

# 국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구\*

—읽기와 쓰기 영역을 중심으로—

김봉순\*\*

## 〈차례〉

- I. 서론
- II. 국어교육의 텍스트 분류 관점
- III. 선행 분류 연구 검토
- IV. 국어교육을 위한 텍스트 분류 방안
- V. 결론

## I. 서론

텍스트의 분류란 텍스트들 간의 유사성에 따라 개별 텍스트를 묶어 범주화하는 작업이다. 산발적으로 인식되는 무수한 텍스트를 그 질서를 발견하여 일관되게 배열하는 일이 텍스트 분류이다. 이 작업은 텍스트와 소통 현상에 대한 인식을 쉽고 정확하게 할 수 있도록 밝혀주는 것이기 때문에 오랜 이전부터 언어를 다루는 다양한 분야에서 중요하게 여겨져 수많은 연구가 있었다. 고대 아리스토텔레스의 수사학을 비롯하여 현대의 신수사학과 텍스트언어학, 동서양의 문예학 등과 같이 동서고금을 막론하고 텍스트 유형의 분류에 대한 논의가 활발히 이루어져왔다.

\* 이 연구는 한국연구재단(한국학술진흥재단)의 연구비 지원을 받아 이루어졌습니다.

\*\* 공주교육대학교

텍스트 분류의 결과로 범주화된 결과물이 ‘텍스트 유형’ 또는 ‘장르’이다.<sup>1)</sup> 텍스트 유형 또는 장르는 학자들에 의해 밝혀지는 부분도 있지만, 이미 언어사용자들이 충분히 알고 있는 것이기도 하다. 우리가 ‘이것은 감상문이다’ 또는 ‘너는 초대장을 썼느냐?’고 할 때 우리의 인식 속에는 ‘감상문’, ‘초대장’이라는 텍스트 유형 또는 장르에 대한 앎이 내재해 있다. 언어사용자들은 텍스트 간에 있는 유사성이나 질서를 어느 정도 알고 있으며, 텍스트 유형 또는 장르의 개념을 갖고 있다. 텍스트 유형의 분류 연구는 이런 언중들의 인식을 밝혀내는 일과 다르지 않다. 다만 1,700종이 넘는 범주를 체계화하고<sup>2)</sup> 그 관계를 명료화하는 일이 연구자들의 몫이다.

연구자들의 체계화 작업에서 가장 중요한 것은 텍스트 분류의 목적이다. 분류의 목적에 따라 분류의 기준과 분류의 결과가 달라지기 때문이다. 물론 대상의 본질을 가장 잘 간파하는 분류 체계가 무엇보다 가치롭겠지만, 대상이 가진 여러 가지 특성 중 무엇을 우선적이고 핵심적인 위치에 둘 것인가는 분류의 목적에 따라 달라질 수밖에 없기 때문이다.<sup>3)</sup> 지금까지 다양한 분야의 수많은 연구가 있었지만 아직 완전한 분류 체계는 아직 없고 정론이 있는 것도 아닌 이유는, ‘분류’라는 것 자체가 그 목적이나 관점에 따라 어떤 기준을 설정하는가에 따라 달라질 수밖에 없기 때문일 것으로 보인다.

1) ‘텍스트 유형’과 같거나 유사한 개념으로 ‘담화 유형’, ‘텍스트 종류’, ‘장르’ 등의 용어가 있다. ‘담화’는 텍스트가 특정 맥락 속에서 소통되는 것을 말하는 것인데, 이 연구에서는 ‘담화 유형’을 ‘텍스트 유형’과 구별하지 않기로 한다. ‘텍스트 종류’는 ‘텍스트 유형’보다 상대적으로 하위에 있는 더 구체적인 분류 범주를 일컫고, ‘장르’는 언어 사용자들이 일상적으로 인식하고 있는 범주에 가장 잘 맞는 용어로서 ‘텍스트 유형’과 같은 큰 범주와 ‘텍스트 종류’와 같은 작은 범주를 모두 아울러 일컫는다. 이 연구에는 ‘텍스트 유형’의 분류에 관심이 있지만, 일상적이고 친숙한 용어인 ‘장르’를 ‘텍스트 유형’과 구별하지 않고 문맥에 따라 자유롭게 사용하고자 한다. 그러나 필요한 경우에는 ‘장르’를 ‘장르류’와 ‘장르종’으로 구별하여 ‘텍스트 유형’과 ‘텍스트 종류’에 상응하는 말로 사용하기도 할 것이다.

2) 박여성(1999)에 의하면, 국어사전에 등재된 장르명은 1,700여 종이라고 한다.

3) 예를 들어, 해우와 돌고래는 물에 사는 포유류로서 생물학적으로 공유하는 특징이 많아 가까운 관계이지만, 사육을 목적으로 먹이를 중요하게 본다면 이들은 각각 초식과 육식으로서 거리가 더 멀게 분류될 것이다.

중요한 것은, 지금까지의 텍스트 분류 연구에서 국어교육에 활용할 것을 목적으로 한 본격적인 연구는 없었다는 것이다. 국어교육에 적용되고 검토된 것은 있지만, 분류 체계 또는 텍스트 유형과 국어교육의 목표와 내용 등이 서로 어떻게 관련되는지를 본격적으로 검토하지는 않은 것으로 보인다.<sup>4)</sup> 물론 각 분야에서 수행된 텍스트 분류 연구가 국어교육에 시사하는 바가 없거나 적은 것만은 아니어서, 그 적용만으로도 큰 가치를 가질 수 있다. 그러나 분류야말로 목적에 따라 결과가 달라질 수 있는 것이라는 점을 생각하면, 국어교육의 관점에서 그 적합성이 면밀히 검토되어야 한다. 그리고 적합한 것이 있으면 수용하되 부족한 점이 있다면 국어교육의 체계화와 효율화를 목적으로 국어교육의 관점에서 텍스트 분류를 새로이 시도하는 것이 필요하다.

이 연구는 국어교육의 계획과 실행을 적극적으로 지원할 수 있는 텍스트 분류의 체계를 탐색하는 데에 있다. 언어학이나 수사학, 문예학의 의도나 목적이 아니라, 국어교육에서 발생하는 필요에 따라 텍스트의 특성을 다시 조명하고 정립하여, 국어교육에 가장 적합한 텍스트 분류 체계로 세워보고자 한다. 이 작업은 국어교육의 설계에 필요한 기초 자료를 제공할 수 있을 것이며, 국어교육의 내용 설정에 필요한 기반 지식을 확충하게 할 것이며, 교재 제작의 제재 선정에 지침이 될 것이다. 또한 또 하나의 텍스트 분류 시도로서 텍스트 분류 연구의 한 사례가 될 것이다.

그러나 이 연구도 기존의 텍스트 분류 연구가 갖는 불완전성의 한계를 고스란히 가질 수밖에 없다. 현재의 상황에서 모든 개별 텍스트를 모호함 없이 선명하게 분류하는 데에까지 깊이 나아가기란 불가능해 보인다. 따라서 대략의 분류 열개를 하향적으로 제시하는 데에서 그칠 수밖에 없다. 모든 텍스트 종류에 대한 연구가 더욱 면밀히 이루어져서 상향적인

4) 국어과에서는 제1~3차 교육과정기에 ‘언어 경험’으로서 다양한 장르 명칭을 담고 있고 제6차 교육과정에서는 ‘정보전달, 설득, 친교, 정서표현’의 네 가지 유형이 설정되었다. 그러나 이런 설정의 배경이나 근거에 대한 본격적인 논의는 발견하지 못했다. 국어과의 텍스트 유형 분류를 거론한 연구로 박진용(1998), 이도영(2007), 홍기찬(2008) 등이 있는데, 기존 연구나 교육과정을 정리한 성격이 크다.

분류작업이 가능할 때에, 더욱 완전한 텍스트 분류 체계를 논의할 수 있을 것이다.

이 연구는 국어교육 중에서 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 영역을 중심으로 한다. 따라서 분류 대상 텍스트는 현존하는 모든 문어 텍스트로 한다.<sup>5)</sup> 현행 및 최근 20년간의 국어과 교육과정에서 ‘읽기’ 및 ‘쓰기’와 별도로 ‘문학’ 영역이 설정되어 있기 때문에, ‘읽기’와 ‘쓰기’ 영역 중심의 텍스트 분류는 실용·교양 텍스트(소위 비문학 텍스트)를 중심으로 한다. 그러나 문학 텍스트를 배제하지 않기로 한다. 그리고 분류 대상으로 논의되는 모든 텍스트는 양질의 완결성 있는 텍스트인 것으로 전제한다.

## II. 국어교육의 텍스트 분류 관점

### 1. 글에 대한 지식 제공

국어교육을 위한 텍스트 분류의 체계는 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 등의 실제적인 교육면에서 구체적인 도움을 줄 수 있는 것이어야 한다. 읽고 쓰는 활동이 본질적으로 텍스트를 대상으로 하므로, 텍스트 분류 체계는 읽기와 쓰기의 문제에 관여할 수밖에 없다. 이때, 텍스트 분류 체계가 읽기와 쓰기의 본질에 부합하고 이를 효과적으로 지원할 수 있다면 국어교육을 위한 분류로서 가치를 가질 수 있을 것이다.

구체적으로, 읽기는 텍스트에서 독자가 의미를 구성하는 일이다. 상향적 과정이라면 구체적 언어 요소와 관계가 먼저 분석되고, 이후 거시구조가 형성되면서 글의 의미 뼈대를 파악하여 소통의미를 확인하고, 더불어

5) 국어교육에서는 과거에 존재했거나 앞으로도 있을 수 있는 텍스트를 모두 분류의 대상으로 삼아야 더욱 완전하다. 학생들에게 가르쳐야 할 것은 현재의 관습만이 아니라 미래에 대한 대처능력이기도 하기 때문이다. 그러나 여기에서는 현재의 공식적 상태에서의 텍스트만을 분류 대상으로 하였다.

추론이나 평가와 감상이 병행한다. 하향적 과정이 작용한다면 글의 내용이나 저자, 글 특성, 기타 맥락 등에 대한 지식으로 글의 구체적 언어 요소를 비롯하여 거시구조 등이 분석되어 소통의미를 알게 되고, 역시 추론이나 평가와 감상이 동반한다. 실제로 수행되는 상호작용의 과정은 이들이 동시에 상승적으로 작용하며 의미를 구성하게 된다.

이런 읽기의 과정에 텍스트 분류 연구가 기여해야 할 바는 ‘글 특성’에 대한 지식을 효율적으로 제공하는 일이다. 독자는 텍스트 독해 과정에서 발견되는 글의 특징을 학습하고, 개별 텍스트들이 가진 산발적인 특징을 정리하여 ‘글 특성’에 대한 지식으로 갖추어 가야 한다. 이렇게 갖추어진 지식은 읽기 능력에서 주요한 지식이 된다. 이와 같이, 독자가 읽기에서 학습해야 하고 읽기를 위해 갖추어야 할 글 특성에 대한 지식을 텍스트 분류작업으로 총체적이고 체계적으로 제공할 수 있다면, 독해 지도는 매우 효율적으로 이루어질 수 있다.

쓰기에서도 마찬가지이다. 쓰기는 필자가 머릿속에 가지고 있는 의미를 텍스트로 드러내는 과정이다. 이런 과정에는 필자의 목적, 주제, 텍스트의 관습, 예상 독자, 기타의 맥락 등이 관여한다. 이를 여러 요인에 대한 고려 위에, 글의 성격을 결정하고 아이디어를 생성하고 조직하여 글의 기저(text-bases)를 구상하고 내용의 전개 과정과 문장과 단어 등의 구체적인 표현이 선택되면서 글이 생산된다.

여기에서 ‘텍스트의 관습에 대한 지식’을 제공하는 일이 텍스트 분류가 쓰기 지도에 기여해야 할 핵심적인 과제이다. 특정 상황, 특정 목적에서 어떤 성격의 텍스트가 전형적인지, 어떤 양식을 선택할 수 있는지, 선택한 것에 대하여 내용의 짜임은 어떠하고 표현은 어떠해야 할지 등을 쓰기 교육에서는 가르쳐 줄 수 있어야 하는데, 이에 대한 정보를 텍스트 분류의 체계로서 보여줄 수 있다면 텍스트 분류는 쓰기 지도에 큰 공헌을 하게 될 것이다. 텍스트 분류의 체계는 쓰기 교육에서 필자가 판단에 참조해야 할 텍스트의 관습을 구체적으로 보여줄 수 있는 지식기반으로서 매우 가치롭다.

이와 같이 국어교육에 가장 적합한 텍스트 분류 체계가 되기 위해서

는, 텍스트 분류의 결과가 독자와 필자가 글의 특징을 인식하고 활용하려는 독해와 작문의 사고 과정에 중요한 도움을 줄 수 있는 것이어야 한다. 따라서 텍스트의 분류 작업을 할 때에는, 글의 독해와 작문에 지도내용으로서 직접 도움이 되는, ‘글에 대한 지식’을 제공한다는 안목으로 텍스트 간의 유사성과 관계가 분석되는 것이 바람직하다.

## 2. 언어 경험의 자료 기반 제공

국어교육에서의 텍스트 분류는, 독해와 작문<sup>6)</sup>을 지원하는 지식 체계로서뿐만 아니라, 국어교육의 전체적인 설계와 실천을 지원할 수 있는 자료기반으로서도 역할할 수 있어야 한다. 교육과정과 교과서의 구성에서 유의미한 언어(텍스트) 경험을 골고루 선정할 수 있도록, 텍스트의 총체적인 분포 양상을 정확하게 보여줄 수 있어야 한다. 이것이 가능해야 텍스트 분류는 국어교육에서 해야 할 제 몫의 역할을 온전히 다 할 수 있다.

교육과정과 교과서의 구성에 언어 경험을 골고루 제공할 수 있는 자료 기반이 필요한 이유는 국어교육의 목표가 ‘국어능력의 신장’이고 그 성격이 ‘사고 중심’에 있기 때문이다. 국어과에서 목표하는 국어능력이란 특정 분야나 상황에서만이 아니라 모든 국면에서 성공적으로 대처하고 창의적으로 국어를 사용할 수 있는 능력이다. 그러므로 학습자가 경험하고 있는 것만이 아니라 경험할 수 있고 경험해야 하는 의미 있는 국어 현상을 모두 제한된 시간 내에 다룰 수 있어야 한다. 이에 텍스트 분류는 무수히 많은 개별 국어텍스트를 빼짐없이 고루 포함하면서 그것들의 질서를 밝혀 주어 텍스트 선정이 성공적으로 이루어질 수 있도록 지원해 주어야 한다.

무엇보다, 국어교육에서는 제한된 시간 내에 모든 개별 텍스트를 다

6) 이 연구에서는 ‘읽기’와 ‘독해’, ‘쓰기’와 ‘작문’을 구별하지 않고 문맥에 따라 적절히 사용한다. 그리고 ‘텍스트’와 ‘글’도 그 개념을 구별하지 않고 문맥에 따라 적절히 사용한다.

다를 수 없기 때문에 유형별로 대표적인 텍스트를 선정하여 다루는 것이 필요하다. 대표적인 텍스트는 다른 텍스트를 포괄하면서 핵심적인 요소를 담고 있어서 다른 텍스트로의 적용이나 전이가 가장 잘 되는 텍스트이다. 이런 대표 텍스트의 선별은 텍스트의 속성을 밝혀 텍스트들 간의 유사성과 차이성을 잘 드러낼 수 있을 때라야만 가능하다. 그러므로 한국어 텍스트의 속성과 유사성 양상을 잘 드러내는 훌륭한 자료기반이 될 수 있는 텍스트 분류가 필요하다.

### III. 선행 분류 연구 검토

#### 1. 텍스트 분류의 연구 동향

국어교육에 적합한 분류 체계를 설정하기 위하여, 국어교육의 내적 요구뿐만 아니라 국어교육 외부에서 이루어진 연구에도 주목하는 것이 도움이 된다. 국어교육의 관점에서 유익한 요소를 얻을 수 있을 뿐만 아니라, 텍스트 분류에서 나올 수 있는 원천적인 문제들을 미리 점검할 수 있기 때문이다.

지금까지 텍스트 분류에 대한 논의가 활발했던 분야는 수사학과 문예학, 그리고 텍스트언어학이다. 수사학은 장르 연구의 원천으로 고대에서부터 분류에 대한 관심이 높았다. 고대의 수사학자들은 연설을 분류하였고,<sup>7)</sup> 여러 논의 과정을 거쳐 19세기에는 ‘형식’을 중심으로 ‘서사(narration), 기술(description), 설명(exposition), 논증(argumentation)’의 네 가지로 분류하여,

7) 고대의 고르기아스(Gorgias), 아리스토텔레스(Aristotles), 키케로(Cicero), 퀸틸리아누스(Quintilianus) 등의 수사학 연구자들은 대체로 ‘정치연설, 법정연설, 식장연설’ 등으로 분류하였다고 볼 수 있다. 이들은 ‘장소’, ‘청중’, ‘문제(화제)의 구체성’, ‘밀할 내용의 확실성’ 등을 주요 분류 기준으로 하고 ‘시간, 목적, 기술의 관점 등’을 하위 분류 기준으로 하여 등과 그 하위 장르들로 분류하였다(양태종, 2000, 2004 참조).

이후 우리에게 익숙한 네 가지 양식으로 정착시켰다(Bain, 1866 ; 안병길, 2002 : 251에서 재인용). 최근 신수사학이라 불리는 일군의 연구에서는 ‘형식’보다 ‘상황’에 중점을 두어 장르를 ‘상황의 반복’에 의해 생성되고, 고착된 관습이 아니라 역동적으로 변용되는 개념으로 이해할 것을 강조한다.

문예학에서는 소크라테스에 이어 아리스토텔레스를 거치며 ‘서정, 서사, 극’의 세 가지 양식이 상정되었고 르네상스 이후로 이 세 양식이 확립되었다(Hernadi, 1972, 71-73). 이후 19세기 들어 장르에 대한 연구가 활발해지면서 장르의 ‘역사적 기원’을 밝히는 데에서 ‘문학의 형식’을 밝히는 쪽으로 방향이 전환되어 구조주의 시기에 활발히 논의되었다. 문예학에서 장르분류의 대부분은 서정, 서사, 극(시, 소설, 희곡)의 세 가지 분류법을 인정한 상태에서, 이들 세 가지를 구별하는 기준을 발견하려는 데 초점이 있었다. 분류의 기준은 작가의 의도와 표현 방식(표현론적 관점), 독자에게 미치는 영향(수용론적 관점), 작품의 형식적 특성(구조론적 관점), 자아와 세계에 대한 태도(모방론적 관점) 등이 논의되었다(Hernadi, 1972). 근래에는 장르 분류에 대한 연구보다 구체적인 장르종과 그 변형이나 혼종 등에 대한 논의가 대부분이고, 장르는 하나의 기준이 아니라 여러 가지가 복합적으로 작용하여 설정된다는 관점과, 장르를 도식화된 모방이 아니라 융통성 있게 활용하도록 하는 것 등이 권장되고 있다.

1960년대를 이어 1970년대에 활성화된 텍스트언어학 분야에서도 텍스트 분류 연구를 여러 가지로 시도하였다. 대체로 비문학의 실용·교양 글을 분류의 대상으로 삼고,<sup>8)</sup> 해당 언어 화자의 직관에 맞으면서 이론적으로 설명 가능한 분류 방식을 찾으려고 하였다. 대상과 목표설정에 따른 분류(Oomen, 1972), 텍스트에 나타나는 부분텍스트들의 유형에 따른 분류(Gülich, Raible, 1971 : 54, Wawrzyniak, 1980), 그리고 가장 영향력 있다고 평가된 통보 지향적 기준들에 따른 분류(Brettschneider 1972, Sandig 1972, Schmidt 1972, Brinker 등)이 있었고(이상, Vater, 1994에서 재인용), 최근에는 코퍼스 분석

8) 극히 일부[예를 들어, Schmidt(1972)]만이 문학 텍스트를 포함하였다. 전반적으로 현재 까지도 비문학과 문학 간의 통일된 분류 기준은 거의 논의되지 않은 것으로 보인다 (Vater, 1994 : 174).

을 통한 분류 연구도 있었다(강범모, 1999). 이러한 분류에서 고려된 분류 기준은, 텍스트 기능과 중심 화행, 의사소통 매개체와 소통 방향, 상위구조와 주제전개방식, 문장의 형식이나 단어 특성 등이었다. 현재 텍스트언어학이 텍스트 유형 분류에 가장 큰 관심을 가지고 연구가 활발한 분야인데, 텍스트의 유형으로서 전형적이고 고정적인 개념을 유지하고 있고, 유형 차원에서의 관심만 아니라 종류 차원에서의 구체적인 논의가 전개되어야 한다고 강조한다(조국현, 2001).

개관하건대, 최근 신수사학과 문예비평에서는 모두 텍스트 유형 또는 장르를 고착화된 어떤 ‘형식’이라기보다 반복되는 상황에서 형성된 ‘관습’으로 정의하고, 텍스트의 유형을 고정적인 것이 아니라 변화하는 것으로 보는 경향이 크다. 반면 텍스트언어학에서는 유동성보다는 고정성을 강조함으로써 실용교양 텍스트에서의 텍스트 유형의 개념을 공고히 하고자 하는 시점에 있다. 그리고 분류의 기준은 모든 분야의 연구를 통틀어 ‘필자의 의도, 글의 형식, 주변 요인과의 관련성’ 등의 관점에서 설정되고 있다.

이 연구는 텍스트 유형을 텍스트의 고정적이 특성으로 규정하려 한다는 점에서 텍스트언어학과 궤를 같이한다. 아직 텍스트의 개념과 유형이 틀잡히지 않은 국어교육에서 텍스트의 전형성과 고정성은 분류 작업에서 필수적이기 때문이다. 그리고 연구 동향의 개관에서 눈에 띄는 주요한 몇 가지 분류 기준들을 중심으로, 이들 분류 체계가 국어교육에 적합한지, 국어교육에서는 어떠한 인식이 더 필요하겠는지를 검토할 것이다. 또한 국내외의 (자)국어교육에서 이루어진 텍스트 분류법을 조사하여 그 장단점을 논의하여 시사점을 찾을 것이다.

## 2. 기준별 분류법의 특징

### 1) 기능 중심 분류법

기능(function)이란 전체에 대하여 구성요소가 갖는 역할로서, 텍스트의

기능이란 텍스트가 의사소통자들의 상호작용 속에서 하는 역할, 즉 사회적 과제 설정 및 개인적 목적을 실현하고 사회관계를 구성하는 데 텍스트가 하는 기여를 말한다(Bühler, 1934 ; Vater, 1994에서 재인용). 기능 중심의 분류는 텍스트의 기능을 1차적인 분류 기준으로 가장 중시한다.

텍스트의 기능은 여러 차원에서 정의되고 있는데, ‘화행기능, 인지적/인식론적 기능, 심미적 기능, 정서적 기능, 사회적 기능, 해명기능, 자기표현기능, 집단확인적 기능, 상호작용조정기능, 평가기능, 종교적 기능, 정보기능, 도구기능, 친교기능’ 등과 같이 다양한 관점에서 매우 광범위하고 다양하게 설정할 수 있다(Bühler, 1934 ; Vater, 1994에서 재인용). 이런 다양한 기능 정의 중, 텍스트 분류에서 가장 많이 주목하고 있는 것은 텍스트의 기본 기능과 화행 기능의 두 가지이다.

텍스트의 기본 기능은 의사소통의 상황에서 텍스트가 필자와 독자의 관계에서 하게 되는 역할을 중심으로 분류한 것으로서, ‘자기표현하기(표현), 교류하기(친교), 정보교환하기(정보전달), 조정하기(설득)’의 네 가지로 정리된다(Heinemann & Viehweger, 1991 : 193-200). 이 기본 기능은 어떤 텍스트에서건 네 가지 유형의 기능이 다 중첩적으로 성립할 수 있지만(김봉순, 2001), 가장 지배적이라 보이는 기능을 중심으로 텍스트의 특징을 매겨 분류한다. 이 분류법은 최근 20년간 국어교육에서 수용하고 있는 분류법이다.

화행 기능은 여러 차원에서 정의되는 텍스트의 기능 중 최근 텍스트 분류에서 가장 주목받고 있는 개념이다. 이는 언어를 행위(acts)와 같다고 보면, 필자의 의도와 거의 동일하게 해석되는 발화수반행위를 기준으로 텍스트를 분류한다. 이전 18세기에는 이런 관점에서 텍스트를 ‘이해를 돋기 위한 것, 즐겁게 해주기 위한 것, 감정을 움직이기 위한 것, 의지에 영향을 주기 위한 것’으로 분류하였다(Campbell, 1776/1963 ; 안병길, 2002 : 262에서 재인용). 논자마다 화행적 기능을 설정하는 데에 조금씩 차이가 있기는 하지만, 현재에는 대체로 다섯 가지 정도로 분류하는데, 예를 들면, 아래 <표 1>과 같이 ‘단언적, 지시적, 위임적, 표현적, 선언적 기능’ 등으로서 텍스트를 분류한다(Rolf, 1993, 한국텍스트언어학회, 2004 : 181에서 재인용).

〈표 1〉 화행 기능 중심의 텍스트 분류(Rolf, 1993)

화행 유형	행위 목표	텍스트 유형
단언적	청자는 명제를 그의 고유한 인지적 관점으로 만드는 기회를 얻는다.	보도문, 보고서, 설명서, 추천서, 서평
지시적	청자는 일정한 행위를 행해야 한다.	광고문, 논평, 작업안내문, 요리설명서, 규정집
위임적	청자의 이해관계와 연관된 화자의 미래 행위.	계약서, 보증서, 서약서
표현적	청자에게서 추측되는 감정적 상태에 영향을 준다.	축전, 조전, 연애편지, 펜팔 편지
선언적	제도적/관습적 실체가 계속해서 존속하거나 이러한 제도/관습에 의해 대치된다.	임명장, 유언장, 위임장

화행적 기능만이 아니라 여러 요인을 복합적으로 함께 고려한 연구들도 이 지점에서 언급하는 것이 알맞다. 왜냐하면, 여러 기준을 적용했더라도 기능 요인을 가장 중시했기 때문이다. Große(1976) 등은 텍스트 내적 언어 요소를 함께 고려하고, Dimter(1981)은 텍스트의 내용을 고려한다(이상, 박여성, 1999에서 재인용).

복수의 분류 기준을 동시에 적용하는 것이 아니라 차례로 적용하는 방식을 선택한 연구들도 있다. 예를 들어, Brinker(1992)는 ‘텍스트 기능<sup>9)</sup> → 의사소통 형식과 행위 영역 → 텍스트 주제의 종류 → 기본적인 주제 전개와 실현 형식 → 텍스트를 구성하는 어휘·통사적 자질과 경우에 따라 비언어적 자질’의 다섯 단계를 차례로 적용하여 텍스트를 분류해야 한다고 밀한다. Heinemann & Viehweger(1991)는 ‘기능 → 상황 → 방법 → 텍스트 구조화의 원형 → 전형적 표현방식의 원형’의 단계를 제안하였다.

이러한 기능 중심 분류법은 여러 가지 장점을 가지고 있다. 일상의 모든 텍스트를 간결하면서도 언중의 언어직관에 가깝게 분류할 수 있다. 또한 텍스트는 정태적으로 보면 ‘언어(의미)의 짜임’이지만 동태적으로 보면 ‘의도적인 구성물’로서, 기능은 텍스트의 모든 특성을 이끌어내는 원초적

9) 화행적 기능(제보기능, 호소기능, 책무기능, 접촉기능, 선언기능)을 말함.

인 요인이다(고의환·박영철, 1998 : 27). 이런 점에서 기능 중심의 텍스트 분류는 가장 포괄적이며 설득력 있다고 평가되는 것이 마땅해 보이며, 국어 교육에서 기능을 중심으로 한 분류체계를 선택하는 것은 의미 있다고 할 수 있다.

그런데 이런 기능 중심의 분류에는 몇 가지 심각한 문제도 있어 보인다. 먼저 기본 기능을 중심으로 한 분류의 경우, 하나의 텍스트는 하나의 지배적인 기능을 고정적으로 가진다는 전제하에 텍스트를 분류할 수 있게 되는데, 그러나 실제로 지배적인 기능은 상황에 따라 결정되는 것이기 때문에 텍스트의 기본 기능을 고정한다는 것은 불가능하거나 바른 인식이 아닌 것으로 보인다. 예를 들어, ‘요리법’의 경우, 며느리가 어떤 요리를 만드는 방법을 이미 알고 있지만 시어머니가 자신의 요리 방법을 다시 말할 경우, 이때의 ‘요리법’ 텍스트의 지배적인 기능은 ‘조정하기(설득)’라고 볼 수 있지만, 요리법을 전혀 모르는 사람에게 보여 주는 경우라면 ‘정보 교환하기’의 기능이 지배적이다. 연구자들의 분류 예시에서 요리법이 때로는 ‘호소 기능’에, 때로는 ‘제보 기능’에 배당되어 있는 것도 연구자가 머릿속에서 상정한 상황이 다르기 때문일 것이다. 따라서 기본 기능 중심의 분류는 텍스트의 내적인 속성이 아니고 상황에 의존하는 것이기 때문에 원천적으로 텍스트의 분류 기준으로 삼기 어려운 것 같다.

이와 연관하여, 기능은 결코 글 특성에 종속되는 것이 아닌 것 같다. 동일한 지배적 기능을 부여하더라도 텍스트의 구조는 판이하게 다른 것이 있고, 텍스트의 구조가 같더라도 지배적인 기능이 다른 경우가 있다. 다시 말해, ‘설득’의 기능을 수행하는 데에 논증(argument) 구조도 있지만 기술(description)이나 서사(narrative) 구조도 흔히 쓰이고, 또 ‘서사’의 구조는 ‘제보’의 기능도 하고 ‘설득’도 할 수 있고 예술로서 ‘정서표현’의 기능 등을 다양하게 가질 수 있다(Virtanen, 1992 ; 안병길, 2002 : 255에서 재인용). 이는 기본 기능이라 하는 것이 글에 내재하는 속성이 아니라, 여러 가지 텍스트 외적 변인의 작용으로 산출되는 유동적인 결과물이라는 것을 말한다. 이로 볼 때 기능은 글을 읽고 쓰는 데에 활용할 수 있는 지식요소라고 하기 어렵다. 그러므로 국어교육에서 요구하는 텍스트 분류 체계를 만드는 데

에 주요 분류기준으로 삼기 어렵다고 판단된다.

더불어, 기능 중심의 텍스트 분류는 문학에 속하는 텍스트를 특징별로 분류해 내기 어렵다는 문제점도 있다. 서로 형식과 전통이 판이하게 다른 문학 장르(서정, 서사, 희곡, 수필 등)가 기능 중심의 분류에서는 대개 한 가지로만 분류되거나, 아니면 아예 제외되기도 한다. 이런 점은, 문학이 중요한 한 부분을 차지하는 국어교육에서 큰 한계점이 아닐 수 없다.

무엇보다, 지배적인 기본 기능 중심의 분류법은 국어교육에서 풍부하고 다양한 의미의 이해를 강조하는 읽기 지도와, 글 쓰는 의도를 가장 효과적으로 표현하게 하려는 쓰기 지도의 요구를 뒷받침해주지 못하고 오히려 제한하는 부작용을 놓기 쉽다. 같은 글이라도 상황·맥락에 따라 다르게 이해하게 하고, 같은 의도라도 상황·맥락에 따라 그 표현 양식을 다르게 하여 쓰도록 하는 것이 국어교육에서 권장하는 바인데, 지배적인 기능으로 텍스트의 기본 기능을 명명하게 되면 해당 텍스트를 상황·맥락에 따라 그 기능을 다르게 이해할 수 있도록 가르치는 일이 큰 제약을 받게 된다.<sup>10)</sup>

요컨대, 지배적인 기능을 중심으로 분류하는 기본 기능 중심의 분류 체계는, 그 기능이 텍스트 내적인 것이 아니라 텍스트 외적 요인들에 의해 결정되는 것이기 때문에, 텍스트의 분류 기준으로서 적합하지 못하다. 만약 기본 기능의 개념으로 텍스트를 분류하게 된다면, 그것은 텍스트의 분류가 아니라, 텍스트가 소통되는 상황의 분류가 될 것이다.

한편, 화행 기능을 중심으로 텍스트를 분류할 때 화행 기능은 글에서 해석되는, 필자의 발화 의도와 나란한 발화수반행위에 따라 결정되므로,

10) 실제로, 대단원의 성격을 ‘설득’, ‘정보전달’, ‘친교’, ‘정서 표현’으로 하여 구성한 제7차 국어과 교육과정에 따른 초등학교 국어교과서의 경우, 정보 전달 단원에 배당된 글을 가르칠 때 임시적으로 표현된 설득의 의도를 민감하게 인식할 수 있도록 가르치기 어려웠고, 설득의 의도로 글을 쓰는 데에 명시적으로 주장하는 글 이외에 설명이나 이야기 양식으로 설득을 할 수 있는 쓰기를 지도하기 어려웠다. ‘친교’를 두드러진 목적으로 하는 일부 편지 이외에 업무 편지 등은 편지글로 다를 수가 없었고, 참여적이거나 사색적인 문학작품도 ‘정서 표현’이 일차적인 의도라고 억지로 강조하는 결과가 초래되었다. 전반적으로 매우 제한되고 때로 왜곡된 인식을 냉는 국어교육을 하게 되었던 것으로 보인다.

그 텍스트에 고유하게 담기게 되는 속성이지 텍스트 외적 요인으로 결정되는 것은 아니다. 화행의 표지들을 찾는 연구들도 이 화행 기능이 텍스트 내적인 특성을 갖기 때문에 가능할 것이다. 이로 볼 때 화행 기능은 기본 기능과 달리 텍스트를 분류할 수 있는 여건은 갖춘 셈이라 할 수 있다.

그러나 화행 기능도 국어교육의 관점에서 볼 때, 몇 가지 뚜렷한 한계를 가지고 있다. 우선, 읽기와 쓰기에서 대상으로 하는 문어 텍스트를 중심으로 볼 때, ‘단어적, 지시적’ 기능을 제외한 ‘위임적, 표현적, 선언적’ 기능 등은 극히 적거나 매우 특화된 장르들이어서 그렇게 다양하거나 많지 않고, 모범성이나 사고력·전이력 등의 면에서 국어교육적 가치도 그렇게 높지 않아 보인다. 다시 말해, 그 양적·질적인 면에서 화행 중심의 문어 텍스트 분류는 ‘단언’과 ‘지시’에 치우쳐 있어, 있는 그대로의 비중대로 다루자면 균형이 없고 기능별로 대등하게 다루자면 교육 가치가 적어지는 문제가 있다.<sup>11)</sup>

또한 화행 기능은 필자의 의도를 중심으로 텍스트의 특성을 파악하기 때문에, 독자 중심의 읽기와 효과적인 쓰기를 뒷받침하기 어려운 점이 있다. 화행 기능을 강조하게 된다면, 읽기 지도에서도 자연히 필자가 의도한 의미를 파악하는 데에 중점을 두게 되고, 쓰기 지도에서 또한 필자의 의도가 글에 고스란히 드러나게 하는 직설적인 글쓰기가 강조되기 쉽다. 그러나 이러한 경향은 국어교육에서 권장하는 바와 반대되거나 다른 경향이기 때문에 굳이 텍스트 분류 기준으로 설정할 의미가 없어 보인다.

그리고 국어교육의 읽기와 쓰기에서 텍스트의 의미는 ‘명제내용+화행’으로 인식되는 데에 반해서, 화행 중심의 분류는 ‘화행’만을 강조하기 때문에 텍스트의 내용을 다루는 데에 분류체계가 충분한 지원을 해 주기 어렵다. 예를 들어, 글의 중심내용이 인식되는 방식은 ‘갯벌을 보존하라’인데, 텍스트 유형이 보여주는 의미에서는 ‘지시 화행’만이 해명됨으로써, 지시 화행의 구체적 대상이 되는 명제 내용에 대해서는 텍스트 유형 분류

11) 이는 기본 기능 중심의 분류에서도 비슷하게 나타나는 현상이어서, 2007년 개정 국어 교육과정에서 ‘읽기’와 ‘쓰기’ 영역의 ‘친교(사회적 상호작용)’ 및 ‘정서표현’은 전형적인 텍스트를 배치하기 어려운 점이 있었다.

가 아무런 지원을 하지 못한다. 더욱이 학생들에게 화행의 특징만을 말했을 때 학생들은 명제 내용과 분리된 화행을 인식하는 데에 어려움을 겪고, 학생들은 화행적 요소보다 ‘화제(topics)’를 더 먼저 또렷이 인식한다는 것을 경험해 보았다면, 화행은 텍스트 인식에서 부차적인 것이지 텍스트 인식을 주도하는 핵심 요소는 아니라고 볼 것이다. 따라서 화행은 텍스트 인식 면에서 국어교육의 요구를 충족시키지 못하는 면이 있다.

요컨대, 기능 중심 분류법은 텍스트를 매우 광범위하게 포괄하여 직관적으로 유형을 판단하게 할 수 있는 장점이 있으나, 텍스트 외적인 상황에 의존한다거나 국어교육을 의미 있게 이끌기는 분명한 한계가 있다는 등의 문제점으로 하여, 기존에 국어교육에서 수용했던 분류 기준이기는 하나 재고해 보아야 할 것으로 생각된다.

## 2) 구조 중심 분류법

텍스트의 심층적 의미 구조나 표층적 표현 형식을 중심으로 텍스트의 특징을 정의하여 분류하는 방식이다. 텍스트의 심층적 의미 구조는 상위 구조(super structure)와 거시구조(macro structure)(van Dijk, 1978), 주제 전개 구조(Brink, 1992 : 46-56 ; 이희자, 2001) 등이 있는데, 이 중 거시구조는 텍스트의 유형적 특성이라기보다 개별 텍스트의 내용적 특성이므로 분류 연구에서 제외해도 좋을 듯싶다. 상위구조는 텍스트의 구조적 특성을 밝혀주고 다른 텍스트 유형과의 변별점을 분명히 드러내준다는 점에서 중요한 분류 기준이 된다. 주제 전개 구조는 문장 주제(theme) 간의 연결 관계를 뜻하는 텍스트의 문법적인 요소인데, 텍스트의 미시적인 국면과 거시적인 국면 모두를 설명할 수 있다(이희자, 2001 참조). 거시적인 국면의 경우, 서사(narration), 기술(description), 설명(exposition), 논증(argumentation) 등으로 유형화 될 수 있다(Brinker, 1992 ; 60-96).

텍스트 분류 기준으로서의 텍스트의 표층적 표현 형식은 문장형식이나 문법적 특징에서 나타나는 유사성을 말한다. 주로, 심층적인 의미의 구조가 표층의 언어 형식으로 어떻게 나타나는지를 살피는 대목에서 연구되

지만, 코퍼스 언어학과 같이 심층 의미와 관계없이 단독으로 분석되기도 한다. 예를 들어, Smith(1985)는 Longacre(1982)가 담화유형을 ‘서사적(narrative), 절차적(procedural), 설명적(expository), 행동적(behavioral)’ 담화로 구분지은 것을 계승하면서, 이 분류 체계의 언어적 자질을 다음 <표 2>와 같이 상세화 하였다(안병길, 2002 : 252에서 재인용).

<표 2> 담화 유형에 따른 표층적 언어자질(Smith, 1985)

	[+Agent] +Agent orientation	[−Agent] −Agent orientation
	서사 담화(narrative)	절차 담화(procedural)
[+CS] +Contingent temporal	1) 1/3인칭 대명사 2) 행위자/경험자 주어 3) 과거/역사적현재 시제 4) 머리-머리/꼬리-머리 연결, 시간 접속사/부사어	1) 1/2/3인칭 대명사 2) 수형자 목적어 3) 현재/미래(습관적) 시제 4) 머리-머리/꼬리-머리 연결, 시간 접속사/부사어
[-CS] −Contingent temporal	행위 담화(behavioral) 1) 2인칭/단일절/3인칭 대명사 2) 명령절(상대적으로 높은 비율의 행위자 주어) 3) 명령/충고의 양식 4) 논리적 연결(조건/인과/목적) 희박	설명 담화(expository) 1) 3인칭 대명사 2) 등치/서술절 3) 다양한 시제 4) 논리적 연결(문장화제/병렬)

이러한 구조중심 분류법은 텍스트 자체에 내재하는 텍스트의 특성을 기준으로 한다. 그러므로 여타의 외적 요소를 고려하지 않고도 텍스트를 분류할 수 있는 방법이 된다. 또한 이런 분류 체계는 글이 고유하게 가지고 있는 구조적인 특성을 밝혀 분류하므로 독해의 과정에서 글을 분석하고 의미를 파악하는 데 유용한 배경지식이 되고, 작문의 과정에서 글의 구성에 참고해야 할 텍스트의 관습 요소가 된다. 그러므로 구조중심 분류법은 국어교육에서 유용한 분류법이 될 수 있다.

그런데 문제는, 텍스트의 구조적 특성이 분석되지 않아 많이 알지 못한다는 점이다. 구조 중심의 텍스트 종류에 대한 연구도 많지 않고, 모든 글에서 구조가 명쾌하게 분석되지만은 않는다고 한다.<sup>12)</sup> 이런 점으로 하여, 언어 사용자의 의식에는 구조에 대한 대략의 이해가 있더라도 이것을

명료하게 규명하지 못하고, 또 간혹 상위구조와 거시구조, 주제전개구조가 서로 겹치거나 섞이는 등의 혼란이 발생하기도 한다. 그리고 텍스트는 장기적으로 볼 때 변화해가는 것이기 때문에 한 시기에 분석된 구조가 계속 적용되기 어려운 점도 있다.

이에 대하여 무엇보다 앞으로 텍스트 종류에 대한 연구를 보강해야 한다.<sup>13)</sup> 구조가 잘 분석되지 않는 텍스트에 대하여는 새로운 가설을 수립하여 분석을 시도해야 함은 물론이지만, 언어 현상에는 정제되지 않은 채 허용적으로 용인되는 부분도 있다는 것을 이해시킬 필요도 있다. 새로운 텍스트 특성의 출현에 대해서는 계속 축각을 세우면서,<sup>14)</sup> 텍스트는 답습되는 것만이 아니라 창조되어야 한다는 인식을 살려가는 것도 필요하다.

더하여, 이들 구조적 분류법의 장점을 국어교육에서 더욱 유용하도록 살려내기 위하여 구조의 개념을 재정립할 필요가 있다. 먼저, 상위구조의 경우, 이는 ‘텍스트의 유형을 표시해 주는 총괄적 구조’로 정의되었는데, 주로 텍스트를 구성하는 필수성분을 분석하는 방향에서 예시되었다(van Dijk, 1978 : 213-227). 그러나 이 총괄적 구조는 ‘텍스트의 필수의미성분’만이 아니라 ‘의미성분간의 연결 형식’, 곧 ‘결속의 양식(style of coherence)’에서도 발견되는데, 특히 ‘결속의 양식’은 어느 텍스트에서나 나타난다. 그리고 이 ‘연결의 형식’은 연결되는 요소들이 항상 포함되어 드러나기 때문에 기존의 상위구조 개념에서 강조된 ‘의미 성분’도 포함할 수 있다. 따라서 기존의 구조중심 분석법의 사고틀에서 한발 나아가, 상위구조의 개념에 포함한 ‘결속 양식’의 개념을 설정함으로써 상위구조 분석에서 생기는 어려움을 해소할 수 있을 것으로 생각한다(본고 IV장 참조).

12) van Dijk은 스스로 상위구조가 텍스트의 필수적인 자질은 아니라고 인식하고 있다고 한다(van Dijk, 1980 : 52, 고익환·박영철, 1998 : 13). 상위구조 분석의 어려움도 포함되어 있는 말로 이해된다.

13) 예를 들어, 박동진(2010) 등이 권장될 수 있다.

14) 신명선·박재영(2004)에서 한 신문사의 2006년도 기사 641개를 조사한 결과 75%는 전통적인 역피라미드 구조이지만 25%는 이 구조로 설명되지 않는다고 보고하고, 신명선(2005)에서 ‘전통형’ 외에 ‘서사형’, ‘극명형’, ‘관점형’의 구조를 소개한 것과 같은 노력이 필요하다.

그리고 글의 주제전개구조는 주제의 연결이나 전개 양상을 뜻하는데, 이것은 특정 텍스트의 특징을 변별적으로 나타내는 요소라기보다 어느 텍스트에서나 나타나는 문법적인 현상에 가깝다. 그러므로 이것을 개별 텍스트의 특징을 더욱 변별적으로 잘 나타낼 수 있는 개념으로 변형·발전 시킬 필요가 있다. 국어교육의 관점에서 본다면, 결속 양식(상위구조 층위)보다 더 구체적이면서 그 텍스트의 특징적인 내용 선정과 내용 전개 방식을 보여줄 수 있는 개념이 읽기와 쓰기에서 장르 특징을 이해시키기에 적절하다. 따라서 특정 텍스트 종류의 내용 구성 양식을 드러내는 '내용전개구조'의 개념을 설정하는 것이 유익하다.<sup>15)</sup>

구조 중심의 분석법에 대하여 또 하나의 문제로, 구조가 종속적인 요소이어서 궁극적인 텍스트 분류 요인이 되기 어렵다는 한계를 대부분의 연구자들이 말하고 있다.<sup>16)</sup> 따라서 구조 중심의 분류를 더욱 타당화하기 위해서는 특정 구조 유형을 넣게 하는 결정적인 요인에 대한 고려가 필요하다. 표충적 표현 형식을 결정하는 것이 심충적 의미구조였다면, 심충적 의미구조를 결정하는 요인은 무엇인가를 알고, 이로써 텍스트 구조를 단순히 '익히는' 것이 아니라 그 발생의 근원과 함께 '이해하게' 하는 것이 국어교육에서 바람직하다.

이 문제에 대하여, 기능 중심 분류법에서는 '기능'이나 '텍스트가 소통되고 있는 상황 또는 사회문화적 맥락'이 텍스트의 구조를 결정하는 요소라고 하고,<sup>17)</sup> 문예비평가 중에는 이원론적인 사고 내용(자아와 세계)이 결정

15) 내용전개구조에 대한 연구는 각 장르별로 이루어져왔는데, '서평' 장르를 예로 들면 김미선(2009) 등의 연구를 들 수 있다.

16) 많은 분류 학자들이, 구조에서 출발하여 기능으로 결론을 맺거나, 구조와 기능을 함께 설명하려는 것은 바로 이러한 현상을 반영하는 것으로 보인다. 예를 들어, Smith(1985)는 Langacre가 언어자질을 중시한 관점을 받아들여 이를 실현하는 표충 텍스트의 언어적 범주를 기술하였지만, 이후 그는 '언어자질'은 상대적인 영향을 줄 뿐이며 '담화목적'에 따르는 전반적인 '담화 틀(discourse framework)'이 텍스트 유형을 나누는 결정적인 준거'라고 결론을 내리면서, 언어 자질의 특징에다 담화 목적(화행 기능)을 도입하는 복합적인 관점을 가지게 된다.

17) 텍스트의 구조적 특성은 복합적 상황 조건과 텍스트 생산 및 수용에 종속적이라고 주장한다(한국텍스트언어학회, 2004 : 180). 그리고 신명선(2005)은 신문기사의 역파라

적이라고 보는 이들이 있다.<sup>18)</sup> 두 가지 주장이 모두 유효하다면, 이 중 후자가 국어교육에서 시도되어볼 만하다고 보인다. 기능이나 맥락은 너무 다양해서 일반화하기 어려울 뿐만 아니라 상황변화에 의존하는 변인이어서 지식요소로서 부적합하다. 반면 텍스트 내적으로 파악될 수 있는 내용 요인은 외부조건의 영향을 받지 않는 텍스트 자체의 특성이면서, 무엇보다, ‘텍스트가 “자아”를 담았는가, “세계”를 담았는가’ 하는 것은 독해 활동의 결과로서 성취해야 하는 이해의 한 국면이고 작문 활동의 출발점으로서 표현해야 할 구심체이기 때문에 국어교육에 더욱 적합하다. 따라서 구조 유형을 넣게 하는 결정적인 요인으로서 ‘자아’와 ‘세계’의 이원론적 관점을 선택할 수 있다.

전반적으로, 구조는 광범위한 텍스트를 다룰 수 있는지 아직까지 검증되지 않았고, 다른 더 원초적인 요인에 종속적일 수 있다는 점에서 텍스트 분류의 기준으로 삼기에는 불확실한 면이 있다. 그러나 구조는 텍스트 내적인 특성이면서 텍스트의 핵심을 포착할 수 있는 개념이라는 점에서, 텍스트에 대한 주요 지식을 제공하는 데에 적합하여 국어교육에서 시도해 볼 만한 분류 기준으로 생각된다.

### 3) 장르의식 중심 분류법

언어 사용자의 의식 속에 존재하는 텍스트 유형이나 텍스트 종류를 찾아 정리하는 방법이다. 자서전, 초대장, 사설(社說), 편지 등과 같이, 언어 사용자들이 일상생활에서 텍스트를 반복적으로 사용하면서 터득한 텍스트의 유사성에 대한 의식을 중심으로 텍스트 분류에 접근한다. 기능이나 구조와 같은 상위 범주를 별도로 설정하기도 하지만 이들 상위 범주를 구

미드형 구조가 19세기 중엽 기자가 편집국으로 전보를 보내는 과정에서 전파가 끊길까봐 중요한 내용만을 먼저 송신하면서 생겨났다는 예를 들어 사회문화적 맥락의 작용을 말한다.

18) ‘주체(자아)는 스스로를 “표현”하고, 객체(세계)에 대해서 우리는 “보고”를 획득한다.’고 하는 히르트(Ernst Hirt, 1923)의 주장을 비롯하여, 모방론자로 분류되는 이들의 관점이 대개 그려하다(풀 헤르나디, 1972).

별하는 데에 목적이 있는 것이 아니라, 장르의식에서 형성되어 주로 하위 범주에 위치하는 개별 텍스트 종류의 성격을 밝히는 데 중점이 있다.

이런 분류에서는 흔히 화용적인 조건이나 화행적 기능 요소, 글의 내용 및 구조 등 여러 가지 요소가 점검되었다. 예를 들어 Sandig(1972)는 화용적인 조건을 위주로 하면서 몇 개의 내용 요소를 포함하는 조건으로 장르의식에 내재하는 텍스트의 특징을 아래 <표 3>과 같이 분석한다.

〈표 3〉 텍스트 종류의 변별자질 분석(Sandig, 1972)

	입말	족통성	독화성	대화적 텍스트 형식	공간적 시간적 교류	음성적 교류	텍스트 시작 형식	텍스트 끝형식 텍스트 구성	거의 정해진 확정	주제	현시립	두사립	세사립	명령 형식	시제 형식	경제적 형태	잉여성	비언어적인 것	대등한 의사 소통 파트너
인터뷰	+	±	-	-	±	+	+	±	±	+	+	+	+	+	±	±	±	+	-
판지	-	±	±	-	-	-	+	+	-	±	+	+	+	±	±	±	+	±	
전화 통화	+	±	-	-	-	+	+	+	+	-	±	+	+	+	±	±	±	±	±
법조문	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-
처방전	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-
요리법	±	-	-	-	±	±	±	+	-	+	-	-	+	±	-	±	-	+	-
일기 예보	±	-	-	-	-	+	±	+	-	+	-	-	-	+	-	-	±	-	-
부고	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	±	-	+	-	-	±	-	±	±
강의 (시간)	+	±	-	-	+	+	+	±	-	+	±	±	-	±	±	-	±	-	-
강의록	-	-	-	-	-	-	±	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-
광고	±	±	±	±	±	±	±	±	-	±	±	±	±	±	±	±	±	±	-
구인 광고	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	±	±	±	±	-	±	-	+	-
라디오 뉴스	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	±	-	+	-
신문 기사	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
전보	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	±	±	+	±	-	+	-	+	±
시용 설명서	-	-	+	-	-	-	-	±	-	-	+	-	-	±	-	±	±	±	-
토론	+	±	-	-	±	+	+	+	-	-	+	+	+	+	±	-	±	+	+
기죽 대화	+	+	-	±	+	+	+	±	-	-	-	+	+	+	±	±	+	±	+

이 외에 일상어 속에서 장르명을 찾아 정리하기도 한다. 국어의 경우 박여성(1999)은 국어사전에서는 전체 1,700개의 장르명 중 44%를 차지하는 750종의 확인적 텍스트를 아래 <표 4>와 같이 기술한다.<sup>19)</sup>

19) Dimter(1981)는 독일어에서 1,600여 종의 텍스트 종류의 명칭을 찾아내었고, 루쉬/하우프트마이어(1988)는 텔레비전 잡지에서 900개 이상의 미디어 장르 명칭을 발견할 수 있었고, 니즈(1978)는 프랑스 문학에서 1,200여 종의 크고 작은 장르명칭을 찾았다고 한다(박여성, 1999).

〈표 4〉 텍스트 종류의 분포(박여성, 1999)

실용 텍스트 1,700종	44% 750종	송수신형	발신형	-고백, 자술, 진술, 양심선언, 고해성사 등 -기보, 일기, 일보 등 -결석계, 각종신고서, 구인광고, 각종 증명서 등 -경고, 고시, 공고, 공시, 공포문, 뉴스, 특보, 주의보, 속보 등
			수신형	-계시문, 전보, 榜文 등 -부고, 청첩장 등 -통지, 통보, 거절증서 등 -가이드북, 사용설명서, 서(序, 사적의 요지) 등
		묘사형 darstellend	기록하는 부류	생략
			심판하는 부류	생략
			논의하는 부류	생략
		표시형 indizierend	정향적인 부류	생략
			자극하는 부류	생략
		지령적(direktiv)		
		언약적(kommissiv)		
		정표적(expressiv)		
		선포적(deklarativ)		

이런 연구는 텍스트 유형 분류라기보다 텍스트 종류 연구의 성격이 크다. 그러므로 텍스트 종류 하나하나에 대한 특징을 밝히는 작업 자체는 텍스트 유형 분류에서 논의할 초점이 아니다. 그러나 텍스트 종류 하나하나에 대한 정확한 이해를 기반으로 그 유사성과 차이성을 밝혀 텍스트 유형의 분류에 접근할 수 있다는 점에서, 장르 의식은 텍스트 유형 분류에 의미가 있다(조국현, 독일문학 79 참조).

무엇보다 국어교육의 관점에서는 특정 집단이 공유하는 특정 양식의 텍스트를 총체적으로 파악할 수 있는 방법이기 때문에 장르 인식 중심의 분류가 더욱 가치로운데, ‘화용적인 요소’나 ‘기능’뿐만 아니라 ‘매체’나

‘구조’ 등이 각 텍스트 종류마다 분석될 수 있다면 그야말로 한 텍스트 종류(장르)를 완벽하게 이해할 수 있는 지식기반이 형성될 것이다. 이는 독해와 작문의 과정을 분석적이기보다 총체적으로 다루고자 하는 국어교육의 방향과도 일치하며, 실제적인 문식 능력과 문화 능력, 언어활동의 총체성을 살려낼 수 있는 매우 긴요한 범주이다.

그런데 이런 분류법을 교육에서 적용할 때의 문제점은, 그 범주에 있어서 일정한 수준이나 체계가 있는 것이 아니라, 매우 불규칙하여 일관되지 않는다는 것이다. 예를 들어, 기사, 신문기사, 잡지기사, 학생잡지기사, 성인잡지기사, 보도기사, 고발기사, 분석기사 등으로 그 범주가 어느 한 수준으로 정리되지 않는 혼란스러움이 있고, 이들이 갖는 공통성이 효율적으로 설명되지 못하는 어려움이 있다. 또 장르의식에 내재해 있는 텍스트 유형이나 텍스트 종류(장르)의 특성들이 들쭉날쭉해서 일관성 있는 비교나 정리가 어렵다. 예를 들어, ‘명상록, 주해, 강해, 논설’ 등은 ‘내용의 성격’이 분명하게 부각되는 장르인 반면, ‘편지, 일기, 기행, 연설, 식사’ 등은 어떤 ‘매체나 상황’을 부각시킨 개념이기 때문에 두 부류의 특징을 균질하게 기술할 수 없다.

이러한 문제 때문에 이 분류법을 국어교육에 그대로 적용하면 텍스트에 대한 지식이 구조화되지 않고, 산발적이고 지엽화되는 교육이 될 수 있다. 1~3차 교육과정과 2007년 개정 국어과 교육과정에서 채택한 장르 중심 체계의 한계가 여기에 있다. 따라서 교육상황에서는 이들 장르를 거시적으로 일관되게 파악할 수 있는 원리를 제시하면서, 하위 장르중 내부에서도 대표성 내지 중심성이 있는 체계로 정리함으로써 텍스트 유형 분류의 수준으로 끌어갈 필요가 있다.

#### 4) 이원론적 분류법

텍스트의 분류에 대하여 가장 오랫동안 진지한 논의를 해온 분야의 하나가 문예학이다. 분류의 관점을 표현론과 효용론, 구조론과 모방론으로 크게 나누어 볼 때, 표현론적 관점들은 문학작품을 주로 명백한 자아

표현(self-expression)의 산물로 접근하고, 효용론은 독자의 마음에 끼치는 작품의 효과와 관련하여 작품들 사이의 유사성을 밝히려 한다. 구조론은 장르 연구의 가장 기본이 되는 것으로서 작품의 형식을 중심으로 하고, 모방론은 문학작품들이 환기하는 세계들 사이의 유사성에 초점을 둔다 (Hernadi, 1972).<sup>20)</sup>

문예학의 장르분류에서 중요한 개념은 ‘자아, 주체, 표현, 효과, 형식, 대상, 객체, 세계’ 등이다. 이중 비문학의 분류 논의에서 전혀 고려되지 않았던 요소는 ‘자아(또는 주관, 주체)’와 ‘세계(또는 객관, 객체, 대상)’이라는 범주이다. 이는 셀링, 헤겔, 피셔 등의 독일 낭만파 철학의 이원론적 관념에서 유래했다고 한다(Hernadi, 1972 : 26, 110). 이 ‘주체’와 ‘세계’의 개념은, ‘표현 주체와 표현 대상’, ‘주관과 객관’ 등과 통한다. 엘스터의 경우, 다양한 대상들과 이 대상의 특성들(묘사되어야 할, described)과 삶의 과정과 삶의 조건들(서술되어야 할, narrated)이 문학의 ‘객관적 내용’을 구성하고 있는 반면, 그 객관적 내용에 대해 시인이 정서적으로 또는 명상적으로 반응할 때 ‘주관적 내용’이 발생한다고 설명하며, ‘자아’와 ‘세계’를 구별한다.

실용·교양의 글 분류에서는 왜 지금까지 이 기준들이 고려되지 않았는지 알 수 없다. 그러나 어떤 글이든 그 글에 무엇을 담고자 했는가의 결단은 있었을 수밖에 없다. 그러므로 실용·교양의 글에서도 ‘자아’를 담으려 했는가 ‘세계’를 담으려 했는가 하는 것은 유효한 구분법이다. 더구나, 우리는 ‘세계’에 대해 말할 때 세계의 모습과 닮게 말하고, ‘자아’에 대해 말할 때 자아가 정당함을 밝히는 데 필요한 것을 골라 말한다. 따라서 ‘세계를 말하려고 하는가’, ‘자아를 말하려고 하는가’는 글 내용의 뼈대, 즉 글의 구조를 주도하는 요소이면서 글의 기능을 시사하는 것임에 틀림없다.

특히, 글의 내용 관련 분류법이었던 기존의 주제 중심 분류와 비교해 볼 때, ‘자아’와 ‘세계’의 이원론적 개념은 간결하면서도 글의 중요한 특성을 이끌어내는 역할을 한다. 기존의 ‘인문, 사회, 과학, 예술’<sup>21)</sup>이나 ‘다

20) 모방이라는 그리스어가 원래 갖고 있는 내포적 의미는 ‘미매시스mimesis’이기보다 ‘재현representation’으로서, 플라톤에게서 모방이란 존재들의 형상을 나타내는 것이 아니라 이 존재의 형상들에 내재하는 이데아를 드러내는 것이었다.

문화, 예술, 미디어, 민주 시민, 여가 활용, 인성, 환경, 전통윤리<sup>21)</sup> 등의 기준은 단순히 글의 소재 성격일 뿐, 글의 어떤 특성도 이끌어내지 못하는 것이었다. 반면 글에 담고자 한 내용이 ‘자아’인가 ‘세계’인가를 구별하는 일은 글의 주요 특성을 이끌어낼 수 있는 중심 개념으로서 국어교육을 위한 텍스트 분류에 적합해 보인다.

### 5) 국어교육에서의 기존 분류법

우리 국어교육계 내에서도 합리적인 텍스트 선정을 위하여 수차례의 연구와 논의의 과정이 있었다. 학계의 연구를 참조하면서도 교육적 적합성을 고려한 체계를 고민하였다. 전반적으로 보건대, 학문적 엄밀성과 교육적 융통성 중에서 교육적 고려를 우선하였던 것으로 보이고, 이 때문에 국어교육에서의 텍스트 분류 체계는 원칙 없어 보이는 느슨한 체계인 것으로 관찰되고 있다(이도영, 2007). 이런 비체계성의 원인에는 여타 학문에서의 분류체계가 국어교육에 그대로 적용되기 어려웠던 때문인 이유도 클 것이다. 근래로 오면서는 체계성이 강화되고 있는데, 국어교육에서도 적합한 분류 체계를 개발하여, 국어교육의 필요에 충실하면서도 체계적인 텍스트 분류 체계의 활용이 시급하다.

역사적으로 보면, 1~3차에서의 일상생활장르 중심의 선정, 4차 교과서의 형식중심·주제중심의 구성에, 제6차 교육과정에서는 기본 기능 중심의 네 가지 분류법(정보전달, 설득, 친교, 정서표현)을 적용하였다. 제7차 교육과정에서는 이 체계가 다듬어져 유지되었으며, 2007년 개정 교육과정에서는 네 가지 기능 중심의 분류 체계에다 장르의식 중심의 텍스트 종류를 보강하여 아래의 <표 5>와 같이 구성되었다.

21) 제7차 및 2007년 개정 고등학교 ‘독서’ 과목 교육과정.

22) 2007년 개정 교육과정에 따른 교과서 집필 지침.

〈표 5〉 2007년 개정 국어과 교육과정에 적용된 텍스트 분류 체계

		1~10학년		
	정보 전달	설득	사회적 상호작용	정서 표현
읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쪽지, 메모</li> <li>• 설명하는 글</li> <li>• 설명문</li> <li>• 설명서</li> <li>• 사전류</li> <li>• 서사문, 역사서</li> <li>• 신문 기사</li> <li>• 정보 서적</li> <li>• 규약문</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 주장하는 글</li> <li>• 독서 감상문</li> <li>• 광고</li> <li>• 서평</li> <li>• 논설문</li> <li>• 참여를 요구하는 글, 호소문</li> <li>• 견의문</li> <li>• 사설, 시사평론(칼럼)</li> <li>• 고전수필, 시론(時論)</li> <li>• 논평</li> <li>• 선언문</li> <li>• 판결문, 기사문, 소설</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 말놀이, 우스개 이야기</li> <li>• 의견을 제시한 글</li> <li>• 유머, 만담, 온라인 게시물</li> <li>• 수기</li> <li>• 풍자물, 인터넷 패러디물</li> <li>• 촌평(가십)</li> <li>• 인터뷰 기사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 일기, 동화</li> <li>• 동시</li> <li>• 동화, 생활문</li> <li>• 감정을 표현하는 글</li> <li>• 만화, 애니메이션</li> <li>• 기행문</li> <li>• 전기문</li> <li>• 추리물</li> <li>• 영화</li> <li>• 자서전</li> <li>• 시사만화</li> <li>• 인기 도서 (베스트셀러)</li> </ul>
쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 소개하는 글</li> <li>• 요약문</li> <li>• 설명문</li> <li>• 기사문</li> <li>• 보고서</li> <li>• 홍보하는 글</li> <li>• 전기</li> <li>• 자료를 해석하는 글</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 의견을 제시하는 글</li> <li>• 요청하는 글</li> <li>• 주장하는 글</li> <li>• 제안하는 글</li> <li>• 찬성이나 반대하는 글</li> <li>• 연설문</li> <li>• 견의·항의하는 글</li> <li>• 논증하는 글</li> <li>• 서평</li> <li>• 시평(時評)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제안하는 쪽지</li> <li>• 감사하는 마음을 전하는 글</li> <li>• 소식을 주고받는 글</li> <li>• 사과하는 글</li> <li>• 축하하는 글</li> <li>• 격려·위로하는 글</li> <li>• 온라인 대화, 전자우편</li> <li>• 조언·충고하는 글</li> <li>• 식사문</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 그림일기</li> <li>• 일기</li> <li>• 감상문</li> <li>• 그림책</li> <li>• 이야기</li> <li>• 기행문</li> <li>• 수필</li> <li>• 자서전</li> <li>• 영상물</li> <li>• 비평문</li> </ul>

현행 2007년 개정 국어교육과정을 볼 때, 장르의식 중심 분류법의 장점인 총체적이고 실제적인 읽기와 쓰기 활동을 지원하는 체계로 발전하였으면서, 동시에 단점인 산발성과 지엽성의 문제가 아직 보완되지 않은 상

태이다. 그리고 대분류의 기준이 텍스트기능이어서, 지도 내용으로 가르쳐야 할 ‘글의 특성’에 대한 지식을 텍스트 분류 체계로써 지원해 주는 바가 거의 없다. 이를 보완할 수 있는 방안이 조속히 마련되어야 한다.

한편, 현행 2007년 개정 국어과 교육과정의 텍스트분류 체계와 비슷한 미국 뉴욕주의 텍스트 체계를 보면(우리말 연구소, 2004), 역시 장르(의식) 중심의 구성이되 ‘텍스트 중심’의 분류가 아니라 ‘독자·필자의 목적 중심’의 선정 방식을 채택하고 있다(<표 6>). 이럴 때 텍스트는 분류된 것이 아니라, ‘독자·필자의 목적 중심 활동’을 하기 위해 제재로서 예시된 것일 뿐이다. 독자나 필자의 언어활동 목적이 국어교육에서 매우 중요하게 다루어지기는 하지만, 그렇다고 언어활동의 목적으로 텍스트를 분류할 수는 없다는 것을 확인할 수 있다.

〈표 6〉 뉴욕주 국어과 교육과정의 텍스트 선정

유치원 이전~12학년				
	1수준 정보전달과 이해를 위해	2수준 문학적 반응과 표현을 위해	3수준 비판적 분석과 평가를 위해	4수준 사회적 상호 소통을 위해
읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1차 자료</li> <li>-경험차트</li> <li>-교실 계시물, 차트, 포스터, 그림지도</li> <li>-그래프, 차트, 도표</li> <li>-그림책, 사전, 백과 사전</li> <li>-기술적 매뉴얼 (Technical manuals)</li> <li>백과사전과 같은 전자 서적</li> <li>-설명서</li> <li>-수필</li> <li>-신문과 잡지</li> <li>-알파벳책</li> <li>-에세이</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-그림책</li> <li>-단편 소설</li> <li>-문학 비평</li> <li>-민담</li> <li>-민요</li> <li>-서정시와 서사시</li> <li>-소설</li> <li>-수필</li> <li>-시</li> <li>-시나, 운율이 있는 어구</li> <li>-시와 노래</li> <li>-신화와 전설</li> <li>-연극</li> <li>-영화와 비디오물</li> <li>-이야기</li> <li>-전래된 이야기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>일상적으로 제한적 텍스트, 반복되는 어휘, 간단한 도안이 있는 다양한 글들을 읽는다.</li> <li>-간단한 슬로건이나 징글과 같은 광고</li> <li>-공문서</li> <li>-과학에 관한 혹은 역사에 관한 글</li> <li>-과학적 혹은 역사적 에세이를 포함한 수필</li> <li>-광고</li> <li>-구어체의 언어경험담</li> <li>-그림책</li> <li>-문학 비평</li> <li>-문학적 텍스트</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-경험 차트</li> <li>-그림이 있는 텍스트</li> <li>-아침 인사 메시지</li> <li>-안부 편지, 노트, 카드, 메시지</li> <li>-일상 차트</li> <li>-출판된 편지, 일기</li> <li>-친교적인 전자 메일</li> </ul>

유치원 이전~12학년				
	1수준 정보전달과 이해를 위해	2수준 문학적 반응과 표현을 위해	3수준 비판적 분석과 평가를 위해	4수준 사회적 상호 소통을 위해
읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>-연령에 적당한 참고 문헌</li> <li>-연령에 적절한 통신과 전자 데이터 베이스와 웹사이트</li> <li>-전국적·세계적 신문들, 정기 간행물, 잡지들</li> <li>-전기와 자서전</li> <li>-전자도서</li> <li>-직장에서의 서류들</li> <li>-참고 문헌</li> <li>-학교 교과와 관련된 교과서들</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-전자도서</li> <li>-짧은 이야기</li> <li>-초심자용 도서</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-시와 노래</li> <li>-신문과 잡지</li> <li>-신문이나 잡지에 있는 논설이나 기사</li> <li>-연설문</li> <li>-의견서</li> <li>-일반인을 위한 공문서</li> <li>-전문적 잡지나 기술적 설명서</li> <li>-전자도서</li> <li>-전자자료</li> <li>-정기 간행물</li> <li>-책이나 드라마, 영화에 관한 평론</li> <li>-포스터</li> <li>-픽션과 논픽션</li> <li>-학생 신문의 논설</li> </ul>	
쓰기	생략			

여기에서 한 가지 더 주목할 것은, 교육과정에서 비분류적인 텍스트 제시 방식을 취하고 있지만 지도내용에서는 장르별 글 특성을 충실히 가르친다는 점이다. 교육과정에서는 가능한 한 다양한 모든 자료를 제시해 주고, 교재 구성이나 수업에서 활동의 목적에 맞는 텍스트를 선택하게 하되, 독해와 작문에 필요한 지식은 각 활동에서 별도로 지도하는 것이다. 국어교육에서 굳이 텍스트 분류를 고민하지 않아도 되는 텍스트 제시 방식을 한 가지 시사받을 수 있다. 이런 방식은 분류체계를 통한 제시보다 텍스트를 매우 융통성 있게 다루게 하는 장점이 있기 때문에 좋은 반면, 교재나 수업 구성에서 어떤 텍스트를 선택하느냐에 많은 재량권이 있기

때문에 우리나라의 교육과정 구성에서 해야 할 고민을 교재와 수업 구성에서 하게 된다. 여전히 텍스트 분류 체계의 필요성이 남아있는 셈인데, 이런 것들로 볼 때, 국어교육에서는 어떠한 경우이든지 체계적인 텍스트 분류 체계를 갖고 있어야 한다는 점을 생각할 수 있다.

## IV. 국어교육을 위한 텍스트 분류 방안

### 1. 텍스트 분류의 기준

국어교육을 위한 텍스트 분류의 방향은 텍스트의 특성을 가장 잘 드러내면서, 그것이 국어교육을 계획하고 수행하는 데에 가장 정확하고 효과적인 지원을 할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 국어교육을 위해 지원해야 할 사항으로, 앞서 살펴본 바와 같이, 독해와 작문의 과정에 직접 관련되는 글의 특징에 관한 지식을 효과적으로 제공할 수 있어야 하고, 교육과정과 교과서의 구성에 교육가치가 큰 장르를 골고루 선정하는 데 필요한 정보를 충분히 제공해 줄 수 있는 충실한 자료기반이 되어야 한다. 독해와 작문의 과정에 직접 관련되는 글의 특징에 관한 지식을 효과적으로 제공할 수 있기 위하여, 국어교육에서는 기존의 분류에서 대세를 이루고 있는 ‘기능 중심 분류법’을 후퇴시키고, 연구 성과가 많지 않았더라도 교육적 가치가 큰 ‘구조 중심 분류법’을 채택할 필요가 있다. 그리고 여러 가지 분류법이 가진 장점이나 아이디어를 분류에 도입하여 살려나가도록 해야 한다.

이러한 방향에서 국어교육에 적합한 분류 기준을 설정하려면, 첫째, 글의 구조에 관한 요소를 텍스트 분류에서 중요하게 고려하여야 한다. 글의 구조에 관한 요소는 상위구조, 거시구조, 주제전개구조, 표충적 표현형식 등이 논의되었는데, 이 중 텍스트 간의 유사성을 가장 잘 드러내면서

학습의 가치가 큰 것으로 ‘상위구조’가 있었고, ‘주제전개구조’도 유용하게 사용된 요소였다. 이것을 발전시켜, 이들 구조 개념을 국어교육에 더욱 적합하도록 ‘결속 양식’과 ‘내용전개구조’로 재개념화하여 사용한다.

둘째, 글 특성에 대한 총체적인 정보를 지원해 줄 수 있는 분류체계가 되기 위하여, 언어 사용자의 장르의식에 내재하는 장르관습에 관한 지식을 텍스트 분류에 중요하게 고려한다. 특정 텍스트 종류의 내용전개구조, 표충적 표현형식, 지배적 기능, 화용적 조건, 매체 특성 등이 분석·논의되어야 할 주요 항목이다. 그리고 교육과정과 교과서 구성에서 대표성 있는 장르를 선정할 수 있게 하기 위하여, 이 분석·논의의 결과로써 텍스트 종류 간의 관계가 비교·정리되어 유사성이 큰 부류를 묶고 해당 부류의 대표성 있는 텍스트 종류를 선정하는 작업을 병행하도록 한다.

이상의 두 가지가 텍스트 분류 기준 설정에서 우선적으로 고려되어야 하겠지만, 이들 두 기준보다 우선하여, 텍스트의 본질적 속성을 드러내고 또 텍스트 분류 원리를 효과적으로 이해시키기 위하여 ‘자아(주관)·세계(객관)’의 이원론적 관점을 도입한다. 이에 ‘글이 무엇을 담고 있나’를 이원론적으로 구별하는 분류 기준을 설정한다. 이것은 ‘필자의 본래 의도’나 ‘독자가 추리해낸 필자의 숨겨진 의도’ 등과 달리, 글이 담고 있는 ‘정보의 성격’으로 판단한다. 독해와 작문에서 처리해야 할 ‘필자의 본래 의도’나 ‘독자가 추리해낸 필자의 숨겨진 의도’ 등에 대한 고려는, 읽기와 쓰기의 또 다른 과정에서 지도해야 할 요소로 정리해 둔다.

요컨대, 국어교육을 위한 텍스트 분류의 기준은 자아(주관)와 세계(객관)의 이원론적 ‘내용 성격’, 텍스트의 대분류 범주를 규정할 ‘결속 양식’, 개별 텍스트의 구체적 특징을 밝혀줄 ‘장르 관습’의 세 가지로 설정한다.

### 1) 내용 성격

텍스트의 내용은, 앞서 본 바와 같이, ‘자아에 대해 말하는가’, ‘비자아, 즉 세계(대상)에 대하여 말하는가’의 두 가지로 구별한다. 이 중, ‘자아(주관, 주체)’는 텍스트 생산 주체(필자)가 가진 ‘의지, 의견, 주장, 입장, 관

점, 느낌, 감상, 생각, 깨달음 등'을 뜻한다. 이것은 다시 '인지적이고 강렬한가'와 '감성적이고 허용적인가'에 따라 '의지, 의견, 주장, 입장, 관점'의 부류와 '느낌, 감상, 생각, 깨달음'의 부류로 나눌 수 있다.

'비자아(세계, 대상, 객관, 객체)'는 '자아'로 정의된 것 이외의 모든 것을 뜻한다. '사물, 사건, 사실, 현상, 대상 등' 가시적이고 비가시적인 모든 것 이 이에 속한다. 일상적으로 '자아'이라고 일컬어지는 것 중에도 '비자아(세계, 대상, 객관, 객체)'인 것이 있다. 나의 신체에 대해 말하는 것은 물론이고, 나의 의식이나 사고를 대상화하여 말하는 것도 '나 자신이 아닌 것(세계, 대상, 객관, 객체)'이 된다. 따라서 이러한 점에 주의하여 '자아'와 '세계'를 구별하도록 한다.

그러나 '자아'와 '세계' 간의 구별이 모호할 때가 있다. '자아'와 '세계'가 복합되어 있거나, '자아'와 '세계'가 연속선상에 분포되어 있어서 어느 한 지점에서 구별하기 어려울 때이다. 그리고 '자아' 중에서도 '인지적이고 강렬한 것'과 '감성적이고 허용적인 것' 사이에 구별이 불분명할 때도 있다. 이런 현상은 연속선상에 분포하거나 복합적인 것을 분류하고자 할 때 생기는 어쩔 수 없는 현상이므로, 중간자적인 것이 있을 수 있음을 그대로 인정한 채로 좀 더 전형적인 것을 찾고 밝히는 방향으로 분류하기로 한다.

## 2) 결속 양식

결속 양식에는 두 가지의 층위의 개념이 결합되어 있다. 하나는 결속을 이루는 '내용 성분' 층위이고, 다른 하나는 이들 내용 성분이 어떠한 모습으로 연결되느냐 하는 '연결 형식' 층위이다. 이 두 층위의 결속 양식은 위에서 말한 '내용 성격'에 따라 결정된다.

'자아'에 대해 말할 때는 '자아가 정당함'을 밝힐 필요가 있으므로 이에 해당하는 내용을 말한다. 따라서 '자아'와 이를 뒷받침하는 '세계'에 대한 내용이 나오게 되는데, 이들은 각각 '의지, 주장, 관점, 느낌, 감상' 등과 이에 대한 '근거, 배경, 이유' 등으로서 텍스트의 '내용 성분'이 된다.

물론 이 둘 중 ‘자아’에 해당하는 내용이 핵심필수성분이므로 ‘세계’에 해당하는 내용은 생략될 수도 있다. 그리고 ‘연결 형식’은 ‘자아’인 ‘의지, 주장, 관점, 느낌, 감상’ 등이 ‘세계’인 ‘근거, 배경, 이유’ 등과 서로 맞서 대응하는 양상이되, ‘근거, 배경, 이유’ 등이 하위에 배치되는 모습을 갖는다.

‘세계’에 대해 말할 때는 세계의 모습에 대해 말하게 된다. 따라서 ‘세계’에 대한 내용들이 내용의 성분이 된다. 물론 경우에 따라서는 ‘세계’에 대응하는 ‘자아’가 언급될 수도 있으나 필수적이지는 않다. ‘세계’라는 내용 성분들이 서로 연결되는 방식은 말하고자하는 전체 세계의 모습이 어떠한가에 따라 결정된다. 시간적 연속성에 따라 연쇄적이거나, 공간적 공존성에 따라 집합적이거나, 논리적 연결성에 따라 논리적인 연결 형식 등이 있을 수 있다.

### 3) 장르 관습

장르관습은 특정 텍스트 종류에 나타나는 반복적인 ‘내용전개구조, 표충적 표현형식, 지배적 기능, 화용적 조건, 매체 특성’ 등으로 분석된다. ‘내용전개구조’는, 예를 들어 ‘설명문’의 경우 ‘머리말 : 관심 환기, 화제 소개, 설명 내용 개관 // 본문 : 세계에 대한 연쇄적 · 집합적 · 논리적 결속 양식에 의한 내용 제시 // 맺음말 : 요약, 당부’ 등의 관습적인 전개 방식을 말한다. ‘표충적 표현형식’은, 예를 들어, ‘설명문’의 경우 Smith(1985)에서 정리하였듯이 ‘객관적이고 중립적인 용어, 3인칭 주어, “-이다/ -하다” 류의 서술, 내용 또는 접속어에서의 논리적 연결’ 등으로 나타난다. ‘지배적 기능’은 ‘설명문’의 경우 ‘제보(정보전달)’의 기능을 가지며, ‘화용적 조건’은 소통방식이 ‘독화적’이고 소통상대는 ‘비대등(非對等)하다’는 등이 될 수 있다. 그리고 ‘매체 특성’은 ‘설명문’의 경우 ‘교과서’나 ‘잡지’, ‘신문’, ‘도서’, ‘전자자료’ 등에서 나타나며, 이들 자료 중의 어느 하나가 될 수 있다.

장르 관습에서는, 무엇보다 유사한 부류를 뚫어 산발적 지식을 구조화하고 대표성 있는 텍스트 종류를 선정하는 것이 중요하다. 예를 들어, ‘설명문’, ‘보고서’, ‘보도기사’, ‘설명서’ 등이 있을 때, 각 장르의 유사성 정

도를 파악하여, 이를테면 ‘설명문, 보고서 부류 // 보도기사 부류 // 설명서 부류’ 등과 같이 분류하고, 각 부류별로 대표성 있는 것을(예를 들어, ‘설명문’, ‘보고서’ 등을 대표하여 ‘설명문’) 선정할 수 있어야 한다.

## 2. 텍스트 분류의 실제

### 1) ‘내용 성격’에 따른 분류

현재 소통되고 있는 텍스트들을 내용 성격에 따라 분류하면 세 가지 유형으로 정리된다. ‘자아에 무게가 있는 것’, ‘세계에 무게가 있는 것’, ‘자아와 세계가 대등하게 복합되어 양자를 분리하거나 어느 한 쪽에 무게를 둘 수 없는 것’이 그것이다. 대부분의 글은 자아에 대한 내용과 세계에 대한 내용을 모두 갖고 있지만, 이 중 어느 것에 비중이 놓이는가에 따라 구별한 것이다.

‘자아에 무게가 있는 것’은 ‘논설문이나 의견서, 논평 등’과 같이 ‘인지적이고 강렬한 자아’가 담기는 텍스트들이다. ‘인지적이고 강렬한 자아’는 스스로 상당한 비중을 가지고 독립적으로 진술된다. 이런 텍스트에서 세계에 관한 내용은 ‘인지적이고 강렬한 자아’가 정당한 것임을 입증하기 위해 수반된 것으로서, ‘자아’가 없어지면 존재할 필요가 없어지게 되어 확실히 부수적인 것임을 알 수 있다.

‘세계에 무게가 있는 것’은 ‘보고문이나 설화, 사전 등’과 같이 세계에 대한 정보 자체가 그 텍스트의 존재 이유가 되는 것들이다. 텍스트에 담긴 세계에 대한 정보가 의미 없거나 중요하지 않다면, 만들어질 필요가 없었던 텍스트들이다. 여기에도 ‘자아’에 관한 내용이 들어있는 경우가 많지만, 역시 ‘세계’에 주목하도록 하려는 부수적인 요소이다.

‘자아와 세계가 대등하게 복합되어 양자를 분리하거나 어느 한 쪽에 무게를 둘 수 없는 것’은 ‘느낌, 감상, 생각, 깨달음 등’의 ‘감성적이고 허용적인 자아’를 담은 텍스트들에서 주로 나타난다. ‘감성적이고 허용적인

자아’는 그리 강렬하거나 분명한 것이 아니어서 독립적으로 진술되지 못하고 그 대상에 의존하여 진술된다. 따라서 ‘자아’와 ‘세계’가 동시에 서로 필수적인 의존관계를 가지며 드러날 수밖에 없고, 서로 잘 분리되지 않기도 한다. ‘수필이나 감상문, 생활문 등’이 이에 속한다.

이 세 가지 부류를 각 유형을 특징을 반영하여 각각 ‘자아표명형’, ‘세계설명형’, ‘세계·자아상응형’으로 명명한다.

## 2) ‘결속 양식’에 따른 분류

텍스트들에서 결속양식은 다양하게 분석된다. 현재 확인가능한 유형으로는, ‘자아표명형’의 텍스트에서 ‘주장–근거’형을 중심으로 그 ‘변이형’이 상당히 많이 분포한다. ‘변이형’이란 핵심이 ‘주장’만 있고 근거는 말하지 않은 ‘주장–○(생략)’을 비롯하여, ‘배경–주장’, ‘이유–의지’, ‘주장–하위 주장’, ‘문제–해결’, ‘사태–평가’ 등이 있었다. 이중 ‘주장’, ‘의지’, ‘해결’, ‘평가’ 등이 ‘자아(주장)’에 해당하고 ‘배경’, ‘이유’, ‘문제’, ‘사태’ 등이 ‘자아(주장)’를 뒷받침하는 ‘세계(근거)’에 해당한다.

‘세계설명형’의 텍스트에서는 ‘설명항–파설명항’의 설명적 대응구조, ‘하나의 상위명제–다수의 하위명제’의 기술적 위계구조, ‘선행사건–후행사건의 반복’의 서사적 연쇄구조, ‘전체–부분 또는 부분–부분’의 묘사적 집합구조 등이 분석되어 이에 따라 분류할 수 있었다. 이들 구조는 서로 혼합되어 나타나는 경우가 많은데, 이 경우 최상위의 구조 유형으로 분류하였다.

세계관조형의 텍스트에서는 전형화된 결속양식을 설정하기 어려웠다. 일반적으로 ‘자아’와 ‘세계’가 대응적으로 연결되는 구조를 보였으나 특별한 전형성 같은 것은 잘 드러나지 않았다. 다만 ‘사실–생각’, ‘경험–깨달음 또는 느낌’ 등의 양식과 ‘사실’이 생략되고 ‘생각’만 있는 ‘○–생각’과 ‘깨달음’만 담아놓은 ‘○–깨달음’ 등의 양상이 주장형에서와 유사하게 나타났다. 세계와의 관계 및 사유의 태도에 따라 ‘관조형’과 ‘감상형’으로 구분하였다.

## 3) '장르 관습'에 따른 분류 결과

개별 텍스트 종류의 장르관습에 대한 분석은 '논설문'과 '선언문', '설명문'의 일부에서밖에 실제로 하지 못하였으므로, 앞으로 계속 보충되어야 한다. 그러나 언어사용자로서의 직관으로 장르관습이 유사한 것을 대략 묶고, 부류마다 대표형을 선정하는 작업을 하였다. 이 분류와 대표형 선정은 앞으로 텍스트 종류에 대한 실제 분석 결과로서 다시 확인되어야 하겠지만, 대략 '자아표명형'에서는 '논설문, 선언문, 논평, 의견서, 호소문, 현장, 경고문' 등을 선정하였다. '세계설명형'에서는 '설명문, 보도문, 설명서, 해설서, 안내문, 사전, 실용서적, 여행록, 진술서, 설명적 기행문, 기록적 일기, 전기문, 실화와 소설' 등을 선정하고, '세계·자아대등형'에서는 '수필, 생활문, 감상문, 일기, 교양서, 명상록' 등을 선정하였다.

## 4) 국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 안 및 효과

이상의 분류 결과를 다음 <표 7>과 같이 정리할 수 있다.

〈표 7〉 국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 안

	내용 성격	결속 양식	장르 관습
문어 텍스트	<p>제1형 자아표명형</p> <p>자아 ↑ (세계)</p> <p>필자의 의지, 의견, 주장, 입장, 관점 등의 주장, 표명, 논설, 논증, 지시 등</p>	<p>표명형 (주장-○)</p> <p>논증형 (주장-근거)</p> <p>주장형 (배경-주장) (이유-의지) (주장-하위주장) (문제-해결) (사태-평가)</p>	<p>- <b>논설문</b>(설득적 에세이) - <b>선언문</b>, 결의문, 담화문, 판결문, 포고문, 성명서 - <b>논평</b>, 비평, 시론, 서평, 평론 - <b>의견서</b>, 판결문, 소견서, 논문, 추천서, 확인서 - <b>호소문</b>, 견의문, 항의문 - <b>현장</b>, 구호, 강령 - <b>경고문</b>, 포고문</p>

	내용 성격	결속 양식	장르 관습
문어 텍스트	(중간적인 성격이 큼)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 광고문</li> <li>- 경전, 법전</li> <li>- 연설문, 식사문</li> </ul>
	<p>제2형 세계설명형</p> <p>세계 (↑) (자아)</p> <p>사물, 사건, 사실, 현상, 대상 등에 대한 필자의 진술, 설명, 보고, 기록, 해석 등</p>	<p>설명형 (설명형—괴설명형)</p> <p>기술형 : 위계적 (단일 상위명제— 다수 하위명제)</p> <p>서사형 : 연쇄적 (‘선행명제—후행명제’ 의 연속)</p> <p>묘사형 : 집합적 (전체명제—부분명제, 부분명제—부분명제 등)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 설명문, 설명적 에세이, 보고문, 레포트, 계획서, (업적)평가서, 브로, 백서</li> <li>- 보도문(기사문), 예보, 일보</li> <li>- 설명서, 지시문, 요리설명서, 매뉴얼</li> <li>- 해설서, 강해(講解), 주해</li> <li>- 안내문(부고, 청첩장, 초대장, 회의 공지), 가이드북, 소개서, 서문, 홍보문, 규약문</li> <li>- 사전, 도감, 박물지</li> <li>- 실용서적</li> <li>- 언행록, 실록, 의사록, 회의록, 비망록</li> <li>- 진술서, 자술서</li> <li>- 설명적 기행문, 방문기, 탐방기, 참관기, 풍토기</li> <li>- 기록적 일기, 일지</li> <li>- 역사서, 자기소개서</li> <li>- 전기문, 자서전, 수기, 회상록(회고록)</li> <li>- 실화, 소설, 동화, 일화, 우화, 신화, 전설, 민담, 경험담, 무용담, 모험담 등</li> </ul>
제3형 세계 · 자아 상응형	<p>(중간적인 성격이 큼)</p> <p>세계 ↑ 자아</p> <p>사물, 사건, 사실, 현상, 대상 등에 대한 필자의 느낌, 감상, 생각, 깨달음 등</p>		
	<p>세계관조형 (사실—생각) (○—생각) (○—깨달음)</p> <p>세계감상형 (경험—깨달음, 느낌)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 수필, 수상록</li> <li>- 생활문</li> <li>- 감상문, 독후감</li> <li>- 일기</li> <li>- 교양서</li> <li>- 명상록, 격언, 금언, 짧언</li> </ul>	

이러한 텍스트 분류 체계는 국어교육의 교육과정 구성과 교과서 제작에 중요한 기초자료로 활용될 수 있다. 어떠한 유형의 교육과정을 구성하더라도, 국어과교육이 ‘읽기 능력’과 ‘쓰기 능력’을 포함하는 ‘국어 능력 신장’을 목표로 하는 한 이 분류체계는 교육과정 구성의 기초자료가 될 수 있다. 국어 능력의 신장은 실제의 언어자료를 대상으로 해야 하며, 실제의 언어자료는 읽기와 쓰기에서 위의 분류에서 다룬 텍스트가 되기 때문이다. 여기에서 제안한 텍스트 분류 체계는 국어교육의 실제 언어자료를 전범위에서 균형있고 특징적으로 보여줌으로써, 국어교육에서 지향하는 바가 교육과정에 잘 반영될 수 있도록 지원할 수 있을 것이다.

또한 교과서 제작 시에 텍스트를 선정하고 배열하는 한 기준이 될 것이다. 교과서는 대체로 전범이 될 수 있는 대표적인 양식의 텍스트를 선정하고, 학습 효과를 고려하여 텍스트를 배치한다. 이때 어떤 텍스트가 전범이 될 수 있는가 하는 것은 위에서 제시한 텍스트 분류 체계표 상의 대표적인 장르와 그 상위의 공통된 자질들에 의해 판단하여 결정할 수 있다. 그리고 학습 효과면에서 유사하거나 또는 확연히 구별되는 장르를 의도에 따라 배치할 수 있는데, 그 유사성과 차이성을 위의 분류 체계에 의거해 판단할 수 있다.

그리고 텍스트 문법을 다루는 분야에서, 텍스트의 특성을 개관할 때 위의 분류 체계에 따라 텍스트의 특성을 설명하여 제시할 수 있다. 이 분류 체계가 기반하고 있는 준거는 텍스트 문법적인 지식이 될 수 있다. 특히 이 분류 기준은 독해와 작문에 가장 유용하다고 판단되는 기준이므로, 이에 따른 지식은 읽기와 쓰기 능력의 향상에 직접적인 도움이 되는 텍스트 문법적인 지식이 될 것이다.

## V. 결론

이상에서, 국어교육의 요구에 따라 텍스트의 분류 관점을 설정하고,

선행연구를 검토하여 국어교육에 적합한 분류 기준과 방법을 검토한 후, 그 결과로서 국어교육을 위한 분류 기준을 설정하여, 그 분석 결과로써 텍스트 분류 체계를 제시하였다.

지금까지 국어교육에서의 활용을 목적으로 텍스트분류를 시도한 연구가 없었다는 점에서, 이 연구는 국어교육에 적합한 분류 체계를 국어교육 분야에서 본격적으로 연구하기 시작하게 되었다는 의의가 있을 것이다. 그러나 이 분류 체계는 하나의 시도와 시안일 뿐으로, 앞으로 연구성과물을 축적하여 계속 점검·확인하면서 더욱 완결성 있게 다듬어가야 할 것이다.

이 연구는 2006년도에 한국학술진흥재단(현 한국연구재단)의 지원금을 받으면서 수행하게 되었다. 본격적으로 연구를 시작하면서, 텍스트 분류 연구는 평생을 바쳐도 이루기 어려운 과제라는 것을 깨달았다. 텍스트 분류는 텍스트 유형과 종류의 하향적이고 상향적인 연구가 성공적으로 결합될 때라야 완성될 수 있는 것이었다. 그럼에도 불구하고 이런 분류를 시도한 것은 이런 시도를 출발점으로 하여 국어교육에서 텍스트 분류와 선정에 대한 논의가 활성화되어 국어교육이 튼실해지기를 바라기 때문이다. 후속 연구자의 비판과 발전적 제안을 기대한다.\*

---

\* 본 논문은 2010. 10. 31. 투고되었으며, 2010. 11. 5. 심사가 시작되어 2010. 11. 10. 심사가 종료되었음.

## ▣ 참고문헌

- 강범모(2002), 『한국어의 텍스트 장르와 언어 특성』, 고려대학교 출판부.
- 고익환 · 박영철(1998), “텍스트유형 분류 기준에 관한 비판적 고찰”, 『독일어문학』 8.
- 김미선(2009), “서평 읽기 교육 방법 연구”, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 김봉순(2001), “구성주의적 읽기 교육의 텍스트언어학적 기반”, 『텍스트언어학』 11.
- 박여성(1999), “한국어 텍스트 유형의 결정변수와 분포에 관한 연구 : 확인적 텍스트 종류를 중심으로”, 『텍스트언어학』 6.
- 박진용(1998), “국어과 교육의 텍스트유형 분류”, 『청람어문학』 20.
- 서 혁(1995), “담화의 기능 및 유형”, 『국어교육학연구』 5.
- 신명선(2005), “텍스트유형 교육에 관한 비판적 고찰 : 신문 기사문을 중심으로”, 『국어교육학연구』 24.
- 신명선 · 박재영(2004), 『신문기사의 텍스트언어학적 분석』, 미디어연구소.
- 안병길(2002), “담화유형, 텍스트유형 및 장르”, 『현대영미어문학』 20.
- 양태종(2000), 『수사학 이야기』, 동아대학교 출판부.
- 양태종(2004), “수사학적 관점에서 본 텍스트의 종류”, 『텍스트언어학』 16.
- 우리말 연구소(2004), 『외국어 국어 교육과정 2 : 캐나다 · 미국 · 호주의 교육과정』, 나라 말.
- 이대규(1998), 『수사학 : 독서와 작문의 이론』, 신구문화사.
- 이도영(2007), “국어과 교육과정에 나타난 텍스트 유형에 대한 비판적 검토”, 『텍스트 언어학』 22.
- 이희자(2001), “한국어교재 텍스트의 효율적인 분석 방법론 1 : “주제부”의 텍스트 결 속 기능에 대한 설명을 중심으로”, 『텍스트언어학』 10.
- 조국현(2001), “텍스트종류 연구의 과제 및 절차”, 『독일문학』 42-3.
- 조동일(1982), 『한국문학통사』 1, 지식산업사.
- 최인자(2000), “장르의 역동성과 쓰기교육의 방향성”, 『문학교육학』 5.
- 한국텍스트언어학회(2004), 『텍스트언어학의 이해』, 박이정.
- 홍기찬(2008), “텍스트 유형 분류와 논증 텍스트 : 개정 국어과 교육과정을 중심으로”, 『청람어문교육』 37.
- Bain, A.(1866, 1986), *English composition and rhetoric*, New York : Appleton.
- Brettschneider, G.(1972), Zur Exkollokationsbasis für ‘Text’ und ‘Textsorten’, in Gülich, E. W. & Raible eds., 1972.
- Brinker, K.(1992), 이성만 역(1994), 『텍스트언어학의 이해(Linguistische Textanalyse)』, 한국문화사.

- Brooks, C. & Warren, R. P.(1979), *Modern rhetoric* (fourth edition), Harcourt Brace Jovanovich, Inc..
- Bühler, K.(1934, 1965), *Sprachtheorie*, Stuttgart : G. Fischer.
- Campbell, G.(1776/1963), *The philosophy of rhetoric*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dimter, M.(1981), *Textklasserkonzepter heutiger Alltagssprache : Kommunikationssituation Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*, Tübingen.
- Dressler, W.(1973), 이재원 역, 『*텍스트언어학 개론*(Einführung in die Textlinguistik)』, *한국문화사*.
- Große, E. U.(1976), *Text und Kommunikation : Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*, Stuttgart-Berlin.
- Gülich, E. W. & Raible eds.(1972), *Linguistische Textanalyse : Überlegungen zur Gliederung von Texten*, Hamburg : Buske.
- Heinemann, W. & Viehweger, D.(1991), 백설자 역(2001), 『*텍스트언어학 입문*(Textlinguistik : Eine Einführung)』, 역락.
- Hernadi, P.(1972), 김준오 역(1983), 『*장르론 : 문학분류의 새 방법*(Beyond genre)』, 문장사.
- Knapp P. & Watkins M.(2007), 주세형 · 김은성 · 남가영 역(2007), 『*쓰기 교육을 위한 문법 : 장르 텍스트 문법*(Genre, text, grammar : Technologies for teaching and assessing writing)』, 박이정.
- Oomen, U.(1971), *Systemtheorie der Texte, Folia linguistica* 5.
- Rolf, E.(1993), *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*, Berlin : Walter de Gruyter.
- Sandig, B.(1972), *Zur Differenzierung Gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen*, in Gülich, E. W. & Raible eds., 1972.
- Schmidt, S. J.(1972), Ist 'Fiktionalität' eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie? in Gülich, E. W. & Raible eds., 1972.
- Smith, E.(1985), Functional types of scientific prose, In *Systemic perspectives on discourse*, vol.2, W. Greaves and J. Bension eds., 241-257, Norwood, H.J. : Ablex.
- van Dijk, T. A.(1978), 정시호 역(2000), 『*텍스트학*(Textwissenschaft eine inter Disziplinare Einführung)』, 아르카.
- Vater H.(1994), 이성만 역(1995), 『*텍스트언어학*(Einführung in die Textlinguistik)』, *한국 문학사*.
- Virtanen, T.(1992), *Issues of text typology : Narrative-a 'basic' type of text?*, *Text* 12(2).
- Wawrzyniak, P. J.(1980), *Einführung in die Textwissenschaft*, Warschau : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

<초록>

## 국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구 —읽기와 쓰기 영역을 중심으로—

김봉순

이 연구는 국어교육에 적합한 텍스트 분류 체계를 개발하여 제시하고자 하였다. 이를 위하여 수사학, 문예학, 텍스트언어학에서 논해진 기존의 분류법을 국어 교육의 관점에서 비판적으로 검토하여 국어교육에 적절한 분류 기준을 설정하고, 이 기준에 따른 분류 체계를 예시하였다.

기존 연구를 국어교육의 관점에서 검토한 결과, 첫째, 기존의 ‘기능 중심 분류 법’ 대신 ‘구조 중심 분류법’이 유용하며, 둘째, 구조보다 더 상위의 개념으로 ‘자아’와 ‘세계’의 ‘내용 성격’의 범주를 설정하고, 셋째, 구조 범주의 하위에 ‘장르 관습’의 범주를 두는 것이 필요하다고 보았다.

이에 따라 ‘내용 성격, 결속 양식, 장르 관습’의 세 기준을 차례로 적용하여 텍스트를 분류하였다. 그 결과, 첫째, 텍스트는 ‘자아 표명형’, ‘세계설명형’, ‘세계·자아상응형’의 세 가지로 크게 분류된다. 둘째, 이 세 유형은 각각 ‘주장-근거’형 등, ‘설명형’ 등, ‘사실-생각형’ 등으로 분류된다. 셋째, 이들 하위 유형은 다시 ‘논설문류, 선언문류, 논평류 등’의 구체적인 장르로 분류된다. 이와 같이 설정된 텍스트분류 체계는, 국어과 교육과정과 교과서를 구성할 때와 읽기 및 쓰기 영역에서 글 특성에 관한 지식을 가르칠 때에 효과적인 지식기반이 될 것으로 기대된다.

【핵심어】 국어교육, 텍스트 분류, 텍스트 유형, 텍스트 종류, 글 유형 분류, 국어 교육에서의 장르

<Abstract>

## What Classification of Texts is Fit for Teaching Reading and Writing in Korean Language Education?

Kim, Bong-soon

The purpose of this study is to develop and suggest the classification of texts that is fit for teaching reading and writing in Korean language education. For this purpose, I criticized the prior researches on a classification of texts in the areas of rhetorics, literary criticisms, and textlinguistics. And I abstracted the three categories to classify texts for teaching reading and writing.

As the results of the survey and critiques prior researches, I concluded that text-structures were more important and fitter than text-functions when we classified texts for Korean language education. And I added 'contents : what is said in texts' and 'conventions : what are conventional forms of texts' to make the classification more concrete.

So, I classified texts by the new three category : contents, text-structures, and conventions. With the first category 'contents', I classified three types of texts : self-expression types, object-explanation types, and object and self-correspondence types'. With the second category 'text-structures', I subclassified each type of texts. And with the third category 'conventions', I exemplified some kinds of genres.

**【Key words】** Korean language education, classification of texts, kinds of texts, types of texts, genre in Korean language education