

주체, 이데올로기, 그리고 문식성 교육

이 재 기 (한국교육과정평가원)

<차례>

- I. 서론
- II. 객관주의 이데올로기와 문식성 교육
- III. 상호 작용 이데올로기와 문식성 교육
- IV. 비판적 문식성 교육을 위한 이론적 구상
- V. 결론

I. 서론

문식성 담론¹⁾이 풍성해졌다는 말에는 동의하나 교실 담론이 풍부해

1) 'literacy'란 용어는 각 연구자에 의해 다양한 용어로 번역되어 사용되고 있다. 대체로 '문식성'으로 사용하고 있는데, '분별력', '문해력' 등으로 사용되고 있기도 하다. 필자는 '문식성'을 '읽고 쓸 수 있는 능력' 정도를 의미하는 용어로 건조하게 사용하고자 한다. '문식성'이란 용어에 '능동적이고 주체적인 비판 능력'을 포함한 의미로 사용하기 위해 일부러 '문해력'이란 용어를 사용할 필요는 없다고 본다. 그런 의미를 담지 않고 사용해야 하는 매우 다양한 상황이 존재하기 때문이다. 따라서 문식성은 담담하게 '읽고 쓸 수 있는 능력'으로 정의하고 개념 사용자의 다채로운 의도에 맞게 수식어를 붙이는 것이 효율적이라고 생각한다. 문식성이 발현되는 자리에 따라 '가정 문식성, 사회 문식성, 문식성 사용 주체에 따라 '성인 문식성, 청소년 문식성', 매체에 따라 '컴퓨터 문식성, 문자 문식성', 성격에 따라 '비판적 문식성, 기능적, 문화적 문식성', 사용 수준에 '초급 문식성, 중급 문식성, 고급 문식성' 등과 같이 사용할 수 있기 때문이다.

그리고 '문식성 담론'이란 '국어 교육 학문 공동체에서 문식성을 대상으로 한 학문적 논의'를 일컫는 말로 사용하고자 한다. 한편, 문식성 담론 중에는

졌다는 말에는 다소 동의하기 힘들다. 논의는 벌써 태평양과 대서양을 여러 번 오갔는데, 국어 교실은 아직도 평온하다. 논의와 실천이 살갑게 만나 기분 좋게 한판 어울리는 자리는 아직 더 기다려야 할 것 같다.

필자의 이러한 판단은 자의적이고, 편견이 섞여 있다. 필자 자신이 그리는 국어 교육의 상을 염두에 두고, 현실이 그러하지 못하다고 투정하는 셈이다. 필자는 개인적으로 문식성 교육이 '비판적 문식성을 지닌 주체'를 상징해야 한다고 생각하고 있다. 여기서 말하는 비판적 문식성의 의미를 범박하게 정의하면 '당대적 의제를 발굴하는 문식력, 그러한 의제를 다룬 담론을 비판적으로 해석하는 문식력, 그리고 자신의 언어로 자신과 사회를 재구성하는 담론을 생산하는 능력'정도가 될 것이다. 이 글은 기존의 문식성 담론이 이러한 점을 소홀하게 다루지 않았나 하는 문제 의식에서 출발한다.²⁾

따라서 이 글은 다음과 같은 세 가지 문제를 화두로 삼는다. 첫째, 기존의 문식성 담론에 작용하고 있는 이데올로기 분석, 둘째, 그러한 문식성 담론이 비판적 문식성을 배제하는 작용 방식 분석, 셋째, 비판적 문식성을 갖춘 주체의 상을 그리는 데 친화적인 문식성 담론의 재생산 및

학문적으로 논의만 되었지 국어과 교육과정이나 교과서, 그리고 교실 실천에는 반영되어 있지 않은 담론도 있다. 이러한 점을 염두에 두지 않고 진행되는 논의는 문식성 담론 현상을 제대로 설명하지 못하는 오류를 범할 수 있다고 생각하여 '문식성 담론' 외에 필요에 따라 '교과서 담론'과 '교실 담론'이란 말을 사용하고자 한다. 이 때 '교과서 담론'이란 교육과정이나 교과서에서 강조하거나 적용되고 있는 담론을 의미하며 '교실 담론'은 국어 교사의 담론과 국어 교실에서 다루어지고 있는 내용을 포함한다.

- 2) 비판적 주체 형성을 국어 교육(문학 교육)의 목표로 설정하고 있는 논의가 없지 않다. 문학 텍스트에 작용하고 있는 이데올로기를 분석한 김상옥(1995), 정정순(1997)의 논의, 시 텍스트의 선정과 내용 구성 방식에 개입하는 담론을 분석한 윤여탁(1990), 최지현(1994), 정재찬(1996)이 그 예이다. 이 글은 비판적 주체 형성에 대해 관심을 갖고 있다는 측면에서 이들과 입장을 같이 한다. 다만, 이들 논의는 비판적 주체 형성을 문학 교육의 테두리 안에서만 논의하고 있다는 한계를 갖는다. 비판적 주체 형성은 국어 교육 일반, 문식성 교육 일반의 관심사가 되어야 한다는 것이 필자의 입장이다.

확대이다.

이 글에서는 객관주의 이데올로기, 상호작용 이데올로기가 새겨진 문식성 담론을 비판적으로 검토하고자 하는데, 객관주의 이데올로기와 상호작용 이데올로기가 이데올로기적 의미소를 갖는가의 문제가 제기될 수 있다. 이제까지 이데올로기는 두 가지 용법으로 사용되어 왔다고 본다. 하나는 이데올로기 비판론자의 용법이다. 이들은 과학과 이데올로기를 대립시키면서 이데올로기를 ‘우상(idols), 편견, 허위의식’으로 이해하여 왔다. 이들은 경험적, 과학적 연구를 통해서 이데올로기에 의해 왜곡된 의식을 해방시킬 수 있다고 보아왔다(윤병철·박병래 역, 1996: 229). 다른 하나는 이해관계의 반영으로서 이데올로기를 이해한 경우이다. 마르크스가 대표적인 경우로서 그는 ‘지배계급의 이해관계를 표현하거나 정당화하는 것으로 이데올로기를 다루었다.

이 글에서 필자는 이들 용법을 거부하고, 알튀세르의 용법을 취하고자 한다. 알튀세르에게 있어서 이데올로기는 부르조아 사회의 독특한 창조물도, 왜곡된 의사소통도 아니다. 오히려 모든 사회 형태에 필수적인 양상이다. 즉, 이데올로기는 인간을 형성하고 변형시키며, 인간들로 하여금 존재의 긴급성에 대처토록 하기 위해 모든 사회에서 필수불가결하다. 지마 역시 이론 혹은 과학과 관련하여 이데올로기를 다루고 있지만, 그의 용법은 기존 이데올로기 비판론자들처럼 간단하지 않다. 그는 “이데올로기를 어떤 물질적인 것으로 정의하는 것은 별 의미가 없다. 우리에게 훨씬 더 정확한 개념을 제공해주는 것은 이데올로기가 언어 및 비언어 기호로 이루어진 기호 체계라는 사상이다. 이 체계의 틀내에서 사회적 실천의 일부가 이루어지며, 사회적 실천은 다시-역사적 상황에 따라-이데올로기라는 기호 체계에 변화를 가져온다.”(허창운·김태환 역, 1996: 188)고 하였는데, 기호체계로서 이데올로기를 이해하면서 이데올로기와 사회적 실천을 변증법적으로 이해한 방식은 이 글에서도 여전히 유효하다.

필자는 이데올로기가 갖는 기능적인 특성 중에서 가장 중요한 것이 ‘정당화의 논리’에 있다고 보고, 이데올로기를 ‘개인의 인식과 사회적 실

천을 정당화하는 언어적, 비언어적 상징체계' 정도로 이해하고자 한다. 따라서 정당화의 기능을 수행하는 모든 담론은 이데올로기로 범주화가 가능하다고 본다. 따라서 '생태주의 이데올로기', '환경 이데올로기' '지역주의 이데올로기', '반공 이데올로기', '학벌 이데올로기' '세계화 이데올로기' 등의 용어 설정도 가능하다고 보는 것이다. 또한 지배 권력을 정당화하는 가치중립의 탈을 쓴 것으로서 '이데올로기'를 설정하는 편협한 구조를 벗어나 지배 권력뿐만 아니라, 피지배 계급, 저항 세력이 추구하는 담론도 이데올로기로 이해하고자 한다. 따라서 어떤 이데올로기도 가치 중립적일 수 없다는 것이 필자의 생각이다.³⁾ 그런 의미에서 필자가 상정한 '객관주의 이데올로기', '상호작용 이데올로기'는 각종 문식성 담론, 문식성 교육 담론에 정당화의 논리를 제공하는 이데올로기를 범주화한 것으로 이해할 필요가 있다.

문식성 담론을 검토하면서 이데올로기를 문제삼는 이유는 문식성 담론이 그 자체의 내적 논리만으로 구성되지 않기 때문이다. 주체의 구성 원리와 마찬가지로 문식성 담론 또한 '반(半)자율성'과 '반(半) 타율성'을 가지고 있다. 여기서 '반타율성'이란 국어 교육 공동체 내부에서 나온 담론의 힘을 인정하면서도 그 담론이 국어 교육 밖의 담론으로부터 자유롭지 못하다는 것을 의미하고, '반자율성'은 국어 교육 바깥의 담론 우세를 인정하면서도 그 담론이 국어 교육 담론을 결정하지는 못한다는 것을 의미한다. 이 글의 관심은, 문식성 담론이 바깥 담론과 어떤 영향 관계에 있는지, 그리고 그렇게 구성된 문식성 담론이 국어 교육 실천에

3) 이데올로기 자체에 선형적으로 가치 판단을 개입시키는 것을 필자는 피하고자 한다. 다만 특정 이데올로기가 구체적인 맥락에서 어떤 기능을 수행하는가에 따라 가치 판단을 할 수는 있다고 본다. 예컨대, 진보적 이데올로기 對 보수적 이데올로기, 지배 이데올로기 對 저항 이데올로기, 전체적인 이데올로기 對 부분적인 이데올로기, 인식론적 이데올로기 對 실천 이데올로기 같은 상대적인 구분이 있을 뿐이다. 따라서 사적 유물론만이 과학이고 다른 모든 것은 이데올로기라고 본 알튀세르의 관점, 사회주의 사회가 되면 이데올로기는 소멸한다고 본 마르크스의 관점도 수긍하기 힘들다. 어떤 사회가 되든, 다기다종한 이데올로기가 서로를 견제하며 이데올로기 경쟁을 벌이게 마련이기 때문이다.

어떻게 새겨져 있는지를 검토하는 데 있다.

어떤 이데올로기적 전제를 선택하느냐에 따라 문식성 교육의 기획과 실천은 매우 다른 길을 걷게 된다. 우리가 문식성 담론에 깊숙이 들어와 문식성 교육에 은근한 영향력을 미치고 있는 이데올로기를 비판적으로 분석해야 하는 이유가 여기에 있다. 이러한 메타적 담론 검토가 문식성 담론을 보다 정교하게 설명하고, 해체하고, 재구성하는 데 도움을 줄 것을 기대한다.

사실, 문식성 담론은 국외 연구자들에 의해 다양하게 범주화되고 분석되어 왔다. 이들이 다같이 전제하고 있는 것은 문식성 담론은 그 자체 논리와 인접 학문과의 지속적인 교호 작용을 거치면서 형성되어 왔다는 점이다. 필자가 확인한 문식성 담론 범주화 방식은 다음과 같다.⁴⁾

4) Nystrand(1993), Berlin(1987), Giroux(1988), Street(1997), Myers(1988), McCormick(1994)을 참조하여 정리하였다. 국내의 경우 박영목(1995), 박태호(1996), 이재기(1997), 이재승(1997)에 의해 쓰기 교육 담론이 검토되었으나, 국내가 아닌 외국의 문식성 담론을 대상으로 검토하고 있다는 점, 연구자의 자신의 관점이 약하다는 점, 쓰기 담론 분석에 한정하고 있다는 한계를 지니고 있다. 한편, 이삼형 등(2000)에 의해 국어 교육 담론이, 염은열(2000)에 의해 표현 교육 담론이 검토되었으나, 각 담론이 전제하고 있는 가정이나 이데올로기를 검토하기보다는 '담론 현상'의 부분적인 특징을 대상으로 검토함으로써, 부분적 일리는 있지만 충분한 설명 논리는 되지 못하고 있다.

구 분	객관주의 이데올로기	상호작용 이데올로기		비판적 문식성에 친화적인 담론
Nystrand	형식주의	구성주의	사회구성 주의	대화주의
Berlin	객관주의 수사학	주관주의 수사학		교류주의 수사학
Giroux	도구적 이데올로기	상호작용 이데올로기	재생산 이데올로기	플레이리의 비판적 문식성 개념
Street	자율적 문식성			사회적 문식성
Myers	이송 문식성	상호작용 문식성	거래적 문식성	
McCormick		인지적 모델	표현주 의 모델	사회·문화적 모델

문식성 담론을 범주화하면서 필자는 기본적으로 Giroux의 관점을 취하고 있다. 다른 연구자의 담론 구분 방식은 각 문식성 담론이 갖는 내적 설명 방식의 특징에만 관심을 갖는데 비하여 Giroux는 각 문식성 담론이 갖는 이데올로기적 전제와 가정에 관심을 갖고 있기 때문이다. 이는 필자의 관심과 어느 정도 일치한다. 그러나 Giroux의 분류는 일반 교육학자의 관점에서 분류한 것으로 문식성 담론에 곧바로 적용하는 데에는 많은 문제가 있다. 그는 문식성 담론이 갖는 이데올로기적 측면에만 관심을 기울임으로써 각 문식성 담론이 가지고 있는 다양한 의미를 해석해내는 데 한계를 보이고 있기 때문이다. 따라서 필자는 Giroux의 문제 의식을 취하되, 기존에 여러 연구자들에 의해 분류된 내용을 참고하여 재분류하였다. 예컨대, Nystrand는 구성주의와 사회구성주의를 다른 범주로 설정하였지만, 필자는 이들 모두가 의미 해석의 심급을 상징하고 있다는 측면에서 상호작용 이데올로기의 범주에 포함시켰다. 한편, McCormick은 읽기의 모델을 인지적 모델, 표현주의 모델, 사회·문화적 모델로 분류하였지만, 필자가 생각하기에는 인지적 모델과 표현적 모델이 모두 사회적 맥락을 소홀하게 대하고 있다는 측면에서 같은 범주에 넣었다.

앞으로 논의하게 될 문식성 담론은 시간적 발생 순서에 따라 배열한 것도, 그 영향력의 정도에 따라 전개한 것도 아니다. 그 논리의 발달 단계에 따라 배열한 것은 더더욱 아니다. 각 범주에 속하는 담론은 지금도 여전히 건재하고, 다른 담론과 팽팽한 담론 경쟁을 벌이면서 문식성 교육에 상당한 영향력을 미치고 있다.

II. 객관주의 이데올로기⁵⁾와 문식성 교육

객관주의 이데올로기는 미국뿐만 아니라 그 영향을 받은 한국의 사회 이론을 지배하고 있는 ‘실증주의 문화(culture of positivism)’와 대부분의 학교 교육의 기반을 이루고 있는 기술적 합리성(technocratic rationality)추구와 밀접한 관계를 맺고 있다. 객관주의 이데올로기의 주요 전제들은 자연과학과 그 연구 방법들 특히 18세기 자연과학으로부터 도출된 예측과 효율성, 그리고 기술적 통제의 원리들로 구성되어 있다 (최명선, 1990: 244).

객관주의 이데올로기의 핵심과 그것의 이론관은 모든 사회 관계는 계량화될 수 있다는 것인데, 그 까닭은 물질 세계는 물론 인간 세계 모두가 수학의 언어로 쓰여져 있기 때문이라고 본다. 이러한 관점에서 지식은 객관적인 것으로서 학습자의 존재밖에 있는 것으로 파악되며, 정확하고 엄격한 공식의 요구에 종속된다. 중세가 초월적 이념에 의해 일상인의 의식과 삶이 지배된 시대였다면, 객관주의 이데올로기로 설명되는 근대 일상인의 삶은 객관적으로 존재하는 ‘법칙’과 ‘원리’에 의해 지배되는 삶이라고 할 수 있다.

객관주의 이데올로기는 진리, 지식은 경험에 의한 증명과, 객관적인

5) Giroux의 분류 방식에 따르면 ‘도구적 이데올로기’에 속한다. 그러나 필자는 이 범주에 속하는 문식성 담론의 가정과 전제를 보다 분명하게 드러내는 데에는 ‘도구적’이란 표현보다는 ‘객관주의’라는 표현이 보다 적합하다고 판단하여 이 말을 사용하기로 한다.

방법론을 통해 확인이 가능하다고 본다. 즉, 진리나 지식을 확인하고 판단하는 데 있어서 주체는 사라지고 만다. 그러나 모든 사실 판단에는 주체의 관점이 깊숙이 개입되게 마련이다.⁶⁾ 따라서 주체의 관점이 가질 수밖에 없는 일면성과 부분성, 그리고 일리성⁷⁾을 반성하는 태도가 필요한데, 객관주의 이데올로기는 이러한 주체의 관점 비판, 관점 회의를 인정하지 않는다. 방법론적 절차의 합리성만이 진리 성립의 처음이자 마지막이라고 가정하기 때문이다.

“도구적 관점에서 지식은 효용성과 실천적 적용으로서만 그 가치가 인정되기 때문에 윤리적 성격과 지식 사용의 결과에 관련된 질문은 끼여들 여지가 없다.”(최명선, 1990: 245) 지식은 ‘쓸모 있다/쓸모 없다’, ‘효율적이다/비효율적이다’라는 관점에서만 평가된다. 그 쓰임새의 윤리적 성격, 정치적 성격, 그리고 사용 주체에 따른 쓰임새의 차이 등등은 문제삼지 않는다.

객관주의 이데올로기의 영향을 받아 형성된 문식성 교육은 ‘교육 목표 및 내용의 선형성’과 ‘교육 방법의 효율성’으로 나타난다. 즉, 미리 잘 선정된 교육 목표에 도달하기 위한 가장 효율적인 교육 방법을 추구하는 담론이 지배적인 위치를 차지하는 셈이다. 따라서 문식성 교육은 권력, 이데올로기와 같은 중요한 논점이 배제된 채 기계적이고, 기능적인 접근을 택하게 된다.

객관주의 이데올로기를 문식성 교육에서 가장 표현하고 있는 것이 문

6) 주체의 관점은 또한 개인의, 집단의 욕망을 은근히 숨기고 있다. 즉 솔한 욕망이 주체가 사실을 보는 관점을 지배한다. 이와 같이 사실 확인과 주체의 욕망, 관점이 분리되지 않는다. 그리고 주체의 욕망은 언어로서 구체화된다. ‘라쇼몽’은 주체의 욕망이 사실 판단과 담론 구성에 어떻게 복잡하게 개입하는지를 잘 보여준다.

7) 김영민(1998)은 진리(객관주의) 상정의 고집스러움과, 무리(주관주의) 상정의 대책 없음을 동시에 경계하면서 일리의 개념을 상정한다. 이는 주체, 혹은 주체의 관점이 갖는 부분적 진리성을 설명하는 데에도 유용하다고 생각한다. 더 나아가 이 개념은 주체의 자율성과 결정론, 개인과 사회, 일반성과 특수성, 텍스트 중심과 독자 중심 등의 지루한 논쟁을 반성하는 데에도 ‘일리’가 있어 보인다.

학 교육에서의 신비평, 쓰기 교육에서의 형식주의적 관점, 그리고 구조주의 언어학이다. 신비평은 주체의 주관적 반응과 해석을 금기시하고, 시 텍스트를 구성하고 있는 요소 분석을 강조한다. 텍스트의 의미는 이러한 요소 분석을 통해 자연스럽게 드러나게 되어 있다고 가정하는 것이다. 한편, 쓰기에 있어서의 형식주의 관점은 좋은 텍스트의 특징이 있다고 가정하고 이를 항목화하여 학습자로 하여금 익히도록 하는 데 노력한다.⁸⁾ 규범 문법을 강조하는 구조주의 언어학은 그 자체로 풍부한 문법 지식을 만들어 내면서 쓰기에서의 형식주의 관점과 교실에서 행복하게 결합하기도 하였다.

다양한 변이형이 존재하기는 하지만 국어교육에서 4차 교육과정기 이전까지의 문식성 담론, 교과서 담론은 이러한 객관주의의 직접적인 영향 안에 놓여 있었다고 할 수 있다. 국어 교육은 국어학, 국문학, 전통 수사학에서 제공하는 객관적인 지식으로 가득 채워졌다. 사실, 4차 이전까지의 국어 교육이 '지식 중심 국어 교육'이었다는 지적은 '문식성 담론'을 대상으로 한 경우에는 적절하다고 할 수 있으나 교과서 담론, 교실 담론을 설명하는 논리로는 적합하지 않다. 문식성 담론에서 '객관적인 지식의 습득'을 강조하는 논의는 5차 교육과정에 접어들면서 현저히 자취를 감추었지만, 국어학, 국문학의 지식은 지금도 여전히 교과서 담론과 교실 담론에 보급되고 있기 때문이다.

한편, 5차 교육과정기 이후에 강조되기 시작하여 현재까지도 지배 담론의 자리에 있는 '원리로서의 국어 교육' 담론이 객관주의 이데올로기로부터 자유로운지에 대해서도 의심해볼 필요가 있다. 흔히, 4차 이전을 지식 중심, 이후를 기능 중심이라고 범주화하는 경향이 있는데, 이들 모

8) 이러한 형식주의 관점을 교과서 담론, 교실 담론에 새겨 놓은 대표적인 예가 국문학에서는 이태준(1988), 국어학에서는 서정수(1991)라고 할 수 있다. 사실, 새겨 놓았다고 보다는 객관주의 이데올로기가 대세인 세간의 인식을 가장 잘 표현하고 있다고 할 수 있다. 이들은 모범적인 텍스트를 분석하여 추출한 텍스트의 요소를 항목화하여 교육 내용으로 제시하고 있다. 국내 작문 교재는 대부분 이들의 관점과 그리 멀리 있지 않다. 이는 현재까지도 커다란 영향력을 행사하고 있다.

두 지식의 객관성과 보편성을 전제하고 있다는 측면에서 같은 이데올로기적 범주 안에 놓여 있다고 생각한다. 5차 국어과 교육 과정기에 선언적으로 제시되었고 지금도 다양한 레퍼토리로 변주되고 있는 다음 진술을 살펴보자.

국어과 교육의 중요한 목표인 언어와 사고 사이를 연결시켜 주는 고등 정신 기능은 문자나 문장 수준이 아닌 담화(discourse) 수준의 지적 기능을 뜻하며, 지식의 단순 수용 또는 단순 표출을 초월하는 ‘앎의 양식(mode of knowing)이요 지적 성장을 유발하고 조정하는 지식 생산의 힘인 것이다. (문교부, 1989: 84)

‘단어나 문장 수준’에서 ‘담화 수준’으로 국어 교육의 대상을 확장하고, ‘지식 자체’ 보다는 ‘앎의 형식’을 국어 교육의 전면에 내세운 것이 매우 의미 있는 진전이었다고 생각한다. 그러나 ‘지식 자체’보다는 ‘앎의 형식’을 강조하기는 했지만, 여전히 ‘앎의 형식’이 객관으로 존재한다는, 그리고 이것을 학습자가 획득해야 한다는 전제를 가지고 있다는 점에서 객관주의이데올로기의 자리 안에 놓여 있다고 할 수 있다. 현재 교육 과정의 ‘본질’, ‘원리’ 영역에 속하는 교육 과정 내용은 이러한 성격을 지니고 있다. 이 영역에 속하는 본질, 원리는 의심받고, 논의해야 할 대상이 아니며, 어떤 사용상의 윤리적 측면과 정치적 측면을 지니고 있는 것은 더더욱 아니다.⁹⁾ 쓰기의 경우에도, 쓰기가 결국 필자 자신의 경험을 해석하는 과정이며, 경험을 반성적으로 성찰하는 과정임을 간과하고 단순한 기능의 학습으로 그 의미를 축소시킨다.

객관주의 이데올로기에 터한 문식성 담론은 사회적 요구에 빠르게 부

9) 이삼형(2000)은 국어 교육의 패러다임을, ‘기능 중심의 국어교육관’, ‘지식 중심의 국어 교육관’, ‘사고 중심의 국어 교육관’으로 범주화하고 있다. 그러나 ‘기능 중심 교육관’과 ‘지식 중심의 교육관’은 기능과 지식의 객관성, 보편성, 타맥락성을 전제하고 있다는 점에서 동일한 패러다임, 즉 객관주의 이데올로기로 묶일 수 있다. 또한 뒤에 논의하겠지만, 그가 국어 교육관으로 설정한 ‘사고 중심 교육관’은 필자의 견해로는 ‘상호작용 이데올로기’ 범주에 속한다고 생각한다.

용하는 기제를 가지고 있다. 이들은 ‘기능적 문식성’이라는 관점에서 행복하게 만난다. 기능적 문식성은 본래 1956년 Gray에 의해 제안된 것으로서, 유네스코가 개발도상국에 권장한 문식성 프로그램이다. 유네스코는 기능적 문식성 프로그램의 의미와 목적을 다음과 같이 분명하게 밝히고 있다.¹⁰⁾

문식성은 오히려 경제적 우선 순위에 연결되어야 한다. ,(그들은) 단지 읽고 쓰는 것뿐만 아니라, 전문적이며 기술적인 지식까지도 알려 줌으로써 성인으로 하여금 보다 충분한 경제적 삶의 참여로 인도해야만 한다.(UNESCO, 1966). (최명선, 1990: 250에서 재인용)

경제적 삶을 영위하는 데 필요한 문식성을 학교 교육을 통해 길러 주어야 한다는 점을 강조하고 있다. 기능적 문식성은 사회의 변화에 따라 그 내용과 범위가 달라지겠지만, 계속 강조될 것으로 보인다. 최근 부상하고 있는 미디어 문식성, 컴퓨터 문식성은 현대 사회에서 요구하는 문식성이 무엇인가를 암시한다(Edwards 외, 1997). 문식성 교육이 사회적 요구에 부응해야 한다는 지적은 많은 동의를 받을 수 있다. 그러나 문제는 ‘사회적 요구’의 정체성이고, 정치성이다. 누가 요구하는가, 왜 요구하는가, 사회적 요구는 학습자의 요구와 같은가 등의 질문을 던질 필요가 있다. 사회적 요구라는 것은 결국 현재 지배 담론을 생산하고 있는 집단의 요구일 테고, 그렇다면 그러한 요구가 모든 학습자에게 모두 요구되는 것은 아닐 것이다. 필자가 우려하는 것은, 기능적 문식성만을 강조함으로써, 비판적 사고·문화·권력의 개념들이 은폐될 가능성이 있다. 누구에게나 보편적으로 필요한 문식성을 상정하는 것은 어려우며, 더구

10) 기능적 문식성이란 용어는 처음에는 노동 시장과 경제 발달 맥락에서 요구되는 문식성을 강조하기 위하여 대두되었다. Gray는 문식성을 개인의 생산성을 향상시키는 수단일 뿐만 아니라 일과 직업에 대비한 읽기·쓰기 학습의 과정과 내용이라고 하였다. 1960년대 유네스코에서는 문식성을 직업적, 시민적, 공동체와 개인적 필요에 의해 요구되는 문자를 다루는 복잡한 기능 세트라고 정의하였다.

나 문식성 실천은 항상 주체의 의도와 욕망, 그리고 사회·문화적 권력이 경쟁하는 곳이기 때문에 문식성 교육은 항상, 담론 생산과 수용에 있어서의 힘의 문제를 살필 수 있도록 지도해야 한다.

객관주의 이데올로기의 전제를 공유하는 문식성 담론은 언어, 주체, 실재 사이의 관계를 비변증법적으로 가정하는 문식성의 관점을 표출한다. 국어과 수업에서 학습되는 문식성 관련 원리, 학습은 가치 중립적이고 객관적인 요소들로서 고도의 우선권을 갖는다. 원리와 기능이 특권을 가지고 있을 때, 벌어지는 양상은 그 원리와 기능을 가진 자와 가지지 않은 자, 능숙한 자와 서투른 자 사이에 형성되는 권력 관계이다. 객관주의 이데올로기를 전제한 수업에서 학습자가 수동적인 역할에 머물게 되는 것은 이러한 이유 때문이다. 객관주의 이데올로기와 그 전제를 수용하고 있는 문식성 교육에 친화적인 수업 방식이 강의법이고 직접 교수법이다. 원리와 기능을 가진 자로서의 교사가 그렇지 못한 자로서의 학습자에게 자상하게 설명하고, 시범을 보임으로써, 학습자는 그러한 원리, 기능을 습득하게 되는 것이다. 지식이든, 기능이든, 사고력이든¹¹⁾ 그것이 주체밖에 혹은 주체 안에 객관적으로 존재한다고 전제하는 객관주의 이데올로기가 새겨진 모든 문식성 교육은 이러한 양상을 보이게 된다. 이 때 중요한 화두가 되는 것은 ‘교수·학습 방법’이다. 학습해야 할 문식성 관련 지식, 원리가 비교적 단단한 위치를 가질 때 문식성 관련 연구자, 실천가가 해야 할 일은 그 지식, 원리의 효율적인 가공과 전달에 있다. 그런 의미에서 담론으로 구성되는 주체, 담론을 구성하는 주체로서의 문식성 주체에 대한 본질적인 질문을 외면하고 ‘교수·학습

11) 기능 중심, 지식 중심의 교육을 반성하면서, 혹은 비판하면서 대안으로 제시되는 것이, 사고력, 문화 등이다. 그러나 사고력 구성 요소와 문화 구성 요소가 객관적으로 존재한다고 전제하고, 또 그러한 요소가 탈맥락적(주체 요인, 사회·문화적 요인의 배제) 상황에서 교육될 수 있다고 믿는 한, 이 또한 객관주의 이데올로기의 다채로운 스펙트럼 어딘가에 위치하고 있는 셈이다. 문식성 실천은 수많은 맥락과 관계를 맺고 있으며, 그 맥락은 변화성, 역동성, 애매성, 복잡성을 가지고 있다. 따라서 그러한 ‘맥락성’을 연루시키지 않는 문식성 실천은 항상 ‘실험실 상황’ 속에 놓일 수밖에 없다.

방법론'이 문식성 교육의 중심에 놓여진 상황은 시사하는 바가 많다.

객관주의 이데올로기와 그에 따른 문식성 교육이 갖는 한계는 '객관적 진리, 지식, 원리'의 상정이다. 이러한 객관성의 강조는 자연스럽게 '주체의 부정', '맥락의 부정'을 낳는다. 주체의 부정이라 함은, 의도와 욕망을 지닌 살아 있는 주체를 배려하지 않고 있다는 의미며, 맥락의 부정이라 함은, 진리, 지식, 원리가 사회적 맥락에 의해 구성된다는 점을 놓치고 있다는 의미이다. 기능적 문식성 교육이 강조하는 '원리, 지식'은 그 자체로서 의미를 갖는 것이 아니라, 주체의 의도를 실현하는 맥락 안에서만 의미를 갖는다. 즉 모든 기능, 원리가 문식성 실천에서는 항상, 어떤 '지향성'을 갖게 마련인데, 이러한 부분을 간과하고 있는 것이다.

III. 상호작용 이데올로기와 문식성 교육

상호작용 이데올로기는 객관주의 이데올로기가 중시하는 예측·통제·효율성의 개념과 분명히 대조되는 관점을 가지고 있다. 상호작용 이데올로기의 관심은 지식의 주체와 지식의 인간 영역을 회복하는 데에 있는 것 같다. 따라서 학습은 인간과 세계 간의 변증법적인 상호작용으로서 파악되며 지식은 사회적 구성물(social construction)로서 파악된다. 기능 숙달의 문제보다는 '의미의 구성'이 상호 작용 이데올로기가 화두로 삼는 문제들이다. 특정한 문식성 기능을 학습한다는 목표도 중요한 것으로 파악되지만, 그러한 과제는 학습자들이 어떻게 의미를 구성하는가에 대한 질문이 던져진 다음에 제기될 수 있는 문제이다.

의미, 혹은 의미 구성에 대한 질문이 상호작용 이데올로기의 핵심일지라도, 그 지지자들 사이에는 중요한 차이점이 있다. 어떤 사람은 문제 해결 과정과 인지적 발달을 강조하는 관점에서 의미 개념에 관심을 갖는다. 다른 사람들은 심리적 주체로서의 인간을 중심에 두고, 주체의 인간적 성숙, 정체성의 확인에 관심을 갖는다. 전자를 인지적 접근, 후자를 낭만적 접근이라고 할 수 있는데, 전자는 주체의 인지 발달 측면에서

‘상호작용’에 관심을 갖는 것이고, 낭만적 전통은 자아의 정체성 확보 측면에서 ‘상호작용’에 관심을 갖는다. 모두 ‘상호 작용’을 강조한다는 점, 독립항으로서의 텍스트(교과서 포함)를 상정하지 않고 텍스트를 마주하는 주체를 상정하고 있다는 점, 그리고 지식, 기능의 전달보다는 학습 주체에 관심을 가진다는 점에서 비슷하다.¹²⁾ 다음에서는 상호작용 이데올로기가 문식성에 대한 인지적 접근과 낭만적 접근에서 어떻게 표현되고 있는지 살펴보고자 한다. 서론에서 밝혔듯이 필자의 주된 관심은 비판적 문식성 교육이다. 따라서 III장의 내용은 상호작용 이데올로기의 전제를 공유하고 있는 문식성 담론들이 비판적 문식성 논의를 어떻게 차단시켜 왔는지를 비판적으로 검토하는 것으로 채워질 것이다.

1. 인지적 접근

문식성에 대한 인지적 접근은 듀이(1961)의 초기 연구와 삐아제(1970)의 단계 이론화에 의해 크게 영향을 받았다. 삐아제는 학습자와 사회의 상호 작용을 동화와 적응의 과정으로 설명한다. 그리고 논리적인 사고의 기초가 낮은 단계에서부터 고도의 복합적인 단계로 이동하는 인간의 인지 능력 발달에 뿌리를 두고 있다고 하였다.

객관적이고 가치 중립적인 것으로서의 실증주의적 지식 개념을 거부함으로써, 인지 발달의 이데올로기는 지식의 재구성과 그것에 친화적인 민주적 교수·학습 방법을 강조하게 되었다. 즉, 객관주의 이데올로기의 관점에서는 미리 합의된 지식을 가르쳤지만, 이제는 학습자에 의한 지식의 합의와 재구성을 강조한다. 그리고 지식의 합의와 재구성에 적합한 교수·학습 방법으로서 협동 학습, 토의 학습, 모둠 학습 등이 권장되었다. ‘전달→습득’의 학습 과정¹³⁾을 거부하고, ‘문제 상황→협의(상호

12) 여기서 ‘상호 작용’이라는 용어를 사용하기는 했지만, 인지적 접근에서 보면, ‘일치’, 낭만적 접근에서 보면, ‘교감’이라는 용어가 더 적합할지도 모른다.

13) 객관주의 이데올로기가 갖는 이러한 교수·학습 방법의 특징을 잡아, 사용되는 용어가 소위, ‘이송(transfer)’ 개념이다.

작용)→합의'의 학습 과정을 요구하게 된 것이다.¹⁴⁾

인지적 관점은 읽기의 경우, '내용'보다는 '과정'을 중시한다. 내용이 무시되는 것은 아니지만, 그것은 단지 학습자의 사고력 발달에 기여하는 측면에서만 중요성을 갖는다. 인지적 관점에서는 학습자의 고등 사고력 발달이 일차적인 목표가 되는 셈이다. Walmsley(1981; 최명선 [1990]에서 재인용)가 언급하고 있는 것처럼, "일반적으로 읽기에 대한 인지 발달 접근은 저자에 대한 이해보다는 오히려 새로운 인지구조-학습자들로 하여금 점증하는 복잡한 자료들에 대한 이해를 진행하도록 하는-의 발달이 중요함을 강조한다"

이와 같이 인지적 관점에서는 텍스트보다는 주체로서의 학습자가 전면에 부상한다. 객관주의 이데올로기가 객관적 지식과 기능을 담지하고 있는 텍스트와 교사에게 특권을 부여했다면, 상호작용 이데올로기의 한 지류인 인지적 관점은 학습자를 강조한다. 학습자의 '문제 해결 과정'이 중시되고, 교과서와 교사는 수면 아래로 잠수한다. 텍스트의 경우, 학습자의 인지 발달을 도울 수 있는 적절한 수준의 것인지가 문제가 되며, 교사의 경우, 어떤 교수·학습 방법을 적용함으로써 학습자의 문제 해결 과정을 촉진할 수 있을지가 문제가 된다.

인지적 관점을 취하는 문식성 담론에서도 주체의 인지 구조와 사고력 발달이 중요한 문제들이지만, '텍스트 이해'라는 문식성 담론의 특성상 주로 '해석 주체'로서의 독자에 관심이 돌려진다. 즉, 독자의 인지 행위가 텍스트 해석에 어떤 영향을 미치는지, 인지 행위와 텍스트 구조는 서

14) 현재 국어교육의 모든 영역에서 이러한 관점이 힘을 얻어 가고 있다. 국어 지식 영역 학습에서의 '탐구 학습', 언어 사용 영역에서의 '문제 해결 학습', 문학 영역에서의 '토의 학습'은 인지적 관점이 선호하고 권장하는 교수·학습 방법이다. 이러한 '교수·학습 방법'은 지식, 기능을 보는 관점과 밀접하게 관련되어 있다. 앞에서도 살펴보았듯이 '지식, 기능'에 대한 객관주의, 토대주의가 아직도 널리 공유되고 있는 시점에서, 이러한 학습자의 상호작용을 강조하는 것이 어떤 의미를 갖는지 살펴볼 필요가 있다. 필자는 현재 국어 교육에서 강조되는 '이러한 상호 작용'이 상호작용 이데올로기가 전제하고 있는 '지식의 구성과 협의'보다는 개념, 원리, 기능의 '효율적인' 학습에 더 초점이 맞추어져 있지는 않은지 의심스럽다.

로 어떻게 작용하는지에 관심을 갖는다. 다음에서는 스키마 이론, 텍스트 분석¹⁵⁾, 상위 인지를 중심으로 인지적 접근이 전제하는 바가 무엇인지 살펴보고자 한다.

상호 작용 이데올로기에 터한 문식성 담론¹⁶⁾에서는 심리의 언어적, 인지적 구조는 텍스트의 언어적, 인지적 구조와 상응한다고 가정한다. 심리는 텍스트에 작용하고, 텍스트는 심리에 작용한다. 이러한 상호 작용을 통하여 주체는 실재(텍스트의 의도)에 상응하는 의미를 구성한다. 따라서 상호작용 문식성 접근에서는 주로 이 구성적 과정(constructive process)에 관심을 갖는다.

상호 작용 문식성 패러다임은 의미의 객관성을 가정함으로 텍스트에 특권을 부여하는 방식에 대한 강력한 대안으로 받아들여졌다. 이 범주에 속하는 문식성 담론은 크게 두 부류로 나눌 수 있다. 하나는 텍스트 내의 아이디어들 사이의 관계를 특성화하려는 노력이고, 다른 하나는 인간 기억에 축적된 아이디어들 사이의 관계를 특성화하려는 노력이다. 스키마 이론이 전자의, 텍스트(담화) 분석이 후자의 대표적인 연구 경향이다. Pearson(1985: 14)에 따르면 이들 두 연구 경향은 각각의 입장을 강조하기는 하지만, 다른 쪽의 중요성을 부인하지는 않는다. 이들 연구는 다른 쪽을 관련시켜야 하는 전제를 가지고 있기 때문이다.

Harste(1985)는 스키마 이론의 발전이 객관주의 문식성에서 상호작용 문식성으로 전환되는 결정적인 계기를 마련하였다고 보고 있다. Harste는 1974부터 1984년까지 이루어진 읽기 관련 연구를 분석하였는데, 대다수의 연구가 스키마 이론에 기댄 연구임을 발견할 수 있었다. 이들 연구가 공통적으로 취한 자세는 텍스트 변인(결속성, 명제 구조, 조직 구조, 이야기 프레임)과 과제 변인(목적, 텍스트 유형)이 어떻게 독자의 이해에 영향을 미치는지를 집중적으로 조명하고 있었다. 이들의 “지배적

15) 텍스트 분석을 인지적 접근에 포함시키는 것은 무리가 있다. 그러나 스키마 이론과 텍스트 연구는 서로의 연구 성과를 전제하면서 발달하였다는 측면을 중시하여 함께 논의하기로 한다.

16) 상호 작용 이데올로기의 가정들을 포함하고 있는 문식성 패러다임을 상호작용 문식성 접근이라고 부르기로 한다.

인 가정은 상호작용이라는 것인데, 이해 과정에서 독자가 어떤 기여를 하고, 텍스트가 또 다른 어떤 기여를 한다는 것이다”(Harste, 1985: 4). 이러한 상호작용의 부드러움은 독자의 상이한 능력, 텍스트의 상이한 난이도에 따라 다양하게 나타난다.¹⁷⁾

텍스트 분석 연구는 상호 작용적 읽기 과정에서 텍스트 측면에 관심이 갖는다. 즉 텍스트 속의 언어의 의미론적 구조에 연구의 초점을 둔다. 비교적 초기의 연구로는 Halliday와 Hasan(1976), Frederiksen(1977), Kintsch와 van Dijk(1978), Rumelhart(1977)를 들 수 있다. 이들 연구들은 텍스트의 자질을 연구하고, 그것들이 어떻게 독자의 의미 구성과 텍스트 정보의 기억에 영향을 미치는지를 연구하였다(Myers, 1988).¹⁸⁾

초기 연구 방법론에서는 독자의 프로토콜 분석 결과를 텍스트의 명제적 구조와 일치시켜보는 시도를 하였다. 그리고 이들 사이의 적절한 일치가 좋은 이해를 형성한다는 결론을 내리곤 하였다. 근래에는 독자의 의미 해석에 대한 텍스트의 영향을 분석하기 위해, 독자의 내성적이거나 반성적인 프로토콜을 텍스트와 일치시키려는 시도를 하고 있다. 스키마 이론에서 독자의 능동적인 역할을 강조하고, 텍스트 분석 연구가 마찬가지로 텍스트의 의미적 자질을 강조하는 형국에서, 이들은 더욱 더 상호작용을 강조하는 경향을 갖게 된다.

Pearson은 상위 인지 연구 또한 스키마 이론, 텍스트 분석과 같은 논리적 연장선 속에 있다고 본다. 상위인 지적 질문은 모든 의미론적, 통사론적, 화용론적(맥락, 목적) 변인들에 대한 독자의 인식을 문제삼음으로써 독자와 텍스트의 상호 작용을 기술한다. 즉 상위인지 연구자가 강조하는 바를 범박하게 말하면, ‘너 자신의 인지를 깨달아라’, 혹은 ‘네가 이해하지 못한 이유를 찾아라’ 정도가 될 것이다.

상위 인지 연구는 독자가 텍스트 의미를 확정하는 데 있어서 취해야

17) 독자의 스키마와 텍스트 구조의 상호 작용이 이해에 미치는 영향을 살핀 국내 논문으로는 김명순(1998)이 있다.

18) 텍스트의 구조와 이에 따른 교육적 적용을 논의한 국내 연구로는, 이삼형(1993), 김봉순(1996), 박수자(1996), 서혁(1996), 천경록(1997), 박진용(1997) 등이 있다.

할 행위의 목록을 기술하는 데 초점을 두었다. 상위 인지 연구가 가정하는 문식성의 전제는, 텍스트의 고정된 의미는 독자의 능동적인 처리 과정에 의해 구성된다는 것이다. 이러한 처리 과정을 전략이나 기능으로 일반화하여 제시하는 데, 상호작용 문식성 접근의 대체적인 특징이다.

스키마 이론, 텍스트 분석, 그리고 상위 인지는 의미론적 맥락을 강조함으로써, 문식성 담론이 객관주의 이데올로기로부터 벗어나는 의미 있는 계기를 마련하였다. 그러나 이들은 여전히 텍스트, 과제, 맥락, 상황, 목적과 같은 실체적 요소를 인정하고, 이러한 요소들이 독자에게 영향을 미친다고 본다. 그리고 이러한 요소는 가르쳐질 수 있다고 가정한다.

이들 연구 성과는 교과서 담론에서는 '전략'의 제시로 나타난다. 스키마 이론, 텍스트 분석, 그리고 상위 인지 연구에서 나온 수많은 '전략'은 특히 읽기 교육 내용을 풍성하게 하는 데 기여하였다. 능동적인 독자가 활용할 것이라고 여겨지는 읽기 전략이 교육 내용으로서 중요한 자리를 잡게 된 것이다. 그러나 교육 내용으로 자리 잡은 이러한 '전략'의 자율성, 독립성, 보편성이 강조되고 그것이 활용되는 사회적 맥락에 무심해지는 순간 인지적 접근은 객관주의로 회귀하는 양상을 보인다. 현재 교과서 담론과 교실 담론은 이러한 우려가 기우가 아님을 보여 주고 있다.

객관주의 이데올로기에 터한 문식성 담론이 주체 맥락, 사회적 맥락을 배제한다면, 인지적 접근은 사회 맥락을 배제하고, 주체를 인지적 측면에서만 고려하고 있다는 한계를 지니고 있다. 사회적 맥락이 사라진 상태에서 주체가 던질 수 있는 질문은 스키마 이론, 상위인지 이론에서 살핀 바와 같이 자신의 읽기 전략과 과정에 던지는 질문으로 한정된다. 한편, 인지적 접근에서 비판적 사고가 강조될 때에도, 이것이 인지 발달 단계에서 높은 수준을 보여주고 있기 때문이지, 주체의 다양한 의도를 실현하는 데 중요하기 때문에 강조되는 것이 아니다. 즉, 객관적인 비판의 근거를 상정함으로써 '주관적 비판'은 금기시되고, 객관적 비평만이 강조된다.

2. 낭만적 접근

문식성 영역에서 상호작용 이데올로기의 하나로 분류되는 낭만적 접근은 Rousseau, Neil, Rogers, 그리고 Spring과 같은 다양한 사람들의 연구 성과에 기초하고 있다. 대부분의 문식성 교육에 스며들어 있는 지나치게 인지적인 원리들을 거부함으로써, 낭만적 접근에서는 읽기와 쓰기 과정에 있어서 정서적 영역의 중요성을 주장한다.¹⁹⁾

이러한 관점에서 문식성 실천은 자유로운 자연스러움, 자발성이 중시된다. 그리고 심리적, 인격적 성숙의 매개체로서 대화가 강조된다. 그러나 개인의 생활 감정을 구성하는 사회적 맥락을 살피는 데는 무심하다.

문식성에 대한 낭만적 접근은 하향식의 권위주의적인 교육 방식에 대비되는 접근이며, 대부분의 문식성 교육에 깊이 내재된, 특히 객관주의 이데올로기 논리에 깊이 젖어 있는 지나친 인지적 합리성에 대한 암묵적인 비판을 내포하고 있다.(최명선, 1990: 253-254)

낭만적 접근의 전통을 이어받고 있는 문식성 담론으로 읽기 교육에는 '독자 반응 이론'이 쓰기 교육에는 '표현주의'가 있다. 다음에서는 이러한 문식성 담론이 어떤 가정을 하고 있으며 그것이 국내외의 문식성 담론과 어떤 영향 관계에 있는지 살펴보고자 한다.

독자 반응 이론은 객관주의 이데올로기를 노골적으로 드러내는 신비평을 강하게 비판하면서 등장하였다. Fish는 텍스트의 객관성은 환상이라고 비판하면서 읽기의 능동적이고 개인적인 본질을 강조하였다. 텍스트의 권위에 도전하는 독자 반응 이론은, 문학 교육의 민주화에 크게 기여한 셈인데, 왜냐하면 텍스트의 권위를 떨어뜨리는 대신에 주체의 텍

19) 여중동(1982)의 '민족 문화 창조론', 정동화 등(1984)의 '의사 전달과 인간 형성 및 문화 창달론' 등은 자생적인 낭만적 관점이라고 할 수 있다. 이들은 공통적으로 '민족'과 '혈통'을 강조하는 낭만적 관점의 주요 특징을 보여주고 있다. 물론 이러한 관점은 국어 교육 연구 담론에서 인지적 관점이 지배적인 경향을 띠면서 사라졌지만, 비록 적용을 잊지는 않았지만, 그 방계의 여러 연구자가 조금씩 나누어 가지고 있는 관계로 국어 교과서 제재 선정 과정에서 불쑥불쑥 이 관점이 표현되고 있기도 하다.

스트 읽기 방식에 무한한 권위를 부여하였기 때문이다.

독자 반응 이론이 이러한 의의를 지니고 있음에도 불구하고 몇 가지 문제를 지적하지 않을 수 없다. 예컨대, '개인적 반응'을 중시함으로써, 학습자들로 하여금 자신을 사회적 주체로 인식하는 것을 방해하고, 더 나아가 자신의 텍스트 읽기 방식 자체를 반성하는 기회를 차단할 수도 있다는 것이다. 실제로 독자 반응 이론은 개인의 무한한 일리 해석을 방치하고 있기도 한다.

독자 반응 이론에 따른 교수법은 학습자들의 목소리에 힘을 실어 주기는 했지만, 그 목소리에 스며있는 타자의 목소리를 지각하지 못하게 하는 효과를 낼 수 있다는 점이 지적되어야 한다. 자신의 반응이 순수하게 개인적인 것이 아니라, 개인적인 것과 사회적인 것이 매우 복잡하게 엉킨 '반타율적인 요소'도 포함하고 있음을 애써 감추고 있지 않나 의심해 볼 필요가 있다는 것이다. 이런 측면에서 McCormick(1994: 40-41)가 Bleich의 논의를 비판하면서 예로 제시한 '채털리 부인의 사랑'에 대한 'R양'의 반응은 많은 시사점을 준다.

'채털리 부인의 사랑'에 대한 최초의 인상은 일종의 실망이었는데, 왜냐하면 매우 음탕하다는 책에 대한 평판과는 달리 실제로는 포르노그래피가 적었기 때문이다. 아마 내가 6학년인가 7학년 때였을 것이다. 나는 어떤 사람을 위해 아기를 돌봐주는 일을 하였는데, 그 집의 책장 꼭대기에는 '더러운(DIRTY)' 책들로 가득 차 있었다. 아기를 침대에 눕히고 나는 책들을 쪽 넘기면서 불결한 부분을 찾곤 했다. 그리고 나는 '채털리 부인의 사랑'에서 아무 것도 발견하지 못했음을 분명히 기억한다. 대학 4학년 세미나에서 다시 그 책을 읽으면서 나는 다시 그 본질적인 부분을 발견하고 싶은 충동을 가졌고, 이제 난 왜 내 이전의 노력이 헛수고로 돌아갔는지 이해할 수 있다! 와! 과대평가된 책이다(McCormick, 1994: 40-41에서 재인용).

R양의 소설 읽기가 매우 솔직하고 능동적이라는 점은 분명하다. 그러나 '채털리 부인의 사랑'에 대해서 처음 자신이 품었던 기대는 무엇에서 기원하는지, 자신이 그 책을 읽고 실망한 이유는 또한 무엇에 기인하는

지에 대한 질문이 없다. 즉 ‘기대’와 ‘실망’이 매우 주관적인 것이기는 하지만, 그러한 ‘주관적인 반응’이 어떤 사회적 담론들에 의해 구성되었는지에 대한 질문으로까지 나아가지 않는다면 독자반응교수법은 ‘개인의 반응’에 특권을 부여함으로써 객관주의 이데올로기의 전제를 받아들이는 모순을 낳을 수 있다.

독자 반응 비평 내에서도 이러한 문제를 인식하고 독자와 텍스트의 ‘사회적 구성’ 측면에 관심을 가진 사람이 있다. Fish의 ‘해석 공동체’ 개념 도입은 독자를 더 큰 맥락 속에서 이해할 수 있도록 한 중요한 시도였다고 본다. 그러나 이러한 공동체가 어떻게 발전하는가, 어떻게 한 독자가 그것의 구성원이 되는가, 그리고 사뭇 모순적이기도 한 공동체의 구성원 의식이 읽기에 영향을 미치는가를 묻는 데까지 나아가지 못했다(McCormick, 1994: 41).

독자 반응 비평이 텍스트에 주눅들어 있던 주체의 생기를 되살리는데 기여한 것은 사실이다. 그리고 텍스트에 대한 주체의 주관적인 반응은 존중되어야 한다. 그러나 주체 자신의 ‘주관적 반응’을 절대적인 자리에 놓으려는 단계에 머무른다면, 독자 반응 비평은 형식주의 비평을 충분히 극복했다고 할 수 없을 것이다. 주체의 감정과 텍스트를 둘러싼 다양한 맥락을 비판적으로 성찰함으로써 ‘주관의 객관화’를 꾀할 수 있어야 한다.²⁰⁾

객관주의에 묻힌 개인을 살려내는 노력은, 쓰기 교육에서 ‘표현주의’로 나타난다. 표현주의를 가장 잘 표현하는 용어는 ‘개인주의’ 정도가 될 것이다. 표현주의에서는 철저하게 ‘개인’의 입장에서 ‘실재, 지식, 언

20) 이희정(1999)은 반응 텍스트에 대한 학습간의 토의를, 양정실(2000)은 반응 일지에 대한 사회문화적 요인 노출, 그리고 갈등을 전경화시킴으로써, 주관적 반응의 ‘객관화’의 가능성을 보여주고 있다. 한편, 우한용(1999), 김동환(1999), 김성진(1999)은 비평적 에세이 쓰기를 문학 교육의 내용으로 삼아야 한다고 주장하는데, 이것이 문학 텍스트의 풍부하고 정교한 이해를 위한 학습 방법의 의미를 갖는 것인지, 아니면 비평문이라고 하는 장르 학습을 의미하는 것인지의 의미가 다소 불분명하다. 필자는 개인적으로 비평적 에세이 쓰기가 텍스트 이해를 돕는 평가 자료로서의 의미를 가져야 한다고 생각한다.

어'등을 해석하고 설명한다. 표현주의자들은 진실은 개인 밖에서 찾아지는 것이 아니라 개인적 글쓰기와 스스로의 탐구 과정을 통해 개인의 정신 안에서 발견된다고 주장한다. 이들 관점에 서면 작문 과정이란 '개인을 찾아 떠나는 먼 여행' 정도로 표현할 수 있을 것 같다. 표현주의자들도 이러한 자기 탐색에서 필자와 독자와의 상호 작용을 중시한다. 그러나 역시 초점은 개인에게 있다. 타자와의 변증법적인 상호작용은 개인의 정체성과 개인적 경험의 확실성을 실험하는 과정이지, 타자가 개인의 진실성을 형성하는 데 깊게 관여하지는 않는다.²¹⁾ 표현주의자들은 종종 언어에 대한 심한 거부감을 드러내기도 한다. 언어라는 것을 자기를 드러내는 데 항상 적절하지 않다고 생각하기 때문이다.

표현주의자들의 주장은 때로 교사를 곤혹스럽게 한다. 진실은 학습자의 내면적 성찰과 직관에 의해서 구성되는 것이기 때문에 교사의 자리가 그만큼 불확실해지기 때문이다. 즉 학습자들은 진실을 발견할 수 있지만 진실은 가르쳐질 수 없다. 학습자는 쓰기를 배울 수 있지만 쓰기는 가르쳐질 수 없다. 교사의 할 일은 학습자들이 스스로 개인적 진실과 작문의 방법을 알아가도록 환경을 제공하는 것이다. 즉 학습자들이 자신의 경험을 자신의 생각으로 표현하도록 격려하는 것이 무엇보다 중요하다. 타인의 시각이 아닌 자신의 시각으로 자신의 경험을 신선하게 바라보도록 하는 것이 작문의 중요한 목표인 셈이다.

표현주의자들은 기존에 확립된 장르 관습을 학습자들에게 가르치는 것을 반대한다. 그들이 선호하는 장르는 일기, 생활문 등과 같은 개인적인 장르들이다. 이러한 글쓰기가 중요한 것은, 형식에 구애받지 않고 자신이 관찰한 세계를 자신만의 독특한 방식으로 표현할 수 있기 때문이다. 그리고 이러한 글쓰기를 하는 이유는 외부 세계를 알기 위한 것이 아니라 자신의 경험 자체를 티없이 관찰하고, 구성하기 위해서이다. 자신만의 독특하고 참신한 관점은 이러한 글쓰기를 통해 형성될 수 있다고 보고 있다.

21) 표현주의자들은 주체는 고유하거나 사적이고 은밀하게 구성되는 것이지, '사회적으로 구성되는' 것이 아니라는 가정을 하고 있다.

이러한 표현주의적 관점은 국내에서도 찾아볼 수 있다. 이오덕, 이호철, 그리고 ‘글쓰기 교육 연구회’가 대표적인 예라고 할 수 있다.²²⁾ 이들은 기존의 쓰기 교육이 학습자들의 개성과 창의성을 말살하고 있다고 비판하면서 쓰기에서 무엇보다 중시해야 할 것은 학습자들의 ‘생활 경험’이라고 주장한다. 즉 자기의 눈으로 자기의 생활을 솔직하게 기술하는 것을 무엇보다 강조한다. 학습자들이 쓰기를 싫어하는 이유는 그들의 실제 경험과 관련이 없는 추상적이고, 모호한 글감을 제시하고 강제적으로 쓰도록 강요하기 때문이라고 말한다. 그리고 형식과 관습에 얽매인 글쓰기 교육은 아동의 자발성, 솔직함을 빼앗아가고 있다고 지적한다.

미국의 표현주의가 낭만주의, 프로이드 심리학, Benedetto Croce의 비판적이고 철학적인 이상주의에 많은 영향을 받았다면, 이오덕을 중심으로 한 글쓰기 교육은 일본의 ‘생활 작문 운동’과 같은 입장을 취하고 있다. 일본의 생활 작문 운동은, 유태주의, 아나키즘, 맑스주의, 실용주의 등이 복합적으로 연루되어 전개된 것이지만, 중심에는 항상 개인의 ‘구체적인 체험 기술’이 놓여 있다. 대표적인 생활 작문 운동가였던 스즈키 미에키치는 그의 대표작인 『작문 독법』에서 다음과 같이 쓰고 있다.

쓸데없게도 많은 이들은 작문 실력이 늘지 않는다고 불평하고 있다. 그러나 어떤 이들의 경우 작문력이 늘지 않는 데에는, 우선 아동들이 도저히 쓸 수 없는 것을 쓰게 하는 것과 관련된 근본적인 문제가 그 이유로 존재하고 있다. 우선 이 점에 대해 반성해야 한다. 즉 제재와 관련된 문제가 있는 것이다. 우리에게도 무엇을 쓰라고 한다면, 우선 자기 자신이 실제로 보고 듣고 느끼고 생각한 것을 쓰는 수밖에 없다. 즉, 우리 자신이 경험한 사실이 아닌 것은 작문으로 쓰기가 불가능한 것이다(심원섭, 1994: 75에서 재인용).

따라서 일본의 생활 작문 운동은 자유 선제(自由選題)로부터 출발하

22) 이오덕(1993), 이호철(1999), 한국글쓰기교육연구회(1990)를 참조 바람.

였다. 자신의 자유 의지에 따라 주제를 선택한 다음에 자기가 납득하는 한도 내에서 주제를 전개시키도록 격려한다. 일본의 생활 작문 운동과 이오덕을 중심으로 한 이러한 글쓰기 교육은 자아와 자기 체험의 살가운 확인, 그리고 이를 통한 세계의 납득을 강조하고 있다. 미국의 표현주의가 쓰기를 대하는 입장과 같다고 할 수 있다.

고정된 글쓰기 관습 교육이 개인의 자율성과 고유성을 침해한다고 보고, 자신만의 글쓰기 방식과 세계 인식을 강조하는 것은 매우 긍정적인 측면을 지닌다. 특히, 기존의 관습화된 글쓰기 방식을 따라 익히도록 강요함으로써, 학습자의 자발성과 고유성을 침해하고 있는 현재의 쓰기 교육에서는 특히 그러하다. 그러나 이러한 지나친 '주관성'의 강조는 쓰기가 갖는 한 측면만을 지나치게 강조한 것으로 보인다. 쓰기는 표현주의자들이 주장하듯이, 자기를 정리하는 방식으로도 기능하지만, 공동체에 참여하는 방식으로도 기능한다. 특히, 순수한 개인을 상정하기 힘들다고 본다면, 표현주의적 관점은 도리어 있는 실재를 정확하게 인식하는 데 방해가 될 수도 있다.

물론 표현주의 입장을 가진 사람들도 다양한 분포를 가지고 있다. 극단에 서서 '개인성'을 강조하는 사람도 있지만, 세계에 대한 이해는 자신에 대한 이해를 기반으로 해야 한다는 입장을 가진 사람도 있다. 그러나 이러한 입장을 취하는 사람도 자기의 개별적 체험을 출발점으로 해서 세계에 대한 이해로 나아간다고 생각하기 때문에 자기의 구체적인 체험으로 번역가능한 것 외에는 다른 일반 법칙을 받아들일 수 없다. 이것이 표현주의의 한계라고 할 수 있다.

인지적 접근, 낭만적 접근을 포함하여 상호작용 이데올로기에 터한 문식성 교육 담론이 갖는 가장 큰 한계는 역시 '사회적 맥락'에 대한 무관심이라고 할 수 있다. 상호작용 이데올로기의 전제를 따르는 인지적 접근, 낭만적 접근 모두 정치적·문화적 의미가 제거된 언어 실천의 관점을 지지한다. 인지적 문제 해결 능력을 향상시키기 위해서, 혹은 상호간의 감수성을 고양하기 위해서 고안된 교육 방식으로서의 대화를 활용함으로써, 언어는 단순히 이념이나 감정을 조직하고 표현하기 위한 수

단으로 나타난다. 그러나 언어는 교실 논의에 참가하는 모든 학습자들에게 중립적으로 제시될 수 있는 도구가 아니다. Donald가 지적하고 있는 바와 같이 언어는 “의미의 실천이며 또한 문화적 투쟁의 자리이다. 그리고 상이한 사회집단들 사이의 대항적인 관계를 생성해 내는 기제이다.” 이러한 현실에 무감함으로서 인지적 접근과 낭만적 접근은 상이한 대화 양식과 형태 이면에 있는 지배 관계를 정당화하는 언어 실천의 관점을 구성한다.

IV. 비판적 문식성²³⁾ 교육의 이론적 구상

필자는 어떤 문식성 담론이 문식성 현상을 비교적 잘 설명하기 때문에 그 문식성 이론이 문식성 교육에 바로 적용되어야 한다는 논리에 수긍하지 않는다. 어떤 문식성 담론이 문식성 현상을 비교적 잘 설명하고 있다고 할지라도 그러한 이론에 기초한 문식성 교육이 주체의 형성과 사회적인 문식성 실천에 어떤 영향을 미칠 것인가를 비판적으로 판단해야 한다고 보기 때문이다.²⁴⁾ 즉, 설명의 타당성과 함께, 문식성의 쓰임새를 따져 보아야 한다.

앞에서 살펴본 다양한 문식성 담론²⁵⁾은 여전히 학교의 문식성 교육에

23) 앞에서 필자가 생각하는 ‘비판적 문식성’의 개념을 밝혔는데, 이에 첨가하여 다른 방식으로 진술하자면, ‘타자의 관점이 아닌 주체의 관점에서 담론을 해석하고, 생산하며, 동시에 주체 스스로의 정체성과 담론 구성 방식을 지속적으로 성찰할 수 있는 문식력’으로 규정한다.

24) 이러한 판단이 가능한 것은, 복잡성, 애매성을 특징으로 하는 문식성 실천을 깔끔하게, 완벽하게 설명하는 논리는 불가능하다고 판단하기 때문이다. 맥락의 변화에 따라, 주체(사회)의 요구에 따라 문식성 담론이 갖는 의미는 다르게 해석될 수밖에 없다.

25) 대부분의 문식성 담론은 항상 부분적인 일리를 가지고 있다. 그리고 그러한 문식성 담론은 매우 오랜 전통을 지닌 이데올로기를 함축하고 있다. 따라서 하나의 문식성 담론이 다른 최신의, 혹은 더 세련된 담론에 의해 대체될 것이라고 기대하는 것은 순진하다. 상황의 변화에 따라 어떤 담론이 부상하고, 잠수하는 경우는 있으나 다양한 담론은 항상 나름의 의의와 지

부분적인 영향력을 행사하고 있다. 모두 나름의 일리를 가지고 있기 때문이다. 앞으로 등장할 문식성 담론도 전혀 새로운 것이 아니라, 기존 담론의 스택트럼 어딘가에 자리를 잡게 될 것이다. 상황이 이러하다면 우리에게 필요한 자세는, 먼저 문식성 교육을 통해 형성하고자 하는 주체의 모습을 그리고²⁶⁾, 다음에 문식성 담론 중에서 내가 추구하는 주체의 형성에 적합한 일리를 찾아 문식성 교육에 적용하는 것이다. 필자는 비판적 문식성을 갖춘 주체의 형성이 문식성 교육에서 매우 중요하다고 보고, 기존의 문식성 담론 중에서 비판적 문식성 교육에 친화적인 논의를 구성해보고자 한다. 이러한 논의 과정에서 필자가 생각하는 비판적 문식성의 개념도 자연스럽게 드러나리라고 기대한다.

1. 주체와 의미의 권위: 포스트모더니즘의 가정

객관주의 이데올로기는 객관적 진리(의미)의 존재를 인정한다. 그리고 교사와 텍스트를 진리의 보유자로 상정한다. 텍스트의 의미를 완전히 이해할 수 있는 유일한 사람은 교사이다.²⁷⁾ 이러한 가정에서 주체의

지 기반을 가지고 다른 담론과 경쟁하면서 살아남게 마련이다. 즉 지배 담론과 주변 담론의 위치와 구조만 바뀔 뿐이고, 또한 이들 담론은 매우 행복하게 동거하기도 한다.

- 26) 문학 교육을 통해 형성하고자 하는 주체의 모습을 구체적으로 그린 논문으로는, 박인기(2000)를 들 수 있다. 그는 문학 교육에서 추구해야 할 주체의 모습을 '메타 성찰의 주체로서 자아', '관계 주체로서 자아', '세계에 대한 관계 주체로서의 자아', '욕망 실현 주체로서의 자아'로 나누어 그리고 있다. 한편, 문학 교육에서 주체의 형성이 어떻게 가능한지를 탐색한 논문으로는 김우창(1987), 김상욱(2000)을 들 수 있다. 김우창은 문학 작품의 구조와 삶의 구조의 유사성을 들면서 문학 작품을 통한 독자의 해석 과정이 주체 형성 과정에 관여하는 측면을 다루고 있다. 김상욱은 문학 교육을 통한 '주체와 타자의 변증'을 기술하면서 '체험의 의미를 반추하는 주체, 타자와의 교섭을 적극적으로 승인하는 주체'를 문학 교육이 상정해야 할 이상적인 인간형이라고 말하고 있다.
- 27) 학교 구조에서의 주체 관계는 교사와 학습자로 나타나지만, 더 큰 구조(국가대 시민, 지배 권력: 주변 권력), 혹은 더 작은 구조에서도 이러한 관계는 양산된다. 그리고 마찬가지로 관계를 이루는 두 주체 중에서 한 주체에

성숙과 발달한 비판은 기대하기 힘들다. 왜냐하면, 학습자는 단지 교사와 텍스트의 언어를 재생하는 존재에 머무르기 때문이다. 이러한 이데올로기에 터한 문식성 담론은 ‘정확성’, ‘효율성’을 화두로 삼는다. 즉 정확한 언어 수행이 관심의 초점이며 텍스트의 의미는 상당한 위엄으로 다가온다. 이 때 텍스트에 대한 주체의 비판은 차단된다. 주체는 열심히 지식, 기능을 수용하거나, 아니면 ‘뒤떨어진’ 주체로 남아야 한다.

상호작용 이데올로기는 주체를 떠난 독립항으로서의 진리, 텍스트를 가정하는 객관주의 이데올로기를 반대하고 주체와 텍스트라는 대립항을 설정하고 주체와 텍스트의 상호작용을 중시한다. 그러나 주체와 텍스트의 상호 작용이 항상 유창한 것은 아니다. 주체가 텍스트와 유창하게 상호작용하면서 의미를 구성하기 위해서는 적절한 지식과 전략을 필요로 한다. 그리고 그 지식과 전략은 전문가 공동체가 인정하고 합의한 내용이다. 따라서 의미의 권위는 교사를 포함한 전문가 공동체²⁸⁾가 갖는다. 이러한 이데올로기적 전제에서는 문화적 지식이 강조된다. 주체의 배경 지식이 의미 해석의 원천이라고 강조될 때에도 그 지식의 권위는 해당 공동체의 합의된 문화적 지식에 있다.²⁹⁾

이러한 전제에 설 때, 문식성 교육의 목표는 권위적인 의미를 보유하고 있는 공동체의 언어 관습과 전략을 익히고 ‘차용’하는 데 있다.³⁰⁾ 따

게 의미 해석의 권위가 일방적으로 주어진다.

- 28) 여기서 ‘전문가 공동체’라고 표현하였지만, 그 구체적 외연은 다채롭게 존재한다. 남성대 여성, 백인종대 흑인종, 자본가대 노동자, 중앙 신문대 지역 신문 등등 다양한 변이형이 존재한다. 상호작용 이데올로기는 의도하든, 의도하지 않든 전항에 의미의 권위를 부여하는 구조를 양산한다. 이들은 담론 생산과 담론 해석에서 항상 우위를 차지함으로써 현재를 유지하고 강화한다.
- 29) 스키마 이론에서 주체의 자율성이 존중되는 공간은 ‘스키마를 활용할 때’만이다. 자신의 스키마가 어떻게 형성되었는지, 해석 공동체의 지식은 어떻게 합의된 것인지에 대해 묻지 않는다. 즉 스키마에 대해서 의문 섞인 비판적인 질문을 하지 않는다.
- 30) 이러한 언어 관습은, 낱말을 선택하는 어휘 차원에서부터 장르의 관습을 익히는 데에까지 그 폭이 넓다. 필자는 익히고 차용해야 할 것으로 언어 관습만 얘기되는 것은 아니라고 본다. 전문 필자, 전문 독자의 표현 및 해

라서 상호작용 이데올로기는 의미와 지식을 '사회적으로 구성되는' 것으로 전제함으로써, 주체의 자리를 사회로까지 넓혀 놓은 것은 사실이지만, 여전히 의미의 권위는 개별 주체가 아닌 담화(해석) 공동체 안에 놓여 있다. 따라서 상호 작용 이데올로기에서도 주체의 설자리는 매우 좁은 편이다. 의미의 잠재 영역, 즉 다르게 해석할 수 있는 여지를 객관주의 이데올로기는 원천 봉쇄한다면, 상호작용 이데올로기는 제한한다고 볼 수 있다.

포스트모더니즘의 전제를 따르는 많은 문식성 담론에서는 의미는 의사소통이 이루어지는 상황³¹⁾ 속에 있다고 본다. 즉, 의미의 권위를 주체, 텍스트, 공동체와 같은 특정 대상에 두지 않는다. 의사소통 상황은 텍스트를 둘러싼 주체간의 만남이라고 할 수 있는데, 주체는 또한 다양한 맥락에 의해 구성된 주체이다. 따라서 주체는 텍스트 내에 실현된 의미뿐만 아니라, 텍스트와 자신을 포함한 주체의 맥락까지 해석했을 때 의미를 형성하게 되는 것이다. 의미 해석과 생산에 있어서 주체의 버거움이 증가하기는 했지만, 그만큼 주체의 공간은 확대된 셈이다.

이러한 관점은 주체가 왜 텍스트 해석과 생산 과정에서 비판적이어야 하는지에 대해 많은 시사점을 준다. 먼저, 의미가 텍스트, 담화 공동체에 있는 것이 아니라, 의사소통 상황 속에 있기 때문에 의미 해석의 몫은 마땅히 의사소통에 직접 참여하고 있는 주체에게 떠넘겨지는 것이다. 이 때 주체는 의사소통 상황을 구성하는 것들에 질문을 던질 수 있어야 한다. 예컨대, 해석(표현) 주체로서 나를 구성하는 상황 맥락과 문화 맥락은 무엇인가, 텍스트를 구성하는 문화 맥락과 상황 맥락은 무엇

석 방식을 분석하여 나온 해석 방식, 표현 방식, 사유 방식을 교육 내용으로 삼는 경우도 같은 맥락 안에 놓여 있다고 생각한다.

- 31) 포스트모더니즘의 관점을 취하는 문식성 연구자들은 읽기 상황, 쓰기 상황은 유일무이한 상황이므로 일의적으로 규정할 수 없다고 본다. 포스트모더니즘의 관점을 수용하여 쓰기 교육을 논의한 논문으로는 이수진(2000)이 있다. 그녀는 과정 중심 작문 교육이 개인의 인지 행위만을 문제삼으로써 작문 행위를 충분히 설명하지 못하고 있다고 비판하면서 포스트모더니즘의 철학과 후기구조주의 문학 이론에 기대서 작문 행위를 설명하고 있다.

인가 등과 같은 질문을 던질 수 있어야 한다. 언어 실천이 모든 맥락을 제거한 채, 단순히 메시지를 주고받는 것이 아니라면, 이러한 언어 실천에 개입하는 맥락들을 섬세하게 비판할 수 있어야 성숙한 문식성을 가졌다고 할 수 있을 것이다.

2. 사회적 맥락: 프레이리를 위시한 사회·문화적 접근

프레이리와 급진적 교육 이론가들은 문식성을 단지 기능적 관점, 심리적 관점, 문화적 관점으로만 규정하는 것을 반대한다. 특히, 이들은 인지적 접근, 심리적 접근에서 발견되는 사회적 맥락의 빈곤을 비판하면서, 비판적 문식성의 필요성을 강조한다. 이들에게 있어서 주체가 비판적 문식성을 갖는다는 의미는, 문식성 실천이 사회적 맥락에서 어떤 의미를 갖는지 인식할 수 있고, 자신의 문식성 실천을 분석할 수 있어야 한다. 그리고 더욱 중요한 것은 이러한 문식성 실천을 통해 비판적이고 정치적인 자각을 소유할 수 있는 지식과 능력을 갖추는 것이다(Freire 외, 1987).

예컨대, Suzanne de Castell과 Allan Luke는 “자유민주적인 사회에서 정치적 과정에 참여한다는 의미는 기존의 사회적 경제적 체계 속에 효과적으로 적응한다는 능력³²⁾ 뿐만 아니라, 이러한 체계의 바람직함에 대하여 합리적이고 박식한 판단을 내릴 수 있는 능력을 포함해야 한다.”(1988, 173쪽) 주장한다. 즉, 체계에 대한 적응을 넘어서, 체계 자체

32) 기능적 문식성은, 기존 사회 체계 속에서 요구하는 문식성을 갖추고, 그 사회에 훌륭하게 적응하는 주체를 상정한다. 따라서 이러한 입장을 취하는 사람들은 사회적 요구에 민감하며 사회가 보다 복잡하고, 정교해질수록 주체에게 요구되는 문식성 또한 복잡해지고 다양해진다. ‘미디어 문식성’, ‘컴퓨터 문식성’, ‘성인 문식성’ 개념은 이를 잘 표현한다. 현재 국어 교육 담론에서 ‘기능적 문식성’을 천박한 실용주의라고 비판하는 사람이 있는데, 이러한 인식 자체가 천박한 것이다. 교육은 ‘실용성’을 염두에 두지 않고 논의하기 힘들다고 본다. 중요한 것은 누구의 관점에서 본 ‘실용성’인가, 그 실용성의 내포는 무엇인가에 대한 입장의 차이만 있을 뿐이다. 예컨대, 필자가 말하는 비판적 문식성도 필요에 의해서 제기되는 것이다.

를 의심할 수 있는 문식성을 강조하고 있는 것이다.

체제와 구조가 항상 합리적인 기체에 의해 작동하는 것이 아니라는 가정에 동의한다면, 문식성 교육에서 '체제에 대한 적용'을 넘어서 '체제에 대한 의심'을 강조하는 것은 당연하다고 생각한다. 필자가 앞에서 살핀 객관적 이데올로기나 상호작용 이데올로기는 '체제에 대한 적용'을 강조할 뿐, '체제에 대한 비판'을 소홀하게 생각하고 있다는 점에서 한계를 갖는다.

필자는 세계를 합리적으로, 비판적으로 판단하는 능력을 문식성 교육에서 강조해야 한다고 본다. 이것이 필자가 그리는 비판적 문식성의 한 부분이다. 물론, 이러한 능력은 다른 모든 교과에서도 가르쳐질 수 있지만, 국어 교육에서 보다 잘 가르쳐질 수 있다고 본다. 프레이리는 '언어를 읽는다는 것은 세계를 읽는 것이다.'라고 했는데, 학습자들이 국어 교육을 통해 세계를 비판적으로 읽는 능력을 갖게 하려면 우선, 자신의 문식성 행위가 복잡한 사회적 역사적 맥락 속에서 구현되는 방식을 탐색할 수 있도록 격려해야 한다.

이렇게 하기 위해서는 문식성 행위를 단순히 기능으로 환원하는 접근이나, 텍스트를 그것이 사용되는 특정한 조건으로부터 탈맥락화하려는 문식성 교육을 지양해야 한다. 즉 문식성 갖는 사회적, 윤리적 차원을 무시하면서 피상적이고 중립적인 '기능'만을 강조하는 것은 곤란하다. 문식성 교육에 대한 인지적 접근은, 독자의 능동적인 읽기를 강조하지만, 학습자로 하여금 자기 자신과 텍스트를 구성하고 있는 사회적 맥락을 조사하는 것을 허용하지 않는다. 낭만적 접근 또한 마찬가지다. 이들이 텍스트의 '주관적인' 읽기와 자발적이고 개성적인 글쓰기를 강조하는 것은 매우 소중한 일이지만, 주체의 사밀한 감정까지 규정하고 있는 바깥의 힘에 무심한 채, 주체만을 너무 치켜세우는 것은 바람직하지 않다.

한편, 문식성 교육에서 '사회적 맥락'의 강조는 도리어 문식성 주체를 무력하게 만들 수도 있다. 주체 위에 사회적 맥락을 둬으로써 주체의 자리를 좁힐 수도 있기 때문이다. Knoblauch는 사회적 맥락의 강조가 "무자비한 사회역사적 힘 앞에서 주체와 주체의 자유를 실질적으로 말살할

위협이 있다”(Knoblauch, 1988:136)고 주장한다. 즉 사회문화적 맥락을 의미 구성의 심급에 뚫으로써 주체에게 그들의 개인적 능력, 반응, 신념이 무가치하고 무기력한 것이라는 생각을 갖게 할 수도 있다고 경고한다.

Knoblauch의 지적은, 사회문화적 관점에 선 문식성 교육이 낳을 수 있는 파행을 지적한 것으로, 우리에게 시사하는 점이 많다. 기존의 형식적 접근, 인지적 접근, 낭만적 접근을 비판하는 데 머물고 대안적인 교수법을 정교하게 제시하지 못할 경우, 그리고 반성적으로 적용하지 못한 경우, 사회적 맥락을 강조하는 사회·문화적 접근은 객관주의의 이데올로기의 권위주의를 답습할 수 있기 때문이다.³³⁾

3. 주체의 자리

: 주체의 자율성과 사회적 결정론에 대한 문화 연구

여기서 다루고자 하는 문화 연구는 영국을 중심으로 활발하게 전개된 주체 이론, 텍스트 이론을 포함한다. 영국에서 진행되고 있는 문화 연구는 하나로 묶을 수 없는 다양한 지류를 가지고 있지만, 그 기원은 보다 간단하다. 그 기원은 사회적 실천의 본질을 강조하는 영국과 유럽 맑스주의의 전통 안에 놓여 있다. 따라서 영국의 문화 연구 역시 맑스주의의 전통을 잇고 있는 다양한 학문 공동체와 마찬가지로 영국의 문화 연구는 주체의 자율성과 사회적 결정을 중요한 화두로 삼고 있다. 예컨대, 레이몬드 윌리엄스는 ‘결정하는’의 의미를 ‘제한하는’, ‘압력을 행사하는’으로 해석될 필요가 있다고 주장한다. 그러므로 그는 종종 소박한 맑스주의와 연합하는 원시적 결정주의 모형과 자율적인 주체 행위를 강조

33) 페미니즘 교육학은 지식/권력의 관계로부터 해방을 목표로 한다는 측면에서 프레이리와 입장을 같이한다고 할 수 있는데, 정현선(1996)은 페미니즘 교육학이 문학 교실에서 어떻게 적용가능한지를 구체적인 수업 사례를 들어 설명하고 있어 시사적이다.

하는 자유주의 모형을 섬세하게 중개시키려고 노력한다.

이러한 관점을 나누어 가진 문화 연구자들은 실제로 청중을, 문화적 담론에 의해 지배되는 무력한 주체로 간주하는 결정주의적 관점을 반대한다. 대부분의 독자들은 어느 정도는 '수용적'이기도 하고, 또 어느 정도는 '거부적인' 태도를 보이면서 텍스트에 대한 절충적 해석을 창조한다고 주장한다(Hall, 1980). 독자들이 자신의 '지식, 편견'에 의존하여 의미를 다르게 구성한다는 인식은 문화 연구 내에서 '주체성의 이론'의 의미있는 발전을 가져왔다. 특히, 미디어 텍스트 수용에서 독자(시청자)는 능동적이며 저항적인 행위자로 여겨지게 되었다.

자율성과 사회적 결정 사이의 균형잡힌 독자, 혹은 관객에 대한 이러한 견해는 그들의 연구 경험에서 비롯되었다. 즉 문화 연구자들은 실제 청중이 그들의 계급, 성, 혹은 인종에 기반하여 텍스트를 해석하는 것만은 아니라는 점을 확인한 것이다(McCormick, 1994: 52). 예컨대, Fowler는 스코틀랜드 여성의 사회적 계급과 그들의 읽기 선호도 사이의 상관관계를 연구하였는데, 그녀의 예상과는 달리 그들 사이의 상관 관계가 높지 않았다. 즉, 대다수 노동 계급 여성들은 '합법적인 문화 집단'에서 읽고 있는 작품을 선호하였다.(Fowler, 1991:130-1) 이러한 연구와 관찰의 축적과 그 결과에 대한 해석 과정에서는 문화 연구는 주체의 자율성과 사회적 결정 사이의 균형을 강조하게 된 것이다. 이와 같이 영국의 문화 연구는 주체의 자리를 재이론화 하는 것을 중요한 연구 과제의 하나로 삼고 있는데 이러한 주체의 자리 확인은 문식성 교육에 중요한 의미를 갖는다고 볼 수 있다.

국내의 교과서 담론과 교실 담론에서는 주체의 자율성을 주장하거나, 사회적 결정을 강조하는 담론을 찾기 힘들다. 따라서 주체의 자율성과 사회적 결정 사이의 균형을 증시하는 담론이 형성되기를 기대하는 것은 아직은 시기상조인 것 같다. 국내의 교과서 담론, 교실 담론이 텍스트의 자율성과 기능의 자율성³⁴⁾을 강조하고 있는 와중에 문식성 담론에서는

34) 텍스트의 자율성, 기능의 자율성은 앞에서 살핀 객관주의 이데올로기의 기본 가정이다.

주체의 자율성과 사회적 영향을 강조하는 목소리가 간혹 새어나온다. 독자 반응 이론, 스키마 이론에 의한 읽기 교육 담론이 전향에 속한다면, 문식성 교육에서의 문화를 강조하는 담론³⁵⁾과 쓰기에서 사회 문화적 맥락을 강조 담론³⁶⁾이 후향에 포함된다고 볼 수 있다. 이들 연구 담론이 보다 구체화된다면 비판적 문식성 교육에 풍부한 이론적 맥락을 제공할 것으로 여겨진다.

영국에서 활발하게 진행되고 있는 문화 연구는 텍스트 이해와 생산 과정에서 주체가 갖는 자율성과 타율성의 문제를 진지하게 생각하도록 추동한다. 또한 비판적 문식성이 왜 강조되어야 하는가에 대한 많은 시사점을 준다. Fowler 연구에서 시사하는 바와 같이 우리는 우리의 이해와 요구에 반하는 담론을 읽으면서도 이를 자신의 담론으로 구성하는 모순적인 타자화의 길을 갈 수 있는 가능성을 안고 있다. 반페미니즘 담론을 유포하는 모여성지를 재미있게 읽고 있는 여성, 친체벌적 시각을 공공연히 드러내는 신문을 매일 구독하는 노동자를 흔하게 볼 수 있으며, 자신의 담론이 어떤 사회적 조건 속에 놓여 있는지를 모르거나, 혹은 담론 생산의 사회적 책임을 지지 않는 지식인 또한 쉽게 발견할 수 있다. 비판적 문식성이 필요한 이유는 이와 같이 주체가 매우 허약한 구조 속에 놓여 있다는 사실에 있다. 독자로서 주체는 특정 텍스트를 읽고 무엇이 텍스트에 대한 동의 구조를 낳고, 거부 구조를 낳는지를 비판적으로 성찰할 필요가 있다. 또한 내가 접하고 있는 텍스트의 사회적 맥락과 독자로서 내가 서 있는 주체의 자리를 동시에 살피면서 텍스트 해석 과정에 참여해야 한다. 즉, 즉자적으로 텍스트에 반응하는 독자는 비판

35) 국어 교육이 문화 교육을 지향해야 한다는 입장을 강하게 드러내고 있는 논의로는 김대행(1995), 이도영(1996)을 들 수 있다.

36) 쓰기에서 사회적 맥락을 강조한 논의로는 박영목(1994), 이정숙(1997), 이재기(1997), 인혜련(1998), 최인자(2000a), 최인자(2000b), 박태호(2000), 염은열(2000)를 들 수 있다. 물론 여기에서도 다양한 자리 분포가 존재한다. 박영목, 박태호는 주로 '인지'의 사회적 구성을 강조하고 있고, 최인자, 염은열은 '장르 관습'의 사회 문화적 구성을 중시한다. 한편, 이정숙, 이재기, 인혜련은 쓰기 학습에서의 사회적 맥락(타자로서의 독자)의 역할을 강조하고 있다.

적 문식성 교육이 기대하는 주체의 상이 아니다. 불안정한 안정, 불확실한 확실, 비틀거리는 균형을 아슬아슬하게 유지하고 있는 주체가 비판적 문식성을 갖춘 주체의 모습일 것이다.

그람시에서, 알튀세르, 부르디외로 이어지는 이론가들이 지적했듯이, 교육 체계(학교를 포함한 각종 교육 기관)는 담론, 혹은 '문화 자본'이 배분되는 주요한 이데올로기적 기구의 하나이다. 문식성을 실천하는 주체가 특정한 문화적 제한 속에서 의미의 능동적인 생산자로 간주된다면, 학습자를 지식(의미)의 단순한 수용자로 자리 매김하기보다는 학교는 그들로 하여금 지식과 의미의 생산에 능동적으로 참여하도록 권장해야 한다. 문식성 교육은 학습자들로 하여금 문화 현상³⁷⁾에 대한 자신의 읽기 경험을 뚜렷이 드러내도록 하고, 문화적 현상이 역사적이고, 사회적으로 생산된 방식을 탐구하도록 도와주는 담론을 도입해야 한다. 더 나아가 학습자들이 텍스트의 '의미의 능동적인 생산자'가 되려면, 해석 주체로서의 자신의 자리를 역사화하고, 읽기를 다른 읽기와 변증법적 관계에 있는 생산 과정으로 볼 수 있고³⁸⁾, 텍스트로 하여금 자신의 역사적 조건을 말하도록 할 수 있어야 한다. 학습자들이 자신이 읽는 텍스트와 그것에 대한 자신의 반응이 어떻게 구성되었는지에 대해 질문하는 자리에 설 때, 주체는 능동적이고 비판적인 의미 생산 주체가 될 것이다.³⁹⁾

37) 텍스트를 포함한 모든 '기호' 읽기, '기호' 쓰기가 문식성 교육의 대상이 될 수 있다.

38) 간주관적으로 구성되는 주체와 상호텍스트성을 갖는 담론에 대한 주체의 비판적 인식과 반성적 성찰을 의미한다.

39) 독자, 텍스트 모두 '간담론적으로' 구성된다는 이러한 인식은 맑스주의적 비평 속에서도 익숙하게 나타난다. 테리 이글턴, 프레드릭 제임스이 이러한 입장에서 있다고 생각한다.

V. 결론

이 글에서는 국어 교육이 비판적 문식성을 갖춘 주체의 형성을 추구해야 한다는 전제를 가지고 이것에 무심한 문식성 담론을 비판적으로 검토하였다. 필자는 객관주의 이데올로기, 상호 작용 이데올로기의 전제와 가정을 공유하고 있는 문식성 담론이 이에 해당한다고 보고, 이들 이데올로기가 국내외 문식성 담론에서 어떻게 작용하는지를 살펴보았다. 그리고 비판적 문식성 추구에 친화적인 문식성 담론을 검토함으로써 이들 담론을 확대 재생산하는 데 기여하고자 하였다. 다소 먼 길을 걸어온 셈이지만, 여전히 남는 몇 가지 문제 및 한계로 인해 남루한 모습을 감추기 힘들다. 이러한 문제는 추후 논의에 맡기는 것으로 조금의 위안을 삼는다. 필자가 이 글을 쓰면서 미흡하게 생각한 문제는 다음과 같다.

첫째, 비판적으로 검토한 객관주의 이데올로기와 상호작용 이데올로기에 대한 대안적 혹은, 저항적 이데올로기는 무엇인가 하는 점이다. IV장에서 살핀 포스트모더니즘, 비판적 교육학, 영국의 문화 연구의 성과는 비판적 문식성을 구성하는 데 유효할 수는 있지만, 이들 담론들은 상당히 다른 전제를 가지고 있고, 또한 서로 다른 가치를 추구하고 있다는 점에서 같은 자리에서 논의하는 것이 타당하지 않을 수 있다. 논자마다 어떤 기준을 적용하느냐에 따라 같음이 부각되기도 하고 차이가 부각되기도 할 것이다. 필자는 현재 지배적인 영향력을 미치고 있는 문식성 담론에 새겨진 이데올로기를 해체하고 재구성하는 데 이들 담론이 유효하다고 보고 논의를 전개하였다. 하지만 앞으로 이들 담론들은 서로 다른 자리를 선점하면서 담론 경쟁을 벌일 것으로 기대한다. 그리고 이 과정에서 다양한 이데올로기의 부침이 있을 것으로 예상된다. 우리가 할 일은 각자의 담론이 갖는 이데올로기적 특성과 기능을 비판적으로 성찰하면서 진보적이고, 타당한 이데올로기를 풍부하게 가꾸어 가는 것이라고 생각한다.

둘째, 비판적 문식성 담론은 구체적으로 어떤 모습을 띌 수 있는가 하는 점이다. 문식성 담론이 실천으로 이어지기 위해서는, 교육과정, 교

수·학습 방법, 교재 구성의 영역에서도 그 구체적인 그림을 그릴 수 있어야 하는데, 이 글에서는 비판적 문식성의 이론적 가능성만 검토하였을 뿐이다. 앞에서 살펴보았듯이, 비판적 교육학에서는 학교 교육이 지배 계급의 이데올로기를 전수하고, 농민, 노동자 계급의 교육적 실패를 구조적으로 양산하고 있다고 보면서 ‘이데올로기 읽기’, ‘자기의 목소리 확인하기’ 혹은 ‘자기의 언어로 세계를 해석하기’ 등의 대안적 문식성을 강조하고 있다. 페미니즘을 포함한 포스트모더니즘에서는 담론이 정체성, 문화, 삶을 규정하거나 구성한다고 가정하면서 ‘해체적 읽기’, ‘상이한 텍스트(장르) 생성하기’ 등과 같은 문식성 실천을 권장하고 있다. 한편, 영국의 문화 이론에서는 주체의 자율성과 사회적 결정 사이에서의 균형 잡힌 독자를 강조하고 있다. 이와 같은 문식성 담론이 교육과정 및 교재 구성에 어떻게 적용될 수 있을지에 대해서는 추후 논의가 있어야 할 것으로 보인다.

셋째, 이 글에서 상정한 이데올로기 범주에 의해 기존의 문식성 담론이 깔끔하게 정리될 수 있느냐 하는 문제이다. 즉 이데올로기 범주 설정이 적절하느냐의 문제가 남는다. 이 글에서는 현재 진행되고 있는 다양한 문식성 담론을 포괄적으로 다루지 못하였다. 예컨대, 국어문화의 정체성을 탐색하는 국내 담론, 국외의 다중문식성 담론, 사고력을 중심으로 복잡하게 진행되고 있는 담론은 최근에 상당한 영향력을 얻어가고 있는 중요한 담론임에도 불구하고 필자가 상정한 범주에 따라 분석하지 못했다. 이들 담론 또한 그 논의 모습이 보다 구체화되면 그 담론이 갖는 이데올로기적 특성과 기능이 본격적으로 다루어질 수 있다고 본다. 예컨대, 국어 문화의 정체성을 탐구하는 논의도 그 전개 양상에 따라서는 매우 복잡하게 전개될 수 있다고 본다. 민족 문화의 정체성을 특수한 것으로 부각시킴으로써, 보수 이데올로기와 기묘하게 결합할 수도 있을 것이며, 민족적 문화, 구체적으로는 민족의 언어 문화 속에서 교육 내용을 추출하여 이를 누구나 익혀야 하는 보편적인 원리로 제시할 수도 있다. 전자의 경우는 필자가 분류한 방식에 따르면 낭만적 접근의 다양한 스펙트럼 어딘가에 놓일 것이고, 후자의 경우는 객관주의 이데올로기의

전제에서 결코 자유롭지 못한 담론이 될 수 있다. 아무튼 이 글에서 미처 다루지 못한 많은 문식성 담론도 이데올로기적 측면에서 본격적으로 다루어질 필요가 있으며, 그러한 과정에서 필자가 상정한 범주를 다른 범주로 교체, 혹은 수정·보완하거나 세부 항목을 더 추가해야 할 필요가 있을 수 있다고 본다. 치열하고 생산적인 상호 토론이 필요한 이유가 여기에 있다. 이러한 상호 건전한 토론을 통해서 풍성하면서도 단출한, 복잡하면서도 깔끔한 설명의 논리가 생겨나기를 기대한다.

이러한 많은 한계에도 불구하고, 이 글이 기대하는 것은, 그 동안 우리가 기존의 문식성 담론을 각자의 입장에서 주체적으로 해석하고, 더 나아가 각자가 구상하는 문식성 교육을 적극적으로 재생산하는 데 조금은 소홀하지 않았는가 하는 문제 의식 정도를 공유하는 것이다. 이런 문화를 건강하게 가꾸어 가려면, 문식성 담론에 대한 양시론과 양비론을 경계할 필요가 있다. 기존 담론의 부분적 진리와 의의를 인정하는 단계에서 더 나아가 그 담론 분포에서 자신의 자리를 확인하고 표현하는 단계로 나아가야 한다. 문식성 담론에서 연구자 자신의 '주체성 부재'가 매우 심각한 지경에 와 있다는 것이 필자의 현실 인식이다.

한편, 필자는 전반적으로 비판적 문식성을 강조하면서도 다중 문식성(multiliteracies) 개념에 찬성한다. 왜냐하면 주체의 언어 실천은 항상 다중 문식성을 요구받고 있기 때문이다. 예컨대, 주체는 일상 생활에서 기능적 문식성과 비판적 문식성을 전혀 모순 없이 수행한다. 따라서 비판적 문식성을 강조한다는 의미는, 기능적 문식성을 극복하거나 배제하는 의미가 아니라, 비판적 문식성이 갖는 의미와 의의를 풍부하게 살려내자는 의미로 읽어야 한다.

그러나 이런 이유로 해서 객관적 이데올로기, 상호작용 이데올로기에 기초한 문식성 교육 담론을 무작정 수용하자는 것은 아니다. 비판적으로 검토하여 차용 여부를 결정하자는 것이다. 이들 문식성 담론이 가지고 있는 '부분적 진리'가 각자가 강조하는 문식성 담론과 어떤 지점에서 튼튼하게 연대할 수 있고, 어떤 지점에서 훌가분하게 결별해야 하는지에 대한 판단에 의해서 때론 동거하고, 때론 결별할 수 있어야 한다.

참고 문헌

- 김대행(1995), 『국어교육학의 지평』, 서울대학교 출판부.
- 김동환(1999), “비평적 에세이 쓰기”, 『문학과 교육』 7, 한국교육미디어.
- 김명순(1998), “텍스트 구조와 사전 지식이 내용 이해와 중요도 평정에 미치는 영향”, 한국교원대학교 석사 논문.
- 김미혜(2000), “비판적 읽기 교육의 내용 연구”, 서울대학교 석사 논문.
- 김봉순(1996), “텍스트 의미 구조의 표지 연구”, 서울대학교 박사 논문.
- 김상욱(1992), “담화, 이데올로기, 국어교육”, 『선청어문』 20, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- _____(1995), “소설담론의 이데올로기 분석 방법 연구”, 서울대학교 박사 논문.
- _____(2000), “주체 형성으로서의 문학 교육”, 『문학 교육의 인식과 실천』, 국학자료원.
- 김성진(1999), “비평의 논리로 본 문학 수행 평가의 철학”, 『문학교육학』 3집. 한국문학교육학회.
- 김영민(1998), 『진리·일리·무리』, 철학과 현실사.
- 김우창(1987), 『궁핍한 시대의 시인』, 민음사.
- 노명완·박영목·권경안(1988), 『국어과 교육론』, 갑을출판사.
- 문교부(1989), 『고등학교 국어과 교육과정 해설』.
- 박수자(1996), “읽기 전략 지도 교재 구성에 관한 연구”, 서울대학교 박사 논문.
- 박영목(1994), “의미 구성에 대한 설명 방식”, 『선청어문』 22, 서울대학교 국어교육과.
- 박영목·한철우·윤희원(1995), 『국어과 교수학습 방법 탐구』, 교학사.
- 박인기(2000), “문학 교육과 자아”, 『문학교육의 인식과 실천』, 국학자료원.
- 박진용(1997), “텍스트 의미 구조의 과정 중심 분석 방법 연구”, 한국교원대학교 석사 논문.
- 박태호(1996), “사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구”, 한국교원대학교 석사 논문.

- _____ (2000), “장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리”, 한국교원대학교 박사 논문.
- 서정수(1991), 『문장력 향상의 길잡이』, 한강문화사.
- 서혁(1996), “담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구”, 서울대학교 박사논문.
- 양정실(2000), “반응일지의 문학교육적 함의”, 『국어교육』 102, 한국국어교육연구회.
- 염은열(2001), “표현교육의 연구 동향에 대한 비판적 고찰”, 『국어교육학』 11집, 국어교육학회.
- _____ (2000), 『고전문학과 표현교육론』, 역락.
- 여증동(1982), 『국어교육론』, 형설출판사.
- 윤여탁(1990), “시문학의 이데올로기와 교육”, 『국어교육』 71·72, 한국국어교육연구회.
- 이도영(1996), “문화 교육으로서의 국어 교육”, 『선칭어문』 24, 서울대학교 국어교육과
- 이삼형(1993), “설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2000). 『국어교육학』, 소명출판사.
- 이수진(2000), “후기 과정 중심 작문 교육 이론 연구”, 한국교원대학교 석사논문.
- 이오덕(1993), 『글쓰기 어떻게 가르칠 것인가』, 보리.
- 이재기(1997), “작문 학습에서의 동료평가활동 과정 분석”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이재승(1997), 『국어교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이정숙(1997), “인지적 도제를 통한 작문 교육 연구”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이호철(1999), 『살아 있는 글쓰기』, 보리.
- 이희정(1999), “초등학교의 반응중심 문학교육 방법 연구-토의학습을 중심으로”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이태준(1988), 『문장 강화』, 태학사.
- 인혜련(1998), “쓰기 학습 과정에 대한 질적 연구”, 서울대학교 석사논문.

- 정동화·이현복·최현섭(1984), 『국어과 교육론』, 선일문화사.
- 정재찬(1996), “현대시 교육의 지배적 담론에 관한 연구”, 서울대학교 박사 논문.
- 정정순(1997), “시 담론의 이데올로기성에 관한 연구”, 서울대 석사 논문.
- 정현선(1996), “페미니스트의 비판적 문식성 교육에 대한 고찰”, 『선청어문』 24집, 서울대학교 국어교육과.
- 천경록(1997), “읽기 교재의 수정 방안에 관한 연구”, 한국교원대학교 박사논문.
- 최인자(2000a). “장르의 역동성과 쓰기 교육의 방향”, 『문학교육학』 5. 한국문학교육학회.
- _____(2000b), “장르의 경쟁성으로서의 서사표현 원리”, 『국어국문학』 127, 국어국문학회.
- 최지현(1994), “한국 현대시교육의 담론 분석”, 서울대 석사학위논문.
- 한국글쓰기교육연구회(1990), 『글쓰기교육의 이론과 실제』.
- Berlin, J. A. (1987). *Rhetoric and reality writing instruction in American colleges, 1900-1985*. SIUP.
- Castell, Suzanne & Allan Luke(1988). *Defining "literacy" in North American school* in Kintgen, dt al.(eds.)(1988), *Perspectives on Literacy*.
- Fowler, Bridget(1991), *The Alienated Reader: Women and Popular Romantic Literature in the Twentieth Century*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Fireire, P. & Madedo, D. (1987), *Literacy: Reading the word and the world*, Bergin & Garvey
- Hall, Stuart(1980), “Encoding/Decoding” in Hall et al. (eds.), *Culture, Media, Language*.
- Halliday, M.A.K & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited.
- Harste, J. (1985). *Portrait of a new paradigm: reading comprehension reasearch*. Indiana University.

- Knoblauch, C. H.(1988), "Rhetorical constructions: dialogue and commitment", *College English* 50.
- McCormick, K.(1994). *The Culture of reading and the teaching of English*, Manchester Univ. Press.
- Myers, J. (1988). *Literacy paradigms and language research methodology*. ERIC, ED 300 768.
- Nystrand, M., Green, S., Wiemelt, J. (1993). "Where did composition studies come from", *Written Wommunion*, 10.
- Pearson, D. P. (1985). "The comprehension Revolution: A twenty-year history of process and practice related to reading comprehension", ERIC, ED 253 851.
- Street, B. V. (1997). "Social literacies", In V. Edwards & D. Corson(Eds.), *Encyclopedia of language and education*. Kluwer academic publishers.

久野收・鶴見俊輔(1956). 현대 일본의 사상. 岩波書店, 심원섭 역(1994). 일본 근대 사상사. 문학과지성사.

Giddens(1979). *Central Problems in Social Theory*. Macmillan Press, 윤병철・박병래 역(1996). *社會理論의 주요 쟁점*. 문예출판사.

Giroux, H.(1988), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey Publichers, 최명선 역(1990). *교육이론과 저항*. 성원사.

Zima, P.V. (1989) *Ideologie und Theorie*. Francke Verlag, 허창운・김태환 역(1996). *이데올로기와 이론*. 문학과지성사.

<초록>

주체, 이데올로기, 그리고 문식성 교육

이재기

필자는 문식성 교육이 '비판적 문식성을 지닌 주체'를 상정해야 한다고 생각하고 있다. 여기서 비판적 문식성은 '기존의 담론을 비판적으로 해석하면서, 자신의 언어로 자신과 사회를 재구성하는 담론을 생산할 수 있는 능력'을 의미한다. 이 글은 기존의 문식성 담론이 문식성의 이러한 비판적 측면을 소홀하게 다루고 있다는 문제 의식에서 출발한다.

이 글은 다음 세 가지를 중심 내용으로 하고 있다. 첫째, 기존의 문식성 담론에 작용하고 있는 이데올로기 분석, 둘째, 그러한 문식성 담론이 비판적 문식성을 배제하는 작용 방식 분석, 셋째, 비판적 문식성을 갖춘 주체의 상을 그리는 데 친화적인 문식성 담론의 재생산 및 확대이다. 이 글에서 비판적으로 검토하고 있는 문식성 담론은 객관주의 이데올로기와 상호 작용 이데올로기의 가정과 전제를 공유하고 있는 문식성 담론들이다.

객관주의 이데올로기는 진리나 지식이 주체의 바깥에 독립적으로 존재하며 실증적인 방법에 의해 확인 가능한 것이라고 본다. 객관주의 이데올로기의 전제를 공유하는 문식성 담론은 언어, 주체, 실제 사이의 관계를 비변증법적으로 다룬다. 따라서 문식성 교육은 권력, 이데올로기와 같은 중요한 맥락을 배제하고, 기계적이고 기능적인 접근을 선호하게 된다.

상호작용 이데올로기는 주체를 떠난 독립항으로서의 진리, 텍스트를 가정하는 객관주의 이데올로기를 반대한다. 대신에 주체와 텍스트의 상호작용을 중시한다. 그러나 의미의 권위를 개별 주체가 아닌 담화 공동체에 부여함으로써 비판적 문식성을 구성하는 데에는 일정한 한계를 드러내고 있다.

필자는 비판적 문식성에 친화적인 문식성 담론으로, 포스트모더니즘,

비판적 교육학, 영국의 문화 연구 등을 제시하였다. 이들 담론은 객관주의 이데올로기와 상호작용 이데올로기를 해체하고 비판적 문식성 담론을 구성하는 데에 풍부한 이론적 자원이 된다고 보았다. 이들 담론에서 강조하는 ‘이데올로기 읽기’, ‘해체적 읽기’, ‘상이한 장르 생성하기’ 등은 비판적 문식성 교육의 중요한 내용이 될 수 있을 것이다.

【핵심어】 비판적 문식성, 문식성 교육, 비판적 문식성 담론, 담론 분석, 객관주의 이데올로기, 상호작용 이데올로기, 주체

<Abstract>

Subject, Ideology, and Literacy Education

Lee, Jae-kee

This study aims to inspect several literacy discourses and to deploy the critical literacy discourse. Literacy education must bring up the subject possessing the critical literacy. Critical literacy means 'the ability to interpret the given discourse critically, and to produce one's own discourse which can reconstruct the society and oneself'. But literacy discourses, till now, have been negligent of the 'critical' aspect of the literacy education.

The procedures of the study are as following : first, to analyze the ideologies which enable the given literacy discourses, second, to analyze the mechanism of the given literacy discourses of excluding the critical literacy, third, to illuminate and expand the critical literacy discourses.

The given several literacy discourses share the premises of objective ideology and interactive ideology. Objective ideology premises that the truth and the knowledge exist independently outside the subject and can be identified by the experience. The literacy discourses possessing the premises of objective ideology consider non-dialectically the relation of the language, the subject, and the reality. And they call the literacy education which exclude the important context such as power, ideology etc., and select the mechanical and functional approach.

Interactive ideology dissents the objective ideology and considers the interaction of the subject and the text importantly. But interactive

ideology can't construct the critical literacy because it considers the authority of meaning attributes to discourse community not to individual subject.

To illuminate the critical literacy, this study spotlights the literacy discourses such as post-modernism, critical pedagogy, cultural studies. These discourses are hoped for the theoretical resources in deconstructing the objective, interactive ideologies and designing the critical literacy discourse. They emphasis 'reading ideology', 'reading deconstructively', 'producing different genre', etc.. These strategies will be the important elements in the critical literacy education.

【key words】 critical literacy, literacy education, critical literacy discourse, discourse analysis, objective ideology, interactive ideology, subject