

경험적 대기능의 장르별 실현 양상 비교 연구 — 초등학교 5학년 학습자 텍스트를 중심으로

이관규 고려대학교 국어교육과 교수(제1 저자)

정혜현 고려대학교 한국어문교육연구소 연구원(교신저자)

노하늘 고려대학교 한국어문교육연구소 연구원(공동저자)

신희성 고려대학교 한국어문교육연구소 연구교수(공동저자)

- * 이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2019S1A5A2A03054248).
- * 이 연구는 고려대학교 생명윤리심의위원회(IRB)의 승인(2019년 11월 7일)을 받아 수행되었음(KUIRB-2019-0314-01).

- I. 들어가기
- II. 체계기능언어학의 장르 개념과 초등학생 텍스트의 분석
- III. 경험적 대기능과 동성 프로파일링
- IV. 경험적 대기능의 장르별 실현 양상 분석 결과
- V. 나아가기

I. 들어가기

인간은 언어를 통해 다양한 행위를 한다. ‘언어를 통해’라는 말은 언어가 특정한 기능을 가지고 인간에게 소용된다는 뜻이다. 언어가 가진 기능 중 하나는 본인이 경험한 일련의 사태를 기호로 표상해 내는 것이다. 기호로 표상된 인간의 경험은 음성이나 문자를 매개로 하여 타인과 공유될 수 있다. 언어의 표상적 기능을 바탕으로 타인과 경험을 공유한다는 것은 설명, 설득, 혹은 감정을 나누는 등의 행위에 언어가 소용된다는 뜻이다. 이때, 우리의 경험이 다양한 만큼 경험을 표상해 내는 언어 자원 역시 다양하게 존재한다.

한국민속촌에 갔었다. 뭐 현장체험학습으로 갔고, 민속촌이라는 것 때문에 딱히 기대는 하지 않았다. 하지만 그 안에서의 활동방법이 꽤 마음에 들었다. 교사와의 동행 없이 조별로 미션 등을 하고 자유롭게 다니는 방식이다. …(하략)

위 글은 초등학교 5학년 학생이 쓴 일기의 도입부이다. 4개의 문장만 놓고 살펴도 이 안에는 글쓴이의 외부 세계에서 발생한 물리적 경험(‘가다’)뿐

아니라 글쓰기의 내부 세계에서 발생한 정신적 경험(‘기대하다’)도 존재하며, 그 외에 글쓰기가 ‘활동방법’을 ‘어떠한 방식’으로 인식하는 중간적 성격의 경험(‘방식이다’)도 존재한다. 초등학생은 나름의 체계와 논리 안에서 글쓰기의 목적을 잘 달성할 수 있도록 이러한 어휘들을 선택했을 것이다.

문법교육 나아가 국어교육은 학습자들의 이러한 언어 사용이 보다 주체적으로 잘 이루어질 수 있도록 돕는 것에 많은 관심을 가진다. 관점이나 방향성을 다루는 거시적 차원의 논의에서부터 교육 내용 마련이나 방법을 논하는 연구들이 다양하게 나오고 있다. 본 연구는 주체적으로 언어를 사용하는 학습자를 위한 문법교육이 학습자의 언어를 관찰하고 분석하는 기초 연구의 토대 위에서 더 풍성하고 단단하게 자리할 수 있을 것이라고 보고 학습자 언어에 대한 관찰과 분석 결과를 논하고자 한다.

그런데 ‘학습자 언어’라고 하는 것은 단일한 연구의 주제나 연구 대상으로 삼기에 그 범위가 너무 넓다. 본 연구는 앞서 언급한 문법교육의 여러 연구들에서 초점화의 단서를 찾고자 하는데 이것이 바로 ‘장르’ 개념이다. ‘장르’는 그간 언어교육의 전방위에서 활발하게 논의되어 왔는데 특히 최근 문법교육이 주체적으로 언어를 사용하는 학습자상을 지향하는 국면에서 교육 내용을 조직하는 원리로 많은 주목을 받고 있다. 우리는 이론적 층위에서 장르성의 인식에 따라 언어의 실현이 다를 수 있을 것이라고 생각한다. 이를 학습자 언어의 관찰에 대한 질문으로 바꿔 보면 ‘학습자는 장르에 따라 다른 언어 실현을 보이는가?’가 될 수 있다.

또 본 연구에서는 언어 실현이 어떻게 다른지를 관찰하는 도구로 체계 기능언어학을 활용하고자 한다. 특히 앞서 인간의 경험을 표상하는 언어의 기능에 대해 언급했는데 체계기능언어학의 ‘동성 체계(transitivity)’는 이러한 기능의 분석에 유용하다. 동성 체계는 인간 경험을 표상하는 언어의 주요 부분을 ‘과정(process)’으로 두고 이러한 과정 유형에 따라 과정에 대한 참여자나 배경이 어떻게 실현되는지를 살피는 내용이다.

‘학습자는 장르에 따라 다른 언어 실현을 보이는가?’에 답하기 위해 본

연구는 구체적으로 다음의 단계를 거친다. 먼저 2장에서는 체계기능언어학의 이론적 배경과 텍스트 및 장르의 개념을 살피고 기존에 초등학생의 언어를 분석한 연구들을 검토한다.¹⁾ 다음으로 3장에서는 학습자 언어를 살피기 위해 텍스트를 분석하는 과정에 대해 논한다. 마지막으로 4장에서는 텍스트 분석 결과를 양적으로 살피고 이에 대해 해석한다.²⁾

II. 체계기능언어학의 장르 개념과 초등학생 텍스트의 분석

1. 체계기능언어학의 텍스트 및 장르 개념

능동적인 언어 행위자로서의 학습자란 곧 학습자 스스로가 구체적인 의사소통 상황에서 자신의 의도를 달성하기 위해 적절한 언어를 선택하여 구사할 수 있는 인간임을 뜻한다. 이처럼 의미를 구성해 가는 존재로 학습자를 바라볼 때 체계기능언어학이 가지고 있는 국어교육적 함의가 더욱 두드러진다. 체계기능언어학의 이론적 전제 중 하나가 바로 언어 사용자의 ‘선택(choice)’을 통해 의미 체계가 실현된다는 것(Eggins, 2004: 3)이기 때문이다. 체계기능언어학은 언어 사용자에 의해서 선택된 어휘문법이 텍스트 내에서 일정한 의미기능을 한다고 보는데, 이 연구에서 학습자의 텍스트에 주

-
- 1) 본 연구는 독립적인 연구 목적을 지니는 동시에 연구자의 다른 연구들과 연계되는 목적 역시 가진다. 후자의 목적은 학습자의 언어 발달 양상을 살피는 것인데 초등학생은 학령기 학습자의 출발점이 된다. 이에 본 연구에서는 학습자 중에서도 초등학생에 초점화해 연구 대상을 설정하였다.
 - 2) 텍스트 분석에서 체계기능언어학의 관점이 잘 드러나도록 논문의 방향을 함께 고민해 주신 세 분의 심사위원 선생님들께 진심으로 감사드린다.

목하는 이유 역시 학습자의 언어적 행위를 포착하기 위해서이다.

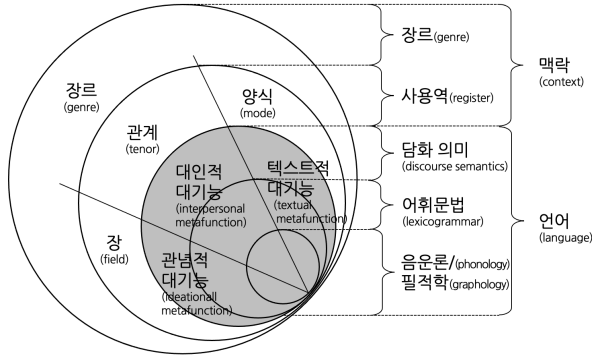
일상적으로 텍스트는 문장보다 더 큰 언어 단위를 지칭하는 말이지만, 체계기능언어학에서 텍스트는 관념적 의미, 대인적 의미, 텍스트적 의미를 표현하는 의미적 단위이다(Eggings, 2004: 28). 즉, 텍스트를 통합된 전체라고 본다면 이는 의미와 관련된 것이지 ‘언어 단위의 조합’을 뜻하는 것이 아니라는 것이다(Halliday & Hasan, 1976: 2). 체계기능언어학에서 텍스트는 문화 맥락에 기반한 잠재적(potential)인 언어 체계가 개별적으로 구현된 사례(instance)로 존재하는데, 다시 말하면 우리는 사례화³⁾된 텍스트를 통해서만 언어 체계를 짐작할 수 있고 텍스트 분석을 통해서 추상적인 언어 체계를 구체적으로 이해할 수 있게 된다.⁴⁾

체계기능언어학의 또 다른 특징은 언어를 사회적 실천의 차원에서 바라본다는 점이다. Banks(2019: 103)는 텍스트가 맥락에 의해 결정되는 산물임과 동시에 맥락의 일부를 형성하며 맥락을 조정한다고 보았는데, 이는 텍스트와 맥락이 서로 생성되고 수정되는 상호 작용의 과정이 끊임없이 존재한다는 것을 뜻한다. 이처럼 체계기능언어학은 언어가 맥락 속에서 작동한다는 인식하에 기호학적 차원을 도입하여 맥락에서 언어의 구축을 정의한다. ‘맥락-언어[내용(담화의미-어휘문법)-표현(음운론-음성학)]’으로 이어지는 계층화(stratification)는 체계기능언어학의 주요한 이론적 전제로, 맥락을 ‘이데올로기, 장르, 사용역’의 층위로, 언어를 ‘담화의미, 어휘문법, 음운론, 음성학’의 층위로 분석하는 중층적 관점을 취한다.

3) Halliday & Matthiessen(2014: 27-29)은 맥락이라는 추상적인 개념을 쉽게 기술하기 위하여 ‘잠재’의 극에서 ‘사례’의 극을 따라 이동하는 연구 전략을 사용하며, 문화 맥락의 언어 체계가 상황 맥락의 텍스트로 실현되는 방향을 ‘사례화’(instantiation)라고 부른다.

4) Halliday & Matthiessen(2014: 27-28)에서는 이를 날씨와 기후의 예로 설명한다. 기후는 오랜 시간에 걸쳐 나타난 날씨의 평균 상태를 뜻한다는 점에서 날씨의 형태로 사례화된 것이라고 말할 수 있다. 즉 일상생활에 영향을 미치는 날씨가 곧 텍스트이며, 날씨와 같은 변화를 토대로 하는 기후가 체계를 의미한다. 그렇다고 가능한 텍스트의 총합이 체계가 되지는 않는데, 체계는 가상의 것이며 이론적인 실체라고 할 수 있다.

Martin(1997: 4-8)의 모델은 <그림 1>⁵⁾과 같이 사회적 맥락과 언어의 관계를 표현하며 사회적 맥락과 언어가 서로를 구성하는 관계를 가진다고 본다. 이때 장르란 반복되는 의미의 구성이자 이데올로기를 실현하는 동시에 사용역에 의해 실현되며 그 자체로 목적이 있는 사회적 과정이라 할 수 있다.



<그림 1> 장르와 언어의 관계(Martin, 1997; Hao, 2018: 528 재인용)

장르를 사회적 과정으로 보는 또 다른 논의로 Knapp & Watkins(2005/2019)의 ‘장르-텍스트-문법’ 모델을 들 수 있다. 여기서 장르는 ‘묘사하기’, ‘설명하기’, ‘지시하기’, ‘주장하기’, ‘서사하기’ 등과 같은 장르 일 반적 과정의 핵심 집합으로 간주되며 텍스트는 다중 장르적으로 규정된다. 예를 들어 무선 청소기를 처음 사용하는 고객을 위해 제작된 제품 사용서는 지시하기의 전형이라면, 추석을 앞두고 명절 증후군을 비판하는 신문 칼럼 은 시사 문제에 대한 설명과 함께 주장이라는 장르적 자원을 활용한다.

5) 내용의 이해를 돕기 위해 Martin(1997)에서 제시한 그림을 바탕으로 체계기능언어학의 계층화(stratification)와 대기능(metafunctions)을 하나의 그림으로 표현한 Hao(2018: 528)의 그림을 인용하였다.

〈표 1〉 장르-텍스트-문법' 모델의 장르 개념(Knapp & Watkins, 2005/2019: 38)

장르	개념
묘사하기	대상을 상식이나 전문적인 의미들에 입각하여 질서 짓는 과정을 통해
설명하기	현상을 시간적·인과적 관계에 따라 전개하는 과정을 통해
지시하기	행위나 행동을 논리적으로 전개하는 과정을 통해
주장하기	독자에게 특정한 입장을 수용하도록 명제를 확장하는 과정을 통해
서사하기	인물이나 사건을 시간이나 공간적 순서에 따라 전개하는 과정을 통해

지금까지의 논의를 종합해 보면 체계기능언어학은 텍스트에 나타난 언어 표현의 의미기능을 밝히려고 하는 이론임과 동시에, 사회적 관계를 드러 내주는 결과물로서 텍스트가 해당 목적을 달성했는지의 여부를 분석하는 틀 이 된다고 할 수 있다.⁶⁾ 이때 본고가 집중하려는 것은 담화의미를 실현하는 어휘문법의 선택 양상과 장르에 따라 현저하게 나타나는 의미기능이다. 담 화의미는 특정한 상황 맥락에서 어휘문법에 대한 선택이 반복되어 형성되는 패턴이라고 할 수 있는데, 담화의미가 텍스트에 실현된 의미라 한다면 어휘 문법은 의미가 실현된 텍스트 자체가 된다. 텍스트는 어휘문법의 가장 상층 에 속하는 절에 의해 실현되며 언어 체계의 실재화로 존재하게 된다(이관규 외, 2021: 46). 본 연구에서는 관념적 대기능의 어휘문법 자원인 과정, 참여자, 배경의 동성 체계의 반복적인 실현에 주목하며, 장르라는 맥락과 연계하였 을 때 두드러지는 관념적 대기능을 살펴보고자 한다.

체계기능언어학을 기반으로 초등학생에 해당하는 두 학습자의 텍스트 를 분석한 Macken-Horarik et al.(2018: 183-193)은 장르와 기능적 관점 에서 문법적 선택, 즉 어휘문법의 선택을 탐구하는 일이 학습자를 효과적으 로 가르치고 지원하기 위한 방법이 된다고 본다. 예를 들어 ‘비디오 게임이

6) 이러한 점에서 체계기능언어학은 텍스트를 평가하는 틀로 활용된다. 평가와 관련된 체계 기능언어학의 주요 특성에 대해서는 이관규(2018)에 자세히 언급되어 있다.

좋은 것인가 나쁜 것인가?’를 주제로 서로 상반된 주장을 펼치고 있는 두 학습자의 텍스트에 나타난 관념적 대기능을 탐구한다고 하자. 교사는 이를 통해 설득을 위한 글쓰기에서 동사는 어떠한 역할을 하는지, 학습자가 특정 문제에 대한 설명과 명제를 설득력 있게 연결시키기 위해 어떤 자원을 이용하는지 등 결과적으로 학습자가 독자를 설득하려는 목적을 달성하기 위해 사용한 어휘문법 자원을 명확히 볼 수 있다.

2. 초등학교 학습자 텍스트의 분석과 장르

학습자가 생산한 텍스트는 학습자 특성에 관한 상당한 정보를 담고 있으며 국어교육의 방향에 대한 중요한 시사점을 제공한다. 쓰기교육 분야에서 초등학교 학습자의 텍스트를 분석한 연구를 살펴보면, 쓰기 발달상의 주요한 변인을 확인하거나(이순영 2017; 이순영·유승아, 2017; 임천택, 2017), 학습자의 장르 지식과 능력을 분석하거나(유승아, 2018; 최종윤, 2018; 최종윤, 2020), 장르 인식을 확인하는 연구(이경화·김은선·김미애, 2018)들이 이루어졌다. 문법 요소에 집중하여 초등학교 학습자의 텍스트를 분석한 연구는 텍스트에 출현하는 어휘에 주목하거나 텍스트성과 관련하여 결속 구조에 주목한 연구로 크게 구분할 수 있다. 전자의 경우 어휘의 동시출현단어를 살핀 연구(백희정·이경화, 2019), 심리형용사의 사용 양상을 분석한 연구(안찬원, 2018), 어휘 발달을 종단적으로 분석한 연구(신문자·이희란, 2017)가 있었다. 후자의 경우 접속 부사를 살핀 연구(안정아·남경완, 2011; 안정아·남경완, 2016; 이정란·오재혁, 2019), 특정 구문의 정보 보충의 방식을 분석한 연구(안정아·남경완, 2015)가 있었다. 이 밖에도 수식언과 접속 부사의 빈도 등 텍스트에 나타난 여러 표현을 종합적으로 고찰한 연구(이경화 외, 2018)가 있었다. 한편, 체계기능언어학을 토대로 초등학교 4, 5학년 학습자의 텍스트를 분석한 연구로는 주세형·정혜현·노하늘(2020)이 있으며, 발달적 관점에서 과정 유형과 참여자 구성 패턴을 분석한 것이 특징이다.

초등학교 학습자의 텍스트에 관한 선행 연구들이 보이는 주된 특징 중 하나는 설명 텍스트, 설명글, 설명문, 논설문, 생활문 텍스트, 일기 텍스트 등 용어는 다르지만 ‘장르’를 주요 변인으로 삼는다는 점이다. 앞서 체계기능언어학에서 바라보는 장르의 개념을 언급하였으나, 장르라는 용어는 여러 분야에서 빈번하게 쓰이는 탓에 논자에 따라 그 개념이 다양하다. 주재우(2019: 177)에서는 국어과 교육과정에서 장르를 제시하는 방식을 다음과 같이 세 가지로 구분하였는데, 이에 따르면 목적에 따른 글의 유형을 정보전달, 설득, 친교·정서표현으로 구분하는 2015 국어과 교육과정은 ①과 ②의 형태로 장르를 제시하고 있다.⁷⁾

① 거시적인 틀에서 정보 전달, 설득, 친교, 정서 표현하는 글.

② ①의 하위 유형으로 특정한 행위를 내세워 명명하는 글. <예> ‘~하는 글’

③ 문화적 양식으로서의 글. <예> 사설(社說)

이를 텍스트 유형과 텍스트 종류의 관계로 보면, 설명하는 글, 설득하는 글, 정서 표현의 글 등은 텍스트 유형에 해당하며 설명문, 기사문, 논설문, 연설문, 수필, 일기 등은 텍스트 종류에 해당한다.⁸⁾ 학습자의 텍스트에서 나타나는 언어적 행위를 유의미하게 포착하고, 더 나아가 언어 실현이 어떻게 다른지 관찰한 결과를 교육에 적용하기 위해서는 ‘장르’ 변인을 어떻게 설정한 것인가를 고민해야 한다. 특정 장르에 따라 특정한 과정 유형과 참여자 구성 패턴이 지배적으로 나타난다는 점에서 다양한 유형의 장르가 고려될 필요가 있다. 바꿔 말하자면 ‘어떠한 텍스트를 수집하고 분석할 것인가?’를 고민해야 한다는 것이다.⁹⁾ 본 연구에서는 장르를 사회적 과정으로 보는 체계기능

7) 주재우(2019: 177-178)에서는 오늘날의 국어과 교육과정이 Martin과 Knapp & Watkins의 장르 이론을 인식하여 장르를 고정된 산물이 아닌 목적에 따라 달라지는 다양한 행위와 과정으로 명명하고 있음을 밝혔다.

8) 국어과 교육과정에서의 텍스트 유형과 텍스트 종류에 대한 개념은 서영진(2010), 이경화·안부영(2010) 등의 논의를 참고할 수 있다.

9) 텍스트를 수집하는 과정에서 다양한 유형의 장르를 고려하기 위해 장르성을 교수·학습

언어학이 결국 사회적 목적에 따른 행위의 과정에 주목한다는 점을 고려하
 되, 국어과 교육과정의 거시적인 틀보다는 목적에 따라 달라지는 다양한 행
 위 차원(②의 형태)으로 접근할 때 학습자의 언어 행위에 보다 쉽게 다가갈
 수 있다고 보았다. 이에 따라 최종적으로 ‘설명하는 글’, ‘주장하는 글’, ‘정서
 를 표현하는 글’¹⁰⁾을 장르 변인으로 하여 각각의 장르별로 어떠한 어휘문법
 자원이 실현되는지 살피고자 한다.

III. 경험적 대기능과 동성 프로파일링

1. 경험적 대기능 분석을 위한 데이터 전처리

체계기능언어학은 사람들이 언어를 사용하는 방식에 의문을 갖고 언어
 체계 자체를 기능-의미론적 관점에서 해석한다. 사람들은 단순히 발화된 말
 소리와 쓰인 문장을 주고받기 위해서 소통하는 것이 아니라 ‘의미들(mean-
 ings)’을 만들기 위해 상호 작용한다. 다시 말해 사람들이 생산하는 텍스트는

할 수 없는 바, 공통 국어과 교육과정의 쓰기 영역의 내용 체계를 기반으로 장르성에 대한
 지식이 어느 정도 형성된 초등학교 5학년 학습자의 텍스트를 수집하였다. 이에 따라 본고
 에서 수집하는 텍스트의 장르 역시 국어과 교육과정의 장르 유형을 고려하였다. 국어과
 교육과정에서 장르, 즉 ‘글의 유형’에 대한 문제가 지속적으로 제기된다는 점에서 새로운
 분석 틀을 고민해 볼 수 있으나 이에 대해서는 후속 연구를 기약한다.

- 10) 2015 교육과정에서 목적에 따른 글의 유형을 학년군으로 나누어 살펴보면, 초등학교 5-6
 학년군에서는 ‘설명하는 글(목적과 대상, 형식과 자료)’, ‘주장하는 글(적절한 근거와 표
 현)’, ‘체험에 대한 감상을 표현한 글’이 제시되며, ‘정서를 표현하는 글’은 고등학교 1학년
 군에서 나타난다. 본 연구는 초등학교, 중학교, 고등학교 학습자의 의미 체계 발달을 살피
 기 위한 궁극적 목적의 하나로 진행되었기 때문에 전체 학교급을 고려하여 장르 변인을
 도출하였다. 따라서 본고의 ‘정서를 표현하는 글’이라는 용어는 초등학교 5-6학년군에서
 제시되는 ‘체험에 대한 감상을 표현한 글’을 포함하는 개념이다.

특정한 맥락에서 만들어진 의미에 대한 기록이라 할 수 있다(Eggins, 2004: 11). 체계기능언어학은 생산된 텍스트가 여러 의미를 동시에 제시한다는 점을 보여주는데, ‘관념적’, ‘대인적’, ‘텍스트적’ 의미가 언어적 단위로 함께 융합되어 나타난다고 본다. 이에 따라 절이 실현하는 의미기능을 세 가지로 나누고 이를 ‘대기능(metafunction)’이라고 명명한다.

Thompson(2014: 30-31)에 따르면 관념적 대기능은 세계에 대해 이야기하기 위해 언어를 사용하는 것이다. 관념적 대기능은 하나의 절 차원에서 이뤄지는 경험적 대기능과 절 복합 차원에서 이뤄지는 절 사이의 논리적 대기능(logical metafunction)으로 다시 구분된다. 대인적 대기능(interpersonal metafunction)은 다른 사람과 상호 작용하기 위해 언어를 사용하는 것과 관련된다. 마지막으로 텍스트적 대기능은 언어를 그것의 맥락과 어울리도록 조직하는 것과 관련이 있다. 본 연구에서는 사건에 대한 명제적인 내용을 나타내는 관념적 대기능 중에서도 세계에 대한 내적·외적 경험을 일련의 사태로 표상하는 경험적 대기능에 주목하고자 한다.

경험적 대기능은 동성(transitivity)을 통해 실현되며, 동성은 ‘과정(process)’, ‘참여자(participant)’, ‘배경(circumstance)’이라는 세 가지 요소의 선택으로 드러난다. 특정 ‘배경’에서 ‘참여자’가 관여하는 ‘과정’으로서 절의 명제적인 ‘내용’을 볼 수 있는 것이다. 과정은 주로 동사군에 의해, 참여자는 명사군에 의해, 배경은 전치사구 또는 부사군에 의해 실현되는 것으로 볼 수 있다. 간단히 말하면 서술어의 특성에 따라 필수 논항이 결정되는 것처럼 과정에 따라 참여자가 결정되고, 과정과 참여자로 이루어진 절에 부수적인 의미를 추가하는 배경이 추가되는 것이다. 초등학교 5학년 학습자의 텍스트에서 예를 보이면 다음과 같다.

나는	민속촌에서	놀이 기구를	탔다
참여자	배경	참여자	과정

위에서 언급하였듯이 경험적 대기능은 하나의 절에 의해 실현된다. 체

체계기능언어학에서는 어휘문법의 위계를 '절 > 군/구 > 단어 > 형태소'의 순으로 보며 어휘문법의 최상위 층에 해당하는 절을 하나의 사태를 표상하는 단위로 보기 때문에 텍스트에서 분석의 대상이 되는 것도 절이 된다. 반면에 문장은 문어의 철자적 단위이며 텍스트를 분석할 때 별도의 단위로 인정되지 않는다.¹¹⁾ 하지만 이관규 외(2021: 49)에서 언급하였듯이 영어에 비해 한국어는 문장 단위를 변별하기가 쉽고, “하나의 사태를 표상하는 데 주요한 기준이 되는 하나의 서술어가 곧 하나의 절과 연결되는 만큼, 텍스트 분석에서 절을 최상위 단위로 보는 것이 주효하다”고 할 수 있다.

이에 따라 본 연구에서는 경험적 대기능 실현 양상을 분석하기에 앞서 학습자가 생산한 텍스트를 절 단위로 나누어 전산화하였다. 대등복합절과 종속복합절은 선행절과 후행절을 각각의 절로 나누었으며,¹²⁾ 학교 문법의 안긴문장에 해당되는 것은 위계 하향(down-ranked)된 것으로 보고 별도로 나누지 않았다. 다만, 체계기능언어학에서 ‘투사(projection)’된 절은 별도로 분석한다는 점을 고려하여 분리하여 분석의 대상에 포함하였다.

본 연구의 분석 텍스트는 서울과 경기도 소재한 2개의 초등학교에서 수집되었다. 연구 참여자는 초등학교 5학년 126명이었으며, 연구의 목적과 방법을 충분히 숙지한 교사의 안내에 따라 ‘설명하는 글’, ‘주장하는 글’, ‘정서를 표현하는 글’¹³⁾ 중 하나를 선택하여 40분 동안 분량의 제한 없이 한 편의

11) 이관규 외(2021: 162)에 따르면 학교 문법에서 말하는 문장은 체계기능언어학의 ‘절 복합체(clause complex)’에 해당하며, 절 복합체는 “문장의 기능적 조직을 완전히 설명할 수 있도록 해주는 개념”이다.

12) 대등 배열(parataxis)로 복합된 절 복합체와 종속 배열(hypotaxis)로 복합된 절 복합체는 각각 ‘대등하게 이어진 문장’과 ‘종속적으로 이어진 문장’에 상응된다. 물론 체계기능언어학은 이들을 형태적 차원의 ‘확대’로 보지 않고 기능적 차원의 ‘확장’으로 접근한다는 점에서 차이를 지닌다(이관규 외, 2021: 159-168).

13) 초등학교 학습자들이 보다 수월하게 텍스트를 생산할 수 있도록 글쓰기 과제를 자세하게 안내하였다. 예를 들어 ‘정서를 표현하는 글’의 경우 “최근에 자신이 겪은 일 중에서 하나를 고른 후, 나의 생각이나 감정이 잘 드러나도록 경험을 나누는 글을 써 봅시다.”라고 하여 “예) 인상 깊은 일을 쓴 일기, 자신이 경험한 일에 대한 생각과 감정을 나누는 생활문”,

글을 작성하였다. 이후 학부로 동의서를 받지 못한 경우를 1차로 제외하고 무성의하게 작성된 텍스트와 성별 등을 체크하지 않아 결측(缺測)이 있는 텍스트를 2차로 제외하여 총 120명이 작성한 텍스트를 분석 대상으로 삼았다. 장르별로 텍스트와 산출된 절의 수를 정리하면 다음과 같다.¹⁴⁾

〈표 2〉 장르별 텍스트와 산출 절의 수

구분	장르			전체
	설명	주장	정서	
텍스트	<i>n</i> =42	<i>n</i> =36	<i>n</i> =42	<i>N</i> =120
산출 절	828(32.9%)	560(22.2%)	1,129(44.9%)	2,517(100%)

2. 텍스트 분석 방법으로서의 동성 프로파일링

‘동성 프로파일링(transitivity profiling)’이란 동성 선택의 패턴을 분석하는 것을 일컫는 말로, Thompson(2014: 131-139)이 제시한 텍스트 분석 방법이다. 동성의 선택은 장르나 사용역이 다른 텍스트의 비교를 통해 두드러지는데, 두 개 이상의 텍스트가 왜 다른지 탐구하는 것은 궁극적으로 언어 선택과 맥락적 요소들 사이의 상호 관계를 이해하도록 돕는다는 점에서 유용하다(Thompson, 2014: 133).

Thompson(2014: 132)에서는 과정, 참여자, 배경의 주요 패턴을 찾을 수 있다고 하였으나, 신문 보도와 의학 저널을 대상으로 실시한 실제 분석에서는 참여자와 과정 유형의 분류에 기반하여 ① 과정 유형 분석, ② 참여자 유형 분석, ③ 참여자 구성 패턴 분석, ④ 패턴별 빈도 산출의 4단계로 분석을 실시하였다. 이에 따라 본 연구에서도 경험적 의미의 실현에서 핵심 요소

“예) 일상생활이나 학교생활에서의 의미 있는 체험이 잘 드러나는 감상문, 수필”이라고 지시문을 구체화하였다.

14) 하나의 절은 하나의 과정으로 이루어지기 때문에 산출된 절의 수는 과정의 수와 일치한다.

로 기능하는 과정과 참여자를 중심으로 분석을 실시하였다.

1) 과정 유형 분석

과정 유형 분류에 관한 대표적인 연구로 Halliday & Matthiessen(2014: 216)이 있으며, 국내 연구의 대다수가 이를 기준으로 텍스트에 나타난 과정 유형을 분석하였다. 한국어의 어휘문법적 특성을 바탕으로 과정 유형을 다시 정립할 필요가 있는데, 박종훈(2007, 2008), 제민경(2015), 이관규·신희성(2020)에서는 한국어의 특성을 고려하여 과정 유형을 제시한 바 있다. 특히 이관규·신희성(2020)은 선행 연구를 종합적으로 고찰하고 동성 체계 분석의 불확실성 문제와 과정 유형의 상세화 문제를 실증적으로 다루어 결과적으로 ‘작용적’, ‘행동적’, ‘발화적’, ‘인지적’, ‘지각적’, ‘감정적’, ‘속성적’, ‘식별적’, ‘존재적’ 과정의 9가지로 한국어의 과정 유형을 분류하였다. <표 3>은 Halliday & Matthiessen(2014)의 과정 유형 분류와 이관규·신희성(2020)의 과정 유형 분류를 비교한 것이다.

<표 3> 과정 유형 분류비교

Halliday & Matthiessen(2014)		이관규·신희성(2020)		
물질적 과정	물질적 과정	물질적 과정	작용적 과정	유·무정 명사의 작용
	행위적 과정		행동적 과정	유정 명사의 행동
정신적 과정		정신적 과정	정신적 과정	발화적 과정
	인지적 과정			인간의 인지
	발화적 과정	지각적 과정		유정 명사의 감각적 지각
		감정적 과정		인간의 감정
관계적 과정	관계적 과정	관계적 과정	속성적 과정	개체의 속성
	존재적 과정		식별적 과정	개체의 정체성
물질적 과정		물질적 과정	존재적 과정	개체의 존재

본고는 동성 프로파일링에서 이관규·신희성(2020: 124)에서 제시한 분류 체계에 따라 과정 유형을 분류하였다. 초등학교 5학년 학습자 텍스트로 분석의 예를 보이면 다음과 같다.¹⁵⁾

밤에는 배경	가로등이 참여자: 작용자	커지는데 작용적 과정
(나는) 참여자: 행동자	민속촌에서 배경	놀이기구를 참여자: 대상 행동적 과정
그 아줌마가 참여자: 발화자	다짜고짜 무서운 얼굴로 똑같이 배경	말하고 발화적 과정
나는 참여자: 인지자	인공지능을 그만 만들면 좋겠다고 투사	생각한다 인지적 과정
(나는) 참여자: 지각자	쾌감을 참여자: 지각대상	느꼈다 지각적 과정
나는 참여자: 감정자	이렇게 열심히하고 착한 방탄소년단이 참여자: 감정대상	좋다 감정적 과정
옷이 참여자: 속성보유자	다 배경	너무 배경 속성적 과정
가장 악명 높은 상어는 참여자: 토큰	백상아리 참여자: 발류	이다 식별적 과정
피해를 입는 학생도 참여자: 존재자		있습니다 존재적 과정

15) 비규범적 표기는 수정하지 않되, 필요에 따라 동성 체계의 구조를 분명히 보이기 위해 ‘백상아리 이다’와 같이 참여자와 과정을 분리하여 제시하였으며, 생략된 참여자는 복원하여 괄호로 표시하고 회색으로 표시하였다.

과정 유형 평정은 주세형 외(2020: 119)에 제시된 기준을 참고하였다. 과정 유형 평정 시 본용언만을 대상으로 하였으며, ‘본용언+보조 용언’으로 이루어진 경우 본용언만 추출하였다. 다만 ‘-게 되다’, ‘-어 주다’, ‘-어 지다’, ‘-어 하다’ 등 논항에 영향을 미치는 구성은 ‘본용언+보조 용언’ 전체를 포함시켰다. 피동·사동 표현의 경우 파생 후의 피동사와 사동사를 대상으로 하였으며, 양태 표현(‘-고 싶다’, ‘-ㄴ 것이다’, ‘-ㄴ 수 있다’ 등), 시제·상 표현(‘-았-’, ‘-겠-’, ‘-어 있다’ 등), 부정 표현(‘안’, ‘못’, ‘-지 않다’ 등)은 평정에서 제외하고 과정 유형을 판별하였다.¹⁶⁾

2) 참여자 구성 패턴 분석

참여자 구성 패턴을 분석하기 위해서는 과정별로 참여자 유형의 전체적인 모습을 파악해야 한다. Thompson(2014: 91-131)은 참여자 유형을 ‘핵심 참여자(Core participant)’, ‘기타 참여자(Other participant)’, ‘원인 참여자(Causative participant)’로 나눈다. 주세형 외(2020: 121)에서는 Thompson(2014: 131, Table 5.1)이 제시한 참여자 개요를 이관규·신희성(2020: 124)의 한국어 과정 유형에 맞추어 재구성하여 <표 4>와 같이 제시하였다. 본 연구에서도 주세형 외(2020: 121-125)에서 제시한 참여자 유형을 기준으로 참여자 구성 패턴을 분석하고자 한다. 이때 회색은 본 연구에서 분석한 텍스트에서는 나타나지 않은 참여자를 표시한 것이다.

<표 4> 과정 유형별 참여자 개요(주세형 외, 2020: 121)

과정	핵심 참여자 1	핵심 참여자 2	기타 참여자	원인 참여자
행동적 과정	행동자	(행위 대상/범위)	상품수혜자/ 서비스수혜자	원인자

- 16) 과정 유형 평정에서 논항에 영향을 미치지 않는 보조 용언, 양태 표현, 시제 및 상 표현, 부정 표현 등을 제외한 것은 이들이 주로 대인적 의미를 실현하는 서법부의 요소가 되기 때문이다.

작용적 과정	작용자	{작용 대상/범위}	상표수혜자/ 서비 스수혜자	원인자
발화적 과정	발화자	{발화 내용/{투사}}	수신자, 표적	원인자
인지적 과정	인지자	인지 내용, {투사}	속성	유도자
지각적 과정	지각자	지각 대상/{투사}	속성	유도자
감정적 과정	감정자	감정 대상/{투사}	속성	유도자
속성적 과정	속성 보유자	{속성}		속성자
식별적 과정	토큰	밸류		할당자
존재적 과정	존재자			

기호 설명

- / = 둘 중 하나만 나타나는 참여자
- 기울임 = 존재하지 않을 수 있는 수의적 참여자
- { } = 모든 질에 나타나지 않고 선택적으로 나타나는 참여자
- [] = 참여자가 아닌

핵심 참여자는 해당 과정에 반드시 나타나는데, 생략이 가능할 뿐 항상 나타나는 것(핵심 참여자 1)과 특정 문형에는 반드시 나타나나 나타나지 않을 수도 있는 것(핵심 참여자 2)으로 다시 나뉜다. 예를 들어 행동적 과정이 쓰인 ‘나는 간식을 먹다’에서는 ‘간식’이라는 행위 대상이 나타나지만, 동일한 행동적 과정에 속하는 ‘나는 누워 있었다’는 행위 대상 또는 범위가 나타나지 않는다. 이처럼 자동사절에서 ‘목적어’는 생략이 가능할 뿐 반드시 실현되는 반면, 자동사절에서는 나타나지 않는다는 점을 떠올릴 수 있다. 기타 참여자는 존재하지 않을 수 있는 수의적 참여자이다. 예를 들어 발화적 과정이 쓰인 ‘그것을 선생님에게 말하다’에서 ‘선생님’은 ‘그것’이라는 발화 내용을 받는 수신자인데, ‘그 아줌마가 말했다’라는 예시에서 알 수 있듯이 발화적 과정에서 수신자가 반드시 나타나는 것은 아니다. 원인 참여자는 과정에 대하여 원인을 제공하는 참여자로, 기타 참여자와 마찬가지로 존재하지 않을 수 있는 참여자이다. 예를 들어 감정적 과정이 쓰인 ‘이 학원도 참 짜증나

게 한다'에서 나를 짜증나게 만드는 원인을 제공하는 원인 참여자는 '학원'이며 반드시 필요로 하는 참여자는 아니다.

〈표 4〉를 보면 빗금과 대괄호로 처리된 참여자를 볼 수 있는데, 빗금은 둘 중 하나만 참여자를 나타내며, 대괄호는 참여자가 아닌 투사를 의미한다. 예를 들어 행동적 과정인 '나는 간식을 먹다'에서 '먹다'는 '간식'이라는 행위 대상을 요구하는 반면, '나는 탁구를 쳤다'에서 '치다'는 '탁구'라는 행위 범위를 요구한다. 이처럼 과정이 일으키는 변화를 직접적으로 받는지의 여부에 따라 대상과 범위로 구분할 수 있는데, '탁구'는 과정이 일으킨 변화를 직접적으로 받는 대상이 아닌 '치다'라는 과정의 범위를 나타내는 확장적 요소라는 점에서 구분된다. 투사는 엄밀히 말하면 배경이라는 점에서 참여자에 속하지 않지만 일부 문형에서 필수적 참여자의 지위를 갖기 때문에 핵심 참여자에 포함하여 함께 다룬다. 예를 들어 인지적 과정이 쓰인 '나는 인공지능을 그만 만들면 좋겠다고 생각한다'에서 '인공지능을 그만 만들면 좋겠다'가 바로 투사이다. 이처럼 '생각(idea)'을 반영하는 언어적 실현을 투사라고 부른다.

〈표 4〉에 제시한 참여자는 절에서 모두 나타나지 않고 각각의 과정에 따라 결정된다는 점에서 매우 다양한 구성 패턴을 보인다. Thompson(2008: 19-25)에서는 '동성 틀(transitivity templates)'이라는 개념을 제시하여 학술적인 역사 텍스트와 대중적인 역사 텍스트를 대상으로 참여자 구성 패턴을 일부 보이고 전체 텍스트에 나타난 참여자 구성 패턴을 과정 유형별로 정리한 바 있다. 이는 곧 동성 프로파일링의 마지막 단계인 참여자 구성 패턴 분석의 결과라 할 수 있다. 지금까지 설명한 예문을 바탕으로 9가지 과정 유형별로 하나씩 참여자 구성 패턴을 일부 밝히면 〈표 5〉와 같다.¹⁷⁾

17) 〈표 5〉에서 '+'는 실현된 참여자, '-'는 생략된 참여자를 의미한다. 예문에서 회색은 생략된 참여자를 재구한 것이다. 본고에서 분석하지 않은 '배경'은 기울기로 표시하였다. 특정 참여자가 지배적으로 생략되는 것도 장르에 따른 참여자 구성 패턴의 차이를 보여주는 유의미한 지점이 되기 때문에 참여자 구성 패턴을 분석하는 단계에서는 생략된 참여자 구성

〈표 5〉 과정 유형별 참여자 구성 패턴 일부

참여자 구성 패턴	예문
-행동자+대상	(G107D2007) 나는(참여자) 민속촌에서(배경) 놀이기구를(참여자) 탔다(과정)
+작용자	(B030E0483) 밤에(배경) 가로등이(참여자) 켜지는데(과정)
-발화자+발화내용+수신자	(B047A0863) 내가(참여자) 그것을(참여자) 선생님에게(참여자) 말하면(과정)
+인지자+(투사)	(GA0591004) 나는(참여자) 인공지능을 그만 만들면 좋겠다고(투사) 생각한다(과정)
-지각자+지각대상	(G114D2335) 친구들이(참여자) 벌써(배경) 영화 하이큐를(참여자) 보고 있었다(과정)
+감정자+유도자	(G089D1569) 춤은(참여자) 날(참여자) 즐겁게 하고(과정)
+속성보유자	(G112D2183) 옷이(참여자) 다 너무(배경) 예뻐다(과정)
+토큰+밸류	(B022E0334) 가장 악명 높은 상어는(참여자) 백상아리(참여자)이다(과정)
+존재자	(G070A1178) 피해를 입는 학생도(참여자) 있습니다(과정)

IV. 경험적 대기능의 장르별 실현 양상 분석 결과

본 연구에서는 초등학교 5학년 학습자가 작성한 120개의 텍스트를 대상으로 동성 프로파일링 절차에 따라 과정 유형과 참여자 구성 패턴을 분석하여 전산화하였다. 그 다음 과정 유형과 참여자 구성 패턴의 빈도를 각각 산출하여 수집된 자료를 코딩하였다. 이후 ‘설명하는 글’, ‘주장하는 글’, ‘정서를 표현하는 글’이라는 장르로 집단을 나누어 주요 변수의 평균이 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 SPSS 25.0을 이용하여 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 집단 간 차이가 통계적으로 유의한 경우에는 집단 간 차이를 규명하기 위해 셰페의 사후분석(Scheffe’s post-hoc analysis)을 실시하였다.

을 재구하게 된다.

일원배치 분산분석의 F검정에서 지켜야 할 기본 가정은 정규분포를 이루어야 한다는 점이다. 과정 유형과 참여자 구성 패턴은 리커트 척도와는 달리 최솟값과 최댓값의 차이가 크고 빈도가 높은 케이스가 평균값에 속하지 않을 수 있다. 이에 따라 과정 유형과 참여자 구성 패턴의 변수 값을 루트(root)로 변환하여 분석을 진행하였다.¹⁸⁾

1. 과정 유형 분석 결과

이 연구에서는 장르에 따라 과정 유형별 빈도에 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 일원배치 분산분석을 실시하였다. 그 결과 유의수준 .05에서 ‘행동적 과정’($F=12.139, p<.001$), ‘인지적 과정’($F=6.746, p<.01$), ‘지각적 과정’($F=5.514, p<.01$), ‘감정적 과정’($F=12.576, p<.001$), ‘속성적 과정’($F=7.034, p<.01$), ‘존재적 과정’($F=4.797, p<.001$)의 6개 유형에서 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 반면에 ‘작용적 과정’, ‘발화적 과정’, ‘식별적 과정’의 3개 과정 유형에서는 장르에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다. <표 6>은 과정 변인에 따른 주요 변수의 차이를 표로 정리한 것이며, 통계적으로 유의한 차이를 보이는 과정은 음영으로 표시하였다.

18) 예를 들어 5점 리커트 척도의 경우 최솟값이 1이고 최댓값이 5이기 때문에 그 범위가 4밖에 되지 않는다. 이에 비해 과정 유형의 빈도와 참여자 구성 패턴의 빈도의 경우 케이스에 따라서 평균 자체가 쉽게 높아지거나 낮아져 정규분포를 이루기 어렵다. 이에 따라 변수 값을 루트로 변환하여 범위 자체를 줄여 정규분포를 이루도록 만든 것이다. 실제로 행동적 과정의 경우 최솟값이 0이고 최댓값이 41이었으나 루트로 변환한 결과 최솟값 0, 최댓값이 6.4로 범위가 줄어들었다. 이처럼 범위를 작게 만들 목적으로 변수 값을 변환하기 때문에 루트보다는 로그를 취하는 경우가 많지만, 과정 유형의 빈도와 참여자 구성 패턴 빈도의 경우 최솟값이 0이라 결측치로 변환되는 것을 막기 위해 루트를 취하였다.

〈표 6〉 장르에 따른 과정 유형 평균 비교 결과

종속 변수	집단	표본수	평균	표준편차	F	p	Scheffe
행동적 과정	설명	42.00	2.58	0.95	12.139***	0.000	설명·주장〈정서
	주장	36.00	2.31	1.02			
	정서	42.00	3.52	1.41			
작용적 과정	설명	42.00	1.30	0.78	0.466	0.628	-
	주장	36.00	1.43	0.84			
	정서	42.00	1.24	0.96			
발화적 과정	설명	42.00	0.48	0.55	1.376	0.257	-
	주장	36.00	0.33	0.59			
	정서	42.00	0.57	0.74			
인지적 과정	설명	42.00	0.25	0.53	6.746**	0.002	설명〈주장
	주장	36.00	0.76	0.66			
	정서	42.00	0.55	0.68			
지각적 과정	설명	42.00	0.20	0.42	5.514**	0.005	설명·주장〈정서
	주장	36.00	0.22	0.42			
	정서	42.00	0.55	0.69			
감정적 과정	설명	42.00	0.50	0.78	12.576***	0.000	설명·주장〈정서
	주장	36.00	0.44	0.63			
	정서	42.00	1.18	0.80			
속성적 과정	설명	42.00	2.01	0.83	7.034**	0.001	주장〈설명·정서
	주장	36.00	1.37	0.71			
	정서	42.00	1.88	0.82			
식별적 과정	설명	42.00	0.81	0.80	2.227	0.112	-
	주장	36.00	0.50	0.68			
	정서	42.00	0.54	0.68			
존재적 과정	설명	42.00	1.10	0.89	4.797*	0.010	정서〈설명
	주장	36.00	0.82	0.71			
	정서	42.00	0.58	0.68			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

사후분석을 실시한 결과, ‘행동적 과정’에서는 정서의 평균이 설명과 주장과 대비하여 더 높다는 점이 통계적으로 유의하였다. 정서를 표현하는 글에서는 ‘가다’, ‘오다’, ‘먹다’, ‘타다’, ‘하다’ 등 일상적인 경험과 관련하여 구체적인 동작을 나타내는 동사들이 주로 사용되었다. Knapp & Watkins(2005/2019: 103)는 구체적인 사건이나 사람 혹은 사물을 주로 다루는 어린 학습자의 글에서 구체적인 동작을 나타내는 동사가 사용되는 것이 일반적이라고 하였는데, 추후 학교급을 확장하여 비교한다면 더욱 확실해질 것으로 보인다.

‘인지적 과정’의 경우 설명 대비 주장의 평균이 더 높은 것으로 나타났는데, 설명하는 글에서는 ‘나는 무엇이라고 생각한다’라는 표현이 주로 쓰였다는 점을 고려한다면 이러한 결과가 타당하다. 즉 사실과 의견을 구분하고 단정적으로 진술하기보다는 논쟁에 대한 여지를 남기기 위해 ‘생각한다’, ‘모른다’ 등의 동사가 사용된 것이다.

‘지각적 과정’에서는 ‘행동적 과정’과 마찬가지로 정서의 평균이 설명과 주장과 대비하여 더 높은 것으로 나타났다. 정서를 표현하는 글에서는 ‘보다’라는 지각적 과정이 많이 쓰였는데, TV, 뮤직비디오, 영화, 친구 등을 본 경험을 주로 표현하였다.

‘감정적 과정’ 또한 설명과 주장과 대비하여 정서의 평균이 통계적으로 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 정서를 표현하는 글에서는 특정 사건이나 대상에 대해 ‘좋다’, ‘재미있다’, ‘힘들다’ 등의 표현이 주로 쓰였다.

‘속성적 과정’에서는 설명과 정서 두 집단의 평균이 주장보다 더 높은 것으로 드러났다. 정서를 표현하는 글에서는 ‘체험학습을 가는 날이다’, ‘최근 있었던 일이다’ 등 ‘날’과 ‘일’의 속성을 밝히는 표현이 많이 쓰였고, 설명하는 글에서는 ‘야구는 두 팀이 대결하는 스포츠이다’와 같이 설명하려는 사물의 속성을 표현하는 경우가 많았다.

‘존재적 과정’에서는 정서보다 설명의 평균이 높다는 점이 통계적으로 유의하였다. 설명하는 글에서는 ‘미국 메이저리그에는 9명이 뛰는 리그도 있

다'와 같이 사물을 규정하고 지정하기 위한 동사 '있다'가 주로 나타났다.

2. 참여자 구성 패턴 분석 결과

장르에 따라 참여자 구성 패턴 빈도에 유의한 차이를 보이는지 검증한 결과, 전체 74가지 참여자 구성 패턴 중 17가지에서 유의한 차이가 나타났으며 나머지 57가지 패턴에서는 유의한 차이를 보이지 않았다.¹⁹⁾ <표 7>은 일원배치 분산분석의 결과를 정리한 것이며, 통계적으로 유의한 차이를 보인 참여자 구성 패턴은 음영으로 표시하였다.

<표 7> 장르에 따른 참여자 구성 패턴 평균 비교 결과

번호	종속변수	집단	표본수	평균	표준편차	$F^{19)}$	p	Scheffe
1	+ 행동자	설명	42	0.43	0.61	2.912	0.058	
		주장	36	0.43	0.66			
		정서	42	0.74	0.76			
2	- 행동자	설명	42	0.58	0.68	11.131***	0.000	설명·주장 < 정서
		주장	36	0.75	0.83			
		정서	42	1.48	1.19			
3	+ 행동자+대상	설명	42	0.62	0.78	1.050	0.353	
		주장	36	0.45	0.71			
		정서	42	0.40	0.61			

- 19) 본 연구의 연구 대상이 된 텍스트들 안에서는 총 74가지의 패턴이 출현했다. 참여자 구성 패턴은 분석 대상이 되는 텍스트들에 따라 더 적거나 더 다양하게 나올 수 있다.
- 20) ‘+발화자+발화내용’과 ‘-감정자-감정대상’의 경우 분산분석 결과는 유의하게 나왔지만 사후분석에서는 유의하지 않게 나왔다. 이러한 경우 유의한 차이가 없다고 보는 것이 옳다. 이 두 가지 변수의 경우 기준이 더 관대한 Duncan의 사후분석에서는 집단 간에 유의한 차이가 있다고 나왔으나, 본고에서는 보다 엄정한 Scheffe의 사후분석 결과를 일관되게 따르도록 한다.

4	+행동자+범위	설명	42	0.34	0.61	4.355*	0.015	주장 < 정서
		주장	36	0.17	0.45			
		정서	42	0.56	0.67			
5	-행동자+대상	설명	42	1.23	0.72	6.695**	0.002	주장 < 정서
		주장	36	1.02	0.82			
		정서	42	1.69	0.96			
6	-행동자+범위	설명	42	0.70	0.74	10.433***	0.000	설명·주장 < 정서
		주장	36	0.66	0.77			
		정서	42	1.36	0.82			
7	+행동자-대상	설명	42	0.18	0.40	0.536	0.586	
		주장	36	0.09	0.32			
		정서	42	0.12	0.36			
8	+행동자-범위	설명	42	0.03	0.22	0.100	0.905	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.05	0.22			
9	-행동자-대상	설명	42	0.50	0.69	5.135**	0.007	주장 < 정서
		주장	36	0.28	0.51			
		정서	42	0.77	0.78			
10	-행동자-범위	설명	42	0.29	0.50	1.179	0.311	
		주장	36	0.15	0.45			
		정서	42	0.32	0.58			
11	+행동자+원인자	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
12	-행동자+상품수혜자	설명	42	0.06	0.26	1.844	0.163	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
13	-행동자-상품수혜자	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			

14	+ 행동자 + 대상 + 상품수혜자	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
15	- 행동자 + 대상 - 상품수혜자	설명	42	0.05	0.22	0.861	0.425	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.10	0.30			
16	- 행동자 - 대상 - 상품수혜자	설명	42	0.07	0.26	2.925	0.058	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
17	- 행동자 + 범위 + 상품수혜자	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
18	- 행동자 + 범위 - 상품수혜자	설명	42	0.05	0.22	0.268	0.766	
		주장	36	0.06	0.23			
		정서	42	0.02	0.15			
19	- 행동자 - 범위 - 상품수혜자	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			
20	+ 행동자 + 대상 - 상품수혜자	설명	42	0.05	0.22	0.121	0.886	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.05	0.22			
21	+ 행동자 - 대상 + 상품수혜자	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
22	+ 행동자 + 범위 - 상품수혜자	설명	42	0.00	0.00	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
23	+ 행동자 - 범위 - 상품수혜자	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			

24	-행동자+대상+상품수혜자	설명	42	0.02	0.15	2.501	0.086	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.10	0.30			
25	-행동자+대상+서비스수혜자	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			
26	+ 행동자-상품수혜자	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
27	+ 작용자	설명	42	0.87	0.75	0.528	0.591	
		주장	36	1.04	0.75			
		정서	42	1.00	0.86			
28	-작용자	설명	42	0.55	0.70	0.339	0.713	
		주장	36	0.52	0.76			
		정서	42	0.43	0.61			
29	+ 작용자+범위	설명	42	0.00	0.00	1.792	0.171	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.09	0.34			
30	-작용자+대상	설명	42	0.00	0.00	2.409	0.094	
		주장	36	0.06	0.23			
		정서	42	0.00	0.00			
31	-작용자+범위	설명	41	0.07	0.26	0.886	0.415	
		주장	36	0.10	0.36			
		정서	42	0.02	0.15			
32	+ 작용자+대상	설명	42	0.07	0.26	1.629	0.201	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
33	-작용자-대상	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			

34	+발화자	설명	42	0.00	0.00	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
35	+발화자+발화내용	설명	42	0.17	0.38	4.084	0.019	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.02	0.15			
36	+발화자+(투사)	설명	42	0.05	0.22	3.518*	0.033	설명<정서
		주장	36	0.12	0.36			
		정서	42	0.28	0.56			
37	+발화자+(투사)+수신자	설명	42	0.00	0.00	2.835	0.063	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.08	0.30			
38	+발화자+(투사)+표적	설명	42	0.00	0.00	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
39	+발화자+표적	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
40	-발화자	설명	42	0.00	0.00	2.040	0.135	
		주장	36	0.06	0.23			
		정서	42	0.10	0.30			
41	-발화자-발화내용	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			
42	-발화자+발화내용	설명	42	0.29	0.46	6.329**	0.002	주장·정서<설명
		주장	36	0.07	0.28			
		정서	42	0.05	0.22			
43	-발화자+발화내용+수신자	설명	42	0.00	0.00	1.170	0.314	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			

44	-발화자+ (투사)	설명	42	0.00	0.00	4.209*	0.017	설명 < 정서
		주장	36	0.07	0.28			
		정서	42	0.19	0.43			
45	+인지자	설명	42	0.00	0.00	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
46	+인지자+인지내용	설명	42	0.02	0.15	0.205	0.815	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.05	0.22			
47	+인지자+ (투사)	설명	42	0.02	0.15	21.329***	0.000	설명·정서 < 주장
		주장	36	0.45	0.55			
		정서	42	0.02	0.15			
48	-인지자	설명	42	0.02	0.15	2.584	0.080	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.11	0.33			
49	-인지자-인지내용	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
50	-인지자+인지내용	설명	42	0.16	0.41	2.628	0.077	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.23	0.49			
51	-인지자+ (투사)	설명	42	0.03	0.22	6.825**	0.002	설명 < 주장
		주장	36	0.37	0.54			
		정서	42	0.19	0.40			
52	-인지자-(투사)	설명	42	0.00	0.00	0.548	0.580	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.02	0.15			
53	+감각자+감각대상	설명	42	0.02	0.15	0.711	0.493	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.07	0.26			

54	+지각자+지각대상+유도자	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
55	-감각자+감각대상	설명	42	0.13	0.36	5.562**	0.005	설명·주장〈정서
		주장	36	0.14	0.35			
		정서	42	0.43	0.61			
56	-감각자-감각대상	설명	42	0.02	0.15	1.740	0.180	
		주장	36	0.06	0.23			
		정서	42	0.13	0.36			
57	+감정자	설명	42	0.07	0.26	1.739	0.180	
		주장	36	0.04	0.24			
		정서	42	0.17	0.44			
58	+감정자+감정대상	설명	42	0.05	0.22	1.336	0.267	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.08	0.30			
59	+감정자-감정대상	설명	42	0.02	0.15	0.428	0.653	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
60	-감정자	설명	42	0.08	0.30	16.064***	0.000	설명·주장〈정서
		주장	36	0.39	0.58			
		정서	42	0.77	0.72			
61	-감정자+감정대상	설명	42	0.24	0.51	8.916***	0.000	주장〈정서
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.47	0.56			
62	-감정자-감정대상	설명	42	0.16	0.47	3.473	0.034	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.02	0.15			
63	-감정자+유도자	설명	42	0.02	0.15	0.548	0.580	
		주장	36	0.03	0.17			
		정서	42	0.00	0.00			

64	-감정자-유도자	설명	42	0.00	0.00	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.03	0.22			
65	-감정자-유도자+속성	설명	42	0.02	0.15	0.927	0.398	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.00	0.00			
66	+속성보유자	설명	42	0.50	0.61	1.292	0.279	
		주장	36	0.68	0.75			
		정서	42	0.45	0.58			
67	+속성보유자+속성	설명	42	1.20	0.83	13.226***	0.000	주장 < 설명·정서
		주장	36	0.38	0.61			
		정서	42	1.04	0.76			
68	-속성보유자	설명	42	0.47	0.68	0.201	0.818	
		주장	36	0.49	0.66			
		정서	42	0.40	0.65			
69	-속성보유자+속성	설명	42	0.84	0.75	17.935***	0.000	주장 < 설명·정서
		주장	36	0.12	0.36			
		정서	42	0.93	0.72			
70	-속성보유자-속성	설명	42	0.05	0.22	0.878	0.419	
		주장	36	0.00	0.00			
		정서	42	0.05	0.22			
71	+속성보유자-속성	설명	42	0.00	0.00	1.223	0.298	
		주장	36	0.06	0.23			
		정서	42	0.02	0.15			
72	+토큰+밸류	설명	42	0.79	0.79	7.091**	0.001	주장·정서 < 설명
		주장	36	0.25	0.50			
		정서	42	0.39	0.63			
73	+토큰-밸류	설명	42	0.05	0.22	2.693	0.072	
		주장	36	0.26	0.57			
		정서	42	0.18	0.40			

74	+존재자	설명	42	1.10	0.89	4.797*	0.010	정서 < 설명
		주장	36	0.82	0.71			
		정서	42	0.58	0.68			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

행동적 과정에 관한 참여자 구성 패턴 26가지 가운데 집단 간 차이가 유의하게 나타난 것은 ‘-행동자’($F=11.131, p<.001$), ‘+행동자+범위’($F=4.355, p<.05$), ‘-행동자+대상’($F=6.695, p<.01$), ‘-행동자+범위’($F=10.433, p<.001$), ‘-행동자-대상’($F=5.135, p<.01$)이었다. 유의한 차이를 보인 5가지 참여자 구성 패턴에 대한 사후분석을 실시한 결과, ‘-행동자’와 ‘-행동자+범위’에서는 설명 및 주장과 대비하여 정서의 평균이 더 높은 것으로 나타났다. ‘+행동자+범위’, ‘-행동자+대상’, ‘-행동자-대상’에서는 주장보다 정서의 평균이 더 높았다. 종합적으로 고려했을 때 정서의 글에서 행동적 과정에 대한 패턴이 두드러지는데, 정서를 표현한 글의 경우 자신의 경험에 대해 이야기하기 때문에 상대적으로 ‘-행동자’의 패턴이 주로 나온 것으로 보인다.

발화적 과정에 관한 참여자 구성 패턴 11가지 중에서는 ‘+발화자+[투사]’($F=3.518, p<.05$), ‘-발화자+발화내용’($F=6.329, p<.01$), ‘-발화자+[투사]’($F=4.209, p<.05$)의 3가지 참여자 구성 패턴에서 유의한 차이가 나타나는 것으로 드러났다. 이들에 대한 사후분석 결과, ‘+발화자+[투사]’와 ‘-발화자+[투사]’에서는 정서의 평균이 설명보다 통계적으로 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 이는 일상에 들은 엄마, 선생님, 친구가 한 구체적인 말을 투사하여 표현한 부분이 많았기 때문인 것으로 보인다. ‘-발화자+발화내용’에서는 설명의 평균이 주장과 정서 대비 더 높은 것으로 나타났는데, 발화자인 ‘나’가 설명하려는 대상을 소개하는 장면에서 발화자인 자신을 생략하고 무엇을 소개하는지 발화내용을 드러낸 것으로 해석된다.

인지적 과정에 관한 참여자 구성 패턴 8가지 중에서 통계적으로 유의한 집단 간 차이를 보인 것은 ‘+인지자+[투사]’($F=21.329, p<.001$), ‘-인지자

+ [투사]' ($F=6.825, p<.01$)였다. '인지자+[투사]'의 경우 설명과 정서에 비해 주장의 평균이 더 높은 것으로 나타났으며, 이는 '저는 [남녀 차별을 하면 안 된다고 생각한다]'와 같이 자신이 주장하는 바를 투사하여 나타낸 결과로 해석된다. '- 인지자+[투사]'에서는 설명 대비 주장의 평균이 더 높은 것으로 나타났다. 마찬가지로 자신이 주장하는 바를 투사하여 나타내되, 인지자가 본인이라는 점에서 쉽게 생략한 것으로 보인다.

지각적 과정에 관한 참여자 구성 패턴 4가지 가운데 집단 간 차이가 유의하게 나타난 것은 '- 감각자+감각대상' ($F=5.562, p<.01$) 하나였다. 사후분석 결과, 정서의 평균이 설명과 주장에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 이는 '영화를 봤다', '노래를 들었다' 등 자신의 경험을 이야기하기 때문에 감각자가 쉽게 생략이 된 것으로 보이며, 보고 들었던 감각대상을 밝힌 경우가 많았던 것으로 해석된다.

감정적 과정에 관한 참여자 구성 패턴 9가지 중에서는 '- 감정자' ($F=16.064, p<.001$), '- 감정자+감정대상' ($F=8.916, p<.001$)의 2가지가 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. '- 감정자'의 경우 설명 및 주장과 대비하여 정서의 평균이 더 높은 것으로 드러났다. 자신의 경험을 밝히는 정서를 표현하는 글에서는 감정을 느끼는 주체가 자신이므로 감정자가 쉽게 생략된 것으로 보이며, '재미있다', '좋다', '아쉽다' 등 자신의 감정을 단순하게 표출하는 경우가 많았다. '- 감정자+감정대상'은 정서의 평균이 주장보다 더 높았다. 이 역시 감정을 느끼는 주체가 자신이기 때문에 감정자가 생략되었고, '기분이 좋다', '체험 학습이 재미있다'의 예시에서 알 수 있듯이 어떤 대상에게 해당 감정을 느꼈는지 감정대상을 밝힌 것으로 보인다.

속성적 과정에 관한 참여자 구성 패턴 6가지 가운데 집단 간 차이가 유의하게 나타난 것은 '+속성보유자+속성' ($F=13.226, p<.001$), '-속성보유자+속성' ($F=17.935, p<.001$)이었다. 이 2가지 모두 설명과 정서의 평균이 주장의 평균보다 통계적으로 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 우선 설명하는 글에서는 '트와이스는 걸그룹이다', '수비수는 9명이다'와 같이 설명하려는 대

상인 속성보유자를 제시하고 해당 속성을 제시하는 패턴이 많이 나타났으며, ‘파란색이다’, ‘수컷이다’와 같이 이미 앞에서 언급된 설명하는 대상인 속성보유자를 생략하는 경우가 많았다. 정서를 표현하는 글에서는 ‘나는 앤플라잉의 팬이다’, ‘나는 초보이다’와 같이 ‘속성보유자+속성’의 표현이 많이 나타났으며, ‘일요일이 되다’, ‘힐링이 된다’와 같이 ‘속성보유자’를 생략하는 경우가 빈번했다.

식별적 과정에 관한 참여자 구성 패턴은 2가지이며, 이들 중 통계적으로 유의한 집단 간 차이를 보인 것은 ‘+토큰+벨류($F=7.091, p<.01$)’였다. 사후분석 결과, 주장 및 정서와 대비하여 설명의 평균이 더 높은 것으로 나타났다. 설명하는 글에서는 ‘내가 관심 있는 것은 레고이다’와 같이 설명하고 있는 개체를 구체적으로 특정화한 패턴이 주로 나타난다.

존재적 과정에 관한 참여자 구성 패턴은 ‘+존재자’ 하나이다. 집단 간 차이를 검증한 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났는데($F=4.797, p<.05$). 사후분석 결과 정서 대비 설명의 평균이 더 높은 것으로 드러났다. 존재적 과정의 참여자 구성 패턴은 하나이기 때문에 앞서 <표 5>에 나타난 장르에 따른 과정 유형별 차이 분석 결과와 동일하다.

3. 경험적 대기능 실현의 장르별 차이

IV장 3절에서는 1절과 2절의 양적 분석 결과를 장르에 따른 경험적 대기능의 차이에 초점을 맞춰 종합적으로 논하고자 한다.

〈표 8〉 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타난 과정 및 참여자 유형

과정 유형						참여자 유형														
과정	\$F\$	Scheffe	설명	정서	주장	참여자	\$F\$	Scheffe	설명	정서	주장									
행동적	12.139***	설명·주장〈정서		●		-행동자	11.131***	설명·주장〈정서		●										
						+ 행동자+범위	4.355*						●							
						-행동자+대상	6.695**									●				
						-행동자+범위	10.433***												●	
						-행동자-대상	5.135**													
작용적	0.466	유의한 차이 없음				유의한 차이 없음														
발화적	1.376	유의한 차이 없음				+ 발화자+ (투사)	3.518*	설명〈정서		●										
						-발화자+ 발화내용	6.329**					●								
						-발화자+ (투사)	4.209*									●				
인지적	6.746**	설명〈주장			○	+ 인지자+ (투사)	21.329***	설명·정서〈주장			●									
						-인지자+ (투사)	6.825**							●						
지각적	5.514**	설명·주장〈정서		●		유의한 차이 없음														
감정적	12.576***	설명·주장〈정서		●		-감각자+감각대상	5.562**	설명·주장〈정서		●										
						-감정자	16.064***						●							
						-감정자+감정대상	8.916***									●				
속성적	7.034**	주장〈설명·정서		○		+ 속성보유자+속성	13.226***	주장〈설명·정서		○										
						-속성보유자+속성	17.935***						○							
식별적	2.227	유의한 차이 없음				+토론+밸류	7.091**	주장·정서〈설명	●											
존재적	4.797*	정서〈설명	○			+존재자	4.797*	정서〈설명	●											

●: 나머지 두 유형 모두에 비해서 유의하게 빈도가 높음,

○: 다른 한 유형에 비해서 유의하게 빈도가 높음

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

유의한 차이를 17개의 참여자 유형 중에 12개가 정서를 표현하는 글에서 유의하게 ‘더 많이’ 나타나는 양상을 보였다. 종합적으로 보면 정서를 표

현하는 글은 물리적인 행위를 표현하는 의미기능, 누군가의 이야기를 인용하여 표현하는 의미기능, 감정을 표현하는 의미기능이 다른 두 유형에 비해 두드러지게 나타났다. 이 가운데 특기할 만한 것은 ‘발화적 과정’에서 발화 내용을 직·간접적으로 인용하여 투사하는 방식의 참여자 유형은 정서에서 유의하게 많이 나타난 반면, 누군가의 발언을 인용하지 않고 발화 내용을 명사화하여 표현하는 유형은 ‘설명’에서 더욱 두드러지게 나타난 점이다. 즉 ‘발화’라는 동성은 정서와 설명에서 각각 두드러지는 의미기능이나, 정서를 표현하는 글이 보다 생동감 있는 표현 혹은 목소리의 중층성이 두드러지는 방식을 택한다면, 설명하는 글은 보다 중립적인 표현으로서의 누군가의 발화 행위를 전하며 목소리의 중층성이 정서를 표현하는 글과 비교했을 때 약화되는 경향을 띠는 것으로 해석해 볼 수 있다.

정서와 행동 장르의 관계에서 의미 있게 해석할 수 있는 지점은 속성적 과정 유형에 속하는 두 가지 참여자 유형 패턴에서 설명과 정서가 유사성을 띠며 주장에 비해 높은 빈도를 보인 것이다. 이는 정서와 설명이 무언가의 속성을 밝히는 의미기능을 실현하는 면이 주장에 비해 두드러진다는 것을 의미한다. 설명하는 글과 정서를 표현하는 글이 이러한 속성을 표현하는 의미기능에 있어 함께 높은 빈도를 보인다는 점은 원형 장르가 ‘문종’에서 매우 역동적인 형태로 나타남을 보여준다는 점에서 매우 의미 있는 결과라 할 수 있다.

‘설명하기’ 등의 원형 장르는 ‘설명하기’가 ‘설명하는 글’로 일대일 대응을 이루는 형태를 의미하는 것이 아니다. 일기에서도 어제 있었던 일을 ‘서사하고’, 그 일이 왜 중요한 일인지를 ‘설명하는’ 방식으로 하나의 글에 복합적인 형태로 녹아 있기 때문이다. ‘설명하는 글’만 설명하는 게 아니라, 원형 장르로서의 ‘설명하기’는 모든 글에서 나타나는데, 다만 그러한 원형성이 얼마나 지배적이고, 그렇지 않느냐가 ‘문종으로서의 장르’ 개념에 부합하는 것이다. 정서를 표현하는 글에서 ‘속성을 밝히는 의미기능’이 설명하는 글에서 만큼 자주 나타나는 것은 문종으로서의 장르에 포함된 원형 장르의 복합적

인 속성을 보여주는 증거라 할 수 있다.

V. 나아가기

지금까지 체계기능언어학적 관점에서 텍스트를 분석하는 일이 어떠한 점에서 가치가 있으며 텍스트 분석 도구로서 체계기능언어학을 사용하기 위한 과정을 밝혔다. 이 연구에서는 ‘설명하는 글’, ‘주장하는 글’, ‘정서를 표현하는 글’이라는 장르 변인을 독립변수로 설정하고 경험적 대기능의 실현 양상을 종속변수로 설정하여 집단 간 평균 비교를 실시하였다. 경험적 대기능 실현 양상의 경우 ‘동성 프로파일링’을 활용하여 ‘과정 유형’과 ‘참여자 구성 패턴’을 통계적으로 분석해 보다 객관적으로 이론을 검증하고자 하였다.

분석 결과, ‘과정 유형’에서는 전체 9가지 과정 유형 중 ‘행동적 과정, 인지적 과정, 지각적 과정, 감정적 과정, 속성적 과정, 존재적 과정’의 6개 유형에서 유의한 차이가 나타나는 것으로 드러났다. ‘참여자 구성 패턴’에서는 ‘-행동자, +행동자+범위, -행동자+대상, -행동자+범위, -행동자-대상, +발화자+[투사], -발화자+발화내용, -발화자+[투사], +인지자+[투사], -인지자+[투사], -감각자+감각대상, -감정자, -감정자+감정대상, +속성보유자+속성, -속성보유자+속성, +토론+밸류, +존재자’ 17가지가 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

장르에 따라 특정 목적을 달성하기 위해서 학습자들이 가장 현저하게 선택한 언어 자원을 탐색하는 일은 문법교육에 상당한 통찰력을 제공한다. 각 장르에서 핵심적인 기능을 하는 언어 자원을 확인하는 데 기여하며, 장르에 맞춰 언어적 자원을 적절히 활용하여 목적에 맞는 텍스트를 생산하는 학습자의 능력을 진단할 수 있을 것이다. 또한 학습자가 사태를 어떻게 인식하는지, 즉 학습자의 개인적 경험과 인지 구조의 한 국면을 볼 수 있다는 점에

서 학습자에 대한 보다 깊은 이해를 가능하게 한다.

본 연구에서는 초등학교 학습자의 텍스트에서 장르에 따라 서로 다른 언어가 실현된다는 것은 실증적으로 규명하였지만, 과정 유형과 참여자 구성 패턴의 선택이 장르에 따라 필자의 의도를 실현하는 데 어떻게 기여하는지 일반화하기에는 한계를 지닌다. 초등학교 학습자만의 현상인지, 학교급이 달라져도 일관되게 나타나는지 앞으로도 연구될 필요가 있으며 더 나아가 더욱 다양한 장르 변인을 바탕으로 경험적 대기능의 실현 양상 규명할 수 있기를 기대해 본다.

* 본 논문은 2021.1.31. 투고되었으며, 2021.2.18. 심사가 시작되어 2021.3.16. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 박중훈(2007), 「설명 화법의 언어 형식화 교수 학습 방안 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박중훈(2008), 「텍스트의 기능적 분석과 그 국어교육적 의미: 동성(transitivity)을 중심으로」, 『국어교육학연구』 33, 427-448.
- 백희정·이경화(2019), 「초등학생 독자의 설명하는 글 요약하기 양상: 동시출현단어분석(Co-occurrence analysis)을 활용하여」, 『독서연구』 51, 65-91.
- 서영진(2010), 「개정 국어과 교육과정의 텍스트 선정 및 배열의 타당성 연구」, 『교육과정평가연구』 13(1), 63-86.
- 신문자·이희란(2017), 「한 초등학생의 1-4학년 일기 쓰기에 나타난 문해적 어휘 발달 중단 연구」, 『학습자중심교과교육학회』 17(11), 627-644.
- 안정아·남경완(2011), 「초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 접속 현상 연구: ‘그리고’, ‘그래서’, ‘그런데’를 중심으로」, 『우리어문연구』 41, 197-223.
- 안정아·남경완(2015), 「초등학교 학생들의 일기 텍스트에 나타나는 정보 보충 방식: [(의문사)+V-나면] 구문을 중심으로」, 『우리어문연구』 53, 363-398.
- 안정아·남경완(2016), 「초등학생 일기 텍스트의 접속 표지 연구」, 『어문논집』 77, 177-207.
- 안찬원(2018), 「초등학생 일기에 나타난 심리형용사 사용 양상 연구」, 『문법 교육』 34, 163-194.
- 유승아(2018), 「초등 저학년 필자의 텍스트 조직 능력 발달에 관한 연구」, 『한국초등국어교육』 64, 89-110.
- 이경화·김은선·김미애(2018), 「초등학생 필자의 장르 인식에 대한 사례 연구」, 『초등교과교육연구』 29, 1-17.
- 이경화·안부영(2010), 「텍스트 중심 교육과정의 의의와 한계: 2007 개정 국어과 교육과정을 중심으로」, 『새국어교육』 85, 189-212.
- 이경화·이근복·김민희(2018), 「초등학생 일기에 나타난 쓰기 표현 특성 연구」, 『초등교과교육연구』 29, 19-32.
- 이관규(2018), 「체계기능언어학의 특성과 텍스트 평가」, 『문법 교육』 34, 195-222.
- 이관규·신희성(2020), 「체계기능 언어학적 텍스트 분석을 위한 동성 체계 기초 연구: 과정 유형을 중심으로」, 『한국어학』 87, 91-130.
- 이관규·김서경·노하늘·성수진·신희성·유상미·이현주·정려란·정지현·정혜현(2021), 『체계기능언어학 개관』, 서울: 사회평론아카데미.
- 이순영(2017), 「초등학교 2학년 학생들의 설명글과 이야기글 쓰기 양상 연구」, 『청람어문교육』 62, 7-4.
- 이순영·유승아(2017), 「초등학교 1학년생의 쓰기 발달 연구: 학기와 장르에 따른 양적 변화를 중심으로」, 『한국초등교육』 28(2), 93-108.

- 이정란 · 오재혁(2019), 「초등학생의 일기 텍스트에 나타난 접속부사 사용 양상 연구」, 『영주어문』 42, 61-88.
- 임친택(2017), 「초등학교 중학년과 고학년의 쓰기 발달 비교 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 17(15), 485-508.
- 제민경(2015), 「장르 문법 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 주세형 · 정혜현 · 노하늘(2020), 「초등학교 4, 5학년자의 경험적 대기능 발달 연구: 과정 유형 및 참여자 구성 패턴 분석을 중심으로」, 『한국어문교육』 32, 105-142.
- 주재우(2019), 「초·중등학교 쓰기교육에서 장르 문제: 장르의 규정 및 범위 등을 중심으로」, 『작문연구』 43, 173-196.
- 최종윤(2018), 「초등학교 1학년 학생의 어휘 사용 양상 연구: 생활문 텍스트를 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 18(12), 1-20.
- 최종윤(2020), 「초등학생을 위한 장르 지식의 활용 방향 탐색: 내용 지식을 중심으로」, 『작문연구』 45, 45-71.
- Banks, D. (2019), *A systemic functional grammar of English: A Simple introduction*, London and New York: Routledge.
- Eggs, S. (2004), *An introduction to systemic functional linguistics*, (2nd Ed.), London and New York: Bloomsbury Academic.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2014), *An introduction to Functional Grammar*, London and New York: Routledge.
- Hao, J. (2018), "Reconsidering 'Cause inside the clause' in scientific discourse: From a discourse semantic perspective in systemic functional linguistics", *Text and Talk* 38(5), 525-550.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2019), 『쓰기 교육을 위한 문법: 장르, 텍스트, 문법』, 주세형 · 김은성 · 남가영(역), 서울: 박이정(원서출판 2005).
- Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C., & Unsworth, L. (2018), *Functional grammatics: Re-conceptualizing knowledge about language and image for school English*, London and New York: Routledge.
- Martin, J. R. (1997), Analysing genre: functional parameters, In Francis, C. & Martin, J. R. (Eds.) (2005), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, London: Continuum, 3-39.
- Martin, J. R. (2015), "One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics, and the "Sydney School"", In Artemeva, A. & Freedman, A. (Eds.), *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*, Winnipeg, MB: Inkshed Publications.
- Thompson, G. (2008), "From process to pattern: methodological considerations in analysing transitivity in text", In Jones, C., & Ventola, E. (Eds.), *From language to mul-*

timodality: New developments in the study of ideational meaning. Bristol: Equinox Publishing Ltd.

Thompson, G. (2014), *Introducing functional grammar*(3rd Ed.), London and New York: Routledge.

경험적 대기능의 장르별 실현 양상 비교 연구

— 초등학교 5학년 학습자 텍스트를 중심으로

이관규 · 정혜현 · 노하늘 · 신희성

본 연구에서는 체계기능언어학 이론을 활용해 초등학교 5학년의 글에서 경험적 대기능의 실현이 장르에 따라 어떤 차이를 보이는지 살피고자 했다. 언어가 가진 여러 기능 중 경험적 대기능은 인간의 경험을 언어로 표상해 내는 방식에 초점을 둔다. 인간의 다양한 경험은 역시나 다양한 언어로 나타나며 또 동일한 경험도 다른 언어로 실현될 수 있다. 경험적 대기능을 적절히 조절하는 능력은 주체적인 언어 사용에 중요한 요인 중 하나가 될 수 있다. 또한 최근 장르 개념이 국어교육의 내용을 조직하는 데 있어 다양하게 역할하고 있는바, 실제 학습자의 언어가 장르에 따라 다른 양상을 보이는지 확인할 필요가 있었다.

본 연구는 학령기 학습자 중 초등학교 5학년을 대상으로 설명하는 글, 주장하는 글, 정서를 표현하는 글을 수집하였으며, 이를 동성 프로파일링 절차에 따라 분석하였다. 동성 프로파일링 절차에 따라 과정 유형 및 참여자 구성 패턴의 빈도를 산출할 수 있었으며 여기에 설명하는 글, 주장하는 글, 정서를 표현하는 글을 주요 변수로 두고 통계적 검증을 실시하였다. 그 결과 9개 과정 중 6개 과정에서, 74가지 참여자 구성 패턴 중 17가지에서 유의한 차이를 확인할 수 있었다.

이러한 차이들은 다시 질적인 해석을 필요로 하는데 본 연구에서는 동일하게 발화적 과정을 선택하면서도 설명하는 글과 정서를 표현하는 글의 참여자 유형 패턴에 유의한 차이가 있음에 주목하였다. 설명하는 글에서는

정서를 표현하는 글에 비해 발화자를 문면에 내세우지 않고 또 투사를 통해 직접 인용하기보다 발화 내용을 명사화하는 경향이 나타났다. 이는 정서를 표현하는 글을 보다 생동감 있게 표현하려는 필자의 의식이 발현된 것으로 볼 여지가 있다. 앞으로 다른 학령기 학습자에게서는 장르 변인이 경험적 대기능 실현 양상에 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구와 초등학교 5학년의 언어적 선택에 작용한 기제를 질적으로 해석하는 연구가 이어질 필요가 있다.

핵심어 체계기능언어학, 장르, 경험적 대기능, 동성 프로파일링, 초등학교 텍스트

A Comparative Study on the Realization Aspects of Experiential Metafunction by Genre

— Based on text from fifth graders in elementary school

Lee Kwankyu · Jeong Hyehyeon ·

Noh Haneul · Shin Heeseong

This study aims to explore how the realization of experiential metafunction varies depending on the genre in elementary school students' writing. Among the various functions of language, experiential metafunction focuses on the way human experience is represented in language. Various human experiences appear in different lexicogrammars; however, the same experience can also be realized in different lexicogrammars. The ability to properly regulate experiential metafunction can be one of the key factors in subjective language use. In addition, it was necessary to check whether the language of actual learners varies depending on the genre, as the genre concept has recently played a diverse role in organizing the contents of Korean language education system.

We collected sample writings of explanations, arguments, and emotional expressions among school-age learners from fifth graders in elementary school, and analyzed them according to the transitivity profiling procedure, which allowed us to calculate the frequency of process types and participant type patterns. Statistical validation was conducted with genre as the main variables. As a result, in six of the nine process types, 17 of the 74 participant type patterns were able to identify significant differences.

These differences require additional qualitative interpretation. In this work, we note that there are significant differences in the participant type patterns of writing explanations and emotional expressions while equally choosing the verbal process. In the explaining writing, the sayer was

not realized as much as in the writing expressing emotions, and there was a tendency to nominalize the speech content rather than direct citation through projections. In the future, other school-age learners studies should explore how genre variations affect the realization of experiential metafunction and qualitatively interpret the mechanisms that influence the linguistic choices of fifth graders.

KEYWORDS SFL, Genre, Experiential Metafunction, Transitivity Profiling, Elementary School Student's Text