

대화적 문식성 교육을 위한 상위담화(metadiscourse) 범주 구성 연구

정혜승*

< 차 례 >

- I. 서론
- II. 대화적 문식성의 개념과 교육 양상
- III. 상위담화의 개념과 대화적 문식성의 관계
- IV. 대화적 문식성 교육을 위한 상위담화 범주 구성
- V. 결론

I. 서론

국어과교육은 무엇을 목표로 하는가? 이에 대한 구체적인 답을 찾는 방법 중의 하나는 국어과교육을 받은 사람은 그렇지 않은 사람과 어떻게 다른지를 생각해 보는 것이다. 사람마다 생각과 기대가 달라서 국어과교육을 받은 사람의 이미지를 다르게 그려내겠지만, ‘언어로 성장하는 인간’을 길러내는 목표에 크게 이의를 제기하는 사람은 많지 않을 것이다. 언어로 성장하는 인간은 언어를 통하여 지적, 정의적, 사회적으로 자신을 발전시켜 가는 사람이다. 국어과교육은 학생들의 언어 능력을 길러주는 데에서 더 나아가 언어를 통하여 학생들이 스스로 성장해갈 수 있도록 그에

* 경인교대 국어교육과

필요한 언어적 안목과 능력을 길러주는 것을 목표로 한다.

이러한 목표를 성취하기 위해서 국어과교육은 학생으로 하여금 언어의 힘과 한계에 대한 인식, 맥락을 고려하여 언어를 비판적이고 창의적으로 운용하는 능력, 언어로 자신과 타인을 이해하고 성찰하는 능력과 태도, 언어로 협동하고 인간적 관계를 원만하게 맺어가는 능력과 태도를 갖도록 노력해야 한다. 연구자는 이러한 인식, 능력, 태도를 아우르면서 언어로 성장하는 인간이 갖추어야 할 핵심적 능력으로 ‘대화적 문식성(dialogical literacy)’을 제안하고자 한다. 후술하겠으나, 간략하게 말하여 대화적 문식성은 ‘대화적으로 텍스트를 이해하고 생산하는 능력’이다.¹⁾ 문식성이 폭넓은 의미로 사용되에도 불구하고, ‘텍스트를 이해하고 생산하는 능력’이라는 의미를 중핵으로 하는 바, 대화적 문식성은 텍스트 이해와 생산에 있어 자기중심성이 아닌, 대화성을 강조한 개념이다. 텍스트를 이해하거나 생산하는 과정에서 소통 주체가 자신을 성찰적으로 대면하고, 타자와 대화적으로 의미와 관계를 구성해 가는 것이 대화성을 강조한 문식성이다.

그런데 대화적 문식성이 국어과교육에서 새로운 개념이라거나 그와 관련된 교육이 그간에 이루어지지 않았다고 보기는 어렵다. 일찍이 여러 연구들(박영목, 1994 ; 김도남, 1997 ; 전은아, 1998 ; 최인자, 2000 ; 박명민, 2004a, 2004b, 2005 ; 이재기, 2006 ; 이아라, 2008 ; 정희모, 2008 ; 박민경, 2008 ; 유상희, 2008 ; 김미경, 2009 ; 정혜승, 2009 ; 오현지, 2010 ; 정혜승·서수현, 2009, 2010)에서 작문의 대화적 속성을 언급하며 교육적 방안을 모색하였으며, 교육과정 수준에서도 관련된 내용이 다루어져 왔다. 예컨대, ‘독자를 고려한 쓰기’나 ‘필자의 의도 파악하기’와 같은 내용은 대화적 문식성과 직접적으로 관련된 내용으로 기존 국어과교육에서도 이미 다루어져 왔다.²⁾ 그러나 대화

1) 대화적 문식성이 아직 보편적인 용어는 아니다. Bereiter & Scardamalia(2005)에서도 대화적 문식성(dialogic literacy)이란 용어를 사용하고 있으나, 그 개념이 이 연구에서 정의한 것과 다르다. 그들이 사용한 대화적 문식성은 ‘새로운 지식과 이해 산출을 목적으로 하는 담화에 생산적으로 참여하는 능력’으로 정의된다.

2) 이 연구에서는 문식 활동을 하는 주체를 소통 주체로, 텍스트를 생산하는 주체를 필자로, 실제 텍스트를 이해하는 주체를 독자로, 필자가 텍스트 생산 과정에서 구성한 대화 상대를 예상 독자로 지칭하기로 한다. 또한 이 연구에서 다루는 텍스트는 문어 텍스트

적 문식성 교육 범주에 속하는 내용이 충분하지 않은데다가 기존의 교육 내용이 대화적 문식성에서 추구하는 대화의 의미를 온전하게 반영하지 못하며, 어떻게 대화해야 하는지에 대한 구체적인 방법 제시가 미흡하다는 문제는 여전히 남아 있다. 특히 방법 제시 측면에서 학생들이 어떻게 대화 주체를 인식하고, 고려하고, 상호작용할 것인지에 대한 구체적인 안내와 지도가 충분하지 못한 것은 심각한 문제라 하겠다.

이 연구는 대화적 문식성 교육을 실효성 있게 실천하기 위한 기초적인 이론을 마련하기 위하여 II장에서 대화적 문식성의 개념과 현재 교육 양상을 분석하고, IV장에서 대화적 문식성 교육에 활용 가능한 상위담화 범주를 구성할 것이다. 그러나 상위담화(metadiscourse)에 대한 논의가 그간 국어과교육 연구에서 충분히 다루어지지 않은바, III장에서 상위담화에 대한 논의를 상세하게 할 것이다.³⁾

II. 대화적 문식성의 개념과 교육 양상

대화적 문식성의 시원은 바흐친의 대화적 언어관에 있다. 바흐친은 언어가 개인의 심리적 능력이 아닌 사회적·역사적·문화적 산물로서, 모든 언어에는 그 언어를 사용한 그리고 사용할 사람들의 목소리가 반영되어

로 한정할 것이다. 이 연구에서 문식성은 읽기와 쓰기를 분리할 수 없는, 사회문화적 실천의 측면에서 작동하는 능력이라는 의미를 갖는다. 읽기와 쓰기를 분리하여 볼 수 없는 이유에 대해서는 이재기(2011)에서 설득력 있게 제시되어 있고, 통합가능성과 교육 방안에 대해서는 김봉순(2004), 김혜정(2004), 이재승(2004)에서 구체적인 논의를 찾아볼 수 있다.

- 3) 문어 텍스트를 다루는 이 연구에서 구어에서 주로 사용되는 ‘담화’를 포함하는 상위담화란 용어를 사용하는 것이 적절한지에 대해서는 이론의 여지가 있을 수 있다. 그러나 ‘상위담화’가 문어 텍스트의 이해와 생산을 다루는 국외의 선행 연구들에서 보편적으로 사용되는 만큼 이 연구에서는 일단 이 용어를 사용하기로 한다. 구어와 문어에서의 상위담화의 관계, 상위담화란 용어의 적절성에 대해서는 더 심도 있는 논의가 수행될 필요가 있다.

있다고 보았다. 언어에는 역사적으로 많은 사람들의 목소리가 반영되어 있어 혼잣말도 단순한 독백이 아닌, 그 말을 사용하는 사회문화 공동체와의 대화라는 것이다. 이런 관점에서 한 사람의 발화 혹은 언어 사용은 그 이전 사람의 목소리에 대한 응답이자 발화 이후 응답을 기대하는 행위로 간주되고, 텍스트는 화자/필자가 잠재적 화자/필자인 청자/독자와 대화한 흔적이자, 청자/독자의 응답으로 그 의미가 실현되는 잠재태로 인식된다(바흐친, 김희숙·박종소 역, 2006). 따라서 텍스트를 이해하고 생산하는 능력인 문식성은 소통 주체들이 특정한 맥락 안에서 텍스트를 통하여 대화하려는 노력과 시도로 재정의할 수 있으며, 대화적 문식성은 언어와 문식성의 대화적 특성에 주목한 개념이다.

대화적 문식성이 새로운 문식성의 형태라기보다 문식성의 대화적 속성을 강조한 개념이라는 점에서 기존 국어과교육에서도 이와 관련된 교육 내용을 어렵지 않게 찾을 수 있다. 다음은 2007 개정 국어과 교육과정 1~10학년의 읽기와 쓰기 영역 내용 중 대화적 문식성과 관련 깊은 내용을 정리한 것이다.⁴⁾

- 글의 내용을 자신의 경험과 연관 지어 이해한다.(1학년 읽기)
- 주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 글로 쓴다.(1학년 쓰기)
- 인상 깊었던 일을 정리하여 그림일기를 쓴다.(1학년 쓰기)
- 감정을 표현하는 글을 읽고 글쓴이의 감정을 파악한다.(2학년 읽기)
- 어떤 사실에 대한 자신의 의견이 잘 드러나게 글을 쓴다.(3학년 쓰기)
- 글을 읽고, 자신의 생각과 느낌을 표현하는 글을 쓴다.(3학년 쓰기)
- 다른 사람의 생각이나 행동을 변화시킬 목적으로 제안하는 글을 쓴다.(4학년 쓰기)
- 알맞은 내용을 선정하여 마음을 나누는 편지를 쓴다.(4학년 쓰기)
- 다른 사람의 입장과 관점에 대하여 찬성하거나 반대하는 글을 쓴다.(5학년 쓰기)
- 상대의 마음을 헤아리면서 사과하는 글을 쓴다.(5학년 쓰기)
- 글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악한다.(6학년 읽기)
- 참여를 요구하는 글을 읽고 글쓴이가 추구하는 가치를 이해하고 평가한다.(6학년 읽기)
- 읽는 이의 마음을 고려하면서 축하하는 글을 쓴다.(6학년 쓰기)

4) 대화적 문식성과 관련된 내용을 2007년 개정 교육과정에서 찾은 이유는 2011년에 고시된 교육과정이 영역별 성취기준 수가 감소되어 그간 국어과 교육과정에서 다루어 온 관련 내용을 전체적으로 살펴보기 어려운 문제가 있어서이다.

- 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다.(7학년 읽기)
- 여러 가지 표현 전략을 사용하여 격려하거나 위로하는 글을 쓴다.(7학년 쓰기)
- 자신의 생활 체험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.(7학년 쓰기)
- 목적, 독자, 매체가 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하면서 글을 쓴다(8학년 쓰기)
- 논평을 읽고 글쓴이의 태도와 표현의 효과를 평가한다.(9학년 읽기)
- 독자의 요구와 관심사를 고려하여 학교나 지역 사회를 홍보하는 글을 쓴다.(9학년 쓰기)
- 문제의 효과를 고려하며 조언하거나 충고하는 글을 쓴다.(9학년 쓰기)
- 시사 문제에 대하여 자신의 관점을 명료하게 드러내는 시평을 쓴다.(10학년 쓰기)
- 청중이 공유하고 있는 체험, 사고, 가치를 고려하면서 식사문을 쓴다.(10학년 쓰기)

위 교육과정 내용들은 정도의 차이는 있지만 공통적으로 텍스트를 통하여 소통 주체가 자신 및 타인과 대화하는 능력을 길러주기 위하여 마련된 것이다. 예를 들어, ‘글의 내용을 자신의 경험과 연관 지어 이해한다.’(1학년 읽기)나 ‘특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰한다.’(7학년 읽기)는 텍스트를 통하여 독자가 자신과, ‘주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 글로 쓴다.’(1학년 쓰기)나 ‘어떤 사실에 대한 자신의 의견이 잘 드러나게 글을 쓴다.’(3학년 쓰기)는 필자가 텍스트 생산 과정에서 자기와 스스로 대화하면서 자신이 누구이며 어떤 사람인지를 이해하고 성찰하게 하는 내용을 담고 있으며, ‘감정을 표현하는 글을 읽고 글쓴이의 감정을 파악한다.’(2학년 읽기)나 ‘참여를 요구하는 글을 읽고 글쓴이가 추구하는 가치를 이해하고 평가한다.’(6학년 읽기)는 텍스트를 통하여 독자가 필자를 이해하고, ‘다른 사람의 생각이나 행동을 변화시킬 목적으로 제안하는 글을 쓴다.’(4학년 쓰기)나 ‘독자의 요구와 관심사를 고려하여 학교나 지역 사회를 홍보하는 글을 쓴다.’(9학년 쓰기)는 필자가 예상 독자와 대화하면서 상호작용하게 하는 내용을 담고 있다. 이는 충분하지는 않지만 국어과 교육과정에서 이미 대화적 문식성을 길러주는 데 필요한 교육 내용을 제시하고 있음을 보여준다.

그러나 이러한 내용이 대화적 문식성에서 전제하고 있는 ‘대화성’을 진정성 있게 담보하면서 실행되고 있다고 보기는 어렵다. 텍스트를 통한 독자와 필자의 자신과의 대화는 자기중심적이고 자기 표현적인 읽기와 쓰기로 해석되거나, 소통 상대와의 대화는 도식적이고 피상적인 읽기와 쓰

기로 실행되는 일이 빈번하기 때문이다. 예를 들어, 필자와 독자의 대화를 전형적으로 보여준다고 할 수 있는 ‘독자를 고려한 쓰기’ 관련 내용이 교과서에 반영되는 양상을 살펴보자.

- 글을 쓸 때에는 먼저 이 가상의 독자가 누구인지를 충분히 고려해 두어야 한다. 즉 연령, 지식 수준, 직업, 경제 수준, 지역, 종교 등 여러 가치를 고려하여 그들의 수준과 취향에 맞도록 글을 써야 하는 것이다. (A출판사의 제7차 교육과정에 의한 고등학교 『작문』 교과서 중)
- 가시적 독자를 고려할 때에는 예상 독자가 처해 있는 구체적인 환경, 즉 독자의 나이, 사회·경제적 지위, 취미와 관심 등을 분석하는 것이 중요하다. 또한 글의 주제에 대한 예상 독자의 태도, 지식 등을 고려하여 주제와 예상 독자의 관계를 설정해야 한다. 필자와 예상 독자의 관계, 필자가 작성한 글과 예상 독자의 관계 역시 고려 대상이다. 불가시적 독자를 고려할 때에는 예상 독자의 범위를 실재를 가능한 범위에서 구체적으로 정하는 것이 필요하다. 그런 다음 가시적 독자의 요구를 분석할 때와 마찬가지로 예상 독자가 처한 환경, 글의 주제와 예상 독자의 관계, 예상 독자와 필자의 관계, 필자가 작성한 글과 예상 독자의 관계를 분석해야 한다. (B출판사의 2009 개정 교육과정에 의한 고등학교 『화법과 작문』 교과서 중)

위 인용문은 교육과정이 바뀌고 10여 년의 시간이 흐른 뒤에도 작문 교과서에서 독자 고려를 다루는 내용은 크게 달라지지 않았음을 보여준다. 물론 후자에서 예상 독자와의 관계를 분석하고 고려하라는 설명은 전자의 것보다 진일보한 측면이 없지 않다. 그러나 두 교과서 모두 가시적 독자이건 비가시적 독자이건 독자를 고려할 때에는 그에 대한 인구학적 정보, 취향, 필자와의 관계 등을 분석하여 글쓰기에 참조하라는 내용을 주로 담고 있다. 이러한 내용이 잘못된 것은 아니지만, 이와 같은 방식의 독자 고려를 온전한 대화라고 보기는 어렵다. 이들 교과서에 제시된 내용은 텍스트를 통하여 필자가 자신의 소통 목적을 달성하기 위해 독자에 대한 정보를 활용하는 전략에 가까운 방법을 안내하고 있기 때문이다. 또한 이러한 안내가 구체적이거나 실질적이라고 보기도 어렵다. 예상 독자를 어떻게 대화에 끌어들이고 대화를 유지할 것인지, 필자 자신과의 관계를 어떻게 설정하고 텍스트에 표현할 것인지 등등 독자와 대화하기 위한 명시적인 방법 제시는 미흡하다.

III. 상위담화의 개념과 대화적 문식성의 관계

앞서 대화적 문식성이 특정 맥락 안에서 소통 주체의 텍스트를 통한 자신 및 타인과의 대화 능력임을 논의하였다. 그런데 이러한 대화 능력은 텍스트를 통하여 발현되고 구현된다. 필자가 자신 및 타자와 대화하려는 의도가 텍스트 안의 구체적인 언어적 자질로 드러난 것, 그리고 이를 단서 삼아 독자가 자신 및 필자와 대화할 수 있는 것이 바로 상위담화(metadiscourse)이다. 상위담화는 필자와 독자가 텍스트로 소통하기 위하여 사용하는 대화적 단서(dialogical cues)인 것이다. 상위담화는 상위언어(metalanguage)나 상위발화(metatalk)에서 쓰인 ‘meta-’의 용법이 유사하게 작용하여 ‘담화/텍스트에 대한 담화/텍스트’의 의미로 사용된다. ‘이 글은 ~을 목적으로 한다’나 ‘다음 장에서는 ~을 논의할 것이다’와 같이 텍스트 자체를 지시하는 텍스트 요소를 포함한다. 텍스트 자체를 지시하는 용법으로서 상위담화는 텍스트 언어학을 중심으로 논의되어 온 텍스트 표지 또는 텍스트 구조 표지와 유사한 개념이다. 텍스트를 지시하는 기능은 텍스트 구조나 체계에 대한 정보 제공을 통하여 독자를 안내하고 그들의 독해를 도와주는 역할을 한다.

그러나 상위담화는 텍스트 자체를 지시하는 기능만 수행하는 것이 아니다. 상위담화는 필자가 독자와의 관계를 표시하거나 텍스트에서 다루고 있는 화제에 대한 자신의 태도와 입장을 드러내 독자로 하여금 필자 자신 및 텍스트와 더 잘 상호작용하도록 돕는 역할도 한다. 상위담화의 개념에 대한 여러 학자들의 정의는 이러한 상위담화의 기능들을 포괄한다.⁵⁾

- 담화에 대한 담화, 말하기에 대한 말하기, 쓰기에 대하여 독자에 하는 말(Crismore, 1989 : 7)
- 특정 공동체 구성원으로 자신의 관점을 표현하고 독자를 참여시키는

5) 그러나 상위담화의 개념이나 그 범주가 아직 확실하게 정립되어 있다고 보기는 어렵다. 후술하겠으나, 상위담화와 일차담화(primary discourse)의 구분과 경계, 상위담화의 의의성과 비의도성 문제 등은 상위담화 개념과 성격과 관련하여 해결해야 할 과제이다.

것을 지원하고, 한 텍스트 내의 상호작용적 의미 협상을 위하여 사용된 필자의 자기 성찰적 표현을 아우르는 용어(Hyland, 2005a : 37)

- 필자가 자신의 텍스트에 대하여 말할 때 사용하는 수사적 전략(Sanderson, 2008 : 165)

위 정의에서 알 수 있는 것처럼 상위담화는 독자와의 상호작용을 촉진하는 데 사용된 필자의 수사적 전략이 언어적 자질로 드러난 것이다.⁶⁾ 그런데 Hyland의 정의에서 암시하는 바와 같이 모든 텍스트는 그것이 비록 정보 전달을 목적으로 하는 것일지라도 필자가 독자와의 상호작용을 염두에 두고 구성된 것으로, 상위담화는 텍스트의 이러한 대인적 기능을 명시적으로 담아내는 언어적 재료(linguistic materials)이다. 텍스트의 대인적 기능은 Halliday(1994)의 세 가지 언어 기능 중 대인적 기능과 관련된 개념으로, 텍스트에서 다루는 화제나 주제 및 독자에 대한 필자의 태도, 인식, 가치, 신념, 자세를 드러내는 장치나 단서를 통하여 독자의 텍스트에 대한 이해를 돕고 참여를 촉진하며 필자가 의도한 반응을 유도하는 역할을 의미한다.⁷⁾ 그리하여 설득적 텍스트에서만이 아니라(Guillem, 2009 ; Dafouz-Milne, 2008 ; Crismore et al., 1993), 객관적인 정보 전달을 목적으로 하는 학문적 텍스트에서도 필자의 태도, 신념, 입장이 표현되고 독자를 텍스트에 끌어들이기 위한 여러 가지 장치들이 사용된다(Rahman, 2004 ; Abdi, 2002; Crismore & Farnsworth, 1990).⁸⁾ 다음 사례를 보자. 아래 인용문은 일반교육 및 특수교육 교사나 예비교사의 장애학생 통합교육에 대한 이해를 돕기 위하여 집필된 특수교육 분야의 개론서 중 일부이다.

-
- 6) 상위담화가 언어적 표현에 국한되지는 않는다. 장르나 매체 자체가 상위담화 역할을 하기도 하고, 문어 텍스트의 경우 글자 크기나 문장 부호 등도 상위담화가 될 수 있다. 비언어적 상위담화에 대해서는 Hyland(2005a, 28)를 참조할 수 있다.
 - 7) Halliday는 언어가 세계에 대한 정보와 인식을 전달하는 개념적 기능만이 아니라 화자/필자의 세계와 청자/독자에 대한 태도를 표현하는 대인적 기능과 개념/의미가 배열되고 조직되는 방식에 대한 정보를 제공하는 텍스트적 기능을 수행한다고 보았다.
 - 8) 주세형(2006)에서는 상위담화라는 용어를 사용하지 않았으나, 내용어는 같아도 어떤 문법 장치를 사용하는가에 따라 화자의 의도가 달리 실현된다고 하면서 필자 의도 표현에 있어 문법적 장치의 기능을 주목해야 한다고 주장하였다.

- ㉠ 특수교육이라는 말을 들었을 때 여러분 머릿속에 스쳐 지나가는(혹은 제일 먼저 떠오르는) 이미지는 무엇인가? 흔히 특수교육과 장애아 교육이 동일하게 인식되곤 한다. 대부분의 일반교사나 일반 예비교사들은 특수교육은 자신과는 별로 관련이 없는 특수교사들의 주 영역이라고 생각하기 쉽다. 그러나 장애학생 교육은 특정 교사만이 담당해야 한다는 믿은 없다.
- ㉡ 1994년 이전에 특수교육 대상자에 대한 교육은 국립 및 공립 특수교육 기관에 취학하는 자와 사립 특수교육 기관 중 의무교육과정에 취학하는 자의 교육을 무상으로 했을 뿐이다.
- ㉢ 서구 여러 나라에서의 특수교육 발전 과정에서 주목할 점은, 특수교육 발전, 즉 특수아동의 교육 권리가 확장되고 실현되는 것은 저절로 이루어진 것이 아니고(후략)
- ㉤ 이 장에서는 근본적으로 장애를 어떻게 이해해야 하는지에 대한 것과 특수교육 대상자를 유형별로 나누어 정의와 통합교육을 위한 정보를 제공하고자 한다. 각 장애유형별로 Q & A를 첨부하여 대부분의 사람들이 일반적으로 가질 수 있는 질문에 대한 답을 제시하였다. 각 장애유형에 관한 더욱 구체적이고 상세한 내용은 시중에 나와 있는 특수교육개론서를 참고하기 바란다.(이대식 외, 2006)

인용문에서 밑줄과 진한 글씨체로 표시된 부분이 상위담화이다. 상위담화는 세계에 대하여 진술함으로써 정보를 전달하는 명제가 아닌, 그와 관련이 없으나 텍스트와 소통 주체를 연결하는 표현들이다. 인용문을 중심으로 상위담화가 어떻게 필자와 텍스트, 독자와 텍스트, 필자와 독자를 연결하는지 구체적으로 살펴보자.

㉠은 특수교육의 기본 개념을 설명하기에 앞서 텍스트 안으로 예상 독자를 초대하고, 관심을 촉발하며, 그들에 대한 필자의 이해를 드러내고 있다. 필자는 먼저 예상 독자를 ‘여러분’이라는 호칭으로 직접 불러내고, 그들에게 생각을 요구하는 질문(‘무엇인가?’)을 던져 텍스트로의 진입을 요구하고 있다. 또한 텍스트에서 다루는 화제인 특수교육에 대한 담화공동체(‘흔히’)의 지식 수준을 가정하고(‘인식되곤 한다’), 예상 독자(‘대부분의 일반 교사나 예비교사들’)의 입장이나 이해 수준을 설정한다(‘생각하기 쉽다’). ㉡과 ㉢은 특수교육 발전 과정에 대한 설명을 담고 있는데, 이에 대한 필자의

태도, 신념, 평가가 상위담화를 통하여 표현되고 있다. ㉠의 ‘뿐이다’는 1994년 이전 특수교육 대상자에 대한 국가의 미흡한 지원에 대하여 필자가 비판적인 입장을 가지고 있음을 보여주는 표지이고, ㉡의 ‘주목할’은 특수교육 발전을 위해서 관련 당사자들의 권리 찾기 노력이 중요하다는 필자의 신념을 강조하여 드러내는 기능을 한다. 유사하게 ㉢의 ‘법은 없다’도 장애아교육이 모든 교사가 관심을 가져야 하는 교육 영역이라는 필자의 소신을 강하게 드러내는 표지이다. ㉣은 한 장(chapter)의 도입 부분으로 필자가 텍스트 그 부분에서 성취하고자 하는 목표와 자신이 어떠한 역할을 수행할 것인지에 대한 안내를 하고 있다. ‘이 장에서는 ~한다’는 후행 텍스트에서의 필자 목적을 명시하고, ‘정보를 제공하고자 한다’, ‘질문에 대한 답을 제시하였다’는 필자가 텍스트 안에서 어떤 일을 수행하고 있는지를 알려준다. 마지막 줄의 ‘참고하기 바란다’는 필자가 예상 독자의 수준을 고려하여 향후 그의 수행에 대한 희망을 피력한다. 이 텍스트의 필자는 예상 독자를 ‘일반교사나 예비교사들’로 상정하고, 그들의 특수교육에 대한 지적 수준을 ‘대부분의 사람들이 ‘일반적’으로 가질 수 있는 질문을 품고 그 대답이 필요한 정도로 보고 있음을 드러낸다. 필자가 구성한 텍스트가 특수교육에 대한 지식이 ‘일반적인’ 수준에 있는 예상 독자를 대상으로 하므로, 그 텍스트를 벗어나는 지식에 대해서는 다른 텍스트를 참고하라는 요구를 하고 있는 것이다. 또한 이 상위담화는 필자가 자신의 텍스트에서 다루는 내용의 수준과 범위 및 상호텍스트적 관계에 있는 다른 텍스트를 예상 독자에게 알리는 기능도 수행한다.

위 인용문의 예를 통해 살펴볼 수 있듯이 상위담화는 전통적으로 텍스트 구조 표지로 알려진 ‘그러나’, ‘즉’과 같이 텍스트 내적 구조에 대한 정보를 제공하여 예상 독자들의 이해를 돕는 표지를 포함하여 필자의 화제에 대한 태도와 가치를 표현하고 예상 독자의 역할을 부여하고 참여를 촉진하는 언어적 표현으로 구성된다. 상위담화는 전자와 같이 텍스트에 대한 정보를 제공하여 독자의 이해를 지원하는 텍스트적 상위담화(Vande Kopple, 1985 ; Crismore 외, 1993)와 후자와 같이 필자의 태도와 가치를 표현하고, 독자 참여를 유도하는 대인적 상위담화(Vande Koppl, 1985 ; Crismore 외,

1993)로 분류할 수 있다.⁹⁾ 정보 전달을 주된 목적으로 하는 학문적 텍스트 일지라도 후자와 같은 대인적 상위담화가 빈번하게 사용된다는 것은 텍스트가 필자 및 독자가 서로를 향하여 대화할 수 있는 언어적 장치들을 가지고 있으며, 이러한 장치를 잘 활용할 때 텍스트를 통한 대화가 원활하게 수행될 수 있음을 의미한다.

이는 텍스트를 통하여 소통 주체가 자신을 성찰적으로 대면하고, 타자와 대화적으로 의미와 관계를 구성하는 대화적 문식성에서 상위담화가 중요한 역할을 담당하고 있으며, 대화적 문식성 교육에 있어 상위담화의 활용이 효과적일 수 있음을 시사하는 것이다. 김봉순(2002)에서 이미 텍스트적 상위담화의 한 부류라고 할 수 있는 텍스트 구조 표지를 활용한 문식성 교육 방안을 구체적으로 제시하였는데, 그에서 더 나아가 텍스트의 대인적 기능을 포괄한 상위담화를 활용한 문식성 교육 방안을 마련할 필요가 있다.

IV. 대화적 문식성 교육을 위한 상위담화 범주 구성

앞서 상위담화의 개념과 기능을 논의하여 대화적 문식성과의 관련성을 살펴보고, 교육적 가능성에 대해 언급하였다. 상위담화를 대화적 문식성 교육에 활용하는 방안을 구안하기 위해서는 활용 가능한 상위담화 자원을 탐색하는 것이 필요하다. 그러나 상위담화의 개념 정의가 아직 확고하게 정립되지 못하여 범주를 한정하기가 어려운데다 학자에 따라 상이한 분류를 하고 있어 상위담화의 체계적 분류가 쉽지 않다.¹⁰⁾ 또한 상위담화

9) Toumi(2009)에서는 전자를 상위텍스트로, 후자를 필자/독자 지향적 상위담화로 명명하였다.

10) Craig(2008 : 3707)에서는 상위담화가 상대적으로 명료한 언어적 도구부터 상대적으로 무의식적으로 사용되는 단서에 이르는 연속체 속에 존재하기 때문에 일차담화로부터 분류가 쉽지 않다고 하였다.

의 기능을 체계적이면서도 균형적으로 포괄하는 분류를 찾기도 어려운 형편이다. 예컨대, 이 분야의 대표적 연구인 Crismore 외(1993 : 47-54)에서는 텍스트적 상위담화는 체계적이고 정교하게 분류하였으나, 대인적 상위담화는 독자 참여 기능 부분을 충분히 담아내지 못하고 있고, Hyland(2005b : 177)에서는 역으로 대인적 담화는 포괄적이면서도 정교하게 분류하였으나, 텍스트적 상위담화는 상대적으로 그렇게 분류되지 못한 문제점을 안고 있다. 따라서 이 연구는 두 선행 연구의 각각의 장점을 살려 텍스트적 상위담화는 Crismore 외(1993)에서, 대인적 상위담화는 Hyland(2005b)에서 차용하여 다음 <표 1>과 같이 종합하였다.

<표 1> 상위담화의 범주와 기능

범주			기능	예
텍스트적 상위담화	텍스트적 표지	논리적 연결어	개념 간 연결을 보여줌	그러므로, 그리고
		순서어	논리적 순서와 자료 순서를 나타냄	처음, 마지막으로
		이정표	텍스트의 다른 부분을 지시	앞에서 본 바와 같이
		화제 제시어	다를 화제와 목표를 지시	앞으로 우리는 ~에 대하여 논의할 것이다
	해석적 표지	주석	텍스트 자료를 부연 설명	즉, 예컨대
		화행 표지	수행된 행위를 명명	요약하면, 결론적으로 ~제공하는 것이다
		증거 ¹¹⁾	다른 텍스트로부터 가져온 정보를 지시	~에 따르면
대인적 상위담화	자세	유보	명제에 대한 불확실성을 표현	아마도, ~일 수 있다
		확신	명제에 대한 확실한 동의를 표현	명확하게, ~해야 한다
		태도 표지	필자의 감정적 태도를 보여줌	중요한, 불행히도
		자기 언급	필자의 자기 표현	나, 우리, 본인, 필자, 연구자

11) 증거(evidentials)는 Hyland(2005b)에서 제시한 체계 속의 범주이지만, 해석적 표지의 역할을 수행하고 상호텍스트적 정보를 독자에게 제공해준다는 점에서 위 표에 포함시켰다. 또한 Crismore 외(1993)에서는 텍스트의 앞부분을 지시하는 ‘환기어(reminders)’와 후행할 텍스트를 지시하는 ‘공고(announcements)’를 분리하였으나, 이를 Tourni (2009)의 용어를 사용하여 텍스트의 다른 부분을 지시하는 ‘이정표’라는 범주에 통합

범주			기능	예
대인적 상위담화	참여	독자 언급	독자를 지칭	너, 당신, 여러분, 우리
		지시	독자에게 행위를 명령함	고려하라, 생각하라
		질문	독자에게 질문함	당신은 ~인가?
		독자 이해	독자에 대한 앎이나 공유된 지식을 표현함	우리는 ~을 알고 있다
		방백	혼잣말처럼 덧붙이는 말	‘느림의 미학—동의를 지 않을 수도 있지만— 에 주목~’의 삽입구

위 상위담화 체계는 독자의 텍스트 이해(‘텍스트적 표지’)와 해석(‘해석적 표지’)을 안내하는 텍스트적 상위담화와 필자의 태도, 가치, 자세를 밝히고(‘입장(stance)’), 독자를 텍스트에 끌어들이고 관심을 촉발, 유지하여(‘참여(engagement)’), 필자와 독자의 상호작용을 지원하는 대인적 상위담화로 구성되어 있다. 이 체계에 제시된 상위담화 범주를 활용하면 텍스트를 생산하는 차원에서는 필자가 독자를 고려하고 그와 대화를 촉진하는 데 필요한 전략과 구체적인 언어적 자원을 제공받을 수 있고, 텍스트를 이해하는 차원에서는 텍스트 내용과 필자 태도 및 의도를 분석하는 데에는 물론, 텍스트에 가정된 독자 자신의 역할에 대한 파악을 용이하게 하는 데 필요한 단서를 제공받을 수 있다.

이 범주와 기능을 바탕으로 대화적 문식성 교육과 관련지어 상위담화를 논의하기로 한다. 대화적 문식성을 ‘대화 주체’가 특정한 ‘태도’를 가지고 특정한 ‘목적’ 성취를 위하여 다양한 ‘대화 전략’을 구사하면서 맥락을 고려하여 성찰적으로 ‘텍스트’를 구성해가는 능력이라고 본다면, 대화적 문식성을 구성하는 요소인 대화 주체, 태도, 목적, 전략, 텍스트 각 측면에서 상위담화를 활용하는 방법을 모색할 수 있다.

먼저 대화 주체 측면에서 필자는 자신이 텍스트에서 어떤 위치로 대화할 것인지, 대화 상대자인 예상 독자를 누구로 할 것인지, 자신과 예상 독

자의 관계를 어떻게 설정할 것인지를 결정하고 이를 적절하게 표현해 내는 상위담화를 선택한다.¹²⁾ 필자는 텍스트의 성격과 목적, 예상 독자와의 관계, 텍스트 안에서 자신의 역할 등등을 고려하여 자신을 ‘나’나 ‘본인’과 같은 1인칭 대명사나, ‘필자’, ‘저자’와 같이 글을 쓰는 사람을 의미하는 명사나, ‘연구자’, ‘실험자’와 같이 텍스트와 관련한 자신의 역할을 드러내는 명사 등을 선택하여 사용할 수 있다.¹³⁾ 이와 관련하여 ‘자기 언급’ 범주의 상위담화는 필자에게 자기 지시에 가용 가능한 자원의 목록을 제공하고 독자에게는 텍스트 안 필자의 위치와 역할을 파악하는 단서를 제공한다.

또한 필자는 ‘독자 언급’을 통하여 예상 독자를 텍스트 안에 위치시키고 역할을 부여하여 텍스트 참여를 유도한다. ‘너’, ‘당신’, ‘여러분’, ‘우리’와 같은 대명사나 ‘교사’, ‘주부’와 같은 역할을 드러내는 명사를 사용하여 필자는 텍스트 안에서 독자에게 위치와 역할을 부여할 수 있다.¹⁴⁾ 독자는 자신이 어떤 위치에서 어떤 역할을 수행하는 대상으로 텍스트에서 자리매김하고 있는지를 ‘독자 언급’ 범주의 상위담화를 통하여 명확하게 파악할 수 있다. 그리고 이러한 파악을 통하여 독자는 필자가 구성한 예상 독자의 위치와 역할에 대해 수용하거나 저항하는 등의 반응을 취할 수 있을 것이다.

모든 텍스트에는 필자의 태도, 가치, 신념 등이 표현되어 있다. 김정자(2001 : 32)에서 지적한대로 언어의 중립성은 신화일 뿐이며, 언어가 지닌

12) 의도적으로 필자가 텍스트 안에서 자신을 지칭하는 표현을 전혀 사용하지 않을 수도 있다. 앞서 인용한 특수교육 관련 개론서에서도 필자는 자신의 존재를 드러내는 상위담화를 사용하지 않았는데, 이는 ‘개론서’라는 장르가 필자 개인이 자신의 개인적인 학문적 목소리를 내기보다는 학문공동체에서 일반적으로 인정되고 수용된 지식을 학문 후속 세대에게 개괄적이고 체계적으로 전달하는 성격을 갖기 때문에, 필자 지칭 상위담화가 없거나 적게 출현하는 것이라고 해석할 수 있다. 그러나 이 경우도 앞서 살펴 보았듯이 필자의 태도는 다양한 상위담화를 통하여 표현된다.

13) 김홍수(2010)에서는 필자 지칭어(나, 본인, 우리, 필자 등)는 필자가 자신의 존재, 글, 생각, 독자 등에 대해 어떤 인식과 태도를 지니는지를 반영한다고 보고, 그 사용 양상을 분석하였다.

14) 앞의 특수교육 개론서의 필자는 ‘여러분’, ‘대부분의 일반교사나 일반 예비교사들’로 예상 독자를 지칭하면서, 그들의 관련 지식 수준을 전문가가 아닌 ‘일반 사람들’로 상정하고 있는데, 이들이 모두 ‘독자 언급’ 범주에 해당하는 상위담화라고 볼 수 있다.

설득성이나 모호성, 양태성을 고려하면 필자는 어떤 식으로든 자신의 태도를 표현하지 않고는 의사를 표명할 수 없다. 그리하여 모든 텍스트에는 화제나 주제, 예상 독자에 대한 태도가 표명되어 있는 것이다. ‘유보(hedges)’, ‘확신(boosters)’, ‘태도 표지(attitude marker)’ 범주의 상위담화가 이들 필자의 ‘대화 태도’를 드러내는 데 주로 관여한다. 필자는 자신의 생각이나 의견을 확신할 수 없거나, 불확실성으로부터 자신을 보호하거나, 신뢰로운 필자로서 신중한 태도를 보이기 위해 ‘~라고 볼 수도 있다’나 ‘~의 가능성이 있다’와 같은 ‘유보’ 범주의 상위담화를 선택할 수 있다. 이와 달리 ‘확신’은 앞의 인용문에서 ‘~법은 없다’와 같이 필자가 대상에 대하여 자신감을 가지고 명확하고 단호하게 자신의 목소리를 내는 장치이다. 이 범주의 상위담화를 통하여 필자는 자신의 생각을 강하고 명료하게 표현하여 독자의 반응을 유도하고 설득 가능성을 제고할 수 있다. ‘유보’와 ‘확신’은 일종의 어조(tone) 조절이다. ‘유보’는 어조 약화(tone down)로, ‘확신’은 어조 강화(tone up)로 두 범주의 상위담화를 통해 필자는 대상에 대한 확신 정도를 적절하게 표현할 수 있다. 어조 조절로 필자는 대상 및 텍스트와의 거리 조절, 필자로서의 신뢰감과 자신감 확보 등의 목적 달성이 가능하다. 필자는 인지적 측면에서 확실성의 정도를 표현할 뿐만 아니라, 대상이나 예상 독자에 대한 정서적 태도를 표현하기도 한다. ‘태도 표지’ 범주의 상위담화는 필자의 감정적 태도를 표현하는 자원이다. ‘불행히도, 안타깝게도’ 등등의 상위담화를 활용하여 필자는 자신의 정서를 표현한다. ‘유보’, ‘확신’, ‘태도 표지’는 독자 측면에서는 텍스트에서 다루는 화제, 주제 및 독자에 대한 필자의 태도, 가치, 신념을 쉽게 파악하게 하는 단서로 기능한다. 독자가 텍스트를 이해하고 해석할 때 수행해야 할 과업은 텍스트의 명제적 내용만이 아니라 텍스트 안에 존재하는 가치, 태도, 신념, 감정 등과 같은 필자의 목소리에 대한 분석과 이해 및 반응도 포함된다. 필자의 목소리를 담아내는 이들 상위담화를 인식하고 적극적으로 활용하면 독자들이 대화 상대자인 필자를 더 잘 이해하고 대화할 수 있게 될 것이다.

필자는 스스로 ‘대화 목적’을 명확히 인식하여 텍스트를 구성해야 할 뿐만 아니라, 이를 예상 독자가 효율적으로 파악할 수 있도록 ‘화제 제시

어'나 '화행 표지'와 같은 범주의 상위담화를 활용한다. '화제 제시어'는 필자가 장차 텍스트에서 다룰 화제나 내용에 대하여 안내하는 표현을 의미하는데, '이 연구에서는 ~ 것이다.'나 '이 장에서는 ~ 한다.'와 같이 필자가 텍스트의 어느 부분에서 어떤 말을 왜 하는지, 그 의도와 목적을 명시하는 기능을 한다. '화행 표지'는 필자가 텍스트에서 수행하는 역할을 드러낸다. 앞의 인용문의 '정보를 제공하고자 한다'나 '질문에 대한 답을 제시하였다'와 같은 '화행 표지'는 필자가 텍스트 목적 성취를 위하여 어떤 일을 수행하는지를 명시한다. 독자는 '화제 제시어'와 '화행 표지' 상위담화를 단서로 필자가 텍스트를 생산하는 목적을 이해하고 그 목적 달성을 위하여 필자가 구체적으로 어떤 과업을 수행하는지를 명료하게 파악할 수 있다.

필자는 텍스트의 대화성을 제고하기 위한 다양한 '대화 전략'을 구사한다. 텍스트에 대한 독자의 관심을 유도하고, 참여를 촉구하며, 반응을 촉발하는 전략을 구사하여 말을 건네고 응답을 유발하는 것이다. 앞의 인용문에서 필자는 텍스트의 시작을 예상 독자에게 직접적으로 던지는 질문으로 시작하였다. '질문'은 필자가 예상 독자로부터 답을 구하기 위하여 제기한 것이 아니라 독자로 하여금 필자가 말하고자 하는 화제나 주제에 대하여 생각을 유도하고 관심을 기울이게 하는 수사적 행위이다. 예상 독자의 답을 구하지 않은 수사적 물음이기 때문에 필자는 이내 다음 문장에서 스스로 답을 하는 것이다. 이처럼 '질문'은 필자가 예상 독자를 텍스트 안으로 끌어들이기 위한 전략이다. '지시' 역시 필자가 직접적으로 예상 독자에게 말을 건네 무언가를 수행하도록 요구하는 것이다. '지시'는 '~을 고려하라'나 '~을 생각해보자'와 같이 필자가 명령을 하거나 요청을 하여 대화 참여자로서 예상 독자를 텍스트 안으로 불러들이고 역할을 부여하여 임무를 부과한다.¹⁵⁾ '독자 이해'는 '여러분도 잘 알다시피'나 '우리가 이미 보아 왔듯이'와 같이 필자가 예상 독자가 가지고 있는 선지식에 대한 앎을 표명하거나 예상 독자와 자신이 공유하는 지식을 말함으로써 예

15) 명령형이나 청유형 이외에 '참고하기를 바란다'와 같이 필자의 희망을 진술하는 형태를 띠더라도 의미적으로 예상 독자의 행위를 요구하는 경우 '지시' 범주의 상위담화로 포함할 수 있다.

상 독자와의 관계를 구축하고 그와 대화의 발판을 마련하는 데 활용되는 상위담화이다.¹⁶⁾ 필자는 ‘독자 이해’ 범주의 상위담화를 통하여 자신이 대화 상대방인 예상 독자에 대해 알고 있으며, 그러한 상대에 대한 이해에 기반해서 대화를 전개할 것임을 알려 예상 독자가 보다 친밀감과 신뢰감을 가지고 텍스트에 참여하게 한다. 독자 입장에서는 필자가 자신에 대하여 잘 알고, 자신과 필자가 공유하는 부분이 있으며, 그 공유 지점에서 텍스트가 존재한다는 것을 알면 그렇지 않은 경우에 비하여 필자나 텍스트에 대해 거리감을 줄일 수 있다. ‘방백’은 필자가 혼잣말의 형식으로 예상 독자에게 직접 말을 건네는 방법이다. 원래 방백은 연극에서 무대 위의 배우가 상대 배우는 듣지 못하지만 관객은 듣는다고 가정하고 하는 대사인데, 상위범주로서 ‘방백’은 ‘느림의 미학—동의하지 않을 수 있지만—에 주목~’에서 옆줄 안에 삽입된 것과 같이 필자가 대상에 대한 생각이나 덧붙이는 말을 마치 예상 독자에게 개인적으로 말을 걸 듯이 표현하는 것이다.¹⁷⁾ ‘방백’을 통해 필자는 예상 독자와 친밀하게 대화하는 장치를 마련할 수 있으며, 그를 텍스트 안의 대화 참여자로 초대할 수 있게 된다. 이상에서 살펴본 ‘질문’, ‘지시’, ‘독자 이해’, ‘방백’은 필자 입장에서는 예상 독자를 텍스트 안 참여자로 불러들여 관심을 유발하고 유지하여 궁극적으로 반응을 유도하는 전략으로 사용될 수 있고, 독자 입장에서는 독자 자신과 필자를 이해하는 단서로 활용될 수 있다. 독자는 필자가 텍스트 안에서 이해하고 가정하고 있는 예상 독자의 수준과 특성을 ‘독자 이해’ 상위담화를 통하여 파악하는 과정에서 자신을 평가하거나 성찰할 수 있으며,¹⁸⁾ ‘질문’, ‘지시’, ‘방백’ 상위담화를 통하여 필자가 자신과 어떤 방식

16) 인용문의 ‘흔히’, ‘인식되곤 한다’, ‘생각하기 쉽다’는 담화공동체의 일반적인 지식 수준과 예상 독자의 지식 수준에 대한 필자의 이해를 표현한다.

17) 위 인용문 중 ‘머릿속에 스쳐 지나가는(혹은 제일 먼저 떠오르는)’에서 괄호 안의 표현도 일종의 ‘방백’이다. 여기서 ‘방백’은 필자가 자신의 질문에 보다 쉽게 답하게 하기 위하여 말을 더 건네는 기능을 한다. 이는 화자와 청자처럼 면대면으로 상대를 보면서 대화할 수 없는 문어 텍스트에서 필자가 독자에게 보다 친근하게 말을 건네 대화를 촉진하는 전략의 성격을 갖는다.

18) 필자의 예상 독자 이해에 대하여 동의하지 않는 경우에도 독자는 이에 저항하거나 거부하는 과정에서 자신이 누구이며 어떤 사람인지를 확인하거나 이해하거나 재구성하

으로 대화하려고 하는지를 용이하게 파악할 수 있다.

대화적 문식성에서 텍스트는 소통 주체가 조우하는 공간으로서 매우 중요한 요소이다. 필자는 대화성을 제고하기 위해 예상 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 ‘텍스트 관리’를 해야 하며, 독자는 필자가 마련한 텍스트상의 단서들을 민감하게 인식하고 적극 활용해서 대화에 참여해야 한다. Hyland를 비롯한 연구자들은 독자의 이해를 돕기 위하여 필자가 텍스트를 관리하는 상위담화를 텍스트적 상위담화라고 명명하고, 필자 및 독자와 텍스트를 연결해 주는 대인적 상위담화와 구분하였다. 필자는 ‘논리적 연결어’, ‘순서어’, ‘이정표’와 같은 전통적으로 텍스트 구조 표지라고 인식되어 온 상위담화를 활용하여 텍스트에 대한 정보를 예상 독자에게 제공하고, ‘주석’, ‘증거’ 등의 해석적 상위담화를 사용하여 독자의 텍스트 해석을 보조하고 지원한다.¹⁹⁾ 예를 들어, 인용문의 ‘그러나’는 텍스트에서 다루는 개념 및 정보 사이의 연결을 명시하므로 전자에, ‘즉’은 예상 독자에게 정보를 부가적으로 제공하여 이해와 해석을 돕는 기능을 하므로 후자에 해당한다.

이상 대화적 문식성을 구성하는 요소별로 어떤 범주의 상위담화를 활용할 수 있는지를 살펴보았다. 이를 간략하게 표로 정리하면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 대화적 문식성 요소별 활용 가능한 상위담화의 범주

대화적 문식성 요소	관련 상위담화 범주
대화 주제	자기 언급, 독자 지칭
대화 태도	유보, 확신, 태도 표지
대화 목적	화제 제시어, 화행 표지
대화 전략	지시, 질문, 독자 이해, 방백
텍스트 관리	논리적 연결어, 순서어, 이정표, 주석, 증거

는 기회를 가질 수 있다.

19) ‘~에 따르면’과 같은 ‘증거’ 범주는 텍스트 해석을 돕는 표지일 뿐만 아니라, 이 텍스트와 상호텍스트적 관계에 있는 다른 텍스트에 대한 정보도 제공한다. 따라서 ‘증거’ 범주 상위담화의 텍스트 관리는 상호텍스트적 관리도 포함한다고 하겠다.

그런데 대화적 문식성 요소별로 활용 가능한 상위담화의 범주가 위 표에서 제시한 것만 있다거나, 각 상위담화 범주가 하나의 대화적 문식성 요소에만 활용되는 것은 아니라는 점에 유의할 필요가 있다. 대화적 문식성 요소별로 활용 가능한 상위담화 범주는 장차 텍스트 분석을 통하여 가용 가능한 자원의 목록을 발견함으로써 지속적으로 확대될 수 있고, 장르나 텍스트에서 다루는 화제나 주제의 특성에 따라 달라질 수 있다. 또한 동일 상위담화 범주가 복수의 대화적 문식성 요소에 활용될 수도 있다. 예를 들어, ‘화제 제시어’는 대화 목적을 알리는 데에도 사용될 수 있지만, 텍스트 구조 표지로서도 활용이 가능하다. 따라서 위 표에서 제시한 상위담화 범주는 해당 대화적 문식성 요소와 직접적이거나 일차적으로 관련되는 범주의 예라고 제한적으로 이해하는 것이 합당하다.

V. 결론

이 연구는 국어과교육에서 대화적 문식성을 길러주는 것이 매우 중요하다고 보고, 대화적 문식성 교육을 실효성 있게 하는 방안으로 상위담화를 활용할 것을 제안하였다. 대화적 문식성은 텍스트를 단지 이해하고 생산하는 능력을 넘어, 텍스트를 통하여 소통 주체가 자신 및 상대와 대화하는 능력을 포함하는 개념으로, 기존 국어과 교육과정에서도 관련 내용이 적지 않으나, 이들이 충분히 그리고 대화적 속성을 온전히 담보하는 방향으로 교육이 이루어지고 있다고 보기 어려운 문제가 있다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 이 연구는 필자가 예상 독자가 자신의 텍스트를 보다 잘 이해하고, 텍스트에 참여하도록 지원하는 언어적 자원인 상위담화를 활용하는 방안을 모색해 보았다. 상위담화는 필자의 자원이 될 뿐만 아니라, 독자가 텍스트를 효과적으로 이해하고 그에 반응하여 보다 능동적으로 필자와 상호작용할 수 있도록 지원하는 단서가 된다. 상위담화가 갖는 메타적 속성으로 인해 상위담화를 의도적이고 적극적으로 사용하면

필자와 독자의 언어적 민감성을 기를 수 있을 뿐만 아니라, 주체 자신이 텍스트 안에서 어떻게 투영되고 있고 상대와는 어떤 방식으로 관계를 맺어나가는지를 성찰할 수 있게 된다.

그러나 이 연구는 몇 가지 제한점을 갖는다. 먼저 대화적 문식성의 개념과 성격이 명료하지 않다는 문제가 있다. 개념이 완전하게 정립되지 않은 만큼 대화적 문식성의 개념을 보다 명료하게 정의하고, 그에 의거하여 교육 내용과 방법을 체계적으로 구성할 필요가 있다. 또한 상위담화를 본격적으로 교육에 활용하기 위해서는 풀어야 할 과제가 적지 않다는 점도 이 연구가 갖는 한계이다. 무엇보다 상위담화의 경계와 단위를 명확하게 구체화하기가 어려워 텍스트 분석이나 생산의 도구로 활용할 때 정교성이 떨어진다는 점이다. 상위담화가 명제를 전달하는 일차담화와 명확하게 구분되기가 쉽지 않고, 상위담화의 단위도 문장, 절, 구, 단어, 형태소 등으로 다양하여 분석이 명확하게 이루어지지 않는다. 또한 상위담화가 대화 주체에 의하여 늘 의식적이고 의도적으로 사용되는 것은 아니라는 점에서 그 대화적 성격을 확인하기가 어렵다는 문제도 있다. 텍스트 분석을 통하여 ‘결과적으로’ 상위담화를 분석해낼 수 있지만, 이것이 실제 필자가 의식적이고 의도적으로 독자와 대화하기 위한 단서로 사용한 것인지에 대해서는 텍스트 생산 과정을 직접적으로 구명하지 않는 한 답하기 어렵다.²⁰⁾ 마지막으로 상위담화 연구가 국외의 비교언어학(Kuhi & Behnam, 2011 ; Guillem, 2009 ; Dafouz-Milne, 2008 ; Crismore et al., 1993), 장르이론(Abdi, 2002 ; Hyland, 2001), 제이언어교육(Adel, 2006 ; Hyland, 2004), 영어교육(Amiryousefi & Rasekh, 2010) 등의 분야에서 주로 이루어져 국어를 대상으로 한 연구 성과가 미진해 국어 텍스트에서 사용되는 상위담화 범주와 해당 자원의 목록이 풍부하게 구비되어 있지 못하다는 점을 지적할 수 있다.²¹⁾ 국어에서 상용되는 상위담화 범주와 해당 상위담화 목록을 분석하고 체계화하는 연

20) 물론 의도성이 없더라도 대화적 기능을 수행하는 상위담화가 사용되었다면 담화공동체의 관습이 무의식적으로 반영되거나 자동화된 것으로 볼 수 있다.

21) 국어를 대상으로 한 상위담화 연구는 ‘유보(hedges)’를 중심으로 몇 편(신명선(2006), 신영주(2011), 이준호(2012, 미간행))을 찾을 수 있을 뿐이다.

구가 시급하다.

요컨대 이 연구는 대화적 문식성 교육을 위해 언어의 대화적 자원인 상위담화를 활용하는 방안을 제시하는 데 목적을 두었으나, 대화적 문식성과 상위담화 개념의 엄밀성 및 양자의 관계에 대한 치밀한 논의가 충분치 않아 시안적 수준에 머무르는 한계를 갖는다. 향후 관련 연구가 활성화되어 대화적 문식성 교육에 보다 실효성 있는 방안이 구안되기를 기대한다.*

* 본 논문은 2012. 2. 29. 투고되었으며, 2012. 3. 9. 심사가 시작되어 2012. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

<1차 자료>

- 이대식·김수연·이은주·허승준(2006), 『통합교육의 이해와 실제-통합학급에서의 효과적인 교육방법-』, 학지사.
- 김도남(1997), “작문 지도 모형 탐색”, 『청람어문학』 17, 161~196, 청람어문교육학회.
- 김미경(2009), 『초등학교 학생들의 예상독자 인식 능력 발달 양상 고찰』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김봉순(2002), 『국어교육과 텍스트 구조』, 서울대학교 출판부.
- 김봉순(2004), “독서와 작문 통합 지도의 전망”, 『독서연구』 11, 83~112, 한국독서학회.
- 김정자(2001), 『필자의 표현 태도 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
- 김혜정(2004), “읽기 쓰기 통합 활동에서 의미 구성의 내용과 이행 과정 연구”, 『독서연구』 11, 141~180, 한국독서학회.
- 김홍수(2010), “김수영 산문에서 1인칭 대명사와 필자 관련 지칭어의 표현 양상”, 『국어문학』 49, 5~37, 국어문학회.
- 김희숙·박종소 역(2006), 『말의 미학』, 갈(Bakhtin, M.(1979, 1986), Estetica slovesnogo tvorcestva.).
- 박민정(2008), 『독자 고려하기가 쓰기에 미치는 효과에 관한 연구』, 고려대학교 석사학위논문.
- 박영목(1994), “의미(意味)의 구성(構成)에 관한 설명(說明) 방식(方式)”, 『선청어문』 22, 199~219, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 박영민(2004a), “작문 교육에서 예상독자의 인식과 처리”, 『청람어문교육』 29, 135~160, 청람어문교육학회.
- 박영민(2004b), “다중적 예상독자의 개념과 작문교육의 방법”, 『국어교육학연구』 20, 357~382, 국어교육학회.
- 박영민(2005), “학생 작문의 다니엘 효과와 예상독자 인식의 방법”, 『새국어교육』 70, 73~99, 한국국어교육학회.
- 서수현(2011), “대학생의 보고서에 대한 동료 반응과 그 수용 양상”, 국어교육학연구 41, 447~472, 국어교육학회.
- 신명선(2006), “국어 학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구”, 『배달말』 38, 151~180, 배달말학회.
- 신영주(2011), 『한국어 학위 논문 서론의 완화 표지 사용 양상 ; 중국인 학습자를 대상으로』, 이화여자대학교 석사학위논문.

- 오현지(2010), 『블로그 작문활동을 활용한 초등학생 필자의 예상독자 인식능력 신장 방안 연구』, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 유상희(2008), 『쓰기 과정에서 필자의 독자 고려 양상 연구—대학생의 사고 구술 자료를 바탕으로』, 고려대학교 석사학위논문.
- 이아라(2008), “글쓰기 과정의 ‘숨은 독자(Hidden Reader)’—글쓰기 과정에서 독자의 작용에 관한 새로운 이해”, 『국어교육학연구』 31, 393~435, 국어교육학회.
- 이재기(2006), “사회구성주의 관점에서의 독자—‘결정’과 ‘자율’의 사이에서 성찰하는 독자—”, 『독서연구』 16, 77~109, 한국독서학회.
- 이재기(2011), “학생 필자의 해석 텍스트에 대한 ‘반응 중심’ 작문 평가”, 『작문연구』 13, 169~190, 한국작문학회.
- 이재승(2004), “읽기와 쓰기 통합 지도의 방법과 문제점”, 『독서연구』 11, 275~299, 한국독서학회.
- 이준호(2012, 미간), “학문 목적 학습자를 위한 한국어 헤지 표현 교육 연구”, 『이중언어학』, 이중언어학회.
- 전은아(1998), “작문의 대화적 특성 고찰”, 『초등교과교육연구』 1, 53~79, 한국교원대학교 초등교육연구소.
- 정혜승(2009), “초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식”, 『국어교육학연구』 34, 397~427, 국어교육학회.
- 정혜승·서수현(2009), “필자의 독자 고려 전략과 텍스트 실현 양상—PAIR 전략을 중심으로”, 『작문연구』 8, 251~275, 한국작문학회.
- 정혜승·서수현(2010), “중등학생 필자의 독자 고려 전략”, 『청람어문교육』 41, 291~312, 청람어문교육학회.
- 정희모(2008), “글쓰기에서 독자의 의미와 기능”, 『새국어교육』 79, 393~417, 한국국어교육학회.
- 주세형(2006), 『문법 교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 역락.
- 최인자(2000), “대화주의 이론과 작문교육의 ‘문화 생산’ 모델”, 『국어교육연구』 7, 389~417, 서울대학교 국어교육연구소.

Abdi, R.(2002), “Interpersonal metadiscourse : an indicator of interaction and identity”, *Discourse Studies* 4(2) : 139~145.

Adel, A.(2006), *Metadiscourse in L1 and L2 English*, Philadelphia : John Benjamins.

Amiryousefi, M. & Rasekh, A. E.(2010), “Metadiscourse : Definitions, Issues and Its Implications for English Teachers”, *English Language Teaching* 3(4) : 159-167.

Bereiter, C. & Scardamalia, M.(2005), “Technology and Literacies : From Print Literacy to

- Dialogic Literacy”, <http://ikit.org/fulltext/TechandLit.htm>(2011년 10월 25일 오후 5시 검색).
- Craig, R. T.(2008), “Meta-Discourse”, in W. Donsbach(ed.), *International Encyclopedia of Communication* Vol.VII(3707-3709), Oxford, UK, and Malden, MA : Blackwell Publishing.
- Crismore, A.(1989), *Talking with Readers : Metadiscourse as Rhetorical Act*, New York : Peter.
- Crismore, A. & Farnsworth, R.(1990), “Metadiscourse in popular and professional science discourse”, in W. Nash(ed.), *The Writing Scholar : Studies in Academic Discourse*(118-136), Newbury Park, CA : Sage.
- Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M.(1993), “Metadiscourse in persuasive writing : a study of texts written by American and Finnish university students”, *Written Communication* 10 : 39-71.
- Dafouz-Milne, E.(2008), “The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion : A cross-linguistic study of newspaper discourse”, *Journal of Pragmatics* 40 : 95-113.
- Guillem, S. M.(2009), “Argumentation, metadiscourse and social cognition : organizing knowledge in political communication”, *Discourse & Society* 20(6) : 727-746.
- Halliday, M. A. K.(1994), *An Introduction to Functional Grammar*(2nd ed.), London : Edward Arnold.
- Hyland, K.(2001), “Bringing in the Reader : Addressee Features in Academic Articles”, *Written Communication* 18(4) : 549-574.
- Hyland, K.(2004), “Disciplinary interactions : Metadiscourses in L2 postgraduate writing”, *Journal of Second Language Writing* 13 : 133-151.
- Hyland, K.(2005a), *Metadiscourse : Exploring Interaction in Writing*, Oxford : Continuum.
- Hyland, K.(2005b), “Stance and engagement : a model of interaction in academic discourse”, *Discourse Studies* 7(2) : 173-192.
- Kuhi, D. & Behnam, B.(2011), “Generic Variations and Metadiscourse Use in the Writing of Applied Linguistics : A Comparative Study and Preliminary Framework”, *Written Communication* 28(1) : 97-141.
- Rahman, M.(2004), “Aiding the Reader : The use of Metalinguistic Devices in Scientific Discourse”, *Nottingham Linguistic Circular* 18 : 29-48.
- Sanderson, T.(2008), *Corpus · Culture · Discourse*, Tübingen : Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Toumi, N.(2009), “A Model for the Investigation of Reflective Metadiscourse in Research Articles”, *University of Reading Language Studies Working Papers* 1 : 64-73.

Vande Kopple, W. J.(1985), "Some explanatory discourse on metadiscours", *College Composition and Communication* 36 : 82-93.

<초록>

대화적 문식성 교육을 위한
상위담화(metadiscourse) 범주 구성 연구

정혜승

이 연구는 국어과교육에서 ‘텍스트를 통하여 소통 주체가 자신 및 상대와 대화하는 능력’으로 정의되는 대화적 문식성 교육이 중요하다고 보고, 대화적 문식성 교육을 실효성 있게 하기 위한 방안의 하나로 상위담화의 활용을 제안하였다. 상위담화는 필자의 자원이 될 뿐만 아니라, 독자가 텍스트를 효과적으로 이해하고 그에 반응하여 보다 능동적으로 필자와 상호작용할 수 있도록 지원하는 단서가 되므로, 상위담화를 의도적이고 적극적으로 사용하면 필자와 독자의 언어적 민감성을 기를 수 있을 뿐만 아니라, 주체 자신이 텍스트 안에서 어떻게 투영되고 있고 상대와는 어떤 방식으로 관계를 맺어나가는지를 성찰할 수 있다.

이 연구는 대화적 문식성을 대화 주체, 대화 태도, 대화 목적, 대화 전략, 텍스트 관리 등의 요소로 분석하고, 각 요소별로 활용 가능한 상위담화 범주를 설정하였다. 대화 주체는 자기 언급, 독자 지칭, 대화 태도는 유보, 확신, 태도 표지, 대화 목적은 화제 제시어, 화행 표지, 대화 전략은 지시, 질문, 독자 이해, 방백, 텍스트 관리는 논리적 연결어, 순서어, 이정표, 주석, 증거의 상위담화 범주를 활용할 수 있다.

【핵심어】 대화적 문식성, 상위담화, 텍스트 단서, 주체, 태도, 대화 전략, 텍스트 관리

<Abstract>

Study on Establishing Metadiscourse Category
for Dialogical Literacy Education

Chung, Hye-seung

The study focuses on the importance of dialogical literacy education defined as 'the capability for communication object to have dialogs with oneself or others through text' in the Korean language education and proposes the application of the metadiscourse as an option for effective education of the dialogical literacy. The metadiscourse becomes a clue for active interaction with the author by effectively understanding texts and reacting them by readers, as well as a source for authors. Therefore, aggressively using the metadiscourse makes it possible to nurture linguistic sensitivity between authors and readers, as well as contemplate how the object is reflected on the text and establishes relations with others.

The study analyzes the dialogical literacy with elements including dialogical agents, attitudes and strategies and text management and configures the range of the metadiscourse applicable to each element. The dialogical agent may utilize self-mention and reader mention. The dialogical attitude may use hedges, boosters and attitude markers. The dialogical purpose may exploit topic and illocution markers. The dialogical strategies may apply directives, questions, reader understanding and personal asides. The text management may take advantage of logical connectives, sequencers, phoric markers, code glosses and evidentials in the metadiscourse.

[Key words] dialogical literacy, metadiscourse, textual clues, dialogical agent, dialogical strategies, attitude, text management