

“말하듯이 쓰기”와 “쓰듯이 말하기” — 말하기와 쓰기의 교육적 연결

장성민 인하대학교 국어교육과 조교수

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 말하듯이 쓰기
- IV. 쓰듯이 말하기
- V. 결론

I. 서론

이 연구는 음성언어와 문자언어에 기반을 두고 이루어지는 표현 의사소통 기능의 두 축인 말하기와 쓰기를 교육적으로 어떻게 연결할 것인가에 대한 문제의식을 해결하는 데 목적이 있다.

초·중등 국어교육 담론에서 의사소통 기능 간 통합은 완전히 새로운 논의는 아니다. 그러나 의사소통 기능 간 통합은 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기 등 이해-표현 의사소통 간 통합을 지향하는 경우가 대부분이었다(김정자, 2008; 최숙기, 2012 등).¹⁾ 초·중등 국어과 교육의 범위를 넘어선 대학 교양 수업에서 말하기와 쓰기가 함께 연결될 수 있는 통합적 교수·학습 모형을 더

1) 극히 소수이기는 하나, 초·중등 국어교육 담론 가운데 말하기 기능과 쓰기 기능 상호 간 도구적 활용을 통한 동시적 통합의 문제의식이 전혀 없었던 것은 아니다. 민병곤(2009, 2012, 2014)이 대표적이다. 그러나 '자료 통합적 글쓰기'와 같이 이해-표현 의사소통 기능 간 통합적 논의가 지속적으로 확장되어 온 것과 달리, 말하기와 쓰기를 교육적으로 연결하고자 한 학문적 시도가 국어과 선택과목 재구조화를 전후로 잠시 출현한 이후 후속 연구자들의 본격적인 담론으로 수용되지 못한 점은 매우 아쉬운 대목이라 할 수 있다.

러 제시해 온 바 있으나, 이들 대부분은 쓰기 후 토론, 발표/인터뷰 후 쓰기 등 말하기와 쓰기 각각에 해당하는 서로 다른 두 개의 독립적인 활동을 순차적으로 연결한 형태라는 점에서 말하기와 쓰기의 운용 기제가 실질적으로 통합된 결과로 보기에는 어려움이 있다. 국가 수준의 초·중등 교육과정을 구현한 교과서나 대학수학능력시험 문항 가운데에도 말하기와 쓰기의 통합과 관련된 문제의식을 실험적으로 풀어낸 경우가 존재하지만, 이들 또한 서로 다른 의사소통 기능을 독립적으로 반영하고 있는 활동을 순차적으로 연결한 형태라는 점에서 크게 다르지 않다.²⁾

그러나 개인이 기준에 보유하고 있는 학습 자원을 파악하고 그에 상응하는 개별화된 교육적 처방을 제공해야 할 필요성이 대두되고 있으며 무엇보다 매체 발달에 힘입어 음성언어와 문자언어 간 경계가 점차 허물어지고 있음을 고려할 때, 말하기와 쓰기 가운데 개인이 보다 더 익숙한 의사소통 기능을 보다 덜 익숙한 의사소통 기능의 학습에 주요한 자원으로 활용하는 방안을 탐색하는 것은 사회적 요구에 부합하는 문제의식이라 할 수 있다. 그러한 문제의식은 2009년 국어과 선택과목 교육과정 개정에서 “화법과 작문”이라는 영역 간 통합 교과목이 처음 등장한 이래 10년 이상의 시간이 흘러 왔음에도 불구하고, 그 내용은 화법과 작문 모두에 보편적으로 적용되는 항목과 화법 및 작문의 개별 장르별로 독립된 항목만을 구분하고 있을 뿐 어느 하나가 다른 하나의 신장에 소기의 자원으로 활용될 수 있다는 발상에 대해서는 전혀 고려하지 못하고 있다는 점을 통해서도 뒷받침된다. 그 사이 의사소통 환경은 다매체 시대의 도래에 따라 문자성과 구술성의 거리가 감소하

2) 이전까지 별도로 설정되어 있던 고등학교 선택과목 “화법”과 “작문”이 2009년 국어과 선택과목 개정에서 “화법과 작문 I, II”로 재편됨에 따라 처음 개발되었던 한 출판사의 교과서(교학사, 송기한·정낙식·박진호)에서 II의 말미에 “통합적 의사소통”이라는 대단원을 설정한 바 있다. 이 교과서에서는 말하기와 쓰기, 이해와 표현, 문학과 비문학 간 통합적 운용에 대한 문제의식을 각각 소단원으로 구현하였는데, ‘쓰기를 위한 말하기’의 전형적인 양태로는 인터뷰와 기사문의 관계를, ‘말하기를 위한 쓰기’의 전형적인 양태로는 메모 내용을 보고 말하는 것을 제시하였다.

여 이른바 “제3의 구술성”(이동후, 2010)이라는 개념을 탄생시켰으며, 교육 담론에서 ‘통합(integration)’, ‘융합(convergence)’, ‘통섭(consilience)’ 등 의 용어가 일상적으로 사용되기에 이르렀다.³⁾

이에 이 연구에서는 교육적 연결 방식으로서 말하기와 쓰기의 운용 기제 간 동시적 통합을 염두에 두고, 그것이 교육 내용으로 어떻게 도출될 수 있는가에 대한 이론적 탐색을 이어가고자 한다. 즉 서로 다른 둘 이상의 독립적인 의사소통 기능 활동을 순차적으로 연결하여 오던 것으로부터 벗어나서, 말하기의 속성을 쓰기 교수·학습에 활용하거나(“말하듯이 쓰기”) 또는 쓰기의 속성을 말하기 교수·학습에 활용함으로써(“쓰듯이 말하기”) 개인이 기존에 보다 더 익숙해져 있던 의사소통 기능을 보다 덜 익숙한 의사소통 기능의 학습에 주요한 자원으로 활용하고자 한다. 이러한 문제의식은 국어 교육 내 영역 간 통합에 대한 담론이 대부분 “교수·학습 활동, 교과서 구성, 제재 등의 소극적 차원”에서만 시도되어 왔을 뿐 “내용 체계, 교육과정 성취 기준, 교수·학습 내용 등의 적극적 차원”으로 확장되지 못하였다는 지적(유영희, 2012: 326)에 값하는 것이기도 하다. 이른바 표현주의의 작문 이론가로 분류되는 엘보우(Elbow, 2012)와 자기조절학습 이론가로 분류되는 그라함(Graham), 해리스(Harris) 등의 논의는 그러한 문제의식을 구체화하기 위한 통찰력을 제공하여 준다.⁴⁾

-
- 3) “인터넷에서의 글쓰기는 이메일, 게시판, 댓글, 블로그, 소셜 미디어 등에서 볼 수 있는 것처럼 기존의 글쓰기와는 달리 더 일상화된 대화 형식의 글쓰기가 많이 나타나며, 자신이 쓴 글을 읽게 될 독자를 염두에 두고서 다른 사람들의 반응을 의식하는 화법을 많이 사용하는 경향이 나타나며, 논리적인 정보 처리뿐 아니라 감정이 실린 정서적인 글쓰기가 나타나기도 한다. 문자를 통해 ‘말하기’를 하는 특성이 나타나는 것이다.”(최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주 외, 2016: 389)
 - 4) 한 가지 유념할 점은 엘보우와 그라함, 해리스 등의 이론이 어려움을 겪는(struggling) 학습자를 대상으로 하는 담론이라는 점이다. 다시 말해 이 연구에서 말하기와 쓰기 가운데 어느 한 기능을 다른 의사소통 기능의 자원으로 활용하고자 하는 것은, 그 문제의식의 초점이 이미 능숙한 화자/필자를 더 능숙하게 만들려는 데 있는 것이 아니라 기준에 미숙하거나 불균형한 의사소통 기능을 지닌 학습자를 대상으로 하여 교육적 개입을 통해 그 어

II. 이론적 배경

교수요목기 아래 80년 가까이 이어져 온 우리의 국어교육사를 살펴 보면 의사소통 기능은 문학·문법에, 의사소통 기능 내에서도 표현(화법·작문)은 이해(독서)에, 다시 표현 의사소통 기능 내에서도 구어 사용(말하기)은 문어 사용(쓰기)에 그 우선순위가 밀리기 일쑤였다(전은주, 2005 등 참고). 이는 비단 우리 나라에서만의 문제가 아니고, 전 세계적으로 유사한 양상이기도 하다(Wurth et al., 2019 등 참고).

문자언어와 음성언어의 사용은 흔히 “결정체(crystal)”와 “안무(choreography)”로 비유되며 구조(structure)와 이동(movement)의 길항관계 속에 위치하는 것으로 설명되곤 한다. 문자언어가 필자로부터 분리(detachment)되어 체계적으로 조직된 텍스트 결과물을 통해 사고를 일목요연하게 전달한다면, 음성언어는 화자의 관여(invovement)를 바탕으로 하여 무의식에 가까운 자유롭고 역동적인 흐름을 보이는 것을 주요한 속성으로 삼는다(Chafe, 1982). 할리데이(Halliday, 1987)는 말하기와 쓰기의 관계를 가장 자연스럽고(natural), 자동적(spontaneous)이며, 의식의 통제를 받지 않는(un-self-conscious) 언어와 가장 자기 점검적(self-monitoring)이고, 통제적(controlled)이며, 자기 의식적(self-conscious)인 언어를 양극단으로 하는 연속선 위에 존재하는 서로 다른 두 양식으로 규정하였다. 의사소통 기능을 배우고 가르치기 위한 교수·학습의 국면에서 말하기와 쓰기 가운데 어느 하나를 다른 하나의 학습 자원으로 활용하자는 것은, 쓰기 교수·학습에 (말하기의 속성으로 간주되던) ‘이동’과 말하기 교수·학습에 (쓰기의 속성으로 간주되던) ‘구조’의 속성을 극대화하자는 의미로 이해할 수 있다.⁵⁾

5) 려움을 줄여 나가도록 하려는 데 있다.

5) 언어학 기반의 선행 연구에서 공통적으로 제시되어 온 문자언어의 전형적인 양태 가운데

일각에서는 음성언어가 규범에서 벗어나거나 문자언어를 통해 구축된 현실을 왜곡되게 반영하는 결핍된 양식으로 인식하기도 하고, 말하기에 내포된 무의식성(unconsciousness)이 무표성을 지닌 ‘의식성’의 반의어인 만큼 그 실체가 존재하지 않는 것처럼 규정하기도 하였다.⁶⁾ 그러나 의사소통 기능 교육의 차원에서 말하기에 내포된 무의식성은 그 자체로 고유의 기능을 지니는 것으로 가정할 수 있다. 말하기에 내포된 무의식성은 의사소통 상황에 대한 지속적인 의식으로부터 발생하는 인지적, 심리적 부담을 줄이고 과정으로서의 세계를 표상하는 데 도움이 될 뿐 아니라 수신자(청중)와 더 잘 연결되고, 융통성 있는 통사 구조를 촉진하며, 문자언어로 소통할 때와는 다른 방식으로 소기의 응집성(cohesion)과 통일성(coherence)을 확보하여 주는 것으로 알려져 있다(Elbow, 2012: 78-99). 선행 담론에서는 그러한 무의식성을 통해 구어 담화에도 나름의 질서와 관습이 정립되는 것으로 설명하여 왔다(Chafe, 1982; Halliday, 1987 등).

특히 문자언어를 사용할 때와 비교하여 음성언어를 사용할 때에 수신자(청중)를 고려하는 방식에 차이가 존재한다는 점은 주목할 만한 사실이다.⁷⁾

한 가지는 흔히 문법적 은유(grammatical metaphor)의 대표적인 사례로 꼽히는 ‘명사화(nominalisation)’이다(Chafe, 1982; Elbow, 2012; Halliday, 1987 등). 음성언어가 의미를 과정(processes), 즉 행동과 사건을 중심으로 조직하는 반면, 문자언어는 의미를 실체(entities)나 사물(things)로 조직하는 경향이 있다(Halliday, 2008: 165-166). 명사화는 음성언어로 풀어낼 때 과정 또는 질(qualities)로 설명해야 할 것을 사물로 바꾼 다음 접속 관계를 통해 연결함으로써 낱낱을 잘 조직된 개념적 구조로 변환하고, 이들이 추론의 복잡한 실타래 속에서 각각 독립적으로 작용하도록 돋는다(Halliday, 2008: 162-163).

- 6) 구어적 속성을 포함하는 온라인 문자언어에 대하여 초창기에 이를 불인정하거나 ‘언어 파괴 현상’이라며 부정적으로 인식하던 것, 현대 영어에서 공식적(formal)인 언어와 비공식적인 언어를 구별하는 것 등은 이를 뒷받침하는 대표적인 사례들이다.
- 7) 엄밀히 말해 이는 담화 생산자가 수신자의 반응을 어떻게 가정하는가가 아니라, 수신자가 음성언어, 문자언어 텍스트를 접할 때 각각 어떤 태도를 보이는가의 문제에 더 가깝다(즉 ‘표현’이 아니라 ‘이해’의 문제이다). 음성언어를 매개로 하는 소통과 문자언어 등의 확산 매체를 매개로 하는 소통이 구조적으로 다르다는 점은, 수신자의 이해에 무게를 두고 의

동일한 수신자를 대상으로 하더라도 독자로 상정하여 문자언어 텍스트를 제시하느냐, 청자로 상정하여 음성언어 텍스트를 제시하느냐에 따라 개인이 달성하고자 하는 의사소통 목표, 수신자에게 기대하는 인지 처리 방식의 범위 등을 달라진다. 가령 독자를 대상으로 문자언어 텍스트를 구성할 때 워딩 (wording) 수준에서 이야기의 표면 구조나 세부 정보에 대해 더 많이 기억할 것을 기대한다면, 청자를 대상으로 음성언어 텍스트(구어 담화)를 산출할 때에는 수신자가 의미 수준에서 이야기의 요지나 주제에 더 많은 주의를 기울일 것을 기대한다(Hildyard & Olson, 1982). 교육적 맥락에서 말하기의 본질로 자연스러움과 자동성, 의식의 통제를 받지 않는 무의식성 등을 강조하는 것은 바로 이러한 가정에서이다. 발표나 토의/토론 등과 같이 공식성이 커서 스스로의 말하기에 대해 끊임없이 의식하고 점검해야 하는 상황이 조성되면 망설임, 후퇴, 수정, 더듬거림 등이 빈번하게 발생함으로써 화자가 방향성을 잃고 혼매개 되는 것은 그러한 가정을 준수하지 못했기 때문으로 해석할 수 있다(Halliday, 1987).

따라서 미숙한 필자에게 구어적 속성에 기반한 교육적 개입을 처방하는 것은 말하기의 과정 지향적 속성을 극대화함으로써 필자로 하여금 의식적 통제로부터 벗어나 생각(의미, 주제)의 흐름을 자유롭게 이어가도록 도울 수 있을 것으로 기대된다. 쓰기가 최초의 계획과 생각을 지속적으로 다듬음으로써 그 결과물을 일종의 결정체(crystal)처럼 완결된 형태로 제시해야 한다는 당위성은, 이처럼 소기의 완결성을 지닌 형태로 제시될 때에야 필자를 포함한 모두가 비로소 쓰기를 통해 전달하고자 했던 바를 파악할 수 있게 됨을

미의 작동을 설명한 루만(Luhman)의 체계이론 등에서도 주요하게 관심을 기울이는 전제 가운데 하나이다(Berghaus, 2011/2012). 의사소통이 이중의 우연성을 지니고 있어 본질적으로 비개연적이라 보는 루만의 견해에서는 그 취지를 뒤짚는 것으로 지적할 여지도 존재하지만, 교수·학습의 맥락에서 표현 의사소통의 문제를 다루어야 하는 국어교육 담론의 시각에서는 이 문제에 대해 “그래서 주체가 매체에 따른 수신자의 태도를 어떻게 고려할 것인가?”로 치환하여 접근할 필요가 있다.

함의한다. 이는 한편으로 구조화된 산출물로부터 체계적으로 정리된 생각을 보여준다는 점에서 의미를 지닐 수 있으나, 다른 한편으로 미숙한 필자에게는 어떤 인지 처리 과정을 거쳐 그러한 (최종적 혹은 잠정적) 결과물에 도달할 수 있는가에 대해 비계를 제공하지 못한다는 난점이 존재한다. 자연스러움과 자동성, 무의식성이 강조되는 말하기의 속성을 활용함으로써 미숙한 필자가 텍스트를 산출하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

한편 구어(말하기)가 “조각조각의(fragmented)” 가치를 내포하는 것과 달리 문어(쓰기)가 “통합된(integrated)” 가치를 지니는 것으로 설명한 체이프(Chafe, 1982)의 논의는 미숙한 화자에게 제공되어야 할 교육적 개입의 방향을 제시하여 준다. 문자언어와 음성언어의 언어적 속성에 주목한 할리데이(Halliday, 1987)에 따르면, 문자언어 텍스트에서는 문법적 복잡성(grammatical intricacy)이, 음성언어 텍스트에서는 어휘적 밀도(lexical density)가 높게 나타났다. 이는 기존의 문법이 ‘문어 문법’이기 때문이라는 점 외에 말하기가 문법과 같은 형식적 측면보다 어휘와 같은 내용적 측면을 더 촉진하기 때문으로 해석할 수 있다. 다만 풍부한 내용에도 불구하고 이를 두서없이 전달하는 것이 미숙한 화자에게는 말할 내용에 대한 확신 부족, 청중의 반응에 대한 염려 등으로 이어져 불안 요소로 작용한다는 점을 염두에 둔다면(교육과학기술부, 2008: 145), 말하기의 자동성과 무의식성이 ‘체계적으로’ 구현되도록 도울 수 있는 항목이 무엇인가에 대한 고민도 함께 수반될 필요가 있다. 즉 말하기의 과정 지향적 속성이 지닌 장점을 유지하되 그것이 높은 수준의 형식 스키마가 자동화된 기반 위에서 통용되도록 함으로써 개인이 따로 의식하지 않더라도 구조화된 사고가 이루어질 수 있도록 도와야 한다는 것이다. 쓰기 맥락을 배경으로 적용되고 산출되어 온 자기조절학습(self-regulated learning, SRL)의 여러 이론들은 그러한 문제의식을 해결하는 데 단초를 제공해 줄 수 있을 것이다.

그런데 이론적 배경을 마무리하고 본격적인 논의를 전개하기에 앞서 염두에 두어야 할 한 가지 사항은, 문자언어와 음성언어의 속성(문어성·문자

성/구어성·구술성)을 규정하는 것이 매우 불확정적이고 맥락 의존적이라는 점이다. 이는 텍스트가 궁극적으로 산출된 매체를 지칭하는 것일 수도 있지만, 담화 생산자(필자, 화자)가 본래 의도했던 매체를 지칭하는 것일 수도 있고, 특정한 경우의 수행에서 발견되는 매체적 속성을 의미하는 것일 수도 있다(Halliday, 1987). 또는 매체 그 자체의 속성을 가리키는 것이 아니라 매체에 기인한 것처럼 보이지만 실제로는 그렇지 않은 텍스트의 다른 속성에 관한 것일 수도 있다. 바이버(Biber, 1988: 199-200)는 그러한 속성들로 '(↑) 관여성 대 정보성, (↑) 서사적 관심 대 비서사적 관심, (↑) 명시성 대 암시성(상황 의존성), (↑) 설득 표현의 현저성 대 비현저성, (↑) 정보의 추상성 대 비추상성, (↑) 온라인 대 오프라인' 등을 제시한 바 있다.

이러한 문제의식은 일찍이 텐년(Tannen, 1982, 1985)에 의해 논의되기도 하였다. 텐년은 텍스트 분석을 통해 매체별로 기대되는 전형적인 속성 (예) 문자언어: 통사적 복합성)이 비단 해당 매체로 구성된 텍스트에서만 통용되지 않음을 지적한 바 있으며, 문자언어와 음성언어의 구분에 의해서가 아니라 주관적/객관적 앎(subjective/objective knowing)의 지향성, 상호작용적 관여(interpersonal involvement)의 정도 등에 따라 달라지는 것으로 설명하였다. 동일한 매체로 표현된 텍스트라 하더라도 문예적 쓰기와 정보적 쓰기, 공식적 상황에서의 말하기(발표, 토의/토론)와 비공식적 상황에서의 말하기(대화)가 서로 동일하지 않은 것은 바로 이 때문이다.

이는 말하기의 속성이 적용될 수 있는 쓰기 교수·학습 맥락과 쓰기의 속성이 적용될 수 있는 말하기 교수·학습 맥락에 전형성의 우선순위가 존재할 수 있음을 시사한다. 가령 쓰기의 속성이 도움이 되는 말하기 교수·학습의 전형적인 맥락으로는, 즉흥적이지만 체계적이고 구조화된 사고가 요구되는 공식적인 말하기 상황들을 염두에 둘 수 있다. 반면 언행적 목적보다 관계적 목적의 비중이 높고 상호작용적 관여(interpersonal involvement)를 통해 명시적으로 전달된 정보의 제한점을 부분적으로 보완할 수 있는 비공식적인 말하기 상황에서는 (물론 교육적으로 도움이 되기는 하나) 그 전형성

의 우선순위가 상대적으로 낮아질 수 있다. 한편 말하기의 속성이 도움이 되는 쓰기 교수·학습 맥락으로는, 필자의 주관성, 목소리, 존재감 등이 비중 있게 요구되는 표현적 쓰기(expressive writing)의 상황을 전형적으로 들 수 있다. 다만 필자 외부의 지식, 정보, 자료 등에 기반을 두고 일정한 제약 속에서 이루어져야 하는 쓰기 상황이라 하더라도 필자의 수사적 관점을 세우는 것이 우선적으로 필요한 단계에서는 말하기의 과정 지향적 속성을 활용하는 것이 효과적일 수 있을 것이다.

III. 말하듯이 쓰기

“말하듯이 쓰기(speaking onto the page)”는 이른바 미국의 표현주의 작문 이론가로 분류되는 엘보우가 처음 사용한 개념이다. 그는 “말하듯이 쓰기”를 “일상 말하기 상황에서 특별한 노력을 기울이지 않고 이루어지는 심리적 과정을 쓰기의 초기 탐색 및 초고 작성 단계에 활용하는 것(letting our fingers be guided by the mental process we use effortlessly in everyday speaking during the early explanatory and drafting stages of writing)”(Elbow, 2012: 9)과 같이 정의하였다. 이는 문자언어 텍스트의 형식성과 문법적 정확성 등에 구애받지 않고 자신이 표현하고자 하는 바(의미)를 있는 그대로 자유롭게 풀어내도록 함으로써 쓰기에 어려움을 호소하는, 특히 문자언어 텍스트의 관습적 제약을 크게 받는 미숙한 학습 필자에게 도움이 되는 교육적 전략으로 볼 수 있다.

다음은 예비 국어교사의 입을 통해 쓰기 교수·학습 맥락에 “말하듯이 쓰기”를 적용해야 할 당위성과 이에 대한 탐구의 필요성을 보여주는 전형적인 문제 현상의 예이다.

작문을 가르칠 때 너무 작문 자체를 너무 복잡하고 어렵게 해야 하는 것으로 가르치는 것은 아닐까? 능숙한 필자와 미숙한 필자를 이야기할 때 능숙한 필자는 계획하기 단계에 많은 시간을 할애하고, 수사적 상황도 철저하게 고려하며, 고쳐쓰기 단계에도 많은 노력을 하는 등 처음부터 완벽한 필자와 미숙한 필자를 구분하는 기준이 명확하게 있기 때문에 학생들이 인식하는 순간 작문은 더 어렵고 시간을 많이 쓸 수밖에 없는 부담스러운 것이 되었을 것이라고 생각한다.⁸⁾

엘보우를 포함한 표현주의 작문 이론가들이 함께 공유하고 있는 문제의식 가운데 한 가지는, 1970~1980년대 이래 지금까지 작문 교육의 주류적 전통으로 이어지고 있는 인지주의 기반의 과정 중심 쓰기 지도가 미숙한 필자의 쓰기 능력을 향상시키는 데 의미 있게 기여하지 못하여 왔다는 점이다. 인지주의 작문 이론에서는 능숙한 필자의 쓰기 과정과 전략을 분석하여 이를 미숙한 필자에게 가르친다면 미숙한 필자 또한 쓰기를 잘하게 될 것이라는 전제를 상정하여 왔으나, 초·중등 쓰기 교실에서 미숙한 필자에게 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기, 표현하기, 고쳐쓰기 등의 과정을 가르치고 이를 그대로 따르도록 한다고 해서 그들이 만족할 만한 수준에 해당하는 한 편의 글을 생산하는 것이 아니라는 점은 이미 널리 알려진 사실이다. ‘지식 전술 모형(knowledge-telling model)’과 ‘지식 변형 모형(knowledge-transforming model)’을 통해 능숙한 필자와 미숙한 필자가 근본적으로 다른 운용 과정을 거치는 것으로 지적한 베레이터와 스칼다말리아(Bereiter & Scardamalia, 1987)의 논의는 이를 뒷받침한다.

엘보우는 1970년대 미국의 사회적 문제로 떠오른 낮은 문식성 문제를

-
- 8) 인용한 구절은 연구자가 담당하고 있는 사범대학 국어교육과의 학부 2학년 전공 교과목 “작문교육론”에서 “작문 교육이 현장에서 이루어지는 데 가장 큰 어려움은 무엇이며, 현실적으로 이를 어떻게 타협할 수 있을까?”라는 주제로 부과된 15주차 수강생 과제의 일부이다. 이 연구가 비록 문헌 분석에 따른 이론 연구로서의 속성을 지니고 있으나, 초·중등 교육과정을 이수한 예비 국어교사의 목소리로 “말하듯이 쓰기”의 필요성을 듣는 것이 문제의식의 생생함을 더할 수 있을 것이라 판단하여 이를 제시하였다.

해결하기 위한 대안으로 일상적인 밀하기(vernacular)의 힘에 주목하였다. 즉 밀하기에서 자연스러워 보이는 어떤 구어적 속성들이 쓰기 능력의 향상에 실질적으로 기여할 수 있다는 것이다. 인지주의 작문 이론에서 학습자로 하여금 쓰기의 세부 과정별로 존재하는 도전들을 차례대로 하나씩 해결해 나가도록 하는 것과 달리, 엘보우가 제안한 “밀하듯이 쓰기” 이론에서는 다른 어떤 것도 고려하지 말고 일단 표현하고자 하는 바를 있는 그대로 자연스럽게(자동적으로, 의식의 통제를 받지 않고) 풀어놓은 다음 쓰기의 관습에 맞게 구성하는 것은 이후의 작업으로 미뤄둘 것을 제안하였다. 쓰기의 세부 과정별로 존재하는 도전들을 차례대로 하나씩 해결하려다 보면, 잠정적이나 마 한 편의 글이 미처 산출되기도 전에 필자의 본래 생각은 그러한 도전들로부터 이리 치이고 저리 치이다 결국 온전한 목소리(voice)를 잃어버리기 때문이다.⁹⁾ 그는 “밀하듯이 쓰기”가 이루어지는 쓰기 활동의 세부 국면을 ‘생성하기(generating)’와 ‘비평하기(criticizing)’의 두 단계로 나누고, 쓰기 교수·학습이 “밀하듯이 쓰기”을 통해 산출된 쓰기 결과물의 잠정태에 대한 후속적인 수정의 작업을 거치는 형태로 이루어져야 함을 주장하였다.¹⁰⁾

“밀하듯이 쓰기”를 통한 교수·학습이 쓰기 의사소통 기능의 신장에 효과적일 것으로 기대되는 실증적인 증거들은 여러 가지로 존재한다. 이 가운데 최근의 몇 가지 연구들을 소개하면 다음과 같다. 10세 내외의 영국 초등 학생 96명을 대상으로 미숙한 학습 필자의 특성을 분석한 독렐 외(Dockrell

-
- 9) 이른바 “쓰기 막힘(writing block)”이라고 명명되는 현상은 세부 과정별로 존재하는 여러 도전들에 막혀 필자의 쓰기가 매끄럽게 이어지지 못하는 현상을 의미한다.
- 10) 엄밀히 말해 엘보우는 스스로의 이론을 “표현주의(expressivism)”라 명명한 적이 없으며, 2012년 저작에서는 “구어적 문식성(vernacular literacy)”이라는 용어를 통해 자신의 이론적 성향을 규정하고 있다. ‘표현주의’라는 개념이 어떤 기원을 통해 출현하였으며, 이를 명명한 사람들의 의도가 무엇이었는가에 대해서는 김보연(2011)을 더 참고할 수 있을 것이다. “밀하듯이 쓰기” 외에 비평하기에 해당하는 “소리 내어 읽기를 통한 수정하기(reading aloud to revise)”를 통해서도 구어적 문식성으로 명명되는 엘보우의 이론이 기존의 다른 이론들과 변별되는 문제의식의 지점을 확인할 수 있다.

et al., 2019)에 따르면 문장 생성 기능(written sentence generation)은 미숙한 필자를 식별하는 가장 중요한 판단 기준으로 확인되었으며, 이는 구어 능력으로부터 직·간접적인 영향을 받는 것으로 나타났다($p<.001$). 유사한 문제의식을 바탕으로 스웨덴 초등학생 39명을 분석한 레블린과 워드만(Levlin & Waldman, 2020)에서도 구어 능력은 쓰기 점수, 텍스트 분량, 어휘적 다양성 등과 .44~.49에 해당하는 유의미한 상관관계를 보이고 있었으며($p<.01$), 이는 능숙한 학습 필자와 미숙한 학습 필자 사이에 그 차이가 갈수록 두드러지는 항목 가운데 하나였다(Hedge's $g=1.01$). 이들 연구 가운데 비록 초등학생을 대상으로 하는 경우가 높은 비중을 차지하기는 하나, 엘보우의 이론이 등장한 미국의 사회·문화적 배경을 통해서도 짐작할 수 있듯 낮은 문식성의 문제는 비단 초등학생으로 국한되지 않는다.

우리의 작문 교육 담론에서는 “말하듯이 쓰기”와 관련된 문제의식을 ‘자유작문’과 ‘구두작문’의 개념 속에 반영하며, 쓰기 과정 가운데 특히 표현하기를 촉진하는 하위 전략들로 제시하고 한다(권순희·김경주·송지언·이영호·이윤빈·이정찬 외, 2018 등). 초등학교 6학년을 대상으로 쓰기 교수·학습 맥락에 구두작문을 활용한 가은아(2013)에서는 내용의 풍부성에 두드러진 기능 향상이 나타난 것으로 보고한 바 있으며($t=2.521$, $p<.05$),¹¹⁾ 비록 평균값만 제시하고 있기는 하나 대학생을 대상으로 한 학기 동안 자유작문을 활용한 김혜경(2018)에서는 학습자의 효능감과 흥미, 동기 등을 증진하는 데에도 기여하는 것으로 확인되었다. 최근에는 ‘성찰일지’, ‘과정일지’ 등의 개념을 제시하고 쓰기에 포함된 구어적 속성(비형식성, 과정 지향성)을 극대화함으로써 쓰기 및 학습의 효과를 촉진하려는 논의도 지속적으로 발견된다(김

11) 다만 엄밀한 의미에서 가은아(2013)는 자기 질문의 예를 교수·학습 자료로 활용하였기 때문에 “말하듯이 쓰기”가 단선적으로 이루어진 것으로 보기에는 무리가 있다. 자기 질문은 학습 필자에게 일종의 스키마나 사고의 틀을 제공함으로써 사고의 방향을 오히려 부분적으로 제한하는 기능을 담당한다는 점에서 (다음 장에서 다룰) “쓰듯이 말하기”의 자기 조절학습 이론에 보다 근접한 속성을 지닌다.

혜경·최원영, 2017; 장성민, 2019 등).

“말하듯이 쓰기”는 ‘개인’으로서 필자의 주관성이 강조되는 작문 상황을 가르칠 때 전형적으로 활용될 수 있다. 필자 외부의 지식, 정보, 관습 등에 크게 구애받지 않고 개인의 관점이나 시각을 풍요롭게 펼침으로써 글 안에서 자율적인 목소리와 사적인 존재감을 드러내야 하는 표현적 쓰기(expres-sive writing)의 경우가 대표적이다. 엘보우가 이른바 표현주의 작문 이론가로 분류되거나, 자유작문이 프랑스의 진보주의 교육학자인 프레네(Freinet, 1960)의 용어와 동일하게 사용된 것(“le texte libre”)은 이를 뒷받침한다.¹²⁾ 표현적 쓰기를 가르치기 위하여 “말하듯이 쓰기”를 활용할 경우, 교사는 학습자로 하여금 자신의 삶과 생각에 대해 자유롭게 상상하고 그 의미를 숙고하도록 지원하는 대신 문자언어의 관습과 질서와 관련된 의식을 지도하는 것은 그 비중을 높이지 않는 것이 일반적이다.¹³⁾ 갈수록 발달하고 있는 음성의 문자화(speech-to-text) 기술은 교수·학습 맥락에서 쓰기의 구어적 속성이 강화될 수 있는 현실적 가능성을 보여준다.¹⁴⁾

-
- 12) 실제로 장성민(2020 그)에서는 철학적 차원에서 논의된 프레네의 자유작문 개념을 엘보우의 “말하듯이 쓰기” 담론과 연결하여 표현적 속성의 에세이 과제를 활용하는 학습 목적의 교수·학습 설계로 구현하고, 이를 대학생에게 적용하여 관계적 차원에서의 효과를 분석한 바 있다.
 - 13) 표현적 쓰기 또는 “말하듯이 쓰기”와 공유되는 표현주의 작문 이론의 이러한 지도 방식은 전통적인 교사의 역할과 교수·학습의 기능을 축소시킨다는 점에서 비판의 대상이 되기도 한다. 대표적으로 이재승(2010)에서는 표현주의 기반의 쓰기 교수·학습이 지닌 한계로 (ㄱ) 내적, 외적 대화의 부족, (ㄴ) ‘쓰기를 통한 학습’과 ‘쓰기 학습’을 구별하지 못하는 오류, (ㄷ) 삶의 문제로의 귀결에 따른 쓰기의 특성 간과, (ㄹ) 독자 지향적 쓰기의 약화, (ㅁ) 쓰기 과정, 절차, 전략 등에 대한 연구와 지도의 부족 등을 지적한 바 있다.
 - 14) 캐나다의 초등학교 5학년 45명을 대상으로 이질집단 사전-사후 검사를 실시한 후악과 클레인(Huag&Klein, 2017)에 따르면, 쓰기에 음성 인식 소프트웨어를 활용하는 것은 지필 쓰기(handwriting)를 활용하는 것과 비교하여 글의 질적 수준, 단어 수, 수사적 이동의 다양성 등에 있어 대등한 정도의 유의미한 효과를 보이는 것으로 나타났으며, 그 효과는 음성 인식 소프트웨어를 활용하지 않는 이후의 쓰기 상황에도 유효하게 전이되는 것으로 확인되었다.

반면 덜 전형적이기는 하나, “말하듯이 쓰기”는 학교 작문 교육에서 전통적으로 비중 있게 다루어지던 정보 전달, 설득 등의 업무적 쓰기(transactional writing)를 가르치는 데에도 활용될 수 있다. 학습 공동체의 담화 관습과 형식성(공식성)이 강조되는 이들 장르의 교수·학습에서 “말하듯이 쓰기”는 ‘체계적인’ 자동화를 지향하는 것으로 그 의미를 구체화할 수 있다. “내 글을 누가 읽지?”, “독자가 알고 싶어 하는 게 더 없을까?” 등의 자기 질문을 적용하여 구두작문을 통해 설명문 쓰기를 가르친 가은아(2013)는 이를 뒷받침하는 대표적인 사례이다. 즉 자동화의 기반이 되는 사고의 틀 또는 일련의 체계를 “말하듯이 쓰기”가 이루어지는 활동의 토대로 삼은 다음, 그에 대한 해답을 자유롭게 찾아가는 과정을 통해 구어적 속성(비형식성, 과정 지향성)의 장점을 취하는 것이다. 엘보우는 자유작문을 수행한 뒤에 ‘콜라주(collage)’와 같은 협력학습을 적용하거나, 개요와 같은 일종의 뼈대(skeleton)를 세우는 후속 교수·학습 활동을 조직함으로써 무질서한 상태로 존재하는 “말하듯이 쓰기”의 잠정적 결과물을 담화 관습에 부합한 형태의 완결된 글로 변환할 수 있음을 제안하였다.

IV. 쓰듯이 말하기

“쓰듯이 말하기”는 엘보우의 “말하듯이 쓰기”에 대응되는 교수·학습 전략으로서 이 연구에서 상정한 개념이다. 이는 말하기가 마주하는 “조각조각의(fragmented)” 가치를 쓰기와 같은 “통합된(integrated)” 수준으로 제고함으로써 구어 담화를 체계적으로 구성하고 이를 통해 말하기에 대한 심리적 부담감을 줄이려는 전략으로 볼 수 있다. 이 연구에서는 특히 쓰기 상황을 전제로 논의되어 온 자기조절학습(self-regulated learning, SRL) 이론의 학문적 성과를 바탕으로 “쓰듯이 말하기”의 본질을 탐색하고자 한다.

다음은 예비 국어교사의 입을 통해 밀하기 교수·학습 맥락에 “쓰듯이 말하기”를 적용해야 할 당위성과 이에 대한 탐구의 필요성을 보여주는 전형적인 문제 현상의 예이다.

말을 조리 있게 하는 편이 아니기 때문에 어려서부터 혹시라도 실수를 할까 봐 다른 사람 앞에서 발표하는 것이 부담스러웠다. 그래서 발표하기 전날에는 밤을 새서 발표를 연습하거나, 발표 대본을 준비하였다. 특히 보고 읽을 것이 없는 경우 더 꺼려지게 되는데, 왜냐하면 말을 하는 중간에 다음 말을 어떻게 전개할지도 생각해야 하기 때문에 동시에 두 가지를 하는 것이 아무래도 어렵기 때문이다. 하지만 말하기 상황이 지나고 나서야 “아까 이 말을 했어야 했는데…….” 하며 후회하거나, 머릿속이 혼란스러워져서 핵심을 비껴가거나 장황해지기 일쑤였다.¹⁵⁾

위와 같은 문제 현상에 대해 일반적으로는 “말하기를 수행하기에 앞서 문자언어 의사소통 활동(쓰기, 읽기)를 통해 자신의 생각을 미리 정리해 보는 것”을 추천하는 경우가 많다. 기준에도 개요서, 발표문 등의 문자언어 텍스트를 미리 작성한 다음 이를 실제 의사소통 상황에서 음성언어로 변환해 보도록 함으로써 그와 유사한 해결 방안을 탐색하고자 한 시도들이 존재하여 왔다.¹⁶⁾ 그러나 말하기 상황이 비단 준비된 말하기만 존재하는 것도 아닐뿐더

15) 인용한 구절은 연구자가 담당하고 있는 사범대학 국어교육과의 학부 2학년 전공 교과목 “작문교육론”에서 “나는 말하기와 쓰기 가운데 어느 것을 더 선호하며, 그 이유는 무엇인가?”라는 주제로 부과된 9주차 수강생 과제의 일부이다.

16) “쓰듯이 말하기”가 “쓰기 → 말하기”의 순으로 연결되는 연속적 활동이 아니라는 점에 대해서는 다시 한 번 주목할 필요가 있다. “쓰기 → 말하기”가 순차적으로 이어지는 연속적 활동이 현실적으로 말하기와 쓰기의 교육적 연결로 귀결되며 어려운 점은 다음과 같은 두 가지 이유에서이다. 첫째, 개인차가 존재할 수는 있으나 일반적으로 말하기 발달이 쓰기 발달에 선행하여 이루어지며, 기능 신장에 영향을 미치는 자연적 발달과 교육적 개입 간 비중의 차이에 불균형이 존재한다는 점 때문이다. 학문적 보편성과 타당성을 지닌 항목들 가운데 교육적 필요성이 상대적으로 높은 것을 선택하여 가르칠 수밖에 없는 현실 교육의

러 공식적 상황뿐 아니라 비공식적 상황에서마저 화자에게 의사소통 불안 (communication apprehension)과 같은 심리적 부담을 주는 대부분의 경우가 즉흥적 말하기에 해당한다는 점을 염두에 두다면, (시간적 여유가 많지 않은) 자동화가 필요한 상황에서 언행적 목적에 맞는 내용을 즉시 생성하고 관계적 목적을 고려하여 이를 청자와 상호 교섭하도록 돋는 체계화된 사고의 틀을 제공하는 것은 말하기 교수·학습 맥락에서 반드시 고민되어야 할 문제의식 가운데 하나라 할 수 있다.

경험적으로는 “실제 상황 노출법(flooding)”(Ayres & Hopf, 1993)과 같이 “자주 해 보면서 익숙해지는 방법”밖에 없다는 점이 대안으로 제시되기도 한다. 그런데 이때 ‘익숙해진다.’는 것은 무엇에 익숙해짐을 의미하는 것일까? 자기조절학습 이론에서는 의사소통, 자기 표현, 성찰 등을 수행하는 데 기반이 되는 강력한 메커니즘으로 사고의 문제에 주목하였다. 이는 의사소통 목표와 청중(독자, 청자)의 요구를 고려하여 자신에게 필요한 정보와 그렇지 않은 정보를 식별하고 설명, 비판, 통합하는 데 기여할 뿐 아니라 스스로의 수행을 지속적으로 점검하여 후속 행동을 조절하고 통제하는 데에도 주요한 토대를 제공한다. 자기조절학습 이론가들은 우리의 직접 교수법과 유사한 6단계의 자기조절전략 발달(self-regulated strategy development, SRSD) 모형을 제시함으로써 사회적, 생태학적 기반 위에서 자기조절학습에 익숙하지 않은 미숙한 학습자들이 마주할 수 있는 인지적, 정의적, 행동적 어려움에 명시적인 처방을 제공하고자 하였다(Harris&Graham, 2009).¹⁷⁾

논리를 감안할 때 ‘쓰기 → 말하기’로 이어지는 연속적 활동은 쓰기 의사소통 기능을 가르치는 활동으로 환원될 가능성이 높다. 둘째, 개념적 인식에 있어서뿐 아니라 경험적으로도 학교 현장에서 개요서, 발표문 등을 작성한 다음 말하기 활동을 수행하도록 하는 것은, 준비된 원고를 보고 그대로 읽는 것을 허용하는 경우가 많다는 점 때문이다(‘쓰기 → 소리 내어 읽기’). 공식적 말하기 상황에서의 체계적인 내용 구성과 충분한 사전 준비 과정이 강조될수록 구어 담화와 문어 텍스트 사이의 변별은 약화되고, 교수·학습 내용으로서 말하기는 쓰기에 그 우선순위가 밀리게 된다.

17) SRSD 모형에 제시된 교수·학습의 6단계는 ‘(ㄱ) 자기조절에 필요한 지식 개발 및 활성화

자기조절학습 이론에서는 특히 장르별로 상이하게 존재하는 사고의 체계(framework)를 밝히고, 연상기호(mnemonics)를 통해 기억하기 쉬운 명문화된 지식을 구축하는 데 주력하였다. 다음은 자기조절학습 이론에서 제안한 대표적인 사례의 목록들이다.¹⁸⁾

○ TREE (Harris et al., 2002) [의사소통 장르: 설득]

- 주제문(주장) 제시하기(*Topic sentence*)
- 이유 제시하기(*Reasons*)
- 근거 제시하기(*Examples*)
- 마무리하기(*Ending*)

○ STOP/DARE (De la Paz, 2005) [의사소통 장르: 설득]

- 판단 유보하기(*Suspend judgement*)

하기(develop and activate knowledge needed for self-regulation), (으) 전략에 대하여 토의하기(discuss it), (ㄷ) 전략 사용에 대한 시범 보이기(model it), (ㄹ) 전략 암기하기(memorize it), (ㅁ) 전략 사용을 지원하기(support it), (ㅂ) 독립적으로 수행하기(independent performance)'이다(Harris&Graham, 2009).

- 18) 자기조절학습 이론에서 연상기호를 통해 제시하는 사고의 체계는 크게 두 가지 부류로 나누어 볼 수 있다. POW(*Pick an idea, Organize notes, Write and say more*), POWER(*Plan, Organize, Writing, Editing, Revise*), PLAN/WRITE(*Pay attention to the prompt, List main ideas to develop your essay, Add supporting ideas, Number major points in the order you will use them, Work from your plan to develop a thesis statement, Remember your goals, Include transition words for each paragraph or within the paragraph, Try to use different kinds of sentences, Enter interesting words*) 등과 같이 과정 중심의 의사소통 수행 절차(☞ 쓰기 전 - 중 - 후)을 지시하는 경우도 있고, TREE, STOP/DARE 등처럼 언어화되기 이전(pre-writing)의 사고와 이를 언어로 가시화하는(writing) 표현의 단계가 명료히 분리되지 않아 사고가 곧 표현으로 거의 그대로 연결되는 경우도 존재한다. 이 연구에서는 자동화가 요구되는(=시간적 여유가 많지 않은) 말하기 교수·학습에 활용될 것을 감안하여 후자의 사례들에 주목하였다. 다만 자기조절학습 이론이 본래 쓰기 상황을 상정하여 논의를 전개하여 온 만큼 주요 용어들이 문자언어 사용을 염두에 두고 도출되었음을 감안하여 읽어 주실 것을 독자에게 부탁한다.

- 한 쪽 입장 선택하기(*Take a one side*)
- 아이디어 조직하기(*Organize ideas*)
- 수행하며 더 생각해 보기(*Plan more as you write*)
- 주제문(주장) 생성하기(*Develop a topic sentence*)
- 뒷받침 내용(이유, 근거, 전제) 첨가하기(*Add supporting ideas*)
- 예상 반론에 대해 논박하기(*Reject an argument for the other side*)
- 결론 내리기(*End with a conclusion*)

○ W-W-W, What=2, How=2 (Graham & Harris, 1989) [의사소통 장
르: 스토리텔링]

- 주인공과 등장인물은 누구인가(*Who* is the main character, who else in the story?)
- 이야기의 시간적 배경은 언제인가(*When* does the story take place?)
- 이야기의 공간적 배경은 어디인가(*Where* does the story take place?)
- 주인공이 원하는 바는 무엇인가(*What* does the main character want to do?)
- 주인공에게 발생한 사건은 무엇인가(*What* happens when he or she tries to do it?)
- 이야기의 결말은 어떻게 되는가(*How* does the story end?)
- 주인공의 감정은 어떠한가(*How* does the main character feel?)

“쓰듯이 말하기”를 통한 교수·학습이 말하기 의사소통 기능의 신장에 효과적일 것으로 기대되는 실증적인 증거들 또한 여러 가지로 존재한다. 포르투갈 중학생 380명을 대상으로 의견 제시형 에세이(opinion essay) 쓰기 를 가르치는 교수·학습 맥락에 SRSD 모형을 적용하고 이질집단 사전-사후 검사를 통해 그 효과를 분석한 페스타스 외(Festas et al., 2015)가 대표적이다. 이에 따르면 SRSD 모형을 적용한 실험집단의 에세이에서는 교수·학습 이전에 비해 구조적으로도 탄탄해지고(Cohen's $d=.66$), 불필요한 정보들 또

한 제거되었다(Cohen's $d=.63$). SRSD 모형을 적용하지 않은 통제집단과의 차이 또한 각각 .001 수준에서 유의하였다. 그러한 결과는 무의식성으로 인해 자칫 장황해지거나 방향성을 잃기 쉬운 말하기 교수·학습 맥락에서도 자기조절학습에 기반하여 사고의 체계를 가르친다면 학습자가 필요한 정보들로만 조직된 구조화된 담화를 생성하도록 도울 수 있을 것이라는 가설을 뒷받침한다.

대학생에게 논증적 스키마를 제공하고 사전-사후 검사를 통해 대화 성찰 태도에 미치는 효과를 분석한 장성민(2020)은 또한 “쓰듯이 말하기”와 직·간접적인 관련을 맺는다. 이에 따르면 별도의 구어 활동(협력학습)이 이루어지지 않고 교육 내용으로 논증적 스키마를 다루는 것만으로도, 자신의 대화 상호조율 기제가 합리적인가를 지속적으로 점검하는 “전제 성찰(premise reflection)”(Mezirow, 1991)에 유의미한 변화를 가져와(Cohen's $d=.60$) 말하기 신장에 궁극적으로 기여하는 것으로 나타나고 있었다. 비록 후속 연구자들로부터 비판의 대상이 되기도 하나, 툴민(Toulmin, 1958)의 논증 모형에서 각각의 요소를 화살표로 연결한 것은 논증적 스키마와 같은 자기조절전략이 쓰기뿐 아니라 말하기에도 효율적으로 활용될 수 있음을 시사하는 대목이라 할 수 있다.¹⁹⁾

그러한 점에서 “쓰듯이 말하기”는 토의/토론과 같이 즉흥적이지만 높은

19) 툴민의 논증 모형에 대해 비판적으로 접근한 대표적인 후속 연구자들로 윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007)을 들 수 있다. 이들은 ‘문제(problem)-해결(solution)’의 대응쌍이 중심이 되는 비형식 논리학의 일반적인 진술 방식을 토대로 툴민처럼 논증 요소들 사이에 화살표를 설정하는 것이 현실과 동떨어진 형태임을 지적하였다. 즉 “근거(data)를 먼저 진술한 다음 주장(claim)을 제시하는” 경우는 거의 없다는 것이다. 다만 “쓰듯이 말하기”的 궁극적인 목표가 이미 능숙한 화자를 최고의 화자로 만들려는 데 있는 것이 아니며 말하기가 두서 없이 이루어져서 만족스럽지 못한 미숙한 화자들을 도우려는 데 있음을 고려할 때, 툴민의 논증 모형과 같이 다소 인위적으로 느껴지는 자기조절전략을 제공하는 것 또한 소기의 교육적 성과를 거두는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다. 이는 자기조절학습 이론이 공유하는 문제의식의 핵심 전제이기도 하다.

수준의 의식성이 요구되는 공식적인 말하기 상황을 가르칠 때 전형적으로 활용될 수 있다. 이는 준비된 원고를 보고 그대로 소리내어 읽는(reading-aloud) 것이 아니라 청자와 상호 교섭하며 상황에 맞게 내용을 조정해야 하는 발표, 연설 등의 공식적 말하기 상황을 가르칠 때에도 유용하게 활용된다.

반면 덜 전형적이기는 하나, “쓰듯이 말하기”는 대화와 같은 비공식적인 말하기 상황을 가르칠 때에도 담화 공동체의 상식과 관습, 화맥(話脈)에 부합하는 내용을 생성하도록 하는 데 일정 부분 도움이 될 수 있다. 대화에서 비록 관계적 속성이 주요하게 부각되고 정보 전달, 설득 등과 같은 명료한 의사소통 목적을 지니지 않는 경우가 많기는 하나, 관계적 속성에 방해가 되지 않는 자연스러운 흐름과 상호작용성을 유지하기 위해서는 자기 노출(self-disclosure)의 수준 결정, 상대방의 발화 의도에 상응하는 말하기 내용의 생성 등 언행적 속성과 관련된 인지적 사고의 영역에 대해서도 그 중요성을 완전히 간과하기 어렵다. 다만 우리의 화법 교육과정에서 비공식적 말하기 상황을 가르칠 때에는 공식적 말하기에 해당하는 토의/토론, 발표 등의 장르들과 변별하여 ‘인사 나누기’, ‘감정 표현하기’ 등과 같은 기능 중심의 내용 요소를 부각하거나 ‘대화의 어려움’, ‘공감하며 듣기’, ‘배려하며 말하기’, ‘언어 예절을 갖추기’ 등 태도 중심의 정의적 항목을 위주로 하는 경우가 많다는 점에서, 비공식적인 말하기 상황에서의 교수·학습을 사고 중심으로 이동하는 것에 대해서는 장기적으로 고민해 볼 지점들이 더 남아 있다.²⁰⁾

20) “쓰듯이 말하기”에서 주로 관심을 갖는 사고의 체계가 상대방의 발화에 대한 ‘반응’으로서의 말하기라기보다 담화 상황 전반에 걸쳐 소기의 질서(응집성, 통일성)가 확보되어야 하는 상호작용의 ‘출발점’으로서의 말하기를 염두에 둔다는 점에서 특히 더 그리하다. 물론 개인이 신수사학 논증 이론이나 서사 이론 등과 공유되는 자기조절전략의 목록들을 보유하고 있다면 그가 수행하는 상호작용의 과정에서 보다 자연스러운 흐름을 보이며 원활하게 대화를 이어갈 가능성이 높아질 수는 있겠으나, 그것이 비공식적인 말하기 상황을 가르치기 위한 기준의 교수·학습 내용에 비해 더 높은 교육적 필요성을 지니는기에 대해서는 논쟁의 여지가 있다. 귀추적 사고(abductive thinking)의 발상을 중심으로 대화 교육에 접근하거나 조건적 지식의 필요성을 지적하는 것은 이와 관련하여 더 참고해 볼 수

V. 결론

이 연구는 “말하듯이 쓰기”와 “쓰듯이 말하기”를 중심으로 음성언어와 문자언어를 매개로 하는 표현 의사소통 기능으로서 말하기와 쓰기의 교육적 연결을 위한 탐색적 논의를 수행하였다. 이 연구의 성과를 바탕으로 제시할 수 있는 교육과정 성취기준의 잠정적인 예로는 다음과 같은 항목들을 들 수 있다.

- ⑦ 의미 구성 방식에 영향을 미치는 음성언어와 문자언어의 특성을 이해한다.
- ⑧ 형식의 제약을 받지 않고 전달하고자 하는 바가 드러나도록 내용을 생성하고, 이를 다듬어 한 편의 글을 쓴다.
- ⑨ 일정한 사고의 틀에 따라 의사소통을 점검 및 조정하여 말하기를 체계적으로 수행한다.
- ⑩ 일정한 사고의 틀에 따라 체계적으로 말하는 습관을 기른다.

위에 제시한 네 개의 성취기준 ⑦~⑩은 내용 체계에 있어 ⑦이 지식에, ⑧과 ⑨이 기능에, ⑩이 태도에 해당하는 것으로, 국어과 영역(표현 의사소통)에 있어 ⑦이 화법과 작문에, ⑧이 작문에, ⑨과 ⑩이 화법에 해당하는 것으로 볼 수 있다.

“쓰듯이 말하기”를 구현한 성취기준 ⑨, ⑩이 일정한 사고의 틀에 따라 체계적으로 말하기를 수행하는 활동 그 자체로 완결되는 것과 달리, “말하듯이 쓰기”를 구현한 성취기준 ⑦의 경우 ‘형식의 제약을 받지 않고 전달하고자 하는 바가 드러나도록 내용을 생성’하는 것 외에 ‘이를 다듬어 한 편의 글을 쓰는’ 것이 동일한 성취기준으로 함께 조직된 점에 대해서는 더 주목해

있는 논의들이다(박성석, 2018; 장성민, 2020 등).

볼 필요가 있다. 이는 최근의 교육과정에서 쓰기 과정 가운데 일부만을 분절하여 독립된 성취기준을 구성하는 것을 지양하고 있으며, 엘보우의 “말하듯이 쓰기” 담론에서 ‘생성하기’와 ‘비평하기’의 두 단계를 거쳐 쓰기가 완결되는 것으로 설명하는 것과도 밀접하게 관련을 맺는다. 한편 ④에 상응하는 작문 영역의 태도 성취기준을 별도로 설정하지 않았는데, 이 또한 ‘형식의 제약을 받지 않고 전달하고자 하는 바가 드러나도록 내용을 생성’하는 자유작문이 그 자체로 한 편의 글을 작성해야 하는 의사소통 목적이 될 수 없음을 고려한 결과라 할 수 있다.

이 연구는 매체(음성언어, 문자언어)를 기준으로 구별되는 표현 의사소통 기능의 두 축이라 할 수 있는 말하기와 쓰기에 대하여 표현주의 작문 이론, 자기조절학습 이론 등에 기대어 이들을 교육적으로 연결할 수 있는 지점을 탐색하고자 하였다는 점에서 의미가 있다. 학습자가 보다 더 익숙한 의사소통 기능을 보다 덜 익숙한 의사소통 기능의 학습에 주요한 자원으로 활용하고자 한 시도는, 개별적인 말하기, 쓰기 활동을 서로 순차적으로 연결하여 통합하고자 했던 선행 연구물들과 차별되는 지점이라 할 수 있다.

다만 “제3의 구술성”을 필두로 하여 가시화되는 의사소통 환경의 변화에 따라 그에 상응하는 문어적, 구어적 속성을 재개념화하고, 이를 고려하여 “말하듯이 쓰기”, “쓰듯이 말하기”가 변용될 수 있는 지점에 대해서는 앞으로 더 탐구해 볼 필요가 있다. 말하기와 쓰기를 동시적으로 연결한 교육 내용을 구체적인 교수·학습 활동으로 설계하고, 학습자에게 그것을 적용하였을 때의 효과가 의사소통 기능을 단독으로 가르칠 때와 어떻게 상이하게 나타나는가를 분석함으로써 실증적인 증거들을 수집하기 위한 작업이 후속적으로 이루어지기를 소망하면서 문제의식을 갈음한다.

* 본 논문은 2020.7.28. 투고되었으며, 2020.8.21. 심사가 시작되어 2020.9.10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 가은아(2013), 「자기 질문 전략을 활용한 구두 작문의 효과 탐색」, 『작문연구』 17, 9-36.
- 교육과학기술부(2008), 『(교육인적지원부 고시 제 2007-79호에 따른) 고등학교 교육과정 해설 2: 국어』, 서울: 교육과학기술부.
- 권순희·김경주·송지언·이영호·이윤빈·이정찬·주재우·변경가(2018), 『작문교육론』, 서울: 사회평론.
- 김보연(2011), 「피터 엘보우(Peter Elbow) 글쓰기 이론 연구: 엘보우 글쓰기 이론의 '이원론적 체계'를 중심으로」, 『대학작문』 3, 237-262.
- 김정자(2008), 「읽기와 쓰기 통합 지도를 위한 국어과 교육과정과 교과서」, 『작문연구』 6, 251-280.
- 김혜경(2018), 「자유 글쓰기(Free-writing)를 활용한 글쓰기 동기부여 전략」, 『인문학연구』 111, 187-212.
- 김혜경·최원영(2017), 「이공계 글쓰기 교과목에서 학습 성찰일지 작성과 피드백이 학업 성취도에 미치는 영향」, 『공학교육연구』 20(3), 42-49.
- 민병곤(2009), 「화법 및 작문 이론의 대비를 위한 예비적 논의」, 『작문연구』 8, 47-76.
- 민병곤(2012), 「화법과 작문」 과목의 정체성에 대한 비판적 고찰, 『작문연구』 16, 259-289.
- 민병곤(2014), 「국어 교육에서 표현 교육의 확장과 통합 방안」, 『새국어교육』 99, 7-26.
- 박성석(2018), 「대화 성찰 태도 향상을 위한 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 유영희(2012), 「교육과정 영역 통합의 가능성과 전제」, 『우리말글』 56, 313-342.
- 이동후(2010), 「제3의 구술성: '뉴 뉴미디어' 시대 말의 현준 및 이용 양식」, 『언론정보연구』 47(1), 43-76.
- 이재승(2010), 「표현주의 쓰기 이론의 비판적 검토」, 『청립어문교육』 41, 269-290.
- 장성민(2019), 「작문의 자기 조절 촉진을 위한 대안적 장르의 탐색: 학습을 위한 쓰기의 하위 분류로서의 '과정일지(process log)'」, 『작문연구』 43, 7-49.
- 장성민(2020 Ⅰ), 「대학생의 대인관계능력 촉진을 위한 교과목 내 에세이 과제 활용 설계 및 효과 검증: 프레네(Freinet)의 "자유 글쓰기(le texte libre)"의 구현」, 『리터러시연구』 12(4), 213-241.
- 장성민(2020 Ⅱ), 「협력학습을 활용한 논증 교수·학습이 의사소통 성찰 태도에 미치는 효과」, 『독서연구』 54, 169-201.
- 장성민(2020 Ⅲ), 「화법 교실에서의 지식 교수·학습에 대한 근거 이론적 접근: '대화의 원리'에 대한 예비 국어교사의 문제 인식을 중심으로」, 『국어교육』 169, 151-193.
- 전은주(2005), 「화법 교육 변천사」, 박영목·민현식·김종철 외, 『국어교육론』 2, 서울: 한국문화사.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2016), 『국어 교육의 이해(개정 3판)』, 서울: 사회평론.
- 최숙기(2012), 「읽기와 쓰기의 통합적 교수 학습 방안 탐색」, 『독서연구』 28, 111-141.

- Ayres, J., & Hopf, T. (1993), *Coping with speech anxiety*, Norwood, NJ: Ablex.
- Bereiter, C., & Scardimalia, M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berghaus, M. (2012), 『쉽게 읽는 루만』, 이철(역), 펴주: 한울(원서출판 2011).
- Biber, D. (1988), *Variation across speech and writing*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Chafe, W. L. (1982), Integration and involvement in speaking, writing and oral literature, In D. Tannen(Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, Norwood, NJ: Ablex.
- De La Paz, S. (2005), "Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms", *Journal of Educational Psychology* 97(2), 139-156.
- Dockrell, J. E., Connelly, V., & Arfè, B. (2019), "Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance", *Learning and Instruction* 60, 75-84.
- Elbow, P. (2012), *Vernacular eloquence: What speech can bring to writing*, New York, NY: Oxford University Press.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., & Graham, S. (2015), "Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students", *Contemporary Educational Psychology* 40, 17-27.
- Freinet, C. (1960), *Le texte libre*, 검색일자 2020. 6. 30., 사이트 주소 <http://www.icem-freinet.net/~archives/bem/bem3/bem3.htm>.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989), "Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy", *Journal of Educational Psychology* 81(3), 353-361.
- Halliday, M. A. K. (1987), Spoken and written modes of meaning, In R. Horowitz, & S. J. Samuels(Eds.), *Comprehending oral and written language*, San Diego, CA: Academic Press.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009), "Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future", *British Journal of Educational Psychology* 6, 113-135.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2002), "POW plus TREE equals powerful opinion essays", *Teaching Exceptional Children* 34(5), 74-77.
- Haug, K. N., & Klein, P. D. (2018), "The effect of speech-to-text technology on learning a writing strategy", *Reading and Writing Quarterly* 34(1), 47-62.
- Hildyard, A., & Olsen, D. R. (1982), On the comprehension and memory of oral vs written discourse, In D. Tannen(Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality*

- and literacy*, Norwood, NJ: Ablex.
- Levin, M., & Waldmann, C. (2020), "Written language in children with weak reading skills: the role of oral language, phonological processing, verbal working memory and reading", *L1 Educational Studies in Language and Literature* 20, 1-25.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tannen, D. (1982), "Oral and literate strategies in spoken and written narratives", *Language* 58, 1-21.
- Tannen, D. (1985), Relative focus on involvement in oral and written discourse, In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard(Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958), *The uses of argument*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Williams, J. M., & Colomb, G. G. (2007), *The craft of argument* (3rd ed.), New York, NY: Longman.
- Wurth, A., Tigelaar, D. E., Hulshof, H., de Jong, J., & Admiraal, W. (2019), Key elements of L1-oral language teaching and learning in secondary education: A literature review, *L1 Educational Studies in Language and Literature* 19, 1-23.

“말하듯이 쓰기”와 “쓰듯이 말하기”

— 말하기와 쓰기의 교육적 연결

장성민

이 연구는 “말하듯이 쓰기”와 “쓰듯이 말하기”를 중심으로 음성언어와 문자언어를 매개로 하는 표현 의사소통 기능으로서 말하기와 쓰기의 교육적 연결을 위한 탐색적 논의를 수행하였다.

엘보우(Elbow, 2012)가 제안한 “말하듯이 쓰기(speaking onto the page)”는 문자언어 텍스트의 형식성과 문법적 정확성 등에 구애받지 않고 자신이 표현하고자 하는 바를 있는 그대로 자유롭게 풀어내도록 하는 활동을 의미한다. 이는 미숙한 필자가 쓰기의 초기 탐색 및 초고 작성에 손쉽게 접근하도록 도울 수 있다.

반면 이에 대응하는 개념으로서 자기조절학습 이론을 기반으로 상정한 “쓰듯이 말하기”는 자동화가 필요한 상황에서 언행적 목적에 맞는 내용을 즉시 생성하고 관계적 목적을 고려하여 이를 청자와 상호 교섭하도록 돋는 체계적인 사고의 틀을 제공하기 위한 활동을 지칭한다. 이는 풍부한 내용을 두서 없이 말하는 미숙한 화자에게 도움이 될 수 있다.

이 연구는 운용 기제 간 동시적 통합을 통해 학습자에게 보다 더 익숙한 의사소통 기능을 보다 덜 익숙한 의사소통 기능의 학습에 주요한 자원으로 활용하고자 하였다는 점에서 의의가 있다.

핵심어 말하듯이 쓰기, 쓰듯이 말하기, 엘보우(Elbow), 자기조절학습, 운용 기제, 동시적 통합

ABSTRACT

“Speaking onto the Page” and “Writing like One Says” — Educational Connection between Speaking and Writing

Chang Sungmin

This study explored the educational connection between speaking and writing as expressive communication skills mediated by the spoken and written languages, respectively, using the concept of “speaking onto the page” and “writing like one says.”

“Speaking onto the page,” proposed by Elbow (2012), refers to an activity that allows learners to naturally tell what they want to express, regardless of the formality and grammatical accuracy of written text; which can help struggling writers to effortlessly participate in the early explanatory and drafting stages of writing.

On the other hand, “writing like one says,” which was proposed based on self-regulated learning (SRL) theories, refers to an activity that establishes a structured framework of thinking, which spontaneously generates contents that satisfy task-centered goals and helps to interact with the audience considering relation-centered goals; which can be helpful to struggling speakers who discursively express rich ideas.

This study is significant in that it utilizes more familiar communication skills as learning resources for less familiar communication skills through simultaneous integration between separate mental gears.

KEYWORDS Speaking onto the Page, Writing like One Says, Elbow, Self-regulated Learning (SRL), Mental Gears, Simultaneous Integration