

생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 연구

—지속가능성 문해력의 개념을 근간으로

김규훈 동국대학교 대학원 국어교육학과 박사

- I. 연구의 목적과 필요성
- II. 지속가능성 문해력과 쓰기 영역의 텍스트
- III. 국어교육의 텍스트 유형화 기준에 대한 고찰
- IV. 쓰기 영역의 생태적 텍스트 유형화 방안
- V. 연구의 요약과 한계

I. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 생태학을 기반으로 국어교육의 쓰기 영역에서 텍스트의 유형을 설정할 수 있는 방안을 제시하는 것이 목적이다. 이는 기준의 쓰기 영역에 제시된 텍스트의 유형이 고정된 텍스트 유형화 논리에 의해 설정되어 있어, 학습자의 생태적 삶을 온전하게 다루는 실제적 쓰기(authentic writing)¹의 양상을 담을 수 없다는 문제의식에서 비롯하였다. 이에 이 연구에서는 국어교육에서 지금껏 별다른 비판적 의식 없이 통용되고 있는 텍스트 유형학에 따른 텍스트 유형화 논리가 아닌 다른 접근으로서, 생태학을 기반으로 쓰기 영역의 텍스트 유형을 설정하는 방안을 논구해 보고자 한다.²

-
- 1 실제성(authenticity)은 실제(reality)가 아닌 학습자 삶의 진정한 반영이라는 의미이다 (Leahy, 2004). 이에 '실제적 쓰기'는 생태학적 개념으로서 쓰기의 종체성을 지향하는 개념이라 할 수 있다.
 - 2 이때 한 가지 오해하지 말아야 하는 것은 텍스트언어학이나 장르 이론에서 텍스트 유형화와 관련된 특성을 무시하려는 것이 아니라는 점이다. 이를 논의를 포함하되, 텍스트 유형화 담론에 관한 논점을 다양화하려는 것이 이 연구의 성격임을 밝혀 둔다.

국어교육에서 텍스트는 국어 능력이 발현되는 장(場)으로서 다양한 국어 활동을 매개하는 역할을 담당하고 있다. 텍스트 없이 국어교육을 한다는 의미가 성립되지 않듯이 텍스트는 국어교육에서 중핵적인 위상을 차지하고 있는 것이다. 쓰기 영역에서도 이는 마찬가지이다. 쓰기 능력이 발현되어 구체적으로 생산되는 하나의 산물(產物)로서 텍스트가 존재하기도 하지만, 쓰기의 과정에 따라 구성되는 대상으로서 텍스트 역시 중요한 위상을 차지하고 있다. 이때의 텍스트는 구체적인 텍스트 유형(text type)에 따라 학습자에게 실질적인 텍스트 종류(text species)로서 다가간다. 이렇게 보면 학습자의 쓰기 능력, 쓰기 과정과 밀접한 관련을 맺으며 이들을 통어하는 매개로서 쓰기 영역의 텍스트 유형에 대한 연구는 반드시 활성화되어야 한다.

문제는 쓰기 영역의 텍스트 유형에 대한 연구를 쉽게 찾아볼 수 없을 뿐더러, 과연 교육과정에 수록된 쓰기의 ‘실제’가 학습자의 삶과 그에 따른 생태적 쓰기를 적극적으로 고려하고 있는지 강한 의문이 듦다는 점이다. 주지 하다시피 2011 교육과정에 제시된 국어 과목, 쓰기 영역의 ‘실제’는 ‘다양한 목적’에 따라 유형화되어 있다. 이러한 ‘다양한 목적’은 ‘텍스트의 기능’(이성만, 2009: 22)과 매우 밀접한 관련을 맺고 있다. 이처럼 텍스트언어학의 논리는 국어교육에 일정 부분 긍정적인 영향력을 준 것이 사실이다. 다만 텍스트언어학에서 말하는 텍스트 유형학의 논리가 과연 국어교육의 텍스트에 타당한 것인지에 대해서는 크게 의문을 제기하지 않았던 것이다. 더욱이 이러한 텍스트 유형이 모두에서 언급하였듯이 학습자의 ‘실제적 쓰기’, 곧 학습자의 삶을 온전히 포함하고 있는 쓰기를 가능하게 하는지 심도 있게 생각해 볼 필요가 있다. 학습자가 숨 쉬고 살아가는 환경을 반영하는 ‘삶 쓰기’로서의 텍스트는 의사소통의 목적에 기댄 텍스트의 기능으로는 뷔을 수 없는 인식론적 기저가 숨 쉬고 있을 것은 자명하다.

바로 이 지점에 ‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’의 도입이 필요하다. 지속가능성 문해력은 생태학의 심연에 자리 잡고 있는 인식론적 기저로서, 복합성(complexity) 세상을 체계(system)로서 이해하는 힘을 의

미한다(Colucci-Gray, *et al.*, 2005: 229-230). 이러한 체계(system)는 Maturana & Varela(1987)에 기반을 둔 개념으로서 유기체의 관계적 총체성이 생동하는 물리적이자 심리적인 환경을 총칭한다.³ 우리 인간 역시 복합성의 체계를 사고하며 일상을 영위해 가고 있다. 이 복합성은 바로 인간과 사회뿐 만 아니라 인간과 자연의 관계까지 고려하는 것, 곧 인간 생태의 자연성 회복을 숙명적으로 강조할 수밖에 없다. 요컨대 ‘인간-언어-사회-자연’의 관계성과 총체적 체계성을 소통하는 힘이 ‘지속가능성 문해력’인 것이다.

지속가능성 문해력을 통해 쓰기 영역의 텍스트 유형을 조명하면 의사소통의 목적에 기댄 소위 관계를 고려한 쓰기와 더불어 학습자 자신의 현 생태를 깨닫는 존재를 인식한 쓰기를 함께 접근할 수 있다. 그저 기능론에 입각하여 ‘정서 표현의 글’로서 이러한 존재 인식의 쓰기와 관련된 텍스트 유형을 바라보는 것을 넘어, 학습자로 하여금 자신이 처한 사회와 자연의 총체성을 인식하고 이를 통해 현존재에 대한 성찰을 가능하게 하는 쓰기를 유도할 수 있는 것이다.

이러한 가능성을 이 연구에서 집중적으로 논구해 보고자 한다. 이를 위해 먼저 지속가능성 문해력의 개념을 정리하고 이에 따라 쓰기와 텍스트의 문제를 살펴 것이다. 다음으로 국어교육에서 논의되어 온 텍스트 유형화 기

3 Maturana & Varela(1987: 193)에서는 인간의 소통은 하나의 사회문화적 공동체에 속해 있는 구성원 간의 상호 유도 행위라고 하였다. 사회문화적 체계에서 유기적인 관계로서 작동하는 인간 신체와 정신의 교섭 행위가 곧 소통인 것이다. 이러한 소통의 인간은 ‘오토포이에시스(autopoiesis)’의 속성을 지니고 있다. 오토포이에시스는 ‘자기생성조직’(Maturana & Varela, 1987; 최호영 역, 2007: 56)이라고 하는데, 이는 세상에 존재하는 생명체가 스스로 환경에 적응하며 끊임없이 의미를 생성해 내는 유기적 조직이라는 뜻이다. 따라서 오토포이에시스의 공존과 상생은 사회문화적 체계를 지속적으로 형성해 간다(김규훈, 2014: 5). 만일 국어교육을 하나의 ‘오토포이에시스’로 상정한다면, 국어교육은 인간과 언어 그리고 환경의 역동적 상호성을 바탕으로 학습자가 의미를 생성하는 생태적 체계라고 할 수 있다. 여기에서의 언어는 ‘텍스트’를 말하는 것이기에, 쓰기 영역의 텍스트 문제를 논점으로 삼는 이 연구에서 왜 텍스트 유형화의 논리가 생태학을 기반으로 해야 하는지 기능할 수 있다.

준과 그 대안에 관한 담론을 비판적으로 검토하여 생태학 기반의 텍스트 유형화가 필요함을 역설할 것이다. 끝으로 쓰기 영역의 텍스트 유형을 생태적으로 설정할 수 있는 방안을 제안할 것이다.

II. 지속가능성 문해력과 쓰기 영역의 텍스트

국어교육에서 쓰기 영역의 텍스트 유형화 문제를 다루기 위해 이 연구는 기존의 쓰기 관련 텍스트 논의와 다른 접근으로 논의를 시작하고자 한다. 기존의 논의가 텍스트언어학이나 장르 이론을 바탕에 두고 텍스트 관련 논의로 접근해 나갔다면, 여기에서는 '쓰기 능력' 관련 논의를 바탕에 두고 텍스트 관련 논의를 전개하고자 한다. 이것은 학습자가 생산하는 과정과 결과로서의 텍스트에 학습자 삶의 생태적 국면을 담보하기 위함이다. 이를 위해 '쓰기 능력'의 개념을 '지속가능성 문해력'을 통해 조명할 필요가 있다.

지속가능성 문해력은 생태학을 바탕으로 국어교육을 바라볼 때 중핵적으로 작용하는 생태학의 핵심 능력 개념이다. Colucci-Gray, *et al.* (2005: 229-230)에서는 '지속가능성 문해력'이 '과학적 문해력'을 극복한 개념이라고 하며, 이는 교육을 '생태학적 인식론'으로 조망하기 위한 핵심 개념임을 분명히 하였다. 이러한 전환적 사유는 '복합성(complexity)'에 대한 인식론을 바탕으로 가능하다. 복합성은 대상이 지닌 부분과 부분의 관계, 그리고 그 관계의 총합보다 큰 총체로서의 유기체(organism)가 보이는 현상의 특성을 말한다. 이때 관계적 총체로서의 유기체적 대상을 체계(system)라고 한다. 이러한 체계 현상을 이해할 수 있는 힘을 체계적 사고(system thinking)라고 한다.

이와 같은 체계적 사고는 국어교육을 생태학적으로 인식하는 데에 긴요하게 작용한다. 이와 관련하여 박인기(2003: 3)에서는 생태학의 '총체적 인식론'이나 '관계적 세계관'의 관점을 국어교육에 유추하고 대입하여 국어

교육의 현상과 발전상을 생각하는 작업이 의의가 있음을 암시하고 있다. 이러한 점은 더 나아가 국어교육이 상호문화적 소통을 지향하는 상호문화적 국어교육이 되어야 함을 지지한다(김혜숙, 2012: 14). 이처럼 국어교육을 하 나의 생태 체계로서 바라보고 그 체계가 지닌 ‘관계성’과 ‘총체성’을 조명하는 작업은, 국어교육을 생태학적으로 인식하는 핵심임을 알 수 있다(김규훈, 2014: 40). 이에 따라 관계성과 총체성을 복원한 국어교육은, 국어교육을 이루는 ‘인간, 언어, 환경’의 복합적 관계에 따른 총체적 체계 현상을 온전히 소통할 수 있는 힘을 함양하는 것이 궁극적인 목적이라고 할 수 있다.

이러한 ‘인간, 언어, 환경’의 복합적 관계는 인간이 사용하는 언어와 사회, 그리고 언어와 자연으로 나누어 살펴볼 수 있다(Stibbe, 2008: 2-5; 2009). 먼저 언어와 사회의 관계는 사회의 조화를 위한 언어 현상을 탐구하는 것이 본질이다. 이때 언어와 사회를 주목했다는 점은 사회언어학 연구와 유사한 점이 많지만, ‘보다 적극적인 조화를 위한 언어 현상’을 초점에 두고 있다는 점에서 사회언어학의 관점을 포괄한다. 이에 지속가능성 문해력의 주요 연구 영역으로 소수 언어와의 조화, 언어와 갈등 현상의 해소 방안 모색 등을 상정하고 있다고 할 수 있다.

다음으로 언어와 자연의 관계를 고려하고자 하는 것으로 ‘자연과의 조화를 위한 언어 현상’을 탐구하는 것이 핵심이다. 이것은 언어가 사고에 깊숙이 영향을 미치고 있으며, 자연과의 공존을 위한 언어 현상을 지향적으로 탐구하는 것이 필요함을 역설하고 있다. 인간은 생태계에서 홀로 살아갈 수 없기에 필연적으로 자연과의 교류 관계에 있다. 인간의 욕망이 ‘문명성’의 매개에 길들여지기 이전에 인간은 생태계 내에서 존재론적 한계에 대한 분명한 인식과 그러한 한계 내에서 살아가고자 하는 욕망을 가지고 있었다는 Whitehead(1958: 89)의 철학적 관점은 여전히 유효하다. 이에 인간과 자연에 관심을 두는 지속가능성 문해력은 인간 중심적 언어 사용과 언어문화적 관습을 비판하고 언어구조물로서의 텍스트에 대한 평가를 새롭게 하거나 생태적 명명법에 대하여 탐구함을 강조하고 있다.

이와 같은 ‘인간-언어-사회-자연’의 관계성에 대한 탐구에 있어, 미래 지향적인 지속 가능성은 강조하고 있다는 점은 주목할 만하다(김규훈, 2011). 이것은 곧 인간이 몸 담고 있는 세상의 모든 언어 현상을 국어교육의 대상으로 상정하여, 그 현상이 내포한 현재의 관계적 연속성뿐만 아니라 앞으로 나아갈 미래의 연계성까지 암시하는 개념을 ‘지속가능성 문해력’이 지니고 있다고 할 수 있다. 즉 새로운 ‘생명’에 대한 관점과 원리를 국어교육에서 찾고자 하는 노력은 결국 새로운 패러다임을 통해 현재 인류가 당면하고 있는 위기 상황을 극복하려는 의지를 반영한다.

일련의 내용을 바탕으로 생태학적 국어교육에서 핵심적으로 작동하는 지속가능성 문해력을 아래와 같이 정리해 볼 수 있다.

‘지속가능성 문해력(sustainability literacy)’이란, 국어교육을 이루는 ‘인간, 언어, 환경’의 복합적 관계를 이해하고 그에 따른 종체적인 체계 현상을 소통하는 능력이다.

‘지속가능성 문해력’은 ‘국어 능력’ 혹은 그 하위 능력과 상보적 관계를 이루는 것으로 국어교육이 지향해야 할 하나의 능력이다. 이는 ‘지속하는 상태나 성향’을 나타내는 “sustainable”이 아닌, ‘지속하는 능력’을 나타내는 “sustainability”라는 점에서 더욱 그러하다.

이와 같은 ‘지속가능성 문해력’을 바탕으로 ‘쓰기 능력’을 바라보면, 쓰기를 통한 텍스트 소통 과정의 모든 분면을 회복할 수 있다. 쉽게 말해서 쓰기 주체로서의 ‘학습자’, 쓰기의 과정과 결과로서의 ‘텍스트’, 그리고 쓰기의 ‘환경’을 주목할 수 있는 것이다. 단순히 이들 각 요소들을 주목하는 것이 아니라, 이들이 지닌 긴밀한 관계성과 그것을 바탕으로 한 ‘쓰기의 종체성’을 쓰기 교육의 수면으로 떠오르게 할 수 있다. 여기서 한 가지 오해하지 말아야 할 사실은, 기존의 쓰기 능력에 관한 논의, ‘구조와 형식 중심의 쓰기’, ‘과정 중심의 쓰기’, ‘장르 중심의 쓰기’ 등도 이미 학습자와 쓰기 환경을 전제에

두고 있다는 점이다. 다만 기존의 논의는 ‘텍스트의 양식’이나 ‘쓰기의 심리적 과정’ 등의 이론적 배경을 기저에 두고 있기에, ‘학습자, 쓰기 텍스트, 쓰기 환경’의 관계적 특질을 본격적으로 밝히는 데에는 한계가 있다.

따라서 지속가능성 문해력으로 조명한 쓰기 능력을 전제로 ‘쓰기 영역의 텍스트’에 접근하면, 쓰기의 텍스트를 학습자와 쓰기 환경의 관계 속에서 담론화할 수 있는 가능성을 발견할 수 있다. 그리고 이렇게, 쓰기를 위한 텍스트를 학습자와 환경의 관계 속에서 파악하게 되면 ‘학습자가 영위하는 삶’을 텍스트 관련 논의에 적극적으로 반영할 수 있다. 더욱이 ‘학습자가 영위하는 삶’으로서의 텍스트는 쓰기 영역에서 다루는 텍스트가 지닌 성격의 실체성(authenticity)을 더한다는 점에서 의미를 지닌다. 이를 구체적으로 논증해 보면 다음 <표 1>과 같다.

표 1. 지속가능성 문해력을 통한 쓰기 영역 텍스트 담론화 방향

텍스트 성격	텍스트 성격의 구체화	지속가능성 문해력의 적용
양식으로서의 텍스트	<ul style="list-style-type: none">▶ 텍스트언어학에 따른 결과로서의 텍스트: 생산된 텍스트의 형식과 구조 중시▶ 장르 이론에 따른 과정으로서의 텍스트: 쓰기의 수용과 생산, 상황과 맥락 중시	<ul style="list-style-type: none">▶ 장르 이론의 확장 방향 제시 - 장르가 지닌 역동성을 바탕으로 학습자가 자신의 쓰기 상황에 적용할 수 있는 텍스트 유형 구체화
전문 필자의 텍스트	<ul style="list-style-type: none">▶ 추상적으로 존재하는 양식으로서의 텍스트가 모범적으로 구체화된 사례(이상적 텍스트): 텍스트에 내재한 내용 생성 전략과 표현 방법의 비판적 수용	<ul style="list-style-type: none">▶ 이상적 필자와 텍스트 전략의 현동화(학습자 삶의 맥락화) - 학습자 스스로 담고 싶은 텍스트의 유형에 대한 탐색
학생 필자의 텍스트	<ul style="list-style-type: none">▶ 이상적 텍스트와 간극이 있는 결여 텍스트: 과정 기술이나 ‘텍스트 분석’을 통한 학습자의 텍스트 생산 과정과 결과에 대한 탐색	<ul style="list-style-type: none">▶ 자기 삶의 텍스트 생산 강화 - 다양한 유형의 텍스트 생산을 유도하고 발현하며, 자기 삶의 성찰이 가능한 텍스트의 유형 설정

위 <표 1>은 쓰기 영역의 텍스트가 지니는 성격을 바탕으로 지속가능성 문해력을 통해 텍스트에 대한 논의를 전개하는 방향을 제시한 것이다. 이와 같은 세 가지의 텍스트 성격에 대한 구분이 고정된 것은 아닐지라도 이를 세 가지의 성격은, 쓰기를 수행하는 학습자와 그들이 처한 환경을 염두에 둔 쓰

기 영역의 텍스트 관련 논의를 펼칠 수 있도록 유도한다. 그러한 논의의 방향을 위 <표 1>을 바탕으로 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.⁴

첫째, ‘양식으로서의 텍스트’는 쓰기 관습(writing convention)에 따른 텍스트의 추상적인 양식을 나타낸 것이다. 이는 대표적으로 두 가지의 이론에 의해 제시되어 왔는데, 그것이 바로 ‘텍스트언어학’과 ‘장르 이론’이다. 텍스트언어학은 주로 생산 결과로서의 텍스트에 주목하여 이를 분석하는 데에 초점을 둔다(이성영, 2001: 23). 이에 생산된 텍스트의 형식과 구조를 중시한다. 이를 극복하고자 장르 이론이 시의적인 쓰기 교육 담론에서 크게 주목을 받았는데, 특히 쓰기 과정, 그 과정에서 작동하는 상황과 맥락을 중시한다는 점에서 의의가 있다.⁵ 지속가능성 문해력에 기반을 둔 쓰기 영역의 텍스트 담론 역시 이와 관련이 깊다. 특히 장르 이론에서 말하는 ‘장르의 역동성’과 ‘자신의 쓰기 상황에의 적용’에 따른 ‘텍스트 유형화’를 지향할 수 있다. 곧 학습자가 마주하는 매우 다양한 언어 사용역(register)에 따른 강한 동적인 장르의 유형과 학습자가 실제적으로 수행하는 쓰기의 결합을 꾀할 수 있는 것이다.

둘째, ‘전문 필자의 텍스트’는 위 ‘첫째’에서 언급했던 ‘양식으로서의 텍스트’가 모범적으로 구체화된 것이다. 이를 쓰기 교육에서는 ‘이상적 텍스트’라고 한다. 이와 반대의 의미를 지닌 텍스트를 ‘결여 텍스트’라고 한다. 흔히 쓰기 교육의 목표를 학습자의 결여 텍스트로부터 이상적 텍스트로 나아가는 것으로 상정한다. 여기서 이상적 텍스트에 내재된 내용 생성 전략이나 표현 방법은 학습자에게 중요한 의미로 다가온다. 이러한 측면은 지속가능성 문

4 위 <표 1>에 제시되었으며 아래에 설명할 세 가지는 이영호(2012)의 내용을 바탕에 두고 있음을 분명히 밝혀 둔다.

5 그럼에도 텍스트언어학이 국어교육, 쓰기 교육에 주는 의의는 간과해서는 안 된다. 이와 관련하여 김정자(2004: 127)에서는 과정 중심의 관점은 이전의 결과 중심의 교육이 지향한 지식 위주의 교육에 대한 비판으로서 도입되었고, 따라서 다양한 실제 언어 활동이 강조되었다고 한다. 이렇게 볼 때, 김정자(2004: 127)에서 언급한 것처럼, 훌륭한 작문 이론은 작문 현상에 대한 상호보완적인 개념으로서 결과로서의 텍스트와 과정으로서의 쓰기를 둘 다 설명할 수 있어야 한다.

해력을 기반으로 볼 때, 이상적 필자와 텍스트 전략을 현재 학습자 삶의 맥락에서 현동화(actualization)시킬 수 있는 방향으로 텍스트 담론을 펼쳐야 함이 중요하다고 하겠다. 이지호(2001)에서 언급했듯이 쓰기의 발달적 과정이 ‘모방과 패러디’에서 ‘창작’으로 이어진다는 점은 이를 지지한다.

셋째, ‘학생 필자의 텍스트’는 이상적 텍스트와 간극이 있는, 이른바 결여 텍스트를 말한다. 이에 대해서 쓰기 교육에서는 쓰기 과정이나 텍스트에 대한 분석을 통해서 학습자의 쓰기 과정을 점검하고 학습자에게 필요한 능력 요소를 추출해야 함을 강조한다. 사실 쓰기 교수-학습의 과정은 이러한 학생 필자가 생산하는 텍스트를 중심으로 이루어지기 마련이다. 다양한 쓰기의 이론을 굳이 언급하지 않더라도 이를 텍스트는 ‘수용과 생산의 과정’, 그리고 ‘그 결과로서의 완결된 텍스트’를 모두 포함한다. ‘과정 분석’이나 ‘텍스트 분석’은 이를 각각에 대응한다고 볼 수 있다(이영호, 2012: 79). 이러한 국면에 지속가능성 문해력을 도입하면, 결국 학습자는 자기 삶을 텍스트의 생산 ‘과정’과 그리고 ‘결과’에 투영하는 것으로서 텍스트 담론을 전개해 나갈 수 있다. 이때 무엇보다 그저 기술적 차원의 쓰기뿐만 아니라 쓰기를 통해 자신의 삶을 성찰하는 텍스트 유형에 대한 논의가 필요하리라 본다. 이는 곧 Whitehead(1958: 89)의 인간 존재론적 한계 인식과 지속가능성의 탐구에 관한 텍스트를 쓰기의 텍스트 유형으로 접근하는 것이라고 할 수 있다.

이와 같이 쓰기 능력과 쓰기 영역 텍스트의 성격을 생태학적으로 조명하면 학습자 삶에 보다 더 가까이 다가간 쓰기 영역 텍스트를 논의할 수 있게 한다. 이제 본격적으로 텍스트의 유형 문제에 집중해 보도록 하자.

III. 국어교육의 텍스트 유형화 기준에 대한 고찰

국어교육에서 하위 영역에 집중한 텍스트 유형에 관한 담론은 활성화되

지 못한 실정이다. 이에 쓰기 영역의 텍스트 유형에 대한 담론만을 추출하여 논의하는 것 역시 쉽지 않다. 대신 국어교육의 전반에서 논의되었던 텍스트의 유형에 대한 논의를 정리하여, 쓰기 영역의 텍스트 유형을 어떻게 설정할 것인지 고민해 보고자 한다.⁶

텍스트 유형 설정의 기준은 주로 이도영(2007), 김혜정(2009), 김봉순(2010), 이성만(2009)을 통해 정리할 수 있다.⁷ 이 가운데 김봉순(2010), 이성만(2009)을 통해 텍스트 유형화의 기준에 관한 비교적 정치한 논의를 확인할 수 있다. 여기에서는 김봉순(2010)의 틀을 중심으로 이성만(2009)을 비롯한 텍스트언어학적 논의를 덧붙이고자 한다. 김봉순(2010: 177-192)의 설명된 내용을 압축 요약하여 제시하면 다음 <표 2>와 같다.

6 여기에서 다루는 국어교육의 텍스트 유형에 대한 논의는 김규훈(2014)을 바탕으로 이 논의의 맥락에 맞게 수정 및 보완한 것임을 밝혀 둔다. 참고로 김규훈(2014: 223-249)에서는 국어교육의 텍스트 유형화 문제를 바탕으로 문법교육의 텍스트 유형화 논리를 세운 바 있다.

7 이도영(2007)은 기존 교육과정에서의 텍스트 유형화에 대한 비판적 고찰을 담았으며, 김혜정(2009)은 역대 교육과정과 교재를 바탕으로 텍스트 자료 유형을 논의하였다. 그리고 김봉순(2010)은 읽기와 쓰기를 중심으로 텍스트 분류 방안을, 이성만(2009)의 경우 텍스트언어학에서의 텍스트 유형학을 논의하고 있다. 이 밖에도 텍스트 유형에 관한 다음의 논의는 국어교육에서 참고할 만하다. 이성만(2002)에서는 원형 이론과 텍스트의 개념을 견주며 기능 중심의 텍스트 분류가 생겨난 원천에 대해 논의하고 있다. 조국현(2005)에서는 텍스트의 유형을 텍스트 변천에 따라, '구조 중심, 기능 중심, 인지주의적, 하이퍼 텍스트적'으로 구분하고 있다. 박여성(2011)에서는 박여성(1999)을 수정 보완하며, 텍스트유형학의 흐름에 대하여 화행론과 기호학을 중심으로 거시적으로 조망하고 있다. 박진용(1998), 홍기찬(2008)에서는 교육과정에 제시된 텍스트 유형에 대해 정리하고 있다. 안병길(2002)에서는 담화와 텍스트의 개념 구분에서 출발하여, 담화 유형과 텍스트 유형에 대한 개념적 접근을 시도하고 있다. 한편 오현아(2011)의 설득 텍스트에 대한 텍스트 유형화와 관련하여 Danes(1970)의 '화제-초점' 텍스트 유형화 또한 참고할 수 있었다.

표 2. 텍스트 유형화 기준과 국어교육적 의의 및 한계

분류	개념	기준	의의	한계
기능 중심	텍스트의 기능에 따른 분류(특히 기본 기능, 화행 기능)	자기표현하기, 교류하기, 정보교환하기, 조정하기	텍스트를 광범위하게 포괄하여 직관적으로 유형을 판단하게 할 수 있음.	텍스트 외적인 상황에 의존하므로 엄밀히 말해 텍스트 분류라고 하기 어려움.
구조 중심	텍스트의 심층적 구조나 표층적 구조를 중심으로 한 분류	서사, 기술, 설명, 논증	텍스트 내적인 특성이기에 텍스트에 대한 주요 지식을 제공하는 데 적합함.	구조의 개념이 아직 검증되지 않고 있고, 텍스트의 외적인 요인에 종속적임.
장르 의식 중심	언어 사용자의 의식 속에서 존재하는 텍스트 유형이나 텍스트 종류를 찾아 정리하는 방법	자서전, 초대장, 사설, 편지 등 매우 다양함(사용자의 의식과 연관)	집단이 공유하는 텍스트를 복합적으로 파악하여 실제적인 문식 능력, 문화 능력, 종체성 등을 도모할 수 있음.	텍스트 범주 분류의 일정한 수준이나 체계가 매우 불규칙적이어서 산별적이고 지연적인 교육이 될 우려가 있음.
이원론적	문예학의 장르분류 개념 가운데 '자아'와 '세계'의 관계에 주목한 분류 방법	'자아'를 담으려 한 텍스트인가, '세계'를 담으려 한 텍스트인가	간결하면서도 글의 중요한 특성을 이끌어 낼 수 있음.	실용·교양의 글 분류에서 지금까지 이러한 기준들이 고려되고 있지 않았음.

우선 '기능 중심 분류법'은 '의사소통 기능'이 곧 텍스트 유형화의 기준이라는 것이다. 즉 텍스트가 왜, 어떤 목적으로 언어화되느냐 하는 텍스트 생산자의 의도에 따라, 텍스트 커뮤니케이션에서 갖는 기능에 따라 텍스트를 유형화할 수 있다는 입장이다(이성만, 2009: 21). 기능적 유형학을 위한 기준들은 대체로 Bühler(1934, 1990)의 오르가논 모델의 언어의 기능을 기반에 둔다(이성만, 2009: 22). 이에 따라 국어교육에서는 '정보전달, 설득, 표현, 친교'의 네 가지 텍스트 유형이 존재한다.

다음으로 '구조 중심 분류법'은 이러한 기능 중심 분류와 대척점에 있는 것이라고 보면 되는데, '텍스트 외적 상황'이 아닌 '텍스트 자체의 특질'에 주목한 것이다. 그 자체의 특질은 텍스트의 '심층 구조'나 '표층 구조'를 말한다. 구조적 방안에서 가장 중요한 기준은 텍스트 응결성이고, 형식적 응결성(응집성)과 내용적 응결성(일관성)을 모두 고려해야 한다. 이러한 점에서 '서

사, 논증’과 같은 유형이 설정된다.

한편 ‘장르의식 중심 분류법’은 ‘언어 사용자’가 중요한 기준인 것으로, ‘언어 사용역(register)’에 따른 유형화를 말한다. Halliday의 논의를 대표적으로 살펴볼 수 있는데, 이러한 점에서 이 분류법을 ‘맥락적 방안’이라고 부르기도 한다. 맥락적 방안은 대부분 구어(口語) 커뮤니케이션을 대상으로 하는데, 중요한 것은 어떤 요인들이 의사소통 사건에 영향을 미치는가에 관한 사실이다. 다만 이 유형화는 너무 많은 기준과 너무 많은 종류에 의해 사실상 텍스트 유형(text type)이 아닌 텍스트 종류(text species)에 관한 논의라고도 볼 수 있다.⁸

끝으로 문예학을 기저로 둔 접근이 바로 ‘이원론적 분류법’인데, 이는 ‘자아와 세계’라는 이원론적 관계에 주목한 것이다. 이는 동양 성리학의 이기(理氣) 철학을 근원에 두고 있는 개념이다. 이원론적 분류법의 핵심은 ‘자아’와 ‘세계’라는 이원론이 어떻게 관계를 맺는가에 따라 텍스트의 유형이 결정된다는 논리이다. 이는 이(理)와 기(氣)의 상호성에 입각하여 국문학의 갈래를 정립할 수 있다는 조동일(2004)을 통해 구체화되었다.⁹

그런데 이러한 유형화 기준들은 어떤 하나만으로 텍스트를 분류하기에는 한계가 있음을 인지해야 한다.¹⁰ 이는 이성만(2009: 30)에서 지적했듯이, 한 가지 기준에 따라 고안하여 여러 텍스트 부류들을 모순 없이 서로 구별하기는 어렵기 때문이다. 물론 완벽한 텍스트 유형이 존재할 수 없는 것이겠지만 교육의 국면에서는 가급적 이러한 모순을 줄이는 일 또한 필요하다. 이성

8 혹자는 텍스트 유형을 텍스트 종류와 같은 것이라 보기도 하지만, 엄밀히 말해 텍스트 유형은 또 다시 세부적인 텍스트 종류로 나뉜다고 보는 편이 타당하다. 가령, ‘설득하는 글’이라는 ‘유형’에는 구체적으로 ‘논설문’, ‘논평’, ‘사설’ 등의 ‘종류’가 놓일 수 있다.

9 ‘서정’은 ‘작품 외적 세계의 개입이 없는 세계의 자아화’, ‘교술’은 ‘작품 외적 세계의 개입에 의한 자아의 세계화’, ‘서사’는 ‘작품 외적 자아의 개입에 의한 자아와 세계의 대결’, ‘희곡’은 ‘작품 외적 자아의 개입이 없는 자아의 세계화’라고 정리할 수 있다.

10 이렇게 볼 때, 한편으로는 이를 각각이 지닌 기저 인식론에 대하여 생태학적 인식론을 통해 비판적으로 검토하는 후속 논의도 필요하다.

만(2009)의 지적은 국어교육에서도 유효한데, 김봉순(2010: 180)에서는 '(새로운) 요리법'의 경우 '설득'이나 '정보전달'의 기능이 동시에 작용할 수 있음을 지적하였고, 이도영(2007: 273)에서도 이성만(2002)의 논의를 근거로 '기능 중심 분류'라고 할지라도 그 안에서의 구체적인 종류를 밝혀 주는 논리가 더 필요함을 언급한 바 있다. 같은 맥락에서 김봉순(2010: 196-197)은 앞으로 국어교육에서 '읽기-쓰기 영역'의 경우 '구조-장르의식'이 주된 텍스트 분류 기준이 되어 이들의 기저 이해를 위해 '자아-세계'의 관점이 선행되어야 함을 언급하였다. 다만 김봉순(2010)의 지적도 하나의 예시 방안일 뿐, 진정한 텍스트 유형화는 국어과 하위 영역의 고유 논리에 따라 영역별로 다양하게 나타나는 것이 바람직하다.

결국 텍스트를 유형화하기 위해서는 이성만(2009: 30)에서 언급한 '혼합적 방안'을 적용하는 것이 필요하다고 본다. 곧 주제화된 영역이나 차원에 따라 다차원적인 텍스트 유형화 기준을 두루 고려해야 한다는 것이다.¹¹

그럼에도 지금까지 국어교육에서 텍스트 유형은 '일차원적으로' 설정되어 왔다. 국어교육적 텍스트 유형화를 명징하게 보여주는 논의를 쉽게 찾을 수는 없지만, 국어과 교육과정에서 적용하는 '일차원적 분류'는 대체로 '의사소통 기능(communicative function)'이 그 준거로 작용한다. 이는 주로 '국어 활동' 영역에 해당되는 것인데, 이도영(2007: 273),¹² 김혜정(2009: 348-349)에서 이를 확인할 수 있다. 이때 이를 '의사소통 기능'이라고 하

-
- 11 이와 같은 점에서 혼합적 방안은 주제화된 영역이나 차원에 따라 '구조적-맥락적 기준을 가진 방안', '구조적-기능적 기준을 가진 방안', '기능적-맥락적 기준을 가진 방안', '기능적-구조적-맥락적 기준을 가진 방안'으로 나눌 수 있다(이성만, 2009: 32).
- 12 이도영(2007: 273)에서는 국어교육의 텍스트 유형에 대하여 텍스트의 목적(기능)에 따라 텍스트의 유형을 분류하고 있음을 언급하였다. 이도영(2007: 251)에서는 텍스트 유형을 중심으로 국어교육을 계계화한다는 것은 텍스트 유형 자체에 대한 개념적 지식을 교육한다기보다는, 교육적으로 가치가 있고 필요한 텍스트들을 선정해서 그 텍스트들을 중심으로 다양한 언어(국어) 사용 지식, 기능, 전략, 태도 등을 가르치고 배운다는 것을 의미한다고 하였다.

는 것은 실제 교육과정의 담론에서는 ‘의사소통의 목적(상황)’으로 구체화된다. 여기에서 이 논의에서 집중하는 ‘쓰기 영역’의 실제(텍스트) 제시 방식을 살펴보도록 하자. 아래는 2011 교육과정(2012: 4)에 제시된 쓰기 영역의 ‘실제’이다.

쓰기 영역의 실제

① 다양한 목적의 쓰기

– 정보를 전달하는 글, 설득하는 글, 친교 및 정서 표현의 글

② 매체와 쓰기

위에서 볼 수 있듯이 쓰기 영역의 텍스트 유형을 나누는 기준은 ‘다양한 목적’이다.¹³ 곧 ‘의사소통의 목적’에 따라 ‘정보전달, 설득, 친교, 정서 표현’의 네 가지로 쓰기 영역의 텍스트 유형이 분류되고 있음을 확인할 수 있다.

이와 같은 쓰기 영역 텍스트의 일차원적 유형화는 위에서 살펴보았듯이 ‘혼합적 유형화’로 나아가야 한다. 이에 김규훈(2014: 232-233)에서는 ‘읽기와 쓰기’의 경우 ‘글의 목적’과 ‘글의 구조’를 함께 고려해야 함을 지적하며 ‘구조-기능의 텍스트 유형 설정’이 유효함을 제안한 바 있다. 사실 이는 쓰기 교육에서 텍스트를 다룰 때 고민해 온 ‘쓰기의 결과와 과정’을 포괄하고자 하는 시도이다. 이렇게 볼 때, ‘혼합적 유형화’는 쓰기 영역의 텍스트 유형화로서 지향해야 할 논점임이 타당하다.

이때 무엇보다 심도 있게 고민해야 할 것은 “혼합의 기준 요소는 무엇인가?”라는 물음이다. 텍스트언어학이나 장르 이론의 논의가 아닌 다른 접근으로 이 물음의 논구를 보이고자 한다. 그리고 그에 대한 접근으로서 앞서 논의했던 지속가능성 문해력이 작동할 수 있는 텍스트 유형화 방안을 세워

13 ‘매체와 쓰기’의 경우 구체적인 텍스트 유형이라 보기 어렵고 텍스트의 별달적 차원을 포괄하고자 한 노력이라고 할 수 있다.

보고자 한다. 주지하다시피 지속가능성 문해력은 생태학적 개념이다. 이에 생태학에서 상정하는 텍스트로서의 언어 차원과 인간으로서의 학습자 간 관계적 작동 양상에 관한 이론을 주목하고자 한다. 이것은 곧 지금까지 논의했던 ‘지속가능성 문해력에 기반 쓰기 영역 텍스트의 성격’을 바탕으로 이러한 혼합적 유형화의 기준 요소를 확보해 나가는 작업이다. 구체적으로 지속가능성 문해력이 지닌 ‘인간-언어-사회-자연’의 관계성 속에서 ‘학습자 삶으로서의 쓰기’를 가능하게 하는 쓰기 영역의 텍스트 유형화를 시도한다.

IV. 쓰기 영역의 생태적 텍스트 유형화 방안

쓰기 능력을 지속가능성 문해력으로 바라볼 때 쓰기 영역의 텍스트 성격에 대한 보다 확장적인 이해를 도모할 수 있듯이, 지속가능성 문해력의 개념 요소를 통해 쓰기 영역의 텍스트를 생태적으로 유형화할 수 있다.

그런데 ‘지속가능성 문해력의 개념 요소→쓰기 영역의 텍스트 유형화’로의 전이는 직접적으로 이루어질 수 없다. 그것은 이들 각각에서 말하고 있는 ‘능력(competence)’과 ‘텍스트(text)’의 문제와 더불어 ‘활동(activity)’의 충위를 연계적으로 논의해야 하기 때문이다. 다시 말해서 학습자는, 심리적이고 맥락적인 면을 포함한 복합적인 ‘쓰기 활동’을 통해 ‘텍스트’를 생산하는 것이다. 이렇게 볼 때 쓰기 영역 텍스트의 유형화는 텍스트가 어떠한 쓰기 능력을 유도하며, 이를 통해 어떠한 쓰기 활동을 수행하도록 하는지에 대한 고민이 수반되어야 한다. 이를 생태학 기반의 언어 학습 이론에서 접근할 수 있다. 즉 ‘쓰기 능력의 유도’와 ‘쓰기 활동의 수행’은 각각 생태학적 언어 학습(Lier, 2004)에서 말하는 ‘텍스트’를 통한 ‘유도성(affordance)’과 ‘창발(emergence)’에 대응되는 것이다.

Lier(2004)의 ‘유도성’과 ‘창발’은 생태학적 언어 학습에서 학습자가 언

어의 기호 차원(semiotic source), 즉 ‘텍스트’로부터 어떠한 능력을 발휘하게 하여 어떠한 활동을 발현하게 할 것인지를 드러내는 핵심 개념이다. 유도성은 생물 생태학의 의미로는 ‘행동 유도성’이라고도 하는데, 국어교육에서는 행동(act)을 넘어선 행위(action)의 차원, 더 나아가 활동(activity)의 차원까지 다룬다는 점에서, 이를 유도성의 개념으로 보아야 한다. 창발은 그렇게 유도된 활동이 실제로 드러난다는 의미로서, ‘수행된(발현된) 활동’이라고 할 수 있다. 이렇게 보면 ‘유도성과 창발’은 모두 어떠한 텍스트로부터 어떠한 활동을 ‘유도하여’, ‘발현하는가’의 문제와 깊은 관련을 맺고 있다. 이를 각각을 구체적으로 살펴보도록 하자.¹⁴

먼저 ‘유도성’은 Gibson(1979: 27)에서 처음으로 제시되었는데, ‘하나의 유기체와 그것이 맺고 있는 환경과의 상호호환적인 관계’의 의미를 본래 지니고 있다. 이때 환경과의 상호작용에 대하여 표경현(2012: 155)에서는 생물 유기체와 관련이 있는 환경의 특정적인 성질이 더 중요하다고 하였다. 곧 유도성이 지닌 주된 특징은 유기체가 환경을 주도적으로 개척하는 것이 아니라, 환경에 이끌리며 적응(adapt)해 가는 현상을 내포한다는 점이다.

쓰기 교육의 입장에서 이 ‘유도성’을 생각해 보면, ‘환경’은 ‘쓰기의 환경’ 곧 ‘학습자가 텍스트를 생산하는 환경’이라고 할 수 있다. 이 환경에서 학습자는 텍스트에 사용할 ‘언어적 표현의 문제’를 비롯하여 학습자 자신의 ‘맥락(상황이나 사회문화)의 문제’ 등을 두루 고민할 것이다. 이와 같은 언어적 표현과 맥락의 문제는 ‘언어적 유도성(Lier, 2004: 95)’의 차원으로 초점화되는데, 언어적 유도성이란 한 개인과 개인이 표현하는 언어의 관계, 언어적 표현이 암시되는 개인의 상황이나 사회문화의 특질을 의미한다. 이와 관련하여 Lier(2004: 96)에서는 Maturana & Varela(1987)의 ‘접속(coupling)’

14 참고로 ‘유도성’과 ‘창발’과 관련하여, 김규훈(2014: 238-242)에서는 문법교육의 텍스트 유형화 논리를 설정하기 위하여 생태학적 언어 학습의 ‘유도성’과 ‘창발’을 도입하고 있다. 여기에서는 이를 쓰기 교육의 울타리에서 재개념화하는 데에 주력하고자 한다.

개념을 차용하여, 언어적 유도성은 학습자의 능력과 의미 잠재력의 환경 사 이를 이어 주는 '언어의 생태적 속성'임을 언급하였다.¹⁵

이에 따라 쓰기 영역 텍스트는 학습자로 하여금 쓰기 능력을 유도할 수 있는 본질적 자질을 내포해야 한다. 여기에서 앞서 언급한 '지속가능성 문해력의 개념 요소 → 쓰기 영역의 텍스트 유형화'를 적용해 보면, 인간이 처한 사회문화와 자연의 환경에 따라 학습자가 능동적으로 쓰기를 수행할 수 있는 텍스트의 유형 설정이 중요함을 확인할 수 있다. 거듭 강조하건대 여기에서 간과하지 말아야 할 것은 '쓰기 영역의 텍스트 유형'이 곧 학습자가 살아가는 삶으로서의 사회문화와 자연의 특성을 '쓰기'로서 풀어낼 수 있도록 유도해 주어야 한다는 점이다.

다음으로 '창발'은 유도된 학습자의 능력이 표출되어 나타나는, 복합적이고 총체적인 활동의 현상을 가리키는 말이다. 여기에서 주목해야 하는 바는 바로 '총체적인 현상'인데, 이른바 "전체는 부분의 총합보다 크다."라는 총체적 언어교육의 테제는 이 개념과 밀접한 거리에 있다. '창발'은 본래 화학적 결합물을 설명할 때 사용되는 의미이다(Lier, 2004). 전체는 부분으로 회귀할 수 없다는 '비환원주의'가 핵심이다. 이를 생태학적 언어 학습에 도입하면, 학습자가 행하는 활동은 분절적으로 쪼갤 수 없으며 활동은 그것이 이루어지는 복합적 맥락에 의해 작동함을 유추할 수 있다.

이와 관련하여 Lier(2004: 83)는 언어 학습에서의 창발이 학습자의 언어 습득 과정에서 이루어지는 '복합 맥락(complex context)'을 적극적으로 도입하게 하는 기제라는 점을 강조한다. 이와 마찬가지로 표경현(2012: 155)에서도 언어가 학습을 자극하는 맥락에서 구체적인 상황의 활동을 구현할 때 그 '언어'는 '창발의 자질'을 지닌다고 하였다. 이는 언어의 학습이 이루어질 수 있는 풍부한 맥락을 포함한 '기호 자원(semiotic soirce)', 혹은 '언어

15 이는 Halliday(2007)에서 언급한 '의미 잠재력(meaning potential)'과 관련이 깊은데, 학습자의 의미 구성이 복잡다단한 환경의 맥락 속에서 이루어지기 때문이다.

시장(language market)'으로서 다양한 유형의 텍스트 설정이 중요함을 말한다.

이를 쓰기 교육의 울타리에서 생각해 보면, 쓰기의 과정에서 구성되어 가는 텍스트, 그리고 그 과정의 결과로서 생산된 텍스트를 둘러싼 복합적인 맥락에 따른 다양한 쓰기 활동의 발현이 '쓰기의 창발'이라고 할 수 있다. 곧 '지속가능성 문해력의 개념 요소 → 쓰기 영역 텍스트의 유형화' 과정에서 쓰기의 창발은 텍스트로부터 유도된 쓰기의 능력이 수행으로서 발현되는 텍스트의 유형적 자질이라고 할 수 있다. 이와 같은 사실은 Lier(2004: 84-85)에서 밝혔듯이, 언어 곧 '텍스트'는 언어적 표현과 그 의미의 잠재적 관계에 의하여 일련의 생태적 소통 활동으로 발현을 촉진하는 '언어적 창발의 근원'이라는 점에 의해 지지된다.

정리하면, 생태학적 언어 학습의 '유도성'과 '창발'은 텍스트가 내포한 텍스트적 자질이기에, 국어교육에서 생태학을 기반으로 텍스트를 유형화할 수 있는 기준으로 활용할 수 있다. 이와 관련하여 김규훈(2014: 243)에서는 문법교육을 위한 텍스트 유형화 기준으로서 '표상성, 유도성, 창발성'을 제시하고 있다. 여기에서 유도성은 "텍스트가 어떠한 문법 능력을 유도하는가?"라는 물음에 대한 대답, 창발성은 "텍스트가 어떤 유형으로 어떠한 국어 활동을 창발하는가?"라는 물음에 대한 대답과 관련이 깊다.

이러한 점을 참고하여 쓰기 영역 텍스트의 유형화를 고민해 보면, 기준의 텍스트 유형과는 다른 기준을 제안할 수 있다. 그것은 다양한 텍스트의 유형에 따라 '지속가능성 문해력에 따른 쓰기 능력이 유도되고', 이를 통해 다양한 '쓰기 활동이 창발된다는' 것이다. 이는 앞서 밝혔듯이 유도성과 창발이 기호로서의 언어 자원으로부터 학습자의 능력이 유도되고 이를 통해 학습자의 활동이 창발된다는 의미를 각각 지니고 있기 때문이다. 이때 지속가능성 문해력이 지닌 '인간-언어-사회'와 '인간-언어-자연'의 개념 요소에 따라 이들을 적용하면, 새로운 텍스트 유형화 설정을 위한 결합 논리를 마련할 수 있다. 그 논리를 다음 <그림 1>과 같이 도식화하고자 한다.

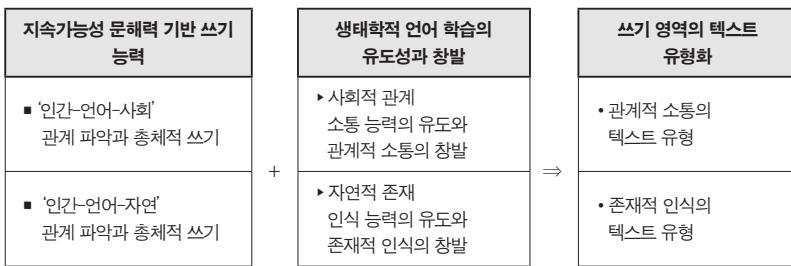


그림 1. 생태학 기반 쓰기 영역 텍스트의 유형화 논리

위 <그림 1>은 지금까지 논의했던 ‘지속가능성 문해력 기반 쓰기 능력’, ‘생태학적 텍스트 특질의 유도성과 창발’에 따라 ‘쓰기 영역 텍스트의 유형화’를 제시한 것이다. 생태학적 언어 학습에서 말한 텍스트가 지닌 본연적 특질로서의 ‘유도성’과 ‘창발’이 각각 ‘쓰기 능력의 유도’와 ‘쓰기 활동의 창발’임을 확인할 때, 이들은 앞서 논의했던 지속가능성의 두 분면과 대응됨을 알 수 있다. 그것은 각각 ‘인간-언어-사회’, 그리고 ‘인간-언어-자연’인데, 이들 각각의 관계성을 파악하고 그에 따른 총체적인 쓰기를 할 수 있는 능력이 바로 지속가능성 문해력 기반 쓰기 능력의 두 분면이다.

이들 각각에 대하여 구체적으로 살펴보면, 먼저 학습자(인간)가 자신이 처한 사회적 환경에서 텍스트를 생산하는 것은 ‘사회적 관계를 소통하는 현상’이라고 할 수 있다. 사회적 관계는 다분히 ‘언어 사용역(register)’에 따른 텍스트 유형화와 밀접한 관련을 맺는다. 이는 ‘장르 이론’의 발달적 관점과도 같은 맥을 형성하는데, 이것은 ‘관계적 소통’과 같은 의미이다. 사실 이것은 기존 쓰기 영역의 텍스트에서 다루고 있는 의사소통 목적에 따른 텍스트 유형, ‘정보전달, 설득, 친교 및 정서 표현’과 같은 맥을 이루고 있는 것이라고 할 수 있다.

다음으로 학습자(인간)가 자신이 처한 자연적 환경에서 텍스트를 생산하는 것, 이것은 사회적 관계의 소통에 영향을 받으면서도 특히 학습자 자신이 존재하는 자연적 위상을 파악하는 차원과 밀접한 관련이 있다. 여기에서

말하는 ‘자연’이라는 용어는 심층 생태론(deep ecology)에서 말하는, 그야 말로 사전적 의미의 자연(nature)이라는 의미가 국어교육적으로 은유된 것으로서, 학습자가 존재하는 자연적 위상(natural status)을 의미한다고 할 수 있다. 이렇게 보면 학습자가 자신이 살고 있는 자연 환경과의 관계를 인식하는 것은 생태 철학적 관점에서 볼 때, 자신이 태생적으로 존재하는 의미, 곧 ‘자신의 존재적 의미’를 파악하고 성찰하며 계획하는 차원임을 알 수 있다. 쓰기 영역에서 다루어 왔던 텍스트 유형에서는 이와 같이 학습자 자신의 존재적 의미를 깊이 있게 다루는 유형을 명징하게 발견할 수 없었다.

물론 혹자는 기존의 쓰기 영역에서 다양한 목적에 따른 텍스트 유형 가운데 ‘정서 표현의 쓰기’가 이를 포함할 수 있다고 말할지도 모른다. 그것은 ‘정서 표현의 쓰기’에서 자기 성찰을 다룬 텍스트, 이를테면 ‘자서전 쓰기’와 같은 유형을 언급하기 때문이다. 그러나 ‘정서 표현’이라는 용어의 개념역에 자기 성찰적 혹은 자기 고백적 쓰기의 유형은 일부에 지나지 않다. 그것은 ‘문학적 표현’에 관한 텍스트를 이 정서 표현의 쓰기 유형에서 다루기 때문이다. ‘자기 고백적, 자서전적 표현’은 오히려 정서 표현의 범주 속에 포함된 다기보다는 이를 포함하는 것으로 이해해야 한다. 이에 무엇보다 ‘자기 존재’의 ‘깊이 있는 성찰’을 가능하게 하는 텍스트 유형의 자질이 이 ‘정서 표현’에 모두 담길 수 없는 것이다. 시의적인 국어교육 연구에서 이와 같은 ‘자서전적 인식론’을 강조하는 목소리가 많아지고 있다는 점 또한 이를 지지한다. 학습자가 자신의 존재에 대한 진지한 성찰을 하게끔 하는 쓰기 영역의 텍스트 유형이 반드시 독립적으로 설정되어야 함을 강조하며, 이것이 생태학을 통해 가능함을 역설하고자 한다.

이를 바탕으로 쓰기 영역의 텍스트 유형은 앞의 <그림 1>에 제시된 것처럼 크게는 두 가지 유형으로 설정할 수 있다. 이를 ‘관계적 소통의 텍스트 유형’, 그리고 ‘존재적 인식의 텍스트 유형’이라고 명명하고자 한다. 전자는 기존의 소통 목적으로서 텍스트 유형을 포함한다. 다만 중요한 것은 다양한 언어 사용역에 따른 복합적 장르의 생산을 지향한다. 이는 곧 하나의 소통 목

적에 따른 유형의 고정이 아니라, 혼합적 유형의 생산을 유도·창발할 수 있게 함을 의미한다. 후자는 학습자 자신에 대한 인식과 깊이 있는 성찰을 담은 쓰기 텍스트의 유형을 말한다. 이것은 학습자 자신의 태생과 현 존재에 대한 진지한 사고를 담은 쓰기로서, ‘향유(enjoyment)의 쓰기’(whitehead, 1958)에 대한 유형이다. 곧 쓰기 주체로서의 자신을 성찰하여 쓰기의 즐거움이 지속되는 상태인 ‘향유’를 꾀하는 텍스트의 유형인 것이다. 이러한 쓰기 텍스트 유형은 단순하게는 자서전적 쓰기를 비롯하여 치유의 쓰기, 더 나아가 깊이 있는 철학적 사고를 담은 쓰기의 차원으로 심화될 수 있다.

끝으로 지금까지의 논의를 정리하고, 일련의 쓰기 영역 텍스트 유형화 논리를 구체적으로 실현한 유형을 제안해 보고자 한다. 여기에서 제안하는 쓰기 영역 텍스트 유형은 추후 심도 있는 논의가 필요할 것이다. 그럼에도 이러한 유형 설정을 통해 기존의 텍스트언어학이나 장르 이론과 관계를 맺으면서도 특히 ‘학습자 삶’을 적극적으로 포함하는 쓰기 영역 텍스트 유형화에 대한 담론을 형성할 수 있을 것이다. 다음 <표 3>은 ‘생태학 기반 쓰기 영역 텍스트의 유형 설정과 텍스트 종류의 예’이다.

표 3. 생태학 기반 쓰기 영역 텍스트의 유형 설정과 텍스트 종류의 예

유형	속성	세부 유형	텍스트 종류의 예
관계적 소통의 쓰기 텍스트	언어 사용역 (register)의 쓰기	‘정보전달’ 중심	설명문, 기사문 등
		‘설득’ 중심	논설문, 광고문 등
		‘친교’ 중심	편지, 애도문 등
		‘정서 표현’ 중심	수필, 시, 소설 등
존재적 인식의 쓰기 텍스트	언어 향유 (enjoyment)의 쓰기	‘과거-현재’ 초점	자서전, 회고사 등
		‘현 존재’ 초점	일기, 기행문 등
		‘현재-미래’ 초점	자기소개서, 학업계획서 등

위 <표 3>은 생태학을 기반에 둔 쓰기 영역 텍스트의 유형을 설정하고 그에 따른 구체적인 텍스트 종류의 예를 제시해 본 것이다. 쓰기 영역 텍스

트의 유형은 크게 ‘관계적 소통의 쓰기 텍스트’와 ‘존재적 인식의 쓰기 텍스트’이다. 이들 각 유형의 속성은 전자의 경우 ‘언어 사용역의 쓰기’이고 후자는 ‘언어 향유의 쓰기’이다.¹⁶ 사회문화적 관계는 ‘지금 · 여기’에서 학습자가 처한 다양한 언어 사용의 맥락을 포괄한다는 점에서 공시적 성격을 지닌다. 한편 학습자의 존재는 학습자가 태어나면서부터 지금까지 성장해 온 통시적 시간을 포괄하고 있으며, 그 과정에서 향유하는 언어와 삶을 쓰기로써 담아낸다고 할 수 있다.¹⁷

‘관계적 소통의 쓰기 텍스트’는 ‘정보전달, 설득, 친교, 정서표현 중심’의 세부 유형을 지닌다. 이때 ‘중심’이라는 말을 한 것은 텍스트언어학에 따른 고정된 텍스트 유형이 지닌 한계를 극복하고 ‘혼합적 유형’을 피하기 위함이다. 예컨대 텍스트 종류 가운데 ‘기사문’이라고 해도 오직 ‘정보전달’의 소통 목적만을 지니는 것이 아니라, 그와 더불어 ‘설득’의 목적도 지닌다. 이를 비롯하여 다양한 언어 사용역을 포함한 복합적 맥락을 다양한 텍스트 종류에서 확인할 수 있다. 이들 텍스트 종류는 기존의 소통 목적에 따른 텍스트와 유사하지만, 혼합적 유형화 논리가 작동된다는 점을 실제 쓰기 교수-학습에서 강조하여 학습자가 지나치게 텍스트 형식에 얹매이지 않도록 해야 한다.

‘존재적 인식의 쓰기 텍스트’는 ‘과거-현재, 현 존재, 현재-미래 초점’의 세부 유형을 지닌다. ‘과거-현재-미래’는 학습자의 성장에서 볼 때 연속성을 이루고 있는 개념이기에 분절할 수 없지만, 쓰기에서 이를 구분하여 접근하는 것은 자기 존재의 깊이 있는 인식을 위해 의미가 있다고 본다. 이에 ‘초점’이라는 말을 써서 통시적 연속성의 초점화를 피하고자 하였다. 그 종류

16 이들 두 유형은 서로 배타적이지 않고 상호보완적이다. 즉 완전히 대별된다고 보기보다는 일정 부분 교집합을 형성하면서 서로 다른 목적의 쓰기 활동을 촉발한다. 이들 각 유형과 그 관계에 대한 후속 연구도 필요하다.

17 자신의 존재에 대한 인식은 곧 향유(enjoyment)로서의 삶으로 이어진다(Whitehead, 1958). 이때 향유는 그 의미로서 다양한 분면을 지니는데 여기에서는 특히 시간성에 초점을 두고 논의를 전개하였다. 추후 이를 극복하는 다른 분면에 대해서도 탐구하고자 한다.

로서 ‘현재를 기점으로 과거를 회상하는 글’로는 대표적으로 ‘자서전’이 있고 그 밖에 ‘회고록’ 등도 포함될 수 있다. 자서전은 과거 회상을 통해 현 존재의 성장과 미래의 계획을 포괄한다는 의미에서 국어교육 담론과 실천으로서 의미가 크다. ‘현 존재에 대한 인식을 피하는 글’로는 ‘일기’가 있는데, ‘기행문’의 경우에도 이러한 측면에서 주목할 만하다. 그것은 기행문을 그저 여정에 따라 견문과 감상을 쓰는 것에 초점을 맞추는 것이 아니라, ‘여행을 통한 자아의 성장’을 축발하는 대상으로서 상정할 수 있기 때문이다. ‘현재를 기점으로 미래를 계획하는 글’로는 ‘자기소개서, 학업계획서’ 등이 있다. 이를 그저 입시나 입사를 위한 형식적인 글로 보지 않고, 삶의 지속가능성 차원으로 바라보는 것이 바로 이러한 쓰기의 효용이라 할 수 있을 것이다.

V. 연구의 요약과 한계

국어교육의 텍스트 유형화 논의는 대부분 텍스트언어학의 연구 성과, 특히 텍스트 유형학의 논의를 바탕으로 하고 있다. 그런데 텍스트언어학과 국어교육의 학문적 목적이 다르듯, 텍스트 유형학에 따른 텍스트 유형화 논의는 고정된 텍스트 유형을 설정하여 학습자의 생태적 삶을 온전히 담아낼 수 없다는 한계를 지닌다. 이를 극복하고자 이 논의에서는 쓰기 영역의 텍스트가 학습자와 그들이 처한 환경의 긴밀한 관계성과 총체성을 유지하고 있음을 전제로 쓰기 영역의 텍스트 유형화를 피하고자 하였다. 이와 같은 ‘인간-언어-환경’의 관계성과 총체성을 논의한 학문이 바로 생태학이고 그 핵심 능력이 지속가능성 문해력이다. 이에 이 논의에서는 지속가능성 문해력을 근간에 둔 생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 논리를 마련하고자 하였다.

그 결과 첫째, 지속가능성 문해력 기반 쓰기 능력을 고려한 텍스트의 성

격은 다음 세 가지의 확장적 담론화를 꾀하였다. ‘양식으로서의 텍스트’에서 는 장르의 역동성에 대한 극대화, ‘전문 필자의 텍스트’에서는 이상적 필자 의 텍스트 전략 현동화, ‘학생 필자의 텍스트’에서는 자기 삶의 텍스트 생산 강화, 특히 자기 성찰의 텍스트 생산이다. 둘째, 텍스트 유형화 논의에 집중 하고자 ‘국어교육의 텍스트 유형화 기준’을 비판적으로 고찰하였다. 국어교육의 텍스트 유형화는 ‘혼합적 유형화’가 필요함을 알 수 있었다. 이때 혼합적 유형화의 기준이 무엇인지에 대해서는 심도 있게 고민해야 함을 역설하였다. 셋째, 그러한 유형화 기준의 마련을 위해 ‘생태학적 언어 학습’의 ‘유도성’과 ‘창발’을 도입하였다. 지속가능성 문해력의 두 분면에 대한 유도성과 창발로 전이하여, ‘사회적 관계의 쓰기 텍스트’와 ‘존재적 인식의 쓰기 텍스트’로 쓰기 영역 텍스트 유형을 설정하였다. 이들 각각은 다시 세부 유형을 지니는데, 전자는 ‘언어 사용역의 쓰기’로서 ‘정보전달, 설득, 친교, 정서 표현 중심’, 후자는 ‘언어 향유의 쓰기’로서 ‘과거-현재, 현 존재, 현재-미래 초점’ 으로 나눌 수 있다.

일련의 생태학 기반 쓰기 영역의 텍스트 유형화는 국어교육에서 전혀 새로운 텍스트 유형화 담론이라는 점에서 의의가 있다. 더욱이 학습자 삶에 친연적인 생태학을 기반에 두었다는 점에서 국어교육의 텍스트를 담론화할 수 있는 논리로서 기능할 수 있다. 그럼에도 이 논의는 앞으로 아직 국어교육에서는 다소 낯선 생태학의 논의와 기준에 논의되어 오던 텍스트 유형 담론 사이의 간극을 줄여나가야 하는 임무를 지니고 있다고 본다.

우선 ‘쓰기 영역 텍스트의 성격’에 대한 보다 깊이 있는 논의가 요구된다. 이것은 비단 이 논의만의 문제는 아니며, 쓰기 영역에서 텍스트의 문제를 심도 있게 다루고 있는 논의가 많지 않다는 실태에 대한 반성이기도 하다. 한편으로는 쓰기 영역의 텍스트 논의에서 말하는 ‘결여 텍스트’와 ‘이상 텍스트’, 그저 이를 간극을 채워 나기는 것이 쓰기 영역의 진정한 목적인지에 대한 비판적 고찰에서부터 비롯된다고 할 것이다. 더욱이 학습자가 생산하는 것이 ‘결여 텍스트’라고 인정하는 태도가 과연 타당한지, 학습자 삶의 생

태를 드러내는 텍스트가 지닌 존재적 가치를 쓰기 교육의 국면에서 더욱 더 강조해야 하는 것은 아닌지 고민해야 한다.

다음으로 ‘쓰기 영역의 텍스트 세부 유형’에 대한 논증을 확충해야 한다. 비록 이 논의에서 ‘지속가능성 문해력의 쓰기 능력’과 ‘쓰기 영역의 생태적 텍스트 유형화’의 간극을 메우기 위해 ‘생태학적 언어 학습의 유도성과 창별’을 적극 도입하고는 있다고 할지라도, 아직 이들 논의 각각이 국어교육에서 일반화되지 않았다. 이러한 점에서 이들 각각의 논의를 보다 자세하고 친절하게 설명할 필요도 있다고 하겠다. 그것은 이들 논의가 고스란히 ‘사회적 관계의 쓰기 텍스트’와 ‘존재적 인식의 쓰기 텍스트’ 하위에 위치하는 ‘세부 텍스트 유형’을 설정하는 근거로서 작용하고 있기 때문이다. 또한 ‘언어 사용역에 따른 쓰기’와 ‘언어 향유의 쓰기’가 지닌 변별적 지점을 보다 명확하게 드러낼 필요가 있을 것이다. 이는 이들 각각에 대한 후속 연구로서 확충해 나가야 할 것이다.

* 본 논문은 2014. 1. 30. 투고되었으며, 2014. 2. 7. 심사가 시작되어 2014. 2. 28. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김규훈(2011), 「생태언어학의 교육과정 재개념화 방향」, 『교육과정평가연구』 14-1, 한국교육과정평가원, pp. 1-30.
- _____(2014), 「텍스트 중심 문법교육의 내용 구성 연구—생태학 기반의 사회문화적 소통을 근간으로—」, 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김봉순(2010), 「국어교육을 위한 텍스트 분류 체계 연구—읽기와 쓰기 영역을 중심으로—」, 『국어교육학연구』 39, 국어교육학회, pp. 169-209.
- 김정자(2004), 「텍스트언어학과 작문교육」, 『텍스트언어학』 17, 한국텍스트언어학회, pp. 123-150.
- 김혜숙(2012), 「상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색—다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여—」, 『새국어교육』 93, 한국국어교육학회, pp. 5-46.
- 김혜정(2009), 「국어 교육용 텍스트 자료 유형에 대한 연구—역대 교육과정 국어 교재를 중심으로—」, 『국어교육학연구』 36, 국어교육학회, pp. 319-362.
- 박여성(1999), 「한국어 텍스트 유형의 결정변수와 분포에 관한 연구—확인적 텍스트 종류를 중심으로—」, 『텍스트언어학』 6, 한국텍스트언어학회, pp. 153-185.
- _____(2011), 「텍스트유형학의 흐름—회행론과 기호학을 중심으로」, 『한국어교육학회』 제271회 학술대회 자료집, 한국어교육학회, pp. 121-146.
- 박인기(2003), 「생태학적 국어교육의 현실과 지향」, 『한국초등국어교육』 22, 한국초등국어교육학회, pp. 87-111.
- 박진용(1998), 「국어과 교육의 텍스트 유형 분류」, 『청람어문학』 20, 청람어문교육학회, pp. 261-282.
- 안병길(2002), 「담화유형, 텍스트유형 및 장르」, 『현대영미어문학』 20-2, 현대영미어문학회, pp. 245-276.
- 오현아(2011), 「화제-초점 중심의 텍스트 구조 유형화에 대한 고찰—설득 텍스트를 중심으로」, 『새국어교육』 87, 한국국어교육학회, pp. 165-194.
- 이도영(2007), 「국어과 교육과정에 나타난 텍스트 유형에 대한 비판적 검토」, 『텍스트언어학』 22, 한국텍스트언어학회, pp. 249-276.
- 이성만(2002), 「텍스트는 원형인가?—개념 정립을 위한 원형 이론적 토대를 찾아서—」, 『독어학』 5, 한국독어학회, pp. 289-310.
- _____(2009), 「텍스트유형학의 현황과 과제」, 『텍스트언어학』 26, 한국텍스트언어학회, pp. 1-53.
- 이성영(2001), 「작문 교육을 위한 텍스트 분석 방법」, 『텍스트언어학』 11, 한국텍스트언어학회, pp. 17-41.
- 이영호(2012), 「텍스트를 중심으로 한 작문교육 연구 방법—서평 쓰기 교육을 중심으로—」, 『작문연구』 15, 한국작문학회, pp. 69-97.

- 이지호(2001),『글쓰기와 글쓰기교육』, 서울대학교출판부.
- 조국현(2005),「텍스트언어학의 털언어학화: 한국 텍스트언어학의 미래에 대한 단상」,『텍스트언어학』19, 한국텍스트언어학회, pp. 365-393.
- 조동일(2004),『韓國小說의 理論』, 지식산업사.
- 표경현(2012),「생태학 관점으로부터의 소그룹 토론 활동 이해: 출현, 유도성 개념을 중심으로」,『Foreign Languages Education』19-4, 한국외국어교육학회, pp. 151-180.
- 홍기찬(2008),『텍스트 유형 분류와 논증 텍스트: 개정 국어과 교육 과정을 중심으로』,『청람어문교육』37, 청람어문교육학회, pp. 115-142.
- Bühler, K.(1990), *Theory of language—The representational function of language*, John Benjamins Publishing Company.
- Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G., & Gray, D.(2006), “From scientific literacy to sustainability literacy: an ecological framework for education,” *Science Education* 90(2): 227-252.
- Daneš, F.(1970), “Zur linguistischen analyse der textstruktur,” *Folia Linguistica* vol. 4, issue 1-2: 72-78.
- Gibson, J. J.(1979), “The concept of affordances,” *Perceiving, Acting, and Knowing*, pp. 67-82.
- Halliday, M. A. K.(2007), *Language and education*, Volume 9 in the Collected works of M. A. K. Halliday edited by Jonathan J. Webster, Continuum.
- Leahy, R.(2009), *Authentic educating*, University Press of America.
- Lier, V. L.(2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic Publishers.
- Maturana, H. & Varela, F.(1987), *The tree of knowledge*, Boston: Shambhala.
- _____, (1987), *The tree of knowledge*, 최호영 역(2007),『앎의 나무』, 갈무리.
- Stibbe, A.(2008), “Words and worlds: New Directions for Sustainability Literacy,” *Language & Ecology* 2-3: 1-11.
- Stibbe, A. ed.(2009), *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world*, Dartington: Green Books.
- Whitehead, A. N.(1958), *The Function of Reason*, Boston: Beacon Press.

생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 연구

—지속가능성 문해력의 개념을 근간으로

김규훈

이 연구는 생태학을 기반으로 국어교육의 쓰기 영역에서 텍스트의 유형을 설정할 수 있는 방안을 제시하는 것이 목적이다. 이는 기존의 쓰기 영역에 제시된 텍스트의 유형이 고정된 텍스트 유형화 논리에 의해 설정되어 있어, 학습자의 생태적 삶을 온전하게 다루는 실제적 쓰기 양상을 담을 수 없다는 문제의식에서 비롯하였다.

이를 극복하고자 쓰기 영역의 텍스트는 학습자와 그들이 처한 환경의 긴밀한 관계성과 총체성을 유지하고 있다는 전제를 깔고, 쓰기 영역의 텍스트 유형화를 피하고자 하였다. 이와 같은 ‘인간-언어-환경’의 관계성과 총체성을 논의한 학문이 바로 ‘생태학’이고 그 핵심 능력이 ‘지속가능성 문해력’이다. 이에 이 연구는 지속가능성 문해력을 근간에 둔 생태학 기반의 쓰기 영역 텍스트 유형화 논리를 마련하는 새로운 국어교육 텍스트 유형화 담론이다.

구체적으로, 지속가능성 문해력 기반 쓰기 능력을 고려한 텍스트의 성격은 다음 세 가지의 확장적 담론화를 피할 수 있다. ‘양식으로서의 텍스트’에서는 장르의 역동성에 대한 극대화, ‘전문 필자의 텍스트’에서는 이상적 필자의 텍스트 전략 현동화, ‘학생 필자의 텍스트’에서는 자기 삶의 텍스트 생산 강화, 특히 자기 성찰의 텍스트 생산이다.

이를 바탕으로 텍스트 유형화 논의에 집중하고자 ‘국어교육의 텍스트 유형화 기준’을 비판적으로 고찰하였다. 그 결과 국어교육의 텍스트 유형화

는 ‘혼합적 유형화’가 필요함을 알 수 있었다. 이때 혼합적 유형화의 기준이 무엇인지에 대해서는 심도 있게 고민해야 함을 역설하였다.

궁극적으로 그러한 유형화 기준의 마련을 위해 ‘생태학적 언어 학습’의 ‘유도성’과 ‘창발’을 도입하였다. 지속가능성 문해력의 두 분면에 대한 유도성과 창발로 전이하여, ‘사회적 관계의 쓰기 텍스트’와 ‘존재적 인식의 쓰기 텍스트’로 쓰기 영역 텍스트 유형을 설정하였다. 이를 각각은 다시 세부 유형을 지니는데, 전자는 ‘언어 사용역의 쓰기’로서 ‘정보전달, 설득, 친교, 정서 표현 중심’, 후자는 ‘언어 향유의 쓰기’로서 ‘과거-현재, 현 존재, 현재-미래 초점’으로 나눌 수 있다.

핵심어 생태학, 지속가능성 문해력, 쓰기 교육, 텍스트 유형, 텍스트 유형화 기준, 사회적 관계의 쓰기, 존재적 인식의 쓰기

ABSTRACT

Text Typing of Writing Education Domain Based on Ecology

—Focusing on a concept of Sustainability Literacy

Kim, Kyoo-hoon

This study aims at suggesting ways to establish text typing of writing domain in Korean language education based on ecology. It is originated with critical mind that an existing text type of writing domain could not include an authentic writing which deals with learners' ecological life, because those text type has a fixed text typing logic.

So this study has a premise that the text of writing domain closely relates to learners and their environment and maintains the wholeness, and the text typing of writing domain would be set by these premise. At this point, a study about the relationship and wholeness is "ecology" and the core competence of ecology is "sustainability literacy". It is a new attempt to establish text typing discourse of Korean language education, that is, the text typing logic based on ecology focusing sustainability literacy.

Concretely, writing text features considered with writing competence focused on sustainability literacy follows those three expanded directions. Maximization of the genre dynamics in "text as a mode", actualization of text strategy by ideal writers in "text of professional writers", emphasizing text writing of a self-life, especially self-examination in "text of learner writers".

Followed by these facts, "the text typing standard in Korean language education" would be critically considered for concentrating the text typing discourse. As a result, the text typing standard in Korean language education needs a "complex text typing". But a standard of that complex text typing could be sincerely considered.

Ultimately, to have those text typing standard, this study adopts

two concepts of “ecological language learning”, “affordance” and “emergence”. And these two concepts connect to two faces of sustainability literacy, the text type of writing domain could be established, “writing text of social relationship” and “writing text of existing awareness”. These two types have subtypes, the former includes “information delivery, persuasion, friendship, emotion expression” as “writing of register”, and the latter includes “past-present, present existence, present-future” as “writing of enjoyment”.

KEYWORDS Ecology, Sustainability literacy, Writing education, Text typing, Text typing standard, Writing of social relationship, Writing of existing awareness