비판적 언어인식 교육 방법 연구

심영택 청주교대 국어교육과 교수

I. 연구의 필요성과 목적
II. 비판적 언어인식 교육의 성격과 목적
III. 비판적 담화 분석의 원리
IV. 비판적 담화 분석 방법
V. 결론 및 제언

I. 연구의 필요성과 목적

비판적 언어인식(Critical Language Awareness: CLA)은 1980년대 초반부터 Fariclough가 언어 속에 든 이데올로기 분석을 목적으로 개진하기 시작하였으며, 비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis: CDA)은 이 목적을 달성하기 위한 연구 방법론(tool)으로 도입된 것이다. 두 연구 주제는 국내외 언어 교육 영역 전반에 걸쳐 다양한 연구물을 양산하였는데, 그 중 일부를 소개하면 다음과 같다.

비판적 언어인식을 일으키는 방법으로 내성법[1]을 사용하여 자신이 언

1 내성법은 1800년대에 사회학, 인류학, 심리학 등에서 자주 언급되다가 1900년대 초기에 행동주의가 등장하면서 힘을 잃게 되었다. 그러다가 1950년 후반 인지 심리학이 등장하면서 다시 힘을 얻게 되었다.(Ogulnick, K. L., 1999: 146) 교육이나 응용 언어학에서 도입되어 사용된 것은 20세기 중반 무렵이다. 말하자면 사람들의 머릿속에 있는 자료를 수집해야 하는데, 인터뷰나 질문지, 비디오나 오디오 기록, 일기, '사고 구술법' 등이 내성법의 구체적인 사례이다. 그런데 의사소통상에서 발견할 수 있는 사회적 · 문화적 · 정치적 자질을 이 내성법으로 조사하기도 하였는데, 최근에는 비판적인 언어 인식을 연구하는데도 이 내성법을 사용하기도 한다.

어 학습 과정에서 겪은 정치적 · 사회적 · 문화적 인지 과정을 일기를 통해 분석한 Ogulnick(1999)의 연구, 인식하기와 집중하기, 주목하기와 같은 언어 인식의 인지적 양상과 언어인식의 교수 방법론적 특징을 다섯 가지 제시한 Svalberg(2007)의 연구, 미국의 백인 사회와 흑인 사회가 다시 분열되는 현상과 쟁점을 교육적인 맥락에서 재점검하고 그 해결책을 CLA에서 접근한 Alim(2005)의 연구, 교육적인 맥락에서 CDA의 틀을 개발하여 CDA가 학습자의 언어 학습 태도에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 Ali(2011)의 연구, 비판적 인식 접근법으로 실제 텍스트 틀을 평가한 Case et al.(2005)의 연구, 비판적 언어인식 관점에서 직접 화법과 간접 화법을 지도하는 방법을 소개한 Wilkinson & Janks(1998)의 연구, 분절적이고 파편화된 언어 수업을 '언어 코끼리' 전체로 이해하는 방법을 소개한 Andrews(1995)의 연구 등이 있다.

물론 국내에서도 비판적 언어인식의 개념과 그 성립 배경, 교육 원리와 한계 등을 소개하고 이를 국어지식교육에 적용한 김은성(2005)의 연구를 필두로, 고도 전문화 시대에 제기되는 언어 문제의 성격, 그 문제 해결에 요구되는 언어인식의 측면, 언어인식 제고를 위한 교육적 과제를 제안한 민병곤(2012)의 연구, 다문화 배경 국어 공동체 구성원들의 언어 의식과 바람직한 국어 교육의 지향점을 모색한 원진숙(2012)의 연구, 비판적 언어인식의 한국적 적용의 주요 지점으로 가치적 차원과 원리적 차원을 제시한 김은성(2012)의 연구, 중세 문헌에 드러난 '언어'에 주목하여 중세의 언어인식을 추출하고자 한 조희정(2012)의 연구, 매체 교육에서 수용과 활용 사이의 거리, 자아와 언중으로서 정체성의 문제, 공유와 성찰의 언어로서 인식 등 매체 교육에서 언어인식에 대한 비판적 접근을 한 김동환(2012)의 연구 등이 있다.

하지만 김은성(2012:201)에서는 이러한 담화 분석틀을 뒷받침해 주는 '상세한' 비판적 담화 분석 과정과 방법에 대한 안내가 비판적 언어인식 내에 충분하지 못하며, 이를 교실에서 실천하기 위해서는 분석할 도구와 방법에 대한 구체적인 설명이 '현저히' 부족하다고 지적한다. 더불어 남가영(2012: 205-206)은 이러한 문제가 발생하는 원인과 구조를 다음과 같이 지

적하고 있다.

> 언어 실천 이면에 놓인 이데올로기와 힘의 작용은 '당연시되고', '늘 그러하다고 여겨지는' 속성상 일상적인 언어 경험 가운데 언어 주체인 학습자에게 자연적으로 인식되고 체험되는 성격이 아니므로 그러한 실천태를 직시하고 드러낼 수 있는 교사의 적절한 개입과 안내가 필요하다고 하였다. 교사의 지도 방법의 부재는 학습자로 하여금 비판적 언어인식을 사회적 실천하지 못하게 하는 결정적인 요인이 된다. …… 수업이 이루어지는 교실은 또 하나의 사회 문화적 맥락을 지닌 언어 실천 공간으로서, 교사와 학생은 각자의 역할에 따라 고유한 규칙을 가지고 언어 실천에 임한다는 점에서 이미 이데올로기와 힘이 작용하는 공간이다. 비판적 언어인식을 위한 학습은 이러한 공간에서 전개된다는 점에서 미묘하고 다층적이며 복잡한 학습 맥락에 대한 '섬세한' 접근이 요구된다.

본고는 한국의 교실 공간에 적합한 비판적 언어인식 교육 방법을 개발하여, 교사들로 하여금 학생들의 비판적 언어인식 능력을 신장하도록 하는 데 일차적인 목적이 있다. 나아가 연구자들의 지적과 요구 사항을 해결하는 데 부차적인 목적이 있다.

II. 비판적 언어인식 교육의 성격과 목적

1. 비판적 언어인식의 개념과 특성

언어 인식이란[2] 언어에 관한 명시적 지식이며, 언어 사용 과정과 언어

2 논의를 시작하기에 앞서 인식하기(awareness)가 집중하기(attention)나 주목하기(noticing)와 어떤 차이가 있는지 먼저 언급할 필요가 있다. 기민성(alertness), 탐지 능력

교수·학습 과정에서의 의식적인 지각과 민감성을 의미한다(Scott, 1994).[3] 교실 수업에서 언어인식의 문제가 대두된 1990년대 무렵 이후, Thornburg(1997)에 의하면 영국의 영어 교사들은 아직도 자신들이 가르치는 언어를 '좁게' 인식하는 경향이 있다고 한다. 말하자면 '문법'과 관련된 명시적 지식만 생각한다는 것이다.[4]

이러한 교사의 언어인식은 학습자들에게도 고스란히 반영되는 현상을 보인다. Andrews(1995:29-30)는 학생들에게 영어 수업 시간에 배운 내용 중 기억에 남은 내용이 무엇인지 물어보았는데, 학생들 대부분이 '문법 연습', '단어 외우기', '문장 성분 파악하기' 등이라고 대답하였다고 한다. 그는 이러한 현상을 '언어코끼리 경험'이라고 비판하면서, 학생들이 이런 제한된 경험을 하게 된 것은 전통적인 교수법 때문이라고 생각한다. 나아가 그 교수법에 나타난 교사의 언어인식을 다음과 같이 분석하고 있다.

(1) 구어나 문어가 창조하는 의미 대신에, 언어의 구조를 강조한다.
(2) 언어 변이나 언어 변화가 지역이나 시대에 따라 불가피하고 명확하게 나타남에도 불구하고, 언어 사용의 정확성을 염두에 둔다. 그래서 단일 형태로 표준화된, 그리고 통일된 언어 사용을 권장한다.
(3) 실제 맥락에서 사람들이 사용하는 진정하고 자연스러운 언어 대신에, 인공적이고 부자연스러운 언어를 '좋은' 필자나 화자가 사용해야 할 본보기로 삼는다.

(detection), 정향성(orientation)의 요소로 구성되는 '집중하기'가 학습에 필요하기는 하나, 인간으로 하여금 학습을 가능하게 하는 유일한 특성은 '인식하기'라고 한다. '인식하기'가 행동의 변호나 인지 상태의 변화를 일으키기 때문이다. 한편 '주목하기'는 의식적인 인식으로 자극적인 일련의 사건들을 장기 기억 저장소에 저장해 두는 것인데, '주목하기'가 암묵적인 학습을 가능하게 해 주기도 하지만, 암묵적인 학습도 '인식하기'가 없이는 일어나지 않는다고 한다(Svalberg, 2007: 289).

3 Ogulnick(1999:145)에서 재인용함.

4 Svalberg(2007:294)에서 재인용함.

(4) 청소년들이 발달 수준에 맞는 모델 대신에, 언어 수행의 적절성을 성인 수준에서 도달해야 하는 모델에서 찾는다.
(5) 학습자들이 언어의 다양한 양상을 인식하도록 도와주는 대신에, 고립되고 탈맥락적인 언어 요소를 학습자들이 쓰도록 강조한다.

본고는 전통적인 교수법에 나타난 문제를 비판적 담화 분석 틀을 개발한 Fairclough(1989: 22)의 언어관으로 먼저 접근해 보고자 한다.

(1) 언어는 사회의 한 부분이다.
(2) 언어는 사회적 과정이다.
(3) 언어는 사회적으로 조건 지어진 과정이다.

이 세 주장에서 그가 생각하는 사회와 언어를 간략하게 소개하자면, 그가 생각하는 사회란 '담화 사회'이며, 그가 생각하는 언어란 '사회적 언어'라고 범박하게 말할 수 있다. 이후에 계속해서 언급하겠지만, 그가 비판적으로 분석하고자 하는 담화의 대상이나 담화의 과정, 담화의 사회적 조건들은 권력과 지배, 사회적 가치나 인지, 이데올로기 등과 밀접한 관계를 지니고 있다. 이러한 언어관에 터하여 그는 담화를 텍스트 층위, 담화 실천 층위, 사회 문화적 실천 층위로 나누어 분석을 시도한다. 여기서 말하는 '실천(practice)'은 사회적 개혁이나 사회적 운동 차원에서 말하는 개념과는 성격이 다르다. 그 실천은 담화 참여자가 담화를 분석하고, 담화 생산 과정이나 수용 과정을 분석하고, 담화 그 자체와 그 과정을 둘러싼 사회적 조건을 분석하는 일련의 비판적 사고 행위를 말한다. 말하자면 그의 언어관은 '사회적인 속성'을 배제하고서는 이해할 수가 없다.

비판적 언어인식(CLA)에 대한 개념과 초점은 학자들마다 조금씩 다르다. Janks(1997)는 모든 언어를 상황 속에 놓인 사회적 실천으로 보아, 그 초

점을 '사회적 실천'에 두고 있다.[5] Ali(2011: 30)는 언어가 세계를 표상하고 사회적 구조를 반영하는 방식에 초점을 두면서 '언어와 사회적 관점의 관계를 밝히는 것'으로 보고 있다. 반면 Clark et al.(1990: 250)은 '언어가 정체성을 구축하고 유지하는 방법임을 인지하는 것'으로 정의하고 있다.[6] 즉 CLA는 언어와 정체성의 관계를 변증법적으로 인지하는 것으로 보아, 한번은 인간이 언어와 문화를 받아들인다면 다음에는 언어와 문화가 인간을 흡수한다는 것이다. 본고에서 비판적 담화 분석의 원리와 방법을 통해 기르고자 하는 CLA는 '사회적 실천'에 가깝기에 이를 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

2. 비판적 언어인식 교육의 목적

언어인식은 정신적 능력이자 개인 내적 능력이다. 학습자는 자신이 사용하고 있는 언어에 호기심을 가지고 의식적으로 집중하면서 그 언어 유형을 탐구하면서 언어인식 능력을 신장시킨다. 하지만 언어인식은 명시적 지도법도 아니며, 교사나 책으로 배울 수 있는 것도 아니다. 오직 학습자 자신에 의해 개발되는 정신적 능력이자 내적 능력이다. 학습자는 작가의 글쓰기와 자신의 글쓰기를 비교하며 여기서 보이는 언어적 자질에 주목하면서 그 차이를 알아나간다. 이런 차이를 좀 더 알아갈수록 언어적 자질들이 학습자의 눈에 더 잘 띄게 된다. 언어인식은 또한 교육적인 접근을 강조하는데, 이는 언어 기능을 학습자가 이해하는 데 도움을 주기 때문이다. 말하자면 언어인식 교육의 핵심은 학습자로 하여금 '자신의 언어를 발견하도록 하는 데' 있다.(Ali, 2011)[7]

---

5 김은성(2012: 195)에서 재인용함.

6 Ogulnick(1999: 145-146)에서 재인용함.

7 익명의 심사위원은 언어의식을 1)언어사용자의 자기 언어인식 2)특정 이데올로기에 대한 분석적 접근으로 언어인식 3)특정 시기(예: 중세인)의 언어관에 대한 비판적 분석으로 언어인식으로 구분해야 한다고 지적하였는데, 이 문단에서 말하는 언어인식은 1)에 해당하

하지만 이러한 '무색무취한 언어관'은 김은성(2005: 324)에서 이미 지적한 바와 같이, 복잡다단한 사회적 관계망 속의 힘이 어떻게 작용하는지, 그리고 그러한 힘의 작용이 언어에 그대로 반영되고 있는 현실을 학습자들이 제대로 볼 수 있는 기회를 원천적으로 차단하고 있다.[8] 비판적 언어인식은 이에 대한 대안으로 언어가 세계를 표상하며 사회적 구조를 반영한다는 입장을 취한다(Ali, 2011: 30). 그래서 언어와 사회적 시각에 초점을 둔 교육, 즉 언어와 사회적 권력, 담화의 접근성, 힘의 사회적 실천 과정으로 언어 사용, 담화의 구조와 전략 등에 나타난 힘의 발휘 방식 등을 강조한다. Arnowitz(1993)나 Foucault(1986)도 언어와 정체성, 문화, 맥락, 인간관계가 어떻게 서로 얽혀 있는지, 그리고 그 힘에 의해 서로 얽혀 있는 것들이 어떻게 중재되는지 등에 초점을 둔 언어 교육을 강조한다.[9] 말하자면 학습이 일어나는 과정이나 학습이 일어난 결과에도 이러한 주도적인 힘이 존재한다는 것을 인식할 필요가 있으며, 이런 힘을 인식하는 것을 언어교육의 핵심으로 보고자 한다.

한편 비판적 언어인식을 신장시키고자 하는 교육은 학생들로 하여금 '텍스트가 독자를 어떻게 자리매김하는가?' 그리고 '그러한 자리매김으로 인해 누가 혜택을 보는가?' 하는 질문을 이해할 수 있도록 교사가 지도해야 한다고 주장한다(Wilkinson & Janks, 1998: 181). 이러한 질문은 단순한 언어인식을 넘어서 '평등과 사회적 정의의 아젠다'로(Janks, 1997: 241)[10] 변화를 위한 가능성을 성장시키는 언어교육을 지향한다.[11] 이는 결국

며, 필자의 논점은 2)에 있다.

8 Bourdieu(1991)의 표현을 빌리자면, 이러한 언어관은 '언어공산주의의 환상', 즉 언어행위가 일어나는 구체적인 맥락을 간과하고, 모든 인간이 동등하게 언어를 향유하고 또 할 수 있다는 환상을 지니고 있다고 할 수 있다(정일준 옮김, 1997: 30).

9 Ogulnick(1999: 146)에서 재인용함.

10 Janks(1997)의 논의는 김은성(2005: 325)에서 언급된 내용을 재해석하였음.

11 Giroux(1988)에 의하면 '가능성의 언어'로서 교육과정 담론은 자기 권력과 사회적 권력 갖기와 결부되어야 하는데, 이런 권력 갖기는 평등과 민주주의 원리를 따르는 적극적인

Dewey(1954: 184)가 꿈꾸는 민주주의로 귀결된다. 그는 민주주의를 '완벽한', 그리고 '움직이는' 의사소통 예술이라고 하였는데,[12] 의사소통이 현실 속에서 차별을 극복하고 변화시키는 앎이며, 비판적 사고를 격려하는 힘을 지니고 있다고 보았기 때문이다.

III. 비판적 담화 분석의 원리

비판적 담화 분석(CDA) 틀은 Fairclough(2003)에서 처음 도입되었는데, 그는 담화를 분석하기 위해 3가지 층위를 설정하였다. 즉 구어나 문어로 된 언어 텍스트 분석 층위, 텍스트 생산과 분배, 소비를 다루는 담화 실천 층위, 논증적 사건(discursive events)을 다루는 사회문화적 실천 층위이다. CDA의 핵심 역할은 CLA, 즉 사회적 힘(권력)과 언어(담화) 지배의 관계와 그 기능을 밝히는 데 있다. 즉 사회적 힘을 행사하거나 인권을 제한하는데, 언어가 어떻게 조작되는지 CDA로 밝히고자 하였다. CLA는 담화를 권력 관계에 의해 형성된 것으로 보지만, 기존의 언어인식은 단지 사회문화적 맥락과 무관한 언어만을 연구해 왔다. 이런 이유로 말미암아 CLA는 CDA를 교육적 맥락에까지 확장해서 적용하고자 하였다. 그렇다고 해서 CDA를 하면서 기존의 언어인식의 핵심 원리인 담화 구조와 장치에 대한 분석을 간과하지는 않았다. 오히려 이들에 대한 분석을 강조하면서, 더불어 담화 생산 과정과 사회적 조건 등에 대한 분석을 철저하게 시도하였다(Ali, 2011: 29-30). 이 절에서는 먼저 Van Dijk(1993)이 제안한 CDA의 원리를 교실 수업 담화에 적용한 내용을 소개한 뒤, 이후 Ⅳ절에서 언급할 CDA 방법의 토대가 될 '좋은' 언어 학습자와 CLA 활동 방향을 소개하고자 한다.

공동체 삶을 향한 투쟁을 담고 있다고 본다(이경숙 옮김, 2001: 256).

12 Ogulnick(1999: 145)에서 재인용함.

1. 교실 수업 담화와 비판적 언어인식

1) 교실 권력과 교실 수업 담화 지배

비판적 담화 분석의 핵심은 사회적 권력과 지배에 있다. 사회적 권력은 사회적으로 가치 있는 자원에 접근(access)할 수 있는 특권이며, 누군가의 행동과 인지를 통제할 수 있는 힘이다. 이러한 힘은 '교실 권력'이라는 이름으로[13] 교실 수업 담화에서도 작동하고 있는데, 학생들의 행동에 대한 자유를 제한할 뿐만 아니라 그들의 마음(minds)에도 영향을 준다. 현대 사회에서 더 유용한 권력은 행동 통제보다 인지 통제이며, 이는 자신의 손익 관계에 따라 타자의 마음을 변화시키는 전략으로 사용하는 설득이나 조작 등으로 실행되기도 한다. 이 지점에서 수업 담화에 대한 비판적 담화 분석이 필요하게 된다. 즉 교사는 수업 담화를 통해 학생의 마음을 쉽게 조작할 수 있는데, 이는 담화의 본질적 기능 중 하나이다.[14]

한편 비판적 담화 분석은 권력 남용에 관심이 있는데, 이는 합법적이고 수용 가능한 권력과 그 형태와 본질이 다르기에 '지배'라고 한다. 그런데 교사의 수업 담화 지배는 권위주의에 입각한 교사의 일방적인 명령이나 지시 같이 의식적으로 또는 명시적으로 실행되기도 하지만, 대부분 교사나 학생의 관계나 의사소통 방식, 담화 유형 등과 결합되어 미묘한 형태로 실행되기에 학생의 '저항'이 나타나기까지 지속적으로 작동하게 된다. 학생들의 마음이 이러한 방식으로 지배받게 되면, 그들은 자신의 자유 의지 없이 교사의 가치나 관심사, 이데올로기에 따라 행동하게 된다.

교사는 교실 수업 담화를 계획하고, 그 계획을 결정하고, 실행하는

---

13 Giroux, H. A.(1998)는 학교 내부의 지식의 형식들과 사회적 실천들을 조직하고 개발하고 실현하는 것을 지칭하는 '교육적 권력 갖기(educational empowerment)' 개념을 강조한 바 있다.(이경숙 옮김, 2001:42)

14 그래서 Ali(2011:29)는 조작(manipulation)을 Van Dijk(1993)이 제시한 CDA의 핵심 개념 중 하나로 손꼽는다.

과정에서 학생과는 다른 특별한 역할을 수행한다. 교사의 이런 역할은 Bourdieu(1991)의 말대로 기록이나 판례로 예외적인 권력의 사용을 억제하고, 사회 집단 간의 기존 세력 관계를 정당화하는 것처럼 작동한다는 점에서 '상징적 권력'을 행사한다고 볼 수 있다(정일준 옮김, 1997: 31). 비판적 담화 분석은 교실 수업 담화의 접근성, 교실 수업 담화에 대한 교사의 사회적 인지, 교실 수업 담화의 구조 등을 통해 그 권력의 남용 여부를 측정하고자 한다.

2) 교실 수업 담화와 접근성

비판적 담화 분석 이론에서 말하는 접근성(access)의 개념을 교실 수업의 경우에 적용하면, 수업 참여자가 설명이나 시범, 발표나 토의, 토론 등의 활동에 참여할 자유를 말한다. 그런데 이러한 활동에 능동적으로 참여하는 사람이 있는가 하면 수동적으로 참여하는 사람이 있다. 전자는 발표 계획, 배치, 참여 형태, 의제, 화제 등과 같은 수업 담화의 속성, 조건, 결과를 통제하기도 하는데, Van Dijk(1993)은 이러한 참여자를 담화 접근성이 높은 사람으로 규정한다. 그에 의하면 사회적 권력이 클수록 담화 접근성이 높다고 하는데, 교실 수업 담화의 경우, 교사에게 교실 권력이 집중되어 있기에 교사의 담화 접근성이 가장 높을 수밖에 없다. 반면 학생들은 일반적으로 통제된 상태에서, 그리고 수동적으로 수업 담화에 접근한다.

그런데 일상적인 대화를 할 때 능동적으로 접근하던 학생들도 공식적인 수업 담화가 시작되면 통제된 참가자 내지 방관자의 모습으로 수동적으로 접근하게 된다. 물론 수업 도중 비판적인 질문을 가끔 제기하면서 교실 권력에 저항하기도 하지만, 그 형식은 매우 공손한 모습을 띤다. 질문이나 발표를 하고 싶은 학생이 있으면 '반드시' 손을 들게 하고, 교사는 손을 든 학생 중 한 명을 지명하여 학생의 생각이나 의견, 주장을 말하게 한다. 즉, 교사는 학생의 행동 통제권뿐만 아니라 지명권을 지니고 있다. 교실마다 그 형태는 다소 다를지언정 이러한 방식이 존재하고 있음을 알 수 있는데, 이는 교실 권

력과 지배 방식이 수업 담화 속에 암묵적으로 제도화되었음을 보여 준다. 교사는 이러한 접근성으로 교실 수업 담화를 효과적으로 통제하고 조절해 나간다.

3) 교사의 사회적 인지와 지배적인 수업 담화 구조

교실 권력의 핵심과 실체는 접근성보다 인지 차원에 있는데, 교실 수업 담화에서 말하는 사회적 인지는 교사 자신과 학생, 그리고 두 집단 사이의 관계에 대해 사회적으로 공유하고 있는 표상뿐만 아니라, 교실 수업 담화에 대한 교사의 가치와 태도, 이데올로기 등을 포함한다. 이 중 이데올로기가 가장 기본적인 사회적인 인지인데, 교사의 기본적인 교육 목표, 관심사, 가치를 통해 엿볼 수 있다. 교사는 이러한 사회적 인지로 자신뿐만 아니라 동료 교사의 교실 수업 담화에 나타난 의사소통 방식, 교사와 학생의 활동 형태를 모니터한다. 그리고 이러한 사회적 인지는 교실 수업 담화를 지배하는 방식이 무엇인지 설명해 주는 고리 역할을 한다. 결국 교사의 이데올로기는 교실 수업 담화 구조를 구축하고 조작하는 인지적 프로그램이며 체계라고 할 수 있는데, Farr & Moscovici(1984)에 따르면 이러한 인지적 프로그램도 사회적 인지라는 것이다.[15]

하지만 교실 수업 담화가 어떻게 생산되고 이해되는지, 그 방식과 관련된 정보를 교사가 어떻게 찾고 활성화되고 저장되고 기억하는지 교사 자신도 잘 모른다. 다만 교실 수업 담화 구조와 방식에 관한 지식을 교사가 어떻게 조절하는지에 따라 우리는 그 교사가 세상을 어떻게 이해하는지 그리고 일반적인 담화와 동료 교사들의 행동을 어떻게 이해하고 있는지 엿볼 뿐이다.

구체적인 수업 형태를 보여 주는 수업 모형 역시 수업 경험이나 수업 상황에 대한 정신적 표상인데, 교사의 지식이나 일반적인 태도, 이데올로기에 의해 형성된 것이라고 할 수 있다. 즉, 교실 수업 담화나 수업 모형이 자동적

15 Van Dijk(1993: 257)에서 재인용함.

으로 결정되는 것이 아니라 사회적으로 결정된다는 것이다. 따라서 핵심은 교실 수업 담화를 지배하는 방식에 대한 상세한 기술과 설명, 비평에 있으며, 지배적인 수업 담화 구조가 어떻게 교사의 정신적 과정을 결정하며 수업에 대한 사회적 표상을 형성하는지에 있다.

4) 교실 수업 담화 구조와 교실 권력의 재생산

비판적 담화 분석의 초점은 텍스트의 구조와 교실 수업 담화 구조에 있다. 힘 있는 화자인 교사는 수업 담화에서 그 힘을 보여 준다. 주목할 점은 그 힘을 발휘하는 방식에 있다. 즉 그 힘을 발휘하는 과정에 포함된 논증적인 구조와 전략이다. 교사를 포함해 교실 권력을 지닌 한쪽은 수업 담화 방식을 제안하고 결정을 하지만 그렇지 못한 다른 한쪽은 그 방식을 듣고 수용을 한다. 말하자면 교실 수업 담화에서 논증적인 지배 방식의 재생산은 이러한 생산과 수용 차원에서 분석이 가능하다. 교실 권력의 (재)생산은 교사의 이데올로기에서 나오지만 교실 수업의 담화 구조는 그러한 이데올로기를 낳는다. 결국 교실 수업의 담화 구조가 교실 권력의 지배를 재생산하는 '상징적인' 수단이다.

교실 수업 담화에서 권력 관계를 지닌 담화 구조를 이해하고 설명하기 위해서는 그러한 담화 구조를 생산하는 사회적 과정과 인지적 과정을 재구조화해야 한다. 무엇보다 교실 권력의 핵심 자원은 수업 담화에 참여할 수 자유, 즉 접근성이다. 토의 · 토론 수업의 경우, 교사는 학생의 참여 기회, 시간, 장소 등을 통제할 수 있다. 말하자면 수업 상황과 맥락 통제가 교실 권력의 조항(enactment)이다. 특히 수업 맥락을 통제하는 형태에 주목할 필요가 있는데, 예를 들면 특정 학생의 의견을 차별하거나 사소한 것으로 치부하거나 배제하는 교사의 모습이다. 또 학업 성취 능력이 뒤처진 학생에게는 발표 기회도 덜 주어지며, 그 학생이 용기를 내어 발표하더라도 교사가 그 내용에 대한 언급은 잘 하지 않기도 한다. 교실 수업 상황에서 이러한 모습을 가끔 볼 수 있는데, 이는 애초부터 접근이 차단된 '분리된' 구조가 교실 수업 담화

에 존재함을 보여 준다.

모둠별 수업 활동에서도 학업 성취 능력이 뛰어난 학생들은 그렇지 못한 학생보다 화제나 주제 선택의 자유가 자유롭지만, 주도권을 상실한 학생들은 의사소통 행위도 제한을 받기도 한다. 교실 수업 담화에서 학생의 행동은 교사의 역할과 입장에 의해 제한받기도 하지만, 상위권이나 중위권, 하위권과 같은 학업 성취 기준에 의해 제한받기도 한다.

2. '좋은 언어 학습자의 기준과 비판적 언어인식 활동의 방향

1) '좋은' 언어 학습자의 기준

Ivanic(1990: 125-127)는 "좋은 언어 학습자는 단순히 패턴의 정확한 생산자도 아니고, 적절성의 관습에 따르는 순응자도 아니라는 것을 의미한다. 그보다는 좋은 언어 학습자는 언어가 사회적 힘에 의해 어떻게 형성되고, 다른 사람들에게 어떻게 영향을 미치며, 따라서 이에 상응하게 어떻게 행동하는지에 대해 이해한다."고 한다.[16] 여기서 우리가 주목할 부분은 좋은 언어 학습자에서 '좋은'의 기준이며, 그 기준을 충족시키는 교육이다.

Wilkinson & Janks(1998: 181)에 의하면 그 기준은 비판적 언어인식 능력 여부에 있다고 본다. 교실 수업 상황에 이를 적용해 보면 주어진 텍스트가 학습자를 어떻게 자리매김하는지, 그러한 자리매김을 통해 누가 혜택을 받게 되는지 이해 여부에 있다. 그의 주장에서 우리는 주체가 '학습자'가 아닌 '텍스트'이며, 궁극적인 혜택의 대상도 '학습자'가 아닌 '누군가'임을 알 수 있다. 좀 더 구체적으로 설명하면 학습자가 접하게 되는 텍스트에는 텍스트 생산 과정과 수용 과정, 사회적 상황과 조건, 생산자와 수용자의 관계와 사회적 힘, 생산자가 추구하는 가치와 태도, 이데올로기, 이들을 담아내는 텍스트 구조와 장치가 들어 있다. 따라서 학습자가 마주하는 것은 가시적인 구

16 김은성(2012: 196)에서 재인용함.

조와 장치를 지닌 텍스트만이 아니라, 사회를 움직이는 '보이지 않는 힘과 그 메커니즘'이다. 그 힘과 메커니즘은 사회뿐만 아니라, 독자로서 학습자에게 영향을 미친다. 비판적 언어인식의 관점에 따르면 언어 교육으로서 국어 교육의 목표는 언어 기능(skills)의 습득이 아닌, 텍스트에 반영된 사회적 힘과 메커니즘, 이데올로기 등 사회적 표상을 학생 독자들이 읽어 낼 수 있는 방법을 명시적으로 가르치는 데 있음을 알 수 있다. 그런데 문제는 이러한 능력을 갖춘 '좋은' 언어 학습자를 기르는 방법에 있다.

2) 비판적 언어인식 활동의 방향

Andrews(1995: 32-33)가 제안한 다음과 같은 언어인식 활동은 '좋은' 언어 학습자를 기르는 방법을 구축하는 데 그 토대를 제공할 것으로 보인다.

① 언어인식 활동의 초점은 의미에 두어야 한다. 인간이 의사소통을 하는 데 공력을 들이는 것은 '의미'를 나누는 데 있다. 하지만 학교 교육에서는 이러한 주장을 공염불로 생각하고 문법적인 개념에 치중하는 경향이 있다. 물론 형태소나 단어 분석, 문장 구조 분석도 중요하나 학생들이 그러한 분석에 대해 질문을 하거나 토의하는 활동이 훨씬 효과적이다. 이러한 활동은 그러한 문법 공부가 어떠한 '의미'를 지니는지 인식하게 해 준다. 따라서 언어인식과 탐구의 대상은 사례나 사건에서 도출할 수 있는 '의미'에 초점을 두어야 한다.

② 언어인식 활동의 자료는 실제 사회적 환경에서 찾아 사용해야 한다. 학생들이 실제로 읽은 책이나 실제 인물들이 '의도적인 목적'을 가지고 쓴 지역 뉴스나 학급 일지 등으로 언어활동을 해야 한다. 교과서에 제시된 언어활동은 실제 주변에서 찾은 자료가 아닌 인위로 가공한 자료로 모방하는 활동이 많다. 예를 들면 텔레비전이나 인터넷에서 광고하는 상품을 구입하였는데, 그 상품의 품질이 광고 내용과 달라 실망하게 된 또래 학생의 글이 언어활동 자료로 더 바람직하다. 가장 바람직한 언어 탐구는 학생 중심의 관찰과 경험에서 비롯되기 때문이다.

③ 언어인식 활동은 발달적인 관점에서 이루어져야 한다. 인간 발달 과정이나 사고 발달 과정과 마찬가지로 청소년의 언어는 발달 과정에 있기에 교사는 장기적인 관점에서 접근하고 지도할 필요성이 있다. 전통적인 관점에서 보는 청소년의 언어란 '표준화하고', '교정하고', '정교화해야' 할 대상이다. 하지만 발달적인 관점에서 보는 청소년의 언어는 성인들의 언어 능력이나 그 언어 수행을 그대로 모방하는 복제품이나 복제 활동이 아니다. 그들의 언어는 그들의 사고 발달이나 신체적인 발달과 마찬가지로 성장 과정에 있다.

④ 언어인식 활동은 학생 중심으로 이루어져야 한다. 학생 중심의 언어 활동이란 학생의 언어에 대하여 학생의 언어로 설명하거나 접근하는 활동을 말한다. 규범이나 기술, 처방을 중시하는 전통적인 관점은 이러한 언어활동 접근법을 대단히 위험하다고 본다. 하지만 교사 중심으로 이루어지는 수업 담화를 분석해 보면, 교육적인 효과는 어느 정도 있겠지만 학생들 대부분이 수동적으로 참여하고 있음을 알 수 있다. 하지만 인간이 언어를 처음 배울 때, 그리고 그 이후 언어를 배울 때를 회상해 보면 능동적으로 참여하면서 그리고 서로 상호작용하면서 언어를 더 자연스럽게 배워왔음을 알 수 있다.

⑤ 언어인식 활동은 성찰을 수반해야 한다. 비판적 언어인식은 언어의 '구조'뿐만 아니라 기호와 상징, 언어 변화, 지역 변이, 사회 변이 등도 탐구하는 것을 강조한다. 하지만 이 모든 언어 탐구는 성찰이 전제되어야 한다. 언어 선택에 대한 인식과 성찰이 없이는 언어 선택을 연습할 필요성을 느끼지 않게 된다. Freire(1993)에 의하면 인간 존재란 침묵 속에서 성장하는 것이 아니라, 말과 일과 행동, 그리고 성찰 속에서 성장한다고 한다(남경태, 2002: 112). 세계를 이름 짓고 변화시키고, 변화된 세계는 다시 인간에게 문제로 나타나 새로운 이름 짓기를 요구하는데, 이러한 과정을 거치면서 인간이 성장한다는 것이다. 정답만을 인식하기를 강조하기보다 다양한 목록에서 폭넓은 선택의 자유를 연습하도록 해야 언어를 성찰하는 언어 사용자가 되며, 메타 언어적으로 언어를 인식하게 된다.

IV. 비판적 담화 분석 방법

1. 비판적 담화 분석의 단계

Case *et al*(2005: 379-383)는 Fairclough(1989)의 CLA를 이용하여 ESL 과정에서 사용하고 있는 교재 두 종류를 선정하여, 이들 인종과 계층, 성별의 문제를 분석하였다. 분석 방법은 크게 두 가지인데, 하나는 다양한 작가가 쓴 스토리를 언어학적으로 분석하였는데, 스토리에 반영된 담화가 어떤 성격을 지니고 있는지 그 실마리를 찾기 위함이었다. 다른 하나는 교재의 저자가 제시하는 질문과 활동, 연습이 CLA에서 다루고자 하는 쟁점들과 어느 정도 맞닿아 있는지 살펴보기 위함이었다. 그들은 Fairclough(1989)가 제시한 CLA의 4단계를 보완하여 학생들 스스로 이 문제를 해결할 수 있도록 하였는데, 그 단계와 세부 내용은 다음과 같다.

[1단계: 성찰하기]

◉ 목적: 학생들로 하여금 자신이 현재 자신들의 담화와 이데올로기 등이 자신의 삶과 가치관 형성에 어떤 영향을 끼쳤는지 성찰하게 하는 단계이다. 교사는 학생들로 하여금 사회적 제약으로 인해 겪은 자신의 경험과 그 경험을 담화와 관련지어 성찰하게 한다. 그리고 다른 동료 학생들의 성찰과 공유하게 한다.

◉ 자료 수집 지점과 내용: 텍스트 읽기 전/ 주어진 제재와 관련된 학생의 경험이나 활동, 성찰 내용

◉ 자료 수집 방법: 주어진 텍스트와 관련된 자신의 경험을 연결하게 하고, 그 경험과 활동, 성찰 내용 등을 기록하게 한다.

[2단계: 체계화하기]

◉ 목적: 학생들이 성찰하기 단계에서 탐구한 언어를 범주화하는 방법을 배우는 단계이다. 교사는 이러한 성찰에 담긴 지식의 상태를 설명하면서, 그 성찰을 체계적인 형식으로 표현하는 방법을 학생들에게 보여 준다.

◉ 자료 수집 지점과 내용: 텍스트 읽는 중/ 텍스트를 읽으면서 보인 학생의 반응(언어)에서 분석할 가치가 있는 보기를 수합한다.

◉ 자료 분석 방법: 텍스트를 읽으면서 떠오른 생각이나 의견, 근거 등을 확인한다. 학생이 보인 반응들을 자신들의 언어로 분류한다. 사회 문화적인 쟁점을 찾아 정리한다.

[3단계: 설명하기]

◉ 목적: 텍스트 속에 감추어진 어떤 논증적 행위(discursive acts)나 이데올로기를 학생들 스스로 사회적 실천 행위로 탐색해 보거나 그 이데올로기의 기원을 탐색해 보게 하는 단계이다. 교사는 이 단계에서 추출한 지식이 어떤 사회적인 의미를 지니고 있는지 학생 집단 전체가 함께 토의하거나 토론하도록 안내한다.[17]

◉ 자료 수집 지점과 내용: 텍스트 읽는 중/ 단계2의 반응(생각이나 의견, 근거)

◉ 자료 분석 방법: 사회 문화적인 쟁점이 지닌 잠재력(potential)을 조사한다. 그 잠재력이 사회 문화적인 담화 형성에 지속적인지 따져 본다.

[4단계: 사회적 실천 개발하기]

◉ 목적: 학생 자신의 삶과 환경 속에 존재하고 있는 이데올로기를 변화시키는 방법을 발견하도록 하는 단계이다. 교사는 학생들이 단계1~3에서 도출한 인

17 Fredricks(2007)에 의하면 교사나 학생 모두 텍스트에 대해 토의하거나 상대방의 견해와 편견에 대해 논쟁하면서 문화적 인식을 하게 되거나 상대방의 세계관에서 가치 있는 지식을 얻기도 한다고 한다(Ali, 2011:30에서 재인용함).

식으로 '목적성이 있는 담화'[18]를 스스로 개발하는 능력을 신장하도록 안내한다.

◉ 자료 수집 지점과 내용: 텍스트 읽은 후/ 단계 1~3 활동에 대한 소감, 추가 질문, 비평

◉ 자료 수집 방법: 학생들의 소감, 추가 질문, 비평을 통해 이러한 활동이 지닌 잠재력을 확인한다. 비판적인 담화 분석 활동을 새로운 텍스트에 적용해 보게 한다.

2. 비판적 담화 분석 지도 사례

여기서 소개하고자 하는 사례는 앞 절에서 소개한 4단계를 필자가 신문 기사에 나타난 '자유 간접 화법'에 적용해 본 것이다. 먼저 각 단계마다 학생들이 중심이 되어 할 수 있는 언어인식 활동 자료를 소개하고 나서, 수업 시간에 이를 효과적으로 지도할 수 있도록 교사들의 설명 자료를 곁들였다.

〔1단계: 성찰하기〕

【학생 활동 자료】

다음 '워터게이트' 사건과 사람들의 생각을 읽고 자신의 의견을 제시하고 그 근거를 써 보게 한다. 그리고 각 '애국자'가 지닌 성향이나 특징을 분석하게 한다. 끝으로 생각이 같은 사람들끼리 모둠별로 그 생각과 근거를 정리하여 발표하게 한다.

워터게이트 사건*이 났을 때, '미국의 소리' 방송이 그 추악한 소식을 전세계에 여러 나라 말로 퍼트리자, 미국의 한 애국자가 자기 나라 치부를 굳이 외국에 떠

18 Case *et al.*(2005)에서는 '해방적인 담화(emancipatory discourse)'로 되어 있으나, 교육적인 상황 맥락을 고려해 볼 때, '목적성이 있는 담화'로 해석하는 것이 타당한 것으로 보인다. 구체적인 지도 사례는 이후 내용을 참조하기 바람.

벌릴 필요가 있느냐고 항의를 했다고 한다. 그 방송은 계속해서 그 추문을 전세계에 전했다. 미국 사람들 중에는 사실이라고 나라에 수치가 되면 알리지 말아야 한다고 생각하는 애국자도 있고, 아무리 수치스러워도 사실이라면 알려야 결국은 나라에 이롭게 된다고 믿는 애국자도 있다. 한 걸음 더 나아가서, 사실이라면 나라에 이익이 되든 안 되든 상관없이 알려야 한다고 생각하는 애국자도 있다.
- 서정인(1984:10)의 『벌판』 서문에서 -

· 나의 주장: 나는 ( ) 번째 애국자의 생각에 동의한다.
· 그 근거:

* 워터게이트 사건: 1972년 6월 미국 대통령 선거를 앞두고, 닉슨 대통령의 측근이 닉슨의 재선을 위하여 워싱턴의 워터게이트 빌딩에 있는 민주당 본부에 침입하여 도청 장치를 하려 했던 사건. 이 사건으로 1974년 8월 8일 닉슨은 대통령직에서 물러났다.

【교사 설명 자료】

언어란 단순한 의사소통의 수단이 아니라, 공적인, 그리고 사회적 실천의 도구이기도 하다. 논의의 초점은 사건을 보도하는 기자의 관점을 아는 것이 중요하며 텍스트와 구어적 소통 과정의 역사적 맥락이나 사회적 배경을 아는 것이 중요하다. 그리고 텍스트 이해는 행간에 있는 것이 아니라 필자와 독자의 공조로 이루어진다. 기본적으로 필자가 텍스트를 기호화하고 독자가 그 텍스트를 해호화하지만 두 사람은 모두 나란히 보조를 맞추어 나간다.

학습자들의 비판적 사고가 없다면 담화를 주도하는 집단은 자신의 생각을 자기 식대로 형성해 나간다. 비판적 사고 덕분에 학습자들은 다양한 텍스트 속에 숨겨진 의미를 의식하게 된다. 이런 학습자는 언론을 주도하는 사람들의 사고나 논리에 좌우되지 않으며, 그 사람들의 주장에 일희일비하지 않게 된다.

〔2단계: 체계화하기〕

【학생 활동 자료】

다음 신문 기사를 읽고, 자신이 기자라면 어떤 보도 자료를 쓸 것인지 선택해 보게 한다. (3)이 지닌 특징을 (1)이나 (2)와 비교했을 때, 어떤 차이점이 있는지 모두 찾아보게 한다. 예를 들면, 문법적인 변형, 발화 내용 변형, 변형 방식에 따른 화법 차이, 변형할 권리, 변형에 따른 인물의 모습 차이 등이다. 그리고 (3)과 같이 보도 자료를 썼을 때, 어떤 사회적 효과를 불러일으킬지 모둠별로 토의해 보게 한다.

다음 (1)~(3)은 미국 대통령 선거 유세에서 보도된 자료인데(Bell, 1991: 207), (1)은 '직접 화법', (2)는 '간접 화법', (3)은 '자유 간접 화법'이다.

(1) 먼데일은 "이번 선거는 나 혼자 힘으로 치러 내가 승리하겠다."고 선언했다. (U.S. News)

(2) 먼데일은 이번 선거는 자기 혼자 힘으로 치러 자기가 승리하겠다고 선언했다.

(3) 보도 기자는 먼데일이 "이번 선거는 나 혼자 힘으로 치르러 가는 모습이다." 고 중얼거리는 것을 어깨너머로 들었다. (World Report)

【교사 설명 자료】

보도 기자는 무엇을 인용할지, 누구 말을 얼마만큼 인용할지, 인용할 틀과 순서 등을 선택해야 하는데, (1)의 직접 화법과 (2)의 간접 화법은 이러한 인용 규칙을 잘 보여 주고 있다. 하지만 학교 문법에서 가르치는 직접 화법과 간접 화법은 (3)과 같은 실생활의 화법과는 거의 무관한 듯하다. 학교에서 가르치는 문법은 학생들이 알아야 할 지식과 단지 정확하게 쓰는 법을 (1)과 (2)처럼 가르친다. 하지만 (3)과 같은 화법이 어떤 사회적 효과나 이데올로기적 효과를 불러일으키는지는 잘 알지 못한다. 교재나 교실 수업에서 이러한 효과를 거의 다루지 않기 때문이다.

(3)은 인용 규칙을 정확하게 지키지 않고 있다. (3)과 같은 사례는 직접 화법과 간접 화법의 중간 지점인데, Halliday(1985: 261)는 이를 '자유 간접 화법'이라고 하였다. '자유 간접 화법'은 어떤 부분에는 직접 화법이, 다른 부분에는 간접 화법이 나타나 보도 기자의 목소리와 보도 자료 제공자의 목소리의 경계를 흐리게 한다. 그리고 일반적으로 (1)의 직접 화법을 (2)의 간접 화법으로 바꿀 때는 '나'에서 '자기'와 같은 인칭뿐만 아니라 시간과 장소 등을 문법적인 규칙에 따라 변형해야 한다. 그런데 (3)과 같은 '자유 간접 화법'은 이러한 문법적인 변형이 (1)과 다소 다르다. 일단 (3)에서는 '보도 기자'인 제3자가 등장한다. 인용 부분도 '-러 가는 모습이다'로 표현이 첨가되어, 먼데일이 애초에 말한 내용과 동일하지 않다. 또 먼데일의 발화를 (1)에서는 '선언' 행동으로 보았으나, (3)에서는 '내적 독백' 행동으로 보고 있다.

'자유 간접 화법'은 이처럼 문법적인 변형을 많이 선택하거나 적게 할 수 있다. 말하자면 '선택의 자유'가 허용된다. 문법적인 변형을 많이 할수록 간접 화법에, 문법적인 변형을 적게 할수록 직접 화법에 가깝게 된다. 문제는 이러한 선택의 자유로 먼데일의 모습이 어떻게 그려지고 있는가 하는 점이다. 그리고 그러한 모습이 누구에게 유리한지 하는 점이다.

〔3단계: 설명하기〕

【학생 활동 자료】

2단계에서 (1)~(3)을 통해 인물의 심리와 모습을 비교하게 한다. 그리고 보도 기자는 인물(먼데일)을 어떻게 판단하고 있는지 설명하게 한다. 그리고 텍스트 구조가 달라지면 독자에게 어떤 생각과 느낌을 주는지 토의하게 한다. 끝으로 신문 기자의 인용 보도 방식과 사회적 · 정치적 · 문화적 표상과 어떤 관계가 있는지 모둠별로 정리하여 말하게 한다.

【교사 설명 자료】

(1)과 (3)에서 보이는 단호한 말투와 중얼거리는 말투 차이, 공개적인 장소에 선언하는 모습과 골목길에서 혼잣말로 중얼거리는 모습을 통해 우리

는 강하고 자신에 찬 먼데일과 연약하고 자신 없어 하는 먼데일, 그리고 혼자 힘으로 난관을 돌파하고자 하는 먼데일과 도움을 주는 사람이 주변에 없어 난관을 혼자서 힘들게 헤쳐 나가는 먼데일을 상정하게 된다. 그리고 후자의 모습은 객관적인 관찰자인 '보도 기자'가 등장하여 (3)과 같이 그려낸다. 이러한 표현 화법의 차이는 결국 이번 선거에서 먼데일이 승리하기를 바라는 보도 기자 (1)의 믿음과 패배하기를 바라는 보도 기자 (3)의 믿음의 차이로 보인다. 두 기자는 이러한 믿음을 담화 구조에 담아 독자들에게 효과적으로 전달되기를 바란다. 사회적 · 정치적 · 문화적 표상을 담은 이러한 믿음은 숨겨진 이데올로기이기도 하다.

Fairclough가 말하는 '사회 문화적 실천'이란 이러한 담화의 속성을 독자 스스로 분석해 내는 인지적 행위를 말한다. 물론 개별 독자들이 모두 이와 같은 인지적 행위를 하는 이상적인 독자는 아니다. 그들은 저마다 자신이 처한 위상과 개인사에 따라 담화나 텍스트를 처리해 나간다. 그럼에도 불구하고 그가 궁극적으로 바라는 것은 담화나 텍스트를 생산하고 수용하는 것이 사회적으로 조건 지어짐을 알고, 자신을 둘러싼 담화나 텍스트의 구조가 달라지면 그 구조가 독자로 하여금 어떤 사회적 표상을 상정하게 하는지, 그리고 그렇게 함으로써 누가 혜택을 받게 되는지 알기를 원한다. 교육적인 관점에서 보면 비판적으로 담화 분석 능력을 기르는 것이 그가 추구하는 교육적인 목적이기도 하다.

〔4단계: 성찰하기〕

【학생 활동 자료】

학생들이 교실 수업 상황에서 '지역 방언(사투리)'을 심하게 쓰는 학생을 어떻게 지도할 것인지 교사 입장에서 모둠별로 토의하게 한다. 그리고 공적인 상황과 사적인 상황에 따라 꼭 표준어와 방언을 바꾸어 말하여야 하는지 생각하게 한다. 그리고 교육적으로 고려해야 할 사항, 예를 들면 화자의 의도, 학습자의 자아, 사회 · 문화적 맥락에 대해 토의하게 한다. 끝으로 '목적성이

있는 담화'가 지닌 잠재력과 그 가치를 모둠별로 정리한 뒤 발표하게 한다.

【교사 설명 자료】

비판적 담화 분석 지도 방법의 마지막 단계는 사회적 실천을 개발하기이다. 이는 김은성(2012: 199)에서 '표준어와 방언' 교육을 공적인 상황과 사적인 상황에 따라 두 변이형의 말씨 바꾸기를 규범적·처방적·기능적으로만 접근한 점을 비판한 바 있다. '목적적인 의도'에 따른 접근은 그러한 언어형을 선택한 화자의 의도, 그렇게 결정을 내리고 언어적 실천을 한 학습자의 자아, 이러한 상황을 둘러싼 사회 문화적 맥락에 대한 이해를 교육적으로 고려해야 함을 의미한다.

미국의 경우 '방언 독자로 접근하기'와 같은 실천적인 사례가 있다.[19] 집에서 쓰는 언어나 지역 공동체의 언어로 텍스트를 읽고 나서 표준어로 바꾸는 'Bridge'라는 프로그램이 있는데, 이를 이용해 흑인 학생들을 지도해 본 결과 읽기 능력이 신장되었다고 한다. 그런데 학교에서 흑인 영어를 쓰는 것에 대한 지역 주민들의 반발로 이후 프로그램을 더 지속할 수 없었다고 한다. 결국 교육 행정가와 지역 공동체의 몰이해가 빚어낸 결과이다. 하지만 이 방법으로 지도받은 흑인 학생들은 6개월 동안 배울 내용은 4개월 만에 배웠지만, 이러한 지도 경험이 아닌 전통적인 교수법으로 지도 받은 흑인 학생들은 기초도 못 배우게 되었다고 한다.

---

19 '방언 독자로 접근하기'는 사회언어학적인 접근법의 하나로, Rickford, J(2000)가 교실 수업 상황에서 저속한 영어를 쓰는 아프리카계 흑인 학생들을 어떻게 교육할 것인지에 대한 연구 사례이다. 또 다른 사례로는 '정통 언어학으로 접근하기', '대조적인 분석법으로 접근하기', '방언 인식으로 접근하기'가 있다. 이에 대한 자세한 내용은 Alim(2005)을 참조하기 바람.

V. 결론 및 제언

사회 공동체를 구성하는 대리인으로서 학생의 판단은 나라의 운명을 결정하기도 하기에, 비판적 담화 분석 방법(CDA)으로 학생들의 비판적 언어 인식(CLA) 능력을 향상시키는 일은 무엇보다 중요하다. 현대 사회에서 권력에 굶주린 지배 집단은 대중들의 무지를 자신들의 이익을 위해 언어로 사람들의 마음과 생각을 끌거나 장악하고자 한다. 특히 논증적 사건을 불러일으키는 사회 문화적 쟁점이 언어 부분과 관련이 있다면 이것에 좀 더 주의를 기울여 교육할 필요가 있다. Ali(2011)에 의하면, CDA를 언어 이해의 도구로 쓰면 수동적인 학생들은 비판적인 학생으로, 그리고 창의적인 학생으로 거듭나게 한다고 한다. CDA 원리와 방법은 사회 문화적 상황과 정치적 상황을 인식하는 능력을 증진시켜 줄 뿐만 아니라, 언어 학습자의 지적 능력과 비판적 사고를 발달시키는 데 도움을 준다. 나아가 CLA를 CDA로 접근하는 것은 학생들의 글쓰기 능력을 신장하게 해 줄 뿐만 아니라, 일상에서 학생을 둘러싸고 있는 언어를 더 깊이 있게 이해하게 해 줄 것이다.

끝으로 Van Dijk(1993)은 CDA로 학생들의 CLA를 신장시키기 위해서는 교사들이 다음과 같은 노력을 기울일 것을 당부하고 있다. 첫째, 국어과 교수 학습 과정의 쟁점들을 학제적으로 연구하라는 것이다. 비판적인 담화 분석을 하다 보면 결국 정치적, 사회·문화적 쟁점들과 직면하게 된다. CDA의 다른 목적과 마찬가지로 교사 교육을 위한 CDA도 결국은 교사들이 이러한 쟁점에 동기화되어 그 쟁점들을 더 잘 이해하기를 바란다. 하지만 쟁점을 연구하려면 학제간의 연구가 필요하다. 이론과 기술, 방법, 경험적인 작업 등을 모으다 보면, 쟁점들에 대한 이론이 다소 느슨하게 된다. 이를 방지하기 위해 더 치밀하고 정교한 이론들이 필요하다. 국어 교수 학습 과정의 쟁점들은 언어학 이론과 문학 이론뿐만 아니라, 사회학 이론, 심리학 이론과 교육학 이론 등을 통섭하여 설계해야 풀리는 문제이다.

둘째, 국어과 교수 학습 과정의 쟁점들에 대해 명백한 사회 문화적 사선(stance 思線)을 취하라는 것이다. CDA의 쟁점은 많은 사람들의 삶과 복지와 관련되어 있기에 '실제적'이며, 이들의 담화 분석과 비평은 대부분 이데올로기적이다. 교사 교육을 위한 CDA에 참여하는 교사 역시 이러한 사선을 취할 필요가 있다. 쟁점이란 접전이 이루어지는 지점이며, 사선이 있어야 쟁점을 둘러싼 논거와 자료가 더욱 명확하게 잘 보이기 때문이다. 그리고 교사 교육을 위한 CDA에서 다루고자 하는 쟁점이 사회 문화적 쟁점이 아니라 교육적인 쟁점이라고 하더라도, 교육적 쟁점 또한 개인적이거나 우연한 것이 아니라 일반적이며 구조적인 것에서 파생되기에 그러한 사선이 필요하다. 교육 권력을 둘러싼 교육적 쟁점이라면 더더욱 그러한 사선을 취할 필요가 있다. 결국 교사 교육을 위한 비판적 담화 분석에 참여하는 교사나 연구자는 사회 문화 비평가나 사회 문화 활동에 적극 참여하는 자이며, 그날그날 활자화되는 쟁점이나 즉각적인 쟁점이 아니라, 학생과 텍스트를 둘러싼 사회 문화적인 쟁점을 분석하고 그러한 쟁점이 발생하게 된 원인이나 조건, 결과 등을 분석하는 일을 한다.

셋째, 국어과 교수 학습 과정에서 쟁점 발굴의 성패는 교사 자신의 열망과 헌신에 달려 있다는 것이다. CDA는 텍스트와 대화, 사회 문화와 권력의 복잡한 관계를 설명해야 하기에 결코 쉽지 않다. 또한 어떤 쟁점을 정확하게 관찰하고 객관적으로 기술하고 그 논거와 자료를 잘 설명하였다고 해서 CDA가 성공했다고 평가받는 것도 아니다. 말하자면 성공 여부가 CDA를 효과적으로 수행하였는지 적절하게 수행하였는지에 따라 평가되는 것이 아니다. 즉, 쟁점을 연구하면서 변화하고자 하는 교사의 열망과 헌신에 달려 있다. 교사 교육을 위한 CDA 과정에서 교육적인 헌신과 열망은 주변적인 것처럼 보이지만 국어 교수 학습 방법과 과정을 근본적으로 변화시키는 추동체이다.

* 본 논문은 2013. 2. 28. 투고되었으며, 2013. 3. 5. 심사가 시작되어 2013. 3. 31. 심사가 종료되었음.

참고문헌

김동환(2012),「매체 교육과 언어인식」,『국어교육학회 52회 전국학술발표대회 자료집』, 국어교육학회.

김은성(2005),「비판적 언어인식에 대한 연구」,『국어교육학연구』제15집, 국어교육학회, pp. 323~355.

_____(2012),「비판적 언어인식의 한국적 적용과 한계」,『국어교육학회 52회 전국학술발표대회 자료집』, 국어교육학회, pp. 195~204.

남가영(2012),「〈비판적 언어인식의 한국적 적용과 한계〉에 대한 토론문」,『국어교육학회 52회 전국학술발표대회 자료집』, 국어교육학회, pp. 205~206.

민병곤(2012),「고도 전문화 시대의 언어인식과 교육적 대응」,『국어교육학회 52회 전국학술 발표대회 자료집』, 국어교육학회.

원진숙(2012),「다문화 배경의 국어교육과 언어인식」,『국어교육학회 52회 전국학술발표대회 자료집』, 국어교육학회.

조희정(2012),「고문헌에 드러나 언어인식과 국어교육」,『국어교육학회 52회 전국학술발표대회 자료집』, 국어교육학회.

Ali S.(2011), "Critical Language Awareness in Pedagogic Context," English Language Teaching Vol 4. No 4, pp.28~35.

Alim, S.(2005), "Critical Language Awareness in the United States: Revistiong Issues and Revising Pedagogies in a Resegregated Society," Educational Research 34-7, pp.24~31.

Bourdieu, P.(1991), Language and Symbolic Power, Policy Press, traslated by Raymond, G. & Adamson, M. 정일준 옮김(1997),『상징 폭력과 문화 재생산』, 새물결.

Case, R. E. & Ndura, E. & Righettini, M.(205), "Balancing Linguistic and Social Needs: Evaluating Texts Using a Critical Language Awareness Approach," Journal of Adolescent & Adult Literacy, Feb, 48-5, pp.374~391.

Fairclough, N.(1989), Language and Power, London: Longman.

Freire, P.(1970), "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom," Harvard Educational Review, 40: 20.

Freire, P.(1990), Pedagogy of the Oppressed(Rev. ed), New York; Continum / 남경태 옮김(2002),『폐다고지』, 그린비.

Giroux, H. A.(1988), Teachers as Intellectuals Toward a Critical Pedagogy of Learning / 이경숙 옮김(2001),『교사는 지성인이다』, 아침이슬.

Halliday, M.(1985), Introduction to Fuctional Grammar, London, Edward Arnold.

Larry, A.(1995), "Language Awareness: The Whole Elephant," English Journal, Jan, 84-1, pp. 29~34.

Ogulnick, K. L.(1999), "Theory, Practice, and Application: Introspection as a Method of Raising Critical Language Awareness," Journal of Humanistic Education and Development Vol 37, pp.145~159.

Svalberg, A. M-L.(2007), "Language awareness and language learning," Language

Teach 40, Cambridge Univ. Press, pp.287~307.
Van Dijk, T. A.(1993), “Principles of Critical Discourse Analysis”, Discourse & Society Vol. 4(2): Sage, pp.249~283.
Wilkinson, L. & Janks, H.(1998), “Teaching Direct and Reported Speech from a Critical Language Awareness Perspective,” Educational Review; Jun, 50-2, pp. 181~190.

초록

비판적 언어인식 교육 방법 연구

심영택

본고는 한국의 교실 공간에 적합한 비판적 언어인식(CLA) 교육 방법을 개발하여, 교사들로 하여금 학생들의 비판적 언어인식 능력을 신장하도록 하는 데 있다. 비판적 담화 분석은 Fairclough에서 처음 도입되었는데, 그는 담화를 분석하기 위해 3가지 층위를 설정하였다. 즉 구어나 문어로 된 언어 텍스트 분석 층위, 텍스트 생산과 분배, 소비를 다루는 담화 실천 층위, 논증적 사건을 다루는 사회문화적 실천 층위이다. CDA의 핵심 역할은 사회적 힘(권력)과 언어(담화) 지배의 관계와 그 기능을 밝히는 데 있다. CDA는 담화를 권력 관계에 의해 형성된 것으로 보지만, 기존의 언어인식은 단지 사회문화적 맥락과 무관한 언어만을 연구해 왔다. 이런 이유로 말미암아 CLA는 CDA를 교육적 맥락에까지 확장해서 적용하고자 하였다. 이러한 내용을 교실 수업 담화에 적용하여 교사로 하여금 CLA에 대한 내용을 쉽게 이해하도록 소개하였다. 비판적 언어인식 활동의 방향을 정립하기 위해 의미 중심, 실제 사회적 환경 중심, 발달적인 관점, 학생 중심, 성찰을 수반한 언어활동을 제시하였다. 그리고 Fairclough가 제시한 CLA의 4단계를 신문 기사에 나타난 '자유 간접 화법'에 적용해 보았다. 각 단계마다 학생들이 중심이 되어 할 수 있는 언어인식 활동 자료를 소개하고 나서, 수업 시간에 이를 효과적으로 지도할 수 있도록 교사들의 설명 자료를 곁들였다.

핵심어 비판적 언어인식, 비판적 담화 분석, 교실 수업 담화, 비판적 담화 분석 단계

ABSTRACT

A Research on the Educational Method of Critical Language Awareness

Shim, Young-taek

The purpose of this articles is to develop of educational method of critical language awareness(CLA) and then to provide it to teachers who endeavour to improve student's CLA. First, I studied perspective of language of Fairclough who had introduced critical discourse analysis(CDA) theory. He divided the three-dimensional framework for examining discourse, which comprised of analysis of language texts, discourse practice(process of text production, distribution and consumption), and discourse events as instances of sociocultural practice. In CLA the focus is on the ways in which language represents the world and social construction. CLA exemplifies CDA in teaching contexts whilst strengthening essential principles of language awareness. I applied this frame of CLA and CDA to classroom discourse and reinterpreted them to teachers who have difficulties to understand them. Finally I developed new case study which can be apply to classroom, which was based on Fairclough's CLA instruction into four stages: Reflection, Systemizing, Explanation, and Developing practice. It is teaching direct and reported speech from a CAL perspective.

KEYWORDS Critical language awareness(CLA), critical discourse analysis(CDA), classroom discourse, stages of CDA.