

초등 국어수업에서 행위지향적 표현의 형성과 의미, 기능, 인식

구영산*

<차 례>

- I. 서론
- II. 국어수업에서의 행위지향적 표현의 생산
- III. 행위지향적 표현의 진실성
- IV. 행위지향적 표현의 소통 맥락
- V. 결론

I. 서론

이 연구는 부천시 소재 한 초등학교 3학년 교실에서 2009년 3월부터 2010년 2월에 걸쳐 1년 동안 이루어진 국어수업에 대한 참여관찰을 기반으로 하고 있다. 3학년 교실에서 현지조사연구를 시작하게 된 동기는, 어린이들의 소위 ‘어린이다운’ 언어가 무엇인지, 그 언어를 통해 볼 수 있는 그들의 사고방식에 대한 관심 때문이었다. 보다 원형에 가까운 어린이들의 언어를 보기 위해 저학년을 선호하게 되었으며, 그 중 본격적인 의미에서의 국어지식이 국어수업 내용으로 등장하는 학령인 3학년을 선택하게 되었다. 예컨대, 의인화 표현이나 높임말, 접속어 사용에 대한 교육 등이 3학년에 들어서면서부터 이루어지고 있었다. 이 점이 연구지 선택에

* 서울대학교 국어교육과 박사과정, darkgreenhill@nate.com

있어서 결정적 요인이 되었던 이유는, 외부에서 가해지는 언어적 자극, 즉 새로운 언어학습 내용에 반응하여 학생들은 보다 다양한 언어수행을 보일 것이라 예상할 수 있었기 때문이다. 이 자리에서 다룰 ‘행위지향적 표현 *action-oriented words*’ 또한 그러한 맥락에서 발견된 어린이들의 언어수행 양상 중 일부이다.

국어수업을 중심으로 학생들의 언어수행을 관찰하면서 보게 된 한 가지 특징은, 학생들이 ‘자기 행동에 대한 다짐’을 매우 빈번하게 글이나 말로 표현하고 있었다는 점이다. 예컨대 3학년 1학기 읽기 교과서에는 ‘지각생’이라는 이야기가 수록되어 있다. 반에서 회장이었던 창수가 전학 온 덕제로 인해 회장 자리를 잃고 친구들의 인기마저도 빼앗긴 듯한 느낌을 갖게 되면서 덕제를 시샘하게 된다. 이 이야기는 덕제가 지각을 하면서까지 창수 할머니가 부탁한 창수의 도시락을 건네주는 것으로 이야기는 마무리된다. 이 글을 읽고 난 후 자신의 생각을 발표하는 시간에, 한 예로 성수는 “질투를 안 하구요 친하게 지내요.”라고 말한다. 교과서 이야기에서 자신이 배울 만한 계몽적인 요소를 찾아낸 후, 그것을 말이나 글을 통해 자기 행동의 지침으로 표현한다. 여기에는 이야기가 전달하는 교훈적 가치 또한 포함되지만 동시에 그 가치를 실천하고자 하는 신념 내지는 의지, 자신과의 약속 또한 담기게 된다. 자신이 지향하는 가치를 실천의지와 함께 행위로써 표현하는 이 같은 언어현상은 어린이들의 말과 글에서 발견할 수 있는 보편적 현상이다. 이를 일컬어 연구자는 행위지향적 표현으로 부르고자 한다.¹⁾

비단 국어수업 안에서 뿐만 아니라, 학생들의 일기, 독서감상문 등을 살펴보면 행위지향적 표현이 학생들의 언어생활 전반에 걸쳐 있음을 확인할 수 있다. 그 날의 일과를 정리하면서 쓴 일기문에는 자기반성과 함께 자신의 행동 준거가 행위지향적 표현을 통해 구체화된다. 가령 미진이가

1) ‘행위지향적 표현’은 국어수업의 장에서 제도적으로 생산되는, 진정성이 결여된 표현뿐 아니라 진정성이 내포된 것도 포함하는 용어이다. 이 연구에서는 전자에 주목하여 논의하였다. 또한 이 용어의 이해를 돕기 위해 대체할 수 있는 가장 근접한 말은 ‘실천지향적 표현’임을 밝혀 둔다.

4월 4일에 쓴 일기를 보면, “(…) 선생님께서는 책을 아주 실감나게 읽어 주셨다. 나는 너무 재미있었다. (….) 나는 그때 한가지 깨달은것이있고 한 가지를 실천해야겠다고 생각했다. 그것은 깨달은 점부터 (….) 나도 열심히 해야겠다는 것을 깨달았고 그리고 실천해야 되는것은 이제는 시간을 내서 라도 책을 읽겠다고 다짐했다.”라고 쓰여 있다. 독서감상문의 경우도 상황은 비슷한데, “강아지도 친구가 되어서 행복해 할수 있다.”(‘이름짓기 좋아하는 할머니’를 읽고, 2009/03/02), “책을 소중하게 다루자.”(‘놀라운 책’을 읽고, 2009/04/04), “겉 모습만 보고 판단하지 말자.”(‘크릭터’를 읽고, 2009/04/09) 등 어린이들의 행위지향적 표현은 무수히 발견된다.

행위지향적 표현의 보편성이 만들어 낸 이와 같은 교실 언어현상에서 연구자는 이것이 바람직하기만 한 모습인지에 대해서 의문을 갖게 되었다. 그 이유는 다음과 같다. 우선, 행위지향적 표현을 능숙하게, 그러나 어린이들이 고민 없이 쏟아 내는 모습은 다소 자동적이거나 인위적인 인상을 주었다. 뿐만 아니라, 아침 여덟 시 사십 분에서 최장 오후 두 시 사십 분까지 약 여섯 시간이 지속되는 교실 상황 속에서 어린이들은 자기 모습을 수도 없이 바꿔 갔다. “질투를 안 하구요 친하게 지내요.”라고 다짐한 성수지만 자신의 경쟁자 격인 이 반의 화장인 찬옥이를 끊임없이 의식하며 경계를 풀지 않았다. 싸우는 일은 없으나, 필요에 의하지 않고는 함께 어울리지 않는다. 그리고 이러한 둘의 관계는 2학기 후반, 찬옥이가 전학을 가기 전까지 계속되었다. 국어수업 시간에 활발한 찬옥이와 달리 늘 침묵으로 일관하던 성수가 국어시간에 손을 들고 발표를 시작한 것도 찬옥이가 전학을 간 2009년 11월 이후였다.

말과 글을 통해, 자신이 추구하는 미덕을 구체적인 실천행위로써 표현하는 데에는 능숙한 어린이들이지만, 실제 세계에 있어서는 자신의 언어와 대치되거나 무관심한 태도를 보였다. 그렇다고 언행일치(言行一致)의 문제가 이 연구의 최대 관심사는 아니다. 연구자의 보다 근원적인 문제의식은 어떻게 이러한 현상이 국어수업 안에서 그리고 국어수업을 둘러싼 교실 언어생활에서 일어나고 있는가, 하는 점이다. 어린이들은 자신이 국어 시간에 무엇을 말하고 쓰는지에 대한 자각을 가지고 있는지, 그러한 자각

과 자신의 행위 사이에 가능한 어떤 관련성을 인식하고 있는지, ‘자기 언어(*authored language*)’에 대한 자각 없이 단지 국어시간이기 때문에 계속 무언가를 습관적으로 말하고 쓴다면, 설령 그것이 교육이나 연습을 위한 것이라고 하더라도 정당화될 수 있는 것인지 등을 제기하고 있다. 그러므로 이 연구는 범박하게 국어교육 내에서 표현관(表現觀)의 문제, 특히 행위지향적 표현을 둘러싸고 발견되는 어린이들의 언어수행, 그 전체적 맥락을 살펴보고자 한다.

쓰기관의 문제를 반성적인 차원에서 제기한 배수찬(2007)의 연구는 그런 의미에서 본 연구에 일정한 시사점을 주었다. 저자는 19세기 근대 언어학이 기반으로 하고 있는 음운·음성 중심의 연구가 오늘날 국어교육 연구자들 사이의 ‘표현’ 중심 쓰기관에 영향을 미쳤다고 판단한다. 그런데 여기서의 표현은, 음성 중심의 표현관 다시 말해, ‘내적인 관념의 발현’으로서의 표현관에 기대 논의됨으로써 그것이 지닌 교육적 장점에도 불구하고 쓰기라는 행위가 갖는 문화적 맥락, 즉 관습이나 제도 등을 통해 ‘습득된 언어의 외현’으로서의 쓰기에 대한 속성은 놓치고 있음을 지적한다. 그리고 저자의 이런 관점은 말하기가 연행(*performance*)에 가깝다면 쓰기는 사회문화적 축적 아래서 가능한 일이라는 구분된 사고의 가정 위에 놓여 있다.

이 연구가 흥미로웠던 이유는, 쓰기라는 인간의 언어행위가 오로지 한 개인의 관념 아래서 이루어지는 일이 아니라, 의도하건 의도하지 않건 외적인 영향력 내지는 외부 환경 자극의 소산이기도 하다는 점을 지적했기 때문이다. 국어수업의 장에서 어린이들의 행위지향적 표현이 어떻게 생산되고 있는지, 그 맥락을 탐구하려는 본 연구자의 관심사와 맞닿아 있는 부분이기도 하다. 이 논문에서는, 어린이의 말과 글 모두를 칭해 표현이라는 용어를 썼으며, 여기서의 표현은 사회적 맥락과의 상관관계 안에 있는 인간의 관념, 그것의 발현 현상을 지칭하고 있다.

어린이의 행위지향적 표현이 국어수업의 장에서 생산, 수용되는 맥락을 탐구하기 위하여, 연구자는 하나의 일관된 주제(*topic*) 아래 생산된 어린이들의 말과 글을 기록하였다. 중요한 사회문제인 동시에 국어교과서에서도 비중 있게 다루는 주제인, 병(病)을 앓고 있거나 그로 인해 장애를 안고

살아가는 이들의 삶이 그것이다. 같은 주제와의 관련 하에 생산된 다양한 행위지향적 표현은, 각각 서로 다른 맥락을 가진 국어수업의 장에서 만들어진 것으로, 같은 유형의 표현이 생산, 수용되는 맥락을 다각적으로 볼 수 있는 장점이 있다. 그럼으로써 어린이의 말과 글, 행위를 중심으로 한 언어수행의 전모를 보다 입체적으로 맥락화할 수 있게 된다.

자료 분석에 있어서는 Lofland & Lofland(1995)에서 제기된 인간 사이의 관계 구조에 입각한 행위 및 행위자 중심의 분석 *acts-and-actors oriented analysis of the structure of the human interaction*을 수행하고자 한다. 이를 통해 국어교실이라는 장소에 자리한 10세 어린이들은 교사 및 다른 학생들과 어떠한 영향관계 아래 있는지, 어린이들이 생산하는 행위지향적 표현은 어떠한 모습인지, 그러한 표현은 국어수업의 장에서 어떻게 생산되는지, 등을 보일 것이다. 그리고 이 특정한 언어현상이 갖는 의미가 무엇인지, 문제가 된다면 그것에 어떠한 방식으로 국어교육을 염려하는 이들이 대처해야 하는지를 제언하고자 한다.

II. 국어수업에서의 행위지향적 표현의 생산

매년 4월 20일은 ‘장애인의 날’이다. 그리고 학교는 이러한 날에 맞추어 갖가지 교육 행사 및 활동을 계획하곤 한다. 행운반은, ‘장애인의 날’을 이틀 앞둔 토요일 1교시 읽기 시간에 ‘우리친구 까치’라는 제목의 학습장애아를 다룬 만화를 보고 주인공인 까치에게 편지를 쓰는 활동을 하였다. ‘우리친구 까치’의 내용은 까치에게 쓴 민호의 편지에 잘 드러나 있다.

까치에게

까치야! 안녕? 나는 민호라고해. 네가 비록 장애가 조금 있어서 장애인이라고 놀림받았지만 포기하지않고 끝까지 연습해서 끝내는 걸 보고 느꼈어! 아무리 장애가 있어서 장애인이라고 놀림받아도 연습하고 또 연습하면 할수

있다는 걸. 네 끈기는 참 마무리가 잘되는것 같아. 공기도 연습하다 성공했고, 체육 시간때 이어달리기를 도움받기도 했지만 철봉은 네 스스로 성공했잖아! 난네가자랑스러워! 네 스스로 할수있게 노력해! 그럼 안녕.

200년 4월 18일

민호 올림

학습장애아인 까치의 학교 생활은 쉽지 않다. 학습 지체가 까치의 학교 공부를 방해할 뿐만 아니라 그런 까치를 다른 학생들이 놀리기 때문이다. 다행히 전학 온 엄지가 같은 반 친구인 까치를 돕게 되면서 까치의 일상은 변해 간다. 민호가 까치를 향해 말하고 있듯이 반 친구들과 함께 하는 공기 놀이에도 끼 수 있게 되고 체육 시간에는 다른 여느 어린이처럼 활동적으로 참여하게 된다. 그러면서 까치는 자기 삶 안에서 자신감을 찾고 까치 주변의 친구들도 이런 까치와 함께 행복해한다. 이 만화를 본 후 학생들은 까치에게 다음과 같은 내용의 편지를 썼다.

까치에게

까치야 안녕, 난 미진이야. 까치야 비록 너는 지능이 떨어 지지만 학교의 친구들이 있으니까 걱정하지 말고 그리고 나는 너와 엄지가 딱어울러, 체육 시간에 엄지와 마동탁 너를 도와주었지. 그것보다 니가 더 노력한 것 같아. 왜냐하면 너는 끝까지 포기하지 않고 끝까지 최선을 다 해서 끝냈잖아. 난 그래서 엄지와 니가 참 부러워. 나도 1학년때 너처럼 장애라 떨어지는데와 갔치 짝이되어서 이제 너의 마음을 알게되었어 앞으로는 기능이 떨어진 아이도 갓이 사이좋게 지내야겠어. 그럼 건강하고 안녕.

2009년 4월 18일

미진이가

까치에게

까치야 너는 장애를 가져는데 짜증올안네는 모습이참 대견해. ^^ 그리고 포기하지안고 끝까지하는 모습이 너무 좋아. 니가 실제로 있어다면 나는 엄지처럼 친하게 해줄게 또 행운에 부적도 주고 공놀이 등등 해줄게 까치야 쓸게없어서..... 까치야 안녕^^

2009년 4월 19일

동훈이가

까치에게

안녕 까치야? 난 영주야. 넌 참 불쌍하겠다. 하고 싶은 것을 못해서. 내가 만약에 너를 만났다면 무엇이든지 도와줄게 그리고 너의 친구가 되어줄게 그리고 너는 우리보다 더 좋은 애야 왜냐하면 너는 포기를 못하니 좋겠어 이제부터 장애인을 놀리지 않을게 그럼 안녕 까치야 힘내

2009년 4월 18일 토요일

까치 까치 까치 힘내!

-영주가-

미진이나 동훈, 영주 모두가 이 편지를 쓰기 전, 두 가지 질문에 답하게끔 되어 있었다. ‘내가 까치였다면 어땠을까요?’와 ‘내가 까치의 친구였다면 어떻게 했을까요?’가 그것이다. 첫 번째 질문에 미진은 “참불편했을거고, 또 내가 아무것도 못하는줄알았다.”, 동훈이는 “짜증났을것같습니다.”, 영주는 “불편하고 힘들것이다.”라고 적었다. ‘만일 내가 *as if*’와 같은 가정형 문장을 사용하여 학생들로 하여금 이야기의 내용 속 주인공에 동화되도록 하는 발문은 초등학교 국어수업에서 만날 수 있는 가장 빈번한 질문 중 하나이다. 학생들은 자신이 까치가 되면 다른 무엇보다 불편할 것이라는 점을 호소하고 있다. 아무것도 할 수 없다고 믿는 자신의 처지가 짜증나고 힘들었을 것이라고 말한다. 장애가 인간에게 가져오는 불편함, 무능함, 육체적 정신적 힘듦, 그로 인한 짜증 등 일련의 감정과 고통을 학생들은 상상하고 있었다.

그런데 이 학생들 중 어느 누구도 까치처럼 자신의 장애를 이기고자 노력할 것이라고는 말하지 않고 있음을 눈여겨 볼 필요가 있다. 실제로 서른 네 명의 학생들 중 여섯 명을 제외하곤 모두가 까치의 장애가 가지는 어두운 면모에 침몰해 있었다. 만화 속 주인공인 까치는 친구의 도움과 자신의 의지로 반 친구들과 함께 학교 생활에서 더 많은 행복과 기쁨을 찾아가고 있었음에도 불구하고, 어린이들은 좀처럼 자신 또한 까치처럼 장애를 이기고자 노력할 것이라고는 말하지 않았다. 장애와 같은 비정상적인 조건 아래서 어린이들은 보다 더 많이 슬픔과 고통, 짜증남, 속상함을 표현하였다. 특히 친구들의 놀림에 대한 두려움은 다른 어떠한 반응

보다 두드러졌다. 정훈이는 친구들에게 “놀리지 말라고 부탁했을 것이다.”라고 쓰다가 하면 이와 비슷하게 두현이 또한 “저는 친구가 놀리면 하지 말라고 합니다.”라고 적어 놓았다.

슬픔이나 고통 등의 감정이 자신을 향한 시선의 집중에서 나오는 마음의 표현이라면, 놀림 받을지 모르는 것에 대한 두려움은 타인을 향해 곤두서 있는 경계의 마음가짐이다. 그만큼 장애와 같은 비정상적인 것에 대한 어린이들의 공포심은 크다. 그리고 이러한 공포는 다시 상대방을 향하게 된다. 성영이가 “친구들이 놀리면 복수한다.”고 말하고 있는 것이나, 태환이가 “까치가 나라 면요 까치가 못 하는것 까치의친구들이 도와지 않았어요”라고 쓰고 있는 것에서, ‘우리친구 까치’가 보여준 친구들 사이의 무한한 신뢰는 이 어린이들에게서 찾아보기 힘들었다. 만화 속 현실이 어린이들 삶 속 현실과 온전히 맞붙어 있지 않음이다. 현실 속 어린이들의 삶에서 ‘우리친구 까치’가 가지는 설득력은 미약했다.

그럼에도 불구하고, ‘내가 까치의 친구였다면 어떻게 했을까요?’라는 질문에는, 성영이의 경우 “친하게 지낼 거다.”, 태환이는 “재미있게 놀아 주고, 선물도 주고 그랬을거예요”라고 쓰고 있었다. 앞서 인용된 편지의 저자인 미진, 동훈, 영주 또한 “까치에게 도움을 많이 또한 까치에게 잘 대해울 것이다.”, “친절하게대해줄겁니다.”, “까치를 도와주고 놀려주지 않고 편하게 지내겠다.”라고 자신의 의지를 표현하였다. 편지 내용을 보더라도 이제 까치의 마음을 알게 되었으므로 “기능이 떨어진 아이”라도 같이 사이좋게 지내겠다고 자신의 이후 행동을 다짐하고 있다. 까치에게 “쓸게 없어서” 짧은 편지를 남긴 동훈이도차도 “엄지첨첨 친하게 해줄게 또 행운에 부적도 주고 공놀이 등등 해줄게.”라고 자신이 앞으로 까치와 같은 친구를 만나면 어떻게 대할지 적는 것을 잊지 않는다. “무엇이든지 도와줄게 그리고 너의 친구가 되어줄게”라는 영주의 표현 또한 비정상적인 신체 조건을 가진 친구를 위해 자신이 취할 행동에 대한 약속으로서 부족함이 없다. 그리고 이는 본고에서 다루는 행위지향적 표현의 전형을 보여준다.

장애나 병과 같이 비정상적이거나 그 귀책사유가 한 개인의 의도된 잘못에 있지 않은 경우, 특히 동년배 어린이들의 장애나 병은 국어교과서에

서 꾸준히 다루어 온 주제 중의 하나이다. 이는 주로 짧은 이야기를 통해 전달되곤 하는데, 3학년 읽기 교과서 넷째 마당에 수록된 ‘힘들어도 견뎌어요’가 그러한 맥락 안에 있다. 모든 이들이 장애를 겪어 볼 수는 없다. 그러나 모든 이들은 장애의 가능성을 안고 살아간다. 무엇보다 우리 사회 속에 장애인도 존재한다. 그러므로 그들과 함께 살아가는 방식에 대한 고민이 국어교과서에 등장하는 일은 필요하면서도 당연한 일이다. 이는 언어를 통해 장애나 질병과 같은 정상적인 삶의 조건에서 떨어진 채 살아가는 이들의 모습을 재현함으로써 어린 학생들에게 타인의 삶을 관심 있게 들여다 볼 기회를 준다. 현실 속에 존재하나, 모든 이들의 손에 닿는 그러한 종류의 현실이 아닐 때, 그러나 그 현실의 존재가 이해의 대상으로서 가치를 지닐 때 인간은 재현의 필요성을 느낀다. 언어 안에서 인물이 창조되고 그 인물이 장애나 질병과 같은 비정상적인 삶의 조건 안에서 일련의 사건을 겪으며 살아가는 모습이 형상화된다. 그것에 대한 가치판단은 읽는 이들의 몫이다. 바로 어린이가 그들 중 한 부류이다.

그런데 어린이들은 장애나 병과 함께 사는 타인의 삶을 어떻게 수용해야 하는지, 특히 국어수업 안에서 이와 관련하여 자신이 어떻게 행동해야 하는지를 아는 듯하다. 그도 그럴 것이 교과서를 통해 어린이들에게 제공되는 이야기는 특별한 방식으로 그들을 이끈다.

일요일이라 늦잠을 자던 철호는 밖에서 들리는 시끄러운 소리에 잠이 깰 습니다. 철호는 부스스 일어나 마루에 나와 투덜거렸습니다.

“엄마, 왜 이렇게 시끄러워요? 무슨 일이 있어요?”

“오늘 옆집에 이사를 온단다.”

철호는 창문을 열고 밖을 내다보았습니다. 옆집 대문 앞에 살림살이가 즐비하게 널려 있었습니 다. 철호는 어떤 사람이 이사 왔는지, 또 자기 또래 아이가 있는지 무척 궁금하였습니다. 이튿날 아침, 창문을 열던 철호는 새로 이사 온 집 마당에 있는 여자 아이를 보았습니다. 여자 아이는 다리를 절며 집 안으로 들어가고 있었습니 다. 다리를 저는 여자 아이의 모습을 보고 철호는 생각하였습니다.

‘걷기가 불편하겠구나.’

며칠 뒤, 학교 가는 길에 철호는 옆집 여자 아이와 마주쳤습니 다. 철호는

모른 채하고 지나가려고 하였습니다. 그런데 여자 아이가 철호에게 말을 걸었습니다.

“애, 너 옆집에 살지?”

“응, 그걸 어떻게 알았어?”

“이사 온 다음 날, 네가 창문으로 내다보는 걸 봤어. 그런데 왜 모른 채하고 지나가려고 했니?”

여자 아이는 빙긋이 웃고 있었습니다.

“네가 여자라서 조금 쑥스러웠어.”

철호 입에서 거짓말이 튀어나왔습니다.

“그랬니? 나는 또 일부터 피하는 줄 알고……. 내 이름은 영화야. 어릴 때 소아마비에 걸려 다리를 절게 되었어.”

학교에 도착한 뒤, 교실로 가려고 계단을 올라갈 때였습니다. 철호는 영화에게 가방을 들어 주겠다고 하였습니다.

“고마워. 하지만, 나 혼자 들고 올라갈 수 있어.”

‘참 이상한 아이네. 나 같으면 도와달라고 할 텐데…….’

수업이 끝난 뒤, 철호는 교문 앞에서 영화가 어떤 아주머니랑 실랑이를 벌이고 있는 것을 보았습니다. 그 옆에는 자동차가 서 있었습니다.

“엄마, 그냥 가세요. 저 혼자 갈 수 있어요.”

영화는 고집을 부리며 끝내 자동차에 타지 않았습니다. 마침내 영화 어머니께서 혼자 차를 몰고 집으로 가셨습니다.

“영화야, 웬만하면 차를 타지 그랬니?”

“다리가 좀 불편하다고 무조건 도움을 받아야 하니? 학교에서 짐까지 걸어가면 힘이 들기는 하지만 마음은 뿌듯하거든.”

철호는 얼굴이 화끈 달아올랐습니다.

‘다리를 저는 영화를 처음 보았을 때, 나는 피하려고만 했어. 그런데 남에게 의지하려는 나약한 나보다 영화는 더 건강한 아이야.’

인용된 글은 ‘힘들어도 견뎌요’의 전문이다. 철호네 옆집으로 영화가 이사를 오면서 이야기는 시작된다. 자기와 같은 또래의 아이가 있는지 궁금했던 철호는 창문 너머로 두리번거린다. 그러다 다리를 저는 영화를 발견한다. 다음날 학교 가는 길에 영화와 우연히 마주친 철호는 영화를 못 본 척 지나치려 한다. 그러나 영화가 철호를 알아보면서 이 둘은 친구가 된다. 그렇지만 처음 철호는, 영화를 이해하기 힘들었다. 영화에게 가

방을 들어주겠다고 한 자신의 호의를 거절할 뿐만 아니라 영화 어머니가 자동차로 함께 집에 돌아가자는 제안도 거절하기 때문이다. 그러나 이 모든 상황의 저변에는 영화가 스스로 자기 일을 해결하려는 의지가 있음을 알게 되고, 그 이후부터 철호는 영화가 그런 점에서 자신보다 더 건장한 아이라고 믿게 된다.

이 이야기는 여러 면에서 현실과 괴리감을 갖는다. 우선, 장애를 앓고 있는 영화가 철호가 묻지도 않았는데 자신의 병력을 먼저 공개하는 부분이 그러하다. 장애나 질병을 앓고 있는 이들에 관련된 연구 문헌들을 보더라도, 당사자가 타인을 향해 먼저 걸어가 말을 걸며 묻지도 않은 자신의 병력에 대해서 스스로 이야기하는 모습은 찾아보기 힘들다(Kleinman, Das, & Lock 1997). 뿐만 아니라, “나는 또 일부러 피하는 줄 알고…….”라는 식으로 말하는 장면은 더더욱 보기 힘들다. 이 이야기 속 주인공인 영화에게서 현실성을 발견하기란 어렵다. 더욱이 자신의 장애나 질병과 관련된 모든 짐을 혼자서 아무 고민 없이 씩씩하게 지고 가는 모습은 실제로 사건의 개연성에서 멀기까지 하다.

‘무엇이 비정상적인가’에 대한 합의는 처음부터 존재하지는 않는다. 그것은 사회적으로 구성된다(Benedict 1934). 다수의 사회 구성원이 공유하는 성질은 보다 ‘익숙한’ 범주에 속하게 되고, 그것은 자연스럽게 보다 보편적인 현상으로서의 자격을 얻게 된다. 친숙함에서 오는 보편성의 지위는 불편함을 주지 않는다. 그것과 더불어 사는 데 있어서 편안하고 타인과의 관계에 있어서도 소음 없이 신속한 합의 가능점을 찾아준다. 그러므로 편리하다. 반면, 장애나 질병과 관련된 인간의 경험은 ‘낯선’ 범주에 속하게 되고 그림으로 인해 비정상(the abnormal)의 하나로 자리 매김되는 일은, 상대적인 가치 차이가 인간 사회 안에서 인위적으로 생겨나는 데에서 기인한다.

이 사회 속에서 생겨나는 ‘정상/비정상’의 구별이 갖는 사회구성적인, 고로 인위적인 성격에 대해서 근본적으로 저항하기란 쉽지 않다. 상대적으로 열성(劣性)의 가치는 그것이 소속된 경험 세계 안에서 사는 이들, 개개인에게 고착되고 그 상태로 그 사람은 비정상이 된다. 사회적으로 생산된 열성의 가치가 이러한 방식으로 결국엔 한 개인의 몫으로 돌아가는 일

은 어렵지 않게 볼 수 있다. ‘힘들어도 견뎌어요’에 형상화된 영희라는 인물만 보더라도 자신의 신체적 악조건을 ‘자기 힘으로만’ 극복해냄으로써 철호에게 인정을 받는다. “남에게 의지하려는 나약한 나보다 영희는 더 건강한 아이야.” 그리고 이러한 현상은 이 이야기를 읽은 행운반 어린이들에게서도 똑같이 발견되었다.²⁾

교사 : 자 그럼 너희 주변에 우리 주변에 영희 같은 친구가 있나요? 음, 지영이 한번 얘기해 볼까요?

지영 : 저는 2학년 때 (잠시 발표 형식을 잊어버렸음을 깨닫고 멈춘 뒤, 다시) 제가 발표하겠습니다. (짹짹) 저는 2학년 때 같은 반이라서 윤아랑 같이 짹을 해봤는데 윤아가 장애라고 하지만 글씨도 쓸 수 있어서 저보다 노력하는 게 참으로 좋아서 참으로 강한 아이라고 생각했습니다.

교사 : 윤아가 장애를 앓고 있지만 자기 스스로 글씨도 쓰고 뭔가를 노력하려는 모습을 보고 내가 느낀 바가 강한 아이라는 생각이 들었다.

(...)

지민 : 제가 발표하겠습니다. (짹짹) 2학년 때 수미랑 같은 반이어서요, 수미랑 잘 지내보려고 했는데요, 계속 피하게 됐는데, 개는 저한테요 계속 만화책을 빌려주려고 해서요, 남한테 배려심이 많은 것 같아요.

교사 : 친구가 되고 싶어 하니까 너희가 좋아하는 만화책이나 이런 거를 줘서 친구가 되고 싶었겠죠?

(...)

진석 : 제가 발표하겠습니다. (짹짹) 2학년 때 현우랑 같은 반이었는데 현우가 사람을 다치게 해도 잘못을 뉘우칠 줄 알고 아이들을 배려하는 마음이 있었습니다.

교사 : 그렇지, 그런 일도 있었지.

(...)

2) 전사 형식과 관련해서 다음을 언급해 두고자 한다. 가. 다른 언급이 없는 한 교사의 발표 지명은 자발적으로 손을 든 학생들에 한해 이루어진다. 나. ‘(…)’ 기호는 대화가 생략되어 전사되었음을 의미한다. 다. ‘(짹짹)’ 기호는 발표하는 학생을 제외한 다른 학생들과 교사의 손뼉 치는 소리이다. 주의 환기를 위해 교사와 학생들은 이러한 발표 형식을 항상 사용한다. 라. 수업 구성원들의 의미 있는 행동에 대해서는 ‘()’ 안에 넣어 표시한다.

이들의 의견을 들어보면 한 가지 공통점을 발견할 수 있다. 자폐증과 언어 장애를 가지고 있는 ‘윤아’, 앞을 거의 못 보는 ‘수미’, 중증 자폐증을 가진 ‘현우’ 모두가, 지영이나 지민이, 진석이의 기억 속에서 ‘보다 영화와 비슷하게’ 그려지고 있다. 교과서 이야기 속 주인공인 영화처럼 병으로 인한 장애를 가지고 있지만 윤아는 글씨를 쓸 수 있고 자신보다 더 노력하는 모습에서 지영이는 그가 강한 아이라고 느꼈음을 말한다. 지민이의 경우를 보면, 자신이 수미를 피했지만 수미가 오히려 다가와서 만화책을 빌려주는 등 자신을 배려하는 모습을 보였다고 이야기한다. 진석이의 경험 안에 있는 현우는 친구에게 상해를 입혔으나 잘못을 뉘우칠 줄 알고 아이들을 배려하는 마음을 가진 인물로 그려진다. 현실 속에 존재하는 모든 장애아들이 더 노력하고, 배려하고, 마음의 병 없이 오히려 더 강한 아이로 재현되면서 교과서 속 장애아였던 ‘영희의 상(傷)’은 현실 속에서 강화된다.

이 수업이 있기 전까지, 어느 수업에서도 ‘윤아’, ‘수미’, ‘현우’의 이름은 언급된 적이 없다. 그러므로 그들의 마음 안에 이들이 있었다고 보기는 힘들다. 그러나 ‘힘들어도 견뎌어요’를 배운 바로 이 수업에서 ‘윤아’, ‘수미’, ‘현우’ 모두의 이름이 한꺼번에 쏟아져 나온다. 그런 점에서 이 국어수업은 행운반 어린이들의 관심 밖에 있던 약한 친구들을 상기하게 해 준 미덕이 있었다고 말할 수 있다. 그러나 신빙성과 개연성이 떨어지는 ‘힘들어도 견뎌어요’와 같은 이야기에 의지해 어린이들이 자기 현실 속 아픈 친구들을 재현할 경우, 그 언어수행은 진실에서 멀어지게 된다. 실제 그들의 친구는 ‘영희 같지만은 않기’ 때문이다. 그리고 ‘까치 같지만도 않기’ 때문이다. 국어수업을 통해 특정한 방식으로 인도되고 강화된 병든 이, 장애를 가진 이에 대한 모방된 재현 세계는 얼마 지나지 않아 어린이들의 실제 삶 속에서 붕괴되었다.

Ⅲ. 행위지향적 표현의 진실성

2009년 6월 24일, 국어시간을 바로 앞두고 교실 안은 어수선했었다. 수업 시작중이 찬 지 삼사 분이 흘렀지만 교사는 양호실에서 돌아오지 않았다. 서린이가 전 시간 손의 통증을 호소하며 양호실로 내려간 이후, 담임 교사는 양호 교사의 전화를 받고 자리를 비운 상태였다. 그러한 순간도 잠시 교사는 혈레벌떡 앞문을 열고 들어오며 서린이 뒤에 앉아있던 반장인 지수를 시켜 “너 지금부터 서린이 가방 좀 싸. 수족구 걸렸대.”라고 하였다. 순간 교실 안은 웅성이기 시작했다. “그게 뭐야?”, “수족구 걸리면 우리 다 옮겨.”, “그래.” 교사는 관련 서류며 서린이 어머니의 이동전화 번호를 찾느라 분주했다.

그러는 사이 서린이는 교실 뒷문을 열며 들어왔다. 사건은 이때 일어났다. 맨 앞 첫 번째 줄이 자기 자리였던 서린이가 교실 뒤편에서 앞으로 걸어 나가자, 학생들은 겁먹은 표정으로 ‘으악’ 소리를 내며 서린이 반대편으로 순식간에 몸을 기울여 피했다. 서린이의 켜 발걸음과 동시에 한 줄 한 줄 차례로 스러지는 다른 어린이들의 몸은 마치 서린이로부터 밀려나가는 해일과 같은 모습이었다. 이 광경을 목격한 교사는 순간 할 말을 잃었다. 그리고 이내 분노했다. “느네 지금 진짜 선생님 소름 돋았어.” 서린이는 울음을 터트렸다.

2009년 6월을 전후해 초등학교 학생들 사이에서 수족구(手足口)가 돌아다. 이 병에 걸리면 통증이 심해 어린이들은 고통스러워했고, 전염병의 일종이라 학교에 나오는 일 또한 불가능했다. 문제의 심각성을 감안하더라도 행운반 학생들이 서린이를 향해 보인 태도는 교사뿐만 아니라 연구자인 나를 놀라게 하고도 남았다. 공포라는 단어로도 채 설명이 부족한 이날의 사건은 ‘정상에서 벗어난 그것’으로부터 어린이들이 갖게 되는 실제적 반응이 무엇인지를 여실히 드러내었다. 병에 걸린 친구를 위해 자신들이 무엇을 했으며, 그런 친구를 위해 앞으로 무엇을 할 것인지를 학생들은 쓰고, 말하기를 반복하며 자신의 과거 및 현재, 미래의 행위를 언어로

써 구체화하였다. 그러나 국어수업에서 보였던 그들의 제반 언어활동은 실제 세계 안에서 아무런 영향력을 가지지 못했다. 행운반 학생들은 ‘윤아’, ‘수미’, ‘현우’는 피해야 할 대상이 아니라 자기보다 더 강한 아이, 더 좋은 아이들로 재현하였다. 뿐만 아니라 설령 두렵더라도 친구가 되어 무엇이든지 도와주고, 행운의 부족도 주고, 함께 공놀이도 해주겠다고 다짐했다. 그러나 그들의 말은 현실 세계 속에서 신뢰해도 될 만한 힘을 가지지 않았다. 그래서 서린이는 상처 받았고, 교사는 분노했으며, 행운반 학생들은 자기 자신들의 모습에 스스로 놀라 단 한마디도 할 수 없었다.

어린이들의 행위지향적 언어 활동이 갖는 의미에 대해서 의문을 가져야 하는 이유가 여기에 있다. 언행일치(言行一致)가 되지 않고 있음을 지적하는 것만이 아니다. 그보다 더 중요한 문제는, ‘행위가 따르지 않는 행위지향적 표현’이 국어수업 시간 중에 무수히 생산되고 있다는 점이다. ‘내 친구 까치’나 ‘힘들어도 견뎌요’와 같은 특정 이데올로기를 담은 보기, 읽기 텍스트는 어린이들의 시선을 일정한 방향으로 모으는 일을 한다. 텍스트 안에 등장하는 장애인인 ‘까치’나 ‘영희’ 같은 인물을 별다른 의심 없이, 어린이들은 그대로 믿는다. 어린 학생들의 감수성 안에서 살아 움직이는 까치와 영희는 단순히 상상 속의 인물로서 머물지 않는다. 그래서 더 위험하다.

‘까치’와 ‘영희’는 현실에 비추어 큰 괴리감을 가질 뿐만 아니라 부정확하다. 그런 인물들이 어린이들의 마음을 휘젓고 다니면서 학생들의 세계관을 일정한 방향으로 고착시켜 가면 어린 학생들은 그것에 쉽게 도취된다. 그리고 현실에 발을 딛고 있지 않은, 부정확한 가공적 현실을 현실인 양 생각하고 그것을 바탕으로 자신의 행동 방향을 정한다. 어린이들의 행위지향적 표현에서 드러나는 타자 수용적(受容的) 태도는 현실에서 그들이 만나게 되는 소위, 비정상적인 그것에 대한 감각을 상실한 채 생산되고 있다. 그러므로 그러한 표현은 현실 세계에서 쉽게 무너진다. 그들의 말과 글은 진실성을 얻지 못한다.³⁾

3) 어린이의 행위지향적 표현이 갖는 속성 중의 하나는 국어교실이라는 의사소통 공간에서 생산, 수용된다는 점이다. 이는 필자나 화자 개인의 목소리가 아닌, 국어수업 구성원과

그런데 이 대목에서 궁금증이 일었다. 이 논문에서 다루고 있는 초등학교 3학년 학생들은 이렇게 특정 이데올로기를 전달하는 텍스트에 휘둘릴 정도로 약하거나 모자라기만 한가, 하는 점이다. 만일 그렇다면 텍스트를 바꾼다고 하더라도 그들의 언어수행이 더 좋아지리라 기대하기 힘들다. 왜냐하면 어떠한 이야기는 그것은 이 세상의 전부를 담을 수는 없기 때문이다. 저자에 의해서 선택된 세계는 재현을 거쳐, 학생들의 국어수업 안에서 ‘그 중 하나의’ 가공적 현실만을 현현하기 때문이다. 국어수업을 통해 생산되는 어린이들의 행위지향적 표현이 걸쳐 있는 관찰 가능한 모든 맥락을 짚어 보려는 의도는 이러한 이유에서 시작되었다.

3학년 2학기 쓰기 교과서 53쪽에는 알맞은 말을 사용하여 의견이 잘 드러나게 글을 써 보는 활동이 제시되어 있었다. 그 중 한 가지는 교장 선생님께 말씀드리고 싶은 것을 생각하여 편지로 써 보는 활동이다. 급식이나 견학, 학교의 중앙계단 이용 문제 등을 쓴 학생들도 있었으나 다수의 학생들이 학교의 엘리베이터 사용 문제를 제기한 점은 예상치 못한 일이었다.

2학기가 시작되자마자 진행된 엘리베이터 공사는 행운반 교실 바로 앞에서 있었다. 학교 건물 4층에 위치해 있는 행운반 교실은 다른 3학년 교실들이 모두 3층에 위치한 데 비해 한 층 더 높은 곳에 자리하고 있다. 4층이 오르고 내리기에 아주 힘든 층수는 아니지만 대부분의 경우 고학년 교실들이 이 층에 위치하고 있다는 점을 볼 때, 행운반 어린이들이 이 부분을 불평하기에 그 이유가 충분했다. 그래서 더더욱 이 학교 엘리베이터 공사에 대한 학생들의 관심은 컸다.

그러나 그 엘리베이터는 몸이 불편한 장애아의 학교 내 이동을 위해 만들어지고 있었다. 그래서 행운반 교사 또한 그것이 시공되는 동안 이 점을 분명히 했고, 학생들에게 “그건 너희들이 타는 게 아니야.”라고 못박

의 대화를 염두에 둔 표현 방식으로, 그것이 담고 있는 특정 행위에 대한 실천 의지는 구성원들로부터 구체적 실현에 대한 ‘기대’를 갖게 만든다. 따라서 여기서 다루고 있는 행위지향적 표현은 소통 맥락의 측면에서 실천(가능성)의 여부가 ‘표현의 진위를 판단하는 중요한 의미소’가 된다. 본고에서는 이를 가리켜 행위지향적 표현의 진실성으로 부르고자 한다.

았다. 문제는 엘리베이터 공사가 행운반 어린이들에게 가져다 준 불이익이었다. 건물벽과 바닥을 일부분 허물면서 들어가기 시작한 엘리베이터는 시멘트 먼지뿐만 아니라 참기 힘든 소음 또한 안겨 주었다. 그래서 국어 시간처럼 교사와 학생들이 대화를 하면서 수업의 대부분을 채워 나가야 하는 경우에는 교내 컴퓨터실로 이동해 어떻게든 수업을 가능하게 해보려는 시도를 하곤 했다. 다음의 편지들은 이러한 맥락 안에서 나온 교장 선생님을 향한 행운반 어린이들의 목소리이다.

교장선생님께

교장선생님, 저3학년 행운반 임효민이에요.

엘레베이터 공사를 하는 건 좋은데 장애인 타는것도이해하는데, 너무 시끄러워요.

장애인은 편해서 피해를 안 받는데

공사하는데 앞이어서 너무시끄러워요. 그래서 컴퓨터실 간 적있어요.

우리한테는 불편해요 저희 1번이라도 태워주세요.

알았지요?

11/6

교장 선생님께

안녕하세요 저 3학년 행운반 이성수이에요.

교장선생님께 부탁 드릴게 있어요

그것이무엇이냐면 학교 엘리매이터 좀 저희도 타게 해주세요. 왜냐하면 저희가 공부 할 때는 시끄러워서 저희만 소내봤는것아닌예요? 그러니 엘리매이터좀 타게 주세요. 이 계단을 계속오르면 다리가 부러질 것이예요. 장애인들한테는 소내 봤는것도 없고 그냥타면되잖아요? 그러니 엘리매이터좀 태워주세요.

교장 선생님께-

교장 선생님! 저는 새봄이라고 해요~

근데요 어떤 언니가 말하는거 들었는데요.

그언니가 엘레베이터를 탈려고 했는데 어떤 아저씨가 이진 다리 아픈 장애인들이 타는거라면서 타지 말라고 했다고 들었는데요. 저는 그소리를 들으면서 공부하는데 저희는 시끄러운 소리만 듣고 (더 이상 쓰지 않음)

이 사회는 약자를 보호할 책임을 안고 있다. 장애나 질병을 가진, 특히 어린이에 대한 사회적 배려는 따지자면 늘 부족하지만 이것만큼 커다란 호소력을 얻고 있는 구호도 없다. 이 초등학교에는 장애나 질병으로 인해 학습 부진을 겪고 있는 여덟 명의 어린이를 위해 보람반을 운영하고 있다. 그리고 이번에는 오직 그들만을 위해 엘리베이터를 설치했다. 그러나 이러한 현실을 목격하면서 행운반 어린이들은 학교의 지침이나 담임 교사의 당부와는 다른 그들의 생각을 하고 있었다.

엘리베이터라는 편의 시설에 대한 이용 권한은 누구에게 있는가, 하는 부분이 쟁점이다. 우선 어린이들 모두가 자신들 또한 엘리베이터를 탈 수 있어야 한다고 주장하고 있다. 이유는 두 가지이다. 첫째, 엘리베이터 공사가 진행되는 동안 자신들은 먼지와 소음으로 인해 불이익을 당했다는 사실이다. 두 번째는 장애인과 비장애인 구별 없이 엘리베이터를 타더라도 장애인들이 손해 보는 일은 없을 것이라는 점이 그것이다. 엘리베이터 사용 권한이 누구에게 있는가, 하는 점은 이 글의 관심사에서 조금 미뤄두고자 한다. 그보다는 학생들이 장애나 질병과 같은 이 사회 안의 비정상적인 것에 대한 이해와 그것의 언어적 표현이 어떻게 이루어지고 있는가, 하는 점이 우선 과제이다.

교장 선생님에게 쓴 어린이들의 편지를 보면 그 어조가 ‘내 친구 까치’나 ‘힘들어도 견뎌요’를 배우면서 생산해 낸 그들의 행위지향적 표현과는 상당히 다름을 볼 수 있다. 우선 이 편지는 교사의 어떠한 지도도 없이 학생들 자유 의지에 따라 선택한 주제에 입각해서 쓰였다. 어린이들 스스로 자기 안에서 꺼낸 문제의식이라는 사실이다. ‘장애인 친구를 위한 엘리베이터’를 둘러싸고 넉 달 동안 잠재돼 있던 그들의 생각은 무조건적인 희생이나 관용에 기반을 두고 있지 않다. 질병으로 인한 장애우를 도와줘야 하는 데에는 찬성을 하지만, 그것이 자신들의 희생만을 요구해서는 안 된다는 점을 분명히 한다. 본인들도 엘리베이터를 이용하고 싶는데, 그것이 설치되면서 뿔어져 나온 먼지와 소음만이 자기들 몫이라면 이러한 처우에는 동의할 수 없음을 호소하고 있다.

사회의 선, 사회의 이익은 그만큼의 값을 치르고 창출된다. 행운반 학

생들이 녀 달 동안 불이익을 받으면서 만들어진 엘리베이터가 그것이다. 이 과정에서 자신들이 감내한 일정 부분에 대한 손해는 어떠한 방식으로든 보상을 받아야 한다고 어린이들은 주장하고 있다. 설령 그 상대가 질병이나 장애로 고통 받고 있는 보람반 친구라고 하더라도 어린이들의 입장은 달라지지 않는다. 이 사회 안의 비정상적인 것에 대한 무조건적인 수용과 관용 대신, 어린이들은 고려해 볼 만한 가치가 있는 상호 입장에 의존해 현실을 판단한다. 그것이 사회적 약자라고 하더라도, 이익관계에 있는 주체들 간의 경쟁 조건을 고려하는 공존 방식을 택한다.

이들이 동시대의 어린이다. 국어수업 시간 동안 ‘까치’를 보면서 너도 나도 친구가 돼 도와주겠다고 약속의 글을 쓰고, ‘힘들어도 견뎌요’를 읽는 순간에는 자신들의 장애인 친구를 강하고 사려심 많은 멋진 아이로 ‘만’ 형상화한다. 그러나 같은 반 친구가 수족구에 걸렸다는 사실을 알고는 기겁하며 몸을 돌려 외면하는가 하면, 교장 선생님께는 장애인을 상대로 자신들의 권익을 주장하는 편지를 쓰는 이들이 현재 3학년 국어교실 안에 자리하고 있는 현실 속의 어린이들이다.

IV. 행위지향적 표현의 소통 맥락

국어교실의 맥락에서 ‘언어(행위의) 진실’이라는 가치는 어린이들 사이에 존재하는가, 존재한다면 그것은 어떠한 형태인가, 존재하지 않으면 무엇이 어린이들의 언어에서 그것을 막고 있는가 등을 묻는 것은 꼭 필요한 일이다. 진실이 담긴 언어 생산은 우리가 같은 인간으로서 서로가 서로의 말에 기대어 살고 있는 한 포기할 수 없는 부분이다. 그럼에도 불구하고 그것을 강요하지는 못한다. 그리고 말에 담긴 진실을 뚜렷하게 확인할 길도 없다. 어린 학생들이 국어수업의 장에서 생산하는 언어를 앞에 놓고, 그것이 사실이나 아니냐, 진심이나 아니냐, 진짜냐 가짜냐를 다그쳐 묻는 일은 교사와 학생 사이에서 일어나지 않는다. 1년 동안 국어수업을

관찰하며 간간히 학생들의 발표 내용에서 정말 그럴까, 하고 의문이 드는 순간도 있었지만 그것의 진위 여부를 확인하기 위해 상대방에게 다시 묻는 일은 교사와 학생들 사이에서 좀처럼 일어나지 않았다. 특히 지금까지 논의된 바와 같이, 그것이 인간으로서 지녀야 할 도덕성과 관련된 주제일 수록 더욱 그러했다. 암묵적으로 말과 글은 진실과 동의어격으로 그것을 통해, 내지는 그것 자체가 진실의 소통으로 가정되고 있다.

국어교실은 특별한 장소이다. 그와 같은 언어수행이 일어나는 사회적 장(*social field*)은 발견하기 힘들다.⁴⁾ 수족구 걸린 서린이를 향해 그렇게 쉽게 등을 돌리게 되면서도 국어수업 시간에는 서린이와 같은 이들을 위해 자신이 어떠한 덕을 베풀지에 대해서 쓰고, 말한다. 그리고 이러한 일은 경우만 달라질 뿐 계속 반복된다. 국어교실 상황에서 어느 누구도, 진짜 그들이 말하고 쓴 대로 그렇게 했는지, 아니면 앞으로 그렇게 실천할 것인지에 대해서 반문하지 않는다. ‘혼자서도 견뎌요’ 이야기는 학생들에게 현실에서 벗어난 ‘좋은 장애인’의 전형을 보여주었으며, 그러한 ‘좋은 장애인’의 이미지는 현실 세계 속 실제 장애인들의 모습에 견주어 참조될 겨를도 없이 학생들의 마음 안에 자리 잡는다. 나이 어린 학생들이기에 그들이 몸에 지니고 있는 정보, 지식, 경험이나 체험의 양은 한정돼 있다. 그러므로 그러한 참조 행위가 일어나기에는 한계가 있다. 그러한 사정에도 불구하고 이렇게 형성된 개연성 없는 좋은 장애인의 이미지는 현실 세계 속에 존재하는 ‘윤아’, ‘수미’, ‘현우’를 재현하는 과정에서도 왜곡을 일으킨다. 물론 완전히 틀리지는 않는다. 다만 우려해야 할 부분은, 어린 학생들이 교과서에 제시된 이미지를 현실 세계 속의 인물 위에 덮어 씌워 재생산한다는 점에 있다. 이 순간, 어린이들은 현실 속 인물이 아닌, ‘영희의 상(像)’, ‘까치와 그의 친구들의 상(像)’을 붙들고 말을 한다.

학생들이 이상과 같은 언어 수행을 보이는 이유는, 학생들은 으레 그

4) Bourdieu(1985)의 생각을 빌리면 장(*field*)이라는 개념은 ‘구조(*structure*)’라는 말로 바꿔 부를 수 있는데 인간(*person*)이라는 변수를 늘 그 안에 포함한다. 장은 ‘실천 안에 존재하는’ 구조(*structure-in-practice*)로서 관계(*relationships*)와 사회적 위치(*social positions*)를 보여주는 하나의 세계이다.

렇게 하계끔 학습되어 있기 때문이다. 수백 시간에 이르는 초등학교 국어 시간 동안 교사와 학생들이 하는 가장 빈번한 과제 중의 하나는 이야기 속에서 교훈을 찾는 일이다. ‘내 친구 까치’를 본 후, 행운반 학생들이 했던 일이 그것이다. 내가 까치의 친구였다면 어떻게 했을지를 묻는 질문에 학생들은 우정, 친절, 도움 등의 미덕을 내세워 자신이 어떻게 약한 이들을 외면하지 않고 친구가 되어 줄 것인지, 구체적 행위로써 기술한다. 지금까지 국어시간에 그렇게 해왔고, 그렇게 하는 게 국어를 잘하는 학생으로 별 문제 없이 살아올 수 있었던 방식이다. 그래서 ‘서린이 사건’에서 보이는 바와 같이, 자신의 행동이 언어와 대치되는 상황이 오더라도 어린 이들은 자신의 언어에 대해서 되돌아보는 일은 하지 않는다. 자신이 과거에 무엇을 쓰고 말하였는지에 대해 좀처럼 의식할 기회가 없다. 왜냐하면 그것은 국어수업 시간 동안 축적되고, 강화된 특정 방식의 훈련된 언어활동에 기반을 두고 있기 때문이다. 다시 말해 ‘혼자서도 견뎌요’와 같은 글을 배울 때 자신들이 어떻게 행동해야 하는지를 몸으로 익혀 알기 때문에, 해당 수업은 더 이상 배우고 가르치는 하나의 ‘사건으로서’ 어린이들의 마음 안에 자리 잡지 않는다.

국어교실은, 그 저변에 자리하는 특정한 의사소통 장소로서의 질서 위에서 성립한다. 국어수업이라는 의사소통을 가능하게 하는 국어교실의장에서 학생들은 각각의 수업이 의도하는 바대로 행위하게끔 요구된다. 국어교실이라는 언어 상황은 화자로서, 필자로서의 어린이들이 상품을 가져다 놓는 시장처럼 기능한다. 그들의 언어 수행은 국어수업이라는 수용의 조건에 의존해 있어, 그가 생산하는 모든 담화는 마치 상품처럼 자신의 말과 글에 매겨질 가격을 예상하며 만들어진다. 이를 부르디외(Bourdieu)는 언어 시장 이론으로 체계화했으며(Bourdieu 1994), 세계를 인식하는 도구인 동시에 실천의 방향을 결정짓는 행위자의 이비투스(*habitus*)와 결합돼 최종적으로 언어적 표현이 생산된다고 제안한 바 있다(Bourdieu 1985, 15-16). 요컨대 학생들이 국어수업이라는 장의 논리에 반응하며 자신의 언어 수행을 계획하고 실행에 옮긴다는 점이다.

정작 어린이들 본인은 장애인과 같은 비정상적인 타자의 위치에 자신

을 놓아 보는 일조차 두려워한다. 뿐만 아니라 까치처럼 친구들과 함께 병과 장애를 헤쳐 나아갈 수 있다고 믿을 만큼의 신뢰도 없다. 더욱이 영희처럼 혼자 힘으로 극복해 가는 일은 상상조차 하기 싫다. 그러나 이러한 자기 본연의 모습을 뒤로 하고 학생들은 자기 말과 글 안에서 ‘까치 친구’처럼 거듭날 것을 다짐한다. 이유는 간단하다. 이들은 자신이 국어교실 안에 자리하고 있음을 의식하고 있기 때문이다. 본인들에게서 기대되는 바, 자신들이 해야 될 과제 수행의 성격을 예상하며 스스로 말하고 쓴다.

그러므로 국어수업 안에서 생성되는 행위지향적 표현은 진정한 의미의 도덕성 내지는 윤리성에 근거를 두고 이루어진다고 보기 힘들다. 국어수업이라는 절차화된 행동 관습, 여기에 익숙해진 학생들의 상품화된 표현 양상이기 때문이다. 물론 모든 행위지향적 표현이 그렇다고 보기는 힘들다. 그러나 ‘이 사회 속에서 비정상적으로 간주되는 것들’에 대해서 어린 이들이 보인 말과, 글, 행동 사이에 어떠한 일관성도, 일치점도 찾기 힘들다면, 이는 도덕적 언어행위에서 멀다고밖에 판단할 수 없다. 이 점이 학생들의 행위지향적 표현이 갖는 진실성 측면을 재고하게 만들며, 그러한 표현이 생산, 수용되는 국어교실의 본질에 대해서 의문을 갖게 만든다. 국어수업이라는 특정 의사소통 안에서 허용되고 있는 일이기에 더욱이 문제적이다.

거리나 공원이 아닌, 국어교실에서 어린이들은 모국어로서의 국어를 연습한다. 그러므로 국어교실은, 실제 세계에 기반을 두고 있으나 정확히 실제 세계는 될 수 없다. 제도적으로 고안된 국어연습의 장으로, 그것은 그것 자체가 지닌 가공적인 의사소통 장으로서의 성격을 떨쳐내기 힘들다. 어린이들은, 성숙한 모국어 화자로서 이 사회 속에 병들고 장애가 있는 타인의 삶을 언어로써 이해하는 방식을 배운다. 그러나 그 배움의 장은 가공화된 언어 현실로, 실제 세계가 아닌 이야기와 같은 재현된 세계를 매개로 이루어진다. 그리고 어린이들은 그러한 재현 세계를 통해 현실 이해에 이르는 법을 축적된 연습을 통해 안다. 사회적 약자에게 동정을 느끼고 같은 사회 구성원으로서 자신이 어떠한 도움을 줄지에 대해서, 그 자리가 국어교실이라면 어떻게 말하고 써야 하는지는 이미 학습되어 있는

상태이다. 이러한 연습이 갖는 긍정적 측면 또한 있을 수 있겠으나, 말이나 글이 자신의 실천과 관련하여 지녀야 할 진실성의 자리에 연습과 반복이라는 교육적 합리성이 먼저 자리한다면, 어린이들은 자신이 무엇을 말하고 써야 하는지를 고민하는 대신에 익숙할 대로 익숙해진 관습화된 내용을 고민 없이 생산하고 말 것이다. 그 과정에서 인간의 말과 글이 지녀야 할 실천적 측면에서의 진실성은 점점 그 지위를 상실한다. 대신 행위 지향적 표현과 같이, 교사도 교과서도 특별히 의도하지 않았음에도 불구하고, 잉여적으로 학생들에게 체화된 특정 양식의 말하기, 글쓰기 방식이 생겨나게 되는 것이다. 그리고 이는 어린이들이 국어수업의 체계에 반응하고 있는 것이라 할 수 있다. 어린 학생들의 행동 습관은 국어교실 규범에 대한 반응에서 얻어진 것이다(Bateson 1972). 그러므로 이러한 바람직하지 않은 표현의 성격들은 여전히 어린이가 국어수업의 규범들과 관계돼 있음을 보여준다.

매킨타이어MacIntyre는 현대 사회를 도덕이 무의미해진 현실로 간주한다. 공적 영역에서의 도덕적 판단이 실종함과 동시에 도덕의 의미가 개인적인 차원에 국한, 그 의미가 제대로 규정되지 못하는 현재 상황을 비판한다(MacIntyre 1997, 48-60). 문제는 도덕이 떠난 공적 영역의 자리에 합리성이 자리하게 되면서 전혀 다른 인간 행동의 준거를 제시한다. 그의 이러한 현대성 진단은 동시대 초등학교 학생들의 언어 수행을 가늠하는 데 있어서도 유의미한 관점을 제공한다. 국어를 가르치고 배우는 공적 영역으로서의 국어교실에서 나의 말과 글이 나의 실천력에 비추어 얼마나 진실한가를 고민하는 데 무관심하고, 언어 수행의 효율성에 교사와 학생들이 공조하는 가운데, 인간의 보편적 행위 규범과 도덕성은 어린이들의 말과 글에서 설 자리를 잃고 있다. 교육은 필연적으로 연습을 요구한다. 특히 초등학교 3학년 어린이들처럼 문장 하나를 완성하는 데 있어서도 잦은 오류가 발생하는 경우, 반복적으로 말하고 쓰게 하는 일은 교육적으로 합리적인 결정이다. 그러나 그 과정에서 잠시 잊게 되는 표현의 진실성은 어린이들의 언어를 ‘단지 계몽적이기만’ 하게 만든다.

그래서 우리는 행위지향적 표현이 ‘허용’되는 국어수업이라는 언어의

장이 갖는 속성에 주목할 필요가 있다. 그리고 이는 지금까지 논의된 바이다.

V. 결론

국어수업의 장에서 지배적으로 발견되는 어린이의 행witz향적 표현은 그들이 추구하는 일정한 가치를 중심으로 성립된다. 그 가치를 실천하기 위해 무엇을 어떻게 해야 할지에 대해서 구체적인 행동으로 상세화한다. 그리고 이러한 문장들은 자신을 향한 다짐이나 자신과 상대방을 염두에 둔 약속의 어조를 띤다. 그럼으로써 자신이 깨달은 가치를 일정한 행동을 통해 실천하려는 자기 의지를 언어로써 천명한다. 그런데 이러한 특정 방식의 말하기, 쓰기 현상이 지나치게 자주 드러나는 현실 속에서 그것이 갖는 현상으로서의 중요성은 연구자의 관심을 불러 일으켰을 뿐만 아니라 어떠한 맥락 안에서 이 특수한 어린이들의 언어수행 양상이 생산, 수용되고 있는지에 대해서 의문을 갖게 만들었다.

문제는, 행witz향적 표현이 갖는 행위 여부 내지는 행위에 대한 실천 의지와의 관련성이었다. 자신이 한 명의 고유한 화자, 필자로서의 의식을 가지고 있다면, 그는 본인이 생산해 낸 말과 글에 대해서 일정한 책임감을 느낄 것이 분명하다. 국어교실에서 이루어지는 어린이들의 의미생산 행위는 한 개인에게만 국한되는 일이 아니다. 국어교실이라는 제도적 공간에 소속된 이들과의 관계를 기반으로 성립되는 사회적 의미생산 행위이다. 그러므로 국어교실에서 일어나는 모든 말하기, 글쓰기 행위는 나를 위한 일이기도 하지만, 나와 관계 맺고 있는 이들을 염두에 둔 행위이기도 하다. 나의 말과 글이 갖는 진실성 여부는 내가 타인과 맺게 되는 관계의 진정성 여부를 말해준다.

이 때문에 ‘나의 언어’에 대한 의식은 모국어 교육에서 중요한 의미를 지닌다. 그것이 단순히 수월성이나 유창성만을 지향하지 않기 때문이다.

김대행은 자신의 논문에서 언어생활은 ‘언어를 사용’하는 것이 아니라 ‘언어로 활동’하는 것이라고 정의해야 옳음을 지적한 바 있다(김대행 1995, 51). 이는 국어교육 연구자들이 주목해야 할 지점을 환기하고자 한 의도로 읽히는데, 모국어 교육으로서의 국어교육이 바라보아야 할 궁극적인 대상은 언어 사용 자체가 아니라 언어와 함께 하는 인간의 활동, 인간의 삶이 되어야 함을 강조한 것으로 보인다. 이러한 관점에 따르면, 언어는 단순히 하나의 도구로써 사용, 소비되는 것이 아니다. 자기 몸처럼 그것과 더불어 행동하는 것이다. 그러므로 글이나 말을 통해 어떻게 활동하며 살아가는지를 고민하는 과정에는 국어에 대한 명제적, 방법적 지식뿐 아니라 수행적, 윤리적 지식이나 감수성이 필요하다. 이러한 관점은 국어교육에서 바라보는 언어관이 표층적 차원에 치우쳐 있음을 비판하며 제기되기도 한 바이다(우한용 2004, 2; 임경순 2006, 371).

어린이의 행위지향적 표현은 이러한 관점에서 볼 때, 문제적임을 지적할 필요가 있다. 그것이 국어교실 내에서 생산되는 사회적 언어수행인 이상, 모든 어린이들은 자신의 말과 글에 대해 일정 부분 책임을 갖고 있다. 나의 언어에 대한 책임 없이, 자신이 무엇을 쓰고 말하며 행위하는지에 대한 자각 없이, 도덕적으로 합당한 공동체의 의사소통은 기대할 수 없다. 상대를 염두에 두지 않는 말하기나 글쓰기 행위는 진정한 표현 행위가 아닐 뿐더러, 상대방에 대한 존중 없이 수행된 말과 글은 진정성을 갖기 힘들기 때문이다. ‘나의 언어’는 그런 의미에서 다시금 타인과의 관계를 통해 재규정될 필요가 있다. 어린이들이 아무런 문제의식 없이 만들어 내는 행위지향적 표현은 내용 자체가 자신과 타인을 염두에 둔 실천에의 약속이다. 그런데, 그 표현이 소모적인 일회성의 언어수행으로 그치면서 어린 학생들의 언어는 진실성을 잃어가고 있다.

혹자는, 아이들이 뭐 다 그렇지, 라고 가볍게 생각할지도 모를 일이다. 그러나 어린이들이 기계적으로 생산해 내고 있는 오늘날의 행위지향적 말과 글은, “오늘 엄마와 이마트에 갈 것입니다.” 내지는 “내일 동생과 닌텐도 게임을 할 것입니다.”와 같은 부류의 내용이 아니라는 데 주의를 기울일 필요가 있다. 국어수업의 장에서 생산되는 어린이들의 행위지향적 표

현은 인간이 지녀야 할 숭고한 가치들이 담겨 있으며, 그것을 현실 속에서 온전히 실현하기는 어렵겠지만, 그럼에도 불구하고 그것을 구체적인 행동 하나하나를 통해 실천해 가겠다는 의지와 약속이 내포되어 있다. 그러므로 국어시간 동안 자기의 행위와 관련지어 자신이 표현한 바를 얼마나 자각하고 있는지를 인식하는 문제는, 시장에 갔는지, 게임을 했는지의 여부를 인식하는 문제와는 성질이 다르다. 특히 어린이들의 행위지향적 표현이 국어수업의 장에서 연습이나 교육이라는 명목 아래 실천에 대한 고민 없이 제도적으로 재생산되기만 한다면, 나의 말과 글이 나의 행함에 비추어 어떠한지 하는지에 대해서 어린이들은 배울 기회조차 갖지 못할 것이다.

실천적 존재론의 관점에 의하면 말과 글을 생산하는 일은 이 사회 속에 자신을 위치시키는 방법이며, 그 안에서 자신이 추구하는 가치에 대한 전망을 포용하려는 의지이다(Bourdieu 1993, 345-346). 따라서 자신의 말과 글은 자신을 어떠한 인간으로 의미화할 것인지를 결정하게 된다. 교육의 절치는 합리적이어야 하나, 동시에 도덕적이어야 한다. 질병과 장애에 대한 편향된 이데올로기, 현실과 괴리된 교과서 이야기, 동시대 어린이에 대한 무감각, 자신의 말과 글에 대한 반성의 부재, 교육적으로 습관화, 문화화된 언어수행의 반복 등은, 총체적으로 행위 없는 행위지향적 표현의 생산, 수용 맥락을 조성한다. 그리고, 교사와 학생들이 이 점에 대한 자각이 없는 한, 이를 위한 공조 행위는 계속된다.*

* 본 논문은 2010. 2. 28. 투고되었으며, 2010. 3. 12. 심사가 시작되어 2010. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김대행(1995), 국어교과학의 지평, 서울대학교출판부.
- 배수찬(2007), “표현’중심 쓰기관에 대한 반성적 연구”, 국어교육 124, 한국국어교육 연구학회, 217-243.
- 우한용(2004), “국어교육과 삶의 질”, 국어교육 113, 한국국어교육연구학회, 1-25.
- 임경순(2006), “국어능력 향상을 위한 철학적 기반 탐색-국어교육의 개념과 관련하여”, 국어교육학연구 25, 국어교육학회, 365-388.
- Bateson, Gregory.(1972), Steps to an Ecology of Mind, New York : Ballantine.
- Benedict, Ruth.(1934), “Anthropology and the Abnormal”, The Journal of General Psychology 10 : 59-82.
- Bourdieu, Pierre.(1985), “The genesis of the concepts of ‘habitus’ and ‘field’”, Sociocriticism 2 : 2 : 11-24.
- Bourdieu, Pierre.(1993), The Field of Cultural Production : Essays on Art and Literature, New York : Columbia University Press.
- Bourdieu, Pierre. 문경자 옮김, 혼돈을 일으키는 과학(입장총서 22), 숲, 1994.
- Bernard, H. R.(2002), Research Methods in Anthropology, Altamira Press.
- Kleinman, Arthur, Veena Das, and Margaret Lock, eds.(1997), Social Suffering, Berkeley : University of California Press.
- Lofland, John, and Lyn H. Lofland.(1995), Analyzing Social Settings : A Guide to Qualitative Observation and Analysis (3rd ed.), Wadsworth.
- MacIntyre, A. After Virtue, University of Notre Dame Press, 1984, 이진우 옮김, 덕의 상실, 문예출판사, 1997, 48-60.
- McDermott, Ray and Hervé Varenne(1995), “Culture as Disability”, Anthropology and Education Quarterly 26 : 3 : 324-348.

<초록>

초등 국어수업에서 행위지향적 표현의 형성과 의미, 기능, 인식

구영산

이 연구의 목적은 국어수업의 장에서 지배적으로 생산되는 어린이의 ‘행위지향적 표현’의 생산과 수용 과정을 맥락화하는 데 있다. 이를 위해 연구자는 2009년 3월에서 2010년 2월에 걸쳐 경기도 부천시 소재의 한 초등학교 3학년 교실에서 참여관찰을 수행하였다. 분석을 위해 선택된 자료는, 중요한 사회문제이자 교과서 주제지식이기도 한 ‘질병과 장애’를 다룬 행위지향적 표현이다.

어린이의 행위지향적 표현은 그들이 추구하는 가치를 중심으로 그것의 사회적 실현을 위해 자신이 구체적으로 실천할 세부 행동들로 구성된다. 그러므로 이러한 표현은 생성의 순간부터 실천에 대한 의지를 담고 있으며, 자신과 타인을 향한 약속의 어조를 띤다. 그러나 어린이들은 자신의 말이나 글에 견주어 대치되는 행동들을 보임으로써 그들의 행위지향적 표현은 그 진실성 측면에서 의문을 갖게 만들었다.

이러한 기형적인 행위지향적 표현의 생산과 수용의 맥락이 만들어진 원인은, ‘질병과 장애’라는 주제를 예로 살펴볼 경우, 국어수업의 장에서 공유되는 장애인에 대한 부정확한 이미지, 이를 토대로 수행되는 어린이들의 말하기와 글쓰기 행위, 나의 언어에 대한 반성 없이 습관적으로 같은 언어수행이 반복되는 국어수업의 기제, 그리고 이에 대한 무자각 등을 찾아낼 수 있었다. 자신의 말과 글, 행위가 갖는 상관성에 대해 자각할 필요가 있다. 이는 나의 언어가 대사회적으로 지녀야 할 책임, 즉 표현에 앞서 표현에 담겨야 할 근본적인 철학이다.

【핵심어】 초등 국어수업, 행위지향적 표현, 나의 말, 표현의 진실, 교육 절차의 도덕성

<Abstract>

**The Truth of Action-oriented Words of Children
in Elementary Korean Language Class**

Goo, Young-san

The study aims to contextualize the production of “action-oriented words” by children in elementary Korean language class. I conducted field work in a 3rd grade classroom from March 2009 to January 2010. I focused specifically on children’s action-oriented words dealing with disease, illness, and disability.

Children’s action-oriented words are words which rouse or otherwise compel them to behave according to moral values. Children, however, are not consciously aware of how words influence their behavior.

Children parrot without thinking words they are instructed to speak. They easily confuse fantastical descriptions of events in fiction with reality. Children develop unrealistic representations of disabled people.

I conclude that children should be explicitly instructed to think about the relationship between their words and behavior.

【Key words】 elementary Korean language class, action-oriented words, authored language, truth of words, morality in instruction