

‘장르’ 개념화를 위한 문법교육적 접근

제민경 서울대학교 국어교육연구소

* 이 논문은 2014년 국어교육연구소의 연구비 지원을 받아 수행되었음.

- I. 문제 제기
- II. 장르 담론의 형성과 흐름
- III. '언어' 중심 장르 교육 담론에 대한 비판적 접근
- IV. 문법교육에서 '장르' 개념화의 방향
- V. 결론: 문법교육의 역할

I. 문제 제기

바야흐로 '장르'의 시대이다.

'서정, 서사, 극, 교술'이라는 4대 장르를 위시한 문학교육은 물론이고, '설득, 정보 전달, 친교, 정서 표현'의 텍스트 목적을 중시하는 국어교육에서 '장르'는 일반화된 개념으로서 다양한 국어교육 현상에 자리 잡고 있다. 최근에는 '장르 중심', '장르 기반'이라는 명명도 국어교육 연구에서 쉽게 찾아볼 수 있다.

그러나 누구에게나 일반화된 개념은 기실 어디에도 존재하지 않는 개념이 되고 만다. 개별 연구는 각기 다른 연구 전통에서 '장르'를 정의하며, 그에 따라 교육의 구체화에서 다른 양상을 보여 주고 있다. 혹은 같은 연구 전통에서 출발한 연구라 할지라도, 이를 해석하고 적용하는 방식에서 차이를 지녀 결과적으로 다른 '장르' 개념을 보여 주기도 한다. 문제는 각 연구가 어디서부터 왜 달랐는지, 같은 연구 전통을 토대로 삼음에도 불구하고 왜 결과적으로 다른 교수-학습을 보여 주는지, 이에 대한 상호 이해가 부족하다는 데 있다. 그리하여 실상은 전혀 다른 지향점을 보여 주는 연구 결과들이 '비슷

하다’는 이름으로 병치되거나 통합되는 현상을 어렵지 않게 목격할 수 있다.

이러한 현상은 ‘텍스트(장르) 중심’의 영역 ‘통합’의 가능성을 보여 주었던 2007 개정 교육과정에서도 ‘문제적’으로 드러난 바 있다.¹ 2007 개정 교육과정에서 주목해야 할 점은 교육과정의 ‘실제’를 보여 주는 ‘텍스트’ 또는 ‘장르’를 각 영역에서 어떻게 다르게 설정하고 있는가 하는 점이다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역에서는 ‘정보를 전달하는 글, 설득하는 글, 사회적 상호작용의 글, 정서 표현의 글’이라는 텍스트 유형이 ‘실제’로 범주화된 반면, 문학 영역에서는 ‘시, 소설, 극, 수필·비평’의 고전적 4대 장르가 이 자리를 차지하고 있다. 더욱이 문법 영역에서는 ‘음운, 단어, 문장, 담화/글’이라는 언어 단위가 ‘실제’를 대신하고 있다.² 이는 일차적으로는 국어교육에서 각 영역별로 산재해 있는 ‘실제’에 대한 다른 인식을 보여 주는 것이지만, ‘실제’를 ‘텍스트(장르) 중심’ 실현의 토대로 삼고 있는 2007 개정 교육과정의 맥락에서 보면, ‘장르’의 교육 내용화에 대한 영역별 동상이몽의 인식을 읽을 수 있다. 공통점이 있다면, 장르는 ‘결과물로서의 텍스트’의 ‘분류’와 관련을 맺는다는 점이다.

본 연구는 ‘문법교육’을 중심으로 하여, 이렇듯 다르게 펼쳐지고 있는 ‘장르’ 개념을 종합하고 재정립하는 하나의 시도이다. 이 과정을 굳이 ‘문법교육’에서 시작하는 것은, 첫째 ‘장르란 하나의 의미 체계로서 언중의 인식

1 2007 개정 국어과 교육과정은 ‘텍스트 유형’을 중심으로 편제되어 있다고 볼 수 있다. ‘텍스트 유형’과 ‘장르’는 같은 개념역을 지니지 않는다. 국어과 교육에서 이 둘은 흔히 같은 것, 혹은 같은 목적을 지닌 것으로 인식되지만, 이 둘은 ‘텍스트’를 바라보는 관점에서부터 구별된다.

2 실제를 ‘대신하다’고 표현한 것은 2007 개정 교육과정의 문법 영역에서 말하는 ‘실제’는 ‘가상성’(이성영, 2012)이나 ‘추상성’(김창원, 2014)과 함께 논의되는 ‘실체성(authenticity)’과 동일한 층위를 지니지 않기 때문이다. 본고는 ‘실제’에 대해 논의하는 것을 목적으로 삼지 않으므로 이에 대해 본격적인 논의를 펼치지는 않는다. 다만 ‘실제’에 대한 이러한 ‘다른 인식’이 결국 국어교육에서 ‘장르’에 대한 ‘또 다른 인식’과 맞물려 있음을 전제하고자 한다.

속에 존재하고 이는 결국 언어로써 발현'되며 따라서 '언어로의 회복'이 장르 개념의 국어교육적 위상을 정립하는 길이라는 본고의 관점을 가장 잘 실현해 줄 수 있는 영역이 '문법'이기 때문이고, 둘째 앞서 2007 개정 교육과정에서 살펴본 바와 같이 어쩌면 가장 장르와 먼 관계에 있는 듯한 문법교육에서 시작하는 것이 그나마 장르와 가깝다고 여겨졌던 다른 영역과의 관계까지를 재편할 수 있는 '멀고도 가까운 길'이라 판단했기 때문이다.

이에 본 연구는 지금까지 국어교육에서 이루어져 왔던 장르 관련 담론들을 메타적으로 검토하는 방식을 취한다. '장르' 개념을 수용하고 생산하는 여러 선행 연구들을 검토함으로써, 이들이 각기 어떤 연구 전통에서 시작하여 어떤 해석에 이르고 있는지 탐색한다. '장르'는 지극히 추상적인 개념으로서 교육 내용화 과정에서 반드시 해석의 과정을 거치며 이 과정에서 다른 교육적 지향점을 드러내므로, 선행 연구의 탐색을 통해 그 지향을 추적할 수 있다. 이때 연구 분야는 국어교육뿐만 아니라 외국인을 위한 한국어교육 분야까지를 대상으로 삼았다. '장르'와 관련된 주요 담론은 한국어교육 연구의 장에서도 이루어지고 있는바 이를 탐색하는 것이 국어교육에서의 '장르' 개념화를 위해 필요하다.

이러한 과정은 일차적으로는 국어교육학 담론에서 이루어진 '장르'의 개념화 양상을 문법교육의 관점에서 수렴하는 과정이며, 궁극적으로는 국어교육학에서 '장르' 개념이 지니는 위상을 정립하는 과정이기도 하다.

II. 장르 담론의 형성과 흐름

장르 담론의 형성과 관련하여 의미 있는 사적 고찰을 보여 준 연구로 Bawarchi & Reiff(2010)이 있다. 이 연구에서는 장르 연구의 전통을 크게 문학 전통, 언어학 전통, 수사학 및 사회학 전통으로 나누고 이 중 문학 전통

의 흐름을 다시 신고전주의, 구조주의, 낭만주의 및 포스트 낭만주의, 독자반응주의, 문화적 연구로 나누고 있는데, 이러한 흐름을 살펴보면 관련 담론이 국어교육학에 영향을 미쳤음을 확인할 수 있다.

먼저 신고전주의 접근은 문학 텍스트들 사이의 관계를 분류하고 기술하기 위한 체계적이고 총체적 규칙을 제공하는 것을 목표로 삼는다. 이러한 ‘전형’ 중심의 접근은 문학교육의 장르론뿐만 아니라 쓰기교육에도 영향을 미쳤다. ‘묘사(description), 서사(narration), 설득(persuasion), 설명(exposition)’과 같은 비문맥적인 분류는 쓰기의 모든 인지적 과정에 일반적으로 적용될 수 있는 전형적 범주로서 우리의 쓰기교육에 영향을 미쳤다. 인지주의 작문 이론이 영향을 미친 6차 교육과정에서부터 사회 구성주의 작문 이론의 영향 아래 있던 2007 개정 교육과정에 이르기까지 이러한 텍스트 유형의 범주화는 일관적으로 유지되어 왔다. 다른 점이 있다면 앞서 언급했던 것처럼 내용 체계상에서 ‘실제’의 위상을 어떻게 정립하느냐의 문제이다.³

신고전주의에서 장르를 역사를 초월한 보편적인 범주화로 접근한다면, 구조주의에서는 사회-역사적으로 지역화된 장르가 어떻게 특정 문학 행위, 정체성, 표상을 형성하는지에 관심을 둔다. 그리하여 ‘구조적으로’ 해당 문학 장르가 어떤 장르 지형도에 위치하는지를 설명하고자 한다. 문학교육 연구에서는 ‘거시 장르(장르류)’와 ‘미시 장르(장르종)’를 구별하는 논의가 일반적으로 이루어지고 있는데, 이러한 접근은 구조주의의 영향을 받은 것이라 볼 수 있다.⁴ 이러한 장르 내 계열화 경향은 박태호(2000), 김혜선(2012), 주

3 6차 교육과정에서는 ‘실제’가 ‘본질, 원리’와 대등한 위상을 점한 반면, 7차 교육과정에서는 ‘실제’가 ‘본질, 원리, 태도’를 수렴하여 적용하는 양상을 보였다. 2007 개정 교육과정에서는 내용 체계표 상에서 ‘실제’가 ‘지식, 기능, 맥락’의 상위에 자리하여 교육 내용을 선정하고 조직하기 위한 토대로서 작용함을 보여 주고 있다. 2009 개정 교육과정도 이와 대동소이하다. 따라서 2007 개정 교육과정에서 보여 준 ‘실제’의 위상은 이전의 교육과정과 비교했을 때 분명 의미 있는 변화였다고 판단한다. 다만 이러한 변화가 교육 내용을 선정하고 조직하는 데 실질적으로 어떤 영향을 미쳤는가 하는 부분에 있어서는 비판의 여지가 있다.

4 이러한 접근은 텍스트언어학에서도 흔히 이루어진다. 텍스트언어학의 유형학에서는 ‘텍

재우(2012) 등의 쓰기교육 연구에서도 이루어지고 있으며, 이미혜(2011) 등의 한국어교육 연구에서도 수용되고 있다. 그러나 뒤이어 기술하겠지만, 이러한 유형학적 접근은 장르의 역동성을 전제하더라도 여전히 일반적 범주화의 위험성을 탈피하지 못하는 한계를 지닌다.

낭만주의와 포스트 낭만주의, 그리고 독자반응주의로 이어지는 담론은 ‘수행’과 ‘참여’로서의 장르에 대한 인식을 보여 준다. 특히 독자 반응주의에서는 장르를 ‘해석적 틀’로서 간주하는데, 이러한 관점은 문학교육 담론에서 이른 시기부터 지속적으로 주장되어 온 장르 개념과 관련된다. 우한용(1988), 김남희(2005), 정진석(2012) 등의 일련의 연구들은 문학교육에서 장르가 텍스트에 속한 것이 아니라 ‘독자 해석’의 층위에 존재함을 지속적으로 논구하고 있으며, 정재찬(1993), 김성진(2010), 김미혜(2013) 등의 연구는 기존의 장르 유형화로는 쉽게 설명되지 않는 가사, 청소년 소설, 시 그림책 등의 속성을 ‘장르성’이라는 개념화를 통해 설명하고 있다. 문학교육 담론에서 형성된 이러한 ‘장르성’에 대한 인식은 문법교육에서 장르의 위상을 정립하는 데에도 주요한 영향을 미친다.

문화적 접근에 이르면 장르 연구에서 문학과 비문학의 전통적 경계는 큰 의미를 획득하지 못한다. 국어교육에서도 2007 개정 교육과정 이후로는 ‘사회적 행위’로서의 장르 개념에 주목하는 양상을 보이고 있는데, 이는 쓰기 교육을 중심으로 이루어지는 사회 구성주의 담론, 화법교육이나 문법교육을 중심으로 이루어진 동태적 관점의 텍스트언어학 담론,⁵ 매체의 등장과 함께 국어교육의 주요한 목표로 등장했던 문식성 담론, 그중에서도 문화적 문식

스트 유형’과 ‘텍스트 종류’를 구별하거나 논의에 따라서 중간 범주로 ‘텍스트 부류’를 설정하는데, 이러한 접근은 다분히 ‘구조적’이다. 그리고 이 유형화 과정에서 귀납적-경험적 방법과 이론적-연역적 방법이 여전히 충돌하고 있다. 텍스트언어학의 유형학과 관련된 논의는 이성범(2009) 참조.

5 정태적 관점의 텍스트언어학에서는 텍스트를 ‘구조물’의 관점에서 바라보고 주로 구조주의적 관점에서 텍스트를 분류한다면, 동태적 관점의 텍스트언어학에서는 ‘행위’의 관점에서 텍스트에 접근하여 주로 기능주의적 관점에서 텍스트를 분류한다.

성⁶이나 사회적 문해력 담론과 관련을 맺는다. 곧, 장르에 대한 문화적 관점은 국어교육 연구에서 영역을 초월하여 공통적인 화두가 되고 있다. 문제는 ‘개념화를 어떻게 교육 내용으로 보여 줄 것인가’인데, 이 부분에서 관련 연구들은 다른 양상을 보인다.

Hyon(1996)은 보다 ‘언어’ 중심적인 장르 담론의 전개를 보여 준다. 이 연구에서는 장르와 관련된 연구를 세 가지 전통으로 대별했는데, ESP(English for specific purposes) 전통, 북미의 신수사학 전통, 호주의 체계기능 언어학 전통이 그것이다. 이들 세 전통은 상정하고 있는 ‘장르’의 개념이 다르고 이로 인해 관련 연구들의 목표점이 다르다.⁷

표 1. 연구 전통에 따른 ‘장르’의 개념

연구 전통	장르의 개념
ESP	• 목적과 구조, 스타일, 내용, 의도된 청중의 특성에 따라 특성화된 ‘의사소통 사건’으로서의 장르
북미의 신수사학	• ‘사회적 행위로서의 장르. 장르의 형식보다는 상황 맥락, 사회적 목적에 초점
호주의 체계기능 언어학	• ‘사회기호학적 체계’의 한 요소로서의 장르

주목해야 할 것은 이들 연구의 ‘목표 학습자’가 달랐다는 점이다. 먼저 ESP 연구 전통에서는 의사소통 상황에서 반복적으로 등장하는 ‘의사소통 사건’으로서 장르를 정의하는데 이는 이 연구 전통이 EFL(English as a Foreign or Second Language) 학습자, 그중에서도 EAP(English for Academic Purpose) 학습자를 대상으로 삼기 때문이다. 이 학습자들에게는 영어를 학습하기 위한 특정 목적이 있었고, 그 목적을 성취하기 위해 체득해야 할 특정 텍스트 종류가 존재한다. 그리하여 해당 텍스트 종류가 어떤 의사소통 상

6 문화적 문식성과 관련된 대표적 논의로 박인기(2002)가 있다. 이 연구는 문식성을 ‘지급의 담화공동체가 가치롭게 여기는 이해와 표현 능력’으로 정의하고, 문화의 존재 양태, 문화 인지의 효과, 문식성의 활용 차원에서 문화적 문식성의 국어교육적 자리매김을 모색한다.

7 표1은 Hyon(1996)의 내용을 바탕으로 연구자가 구조화한 것이다.

황에 놓인 것인가가 중요한 문제로 대두되는 것이다. ESP 연구 전통에서 텍스트의 특정 기능이나 사회적 맥락보다는 ‘장르의 형식적 특성’을 상세화하는 것은 이러한 배경과 관련이 깊다.

외국인을 위한 한국어교육 연구에서도 ESP 전통을 이어받은 연구를 어렵지 않게 찾을 수 있다. 특히 Swales의 연구 성과를 토대로 ‘장르 분석’을 시도하는 연구가 많은데, 주로 자기소개서나 학술 논문의 서론과 같은 특정 유형의 텍스트를 분석하는 양상을 보이고 있다. 박은선(2005), 김영규·이은하(2008), 박나리(2010), 하승현·이미혜(2013) 등이 이러한 연구의 흐름을 보여 주며, 특수 목적 한국어교육, 그중에서도 특히 학문 목적 한국어교육 연구는 교육 프로그램으로까지 가시화되는 단계에 이르렀다.⁸

이와 달리 북미를 중심으로 태동된 신수사학은 사회학을 기반으로 하여 ‘사회적 행위’로서 장르를 정의한다. 신수사학의 대표 학자인 Miller는 ‘담화의 형식이 아닌 성취되기 위한 행위’로서 장르를 정의한다. 이러한 신수사학의 장르 개념은 중등학교 이후의 전공 과정 혹은 교양 대학의 작문 과정 학습자를 대상으로 하여 정립된 것이다. 작문이 친교적 의사소통을 넘어서서 사회적 성취의 수단으로 인식되면서, 작문 행위가 하나의 사회적 행위로서 정의되기 시작한 것이다. 이 전통에서는 텍스트를 분석하는 언어학적 방법보다는 장르를 둘러싼 ‘맥락’의 기술에 연구의 초점이 놓인다.

그러나 ‘사회적 행위’로서의 장르는 교육 내용으로 구체화되지 못하는 한계를 지닌다. ‘사회적 행위가 어떻게 언어로 구현될 수 있는가’ 하는 물음에 대해 신수사학은 명확한 답변을 내놓지 못한다. 국어교육에서 대화주의의 적용이 교육 내용의 제시보다는 교수학습 층위에서 이루어지는 것도 이와 관련된다. 이에 최근에는 주재우(2010), 정희모(2013)와 같이 사회 구성

8 예컨대, 서울대학교 언어교육원에는 외국어로서의 한국어교육 학습자의 단계를 1급에서 7급까지로 구분하는데, 이 중 7급은 연구반으로서 학문 목적 한국어 학습자들이 그 대상이 된다.

주의 관점을 비판하는 연구나 인지주의적 관점을 통해 그 해결책을 모색하고자 하는 연구도 등장하고 있다.

장르와 관련된 세 번째 연구 전통은 체계기능 언어학의 흐름이다. 사회기호학의 관점을 취하는 체계기능 언어학에서는 언어 형식을 ‘사회적 맥락의 핵심 자질의 표출’로서 접근함으로써 사회와 언어의 연결 가능성을 찾는다. 이는 체계기능 언어학이 중고등학생을 대상으로, 영어를 제2언어나 제1언어로 삼는 화자의 리터러시 비계를 위한 교육을 목표로 삼았다는 점과 관련이 깊다. 중고등 학습자를 대상으로 ‘가르칠 것’이 무엇인가를 탐색한 결과, 학습자를 위한 ‘텍스트적 자질’을 탐구하는 것이다.

Halliday를 중심으로 하는 이러한 연구 경향은 국어교육 연구와 한 국어교육에도 영향을 미쳤으며, 특히 ‘언어’를 중시한다는 면에서 문법교육 연구와 관련을 맺었다. 체계기능 언어학의 흐름에 있는 Knapp & Watkins(2005)의 연구 성과는 국내 번역본으로 출간된 이래 여러 관련 연구들을 파생시키기도 했다. 문제는 어느 지점에서, 어떤 목표를 지니고 이론을 파생시키느냐 하는 점이다.

외국의 장르 관련 여러 연구 전통은 분명 국어교육 연구에서, 그리고 이를 실행하는 교육의 장면에서 의미 있는 영향을 미쳤다. 그러나 여전히 관점의 층위에서 역설하는 장르의 개념과 이를 전제로 한 교육 내용의 제시 사이에는 간극이 존재한다. 이는 장르 자체에 대한 탐구가 직접적으로 교육 내용화로 이어지지 않는다는 본질적인 문제에서 비롯되기도 하지만, ‘장르의 무엇’을 탐구할 것인가, 혹은 ‘무엇으로’ 장르를 탐구할 것인가에 대한 충분한 논의가 이루어지지 못한 데에 더 근본적인 원인이 있다.

III. ‘언어’ 중심 장르 교육 담론에 대한 비판적 접근

최근 국어교육과 한국어교육에서 장르 담론은 주로 작문 교육과 문법교육을 중심으로 이루어지고 있는데, 대다수의 연구는 이를 ‘교육 내용화’하기 위해 궁구한다. 그러나 과연 무엇이 변화하였는가, 혹은 변화된 교육 내용이 원래 전제한 연구의 관점을 온전히 드러내는가. 본 연구는 이 지점에서 문제의식을 갖고 앞선 연구들에서 상정하고 있는 장르 개념과 교육 내용화 방식을 점검함으로써 해결 방향을 모색한다.⁹

1. 장르에 대한 관점:

전형적 텍스트 유형 vs 역동적인 사회적 실천

‘장르(genre)’는 정의하기에 따라 텍스트 분류 결과이기도 하고 역동적인 사회적 행위이기도 하다. 먼저 장르를 고정적인 텍스트 유형으로 간주하는 경향은 한국어교육 연구에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 한국어를 제2언어나 외국어로서 배우는 학습자들이 학문 공동체의 일원이 되기 위해서는 해당 학문 공동체에서 반복적으로 사용되는 특정 텍스트를 분석할 필요가 있다. 이러한 문제의식에서 시작한 연구로 박은선(2005)을 들 수 있다. 이 연구는 Swales(1990)의 장르 분석 이론을 바탕으로 한국어교육 학위논문 서론의 이동마디(move)와 단계(step)를 분석하였는데, 이후 Swales를 인용하는

9 이때 장르에 대한 관점과 가르칠 것에 대한 관점은 일대일로 대응하지 않는다. 곧 예컨대 장르를 전형적 텍스트 유형으로 보는 관점에서 교육 내용은 장르 지식으로 초점화되기도 하고 언어 목록으로 나열되기도 한다. 반대로 역동적 관점에서 장르를 정의하더라도 그 교육 내용은 다시 폐쇄적 언어 목록으로 회귀되기도 한다. 본고는 관점과 교육 내용화 사이의 불일치가 현 장르 교육 담론의 문제점이며, 결국 그 원인은 다시 장르의 교육적 개념화에 있다고 판단한다.

연구들은 텍스트 종류만 바뀔 뿐, 이와 비슷한 연구 과정을 보여 준다.

김정남(2008)은 장르를 텍스트 유형으로 정의한 대표적 연구이다. 이 연구에서는 텍스트 유형을 ‘하나의 완결된 형식을 의미하는 좁은 의미의 텍스트의 장르’로, 이와 비견되는 담화 유형은 ‘하나의 텍스트를 구성하는 여러 가지 기술 양식’으로 정의하고 있다. 예를 들어 ‘답안지’라는 텍스트 유형을 쓸 때 그 텍스트 안에는 포함된 ‘설명’이나 ‘논증’은 담화 유형이 된다. 이러한 인식은 김유정(2012)에서도 드러난다. 그는 Brinker의 ‘텍스트 기능’을 그대로 Knapp & Watkins의 장르와 일치하는 개념으로 파악하여 하나의 텍스트 안에 여러 장르를 귀속시키고 있다.

이러한 연구는 용어의 혼동이라는 문제도 지니지만,¹⁰ ‘텍스트’에 대해 결론론적 관점을 취한다는 점에서 보다 문제적이다. 김유정(2012)에서 장르가 텍스트 안에 포괄되는 것으로 파악한 것은 ‘텍스트’를 한 편의 완성된 글로 보고, ‘장르’ 개념을 ‘설명, 설득’ 등의 텍스트 유형으로 대치한 결과이다. 이는 텍스트를 ‘생산된 결과물’로 접근하여 그 생성 과정에는 주목하지 못했기 때문이다. 우리가 텍스트를 이해하고 생산하는 과정은 사회적 실천 행위이며, 이는 ‘장르’와의 관계를 고려했을 때 보다 분명해진다.

국어교육에서 장르를 텍스트 유형으로 대치하여 파악하는 이러한 현상은 매우 일반적이다. ‘장르 중심 접근법’이라는 명명에서 ‘장르’는 ‘개별 텍스트들이 일정한 기준에 의해 분류된 텍스트 유형’(이상구, 2013: 193)으로 정의된다. 이는 좀 더 미시적으로 확장되어 텍스트 종류도 하나의 장르로 파악하는 현상에까지 이른다. 이러한 현상은 가르칠 것을 생성하기 위한 기제를 장르의 전형성에서 찾는 관점과도 관련을 맺는다. 김혜연(2013: 66)에서는 전형성과 창의성의 관계를 논하면서 전형성의 두 요소로 ‘범주화’와 ‘관습’을 들고 있는데, 이러한 범주화와 관습의 경향은 장르의 전형성에 대한 인식에

10 국어교육에서 ‘텍스트’와 ‘담화’ 용어의 관계에 대해서는 김은성(2008: 336-337)을 참고할 수 있다.

서 비롯된다. 그런데 범주화의 관점에서 전형성에 주목하면, 텍스트를 보는 애초의 관점은 동태적이었다 할지라도 결국 가르칠 것을 생성하기 위해 정태적 텍스트의 분석에 초점을 둘 수밖에 없다.

체계기능 언어학자인 Martin의 연구를 수용하고 있는 박태호(2000)나 김영미(2010)의 연구가 그러하다. 먼저 김영미(2010)에서는 Martin의 견해를 따라 장르를 ‘단계화되고 목적 지향적인 사회적 과정’이라 정의하면서도 장르 유형과 텍스트 유형을 병치하는 한계를 보이고 있다.¹¹ 박태호(2000)에서는 사회적 맥락을 장르 중심 작문 교육의 중요한 원리로 설정하고 있음에도, 결국 맥락 아래 장르와 상황맥락이 포괄되는 구조주의적 접근을 벗어나지 못하고 있다. 이는 앞서 기술한 바와 같이, 텍스트를 생성 결과물로서만 접근하는 이차원적 시각에서 비롯된다. Martin이 파악한 장르는 장(field), 주체(tenor), 양식(mode)에 의해 구체화되고 표상적(ideational), 대인관계적(interpersonal), 텍스트적(textual)인 언어에 의해 발현되는 실천 행위이다.

중요한 점은 장르의 전형성을 우리가 무엇으로 감지하느냐 하는 점이다. 장르의 전형성을 찾기 위해 텍스트를 유형화하고 구조를 분석하는 것은 다분히 결과론적이다. ‘개’는 유형학적으로 ‘포유류’에 속하지만, 그리하여 ‘다리가 넷이고 새끼를 낳는다’는 설명은 정작 ‘개’에 대해 아무것도 가르쳐 줄 수 없다. 문제는 담화 공동체에서 ‘개’를 어떤 특성으로 인식하고 있느냐이다.

장르의 전형성에 대한 연구가 지니는 한계는 곧 장르의 역동성에 대한 연구를 촉발한다. 최인자(2000)는 장르의 역동성에 주목한 의미 있는 연구이다. 그에 따르면 ‘장르’ 개념을 강조하는 것은 단순히 쓰기교육에 한 개념이 추가되는 것이 아니라, 쓰기 활동을 ‘사회적 과정’이라는 틀로 파악하는

11 Martin의 연구에서 텍스트는 장르의 ‘발현’으로서 존재한다. 곧 사회적 실천으로서의 장르에 대한 인식이 레지스터를 통해 구체화되어 언어로 발현되는 지점이 텍스트인 것이다. 그가 말한 텍스트 유형은 유형화의 결과라기보다는 장르 발현의 결과인 텍스트들의 집합체이다.

것이다. 그러나 이러한 관점은 교육 내용의 측면에서는 ‘기성 장르를 비판 및 반성하며 창의적으로 재구성하는’(최인자, 2000: 46) 것이라는, 지극히 추상적인 방향을 제시하는 한계를 지닌다.

이는 김혜선(2012)에서도 마찬가지이다. 이 연구에서는 “작문 교육과정에서는 장르의 역동성을 주목하면서도 이 역동성을 고정시키고자 노력하는 아이러니를 범하고 있다.”(김혜선, 2012: 206)고 지적하면서, Bruce의 관점을 수용하여 인지적 장르와 사회적 장르를 구별하고 있다. ‘인지적 장르’의 측면에서는 텍스트의 일반적 전형성을 가르치고, ‘사회적 장르’의 측면에서는 다양하게 변용되는 장르의 유연성을 가르칠 수 있다는 것이다. 그러나 결국 이 논의에서도 학습자는 이전과 다르지 않게 ‘장르의 핵심 구조를 익히고 쓰는 활동’(김혜선, 2012: 218)을 한다.

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, 그리하여 비슷한 것끼리 범주화할 수 있는 것으로 조작한다. 반면 역동성을 중시하는 논의는 변화하는 장르 담론을 수용하여 사회적 실천으로서의 ‘장르’의 개념화를 보여 주지만, ‘무엇을 가르칠 것인가’의 문제에서는 교수학습 차원의 가능성만 제시할 뿐이다. 결국 국어교육에서 ‘장르’의 개념화는 ‘가르칠 것’에 대한 관점과 연계될 때 그 위상을 공고히 할 수 있다.

2. ‘가르칠 것’에 대한 관점: 장르 지식 vs 언어 목록

가르칠 것에 대한 장르 교육적 관점은 ‘장르 지식’이라는 명명을 통해 일반적으로 드러난다. 이때 ‘장르 지식’은 보통 ‘전형적 텍스트 유형에 대한 지식’으로 드러난다.

쓰기교육에서 이와 같은 인식이 잘 나타난 연구로 이영호(2012), 김충

수(2011)가 있다. 이영호(2012)에서는 구성 요소, 소통 맥락에 따른 서평의 유형 등이 교육 내용으로 분석되며, 전문 필자의 모범문을 바탕으로 전략을 추출해 내는 교육 방법도 제시되고 있다. 김중수(2011)에서는 텍스트 내적 관습과 텍스트 외적 관습으로 나누어 전기문의 장르 관습을 분석하고 있는데, 지나치게 세분화한 결과 텍스트 생성의 일반적 특성과 전기문 자체의 특성을 동일 층위에 설정하는 한계를 보이고 있다.

기실 이러한 방식은 쓰기교육에서 오랜 전통을 이루고 있다. 거의 모든 교과서 본문 체계는 ‘잘 쓴 글’의 예시를 보이고 있으며, 직접적으로 노출하든 학습자 스스로 찾게 하든, 능숙한 필자의 전략은 미숙한 학생 필자가 따라가야 할 전범으로 인식된다. 장르 관점이 도입됨으로써 달라진 점이 있다면, 그 전범 텍스트가 유형화되고 그에 따른 장르 특성이 나열된다는 점이다.

한국어교육의 쓰기교육 연구에서도 장르 지식을 가르쳐야 함을 주장한다. 앞서 살펴본 학문 목적 한국어교육의 흐름은 Tribble(1997)을 중심으로 하는 ‘쓰기 지식’ 중심의 연구 성과¹²와 장르 중심 접근법으로서 ‘장르 지식’을 초점화하는 Hyland(2004) 중심의 연구 성과¹³로 나누어 볼 수 있다. 이 두 연구 흐름은 ‘맥락 지식’을 중심으로 ‘장르 지식’을 그 하위 요소로 설정하느냐, ‘장르 지식’을 중심으로 ‘맥락 지식’을 그 하위 요소로 설정하느냐에서 차이를 지닐 뿐, 결과적으로 비슷한 지식의 나열을 보이고 있다. 이들 연구에서 장르는 역시 ESP의 경향을 따라 ‘특정 텍스트 유형 혹은 텍스트 종류’로 고정된다. 국어교육의 쓰기교육 연구 담론과 다른 점이 있다면, 이들이 분석한 장르 지식의 산물은 많은 경우 코퍼스를 기반으로 하는 ‘언어 목록’의 형

12 Tribble(1997)에서는 쓰기 지식을 ‘내용 지식, 맥락 지식, 언어 지식, 쓰기 처리 지식’으로 분류하는데, 맥락 지식의 하나로 장르에 대한 지식이 언급된다.

13 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. Hyland의 연구 성과는 한국어 쓰기교육에서 거의 예외 없이 수용된다.

태를 띠는 점이다.

코퍼스를 기반으로 하는 언어 목록의 나열을 보여 주는 대표적 연구로 강범모(1999)가 있다. 이러한 시도는 개별 연구가 직면하는 주관성의 문제를 탈피하게 하지만, 양적 수치가 주는 또 다른 한계에 직면해 있다. 예를 들어, 이 연구에서는 기사문에서 ‘이다’가 다른 텍스트 종류에 비해 낮은 비율로 사용되었다고 제시하고 있지만, 실제로 ‘이다’ 구문은 기사문의 장르적 특성과 관련하여 중요한 역할을 한다.¹⁴ 결국 이 연구를 통해 교육 내용으로 제시할 수 있는 것은 각 항목에 대한 ‘언어 목록의 나열’이지, 연구에서 의도한 ‘언어 특성’은 아니다.

남길임(2006)의 연구는 코퍼스 연구의 이러한 한계를 극복하고자 한 의미 있는 시도이다. 이 연구는 학술개론서와 학술강의 텍스트를 대상으로, 문어와 구어라는 매체적 특성에 따라 달라지는 문장의 구조를 절 연결의 통사적 복잡성으로 접근하고 있다. 그러나 역시 코퍼스 기반의 연구를 진행하여 양적 수치만 보여 줄 뿐, ‘왜 학술 개론서와 학술강의 텍스트에서 다른 문장 확대 양상을 보이는가’와 같은 근본적 물음에 대한 답은 제시하지 못하고 있다. 이는 남길임(2009a, 2009b)에서도 마찬가지이다.

국어교육에서 장르를 수용한다고 할 때 가르쳐야 할 것은 무엇인가. 전형성의 관점에서 보면 텍스트 유형의 관습에 대한 지식이거나 해당 텍스트를 분석한 결과로 도출되는 언어 목록, 곧 텍스트 구조나 문형, 자주 쓰이는 표현 등이 제시될 수 있다. 그러나 신명선(2005)에서 지적한 바와 같이, 텍스트 유형은 준수해야 할 고정된 결과가 아니라 주체의 적극적 참여에 의해 변화되는 역동적 과정이다. 텍스트 유형이나 종류는 개별 텍스트에 대한 담화 공동체의 인식이 변화하면 재분류될 수 있는 성질의 것이며, 동일한 텍스트도 구체적인 상황에 따라 다른 텍스트 종류로 범주화될 수 있다는 점에서 유

14 남가영(2009), 제민경(2011)에서는 기사문에서 사용된 ‘-(다)는 것이다’ 구문과 ‘전망이다’ 구문이 목소리의 중층성이라는 기사문의 장르성을 잘 드러내고 있다고 해석한 바 있다.

동적이다. 언어 목록 또한 한국어를 제2언어나 외국어로서 배우는 학습자에게는 유용할 수 있겠지만, 모어 학습자들에게는 장르와 언어의 관계를 인식시켜 주는 일회적 매개로 기능할 가능성이 크다. 이는 2007 개정 교육과정에서 장르가 국어교육 전체의 조직자로 기능할 수 있는 가능성을 보여 준 것에 비할 때, 장르의 위상을 지나치게 축소하는 한계를 지닌다.

변하지 않는 것은 ‘장르에 대한 인식이 텍스트로 언어화되는 원리’이며, 이것이 ‘사회문화적으로 동기화된 능숙한 문식자’를 지향하는 국어교육에서 요구하는 국어에 대한 앎이다. 그리고 이때 학습자가 갖게 될 지식은 ‘특정 텍스트 유형의 특성에 대한 나열’이나 ‘특정 문형이나 특정 표지들의 목록’이 아니라, ‘장르에 대한 인식이 텍스트로 구체화되는 과정에서 고려하고 주목해야 할 언어 형식의 의미기능’에 대한 것이어야 한다. 본 연구에서 현상적으로 볼 때 장르와 비교적 먼 거리에 있는 것 같은 문법교육에 주목하는 이유가 이것이다.

이런 면에서 비교적 최근에 이루어지고 있는 문법교육 연구에서 장르에 대한 관심은 주로 ‘맥락’에 대한 관심으로 이어진다. 단순한 언어 목록의 제시가 교육의 목표가 아니라면 그러한 언어 목록을 학습자 스스로 찾아내도록 하는 기제로서 ‘맥락’이 중요하게 대두되기 때문이다. 이는 또한 신수사학이나 체계기능 언어학에서 상황 맥락이나 사회적 맥락이 장르를 정의하는 주요 개념으로 설정되고 있는 점과도 관련을 맺는다.

맥락 중심 문법교육을 본격적으로 논한 연구는 조진수(2013), 박진희(2013), 김정은(2014) 등의 석사학위 논문들이 있다. 이들 논의는 주로 맥락의 하위 범주로 장르를 설정하여, 장르의 인식과 언어 형식의 관계를 본격적으로 논하지는 않는다.¹⁵ 맥락 중심의 문법교육에 대한 논의는 가시적인 성

15 이러한 한계는 쓰기교육을 중심으로 살펴본 서영경·이삼형(2013)에서도 드러난다. 이 연구에서는 장르와 맥락의 관계를 언어학적 관점과 신수학적 관점으로 구별하고 있는데, 언어학적 관점을 ‘맥락 내에 포함된 요소로 장르를 보는 것(서영경·이삼형, 2013: 127)’이라 하여 장르의 전형성과 변형성을 이원적으로 분리함으로써, 체계기능 언어학에서 ‘사

과가 양적으로 축적되지는 않았지만, 어떤 언어 형식을 태생시키는 모종의 토대가 있다는 점에서 장르 담론과 일면 상통하다. 맥락은 전제웅(2011)의 관점대로 잠재적 것으로부터 적용된 것으로까지의 스펙트럼을 지니며, 신명선(2013)의 지적대로 텍스트 참여자에 의해 구성되는 정신적 구조이다. 이런 면에서 맥락은 ‘텍스트와 그 참여자 간의 적극적인 상호작용을 통해 구조화되고 변형되는 실체’(신명선, 2013: 79)이다. 그러나 맥락은 그 자체로 언어 형식을 담지하지 않는다. 김혜정(2009)의 고찰대로, 언어 중심의 맥락과 인지적·사회적 맥락은 다른 연구 흐름을 지니며 다른 방향성을 지닌다.

반면, 장르에 대한 논의는 그 자체로 언어와 사회적 맥락의 연동을 보여 준다. 우리가 어떤 장르를 인식한다는 것은 특화된 의미 체계를 인식한다는 의미가 되며, 의미 체계의 인식은 Halliday(2009)가 말한바 ‘의미하기(meaning)’¹⁶로서의 언어화 과정과 상통한다. Martin(1997: 4-8)에서 ‘사회적 맥락’과 ‘언어’ 간의 부정할 수 없는 간극을 타계하기 위해, 이를 ‘장르, 사용역, 언어’의 관계로 재편한 것도 이와 관련된다.

체계기능 언어학의 지적처럼, 언어 형식은 ‘사회적 맥락의 핵심 자질의 표출(Hyon, 1996)’로서 존재한다. 이런 면에서 장르는 언어 특정한 본질을 지닌다.

회적 실천’이자 ‘언어화의 틀’로서 장르를 개념화하는 관점을 놓치고 있다. Martin의 연구에서 사회적 맥락이 장르로 포괄된 것은 사회적 맥락과 언어 간의 간극을 줄이기 위한 기제로서 장르를 설정한 것이지 장르를 맥락의 하위 요소로 본 것은 아니다.

- 16 Halliday(2009)에서 의미 행위(act of meaning)는 의미적인 기호 행위의 하위 범주로서, 언어적 의미로 구성되며 언어화(wording)의 형태로 인식된다. 곧, 의미하기란 우리가 세계에 대한 인식을 언어화하는 능동적 과정에 대한 명명이다.

IV. 문법교육에서 ‘장르’ 개념화의 방향

언어는 분명 사회문화적으로 생성된다. 그러므로 문법교육은 이러한 ‘사회문화적으로 생성되는 언어’에 대한 교육 내용을 제공할 수 있어야 하고, 문법교육 연구는 이에 대한 담론을 형성할 수 있어야 한다. 앞서 살펴본 대로 이제까지 국어교육과 한국어교육에서 이루어진 장르 담론은 ‘언어’를 초점화하지 못함으로써 사회적 실천으로서의 장르 개념화가 교육 내용화로 이어지지 못했다. 본 연구에서는 장르-장르성-성취기준, 장르-텍스트-문법의 관계망에 대한 탐색을 통해 그 가능성을 보이고자 한다.

1. 장르-장르성-성취기준의 관계화

본 연구자는 장르를 ‘사회적¹⁷⁾ 과정’이라 보는 체계기능 언어학의 관점에 동의한다. 앞서 살펴본 바와 같이, 체계기능 언어학의 관점은 중등학교 학습자를 대상으로 하며, 무엇보다도 언어 형식을 사회적 과정의 핵심 자질로 보고 있다. ‘장르’ 개념이 ‘맥락’ 개념과 뚜렷하게 구분되는 지점이 있다면 그것은 이러한 ‘사회적’ 공동 지식이 기반이 된다는 점이다. ‘장르는 체계의 일부이자 특정한 방식으로 구조화된 것이되, 사회적 상호작용 안에서 생성된 것’(주세형 외 역, 2007: 14)이다.

그런데 문제는 이러한 사회적 과정이 언어와 직접적으로 연계되지 않는다는 점이다. 텍스트 생성 맥락에서 언어 주체가 인식하는 것은 ‘장르’ 그 자체라기보다는 ‘특정 텍스트가 토대를 두고 있는 의미 체계의 전형성’이다.

17 이때 ‘사회적’이라는 말은 ‘문화적’이라는 말을 포괄한다. Knapp & Watkins에서는 ‘사회적 목적은 하나의 문화적 범주로서 이론화된다(주세형 외 역, 2007: 10)’고 하여 ‘사회’와 ‘문화’의 관계를 설명하고 있다.

Halliday의 개념화에 따라 언어 주체의 언어화 과정을 의미하기(meaning)로 볼 때, 의미하기의 과정은 현상적인 측면에서 텍스트 생성과 연동되며, 사회문화적 맥락 안에서 사용역과 관련되며 일정한 체계를 이룬다(Halliday, 2009: 11). 곧, 언어 주체가 사회문화적 맥락 안에서 특정한 목적을 위해 특정 텍스트를 생성할 때는 이렇게 형성된 의미 체계를 고려해야 하는데, 그 고려는 '전형성'의 측면에서 이루어진다.

예컨대, 기사문을 작성한다고 하자. 언어 주체는 제일 먼저 이미 생성된 다른 기사문들을 찾아 그 특성을 익히고자 할 것이다. 형식주의 쓰기교육에서는 이것이 전범에 대한 탐색으로 나타났고 사회 구성주의 쓰기교육에서는 각각의 유식자¹⁸인 구성원들 간의 협의의 과정으로 드러난다. 그러나 이때 분석된 '전형성'은 앞서 살펴본 바와 같이 특정 텍스트 종류가 지닌 구조나 생성 과정의 유형화된 특성들이었다. 이의 모방은 '창의성'이라는 국어교육의 목표와 괴리되는 지점을 지닌다. 본고에서 상정하는 '장르의 의미 체계'가 지닌 전형성이란 해당 담화 공동체가 텍스트 생성 시 인식하게 되는 기제로서의 원형적 자질이며, 장르가 특정 텍스트 유형이 아니라 할 때 이러한 원형성은 언어 형식을 통해 발현된다.

Knapp & Wakins는 이런 점에서 Kress의 관점을 수용한다. Kress는 '랑그'에 초점을 맞췄던 체계기능 언어학과 달리 '파롤'에 더 초점을 두어, '이 텍스트에서는 무슨 일이 일어나고 있는가, 사회적 역동성이 여기서 어떤 역할을 하고 있는가'에 주목하였다(주세형 외 역, 2007: 13). 개별 텍스트는 하나의 텍스트일 뿐이지만, 사회문화적 맥락 안에서 의미 체계의 전형성을 고려하며 텍스트를 생성하는 언어 주체의 의미 행위를 주목할 때, 개별 텍스트에 대한 심도 있는 접근은 장르성의 인식과 언어 형식의 관계에 대해 의미

18 브루너는 아동에 대한 관점을 4가지로 분류하는데 이 중 유식자 모형은 아동들이 지식을 많이 알고 있는 것으로 상정하여, 이들의 대화를 통해 지식이 관리될 수 있다고 본다. 강현석·이자현 역(2005) 참조.

있는 단서를 제공할 수 있다.

남가영(2009), 이관희(2010, 2012a), 제민경(2011, 2013)의 연구는 이러한 가능성을 보여 주는 시도로서 의미를 지닌다. 이 연구는 모두 ‘기사문’을 대상으로 삼아 기사문이라는 텍스트 종류¹⁹가 토대를 두고 있는 의미 체계의 전형성을 ‘장르성’이라 칭하고 이것이 어떻게 언어 형식²⁰을 통해 드러나는가를 탐구하고 있다.²¹

표 2. 기사문의 ‘장르성’과 이를 드러내는 ‘언어 형식’

연구	장르성	언어 형식	언어 형식의 의미기능
남가영 (2009)	목소리의 중층성 (주관성)	-(다)는 것이-	목소리의 전언화, 사실성 확신의 약화
이관희 (2010)	객관성과 주관성	-도록 하-	두 사태의 단일 사태화, 목소리 주체의 불투명화
제민경 (2011)	목소리의 중층성	전망이-	의견화, 사실의 확정화
이관희 (2012a)	객관성과 주관성	-기로 하-	사태의 실현 가능성 강화
제민경 (2013)	목소리의 중층성	-ㄴ 바 있-	해석 주체의 분화(관찰자로서의 해석)

이들 연구에서 파악하고 있는 ‘기사문’의 장르성은 공통적으로 ‘목소리의 중층성’이다. 그런데 이는 관련 연구들에서 기사문의 특성으로 언급된 것

19 이 연구들에서 ‘텍스트 유형’, ‘텍스트 종류’의 개념화는 각기 다르다. 본 연구에서는 텍스트 유형은 ‘결과물로서의 텍스트를 일정한 기준에 따라 분류한 결과’로서, 텍스트 종류는 ‘의미 체계를 공유하는 낱말의 텍스트들의 집합체’로서 정의한다. 이러한 정의에서는 텍스트 종류가 텍스트 유형의 하위 범주가 되지 않는다. 특정 텍스트 종류는 기준에 따라 여러 텍스트 유형으로 범주화될 수 있다.

20 만일 특정 텍스트 종류에서 많이 사용되는 언어 형식을 나열하여 목록화한다면 이는 결국 앞서 비판한 언어 목록과 다르지 않다. 문법교육은 특정 언어 형식이 왜 그 장면에서 사용되는가에 대한 탐색을 통해 이를 해당 언어 형식의 의미기능으로 설명할 수 있어야 한다. 특정 언어 형식에 대한 주목은 이러한 ‘설명’을 위한 과정적 단계로서 의미를 지닌다.

21 이러한 메타적 탐색은 이관희(2012b)에서도 드러난다.

이기도 하다. van Dijk는 뉴스가 지니고 있는 사실성의 책무가 실은 “‘얼마나 진실처럼 그럴 듯하냐’의 문제”(송용희, 2005: 84 재인용)라고 역설한 바 있다. 이는 ‘보도’라는 텍스트 생성의 목적에서 기인하는 것이기도 하고, ‘신문’이라는 텍스트 생성의 매체에서 기인하는 것이기도 하다. 기존의 관점에 서처럼 ‘정보 전달’이라는 목적으로 기사문을 유형화해서는 이러한 장르성을 설명하기 어렵다.

장르가 텍스트 생성과 관련하여 ‘장르성’으로 인식된다는 주장은 이른 시기의 문학교육 연구에서도 언급된 바 있다. 장르를 장르성으로 파악하는 것은 구성주의, 대화주의 전통에서 하나의 흐름을 이루고 있다.

문학은 문화적인 현상의 하나이다. 문화가 이루어지기 위해서는 그 문화를 누리는 구성원들 사이에 의식적인 공통기반이 필요하다. 의미공유의 체계를 이루어야 하고, 이러한 의미공유는 의식내용은 물론 형식개념으로 정착된 것이라야 한다. 문학의 경우, 작가의 의식과 작품의 구조, 독자의 의식이 함께 문제될 수 있다.(우한용, 1988: 104, 밑줄은 연구자)

우한용(1998)에서는 장르의 인식을 ‘의식적인 공통기반’으로 파악하고 그 ‘의미공유가 체계’를 이루고 ‘형식개념’으로 정착되어야 한다고 역설하며, 이미 장르성의 인식과 모종의 형식 간의 관계를 드러낸 바 있다. 다만 이를 어떻게 교육 내용화할 것인가에 대한 해답을 얻지 못했을 뿐이다.

위의 일련의 연구에서 보여 준 문법에 대한 탐구는 이 지점에서 해답을 제시할 수 있다. 그리고 이러한 탐구는 장르와 성취기준과의 실제적 연계를 가능케 한다는 점에서도 중요한 의미를 지닌다. 이와 관련하여 주세형(2010a)에서는 기사문의 장르성에 대한 탐구가 ‘사실과 의견 구별하기’라는 국어과적 전문성을 살리는 성취기준으로 연계될 수 있음을 보여 준 바 있다. 이 연구에서는 ‘사실과 의견 구별하기’가 사회교과나 윤리교과가 아닌 국어교과적 성취기준이 되기 위해서는 ‘언어적 근거’에 토대를 두어야 한다고 역

설한다. 이는 국어교육 전반에서 비판적 문식성을 신장하는 활동일 뿐만 아니라 타 교과에서의 비판적 활동으로까지 전이될 수 있다는 측면에서 중요한 의미를 획득한다.

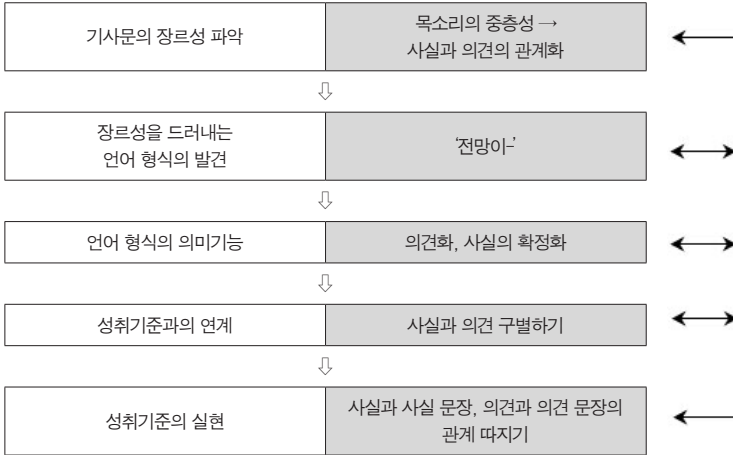


그림 1. 장르성과 언어 형식, 성취기준의 관계

제민경(2011)은 기사문의 장르성을 파악하는 과정이 어떻게 성취기준으로 연동될 수 있는지 그 방향성을 보여 준 시도로서 의미를 지닌다. 위의 〈그림 1〉에서처럼 기사문의 장르성과 언어 형식의 의미기능은 ‘사실과 사실 문장’, ‘의견과 의견 문장’의 관계로 이어지며, 이는 주세형(2010a)에서 지적한 대로 ‘사실과 의견 구별하기’라는 성취기준을 교육 내용으로 실현하는 하나의 과정이 된다.²² 이는 물론 후속 연구를 통해 입증되어야 할 과정이지만, 국어교육이 텍스트 생성과 관련된 목표를 지닌다 할 때, 그 성취기준이 어떤 식으로 구성되고 언어와 연계되어야 하는지 그 일면을 엿볼 수 있다.

22 이 도식화는 하나의 시도로서 의미를 지닌다. 구체적인 과정에 대해서는 보다 많은 연구가 필요하다.

2. 장르-텍스트-문법의 관계화

문법교육 연구에서 장르에 대한 보다 본격적인 논의는 Knapp & Watkins(2005; 주세형 외 역, 2007)의 영향으로 이루어졌다. 앞서 살펴본 남가영(2009) 외의 일련의 논의가 그러하고, 이들 논의를 기반으로 하는 문영은(2012), 남건우(2012) 등의 석사학위논문도 출판되었다. 양적으로 더 활성화된 논의는 한국어교육을 중심으로 이루어지고 있다. 그런데 이들 논의는 ‘장르-텍스트-문법’의 역동적인 관계망을 설정하지 않음으로써 Knapp & Watkins(2005)의 가능성을 제한적으로 해석하고 있다.

먼저 김유정(2012)은 사회적 사용 방식과 담화적 사용 양상을 포함한 한국어 문법 교수 방안을 마련하기 위해, Knapp & Watkins의 ‘장르-텍스트-문법 모델’을 한국어 문법 항목 ‘-(으)ㄴ’, ‘-기’, ‘-(으)ㄴ 것’에 적용한 연구이다. 이 연구는 장르-텍스트-문법 연결 모형을 문법 교수 개발 단계로 적용하였다는 점에서 의의를 지니지만, Knapp & Watkins의 모형을 영어 모국어 교육의 쓰기교육과 관련된 것이라 한정하여 장르-텍스트-문법의 역동적 관계에 대해서는 논하지 않는 한계를 보여 주고 있다. 그 결과 Knapp & Watkins의 연구에서 텍스트 생산 과정에 집중하는 근원적 토대에 대해서는 천착하지 않으며, 텍스트에 드러난 특정 표현을 그대로 장르에 귀속시켜 앞서 지적한 바와 같이 장르를 텍스트 내 문단 차원으로 실현시키는 한계를 드러낸다. 장르 관점의 문법교육 연구에서 텍스트 생성 과정에 주목하는 것은 단순히 쓰기교육을 위한 문법 항목을 선별하기 위해서가 아니다. 이는 ‘의미하기’로서의 문법에 대한 재개념화를 전제하는 것이며, 언어화 과정으로서의 텍스트 생성 과정에 대한 재조명을 목표로 하는 것이다.

나은미(2011)에서는 여러 연구 전통을 복합적으로 수용하고 있다. 그는 장르의 개념은 Miller(1984)를 따라 정의하며, 텍스트의 개념은 기능적 텍스트 관점의 Brinker(1985)에서 차용하고 있으며, 문법의 개념은 Knapp & Watkins(2005)를 수용하고 있다. 그러나 이 연구에서는 Knapp & Watkins

가 제안한 ‘묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기’를 ‘장르 유형’으로 재명명하는 오독을 보여 주고 있다. 그들의 연구에서 묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기’는 사회적 과정으로서의 장르를 드러내는 원형적 방편이지, 다시 유형학으로의 회귀를 의미하지 않는다. 이들 연구에서 예컨대, ‘설명하기’는 ‘방법에 대한 설명, 이유에 대한 설명, 상술, 예시, 풀이, 설명적 에세이’의 결과물로서 드러나는데, 이들은 텍스트 유형의 하위 범주인 텍스트 종류가 아니라, ‘설명하기’라는 사회적 과정을 전형적으로 드러내는 행위의 산물이다. “장르란 결과물이나 텍스트 유형이라기보다는 오히려 묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기 등과 같은 장르 일반적인 과정의 핵심 집합으로 간주된다.”(주세형 외 역, 2007: 14)는 기술에서도 이러한 관점을 읽을 수 있다.

물론 Knapp & Watkins의 연구는 원형 장르성에 대해 ‘묘사하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 서사하기’라는 다소 평면적 접근을 보여 주고 있어 기존의 텍스트 유형학의 결과와 가시적인 측면에서 큰 차이를 보여 주지는 못한다. 그들이 제시한 교육 내용도 문법의 측면에서 기술되었지만 여전히 목록의 제시로 드러난다.²³ 그럼에도 불구하고 본 연구가 이 연구에 주목하는 이유는 기존의 연구에서 보여 주지 못했던 ‘장르-텍스트-문법’의 역동적 관계에 대한 의미 있는 고찰을 보여 주기 때문이다.

3장에서 살펴본 바와 같이 여러 선행 연구에서 장르 개념의 역동성을 주장했지만 ‘언어’에 대한 초점화가 이루어지지 못한 개념화는 교육 내용화로 연계되지 못했다. 문법교육에서 ‘장르’ 관점을 수용한다는 것은 단순히 장르의 개념을 변화시킨다는 것이 아니다. 이는 ‘텍스트’와 ‘문법’을 바라보는 관점의 전환을 반드시 요구한다. 사회적 과정으로서의 장르 관점에서 텍스트는 단순한 생산물이 아니다. 이는 문법교육에서 ‘텍스트’를 문장의 상위

23 예컨대, 설명하기의 문법적 특징은 ‘사물의 부류에 대해 설명할 때는 현재 시제 동사를 사용한다, 일상적·전문적 설명문에서는 동작 동사들이 주로 쓰인다’로 기술된다.

언어 단위가 아닌 하나의 ‘관점’이자 ‘의미와 선택’으로 보는 것과 상통한다. 이때 문법은 더 이상 국어학적 지식의 나열이 아닐 뿐더러, 문법 항목의 나열도 아니다. 모어 학습자들에게 문법 항목의 나열은 새로울지언정 교육 내용의 지속성과 연계성을 담보하지 못한다.²⁴

장르-텍스트-문법의 역동적 관계에서 ‘문법’의 개념화는 교육 내용화에 어떻게 반영되는가. 첫째, 체계항의 선정을 통해서이다. 이제까지의 문법 교육에서 체계항은 구조주의적 계열관계와 통합관계에 의해 선택되어 왔다. 그러나 장르가 문법교육의 관점으로 기능할 때 체계항의 선택 기준은 달라질 수 있다. 둘째, 교육 내용의 기술을 통해 구현할 수 있다. 장르 관점이 문법교육에 반영되었다고 해서 이제까지의 교육 내용을 뒤로 하고 ‘- 것이다’ 구문을 가르쳐야 한다는 것은 아니다. 본 연구자가 가정하는 문법 교실은 기사문을 읽으며 ‘- 것이다’를 탐구하는 교실이 아니라,²⁵ 기사문을 읽을 때 ‘- 것이다’를 발견할 수 있도록 학습자에게 의미 있는 도구를 만들어 주는 교실이다.

이와 관련하여 주세형(2010b)에서는 문법교육에서 교육 내용화되었던 ‘인용’을 어떻게 재기술하여야 하는지 잘 보여 준다. 그는 인용 표현을 텍스

24 이와 관련하여 읽기 교육을 중심으로 이루어진 김봉순(2006)이나 텍스트언어학의 관점을 취하고 있는 김봉순(1999), 김정남(2010)에서 그 가능성을 엿볼 수 있다. 먼저 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. 김훈의 소설 텍스트에서 지문과 대화의 경계 긋기 기능을 하는 시제 이동 현상에 주목한 김정남(2010) 역시 교육 내용화의 가능성을 보여 준다. 이러한 연구들은 ‘언어’를 중심으로 장르-텍스트-문법의 관계를 재편하는 데 중요한 시사점을 던져 준다.

25 물론 탐구는 문법교육의 장에서 반드시 필요한 교육 내용이다. 그러나 기사문을 읽으며 ‘- 것이다’를 찾는 탐구는 오히려 탐구를 ‘방법’ 차원의 것으로 치환할 위험성을 지니고 있다. 이러한 활동은 학습활동의 차원에서 제공될 수는 있으나 교육 내용 차원의 것은 아니다.

트 행위로 인식하도록, 독자적 탐구의 가치가 있음을 알도록 기술해야 한다고 주장한다. 또한 제민경(2013)의 ‘시간 표현’에 대한 접근을 통해 그 가능성을 엿볼 수 있다. 이 연구에서는 아래 <표 3>과 같이, 기존의 시간 표현 교육에서 주로 선택되었던 체계항인 과거의 ‘-었-’, 현재의 ‘-ㄴ-’, 미래의 ‘-겠-’이 아닌, 기사문에서 유효적으로 등장하는 ‘-ㄴ 바 있-’이 의미 체계에서 ‘-었었-’과 체계항을 이름에 주목하여, 이를 기사문이 지닌 장르적 시간성과 화자의 관점 투영이라는 측면에서 재기술하고 있다.

표 3. 장르 관점에서 문법교육 내용 구성의 방향

	기존의 문법교육	장르 관점의 문법교육
체계항의 선택 맥락 제공	과거의 ‘-었-’, 현재의 ‘-ㄴ-’, 미래의 ‘-겠-’	의미기능(역순 배열)의 공유 : ‘-었었-’과 ‘-ㄴ 바 있-’
기술의 관점 제공	기본 형태적 범주에서 벗어나는 것은 ‘변칙적 사용’이라 명명	텍스트의 장르성과 화자의 관점 측면에서 해석 → 언어의 문제가 아닌 언어화와 언어 주체의 문제로 해석

이러한 예를 통하여, ‘장르’ 관점의 도입이 어떻게 ‘텍스트’관과 ‘문법’관을 변화시키고 이것이 문법교육의 내용화에게까지 이를 수 있는지 그 방향성의 일면을 탐색할 수 있다.

V. 결론: 문법교육 연구의 역할

다시 2007 개정 교육과정으로 돌아오면, 여전히 문법 영역의 ‘실제’는 ‘장르’와 멀어 보인다. 2009 개정 교육과정에서는 언어 단위가 아닌 ‘국어 문화와 자료’, ‘다양한 매체와 국어 자료’가 ‘실제’를 범주화하고 있지만 여전히 문법교육에서 ‘실제’는 ‘자료’일 뿐이다.

그러나 문법교육에서 ‘텍스트’는 단순히 자료로만 기능하지 않는다. 문

법이 ‘언어의 구성 및 운용상의 원리’라 할 때 텍스트에 대한 탐구는 문법의 심연을 탐구하는 중요한 도구가 된다. 또한 문법교육에서 이 ‘실제’를 어떻게 구성하느냐에 따라 영역 간 도킹의 통합은 가능해진다.

문법교육에서 ‘장르’의 도입은 이러한 측면에서 의의가 있다. 교육에서 어떤 개념을 도입하고 이를 재개념화하는 것은 박인기(2002: 33)의 지적대로 ‘새로운 해석의 코드를 새로운 맥락에서 모색하는 일련의 과정’이다. ‘장르’의 도입은 ‘텍스트’와 ‘문법’의 개념화와 연동되고, 이는 문법교육에서 ‘무엇을 어떻게 교육할 것인가’의 문제와 밀접한 관계를 맺는다. 문법교육에서 이러한 내용화가 이루어진다면, 이는 타 영역에서 그동안 공백 상태로 남아 있던 ‘언어’의 내용을 제공할 수 있다. 이는 민현식(2005: 135)에서 주장했던 ‘국어과 내부의 도구 및 기초 지식을 제공하는’ 문법교육의 역할을 온전히 수행하는 길이기도 하다.

본 연구에서 제시한 방향성이 실제 교육 내용으로 연계되기 위해서는 정련화 과정이 필요하다. 실제로 이러한 문법을 탐구하는 학습자의 과정을 탐색함으로써 장르성에 대한 인식이 텍스트 생성까지 연계되는 과정을 보다 심층적으로 들여다봐야 하며, 기사문이 아닌 다른 텍스트 종류에서 이러한 장르성을 추출하는 연구 또한 필요하다. 본 연구는 그러한 일련의 과정이 계속될 것이라는 하나의 출발점이다.

* 본 논문은 2014. 8. 1. 투고되었으며, 2014. 8. 6. 심사가 시작되어 2014. 8. 27. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 강범모(1999), 『한국어의 텍스트 장르와 언어 특성』, 고려대학교 출판부.
- 강현석 · 이자현 역(2005), 『브루너 교육의 문화』, 교육과학사.
- 김남희(2005), 「문학 체험과 장르 의식에 관한 연구」, 『어문연구』 제33권 제2호, 한국어문교육연구회, pp. 479-500.
- 김미혜(2013), 「시 그림책의 장르적 특성에 대한 교육적 고찰」, 『국어국문학』 제165집, 국어국문학회, pp. 183-212.
- 김봉순(1999), 「신문 기사에 반영된 필자의 주관성」, 『텍스트언어학』 제7집, 한국텍스트언어학회, pp. 57-88.
- _____(2006), 「국어교육 내용으로서의 ‘지식’에 관하여」, 『국어교육학연구』 제25집, 국어교육학회, pp. 39-73.
- 김성진(2010), 「청소년 소설의 장르적 특징과 문학교육」, 『비평문학』 제39집, 한국비평문학회, pp. 60-83.
- 김영규 · 이은하(2008), 「내용 분석을 중심으로 한 한국어 연구 논문 서론의 장르 분석 연구」, 『이중언어학』 제36집, 이중언어학회, pp. 43-67.
- 김영미(2010), 「학문 목적 한국어 쓰기 교육: 장르 기반 접근법으로」, 『한국어교육』 제21권 제1호, 국제한국어교육학회, pp. 87-123.
- 김유정(2012), 「장르-텍스트-문법 연결 모형 연구: “-(으)ㄴ”, “-기”, “-(으)ㄴ 것”을 중심으로」, 『인문연구』 제65집, 영남대학교 인문과학연구소, pp. 59-94.
- 김은성(2008), 「국어 문법교육에서 “텍스트” 처리의 문제」, 『국어교육학연구』 제33집, 국어교육학회, pp. 333-365.
- 김정남(2008), 「텍스트 유형과 담화 표지의 상관관계: 유학생의 한국어 쓰기 교육에서의 활용을 위하여」, 『텍스트언어학』 제24집, 한국텍스트언어학회, pp. 1-26.
- _____(2010), 「소설 텍스트 시제이동의 한 가지 새로운 기능: 김훈의 <남한산성>을 중심으로」, 『텍스트언어학』 제28집, 한국텍스트언어학회, pp. 1-22.
- 김정은(2014), 「맥락 중심의 시간 표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 김중수(2011), 「전기문의 장르 관습과 교육적 적용」, 『우리말교육현장연구』 제5권 제2호, 우리말교육현장학회, pp. 250-280.
- 김창원(2014), 「국어와 교육과정의 “실제”에 대한 메타적 접근」, 『새국어교육』 제98집, 한국국어교육학회, pp. 7-34.
- 김혜선(2012), 「장르의 작문 교육과정 실행 방안」, 『작문연구』 제14집, 한국작문학회, pp. 201-235.
- 김혜연(2013), 「작문교육 연구의 지평-전형성과 창의성의 문제」, 『작문연구』 제18집, 한국작문학회, pp. 63-104.
- 김혜정(2009), 「읽기의 맥락과 맥락 읽기」, 『독서연구』 제21집, 한국독서학회, pp. 33-79.

- 나은미(2011), 「장르 기반 텍스트, 문법 통합 모형에 대한 연구: 취업 목적 자기소개서를 대상으로」, 『우리어문연구』 제41집, 우리어문학회, pp. 167-195.
- 남가영(2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미기능을 중심으로」, 『형태론』 제11권 제2호, 박이정, pp. 313-334.
- 남건우(2012), 「문법지식과 장르지식을 통합한 문법교육 내용 연구」, 고려대학교 석사학위논문.
- 남길임(2006), 「텍스트 장르에 따른 문장 확대 양상 연구: 학술개론서와 학술강의 텍스트를 중심으로」, 『텍스트언어학』 제21집, 한국텍스트언어학회, pp. 179-206.
- _____(2009a), 「텍스트 장르와 접미사의 사용 양상: ‘-적’과 ‘-적’ 파생어를 중심으로」, 『한글』 제283집, 한글학회, pp. 63-91.
- _____(2009b), 「텍스트 장르와 억양단위 통사 구조의 상관성 연구」, 『텍스트언어학』 제27집, 한국텍스트언어학회, pp. 163-187.
- 문영은(2012), 「텍스트 중심 문법교육 내용 연구: 연설 텍스트의 이중 부정 표현을 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 민현식(2005), 「문법 교육의 표준화와 다양화의 과제」, 『국어교육연구』 제16집, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 125-191.
- 박나리(2010), 「장르 기반 교수법에 근거한 학술논문 쓰기교육 방안: 학술논문 서론의 텍스트생산 목적진술담화를 중심으로」, 『한국어교육』 제23권 제3호, 국제한국어교육학회, pp. 55-94.
- 박은선(2005), 「한국어 학위논문 서론의 장르 분석적 연구: 한국어 모어화자와 한국어 학습자를 대상으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 제15집, 『국어교육학회』, pp. 23-54.
- 박진희(2013), 「인용구문의 이해 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 박태호(2000), 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수 학습 원리 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 서영경·이삼형(2013), 「장르의 글쓰기 설명력에 대한 일고찰: 장르와 맥락의 관계 맺기를 중심으로」, 『국어교육』 제142집, 한국어교육학회, pp. 273-296.
- 송용희(2005), 「한국 종합일간지 기사의 사실성 입증 기제에 관한 연구: 조선일보와 한겨레신문 사회면을 중심으로」, 『한국언론학보』 제49권 제3호, 한국언론학회, pp. 80-104.
- 신명선(2005), 「텍스트유형 교육에 관한 비판적 고찰: 신문 기사문을 중심으로」, 『국어교육학연구』 제24집, 『국어교육학회』, pp. 361-384.
- _____(2013), 「맥락 관련 문법 교육 내용의 인지적 구체화 방향」, 『국어교육연구』 제32집, 서울대학교 국어교육연구소, pp. 69-103.
- 우한용(1988), 「문학교육과 장르론」, 『선청어문』 제16권 제1호, 서울대학교 국어교육과, pp. 103-113.

- 이관희(2010), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색: 신문 텍스트에 쓰인 ‘-도록 하-’와 ‘-게 하-’를 중심으로」, 『국어교육연구』 제25집, 서울대국어교육연구소, pp. 119-161.
- _____(2012a), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2): 기사문에 쓰인 ‘-기로 하-’의 의미기능을 중심으로」, 『문법교육』 제16집, 한국문법교육학회, pp. 203-239.
- _____(2012b), 「문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색」, 『국어교육』 제137집, 한국어교육학회, pp. 173-211.
- 이미혜(2011), 「한국어 쓰기 교육을 위한 장르 분류 연구」, 『Foreign languages education』 제18권 제3호, 한국외국어교육학회, pp. 391-412.
- 이상구(2013), 「장르 중심 국어 교육의 전망과 과제」, 『청람어문교육』 제48집, 청람어문교육학회, pp. 191-224.
- 이성범(2009), 「텍스트유형학의 현황과 과제」, 『텍스트언어학』 제26집, 한국텍스트언어학회, pp. 1-53.
- 이성영(2012), 「국어교육에서 실체성과 가상성의 관계」, 『독서연구』 제28집, 한국독서학회, pp. 52-80.
- 이영호(2012), 「텍스트를 중심으로 한 작문교육 연구 방법: 서평 쓰기 교육을 중심으로」, 『작문연구』 제15집, 한국작문학회, pp. 69-97.
- 전세웅(2011), 「쓰기 맥락의 본질과 쓰기 맥락 지도의 실제」, 『한국초등국어교육』 제47집, 한국초등국어교육학회, pp. 285-310.
- 정재찬(1993), 「답과 분석을 통한 가사의 장르성 연구」, 『선청어문』 제21권 제1호, 서울대학교 국어교육과, pp. 207-232.
- 정진석(2011), 「연구 비평에 나타난 극성 중심의 연극 읽기 연구」, 『새국어교육』 제89집, 한국국어교육학회, pp. 381-403.
- 정희모(2013), 「작문 연구의 방향과 전망:대학 작문에서 인지적 연구의 필요성과 방향」, 『작문연구』 제18집, 한국작문학회, pp. 9-33.
- 제민경(2011), 「텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색: 신문 텍스트의 ‘전망이다’ 구문을 중심으로」, 『국어교육』 제134집, 한국어교육학회, pp. 155-181.
- _____(2013), 「텍스트의 장르성과 시간 표현 교육: 신문 텍스트에서 ‘-있었-’과 ‘-ㄴ 바 있-’의 선택을 중심으로」, 『텍스트언어학』 제34집, 한국텍스트언어학회, pp. 179-206.
- 조진수(2013), 「텍스트 맥락 기반의 문장 확대 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 주세형(2010a), 「‘사실과 의견 구분하기’의 국어과 전문성 탐색」, 『국어교육학연구』 제37집, 국어교육학회, pp. 469-497.
- _____(2010b), 「학교 문법 다시 쓰기 (3): 인용 표현의 형적 구조 연구」, 『새국어교육』 제85집, 한국국어교육학회, pp. 269-289.
- 주재우(2010), 「사회구성주의 작문이론의 비판적 재검토」, 『작문연구』 제11집, 한국작문학회, pp. 201-225.
- _____(2012), 「장르 중심의 쓰기교육 연구: ‘자서전 장르’를 대상으로」, 『작문연구』 제14집, 한국작문학회, pp. 137-158.

- 최인자(2000), 「장르의 역동성과 쓰기 교육의 방향성」, 『문학교육학』 제5집, 한국문학교육학회, pp. 27-52.
- 하승현 · 이미혜(2013), 「한국어 쓰기 교육을 위한 취업 목적의 자기소개서 장르 분석」, 『언어사실과관점』 제32집, 연세대학교 언어정보연구원, pp. 173-199.
- Bawarchi & Reiff(2010), *Genre: an Introduction to history, theory, research, and pedagogy*, Parlor Press.
- Halliday, M. A. K.(eds. Webster, J. J.)(2009), *Essential Halliday*, Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K.(2004), *Genre and Second Language Writing*, Univ. of Michigan Press.
- Hyon, S.(1996), "Genre in Three Traditions: Implications for ESL," *TESOL QUARTERLY* 30(4): 693-722.
- Knapp & Watkins, 주세형 외 역(2007), 『장르 텍스트 문법』, 박이정.
- Martin(1997), "Analysing genre: functional parameters," *Genre and Institutions*, Continuum, pp. 3-39.
- Swales, J.(1990), *Genre Analysis*, Cambridge University Press.
- Tribble, C., 김지홍 역(1997), 『Writing 쓰기』, 범문사.

‘장르’의 개념화를 위한 문법교육적 접근

제민경

이 연구는 국어교육 연구에서 이루어지고 있는 ‘장르’ 관련 담론을 메타적·비판적으로 점검함으로써 ‘언어’ 중심의 장르 교육의 방향을 제시하는 것을 목적으로 삼는다. 이를 위해 이 연구에서는 먼저 문학, 체계기능언어학, ESP, 수사학 전통의 ‘장르’ 개념과 그에 따른 교육 목표를 고찰하고, 이러한 전통이 국어교육 연구에 어떤 영향을 미쳤는지 살펴보았다. 특히 이 연구에서는 ‘언어’ 중심의 장르 담론을 ‘전형적 텍스트 유형 vs 역동적인 사회적 실천’, ‘장르 지식 vs 언어 목록’의 관점으로 재조명함으로써, 최근에 형성된 장르 교육 담론이 결국 ‘언어’를 드러내지 못했고 그 결과 관점과 교육 내용의 적절한 통합을 이루어 내지 못했음을 비판하였다. 국어교육에서 ‘장르’가 교육적 위상을 정립하기 위해서는 ‘장르성’을 드러내는 ‘언어(목록이 아닌 원리로서의 문법)’에 주목해야 하며, ‘장르-텍스트-문법’의 역동적 관계를 궁구할 때 국어교육적인 ‘가르칠 것’을 학습자에게 제공할 수 있다.

핵심어 국어교육, 문법교육, 장르, 장르성, 장르 문법, 맥락, 텍스트, 체계기능 언어학

ABSTRACT

Grammar Educational Approach for the Conceptualization of ‘Genre’

Je Minkyong

This research critically examines the concept of ‘genre’ defined in the tradition of each study and the contents of education according to it through exploring the discourse related to ‘genre’ in Korean Education studies, and ultimately aims to suggest a direction for the genre education based on ‘language’. In order to achieve this goal, this research contemplates the concepts of ‘genre’ and the objectives of education based on them in the traditions of Literature, SFL, ESP and Rhetoric, and explores the influence of these traditions on the Korean Language Education studies. Through the research, I particularly aimed to focus on the genre discourse based on ‘language’ from different perspectives which are ‘typical text type vs. dynamic social practice’ and ‘genre knowledge vs. language list’. Based on this new approach, I criticized that the recent genre education based on ‘language’ ultimately failed to reveal ‘language’ and as a result, failed to accomplish the proper integration of perspectives and contents of education. One has to focus on the ‘language(grammar as principles rather than mere lists)’ which reveals ‘genre characteristic’ in order to establish the educational status of ‘genre’ in Korean Language Education, and can provide ‘something to teach’ in Korean Language Education when one has explored the dynamic relationship of ‘genre-text-grammar’.

KEYWORDS Grammar Education, Genre, Generic Characteristic, Genre Grammar, Context, Text, Systemic Functional Linguistics