어미는 종결 표현과 높임 표현, 연결어미는 상 표현과 연계된다. 주어는 인용 표현, 피동 표현, 사동 표현과 주요하게 연계되며, 서술어는 문법 요소를 중심으로 하는 표현이 모두 서술어를 중심으로 형성된다는 점에서 모든 표현과 연계된다. 명사의 의미는 명사화와 연계

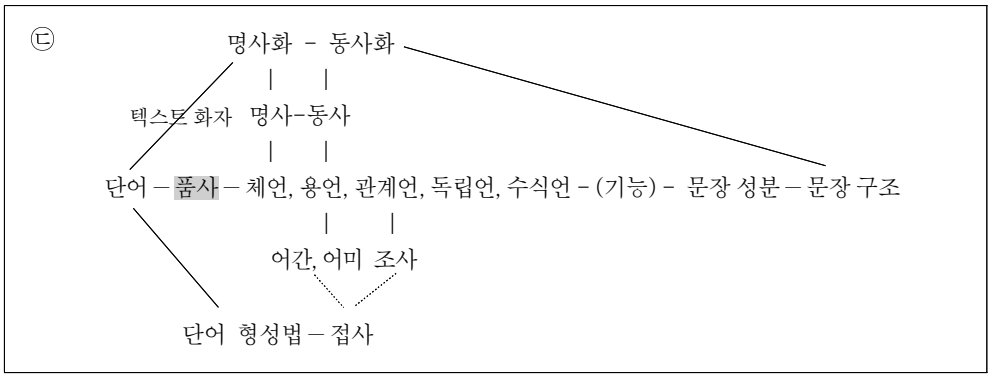
화를 이루는 요소로서 연계성이 있다면, 신호철(2010)에서는 연계성의 요소로서 구조성을 설정하고 있는 것이다. 그러나 그의 논의에서 형식적 연계 요소의 하나로 설정한 '구조성'은 '대상을 구성하는 요소끼리 결합하여 새로운 구조를 형성하거나 대상과 대상을 구성하는 요소들이 결합하여 하나의 구조체를 생성하는 것(신호철, 2010:192)'을 이른다는 점에서 본 연구의 관점과 대동소이하다. 다만 본 연구는 '지식의 구조'를 상정한다는 면에서 '구조성'의 요소로 '연계성'을 설정한다.

되고 동사의 의미는 동사화, 인용 동사, 피동사, 사동사와 연계된다. 조사는 인용 조사와만 직접적으로 연계되지만 실상 모든 문법 요소가 서술어와 연계되는 만큼 조사는 모든 문법 요소에서 주요한 매개체가 된다.

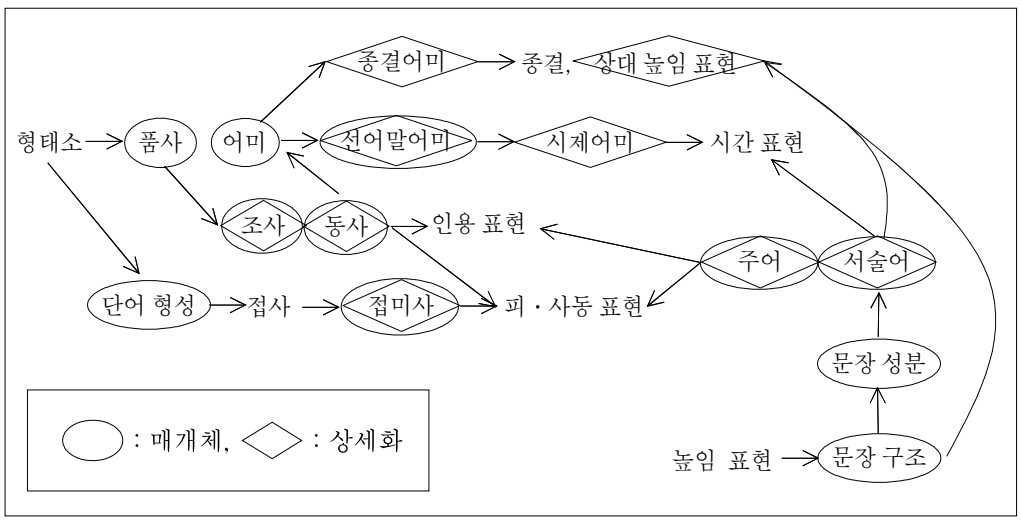
위의 내용으로 볼 때 장르 문법 교육의 문법 지식 구조화에서 주요한 매개체로 기능하는 것은 '동사, 조사, 어미, 접미사'이며, 문장 성분과 품사도 매개체로 기능함을 알 수 있다. 이 중에서 '조사, 어미, 접미사'는 III장에서 제시한 '문법 요소'에 속하고, '동사'는 '언어 단위'와 '문법 요소'를 연계하는 매개가 된다는 점에 주목해야 한다. 먼저 문법 요소가 중요한 매개체가 되는 것은 교착어인 한국어의 특성에서 비롯되는 것이라고 볼 수 있다. 앞서 기술한 바와 같이, 본 연구에서 문법 요소에서 주목하는 이유도 여기에 있다. 문장 성분의 인식은 많은 경우 조사와 함께 이루어진다는 면에서 조사는 범주로서의 품사를 문장의 구조와 연계시켜 주며, 동사의 활용과 관련되는 어미는 분석 단위로서의 형태소와 범주로서의 품사를 연계시켜 준다. 다음으로 동사는 서술어와의 관계에서 중요한 의미를 지닌다. 위에서는 동사와 서술어를 구별하였지만, 실상 동사에 대한 앎은 서술어의 생성에서 가장 핵심적인 지식이 되고 서술어는 여러 매개체 중에서도 가장 중요한 역할을 하므로, 동사와 서술어의 연계는 매개체 중에서도 가장 핵심적인 역할을 한다. 이러한 결과는 III장에서 제시한 '언어 단위'와 '문법 요소'가 '장르'와 맺는 관계와도 일치한다. 어미와 접미사는 중핵 지식인 '형태소'에 대한 앎과 연계되며, 동사와 조사는 역시 중핵 지식인 '품사'에 대한 앎과 연계되는데, 이들은 모두 언어 단위의 교육 내용에 포괄되면서 동시에 문법 요소로서 기능한다.

이러한 점을 고려하여 앞서 제시한 ❷의 과정, 곧 '특정 문법 지식을 중심으로 여러 개념을 연계시킴으로써 구조화하는' 과정을 통해 언어 단위 교육 내용을 중심으로 문법 지식의 대략적 관계를 도해하면 다음과 같다. ㉠은 문장 구조, ㉡은 형태소, ㉢은 품사를 중심으로 한 것이며, 실선은 직접적 관계, 점선은 간접적 관계를 표상한다.





개별적 문법 지식을 중심으로 한 이러한 구조화는 교육의 목표와 함께 방향성을 부여받았을 때 전체 지식의 구조를 보여 줄 수 있다. 문법 요소의 교육 내용을 중심으로 위의 관계에 방향성을 부여하면 다음 [그림 IV-2]와 같은 양상을 포착해 낼 수 있다. 여기서 원으로 표상된 개념은 매개체로서 기능하며 마름모로 표상된 개념은 앞선 개념의 상세화를 의미한다. 예컨대, '형태소' 개념은 '품사' 개념을 매개했을 때 '조사' 개념으로 확장될 수 있으며, 이는 동시에 '품사' 개념의 상세화를 의미한다.



[그림 IV-2] 문법 지식 간 연계를 통한 구조화의 양상

위의 [그림 IV-2]는 장르 문법 교육 내용의 구조화에 두 가지 고려사항을 제시한다.

첫째, 문법 지식 간의 관계를 고려할 때 상대적으로 더 상세화된 연계를 요구하는 문법 지식과 그렇지 않은 지식이 있다는 것이다. 예컨대, 인용 표현과 시간 표현을 비교할 때,

시간 표현이 상대적으로 더 상세화된 연계를 요구한다는 것을 알 수 있으며, 이들의 관계는 문법 지식 및 활동의 위계화에 중요한 토대가 될 수 있다. 특히 문법 요소의 경우, 2011 국어과 교육과정에서 중학교 1~3학년군의 "(9) 문법적 기능을 담당하는 요소들의 특징을 이해하고 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다."[192]라는 하나의 성취 기준으로 다뤄지고 있는데, 이는 문법하기 과정에서 문법 요소가 지니는 기능 부담량을 고려할 때 합당하지 않다. 이를 몇 개의 성취 기준으로 분절한다면 Ⅲ장에서 제시한 것과 같이 '인용 · 피동 · 사동 표현', '높임 · 종결 표현'과 '시간 · 양태 표현'으로 나눌 수 있으며, 위의 구조화를 고려할 때 매개체의 양상, 상세화의 정도에 따라 '종결 · 높임 표현 〉 인용 · 피동 · 사동 표현 〉 시간 · 양태 표현'의 순서를 제안할 수 있다. 이는 최근 문법 교육과정에서 '종결 · 높임 표현'은 주로 초등학교 급에서 '피동 · 사동 표현'은 주로 중학교 급에서 다루어져 온 흐름과도 일치한다.[193] 다만 시간 표현은 주로 초등학교 급에서 다루어져 왔는데, 이는 Ⅲ장에서 기술한 바와 같이 교육 내용의 위계화를 고려할 때 적절하지 않다.

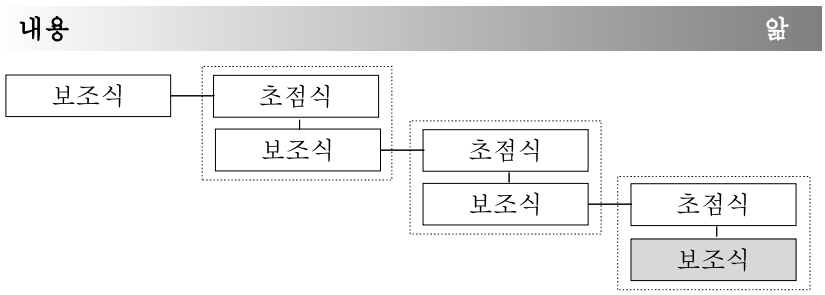
둘째, 앎의 관계에서 보조식과 초점식의 관계가 상대성을 띤다는 것이다. Ⅲ장 1.2.절에서 기술한 바와 같이, 장르 문법 교육에서 장르성에 초점적 인식을 부여하는 것은 문법 요소의 선택이다. 이런 점에서 문법 요소는 장르 문법 교육의 목표와 관련하여 궁극적 초점식을 부여받지만, 그러한 목표에 도달하기 위해서는 그때마다 초점을 두어야 하는 지식이 달라질 수 있다. 예컨대, '어미'에 대한 인식은 시간 표현 교육 내용에서 선행적으로 지니고 있어야 하는 앎으로서 보조식을 부여받지만, 형태소 단위의 어미에 대한 메타적 인식을 성취하기 위해서는 관련 교육 내용에서 어미에 초점식을 부여해야 한다. 지식의 내면화는 숨겨진 실재를 근거로 한 보조식을 기반으로 하여 주체에게 주어진 초점식으로 확대되어 나가는 것이다(유연상, 2003:90). 즉, 장르 문법 교육 내용에서 관련 문법 지식은 다음과 같은 보조식과 초점식의 상대적 관계를 통해 앎으로 성취될 수 있다. 또

192) 이 성취 기준의 해설을 살펴보면 이때 다루는 문법 요소는 '높임, 시간, 피동, 사동, 부정 표현'이다. 종결 표현은 문장의 구조와 관련하여 따로 다루고 있다.

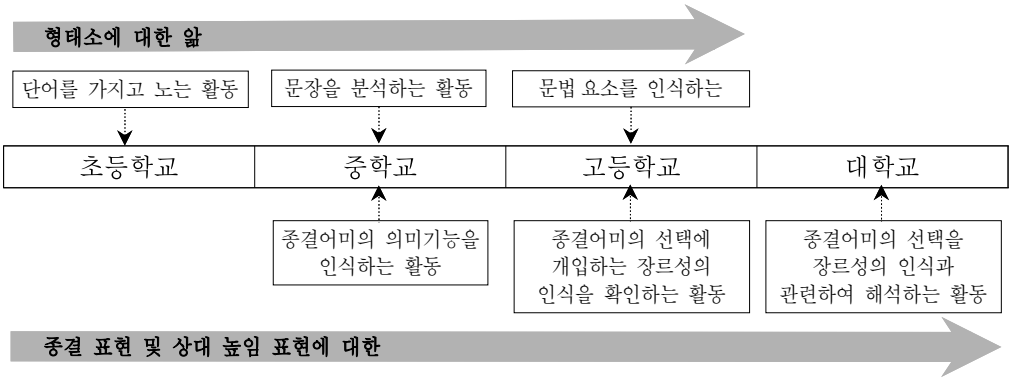
193) 최근 국어과 공통 교육과정에서 이들과 관련된 교육 내용이 제시된 학년은 다음과 같다. 2011 개정에서는 중학교 1-3학년군에 '문법 요소' 관련 성취 기준을 제시하여, '높임 표현, 시간 표현, 피동 표현, 사동 표현'이 하나의 성취 기준으로 다뤄지고 있다. 양태 표현은 주로 고등학교급에서 다뤄졌고 2011 개정 교육과정에서는 심화 과목에서 다뤄졌다.

	7차	2007 개정	2011 개정
높임 표현	3학년	4학년	초등학교 3-4학년군, 중학교 1-3학년군
종결 표현	4학년	3학년	초등학교 3-4학년군
피동·사동 표현	-	7학년	중학교 1-3학년군
시간 표현	5학년	5학년	중학교 1-3학년군
양태 표현	10학년	10학년	-

한 최종적으로 성취되는 앎은 언어 주체인 학습자에게 온전히 체화하여 다시 보조식이 되었을 때 온전한 하나의 앎에 이르렀다고 볼 수 있다.



이런 면에서 위의 구조화에서 보이는 선행 지식과 후행 지식의 관계는 설계 층위의 시작점의 문제이지 설계 층위와 구현 층위의 전체를 통어하는 것은 아니다. 예컨대, 높임 표현과 종결 표현에 대한 앎을 성취하기 위해서는 형태소 단위에 대한 인식이 전제되어야 하는데, 이것이 분석 단위로서 형태소에 대한 모든 학습이 끝난 이후에야 상대 높임 표현이나 종결 표현에 대한 학습이 이루어져야 함을 의미하지는 않는다. 오히려 초등학교 급에서는 단어를 가지고 노는 활동을 통해 단어 단위에서 실질적 의미를 지니는 형태소에 대한 인식을 획득할 수 있으며, 이후 중학교 급에 이르러 문장 단위에서 형식적 의미를 지니는 형태소에 대한 인식을 획득하면서 '종결어미'를 중심으로 종결 표현과 상대 높임 표현에 대한 앎을 성취할 수 있다.



[그림 Ⅳ-3] 장르 문법 교육의 위계화의 사례

이러한 생각은 브루너가 제안한 나선형 교육과정의 관점과도 상통한다. 그는 학습자가 도달할 수 있는 '직관적' 설명으로 시작하여 학습자가 충분한 발생적 힘으로 교과를 습득할 수 있을 때까지 학습자가 필요한 만큼 순환을 하면서 그 다음에는 보다 형식적이거나

매우 구조화된 설명으로 순환적으로 회귀할 것(강현석, 1998:121)을 강조하는데, 선행 지식과 후행 지식의 관계는 이러한 나선형적 관계에 있다고 볼 수 있다.

(2) 다른 문법 지식과의 연계

장르 문법 교육 내용은 전체 문법교육 내용과 관련을 맺을 때 온전한 의미의 위상을 획득할 수 있다. 전체 문법교육 내용과 장르 문법 교육의 내용이 맺는 관계를 확인하기 위해서는 [표 IV-1]의 내용을 여타의 문법 지식과의 연계로 확장할 필요가 있다.

먼저 구조적 관계에서, 언어 단위 교육 내용인 '형태소'를 중심으로 '형태소-어근과 접사-단어의 형성'의 연계가 가능하다. 여기서 단어의 형성을 구조와 창조의 두 측면에서 접근하면 이는 다시 '유추'나 '준말'과 같은 문법 지식과 연계될 수 있다. 또한 품사의 범주적 접근과 기능적 접근은 단어의 낱낱의 의미를 토대로 연계될 수 있는데, 이때 품사별 단어의 의미는 어휘의 의미 관계로 연계된다. 곧 '품사-단어의 의미-어휘의 의미 관계'로 연계될 수 있는 것이다.

문법 지식의 연계는 구조적 관계 외에 의미적 관계에 의해서도 이루어질 수 있다. 대표적으로 '선택항'을 중심으로 하여 '문장의 짜임'과 '어휘의 의미' 교육 내용이 연계될 수 있다. 언어화 과정에서 선택항을 구성하는 것은 다만 문법 요소 층위의 문제는 아니다. 문법 요소 층위의 선택항 구성은 어휘 층위의 선택항과 문장 층위의 선택항에 영향을 받는다. 예컨대, '~ㄴ 것으로 알려졌다'의 피동 표현과 '~다고 한다'의 인용 표현이 하나의 선택항을 구성할 때, 여기서 언어 주체는 먼저 이를 하나의 문장으로 언어화할 것인가, 두 개 이상의 문장으로 언어화할 것인가를 결정해야 하고, 동시에 '알려지다'와 '전해지다' 등의 어휘에서 어떤 것이 더 적절한지를 결정해야 한다. 이는 물론 해당 텍스트의 장르성과도 밀접하게 관련된다. 문장의 선택항 구성은 문장의 짜임과 관련되고, 어휘의 선택항 구성은 낱낱의 어휘 의미와 관련된다. 문장의 짜임의 선택은 곧 문법 요소인 어미(연결어미, 종결어미)의 선택으로 이어지고, 어휘의 선택은 어휘의 사용으로 이어지며 이는 다시 문법 요소의 선택으로 이어진다는 면에서, 이들 선택항의 구성은 상호 동시적으로 연계되며 이루어진다고 볼 수 있다.

선택항 구성의 층위
- 문장의 선택항 … 문장의 짜임(단문, 복문)
- 어휘의 선택항 … 어휘의 의미(어휘 교육)
- 문법 요소의 선택항

텍스트 생성이라는 언어 현상을 중심에 놓고 보면 이러한 선택항의 구성은 공시적 층위의 언어화와 공시적 언어화의 배경이 되는 - 곧, 사회문화적 의미 과정의 토대가 되는 - 통시적 언어 현상의 두 축으로 이루어져 있다. 이 중에서 먼저 공시적 층위의 언어화는 본 연구에서 중점적으로 살펴본 어휘문법적 층위의 내용이 음운 층위의 표현으로 발현되었을 때 온전히 달성되었다고 볼 수 있다. 할리데이와 매티슨(2004:25)에서는 'context -- content : semantics -- content : lexiogrammar -- expession : phonology -- expression : phonetic'의 의미 계층을 제시하고 있는데, 여기서 사회문화적 의미 과정인 맥락은 의미적 층위(어휘의 선택항)와 어휘문법적 층위의 내용이 음운 층위로 표현되었을 때 하나의 텍스트를 생성할 수 있다. 여기서 음운 층위의 표현은 일차적으로는 발음의 정확성의 문제가 되겠지만, 의미적으로는 억양의 문제와 보다 밀접하게 관련된다. 억양 단위(intonation unit)는 리듬 단위(이호영, 1991; 김선미, 1997)나 끊어 읽기 단위와도 상통하는 것으로서, 언어 주체가 의미 단위를 인식의 초점에 따라 일정하게 끊어 읽는 단위이다(제민경, 2007:72). 억양 단위는 언어 주체의 생각을 소통 가능한 단위로 조직한 의미 단위라는 점에서 언어화의 최종 단계인 표현에서 중요한 의미를 지닌다.

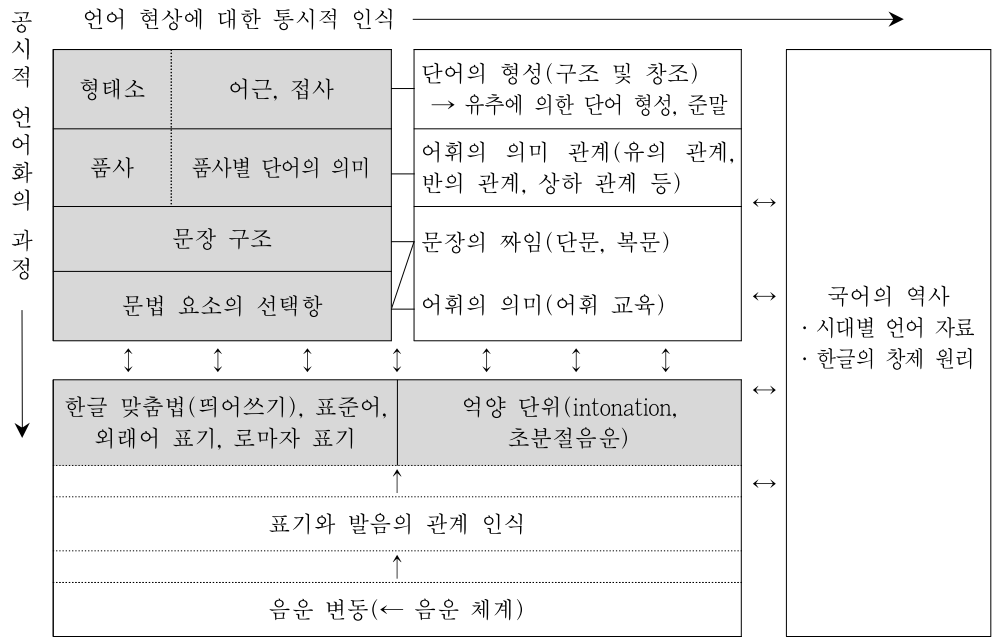
표현의 한 측면인 '표기'와 관련해서는 국어 규범에 대한 인식이 중요하다. 규범에 대한 인식 없이는 타당하고 정확한 텍스트의 생성이 불가능하기 때문이다. 따라서 '한글 맞춤법, 표준어 규정, 외래어 표기법, 로마자 표기법' 규정에 대한 인식과 관련된 교육 내용이 장르 문법 교육 내용의 중핵 지식과 연계될 수 있다. 박종관(2014)에서도 지적한 바와 같이, 정확한 표기에 대한 인식은 '표기와 발음의 관계'를 토대로 성립되며, 이때 '표기와 발음의 관계'는 '음운 변동'과 연계되므로, 음운 체계는 음운 변동을 이해하기 위해 매개로서 작용한다. 앞서 말한 억양 단위 역시 초분절 음운과 관련되므로 음운 단위와 관련을 맺는다.

다음으로 통시적 언어 현상과 관련하여서는 '텍스트에 대한 통시적 인식'이 중요한 역할을 한다. 어휘나 문법 요소의 형성은 통시적으로 접근했을 때 그 의미를 분명히 할 수 있으며, 언어 주체는 국어의 역사적 흐름에 대한 인식을 통해 현재의 '나'가 과거의 '나'에서 미래의 '나'로 연계됨을 확인하고 그 정체성을 보다 분명히 할 수 있다. 이런 면에서 국어의 역사적 흐름에 대한 인식은 전체 문법 지식에 대한 인식성을 강화하기 위한 매개로서 작용한다. 단, 국어의 역사적 흐름에 대한 인식성의 강화는 텍스트를 매개로 할 때 학습자의 언어적 삶과 보다 긴밀하게 연계될 수 있다. 이런 면에서 '국어의 역사'에서는 '한글의 창제'와 관련된 교육 내용이 제시되어야 한다. 한글 창제는 국어의 역사, 특히 표기의 역사에서 가장 중요한 사건이자 국어 현상이므로 이에 대한 인식을 통해 텍스트에

대한 통시적 인식을 강화할 수 있다. 이는 '표기와 발음의 관계'를 인식하게 하는 데에도 주요 매개가 된다.

이상의 내용은 다음 [표 IV-2]로 구조화할 수 있다.

[표 IV-2] 중핵 교육 내용과 연계 가능한 교육 내용



[표 IV-2]에서 제시한 문법 지식 간 연계는 하나의 가능태이자 열린 체계로 존재한다. 표에서 제시되지 않은 문법 지식도 연계 가능성이 확인되면 추가될 수 있다. 또한 이 표에서 하나의 칸 안에 제시된 내용이 꼭 하나의 교육 내용으로 제시되어야 하는 것은 아니다. 어휘의 의미 관계에 대한 지식이 역사적 텍스트를 통해 구현될 수도 있고, 한글 맞춤법, 외래어 표기법 등의 규범이 텍스트의 생성 측면에서 하나의 교육 내용으로 통합될 수도 있다. 앞 절에서도 언급한 바와 같이, 이러한 연계적 지식 체계에서 중요한 것은 비계로 작용할 수 있는 지식이 무엇인가 하는 점이다.

2.2. 텍스트와 문법 지식의 연계

이 항에서는 장르성을 매개로 텍스트와 문법 지식을 연계함으로써, 문법 지식을 중심으로 한 장르 문법 교육 내용이 국어과 다른 영역의 교육 내용과 연계될 수 있는 토대를

마련하고자 한다. 텍스트는 언어 운용 및 구성의 원리로서의 문법이 구현되는 과정이자 결과물이며, 문법 지식은 이러한 텍스트를 생성하는 데에 핵심적 앎으로 작용한다. 이런 면에서 텍스트와 문법 지식은 본질적으로 통합적이다.

텍스트와 문법 지식의 연계는 '텍스트 → 문법 지식'의 방향으로 이루어진다. 장르성의 인식은 텍스트를 상정했을 때 구체화되고 문법 지식은 장르성을 통해 텍스트와 연계되는바, 텍스트를 먼저 고려하는 것이 언어 주체의 문법하기 과정과도 합치한다. 연계는 다음과 같은 단계(step)를 따라 이루어진다.

1	텍스트 종류의 선정
2	①에서 선정된 텍스트의 장르성 탐색
3	②의 장르성과 연계되는 문법 지식의 제시

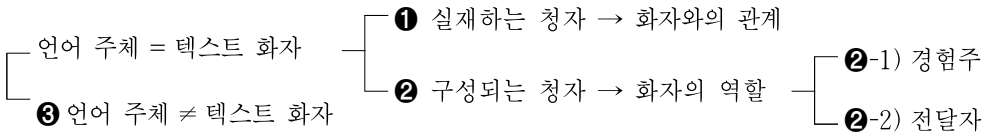
(1) 텍스트 종류의 선정

장르성의 인식이 구체화되는 텍스트 층위는 '텍스트 종류'이므로, 텍스트와 문법 지식의 구조화를 위해 가장 먼저 해야 할 것은 텍스트 종류의 선정이다. 이때 중요한 것은 '어떤 기준으로 선정할 것인가'의 문제이다. 2007 개정 국어과 교육과정에서 텍스트 선정 기준으로 명시된 '목적'은 언어활동의 목적 지향적인 본질과 연계된다는 점에서 유용하지만, 목적을 통한 텍스트 유형화를 텍스트 선정의 기준으로 삼는 것은 오히려 언어 주체의 다양한 경험을 거시적으로 유형화된 텍스트 안에 한정시킬 수 있다는 점에서 한계를 안고 있다.

보다 중요한 것은 '텍스트를 통해 성취될 학습자의 의미 있는 경험'이다. 즉, '기사문'이 국어교육에서 중요한 텍스트 종류가 되는 것은 그것이 '설득'의 목적 혹은 '정보 전달'의 목적을 지녔기 때문이 아니라, '직·간접적으로 경험한 어떤 사건을 다른 이에게 전달하는 언어 주체의 경험'이 국어교육에서 제공해야 할 의미 있는 경험이고, 이것을 가장 전형적으로 드러내면서도 우리의 언어생활에서 쉽게 접할 수 있는 텍스트 종류가 바로 '기사문'이기 때문이다.

이렇듯 '의미 있는 텍스트 경험'은 곧 언어 주체의 경험이어야 한다는 점에서, 언어 주체가 경험해야 할 '역할'에 대한 인식은 중요한 위상을 점한다. 특히 장르 문법 교육에서 언어 주체의 역할에 대한 인식은 문법하기의 전 과정과 연계되며 구체적인 텍스트의 생성으로 이어진다는 점에서 주요한 의미를 지닌다. 이에 본 연구는 텍스트 선정의 기준으

로 Ⅲ장에서 제시한 바 있는 '언어 주체의 역할'을 다음과 같이 제안한다.



❶에서 학습자가 성취하게 될 텍스트 경험은 '청자를 고려하며 텍스트를 생성하는 경험'이고, ❷에서 성취하게 될 텍스트 경험은 '자신의 역할에 따라 텍스트를 생성하는 경험'으로 크게 범주화할 수 있다. ❷는 다시 '자신이 경험한 것을 텍스트로 생성하는 경험(❷-1)'과 '사건이나 사태를 전달하기 위해 텍스트를 생성하는 경험(❷-2)'으로 나누어질 수 있다. ❸의 경우는 주로 풍자적 어휘, 반어적 표현과 같은 내용 층위와 연계된다는 면에서 주로 문학 텍스트의 생성과 관련되므로, 본 연구에서는 제외한다. 이러한 경험의 양상은 아직 헐거운 상태로 존재하지만, 교육의 국면에서 학습자에게 제공해야 할 의미 있는 경험의 근거가 된다는 측면에서, 또한 텍스트 경험의 본질과 맞닿아 있다는 측면에서 의의를 획득한다.

장르 문법 교육의 목표와 관련하여 텍스트 종류의 선정에서 또 중요하게 고려해야 할 것은 '장르성'이다. 언어 주체가 장르성을 인식할 때 초점화하는 세 가지 변인 '목적, 매체, 화제'에 대한 고려는, 이것이 문법하기 과정에서 선택항의 구성과 언어형식의 선택에 토대가 된다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 따라서 학습자는 각각의 변인에 대해 보다 초점화된 경험을 할 필요가 있다.

이에 본 연구는 언어 주체의 역할과 장르성에 따른 텍스트 종류의 선택망을 다음과 같이 제안한다. 각각의 범주에 속하는 텍스트는 그 범주를 전형적으로 드러내는 '전형성'을 갖추되, 언어 주체가 교실 안에서 경험할 필요가 있는 '가치성'을 지녀야 한다.

[표 Ⅳ-3] 텍스트 종류의 선택망

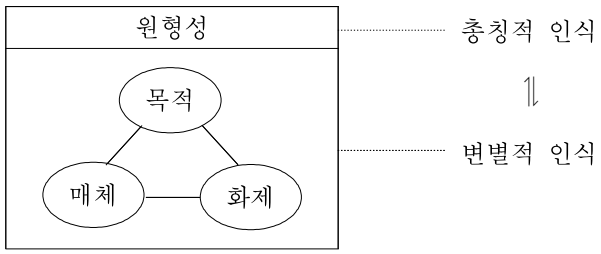
장르성 / 언어 주체	목적	매체	화제
❶	㉠	㉡	㉢
❷-1)	㉣	㉤	㉥
❷-2)	㉦	㉧	㉨

우리는 특정 텍스트를 전형적 속성에 의해 이 선택망에 위치시킬 수도 있고, 교육적 가치를 위해 텍스트의 특수적 속성에 보다 주목할 수도 있다. 예컨대, '건의문'은 전형적

으로 ㉠에 위치한다. 반면 하나의 텍스트도 어디에 초점을 두느냐에 따라 위의 선택망 중 다른 곳에 위치할 수 있다. 예컨대, '기행문'은 '여행지'에 대한 화제를 중심으로 경험주로 기술되었을 때 ㉥에 위치하지만, '보고'라는 목적을 중심으로 전달자로 기술되었을 때는 ㉦에 위치한다. '기사문' 역시 '심층보도'의 형태를 띠었을 경우에는 주로 경험주로 기술되어 ㉣에 속하지만, '인터넷신문'을 초점화하였을 경우에는 ㉤ 또는 ㉧에 속하게 된다. 결국 언어 주체의 역할과 장르성을 고려한 텍스트의 선정은 '이러한 텍스트 경험을 통해 무엇을 가르치고자 하는가'의 문제로 귀결된다고 볼 수 있다.

(2) 텍스트의 장르성 탐색

두 번째 단계는 ①에서 제시된 텍스트의 장르성을 탐색하는 단계이다. 장르성은 텍스트를 상정한 장르의 원형성으로 존재하면서, 동시에 목적, 매체, 화제라는 변인을 통해 구체화된다는 양면성을 지닌다. 따라서 텍스트의 장르성은 '❶ 원형성에 대한 총칭적 인식'과 '❷ 변인에 따른 변별적 인식'으로 나누어 탐색할 수 있다. 이 둘은 실제 장르성 인식의 과정에서 상호보완적 관계를 형성한다.



[그림 Ⅳ-4] 장르성 인식의 두 층위

❶ 원형성에 대한 총칭적 인식

텍스트의 장르성을 원형성의 관점에서 총칭적으로 인식하는 것은 언어 주체의 총칭적 역할에 주목하는 것이다. 원형성에 대한 총칭적 인식이 잘 드러난 것은 본 연구에서 참조 주체로 삼았던 ㉯-F-2, ㉯-F-3, ㉯-F-4, ㉯-F-7, ㉯-F-8이다. 이들 연구는 기사문의 장르성을 '목소리의 중층성'으로 해석하는 데에 의견을 모으고 있는데, 이는 기사문의 목적, 매체, 화제에 대한 인식을 총칭적으로 통합한 것으로서, 기사문에 대한 사회적 요구로서의 '객관성'이 기자 개인과 취재원의 '주관성'과 경합을 이루면서 발현된다. 기사문은 텍스트 생성 시 우선 특정 사건에 대한 조사가 있어야 한다는 점, 이 과정에서 여러 취재원의 인터뷰가 있어야 한다는 점, 언어 주체인 기자가 이러한 여러 자료를 통합하여 전

달해야 한다는 점에서 다원적 층위에서 여러 목소리가 통합될 수밖에 없다.

그런데 '객관성과 주관성의 경합' 또는 '목소리의 중층성'은 비단 기사문에서 드러나는 장르성은 아니며, 자료 통합적 텍스트 생성의 특성을 지니는 학술 텍스트나 보고문의 일종에서도 이러한 장르성은 드러날 수 있다.[194] 실례로 ㉮-F-2과 ㉮-F-5에서 주목하고 있는 '-는 것이다'는 기사문뿐만 아니라 학술 텍스트에서 자주 사용된다.

즉, 장르성을 원형성의 차원에서 총칭적으로 접근하는 것은 어떤 텍스트 종류를 그와 연계되는 다른 텍스트 종류와 관계 맺는 방편이 될 수 있으며, 이는 국어교육을 위한 텍스트 분류에 시사점을 던져 준다. 이때 주의해야 할 것은 III장의 피동 표현에서처럼, 그 원형성이 '객관성과 주관성의 경합' 또는 '목소리의 중층성'으로 동일하고 이를 담지하는 언어형식이 동일하게 드러난다고 하더라도, 해당 텍스트의 장르성을 변별적으로 인식하면 그 원형성을 발현시키는 언어 주체의 역할은 서로 다를 수 있으며, 이로 인해 동일한 언어형식이라도 의미기능 면에서 미묘한 차이를 지닐 수 있다는 점이다.

또한 특정 텍스트에서 선택되는 언어형식의 의미기능은 낱낱의 구조적 기능을 통합한 구성적 기능으로 발휘되므로, 의미 덩어리인 언어형식과 장르성의 관계를 탐색할 때는 각 문법 요소들의 관계를 고려해야 한다. 마찬가지로 하나의 텍스트는 다중 장르적으로 실현되므로, 텍스트의 총칭적 장르성을 탐색하기 위해서는 해당 텍스트가 어떤 의미 단계로 구성되며 각 단계별로 언어 주체의 역할은 무엇인지, 이것이 장르성과 어떻게 연계되는지 고려해야 한다. 예컨대, 앞서 살펴봤던 '목소리의 중층성'을 드러내는 기사문의 경우, 의미 단계별로 언어 주체는 '사건의 서사적 전달자'와 '사건의 전망에 대한 해석적 전달자'의 역할을 할 수 있고, 이 경우 각 의미 단계의 장르성은 '객관성의 견지'와 '객관성과 주관성의 경합'으로 표출될 수 있다.

❷ 변인에 따른 변별적 인식

모든 종류의 텍스트에 대한 장르성이 총칭적 형태로 인식 가능한 것은 아니며, 총칭적 인식은 텍스트 간 유사성을 드러내기에는 적절하나 차이점을 드러내는 데에는 한계를 지닌다. 이와 달리 장르성에 대한 변별적 인식은 동일한 목적을 지닌 텍스트라 하더라도 그 구체태가 달라질 수 있음을 드러내기에 용이하다. 장르성의 변별적 인식은 다음과 같은 질문을 통해 구체화될 수 있다.

194) 본 연구의 장르 관점을 확장하면 모든 텍스트는 이전의 텍스트와 모종의 관계를 지니며 이런 면에서 모든 텍스트는 자료 통합적 성격을 지닌다. 이러한 관점은 관점 층위에서는 시사점을 던져 줄 수 있지만 실제 텍스트 분석 층위에서는 혼돈을 야기할 수 있다. 이에 본 연구는 '자료 통합적'이라는 말을 강민경(2013:65)의 논의를 따라 '자료를 검색하고 이를 통합하여 자신의 글에 활용하여 쓰되, 자료의 통합 양상이 명시적으로 드러나 있는' 것을 지칭하는 말로 한정적으로 사용한다.

▪ 텍스트를 왜 생성하는가 (목적 변인)
- 텍스트를 생성하고자 하는 이유는 무엇인가
- 텍스트를 통해 무엇을 말하고자 하는가
▪ 무엇에 관해 텍스트를 생성하는가 (화제 변인)
- 해당 텍스트의 주제는 무엇인가
- 주제는 어느 분야와 관련되는가
▪ 어떤 경로로 텍스트를 생성하는가 (매체 변인)
- 어떤 수단을 이용하여 텍스트를 생성하고 소통할 것인가
- 텍스트 생성의 과정에서 어떤 양식의 언어가 필요한가(구어성 구어, 구어성 문어, 문어성 구어, 문어성 문어)

예를 들어, '건의문'은 장르성의 변별적 인식에 따라 아래와 같이 달리 생성될 수 있다.

▪ 건의문1 : 목적(건의), 매체(편지), 화제(전단지 배포 금지)
▪ 건의문2 : 목적(건의), 매체(게시판 공고), 화제(전단지 배포 금지)

여기서 건의문1과 건의문2의 차이는 '매체' 변인에 의해 발생하며, 각각은 '구어적 문어'와 '문어적 문어'라는 차이를 지닌다. 이로 인해 건의문1과 건의문2는 종결 표현과 상대 높임 표현의 선택에서 일차적인 차이를 지닐 것이며, 이로 인해 시간 표현이나 양태 표현, 피동 표현에서도 차이를 드러낼 것이다.

이처럼 텍스트의 장르성을 변인에 따라 변별적으로 인식하는 것은 특정 언어형식이 해당 텍스트에서 사용되는 이유를 '해석'하는 데 중요한 기반을 제공하며, 이런 면에서 학습자를 문법하는 인간으로 성장시키는 데에 유용한 교육 내용이 된다.

(3) 장르성과 문법 지식의 연계

세 번째 단계는 ②의 장르성과 연계되는 문법 지식을 제시함으로써, 결과적으로 ①에서 선정한 텍스트에 관련 문법 지식을 연계하는 것이다. 이 단계에서는 ②에서 구분하여 살펴본 장르성 인식의 두 가지 방향이 문법 지식을 중심으로 통합된다.

장르성을 문법 지식과 연계하기 위해서는 먼저 장르성의 총칭적 인식과 변별적 인식을 연계하는 매개로서, 장르의 상대적 핵심 자질에 대한 상세화가 필요하다. 장르의 상대적 핵심 자질은 Ⅱ장에서 제시한 바와 같이 '객관성, 주관성, 관계성, 시간성, 공간성'으로서, 이들은 '설명하기, 주장하기, 지시하기, 서사하기, 묘사하기'를 상대적으로 변별시켜

주는 자질로서 기능한다. 장르는 텍스트에서 하나의 의미 단계로 드러난다는 점에서 이러한 핵심 자질에 대한 상세화된 인식은 텍스트의 각 의미 단계와 전체 텍스트를 이어주는 매개가 된다.

장르의 상대적 핵심 자질	자질의 상세화
객관성	사실성, 확정성 - …
주관성	의견성, 불확정성 - …
관계성	행위성, 친밀성, 공식성, …
시간성	공시성(시점), 통시성(과거성, 현재성, 미래성), …
공간성	현재성, 범주성, …

이 중에서도 '객관성-주관성', '시간성-공간성'은 상호 밀접하게 관련을 맺는다. 객관성과 주관성은 객관성을 중심으로 주관성이 '(-)객관성'의 자질을 지니는 관계를 형성하며, 시간성과 공간성은 '현재성'을 중심으로 교집합을 이룬다. 관계성은 화자와 청자의 관계의 내용적 측면을 이루는 '행위성'과 이들 관계의 형식적 측면을 이루는 '친밀성, 공식성' 등으로 나눠질 수 있다.

이제 앞서 살펴봤던 기사문과 학술 텍스트의 사례를 다시 보자. 기사문과 학술 텍스트는 원형적 장르성에서 '객관성과 주관성의 경합'으로서 '목소리의 중층성'을 공유하며 이에 따라 '해석적 환언'의 의미기능을 하는 '-는 것이다'라는 언어형식을 공유한다. 그런데 이 두 텍스트에서 '-는 것이다'는 기사문과 학술 텍스트의 목적 변인을 초점화할 때 다른 선택항을 구성한다. 기사문의 언어 주체가 '보도'라는 목적을 지니고 사실성을 추구해야 하는 '전달자'로서의 역할을 부여받는다면, 학술 텍스트는 새로운 이론의 제시나 이론의 적용과 같은 '해석 및 증명'의 목적을 지니기에 언어 주체는 '해석자'의 역할을 부여받는다. 다만 학술 텍스트의 경우 자신의 생각을 나열하는 것이 아니라 이를 증명해야 하기 때문에, 자신의 생각을 타인의 생각과 연계하여 전달하는 '전달자', 곧 '해석적 전달자'의 역할을 수행한다. 즉, 기사문과 학술 텍스트에서 언어 주체의 역할은 같지 않다. 때문에 아래 예시에서처럼 기사문인 (ㄱ)의 '-는 것이다'가 여전히 '해설을 통한 사실의 전달'에 방점을 둔다면 학술 텍스트인 (ㄴ)의 '-는 것이다'는 '해석의 의미화'에 보다 방점을 둔다고 볼 수 있다.[195]

195) (ㄱ)은 ㉮-F-2에서 제시한 사례를 재구성한 것이고, (ㄴ)는 남가영(2008:51)의 일부이다.

㉠ 한 시중 은행 자금 담당자는 "한동안 하루짜리 초단기대출로 의존했던 은행들이 가격 불문하고 기간물 차입에 나서고 있다"고 말했다. 높은 가격을 주고서라도 달러 확보에 나선다는 것이다.

㉡ 이와 관련하여 장상호(1997)의 언급을 주목할 필요가 있다. 그는 기능적 접근과 구조적 접근을 구분하면서 어떠한 대상을 규정함에 있어 '그것이 무엇을 할 수 있는가, 결과적으로 무엇을 가져 오는가'에 주목하는 기능적, 결과적 접근이라 보고, 이러한 접근으로는 해당 대상을 대상 아닌 것과 엄밀히 구별할 수 없다고 보았다. 즉 '그것이 할 수 있는 것', '그것이 가져올 수 있는 결과'로 어떤 실체를 규정하게 되면, 마찬가지로 그것을 할 수 있고 그러한 결과를 가져올 수 있는 다른 어떤 실체와 구별이 안 된다는 것이다.

이러한 내용은 문법 지식 중 '인용 표현'과 연계하여 제시할 때 효과적으로 구안될 수 있다. '-는 것이다'는 '-다는 것이다'와 선택항을 구성한다는 측면에서 인용 표현의 범주에 들어갈 수 있다. 이때 인용 표현의 교육 내용, 곧 지식의 상세화는 먼저 인용 표지에 대한 앎을 전제로 하되, '-는 것이다'와 '-다는 것이다'와 같은 선택항을 포괄함으로써 융합된 형태의 인용 표지도 언어 주체가 읽어 낼 수 있도록 이루어져야 한다. 동시에 언어 주체의 역할에 대한 의미기능의 차이를 드러내기 위해 텍스트 생성 시 인용이 하는 역할도 교육 내용에 포함시켜야 한다. ㉠에서 '-다는 것이다'가 인용 표지만 없을 뿐 실상 인용한 내용을 전달하여 내용의 '사실성'을 강화하는 역할을 하는 반면, ㉡에서 '-다는 것이다'는 선행 연구를 인용하면서 그에 대한 언어 주체의 해석을 드러내되 자신의 해석조차 인용의 형태를 취함으로써 '주관의 확정성'으로 객관성을 드러내는 역할을 한다.

이러한 내용을 바탕으로, 기사문과 인용 표현의 관계에서 볼 수 있는 텍스트와 문법 지식의 연계를 도식화하면 ⓐ와 같다. 이를 장르의 상대적 핵심 자질과 연계하여 학술 텍스트와의 관계로 치환하면 ⓐ'와 같다. ⓐ와 ⓐ'의 '인용 표현'은 언어형식이 같을지라도 다른 의미기능을 발현할 수 있다. 따라서 인용 표현과 관련된 교육 내용은 ⓑ와 같이 구성되어 이러한 다른 의미기능을 해석하는 문법적 감식안을 길러 줄 수 있어야 한다.

ⓐ [1] 기사문 → [2] 객관성 → 전달 내용의 '사실성' → [3] 인용 표현
ⓐ' [1] 학술 텍스트 → [2] 객관성 → 주관의 '확정성' → [3] 인용 표현
ⓑ · 인용 구문의 구조(←문장 성분) - 기능으로서의 품사, 형태소 분석과 연계
· 인용 표지 - 범주로서의 품사, 문장 성분과 연계
· 장르성에 인식과 언어 주체의 역할에 따른 인용 표현의 선택항(피동 표현과의 관계 고려)

이상의 논의를 토대로, 문법 요소를 중심으로 연계 가능한 문법 지식과 텍스트의 사례를 제시하면 아래와 같다. '실험 보고서, 건의문, 뉴스 보도문'은 각각 '화제, 목적, 매체'의 변별적 장르성에 보다 초점화를 둔 텍스트 종류로 상정한다.

[1] 실험 보고서[196] → [2] 실험 과정 및 결과의 객관화를 통한 '사실성' → [3] 피동 표현 - 서술 주체의 비가시화를 통한 객관성의 획득
[1] 건의문 → [2] 실재하는 청자와의 '관계성' → [3] 종결 표현 - 상대 높임 표현과의 통합을 통한 관계의 조정
[1] 뉴스 보도문 → [2] 사건에 대한 공시적 '시점'의 전달 → 매체에 따른 구성 → [3] 시간 표현 - 매체를 고려한 언어 주체의 역할 선정과 이에 따른 시간 표현과 양태 표현의 선택

장르성의 변별적 인식을 통해 동일한 텍스트 종류도 다음과 같이 달리 접근할 수 있다.

[1] 기행문 → 여정-감상 중심의 기행문 → [2] '일기' 형식의 '매체'에 대한 변별적 인식 → 통시성 중심의 시간성 → [3] 서사적 경험주의 시간 표현
[1] 기행문 → 견문 중심의 기행문 → [2] '보고'의 '목적'에 대한 변별적 인식 → 특정 현상을 초점화한 공시성 중심의 시간성 → [3] 해석적 전달자의 시간 표현

이에 덧붙여, 텍스트와 문법 지식의 연계는 하나의 선택항을 가교로 하여 다음과 같이 이루어질 수 있다.

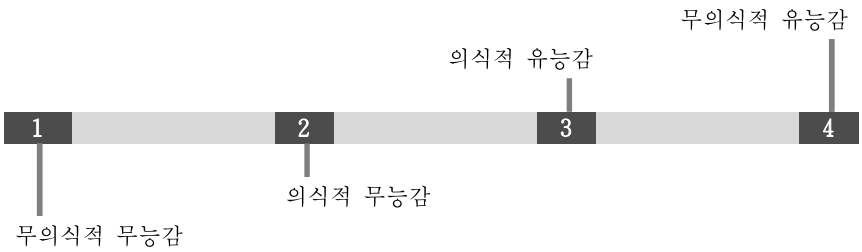
[1] 해설 기사 → [2] 목소리의 중층성 → '-는 것이다' → [3] 품사, 문장 성분 - 계층적 문장 구조에 따른 문장 성분, '이다'에 대한 기능적 접근

이때 중요한 것은 장르 문법 교육의 내용은 '-는 것이다'라는 언어형식의 목록이 아니라, 그러한 언어형식을 사례로 제시하되 학습자 스스로 그러한 언어형식을 찾아내는 데 생산적 앎으로 작용할 수 있도록 재편된 '품사나 문장 성분'이라는 점이다.

196) '실험 보고서'는 과학 영역의 것으로 이제까지의 국어교육에서 다루어진 바가 없었다는 점에서 특징적이다. 그러나 현재 교육의 패러다임은 교과 내 통합을 넘어서서 교과 간 융합을 구상하고 있으며, 국어교육 또한 다른 교과가 필요로 하고 있지만 언어에 대한 인식 부족으로 성취하지 못하고 있는 내용을 제공할 필요가 있다. 이 사례는 이러한 전제 위에 제안된 것이다.

2.3. 활동의 위계화

전술한 바와 같이, 장르 문법 교육의 최종 목표는 문법적 앎이 학습자에게 '보조식'으로 작용하게 하는 데 있다. 이는 곧 학습자의 '무의식적인 유능감'을 성취하는 것이다. 엠브로스 외(Ambrose et al., 2010; 이경옥 역, 2010:115)에서는 스프라규와 스튜어트(Sprague & Stuart)의 숙달 단계 모형을 다음과 같이 제시하였는데, 여기서 '무의식적 무능감(unconscious incompetence)'은 자신이 알아야 할 것이 무엇인지를 인지할 수 있는 지식도 충분히 지니지 못한 단계이고, '의식적인 무능감(conscious incompetence)'은 자신이 알아야 할 것이 무엇인지 자각해 나가는 단계, '의식적인 유능감(conscious competence)'은 상당한 능력(지식)을 지녔지만 의도적이며 의식적으로 생각하고 행동하는 단계, '무의식적인 유능감(unconscious competence)'은 숙달의 단계에 도달하여 더 이상 의식적으로 자각하지 않아도 능력을 발휘하는 단계를 뜻한다(이경옥 역, 2012:115-116).



이러한 숙달의 과정은 '지식'과 연계된 '활동'을 통해 성취할 수 있다는 점에서 장르 문법 교육에서 '활동'은 중요한 의미를 지닌다. 이제까지 문법교육에서 활동은 주로 지식을 이해하기 위한 방편이나 초급 학습자의 흥미를 유발하는 도구로서 제공되어 왔다. 그러나 활동은 학습자의 의식적 유능감이 무의식적 유능감으로 나아가는 데에 필수적이다. '지식'이 학습자의 무의식적 무능감을 의식적 유능감으로 전환하는 데에 필수적이라면, 의식적 유능감을 무의식적 유능감의 경지로 견인하기 위해서는 '활동'을 통한 실행(practice)가 필요한 것이다. 이때 활동은 단순히 지식을 습득하기 위한 활동이 아니라, 지식을 자신의 언어적 삶과 연계하기 위한 활동이다. 그리고 이러한 활동의 성격은 설계 층위에서부터 고려되어야 한다. 이에 이 항에서는 설계 층위에서 활동의 층위와 위계를 탐색함으로써 구현 층위의 활동이 지녀야 하는 핵심 속성을 논구하고자 한다.

(1) 활동의 층위

활동의 성격을 논구하기 위해 먼저 고려해야 할 것은 '학습자의 수준'이다. 학습자 수준이란 학습자가 도달할 수 있는 목표 범위의 설정과 관계된 것으로서, 교육 내용의 목표와 관련을 맺으며 본질적으로는 문법 지식의 위계화와도 맞물린다.

그런데 활동은 텍스트를 통해 지식과 연계된다는 측면에서, 학습자 수준에 따른 활동의 층위는 텍스트의 층위와 관련하여 논의해야 한다. 이와 관련하여 할리데이(2009:38-39)에서는 텍스트의 층위에 대해 의미 있는 고찰을 보여 주고 있어 살펴볼 필요가 있다. 그는 소통하고자 하는 의미 층위와 이것이 언어화된 언어 층위(텍스트 층위)를 관련시키며, 언어 층위의 어휘문법적 층위(lexicogrammatical level)를 다음과 같이 '단어', '표현형', '심층이면형'의 세 층위로 제시하고 있다.

층위 1	words 단어
층위 2	phenotypes 표현형
층위 3	cryptotypes 심층이면형[197]

할리데이는 이때 층위 1에서 층위 3으로 갈수록 의도적 '인식(consciousness)'이 중요하다고 밝히고 있다. 층위 1의 단어가 텍스트 표면에서 쉽게 마주할 수 있는 것이라면, 층위 2의 표현형, 예컨대 '학술 텍스트에는 피동 표현이 많이 사용된다'와 같은 발견은 보다 의식적 주목을 요구한다. 또한 층위 3의 심층이면형, 예컨대 '기사문에는 '-었었-'이 아닌 '-ㄴ 바 있-'이 많이 사용되는데 이는 시간 표현과 관련하여 발화 시점에서 사태를 조망하는 해설자의 관점을 보여 준다'와 같은 발견은 보다 심층의 언어 형태를 분석해 내고 이를 해석해 내는 문법적 앎을 요구한다.

할리데이의 이러한 접근은 이관희(2012ㄱ)에서도 드러난 바 있다. 그는 다음과 같은 '문법으로 텍스트 읽기'의 층위를 제시하였는데, 여기서 '텍스트 읽기'는 '읽기 행위'라기보다는 '해석'을 의미하므로(이관희, 2012ㄱ:201-202), 그가 제시한 층위 1~3은 할리데이의 층위와 상통한다.[198] 다만 이관희(2012ㄱ)는 '텍스트 중심 통합'에 대한 기존 연구물들의

197) 이는 워프에서 비롯된 개념으로 워프는 영어의 '성' 범주와 같이 대명사로 받을 때는 드러나지만 안 받을 때는 드러나지 않는 것을 심층적인 문법이라 말한다. 본 연구는 이를 장르성의 인식과 소통의 관점에서 해석하고자 한다. 결국 의미의 드러나고 드러나지 않음은 언어 그 자체에 달려 있다기보다는 소통 과정의 문제이며, 이는 언어 주체의 문법적 앎의 깊이와 관련된다.

198) 해당 표는 이관희(2012ㄱ:204)에서 제시한 것이되, 연구자의 의도를 보다 강화하는 방향으로 재구성한 부분도 있다.

관점을 종합하여 제시한 것으로서, 여기서 층위 1~3은 학습자가 경험해야 할 층위라기보다는 연구자가 연구를 수행하는 과정에서 텍스트를 바라보는 관점과 보다 직접적으로 관련된다.

구분	대상 언어형식	텍스트 의미와의 관계	속성	
층위 1	· 지시, 대용, 접속 표현 · 동위적 어휘 의미 관계 (……)	· 텍스트 구조 파악에 따른 사실적 이해	명시성 ↑ ↓ 은폐성	장르 보편성 ↑ ↓ 장르 특수성
층위 2	· 서법, 양태, 보조사 등 (……)	· 표현자의 의도와 텍스트의 의미 파악		
층위 3	· 덩어리(chunk)로서의 언어형식 (……)	· 표현자의 의도와 텍스트의 의미 해석		

여기서 중요한 것은 일반적으로 지시어, 접속어 등은 단어 층위에 속하고, 인용 표현이나 피동 표현과 같이 문법 요소와 관련된 내용은 층위 3과 연계되지만, 어떤 활동과 연계시키느냐에 따라 그 층위는 달라질 수 있다는 점이다. 즉, 특정 텍스트에 피동 표현이 많이 사용되었다는 현상에 주목하여 이를 분석해 내는 활동은 층위 2의 활동이 되겠지만, 피동 표현이 행동주를 감춤으로써 사태를 객관화하고 이것이 학술 텍스트와 기사문에서 다른 의미기능을 담당한다는 점까지 해석해 내는 활동은 층위 3의 활동이 된다.

따라서 본 연구에서는 '활동의 내용'을 중심으로 다음과 같은 활동의 층위를 제시한다. 여기서 관련 문법 지식은 각 층위의 활동을 행하는 데 있어서 비계가 된다.

[표 IV-4] 텍스트 층위에 따른 활동의 층위

층위	활동의 내용		관련 문법 지식
1	텍스트 표면	단어 층위의 구조적 기능의 이해	· 텍스트의 의미 단계 · 담화 표지 · 단어 인식
2	↓	장르성에 따라 문장 층위의 문법 요소의 구조적 기능 분석	· 계층적 문장 구조 · 형태소 단위 인식 · 문법 요소 인식 · 명사화, 동사화
3	텍스트 이면	장르성에 따라 덩어리 구성(chunk)의 구성적 기능의 해석	· 장르성에 따른 문법 요소의 선택

활동의 층위 1에서 층위 3으로 나아가는 학습자의 수준을 문법하는 인간의 특성과 관련시키면, 문법적 앎을 소유하기 시작하면서 언어적 문제 발견의 민감성을 획득하고 점차적으로 문제 해결을 위한 언어 해석의 능동성을 성취해 나가는 과정으로 볼 수 있다. 문제 발견의 민감성을 획득해 나가는 층위 1의 학습자 활동이 텍스트 표면의 관찰과 기술에 집중하는 활동이라면, 층위 2의 활동은 '지식'을 통해 '활동'의 깊이를 더해 가는 활동이고, 언어 해석에 이르는 층위 3의 활동은 '활동'을 통해 앎으로서의 '지식'을 확장시켜 나가는 활동이다. 각 활동에서는 '어떤 언어형식에 주목하는가'보다는 대상 '언어형식을 어떤 관점에서 주목하는가'가 더 중요하다.

이제까지의 문법교육에서는 '담화'와 관련하여 주로 층위 1에만 주목하여 왔다. 접속·지시·대용·관용 표현 등의 표지를 인식하는 것에 주목해 왔던 것이다. 그러나 이들 교육 내용은 부사어와 관련되므로, 품사 교육이 기능적으로 재편된다면 굳이 분리하여 단독적으로 가르칠 필요가 없다. 문법하는 인간의 지향을 위해 보다 주목해야 할 활동은 층위 2, 층위 3과 관련된다.

(2) 텍스트와 활동의 위계

장르 문법 교육의 활동은 텍스트와의 관계에 따라 위계화될 수 있다. 민현식(2002)에서는 위계화의 고려 사항으로 복잡성(complexity)을 제시하고 있는데, 여기서 복잡성은 문법교육 내용이 단순한 것, 학습자가 배우기 쉬운 것, 교수자가 가르치기 쉬운 것부터 제시되어야 함을 의미한다. 그런데 문법 지식의 측면에서 이러한 위계화를 논하면 이는 앞서 살펴본 구조화의 논의를 반복하는 것과 다르지 않다. 문법 지식이 내적 연결소에 의해 하나의 구조를 이루고, 이때 선행 지식과 후행 지식의 관계가 도출된다면 이는 이미 위계화의 논의를 전제하고 있다고 봐야 한다. 따라서 '복잡성', 곧 단순한 것에서 복잡한 것으로 나아가는 위계는 활동의 측면에서 살펴보는 것이 교육적으로 유용하며, 이때 활동의 위계는 활동의 대상이 되는 텍스트의 위계화를 통해 성취할 수 있다.

텍스트의 위계와 관련하여 본 연구는 힐(Hill, 2012)에서 주장한 '전이(transfer)'의 개념에 주목한다. '전이'는 학습 이론에서 논의되는 것인데, 한 상황에서의 학습이 다른 상황의 경우로 연계될 수 있는 정도를 뜻한다. 힐(Hill, 2012:4)은 학습에서 '전이가 쉬운(low-road transfer)' 경우와 '전이가 어려운(high-road transfer)' 경우를 구별하면서, 전자를 상황이 유사하여 거의 자동적으로 전이가 가능한 경우로, 후자를 상황이 유사하지 않아 의식적인 집중이 필요한 경우로 설명하고 있다. 그에 따르면 교실 안에서 별 의식 없이 5줄 정도의 에세이를 쓰는 것은 '전이가 쉬운(low-road transfer)' 활동이지만, 과학

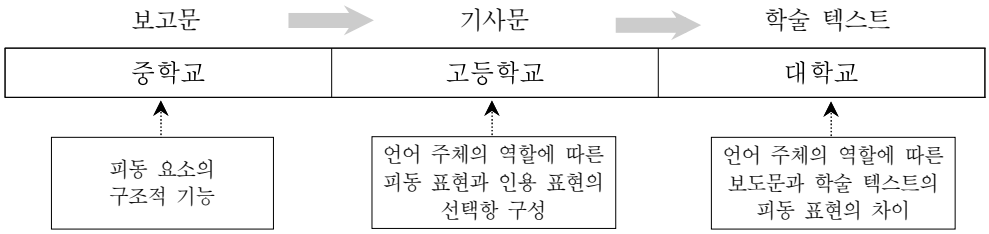
실험에 참여하여 실험 보고서를 쓰는 것은 '전이가 어려운(high-road transfer)' 활동에 해당한다. 따라서 교실 안에서 이루어지는 활동이 학습자의 교실 밖 언어생활로 '전이'되기 위해서는 '전이가 쉬운' 활동에서부터 '전이가 어려운' 활동에 이르기까지의 경험이 필요하며, 이는 '텍스트'를 통해 성취할 수 있다. 어떤 텍스트를 경험하느냐에 따라 학습자가 느끼는 전이의 정도는 다를 수 있다.

장르 문법 교육에서 텍스트의 위계는 장르와 텍스트의 관계에서 도출할 수 있다. 사회문화적 의미 과정으로서의 장르가 결과물로서의 텍스트에서 하나의 의미 단계로 구성된다는 점에서, 텍스트는 '다중 장르적' 속성을 지닌다. 다중 장르 텍스트는 실제 언어생활의 텍스트와 일치하지만, 텍스트의 장르성에 대한 인식과 이에 따른 언어 주체의 역할이 의미 단계별로 설정되어야 한다는 점에서 학습자의 인지적 부담이 큰, 그래서 전이가 어려운 텍스트일 수밖에 없다. 힐이 사례로 든 '실험 보고서' 또한 이러한 예에 해당한다. 때문에 교육 국면에서는 비록 비실제적인 맥락에 있더라도 '5줄 정도의 에세이'와 같은 '하나의 의미 단계로 구성된' 단일 장르 텍스트에 대한 경험이 필요하다. 학습자는 처음에는 장르성-언어 주체의 역할-의미 단계의 구성이 단일하게 드러나는 단일 장르 텍스트를 통해 장르를 일차적으로 경험하고, 점차적으로 장르성의 변인이 복합적으로 드러나는 다중 장르 텍스트를 경험함으로써 문법에 대한 앎을 확장시켜 나갈 수 있다.

❶ 단일 장르 텍스트	→	❷ 다중 장르 텍스트
일기		기행문
사전적 기술		신문 칼럼
문화재 설명서		전기문
제품 사용서		논술문
⋮		⋮

❶의 예시로 서사하기의 전형으로서 사건을 서술한 일기, 묘사하기의 전형으로서 사전적 기술, 지시하기의 전형으로서의 간단한 제품 사용서, 설명하기의 전형으로서 문화재 설명서 등을 제시할 수 있으며, ❷의 예시로는 여정, 견문, 감상이 의미 단계별로 복합적으로 드러나는 기행문이나 시사적 문제에 대한 설명과 주장이 함께 드러나는 신문 칼럼, 어떤 인물의 생애에 대한 서사와 논평이 복합적으로 드러나는 전기문, 사태에 대한 해석과 주장이 함께 드러나는 논술문 등을 제시할 수 있다. 단일 장르 텍스트에서 다소 평면적이었던 언어 주체의 정체성은 다중 장르 텍스트로 가면서 점차 다면적 언어 주체의 정체성을 지니게 된다.

텍스트의 위계는 장르성을 중심으로 설정될 수도 있다. 즉, 동일하게 '객관성'의 자질을 지닌 텍스트라 하더라도 그 복합성의 정도는 텍스트 종류별로 다를 수 있으며, 이에 따라 관련 문법 지식의 교육 내용은 달라질 수 있다. 예컨대, '객관성'을 중심으로 '보고문, 기사문, 학술 텍스트'의 텍스트 종류가 하나의 범주를 이룰 때, 이들의 위계는 '보고문 → 기사문 → 학술 텍스트'로 제시될 수 있으며, 여기서 '객관성'의 자질과 연계되는 '피동 표현'이 층위 2와 층위 3의 활동으로 제시될 수 있다.



[그림 IV-5] 객관성을 중심으로 한 텍스트와 피동 표현의 위계

위의 [그림 IV-5]에서 보는 바와 같이, 결국 텍스트의 위계화는 활동의 위계화를 의미하며, 활동의 위계화는 다시 그 활동을 추동하는 문법 지식의 위계화를 뜻한다. 장르 문법 교육에서 지향하는 '문법하는 인간'은 이러한 일련의 과정을 통해 성장한다.

3. 장르 문법 교육 내용의 상세화 : 시간 표현을 중심으로

이 절에서는 하나의 문법 지식을 중심으로 한 교육 내용의 상세화를 제시함으로써 장르 문법 교육의 미시적 조직을 구현하고자 한다. 문법 지식의 상세화를 위해 이 절에서 주목하는 것은 '시간 표현'이다. 시간 표현은 '시간성'의 인식이 곧 언어 주체의 관점과 연계된다는 점에서 의미를 언어화하는 데 있어 첫 번째로 고려해야 하는 문법 요소라 할 수 있다. 언어 주체가 어떤 경험 중 한 부분을 의식적으로 의미화할 때 그 의식의 흐름(flow)에는 관점과 방향성이 개입될 수밖에 없는데(Chafe, 1994:29-30), 이러한 시간성의 인식을 언어로 드러내는 방편이 바로 시간 표현이며, 이런 면에서 시간 표현은 언어 주체의 역할 설정과 직접적으로 관련된다. 따라서 시간 표현을 중심으로 장르 문법 교육 내용을 상세화하는 일은 언어화로서의 '문법하기'를 토대로 하는 본 연구의 지향점과 일치할 뿐만 아니라, 다른 문법 지식들의 상세화에 준거로서 작용할 수 있다는 점에서 의미를 지닌다.

3.1. 관점 중심의 통합적 접근

(1) 시제, 상, 양태의 관점 중심 통합

III장의 3.2.절에서 일부 살펴본 바와 같이, '시간 표현'이라는 통칭은 실제 여러 문법 범주와 관련되어, 시제(tense), 양태(modality), 상(aspect), 서법(mood) 논의와 관련을 맺는다. 한동완(1996), 문숙영(2010), 최정진(2012)을 비롯한 다수의 논의가 시제 중심의 체계를 논하거나 선어말어미의 시제성을 바탕으로 논의를 진행하는 반면, 장경희(1985), 박재연(2004) 등의 논의는 양태를 중심으로 시제를 포괄한다.[199] 시제 범주 관련 논의가 민현식(1990), 배진영(2005) 등의 시간 부사나 관형절 시제에 대한 논의를 제외하고는 거의 '시제 선어말어미'에 초점이 맞추어져 있다면, 양태 범주 관련 논의는 선어말어미와 어말(연결, 종결)어미, 명사, 동사, 보조 용언 구성 등 다양한 언어형식을 대상으로 산발적으로 진행된다. 상 중심 논의로는 남기심(1972)이 대표적이며, 상 관련 논의 중에는 정용구(2005)와 같이 언어형식에 대한 화자의 관점에 대한 논의도 이루어지고 있다. 서법 중심 논의는 고영근(2004)이 대표적이다. 서법(mood)은 화자의 명제 내지 사태에 대한 심리적 태도가 동사의 활용형으로 구현된 문법 범주인데, 고영근(2004:33)에서는 일정한 활용형을 보여 주지 않는 현상에 대하여는 서법 범주를 세우는 것을 거부함으로써 지극히 형태 중심적인 체계를 제시하고 있다. 이러한 관점은 남가영(2008)의 언명대로 언어를 자율적 구조체로 보는 관점에서는 타당하지만, 본 연구의 관점과 같이 사회문화적으로 생성되는 언어는 형태보다는 의미를 중심으로 체계를 정립하는 것이 합당하다.

형식주의 접근에서는 상황시와 발화시의 관계로 시간 표현을 설명하며, III장에서도 살펴본 바와 같이 현 문법교육에도 이러한 관점이 반영되어 있다. 그러나 한동완(1996), 황병순(2002)에서도 주장했듯이 상황시와 발화시 사이에는 언어 주체 중심의 인식시도 개입할 수 있으며, 이를 문장 층위에서 보면 라이헨바흐(Reichenbach, 1947; 문숙영, 2010 재인용)가 말한 참조시(the time of reference)로도 접근할 수 있다. 보다 본질적으로 클라인(Klein, 1994)이 말한 '화자가 단언하고자 하는 시간'으로서 '주제시(topic time)'에 대한 고려도 필요하다.

형식주의의 '상황시-발화시'의 접근은 형태와 의미를 분리하고, 의미를 기본적 의미와 부차적·화용적 의미로 분리함으로써 시간성 인식의 주체인 언어 주체를 상황과 분리시킨다. 분명 상황이 발생한 시간과 언어 주체가 발화하는 시간의 관계는 시간을 인식하는

199) 양태 중심 논의로 이선웅(2001)도 찾아볼 수 있다. 이 논의는 양태의 의미를 거시적으로 접근하여 종결 표현, 높임 표현까지를 양태로 포괄한다는 점에서 특징적이다.

데 있어서 중요한 기준이 된다. 그러나 언어 주체는 상황이 발생한 시간의 이전 시점에서 상황을 인식할 수도 있으며, 발화시 이후의 시점에서 상황을 바라볼 수도 있다. 시제는 상황시의 위치에 대해서는 말하는 것이 없으며, 화자의 주장이 국한되는 시간의 위치를 표시할 뿐(Klein, 1994; 문숙영, 2009:8)이다.

따라서 본 연구에서는 장르 문법을 토대로 하여, 언어 주체의 '관점(viewpoint)' 중심의 통합적 교육 내용을 제안한다. 이는 '시간이나 시제 표현은 문장에서 상이나 서법, 시간 부사 등과 밀접하게 상호관계를 맺으며 실현되므로, 문법 범주의 구별에 얽매이기보다 이들의 상관이나 결합된 전체를 설명하는 것도 필요하다'고 본 김봉순(2007:452)의 관점과도 상통한다. 형태 중심 논의인 고영근(2004:8)에서도 언급하고 있듯이, 시간의 언어화와 관련된 시간성은 심리적인 개념이며 이런 면에서 시간 표현은 양태 표현이 담지하고 있는 심리적 태도를 아우른다. 시간 표현이란 세계의 시간성에 대한 언어 주체의 인식이 텍스트로 드러나는 것이며, 이로 인해 시간 표현의 선택에는 장르성의 인식이 반영된다. 고영근(2004:7)에 따르면 한국어의 시간성과 양태성은 하나의 형태에 중복·서술되는 경향이 나타나는데, 이러한 경향은 시간성이 지니고 있는 본질을 드러낸 것이라 볼 수 있다. 즉, 이는 시간성과 양태성의 중복·서술이라기보다는 그러한 형태의 선택에 관여하는 시간성이 본질적으로 양태성을 함의한 결과이다.

관점(viewpoint)은 세계를 바라보는 언어 주체의 시점이 텍스트에 투영된 결과이다. 이때 시점은 김호정(2006ㄴ)의 언명처럼 '어느 위치에서 누구의 눈으로 이야기를 바라볼 것인가'의 문제와 관련된다. 언어 주체는 언어화 과정에서 장르성의 인식에 따라 다른 역할을 설정할 수 있는데, 이에 따라 언어 주체의 관점은 달라지며, 다른 관점은 다른 언어 형식의 선택으로 드러난다. 장르성의 인식은 언어 주체의 시점을 텍스트로 드러내는 데 중요한 기제가 되며, 시간 표현의 선택은 이러한 인식의 반영이라 볼 수 있다.

다시 말해 시간 표현의 선택은 언어 주체가 세계의 시간에 속한 특정 상황의 어떤 지점을 어떤 위치에서 바라보는가의 문제라고 볼 수 있다. 여기서 '언어 주체의 위치'는 앞서 III장에서 살펴본, 랭개커(Langacker, 1987)의 객관성과 주관성의 무대 배열과 관련된다. 언어 주체가 장면의 밖에 있는 경우는 '규범적 관점 배열(canonical viewing arrangement)'로서 장면을 객관화하지만, 장면에 속한 경우는 '자아중심 관점 배열(egocentric viewing arrangement)'로서 장면을 주관화한다.[200]

200) 최정진(2012)의 논의도 이와 관련된다. 그에 의하면, 상황을 언급하는 문장의 상황, 즉 발화 내용 상황은 화자 자신이 주체적으로 만들어 내는 상황인 경우도 있고 단순히 화자의 인식 대상인 경우도 있는데, 화자가 상황 참여자인 경우에는 발화 내용 상황이 화자 자신이 포함된 상황이므로 관념 세계 시간축상에 존재하는 화자의 시점이 현실 세계 시간축상에 있는 상황 영역 내부에 투영된 것으로 이해할 수 있다(최정진, 2012:55).

관점의 측면에서 시간 표현에 접근했을 때 분리되었던 '상, 시제, 양태'의 논의를 통합할 수 있다. 관점이 '언어 주체가 바라보는 상황의 시점'과 관련된다는 점에서 상황의 과정(process)적 표현인 동작상의 논의가 수렴되며, 상적 인식은 다시 '선어말어미'라는 언어 형태를 매개로 시제와 양태 논의를 포괄할 수 있다. 단, 양태 표현은 부사, 어미(종결어미, 선어말어미), 보조 용언 구성, 조사 등을 통해 다양하게 포함될 수 있으므로, 이 중 선어말어미와 보조 용언 구성을 중심으로 시간 표현과 통합될 수 있다.[201]

본 연구의 이러한 관점과 상통하는 연구로 보그랑드(1997)를 참조할 수 있다. 보그랑드는 '묘사하기, 서사하기, 주장하기, 설명하기, 지시하기'를 과정(process)에 대한 '관점(viewpoint)'으로 범주화하고 있다.[202] 특히 보그랑드(1997:198; 민병곤, 2001:431)에서는 '과정(process)이 발생하는 방식'에 대한 '시각(perspectives)'[203]을 드러내는 범주를 '극성(polarity), 시제(tense), 타동성(transitivity[204]), 지위(status), 믿음(belief), 태도(attitude), 시상(trajectory), 관점(viewpoint)'으로 제시하고 있어 주목된다. 이를 한국어에 대입하면 극성은 부정 표현, 시제는 시제 표현, 타동성은 피동·수동 표현, 지위는 종결 표현, 믿음은 좁은 의미의 양태(의무·인식 양태), 태도는 넓은 의미의 양태, 시상은 좁은 의미의 동작상과 관련되며, 관점은 본 연구의 장르와 관련된다. 사회문화적 의미 과정은 그 용어에도 드러나듯 과정으로서의 '동사(혹은 용언)'를 통해 극명히 드러나므로, 장르에 대한 보그랑드의 관점은 본 연구와 밀접한 관련을 맺는다. 다만 보그랑드의 분류가 동사를 중심으로 한 횡적 범주라면, 본 연구에서 장르-관점-시간 표현으로 제시한 체

---

201) 부사나 조사로 표현되는 양태 의미는 품사 관련 교육 내용을 통해, 종결어미로 표현되는 양태 의미는 종결 표현 관련 교육 내용을 통해 성취될 수 있다. 중요한 것은 '양태 표현'이라는 문법 범주를 하나의 체계로 정립하여 인식하는 것이 아니라 언어의 선택에 드러나는 미묘한 의미 차이에 대한 메타적 인식이므로, 오히려 양태 표현과 관련된 내용은 이렇게 연계된 교육 내용에서 산발적·지속적으로 다뤄지는 것이 효과적이라고 본다.

202) 보그랑드(1997:198)에서 묘사하기, 서사하기, 주장하기, 설명하기, 지시하기는 각각 'descriptive, narrative, argumentative, expository, instructional'로 제시되고 있어 냅과 왓킨스의 용어와 다소 차이를 지니지만, 사회문화적 의미 과정을 드러내는 '동사의 프레임'에 주목했다는 점에서 냅과 왓킨스의 '장르' 개념과 상통함을 확인할 수 있다.

203) 'perspective'가 대상을 바라보는 전체적인 시각이나 태도를 의미한다면 'viewpoint'는 특정 시점으로서의 시각을 의미한다고 볼 수 있다. 보그랑드(1997:198, 204)에서는 묘사하기, 서사하기 등을 'perspective'라 하기도 하고 'viewpoint'라 하기도 하여 혼란을 주고 있는데, 이는 민병곤(2001:431)의 지적대로 'viewpoint'라 보는 것이 적절하다고 판단한다. 본 연구에서 말하는 '언어 주체의 관점'은 'viewpoint'로서의 특정 시각을 의미하며, 이 시각은 역시 사회문화적 의미 과정인 장르의 영향 아래 있다는 점에서 보그랑드가 말한 'viewpoint'의 의미와 관련된다.

204) 여기서 '타동성'은 앞서 동사의 교육 내용에서 언급한 '동성'과는 구별된다. '동성'은 동사의 속성을 드러내는 포괄적 개념인 반면, '타동성'은 그 중에서 행동이 객체에 미치는 문법적 특성과 관련된다. 이렇듯 'transitivity'는 연구에 따라 다른 개념역을 지닌다.

계는 장르를 중심으로 한 종적 범주라 볼 수 있다. 보그랑드의 논의에서 각각의 범주로 나뉘었던 '시제, 믿음, 태도, 시상'을 본 연구에서 시간 표현을 중심으로 통합하는 것은 이들이 '시간성'에 대한 공통의 인식을 필요로 하며 이에 따라 한국어에서 이들이 한 형태를 공유하고 있기 때문이다. 결국 시제, 상, 양태를 관점 중심으로 통합하는 것은 과정(process)에 대한 언어 주체의 시점과 관련된다.

이런 점에서, 선행 연구에서 흔히 드러나는 다음과 같은 기술은 조정될 필요가 있다. 시간 표현은 언어 주체의 시점에 따른 언어 선택의 결과이며, 따라서 텍스트에 드러난 시간 표현의 차이는 언어 주체의 시점의 차이를 뜻한다.

- 시제, 상, 양태는 일대일로 대응하는 형태가 있다.
  ➡ 시간 표현은 의미에서 출발하며 형태는 그 의미가 초점화되어 발현되는 지점이다. 이런 점에서 시제, 상, 양태는 통합될 수 있다.
- 시제는 이동한다.[205]
  ➡ 시간은 이동하지 않는다. 언어 주체의 시점이 이동한다.

(2) 관점 중심 시간 표현의 구조

언어 주체의 '관점'을 중심으로 시간 표현에 접근했을 때 관련 논의는 '상 → 시제 → 양태'로 포괄될 수 있다. 장르성의 인식에 따른 의미의 언어화가 발현되는 첫 번째 표지는 과정(process)으로서의 동사(용언)이므로, '동작상'에 대한 논의가 일차적으로 시점의 설정과 관련된다. 앞서 살펴봤던 보그랑드(1997:197)에서 '시각(perspectives)' 개념이 '상(aspect)'으로 범주화되었다는 점에서도 그 근거를 찾을 수 있다. 그에 따르면 상은 '무엇이 발생했는가'뿐만 아니라 '어떻게, 언제, 어떤, 얼마나 자주 오래 발생했는가' 등과 관련되는 것으로서, 문법 요소를 통해 드러나는 시제, 양태 등에 토대가 된다. 선어말어미를 중심으로 하는 시제는 상황을 바라보는 시점과 관련하여 과정을 보다 세분화하며, 동시에 서법 및 양태는 그 시점에 담긴 언어 주체의 태도와 관련된다는 점에서 통합될 수 있다.

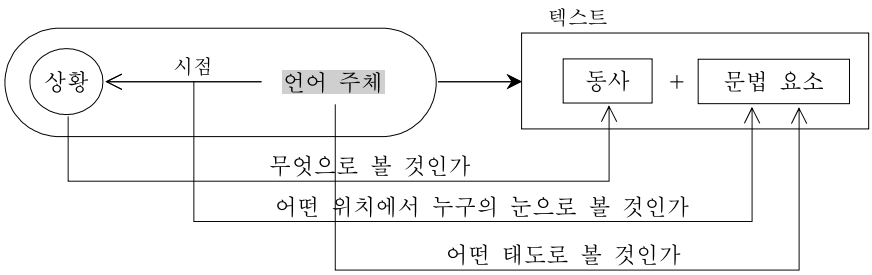
이런 면에서 본 연구는 먼저 '상(aspect)'을 중심으로 시간 표현을 논의하고 있는 스미스(Smith, 1997)에 주목한다. 이 연구에서는 '상황과 문장의 관계는 간접적이며 둘은 화

205) '시제 이동(tense shift)'은 김홍수(2006), 고영근(2008), 김정남(2010) 등에서 '소설 텍스트'의 특성으로 언급한 바 있다. 이러한 접근은 문법을 텍스트와 관련시켜 '해석'하려 했다는 점에서 본 연구의 관점과 일부 상통하지만, 결과물로서의 텍스트에 드러난 '시제'에 초점을 두었다는 점에서 본 연구와 다르다. 본 연구는 시제가 이동하는 것이 아니라 언어 주체의 시점이 이동하는 것이며 시제의 이동은 단지 그 결과로서 드러나는 것이라 본다.

자에 의해 매개된다(Smith, 1997:6)'는 '상의 선택(Aspectual choice)' 개념을 제시함으로써 시간 표현이 언어 주체의 선택의 문제임을 분명히 하고 있다. 여기서 상적 의미는 다음의 '관점상'과 '상황상'으로 대별된다. 관점상은 '상황이 어떤 특정한 시각에서 언어로 표상했는가'의 문제와 관련되고, '상황상'은 '상황이 특정 유형의 상태나 사건으로 간접적으로 분류되었는가'의 문제와 관련된다.[206]

1) 상황이 어떤 특정한 시각, 관점에서 문장으로 표상되었는가 : 관점상
   (a) John and Mary built a rock garden last summer.
   (b) John and Mary were building a rock garden last summer.
→ (a)는 암석정원을 만드는 것이 '끝났음'에 대한 정보를 제공하지만, (b)는 단지 그런 일이 일어나고 있었음만 의미할 뿐 시작점이나 끝점에 대한 정보는 제공하지 않는다.
2) 상황이 특정 유형의 상태나 사건으로 간접적으로 분류되었는가 : 상황상
   (a) The bird flew.
   (b) The bird was in flight.
→ (a)가 상황을 사건으로 유형화했다, (b)는 상황을 상태로서 유형화하고 있다.

스미스의 논의를 한국어에 적용해 보면, 관점상은 언어 주체가 상황과 맺는 관계(언어 주체의 위치와 시선)와 연계되어 문법 요소를 통해 드러나는 반면, 상황상은 과정(process)의 언어화, 곧 동사(용언)의 선택과 관련된다. 이를 도식화하면 다음과 같다.



[그림 IV-6] 관점 중심 시간 표현의 구조

206) 이러한 논의는 국어학의 문법상, 어휘상 논의와 일면 상통하기도 한다. 문법상은 문법 형태소로 표현되는 상 범주를 뜻하고, 어휘상은 동사의 어휘 자체에 담겨 있는 상적 의미를 뜻한다(구본관 외, 2015: 318). 문법상과 어휘상은 상을 드러내는 형태의 범주에 대한 논의라는 점에서 의미 중심 논의인 스미스(1997)의 논의와 구별되지만, 이 중 어휘상은 '상황 유형(situation type)'과 관련을 맺으며 결과적으로 '동사의 의미'로 드러난다는 점에서 '상황상'과 관련을 맺는다.

[그림 IV-6]의 내용을 시간 표현을 중심으로 재편하면 다음과 같은 사항이 시간 표현의 선택에서 고려되어야 한다고 볼 수 있다. '무엇으로 볼 것인가'의 문제는 1-1)과, '어떤 위치에서 누구의 눈으로 볼 것인가'는 1-2)와, '어떤 태도로 볼 것인가'는 1-3)과 관련된다. 여기에 덧붙여 관점은 외부 세계를 바라보는 언어 주체의 시점이 텍스트에 투영된 결과이므로 '시점'에 대한 고려는 '텍스트'에 대한 고려를 전제해야 한다. 박현선(2004, 2006, 2008)에서 논의한 바와 같이 텍스트도 하나의 시간 방향을 지니고,[207] 이는 텍스트의 의미 단계를 통해 드러나므로, 시간 표현의 선택에서는 텍스트의 시간적 방향에 대한 고려가 있어야 한다. 만일 텍스트의 특정 의미 단계에서 텍스트 전체의 시간 방향과 다른 방향의 시간 표현이 선택되었다면 여기에는 모종의 의도가 개입되어 있다고 볼 수 있다. 이는 아래의 고려사항 중 2)와 관련된다.

1) 어떤 시점으로 볼 것인가
  1-1) 상황을 무엇으로 볼 것인가
    1-1-1) 동작으로 본다.
      1-1-1-1) 어떤 동작에 초점을 맞출 것인가.
    1-1-2) 상태로 본다.
      1-1-2-1) 상태의 어느 지점에 초점을 맞출 것인가
  1-2) 어떤 위치에서 누구의 눈으로 볼 것인가
    1-2-1) 어떤 시간을 볼 것인가
      1-2-1-1) 상황의 과거, 현재, 미래 중 어디를 보는가
      1-2-1-2) 어떤 시간을 단언하고자 하는가[208]
    1-2-2) 어떤 위치에서 볼 것인가
      1-2-2-1) 상황의 안에서 볼 것인가
      1-2-2-2) 상황의 바깥에서 볼 것인가
    1-2-3) 누구의 눈으로 볼 것인가
      1-2-2-1) 경험주의 눈으로 볼 것인가
      1-2-2-2) 전달자의 눈으로 볼 것인가
  1-3) 어떤 태도로 볼 것인가
    1-3-1) 확신하고자 하는가 → 과거 시간으로 인식하기

207) 박현선(2004, 2006, 2008)에서는 시제를 통해 화자가 표현하고자 하는 의도를 '보고(Reportive), 보편화(Nomik), 기대(Expektive)'의 세 가지로 대별하고 이에 따라 텍스트의 시간적 방향을 '보고적 시간 방향, 보편적 시간 방향, 기대적 시간 방향'으로 나누고 있다.

208) 이는 클라인(Klein, 1994)의 '주제시' 개념과 관련된다. 클라인에 따르면 시제는 상황의 위치와 관계없이, 화자가 다언하고자 하는 시간에 따라 결정되고 표시되는 것이다.

1-3-2) 일반화하고자 하는가 → 현재 시간으로 인식하기
1-3-3) 추측하고자 하는가 → 미래 시간으로 인식하기
2) 어떤 텍스트로 생성할 것인가
2-1) 해당 텍스트의 장르성에 따른 주요 시간 방향은 무엇인가
2-1-1) 주요 시간 방향과 일치하는 시간 표현의 선택
2-1-2) 주요 시간 방향과 일치하지 않는 시간 표현의 선택 → 특정 의도의 발현
2-2) 해당 텍스트의 장르성은 언어 주체를 어디에 위치시키는가
→ 상황에 속해 있는가, 상황 바깥에 있는가
2-3) 해당 텍스트는 어떤 단계화를 보이는가
→ 예컨대 묘사 및 주장하기 단계의 주요 시간은 '현재'이지만 서사하기 단계의 주요 시간은 '과거'이다.

여기서 1-1)의 내용은 '동사' 혹은 '명사'의 선택과 관련된다는 점에서 품사의 교육 내용과 밀접한 관련을 맺는다. 즉, 시간 표현의 내용은 구조적으로 품사 교육 내용과 밀접한 관계를 맺으며, 품사 교육의 내용이 범주적 접근에서 기능적 접근으로 나아갈 때 시간 표현 교육 내용과 품사 교육 내용은 통합될 수 있다.

3.2. 시간 표현의 교육 내용 1 : 동사의 선택

여기서는 앞서 구조화한 관점 중심 시간 표현의 내용을 보다 구체적으로 제시하기 위해 '무엇을 볼 것인가'와 관련되는 동사의 선택을 살펴보고자 한다. 여기서 '동사'는 '과정(process)'를 드러내는 문법 범주로서, 한국어에서는 동사뿐 아니라 형용사, 서술격 조사가 모두 이러한 역할을 한다. 다만 본 연구는 '의미 중심' 연구들과 관점을 공유하기 위해 '동사, 형용사, 서술격 조사'를 '동사'로 포괄하여 지시한다.[209] 이러한 동사의 체계적인 범주화는 그대로 한국어 구문구조의 유형을 밝힐 수 있는 기초 작업이 되므로(정주리, 2004:32) 동사의 기능적 유형화는 중요한 의미를 지닌다.

(1) 동사의 기능적 유형화

동사를 선택한다는 것은 곧 어떤 유형의 동사를 선택할 것인가의 문제가 되며, 이때 동사의 유형은 장르성의 인식과 밀접한 관련을 맺는다. 이에 본 연구와 관점을 공유하는

209) 동사와 형용사를 한데 묶어 동사라 칭하는 경향은 한국어 연구에서도 어렵지 않게 발견할 수 있으며, '이다' 역시 목정수(2009:75-94)의 기능 동사와 같이 동사 범주로 칭해지기도 한다.

연구들에서는 동사의 기능적 유형화에 주목하고 있다.

먼저 한국어의 의미적 동사 유형에 대한 연구로 천기석(1983), 남경완(2005), 정주리(2004) 등이 있다. 천기석(1983)에서는 한국어 동사를 상태 동사, 과정 동사, 행위 동사, 행위 과정 동사, 상황 동사, 상황 행위 동사로 유형화했고, 남경완(2005)에서는 국어 용언의 의미를 '상태성-동작성, 자동성-타동성, 물리성-정신성, 이동성-비이동성, 사동성-주동성, 피동성-능동성'의 범주로 나누어 제시하였으며, 정주리(2004)에서는 이들 논의를 명제 동사에 한정하여 심화시킨 바 있다. 특히 천기석(1983:27)에서는 체이프(Chafe)가 제시한 동사 판별 질문을 다음의 4가지로 압축하여 제시하고 있어 참고할 만하다.

1) 어떻습니까? → 상태
2) 무슨 일이 생깁니까? → 과정
3) 그이가 무엇을 했습니까? → 행위
4) 날씨가 어떻습니까? → 상황

그러나 위 질문에서 '상태'와 '상황'은 형용사, '과정'과 '행위'는 동사로 범주화된다는 점에서, 이 유형은 과정에 대한 언어 주체의 시각을 고려하여 보다 상세화될 필요가 있다.

이 지점에서 동사의 기능에 대한 연구는 과정과 언어 주체의 관계를 고려했다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 먼저 III장에서 살펴본 바와 같이, 할리데이와 매티슨(2004:172-173)에서는 '과정으로서의 동사의 유형'을 다음과 같이 제시한 바 있다. 이러한 분류는 에긴스(Eggins, 1994:228)의 분류와도 일치한다.

과정	원형	행위자
관계적	속성을 지니다(having attribute), 정체성을 지니다(having identity), 상징하다(symbolizing) 등	태도의 담지자(Carrier) 가치의 표시(Token)
존재적	존재(existing) 등	존재(Existent)
물질적	발생하다(happening), 창조하다(creating), 변화하다(changing) 등	동작주(actor)
행위적	행위하다(behaving) 등	행위주(behaver, 의식적)
심리적	느끼다(feeling), 생각하다(thinking), 보다(seeing) 등	심리주(senser, 의식적)
발화적	말하다(saying) 등	발화주(Sayer)

여기서 관계 동사, 물질 동사, 심리 동사는 각각 '관계적 세계(world of abstract relations)', '물리적 세계(physical world)', '정신적 세계(world of consciousness)'를 드러내는 대표적 동사 유형이며, 존재 동사는 관계 동사와 물질 동사, 행위 동사는 물질 동사와 심리 동사, 발화 동사는 심리 동사와 관계 동사를 연계하는 경계에 존재한다. 할리데이는 이들 경계 범주는 명확하게 구별되지 않지만 분명 다른 범주와 다르게 인식된다고

보고 있다. 또한 이러한 범주화는 유연한(fuzzy) 것으로서 하나의 형태가 반드시 한 범주에만 속하는 것은 아니라고 밝히고 있다. 예컨대 "수지가 우리에게 달이 풍선이라고 말했다."에서 '말하다'는 분명 발화 동사, '이다'는 관계 동사이지만, "이 데이터는 달을 풍선이라고 나타낸다."에서 '나타내다'는 발화 동사와 관계 동사의 경계에 있다.

이러한 관점은 보그랑드(1997:197)에서도 이어진다. 그는 과정의 유형은 명확한 이분법을 의미하는 것이 아니라 '지향성(centered)'을 지시하는 것으로서, 해당 과정이 어떤 영역의 활동인지를 드러내 주는 것이라 말한다. 보그랑드(1997:196; 민병곤, 2001:429)는 할리데이의 분류를 수정하여 다음과 같은 유형을 제시하고 있다.

과정		원형	핵심 참여자
내심적	지각적	보다(seeing), 주시하다(watching)	지각자, 현상
	인지적	알다(knowing), 발견하다(finding out)	인지자, 인지
	의지적	원하다(want)	행동주, 의지
외심적	배치적	하다(doing to) 만들다(making do) 주다(giving to)	배치자, 배치된 개체 배치하는 행동주, 배치된 행동주 제공자, 제공된 개체, 수령자
	생산적	창조하다(creating) 생산하다(manufacturing)	창조자, 창조 제조자, 생산품
	활동적	움직이다(moving) 행위하다(behaving)	활동자, 활동 행위자, 신체, 행동
	전개적	되다(becoming)	전개자, 전개
표상적	존재적	존재하다(existing)	존재자, 개체
	환경적	이다(being then/there) (비가)내리다(raining)	개체, 환경 환경 그 자체
	정체적	정체성을 지니다(having identity)	개체, 정체성
	속성적	속성을 지니다(having attribute)	개체, 속성
	평가적	가치를 지니다(having a value)	개체, 가치
	소유적	가지다(having, owning)	소유자, 소유된 개체
정표적	정서적	느끼다(feeling)	느끼는 이, 느낌, 표시, 대상
	기호적	소통하다(communicating)	생산자, 텍스트 수용자

이를 할리데이와 매티슨(2004)의 분류와 비교하면, 먼저 할리데이와 매티슨의 관계적 과정과 존재적 과정은 보그랑드에서 표상적 과정으로 포괄되고, 보그랑드의 외심적 과정은 할리데이와 매티슨에서 물질적 과정과 행위적 과정으로 구분된다. 할리데이와 매티슨의 심리적 과정은 보그랑드의 내심적 과정, 정표적 과정의 정서적 과정과 관련되며, 발화

적 과정은 정표적 과정 중 기호적 과정과 관련된다.

또한 이들의 분류는 냅과 왓킨스(2005:71-74)의 분류나 이를 한국어에 적용한 박종훈(2007:45-46)의 분류와도 상통한다. 이들의 관계를 표로 나타내면 다음과 같다.

박종훈(2007)	냅과 왓킨스(2005)	할리데이와 매티슨(2004)	보그랑드(1997)
존재 과정	-	존재적 과정	표상적 과정
상태 과정[210]	관계 동사	관계적 과정	
행위 과정	동작 동사	물질적 과정	외심적 과정
		행위적 과정	
심리 과정	심리 동사	심리적 과정	내심적 과정
			정표적(정서적) 과정
-	-	발화적 과정	정표적(기호적) 과정

본 연구를 이상의 연구를 참고하되 한국어의 특성과 장르성을 고려하여 아래와 같은 동사 유형을 제안한다.

[표 IV-5] 과정으로서의 동사의 기능적 유형

과정		원형	한국어의 관련 범주
상태적		다리가 짧다. 풍경이 예쁘다.	'형용사'
관계적		(속성) 내 동생은 적극적이다. (정체성) 그는 이 회사의 사장이다.	'서술격 조사' (지정문)
존재적		(존재) 냉장고에 사과가 있다. (소유) 내게 백만 원이 있다.	'존재 동사' (존재문)
행위적	동작적	(생산) 음식을 만들다. (이동) 학교에 갔다.	'동사'
	전개적	(변화) 언니는 교사가 되었다. 꽃이 피었다.	보어의 설정과 관련 피동 표현과 관련
심리적	감정적	오늘 즐겁다.	주로 '형용사'
	감각적	배가 고프다.	
인지적		옛날을 생각한다.	인지 동사
발화적		너에게 말했다.	인용 표현과 관련

210) 박종훈(2007)에서 상태 과정은 관계 과정과 속성 과정으로 하위 범주화된다. 이는 할리데이와 매티슨(2004)에서 관계 과정의 하위 범주로 속성 과정을 제시한 것과는 차이를 지닌다. 이러한 차이는 한국어의 동사에 대한 고려가 전제되었기 때문에 발생한 것이다.

상태적 과정은 모양이나 형편 등의 상태를 드러내는 과정으로서 한국어의 전형적 형용사 범주와 관련된다. 특히 많은 경우 상태에 대한 해석은 '평가적' 성격을 띤다는 면에서 중요한 의미를 지닌다. '예쁘다, 크다, 작다' 등의 기준은 사람마다 다르게 평가될 수 있다.[211]

관계적 과정은 대상과 대상을 연결함으로써 한 대상의 속성이자 정체성을 드러내는 과정이다. 서술격 조사 '이다'가 관계적 과정을 드러내는 원형으로서 기능하며, '책상은 나무로 되어 있다'의 '되다'도 한 사례가 될 수 있다. 존재적 과정은 어떤 대상이 어디에 속해 있는지를 드러내는 과정으로서 '있다'가 그 원형으로서 기능한다. 관계적 과정과 존재적 과정의 원형으로 제시한 '이다'와 '있다'는 품사 분류에서도 주요 쟁점이 될 정도로 고유의 기능을 하고 있다. 특히 영어를 중심으로 한 앞선 연구들에서 '이다'와 '있다'는 주로 'have(가지다)' 동사와 관련되어 하나의 유형으로 범주화하되었다는 점에서, 관계적 과정과 존재적 과정의 분리에는 한국어의 특성이 반영되어 있다. 근래에 들어서는 '생각하다' 대신에 '생각을 가지고 있다'고 표현하여 심리를 존재적 과정으로 표현하는 일이 빈번하게 발생하고 있는데, 이는 언어 주체의 역할 설정과 관련된다.

행위적 과정은 '사물의 동작이나 작용'을 드러내는 동사의 가장 원형적 속성을 드러내는 과정으로서 가장 다양한 동사를 포괄하는 과정이다. 본 연구에서는 행위의 '동작'에 초점을 둔 동작적 과정과 행위의 '변화' 혹은 '방향'에 초점을 둔 전개적 과정을 구별하였다. 행위적 과정은 특히 텍스트 종류와 관련하여 하나의 의미군을 이룰 수 있다는 점에서 중요하다. 예컨대, 학술 텍스트에서 주로 사용되는 사고도구어의 수행어(신명선, 2004:151)나 요리와 관련된 텍스트에서 주로 사용되는 요리 동사(구현정, 1984; 김정남, 2011) 등이 그 예가 될 수 있다. 특정 동사군이 하나의 의미밭을 이루는 것은 지시하기와 요리 동사의 관계처럼 해당 동사가 특정 장르의 전형을 이룰 때 발생한다. 또한 전개적 과정은 피동 표현의 생성과 밀접한 관련을 맺는다. '짧다'는 상태적 과정을 드러내지만 '짧아지다'는 전개적 과정을 드러내는데, 이는 피동접미사 '-어지-'의 선택과 관련된다.

심리적 과정은 개체의 내면으로 이루어지는 사태를 드러내는 과정으로서 감정을 드러내는 과정과 감각을 드러내는 과정으로 대별할 수 있다. 한국어 동사 중에는 특히 감정

211) 평가적 언어에 대한 논의로 마틴과 화이트(Martin & White)를 참고할 수 있다. 이들은 특히 태도(attitude)를 '생각의 방식(ways of feeling)'으로 보고, 감정(affect)을 드러내는 말(기쁘다, 슬프다 등), 판단(judgement)을 드러내는 말(옳다, 그르다 등), 감상(appreciation)을 드러내는 말(완벽하다, 편안하다 등)을 태도로 범주화하고 있다. 여기서 '판단'과 '감상'은 '감정'을 중심으로 관련된다. 이러한 논의에 따르면 본 연구의 심리적 과정이나 인지적 과정은 상태적 과정과 함께 하나의 범주로 구성될 수 있다. 그러나 "그림이 예쁘다."와 "그림이 슬프다.", "그림이 슬프다."와 "그림이 슬프다고 생각해."에서 언어 주체의 역할은 같지 않으며, 이 점에서 각각의 동사는 달리 분류될 필요가 있다.

동사가 많은 비중을 차지하고 있는데 이는 감정 표현이 발달한 한국어의 특성과 관련된다. 인지적 과정은 개체의 내면을 드러낸다는 점에서 심리적 과정과 유사하지만, 그 내면에 대한 인식의 방편에 있어서 심리적 과정과 차이를 지닌다. 한국어의 심리 동사를 연구한 김흥수(1989), 유현경(1998), 김은영(2004) 등에서는 감정 동사, 감각 동사와 함께 인지 동사를 하나의 범주로 분류하는데, 장르성의 인식을 토대로 한 언어 주체의 역할 설정에 주목할 때 이들은 달리 분류되어야 한다. 예컨대, "오늘 기분이 좋아."라고 말하는 언어 주체와 "오늘 기분이 좋다고 생각해."라고 말하는 언어 주체는 텍스트에서 다른 역할을 지니며, 이는 장르성의 인식과 밀접하게 관련된다. 따라서 본 연구에서는 심리적 과정과 인지적 과정을 별도로 분류한다.

발화적 과정은 발화 행위를 드러내는 과정으로서 '말하다'가 그 원형이 된다. 발화적 과정은 할리데이와 매티슨(2004)에서만 독자적으로 분류되었던 것이다. 범박하게 접근하면 발화도 일종의 행위이고 이런 면에서 발화적 과정은 행위적 과정에 포괄될 수 있다. 그러나 장르 문법에서 보았을 때 발화적 과정은 '인용'이라는 행위를 드러내는 주요 장치일 뿐만 아니라, 무언가를 언어로 표현하는 행위는 물질적 특성을 지니는 행위적 과정과 분명 차이점을 지닌다. 또한 결과물로서의 텍스트를 고려했을 때에도 행위적 과정과 발화적 과정을 구별하는 것이 언어 주체의 의도를 이해하는 데에 보다 의미 있다. 발화 동사에는 원형인 '말하다' 외에도, '부탁하다, 명령하다, 전하다, 묻다, 이야기하다' 등이 포함된다.[212]

이와 같은 동사 유형에 대한 접근은 어휘 층위의 선택에 일정한 틀(frame)을 제공해 준다는 면에서 중요하다. 특정 동사를 선택하는 데에는 각 어휘의 의미뿐만 아니라 그 동사가 속한 유형에 대한 인식이 틀로서 작용하며, 이는 언어 주체의 시점과 밀접하게 관련된다는 점에서 어휘 선택의 토대가 된다.

(2) 동사의 유형과 장르성의 연계

동사의 유형과 관련된 교육 내용은 자칫 동사를 유형별로 분류하는 활동으로 대치될 수 있다. 낱낱의 동사를 제시하고 '이 동사가 어떤 유형에 속하는가' 묻는 활동이 대표적 사례가 된다. 그러나 동사의 유형은 상황을 바라보는 언어 주체의 시점과 관련된 것으로서, 특정 동사는 하나의 유형에 종속된 것이라기보다는 자신의 시점을 언어화하는 언어 주체의 선택에 따라 다르게 범주화될 수 있는 성질의 것이다.

---

212) 발화 동사의 범위와 관련하여서는 이설연(2014)을 참고하였다.

동사의 유형은 특정 텍스트의 특성을 나타내는 준거로 작용할 수도 있다. ㉮-C-4나 ㉯-C-5에서와 같이, 특정 텍스트의 의미 단계별로 어떤 유형의 동사가 가장 많이 쓰였는지 그 빈도를 조사하여 각 의미 단계가 지니는 특성을 도출해 낼 수 있는 것이다. 보다 구체적으로는 박종훈(2008:441)에서처럼 연설문의 동사 유형을 분석하여 '행위 과정과 심리 과정이 지배적임'을 확인하고 이것이 '자신을 좋게 선전하면서 청자들의 생각을 바꾸거나 행동을 이끌어내는' 정치 연설문의 특성과 연계됨을 해석해 낼 수도 있다. 이는 특정 텍스트가 지닌 특성을 언어적 특성과 연계하여 분석했다는 면에서 의미가 있지만, 이것이 교육 내용이 되었을 때에는 다소 일차원적인 텍스트 분석 활동에 그칠 우려가 있다. 동사 유형의 선택이 지니는 의미는 장르성과의 연계를 통해 보다 분명히 드러난다.

1 유형별 동사의 주체와 언어 주체의 관계 인식

그렇다면 동사의 유형을 아는 것은 문법하는 학습자에게 어떤 의미를 지니는가. 이는 할리데이와 매티슨(2994), 보그랑드(1997)에서 공통적으로 주목하고 있는 '행위자'나 '핵심 참여자'와의 관계에서 도출된다. 행위자가 과정의 주체를 의미한다면 핵심 참여자는 여기에 배경(circumstance)을 포함시킨 것이다. 이들은 '논항(argument)'과도 관련되지만, 논항은 1차적으로는 술어의 의미적 구현에 개념적으로 꼭 필요한 의미적 요소이지만 2차적으로는 술어의 통사적 구현에 꼭 필요한 통사적 요소도 의미한다는 점(이선웅, 2004:22)에서 동사의 기능적 분류인 과정 유형과는 다소 차이를 지닌다. 앞서 제시한 동사 유형별로 주체의 역할을 살펴보면 다음과 같다.

[표 IV-6] 동사 유형별 주체의 역할

과정		주체의 역할
상태적		상태 담지자
관계적		매개자
존재적		존재자
행위적	동작적	동작주
	전개적	전개자
심리적	감정적	감정주
	감각적	감각주
인지적		인지자
발화적		발화자

동사의 유형은 과정에 대한 언어 주체의 시점과 관련되므로 과정별 주체의 역할과 언어 주체의 역할을 연계함으로써 동사의 선택과 장르성을 연계할 수 있다. 예컨대 감정 동사로 드러나는 감정적 과정은 일반적으로 감정주에게 속해 있고, 감정주는 많은 경우 경험주로서 기능하므로, 감정 동사는 일반적으로 경험주와 관련되는 묘사하기나 서사하기에서 빈번하게 사용된다. 이에 비해 청자의 행위 변화를 목표로 하는 주장하기에서는 행위 과정이 빈번하게 사용되며, 이때 동작주는 언어 주체 자신이 아닌 청자로 지정된다.

동사 유형별 주체의 역할을 고려할 때 주의해야 할 것은 동사의 주체와 언어 주체가 반드시 일치하는 것은 아니라는 점이다. [그림 III-9]에서 제시한 바와 같이 언어 주체는 화자로서의 언어 주체 자신, 텍스트의 화자, 문장 주체의 중층적 위상을 지니므로, 동사의 주체를 고려할 때에는 그 주체와 언어 주체가 어떤 관계를 맺고 있는지 탐색해야 한다. 예를 들어, 다음 두 문장의 경우 동일하게 '이다'를 선택하고 있지만 '이다'와 관계를 맺는 동사의 주체와 언어 주체는 같지 않다.

㉠ 디자인은 계획이다.
㉡ 이번 디자인은 업체에 맡길 계획이다.

㉠에서 '이다'가 매개하는 것은 '계획'과 '디자인'이다. 이 문장에서 '계획'은 '디자인'의 속성을 드러내는 주는 역할을 한다. 반면 ㉡에서 '이다'가 매개하는 것은 '디자인'과 '계획'이 아니라, '계획'과 그 계획의 주체인 '나(언어 주체)'가 된다. 이러한 차이는 곧 문장 구조에 반영되어 ㉠이 'NP1은 NP2이다(VP)'의 구조를 지니는 반면, ㉡은 재구조화된 'NP이다'의 구조를 지닌다. 이는 논항 구조 이론에서 말하는 내부 논항과 외부 논항의 관계와도 연계될 수 있다. 내부 논항은 술어 안쪽에서 실현되는 논항인 반면, 술어 바깥쪽에서 실현되는 논항은 외부 논항이라 불린다(이선웅, 2004:23). 이를 언어 주체의 층위와 연계시키면 내부 논항은 문장 주체와 일차적으로 관련되는 반면, 외부 논항은 텍스트 화자를 포함한 언어 주체와 보다 밀접하게 관련된다. 위의 두 문장에서 '이다'의 논항은 각각 내부와 외부에 위치한다고 볼 수 있다. 이로 인해 '이다' 관련 연구에서는 ㉠의 '이다'와 ㉡의 '이다'를 구분하기도 한다. 그러나 본 연구에서는 동사의 유형을 세분화하여 해당 동사가 어떤 경우에 어떤 유형에 속하는지 탐색하는 것보다는, 동사의 유형을 고려하되 원형과 다른 기능을 하는 동사에 천착하는 것이 보다 의미 있는 활동이라고 판단한다.

2 동사 유형 간 선택항의 인식

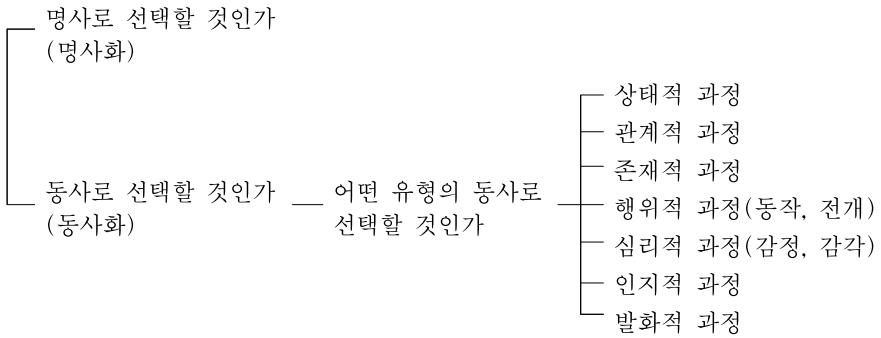
다음으로 주목해야 할 것은 과정으로서의 동사도 하나의 선택항이 될 수 있다는 것이

다. 과정을 동사로 드러내는 방식에는 상황에 대한 서로 다른 시점이 반영된다. 예컨대, 다음 ㈀, ㈁은 내용 면에서 차이가 없지만 동사 유형의 선택에 따라 언어 주체의 역할은 달라지고 있다.

㈀ 문제는 이 지점에서 발생한다.
㈁ 문제는 이 지점에서 발생한다고 판단한다.

㈀은 동작적 과정을 드러내는 '발생하다'를 선택함으로써 '문제의 발생'이라는 사건에 언어 주체의 직접 개입을 차단하고 있지만, ㈁은 여기에 인지적 과정을 드러내는 '판단하다'를 덧붙임으로써 인지자인 언어 주체를 문장 층위에 개입시키고 있다. ㈀은 '문제'를 발생의 동작주로 드러냄으로써 사건을 확정적으로 전달하는 반면, ㈁은 문장 층위에서 가시화하지는 않았지만 '판단'의 인지자인 언어 주체를 드러냄으로써 사건을 확정하기보다는 '판단'의 문제로 포장하고 있다. ㈁이 인용 표현의 구조를 띠는 것은 언어 주체가 인지자로 등장한 결과이다. ㈀과 ㈁의 선택항 구성은 언어 주체가 사건의 해석 주체가 되는 학술 텍스트에서 빈번하게 나타날 수 있다. 언어 주체는 이러한 선택항의 구성을 통해 자신이 의도하는 것이 '언명의 확정성'에 있는지, 판단 주체인 '언어 주체의 확신성'에 있는지 선택해야 한다.

즉, 동사의 유형은 하나의 선택항을 구성하며, 이는 일차적으로 다음과 같은 체계를 이룬다. 여기서 특히 모든 과정은 언어 주체의 인지적 과정이나 발화적 과정으로 재포장될 수 있으므로, 상태적・관계적・존재적・행위적・심리적 과정과 인지적・발화적 과정은 다른 층위의 선택항을 구성할 수도 있다. '상태적・관계적・존재적・행위적・심리적 과정'이 하나의 선택항을 이루고, 이에 대한 선택이 다시 '인지적・발화적 과정'과 하나의 선택항을 구성할 수 있는 것이다.



신문 기사문을 텔레비전 보도문으로 변환한 ㉮ 텍스트에서도 이러한 선택항의 구성을 찾아볼 수 있다.

- 이 모 씨(31·남)가 몰던 코란도 승용차가 갑자기 브레이크가 고장 나 오른쪽 시멘트벽에 충돌하였다. [㉮-P-6, 밑줄은 연구자]
- 사건 당시 영상입니다. 이 차량의 브레이크가 갑자기 고장 나, 속도를 조절하지 못하고 오른쪽 시멘트벽에 충돌하는 모습입니다. [㉮-T-6, 밑줄은 연구자]

- 경찰 관계자는 "브레이크가 고장 나면서 도로에서 미처 속도를 줄이지 못한 채 벽으로 돌진한 것"이라고 밝혔다. [㉮-P-42, 밑줄은 연구자]
- 경찰은 브레이크 고장으로 인한 과속이 사고의 원인인 것으로 보고 있습니다. [㉮-T-42, 밑줄은 연구자]

- 사고 현장 경찰에 따르면 사고 당시 운전자는 내비게이션을 조작하던 중이었고 동승하고 있던 운전자의 남편은 잠을 자고 있었다고 밝혔다. [㉮-P-51, 밑줄은 연구자]
- 사고 차량의 블랙박스를 분석한 결과 운전자는 내비게이션을 조작하고 있었고 보조석에 앉은 남편은 잠을 자고 있던 것으로 보입니다. [㉮-T-51, 밑줄은 연구자]

여기서 ㉮-P-6과 ㉮-T-6은 동작적 과정과 관계적 과정, ㉮-P-42와 ㉮-T-42, ㉮-P-51과 ㉮-T-51은 발화적 과정과 인지적 과정의 선택항을 보여 주고 있다. 먼저 ㉮-P-6은 서사하기를 통해 사건을 전달하면서 승용차의 충돌을 동작 동사를 선택해 표현하고 있는 반면, ㉮-T-6은 동영상을 통해 장면을 직접 보여 주면서 해당 장면을 관계 동사를 통해 묘사하고 있다. 이는 신문 기사문과 텔레비전 보도문 사이의 장르성의 차이, 그 중에서도 매체의 차이를 잘 드러낸 사례라 할 수 있다.

다음으로 ㉮-P-42와 ㉮-T-42는 같은 경찰 관계자의 말을 각각 발화적 과정과 인지적 과정으로 전달함으로써, 경찰을 발화자와 인지자로 다르게 설정하고 있다. ㉮-T-42에서는 경찰을 인지자로 설정하면서 전체적인 문장 구조도 보다 명사화하는 것으로 바뀌고 있는데, 이를 통해 '사고의 원인'을 보다 분명하게 언표하는 효과를 거두고 있다.

마지막으로 ㉮-P-51과 ㉮-T-51은 앞선 사례와 마찬가지로 발화적 과정과 인지적 과정의 선택항을 보여 주지만 여기서 인지자는 경찰이 아니라 언어 주체라는 점에서 앞선 사례와 구별된다. ㉮-T-51에서는 경찰을 생략하고 '보이다'라는 인지적 과정을 선택함으로써 외부 논항인 언어 주체를 개입시키고 있으며, 동시에 '보다'라는 능동 표현이 아니라 '보이다'라는 피동 표현을 선택함으로써 그 개입의 직접성을 약화시키고 있다. 곧, ㉮

-P-51과 ㉱-T-51의 선택항은 일차적으로 발화적 과정과 인지적 과정으로 구성되고, 이차적으로 능동 표현과 피동 표현으로 구성되고 있다. 텔레비전 보도문에서 ㉱-T-51과 같은 멘트는 일반적으로 기자의 화면 등장과 함께 제시되어 인지의 주체가 경찰이 아니라 기자 자신이라는 점이 양식적으로도 표현된다.

이상으로 살펴본 바와 같이, 동사의 유형을 안다는 것은 단순히 동사를 기능적으로 분류할 수 있다는 것이 아니라 해당 동사의 유형이 달라짐에 따라 행위자와 언어 주체의 관계가 어떻게 변화하는지, 그리고 이것이 텍스트에서 어떤 기능을 하는지까지 고려할 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 장르 문법 교육에서 동사의 유형을 가르칠 때는 다음과 같은 사항이 중요한 활동으로 제시되어야 한다.

동사의 유형에 대한 인식	· 해당 문장의 동사의 유형은 무엇인가.
유형별 동사의 주체와 언어 주체의 관계 인식	· 해당 동사의 주체는 누구인가. 문장 안에 존재하는가, 문장 바깥에 존재하는가. · 동사의 주체와 언어 주체의 관계는 어떠한가.
동사 유형 간 선택항의 인식	· 해당 동사를 다른 유형으로 바꿨을 때 어떤 의미적 차이가 발생하는가. · 해당 텍스트에서 어떤 유형의 동사가 보다 적절한가.
텍스트의 동사 유형과 문장의 동사 유형의 관계 인식	· 해당 유형의 동사가 주로 선택되는 장르는 무엇인가. · 텍스트의 의미 단계별로 주된 동사 유형은 무엇인가.

3.3. 시간 표현의 교육 내용 2 : 문법 요소의 선택

동사의 선택이 '무엇으로 볼 것인가'와 관련된다면, '어떤 위치에서 누구의 눈으로, 어떤 태도로 볼 것인가'는 시간성을 지니는 문법 요소를 통해 보다 면밀히 드러낼 수 있다. 여기서는 시간성을 지니는 문법 요소 중 전이력 있는 형태를 선택하여 이들의 의미기능이 어떻게 장르성과 연계되는지 살펴본다.

(1) 전이력 있는 형태의 초점화

시간 표현이 언어 주체의 관점을 반영한 시간에 대한 인식, 곧 시간성의 언어적 표현

이라 했을 때 인식의 대상이 되는 시간의 범위는 상당히 광범위하다. 최용호(2000)에서도 밝혔듯이, 시간은 물리적, 심리적, 연대기적, 언어학적 개념으로 나누어질 수 있기 때문이다. “광복절 1시에 우리가 갔던 곳이 기억난다.”라고 했을 때, 이 문장에서 드러나는 시간은 물리적, 심리적, 연대기적, 언어학적 시간 개념을 포괄한다.

이러한 광범위한 접근을 교육 내용으로 체계화하기 위해서는 형태를 중심으로 논의를 초점화할 필요가 있다. 앞서 언급한 대로 장르 문법은 기능주의를 택하지만 형태를 배격하지는 않는다. 오히려 기능은 형태를 통해 드러나므로, 교육 내용의 선정이 결국 ‘선택’의 문제라고 할 때 그 선택된 항목이 여타의 경험까지를 포괄할 수 있는 전이력을 갖추기 위해서는 문법 요소의 ‘형태’에 주목할 필요가 있다.

이를 위해 먼저 상, 시제, 서법, 양태 등과 관련된 선행 연구에서 시간성을 드러내는 형태로 제시되었던 것 중 문법 요소를 중심으로 한 것을 목록화하면 다음과 같다.

- 선어말어미 : ‘-었-, -었었-, -겠-(-었겠-), -는/ㄴ-, 영형태, -느-, -더-, -리-, -니-, -것-’
- ‘보조적 연결어미+보조 용언’ 구성 : ‘-어 있-, -고 있-(완료, 진행), -어 버리-, -는 중이-, -게 되-, -게 하-, -ㄹ 수 있-’ 외 다수
- 연결어미 : ‘-고서, -어서, -면서-, -고자, -러’ 등
- 관형사형 : ‘-(ㅇ)ㄴ, -ㄴ, -던’ 등
- 기타 : ‘-(으)를 것이-’

이 중에서 현 문법교육에 반영되어 있는 형태는 다음과 같다. 7차 교육과정의 ‘문법’ 교과서나 2011 개정 교육과정의 ‘독서와 문법’ 교과서에는 시제와 동작상을 중심으로 하여 아래 형태 중 일부만이 반영되어 있다.

- 과거 시제 : -었-, -었었-, -더-, 관형사형 -(으)ㄴ, -던
- 현재 시제 : -는/ㄴ-, 관형사형 - ㄴ, 영형태
- 미래 시제 : -겠-, -(으)리-, -(으)ㄹ 것이-
- 진행상 : -고 있-, -어 가-
- 완료상 : -어 버리-, -어 있-

본 연구는 선택항의 체계를 고려하여 전이력 있는 형태를 중심으로 논의를 진행하고자 한다. 기실 선택항은 언어 주체의 사용을 중심으로 체계화되는 것이기 때문에 이론적으로 모든 선택항을 가시화할 수는 없다. 그러나 중요한 것은 선택항의 전체를 구성하여 학습자가 이를 일방적으로 수용하게 하는 것이 아니라, 특정 형태를 초점화하여 선택항

을 구성하는 과정을 일부 경험하게 함으로써 그에 대한 감식안의 성장을 통해 학습자로 하여금 교실 밖 언어생활에도 스스로 선택항을 구성하고 선택할 수 있도록 하는 것이다. 이러한 관점을 토대로 본 연구에서 선택한 형태는 다음과 같다.

-었-, -었었-, -더-, -는/ㄴ-, -겠-, -(으)ㄹ 것이-	+	-고 있-, -아 있-, -ㄹ 수 있-

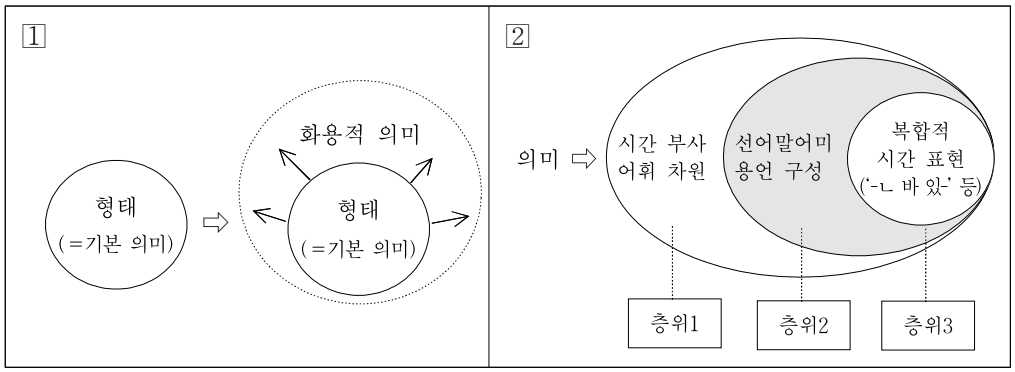
기존 연구에서 이들이 관련 맺고 있는 범주는 아래와 같다.

언어 형태	시제	상	서법・양태
-는-	○		
-느-			○
-(은)ㄴ(관형사형)	○		
-었-	○	○	○
-었었-	○	○	○
-더-	○		○
-던(관형사형)	○		
-겠-	○		○
-고 있-		○	
-어 있-		○	
보조 용언 구성(-는 중이-, -어 오- 등)		○	
동사		○	
-(으)ㄹ 수 있-			○
-니-			○
-것-			○
-(으)리-	○		○
-(으)ㄹ 것이-	○		○

‘-었-’과 ‘-었었-’과 같이, 동일 형태의 반복이라도 의미기능이 달라질 수 있는 형태는 둘 다 포함시켰으며, ‘-ㄴ’, ‘-던’과 같은 관형사형은 선어말어미의 시간 표현과 연결어미에 대한 접근으로 적용될 수 있으므로 제외시켰다. 상과 관련된 표현은 다양하게 확장될 수 있으므로 ‘있다’라는 보조용언을 공유하면서도 이어진 연결어미의 의미기능에 의해 분명한 차이점을 지니는 ‘-고 있-’과 ‘-어 있-’을 대표형으로 선택하였다. 형태의 의미기능을 기억하는 것이 목표가 아니라 시간성의 인식이 형태로 드러나는 것을 알게 하는 것이 목표이므로, 대표형의 접근을 통해서도 여러 상적 논의를 포괄할 수 있다고 보았다.

이렇게 초점화된 형태는 앞서 2.3.절에서 제시한 활동의 층위 2와 관련된다. 즉, 시간 표현 교육의 시작점부터 이렇게 초점화된 형태만을 제시하는 것이 아니라, 층위 1의 활동에서는 시간과 관련된 여러 어휘(시간 부사 등)을 제시하되 층위 2에서 초점화된 형태를 제시하고 이를 통해 층위 3의 복합적 언어형식의 이해로 나아가는 것이다. 곧, 초점화된 형태는 층위 1과 층위 3을 연계하는 매개 역할을 한다.

이는 기존의 형태 중심 교육 내용 구성이 아래의 ①과 같은 위계화를 보인 것과 차이점을 지닌다. ①에서는 형태를 중심으로 기본 의미를 가르치고 내용이 심화될수록 의미의 범위를 넓혀 화용적 의미까지 확장시킨다면, ②는 의미의 발현으로서 형태에 주목하되 의미에서부터 점차적으로 초점화된 형태로 나아가는 양상을 보인다. ①에서 형태의 화용적 의미는 각각의 사례를 제시하고 설명하는 것으로 완결되지만, ②에서는 그러한 의미가 발생한 근본적 문제에 관심을 둔다.



(2) 형태의 의미기능과 장르성의 연계

① 형태의 다양한 의미기능과 언어 주체의 관계 인식

하나의 어휘가 여러 의미기능을 담지하듯, 시간성을 드러내는 문법 요소 또한 하나의 형태가 다양한 의미기능을 담지한다. 일반적으로 과거 시간 형태로 제시되는 '-었-'의 사례만 보더라도 이것이 단순히 과거만을 드러내는 것은 아님을 알 수 있다. 이지양(1982), 최성호(1987), 임칠성1991), 한동완(1996), 박영준(1998), 송창선(2002, 2003) 등 관련 연구에서 '-었-'의 의미기능으로 제시한 것은 다음과 같다.

과거 : 어제는 라면을 먹었다.
완결 : 우리는 어제 속초에 도착했다.

상태 지속 : 이 과제는 내가 맡았다.
현재 상태 : 정상에 거의 다 왔어.
강조 : 너는 오늘 죽었다.

위 사례에서 '-었-'의 의미기능에 대한 분석은 연구마다 달라지기도 한다. 예컨대, "너는 오늘 죽었다."는 '발화 시점 이후의 확정적 완결'(박영준, 1998)로 분석되기도 하고, '완료의 지속'(송창선, 2002)으로 분석되기도 한다. 또 '상태 지속'과 '현재 상태'는 '현재'를 기점으로 한다는 점에서 동일한 사례에 대한 다른 의미기능으로 제시되기도 한다.

하나의 형태가 지니고 있는 다양한 의미기능에 대해 이제까지의 문법교육이 취하는 방식은 형식주의의 언어관과 크게 다르지 않다. '-었-'의 기본 의미를 발화시와 상황시의 관계에 의거하는 '과거'라 보고 나머지 의미기능을 맥락에서 발생되는 화용적 의미, 일종의 부차적 의미로 보는 것이다. 이는 문법 요소가 지니고 있는 의미와 이것이 화용적 맥락에서 발휘하는 기능을 구별하는 것이다. 형식주의에서 이를 구별하는 것은 이것이 과거-현재-미래의 시간과 문법 요소를 관련시켜 하나의 체계를 설정하는 데 있어 논리적으로 합당하기 때문이다. 그러나 언어 주체가 '-었-'을 선택할 때 발화시와 상황시의 관계에서 여러 의미기능을 검토하는 것은 아니며, 이런 구별은 오히려 규칙적 체계에 대한 혼란을 유발할 수 있다. 따라서 장르 문법 교육에서 이러한 여러 의미기능은 경험의 대상이 될 필요가 있다. 학습자는 다양한 텍스트를 분석하는 활동을 통해 '-었-'이 지니는 여러 의미기능을 경험함으로써 형태와 의미기능이 일대일로 대응하는 것은 아니며 자신의 의도에 따라 형태를 선택할 수 있음을 인식해야 한다.

물론 '-었-'이 지니는 '과거성'은 '-었-'의 여러 의미기능 중에서 하나의 원형이 될 수 있다.[213] 과거성을 지니기 때문에 언어 주체는 '-었-'이 부착된 사건을 하나의 전체로 인식할 수 있으며,[214] 전체에 대한 인식은 곧 '완료'와 '강조'의 의미기능으로 이어질 수 있다. 따라서 '-었-'의 여러 의미기능을 경험할 때에는 다음과 같은 활동을 통해, '과거성'이 단순히 내가 말하는 지금보다 과거에 있었던 일을 뜻하는 것이 아니라, 언어 주체인 '나'

213) 시제 형태의 발달에 대한 연구에서는 예외 없이 형태 그 자체의 발달만을 논의하고 있어 형태의 의미 발달 간에 어떤 차이가 있는지 알기는 쉽지 않다. 그러나 최은희(2000), 원혜미(2005), 이필영 외(2009) 등의 연구를 참고했을 때, '-었-' 형태는 보통 2-3세 이전에 발달되어 여러 문법 요소 중에서도 이른 시기에 발달되며, 이들 연구들에서 제시하는 사례가 주로 과거성을 드러내는 '-었-'에 집중되어 있는 것으로 볼 때, 초기에 발달되는 '-었-'은 '과거'의 의미기능을 지닐 것이라 추측할 수 있다. 이는 강남욱(2011)에서 확인할 수 있듯, 한국어를 학습하는 외국인의 경우도 동일하다.

214) 이로 인해 이재성(2000)에서는 '-었-'의 상적 특성을 '전체상'으로 명명하기도 했다. 이재성(2000:75)에서는 다음과 같은 시제와 상의 관계를 제시하고 있어 참고할 수 있다. 여기서 사태의 종류인 '사건'과 '상태'는 동사의 유형과 관련된다.

가 '과거로 인식함을 드러내는 것'임을 분명히 해야 한다.

- '-었-'이 사용된 다양한 사례를 찾아보자.
- '-었-'이 어떤 상황에서 어떤 의미기능으로 사용되었는지 함께 이야기해 보자.
- 우리가 어떤 상황을 과거로 인식한다는 것이 무엇을 의미하는지 생각해 보자.

2 장르성에 따른 선택항의 구성

장르 문법 교육에서 중요한 것은 이러한 다양한 의미기능이 어떤 경우에 하나의 선택항을 구성하는가 하는 점이다. 이를 위해 먼저 앞서 초점화한 형태들을 원형적 시간성에 따라 분류하면 다음과 같다.

과거성	전체성	-었-, -었었-, -더-, -어 있-	
현재성	부분성	-는/ㄴ-, -고 있-	-ㄹ 수 있-
미래성	-	-겠-, -(으)ㄹ 것이-	

여기서 과거·현재·미래성은 언어 주체가 상황을 바라보는 시점을 의미한다. "이 과제는 내가 맡았다."는 '과제를 맡은' 상황의 중심에서 보면 시간상 '현재 지속'을 의미할 수 있으나, 결과적으로 '-었-'이 현재라는 시간의 범위 안에 있다 하더라도 언어 주체는 현재 상태를 드러내기 위해 '-었-'을 선택하지는 않았을 것이다. 현재 상태를 표현하고 싶다면 보다 유표적인 '-고 있-'을 선택하는 것이 효율적이다. '-었-'을 선택한 것은 해당 상황을 바라보는 언어 주체의 시점이 그 상황을 하나의 전체로 바라보는 데에 위치함을 의미한다. '현재 지속'의 의미를 드러내고자 했다면 언어 주체는 자신의 시점을 상황의 내부로 옮겨 '-고 있-'을 선택했을 것이다. '과제를 맡은' 상황은 변하지 않는다. 변하는 것은 언어 주체의 시점이다.

이러한 원형적 시간성에 대한 접근은 시간성의 자질을 보다 세분화했을 때 그 설명력을

사태의 종류		시제	상			
			상 인식 여부		상 인식 방법	인식되는 상
과거 사건		과거	가능	수의적	전체적	전체상
과거 상태						
현재 사건	구체적 사건	비과거		필수적	부분적	완료
						비완료(진행)
	일반적 사건		불가능		·	·
현재 상태						
미래 사건						
미래 상태						

확장시킬 수 있다. 다음은 시간성의 자질을 세분화한 사례이다.

[표 Ⅳ-7] 시간성의 자질 세분화

과거성	전체성	완료성, 확정성, 지속성, …
현재성	부분성	순간성, 반복성, 진행성, …
미래성	-	가능성, 비확정성, …

먼저 과거를 하나의 전체로서 인식한다는 것은 그 끝 지점을 인식할 수 있음을 의미하므로 '완료성'을 지니며, 과거에 전체가 된 사건은 언어 주체에게 확정적으로 지속될 수 있다는 점에서 '확정성'과 '지속성'을 지닌다. 현재의 시간은 특정 시점에서 '순간성'과 '반복성'을 지니며, 현재의 한 부분을 인식했을 때 '진행성'을 지니고 있다. 미래에 대한 인식은 아직 실현되지 않은 것에 대한 인식과 관련되므로 '가능성'과 '비확정성'의 자질을 동시에 지닐 수 있다. 이렇듯 시간성의 세분화된 자질은 시간성을 드러내는 형태의 의미기능과 연계된다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 예컨대, 앞서 살펴본 '-었-'의 사례에서 '완결', '상태 지속', '강조' 등의 의미기능은 과거성의 자질인 '완료성, 확정성, 지속성' 등의 인식과 관련을 맺는다.[215]

이처럼 시간성은 '언어 주체가 인식한 시간'이며, 따라서 시간에 대한 인식은 단순히 상황이나 발화 순간의 시간에 대한 인식을 의미하지는 않는다. 이런 면에서 발화시와 상황시의 관계에서는 하나의 선택항을 이룰 수 없었던 형태들도 언어 주체의 시점에서는 하나의 선택항을 이룰 수 있다. 예컨대, 과거성을 드러내는 '-었-'과 현재성을 드러내는 '-고 있-'은 발화시 기준으로 상황을 바라본다면 하나의 체계항을 이루기 어렵지만, 우리는 다음과 같은 두 문장이 하나의 선택항을 이루는 상황을 상정할 수 있다.

㈀ 이 연구에서는 국어교육의 철학에 대해 논의했다.
㈁ 이 연구에서는 국어교육의 철학에 대해 논의하고 있다.

위 문장은 주로 학술 텍스트에서 발견된다. ㈀, ㈁의 뒤에 이어질 내용은 주로 그 논의의 구체적 내용으로서, 내용상 큰 차이를 보이지 않을 것이다. 그럼에도 불구하고 언어 주체가 이렇게 다른 형태를 선택한 것은 선행연구를 바라보는 시각의 차이에 있다. ㈁에

215) 본 연구와 비슷한 접근을 취하는 연구로 김민영(2013)이 있다. 이 연구는 과거, 현재, 미래 시제의 의미 자질로 분석하고, 형태의 의미기능을 이러한 의미 자질의 복합으로 보고 있다. 그러나 이 연구는 텍스트 유형에 초점을 맞추고 있어, 장르성의 인식에서 출발하는 본 연구와 다른 연구 결과를 보인다.

서 '-었-'을 선택한 언어 주체의 시점은 해당 논의를 전체적으로 볼 수 있는 지점에 메타적으로 존재한다. 자신의 주장을 제시하기 위해 선행연구를 검토하는 학술 텍스트의 특성상, 언어 주체는 여러 선행연구를 메타적 시점에서 바라볼 것이고 이는 '-었-'이 지니는 전체성의 의미기능과 연계된다. 반면, ㈁에서 '-고 있-'을 선택한 언어 주체의 시점은 해당 선행연구와 자신의 연구의 연속 지점에 존재한다. 언어 주체는 '-고 있-'을 선택함으로써 현재 시점에도 이어지고 있는 선행연구의 논의 사항을 자신의 연구와 효과적으로 관련시킬 수 있다. 해당 선행연구는 집필될 그 시간에서 본다면 과거의 사건이지만, 동시에 해당 선행연구의 주장이 철회되지 않은 이상 그 논의는 현재에도 이어지는 현재의 사건이다. 중요한 것은 언어 주체가 어떤 위치에서 선행연구를 바라볼 것인가 하는 점이며 이것은 관련 문법 요소의 선택으로 이어진다.

그러나 모든 시간성이 하나의 선택항을 구성할 수 있는 것은 아니다. 선택항의 구성에는 장르성의 인식과 이에 따른 언어 주체의 역할 인식이 토대가 되므로, 시간 문법 요소의 선택항 구성 시에도 이 점을 분명히 인식해야 한다.

㈀ A를 B와 직접 비교하는 것은 어렵다.
㈂ A를 B와 직접 비교하는 것은 어렵겠다.
㈃ A를 B와 직접 비교하는 것은 어려울 수 있다.
㈄ A를 B와 직접 비교하는 것은 어려울 것이다.

위의 사례는 통사적으로는 하나의 선택항을 이루는 것이 가능하다. 그러나 위 사례가 학술 텍스트의 맥락에서 사용되는 것이라면 문제는 달라진다. 학술 텍스트는 자신의 주장을 드러내기 위한 목적으로 생성된 문어 텍스트이다. 이로 인해 언어 주체는 '어렵다'는 심리 동사를 선택하면서도 이러한 심리가 연구자 개인의 심리가 아니라 현상에 대한 보편적 인지인 것으로 포장할 수 있어야 한다. 그러므로 현재성을 지니는 ㈀과 ㈃이 미래성을 지니는 ㈂과 ㈄에 비해 보다 적절한 선택항을 구성했다고 판단할 수 있다. 적어도 언어 주체는 그러한 비교가 어렵다는 사실을 현재 시점에서 인지하고 있는 주체여야 하기 때문이다. 이런 면에서 현재 시점의 단정적 판단을 다소 유보하고 있는 ㈃의 '-ㄹ 수 있-'의 경우는 '-다고 볼 수 있-'로 교체하여 언어 주체의 역할을 '인지자'로 설정하는 것이 보다 타당하다.

이렇듯, 선택항의 구성은 텍스트에 따른 장르성의 차이를 인식할 때 보다 상세화될 수 있다. 아래 ㉮ 텍스트의 학습자는 신문 기사문과 텔레비전 보도문의 장르성의 차이를 인식하고 있으며, 이에 따라 다른 형태를 선택하고 있다. 앞서 제시한 '-었-'과 '-고 있-'이

학술 텍스트를 중심으로 하나의 선택항을 이루었다면, 아래의 사례에서는 장르성의 차이로 인해 각기 다른 선택항을 구성하고 있다. 즉, 아래 사례에서는 '-었-'이 쓰일 자리에 '-고 있-'을 쓸 수는 없다.

- 2013년 11월 14일 오후 3시 13분, 서해안 고속도로에서 이 모 씨와 제 모 씨가 운전하던 차량이 빗길과 브레이크 고장으로 인해 도로 벽에 추돌하는 사태가 발생했다. [㉮-P-1, 밑줄은 연구자]
- 서해안 고속도로에서 빗길에 차량이 흔들리다가 도로 벽에 추돌하고 있습니다. 차가 전복되는 사태는 일어나지 않았지만 자칫했으면 차가 뒤집히는 상황이 발생할 수도 있을 위험한 모습입니다. [㉮-T-1, 밑줄은 연구자]

기사문인 ㉮-P-1에서 학생의 시점은 상황 밖에 존재하며 전달자의 시점에서 과거에 일어난 일의 '전체'를 전달하고 있다. '-었-'의 선택은 이러한 시점의 반영이라고 볼 수 있다. 앞서도 기술했듯, 상황 밖에 존재하는 전달자는 상황을 하나의 전체로 조망할 수 있으며 이로 인해 '-었-'에는 완료의 의미가 드러나기도 한다. 텍스트에서의 의미 단계는 '서사하기'와 관련을 맺는다. 반면, 보도문인 ㉮-T-1에서 언어 주체는 상황에 들어가 상황을 '묘사'하고 있으며 이는 현재 시점의 '-고 있-'의 선택으로 가시화된다. 영상 언어를 통해 과거의 사건은 현재의 청자 앞에 재생되고 언어 주체는 이를 묘사적으로 전달하는 역할을 하고 있는 것이다. 해당 학생 역시 이러한 장르성의 차이를 인식하고 있다. 아래는 ㉮-1의 학생이 작성한 기사문과 보도문의 비교 글인데, 밑줄 친 부분에서 이러한 인식을 읽을 수 있다.

> 신문 기사문에서는 인용문이 서술어로 제시가 되지만 뉴스 보도문에서는 인용과 논평에 대한 자료를 영상으로 대체하여 제시할 수 있다. 이와 비슷한 점으로 뉴스 보도문에서는 어떤 사건의 당사자를 직접 영상으로 제시할 수 있지만 신문 기사문에서는 이를 기자의 목소리로 대체해 제시해야 한다. [㉮-C-1, 밑줄은 연구자]

다음 사례는 동사와 문법 요소가 통합적으로 선택항을 이룬 사례이다. 먼저 동사의 유형이 발화 동사와 관계 동사로 하나의 선택항을 이루고, 이어 발화 동사는 과거성을 드러내는 '-었-', 관계 동사는 현재성을 드러내는 영형태를 통합함으로써 장르성에 따른 다른 언어화의 양상을 보여 주고 있다.

- 교통안전공단은 비가 내린 후 갑작스럽게 온도가 낮아지게 되어 도로에 얼음막이

생겨 차량이 미끄러져 사고발생률도 상대적으로 증가하기 때문에 철저한 안전점검과 함께 차량 관리요령을 잘 준수해야 한다고 전했다. [㉮-P-43, 밑줄은 연구자]

• 〈장면 7〉 사건현장 앞에서 기자가 클로징 멘트를 하는 장면.
  - 기자 멘트 : 고속도로뿐만 아니라 곳곳에서 미끄러짐과 브레이크 고장으로 사고가 빈번하게 일어나고 있습니다. 철저한 안전점검과 차량관리가 필요한 시점입니다. 이상 ○○○뉴스 ○○○ 기자였습니다. [㉮-T-43, 밑줄은 연구자]

㉮-P-43의 언어 주체는 교통안전공단 직원의 말을 인용하되 이를 '전했다'라는 과거 형태('-었-')를 통해 전달함으로써 과거의 사건을 전달하는 위치에 서고 있다. 이와 달리 ㉮-T-43의 언어 주체는 동일한 말을 교통안전공단의 입이 아닌 자신의 입을 통해 전달하고 있다. 이 멘트는 기자가 영상에 전면적으로 드러나는 클로징 멘트라는 점에서, 이 목소리의 주체가 기자임을 보다 분명히 하고 있다. ㉮-P-43의 언어 주체가 사실의 전달자였다면 ㉮-T-43의 언어 주체는 사실의 해설자이며, 이는 각기 다른 유형의 동사('전하다' vs. '시점이다')와 다른 형태의 문법 요소('-었-' vs. '-ㅂ니다')의 선택으로 드러난다.

3 텍스트의 시간 방향과 시간 표현의 관계 인식

시간 요소의 선택에서 또 주의할 것은 텍스트의 의미 단계별 시간 방향이다. 텍스트는 하나의 실천 행위이며 행위는 언제나 시간성을 지닌다. 박현선(2004, 2006, 2008)에서 제시한 바와 같이 텍스트는 적어도 '보고(Reportive), 보편화(Nomik), 기대(Expektive)'의 시간 방향을 지니며 각각은 '과거성, 현재성, 미래성'의 시간성과 연계된다. 따라서 문장의 시간 요소를 선택할 때는 해당 문장이 속한 의미 단계의 시간 방향을 고려하여 그 시간 방향과의 합치 여부를 먼저 선택해야 한다. 의미 단계와 동일한 시간 방향의 형태를 선택했다면 문제가 없지만, 만일 다른 시간 방향의 형태를 선택했다면 여기에는 언어 주체의 의도가 드러난다고 볼 수 있다.

이에 먼저 텍스트 전체가 지니고 있는 시간 방향을 고려할 필요가 있다. 아래는 그 예시로서, 여기서 시간 방향은 해당 텍스트 종류의 전형적 사례가 지니고 있는 주된 시간 방향을 의미한다.

[표 IV-8] 텍스트의 시간 방향과 관련 텍스트 종류

시간 방향	관련 텍스트 종류
과거	보고서, 독후감, 일기, 전기문, 사건 기사문, …
현재	연설문, 해설 기사문, 요리법 설명서, 제품 설명서, …
미래	초대장, 기상통고문, 계획서, …

텍스트의 시간 방향과 관련하여 주의할 점은 이는 어디까지나 '주된' 시간 방향이지 텍스트 전체를 통제하는 방향성은 아니라는 점이다. 예컨대, 전기문의 주된 시간 방향은 과거지만 현재적 시점에서 구성한 사례도 존재하며, 의미 단계에 따라 과거, 현재, 미래의 시간 방향이 다양하게 드러날 수도 있다. 또한 기행문, 자기 소개서, 건의문 등과 같이, 주된 시간 방향을 하나로 한정할 수 없을 정도로 복합적인 시간 방향을 지니는 텍스트 종류도 있다. 그럼에도 불구하고 텍스트 전체의 시간 방향을 고려하는 것은 시간에 대한 인식은 사건의 시간과 관련을 맺으므로, 특정 사건을 언어화한 텍스트 종류의 경우에는 그러한 시간 방향에 대한 인식이 시간성 인식을 위한 잣대로 작용할 수 있기 때문이다.

다음은 의미 단계별로 시간 방향이 다르게 나타나는 예시이다.

> 아스팔트길을 뒤로하고 흙길로 접어드니 사람을 압도하는 커다란 바위가 눈에 제일 먼저 들어온다. 주왕산 하면 제일 먼저 떠오르는 주왕산의 얼굴, 기암(旗岩)이다. 서유기에 나오는 부처님 손가락처럼 허공에 우뚝 솟아 있는 이 거대한 바위는 부드러운 우리네 이웃의 손처럼 우리를 반기는 듯하다.
>
> 기암에 눈을 떼지 못한 채 대전사(大典寺)로 들어갔다. 기암은 절과 조화를 이루며 더욱 장엄하고 아름다운 모습을 드러냈다. 사진 찍기를 즐겨하는 나는 하나라도 더 많이 더 예쁘게 담으려고 정신없이 셔터를 눌렀다. 한참 후에야 카메라 창에서 눈을 떼었다. 이제야 절이 눈에 들어왔다. 화려하지 않은 소박한 절이다. 주왕의 아들 대전대군의 명복을 빌기 위해 신라시대 의상대사가 지은 절이라고 한다. 주왕은 당나라 때 '주도'라는 사람으로 진(晋)나라를 회복하기 위해 스스로를 '후주천왕'이라 칭하고 반란을 일으켰다. 그러나 뜻을 이루지 못하고 신라로 숨어 들어와 저 바위 위에 진을 쳤다. 이에 당나라는 신라에게 이들을 토벌할 것을 요청하였고 신라는 마장군 5형제를 보내 이들을 토벌했다. 그 후 주왕산이라 불리게 되었다. 속내를 알고 나니 저만치서 아름답게만 보이던 풍경이 이만큼 다가와 친근감마저 느껴진다.[216]

위 사례는 기행문(목적-문화재 답사, 화제-주왕산, 매체-인터넷 게시판)의 도입 부분이다. 기행문은 여정, 견문, 감상으로 이루어지는데, 보통 여정과 견문이 서사하기를 통해 드러난다면 감상은 묘사하기를 통해 드러난다. 여기서 언어 주체는 현재성 및 과거성을 드러내는 형태를 사용하면서 기행의 여정, 견문, 감상을 효과적으로 전달하고 있다. 먼저 시작 부분에서는 현재성의 형태('-ㄴ-', 영형태)를 선택함으로써 주왕산 초입에서 마주하는 장면을 효과적으로 묘사하고 있다. 첫 문장에서 '들어왔다'가 아닌 '들어온다'를 선택

216) 이 글은 문화재청의 2010년 2월 22일 보도자료 중 일부로서 2009년 문화재청 하반기 답사기 공모전에서 금상을 수상한 기행문이다. 활동을 위해 일부 내용을 발췌하여 수정하였다.

함으로써 장면과 그 장면에 대한 주체의 심리를 현재성의 동일선상에 놓으면서도 묘사하기를 통해 장면을 생생하게 전달하고 있다. 기암에서 대전사로 이어지는 여정은 과거성의 형태('-었-')를 선택하여 언어 주체의 행위를 서사적으로 전달하고 있다. 여기서 다시 대전사를 보는 언어 주체의 시각이 현재성의 형태(영형태, '-ㄴ-')로 표현되었다가, 대전사의 역사를 상기하는 부분에서는 과거성의 형태('-었-')를 선택하여 역사적 이야기를 서사적으로 제시하고 있다. 마지막으로 역사적 이야기에 대한 나의 감정을 다시 현재성의 형태('-ㄴ-')로 드러내고 있다.

여정	의미 단계별 내용	형태가 담지하는 시간성
기암(旗岩)	기암의 거대한 모습	현재성
	기암을 본 느낌	현재성
대전사(大典寺)	대전사로 이동 후 사진 찍기	과거성
	대전사의 아름다운 모습	현재성
	대전사의 역사	과거성
	나의 느낌	현재성

이 글을 잘 쓴 기행문이라 할 수 있는 것은 마치 화면의 줌(zoom)을 당기고 이를 다시 놓아 전체를 파노라마로 보듯, 장면과 언어 주체의 심리를 적절하게 조정하고 있기 때문이다. 이는 시간성을 지닌 형태의 선택을 통해 구현되고 있다.

다음 사례는 기사문(목적-사건 보도, 화제-금융시장, 매체-인터넷신문)이다. 이 기사문은 여타의 사건 기사문과는 다르게 사건에 대한 언어 주체의 해설이 주를 이루고 있는데 이러한 시간 방향은 현재성의 형태를 통해 드러나고 있다.

㉮ 박승 한국은행 총재가 외환보유액에서 미달러 자산을 그대로 보유하겠다고 재차 밝히자 국내외 금융시장의 관심이 집중되고 있다.

㉯ 박승 총재는 18일 로이터통신과 오찬에서 "당분간 외환보유액 내 달러나 유로, 엔화 등 통화의 구성을 바꿀 생각은 없다"며 "외환보유액을 운용하는데 있어 수익성뿐 아니라 국제 금융시장의 안정성도 중요하게 고려할 것이며 그것에 대해 책임 의식이 있다"고 말했다. 또 "KIC에 대한 외환위탁이나 국민연금과의 스왑은 미국채에 대한 수요를 늘리는 효과가 있을 것"이라고 덧붙였다.

㉰ 박 총재가 이같이 미달러 가치의 수호자인 듯한 견해를 밝힌 것은 이번만이 아니다. 지난달 일본 오키나와에서 열린 미주개발은행(IDB) 연차총회에서도 그는 "외환 보유액의 통화 구성을 달러 위주로 가져가며 공급 과잉분에 대해서만 통화 다

변화를 고려할 것"이라고 밝힌 바 있다.

㉱ 이런 박 총재의 '스탠스'는 지난번 'BOK 쇼크'로 한은의 위상이 역설적으로 강화되면서 국제금융시장의 달러 가치를 급락하게 한 뒤, 거듭 강조되고 있다. 국제금융 전문가들은 이 같은 박승 총재의 발언과 해명 등의 흐름을 쫓다보면 적어도 관련 당사자 국가 간에는 '미달러 자산을 매각하지 말자'는 강력한 동의가 있었을 것으로 해석하고 있다. 특히 박 총재가 경제규모에 걸맞은 한국 중앙은행의 위상을 강조하는 점은 보유고에서 미국채를 매각하는 발생할 부정적인 파장에 대해 적어도 한·중·일 3국간에는 인식을 공유하고, 뿐만 아니라 이들 국가 중앙은행들의 보유고 다변화를 자제하자는 강력한 공조협력이 있었을 것이라는 추론이다. 이런 분위기의 영향으로 오는 27일 한국은행이 주최하는 '중앙은행 컨퍼런스'에서 한·중·일 중앙은행 총재들의 회동 여부에 국내외 금융시장의 관심이 집중되고 있다.[217]

문단	형태가 담지하는 시간성		문단	형태가 담지하는 시간성	
㉮	현재성	-고 있-	㉱	현재성	-고 있-
㉯	과거성	-었-		현재성	-고 있-
	과거성	-었-		현재성	영형태
㉰	현재성	영형태		현재성	-고 있-
	과거성	-ㄴ 바 있-[218]			

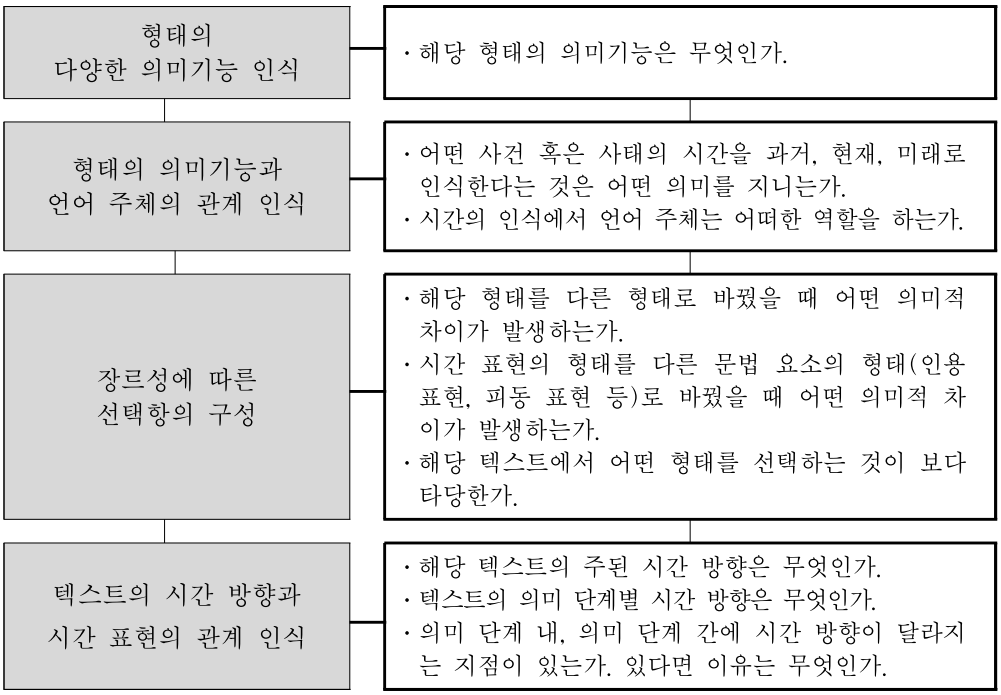
이 기사문의 전체적인 시간 방향은 '현재'이며, 이는 이 기사문이 여타의 사건 기사문과는 다른 성격을 지님을 드러내 준다. 이 기사문에서 과거적 시간 방향을 지니는 부분은 유일하게 ㉯인데, 이는 이 기사문의 해설의 근거가 되는 박승 총재의 발화를 전달하는 부분이다. 언어 주체인 기자는 박승 총재의 발화를 하나의 사건으로 전달하면서, 이에 대한 현재 시점의 해석을 하나의 기사문으로 구성하고 있는 것이다. 현재성을 드러내는 형태 중에서도 '-고 있-'을 선택함으로써 현재의 진행 양상을 효과적으로 드러내고 있다. 만일 이 기사문이 주요 시간 방향이 과거였다면 ㉰의 '-ㄴ 바 있-'은 '-었었-'으로 선택되었을 것이다. 주요 시간 방향이 과거라는 것은 해당 텍스트를 이끌어 가는 언어 주체가

217) 이 글은 2005년 5월 19일 연합뉴스 기사문을 발췌하여 일부 수정한 것이다.

218) '-ㄴ 바 있-'의 구성적 기능은 분명 '과거성'이라 볼 수 있지만, 이를 '-ㄴ', '바', '있-'으로 분석하였을 때 '있-'이 지니고 있는 구조적 기능은 '현재성'과 관련을 맺는다. 이러한 특성은 '-ㄴ 바 있-'이 하나의 형태소로 구성된 다른 언어형식과는 달리 여러 형태소가 복합적으로 구성된 의미 덩어리(chunk)이기 때문에 발생한다. 따라서 '-ㄴ 바 있-'을 선택하는 언어 주체의 인식은 이러한 특성과 관련을 맺는다. 이에 대해서는 제민경(2013)에서 논의된 바 있다.

전체 사건에 대한 경험주로 등장함을 의미하며, 경험주의 대과거는 '-ㄴ 바 있-'이 아닌 '-었었-'으로 표현되는 것이 보다 타당하기 때문이다. 이처럼 시간성을 담지하는 형태의 선택은 텍스트의 전체의 시간 방향과 밀접한 관계를 맺을 뿐 아니라, 해당 텍스트의 성격을 드러내 주는 주요 장치가 되기도 한다.

요컨대, 시간성을 드러내는 문법요소의 형태를 안다는 것은 그 다양한 의미기능을 인식하는 것에서 출발하여 해당 의미기능과 언어 주체의 역할이 맺는 관계, 이로 인한 선택항의 구성, 그리고 텍스트의 시간 방향까지 인식하여 고려할 수 있음을 뜻한다. 따라서 장르 문법 교육에서 시간 표현의 문법 요소에 대한 교육 내용은 다음과 같은 활동과 연계하여 학습자가 시간 표현을 선택하는 것의 의미를 인식할 수 있도록 구성해야 한다.



이상으로, 시간 표현을 중심으로 장르 문법 교육의 내용을 상세화하였다. 여기서 제시한 '관점 중심의 통합적 접근'과 이를 토대로 한 '형태의 의미기능, 의미기능과 언어 주체의 관계, 선택항의 구성, 텍스트와의 연계'에 대한 고려는 비단 시간 표현에만 국한된 논의는 아니다. 이는 장르 문법 교육의 다른 교육 내용을 상세화할 때에도 적용 가능한 준거 틀로서 의미를 지닌다.

Ⅴ. 결론

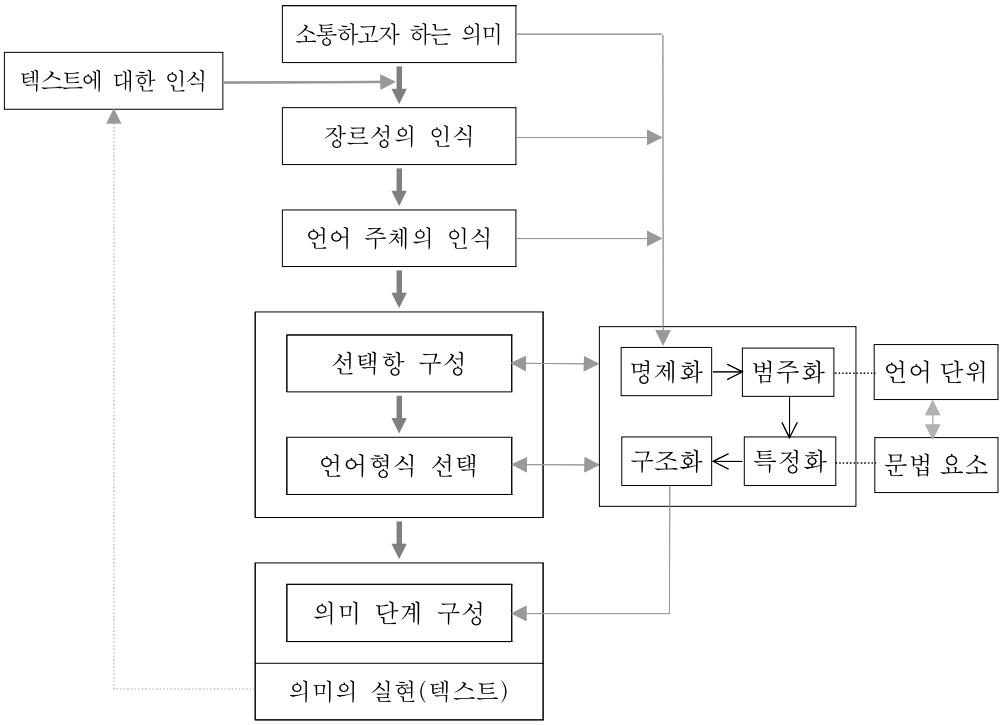
본 연구는 '장르 문법'이라는 문법관을 구체화하고 이에 따라 '장르 문법 교육'의 내용을 선정하고 조직하는 데에 목적이 있다. 이는 '언어는 사회문화적으로 생성'되고 따라서 국어교육은 '사회문화적 문식력'을 목표로 삼으며, 이러한 문식력은 '문법적 앎'을 통해 성취될 수 있다는 인식에 근거한다. 문법교육의 내용 전반을 '텍스트에 대한 이해와 표현'으로 치환하는 것이 아니라, 학습자의 문법적 앎이 사회적 의미 과정을 인식한 언어화 과정에서 생산적으로 작용할 수 있도록, 장르 문법이 내용 선정 및 조직의 준거가 되어야 한다는 것이 본 연구의 핵심 논지이다. 이때 문법은 '언어화의 원리', 곧 '언어 운용 및 구성의 원리'로서 재개념화된다.

이를 입증하기 위해 먼저 '장르 문법' 도입의 필요성을 연구사적 측면에서 살펴보았다. 검토 결과 국어교육학에서 장르의 역동성에 대한 연구가 지속적으로 이루어졌음에도 불구하고 이것이 교육 내용으로 실현되지 못한 것은 장르와 연계되는 '언어'에 대한 인식이 부족했기 때문임을 확인했다. 장르를 고정적 텍스트 유형으로 한정하거나 언어를 특정 언어형식의 목록으로 단정해서는 이러한 한계를 뛰어넘을 수 없다. 이는 현 연구 공동체에서 암묵적으로 구축되고 있는 연구자들의 선행 관념을 조사함으로써 보다 확증되었다. 이러한 전제를 바탕으로 본 연구는 국어교육을 위한 문법관으로서 장르 문법을 개념화하였다. '장르 문법'은 언어의 '기능'에 주목하여 '모어 화자'의 '언어화' 과정을 '사회문화적 의미하기 방식을 조회하며 자신이 발현하고자 하는 의미에 부합하는 의미기능을 지닌 언어형식을 선택해 가는 과정'으로 보고 이러한 언어화 과정에서 모어 화자가 특정 선택항을 구성하고 하나의 언어형식을 선택하는 기제를 '장르성'에 입각하여 '해석'하고자 하는 문법관이다. 여기서 핵심 개념을 요약하면 다음과 같다.

장르	• 언어 특정적 본질을 지니는 사회문화적 의미 과정 • 묘사하기, 서사하기, 지시하기, 설명하기, 주장하기가 대표적
텍스트	• 사회적 실천, 담화 실천, 결과물로서의 텍스트로 이어지는 실천 행위
장르성	• 텍스트를 통해 인식된 장르의 원형적 속성 • 변별적 인식과 총칭적 인식을 통해 언어 주체에게 인식
선택항	• 당면한 맥락에서 언어 주체가 구성하는 선택의 체계항 • 언어 주체가 인식한 장르성의 담지체

‘장르 문법 교육’은 이러한 ‘장르 문법’을 조직자로 삼는 교육으로서, ‘장르성을 인식하여 사회문화적 의미 과정에 비추어 타당한 선택항을 구성하고 자신의 의미에 맞는 언어형식을 선택할 수 있는 능력’을 목표로 삼는다. 장르 문법 교육은 학습자의 이러한 문법적 감식안을 성장시키기 위한 교육 내용을 제공해야 한다. 본 연구는 이 교육 내용이 장르 지식이 아닌 문법 지식이며, 이때 문법 지식은 메타적·동태적 앎으로서의 언어화에 대한 지식이 되어야 한다고 주장했다. 이러한 내용을 통해 장르 문법 교육의 학습자는 ‘문법하는 인간’이라는 교육적 인간상을 성취할 수 있다.

장르 문법 교육의 내용은 본 연구의 지향점을 드러내 주는 연구물들의 ‘문법하기’ 과정을 탐색으로써 도출되었다. 문법하기는 다음과 같은 구조를 지니며, 이는 다시 ‘선택항’을 중심으로 하여 공통의 의미기능에 따라 하나의 선택항을 ‘구성’하고 ‘장르성의 인식-언어 주체의 역할 설정-의미 단계에 따른 언어 주체의 역할 조정’ 과정에 따라 가장 적절한 한 언어형식을 ‘선택’하는 과정으로 구체화된다.



선택항의 구성과 언어형식의 선택의 과정은 장르 문법 교육의 내용 요소로서 작용한다. 본 연구에서는 이 내용 요소를 바탕으로 하여 문법하기 과정의 ‘언어 단위’와 ‘문법

요소'를 중심으로 장르 문법 교육의 중핵 교육 내용을 선정하였다. 언어 단위에 대한 앎은 장르성의 인식을 언어화하는 데에 중요한 비계(scaffolding)가 되는 앎이고 문법 요소에 대한 앎은 장르성에 대한 보다 초점화된 인식이 요구되는 앎으로서, 이들은 문법하기 과정에서 각각 보조적 인식과 초점적 인식을 부여받으며 상호 보완적으로 작용한다. 언어 단위와 문법 요소에 대해 본 연구가 제시한 중핵 교육 내용은 다음과 같다.

언어 단위	형태소 단위의 중핵 내용	중층적 분석 단위로서의 형태소 인식	분석 단위로서의 역할 의미소로서의 기능
	문장 단위의 중핵 내용	계층 구조로서의 문장 구조	계층적 구조로의 인식 언어 주체와 관련된 장르성의 인식
	단어 단위의 중핵 내용	범주적·기능적 접근으로서의 품사	기억 단위로서의 단어에 대한 분류적 인식 사용 단위로서의 단어의 선택
문법 요소	객관성의 중핵 내용	인용·피동·사동 표현의 선택항	장르성의 인식에 따른 인용 표현의 선택항 객관성 중심의 인용-피동의 통합적 선택항 언어 주체의 역할에 따른 피동-사동 선택항
	관계성의 중핵 내용	종결·상대 높임 표현의 선택항	장르성의 인식에 따른 종결 표현의 선택항 언어 주체의 역할에 따른 종결-높임의 선택항
	시간성의 중핵 내용	시간·양태 표현의 선택항	언어 주체의 역할에 따른 시간-양태의 선택항 텍스트의 의미 단계에 따른 시간-양태의 선택항

특히 문법 요소의 교육 내용은 '관계성', '객관성', '시간성'이라는 장르성의 변별 자질을 중심으로 통합적으로 구성될 수 있다. 이때 관계성은 '실재하는 청자'가 존재하는 텍스트, 객관성과 시간성은 '구성되는 청자'를 상정하는 텍스트와 관련되며, 다시 객관성과 시간성은 각각 '경험주'과 '전달자'의 역할과 밀접하게 관련된다.

이렇게 선정된 교육 내용은 설계 층위의 구조화와 구현 층위의 상세화를 통해 조직되었다. 본 연구는 지식과 활동을 교육 내용의 두 범주로 보고, 경험이 이 둘을 연계하는 근거가 된다고 보았다. 지식은 계열성을 지닌다는 점에서 교육 내용 조직의 일차적 기준이 되며, 활동은 학습자의 능동적 앎을 견인하는 매개로 작용한다. 이러한 내용 범주를 바탕으로, 먼저 '구조화'에서는 장르 문법 교육의 중핵 지식의 구조를 제시하고 이와 연계되는 여타의 지식과 지식-텍스트의 구조를 제시함으로써 장르 문법 교육의 전체적인 구조를 구축하였다. 또한 활동을 텍스트와 연계하여 위계화함으로써 설계 층위의 지식과 활동이 구현 층위로 실제화될 수 있는 토대를 마련하였다. 이어 '상세화'에서는 '시간 표현'을 중심으로 하여 장르 문법이 특정 문법 지식의 재편에 작용하는 방식을 구현하였다.

시간 표현은 시제, 상, 양태 표현이 '관점' 중심으로 통합되었을 때 장르 문법을 실현할 수 있으며, 이때 교육 내용은 언어 주체의 시점에 따른 '동사의 선택'과 '문법 요소의 선택'이 된다. 장르 문법 교육의 전체 교육 내용은 이와 같은 구조화와 상세화의 상호보완적 관계에 의해 구성된다.

이상으로 살펴본 바와 같이, 본 연구의 장르 문법 교육 내용은 국어과 교육의 한 영역인 문법교육에 초점을 맞추고 있다. 장르 문법 교육은 언어 주체가 타당한 언어형식을 선택하는 언어화 과정에 주목하여 '문법적 감식안'을 지닌 학습자를 성장시키는 것을 목표로 삼으므로, 이러한 목표를 가장 잘 성취시킬 수 있는 영역은 '문법'이라 할 수 있다. 그런데 이러한 '문법적 감식안'이 문법교육 내에서만 의미를 획득하는 것은 아니다. 문법적 감식안을 가진다는 것은 세계와 언어 주체의 관계에서 언어를 초점화하여 인식할 수 있다는 것이고, 이 점에서 언어화에 대한 메타적·동태적 앎으로서의 문법 지식은 국어교육의 목표인 '사회적 문식력'을 신장시키는 데에 중핵적 역할을 담당할 수 있다. 나아가 모든 언어생활에는 텍스트가 존재하고 언어화의 원리는 텍스트의 생성 원리와 상통한다는 점에서, 문법적 감식안은 모든 소통에 토대가 될 수 있다. 또한 언어생활 속에서 언어적 문제를 인식하고 이를 해결해 나가는 과정은 국어과만의 문제가 아니며, 이 점에서 장르 문법은 국어과 외의 교과를 '언어' 중심으로 통합하기 위한 중요한 매개가 될 수 있다. 이는 국어과 혹은 다른 교과에서 그러한 문법을 요구하기 때문이 아니라, 문법이 '본질적으로 그러하기' 때문에 가능하다.

이를 위해서는 장르 문법 연구가 다양한 맥락에서 보다 상세하게 이루어질 필요가 있다. 우선 다양한 텍스트 종류가 지니는 총칭적 장르성에 대한 연구가 필요하다. 기사문과 관련된 연구는 어느 정도 축적이 되어 기사문이 '목소리의 중층성'이라는 총칭적 장르성을 지니며 이것이 기사문의 생산 방식과 관련됨이 드러나 있지만, 여타의 텍스트 종류에 대해서는 담화 공동체가 인식하는 총칭적 장르성이 무엇인지 아직 연구된 바가 많지 않다. 장르 문법이 언어와 세계, 언어 주체에 대한 하나의 철학적 이론으로서 역할을 다하기 위해서는 우리의 담화 공동체에서 특정 텍스트의 장르성을 어떻게 인식하고 있는지 보다 실질적인 연구가 진행될 필요가 있다.

다음으로 선택항 구성에 대한 후속 연구가 수행되어야 할 것이다. 본 연구는 선택항에 대한 분석 연구가 아니라 그러한 선택항을 스스로 구성하고 해석할 수 있는 학습자를 위한 교육 내용 연구라는 점에서, 다양한 맥락에서의 선택항 구성 사례를 조사하지는 않았다. 그러나 장르 문법 교육은 장르 문법 연구를 토대로 하는바, 장르 문법 연구에서는 각 장르에서 구현될 수 있는 다양한 선택항의 실 사례를 질적으로 분석하고 해석하

는 연구가 수행되어야 한다. 특히 미숙한 화자의 선택항 구성과 능숙한 화자의 선택항 구성의 차이를 분석하거나, 장르성의 각 변인별로 선택항 구성이 달라지는 사례를 수집하여 비교·분석한다면, 장르 문법 교육의 토대는 보다 견고해질 것이다.

본 연구는 '국어교육에 필요한 문법관이 무엇인가', 나아가 '학습자에게 필요한 문법이 무엇인가'라는 물음에서 시작하였으며 이러한 문제의식은 '장르 문법'의 정립으로 이어졌다. 장르 문법 교육의 핵심은 결국 언어와 언어 주체의 관계에서 비롯되며, 이는 국어교육의 철학에 대한 물음으로 회귀될 수 있다. 공주관적 언어 주체의 문법하기를 통한 언어 인식은 곧 '나의 언어에 대한 성찰'로서 의미를 지닌다. '문법하는 인간'의 가장 특징적인 점은 언어에 대한 인식이 곧 나에 대한 인식으로 돌아온다는 점이다. 이때 나에 대한 인식은 단순히 나 개인에 대한 인식이 아니라 사회문화적 의미 과정에 참여하는 나에 대한 인식이다. 우리가 언어적으로 나를 성찰한다고 했을 때 그 성찰은 곧 '나의 언어'에 대한 성찰이며, 나의 언어에 대한 성찰이 이후의 언어에 긍정적 힘으로 작용하기 위해서는 그 성찰의 도구가 되는 '문법적 앎'이 반드시 요구된다. 이러한 논의는 앞으로 국어교육학과 문법교육학에서 지속적으로 논의되어야 할 내용이다.

참 고 문 헌

강남욱(2011), 「한국어 학습자의 시제 개념 습득 연구 : 과거 시제 형태의 습득 양상을 중심으로」, 『국어교육연구』 49, 국어교육학회, pp.239-268.

강민경(2013), 「쓰기 윤리 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

강범모(1999), 『한국어의 텍스트 장르와 언어 특성』, 고려대학교 출판부.

강현석(1998), 「지식 구조론 이후 Bruner의 교육과정이론 탐구」, 『교육과정연구』 16(2), 한국교육과정학회, pp.105-128.

강현석(2012), 「내러티브에 기반한 교육과정 설계 원리 탐구」, 『교육철학』 48, 한국교육철학회, pp.183-215.

강현화(2007), 「한국어 표현문형 담화기능과의 상관성 분석 연구 : 지시적 화행을 중심으로」, 『이중언어학』 34, 이중언어학회, pp.1-26.

고범혜(2009), 「국어 높임법에 대한 문법 문해력 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

고성환(2010), 「법조문의 텍스트 분석」, 『텍스트언어학』 29, 한국텍스트언어학회, pp.25-50.

고영근(1993), 『우리말의 총체서술과 문법체계』, 일지사.

고영근(2004), 『한국어의 시제 서법 동작상』, 태학사.

고영근(2008), 「민족문학작품과 서사시제」, 『관악어문연구』 33, 서울대학교 국어국문학과, pp.55-108.

고영근・구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.

고영근・장경희・이성만・박여성・신지연 외(2001), 『한국 텍스트 과학의 제과제』, 역락.

고영화(2000), 「문학사 교육에서의 장르 지식의 성격에 대하여 : 조선 초 국문 시가를 중심으로」, 『선청어문』 28(1), 서울대학교 국어교육과, pp.567-585.

고춘화(2009), 「사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구 : 명사의 의미 기능과 교육 방안을 중심으로」, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, pp.155-188.

고춘화(2013), 「언어관의 변화와 문법 교육의 정체성」, 『새국어교육』 95, 한국국어교육학회, pp.495-520.

교육과학기술부(2008), 『2007 개정 국어과 교육과정 해설서』.

교육부(1992), 『고등학교 국어(상)』, 대한교과서 주식회사.

교육인적자원부(2002), 『생활국어 2-1』, 대학교과서 주식회사.

교육인적자원부(2003), 『고등학교 문법』, (주)두산.

교육인적자원부(2007ㄱ), 『고등학교 문법』, (주)두산.

교육인적자원부(2007ㄴ), 『고등학교 교사용 지도서 국어 (상)』, (주)두산.

구본관(2007), 「한국어에 나타나는 언어적 상상력 : 중세 한국어를 중심으로」, 『국어국문학』 146, 국어국문학회, pp.55-91.

구본관(2009), 「패러다임의 변화와 문법 교육의 방향」, 『국어학』 103, 한국어문학회, pp.1-40.

구본관(2010), 「문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향」, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, pp.185-218.

구본관(2011), 「어휘 교육의 이론과 실제」, 『우리말교육현장연구』 5(2), 우리말교육현장학회, pp.49-92.

구본관・박재연・이선웅・이진호・황선엽(2015), 『한국어 문법 총론 1』, 집문당.

구본관・신명선(2011), 「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」, 『국어교육연구』 27, 서울대 국어교육연구소, pp.261-297.

구재희(2007), 「한국어 기본문형 교육 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.

구현정(1984), 「요리 동사의 낱말밭」, 『논문집』 19(1), 건국대학교, pp.11-31.

국어국문학 편찬위원회 편(2000), 『국어국문학자료사전 (상)』, 한국사전연구사.

권재일(1995), 「국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역 지도의 내용」, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소, pp.159-175.

김경주(2009), 「신문 칼럼의 읽기 지도에 대한 고찰 : 2007 개정 국어과교육과정에 따른 비판적 읽기 지도 방안을 중심으로」, 『한말연구』 24, 한말연구학회, pp.33-54.

김광해(1995), 「언어 지식 영역의 교수 학습 방법」, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소, pp.209-254.

김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교출판부.

김광해(2000), 「21세기의 문법」, 『새국어생활』 10(2), 국립국어연구원, pp.63-79.

김광해・권재일・임지룡・김무림・임칠성(1999), 『국어지식탐구(국어교육을 위한 국어학개론)』, 박이정.

김규훈(2012), 「문법교육의 소통적 관점에 관한 고찰 : 텍스트 중심성 원리의 해석을 중심으로」, 『새국어교육』 92, 한국국어교육학회, pp.35-66.

김규훈(2014ㄱ), 「텍스트 중심 문법교육의 내용 구성 연구 : 생태학 기반의 사회문화적 소통을 근간으로」, 동국대학교 박사학위논문.

김규훈(2014ㄴ), 「생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 연구 : 지속가능성 문해력의 개념을 근간으로」, 『국어교육학연구』 49, 국어교육학회, pp.180-211.

김기혁(2005ㄱ), 『국어로 학문하기 (1) 언어의 인식과 분석』, 박이정.

김기혁(2005ㄴ), 『국어로 학문하기 (2) 언어의 생성과 응용』, 박이정.

김남희(2005), 「문학 체험과 장르 의식에 관한 연구」, 『어문연구』 33(2), 한국어문교육연구회, pp.479-500.

김남희(2007), 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

김남희(2008), 「아동기 문학교육에서 장르의 문제」, 『문학교육학』 27, 한국문학교육학회, pp.159-185.

김대행(2002), 「국어교육학을 위한 언어 재개념화」, 『선청어문』 30, 서울대학교 국어교육과, pp.29-54.

김대행(2005), 「국어교육 연구의 방향 : 수행적 이론의 연구를 위하여」, 『국어교육학연구』 22, 국어교육학회, pp.5-29.

김동환(2007), 「소설사 기술 내용 설정의 한 방향성 : 서사성과 지식의 상관성을 중심으로」, 『국어교육』 122, 한국어교육학회, pp.467-501.

김명숙・최인수(2005), 「창의성의 영역 특수성과 영역 일반성의 절충적 대안 탐색: 창의적 잠재력과

창의적 수행을 중심으로」, 『교육심리연구』 19(4), 한국교육심리학회, pp.1139-1158.
김명순(2003), 「활동의 개념과 국어 교육」, 『청람어문교육』 26, 청람어문교육학회, pp.109-128.
김명순(2008), 「2007년 개정 국어과 교육과정의 교육 내용의 변화와 의미 : 읽기 영역을 중심으로」, 『새국어교육』 80, 한국국어교육학회, pp.27-47.
김명순(2013), 「국어과 교육과정의 언어관」, 『학습자중심교과교육연구』 13(6), 학습자중심교과교육학회, pp.757-773.
김미경(2002), 「한국어 문어체 담화와 대화체 담화의 선호논항구조 비교」, 『언어』 27(3), 한국언어학회, pp.315-343.
김미혜(2012), 「백석 동화시의 장르적 특질과 문학교육」, 『문학교육학』 39, 한국문학교육학회, pp.141-173.
김미혜(2013), 「시 그림책의 장르적 특성에 대한 교육적 고찰」, 『국어국문학』 165, 국어국문학회, pp.183-212.
김민영(2012), 「텍스트 유형에 따른 한국어 시제 기능 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문.
김보미(2009), 「중학생의 설득하는 글에 나타나는 문법 표현 양상 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
김봉순(1996), 「텍스트 의미 구조의 표지 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김봉순(1999), 「신문 기사에 반영된 필자의 주관성」, 『텍스트언어학』 7, 한국텍스트언어학회, pp.57-88.
김봉순(2006), 「읽기 교육 내용으로서의 지식」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.39-74.
김봉순(2007), 「국어교육에는 어떤 문법이 필요한가 : 시제를 중심으로」, 『한성어문학』 26, 한성어문학회, pp.447-466.
김봉순(2010), 「국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구 : 읽기와 쓰기 영역을 중심으로」, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회, pp.169-209.
김상욱(1997), 「문학교육의 이념과 목표」, 우한용 외(1997), 『문학교육과정론』, 삼지원, pp.66-92.
김상욱(2011), 「문해력, 국어능력, 문학능력」, 『한국초등국어교육』 46, 한국초등국어교육학회, pp.41-69.
김석우・최태진(2007), 『교육연구방법론』, 학지사.
김선미(1997), 「한국어의 리듬 단위와 문법 구조 : 음성 합성에서 리듬 구현의 자연성 향상을 위한 음성언어학적 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김성진(2010), 「청소년 소설의 장르적 특징과 문학교육」, 『비평문학』 39, 한국비평문학회, pp.60-83.
김수영 외(2011), 『(NECA) 체계적 문헌 고찰 매뉴얼』, 한국의료보건연구원 신의료기술사업팀.
김수정(2004), 「한국어 문법 교육을 위한 연결 어미 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김슬옹(2010), 「국어 교육 내용으로서의 '맥락' 연구」, 동국대학교 박사학위논문.
김영규・이은하(2008), 「내용 분석을 중심으로 한 한국어 연구 논문 서론의 장르 분석 연구」, 『이중언어학』 36, 이중언어학회, pp.43-67.
김영미(2010ㄱ), 「학문목적 한국어 쓰기교육을 위한 장르 분류와 분석의 틀 : 장르기반 접근법 적

용을 위하여」, 『텍스트언어학』 29, 한국텍스트언어학회, pp.113-141.
김영미(2010ㄴ), 「학문 목적 한국어 쓰기 교육 : 장르 기반 접근법으로」, 『한국어교육』 21(1), 국제한국어교육학회, pp.87-123.
김영채(2002), 「비판적 사고 : '과학하기'에 대한 시사」, 『대학사고개발학회 학술발표대회 발표논문집』, pp.33-39.
김용석(2005), 「최소주의 문법이론의 변천에 대한 모형-분석적 고찰」, 『현대문법연구』 41, 현대문법학회, pp.23-53.
김유미(2014), 「비판적 담화분석을 활용한 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김유정(2012), 「장르-텍스트-문법 연결 모형 연구 : '-(으)ㅁ', '-기', '-(으)ㄹ 것'을 중심으로」, 『인문연구』 65, 영남대학교 인문과학연구소, pp.59-94.
김윤신(2014), 「국어 의미론에서의 기술 문법과 학교 문법」, 『국어학』 69, 국어학회, pp.255-282.
김은성(1999), 「국어에 대한 태도 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
김은성(2005), 「외국의 국어지식 교육 쇄신 동향 : '언어 인식'을 중심으로」, 『선청어문』 33, 서울대학교 국어교육과, pp.429-466.
김은성(2006), 「국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
김은성(2008), 「국어 문법교육에서 '텍스트' 처리의 문제」, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회, pp.333-365.
김은성(2012), 「문법교육 내용의 표상체로서의 담화 : 문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론」, 『문법교육』 16, 한국문법교육학회, pp.83-110.
김은성(2013), 「비판적 언어인식과 국어교육」, 『국어교육학연구』 46, 국어교육학회, pp.139-181.
김은성 · 김호정 · 남가영 · 박재현(2014), 「체계적 문헌 고찰을 통한 국어 교과서 선정 기준 연구」, 『국어교육연구』 33, 서울대학교 국어교육연구소, pp.391-417.
김은성 · 박재현 · 김호정(2008), 「문법 교육내용 체계화 연구 : 고등학교 〈문법〉 '문장' 단원을 중심으로」, 『국어국문학』 149, 국어국문학회, pp.731-753.
김은영(2004), 「국어 감정동사 연구」, 전남대학교 박사학위논문.
김자영(2014), 「문장 종결 표현 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
김정남(2008), 「텍스트 유형과 담화 표지의 상관관계 : 유학생의 한국어 쓰기 교육에서의 활용을 위하여」, 『텍스트언어학』 24, 한국텍스트언어학회, pp.1-26.
김정남(2010), 「소설 텍스트 시제이동의 한 가지 새로운 기능 : 김훈의 〈남한산성〉을 중심으로」, 『텍스트언어학』 28, 한국텍스트언어학회, pp.1-22.
김정남(2011), 「한국어 요리 동사의 낱말밭」, 『한국어의미학』 34, 한국어의미학회, pp.77-107.
김정남(2012), 「학술논문 텍스트에 나타나는 '-고 있다'의 분포와 용법」, 『한국언어문화교육학회 제16차 추계 전국학술대회(2012년 10월) 자료집』, pp.163-172
김정숙(2009), 「내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안」, 『한국어교육』 20(1), 국제한국어교육학회, pp.23-44.
김정우(2014), 「전개 방식에 따른 텍스트 고찰 : 묘사」, 『제34회 한국작문학회 전국학술대회 자료집(2014.12.20.)』, pp.52-60.
김정은(2014), 「맥락 중심의 시간 표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

김종복・이승한・김경민(2008), 「연설문 말뭉치에서 나타나는 '것' 구문의 문법적 특징」, 『인지과학』 19(3), 한국인지과학회, pp.257-281.

김중수(2011), 「전기문의 장르 관습과 교육적 적용」, 『우리말교육현장연구』 5(2), 우리말교육현장학회, pp.250-280.

김창원(2014), 「국어교육 내용으로서의 '실제' : 국어과 교육과정의 '실제'에 대한 메타적 접근」, 『새국어교육』 98, 한국국어교육학회, pp.7-34.

김창원(2015), 「문・이과 통합형 교육과정 논의와 국어과 교육과정의 시계열적 구조화」, 『국어교육』 148, 한국어교육학회, pp.1-32.

김창환(2005), 「규범적-연역적 연구방법의 특성 분석 : 헤르바르트 교육학 체계를 중심으로」, 『교육철학연구』 34, 교육철학회, pp.123-137.

김혜선(2012), 「장르의 작문 교육과정 실행 방안」, 『작문연구』 14, 한국작문학회, pp.201-235.

김혜숙(2012), 「상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색 : 다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여」, 『새국어교육』 93, 한국국어교육학회, pp.5-46.

김혜연(2013), 「작문교육 연구의 지평-전형성과 창의성의 문제」, 『작문연구』 18, 한국작문학회, pp.63-104.

김혜영(2002), 「글쓰기 과정에 나타난 장르의 선택 조건과 변용 가능성」, 『국어교육』 108, 한국어교육학회, pp.131-153.

김혜정(2001), 「비판적 읽기를 위한 텍스트 분석 시론 : 읽기 연구에 있어서 텍스트 이론의 적용」, 『텍스트언어학』 10, 한국텍스트언어학회, pp.73-105.

김혜정(2002), 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구 : '비판적 읽기' 이론 정립을 위한 학제적 접근」, 서울대학교 박사학위논문.

김혜정(2009), 「읽기의 맥락과 맥락 읽기」, 『독서연구』 21, 한국독서학회, pp.33-79.

김혜정(2011), 「국어과 교육내용으로서 맥락의 교육적 실행 연구」, 『한말연구』 28, 한말연구학회, pp.61-87.

김혜정(2013), 「2007 읽기 독서 교육과정의 성과와 과제」, 『독서연구』 29, 한국독서학회, pp.97-130.

김호정(2006ㄱ), 「담화 차원의 문법 교육 내용 연구」, 『텍스트언어학』 21, 한국텍스트언어학회.

김호정(2006ㄴ), 「한국어 교육 문법의 시간 표현 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

김호정・박재현・김은성・남가영(2007), 「문법 용어를 통한 문법 지식 체계 구조화 연구(1) : 음운」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp.275-300.

김흥수(1989), 『현대 국어 심리동사 구문 연구』, 탑출판사.

김흥수(2006), 「소설의 시점과 관련 문법 현상」, 『어문학논총』 25, 국민대학교 어문학연구소, pp.53-66.

나은미(2011), 「장르 기반 텍스트, 문법 통합 모형에 대한 연구 : 취업 목적 자기소개서를 대상으로」, 『우리어문연구』 41, 우리어문학회, pp.167-195.

나은미(2012), 「장르의 전형성과 대학 글쓰기 교육의 한 방향」, 『작문연구』 14, 한국작문학회, pp.109-136.

나은미(2013), 「대학 글쓰기 교육의 비판적 검토 및 지식 기반 사회에서의 대학 글쓰기 교육」, 『한성어문학』 32, 한성대학교 한성어문학회, pp.341-365.

나장함(2008), 「질적 메타분석에 대한 고찰 : 교육과정 연구에서의 적용 가능성 탐색」, 『교육과정연구』 26(4), 한국교육과정학회, pp.229-252.

남가영(2006), 「국어 인식활동의 경험적 속성」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회, pp.337-374.

남가영(2007), 「문법교육론 자리매김의 두 방향 : 문법교육 담론의 생산적 읽기를 바탕으로」, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, pp.471-508.

남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

남가영(2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 '-(다)는 것이다' 구문의 의미기능을 중심으로」, 『형태론』 11(2), 박이정, pp.313-334.

남가영(2011), 「문법교육용 텍스트의 개념 및 범주」, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, pp.139-173.

남가영・김호정・김은성・박재현(2009), 「문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근 : 고등학교 문법 교과서의 한자 학술어휘를 중심으로」, 『어문연구』 37(3), 한국어문교육연구회, pp.359-380.

남가영・김호정・박재현・김은성(2007), 「문법 용어를 통한 문법 지식의 구조 체계화 연구(2) : 형태」, 『우리말연구』 21, 우리말학회, pp.177-209.

남건우(2012), 「문법지식과 장르지식을 통합한 문법교육 내용 연구」, 고려대학교 석사학위논문.

남경완(2005), 「상태성과 동작성에 대한 고찰」, 『민족문화연구』 43, 고려대학교 민족문화연구원, pp.129-155.

남기심(1972), 「현대국어 시제에 관한 문제」, 『국어국문학』 55-57, 국어국문학회, pp.213-238.

남길임(2004), 「'-ㄹ 예정이다'류 구문 연구 : 말뭉치 용례의 통사 정보 분석을 중심으로」, 『한국어학』 22, 한국어학회, pp.69-94.

남길임(2006), 「텍스트 장르에 따른 문장 확대 양상 연구 : 학술개론서와 학술강의 텍스트를 중심으로」, 『텍스트언어학』 21, 한국텍스트언어학회, pp.179-206.

남길임(2009ㄱ), 「텍스트 장르와 접미사의 사용 양상 : '-적'과 '-적' 파생어를 중심으로」, 『한글』 283, 한글학회, pp.63-91.

남길임(2009ㄴ), 「텍스트 장르와 억양단위 통사 구조의 상관성 연구」, 『텍스트언어학』 27, 한국텍스트언어학회, pp.163-187.

남길임(2011), 「담화 유형에 따른 한국어 비유창성 현상 연구」, 『담화와인지』 18(3), 담화인지언어학회, pp.115-138.

남길임・최준(2014), 「학술 텍스트에 나타난 핵심 구문의 추출 : 국어국문학 학술논문 말뭉치를 중심으로」, 『어문논총』 60, 한국문학언어학회, pp.65-92.

남수경(2007), 「한국어 피동문의 문법적 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

남승호(2008), 한국어 술어의 사건 구조와 논항 구조」, 서울대학교 출판부.

남지애(2008), 「문법 인식을 통한 띄어쓰기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

맹승호・신명환・차현정・함석진・신현정・김찬종(2010), 「지구과학 논문의 언어 특성 이해: 레지스터 분석」, 『한국지구과학회지』 31(7), 한국지구과학회, pp.785-797.

목정수(2009), 『한국어, 문법 그리고 사유』, 태학사.

문숙영(2007), 「'-고 있-'의 기능 부담량 차이에 관한 시론」, 『국어학』 50, 국어학회, pp.181-212.

문숙영(2008), 「시제 어미 및 시제 상당 표현의 사용과 관련한 몇 문제」, 『한국어의미학』 27, 한국어의미학회, pp.45-73.

문숙영(2009), 「시제의 의미 및 사용과 관련된 몇 문제」, 『한국어학』 43, 한국어학회, pp.1-27.

문숙영(2010), 『한국어 시제 범주 연구』, 태학사.

문영은(2012), 「텍스트 중심 문법교육 내용 연구 : 연설 텍스트의 이중 부정 표현을 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문.

민병곤(2001), 「Beaugrande(1997)에 대한 서평」, 고영근 외(2001), pp.401-478.

민병곤(2002), 「토론 담화에서 속담의 진행(move) 기능에 대한 고찰」, 『선청어문』 30, 서울대학교 국어교육과, pp.257-284.

민병곤(2004), 「논증 교육의 내용 연구 : 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로」, 서울대학교 박사학위논문.

민병곤(2006), 「말하기·듣기 교육 내용으로서의 '지식'에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.5-38.

민현식(1990), 「중세국어 시간부사 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

민현식(1992), 「문법교육의 목표와 내용 : 현행 학교문법의 문제점을 중심으로」, 『국어교육』 79, 한국어교육학회, pp.47-72.

민현식(1994), 「개화기 국어 문체 연구」, 『국어국문학』 111, 국어국문학회, pp.37-62.

민현식(2002), 「국어 지식의 위계화 방안 연구」, 『국어교육』 108, 한국어교육학회, pp.71-129.

민현식(2003ㄱ), 「언어 규범 정책의 방향」, 『국어교육연구』 12, 서울대학교 국어교육연구소, pp.7-71.

민현식(2003ㄴ), 「국어문화사의 내용 체계화에 대한 연구」, 『국어교육』 110, 한국어교육학회, pp.201-267.

민현식(2004), 「한국어 표준 교육과정 기술 방안」, 『한국어교육』 15(1), 국제한국어교육학회, pp.51-92.

민현식(2007), 「구어적 통용과 문어적 오용」, 『문법교육』 6, 한국문법교육학회, pp.53-113.

민현식(2008), 「국어학의 성과와 미래 국어교육에의 적용」, 『국어교육』 126, 한국어교육학회, pp.185-220.

민현식(2009), 「국어 능력 실태와 문법 교육의 문제점」, 『국어교육연구』 44, 국어교육학회, pp.1-56.

박나리(2010), 「장르 기반 교수법에 근거한 학술논문 쓰기교육 방안 : 학술논문 서론의 텍스트생산 목적진술담화를 중심으로」, 『한국어교육』 23(3), 국제한국어교육학회, pp.55-94.

박나리(2012ㄱ), 「음식조리법 텍스트의 장르 기반(genre-based)적 구성담화 분석 : 문법요소와 담화기능 및 담화목적의 상관성을 중심으로」, 『텍스트언어학』 33, 한국텍스트언어학회, pp.323-358.

박나리(2012ㄴ), 「'-는 것이다' 구문 연구」, 『국어학』 65, 국어학회, pp.251-279.

박나리(2013), 「사실조건 '-면'의 대한 담화 화용적 연구」, 『국어학』 68, 국어학회, pp.289-321.

박미현 외(2007), 『2007 개정 중학교 국어과 해설서』, 교육과학기술부.

박성철(2011), 「학술언어의 이상적 문체에 대한 비판적 일고찰」, 『텍스트언어학』 31, 한국텍스트

언어학회, pp.67-102.
박성철(2013), 「학술 텍스트 속의 숨은 '나' : 학술논문에서 저자의 간접적 자기지시 표현에 관한 연구」, 『독일어문학』 62, 한국독일어문학회, pp.113-141.
박수자(2011), 「맥락 기반 읽기 지도의 관점과 반성」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.69-92.
박영목(2005), 「작문연구의 동향과 과제」, 『작문연구』 1, 한국작문학회, pp.9-37.
박영목 외(2009), 『독서와 문법 I』, 천재교육.
박영목 외(2012), 『독서와 문법 I』, 천재교육.
박은선(2006), 「한국어 학위논문 서론의 장르분석적 연구 : 한국어 모어화자와 한국어 학습자를 대상으로」, 『한국어교육』 17(1), 국제한국어교육학회, pp.191-210.
박인기(1995), 「문학교육연구의 이론성과 실제성」, 『선청어문』 23, 서울대학교 국어교육과, pp.41-58.
박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, pp.23-54.
박인기(2010), 「국어교육과 매체언어문화」, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, pp.137-158.
박재문(2003), 『지식의 구조와 구조주의』, 교육과학사.
박재연(2004), 「한국어 양태 어미 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
박정규(2013), 「'표준 문법'으로서의 '학교 문법' 정립을 위하여」, 『우리말연구』 34, 우리말학회, pp.51-80.
박종관(2014), 「표기 능력 향상을 위한 음운 교육 내용 구성 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
박종훈(2005), 「지식 중심의 국어교육 내용 범주 설정 시론」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회, pp.465-488.
박종훈(2007), 「설명 화법의 언어 형식화 교수 학습 방안 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
박종훈(2008), 「텍스트의 기능적 분석과 그 국어교육적 의미 : 동성(transitivity)을 중심으로」, 『국어교육학연구』 33, 국어교육학회, pp.427-448.
박주영(2012), 「장르 중심 한국어 설명문 쓰기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
박진용(1998), 「국어과 교육의 텍스트유형 분류」, 『청람어문교육』 20(1), 청람어문학회, pp.261-282.
박진호(1994), 「통사적 결합 관계와 논항구조」, 서울대학교 석사학위논문.
박진호(2011), 「시제, 상, 양태」, 『국어학』 60, 국어학회, pp.289-424.
박진희(2013), 「인용구문의 이해 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
박태호(1999), 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계」, 『국어교육학연구』 9(1), 국어교육학회, pp.199-234.
박태호(2000), 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수 학습 원리 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
박현선(2004), 「주제의 시간적 방향에 따른 시제 사용의 교수법적 연구」, 『독어교육』 29, 독어독문학교육학회, pp.33-56.
박현선(2006), 「텍스트 유형에 따른 독일어 시제 사용 연구 : 텍스트 유형 '신문뉴스'를 중심으로」,

『독어교육』 36, 한국독어독문학교육학회, pp.187-211.
박현선(2008), 「미래 관련 현재형과 미래형의 기능 연구 : 텍스트유형 '초대장'을 중심으로」, 『독어교육』 43, 독어독문학교육학회, pp.61-84.
박현선(2012), 「신문 보도 기사의 객관성과 관련된 문법 요소들의 기능 연구」, 『독어교육』 53, 한국독어독문학교육학회, pp.63-88.
박혜진(2010), 「단어형성법 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
배수찬(2010), 「언어기능 교육 철학의 비판적 재검토 : 새로운 작문교육 내용을 중심으로」, 『작문연구』 11, 한국작문학회, pp.227-260.
배진영(2005), 「국어 관형절 어미에 관한 연구 : 시간 관련 의미를 중심으로」, 홍익대학교 박사학위논문.
배혜연(2013), 「단형 사동과 장형 사동의 의미 해석에 대한 연구」, 부산대학교 석사학위논문.
부성희(2007), 「폴라니 인식론에 기초한 교사 지식의 성격 탐구 : 이론-실천 간의 통합적 발달」, 이화여자대학교 박사학위논문.
서덕현(1992), 「학교문법의 경어법 기술에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
서 만(2012), 「한국어 과거 회상 관형사형 어미 '-던'과 '-았던'의 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
서영경(2014), 「장르 인식과 글쓰기 관련 양상 연구 : 설명적 글쓰기를 중심으로」, 한양대학교 박사학위논문.
서영경・이삼형(2013), 「장르의 글쓰기 설명력에 대한 일고찰 : 장르와 맥락의 관계 맺기를 중심으로」, 『국어교육』 142, 한국어교육학회, pp.273-296.
서영진(2010), 「담화 유형별 위계 설정 : 2007 개정 초·중등 국어과 교육과정 듣기·말하기 영역을 중심으로」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.141-166.
서예원(2013), 「설득 담화의 수사적 문법 전략 교육 연구」, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
서 혁(1996), 「담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
성선월(2001), 「한국어의 조건 표현 어미의 교육에 대한 연구 : 중국인을 위한 한국어 교육을 위하여」, 서울대학교 석사학위논문.
성열관(2005), 「교육과정 성취 기준 논쟁의 동향 및 평가」, 『한국교육학연구』 11(1), 안암교육학회, pp.215-234.
송원용(2006), 「국어문장성분 분석의 원리와 절차」, 『개신어문연구』 24, 개신어문학회, pp.5-31.
송재목(2011), 「'-으니'와 '-더니', '-었더니'의 의미기능 : 접속관계를 중심으로」, 『한국어의미학』 34, 한국어의미학회, pp.185-212.
송지언(2013), 「시조 의미구조의 경험 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
송창선(2002), 「미래 상황에서 쓰이는 '-었-'의 기능」, 『문학과 언어』 24, 문학과언어연구회, pp.37-56.
송창선(2003), 「현대국어 '-었-'의 기능 연구 : '-었겠-, -었더-, -었었-'을 중심으로」, 『언어과학연구』 27, 언어과학회, pp.181-196.
시정곤(2010), 「공형태소와 형태 분석에 대하여」, 『국어학』 57, 국어학회, pp.3-30.
시정곤 외(2000), 『논항구조란 무엇인가』, 월인.

신명선(2002), 「사회적 실천 행위로서의 읽기 방법의 설계에 대한 시고」, 『국어교육학연구』 14, 국어교육학회, pp.235-264.

신명선(2004), 「국어 사고도구어 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

신명선(2007), 「문법교육에서 추구하는 교육적 인간성에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp.423-458.

신명선(2009), 「국어적 창의성의 개념 정립에 대한 연구 : 정서 창의성의 도입을 중심으로」, 『국어교육학연구』 35, 국어교육학회, pp.301-329.

신명선(2011), 「국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, pp.61-101.

신명선(2012), 「'문법 교육내용의 표상체로서의 담화'에 대한 토론문」, 『한국문법교육학회 제16차 전국학술대회 학술발표논문집』, pp.251-252.

신명선(2013ㄱ), 「맥락 관련 문법 교육 내용의 인지적 구체화 방향」, 『국어교육연구』 32, 서울대학교 국어교육연구소, pp.69-103.

신명선(2013ㄴ), 「'언어적 주체' 형성을 위한 문법 교육의 방향」, 『국어교육』 143, 한국어교육학회, pp.83-120.

신명환·맹승호·김찬종(2010), 「초·중등 과학 교과서 화산과 지진 관련 단원 글의 언어 구조 비교 분석」, 『한국지구과학회지』 31(1), 한국지구과학회, pp.36-50.

신선경(2003), 「사유 방식과 텍스트의 구조 : 〈격몽요결〉의 텍스트 구조를 중심으로」, 『텍스트언어학』 14, 한국텍스트언어학회, pp.69-87.

신선경(2005), 「사태의 추상화와 분류 : 문어적 텍스트의 명사적 표현을 중심으로」, 『한국어의미학』 16, 한국어의미학회, pp.295-317.

신선경(2008), 「과학 탐구와 과학 글쓰기에 대한 텍스트언어학적 접근」, 『텍스트언어학』 24, 한국텍스트언어학회, pp.75-99.

신선경(2009), 「과학의 언어 : 이론 구성과 소통 기능을 중심으로」, 『사고와 표현』 2(1), 한국사고와표현학회, pp.35-60.

신선경(2012), 「언어사용적 측면에서의 문법 기술의 의의와 방향 : 학술 텍스트의 문어체 선호를 중심으로」, 『텍스트언어학』 33, 한국텍스트언어학회, pp.385-408.

신정원(2014), 「국어 구문 도해의 문법교육사적 전개 양상 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.

신지연(2013), 「인문학 학술텍스트의 담화 특징」, 『텍스트언어학』 35, 한국텍스트언어학회, pp.123-144.

신호철(2010), 「국어과 문법 영역의 연계성 연구」, 고려대학교 박사학위논문.

신현단(2008), 「문법 요소의 수사적 효과 교육 내용 연구 : '종결어미'를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.

신희성(2014), 「문법교육에서 실제성의 구인 분석과 측정 연구 : 교과서의 텍스트 판단을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문.

심영택(1995), 「문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

심영택(2002), 「국어적 지식의 교수학적 변환 연구」, 『국어교육』 108, 한국어교육학회, pp.155-179.

심영택(2004), 「문법 지식의 교수학적 변환 연구 : 문법 교육의 학습 환경을 중심으로」, 『국어교

육학연구』 21, 국어교육학회, pp.355-390.
안명철(1995), 「'이'이 문법적 성격 재고찰」, 『국어학』 25, 국어학회, pp.29-49.
양세희(2014), 「국어의 조사 교육에 대한 연구 : 담화 문법을 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문.
양은주 · 조경원 · 임현식(2000), 「학교 교육과정의 교육적 인간상에 대한 비판적 고찰」, 『교육과정연구』 18(2), 한국교육과정학회, pp.47-68.
엄태동 편역(2001), 『(존 듀이의) 경험과 교육』, 원미사.
엄태동(1998), 『교육적 인식론 탐구 : 인식론의 딜레마와 교육』, 교육과학사.
오현아(2010), 「표현 문법 관점의 문장 초점화 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
오현아(2014), 「선어말어미 '-시-'의 문법 교육 내용 검토 : '-시-'의 청자 높임 기능을 중심으로」, 『인문과학연구』 40, 강원대학교 인문과학연구소, pp.157-180.
오현아 · 강효경(2009), 「인지 언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰」, 『개신어문연구』 30, 개신어문학회, pp.323-365.
왕문용(2007), 「학교 문법에서의 '이다'의 문제」, 『국어교육』 12, 한국어교육학회, pp.387-409.
왕문용(2012), 『국어 문법교육론의 과제』, 한국문화사.
우한용(1988), 「문학교육과 장르론」, 『선청어문』 16(1), 서울대학교 국어교육과, pp.103-113.
우한용 외(2013), 『중학교 국어 ②』, 좋은책 신사고.
원진숙(2009), 「지식 기반 정보화 사회의 문식력 신장을 위한 국어교육의 개선 방향」, 『한국초등교육』 19(2), 초등교육연구원, pp.21-32.
원진숙 · 황정현 · 이영호(2011), 「장르 기반 환경적 쓰기 교수 · 학습 모형 개발 연구」, 『한국초등교육』 22(2), 초등교육연구원, pp.147-165.
원혜미(2005), 「3-5세 아동의 시제표지의 이해와 산출」, 단국대학교 석사학위논문.
유연상(2003), 「Polanyi의 인식론에 함의된 교수의 성격」, 한국교원대학교 박사학위논문.
유현경(1998), 『국어 형용사 연구』, 한국문화사.
유현경 외(2014), 『2014년 표준 국어 문법 개발』, 국립국어원 연구보고서(2014-01-41).
유혜령(2013), 「'텍스트와 장르를 고려한 문장 쓰기' 지도가 쓰기 성취도에 미치는 효과」, 『국제어문』 58, 국제어문학회, pp.243-282.
유혜령(2014), 「텍스트 중심 문법교육의 내용 구축에 대한 제언」, 『문법교육』 22, 한국문법교육학회, pp.63-90.
윤국한(2003), 「문법의 목표와 국어 지식 교육」, 『청람어문교육』 26, 청람어문교육학회, pp.161-196.
윤국한(2007), 「두 층위의 국어지식과 문법 교육」, 『새국어교육』 75, 한국국어교육학회, pp.399-421.
윤여옥(2012), 「유학생의 한국어 학위논문 쓰기 교육을 위한 학위논문 연구방법 부분의 장르 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
윤준채(2009), 「요약하기 전략 지도가 독해에 미치는 영향: 메타 분석적 접근, 『새국어교육』 81, 한국국어교육학회, pp.213-229.
윤평현(1982), 「국어 시상형태의 의미 분석에 대한 한 관견」, 『인문과학연구』 4, 조선대학교 인문과학연구소, pp.113-125.

이관규(1998), 「학교 문법의 내용 체계」, 『새국어교육』 56(1), 한국국어교육학회, pp.73-92.

이관규(2007), 「2007년 국어과 문법 교육과정의 개정 특징과 문법 교육의 방향」, 『청람어문교육』 36, 청람어문교육학회, pp.53-80.

이관규(2011), 「문법 교육의 인식 변화와 문법 교재의 양상」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, pp.257-276.

이관규(2014), 「교육 문법에서 조사의 담화 문법적 탐색」, 『문법교육』 20, 한국문법교육학회, pp.249-269.

이관희(2010), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 : 신문 텍스트에 쓰인 '-도록 하-'와 '-게 하-'를 중심으로」, 『국어교육연구』 25, 서울대국어교육연구소, pp119-161.

이관희(2012ㄱ), 「문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색」, 『국어교육』 137, 한국어교육학회, pp.173-211.

이관희(2012ㄴ), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) : 기사문에 쓰인 '-기로 하-'의 의미기능을 중심으로」, 『문법교육』 16, 한국문법교육학회, pp.203-239.

이관희(2012ㄷ), 「문법 설명 텍스트에 쓰인 비유적 표상의 양상 : 교양 문법서를 대상으로」, 『한말연구』 31, 한말연구학회, pp.107-144.

이기갑(1990), 「한국어의 어절 구조」, 『언어연구』 2, 서울대학교 언어연구회, pp.1-10.

이남호 외(2010), 『중학교 국어 2-2』, 미래엔컬처그룹.

이남호 외(2012), 『독서와 문법 I』, 비상교육.

이대규(1981), 「국어 교육 내용의 특성과 체계」, 『새국어교육』 33(1), 한국국어교육학회, pp.20-39.

이도영(2006), 「말하기 교육 내용의 체계화 방안 연구」, 『국어교육』 120, 한국어교육학회, pp.225-248.

이돈희 편역(2004), 『존 듀이 : 교육론』, 서울대학교출판부.

이동혁(2012), 「언어화 과정에서 본 문법의 기능에 대하여」, 『국어문학』 53, 국어문학회, pp.31-56.

이동혁(2013), 「의미 교육 내용의 개선 방안 : '의도'와 관련하여」, 『어문논문』 56, 중앙어문학회, pp.452-482.

이문규(2008), 「문법 교육의 성격과 학교 문법의 내용」, 『언어과학연구』 46, 언어과학회, pp.23-41.

이미혜(2005), 「한국어 문법 항목 교육 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.

이미혜(2011), 「한국어 쓰기 교육을 위한 장르 분류 연구」, 『Foreign languages education』 18(3), 한국외국어교육학회, pp.391-412.

이미혜(2013), 「숙달도에 따른 한국어 쓰기 교육의 주요 장르 선정」, 『국어국문학』 163, 국어국문학회, pp.225-247.

이병규(2012), 「국어 문법 교육의 원리 탐구」, 『새국어교육』 90, 한국국어교육학회, pp.29-56.

이병규 · 선혜선(2014), 「초등 국어과 교육을 위한 텍스트 갈래에 대한 지식 범주화」, 『청람어문교육』 49, 청람어문교육학회, pp.195-219.

이삼형 외(2011), 『화법과 작문 I』, 지학사.

이삼형 외(2013), 『독서(읽기) 능력 향상을 위한 문법 내용 개발』, 국립국어원 연구보고서(발간등록번호 11-1371028-000466-01).

이삼형 외(2014) 『화법과 작문』, 지학사.

이상구(2013), 「장르 중심 국어 교육의 전망과 과제」, 『청람어문교육』 48, 청람어문교육학회, pp.191-224.

이상신(2014), 「국어 음운론에서의 기술 문법과 학교 문법」, 『국어학』 69, 국어학회, pp.207-231.

이상아·윤여탁(2014), 「경제교육에서 세대 명칭의 활용에 대한 탐색」, 『학습자중심교과교육연구』 14(4), 학습자중심교과교육학회, pp.523-541.

이상훈(2014), 「대학교수의 문제발견 과정 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

이선웅(2001), 「국어의 양태 체계 확립을 위한 시론」, 『관악어문연구』 26, 서울대학교 국어국문학과, pp.317-339.

이선웅(2004), 「국어 명사의 논항 구조 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

이선웅(2014), 「기술문법과 학교문법: 총론」, 『국어학』 69, 국어학회, pp.167-205.

이설연(2014), 「한국어 발화동사 연구」, 고려대학교 박사학위논문.

이성만(2009), 「텍스트유형학의 현황과 과제」, 『텍스트언어학』 26, 한국텍스트언어학회, pp.1-53.

이성범(2001), 『추론의 화용론』, 한국문화사.

이성영(1995), 「언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향」, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소, pp.97-124.

이성영(2012), 「국어교육에서 실제성과 가상성의 관계」, 『독서연구』 28, 한국독서학회, pp.52-80.

이수연(2012), 「유학생의 한국어 학위논문 쓰기 교육을 위한 학위논문 결과 부분의 장르 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.

이영호(2012), 「텍스트를 중심으로 한 작문교육 연구 방법 : 서평 쓰기 교육을 중심으로」, 『작문연구』 15, 한국작문학회, pp.69-97.

이용주(1995), 『국어교육의 반성과 개혁』, 서울대학교 출판부.

이원표(2012), 「'상품 정보 기사'의 언어학적 분석: 장르분석과 비평적 담화분석의 관점을 중심으로」, 『언어』 37(4), 한국언어학회, pp.949-993.

이윤빈(2012), 「대학 신입생 대상 '학술적 글쓰기'의 장르적 의미와 성격」, 『작문연구』 14, 한국작문학회, pp.159-200.

이윤빈(2014), 「미국 대학 신입생 글쓰기(FYC) 교육의 새로운 방안 모색」, 『국어교육학연구』 49(2), 국어교육학회, pp.445-479.

이은혜(2011), 「한국어 학습자의 작문에 나타난 장르 인식 양상 연구 : 설명문과 논설문을 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이은희(1990), 「문법교육의 새로운 방향성 모색」, 『한국국어교육연구회 논문집』 39, 한국어교육학회, pp.29-66.

이은희(1993), 「접속관계의 텍스트 언어학적 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

이은희(1998), 「텍스트 언어학의 국어교육적 의의」, 『국어교육학연구』 8(1), 국어교육학회, pp.289-313.

이은희(2001), 「국어지식교육과 텍스트언어학」, 『텍스트언어학』 10, 한국텍스트언어학회,

pp.45-71.
이은희(2002), 「국어교육과 광고텍스트」, 『이중언어학』 20, 이중언어학회, pp.235-258.
이은희(2003), 「신문과 국어교육」, 『국어교육학연구』 17, 국어교육학회, pp.109-137.
이은희(2008), 「2007 개정 국어과 교육과정과 텍스트 중심 접근」, 『텍스트언어학』 25, 한국텍스트언어학회, pp.1-30.
이인화(2009), 「서사 체험에서 텍스트의 장르 조건 연구 : 방정환과 현덕의 작품을 중심으로」, 『국어교육연구』 24, 서울대학교 국어교육연구소, pp.377-412.
이인화・주세형(2014), 「묘사 관련 교육 내용에 대한 비판적 고찰」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, pp.409-457.
이재기(2006), 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 34, 청람어문교육학회, pp.99-128.
이재성(2000), 「국어의 시제와 상에 대한 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
이재승(2010), 「글쓰기 윤리 교육의 내용 체계화 방안: 저작권 교육을 중심으로」, 『한국초등교육』 20, 서울교육대학교 초등교육연구소, pp.25-45.
이종희(2004), 「국어 종결어미의 의미 체계 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
이지수(2014), 「형태소 교육에 대한 반성적 고찰」, 『반교어문연구』 37, 반교어문학회, pp.5-36.
이지양(1982), 「현대국어의 시상형태에 대한 연구 : '-었-', '-고 있-'을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
이진희(2003), 「언어의 구어성과 문어성에 관한 연구」, 『독일문학』 85, 한국독어독문학회, pp.528-542.
이창덕(2011), 「듣기·말하기 영역의 문식력 교육 : 초등학교 중학년을 중심으로」, 『한국초등국어교육』 45, 한국초등국어교육학회, pp.211-243.
이춘근(2000), 「문법 교육의 목적」, 『우리말연구』 10, 우리말연구회, pp.169-191.
이춘근(2001), 「문법교육의 내용 체계」, 『국어교과교육연구』 1, 국어교과교육학회, pp.107-146.
이필영・전은진・안정호(2009), 「영아의 시제・상 형태 습득에 관한 연구」, 『한국어학』 44, 한국어학회, pp.295-326.
이하영(2005), 「브루너(J. S. Bruner)의 전・후기 교육과정이론 비교」, 성균관대학교 석사학위논문.
이혜정(2013), 「한국어 주장하는 글쓰기 교수·학습 방안 연구 : 장르와 문법 지식의 통합 관점으로」, 서울대학교 석사학위논문.
이호영(1991), 「한국어의 억양체계」, 『언어학』 13, 한국언어학회, pp.129-151.
이홍우(1979), 「원리는 가르칠 수 있는가 : 발견학습의 논리」, 『교육학연구』 17(1), 한국교육학회, pp.61-73.
이희승(1949), 『초급국어문법』, 박문출판사.
임천택(2007), 「새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 '맥락'의 현장 소통 방안」, 『청람어문교육』 36, 청람어문교육학회, pp.109-141.
임칠성(1991), 「현대국어의 시제어미 연구」, 전남대학교 박사학위논문.
임칠성(1998), 「시제 교육 연구」, 『국어교육학연구』 8(1), 국어교육학회, pp.245-266.
임칠성(2009), 「교육문법의 교육 방향 연구」, 『국어교육학연구』 36, 국어교육학회, pp.493-517.

장경현(2010), 『국어 문장 종결부의 문체』, 역락.

장경현(2012), 「연결어미에서 기원한 종결어미의 의미 연구 : '-고/-는데'의 담화 의미기능을 중심으로」, 『한국어의미학』 38, 한국어의미학회, pp.109-134.

장경희(1995), 「국어의 양태 범주의 설정과 그 체계」, 『언어』 20(3), 한국언어학회, pp.191-205.

장덕호・신인수(2011), 「교육학 연구방법으로서 메타분석(Meta-analysis)의 발전과정 고찰」, 『교육과정평가연구』 14(3), 한국교육과정평가원, pp.309-332.

장상호(1994), 『(Polanyi) 인격적 지식의 확장』, 교육과학사.

전경선(2012), 「장르 중심 교수가 석사학위 논문 서론 쓰기에 미치는 효과 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.

전제응(2011), 「쓰기 맥락의 본질과 쓰기 맥락 지도의 실제」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.285-310.

정다운(2011), 「내용 중심 교육과 장르 중심 교육을 통합한 한국어 쓰기 수업 구성 방안 연구 : 학문 목적 학습자를 대상으로」, 『한국언어문화학』 8(1), 국제한국언어문화학회, pp.131-158.

정병철(2011), 「인지언어학의 관점에서 본 문법 교육 과정의 개선 방향」, 『한국어의미학』 34, 한국어의미학회, pp.375-408.

정소우・정명순(2005), 「담화유형별 선호 논항 구조」, 『담화와인지』 12(3), 담화인지언어학회, pp.121-136.

정용구(2006), 「현대 국어 상 해석 연구」, 서강대학교 박사학위논문.

정인승(1949), 『표준중등말본』, 아문각.

정재찬(1993), 「담화 분석을 통한 가사의 장르성 연구」, 『선청어문』 21, 서울대학교 국어교육과, pp.207-232.

정정순(2000), 「장르 개념을 활용한 쓰기 교육 : '인물전'에 관한 논의를 바탕으로」, 『선청어문』 28, 서울대학교 국어교육과, pp.587-607.

정주리(2004), 『동사, 구문, 그리고 의미』, 국학자료원.

정지은(2007), 「문법 지식의 교수적 변환에 관한 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

정진석(2011ㄱ), 「연극 비평에 나타난 극성 중심의 연극 읽기 연구」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, pp.381-403.

정진석(2011ㄴ), 「소설 이해로서 서술자의 신빙성 평가에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, pp.627-667.

정현선(2005), 「'언어・텍스트・매체・문화' 범주와 '복합 문식성' 개념을 통한 미디어 교육의 국어교육적 수용에 관한 연구」, 『한국초등국어교육』 28, 한국초등국어교육학회, pp.307-337.

정현선(2007), 「기호와 소통으로서의 언어관에 다른 매체언어교육의 목표에 관한 고찰」, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, pp.97-138.

정현숙(2012), 「신빙성 없는 서술과 내적 초점화」, 『현대문학이론연구』 49, 현대문학이론학회, pp.355-375.

정혜승(2007), 「2007년 개정 국어과 교육과정의 비판적 점검」, 『우리말교육현장연구』 1, 우리말교육현장교육학회, pp.163-188.

정혜승(2013), 『독자와 대화하는 글쓰기 : 대화적 문식성 교육을 위한 작문 과정과 전략 탐구』, 사회평론아카데미.

정호표(2003), 「지식의 해석적 관점과 그 교육적 의의」, 『교육철학』 23, 한국교육철학회, pp.197-214.

정희모(2008), 「글쓰기에서 독자의 의미와 기능」, 『새국어교육』 79, 한국국어교육학회, pp.393-418.

정희모(2011), 「대학생 쓰기 교육을 위한 텍스트 특성 비교 : 대학생 필자와 전문 필자의 텍스트를 중심으로」, 『국어교육』 135, 한국어교육학회, pp.267-303.

정희모(2012), 「페렐만의 보편청중 개념과 작문의 독자 이론」, 『작문연구』 15, 한국작문학회, pp.159-187.

정희모(2013ㄱ), 「작문 연구의 방향과 전망 : 대학 작문에서 인지적 연구의 필요성과 방향」, 『작문연구』 18, 한국작문학회, pp.9-33.

정희모(2013ㄴ), 「작문에서 문법의 기능과 역할」, 『청람어문교육』 47, 청람어문교육학회, pp.137-168.

정희창(2014), 「국어 문법론에서의 기술 문법과 학교 문법」, 『국어학』 69, 국어학회, pp.233-254.

제민경(2007), 「언어 단위 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

제민경(2011), 「텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색 : 신문 텍스트의 '전망이다' 구문을 중심으로」, 『국어교육』 134, 한국어교육학회, pp.155-181.

제민경(2012), 「내러티브적 앎을 위한 문법 설명 텍스트 구성 방향」, 『국어교육』 139, 한국어교육학회, pp.173-209.

제민경(2013), 「텍스트의 장르성과 시간 표현 교육 : 신문 텍스트에서 '-었었-'과 '-ㄴ 바 있-'의 선택을 중심으로」, 『텍스트언어학』 34, 한국텍스트언어학회, pp.179-206.

제민경(2014), 「'장르' 개념화를 위한 문법교육적 접근」, 『국어교육연구』 49(3), pp.393-426.

조국현(2003), 「메타 현상과 언어 사용의 성찰성에 관하여」, 『독어교육』 27, 한국독어독문학교육학회, pp.161-183.

조영태(1998), 『교육내용의 두 측면 : 이해와 활동』, 교육과학사.

조은영(2012), 「유학생의 한국어 학위논문 쓰기 교육을 위한 학위논문 국문 초록 부분의 장르 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.

조진수(2013), 「텍스트 맥락 기반의 문장 확대 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

조진수(2014), 「형태소의 '자립성'과 '의존성'에 대한 학습자의 오개념 연구」, 『문법교육』 21, 한국문법교육학회, pp.269-306.

조형일(2013), 「대용 표현 '나'의 학술적 의미·기능 일고」, 『한국어의미학』 40, 한국어의미학회, pp.141-158.

조희정(2002), 「사회적 문해력으로서의 글쓰기 교육 연구 : 조선 세종조 과거 시험을 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.

조희정(2007), 「가상 맥락을 도입한 글쓰기 교육 연구」, 『국어교육학연구』 30, 국어교육학회, pp.501-537.

종장지(2015), 「한국어 문법교육을 위한 표현문형 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

주경희(1992), 「국어 대명사의 담화분석적 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

주세형(2005), 「통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
주세형(2006), 「국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.105-154.
주세형(2008), 「학교 문법 다시 쓰기(2) : '숙련자의 문법 탐구 방법'을 중심으로」, 『국어교육』 126, 한국어교육학회, pp.283-320.
주세형(2009), 「할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp.173-204.
주세형(2010ㄱ), 「'사실과 의견 구별하기'의 국어과 전문성 탐색」, 『국어교육학연구』 37, 국어교육학회, pp.469-497.
주세형(2010ㄴ), 「학교 문법 다시 쓰기(3) : 인용 표현의 횡적 구조 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.269-289.
주세형(2014ㄱ), 「국어 교과서 연구의 이론적 특성과 발전 방향」, 『국어교육학연구』 49(1), 국어교육학회, pp.657-701.
주세형(2014ㄴ), 「통합적 문법 교육의 전제와 학문론적 의의」, 『국어교육연구』 34, 서울대학교 국어교육연구소, pp.57-86.
주세형(2015), 「통합적 문법교육에서 장르문법으로」, 『제34회 한국작문학회 전국학술대회 자료집』, pp.17-38.
주세형 · 조진수(2014), 「독서의 언어학」, 『청람어문교육』 52, 청람어문교육학회, pp.197-232.
주시경(1910), 『국어문법』, 박문서관.
주재우(2010), 「사회구성주의 작문이론의 비판적 재검토」, 『작문연구』 11, 한국작문학회, pp.201-225.
주재우(2012), 「장르 중심의 쓰기교육 연구 : '자서전 장르'를 대상으로」, 『작문연구』 14, 한국작문학회, pp.137-158.
지은희(2011), 「국어교육에서 '구어, 문어'와 '구어성, 문어성'의 구분 문제」, 『한국언어문화』 44, 한국언어문화학회, pp.427-449.
진선희(2009), 「국어과 교육 내용 '맥락'의 구현 방향」, 『국어교육연구』 45, 국어교육학회, pp.245-286.
진정란(2005), 「한국어 이유 표현 '-길래'의 담화 문법 연구」, 『담화와인지』 12(3), 담화인지언어학회, pp.137-154.
천기석(1983), 「국어의 동작동사와 상태동사의 체계연구」, 『어문논총』 17(1), 경북어문학회, pp.27-85.
최동욱(2015), 「장르성 중심의 문법교육 내용 연구 : 기사문의 시간 표현을 대상으로」, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
최문석(2004), 「의미 중심의 연결어미 교육 방안 연구 : '-기에(는)'을 중심으로」, 『한국어교육』 15(1), 국제한국어교육학회, pp.188-189.
최병우(2003), 「서술자의 신빙성에 관한 연구 : 한국 근대소설의 형성과 관련하여」, 『현대소설연구』 19, 한국현대소설학회, pp.107-128.
최성호(1987), 「현대국어의 안맺음씨끝의 의미 연구 : 특히 '었'과 '더'를 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
최영인(2014), 「설득 화법의 청중 고려 양상과 교육적 적용」, 서울대학교 박사학위논문.

최영환(1991), 「피동의 개념과 문법 범주」, 『한국국어교육연구회 논문집』 43, 한국어교육학회, pp.1-24.

최영환(1995), 「언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용」, 『국어교육연구』 2, 서울대학교 국어교육연구소, pp.177-208.

최영환(1999), 「국어교육학 정립의 방향」, 『국어교육학연구』 1, 국어교육학회, pp.1-27.

최용호(2000), 「기호와 시간 : 소쉬르의 '순간'에 대한 세 가지 가설」, 『기호학연구』 7(1), 한국기호학회, pp.277-298.

최용호(2004), 『텍스트 의미론 강의』, 인간사랑.

최웅환(2009), 「문법교육에서의 교수적 변환론」, 『국어교육연구』 45, 국어교육학회, pp.321-346.

최은지(2009), 「사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구」, 고려대학교 박사학위논문.

최은지(2012), 「학문 목적 한국어 작문 교육을 위한 내용 지식 지도 방안」, 『한국어교육』 23(4), 국제한국어교육학회, pp.419-440.

최은희(2000), 「한국 아동의 어휘 발달 연구 : 13-30개월 아동을 대상으로」, 연세대학교 석사학위논문.

최인자(2000ㄱ), 「장르의 역동성과 쓰기 교육의 방향성」, 『문학교육학』 5, 한국문학교육학회, pp.27-52.

최인자(2000ㄴ), 「장르의 경쟁성으로 본 서사표현의 문화 원리 : 묘지명 서사 장르를 중심으로」, 『국어국문학』 127, 국어국문학회, pp.155-178.

최정진(2012), 「한국어 선어말 어미의 시제성과 양태성 연구 : '-었-, -겠-, -더-, -느-'를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.

최지은 · 전은주(2012), 「고등학생의 건의문 쓰기 양상과 지도 방안」, 『새국어교육』 90, 한국국어교육학회, pp.171-200.

최현배(1964), 『우리말본』, 정음문화사.

최효진(2010), 「화법 교육을 위한 담화 유형의 체계화 연구」, 부산대학교 석사학위논문.

표재봉 · 김봉미 역(2001), 『개인적 지식』, 서울: 아카넷.

하승현 · 이미혜(2013), 「한국어 쓰기 교육을 위한 취업 목적의 자기소개서 장르 분석」, 『언어사실과관점』 32, 연세대학교 언어정보연구원, pp.173-199.

한국텍스트언어학회(2009), 『텍스트언어학의 이해』, 박이정.

한동완(1996), 『국어의 시제 연구』, 태학사.

함석진 · 맹승호 · 김찬종(2010), 「'과학동아' 지구과학 기사의 언어적 특성으로 본 과학 잡지의 과학 대중화 기제」, 『한국지구과학회지』 31(1), 한국지구과학회, pp.51-62.

허경철 · 조덕주 · 소경희(2001), 「지식 생성 교육을 위한 지식의 성격 분석」, 『교육과정연구』 19(1), 한국교육과정학회, pp.231-250.

홍윤기(2002), 「국어 문장의 상적 의미 연구」, 경희대학교 박사학위논문.

홍은숙(1993), 「교육적 앎의 성격 : 인격적 지식론」, 『교육철학연구』 11, 교육철학회, pp.355-376.

홍은숙(2005), 『지식과 교육』, 교육과학사.

홍은실(2014), 「한국어 학습자를 위한 학문 목적 발표 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

황병순(2002), 「국어 인식시 체계와 상황시 체계」, 『국어학』 76, 한국어문학회, pp.177-198.

Adams, W. A.(2000), "Introspectionism reconsidered", In Hameroff, S. R., Kaszniak, A. W. & Scott, A. C.(eds.)(1996), *Toward a Science of Consciousness*, University of Arizona center for Consciousness Studies, Tucson.

Ambrose, S.(2010), *How Learning Works : Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, San Francisco, CA : Jossey-Bass(이경옥 역(2012), 『학습은 어떻게 이루어지나 : 연구에 기반한 현명한 수업원리 일곱 가지』, 시그마프레스).

Ausubel, D. P.(1969), *Readings in School Learning*, Rinehart and Winston.

Bawarchi, A. S. & Reiff, M. J.(2010), *Genre : an Introduction to history, theory, research, and pedagogy*, Parlor Press.

Bazerman, C., Bonini, A. & Figueiredo, D.(eds.)(2009), *Genre in a Changing World*, Parlor Press.

Beaugrande, R. & Dressler, W.(1981), *Introduction to Text Linguistics*, New York : Longman(김태옥 · 이현호 역(1995), 『텍스트 언어학 입문』, 한신문화사).

Beaugrande, R.(1994), "function and form in language theory and research : tide is turning", *Functions of Language* 1(2), John Benjamins Publishing Company, pp.163-200.

Beaugrande, R.(1997), *New Foundations for a Science of Text and Discourse : Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*, Ablex Publishing Corporation.

Bell, A.(1991), *The Language of News Media*, MA : Blackwell.

Bhatia, V. K.(1993), *Analysing Genre : Language Use in Professional Settings*, New York : Longman.

Bhatia, V. K.(2004), *Worlds of Written Discourse*, London; New York : Continuum.

Bhatia, V. K.(2007), "The Power and Politics of Genre", In van Dijk, T. A.(ed.)(2007), *Discourse Studies volume 1*, SAGE Publications, pp.111-126.

Bruner, J.(1985), "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought", In Eisner, E.(ed.), *Learning and Teaching : the Ways of Knowing*, University of Chicago Press, pp.97-115.

Bruner, J.(1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press(강현석·이자현 공역(2005). 『교육의 문화』, 교육과학사).

Chafe, W. L.(1976), "Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View", In Charles(eds.), *Subject and Topic*, New York : Academic Press, pp.25-55.

Chafe, W. L.(1977), "The recall and verbalization of past experience", In Cole, R. W.(ed.)(1977), *Current Issues in Linguistic Theory*, Bloomington : Indiana University Press, pp.215-246.

Chafe, W. L.(1982), "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature", *Advances in Discourse Processes* 9, Ablex Publishing Corporation, pp.35-53.

Chafe, W. L.(1994), *Discourse, Consciousness, and Time : the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*, London : The University of Chicago Press(김병원 · 성기철 공역(2006), 『담화와 의식과 시간』, 한국문화사).

Chevallard, Y.(1985). *La Transposition Didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée Sauvage.

Christie & Martin, J. R.(eds.)(2005), *Genre and Institutions*, New York: Continuum.

Christie & Martin, J. R.(eds.)(2007), *Language, Knowledge and Pedagogy*, London: New York: Continuum.

Cope, B. & Kalantzis, M.(eds.)(1993), *The Powers of Literacy : a Genre Approach to Teaching Writing*, The Falmer Press.

Croft, W.(2007), "The origins of grammar in the verbalization of experience", *Cognitive linguistics* 18(3), MOUTON DE GRUYTER, pp.339-382.

Darch, C. & Eaves, R. C.(1986), "Visual displays to increase comprehension of high school learning-disabled students", *Journal of Special Education* 20(3), Grune & Stratton, pp.309-318.

Dean, D.(2008), *Genre Theory : Teaching, Writing, and Being*, National Council of Teachers of English.

Derewianka, B.(1990). *Exploring How Texts Work*, Sydney: Primary English Teaching Association.

Devitt, A. J.(2004), *Writing Genres*, Carbondale : Southern Illinois UP.

Dewey, J.(1933), *How We Think*, Boston : Heath(정회욱 역(2011), 『하우 위 싱크 : 과학적 사고의 방법과 교육』, 학이시습).

Dixon, R. M. W.(2010), *Basic Linguistic Theory : Volume1 Methodology*, Oxford University Press.

Dixon, R. M. W.(2010), *Basic Linguistic Theory : Volume2 Grammatical Topics*, Oxford University Press.

Eggins, S.(2007), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, Continuum Intl Pub Group.

Fairclough, N.(1992), *Discourse and Social Change*, Polity.

Fairclough, N.(2001), *Language and Power (2nd ed.)*, Harlow, England : Longman.

Fillmore, C. J.(1982), "Frame Semantics", In The Linguistic Society of Korea(ed.), *Linguistics in the Morning Calm selected papers from SICOL-1981*, Hanshin Publishing Company, pp.111-137.

Fillmore, C. J.(1988), *On Grammatical Constructions*, Berkeley : University of California.

Flick, W. (2002). *An Introduction to Qualitative Research (2nd ed.)*. London: SAGE Publications (임은미 외 역(2011), 『질적 연구방법』, 한울).

Flow, J.(2005), *Genre*, London: Routledge.

Francis, C. & Martin, J. R.(eds.)(2005), *Genre and Institutions*, Continuum Intl Pub Group.

Freedman, A. & Medway, P.(eds.)(1994), *Genre and the New Rhetoric*, Taylor & Francis.

Halliday, M. A. K.(1973), "the Functional Basis of Language", In Webster, J.(eds.)(2003), *On Language and Linguistics*, Continuum, pp.298-322.

Halliday, M. A. K.(1994), *An Introduction to Functional Grammar (2rd ed.)*, London : E. Arnold

Halliday, M. A. K.(2003), *On Language and Linguistics*, continuum.

Halliday, M. A. K.(Webster, J. J.(eds.))(2009), *Essential Halliday*, Continuum International Publishing Group.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R.(1976), *Cohesion in English*, London: Longman.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R.(1989), *Language, Context and Text : a social semiotic perspective*, Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C.(2004), *An Introduction to Functional Grammar (3rd ed.)*, Hodder Arnold.

Hardcastle, J.(1994). "With Genre in Mind : The Expressive, Utterance, and Speech Genres", In Freedman, A. & Medway, P.(eds)(1994), *Learning and Teaching Genre*, NH: Boynton/Cook.

Hill, Heather(2012), "Telling what they know: Performing what they say : Genre awareness and the transferability of Writing", University of Washington(a Ph.D. thesis).

Hoon, C.(2013), "Meta-Synthesis of Qualitative Case Studies: An Approach to Theory Building", *Organizational Research Methods* 16(4), SAGE PUBLICATIONS, pp.522-556.

Hyland, K.(2004), *Genre and Second Language Writing*, University of Michigan Press.

Hyon, S.(1996), "Genre in Three Traditions : Implications for ESL", *TESOL QUARTERLY* 30(4), Wiley-Blackwell Publishing, pp.693-722.

Janks, H.(2010), "Language as a System of Meaning Potential : the Reading and Design of Verbal Texts", In Locke, T.(ed.)(2010), pp.151-169.

Klein, W.(1994), *Time in Language*, ROUTLEDGE(Taylor & francis Group).

Knapp & Watkins(2005), *Genre, Text, Grammar*, Sydney: UNSW Press(주세형・김은성・남가영 역(2007), 『쓰기 교육을 위한 문법 : 장르, 텍스트, 문법』, 박이정).

Kress, G.(1993), "Genre as Social Process", In, Cope, B. & Kalantzis, M.(eds.), *The Powers of Literacy*, University of Pittsburgh Press, pp.22-37.

Kress, G.(2010), "a Grammar for Meaning-Making", In Locke, T.(ed.)(2010), pp.233-253.

Kress, G. & Knapp, P.(1992), "Genre in a Social Theory of Language", *English in Education* 26(2), Wiley, pp.4-15.

Lambrecht, K.(1994), *Information Structure and Sentence Form : topic, focus, and the mental representations of discourse referents*, Cambridge University Press(고석주 외 역(2000), 『정보 구조와 문장 형식 : 주제, 초점, 담화 지시물의 심적 표상』, 월인).

Langacker, R. W.(1987), *Foundations of Cognitive Grammar I*, Standford University Press.

Larsen-Freeman, D.(2003), *Teaching Language : from Grammar to Grammaring*, HEINLE CENGAGE Learning(김서형 외 역(2012), 『언어교수 : 문법에서 문법 사용하기로』, 지식과교양).

Levy, M. & Windahl, S.(1985), "The Concept of Audience Activity", In K. Rosengren, L. Wenner & P. Palrngreen(eds.)(1985), *Media Gratifications Research : Current Perspective*, Beverly Hills, pp.109-122.

Locke, T.(ed.)(2010), *Beyond the Grammar Wars*, Taylor & Francis.

Martin, J. R.(1997), "Analysing genre : functional parameters", In Francis, C. & Martin, J. R.(eds.)(2005), pp.3-39.

Martin, J. R.(2013), "Embedded literacy : Knowledge as meaning", *Linguistics and Education*

24(1), Elsevier Science B.V., Amsterdam, pp.23-37.

Martin, J. R. & White, P. R. R.(2005), *The Language of Evaluation : Appraisal in English*, PALGRAVE MACMILLAN.

Matthiessen, C., Teruya, K. & Lam, M.(2010), *Key Terms In Systemic Functional Linguistics*, Continuum International Publishing Group.

Miller, C. R.(1994), "Genre as Social Action", In Freedman, A. & Medway, P.(eds.)(1994), pp.23-42.

Myhill, D.(2010), "Ways of Knowing : Grammar as a Tool for Developing Writing", In Locke, T.(ed.)(2010), pp.129-148.

Ong, W.(1982), *Orality and Literacy*, London: Routledge(이기우・임명진 역(2006), 『구술문화와 문자문화』, 문예출판사).

Paltridge, B.(2001), *Genre and the Language Learning Classroom*, the University of Michigan Press.

Paltridge, B.(2006), *Discourse Analysis*, London: New York: Continuum.

Purpura, J. E.(2004), *Assessing Grammar*, Cambridge University Press.

Schwab, J. J.(1964), "Problems, Topics and Issues", In Elam, S. M.(ed.), *Education and the Structure of Knowledge*, Chicago: Rand McNally, pp.4-42.

Smith, S. C.(1997), *The Parameter of Aspect*, Kluwer Academic Publishers.

Swales, J.(1990), *Genre Analysis*, Cambridge University Press.

Thorne, S.(2008), *Advanced English Language (2nd ed.)*, PALGRAVE MACMILLAN.

Tompkins, G. E.(1995), *Language Arts : Patterns of Practics (6/E)*, Pearson Education Inc.

Tribble, C.,(1996), *Writing*, Oxford University Press(김지홍 역(1997), 『Writing 쓰기』, 범문사).

Tsuji, Y.(2002), *認知言語學キーワード事典, 研究社*(임지룡・요시모토 하지메・이은미・오카 도모유키 공역(2004), 『인지언어학 키워드 사전』, 한국문화사).

Tyler, R. W.(1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press(이해명 역(1990), 『교육과정과 학습지도의 기본 원리』, 교육과학사).

Veel, R.(1997), "Learning how to mean scientifically speaking : Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school", In Francis, Christie & Martin, J. R.(eds.)(2005), pp.161-195.

Walsh, D. & Downe, S.(2005), "Meta-synthesis method for qualitative research : A literature review", *Journal of Advanced Nursing* 50(2), Blackwell Publishing Ltd, pp.204-211.

Wardle, E. & Downs, D.(2014), *Writing about Writing : A College Reader (2nd ed.)*, Bedford/St. Martin's.

Abstract

A Study on the contents of Genre Grammar Education

Je, Min-Kyeong

This purpose of this study is to present criteria for the selection and organization of grammar education content from a 'genre grammar' perspective by the conceptualization of grammar, which is based on the perspectives that 'genre' is a sociocultural meaning process and learners are sociocultural linguistic subjects.

As the importance of sociocultural literacy in Korean language education grows, the number of research on genre also increases rapidly. However, the preceding research tends to view genre as merely a type of text and fails to focalize a 'language' that contains proper recognition for genre. By conceptualizing genre as a 'sociocultural meaning process' and grammar as a 'principles of verbalization', this study provides insights into the relationship between the two from the perspective of 'genre grammar'. The theoretical basis was established from the conceptualization of genre characteristics in terms of the relationship among genre, text and grammar. The concept of 'genre grammar' derived from the perspective of grammaring process, and it exists as a paradigm of educational grammar in this study.

Grammar education from the perspective of 'genre grammar', that is 'genre grammar education', should be designed to allow linguistic subjects to achieve their grammatical knowledge. The activity of analyzing linguistic characteristics of genre texts should capture one aspect of linguistic subjects, but cannot cover the diverse content of grammar education. The genre grammar education should present grammatical knowledge as an integrated system, so as to allow learners to realize their linguistic problems and to explore the appropriate options independently in order to verbalize their meaning.

This study identifies the educational character of learners as a 'grammaring individual', and explores how semantic-functions are related to the process of 'grammaring'. The content elements of genre grammar education are selected from text materials generated by native-speaking learners. By comparing the types and purposes of

learner-perceived texts, the content elements includes the 'awareness of genre characteristics', the 'role of linguistic subject', and the 'role of adjustment by meaning stages'. Considering these elements, this study select core contents in terms of language units and grammatical elements. The core contents for language units are (1) the hierarchial sentence structure, (2) a part of speech from categorical and functional approach, (3) morpheme as multi-layer unit. Based on the relative features of genre, that is the objectivity, the interrelationship and temporality, the integrated core content for grammatical elements are (1) quotations, passive expressions, causative expressions, (2) sentence-endings and honorific expressions, (3) time expressions and modal expressions.

In order to achieve the goals of genre grammar education, this study presents a detailed educational contents by organizing the grammatical knowledge in relation to the grammatical activities. The overall system of genre grammar education is divided into two levels, that is the structural organizing and detailed organizing levels. The first level explores the interrelationship among grammatical knowledge, the relationship between grammatical knowledge and texts, and the relationship between texts and grammatical activities. The second level investigates the implementation of grammatical knowledge contents focusing on 'time expression'.

This study shows the significances of the examination of 'genre grammar', and the systemic organization of educational contents according to the educational goals.

Key words : Korean Language Education, Grammar Education, Grammatical Knowledge, Genre Grammar, Genre Characteristics, Sociocultural Meaning Process, Grammaring, Options, Linguistic Subject, Verbalization, Viewpoint

Student Number : 2008-30962