

생애필자를 육성하는 쓰기 학습자원의 개발

박수자*

< 차 례 >

1. 생애필자 육성의 의미
2. 생애필자의 관점에서 쓰기 지도 내용의 문제점 검토
3. 생애필자를 육성하는 쓰기 학습자원의 개발
4. 요약과 과제

1. 생애필자 육성의 의미

쓰기 지도 연구는 최근 십여 년 동안 쓰기 과정과 전략을 위주로 상당히 활발히 이루어져 왔다. 특히 활동 중심의 쓰기 교과서 출현은, 정적이어서 지루하던 종전의 쓰기 수업을 굉장히 역동적인 형태로 변모시켰다. 이제 쓰기 수업에서 학습자들이 쓸 내용에 대해 토론하고, 모둠으로 쓰거나, 돌려 읽고 고쳐주는 등의 활동을 하는 것은 당연하게 여겨지고 있다.

이처럼 학습자의 다양한 활동을 권장하는 쓰기 수업은, 학습자로 하여금 동료들과 좀 더 적극적으로 교류하고 자신을 표현하게 허용한다. 이는 인간(혹은 사교력)을 지향하는 교육의 시대적 흐름이나 사회구성원들의 문화적 소통을 강조하는 현대 사회의 경향과 맥을 같이 하면서 매우 긍정적인 평가를 받고 있다.

그러나 한편으론 활동 중심의 역동적인 쓰기 수업이, 진정한 의미에서

* 부산교육대학교 국어교육과 교수, sjpark@bnue.ac.kr

쓰기 수업인지 고민하게 된다. 우선, 쓰기 수업에서 음성언어 위주의 활동 과정은 학습자의 수업 집중력을 떨어지게 하고, 쓰기 수업의 핵심인 학습자의 문자 표현력이 소홀히 다루어지는 결과를 낳는다. 또 수업에서 학습자가 수행하는 활동들이 과연 필자의 쓰기 자율성을 증진시키고 있는지도 의문이 든다.

현대 사회는 모든 분야(업무)에서 사회구성원의 쓰기 활동을 요구하고, 이에 따라 사회구성원은 원하던 원하지 않든지 간에 능력 있는 생애필자(life-term writer)¹⁾가 되어야 한다. 일생을 통해 끊임없이 더 좋은 글을 써야 한다면, 생애필자의 원동력은 바로 자율성이다. 그러나 현재 쓰기 교과서는 잘 조직된 교과서 체제에 따라 이미 특정한 쓰기 장르와 학습과제를 확정²⁾하고 있어서, 학습자로서는 소통적 쓰기 활동에 대해 스스로의 선택의 여지가 없이 타율적으로 참여하게 된다.

따라서 쓰기의 사회적 기능에 주목하여 학습자를 자율적인 생애필자로 교육할 방법에 대한 모색이 필요하다. 더욱이 2007년 수정 교육과정이 확정되었고, 곧 새 교과서를 제작한다. 이 연구는 쓰기 수업에서 독자과 장르를 고려하는 쓰기의 사회적 의의가 충분히 반영되고, 학습자가 자율적인 필자로 성장할 수 있게 해주는 쓰기 학습 자원의 개발에 대해 논의해 보고자 한다.

-
- 1) 연구자가 최근까지도 학술 논문을 쓰면서 쓰기의 어려움을 절감하고 있다. 떠오른 아이디어를 글로 펼쳐는 것이, 새 발상을 하는 것과는 다른 사고 경로와 표현 방법을 필요로 하기 때문이다. 아이디어는 낱말 수준으로 단편적이어서, 보편적인 구조와 복잡한 맥락을 형성하는 텍스트로 완성되기까지는 수많은 시행착오가 필요하다. 그 과정이 어렵지만, 글을 쓴다는 것이 사고력이나 소통 능력의 산물이라는 것을 새삼 깨닫는 과정이다. 그렇다면 과연 현재 쓰기 지도에서는 학습자로 하여금 그러한 쓰기 본질을 체험하게 하고 있는지 하는 의문이 들었다. 현재 대학생들이 제출한 보고서를 보면서 실망을 거듭 하고 있기 때문이다.
 - 2) 학습자에게 자율성을 부여하여 의사소통 목적에 따라 텍스트 종류를 선택하는 것은, 장기적 관점에서 생애필자로 성장하는 데에 중요하다. 가령, 여행지에 대한 정보를 전달하기 위해 설명하는 텍스트를 쓸 수도 있지만, 짧은 길이의 소설을 쓸 수도 있다. 직업인으로서 성인은 사회적 행위를 수행하면서 텍스트 종류를 선택하고, 필자의 능력에 따라 새로운 텍스트 구조를 창조하기도 한다. 사회에서 이렇게 창출되는 새로운 텍스트 구조와 사용 방식은 다시 교육의 자원으로 참고되어야 한다.

2. 생애필자의 관점에서 쓰기 지도 내용의 문제점 검토

쓰기 지도는 결과 중심의 쓰기 지도에서 과정 중심의 쓰기 지도로 이행하였고, 현재는 텍스트와 필자가 상호작용하는 과정과 독자에 초점을 두는 독자 중심³⁾의 쓰기 지도를 지향하고 있다. 이 흐름은 순차적으로 나타났다지만, 서로가 상보적 관계에 있음을 인식하고 이제 통합하려는 움직임이 나타나고 한다. 최근 주목받는 세 번째 흐름의 출현은, 특히 쓰기의 사회적 행위나 소통적 행위를 부각시키고 있다.

모든 사회 참여 행위는 목적이 있고, 일정한 계획이 있다. 사회 행위로서 글을 쓰려면 쓰기 계획이 수립되어야 하고, 쓰기 계획에는 목적과 예상독자, 비문학 텍스트의 형식의 구조의 선정, 주된 표현 방법 등이 포함되어 있어야 한다. 현행 교육과정과 교과서를 중심으로 그러한 학습내용이 어떻게 펼쳐지고 있는지 알아보았다.

1) 쓰기 계획과 예상 독자의 문제

우선 현행 쓰기 교과서에서는 쓰기 계획 활동이 구체적으로 다루어지지 않는다. 다만, 쓰기 계획과 관련해 볼 때, ‘쓰기 목적, 예상독자’에 대한 언급은 <표 1>과 같이 있다.

실제로 예상독자와 관련된 ‘2-(1), 2-(3), 5-(1)’을 구체화한 학습내용은

3) 혹은 장르 중심 접근을 말하기도 한다. 장르 기반 쓰기 지도의 한계에 대한 지적도 있다. 우선 장르 개념이 텍스트 지식을 넘어 당대 사회문화적 지식과도 연계되어 있기 때문에 장르 자체의 규정이 어렵다. 비문학 텍스트의 경우 사회 환경의 변화와 밀접한 관련이 있으므로 더더욱 그렇다. 둘째, 실제 사례를 조사하고 자료로 사용할 교사 지식의 문제도 있다. 또한 실제 수업에서 모델로 제시하는 텍스트나 독자의 요구가 학습자의 개성적 표현을 제약할 수도 있고, 장르 경계를 넘나들거나 장르를 섞는 행위의 자율성과 창의성의 지도도 어렵다(Paltridge, 2001 참조). 앞으로 학습자원 연구에서 해결해야 할 과제이다.

초등학교 쓰기 교과서에는 나타나지 않고, 중학교 3학년 1학기 생활국어 교과서 ‘5. 독자와 글쓰기’에 이르러서야 예상독자 분석 활동이 나온다. 문제는 이 단원에서 제시한 예상독자 분석 기준이 ‘나이, 성별, 성격 등’으로 매우 포괄적이고, 독자가 여러 명일 경우 적용이 어렵다는 점, 자칫 인간에 대한 성격 분석으로 시간이 낭비될 우려가 있다는 점 등을 지적할 수 있다.

소 통	2-(1) 쓰기에는 여러 가지 목적이 있음을 안다. 2-(3) 읽을 사람의 흥미를 끌 수 있는 내용을 선정하여 글을 쓴다. 5-(1) 쓰기상황에는 주제, 목적, 예상독자 등이 관련되어 있음을 안다. 9-(5) 독자, 주제, 목적으로 고려하여 글을 고쳐 쓴다.
-----	---

〈표 1〉 7차 교육과정의 관련 항목

사실 글쓰기가 불특정 다수를 독자로 하는 경우가 많아서, 예상독자의 가정이 쉽지 않다. 오히려 필자는 독자층을 한정하기보다는 더 많은 사람들이 자신의 글을 읽어주기를 바란다. 그렇다면 쓰기 수업에서는 예상독자 분석 자체를 중요시 할 것이 아니라, 예상독자를 위해 필자는 무엇을 해야 하는가에 대한 구상(예상독자의 관심이나 수준의 예측, 사용가능한 언어 표현 방법)이 지도되어야 한다.

더욱이 교과서가 지정한 막연한 예상독자를 일반적인 기준으로 분석하기보다는, 학습자로 하여금 ‘독자를 배려하는 의도를 지닌 필자의 역할’을 인식하고, ‘글 속에서 독자를 충실히 안내해 나가는 과정(장치)’에 주목하도록 지도하는 것이 더 중요한 의미를 지닌다. 독자가 이해하기 쉽도록 여러 가지 언어 장치를 사용하여, 독자와 소통하는 사회적 표현 행위로서 쓰기를 수행하도록 지도하여야 한다는 뜻이다.

그런데 현행 교과서에서 쓰기 계획 활동을 다루지 않는다면, 소통의 목적과 예상 독자에 대한 학습활동이 제대로 이루어지지 않게 되고, 결과적으로 능동적인 쓰기 활동은 불가능하게 된다.

2) 표현 방법과 필자 개성의 문제

쓰기 계획만큼이나 텍스트 표현 방법도 중요하다. 문제는 현재 쓰기 방법이라 함은, 곧 ‘생각 묶기나 얼른 쓰기’와 같이 쓰기 과정에 초점을 둔 쓰기 전략을 지칭한다는 점이다. 이들 전략은 주로 내용 생성이나 조직과 관련이 되기 때문에, 텍스트의 구체적인 표현 문제를 거의 다루지 않는다.

물론, 교육과정에서는 <표 1-2>의 ‘2-(4)~6-(5)’ 등과 같이 표현 방법을 제시하고는 있는데, 실제 쓰기 교과서에서는 그 방법의 일부만을 탈맥락적으로 소개하고 연습시키는 부분적 지도에 그치고 있다. 또 교육과정에서 문체를 다루게 규정한 중학교 3학년 2학기 생활국어 교과서 ‘3. 글쓰기의 실제’에서도, 여전히 ‘쓰기의 과정과 연습’을 중심으로 교정 학습 수준에서 다루고 있다.

표현방법	2-(4) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다. 4-(4) 사건이나 행동의 변화가 드러나게 글을 쓴다. 5-(4) 분류의 방법으로 내용을 전개하여 글을 쓴다. 5-(5) 분석의 방법으로 내용을 전개하여 글을 쓴다. 5-(6) 예시의 방법으로 내용을 전개하여 글을 쓴다. 5-(7) 비유의 방법으로 글을 쓴다. 5-(8) 문맥에 어울리지 않는 낱말을 찾아 고쳐 쓴다. 5-(9) 전달 효과를 고려하여 자신의 글을 컴퓨터로 편집한다. 6-(5) 사물의 모습이 생생하게 드러나게 글을 쓴다. 6-(6) 표현의 효과를 고려하여 문장을 고쳐 쓴다. 7-(4) 문체의 효과를 고려하여 글을 쓴다.
필자	3-(1) 글을 쓸 때에는 지식이나 경험을 활용해야 함을 안다. 4-(9) 능동적으로 글을 쓰는 태도를 지닌다.

<표 1-2> 7차 교육과정의 관련 항목

표현 방법이 쓰기 목적과 텍스트 종류에 따라 어떻게 작용하는지를 가르칠 수가 없다면, 말 그대로의 그것은 ‘표현’의 방법이 아니다. 쓰기

표현력을 향상시키기 위해서는, 글의 종류에 적절한 표현 방법의 선택은 물론, 필자의 개성이 드러날 수 있도록 문자 표현 과정 그 자체에 집중하고 효과적인 표현 방법도 함께 가르쳐주어야 한다. 그러나 현재 이 부분은 교과서에서 거의 다루어지지 않고 있는 실정이다.

한편 현대사회에서 가장 많이 통용되는 비문학 텍스트에서 필자의 개성적인 표현 능력이 사회적 업무 능력으로 평가될 가능성이 높다. 그렇다면 문학적 글쓰기만이 아니라, 비문학 텍스트에서도 필자의 생각과 개성이 효과적으로 표현될 수 있도록 지도하여야 한다.

그런데 필자의 개성 표현과 관련하여 교육과정 태도 항목을 보면, 필자에 초점을 두고 있던 하지만 태도 항목이 교과서에서 구체적으로 다루어지지 않는다는 점과, 3-(1)이나 4-(9)와 같은 내용항목 자체도 필자의 개성 표현과는 거의 무관하다. 물론, 쓰기 표현 방법 지도에서 다를 수도 있겠지만, 앞서 지적한 대로 표현 방법 자체도 제대로 지도되지 못하는 실정 이므로 필자의 개성을 드러내도록 하는 지도는 기대하기 어렵다. 다음에 제시한 <예 1>과 <예 2>를 비교해 본다면, 좋은 글을 쓰기 위해서 필자의 표현적 개성을 계발해주어야 한다는 이유를 충분히 이해할 수 있다.

<예 1> 부산교대 3학년 학생의 수학여행기(박수자, 2002a)

제주도 말로만 듣던 그 아름다운 섬으로의 여행! 제주도로 떠나기 전 날 나는 소풍을 기다리는 어린애같이 설레어 잠을 잘 이루지 못했다. 비행기를 타고 제주공항에 첫발을 내딛는 순간, 처음 보는 열대나무가 세찬 바람에 커다란 잎을 흔들며 우리를 맞이해 주었다. 그 후로 제주도의 4박5일은 자연의 위대함과 아름다움을 느낄 수 있게 하는 갖가지 풍경들로 인해 참으로 인상 깊었다. 특히나 주상절리에서의 우유빛으로 거대하게 부서지는 파도와 섬지코지에서의 시원하게 트인 평지와 바다가 좋았다. 나는 제주도를 옥빛, 검은색, 노란색의 세 가지 색깔로 표현할 수 있다고 생각한다. 옥빛은 바다 색깔, 검은색은 돌의 색깔, 그리고 노란색은 유채꽃 색깔이다. 제주도하면 이 세 가지 색이 먼저 떠오른다. 그리고 제주도는 ‘강함’이 느껴지는 섬이기도 하다. 거센 바람과 곳곳의 거칠고 억세보이는 절벽, 해녀들의 강인한 생활력…… 이러한 제주도에 대한 나의 느낌은 오래 간직하고 싶다.

<예 1>은 필자의 느낌이나 인상 위주의 서술로 주관적인 감정이 강하게 드러나고 내용 전개가 비약적이다. 특히 필자의 생각과 느낌이 파편적으로 나열되는 필자 중심의 글로서, 제주 여행 경험이 없는 독자는 공감하기 어렵다. 이처럼 떠오르는 단상 위주로 말하듯이 글을 쓰는 것은, 표현 능력 수준은 물론 쓰기 계획의 부재나 쓰기 과정에 대한 자기 통제력의 결여에서 비롯된다고 볼 수 있다.

<예 2> 하버드 입학생의 자기소개서(민선식 역, 2003)

초원과 숲과 진흙탕을 걸러 앞서거나 뒤서거나 서로 이끌며 주면서 시내를 건너고, 호수와 별과 나무들을 바라보고, 소나무와 말들의 냄새를 맡으며, 아스라한 이른 새벽 세상을 구경하며 돌아다니다가, 그러다가 보니 새벽 네시가 됐다. 우리 열 명은 아름다운 일출을 보기 위해 폭포 근처에 멈추었다. 하늘이 타오르다가 불기운이 사라지면서 허공에는 푸른 빛과 노란 빛만 남았다. 햇살이 하늘에서부터 초원으로 미끄러져 내리는 광경을 보는 동안 행복감이 내 뺨을 흘러내렸다. 하늘에 내 고마움을 전했다.

그랜드 피라미트 산정으로 걸음을 재촉하면서 나는 새 꽃들을 만났다. 산봉우리 바로 밑에 도착하자 나는 너무도 흥분이 되어 주체할 수가 없었다. 무서운 생각도 들었지만 단단히 마음을 먹고 산을 오르기 시작했다. 정동석과 약간은 흔들리는 큰 바위들이 있었다. 일행은 많았지만 나는 혼자 오르기 시작했다. 산기슭에서 출발한 우리 네 명이 정상에 도착하자 뽀족한 봉우리와 산맥의 아름다움과 사방으로 탁 트인 전경이 우리를 맞이했다.

반면, <예 2>는 필자가 서사나 묘사를 통해 자연스럽게 독자를 안내하여 필자의 여행에 독자가 동참한 듯한 느낌을 갖게 한다. <예 1>과 같이 동일한 여행기 형식이지만, 다양한 표현 방법의 사용으로 글에 생동감을 불어넣은 것과, 글 속에서 독자를 안내하는 자연스러운 서술의 흐름이 돋보인다. 특히 <예 2>는 자신을 ‘소개’하는 목적으로 ‘여행기’ 형식을 선택하여 필자 자신의 내면을 표현하고 있다. 바로 이 점에서 필자의 자율성과 개성이 잘 드러난다고 볼 수 있다.

쓰기는 독자와 필자가 만나는 소통의 장이다. 만일 텍스트에 필자의 개성이 나타나지 않는다면, 그 텍스트는 피상적이고 식상한 텍스트가 되

고, 동시에 독자와의 소통에 실패할 수밖에 없다. 진정한 의미에서 필자가 자신을 표현한 창조적 산물이 아니기 때문이다. 문자 소통 중심의 현대 사회에서 이런 능력은 매우 중요하다.

3) 소통 목적과 관련된 비문학 텍스트 특성의 지도 부재

사회적 소통 행위로서 쓰기는 소통 단위인 텍스트의 형식과 특징에 근거하여 그 소통 목적과 효과가 발휘되기 때문에, 쓰기 계획 단계에서 소통 목적에 따라 적절한 비문학 텍스트 형식을 선택하는 것은 매우 중요하다. 더욱이 문학적 글쓰기 지도가 ‘이야기-극본-시’ 등의 갈래 바꾸기를 지도하면서 ‘장르 형식과 표현 방법 특징’을 함께 다루는 것과 비교하면, 비문학 텍스트의 지도 현황은 매우 열악한 실정이다.

보통 전문 작가가 아니라면, 대부분의 사회구성원으로서 직업인들은 비문학 텍스트를 업무상 가장 많이 접하고 쓰게 된다. 이런 맥락에서 현행 비문학 텍스트의 쓰기 지도는 다음과 같은 문제점이 있다(박수자, 2005b 참조).

첫째, 교과서에서 다루는 비문학 모범 텍스트의 종류가 제한적이다. 이는 비문학 텍스트가 현대 사회에서 실용적으로 가장 많이 소통되는 장르이지만, 시사적이거나 실용적인 내용은 교육 내용으로 부적절하다는 인식에서 비롯된다. 교과서용 텍스트가 인위적으로 집필되다보니, 수록된 텍스트의 내용이 학습자가 이해하기 어렵거나 혹은 그 형식이 매우 도식적이다. 이렇게 되면 학습자들은 실제 비문학 텍스트의 특성을 반영하는 텍스트를 배우기 어렵고, 결국 의사소통의 특성과 텍스트 사용 방식을 배울 수 없다.

둘째, 비문학 텍스트를 사용하는 방법에 대한 정보 제공이 거의 이루어지지 않는다. 활동 중심 교과서에서 텍스트 장르(의사소통 목적과 의사소통 패턴)를 전제로 하지 않고 텍스트 형식만을 가르치는 것은, 쓰기의 사회적 행위를 염두에 둔 절차적 지식을 가르치는 것이 아니다. 현행 교과서에서는 텍스트가 사용되는 의사소통 목적에 대한 인식과 의사소통 장면에 대한 소

개, 특히 의사소통 목적에 따른 텍스트 구조의 선택에 대한 안내가 없다.

셋째, 비문학 텍스트의 구조와 언어 특징을 거의 다루지 않는다. 텍스트 구조와 관련하여 6차 교과서부터 활발히 도입된 그래픽 조직자가 가장 좋은 방법으로 권장되어 왔다. 줄글로 제시된 텍스트를 그래픽 조직자를 통해 시각적으로 구조화하면, 학습자의 체계적 이해를 돕는다고 보았기 때문이다. 그러나 현재 읽기나 쓰기 교과서에 소개된 그래픽 조직자의 종류가 적고 단순하기 때문에, 현대 사회의 복잡하고 다양한 비문학 텍스트의 실체를 포착할 수 없다.⁴⁾

그렇다면 새로 수정된 교육과정은 어떨까? 2007년 수정 교육과정은, 내용 체계의 구조 상 텍스트 장르와 맥락을 다루게 하고 있지만, ‘성취 기준’은 7차 교육과정 내용항목의 진술과 거의 다를 바가 없어서 진술된 문장만으로는 충분한 정보를 추출해 낼 수 없다. 또 ‘글의 수준과 범위’에서 장르나 맥락에 대한 언급이 지나치게 추상적이고 한정적이고 지엽적이라 다소 염려스럽다.

특히 ‘장르와 맥락’을 고려한 2007년 수정 교육과정에서, 비문학 텍스트와 관련되는 종류를 대략 추출해 보면, ‘1학년-소개하는 글, 생각을 제시하는 글, 2학년-요약하는 글, 요청하는 글, 제안하는 쪽지, 생각을 기록하는 일기, 3학년-설명하는 글, 의견을 제시하는 글, 감사하는 글, 감상문, 4학년-요약하는 글, 제안하는 글, 소식 전하는 글, 5학년-기사문, 찬반의 글, 사과의 글, 6학년-요약하는 글, 연설문, 축하하는 글, 기행문’ 등이 있다.

4) 비문학 텍스트를 가르치기가 어려운 이유는 일단 텍스트 구조가 많기 때문이고, 다음으로 교육적으로 텍스트 구조를 너무 강조하기 때문이다(Buss, K. & Karnowski, L. 2002 참조). 그러나 엄청나게 많은 그 텍스트 구조들을 잘 살펴보면, 그 종류의 수가 많은 것이 아니라 기본 구조가 혼재되거나 변형되어 존재한다는 것을 알 수 있다. 따라서 텍스트 구조를 가르치는 것이 중요한 것이 아니라 기본 구조를 응용하는 창조성의 지도가 필요하다. 한편 Ken, Hyland(2002)의 제안을 보면 또 다른 시사점을 얻을 수 있다. 그는 특정 종류의 비문학 텍스트 쓰기 지도용 실라버스를 구성할 때, 해당 텍스트의 ‘사회적 목적, 구조(패턴), 언어 표현 특징’을 함께 제시하고 있다. 여기서 언어 표현 특징 부분은 해당 텍스트에서 사용할 특정 어휘나 문장 표현(주어, 서술어 등)까지 안내하고 있다. 우리 교과서나 교사용 지도서와 대조되는 점이다.

이중에서 ‘감사, 소식, 사과, 축하’ 등의 친교 기능 수행의 텍스트와 ‘기사문, 연설문, 기행문’ 등 형식이 분명한 텍스트를 제외하면, ‘소개/설명, 생각 제시/기록, 요약, 요청, 제안, 설명, 의견/찬반’ 등이 남는데, 이는 텍스트의 종류라기보다는 소통 목적과 특징이다. 목적에 따라 가장 효과적인 텍스트 종류를 선정해야 하는데, 그 부분은 명확히 진술되어 있지 않다. 바로 이 부분에서 장르 경계가 분명한 문학 텍스트와 대조되면서, 비문학 텍스트의 종류가 무한하면서도 한정적이라는 취약점이 드러난다. 2007년 수정 교육과정은 이런 제한점을 극복하고 어떻게 교과서 학습 내용으로 구체화할지 기대가 된다.

<p><글의 수준과 범위></p> <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 매체에서 조사한 내용을 정리하여 요약하는 글 • 문제와 해결의 짜임으로 쓴 연설문 • 다른 사람에게 일어난 좋은 일을 축하하는 글 • 여정, 견문, 감상이 잘 드러나는 기행문 <p><성취기준></p> <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 매체에서 조사한 내용을 정리하여 요약하는 글을 쓴다. • 문제에 대한 자신의 관점과 해결 방안이 잘 드러나게 연설문을 쓴다. • 읽는 이의 마음을 고려하면서 축하하는 글을 쓴다. • 여정, 견문, 감상이 잘 드러나게 기행문을 쓴다.
--

(표 2) 2007년 수정 교육과정 중 6학년 쓰기 영역

3. 생애필자를 육성하는 쓰기 학습자원의 개발

1) 쓰기 지도의 전제

현대 사회의 모든 공식적 행위는 쓰기를 중심으로 이루어진다. 전문인의 능력은 그가 작성한 문서의 질로 평가된다. 각종 교과 수행평가나 대학 입시 논술, 대학의 보고서, 기업체의 제안문서 등이 가장 대표적인 중

류이다.

따라서 쓰기 지도는 당장의 수업에 그치는 것이 문제가 아니라, 학습자로 하여금 필자로서의 기초 능력과 잠재력을 계발하여 장기적으로 발전해나가는 생애필자의 기반을 마련해 주어야 한다. 이에 이 연구는 <표 3>과 같은 발상을 하게 되었다.

<p><현황> 교사, 방법 중심의 쓰기 활동 → 소통 경험 부족한 타율적 필자로 성장</p> <ul style="list-style-type: none"> • 교사나 교과서가 제시하는 쓰기 과제만을 수행 : 제한된 텍스트 종류 • 실제 쓰기보다는, 쓰기 방법을 배우는 데 머무르는 활동 수행 <p style="text-align: center;">↓</p> <p><대안></p> <ul style="list-style-type: none"> • 자율적인 쓰기 학습활동 → 능동적이고 개성 있는 생애 필자로 성장 <p><학습자원 개발의 예></p> <ul style="list-style-type: none"> • 쓰기 활동의 주체성(목적 설정, 소통 경험)을 부여하는 쓰기 계획 활동하기 : 목적 인식과 텍스트 종류 선택, 예상독자와 텍스트 분위기 계획, 개요짜기와 자료조사 • 필자의 경험과 개성을 개발하는 쓰기 표현 활동하기 : 문화적 소통에서 스스로를 표현하는 문체 개발

<표 3> 생애필자를 육성하는 쓰기 지도에 대한 발상

생애필자를 육성하는 쓰기 지도는, 학습자로 하여금 자신의 쓰기 행위를 자율적으로 수행할 수 있게 하고, 나아가 학습자의 전 생애에 걸쳐 스스로 자신의 쓰기 행위를 관리하고 조정하면서 더 나은 필자가 되도록 지원하는 것이 목적이다.⁵⁾ 이를 위해서는 쓰기 요인을 고려한 쓰기 학습 과정의 구분과, 쓰기 본질에 충실한 쓰기 수업 방식에 대한 조정이 필요하다.

우선, 쓰기 교과서는 ‘텍스트 종류(설명하는 글쓰기, 주장하는 글쓰기 등)’

5) 이 연구는 현재 간과되었거나 다루지 않은 학습자원의 발굴과 개발에 더 주목하므로, 기존의 쓰기 지도를 대체하기보다는 보완하는 의도에서 비롯되었다. 또 연구자가 제안한 내용도 생애필자 육성의 교육 내용 중 일부임을 밝힌다. 이 장에서 제안되는 쓰기 계획 활동과 비문학 텍스트의 지도는 연구자가 이미 발표한 바 있으나, 생애필자 육성의 쓰기 지도 연구와 맥이 닿아 있어서 함께 포함하여 더 확대된 논의로 발전시키고자 하였다.

다음으로, 텍스트는 필자의 생각과 경험이 효과적인 표현 기술로 펼쳐지는 일종의 작품이다. 텍스트를 창조한다는 관점에서 본다면, 텍스트 생성 과정은 ‘구성하기(내용), 원고쓰기(내용-표현), 창조하고 발전시키기(표현-표현)’의 세 단계이다. 이때 각 과정에는 필자의 개성과 인격이 투영된다. 따라서 학습자를 자율적이고 개성적인 필자로 성장시키기 위해서는 쓰기 수업이 크게 두 가지 층위로 진행되어야 한다.

우선, [1차 학습 층위]에서는, 학습자로 하여금 쓰기 목적과 상황을 고려하여 쓰기 장르를 선택하고, 텍스트 종류와 예상독자를 고려하여 텍스트 분위기를 계획하며, 일련의 쓰기 계획을 토대로 개요를 짜고 자료를 수집하여 실제 글을 쓰게 지도한다. 물론 현재 쓰기 수업도 이렇게 진행된다고 말할 수 있으나, 앞서 지적한 대로 ‘쓰기 계획 활동’은 전혀 다루어지지 않고 있었다.

[2차 학습 층위]에서는, 학습자는 자신이 쓴 텍스트를 심층적으로 읽어가며 수정하여 최대한 자신의 생각이 잘 드러나도록 하고, 언어 표현면에서의 필자의 개성을 함께 추구하도록 지도한다.⁷⁾ 학습자로 하여금 진정한 의미에서 필자의 개성을 계발하면서 문자 표현력에 집중하도록 지도하는 단계이다. 현재 쓰기 수업은 쓰기 교과서의 구성 방식 자체도 그렇지만, 활동 시간에 쫓겨 거의 이 부분은 다루고 있지 않다. 굳이 찾자면 아마도 교사의 평가에서 간접적으로 지도된다고 볼 수 있는 정도이다.

7) Flower & Hayes는 실험대상자로 하여금 생각하는 것을 동시에 말로 표현하도록 하여 기록한 것을 분석하였는데, 이를 통해 숙련된 필자의 경우 새로운 생각의 60%가 수사적 영역에서 생겨난 것인데 반해, 경험이 적은 미숙한 필자의 경우 새로운 생각의 약 70%가 화제나, 필자가 그 순간 쓰고 있었던 글에 의해 촉발된다는 것을 발견하였다. 이는 Bereiter & Scadamalia의 경험이 적은 필자들의 쓰기 과정을 위한 ‘지식-이야기 모델(knowledge-telling model)’과 경험이 많은 필자들을 위한 ‘지식-변형 모델(knowledge-transforming model)’과도 연계된다(박수자, 2005a 참조).

2) 쓰기 학습자원의 예

앞 절에서 논의한 쓰기 학습과제의 유형과 쓰기 수업 방식을 토대로 활용 가능한 세 가지 학습자원을 실라버스 수준에서 제안해 보았다.

가. 소통 목적과 비문학 텍스트의 관계를 이해하기

학습자로 하여금 쓰기 행위의 목적을 인식하고 필자로서의 소통 의도에 따라 쓰기를 할 때, 스스로 가장 자신의 목적과 의도에 부합하는 글의 장르를 선택하고 예상 독자와 소통할 수 있는 계획을 세워야 한다. 이러한 쓰기 계획 활동이 제대로 이루어지기 위해서는 쓰려는 비문학 텍스트의 갈래에 대한 사전 지식이 반드시 필요하다.

사회에 통용되는 비문학 텍스트의 다양한 종류를 다 써 볼 수는 없다고 하더라도, 그 존재를 알고 있는 것과 모르는 것은 큰 차이가 난다. 학습자에게 활동을 시키는 것이 아니라 활동을 제대로 수행할 수 있도록, 필요한 개념적 지식이나 절차적 지식은 반드시 제공하여야 한다. 이에 다음과 같은 학습활동의 예를 제안할 수 있다.

<예 3> 쓰기 계획 지원 단계

1. 학습목표 : 소통 목적에 따라 텍스트 종류 고르기
2. 의사소통 목적에 따른 비문학 텍스트의 종류 알기
 - ① 소통 목적과 비문학 텍스트 분류 기준의 관계 알기⁸⁾

8) Bomer(Buss, K. & Karnowski, L. 2002)는 비문학 텍스트를 ‘독자를 설득한다, 흥alt거리를 제공한다, 생각하게 만든다, 참고 있는 정보를 제공한다, 하는 방법을 보여준다, 이야기 속에 빠져들게 한다’ 등의 6개의 목적에 따라 구분하였다. 이와 유사하게 Lewis and Wray(Buss, K. & Karnowski, L. 2002)는 초등학생에게 가르치기 적합한 비문학 텍스트를 ‘회상(개인적인 경험의 공유), 보고, 절차(하는 방법 제시), 설명, 설득, 토의’의 6개 범주로 제안하고 있다. 이에 대해 Buss, K. & Karnowski, L.(2002)는 크게, ‘회상, 절차, 정보, 저널, 설득’의 다섯 가지 텍스트 유형을 제안하고 있다. 현재 우리 교육과정에서 의사소통의 목적을 ‘정보 전달, 설득, 친교, 정서 표현’으로 구분한 것과 유사한 점도 있다. 한편 텍스트 구성 방식(구조)에 따라 텍스트를 유형화하는 연구도 있다.

- ② 비문학 텍스트의 구조와 언어 특징에 대해 알기
 - 텍스트 구조와 서술 방법의 관계 알기 : ‘설명, 서사, 묘사, 논증’ 등의 서술방법 알기
 - * 회상 텍스트-서사
 - 텍스트 종류에 지배적인 언어 표현 알기
 - * 회상 텍스트-과거시제, 1인칭 주어 등
- 3. 여러 가지 종류의 예시 텍스트를 읽고, 소통 효과 이해하기
 - ① 실제 소통되는 텍스트에서 구조를 추출하기
 - ② 텍스트 구조에 사용된 언어 표현의 효과 가능하기
- 4. 쓰고자 하는 목적에 부합하는 텍스트 종류를 선정하고, 그에 적합한 구조와 언어 특징을 예시하기

Richardson(Freedman, A. & Medway, P, 1994)은 현재 연구된 비문학 장르(사실적 장르, factual genre)를 ‘절차, 기술(記述), 보고, 설명, 주장’의 다섯 가지로 보고하고 있다. 또 서사 장르(narrative genre)를 ‘개인 경험의 서사, 환타지의 서사, 우화, 신화, 주제 서사’로 구분하는 데에 반해, Macnamara(1989)는 ‘서사, 설명, 해석, 실용 분야, 보고, 혼합’ 장르로 구분하고 있다. 이들 연구 보고를 잘 살펴보면, 장르와 텍스트 유형을 같은 실체로 보고 두 용어를 같이 사용하는 경우가 대부분이나, 그 둘의 본질을 달리 보는 이들도 있다. Biber(1989, Johns, A.M. 2002 재인용)는 특정 장르 내 텍스트가 언어 특징에 따라 크게 다를 수 있다고 하였다. 신문기사는 극단적으로 구어체의 서사로 제시될 수도 있고 정교한 정보적 형태로 제시되기도 한다. 또 한편으로 다른 장르인데 언어 특징이 유사한 경우도 있다. 신문 기사와 대중잡지의 기사가 형태상으로는 동일할 수도 있기 때문이다. 물론 사실을 다루는 방식은 완전히 다르지만 말이다. 또 ‘편집자에게 쓴 편지’(미국에서는 하나의 장르로 인정)의 경우 텍스트 유형이 ‘주장의 구조’를 보일 수도 있고 ‘문제 해결의 구조’를 보일 수도 있다. 그렇다면 Jordan(1997, Johns, A.M., 2002 재인용)이 텍스트 패턴에 대해 수사적이고 기능적 관점을 도입한 것이 더 유용할 수도 있다. 그는 텍스트 유형을 수사적 기능에 따라 구분하였는데, 여기에는 우리가 익숙한 ‘기술, 서사, 지시, 설명, 정의, 예시, 분류, 비교대조, 원인결과, 토의/문제해결’ 등이 있다. 이에 더하여 장르를 기본 장르와 거시 장르로 대별하였는데, 가령, 기본 장르(elemental genre)로 ‘보고’를 들고, 거시 장르(macro-genre)로 ‘실험과 연구 보고’를 들고 있다(박수자, 2005b 재인용).

- 9) 소통 목적과 예상독자, 서술 방법과 텍스트 사례의 관계는 다음과 같다.
 - 독자에게 알리거나 이해 도모-설명(분석, 분류, 정의, 특수화와 일반화, 비교 대조)
 - 신문기사, 안내서, 설명서, 전문서적(학문)
 - 독자의 공감, 동의-논증귀납, 연역, 의견/이유-설교, 변론, 광고, 선전, 연설
 - 독자의 정서나 상상 유발-서사-사건이나 행동을 시간적 순서에 의해 표현(플롯)-묘사-대상이나 마음을 심상이나 비유 등으로 표현

문학 장르와는 달리 비문학 텍스트는 가장 전형적인 텍스트 장르 형식(과 규칙)을 교육적으로 정제하여 보여주기 어렵다. 복잡한 사회 속에서 사회구성원들이 상황 장면에서 가장 유용한 방식으로 텍스트 구조를 변형하여 새롭게 창출하기 때문이다. 그러다 보니 교과서에서는 비문학 텍스트에 주로 사용되는 구조(내용 전개 방식: 비교대조, 원인결과, 분석 등)를 그래픽 조직자와 연계하여 단순하게 지도하여 왔다.

그러나 더 나은 비문학 텍스트를 쓰기 위해서는, 비문학 텍스트 사용의 의사소통 목적, 목적에 따른 형식과 텍스트 구조(내용 전개 방식)의 선택은 물론, 특정 비문학 텍스트에서 지배적인 텍스트 구조 이외에 필요한 경우 다른 텍스트 구조를 혼합하여 서술하는 방법에 대한 지도도 이루어져야 한다.

<예 3>의 학습이 다소 어려울 수는 있지만, 이 학습을 하지 않으면 비문학 텍스트의 쓰기 활동이 자율적으로 이루어질 수 없다. 쓰기 계획 활동이 이루어지는 과정에 대하여, 박수자(2005b)는 ‘사건(현상)의 유기적 과정에 대한 정보 전달(목적) → ‘절차(내용 전개 방법: 구조)’를 선택 → 텍스트 사례(상품사용안내서, 요리책 등) 검토 → 일의 과정에 대해 구체적 순서를 제시하는 서술 방법(서사, 묘사) 확인’을 예로 제시하였는데, 이는 비문학 텍스트의 종류와 소통 목적이 쓰기 계획에서 어떻게 서로 작용하는지를 보여준다.

여하튼 쓰기 계획을 세우기 전에 무엇보다도 의사소통 목적에 맞게 텍스트를 사용할 수 있는 방식으로 비문학 텍스트를 지도하는 것이 필요하다. 또한 특정 텍스트를 대상으로 텍스트 구조와 언어 특징을 이해하려는 학습이 필요하다. 텍스트에 전형적인 텍스트 구조화 방법을 파악하고, 좀 더 다양하고 복잡한 텍스트 사례(읽기 교과서와 다른 교과 교과서의 사례)를 찾아 의사소통의 효과에 대해 논의해 보는 것도 의의가 있다.

나. 예상독자를 고려한 텍스트 분위기를 계획하기

소통 목적에 따른 비문학 텍스트의 종류를 선택한 다음에 글쓰기에

가장 영향을 미치는 것은 바로 예상독자이다. 7차 교육과정에서는 예상독자에 대해 분명히 언급하고 있지만, 초등학교 교과서에서는 학습내용으로 다루고 있지 않다.

앞서 언급한 대로 중학교 3학년 생활국어 교과서에서 독자 분석 활동을 하게 하는데, 이때도 소통 목적이나 해당 텍스트의 종류 등과 무관하게 단지 임의로 규정한 독자 대상에 대해 ‘나이, 성별 등’으로 정리하게 하여 매우 피상적이고 막연하게 다루고 있었다. 특히 그렇게 독자를 분석하는 것이 실제 글쓰기에 어떻게 도움이 되는지를 전혀 안내하고 있지 않기 때문에, 학습활동의 의미가 무색해진다.

사실 비문학 텍스트 별로 모든 예상독자의 범위를 구안하는 것은 거의 불가능하다. 독자에 대한 정보가 없다 하더라도 필자는 쓰기 목적을 위해 통일성 있고 응집성 있는 텍스트를 구성해야 한다. 독자가 누구이든지, 쓰기는 독자를 텍스트 속에서 안내해 가는 행위이기 때문이다. 글을 쓰기 전에 ‘-해요’체로 쓸 것인지, 그냥 ‘-다’체로 쓸 것인지 머뭇거린 경험은 글을 써 본 사람 누구에게나 있다.

바로 그 점이 예상독자에 대한 배려로서 출발점이다. 공식적인 어조로 쓸 것인지, 개인적인 어조로 쓸 것인지, 감정을 배제할 것인지, 묘사를 해도 되는지 등등의 결정이 글을 쓰기 전에 고려되어야 한다. 이런 점들을 인식하지 못 한다면, 교사는 ‘말하듯이 글을 쓰도록’¹⁰⁾ 손쉽게 안내해 버릴 수 있다.

이 시점에서 <예 1>과 같이 전혀 독자를 고려하지 않은 독백체의 글의 문제점을 상기에 볼 필요가 있다. 혹 쓰기 입문 단계에서 어쩔 수 없다고 하지만, 이런 접근은 장기적으로 학습자가 글을 글처럼 쓰지 못하고 항상 말하듯이 파편적으로 문장을 나열하도록 만들어 버린다는 점에 주의해야 한다.

10) 말하듯이 글을 써보게 하는 것은 본격적으로 글을 쓰기 전에 발상을 돕기 위한 활동으로 많이 사용된다. 문제는 그것이 2차 쓰기로 이어지지 않고 그대로 끝나는 경우, 말과 글의 혼동을 불러일으킨다는 점이다. 말은 청자의 직접 환류를 통해 독백에 그치지 않고 소통을 하게 된다. 말하듯이 글을 쓰면 청자도 없기 때문에 일방적 말하기의 글이 될 가능성이 더 높다.

따라서 누군가가 자기의 글을 읽을 것이라는 점을 염두에 두고 글을 쓰게 하려면, 글다운 분위기를 결정하는 요인과 독자에게 보이는 글 전체의 편집 방식에 대한 계획이 먼저 수립되어야 한다.

텍스트 분위기는 서술어의 종결어미를 결정하는 아주 기본적인 사항에서 출발하여 선택한 어휘들이 서로 연결되어 문맥을 형성하게 되면서 텍스트의 분위기가 자리 잡게 된다. 글을 쓰는 과정에서 필요한 어휘의 선택과 적절한 문장 구조의 선택은, 텍스트 분위기 형성에 매우 결정적인 요인들이다. 그래서 텍스트가 말이 아닌 글다운 분위기를 갖출 수 있도록 초등학교 단계에서부터 지도하여야 한다.

<예 4>는 독자와의 소통을 염두에 두고 글을 쓴다는 것이 어떤 활동을 포함하여야 하는가를 학습자에게 가르치는 과정이다. 이렇게 쓰기 계획을 세우고 나면, 이후 글을 쓰는 동안 학습자는 지속적으로 이 계획을 확인하고 자신의 글을 관리하도록 지도할 필요가 있다. 쓰기 계획이 생애 필자의 육성에 중요한 이유가 여기에 있다.

<예 4> 쓰기 계획 단계

1. 학습목표 : 독자를 염두에 두고 텍스트 분위기 계획하기
2. 의사소통 목적에 따라 확정한 비문학 텍스트의 종류 확인하기(선행 학습 내용 확인)
3. 예시 텍스트의 분위기와 표현 방법을 알아보기
 - ① 예시 텍스트에서 느껴지는 분위기를 말해보기
 - ② 분위기를 만드는 요인을 찾아보기
 - 어휘 : 낱말 연상, 구체어와 추상어 비유/상징/유추
 - 어조 : 공식어/비공식어, 문자언어(글)/음성언어(말), 필자의 감정 표현 방식
4. 예상독자와 관련하여 비문학 텍스트의 분위기를 결정하기
 - ① 예상독자를 확인하고, 독자의 요구와 수준을 예측하기
 - ② 3.에서 알게 된 내용을 토대로, ①과 관련하여 텍스트에 주로 사용해야 할 어휘의 수준과 범주, 어조에 대해 대략적인 윤곽을 잡기
5. 예상독자가 선호할 편집 방법을 계획하기 : 분량이나 편집 양식 결정, 필요한 사진, 삽화, 그림/도표나 표 등의 효과 가늠이나 활용 계획

현재 학습자들은 쓰기 전략을 배우기 바쁘고, 이해도 못 한 채 쓰기 활동을 하고 있다. 쓰기에서 텍스트 내용의 참신성만큼이나, 텍스트 자체의 언어 표현이 제대로 이루어지지 않으면 텍스트의 질이 향상될 수 없다. 글이 어려운 것은 말에 비해 상대적으로 어휘 밀집도(김지홍 역, 2003 참조)가 높기 때문이다. 사용된 명사를 중심으로 정보량이 집중되는 수식 구조는 글에서만 가능하다. 이처럼 말과 글의 분위기는 확연히 다르기 때문에, 글로 독자와 소통할 때 글다운 것이 어떤 것인지에 대해 학습자로 하여금 반드시 인식하도록 지도하는 것이 필요하다.

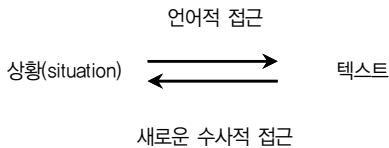
혹, 텍스트 분위기는 초고를 쓰는 과정에서 구체적으로 드러나는 것이고 결국 문체와도 관련이 되므로, 쓰기계획 단계와는 관련이 없다고 할 수 있다. 그러나 쓰기 계획 단계에서 문자 텍스트로서 글의 특징을 인식하고 다른 모범 텍스트를 참고하면서, 쓰려고 하는 특정 비문학 텍스트에 지배적으로 사용되어야 할 어휘 종류나 전반적인 어조에 대해 밑그림을 그려야 한다는 관점을 학습자가 의식하도록 가르칠 필요가 있다.

다. 개성 있는 문체¹⁾ 개발을 위해 다듬어 쓰기

현행 쓰기 지도는 쓰기 과정과 쓰기 전략을 가르치지만, 쓰기는 과정만이 중요한 것이 아니고 쓰기 결과인 텍스트의 완성도 중요하다. 한편의

11) 글의 문체는 해당 텍스트의 수준을 결정짓는데, 주로 문학 텍스트에서 사용되는 작가의 전문 기술이라 생각하기 쉽다. 그러나 요즘처럼 문화 비평과 저널리즘이 사회적으로 소통되고 각광을 받는 시점에서는, 더 이상 문체가 문학의 전유물이 아니며 필자의 개성을 표현하는 가장 전형적인 언어 사용 방법이다. 문체는 텍스트 전체(의미적 요소 위주) 수준과 문장 수준(통사적 요소)으로 구분된다. 텍스트 수준에서 문체는 '① 어휘의 선택과 문맥의 형성, 예) 내용이(실질 단어)와 기능어(문법적 요소)의 관계, ② '설명, 서사, 묘사, 논증' 등의 문단 구성과 수사적 층위, ③ 예상 독자와 텍스트 분위기(객관적 문체(어조, 격식체), 예) 말과 글의 차이점 인식하기(글의 복잡성은 주로 어휘 밀집도(실질 단어의 숫자)와 빈도수에 의해 야기된다.)' 등이 있고, 문장 수준 문체는 '① 문장의 길이, ② 안은문장(내포문), ③ 어순, ④ 문장 변형: 첨가, 삭제, 축소, 이동, 해체 등'이 있다. 앞서 언급한 쓰기 계획 단계에서 텍스트 분위기 계획은 텍스트 전체 수준의 문체에 대한 설계와 관련이 되며, 문장 수준의 문체는 필자의 개성이 드러나는 창조적인 쓰기와 주로 관련이 된다.

텍스트를 창조하기 위해서는 ‘내용을 구성하고, 내용을 표현하는 원고를 쓰며, 표현된 것을 창조하고 발전시키는’ 세 가지 단계가 조화를 이루어야 한다. 생애필자로 발전하기 위해서는 세 번째 단계에 특히 주목할 필요가 있는데, 개성 있는 문체의 관점에서 효과적으로 표현을 정련하는 단계는 꼭 필요한 학습활동이다.



<표 5> 필자의 개성을 개발하는 쓰기의 순환 구조

물론 7차 교육과정에서도 ‘2-쓰-(4) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다.’와 ‘2-(2) 문장 안에서 꾸며주는 말의 기능을 안다(국어지식).’는 항목을 제시하고 있다. 그렇지만 이 항목들은 초등학교 2학년 교과서에서 ‘정확하게 문장을 만드는 문법(규칙)을 아는 학습’으로 한정되어서 그 중요한 의미가 퇴색되었다.

따라서 <표 5>와 같은 쓰기 지도가 이루어지기 위해서는 문장을 만들고 다듬는 과정에 초점을 둔 학습활동이 필요하다. 초고(1차 쓰기)에서부터 정제된 표현을 하긴 어렵기 때문에, 사실 문체에 관한 본격적인 쓰기 지도는 2차 쓰기부터 시작된다고 보아야 한다. 이때 학습자들이 자신의 생각이나 감정을 효과적으로 담아내고, 나아가 좀 더 개성적이고 고급한 언어 표현을 하도록 지도하여야 한다. 특히 자기표현이 드러나는 문체의 지도에 관한 학습 내용의 마련이 필요하다. 앞서 제안한 수업의 두 가지 학습층위와 관련된다. <표 5>에서 ‘언어적 접근’은 <예 5>에 해당하고, ‘새로운 수사적 접근’은 <예 6>에 적용된다.

<예 5> 원고 쓰기(1차 쓰기)

1. 학습목표 : 원고 쓰기

2. 쓰기 계획에 따라 1차 쓰기(내용 → 표현)
3. 쓰기의 초점을 ‘정확하고 자세하게 쓰기’라고 안내하기
4. 다음의 활동 지침을 제시하기
 - ① 학습자의 생각을 어휘와 문장으로 정확하게 표현하기
 - ② 내용을 문장으로 자세하게 표현하기(수식어)
 - ③ 문장의 연결(응집성)과 문단의 흐름(통일성) 일치시키기

〈예 6〉 다듬어 쓰기(2차 쓰기)

1. 학습목표 : 창조하고 발전시키기
2. 1차 쓰기의 원고를 적절하고 효과적으로 고치기(표현 → 표현)
3. 쓰기의 초점을 ‘적절하고 효과적으로 쓰기¹²⁾’라고 안내하기
4. 다음의 활동 지침을 제시하기
 - ① 어휘의 조절 : 어휘 대체, 어휘 추가, 어휘의 연결 상황(기능어)
 - ② 문장의 조절 : 길이를 늘이거나 줄이기, 안은문장(내포문) 만들기(명사화)
 - ③ 단락의 조절 : 텍스트 전체 구조(내용 전개 방법)의 수정과 조정
 - ④ 텍스트 지면 조절 : 제목 조정, 보조자료(사진, 삽화 등) 배치 조정, 글씨체 종류나 굵기 등 효과적인 표현 방법을 고려하기

이외에도 문자 텍스트의 한계를 넘어 새로운 문식성에 부응하는 표현 지도도 하여야 한다. 가령, 텍스트가 종이 지면(인쇄), 혹은 컴퓨터 화면(이메일의 첨부 문서), 대형 스크린(빔 프로젝터와 프레젠테이션) 중에서 어떤 미디어를 통해 전달될 것인지를 고려하여 글을 편집하도록 지도한다. 사용하

12) 2차 쓰기의 설정은 이미 문제 지도를 염두에 둔 것이나, 학생의 이해를 돕기 위해 문체라는 용어를 피하고 ‘적절하고 효과적으로 쓰기’라는 용어를 사용하였다. 또 이를 위해 4 개 활동 지침을 제안하였는데, 방법으로 제시하려다 보니 일반 진술이 되었다. 개성적 문체란 예상이 불가능해서 구체적인 안내가 어렵다. 개성적 표현을 위한 특정한 방법이 있다면, 이미 그것은 개성적 표현이 아니다. 개성이란 구체적인 학습자가 있는 수업 현장에서 나타날 것이므로, 이 4개 활동 속에서 학습자에게 자신이 쓴 글에 대해 생각할 기회를 주고 다듬는 과정에서 생각과 표현을 조정하는 활동을 해 보도록 하는 것에 의의를 둔다. 물론 구체적 장면에서 교사의 즉흥적인 안내가 중요한 역할을 할 것이다. 그리고 그 속에서 학습자 자신의 삶이 투영되는 개성 표현이 이루어지도록 기대한다. 현재는 1차 쓰기도 시간상 제대로 이루어지지 않고 있다.

는 미디어 종류에 따라 독자에게 보이는 텍스트의 전체 모양이 달라질 것이기 때문에, 그러한 표현 효과를 고려하여 다양한 시청각자료(사진, 동영상, 음악 등)의 활용 및 배치 방법이나, 하이퍼텍스트(혹은 종이 텍스트의 각주 활용 여부)의 구조 활용 여부 등에 대해서도 지도할 필요가 있다.

4. 요약과 과제

이 연구는 능동적이고 개성 있는 생애필자를 양성하기 위해 현행 쓰기 지도의 문제점을 검토하고, 생애필자로서 자율성을 증진시키는 쓰기 계획 활동과, 필자의 개성이 드러나는 문체의 개발 측면에서 쓰기 학습자원을 연구하도록 제안해 보았다.

우선, 자율적이고 능동적인 필자로 성장하기 위해서는 쓰기 수업에서부터 학습자의 자발적 참여가 권장되고 자율성을 증진시키는 학습활동이 필요하다. 가령, 쓰기 계획 활동은 학습자로 하여금 쓰기 활동의 주체로서 자신의 쓰기 활동을 관리하고 조절할 수 있는 관점을 제공하며, 장기적으로 능동적인 필자로 성장하는 데 기반이 된다. 성공적인 쓰기 계획 활동을 위해서는 비문학 텍스트의 특징과 종류를 알아야 하고, 예상독자와 텍스트 분위기의 관계에 대한 안목도 길러줄 필요가 있다.

다음으로, 소통이 강조되고 자신의 능력으로 평가받는 현재 상황에서 글쓴이 자신의 고유한 개성을 드러낼 수 있는 문자 표현 능력은 필수적이다. 초등학교 과정에서부터 필자 스스로 자신만의 생각과 경험을 투영하고 텍스트 표현 과정에서 자신만의 표현력을 발전시킬 수 있도록 하는 학습활동을 통해 기회를 제공하고 연습하도록 권장하여야 한다. 학습자 생각의 표현과 표현된 원고를 더욱 정교화시키는 문체 관련 학습은 학습자로 하여금 자연스럽게 생애 필자로서의 능력을 계발할 수 있도록 도와줄 것이다.

이 연구는 지나온 쓰기 지도 연구나 현황에 비추어 앞으로 필요한 쓰

기 학습 활동 유형을 예측하고 기존에 다루지 못했던 학습자원을 발굴하여, 앞으로 새로운 쓰기 교과서 제작에 아이디어와 활용 자원을 제공한다는 의의가 있다. 다만, 이 연구에서 제안한 학습활동은 이론 연구를 통해 실라버스 수준에서 이루어진 것이므로, 추가적인 실증적 연구를 통해 보완하고 이와 연계된 다른 학습자원도 지속적으로 개발할 필요가 있다.*

* 본 논문은 2007. 10. 27. 투고되었으며, 2007. 11. 5. 심사가 시작되어 2007. 11. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강범모(1999), 한국어의 텍스트 장르와 언어 특성, 고려대 출판부.
- 강승숙 외(2001), 갈래별 글쓰기, 우리교육.
- 김병옥·요연희 역(1997), 단락, 어떻게 읽고 쓸 것인가, 예림기획.
- 김정자(2003), 제7차 국어과 교육과정과 작문교과서 내용 분석, 국어교육학연구 16, 국어교육학회.
- 민선식 역(2003), 하버드 대학생들의 생각과 자기표현은 어떻게 다를까?, 조선일보사.
- 박수자(1998), 쓰기 영역 교육과정의 내용, 국어교육 96, 한국어교육학회
- _____(2001), 읽기 자료를 활용하여 내용 생성에 초점을 둔 쓰기 지도, 2001년 부산 교대 초등교육연구소 지원 교과교육세미나 발표자료집.
- _____(2002a), 지식과 창의성의 맥락에서 본 쓰기 유형 개발, 이중언어학 20.
- _____(2002b), 쓰기 과정에서 내용 생성에 초점을 둔 쓰기 지도, 국어교육 109.
- _____(2005a), '쓰기 계획 활동'과 설명적 텍스트의 쓰기 지도 연구, 한국초등국어교육 28.
- _____(2005b), 비문학 텍스트의 본질과 교육적 기능, 어문학교육31, 한국어문학교육학회.
- 박영민(2003), 과정 중심의 비평문 쓰기, 교학사.
- _____(2007), 작문 교육 연구의 새로운 방향, 제263회 한국어교육학회 학술대회 자료집.
- 박우수·양태종 역(2003), 인문과학의 수사학, 고려대학교 출판부.
- 박태호(2000), 장르 중심 작문 교수학습론, 박이정.
- 배철영 역(1995), 설명과 이해, 서광사.
- 앤소니 웨스트(1991), 논리적으로 생각하기 논리적으로 글쓰기, 도서출판 공간.
- 이대규(1995), 수사학 : 독서와 작문의 이론, 신구문화사.
- 이재승(2002), 글쓰기 교육의 원리와 방법 : 과정 중심 접근, 교육과학사.
- 염창권(1996), 쓰기 교수학습모형과 전략 연구, 한국초등국어교육 제12집, 한국초등국어교육학회.
- 원진숙(1995), 논술교육론, 박이정.
- 원진숙·황정현 역(1998), 글쓰기의 문제해결전략, 동문선.
- 이기우·임명진 역(1995), 윌터 J 옹, 구술문화와 문자문화, 문예출판사.
- 이상옥·최보근 역(2000), 독해와 논술의 이론과 실제, 한국문화사.
- 임경순(2003), 서사표현교육론, 도서출판 역락.
- 정재한(1998), 설명문 쓰기의 이론과 실제, 박이정.

- 캐슬린 설리번(1994), *작문, 문단쓰기로 익히기*, 삼영사.
- 최영환 외(1998), *쓰기 수업 방법*, 박이정.
- 최현섭 외(2001), *창의적인 쓰기 수업 어떻게 할까?*, 박이정.
- 한국교육개발원(1992), *국어표현력 신장 방안 연구—작문력을 중심으로*
- Christopher Tribble, 김지홍 역(2003), *Writing*, 범문사.
- Buss, K. & Karnowski, L.(2002), *Reading and Writing Nonfiction Genres*, IRA.
- Carter, R., Goddard, A. & Reah, D., Sanger, K. & Bowring, M.(2001), *Working with Texts*, Routledge.
- Dobrin, D.N.,(1989), *Writing and Technique*, National Council of Teachers of English.
- Feinberg, S.,(1989), *Components of Technical Writing*, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Flower, L. & Ackerman, J.(1994), *Writers at Work*, Harcourt Brace & Company.
- Freedman, A. & Medway, P.(1994), *Learning & Teaching Genre*. Heineman, Portsmouth, NH Boynton/Cook Publisher.
- Heffernan, L.(2004), *Critical Literacy and Writers' Workshop*, IRA.
- Hillocks, G.,(1986), *Research on Written Composition*, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Johns, A.M.(2002), *Genre in the Classroom*, LEA.
- Ken, H.(2002), *Teaching and Researching Writing*, Pearson Education Limited, England.
- Kletzien, S.B. & Dreher, M.J.(2004), *Informational Text in K-3 Classrooms*, IRA Inc.
- Martin, J.R. & Rottery, J.(1993), *The Power of Literacy : A Genre Approach to Teaching to writing*, Pittsburgh Univ. Press.
- Meyers, A.(1995), *Composing Experience*, Harper Collins Publishers.
- Salinger, T.(1993), *Models of Literacy Instruction*, Macmillan Publishing Company.
- Singleton, J. & Luckhurst, M.(1996), *The Creative Writing Handbook*, MacMillan Press LTD.
- Swales, J.(1990), *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*, Cambridge, England and New York : Cambridge Univ. Press.

<초록>

생애필자를 육성하는 쓰기 학습자원의 개발

박수자

이 논문은 학습자 중심의 쓰기 수업이 학습자를 능동적이고 개성 있는 생애 필자로 양성할 수 있다고 제안한다. 쓰기 수업에서 자율성을 체험하고 자신의 개성에 주목하는 학습자여야만이 장기적으로 유능한 성인 필자로 성장하리라 예측하기 때문이다. 또한 사회적 행위로서 필자의 역할을 인식하고 자연스럽게 독자를 배려하는 쓰기 활동을 수행할 수 있으리라 기대한다. 이에 쓰기 지도를 위한 학습자자원으로서, 자율성에 주목한 쓰기 계획 관련 활동과 필자의 개성에 주목한 문체 개발 학습에 대해 논의하였다.

우선, 생애필자의 핵심 요인을 자율성이라 보고, 학습자 스스로 쓰기 계획 활동을 수행하도록 안내한다. 다음으로, 현대 사회에서 필자의 고유한 개성을 드러낼 수 있는 문자 표현 능력은 필수적이다. 전문 작가로서 요구되는 문체 능력이 아니라, 사회구성원의 개성으로 요구되는 자심만의 문체를 개발하도록 도와주어야 한다. 학습자 생각의 표현과 표현된 원고를 더욱 정교화 시키는 문체 관련 학습은 학습자로 하여금 자연스럽게 생애 필자로서의 능력을 계발할 수 있도록 해 줄 것이다.

이 연구는 지나온 쓰기 지도 연구나 현황에 비추어 앞으로 필요한 쓰기 학습 활동 유형을 예측하고 기존에 다루지 못했던 학습자원을 발굴하여, 미래형 쓰기 교과서 제작에 아이디어와 활용 자원을 제공한다는 의의가 있다.

【핵심어】 생애필자, 학습자 중심의 쓰기 활동, 쓰기 계획, 필자의 개성, 필자의 자율성, 필자의 문체

<Abstract>

Developing Writing Activities for Life-term Writer

Park, Soo-jah

This paper intended to review recent writing instructions based on writing process and strategies, and design the learner oriented syllabus of writing activities, which are focused on writer's self-regulation in writing planning and self-expression opportunities.

For cultivating the life-term writers living in 22nd century, writing instruction programs should be modernized and developed in the view point of learner oriented education : giving more choices to students on a writing planning step, encouraging students' self-regulations on their whole writing process, and cultivating their own written styles.

Therefore, this paper supposed several writing instruction sources, focusing on supporting students' writing planning and elaborating their own styles. They will be important suggestions on making new textbooks for 2007 revised curriculum.

[Key words] life-term writer, learner oriented writing instruction, writer's characteristics, writer's self control, writing planning, writer's style

【토론문】

“생애필자를 육성하는 쓰기 학습자원의 개발”에 대한 토론문

엄 훈(청주교육대학교)

토론자는 이 논문을 읽으면서 쓰기를 바라보는 필자의 진보적인 관점과 교육 실천을 개선하려는 실용적인 목적의식을 확인할 수 있었습니다. 필자는 생애 필자 육성을 쓰기 교육의 궁극적인 목적으로 내세우고 이러한 목적이 학습자 중심의 쓰기 학습활동을 통해 달성될 수 있음을 설득력 있게 제안하였습니다. 또한 교과서 개발이라는 당면한 과제 해결에 초점을 맞추어 쓰기 학습 자원(학습활동 자원) 개발의 필요성을 천명하고 그 구체적인 학습 자료를 제시하고 있습니다. 토론자는 이 논문의 진보적인 관점과 실용적인 목적의식에 공감하며 오랜만에 논문 읽기의 즐거움을 느꼈음을 고백합니다.

필자는 현재 쓰기 교육의 주류를 형성하고 있는 과정 중심, 전략 중심의 관점을 비판적으로 검토하고 현재의 쓰기 수업의 문제점을 해결하는 대안으로 학습자 중심의 쓰기 학습을 제안하고 있습니다. 학습자가 자신의 글쓰기 활동의 주도권을 확보할 때 능동적이고 개성 있는 생애 필자로 성장할 수 있다는 것이 이 논문의 대의입니다. 이를 위해서는 학습자의 쓰기 학습 과정을 안내할 학습 자료가 확보되어야 합니다. 이런 취지에서 필자는 쓰기 지도 학습 자원의 예를 3단계로 나누어 제시하고 있습니다.

또한 이 논문은 쓰기 교육에서 텍스트의 위상과 역할을 분명히 인식하고 그 중요성을 강조하고 있는데 이러한 ‘텍스트’ 개념의 재인식과 텍스트의 실체에 대한 연구가 기존의 전략 중심, 과정 중심의 쓰기 교육의 한계를 넘어서기 위한 인식의 전환을 불러일으킬 수 있다고 생각합니다.

토론자가 이 논문의 관점과 목적에 강한 공감을 느끼는 근거에는 현

제의 쓰기 교육에 대한 공통된 문제의식이 자리 잡고 있다는 생각이 듭니다. 기능과 전략의 학습은 있지만 실제 글쓰기 활동은 찾아보기 힘든 교실, 시간이 지날수록 글쓰기의 욕망과 즐거움이 줄어들고 글쓰기에 대한 공포만 늘어가는 교실, 글쓰기의 단계와 절차는 있지만 글쓰기에 대한 안내는 없는 교실... 현재 쓰기 수업에서 나타나는 이러한 문제점에 비추어 볼 때 이 논문은 문제 해결의 방향으로 분명한 한 걸음을 내디딘 것으로 보입니다. 글쓰기 수업에서 학습자가 주도권을 확보하는 것이야말로 이 문제를 해결하는 가장 확실한 길이기 때문입니다. 이때 학습자 중심의 쓰기 학습의 내용 지식에 해당하는 학습 자원의 개발은 반드시 전제되어야 할 일입니다.

그러나 이것으로 얽히고설킨 쓰기 수업의 문제가 해결될 수 있을지 의문이 듭니다. 가장 큰 문제는 이 논문에서 보이는 교과서관입니다. 이 논문의 구상 자체가 교과서 개발을 위한 사전 연구 같은 인상을 주는데, 거기에는 분명 학교 교육에서 교과서가 차지하는 지위와 역할을 강조하거나 적어도 매우 중요하게 여기는 관점이 엿보입니다. 이것을 편의상 교과서 중심관이라고 이름 붙여 보겠습니다. 교과서 중심관은 지금까지 현장 교육 개혁의 지렛대로 교과서를 이용해 온 관행에 따라 형성되어왔습니다. 교과서를 개혁의 지렛대로 삼아온 관행은 지금까지 어느 정도 효과를 발휘해 온 것으로 보입니다. 그러나 이제는 교과서 중심의 관점에서 탈피할 때가 되지 않았을까요? 지금까지 교과서가 차지해온 위상과 역할의 상당 부분은 마땅히 교사가 감당해야 할 일이라고 생각하기 때문입니다.

교과서 중심관이 위험한 까닭은 이러한 관행을 따를 때 그 결과가 또 다른 과정 중심 process로 빠질 가능성이 농후하기 때문입니다. 교과서에 일목요연하게 정리된 쓰기 지도 학습 자원을 생각해 보십시오. 쓰기 계획을 지원하고, 글쓴이의 개성을 계발하기 위해 개발된 학습 자원, 즉 쓰기 지식은 기존의 기능 혹은 전략을 대체하면서 여전히 학습자와 교사를 수업 과정에서 소외시켜 과정 중심 쓰기 지도의 문제점을 똑같이 반복하게 될 가능성이 높습니다.

학습자 중심의 쓰기 활동이 이루어지기 위해서는, 매우 역설적이게도,

쓰기 수업이 철저하게 교사 주도로 이루어져야 합니다. 학습자 주도성은 저절로 이루어지지 않습니다. 교사의 주도면밀한 안내 없이는 학습자 중심의 쓰기 활동이 이루어질 수 없습니다. 쓰기 수업의 전 과정을 교사가 주도할 때 지금까지 교과서가 차지해왔던 지위와 역할의 상당 부분은 당연히 교사에게로 넘어가야 할 것입니다.

이런 근본적인 문제제기가 있다고 하여 이 논문의 성과인 학습활동 자원 개발의 의미가 축소되는 것은 아닙니다. 이 논문에서 논의하는 쓰기 학습활동 자원은 당연히 학생들에게 가르쳐져야 할 것들입니다. 또한 마땅히 새로운 교과서에 반영되어야 할 것입니다. 문제는 그러한 학습활동 자원을 수업에서 어떻게 다룰 것인가에 있습니다. 저는 Nancie Atwell (1998)이 작문 수업 과정에서 활용하기를 제안한 미니레슨의 형태가 지식 중심의 수업에 빠지지 않으면서도 쓰기 관련 지식을 실용적으로 학습할 수 있는 한 방안이 될 것이라고 생각합니다.

이외에도 학습자 중심의 쓰기 수업을 통한 생애 필자의 육성에는 더 많은 걸림돌과 전제 조건이 있을 것입니다. 그 중의 하나가 무엇을 쓸 것인가의 문제(내용적 제약)를 해결하는 것입니다. 이 문제를 해결하는 하나의 방안은 읽기(독서)와 쓰기(작문)의 밀접한 관계를 활용하는 것입니다. 그러자면 작문 활동을 바라보는 좀 더 거시적인 관점이 필요할 것입니다.

토론자의 의무감에 떠밀려 억지로 문제제기를 하고 보니 이 논문의 의도와는 한참 비껴나 있는 엉뚱한 문제를 들고 나온 것이 아닌가 하는 느낌이 강하게 듭니다. 변명을 하자면 ‘생애 필자를 육성하는 학습자 중심의 쓰기 학습활동’을 위한 ‘학습 자원의 개발’에 대해서는 그 의의 측면에서나 그 내용의 측면에서나 필자의 생각에 동의하기 때문입니다. 또한 이 논문에서 내세운 ‘학습자 중심의 쓰기 학습활동을 통한 생애 필자의 육성’이라는 목적이 그만큼 크고 가치로운 것이어서 독자로 하여금 많은 생각을 불러일으켰기 때문이라고 할 수도 있습니다. 훌륭한 논문을 읽고 생각을 할 기회를 주신 데 대하여 깊은 감사를 드립니다.