

정체성과 문식성

옥현진*

<차례>

- I. 들어가며
- II. 정체성의 개념과 특성
- III. 정체성과 문식성
- IV. 결론 및 제언

I. 들어가며

정체성은 그 동안 사회학과 심리학을 포함하여 인류학, 철학, 역사학, 문학 등 다양한 학문 분야에서 매우 중요한 학문적 주제로 다루어져 왔다. 비록 각 분야에서 정체성은 서로 다른 시각과 수준에서 조명되었지만, 한 가지 공통된 것은 정체성을 인간의 사회적 행동과 사고를 이해하는 매우 중요한 창으로 인식해 왔다는 점이다(Deaux, 1993 ; Gee, 2000/2001 ; Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998).

문식성 연구에서 정체성은 1970년대 이후 학문적 관심사로 등장하기 시작하였으며, 최근에 이르러서는 매우 핵심적인 연구 주제로 부각되었다(Lewis & Del Valle, 2009 ; McCarthey & Moje, 2002). 교육 학술 논문 데이터베이스인 ERIC에 따르면 2000년 1월 이후 2009년 6월 현재까지 문식성과 정체성(literacy AND identity)을 주제어로 하고 전문가 상호평가 방식(peer-reviewed)

* The University of Texas at Austin

을 따르는 논문집에 실린 논문은 모두 297편에 이른다. 또 다른 학술 데이터베이스인 Web of Science에는 같은 방식으로 모두 215편의 학술 논문이 검색된다. 국제독서학회(IRA)의 대표적 학술지 중 하나인 Journal of Adolescent & Adult Literacy(JAAL)는 매우 이례적으로 2003년에서부터 2008년까지 모두 20회에 걸쳐 “문식성과 정체성”이란 주제로 Bronwyn Williams의 글을 연재하기도 하였다. 문식성 관련 학술대회에서도 정체성에 대한 관심은 점점 커지고 있다. 일례로 중등 쓰기 교육 분야의 가장 큰 학술단체인 대학 작문 및 의사소통 협의회(CCC)는 2007년 정기 학술 대회의 대주제를 “정체성의 표현(Representing Identities)”으로 정한 바 있다. 또한 최근 들어 문식 활동을 통한 정체성 표현 및 재구성을 주제로 한 단행본들의 출간 또한 두드러지고 있다(예를 들어, Benwell & Stokoe, 2006 ; Buckingham, 2007 ; De Fina, Schiffriin, & Bamberg, 2006 ; Ivanič, 1998 ; Thomas, 2007).

따라서 본고는 최근 문식성 연구에서 이처럼 정체성이 중요한 연구 주제로 등장하게 된 사회적·이론적 배경을 고찰하고 지난 30여 년간의 연구 경향을 분석해 본 다음, 이러한 학술적 경향이 우리 문식성 교육에 시사하는 바가 무엇인지 검토해 보고자 한다.

II. 정체성의 개념과 특성

개인적 차원에서 ‘나’에 대한 정의가 쉽지 않은 것처럼, 제학문 분야에서도 정체성은 매우 난해한 학문적 개념으로 여겨져 왔다. 이는 정체성이 부차적이고 실체가 불분명한 학문적 개념이어서라기보다는 그 외적인 다면성과 내적인 복잡성을 충체적이면서 일관되게 설명해낼 수 있는 이론의 도출이 쉽지 않았기 때문이다. 따라서 필자 역시 이 장에서 정체성의 개념을 지나치게 단순화하여 그 다면성과 복잡성을 간과하는 우를 범하기보다는, 이 글 전체를 통해 마치 하나의 모자이크를 만들 듯이 정체성의 개념을 서술하고자 한다. 그런 점에서 본고 전체는 정체성의 개념에 관한

것이라고도 할 수 있을 것이다. 우선 여기서는 최근의 문식성 연구에서 공유되고 있는 정체성의 여러 특성들을 살펴본 다음, 이러한 특성들과 문식성과의 관계에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 정체성은 사회와의 관계 속에서 형성된다. 이러한 인식은 1570년 육스퍼드 영어 사전에 정체성('identitie')이란 단어가 처음으로 문서화된 이후 1970년대에 이르기까지, 정체성을 사회 환경으로부터 분리된 개인의 고유한 특성, 또 내적으로 통일되고 일관된 체계로 인식해 왔던 것으로부터의 패러다임 전환이라고 볼 수 있다(Benwell & Stoke, 2006 ; Lewis & Del Valle, 2009).

이러한 패러다임 전환을 주도한 것은 주로 미시사회학과 사회심리학 분야였다(De Fina, 2006 ; Hogg, Terry, & White, 1995). 전자는 한 개인의 정체성이 그가 속한 사회 체계 속에서 그에게 주어진 다양한 역할들(role) — 예컨대 어머니, 군인, 자원봉사자, 평신도 등 — 을 인식하는 과정에서 형성된다고 보는 역할 이론(Role Theory)을 발전시켜 왔다. 이러한 이론적 틀에서는 가령 ‘여자’라는 성(性) 정체성¹⁾도 사회적으로 형성된 하나의 역할로 설명되었다(Calhoun, 1994).

반면 후자는 정체성을 인간의 기본적 인지 활동의 하나인 범주화(categorization)와 관련하여 설명하는 자기 범주화 이론(Self Categorization Theory)을 발전시켜 왔다. 이 이론에 따르면 인간은 무질서하고 무제한적으로 보이는 정보의 양을 체계적 · 효율적으로 처리하기 위해 범주화라는 정신 작용을 발휘한다. 이러한 정신 작용을 통해 한 개인은 그가 속한 사회에서 접촉하는 수많은 사람들을 다양한 범주로 범주화 — 가령 민족, 성별, 연령, 계층, 종교, 지역, 동호회, 팬클럽 등 — 한 다음, 그 속에서 자신이 속한 집단(내집단, ingroup)과 자신이 속하지 않은 관련 집단(외집단, outgroup)을 구분하고 내집단의 일원(membership)으로서 자신의 정체성을 인식한다는 것이다(Hogg & Abrams, 1988 ; Tajfel, 1982).

1) 정체성 관련 연구에서 성(性) 정체성은 크게 생물학적 성 개념(sex)과 사회문화적 성 개념(gender)으로 구분된다. 다른 언급이 없는 한 이 글에서 성 정체성은 후자의 의미로 사용된다.

이 두 이론은 서로가 간과한 부분을 보완해 줄 수 있다는 측면에서 교차적으로 이해하는 것이 더 바람직하다(Stets & Burke, 2000). 예를 들어 A 가 수 펜클럽의 회장인 B라는 사람의 정체성은 그가 속한 집단과 그 집단 내에서의 역할이라는 두 측면이 동시에 고려될 때 더 세밀한 분석이 이루어 질 수 있다. 이 두 이론은 지금까지도 정체성의 작동 방식을 사회적 차원에서 설명해내는 데 중요한 역할을 하고 있다. 하지만 최근의 후기구조주의적 입장은 이 두 이론이 모두 개인의 정체성을 지나치게 구조 결정적이며 전담화적(pre-discursive)인 입장에서 보고 있다는 점을 지적하고 있다. 이에 대한 논의는 뒤에서 이어질 것이다.

둘째, 정체성은 사회 구조와 개인의 주도성(agency, Giddens, 1979) 간의 끊임없는 긴장 관계 속에서 형성된다. 즉, 한 개인의 정체성은 그를 둘러싼 환경과 밀접한 관련을 맺지만 그 환경에 전적으로 종속되도록 형성되는 것은 아니다. 개인은 주동적 입장에서 그 환경을 해석할 수 있는 존재이다(Ivanič, 1998). Moje가 정체성 논의에 장에서 주도성의 개념은 “타자들이 만들어낸(혹은 타자들에 의해 규정되어버린) 정체성에 대한 저항”(McCartney & Moje, 2002 : 232)이라고 언급한 것도 이러한 맥락에서 이해될 수 있다.

이는 개인의 행동과 사고를 그 사회의 지배적 문화나 관습에 기대어 규칙화하려는 구조적 접근 방법(예를 들어 Levi-Strauss의 구조인류학)과, 반대로 개인의 행동과 사고를 사회적 환경의 장애와 압력을 극복한, 전적인 이성적·합리적·실존적 결단으로 보는 입장을 종합한 변증법적 접근 방법이다(홍성민, 2004). 이러한 인식은 기존의 정체성 연구가 사회 구조와 개인의 정체성 관계에서 개인을 지나치게 종속적인 존재로 인식하고, 정체성을 내면화하는 각 개인의 다양성과 역동성을 간과해 온 것에 대한 반성이라고 할 수 있다.

Holland가 동료들과 함께 저술한 한 저서에서(1998) 소개한 바 있는 ‘지붕 위로 올라간 여인(1장)’의 이야기는 그녀 자신을 포함하여 기존의 문화 연구가들이 가지고 있었던 구조주의적 접근 방법의 한계를 고백한 중요한 예로 자주 인용된다. 이 이야기에 등장하는 네팔 어느 한 마을의 50 대 여인은 카스트 제도의 최하층민(불가촉천민)으로, 상위 계급의 집에 들어

가는 것이 엄격히 금지되어 있는 사회적 관습과 그럼에도 불구하고 연구자가 머물고 있는 그 상위 계급의 집 2층 발코니에서 인터뷰를 해야 하는 상황 속에서, 집 벽을 타고 기어올라 발코니에 이르는 임기응변(improvisation)을 보여준다. Holland는 이 예와 다른 여러 임기응변의 예들을 통해 기존의 문화적 접근 방법에서 드러난 빈틈을 지적하며, 사회 구조와 개인간의 구성적(constructive) 접근 방법의 필요성을 언급하였다. 구조적 접근 방법은 정체성과 문식성에 관련된 초기 연구들에서도 마찬가지로 발견된다. 이 점은 뒤에 통시적 관점에 따른 기존 문헌 검토에서 다시 간략히 언급될 것이다.

셋째, 정체성은 타자와의 접촉과 선택의 상황을 통해 더 분명하게 인식된다(Benwell & Stokoe, 2006 ; Buckingham, 2007 ; De Fina, 2006 ; Giddens, 1999). 타자와의 접촉이 매우 제한적이고 자리적 이동이 적었던 사회 속에선 왕권, 종교, 지역 사회, 그리고 혈연관계가 절대적 권위를 행사하였고 또 이들의 권위는 매우 공고한 것으로 여겨졌기 때문에, 이러한 사회 환경 속에서 개인의 정체성은 사유와 선택의 대상이 되지 못하고 그 권위가 요구하는 방향에 따라 매우 집단적이고 고정적인 형태로 머물러 있기 마련이었다. 물론 상업이 고도로 발달한 고대 도시들의 경우 타자와의 물리적인 접촉이 없었던 것은 아니지만, 이런 접촉을 통해 자아를 인식하기에는 이들을 둘러싼 왕권이나 신권 등의 권위가 너무 절대적인 것이었다(Calhoun, 1994). 16세기까지만 해도 정체성은 사유하기 힘든 개념이었다는 Taylor (1989)의 지적도 이러한 맥락에서 이해될 수 있다.

하지만 세계화와 더불어 타자의 유입과 타자가 주류인 사회로의 편입이 잦아지게 되면서 타자와 관계를 설정해야 하는 상황이 빈번히 발생하고, 민주적 사고의 성장과 함께 개인의 자기인식을 지배하던 절대적 권위가 약화되면서 개인은 다양한 선택의 상황에 노출된다. 이러한 환경에서 스스로에 대한 불확실성을 제거하여 안정성을 추구하는 가운데 정체성은 중요한 사회적 이슈로 등장하게 된 것이다. 지난 30여 년간 문식성 연구에서 정체성이 주목을 받아온 데는 이러한 사회문화적 환경의 변화도 큰 원인이 되었다.

이러한 선택의 문제는 항상 발생하며, 그 순간마다 정체성은 이러한 선택의 문제에 관여한다. 가령 필자와 같이 수도권에서 먼 지역에서 태어나 상경한 이들에게 코드 바꾸기(code switching)는 정체성과 관련된 익숙한 고민거리이다. 이러한 고민이 더욱 침례하게 드러나는 상황은 고향에서 살고 있는 어릴 적 친구와 상경해서 새로 만난 친구를 함께 만나는 자리와 같이, 이중적이면서도 안정적으로 공존하고 있던 정체성이 선택의 기로에서 서로 대립하게 되는 순간이다. 또 어떤 시절 미국으로 이민을 간 1.5세 한인 청소년들이나 미국에서 태어난 한인 2세들이 한국과 미국 간의 스포츠 경기를 보면서 어느 팀을 응원할 것인지 고민하는 것 역시 같은 맥락이다.

선택의 문제는 앞의 두 예에서처럼 같은 범주—지역적 정체성과 민족적(혹은 국가적) 정체성—내에서 발생하기도 하지만, 서로 다른 범주의 정체성 사이에서 생겨날 수도 있다. 가령 진화론을 가르치는 기독교인 과 학 교사에게는 그의 종교적 정체성과 직업적 정체성이라고 하는 서로 다른 범주의 정체성 사이에서 선택의 문제가 발생할 수도 있다. 이러한 선택의 상황에서 개인은 그 순간 및 미래지향적 측면에서 보다 중요하다고 여겨지는 정체성(salient identity, McCarthey, 1998)을 우선시하거나, 앞서 소개한 네팔 여성의 경우처럼 제 3의 즉흥적 방법을 통해 선택의 문제를 해결하기도 한다.

넷째, 정체성은 모든 사회적 의미 구성 행위에 관여한다. 앞서 선택의 상황과 정체성에 대해 언급하였으나, 이는 정체성이 더 침례하게 드러나는 순간이 선택의 상황이라는 점을 강조한 것일 뿐, 정체성이 선택의 상황에서만 대두된다는 것은 결코 아니다. 최근 들어 정체성이 조명을 받는 또 한 가지 이유는 모든 의미의 구성이 사회적이라고 보는 사회구성주의적 인식론의 등장과 관련이 깊다. 사회구성주의는 진리(혹은 의미)가 인식의 주체와는 분리되어 객관적인 형태로 존재한다고 보는 실증주의적 인식론을 비판하고, 진리의 상대성과 사회적 구성을 강조한다(Crotty, 2003 ; Mertens, 2005). 이러한 인식론적 토대에서 개인은 주관적이고 비중립적인 자기인식을 바탕으로 의미의 사회적 구성에 참여하는 참여자로 간주된다.

학자들은 이처럼 사회적 의미 구성에 명시적 혹은 암시적으로 관여하는 자기인식의 기저에 자아존중감(self-esteem), 권력 지향, 금전적 이익 추구, 소속감(sense of belonging), 불확실성의 제거, 주도성 등의 심리적 기재가 자리하고 있다고 본다(Abrams, 1992 ; Stets and Burke, 2003). 한 예로, Hogg와 Abrams(2003)는 앞서 언급한 심리적 기재들로 인해 사람들은 자기가 속한 내집단을 관련이 있는 외집단보다 항상 우위에 두려고 하는 강한 경향을 보인다고 설명한다. 즉, 자신이 속한 내집단을 높이거나 자신이 속하지 않은, 대립 관계에 있는 외집단을 낮춤으로써 자신을 보다 긍정적인 존재로 인식하려고 한다는 것이다.

이처럼 사회적 의미 구성에 참여하는 참여자들의 자기인식이 주관적이며 이해관계에 바탕하고 있다는 점에서 1970년대 이후 비판이론에 기반한 학자들은 의미의 사회적 구성 과정에서 생겨나는 긴장 관계(혹은 권력 관계)에 주목해 왔다. 이러한 비판적 인식(critical consciousness, Freire, 1970)은 1970년대 이후, 그전까지 의미 구성에서 억눌리고 소외되었던 계층과 집단들의 사회적 참여를 촉발시켰으며, 그 결과는 비판적 민족 이론(Critical Race Theory, Ladson-Billings & Tate, 1995), 흑인 여성 사상(Black Feminist Thought, Collins, 2000), 퀴어 이론(Queer Theory) 등 다양한 형태로 나타나게 되었다.

마지막으로, 정체성은 다중적이다. 앞서 소개한 코드 바꾸기나 응원의 예는 정체성의 다중성을 보여주는 한 예가 될 수 있다. 다중적 정체성(multiple identities)은 정체성(identity)이라는 단수 명사로 인해 정체성이 마치 단일하고 일관되며 고정적인 것으로 인식될 수 있다는 점에서, 정체성의 다면성, 이중성, 가변성을 강조하는 맥락에서 사용된다(가령, McKay & Wong, 1996). 여기서 다면성은 앞서 첫 번째 특성에서 언급한 것처럼 한 개인에게는 다양한 사회적 범주 및 역할과 관련된 정체성이 다면적으로 공존하며, 구체적인 상황—가령, 한국팀의 월드컵 축구 경기를 시청하는 상황—속에서 그 중 어느 측면(민족적 정체성)이 두드러지게 드러난다는 것을 의미한다. 또 이중성이란 앞서 코드 바꾸기의 예에서처럼 한 범주 내에서 서로 대립적·모순적인 정체성이 공존할 수 있다는 것을 의미한다. 마지막으로 가변성은 한 개인의 정체성이 사회와 상호작용하면서 평생에 걸쳐

끊임없이 재구성된다는 것을 의미한다(Cameron, 2001). 특히 가변성은 정체성이 어느 정도의 발달 수준에 이르면 고정적으로 형성된다고 보는 기준의 관점(예를 들어 Erickson, 1968)과 대립된다.

정체성의 다중성(특히 다면성)과 관련하여 한 가지 논란이 되는 것은 중핵적 정체성(core identity, Gee, 2000/2001 ; McCarthey & Moje, 2002) 혹은 고정적 정체성(anchored identity, Merchant, 2005)의 존재 여부이다. 일군의 학자들은 인간이 단지 무질서와 혼란의 집합체가 아니라는 점에서 다른 측면보다 중핵적이고 고정적인 정체성이 존재하여 이를 중심으로 내적인 안정성을 유지한다고 보는 반면, 다른 학자들은 이러한 메타적 정체성의 존재에 의문을 제기한다. 필자는 잠정적으로 후자에 동의하며, 그러한 메타적인 정체성의 존재를 상정하는 대신 그 자리에 앞서 언급한 바 있는 정체성을 작동시키는 보다 근본적인 심리적 기제들을 두고자 한다. 이 부분에 대해선 앞으로 더 많은 논의가 이루어져야 할 것으로 본다.

III. 정체성과 문식성

서두에 잠깐 언급한 것처럼 Bronwyn Williams는 JAAL에 정체성에 관한 일련의 글을 연재하고 있던 중에 한 학회에서 다음과 같은 질문을 받은 적이 있다고 했다 : “우리의 직업은 학생들에게 학술적 문식성(academic literacy)을 가르치는 것인데, 왜 JAAL과 같은 학술 논문집이 정체성의 문제에 대해 그렇게 많은 관심을 가져야 하는지 모르겠습니다.”(2006 : 710)

본고에서도 지금까지의 논의는 주로 정체성 자체의 특성과 중요성에 초점을 맞추었으며, 따라서 왜 정체성이 문식성 연구와 연관되는지, 그리고 지금까지 문식성 연구에서 정체성이 어떻게 다루어져 왔는지에 대한 언급은 부족했다. Williams가 받은 이 질문은 문식성 학자들 내에서도 문식성에 대한 서로 다른 인식이 존재함을 보여주는 좋은 예이다. 따라서 이 질문에 대한 답은 ‘학술적 문식성,’ 더 근본적으로는 문식성에 대한 학

자들간의 인식차를 논하는 데서부터 출발해야 하겠지만, 이러한 논의는 지금까지 많은 학자들을 통해 이미 상당한 정도로 진행되어 온 만큼, 본 고에서 그러한 논의를 반복할 필요는 없다고 판단된다.²⁾ 그리므로 여기서는 Street(1984), Gee(1991), New London Group(1996), Barton, Hamilton, 그리고 Ivanič(2000) 등의 학자들 사이에서 공유되고 있는 문식성 개념을 전제하고, 이와 정체성과의 관계에 논의의 초점을 맞추고자 한다.

1. 정체성과 문식성의 관계

정체성과 문식성의 관계는 다음의 두 측면에서 논의될 수 있을 것이다. 우선 그 첫째는 문식 활동이 정체성을 표현하고 재구성하는 핵심적인 도구라는 점이다. 물론 정체성은 개인이 속한 사회문화적 환경에 따라 자신의 소유물(집이나 자동차 등), 복장이나 장신구, 혹은 비언어적 표현(몸동작) 등을 통해서도 표현될 수 있지만, 심리적 도구인 언어를 사용하는 문식 활동은 정체성을 표현하고 재구성하는 훨씬 고차원적인 수단이다.

우선 여러 언어를 사용하는 다민족 국가, 신분이나 성별에 따라 사용하는 언어가 다른 국가, 혹은 한 언어 체계 내에서도 각 지역의 방언이 특색 있게 발달되어 있는 국가의 경우, 그 중에서 어떠한 언어를 선택하여 사용하는가 하는 것은 개인의 정체성을 표현하는 일차적인 방법이 될 수 있다. 하지만 이러한 표면적 변별 표지들이 잘 드러나지 않는 텍스트 — 가령, 신문의 기사문, 뉴스 앵커의 사건 보도, 상품의 사용 설명서 등 — 라고 해서 그 텍스트에 정체성이 반영되지 않는 것은 결코 아니다. 특정한 어휘(혹은 대명사)의 선택이나 통사적 표현 방식 등과 같은 언어적 요소를 통해서도 정체성은 반영되며, 텍스트가 논리를 전개하는 방식, 텍스트의 결론, 그리고 텍스트가 목표로 삼고 있는 독자—적대적인 독자이든 우호적인 독자이든 — 를 통해서도 정체성은 반영된다. 그런 점에서

2) 국내 연구의 예로는 정혜승(2008)을 참조할 것.

Gee(1991)는 문식 활동을 통해 생산되는 담화를 “정체성의 일습(identity kit)”이라고 표현한다.

정체성과 문식성의 또 다른 연결고리는 문식 활동을 하는 목적이 정체성의 표현 및 재구성에 있다는 점에서도 찾을 수 있다. 인간이 왜 말을 하고 글을 쓰는가 하는 질문에 대해 정보 전달이나 설득, 친교 등과 같은 차원에서의 답도 가능하겠으나, 정체성의 관점에서 문식 활동의 목적은 사회 속에서 개인이 자신의 사회적 위치와 목소리를 표현(representation)하고 또 문식 활동을 통해 사회에 참여하는 과정에서 자신의 위치와 목소리를 재구성(reconstruction)하기 위함이라고 할 수 있다.

필자가 본고를 쓰고 있는 이 문식 행위의 목적 역시 필자의 자기인식 — 즉, 문식성 교육 환경 개선에 관심이 많은 연구자로서, 실증주의적 인식론과 양적인 연구 방법론보다는 구성주의적 인식론과 질적인 연구 방법론을 더 강조하는 학자군의 일원으로서, 또 문식성을 자율적(autonomous, Street, 1984)이고 인지중심적인 시각에서 접근하기보다는 사회학적이고 비판적 시각에서 접근해야 한다고 보는 학자군의 일원으로서 — 과 결코 유리될 수 없다.

2. 문식성 연구에 반영된 정체성

여기서는 1970년대 이후 발표된 논문들과 저서들을 중심으로 하여, 그동안 문식성 연구에서 정체성이 어떻게 논의되어 왔는지 살펴보고자 한다. 다만 검토의 주된 목적을 깊이보다는 넓이에 두기 때문에 각 분야나 개개 연구에 대한 충분한 논의가 부족하다는 점과, 넓이를 우선하였음에도 불구하고 지면의 제한과 필자의 역량 때문에 미처 다지 못한 부분도 많다는 점을 미리 밝혀둔다. 또 한 가지 우려스러운 것은 이러한 검토가 정체성의 문제를 지나치게 축소하거나 왜곡할 가능성이 있다는 점이다. 앞서 언급한 것처럼 정체성은 모든 문식 활동과 직간접적으로 연관되는 문제이다. 따라서 본고에서 검토된 연구들은 문식 활동에서 정체성의 문

제를 보다 직접적으로 제기한 연구들 중에서 일부에 불과하다는 점도 미리 밝혀둔다.

Benwell과 Stokoe(2006)는 그들의 책에서 그 동안 문식성 연구에서 정체성이 어떻게 다루어져 왔는지 검토하면서 다음과 같은 세 가지 접근 방법을 제시하였다: 정체성의 어느 측면(성, 연령, 민족 등)에 초점을 맞추었는가? ; 어떤 상황이나 환경에서의 정체성 표현 및 재구성에 초점을 맞추었는가? ; 어떤 시각(이론적 틀)에서 정체성을 분석하였는가? 여기서는 그들의 접근 방법을 고려하면서 이에 더하여 통시적 접근 방법에 대해서도 간단히 언급하고자 한다.

1) 통시적 관점

통시적 관점에서 문식성과 정체성에 관한 기존 연구는 정체성에 대한 인식의 변화란 측면에서 크게 두 시기로 구분해 볼 수 있다. 그 첫 시기는 1970년대에서 1980년대 후반까지로, 이 시기의 연구에서 정체성은 주로 구조적·전담화적인 것으로 인식되었다. 가령 Heath(1983)나 Delpit(1988)의 연구는 정체성에 대한 이 시기의 인식을 보여주는 대표적인 연구라고 할 수 있다. 교육사적 측면에서 볼 때 이 연구들은 소수를 향한 편견에 문제를 제기하고 이들을 위한 교육적 대안을 제시한 대표적인 초기 연구들이지만, 소수 집단 학생들의 정체성을 그들이 속한 지역 사회(community)의 정체성과 동일시하고 또 그러한 집단적 정체성을 고정적인 것으로 보고 있다는 점에서 정체성에 대한 최근의 인식과는 많은 차이를 보인다(Lewis & Del Valle, 2009). 정체성의 관점에서 볼 때 이들 연구의 교육적 함의 또한 소극적이고 수동적이었다. 즉, 소수 집단 학생들이 학교에서 성공하기 위해선 다수 집단의 정체성을 형성할 수 있도록—즉, 학교에서는 다수 집단의 언어 코드로 전환할 수 있도록—학교가 도와야 한다는 것이었다. 이는 1990년대 이후 그러한 다양성과 차이를 보다 긍정적이고 적극적인 관점에서 ‘학습을 위한 지적 자산’(funds of knowledge, Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992)으로 인식하기 시작한 것과는 뚜렷한 차이를 보이는 부분

이다.

1990년대 이후 최근까지의 연구에서 나타난 정체성에 대한 인식은 앞서 정체성의 여러 특성을 통해 이미 언급되었기 때문에 여기서는 중복을 피하고자 한다. 이후의 논의는 이러한 인식의 바탕 위에서 이루어진 기존 연구들을 여러 각도에서 조명해 보는 것이다.

2) 정체성의 범주와 역할

정체성과 관련된 연구들은 정체성의 어떤 범주나 역할에 초점을 맞추었는가에 따라 검토해 볼 수 있다. 이러한 접근 방법에서 보면, 기존의 연구는 정체성의 다양한 측면 중에서 어느 한 측면을 확대하여 조명한 연구와 둘 이상의 측면을 동시에 고려한 연구로 양분될 수 있다.

전자의 경우는 인종 정체성(Rogers & Mosely, 2006), 민족 정체성(Perry, 2008), 성 정체성(Anderson, 2002 ; Guzzetti & Gamboa, 2004 ; Wohlwend, 2009), 문식성 교사로서의 정체성(Assaf, 2006 ; Hallman, 2007 ; McKinney & Giorgis, 2009) 등에 초점을 맞춘 연구들을 예로 들 수 있다. 또한 후자의 경우는 소수 인종 여성 청소년 학생들이 문식 활동을 통해 어떻게 그들의 인종·성·연령 정체성을 표현하고 재구성하는지에 초점을 맞춘 연구(Boston & Baxley, 2007 ; DeBlase, 2003 ; Sutherland, 2005), 또 어렵게 여자 고등학생들이 가정 및 지역 사회의 문화와 미국 학교 문화 사이에서 중간자(in-betweenness, Sarroub, 2002)로서 겪는 종교 및 성 정체성의 문제에 초점을 맞춘 연구 등을 예로 들 수 있다.

이러한 연구들에서는 그 조명된 정체성이 피연구자가 처한 환경 속에서 사고와 행동 전반에 상당한 영향을 미치는 중요한 정체성이란 연구자의 전제가 반영된다. 또한 이들 연구에서 초점이 된 정체성은 무표적이고 일반적인(unmarked and generic, Walker, 2001) 것이라기보다는 유표적(marked)이고 차별적인 것으로 인식되기 싶다는 점에서, 연구자들은 피연구자들이 이러한 환경 속에서 문식 활동을 통해 자신의 정체성을 어떻게 표현하고 재구성하는지 관심을 가져 왔다.

3) 지역성과 상황성

지역성(locality)과 상황성(situatedness)은 1990년대 이후 두드러지기 시작한 새 문식성(New Literacy Studies) 및 다문식성(multiliteracies) 논의에서 핵심적인 키워드로 언급되었다. 정체성 관련 연구 검토에 있어서도 문식 활동이 이루어지는 구체적인 장소와 상황에 초점을 맞추어 보는 것은 매우 유의미한 작업이다. 왜냐하면 장소와 상황이 달라짐에 따라 문식 활동에 참여하는 이들의 자기인식 또한 매우 다른 양상을 보일 수 있기 때문이다. 따라서 여기서는 기존 연구를 크게 교실의 구어 담화 상황, 교실의 쓰기 상황, 학교 밖 실세계에서의 문식 활동, 그리고 학교 밖 인터넷에서의 문식 활동의 네 가지로 분류해 보고 각각에 대해 간략히 언급하고자 한다.

우선 교실의 구어 담화 상황을 배경으로 한 연구에서 정체성은 주로 교실 담화 참여자들이(교사와 학생간, 그리고 학생들 상호간) 자신과 상대방에게 어떤 지위나 역할을 부여하는가 하는 점에서 주로 분석되었다. 이러한 분석에는 Goffman(1981)의 상황 들어가기(footing), Davis와 Harré(1990)의 지위 정하기(positioning), Bakhtin(1981)의 목소리(voice) 등의 학술 개념들이³⁾ 주로 도입되었다(예를 들어, O'Connor & Michaels, 1997 ; Zacher, 2008). 또한 비판적 입장에서 있는 교육학자들은 교실이라는 제도화된 환경 속에서 대화 참여자들의 위치나 역할은 수직적이고 불평등하게 형성되기 싶다는 점에서 Foucault의 권력(power, 1977) 개념을 더하여 분석의 도구로 사용하기도 하였다(예를 들어, Bloome et al, 2005 ; Cameron, 2001 ; Clarke, 2006).

교실의 쓰기 상황을 배경으로 한 연구들은 크게 글 속에 반영된 글쓴이의 정체성, 정체성 표현 및 재구성의 도구로서의 쓰기, 그리고 교실 환경에서 글쓴이로서의 자기인식에 초점을 맞추어왔다. 첫 번째 경우와 관련하여 가장 활발한 연구가 이루어진 곳은 성 정체성 관련 분야로,⁴⁾ 이 연구들은 성적 차이가 언어적 표현과 어떻게 연관되는지(Kamler, 1994 ;

3) 이 학술 개념들의 구체적인 차이에 대해선 Ribeiro(2006)를 참조할 것.

4) 이 분야에 대한 보다 구체적인 논의는 Peterson(2006)을 참조할 것.

Kanaris, 1999), 또 쓸거리(topic)를 정하거나 서사적인 글쓰기에서 서사 구조를 결정하고 주인공을 묘사하는 문제(Gray-Schlegel & Gray-Schlegel, 1995/1996 ; Peterson, 2001) 등에 성적 차이가 어떻게 반영되는지 분석하였다. 두 번째 경우의 사례로서 Van Sluys(2003)는 폴란드에서 미국으로 이민을 간 2학년 여학생이 경험담(memoir) 쓰기 활동을 통해 서로 다른 두 문화(학교와 가정) 사이에서 자신의 정체성을 재구성해 가는 과정을 보여주었다. 마지막 세 번째 경우의 사례로서 Rowe, Fitch, 그리고 Bass(2001)는 교실에서 학생들이 자신을 어떠한 필자로 인식하는지, 또 교실 문화, 교사, 그리고 동료 학생들은 각 학생들이 필자로서 스스로를 인식하는 데에 어떤 영향을 미치는지를 — 가령 교실에서 누가 어떤 이유에서 뛰어난 필자로 인정받는지 — 분석하였다. 특히 이 연구에서는 자신의 부족한 쓰기 능력 때문에 놀이집 단에서 얻은 리더로서의 권위가 훼손되는 것을 꺼려해서 학급 동료들과의 쓰기 활동을 회피하는 한 소년의 예를 보여 주었는데, 이를 통해 연구자들은 쓰기를 가르친다는 것은 단지 인지적 차원의 고민만은 아니라는 것을 강조하였다.

학교 밖 문식 활동은 내용이나 형식면에서 학교에서 허가 받지 못한 문식 활동들(unsanctioned literacy, Moje, 2000) 속에 담긴 교육적 · 사회적 의미를 부각시키고자 하는 교육학자들에게 많은 관심의 대상이 되어 왔다.⁵⁾ 정체성의 측면에서, 학교 밖 문식 활동은 학교에서 배제되거나 억눌린 정체성을 표현하고 재구성하는 중요한 도구가 될 수 있다. Moje(2000)가 개(gang) 청소년들을 대상으로 하여 실시한 연구는 이 분야에서 대표적인 연구로 자주 인용된다. 이 연구에서 Moje는 인종적으로나 계층적으로 주류들의 이야기 속에서 배제된 청소년들이 자신들의 이야기를 들려주기 위해, 또 자신들이 속한 집단의 멤버십을 강조하기 위해 그래피티(graffiti)나 태깅(tagging), 패러디, 손동작, 복장 등 다양한 양식으로 의미를 구성하는 과정을 보여주었다. MacGillivray와 Curwen(2007) 역시 tagging을 통해 또래 집단 사이에서 멤버쉽을 표현하는 청소년들을 연구한 사례에 해당한다.

5) 그런 점에서 학교 밖 문식성과 학교 문식성을 구분하는 기준이 꼭 학교 담장이 될 필요는 없다. 이 부분과 관련된 논의는 Hull & Schultz(2001)를 참조할 것.

이 밖에도 청소년들의 학교 밖 문식 활동이 인터넷 공간으로 대부분 옮겨 가기 전까지 진(zine)은 주로 여성 청소년들 사이에서 그들의 정체성을 표현하고 사회적인 문제에 대해 의견을 표출하는 도구로 활용되었다. 이 분야에 대한 연구 사례로는 Guzzetti와 Gamboa(2004), Knobel과 Lankshear (2002) 등을 들 수 있다.

인터넷은 최근 들어 정체성과 관련된 문식성 연구가 가장 활발하게 이루어지고 있는 공간이다. 이는 학생들(특히 청소년들)의 문식 활동이 인터넷에서 가장 활발하게 이루어지고 있을뿐더러, 연구자들에게도 인터넷 공간은 학교에서 잘 드러나지 않은 학생들의 정체성에 좀 더 쉽게 다가갈 수 있는 펠드이기 때문이다. 인터넷 공간에서 학생들의 자발적인 문식 활동 참여가 두드러지는 것은 인터넷의 여러 특성이 복합적으로 작용한 결과이다. 우선, 경제되거나 탈맥락적인 상황에서 이루어지는 학교의 문식 활동과 달리 인터넷은 실시간으로 우리 사회에서 일어나고 있는 사회적 문제에 참여할 수 있는 맥락의 공간이다. 또한 인터넷은 실세계의 공간적 제약으로부터 벗어나 네트워크 곳곳에 존재하는, 다양한 위치와 목소리를 가진 사람들과 접촉하며 자신들의 정체성을 표현하고 재구성할 수 있는 공간이다. 내용의 제약으로부터 보다 자유로우며(Vyas, 2004), 문자중심적 표현에 덜 억눌하거나 불완전성을 느끼는 이들이 다양한 표현 양식을 활용하여 의미를 구성할 수 있다는 점도 인터넷의 두드러진 특징이다. 마지막으로, 인터넷 공간에서 참여자들은 실세계의 제도화된 권위로부터 벗어나 보다 수평적이고 주도적인 위치에서, 또 지식 구성의 협력자로서 문식 활동에 참여할 수가 있게 된다(윤여탁 외, 2008). 이러한 문식 환경 속에서 정체성에 대한 연구는 다양한 활동들을 통해 이루어졌는데, 가령 디지털 스토리텔링(Hull & Katz, 2006), 온라인 저널(Guzzetti & Gamboa, 2005), 팬픽션(Thomas, 2006), 페이스북(Boyd & Ellison, 2008 ; Zhao, Grasmick, & Martin, 2008) 등이 그 예에 해당한다.

IV. 결론 및 제언

정체성은 문식 활동을 하는 목적과 깊은 관련이 있다. 또 한편으로 문식성은 정체성을 표현하고 재구성하는 핵심적 도구로 기능한다. 그런 점에서 문식성 연구자와 문식성 교육자에게 정체성은 문식 활동의 목적을 이해하고 문식 활동의 구체적 실행 과정을 분석하는 중요한 차이 된다. 또한 정체성의 문제는 청소년기에 잠깐 두드러지는 성장통의 일부가 아니라 평생에 걸쳐 계속하여 재구성되는, 인간 이해의 핵심적 개념이다.

정체성의 문제를 다룬 기존의 문식성 연구들은 이 연구 주제가 우리나라의 문식성 교육에는 접목하기 힘든, 민족적 혹은 인종적으로 복잡한 다른 나라들에만 국한된 문제가 결코 아님을 보여주었다. 각종 통계 자료가 보여주듯이 우리나라는 더 이상 단일민족국가가 아닐 뿐더러, 더욱이 정체성의 문제가 민족적 정체성에만 국한되어 있는 것이 아니기 때문이다. 같은 맥락에서 ‘다문화’라는 용어를 민족적 다양성과 동일시하여 사용한다면, 그것은 문화의 개념을 지나치게 축소하고 왜곡하는 것이다. 외국인 이주자들이 생겨나기 훨씬 이전부터 우리나라는 계층적으로, 성적으로, 연령적으로, 지역적으로, 종교적으로 이미 다문화국가였다.

문식성 교육의 목적은 그러한 다양성을 제거하고 하나의 주류 정체성을 강요하는 데 있는 것이 아니라, 그 다양한 정체성들이 문식 활동을 통해 서로 소통됨으로써 그 속에서 협상과 조정의 과정이 생겨날 수 있도록 돋는 데 있다. 이러한 목적을 전제하고서 문식성 교육을 실행함에 있어서 정체성과 관련하여 고려해 보아야 할 크고 작은 문제 몇 가지를 던지는 것으로 본고를 마무리하고자 한다.

첫째, 앞으로 다민족화가 더욱 가속화될 사회 환경 속에서 우리의 문식성 교육은 어떤 방향을 지향하고 있는가? 지난 30여 년간 서구 다민족 국가들의 문식성 교육 연구가 공통적으로 반성해 온 것은 결핍모델(deficit model)과 표준화에 기반한 문식성 교육 정책들이 소외받는 자들을 증가시키고 사회적 갈등의 골을 더 깊게 만든다는 것이었다. 그런 점에서 이미

다민족화를 경험한 서구 국가들의 사례, 특히 정체성과 관련된 연구들은 앞으로 우리 문식성 교육의 방향을 정립하는 데 좋은 참고가 될 수 있다. Luke(2000)의 말처럼 문식성 교육의 궁극적 목적이 학생들로 하여금 문식성을 사회적·문화적·경제적 자본에 보다 공평하게 다가가는 지렛대로 쓰게 하는 것이라면, 우리도 이제 가족 문식성(family literacy), 지역사회 문식성(community literacy), 학교 밖 문식성 등에 대해 더 관심을 갖고 구체적인 실행 방안들을 생각해 보아야 할 시점이다.

둘째, 우리의 언어 표준화 정책이 만들어낸 부작용에 대해서도 한번 점검해 볼 필요가 있다. 학교를 포함하여 우리 사회 곳곳에서 ‘사투리를 쓴다’는 것은 표준어 규정에서 정한 표준어의 사용이나 표준 발음법 준수의 여부를 훨씬 넘어, 수도권 지역 사람들과 구별되는 유표적인 억양의 언어를 구사한다는 의미로 통용된다. 즉, 우리 사회에서는 비단 영어뿐만 아니라 자국어 내에서도 특정 지역의 구어가 하나의 상징적 권력으로 자리매김하고 있는 것이다. 우리의 학교 문식성 교육이 이러한 권력의 독점적 소유를 견제하고 약화시키기보다는 오히려 사회적으로 확대 재생산되도록 방임하고 있는 것은 아닌지 고민해 볼 필요가 있다.

셋째, 교사가 자신을 어떤 존재로 인식하는가 하는 것은 교실 문화와 학생들의 정체성에 지대한 영향을 미친다. 교사는 스스로를 조언자나 후원자로서 인식하고 학생들에게 능동적인 탐구자나 교사의 조력자라는 정체성을 퀜할 수도 있는 반면, 판단자로서 학생들에게 지속적인 실패자·문제아리는 정체성을 강요할 수도 있다. 하나의 문제 행동에 대해 교사가 “이건 너답지 않은 행동이구나”라고 반응하는 것과 “넌 늘 이 모양이니까”라고 반응하는 것은 해당 학생으로 하여금 전혀 다른 정체성을 형성하게 할 수 있다(Johnston, 2004). Johnston은 덧붙여 문식성 교사에게 있어서 근본적인 질문은 어떤 학습 전략을 가르칠 것인가가 아니라, 어떻게 학생들로 하여금 자신들이 그러한 학습 전략들을 사용할 능동적인 주체(agent)임을 인식하도록 북돋워줄 것인가 하는 것이라고 강조한다.

넷째, 모둠학습과 같은 학생들 사이의 상호작용은 양날의 칼로 작용할 수 있다는 점을 고민해 볼 필요가 있다. 모둠학습은 구성주의적 교육 이

론을 교실에 적용한 대표적인 사례라고 할 수 있다. 하지만 이 학습 방법이 모든 학생들에게 동일하게 공정적으로 작용할 것이라는 가정과 함께 주로 인지적 측면에만 초점을 맞추었을 뿐, 학생들 사이의 정체성 문제나 권력 관계와 같은, 학습 상황에서 발생할 수 있는 또 다른 측면에 대한 고려는 간과되어 왔다. 앞서 교실 상황에서 권력 관계를 조명한 연구들은 우리의 문식성 교실에서 이러한 문제들을 발견 및 진단하고 그 해결의 실마리를 찾는 데 좋은 출발점이 될 수 있을 것이다.

다섯째, 쓰기를 정체성의 표현 및 재구성의 도구로 인식하는 것은 쓰기 교육에 대한 인식의 지평을 넓히는 데 도움이 될 것이다. 그 동안 쓰기 교육은 왜 써야 하는가 보다는 어떻게 써야 하는가에 집중해 왔다. 그러나 쓰기 활동에 참여하는 동인이 마련되지 않은 한 자발적이고 능동적으로 쓰기 활동에 참여하는 학생은 많지 않다. 나와 관련이 없거나, 내가 해결의 과정에 주체로서 참여할 수 없거나, 또 내가 경험하지 못한 가공의 문제들에 대하여 자발적 글쓰기를 바라기는 힘든 일이다. 그런 점에서 내용과 형식의 두 측면 모두에서 학생들에게 선택권을 양도하는 것은 학생들에게 주도적인 정체성을 부여해 줄 수 있는 핵심적인 방법이며(Johnston, 2004), 쓰기의 강력한 동인이 될 수 있다.

또한 글쓰기에서 — 특히 학술적인 글쓰기에서 — 나의 존재가 감추어지면 질수록 그 글 속에서 다뤄지는 진리는 독자들로부터 더욱더 객관성과 공정성을 얻을 수 있다고 보는 것도 실증주의적 글쓰기가 남겨 둔 유산이다. 구성적 정체성 이론의 장에서 볼 때 쓰기는 나와 결코 유리될 수 없는 사회적 행위이다(Ivančić, 1998). 모든 사회 현상은 나의 눈을 통해 인식되며, 나의 주관적 경험과 지식을 통해 분석된다. 유명 학술 논문집들일수록 연구 방법을 기술함에 있어서 연구자의 정체성과, 또 자료 수집 과정에서 연구자의 역할에 관한 부분을 따로 상세히 서술하도록 하는 최근의 경향도 이러한 인식과 밀접한 관련이 있다. 앞으로 이러한 인식의 전환을 구체적인 쓰기 교육의 내용으로 어떻게 구성해 낼 것인가에 대한 연구가 더 진행될 필요가 있다.

마지막으로 다섯 번째의 논의를 읽기 교육과 관련하여 좀 더 확장하

자면, 읽기의 궁극적인 목적은 읽기 활동을 통해 의사소통 참여자들의 다양한 목소리와 위치를 파악하고 이를 바탕으로 하여 최종적으로는 나를 재구성하는 것이어야 한다. 물론 이 최종 목적에 이르기 위한 중간 과정으로 어휘의 의미를 파악하고 글의 내부적인 구조나 논리를 파악하는 것은 중요한 일이지만, 문제는 읽기 교육이 이 단계에서 끝나버린다는 데 있다. 여기에는 우리 교육 현장의 평가 방식이 결정적으로 작용한다. 학생들에게 글 읽기에 필요한 기능과 전략들을 가르치면 이를 바탕으로 학생들이 자발적인 독자로 성장할 수 있다는 전제로는, 그러한 인지적 능력을 충분히 가지고도 읽기에 자발적으로 참여하지 않는 이른바 열리터리시(aliteracy)의 문제를 설명해내기가 어렵다. 발상의 전환이 필요한 부분이다.

본고에서 제시한 이런 문제들이 우리의 문식성 교육 현장을 통해 경험적으로 관찰되고, 그 데이터를 바탕으로 좀 더 풍성한 논의로 이어지기를 기대한다.*

* 본 논문은 2009. 6. 27. 투고되었으며, 2009. 7. 3. 심사가 시작되어 2009. 7. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 윤여탁, 최미숙, 김정자, 정현선, & 송여주(2008), 『매체언어와 국어교육』, 서울대학교 출판부.
- 정혜승(2008), 「문식성 교육의 쟁점 탐구」, 『교육과정평가연구』 11, pp.161~185.
- 홍성민(2004), 『파에르 부르디외와 한국 사회』, 살림출판사.
- Abrams, D.(1992). Processes of social identification. In G. Breakwell (Ed.), *Social psychology of identity and the self-concept*(pp.57~99). London : Academic Press.
- Anderson, D. D.(2002). Casting and recasting gender : Children constituting social identities through literacy practices. *Research in the Teaching of English*, 36, pp.391~427.
- Assaf, L.(2006). Exploring identities in a reading specialization program. *Journal of Literacy Research*, 37, pp.201~236.
- Bakhtin, M. M.(1981). *The dialogic imagination : Four essays*. Austin, TX : University of Texas Press.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (Eds.)(2000). *Situated literacies : Reading and writing in context*. New York : Routledge.
- Benwell, B., & Stokoe, E.(2006). *Discourse and identity*. Edinburgh, UK : Edinburgh University Press.
- Bloome, D. Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N.(2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events : A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ : LEA.
- Boston, G. H., & Baxley, T.(2007). Living the literature – Race, gender construction, and black female adolescents. *Urban Education*, 42, pp.560~581.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B.(2008). Social network sites : Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, pp.210~230.
- Buckingham, D. (Ed.)(2007). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Calhoun, C. (Ed.)(1994). *Social theory and the politics of identity*. Cambridge, MA : Blackwell.
- Cameron, D.(2001). *Working with spoken discourse*. Thousand oaks, CA : Sage.
- Clarke, L. W.(2006). Power through voicing others : Girls' positioning of boys in literature circle discussions. *Journal of Literacy Research*, 38, pp.53~79.
- Collins, P. H.(2000). *Black feminist thought : Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York : Routledge.
- Crotty, M.(2003). *The foundations of social research : Meaning and perspective in the*

- research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, B., & Harre, R.(1990). Positioning : The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, pp.43~63.
- Deaux, K.(1993). Reconstructing social identity. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 19, pp.4~12.
- DeBlase, G. L.(2003). Missing stories, missing lives : Urban girls (re) constructing race and gender in the literacy classroom. *Urban Education*, 38, pp.279~329.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (Eds.)(2006). *Discourse and identity*. Cambridge University Press.
- De Fina, A.(2006). Group identity, narrative and self-representations. In A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and identity*(pp.351~375). Cambridge University Press.
- Delpit, L. D.(1988). The silenced dialogue : Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, pp.280~298.
- Erickson, E. H.(1968). *Identity : Youth and crisis*. New York : W. W. Norton.
- Foucault, M.(1977). *Power and knowledge : Selected interviews and other writings*. New York : Pantheon.
- Freire, P.(1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Herder & Herder.
- Gee, J. P.(1991). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourse*. London : Falmer Press.
- Gee, J. P.(2000/2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada(Ed.), *Review of research in education*(Vol.25, pp.99~125). Washington, DC : American Education Research Association.
- Giddens, A.(1979). *Central problems in social theory : Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley : University of California Press.
- Giddens, A.(1999). Modernity and self-identity : Tribulations of the self. In A. Jaworski & N. Coupland(Eds.), *Discourse reader*(pp.415~427). New York : Routledge.
- Goffman, E.(1981). *Forms of talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Gray-Schlegel, M. & Gray-Schlegel, T.(1995/1996). An investigation of gender stereotypes as revealed through children's creative writing. *Reading Research & Instruction*, 35, pp.160~169.
- Guzzetti, B. J., & Gamboa, M.(2004). Zines for social justice : Adolescent girls writing on their own. *Reading Research Quarterly*, 39, pp.408~436.
- Guzzetti, B., & Gamboa, M.(2005). Online journaling : The informal writings of two adolescent girls. *Research in the Teaching of English*, 40, pp.168~206.
- Heath, S. B.(1983). *Ways with words : Language, life, and work in communities and*

- classrooms.* New York : Cambridge University Press.
- Hallman, H. L.(2007). Negotiating teacher identity : Exploring the use of electronic teaching portfolios with preservice English teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, pp.474~485.
- Hogg, M. A., & Abrams, D.(1988). *Social identifications : A social psychology of intergroup relations and group processes.* London : Routledge.
- Hogg, M. A., & Abrams, D.(2003). Intergroup behavior and social identity. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *Sage handbook of social psychology*(pp.407~431). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M.(1995). A tale of two theories : A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, pp.255~269.
- Holland, D., Skinner, D., Lachicotte, W., & Cain, C.(1998). *Identity and agency in cultural worlds.* Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Hull, G., & Schultz, K.(2001). Literacy and learning out of school : A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, pp.575~611.
- Hull, G. A., & Katz, M.(2006). Crafting an agentive self : Studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41, pp.43~81.
- Ivanič, R.(1998). *Writing and identity.* Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Johnston, P. H.(2004). *Choice words : How our language affects children's learning.* Portland, ME : Stenhouse.
- Kamler, B.(1994). Gender and genre in early writing. *Linguistics & Education*, 6, 153~182.
- Kanaris, A.(1999). Gendered journeys : Children's writing and the construction of gender. *Language and Education*, 13, pp.254~268.
- Knobel, M., & Lankshear, C.(2002). Cut, paste, publish : The production and consumption of zines. In D. E. Alvermann(Ed.), *Adolescents and literacies in a digital world*(pp.164~185). New York : Peter Lang.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F.(1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97, 47~68.
- Lewis, C. & Del Valle, A.(2009). Literacy and identity. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky(Eds.), *Handbook of adolescent literacy research*(pp.307~322). New York : Guilford Press.
- Luke, A.(2000). Critical literacy in Australia : A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, pp.448~461.
- MacGillivray, L., & Curwen, M. S.(2007). Tagging as a social literacy practice. *Journal of*

- Adolescent & Adult Literacy*, 50, 354~369.
- McCarthey, S. J.(1998). Constructing multiple subjectivities in classroom literacy contexts. *Research in the Teaching of English*, 32, pp.126~160.
- McCarthey, S. J., & Moje, E. B.(2002). Identity Matters. *Reading Research Quarterly*, 37, pp.228~238.
- McKay, S. L., & Wong, S. C.(1996). Multiple discourses, multiple identities : Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66, pp.577~608.
- McKinney, M., & Giorgis, C.(2009). Narrating and performing identity : Literacy specialists' writing identities. *Journal of Literacy Research*, 41, pp.104~149.
- Merchant, G.(2005). Electric involvement : Identity performance in children's informal digital writing. *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, pp.301~314.
- Mertens, D. M.(2005). Research and evaluation in education and psychology : Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Moje, E. B.(2000). "To be part of the story" : The literacy practices of gangsta adolescents. *Teachers College Record*, 102, pp.651~690.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N.(1992). Funds of knowledge for teaching : Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132~141.
- New London Group(1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, pp.60~92.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S.(1997). Shifting participant frameworks : Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*(pp.63~103). Cambridge : Cambridge University Press.
- Perry, K. H.(2008). From storytelling to writing : Transforming literacy practices among Sudanese refugees. *Journal of Literacy Research*, 40, pp.317~358.
- Peterson, S.(2001). Gender identities and self-expression in classroom narrative writing. *Language Arts*, 78, pp.451~457.
- Peterson, S.(2006). Influence of gender on writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*(pp.311~323). New York : Guilford.
- Rogers, R., & Mosely, M.(2006). Racial literacy in a second-grade classroom : Critical race theory whiteness studies, and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 41, pp.462~495.

- Ribeiro, B. T.(2006). Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and identity* (pp.48~82). Cambridge : Cambridge University Press.
- Rowe, D. W., Fitch, J. M., & Bass, A. S.(2001). Power, identity, and instructional stance in writer's workshop. *Language Arts*, 78, pp.426~434.
- Sarroub, L. K.(2002). In-betweenness : Religion and conflicting visions of literacy. *Reading Research Quarterly*, 37, pp.130~148.
- Stets, J. E., & Burke, P. J.(2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, pp.224~237.
- Street, B.(1984). *Literacy in theory and practice*. New York : Cambridge University Press.
- Sutherland, L. M.(2005). Black adolescent girls' use of literary practices to negotiate boundaries of ascribed identity. *Journal of Literacy Research*, 37, pp.365~406.
- Tajfel, H.(1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Taylor, C.(1989). *Sources of the self : The making of modern identity*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Thomas, A.(2006). Fan fiction online : Engagement, critical response and affective play through writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29, pp.226~239.
- Thomas, A.(2007). *Youth online : Identity and literacy in the digital age*. New York : Peter Lang.
- Van Sluyt, K.(2003). Writing and identity construction : A young author's life in transition. *Language Arts*, 80, pp.176~184.
- Vyas, S.(2004). Exploring bicultural identities of Asian high school students through the analytic window of a literature club. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, pp.12~23.
- Walker, L.(2001). *Looking like what you are : Sexual style, race, and lesbian identity*. New York : New York University Press.
- Williams, B. T.(2006). Pay attention to the man behind the curtain : The importance of identity in academic writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49, pp.710~715.
- Wohlwend, K. E.(2009). Damsels in discourse : Girls consuming and producing identity texts through Disney princess play. *Reading Research Quarterly*, 44, pp.57~83.
- Zacher, J. C.(2008). Analyzing children's social positioning and struggles for recognition in a classroom literacy event. *Research in the Teaching of English*, 43, pp.12~41.
- Zhao, S., Grasmick, S., & Martin, J.(2008). Identity construction on Facebook : Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24, pp.1816~1836.

<초록>

정체성과 문식성

옥현진

본고는 최근 문식성 연구에서 중요한 연구 주제로 다루어지고 있는 정체성의 개념과 특성을 고찰하고, 정체성과 문식성의 관계에 대해 살펴본 다음, 지난 30여년간 문식성 연구에서 정체성이 어떻게 연구되어 왔는지 분석하였다. 또한 이러한 기준 연구 결과들을 바탕으로 하여, 우리 문식성 교육과 문식성 연구에서 정체성의 문제는 어떻게 다루어질 수 있는지 살펴보았다.

구성주의적 관점에서 볼 때, 모든 사회적 의미구성은 사회 구성원들간의 상호작용 속에서 이루어진다. 각 개인은 의미 구성의 참여자로서, 주관적이고 비중립적인 자기인식(정체성)을 바탕으로 하여 사회적 의미구성에 참여한다. 문식 활동은 이러한 사회적 의미구성의 핵심적인 수단이다.

다민족화가 진행되고 민주적 사고의 성장에 따라 성적으로, 계층적으로, 종교적으로, 또 지역적으로, 우리 사회에서 다양한 목소리들이 표출됨에 따라 한국 사회도 이제 정체성의 문제로부터 결코 자유로울 수가 없게 되었다. 문식성 교육의 목적은 문식 활동을 통해 이러한 다양성이 서로 원활하게 소통됨으로써 그 속에서 협상과 조정의 과정이 생겨날 수 있도록 돋는 데 있다. 그런 점에서 앞으로 정체성의 문제는 문식성 연구에서 중요하게 다루어져야 할 필요가 있다.

【핵심어】 정체성, 자기인식, 주도성, 주관성, 구성주의, 권력, 문식 활동

<Abstract>

Identity and literacy

Ok, Hyoun-jin

This study describes the concept and characteristics of identity which has become an important topic in literacy studies, explores how identity and literacy is related, and reviews the literature on identity for the last 30 years. Based on the review, this study suggests several points regarding identity in implementing literacy studies and literacy education.

In constructionist perspective, meaning is socially constructed from the interaction among the people of a society. Each individual participated in this social meaning-making based on his subjective and non-neutral self-concept, that is, identity. Literacy practices functions as a dominant tool of this meaning-making.

Korean society is never free from the matter of the politics of identity as ethnic formation becomes diverse and silenced voice becomes heard from many directions such as gender, class, religion, location, and so on. Purpose of literacy education is to help them explore and understand the diversity through literacy practices so that they get to negotiation and mediation. This is why identity matters in literacy studies and literacy education in Korea.

【Key words】 identity, self-concept, agency, subjectivity, constructionism, power, literacy practices