

비판적 언어인식과 국어교육

김은성 이화여자대학교 국어교육과

- * 이 논문은 2012년 12월 1일 서울교육대학교에서 개최된 국어교육학회 제52회 전국학술 발표대회에서 '비관적 언어인식의 한국적 적용과 한계'라는 제목으로 발표한 원고를 수정, 보완한 것이다. 기획발표의 기회를 주신 학회와 토론을 맡아 주신 남가영(아주대) 교수님께 감사드린다.

- I. 연구의 목적과 개관
- II. 비판적 언어인식과 국어교육의 관계 설정
- III. 비판적 언어인식과 국어교육의 교차적 검토: 가치, 원리, 방법
- IV. 비판적 언어인식의 국어교육적 함의: 도전과 전망

I. 연구의 목적과 개관

비판적 언어인식은 비판적 사회문화적 언어 이론(Critical Sociocultural Theory of Language)과 비판적 담화분석(Critical Discourse Analysis)에 기반을 둔 언어 교수의 접근법(Janks, 1999: 11)으로, 모든 언어 및 문식성 교육에서 가장 본질적인 부분은 언어를 통해 반영되고 생산되는 힘의 구조에 대한 비판적 검토라고 본다(Fairclough, 1992; Godley & Mincci, 2008: 320). 힘(power)과 이데올로기의 문제에 특히 집중한다는 점에서 비판적 언어인식은 비판적 언어교수학(Critical Language Pedagogy)의 주된 지류로 간주된다.¹

1 Wallace(2003)는 비판적 페다고지의 정향성을 가진 언어교육적 접근을 다음과 같이 세 가지로 나누어 제시하였다(61-67).

- ① 프레이리식 접근(Freirean approaches): 제3세계의 문해교육 운동으로, 예를 들어 REFLECT(Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community)가 이에 속한다.
- ② 장르 운동(The genre movement): 1980년대 호주에서 언어에 대한 사회문화적 모델을 확립한 할리데이 언어학의 영향으로 형성된 접근법이다.

이 논문은 이러한 비판적 언어인식을 2013년 지금 현재의 우리 국어교육과 교차적으로 검토하는 것을 목적으로 한다. 즉 우리가 행하고 지향하는 국어교육의 토대 위에서 비판적 언어인식을 검토하는 동시에 비판적 언어인식의 눈으로 국어교육을 검토하는 것으로서, 그 방향성은 처음부터 엄밀하게 구분되기보다는 검토하는 세부 문제에 따라 자연스럽게 넘나들면서 조정될 것이다.²

이를 위하여 먼저 비판적 언어인식과 국어교육의 관계를 설정하는 것이 필요하다. 비판적 언어인식을 어떤 방식과 태도로 다룰 것인지 결정하는 것은, 곧 비판적 언어인식을 다루는 연구 관점을 설정하는 것이기도 하다. 이러한 관계 설정 이후에는 비판적 언어인식의 근간을 이루는 주요 지점들을 중심으로 그 부분들과 대응되는 국어교육의 문제들을 구체적으로 논의하고자 한다. 이때 논의되는 문제들은 비판적 언어인식 또는 국어교육을 개개로 두었을 때도 중요한 문제들이지만, 이 둘을 대응시켰을 때 더 극적으로 두드러지는 문제들을 연구자의 판단으로 추린 것이다. 마지막으로는 비판적 언어인식의 국어교육적 함의에 대해 논의하고자 한다. 비판적 언어인식이 국어교육에 제기하는 새로운 도전적 문제들은 무엇이며, 동시에 함께 고민해야 하는 한계들은 무엇인지 전망을 제시하게 될 것이다.

③ 비판적 언어인식: 영국의 비판적 담론 분석(Critical Discourse Analysis: CDA)을 교육의 장에서 실천하고자 한 운동이자 접근법. Clark, Fairclough, Ivanic, & Martin - Jones(1990)에서 처음 명문화되었고, Fairclough(1992b)에서 본격적으로 구체화되었다.

2 이 논문은 국어교육학회의 학술대회 기획논문이면서, 동시에 개인적으로는 연구자가 비판적 언어인식에 대해 개관한 김은성(2005)의 후속 연구물에 해당한다. 따라서 이 논문이 이전 논문과 상당한 시간차를 두고 있음에도 불구하고 선행 연구에 이은 연속적인 연구임을 고려하여, 2013년도에 이 논문에서는 비판적 언어인식에 대한 개관적 설명은 생략하고자 한다.

II. 비판적 언어인식과 국어교육의 관계 설정

안경 렌즈 이야기로 이 장을 시작하고자 한다. 일반적인 안경 렌즈는 그 기능이 단일하다. 가까운 거리를 보기 위한 렌즈, 중간 거리를 보기 위한 렌즈, 먼 거리를 보기 위한 렌즈가 따로 있다. 일반 안경 렌즈를 선택할 경우, 내가 지금 보아야 하는 세상을 제대로 보기 위하여 내 눈의 상태에 맞는 렌즈를 골라 끼운 안경을 써야 한다. 그런데 지금 현재 내가 가지고 있는 렌즈는 두 가지 종류뿐이다. 가까운 거리를 볼 수 있는 렌즈와 중간 거리를 볼 수 있는 렌즈. 먼 거리를 볼 수 있는 렌즈는 없다. 따라서 이때 나는 먼 거리를 보기 위한 렌즈를 구해야 한다[평면적 추가(追加)]. 그래서 먼 거리의 사물을 볼 수 있는 렌즈를 구하게 되면, 나는 총 3개의 안경을 가지고 세상을 볼 수 있다. 다만, 이때는 필요에 따라 안경을 아무리 번개처럼 재빨리 바꿔 착용하더라도 탈착에 걸리는 물리적 시간 동안은 먼 거리 사물을 볼 때 중간 거리와 가까운 거리를 볼 수 없다[배제적·단속적(斷續的) 선택].



그림 1. 가시거리에 따른 렌즈 구분

그런데 안경 렌즈 중에 누진 다초점 렌즈라는, 세 가지 차원의 가시거리를 하나의 렌즈로 확보해 주는 렌즈가 있다. 그림 1에서 확인할 수 있듯이, 누진 다초점 렌즈는 렌즈의 상단부 1/3은 먼 거리의 사물을, 중간부 1/3은 중간 거리의 사물을, 하단부 1/3은 가까운 거리의 사물을 볼 수 있도록 먼

을 삼분할하여 설계한 렌즈이다.³ 그래서 만약 일반 렌즈가 아닌 누진 다초점 렌즈를 선택한다면, 나는 하나의 렌즈로 세 가지 차원의 가시거리를 확보할 수 있다. 즉, 이 렌즈는 세 가지 차원의 기능을 모두 수행할 수 있도록 설계되었기 때문에[입체적 누진(累進)], 나는 분할면을 따라 눈동자를 움직여서 극히 찰나적인 간격을 두고 매우 매끄러운 흐름으로 가까운 거리에서 먼 거리로 가시거리를 조정할 수 있게 된다[다원적·연속적 선택].

표 1. 일반 렌즈와 누진 다초점 렌즈의 비교

먼 거리의 사물을 보아야 할 때	
일반 렌즈	누진 다초점 렌즈
평면적 추가	입체적 누진
배제적·단속적 선택	다원적·연속적 선택

이상의 내용을 간략하게 정리하면 표 1과 같다. 우리가 하는 국어교육이라는 교육적 행위는, 한국어를 모국어나 제1언어로 하는 학습자들에게 한 국어라는 언어를 잘 볼 수 있도록 학습자의 상태에 따라 적절한 안경을 씌워주는 것과 같다. 시각장애자가 아닌 이상 일상생활이 가능한 시력을 가진 사람들이 대다수인 것처럼, 우리가 국어 교실에서 만나는 학습자들은 한국어를 능숙하게 구사한다. 이미 한국어를 잘하는 학습자에게 굳이 안경을 씌워 한국어를 대상으로 하는 다양한 교육 활동을 하는 이유를 굳이 여기서 길게 설득할 필요가 없을 것이다.⁴ 특히 이러한 교육 활동 중에 먼 거리의 사물을 볼 수 있는 안경을 마련한다는 것은, 국어교육에서 담당해야 하는 과제 중

3 그림 1은 한국호야렌즈 블로그에서 가져와 일부 조정한 것임.
 4 우리는 그러한 활동이, 보편적으로는 언어적 존재인 인간을 인간답게 하는 가치가 있다고 믿고, 특수하게는 세상의 모든 말 중에 한국어와 가장 먼저 또는 가장 오래 끈이 묶인 채로 살아온 사람들에게, 어떤 다른 언어도 아닌 바로 한국어로, 언어적 존재로서의 인식과 감각을 최대치로 끌어올려 주는 행위에 뜻 깊은 의미가 있다고 믿는 사람들이기 때문이다.

하나에 해당한다. 이와 관련하여 이 논문에서 가리키는 과제는 비판적 관점에서 언어교육을 기획하고 실행하는 것으로서, 곧 비판적 언어인식이다.

이 지점에서 “비판적 언어인식이 과연 무엇이관대?”라는 질문이 나온다면, 가장 간략한 답은 다음과 같이 내놓을 수 있을 것이다. 한국어를 모어나 제1언어로 하는 학습자를 대상으로 한국어를 가르치는 교과인 국어교육에서 교육적으로 대상화해 온 언어를 아직 충분하게 의미화하지 못한 부분이 있고, 그 부분이란 바로 언어의 특정한 부면, 즉 힘과 이데올로기의 반영체이자 실현체라는 언어의 부면이며, 이러한 부면에 대한 적절하고 타당한 교육적 기획이 필요한 상황에서 주목할 만한 가치가 있는 것이 비판적 언어인식이다.

우리의 국어교육은 가깝게는 ‘정확한’ 언어를, 조금 멀게는 ‘적절한’ 언어를 매우 정교하고 세밀하게 다루어 왔지만, 더 멀리 있는 그래서 전체 체계의 틀 안에서 또 다른 차원의 조망을 가능하게 하는 ‘타당한’ 언어에 대해서는 앞선 두 가지에 비해서 충분히 다루지 못했다. 앞선 비유를 다시 끌어오자면, 가까운 거리용 렌즈와 중간 거리용 렌즈는 갖추는 데 진력해 왔지만, 먼 거리용 렌즈는 그러하지 못했다는 말이다. 이를 달리 말하면, 그림 2의 층위 3에 대한 본격적이고 적극적인 대응이 부족했다는 점이다.

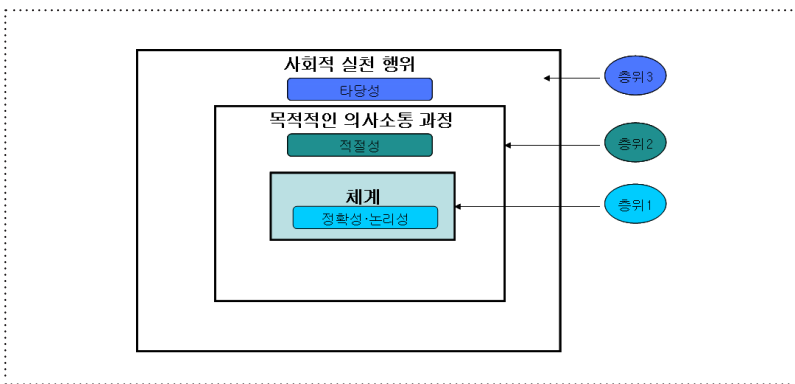


그림 2. 언어에 대한 비판적 관점을 포함한 세 층위의 접근법(Ivanič, 1990: 126)

한국어 화자들의 언어적 실천이 실질적으로는 매우 정교한 체계 속에서 작동되는 사회적 실천이라는 점에 대하여, 그리고 사회적 실천 행위로서 바라볼 때 특정한 언어 행위가 과연 타당하고 공평한 것인지에 대하여 숙고하고 토론할 수 있는 경험이 국어교실에서 충분히 누릴 수 없는 경험이었음은 주지의 사실이다. 비판적 언어인식은 이런 경험을 국어교육의 내용으로 확충하기 위한 하나의 참조점이다.⁵

“그렇다면 어떻게?”⁶의 질문이 제기될 차례이다. 이 질문에 대한 답은, 작게는 국어교육과 비판적 언어인식의 관계 설정을 어떻게 할 것인가에 대한 답이 될 것이고, 크게는 국어교육에 언어에 대한 비판적 관점을 어떤 방식으로 확충할 것인가에 대한 답이 될 것이다. ‘입체적 누진’과 ‘다원적·연속적 선택’. 이것을 하나의 답으로 내어놓고자 한다. 비판적 언어인식을 통해 힘과 이데올로기와 언어의 상관성에 대해 깨달을 수 있는 시야각을 확보하고자 할 때 그 결합 또는 적용은 다음과 같은 방향성을 가져야 할 것이다.

첫째, 평면적 추가가 아닌 입체적 누진의 구도 아래서 행해져야 한다. 기존 국어교육 있는 그대로에 언어에 대한 비판적 관점을 추가하여 덧붙이는 접근은 지양되어야 한다. 언어에 대한 비판적 관점이 국어교육에 보장되는 방식은, 매우 전면적이고 질적인 변화를 수반하는 입체적인 방식이어야 하며 동시에 다양한 방향에서 다양한 각도로 입체적 실재로서의 언어를 경험할 수 있도록 누진적으로 설계하는 방식이어야 한다.

5 따라서 오직 비판적 언어인식이어야 한다는 주장은 적절치 않다. 중요한 점은 언어에 대한 비판적 관점의 확충이며, 그러한 하나의 예로 비판적 언어인식을 주목하는 것이다. 언어에 대한 비판적 관점을 취하기 위하여 어떤 접근이 적절할 것인지에 대한 논의가 별개로 이루어져야 할 것이지만, 현재로서는 언어에 대한 비판적 관점이라는 커다란 우산 아래 있는 여러 접근들의 우열을 가리는 것은 큰 의미가 없어 보인다. 실상 그것이 미국적 전통의 신문식성 이론(The New Literacy Studies)이든, 영국적 전통의 비판적 언어인식 이든 근본에 있는 가치적 토대를 점검하는 것이 현 시점에서는 더 중요하다고 판단된다.

6 여기서의 ‘어떻게’는 방법의 가장 구체적 차원인 기법(technique)이 아니라 가장 추상적 차원인 접근(approach)을 뜻하는 것이다.

둘째, 입체적 누진의 방식은 가르침과 배움의 대상인 국어를 파악하는 관점과 구체적 방법의 변화로 연결되는데, 그것은 국어에 대해 다원적이고 연속적인 접근을 말한다. 학습자는 언어를 정확성, 적절성, 타당성의 측면에서 보고 다룰 수 있어야 하며, 이 세 가지 차원 또는 층위 간의 넘나듦은 매우 연속적이고 매끄러워야 한다.

이런 지향을 좀 더 구체적으로 실천하기 위하여 반드시 요청되는 근본적인 기초는 다음 두 가지로 정리될 수 있다.

첫째, 국어교육에서 다루는 대상인 ‘언어’의 현실화. 언어는 삶의 반영이며 삶을 구성하는 실체이다. 따라서 인간의 삶이 그러하듯, 언어는 선악(善惡), 미추(美醜), 호오(好惡), 애증(愛憎), 평화와 쟁투, 직진(直進)과 우회(迂廻) 등 정반대여서 양립불가능한 면을 함께 지니고 있다. 국어교육에서 대상화하는 언어는 이런 모든 면을 담은 언어로 실체화되어야 한다. 현재 국어교육에서 대상화하는 언어는 매우 이상화된 언어이다.

둘째, 입체적 누진 설계 안에서 대상을 다층위·다차원으로 볼 수 있는 경험의 의도적 확충과 보강. 입체적 누진 설계라는 환경은 이전과는 다른, 고난도의 환경이다. 상황에 따라 판단하여 세 가지 가시거리에 따라 주시 방향과 각도를 조정해야 하기 때문이다. 그러므로 이 과정에 익숙해지기 위해서는 반드시 의도적인 정교한 교육과 연습이 필수적으로 요구된다.

이 두 가지 점을 특정한 텍스트 자료를 들어 설명하고자 한다. 다음은 소설 중의 일부로, 17세 공장 노동자 ‘나’의 시각에서 진술된 부분이다.

미스 명은 생긋 웃으며 외사촌과 나에게 노조 가입원서를 썼느냐고 묻는다. 나는 그때야 미스 명의 부름에 괜한 가슴이 철렁했던 이유를 알게 된다.

“너희도 노조 조합원이니?”

미스 명은 다시 생긋 웃는다. 외사촌과 나는 선뜻 대답을 못한다.

“학교는 갈 생각이 있는 거야?”

미스 명은 다시 묻는다. 외사촌과 나는 무슨 말인가? 싫어 미스 명의 얼굴을 쳐

다보고 서 있다. 학교에 갈 생각이 있나니? 그건 이미 결정난 거 아닌던가. 우리는 교복까지 다 맞췄는데. 미스 명은 서류를 넘기면서 낮은 톤으로 다시 말한다. “노조원을 회사에서 돈 대면서 학교에 보내줄 수 없다는 게 사장님 생각이야.” 우리는 그저 미스 명의 얼굴을 보고만 있다. 한참 후 미스 명은 다시 말한다. “말하자면 학교에 가고 싶으면 노조를 탈퇴하라는 뜻이야.”

- 신경숙(1999), 『외딴 방』, pp. 99-100.

소설의 ‘나’는 산업체 특별학급이 설치된 야간 고등학교 진학 예정자로 선발된 상태에서 노조 가입자라는 이유로 관리사원인 총무과 미스 명에게 호출되었다. 소설 속 묘사를 온전하게 가져오자면, ‘맑은 눈동자와 윤나는 피부 부를 가진, 노란 서류 파일을 가지고 다니는’ 미스 명이 ‘생긱 웃으며’ 한 말은, 상냥한 말이면서 무서운 말이다. 특히 밑줄 친 “학교는 갈 생각이 있는 거야?”라는 질문은 더욱 더 그렇다. 이 말은, 노조원이니 산업체 특별학급에 갈 수 없도록 조치를 취하겠다는 협박에 다름 아니다. 그런데 ‘나’와 ‘외사촌’은 자신들에게 배당된 말차례를 제대로 받지 못한다. 분석하고 해석하며 대응할 능력이 없기 때문이다. 이런 상대들은 미스 명에게 처음부터 대적의 대상이 될 수 없다. 그러므로 미스 명은 하수(下手)들에게 두 번을 풀어 설명하고서야 자신의 의도를 전달한다. 결국 “학교는 갈 생각이 있는 거야?”라는 표현은 이들 세 명의 화자들의 경우 겉으로는 같은 단어들의 조합으로 공유되지만, 속으로는 각기 다른 실천의 영역에 포함되는 것이다(Gee & Lankshear, 1995: 10 참고).

미스 명과 ‘나’의 사회적 관계에서 오는 불균형한 힘의 관계는, 소설 속에서는 두 사람이 가지고 있는 언어에서 극명하게 드러난다. 미스 명은 동일한 언어로 두 가지 이상의 색깔을 내는 법에 익숙하다. 그러나 ‘나’는 그렇지 못하다. ‘나’의 언어적 결핍은 곧 ‘나’의 문화자본의 결핍이다. 또한 ‘나’는 언어와 언어 사용의 배면에 깔려 있는 복잡한 힘의 조정과 반영의 문제에 대해 의도적으로 다루는 교육적 경험이 전무한 상태이다.

이런 많은 ‘나’들을 위하여 국어 교실에서 접하는 언어의 양상에 비판적 관점이 반영되어야 한다. 그리고 그러한 관점에서 사회적 장면에서 행해지는 언어적 실천의 형식과 내용을 꼼꼼하게 분석하고 검토하는 교육적 경험 이 제공되어야 한다. 한편 소설 바깥으로 나와서도 이러한 점은 동일하게 고려되어야 한다. 소설을 읽는 많은 독자들이 소설 속의 ‘나’처럼 그저 이 대목을 훑어 내리고 넘어가지 않아야 할 것이다. 소설을 읽을 때 항상 이런 관점을 유지할 수는 없지만, 적어도 제도 교육 내에서 성장하는 과정에서 비판적 관점으로 소설 속 언어를 분석할 수 있도록 목적으로 기획된 경험을 완전하게 할 수 있어야 하며, 그 경험들이 체계적으로 누적되어야 한다고 본다.

“그렇다면 왜 비판적 언어인식인가?”라는 질문이 나올 차례이다. 국어 교육이 삶을 위한 교육이라면, 먼저 먹고 사는 문제를 해결하는 데 직결되는 능력을 키워 주어야 한다. 특히 고도 전문화 시대에 자신의 속한 삶의 영역과 장에서 요구하는 전문적인 의사소통능력을 갖추지 못한다는 것은 매우 치명적인 결과를 낳게 된다. 그렇지만 국어교육이 더 진정으로 삶을 위한 국어교육이 되고자 한다면, 이러한 능력과 함께 거둬드는 일상의 모든 국면에서 나, 너, 공동체, 사회 등이 복잡하게 얽혀 들어가 만들어지는 삶의 소용돌이에 쉽게 휩쓸리지 않은 근본적인 능력을 주어야 한다고 생각한다. 세상을 분석하고 성찰하여 지혜롭고 정당한 대응을 할 수 있는 능력과 같은 근기(根氣)를 길러 주기 위하여 국어교육이 택하는 경로는 언어이고, 언어는 이러한 목적으로는 가장 중요하고 필수불가결한 요소이기에, 세상을 읽어 내는 힘과 그 과정과 결과로서 새롭게 세상을 바꾸고 만들어 내는 힘을 기르는 것과 관련된 언어적 경험을 주는 것은 국어교육의 중요한 목표임을 다시금 강조하고자 한다. 그리고 “비판적 언어인식 프로그램은 학생들에게 단지 단어(word)를 읽는 것이 아니라 세계(world)를 읽게 하기 위한 노력을 기울이고 있(Alim, 2005: 29)”기에, 이러한 지향의 확인, 그 실천의 검토가 가능한 대상이다.

그런데 이러한 부분의 부합성 때문에만 비판적 언어인식을 논하는 것은

아니다. 더 본질적인 이유는 교육적 기획으로서의 국어교과 안팎의 변화에서 찾을 수 있을 것이다. 현재 우리의 국어교육은 불과 10년 사이에 또 다른 격랑의 시기에 들어섰고, 이전 시기 변화와는 질적으로 차이가 나는 변화의 정점에 곧 도달할 듯 보인다. 예컨대 국어 교실의 학습자는 예전과는 완전히 다른 구성의 학습자들이 되었다. 그래서 외국의 원서로 언어교육에 대한 공부를 하더라도, 항상 거리를 두며 견주어야 했던 다양한 문화적·언어적 배경의 학습자들을 대상으로 한 문제들이 바로 우리들의 문제가 되었다. 이러한 구성원들의 변화와 함께 국어 화자들의 언어적 실천 양상 역시 이전과 상당히 다른 방식과 강도로 나타나고 있다. 보이지 않게 작동했던 배면의 원리와 해석 기준이 예전과는 확연히 바뀌고 있는 것이 감지된다. 게다가, 교실 바깥에서 주어지는 사회적 요인도 예전과는 다른 속도와 강도로 다변화되고 있음에 유의하지 않을 수 없다. 그렇기 때문에 연구자는 개인적으로, 국어교육이라는 이 실체가 과연 실재하는 것인지 가공된 채 유지되는 상상물인지 되물게 되는 때가 많아지고 있다. 안팎의 변화에 국어교육이 따라가지 못하는 지체 현상이 가시화되면서 생겨난 변화이다.

새로운 밀레니엄에 영어교육의 미래는 무엇인가? 영어교육은 새롭고 문화적으로 다양한 학생들, 새로운 텍스트들과 의사소통 미디어, 변화하고 있는 취업 시장과 삶의 경로라는 실재들에 어떻게 반응해야 하는가? 다언어, 다문화, 이어적(heteroglossic)이며 복잡매개된 세계, 어떻게 보면 위협과 결손처럼 보이고 어떻게 보면 약속과 자본으로 보이는 이 세계에서 영어를 가르치고 전공한다는 것은 어떤 의미를 가지는가?(Luke, 2004: 85)

Luke(2004)가 던진 질문은 비단 영어권에서의 국어교육에 국한되는 것이 아니다. 지금 현재 세상에 존재하는 모든 국어교육, 언어교육에 여전히 유효할 뿐만 아니라 더욱 더 중요해진 질문이다. 이러한 질문을 품게 되면 다음 문제가 양각으로 도드라지게 됨이 당연하다.

문제는, 우리가 어떻게 영어교육 자체의 사회적 문화적 복합성과 역동성에 대한 이해와 관련하여 영어교육을 새로 세울 것인가 하는 것이다. 만약 언어가 그 자체로 생태계적(ecosystemic)이고 역사적인 현상이라면, 교육학과 교육과정 역시 이에 따라 역동적인 열린 체계로 재편성되어야 한다. 즉 교육학과 교육과정은 언어의 유연성과 지속가능성을 보장해야 하고, 성과, 능력과 기능, 필수 텍스트 등의 목록 생산을 위한 정전에 갇혀 있는 재생산적인 기계장치 이상의 것이 되어야 한다(Luke, 2004: 87).

비판적 언어인식에 대한 접근이 평면적 추가가 아니라 입체적 누진이 되어야 한다는 이유가 여기에 있다. 비판적 언어인식에 대한 검토 역시 단순히 없거나 부족해서 ‘쫓아 더하고자(追加)’ 함이 아니라, 국어교육의 가치적 토대에 대한 끊임없는 되물음의 행위로서 ‘포개어 나아가고자(累進)’ 함의 한 시도로서 이해되는 것이 옳다.

다시, 안경 렌즈의 비유로 돌아가 장을 맺고자 한다. 비판적 언어인식에 대한 국어교육에서의 접근은 또 다른 일반 렌즈의 새로운 추가가 아닌, 모든 기능을 갖춘 누진 다초점 렌즈로 질적 변화를 꾀하는 것으로 이해되는 것이 적절하다고 생각된다. 이러한 변화는, 복잡한 다면체의 언어의 모든 부면을 국어교육의 대상으로 포섭하고, 이러한 언어의 속성을 다양한 차원에서 분석하고 검토할 수 있는 경험을 국어 교실에서 제공하며, 동시에 이러한 복잡한 설계에서 잘 적응할 수 있는 의도적이고 정교한 가르침과 배움을 그 결과로 내어놓을 수 있는 변화이다.

그러므로 비판적 언어인식은, 단순히 ‘비판적 관점’의 추가가 아닌, 비판적 관점을 입체적으로 보강함으로써 국어교육에 전면적이고 근본적인 변화를 꾀하고자 하는 수단으로 간주되어야 한다. 이는 누진 다초점 렌즈로 바꾸는 안경 사용자들이 바꾼 렌즈에 익숙해질 때까지 감내해야 하는 변화, 즉 안경을 통해 세상을 바라보는 방식이 통째로 바뀌는 변화와 그 성격이 매우 상통하는 점이다.

III. 비판적 언어인식과 국어교육의 교차적 검토 : 가치, 원리, 방법

이 장에서는 비판적 언어인식과 국어교육을 가치적·원리적·방법적 측면에서 교차적으로 검토하고자 한다. 가치적 차원에서는 앞서 논의한 바 있는 언어의 교육적 대상화 문제를 더 본격적으로 다루고, 이러한 문제와 밀접하게 연관되는 정체성의 문제를 논의한다. 원리적 차원에서는 적절성(appropriateness)의 원리에 대해 논의하고자 한다. 특히 이 원리는 비판적 언어인식이 기존 언어교육을 비판하는 주된 대상이면서 동시에 우리의 국어교육에서 매우 영향력 있는 통용 원리라는 점에서 주목의 가치가 있다. 방법적 차원에서는 비판적 언어인식에서 취하는 비판적 담화분석의 구체적인 적용의 문제에 대해 논의하고자 한다. 특히 교실에서의 비판적 담화분석의 성패는 비판적 언어인식의 성패와 직결되기 때문에 상당히 중요한 문제이다.

1. 가치적 차원

교육은 가치 선택 행위이다. 어떤 가치를 추구하느냐에 따라 교육의 구체상은 달라진다. 또는 특정한 구체상을 확인하게 되면, 그 기저에 있는 가치적 토대가 한눈에 파악되기도 한다. 가치적 토대에 대한 계속된 정지(整地) 작업이 뒷받침되어야 뿌리가 튼실한 실제적 활동이 존재할 수 있기 때문이다. 국어교육의 가치적 토대를 다지고 점검할 때 가장 밑자리에서부터 시작한다면 그것은 바로 국어교육에서 언어를 교육적으로 대상화하는 문제일 것이다. 비판적 언어인식의 일련의 작업들 중에서 가장 인상적이고 돋보이는 부분은 언어의 교육적 대상화의 문제를 매우 치밀하게 다루고 있다는 점일 것이다. 그 지향성은 두 가지 방향으로 나타나고 있는데, 한 방향은 언어의 이데올로기성을 포함한 언어의 자연적 속성 파악을 촉구하는 것으로, 다

른 한 방향은 언어 자체를 더 거시적이고 입체적으로 대상화하여 인간의 실제 삶과 언어를 더욱 밀접하게 연관시키고자 하는 것으로 드러난다.

다음에 제시하는 Rosen(1988)의 언급은 상당히 오래 전의 것이지만 비판적 언어인식에서 파악하는 언어관의 중요한 토대가 무엇인지 잘 알려 준다.

언어에는 부정적이고 편견적이고 억압적인 양상들이 있다. 그것은 킹맨 보고서⁷에서 나타난 것과 같이, 독성 없는 규칙과 관습으로 기쁨을 친 승리를 얻은 집합적 인간성취물이 아니다. 세계는 평화롭게 사회를 논쟁하는 곳이 아니다. ①언어는 가능한 눈속임, 거짓말, 모든 종류의 사기, 다른 그룹에 의한 한 그룹의 지배, 모든 종류의 속임수를 만들어 낸다. ...영어를 가르치는 것에 대하여 그리고 우리가 학습자들이 언어에 대해 알기를 바라는 것에 대하여 심각하게 생각하기 위하여, 우리들은 언어의 패러독스, 즉 한편으로는 자유롭게 하며 그와 동시에 한편으로는 속박하는 언어의 패러독스를 이해해야만 한다(Carter, 1995: 91에서 재인용).

비판적 언어인식이 주목한 부분은 ①에 묘사된 언어의 속성이며, 그렇기 때문에 바꾸고자 하는 부분은 이러한 속성이 은폐된 채로, 실제로는 매우 불편부당한 상태가 원래부터 자연적으로 그러한 것처럼 전달, 재생산되는 교육적 상황이다. 그렇기 때문에 ‘비판적 언어인식’이라는 이름을 세상에 처음으로 내놓은 첫 연구물 Clark 외(1990: 250)에서부터 이 점은 매우 명료하게 제시되었다(표 2 참조). 비판적 언어인식은 언어를 정당화된 질서로 보기 때문에 목표, 동기, 학교교육에서의 실천, 학습하는 내용이 이에 맞추어 언어

7 1988년에 나온 영국의 언어교육 관련 보고서로서, 국가적 차원에서 작성된 것이다. 정식 명칭은 〈Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language〉이며, 〈The Kingman Report〉은 별칭이다. 20세기 후반기에 영국에서 나온 언어교육 관련 보고서 및 프로젝트에 대한 정보를 개략적으로 언급자 한다면, 김은성(2005)를 참고할 것.

인식과는 정반대 방향으로 조정된다.⁸

표 2. 언어인식(LA)과 비판적 언어인식(CLA)의 비교

	목표	동기	학교교육	언어	학습
L A	사회적 통합	사회적·사회언어학적 질서의 합법화	학생들을 사회적 질서에 맞게 맞추기	자연적 질서	실제와 분리된 지식
C L A	사회적 해방	사회적·사회언어학적 질서의 비판과 변화	학생들을 사회적 질서에서 움직이고 그것을 변화시키도록 이끌기	정당화된 질서	실제와 통합된 지식

사실 이상에서 서술한 부분은 앞장에서 논의한 내용을 원전 확인을 통해 상술한 것에 지나지 않는다. 여기서 더 중점을 두어 논의를 진행해야 할 점은, 자립적 체계로서의 언어가 아니라 실제 삶의 맥락에서의 언어로 그 의미의 범위와 폭을 확장하고 심화하는 움직임일 것이다.

담화(discourse)는 힘의 형식이고, 믿음·신념·욕망이 형성되는 양식이며, 제도이기도 하고, 사회적 관계맺기의 형식이고, 물리적 실천(material practice)이다. 역으로 힘, 사회적 관계, 물리적 실천, 제도, 믿음 등은 담화의 부분이다(Choul-iaraki & Fairclough, 1999: 6).⁹

비판적 언어인식은 언어를 자음과 모음이 결합되어 이루어진 투명한 기호체라는 협의의 개념으로 보지 않는다. 언어로 하는 인간 행동은 사회적 실천의 일종이기 때문에, 담화이라는 이름으로 좀 더 거시적이고 입체적으로 의미화 되는데, 이러한 의미화의 방향은 담화를 대문자 Discourse와 소문자 dis-

8 그리고 이러한 조정은, 비판적 언어인식이 대척점으로 삼는 언어인식과 대조하는 방식으로 제시되어 매우 극적인 효과를 낳은 것으로 보인다.

9 사회적 실천(Social Practice)을 담화/언어, 힘, 사회적 관계, 물리적 실천, 제도/관례, 믿음/가치/욕망의 여섯 가지 요소로 구성된 것으로 개념화한 Harvey(1996)의 논의에 기댄 정의임(Henderson, 2005: 10 참고).

course로 나누어 의미화한 Gee의 논의에서 보이는 방향과 사뭇 닮아 있다.

세상의 여러 담론들은 세계 안에서 존재하는 방식들, 또는 삶의 형식들이라고 할 수 있는데, 이것은 제스처, 자세, 의상뿐만 아니라 단어, 행동, 가치, 믿음, 태도, 사회적 정체성과 결합되어 있다(Gee, 1990: 142).

특히 위의 언급에 바로 이어지는 담화에 대한 또 다른 방식의 개념화, “하나의 담화는 하나의 ‘정체성 조립세트(identity kit)’(Gee, 1990: 142)”라는 설명은, 언어는 말하는 사람의 모든 것과 연관된 것이라는 인식을 매우 효과적으로 전달한다. 그리고 이런 방식으로 언어를 파악하는 것은, 언어교육의 장면에서 정체성을 중시하는 비판적 언어인식의 선택과 통하는 부분이 있다. “비판적 교육학에서 정체성(identity)의 문제에 매우 집중하는(Janks, 1999: 142)” 것과 같은 이유로, 특히 비판적 언어인식에서는 언어/담화로 표현되고 구성되는 정체성을 중요시한다. 그래서 특정한 공간, 장소, 제도, 상황에서 언어 주체들의 정체성이 언어적으로 어떻게 구성되고 변화하는가의 문제가 비판적 언어인식이 대두된 이래 계속해서 탐구되어 왔다(Janks, 1999; Jeon, 2007; Ibarraran, Lasagabaster & Sierra, 2008; Yiakoumetti, Evans & Esch, 2009; Ngwenya, 2011 등).

이상의 경로의 흐름을 정리해 보면, 언어의 속성을 온전하게 드러내고자 하는 입각점에서 출발하여 언어의 이데올로기성을 적극적으로 드러내고, 언어를 자족적인 체계가 아닌, 언어 주체가 살고 있는 삶의 모든 국면을 포함하는 복잡하고 유기적인 네트워크 안에서 언어를 파악하여 결국에는 언어의 문제를 언어 주체의 정체성의 문제로 귀결짓는 순(順)이다. 그리하여 어떤 사람이고, 어떤 사람이고 싶으며, 타인에게 어떤 사람으로 인식되고 싶느냐에 따라 자신을 변화시켜 조정하여 내어놓을 수 있는 고도의 유연성을 가진 입체적 속성의 총합체로서의 언어가 비판적 언어인식의 교육적 대상화의 결과물로 자리하게 된다. 이렇게 대상화 되었을 때, 비로소 비판적 언어인식

에서 목적으로 삼는 교육적 실천이 가능하게 된다.

한편 구체적인 내용은 완전히 일치하지 않으나, 그 방향성과 논리가 근본적으로 같은 토대를 공유하는 논의가 국어교육에서도 이미 이루어진 바 있다.

결론적으로 국어교육에서 바라보는 언어는 가치중립적인 대상일 수 없으며, 인간 또는 삶과 분리되어 존재하는 자립적인 존재가 아니다. 더구나 국어교육은 어떤 개인의 기호나 관심에 따라 대상을 아무렇게나 잡아도 되는 개인적 행위가 아니라 국어생활을 할 ‘인간’을 이 사회와 시대적 삶의 문맥에서 교육하는 것이기 때문에 언어학적 언어 개념에서 벗어나 창조적 실체로 보는 관점의 수립이 필연적으로 요구된다 하겠다(김대행, 1995: 25).

김대행(1995)¹⁰의 논의에서 언어에 대한 비판적 관점, 또는 언어와 힘의 관계에 대한 언급이 명시적으로 드러나지 않은 것이 사실이다. 그렇지만 이 논의에서 강조한 ‘언어가 가치중립적이지 않다는 점’, ‘사회와 시대적 삶의 문맥에서 인간을 교육하는 국어교육의 정체성에 맞는 언어관의 수립’을 강조한 점은, 비판적 언어인식에 견지하는 언어관을 성립 가능하게 하는 주춧돌이 될 수 있는 부분이다. 김대행(1995)에 의해 시도된 언어관에 대한 점검과 성찰은, 김대행(2002a), 김대행(2002b)에 의해 더욱 심화되었으며, 이후 정현선(2006), 정현선(2007), 정혜승(2008) 등의 연구에서 국어교육의 여러 하위 주제를 ‘언어 또는 문식성을 어떻게 보아야 하는가?’라는 근본적 차원의 문제에서부터 출발하여 구체화하는 움직임으로 이어졌다.

그렇지만 지금까지의 성과의 면면을 엄정하게 검토해 볼 때, 자립적 체계로서의 언어가 아니라 실제 삶의 맥락에서의 언어로 그 의미의 범위와 폭

10 김대행(1995)은 ‘국어교과학’이라는, 당시로서는 생소한 용어로 국어교육학의 가치적 토대에 대해 정면으로 논의한 최초의 본격적 논의이다. 특히 언어를 국어교육에서 어떻게 대상화할 것인가에 대한 문제에 대해서는 지금까지도 여전히 많은 성찰점을 제시해 준다.

을 확장하고 심화하는 방향성이 이후 연구에서 매우 충실하게 유지되었다고 보기는 힘들 것이다. 지금 이 시점에서 돌아볼 때 “입체적 언어관으로 깨어나기를 재삼 권고한다”는 김대행(2005: 25)의 주장은 이미 우리의 지향점 중의 하나로 자리잡은 것으로 보이지만, 이것은 어디까지나 이론의 차원에서 그러하지 교실 실행의 차원에서는 그러하지 않은 것으로 생각된다. 그러하기 때문에 언어관에서 출발하여 언어의 속성과 국어교육의 내용의 관계에서 정체성의 문제를 도출한 경험이 가까운 과거에 분명히 있었음에도 불구하고, 그 이후 이루어진 뚜렷한 돌파의 흔적을 쉽게 찾기 힘든 것이다. 우리의 국어교육에서 언어에 대한 비판적 관점이 본격적으로 다루어져서 뚜렷한 흐름을 형성하지 못하고 산발적으로 드러나는 것도,¹¹ 근본적으로는 국어교육에 대한 가치적 토대의 점검을 소홀히 하는 것과 매우 밀접한 관련이 있을 것이다. 이와 관련하여 비판적 언어인식이 국어교육에 던지는 일차적 시사점이 언어에 대한 비판적 관점의 보강이라고 한다면, 이차적 시사점은 다분히 메타적인 것이다. 비록 원래부터 언어교육을 목적으로 하는 지향성을 가지지 않았다고 하더라도 철저하게 가치적 토대에서 출발하여 입각점을 확인하고 다진다는 점에서 국어교육의 기획 및 설계의 태도를 점검하는 데 좋은 참조점을 제공한다.

2. 원리적 차원

비판적 언어인식이 기능/능력 중심의 언어교육 모델을 비판하는 가장 주된 지점은 ‘적절성(appropriateness)’의 원리이다. 특히 비판적 언어인식

11 현재 비판적 언어인식은 한국에서 모국어교육에서 논의가 진행되고 있으나 활발한 것은 아니다(김은성, 2005; 박혜경, 2009 등). 다만 ‘읽기’, ‘문식성’ 등의 하위 주제 아래에서 이러한 접근이 수행되었을 뿐이다(김혜정, 2004; 이재형, 2012 등). 무엇보다도 한국의 언어교육계에는 ‘비판적 접근’이 활발하게 시도되지 못했으며 교육과정과 교과서에서도 기능과 전략 학습의 마지막 보완재 정도로 다루어졌다.

의 지향을 드러내기 위하여 적절성의 원리를 전략적으로 적용하여 재분석한 대상이 언어 변이형이다. 즉 특정한 언어 주체가 자신이 구사할 수 있는 언어 변이형 중에 어떤 것을 선택하여 사용하는 과정에서 어떻게 적절한 원리가 실현되는지에 집중하고, 기존 접근법의 한계를 정면으로 논의한다. 비판적 언어인식의 적절성 원리에 대한 비판은, 우리의 국어교육에서도 상당히 큰 시사를 받을 수 있는 부분이다.

Fairclough(1992b: 42-43)는 적절성 원리의 언어 변이형에 대한 전제를 다음과 같이 차례대로 반박하고, 적절성 원리가 갖는 교육적 이데올로기를 명료하게 설명하였다.

〈적절성 원리에 내재된, 사회언어학적 변이형에 대한 전제〉

- (1) 언어 변이형과 맥락, 그리고 그것들이 적절하다고 여겨지는 목적 사이에 일대일 대응 적어도, 결정적으로 잘 정의된 다대일 대응 관계가 성립한다.
- (2) 이 결정적인 대응관계는 사회언어학적 질서의 모든 부분을 특징짓는다.
- (3) 적절한 언어 사용과 부적절한 언어 사용 사이의 구분은 매우 명료하다.
- (4) 언어의 변이형과 맥락, 목적들은 잘 정의되었고, 명료하게 구분되어 있다.



- (1)' 관계들에는 상당한 불확정성이 있다.
- (2)' 사회언어학적 질서의 다른 부분들은 상당히 균질적이지 않다.
- (3)' 다른 그룹의 사람들은 변이형/맥락/목적 관계에 대한 다른 판단을 갖고 있으며, 실천 역시 갈등 속에 있다.
- (4)' 그렇지 않다. 취업 인터뷰가 비형식적인 잡담의 형식을 띠기도 한다.

사실 언어 변이형은 사회언어학의 주요 연구대상으로, 관련 하위 주제로는 언어 변이형의 분포와 교체 양상, 언어 태도(language attitude) 등이 연구되고 있다. 일반적으로 이러한 연구의 경향은, 있는 현상 그대로를 기술하는 데 초점을 둔다는 점에서 비판적 언어인식의 지향과 차별화된다. 비

관적 언어인식에서는 사회언어학에서 주목하는 언어 현상이 ‘기술(description)’의 대상이 아니라 ‘설명(explanation)’의 대상이 되어야 한다고 본다(Clark 외, 1991: 42). 왜냐하면 기술을 지향하는 접근법은 학생들에게 언어를 결과물로서 보는 관점, 그리고 언어가 사회 구조적으로 결정되는 것이 아니라 주로 개인적인 선택으로 결정되는 것이라는 관점을 제공하기 때문이다(Lancaster & Taylor, 1992: 256). 이런 이유로, 비판적 언어인식에서는 특정 언어 변이형에 대한 낙인을 단순히 개인적 편견의 차원으로 보게 하는 주류 사회언어학을 넘어서서 다른 차원의 질문을 제기하는 것을 선택한다. Fairclough(1989: 7-8)에 따르면, “어떤 변이어가 낙인 찍혔는가?”에 대해 대답하는 것에서 더 나아가 “어떻게 현존 사회언어학적 질서가 구축되었는가? 또 그것은 어떻게 유지되는가?”라는 질문에 대답해야 한다는 것이다. 이러한 주장을 좀 더 구체화한 예로 Godley & Minnici(2005)를 들 수 있는데, 이 연구에서는 낙인 찍힌 방언을 사용하는 학생들을 가르칠 때, 언어 이데올로기, 즉 집단적으로 지지되는 언어, 방언, 언어 사용자에 대한 신념을 드러내고 비판하는 데서 시작되어야 한다고 본다(322). 또한, 방언에 대하여 양립불가능한 두 가지 관점을 동시에 가르침으로써 발생하는 방언 딜레마(dialect dilemma)¹² 교실 토론의 초점이 되어야 한다고 주장한다(339). 요컨대 비판적 언어인식에서는 언어 변이형의 적절성 모델을 가장 중요한 이론적 전개의 목표점으로 삼아, 이 주제에 대한 교실 수업에서 언어에 대한 비판적 관점의 폐다고지가 매우 직접적인 방식으로 적극적으로 실현되어야 한다고 보고 있는 것이다.

우리의 국어교육에서 적절성의 원리가 가장 자주 쓰이는 영역은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역이고, 변이형에 적용되는 적절성의 원리가 드러나는

12 Godley & Minnici(2005: 339)에 따르면, 이것은 공공적 차원에서 다른 방언이 아닌 표준어를 사용해야 한다는 가르침(따라서 다른 방언은 표준어보다 더 낮은 위치에 있다는 가르침을 자동적으로 포함함)과 친구들끼라 주고받는 방언도 다른 언어와 동등하다는 가르침이 동시에 있을 때 발생하는 딜레마이다.

항목은 표준어와 방언의 관계 설정 부분이다. 그러나 교육과정과 교과서에서 적절성은 한편으로는 매우 간단한 공식처럼 다른 한편으로는 아주 애매 모호하게 다루어져 왔다. 예를 들어, 표준어와 방언이라는 교육항목에서 이를 잘 볼 수 있다. 교육과정에 준한다면, 표준어와 방언에 대한 메타적 지식은 다음과 같이 간단하고 명료하게 정리되어 있다.

- 표준어의 개념에 대해 안다.
- 방언의 가치에 대해 안다.
- 표준어와 방언을 상황에 맞게 적절하게 사용하는 태도를 기른다.(공식적인 상황에서는 표준어를, 개인적인 상황에서는 방언 사용)

비판적 언어인식에서 주로 주목하는 것은 세 번째 내용이다. 첫째, 실제로 방언 화자는 이렇게 이분화된 상황에서 일대일 대응으로 표준어와 방언을 사용하지 않는다. 자신이 보유한, 표준어와 방언으로 구성된 언어 목록(Linguistic Repertoire)에서 표현 의도에 맞는 표현 효과를 낼 수 있는 변이형을 선택한다. 따라서 공식적인 상황에서 일정한 의도를 가지고 방언을 섞어 말하기도 하고(아예 방언만을 말하기도 하고), 고향 사람이 아닌 서울 사람에게 진한 방언투의 발화를 하기도 하며, 고향 친구들에게 일부러 표준말을 사용하기도 한다. 실제 방언 화자들의 이러한 언어적 행동은, 이미 Blom & Gumperz(1972)에서 통상적인 상황적 전환(situational switching)과는 전혀 다른 성격의 은유적 전환(metaphorical switching)임이 밝혀졌다. 또한 Coupland(2001)에서도 대화 과정에서 순간적으로 방언 또는 특정 방언의 특성을 드러내어 말하는 것이 자신들의 정체성 변화를 가시화하기 위한 전략적 언어적 행동임을 ‘방언 스타일화(dialect stylization)’라는 개념으로 설명한 바 있다. 그리고 이러한 언어적 행동의 밑바탕에는 이른바 ‘저들 또는 그들’이 낙인찍은 방언을 역으로 이용하여 또 다른 차원의 힘을 획득하고자 하는 방언 화자의 언어적 선택과 전략이 자리한다. 그렇기 때문에 이것은

단순히 언어적 행동이 아니라 사회적 실천의 한 형태라고 보아야 한다. 결국 언어 변이형의 문제는 단순히 언어 사용의 관습적·단선적인 규범이나 규칙으로 되기 힘든 문제이다. 또한 언어 변이형의 선택과 교체 문제는 언어 화자의 정체성 표현의 문제이기 때문에 더욱 섬세하게 접근해야 한다.¹³

우리는 이제까지 어떤 방언 화자가 목적적인 의도를 가지고 공식적인 석상에서 일부러 방언을 쓰는 경우까지, 처방적이고 규범적으로 ‘교정’하는데 초점을 두어 왔지, 그런 언어형을 선택한 의도, 그렇게 결정을 내리고 언어적 실천을 한 학습자의 자아, 이러한 상황을 둘러싼 사회문화적 맥락에 대한 이해는 교육적으로 충분히 고려하지 못했다. 따라서 적어도 표준어와 방언이라는 교육 항목에 관한 한, 현재의 국어교육에서 길러 낼 수 있는 학습자는 ‘상황에 맞게 적절하게’ 언어 선택을 하나, 두 가지 종류만으로 ‘상황’과 ‘적절성’이 규정된 틀 안에서 기능적으로 한 언어형을 선택하는 수준의 학습자일 수밖에 없다. 결국 학습자는 표준어와 방언에 대해 처방적·규범적·기능적으로만 접근함으로써, 두 변이형의 말씨 바꾸기(Code-Switching) 이면에 깔려있는 언어와 힘의 관계에 대한 메타적 인식을 갖출 만한 교육적 기회를 놓치고 있다고 할 수 있다.

그렇지만 비판적 언어인식은 언어 변이형에 대한 적절성 모델 비판을 기반으로 하여 특히 언어 변이형 문제에 대한 상당한 수준과 양의 대안을 제시하고 있다. Corson(1999: 143)에서는 Clark 외(1991)에서 제시한 비판적 언어인식에서의 세 가지 활동 주제 중 둘째 활동 주제인 <언어 변이형에 대한 비판적 인식을 증진시키기>에 대하여 다음과 같이 그 구체적인 내용을 추가적으로 상술한 바 있다.

○ 왜 어떤 언어 변이형들은 다른 것들과 그 위상이 다를까?

13 이 지점에서 다시 한번 “언어는 정체성 조립세트”라는 Gee(1990)의 관점을 강조할 필요가 있겠다.

- 왜 어떤 어떤 언어 변이형들은 다른 환경(setting)에서 다르게 가치가 인식될까?
- 학교 안에서 누구는 자신만의 변이형을 허락받고, 또 그 누구는 허락받지 못하는가?
- 어떤 역사적 사건이 언어 변이형에 대한 다른 가치화를 만들어 냈는가?
- 한 언어 변이형에 대한 가치 비하는 그것의 언어 사용자들에게 어떤 영향을 미치는가?

이러한 질문들이 활성화된 국어 교실을 추구하는 비판적 언어인식은, 결국 언어 변이형이라는 재료를 통해 적절성의 원리 그 자체를 매우 극적으로 학습자가 학습해야 할 국어교육의 내용으로 포섭한 것으로 보인다. 여기서 유의해야 할 점은, 이러한 선택이 적절성의 원리를 교육내용으로 다루는 우리의 국어교육과 매우 다른 것이라는 점이다. 우리의 국어교육에서 적절성의 원리는 참조적 기준으로 익혀야 할 내용이지, 해석해야 할 내용이 아니다. 이것은 이미 교육과정 또는 그 이상의 것에서 정해져 내려오는 것이고 의문을 가져야 할 대상이 아니다.¹⁴ 그렇기에 이것은 익혀서 익숙해지면 되는 것이지 그 이상의 추가적인 학습의 대상이 되지 않는다. 그런데 이것을 해석의 대상으로 다루는 비판적 언어인식은 적절성의 원리를 직접 해석하고 검토함으로써 학습자들이 “창조적이고 해방적인 실천을 하는 화자와 필자와 비판적 독자와 청자(Fairclough, 1992a)”로 성장을 거듭할 것이라고 기대하며, 그러한 성장을 촉진하고자 그들의 힘을 복돋아 주는 역할을 하는 것이 교실에서의 비판적 언어인식 프로그램이라고 본다.

사실 이러한 지향은 대체로 우리 국어교육의 지향과 일치한다. 그리고

14 그래서 적절성의 원리는 우리의 국어교육에서 가장 명료하고 뚜렷하게 부각되는 내용이지만, 실제로는 매우 난해하고 다루기 어려운 내용이다. 예를 들어, 국어과 교육과정에 준해 교과서를 개발할 때 거의 모든 개발자들이 난항을 겪는 대목이 ‘상황에 맞게 적절하게’이다. 무엇이 적절한지에 대한 구체적인 정보를 제시할 수 없기도 하거니와 판단의 기준이 모호하기 때문이다.

다루는 대상(언어 변이형)과 원리(적절성의 원리)도 표면적으로 일치한다. 그런데 실제로 학습자가 배우는 것은 다르다. 이러한 현상을 만약 비판적 언어 인식의 눈으로 들여다보게 되면, 적절성의 원리 자체에 대한 해석이 허용되고 장려되지 않은 우리의 국어교육은 그 자체로 언어와 힘의 관계를 은폐하는 또 하나의 도구이고 학습자가 비판적 언어 주체로 거듭나는 것을 막는 거대한 제도적 장애물로 간주될 것이다. 비판적 언어인식에서 가장 적극적으로 논의되는 적절성의 원리는, 우리로 하여금 이러한 자기반성적 인식을 가능하게 해준다는 점에서 가장 큰 의의를 찾을 수 있다고 본다.

3. 방법적 차원

비판적 언어인식은 비판적 담화분석의 교육적 적용을 목적으로 하고 있고, 사회문화적 실천 행위로서 언어적 실천을 매우 중요시한다. 그렇기 때문에 텍스트 분석의 틀과 방법은 교실에서 비판적 언어인식을 실천할 때 그 성패에 매우 중요한 영향을 미친다. 그래서 “교실에서 어떻게 텍스트를 다루어야 비판적 언어인식의 관점에 부합하는 것인가?”라는 질문에 대하여, 비판적 언어인식에서 대표적으로 내어 놓은 답이 그림 2이다. 이 모델에 따르면, 담화분석은 기술(Description), 해석(Interpretation), 설명(Explanation)으로 구성되며, 이 세 가지 종류의 분석이 층위를 나누어 이루어진다.

그런데 이러한 분석틀을 뒷받침해 주는 상세한 분석 과정과 방법에 대한 안내가 비판적 언어인식 내에 충분하지 못하다. 비판적 언어인식이 언어 연구에서 출발한 지류가 아님을 인지하더라도, 교실에서 그림 2의 담화 실천을 하기 위해서는 분석할 도구와 방법에 대한 구체적인 설명이 현저히 부족하다. 이와 관련하여 특히 주목할 점은, 텍스트 자체의 분석에 집중하는 기술 층위의 구체적인 방법이 할리데이의 체계기능언어학(SFL: Systemic Functional Linguistics)에 기대어 있다는 점이다. 이는 비판적 언어인식의 바탕이 되는 비판적 담화분석 이론이 할리데이 언어학과 친연적이라는 점에서부터

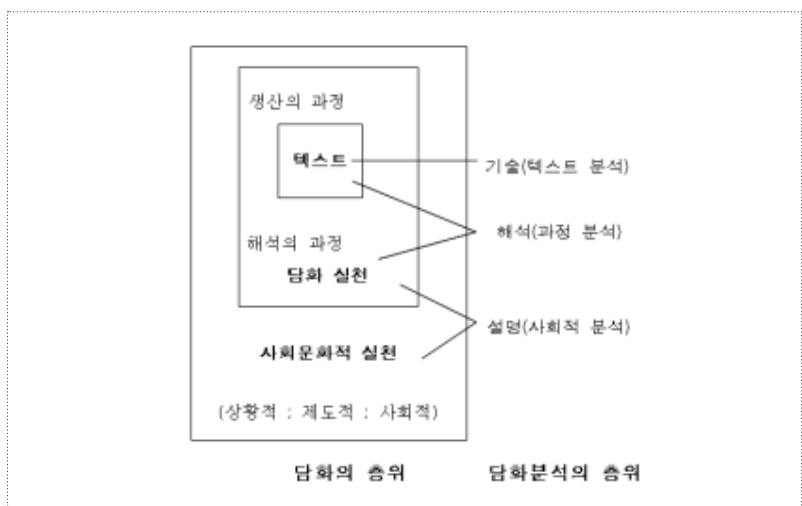


그림 3. 담화의 층위와 담화분석의 층위(Fairclough, 1995: 97)

자연스럽게 결정된 것인데,¹⁵ 문제는 할리데이의 체계기능언어학의 주요 개념들이 양날의 검과 같은 역할을 수행한다는 데 있다. 이것은 본원적으로 비판적 언어인식이 언어 연구에서 출발한 지류가 아니기 때문에 결핍되어 있는 부분, 즉 텍스트를 정교하게 분석할 수 있는 개념과 틀을 제공해 주는 역할을 한다.¹⁶ 그러나 다른 한편으로는 바로 체계기능언어학의 복잡하고 낯선 개념과 용어 그 자체가 담화분석을 하는 데 매우 큰 장벽으로 작용하게 되기도 한다. O'regan(2006: 130)에서는 비판적 담화분석에서 텍스트 차원의 분석을 위하여 체계기능언어학을 방법론적 틀로 가져온 것에 대하여 다음과

15 두 이론은 근본적으로 언어와 사회의 관계를 매우 중요하게 다룬다는 점에서 공통 기반을 가진다. 둘 사이의 친연성에 대해서는 이미 Fairclough(1995)에서 직접 설명된 바 있고, 이후 다른 연구자들에 의해서도 계속해서 언급되었다. 이 주제에 대해 직접적으로 다룬 저작으로 Martin(2000)을 참고할 수 있다.

16 가장 정교한 적용의 한 사례로, Wallace(2003)을 들 수 있을 것이다. 특히 2장의 그림 2에 제시된 틀은 할리데이의 체계기능언어학이 담화분석의 도구로서 사용될 때 어떤 모양을 갖출 것인지에 대한 하나의 모델을 제시해 준다.

같이 비판한 바 있다.

첫째, 텍스트에 대한 체계기능 모델에 전적으로 기대기에는 ‘비판적’이라고 간주되는 담화분석의 모드에 전적으로 적합하지 않다.

둘째, 할리데이 모델의 용어 및 개념의 복잡성 때문에 CDA 모델을 더 많은 사람들에게 소개하는 데 장애가 될 것이다.

교육 영역에서 이루어진 비판적 담화분석 연구논문 총 46편(이론 연구: 7편, 경험 연구: 39편)을 메타분석한 Rogers 외(2005)에 따르면, 비판적 담화분석의 분석틀은 실제 적용의 면에서 매우 문제적이라고 하지 않을 수 없다. 그 구체적인 내용을 확인해 보면, 일반적으로 Fairclough의 삼중층 분석틀을 사용하였다고 보고한 논문들 중 대부분은 텍스트에 나타나는 언어학적 자원이 어떤 기능들의 집합과 결합되는지를 특정화하는 데 실패했으며(381), 심지어 경험 연구의 20%는 아예 분석 절차를 기술하지 않고 있다고 한다(374). Rogers 외(2005)는 이러한 방법론적 차원의 실패 원인에 대해 상당한 양의 논의를 전개했는데, 그 주요 내용은 다음과 같이 정리된다.

첫째, 부분적으로는 Fairclough의 초기 연구에서 문법적 자원이 분석의 각 차원에서 어떻게 조응하는지에 대해 명료하게 밝히지 않은 데서 실패의 원인을 찾을 수 있다(381).

둘째, 근본적으로는 비판적 담화분석이 담화를 기반으로 하는 틀임에도 불구하고 교육 연구자들이 언어 연구에 대한 충분한 훈련 없이, 즉 텍스트의 미시 구조를 다룰 경험이 상대적으로 부족한 상태에서 연구를 수행했기 때문이다(384).

그런데 비판적 담화분석이 정교한 담화분석에 반드시 필요한 언어학적 수단에 대해 상대적으로 소홀하다는 비판보다, 방법론적 차원에서 더 본질적인 비판이 존재한다. 그것은, 비판적 담화분석의 모델이 Fairclough가 제안한 삼중층 모델만 있지 않음에도 불구하고 거의 대부분의 연구가 이 모델

만을 사용하고 있다는 비판이다. van Dijk, Wodak, Kress, Van Leewen 등 다른 연구자들이 제안한 접근법들이 존재함에도 불구하고 이러한 현상이 일어나는 데 대하여, van Dijk(2001)는 비판적 담화분석의 학제적 본질에 어긋나는 것이라고 우려를 표한 바 있다(Rogers 외, 2005: 386).

담화분석 방법의 다양화는 여러 면에서 필연적이라고 생각된다. 우선 비판적 담화분석은 ‘분석’이라는 표현은 하고 있지만, 구체적인 내용을 보면 ‘분석’에 완전히 초점을 둔 것이라기보다는 여전히 ‘이론’ 전개에 상당히 집중하고 있다.¹⁷ 그리고 태생적으로 이론 역시 언어 이론보다는 사회 이론에 집중하고 있다. 그러므로 사회 구조와 힘의 관계가 담화 실천에 어떻게 반영되고 구성되는가에 대한 문제를 밝히기 위한 이론적 토대를 제공하는 데는 성공했지만, 구체적인 담화분석의 실제에서는 그만큼의 신뢰를 주지 못했다.¹⁸ 이것은 교육 영역에서, 더 작게는 교실에서 비판적 담화분석을 사용하는 데에도 그러한 것으로 보인다.

명백한 사실은, 우리에게 필요한 이후의 연구는 세밀한 교실 관찰에 기반을 둔 연구이어야 한다는 것이다. 그 이유는 학생들과 교사가 비판적 언어 교육에 참여하는 방식을 분석하기 위해서이다(Janks, 1997: 247).

인용한 Janks(1997)의 전망대로, 이후 비판적 담화분석의 교실 적용은 매우 활발하게 이루어진 것으로 보인다. 사실 2000년대 이후의 비판적 언어

17 그래서 이를 두고 van Dijk(2004)는 ‘비판적 담화분석’을 ‘비판적 담화연구(study)’로 바꾸는 것이 이것의 성격을 더 잘 드러낼 수 있다고 지적한 바 있다.

18 대다수의 관련 연구에서 비판적 담화분석의 약점으로 다음과 같은 점을 공통점으로 지적한다. 첫째, 사회 구조와 힘의 관계를 드러내는 데 적합한 소수의 특정한 장르 텍스트를 주된 분석 대상으로 활용하고 있다는 점. 실제로 비판적 담화분석에서 가장 선호된 텍스트는 신문기사, 광고 등으로 문어 텍스트에 속한 것들이었다. 둘째, 사회 이론의 지나친 강조로 텍스트 분석의 방향이 이미 일방향적으로 정해져 있는 경우가 많다는 점. 이런 점은 특히 교실에서 담화분석 활동을 할 때 교사의 딜레마로 작용하게 된다.

인식의 연구, 또는 비판적 담화분석의 교실 적용에 대한 연구는 매우 많아서 그 흐름을 정리하는 것이 또 하나의 연구가 될 상황이다.¹⁹ 그런데 교실 적용의 과정은 비판적 담화분석의 목표를 달성하는 과정이면서 동시에 교실에서 사용하는 방법과 도구로서 비판적 담화분석을 적절하게 수정하고 보완하는 과정이었다. O'regan(2006)은 이를 말해 주는 하나의 예가 될 것이다. 이 연구자는 대학에서 학부생을 대상으로 비판적 담화분석을 수행하면서 실제 텍스트를 분석하는 데 교사로서 어려움을 겪고서 TACO(Text As a Critical Object)라는 대안적 텍스트 분석 모델을 제안하였다.

표 3은 Fairclough의 CDA 모델과 O'regan의 TACO 모델을 동시에 펼쳐 놓은 것으로 공통점과 차이점을 한눈에 파악할 수 있게 해준다. TACO 모델은 기본적으로 Fairclough의 CDA 모델을 근간으로 한다(표 3의 음영 부분 참조). 그렇지만 분석의 방향성은 다소 차이가 있는데, 가장 큰 차이는 할

표 3. Fairclough의 CDA 모델과 O'regan의 TACO 모델(O'regan, 2006: 194)

Fairclough의 CDA	TACO
	기술적 해석(Descriptive interpretation) 텍스트의 틀, 텍스트의 시각적 조직, 화제(topic), 선호되는 읽기(the preferred reading ²⁰), 이상적 화자
텍스트의 형식적, 언어적 자질을 기술하고 해석하기	재현적 해석(Representative interpretation) 텍스트에 내재하는 자질들(이미지, 문법, 어휘, 장르)의 기술과 해석
생산적이고 해석적인 논증 절차와 텍스트 사이의 관계를 해석하기	사회적 해석(Social interpretation) 텍스트가 속해있는 것으로 보이는 사회적 맥락(젠더, 인종, 장애, 경제, 정치, 가족, 계급, 수입, 나이, 성, 재산, 지리)
논증 절차와 사회적 관계 사이의 관계를 설명하기	해체적 해석(Deconstructive interpretation) 선호되는 읽기를 부정하거나 약화시키는 것처럼 보이는 기술적, 재현적, 사회적 차원의 양상들

19 Rogers 외(2005)와 같은 메타 분석 방법을 적용한 연구가 나온 것이 그 단적인 증거이다.

20 'the preferred reading'은 텍스트를 꼼꼼하게 읽기 전에 텍스트의 대강을 훑는 읽기로서,

리데이의 체계기능언어학의 틀에 기대지 않는다는 데 있다. O'regan(2006)은 교실에서 비판적 담화분석을 적용할 때 가장 어려운 부분이 할리데이의 체계기능언어학이라는 경험적 판단 아래, Fairclough의 CDA 모델과는 달리 사회 이론에서 유관 개념을 가져오는 한편, '기술적 해석'과 '해체적 해석'의 단계를 추가하고, 이미지 등을 포함한 복합양식 텍스트를 고려하여, 교실에서 CDA를 적용하고자 하는 사용자들의 접근성을 강화한 새로운 모델을 만들었다.

여기서 중요한 점은 이전 모델과 새롭게 만들어진 모델 간의 우열이 아니라, 이와 같은 영역 특수 모델이 만들어지는 시도가 이루어질 정도로 구체적이고 실제적인 발전이 거듭되고 있다는 점이다. Fairclough를 비롯한 일군의 비판적 담화분석 이론가들이 주장한 것이 금과옥조로 받아들여지는 것이 아니라 실제 적용을 위한 수정과 보완이 계속해서 이루어지고 있는 것이, 비판적 담화분석이 갖는 실제적 힘일 것이다.

이제까지 다룬 내용들은 대체로 국어교육에서 낫설지 않은 것들이다. 즉 비판적 담화분석이 대대적으로 주목받은 것은 아니지만, 비판적 담화분석의 방법이나, 할리데이의 체계기능언어학은 각기 읽기 교육이나 문법교육에서 천착의 정도에 차이가 있다 하더라도 이미 논의되어 온 것들이다. 김혜정(2002)은 '비판적 읽기'의 개념을 텍스트학적 토대를 기반으로 매우 정치

독자가 직관적으로 텍스트를 보았을 때 해당 텍스트가 과연 어떤 정체의 텍스트인지 파악하는 것을 목적으로 한다. 저자에 따르면, 이것은 텍스트가 독자에게 특정한 방향으로 읽혀지기를 바라는 대로 읽는 단계에 속한다. 따라서 원문의 'preferred'는 '독자가 텍스트에 의해서 특정한 방향으로 유도되어 우선적으로 그렇게 읽기 쉬운' 정도로 파악되면 무리가 없을 것이다. 예를 들면 신문 광고 중에 정보 기사처럼 위장된 건강식품 전면 광고는 처음 볼 때에는 기사처럼 보인다. 이렇게 보이는 것은 해당 광고에 정보 기사처럼 보이기 위한 여러 가지 장치가 내재되어 있기 때문이다. 이와 같이 특정 텍스트가 스스로를 특정한 방향으로 읽혀지기를 바라는 대로 그대로 읽는 읽기를 'the preferred reading'이라고 한다. 그러므로 이미 '선호'라는 표현 자체에 투명한 읽기가 아닌, 무언가에 의해 조정되는 읽기임을 드러낸다. 이러한 개념 파악과 관련하여, 경북대의 김혜정 교수님께서 귀한 지혜를 나누어 주셨다. 이 자리를 빌어 깊이 감사드린다.

하게 다른 본격적 논의이다. 이 연구의 ‘비판적’의 강도가 구호처럼 세지 않아서 일견 인지주의적 접근의 예로 간주될 가능성도 있지만,²¹ 다음의 대목은 이 연구가 언어와 사회의 관계를 고려하면서도 비판적 담화분석의 분류의 주된 한계점, 즉 사회구조적 문제를 언어를 통해 보고자 하였으나 정작 언어의 문제를 제대로 다루지 못해 소기의 성과를 충실하게 거둘 수 없었던 점을 넘어서는 입각점을 가지고 있음을 증명한다.

타당하고 합리적인 가치관의 정립을 위해서도 역으로 텍스트에 대한 미시적 분석이 바탕이 되어야 한다. 우리가 일상적으로 ‘비판한다’라고 했을 때는 텍스트에 나타난 정치·경제·사회적인 문제에 대한 사실의 진위를 파헤치거나 왜곡된 부분을 들추어 올바른 판단의 기준을 제시하거나 정견을 피력하는 것을 말한다. 그러나 비판적 읽기는 ‘읽기(reading)’의 개념하에 설명되어야 한다. 즉 텍스트에 드러난 언어적 표현이 필자의 어떤 사고 및 가치관을 반영하는지 인지하며, 그와 같은 텍스트 생산자의 의도를 ‘언어적 단서(언어 장치의 선택과 표현 방식)’를 통해 판단할 수 있는 것인지에 대해 고민해야 한다(김혜정, 2002: 132-133).

김혜정(2002)에서 보인 텍스트 읽기 분석의 틀은 언어교육이라는 정체성에서 출발하였을 때 가능한 비판적 담화분석의 가능태를 보여 주는 것으로 판단된다. 그리고 이러한 시도는 이후 주세형(2005)에 의해 본격화되어 문법 영역에서 또 다른 흐름을 만들면서 이어졌는데(남가영, 2009; 이관희, 2010; 주세형, 2010; 제민경, 2011; 이관희, 2012 등), 그것은 이른바 ‘문법으로 텍스트 읽기’라는 표현에 걸맞게, 텍스트의 언어적 단서, 즉 문법 요소들을 초점화하여 텍스트 밖과 텍스트 안, 필자와 독자 사이를 연결할 수 있

21 이재형(2012)에서는 비판적 문식성을 ‘인지적 해결과정으로서의 비판적 문식성’, ‘사회문화적 맥락을 고려하는 행위로서의 비판적 문식성’, ‘실천적·해방적 주체를 지향하는 비판적 문식성’으로 구분하고, 김혜정(2002)의 비판적 읽기론을 ‘인지적 해결과정으로서의 비판적 문식성’에서 설명하였다.

는 가능성을 현실화하는 데 기여하고 있는 것으로 보인다. 문법 영역에서 주도하는 이러한 일련의 연구들의 결과물이, 오직 문법교육에서만 통용되는 결과로서 인식되어서는 곤란하다. 비판적 담화분석에서 텍스트를 분석할 때 언어적 차원에서 분석해야 하는 모종의 문법 장치들에 대한 안내가 명시적이고 구체적으로 이루어지지 않은 점을 염두에 둘 때, 이러한 일련의 연구들에서 밝혀 나가고 있는 문법 항목들의 가치는 분명해 보인다. 목록화 과정에 있는 근본적인 접근이 언어에 대한 비판적 관점에서부터 출발한 것이 아니라 하더라도, 향후 이러한 목록은 국어교육에서 비판적 담화분석을 실행할 때 반드시 확보해야 하는 것이다.

이상의 동향은, 외국의 상황과는 다르게, 이념적인 강도는 약하더라도 그 구체적인 분석 방법이 언어 자체의 분석에 매우 충실하게 전개되어 왔다는 점에서 국어교육적 특수성이 반영된 것이라고 본다. 그런데 분석 방법의 정교함을 추구하는 긍정적인 측면과는 달리, 이러한 국어교육의 연구들이 다분히 영역 특수적인 주제로 간주되는 것은 지양되어야 한다. 비판적 담화분석의 정초가 그러하고, 비판적 담화분석의 교육적 적용을 목적으로 하는 비판적 언어인식의 뿌리가 그러하듯, 언어에 대한 비판적 관점은 국어교육 전체를 조망하는 기획 안에서 실현되어야 할 것이다. 그런데 우리는 ‘읽기는 읽기 교육에서 문법은 문법교육에서’라는 식의 틀 세우기에 상당히 익숙해져 있는 상태이다. 단적으로 고등학교 심화선택 과목인 <독서와 문법>의 교육과정과 교과서 개발 시의 좌충우돌과 미봉적 봉합을 그 예로 들 수 있을 것이다. 이렇게 영역 분리적으로 접근된다는 것은, 우리가 비판적 언어인식의 방법적 틀을 효과적으로 사용할 수 있는 기반을 아직 다지지 못했음을 알려준다.

진공 속의 개개의 돌파가 곧 자연스럽게 공동의 선을 이룬다는 것은 기대하기 힘들다. 공동의 선을 의도하는 뚜렷한 목적 아래, 넘나들고 충돌하며 합의하는 개개의 돌파들이, 복잡할 정도의 합중연횡을 거듭하면서 이루어져야 할 시점이다. 그런 점에서 다음과 같은 질문도 함께 제기되어야 한다

고 본다. 왜 비판적 관점에서의 화법 교육은 활발하지 않는가? 왜 텍스트의 비판적 수용만 강조되는가? 텍스트의 비판적 생산은 어떤 양태를 띠어야 할 것인가? 비판적 문학교실에서 문학을 배운다는 것은 어떤 경험을 의미하는가? 그런 문학 주체는 한국의 중등학교에 실재하는 존재인가? 이러한 많은 질문들이 중국에는 함께 가리키는 지점은 어디이어야 할 것인가? 그런 국어 교육은 어떤 국어교육인가? 이런 질문들이 순환을 이루는 구조 아래서 다양한 방법적 시도들이 이루어져야 할 것이다.

IV. 비판적 언어인식의 국어교육적 함의: 도전과 전망

비판적 언어인식은 그 출발점부터 학제적인 것이었고, 그렇기에 많은 가능성과 동시에 상당한 불안정성을 가졌다. 그런데 지금의 상황에서 판단해 보건대, 비판적 언어인식은 ‘비판적’이라는 강조점이 매우 중핵적인 보편 일반의 가치라는 점과 굉장한 결합 효과를 내어 이제는 스스로 엄청난 속도와 파급력을 가진 자기 증식 시스템을 갖춘 것으로 보인다. 만약 그렇지 않다면 2013년 현재 비판적 언어인식이라는 이름으로 그을 수 있는 태두리가 이토록 넓은 면적을 차지할 수가 없고, 그 구체적인 면면을 가다가다 검토하는 것이 이토록 지난한 작업이 될 수가 없을 것이다. 이런 상황이기 때문에 비판적 언어인식의 성립과 주요 강조점을 확인하는 단계를 지난 이후의 검토는, 각각의 연구물을 세세하게 차별화하는 것보다는 각각의 연구물의 차이가 어떻게 생겨났으며 그 차이에도 불구하고 어떤 공통 기반을 확보하고 있는지에 초점을 두는 것이 더 현명한 선택일 것이다.

2013년의 시점에서 검토한 비판적 언어인식의 전개 양상은, 이것이 어떤 분야의, 어떤 주제 영역에서도 적용될 수 있는 매우 유연한 이론이라는 점을 보여 준다. 이것은 그 시작처럼 영국의 초, 중등학교의 국어 교실이라

는 공간적 제약을 가지지 않으며, 오로지 학교 교육이라는 범위의 제약도 가지지 않는다. 이것은 기술적 사회언어학의 전통이 강해서 비판적 페다고지의 영향이 상대적으로 약한 미국에서 중서부 도시 고등학교의 방언의 위세와 관련된 교실 실천에 대한 연구(Godley & Minnici, 2008)로 구체화되기도 했고, 이란 테헤란에서 예비 EFL 교사들을 대상으로 한 작문 강의에서도 적용되기도 했으며(Maftoon & Sabbaghan, 2010), 싱가포르의 한 공과대학의 전공 필수 과목에서도 텍스트 해체(deconstruction), 메타언어 학습, 텍스트 재구성(reconstruction), 쓰기 성찰(writing reflections) 등을 주요 내용으로 하여 적용되기도 하였다(Weninger & Kan, 2013). 여러 분야, 주제, 영역을 넘나드는 이러한 풍성한 다산의 원천은 비판적 언어인식의 이론적 유연성인 것으로 생각된다. 그리고 이러한 유연성과 함께 “‘비판적 관점’이 더욱 더 절실하게 요청되는 동시대 사회의 본질(Ali, 2011)”, 특히 Fairclough에 의해 ‘국제적 자본주의’, ‘신자유주의’의 개념으로 강조된 우리 시대의 사회적 맥락 역시 또 다른 주요한 원천이 될 수 있을 것이다.

이러한 전체적인 맥락을 고려할 때, 비판적 언어인식에 대한 기대와 주목이 매우 세세한 교수법적 기법 차원에 머무르는 것을 적절치 않을 것이다. 비판적 언어인식의 주요한 약점인 구체적인 적용 방법의 부족함은 역으로 이 이론의 유연하고 광범위한 확산에 기여하는 데 주요한 역할을 한 것으로 보이는바, 하나의 강력한 어젠다로서의 힘을 가진 비판적 언어인식은 가장 밑바탕을 이루는 근본적인 틀로서 기능하고, 그 아래서 각각의 교육적 실천들은 특정한 ‘그곳’, ‘그 사람들’, ‘그 상황’에 맞는 방법론으로 구축되고 있는 것이다. 그래서 Fairclough가 신문 기사 분석으로 예를 든 ‘담화적 실천’, 적절성의 원리에 담긴 정치적 이데올로기성의 예로 든 ‘언어 변이형’ 등은 기준을 제시해 주는 하나의 메타포로 작동하고 있는 것으로 판단된다. 신문 기사 분석은 얼마든지 유튜브 자막 분석, 애니메이션의 컷 분석 등으로 대체될 수 있고, 적절성의 원리는 ‘언어 변이형’이 아니라 ‘말차례 교환’, ‘남녀 언어’, ‘의사와 환자의 말하기’라는 다른 대상으로 그 이데올로기성이 설명될 수 있

다. 그러므로 비판적 언어인식에 기대어 국어교육을 바라볼 때, 또는 국어교육에 기대어 비판적 언어인식을 바라볼 때, 국어교육만을 위한 무엇을 비판적 언어인식 안에서 발견하는 것은 거의 불가능할 것이다. 그렇기 때문에 우리는 ‘비판적’이라는 관점 아래 어떤 국어교육을 설계하고 실천해 나가야 할 것인가에 대해 철저히 검토하면서 우리들의 비판적 언어인식의 꼴을 빚어 나가야 할 것으로 생각된다. 다음은 이러한 도전이 본격화될 때 특히 주목해야 할 문제들을 나름대로 간추린 것이다.

- 합리적이고 이성적인 언어 주체, 언어적 실천태 설정의 문제

비판적 언어인식은 자신의 일상에서의 언어적 실천을 거리두기를 통해 분석하고 평가할 수 있는 언어 주체를 기른다. 이와 같이 합리적이고 이성적인 언어 주체는 매우 이상적이면서 비판적 언어인식의 발원지인 영국의 풍토와 닮아 있는 것 같지만, 이러한 주체와 이러한 주체들이 행하는 합리적이고 이성적인 언어적 실천태가 자연스러운 것인지 검토해 보아야 한다. 우리의 언어문화에서 ‘비판’의 날을 가지고 있는 언어적 실천이 반드시 합리와 이성의 옷을 입었는지 확인해 보아야 할 필요가 있겠다. ‘웃으면서 눈물 닦기’, ‘농 하면서 칼 휘두르기’에 해당하는 언어적 실천의 예가 상당히 많았다고 생각된다. 또한 합리와 이성의 방식으로 직접적으로 그러한 실천 의지를 드러내는 방식이 우리의 언어문화 및 사회에 가장 적합한 방식인지에 대해서도 고려해 보아야 한다. 우리의 언어문화에서 다른 장치를 부러 두어, 직접 드러내었을 때의 긴장감을 일정 부분 해소하고자 하는 방식이 선호되는 배경도 함께 고려해야 한다.

- ‘해방’과 ‘실천’의 구체화 문제

해방과 실천의 구체적 내용에 대해서 비판적 언어인식 내에서도 다양한 편차가 존재함을 김은성(2005)에서 이미 다룬 바 있다. 현상을 인식하고 그 메커니즘을 이해하는 데 주력할 것인지, 아니면 언어적으로 대응할 것인지

지, 더 나아가 사회적 변화를 추동하는 더 큰 움직임으로까지 확장할 것인지에 대해서 갑론을박이 많지만, 유의할 점은 그들의 선택을 기다리는 것이 아니라 우리가 선택해야 한다는 점이다. 우리의 사회문화, 언어문화에서 비판적 언어인식을 통해 학습자의 어떤 해방, 어떤 실천을 가져와야 할 것인가? 우리가 그 구체상을 정해야 하는 것인데, 이에 대한 진전된 논의가 활발하게 전개되어야 한다.

- ‘지금’, ‘여기’에 살아가는 ‘우리들’의 인식의 문제

비판적 언어인식의 가능성과 한계는 ‘우리들’이 ‘우리들’을 어떻게 규정하고 변화해 나가고자 하는가, ‘지금’, ‘여기’의 복잡다단한 현실의 삶을 어느 층위와 어느 범위까지 깊고 넓게 들여다보고 함께 고민하고자 하는가에 달린 문제라고 생각한다. 매우 추상적인 진술이지만, 국어교육이라는 렌즈를 통하여 ‘지금’, ‘여기’에서 살고있는 ‘우리들’에 대한 자기 규정과 탐색의 과정을 충실히 거치고자 할 때, 비판적 언어인식을 어떻게 생산적이고 지혜롭게 다룰 수 있을 것인지가 판가름날 것이라고 생각한다.

마지막으로, 국어교육에서 비판적 언어인식의 테두리 안에서 발견해야 하는 것을 오로지 하나만 뽑는다면, 그것은 일상을 지내는 와중에 스스로 녹아 없어지는 낱선 ‘이즘(ism)’일 것이다. 이즘은 일상을 윤택하게 해주지는 않지만, 이즘이 없다면 그런 일상의 틀이 유지되기 힘들다. 우리는 곧잘 윤택한 국어교육을 꿈꾸지만, 국어교육의 윤택함이 곧 국어교육의 질적 충실함을 보장해 주는 단 하나의 잣대는 아닐 것이다. 나날의 ‘윤택함’만 구하다 보면 어느새 ‘재생산’을 반복하는 일상이 거듭되는 순간을 마주하게 될 것이다. 이럴 때를 대비하여 국어교육에서는 항상 낱선 칼날을 비수처럼 쫓을 준비를 하여야 한다. 비판적 언어인식은 쓰든 쓰지 않든 항상 버려 두어야 하는 날카로운 칼날 같은 것이다. 그러므로 이것은 비단 국어교육의 특정 영역 또는 특정 주제에 한정된 것이 아니라, 국어교육 전체를 덮는, 또는 국어교

육 전체를 추동하는 주요한 관점, 또는 원천, 또는 지향으로 자리 잡을 수 있어야 한다고 본다. 그런 점에서 이 연구가 세부 전공이 문법교육인 연구자의 개인적 배경으로 인해 그 의미가 축소되지 않기를 바란다. 이 연구는 연구자가 문법교육 연구자가 아닌 국어교육 연구자라는 정체성으로 학계에 보고하는 하나의 소결이다. 이후 더 넓고 깊은 식견들을 가진 많은 국어교육학자들에 의해 이 분야의 연구가 깊고 넓어지길 기대한다.

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

참고문헌

- 김대행(2002a), 「국어교과학을 위한 언어 재개념화」, 『선청어문』 30집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, pp.31~54.
- _____(2002b), 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 10, 서울대학교 국어교육연구소, pp.5~29.
- 김은성(2005), 「비판적 언어인식에 대한 연구」, 『국어교육연구』 15, 서울대학교 국어교육연구소, pp.323~355.
- 김혜정(2002), 『텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구: ‘비판적 읽기’ 이론 정립을 위한 학제적 접근」, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 남가영(2009), 「문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미 기능을 중심으로」, 『형태론』 11-2, pp.313~334.
- 박병선(2012), 「비판적 담화분석과 한국어 교육 - 신문 사설 분석을 중심으로」, 『국제한국어교육학회 제22차 국제학술발표 논문집』, 국제한국어교육학회, pp.82~92.
- 박혜경(2009), 『차별적 언어 표현에 대한 비판적 국어인식 교육 연구』, 서울대학교 국어교육과 석사학위논문.
- 이관희(2010), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색: 신문 텍스트에 쓰인 ‘-도록 하-’와 ‘-게 하-’를 중심으로」, 『국어교육연구』 25, 서울대학교 국어교육연구소, pp.119~161.
- _____(2012), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색 (2) - 기사문에 쓰인 “-기로 하-”의 의미기능을 중심으로」, 『문법교육』 16, 한국문법교육학회, pp.203~239.
- 이성만(2005), 「페어클러프(N. Fairclough)의 비판적 담화분석 - 언어학적 텍스트분석의 또 다른 대안인가?」, 『독일어문학』 28, 한국독일어문학회, pp.389~409.
- 이재형(2012), 『비판적 문식성 신장을 위한 읽기 교육 연구』, 한국교원대학교 국어교육과 박사학위논문.
- 정현선(2006), 「언어, 문화, 소통 기술’의 관점에서 본 미디어 리터러시의 고찰」, 『한국학연구』 제25집, 고려대학교 한국학연구소, pp.71~101.
- _____(2007), 「기호와 소통으로서의 언어관에 따른 매체언어교육의 목표에 관한 고찰」, 『국어교육연구』 19, 서울대학교 국어교육연구소, pp.97~138.
- 정혜승(2008), 「문식성(Literacy)의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델」, 『교육과정연구』 26(4), 한국교육과정학회, pp.149~172.
- 제민경(2011), 「텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색: 신문 텍스트의 ‘전망이다’ 구문을 중심으로」, 『국어교육』 134, 한국어교육학회, pp.155~181.
- 주세형(2005), 『통합적 문법교육의 원리와 실제 연구』, 서울대학교대학원 박사학위논문.
- _____(2010), 「학교문법 다시쓰기(3): 인용 표현의 횡적 구조 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.269~289.
- Ali, S.(2011), “Critical language awareness in pedagogic context,” *English Language Teaching* 4(4), pp.28~35.

- Alim, H. S.(2005), "Critical language awareness in the United States: Revisiting issues and revising pedagogies in a resegregated society," *Educational Researcher* 34(7), pp.24~31.
- Blom, Jan-Petter, and John Gumperz. 1972. "Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway." In John Gumperz and Del Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 407~434. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Carter, R. (1995), *Keywords in Language and Literacy*, London and New York: Routledge.
- _____ (ed.)(1990), *Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader*, London: Hodder & Stoughton.
- Chouliarakis, L., & Fairclough, N.(1999), *Discourse in Late Modernity: Rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Clark, R. & Ivanic, R.(1997), "Critical Discourse Analysis and Educational Change," In van Lier, L. & Corson, D.(eds.), *Knowledge about Language*, 217~228, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Clark, R.(1992), "Principles and Practice of CLA in the Classroom," In N. Fairclough (ed), *Critical Language Awareness*, 117-140, New York: Longman.
- Clark, R., Fairclough, N. Ivanic, R. and Martin-Jones, M.(1990), "Critical Language Awareness Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness," *Language and Education* 4(4), 249~260.
- _____ (1991), "Critical Language Awareness Part II: Towards critical alternatives," *Language and Education* 5(1), pp.41~54.
- Comber, B.(1994), "Critical literacy: an introduction to Australian debates and perspectives," *Curriculum Studies* 26(6), pp.655~668.
- Corson, D.(1999), *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*, London: Lawrence Erlbaum
- Coupland, N.(2001), "Dialect stylization in radio talk," *Language in Society* 30, pp.345~375.
- Cushman, E.(2012), "Critical Literacy and Institutional Language," *Research in the Teaching of English* 33(3), pp.245~274.
- Fairclough, N.(1989), *Language and Power*, London: Longman.
- _____ (1992a), *Critical Language Awareness*, London: Longman.
- _____ (1992b), *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- _____ (1995), *Critical discourse analysis: the critical study of language*, New York: Longman.
- _____ (2000), "Language and neo-liberalism," *Discourse & Society* 11(2), pp.147~148.
- _____ (2003), "'Political correctness': the politics of culture and language," *Discourse & Society* 14(1), pp.17~28.
- Farr, M. & Song, J.(2011), "Language Ideologies and Policies: Multilingualism and Education," *Language and Linguistics Compass* 5(9), pp.650~665.
- Gee, J. P.(1990), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (2nd ed.), Philadelphia: Falmer
- _____ (1999), *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London:

Routledge.

- Gee, J. P. & Lankshear, C.(1995), "The new work order: critical language awareness and 'fast capitalism' texts," *Discourse* 16(1), pp. 5~19.
- Godley, A. J., & Minnici, A.(2008), "Critical language pedagogy in an urban high school english class," *Urban Education* 43(3), pp. 319~346.
- Grima, A. Camillrei., Buttigieg, L. and Xerri, J.(2012), "Gozitan dialects in the classroom and Language awareness for learner empowerment," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, iFirst article, 1~13.
- Henderson, R.(2005), "A Faircloughian Approach to CDA: principled eclecticism or a method searching for a theory?," *Melbourne Studies in Education* 45(2), pp.9~24.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. and Sierra, J. M.(2012), "Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions," *Language Awareness* 17(4), pp. 326~341.
- Ivanic, R.(1990), "Critical Language Awareness in Action," In Carter, R. (ed.)(1990).
- Janks,H.(1997), "Teaching Language and Power," In Wodak,R. & Corson, D., *Language Policy and Political Issues in Education* 241~252, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- _____(1997), Teaching language and power, R. Wodak and D. Corson(eds)(1997). pp. 241~251.
- _____(1999), "Critical Language Awareness Journals and Student Identities," *Language Awareness* 8(2), pp.111~122.
- _____(2002), "Critical Literacy: beyond reason," *Australian Educational Researcher* 29(10), pp.7~27.
- Jeon, M.(2007), "Language Ideologies and Bilingual Education: A Korean-American Perspective," *Language Awareness* 16(2), pp.114~130.
- Lancaster, L. & Taylor, R.(1992), "Critical approaches to language, learning and pedagogy: a case study," In Fairclough, N. (ed.) *Critical language awareness*, London: Longman Group UK Limited.
- Leeman, J. & Rabin, L.(2007), "Reading Language: Critical Perspectives for the Literature Classroom," *Hispania* 90(2), pp. 304~315.
- Maftoon, P. & Sabbaghan, S.(2010), "Utilizing the Analysis of Social Practices to Raise Critical Language Awareness in EFL Writing Courses," *Journal of Language Teaching and Research* 1(6), pp. 815~824
- Martin, J. R.(2000), "Close Reading: Functional Linguistics as a Tool for Critical Analysis," In L. Unsworth (ed.) *Close Reading: Functional Linguistics as a Tool for Critical Discourse Analysis*, 275~303, London: Cassell.
- Masuda, A.(2012), "Critical Literacy and Teacher Identities: A Discursive Site of Struggle," *Critical Inquiry in Language Studies* 9(3), pp. 220~246.
- García, M. C., & Cañado, M. L. P.(2005), "Language and power: Raising awareness of the role of language in multicultural teams," *Language and intercultural communication* 5, pp. 86~104.
- Ngwenya, Themba(2011), "Social identity and linguistic creativity," *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 29, pp. 1~16.
- O'Regan, John(2006), "The text as a critical object: On theorising exegetic procedure in classroom-based critical discourse analysis," *Critical Discourse Studies* 3(2), pp. 179~209.

- Pennycook, A.(1997), "Critical Applied Linguistics and Education," In Wodak,R. & Corson, D., *Language Policy and Political Issues in Education*, 23~32, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D, & Joseph, G.(2005), "Critical discourse analysis in education: A review of the literature," *Review of Educational Research* 75, pp. 365~416.
- Stamou, A. G.(2012), "Representations of linguistic variation in children's books: register stylisation as a resource for (critical) language awareness," *Language Awareness* 21(4), pp. 313~329.
- Weninger, C. & Kan, K.(2013), "(Critical) Language awareness in buisiness communication," *English for Specific Purposes* 33, pp. 59~71.
- Yiakoumetti, A., Evans, M. & Esch, E.(2005), "Language Awareness in a Bidialectal Setting: The Oral Performance and Language Attitudes of Urban and Rural Students in Cyprus," *Language Awareness* 14(4), pp. 254~260.

비판적 언어인식과 국어교육

김은성

이 논문은 이러한 비판적 언어인식을 2013년 지금 현재의 우리 국어교육과 교차적으로 검토하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 먼저 비판적 언어인식과 국어교육의 관계를 설정하였다. 구체적으로 비판적 언어인식이 무엇이며, 이것을 어떻게 국어교육과 연관시켜야 하는지, 그리고 왜 그래야 하는지에 대해 논의하였다. 이러한 관계 설정 이후에는 비판적 언어인식의 공간을 이루는 주요 지점들을 중심으로 그 부분들과 대응되는 국어교육의 문제들을 구체적으로 논의하였다. 이 논의는 세 가지 차원에서 진행하였는데, 가치적 차원에서는 언어의 교육적 대상화와 정체성의 문제를, 원리적 차원에서는 적절성의 원리 문제를, 방법적 차원에서는 비판적 담화분석의 정교성과 교실 적용의 문제를 논의하였다. 마지막으로, 비판적 언어인식의 국어교육적 함의를 검토하였다. 즉 비판적 언어인식이 국어교육에 제기하는 새로운 도전적 문제들은 무엇이며, 동시에 함께 고민해야 하는 한계들은 무엇인지 전망을 제시하였다.

핵심어 비판적 언어인식, 힌, 정체성, 사회적 실천, 국어교육

ABSTRACT

Critical Language Awareness and Korean Education

Kim, Eun-Sung

This study investigates critical language awareness and present Korean Education with an intersecting overview. First the study creates a relationship between critical language awareness and Korean Education and discusses 'what is critical language awareness', 'how we can connect this with Korean Education, and 'why?' Then, the issues of Korean Education that corresponds with the above basic essential points of critical language awareness are examined. The main inquiry has been conducted with the following three dimensions. First, at the dimension of value, educational objectivity of language and identification is studied; Second, at principle dimension, the appropriateness of principles; Third, at methodological dimension, accuracy of Critical Discourse Analysis and its application at the classroom environments. At the final stage of the study, educational implication of critical language awareness is dealt with. Therefore, the challenges of critical language awareness on Korean Education and the considerations over its limitations to be considered later are presented.

KEYWORDS Critical Language Awareness, Power, Identity, Social Practicee, Korean Education