creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

핵심 질문에 근거한
비판적 언어 인식 교육 설계 연구

2023년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
최 형 우

핵심 질문에 근거한
비판적 언어 인식 교육 설계 연구

지도교수 남가영

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2023년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
최형우

최형우의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2023년 7월

위 원 장 민 병 곤 ㊞

부위원장 정 보 미 ㊞

위 원 남 가 영 ㊞

국문 초록

본고는 기존의 문법 교육에서 언어에 대한 비판적 관점을 길러야 할 필요성을 제기했음에도 불구하고, 언어를 통해 학습자들에게 사회와 세계에 대한 인식 확장과 비판 의식 함양을 위해 실질적인 도움을 줄 만한 교육을 충분히 제공하지 못했다는 문제의식에 기반해 논의를 전개한다. 이를 위해 본고에서는 그동안 교육의 필요성 제기 수준에 머물렀던 '비판적 언어 인식'이 중등 문법 교육 내용으로 정착할 수 있도록 하는 연구가 필요하다고 주장한다. 특히 본고는 학습자들의 수준과 양상을 반영한 교육 연구물이 충분히 축적되지 않았다는 점, 비판적 언어 인식 교육에서 무엇을 핵심적 교육 내용으로 내세울지를 명료화하지 못했다는 점에 주목한다. 이에 학습자가 비판적 언어 인식에서 요구하는 언어관을 성취하기 위하여 기본적으로 탐구해야 할 비판적 언어 인식의 언어학적 내용과 행위를 가시화하고, 중등 학습자들이 보이는 비판적 언어 인식의 수준과 양상을 분석하여, 이를 바탕으로 중등 학습자 수준의 비판적 언어 인식 교육을 설계하는 것을 목표로 한다.

Ⅱ장에서는 비판적 언어 인식에서 다루어져야 할 교육적 경험의 구조를 명확히 하기 위하여, 언어를 사회적 실천(social practice)의 일종으로 보고, 언어가 그렇게 쓰인 사회적, 정치적, 문화적 요인이 무엇인지를 타당하게 근거를 들어 분석하고 평가하는 '비판적 언어 인식'에서의 행위를 구조화한 것을 '비판적 언어 인식 활동'으로 개념화하였다. 그리고 비판적 언어 인식 활동의 절차를 구체화하여 줄 수 있는 방법론으로 '비판적 담화 분석'을 제시하였다. 마지막으로 비판적 언어 인식 교육의 내용을 가시화하기 위하여, 관련 이론들을 검토하여 비판적 언어 인식에서의 '핵심 질문'을 마련하였다.

Ⅲ장에서는 중등 교육에서 비판적 언어 인식의 실행 가능성 제고를 위하여, 중등 학습자들의 실태를 파악하고자 하였다. 앞서 도출한 핵심 질문 목록을 바탕으로 활동 과제를 설계하였고, 학습자들이 소집단 토의를 통해 수행한 비판적 언어 인식 활동을 질적 내용 분석하여, 비판적 언어 인식 활동

의 수준과 양상을 알아보았다. 비판적 언어 인식 활동의 수준은 ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’, ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’, ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’으로 나뉘었으며, 각 수준에서의 상호작용 양상을 분석하여 인식의 촉진 및 저해 요인을 도출하였다. 도출한 요인을 통해 학습자들의 비판적 언어 인식 교육 실행 환경 조성 방안을 세우기 위한 기틀을 마련하였다. 또한, 단어, 통사, 텍스트 구조, 상호텍스트성, 사회적 결정 요인에 관한 질문별로 학습자들의 비판적 언어 인식 양상을 살펴봄으로써 비판적 언어 인식 교육의 가설적 내용 학습 경로에 대한 시사점을 마련하였다.

Ⅳ장에서는 핵심 질문에 근거한 과제에 대하여 보인 중등 학습자의 활동 수준과 양상 분석으로부터 비판적 언어 인식 교육의 설계 방안을 논의하였다. 먼저 중등 학습자들에게서 나타난 활동 수준을 토대로 비판적 언어 인식 교육 목표와 평가 준거를 설정하였다. 다음으로 본고의 활동 과제 구성의 바탕이 된 ‘핵심 질문’은 비판적 언어 인식의 주요 내용 요소를 가시화하여 주는 방법으로서의 위상이 있음을 확인하였고, 그 위상을 더욱 공고히 하기 위해 실제 교수·학습 맥락을 고려하여 핵심 질문을 상세화하는 방안이 필요하며, 핵심 질문에 제시된 교육 내용을 학습자들에게 난도에 따라 위계적으로 제시하는 체계가 마련될 필요가 있다고 보아, 핵심 질문의 상세화 방안과 가설적 내용 학습 경로를 제안하였다. 끝으로, 학습자들 간의 상호작용을 통해 학습자들이 인식의 수준을 상호 발전시킬 수 있음을 확인하였으며, 상호작용 과정에서 나타난 인식의 촉진 및 저해 요인을 바탕으로 교육 실행 환경 조성 방안을 논의하였다.

비판적 언어 인식 교육에서 중등 학습자의 실제 인식 수준과 양상을 반영한 교육 설계 연구가 미흡했던 만큼, 본고의 연구 결과는 비판적 언어 인식 교육이 중등 학습자들의 인식 실태에 부합되게 하며, 비판적 언어 인식을 교육하기 위한 과정을 상세화함으로써 한층 더 진전된 비판적 언어 인식 교육을 논의하였다는 의의가 있다.

*** 주요어 : 비판적 언어 인식, 비판적 언어 인식 활동, 비판적 담화 분석, 핵심 질문, 학습자 간 상호작용**

*** 학 번 : 2021-25158**

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 선행 연구 검토 ····· 4

2.1. 비판적 언어 인식에 대한 연구 ····· 4

2.2. 비판적 담화 분석에 대한 연구 ····· 8

3. 연구 대상 및 방법 ····· 11

Ⅱ. 핵심 질문을 통한 비판적 언어 인식 교육 내용의 가시화 ··· 15

1. 비판적 언어 인식 활동의 개념 정립 ····· 15

1.1. 비판적 언어 인식 활동의 개념화 ····· 15

1.2. 비판적 언어 인식 활동으로서의 비판적 담화 분석 ····· 22

1.3. 비판적 언어 인식 활동의 단계 ····· 24

2. 비판적 언어 인식에서의 핵심 질문 ····· 27

2.1. 핵심 질문의 개념과 의의 ····· 27

2.2. 비판적 언어 인식의 핵심 질문 구성의 원리 ····· 31

3. 비판적 언어 인식 활동 단계별 핵심 질문의 구성 ····· 35

3.1. 핵심 질문 목록 구성 ····· 36

(1) ‘기술 및 해석’ 단계의 핵심 질문 ····· 36

① 단어 층위 ····· 36

② 통사 층위 ····· 42

③ 텍스트 구조 층위 ····· 46

④ 상호텍스트성 층위 ····· 47

(2) ‘설명’ 단계의 핵심 질문 ····· 51

3.2. 핵심 질문 구성의 타당화 ····· 54

Ⅲ. 비판적 언어 인식 활동의 양상 분석 ····· 62

1. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 62
1.1. 자료 수집 방법 ····· 62
(1) 연구 대상 ····· 62
(2) 자료 수집 과정 ····· 64
1.2. 비판적 언어 인식 과제의 설계 ····· 66
(1) 제재 및 텍스트 선정 ····· 67
(2) 핵심 질문에 근거한 과제 설계 및 검증 ····· 69
1.3. 자료 분석 기준 및 방법 ····· 72
(1) 자료 분석 기준 ····· 72
(2) 자료 분석 방법 ····· 75
2. 학습자의 비판적 언어 인식 활동 분석 ····· 76
2.1. 비판적 언어 인식 활동의 수준별 분포 ····· 76
2.2. 비판적 언어 인식 활동의 수준별 양상 ····· 79
(1) 자원으로서의 언어 인식 부재형 ····· 79
① 인식의 특성 ····· 79
② 상호작용 양상 ····· 81
(2) 의도 표현 자원으로서의 언어 인식형 ····· 88
① 인식의 특성 ····· 88
② 상호작용 양상 ····· 91
(3) 사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형 ····· 100
① 인식의 특성 ····· 100
② 상호작용 양상 ····· 104
2.3. 비판적 언어 인식 활동의 단계 및 층위별 양상 ····· 112
(1) 단어 층위 기술 및 해석 ····· 113
(2) 통사 층위 기술 및 해석 ····· 115
(3) 텍스트 구조 층위 기술 및 해석 ····· 119
(4) 상호텍스트성 기술 및 해석 ····· 121
(5) 사회문화적 결정 요인 설명 ····· 124

Ⅳ. 비판적 언어 인식 교육의 설계 ····· 127
1. ‘학습자의 인식 활동 수준’을 통한 교육 목표 설정 ····· 128
1.1. 비판적 언어 인식 교육 목표 설정 ····· 128
1.2. 비판적 언어 인식 교육 목표 달성 평가 준거 마련 ····· 130
2. ‘핵심 질문’을 활용한 교육 내용 제안 ····· 133
2.1. 비판적 언어 인식 교육에서 핵심 질문의 위상 ····· 133
2.2. 중층성을 고려한 핵심 질문의 상세화 ····· 135
2.3. 비판적 언어 인식의 내용 학습 경로 제안 ····· 140
3. ‘소집단 상호작용’을 활용한 교육 실행 환경 조성 ····· 147
3.1. 상호작용을 통한 인식의 구성과 그 의미 ····· 147
3.2. 인식의 촉진·저해 요인에 근거한 실행 환경의 조성 ····· 152

Ⅴ. 결론 ····· 157

참고문헌 ····· 161
부록 ····· 171
Abstract ····· 197

표 차례

〈표 Ⅰ-1〉 논문의 체계 및 연구 방법 ····· 11
〈표 Ⅰ-2〉 예비조사 및 본조사 개요 ····· 13
〈표 Ⅱ-1〉 인식론적 이해 수준(Kuhn, 1999: 23) ····· 18
〈표 Ⅱ-2〉 비판적 언어 인식 활동의 단계 ····· 27
〈표 Ⅱ-3〉 비판적 담화 분석 '기술' 단계의 10가지 주요 문제 (Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 215-217) ····· 32
〈표 Ⅱ-4〉 비판적 담화 분석 '해석' 단계의 3가지 주요 문제 (Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 302) ····· 33
〈표 Ⅱ-5〉 비판적 담화 분석 '설명' 단계의 3가지 주요 문제 (Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 308) ····· 34
〈표 Ⅱ-6〉 어휘의 의미 관계의 유형 ····· 37
〈표 Ⅱ-7〉 어휘의 의미 관계에 대한 비판적 담화 분석의 예시 ····· 38
〈표 Ⅱ-8〉 은유를 통한 비판적 담화 분석 예시 ····· 41
〈표 Ⅱ-9〉 양태를 통한 사회적 정체성 구축 방식 분석 예시 ····· 43
〈표 Ⅱ-10〉 문장 결속과 관련된 문법 형식에 대한 비판적 담화 분석 예시 (신동일, 2022: 217-219) ····· 45
〈표 Ⅱ-11〉 텍스트 구조를 통한 비판적 담화 분석 예시(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 265-267) ····· 46
〈표 Ⅱ-12〉 비판적 언어 인식 활동의 핵심 질문 목록(1차) ····· 54
〈표 Ⅱ-13〉 교사 대상 예비 조사 - 참여자 정보 ····· 55
〈표 Ⅱ-14〉 교사 대상 예비 조사 - 핵심 질문 내용 타당성 검사 기준 ···· 55
〈표 Ⅱ-15〉 교사 대상 예비 조사 - 핵심 질문 내용 타당도 검사 결과 ···· 57
〈표 Ⅱ-16〉 비판적 언어 인식 활동의 핵심 질문 목록(최종) ····· 60
〈표 Ⅲ-1〉 연구 참여자 정보 개요 ····· 63
〈표 Ⅲ-2〉 자료 수집 방법 개요 ····· 66
〈표 Ⅲ-3〉 활동 과제의 텍스트 선정 ····· 69
〈표 Ⅲ-4〉 핵심 질문 바탕의 과제 문항 구성 예시 ····· 70

〈표 Ⅲ-5〉 활동 과제 문항 설계 구조 ····· 71
〈표 Ⅲ-6〉 비판적 언어 인식 활동 수준 분석 기준 ····· 73
〈표 Ⅲ-7〉 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 상호작용 유형 ····· 74
〈표 Ⅲ-8〉 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 자료 분석 절차 ····· 76
〈표 Ⅲ-9〉 학습자의 비판적 언어 인식 활동 수준 ····· 78
〈표 Ⅲ-10〉 '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단의 상호작용 유형 분류 ····· 81
〈표 Ⅲ-11〉 I-1조의 상호작용 양상에 대한 설명 ····· 82
〈표 Ⅲ-12〉 I-7조의 상호작용 양상에 대한 설명 ····· 85
〈표 Ⅲ-13〉 '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단의 상호작용 양상 분석 결과 ····· 88
〈표 Ⅲ-14〉 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 유형 분류 ····· 91
〈표 Ⅲ-15〉 I-6조의 상호작용 양상에 대한 설명 ····· 92
〈표 Ⅲ-16〉 I-3조의 상호작용 양상에 대한 설명 ····· 96
〈표 Ⅲ-17〉 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 양상 분석 결과 ····· 100
〈표 Ⅲ-18〉 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 유형 분류 ····· 104
〈표 Ⅲ-19〉 I-4조의 상호작용 양상에 대한 설명 ····· 105
〈표 Ⅲ-20〉 K-1조의 상호작용 양상에 대한 설명 ····· 109
〈표 Ⅲ-21〉 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 양상 분석 결과 ····· 112
〈표 Ⅲ-22〉 '단어 층위 기술 및 해석' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상 ····· 115
〈표 Ⅲ-23〉 '통사 층위 기술 및 해석' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상 ····· 118
〈표 Ⅲ-24〉 '텍스트 구조 층위 기술 및 해석' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상 ····· 120

〈표 Ⅲ-25〉 ‘상호텍스트성 기술 및 해석’ 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상 ····· 124
〈표 Ⅲ-26〉 ‘사회문화적 결정 요인 설명’ 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상 ····· 126
〈표 Ⅳ-1〉 비판적 언어 인식 활동 수준과 분포 ····· 128
〈표 Ⅳ-2〉 비판적 언어 인식 교육의 목표 ····· 130
〈표 Ⅳ-3〉 비판적 언어 인식 활동 평가를 위한 총체적 루브릭 예시 ····· 131
〈표 Ⅳ-4〉 비판적 언어 인식 활동 평가를 위한 분석적 루브릭 예시 ····· 132
〈표 Ⅳ-5〉 학습자의 핵심 질문에 따른 비판적 언어 인식 양상 ····· 141
〈표 Ⅳ-6〉 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로 설정 원리 ····· 143
〈표 Ⅳ-7〉 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로 구체화 예시 ····· 146
〈표 Ⅳ-8〉 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 수준별 상호작용 유형 148
〈표 Ⅳ-9〉 비판적 언어 인식 교육 실행 환경의 조성 ····· 153

그림 차례

【그림 Ⅱ-1】 언어에 대한 비판적 관점(Ivanič, 1990: 126) ····· 17
【그림 Ⅱ-2】 담화의 층위와 담화 분석의 층위(Fairclough, 1995ㄴ: 98) · 25
【그림 Ⅱ-3】 중층 구조에 기반한 핵심 질문의 체계 ····· 29
【그림 Ⅲ-1】 I-1조의 상호작용 양상 ····· 82
【그림 Ⅲ-2】 I-7조의 상호작용 양상 ····· 85
【그림 Ⅲ-3】 I-6조의 상호작용 양상 ····· 92
【그림 Ⅲ-4】 I-3조의 상호작용 양상 ····· 96
【그림 Ⅲ-5】 I-4조의 상호작용 양상 ····· 105
【그림 Ⅲ-6】 K-1조의 상호작용 양상 ····· 109
【그림 Ⅳ-1】 비판적 언어 인식 교육 설계의 구도 ····· 127
【그림 Ⅳ-2】 중층 구조를 통한 핵심 질문 상세화의 구도 ····· 135
【그림 Ⅳ-3】 중층성을 고려한 비판적 언어 인식의 핵심 질문 상세화 양상 ····· 139
【그림 Ⅳ-4】 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로 예시 ····· 145
【그림 Ⅳ-5】 ‘주도자 부재형’ 상호작용 양상(I-1조 예시) ····· 148
【그림 Ⅳ-6】 ‘수평적 협의형’ 상호작용 양상(I-4조 예시) ····· 148
【그림 Ⅳ-7】 ‘특정인 주도형’ 상호작용 양상(K-1조 예시) ····· 149

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

국어과의 문법 영역은 문법 '지식'을 재료로 하여 이루어진다는 점에서 여타 영역에 비해 '지식 교과'로서의 성격을 강하게 띠고 있지만, 문법 '지식'을 아는 것만이 문법 교육의 가치라고 말할 수는 없을 것이다. 문법 지식을 많이 아는 사람을 넘어서서, 문법 교육을 통해 어떤 능력과 바람직한 태도를 지니고 살아가는 사람을 키워낼 것인지를 다분화하는 것이 문법 교육의 가치를 발하게 할 방법일 것이다. 즉 문법 지식은 재료이며, 그 재료로 어떤 문법 학습을 경험하여, 학습자들을 어떤 사람으로 성장시킬 것인지가 문법 교육에서 고민해야 할 문제라고 할 수 있다.

이는 전통적인 문법 교육의 목표로부터 탈피하여 다양한 방향의 교육 목표를 모색해 온 문법 교육의 흐름과도 일치한다. 전통적인 문법 교육의 목표는 학습자로 하여금 언어의 내적 질서나 규칙을 이해하게 하는 것이었으나, 이후 다양한 목표로 분화되었다. 그 중 하나는 언어에 대한 비판적 관점의 교육이다. 언어가 화자의 사고를 담지하는 것에서 나아가, 사회의 이데올로기나 사회·문화적 권력을 드러내는 창이라고 이해하면, 학습자들은 언어를 통찰함으로써 언어와 이데올로기, 사회·문화적 권력 관계에 대한 비판적 언어 의식을 갖추게 된다(남가영, 2003: 28).

이러한 언어관을 바탕으로 학습자들은 타당한 언어 사용의 태도, 언어를 통한 사회적 실천이 요구된다. 문법 지식은 언어 사용의 자원이며, 언어 사용은 규범에 맞는 정확성, 그리고 의사소통에서 의미를 전달하기에 적절성을 지녀야 할 것이다. 여기에 더하여 문법 학습자들은 언어 사용에서 '타당성'을 지향하도록 요구받고 있다. 이는 언어가 의사소통의 도구뿐 아니라 언어 사용자들 각자가 가진 '의미'를 반영한 '사회적 실천 행위'의 자원으로 여겨지는 언어관의 확장에서 기인한다. 언어는 사회에서 어떤 힘을 행사할 수 있고, 이데올로기를 은폐하며, 누군가에게 혜택을 줄 수도, 손해를 줄 수도 있는 것으로 인식되고 있다. 이 점은 문법 교육에서 다루어 온 내용인 문법 단위 분석과 가공된 언어 자료에서 벗어날수록 인식의 필요

성이 더욱 큰 요소들이다. 실제 언어 자료와 언어 사용 양상을 접하고 살아갈 학습자들에게는 언어를 정확하고 적절하면서도 의사소통 참여자의 의미 수용 양상, 사회·문화적 맥락 등에 비추어 언어를 '타당하게' 사용하는 보다 심화된 사회적 실천을 할 것이 요구된다.

이러한 목표를 공유하는 언어 교육 이론으로 '비판적 언어 인식(Critical Language Awareness, CLA)'이 있다. 비판적 언어 인식은 1980년대 영국의 언어학자 노먼 페어클로(Norman Fairclough)를 필두로 영국의 모국어 교육 개신 과정에서 주장되었으며, 언어에 반영된 사회적 힘과 이데올로기, 언어를 통해 생산되는 권력관계를 인식하고 비판하는 데에 중점을 두며(Godley & Minnici, 2008; 320), 텍스트의 비판적 분석을 위한 언어적인 도구를 제공하는 언어 교수 접근법이다(Janks, 2010, 장은영 외 역, 2019: 50).

'언어와 힘, 이데올로기의 관계', '사회적 실천으로서의 언어 사용'을 부각하는 언어 교육 접근법이라는 점에서 주목되지만, 교육을 위한 내용, 방법, 실천의 층위 등이 표준으로 정해져 있지 않다는 점이 특징이다. 그래서 비판적 언어 인식은 '비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis, CDA)'을 참고하여 교육의 내용, 방법, 실천의 층위를 정해 왔다. 비판적 언어 인식 교육으로서는 좋은 도구를 마련한 셈이지만, "비판적 언어 인식은 '비판적 담화 분석'의 교육적 적용(Wallace, 1997: 242)"이라는 단순화된 명제로 통용되는 것은 비판적 언어 인식이 가진 교육 의의가 은폐되는 부작용을 유발할 수 있다. 이는 비판적 언어 인식의 문법 교육적 의의를 다시금 정립하고, 비판적 담화 분석을 비판적 언어 인식 교육에서 경험하여야 할 요소를 구조화해주는 방법론으로서 설정하여 관계를 명확히 할 필요를 낳는다.

국어 문법 교육에서는 비판적 언어 인식 교육의 목표를 설정하고, 국어 교육에서 실천 가능한 교육의 구체태 마련, 학습자의 성장 과정에 맞춘 교육 내용과 방법 마련의 필요성을 인식한 바 있으나, 학습자들에게 비판적 언어 인식 교육으로 무엇을 어떻게 제공하여야 할지를 계획하고 실행한 연구는 많지 않다. 비판적 언어 인식 교육을 구체화하기 위한 별도의 방법을 찾기가 어려운 점이 있고, 비판적 담화 분석을 통해 비판적 언어 인식 교육의 내용을 구성하여야 한다는 것을 인식한다고 하여도 연구자나 현장의 교육자들이 이론 이해에 어려움을 겪거나 학습자의 수준에 맞게 내용을 변환

하는 것에 대한 부담이 있는 것으로 보인다. 이를 위하여 중등 학습자를 위한 비판적 언어 인식 교육을 실현 가능성 있게 설계하여 보는 연구의 필요성이 크다고 할 수 있다.

이상의 상황을 바탕으로 본고는 다음과 같은 진단을 하고자 한다.

첫째, 비판적 언어 인식 교육을 이루는 내용의 가시화가 이루어질 필요가 있다. 비판적 언어 인식의 대목표는 이미 널리 알려지고 공감되는 바이다. 학습자가 언어를 통찰하여 언어와 이데올로기, 권력관계에 대한 비판적인 의식을 갖추고, 타당한 언어 사용 능력을 갖춘 주체로 성장하게 하는 것이다. 그러나 그 목표하에 얼마나 자세한 수준의 내용을 채워 왔는지는 성찰해야 할 대목이다. 비판적 언어 인식이 구체적으로 어떤 것인지 논하여야 하고, 그러기 위해서는 비판적 언어 인식이 어떤 속성의 행위 혹은 경험으로 이루어지는지를 구조화해야 한다. 본고에서는 비판적 담화 분석을 비판적 언어 인식에서 이루어져야 할 행위, 경험을 구조화하는 방법론으로 봄으로써, 비판적 담화 분석과 비판적 언어 인식 간의 관계를 명확히 정립하고자 한다. 여기에 더하여, 비판적 담화 분석의 대상이 될 문법적 교육 내용 요소를 구체화할 필요가 있다. 본고에서는 중등 학습자 수준의 비판적 언어 인식 교육에서 중요하게 분석되어야 할 요소들을 선정한 '핵심 질문'이라는 형태로 교육 내용을 가시화하고자 한다.

둘째, 학습자들의 비판적 언어 인식의 구체적 수준과 양상을 바탕으로 한 연구가 필요하다. 핵심 질문으로 교육 내용을 구성해 보았다고 하여도, 그것이 중등 교육 현장에서 의미 있게 실행될 수 있을지 그 가능성을 타진해 볼 필요가 있다. 비판적 언어 인식 교육을 중등 학습자 수준에서 유의미하면서도 실행 가능성 높은 형태로 설계하기 위한 바탕 자료를 획득하기 위하여, 본고에서는 핵심 질문을 바탕으로 구성한 비판적 언어 인식 활동 과제를 중등 학습자들을 대상으로 실행하여 보고, 실제 학습자들이 보인 활동 수준과 양상을 분석하여 보이고자 한다. 그리고 학습자들이 활동 과정에서 보인 인식의 구성 과정을 더 설득력 있게 규명하기 위하여 상호작용 과정을 분석하고 인식의 촉진 및 저해 요인을 도출하고자 한다.

셋째, 비판적 언어 인식 교육의 실천태를 논의해야 한다. 비판적 언어 인식의 학교 교육 실천을 지향하는 본고에서는 비판적 언어 인식 교육을 실천

하기 위한 방안이 교육의 여러 측면에서 마련되어야 한다고 본다. 그리하여 본고는 핵심 질문에 근거한 학습자들의 활동 수준 및 양상 분석을 바탕으로, 교육을 실천하기 위한 제 측면, 즉 목표, 평가, 학습 경로, 교육 실행 환경 등의 측면에서 중등 학습자를 위한 비판적 언어 인식 교육 내용의 설계 방안을 제안하고자 한다.

이상의 내용을 바탕으로, 본고의 연구 문제를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 비판적 언어 인식 활동의 개념을 규명하고, 비판적 언어 인식 활동에 쓰일 인식 단계 및 층위별 핵심 질문을 구성하여 교육 내용을 가시화한다.

둘째, 비판적 언어 인식의 중등 교실 교육에서의 실행 가능성 제고를 위하여, 중등 학습자들이 보인 비판적 언어 인식 활동 수준과 양상을 분석 및 유형화한다.

셋째, 핵심 질문에 근거한 학습자들의 활동 수준 및 양상 분석을 바탕으로 중등 학습자를 위한 비판적 언어 인식 교육 설계 방안을 제안한다.

2. 선행 연구 검토

2.1. 비판적 언어 인식에 대한 연구

국어 문법 교육에서의 비판적 언어 인식에 관한 연구는 영국의 문법 교육 쇄신 동향을 살펴본 일련의 연구 가운데(김은성, 2005ㄱ,ㄴ,ㄷ,ㄹ), 김은성(2005ㄷ)에서 도입 격으로 이루어졌다. ‘비판적 언어 인식’ 이론을 검토하여, 개념, 목표를 소개하고, 실제 담화 속에서 언어 행위와 결합하여 교육 내용을 설계해야 한다는 방향을 제시하였으나, 실제로 교육을 실천하기에는 한계점이 있음을 지적하였다(김은성, 2005ㄷ: 317-319). 크게 세 가지, (1) 비판적 언어 인식 실천의 구체태가 분명하지 않다는 점[1], (2) 이미 교실 안에서 약자인 학습자가 힘의 관계를 극복하는 사회적 실천을 할 수 있을지 우

1) 학습자가 수동적으로 얽매어있던 기존의 언어적 실천 관습에서 해방될 수 있는데까지 나아갈지, 학습자의 힘을 북돋우는(empowerment) 데 힘써야 하는지, 비판적인 민주 시민을 길러내는 것까지 목표로 할지 등 비판적 언어 인식을 어느 정도 층위로 실천할 것인지가 구체적이지 않다는 것이다.

려된다는 점, (3) 비판적 언어 인식에 관한 학습자의 성장 과정, 중도의 어려움, 교육적 처방에 대한 정보가 부족하다는 점을 들었다. 이는 (1) 교육 목표의 명료화, (2) 교육 환경 개선, (3) 학습자 대상 실증적 연구의 필요성을 제시한 것이라고 할 수 있으며, 사실상 교육 실천을 위해 필요한 제 요소에 대하여 연구의 보완이 필요함을 이야기한 것이었다.

이후 세부적인 논의 양상은 차이가 있으나, 국어 교육 또는 문법 교육에서 비판적 언어 인식 교육의 방향성을 탐색한 연구(김은성, 2013; 박종미, 2013; 양영희, 2017 등)들이 있었다. 김은성(2013: 143-151)에서는 언어에 대한 기존의 관점에 '추가' 하는 것이 아닌, 기존의 관점과 더불어 '입체적 보강' 을 해야 한다고 제안하여, 국어교육에서 비판적 언어 인식 교육의 내용, 활동 구성에 있어 기본이 되는 방향을 구체화하였다. 그러면서 향후 국어교육에서 비판적 언어 인식 교육을 위해 해결할 문제들 역시 제시하였는데(김은성, 2013: 173-175), (a) 합리적이고 이성적인 언어 주체의 실천태 설정의 문제, (b) '해방' 과 '실천' 의 구체화 문제, (c) '지금', '여기' 에 살아가는 '우리들' 의 인식의 문제를 제시하였다. (a)는 영국에서 태동한 이 이론이 한국 사회에서 활발한 언어적 실천태로 구현될 수 있을지에 대한 고민이며, (b), (c)의 경우 김은성(2005ㄷ: 317-319)에서 제시한 한계 (1)과도 비슷하다. 8년의 간극이 있었으나 비판적 언어 인식 교육의 구체화를 위한 해결이 여전히 미진한 상태에 있음을 방증하였다.

박종미(2013)는 단어, 문장 교육에 비판적 언어 인식을 반영한 내용을 마련함으로써 기존 교육 내용과의 위계화를 위해 비판적 언어 인식을 활용하고자 하였으나, 다소 협소한 내용에만 비판적 언어 인식을 적용했다고 할 수 있다. 양영희(2017)는 비판적 언어 인식이 내용보다는 사회적 실천 행위를 중시하는 교육학적 목표가 강하다는 점에 주목하여, '사회방언학' 을 새로운 문법 교육의 내용으로 삼고, 비판적 언어 인식을 교수-학습 방법으로 도입할 것을 주장하였는데, 결국 이들 연구는 비판적 언어 인식이 목표만 남은 채 내용의 구체화가 미진한 상황을 보여준다고 할 수 있다.

'비판적 언어 인식' 을 위한 문법 교육 '내용 구성' 을 연구한 김효연(2021)은 비판적 언어 인식 교육이 이루어지기 위한 기본적 재료와 기틀을 마련하였다는 점에서 의의가 있다. 인터넷 뉴스 기사나 광고 등 '복합 양

식 텍스트’의 비판적 담화 분석을 위하여 문법적 자원 외에 시청각 요소들까지 포함한 ‘기호적 자원’을 분석 요소로 제시하였는데, 학습자들이 실생활에서 많이 접하는 텍스트의 특성을 반영하기 위한 연구의 성격도 띠었다. 김효연・이원영・김다슬・김규훈(2018)에서는 교육의 텍스트 선정 문제를 다루었는데, 학습자들이 많이 접하면서도 이데올로기가 더 은밀하게 내재되어 있는 텍스트로 교육할 것을 주장하며, 영화 <옥자>를 통해 자본주의 이데올로기를 비판하고 생태학적 관점을 취하는 교육 사례를 보였다. 이들 연구는 교육에 사용한 텍스트의 장르뿐 아니라 교육 내용의 새로움을 모색하는 것까지 나아갔다는 의의가 있다. 다만 복합양식 텍스트를 탐구하며 기존 문법 자원에 대한 집중도가 낮아졌다고 할 수 있으며, 새로운 교육 내용을 이론적 검토를 통해 도출하는 연구만 이루어져, 학습자들이 이러한 내용을 바탕으로 어떻게 인식을 발전시키는지를 실증할 필요성을 남긴다.

한편 국외의 연구를 살펴보면, 대체로 제2언어로서의 영어 교육이나, 외국어로서의 영어 교육 환경에서의 연구가 주를 이루고 있으며, 비판적 언어 인식 대상은 ‘다인종주의(multi-racism)’, ‘다언어주의(multi-lingualism)’가 대부분이다(Metz, 2021; Pessoa & de Urzeda-Freitas, 2012; Hawkins & Norton, 2009 등). 이는 다인종, 다언어 국가인 미국, 브라질 등지에서 비판적 언어 인식 교육 연구가 활성화되고 있고, 학습자들이 편견 없이 공동체를 이루어 화합하는 사회를 건설하는 것이 이들 국가의 중요한 교육 과제이기 때문인 것으로 생각할 수 있다. 학습자나 교사를 대상으로 한 인터뷰를 통해 이들의 비판적 언어 인식을 살피는 연구, 교수-학습상의 어려움을 포착하고 교육적 지원을 논하는 연구가 이루어지고 있지만, 비판적 언어 인식으로 다루는 의제가 대체로 한정된 점, 초등학생부터 대학생까지 연구마다 다양한 연령대의 학습자들을 대상으로 하고 있다는 점, 학습자들에게 교육한 방법이 구체적으로 소개되어 있지 않은 점은 우리 중등 교육에 곧바로 적용하기 다소 어렵게 만드는 요인이다.

그 가운데, 중등 학습자 수준의 비판적 언어 인식 교육의 내용과 방법을 비교적 구체적으로 제시한 연구들(Huang, 2013; Lazar, 2014)이 있는데, 이들은 학습자들 간의 협력을 통한 학습의 필요성을 제안하거나 증명하고 있어 주목할 만하다. 황신잉(Huang, 2013)은 학습자들이 작가 입장에서 글을 씀으

로써 비판적 언어 인식을 실천하는 교육을 구안하였다. 글쓰기 활동을 통해 학습자들이 어휘나 문법의 기능을 필자의 이데올로기 전달로 인식하는 데에 도움을 얻었음이 확인되었지만, 학습자들이 텍스트를 둘러싼 '작가와 독자' 담론공동체의 텍스트 구성 혹은 해석 방식을 고려하지 않고 필자 의도 중심으로만 텍스트를 이해하게 된다는 한계를 지적하였다(Huang, 2013: 80-81). 이는 학습자들이 텍스트의 언어적 요소 분석을 바탕으로 비판적 언어 인식을 깊이 있기 수행하기 위해서는, 자기 자신과 작가만 고려하지 말고 다른 사람들과 상호작용하며 인식을 발전시킬 필요성과도 연결된다. 라자르(Lazar, 2014)는 성 고정관념이 내재된 상품 광고를 대상으로 6명의 여학생들이 온라인 포럼에서 주장하는 글을 게재하고 토론하면서 인식을 발전시킨 양상을 분석하였다. 학생들은 각자 텍스트를 분석하여 숨겨진 이데올로기를 파악한 후, 서로의 의견을 교환하였으며, 토론의 결과 이러한 상품을 불매하겠다는 글을 쓰기에 이르렀다. 즉 타인과의 상호작용을 통해 점진적으로 비판적 언어 인식 수준을 발전시키고 비판을 실천한 사례였다.

중등 학습자 수준에서 비판적 언어 인식을 깊이 있게 상호 발전시키는 방안으로 학습자 간의 상호작용을 통한 과제 수행이 대두되는 점은 본고에서 주목할 만한 지점으로 판단된다. 중등 학습자들이 의미 있게 인식을 발전시키는 경험을 해보게 한다는 점에서 학습자들이 인식 활동을 수행하는 방법으로 사용하여 볼 만하다. 아울러, 학습자들의 대화를 통해 인식 형성의 역동적 과정을 가시적으로 관찰할 수 있다는 점에서 이들의 비판적 언어 인식 활동 양상을 연구자가 분석하는 데에도 장점을 가질 것으로 본다.

이상의 연구들을 검토한 결과, 본고는 다음과 같은 차별점을 두고자 한다. **첫째, 본고는 비판적 언어 인식 교육을 보다 구체적으로 설계하고자 한다.** 비판적 언어 인식의 대목표는 학습자의 타당한 언어 사용 능력을 기르는 것으로 통용되어 오고 있으나, 구체적으로 비판적 언어 인식이 어떤 태도로 어떤 대상을 어떤 행위를 통해 이루어지는 구조인지 체계적으로 논의된 바는 없다. 비판적 언어 인식의 내용, 실행 방법에 대한 논의는 부분적, 산발적으로 이루어져 왔으며, 방향성을 제시하는 정도였기 때문에 교육의 실천태를 구체화하기 위한 노력이 필요하다. 본고는 그 구체화를 위하여 '핵심질문'이라는 하나의 경로를 활용하여 비판적 언어 인식의 목표, 교육 내용,

활동 설계 방법의 마련에 있어 구체적인 안을 제시하고자 한다.

둘째, 학습자의 활동 양상을 분석하여 비판적 언어 인식 교육의 중등 교육 현장에서의 실행 가능성을 높이고자 한다. 국내 논의에서는 학습자들의 비판적 언어 인식 실태를 조사한 연구가 부족하므로 학습자들의 실태를 바탕으로 한 비판적 언어 인식 교육 내용 연구라는 것 자체에서 의의가 있다고 본다. 이때 학습자들의 실태를 파악하기 위한 학습자들의 활동 수행 방법으로 '상호작용'을 채택함으로써, 중등 학습자들의 비판적 언어 인식이 유의미하고 상호 발전적으로 이루어질 수 있는 교육 형태를 설정한 뒤, 이것이 더 높은 효과를 얻도록 보다 세부적으로 설계하여 보고자 한다.

2.2. 비판적 담화 분석에 대한 연구

비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis, CDA)은 이미 정치 담화문이나 연설문(김나영, 2020, 2021; 김재희, 2018; 박서희, 2021; 박지영, 2017 등), 칼럼이나 기사문(강세현・남인용, 2021; 김병홍, 2005; 김영욱 외, 2017; 김철규, 2020; 서경희・김규현, 2019 등), 미디어 프로그램이나 광고문(박혜진, 2019; 유희재, 2017 등)을 비롯한 여러 종류의 텍스트를 분석하는 많은 연구에서 텍스트 이면의 의미를 타당하고 실증적으로 논증할 수 있는 분석 방법론으로 이용되고 있다.

CDA가 여러 분야의 연구들에서 주로 텍스트 분석 방법 차원에서 이용되고 있는 것과 유사하게, 국어교육 연구에서도 CDA를 방법론으로 많이 이용하였다. 심영택(2013)이 비판적 언어 인식의 교육 방법으로 CDA를 제안하였으나, 활동의 절차를 타당화하기 위해 비판적 언어 인식의 구체적인 속성과 각 절차가 어떻게 연결될 수 있는지를 더 유기적으로 논할 필요가 있었다.

심영택(2013)의 논의가 국어과 내 영역을 특정하지 않았던 것과 달리, 여타 논의들은 교과 내 영역을 특정하여 CDA를 활용한 연구를 펼쳤다. 특히 최인자(2001)가 국어교육의 비판적 문식성 교육에서 '비판'을 사회적, 개인적 권력 부여(empowerment)와 관련지어 다룰 필요가 있다고 제안한 이래로, CDA는 주로 읽기 교육에서 '비판적 읽기'의 방법론으로 많이 이용되었다. 김유미(2014)는 비판적 읽기 교육이 과도하게 기능적 관점에서 구성되어 사회・문화적 맥락을 고려하지 못한다는 문제의식 하에 CDA 이론을 이

용하여 비판적 읽기 교육 내용과 방법을 구안하고 고등학생들을 대상으로 교육 효과를 검증하였다. 이후 김누리(2015), 문종철(2016), 김병건(2021), 김지현(2021) 등이 CDA를 토대로 비판적 읽기 교육의 단계를 각자 개선하여 제시하였으나, 김누리(2015)에서 제시한 '축어적 읽기 → 비판적 읽기(사회적 맥락 파악 → 이념 설명 → 사회적 실천)'와 대동소이하였으며, 교육 적용 대상을 초등학생, 대학 신입생, 학문 목적 한국어 고급 학습자 등으로 다양하게 적용하는 모습을 보였다.

즉 읽기 교육에서 CDA는 기능적 관점을 탈피하여 사회·문화적 맥락 파악까지 포괄한 교육 내용 및 방법을 마련하기 위한 목적으로 이용되었으며, 학습자의 비판적 읽기 능력 변화를 검증하는 차원까지 연구되었다. 그러나 이들 읽기 교육 연구에서는 비판의 근거를 마련하기 위해 텍스트의 언어학적 속성을 다루는 방법을 구체적, 직접적으로 다루는 데에는 한계를 보였다.

이와 같은 문제의식 하에 CDA를 이용한 국어 교육에서 문법의 중추적 역할을 의식한 연구도 나오고 있는데, 두 가지 흐름을 보인다. 첫째, 읽기를 비롯한 제 영역과의 통합적 교육을 문법 교육에 근간을 둔 형태로 제안하는 연구가 있다. 김효연·김규훈(2016)에서는 비판적 담화 분석의 국어교육적 적용이 문법 교육에서 출발되어야 함을 명시하고, 체계적으로 조직되지 못한 문법 담화 교육 내용을 비판적 담화 분석을 통해 재구성하는 시도를 하였으며, 이후 문법과 읽기의 통합 방법(김효연·김규훈, 2017) 모색에도 CDA를 활용하였다. 김규훈·김효연·김다슬(2017)에서는 국어과의 핵심 능력인 '비판적 수용'을 교육 내용으로 하여 문법, 매체, 읽기, 쓰기의 관련 내용을 통합한 '활동'을 개발하였고, 김규훈(2018)에서는 '단원' 차원에서 비판적 수용 교육 내용을 마련하였다. 이들 연구는 CDA를 비판적 수용 교육에서 영역 통합성을 확보하는 기제로 보고, '텍스트, 담화 수행, 사회문화적 수행' 층위에 따라 내용을 마련하였다. 둘째, 문법 교육의 요소를 구체화하는 데에 중점을 둔 연구가 있다. 김효연·김규훈·윤천탁(2020)과 김효연·김규훈(2022)은 텍스트의 내용을 비판적으로 수용하기 위해 텍스트의 국어 자원에 대한 적확한 근거를 드는 것의 중요성을 역설하였다. 이에 '텍스트' 층위의 분석 요소를 추출하고 각 요소에 대응하는 문법 교육의 내용을 마련하였다. 이때 텍스트 층위 분석 요소는 국어 교육 외 다양한 분

야의 CDA 활용 연구들로부터 귀납적으로 추출하였다.[2)]

이러한 흐름 가운데, 본고는 문법 교육의 관점에서 보강될 지점이 있음을 제기하고자 한다. **첫째, 문법 교육의 영역에 텍스트의 언어적 특징을 분석하는 것에서부터 출발하여 불평등한 사회·문화적 맥락을 간파하고 비판할 수 있는 교육의 내용을 포섭하여야 한다**. 이러한 내용은 '비판적 읽기'라는 읽기 교육 내용이거나 '비판적 수용'이라는 통합적 교육 내용으로 다루어진 바 있지만, 문법 교육에서도 학습자가 실재하는 언어를 분석, 통찰하여 시대를 살아가기 위한 언어생활을 이룩해 가는 데에 궁극적인 목적을 두는 바, 이를 '비판적 언어 인식'이라는 이름으로 교육 내용화할 필요가 있다. 즉 본고는 텍스트 층위 분석 요소를 추출한 뒤, 음운, 단어, 문장, 담화 등 문법 영역에서 독자적으로 다룰 만한 비판적 교육 요소만 마련하는 연구가 아닌, 문법에 근간을 두고 텍스트를 분석해 사회에 대한 비판적 인식을 기르는 교육에 관한 연구와 접맥한다. 본고는 텍스트의 언어적 특징을 분석하여 그것이 생산되고 해석되는 맥락을 알며, 사회·문화적 배경까지 파악하는 총체적인 언어 활동을 문법 교육의 내용으로 만들고자 한다.[3)]

둘째, 비판적 언어 인식 교육 내용을 마련하기 위한 방법 측면에서 연역적 접근을 시도할 필요가 있다. 전술했듯, 문법 교육에서는 다른 분야의 CDA 연구들에서 어떤 요소를 분석했는지를 종합하여 텍스트 층위 교육 내용을 귀납적으로 추출하는 방법을 택하였으나, 귀납적인 추출 방법이 갖는 약점도 존재한다. 참고한 연구들에서 분석한 텍스트의 종류나 소재가 다양하다는 점, 얼마나 많은 양의 연구들을 참고하여야 분석 요소를 타당하게 도출할 수 있을지에 대한 기준이 불명확하다는 점이 그러하다. 본고는 그간의 논의들이 'CDA를 활용한 연구들'을 참고하여 분석 요소를 추출해오느라 상대적으로 소홀히 여겼던, 'CDA에 관한 연구'에 대한 검토가 필요한 시점이라고 판단한다. CDA 활용 연구에서는 각자 분석하려는 텍스트에 따

2) CDA의 텍스트 분석 요소는 실제 텍스트의 분석 결과를 종합해 도출한 귀납적 연구의 산물(김효연·김규훈, 2022: 134)이라는 발상하에 선택된 방법이었다.

3) 장성아(2015)가 이 모든 단계와 관련된 교육 내용을 이론적 검토를 거쳐 중등 교육 수준에 맞게 추출하기도 하였는데, 본고는 장성아(2015)에서 도출한 내용도 중등 교육 수준에서 다루기에 다소 이해하기 어렵게 제시되었다고 판단한다. 본고에서는 중등 교육에서 교사 및 학습자가 충분히 이해, 활용 가능한 형태로 구성하고자 한다.

라 분석 요소를 달리 제시하지만, CDA에 관한 연구에서는 다양한 텍스트에 적용 가능한 분석 요소들을 두루 제시하고 있다. 중등 수준 문법 교육에서 비판적 언어 인식 교육을 본격적으로 출발시켜야 하는 시점에서, ‘CDA 활용 연구’를 종합한 귀납적 내용 추출 못지않게, ‘CDA 자체에 대한 연구’에서 다룬 중요한 내용이 무엇인지를 이론적으로 검토하여 교육 내용을 마련하는 연역적 접근이 필요하다고 본다. 따라서 본고는 ‘CDA에 관한 연구’를 이론적으로 검토하여 중등 수준의 주요한 교육 내용을 도출하는 연역적인 접근 방법을 취하고자 한다. 다만 연역적으로 마련한 내용에 대한 타당성 역시 충분히 확보되어야 한다는 점도 간과할 수 없다. 본고는 연역적으로 마련한 내용에 대하여 교사 대상 타당성 검증을 거치며, 검증을 거친 내용을 토대로 과제를 설계하여 학습자들의 과제 수행 양상을 분석하면서 다시 그 내용의 타당성을 검증하고 교육에서의 활용 가능성을 타진해보는 식으로 논의를 전개하고자 한다.

3. 연구 대상 및 방법

본고의 전반적 체계 및 연구 방법은 <표 Ⅰ-1>과 같다.

<표 Ⅰ-1> 논문의 체계 및 연구 방법

논문 체계	하위 연구 내용	연구 자료 및 연구 방법
Ⅱ. 핵심 질문을 통한 비판적 언어 인식 교육 내용의 가시화	• 비판적 언어 인식 활동의 개념 규명 및 단계 설정 • 비판적 언어 인식의 핵심 질문 개념화 및 구성 원리 설정 • 비판적 언어 인식 단계별 핵심 질문 구성	• 문헌 연구 • 교사 대상 내용 타당도 검증
Ⅲ. 비판적 언어 인식 활동 양상 분석	• 중등 학습자를 위한 비판적 언어 인식 활동 설계 • 학습자의 비판적 언어 인식 활동 수준 및 양상 분석	• 핵심 질문 목록 • 활동 설계 및 예비 조사 실시 • 학습자 활동 녹음 전사 자료 • 학습자 대상 경험기술지, 인터뷰 • 질적 내용 분석
Ⅳ. 비판적 언어 인식 교육의 설계	• 학습자의 인식 활동 수준을 바탕으로 한 비판적 언어 인식 교육 목표 제안 • 핵심 질문을 활용한 비판적 언어 인식 교육 내용 제안 • 상호작용을 통한 비판적 언어 인식 교육 실행 환경 조성 방안 제시	• Ⅱ장의 인식 단계별 핵심 질문 목록 • Ⅲ장의 비판적 언어 인식 활동 수준 및 양상 분석 결과

Ⅱ장에서는 비판적 언어 인식 이론에서 논의되어 온 개념과 교육의 의의를 고찰하면서, ‘비판적 언어 인식’을 인간이 언어를 다루는 과정에서 나타나는 보편적인 행위임을 규명하고, 비판적 언어 인식의 행위의 구조를 가리키는 개념을 ‘비판적 언어 인식 활동’으로 제시한다. 비판적 언어 인식 활동의 내용을 구체화하는 데에 ‘비판적 담화 분석’이 이용될 수 있음을 논의하고, 페어클로(Fairclough, 1995ㄴ)의 분석 모형을 원용하여 비판적 언어 인식 활동의 단계를 설정한다. 그리고 궁극적으로 비판적 언어 인식 활동에서 다룰 내용 요소를 구체화, 가시화하기 위하여 페어클로(Fairclough, 1989) 등의 이론들을 검토하여 ‘핵심 질문’을 구성하고 타당화한다.

Ⅲ장에서는 비판적 언어 인식의 중등 교실 교육에서의 실행 가능성 제고를 위하여 중등 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 양상을 분석한다. 이를 위하여 Ⅱ장에서 도출한 핵심 질문 목록을 바탕으로 비판적 언어 인식 활동 과제를 설계하고, 설계된 과제를 중등 학습자들에게 수행하게 한다. 이때, 학습자들은 소집단 토의를 통해 활동을 수행하며, 협의 과정을 녹음, 전사한 자료를 질적 내용 분석한다. 이는 학습자 개개인 및 집단의 사고 흐름과 상호작용 양상을 역동적으로 살펴서 학습자들의 실태를 보다 명확히 파악하여야 한다는 문제의식에서 비롯한 것이다. 협력적 활동을 통해 비판적 언어 인식이 보다 효과적으로 구성되는 양상을 보였던 선행 연구에 근거하였으며, 이러한 상호작용 양상 분석을 통해 인식의 촉진 및 저해 요인을 추출할 수 있을 것으로 기대하였다. 분석은 비판적 언어 인식 교육의 제 요소를 설계하기 위함이며, 분석의 목적과 내용을 상술하면 다음과 같다. 첫째, 중등 학습자들이 도달 가능한 비판적 언어 인식 교육 목표를 확인하기 위하여 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 수준의 유형과 분포를 분석한다. 둘째, 비판적 언어 인식 교육 내용의 구체화를 위하여 핵심 질문의 단계 및 층위에 따른 학습자들의 활동 수준을 파악한다. 셋째, 비판적 언어 인식 교육의 실행 환경 조성을 위하여, 소집단 상호작용을 통한 비판적 언어 인식 구성의 효과를 확인하며, 상호작용 과정에서 나타나는 인식의 촉진 및 저해 요인을 확인한다.

Ⅳ장에서는 핵심 질문과 그것을 바탕으로 설계한 과제에서 보인 학습자들

의 활동 양상 분석 결과에 근거하여, 중등 학습자를 위한 비판적 언어 인식 교육 설계 방안을 제시한다. 구체적으로는 첫째, 학습자들이 보인 활동 수준으로부터 중등 교육에서의 비판적 언어 인식 교육 목표를 제시하고 목표 달성 평가 준거를 설정한다. 둘째, 핵심 질문의 비판적 언어 인식 교육에서의 위상을 확인하고, 중층 구조에 기반한 ‘핵심 질문의 상세화’ 방법과 핵심 질문의 학습 순서를 난도에 따라 제시한 ‘내용 학습 경로’를 제안하여 비판적 언어 인식 내용 구성 방안을 보다 구체적으로 제시한다. 셋째, 소집단 상호작용을 통한 비판적 언어 인식 구성의 효과를 확인하고, 상호작용을 촉진하기 위한 비판적 언어 인식 교육 실행 환경 조성 방안을 제시한다.

본고에서 선정한 예비조사 및 본조사 대상자, 조사 방법과 조사 시기는 아래 <표 Ⅰ-2>와 같다.

<표 Ⅰ-2> 예비조사 및 본조사 개요

구분	조사 내용	조사 방법	조사 대상	일시	분류 기호
교사 대상 예비 조사	비판적 언어 인식 ‘핵심 질문’ 내용 타당성 검증	질문지 조사	고교 경력 교사 6명	‘23.01.09. ~ ‘23.01.11.	[T-일련번호]
	비판적 언어 인식 활동 과제 내용 타당성 검증			‘23.01.14. ~ ‘23.01.20.	
학습자 대상 예비 조사	비판적 언어 인식 활동 과제 수행 가능성 검증	소집단 토의 전사 자료 분석	경북 K고교 재학 2학년 학생 12명(모둠당 3명 × 4조)	‘23.01.15.	[예비-모둠번호-일련번호]
학습자 대상 본 조사	비판적 언어 인식 활동 과제 수행 양상 분석	소집단 토의 전사 자료 분석	인천 I고교 재학 1학년 학생 27명(모둠당 3~4명 × 7조)	1차 : ‘23.01.25. 2차 : ‘23.01.27.	[I-모둠번호-일련번호]
			경북 K고교 재학 2학년 학생 26명(모둠당 3~5명 × 7조)	1차 : ‘23.01.30. 2차 : ‘23.01.31.	[K-모둠번호 -일련번호]
	비판적 언어 인식 활동 경험에 대한 인터뷰	심층 면담	본 조사 참여자 중 선별(I고교 7명, K고교 7명)	‘23.02.21. ~ ‘23.04.09.	위의 기호에 따름.

Ⅱ장에서 연구자가 문헌 연구를 토대로 1차 구성한 ‘핵심 질문 목록’을 타당화하기 위하여 현직 고교 교사이자 국어교육 연구자인 6명을 대상으로 비판적 언어 인식 이론을 소개하고 핵심 질문 구성 과정을 설명한 뒤 핵심 질문에 대한 내용 타당도 검증을 의뢰하였다. 검증 결과를 바탕으로 연구자가 2차 검토하여 핵심 질문 목록을 도출하였다.

Ⅲ장에서는 앞서 도출한 핵심 질문 목록을 바탕으로 설계한 과제에 대하여 다시 동일한 교사 6명을 대상으로 과제에 대한 내용 타당도 및 학습자의 수행 가능성에 대한 판단을 의뢰하였다. 또한, 고등학생 학습자를 대상으로 설계한 과제를 소집단 토의 활동을 통해 함께 풀게 하여, 본 조사와 동일한 조건에서 과제를 수행할 수 있을 정도로 설계되었는지를 확인하고 수정사항을 점검하였다. 본 조사에서도 한 모둠에 3~5명의 인원으로 구성된 집단으로 나누어 이들에 걸쳐 다른 과제를 풀게 하였고, 협의 내용은 녹음하였으며, 이를 전사한 자료를 연구자가 질적 내용 분석하였다.

학습자들이 보인 활동 양상을 수준별로 나누어 특성을 살펴보았고, 비판적 언어 인식 단계 및 층위별로 활동 양상이 어떠한지 분석한 뒤, 학습자들 가운데 선별하여 심층 면담을 진행하여 비판적 언어 인식 양상에 대한 구체적인 자료를 추가 수집하였다. 이때 인터뷰 대상은 비판적 언어 인식 수준이 극명하게 드러나면서 모둠 전체의 활동에도 영향을 미친 학습자, 동조적인 반응을 보인 학습자, 발화 자체가 활발하지 않아 비판적 언어 인식 수준이 잘 드러나지 않아 인식의 수준을 명확히 확인할 필요가 있는 학습자 등 다양한 유형의 학습자로 선정하였다.

Ⅱ. 핵심 질문을 통한 비판적 언어 인식 교육 내용의 가시화

1. 비판적 언어 인식 활동의 개념 정립

1.1. 비판적 언어 인식 활동의 개념화

본고에서는 ‘비판적 언어 인식’이라는 교육의 접근법을, ‘비판적 언어 인식 활동’이라는 문법 교육의 경험 구조로 정립하고자 한다. 그것을 위해 본 절에서는 먼저 비판적 언어 인식의 개념을 정치하게 논의하고, 비판적 언어 인식의 행위를 구조화하여 교육 내용으로 만들기 위해 ‘활동’이라는 개념을 덧붙이는 것의 타당성을 이론적으로 검토한다. 최종적으로 비판적 언어 인식을 문법 교육의 경험 구조로 자리매김할 수 있는 개념으로 ‘비판적 언어 인식 활동’을 제안하고자 한다.

‘비판적 언어 인식(Critical Language Awareness, CLA)’은 1980년대 영국의 언어 교육 개신 목적으로 등장했던 ‘언어 인식(Language Awareness, LA)’의 대안으로 제시된 언어 학습 관점 중 하나이다(김은성, 2005ㄷ: 294). ‘비판적 언어 인식’은 ‘언어 인식’과의 관계가 불가분하므로 ‘언어 인식’의 형성 배경과 개념부터 살펴보고자 한다.

‘언어 인식’은 ‘언어의 본질과 인간 삶에서의 역할에 대한 사람의 민감성과 의식’을 기르는 언어 학습 관점으로, 완전한 자족적 체계, 단일한 표준 형태의 언어를 거부하고, 지역과 사회에 존재하는 다양한 언어 변이형들을 수집·탐구하며, 실제 맥락 속에서 언어의 의미를 파악하거나(Clark et al., 1990: 253), 의미 전달을 위한 언어의 작동 방식에 대한 통찰력을 기른다(Hawkins, 1984: 4-5).

이러한 언어 인식 교육은 언어가 어떤 가치나 태도, 이데올로기를 반영하고 있는지, 그것이 사회적으로 정당한지를 따져보는 것에는 무관심하였다. 이에 기존의 사회질서를 보여주고 체험하게만 할 뿐 평가하지 않는 교육은 기존의 사회질서에 순응하는 학습자만을 양산한다는(Clark et al., 1990: 257) 관점하에, ‘비판적 언어 인식(CLA)’ 교육이 제안되었다. 비판적 언어 인식은 그것을 구성하는 단어의 의미를 면밀하게 파악하여 개념을 분명히 할 필

요가 있다. 이에 세 가지 세부적인 질문을 마련하여 구체화할 수 있다.

첫째, ‘비판적’은 무엇을 뜻하는가? ‘비판적’은 ‘인간의 태도나 성향’ 측면, 혹은 ‘연구의 관점’ 측면에서 논의될 수 있다. 이 중 비판적 언어 인식의 ‘비판적’은 ‘연구 관점’의 측면에서 뜻이 풀어질 필요가 있다. 연구 관점 측면에서 ‘비판적’의 속성을 논의하는 것은 하버마스(Jürgen Habermas)를 위시한 프랑크푸르트학파의 ‘비판 이론’의 영향이 크다. 비판 이론은 그 사회의 역사성을 고려하면서 사회의 전체를 다루는 이론, 주요 사회 과학 학문들을 통합하여 사회에 대한 이해를 증진시키면서 사회 변화를 추구하는 이론들을 통칭하는 것이었다(Wodak & Meyer, 2015: 6). 비판 이론은 비판적 언어학, 비판적 담화 분석 등을 거쳐 비판적 언어 인식 이론의 정립에까지 영향을 미쳤다.

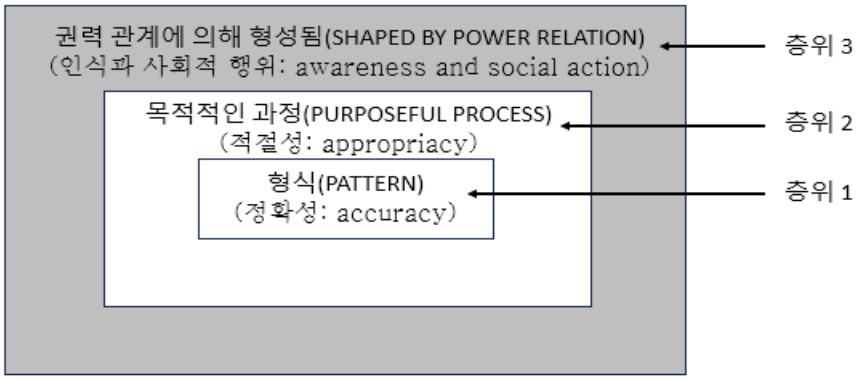
그리하여 비판적 언어 인식(CLA)에서는 ‘가려져 있는 연결점 및 원인들을 보여 줌(Fairclough, 1992ㄴ; 김지홍 역, 2017: 30)’, ‘여러 사람들로부터 가려져 있을 만한 연결 모습들을 드러냄(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 28)’ 등으로 연구의 관점적인 측면에서 ‘비판적’의 뜻을 설명한다.[4)]

둘째, ‘언어’는 무엇을 가리키는가? 비판적 언어 인식에서 언어는 그 자체가 사회의 권력관계, 가치나 신념을 형성하거나 반영하며, 담화와 사회 변화에 기여하는 ‘사회적 실천(social practice)’이다(Clark & Ivanič, 1999: 64). 따라서 언어는 이데올로기적으로 중립적이지 않으며, 언어 사용자가 그것을 ‘선택’한 모종의 사회적, 정치적 이유가 이면에 숨겨져 있다. 학습자들은 어떤 특정한 언어적 자원을 선택된 사회적, 정치적 요인을 타당하게

4) ‘비판적’이 어떤 태도나 성향을 가리키는지에 관해서는 ‘비판적 사고’에 대한 이론에서 많이 논의되어 왔다. ‘사고’는 정보를 처리하여 지식을 형성하는 과정(정숙경 외, 2016: 251-252)을 말하는데, 어떤 태도나 성향으로 그러한 과정을 거쳐야 하는지 논하면서 ‘비판적’의 의미가 탐구되었던 것이다. 에니스(Ennis, 1985: 45)는 ‘비판적 사고’를 ‘어떤 것을 믿거나 어떤 것을 할지 결정하는 데 초점을 둔 반성적이고 합리적인 사고’라 정의하였는데, 즉 ‘성찰성(reflectiveness)’과 ‘합리성(reasonableness)’을 갖춘 사고라고 할 수 있다. 성찰성은 어떤 증거나 주장, 결정을 그대로 받아들이는 게 아니라 꼼꼼하게 따져보는 것(Fisher, 2011; 최원배 역, 2018: 28)이고, ‘합리성’은 타당한 이유를 들어 생각하는 것(Siegel, 1988: 2)이다. 디안젤로(D'Angelo, 1971) 등에서는 비판적 사고의 태도를 지적 호기심, 객관성, 개방성, 융통성 등 더 다양하게 제시하기도 하였지만, ‘비판적’이라고 할 때 그것을 이루는 핵심은 성찰성과 합리성이라고 할 수 있다. 이러한 태도나 성향이 ‘비판적 언어 인식 활동’에도 필요하기는 하겠으나, ‘비판적 언어 인식’에서 ‘비판적’의 의미와 직접적인 관련성은 다소 부족하다고 할 수 있다.

추론하여 찾아보는 것이 요구된다(Bolitho et al., 2003: 252).

이처럼 비판적 언어 인식은 언어에 대해서도 비판적 관점을 요구한다. 언어에 대한 비판적 관점을 도식화한 것은 【그림 Ⅱ-1】과 같다. 언어에 대한 비판적 관점에서 언어는 규범에 맞도록 정확하게, 의사소통 목적에 맞도록 적절하게 사용해야 하는 도구일 뿐만 아니라, 탐구의 대상이다.



【그림 Ⅱ-1】 언어에 대한 비판적 관점(Ivanič, 1990: 126)

셋째, '인식(awareness)'은 어떤 행위를 가리키는가? 'awareness'는 연구에 따라 '의식'으로 번역되기도 하고, '인식'으로 번역되기도 하였는데, 결과로서의 앎이 아닌 '행위로서의 앎'을 강조하기 위하여 '인식'으로 주로 번역되어 왔다. 즉 '인식'은 어떤 대상에 대하여 지각하고 사고하며 알아가는 과정을 뜻한다.[5)]

'인식'이 어떤 행위를 뜻하는지 보다 구체화하기 위해서는 '비판적 언어 인식'을 갖춘 사람이 어떤 행위를 수행할 수 있을 것인지를 가늠할 이론적 검토가 필요하다. 참고할 만한 이론은 쿤(Kuhn, 1999)의 이론이다. 쿤(Kuhn)은 '인식론적 이해(epistemological understanding)'를 '앎의 객관적 측면과 주관적 측면을 조율하는 태도'로 개념화하고(윤초희, 2010: 203), 연령에 따라 이러한 이해가 어떻게 변화하는지, 각각의 이해 수준에 따라 어떤 행위가 이루어지는지를 탐구하였다. 쿤(Kuhn, 1999)에서 제시된 '인식론

5) 영어 단어 'aware'는 11세기에 'geware'였는데, 그것은 원래 'being informed(알게 된 상태)'의 뜻으로 쓰이다가, 13세기에 'to know(알아가는 행위)'의 의미를 지니게 되었다(Vaneechoutte, 2001: 437-449; 김은성, 2006: 111에서 재인용).

적 이해 수준' 은 다음 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 인식론적 이해 수준(Kuhn, 1999: 23)

인식론적 이해 수준	타인의 주장(Assertion)에 대하여	현실(Reality)에 대하여	지식(Knowledge)에 대하여	비판적 사고(Critical Thinking)에 대하여
사실주의자 (Realist)	주장은 현실의 복제품이다. (주장은 외부적 세계를 그대로 반영한다고 봄)	현실은 내가 직접적으로 알 수 있다.	지식은 외부 세계에서 오는 것이며, 불변의 확실한 것이다.	비판적 사고는 불필요하다.
절대주의자 (Absolutist)	주장은 누군가의 신념이며, 현실을 정확하게 혹은 부정확하게 반영할 수 있다.	현실은 내가 직접적으로 알 수 있다.	지식은 외부 세계에서 오는 것이며, 불변의 확실한 것이다.	비판적 사고는 누군가의 주장이 현실과 일치하는지 비교하기 위한 수단이다.
다중주의자 (Multiplist)	누군가의 주장은 그 주장을 한 사람의 자유로운 선택이며, 그 사람이 주장에 책임을 진다.	현실은 내가 직접적으로 알 수 없다.	지식은 인간의 생각으로부터 나오며, 불확실한 것이다.	비판적 사고는 무의미하다.
평가주의자 (Evaluative)	주장은 기준이나 증거에 따라 비교, 평가될 수 있는 대상이다.	현실은 내가 직접적으로 알 수 없다.	지식은 인간의 생각으로부터 나오며, 불확실한 것이다.	비판적 사고는 타당한 주장을 펼치고, 이해를 향상시키기 위한 수단이다.

사실주의자 인식 수준은 누군가의 주장(assertion)이 외부의 실재(reality)와 같다고 본다. 지식은 외부 실재로부터 오는 것이며 불변한다고 본다. 이것은 만 4세까지의 인식 수준이며, 이 수준에서는 주장에 대한 의심 없이 보고 들은 그대로 믿으므로 비판적 사고가 이루어질 수 없다(Kuhn, 1999: 22).

만 4-5세 정도에 얻게 되는 절대주의자 인식 수준에서는 누군가의 주장이 '그 사람의 주관적 신념' 임을 알게 되며, 실재를 그대로 반영할 수도 있지만, 반영하지 않은 거짓말도 있음을 안다. 이때는 실재에 비교하여 주장의 옳고 그름을 판별하는 기초적 수준의 비판적 사고가 이루어지지만, 비교의 대상이 자기가 보고 들은 것이나 전문가라고 생각되는 사람의 말과 글이고, 판단은 정오(正誤)를 판별하는 정도로만 이루어진다.[6)]

다중주의자 인식 수준은 사춘기 정도에 얻게 되는데, 나의 직접적인 관찰이 타당성을 증명할 증거가 될 수 없을 때나, 사회에서 여러 주장들이 난립하는 가운데 전문가의 조정을 통해서도 합의가 이루어지지 않을 때 등 인식론적 수준을 비약시키는 계기를 통해 얻게 된다. 어떤 주장도, 실재도 확실하다고 믿지 않으며, 지식은 인간에 의해 형성되는 불완전한 것이라고 믿게 된다. 자신과 다른 사람들의 주장이 동등하며 모두 다르다는 정도의 인식을 갖지만, 평가를 하지는 않으므로 오히려 비판적 사고가 일어나지 않는다.

다중주의자에서 평가주의자 인식 수준을 성취하는 사람들은 소수이며, 이에 다다르기 위해서는 별도의 교육이 필요하다. 이 수준에서는 주장들이 모두 일리 있을 수 있지만 동등하게 일리 있지는 않으며, 더 타당한 주장을 가려낼 수 있는 '평가'를 할 수 있다. 이때에야 '앎'의 과정이 어떤 주장에 대해 근거가 되는 정보를 동원하여 판단, 평가, 논증하는 과정임을 알게 된다. '평가주의자'만이 주관적인 주장을 상대적으로 객관적인 정보와 결합하여 타당함의 정도를 평가할 수 있다.

'비판적 언어 인식'에서는 이면에 숨겨진 의미를 내재한 '언어'라는 대상에 대하여 은폐된 것을 걷어내고 언어가 그렇게 쓰인 실제 원인과의 연결점을 드러내는 것이 필요하다. 그러므로 언어에 대해서 타당한 근거가 될 만한 모든 정보와 지식을 동원하는 '평가주의자' 인식 수준이 필요하다고 할 수 있다. 이 인식 수준을 갖춘 사람은 어떤 언어에 대해 분석하고, 보다 객관성을 띠는 근거를 들어 '평가'할 수 있다. 따라서 '비판적 언어 인식'의 '인식'이 뜻하는 행위는 근거를 들어 행해지는 '평가'이다.

요컨대, 비판적 언어 인식의 뜻은 다음과 같이 정리할 수 있다.

> 언어를 사회적 실천(social practice)의 일종으로 보고, 언어가 그렇게 쓰인 사회적, 정치적, 문화적 요인이 무엇인지를 타당하게 근거를 들어 분석하고 평가하는 행위

---

6) 그래서 절대주의자 인식 수준의 아동은 자신이 직접 포착한 것("내가 봤다"), 또는 자신이 생각하는 '전문가'의 권위로부터 인정된 것("우리 아빠가 그랬다")을 자신의 판단 근거로 제시하는 모습을 보인다. 이러한 인식 수준은 만 9세 이전까지 지속된다(정숙경 외, 2016: 261).

즉 언어는 권력을 가진 집단에 의해 '정당화된 질서'이며 이데올로기적으로 중립적이지 않다는 점을 인식해야 한다(Ali, 2011: 30). 학습자들에게는 비판적 언어 인식 능력, 즉 다양한 언어에 작용하는 사회적 힘을 인식하여 타당성을 평가하는 능력이 요구된다. 비판적 언어 인식 교육을 통해서는 언어를 통해 세계(world)를 읽어내기 위한 노력(Alim, 2005: 29)을 할 수 있고, 민주적 시민성을 기르는 발판(Fairclough, 1992ㄱ: 3)을 마련할 수 있다.

이제는 학습자가 이러한 능력을 갖출 수 있도록 어떤 경험을 구조화하여 교육 내용으로 제시할 것인지를 고민해야 한다. 비판적 언어 인식이 그 이름에 걸맞게 되기 위하여 학습자에게 제공할 수 있는 기본적인 경험의 구조를 개념화하고, 구체화할 필요가 있다. 본 항에서는 먼저 그 경험의 구조를 가리키는 개념으로 '비판적 언어 인식 활동'을 제안하고자 한다.

왜 '활동'이라는 이름을 붙이려고 하는가? 첫째, '활동'은 목표를 지향하며 사회적 맥락을 고려하여 행하는 일련의 행위를 뜻하는 개념으로 사용된다. 이는 '활동'에 의해 '능력'이 형성되고 발전한다는 논리를 펼친 '활동 이론'에서 나타난 개념이다. '활동 이론'의 주창자인 비고츠키(Vygotsky)는 인간의 학습과 발달에는 개인의 의식이 개입할 수 있는 '활동'이 필요하고, 어떠한 목표를 지향하는 활동을 통하여 의식은 변증법적으로 발전한다고 하였다. 여기서 '활동'은 사회적으로 중재되며 발전해 온 구체적인 행위이며, '의식'은 그로부터 추상되는 아이디어의 체계이다(김명순, 2003: 325-326).

즉 '활동 이론'에 따르면, 의식의 발달은 언어 능력과 같은 고등 사고 기능의 발달을 뜻하며, 언어 능력을 기르기 위해서는 실제 맥락을 반영하고 있고, 어떤 목표를 지향하여 일련의 행위를 하는 '언어 활동'이 필요하다고 할 수 있다.[7] 그러므로 비판적 언어 인식 능력을 기르기 위해 필요한 행위들을 가리키는 개념으로 '활동'이 적합하다고 본다.

둘째, 본유적 경험 구조를 가리키는 개념으로 '활동'은 유용하게 사용될 수 있다. 본래 '활동'이라는 개념은 사실 다양한 층위를 가리킬 수 있

7) 이는 학습자가 갖출 능력으로서의 비판적 언어 인식이 학습자가 가진 언어 능력과 함께 학습자의 경험을 바탕으로 구축된다는 클라크 외(Clark et al., 1991: 47) 등의 논의와도 맞닿아 있다.

다. 교수학습 과정에서 학습의 구체적 절차로서 구현된 것이 ‘활동’이라고 흔히 인식되지만, 교육 관점에서 벗어나 인간이 보편적으로 행하는 행위를 추상한 경험 구조를 ‘활동’이라고 할 수 있으며, 교과에서 가치 있다고 평가되어 교육적으로 의미화한 경험 구조를 ‘활동’이라고 하기도 한다(유혜령, 2017: 90).[8] 즉 ‘활동’은 본래 교육에서 학습자에게 경험시켜 주어야 할 가치를 지닌 경험의 구조를 가리킨다고 할 수 있다.

김은성(2006)의 논의가 일반적인 언어 행위들 가운데 문법 교육적 의미를 가진 행위들을 ‘활동’으로 제시한 사례라고 할 수 있다. ‘국어를 사고의 대상으로 삼아 국어가 무엇인지 깨달아 가는 행위로 이루어진 활동’을 ‘국어 인식 활동’이라고 한 바 있으며, ‘국어 인식 활동’을 문법 교과만이 경험시킬 수 있는 중핵적인 지식 구조로 소개하였다. 즉 ‘활동’은 행위로 이루어진 경험 구조이며, 그것이 곧 교과의 지식 구조를 이루기도 한다는 관점을 취하고 있다.

요컨대, ‘활동’은 특정한 목표를 지향하는 행위로 이루어진 경험의 구조를 가리키며, 그것이 교육적 가치를 인정받아 교과에서는 지식의 구조로도 자리매김할 수 있다. 비판적 언어 인식을 국어 문법 교과에서 교육 내용화하려는 본고의 의도에 비추어 봤을 때, ‘인간이 언어를 비판적으로 인식하는 일련의 행위를 구조화한 것’을 가리키는 개념으로 ‘비판적 언어 인식’에 ‘활동’을 덧붙여 ‘비판적 언어 인식 활동’이라 함이 적절하다고 판단한다. 본고에서 개념화한 비판적 언어 인식 활동은 다음과 같다.

> 언어를 사회적 실천(social practice)의 일종으로 보고, 언어가 그렇게 쓰인 사회적, 정치적, 문화적 요인이 무엇인지를 타당하게 근거를 들어 분석하고 평가하는 ‘비판적 언어 인식’에서의 행위를 구조화한 것.

---

8) 남가영(2007: 348-350)은 문법 교과가 가지는 ‘지식의 구조’는 중층성을 띠고 있으며, 교과가 교과의 가치를 실현하기 위해 근본적으로 지향하는 본유적 경험 구조와 이를 내용적, 실체적으로 범주화한 것, 다시 그것의 과정적 절차로서 구현된 것 모두를 ‘활동’이라고 하고 있다. 김명순(2003)에서도 ‘읽기 활동’을 논의하면서, 추상적 차원의 ‘실재상의 읽기 활동’, 그것이 실체화되어 교육 내용이 되는 ‘실제상의 읽기 활동’, 교수학습 차원의 ‘방법상의 읽기 활동’으로 나누어 불렀다. 여기서도 ‘활동’은 보편적 경험 구조이자, 교과의 교육 내용, 교수학습 방법을 두루 가리키는 개념어로 쓰인다.

1.2. 비판적 언어 인식 활동으로서의 비판적 담화 분석

앞서 ‘비판적 언어 인식’의 속성을 알아보았고, ‘비판적 언어 인식 활동’의 개념을 설정하였으며, 교육의 의의를 살펴보았다. 그러나 비판적 관점으로 언어를 다루는 것이 교육의 의의가 있음을 인정한다고 하여도, ‘인식’이 실제 교육 현장에서 비판적 관점을 실행하도록 해 주는 기제로서 작동하기에는 여전히 그 내용적 실체가 불분명하고 구조화가 덜 되었다는 점, 그리고 인식의 대상인 ‘언어’의 범위가 실제 교육 국면에서는 매우 넓고 많은 것을 지칭할 수 있다는 점을 인식할 필요가 있다. 교육 내용으로서 경험의 구조를 구축하기 위해서는 이러한 점들이 이론적으로 보완될 필요가 있다. 본 항에서는 그 경험의 구조가 어떻게 조직되어야 하는지를 ‘비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis, CDA)’을 원용하여 논하고자 한다.

‘비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis, CDA)’은 사회학적 바탕을 둔 연구 분야로서, 사회적 현상을 연구하는 데에 관심을 가지는 다학문적, 다방법적 접근(Wodak & Meyer, 2015: 2)을 특징으로 한다. 비판적 담화 분석에 대해서는 여러 학자들이 저마다의 방식으로 개념화한 바 있으나,[9] 공통적인 특징을 바탕으로 요약하면 ‘언어와 사회의 관계’를 규명하기 위해 ‘비판적 관점’에서 ‘담화’를 분석하는 이론이라는 점이다. 비판적으로 담화를 분석하는 것은 비판적 언어 인식에서 그러하듯 담화를 표면적 의미만 분석하지 않고, 담화를 둘러싼 맥락까지 고려하여 이면의 의미까지 파악하는 데에 목적이 있다(김효연, 2021: 41).

비판적 담화 분석에서 담화를 바라보는 관점은 ‘사회적 실천(social practice)’이다. 담화는 사회적으로 구성되고 사회를 구성하기도 하면서 개인과 집단의 사회적 정체성 및 그들 사이의 관계를 형성한다(Fairclough & Wodak, 1997: 258). 또한, 담화는 어떤 사물의 현상 또는 사람의 입장을 나

9) * 페어클로(Fairclough, 1989, 1992ㄱ, 1995ㄱ 등) : 사회구조를 힘의 불균형과 이념의 지배로 보는 관점하에, 언어와 사회의 관계를 밝히기 위해 비판적 시각에서 담화(담론)을 분석하는 이론(김해연, 2022: 47을 참고하여 재정리)
* 쟁크스(Janks, 2010; 장은영 외 역, 2019: 62) : 언어가 독자를 권력의 이익관계 속에 놓는 방식을 이해하고자 사용하는 담론 분석법
* 판 데이크(van Dijk, 2001: 96) : 다학제적 이론을 통해 담화 구조와 사회 구조 사이의 복잡한 관계를 설명하는 이론

타내는 방법을 통해서 불공평한 권력관계를 생산, 재생산하는 데에 기여할 수 있다. 즉 여러 가지 맥락 중에서도 '사회·문화적 맥락'이 담화를 비판적으로 분석하는 데에 가장 중요하다고 할 수 있다.

문법 교육에서는 담화를 하나의 언어 단위로 보고, 담화 단위를 위한 독립적인 과제를 구성하기도 하였지만, 비판적 담화 분석에서는 담화를 다양한 언어들이 구성하는 '의미의 조합'으로 본다.[10] 담화 안에서 여러 언어 단위들을 통해 생산되는 의미를 비판적 관점으로 읽어내는 것이 비판적 담화 분석에서 해야 할 일이다. 따라서 비판적 담화 분석을 비판적 언어 인식 활동을 구조화해주는 기제로 원용하는 경우, 담화에 대한 관점의 전환이 필요하다고 할 수 있다.

'비판적 언어 인식'의 목적이 '비판적 담화 분석'을 교육적으로 적용하기 위함(김은성, 2005ㄷ: 309)이라는 언급도 있지만,[11] 본고에서는 그러한 단순화된 접근은 지양한다. 본고는 비판적 언어 인식의 행위가 인간이 언어를 다루며 사고하는 행위들 가운데 교육적 가치가 있는 것으로 보고, 앞선 1.1.에서 그 행위의 속성이 무엇인지를 먼저 논하였다. 비판적 담화 분석은 이러한 비판적 언어 인식에서 이루어져야 할 행위와 경험을 구조화, 구체화해주는 기제라는 점에서 효용이 인정된다. 따라서 본고는 '비판적 언어 인식 활동'의 실체를 구성해주는 방법론으로써 '비판적 담화 분석'을 원용한다.

그런데 비판적 담화 분석이 갖는 약점은 그 '분석'의 절차가 하나로 정해져 있지 않고 접근법별로 다양하다는 데에 있다.[12] 물론 다양한 방법론과

---

10) 즉, 담화를 언어 단위의 일종으로 보지 않는다. 이는 화용론을 언어학적 '부문'이 아닌 '관점'으로서 취급하는 견해이다(Mey, 1993; 이성범 역, 1996: 52-53).

11) 월레스(Wallace, 1997: 242)에서는 비판적 언어 인식이 비판적 담화 분석의 교육적 지류라고 하였고, 쟁크스(Janks, 1999: 111)에서는 비판적 언어 인식이 비판적 담화 분석에 바탕을 둔 언어 교수 접근법이라고도 하였다. 이들은 모두 비슷한 의미를 전하고 있다.

12) 비판적 담화 분석은 특정한 학파를 가리키거나 담화 분석의 하위 학문을 가리키는 것이 아니라, 모든 분야를 통하여 이론화, 분석, 적용하는 '방식(mode)' 또는 '관점'과 같다(van Dijk, 2003: 352). 이는 비판적 담화 분석이 사회에 대한 이해라는 목적하에 다양한 학문들로부터의 접근에 개방적이고, 다양한 관심사와 연구 대상을 설정하고 있기 때문이다. 다학문적, 다방법적 연구라는 특성으로 인해 '이론'이라 하기에는 변화의 가능성이 매우 크기 때문에, 비판적 담화 분석에서는 그것의 하위 연구 분파를 지칭할 때 '이론'보다 '접근법'이라는 용어를 쓴다.

접근법들의 기저에 깔린 일반적인 원리를 살펴보면, 공통점을 공유하고 있기도 하다. 그러나 본 항의 목적은 '비판적 언어 인식 활동'에서 이루어져야 할 조직적 행위의 구조를 비판적 담화 분석을 통해 구축하기 위함이므로, 목적에 보다 부합할 비판적 담화 분석 접근법을 선정할 필요가 있다.

변증법적 접근법, 사회 인지적 접근법, 담화 역사적 접근법 등 주요한 접근법 중에서 본고는 '변증법적 접근법(Dialectical approach)'[13]을 원용하고자 한다. 이 접근법은 언어와 사회 구조 간의 관계를 탐구한다는 본연의 목적에 충실하면서, 그 분석 틀과 층위를 체계적으로 제시해 왔다는 점이 강점이다. 따라서 '비판적 언어 인식 활동'의 절차적 내용을 마련하는 데에 있어 다른 접근법들보다 이 접근법의 활용도가 클 것으로 본다.[14]

페어클로의 변증법적 접근법에서 제시한 비판적 담화 분석의 절차를 통해 비판적 언어 인식 활동의 단계를 구성하는 것은 후속 항에서 서술한다.

1.3. 비판적 언어 인식 활동의 단계

비판적 담화 분석의 변증법적 접근법에 따르면, 페어클로는 담화에 세 가지의 층위가 있음을 가정하고, 분석의 절차를 구체화하였다. 먼저 '텍스

---

13) 이 접근법은 페어클로(Fairclough)가 주창했으며, 언어 구조와 사회 구조가 서로를 구성해주는 '변증법적' 관계로 보았기 때문에 붙은 이름이다.

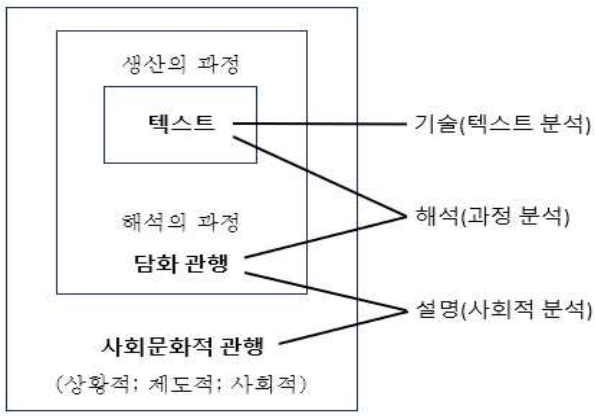
14) 판 데이크(van Dijk)의 '사회-인지적 접근법(Socio-cognitive approach)'은 집단이나 제도의 사회적 권력으로 인해 다른 집단의 행동이나 정신을 통제하는 방식을 규명한다는 목적으로 등장하였다(van Dijk, 2003: 352). '담화, 인식, 사회'가 연결된 체계를 밝히는 데에 관심을 두어 '텍스트적-인지적-사회적 구조' 이론으로 발전되기도 하였지만, 담화 분석의 구체적인 절차가 마련되어 있다고 보기는 어렵다. 그의 저술(van Dijk, 2001: 119-120)에서 6개 영역을 분석 요소로 제시한 분석 틀을 마련하였을 뿐이다.
라이시글(Reisigl)과 보닥(Wodak) 등의 학자가 주창한 '담화 역사적 접근법(Discourse-historical approach)'은 역사적이고 사회학적인 맥락을 고려하여 타당한 근거를 들어 언어적 분석을 수행하는 것을 강조하는 접근법이다. 이 접근법에서는 특정 담화의 (1) 내용과 주제를 식별하고, (2) 담화 전략들을 탐구하며, (3) 그 전략을 실현하는 언어적 장치를 분석하는데, 텍스트의 언어적 요소를 주목하는 데에서 출발하여 언어와 사회 간의 관계를 파악하는 페어클로의 접근법과는 다른 절차를 보인다. 문법 교육 측면에서 봤을 때 본고는 이 접근법보다는 페어클로의 변증법적 접근법이 좀 더 활용 가능성이 높다고 판단한다. 담화 역사적 접근법에서 취하는 분석 틀을 보고자 한다면, 라이시글·보닥(Reisigl & Wodak, 2015; 김현강 외 역, 2021: 71-72)을 참고하기 바란다.

트’ 수준의 분석은 어휘, 문법, 의미론 등 언어학적 분석을 통해 텍스트의 내용과 형식을 이해하는 것이며, 이는 텍스트의 언어학적 속성을 ‘기술(description)’하는 행위로 표현된다. 이때 응집성(cohesion)과 차례 취하기(turn-taking) 같은 문장 외적 측면도 포함한다(Titscher et al., 2000; 남상백 역, 2015: 235).

텍스트가 어떤 사회문화적 요인과 어떻게 연관되는지 설명하기 위해서는 ‘담화 관행(discourse practice)’ 수준을 거쳐야 하며, 이 수준에서는 텍스트가 생산되고 소비되는 과정과 연관하여 텍스트 생산자가 남긴 언어학적 단서를 ‘해석(interpretation)’한다. 나아가, 텍스트들 간의 관계, 개별 텍스트와 담론 간의 관계, 텍스트들이 형성하는 담론과 담론 간의 관계도 해석의 대상이 된다(Fairclough, 1993: 136).

‘사회문화적 관행(socio-cultural practice)’ 층위는 상황, 제도, 권력 등 사회적, 문화적 요인들과 관련된 층위이며, 이 수준에서는 사회의 조직적, 제도적 환경이 어떻게 담화 관행을 형성하였는지(박명진, 2012: 65). 어떻게 담론을 구성하는 효과를 내는지(Titscher et al., 2000; 남상백 역, 2015: 236-237)를 ‘설명(explanation)’한다.

요컨대, 비판적 담화 분석의 단계는 담화의 세 가지 층위에 따라 ‘기술, 해석, 설명’으로 이루어져 있다. 담화의 층위에 따른 분석 모형은 페어클로의 이론에서 가장 많이 등장하며, 다음 【그림 Ⅱ-2】와 같이 도식화된다.



【그림 Ⅱ-2】 담화의 층위와 담화 분석의 층위
(Fairclough, 1995ㄴ: 98)

다만 본고에서는 ‘기술, 해석, 설명’을 그대로 따르기보다는 페어클로(Fairclough, 1989: 240-244)가 제시한 비판적 언어 인식의 수준을 고려하여 단계를 재구성하고자 한다. 그는 비판적 언어 인식에서 두 가지 수준의 인식을 기를 수 있다고 보았다.

수준 1: 생산과 해석에서의 기억자원[15]을 인식하기
수준 2: 기억자원의 사회적 결정 요소의 인식

수준 1을 성취하기 위해 학습자들은 담화의 생산과 해석에서 자신들과 같은 언어 사회의 구성원들이 담화에서 활용한 언어적 자원을 확인해야 하고, 그 자원이 담화를 생산하고 소비하는 과정에서 내는 의미 효과가 무엇인지 해석해야 한다. 즉 학습자가 ‘기술’ 행위를 포함하여 담화를 ‘해석’함으로써 얻는 수준이다. ‘기술’은 비판적 담화 분석의 단계 중 하나이기는 하지만, 학습자가 도달해야 할 ‘비판적 언어 인식의 수준’에서는 독립적인 한 층위를 차지하고 있지 않다. ‘기술 및 해석’ 단계를 수행하면서 학습자가 도달해야 할 비판적 언어 인식의 수준 중 수준 1이 성취된다고 할 수 있다.

수준 2는 비판적 담화 분석의 ‘설명’ 단계를 수행하였을 때 요구되는 수준과 같다. 언어적 자원의 인식, 담화 관습 차원에서 그 자원이 수행하는 기능에 대해 해석했다면, 그렇게 되는 사회·문화적 메커니즘, 그 메커니즘의 결정 요소에 대한 것까지 의문을 품고 답을 찾아야 한다. 메커니즘의 결정 요소는 힘의 관계, 이데올로기 등이라고 할 수 있다.

즉, 비판적 언어 인식 활동 단계를 ‘비판적 언어 인식의 수준’과 연결하여 재구성하면, ‘기술 및 해석’ 단계와 ‘설명’ 단계로 구성할 수 있다. 이상의 내용을 정리하면, <표 Ⅱ-2>와 같다.

---

15) ‘기억자원’은 사회 구성원들이 장기기억 속에 공통되게 담아두고 있는 자원을 말하는데, 쉽게 말하면 텍스트에 쓰인 ‘언어적 자원’에 관한 앎, 그리고 언어적 자원이 우리 담화 공동체의 생산 및 해석 과정에서 어떤 의미로 쓰이는지에 대한 앎이 합쳐진 결합체가 ‘기억자원’인 것이다. 자세한 내용은 페어클로(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 40)의 논의를 참조.

<표 Ⅱ-2> 비판적 언어 인식 활동의 단계

단계	활동 단계의 세부 내용
기술 및 해석	텍스트에 쓰인 언어적 자원과 그 의미를 파악해 '기술'하면서, 필자가 그것을 쓰는 과정에서 어떤 의도로 썼을지, (학습자를 포함한) 독자들이 어떻게 그것을 읽어낼 수 있는지를 '해석'한다.
설명	앞선 단계에서 도출한 기술 및 해석 결과를 바탕으로 이 담화가 어떤 사회·문화적 요인과 연결되어 어떤 사회적 효과를 낼 수 있는지를 '설명'한다.

2. 비판적 언어 인식에서의 핵심 질문

앞 절에서는 텍스트의 언어 자원을 분석하는 것에서 출발해 불평등한 사회·문화적 맥락까지 파악하고 세계에 대한 비판적 인식을 기르는 교육에서 경험하는 일련의 행위 구조를 가리키는 개념으로 '비판적 언어 인식 활동'을 정립했고, '비판적 담화 분석'을 원용하여 비판적 언어 인식 활동의 단계를 설정하였다.

그러나 비판적 언어 인식 활동의 단계를 구체화해주는 것은 각각의 단계에서 무엇을 탐구하는지, 그 내용을 정하는 일이다. 본 절에서는 비판적 언어 인식 활동 단계별 내용을 구체화하기 위한 방법으로 '핵심 질문'을 제시하고자 한다.

2.1. 핵심 질문의 개념과 의의

'핵심 질문'은 위긴스와 맥타이(Wiggins & McTighe)가 제안한 '이해중심 교육과정'에 관한 연구의 연장선에서 나온 개념이다. 그들은 정보의 홍수 시대에 교육은 중요한 개념과 과정에 대한 학생들의 이해를 발전시키고 심화시켜서 학습한 바를 학교 안팎에서 전이(transfer)할 수 있게 해야 한다고 주장하였고(McTighe & Wiggins; 정혜승·이원미 역, 2016: 27), 그 전이를 위한 장치로 '핵심 질문(Essential Questions)'을 제안하였다. 그들에 따르면, 핵심 질문에서 '핵심적'이 함축하는 의미는 세 가지인데, 첫째, '중요하며, 세월이 흘러도 변하지 않는'이다. 핵심 질문은 보편적이면서 삶에서 영원히 반복적으로 탐구되고 논쟁되어야 할 것을 담고 있다. 둘째,

‘기본적인, 근본적인’ 이다. 한 학문 내의 중핵적인 탐구 내용을 반영하며, 따라서 교과의 빅 아이디어나 학계에서 논쟁의 최전선에 있는 것들을 담고 있다. 셋째, ‘개인의 이해를 위한 필수 요소’ 이다. 즉 학교 교육에서 학생들이 중요한 내용을 학습하기 위해 필요로 하는 것을 포함한다. 즉 ‘핵심적’ 이 함축하는 의미를 바탕으로 핵심 질문의 개념을 정리하면, 어떤 교육에서 기본적이면서 근본적인 내용을 담고 있고, 그 교육의 안팎에서 계속해서 탐구되고 논쟁될 수 있는 문제를 담고 있는 질문이라고 할 수 있다.

다만 위와 같은 뜻풀이에도 불구, 맥타이・위긴스(McTighe & Wiggins, 정혜승・이원미 역, 2016: 36-37)에서는 ‘핵심 질문’ 이라는 이름을 다양한 크기와 범위의 질문들에 붙여 쓰기도 하는데, 한 단원의 특정 주제 및 기능과 관련된 중요하고 특별한 이해를 할 수 있는 질문을 ‘한정적 핵심 질문’, 특정 주제나 기능을 초월하여 보다 보편적이고 전이 가능한 이해를 촉발하는 질문을 ‘총체적 핵심 질문’ 이라고 하였다. 즉 핵심 질문은 그 내부에서도 여러 층위가 있는 ‘중층 구조’ 임을 암시하며, 연구마다 핵심 질문의 개념이 다르게 정의될 수 있는 여지를 준다.

핵심 질문을 활용한 연구들을 살펴보면, 연구 문제의 크기와 범위에 따라 핵심 질문의 개념을 다르게 제시하고 있다. 주세형・남가영(2019: 250)에서는 교사들이 국어과 평가 상황에서 맞닥뜨릴 수 있는 다양한 질문들을 추상화, 가공화하여 이론과 실제의 중간 층위 내용을 구체화할 수 있는 질문을 ‘핵심 질문’ 이라고 하여, 국어과 평가론을 구성해 보는 논의를 펼쳤다. 정송희(2020)는 핵심 질문을 ‘단원의 학습 목표와 성취기준을 바탕으로 중요하고 기본적 내용을 내포하며, 서로 유기적 관계를 이루는 다양한 유형의 것들로 구성된 질문의 연속체’ 라고 하여 해당 단원 교육 내용에 한정적인 성격으로 규정하였고, 황은비(2022)는 ‘성취기준을 기반으로 한 학습 목표 달성을 위한 교과 학습의 중요하고 기본적인 내용을 내포하는 질문’ 이라고 하여 보다 넓은 범위에 적용되는 것으로 규정하였다. 이는 전자가 핵심 질문을 활용한 ‘소설 수업 방안’ 을 연구하고, 후자가 핵심 질문 개발을 통한 ‘국어과 교수학습 설계 방안’ 을 연구한 것과 무관치 않다. 즉 실제 연구들을 참고했을 때, ‘핵심 질문’ 의 개념역은 연구 문제에 따라 크기나 범위가 다르게 나타나고 있다.

이는 핵심 질문의 ‘중층 구조’ 로 인해 잉태되는 현상이라고 할 수 있

다. 핵심 질문에는 총체적 핵심 질문, 한정적 핵심 질문과 같이 다양한 층위의 질문들이 포함될 수 있다. 핵심 질문 자체가 학습자들이 학습한 바를 삶의 여러 영역에서 전이하는 것까지 관심을 두면서 제기된 개념이면서도, 실제 그러한 전이를 본질적 질문을 통해 이루기 전에 디딤돌이 될 좀 더 구체적인 내용 요소들의 필요성 역시 중요하게 여기기 때문에 이러한 '중층성'을 띠게 되었다고 볼 수 있다. 핵심 질문에는 '해당 교육 내용에서 본질적이고 지속적으로 탐구되어야 할 질문', 그 질문을 탐구하기 위해 학습하여야 할 '필수적인 내용 요소들을 담은 구체화된 질문', '실제 활동에 활용될 수 있을 만큼의 구체성을 띤 형태의 질문' 등 다양한 층위가 포함된다. 이러한 중층 구조는 【그림 Ⅱ-3】과 같이 나타낼 수 있다.

【그림 Ⅱ-3】 중층 구조에 기반한 핵심 질문의 체계

혹자는 '핵심 질문 몇 개로 지속적인 탐구를 수행할 수 있다고 하기에는 다루게 될 내용이 협소하지 않은가'라는 의문을 제기할 수 있다. 그러나, 핵심 질문은 위와 같은 '중층 구조'를 띰으로써 '협소성의 오해'에서 벗어날 수 있다. 핵심 질문은 그 자체로 중층성을 띠고 있기 때문에 하나의 중위 핵심 질문이 여러 다양한 형태의 하위 핵심 질문으로 파생될 수 있다. 이렇게 되면 학습자는 하나의 핵심 질문을 탐구하는 것이라고 하더라도 그 하위의 다양한 질문들을 다루게 된다.[16] 즉 핵심 질문은 해당 교육 내용의

16) 마르자노·심스(Marzano & Simms, 2014; 정혜승·정선영 역, 2017: 31-32)에서는 그동안 질문에 관한 연구들이 '질문의 종류에 따른 효과 차이' 연구에 집중하여 왔으나, 그 결과가 제각각이며 차이가 애매하다고 보고 있다. 즉 학습자들의 이해를 더 촉발하고 심화하는 데에 상위 단계의 질문과 하위 단계의 질문 중

‘핵심성’을 내포함과 동시에, ‘중층 구조’를 바탕으로 협소성을 벗어나 다양성과 구체성을 포함할 수 있는 체계로서 의의가 있다.

핵심 질문은 비판적 언어 인식 활동의 본유적 경험 구조를 표상하는 가시적 실체라는 점에서도 의의가 있다. 비판적 언어 인식 활동이 어떤 활동인지에 대한 답을 평서문의 형태로 규정할 수도 있으나, ‘질문’의 형태로 제시하는 것은 보다 구체적으로 그러한 활동과 사유를 촉발하는 본질적인 물음을 던지는 것으로, 그 결과 학습자가 내면화할 수 있기를 기대하는 앎과 사유의 형태를 명시하기 때문이다. 이러한 의의를 바탕으로 핵심 질문은 해당 교육의 이론적 목표와 실제 교육 실천 사이의 일반적이고 추상적인 층위의 내용을 구체적으로 유목화해줄 수 있다는 데에서 그 기능을 발휘한다. 또한, 핵심 질문을 바탕으로 교수·학습 활동 계획, 평가 계획을 세워 해당 교육 목표를 구체적으로 실현하는 방안을 마련할 수 있으므로, 교육 실천 전반에 영향을 미치는 요소가 된다.

다만 핵심 질문 관련 선행 연구들처럼 연구 문제에 따라 ‘핵심 질문’의 개념을 중층 구조 속에서 취사선택하여 정의하는 것을 본고는 지양하려고 한다. 대신 본고에서는 ‘핵심 질문’이 가진 중층 구조와 그것으로부터 정의된 개념을 존중하고, 구체화할 핵심 질문의 층위를 명확히 하고자 함을 밝힌다. ‘핵심 질문’의 개념은 ‘어떤 교육에서 기본적, 근본적인 내용을 담고 있고, 그 교육의 안팎에서 계속해서 탐구되고 논쟁될 수 있는 문제를 담고 있는 질문’이며, 전술하였듯 다양한 층위의 질문들이 포함된다.

비판적 언어 인식 교육에서 지속적이고 본질적으로 탐구되어야 하는 질문(상위 핵심 질문)은 다소간 정해져 있다고 할 수 있다. ‘언어가 인간 사회에서 어떤 역할로 사용되고 있는가?’와 같이 언어의 사회적 실천성과 관련된 탐구 질문을 설정할 수도 있고, 비판적 언어 인식 행위를 실제로 행하는 사람들의 특성에 주목하게 한다면 ‘언어를 통해 사회를 비판하는 사람들은

어떤 것이 더 효과적인지는 차이가 크지 않다는 것이다. 대신 학생의 이해를 끌어내고 심화할 수 있으려면 하나의 질문만 제공하는 것보다는 다양한 층위의 일련의 질문, ‘질문 연속체’를 사용하는 것이 더 효과적이라고 주장하였다.
본고에서 이와 같이 다양한 층위의 핵심 질문이 있음을 상정하는 것은 ‘질문 연속체’가 주장되는 취지와도 상통한다. 정송희(2020)에서 핵심 질문을 ‘질문의 연속체’로 정의한 것 역시 그러한 맥락이라고 할 수 있다.

언어의 어떤 것을 분석하며 평가하는가?’와 같은 질문을 설정할 수 있다.

본고에서 좀 더 주목하는 것은 그러한 지속적, 본질적 탐구를 위해 디딤돌로 삼을 수 있는 **중위의 핵심 질문**이다. 중위의 핵심 질문은 상위의 질문을 탐구할 수 있도록 하는 주요한 내용 요소들을 포함하게 되며, 중위 핵심 질문을 실제에 맞게 더 구체화한 하위 핵심 질문들이 뒷받침되면 상위 질문을 탐구하기 위한 가장 기초적인 발판을 마련하게 된다. 비판적 언어 인식 교육에서 모호한 지점은 바로 중위, 하위의 질문이라고 할 수 있다. 활동 과제에 활용될 만큼의 구체성을 띤 하위 질문을 먼저 정할 수는 없고, 이들의 기준점이 될 ‘중위 핵심 질문’이 먼저 유목화되고 구체화되어야 할 것이다. 따라서 비판적 언어 인식의 교육 내용을 구체적으로 조직하기 위한 방안으로 핵심 질문을 활용하고자 하는 본고는 핵심 질문 중에서도 ‘중위의 핵심 질문’의 구성에 주목하고자 한다. 후술될 절의 ‘핵심 질문의 구성’에서 ‘핵심 질문’은 중위의 핵심 질문을 가리킨다.

해당 교육을 위한 핵심을 담아야 하기 때문에, 핵심 질문을 적절하게 설정하기 위해서는 면밀한 이론적 검토와 타당화 작업을 거쳐야 한다. 이는 다음 항에서 서술한다.

2.2. 비판적 언어 인식의 핵심 질문 구성의 원리

그렇다면 비판적 언어 인식의 핵심 질문은 무엇이며, 어떻게 정할 수 있는가? 앞선 절에서는 페어클로(Fairclough, 1995ㄴ: 98)의 비판적 담화 분석 모형의 절차를 원용하여 본고의 비판적 언어 인식 활동의 단계로 설정한 바 있다. 그러나 지금까지 본고에서 논한 ‘비판적 언어 인식 활동’은 여전히 일반적이고, 추상적인 면이 있다. 그것은 분석 대상인 ‘언어’의 내용을 구체적인 층위까지 거론하지 않았기 때문이다. 예컨대, 텍스트에 쓰인 언어의 형식적, 구조적 특징 중에 비판적으로 인식해볼 것으로 어떤 것들이 있는지, 담화 관습으로 분석할 것은 구체적으로 어떤 것들이 있는지 등을 유목화함으로써 비판적 언어 인식 활동의 내용적 측면이 보다 구체성을 띨 것으로 생각된다.

본고는 비판적 언어 인식 활동 단계별 분석 대상의 구체적 유목화를 통해 비판적 언어 인식 이론이 갖는 추상성을 낮추면서, 비판적 언어 인식 교육

의 실제 상황에서 맞닥뜨릴 수 있는 텍스트별 분석 요소와 분석 과정에서 제기하게 되는 질문들을 어느 정도 보편적인 상태로 가공하는 중간 수준의 이론이 필요하다고 본다. 본고는 그것을 '핵심 질문'이라는 형태로 제시한다. 이는 후술할 내용인 실제 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 양상을 파악하기 위한 과제를 만드는 데에도 이론적 참조점이 될 수 있다.

핵심 질문 구성을 위해서는 비판적 언어 인식에서의 중요하고 기본적인 내용에 대한 면밀한 이론적 검토가 선행되어야 한다. 비판적 언어 인식에서 다루어질 내용들을 제안한 것으로 페어클로(Fairclough, 1989, 2001)에서 제시된 '주요 문제'가 있다. 주요 문제는 비판적 언어 인식 활동이라고 할 수 있는 사유와 행위를 담고 있고, 그러한 행위를 위해서 언어에 관해 탐구하여 볼 내용을 '질문'의 형태로 종합적으로 제시하고 있다.

페어클로는 '기술, 해석, 설명' 세 단계마다 분석자들이 참고할 수 있도록 각 단계에서 분석될 만한 세부 내용들을 '주요 문제'[17]라는 형태로 제시하였다. 각 단계별 문제는 다음 <표 Ⅱ-3>, <표 Ⅱ-4>, <표 Ⅱ-5>와 같다.

<표 Ⅱ-3> 비판적 담화 분석 '기술' 단계의 10가지 주요 문제
(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 215-217)

물음 A (어휘에 대한 것)	1. 낱말들은 어떤 체험적 가치를 지니는가? (1) 어떤 분류 얼개가 이용되는가? (2) 이념상으로 논란이 되는 낱말들이 들어 있는가? (3) 반복 어휘 표현 또는 과도한 어휘 표현이 있는가? (4) 낱말들 사이에 이념상으로 중요한 어떤 의미관계(동의·하의·반의)가 있는가?

17) 엄밀히 말하면, 페어클로(Fairclough, 1989, 2001)에서 '주요 문제'라는 용어를 '기술, 해석, 설명' 모든 단계에서 사용한 것은 아니다.
'기술' 단계를 설명하는 제5장에서는 해당 장이 언어 연구에 넓은 배경을 지니지 못한 사람들을 위한 개관의 성격으로 쓰였음을 밝히면서, 텍스트에 대하여 제기될 수 있는 10개의 주요 문제(그리고 몇 가지 하위 문제)를 제시한다고 하였다. 반면 '해석'과 '설명' 단계를 소개한 제6장에서는 '주요 문제'라는 명칭을 사용하지는 않았고, '해석(설명)에 대하여 언급된 바를 특정한 담화에 대하여 질문될 수 있는 세 가지 질문 형식으로 요약하기로 한다.'라고 하였다. 즉 엄밀하게는 기술 단계에서만 '주요 문제'라는 용어를 쓴 것이다.
그러나 해석, 설명 단계에 대하여 설명한 내용을 요약한 질문이고, 형식상 '기술' 단계의 '주요 문제'와 크게 다르지 않다. 따라서 본고에서는 기술, 해석, 설명 단계 모두에서 '주요 문제'를 소개하였다고 간주한다.

	2. 낱말들은 어떤 관계적 가치를 지니는가? (1) 완곡한 표현들이 들어 있는가? (2) 유표적으로 격식적인 또는 비격식적인 낱말들이 있는가? 3. 낱말들은 어떤 표현적 가치를 지니는가? 4. 어떤 비유가 사용되는가?
물음 B (문법에 대한 것)	5. 문법 자질들은 어떤 체험적 가치를 지니는가? (1) 어떤 유형의 과정 및 참여자가 우위를 점하는가? (2) 행위주가 불분명한가? (3) 과정들은 어떤 것인 듯한가? (4) 명사화가 이용되었는가? (5) 문장이 능동태인가, 수동태인가? (6) 문장이 긍정문인가, 부정문인가? 6. 문법 자질들은 어떤 관계적 가치를 지니는가? (1) 어떤 서법(서술문·문법상의 의문문·명령문)이 이용되는가? (2) 관계양태의 중요한 특징들이 들어 있는가? (3) 대명사 we와 you가 이용되는가, 그렇다면 어떻게 이용되는가? 7. 문법 자질들은 어떤 표현적 가치를 지니는가? 8. 단문들은 서로 어떻게 연결되었는가? (1) 어떤 논리적 접속사들이 쓰이는가? (2) 복합문장들은 등위접속이나 종속접속에 의해 특성화되는가? (3) 텍스트 외부와 내부를 가리키기 위하여 어떤 수단들이 쓰이는가?
물음 C (텍스트 구조에 대한 것)	9. 어떤 상호작용 관례들이 사용되는가? (1) 발언기회 얻어내기 제도란 무엇인가? (2) 참여자 한 사람이 다른 사람의 발언 기회를 통제하는 방식이 있는가? 10. 텍스트는 어떠한 거시구조를 지니는가?

<표 Ⅱ-4> 비판적 담화 분석 '해석' 단계의 3가지 주요 문제 (Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 302)

① 맥락(context) 참여자들이 상황 맥락, 상호텍스트 맥락에 어떤 해석(들)을 부여하고 있는가?
② 담화 유형(discourse type) 어떤 담화 유형(들)이 인출되고 있는가? (따라서 어떠한 규칙, 음운 체계, 원리, 문법, 문장 연결, 어휘, 의미, 화용이 인출되는가? 어떤 개념틀과 틀요소와 관계 각본이 인출되고 있는가?)
③ 차이점과 변화(difference and change) 앞의 물음 ①과 ②에 대한 답변이 서로 다른 참여자들에게서 어떻게 차이가 나는가? 그 답변들이 상호작용의 과정 동안에 변동될 수 있는가?

<표 Ⅱ-5> 비판적 담화 분석 '설명' 단계의 3가지 주요 문제 (Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 308)

① 사회적 결정요인(social determinants) 상황 층위와 제도/기관 층위와 사회 구조적 층위에서 어떤 권력관계가 이런 담화를 형성하는 데 도움을 주는가?
② 이념(ideologies) 인출된 기억 자원의 어떤 요소들이 이념적 성격을 지니는가?
③ 효과(effects) 상위 층위와 제도/기관 층위와 사회구조적 층위에 있는 갈등과 관련하여 이런 담화가 어떻게 위상이 정해지는가? 이들 갈등이 외현적인가 아니면 묵시적인가? 해당 담화는 기억자원과 관련하여 규범적인가 아니면 창조적인가? 그것이 기존의 권력관계를 계속 유지하는 데 기여하는가, 아니면 기존 권력관계를 변형시키는가?

그러나 '주요 문제'에서도 다루고 있는 요소들이 많은 데다가, 영어를 중심으로 만들어졌다는 점, 중등 학습자 수준에서 파악하기 어려운 개념어가 다수 등장하는 점 등으로 인하여, 이것을 곧바로 실제 한국의 학교 교육 내용에서 제시하기는 어렵다. 본고에서는 그러한 점들을 고려하여 이론과 실제 사이 중간 층위의 일반적 선택 체계인 '핵심 질문'으로 구축한다.

핵심 질문 구성에 있어서 고려해야 할 사항들은 핵심 질문 구성의 원리를 제공한다. 비판적 언어 인식의 '핵심 질문' 구성 과정에서 고려해야 할 원리는 다음과 같다.

첫째, 학습자들의 비판적 언어 인식 활동을 지원해주어야 한다. 본고는 앞서 비판적 언어 인식 활동의 절차적 틀로 페어클로(Fairclough, 1995ㄴ)의 비판적 담화 분석 단계를 원용하였다. '핵심 질문'은 이 기술, 해석, 설명 각 단계에 해당하는 내용을 모두 포함해야 할 것이다.

둘째, 학습자의 수준을 고려하여야 한다. 비판적 언어 인식 활동의 단계가 비판적 담화 분석의 단계를 원용해 오기는 하였으나, 그 단계 안에서 분석해야 할 내용들은 학습자들이 소화할 수 있는 수준으로 구성하여야 할 것이다. 전반적인 중등 학습자의 수준을 고려한 내용으로 편성하여야 '핵심 질문'을 구성하는 의미가 있다.

셋째, 국어의 문법에 맞게 내용 조정이 필요하다. 비판적 담화 분석의 세부적인 내용은 영어 문법에 맞게 짜여 있으므로, 필요한 부분은 국어 문법에 맞게 수정, 소거, 추가가 필요하다.

위의 사항들과 더불어, 실제 과제를 설계할 때를 대비하여 고려해야 할 사항을 하나 더 추가한다. 넷째, 활동에 이용될 텍스트의 유형을 고려하여야 한다. 개별 텍스트들은 담화 유형을 이룬다. 담화 유형은 그것을 구성하는 원소인 개별 텍스트들이 보이는 일반적인 특징을 바탕으로 조직되는 유형이다. 이는 '장르'라고도 할 수 있다. 장르도 사실은 비판적 담화 분석의 '해석' 단계에서 분석할 요소의 일종으로 소개되지만, 본고에서는 장르 변인을 하나로 고정함으로써 학습자들에게 분석의 복잡도를 줄여줄 수 있을 것으로 판단하였다.

본고에서는 비판적 언어 인식 활동 과제에 쓰일 텍스트의 장르를 '기사문'으로 한정한다. 비판적 담화 분석은 그 목적상 언론 기사, 정치 담화, 정치 선전물, 매체 광고 등 '이념적 색채'가 강한 텍스트를 분석 대상으로 삼는다(Fairclough & Wodak, 1997: 258). 그 가운데서도 기사문은 그 특성상 객관성을 표방해야 하기 때문에 기자의 주관적 견해를 객관적인 것처럼 표현하는 언어 사용 관행이 존재하는 장르로 여겨져 왔다. 불평등한 권력관계나 이데올로기가 직접적으로는 드러나지 않으며, 여러 언어적 특징을 의식적으로 분석해야 파악할 수 있다는 점에서, 중등 학습자 수준과 비판적 언어 인식 활동의 취지에 맞는 장르로 채택할 만하다.

기사문 텍스트를 후속 장의 과제에 사용할 장르로 선정한다고 하여 '핵심 질문'까지도 기사문 장르의 분석에 유용할 것들로만 선정하지는 않을 것이다. '핵심 질문'은 장르에 상관없이 일반적인 수준에서 쓸 수 있는 선택 체계를 마련하는 과정이기 때문이다. '핵심 질문'의 목록은 그러한 취지에 맞게 구성하되, '기사문' 장르 분석에 유용할 질문은 이후에 별도로 추출하여 후속 장의 활동 과제 구성에 활용할 예정이다.

3. 비판적 언어 인식 활동 단계별 핵심 질문의 구성

이 절에서는 비판적 언어 인식의 '핵심 질문'을 실제로 구성한다. 먼저 비판적 언어 인식 활동의 내용을 충족하면서도 중등 학습자 수준에서 소화 가능하며 국어 문법 내용과도 부합하는 것들을 '핵심 질문'으로 구성하고자 한다. 그리고 문헌 연구를 통해 만들어진 1차적 핵심 질문에 대하여 대학원에서 국어 교육을 전공하고 있는 현직 고교 교사들로부터 내용의 타당

성을 검증받아, 이를 반영한 본고의 최종적인 핵심 질문 목록을 도출한다.

3.1. 핵심 질문 목록 구성

(1) '기술 및 해석' 단계의 핵심 질문

텍스트에 나와 있는 언어적 특징을 기술하고, 그 언어적 특징이 텍스트 생산자의 어떤 의도가 반영된 것인지, 텍스트 소비자들이 어떻게 그것을 해석할지 묻는 내용의 핵심 질문을 구성하고자 한다. 비판적 담화 분석의 문법적 분석 요소들을 구성하는 데 큰 영향을 준 '체계 기능 문법'에 나타난 요소들[18]을 이론적으로 검토하고, 중등학교 문법 교육에서도 다룰 수 있는 내용이 무엇인지 고찰하여 핵심 질문의 형태로 구성한다.

① 단어 층위

단어는 언어 사용자의 의도나 태도를 극명하게 드러내는 장치로 이용되며 인식되어 왔다. 특히 문법은 형태가 바뀔 가능성이 적고 관습적으로 사용되어 왔기에 언어 화자들이 그 속에 숨은 의미를 포착하기 어려운 데 반해, 단어는 그 자체의 의미가 언제나 직관적으로 탐구되는 층위라고 할 수 있다(Halliday & Matthiessen, 2014; 한정한 외 역, 2022: 109). 체계 기능 문법에서는 단어를 쓰는 전략에 '경험적 의미', '대인적 의미', '텍스트적 의미'가 있다고 하였는데, 각각 '필자의 경험을 재현하는 방식', '필자와 독자 등 텍스트 참여자 사이의 관계를 구축하는 방식', '텍스트 참여자들 각각의 사회적 정체성을 구축하는 방식'과 관련된다.[19] 이 가운데, 사회적 정체성은 '경험의 재현' 혹은 '참여자 간 관계 설정'에 관련된 어휘문법적 자질을 탐구한 뒤에 2차로 탐구되는 의미이다. 그러므로 단어 또는 단

18) 특히 '어휘'와 '문법'에 관한 형식적 특징 분석은 기능주의 언어학의 일파인 할리데이(Halliday)의 '체계 기능 문법'에서 큰 영향을 받았다(Fairclough, 2003; 김지홍 역, 2012: 24).

19) 체계 기능 문법의 '의미 유형'의 개념을 페어클로(Fairclough) 모형에서는 '언어 사용에서의 가치' 개념으로 변환하였는데, '경험적 의미, 대인적 의미, 텍스트적 의미'를 '체험적(경험적) 가치, 관계적 가치, 표현적 가치'로 바꾸었다(신동일, 2018: 18-19). 그러나 양자 간의 뜻은 대동소이하다.

어를 쓰는 전략에는 기본적으로 ‘필자의 경험을 재현하는 방식에 관련된 것’과 ‘텍스트 참여자 간 관계성 구축에 관련된 것’이 있다.[20]

가. 필자의 경험 재현과 관련된 어휘 전략

텍스트 생산자가 경험했던 세상을 재현하는 방식에 관한 어휘적 전략으로는 첫째, ‘어휘의 의미 관계’가 있다. ‘어휘’는 화자(필자)가 생각이나 행위를 가장 분명히 재현할 수 있는 언어적 장치로, 체계 기능 문법이나 비판적 담화 분석에서 모두 중요하게 다루어 왔으며, 어휘들을 비교하는 과정에서 자연스럽게 ‘의미 관계’에 주목하게 되었다. 라이온스(Lyons, 1995)에서는 어휘의 의미 관계를 ‘계열 관계’와 ‘통합 관계’로 구별하였다. 구본관 외(2016: 156-157)의 설명을 바탕으로 정리하면 <표 Ⅱ-6>과 같다.

<표 Ⅱ-6> 어휘의 의미 관계의 유형

의미 관계 유형	개념	하위 유형
계열 관계	어휘의 종적 연관 관계, 즉 문법 범주가 같으면서 서로 대치될 수 있는 관계	동의 관계(혹은 유의 관계), 반의 관계, 상하 관계, 부분 관계 등
통합 관계 (결합 관계)	어휘의 횡적 연관 관계, 즉 문법 범주가 다른 어휘들끼리 결합하여 문법적으로 적합한 구성을 만드는 관계	합성 관계, 혼성 관계, 연어 관계, 관용 관계 등

비판적 담화 분석에서는 계열 관계에 관심을 두고 있는 체계 기능 문법의 영향으로 계열 관계에 속하는 의미 관계들이 분석 대상으로 거론되었다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 224-225). 의미 관계들에 대해 비판적 담화 분석에서 다루어 온 양상은 다음과 같다.

20) 물론 한 단어나 문법 형식이 여러 가지 의미를 동시에 가지고 있다고 볼 수 있지만, 어떤 단어나 문법 형식이든 경험적 의미나 대인적 의미 중 특정한 의미를 나타내기에 좀 더 특화되어 있다고 할 수 있다.

<표 Ⅱ-7> 어휘의 의미 관계에 대한 비판적 담화 분석의 예시

유형	분석 양상	분석 예시
유의 관계	의미론적 속성이 비슷한 어휘들을 반복적으로 사용함으로써 특정 담론을 유지, 변형, 재생산함	일제 강점기 시절 '위안부' 피해자들에 대한 보도 기사에서는 '위안부(피해자)'를 '조선의 처녀', '조선의 희생자', '조선의 앳된 소녀' 등의 표현으로도 나타내고 있다. '유의 관계'의 표현을 쓰면서 마땅히 보호받았어야 할 존재로 피해자들을 표상하여 위안부 문제에 관한 '피해자' 담론을 유지하는 데 도움을 얻고 있다(신동일, 2022: 178-179).
반의 관계	의미론적 속성을 봤을 때 가장 가까우나 한 속성에서만 결정적으로 달라 불가양립성을 지닌 어휘들을 통해 특정 담론을 유지, 변형, 재생산함	'남성', '여성'은 '동물', '식물'에 비해 공유하는 의미자질이 많지만 불가양립성을 지닌 어휘들이며, 이런 반의 관계 어휘들은 '젠더 갈등 담론'을 유지시키는 역할을 한다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 225).
상하 관계	하의어에 속한 어휘들은 사실 개별적 속성은 모두 다를 것임에도 불구하고, 하나의 상의어에 속함으로써 공통의 의미 요소를 지닌 것으로 새롭게 의미가 규정된다. 서로 다른 속성은 은폐된다.	이명박 정부 시절 '토종 영어 시험 개발 필요' 담론이 구성될 때, 텝스(TEPS), 니트(NEAT), 펠트(PELT) 등의 시험들이 개발·시행 목적, 사용처 등이 모두 다름에도 국내에서 개발되고 시행되는 시험이라는 이유만으로 '토종 시험'으로 의미가 단일화되고 다른 속성은 은폐되었다(신동일, 2022: 179).

2015 개정 국어 교육과정에서는 '언어와 매체'에 '단어의 의미 관계'가 편성되어 있다. 단어의 의미 관계를 탐구하고 적절한 어휘 사용에 활용하기([12언매02-04])를 지도할 때에는 유의 관계, 반의 관계 등이 실제 담화 자료에서 어떻게 사용되는지를 알고 국어생활에 활용할 수 있게 해야 한다고 하였다. 고등학교 수준에서도 실제 담화에서 어휘의 의미관계를 파악하여 다루는 활동은 가능할 것으로 판단된다.

둘째, 어휘 '바꿔 쓰기'와 특정 어휘 '자주 쓰기'가 있다. '자주 쓰기'는 사실상 동의어에 가까운 유의어를 반복적으로 사용하여 텍스트 소비자에게 해당 내용을 친숙하게 만드는 효과를 얻을 수 있다. '바꿔 쓰기'는 기존의 지배적이고 자연화된(naturalized) 어휘 사용에 대립하여, 그것을 의식적으로 다른 단어로 대체함으로써, 기존의 질서에 새로운 경험적 가치를 개입하는 효과가 있다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 218-223).

이것은 중등학교 문법 교육 내용으로 다루지는 않는 내용이며, 비판적 담

화 분석에서는 주목하는 어휘 전략이다. 그러나 텍스트에서 의도적으로 반복 사용하는 어휘를 찾아낸다거나, 서로 다른 텍스트에서 같은 대상을 다른 어휘로 바꿔서 표현한 것을 찾아내어 분석하는 것은 중등 학습자 수준에서 수행할 수 있을 것으로 본다.

그 외에 페어클로(Fairclough, 1989)에서는 '낱말의 체험적 가치' 부분에서 '이념상으로 논란이 되는 낱말[21]'과 '분류 얼개[22]'를 제시한 바 있다. 이들 역시도 중요하게 다루어질 수 있는 내용이나, 어휘의 의미 관계나 자주 쓰기, 바꿔 쓰기 등을 탐구하면서 핵심 질문의 상세화를 통해 다룰 수 있는 내용으로 볼 수 있다. 따라서 별도의 중위 핵심 질문으로 만들기보다는 추후의 구체화된 하위 질문을 통해 다룰 수 있는 내용으로 보고자 한다.

결론적으로, 필자의 경험 재현 방식과 관련된 어휘 전략에서는 '어휘의 의미관계', '자주 쓰기', '바꿔 쓰기' 전략을 분석 요소로 선정하였다.

나. 텍스트 참여자 간 관계 구축과 관련된 어휘 전략

필자와 독자(화자와 청자) 등 참여자 사이의 관계성과 관련된 어휘 전략으로는 첫째, '완곡어법'이 있다. 완곡어법은 부정적 가치를 회피하기 위하여 좀 더 관례적이거나 익숙한 것으로 대체하는 어휘 전략인데(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 227), 텍스트 생산자가 소비자들과 부정적 가치로 의사소통하는 것을 회피하고 새로운 가치로 소통하는 관계를 형성하기 위한 것이다.[23] 현행 문법 교육에서는 완곡어법을 다루고 있지는 않으나, 고등학

---

21) '이념상으로 논란이 되는 낱말'은 '특정 이데올로기에 편향적인 어휘(신동일, 2022: 177)'를 말하는데, 보수주의에서 긍정적 가치를 두는 어휘로는 '자유, 시장, 경쟁, 성장', 진보주의에서는 '연대, 공동체, 소수자, 공존, 권리' 등이 있다.

22) '분류 얼개(분류 도식, classification scheme)'는 어휘를 특정 형태로 표준화시켜 서로 결속된 의미를 반복하는 틀을 의미하며, 동사를 명사화하여 '-하기', '-할 것'의 형식을 반복적으로 사용하는 텍스트가 그 예이다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 222). 명사화하는 '-기'를 반복적으로 사용하여 '무언가를 누군가와 해야만 할 것 같은' 느낌을 주며, 이를 통해 특정 이데올로기(집단성을 강조하는 또래 문화, 동료주의 문화의식 등)가 쉽게 드러날 수 있다고 하고 있다.

23) 페어클로(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 227)에서는 신경정신과에서 사용되는 텍스트와 다른 텍스트들을 비교하여, 전자에서는 보다 환자를 배려하는 어휘를 선택한 것을 포착하였다. 예컨대, "solitary confinement(독방 감금)" 대신 "seclusion(독거)", "commit suicide(자살하다)" 대신 "succumb to depression(우울함에 굴복하다)" 등으로 완곡하게 표현한 것이다.

교 듣기・말하기 교육에서 ‘언어 예절’에 관한 내용으로 완곡한 말하기를 다루고 있다.[24] 비판적 언어 인식 활동에서도 ‘완곡한 어휘 표현’으로 다루어질 수 있을 것으로 보인다.

둘째, ‘격식성’이 있다. 사회적 관계의 격식성을 요구하는 텍스트에서 어휘 역시 격식성을 갖추어 사용했는지 확인하는 것도 분석 요소로 제시되어 있다.[25] 문법 교육에서 다루는 사항은 아니지만, 학습자들이 텍스트 내 상황의 격식성 정도를 파악하고, 그에 맞는 어휘를 사용하였는지 판단하는 것, 또는 텍스트에서 사용된 어휘의 격식성을 따져서 해당 텍스트 생산자가 어떤 사회적 관계를 형성하려고 하는지 판단해보는 등 비판적 언어 인식 활동에서 다룰 만한 내용으로 판단한다.

셋째, ‘호칭어’가 있다. 호칭어는 누군가를 부를 때 쓰는 표현이므로 ‘인칭대명사’와 관련이 깊다. 중학교 국어에서 ‘품사의 종류와 특성’을 배울 때 인칭대명사를 접할 수 있지만, 그것의 관계성 형성 효과까지 다루지는 않는다. 호칭 방식은 권력의 비대칭성, 위계성을 보여주며, 호칭의 형식 자질을 분석하여 텍스트 생산자와 소비자의 사회적 지위, 양자 간의 관계를 추론(신동일, 2022: 185)할 수 있을 것으로 본다.

이상 참여자 간 관계 구축에 관련된 어휘 전략에서는 ‘완곡어법, 격식성, 호칭어’를 핵심 질문 요소로 선정하였다.

다. 은유

비판적 담화 분석에서는 어휘 층위 기술 단계에서 ‘은유’에 관한 질문을 포함시켜 놓은 것이 특징적이다. ‘은유’는 한 개념적 영역을 다른 개념적 영역에 비추어 이해하기 위한 전략으로서, 흔히 문학에서 많이 쓰이는 수사법이지만, 담론 작업에서도 익숙했던 의미 체계를 쉽고 효율적이고 새

---

24) 2015 개정 교육과정 10학년 국어 듣기·말하기 성취기준 중 ‘[10국01-02] 상황과 대상에 맞게 언어 예절을 갖추어 대화한다.’가 해당한다. 이 성취기준의 교수학습 방법 및 유의사항에서는 ‘부탁’, ‘건의’, ‘사과’ 등 상대방의 기분을 살펴야 하는 담화 상황에서 완곡하고 차분하게 말할 것을 지도할 것을 제시하였다.

25) 격식성을 갖추어야 하는 텍스트에서는 덜 격식적인 낱말 ‘before(앞서)’, ‘lunch break(점심시간)’, ‘said(말했다)’ 대신, ‘prior to(이전에)’, ‘luncheon recess(오찬 휴식시간)’, ‘stated(진술하였다)’ 등 보다 격식적인 낱말로 대치할 수 있다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 227).

롭게 바꾸어 전달할 때 유용하게 쓰이는 기술이다. 이때, 한 개념적 영역을 이해하기 위한 표현을 가져오는 출처로서의 영역을 근원 영역(source domain), 이해하고자 하는 개념적 영역은 목표 영역(target domain)이라고 한다(Zoltán, 2010; 김동환 역, 2019: 30-31). 은유는 비판적 담화 분석에서 권력관계를 드러내고 조정하는 데에도 탁월한 수사적 전략으로 평가되며, 은유를 통해 체험적, 관계적, 표현적 가치를 모두 분석할 수 있다고 보고 있다(신동일, 2022: 186). 은유를 통한 분석의 예는 다음과 같다.

<표 Ⅱ-8> 은유를 통한 비판적 담화 분석 예시

텍스트 예시	1981년 잉글랜드에서 일어난 폭동에 대하여 스코틀랜드의 한 신문 기사의 첫 문장 시작 'As the cancer spreads(암이 퍼지듯이)' → 여기서 사용된 은유는 '폭동은 암이다'라고 할 수 있다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 230).	
분석 예시	체험적 가치 (경험적 의미)	근원 영역인 '암'은 고치기 어렵고 사람의 건강을 나쁘게 한다는 체험적 가치를 내함한 단어이다.
	관계적 가치 (대인적 의미)	이러한 은유를 사용한 이유는 폭동의 주동자나 참여자와는 '대립'을 회피하지 않고 오히려 전면적인 대립을 하기 위함이라 볼 수 있으며, 텍스트의 독자 중 폭동에 동의하지 않는 사람들과 더 강하게 친밀해지기 위한 전략이다.
	표현적 가치 (텍스트적 의미)	폭동의 주동자나 참여자의 정체성을 '사회악', '반드시 제거해야 하는 존재'로 규정짓고 있다.

텍스트에 쓰인 은유적 표현에 대하여 가르치고, 이를 통해 거둘 수 있는 여러 가지 의미 효과를 탐구하는 것은 중등 학교 수준에서도 가치 있는 내용이 될 것으로 본다.

이상 본고가 단어 층위에서 구성한 핵심 질문은 다음과 같다.

- (1) 글에 나오는 어휘들이 어떤 의미 관계를 이루고 있는가?
- (2) 어떤 어휘가 자주 쓰였는가?
- (3) 의도적으로 의미를 바꾸려고 다른 어휘를 사용하였는가?
- (4) 완곡하게 표현된 어휘가 있는가?
- (5) 격식 있게 표현된 어휘가 있는가?
- (6) 어떤 호칭으로 누군가를 부르는가?
- (7) 어떤 은유가 쓰이고 있는가?

② 통사 층위

가. 필자의 경험 재현과 관련된 문법 형식

단어에 비해 한정된 체계 내에서 관습적으로 쓰이는 통사 층위의 문법 형식들 역시 체계 기능 문법에서는 '경험적 의미', '대인적 의미', '텍스트적 의미'를 가질 수 있으며, 각 문법 형식들이 절(clause)에서 특정한 의미를 관습적으로 구성하고 있다고 여겨진다(이관규 외, 2021: 40). 여기에서도 텍스트적 의미는 경험적 의미와 대인적 의미에 이어 2차로 탐구되는 의미이며, 문법 형식 가운데 필자의 경험 재현 방식과 관련 있는 것과 텍스트 참여자 간 관계 구축에 관련 있는 것을 살펴볼 수 있다.

필자의 경험 재현 방식과 관련된 문법 형식에는 첫째, '능동'과 '피동'의 비교가 있다. '피동'은 주어가 스스로 행위하거나 작용하지 않고, 외부로부터 가해지는 행위나 작용의 대상으로 서술되는 것을 일컫는다.[26] 비판적 담화 분석에서는 능동과 피동을 통해 '행위주'의 부각과 은폐가 명백하게 드러나는 점에 주목한다. 행위주 주도의 정보가 아니라 상태적 정보만 제공될 경우, 행위주가 모호해지면서 인간이 대상화되는 현상도 벌어진다. 그것이 반복된다면, 누군가가 자신의 의도, 자신이 생산하려는 권력을 당연하게 여기도록 담론질서를 구축하려고 하는 것이 아닌지 의심해볼 수 있다. 문법 교육과정에서도 피동 표현을 통한 생산자의 의도를 어떻게 해석할지까지 다루고 있어 이에 관한 내용을 쉽게 다룰 수 있을 것이다.

둘째, '명사화'가 있다. 명사화는 문장의 술어 부분을 명사형이나 관련 명사로 끝내는 방식을 말한다(신동일, 2022: 200). 명사화 전략은 주로 보도문에 이용되는 전략인데, 명사화는 단호한 의미를 만들고, 의미를 의도적으로 축소하거나 다른 의미로 왜곡하는 데에도 이용된다. 즉 의미의 변형을 통해서 현실을 재구성하는 전략이라고도 할 수 있다.[27] 명사화 개념이 교육

---

26) '피동 표현'에는 피동 의미를 갖는 개별 동사를 통한 '어휘적 피동', 피동 파생 접미사가 타동사 어근에 붙어 만들어진 '피동사'에 의한 피동('파생적 피동, 형태론적 피동'), 타동사에 연결 어미 '-아/어', 보조 동사 '지다'가 결합된 통사적 구성에 의한 피동('통사(론)적 피동')이 모두 속한다(구본관 외, 2015: 348). 즉 '피동'이 어휘와 문법 층위에 걸쳐 있다고 볼 수도 있지만, 피동을 이루는 '문법 범주'가 있으므로 '피동'을 문법 자질로 보고자 한다.

27) 최윤선(2014: 126-135)에서는 1975년 6월 짐바브웨에서 벌어진 폭동과 총격 사건에 관한 영국 <타임즈>, <가디언> 기사 헤드라인이 시간 흐름에 따라 '능

과정에서 나타나지 않는 생소한 개념이지만, 본래 문장으로 표현되던 것이 시간의 흐름에 따라 단어로 대체되면서 나타나는 의미 효과에 대한 학습은 중등 학습자 수준에 맞추어 교육 내용을 구성한다면 가능할 것으로 본다.

셋째, '양태'가 있다. 양태는 확신의 정도나 빈도의 정도처럼 화자 자신의 0%와 100% 사이에서 조절하여 섬세한 태도를 표현하는 데 쓰이는 문법 범주로서, 체험의 재현에 중요한 역할을 수행한다.[28] 양태는 한국어에서 주로 연결 어미나 종결 어미를 통해 많이 표현되는데, 다양한 어미들이 나타내는 의미들을 구별하여 각 절에서 화자(필자)가 나타내는 태도, 사건에 대한 경험 전달 방식을 알아내는 것이 한국어에서는 중요하다고 할 수 있다. 교육과정에서 다루어지지는 않는 내용이지만, 모어 사용자인 학습자들에게 양태와 그것을 나타내는 문법적 장치에 대한 학습을 한다면, 수행 가능성을 확보할 수 있고, 심화된 내용을 탐구할 수 있을 것으로 보인다.

<표 Ⅱ-9> 양태를 통한 사회적 정체성 구축 방식 분석 예시

<'양태'로부터 텍스트에 드러난 인물의 사회적 정체성을 구축하는 방식을 다룬 예>(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 108) 영국 마거릿 대처 수상의 '포클랜드 전쟁' 계획을 보도하는 'Daily Mail' 신문 기사(1982. 5. 3.)에서는 처음부터 끝까지 양태 표시가 생략된 현재 시제 문장이 쓰였다. → 이렇게 가능성, 개연성이 고려될 수 없는 범주 양태가 반복되면, 그 상황과 사건에 관한 내용도 탈가치화된다. 모든 가능성, 개연성, 의무성을 감추려는 생산자의 의도가 있다고 '표현적 가치'를 평가할 수 있게 된다. → 이러한 표현 방식으로 인해 군인들이나 대처 수상은 중립적 사회적 정체성을 구축하고, 묵묵히 전쟁에 참여하는 것처럼 독자들에게 전달되며, 전쟁 준비나 참여 과정에 개입되는 이데올로기나 권력에 대해서 논박할 여지가 생기지 않게 된다.

동문', '피동문'을 거쳐 '명사화'로 변해 가는 과정을 보였다. 명사화된 정보만 남게 되면 원인이 사라지고 결과만 언급되는 효과가 나타난다.

1) "Police shoot 11 dead in riots(경찰이 폭동 중인 11명을 사살했다)" → 능동문
2) "13 African were killed(13명의 아프리카인들이 살해되었다)" → 피동문
3) "Africans lost their lives(아프리카인들이 목숨을 잃다)" → 자동사 사용
4) "loss of life... death(인명 손실... 죽음)" → 명사화

28) '양태'는 '화자가 말하고 있는 바에 포함된 개연성이나 의무에 대한 화자 스스로의 판단(Halliday, 1985: 75)'이다. 페어클로(Fairclough, 1989)의 '주요 문제'에서는 '양태'가 '관계적 가치'에 포함되어 있다. 그러나 원래 '양태'의 뜻에 비추어 보면, 양태는 담화 참여자(화자와 청자, 필자와 독자) 간의 관계를 규정하는 '관계적 가치'와 밀접한 관련이 있기는 하여도(Fairclough, 2003; 김지홍 역, 2012: 371-373), 관계적 가치보다는 화자(필자)의 체험을 표현하는 방식을 나타내는 '체험적 가치'에 관한 형식적 특징이라고 보는 것이 더 합당하다고 본다.

이상, 필자의 경험 재현 방식에 관한 문법 형식에 대한 핵심 질문 요소는 ‘능동과 피동’, ‘명사화’, ‘양태’로 선정할 수 있다.

나. 텍스트 참여자 간 관계 구축에 관련된 문법 형식

텍스트 참여자 간 관계 구축 방식과 관련된 문법 형식으로는 첫째, ‘서법’이 있다. 비판적 담화 분석에서 ‘서법’은 화자의 심적 태도를 드러내기 위해 동사의 형태를 변화시키는 것을 뜻한다.[29] 문장의 서법에 따라 화자(필자)와 청자(독자)의 지위가 달리 부여되므로 서법은 관계적 가치와 관련된다.[30] 교육과정에서도 ‘문장의 종류’를 다루는바, 그것을 통해 사회적 관계성을 분석하는 교육 내용으로서 발전시킬 수 있다고 본다.

둘째, ‘높임 표현’이 있다. ‘높임’은 한국어의 주요한 문법 자질이자 학교 문법에서 중요하게 가르치는 내용이다. 이는 영어 중심으로 기술된 비판적 담화 분석에서는 주목하지 못한 한국어 문법만의 분석 요소라고 할 수 있다. 화자(필자)가 문장 속 주체에 대하여, 객체에 대하여, 혹은 대화 상대인 청자(독자)에 대하여 어떻게 대우하는지를 나타내는 문법적 장치이므로, 당연히 사회적 관계성을 드러내는 중요한 문법적 형식이라고 할 수 있다.[31]

---

29) 서구 문법에서는 동사의 형태에 의하여 나타나는 화자 자신의 진술 내용에 대한 태도를 ‘서법’이라고 해왔다. 화자의 심리적 태도는 주로 ‘동사’로 나타나기 때문에 서구의 서법은 ‘동사의 변화형’을 중심으로 하는 분류다. 한국어에서의 ‘서법’은 서구의 것과 다르게 종결 어미에 의해 나누어지는 문장의 종류를 가리킬 때 쓰여 왔다. 종결 어미에 의해서도 화자의 심리적 태도가 전형적으로 전달될 수 있기 때문에 ‘문장의 종류’를 ‘서법’ 범주로 삼을 수 있다는 것이다. 즉 ‘화자의 청자에 대한 진술 목적과 관련되는 문장 종결 형식의 의미론적 범주’를 ‘서법’ 범주로 보겠다는 것이며(임홍빈·장소원, 1995: 352-353), 본고는 이를 따른다.

30) 서술문에서 화자(필자)는 ‘정보 제공자’, 청자(독자)는 ‘수신자’ 지위를, 명령문에서 화자(필자)는 ‘행위 요청자’, 청자(독자)는 ‘행위 수행자’ 지위를, 의문문에서 화자(필자)는 ‘정보 요구자’, 청자(독자)는 ‘정보 제공자’ 지위를 받는다.
서법에 따라 ‘사회적 관계성’이 다르게 설정된다는 것은 익히 예상할 수 있다. 인터뷰 상황에서 누군가는 계속 의문문을 생산하고, 누군가는 계속 평서문을 생산해야 한다. 특정 서법만으로도 고정된 관계가 형성되어 있다면 그 관계는 구조적 효과를 만드는 권력관계일 수 있다(신동일, 2022: 203).

31) 본고는 ‘높임 표현’ 대신 ‘대우 표현’이라는 개념어를 쓰는 것이 타당할지도 고민해 보았다. ‘높임’은 높임의 대우도 있지만 낮춤의 대우도 있는 실상을 반영하지 못하기 때문에 ‘대우법, 대우 표현’ 용어를 쓰자는 견해도 있기 때문이다(임홍빈·장소원, 1995: 372). ‘비판적 담화 분석’에서도 누군가를 높일 수도 있지만 낮출 수도 있는 모든 경우에 대하여 비판적 분석을 해야 하므로, ‘대우 표현’이 더

이상, 텍스트 참여자 간 관계 구축에 관한 문법 형식에 대한 핵심 질문 요소로 ‘서법(문장의 유형)’과 ‘높임 표현’을 선정할 수 있다.

다. 문장의 결속과 관련한 문법 형식

그 외에 페어클로(Fairclough, 1989)에서는 ‘문장들의 결합’을 특수하게 다루고 있다. 단어 층위에서 ‘은유’가 경험적, 대인적, 텍스트적 의미를 한꺼번에 다룰 수 있는 특수한 장치라고 보았던 것처럼, 통사 층위에서는 ‘문장의 결속’과 관련된 문법 형식이 여러 가지 의미를 한꺼번에 다룰 수 있는 장치라고 보았다. <표 Ⅱ-10>과 같이 텍스트의 ‘결속성(cohesion)’, ‘주제 일관성(coherence)’을 돕는 장치들이 여기에 속한다.

<표 Ⅱ-10> 문장 결속과 관련된 문법 형식에 대한 비판적 담화 분석 예시(신동일, 2022: 217-219)

문법 형식	분석 예시
접속 부사어	‘토플 대란이 수많은 한국인 학생들에게 불편함을 끼쳤다. **그러므로** 한국형 토플, NEAT가 개발될 수밖에 없었다’ → 접속 부사어 ‘그러므로’는 원인을 나타내는 문장과 결과를 나타내는 문장을 자연스럽게 연결하면서, NEAT 시험이 개발된 원인을 ‘토플 대란’ 사태로 고정했다. → ‘한국형 토플’이 개발된 원인은 실상 매우 복잡했을 것임에도 불구, 다른 원인을 탐색하지 않아도 될 것처럼 만드는 효과를 냈다.
연결 어미	‘10년을 공부했**는데**, 영어 말 한 마디 못한다.’ → ‘-는데’라는 종속적 연결 어미가 쓰였다. 그러나 단순히 두 문장을 종속적으로 연결했다는 것에서 끝나지 않는다. → ‘-는데’가 포함된 문장 정보는 ‘당연한 상식’으로 간주된다. 즉, 영어 말하기를 하기에 10년은 충분한 기간이라는 당연한 전제가 깔린다.

특히 비판적 담화 분석에서는 접속문에서 나타나는 전제의 효과에 주목한다. 문장 구조가 정보 전달 방식을 구조화한 것, 즉 ‘정보 구조’라는 관점에서 보면, 종속접속문에서 주로 ‘종속절’은 배경 정보, 구정보를 제공하고, ‘주절’은 중요한 정보, 신정보를 제공한다고 할 수 있다. 이때 종속절의 내용은 당연한, 이미 알려진, 주어져 있는 것으로 여겨지며, 종속절을 만드는 연결 어미가 바로 그런 효과를 내는 문법적 자질이다.

적합해 보이기도 한다. 다만, 본고는 교육과정과 학교 현장에 통용되는 문법 개념어가 ‘높임’이라는 점을 존중하여 핵심 질문에도 ‘높임 표현’이라고 썼다.

2015 개정 교육과정 ‘언어와 매체’의 ‘문장의 짜임’ 관련 내용을 보면, 다양한 문장의 짜임의 종류를 이해하고, 이를 구별하여 담화 특성에 맞게 사용하게 하는 데에 초점을 맞추고 있다. 이어진 문장, 안은문장에서 종속절이나 안긴절이 ‘전제’의 효과를 낼 수 있다는 점은 기존의 문법 교육 내용에서 조금 더 나아간 내용으로서 제시될 수 있다고 판단한다.

이상 통사 층위에서 구성한 핵심 질문은 다음과 같다.

- (8) ‘능동문’이 자주 쓰였는가, ‘피동문’이 자주 쓰였는가?
- (9) ‘명사화’가 사용되었는가?
- (10) 어떤 양태 표현이 쓰였는가?
- (11) 어떤 문장 종류가 쓰였는가?
- (12) 어떤 높임 표현이 쓰였는가?
- (13) ‘이어진 문장’과 ‘안은문장’이 어떤 정보를 전제하였는가?

③ 텍스트 구조 층위

비판적 담화 분석에서는 텍스트의 전체적 배열 구조, 즉 문단별 내용을 분석하여, 텍스트의 구조가 문제와 해결, 원인과 결과를 재현하는 데에 있어 편향적인지, 어떤 사회적 관계성을 만드는지, 여러 주체의 정체성을 제약 또는 왜곡하는지 판단할 수 있다. 분석의 예는 다음 <표 Ⅱ-11>과 같다.

<표 Ⅱ-11> 텍스트 구조를 통한 비판적 담화 분석 예시(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 265-267)

<table>
<tr><td>텍스트 예시</td><td colspan="2">『랭캐스터 가디언(Lancaster Guardian)』 지의 1986년 10월 7일자 기사
<Fireman tackle blaze(소방관들 화염과 대결하다)>
영국 랭캐스터 지역의 한 도장(coating) 회사에서 화재가 났던 사건 보도</td></tr>
<tr><td>텍스트 문단 내용 구조</td><td colspan="2">1문단 : 화재 발생 뒤 근로자가 대피한 것
2문단 : 소방차가 와서 소방관들이 화염과 싸운 것
3문단 : 화재의 피해 규모
4문단 : 아직도 진화 작업이 진행 중이라는 소식
→ <u>사고 보도라면 들어갔어야 할 ‘사고 원인 분석’에 대한 내용이 없다</u>.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">텍스트 비판적 담화 분석</td><td>체험적 가치</td><td>‘원인-결과, 문제-해결’이 아닌 단순한 사고 상황 묘사로 사건을 재현하고 있다</td></tr>
<tr><td>관계적 가치</td><td>텍스트 생산자가 화재 사고의 책임소재를 찾지 않음으로써 텍스트 소비자들에게 공격적 인상을 주지 않으려고 했다.</td></tr>
<tr><td>표현적 가치</td><td>텍스트 안팎의 여러 주체들의 정체성이 왜곡될 수 있다.
→ 공장 관계자들 : 원인도 모른 채 불운을 당한 사람들
→ 사고 책임자로서 정체성이 규정되어야 할 기업주가 언급되지 않아 대다수 텍스트 소비자에게는 은폐된 존재로 남을 수 있다.</td></tr>
</table>

긴 글에서 문단별 또는 문장별 분절을 통해 어떤 전개나 흐름을 보이며, 어떤 구조를 이루었는지, 특별히 첨가되거나 빠진 요소가 있는지 등을 판단하고, 이를 통한 필자의 불평등한 권력관계를 생산하는 의도를 읽어내는 것은 의미 있는 교육 내용이 될 것으로 본다.

사실 '텍스트 구조'에 속할 수 있는 내용은 구어 담화로 확대하면 '상호작용 관례'를 비롯한 더 많은 것들이 있다. 담화의 참여자들이 담화에서 상호작용하는 관례적인 방식을 '상호작용 관례'라고 하는데, 상호작용 관례에는 '말 차례[32]'와 '발언 기회 통제 방식'이 있다. 이는 확실히 구어 담화에서 교묘하게 작용하는 권력관계를 탐구하기에 유용한 내용이지만, 비판적 언어 인식 활동이 주로 문어 텍스트에서 이루어진다는 점에서 핵심 질문은 '글의 전개 방식', '글의 구조'라 불리는 텍스트 구조를 중심으로 구축하는 것이 좋다고 판단한다. 다만 이들 내용 역시 교육적 의미가 있으며, 하위 질문으로의 상세화를 통해 얼마든지 실제 교육에서 제공될 수 있고, 특히 구어 담화 텍스트를 분석할 경우, 이들 내용이 하위 질문으로 상세화되어 유표적으로 다루어질 수 있다고 본다.

이상 텍스트 구조 층위에서 도출한 핵심 질문은 다음과 같다.

- (14) 텍스트 구조가 전체적으로 어떻게 구성되는가?

④ 상호텍스트성 층위

비판적 담화 분석에서 상호텍스트성은 텍스트와 사회문화적 관행 사이의 연결점을 보다 명확하게 말하기 위한 전 단계라는 특성을 띠고 있다. 텍스트와 맥락 사이는 직접적으로 결속되지 않으며, 텍스트와 텍스트 간의 연결인 '상호텍스트성'을 갖추면서 결속이 이루어진다고 보는 것이다. 상호텍스트성에서 한 발 더 나아가면 텍스트와 담론 간의 연결인 '상호담론성'을 분석하기도 한다. 상호텍스트성과 상호담론성은 텍스트의 언어적 단서에다 분석 주체의 판단과 기타 지식들을 결합하여 해석해야 한다(Fairclough,

32) 페어클로(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 194)에서는 '발언기회 얻어내기 제도'라는 말을 쓰고 있으나, 직관적으로 뜻을 파악하기 어려우므로, 보다 쉬운 '말 차례(신동일, 2022: 223)'라는 용어를 쓴다.

2001; 김지홍 역, 2011: 273).

가. 상호텍스트성 관련 요소

텍스트의 생산, 유통, 소비 과정 속에서 임의의 담화가 과거의 어느 담화와 관련되는 속성을 '상호텍스트성(intertextuality)'이라고 한다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 277). 텍스트의 **생산(산출)**, **유통(배포)**, **소비(해석)** 측면에서 분석되어야 할 요소를 알아본다.

먼저 **생산 측면**의 상호텍스트성 해석은 생산자가 해당 텍스트를 만들 때 이전 텍스트에 비추어 어떤 연결을 시도하였는지 해석해보는 것이다. 이와 관련된 분석 요소는 생산자가 취한 '인용'이나 '전제' 같은 전략이다.

첫째, 인용은 텍스트 생산자가 자신의 텍스트를 진실되어 보이게 하기 위해 자신을 뒷받침해줄 수 있으면서 더 권위 있는 다른 텍스트를 끌어 오는 것이다. 인용을 통해서 생산자는 담론의 틀을 만들어 권력을 획득(신동일, 2022: 243)할 수 있다. 인용에 대해서는 교육과정에서도 '인용 표현'을 주요하게 다루고 있는바, 핵심 질문으로 구축하기에도 적절할 것으로 보인다.

둘째, 전제는 임의의 텍스트 내용 중에서 당연한 것, 사실인 것처럼 여겨져 의식하지 않으면 자연스럽게 넘어가게 되는 이전 담화의 내용이다. 전제를 알아채기 위한 형식 자질이 있었다. 전술했던 종속절, 안긴절은 그 절이 담고 있는 내용이 기정사실인 것처럼 전달하며,[33] 명사화 또한 그러하다.[34]

유통 측면에서 상호텍스트성 해석은 '텍스트 연결체(intertextual chain)'를 인식하고 분석함으로써 가능하다. 텍스트들은 다양한 장르와 스타일로 나타나지만 흡사한 주제를 전달하여 어떤 담론을 강화할 수도 있다.[35] 또한,

---

33) '그가 실패했다는 것이 유감스럽다.'라는 문장이 있다면, '그가 실패했다'는 '전제'된 것이다. '그'가 어떤 일을 실패했는지 여부는 사람에 따라 달리 생각할 수 있지만, 적어도 이 텍스트의 생산자는 실패했다고 여기고 있고, 텍스트 소비자들도 그렇게 인식하도록 의도하였다고 해석할 수 있다(신동일, 2022: 245)

34) 1980년대 서구 미디어에서 공산권의 위협을 전제하기 위해 'the Soviet Threat(소련의 위협)'을 반복하여 사용했던(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 289-290) 예가 있다.

35) 서덕희(2003)에서는 '교실 붕괴' 담론이 어떻게 여러 텍스트들을 통해 유통되었는지를 분석하였다. 조선일보에서 처음 선보인 '교실붕괴' 텍스트는 맨 처음 '보도 기사' 형태로 산출되었다. 이후 취재한 기자가 '기자수첩' 코너에서 같은 주제로 개인적 감정을 주관적으로 서술하였고, '독자 투고'를 통해서는 독자가 체험했던 '교실붕괴' 경험을 전달하여 다른 독자들의 감정에 호소하였다. '여론조사'를

어떤 유형에서 다른 유형의 텍스트로 바뀌면서 약간의 변형을 겪을 수도 있다. 이러한 내용을 교육하려면, 하나의 텍스트만 제공해서는 알 수 없고, 하나의 주제를 다루었지만 다양한 장르와 스타일을 띤 텍스트들을 함께 제공해주어야 학습자들이 해당 내용을 학습할 수 있을 것으로 보인다.

소비 측면에서 상호텍스트성 해석은, 텍스트(들)에 대하여 청자나 독자가 어떻게 인식하는지, 어떤 태도로 반응하고 있으며, 무엇을 떠올리는지 등, 말 그대로 텍스트들을 엮어서 어떻게 다양하게 해석하고 있는지를 알아보는 것이라고 할 수 있다. 해석의 과정에서 주체들은 서로 다른 텍스트와 맥락에 주목하여 같은 정보도 다른 방식으로 해석할 수 있다.[36] 이러한 다양한 해석 양상은 비판적 언어 인식을 교육하는 과정 중에 학습자들 사이에서도 발견될 수 있다. 실제 교육에서는 학습자들의 다양한 해석을 서로 공유하기도 하고, 어떤 텍스트가 사회의 여러 주체들에 의해 어떻게 다양하게 해석될지를 함께 논의해볼 수 있다.

요컨대, 텍스트 생산에 대해서는 '인용, 전제' 등의 전략을 포착하여 생산자가 어떤 담론을 어떤 방식으로 강화, 변형하려고 했는지를, 텍스트 유통에 대해서는 다양한 장르와 스타일로 변주된 텍스트들이 어떻게 묶이며, 특정 담론을 어떻게 강화 또는 변형하는지를, 텍스트 소비에 대해서는 다양한 주체들이 권력관계, 사회질서 등에 의하여 같은 텍스트를 어떻게 서로 다르게 해석하고 있는지를 다룬다.

이들 요소를 핵심 질문으로 편성해 보자면, 텍스트 **생산** 과정에서의 '인용, 전제' 전략은 그것과 관련된 문법 형식적 자질도 존재하며, 텍스트에서 필자의 의도를 파악하는 것의 중요성이 강조되어온 바 있으므로, 핵심 질문으로 구성할 수 있을 것으로 보인다. **유통** 과정의 '텍스트 간의 연결체'도 다룸직하지만, 후술할 '상호담론성' 관련 내용과 연결되므로 핵심 질문으로 구성하는 것을 보류하고 뒤에서 더 논하고자 한다. 텍스트 **소비**에 관한 내용은 비판적 언어 인식 활동을 실행하는 차원에서 동료와의 토의를 통해 직접 텍스트 소비의 다양한 양상을 살펴볼 수 있는 것이 더 효과적일

통해서는 양적 데이터를 동원, 이 현상이 객관적인 것처럼 재현하였다. 다양한 장르(보도 기사, 기자수첩, 독자 투고 등), 다양한 스타일(객관성 표방, 주관성 표방 등)의 텍스트가 연이어 배치되며 하나의 담론을 효과적으로 유통하였다.

36) 노동단체 시위를 전하는 텍스트에 대해서 기업주는 '사회 불안을 조장하는 불법적 행위'로, 노동자는 '사회적 평등을 지키는 합법적 행위'로 소비할 것이다.

수 있다. 따라서 별도의 중위 핵심 질문으로 구성하기보다는, 실제 활동 국면에서 어떤 텍스트가 취한 전략들을 탐구한 후 덧붙어 이루어지는 절차로 편성함이 낫다고 본다.

따라서 상호텍스트성에서는 '인용', '전제'를 핵심 질문 내용으로 선정한다.

나. 상호담론성 관련 요소

'상호담론성'은 더 큰 단위의 내용이다. 이 텍스트의 담론과 저 텍스트의 담론이 어떻게 연결되어 있는지 그 연결 속성을 파악하는 것이 '상호담론성'이다. 가변적이고 서로 경쟁하고 있는 복수의 담론들은 서로 다르거나, 유사한 장르나 스타일을 전략적으로 차용하면서 여러 핵심 주제를 전달한다(신동일, 2022: 255). 이에 따라 상호담론성은 '장르, 스타일, 핵심 주제'를 통해서 분석될 것이 요청된다.

'장르'는 '안정적이고 익숙하게 보이는 관습, 또는 특정 시공간에서 사회적으로 인준된 행위적 유형'을 말한다(신동일, 2022: 256). 분석자들은 텍스트 생산자가 어떤 장르를 선택함으로써 모종의 담론을 전달할 때 어떤 효과를 노렸는지를 탐구할 수 있다. 또는 어떤 장르에서 으레 요구되는 관행을 깬 어떤 텍스트에 대해서도 기존의 담론질서를 역행하려는 의도가 있는 것은 아닌지 탐구해보게 된다.

'스타일'은 화자(저자)를 남들과 구별시키는 방식이며, '문체'에 가까운 뜻이라고 할 수 있다. 스타일은 어떤 담론을 효과적으로 전달하기 위해 격식성, 구현 양식 등을 달리하며 나타나는데(Fairclough, 1992ㄴ; 김지홍 역, 2017: 254-255), 스타일 분석을 통해서는 화자(필자)가 어떻게 자신의 정체성을 구성하여, 어떤 담화 관행을 유도하는지를 파악하게 된다.

'핵심 주제'는 한 담론에 관한 텍스트들을 모아 보았을 때 반복되고 지속되어 나타나는 주제들을 가리킨다.[37] 장르, 스타일은 상호담론성을 분석하는 '형식적 자질'이라고 할 수 있고, '핵심 주제'는 상호담론성을 분석

37) 대학의 영어졸업인증제에 대한 담론 연구(박수현·신동일, 2016)에서는, 영어졸업인증제를 다룬 여러 텍스트들을 모아 분석한 결과, '영어 문제' 주제(세계화 시대에 영어가 늘 걸림돌이다), '영어 능력 관리' 주제(졸업생의 영어능력을 대학에서 책임지고 관리해야 한다), '영어 정복' 주제(영어시험 기반의 졸업인증제로 영어를 정복하자) 등 복수의 주제가 혼재되고, 반복되고 있다고 분석하였다.

하는 ‘내용적 자질’이다(신동일, 2022: 265-266). 이것을 교육한다면, 역시 같은 담론에 속한다고 보이는 여러 텍스트를 제공하여 주제를 찾아내는 식의 교육을 할 수 있을 것이다.

정리하면, ‘상호담론성’은 텍스트들이 이루는 담론들 간의 연결성을 파악하는 것이다. 이는 텍스트와 텍스트 간의 연결성을 파악하는 상호텍스트성보다 더 거시적인 차원이다. 상호담론성은 어떤 담론을 형성하기 위해 존재하는 ‘장르’나 ‘스타일’, 또는 여러 텍스트에 걸쳐 일관적으로 전달되는 ‘핵심 주제’를 통해서 상호담론성을 파악해볼 수 있다.

앞서 ‘상호텍스트성의 유통’과 관련한 내용에서도 다양한 장르, 스타일, 핵심 주제의 텍스트들이 한 담론 안에서 어떻게 관계를 맺고 있는지를 다룬 바 있다. 텍스트와 텍스트 간 연결에서 다루면 상호텍스트성, 텍스트들이 이루는 담론 간 연결에서 다루면 상호담론성 내용이 된다.

어떤 텍스트들 간의 연결성, 담론들 간의 연결성은 기실 ‘주제’ 차원에서 가장 먼저 형성될 가능성이 크다. ‘같은 주제를 다양한 장르나 스타일로 변주하여 연결’함으로써 모종의 담론적 효과를 내게 되므로(신동일, 2022: 248-249), 본고는 ‘주제’를 핵심 질문에 포함시키고, 다른 요소들은 실제 활동 차원에서 상황에 따라 하위 질문들로 상세화하여 구성할 것으로 처리한다. 따라서 상호담론성에서는 ‘주제’를 핵심 질문으로 구성한다.

이상 상호텍스트성, 상호담론성에 관한 핵심 질문은 다음과 같다.

- (15) 글에서 누구의 어떤 문장을 인용해왔는가?
- (16) 글에서 전제하고 있는 내용은 무엇인가?
- (17) 이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서도 자주 본 적이 있는가?

(2) ‘설명’ 단계의 핵심 질문

‘설명’ 단계는 무엇인가? 페어클로(Fairclough, 1992ㄱ: 15)에서는 텍스트를 둘러싼 상호 작용(생산, 유통, 소비)의 특성을 그것의 사회적 맥락을 참조하여 설명하는 것을 ‘설명’ 단계의 목표로 제시하고 있다. 즉, 담화를 분석할 때 거시적인 사회적 맥락으로부터 근거를 마련하고자 하는 단계이다. 앞서 텍스트의 특징과 자신들의 기억을 결합하여 상호텍스트성(상호담론성)을 해석했는데, 이제는 그렇게 해석되는 이유 역시 지배적인 권력층의 권

력 행사, 오랜 사회적 갈등, 집단 간 권력 투쟁 등의 영향이라고 설명하게 된다(신동일, 2022: 281).

설명 단계에서 다룰 세 가지 주요 문제로는 '사회적 결정 요인', '이념', '효과'가 제시되었다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 308). 첫째, '사회적 결정 요인(social determinants)'은 어떤 담화를 해석하기 위해 동원한 담화 관행(discursive practice)이 만들어지는(결정되는) 데에 영향을 준 사회적 요인을 뜻하는데, 사회적 결정 요인은 '세 가지 층위의 사회 조직(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 304)'에서 분석될 수 있다. '상황 층위, 제도적/기관적 층위, 사회구조적 층위'가 있는데, 상황 층위는 우리가 눈으로 볼 수 있는 실제 상황이나 현장의 층위이고, 나머지는 비가시적인 층위이다. 어떤 제도나 기관 층위에서 고정적으로 요구하는 내용과 형식이 있어서 그러한 담화가 형성되었는지도 분석하며, 궁극적으로는 전체 사회에서 요구하는 어떤 이익이나 관심이 반영되어 형성된 것인지 분석한다.[38] 즉 비판적 담화 분석은 비가시적 층위의 요인까지도 분석하기를 요구한다.

다만 사회적 결정 요인에 다양한 층위가 있다고 하여도, 제도적/기관적 층위와 사회 구조적 층위의 변별이 중등 학습자 수준에서는 쉽지 않고, 이를 변별적으로 분석하는 것 또한 어렵다고 판단된다. 비판적 담화 분석에서는 결국 담화에 미치는 사회적 효과를 '비가시적 층위', 궁극적으로는 '사회구조적' 층위의 요인과 연결 지어 설명하기 바라는 것이므로, 실제 교육 국면에서는 '사회구조적 층위'에서의 사회적 결정 요인을 분석할 것을 곧바로 학습자에게 요구해도 그 목적이 달성된다고 본다.

둘째, '이념(이데올로기)'은 실천을 유도하거나 관행을 유지하는 신념이나 가치체계로서, 사람들이 좀처럼 의심하지 않는 상식화되고 관행이 된 의례를 가리킨다(신동일, 2022: 183). 어떤 담화를 해석할 때 특정한 방향으로 해석하는 것이 당연한 듯이 하는 경우가 많이 있다. 그것은 우리가 담화를

---

38) 예컨대, 가정 내 남녀 간 '노동' 분업에 대해 남성은 외부의 일을, 여성은 가사 노동을 하는 것을 당연히 여기는 대화에 대해 사회적 요인의 세 가지 층위별로 나누어 분석한 예는 다음과 같다(Fairclough, 2001; 김지홍 역, 2011: 305).
- 상황 층위에서만 분석한다면, 어떤 가정에서의 부부 간 노동 형태를 보여주는 한 사례에 그칠 수 있다.
- 제도적, 사회구조적 측면까지 분석한다면, 남성 중심의 가정 및 사회 제도 속에서 여전히 가부장적 사회관계가 유지되고 있으며, 이 대화로 인해 그것이 재생산되고 있다고도 분석할 수 있게 된다.

해석할 때 이용했던 머릿속의 기억, 지식, 사고 등이 어떤 관점(이데올로기)를 지향하고 있기 때문이라고 할 수 있다. 다만 이념을 분석하기 위해 요구되는 배경지식이 넓고 많다는 점, 어떤 담화를 해석하기 위해 동원되는 우리 머릿속의 기억, 지식, 사고가 어떤 특정한 이념을 지녔다는 것을 중등 학습자들로 하여금 설명하게 하기에는 어려움이 클 수 있다는 점을 고려해야 한다. 중등 학습자 수준 요인을 고려하였을 때 이념은 중위 핵심 질문에 포함시키기보다는, 실제 활동 국면에서 심화 학습이 필요할 때 하위 질문으로 편성하는 것이 낫다고 본다.

셋째, '효과'는 담화가 사회의 갈등 관계, 권력 구조에 대해 어떤 영향을 주고 있는지 설명하는 것이다. 이 담화가 기존의 권력관계를 계속 유지하려고 하는지, 변형시키려고 하는지, 사회의 갈등을 해소하게 하는지, 첨예하게 하는지를 분석해볼 수 있다.

결론적으로, '설명' 단계에 대하여 중등학교 수준의 교육 내용으로 편성될 수 있을 만한 것은 '사회적 결정 요인'과 '효과'로 압축해볼 수 있다. 학습자들은 어떤 담화에 영향을 준 것으로 보이는 사회구조적 층위의 요인을 설명하여야 하며, 반대로 이 담화가 기존의 이데올로기(또는 권력관계, 사회 구조)에 어떤 효과를 주는지도 설명하여야 한다.

그리하여 설명 단계에 대한 핵심 질문은 다음과 같이 도출할 수 있다.

- (18) 이 글의 내용에 영향을 미친 사회적 요인은 무엇이라고 생각하는가? 이 글은 그 사회적 요인에 어떤 효과를 주고 있는가?

이상으로 1차 도출한 핵심 질문 목록은 다음 <표 Ⅱ-12>와 같다. 다음 항에서는 이 목록을 바탕으로 교사 대상 내용 타당성 검증을 실시하여 최종적인 목록을 결정한다.

<표 Ⅱ-12> 비판적 언어 인식 활동의 핵심 질문 목록(1차)

연번	핵심 질문	관련 단계	관련 층위	
(1)	글에 나오는 어휘들이 어떤 의미 관계를 이루고 있는가?	기술 및 해석	단어	어휘의 의미 관계
(2)	어떤 어휘가 자주 쓰였는가?			어휘 자주 쓰기
(3)	의도적으로 의미를 바꾸려고 다른 어휘를 사용하였는가?			어휘 바꿔 쓰기
(4)	완곡하게 표현된 어휘가 있는가?			완곡한 어휘 표현
(5)	격식 있게 표현된 어휘가 있는가?			어휘 표현의 격식성
(6)	어떤 호칭으로 누군가를 부르는가?			호칭어
(7)	어떤 은유가 쓰이고 있는가?			(개념적) 은유
(8)	'능동문'이 자주 쓰였는가, '피동문'이 자주 쓰였는가?		통사	능동, 피동 표현
(9)	'명사화'가 사용되었는가?			명사화
(10)	어떤 양태 표현이 쓰였는가?			양태
(11)	어떤 문장 종류가 쓰였는가?			문장의 유형(서법)
(12)	어떤 높임 표현이 쓰였는가?			높임 표현
(13)	'이어진 문장'과 '안은문장'이 어떤 정보를 전제하였는가?			문장의 확장을 통한 전제
(14)	텍스트 구조가 전체적으로 어떻게 구성되는가?		텍스트 구조	
(15)	글에서 누구의 어떤 문장을 인용해왔는가?		상호텍스트성	인용 전략
(16)	글에서 전제하고 있는 내용은 무엇인가?			전제 전략
(17)	이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서도 자주 본 적이 있는가?		상호담론성	
(18)	이 글의 내용에 영향을 미친 사회적 요인은 무엇이라고 생각하는가? 이 글은 그 사회적 요인에 어떤 효과를 주고 있는가?	설명	사회적 결정 요인, 사회적 효과	

3.2. 핵심 질문 구성의 타당화

중등 학습자들에게 제공될 만한 비판적 언어 인식의 내용이 무엇인지를 고려하며 핵심 질문 목록을 1차로 도출하였다. 이렇게 1차로 도출된 '핵심 질문'이 비판적 언어 인식 교육 내용으로서 합당한지, 실제 학습자들에게 제공되는 교육 수준에 맞는 내용인지 검증하여야 구성된 목록을 더욱 타당화할 수 있다. 그래서 본고에서는 현직 고교 교사들을 대상으로 1차 도출한 '핵심 질문' 목록에 대하여 내용 타당성을 검토해줄 것을 요청하였다. 내용 타당성 검토에 참여한 교사들의 정보는 다음과 같다.

<표 Ⅱ-13> 교사 대상 예비 조사 - 참여자 정보

연번	경력
[T-1]	화법 교육 석사 졸업·박사과정 중, 중등 교사 14년(중학교 7년, 고등학교 7년)
[T-2]	문법 교육 석사과정 중, 중등 교사 6년(중학교 2년, 고등학교 4년)
[T-3]	문법 교육 석사과정 중, 중등 교사 9년(고등학교 9년)
[T-4]	문법 교육 석사과정 중, 중등 교사 7년(고등학교 7년)
[T-5]	문법 교육 석사과정 중, 중등 교사 6년(고등학교 6년)
[T-6]	문법 교육 석사 졸업·박사과정 중, 중등 교사 11년(중학교 7년, 고등학교 4년)

예비 조사 참여자들에게는 비판적 언어 인식 이론으로부터 '핵심 질문'들을 구성한 과정과 근거를 예비조사지에 제공하였다. 그런 다음 핵심 질문 각각에 대하여 다음의 기준에 따라 타당성을 검사하여 줄 것을 요청하였다.

<표 Ⅱ-14> 교사 대상 예비 조사 - 핵심 질문 내용 타당도 검사 기준

예비조사 참여 교사에게 제공된 타당도 검사 기준
㉠ 이론적 검토 결과에 비추어 보았을 때 문제가 없는가?
㉡ 고등학생 수준에서 구성된 해당 '핵심 질문'을 이해하고 수행할 수 있겠는가?
㉢ 해당 '핵심 질문'이 '기사문' 분석에 특히 유용해 보이는가?
답변 방법
㉠,㉡,㉢ 각 기준에 대하여 '그러하다(3점), 보통이다(2점), 그러하지 않다(1점)'로 판단 ('기타 의견'란에는 자유 의견이나 생각 나는 관련 교육 경험 작성)

평가 기준을 위와 같이 요청한 이유는 비판적 언어 인식 이론에 부합하는지 여부를 제삼자의 관점에서 판단하여 줄 것을 바람과 동시에, 현장의 교육자로서 교육과정 검토만으로 확인할 수 없는 실제 중등 학습자의 수준에 관한 내용을 이야기해 줄 것을 희망했기 때문이다. 또한, 기사문의 장르적 특성에 어울리는 분석 요소인지에 대한 검토는 핵심 질문 목록 중에서 본고의 과제에 이용될 기사문 장르 분석에 적합한 질문을 선정하기 위한 목적이 있다.

평정은 본래 5점 리커트(likert) 척도를 이용하는 방안을 생각해 보았으나, 예비 조사에 참여한 교사들도 본고에서 다루는 '비판적 언어 인식' 이론에 생소하고, 그러다 보니 판단을 엄정히 할 만한 개개인의 잠정적 기준을

세우기는 어려울 것으로 보았다. 그리하여 자신의 판단 정도를 대략 결정할 정도의 3점 척도로만 평정한 후, 개별 질문에 대하여 자신의 교육 경험을 바탕으로 의견을 자유롭게 술회하는 것에 중점을 둘 것을 요청하였다.

본고에서는 예비 조사 참여자들의 의견을 반영하되, 참여자들의 의견에 전적으로 따르지는 않고, 연구자의 2차적 판단을 거쳐 각 핵심 질문에 대한 재정비를 하였다. 연구자가 판단할 때 고려한 점은 다음과 같다.

가) 질문들이 과도하게 세분되지 않고 가능한 한 하나로 모일 수 있는가?

나) 교사들의 판단이 부정적인 경우, 이 핵심 질문들이 그대로 활동 과제에 등장한다고 오해하지는 않았는가? 그러한 경우 활동 과제에서의 구체화 가능성을 고려하여 그 질문을 존속시킬 수 있는가?

다) 교사들의 판단이 부정적인 경우, 핵심 질문 체계상의 균형성을 고려하여 그 질문을 존속시킬 수 있는가?

본고의 핵심 질문을 1차 문헌 연구를 거쳐 선별했지만, 여전히 세분되어 있는 측면이 있으므로 중위 핵심 질문의 성격을 고려했을 때는 통합이 가능한 것을 통합할 필요가 있다는 판단을 할 수 있다. 또한, 교사들에게 '핵심 질문'이 제시된 형태 그대로 활동 과제 등에도 쓰이는 것은 아니며, '추상화'된 형태일 수 있음을 고지하였음에도, 교사들의 관점에서는 이것이 현장에서 쓰이는 상상을 더 많이 하는 경향이 있었다. 따라서 연구자는 이 점을 고려하여 활동 과제에서 하위 질문으로 충분히 구체화될 수 있는 가능성이 있다고 판단하면 해당 질문을 존속하고자 하였다. 마지막으로, 교사들로부터 부정적인 판단을 받았지만, 연구자가 판단하기에 핵심 질문 체계 내에서의 균형성을 고려한다면 질문을 존속할 수 있다. 핵심 질문에는 '기술-해석-설명' 단계별 질문이 모두 포함되어 있어야 하고, 단어, 통사, 텍스트 구조 등 층위별로도 질문이 포함되어야 한다. 부정적인 판단을 받은 해당 질문이 소거될 시 어떤 단계 또는 어떤 층위의 질문이 부재하게 된다면, 해당 질문의 형태를 수정하여 존속하고자 하였다.

먼저 1차 핵심 질문 목록에 대하여 교사들이 내용 타당도 평가의 결과를 살펴본다. 전술했던 <표 Ⅱ-14>에 제시된 판단 기준 ㉠, ㉡, ㉢을 각각 3점

척도로 평가한 것의 평균을 매겼고, 점수가 낮을수록 해당 기준의 충족도가 떨어진다고 할 수 있다. 그 결과는 다음 <표 Ⅱ-15>와 같다.

<표 Ⅱ-15> 교사 대상 예비 조사 – 핵심 질문 내용 타당도 검사 결과

연번	핵심 질문	답변 결과		
		㉠	㉡	㉢
(1)	글에 나오는 어휘들이 어떤 의미 관계를 이루고 있는가?	3	1.5	3
(2)	어떤 어휘가 자주 쓰였는가?	2.8	2.3	2.5
(3)	의도적으로 의미를 바꾸려고 다른 어휘를 사용하였는가?	2.8	2.1	2.8
(4)	완곡하게 표현된 어휘가 있는가?	2.8	2.1	2.3
(5)	격식 있게 표현된 어휘가 있는가?	2.6	2	1.5
(6)	어떤 호칭으로 누군가를 부르는가?	2.8	2.1	2.5
(7)	어떤 '은유'가 쓰이고 있는가?	3	2.3	2.8
(8)	'능동문'이 자주 쓰였는가, '피동문'이 자주 쓰였는가?	3	2.6	3
(9)	'명사화'가 사용되었는가?	3	1.8	2.8
(10)	어떤 양태 표현이 쓰였는가?	3	1.8	2.5
(11)	어떤 문장 종류가 쓰였는가?	3	2.6	2.6
(12)	어떤 높임 표현이 쓰였는가?	3	2.6	2
(13)	'이어진 문장'과 '안은문장'이 어떤 정보를 전제하였는가?	3	2.3	2.8
(14)	텍스트 구조가 전체적으로 어떻게 구성되는가?	3	1.6	3
(15)	이 글에서는 누구의 어떤 문장을 '인용'해왔는가?	3	2.6	3
(16)	이 글에서 '전제'하고 있는 내용은 무엇인가?	3	1.5	3
(17)	이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서도 자주 본 적이 있는가?	3	1.5	3
(18)	이 글의 내용에 영향을 미친 사회적 요인은 무엇이라고 생각하는가? 이 글은 그 사회적 요인에 어떤 효과를 주고 있는가?	3	2	2.6

교사들의 검증에서 가장 많은 지적이 있었던 층위는 단어 층위였다. (1)~(6)에 나와 있는 내용들은 중등 학습자 수준에서 어려울 수 있다는 우려가 큰 편이었으며, 특히 (2)~(6)이 중등 학습자들에게 제공되기에 개념적으로 모호한 점이 있다는 의견([T-1], [T-2], [T-3], [T-4])이 있었다. 이에 연구자는 이들 질문을 '통합된 형태'의 핵심 질문으로 대체하고자 하였다.

체계 기능 문법에서는 문법(grammar)이 한정된 자원으로 이루어진 폐쇄된 체계이며, 일반적인 의미하기를 수행하지만, 어휘(lexis)는 무한히 생성될 수 있는 개방성을 보이며 어휘 하나하나가 구체적인 의미하기를 수행한다고 하였다(이관규 외, 2021: 40-41). 즉 통사 층위에서 탐구할 문법 자원들이 한 언어의 정해진 구조 내에서 담당하는 모종의 문법적 역할이 정해져 있는 것

에 비해, 단어는 하나하나가 문법적 역할이 정해져 있다기보다는 각각의 절이 나타내는 내용, 즉 '의미'에 영향을 미치는 자원이라고 할 수 있다. 결국 질문 (1)~(6)에 등장하는 항목들을 축약하자면, 다른 텍스트에 존재하는 단어와 해당 텍스트에 사용된 단어의 '의미' 차이를 학습자가 간파하고, 그 단어를 선택한 필자의 의도를 타당하게 추론하는 것으로 축약될 수 있다. 그러므로 '글에 쓰인 단어에 반영된 필자의 의도는 무엇인가?'라는 질문으로 통합, 제시하고자 한다.[39]

한편, 핵심 질문 (7) '어떤 은유가 쓰이고 있는가?'의 경우, 다소 어려워 보이지만, 개념적 은유에 대해서 따로 지도한다면 수행 가능성이 높아질 수 있고([T-1], [T-3]), 학습자들도 흥미로워할 내용([T-2])이라는 평가가 있었다. 또한, 일반적인 단어의 의미와는 달리 '은유적 의미'를 학습해야 하므로 내용의 독자성이 있다는 점에서 이 질문은 통합하지 않았다.

통사 층위에 대해서는 학습자의 수행 가능성 면에서 (9), (10), (13)의 내용이 어려울 수 있으나, 해당 내용을 기존 교육에서 가르칠 때 담화적 의미 효과를 다루지는 않아 학습자들에게 의미 있는 교육 내용이 될 것이므로, 충분히 학습이 이루어지면 유의미한 학습 내용이 될 수 있다는 평가가 있었다([T-1], [T-2], [T-3], [T-6]). 단 (10)의 경우, 양태를 주로 나타내는 연결어미나 종결 어미를 명시해주는 것이 좋다는 의견을 받아들였다([T-3]).

통사 층위 기술 및 해석에 등장하는 질문들은 전술하였듯 한 언어의 구조 내에서 담당하는 문법적 역할이 정해져 있어 각각이 내는 의미 효과가 비교적 독자적이다. 그로 인해 하나로 통합하기에는 오히려 과도하게 추상화될 우려가 있고, 실제 활용 가능성 측면에서 봤을 때 유용하지 않은 측면이 있다. 따라서 별도의 통합 작업은 거치지 않았다. 또한, 이들 질문 역시 필자가 의도한 바를 해석하는 활동이 연결되므로 이를 핵심 질문에도 반영할 필요가 있다. 수행 가능성 면에서 낮은 평을 받았던 질문은 활동 과제에서의

39) 이와 같은 간소화로 인해 어떤 종류의 단어에 필자의 의도가 반영될 수 있는지 중위 핵심 질문을 통해서는 안내되기 어렵다는 약점이 있다. 다만 중위 핵심 질문은 교수학습 상황에 따라서 구체적인 항목들을 포함한 하위 핵심 질문으로 상세화될 수 있으며, 후술할 Ⅳ장의 2.에서 다룬다. 본래 (1)~(6)에서 다루어졌던 내용은 이 핵심 질문을 바탕으로 활동 설계 과정에서 교수학습 목표, 학습자들의 수준, 텍스트에 나타난 특징 등을 고려하여 다양한 발문의 하위 질문으로 다루어질 수 있다고 본다.

구체화를 거치면 활용할 수 있다고 보아 존속하기로 결정하였다.

텍스트 구조 층위의 핵심 질문은 수행 가능성 면에서 과반의 교사로부터 낮은 평을 받았지만, 이 질문을 소거할 경우 핵심 질문 체계상에서 텍스트 구조에 대한 질문이 부재하게 된다. 섬세한 문항 설계가 실제 교육에서 이루어진다면 유용한 교육 내용이라는 평가도 있었으므로([T-3], [T-5]) 이를 고려해 핵심 질문에서는 존속하기로 한다. 아울러 교육과정의 표현에 따르는 것이 이해하기에 좋다는 의견([T-1], [T-3])을 받아들여 '글의 구조'라는 표현으로 변경하였다.

상호텍스트성의 핵심 질문에서는 (15) '인용'이 교사들로부터 이론적 타당성과 수행 가능성 면에서 높은 평가를 받았으나, '전제'는 그렇지 않았다. (16) 전제의 경우, 이론에 비추어봤을 때 내용의 타당성은 있다고 보았지만, 학습자들의 수행 가능성을 대부분 낮게 보았다. 문법 교육과정이나 교과서에서 다루어진 바가 없고([T-6]), 언어학적 전제라기보다는 '논리학적 전제'의 성격이 더 크기 때문에([T-3]) 언어학적 표현 중에 전제의 효과를 유발하는 것과 연관시키는 것이 보다 문법 교육에 맞으며 학습자들의 수준에도 맞추어질 것으로 보인다. 이에 앞서 살펴본 핵심 질문 요소들 중 '종속절, 안긴절'에서 '전제' 기능이 탐색된 바 있었으므로 전제를 '종속절, 안긴절'을 다루는 핵심 질문에서 함께 다루고자 하며, 이 범주에 별도의 핵심 질문으로 구성하지 않는다.

상호담론성과 관련된 (17)은 학습자들에게 어려울 수 있지만([T-3], [T-4]), 유의미하고 시도해 볼 수 있다는 의견이 있었다([T-1], [T-6]). 핵심 질문 체계상의 균형성을 고려하였을 때도, '상호담론성' 해석은 텍스트 너머 사회에 존재하는 담론들 간의 연결성을 따지는 것으로, 상호텍스트성으로부터 한 발 더 나간 또 다른 개념으로서 존속할 가치가 있다고 본다. 따라서 이 핵심 질문은 존속하기로 하며, 질문의 서술 형태를 보다 명료하게 바꾸면 좋겠다는 의견([T-1], [T-3])을 받아들인다.

설명 단계이자 사회적 결정 요인 층위를 다루는 질문은 (18) 1개로 구성되었는데, 이 질문에 대해서는 '사회적 요인'이 의미하는 바가 명확하지 않다는 점이 의견([T-3])이 있었다. 핵심 질문을 보다 구체적이고 교사와 학습자 모두 이해, 활용할 수 있게 하기 위해서는 '사회의 갈등 관계, 권력관계'라고 함이 적절하다. 또한, 이 글이 쓰이게 된 사회적 결정 요인(갈등

관계, 권력관계)과 이 글이 다시 사회의 갈등 관계에 미칠 효과까지 반드시 한 질문에서 다룰 필요가 없다는 의견을 받아들여 본고에서는 2개의 핵심 질문으로 분리하였다.

이상, 최종 정련된 핵심 질문의 목록은 <표 Ⅱ-16>과 같다.

<표 Ⅱ-16> 비판적 언어 인식 활동의 핵심 질문 목록(최종)

	핵심 질문	관련 단계	관련 층위	
(1)	글에 쓰인 단어에 반영된 필자의 의도는 무엇인가?	기술 및 해석	단어	단어 일반
(2)	어떤 대상을 표현하기 위해 '은유'한 단어에 담긴 의도는 무엇인가?			은유
(3)	'능동 표현'과 비교하여 '피동 표현'은 어떤 의미 효과를 갖는가?		통사	능동, 피동 표현
(4)	명사화된 표현은 원래의 문장과 비교하여 어떤 의미 효과를 갖는가?			명사화
(5)	글에 쓰인 문장의 종류를 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?			문장의 유형
(6)	연결(종결) 어미를 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?			양태
(7)	높임 표현을 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?			높임 표현
(8)	'이어진 문장'과 '안은문장'이 어떤 의도를 전제하였는가?			문장의 확장
(9)	글의 구조를 통해 어떤 의도를 추론할 수 있는가?		글의 구조(전개 방식)	
(10)	누구의 어떤 말을 인용해 왔으며, 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?		상호텍스트성	인용
(11)	이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서는 어떻게 표현하고 있으며, 이 글들은 어떤 의미 효과를 갖는가?		상호담론성	
(12)	이 글의 내용에 영향을 미친 사회의 갈등 관계는 무엇이라고 생각하는가?	설명	사회적 결정 요인	
(13)	이 글은 사회의 갈등 관계에 어떤 영향을 줄 수 있을 것인가?		사회적 효과	

이 질문들은 어떤 장르나 텍스트로 비판적 언어 인식 활동을 설계하더라도 필요에 맞게 선택하여 이용할 수 있는 핵심 질문 목록으로 구축된 것이다. 다만 본고에서 최종 도출한 핵심 질문 형태 그대로 모든 교육에서 사용되어야 한다고 보지 않는다. 핵심 질문은 상황에 따라 세부적인 내용을 포함하여 더 상세화가 가능할 수 있다. 이와 같이 핵심 질문 목록을 도출함으로써 비판적 언어 인식 교육에서 교육해야 할 언어 내적, 외적 내용들을 통합하고 가시화할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

한편, 본고에서는 ‘기사문’ 장르로 활동 과제를 분석할 것이므로, 기사문 장르의 언어적 특징에 맞추어 핵심 질문을 선택할 필요가 있다. 기사문은 특징적이고 관습적인 표현 구조를 지닌 장르인데, 신정보를 객관적으로 신속하게 전달하는 목적 외에, 구정보에 대하여 곧바로 해설, 부연하여 직접적으로 설득하는 목적도 지닌다. 이러한 과정에서 필자는 여론을 대변할 때도 있으나, 자신의 가치관이나 해석의 주관을 종종 그 사회 공동체의 전체적 의도인 것처럼 가장하거나, 여론을 형성하기 위해 특정 의도를 암시적으로, 혹은 보다 명시적으로 강조하기도 한다(김혜정, 2002: 285).

관습화된 표현 구조를 지녔기 때문에 문장의 유형이나 양태, 높임 표현은 기사문 장르에서 다양하게 사용되기보다 고정된 채 쓰인다는 특성이 있다. 이들을 교육하는 것도 기사문의 장르적 특성을 탐구한다는 차원에서는 의미 있을 것이다. 그러나 텍스트에서 은연중에 드러나는 필자의 의도, 그로 인해 재생산되거나 반박되는 사회의 권력관계나 이데올로기를 설명하는 것이 본고의 비판적 언어 인식 활동 과제에서 초점화할 지점임을 주목할 필요가 있다. 또한, 교사 대상 예비 조사 중 판단 기준 ㉢, 기사문 장르의 분석에 유용할 것으로 보이는지에 대한 판단 여부에서 최종 핵심 질문의 (5), (6), (7)에 해당하는 질문(1차에서는 (9)~(11))에 대한 점수가 비교적 낮았다. 그리하여 본고에서는 최종 핵심 질문 목록 중 (5), (6)[40], (7)을 제외하고 나머지 질문들로 문항을 설계하고자 한다.

40) 다만 (5)나 (6)의 경우, 기사문에 쓰이는 문장의 유형이나 어미가 기사문에서 익히 쓰지 않는 형식처럼 쓰인 경우도 있으므로, 이를 고려하면 문장의 유형이나 어미 등을 통해 필자가 모종의 의도를 읽어내는 교육을 할 수 있음을 고려할 수 있다. 핵심 질문이 교수 상황과 구체적 학습 목표, 학습자들에게 제공할 실제 텍스트에 따라 다르게 구축될 수 있다는 점을 감안하면, 기사문 장르 교육이라 하더라도 구체적 목표에 따라 (5), (6) 같은 질문도 실제 교육에서 활용할 중위 핵심 질문으로 선정될 수 있다.

Ⅲ. 비판적 언어 인식 활동의 양상 분석

Ⅲ장에서는 앞서 도출한 비판적 언어 인식 활동의 ‘핵심 질문 목록’을 토대로 비판적 언어 인식 과제를 설계하고, 과제 수행을 통한 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 양상을 분석한다. 그리고 후속 장에서 이루어질 비판적 언어 인식 교육 설계를 위하여 학습자들의 활동 양상 분석 결과를 활용하고자 한다.

1. 자료 수집 및 분석 방법

1.1. 자료 수집 방법

(1) 연구 대상

본고는 하나의 활동 틀로서 설계한 ‘비판적 언어 인식 활동’ 과제에서 학습자들이 어떤 수준의 수행을 보이며, 어떤 어려움을 겪고, 어떻게 상호작용해 나가는지 등의 활동 양상을 살핌으로써 그것을 바탕으로 한 ‘비판적 언어 인식 교육 설계’에 도움을 얻고자 한다. 따라서 이 연구 문제에 가장 심도 있는 답을 줄 수 있는 지식, 경험, 태도를 충분히 갖고 있는 대상을 연구 대상자로 선정하는 것이 연구 현상에 대한 깊은 이해를 목적으로 하는 질적 연구에서는 더 바람직할 것으로 사료된다. 따라서 적합한 연구 대상자 선정을 위하여 목적적 표본 선정(purposeful sampling; Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 393)을 실시하였고, 본 조사 대상자로 인천광역시 소재 I 고등학교 1학년 재학생 27명, 경상북도 소재 K 고등학교 2학년 재학생 26명, 총 53명을 선정하였다.

대상자 선정 과정은 다음과 같다. 우선 텍스트를 읽고 특정한 문법 항목에 대하여 분석을 할 수 있어야 하기 때문에 일정 수준 이상의 문법 지식을 가지고 있으며, 비판 과정에서 동원될 사회적, 문화적 지식도 어느 정도 갖춰져 있는 상태여야 하므로 기본적으로 ‘고등학교 학습자’를 탐색하였다.

문법 지식과 사회·문화적 지식 수준이 어느 정도 갖추어져 있는 학습자들로 선정하기 위해서는 전체 과목에서 보통 수준 이상의 학력을 갖추었다

는 점과 직전 학기에 문법을 학교 국어 시간에 배웠다는 점을 고려하였는데, 두 학교의 학생들이 이에 해당하였다.

또한, 후술할 본고의 자료 수집 방법인 소집단 토의를 원만하게 실시하기 위해서 학교 교육에서 토론, 토의 등 집단 활동을 통한 학습이 많이 이루어지는지 여부를 확인하였으며, 학습자들끼리 친밀한지도 고려하였다. 이러한 사항들을 고려하여 최종적으로 본 조사 참여 대상자를 결정하였다.

이에 앞서 본고에서 설계한 비판적 언어 인식 활동 과제가 고등학생 수준에서 수행 가능한지를 알아보기 위해 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사에는 Ⅱ장 3.2. 예비 조사에 참여했던 교사들이 설계된 과제에 대해서도 내용 타당성을 검토하여 주었으며, K 고등학교에 재학 중인 2학년 학생 12명이 본 조사 실험과 동일한 환경 내에서 3명씩 모둠을 이루어 과제를 수행하였다. 이때 12명은 본 조사 참여자들과 중복되지 않게 하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 정보 개요

	조사 내용	조사 대상	조사 일시	연번
교사 대상 예비 조사	비판적 언어 인식 활동 과제 내용 타당성 검증	고교 재직 교사 겸 국어 교육 연구자 6명	2023.01.09. ~ 2023.01.22.	[T-1~6]
학습자 대상 예비 조사	비판적 언어 인식 활동 과제 수행 가능성 검증	K고교 재학 2학년 학생 12명 (3명 × 4조)	2023.01.15.	1조:[예비-1- 1~3] 2조:[예비-2- 1~3] 3조:[예비-3- 1~3] 4조:[예비-4- 1~3]
학습자 대상 본 조사	비판적 언어 인식 활동 과제 수행 양상 분석	I고교 재학 1학년 학생 27명 (모둠당 3~4명 × 7조)	1차 : 2023.01.25. 2차 : 2023.01.27.	[I-조번호-일련번호] 예 1조인 경우, 1조: [I- 1- 1~4]
		K고교 재학 2학년 학생 26명 (모둠당 3~5명 × 7조)	1차 : 2023.01.30. 2차 : 2023.01.31.	[K-조번호-일련번호] 예 1조인 경우, 1조: [K- 1- 1~4]
	비판적 언어 인식 활동 경험에 대한 인터뷰	본 조사 참여자 중 14명(I고교 7명, K고교 7명)	2023.02.21. ~ 2023.04.10.	위의 연번에 따름.

(2) 자료 수집 과정

본 조사 자료 수집은 각 학교에서 이틀간 진행되었으며, 이틀 동안 동일한 피실험자들이 처음 구성된 모둠을 유지한 채 다른 활동 과제를 수행하였다.[41] 이때 학생들은 3~5명으로 균등한 인원의 모둠으로 편성되었으며, 모둠별로 독립된 공간에서 연구자가 제공한 비판적 언어 인식 활동 과제를 읽고, 과제의 문항을 함께 토의하여 해결하는 방식을 취하였다. 학습자들의 토의 과정은 전자 기기를 이용하여 녹음 및 녹화되었고, 연구자가 녹음 및 녹화된 자료를 전사한 것을 본고의 실험 자료로 활용하였다.

학습자들이 과제를 각자 수행하는 것이 아니라 소집단 토의 활동으로 기획한 이유는, 학습자들 간의 상호작용을 거치면서 유의미한 인식의 성장 가능성이 비판적 언어 인식 교육 연구에서 논의되고 있으며(Huang, 2013; Lazar, 2014 등), 무엇보다 소집단 토의 활동 관찰을 통해 학습자들의 사고의 흐름을 가시화할 수 있어 양상 분석에 더 타당한 근거를 제공할 것으로 보았다. 공동의 상호작용 및 숙의 과정에서 비판적 언어 인식이 어떻게 구성되는지, 그 과정에서 어떠한 요인이 인식을 촉진하고 저해하는지 등 구체적, 역동적 과정을 함께 살펴볼 수 있을 것으로 기대하였다.

학습자들의 소집단을 편성할 때는 학습자들의 수준을 측정하여 높은 수준과 낮은 수준의 학습자들이 모둠에 두루 포함되도록 인위적인 조직을 가하지는 않았다. 본래 '협동학습'을 주창한 비고츠키(Vygotsky)는 학습자들이 그들 간의 상호작용에 의해 새로운 인지 능력을 구성할 수 있다고 보았으며, 능력 있는 또래 학습자가 동료 학습자에게 수행 가능한 수준의 도움을 제공함으로써 동료의 학습을 촉진시킨다고 믿었다(이애란, 2008: 81). 그러나 '협동학습'에서는 능력 있는 학습자들이 집단의 학습 진행을 장악하게 되어 하위 학습자들이 집단의 목표 성취에 적극적이지 않게 될 수 있고, 능력 있는 학습자들 역시 자신의 노력이 다른 학습자들에게 돌아간다는 것에 대한 반감으로 인해 소극적으로 참여할 수 있다는 한계를 갖기도 한다(변영

41) 김유미(2014: 89-90)에서는 고등학생들의 비판적 읽기 활동 과제의 수행을 분석하였는데, 이때 읽기 제재가 무엇인지에 따라 학생들이 비판하는 요소가 달라짐을 파악하였다. 읽기 제재의 영향이 있을 가능성을 고려하여 본고에서도 피실험자들에게 제공할 텍스트를 소재를 달리하여 총 2개의 과제를 제공하였다.

계・김광휘, 1999: 34-35).

본고에서는 학습자들이 자신의 역할을 고정하지 않고 모두 균등하게 적극적으로 참여하도록 하는 것이 실험에 참여하는 학습자들의 유의미한 학습을 촉진할 수 있고, 연구자가 역동적인 인식 구성 양상을 관찰하기에도 더 바람직하다고 판단하였다. 따라서 수준에 따른 인위적 집단 편성을 하지 않고 무작위로 편성하는 방법을 택하였으며,[42] 그러한 집단 편성 하에서 나타나는 비판적 언어 인식 활동의 양상을 분석하고자 하였다.

과제 수행을 위해 피실험자들에게 제공된 시간은 40~45분이었다. 수업 시간을 빌려 진행된 실험은, 전체 50분 중 실험 시작 전 안내사항 전달 시간과 모둠별로 분리된 공간으로 이동하는 시간, 전자 기기를 준비하는 시간 등이 5~10분 정도 소요되었고, 나머지 시간 동안 활동을 수행하도록 하였다.

이상의 과정은 K고교 2학년 학생 12명(3명씩 4모둠으로 편성)을 대상으로 동일한 과정을 거쳐 활동을 수행하게 해본 결과, 큰 무리가 없을 것으로 판단하여 채택하였다.

본 조사에 참여한 피실험자들은 제작된 활동 경험에 대한 기술지를 작성하였다. 경험 기술지 양식은 구글 폼(Google Form)을 통해 제작하였다. 연구자는 학습자들의 대화 양상과 경험 기술지에 기술된 내용을 종합적으로 검토하여 인터뷰 대상을 선정하여 사후 인터뷰를 실시하였다.

---

42) 이러한 집단 편성을 거치는 학습 방법을 최옥화(2014: 14-15)에서는 '소집단 공동학습'으로 명명하였다. 비고츠키(Vygotsky)의 협동학습이 갖는 한계를 극복하면서 또래와의 상호작용을 통한 비계를 제공하는 방법으로서, 모둠 구성원들이 분담하지 말고 한 과제 전체를 놓고 모둠 구성원들이 함께 생각하고 해결할 것, 수준에 따른 인위적 조직이 아닌 평등한 관계로 모둠을 조직할 것, 동료와 상호작용하며 배우는 관계를 만들 것이 요구된다. 다만 본고에서 동료와의 상호작용에서 서로 배우는 관계를 조직적으로 형성하기 위해 별도의 사전 교육이 실험 여건상 충분히 이루어지지는 못한 점이 한계로 사료된다. 실험에 참여하는 학습자들 간에 의사소통을 활발히 하는지를 확인하여 집단을 편성하고, 실험 전 적극적인 참여를 독려하는 것으로써 부분적으로 보완하고자 하였다.

<표 Ⅲ-2> 자료 수집 방법 개요

구분	조사 대상	조사 방법 및 내용
예비 조사	- Ⅱ장 3.2.의 교사 참여자 6명 - 경북 K고교 2학년 12명(3명×4조)	- 교사 대상 : 핵심 질문과의 연결성과 실제 수행 가능성 평가 - 학습자 대상 : 과제의 소통성 및 수행 가능성 평가 - 예비조사 결과 : 문항 발문 및 오류 수정, 1일차 및 2일차 과제 변별 필요(동형 과제를 개발하되, 2일차 과제에 개방형 문항 일부 포함)
본 조사	- 인천 I고교 1학년 27명(3~4명 × 7조) - 경북 K고교 2학년 26명(3~5명 × 7조) (예비조사 참여자와 중복 없음)	- 1, 2일차 모두 같은 구성원이 모둠을 이루어 40~45분간 협의를 통해 활동 과제의 문항을 수행, 별도의 사전 교육은 진행하지 않음. - 협의 과정은 녹음 및 녹화되었으며, 연구자가 실험 이후 전사하여 분석하였음. - 텍스트를 둘러싼 학습자들의 기술 및 해석 단계와 설명 단계의 활동 수행 양상을 분석함.

1.2. 비판적 언어 인식 과제의 설계

비판적 언어 인식 활동 과제를 설계할 때 고려해야 할 문제들이 있다.

첫째, 학습자들의 비판적 언어 인식 수행을 도울 수 있게 구성하여야 한다. 앞서 비판적 언어 인식 활동의 단계를 나누고, ‘핵심 질문’을 활동의 단계별로 구성하였다. 그러나 이때의 핵심 질문은 ‘중위 핵심 질문’이었다. 그것은 학습자들이 각 단계별 기본적으로 알아야 할 내용 요소를 담고 있지만, 그 질문 그대로 학습자에게 적용하기 위하여 구성된 것은 아니었다. 실제 과제에서는 학습자들의 수행을 고려하여 구체화된 하위 질문의 형태로 변환하는 것이 필요하다.

둘째, 텍스트가 비판적 언어 인식의 취지에 맞아야 한다. 비판적 언어 인식은 뭇 텍스트를 비판적 관점으로 분석할 때 발동될 수 있는 언어적 능력이기는 하지만, 그 능력을 발현하기에 가장 적합한 텍스트는 불평등한 권력 관계와 이데올로기가 텍스트의 표면으로 드러나지 않고 내재되어 있는 텍스트라고 할 수 있다. 본고는 학습자 과제에 제공할 텍스트의 장르를 ‘보도 기사문’으로 정하였다.

텍스트의 기능에는 독자를 이해시키고 정보를 전달하는 것, 독자를 설득하고 비판하는 것이 있는데, 각각을 ‘설명적 텍스트’, ‘논증적 텍스트’

라고 한다(오선경・김지혜, 2017: 135). 기사문의 하위 종류에는 ‘보도 기사, 인터뷰 기사, 해설 기사, 논설(논평/사설/칼럼) 기사’ 등 다양한 것이 있는데, 그 중 보도 기사는 비교적 설명적 텍스트에, 논설 기사는 논증적 텍스트에 가깝다고 할 수 있다. 논증적 텍스트에서는 필자의 이데올로기가 표면화될 수 있는 반면, 설명적 텍스트는 텍스트에서 다룰 사건에 대하여 객관적으로 설명하는 듯하지만 그 과정에서 필자의 의도를 반영한 언어적 선택이 일어난다. 이 점을 미루어 중등 학습자의 비판적 언어 인식 교육에서 교육적 가치가 보다 큰 텍스트를 본고에서는 보도 기사로 판단하였다.

(1) 제재 및 텍스트 선정

먼저 학습자들에게 제공되는 텍스트의 제재를 선정한다. 비판적 언어 인식 활동에 적합할 텍스트의 제재를 선정하고, 그 제재를 비판적 관점으로 분석하기 위한 주제를 구체화하며, 주제가 구현된 텍스트를 찾아 선정한다.

비판적 언어 인식은 비판 이론의 패러다임 하에 있는 연구라고 할 수 있다. 비판 이론 패러다임 연구는 연구 참여자의 일상생활에 영향을 미치는 이 불평등한 사회 구조의 힘을 분석하여, 사회 구조에 정당성을 제기하고 평등하고 민주적 사회 구성을 목표로 한다(이혁규, 2004: 193). 이에 따라 비판 이론의 비판 대상으로는 자본주의 사회의 경제적 계급 갈등으로 촉발되는 노동자들의 착취, 소외 현상이 가장 먼저 주목받았으며, 그 외에 일상에 존재하는 여러 권력, 불평등, 억압, 소외 등의 사회적 이슈, 예컨대, 성 차별, 인종 차별, 성소수자 차별, 종교 차별 등의 문제에 대해서도 소외된 혹은 권리를 빼앗긴 집단의 목소리를 대변하는 것이 비판적 언어 인식에 포함되었다. 이를 고려하여 본고에서 설계하는 활동 과제에 사용될 텍스트의 제재는 ‘1) 중대 재해 처벌법 제・개정을 둘러싼 갈등, 2) 이슬람 종교 시설 건립을 둘러싼 갈등’ 두 가지를 선정하였다.

첫 번째 제재는 경제적 계급 갈등의 구조가 드러나는 사회 문제로, 비판 이론 패러다임 연구에서 고전적으로 비판하여 온 문제와 연결되어 있다. 중대 재해 처벌 등에 관한 법률, 약칭 ‘중대 재해 처벌법’은 시민의 안전과 노동자의 안전을 책임지는 공무원과 사업주, 경영책임자의 안전 및 보건 조치 의무 소홀이 확인될 경우에 적용할 수 있는 처벌법이다. 노동자 중 소규

모 사업장에서 종사하는 하청 노동자들의 죽음이 잇따른 데에 따라 노동자의 안전을 강화하기 위한 사회구조적 개선 요구가 커졌고, 이에 2021년 1월 26일 이 법이 제정되었으며, 2022년 1월 27일부로 시행되었다.

경영계의 양보를 받고, 정부가 별도의 보호 조치를 해준다고 하더라도, 비판 이론에서는 주로 '노동자'가 사회 구조상 약자로 간주된다. 따라서 이러한 실제의 불평등한 권력관계를 문제시하지 않고 오히려 강화하는 논조의 기사문이 비판적 언어 인식 활동에 적합할 것으로 판단한다. 즉 기업 경영계의 논리를 객관적이고 문제없는 듯이 전달하는 '중대 재해 처벌법 제정 및 시행으로 인한 기업 경영 활동 부담 혹은 위축'의 주제를 띤 보도 기사문을 선정할 수 있다.

두 번째 제재는 2021년부터 이어져 온 대구광역시 북구 대현동의 모스크[43] 건축을 둘러싼 갈등을 선정하였다. 이 사건은 사회 내 인종 차별 혹은 종교 차별에 관한 문제라고 할 수 있다. 우리나라 안에서도 특정 지역은 외국인 또는 귀화인이 내국인에 비해 다수를 차지하는 곳도 있으나, 이 사건이 일어나고 있는 지역은 무슬림 유학생들이 소수이며, 무슬림이 아닌 원주민들이 다수를 차지하고 있다. 종교적 지형으로 봤을 때도 이 지역 내에서 무슬림은 소수이며, 인근의 반대 주민들로부터 배타적인 경계와 혐오를 받고 있다.

이 사건에 대한 많은 보도 기사들이 시간의 흐름에 따른 사건의 전개 과정을 전달하거나, 지방 행정부의 갈등 해결 필요성 제기 정도의 주제를 전달하고 있다. 하지만 갈등 당사자의 입장을 전하는 보도 기사라면, 적어도 건축 반대 측과 건축 찬성 측의 목소리가 균등하게 보도되어야 할 것이다. 따라서 이 제재에 관하여 비판적 언어 인식 활동을 하기 위한 텍스트는 건축 반대 주민의 입장만을 정당화하는 논조를 띤 것이어야 한다. 이상의 제재와 주제를 바탕으로 선정한 텍스트는 다음 <표 Ⅲ-3>과 같다.

43) 대구 북구 대현동에 지어질 모스크의 정식 명칭은 '다룰 이만' 경북 이슬라믹센터(Dar-ul-Emaan Kyungpook Islamic Center)이며, 본고에서는 논의의 편의를 위하여 '대구 이슬람 사원 건축 갈등'으로 이 사건을 지칭하고자 한다.

<표 Ⅲ-3> 활동 과제의 텍스트 선정

구분		세부 내용
제재 1	제목	"왜 하필 지금이냐.." 강해지는 중대재해법 족쇄에 기업들 난색 - 머니투데이, 2022.10.24.(수정: 2022.10.25.)
	개요	최근 중대 재해 사고 빈발로 중대재해 처벌법을 경영계에 유리한 쪽으로 개정하는 것이 어려워졌음을 강조함. 전체적으로 기업 입장에서 '중대재해 처벌법'을 '국민 분위기에 편승한 규제', '감정법' 등으로 틀지어 표상하고 있음.
제재 2	제목	대구 이슬람사원 결국 다시 짓는다… 지역주민 피해 외면 논란 - 데일리굿뉴스, 2022.09.20.(수정: 2022.09.20.)
	개요	모스크 건축주 측과 북구청의 법정 공방이 건축주의 승소로 끝나기까지의 과정을 전하면서, 모스크 건축 반대 주민들의 입장을 주로 인용하여 보도함.

텍스트의 분량은 학습자가 한정된 시간 내에 활동해야 함을 고려하여, A4 반 페이지에 4~5개의 문단으로 편집하였다. 제재1 텍스트의 경우, 기업이 먼저 신뢰할 수 있을 만한 안전 관리 대책을 내놓도록 당부하는 내용이 등장하고 있지만, 이 부분을 제외하였다. 글의 전체적인 논조와 필자의 '중대재해 처벌법'에 대한 태도를 미루어 보았을 때는 비중이 크지 않은 것으로 판단하였다. 제재2 텍스트는 문단 설정이 제대로 되어 있지 않고 1~2개 문장 단위로 문단이 나누어져 있어, 관련이 있는 문장끼리 묶어 문단을 재구성하였다. 가공된 텍스트와 원문은 <부록>에서 제시한다.

(2) 핵심 질문에 근거한 과제 설계 및 검증

본고는 두 텍스트로 활동 과제를 설계하였으며, 전술한 대로 텍스트는 학습자들에게 주어진 시간을 고려하여 길이를 단축하되, 텍스트의 요지와 전체적인 언어적 특징을 살리는 방향으로 가공하였다. 두 활동 과제의 문항은 대부분 동형으로 구성하였고, 앞선 장에서의 '보도 기사문 분석에서의 핵심 질문' 목록에 제시된 것들과 연계하여 구성하였다.

본고는 과제 설계 단계에서 '핵심 질문'을 학습자가 소화할 수 있는 수준으로 상세화하고자 하였다. 앞서 Ⅱ장에서 목록화한 핵심 질문은 엄밀히는 '중위 핵심 질문'이라고 할 수 있는데, 필수적인 내용 요소를 가시화할 수 있다는 점이 장점이지만, 이 질문 형태 그대로 학습자들의 과제에 제

공하기에는 추상적이고 많은 내용을 함유하고 있다. 따라서 학습자들이 해당 분석 요소에 대하여 기술 및 해석, 설명을 적절히 수행할 수 있으려면, 중위 핵심 질문에 근거하되 보다 구체적인 '하위 핵심 질문' 형태로 바꾸어 과제 문항을 구성할 필요가 있다. 해당 중위 핵심 질문에서 분석해야 할 내용과 세부 행위를 구체화하고 이를 단계적으로 수행하도록 여러 개의 하위 질문 형태로 구성하고자 하였다.

<표 Ⅲ-4> 핵심 질문 바탕의 과제 문항 구성 예시

핵심 질문 (1) 글에 쓰인 단어에 반영된 필자의 의도는 무엇인가? (기술 및 해석 단계) → 과제에서의 구성 (1일차 2.(4) 문항)
2. 글 (A)에서 사용된 단어의 의미와 그 쓰임에 대해 알아봅시다. (4) 기업 현장의 목소리를 반영하여 법을 개정하려던 기업들은 개정 노력이 '허사가 되고', '찬물이 끼얹어진 상황'이라 '난색이다'. 현장이 실감하는 '폐해'가 확인된다. (난색 : 꺼리거나 어려워하는 기색) → 밑줄 친 단어들이 가진 의미를 모둠원들과 함께 파악해 봅시다. → 글쓴이가 밑줄 친 단어들을 사용하여 기업들의 처지와 입장에 대해 독자들이 어떻게 생각하기를 바란 것일까요?
핵심 질문 (13) 이 글은 사회의 갈등 관계에 어떤 영향을 줄 수 있을 것인가? (설명 단계) → 과제에서의 구성 (1일차 6.(3) 문항)
6. 글 (A)를 비판적으로 읽어봅시다. (3) 아래의 글을 읽고, 글 (A)와 비교하여 생각해봅시다. 글 (A)와 비교했을 때, 아래의 글에서는 누구의 입장이 어떻게 나타나고 있나요? (기사 내용 생략) → 이러한 주제를 띤 기사들도 글 (A) 같은 기사들과 비슷한 비중으로 사회에 유통되고 있다면, 독자들은 '중대재해법'에 대하여 어떻게 생각할까요? → 실제 우리 사회는 '중대재해법'에 대해 어떻게 생각하고 있을까요? → 여러분이 '중대재해법'에 대하여 자신만의 판단을 세우기 위해서 어떻게 해야 할까요? '중대재해법'에 대하여 잘 모르는 다른 사람들을 위하여 자신은 어떤 일을 할 수 있을지도 생각해봅시다.

설계한 과제로 교사 및 학습자 대상 예비 조사를 실시하였다. 교사들로부터는 핵심 질문과의 연결성과 실제 수행 가능성을 평가해줄 것을 요청하였다. 전반적으로 긍정적인 답변을 들었으며, 몇몇 부분의 문항 발문과 오류 사항 정도를 지적하여, 그것을 반영하여 수정하였다. 학습자들에게는 본 조사와 동일한 환경에서 소집단 토의를 통해 과제를 함께 수행하게 하여 과제

의 소통성과 수행 가능성을 평가하였고, 과제를 완전히 동형으로 설계하는 것보다는 변별이 필요하다고 판단하였다. 이에 2일차 과제에 개방형 문항을 일부 포함하는 방향으로 수정하였다.

본고에서는 예비 조사를 거쳐 최종 설계된 1~2일차 과제의 문항 구조와 개요를 제시하며, 두 과제의 전체 자료는 <부록>에서 제시하고자 한다.

<표 Ⅲ-5> 활동 과제 문항 설계 구조

단계	문항 번호		층위	연계된 핵심 질문	문항 세부 내용
	1일차	2일차			
-	1	1	-	-	• 글의 내용, 장르, 소재 파악 위한 빈칸 채우기 문항 (축어적 읽기) [1일차] (1) 글에서 다루는 핵심 사건 파악 (2) 이 글의 종류(장르)가 무엇인지 파악 (3) 문단별 중심 내용 파악 [2일차] (1)~(3) 1일차와 동일 (4) 문단별 중심 내용을 바탕으로 이 글은 누구의 어떤 주장을 주로 전달하는지 파악
기술 및 해석	2	2	단어	①②	• 제시된 단어(은유된 단어 포함)에 반영된 의도 해석하기 [1일차] (1)~(4) 분석할 단어를 모두 미리 제공 [2일차] (1), (2) 분석할 단어를 제공 (3) 필자의 의도가 반영된 것으로 보이는 단어를 직접 찾아 기술·해석해보기 (예비조사 반영)
	3	3	통사	③⑧[44]	• 글에 쓰인 문법 요소에 주목하여 이러한 문법 사용을 통해 독자들이 어떤 인식을 갖도록 의도하였는지 해석하기 [1일차] (1) 피동 표현, (2) 종속절 [2일차] (1) 피동 표현, (2) 종속절, (3) 인용문[45]
	4		텍스트 구조	⑨	• 내용 전개 방식과 필자의 논조를 연결하여 이해하기 [1일차] (1) 문단별 내용 참조, 필자의 입장 확인 (2) 어떤 문단에서 해당 입장이 잘 드러나는지 글의 구조와 필자의 논조 연결해 이해하기 [2일차] 해당 문항 없음[46]
	5	4	상호텍스트성	⑩⑪	• 주어진 글이 다른 글과 맺는 관계 고려해 필자의 의도 추론하기 [1일차] (1) 주어진 글이 다른 글과 맺는 관계 고려해 의도를 파악하고, 이러한 관계성 안에서 글의 의미 해석하기 (2) 같은 주제를 다룬 다양한 장르와 스타일의 텍스트들이 연속적으로 제시되었을 때에 나타나는 담론

					적 효과 해석하기 [2일차] (1)~(4) 같은 제재의 다른 글을 직접 검색해 본 후 주어진 글과 다른 글들이 맺는 관계에 입각해 글의 의미 해석하고, 사회에 형성된 담론 해석하기 (예비조사 반영)
설명	6	5	사회적 결정 요인	⑫⑬	• 기술, 해석한 내용을 사회문화적 요인과 연결하여 이해하고 글의 성격과 의미 설명하기 [1일차] (1) 앞선 단계들에서 수행한 기술 및 해석 종합, 정리하기 (2) 글을 그렇게 기술, 해석하게 만드는 사회·문화적 배경 탐색하고 종합적으로 설명하기 (사회적 배경 알려주는 자료 제공) (3) '중대재해법'에 대해 실제 우리 사회에 형성될 담론 예상하기, 자신만의 판단 세우고 실천하는 방안 세우기 [2일차] 1일차와 동일하되, 사회·문화적 배경 탐색하고 설명하는 소문항에서 별도 자료 제공 없음

1.3. 자료 분석 기준 및 방법

(1) 자료 분석 기준

본고에서는 중등 학습자의 비판적 언어 인식 교육 내용 설계의 바탕을 마

---

44) 핵심 질문 목록에서 기사문 선정에 본래 이용하기로 하였던 (4)는 텍스트에 나타난 언어적 특징을 고려하였을 때, 문항으로 설계하기 어려워 추가로 제외되었다. 이처럼 핵심 질문은 장르를 고려하였을 때 취사선택될 수 있으며, 실제 텍스트에 나타난 언어적 특징을 고려하여 추가로 취사선택될 수 있다.

45) 1일차 과제에서는 5번 '상호텍스트성 및 상호담론성 해석'에 이용되었던 문항이었기 때문에 2일차에서는 3번에 편성하는 것이 층위상 부적절할 수는 있다. 그러나 2일차에 신설한 학습자들의 개방형 활동의 수행 시간을 확보할 필요가 있었고, '인용문'이라는 언어적 자원을 통해 필자의 의도를 적절히 해석한다는 점에서는 통사 층위 기술 및 해석에서 다룰 수 있는 측면도 있다는 판단하에, 3번 문항에 핵심 질문 (10)을 바탕으로 한 소문항을 편성하였다. 다만, 소문항의 구성 형태는 1일차 과제의 5.(1) 문항과 거의 같은 형태를 띤다.

46) 2일차에서 새로 편성한 학습자들이 직접 다른 글들을 찾아 보고 기술 및 해석 단계 전반을 수행해 보게 하는 4번 문항이 활동 시간을 충분히 확보해야 하는 관계로 앞 문항의 분량을 줄일 필요가 있었고, 1일차의 '텍스트 구조' 층위 문항에서 물었던 내용을 2일차에서는 1번 '축어적 읽기'를 수행하면서 같이 묻는 방식으로 축소, 통합하였다. 이에 따라, 2일차에서 학습자가 텍스트 구조 층위를 기술, 해석하는지 관찰하기 위해서 1.(4) 혹은 4번 문항을 수행하면서 이 글의 '텍스트 구조'를 언급하면서 분석하는지를 확인하였다.

련하기 위하여 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 양상을 분석하고자 한다. 분석을 위하여 먼저 Ⅱ장에서 도출한 비판적 언어 인식 활동 단계를 바탕으로 자료 분석 기준을 세운다. '기술 및 해석', '설명' 단계로 이루어진 비판적 언어 인식 활동의 각 단계(<표 Ⅱ-2>)에서는 수행되어야 할 행위들이 정해져 있다. 학습자 집단이 과제를 수행하는 과정에서 이 행위들이 단계에서 잘 이루어지고 있는지를 평가하고자 한다.

<표 Ⅲ-6> 비판적 언어 인식 활동 수준 분석 기준

단계	단계별 활동 수준 분석 기준
기술 및 해석	㉮ 문항에서 묻는 언어 자원의 특징을 알고 기술하는가? ㉯ 해당 언어 자원을 근거로 필자가 이 글을 통해 독자들로 하여금 의도한 바를 적절히 해석하는가?
설명	㉮ 타당한 '사회적·문화적 요인'을 연결하여 설명하는가? ㉯ 기술 및 해석 단계의 활동 내용을 근거로 설명 단계를 수행하는가?

비판적 언어 인식 활동 단계별로 이루어져야 할 행위는 <표 Ⅲ-6>에 제시된 바와 같다. 각 단계의 ㉮, ㉯가 모두 이루어져야 그 단계를 수행했다고 할 수 있다. 본고는 집단이 과제의 문항들을 수행할 때 ㉮, ㉯의 행위가 제대로 이루어지는지를 평가한다. 모둠에서 문항마다 협의한 내용이 분석 기준의 ㉮, ㉯ 중 하나라도 충족되지 않을 경우 X, 모두 충족할 경우 O로 평가하였다. 처음에는 부적절한 수행을 보였어도 협의를 통해 적절한 수행을 이루었을 경우는 O에 해당한다. 이를 통해 각 모둠의 1, 2일차 기술 및 해석 단계와 설명 단계의 수행 수준을 평가하였다.[47]

또한 전술하였듯, 본고에서는 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 수준과 함께 어떤 상호작용 양상을 보이는지도 분석한다. 소집단 활동에서 일반

47) 시간이 부족하여 수행하지 못한 문항에 대해서는 기본적으로 'X'로 표시할 수도 있지만, 해당 모둠이 앞에서 보인 협의의 수준을 참고하여 재평가할 수 있다. 예컨대, 뒤의 문항을 수행할 시간이 부족했던 모둠들 중에는 앞의 문항을 푸는 데에 답이 잘 도출되지 않고 협의에 부침을 겪음으로 인해 시간이 지체된 모둠이 있는가 하면, 앞의 문항을 협의하는 과정에서 적절한 근거를 도출했음에도 불구하고 다양한 질문이나 의견을 제기하거나, 다른 근거를 들어 논의를 더 풍부하게 하고자 하는 모둠이 있었다. 후자의 경우, 오히려 비판적 언어 인식 활동 수준이 높게 진행되고 있었으므로, 시간이 더 주어진다면 풍부한 인식을 보여줄 것이라고 추론할 수 있다. 그러한 경우 시간 부족으로 못한 문항을 X로 평가하기에는 무리가 있다고 보며, 앞선 문항에서 보인 수행 수준에 준하게 평가할 수 있다.

적으로 나타나는 상호작용과 관련하여 구성원들의 참여 양상이 일정한 구조로 나타나는 경향이 있는데(조영달, 1999: 204), 그러한 구조를 '사회적 참여 구조(Social Participation Structure, SPS)'라고 한다. 사회적 참여 구조는 곧 구성원들의 참여 양상에 초점을 맞춰서 도출해낸 상호작용 유형의 일종이다. 본고에서는 사회적 참여 구조에 초점을 맞추어 상호작용을 분석하고자 한다.

소집단 내에서의 참여 구조는 모든 구성원들이 균등하게 참여하여 활동을 함께 해 나가거나, 일부 구성원들이 적극적으로 활동을 주도하고 나머지 구성원은 수동적으로 참여하는 유형이 있을 수 있다. 또는 구성원들 간에 원활하게 상호작용을 하지 못하여 활동을 의미 있게 하지 못하는 유형도 있을 수 있다(김왕근・이광성, 2006: 9-10). 본고에서는 학습자들의 협의에 나타나는 대화 이동 연속체들을 분석하여 다음 <표 Ⅲ-7>과 같은 기준으로 상호작용 유형을 분류한다.

<표 Ⅲ-7> 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 상호작용 유형

상호작용 유형	세부 내용
특정인 주도형	특정 인물이 상호작용을 주도하고, 나머지는 수동적·간접적으로 참여함.
수평적 협의형	구성원 모두가 주도하면서 수평적인 상호작용이 이루어짐.
주도자 부재형	활동을 주도하는 인물이 부재하여 유의미한 상호작용이 일어나지 못함.
※ 여기서 '주도'는 '상호작용 과정의 진행(문제 제기, 운영의 진행, 논의의 정리 등)'과 함께, '비판적 언어 인식 과제에서 문제 해결에 일조하는 진술'을 모두 수행하는 것을 말함[48]	

48) 김왕근·이광성(2006: 9-10)에서는 '주도'를 상호작용 과정에서 나타나는 문제 제기, 반응에 대한 반문, 운영의 진행, 논의의 정리 등을 말하는 것으로 하였다. 즉 '주도'의 뜻이 '상호작용 과정을 진행하는 것'에 초점이 맞춰져 있다. '주도'를 이렇게 해석할 경우 비판적 언어 인식 활동에서 일어나는 상호작용 양상에 관해 얻을 수 있는 정보가 많지 않다. 문제 제기, 반응에 반문, 운영의 진행, 논의의 정리를 한다고 하여도 실질적으로 비판적 언어 인식을 위한 과제 해결에 도움이 되지 않으면, 집단의 상호작용을 의미 있게 이끌어가기 어렵기 때문이다.
본고는 학습자 집단 내에서 구성원들이 어떻게 활동에 참여하여 그 인식에 다다르게 되었는지, 그 과정을 질적으로 보다 세밀하게 분석하기 위하여 상호작용을 분석하려고 하므로, '주도'의 뜻을 보다 넓게 해석하여 '상호작용 과정의 진행(문제 제기, 반응에 대한 반문, 운영의 진행, 논의의 정리 등)'과 함께, '비판적 언어 인식 과제에서 문제 해결에 일조하는 진술'을 모두 수행한 경우를 '주도'로 본다.

(2) 자료 분석 방법

본고는 자료 분석 방법으로 '질적 내용 분석(qualitative content analysis)'을 택하였다. '내용 분석'은 관심 변인이나 현장을 연구하기 위하여 사람들이 산출해 놓은 텍스트[49]를 체계적으로 양적, 질적으로 분석하는 방법을 말한다(김석우・최태진・박상욱, 2015: 328). 그 가운데 질적 내용 분석은 '질적 해석', 즉 기술된 자료를 넘어서 발견된 것에 의미 부여하기, 설명 제시하기, 추론하기 등을 수행하는(Patton, 2015; 김진호 외 역, 2017: 868) 내용 분석으로, 연구자 자신을 측정 도구 삼아 해석적 추론을 하게 된다(김석우・최태진, 2007: 351). 본고에서는 학습자들이 활동 과제를 수행하며 나눈 협의 과정을 바탕으로 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 양상을 파악하고자 하므로, 학습자들의 협의 과정에서 나온 발화들을 질적으로 해석하며, 그 속에 함의된 내용을 분석하려고 한다.

내용 분석은 '(1) 연구 문제의 확인 → (2) 전집의 정의와 표집 → (3) 분석 범주의 설정 → (4) 분석 단위의 설정 → (5) 신뢰도와 타당도 점검 → (6) 자료의 분석'의 여섯 단계로 이루어진다. 이 중 (3) 분석 범주를 적절하게 설정하는 것이 가장 중요한 절차로 여겨지며, 분석 범주는 대체로 기존의 이론적인 토대 위에서 도출되어야 한다(김석우・최태진・박상욱, 2015: 336). Ⅱ장에서 도출한 '비판적 언어 인식 활동 단계'와 단계에서 이루어져야 할 행위 요소들은 본고에서 수집한 학습자들의 활동 양상을 분석하기 위한 범주로서 기능한다. 이는 앞서 제시한 <표 Ⅲ-6>과 같다.

(4) 분석 단위는 학습자들이 발화한 '문장'으로 설정하고자 한다. 이는 학습자들이 자신의 의도를 반영하여 문법적으로 완결된 형식으로 모둠원들에게 의사를 전달하는 것이므로, 활동의 양상을 연구자가 해석적으로 추론하여 분석하기에 적절한 단위라고 판단된다. 다만 학습자들이 협의 과정에서 산출한 문장은 구어이므로, 본고에서는 학습자가 해당 문장에서 전하는 의도가 분명히 드러나게 하고, 불필요한 부분을 정제한 '이상화된 행(Gee, 2014; 이수원 외 역, 2017: 226)'의 형태로 문장을 제시하고자 한다.

---

49) 본고에서는 학습자들이 협의한 과정을 녹음한 것을 전사하여 그 자료를 내용 분석하고자 한다. 이 전사 자료도 이미 산출된 텍스트라고 볼 수 있다.

(5) 신뢰도와 타당도 확보 역시 필요한 절차인데, 질적 연구에서 특정 자료에 근거한 결과의 타당도를 확보하는 방법은 가능한 한 다양한 출처의 자료들을 사용하는 것이다(김석우・최태진・박상욱, 2015: 338). 본고는 학습자의 비판적 언어 인식 활동 양상을 분석하기 위하여, 학습자들의 협의 과정 전사 자료를 검토하고, 협의 과정 내에 존재하는 내용과 맥락 등을 연구자가 해석하여 제시하고자 한다. 보다 타당한 해석을 위하여 학습자들의 활동 참여 후 작성한 경험기술지나 학습자들의 인터뷰 내용을 추가적인 근거 자료로 삼는다.

(6) 자료의 분석 절차는 다음 <표 Ⅲ-8>과 같이 제시한다.

<표 Ⅲ-8> 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 자료 분석 절차

1. 학습자들이 발화한 문장을 분석하여, 해당 문항에서 요구되는 비판적 언어 인식 활동의 행위 요소들이 수행된 여부(문항별 O, X)를 평가한다.
2. 학습자들의 발화에서 보인 특징을 기재하고, 그 특징에 영향을 준 원인이 무엇인지 분석하여 기재한다. 이때, 학습자들이 보인 상호작용 양상, 상호작용을 통해 인식 활동의 저해나 촉진이 어떻게 일어나는지 함께 파악하여 기재한다.
3. 전체 문항의 수행 수준을 파악하여, 해당 집단의 비판적 언어 인식 활동 수준을 결정하고 해당 집단이 활동에서 보인 비판적 언어 인식 활동 특성을 기록한다.
4. 공통적인 인식 활동 수준을 보인 집단별로 묶어 하나의 유형으로 편성한다.

2. 학습자의 비판적 언어 인식 활동 분석

2.1. 비판적 언어 인식 활동의 수준별 분포

본고는 학습자 모둠 차원의 ‘기술 및 해석, 설명’ 단계에서의 활동 수준을 파악하고자 하였다. 학습자들의 각 문항별 협의 내용을 질적으로 분석하여 그 단계에서 요구하는 행위가 제대로 이루어져 적절한 답변이 도출되었는지를 평가하고, 모둠의 종합적인 활동 수준을 평가하였다.[50] 그 중 성실

50) 남지애(2018: 142)에 따르면, 조별 활동을 한다고 하여 모든 학습자들이 어떤 주제에 관해 새로운 지식을 구성하는 진전을 보인다고 단언할 수는 없으며, 학습자들의 자율성, 배경지식, 경험, 대화 참여 태도, 대화 양상 등에 따라 다양한 차이가 존재할 수밖에 없다고 하였다. 다만 학습자들의 ‘모둠’ 자체가 또 다른 형태의 행위자라고 본다면, 조별 단위 학습자의 창발 양상을 고찰함으로써 집단 지성으로서의 지식 창발 현상에 대하여 중요한 발견을 할 수 있다고 보았다. 즉 학습

도가 낮아 비판적 언어 인식 활동을 했다고 볼 수 없는 I-2조, I-5조는 분석에서 제외하고 나머지 12개 모둠의 활동 양상을 분석하였다.

모둠별 활동을 분석해 보면, 크게 세 가지 수준이 나타났다. 1) '기술 및 해석 단계'와 '설명 단계' 모두에서 단계별로 요구되는 행위 요소를 수행하지 못한 수준, 2) '기술 및 해석' 단계에서는 요구되는 행위 요소를 모두 수행하였으나 '설명 단계'에서는 그렇지 못한 수준, 3) 각 단계에서 요구되는 행위 요소를 모두 수행한 수준이었다.[51] 같은 수준으로 평가된 모둠끼리 하나의 유형으로 묶고, 각 집단의 활동에서 나타난 인식적 특성을 분석한 것에 따라 해당 유형의 명칭을 부여하였다.

각 집단의 특성을 파악하여 비판적 언어 인식 활동 수준을 유형화한 것과 그 분포는 다음 <표 Ⅲ-9>와 같았다. 본고는 1, 2일차 활동 사이에 활동의 수준 차이가 있을 것을 대비하여, 각 모둠의 1일차, 2일차 '기술 및 해석', '설명' 단계의 활동 수준을 평가하였으나, 한 모둠 안에서 1일차, 2일차 활동 간에 유의미한 수준 차이가 발생했다고 보기는 어려웠다. 이에 한 모둠의 수준을 일차를 나누지 않고 유형화할 수 있었다.

자 개개인의 인식 수준을 조별 활동 관찰만으로 속속들이 알 수는 없지만, 이들이 상호작용하여 만들어내는 발전 과정 자체가 집단이 만들어내는 '수준'으로 평가할 수 있음을 뜻한다. 본고 역시 이러한 아이디어에 영향을 받아 학습자들의 '집단'이 다다르는 수준을 평가하여 보고자 하였다.

51) '기술 및 해석' 단계는 미흡하고, '설명' 단계에서는 요구되는 행위 요소를 모두 수행한 수준이 존재하지는 않는지에 대한 의문이 생길 수 있으나, 앞서 <표 Ⅲ-6>에서 제시하였듯, '설명' 단계에서 이루어져야 할 요소 중에는 '㉮ 기술 및 해석 단계에서 수행한 것을 근거로 한 수행'이 포함되어 있었다. 즉 기술 및 해석 단계가 미흡한 모둠이라면 해당 모둠의 설명 단계가 그 이상의 수준으로 평가되기 어렵다고 할 수 있다.
해당 글의 사회적 배경에 관하여 토의하는 것은 구태여 글에 나타난 언어적 특징을 분석하지 않아도 할 수 있기에 비판적 언어 인식의 '설명' 단계를 수행하는 듯 보이나, 그것은 비판적 언어 인식의 '설명' 단계를 수행한다고 볼 수 없다. 글에 나타난 언어적 특징을 기술, 해석한 것을 근거로 수행하여야 하기 때문이다.

<표 Ⅲ-9> 학습자의 비판적 언어 인식 활동 수준

활동 수준	세부 내용	모둠 분류
자원으로서의 언어 인식 부재형	기술 및 해석 단계, 설명 단계에서 언어가 사회적 실천 자원이라는 점뿐 아니라, 화자의 의도를 표현하는 자원이라는 점도 거의 인식하지 못하고 있는 수준	I-1, I-7 (2개조)
의도 표현 자원으로서의 언어 인식형	기술 및 해석 단계에서 언어가 화자의 의도를 표현하는 자원이라는 점이 어느 정도 인식되고 있으나, 설명 단계에서 언어가 사회적 실천 자원임을 제대로 연결하지 못하고 있는 수준	K-4, I-3, I-6 (3개조)
사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형	기술 및 해석 단계, 설명 단계에서 언어가 화자의 의도를 표현하는 자원이며, 사회적 실천 자원으로서 기능함을 인식하고 있는 수준	K-1, K-2, K-3, K-5, K-6, K-7, I-4 (7개조)

먼저, ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’은 비판적 언어 인식에서 요구하는 ‘사회적 실천의 자원’으로서 언어를 인식하는 것에 어려움을 보였으며, 그 전에 언어가 화자의 의도 및 태도를 전하는 자원이라는 점도 인식하지 못하는 수준의 집단이라고 할 수 있다.

‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’은 기술 및 해석 단계의 활동을 하면서 텍스트의 언어를 화자의 의도 표현 자원으로서 인식하고 있음을 보였다. 그러나 설명 단계에서 텍스트에 쓰인 언어와 그 해석이 사회문화적 요인의 영향을 받은 산물일 수 있다는 것을 인식하지 못하였다. 결과적으로 언어에 대한 인식이 ‘화자의 의도 표현 자원’에 머물렀다고 할 수 있다.

‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’은 활동 과정에서 언어가 화자의 의도 표현 자원이면서 사회적, 정치적, 문화적 배경과 결부된 의도를 전달하는 사회적 실천 자원일 수 있음을 인식한 수준을 보인 집단이었다. 이는 비판적 언어 인식에서 요구하는 언어에 대한 인식에 다다른 수준이라고 할 수 있다.

본고의 연구 대상자가 보인 분포를 보면, ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’과 ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’에 비해 ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’ 수준으로 분류된 집단이 다수임을 확인할 수 있다. 다른 어떤 수준보다도 이 수준에 속한 집단이 많은 이유는, 학습자들의 우수한 참여 태도, 지식 수준과 더불어, 본고에서 설계한 활동 과제가 ‘안내된 활동’ 성격을 크게 띠었기 때문이었던 것으로 보인다. 개방된 활동이기보다는 방향과 답이 어느 정도 정해져 있었고, 적절한 답을 찾아갈 수 있

도록 자세한 발문이 문항마다 되어 있었다. 학습자들의 능동적이고 자발적인 수행을 할 수 있는 여지를 줄였다는 아쉬움이 있지만, 별도의 사전 교육이 없었던 환경에서 이 정도의 안내된 과제에 준수한 활동 수준을 보일 수 있는 학습자들이 많이 있음을 확인할 수 있다.

이상과 같은 수준의 분포와 관련하여 이하 2.2.에서는 수준별로 인식의 특성을 구체적으로 살펴보되, 비판적 언어 인식이 구성되기까지 집단별 상호작용 양상을 함께 보고자 한다. 이는 인식의 구성적 특성을 고려한 것이고, 그 가운데 인식의 촉진 혹은 저해 요인이 있는지 볼 수 있기 때문이다. 이를 통해 비판적 언어 인식 구성의 역동적 과정을 보다 잘 관찰할 수 있다.

2.2. 비판적 언어 인식 활동의 수준별 양상

(1) 자원으로서의 언어 인식 부재형

'자원으로서의 언어 인식 부재형'으로 분류된 집단은 I-1조와 I-7조, 2개 모둠이었다. 이들 집단의 특성은 다음과 같다.

① 인식의 특성

이들 집단의 특성은 다음과 같다. 첫째, 언어가 필자의 의도가 반영된 자원일 수 있음을 인식하지 못하는 모습을 보였다. 비판적 언어 인식에서 언어는 도구적 언어관에서 견지하는 의사소통을 위한 도구를 넘어선다. 텍스트에 쓰인 언어에는 필자의 전략적 의도가 내포되어 있고, 그 의도는 말의 권력을 가진 필자가 실제 사회에 존재하는 불평등한 권력관계나 이데올로기를 확대, 재생산하는 것일 수 있다. 그러나 그러한 권력관계나 이데올로기를 인식하기 전에, 언어가 필자의 의도적 선택 자원일 수 있음을 먼저 인식하는 것이 선결되어야 비판적 언어 인식에서 요구하는 '사회적 실천 자원'으로서의 언어 인식을 성취할 수 있다.

본고의 활동 과제가 발문에서 학습자들이 해당 언어 요소에 대해 의심을 해보도록 하는 방향성을 띠었기 때문에, 다수의 학습자들이 언어 요소를 비판적으로 바라보는 태도로 활동에 임하는 모습을 보였음에도 불구하고, 이 수준으로 분류되는 집단은 그러한 태도가 다른 조에 비해 눈에 띄게 낮은

수준을 보였으며 언어가 필자의 의도 표현 자원이라는 정도의 인식도 부재한 모습을 보였다. 이러한 경우에 나타난 발화는 다음과 같은 것이었다.

(예 [I-7조] 1일차 2. (3) 수행 중)
[I-7-3] '법감정'의 의미는 그냥 '법 플러스 감정' 아냐? 법에 대해서 국민들이 어떻게 생각하는지를 나타내는 단어지. (중략) 그러니까 법감정은 작가랑은 상관없는 단어다.

'자원으로서의 언어 인식 부재형' 수준에 속한다고 해도 모든 문항에서 이러한 형태의 인식을 보였던 것은 아니다. 하지만 비판적 언어 인식 활동에서 기술 및 해석 단계에서 수행하는 개별의 문항은 텍스트가 은밀히 재생산하는 불평등한 권력관계나 사회구조를 읽어내기 위한 바탕 작업이다. 따라서 기술 및 해석 단계 중에 이러한 인식 수준을 보이는 것은 설명 단계에 이르렀을 때 필자의 의도를 정확히 읽어내는 것을 방해할 수 있다.

둘째, 텍스트에 쓰인 언어와 사회문화적 요인 간의 연결을 짓지 못하는 모습을 보였다. 이는 설명 단계에서 두드러진 특징이었다. 설명 단계에서는 앞서 수행한 글에 쓰인 언어의 기술 및 해석 결과를 사회문화적 요인과 연결하여 설명하는 것이 요구되지만, 이 수준의 집단에서는 텍스트의 언어적 특징에 대한 기술 및 해석 결과가 제대로 정리되지 않았으므로, 그것과 사회문화적 요인 간의 타당한 설명이 '설명' 단계에서 이루어지지 않았다.

셋째, 언어 자원이 갖는 특성에 대한 파악에서 어려움을 보였다. 이는 학습자들이 전체적으로 어려워한 통사나 텍스트 구조 층위부터 비교적 쉽게 해결한 단어 층위에 걸쳐 두루 나타났다. 통사 층위의 문항에서는 처음에 모든 수준의 집단에서 해결에 어려움을 겪었지만, 다른 수준의 집단에서는 상호작용을 통해 문법적 특징을 알아채고 논의한 것에 비해, 이 수준의 집단은 끝까지 논의를 진전시키지 못하는 모습을 보였다. 특히 거의 모든 조가 높은 수준의 기술 및 해석을 보였던 '피동 표현' 관련 문항도 적절히 해결하지 못하는 모습을 보였다. 텍스트 구조 층위 문항에서도 이 수준의 집단은 텍스트 구조를 분석하기에 앞서 이 글이 누구의 입장을 강조하는 글인지부터 혼란을 겪었다. 자연히 그 입장을 효과적으로 전달하기 위해 텍스트 구조를 어떻게 조직하고 배치했는지에 대한 인식까지 나아갈 수 없었다. 또한, 대부분의 학습자들이 무난하게 수행했던 단어 층위에서도 부정확, 부

적절한 기술, 해석을 하기도 하였다.

② 상호작용 양상

'학습자 간 상호작용'은 별도의 사전 교육 없이 진행한 본고의 실험에서 학습자들의 인식을 발전시킬 수 있게 하는 장치로 가정되었다. 어느 한 사람의 생각과 발화만으로도 모둠 전체의 활동 수준을 향상시킬 수도 있지만, 반드시 그러한 것은 아니다. 오히려 여러 행위자들의 다양한 사고가 난립하고 정리되지 않음으로 인해 혼란이 커질 수 있다(남지애, 2018: 146). 그리고 상호작용이 원활하지 않을 경우 집단의 인식이 교착 상태에 빠질 수도 있다. '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단의 상호작용을 살펴보면, 이와 같은 비생산적인 방향의 상호작용이 이루어지는 것을 볼 수 있었다.

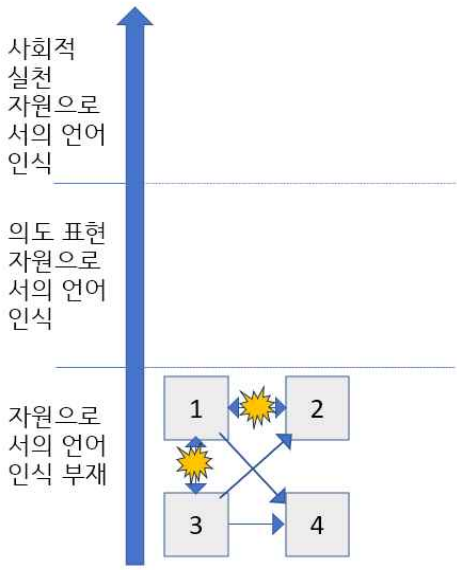
I-1조, I-7조의 경우, '주도자 부재형'의 상호작용을 보였다. 본고에서는 학습자 '집단' 차원의 분석을 하였기 때문에, 개별 학습자의 수준까지 나누어 따지지는 않았다. 어느 한 학습자라도 높은 수준의 활동을 보인다면 그 집단의 수준 역시 높게 평가된다는 점이 본고의 분석 방법이 갖는 특징이었다. 따라서 한 사람이라도 높은 수준의 활동을 펼침으로써 나머지 잘 모르고 있는 모둠원들을 각성시키고, 집단 전체의 인식을 향상시킨 경우가 많았다. 이 덕분에 한층 높은 수준의 활동을 보였다고 판정된 모둠도 많이 있었다. 그러나 두 조에서는 어느 한 사람도 그러한 역할을 하는 사람이 없어 끝내 활동 수준의 진전을 이루지 못하였다. 이러한 상호작용을 '주도자 부재형'으로 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-10> '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단의 상호작용 유형 분류

집단의 비판적 언어 인식 활동 수준	상호작용 유형
자원으로서의 언어 인식 부재형	• 주도자 부재형 : I-1조, I-7조 (2개)

각 조의 수행 사례로부터 이를 확인할 수 있는데, I-1조의 학습자들은 다양한 답안들을 제시하였지만, 각자의 의견에 대해 숙고하여 접점을 찾고 합의하는 대화가 부족하였다. 집단의 활동에 적극적으로 참여하면서 구성원들 간의 대화를 통해 집단의 인식 발전에 기여할 주도자가 한 명도 없었다.

I-1조의 상호작용 양상은 【그림 Ⅲ-1】과 같이 나타낼 수 있다.



<국면 1>

【그림 Ⅲ-1】 I-1조의 상호작용 양상

상호작용 양상에 변화가 있는 지점을 경계로 하여 이들 모둠의 상호작용 '국면'이 생긴다고 보고, 국면별로 상호작용 양상을 달리 나타내고자 하였다. 다만 '자원으로서의 언어 인식 부재형'에서는 상호작용 양상에 큰 변화가 없는 것으로 파악하여, 1개의 국면만을 나타내었다. 국면에서의 상호작용 양상과 그 근거가 되는 협의 내용을 정리한 것은 <표 Ⅲ-11>과 같다.

<표 Ⅲ-11> I-1조의 상호작용 양상에 대한 설명

국면별 설명	근거가 되는 협의 내용
<국면 1> ① 구성원들이 각자 개인적 의견을 제시하기만 하고, 집단의 인식 활동을 위해 의견을 대조하거나, 합의하려 하지 않음.	(예 [I-1조] 1일차 2. (3) 수행 중) [I-1-3] 노동자 중대재해 발생 보호를 통해... 기업의 안전 관리 강화에 대한... '국민 법 감정이 꿈틀댄다', 법 감정이라고 표현한 의도는? 글쓴이는 왜 이 말을 인용해 왔을까요? [I-1-2] 글쓴이는 법에 대한 국민들의 생각에 대하여 독자들이... 국민들이 너무 감정적으로 대한다는 건가? [I-1-3] 그 감정이 아니지 않아? 내 말은... 필링(feeling)이 아니라 그 뭐냐 그... '체크' 살짝 그런 느낌 아냐? 그 감정? 그래서 국민들이 이 법에 대해서 관심을 가지고 이런 뭔가 이런...

	편중된? 이런 법은 국민들의 관심을 통해서... (중략) [I-1-1] 감정이 있잖아, 보석 감정 할 때 [I-1-2] 그게 뭔데, 보석 감정이 뭔데? [I-1-1] 상태를 확인하고 어떤 상태고 어떻게 보는 판단 과정 (중략) [I-1-3] 아, 그러니까 네가 생각한 감정은 그 감정이고, 얘([I-1-2])는 다른 감정이라고 한 거고. [I-1-1] 얘([I-1-2])는 필링 이거잖아. 국민 법 감정……. 뭐지?
② 의견의 불일치와 소통 오류로 활동에 차질을 빚기도 함. (결과적으로 I-1조의 최종 도달점은 '자원으로서의 언어 인식 부재'에 머물렀다고 할 수 있음.)	(예 [I-1조] 1일차 3. (2) 수행 중) [I-1-3] 그래서 지금 기업의 손실이 크냐는 거지? [I-1-1] 크겠지. [I-1-2] 왜 근데 너무 그렇게만 생각할 필요 있을까? [I-1-1] 왜? 내 생각이잖아, 너는 그럼 왜 아니라고 생각하는데? 자기 생각 얘기하는 거 아냐? [I-1-2] 네가 틀렸다 한 적은 없는데? [I-1-3] 아니, 지금은 이거 문장 쓰인 것 보고 이거 기준으로 말하면 되는 것 같은데? [I-1-1] 그러니까 [I-1-2]가 굳이 그렇게만 주목할 필요 없다 그랬잖아. [I-1-4] '기업의 손실이 큼에도 불구하고'라고 나와 있으니까 크지 않을까? [I-1-2] 모르겠어, 너무 어려워. 질문에는 '정말로 클까요?' 물어보니까 그게 아닌 것 같기는 한데, 왜 이걸 물어보지?

I-1조 학습자들은 분석할 요소에 대하여 여러 의견을 내고 있지만, 비판적 언어 인식까지 진행하기에는 모두 단편적인 작업만을 수행하고 있으며, 집단의 비판적 언어 인식을 위해 의견을 대조하고 합의하는 학습자가 보이지 않았다. 이는 I-1조 학습자들이 전반적으로 문법 지식 수준, 주어진 글에 대한 이해도, 사회문화적 배경에 대한 지식 수준이 낮은 학습자들로 이루어진 데다, 한정된 시간 내에 소집단 토의로 진행해야 하는 활동 자체에 모두가 익숙하지 않았기 때문으로 볼 수 있었다.

이뿐만 아니라, 과제에 나온 문항의 발문 자체에 대한 이해도 어려워하는 학습자와 발문은 이해하고 활동에 임하려는 학습자 간의 언쟁을 벌이는 등, 글과 언어에 대한 논쟁이 아니라 다소 부수적인 논쟁에 매몰되면서 전체적으로 비생산적인 상호작용으로 일관되었다. 결과적으로 I-1조는 주도자가 부재하는 상호작용 양상이 계속 이어지며 집단의 인식 수준이 변화하는 국면

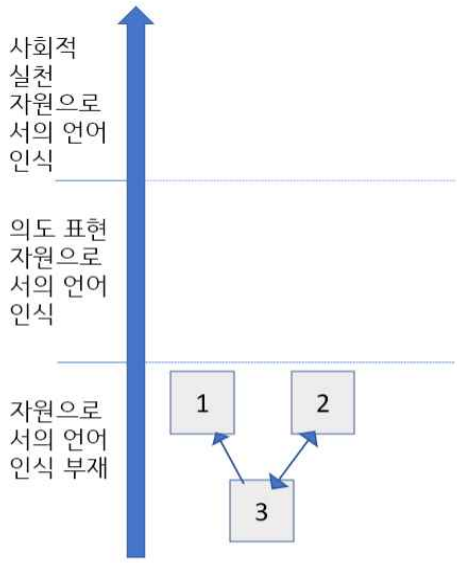
을 맞이하지 못하고 활동을 마무리하였다.

I-1조의 상호작용 양상으로부터 비판적 언어 인식을 저해한 요인이 나타나는데, 그것은 **텍스트와 연관 짓지 않은 채 이루어지는 언어적 특징 기술과 해석**이었다. **<국면 1>** ①에 나타난 수행 사례를 보면, '국민의 법 감정이 꿈틀댄다.'에서 '감정'이 어떤 의도가 담긴 단어인지 해석하여야 하는데, '감정'의 정확한 뜻을 읽어내는 데에 시간을 소요하였다.

한 사람이 '감정'을 '感情'으로 인식하고 해석하려 하자, 다른 사람이 그 단어가 '사물의 특성이나 참과 거짓, 좋고 나쁨을 감별하여 결정함.'의 뜻을 가진 '鑑定'이 아닌지 의심하면서 논의가 공전하였다. '감정'이라는 단어만 놓고 봤을 때는 여러 가지 뜻이 떠오를 수 있지만, 다른 모둠의 논의를 봤을 때 해당 단어가 이 글에서 갖는 의미는 글 전체의 문맥을 통해서 비교적 빠르게 선택될 수 있었다. 다른 집단의 단어 층위 문항 수행 과정에서는 그러한 고민의 과정이 구태여 필요하지 않아 소략하거나, 있더라도 빠르게 합의한 후 넘어갔던 것과는 달리, 단어 층위에서까지 그러한 빠른 선택과 합의를 이루지 못한 것도 이 수준의 특징이었다. 이러한 요인으로 인하여 비판적 언어 인식 활동의 저해가 있었다고 할 수 있다.

I-7조는 상대적으로 I-1조보다는 의견의 불일치가 잦지는 않았다. 얼핏 보기에는 의견을 모아 가며 비판적 언어 인식 활동을 수행하고 있는 것처럼 보이지만, 논의하는 내용을 보면 글에 대한 오독의 영향을 많이 받아 내내 부적절한 이해를 보여주었다. 결과적으로 I-7조 역시 어떤 학습자로부터도 활동의 발전을 위한 주도가 일어났다고 보기 어려웠으며, '자원으로서의 언어 인식 부재' 상태에 답보하였다고 할 수 있다.

I-7조의 상호작용 양상은 【그림 Ⅲ-2】와 같이 나타낼 수 있다. 국면별 상호작용 양상을 설명한 것은 <표 Ⅲ-12>와 같다.



<국면 1>

【그림 Ⅲ-2】 I-7조의 상호작용 양상

<표 Ⅲ-12> I-7조의 상호작용 양상에 대한 설명

국면별 설명	근거가 되는 협의 내용
<국면 1> ① 글에 대한 오독으로 인하여 글에 쓰인 언어에 대한 기술 및 해석이 제대로 이루어지지 않았으며, 글에 쓰인 언어를 필자의 의도 표현 자원으로서 제대로 인식하지 못하는 모습을 보임.	(예 [I-7조] 1일차 2. (2)~(3) 수행 중) [I-7-3] 규제, 위축 어떻게 생각하기를 바라고 쓴 것일까? [I-7-2] 이건 뭐, 중소 기업들한테... 중소 기업을 위축시킨다? [I-7-3] 위축시킨다! 그러니까 이 글은 중소기업 편에 서서 작성됐다! 그렇지 않아? [I-7-2] 3번 '법 감정' 뭐라고 생각해? [I-7-3] '법감정'의 의미는 그냥 '법 플러스 감정' 아냐? 법에 대해서 국민들이 어떻게 생각하는지를 나타내는 단어지. (중략) 그러니까 법감정은 작가랑은 상관없는 단어다. (예 [I-7조] 1일차 5. (1) 수행 중) [I-7-3] 글쓴이는 왜 이 말을 인용해 왔을까요? [I-7-2] 기업의 입장에서 그런 거 아니야? [I-7-3] 대기업이 중립의 입장이잖아~ [I-7-2] 왜? [I-7-3] 대기업은 실도 없고 득도 없잖아! (중략) 대기업은 지금 여기에 관련이 없잖아. 국민이랑 중소기업 사이의 일이

	지~ 그러니까 대기업은 득도 없고 실도 없으니까, [I-7-2] 제3자가 보는? [I-7-3] 응 중립의 입장으로 보면 되지~ [I-7-2] 근데 왜 '기업이 난감한 상황이 됐다'고 한 건데? [I-7-3] 여기 딱 큰따옴표잖아~ 그러니까 이렇게 됐으니까 계속 주장해왔던 기업 입장에서는 난감한 상황이겠네. [I-7-2] 주장해 온 기업이 중소기업인 거지? [I-7-3] 어어어, 중립에서! '주장해 온 기업의 입장에서는 난감한 상황이겠네, 에휴 안 됐다' 이 느낌이잖아. [I-7-2] 근데 이 주장하는 기업이 대기업이면 어떻게 해? [I-7-3] 대기업 아니야 그럴 수 없어~ 왜냐하면…… 대기업 얘기 없어 그냥.
② 필자가 이러한 언어로 글을 쓴 사회문화적 배경 요인에 대한 설명도 적절히 수행하지 못함 (결과적으로 I-7조의 최종 도달점은 '자원으로서의 언어 인식 부재'에 머물렀다고 할 수 있음.)	(예 [I-7조] 1일차 6. (2) 수행 중) [I-7-3] 이 글이 독자들에게 전하려는 의도는…… 이게 뭐야 무슨 법이야 중대 재해법이? [I-7-2] 국민과, 아니 노동자와 기업 양측 입장을 고려하지 않은 법의 대표적인 예시다! 충분한 합의와 사례를 고려해서 법을 개정해야 한다. 또 아무리 국민들의 입장에 서서 만들어진 법이라도 역효과로 작용하기도 한다! (6. (2) 문항을 보고) [I-7-2] A와 같은 글을 쓴 사회문화적 이유? 모르겠는데? [I-7-3] (자료를 보고) 광고 수입이 종이 신문에 비해서 뭔가 더 많대. [I-7-2] 근데 갑자기 신문에 대한 얘기가 왜 나오지? [I-7-3] 맞아 그래서 머리 아파, 이게 사회적 배경이야?

I-7조의 상호작용 양상으로부터 파악할 수 있는 비판적 언어 인식의 저해 요인은 **텍스트의 특정한 부분에만 천착하여 글 전체를 오독하는 것**이었다. 이들은 특정한 부분에만 초점화하여 전체 문맥을 해석하는 데에 오류를 범함으로써, 글 전체의 내용을 파악하고 필자의 의도를 비판적으로 인식하지 못하고, 일부 요소에만 주목해 전체 글을 판단하였다. 결과적으로 필자의 의도를 온전히 파악하기 어려우므로 비판적 인식으로 나아가기 어렵게 된다.

예컨대, 1일차 과제 글의 5문단에 등장하는 '그나마 대기업은 상황이 낫다.' 라는 문장과 그 이하의 내용은 다른 많은 조에서도 주목한 내용이기도 하다. 중소기업일 경우 중대재해 처벌법에 의해 경영이 어려워지기도 한다는 내용이 이 문단에 소개되어 있다. 그러나 글 전체적으로 보았을 때, 이 문단의 내용은 필자가 중소기업의 경영 위축만을 걱정하여 썼다기보다는,

앞에서 ‘기업 전체’가 이 법으로 인해 경영에 어려움을 겪고 있다는 것을 강조한 뒤에, 독자들이 보다 공감할 만한 중소기업이라는 사례를 선정해 글을 마무리하여 독자들에게 ‘중대재해 처벌법은 기업의 경영을 지나치게 위축시킨다’라는 기업의 속내를 은밀히 각인시켜 불평등한 권력관계를 유지하려는 전략이라고 볼 수 있다.

다른 집단은 이 문단의 내용을 인상 깊게 보아 자주 언급하면서도 이 문단의 내용만으로 글 전체에 대해 판단하지는 않았지만, 이 수준에 속하는 I-7조에서는 ‘그나마 대기업은 상황이 낫다’라는 문장만으로 글 전체를 판단하는 모습을 보였다. 이는 글 전체의 내용이 제대로 이해되지 않은 상태에서 일부 인상 깊은 부분을 바탕으로 글 전체를 읽어내면서 나타난 양상이라고 할 수 있다. I-1조에서도 [I-1-2], [I-1-3] 학습자가 같은 형태의 오독을 하여 모둠의 논의가 진전되는 것을 저해하기도 하였다.

(예 [I-7조] 1일차 2. (1) 수행 중)
[I-7-2] 아니면 중대 재해법이 더 개정되면서 안 좋아지고 있다, 이렇게 말하는 것 같아. 강해지는 중대재해법 ‘족쇄’잖아. 강해지는…….
[I-7-3] 그러니까 기업들한테 안 좋게 뭐가 변화해 가고 있다. 아, 중소 기업들한테. ‘대기업은 상황이 낫다’고 돼 있어.

I-7조의 경우 이러한 오독이 활동 전반의 수준을 부적절한 방향으로 이끌었다. 특히 **<국면 1>** ①의 5. (1) ‘인용 전략’과 관련된 문항의 경우 필자가 대기업 관계자의 말만을 인용하여 얻고자 했던 의도가 무엇인지 적절히 해석하지 못하는 모습을 보이기도 하였다. [I-7-2]가 글쓴이의 글을 쓴 의도를 ‘기업의 입장을 들어주기 위해서’라고 하자, [I-7-3]이 ‘대기업은 중대 재해법에 대해서 중립의 입장이며, 정확하게는 중소기업의 입장을 들어주기 위한 것’이라고 주장한다. 이유는 ‘그나마 대기업은 상황이 낫다,’라는 문장에 천착하였는데, 그 문장을 ‘중대 재해법이 대기업에는 영향이 없다’라는 뜻으로 잘못 읽은 것의 영향 때문으로 볼 수 있다. 이로 인해 글에 대한 해석 자체가 오류를 보이는 현상을 이 수준의 집단에서 확인할 수 있다. 텍스트의 일부에만 천착하여 글을 읽을 경우, 글쓴이가 의도하는 바 자체를 왜곡하게 되고, 후속될 비판적 언어 인식 활동에서 비판의 초점을 어디에 두어야 할지 길을 잃게 되므로 문제적이라고 할 수 있다.

<표 Ⅲ-13> '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단의 상호작용 양상 분석 결과

상호작용 양상의 특징	
주도자 부재형	• 문법 지식 수준, 글에 대한 이해도, 사회문화적 배경 지식 등에서 미흡한 학습자들로 구성되었음. • 글에 쓰인 언어에 대하여 어떤 의도로 쓰인 것인지 적절하게 해석할 수 있도록 집단의 활동을 이끌어 줄 학습자가 부재하였음. • 비생산적인 상호작용이 지속되며 집단의 인식 수준에 변화를 보이지 못하였음. • 언어에 대하여 모종의 의도 표현 자원으로서의 인식을 명확히 다지지 못하고 '자원으로서의 언어 인식 부재' 수준에 머무름.
상호작용에서 나타난 인식의 저해 요인	
• 텍스트와 연관 짓지 않은 언어적 특징 기술 • 특정한 부분에만 초점화하여 글 읽기	

(2) 의도 표현 자원으로서의 언어 인식형

'의도 표현 자원으로서의 언어 인식형'으로 분류된 집단은 K-4, I-3, I-6, 총 3개 모둠이었다. 이들 학습자 집단의 특성은 다음과 같았다.

① 인식의 특성

먼저, 글에 대한 이해도가 어느 정도 갖추어져 텍스트에 쓰인 언어에서 화자의 의도를 인식할 수 있었다. '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단에서는 글의 내용을 제대로 파악하는 것부터 어려움을 겪어 기술 및 해석 단계의 초반부터 난항을 겪거나 오류를 범했던 것과는 달리, 이 수준의 집단에서는 기술 및 해석 문항 수행에서 오류가 있다고 볼 만한 지점은 발견되지 않았다. 전반적으로는 글의 내용을 이해하는 데에는 문제가 없는 집단이라고 할 수 있었으며, 언어가 필자의 의도적인 선택일 수 있다는 인식을 보이고 있었다.

(예 [K-4조] 1일차 2. (2) 수행 중)
[K-4-2] 여기도 봐, 어떻게 생각하기를 바랐을까?
[K-4-1] 그냥 '규제, 위축'이라고 쓴 거 보면, 이 사람 그러니까 작가의 성향이 어느 정도 드러나는 단어 선택이 아닐까?
[K-4-3] 필자가 기업 입장에서 좀 써준 것 같고…… 음, 다른 의견 없나?
[K-4-2] 규제와 위축은 기업에게 부정적…… 그러니까 기업에게 부정적이다!
[K-4-3] 그렇지, 중대 재해법이 기업에 부정적이다.

(예 [I-3조] 1일차 3. (1) 수행 중)

[I-3-4] 아 나 이거 알아! 이게 이렇게 수동으로, 아 그니까, 누구누구라고 주체를 딱 밝히지 않으면... 주체를 밝히면 약간. (중략) 나의 생각처럼 보여, 자신의 견해처럼 보여.

[I-3-3] 아 객관적으로!

(예 [I-6조] 2일차 2. (1) 수행 중)

[I-6-1] 제목에서 이슬람 사원을 짓는 것에 대해 왜 '결국'이라는 부사를 사용했을까?

[I-6-4] 음…… 그냥 이 글은 중립적인 것 같은데?

[I-6-2] 맞아, 사건을 제삼자 입장에서 전달하는 기사인데, 그냥 이거를, 사원 건축을 누가 먼저 문제로 삼았냐 그것만 좀 파악하면 될 것 같고…….

[I-6-1] 아니, 근데 나는 마냥 중립적인 글은 아니라 생각하거든? '결국 다시 짓는다' 왜 이런 부사를 사용했냐고 물어봤잖아? 뭔가 다시 짓는 것에 불만이 있는 거 아닐까?

그러나 이들 집단에서는 설명 단계 수행에서 어려움을 겪었다. 특히 설명 단계에서 기술 및 해석 결과를 정리하는 데에 미흡한 모습을 보였다. 설명 단계 문항에서는 이 담화에 쓰인 언어적 특징이 어떠하고, 담화 전체가 어떻게 해석될지를 정리한 후에, 관련된 사회문화적 배경 요인과 연결해 논리적으로 설명하여야 했다. 하지만 이들 집단에서는 그러한 설명이 제대로 시도되지 못했거나(I-6조), 설명이 기술 및 해석 결과와 단절되어 명확성, 구체성, 논리성이 있게 이루어지지 못했다(K-4, I-3조).

I-6조의 경우 설명 단계 수행 자체가 시도되지 못한 사례라고 할 수 있었다. 이들의 1일차 6. (1)~(2) 문항 수행 사례를 보면, 물론 시간이 부족한 탓도 있었지만, 언어에 반영된 필자의 사회적 의도를 읽어내는 자체에 부담이 있었던 것으로 볼 수 있다.

(예 [I-6조] 1일차 6. (1)~(2) 수행 중)

[I-6-1] 이 글의 단어, 문법적 특징, 구조, 다른 사람의 말이나 글과 맺는 관계를 고려해봤을 때, 이 글이 중대 재해법에 대해서 전하려는 의도는 무엇인가요? 뭐 중대 재해법에 대해서 기업에 안 좋은 영향을 준다, 뭐 그런 의도를 얘기하는 것 같은데?

(중략)

[I-6-1] (6. (2) 문제와 제시문을 본 후) 광고? 신문에 광고 얘기가 왜 나오지? 기업들이 광고를 많이 준다, 그래서 뭐? 이 글하고 상관이 있나? 얘들아, 어떤 것 같아?

[I-6-2] 나도 지금 당장은 안 떠오르는데…….

[I-6-1] 아 일단은 (1)부터 좀 살펴보면, 아까 텍스트 구조 얘기했었나? 구조도 그거잖아. '중대 재해로 국민들이 지적을 현실성 있게 반영해서 법 개선을 추진해야 된다는 지적이 나온다'라고 '지적'이 나오고 있다는 걸 처음에 얘기하고, 그 다음 문단에 '왜 그 지적이 나왔냐' 이걸 얘기하는 거고, 그 뒤의 문단들은 기업들이 이 법 제정으로 인해 사정이 어떻냐, 그런 걸 얘기하는 거지. 아따, 평소에 이런 걸 다 따지면서 살지 않거든~

K-4조의 사례를 보면, 설명 단계에서의 논의가 연결성이 적고 매우 단편적인 모습을 보인다.

(예 [K-4조] 1일차 6. (1)~(2) 수행 중)
(6. (1) 문제를 각자 잠시 본 후)
[K-4-1] 언어적 특징 이런 거를 좀 밝혀야 될 것 같은데?
[K-4-3] 따옴표?
[K-4-1] 그렇지.
[K-4-2] 따옴표랑? '감정법' 이런 거? 그리고…….
[K-4-1] 앞에 문제에서 '이어져 왔다, 이어 왔다' 그런 단어 선택?
[K-4-2] 기업의 손실? 기업의 속앓이?
(곧이어 6. (2) 문제를 각자 잠시 본 후)
[K-4-3] 그리고 이제 이런 글을 쓴 이유는……
[K-4-1] 그냥…… 일단 재벌 기업이 이 신문의 광고주인 건가?
[K-4-3] 음~ 뭐 그럴 수 있겠네……. 다음 거 할까?

K-4조는 단순히 텍스트에 나타난 언어적 특징을 나열하는 데에 그쳤고, 이들 언어적 특징을 종합하여 필자의 의도가 궁극적으로 어떻게 해석될 수 있는지를 인식하는 모습이 보이지 않았다. 기술 및 해석 단계의 문항을 수행할 때, 언어적 특징에 필자의 의도가 반영되어 있음을 인식하지 않은 것은 아니었는데도 설명 단계를 수행하면서 기술 및 해석 단계의 종합을 이루지 못한 것은 비판적 언어 인식에서 그 단계를 수행하는 의미를 내면화하고 있지 않다는 것을 방증한다. 이는 I-3조에서도 유사하게 나타났다.

요컨대, '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단은 기술 및 해석 단계 문항들을 수행하는 과정에서 적절한 내용을 답하면서 언어가 필자의 의도를 표현하는 자원임을 인식하는 수준을 보였다. 그러나 기술 및 해석 단계의 문항 수행 결과를 누적시켜 가면서 이 글이 궁극적으로 어떤 언어적 특징을 활용하여 필자가 어떤 사회적, 정치적 의미 효과를 얻으려 하는지를 깊이 파고들며 논의하는 모습은 보이지 않았다. 이는 곧 언어가 어떠한 불

평등한 권력이나 이데올로기를 배경으로 두고, 글쓴이가 모종의 사회적 의도를 실현하기 위해 언어를 선택한다는 인식, 즉 언어가 사회적 실천 자원이라는 인식까지 도달하지는 못했기 때문이라고 볼 수 있다.

② 상호작용 양상

'의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단에서의 상호작용 양상은 '수평적 협의형' 혹은 '특정인 주도형'으로 이루어지는 양상을 보였다. 조별로 상호작용 유형을 분류한 결과는 <표 Ⅲ-14>와 같다.

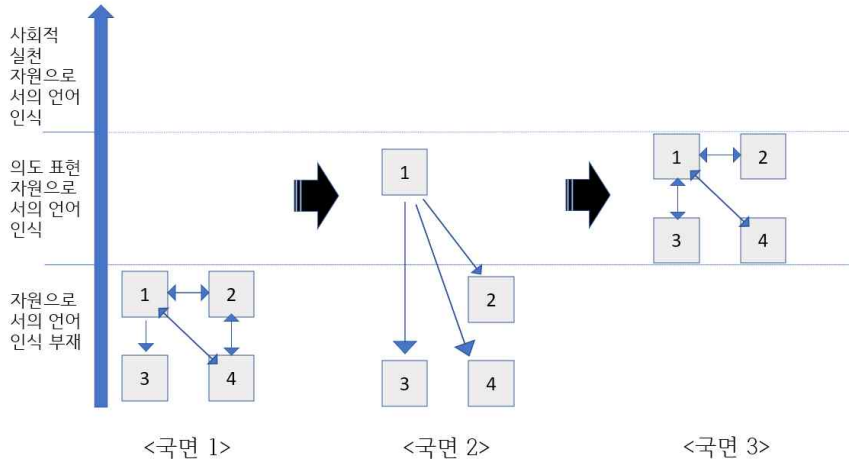
<표 Ⅲ-14> '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 유형 분류

집단의 비판적 언어 인식 활동 수준	상호작용 유형
의도 표현 자원으로서의 언어 인식형	• 수평적 협의형 : I-3조, K-4조 (2개)
	• 특정인 주도형 : I-6조 (1개)

가. 특정인 주도형

상호작용 유형에 따라 그 작용의 양상을 구체적으로 살펴보면, 먼저 '특정인 주도형'으로 분류된 I-6조는 특정 학습자가 다른 학습자들에 비해서 언어 지식, 글에 대한 이해도 등에서 상대적으로 높은 수준을 보였고, 다른 학습자들의 인식 활동을 끌어내도록 주도하는 역할을 함으로써 집단 전체의 인식 수준을 한 차원 끌어올리는 데 기여하였다. 그러나 그 특정 학습자 역시도 사회문화적 배경 요인과 연결하여 이 글을 타당하게 설명하는 데까지는 나아가지 못함으로써 집단 전체의 수준이 더 이상 발전되지는 못하였다.

I-6조의 상호작용 양상은 【그림 Ⅲ-3】과 같이 나타낼 수 있다.



【그림 Ⅲ-3】 I-6조의 상호작용 양상

상호작용 양상에 변화가 있는 지점을 경계로 하여 이들 모둠의 상호작용 '국면'이 생긴다고 보고, 국면별로 상호작용 양상을 달리 나타내어 보았다. 국면별 상호작용 양상과 그 근거가 되는 협의 내용을 정리한 것은 <표 Ⅲ-15>와 같다.

<표 Ⅲ-15> I-6조의 상호작용 양상에 대한 설명

국면별 설명	근거가 되는 협의 내용
<국면 1> 구성원들이 각자 의견을 내며, 글에 쓰인 언어의 의미를 파악함.	(예 [I-6조] 1일차 2. (2) 수행 중) [I-6-2] 이거 밑줄 친 '규제', '위축' 단어에 대해서 생각해볼까? [I-6-1] 문제에서 이걸 어떻게 생각하기를 바라고 쓴 건지 물어봤잖아? [I-6-3] 씨, 말 좀 해보시죠? 하하. [I-6-3] 근데 어쨌든 안전을 지키려면 회사 입장에서도 돈이 있어야 되잖아. 안전을 지키려고 하면 돈을 벌어야 되는데, 경영에 어려움이 생긴다는 거니까, 기업을 어쩔 수 없이 규제하고 위축되게 한다는……. [I-6-1] 내 생각에는 말에 긍정적인 뉘앙스가 있고 부정적인 뉘앙스가 있는데, '규제, 위축' 이런 말들은 나를 더 억압하고 부정적인 뉘앙스를 풍기는 말이란 말이야? 독자들이 이걸 읽을 때, '중대 재해법이 중소 기업들을 위축되게 하고 있구나, 기업에 안 좋은 영향을 끼치고 있구나'라고 생각하게 되는 것 같아. [I-6-2] 음, 그렇지.

<국면 2> [I-6-1]이 언어에 담긴 필자의 의도를 파악하여야 함을 전하며 논의를 주도하기 시작함.	(예 [I-6조] 1일차 2. (4) 수행 중) [I-6-1] 근데 내 생각에는 이 활동지 자체가 우리가 어떤 단어를 읽든 문장을 읽든, 어떤 글을 봤을 때 여기서 쓰인 이 글쓴이의 의도가 뭐냐 그거 묻는 것 같은데……. 그러니까 신문 기사를 읽을 때 기자가 항상 뭔가를 좀 더 좋게 표현하는 기사도 있고, 안 좋게 표현하는 기사도 있잖아? 문제에도 계속 그런 걸 물어보는 걸 봐서, 글쓴이의 의도에 초점을 두고 얘기하기를 바라는 것 같거든? (후략) [I-6-2] 그러니까 단어나 문장 같은 게 어떤 인식을 심어줄 수 있냐에 대해서 생각한다는 거지? [I-6-1] 그렇지, 네가 예를 들어 연애설 기사를 쓴다고 할 때, 한쪽으로는 '알콩달콩 즐겁게 생활하는 부부' 그렇게 쓸 수도 있고, 한쪽은 '기만적'이라고 쓸 수도 있는 거고. 그런 차이에 따라서 전하는 느낌이 다르고 뜻이 달라지는 거란 말이야. 그래서 이 기사도 결국은 뭐겠어? [I-6-2] 중대 재해법이 우리에게 좋은 영향을 끼치고 있지 않다, 필요 없는 법안이다. 이렇게 인식하기를 바라는 거다?
<국면 3> ① [I-6-1]의 의견에 다른 구성원들이 이에 동조하는 형태의 논의가 이어지며, 언어에 담긴 필자의 의도를 해석하고자 함.	(예 [I-6조] 1일차 5. (1) 수행 중) [I-6-4] 근데 이 중대 재해법을 대기업에서는 하고 싶어 한다는 거야? [I-6-3] 그런 거 아냐? (중략) [I-6-1] (전략) 나도 법이 어떻게 시행되고 만들고 그러는지는 잘 몰라서…… 심지어 나 이거 뉴스도 처음 봐! 그래서 내 생각엔, 국민들이 중대 재해가 일어나서 감정적으로 됐을 때 기업이 '너네가 너무 감정적으로 구는 거야~' 얘기하는 거랑 같은 거지. 왜냐면 자기들은 이 법으로 인해서 손해를 보니까. 그래서 국민들이 이 법에 대해서 부정적 인식을 갖기를 바라는 거지. 기업은 원래 손해 보는 집단이 아니거든. 그래서 왜 이 말을 인용했냐? 음…… '법이 개정 폭이 축소될 거야~ 감정법이라서 난감한 상황이었는데 이렇게 되어야 맞는 거야~' 그런 뜻 아닐까? [I-6-2] 그러니까 네가 말한 걸 핵심만 추리면 '국민들이 부정적인 인식을 갖게 하려고' 그렇게 인용했다? [I-6-1] 그렇지, 그렇게 넘어가자. [I-6-4] 아, 나는 대기업은 이 법을 하고 싶어 하는 건가 했는데, 그건 아니고 똑같이 이 법 때문에 손해를 보지 않을까 걱정하는 거네? 그럼 일단 대기업, 중소 기업 할 것 없이 기업들이 이 법 때문에 안 좋다, 이 법이 문제가 있다는 얘기를 하려는 거네? [I-6-1] 그렇지, 기업이 하는 말이지 이게.

② 그러나 [I-6-1] 역시도 글을 둘러싼 사회문화적 배경 요인을 연결한 설명에는 미흡하였음. (결과적으로 I-6조의 최종 도달점은 필자의 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식'이라고 할 수 있음.)	(예 [I-6조] 1일차 6. (1)~(2) 수행 중) [I-6-1] 이 글의 단어, 문법적 특징, 구조, 다른 사람의 말이나 글과 맺는 관계를 고려해봤을 때, 이 글이 중대 재해법에 대해서 전하려는 의도는 무엇인가요? 뭐 중대 재해법에 대해서 기업에 안 좋은 영향을 준다, 뭐 그런 의도를 얘기하는 것 같은데? [I-6-3] 이 글이 뭐야? [I-6-1] 제일 앞에 있는 기사문! (6. (2) 문제와 제시문을 본 후) 광고? 신문에 광고 얘기가 왜 나오지? 기업들이 광고를 많이 준다, 그래서 뭐? 이 글하고 상관이 있나? 얘들아, 어떤 것 같아? [I-6-2] 나도 지금 당장은 안 떠오르는데…….

처음에 I-6조 학습자들은 과제를 풀면서 글에 쓰인 언어의 의미를 파악해 보기 위해 서로 의견을 나누지만, 논리적으로 의견을 개진하며 상대를 설득하기에는 부족하였다. 다만 [I-6-1]은 다른 사람들을 설득할 만큼의 의견을 제시하는 모습을 보여 상대적으로 다른 구성원들보다 높은 수준을 내재한 상태임을 짐작할 수 있다.

그러던 중 **<국면 2>**의 ☐ 표시된 부분을 보면, [I-6-1]이 '언어적 특징으로부터 추론되는 필자의 의도'에 집중하여 읽어보자는 제안을 하며 논의를 본격적으로 주도함을 볼 수 있다. [I-6-1]은 문법적 지식이 준수하였고, 주어진 글에 대한 이해 역시 정확한 편이었기 때문에, 동료들이 글에 쓰인 내용이나 언어를 어려워하여 뜻을 잘못 읽어내는 경우 교정해 주었다. 다른 학습자들은 [I-6-1]의 주도하에 글을 정확히 파악하여 글에 나타난 언어적 특징으로부터 필자의 의도를 파악하고 비판적으로 읽어보려고 하였다.

그러나 **<국면 3>**을 보면, 주도자 역할을 했던 [I-6-1]도 이 글과 관련된 사회문화적 배경 요인을 파악하여 설명하는 것은 하지 못하였고, 다른 학습자들도 별도의 의견을 내지 못하면서 결과적으로 이 글에 쓰인 언어가 모종의 '사회적 실천'일 수 있음을 논리적으로 설명하는 수준에는 이르지 못하고 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식'에 머물렀다.

학습자 [I-6-1]에 의존적이다 보니, I-6조 나머지 구성원들 역시 [I-6-1]이 도달한 지점에 다다르는 데 그쳤지만, [I-6-1]의 주도를 통해 I-6조 학습자들은 언어에 담긴 필자의 의도를 해석하여 글을 비판적으로 읽어 볼 수 있다

는 인식을 보다 명확히 갖게 되었다고 할 수 있다.[52] 이 조의 [I-6-1]을 제외한 다른 학습자들이 앞서 '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단 학습자들에게서 나타난 '텍스트와 무관한 언어적 특징 기술'이나 '특정한 부분에만 초점화하여 글을 읽는' 모습이 나타나기도 했던 것을 고려하면, [I-6-1]의 존재가 이들의 발전에 역할을 하였다고 볼 수 있다. 즉 주도자의 활동 자체가 다른 학습자들에게 모방의 대상이거나 귀감이 되어 상호작용을 촉진하고 비슷한 인식 수준을 갖게 하였음을 볼 수 있다.

나. 수평적 협의형

'수평적 협의형' 집단 중에서는, 구성원들의 참여도가 높아 상호작용을 통한 양상을 더 가시적으로 관찰할 수 있었던 I-3조를 살펴본다. 이들은 특정 학습자가 주도권을 독점하는 것이 아니라 구성원 전체가 주도권을 분배하여 균등한 참여도를 보였다. 이들은 기술 및 해석 단계를 수행하면서, 글에 나타난 언어적 특징으로부터 필자의 의도를 해석하는 데에 서로가 일정량의 기여를 하였다. 그러나 이 글을 둘러싼 사회문화적 배경 요인을 파악하여 이 글이 쓰인 이유를 타당하게 설명하는 것은 제대로 하지 못하였다. 특히 이 과정에서 집단의 설명 단계 수행을 저해한 요인이 발견되었다.

I-3조의 상호작용 양상은 【그림 Ⅲ-4】와 같이 나타낼 수 있다.

---

52) 이는 I-6조 구성원들의 경험 기술지 내용으로부터 파악해 볼 수 있다.

(예 [I-6조] 경험 기술지 중)

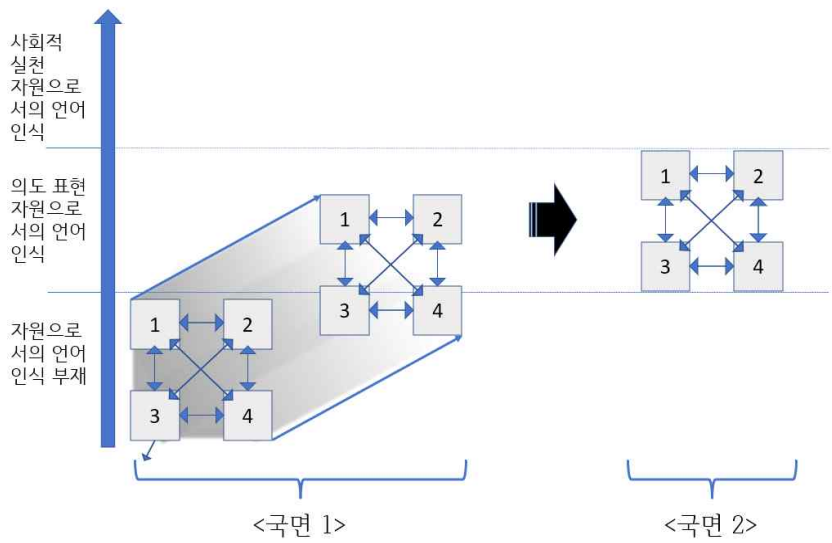
질문: 활동 후, 소감(혹은 새로운 의문, 호기심 등)을 자유롭게 써 주세요.

[I-6-1] 활동을 통해 평소에 인식하지 못했던 비판적 사고의 필요성을 느끼고, 수용하는 읽기 습관을 고치자고 다짐했습니다.

[I-6-2] 뉴스를 많이 보는 편이라 두 활동에서 다룬 기사 내용은 다 알고 있던 내용이었지만, 단어와 문장의 뜻, 거기에 담긴 글쓴이의 의도를 파악하는 등 그렇게 깊게 생각하지 않았던 것들을 해보았다. 조에서 그런 것들을 이야기해 보면서 글쓴이의 의도를 추측해 봤는데, 정답일지 아닐지는 모르겠다. 글쓴이가 진짜 어떤 의도로 글을 작성했는지 궁금했다.

[I-6-3] 글을 읽을 때 비판적으로 읽지 않는 편인데, 이번 계기로 친구들과 신문 기사를 읽고 토론하는 경험을 가질 수 있어서 좋았고, 두 신문 기사를 읽고 비판적으로 읽는 방법을 연습할 수 있어서 좋았다.

[I-6-4] 서로 다양한 의견을 나누면서 의견을 보완하는 과정에서 다양한 관점이 존재한다는 걸 알게 되었고, 글을 읽을 때 어떤 관점을 취한 건지를 알아야겠다고 생각했다. 사회적 문제에 대해 이야기를 나눌 기회가 많지 않았는데, 이번 활동을 통해서 사회적 이면에 대한 문제점을 파악하는 데 도움이 된 것 같고, 주변 사회적 갈등에 대해 더 알아보고 싶다.



【그림 Ⅲ-4】 I-3조의 상호작용 양상

국면별 상호작용 양상에 대한 설명과 근거가 되는 협의 내용은 <표 Ⅲ-16>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 Ⅲ-16> I-3조의 상호작용 양상에 대한 설명

국면별 설명	근거가 되는 협의 내용
<국면 1> 구성원들이 각자 의견을 내며, 글에 쓰인 언어의 의미를 파악함. 그 과정에서 언어에 담긴 필자의 의도를 파악하고자 협력함.	(예) [I-3조] 1일차 2. (3) 수행 중) [I-3-4] 이 글에서 '법감정'이라고 표현한 의도는 무엇일까요? [I-3-1] 나도 이게 무슨 뜻인지 모르겠어. [I-3-3] 그러니까! 나는 국민들의 법에 대한 '생각'이라고 할 것 같은데……. 그럼 '생각'이라고 말해도 되는데, 왜 '감정'이라고 말해? [I-3-2] 근데 이런 말이 대체로 이렇게 쓰이지 않아? 약간 '지역 감정' 이렇게 쓰이지 않아? (중략) [I-3-1] 아, 이거인가 보다! 이 법을 시행해서 기업이 조심하게 되는 것도 있지만, 약간 좀 부정적인 느낌이 있잖아. 이 법이 감정이 실려 있다, 악감정이? 말로 표현은 안 되는데……. [I-3-4] 나도 약간 그런 느낌이었어. '지역 감정'처럼 부정적으로? 법에 대해 생각을 갖고 있긴 한데, 다소 감정적이고 치우친 생각이라고.

	[I-3-3] 그럼 '법에 대한 감정'이란 소리야? [I-3-1] 그러니까 법은 평등하게 만들어야 되는데, 이 법 자체가 편향돼 있다, 이런 느낌 아닌가? (중략) [I-3-4] 이 법을 만들기 시작한 게 국민 법감정에서부터, 그러니까 국민의 눈높이에서 만들어진 것이지만, 그 국민의 눈높이가 옳지 않을 수도 있다라는 의도를 담고 있는 것 같아. [I-3-3] 아하! 근데 이게 단어가 좀…… 이렇게 보니까 자극적인 게 많이 쓰였네, 하하. (예 [I-3조] 1일차 3. (2) 수행 중) [I-3-3] 이 문장에서 밑줄 친 부분은 독자들에게 의심을 받을까요? 이미 사실인 내용으로 인식될까요? 근데 조금 더 구체적인 내용이 필요하지 않을까? 이 법으로 인해 기업의 손실이 크댔는데 어떻게 손실이 큰지, 기업 현장의 목소리를 반영하지 않았다고 했는데, 어떤 목소리를 반영 안 했는지 이런 게 있어야 독자들이 신뢰하기 좋지 않을까? [I-3-4] 근데 보통은 이런 문장 읽을 때, 이렇게 적어놓으면 '아 그렇구나~' 하고 지나가잖아. [I-3-2] 그러니까 문장 자체가 그렇게 쓰인 것 같네. [I-3-4] '기업의 손실이 정말로 클까요?' 왜 자꾸 문제에서 의문을 제기해? 어떤 인식을 가지도록 유도했을까? [I-3-1] 약간 이 활동지가 뭔지 알겠어. (중략) 뉴스 같은 거 보면 한쪽으로 치우쳐서 쓴 글 있잖아. (중략) '선동'? 이 글이 기업 입장에서 중대 재해법이 안 좋다고 말하는데, 근거가 별로 없고 '선동'하는 듯한? [I-3-4] 오! '선동' 괜찮네! [I-3-1] 지금 이런 거 하나하나가 선동인 거지.
<국면 2> 과제로 주어진 글을 쓴 필자의 의도를 파악하던 중, [I-3-2]의 다른 글을 읽었던 경험 이야기에 큰 영향을 받음. 구성원들이 이에 동조하며, 주어진 글에 대한 비판적 언어 인식 활동을 하지 않게 됨.	(예 [I-3조] 1일차 6.(1) ~ 6.(2) 수행 중) [I-3-2] 자 봐봐, 여러분이 알다시피 내가 트럭에 관심이 많거든요? 근데 이게 공사 현장에서 이 법이 들어와서 기사들이 어려움을 겪고 있다는 거를 제가 본 적이 있습니다. [I-3-1] 트럭 기사? [I-3-2] 트럭 기사님이, 덤프트럭인데 정확히는. 그게 뉴스에서 인터뷰를 하는 걸 내가 본 적이 있어요. [I-3-4] 근데 왜 어려움을 겪는데? 중대 재해법 때문에? [I-3-2] 이거 때문에 며칠 닫았어, 아예, 영업을 안 했어요. [I-3-4] 음 그렇구나~ [I-3-2] 그래서 일이 부족한 거지, 왜냐 하면 이 사람들은요. 건수로 돈을 받는다고 하는데요. 그러면 이게 며칠 동안 일을 안 하고 쉬게 되면? [I-3-3] 그만큼 비어?

(결과적으로 I-3조의 최종 도달점은 필자의 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식'이라고 할 수 있음.)	[I-3-2] 그만큼 돈이 비는 거니까... 그래서 공사 현장에서뿐만 아니라 그 주변에서 일하는 그런 다른 관계자까지들도 피해를 본다라는 내용을 본 적이 있습니다. [I-3-3] 오~ 야 너 오늘 살짝 유식했어~ (6.(1) 문항을 읽고 난 후) [I-3-4] 글쓴이가 독자에게 전하려는 의도는? 지금 시행되고 있는 이 중대 재해법이 국민들의 눈높이에 맞춰서 시행되었지만, 사실 이 법을 직접 겪게 되는 이런 기업들이나 현장들에서는 별로 그렇게 도움이 되는 법이 아니고, 오히려 손해를 낳는 법이라는 걸 전하는 글입니다~ (중략) [I-3-3] 근데 비판적 관점으로 보기인데, 우리 너무 이 기사에 순응했는데? [I-3-4] 근데 솔직히 이 글이 너무 잘 썼어! 이 법이 좋은 점을 못 찾겠어. [I-3-2] 맞아, 이 법 안 좋아. 이것 때문에 역효과가 일어나.

I-3조에서는 어떠한 언어적 특징에 담긴 필자의 의도를 해석함에 있어 구성원들 각각이 일정량의 기여를 하는 것을 볼 수 있었다. **<국면 1>**의 문항 2.(3) 수행을 보면, [I-3-3]이 '법감정'이라는 단어를 보고 자신은 '법에 대한 생각'이라는 말이 떠올랐다며 '생각'과 '감정'이라는 단어를 비교하고 있다. 이는 글에 쓰인 언어가 일종의 '선택항'임을 드러내는 시도라고 할 수 있다. [I-3-2]는 '지역 감정'이라는 표현을 떠올리며 실생활에서 쓰이는 유사한 용례를 들어 '법감정'이라는 단어에 부정적인 느낌이 있음을 알리고 있다. 이것을 받아서 [I-3-4]는 '법에 대한 감정'이 '이성적이지 못한' 부정적 의미를 띤 표현이라고 보고 있으며, [I-3-1]은 좀 더 구체적으로 필자의 의도에 근접하여 '법감정'을 해석하여 보고 있다.

이처럼 점진적으로 의견을 모아 글을 읽어냄으로써 집단의 인식이 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식' 수준에 이르러 감을 추론할 수 있다. 이는 협의를 통한 상호작용으로써 활동의 주도권을 균등하게 가져가며, 집단의 비판적 언어 인식 수준을 함께 향상시킬 수 있었다고 해석된다.

그러나 I-3조의 기술 및 해석 단계 활동은 설명 단계에 앞서 빠르게 와해되는 모습을 볼 수 있었다(**<국면 2>**). 6.(1) 문항을 수행하기 전, 이 글의 소재를 다룬 다른 기사를 읽은 경험을 짧게 공유하는 시간이 있었는데, 그때 구성원 [I-3-2]가 개인적인 경험을 공유한 것이 모둠 전체에 영향을 미치는

모습을 볼 수 있었다. 즉 주어진 텍스트에 동조적인 논조의 글을 접한 경험의 개입이 비판적 언어 인식의 저해 요인으로 작용했다고 할 수 있다.

[I-3-2]는 개인의 관심사가 '화물트럭 운송기사'였는데, 운송기사들이 이 법이 도입되었던 시기, 기업이나 하청업체 측에서 중대재해 발생에 대한 우려로 아예 운송 의뢰를 하지 않았던 것으로 인해 기사들의 일거리가 줄어들어 힘들어졌다는 기사를 본 경험이 있었다. 이 경험을 공유하자, 모둠원들 전체가 이에 깊이 영향을 받아 후속 단계의 논의가 전체적으로 이 경험에 휘둘리는 경향을 보였다.

I-3조에서는 앞선 문항을 수행할 때, 언어적 자원에 대한 특징 분석을 하고, 그 언어적 자원을 통해서 담화가 어떤 성격을 띠는지 해석하였다. 특히 3.(2) 문항 수행 중 [I-3-1]이 이러한 단어나 문장 사용이 글을 '선동적'으로 만들 수 있다고 지적하기도 하였다. 그럼에도 불구하고 이러한 지적이 집단 내에서 심도 있게 이루어지지 못한 채 흘러 지나갔고, 언어적 특징 속에 불평등한 권력관계나 이데올로기가 개입되어 있을 가능성을 인식하지 못하였다. 이는 I-3조 학습자들이 그러한 가능성을 생각하며 글을 읽어 본 경험이나 관련된 배경지식이 부족한 상태였던 것으로 추론된다. 그러한 상태에서 다른 읽기 경험, 특히 **'주어진 텍스트와 비슷한 논조의 글을 공감하며 읽었던 경험에 집단의 논의 전체가 휘둘리게 된 것'**이 비판적 언어 인식의 저해 요인이 되었다고 할 수 있다. 이렇듯 I-3조의 활동에서는 같은 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단들에 비해서 특별히 인식의 저해 요인이 가시적으로 나타난 편이었다.[53]

53) 설명 단계에서 사회문화적 배경을 연결하여 글이 쓰인 배경을 설명해 보이지 못했던 이유가 다른 모둠에서는 뚜렷하게 보이지 않았다. 사회문화적 배경 지식의 부족, 혹은 필자의 의도에 반영된 불평등한 사회 권력의 작용에 대한 인지가 이루어지지 않은 것이 원인이라고 추측해 볼 수는 있다.

<표 Ⅲ-17> '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 양상 분석 결과

상호작용 양상의 특징	
특정인 주도형	• 활동을 주도하는 특정 학습자의 문법 지식, 글에 대한 이해, 글 읽기 방법 등이 상대적으로 미흡한 다른 학습자의 활동을 촉진함. • 특정 학습자의 영향을 받은 다른 학습자들도 활동이 진행될수록 상호작용에 참여하며 활동을 함께 수행해 나감. 상호작용을 통한 집단의 비판적 언어 인식 활동 수준을 향상시켜 나갈 수 있었음. • 그러나 상호작용을 통해서 비판적 언어 인식에서 요구하는 최종적 도달점 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식'까지 이르지는 못함. → 활동을 주도한 학습자도 불평등한 사회 권력이나 이데올로기가 글에 개입될 가능성을 생각하지 못하거나, 그러한 가능성을 생각하며 글을 읽어 본 경험이 없었던 것으로 추정됨.
수평적 협의형	• 서로 간의 의견을 누적시키고 발전시키면서 집단의 비판적 언어 인식에 기여해 감. • 그러나 상호작용을 통해서 비판적 언어 인식에서 요구하는 최종적 도달점 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식'까지 이르지는 못함. → 학습자들이 모두 불평등한 사회 권력이나 이데올로기가 글에 개입될 가능성을 생각하지 못하거나, 그러한 가능성을 생각하며 글을 읽어 본 경험이 없었던 것으로 추정됨.
상호작용에서 나타난 인식의 저해 요인	
• 텍스트의 의도를 강화해주는 논조나 내용의 텍스트를 접한 경험	

(3) 사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형

'사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형'으로 분류된 집단은 K-1, K-2, K-3, K-5, K-6, K-7, I-4, 총 7개 모둠이었다. 이들의 특성은 다음과 같았다.

① 인식의 특성

'사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단은 글에 쓰인 언어가 필자의 의도를 표현하는 자원이라는 것을 인식하는 수준에서 더 심화된 인식, 즉 모종의 사회문화적 배경이 작용하여 필자가 사회적, 정치적, 문화적 의도를 실현하기 위해 사용한 '사회적 실천 자원'일 수 있음을 인식한 수준이었다. 이들 집단은 대체로 비판적 언어 인식 활동의 단계별 수행이 자연스럽게 이어져 잘 이루어졌고, 논의한 내용이 풍부하며, 그 과정에서 활동의 진전을 위한 집단 내에서의 다양한 전략들이 표출되었다.

활동 과정에서 학습자들은 텍스트에 쓰인 언어가 필자의 의도적 선택이 담긴 자원임을 인식하고 활동하였다. 기본적으로 언어에 어떤 의도가 담겨 있음을 전제하고 문항에서 묻는 사항에 대해 답을 찾는 모습을 보였다. 또한, 글 전체에 대한 이해도가 높은 상태에서 활동하였다. 글을 제대로 이해하지 못하거나 언어 자원의 특성을 기술하고 의미 효과를 해석하는 데 어려움을 겪는 모둠원이 있을 경우 상호작용을 통해 적극적으로 교정해 나감으로써 적절한 답을 도출하는 모습을 보였다.

(예 [K-6조] 1일차 2. (1) 수행 중)

[K-6-3] 그리고 약간 이 족쇄라는 뜻의 정의가 죄인의 발목에 채우는 거라고 나와 있는 것처럼, 이 기업에게 족쇄를 채웠다고 하는 거는, 이 글쓴이가 약간 기업에 대해 부정적인 입장을 갖고 있는 게 아닌가라는 생각도 할 수 있을 것 같고.

[K-6-4] 근데 기업들에 대해서 부정적으로 생각했다기에는...

[K-6-2] 기업을 긍정적으로 생각하고 있어!

[K-6-4] 뒤에 또 기업들 난색이라는 말이 붙어버려서... 죄인이라는 말에 더 집중하기보다는…….

[K-6-3] 아, 그냥 약간 쇠사슬, 좀 억제하는 느낌이었다. 이런 식으로?

[K-6-4] 기업 경영을 옥죄는 듯한 그런 이미지에 집중해야 되는 거 아닌가?

설명 단계에서는 이전 단계에서 수행한 내용과의 연결성이 높았던 것으로 나타났다. 기술 및 해석 단계에서 정리한 언어적 근거, 그리고 담화가 생산 및 소비 과정에서 어떻게 읽힐지에 대한 해석을 사회문화적 요인과 연결하여 타당하게 설명하는 과정이 잘 드러났다. 결과적으로 언어가 필자의 사회적 실천 자원으로서 기능함을 인식하는 수준에 다다랐다고 할 수 있다.

(예 [K-1조] 2일차 5. (1) 수행 중)

[K-1-3] 아까 전에 '역차별'이나 '불안' 같은 단어를 사용해서 지속적으로 무슬림들 때문에 지역의 혼란이 생기고 있다고 얘기하고 있고, '주민'과 '이슬람'을 분리해서 이야기하면서 시민으로 인정하지 않으려고 한다……. 그리고 '뭐뭐 된 것이다', '뭐뭐 되었다' 하는 수동태를 쓰고 있고 주민들이 자기가 차별받고 있다는 얘기를 마치 사실인 것처럼 쓰고 있잖아? 이 사건을 둘러싸고 아쉬움, 통탄 이런 감정이 묻어나오는 것 같아.

[K-1-2] 이런 방식으로 글을 써서 무슬림들을 사회적으로 소외시키려는 의도의 글이 아닐까…….

아래 K-3조의 1일차 6.(1) ~ 6.(3) 수행 사례를 보면, 기술 및 해석 단계의 정리가 잘된 편이며, 텍스트에 대한 해석이 사회문화적 배경 요인과 자연스

럽게 이어져 설명되는 양상을 보이고 있다. ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’ 집단의 활동은 대체로 이런 양상을 띠고 있었다.

(예 [K-3조] 1일차 6. (1)~(3) 수행 중)

[K-3-2] 객관적인 시선에서 바라보는 언어적 특징을 가지고 있지만, 아까 말했던 피동 표현이라든지... 그런 걸로 인해서 내가 말하는 게 아니고 다른 사람이 말하는 것처럼 내 주관은 제외하고 말하는 것처럼 돼 있지만, 어떻게 보면 기업의 의견에 초점을 맞춘 글이다. 그 의도로 쓰여졌다고 보면 되나요. 그러니까 언어적 특징이랑 의도가 살짝 모순된다고 봐야 되나?

[K-3-3] 우리가 앞에서 말했던 것처럼 기사 특성상 이런 걸 써서 객관적으로 전달해 주려고 했지만, 어쩌다 보니까 여기서는…… ‘기업 입장에서 글을 전체적으로 서술한 느낌이었다’라고 하면 될 것 같아. 어떻게 생각해?

[K-3-1] 나도 그런 것 같아. 그렇게 하면 될 것 같아.

(6. (2) 글을 읽은 후)

[K-3-2] 그 현대가... 이거랑 비슷하게 뭐를 후원하고 있어. 그래서 그 후원을 받는 A 회사가 테슬라를 엄청 까는 거지. 그런 얘기 막 XXX 쌤이 했던 기억이 나네 이걸 딱 읽었을 때. 그런 것도 생각나고... 확실히 ‘돈이 권력이다’. 그런 느낌이 드네. 왜냐하면 언론이라는 건 굉장히 객관적으로 사실을 전달해줘야 되는데, 이런 거에 휘말려서 이런 식의 글을 쓴다는 게 어떻게 보면 씁쓸하기도 하면서 ‘뭐 어쩔 수 없지...’ 이런 느낌도 들고 씁쓸하다. 3번 볼까?

(6.(3) 문제와 글을 읽은 후)

[K-3-3] 여긴 약간 노동자 느낌...

[K-3-2] 노동자, 노동자 인용도 있고, ‘노동자의 반응은 싸늘하기만 하다’ 이런 부분도 밑에서 쭉 이어져서 서술되고 있는 것 같아. (중략) 앞선 지문은 기업의 입장이었다면, 6.(3)의 글은 노동자 입장에서 말하는 것 같아.

[K-3-3] 이거 읽었을 때는, 아까 뭐 얘기했던 것처럼 ‘좀 잘 해결됐으면 좋겠지 않을까’라는 생각이 들어

[K-3-2] 만약에 A와 같은 기사들이 비슷한 비중으로 사회에 유통되고 있다면 독자들은 이걸 어떻게 생각할 것 같냐 하면? 나는 개인적으로 SPC 사건을 봐서 보고 이걸 봐서 그런지...[54] 약간 기업이 부정적으로 읽히긴 했지만, 아무 생각 없이 이 글을 접하는 독자라면 ‘기업이 불쌍하지’ 약간 이런 생각을 할 수도 있겠다는 생각이 드네. 어떻게 생각해?

[K-3-3] 만약에 나라면 이 글이 뭔가 딱 읽었을 때 기업을 약간 편들고 있다는 게 한눈에 읽히다 보니까... 그래도 ‘중대 재해법이 개정이 필요하구

54) [K-3-2] 학생은 앞선 단계의 문항에서 텍스트에 등장했던 SPC 노동자 사망 사건에 대하여 본 적이 있고, 노동자의 안전 문제가 심각하다는 생각을 한 적이 있다고 밝혔다. 즉 1일차 글에서 다룬 사회 문제에 대해서 평소 비판적인 인식을 해본 경험이 있었던 상태였다. 그러나 텍스트를 처음 읽었을 때에는 언어를 비판적으로 분석하지 않고 수용적인 모습을 보이다가, 문항을 푸는 과정에서 텍스트에 쓰인 언어를 비판적으로 바라보게 되었다. 그런 뒤에 자신이 평소에 알고 있던 사회적 배경 지식을 연결하면서 이 글을 점차 비판적으로 바라보게 되었다.

나. 이제 노동자 입장에서 바라볼 필요가 있겠구나' 이런 거를 느낄 수 있지 않을까 싶은데, 만약에 이런 글이, 어느 정도 있다면은, 그래서 검색했을 때 이 정도 나오면은 노동자 입장을 좀 더 들어주게 되지 않을까...

이 수준의 집단에서 설명 단계는 다른 수준의 집단에 비해 풍부하게 진행되었는데, 첫째, 설명 단계에서 글에 대한 타당한 평가에 이어, 이러한 글에 대한 실천 방안을 추가적으로 자세하게 탐색하는 모습을 보였다. 설명 단계에서 이 글에 대한 설명을 더욱 풍부하게 하였고, 이러한 글에 대처하는 방안까지 학습자들이 적절하게 모색한 것이다. K-3조의 경우 사회 구성원들이 이 법 자체에 대해 잘 모를 것으로 예상하고, 법에 대하여 좀 더 효과적으로 알릴 수 있으면서 기업의 입장에 휩쓸리지 않기 위한 방안을 다른 조보다도 꽤 구체적으로 생각해 보고 있어 눈길을 끈다.

(예 [K-3조] 1일차 6. (3) 수행 중)
[K-3-2] 실제 우리 사회에는 중대 재해법을 어떻게 생각하고 있을까?
[K-3-3] 기업에 직접 다니지 않는 이상 이게 이런 법이 있는지도 잘 모를 수 있지 않을까?
[K-3-2] 실제 우리 사회가 이런 중대 재해법을 찬성하고 반대할 정도의 지식을 못 가지고 있을 수도 있다. (중략) 이런 법을 직접 검색해서 들어가는 사람이 진짜 드물 거란 말이야? 그러니까 SPC 사건을 소개하면서 하면 뭔가 공감이 되잖아. 그 공감을 계기로 해서 이런 법을 설명하면, 확실히 더 이 사람들이 더 공감할 수 있지 않을까? 법만 딱 제시하면... 확실히 딱딱할 수도 있는데 그렇게 계기를 통해서 제시하는 게 좋을 것 같아.

둘째, 다른 사회 문제에도 비슷한 담론이 적용될 것이라고 예상해 보고 이 글이 반대로 사회에 미칠 영향을 구체적으로 생각해 보고 있다. 글이 속한, 혹은 재생산하는 담론이 미치는 사회적 효과에 대하여 논의한 집단이 이 수준에만 있는 것은 아니지만, 이 수준의 집단에서는 설명 단계에서 이 글의 사회적 효과를 좀 더 풍부하게 분석해 보기 위하여 다른 사회 문제들을 적극적으로 끌어들여 생각해 보았다는 점에서 주목할 만하다.

(예 [I-4조] 2일차 5. (2) 수행 중)
[I-4-1] 근데 이런 글 때문에 사회에서 어떤 생각들이 형성되냐고 물어봤을 때 단순히 얘만 직관적으로 바라봤을 때는 여기에 대해서 부정적인 생각은 당연하고, 이렇게 하나 둘씩 문화에 닫힌 사고를 하게 되면 사실 어떤 문화도 받아들이기 힘들어진다. 처음에는 이슬람으로 시작했지만 이제 어떤 게 될지 모르는 거지.

[I-4-3] 여기서는 '사원 증축' 반대인데 나중에는 이슬람 사람들 막 들어오는 것 자체도 별로 안 좋아한다고 하고…….

[I-4-1] 더 폐쇄적인 사회 구조가 될 수밖에 없을 것 같아. (중략) 옛날에 난민 들여온다고 했을 때, 예멘인가? 아무튼 거기 난민 들여온다는 뉴스 봤을 때 우리나라 사람들 반대 많이 한다고 뉴스에서 얘기하고, 댓글들도 그런 게 많이 달리니까 나도 좀 부정적이게 된 적 있어.

② 상호작용 양상

'사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단에서의 상호작용 양상 역시 '수평적 협의형' 혹은 '특정인 주도형'으로 이루어지는 양상을 보였다. 조별로 상호작용 유형을 분류한 결과는 <표 Ⅲ-18>과 같다.

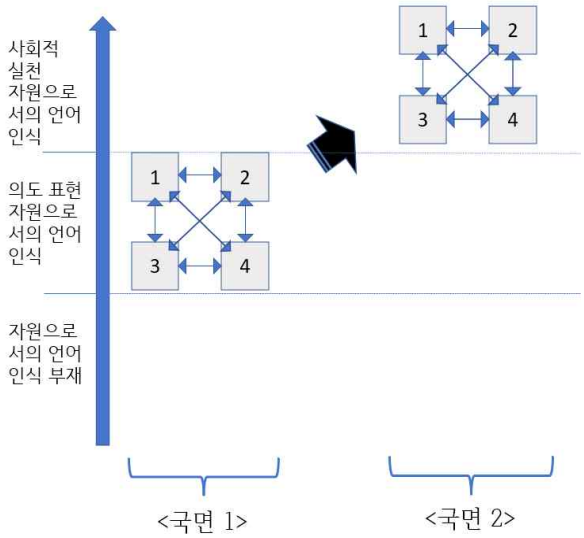
<표 Ⅲ-18> '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 유형 분류

집단의 비판적 언어 인식 활동 수준	상호작용 유형
사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형	• 수평적 협의형 : K-2조, K-3조, K-6조, K-7조, I-4조 (5개)
	• 특정인 주도형 : K-1, K-5조 (2개)

가. 수평적 협의형

상호작용 유형에 따라 그 작용의 양상을 구체적으로 알아보면, 먼저 '수평적 협의형'으로 분류된 I-4조를 대표로 살펴보고자 한다. I-4조는 구성원들 간에 평소 대화를 많이 하는 사이였으며, 문법 지식에 대한 앎과 글에 대한 이해도가 모두 높은 편이었다. 이들은 활동 초반부터 언어에 필자의 의도가 반영되어 있음을 전제하며 해석하는 모습을 보여 주었다. 또한, 기술 및 해석 단계 문항을 수행하면서 풍부한 논의를 펼치면서 근거 있게 글을 해석해 나갔는데 이 과정에서 인식을 촉진하는 여러 전략들이 나타났다. 이 글을 둘러싼 사회적 배경에 대해서 I-4조 학습자들이 모두 잘 알고 있지는 않았으나, 설명 단계 문항에 제공된 제시문을 본 후, 구성원들과의 협의를 거쳐 사회적 배경 요인을 파악하고 이 글을 타당하게 비판하였다. 최종적으로는 언어가 필자의 '사회적 실천' 자원일 수 있음을 인식하였다.

I-4조의 상호작용 양상은 【그림 Ⅲ-5】와 같이 나타낼 수 있다.



【그림 Ⅲ-5】 I-4조의 상호작용 양상

국면별 상호작용 양상에 대한 설명과 근거가 되는 협의 내용은 <표 Ⅲ-19>와 같이 나타낼 수 있다.

<표 Ⅲ-19> I-4조의 상호작용 양상에 대한 설명

국면별 설명	근거가 되는 협의 내용
<국면 1> 구성원들이 협의를 통해 글에 쓰인 언어에 담긴 필자의 의도를 적절하게 해석함.	(예 [I-4조] 1일차 2. (3) 수행 중) [I-4-2] 이 글에서 법감정이라고 표현한 의도는 무엇일까요? [I-4-4] 법이란 게 감정보다는 이성으로 만들어져야 되는데, 그게 아니라 감정으로 만들어졌다? 신중하게 만들어진 게 아니라 급하게 만들어졌다? 약간 그런 느낌을 주는 표현 같아. (중략) [I-4-3] 아 그리고, '말 그대로 감정법'이라고 했는데, '말 그대로'라는 단어가 애초에 좀 뭐라 해야 되지... '당연히 니들도 알고 있지' 이런 느낌 아니야? [I-4-2] 근데 솔직히 그게 갑자기 강요될 수도 있어. '다른 국민들은 다 이렇게 생각하는데 너는 어때?' 이런 느낌? [I-4-3] 그래, 그러니까 공감을 강요하는 것 같기는 해. [I-4-1] 이미 이 법이 '감정법'이라고 안 좋게 표현했는데, 그 앞에 '말 그대로'라고까지 하니까 더 이상 반박도 못할 것 같은 느낌? 무조건 공감해줘야 할 것 같은 느낌? '이건 감정법이야!' 선언하는 거지.

	(예 [I-4조] 1일차 2. (4) 수행 중) [I-4-2] '허사, 찬물, 난색, 폐해' 이것도 보니까 거의 뭐 기업 입장에서 쓴 단어 같네. 이 법이 진짜 안 좋다는, 독자들이 기업들의 처지와 입장을 좀 이해해달라는……. [I-4-1] 어, 근데 뉴스 기사가 한쪽으로 편파된 감정을 가지고 있으면 안 되는 거 아냐? [I-4-2] 아무리 자기들이 객관적으로 쓰려고 하더라도 언어 자체가 기자 의견이랑 관련없을 순 없겠지. [I-4-4] 그래도 이거는 좀 과해 보이는 걸 수도 있어. 아까 앞에 나왔던 거 '족쇄'나 '규제, 위축' 이런 거 포함해서, 계속 기업 위주인데, 이런 게 너무 많이 나오면 기사가 아니고 기업에서 내는 글 아니냐고 할 수도 있고……. 좀 더 중립적인 단어를 쓸 수도 있는데 너무 기업 입장인 것도 있지. [I-4-2] 기업 입장에서 생각해줄 수도 있기는 하지. (예 [I-4조] 1일차 6. (1) 수행 중) [I-4-2] 솔직히 나는 기업에 우호적인 입장을 취하는 게 나쁘지는 않다고 생각하는데, 뭔가 이 글은 비판하고 싶어. 반항심이 생기는데? 솔직히 이 글을 비판하고 싶은 이유가 뭐냐면, 기사가 아니고 내가 글 쓰는 형식 같아. (일동 웃음) [I-4-2] 내가 항상 학교 수행평가 할 때 기사문 같은 걸 쓰잖아? 그러면 '다른 의견 다 필요 없어. 내 글이 최고야!' 이런 식으로 쓰게 되잖아. (중략) 막 '우려된다', 되게 객관적인 것처럼 표현하잖아. '생각된다' 그런 식으로. [I-4-3] 맞아 맞아 맞아 맞아! [I-4-1] 실상은 객관적이지 않을 수도 있는데.
<국면 2> 과제에서 '사회문화적 배경 요인'을 보여주는 제시문을 함께 읽고 이해하는 과정에서 함께 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식' 수준에 이르렀다고 할 수 있음.	(예 [I-4조] 1일차 6.(2) 수행 중) [I-4-1] 와 광고 수입 비율이 이렇게 커? [I-4-4] 67%? 야…… 요즘 신문 보지도 않는데, 하하. (중략) [I-4-3] 그러니까 사람들이 돈에 휘둘려서 객관성이 떨어지는 기사를 쓰고 있다~ [I-4-2] 근데 진짜 KBS, MBC처럼 광고가 투명하게 나오지 않는 이상은 비판적으로 볼 필요가 있겠다. TV는 무슨 광고 나오는지 다 볼 수 있는데, 신문은 무슨 광고 받는지 모르잖아. [I-4-1] 사실 신문 광고 수입이 80%나 차지할 정도면, 사실 광고주의 입김이 가장 중요한 게 아닐까 이 사람들한테는? [I-4-3] 기자가 이런 글을 쓴 이유가 있었네. 특히 기업 위주로 이렇게 쓴 거, 단어들이랑, 인용한 것도 다 대기업 관계자고, 그러면서 기사니까 객관적인 것처럼……. [I-4-4] 진짜로 기업의 입김이 들어갔을 수 있겠네.

I-4조는 구성원 모두가 균등하게 참여하는 수평적 협의를 통해 비판적 언어 인식 활동에서 요구하는 바를 해결하였고, 과제를 함께 수행하면서 집단 구성원들이 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식' 수준에 다다랐다고 할 수 있었다. 이는 **<국면 2>**에 상술된 6.(2) 수행 과정에서 나타난 학습자들의 발언으로부터도 알 수 있다. 이들은 기업의 경제적 지원으로부터 대가성 글을 써주는 기사의 가능성을 의심하게 되었고, 언어가 불평등한 권력이 반영된 모종의 사회적 실천 수단임을 명확히 알게 되었다고 볼 수 있다.

I-4조가 활동을 수행하는 과정에서 학습자들이 비판적 언어 인식 활동을 촉진한 여러 가지 전략이 있었다. **첫째, 분석 대상 요소로 지정된 언어 자원 외에 앞뒤로 사용된 자원들, 전체 문맥을 고려하여 보다 능동적인 기술과 해석을 수행하였다**. 이는 해당 부분을 더욱 근거 있게 해석하기 위해 자발적으로 근거를 마련하기 위한 전략이라고 할 수 있다. 예컨대, **<국면 1>**의 2.(3) 수행 사례에서 [ ] 부분을 보면, '감정법'이라는 단어에 담긴 의도를 명확히 해석하려는 과정에서 [I-4-3]이 '감정법' 앞에 있는 '말 그대로'라는 표현에 주목하는 모습을 보였다. 그것을 통해 [I-4-1]은 이 글에서 중대 재해법을 '감정법', 즉 국민 감정에 의해 비이성적으로 만들어진 법이라고 전제한 데에 더하여, '말 그대로'라는 표현을 통해 그 뜻을 단정하는 효과를 낸다고 보았다. 결과적으로 필자의 의도를 구체적으로 해석하는 모습을 보였던 것이다.[55]

둘째, 글의 장르적 특성을 민감하게 인식하여 언어 자원을 해석하는 데에 도움을 얻었다. **<국면 1>** 2.(4) 수행 과정의 [ ] 부분을 보면, [I-4-1], [I-4-4]는 '기사문'이라는 장르의 특성에 비추어 봤을 때, 글에 쓰인 단어가 '중립성'과는 거리가 멀다고 볼 수 있고, 좀 더 중립적인 단어를 사용할 수 있다고 주장하였다. 다른 조에서도 이처럼 언어 자원이 장르적 특성과 연결되어 어떻게 적절하게 쓰이고 해석될 수 있는지에 대하여 높은 인식

55) 다른 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단에서도 같은 전략이 사용되었음을 볼 수 있다. 예컨대 K-1조는 2일차 2.(2) 수행 과정에서, '불안'이라는 단어를 분석하는 문항에서 '불안' 앞에 '지역 내'가 붙은 것에 주목하였다. 모스크 건축이 '지역 내 불안 유발 요인'이라고 낙인찍고 주민들과 무슬림 간의 '피아 상태'를 상정하였다고 분석하여, '불안'은 타당하지 않은 표현이라고 판단하였다.

수준을 보이고 있었다.

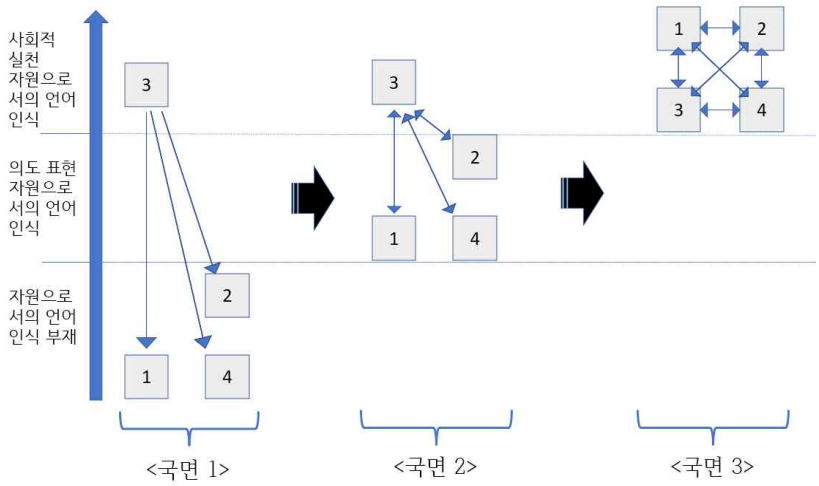
셋째, 자신의 언어 사용 경험을 성찰하고 체계화하였다. 기술 및 해석 단계를 수행하는 중에, 혹은 기술 및 해석 단계를 정리하는 과정에서 자신의 언어 사용 경험을 근거로 동원함으로써 모어 사용자로서의 쓰기 습관을 이 글의 필자에도 대입하여 보는 모습을 보였다. **<국면 1>** 6.(1) 수행 중 [I-4-2]의 발언들이 그러한 모습이었다. 그럼으로써 이 글의 필자가 사용한 언어를 비판하는 것으로 자연스럽게 이어지기도 하였다.

요컨대, 비슷한 수준의 학습자들이 모여 상호작용을 하였을 때, 상호 간에 다양한 의견을 교환하며 비판적 언어 인식 활동을 완수하였고, 비판적 언어 인식에서 요구되는 '사회적 실천으로서의 언어 인식' 수준에 다다를 수 있었다. 학습자 간 상호작용이 비판적 언어 인식 활동을 원활히 수행하는 데에 영향을 주었으며, 특히 문법 지식이나 글에 대한 이해뿐 아니라, 사회문화적 배경에 대한 지식이나 그것을 간파하는 능력을 갖춘 학습자들이 다수 포함되어 있어 설명 단계까지 수월하게 할 수 있었던 것으로 보인다.

나. 특정인 주도형

특정인 주도형 상호작용을 보인 집단 중에서는 K-1조의 양상을 살펴본다. K-1조는 구성원들 간의 문법 지식에 대한 앎, 글에 대한 이해도, 여러 글을 읽어본 경험, 사회문화적 배경에 대한 앎 등에서 차이가 나는 집단이었다. 특출나게 높은 수준을 가졌던 특정 학습자가 활동을 주도한 반면, 다른 학습자들은 활발하게 참여하지 못했다. 하지만 활동이 진행될수록 다른 구성원들 역시 그러한 수준의 인식을 보이면서 집단의 언어 인식 수준이 특정 학습자의 주도에 의해 격상되었다고 볼 수 있다.

K-1조의 상호작용 양상은 【그림 Ⅲ-6】과 같이 나타낼 수 있다.



【그림 Ⅲ-6】 K-1조의 상호작용 양상

국면별 상호작용 양상에 대한 설명과 근거가 되는 협의 내용은 <표 Ⅲ-20>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 Ⅲ-20> K-1조의 상호작용 양상에 대한 설명

국면별 설명	근거가 되는 협의 내용
<국면 1> '기술-해석-설명'을 한꺼번에 수행할 수 있고 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식'을 가진 [K-1-3] 학습자가 활동을 주도함.	(예) [K-1조] 1일차 2.(1)~(2) 수행 중) [K-1-3] 내가 보기에는 뉴스가... 친 노동자 성향은 아닌 것 같거든? (중략) 기사에서 주장하는 바로는 실제 현장 재해를 막는 효과는 적으면서 기업가들의 발목을 잡는다고 해서 중대 재해법이 '족쇄다'라고 표현하고 있는 것 같은데, '중대재해법을 개선해야 한다'라고 사람들한테 찔러 넣고 싶은 것 같은데... 결국에 얘네가 자꾸 기업을 언급하고 있단 말이야? 2번에서 보면 기업 규제 법안, 중소기업 위축 법안이라고 하면서... 기업들의 성장 자체를 막아서 대한민국 사회의 경제를 잘 안 흘러가게 한다고 전하고 싶은 목적이 있는 것 같고, 그래서 단순히 정보 전달 글이라기보다는 그냥 기업가들의 편에 서서 중대 재해법을 따로 바꿔야 된다라고 주장하는 사람 같아. 기업의 사주가 있었던 게 아닌가……, 아마 기사의 작성자는 중대 재해법을 개선해서 실제 산업 현장의 재해를 막기보다는 그냥 아예 이 산업재해를 방지하는 법 자체를 폐지하고 싶은 입장이 아닐까라고 나는 생각하는데... (예) [K-1조] 1일차 3.(3) 수행 중) [K-1-3] (전략) '중대재해법으로 인한 기업의 손실이 큼에도

	불구하고'라고 그게 사실인 것처럼 밝혀놨지만 기업의 손실이 어느 정도고 경제적으로 어느 정도의 손해가 있었는지 밝히지 않았고. 밑에 보면 '목소리를 낼 수 없는 기업은 속앓이가 깊다'고도 하는데, 사회에서 노동자와 기업 중에 누가 목소리를 못 내냐 하면, 난 당연히 노동자라고 생각하거든? 그런 부분에서 이 기사는 총체적으로 잘못됐다고 봐. 의도적으로 이런 식의 수사법을 사용해서 사람들을 지금 중대재해법 자체가 당장의 감정적인 선택으로 만들어진 악법이다는 식으로 경도, 유도시키고 있고……. 어떻게 생각하니? 흐흐흐, 한참 나만 떠들었나?
<국면 2> [K-1-3]이 주도하는 가운데, 다른 학습자들 역시 [K-1-3]의 활동에 영향을 받아 기술 및 해석 단계 활동을 수행하면서 협의형의 모습을 띠고 있음. (다른 학습자들의 인식 수준은 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식' 수준으로 보임.)	(예 [K-1조] 2일차 3.(1) 수행 중) [K-1-3] (전략) 주어를 생략함으로써 현대 민주주의 사회에서 소수의 전문가보다 더 강력한 권위를 부여받는 다수의 대중의 입장을 자신이 대신해 드러내고 있다는 효과를 노리고 있다라고 내가 어제 말했는데, 그거랑 거의 동일한 문장 형태 같은데? [K-1-2] 나는 근데 생각하는 게, 그러니까 너가 말한 대로 주어를 생략하게 되는 거잖아. 나는 사실 이런 문법적 표현에는 사실 크게 의도가 드러난다고 생각을 안 하는 게, 사실 기사문이나 이런 거에는, 사실 주어를 드러내기도 약간 좀 애매한 게, (중략) 사실 이게 의도를 드러낸다기보다는, 그러니까 맨 처음 이렇게 쓴 사람은 의도를 드러냈을 수 있겠지만, 이게 이제 기사를 쓰는 데서 약간 관용처럼 굳어지면서, 이제는 의도를 드러내기보다는 살짝 그냥... 기사문으로서 느낌을 주기 위해서 좀 정형화되지 않았나. [K-1-3] 굳이 트집을 잡아보자면 조사가 부족했다라고도 평가할 수 있지? 이건 트집이니까 진지하게 받아들이지 말고... '지역 내 주민들의 피해 논란이 계속될 전망이다'라고 하면, 실제 사례를 근거로 든 것도 아니고 단순히 예측이잖아? 그런 부분에 대해서 전문가의 의견을 가져오는 편이 낫단 말이야? 그런데도 '전문가는 그렇게 예측한다'가 아니라 주어 없이 '예측될 전망이다'라고 한 부분에서, 네 주장도 일리가 있지만, 그렇다면 그 관점에서 봤을 때, 이 경우에는 기자가 조사가 부족했던 게 아닌가... 취재를 하지 않고 이런 수동태를 써서 대충 다수 의견인 것처럼 보이려던 게 아닌가. 그래서 어떤 면에서는 타당하지 않을 수도 있다고 봐. [K-1-1] 근데 나도 어떤 의도를 가진다고 생각을 안 하는 게, 지금 이 근거들을 보면, 누가 봐도... 갈등이 계속될 것이라는 예측을 누구나 할 수 있잖아? 그래서 이게 어떤 의도를 가지지 않아서... 평범한 평서문? 그런 식으로 나온 것 같아.

<국면 3> [K-1-3]이 여전히 주도적이지만, 다른 참여자들도 그에 동조하면서 글의 언어에 영향을 준 사회문화적 배경 요인을 연결하여 설명함. (최종적으로 집단의 활동 수준이 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식' 수준에 도달한 것으로 보임.)	(예 [K-1조] 2일차 5.(1)~(2) 수행 중) [K-1-3] 나는 아까 전에 '역차별'이나 '불안'이라는 단어라든가, 지속적으로 지역 전체의 혼란을 부르고 있다고 하면서 무슬림들을 대구 시민으로 인정하지 않고, 혼란을 일으키는 세력으로 몰아가고 있다고 생각하고, 또 수동태를 사용하는 것 외에도 사건을 '~된 것이다', '~한 것이다'라고 하면서 주입식으로 단정하기도 하잖아? 뭔가 이슬람 사원 건축에 아쉬움, 통탄 이런 감정이 묻어나오는 것 같아. 기사의 평소 생각일 수도 있지만. [K-1-2] 나도 좀 사회적으로 소외시키려는 글이 아닐까 하네. [K-1-1] 뭔가 이 지역, 대구의 시민들이 어떤지는 모르겠는데, 이슬람에 대해서 어떻게 생각하는지 정확히 알면 이 기자가 왜 이렇게 썼는지 알 수도 있지 않을까 하는데. [K-1-4] 잘은 모르겠는데, 보통은 이슬람 하면 안 좋은 이미지가 많이 떠오르는 것 같고, 여기 사람들도 그럴 것 같고, 기자도 그래서 이런 걸 썼을 수도 있고.

K-1조에서는 특히 초반에 [K-1-3]의 주도로 거의 모든 활동이 이루어지는 것을 볼 수 있었다. **<국면 1>**을 보면, [K-1-3]의 경우 활동의 시작 시점부터 언어 자원에 내재된 필자의 의도가 무엇인지 해석하였고, 이것에 관련 있는 사회문화적 배경을 연결하여 글을 비판적으로 설명해내었다. [K-1-3]은 이후에도 계속해서 이와 같은 수준의 활동을 보여 과제 전체를 혼자 수행할 수 있을 정도였다. 반면 나머지 학습자들은 활동에 거의 참여하지 못하였는데, 비판적 언어 인식 활동에서 요구되었던 모든 것들에 있어 어려움을 느꼈기 때문에 적극적인 참여가 힘들었음을 이들의 활동 중 발언 내용, 사후 경험 기술지, 인터뷰 내용 등을 통해 알 수 있었다.

그러나 나머지 학습자들도 시간이 지나 차츰 상호작용에 참여하는 모습을 보였다. 이는 활동에 적응한 것도 있지만, [K-1-3]의 활동에 영향을 받은 것으로 볼 수 있다. **<국면 2>** 2일차 3.(1) 수행 사례를 보면, [K-1-3]이 '피동 표현'에 대해 개진한 주장에 대하여 [K-1-2]나 [K-1-1]이 타당한 근거를 갖춘 반론을 제기하기에 이른다. 이는 [K-1-3]의 의견으로부터 파생된 비판적 언어 인식이라고 할 수 있다.

<국면 3>의 2일차 설명 단계 수행에 가서는 다른 학습자들도 [K-1-3]의 주도하에 참여하며, 이 글이 쓰이게 된 사회문화적 배경을 탐색하여 보고 있다. [K-1-3]이 보인 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식'의 수준을 다

른 학습자들 역시 얻게 되었을 것으로 추론하여 볼 수 있다.

이렇듯 K-1조에서 [K-1-3]의 비판적 언어 인식 활동 수준이 다른 학습자들에게 모방의 대상이 되며 매우 큰 영향을 끼쳤다고 할 수 있다. [K-1-3] 역시도 1일차 활동에서는 혼자 발언을 독차지하였던 것과는 달리, 2일차에서는 다른 학습자들이 발언할 수 있도록 발언 기회를 분배하면서 의견을 적극적으로 유도하였기 때문에 집단의 협력을 원활히 하는 데 기여하였다.

<표 Ⅲ-21> '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단의 상호작용 양상 분석 결과

상호작용 양상의 특징	
수평적 협의형	• 서로 간의 의견을 누적시키고 발전시키는 상호작용을 통해 각자가 집단의 비판적 언어 인식에 기여함. • 상호작용 과정에서 비판적 언어 인식을 촉진 요인으로 작용한 여러 전략들이 사용됨. • 미흡한 수준을 보이는 학습자가 있을 경우 동료와의 상호작용을 통해 빠르게 교정하며 균등한 협의로 돌아와 집단의 인식을 발전시켜 갔음. • 최종적으로 집단의 활동 수준이 '사회적 실천 자원'으로서 언어를 인식하는 수준에 도달함. • 문법 지식 수준이나 주어진 글에 대한 이해도가 높았던 것 외에도, 사회문화적 배경을 인지하여 글과 연결시킬 수 있는 능력을 갖춘 학습자가 집단 내에 여러 명 포함되어 있었던 것으로 파악됨.
특정인 주도형	• 활동을 주도하는 특정 학습자의 문법 지식, 글에 대한 이해, 글 읽기 방법 등이 상대적으로 미흡한 다른 학습자의 활동을 촉진하였음. • 주도자 역할을 하였던 학습자의 경우 '기술-해석-설명'을 한꺼번에 할 수 있었고 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식' 수준을 이미 갖춘 정도였으며, 다른 학습자들과의 수준 차이가 컸음. • 다른 학습자들은 활동 자체에 대한 부적응과 어려움으로 인해 초반에는 참여하기 어려워하였으나, 활동에 차츰 적응하고 주도적 학습자의 활동에 영향을 받아 조금씩 참여도를 높여감. • 최종적으로는 특정 학습자가 보였던 활동 수준의 영향을 받아, 언어가 사회적 실천 자원으로 쓰일 수 있음을 인식한 것으로 볼 수 있었음.
상호작용에서 나타난 인식의 촉진 요인	
• 분석 대상 요소 앞뒤의 문맥까지 고려한 기술 및 해석 • 장르적 특성을 조회하여 언어가 선택된 요인을 추론 • 자신의 언어 경험 성찰	

2.3. 비판적 언어 인식 활동의 단계 및 층위별 양상

앞선 항에서는 한 모둠의 기술 및 해석, 설명 단계의 활동을 일련의 흐름으로 보고 모둠의 전체 활동 수준을 유형화하여 보았다. 그리고 각 수준의

집단이 보인 비판적 언어 인식 구성 과정과 양상을 살펴 보았다. 이러한 분석과 더불어, 문법 교육 내용 구성을 효과적으로 하기 위해서 어떤 문법 항목에 대하여 쉬워하고 어려워하는지를 구체적으로 파악할 필요가 있다. 본 항에서는 '기술-해석-설명'의 단계, '단어-문장-텍스트 구조-상호텍스트성-사회문화적 맥락'의 층위별로 구성되었던 '핵심 질문'별로 비판적 언어 인식의 양상을 보다 구체적으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 아래와 같이 논의 항목을 설정하여 학습자들의 활동 양상을 분석한다.

(1) 단어 층위 기술 및 해석
(2) 통사 층위 기술 및 해석
(3) 텍스트 구조 층위 기술 및 해석
(4) 상호텍스트성 기술 및 해석
(5) 사회문화적 결정 요인 설명

(1) 단어 층위 기술 및 해석

단어는 명실상부 필자(화자)의 의도나 태도를 드러내는 주요한 언어 자원이다. 단어에 대한 인식이 충분히 깊이 있게 전개되어야 설명 단계에서 단어를 통해 불평등한 권력관계가 어떻게 재생산되는지에 대한 인식으로 나아갈 수 있다. 글에 쓰인 단어가 필자의 태도를 드러내는 언어 자원임을 인식할 수 있는지, 실제로 단어를 통해 필자의 태도를 적절하게 해석할 수 있는지와 관련한 학습자들의 활동 양상을 살펴보았다.

활동 양상 분석 결과, 대부분의 집단에서는 제시된 단어에 대한 기술 및 해석을 어려움 없이 수행함을 볼 수 있었다. 학습자들은 대체로 단어가 필자의 태도가 담긴 자원이라는 점을 명확히 인지하고 있는 편이었다. 다른 기사를 인터넷에서 찾아 기술, 해석하는 문항(2일차의 4.)에서도 대부분의 학습자들이 기본적으로 사용된 '단어'를 기준으로 기사의 입장이 어떠한지를 판단하는 모습을 보였다.

설명 단계까지 적절하게 수행해낸 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단에서는 설명 단계에서 불평등한 권력관계를 생산하는 언어적 근거

로 ‘단어’ 층위를 주로 많이 언급하고 있어 이에 대한 인식이 두드러짐을 볼 수 있었다. ‘통사’ 층위에서 기사문에 관습적으로 쓰이는 문법적 장치들이 화자의 주관적 태도를 객관화하고 다수의 의견이며 사실인 듯 전제하는 기능을 하는 것과 달리, 실제 필자의 편향적인 태도가 드러나는 단위는 단어임을 인식하며 그 차이를 인식하는 수준을 보이고 있었다.

(예 [K-6조] 1일차 6. (1) 수행 중)
[K-6-4] (전략) 단어 쪽을 집중해서 보면, 중립적이기보다는 흑백 논리, 극과 극으로 해서 한쪽 입장에 치우쳐지지 않았나 (중략) 또 문법적 특징에서 보면, 이 글이 설명하는 글인데, 보면 ‘우려된다’ 이렇게 되게 피동 표현 쓰면서 객관적으로 전달하려는 듯한 뉘앙스를 풍기면서도, 막상 언급하고 있는 단어나, 인용하는 거나, 거의 다 기업 쪽이니까 ‘난 객관적인 글을 읽고 있다’라는 인식을 독자들에게 더 심어주면서? 약간 은연중에 기업 쪽 주장을 더 강화시켜주려는 그런 의도가 아닌가 하는 생각을 해.

단어 층위의 기술 및 해석에 어려움을 겪는 경우는 ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’ 집단에서 나타났다.

(예 [I-7조] 2일차 2. (3) 수행 중)
[I-7-1] 글쓴이의 의도가 드러난 또 다른 단어?
[I-7-3] 야, 단어 찾아! 위법, 취소, 기각! 격분, 반대, 혐오! 음? 마이너스 단어 찾기가 아닌 것 같은데……. (중략) 글쓴이의 의도에 맞는 단어들을 써야 되는데, 우린 지금 뭔지도 모르고 그냥 마이너스 단어를 써놨어, 하하.

다만 ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’ 집단에서도 기사에 쓰인 단어 위주로 기사를 분석하는 모습을 보였다. 이 학습자들이 글에 쓰인 단어가 어떤 사회적, 정치적, 문화적 의도를 표현하는 자원일지에 대해서는 인식하지는 못하지만, 다른 층위의 언어 자원보다는 ‘단어’가 필자의 태도를 파악하기 위해 쉽게 접근할 수 있는 자원임을 인식할 수 있을 것으로 본다.

(예 [I-7조] 2일차 4. (3) 수행 중)
[I-7-2] 통보라는 단어가 뭔가 강압적이지 않아? 여기 1문단 끝에서 세 번째 ‘통보하기도 했다’

‘자원으로서의 언어 인식 부재형’ 집단 내의 활동 양상을 세부적으로 살펴보면, 단어별로도 인식의 편차가 드러났다. 예컨대, ‘족쇄’처럼 부정

적 태도가 확연히 드러나는 단어보다는 '법감정'처럼 긍정, 부정의 범주로 가를 수 없는 단어, 양측으로 모두 판단 가능한 단어의 선택과 의도를 적절히 해석하지 못하는 모습을 보였다. 이는 2.2.(1)에서 상술한 I-1조의 2.(3) 수행 사례에서도 확연히 드러난다.

즉, 기초 수준의 학습자들은 대체로 단어가 가진 긍정적 혹은 부정적 의미를 바탕으로 단어를 판단하므로 단어 층위의 분석 요소를 선정할 시 위계화에서 이를 고려할 수 있다.

<표 Ⅲ-22> '단어 층위 기술 및 해석' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상

비판적 언어 인식 활동 양상
● 대부분의 학습자 집단이 단어 층위의 기술 및 해석을 적절히 수행하였음. ▷ 대체로 단어가 필자의 의도나 태도가 담긴 자원임을 명확히 인지하였으며, 글에서 필자의 의도나 태도를 알기 위한 용도로 '단어'를 찾아 활용하였음.
● 단어 층위 기술 및 해석에 어려움을 겪는 경우는 '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단에서 발견되었음. ▷ 다만 단어별로 인식의 편차가 드러남. 단어의 축어적 의미가 부정적 혹은 긍정적으로 해석하기 어려운 경우(예 감정), 기술 및 해석에 어려움을 겪었음. ▷ 단어 층위의 자원에 대해서는 단어가 지닌 의미 성분이 극성을 띠는지와 같은 기준으로 위계화를 도모하여 볼 수 있음.

(2) 통사 층위 기술 및 해석

문법 요소를 통해서도 필자의 의도나 태도를 전달할 수 있음은 물론이다. 문법 요소는 단어에 비하여 필자의 태도나 의도를 쉽게 간파할 수는 없다. 그러나 문법 요소 역시 필자가 선택한 이유가 있다는 것을, 특히 기사문 장르에서 필자의 주관적 태도를 객관화하거나 교묘히 의도를 전달하는 데에 여러 장치들이 쓰일 수 있음을 인식하는 것은 언어 자원에 대한 비판적 인식으로 나아가는 데에서 중요한 한 축을 이룬다.

여기에서는 필자가 문법 요소가 갖는 표현 효과를 이용하여 자신의 의도를 실현할 수 있음을 인식하는지, 문법 요소를 통해 필자의 의도를 해석할 수 있는지와 관련하여 학습자의 활동 양상을 살펴 보았다.

활동 양상 분석 결과, 학습자들은 대체로 단어보다는 통사 층위를 어려워함을 볼 수 있었다. 통사 층위의 경우, 단어의 의미, 절의 내용과 별개로 그 문법 요소나 문장 구조, 문장 결속 장치가 갖는 특성을 분리하여 분석해야 하는 수고로움이 있다. 이 때문에 학습자들은 초반에는 그 문장의 내용이나 어휘에 주목하는 모습을 보였다. 다만 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 이상의 모둠에서는 협의하는 과정에서 단어나 문장 내용과 구별되는 문법적, 문장 구조적 특징을 파악하고 그것을 사용한 필자의 의도를 적절히 해석하는 데까지 나아갔다.

학습자들은 대체로 '피동 표현' 문항에서 문법 요소와 필자의 태도를 잘 연계하는 편이었다. 이는 피동 표현이 고등학교 '언어와 매체' 교육과정 성취기준 해설에서 명시될 정도로 주요한 내용 요소로 다루어지고 있으며, 학교 현장에서도 학습자들이 이해하기 쉬우며 필수적으로 배워야 할 내용으로 간주되어 많이 가르쳐지고 있다는 점에서 비롯된 것으로 보인다.[56]

다만 이 역시도 '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단에서는 피동 표현으로 쓰인 그 서술어에 사용된 단어의 의미에 천착하여 기술하고 있는 모습을 보였다. 예컨대 2일차 3.(1) '예측된다, (계속될) 전망이다'에 등장하는 '예측, 전망'에 주목하여 정확하지 않은 서술 태도를 보이고 있다는 해석([I-7-3]), 혹은 확신을 가지고 이야기하고 있다([I-1-4])는 해석을 내리는 모습을 보였는데, 그 해석 결과도 제각각임을 볼 수 있다. 그 외의 학습자들은 처음에 간혹 단어의 의미에만 여전히 주목하다가도 협의 과정에서 '문법 요소'의 특징에 주목해야 함을 알고, 이 글 전체에서 드러나는 필자의 개인적이고 주관적인 입장을 객관화하며 다수의 의견이 그러하다는 인상을 주기 위한 피동 표현 사용임을 논의하였다.

반면, 어려워한 요소는 종속절의 사용 효과였다. '문장의 짜임'은 그 내용 안에서 익혀야 할 개념들이 많아 대개는 문장의 짜임을 통한 의미 효과까지 학습하기는 어려울 것으로 예상할 수 있다.[57] 본고는 이 점을 고려하

---

56) 실제로 본 조사에 참여한 학습자들은 직전 학기 학교 국어, 혹은 언어와 매체 수업 시간에 문법을 배웠으며, 피동 표현의 개념과 그것을 사용했을 때의 효과에 대하여 배워서 알고 있는 모습을 보였다.

57) 학교 현장에서는 '이어진 문장'과 '안은 문장'의 개념을 익히는 것, 종속절과 대등절, 안긴절과 안은절의 개념을 익히고 예문을 익히는 것 등으로도 난도가 꽤 높은 내용으로 간주된다. 또한, 2015 개정 교육과정을 기준으로 중학교 국어 과

여 학습자들에게 이것이 ‘종속절’ 혹은 ‘안긴절’임을 아는 것보다, 실제 사용된 절을 보여주고, 이러한 형식을 이용하여 절의 내용이 ‘사실’임을 전제하는 표현 효과를 알고, 적절히 해석해내는지에 초점을 두었다. 학습자들은 논의 초반에는 그 절에 적힌 내용만을 보고 의심될지 사실일지 판단하는 정도의 논의를 전개하였다. 그러다가 ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’ 이상의 집단에서는 한 모둠(I-6조 2일차)을 제외하고 대부분 이러한 종속절이 ‘전제’의 효과가 있으며, 독자에게는 사실적 근거가 제시되지 않았음에도 사실처럼 읽힌다는 것을 인지하는 모습을 보였다.

(예 [K-2조] 1일차 3.(2) 수행 중)
[K-2-1] 이 위에 두 문장은 너무 사실인 것처럼 기자가 써놔서, 사실 독자가 의심할 여지조차 주지 않은 느낌이거든?
[K-2-2] 구체적인 수치나 그런 것도 없고 두리뭉실하게 서술해 버리니까 그런 부분이 있을 것 같아.
[K-2-3] ‘반영하지 않아’, ‘손실이 큼에도 불구하고’ 약간 이렇게 단정을 지어 버려서, [K-2-2] 말대로 자료를 제시해 준 것도 아니고…….

2일차 과제에서 여러 글들을 비교하여 필자의 의도나 태도가 드러나는 문법적 특징을 직접 찾아 기술, 해석하는 4번 문항에서는 글의 통사 층위 자원에 주목하여 분석하는 모둠 자체가 적었다. K-1조와 K-6조 정도만이 분석 과정에서 통사 층위 자원을 파악하는 모습을 보였다. 단어 층위의 기술 및 해석을 다른 글에서도 활발하게 했던 것과 대조되는 활동 양상인데, 이는 통사 층위의 문법 요소 자체가 한눈에 파악하기 쉽지 않은 언어적 자원이라는 점임과 동시에, 같은 장르인 기사문을 더 찾아볼 것을 요구했으므로 다른 글에서 특별히 다른 문법 요소를 발견할 일이 없었기 때문일 수 있다. 이 가운데 K-6조에서는 글 (A)와 다른 글에서 쓰인 종결 표현의 형태에서 필자의 다른 태도를 볼 수 있다고 하며 본고의 과제에서 제외했던 ‘양태 표현’에 관한 분석을 자발적으로 하는 모습을 보여 주목되었다.

(예 [K-6조] 2일차 4. (2) 수행 중)
[K-6-3] 근데 그 지문 A에서는 아까 우리가 3번 문제나 이런 데서 한 것처럼, 뭔가 기사 작성자의 의견도 좀 들어가 있는 것 같았는데, 여기서는 진짜 완전 객관적으로만 전달하려는 느낌이 좀 드는 것 같아. 여기... 경향신

정에 등장했다가, ‘언어와 매체’ 과정에 가서 다시 등장하는 등 학생들에 따라서는 2~4년의 학습 공백이 있는 내용이기도 하다.

문 기사[58]에서는 막 그냥... '된 것이다.' 이런 표현을 안 쓰고 그냥 '했다. 했다. 없었다. 않다' 이런 말로만 계속 끝내니까.

설명 단계를 타당하게 수행해낸 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단 중에서는 설명 단계에서 불평등한 사회 권력을 은폐하는 언어적 근거로 '문법 요소'를 언급하는 모둠이 많이 있었다. 그러나 이 중에서도 주로 '피동 표현'만을 복기하여 해당 글의 언어적 특징을 정리하는 모습을 보였다. 즉 통사 층위 내용 가운데 학습자들이 비교적 쉽게 이해할 수 있는 요소와 어려워하는 요소가 존재함을 파악할 수 있다. 이를 통해 통사 층위 내에서도 내용 간의 위계화를 고려해 볼 수 있다.

요컨대 통사 층위의 기술 및 해석과 관련한 내용 중에서는 먼저 '어휘, 문법 자원의 특성 차이를 인식'하는 것을 기초적으로 수행할 수 있으며, 피동 표현 같은 문법 요소와 문장 구조에 대한 기본적인 내용 학습을 수행한 뒤, 문법 요소를 통한 현저성 부여 대상과 소거된 대상을 추론하는 것, 문장 구조에 따른 표현 효과 차이를 학습하도록 할 수 있다.

<표 Ⅲ-23> '통사 층위 기술 및 해석' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상

비판적 언어 인식 활동 양상
● 학습자들은 대부분 처음에 단어 층위와 통사 층위의 차이를 잘 인식하지 못하였음. ▷ 통사 층위 기술 및 해석에서도 문법 요소나 문장 구조보다 단어, 문장의 내용에 천착하여 기술, 해석하였음. ▷ '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단은 이 수준에 머무름.
● 그러나 협의를 통해 단어나 문장 내용과 구별되는 '형식'적 특징을 기술하고, 그 형식을 사용한 필자의 의도를 적절히 해석하는 데까지 나아감. ▷ '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 이상의 집단에서 나타난 특징이었음. ▷ 다만 단어와 비교하면, 통사 층위 자원에 대한 기술 및 해석이 자발적, 능동적으로 이루어지지 않아, 통사 층위를 상대적으로 더 어려워한다고 볼 수 있음.
● 설명 단계에서 언어적 근거로 한정된 통사 층위 자원만을 언급하였음. ▷ '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단에서 나타난 특징이었음. ▷ 통사 층위 내에서도 상대적으로 의미 기능을 더 유표적으로 파악할 수 있는 문법적 형식과 그렇지 않은 형식이 있었음.

58) 인터넷으로 찾아본 경향신문의 기사는 <종교인까지 나섰다... "대구 이슬람사원 혐오·차별 중단하라">(입력: 2023.01.18. 18:17, 수정: 2023.01.18. 18:35)였으며, 해당 기사의 URL은 아래와 같다.
https://www.khan.co.kr/national/national-general/article/202301181817001

(3) 텍스트 구조 층위 기술 및 해석

텍스트 구조 층위, 즉 내용의 전개 방식과 글의 구조 역시 필자가 자신의 의도하는 내용을 초점화하기 위한 언어 장치라는 점을 인식해야 하며, 텍스트 구조를 필자의 의도와 관련지어 해석할 수 있는지에 주목하여 학습자의 활동 양상을 살펴보았다.

활동 양상 분석 결과, 학습자들은 글의 구조에 필자의 의도가 반영되어 있음을 인식하는 것 자체를 어려워하는 모습을 보였다. 이는 1일차 4번 문항 자체가 학습자들이 텍스트 구조를 조직하도록 직접적으로 안내하는 정도가 작았기 때문이라고도 볼 수 있지만, 학습자들에게 텍스트 구조를 통해 필자의 의도나 태도를 해석하는 것이 생소함을 시사한다.

다만 필자의 입장이 가장 많이 드러난 문단이 무엇인지를 판단하라는 발문의 요구를 수행하는 과정에서 문단별 내용을 비교하고, 전체 글의 구조를 조직해 보며, 글의 구조가 기업의 어려움을 강조하는 입장을 부각하고 있다는 해석으로 나아가는 모둠이 있었다. 그러한 수행은 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 수준 집단에서 나타났다(K-2, K-3, K-5, K-6조).

(예) [K-6조] 1일차 4. (2) 수행 중)

[K-6-4] 중심 내용... 어떤 문단에서 가장 그런 입장이 드러나나요?

[K-6-3] 3번 아닌가?

[K-6-1] 4번 아닌가? 왜냐하면 3번 같은 경우는 이제 '지적이 이어져 왔다, 토로하는 분위기다'라고 이렇게 먼저 제시만 하는데, 4번 넘어가면 직접적으로 기업인들이 어떻게 말했는지 그리고 어떻게 손실이 큰지 이런 게 나와 있기 때문에 오히려 3번에서 띄워준 다음에 4번에서 클라이막스로 가는 구조 같은데?

[K-6-4] 근데 그렇게 생각하면 5번에서 더 구체적으로 들어가는 것 같은데?

(중략)

[K-6-3] 내가 3번이라고 했던 이유는, 4번에서는 우리나라 안에 있는 이 대기업들의 의견, 이거를 구체적으로 명시하고 있고, 5번에서는 해외랑 중소기업이 기업을 명시하고 있는 거 보면, 3번이 4, 5번들의 주제를 먼저 말한 다음에 4, 5에서 그 예시를 든다. 이렇게 생각했거든?

[K-6-1] 어쨌든 보면 기업들의 의견을 3문단부터 중점적으로 전하겠다는 의도가 보이고, 그 뒤는 다 기업들이 회사 운영하기 어렵다는 이야기로 채워져 있으니까 이 글은 문단 구조? 흐름만 봐도 편향적이어 보이네.

그 외에 ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’ 집단 중에서 다른 문항을 수행하면서 텍스트 구조를 적절하게 분석한 모둠(I-6조)이 있었다. 이들은 설명 단계 문항 수행 중, 이 글의 언어적 특징을 정리하며 글을 해석하는 과정에서 ‘텍스트 구조’를 중점적으로 분석하는 모습을 보이기도 하였다. 다만 텍스트 구조에 필자의 어떤 의도가 숨어 있는지를 상세히 해석하고 그것을 사회문화적 요인과 연결하여 설명하는 것까지는 나아가지 못하였다.

(예) [I-6조] 1일차 6. (1) 수행 중)

[I-6-1] (전략) 구조도 그거잖아. ‘중대 재해로 국민들이 지적을 현실성 있게 반영해서 법 개선을 추진해야 된다는 지적이 나온다’라고 ‘지적’이 나오고 있다는 걸 처음에 얘기하고, 그 다음 문단에 ‘왜 그 지적이 나왔냐’ 이걸 얘기하는 거고, 그 뒤의 문단들은 기업들이 이 법 제정으로 인해 사정이 어떻냐, 그런 걸 얘기하는 거지. (후략)

요컨대 텍스트 구조가 필자의 의도 표현 자원이면서 사회적 실천 자원일 수 있음을 처음부터 인식한 모둠은 없었지만, 협의를 거치면서 이 점을 인식하고, 텍스트 구조를 통해 필자의 의도를 파악하며 비판한 모둠이 있었다. 본고에서는 주로 높은 활동 수준을 보였던 일부 집단만이 그러한 활동을 보였지만, 문항 설계와 질문의 상세화를 적절히 수행한다면, 그 이하 수준 학습자들도 텍스트 구조를 자원으로 인식하고 활용할 수 있을 것으로 보인다. 이렇듯 텍스트 구조도 필자의 의도나 태도를 비판하기 위해 분석할 수 있는 요소로서 유의미한 내용으로 다룰 수 있음을 시사한다.

<표 Ⅲ-24> ‘텍스트 구조 층위 기술 및 해석’ 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상

비판적 언어 인식 활동 양상
● 다수의 학습자 집단이 텍스트 구조 층위 기술 및 해석을 적절히 수행하지 못함 ▷ 텍스트 구조가 필자의 (사회적, 정치적, 문화적) 의도가 표현된 자원이라는 인식이 다른 층위와 비교했을 때 부족하였음.
● 일부 집단에서 텍스트 구조에 대한 기술 및 해석을 적절히 수행함. ▷ ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’ 집단 중 일부에서만이 텍스트 구조를 분석하여 필자의 의도를 해석하고 비판함. ▷ ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’ 집단에서도 단어, 통사 층위 자원에 대해서는 그것이 필자의 의도가 담긴 언어 자원임을 잘 인식하는 반면, ‘텍스트 구조’에 대해서는 그러한 자원이라는 인식을 갖지는 못함.

(4) 상호텍스트성 기술 및 해석[59)]

개별 텍스트가 어떤 사회문화적 맥락하에 쓰이고 소통되는지 살피기 위해서는 해당 텍스트가 어떤 입장의 텍스트와 연대하며 대립하는지, 그리고 어떤 담론을 형성하고 있는지에 대하여 해석할 수 있어야 한다. 이것은 어떤 텍스트가 어떤 사회문화적 맥락과 연결되는지를 곧바로 연결하는 것이 아니라, 다른 텍스트와 어떤 관계를 맺고 있는지, 비슷한 텍스트의 묶음들 간에 어떤 담론 관계를 맺고 있는지를 해석함으로써 좀 더 타당하고 근거를 갖출 수 있다는 것이며, 비판적 담화 분석에서 특징적인 부분 중에 하나다.

구체적으로 이 목에서는 다른 텍스트에서 어떤 말이나 글을 인용해 옴으로써 이 글에서 강화하는 입장이 무엇인지, 어떤 사회 문제를 다룬 글들과 연계되고 대조되면서 어떠한 담론을 형성하고 있는지 등을 살피었다.

활동 양상 분석 결과, 1일차에는 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 이상의 집단에서 대체로 글에 쓰인 인용문을 분석하여 이 글이 어떤 입장의 텍스트와 관계 맺고 있는지, 결과적으로 어떤 입장을 강화하는지를 적절하게 해석하고 있었다. 학습자들은 대체로 처음 논의를 시작할 때는 '인용'이라는 전략을 통해 필자가 객관성과 신뢰성을 제고하려고 한다는 식의 해석을 하여 '상호텍스트성'과는 관련도가 떨어지는 모습을 보였다. 그러다가 상호작용을 거치면서 인용문을 통해 이 글이 어떤 텍스트와 관계 맺으면서 입장을 강화하는지를 논의하는 모습을 보였다.

> (예) [K-7조] 1일차 5. (1) 수행 중)
> [K-7-2] 약간 기업에 속해 있는 관계자 입장을 전달해 주는 거니까, 기업 입장에서 객관적인 의견을 주는 역할을 하는 것 같아.
> [K-7-3] 근데 지금 보면 인용한 사람도 다 대기업 관계자니까, 약간 무조건 기업 입장에서만 말을 하고 있는 것 같긴 해. 여기서 기업인들의 얘기를 더 전달해주려는 것 같은…….

59) 상호텍스트성, 상호담론성은 엄밀히 말하면 '해석'할 대상이지만, 본고에서는 '상호텍스트성'을 확인하는 장치로 '인용'에 관한 문항을 편성하였다. 학습자들은 과제에서 '인용'이 어떤 특징을 보이는지 '기술'하고 그 의도나 표현 효과를 '해석'해야 했으므로, 본고에서는 '상호텍스트성 기술 및 해석'으로 명명하였다.

2일차 4번 문항에서 직접 다른 기사들을 찾아 기술, 해석하는 과정에서도 인용문에 주목하여 해당 기사가 건축 찬성 측의 의견을 강화하는지, 반대 측의 의견을 강화하는지 해석하는 모둠이 있었다. 이는 활동 수준에 상관없이 다양한 수준의 모둠에서 발견되었다(K-1, K-2, K-3, K-6, I-1, I-3). 다만 인용 전략이 상호텍스트성을 드러내는 장치라는 점을 명확하게 인식하는 정도에 있어서는 해당 모둠의 활동 수준에 따라 차이가 있었다.

(예 [I-1조] 2일차 4. (3) 수행 중)
[I-1-3] "이슬람 사원으로 인한 생활권 침해 등을 우려하고 있다. 불편사항을 해결하기 위해 이 같은 방안을 제안하게 된 것이다" 이게 주민의 입장!
[I-1-1] 왜 주민 얘기만 썼지?
[I-1-3] 그거 말고 이 기사에서는 주민 입장이 아니라 건축에 찬성하는 사람들이 말하는 걸로만 인용했으니까, 이건 찬성!

(예 [I-3조] 2일차 4. (3) 수행 중)
[I-3-4] 야, 이거 봐봐. 인용한 거 봐봐. 글 (A)에서는 계속 건축하면 안 된다는 주민 얘기만 나왔는데, 이 기사에서는 건축 찬성하는 교수나 그런 사람들 얘기만 인용했잖아. 이것도 일부러 이렇게 가져오는 거 아냐?
[I-3-3] 그렇네, 그걸로 알아볼 수도 있네. 건축 찬성하는 필자는 찬성 쪽 얘기를 더 실어주고, 반대하면 반대 쪽 얘기를 실어주고.
[I-3-2] 그럼 아까 찾아본 그거는 좀 중립적인 건가? 찬성 쪽 얘기랑 반대 쪽 얘기가 다 인용되어 있으니까?

(예 [K-1조] 2일차 4. (3) 수행 중)
[K-1-3] 이 글의 필자는 건축하면 문제가 있다고 주장하는 사람들의 발언만 인용해 와서 반(反)이슬람 정서를 확산시키려는 의도가 있다고 할 수 있지. 인용도 내가 어떤 입장을 취하고 있고, 어떤 사람들 하고 같은지 다른지 보여주는 방법이거든. 안 그래도 우리나라 사람들은 이슬람에 대한 인식이 미디어에 나온 테러리스트 같은 이미지 때문에 부정적인데, 그래서 이슬람에 부정적인 글도 많이 볼 수 있지. 이 필자는 그걸 이용한 걸 수도 있고, 아니면 은연중에 그런 인식을 자기도 갖게 된 걸 수도 있고…….
[K-1-2] 그럴 것 같아. 주변에서도 이슬람에 대한 인식 자체가 별로 좋은 편은 아닌데, 이런 글이 많아지면 확실히 인식이 더 나빠지겠지.

'사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형'인 K-1조는 인용이 상호텍스트성을 드러내는 장치임을 비교적 명확하게 인식하고 있었으며, '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형'인 I-3조는 그러한 장치임을 협의를 통해 명확하게 인식해 가는 과정이 나타났다. '자원으로서의 언어 인식 부재형'인 I-1조는 인용문을 통해 해당 글이 어떤 다른 글과 입장을 같이 하는지를 분

석하기는 하지만, 인용이 상호텍스트성을 위한 전략임을 명확하게 인식했음을 보이는 발화는 없었다. 하지만 가장 기초적 수준의 집단에서도 인용문을 쉽게 포착하고 분석하는 모습을 보이고 있어, 인용문을 통한 상호텍스트성 분석 학습은 매우 용이할 것으로 예상할 수 있다.

학습자들은 2일차의 4번 문항을 수행하면서 기사들의 입장을 분석한 후, 기사들이 어떤 입장을 취하고 있으며, 그 분포가 어떠한지에 대하여 보다 능동적이고 구체적으로 해석하며 논의하여야 했다. 논의의 형태는 제각각이었다. 기사들이 건축 찬성 측에 편향되어 있다고 분석한 조, 반대 측에 편향되어 있다고 분석한 조도 있었으며, 다양한 입장이 전해지고 있다고 분석한 조도 있었다. 여기까지는 모든 조가 수행하였지만, '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 이상의 집단 중에서는 토의를 통해 자발적으로 이보다 한 발 더 나아가는 모습을 보인 조가 있었다. 이들은 사회 구성원들이 지닌 소수 인종이나 종교에 대한 차별적인 시선과 편견을 약화시키거나, 강화시킬 수 있다거나(K-3, K-5조), 사회의 다양성 옹호와 사회의 단일성 강화 담론이 모두 유지될 것이라고 서술하는 것으로 이어졌다(K-2, I-4조).

(예 [K-3조] 2일차 4. (3) 수행 중)

[K-3-2] 근데 여기 이런 뉴스 기사들을 보니까 이슬람 교인들에 대한 얘기는 엄청 없는 것 같은데? 교수가 한 말을 인용했고, 반대 주민들의 말을 인용한 그런 것밖에 없어. 그러니까 이것도 어떻게 보면 이슬람 같은 사람들의 이야기가 안 들리고 사회가 그런 사람들을 더 차별하게 되는 거지.

(예 [I-4조] 2일차 4. (3) 수행 중)

[I-4-1] 근데 어떤 인식을 갖게 되었냐고 했을 때, 내 생각에 이 질문은 누가 어떤 입장의 기사를 보느냐에 따라 달라질 수밖에 없는 것 같아. (후략)

[I-4-4] 반대하는 기사랑 찬성하는 기사가 좀 차이가 날 거 아냐, 그 비율이? 더 많은 걸 볼 확률이 상대적으로 높겠지. 그럼 그쪽 입장이 강해지겠지.

[I-4-3] 근데 여기 보니까 어떤 건 주민 옹호하고, 어떤 건 중립적이고 그래서, 이슬람 사람들 찬성하는 사람도 있고, 반대하는 사람도 있을 것 같아. 어차피 사람들은 보고 싶은 기사만 보잖아.

요컨대, 학습자들에게 '인용문'을 분석함으로써 상호텍스트성을 파악하게 하는 방안은 '자원으로서의 언어 인식 부재형' 수준에서도 접근하기 좋다고 할 수 있으며, '인용'을 통해 기존에 가르치던 내용과는 다른 새로운 측면을 조망할 수 있다는 점에서도 유의미하다. 학습자들이 기사의 언어적 특징과 내용 전반을 살피고, 기사들의 입장을 비교하는 것까지는 쉽게

할 수 있지만, 그러한 분석을 통해 사회에 어떤 담론이 형성되고 유지되며 대립될지에 대한 해석까지 나아가는 것은 심화된 교육 내용으로 편성되어야 할 것으로 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-25> '상호텍스트성 기술 및 해석' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상

비판적 언어 인식 활동 양상
● '인용' 전략을 통한 텍스트 간 연결, 담론 형성 효과에 대한 분석이 이루어짐. ▷ 모든 학습자 집단에서 '인용'을 상호텍스트성을 해석하기 위한 장치로 이용하는 모습을 보임.
● 다만 해석의 깊이는 학습자 집단의 활동 수준에 따라 차이를 보임. ▷ '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단 : 인용된 문장의 내용을 분석하여, 과제에서 주어진 글의 입장을 파악하려고 하지만, 해석에 오류를 보임. ▷ '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단 : 인용된 문장을 분석하여 글이 어떤 입장과 연대하고 있는지 적절히 해석함. 활동을 통해 인용이 상호텍스트성 장치임을 차츰 인식해 감. ▷ '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단 : 인용이 상호텍스트성 장치임을 인식하고 있으며, 인용된 문장을 분석하여 글의 입장을 적절히 해석하고, 사회문화적 배경이 글에 영향을 주었음을 언급함.

(5) 사회문화적 결정 요인 설명

설명 단계는 비판적 언어 인식 활동을 완결하는 단계라고 할 수 있다. 텍스트의 언어와 그것의 해석을 실제 우리 사회의 어떤 불평등한 권력관계나 이데올로기가 반영된 산물임을 인식하여야 한다. 그러기 위해서는 텍스트와 그것의 해석에 영향을 준 것으로 의식되는 사회문화적 요인을 알고 이를 고려하여 텍스트의 의미를 종합적으로 설명할 수 있어야 한다. 이 목에서는 학습자들이 그러한 설명을 할 수 있는지 활동 양상을 살펴보았다.

활동 양상 분석 결과는, 앞서 2.2.의 (1), (2)에서 보였듯 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 이하의 집단에서는 설명 단계가 제대로 이행되지 못했다. 이들은 언어가 필자의 의도나 태도가 반영되어 선택된 자원이라는 인식을 가진 수준이거나 그것도 가지지 못한 수준이었다. 이 글이 어떤 불평등한 사회 구조나 이데올로기의 영향을 받았는지까지는 인식하지 못하였다.

‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’ 집단이 기술 및 해석 단계에서 분석한 바를 우리 사회의 불평등한 권력관계와 연결해 종합적으로 설명하는 모습을 보였다. 이들은 언어에 불평등한 권력관계나 이데올로기가 깃들 수 있다는 것을 인식하고, 사회의 구조에 대한 배경지식도 어느 정도 갖추고 있었다. 기술 및 해석 단계부터 언어적 특징에 깃든 사회문화적 요인이 있을 것을 의심하는 학습자들이 보였으며, 설명 단계에서 그 의심을 근거를 들어 명확하게 설명하는 양상을 보였다.

(예 [K-6조] 1일차 6. (2) 수행 중)
[K-6-3] 어찌 됐든 이 경제지라는 것 자체가 아무리 객관적인 시선을 전하려고 하더라도, 이 뒷배경에는 광고주들, 즉 대기업들의 광고랑 이런 걸로 사는 거지. 지금 여기 자료에서도 보면 거의 반 이상의 수익을 광고로 얻는데, 아무리 객관적으로 전하려고 해도 기업의 지원이 계속 들어오면 앞에서 봤던 그런 식으로 글을 쓸 수밖에 없었던 거지.
[K-6-4] 어떻게 보면 공생관계네.

다만 과제별로 살펴보면, 1일차보다는 2일차에서 전체 학습자들이 더 명확하게 설명하는 모습을 보였다. 이는 전술하였듯이 2일차의 사회적 배경이 1일차의 그것보다 더 쉽게 파악할 수 있는 수준이었기 때문으로 보인다.[60]

나아가 ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’ 집단 중에서는, 이 글이 불평등한 사회의 이데올로기의 영향을 받은 산물이라고 보면서도, 자신들 역시 이러한 상황에 처했을 때 모스크 건축을 반대하지는 않을지 걱정하고 반성하는 모습을 보이는 모둠이 있었다. 텍스트에 쓰인 다양한 층위의 언어적 특징이 사회문화적 요인과 연결되어 해석될 수 있음을 알고 이러한 사고까지 경험할 수 있다는 것은 추후 학습자들이 사회의 건강한 구성원으로 살아가기 위해 갖추어야 할 자세나 태도 함양에 밑거름이 된다.

(예 [I-4조] 2일차 5. (3) 수행 중)
[I-4-4] 근데 우리나라에서는 부정적으로 바라보는 사람이 많은 것 같아.

60) 물론 2일차 기사도 지역 기독교 언론사의 기사라는 점을 든다면 기독교계가 띠는 타 종교에 대한 배타성을 비판할 수도 있다. 그러나 비단 기독교계의 문제만으로 국한하여 생각하는 것보다는, 더 넓게 보았을 때 우리 사회의 소수 종교나 인종에 대한 배타적인 태도나 편견이 사회 전반에 깔려 있다거나, 단일 민족성과 같은 뿌리 깊은 이데올로기의 영향이 아직 남아 있다는 것으로부터 원인을 찾을 수 있고, 그러한 원인을 연결해 옴으로써 학습자들도 그러한 불평등한 사회 구조나 이데올로기의 영향을 받은 산물이 아닌지 메타적으로 인식할 기회도 생긴다.

[I-4-3] 솔직히 나도 좀 별로.
[I-4-1] 나도 굳이 따지면 막 환영합니다. 이것보다는 약간…….
[I-4-2] 다름을 인정한다? 존중한다 정도지.
[I-4-1] 그러니까 사실 우리도 이 상황이 되면 어떻게 할지 모르는 거지.
[I-4-3] 난 그렇다고 여기에 돼지머리 갖다 놓으면서까지 반대하는 이 사람들도 이해 안 가.

요컨대 사회문화적 결정 요인 설명에서는 제재 선정이 가장 쟁점이 된다고 할 수 있겠는데, 학습자들이 대체로 주변에서 많이 접해본 사회적 이슈를 다룬 '일상에 존재하는 권력, 불평등, 억압, 소외'와 관련된 소재들이 접근하기 쉬운 소재이며, 사회 경제적 구조로 인한 경제적 계급 갈등은 다소 어려울 수 있음을 알 수 있다.[61]

<표 Ⅲ-26> '사회문화적 결정 요인 설명' 핵심 질문에 대한 비판적 언어 인식 활동 양상

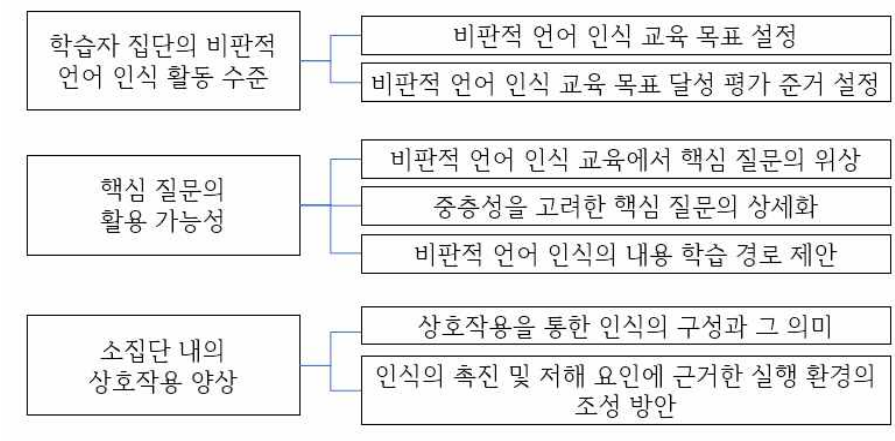
비판적 언어 인식 활동 양상
● 다양한 수준의 설명 단계 수행이 나타남. ▷ '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단 : 설명 단계 수행을 아예 못하거나, 부적절한 요인을 연결하거나, 기술 및 해석과의 연결이 부족한 설명을 함 ▷ '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 집단 : 부적절한 사회문화적 결정 요인을 연결하거나, 기술 및 해석과의 연결이 부족한 설명을 함 ▷ '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형' 집단 : 기술 및 해석한 결과를 적절한 사회문화적 결정 요인과 연결, 타당하게 설명함.

61) 정희모(2017: 186)에서는 성 차별, 인종 차별, 학력 차별, 지역 차별 등과 같은 정치적 소재를 제외한 낮은 단계의 차별에 대하여 비판적 담화 분석을 적용하여 볼 수도 있으나, 비판적 담화 분석의 근본 취지와는 다르다고 보기도 하였다. 즉 페어클로(Fairclough) 등의 비판적 언어 인식, 비판적 담화 분석 이론에서는 근본적으로 '사회 권력구조의 불평등'에 관심을 두며, 그것을 타파하기 위한 교육을 지향한다. 다만 정치적, 당파적, 개인적 편견의 전파가 불가능한 실제 교육 현장을 고려한다면, 비판적 언어 인식을 위하여 다룰 만한 소재의 범위는 다소 확장적으로 생각할 필요가 있다고 본고는 보고 있다.

Ⅳ. 비판적 언어 인식 교육의 설계

앞서 Ⅱ장에서는 비판적 언어 인식 활동을 개념화하고, 비판적 언어 인식 활동의 단계를 설정한 뒤, 단계별 내용을 구체화, 가시화하기 위하여 '핵심 질문 목록'을 구성하고 타당화하였다. Ⅲ장에서는 중등 학습자 수준에 부합하게 교육을 설계하기 위하여, 핵심 질문 목록을 바탕으로 과제를 설계하고, 소집단 토의 내용의 질적 분석을 통해 학습자들의 활동 양상을 분석하였다. 학습자 집단들이 보이는 비판적 언어 인식 활동 수준, 핵심 질문별 학습자들의 인식 수준, 다양한 학습자 간 상호작용의 양상과 상호작용 과정에서의 인식 촉진 및 저해 요인들을 확인해 보았다.

Ⅳ장에서는 이상의 결과를 반영하여 비판적 언어 인식 교육을 설계하여 보기로 한다. 본고에서 도출한 비판적 언어 인식 활동 수준은 비판적 언어 인식 교육의 목표 설정과 목표 달성 평가 준거의 토대로 활용하고자 한다. 핵심 질문에 대해서는 비판적 언어 인식 교육에서 그것의 위상을 확인하고, 교육 내용을 구성하기 위한 방안을 논의하고자 한다. 소집단 내 상호작용 양상을 통해 확인한 학습자들의 비판적 언어 인식 촉진 및 저해 요인을 통해서는 교육 실행 환경 조성 방안을 제안하고자 한다.



【그림 Ⅳ-1】 비판적 언어 인식 교육 설계의 구도

1. ‘학습자의 인식 활동 수준’을 통한 교육 목표 설정

1.1. 비판적 언어 인식 교육 목표 설정

본고에서는 중등 학습자들이 비판적 언어 인식을 어느 정도로 수행할 수 있는지를 확인하기 위하여 ‘핵심 질문’을 통해 비판적 언어 인식 활동 과제를 설계하였고, 이 과제를 소집단 토의로 해결하게 하는 과정을 관찰하여 학습자들이 보인 비판적 언어 인식 활동 수준을 분류, 세 가지의 인식 수준을 도출하였다. 단어, 문법 요소, 텍스트 구조 등 과제의 문항에서 해결할 언어 자원이 무엇인지에 따라 학습자들이 보인 활동 수준이 다양하게 나타나기도 하였지만, 종합적으로 분석했을 때 학습자 집단이 보인 비판적 언어 인식 활동의 큰 경향성을 확인할 수 있었다.

<표 Ⅳ-1> 비판적 언어 인식 활동 수준과 분포

활동 수준	기술 내용	모둠 분포
사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형	기술 및 해석 단계, 설명 단계에서 언어가 화자의 의도를 표현하는 자원이며, 사회적 실천 자원으로서 기능함을 인식하고 있는 수준	K-1, K-2, K-3, K-5, K-6, K-7, I-4 (7개조)
의도 표현 자원으로서의 언어 인식형	기술 및 해석 단계에서 언어가 화자의 의도를 표현하는 자원이라는 점이 어느 정도 인식되고 있으나, 설명 단계에서 언어가 사회적 실천 자원임을 제대로 연결하지 못하고 있는 수준	K-4, I-3, I-6 (3개조)
자원으로서의 언어 인식 부재형	기술 및 해석 ~ 설명 단계에서 언어가 사회적 실천 자원이라는 점뿐 아니라, 화자의 의도를 표현하는 자원이라는 점도 거의 인식하지 못하고 있는 수준	I-1, I-7 (2개조)

비판적 언어 인식이 국어 문법 교육에서 다루어질 필요성이 제기된 바 있었으나, 이것이 본격적인 교육 내용으로 연구되고 현장에 착근되기 어려운 이유 중 하나는 학습자의 비판적 언어 인식 과정, 중도의 어려움 등을 관찰한 연구가 부족하다는 점이 있었다(김은성, 2005ㄷ: 318). 즉 ‘학생의 이해에 대한 지식(KCS, Knowledge of Content and Students)’[62]이 필요하였다.

62) ‘학생의 이해에 대한 지식(KCS, Knowledge of Content and Students)’은 내용에 대한 지식과 학습자에 대한 지식의 결합체로, 특정 내용에 대해 학습자가 어떻게 사고하는지, 학습자가 전형적으로 보이는 오류나 내용의 이해도, 학습자의 발달 계열 등에 관한 지식으로, 교사의 교수학적 내용 지식의 하위 유형이다(박경미, 2016: 271). KCS를 박경미(2016)는 원래 의미를 살려 ‘내용과 학생에 대

비록 학습자 집단의 수준, 과제의 내용과 수준 등에 따라 다르게 수집되었을 수도 있지만, 그럼에도 본고에서 얻은 비판적 언어 인식 활동 수준에 대한 정보는 중등 수준의 학습자에게 비판적 언어 인식 교육을 실행할 때 도달시키고자 하는 기대 수준을 설정하는 데 유의미한 참조점이 될 수 있다.

학습자들의 인식 활동 수준을 보면, 세 가지 수준은 단계적 발달의 과정을 보이고 있으며, 언어가 사회적 실천 자원임을 인식한 수준이 가장 발달된 수준이라고 할 수 있다. 이는 본래 비판적 언어 인식 교육에서 목표하는 바임과 동시에, 다수의 중등 학습자들이 이 수준에 도달 가능함을 확인할 수 있었다. 따라서 '사회적 실천 자원으로서 언어를 인식' 하는 것을 중등 학습자들이 도달해야 할 비판적 언어 인식 교육 목표로 설정할 수 있다.

비판적 언어 인식 교육 목표를 구체적으로 설정함에 있어서는 '사회적 실천 자원으로서 언어를 인식' 하기 위해 구체적으로 어떤 능력들이 필요한지 논할 필요가 있다. 이를 위해 문법 능력에 관한 구본관(2010)을 참고하여 논하고자 한다. 구본관(2010: 191)은 문법 능력을 '국어에 대해 이해하고 이를 바탕으로 국어를 정확하고 효율적으로 사용하는 능력' 이라고 하였으며, 문법 능력을 '지식', '탐구', '활용' 에 관한 능력으로 나누었다.[63]

본고에서 학습자에게 길러주고자 하는 '비판적 언어 인식 능력' 은 '언어를 사회적 실천(social practice)의 일종으로 보고, 언어가 그렇게 쓰인 사회적, 정치적, 문화적 요인이 무엇인지 타당하게 근거를 들어 분석하고 평가하는 능력' 이라고 할 수 있다. 본고는 이러한 능력을 기르기 위한 '지

한 지식'으로, 이해숙(2018)은 내용에 대한 '학생의 이해'에 중심을 두는 차원에서 '학생의 이해에 대한 지식'이라고 번역하였는데, 본고는 이해숙(2018)을 따랐다. 이해숙(2018: 192-193)은 KCS가 문법 교사들에게 가장 큰 변화를 일으키는 지식이며, 문법 교사들에게 가장 먼저 가르쳐질 지식으로 강조하였다.

참고로 볼 외(Ball et al., 2008: 389)에서는 수학 교과를 중심으로 교사가 가져야 할 지식을 MKT(Mathematical Knowledge for Teaching)라 하고, 그 하위에 '교과 내용 지식(Subject Matter Knowledge, SMK)'과 '교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)'을 구성하였다. 이 중 KCS(Knowledge of Content and Students)는 PCK에 속하며, PCK에는 KCT(Knowledge of Content and Teaching, 내용과 교수에 대한 지식), KCC(Knowledge of Content and Curriculum, 내용과 교육과정에 대한 지식)도 포함된다.

63) 이러한 틀은 국어과 교육과정(교육부, 2022: 67)에서 '문법 능력'이 문법 지식에 대한 암기를 넘어 국어의 구조나 문법의 원리에 대해 이해하고 이를 바탕으로 실제 언어생활에 적용, 실천하는 문법 지식 이해, 탐구, 적용 능력이라고 제시되고 있을 정도로 문법 능력에 관하여 보편화된 틀이라고 할 수 있다.

식’, ‘탐구’, ‘활용’ 능력의 목표 틀을 제시해 보고자 한다.

비판적 언어 인식 교육을 통해 도달 가능한 목표를 ‘지식’, ‘탐구’, ‘활용’의 측면에서 설정하면, ‘지식’의 측면에서는 해당 언어 자원의 특성에 대한 지식이 필요하다. ‘활용’ 측면의 목표는 인식과 지식을 학습한 학습자가 그 인식을 발휘하고 지식을 사용하여 다양한 글에서 비판적 언어 인식의 행위를 수행하는 것이 강조된다. 다양한 장르의 글에서 쓰인 언어 자원을 분석하고 해석하여 사회문화적 배경 요인과 연결하여 비판적으로 설명하여야 할 것이다. 마지막으로 ‘탐구’ 측면의 목표는 인식과 활용 차원의 목표를 촉진할 수 있는 목표로서(이상재, 2023: 182), 학습자의 능동적인 언어 분석, 해석, 관찰 능력이 강조되는 영역이다. 글에 쓰인 언어 자원에 대한 필자의 의도를 탐구하고, 해당 언어 자원이 내는 표현 효과를 여러 글에서의 용례와 비교하여 탐구해낸다. 또한, 글에 영향을 준 것으로 보이는 사회문화적 배경 요인과 글에 쓰인 언어적 특징 및 글의 특성 간 관계를 탐구할 수 있다. 이들 지식 능력, 탐구 능력, 활용 능력을 기름으로써 ‘인식 능력’을 길러야 하겠다. ‘언어와 사회의 관계’에 대한 인식, ‘언어가 사회적 실천 수단으로 작용하기까지의 과정’에 대한 인식이 있다. 종합하여 비판적 언어 인식 교육의 목표를 정리하면, 다음 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 비판적 언어 인식 교육의 목표

체계	교육 목표
인식	• 언어와 사회의 관계에 대하여 인식한다. • 언어가 사회적 실천 수단으로 사용되기까지의 과정을 인식한다.
↑	
지식	• 해당 언어 자원의 특성을 안다.
탐구	• 글에 쓰인 언어 자원에 대한 필자의 의도를 탐구한다. • 언어 자원이 내는 표현 효과를 여러 글에서의 용례와 비교하여 탐구한다. • 글에 영향을 준 것으로 보이는 사회문화적 배경 요인과 글의 언어적 특징 간 관계를 탐구한다.
활용	• 다양한 장르의 글에서 언어를 분석하고 해석하여 사회문화적 배경 요인과 연결하여 비판적으로 읽는다.

1.2. 비판적 언어 인식 교육 목표 달성 평가 준거 마련

본고에서 도출한 학습자의 인식 활동 수준에 관한 자료는 비판적 언어 인

식 교육에서 도달 가능한 목표 설정의 토대가 되었다. 동시에 인식 활동 수준에 관한 자료는 각 인식 수준의 상태를 보여주는 증거이며, 이는 교수자가 학습자들의 목표 달성 정도를 평가하기 위한 준거의 토대로 기능할 수 있다. 본 항에서는 이를 '루브릭'이라는 준거 틀로 제안해 보고자 한다.

학습자의 수행을 평가하기 위해 평가 범주, 평가 항목, 평가 기준으로 구성된 척도를 '평가 루브릭(rubric)'이라고 한다. 루브릭은 교사에게는 평가의 일관성, 수업의 전개 방향을 잃지 않게 하고, 채점자 간 신뢰도를 보장해 주는 기능을, 학생에게는 자신이 수행할 내용을 인지하게 하고 자기 평가의 준거를 제공해주는 기능을 갖는다(강현석 외, 2021: 173). 이 루브릭의 내용을 기술할 때, 학습자들이 보인 비판적 언어 인식의 수준을 반영할 수 있다.

루브릭에는 '총체적 루브릭'과 '분석적 루브릭'이 있다. 먼저 총체적 루브릭은 평가 항목을 세분하지 않고 전반적인 사항을 포괄하여 총평하므로 수행 과제의 전반적인 인상을 평가할 때 유용하다. 분석적 루브릭은 평가 항목, 평가 기준이 세분되어 수행에 대한 구체적인 평가와 피드백이 필요할 때 유용하다(박재현, 2021: 205). 본고에서 제시한 비판적 언어 인식 활동 과제를 학습자들이 수행하였다고 할 때, 적용할 수 있는 총체적 루브릭과 분석적 루브릭의 예시는 아래 <표 Ⅳ-3>, <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-3> 비판적 언어 인식 활동 평가를 위한 총체적 루브릭 예시

		수준	기술 내용
사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형	→	상	글에 쓰인 언어적 특징과 표현 효과를 정확·적절하게 기술·해석하고 사회문화적 배경 요인과 연결하여 타당하게 설명하여, 언어가 필자(화자)의 의도를 표현하는 자원이며, 언어에 대한 사회적 실천 자원으로서 기능함을 인식하고 있다.
의도 표현 자원으로서의 언어 인식형	→	중	글에 쓰인 언어적 특징과 표현 효과를 정확·적절하게 기술·해석하여 언어가 필자(화자)의 의도를 표현하는 자원이라는 점을 인식하고 있으나, 기술·해석한 것을 설명 단계에서 사회문화적 배경 요인과 연결하여 설명하지 못하여, 언어가 사회적 실천 자원으로서 기능함을 인식하지 못하고 있다.
자원으로서의 언어 인식 부재형	→	하	글에 쓰인 언어적 특징과 표현 효과가 정확·적절하게 기술·해석되지 못하고, 그것을 사회문화적 배경 요인과 연결하여 설명하지 못하고 있어, 언어가 사회적 실천 자원이라는 점뿐 아니라, 화자의 의도를 표현하는 자원이라는 점도 거의 인식하지 못하고 있다.

<표 Ⅳ-4> 비판적 언어 인식 활동 평가를 위한 분석적 루브릭 예시

항목 / 수준	기술 및 해석		설명	
	언어 자원의 특징 기술 (정확성)	언어 자원의 표현 효과와 의도 해석 (적절성)	사회문화적 요인과 연결한 설명 (타당성)	기술 및 해석 단계의 내용 반영도 (다양성, 충실성)
상	분석할 언어 자원에 대한 개념과 특징을 명시적으로 언급하며 매우 정확하게 기술함	언어 자원의 형식 및 내용으로부터 유발되는 표현 효과와 그것을 쓴 필자의 의도를 매우 적절하게 해석함	글과 관련된 사회문화적 배경 요인을 찾아 글과 글에 쓰인 언어에 담긴 사회문화적 의도를 매우 타당하게 설명함	기술 및 해석 단계에서 수행한 내용을 설명 단계에서 충실하게 반영하고 다양하게 언급하여 설명의 깊이를 심화함
중	분석할 언어 자원에 대한 앎이 있다고는 할 수 있으나, 개념과 특징을 명시적으로 정확하게 언급하지는 않음	언어 자원 해석에 있어 그것의 형식 및 내용으로부터 유발되는 표현 효과와 그것을 사용한 필자의 의도를 적절하게 해석함	관련된 사회문화적 배경 요인을 찾아 글과 글에 쓰인 언어에 담긴 의도를 설명하였지만 타당성이 다소 부족함	기술 및 해석 단계에서 수행한 내용을 설명 단계에서 일정 부분 충실하게 반영하고, 한정된 내용만을 활용함
하	분석할 언어 자원에 대한 개념과 특징을 정확하게 기술하지 못함	분석할 언어 자원이 나타내는 표현 효과와 그것을 사용한 필자의 의도에 대하여 적절하게 해석하지 못함	사회문화적 배경 요인을 찾아 글과 글에 쓰인 언어에 담긴 사회문화적 의도를 설명하지 못함	기술 및 해석 단계에서 수행한 내용을 설명 단계에서 반영하지 않음

분석적 루브릭의 내용은 <표 Ⅲ-6>에서 제시한 비판적 언어 인식 활동 수준 분석 기준에 따라 분류한 학습자들의 인식 수준별 상태를 반영하였다. 기술 및 해석, 설명 단계 각각 행위 요소가 2개씩 포함되어 있으며, 세부적인 행위 항목에 대한 평가 준거를 서술하였다. 각각의 항목에 대한 평가 준거는 페어클로(Fairclough, 1995ㄴ)에서 제시했던 대로, 기술에는 '정확성', 해석에는 '적절성'이 준거로 반영되고, 설명에는 '타당성'이 준거로 반영된다. 여기에 설명 단계에서 기술 및 해석한 것을 반영하는 행위에 대해서는 얼마나 '다양'하게 반영하고, '충실'하게 반영하는지를 준거로 설정할 수 있다.

분석적 루브릭이 평가 범주와 항목을 타당하고 정교하게 설계하여 평가 항목의 합이 활동 수행의 질을 완벽하게 평정할 수 있으면 최상이지만, 평가 항목을 과도하게 많이 설정하여 평가를 위한 평가가 되지 않도록 유의해

야 한다. 실제 평가에서는 평가 항목을 포괄적으로 묶어 총체적 루브릭의 장점을 살리면서, 피드백이 필요하다고 생각되는 부분은 평가 항목을 재량적으로 세분화하여 분석적 루브릭의 장점도 취하는 등 두 루브릭을 상황에 따라 적절히 혼용하는 것이 권장된다(박재현, 2021: 206-207).[64]

또한, 실제 교육의 맥락에서는 핵심적인 기능과 지식을 추가적으로 평가하기 위해 루브릭뿐 아니라 기타 증거를 수집할 다양한 평가 방안을 마련할 필요가 있음을 당부한다. 목표로 설정한 이해 지점에 도달했는지 확인하기 위해 퀴즈, 지필 시험, 수업 태도, 성찰지 등의 평가 도구를 추가로 쓸 수 있다(남가영, 2017: 47). 개념적 지식 학습 수준을 확인하기 위해서 '지필 시험', 정의적, 메타 인지 영역을 위해서 '성찰지' 등을 활용할 수 있다.

2. '핵심 질문'을 활용한 교육 내용 제안

2.1. 비판적 언어 인식 교육에서 핵심 질문의 위상

본고에서 핵심 질문은 비판적 언어 인식의 이론과 실제 교육 실천을 잇는 영역을 구체화하여 주는 방법으로서 위상을 가질 것으로 기대되었다. 그리고 학습자들을 상대로 실행해본 바에 따라, 핵심 질문의 위상은 비판적 언어 인식 이론과 실제 교육 실천을 이어주는 방법, 즉 '비판적 언어 인식의 주요 내용을 가시화하는 방법'이라고 볼 수 있었으며, '중등 학습자들이 글을 읽으면서 주목하여 비판하여야 할 언어적 요소를 유목화하여 제시해주는 수단'으로서 기능함을 확인하였다.

핵심 질문을 선정하고 타당화한 과정은 학습자들에게 비판적 언어 인식 교육에서 가르쳐져야 할 중요하고 기본적인 것이 무엇일지 숙고하는 과정이었다. 핵심 질문의 위상을 공고히 하는 데에 있어서는 연구자의 숙고와 교사들의 검토뿐 아니라 실제 학습자들의 수행으로부터 기대하였던 바가 충족되었는지를 살펴야 했다. 학습자들의 수행을 분석해 본 결과에서 보았듯이, 과반의 학습자 집단에서 글에 쓰인 언어 자원을 분석하고 평가하면서, 글의

64) 본고에서 제시한 평가 루브릭은 학습자 '집단'의 수행 양상을 토대로 도출한 것이라고 할 수 있다. 교사 입장에서는 학습자 '집단'보다 '개인'에 대한 평가에 관심이 더 높겠으나, 본고에서 제시한 평가 루브릭의 내용을 보면, 비단 집단의 수행에 대한 평가에만 적용 가능한 루브릭이 아니라 개인의 수행에 대한 평가에도 적용이 가능한 루브릭이 될 수 있을 것으로 기대한다.

여러 요소들에 작용하는 것으로 의심되는 불평등한 사회 구조나 이데올로기를 떠올리고 글을 비판할 수 있게 되었다. 즉 추상적, 주관적으로 글을 비판하는 것이 아니라, 비교적 객관적인 근거인 글 속의 언어를 근거로 들며 비판하기 시작한 것으로, 핵심 질문이 학습자들에게 글에서 주목하여 비판할 주요 요소를 유목화하여 제시하는 출발점이 되었다고 할 수 있다. 이는 곧 핵심 질문이 비판적 언어 인식의 주요 내용을 가시화하는 수단으로서 위상을 가질 수 있음을 보이는 대목이다.

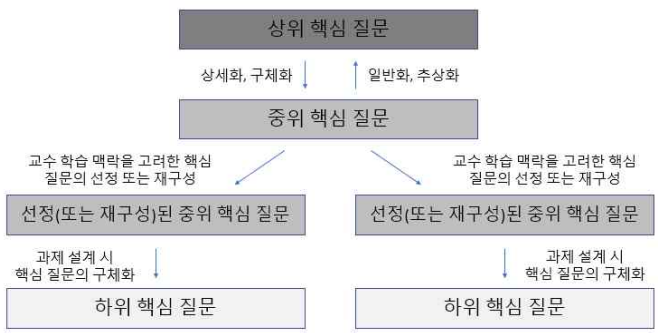
다만 핵심 질문이 '비판적 언어 인식의 주요 내용을 가시화하는 방법'으로서의 위상을 공고히 하기 위해서는 보완되어야 할 점이 있다. 첫째, 핵심 질문의 상세화 방안이 논의되어야 한다. 앞서 본고에서는 핵심 질문이 중층성을 띠고 있음을 논한 바 있다. Ⅱ장에서 목록화하고 Ⅲ장 과제 구성의 토대가 된 핵심 질문은 '중위 핵심 질문'이라고 할 수 있었는데, 실제로 제공될 활동 과제에 그대로 사용하기에는 질문마다 함유한 내용이 크고 추상적이라는 단점이 있었다. 학습자들에게는 실제로 학습하게 될 텍스트와 장르의 특성을 고려할 필요 또한 있었다. 그렇기에 중위 핵심 질문을 바탕으로 하면서 제공될 텍스트와 장르에 따라 중위 핵심 질문 목록 중에서 중점적으로 다룰 것들을 선정하고, 그것을 여러 개의 '하위 질문'으로 상세화한 것이 과제에 사용되었다. 즉 하위 핵심 질문이 얼마나 중위 핵심 질문을 반영하면서도 해당 텍스트와 장르를 비판적으로 인식하는 데에 도움을 줄 만큼 상세화되었는지가 또 하나의 변인으로 작용하는 것이다. 그러므로 핵심 질문의 상세화에 관하여 논의할 필요성을 남기게 된다.

둘째, 핵심 질문을 체계적으로 교육할 교육 내용 틀이 마련될 필요가 있다. 본고에서 선정한 중위 핵심 질문은 질문 한 개마다 1~2차시의 학습이 이루어질 필요가 있을 만큼 담고 있는 내용이 적지 않은 것이 사실이다. 본고의 실험에 참여한 학습자들의 학력 수준과 직전 학기 문법 학습 경험이 과제 수행에 도움이 되었다고 할 수 있으나, 실제로는 그러한 수준과 경험을 하지 못한 다른 학습자들을 고려하여 비판적 언어 인식의 내용 체계를 제시할 필요성이 있다. 학습자들이 핵심 질문, 즉 비판적 언어 인식의 주요 내용 요소를 문법적 난도에 맞추어 단계적으로 학습하고, 비판적 언어 인식 활동을 경험하며 종합적으로 실천할 수 있도록 하는 체계가 제안될 필요가 있다는 것이다. 후술할 항에서는 이를 '가설적 학습 경로'라는 틀로 제시

하며, 비판적 언어 인식 내용의 단계적 학습에 도움을 주고자 한다.

2.2. 중층성을 고려한 핵심 질문의 상세화

전술했듯 핵심 질문은 '중층 구조'를 띠고 있다. '중층 구조'는 세계가 '학문과 전통', '실재(實在)와 실제(實際)'의 층위로 이루어져 있으며, 전자를 통한 후자의 실현이 교육의 이상이라고 본 오우크쇼트(Oakeshott) 교육 이론의 핵심적 개념으로(차미란, 2003: 337), 이념이나 이론 등 지식의 표층 수준(학문과 전통)을 통해 사람이 가진 모종의 총체적 능력(실재와 실제)을 이끌어 내는 데에 방점을 둔다. 본고에서의 핵심 질문 역시 이론과 실제를 잇는 영역을 구체화하는 실체로서, 비판적 언어 인식의 일반적이고 추상적인 목표를 함유한 본질적 질문으로부터 점차 상세화, 구체화되는 질문들로 이어지는 체계를 이룬다. 이들 핵심 질문의 체계는 비판적 언어 인식 활동의 주요 내용 요소를 표상하여 주는 기능을 한다. 중층 구조를 바탕으로 핵심 질문의 상세화의 구도를 조직하여 보면, 【그림 Ⅳ-2】와 같다.



【그림 Ⅳ-2】 중층 구조를 통한 핵심 질문 상세화의 구도

【그림 Ⅳ-2】에 있는 핵심 질문 가운데, 본고에서 주목한 층위는 '중위 핵심 질문'이라고 할 수 있는데, 이는 비판적 언어 인식의 본질적 질문을 담은 '상위 핵심 질문'과 실제 교육 국면에서 사용될 '하위 핵심 질문'을 잇는 역할이자, 학습자들에게 가르쳐질 핵심 내용을 선정하는 기준적인 단계가 되기 때문이다. 이 중위 핵심 질문이 바로 실제 교수학습의 맥락에서 교수학습 목표에 따라, 학습자 수준에 따라, 실현 환경에 따라, 학습할

텍스트와 장르에 따라 적절히 선택되고 재구성되는 질문이라고 할 수 있다.

본고에서 선정하여 과제에 반영한 핵심 질문만으로 비판적 언어 인식 활동이 모두 이루어질 수 있는지에 관한 의문이 남을 수 있다. 이에 대해 본고는 핵심 질문의 '중층성'을 강조하여 핵심 질문이 추상적인 층위부터 구체적인 층위의 것까지를 포함하고 있음을 논하였고, 교수학적 맥락을 고려한 핵심 질문의 선정 또는 재구성이 가능함을 거론하였다. 이때 고려할 수 있는 교수학적 맥락은 교사가 정하는 교수학습 목표나, 학습자 수준, 실현 환경 등이 있을 수 있는데, 본고는 그 중에서 학습자가 학습할 텍스트와 장르라는 요인에 주목하여 핵심 질문을 선정하여 과제에 활용한 바 있다.

본고에서 핵심 질문을 선별하고 상세화하는 과정은 당연히 하나의 사례라고 할 수 있으며, 이러한 과정은 비판적 언어 인식 활동을 하게 될 장르와 개별 텍스트의 특징에 따라 달리 일어날 수 있다. 본고가 설계한 과제에서는 '보도 기사문'을 중심으로 핵심 질문 선정의 예를 보였으므로, '기사'의 형식을 띠고 있지만 다른 성격을 가진 '기사형 광고'에 대한 핵심 질문 선정 및 상세화의 과정을 또 하나의 예로 보이고자 한다.

기사형 광고 분석을 위한 '중위 핵심 질문 선정' 과정을 제시해보면, 첫째, 장르적 특성을 고려하여야 한다. '기사형 광고'는 광고주가 광고비를 지불하여 매체 지면 구입이 용이하고 게재 여부가 보장되며, 다양한 광고성 메시지를 기사 식으로 제공한 글이다.[65] 즉 기사형 광고는 기사문의 형식을 띠고 있지만 내용을 분석하였을 때 광고의 성격을 띠고 있는 글을 말한다. 따라서 기사형 광고인지 식별하기 위해서는 텍스트에 나타난 언어적 '형식' 못지않게 '내용'을 중요하게 분석해야 하며, 텍스트의 내용을 파악하기 위하여 중점적으로 분석해 볼 자원들은 '단어', '인용문', '텍스트 구조' 등이 있다. 통사 층위 자원 중에서는 해당 글의 문장에서 보이는 태도를 탐구하기 위하여 '양태'가 중점적으로 분석될 수 있는데, 양태 역시 다른 통사 층위 언어 자원들과 비교하면 '내용'을 보아야 하는 측면이 강하다. 이렇듯 기사형 광고의 장르적 특성을 고려하였을 때 일반적인 기사문에 관한 분석에서 주목되지 않았던 자원들이 선택될 수 있다. 기

65) 기사를 가장하여 제품 등을 광고하는 것은 기사의 본 목적에도 맞지 않고 오히려 광고의 목적이 크다는 점을 들어 '광고형 기사'가 아닌 '기사형 광고'라는 표현을 사용해야 한다는 주장이 주를 이룬다(강미선, 2006; 김병철 외, 2012 등).

사형 광고의 장르적 특성을 정리하여 보면 아래와 같다.

- **일반적인 기사문에 나타나는 문법적 형식**을 띠고 있기는 하나, 내용을 분석하였을 때 광고의 성격이 강하게 드러남.
- 기사인 척 가장한 단서가 글의 제목에 쓰인 '**단어**'로 많이 나타남('속보', '최다클릭', '단독' 등)
- 유명인 소감, 전문가 견해를 '**인용**'하여, 광고 대상의 효능에 설득되게 함.
- 글에서 필자가 취하는 태도가 '**양태**'로 드러나는데, 광고 대상의 이점에 대해 단정적이고 확실한 태도를 취하는 경향이 있음.
- '**텍스트 구조**'를 분석해 보면, 텍스트 내용이 광고 대상에 대한 옹호로 이루어져 있음.66)
- **광고주가 누구인지** 파악해, 글에 개입하는 사회권력의 정체를 탐구할 수 있음.

이렇게 장르적 특성을 고려하여 기사형 광고 분석을 위한 중위 핵심 질문을 1차적으로 선별할 수 있다. 기사형 광고 장르 분석을 위해서는, 일반적인 기사문에 나타나는 문법적 형식에 관한 질문과 함께, 기사형 광고에서 특별히 살펴볼 요소들을 추가적으로 분석할 필요가 있다.

둘째, 실제로 분석할 텍스트에 나타난 특징을 고려한다. 기사형 광고 장르의 특성을 고려하여 1차로 중위 핵심 질문을 선정한 뒤, 그 질문에서 다룰 요소들이 분석할 텍스트에도 잘 나타나 있는지 살펴보고, 텍스트에 잘 나타난 특징에 해당되는 핵심 질문을 최종적으로 선정할 수 있다. 만약 분석할 기사형 광고 글이 위에서 제시됐던 특성들을 모두 나타내고 있다면, 1차로 선정하였던 핵심 질문들이 최종적으로 모두 활용될 수 있다. 그러할 경우, 최종적으로 선정될 수 있는 중위 핵심 질문들은 아래와 같다.

- **(1) 글에 쓰인 단어에 반영된 필자의 의도는 무엇인가?**
- **(3) '능동 표현'과 비교하여 '피동 표현'은 어떤 의미 효과를 갖는가?**
- **(6) 연결(종결) 어미를 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?**
- **(9) 글의 구조를 통해 어떤 의도를 추론할 수 있는가?**
- **(10) 누구의 어떤 말을 인용해 왔으며, 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?**
- **(12) 이 글의 내용에 영향을 미친 사회의 갈등 관계는 무엇이라고 생각하는가?**
- **(13) 이 글은 사회의 갈등 관계에 어떤 영향을 줄 수 있을 것인가?**

선정된 중위 핵심 질문에 대해서는 **'하위 핵심 질문으로의 상세화'**가

66) 어떤 제품에 대한 기사형 광고의 경우 '제품 안내 → 유명인의 소감 → 제품의 효능에 대한 설명 → 제품의 수상 경력 등 성과 안내'와 같은 구조를 띠며(이현선, 2007: 184), 부동산에 대한 글이라면 '화제 도입 → 해당 부동산의 이점 → 해당 부동산 가격 상승 전망' 등의 구조를 보인다.

이루어져야 한다. 상세화를 위해서는 해당 질문에서 비판적 언어 인식의 대상이 되는 내용 요소가 무엇인지, 그 내용 요소에 대하여 어떤 행위가 이루어져야 하는지를 고려하여야 한다. ‘텍스트 구조’에 관한 핵심 질문 (9)를 상세화해 보면, 먼저 텍스트 구조 안에 포함되는 요소들을 고려하여야 한다. ‘문단별 내용 구조’가 있겠으며, 또한, ‘해당 텍스트가 지면 내에서 차지하는 크기나 텍스트의 위치[67]’, 첨부된 사진이나 그림 등 ‘시각 자료와 텍스트의 관계’ 또한 텍스트 구조에 관한 핵심 질문에 포괄될 수 있다.

다음으로는 선정된 요소들을 비판적으로 인식하기 위하여 구체적으로 어떤 행위들이 이루어져야 할지를 생각한다. 예컨대, 문단별 내용 구조의 경우 먼저 내용의 ‘파악’이 기본적으로 이루어져야 한다. 다음으로는 기사문이었다면 존재했어야 할 내용이 무엇인지를 ‘추론’하고, 문단의 내용이 이와 같이 구성된 의도를 ‘해석’하여 본다. 시각 자료와 텍스트의 관계라면, 첨부된 시각 자료가 나타내고 있는 내용, 자료의 크기 및 위치를 ‘파악’하고, 자료의 내용과 크기 및 위치를 통한 효과를 ‘추론’한다. 그리고 해당 자료를 첨부함으로써 텍스트 필자의 의도를 ‘해석’한다. 만약 반대되는 의도를 가진 사람이라면 어떤 시각 자료를 어떤 위치에 어떤 크기로 배치할지를 ‘예상’하여 볼 수도 있을 것이다. 이렇게 세부적으로 이루어질 행위들에 따라 하위 질문을 하나씩 구성하여 볼 수 있다.

이처럼 비판적 언어 인식의 핵심 질문은 장르와 텍스트에 따라 다르게 선정되고 재구성될 수 있다. 교사에게는 해당 글에 개입되는 불평등한 사회 권력이나 이데올로기의 존재를 보다 명확하게 추론할 수 있게 하는 요소가 무엇인지 알아보고 선정할 수 있는 능력이 요구된다. 또한, 선정한 질문에 대하여 그 질문에서 요구되는 구체적인 인식 대상과 대상에 대한 세부 행위를 나누어 학습자들이 소화할 수 있는 형태의 질문으로 상세화하여 구성하여야 한다.

이상의 내용을 포함하여 중층성을 고려한 비판적 언어 인식의 핵심 질문 상세화를 예시하면 다음 【그림 Ⅳ-3】과 같다.

---

67) 기사형 광고에서는 ‘광고의 단서’로 ‘위치’가 분석되는데, 해당 기사가 게시된 페이지(메인 페이지/헤드라인 뉴스 링크 페이지)나 페이지 내의 위치(페이지 상단/좌측/우측기사 바로 밑/본문 중간/페이지 최하단) 등이 그것이다. 또한 ‘텍스트의 크기’도 분석되는데, 다른 기사들보다 눈에 띄게 큰 크기로 적힌 경우가 많다.

상위 핵심 질문	• 언어는 인간 사회에서 어떤 역할로 사용되고 있을까? • 언어를 통해 사회를 비판하는 사람들은 언어의 어떤 것들을 분석하며 평가하고 있을까?

↓

중위 핵심 질문	
(1)	글에 쓰인 단어에 반영된 필자의 의도는 무엇인가?
(2)	어떤 대상을 표현하기 위해 '은유'한 단어에 담긴 의도는 무엇인가?
(3)	'능동 표현'과 비교하여 '피동 표현'은 어떤 의미 효과를 갖는가?
(4)	명사화된 표현은 원래의 문장과 비교하여 어떤 의미 효과를 갖는가?
(5)	글에 쓰인 문장의 종류를 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?
(6)	연결(종결) 어미를 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?
(7)	높임 표현을 통해 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?
(8)	'이어진 문장'과 '안은문장'이 어떤 의도를 전제하였는가?
(9)	글의 구조를 통해 어떤 의도를 추론할 수 있는가?
(10)	누구의 어떤 말을 인용해 왔으며, 어떤 의도를 읽어낼 수 있는가?
(11)	이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서는 어떻게 표현하고 있으며, 이 글들은 어떤 의미 효과를 갖는가?
(12)	이 글의 내용에 영향을 미친 사회의 갈등 관계는 무엇인가?
(13)	이 글은 사회의 갈등 관계에 어떤 영향을 줄 수 있을 것인가?

장르(보도 기사문)와 실제 텍스트에 나타난 특징 고려한 핵심 질문 선정 ↓

장르(기사형 광고)와 실제 텍스트에 나타난 특징 고려한 핵심 질문 선정 ↓

선정된 중위 핵심 질문 (보도 기사문의 경우)	선정된 중위 핵심 질문 (기사형 광고의 경우)
장르의 특성을 고려하여 (1), (2), (3), (4), (8), (9), (10), (11), (12), (13)을 선정하고, 텍스트에 실제 나타난 특징을 고려하여 (4)를 제외함.	장르적 특성을 고려하여 (1), (3), (6), (9), (10), (12), (13)을 선정하고, 텍스트에 나타난 특징을 고려하여 선정된 질문을 모두 활용하기로 함.

상세화 ↓ 상세화 ↓

하위 핵심 질문(예시)	하위 핵심 질문(예시)
(3) '능동 표현'과 비교하여 '피동 표현'은 어떤 의미 효과를 갖는가? • 필자가 능동 표현에 비해 피동 표현을 씀으로써 얻는 관습적인 효과는 무엇인가? • 피동 표현이 장르의 특성을 규정짓는 사례가 있는가? • 피동 표현을 만드는 방법에 따라 얻게 되는 의미 효과의 차이가 있는가?	(9) 글의 구조를 통해 어떤 의도를 추론할 수 있는가? • 글에 포함된 사진 자료는 어떤 내용을 담고 있는가? • 사진 자료가 게시된 위치가 다르게 제시되었다면 어떤 의도로 해석할 수 있는가? • 만약 반대되는 의도로 글을 쓰려는 사람이라면, 어떤 사진 자료를 어디에 배치할 것인가?

【그림 Ⅳ-3】 중층성을 고려한 비판적 언어 인식의 핵심 질문 상세화 양상

2.3. 비판적 언어 인식의 내용 학습 경로 제안

본고에서는 Ⅲ장의 2.3.에서 비판적 언어 인식의 '핵심 질문' 단계 및 층위별 인식 양상을 살펴보았다. 각각의 질문에 대하여 학습자들이 보인 인식의 양상을 통해, 학습자들이 어떤 내용에서 보다 높은 혹은 낮은 비판적 언어 인식 수준을 보이는지에 대한 증거를 수집할 수 있다. 이를 활용하여 비판적 언어 인식 내용을 단계적으로 구성하기 위한 틀, '가설적 학습 경로'를 제안하고자 한다.

학생들의 학습이 수업의 목표를 향해 어떻게 발달하는지 예상한 경로를 '가설적 학습 경로(hypothetical learning trajectory)'라고 한다(Simon, 1995: 135). 단순한 내용에서 복잡한 내용으로 학습자들의 이해를 점차 발전시키는 것이 중요한 수학 과목에서 주로 탐구된 것으로, 연구자가 학습자들이 내용들을 이해하는 궤적을 추측하여 학습 경로를 만들고 경험적으로 보완하는 것이 중요하다(Confrey et al., 2009; 박종희・이수진, 2018: 3에서 재인용). 교사가 특정 내용에 대한 가설적 학습 경로를 세울 때는 학습자 평가 결과를 바탕으로 학습자들이 그 내용에 관해 어떤 앎의 과정을 거치는지[68]를 가설로 세우고, 이를 과정 설계에 반영해야 한다(Simon, 1995: 137-138). 본고에서 핵심 질문별로 학습자들이 쉽게 또는 어렵게 수행한 양상을 분석한 자료는 이 가설적 학습 경로를 세우는 데에 토대로서 기여할 수 있다.[69]

학습자들의 핵심 질문별 비판적 언어 인식 활동 수행 양상을 정리하여 보면, <표 Ⅳ-5>와 같다.

---

68) 가설적 학습 경로를 제안한 사이먼(Simon, 1995: 135-138)에서는 '학습 목표, 학습 활동, 가설적 학습 과정'을 가설적 학습 경로의 세 가지 요소로 제안했는데, 특히 '가설적 학습 과정(hypothetical learning process)'은 학생들의 사고와 이해가 학습 활동의 맥락에서 어떻게 발전하는지를 특정한 개념이다. 즉, 본고에서 학습자들의 활동 양상을 분석한 것을 바탕으로 학습자들의 '가설적 학습 과정'을 추론해 볼 수 있으며, 이것이 가설적 학습 경로의 토대가 된다고 할 수 있다.

69) 개인 학습자를 대상으로 다양한 난도의 내용을 익히는 과정을 분석하는 것이 학습 경로 설정에 많이 이용되지만, 본고에서 여러 집단들이 대체로 쉽게 수행하거나 어렵게 수행하는 내용이 무엇인지, 어떤 내용에 보다 긴 협의 시간을 들여 해결하는지에 관한 정보를 얻게 되면, 학습자들이 쉽게 수행할 수 있는 내용과 어렵게 수행할 수 있는 내용의 경향성을 파악하기에 더 좋다고 본다. 이는 개인 학습자를 대상으로 하는 것보다 더 많은 표본을 확보한 것으로도 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-5> 학습자의 핵심 질문에 따른 비판적 언어 인식 활동 양상

핵심 질문의 단계 및 층위 / 인식 수준별 학습자 집단	단어 층위 기술 및 해석	통사 층위 기술 및 해석	텍스트 구조 층위 기술 및 해석	상호텍스트성 기술 및 해석	사회문화적 결정 요인 설명
자원으로서의 언어 인식 부재형	일부 단어에 대하여 기술, 해석하기 어려워함	통사 층위 자원의 '형식'적 특성이 아닌 '내용'에만 주목하여 기술, 해석이 부적절하게 이루어짐	텍스트 구조에 나타나는 필자의 의도를 기술, 해석하지 못함	'인용' 전략을 통한 텍스트 간 연결, 담론 형성 효과를 분석함. 그것을 유표적으로 인식하지는 않음	설명을 못하거나, 부적절한 요인을 연결하거나, 기술 및 해석과의 연결이 부족한 설명을 함
의도 표현 자원으로서의 언어 인식형	단어에 담긴 의도나 표현 효과를 대체로 쉽게 기술, 해석함	처음에는 '내용'에 집중하였으나, '형식'의 특성에 주목하여 의도를 기술, 해석함	텍스트 구조에 나타나는 필자의 의도를 적절히 기술, 해석하지 못함.	인용문을 통해 상호텍스트성을 적절히 기술, 해석하고, 텍스트 간 연결, 담론 형성 효과에 대해 인식하게 됨	부적절한 요인을 연결하거나, 기술 및 해석과의 연결이 부족한 설명을 함
사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형	단어에 담긴 의도나 표현 효과를 대체로 쉽게 기술, 해석함	처음에는 '내용'에 집중하였으나, '형식'의 특성에 주목하여 의도를 기술, 해석함	텍스트 구조를 적절히 기술, 해석하고, 텍스트 구조가 의도 표현 혹은 사회적 실천 자원으로 이용될 수 있음을 인식함	인용문을 통해 상호텍스트성을 적절히 기술, 해석하고, 인용 전략을 통한 텍스트 간 연결, 담론 형성 효과에 대해 인식함	기술 및 해석한 결과를 적절한 사회문화적 요인과 연결, 타당하게 설명함

학습자들의 핵심 질문별 비판적 언어 인식 수행 양상에서 나타난 사항을 정리하여 보면, **첫째, 학습자들이 비교적 의미 기능을 잘 인식한 층위의 순대로 나열해 보면, 단어, 통사, 텍스트 구조 층위였다.** 학습자들의 수행도를 살펴보면, 단어 층위에서는 '의도 표현 자원으로서의 언어 인식형' 이상의 집단은 큰 문제 없이 수행하였고, '자원으로서의 언어 인식 부재형' 집단에서는 일부 단어에 대해서 의미를 해석해냈지만, 또 일부 단어에 대해서는 해석하지 못하는 양상을 보였다. 통사 층위에서 '자원으로서의 언어

인식 부재형’ 집단은 언어 자원을 해석하지 못했고, ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’ 이상의 집단은 협의를 거쳐 해석해 냈지만, 이들 역시 처음에는 통사 층위 자원의 ‘형식적 특징’이 갖는 의미 효과를 해석하지는 못하는 모습을 보였다. 즉 단어 층위보다 해석을 더 어려워하였다. 그리고 텍스트 구조가 주는 의미 효과에 대해서는 ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’ 집단 중에서도 일부만이 해석하는 모습을 보였다.

학습자들이 단어 층위에 대한 기술, 해석을 가장 수월하게 하고, 통사 층위, 텍스트 구조 층위에 대해서는 상대적으로 어렵게 수행한 이유는, 단어는 곧바로 의미를 읽어낼 수 있는 자원이자, 학습자들이 문장이나 글의 뜻을 해석하기 위해 고려하는 언어 요소 중 가장 현저하게 인식되는 자원이기도 하며, 구조적으로도 단순하기 때문이라 할 수 있다. 통사 층위 자원에 대해서는 거기에 쓰인 단어의 의미와는 별개로 그 문법적 형식이 갖는 의미 효과를 읽어내야 하는 ‘이중’의 해석이 필요하고, 텍스트 구조 층위에서는 글 전체의 내용과 조직을 파악하여 구조화하는 복잡하고 거시적인 작업을 수행해야 하기 때문에 학습자들에게는 한 차원 더 어렵다고 할 수 있다.

둘째, ‘인용 전략’의 기능 해석에 관해서는 단어 층위보다도 더 많은 집단이 높은 수행 수준을 보였다. 본고에서 상호텍스트성을 해석할 수 있는 수단으로 ‘인용 전략’에 관한 질문을 제공하였는데, 학습자들은 높은 수행과 이해 수준을 보였다. 단어 문항에서 일부 어려움을 겪던 ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’ 집단들도 인용을 통해 이 글이 어떤 입장을 강화하고 있는지는 인식하는 모습을 보였다. ‘인용’된 단어나 문장 자체의 형식적 특징으로부터는 알아내어야 하는 의미 기능이 복잡하지 않고, 그 내용의 의미를 파악하면 되기 때문에 통사나 텍스트 구조 층위보다 단순한 측면이 있다. 또한, 학습자들에게는 ‘인용’이 담당하는 의미 기능이 유표적이고 현저한 편이라고 볼 수 있다.

셋째, 단어와 통사 층위의 자원들에 대해서는 의미 기능의 유표성에 따라 다시 난도를 세분할 수 있다. 단어와 통사 층위에서는 여러 가지 언어 자원들이 내용으로 구성될 수 있는데, 먼저 단어의 경우 학습자들이 어려워하거나 제대로 해석하지 못한 단어들은 대개 그 의미 성분에 부정성/긍정성과 같은 극성을 띠지 않고 있다는 것이 특징이었다. 이를 통해 단어마다 개념적 의미가 명확하게 파악되기 쉽고 어려운 것이 나뉘어 있음을 알 수 있다.

또한, 통사 층위 문항을 모두 적절하게 해석해낸 집단들까지 포함하여 보더라도, 대체로 ‘피동 표현’에 대한 문항보다 ‘종속절’에 대한 문항을 더 많은 시간 동안 협의하여 푸는 모습을 보였다. 피동 표현의 의미 효과에 대해서는 고교 국어 시간에 학습한 경험이 있었기 때문에 그 문항을 비교적 쉽게 수행했다고도 할 수 있지만, 피동 표현을 비롯한 문법 요소가 문장 구조보다 좀 더 가시적으로 그 형식을 파악하고 의미 기능을 읽어내기 용이한 문법적 자원이라는 점에서 분석하기 더 수월한 요소라고 볼 수 있다.[70]

이상의 내용을 정리하여 보면, 학습자들은 분석할 언어적 요소에 관한 사례가 현저하고 전형적인 것일수록 더 쉽게 이해하였다. 또한, 언어적 요소가 가진 형식적 구조의 특징이 단순한 것일수록 더 쉽게 이해하였다. 그리고 언어적 요소가 가진 의미 기능이 유표적으로 드러나는 것일수록 더 쉽게 이해하는 모습을 보였다. 이러한 학습자들의 핵심 질문별 비판적 언어 인식 활동 수행 양상으로부터 가설적 학습 경로의 ‘원리’를 도출하여 볼 수 있다. 도출한 원리들은 다음 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로 설정 원리

원리	내용
사례의 현저성	분석할 언어적 요소에 관한 사례가 학습자에게 현저하고 전형적인 것일수록 더 쉽게 이해한다.
구조의 단순성	분석할 언어적 요소가 가진 형식적 구조가 단순한 것일수록 더 쉽게 이해한다.
의미 기능의 유표성	분석할 언어적 요소가 가진 의미 기능이 유표적으로 드러나는 것일수록 더 쉽게 이해한다.

이 세 원리는 학습자의 핵심 질문별 비판적 언어 인식 양상을 바탕으로 도출하였지만, 다소 조작적으로 분리한 측면이 있다. 학습자들이 현저하게 접한 언어적 사례들은 대체로 형식적 구조가 단순한 것들이고, 결국 그러한 요소들이 가진 의미 기능 역시 유표적인 편이어서 학습자들이 그 언어적 요소가 진실로 의미하는 바를 파악하기에 용이하므로 결국 세 원리는 상통한다고도 할 수 있다. 세 원리 중에서 가장 핵심이 되는 원리는 ‘의미 기능의 유표성’이라고 볼 수 있는데, 언어적 요소가 가진 의미 기능을 읽어 낼

70) 본고에서 학습자들에게 문항으로 제공되지는 않았으나, 문장의 유형, 문장의 결속에 관해서도 학습자들의 이해 정도에 차이가 있을 것으로 예상할 수 있다.

수 있어야 비판적 언어 인식을 시작할 수 있기 때문이다. 사례가 현저하거나 구조가 단순할수록 그 의미 기능을 읽어내기 쉽기 때문이기도 하여, 궁극적으로는 '의미 기능의 유표성'에 나머지 원리들이 수렴될 수 있다.

요컨대, 비판적 언어 인식의 학습 경로는 언어 자원이 가진 의미 기능의 유표성, 사례의 현저성, 구조적 단순성의 원리에 따라서 조직될 필요가 있다. 크게는 단어-통사-텍스트 구조 층위의 순으로 구성될 필요가 있으며, 단어 층위에서는 다시 개념적 의미의 극성이 쉽게 파악될 수 있는 단어와 없는 단어로, 통사 층위에서는 문법 요소에서 문장 구조의 순으로 학습 과정을 조직할 수 있다.

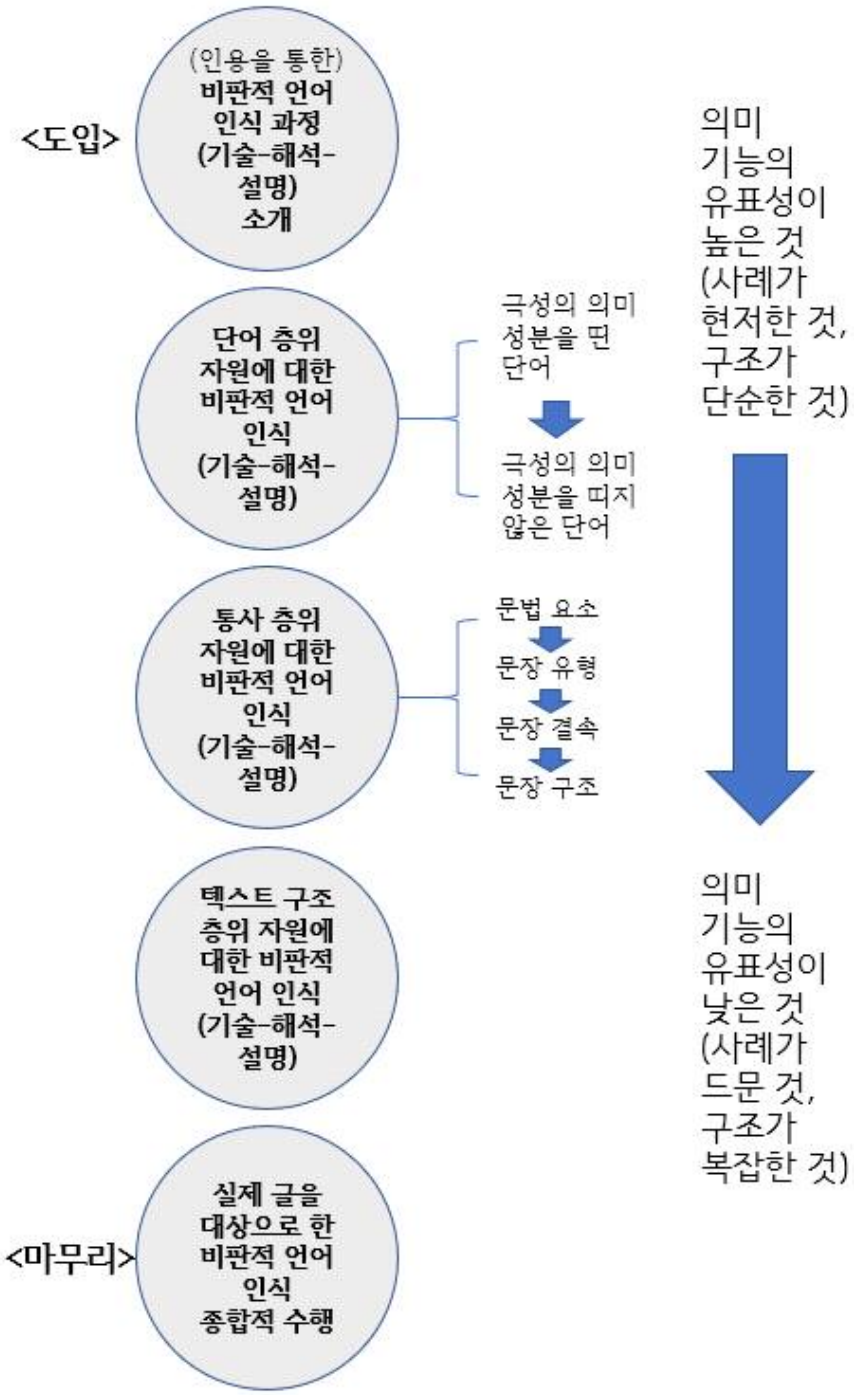
또한, 본고에서는 교육의 도입부에서 비판적 언어 인식의 구조를 안내하기 위한 수단으로 '인용'을 이용해볼 것을 제안하고자 한다. 본고에서 '인용'은 상호텍스트성 해석과 관련된 요소였으며, 모든 수준의 학습자들이 쉽게 수행한 핵심 질문 내용이었다.[71] 상호텍스트성은 비판적 언어 인식에서 상정하는 여러 다른 글에 대한 존재를 환기시키고, 그 글들과의 연합을 통해 이 글에서 강조하는 사회적, 정치적 입장이 극명하게 드러날 수 있다는 점에서 비판적 언어 인식의 중요한 중간 단계를 차지하게 된다. 이는 전술했듯 비판적 언어 인식에 특징적으로 존재하며 텍스트와 사회문화적 배경을 근거 있게 연결해주는 '담화 관행'이다. 이 담화 관행의 주요한 요소가 '상호텍스트성'이며, 상호텍스트성을 배움으로써 비판적 언어 인식의 구조인 기술-'해석'-설명을 체험해 볼 수 있다는 점을 짚을 수 있다.

그러므로 인용이 갖는 의미 기능이 가장 유표적이며, 현저하고 두드러진 사례들이 많다는 점 등을 고려하면, 학습자들이 '인용'에 대한 학습을 통해 비판적 언어 인식의 구조를 안내받을 수 있을 것으로 판단한다. 다만 본고에서 반드시 '인용'을 통해서만 비판적 언어 인식의 구조를 안내할 수 있다고 단언하려는 것은 아니며, 비판적 언어 인식의 구조를 체험하는 출발점으로서의 교육 내용으로 이용될 수 있음을 제안하는 바이다.

그리하여 【그림 Ⅳ-4】와 같이 가설적 학습 경로를 예시할 수 있다.

---

71) 학습자들의 수행 과정을 살펴본 결과, '인용'을 단순히 글의 '신뢰도를 높이기 위한' 방편이 아니라, 어떤 입장의 글과 연대하여 글의 입장을 강화하는지를 설명하는 장치로서 인식하는 것이 관찰되었다. 이는 학습자들에게 '상호텍스트성' 장치로서의 인용을 인식하는 것이 비교적 수월하게 이루어질 수 있다는 가능성을 보여준다고 본고는 판단한다.



【그림 Ⅳ-4】 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로 예시

가설적 학습 경로는 학습 목표와 학습자의 수준을 지속적으로 점검하여 교수자가 경험적으로 수정, 보완하여 운영할 수 있다. 그렇기에 본고에서는 가설적 학습 경로를 하나로 붙박아 제시하는 것이 아니라, 하나의 사례로 예시하는 것이다. 【그림 Ⅳ-4】로 보인 가설적 학습 경로는 보다 구체적인 형태로 구축해볼 수 있다. 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로를 구체화하여 본 예시는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 비판적 언어 인식의 가설적 학습 경로 구체화 예시

순서	내용
1	<비판적 언어 인식의 도입 : 비판적 언어 인식의 구조 파악하기> • '인용' 전략의 기능과 의도 및 표현 효과 파악하기 • 텍스트와 텍스트의 연결과 담론 형성 효과에 호기심 가지기 • 텍스트와 불평등한 사회문화적 배경 요인과의 관계에 호기심 가지기 등
2	<단어 (1) 개념적 의미가 극성(긍정성/부정성)의 의미 성분을 가진 경우> • 글에 쓰인 여러 가지 단어의 개념적 의미 파악하기 • 단어의 의미에 비추어 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 등 해석하기 • 단어에 연결된 사회문화적 배경 요인(불평등한 사회구조, 이데올로기 등) 탐구하기 • 대안적 단어 사용하는 방안 탐구하기 등
3	<단어 (2) 개념적 의미가 극성을 띠지 않은 의미 성분을 가진 경우> • 글에 쓰인 여러 가지 단어의 개념적 의미 파악하기 • 단어의 주제적 의미 파악하여 정확한 뜻 기술하기 • 단어의 의미에 비추어 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 등 해석하기 • 단어에 연결된 사회문화적 배경 요인(불평등한 사회구조, 이데올로기 등) 탐구하기 • 대안적 단어 사용하는 방안 탐구하기 등
4	<통사 (1) 문법 요소> • 글에 쓰인 단어와 문법의 의미적 속성 차이 토론하기 • 글에 쓰인 문법 요소(높임, 피동, 사동, 시간 표현 등)의 특징 파악하기 • 문법 요소의 의미에 비추어 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 등 해석하기 • 글에 쓰인 문법 요소와 관련된 사회문화적 배경 요인 탐구하기 등
5	<통사 (2) 문장 유형> • 글에 쓰인 문장 유형(평서문, 의문문, 명령문, 청유문, 감탄문)의 특징 파악하기 • 문장 유형으로부터 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 해석하기 • 글에 쓰인 문장 유형과 관련된 사회문화적 배경 요인 탐구하기 등
6	<통사 (3) 문장 결속> • 글에 쓰인 문장 결속 표지의 특징 파악하기 • 문장 결속을 통해 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 등 해석하기 • 글에 쓰인 문장 결속과 관련된 사회문화적 배경 요인 탐구하기 등
7	<통사 (4) 문장 구조> • 글에 쓰인 문장 구조(홑문장, 이어진 문장, 안은문장 등)의 특징 파악하기 • 글에 쓰인 문장 구조에 비추어 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 해석하기 • 글에 쓰인 문장 구조와 연결된 사회문화적 배경 요인 탐구하기 등

8	<텍스트 구조> • 텍스트 구조의 의미와 조직 방법 학습하기 • 글에 나타난 텍스트 구조 조직해 보기 • 텍스트 구조를 통해 필자가 전하려는 의도, 유도한 표현 효과 등 해석하기 • 글에 쓰인 텍스트 구조와 연결된 사회문화적 배경 요인 탐구하기 등
9	<비판적 언어 인식의 종합적 실천> • 글에 나타난 언어적 특징 파악하여 기술-해석-설명하기 • 다른 글을 찾아 기술-해석-설명하며, 글과 글을 비교하기 • 글들이 형성하는 담론 효과 토론하기 • 불평등한 사회 권력, 이데올로기를 재생산하는 글에 대한 대안 작성하기 등

이처럼 학습자의 핵심 질문별 이해 수준에 대한 분석을 바탕으로, 학습자들의 인식 과정에 부합하는 교육을 제공하기 위한 가설적 학습 경로를 제안할 수 있다.

3. '소집단 상호작용'을 활용한 교육 실행 환경 조성

3.1. 상호작용을 통한 인식의 구성과 그 의미

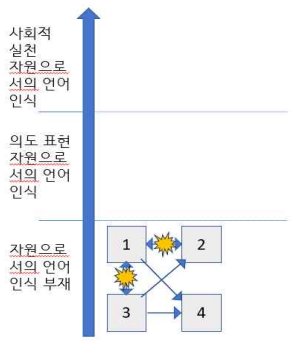
본고에서는 학습자들의 비판적 언어 인식 활동을 촉진하는 교육 실행 환경을 조성하기 위하여 소집단 토의로 활동을 수행하게 하고, 집단 내 상호작용을 통해 인식 활동이 촉진되는 효과가 있는지를 확인하고자 하였다. 비판적 언어 인식 활동이 중등 학습자에게 비교적 익숙하지 않은데다 어려운 사고를 요구하는 활동이었음에도 불구하고, 전체적으로 인식 활동의 수준이 높은 편이었다. 이러한 결과의 원인은 핵심 질문의 상세화를 통해 학습자들의 수행 난도를 낮춘 것의 영향도 있었을 것이지만, 무엇보다도 소집단 내에서 상호작용을 통해 공동의 인식을 구성한 과정이 활동 수준을 높이는 데 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

앞서 나타났던 학습자 집단의 인식 활동 수준별 상호작용 유형의 분포는 다음과 같았다.

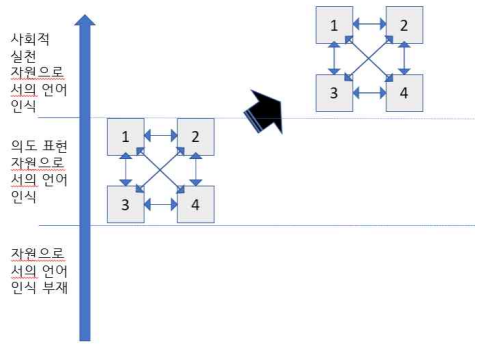
<표 Ⅳ-8> 학습자 집단의 비판적 언어 인식 활동 수준별 상호작용 유형

집단의 비판적 언어 인식 활동 수준	상호작용 유형
자원으로서의 언어 인식 부재형	• 주도자 부재형 : I-1조, I-7조 (2개)
의도 표현 자원으로서의 언어 인식형	• 수평적 협의형 : I-3조, K-4조 (2개) • 특정인 주도형 : I-6조 (1개)
사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형	• 수평적 협의형 : K-2조, K-3조, K-6조, K-7조, I-4조 (5개) • 특정인 주도형 : K-1조, K-5조 (2개)

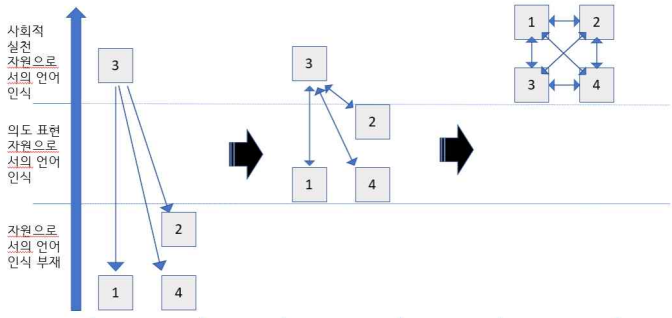
학습자들의 상호작용 양상을 분석하여 보면, 활동의 진행을 이끌어갈 주도자가 없었던 '주도자 부재형', 다른 학습자들에 비해 참여도가 높으면서 비판적 언어 인식에 관한 한 높은 수준을 띠는 특정 학습자에 의해 활동이 진행되는 '특정인 주도형', 비슷한 수준의 학습자들 간에 균등한 참여와 활발한 대화로 활동이 이루어지는 '수평적 협의형'이 있었다. 이 중 '주도자 부재형'의 경우 유의미한 상호작용이 일어나지 않았던 경우였고, 나머지 두 유형에서는 집단의 비판적 언어 인식이 협력적으로 구성되어 감을 발견할 수 있었다.



【그림 Ⅳ-5】 '주도자 부재형' 상호작용 양상 (I-1조 예시)



【그림 Ⅳ-6】 '수평적 협의형' 상호작용 양상 (I-4조 예시)



【그림 Ⅳ-7】 '특정인 주도형' 상호작용 양상
(K-1조 예시)

'특정인 주도형'에서는 비교적 인식 수준이 높고, 활동 참여도가 높으며, 동료들이 자신처럼 사고하게 하고, 동료들로부터 동조를 얻어내는 주도적 학습자의 주도하에 집단의 비판적 언어 인식 활동의 수준이 향상되는 모습이 【그림 Ⅳ-7】과 같이 나타났다. 물론 이러한 상호작용에서는 주도한 학습자의 수준에 의존적이어서, 그 학습자의 수준이 높지 않으면 다른 참여자들도 그 수준에 정체하기도 하였다. 이는 '특정인 주도형' 집단 중에서도 활동 수준이 비교적 높지 않게 판정된 집단(I-6조)이 있는 것으로써 확인할 수 있다. 하지만 인식이 상대적으로 높은 학습자가 활동을 주도하는 경우, 그 자체가 집단의 인식 촉진 요인이 되어 공동의 인식 수준을 향상시킬 수 있음을 확인할 수 있다. 의도적으로 높은 수준과 낮은 수준의 학습자들이 한 집단에 포함되도록 편성한 것은 아니었으나, 비고츠키(Vygotsky)의 '협동학습'에서 주창한 효과인 수준 높은 동료를 통한 성장이라고도 볼 수 있다.

(예 [K-1-4] 인터뷰 중)
[연구자] 활동의 문항에서 물었던 내용 중에 특별히 어려웠던 게 있나요?
[K-1-4] 활동에서 요구하는 내용들은 대부분 생소했는데, 특히 단어나 문법 같은 요소의 쓰임이나 의미를 파악하는 게 좀 힘들었어요. 그런데 [K-1-3]가 의견을 냈을 때는 새로운 생각을 하게 된 것 같아요. '아, 단어나 문장 구조에도 이런 의도가 담겨 있을 수 있구나' 그 자체도 새롭고, [K-1-3]가 말하는 해석도 새롭고. 사회적 배경도 처음 생각해 보게 되고요. 저도 잘은 못하지만, 처음으로 그런 쪽으로 생각해본 것 같아요.

(예 [K-5-3] 인터뷰 중)
[연구자] 친구와 함께 협의해서 활동을 해봤는데, 어땠나요?
[K-5-3] 혼자 했으면 글쓴이가 알게 모르게 차별화하는 표현 같은 걸 잘 캐치하지 못했을 것 같아요. (중략) 이슬람 사원 건축 관련한 글 있잖아요. 저한테는 이슬람교 자체가 저한테 익숙하지 않은 종교다 보니까 괜히 지역 주민들 편을 들게 되고, 활동에서 이슬람에 불리한 표현들을 잡아내는 걸 요구하는 것까지도 거부감 들었는데, 친구들은 이슬람교 쪽도 평등하게 바라보는 시선이 있더라고요. 저 혼자 했다면 이유 없이 이슬람을 안 좋게 보는 관점이 유지되고 비판을 잘 하지 못했을 것 같은데, 친구들 덕분에 어느 쪽을 비판할 때 공평한 시선을 갖출 필요가 있다는 걸 알았어요.

'수평적 협의형'의 경우는 구성원들 간에 참여도가 초반부터 균등한 편이었으며, 과제의 문항을 해결하기 위하여 서로의 의견을 견주어 보면서 구성원들의 인식 수준이 높아져 가는 모습이 【그림 Ⅳ-6】과 같이 비교적 가시적으로 나타났다. 물론 '사회적 실천 자원으로서 언어를 인식한' 수준까지 이른 집단도 있고, 그에 못 미친 집단도 있지만, 비판적 언어 인식의 수준이 각기 달랐던 집단 내의 학습자들이 협의를 통해 균등한 수준의 인식을 구성하게 되고, 나아가 한 차원 높은 인식 수준으로 함께 도약하기도 했다는 것이 확인되었다. 수평적 협의형 집단 내에서는 학습자들 간의 인식 수준 차이가 아예 없지는 않았으나 크지 않았다. 다만 중요한 점은 모두가 활발하게 토의에 참여하였다는 점 덕분에 개개인의 수준 차이를 빠르게 극복하고 집단의 인식 수준을 향상시킬 수 있었다는 점이다. '특정인 주도형'뿐 아니라 '수평적 협의형'을 통해서도 높은 활동 수준을 성취한 집단이 있고, 더 많이 나타났다는 점은 주목할 지점이다. 이는 수준에 따라 집단을 편성하지 않아도 학습자들 간의 상호작용을 통해 집단의 인식을 함께 구성하고 발전시킬 수 있음을 확인하는 대목이다.

다만, 학습자 간의 유의미한 상호작용이 현격히 부족하여 공동의 인식을 구성하는 데 실패한 양상도 있었다. '주도자 부재형'으로 분류된 집단의 학습자 중에서는 상호작용에 대한 부정적인 반응도 나타났다. 학습자들 전체가 비판적 언어 인식 활동에서 요구하는 행위를 잘하지 못하는 상태, 주어진 글에 대한 이해가 부족한 상태에서 질문에 대한 이해조차 잘 이루어지지 않아 토의에 차질이 있었던 것에 대한 불만이 있었다.

(예 [I-1-1] 인터뷰 중)
[연구자] 친구와 함께 협의해서 활동을 해봤는데, 어땠나요?

[I-1-1] 개인적으로는 혼자 하는 게 더 좋았을 것 같았어요. 어떤 질문이 나오면 저는 이런 뜻으로 물어본 질문 같은데, [I-1-2] 같은 애들은 왜 꼭 그렇게 질문의 뜻을 읽어야 되냐고 하면서 충돌이 있었어요. (중략) 그런 식으로 질문을 해석하면, 아예 활동 자체가 안 되는데 답답했어요.

(예) [I-1-2], [I-1-3], [I-1-4] 경험 기술지 중)

(질문 : 본 실험에 대해 어려웠던 점이나 개선해야 할 사항이 있나요?)

[I-1-2] 문제가 너무 어려웠어요.

[I-1-3] 글이 어렵고 우리끼리 토론하기가 어려웠다.

[I-1-4] 평상시에 많이 접해본 활동이 아니라서 어렵다고 느껴졌습니다.

이는 이 집단에 속한 학습자들의 비판적 언어 인식 수준이 집단의 활동에 주도적으로 나설 만큼 충분하지 않았으며, 활동에서 요구되는 지식이나 행위에 대한 앎이 모두 부족한 상태였기 때문으로 볼 수 있다.

이렇듯 상호작용이 현격히 부족한 경우도 있었지만, 대다수의 학습자 집단이 소집단 협의를 통한 상호작용을 통해 다소 어려운 난도의 비판적 언어 인식 활동에서도 공동의 비판적 언어 인식을 발전시켰다는 것을 확인할 수 있다. 특히나 본고에서는 비고츠키(Vygotsky)의 협동학습에서 주창하는 효과와는 달리, 사전에 학습자들이 주도자와 추종자의 역할을 나누어 놓고 활동을 수행하였을 때의 부작용도 있음을 고려하고, 학습자들이 자신의 수준을 특정하지 않은 상태에서의 역동적인 인식 구성 양상을 살펴보기 위하여 무작위로 모둠을 편성한 바 있다. 그리고 그러한 환경에서도 상호작용을 통해 높은 수준의 인식을 성취해간 집단이 다수 존재하였음을 보았다. 본고에서는 높은 수준과 낮은 수준의 학습자를 한 집단에 편성하여 높은 수준의 동료 주도하에 인식 수준을 발전시킬 수 있다는 효과를 부정하지는 않는다. 그러나 학습자들의 수준에 따라 모둠을 편성하지 않아도 개개인 학습자들이 활발하게 상호작용에 참여하여 의견을 함께 발전시킨다면 비판적 언어 인식을 효과적으로 구성해 나갈 수 있음을 확인할 수 있었다.

다만 학습자들이 상호작용을 활발히 수행할 수 있으려면 개개인의 학습자들이 비판적 언어 인식 구성에 저해되는 요인을 제거하고, 구성을 촉진하는 요인을 찾아 발전시키는 것이 필요하다고 할 수 있다. 앞서 본고에서는 집단의 인식 구성에 있어 정체를 보인 집단들로부터 인식의 저해 요인을, 높은 수준의 인식 수준으로 나아간 집단들로부터 인식의 촉진 요인을 도출한 바 있다. 이를 활용하여 후술될 항에서는 상호작용을 원활히 하기 위한 개개인의 기반을 마련하는 방안을 논한다.

3.2. 인식의 촉진·저해 요인에 근거한 실행 환경의 조성

소집단 상호작용을 통해 비판적 언어 인식 활동을 원활히 수행하게 하기 위해서는 학습자들 개인의 비판적 언어 인식 역량과 소집단 의사소통 역량을 키우는 '비판적 언어 인식 실행 환경 조성'이 선행될 필요가 있다. 본 항에서는 Ⅲ장의 상호작용 양상 분석에서 나타난 집단의 인식 촉진 및 저해 요인을 바탕으로 활동 실행 환경을 조성하는 것에 대하여 논하고자 한다.

비판적 언어 인식 활동이 보다 원활히 이루어지도록 실행 환경을 조성함에 있어 학습자 요인과 환경 요인, 집단 구성 요인 등을 고려할 수 있다. 본고에서는 주로 '학습자 요인'에 주목하여, 소집단에서 이루어지는 활동에서의 상호작용 양상 분석으로부터 비판적 언어 인식의 촉진 및 저해 요인을 살펴본 바 있다. 이들 요인은 학습자 개개인이 집단의 비판적 언어 인식을 위한 상호작용에 기여한 원인, 그리고 상호작용을 저해한 원인들이다.

학습자 인식의 촉진 및 저해 요인은 비판적 언어 인식 활동의 실행 환경을 조성하고자 할 때 유의미한 참조점이 될 수 있다. 인식 촉진 요인은 강화하고, 인식 저해 요인은 최소화하는 교육을 통한 실행 환경 구성은 학습자의 비판적 언어 인식 활동을 보다 유의미한 방향으로 이끌 수 있을 것이다. 이하 <표 Ⅳ-9>에서는 Ⅲ장에서 확인된 인식의 저해 및 촉진 요인에 더해 물리적, 문화적, 사회적 환경의 측면, 학습자 집단 구성의 측면 등의 요인을 추가로 더 고려하여, 비판적 언어 인식 활동을 촉진, 지원하는 실행 환경 조성 전략을 제안하였다.

<표 Ⅳ-9> 비판적 언어 인식 교육 실행 환경의 조성

인식의 저해 요인	인식의 촉진 요인
• 텍스트와 무관한 언어적 특징 기술 • 특정한 부분에만 초점화하여 글 읽기 • 텍스트의 의도를 강화해주는 논조나 내용의 텍스트를 접한 경험	• 분석 대상 요소 앞뒤의 문맥까지 고려한 기술 및 해석 • 장르적 특성을 조회하여 언어가 선택된 요인 추론 • 자신의 언어 경험 성찰

↓ ↓

비판적 언어 인식 교육 실행 환경의 조성

<저해 요인의 최소화>	**<촉진 요인의 최대화>**
• 텍스트 맥락 밖과 텍스트 맥락 내의 언어적 특징 구분하여 인식하기 • 같은 언어가 다른 맥락 속에서 다르게 해석되는 사례 접하고 연습하기 • 글 전체에 대한 내용 바르게 파악하기 • 글에서 중요한 부분에 대하여 학습자들 간에 토의하기 • 주어진 글 외의 다른 글을 접한 경험 공유하기 • 다른 글을 직접 찾아 보고 글에 대해 다시 판단하기	• 단어(또는 문법 요소)만 보고 해석하는 것과 문맥까지 고려한 해석 간의 결과 차이 인식하기 • 단어, 절, 문장, 문단으로 확대하여 문맥 고려한 해석하기 • 분석할 텍스트가 속한 장르의 글을 읽어 본 경험 공유하고 장르의 언어적 특징 서술하기 • 여러 장르의 글쓰기에서 자신의 언어 사용 경험 성찰하여 필자의 의도 타당하게 추론하기

<기타 실행 환경 조성 조건>

● 학습자 집단 구성 요인 : 학습자들의 여러 특성을 고려하여 집단을 구성할 수 있음.

학습자들의 학습 성향, 언어 지식 수준 및 언어에 대한 관심도, 사회문화적 배경 지식 수준 및 사회문화적 배경에 대한 관심도 등

● 환경 요인 : 물리적 환경, 문화적 환경, 사회적 환경

물리적 환경	집단 활동을 할 수 있도록 학교 현장이 갖추어져야 할 것
문화적 환경	교실 내의 정치적, 문화적 개방성이 보장된 분위기를 조성하는 것
사회적 환경	비판적 언어 인식을 실천할 수 있도록 하는 지역 및 국가의 노력

먼저 집단의 인식을 저해하는 요인에 대하여 논하자면, 학습자들은 텍스트와 무관하게 언어적 특징을 기술하는 모습을 보였는데, 특히 글에 쓰인 '단어'의 특징을 다룰 때 그러한 모습이 두드러졌다. 주로 그 단어 자체의 개념적 의미에 천착하여 그 글 내에서 얻게 되는 맥락적이고 구체적인 의미를 제대로 읽어내지 못하는 것이다. 단어뿐 아니라 학습자들은 문법 시간에 배운 언어적 요소들을 글 읽기 국면에서 도식적으로 대입할 가능성이

크다. 언어적 특징을 기술할 때에는 텍스트 맥락 밖과 맥락 안에서 형성되는 특징이 다를 수 있음을 인식하는 교육이 필요함을 암시한다. 또한, 같은 언어가 각기 다른 맥락 속에서 다르게 해석되는 사례를 접하고 이와 비슷한 사례를 탐구하며 연습할 필요가 있다.

특정한 부분에만 주목하여 글을 읽는 것 역시 저해 요인이었다. 어떤 글에 대한 비판적 언어 인식 활동은 사실상 비판적 읽기를 포함하고 있을 수밖에 없다. 비판적 읽기는 텍스트에 의존적이고, 축어적 읽기와 함축적 읽기를 포괄하므로(김혜정, 2001: 78), 글에 대한 사실적 이해 작업이 제대로 이루어져야 함을 다시금 확인할 수 있다. 글을 분할하여 내용을 파악하면서 글 전체를 바르게 읽고, 글의 요점을 학습자들이 상호 간에 비교해 보는 등 글에 대한 정확한 이해 능력이 먼저 갖추어지도록 하여야 비판적 언어 인식 활동을 원활하게 할 수 있다.

과제에서 주어진 텍스트의 의도나 논조에 동조적인 다른 글을 읽었던 경험이 개입되는 것도 저해 요인 중의 하나였다. 글에서 다루는 사회 문제에 대하여 학습자들이 사전에 지식이 없고 견해가 형성되지 않은 경우에는 과제의 의도에 따를 수 있지만, 어떤 글을 읽어본 경험으로 인해 학습자에게 관점이 형성되어 있는 경우에 비판적 언어 인식 활동이 쉽지 않을 수 있다. 학습자들 역시 자신들이 처음 읽은 글에 영향을 크게 받는다는 점을 인식하고 있었다. 그러므로 자신의 읽기 경험과 거리를 두고, 주어진 글에 대한 평가를 타당하게 할 수 있는 능력이 필요하다고 할 수 있다. 학습자들이 글에서 다룬 소재에 관하여 어떤 논조나 주제의 글을 읽었는지 경험을 공유해 보는 것을 통해 하나의 문제에 관해서도 다양한 견해가 존재할 수 있음을 먼저 인지할 수 있다. 혹은 직접 여러 관점의 글을 찾아보는 것 또한 학습자의 경험을 넓혀 글에 대한 객관적인 태도를 견지할 수 있도록 할 것이다.

다음으로 집단의 인식을 촉진하는 요인을 정리해본다. 먼저 분석 대상 요소의 앞뒤 문맥(co-text)을 고려한 기술과 해석은 글에 쓰인 언어의 의미를 정확히 파악하여 비판적 언어 인식 활동을 수행할 수 있는 기반이 되었다. 이렇듯 인식 활동 촉진 요인이 되는 능력을 기르기 위해서는 단어 또는 문법적 요소만 보고 해석한 것과 문맥까지 고려하여 해석한 것 간의 결과 차이를 인식하는 경험이 이루어질 필요가 있다. 또한, 단어의 정확한 해석을 위하여 단어가 속한 절을 보고, 절이 속한 문장을 보고, 문장이 속한 문단을

보는 등 점차 단위를 확대하여 전체 문맥을 고려한 해석을 해보는 경험이 이루어질 필요가 있다. 이는 글 전체에 대한 정확한 글 읽기로도 이어질 수 있다.

학습자들이 글의 장르적 특성을 조회하는 것, 그리고 자신의 글쓰기에서는 해당 언어 요소를 어떤 의도로 써왔는지 성찰해 보는 것 또한 언어가 선택된 요인을 타당하게 추론하여 비판적 언어 인식 활동을 촉진하는 데 도움이 되었다. '장르'는 단순히 '텍스트 유형'을 뜻하는 것이 아니라 텍스트가 생산되는 사회적 맥락과의 관계라고 할 수 있으며, '텍스트'는 그 사회적 맥락과의 관계를 나타내기 위해 모종의 언어 형식에 맞추어 생산된 산물이고, '문법'은 텍스트 안에서 언어 주체의 의도를 구체적으로 실현시켜 주기 위한 자원이다(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2019: 45-51). 그러므로 과제에서 분석할 텍스트가 속한 장르의 글을 읽어 본 경험을 학습자들 사이에 공유하고, 그 장르의 언어적 특징을 먼저 논의하는 것이 해당 글을 비판적으로 읽는 데에 큰 도움을 준다. 또한, 학습자들 역시 국어 문법을 부려 써서 말하거나 글을 작성해 본 경험이 있는 화자이자 필자이므로, 그 경험을 성찰해보게 함으로써, 타당한 비판적 언어 인식 활동의 기반을 마련할 수 있다.

'학습자 요인'들 이외에도 상호작용 양상 분석을 통해서 '집단 구성'에 관한 요인을 찾아볼 수 있었다. 본고의 실험에 참여한 학습자들은 무작위로 편성된 집단에서도 대개 높은 수준과 활발한 참여를 보이기는 하였으나, '특정인 주도형' 상호작용을 보인 집단에서는 참여도가 낮았던 학습자들이 있었다. 이들 학습자들은 낯선 환경에서 자신들이 충분히 숙고하지 않은 채 발언하고 협의에 참여하는 것을 꺼리는 경향을 보였다.[72] 학습자들

---

72) (예 [K-1-4] 인터뷰 중)
[연구자] 본인은 말보다는 글을 써서 정리하는 그런 걸 좋아하는 스타일인가요?
[K-1-4] 네, 저는 차라리 말보다는 글이 편한 것 같아요.
[연구자] 다른 사람들하고 얘기하기보다는 혼자 생각하기 좋아하고요?
[K-1-4] 꼭 그런 건 아닌데, 자기 주장을 내는 것에 있어서는 말로 하는 것보다는 생각을 더 깊게 하고 글로 적는 게 더 진솔하게 할 수 있지 않나…….
(예 [K-5-1] 경험기술지 중)
(질문 : 본 실험에 대해 어려웠던 점이나 개선해야 할 점이 있나요?)
[K-5-1] 신문 기사에서 중요한 낱말이나 문장을 찾아 심도 있게 고민해 보고 의미를 해석해 보는 것은 쉬웠지만, 그렇게 고민한 것을 남들과 서로 토의하는 것은 조금 부담되었다.

에 따라서 협의에 곧바로 참여하기를 선호하거나, 먼저 혼자 충분히 숙고하기를 선호하는 등 학습 성향이 다르다는 점을 알 수 있으며, 이는 교사가 집단 구성시 고려해야 할 요소로 보인다. 또한, 언어 지식 수준 및 관심도, 사회문화적 배경지식 수준 및 관심도 등을 고려하여 비판적 언어 인식 활동을 효과적으로 수행하기 위한 집단 구성을 도모할 수 있다.

끝으로 본고의 분석에서 크게 부각되지는 않았으나, 보다 거시적인 맥락의 '환경 요인'이 있을 수 있다. 비판적 언어 인식 활동이 보다 잘 이루어지기 위해서는 물리적, 문화적, 사회적 환경 등이 갖추어져야 할 것이다. 물리적으로는 집단 활동이 가능한 학교 현장을 조성해야 한다. 본고의 실험에서는 학습자들이 노트북, 태블릿PC 등 전자 기기를 지참하여 활동에 이용하였다. 이처럼 학습 도구를 포함한 물리적 환경을 갖추는 것이 활동의 질에 영향을 줄 수 있다. 문화적으로는 교실 내의 정치적, 문화적 개방성이 보장된 분위기를 조성하는 것이 필요하다. 학습자들 간에 편견과 격의 없이 대화할 수 있는 규칙 제정이나 아이스 브레이킹으로 비판적 언어 인식 활동을 할 수도 있지만, 근본적으로는 정치적, 문화적으로 어떤 견해를 밝혀도 배척되지 않는 문화가 형성될 필요가 있다. 이는 보다 더 거시적이고 장기적인 해결이 필요한 사안이다. 사회적으로는 비판적 언어 인식을 실천할 수 있도록 하는 지역 및 국가의 노력도 필요하다고 할 수 있다. 사회적 환경은 각 학교에서의 선례가 모였을 때 갖추어지므로 비판적 언어 인식 교육을 실천하는 교사가 전술했던 사안들을 실천하는 것부터 시작된다.

Ⅴ. 결론

본고는 학습자들이 언어의 비판적 인식을 통해 불평등한 사회 권력관계, 이데올로기를 포착하고 이를 변혁하기 위한 주체로 성장하도록 하는 밑거름으로서 '비판적 언어 인식' 교육의 필요성을 강조하고, 실제 학습자의 인식 실태를 반영한 중등 수준의 비판적 언어 인식 교육의 구체적 실천 방안 마련이 필요하다고 보았다. 이를 위하여 '비판적 언어 인식 활동'을 개념화하고 '핵심 질문' 구성으로써 교육 내용을 가시화하였으며, 이를 바탕으로 한 과제를 설계하고 학습자들의 활동 양상을 분석하였다. 그리고 핵심 질문에 근거한 학습자들의 활동 양상 분석 결과를 바탕으로 비판적 언어 인식 교육 방안을 설계하였다.

Ⅱ장에서는 비판적 언어 인식을 영국의 언어 이론에서 논의되어 온 개념이 아닌, 인간이 언어를 대상으로 하는 행위 가운데 교육적 가치가 있는 행위로 간주하였다. '비판적, 언어, 인식'이 뜻하는 바를 각각 구체적으로 논의하고, 비판적 언어 인식의 속성을 갖춘 행위, 경험의 구조를 가리키는 개념으로 '비판적 언어 인식 활동'을 정의하였다. 이어서 '비판적 담화 분석'을 '비판적 언어 인식 활동'의 절차를 구체화하여 줄 수 있는 방법론으로 제시하였다. 다양한 비판적 담화 분석의 접근법 중 가장 안정적으로 이어져 오고 있는 방법론인 페어클로의 변증법적 접근법 모형(Fairclough, 1995ㄴ)을 원용하여 비판적 언어 인식 활동 단계를 '기술 및 해석', '설명' 단계로 나누었다(1절).

비판적 언어 인식 교육의 내용을 가시화하기 위해서는 학습자들이 텍스트를 분석할 때 고려해야 할 요소들이 구체적으로 무엇이 있는지 일목요연하게 제시할 필요가 있었다. 그리하여 본고에서는 중등 학습자의 수준에 맞으면서 비판적 언어 인식 활동의 핵심이 되는 내용 요소들을 '핵심 질문'이라는 형태로 제시하였다. 핵심 질문은 비판적 언어 인식에서 다루어야 할 언어학적 내용과 이루어져야 할 사고나 행위를 '질문'의 형태로 만듦으로써 학습자들이 비판적 언어 인식에서 탐구해야 할 문제들을 가시화하고 사고와 행동을 촉진할 수 있다는 점에서 의의가 있었다(2절). 본고에서는 페어클로(Fairclough, 1989)에서 제시하였던 비판적 담화 분석의 '주요 문제'를 비롯한 이론을 검토하고, 현직 고교 교사들의 타당화를 거쳐, 언어에 대한

비판적 관점을 기르기 위해 구체적으로 다루어야 할 언어학, 텍스트학적 내용과 인식 행위를 ‘핵심 질문’의 형태로 나타내었다. 또한, 문법 교육에서 그간 주목하지 못했던 ‘해석’, ‘설명’ 단계에 대해서도 ‘핵심 질문’을 구성함으로써 학습자가 비판적 언어 인식을 실천하기 위해 고려해야 할 제 요소를 문법 교육에서 다룰 수 있는 기틀을 마련하였다(3절).

Ⅲ장에서는 핵심 질문 목록을 바탕으로 한 과제를 설계하였고, 과제 구성을 위한 핵심 질문의 상세화, 과제에 제공할 텍스트 선정을 위한 장르, 제재, 텍스트 선정 원리를 제시하고 선정 과정을 보였다(1절). 학습자들의 활동은 소집단 토의로 실시하였고, 연구자는 토의 내용 전사 자료를 질적 분석하여 학습자들의 사고 흐름과 인식의 구성 과정을 좀 더 직접적으로 관찰할 수 있었다. 학습자들이 보인 수준은 언어가 의도 표현 자원이나 사회적 실천 자원으로서 쓰일 수 있다는 인식이 부재했던 ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’, 언어가 필자(화자)의 의도 표현 자원임은 인식하고 있으나 사회적 실천 자원으로서의 언어 인식은 성취하지 못한 ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’, 언어가 의도 표현 자원이면서 사회적 실천 자원으로서도 활용될 수 있음을 인식하고 활동한 ‘사회적 실천 자원으로서의 언어 인식형’으로 나뉘었다. 실험군 중 대다수 집단이 활동을 통해 언어를 ‘필자의 사회적 실천 자원’으로 인식하였거나, 적어도 ‘필자의 의도 표현 자원’으로 인식하는 수준을 보였는데, 이를 통해 중등 학습자들 역시 비판적 언어 인식에서 본래 목표로 하는 ‘사회적 실천 자원으로서 언어를 인식하는’ 수준에 도달 가능함을 확인할 수 있다. 또한, 동료 학습자와의 상호작용을 통해 학습자들은 더 높은 수준의 인식을 집단 차원에서 구성하였다고 볼 수 있었다. 소수의 ‘자원으로서의 언어 인식 부재형’ 집단은 유의미한 상호작용 없이 활동이 공전(空轉)하였지만, ‘의도 표현 자원으로서의 언어 인식형’ 이상의 집단에서는 ‘수평적 협의’나 ‘특정 학습자의 주도’로 이루어지는 상호작용을 통해 비판적 언어 인식을 발전시켜 나감을 보여 주었다. 이를 바탕으로, 소집단 상호작용을 통한 비판적 언어 인식 구성의 효과가 있었다고 할 수 있었다(2절). 이어서 ‘단어 층위, 통사 층위, 텍스트 구조 층위, 상호텍스트성의 기술 및 해석, 그리고 사회적 결정 요인 설명’으로 이루어진 핵심 질문의 단계 및 층위별 활동 수준을 분석하였다. 학습자들은 대체로 단어 층위에 대해서는 상대적으로 필자의 의도가 무엇인지

해석하거나 그 이면에 숨은 사회적, 정치적 의도를 읽어내는 자원으로 쉽게 이용하였으나, 통사 층위에서는 문법의 형식적 특징으로부터 그러한 의도를 읽어내는 데 상대적으로 어려워하였으며, 텍스트 구조 층위에서는 더 어려워하였다. 상호텍스트성 해석 장치인 '인용'에 대해서는 단어 층위를 수행하는 수준과 비슷한 수준으로 필자의 의도 표현 자원이면서 사회문화적 배경 요인이 숨어 있는 자원으로 쉽게 인식하는 경향을 보였다. 설명 단계에서도 학습자들은 주로 인용문의 내용이나 단어를 언급하여 비교적 쉽게 그 의도를 파악할 수 있는 자원을 주로 이용함을 관찰할 수 있었다. 이를 통해 비판적 언어 인식 내용 중 학습자들이 쉬워하거나 어려워하는 것이 무엇인지를 가늠하고 비판적 언어 인식 내용의 난도에 따른 가설적 내용 학습 경로를 세우는 데 시사점을 얻을 수 있었다(3절).

Ⅳ장에서는 핵심 질문에 근거한 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 양상 분석을 바탕으로 실제 비판적 언어 인식 교육을 설계할 방안을 논의하였다. 본고에서 도출한 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 수준은 교육의 목표 설정, 그리고 목표 달성도를 평가하는 준거 설정의 토대가 될 수 있었다. 학습자들 다수가 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식'을 성취한 것은 본래 비판적 언어 인식 교육에서 성취하려는 인식의 최종 수준에 중등 학습자들이 충분히 다다를 수 있다는 가능성을 보인다. 이에 따라 '사회적 실천 자원으로서의 언어 인식'을 보이는 학습자들의 인식 수준에 맞추어 비판적 언어 인식 교육의 목표를 설정할 수 있다. 또한, 학습자들의 학습 상태와 수행의 수준을 유목화하여 학습자들의 비판적 언어 인식 활동 평가 준거를 설정하여 볼 수 있었다(1절).

또한, 본고는 학습자들이 활동한 과제의 바탕이 된 '핵심 질문'이 비판적 언어 인식 교육에서 갖는 위상을 확인할 수 있었다. 핵심 질문은 비판적 언어 인식의 주요 내용 요소를 가시화하기 위한 방법으로서의 위상을 가진다. 이는 본고의 실험에 참여한 다수의 학습자들이 핵심 질문에서 제시된 언어적 요소를 글에서 주목하고 평가해 보면서 글을 비판하게 되었기에 그 위상을 확인할 수 있었다. 다만 그 위상을 공고히 하기 위해서는 실제 교수·학습 맥락을 고려해 핵심 질문을 상세화하는 방안이 논의될 필요가 있었으며, 핵심 질문에 제시된 내용을 학습자들에게 난도에 따라 위계적으로 제시하는 체계가 마련될 필요가 있음을 확인하였다. 이에 핵심 질문의 상세

화 방안과 가설적 내용 학습 경로를 제안하였다. 핵심 질문은 ‘중층 구조’를 갖는 체계로서 추상화된 질문부터 구체화된 질문까지 포함될 수 있으므로 교사는 실제 수업에서 설정한 교육 목표와 학습자들의 수준, 학습할 장르와 텍스트에서 나타난 특징 등을 바탕으로 핵심 질문을 선정, 재구성하고 상세화할 수 있다. 본고에서는 그 중에서도 학습할 장르와 텍스트의 특징을 고려하여 중위 핵심 질문을 선정하는 과정을 예시하였으며, 하위 질문으로의 상세화 방안으로 ‘인식 대상 선정’과 ‘인식 행위의 구체화’를 제시하였다. 또한, 핵심 질문의 단계 및 층위별 활동 수준을 도출한 결과를 바탕으로 ‘비판적 언어 인식 과정의 소개 – 단어 층위 – 통사 층위 – 텍스트 구조 층위 – 비판적 언어 인식의 종합적 수행’이라는 가설적 내용 학습 경로를 제안하여 핵심 질문을 활용한 교육 내용을 조직적으로 제시하여 볼 수 있었다(2절).

마지막으로 학습자들이 활동 수행 과정에서 보인 상호작용을 분석함으로써, 본고는 비판적 언어 인식 활동에서 학습자 간 ‘상호작용’을 통해 학습자들이 집단의 인식 수준을 격상시킬 수 있음을 확인하였다. 또한, 개인 학습자들 역시 상호작용을 통해 다양한 관점을 접하고 자신의 인식을 변화시키는 경험을 함으로써 상호작용이 개개인의 비판적 언어 인식의 발전에도 긍정적 영향을 줌을 확인하였다. 상호작용 과정에서 확인된 인식 촉진 요인과 저해 요인에 대해서는, 촉진 요인을 극대화하고 저해 요인을 최소화하는 방향의 교육이 이루어져야 하며, 그렇게 학습자들 개개인이 비판적 언어 인식 활동을 수행할 수 있는 능력을 갖추게 함으로써, 교육 실행 환경을 활성화할 수 있음을 논하였다(3절).

비판적 언어 인식 교육의 필요성이 오래전부터 제기되어 온 데 반해, 어떤 내용으로 어떻게 교육을 실현할 것인지 모호한 상황에서, 본고는 핵심 질문을 통해 학습자들이 주요하게 학습할 내용을 가시화하였고, 소집단 상호작용을 통한 활동 양상을 분석함으로써 비판적 언어 인식 교육을 중등 수준에 맞게 보다 구체적으로 설계해 보았다. 중등 학습자의 실제 인식 수준과 양상을 반영한 교육 연구가 미흡했던 만큼, 본고의 연구 결과는 비판적 언어 인식 교육을 중등 학습자들의 인식 실태에 부합되게 하며, 비판적 언어 인식 교육의 설계 방안을 상세화함으로써 한층 더 진전된 비판적 언어 인식 교육을 논의하였다는 의의가 있다.

참 고 문 헌

Ⅰ. 자료

교육부(2015), 국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호[별책 5]).
교육부(2022), 국어과 교육과정(교육부 고시 제2022-33호[별책 5]).

Ⅱ. 논저

강미선(2006),『신문의 기사형 광고』, 서울:한국언론진흥재단.
강세현·남인용(2021), '최순실 국정농단' 관련 박근혜 대통령의 대국민 담화문과 신문 보도에 대한 비판적 담론분석 -조선일보와 한겨레신문을 중심으로-, 정치정보연구 24(1), 한국정치정보학회, 1-37.
강현석·이지은·유제순(2021),『이해 중심 교육과정을 위한 백워드 설계의 이론과 실천: 교실 혁명(2판)』, 서울:학지사.
구본관(2010), 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, 185-218.
구본관·이선웅·이진호·박재연·황선엽(2015),『한국어 문법 총론 Ⅰ』, 파주:집문당.
구본관·이선웅·이진호·박재연(2016),『한국어 문법 총론 Ⅱ』, 파주:집문당.
김규훈(2018), '비판적 담화분석'의 국어교육적 적용 - <언어와 매체>의 통합 단원 구성 -, 문법교육 33, 한국문법교육학회, 1-30.
김규훈·김효연·김다슬(2017), '비판적 담화분석' 기반 비판적 수용의 통합 활동 개발: '언어와 매체'의 통합을 중심으로, 교육과정평가연구 20(3), 한국교육과정평가원, 75-99.
김나영(2020), 푸틴 대통령 기자회견 발화에 대한 비판적 담화 분석 - Fairclough의 CDA 이론을 중심으로 -, 텍스트언어학 48, 한국텍스트언어학회, 101-122.
김나영(2021), 대통령 담화에 대한 비판적 담화 분석: 문재인 대통령과 푸틴 대통령의 담화 관행 비교를 중심으로, 러시아·유라시아 연구 6, 경북대학교 러시아

-유라시아연구소, 183-202.
김누리(2015), 비판적 담화분석(CDA)을 활용한 읽기 교육 방법 연구, 경북대학교 석사학위논문.
김명순(2003), 활동 이론이 언어 사용 교육에 주는 시사점, 한국어문교육 12, 한국교원대학교 한국어문교육연구소, 311-336.
김병건(2021), 비판적 담화 분석을 활용한 읽기 교육 연구, 리터러시연구 12(3), 한국리터러시학회, 13-33.
김병철·김정순·이현숙(2012), 『언론보도 및 광고 자율심의제도의 효과적 운영 방안 연구』(연구보고서 2012-02), 서울:한국언론진흥재단.
김병홍(2005), 이문열의 신문 칼럼에 대한 비판적 담화분석, 우리말연구 17, 우리말학회, 151-169.
김석우·최태진(2007), 『교육연구방법론』, 서울:학지사.
김석우·최태진·박상욱(2015), 『교육연구방법론(2판)』, 서울:학지사.
김영욱·함승경·김영지·최지명(2017), 사회 쟁점에 대한 비판적 담론 분석: 사드(THADD) 배치 관련 보도에 대한 빅데이터 분석 중심, 커뮤니케이션 이론 13(4), 한국언론학회, 40-91.
김왕근·이광성(2006), 협동 학습 과정에서 수행된 언어적 상호작용 분석 연구, 초등사회과교육 18(1), 한국초등사회과교육학회, 3-25.
김유미(2014), 비판적 담화분석을 활용한 읽기 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
김은성(2005ㄱ), 국어 지식 교육의 현상, 국어교육 116, 한국어교육학회, 1-34.
김은성(2005ㄴ), 영국의 문법교육에 대한 고찰, 문법교육 0(2), 한국문법교육학회, 1-36.
김은성(2005ㄷ), 비판적 언어인식에 대한 연구, 국어교육연구 15, 서울대학교 국어교육연구소, 293-327.
김은성(2005ㄹ), 외국의 언어 교육 쇄신 동향 - '언어 인식'을 중심으로, 선청어문 33, 서울대학교 국어교육과, 429-466.
김은성(2006), 국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
김은성(2013), 비판적 언어인식과 국어교육, 국어교육학연구 46, 국어교육학회, 139-181.
김재희(2018), 대통령 연설문에 나타난 사회언어학적 의미 연구 - 페어클로의 비판적 담화분석을 중심으로 -, 텍스트언어학 44, 한국텍스트언어학회, 1-33.

김지현(2021), 비판적 담화 분석을 활용한 읽기 변화 양상 연구 - 학문 목적 한국어 고급 학습자를 중심으로 -, 고려대학교 석사학위논문.
김철규(2020), 대입제도 개편 관련 신문 기사의 직접 인용문에 대한 비판적 담화분석: 청년 발언권 문제를 중심으로, 언어과학연구 0(92), 언어과학회, 1-26.
김해연(2022),『국어담화분석연구』, 서울:한국문화사.
김혜정(2001), 비판적 읽기의 개념과 성격, 국어교육 105, 한국국어교육연구회, 59-88.
김혜정(2002), 텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호 작용, 국어교육학연구 15, 국어교육학회, 273-317.
김효연(2021), 비판적 언어인식을 위한 문법교육 내용 연구 : 복합양식 텍스트의 분석을 중심으로, 동국대학교 박사학위논문.
김효연·김규훈(2016), 비판적 담화분석의 문법교육적 적용 가능성 : 문법 담화 교육을 중심으로, 국어교육연구 61, 국어교육학회, 85-114.
김효연·김규훈(2017), 문법과 읽기의 통합을 위한 제재 활용 방안 - '비판적 담화 분석(CDA)'을 이론적 기반으로 -, 국어교육연구 63, 국어교육학회, 247-284.
김효연·김규훈(2022), 문법교육과 비판적 담화분석의 접점 모색 - 텍스트 분석 요소에 대응하는 문법교육 내용 구성 방향 -, 문법 교육 0(44), 한국문법교육학회, 125-156.
김효연·김규훈·윤천탁(2020), 비판적 담화분석의 텍스트 분석 요소에 대한 문법교육적 재개념화, 한국문법교육학회 학술발표논문집 2020(2), 한국문법교육학회, 219-234.
김효연·이원영·김다슬·김규훈(2018), 영화 <옥자>에 대한 비판적 언어인식의 수업 비평 연구 - 수업 실행을 통한 생태학적 비평과 담론화, 우리말교육현장연구 12, 우리말교육현장학회, 173-206.
남가영(2003), 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구 - 소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
남가영(2007), 문법교육의 "지식의 구조" 체계화 방향, 국어교육 123, 한국어교육학회, 341-374.
남가영(2017), 국어 문법교육에서 '이해 중심 교육과정'의 한계와 의미, 언어와 정보사회 32, 서강대학교 언어정보연구소, 31-59.
남지애(2018), 문법 탐구 공동체의 학습 경험에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논

문.
문종철(2016), 비판적 읽기 능력 향상을 위한 비판적 담화분석 활용 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
박경미(2016), 예비수학교사의 '내용과 학습자에 대한 지식(KCS)' 탐색 연구, 수학교육학연구 26(2), 대한수학교육학회, 269-285.
박명진(2012),『두꺼운 언어와 얇은 언어』, 서울:문학과지성사.
박서희(2021), 코로나19 관련 정치 담화에 대한 비판적 담화 분석: 트럼프와 쿠오모의 연설 비교를 통하여, 사회언어학 29(3), 한국사회언어학회, 139-165.
박수현·신동일(2016), 영어능력 인증에 대한 비판적 담론분석, 응용언어학 32(4), 한국응용언어학회, 175-208.
박재현(2021),『국어과 수업 설계 12단계』, 서울:사회평론아카데미.
박종미(2013), "비판적 문법 인식" 신장을 위한 문법 교육, 청람어문교육 47, 청람어문교육학회, 235-263.
박종희·이수진(2018), 중학교 기울기 개념에 대한 학습경로와 그에 따른 한국 수학 교과서와 미국의 CMP 교과서 비교, 수학교육학연구 28(1), 대한수학교육학회, 1-26.
박지영(2017), 독도 영유권 주장의 비판적 담화 분석: 한일 외교 당국 웹사이트에 소개된 근거자료를 중심으로, 담화와 인지 24(3), 담화·인지언어학회, 25-52.
박혜진(2019), 가족계획 공익광고에 대한 비판적 담화 분석, 담화와 인지 26(1), 담화·인지언어학회, 43-71.
변영계·김광휘(1999),『협동학습의 이론과 실제』, 서울:학지사.
서경희·김규현(2019), 미디어 담화의 비판적 담화 분석: 동남아 이주민 기사를 중심으로, 담화와 인지 26(3), 담화·인지언어학회, 101-128.
서덕희(2003), "교실붕괴" 기사에 대한 비판적 담론 분석: 조선일보를 중심으로, 교육인류학연구 6(2), 한국교육인류학회, 55-89.
신동일(2018), 언어학적 전환, 비판적 언어학 전통, 그리고 비판적 담론연구의 출현, 질적탐구 4(3), 한국질적탐구학회, 1-42.
신동일(2022),『담론의 이해』, 서울:책세상.
심영택(2013), 비판적 언어인식 교육 방법 연구, 국어교육학연구 46, 국어교육학회, 45-75.
양영희(2017), 사회 방언(학)과 비판적 언어인식에 근거한 문법교육의 방향 설정, 학

습자중심교과교육연구 17(1), 학습자중심교과교육학회, 257-272.
오선경·김지혜(2017), 한국어 교재에서의 텍스트 유형에 따른 읽기 활동 연구: 설명적 텍스트와 논증적 텍스트를 중심으로, Journal of Korean Culture 37, 한국어문학국제학술포럼, 129-162.
유혜령(2017), 문법교육 내용으로서 "문법"과 "활동"에 대한 재고, 어문론총 72(0), 한국문화언어학회, 81-113.
유희재(2017), 남성과 여성을 나타내는 동물 은유의 비판적 분석, 담화와 인지 24(4), 담화·인지언어학회, 87-113.
윤초희(2010), 인식론적 신념과 비판적 사고 성향의 관계구조 및 대학생의 학업성취에 대한 예측력 분석, 아시아교육연구 11(2), 서울대학교 교육연구소, 201-222.
이관규·김서경·노하늘·성수진·신희성·유상미·이현주·정려란·정지현·정혜현(2021), 『체계기능언어학 개관』, 서울:사회평론아카데미.
이상재(2023), 문어 텍스트에서의 구어체 표현 활용 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
이애란(2008), 비고츠키 관점에서 부적응아 이해와 지도 방안 탐색, 경북대학교 석사학위논문.
이해숙(2018), 문법 교육을 위한 교사용 교과내용지식 연구, 서울대학교 박사학위논문.
이혁규(2004), 질적 연구의 타당성 문제에 대한 고찰, 교육인류학연구 7(1), 한국교육인류학회, 175-210.
이현선(2007), 기사형 광고의 내용 형태, 광고표식 및 작성자 형태에 따른 효과 차이에 관한 연구, 한국광고홍보학보 9(2), 한국광고홍보학회, 177-206.
임홍빈·장소원(1995), 『국어문법론 Ⅰ』, 서울:한국방송통신대학교출판부.
장성아(2015), 비판적 담화분석을 활용한 국어 교육 내용 연구, 국어교육연구 59, 국어교육학회, 213-244.
정송희(2020), 핵심 질문을 활용한 소설 수업 방안 연구, 고려대학교 석사학위논문.
정숙경·허선민·서영미·이지영·신현필·김혜경·안성호(2016), 『비판적 교수법과 영어교육』, 서울:한국문화사.
정희모(2017), 비판적 담화 분석의 문제점과 국어교육에의 적용 - 페어클러프와 푸코의 방법 비교를 중심으로 -, 작문연구 35, 한국작문학회, 161-194.

조영달(1999), 한국 중학교 경제수업의 참여구조 변화에 대한 이해-미시기술적(Micro-ethnographic) 연구를 중심으로-, 시민교육연구 29, 한국사회과교육학회, 193-225.

주세형·남가영(2019), 핵심 질문 중심으로 본 국어과 평가의 이론적 모형 연구 - 읽기 선택형 평가를 중심으로 -, 새국어교육 0(121), 한국국어교육학회, 243-292.

차미란(2003), 『오우크쇼트의 교육이론』, 파주:성경재.

최옥화(2014), 언어적 상호작용 전략을 통한 국어과 소집단 공동학습 방안 연구, 경북대학교 석사학위논문.

최윤선(2014), 『비판적 담화분석』, 서울:한국문화사.

최인자(2001), 문식성 교육의 사회·문화적 접근, 국어교육연구 8, 서울대학교 국어교육연구소, 191-220.

황은비(2022), 핵심 질문 개발을 통한 국어과 교수학습 설계 방안 연구, 경북대학교 석사학위논문.

Ali, S.(2011), "Critical language awareness in pedagogic context", *English Language Teaching* 4(4), Toronto: Canadian Center of Science and Education, 28-35.

Alim, H. S.(2005), "Critical Language Awareness in the United States: Revisiting Issues and Revising Pedagogies in a Resegregated Society", *Educational Researcher* 34(7), Washington, D.C.: American Educational Research Association, 24-31.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G.(2008), "Content Knowledge for teaching: What makes it special?", *Journal of Teacher Education* 59(5), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications(in association with the American Association of Colleges for Teacher Education), 389-407.

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B.(2003), "Ten Questions about Language Awareness", *ELT Journal* 57(3), Oxford: Oxford University Press, 251-259.

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M.(1990), "Critical Language Awareness Part Ⅰ: A Critical Review of Three Current

Approaches to Language Awareness", *Language and Education* 4(4), Routledge, 249-260.

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M.(1991), "Critical Language Awareness Part Ⅱ: Towards Critical Alternatives", *Language and Education* 5(1), Routledge, 41-54.

Clark, R. & Ivanič, R.(1999), "Editorial: Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium", *Language Awareness* 8(2), Routledge, 63-70.

D'Angelo, E.(1971), *The Teaching of Critical Thinking*, Amsterdam: B. R. Gruner.

Ennis, R. H.(1985). "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills", *Educational Leadership* 43, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 44-48.

Fairclough, N.(1989), *Language and Power*, New York: Longman.

Fairclough, N.(1992ㄱ), *Critical Language Awareness*, New York: Longman.

Fairclough, N.(1992ㄴ), *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press; 김지홍 역(2017), 『담화와 사회 변화』, 서울:경진출판.

Fairclough, N.(1993), "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities", *Discourse & Society* 4(2), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 133-168.

Fairclough, N.(1995ㄱ), *Media Discourse*, London: Edward Arnold; 이원표 역(2004), 『대중매체 담화 분석』, 서울:한국문화사.

Fairclough, N.(1995ㄴ), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, New York: Longman.

Fairclough, N. & Wodak, R.(1997), "Critical Discourse Analysis", in T. A. van Dijk(ed.), *Discourse as Social Interaction*, London: SAGE, 258-284.

Fairclough, N.(2001), *Language and Power(2nd ed.)*, London: Longman; 김지홍 역(2011), 『언어와 권력』, 서울:경진출판.

Fairclough, N.(2003), *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London: Longman; 김지홍 역(2012), 『담화 분석 방법: 사회 조사연구를 위한 텍스트 분석』, 서울:도서출판 경진.

Fisher, A.(2011), *Critical Thinking: An Introduction(Second edition)*, Cambridge: Cambridge University Press; 최원배 역(2018), 『피셔의 비판적 사고』, 파주:서광사.

Gee, J. P.(2014), *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method (4th Edition)*, Routledge; 이수원·임민정·박수경 역(2017), 『담론분석 입문: 이론과 방법』, 서울:아카데미프레스.

Godley, A. J. & Minnici, A.(2008), "Critical Language Pedagogy in an Urban High School English Class", *Urban Education* 43(3), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 319-346.

Halliday, M. A. K(1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M.(2014), *Halliday's Introduction to Functional Grammar 4th Edition*, Routledge; 한정한·차명희·윤혜경·심은정·고유리·도혜민 역(2022), 『HALLIDAY의 기능문법 입문 체계기능언어학(제4판)』, 하남:㈜박이정.

Hawkins, E.(1984), *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, M. & Norton, B.(2009), "Critical language teacher education", in Burns, A. & Richards, J.(Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 30-39.

Huang, S.(2013), "Revising identities as writers and readers through critical language awareness", *English Teaching: Practice and Critique* 12(3), Bingley: Emerald Group Publishing, 65-86.

Ivanič, R.(1990), "Critical Language Awareness in Action", in R. Carter(ed.), *Knowledge about Language and the Curriculum*, London: Hodder & Stoughton, 122-132.

Janks, H.(1999), "Critical Language Awareness Journals and Student Identities", *Language Awareness* 8(2), Routledge, 111-122.

Janks, H.(2010), *Literacy and Power*, New York: Routledge; 장은영·이지영·이정아·장인철·안계명·김혜경·양선훈·허선민·서영미·김은영 역(2019), 『리터러시와 권력』, 서울:사회평론아카데미.

Knapp, P. & Watkins, M.(2005), *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*, Randwick: University of New South Wales Press; 주세형·김은성·남가영 역(2019), 『장르, 텍스트, 문법: 작문교육을 위한 테크놀로지로서의 문법』, 서울:사회평론아카데미.

Kuhn, D.(1999), "A Developmental Model of Critical Thinking", *Educational Researcher* 28(12), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 16-25.

Lazar, M. M.(2014), "Doing "critical" in a post-feminist era: reviving critical consciousness through peer dialog", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35(5), Routledge, 733-748.

Marzano, R.J. & Simms, J.A.(2014), *Questioning Sequences in the Classroom*, Centennial, CO: Marzano Research Laboratory; 정혜승·정선영 역(2017), 『학생 탐구 중심 수업과 질문 연속체』, 서울:사회평론아카데미.

McTighe, J. & Wiggins, G.(2013), *Essential questions : opening doors to student understanding*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; 정혜승·이원미 역(2016), 『핵심질문 : 학생에게 이해의 문 열어주기』, 서울:사회평론아카데미.

Metz, M.(2021), "Pedagogical Content Knowledge for Teaching Critical Language Awareness: The Importance of Valuing Student Knowledge", *Urban Education* 56(9), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1456-1484.

Mey, J. L.(1993), *Pragmatics*, Blackwell Publishers; 이성범 역(1996), 『화용론』, 파주:한신문화사.

Patton, M. Q.(2015), *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA: SAGE; 김진호·나장함·차동춘·조대훈·조윤경·임정완·임부연·최윤정·이연선·최진혁·박주영 역(2017), 『(Patton과 함께하는 행복한 여행) 질적연구 및 평가 방법론』, 파주:교육과학사.

Pessoa, R. R. & de Urzêda-Freitas, M. T.(2012), "Challenges in Critical Language Teaching", *TESOL Quarterly* 46, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 753-776.

Reisigl, M. & Wodak, R.(2015), "The Discourse-Historical Approach (DHA)" in R. Wodak & M. Meyer(Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies(3rd*

edition), London: SAGE; 김현강·신유리·유희재·김주성·심주희·공나형·박지현·이주희·진산산·당기·조태린 역(2021), 『비판적 담화 연구의 방법들』, 서울:경진출판.

Siegel, H.(1988), *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York: Routledge.

Simon, M. A.(1995), "Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective", *Journal for Research in Mathematics Education* 26(2), Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 114-145.

Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E.(2000), *Methods of Text and Discourse Analysis*, London: SAGE; 남상백 역(2015), 『텍스트와 담론 분석 방법』, 서울:경진출판.

van Dijk, T. A.(2001), "Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity" in R. Wodak & M. Meyer(eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, London: SAGE, 95-120.

van Dijk, T. A.(2003), "Critical Discourse Anaysis", in D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton(Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell, 352-365.

Wallace, C.(1997), "The Role of Language Awareness in Critical Pedagogy," in L. van Lier & D. Corson(eds.), *Knowledge about Language*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 241-250.

Wodak, R. & Meyer, M.(2015), "Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology" in R. Wodak, & M. Meyer(eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis(3rd Edition)*, London: SAGE, 1-33.

Zoltán, K.(2010), *Metaphor: A Practical Introduction (Second Edition)*, Oxford: Oxford University Press; 김동환 역(2019), 『은유: 인지언어학적 접근법』, 서울:로고스라임.

<부록 1 - 교사용 예비 조사 설문지>

<예비 조사 - '핵심 질문' 타당도 검사>

안녕하십니까, 서울대학교 대학원 국어교육과 거시국어학 교육 전공 석사 과정 최형우입니다. 제 석사학위 논문 예비 조사에 참여해 주신 선생님께 먼저 감사의 말씀 올립니다.

저는 학위 논문 주제를 '비판적 언어 인식 교육 내용 연구 - '핵심 질문'에 대한 학습자들의 인식 활동 분석을 중심으로 - '로 하여 집필하고 있습니다. 이 예비 조사는 이론적 검토를 통해 구성한 '핵심 질문'에 대하여, 고등학교 선생님들께 의뢰하는 타당도 검사입니다. '핵심 질문'의 타당도를 평가하실 때에 두 가지를 중점적으로 고려해주시면 감사하겠습니다.

㉠ 이론적 검토 결과에 비추어 보았을 때 문제가 없는가?

㉡ 고등학생 수준에서 구성된 해당 '핵심 질문'을 이해하고 수행할 수 있겠는가?

㉢ 해당 '핵심 질문'이 '기사문' 분석에 특히 유용해 보이는가?

본고에서 다룰 '비판적 언어 인식', '비판적 담화 분석' 등의 이론이 선생님들께도 생소할 것을 우려하여, 아래 이어지는 내용에서 이론에 대한 설명을 제공해드릴 예정입니다. 참고해주시어 ㉠을 평가해주시면 감사하겠습니다. ㉡를 평가해주시면서는 학생들을 가르치신 경험을 생각나는 대로 적어 주셔도 감사하겠습니다. 추후 본 조사 활동지의 텍스트를 '기사문'으로 제공할 예정이어서 기사문 분석에 적합한 질문일지(㉢)도 판단해주시면 감사하겠습니다.

타당도 검사를 반영하여 정련한 '핵심 질문'으로 비판적 언어 인식 활동안을 구성하여, 고등학생들이 수행해보도록 하는 본 조사를 추후 구성할 예정입니다.

참여해주신 선생님의 성함은 은폐하고 기호 처리하여 논문에 사용할 예정입니다. 다만 참여자 선생님의 교육, 연구 경력은 논문에서 검사의 신뢰도 제고를 위해 이용될 수 있다는 점을 알려드립니다. 아래 사항을 기재해 주시면 감사하겠습니다.

● 참여자 성명 : _____

● 참여자 교육 경력 : _____
(중·고교 경력 모두 있으시면, 총 경력과 고등학교 근무 경력을 나누어서 말씀해주시면 감사하겠습니다.)

● 대학원 과정 여부 : _____
(석사과정(수료), 박사과정(수료) 여부, 전공을 말씀해주시면 감사하겠습니다.)

<이론 설명>

본 연구에서 다루는 주제가 학교 문법 교육에서 다루어지지 않았던 것임을 고려하여, 조사에 참여해주시는 선생님께도 이론적 배경을 설명해드리고자 합니다. 아래의 '키워드'를 중심으로 이론을 설명해드리겠습니다.

키워드 : 비판적 언어 인식, 비판적 언어 인식 활동, 비판적 담화 분석, '핵심 질문'

● '비판적 언어 인식'이란 무엇인가?

'비판적 언어 인식(Critical Language Awareness, CLA)'은 1980년대 초반부터 영국의 언어학자 노먼 페어클로(Norman Fairclough)를 필두로 영국의 모국어 교육을 개신하는 과정에서 주장된 언어 교육 이론이다. 언어를 '상황화된 사회적 실천(situated social practice)'이라고 보고, 학생들로 하여금 '언어가 사용된 이 방식에 누구의 이해가 반영되었고, 누구에게 어떤 혜택(또는 손해)을 주는가?'와 같은 질문을 할 수 있게 하는 언어 교육의 한 형태(Janks, 1997: 241)를 말한다. 이러한 교육에서는 언어가 광범위한 구어·문어 텍스트에서 사회적, 문화적, 이데올로기적 실천을 부각하거나 감추는 양상을 읽어 내게 된다(Carter, 1995: 87). 즉 비판적 언어 인식 교육에서는 언어를 사용자의 사회적 실천 도구로써, 어떤 이데올로기가 반영된 대상으로 이해하고, 언어가 이데올로기와 힘의 관계를 구성하고 실현하는 방식을 탐구하는 것에 방점을 둔다. 비판적 언어 인식 교육을 통해서 학습자들이 구조화된 체계로서의 언어에만 초점을 두는 것이 아니라, 언어가 세계를 표상하고 사회적 구조를 반영함을 알며 현실에서 작용하는 권력관계를 언어로부터 규명하는 능력을 기르는 것을 기대할 수 있다.

● '비판적 언어 인식 활동'이란 무엇인가?

'비판적 언어 인식'이 학습자에게 교육을 통해 신장시킬 능력이라면, 이 능력을 신장시키기 위한 교육적 내용이 필요할 터이다. 본 연구에서는 그것을 '비판적 언어 인식 활동'이라고 명명하고 개념화하고자 한다. '비판적 언어 인식 활동'이 의미 있는 교육 경험이 되려면, 그 활동이 의도하는 독자적 경험 구조를 학습자에게 전해주어야 한다. '비판적 언어 인식 활동'의 독자적 속성, 즉 '비판적 언어 인식 활동'

이 학습자들에게 제공할 독자적 경험 구조는 '담화에 사용된 언어 자원 중 어떤 것에 대해 이데올로기가 반영되어 있다고 인식'하고, '그 이데올로기를 사회문화적 맥락에 대한 거시적 안목을 동원하여 찾아 연결'하는 행위를 포함해야 할 것으로 보인다.

그러나 '비판적 언어 인식 활동'이 선행 연구들로부터 완전히 규명된 개념은 아니며, 이 연구를 통해 구체적으로 구성되어야 하는 개념임을 명시한다. '비판적 언어 인식 활동'이 구체적으로 어떤 내용으로 채워져야 할지 탐색하기 위하여 후술할 '비판적 담화 분석' 이론을 주의 깊게 참고할 것이다.

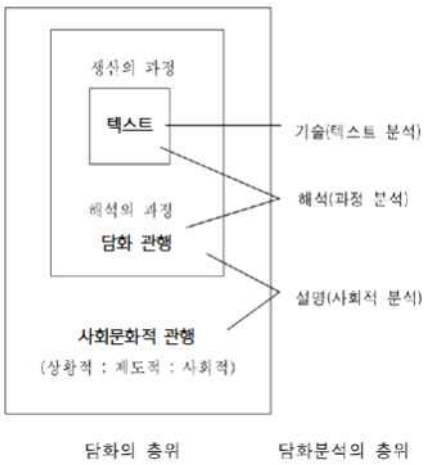
● '비판적 담화 분석'이란 무엇인가?

'비판적 담화 분석'은 페어클로(Fairclough)를 비롯한 여러 학자들로부터 연구되어 왔으며, 사회과학과 언어학 등 여러 학문의 협력적 연구가 이루어지는 분야이다. '언어와 사회 사이의 관계를 비판적으로 분석하는 연구 작업'이며, '이데올로기, 정체성, 불평등이 사회적, 정치적 맥락 안에서 생산된 텍스트를 통해 어떻게 되풀이되는지 연구하는 담화 분석 연구(van Dijk, 2009; 최윤선, 2014: 20에서 재인용)'를 말한다. 다양한 관점의 '담화 분석' 연구 중 비판적 관점으로 담화를 분석하는 분파라고 할 수 있다. '비판적 담화 분석'과 '비판적 언어 인식'의 관련성은 매우 깊은데, '비판적 담화 분석'을 활용한 교육을 통해 어떤 능력을 길러줄 수 있는지를 개념화하기 위해 '비판적 언어 인식'이 제안되었기 때문이다. 본 연구에서는 전술하였듯 '비판적 언어 인식' 교육 내용을 구성할 '비판적 언어 인식 활동'을 설정하여, 그 활동의 구체적 내용을 마련하려 하고 있다. '비판적 담화 분석'은 담화의 층위, 그 층위에 대응하는 담화 분석의 단계를 제시하고 있어, 인간이 어떤 담화에 쓰인 언어를 사회의 이데올로기와 연결해보면서 그 언어를 해석, 평가해보는 '비판적 언어 인식 활동'의 경험 구조를 정밀하게 제시할 수 있는 중요한 이론적 참고점이 될 것으로 보인다. 따라서 본 연구에서는 '비판적 언어 인식 활동'의 구체적 내용 마련을 위하여 '비판적 담화 분석', 그 중에서도 페어클로(Fairclough, 1995)의 '비판적 담화 분석 3단계 모형'을 주요한 참고 이론으로 이용하고자 한다.

● '핵심 질문'이란 무엇인가?

'핵심 질문'은 본 연구에서 설정하는 개념으로, 페어클로(Fairclough)의 비판적 담화 분석 모형에서 제시한 단계별 분석 요소 중 고등학교 문법 교육에서 다룰 수 있고, 다루어져야 할 핵심 요소들을 골라 '질문'의 형태로 제시한 것을 말한다.

페어클로(Fairclough, 1995ㄴ: 98) 비판적 담화 분석 모형은 '담화'를 '텍스트, 담화 관행, 사회문화적 관행' 세 층위로 나누었고, 각 층위에 대응되는 비판적 담화 분석 단계를 제시하였다. 담화의 층위를 살펴보면, '텍스트(text)'는 어휘와 문법 등 언어 형식을 이용하여 어떤 내용을 전달하고 있는 물리적 실체를 말한다. '사회문화적 관행(sociocultural practice)'은 담화가 생산되는 전체 사회의 조직적, 제도적 환경을 말한다. '담화 관행(discourse practice' 층위가 이 모형의 독특한 점인데, 텍스트와 사회문화적 관행을 잇는 연결고리이며, 텍스트와 텍스트가 연결되며 '상호텍스트성'이 형성되고 담론을 형성해가는 과정을 포함한다. 즉 비판적 담화 분석 모



[그림] 담화의 층위와 담화 분석의 층위
(Fairclough, 1995ㄴ: 98)

형에서는 텍스트와 사회문화적 관행이 곧바로 연결된다고 보지 않는다. 텍스트와 텍스트가 연결되는 여러 과정을 거치면서 사회의 이데올로기를 형성한다고 보는 것이다. 즉 '담화 관행' 층위는 나머지 두 층위를 매개한다.

'텍스트, 담화 관행, 사회문화적 관행' 각 층위에 대응되는 '비판적 담화 분석'의 단계는 '기술, 해석, 설명'으로 제시된다. '**기술**(description)' 단계에서는 텍스트의 언어적 특징을 기술하는 행위가 이루어진다. '**해석**(interpretation)' 단계에서는 텍스트들이 사람들 사이에 만들어지고 퍼지는 과정을 살펴, 텍스트와 텍스트 간의 연결 양상을 해석하는 행위가 이루어진다. 이 단계는 텍스트의 언어 전략을 단순히 '기술'하는 것이 아니라, 분석 주체의 경험과 기억, 사회의 맥락을 읽는 능력 등이 동원되어 텍스트들을 연결해야 하기 때문에 '해석'이라고 명명되었다. '**설명**(explanation)' 단계에서는 텍스트가 쓰이고 해석되는 과정에 작용하는 사회적 요인이 무엇인지, 그리고 이 사회적 요인에 대하여 텍스트의 생산과 해석 과정이 미치는 효과가 무엇인지를 설명하는 행위가 이루어진다.

페어클로(Fairclough, 1989)는 '비판적 담화 분석'의 각 단계에서 분석할 수 있는 요소들을 질문 형태로 제시하여 '주요 문제'라는 이름으로 소개한 바 있다. 그러나 분석할 요소가 다소 많고, 학교 교육에서 그대로 사용하기에 학습자들에게 너무 어려울 수 있다는 점, 영어 환경을 기준으로 만들어졌다는 점이 페어클로의 '주요 문제'가 가진 한계이다. 이에 본 연구에서는 기존의 비판적 담화 분석 단계별 '주요 문제'를 문헌을 고찰하여 심층적으로 검토하고, 한국의 학교 문법 교육과정을 참고하여, 고교 학습자들이 분석할 수 있을 수준의 단계별 분석 요소를 '**핵심 질문**'으로 제시하고자 한다.

<핵심 질문 내용 및 구성 근거>

아래에서는 '기술 및 해석, 설명' 단계별 '핵심 질문'들과 구성 근거를 소개하였습니다. 그러나 참여 선생님께서는 이 부분을 모두 읽으시지 않으셔도 괜찮습니다. 선생님들께서는 '핵심 질문 목록'이 나와 있는 7페이지로 바로 넘어가셔서 질문에 대한 평가를 해주시되, 평가 도중 '핵심 질문' 각각에 대한 구성 근거나 분석 예시가 궁금하시면 이 부분에 제시된 내용을 참고해주시면 되겠습니다.

1. '기술 및 해석' 단계의 질문

- (1) 글에서 함께 등장하는 어휘들이 어떤 의미 관계를 이루고 있는가? (어휘의 의미 관계)
  : '기술' 단계에서 '어휘' 영역에 대해 자주 분석되는 요소이며, 2015 교육과정에서는 '언매'에 수록되어 있다.
  : 어휘의 의미 관계를 텍스트에서 찾아 기술하는 것이 학습자들에게 요구되고, 이것의 효과 설명은 이후의 단계에서 다루어질 수 있을 것으로 보아 이 단계에서 설명하기를 요구하지는 않는다.
  예 '위안부' 피해자들에 대한 보도 기사에서는 '위안부(피해자)'를 '조선의 처녀', '조선의 희생자', '조선의 앳된 소녀' 등의 표현으로도 나타내고 있다. 이들은 '유의 관계'를 이루고 있다. (이것의 효과를 논한다면, '유의 관계'를 이루는 표현을 반복 사용하면서 마땅히 보호 받았어야 할 존재로 피해자들을 표상하면서 위안부 문제에 관한 '피해자' 담론을 유지하는 데 도움을 얻고 있다고 할 수 있다.)
  예 '토종 영어 시험 개발이 필요함'을 주장한 칼럼에서, 텝스(TEPS), 니트(NEAT), 펠트(PELT) 등이 '토종 영어 시험'의 하의어로 나열되며, '상하 관계'를 이루고 있다. (이것의 효과를 논한다면, 개발되고 시행되는 목적, 사용처 등이 실상은 모두 달랐을 시험들이, 국내에서 개발되고 시행되고 있다는 이유로 '토종 시험'으로 의미가 단일화되고 다른 속성은 은폐되었다.)

- (2) 어떤 어휘가 자주 쓰였는가? (특정 어휘 자주 쓰기 overwording)
  : 사실상 동의어에 가까운 유의어를 반복적으로 '자주 쓰면' 해당 내용을 친숙하게 만드는 효과를 준다.
  : 교육과정에 제시되는 내용은 아니지만, 고등학생 수준에서 수행할 수 있을 만한 질문으로 생각된다.

- (3) 의미를 의도적으로 바꾸기 위해 유사한 다른 어휘를 사용하였는가? (특정 어휘 대체하여 쓰기 rewording)
  : '바꿔 쓰기'는 기존의 지배적이고 자연화된(naturalized) 어휘 사용에 대립하여, 그것을 의식적으로 다른 단어로 대체함으로써, 새로운 의미를 환기하는 효과가 있다.
  예 '민영화'를 '사유화'로 바꾸어 사용하였다. (이것은 공기업을 국가가 아닌 어떤 사기업이 소유하게 된다는 의미를 부각할 수 있다.)

- (4) 완곡하게 표현된 어휘가 있는가? (완곡어법)
  : '완곡어법'은 '간접 화행'과 밀접한 관련이 있다.
  : 완곡어법을 사용하는 이유를 비판적 담화 분석에서는 필자가 독자들과의 관계에서 부정적 가치로 의사소통하는 것을 회피하기 위함이라고 보고 있다. 부정적 화용 효과를 막고 새로운 긍정적 관계를 형성하도록 보다 완곡하면서 긍정적인 표현으로 대체하게 된다.
  예 신경정신과에서 사용되는 어휘 텍스트들을 비교해 본 결과, 전문가 집단의 텍스트에서는 관행적으로 쓰이던 어휘들을 보다 환자를 배려하는 어휘로 표현한 것을

포착하였다. 예컨대, “commit suicide(자살하다)” 대신 “succumb to depression(우울함에 굴복하다)” 등으로 완곡하게 표현한다.

- (5) 격식을 갖추어 표현된 어휘가 있는가? (격식성)
: 문법 교육에서 다루던 내용은 아니지만, 학습자들이 텍스트 내 상황의 격식성 정도를 파악하고, 그에 맞는 어휘를 사용하였는지 판단하는 것, 또는 텍스트에서 사용된 어휘의 격식성을 따져서 해당 텍스트 생산자가 어떤 사회적 관계를 형성하려고 하는지 판단해보는 등의 활동을 기대할 수 있다.
예 격식성을 갖추어야 하는 텍스트에서는 덜 격식적인 낱말 ‘앞서’, ‘점심시간’, ‘말했다’ 대신 ‘이전에’, ‘오찬’, ‘진술하였다’ 등 보다 격식적인 낱말로 대체할 수 있다.

- (6) 누군가를 어떤 호칭으로 부르는가? (호칭어)
: ‘호칭어’는 누군가를 부를 때 쓰는 표현이므로 당연히 ‘인칭대명사’와 관련이 깊다. 중등 학교 문법 교육 내용 중에서는 중학교 국어에서 ‘품사의 종류와 특성’을 배울 때 ‘인칭대명사’를 접할 수 있지만, 그것의 관계성 형성의 효과까지 다루기에는 쉽지 않다.
: 호칭하는 방식은 권력의 비대칭성, 위계성, 결속의 관계를 보여주며, 호칭의 형식 자질을 분석하여 필자와 독자의 사회적 지위, 양자 간의 사회적 관계를 추론할 수 있다.

- (7) 어떤 ‘은유’가 쓰이고 있는가? (은유)
: 은유는 익숙했던 의미 체계를 쉽고 효율적이고 새롭게 바꾸어 전달할 때 유용하게 쓰이는 기술이다. 또한, 권력 관계를 드러내고 조정하는 데에도 탁월한 수사적 전략으로 평가되고 있다.
예 ‘폭동은 암이다’라는 은유에서, ‘암’은 고치기 어렵고 사람의 건강을 나쁘게 한다는 의미를 내함한다. 이는 폭동의 주동자나 참여자의 정체성을 ‘사회를 병들게 하는 존재’, ‘반드시 제거해야 하는 존재’로 규정짓는다고 할 수 있다. 필자가 이러한 은유를 사용한 이유는 폭동의 주동자나 참여자와는 ‘대립’을 회피하는 것이 아니라 오히려 전면적인 대립을 하기 위함이라고 볼 수 있으며, 텍스트의 독자 중 폭동에 동의하지 않는 사람들과는 더욱 강하게 친밀해지기 위한 전략이라고 할 수 있겠다.

- (8) ‘능동문’이 자주 쓰였는가, ‘피동문’이 자주 쓰였는가? (능동문/피동문)
: ‘능동문’과 ‘피동문’이 주목받는 형식 자질인 이유는 ‘행위주’의 부각과 은폐가 명백하게 드러나기 때문일 것이다. 의도적으로 행위주를 감추는 문장 구조인 ‘피동문’이 반복적으로 쓰인다면, 이는 어떤 이데올로기적 동기가 반영된 텍스트적 실천으로 의심해 봐야 한다.
예 1975년 6월 짐바브웨에서 벌어진 폭동과 총격 사건에 관한 영국 <타임즈>, <가디언> 기사의 헤드라인의 시간 흐름에 따른 변화 양상을 살펴본 결과, 처음에는 “경찰이 폭동 중인 11명을 발포해 사살했다”였다가 “폭동 중인 흑인들이 경찰에 의해 사살되었다”로 바뀌었다. 이후에는 “13명의 아프리카인들이 살해되었다”라고

하여 아예 주체를 없애 사망의 원인 정보를 제거하는 문장 형식을 택했다.

- (9) '명사화'가 사용되었는가? (명사화)
: '명사화' 전략은 기사의 헤드라인에 대표적으로 이용되는 전략이다.
: 명사화는 단호한 의미를 만들고, 의미를 의도적으로 축소하거나 다른 의미로 왜곡하는 데에도 이용된다. 행위주가 사라지며 의미의 일부도 사라지고 현실을 재구성하는 전략이라고도 할 수 있다.
예 "13명의 아프리카인들이 살해되었다" 이후에는 "아프리카인들이 목숨을 잃다"로 타동사가 '자동사화'된 헤드라인이 쓰이며, 이후 "인명 손실, 죽음" 등 동사가 사라지고 명사화된 정보만 남는다.
예 얼마 전 한국에서 있었던 비극적 사건인 '이태원 참사' 역시 이와 같은 '명사화된' 명칭이 정착되기 전에는 참사의 구체적 원인, 경과가 헤드라인에 자세히 보도되면서 사건의 전말을 알기 좋았으나, 지금은 '이태원 참사'라는 명사화된 정보에 가려지고 있다.

- (10) 어떤 양태 표현이 쓰였는가? (양태)
: '양태'는 화자 자신의 태도를 표현하는 문법 범주로서, 체험의 재현에 중요한 역할을 수행한다.
: 양태는 주로 연결 어미나 종결 어미를 통해 표현되는데, 이들은 화용적, 담화적, 상호작용적 기능을 갖는다.
예 한국어 종결 어미 중 '-다'는 객관적 사실을, '-어'는 상대 화자에게 객관적 사실을 전달할 때 쓰고, '-군', '-네'는 화자가 인지한 새로운 지식을 상대에게 표현할 때, '-지'는 화자의 확신성 정도를 나타낼 때 쓰인다. 증거성의 정도에 따라서 '-대'는 남에게 들어 알게 된 간접 정보를, '-겠다'는 추론 정보를, '-을 거야'는 추측을 나타낼 때 쓴다.

- (11) 어떤 문장 종류가 쓰였는가? (문장의 종류)
: 문장의 종류에 따라 주어의 지위가 달리 부여된다. '서술문'에서 화자(저자)는 '정보 제공자' 지위, 청자(독자)는 '수신자' 지위를, '명령문'에서 화자(저자)는 '행위 요청자' 지위, 청자(독자)는 '행위 수행자' 지위를, '의문문'에서 화자(저자)는 '정보 요구자' 지위, 청자(독자)는 '정보 제공자' 지위를 받는다.
예 인터뷰 상황에서 누군가는 계속 '의문문'을 생산하고, 누군가는 계속 '평서문'을 생산해야 한다. 특정 문장 종류만으로도 고정된 관계가 형성되어 있다면 그 관계는 구조적 효과를 만드는 권력관계라는 것이다.

- (12) 어떤 '높임 표현'이 쓰였는가? (높임 표현 또는 대우 표현)
: '비판적 담화 분석'에서도 필자가 문장 속 주체에 대하여, 객체에 대하여, 혹은 대화 상대인 청자(독자)에 대하여 어떻게 대우하는지는 사회적 관계성을 드러내는 중요한 문법적 형식 자질이라고 할 수 있다.

- (13) '이어진문장'과 '안은문장'이 어떤 정보를 전제하는가? (복합문의 문장 결속)
: '연결적 가치'는 '문장들의 결합'에서 특수하게 거론되는 가치 유형이다. 문장과

문장을 자연스럽게 이어줌으로써 텍스트와 맥락을 연결해 주는 기틀을 마련하는 가치라고 할 수 있다. 연결적 가치를 지닌 형식 자질은 전술했던 세 가지 가치 유형도 동시에 가질 수 있다. 연결적 가치를 지닌 문법적 형식 자질은 '결속성(cohesion)', '주제 일관성(coherence)'을 돕는 언어적 장치들이 속한다.
: 한국어 문장 단위 자질 중 결속성 장치로는 '접속 부사어, 연결 어미' 등이 다루어질 수 있다.

- (14) 텍스트 배열이 전체적으로 어떻게 구성되는가? (텍스트 구조)
: 텍스트의 문단별 내용을 분석하며, 텍스트의 전체적 배열이 문제와 해결, 원인과 결과를 재현하는 데에 편향적인지를 알아보고, 어떤 사회적 관계성을 만들며, 여러 주체의 정체성을 제약하거나 왜곡하는지 판단할 수 있다. 간단히 말하면, 텍스트의 전체적 배열을 분석하면서 글에 대한 기본적인 내용을 파악하고, 그런 다음에는 필수적으로 이야기할 내용을 빠뜨렸다거나, 유표적으로 어떤 내용을 많이 강조하는 등을 분석하여 글쓴이의 이데올로기를 파악할 수 있는 증거가 된다는 것이다.

- '기술' 단계에서 제외된 분석 요소들 : '이념적인 낱말', '분류 얼개(분류 도식, classification scheme)', '동사성(transitivity)', '결속성(cohesion) 장치', '주제 일관성(coherence) 장치', '상호작용 관례', '텍스트의 전체적 배열 구조'
: 해당 내용들은 다음과 같은 이유로 제외하였다. 개념을 이해하기에 너무 많은 이론적 설명이 필요해 보인다, 문법 교육 내용으로 다루기에 적합하지 않다고 생각된다, 이미 선정된 질문을 수행하면서 자연스럽게 수행될 수 있다

- (15) 이 글에서는 누구의 어떤 문장을 '인용'해왔는가? (인용)
: 필자가 자신의 텍스트를 진실되어 보이게 하기 위해 자신을 뒷받침해줄 수 있으면서 더 권위 있는 다른 텍스트를 끌어 오는 것이다. '인용'을 통해서 생산자는 담론의 틀을 만들어 권력을 획득(신동일, 2022: 243)할 수 있다.
: 독자들은 다른 텍스트에서 인용된 원문장과 그것을 인용하는 문장의 관계성을 해석하여, 왜 그 문장을 인용해 왔는지 그 의도를 해석해야 하고, 원문장이 정확히 어떤 의도에서 쓰였는지, 나아가 이러한 문장들이 연결되게 된 역사적 맥락은 무엇인지까지 알면 더욱 정확히 해석할 수 있게 된다.

- (16) 이 글에서 '전제'하고 있는 내용은 무엇인가? (전제)
: '전제'는 임의의 텍스트 내용 중에서 당연한 것, 사실인 것처럼 여겨져 의식하지 않으면 자연스럽게 넘어가게 되는 이전 담화의 내용이다.
㉠ 전제를 알아채기 위한 형식자질이 있다. 예컨대, 안긴절은 그 절이 담고 있는 내용이 기정사실인 것처럼 전달한다. '그가 실패했다는 것이 유감스럽다.'라는 문장에서 '그가 실패했다는 것'은 '전제'된 것이다. 실상은 그가 어떤 일에 있어 실패했는지 그렇지 않은지 사람에 따라 달리 생각할 수 있지만, 적어도 이 텍스트의 생산자는 실패했다고 여기고 있고, 텍스트 소비자들도 그렇게 인식하도록 의도하였다고 해석할 수 있다.
㉠ 명사화를 통해서도 전제할 수 있다. 요즘 국내 미디어에서 어떤 정치인의 정치를 중단시키려는 목적으로 해당 정치인에 대한 수사와 재판이 이어지는 것을 기정

사실화하기 위해 '사법리스크'라는 명사화를 쓰는 것이 그 예가 될 수 있다.

- (17) 이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서도 자주 본 적이 있는가? (텍스트 간의 연결체, 장르, 스타일, 주제)
: 텍스트들은 다양한 장르와 스타일로 나타나지만 흡사한 주제를 전달하여 어떤 담론을 강화할 수도 있다.
예 조선일보에서 처음 선보인 '교실붕괴' 주제는 맨 처음 '보도 기사' 형태로 산출되었다. 이후 취재한 기자가 개인적인 감정을 주관적으로 서술할 수 있는 '기자수첩' 코너에서 비슷한 주제를 연이어 전달했고, '독자 투고'를 통해서는 독자가 체험했던 '교실붕괴' 경험을 전달하여 감정에 호소하는 전략을 취하였다. '여론조사'를 통해서는 양적 데이터를 동원하여 이 현상이 객관적인 것처럼 재현하였다. 다양한 장르(보도 기사, 기자수첩, 독자 투고 등), 다양한 스타일(객관성을 표방하는 글, 주관성을 표방하는 글 등)의 글이 연이어 배치되면서 하나의 담론('교실 붕괴')을 효과적으로 유통하는 예이다.
: 이러한 내용을 교육하려면, 하나의 텍스트만 제공해서는 알 수 없고, 하나의 주제를 다루었지만 다양한 장르와 스타일을 띤 텍스트들을 함께 제공해주어야 학습자들이 해당 내용을 학습할 수 있을 것으로 보인다.

- 해석 단계에서 제외된 분석 요소 : 없음
: 해석 단계의 분석 요소는 어떤 것을 제외하는 대신, 한 질문에서 여러 요소를 한꺼번에 다룰 수 있을 것으로 보고 그렇게 편성하였다.

2. '설명' 단계의 질문

- (18) 이 글의 내용에 영향을 미친 사회적 요인은 무엇이라고 생각하는가? 이 글은 그 사회적 요인에 어떤 효과를 주고 있는가? (사회적 결정 요인, 효과)
: 어떤 글이 어떠한 주제를 전하고 있다고 해석될 때, 그것은 모종의 사회적 요인, 즉 사회 구조, 사회의 갈등 관계, 권력 관계 등이 작용하고 있다고 할 수 있다.
: 또한, 글이 사회의 갈등 관계, 권력 구조에 어떤 효과를 보이고 있는지도 설명하여야 한다. 이 담화가 기존의 권력관계를 계속 유지하는 데 기여하는지, 아니면 그것을 변형시키려고 하는지 등을 분석할 수 있다. 사회의 갈등을 해소하게 하는지, 첨예하게 하는지를 분석해볼 수 있다.
예 한 가정에서 남녀 사이의 '노동' 분업에 대해 그것을 일상적으로 여기는 대화 자료가 있다고 하자. 남성은 외부에서의 일을, 여성은 가사 노동을 당연히 여기면서 대화하는 자료에 대해서, 상황 층위에서만 본다면, 어떤 가정에서의 부부 간 노동 형태를 보여주는 한 사례에 그칠 수 있다. 그러나, 제도적, 사회구조적 측면까지 고려한다면, 남성 중심의 가정 및 사회 제도, 가부장적 사회관계가 이러한 대화를 만든 요인이라고 말할 수 있다. 이 대화로 인해 그것이 재생산되고 있다고도 분석할 수 있게 된다.

- '설명' 단계에서 제외된 분석 요소 : '이념(이데올로기)'
: '비판적 담화 분석'에서 분석자가 설명해야 할 요소로 주로 많이 언급되는 것이 '이데올로기'이다. 하지만 '이데올로기'는 그 자체로도 많은 이론적 내용을 함유하

고 있으며, 고등학생 학습자가 배우기에 너무 복잡하고 어려울 것으로 생각되어 제외하고자 한다. '사회적 요인'과 그 '효과'를 설명하는 것으로 간략히 하고자 한다.

<'핵심 질문'에 대한 타당도 검사>

1. 아래 제시된 '핵심 질문' 각각에 대하여 세 가지 기준(㉠,㉡,㉢)에 비추어 평가해주시고, 기타 자유 의견이나 관련 교육 경험을 작성해주시면 감사하겠습니다.

㉠ 이론적 검토 결과에 비추어 보았을 때 문제가 없는가?
㉡ 고등학생 수준에서 구성된 해당 '핵심 질문'을 이해하고 수행할 수 있겠는가?
㉢ 해당 '핵심 질문'이 '기사문' 분석에 특히 유용해 보이는가?
(㉠,㉡,㉢ 각 기준에 대하여 '3점(그러하다), 2점(보통이다), 1점(그러하지 않다)' 3개의 답변으로 판단해주시고 이유를 적어주시면 되겠습니다. 그 밑의 '기타 의견'란에 자유 의견이나 생각 나는 관련 교육 경험을 작성해주시면 됩니다.)

(1) 글에서 함께 등장하는 어휘들이 어떤 의미 관계를 이루고 있는가? (어휘의 의미 관계)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ :
기타 의견 :

(2) 어떤 어휘가 자주 쓰였는가? (특정 어휘 자주 쓰기 overwording)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ :
기타 의견 :

(3) 의미를 의도적으로 바꾸기 위해 유사한 다른 어휘를 사용하였는가? (특정 어휘 대체하여 쓰기 rewording)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ :
기타 의견 :

(4) 완곡하게 표현된 어휘가 있는가? (완곡어법)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ :
기타 의견 :

(5) 격식을 갖추어 표현된 어휘가 있는가? (격식성)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(6) 누군가를 어떤 호칭으로 부르는가? (호칭어)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(7) 어떤 은유가 쓰이고 있는가? (은유)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(8) '능동문'이 자주 쓰였는가, '피동문'이 자주 쓰였는가? (능동문/피동문)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(9) '명사화'가 사용되었는가? (명사화)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(10) 어떤 양태 표현이 쓰였는가? (양태)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(11) 어떤 문장 종류가 쓰였는가? (문장의 종류)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(12) 어떤 '높임 표현'이 쓰였는가? (높임 표현 또는 대우 표현)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(13) ‘이어진 문장’과 ‘안은문장’이 어떤 정보를 전제하였는가? (문장의 확장을 통한 전제)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(14) 텍스트 구조가 전체적으로 어떻게 구성되는가? (텍스트 구조)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(15) 이 글에서는 누구의 어떤 문장을 ‘인용’해왔는가? (인용)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(16) 이 글에서 ‘전제’하고 있는 내용은 무엇인가? (전제)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(17) 이 글에서 다루는 주제를 다른 글에서도 자주 본 적이 있는가? (텍스트 간의 연결체, 장르, 스타일, 주제)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

(18) 이 글의 내용에 영향을 미친 사회적 요인은 무엇이라고 생각하는가? 이 글은 그 사회적 요인에 어떤 효과를 주고 있는가? (사회적 결정 요인, 효과)

평가 기준 ㉠ : / 평가 기준 ㉡ : / 평가 기준 ㉢ : 기타 의견 :

2. ‘핵심 질문’ 구성에 대한 총평과 이를 반영한 활동지 설계에 대한 조언이 있으시다면 작성해주시기 바랍니다.

<부록 2 - 본 조사 제재1 텍스트 원문>

"왜 하필 지금이냐.." 강해지는 중대재해법 족쇄에 기업들 난색

입력 2022.10.24. 오후 4:11 / 수정 2022.10.25. 오전 4:18
우경희 기자, 구단비 기자 / 머니투데이

연이은 중대재해로 '국민 법감정'이 꿈틀댄다. 기업들은 난색이다. 대표적 기업 규제법안인 중대재해법을 손보기 위한 노력이 허사가 될 처지여서다. 법을 만들때 완전 배제된 현장의 목소리를 반영하는 길마저 막힐까 우려된다. 기업이 먼저 국민 눈높이에 맞는 대안을 내놓고 정부와 정치권은 여론과 현실을 균형있게 반영, 법 개선을 추진해야 한다는 지적이 나온다.

24일 재계에 따르면 10월 내로 예정됐던 중대재해법 시행령 개정은 최근 연속적으로 발생한 중대재해로 인해 시점과 개정 정도를 예상하기 어렵게 됐다.

SPC그룹 계열사에서 15일 근로자 사망사고와 21일 손가락 절단사고가 난데 이어 역시 21일에 SGC이테크건설 현장에서도 5명의 사상자가 발생했다. 24일엔 삼성물산 월드컵대교 건설공사 현장에서도 사망자가 발생했다. 단기간에 사고가 집중되면서 기업 안전관리에 대한 국민적 실망감도 커진다.

사태의 중심에 있는 SPC그룹에 대해서는 불매운동 분위기까지 본격화하고 있다. 대표적 품목인 빵, 샌드위치, 케이크뿐만 아니라 어묵 등 B2B(기업 간 거래) 납품 제품까지 거론된다. 중대재해에 대한 시장의 처벌이 이뤄지는 셈이다. MZ세대(1980~2000년생)의 미닝아웃(정치적·사회적 신념이 반영된 소비행위) 트렌드와 겹치면서 이 흐름은 당분간 이어질 전망이다.

불행한 사고를 교훈 삼아 정밀한 안전관리 대책을 마련해야 할 기업들의 입장은 한 층 난처하다. 중대재해법 개정 노력에는 완전히 찬물이 끼얹어진 상황이 됐기 때문이다. 중대재해가 발생할 경우 CEO(최고경영자)를 형사 처벌하도록 정한 중대재해법은 지난 정부에서 제정, 시행되는 과정에서 기업현장의 목소리를 반영하지 않아 대표적 기업 규제 법안이라는 지적을 받아 왔다.

중대재해법에 대한 우려는 국내는 물론 해외서도 제기된다. 기업들이 중대재해법을 새 정부 출범과 동시에 최우선 개선법안으로 분류, 보고한데서 현장이 실감하는 폐해가 확인된다. 그나마 대기업은 상황이 낫다. 2024년부터 관련 인력이나 예산이 부족한 50인 미만 영세기업으로까지 법 적용이 확대될 경우 중견중소기업 경영이 크게 위축될

수밖에 없다.

현장은 이에 따라 법이 처벌을 강화하기 위한 노력을 기울이는 대신 사고 예방을 돕는데 집중해야 한다는 목소리를 정부와 정치권에 전달해 왔다. 그러나 연이은 중대재해로 10월 내 시행령 개정은 사실상 물건너간 상황이 됐다. 한 대기업 관계자는 "시행령 개정이 이뤄진다 하더라도 당초 정부와 정치권이 생각했던 수준보다는 개정 폭이 축소되지 않겠느냐"고 말했다.

정부가 마련 중인 '중대재해 감축 로드맵'의 수위는 오히려 한 단계 높아질 전망이다. 최근 처벌 위주 규제를 줄이고 OECD(경제협력개발기구) 대비 강력한 중대재해 감소 목표도 조정해야 한다는 주장이 제기됐지만, 연이은 중대재해로 이런 목소리가 힘을 잃을 가능성이 커졌다. 고용노동부가 SPC그룹 등에 대해 기획감독을 실시하면 법 시행령 개정과 로드맵 양쪽에 영향이 불가피할 전망이다.

기업들이 먼저 신뢰할만한 안전관리 대책을 내놔야 한다는 목소리가 나온다. 기업의 안전관리에 대한 국민들의 믿음이 회복되지 않는다면 분위기에 편승한 규제는 또 다시 생겨날 수 있다. 연이은 사고로 말 그대로 할 말이 없게 됐다. 아울러 정부와 정치권도 여론과 기업현장의 현실 사이에서 균형있는 법 개정을 검토해야 한다.

다른 대기업 관계자는 "중대재해법이야 말로 말 그대로 감정법인데, 개정을 주장해 온 기업 입장에선 난감한 상황이 됐다"고 말했다.

<부록 3 - 본 조사 제재2 텍스트 원문>

대구 이슬람사원 결국 다시 짓는다…지역주민 피해 외면 논란

대법, '공사 중지' 취소 승소 확정

입력 2022.09.20 13:32 / 수정 2022.09.20 14:28

유창선 기자 / 데일리굿뉴스

대구 북구 대현동 이슬람사원이 건축이 확정됐다. 이슬람교 교도들이 공사를 막은 북구청을 상대로 낸 소송에서 최종 승소한 것.

대법원 1부(주심 오경미 대법관)는 이달 16일 대구 북구청장의 상고를 심리불속행으로 기각하고 A씨 등 8명의 승소를 확정했다.

대구 북구청은 2020년 9월 대현동에 이슬람사원 건축을 허가했다가 주변 주민들이 소음 발생 등을 이유로 반발하자 지난해 2월 공사 중지 명령을 내렸다. 이에 A씨 등은 소송을 냈다.

법원은 지난해 7월 건축주 등 이슬람교 교도들이 본안 소송과 함께 낸 공사 중지 처분 집행정지 신청을 받아들였다.

1심은 "관련 법률에 근거하지 않고 집단 민원을 이유로 공사 중지 처분을 한 것은 법치 행정에 반하는 위법한 행정이어서 취소해야 한다"며 A씨 등의 손을 들었다.

판결 뒤 북구청은 법무부의 항소 포기 지휘에 따라 2심을 포기했지만 피고 측 소송 보조참가인인 주민들이 굽히지 않으면서 재판이 이어졌다. 하지만 2심 역시 1심과 동일한 판단을 내렸다.

이슬람사원 건축을 반대하는 주민들은 "동네 주민들이 이슬람사원 건축으로 오히려 재산권과 생존권, 행복추권을 침해 받고 있다"며 "이슬람을 반대하는 것이 아니라 주택가 한 가운데에 사원이 들어오는 것을 반대하는 것으로 결사 투쟁을 벌일 것"이라고 밝혔다.

또 다른 주민은 "처음부터 반대한 게 아니라 외국인이라고 배려해줬는데 지역주민을 혐오세력을 몰아갔다"면서 "공무원들이 무책임하게 허가를 내주더니 이제는 자국민을 보호하지 않는다"고 주장했다.

<부록 4 - 본 조사 활동 과제 1>

<학습자 활동지 1> 다음 글을 읽고, 모둠원과 협의하여, 함께 질문을 해결해 볼까요?

(A) "왜 하필 지금이냐…" 강해지는 중대재해법 족쇄에 기업들 난색

– 2022.10.24. 머니OOO, 작성 : 우OO, 구OO

① 연이은 중대재해로 '국민 법감정'이 꿈틀댄다. 기업들은 난색이다. 대표적 기업 규제 법안인 중대재해 처벌법(이하 약칭 '중대재해법')을 손보기 위한 노력이 허사가 될 처지여서다. 법을 만들 때 완전 배제된 기업 현장의 목소리를 반영하는 길마저 막힐까 우려된다. 기업이 먼저 국민 눈높이에 맞는 대안을 내놓고, 정부와 정치권은 여론과 현실을 균형 있게 반영하여 법 개선을 추진해야 한다는 지적이 나온다.

② 24일 재계에 따르면, 10월 내로 예정됐던 중대재해법 시행령 개정은 최근 연속적으로 발생한 중대재해로 인해 시점과 개정 정도를 예상하기 어려워졌다. SPC그룹 계열사에서 15일 근로자 사망사고와 21일 손가락 절단 사고가 난 데 이어, 역시 21일에 SGC이테크건설 현장에서도 5명의 사상자가 발생했다. 24일엔 삼성물산 월드컵대교 건설공사 현장에서도 사망자가 발생했다. 단기간에 사고가 집중되면서 기업 안전 관리에 대한 국민적 실망감도 커진다.

③ 불행한 사고를 교훈 삼아 정밀한 안전 관리 대책을 마련해야 할 기업들의 입장은 한층 난처하다. 중대재해법 개정 노력에는 완전히 찬물이 끼얹어진 상황이 됐기 때문이다. 중대재해가 발생할 경우 CEO(최고경영자)를 형사 처벌하도록 정한 중대재해법은 지난 정부에서 제정, 시행되는 과정에서 기업 현장의 목소리를 반영하지 않아 대표적인 기업 규제 법안이라는 지적이 이어져 왔다. 기업 현장에서는 안전 관리 비용의 폭증과 강화되는 처벌에 대한 두려움으로 인해 기업 운영의 어려움을 토로하는 분위기다.

④ 현장은 이에 따라 법이 처벌을 강화하기 위한 노력을 기울이는 대신, 사고 예방을 돕는데 집중해야 한다는 목소리를 정부와 정치권에 전달해 왔다. 그러나 연이은 중대재해로 10월 내 시행령 개정은 사실상 물 건너간 상황이 됐다. 중대재해법으로 인한 기업의 손실이 큼에도 불구하고, 목소리를 낼 수 없는 기업은 속앓이가 깊다. 한 대기업 관계자는 "시행령 개정이 이뤄진다 하더라도 당초 정부와 정치권이 생각했던 수준보다는 개정 폭이 축소되지 않겠느냐"고 말했다. 다른 대기업 관계자는 "중대재해법이야말로 말 그대로 감정법인데, 개정을 주장해 온 기업 입장에선 난감한 상황이 됐다"고 말했다.

⑤ 중대재해법에 대한 우려는 국내는 물론 해외에서도 제기된다. 안전사고 예방 효과는 미미하고, 기업들의 경영에 생기는 어려움이 커진다는 이유에서다. 기업들이 중대재해법을 새 정부 출범과 동시에 최우선 개선법안으로 분류하였다고 한 데서 현장이 실감하는 폐해가 확인된다. 그나마 대기업은 상황이 낫다. 2024년부터 안전 관리

관련 인력이나 예산이 부족한 50인 미만 영세기업으로까지 법 적용이 확대되면, 영세기업과 중견 중소기업 경영이 크게 위축될 수밖에 없다. 중대재해 방지법이 아닌 중소기업 위축 법안이라는 목소리가 나오는 이유다.

1. 글 (A)의 내용을 파악해봅시다.

(1) 이 글의 핵심 소재는 무엇인가요? □□□□□

(2) 이 글은 어떤 종류(장르)의 글인가요?

(3) 이 글의 구조를 문단으로 나누어 파악해봅시다.

① : □□ □□의 목소리를 반영한 □□□□ □□법 개정 추진의 필요성

② : 잇따른 근로자들의 □□□□로 인하여 커지는 국민들의 □□ □□ □□에 대한 실망

③ : 기업인들의 현재 중대재해법에 대한 문제점 지적 : "□□의 목소리를 반영하지 않았다"

④ : 연이은 중대재해 발생으로 인해 어려워진 기업인들의 □□□□법 □□ 요청

⑤ : □□□□ 예방 효과는 적고, □□ □□에 어려워지는 부작용이 크다는 □□들의 주장

<참고> 글 (A)를 둘러싼 사회적 배경을 알아봅시다.

대한민국은 산업 재해로 사망한 노동자가 전 세계 선진국 중에서도 많은 나라이며, 이는 노동자 개인들의 부주의가 아닌, 사회의 구조적 문제라는 지적이 꾸준히 있어 왔다. 즉 안전 관리 소홀과 노동자 사망 사고에 대한 약한 처벌로 인해 기업들의 노동자 안전 관리가 부실한 상태로 방치되어 온 것이 반복되는 사고의 원인이라는 것이다. 이에 기업의 사업주나 경영책임자가 안전 확보 의무를 소홀히 하여 중대한 산업 재해나 시민 재해가 일어나 인명 피해가 발생할 경우, 사업주와 경영책임자를 처벌하는 '중대재해 기업 처벌법(중대재해법)'이 발의·제정되어, 2022년 1월 27일부터 법의 효력이 발생하였다.

그러나, 이 법을 둘러싸고 기업 경영계와 노동계의 갈등은 여전히 계속되고 있다. 기업계는 안전 관리 비용 증가와 처벌 강화로 기업 경영 위축을 우려하고 있으며, 노동계는 기업의 안전 관리 책임을 강화하고 노동자의 생명과 안전을 지키기에는 현재의 법 또한 처벌이 약하다고 주장한다.

2. 글 (A)에서 사용된 단어의 의미와 그 쓰임에 대해 알아봅시다.

(1) 중대재해법 '족쇄' (족쇄 : 죄인의 발목에 채우던 쇠사슬)

→ 이 글의 제목에서 중대재해법을 '족쇄'에 비유한 이유는 무엇일까요? 만약 글쓴이가 다른 의도가 있다면, 어떤 단어를 사용하여 제목을 지었을까요?

(2) 중대재해법은 '기업 규제 법안', '중소기업 위축 법안'이다.
→ 이 글에서 글쓴이가 중대재해법을 '기업 규제 법안', '중소기업 위축 법안'이라고 한 것은, 독자들이 중대재해법에 대하여 어떻게 생각하기를 바라고 쓴 것일까요? 중대재해법에 대하여 '기업 안전 관리 법안', '중소기업 안전 관리 법안'이라고 표현하는 것과 비교해서 생각해볼까요?

(3) 연이은 노동자 중대재해 발생으로 인하여 법을 통해 기업의 안전 관리를 강화해야 한다는 '국민 법감정'이 꿈틀댄다.
→ 이 글에서 '법감정'이라고 표현한 의도는 무엇일까요? 글쓴이는 '법에 대한 국민들의 생각'에 대하여 독자들이 어떻게 생각하기를 바란 것일까요?

(4) 기업 현장의 목소리를 반영하여 법을 개정하려던 기업들은 개정 노력이 '허사가 되고', '찬물이 끼얹어진 상황'이라 '난색이다'. 현장이 실감하는 '폐해'가 확인된다. (난색 : 꺼리거나 어려워하는 기색)
→ 밑줄 친 단어들이 가진 의미를 모둠원들과 함께 파악해 봅시다.
→ 글쓴이가 밑줄 친 단어들을 사용하여 기업들의 처지와 입장에 대해 독자들이 어떻게 생각하기를 바란 것일까요?

3. 글 (A)의 문법적 특징과 그 쓰임을 알아봅시다.

(1)

- 법을 만들 때 완전 배제된 기업 현장의 목소리를 반영하는 길마저 막힐까 우려된다.
- 중대재해법은 지난 정부에서 제정, 시행되는 과정에서 기업 현장의 목소리를 반영하지 않아 대표적인 기업 규제 법안이라는 지적이 이어져 왔다.

→ 이 글에서 글쓴이가 위의 밑줄 친 표현을 쓴 이유에 대해서 생각해 볼까요? 아래는 다른 '칼럼'에 쓰인 문장입니다. 아래 '칼럼'에서 쓰인 문장과 위의 '기사문'에서 쓰인 문장을 비교하여 봅시다.

- 필자는 중대재해법을 만들 때 완전 배제됐던 기업 현장의 목소리를 반영하는 길마저 막힐까 우려하고 있다.
- 전문가들도 중대재해법은 지난 정부에서 제정, 시행되는 과정에서 기업 현장의 목소리를 반영하지 않아 대표적인 기업 규제 법안이라는 지적을 이어왔다.

(2)

- 중대재해법은 지난 정부에서 제정, 시행되는 과정에서 기업 현장의 목소리를 반영하지 않아 대표적인 기업 규제 법안이라는 지적을 받아 왔다.
- 중대재해법으로 인한 기업의 손실이 큼에도 불구하고, 목소리를 낼 수 없는 기업은 속앓이가 깊다.

→ 위의 문장에서 밑줄 친 부분은 독자들에게 의심해보아야 할 내용으로 인식될까요? 아니면 이미 사실인 내용으로 인식될까요?

→ 실제 정말로 법을 제정할 때 기업 현장의 목소리를 반영하지 않았고, 법 시행으로 인해 기업의 손실이 클까요?

→ 글쓴이는 이와 같은 표현을 사용하여 독자들이 '중대재해법'에 대해 어떤 인식을 가지도록 의도했을까요?

4. 글 (A)의 구조를 알아봅시다.

(1) 앞서서 1. (3)에서는 이 글의 내용을 문단별 중심 내용을 정리하였습니다. 문단별 중심 내용을 참고했을 때, 이 글은 누구의 입장을 주로 전하고 있다고 생각하였나요?

(2) 1~5문단 중 어떤 문단에서 특히 그러한 입장이 전해지고 있다고 생각하나요?

5. 글 (A)가 다른 사람의 말·글과 맺는 관계를 생각해봅시다.

(1) 아래 제시된 것은 이 글의 문장들 중에 다른 사람의 말을 인용해온 문장입니다. 인용된 문장들을 살펴보면, 이 글은 누구의 입장을 전달하고 있나요? 글쓴이는 왜 이 말을 인용해왔을까요?

- 한 대기업 관계자는 "시행령 개정이 이뤄진다 하더라도 당초 정부와 정치권이 생각했던 수준보다는 개정 폭이 축소되지 않겠느냐"고 말했다.
- 다른 대기업 관계자는 "중대재해법이야말로 말 그대로 감정법인데, 개정을 주장해 온 기업 입장에선 난감한 상황이 됐다"고 말했다.

(2) 글 (A)가 작성되고, 유통되어, 독자들에게 읽힌 이후, 아래에 제시된 글 ㉠~㉢이 뒤이어 독자들에게 읽혔다고 가정해 봅시다. 글 (A)와 글 ㉠~㉢이 연속적으로 독자들에게 전달되었다면, 독자들은 '중대재해법'에 대하여 어떤 생각을 가질 가능성이 클까요?

- ㉠ 중대재해법 시행 이후, 안전 관리 인력을 더 고용할 비용이 만만치 않

다는 중소기업 사장과 회사 경영이 실제로 어려워졌다는 사업주를 상대로 한 '인터뷰'

- ㉡ 기업인들이 가장 개정되기를 바라는 규제 법안 1위로 '중대재해법'을 선택한 '여론조사'
- ㉢ 안전 사고 예방 효과보다 기업 경영의 어려워지는 부작용이 더 크다고 주장하는 OO대학교 경제학과 교수의 '칼럼'

6. 글 (A)를 비판적으로 읽어봅시다.

(1) 글 (A)의 언어적 특징과 다른 말·글과의 관계를 참고했을 때, 이 글이 독자들에게 전하려는 의도는 무엇일까요?

- 이 글의 단어, 문법적 특징, 이 글의 구조, 이 글이 다른 사람의 말·글과 맺는 관계를 고려해봤을 때, ~~~

(2) (A)에 나타난 언어적 특징을 참고했을 때, 글쓴이가 (A)와 같은 글을 쓴 이유가 무엇일까요? 아래 사회적 배경을 알려주는 자료를 보고 함께 생각해 봅시다.

경제지들이 재벌과 총수일가에 대해 왜곡·과장해 편들기 보도를 하고 비판적 내용은 축소 내지 무보도하는 이유는 무엇일까요. 답은 생각보다 어렵지 않았습니다. 대기업은 언론의 비판 및 감시 대상이기도 하지만 광고주이기도 합니다. 여기서도 경제지는 눈에 띄는 특징이 있습니다.

한국언론진흥재단이 발표한 '2020년 신문산업 실태조사'에 따르면, 2019년 종이신문 매출액 3조 4028억 원에서 광고 수입은 2조 2909억 원으로 67.3%를 차지했습니다. 경제일간지는 매출액 8231억 원에서 광고수입이 6650억 원으로 80.8%를 차지해, 종이신문에 비해 광고 수입 비율이 13.5%p 높은 비중을 보였습니다.

(3) 아래의 글을 읽고, 글 (A)와 비교하여 생각해봅시다. 글 (A)와 비교했을 때, 아래의 글에서는 누구의 입장이 어떻게 나타나고 있나요?

고용노동부는 지난 11일 중대재해 처벌 법령 개선을 집중 논의하기 위한 '중대재해 처벌 법령 개선 TF'를 발족했다고 밝혔다. 이번에 발족한 TF는 중대재해 감축 로드맵을 통해 제시한 중대재해 처벌 법령의 개선 방향인 처벌요건 명확화, 상습·반복 다수 사망사고 형사처벌 확행, 제재방식 개선, 체계 정비 등과 함께 지난 1년간 시행된 중대재해 처벌법의 추진현황과 한계 및 특성 등을 진단하고, 이에 대한 종합적인 개선방안을 논의·마련할 예정이다.

하지만 이 같은 정부 기조에 대한 노동계의 반응은 싸늘하기만 하다. 한국노총은 정부의 중대재해 감축 로드맵에 대해 “위험성 평가 등이 일부 강화된 측면이 있으나 작업 중지 완화, 노동자 처벌 등 경영계가 지속적으로 요구했던 안전보건 규제 완화 내용이 곳곳에 박혀있다”라고 평가한다. 민주노총 역시 “노동자 참여 없는 사상누각의 자율안전 대책이자 기업 처벌과 감독은 완화하고 노동자 의무와 통제만 강화한 대책”이라고 평가한다. 노동계에서는 특히 중대재해 처벌법 시행 시점을 고려했을 때, 법의 효과를 평가하기에 시기상조이며, 제대로 시행해보지도 않고 법을 무효화하면, 또 다시 기업 경영을 위해 노동자의 목숨을 희생시키는 처사라고 주장하고 있다.

따라서 정부의 본격적인 중대재해 처벌법 개선 움직임은 노동계의 거센 반발에 부딪힐 것으로 보인다. 가뜩이나 대립각을 이어오고 있는 정부와 노동계 사이에 또 다른 민감한 쟁점이 추가될 가능성이 높은 것이다. 시행 1주년 만에 중대기로에 서게 된 중대재해 처벌법이 어떤 과정을 거쳐 어떤 변화를 맞게 될지 귀추가 주목된다.

→ 이러한 주제를 띤 기사들도 글 (A) 같은 기사들과 비슷한 비중으로 사회에 유통되고 있다면, 독자들은 ‘중대재해법’에 대하여 어떻게 생각할까요?

→ 실제 우리 사회는 ‘중대재해법’에 대해 어떻게 생각하고 있을까요?

→ 여러분이 ‘중대재해법’에 대하여 자신만의 판단을 세우기 위해서 어떻게 해야 할까요? ‘중대재해법’에 대하여 잘 모르는 다른 사람들을 위하여 자신은 어떤 일을 할 수 있을지도 생각해봅시다.

<부록 5 - 본 조사 활동 과제 2>

<학습자 활동지 2> 다음 글을 읽고, 모둠원과 협의하여, 함께 질문을 해결해 볼까요?

(A) 대구 이슬람사원 결국 다시 짓는다… 지역주민 피해 논란

– 2022.09.20. 데OOO뉴스, 작성 : 유OO

① 대구 북구 대현동 이슬람사원이 건축이 확정됐다. 이슬람교 교도들이 공사를 막은 북구청을 상대로 낸 소송에서 최종 승소한 것이다. 대법원 1부(주심 오경미 대법관)는 이달 16일 대구 북구청장의 상고를 기각하고 A씨 등 8명의 승소를 확정했다. 그러나 재판이 끝난 이후에도 건축 반대 주민들이 피해를 주장하며 반대 투쟁을 계속 벌일 것으로 예고하고 있어 지역 내 불안이 장기화될 것으로 예측된다.

② 대구 북구청은 2020년 9월 대현동에 이슬람사원 건축을 허가했다가 주변 주민들이 소음 발생 등을 이유로 반발하자 지난해 2월 공사 중지 명령을 내렸다. 이에 사원 건축주 A씨 등 이슬람교 교인들은 법원에 북구청을 상대로 한 공사 중지 처분 집행정지 신청과 소송을 냈다. 피고인 북구청 측에는 건축을 반대하는 주민들이 소송 보조 참가인으로 합류했다.

③ 법원은 지난해 7월 건축주 등 이슬람교 교도들이 본안 소송과 함께 낸 공사 중지 처분 집행정지 신청에 대해 먼저 받아들였다. 본안 소송 1심에서 법원은 "관련 법률에 근거하지 않고 집단 민원을 이유로 피고(북구청)가 공사 중지 처분을 한 것은 법치 행정에 반하는 위법한 행정이므로 취소해야 한다"며 A씨 등 원고의 손을 들었다. 판결 뒤 북구청은 법무부의 항소 포기 지휘에 따라 2심을 포기했지만, 피고 측 소송 보조참가인인 주민들이 굽히지 않으면서 항소했고, 재판이 이어졌다. 하지만 2심 역시 1심과 동일한 판단을 내렸다. 그리고 이달 16일 대법원에서 열린 3심에서 북구청의 공사 중지 명령은 최종적으로 무효화된 것이다.

④ 그러나 여진은 계속되고 있다. 이슬람사원 건축을 반대하는 주민들은 "동네 주민들이 이슬람사원 건축으로 오히려 재산권과 생존권, 행복추구권을 침해받고 있다"며 "이슬람을 반대하는 것이 아니라 주택가 한 가운데에 사원이 들어오는 것을 반대하는 것으로 결사 투쟁을 벌일 것"이라고 격분했다. 또 다른 주민은 "처음부터 반대한 게 아니라 외국인이라고 차별하지 않고 배려해줬음에도 불구하고, 지역주민을 혐오세력으로 몰아갔다", "공무원들이 무책임하게 허가를 내주었는데, 이제는 자국민을 보호하지 않는다"고 주장했다. 건축 반대 주민들은 '역차별'을 당하고 있다고 주장하는 가운데, 지역 내 주민들의 피해 논란이 계속될 전망이다.

1. 글 (A)의 내용을 파악해봅시다.
   (1) 이 글에서 다루는 핵심 사건은 무엇인가요?
   (2) 이 글은 어떤 종류(장르)의 글인가요?

(3) 이 글의 문단별 중심 내용을 요약해 봅시다.

① : □□□□□ 건축 확정과 주민들의 계속되는 □□ 예고

② : 이슬람사원 건축주의 □□ 제기 경위

③ : 이슬람사원 건축을 둘러싸고 1년 넘게 진행된 □□ 과정

④ : 재판 종료 후에도 계속되는 □□ □□ 주민들의 □□ □□ 예고

(4) 이 글에서는 핵심 사건에 대해 누구의 어떤 주장을 전달하고 있나요?

※ <참고> 글 (A)를 둘러싼 사회적 배경을 알아봅시다.

2020년 9월 파키스탄과 방글라데시 출신 무슬림 6명과 귀화한 한국인 1명 등이 대구 북구 대현동의 한 주택가에 위치한 4개 단독주택의 땅을 '종교집회장'으로 용도 변경 및 건물 증축 신고를 하여 구청으로부터 허가를 받았다. 2020년 12월 3일 모스크(이슬람사원) 착공이 허가되고 2021년 3월 준공을 목표로 공사하였으나, 2021년 2월부터 주변 주택가 일부 주민들의 항의가 시작되었다. 주민들은 건축업자가 처음에 낡은 집을 단층으로 재건축한다고 말했으므로 속은 것이고, 마을 한복판에 다중이용시설이 들어오면 번잡하고 소란스러워질 것이 우려된다는 이유를 내세웠다. 모스크 건축 측은 바로 옆의 경북대 대학원을 다니는 무슬림 유학생들이 율법에 맞게 하루 5번 기도를 드리려면 학교 연구실 근처에 사원이 지어져야 하고, 사원은 포교 목적 없이 예배용으로만 쓰일 것이며, 구청의 건축 허가를 정상적으로 받았다고 하였다.

2021년 2월 주민들의 민원을 듣고 북구청이 모스크 공사 중지 행정명령을 내렸으며, 이에 모스크 건축주 측은 북구청장을 상대로 공사 중지 행정명령 정지 신청과 취소 소송을 냈다. 1년 반이 넘는 재판 끝에 3심까지 모두 건축주가 승소하여 2022년 9월부터 건축이 다시 시작되었다. 그러나 건축을 반대하는 주민들이 건축 현장 근처에서 반대 집회를 계속하고 있으며, 보수 단체, 기독교 단체, 난민 반대 단체가 가세하고 있다. 이에 맞서 대구경북차별금지법제정연대, 경북대민주화교수협의회, 대구참여연대 등의 시민단체, 경북대 비건 동아리 학생들 등은 종교의 자유 침해를 반대하며 차별 금지 자보를 붙이기도 하였다.

2. 글 (A)에서 사용된 단어의 의미와 그 쓰임에 대해 알아봅시다.

(1) 대구 이슬람사원 '결국' 다시 짓는다

→ 이 글의 제목에서 이슬람사원을 다시 짓는 것에 대해 왜 '결국'이라는 부사를 사용했을까요? 만약 글쓴이가 다른 의도가 있다면, '결국' 대신 다른 단어를 써서 제목을 어떻게 지었을까요?

(2) 지역 내 '불안'이 장기화될 것으로 보인다.

→ 이 글에서 보도하는 사건에 대하여 글쓴이가 '불안'이라는 단어를 사용한 이유가 무엇일까요? 해당 표현을 통해 독자들이 이 사건을 두고 어떤 생각을 갖기를 의도했을까요?

→ 다른 의도가 있다면 '불안' 대신 어떤 표현을 선택했을지 논의해볼까요?

(3) 이 글에서 글쓴이의 의도가 반영된 것으로 보이는 또 다른 단어들이 있는지 함께 찾아보고, 논의해 볼까요?

3. 글 (A)의 문법적 특징과 그 쓰임을 알아봅시다.

(1)

- 그러나 재판이 끝난 이후에도 건축 반대 주민들이 피해를 주장하며 반대 투쟁을 계속 벌일 것으로 예고하고 있어 지역 내 불안이 장기화될 것으로 예측된다.
- 건축 반대 주민들은 '역차별'을 당하고 있다고 주장하는 가운데, 지역 내 주민들의 피해 논란이 계속될 전망이다.

→ 이 글에서 글쓴이가 위의 밑줄 친 표현처럼 쓴 이유는 무엇일까요? 글쓴이는 이 사건 전달에 있어 어떤 태도를 보이나요?

→ 밑줄 친 표현 대신 '예측한다', '계속될 것으로 전망한다'라고 바꾸면, 위 문장은 어떻게 바뀌게 될까요? 글쓴이가 이 사건 전달에 있어 어떤 태도를 띠는 것으로 바뀌어 보일까요?

(2)

- 처음부터 반대한 게 아니라 외국인이라고 차별하지 않고 배려해줬음에도 불구하고, 지역주민을 혐오세력으로 몰아갔다.
- 공무원들이 무책임하게 허가를 내주었는데, 이제는 자국민을 보호하지 않는다.

→ 위의 문장에서 밑줄 친 부분은 독자들에게 의심해보아야 할 내용으로 인식될까요? 아니면 이미 사실인 내용으로 인식될까요?

→ 이 말을 한 해당 주민은 이와 같은 표현을 사용하여 독자들이 '주민들'과 '공무원들'에 대해 어떤 인식을 가지도록 의도했을까요?

(3) 아래 제시된 문장은 이 글에서 나왔던 다른 사람의 말을 인용해온 문장입니다. 인용된 문장들을 살펴보면, 글 (A)는 누구의 입장만을 전달하고 있나요? 글쓴이는 왜 이 말을 인용해왔을까요?

- 이슬람사원 건축을 반대하는 주민들은 “동네 주민들이 이슬람사원 건축으로 오히려 재산권과 생존권, 행복추구권을 침해받고 있다”며 “이슬람을 반대하는 것이 아니라 주택가 한가운데에 사원이 들어오는 것을 반대하는 것으로 결사 투쟁을 벌일 것”이라고 격분했다.
- 또 다른 주민은 “처음부터 반대한 게 아니라 외국인이라고 차별하지 않고 배려해줬음에도 불구하고, 지역주민을 혐오세력으로 몰아갔다”, “공무원들이 무책임하게 허가를 내주었는데, 이제는 자국민을 보호하지 않는다”고 주장했다.

4. 글 (A)가 다른 글들과 맺는 관계를 생각해봅시다.

(1) ‘대구 이슬람사원’을 검색어로 하여 포털사이트에 뉴스를 검색해 봅시다.
페이지를 넘겨 보면서, 어떤 제목들이 있는지 살펴볼까요?

(2) 모둠 안에서 2~3개의 뉴스를 골라 검색해서 훑어 읽어 봅시다.(한 사람당 2~3개가 아닙니다.)
뉴스 기사가 어떤 내용인 것 같나요?
(위에서 했던 것처럼 단어나 문법적 특징 등을 근거로 들어 봅시다.)

(3) 포털사이트에 있는 뉴스 기사들을 봤을 때, 이 사건을 검색해 보는 독자들은 이 사건에 대해 어떤 인식을 갖게 될 것 같나요?

(4) 포털사이트에 있는 뉴스 기사들과 비교했을 때, 글 (A)는 어떤 언어적 특징이 있나요?

5. 글 (A)를 비판적으로 읽어봅시다.

(1) 글 (A)의 언어적 특징을 참고했을 때, 이 글이 독자들에게 전하려는 의도는 무엇일까요?

- 윗글의 단어나 문법적 특징을 분석해봤을 때, ~~~

(2) 글 (A)를 읽은 독자들로 인해 우리 사회에는 어떤 생각들이 형성될까요?

(3) 글쓴이가 (A)와 같이 글을 쓴 이유가 무엇일까요? 글 (A)를 둘러싼 우리 사회의 사회적 배경에 대해 논의해 봅시다.

(4) 아래의 기사를 읽고, 글 (A)와 비교하여 생각해봅시다. 글 (A)와 비교했을 때, 아래의 기사에서는 누구의 입장이 어떻게 나타나고 있나요?

이슬람사원 건축 반대 주민 비상대책위원회(이하 '비대위')는 사원이 들어서면, 지역 전체가 이슬람 지역화돼 원주민들이 떠나게 된다면서 사원 건축을 백지화할 것을 요구한다. 법원이 7월 건축주의 손을 들어주면서 북구청이 2월에 내렸던 공사 중지 행정명령의 효력이 정지됐지만, 비대위는 차량과 집기를 동원해 공사현장을 봉쇄하고 있다. 7일 공사현장 인근에서 만난 서재원(57) 비대위원장은 "생존권과 행복권을 지키기 위해서 사원 건축에 반대한다"면서 "유학생들이 건물을 사들여서 사원을 짓겠다는 것은 여기에 정착하겠다는 것이고 그렇게 되면 주민들은 다 떠나게 될 것"이라고 주장했다.

무슬림들은 비대위의 주장이 근거 없다고 반박한다. 경북대에서 컴퓨터공학 박사과정을 밟고 있는 무아즈 라작(25) 씨는 "애초에 기도소로 활용했던 건물을 매입했던 무슬림은 모두 5명인데, 이 가운데 2명은 이미 고국으로 돌아갔다"면서 유학생들의 정착설을 반박했다. "우리가 일부의 의심대로 정말 외부세력의 도움을 받아서 돈이 많다면, 왜 번화가가 아닌 주택가의 저렴한 땅에 사원을 짓겠느냐"라고도 반문했다.

무엇보다 무슬림들은 주민들의 주장이 인종차별적이라고 주장했다. 막연한 공포 때문에 사원 건설을 반대한다는 이야기다. 주민들이 반대 운동 초기에 냄새와 소음이 문제라고 주장하다가, 최근 들어 무슬림들이 주민들과 공존하기 어렵다고 주장하는 것은 반대를 위한 이유 찾기라고 비판했다. 라작 씨는 "지난 7년 동안 무슬림들이 하루에 5번씩 기도를 드렸고 대개 20~30명, 교인이 많이 모이는 날에는 100명도 모였지만 주민을 위협했다거나 소음과 관련된 신고가 단 한 건이라도 있었느냐"라고 반문했다.

→ 이 사건에 대하여는, 뉴스 기사들이 여러 입장을 균형 있게 보도하고 있다고 생각하나요?

→ 이 사건에 대하여 독자들은 어떤 생각을 갖게 될까요?

→ 이 사건 외에 사회적 갈등이 많은 문제나 사건들 중에 여러분이 관심 있는 것이 있나요? 그 사건들을 보도하는 기사들을 읽었을 때, 언어적으로 어느 한쪽의 편을 들고 있다고 느낀 적이 있는지 이야기해 봅시다.

→ 여러분이 관심 있는 문제나 사건에 대해 잘 모르는 사람들을 위하여, 자신이 어떤 노력을 해본 경험이 있나요? 혹은 앞으로 어떤 일을 할 수 있을지 생각해 볼까요?

Abstract

A Study on the Design of Critical Language Awareness Education Based on Essential Questions

Choi, Hyeong-woo

Despite raising the need to develop a critical perspective on language in traditional grammar education, this study discusses the problem of not providing enough education to help learners expand their awareness of society and the world and foster critical awareness. To overcome the problem, this study argues that we need to allow "critical language awareness," which has remained at the level of raising the need to be educated, to settle as the content of secondary grammar education. Based on the lack of sufficient educational research that reflects learners' levels and aspects, and the inability to clarify what to present as the core educational content in critical language awareness education, this study visualizes the linguistic content and behavior of critical language awareness. And by analyzing the level and pattern of critical language awareness seen by secondary learners, this study aims to design critical language awareness education at the secondary learner level.

In order to clarify the structure of educational experience to be dealt with in critical language awareness, Chapter II viewed language as a type of social practice and conceptualized the behavior in "critical language awareness" that analyzes and evaluates what social, political, and cultural factors are effected. 'Critical discourse analysis' was suggested as a methodology that can specify the procedure of critical language awareness activities. Finally, in order to visualize the contents of critical language awareness education, this study reviewed related theories and prepared a 'essential questions' in critical language awareness.

In Chapter III, in order to improve the feasibility of critical language awareness in secondary classroom education, it was attempted to grasp the status of secondary learners. Activity tasks were designed based on the list of essential questions derived earlier, and the level and pattern of critical language awareness activities were examined by qualitatively analyzing critical language awareness activities performed by learners through small group discussions. The level of critical language awareness activities was divided into ‘absence of language awareness as a resource’, ‘language awareness as an intentional expression resource’, and ‘language awareness as a social practice resource’, and interaction patterns at each level were analyzed. Factors that promote and hinder awareness were derived. Through the derived factors, this study prepared to establish a plan to create an environment for learners to implement critical language awareness education. In addition, the hypothetical learning trajectory of critical language awareness education was suggested by dividing the stages and hierarchical aspects of critical language awareness into words, syntax, text structure, intertextuality, and social determinants.

Chapter IV discussed the design plan of critical language awareness education from the analysis of the activity level and patterns of secondary learners on tasks based on essential questions. Based on the level of activity shown in learners, critical language awareness education goals and evaluation criteria at the secondary learner level were set. The “essential question”, which is the basis of the composition of this study’s activity task, confirmed its status as a way to visualize the key content elements of critical language awareness. And to further solidify its status, it was necessary to discuss ways to elaborate essential questions in consideration of actual teaching and learning contexts, and to propose a detailed plan for learners that hierarchically presents the contents derived from the essential questions according to the difficulty level. Thus, an elaboration

plan of essential questions and a hypothetical learning trajectory was proposed. Finally, it was confirmed that learners can mutually develop the level of awareness through interaction. This study discussed ways to revitalize the educational implementation environment based on the factors that promote and hinder perception in the interaction.

As educational design research reflecting the actual level and patterns of secondary learners in critical language awareness education was insufficient, the results of this study are meaningful in that it discussed more advanced critical language awareness education by detailing the process of educating critical language awareness.

* Essential Word : Critical Language Awareness, Critical Language Awareness Activity, Critical Discourse Analysis, Essential Questions, Learners' Interaction
* Student Number : 2021-25158