

국어 수업 연구를 위한 미시문화기술지적 담화분석 방법론 탐구

유상희 한국교육과정평가원 부연구위원(제1 저자)

김민영 The University of Kansas Department of Curriculum and Teaching 조교수
(공동저자)

* 이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구로
(NRF-2019S1A5B5A01049141), 제1차 국어교육학회 연구방법론 세미나(2021.8.20.)
에서 발표한 것을 수정·보완한 것임.

- I. 머리말
- II. 미시문화기술지적 담화분석의 핵심 전제와 원리
- III. 미시문화기술지적 담화분석의 핵심 절차와 방법
- IV. 국어 수업 연구를 위한 시사점
- V. 맺음말

I. 머리말

오늘날 과학 기술의 급격한 발달에 따른 사회 환경의 변화로 새로운 교육 문제들이 대두되고 있고, 이러한 문제들을 탐구하기 위해 기존의 연구방법론을 재검토하고 확장, 보완, 수정하는 것이 강조되고 있다(Arthur, Waring, Coe, & Hedges, 2012; Mackenzie & Knipe, 2006). 무엇보다 새로운 ‘발견’을 중시하는 질적 연구방법론의 경우, 새로운 교육 문제들을 탐구하기 위해 기존의 연구방법론을 변화 및 발전시키는 것이 요구되고 있다(Gumperz, 1986; LaMarre & Chamberlain, 2022).

이와 같은 질적 연구방법론 중에서도 기본적으로 절이나 문장 단위 이상의 언어에 대한 연구를 통칭하는 방법론인 ‘담화분석(Discourse analysis)’은 새롭게 나타난 다양한 교육 문제를 탐구하고 시대 변화를 반영하여 교육 이론을 창안하기 위해 여러 형태와 방식으로 발전하고 있다(Bloome, Carter, Christian, Otto, & Shuart-Faris, 2005; Bloome, Carter, Christian, Otto, Shuart-Faris, Smith et al., 2008; Bloome, Power-Carter, Baker, Castanheira, Kim, & Rowe, 2022).

우리나라 국어교육 연구에서도 1990년대 후반부터 본격적으로 질적 연구방법론의 필요성이 논의되기 시작하였고(옥현진, 2010; 정재찬, 2001; 정현선, 1998), 대표적인 질적 연구방법론인 문화기술지(권은선, 2019; 엄훈, 2004)와 내러티브(박혜영, 2014; 최인자, 2006), 담화분석 방법론에 기반한 연구들이 실행되었다. 특히, 1990년대 중반 이후부터 국어교육에서는 수업을 분석한 다양한 담화분석 기반 연구가 진행되었다.¹⁾

국어 수업에서 이루어진 담화분석 연구들은 교사와 학생의 실제적인 언어 사용을 바탕으로 관련 이론들을 구체화했다는 점에서 큰 의의가 있다. 대표적으로 국어 수업에서 교사의 담화에 대한 연구가 광범위하게 진행되었는데, 예컨대 교사가 수업에서 어떤 담화 전략을 사용하는지(곽춘옥, 2006), 교사의 질문 유형 및 피드백 유형은 어떠한지(김주영·박창균, 2017; 박재현·김호정·남가영·김은성, 2010; 이창덕, 2018) 등에 관한 연구가 있었다. 또한 학생 주도의 토론과 토의를 분석한 다양한 연구들도 진행되었다. 예를 들어, 학생들의 소그룹 대화에서 어떠한 구조와 전략이 나타나는지(서현석, 2004), 학생들의 토론에서는 어떤 논증의 구조 및 과정이 나타나는지(민병곤, 2005), 학생들의 독서 토의 담화 유형은 어떠한지(이지영·백혜선, 2012) 등과 관련한 연구가 있었다.

그동안 우리나라 국어 수업에서 실행된 담화분석 기반 연구들은 실제 교육 현장에서 수집한 자료를 바탕으로 기존에 세워진 이론적 틀을 구체화하는 등 주로 기존 이론을 확장하는 데 크게 기여하였지만, 아직 교육 현장에서 수집한 자료를 바탕으로 기존에 세워진 이론적 틀을 반박하거나 수정

1) 국어교육에서는 1970년대부터 사회언어학을 바탕으로 한 담화분석 연구가 실행되면서 언어 변이 현상, 언어 태도, 언어 정책 등 추상화된 언어 체계를 연구하는 순수언어학에서 접근하기 어려웠던 많은 문제들을 다루었다. 이때 담화분석 연구들이 방언 사용 등 주로 수업 이외 상황에서의 언어 사용을 분석하였다면, 1990년대 중반부터의 담화분석 연구들은 국어 수업에서 교사와 학생, 학생과 학생 간의 담화를 분석하기 시작하였다(예: 김상화, 1995; 박종훈, 1996; 인혜련, 1998).

한 연구는 많지 않았다. 급변하는 환경에서는 기존에 세워진 이론적 틀이나 교육 방안이 더 이상 적절하지 않거나 새로운 환경 변화에 따른 새로운 이론이나 교육 방안이 필요할 수 있으므로, 실제 수업에서 수집된 언어 자료를 통해 기존의 이론이나 교육 방안을 재고찰하도록 돕는 연구방법론을 탐색하는 것은 중요한 주제일 수 있다.

이에 본 연구에서는 국어 수업 연구에서 기존 이론의 한계나 새로운 이론의 창안 가능성을 탐구하도록 돕는 담화분석 방법론의 발전을 위해, ‘미시문화기술지적 담화분석(microethnographic discourse analysis)’²⁾을 주 연구 대상으로 선정하였다. 이 연구방법론은 문화기술지와 사회언어학을 연계한 담화분석 방법론으로, 자국어 교육 연구자들이 독서와 작문 등 리터러시 수업 연구를 위한 방법론으로 발전시켜 기존 자국어 교육 이론에 새로운 가능성을 제안하는 역할을 해왔다는 특징이 있다(Bloome et al., 2005; Bloome et al., 2008; Bloome et al., 2022; Green, Baker, Chian, Vanderhoof, Hooper, Kelly et al., 2020).

미시문화기술지적 담화분석 방법론이 자국어 교육 연구자들을 중심으로 자국어 수업 연구방법론으로 발전되어 온 것처럼, 이 연구방법론을 우리나라 국어 수업 연구에 적용하면 수업 연구에서 탐구의 주제를 확장하는 것은 물론, 연구방법론 차원에서 탐구의 논리(logic of inquiry)를 확장하는 데 기여할 수 있다고 보았다. 특히 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 핵심적인 전제와 원리, 이로부터 구성된 담화분석의 절차와 방법은 국어 수업 연

2) 본고에서는 사회언어학 중에서 Gumperz & Hymes(1986)에 의해 시작된 ‘의사소통의 문화기술지(ethnography of communication)’와 Gumperz(1986)에 의해 시작된 ‘상호작용 사회언어학(interactive sociolinguistic)’을 바탕으로 하여, 자국어 수업 연구를 중심으로 발달해 온 ‘미시문화기술지적 담화분석(microethnographic discourse analysis)’을 주요 연구 대상으로 선정하였다. 1970년대 이후 담화분석의 한 흐름으로 문화기술지와 사회언어학을 연계하여 발전해온 담화분석 방법론의 역사는 주요한 의미를 갖는데, 광범위한 연구사를 탐색하는 것은 이 연구의 범위를 넘는다고 판단하여 이 부분은 후속 연구에서 진행하고자 한다.

구에 의미 있는 시사점을 제공한다고 판단했다. 이에 본 연구는 다음과 같은 세 개의 연구 질문에 관하여 고찰하고자 한다.³⁾

첫째, 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 핵심적인 전제와 원리는 무엇인가?

둘째, 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 핵심적인 절차와 방법은 무엇인가?

셋째, 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 국어 수업 연구에 어떠한 시사점을 주는가?

II. 미시문화기술지적 담화분석의 핵심 전제와 원리

본 연구는 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 다양한 특징 중에서, 우리나라 국어 수업 연구에 시사점이 크다고 판단한 사회언어학과 문화기술지를 연계했다는 측면에 주목하고자 하였다. 이에 먼저 문화기술지와 사회언어학에 각각 관련된 이 연구방법론의 핵심적인 전제를 논의하고, 그 전제에서 비롯된 수업 연구의 주요 원리를 제시하고자 한다.⁴⁾

3) 연구방법론을 심층적으로 논의하기 위해서는 핵심적인 전제와 원리, 절차와 방법을 제시하는 것을 넘어 이와 관련된 주요 쟁점을 다루는 것이 중요하다. 하지만 독자가 이 연구방법론에 대해 전반적인 이해를 구축하지 않은 상황에서, 이 방법론의 일부분을 바탕으로 우리나라 국어 수업에서 담화분석 연구와 비교하여 쟁점을 논의하는 것에 어려움이 많았다. 이에 본 논문에서는 우선 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 전반적인 탐구의 논리를 도출하는 연구를 진행하였다. 연구의 범위와 분량을 고려하여 국어 수업 연구에서 핵심적인 전제와 원리 및 절차와 방법 관련 주요 쟁점들은 후속 연구에서 다루고자 한다.

4) 저자들은 미시문화기술지적 담화분석 방법론 관련 담론에 참여해 왔고(Bloome & Ryu, 2017; Bloome, Carvalho, & Ryu, 2018; Ryu & Bloome, 2020 등), 국내외 교육 현장

1. 문화기술지에 기반한 핵심 전제: 수업에서는 ‘무엇을’ 탐구하는가?

Green, Skukauskaite, & Baker(2012)에서는 문화기술지를 기반으로 한 연구들은 서로 다른 학문적 관점 및 이론을 바탕으로 실행되더라도 공통된 목표를 가지는데, 그것은 연구 대상을 통해 해당 집단에서 무엇이 문화적인 지식(cultural knowledge)이라 여겨지는지 내부자적 관점(emic perspective)을 배우는 것이라 설명한다. 또한 이와 같은 목표는 문화기술지를 기반으로 한 연구를 수행하는 학자가 국가와 같은 대규모 사회에 대해 연구하든, 보다 작은 규모로서 학교나 학급에 대한 연구하든 대상과 규모에 관계 없이 동일하다고 강조한다(Mitchell, 1984).

미시문화기술지적 담화분석 방법론의 가장 큰 특징은 문화기술지를 기반으로 수업에 접근한다는 점이다. 이에 미시문화기술지적 담화분석 방법론 연구에서는 문화기술지 연구와 유사하게 연구하고자 하는 집단(예컨대, 단일 국어 교실)을 하나의 공동체로 보고(Hymes, 1974), 교실이라는 공간에서 사회적으로 구성되는 문화에 대해 탐구하는 것을 핵심으로 한다. 수업 참여자를 하나의 공동체로 본다는 것은 수업에 참여한 모든 학생이 동일한 문화적 배경을 가졌다고 가정하는 것은 아니다(Bloome et al., 2008). 학생들은 각기 다른 배경(예를 들어 성별, 사회경제적 상황, 정치적 성향, 인종 등)으로 서로 다른 문화적 배경에서 살아왔을 수 있다. 수업 참여자를 하나의 공동체로 접근한다는 것은 이들이 수업을 통해 상호작용하면서 함께 공유하는 문화를

에서 이 연구방법론을 적용하여 연구를 수행해 왔다(유상희·정혜승·민병곤, 2021; Kim & Shanahan, 2023; Newell, Bloome, Hirvela, VanDerHeide, Wynhoff Olsen, Lin et al., 2015; Wynhoff Olsen, Ryu, & Bloome, 2013 등). 본 논문에서 저자들은 이 연구방법론과 관련된 이론적 지식 및 연구 수행의 경험에 근거하여, 우리나라 국어 수업 연구에서 새로운 이론 장안에 도움이 될 수 있을 것이라 판단한 핵심 전제와 원리를 도출하였다. 도출한 내용은 관련된 문헌 및 선행 연구들을 재검토하여 정합성을 확보하는 방식으로 진행했음을 밝힌다.

창조한다고 보고, 이들이 구성해 가는 문화를 탐구하는 것이다.

수업에서 다양한 문화가 구성된다고 할 때, 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 주로 교사와 학생들이 상호작용하며 구성해 가는 리터러시(literacy) 관련 앎의 방식(ways of knowing), 수행의 방식(ways of acting), 정체성의 방식(ways of being)을 중시한다(Green et al., 2012; Bloome et al., 2022). 예컨대, 초등학교 1학년을 대상으로 한 읽기 수업에서 ‘읽기’ 행위를 한다는 것이 어떠한 의미로 구성되는지 탐구하거나, 더 나아가 ‘문자 해독, 유창하게 읽기, 의미 이해하기’ 등의 읽기 수행 방식이 학생들과 교사, 혹은 학생들 간의 관계 형성이나 정체성 형성에 어떻게 작용하는지 탐구할 수 있다. 또는 특정 쓰기 수업에서 무엇이 ‘좋은 글’이라고 정의되고 구성되는지 탐구하거나, 더 나아가 이는 교육과정이나 거시적인 담론에서 정의하는 ‘좋은 글’과는 어떻게 비슷하고 다른지 탐구할 수 있다.

2. 사회언어학에 기반한 핵심 전제: 수업에서는 무엇을 ‘어떻게’ 탐구하는가?

미시문화기술지적 담화분석 방법론의 다른 큰 특징으로는 사회언어학을 기반으로 수업을 분석한다는 점이다. ‘미시문화기술지적’이라는 용어는 ‘미시(micro)’라는 단어와 ‘문화기술지적(ethnographic)’이라는 단어가 연결된 것으로, 문화기술지를 바탕으로 수업에 접근하되 참여자의 담화 사용을 미시적 측면까지 심층적으로 분석한다는 의미를 담고 있다. 즉, 사회언어학은 미시문화기술지적 담화분석 방법론이 수업에서 참여자의 상호작용을 통해 구성되는 문화를 탐구할 수 있도록 구체적인 분석 방안을 제시한다고 할 수 있다(Gumperz, 1986).

아울러 미시문화기술지적 담화분석 방법론에서 ‘언어문화(language culture)’라는 용어는 이 방법론의 핵심적 전제를 드러낸다. 언어(language)와 문화(culture)를 연결하여 Agar(1994)가 처음 조어한 ‘언어문화’라는 용어는

언어와 문화가 서로 분리할 수 없는 불가분의 관계로, 언어는 문화 안에 존재하고 언어를 통해 문화의 많은 부분이 구성된다는 점을 강조한다. 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 언어와 문화가 분리할 수 없다는 가정 아래, 수업에서 발현되고 구성되는 문화를 참여자들의 언어 기반 상호작용을 중심으로 탐색하는 것이다.

사회언어학을 기반으로 한 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 수업에서의 삶의 방식, 수행의 방식, 정체성 구성의 방식 등과 관련된 연구 문제를 선정하고, 연구 문제와 관련된 핵심적인 상호작용 사건을 선정하여 언어적 기호뿐만 아니라 준언어적, 비언어적 기호를 분석함으로써 이러한 담화에서 드러나는 문화를 유추하는 것이다. 예컨대, 고등학교 국어 수업에서 사용된 ‘사고력’이라는 단어를 추적하고 그와 관련된 준언어, 비언어적 단서들을 함께 분석함으로써 해당 수업에서 ‘사고력’의 의미가 교사와 학생 사이에서 어떻게 변화하고 발전하는지 등을 탐구해볼 수 있다. 이처럼, 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 ‘언어 사용(language in use)’을 중심으로 참여자들이 함께 구성하는 문화를 미시적으로 분석하면서 추적하는 것이라고 하겠다.

3. 핵심 전제와 연결된 핵심 원리는 무엇인가?

그렇다면 위에서 논의한 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 핵심 전제는 수업 연구에서 어떠한 핵심 원리로 도출될 수 있을까? 본 연구에서는 연구 절차와 방법의 핵심 원리를 ‘자세히 보기(zoom in)’와 ‘넓게 보기(zoom out)’라 명명하고 이를 먼저 소개하고자 한다. 저자들은 제시한 용어가 해당 연구방법론의 핵심 원리를 잘 보여준다고 판단했기 때문이다.⁵⁾

5) 이 방법론의 핵심 원리는 이전에 ‘자세히 보기’와 ‘넓게 보기’라 명명되지 않았지만 이러한 원리는 선행 연구에 근거한 것임을 밝힌다. 예를 들어, Bloome & Carter(2014)는 미

먼저, 본 연구에서 ‘자세히 보기(zoom in)’의 개념은 특정 대상을 가까이 보기 위하여 초점을 맞추는 카메라의 촬영 기술에서 착안한 것으로, 수업 연구에서 참여자의 상호작용 중에 의미 있는 사건(event)을 선정하고, 선정된 사건으로 분석의 초점을 맞추는 행위를 말한다. 아울러 본 연구에서 ‘넓게 보기(zoom out)’의 개념은 대상을 큰 배경(맥락)에서 보기 위하여 앵글을 넓게 잡는 카메라의 촬영 기술에서 착안한 것으로, 연구 현장을 사회·문화적 맥락과 연계하여 광범위하게 접근하거나, 선정된 사건을 상호작용이 발생한 맥락과 연계하여 보기 위하여 분석의 초점을 넓히는 등 광각에서 보는 행위를 말한다.

대부분의 질적 연구방법론은 수집된 자료를 다각도에서 접근하기에, 어느 정도의 ‘넓게 보기’와 ‘자세히 보기’를 포함한 중층적 분석을 한다고 볼 수 있다. 그러나 중층적 분석의 방식은 연구방법론마다 차이가 크다. 대표적으로 근거 이론(grounded theory)은 일반적으로 귀납적 방식으로 자료를 작은 단위에서 점차 큰 단위로 묶어가는 방식으로 연구를 수행한다(Glaser & Strauss, 1967). 반면, 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 귀추적 접근(abductive reasoning)으로 선정한 자료를 심층적으로 분석하는 동시에 해당 자료를 선행 이론과의 관련 속에서 파악해 선행 이론의 발전을 추구한다는 특징이 있다(Bloome et al., 2022; Green et al., 2012; Green et al., 2020).

시문화기술지적 담화분석 방법론에서 상호작용 사건에 대해 자세히 묘사하고 분석하는 것을 강조하는 한편, 이러한 상호작용 사건이 광범위한 사회·문화적 배경 및 선행 이론과 어떻게 관련되는지 고찰하는 것을 필수적인 과정으로 보았다. 즉, 이러한 담론에서 이 연구방법론의 핵심 원리를 ‘자세히 보기’와 ‘넓게 보기’라고 제시하지는 않았지만, 이와 관련된 수행이 요구되는 것이다. 예컨대, 선정한 사건을 심층적으로 분석하는 것은 ‘자세히 보기’와, 사회·문화적 맥락 및 이론과 연계하여 보는 것은 ‘넓게 보기’와 연결된다고 할 수 있다.

III. 미시문화기술지적 담화분석의 핵심 절차와 방법

미시문화기술지적 담화분석 방법론은 위와 같은 전제와 원리를 바탕으로 어떠한 연구의 절차와 방법을 제시하고 있을까? 이 장에서는 앞에서 언급한 핵심적인 전제와 원리를 바탕으로 해당 방법론의 핵심 절차와 방법을 제시하고자 한다.

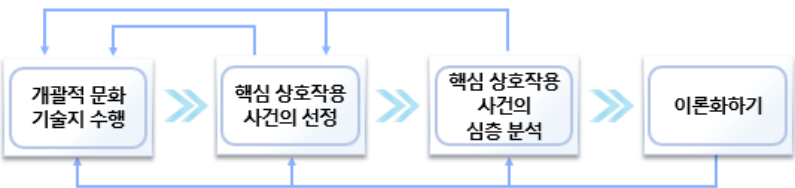
본 연구에서는 핵심 절차와 방법에 대한 독자들의 이해를 돕고자, 저자들이 미국에서 진행한 연구 사례를 예시로 들어 설명하고자 한다.⁶⁾ 한국과 미국의 교육 상황 및 사회·문화적 맥락의 차이에도 불구하고, 이 연구 사례는 미시문화기술지적 담화분석 방법론을 바탕으로 기존 이론에 새로운 접근이 이루어졌다는 점, 또한 저자들이 직접 수행한 연구를 예로 들으로써 연구의 과정 중에 마련한 다양한 자료를 제시할 수 있다는 점에서 의의가 있다고 판단하였다.

미시문화기술지적 담화분석의 핵심 절차는 <그림 1>과 같이 크게 네 단계(개괄적 문화기술지 수행, 핵심 상호작용 사건의 선정, 핵심 상호작용 사건의 심층 분석, 이론화하기)로 이루어져 있다.⁷⁾ 첫 번째 단계인 개괄적 문화기술지 수행은 문화기술지의 영향을 받은 것으로 기본적으로 ‘넓게 보기’ 원리에 기반하고 있다. 두 번째 단계인 핵심 상호작용 사건의 선정과 세 번째 단계인 핵심 상호작용 사건의 심층 분석은 사회언어학의 영향을 받은 것으로

6) 저자들은 미국 교육부에서 지원을 받은 논증 연구 프로젝트에 5년 이상 참여하면서 미국 고등학교의 자국어 교육 수업 중 논증 수업을 분석하는 연구를 진행했다. 저자들은 흥미로운 논증 수업을 진행하는 A 교사의 수업에서 미시문화기술지적 담화분석 연구를 수행하였다.

7) 핵심 절차는 연구에 따라 조금씩 다르게 진행될 수 있는데, 이 연구에서는 대부분의 연구에서 중요하게 여겨지는 절차 중에서 우리나라 국어 수업 연구에 시사점이 크다고 판단한 네 가지를 도출하였다(예: Bloome et al., 2022; Green et al., 2020; Moses, 2012; Wynhoff Olsen, VanDerHeide, Goff, & Dunn, 2018; VanDerHeide, 2018).

기본적으로 ‘자세히 보기’ 원리에 기반하고 있다. 네 번째 단계인 이론화하기는 미시문화기술지적 담화분석에서 특히 강조하는 부분으로, 기본적으로 ‘넓게 보기’ 원리에 기반하고 있다.



〈그림 1〉 미시문화기술지적 담화분석의 핵심 절차⁸⁾

1. ‘넓게 보기(zoom out)’에 기반한 연구 설계: 개괄적 문화기술지 수행

미시문화기술지적 담화분석 방법론을 적용한 수업 연구에서 첫 번째 단계는 문화기술지의 관점에서 연구하기로 결정한 연구현장에 접근하는 것이다(Green et al., 2020). ‘넓게 보기(zoom out)’에 해당하는 이 단계는 연구하고자 하는 공간과 참여자에 대해 총체적이고 포괄적 이해를 구축하는 시간이라 할 수 있다. 연구하고자 하는 수업을 문화기술지의 관점에서 접근한다는 것은 전통적 문화기술지와 같이 연구 현장에서 장기간 함께 생활하지 않더라도, 문화기술지 연구자처럼 연구 대상인 수업을 문화가 구성되는 공동체로 접근하면서 필드 노트를 작성하고 연구 주제와 관련된 문서를 수집하는 것 등을 말한다(Green & Bloome, 1997).

예로 들 연구에서, 저자들은 A 교사의 논증 수업을 연구하기 위해 먼저 해당 학교의 전반적인 특성이 무엇인지 파악하는 과정을 가졌다. 해당 학교는 미국의 공립 고등학교로 대학 진학률 등 학업 성취가 높다는 특성이 있었

8) 연구 절차는 순환적이고 회귀적이라는 특징이 있어서, 연구 과정에서 새롭게 고려할 사항이 나타나면 이전 단계로 돌아가 필요한 절차를 다시 진행할 수 있다.

다. 연구하고자 하는 수업은 한국의 인문계 고등학교 국어 수업과 같이, 대학 준비 과정(CP, College Preparation)에 있는 11학년을 대상으로 하는 자국어 교육(Language Arts) 수업으로, 1년 내내 논증(argumentation)을 중심으로 독서, 토론, 작문을 연계하여 수업을 구성한다는 특징이 있었다.

해당 학급은 13년의 경력을 가진 여교사가 가르치고 있었고, 전체 학생 수는 23명이었다. 이 수업은 기본적으로 초반에 학생들에게 명료한 지식을 구축하게 한 후, 시간이 지나면서 점차 이러한 지식에 질문을 던지면서 학생들의 지식을 확장시킨다는 특징이 있었다. 이처럼 미시문화기술지적 담화 분석에서는 연구 초기에 연구 현장에서 나무를 보기 전에 숲을 보는 것처럼 ‘넓게 보기(zoom out)’ 과정이 필수적이다.

특히, 이 과정에서는 수집하는 자료의 전체적인 모습을 이해하는 것이 중요하다. 이를 위해 연구자는 다양한 전략을 사용할 수 있는데, 대표적으로 자료 수집 과정에서 수집한 자료에 대한 전체적인 지도(map)를 그리는 것을 고려할 수 있다(Green et al., 2020). 예를 들어, 저자들의 연구에서는 논증적 글쓰기 수업에서 자료를 수집하면서 <그림 2>를 그렸다.

첫 주 (2월 14일-17일) 학습 목표: 1. 논증의 논리를 분석하기 위하여 불민의 방법 사용하기 2. 불민 방법을 생각의 과정으로 활용하여 효과적인 논증적 글쓰기									
	단계1	단계2	단계3	단계4	단계5	단계6	단계7	단계8	단계9
2/14	선생님의 과제 안내 및 오늘 수업 안내	전제 (warrant) 분석 방법에 관한 전제 토론	예시글1 에 대한 학생1 자신의 전제 분석 발표	전제 방법에 대한 전제 토론	예시글1 에 대한 학생2 자신의 전제 분석 발표	전제 분석 방법에 대한 전제 토론	예시글1 에 대한 학생3 자신의 전제 분석 발표	전제 분석에 대한 전제 토론	
	주 교재: 불민의 방법 소개하는 인쇄물과 예시글 1-“Rising to the occasion of our death.”								
2/15									

<그림 2> 4주간 수집한 자료에 대한 지도의 일부

수집한 자료의 지도를 그리는 방식은 다양한데, 여기서 연구자는 지도 그리기의 주목적이 자신이 수집하는 자료의 전체적인 모습을 이해하는 점이라

는 것을 고려하여 자신의 연구에 적절한 방법을 찾는 것이 중요하다. 또한, 연구자가 수집한 자료의 전체 지도를 독자와 소통하고자 한다면 독자가 연구의 과정을 이해할 수 있는 방식으로 구성하는 것이 중요할 수 있다.

2. ‘자세히 보기(Zoom in)’에 기반한 연구 설계: 핵심 상호작용 사건의 선정

미시문화기술지적 담화분석의 두 번째 단계는 수집한 자료에서 심층적으로 분석할 ‘핵심 상호작용 사건’을 선정하는 것이다. 미시문화기술지적 담화분석에서 사건(event)이란 “사람들이 다른 사람과 행동하고 반응하는 일련의 상호작용”을 말한다(Bloome et al., 2005: 6). 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 다양한 기준을 바탕으로 핵심 상호작용 사건의 선정 방법을 제시하고 있다. 대표적인 핵심 상호작용 사건의 선정 방법을 제시하면 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 대표적인 상호작용 사건의 선정 방법⁹⁾

종류	정의	사건 선정을 위한 질문	사건 선정의 근거
전형적 사건 (typical event)	유사한 상황에서 지속적으로 관찰되는 사건	-연구 현장에서 확인한 특정 상호작용 방식이 얼마나 자주 일어나는가?	해당 사건이 높은 빈도로 반복적으로 나타난 경우 (예: 분석된 수업마다 IRF 패턴이 5회 이상 나타남.)
결정적 유발 사건 (critical incidental event)	이후 상호작용을 특정한 방식으로 이끄는 사건	-해당 사건 이후의 상호작용은 해당 사건 이전의 상호작용과 어떠한 점에서 차이가 나는가? -해당 사건 이후 나타난 변화와 해당 사건이 직접 연계되었다는 점을 보여주는 증거는 무엇인가?	사건들 간의 인과관계가 명시적으로 드러난 경우 (예: 교사가 독특한 과제나 질문을 제시한 후, 수업에서 상호작용 방식에 변화가 나타남.)

9) Bloome et al(2005, 2008, 2022)에서 연구의 예시로 든 내용들을 종합하여 표로 구성하였다.

재현적 사건 (representative event)	바탕을 이루는 사회·문화적 전제가 드러나는 (make visible) 사건	-해당 사건에서 명시적으로 드러나는 사회·문화적 전제는 무엇인가? -특별히 주목할 만한 사회·문화적 전제를 드러내는 사건은 무엇인가?	특정한 사회·문화적 전제가 명시적으로 드러난 경우 (예: 교사의 질문에 응답하기 위해 학생이 텍스트에서 정답을 찾는 사건은 이 수업에서 지식 습득이 중요하다는 전제를 드러냄.)
수정 사건 (repair event)	담화에서 요청된 수정(repair)이 내재된 사회·문화적 전제를 드러내는 사건	-어떠한 행동에 대한 수정이 요구되었나? -해당 요청은 어떠한 사회·문화적 전제를 드러내는가?	수정에 대한 요구가 명시적으로 나타나고, 해당 수정은 내재된 사회·문화적 전제를 보여주는 경우 (예: 발표에서 방언을 표준어로 수정하라는 요청이 있는 경우, 발표에서 표준어 사용이 적절하다는 사회·문화적 전제를 드러냄.)

예를 들어, 앞의 고등학교 논증 수업에서 저자들은 개략적 문화기술지를 수행하면서 다양한 자료를 수집하던 중 ‘결정적 유발 사건’을 발견했다. 학기의 전반부에 교사는 논증의 목적으로 설득을 제시했고, 이를 위해 학생들은 논증의 기본적인 요소를 익히고 자신의 주장을 정당화하는 전략을 학습했다. 그런데 학기의 중반부에 교사는 가치 기반 논증에서 전제(warrant)를 가르치면서, 학생들이 가진 서로 다른 전제가 학생들의 삶과 어떻게 관련되는지 질문하기 시작했다.

교사가 학생들에게 전제를 서로 다른 삶의 배경과 연결하도록 질문한 사건은 학생들의 다양한 질문을 촉발했다. 처음에 학생들은 여러 혼란과 어려움을 표현했지만, 이 수업에서 교사와 학생들은 점차 논증을 한다는 것이 단순히 형식적 요소를 갖추어 상대를 설득하는 것이 아니라, 서로 다를 수 있는 전제와 관점에 대해 깊이 묻고 이해하는 과정임을 발견해 나갔다. 즉, 해당 교실에서 논증에 대한 새로운 ‘수행의 방식(ways of doing)’이 구성되어감을 알 수 있었다.

논증자의 전제와 배경을 연결한 교사의 질문은 이후 ‘이해를 위한 논증’이라는 새로운 논증하기 방식으로 연결되었다는 점에서 저자들은 ‘결정적

유발 사건'에 해당한다고 판단하여, 이 사건을 심층적으로 분석할 핵심 상호작용 사건으로 선정하였다. 이 사건을 중심으로 해당 수업에서 '논증'을 어떻게 할 것인가에 대해 새롭게 공유된 수행 방식이 형성되었기 때문에, 이 사건을 심층적으로 분석하여 논증하기에 대해 새롭게 구성되어 가는 문화를 보여주고자 한 것이다.

3. '자세히 보기(zoom in)'에 기반한 연구 설계: 핵심 상호작용 사건의 심층 분석

미시문화기술지적 담화분석의 세 번째 단계는 선정한 핵심 상호작용 사건을 '자세히 보기(zoom in)'를 통해 심층적으로 분석하는 것이다. 핵심 상호작용 사건의 심층 분석은 다양한 방식으로 전개될 수 있지만, 미시문화기술지적 담화분석에서 자주 활용되는 주요한 하위 절차로는 전사하기, 단위 나누기, 추적하기가 있다.

1) 전사하기(transcribing)

선정한 핵심 상호작용 사건의 심층 분석을 위한 첫 번째 하위 절차는 '전사하기'이다. 미시문화기술지적 담화분석은 수집한 모든 담화를 전사하는 것이 아니라, 거시적 맥락을 이해하면서 자세히 보기로 선정한 담화만을 전사한다. 즉, 미시문화기술지적 담화분석 방법론에서 전사하기는 Bucholtz(2000)와 Ochs(1979)가 강조한 것처럼 기계적 과정이 아닌, '무엇'을 '어떻게' 전사할 것인지 유목적적으로 선택하여 자세히 보기를 실행하는 과정이라 할 수 있다.

전사를 할 때에는 보통 구어 발화뿐만 아니라, 목소리의 크기나 억양 등의 준(準)언어나 시선, 표정, 몸짓 등의 비(非)언어 등의 맥락적 단서(contextualization cue)도 함께 전사하는데, 어떤 맥락적 단서를 구체적이고 자세히 묘사할 것인지도 연구 문제에 따라 달라질 수 있다(Green & Wallat,

1981). 예컨대, 국어 수업에 적극적으로 참여하지 않는 학생들의 반응을 분석하는 연구에서는 학생의 시선이나 한숨, 침묵 등이 중요하게 고려될 수 있다. 이처럼 미시문화기술지적 담화분석은 전사하기에서도 연구 질문에 적합한 분석 방법의 선택을 강조한다.

2) 단위 나누기(parsing)

선정한 핵심 상호작용 사건의 심층 분석을 위한 두 번째 하위 절차는 ‘단위 나누기’이다. ‘무엇을 전사할 것인가’와 함께 고려할 것은 ‘어떤 단위로 전사할 것인가’로, 선정한 사건에서 담화를 체계적으로 분석하기 위해 분석의 단위를 설정하는 과정을 말한다.

미시문화기술지적 담화분석에서 보편적으로 사용되는 분석의 단위는 ‘메시지 단위(message unit)’로, “화자의 발화에서 대화적 의미를 가지고 있는 최소한의 단위”를 말한다(Green & Wallat, 1981: 196). 미시문화기술지적 담화분석 연구자들이 메시지 단위를 최소 분석 단위로 사용하는 것은 이러한 단위 설정을 통해 참여자 간의 상호작용에 주목하고, 필요한 경우 이들의 언어적 상호작용뿐만 아니라 준언어적, 비언어적 상호작용까지 심층적으로 분석하기 위함이다.

메시지 단위의 경계는 그 내용이나 의미, 주제뿐만 아니라 물리적 움직임이나 비언어적 단서 등의 다양한 맥락적 단서 등에 의해서 구분되어지므로(Green & Wallat, 1981), 분석 전에 선형적으로 주어지는 것이 아니다. 연구자는 상호작용 사건 속에 있는 참여자들이 어떻게 단위의 경계를 암시하고 구성해 나가는지를 분석함으로써 파악할 수 있다(Bloome & Carter, 2014). <표 2>는 메시지 단위 나누기의 예시이다.

〈표 2〉 메시지 단위 나누기의 예시

전사 번호	발화자	메시지 단위	맥락적 단서
1-1	교사	네가↑ 믿는 것이기 때문에↓	-발화의 시작에서 학생을 바라보고 발화의 끝에서 학생의 활동지를 바라봄. -“네가”라는 부분을 발할 때 억양이 높아지고, “때문에”에서 억양이 내려옴. -“때문에” 발화 후 잠시 멈춤(pause).
1-2	교사	네가 믿는 것은 무엇이지↑	-다시 학생의 눈을 바라봄. -“무엇이지”에서 억양이 올라감. -“무엇이지” 발화 후에 3초 정도 멈추며, 학생의 응답을 기다리는 표정을 지음.
1-3	캘리	나이를 들면 시력 같은 것 이 약해진다는 것이요↓	-고개를 가우뚱하며 생각하는 표정으로 교사를 바라봄. -중간에 잠시 3초 정도 멈추었지만, 허공을 바라보면서 생각을 지속하여 더 응답할 것을 표현함. -“것이요”에서 억양이 내려감. -“것이요” 발화 후에 교사를 다시 바라보면서, 교사의 응답에 대한 기대를 표현함.

다음으로 ‘상호작용 단위(interactional unit)’는 대화에서 내용적으로 응집된 메시지 단위의 집합을 말한다(Green & Wallat, 1981). 예를 들어, 〈표 2〉에서는 세 개의 메시지 단위가 제시되었는데, 여기에 이어서 기존 질문과 다른 주제 또는 목적 등을 가진 대화가 시작된다면, 앞의 세 개의 메시지 단위가 하나의 상호작용 단위를 구성하는 것이다.

한편, 상호작용 단위는 ‘단계 단위(phases unit)’를 구성할 수 있다 (Green & Wallat, 1981). 단계 단위는 내용적으로 응집된 상호작용 단위로서, 거시적 차원에서 상호작용 단위를 연계하는 단위이다. 무엇을 단계로 보는지는 연구에 따라 상이할 수 있는데, 일례로, 한 차시 국어 수업에서 도입, 전개, 결말 등의 주요한 절차를 단계 단위로 설정할 수 있다.

이처럼 미시문화기술지적 담화분석에서는 선정한 사건을 여러 단위로 세분화하여 심층적으로 분석한다고 할 수 있다. 연구자는 필요에 따라 다양한 단위를 설정할 수 있는데, 하나의 연구에서 설정한 단위의 일관성을 유지하며 분석하는 것이 중요하다고 하겠다.

3) 추적하기(tracing)

선정한 핵심 상호작용 사건의 심층 분석을 위한 세 번째 하위 절차는 ‘추적하기’이다. 추적하기를 수행하기 위해서는 기본적으로 코드(code)를 이해할 필요가 있다. 질적 연구에서 코드란 연구자가 분석 과정에서 구성한 것으로서, 자료의 일부에 대해 요약적, 핵심적으로 표현한 단어 또는 짧은 구를 말한다(Saldana, 2016).

미시문화기술지적 담화분석에서도 1차 코드에서는 비보(vivo) 코드(Saldana, 2016)와 같이 참여자의 발화를 바탕으로 흥미로운 내용을 코드로 도출하는 경우가 많다. 2차 코드에서는 1차 코드에서 집중적으로 탐색하고자 하는 코드들을 선정하고, 선정한 코드들을 유사한 내용으로 범주화하는 과정을 거친다. 다시 말해, 지속적 비교 분석(constant comparative analysis)을 통하여 핵심적인 코드와 범주를 도출하는 것이다(Bloome et al., 2005; Bloome et al., 2008; Saldana, 2016).

다수의 질적 연구방법론이 수집된 자료를 바탕으로 지속적 비교 분석을 통해 코드와 범주를 도출하지만, 미시문화기술지적 담화분석이 다른 질적 연구방법론과 차별화되는 지점은 코드가 ‘추적하기(tracing)’라는 단계로 나아가기 위한 과정이라는 점에 있다. 미시문화기술지적 담화분석에서 ‘추적하기’란 참여자가 상호작용하는 담화에서 선정한 코드가 어떻게 나타나는지 파악하는 과정을 말한다(Bloome et al., 2022).

〈표 3〉은 앞에서 예시로 제시한 연구에서 저자들이 담화를 추적한 내용의 일부를 보여준다. 저자들은 선정한 결정적 유발 사건을 분석하기 위해 교사가 조별 토론을 이끄는 담화를 바탕으로 ‘전제 탐색, 전제와 배경의 관련성 탐색, 설득을 위한 논증, 이해를 위한 논증’이라는 코드를 도출했다. 이어서 저자들은 교사와 학생의 대화에 대해 교사의 발화에는 ○을 표시하고, 학생의 발화에는 □을 표시하면서 담화의 전개 양상을 추적했다.

〈표 3〉 추적하기의 예시

전사 번호	발화자	메시지 단위	전제 탐색	전제와 배경의 관련성 탐색	설득을 위한 논증	이해를 위한 논증
1-1	교사	네가↑ 믿는 것이기 때문에↓	○			
1-2	교사	네가 믿는 것은 무엇이지↑	○			
1-3	켈리	나이를 들면 시력 같은 것 이 약해진다는 것이요↓	□			
1-4	교사	이것에 대한 너의 증거는↑		○		
1-5	켈리	(당황한 듯 웃으며) 이것에 대해 증거가 필요할까요↑			□	
1-6	교사	너는 그것을 무엇으로부터 알았니↑		○		
1-7	켈리	경험이요↓		□		□
1-8	교사	좋아 네 삶에서 관련 경험을 인용해보자↓		○		○
1-9	켈리	좋아요 제 할아버지는 2차 세계 대전에 있었어요↓		□		□

선정한 담화에서 교사는 켈리에서 자신의 전제가 무엇인지를 탐색하도록 하였고(1-1줄~1-2줄), 켈리는 자신의 전제를 제시했다(1-3줄). 이어서 교사는 켈리의 전제에 대해 증거가 무엇인지 물었다(1-4줄). 이에 대해 켈리는 증거가 필요한지 물으며 웃는 표정으로 당황함을 표현했다(1-5줄). 이러한 켈리의 발화는 청자가 공감할 만한 일반적인 전제에 대해 증거가 필요한지 묻는 것으로, 논증의 목적으로 청자의 설득을 생각한다는 점을 드러낸다고 할 수 있다.

이에 대해 교사는 “너는 그것을 무엇으로부터 알았니?”라고 물으며 켈리가 이러한 전제를 갖게 된 배경이 무엇인지 탐색하도록 돕는 질문을 던졌다(1-6줄). 이에 대해 켈리는 경험이라고 응답했다(1-7줄). 1-7줄은 켈리가 자신의 전제가 자신의 경험과 관련되어 있다는 점을 인식하고 발화했다는

점에서 주목할 만하다. 교사는 이어서 켈리가 이와 관련한 어떤 경험이 있는지 물었고(1-8줄), 이에 대해 켈리는 나이가 많은 자신의 할아버지 이야기를 시작했다(1-9줄). 1-9줄은 켈리가 자신의 경험 중에서도 구체적으로 자신의 할아버지에 대한 경험이 노인에 대한 자신의 전제에 영향을 주었음을 인식했다는 점을 보여준다.

이러한 교사와 학생의 상호작용은 이후 논증을 하는 목적에 대한 논의로 이어졌다. 교사와 학생은 논증에서 형식적인 요소만 갖추어 자신의 주장을 정당화하여 상대를 설득하는 것만 중요한 것이 아닌, 자신의 전제와 배경의 연계성을 이해하고, 나아가 타인의 전제와 배경의 연계성을 이해하면서 논증 주제의 복잡성과 다양한 관점의 가능성을 이해하는 것이 중요하다는 점을 공유해 갔다. 이러한 점에서 위 담화는 교사의 안내에 따라 학생이 논증을 한다는 것의 의미를 형식적인 요소를 갖추어 설득하는 것에서 자신과 타인의 전제를 이해하는 것으로 나아가는 과정을 보여준다고 할 수 있다.

이상의 간단한 예시와 같이 미시문화기술지적 담화분석에서는 수업 담화에서 핵심 상호작용 사건을 선정하여 수업에서 구성되는 문화를 추적하는 것이다. 이후 이러한 수업 담화의 분석으로부터 도출한 내용은 교사와 학생의 인터뷰 자료, 수업에서 수집된 활동 자료 등을 통하여 다각 검증이 이루어진다(Bloome et al., 2005).

4. ‘넓게 보기(zoom out)’에 기반한 연구 설계: 이론화하기(theorizing)

미시문화기술지적 담화분석의 마지막 단계는 ‘이론화하기’이다. 미시문화기술지적 담화분석에서 ‘이론화하기’를 이해하기 위해서는 기본적으로 ‘중간 단계 이론(mid-level theory)’을 이해할 필요가 있다. 맥락을 뛰어넘는 유용성 및 맥락에 영향을 받지 않는 객관성과 추상성을 강조하는 전통적 이론(theory)은 실제 현장에 존재하는 다양한 맥락을 반영하는 것이 필요한 교육 연구의 요구를 충족하기 어려웠다. 이에 교육학자들은 추상적이고 탈

맥락화된 이론과 실제 맥락 속에서 이루어지는 실행을 연계해 주는 이론이 필요하다고 보고, 이를 ‘중간 단계 이론(mid-level theory)’이라 명명하였다 (Geertz, 1983).

미시문화기술지적 방법론은 실제 교육 현장에서 이루어지는 실행을 바탕으로 추상적이고 단순화된 이론을 재검토하여, 기존 이론과 실행을 연계하는 중간 단계 이론을 개발하는 ‘이론화하기(theorizing)’를 강조한다 (Bloome et al., 2008; Bloome et al., 2022). 연구자는 기존 이론 및 선행 연구를 통해 이론적 틀을 세우지만, 기존에 세웠던 이론적 틀을 단순히 따르는 것이 아니라 실증 자료의 분석을 통하여 기존 이론에서 보지 못했던 것을 새롭게 발견하고자 하는 것이다.

기존 논증 관련 이론적·경험적 연구에서는 논증을 한다는 것이 보편적으로 형식적인 요소를 갖추어 자신의 주장을 정당화하는 과정으로 제시되었다. 반면, 본고에서 소개한 수업에서는 논증을 한다는 것이 자신과 타인의 서로 다른 전제를 파악하고, 각기 다른 전제를 갖게 된 배경을 이해하는 과정으로 구성되었다. 이처럼 미시문화기술지적 담화분석 연구를 통해 기존 이론과는 다른, 논증을 수행하는 새로운 방식이 문화로 구성됨을 발견할 수 있었다.

미시문화기술지적 담화분석에서 ‘이론화하기’는 맥락에 기반을 둔 것이기 때문에, 담화분석의 결과와 맥락의 관계를 파악하여 탐색한 ‘이론화하기’가 어떠한 맥락에서 유의미할지 제시하는 것이 중요하다(Bloome et al., 2022). 유용한 범위를 탐색하기 위해 먼저 연구자는 발견된 내부자의 문화(삶의 방식, 수행의 방식, 정체성 구성의 방식 등)가 연구 현장에서 언제 나타나거나 나타나지 않는지 검토하는 것이 중요하다. 상기 연구에서 저자들은 연구 현장에서 발견한 논증을 수행하는 새로운 방식이 과학 현상이나 법인 수사 등의 사실 기반 논증 수업에서는 나타나지 않고, 사회 규범이나 참여 등의 가치 기반 논증 수업에서 지속적으로 나타난다는 점을 찾을 수 있었다.

또한, 연구자는 연구 현장에서 발견된 내부자의 문화가 연구 현장 밖에서는 어떠한 맥락에서 나타나거나 나타나지 않을 것인지 예상하는 것이 필요하다. 저자들은 미국 중서부 30개의 고등학교에서 논증 수업을 연구하는 대단위 연구에 참여하고 있었는데, 위와 같은 접근은 이 연구에 참여한 교사와 다른 두 교사의 수업에서만 나타났다. 이 수업들은 참여한 학생들이 대부분 형식적 요소를 갖추어 자신의 주장을 정당화하는 논증에 익숙하고, 이러한 논증을 비교적 잘하는 학생들로 구성되어 있다는 공통점이 있었다. 이 수업에서 학생들은 자신의 관점만을 주장하면서 주장을 단순화하는 한계를 보였는데, 상대의 전제에 대한 깊이 있는 이해를 통해 한층 정교화된 주장으로 나아가는 양상이 발견되었다.

이에 이 연구에서는 가치 중심 논증을 가르치는 수업에서 학생이 논증의 기본적인 요소를 이해하여 자신의 주장을 단순히 정당화하는 것을 반복하고 있다면, 다음 단계로 시도해 볼 수 있는 수업으로 ‘이해 중심 논증 수업’을 제안하고, 이러한 논증 수업을 가능하게 하는 새로운 논증 교수 방안을 이론화하였다.

IV. 국어 수업 연구를 위한 시사점

본 장에서는 미시문화기술지적 담화분석 방법론이 국어 수업 연구에 어떠한 시사점이 있는지 제시하고자 한다.

첫째, 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 국어 수업 연구에서 탐구하는 주제를 확장하도록 돕는다. 기존의 우리나라 국어 수업에서 이루어진 연구들의 경우, 교사와 학생의 상호작용 또는 학생과 학생의 상호작용에 대한 연구들이라 할지라도 논의의 초점이 학생들의 인지적 과정(cognitive processes)과 전략(strategies)에 맞추어져 있는 경우가 많았다. 이에 반해 미시

문화기술지적 담화분석 방법론에 기반을 둔 수업 연구의 경우, 수업에서 형성되는 문화를 탐구하는 것이 주된 목적으로 하기에 수업에서 구성되는 삶의 방식(ways of knowing), 수행의 방식(ways of doing), 정체성의 방식(ways of being) 등을 탐구할 수 있다.

둘째, 미시문화기술지적 담화분석은 국어 수업 연구에서 상호작용적 관점 및 교육과정 생성의 관점을 바탕으로 교육과정 실행에 접근할 수 있도록 돕는다. 국어교육에서 교육과정 실행과 관련한 수업 연구의 경우, 충실도 관점에서 교육과정이 엄격하게 적용되고 있는지를 탐색한 경향이 강했다(정혜승, 2002). 교육과정 실행에서 점차 상호작용적 관점 및 교육과정 생성의 관점이 확장되면서(이윤미·조상연·정광순, 2015; 전현욱, 2021), 국가의 교육과정을 그대로 따르는 것을 넘어 교사가 가르치는 학생의 필요와 요구를 파악하여 교육과정을 재구성하는 것의 중요성이 강조되고 있다. 이러한 시점에 실제 교실에서 무엇이 구성되는지를 탐구하는 미시문화기술지적 담화분석 방법론을 활용하는 것은 교육과정 실행에 대한 상호작용적 관점 및 교육과정 생성의 관점에 기반한 연구를 수행하도록 돕는다는 점에서 시의성이 높다고 할 수 있다.

셋째, 미시문화기술지적 담화분석은 국어 수업 연구에 새로운 탐구의 논리(logic of inquiry)를 제시한다. 우리나라 국어 교실에서 이루어진 담화 분석 연구들의 경우, 기존의 이론으로부터 연역적으로 담화를 범주화하는 경우와 실제 담화를 분석하는 과정을 통하여 귀납적으로 담화를 범주화하는 경우의 두 가지로 나뉜다. 특별히 귀납적으로 담화를 범주화한 연구들의 경우, 기존에 이론이나 개념으로 제시된 것들을 구체화하는 데 크게 기여하였다. 반면, 우리나라 수업 연구에서 담화 분석 자료를 바탕으로 기존 이론이나 교육과정 등에서 거시적으로 논의된 바에 대하여 문제를 제기하거나 새로운 관점을 제시하는 논문은 많지 않았다.

귀추적 논리(abductive reasoning)를 구축한 미시문화기술지적 담화분석(Bloome et al., 2022; Green et al., 2020)은 연구 현장에 대해 지속적으로

‘넓게 보기’와 ‘자세히 보기’를 요구하고, 이러한 연구 수행이 가능하도록 하는 구체적인 방법과 절차를 제공한다. 미시문화기술지적 담화분석 방법론의 핵심적인 원리를 적용한 연구자는 ‘자세히 보기’ 관련 절차와 방법을 활용하여 연구 현장에서 수집한 자료에서 연구 참여자 간의 실제적인 상호작용 양상을 심층적으로 분석할 수 있으면서도, ‘넓게 보기’ 관련 절차와 방법을 활용하여 이러한 양상을 관련된 교육 맥락 및 사회·문화적 맥락에서 고찰하고 이를 바탕으로 기존 이론에 대한 구체화 등의 확장은 물론 새로운 관점과 접근 방안을 제안할 수 있다.

V. 맺음말

Bloome et al.(2008)은 양질의 미시문화기술지적 담화분석 연구를 판별하기 위한 질문들을 아래와 같이 소개하고 있다.

- 이 담화분석 연구가 수업에서의 리터러시 사건(literacy event)을 이해하기 위한 새로운 방식과 새로운 질문들을 도출해 냈는가?
- 이 담화분석 연구가 자국어 교육에서 이론에 대한 새로운 접근, 이해, 또는 개념화를 도왔는가?

상기의 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 연구를 통한 새로운 통찰 제공을 담화분석 연구의 우수성을 평가하기 위한 가장 중요한 요건이라 설명하고 있다. 특히, 담화분석 방법론은 수업에서 지금까지 보지 못했던 것을 볼 수 있는 것, 그리고 지금까지 익숙했던 것을 새롭게 볼 수 있는 것을 강조한다. 이는 이미 세운 가설을 점검하는 것을 주요한 목적으로 하는 양적 연구와는 다른 목표라 할 수 있다. 동시에 이 연구방법론은 기존 이론을 새로

게 볼 수 있는 통찰이 의사소통의 구체적인 맥락에서 실제 참여자들의 담화라는 구체적 증거를 기반으로 논의되어야 한다고 주장한다. 즉, 이전에 생각하지 못한 접근, 이해, 개념화 등에 대하여 참여자의 구체적인 언어 사용을 통하여 도출해 내었는지가 미시문화기술지적 담화분석 연구의 우수성을 판별하는 중요한 요건이라는 것이다(Bloome et al., 2022).

과학 기술의 획기적인 발달과 함께 우리가 살아가는 21세기는 빠르게 변하고 있다. 이와 더불어 국어 수업에 참여하는 학생들의 읽고 쓰는 양상 역시 급변하고 있다. 자명한 것은 21세기 국어 수업 역시, 사회의 변화와 함께 꾸준히 변화하는 역동적인 것이어야 한다는 것이다. 이렇듯 역동적으로 변화하는 시기에 우리는 읽기란 무엇인지, 쓰기란 무엇인지, 독자란 무엇인지, 논리란 무엇인지 등 주요한 주제 및 개념들에 관해 재고찰할 필요가 있다. 이는 박인기(2005)에서 논의한 재개념화의 필요성과도 관련될 수 있을 것이다.

미시문화기술지적 담화분석은 국어교육에 존재하는 주요한 개념들이 사회적, 문화적, 역사적으로 구성되어 온 것이라 여기며, 우리가 국어교육에 가진 근원적 전제들에 대해서 끊임없는 질문을 제기한다. 수업 등 사회적 공동체 및 의사소통 공간에서 의미가 구성되는 과정을 탐구하고, 이를 통하여 가능한 문제점과 새로운 가능성에 대해서 제시한다. 물론, 모든 연구방법론이 국어교육의 바탕을 이루는 개념 및 전제들에 대해서 탐구할 필요는 없을 것이다. 하지만 급변하는 사회에서 우리가 가진 기존의 이론과 개념에 대한 새로운 탐구가 필요할 때, 유용하게 활용할 수 있는 방법론이 바로 미시문화기술지적 담화분석 방법론이라 하겠다.

본고에서는 미시문화기술지적 담화분석 방법론이라는 하나의 담화분석 방법론에 대하여 그 바탕을 이루는 주요한 전제와 원리, 절차와 방법을 탐구하였다. 이 연구방법론이 우리나라 국어 수업 연구의 주제와 방법을 확장하는 데 기여할 수 있길 기대한다. 나아가 후속 연구로서 미시문화기술지적 담화분석 방법론에 기반한 다양한 연구들이 이루어져서 급변하는 사회에 국어

교육과 관련한 새로운 이론을 의미 있게 제안할 수 있는 연구들이 이루어지길 기대한다.

* 본 논문은 2024.1.31. 투고되었으며, 2024.2.14. 심사가 시작되어 2024.3.11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 곽춘옥(2006), 「초등학교 동화 감상 지도 방법에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 권은선(2019), 「디지털 환경에서 청소년의 비판적 문식성 실천에 대한 문화기술지적 사례연구 - 대안고등학교 웹저널 동아리 사례를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김상희(1995), 「국어과 수업 담화 분석을 통한 교수 전략 연구: “말하기 듣기”, “언어” 영역을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
- 김주영·박창균(2017), 「수업대화에서 교사의 질문화법 양상 연구」, 『국어교육연구』 65, 1-30.
- 민병곤(2005), 「6, 9, 10학년 학습자의 소집단 토론에 대한 질적 분석 및 교육적 시사」, 『국어교육』 116, 67-104.
- 박인기(2005), 「국어교육학 연구의 방향: 재개념화 그리고 가로지르기」, 『국어교육학연구』 22, 97-123.
- 박재현·김호정·남기영·김은성(2010), 「국어 교수 화법의 유형적 특성에 관한 분석적 고찰 - 국어교사의 평가/피드백 발화를 중심으로」, 『새국어교육』 86, 125-156.
- 박종훈(1996), 「메타커뮤니케이션의 분석을 통한 국어 교수-학습 내용 탐구: 소집단 토론 담화를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박혜영(2014), 「국어교육 질적 연구에서의 내러티브 분석 방법 탐구」, 『국어교육학연구』 49(2), 165-191.
- 서현석(2004), 「학생 소집단 대화의 구조와 전략 연구 - 초등학교 국어과 말하기·듣기 수업 상황을 중심으로」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 엄훈(2004), 「교실 수업 공개와 참관을 통한 두 국어 교사의 변화와 성장의 체험」, 『국어교육학연구』 19, 359-418.
- 옥현진(2010), 「국어교육 질적 연구 동향에 대한 일고찰」, 『국어교육』 132, 249-268.
- 유상희·정혜승·민병곤(2021), 「교육과정-수업-평가의 일체화를 중심으로 둔 교사의 최적화 행동 연구: 국어 수업에서 ‘구성적 불일치’ 사례를 바탕으로」, 『교육과정연구』 39(4), 61-90.
- 이윤미·조상연·정광순(2015), 「교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제제기」, 『교육과정연구』 33(3), 79-100.
- 이지영·백혜선(2012), 「독서 토의 대화 구조의 교육적 의미 탐구」, 『독서연구』 28, 319-351.
- 이창덕(2018), 「국어 수업대화에서 교사 피드백 방식 분석 연구」, 『국어교육연구』 66, 173-206.
- 인혜련(1998), 「쓰기 학습 과정에 대한 질적 연구: 소집단 작문 활동의 언어적 상호작용을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문.
- 전현옥(2021), 「교육과정 실행의 의미와 방향에 관한 소고」, 『교육학연구』 59(5), 83-105.
- 정재찬(2001), 「국어교육 현상에 관한 교육사회학적 접근 - 질적 연구 방법론을 중심으로」, 『국어교육학연구』 12, 51-91.
- 정현선(1998), 「인문학으로서의 국어국문학/사회과학으로서의 국어교육연구」, 『국어교육연구』 5, 253-273.

- 정혜승(2002), 『국어과 교육과정 실행 연구』, 하남: 도서출판 박이정.
- 최인자(2006), 「국어과 교사의 실천적 지식 성찰을 위한 방법론적 탐색: 성찰적 내러티브 탐구를 중심으로」, 『문학교육학』 21, 77-111.
- Agar, M. (1994), *Language shock: Understanding the culture of conversation*, New York: William Morrow.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L. V. (2012), *Research methods & methodologies in education*, London: SAGE Publications Inc.
- Bloome, D., Carter, S., Christian, M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005), *Discourse analysis and the study of classroom language & literacy events: A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bloome, D., Carter, S., Christian, B., Otto, S., Shuart-Faris, N., Smith, M., & Madrid, S. (2008), *On discourse analysis: Approaches to language and literacy research*, New York: Teachers College Press.
- Bloome, D., & Carter, S. P. (2014), Microethnographic discourse analysis. In P. Albers, T. Holbrook & A. S. Flint(Eds.), *New methods of literacy research*, New York: Routledge.
- Bloome, D., Carvalho, G., & Ryu, S. (2018), Researching academic literacies: Written language in and out of social context, In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield(Eds.), *Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*, London: Palgrave.
- Bloome, D., Power-Carter, S., Baker, W. D., Castanheira, M. L., Kim, M., & Rowe, L. W. (2022), *Discourse analysis of languaging and literacy events in educational settings: A microethnographic perspective*, London: Routledge.
- Bloome, D., & Ryu, S. (2017), Literacies in the classroom, In B. Street(eds.), *Literacies and Language Education. Encyclopedia of Language and Education*, (3rd ed.), New York: Springer.
- Bucholtz, M. (2000), "The politics of transcription", *Journal of Pragmatics* 32(10), 1439-1465.
- Geertz, C. (1983), *Local knowledge*, New York: Basic Books.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Green, J. & Bloome, D. (1997), Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective, In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp(Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, New York: Macmillan Publishers.
- Green J., Skukauskaite A., Baker B. (2012), Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography, In J. Arthur, M. I. Waring, R. Coe, L. V. Hedg-

- es(Eds.), *Research methodologies and methods in education*, London: Sage.
- Green, J. L., Baker, W. D., Chian, M. M., Vanderhoof, C., Hooper, L., Kelly, G. J., Skukauskaitė, A., & Kalainoff, M. Z. (2020), "Studying the over-time construction of knowledge in educational settings: A microethnographic discourse analysis approach", *Review of Research in Education* 44(1), 161 - 194.
- Green, J. L., & Wallat, C. (1981), Mapping instructional conversations, In J. L. Green & C. Wallat(Eds.), *Ethnography and language in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex.
- Gumperz, J. J. (1986), Interactional sociolinguistics, In J. Cook-Gumperz(Ed.), *The social construction of literacy*, New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1986), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Speaking*, (2nd. Ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, D. (1974), *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kim, M. -Y., & Shanahan, E. (2023), "Teaching argumentation with a dialogic stance: A case of an 11th-grade English classroom", *Learning, Culture, and Social Interaction* 43, 100770.
- Lamarre, A. & Chamberlain, K. (2022), "Innovating Qualitative Research Methods: Proposals and Possibilities", *Methods in Psychology* 6(2), 100083.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006), "Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology", *Issues In Educational Research* 16(2), 193-205.
- Mitchell, J. C. (1984), Typicality and the case study, In R. Ellen(Ed.) *Ethnographic research: A guide to general conduct*, New York: Academic Press.
- Moses, L. (2012), "Microethnographic discourse analysis in an inquiry classroom", *Classroom Discourse* 3(2), 147 - 165.
- Newell, G. E., Bloome, D., Hirvela, A., VanDerHeide, J., Wynhoff Olsen, A., Lin, T. -J., Buescher, E., Goff, B., Kim, M. -Y., Ryu, S., & Weyand, L. (2015), *Teaching and learning argumentative writing in high school English Language arts classrooms*, London: Routledge.
- Ochs, E. (1979), Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schiefflen(eds.), *Developmental pragmatics*, New York: Academic Press.
- Ryu, S. & Bloome, D. (2020), Microethnographic discourse analysis research for transforming classroom education, In M. Knobel, J. Kalman, & C. Lankshear(Eds.), *Data Analysis, Interpretation, and Theory in Literacy Studies Research: A How-To Guide*, Gorham, ME: Myers Education Press, LLC.
- Saldana, J. (2016), *The coding manual for qualitative researchers*, London: Sage Publications Inc.

- VanDerHeide, J. (2018), "Classroom talk as writing instruction for learning to make the writing moves of literary arguments", *Reading Research Quarterly* 53, 323-344.
- Wynhoff Olsen, A., Ryu, S., & Bloome, D. (2013), (Re)constructing rationality and social relations in the teaching and learning of argumentative writing in two high school English language arts classrooms, In P. Dunston, S. K. Fullerton, C. C. Bates, P. Stecker, M. Cole, A. Hall, D. Herro, & K. Headley(Eds.), *62nd Yearbook of the Literacy Research Association*, Altamonte Springs, FL: Literacy Research Association.
- Wynhoff Olsen, A., VanDerHeide, J., Goff, B., & Dunn, M. (2018), "Examining intertextual connections in written arguments: A study of student writing as social participation and response", *Written Communication* 35, 58-88.

국어 수업 연구를 위한 미시문화기술지적 담화분석 방법론 탐구

유상희 · 김민영

본 연구는 문화기술지와 사회언어학을 연계한 미시문화기술지적 담화 분석 방법론의 핵심적인 전제와 원리, 절차와 방법을 탐구하여, 국어 수업 연구에 시사점을 제공하는 것을 목적으로 한다. 미시문화기술지적 담화분석 방법론은 문화기술지의 영향 아래 수업을 참여자들이 함께 문화를 구성해 가는 공간으로 보고, 교사와 학생이 함께 상호작용하며 구성하는 삶의 방식(ways of knowing), 수행의 방식(ways of acting), 정체성의 방식(ways of being) 등에 대한 탐구를 수행한다. 또한 사회언어학의 영향 아래 핵심 상호작용 사건을 선정하고, 이를 심층적으로 분석한다.

본 연구에서는 해당 연구방법론의 핵심 원리를 ‘넓게 보기(zoom out)’와 ‘자세히 보기(zoom in)’라 명명하고, 이러한 원리를 바탕으로 연구방법론의 핵심 절차와 방법으로서 개괄적 문화기술지 수행, 핵심 상호작용 사건의 선정, 핵심 상호작용 사건의 심층 분석, 이론화하기를 제시하였다. 국어 수업 연구에서 새로운 탐구의 논리(logic of inquiry)를 제시하는 미시문화기술지적 담화분석 방법론에 대한 심도 깊은 고찰은 급변하는 시대에 새로운 국어 교육의 이론 탐색 및 수업 연구 방법론 정립에 기여할 것이다.

핵심어 국어 수업, 담화분석, 문화기술지, 문화기술지적 담화분석

ABSTRACT

A Microethnographic Discourse Analysis for Research on Korean Language Arts Lessons

Ryu Sanghee · Kim Min-Young

This study aims to examine the foundational premises, principles, procedures, and methods of microethnographic discourse analysis to provide valuable insights into Korean language arts education research. Microethnographic discourse analysis builds on both ethnography, which delineates the culture of a particular group, and sociolinguistics, which analyzes participant interaction within specific social and cultural contexts.

We argue that the core principles of microethnographic discourse analysis involve both a “zoom in” approach, closely examining specific events, and a “zoom out” approach, situating these events within broader contexts. We have identified four key procedures of microethnographic discourse analysis: conducting ethnography, identifying key events, conducting in-depth discourse analyses of key events, and theorizing. In the rapidly evolving landscape of Korean language arts lessons, adopting and applying microethnographic discourse analysis holds promise for reexamining current theories and potentially challenging or refining existing theories, grounded in actual classroom data.

KEYWORDS Language Arts Lesson, Discourse Analysis, Ethnography, Microethnographic Discourse Analysis