

가상 맥락을 도입한 글쓰기 교육 연구*

조희정**

< 차 례 >

- I. 서론
- II. 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 현황과 특징
- III. 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 실제
- IV. 가상 맥락을 도입한 글쓰기 교육 내용
- V. 결론

I. 서론

글쓰기 교육에 대한 실제적 관심이 증가하고 그에 부합하는 이론적 접근이 강화되면서 등장한 교육 내용 중 글쓰기 필자가 처한 수사적 상황 [rhetoric situation]에 대한 강조는 특히 주목할 만하다(졸고, 2007 : 233~237). 이것은 ‘무엇을 쓸 것인가’의 문제는 필자가 처한 수사적 상황과 무관하지 않다는 점에 주목하는 것으로, 내용을 생성하기 위해서는 반드시 글의 목적과 독자 등에 대한 분석이 선행되어야 함을 강조하는 것이다.

글쓰기와 같은 표현 능력을 향상시키기 위해서는 국어 활동의 특성상 이론적 습득에 이어 다양한 경험의 제공과 반복적 수행이 뒤따라야 한다(김대행, 2002 : 3~28 ; 김대행, 2007). 이러한 특성은 글쓰기 교육의 ‘수사적 상

* 본 연구는 2007년도 한성대학교 교내연구비 지원과제임.

** 한성대학교

항'을 교육하는 과정에서도 반드시 고려해야 하는 측면이다. 학습자들에게 수사적 상황에 대한 이론을 제공한 후, 이론적 이해가 학습자 자신의 표현 능력으로 체화되기 위한 방안이 마련되어야 한다. 즉, 학습자들이 다양한 수사적 상황에 노출되어 실제 글쓰기 활동을 수행할 때, 수사적 상황에 대한 이해는 극대화될 수 있다.

그러나 학습자들이 처한 교실 현장 내 글쓰기 교육의 장면에서 학습자들이 다양한 수사적 상황에 직면하고 있다고 보기는 어렵다. 학습자들이 일상생활에서 실제로 쓰고 있는 글의 독자는 선생님이거나 부모님과 가족, 그리고 친구들인 경우가 대부분이라는 점에서 학습자들이 직면한 수사적 상황은 차라리 특정 국면에 국한되어 있다고 보는 것이 보다 정확하다.¹⁾

이러한 상황이 의미하는 바는 결국 학습자들은 수사적 상황의 분석이 중요하다는 점을 이론적으로 습득함에도 불구하고 실제로 다양한 수사적 상황에 부딪칠 기회를 얻지 못함으로써 종종 글쓰기의 수사적 상황이 지닌 가변성을 파악하지 못 할 위험에 처해 있다는 사실이다. 나아가 선생님, 부모님, 가족, 친구들과 같이 주변 인물들로 독자가 한정된 글을 쓴다는 조건은 학습자들이 쓰는 글의 성격에도 영향을 미치는바, 교실 현장에서 학습자들이 쓰는 글의 성격은 경험문이나 생활문의 성격을 크게 벗어 나지 못 하곤 한다.²⁾

이러한 실태를 해결하기 위해 학습자들이 처한 수사적 상황의 한계를 보완하고 보다 다양한 갈래의 글쓰기 상황에 직면케 하기 위한 방안이 마련되어야 한다. 이를 위해 본 논문에서는 '가상적 맥락을 도입한 글쓰기 교육'을 제안하고자 한다.

1) 최근 대학의 글쓰기 교육은 학습자들의 졸업 이후를 대비한 실용적 글쓰기에 집중하는 바, '이력서', '취업을 위한 자기 소개서', '기획서' 등의 갈래가 도입되고, 그로 인해 학습자들은 다양한 독자를 고려한 글쓰기 맥락에 직면하게 된다. 그러나 중등 교육이 담당하는 교육적 역할을 고려할 때 이러한 실용적 글쓰기를 중등학교 글쓰기 교육 내용으로 도입하는 것은 부적절하다.

2) 중등학교 교육 현장에서 학습자들이 쓰는 글의 성격이 생활문·경험문에 집중하는 것은 해방 이후 지속적으로 드러나는 현상이다. 참고, 2002 : 124~136.

국어교육 내에서 ‘맥락’에 대한 관심은 꾸준히 이어져 왔다. 화법 교육 분야에서는 ‘상황 맥락’에 대한 관심(노은희, 1993 ; 이주섭, 2001)이 이어져 왔으며 글쓰기 분야에서는 ‘수사적 상황’(린다 플라워, 원진숙·황정현 옮김, 1998 : 21 ; 박태호, 2000 : 132)에 대한 관심으로 집중되었다.

‘맥락’은 연구자에 따라 다양각색의 내용으로 정의되는데, 맥락에 대한 다양한 개념을 고찰한 이재기는 맥락을 “텍스트 생산·수용 과정에 작용하는 물리적, 정신적 요소”로 규정하며 “① 어떤 상황[상황 맥락, 사회문화 맥락]에서 ② 어떤 화자[주체 맥락]가 ③ 어떤 청자[주체 맥락]에게 ④ 어떤 주제[주체 맥락]에 대해서 ⑤ 어떤 형식[형식 맥락]으로 ⑥ 무엇 [텍스트]이라고 표현[양식 맥락]한다고 할 때, 무엇을 제외한 ①~⑤가 모두 ‘맥락’에 속한다”(이재기, 2006 : 103)고 정의한 바 있다. 본 논문은 맥락에 대한 포괄적 시각을 담은 이재기의 정의에 의거하여 논의를 진행한다.

‘가상적 맥락을 도입한 글쓰기 교육’은 ‘가상적(假想的) 글쓰기 맥락 [imaginary writing context]’을 전제로 하는 바, 본 논문에서 사용하는 ‘가상적 글쓰기 맥락’의 가상(假想)이란 “사실이 아니거나 사실 여부가 분명하지 않은 것을 사실이라고 가정하여 생각함”³⁾이라는 정의에 따르며, 실재(實在)가 아닌 상상의 산물⁴⁾을 가리키는 개념으로 용어를 사용한다.

가상을 이렇게 정의할 때, ‘가상적 글쓰기 맥락’이란 ① 상황[상황 맥락, 사회문화 맥락]이나 ② 필자[주체 맥락] 또는 ③ 독자[주체 맥락]가 가상으로 제공되어 수사적 상황이 마련되고 그 속에서 필자가 ④ 어떤 주제[주체 맥락]과 ⑤ 어떤 형식[형식 맥락]을 선택하여 글을 쓰는 것이라 할 수 있다. 따라서 가상적 글쓰기 맥락에서 ‘가상’이라는 변인은 앞서 거론한 ①~⑤의 맥락 중 상황 맥락(①)이나 주체 맥락(②, ③)에 개입하는 경우로 한정된다. 주제 맥락(④)과 형식 맥락(⑤)은 ‘가상’이라는 변인을 고려해 학습자가 선택하고 산출해내는 결과물에 해당한다. 가상 맥락이 도입된

3) 국립국어원, 표준국어대사전, <<http://www.korean.go.kr/>> (2007 6. 29).

4) ‘imaginary’는 ‘실체가 아닌, 그러나 당신의 마음에 그림이나 아이디어로 존재하는(not real, but existing only as a picture or idea in your mind)’이라 정의된다. *Longman Language Activator*, 2002 : 577.

글쓰기의 구체적 모습은 학습자가 실제의 삶에서 관계하는 독자에게 글을 쓰는 맥락이 아니라 학습자 자신이 처한 실제의 삶 속에서 대면하지 않은, 가상의 인물과 관계를 맺어 글을 쓰는 것이다.

가상적 글쓰기 맥락을 위와 같이 정의할 때, 실상 본 논문에서 제안하는 ‘가상적 맥락을 도입한 글쓰기 교육’은 이미 7차 교육과정 내 교육 현장에서 다양한 형태로 적극 시행되고 있는 것이다. 문학 텍스트 내 인물에게 편지를 쓰는 활동은 그 대표적인 사례라 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 이러한 활동들에 대한 선행 연구는 상당히 소략하다. ‘문학 텍스트 내 인물 되기’를 전제한다는 점에서 기존 연구사 중 문학 작품 인물과 공감을 강조하는 교육 내용(서유경, 2002 : 108~137 ; 전점미, 2007 : 230~238)은 이러한 활동의 출발점이 될 수 있다. 이들은 대부분 작품에 대한 공감적 이해를 표현으로 연결시키고자 의도하는바, 서유경은 공감적 자기화의 문학교육적 전이를 위한 방안으로 ‘바뀌 쓰기’와 ‘비평적 글쓰기’를, 전점미는 ‘공감적 대화’를 제안하고 있다. 그러나 이러한 활동들은 텍스트와 독자를 연결 짓는 가상적 맥락에는 그닥 주목하지 않고 있어 차후 학습자들의 글쓰기 능력을 향상시키려는 목적으로 논의가 진행되지 않고 있다.

한편 역사교육에서는 역사적 인물이 되어 글쓰기를 시도하는 연구(이동원, 1998 : 159~190 ; 문창로, 2005 : 257~282)들이 제안되고 있는바, 실제로 존재하지 않는 가상의 글쓰기 맥락을 상정한다는 점에서 본 논문에서 다루고자 하는 ‘가상적 맥락을 도입한 글쓰기’와 유사한 측면이 있다. 그러나 역사교육 내의 활동들은 역사적 상상력의 신장을 목표로 하는 반면, 본 논문에서는 국어교육 내에서 문학교육과 글쓰기 교육을 통합하는 가상적 맥락을 도입한 글쓰기 활동의 교육 내용을 마련하고자 의도한다⁵⁾는 점

5) 익명의 심사자는 “국어교육 전반에서 가상 맥락이 도입되는 것은 ‘글쓰기’가 목적인 반면 문학교육에서는 문학 텍스트에 대한 ‘이해’가 목적이기 때문”에 “‘가상 맥락’의 도입 필요성을 국어교육 전반에서 논의하는 것과 문학교육 속에서 논의하는 것은 차원이 다르다”고 지적하였다. 또한 “국어교육(쓰기)에서 ‘가상 맥락’은 ‘실제 맥락’이 주어지지 힘든 경우에 제시되는, 편의적 성격을 지녔다”고 지적하였다. 글쓰기 교육과 문학교육이 어떤 목표를 내세우느냐에 따라 ‘가상 맥락’의 도입이 서로 다른 차원이 될 것이라는 지

에서 차이가 있다.

국어교육 내에서 목표와 교육 내용이 분명하지 않은 활동의 반복만으로는 소기의 성과를 달성할 수 없을 것이다. 이에 ‘가상적 맥락을 도입한 글쓰기’가 활발하게 교육 현장에서 활용되는 활동임에 주목할 때, ‘가상적 글쓰기 맥락의 도입’이라는 관점에서 글쓰기 활동의 범주를 확정한 후, 교육 목표와 교육 내용을 제시해야 할 필요성이 대두한다. 이를 위해 본 논문에서는 국어 교과서 검토를 통해 ‘가상적 맥락을 도입한 글쓰기’ 교육의 실태를 살펴 문제점을 진단하고 ‘가상적 맥락을 도입한 글쓰기’ 교육의 특징과 실재를 분석하여 교육내용을 마련하고자 한다.

II. 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 현황과 특징

1. 중등 교과서 수록 가상 맥락 도입 글쓰기의 현황

앞서 거론한 것처럼 본 논문에서 제안하는 ‘가상 맥락을 도입한 글쓰기’는 이미 교육 현장에서 시행되고 있는 현상이다. 다시 말해 본 논문에서는 존재하는 현상을 대상으로 그것의 범주화와 학문적 체계화를 의도하고 있는바, 현상의 출현과 실태를 확인하는 데에서 논의를 시작한다. 이를 위해 해방 이후 중등학교 국어 교과서에서 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 현황을 검토할 것이다.

적에는 동의하지만, 본 논문에서는 텍스트를 활용하여 가상적 글쓰기 맥락을 제공하는 활동에 집중하고 있는바, 서로 다른 차원의 논의라 할 수 없다. 오히려 심사자의 위와 같은 지적이 자칫 글쓰기 교육과 문학교육의 기계적 분류를 전제한 것은 아닌가 저어된다. 문학을 활용하여 글쓰기 교육을 시도하는 것은 이미 국어교육 내에서 일반화된 흐름이기 때문이다. 나아가 만약 쓰기 교육에서 가상 맥락이 ‘편의적으로’ 제공된다면 그야말로 교육적으로 무책임한 것이 아닐 수 없다. 수시적 상황에 대한 조직적 분석과 경험을 유도하기 위해 문학작품을 포함한 특정 텍스트 내 맥락을 가상적 글쓰기 맥락으로 활용하려는 것이 본 논문의 의도이다.

중등 국어 교과서에서 가상적 맥락을 도입한 글쓰기를 검토하기 위한 기준은 ‘가상적 글쓰기 맥락’이란 ① 상황[상황 맥락, 사회문화 맥락]이나 ② 필자[주체 맥락] 또는 ③ 독자[주체 맥락]가 가상으로 제공되어 수사적 상황이 마련된다는 정의에 기초하여 마련되어야 한다. 이러한 기준에 따라 해방 이후 중등 국어 교과서를 검토해보면 이와 관련된 사례는 7차 국어 교과서에서 본격적이며 전면적으로 등장하는 모습을 확인할 수 있다.

실상 이는 국어교육 내에서 텍스트와 학습자의 관계 맺음을 학습의 주요 내용으로 설정하고 있는 시기가 7차 국어 교과서라는 점에서 예상할 수 있는 부분이다. 왜냐하면 가상적 글쓰기 맥락이 가상의 인물과 관계를 맺어 글을 쓰는 맥락이라고 할 때, 이러한 활동은 곧 학습자와 텍스트 속 인물의 관계 맺기가 적극적인 목표로 제안되어야 가능한 것이기 때문이다. 학습자와 텍스트의 적극적인 관계 맺음은 7차 교과서에서 전면적으로 도입되었다.⁶⁾

6차 교과서의 경우 학습자와 텍스트의 관계 맺음에 대한 시각이 부재한 것은 아니나 관계 맺음이 학습활동의 도움말을 통해 명시되어 있다⁷⁾는 점에서 차이를 보인다. 6차 교과서에서 관계 맺음은 이론적으로 설명되었다. 학습자들은 ‘관계 맺음’을 활동 속에서 체험하는 것이 아니라 설명을 통해 지식 차원으로 습득하도록 유도되었다. 그러나 7차 교과서로 오면 학습자와 텍스트의 관계 맺음은 학습자들이 직접 수행해야 하는 활동 속에서 발현되도록 의도된다. 그것의 구체적 형태는 제시된 텍스트를 읽고 난 후, 가상적 맥락을 설정하여 말하거나 쓰는 표현 활동으로 구체화된다.

6) 중등학교 국어 교과서에서 교전 제재를 수용하는 시각을 사적으로 검토해보면, 7차 교과서에서는 ‘관계 맺음의 부상’이 특징적임을 확인할 수 있다(줄고, 2005 : 111~117).

7) 교육부 지, 서울대학교 국어교육연구소 편(1997 : 67~68).

2. 문학의 즐거움 (4) 구운몽의 학습 활동

3. 작품에 나타난 삶의 방식이 오늘날의 우리와는 많은 차이가 있음에도 불구하고 이러한 고전 작품이 우리에게 흥미를 주는 까닭을 중심으로 다음을 공부해 보자.

(1) ‘성진’이 꿈꾼 바와 같은 물질적 풍요나 부귀영화를 마음속으로 그려본 적이 있는가?

도움말 (1) 작품 세계에서 벌어진 일을 자기 자신과 관계 맺도록 하여 즐거움을 느끼는 과정이다. 자신의 기억을 더듬어 본다.

이상의 기준에 의거하여 수사적 상황의 중요한 요소인 필자나 독자가 가상적인 존재로 설정되고 그로 인해 글쓰기의 가상 맥락이 출현하는 경우에 국한하여 사례를 추출하였다.⁸⁾

〈표 1〉 7차 중등학교 국어 교과서에 드러나는 가상 맥락을 도입한 글쓰기 활동

번호	교과서	대단원명	소단원명	학습 활동	선택된 갈래
1	중학교 국어 1-1	2. 읽기와 쓰기	(1) 마음으로 쓰는 편지	- 편지의 내용⁹⁾을 생각하면서 다음 물음에 답해 보자. 1. 이 편지를 쓴 학생의 고민을 간단하게 말해 보자. 2. 이 편지를 쓴 학생은 어떤 마음으로 아저씨께 편지를 보냈을까? - 친구의 입장에서 내 생각을 담아 그 학생에게 답장을 써 보자.	편지
2	중학교 국어 1-1	5. 삶과 갈등	(1) 소설 동의보감	- 다음 중에 하나를 골라 짧은 글을 한 편 써 보자. —소설 동의보감’을 읽고 느낀 점 —주인공 허준에게 보내는 편지	편지
3	중학교 국어 1-1	7. 문학과 사회	(1) 홍길동전	길동에게 위로와 격려의 편지를 보내 보자.	편지
4	중학교 생활국어 1-2	1. 생활과 글쓰기	보충 심화	다음 글을 읽고, 호용이의 처지가 되어 어머니께 편지를 써 보자	편지
5	중학교 생활국어 1-2	1. 생활과 글쓰기	보충 심화	이 글을 쓴 사람(학급 친구들과 잘 어울리지 못 하는 친구)에게 전자 우편을 보내 보자.	전자 우편

8) 선별된 자료에 “자신이 만약 주인공과 같은 상황에 처했다면 어떻게 행동할 것인지 상상하여 글로 써 보자”와 같은 사례는 포함시키지 않았다. 왜냐하면 제시된 과제를 해결하기 위해 학습자는 상황을 가정해야 하지만 수사적 상황이 가정되는 것은 아니기 때문이다.

9) 중학생이 등굣길에 만난 모범생 여학생을 짝사랑하지만 자신의 부족함을 느끼며 아저씨에게 고민을 상담하는 내용이다.

번호	교과서	대단원명	소단원명	학습 활동	선택된 갈래
6	중학교 국어 1-2	6. 문학과 독자	(1) 현 종이수업	• 결말의 내용을 바탕으로 동길이의 입장에서 일기를 써 보자.	일기
7	중학교 생활국어 2-1	6. 바르게 쓰기	보충 · 심화	• 앞의 글에 나오는 학생의 입장에서 실수한 말에 대해 용서를 구하는 편지를 선생님께 써 보자.	편지
8	중학교 생활국어 3-1	5. 독자와 글쓰기	보충 · 심화	• 동혁이는 자신의 입장을 은지에게 설명하는 편지를 쓰려고 한다. 은지의 처지를 고려하면서, 동혁이의 입장이 되어 편지를 한 편 써 보자.	편지
9	중학교 국어 3-2	1. 창조적인 문학 체험	(1) 즐거운 편지	• ‘즐거운 편지’를 감상하고, 다음 물음에 답해 보자. 1. 이 시를 쓰게 된 사연을 상상해 보고, 그 사연을 방송국에 보내는 글처럼 써 보자.	방송국에 보내는 글
10	중학교 국어 3-2	4. 고전문학 의 감상	(2) 가시리	• ‘가시리’를 감상하고, 다음 물음에 답해 보자. 2. 이 시에서 말하는 이의 처지와 심정을 생각해 보고, 위로의 내용을 담은 글을 써 보자.	위로의 내용을 담은 글
11	고등학교 국어 상	5. 능동적인 의사소통	(1) 유배지에서 보낸 편지	• 아들의 입장에서 이 편지에 대한 답장을 써 보자.	편지
12	고등학교 국어 하	2. 정보의 조직과 활용	(2) 허생전	2. 허생이 이완 대장에게 요구한 세 가지 정책을 정리하여 상소문 형식의 글을 쓰려고 한다. 이런 글을 쓰기 위해 필요한 정보를 조사하고 이를 재조직하여 보자.	상소문
13	고등학교 국어 하	3. 함께 하는 언어생활	(1) 역사 앞에서	• 박연암이 나이가 많은 선배에게 “조선 사람은 ~ 어디 있으리오.”를 편지 글로 쓴다고 가정하고 높임 표현을 달리하여 써 보자.	편지
14	고등학교 국어 하	4. 효과적인 표현	(2) 눈길	• 어머니의 이야기를 모두 들은 나의 마음이 어떠할지 생각하면서 어머니를 이해하는 내용의 글을 써 보자.	대화

14	고등학교 국어 하	4. 효과적인 표현	(2) 눈길	(1) 자신이 ‘나’라고 상상하고 , 어머니에게 가장 하고 싶은 말을 정리해 보자. (2) 정리한 내용으로 보아 어떤 형식의 글을 쓰는 것이 가장 적절할지 생각해 보자. (3) 정리한 내용을 바탕으로 한 편의 글을 써 보자.	대화
----	--------------	------------------	--------	--	----

7차 중등학교 교과서에서 가상 맥락을 도입한 글쓰기 활동은 총 14개가 제시되어 있다. 가상 맥락을 도입한 글쓰기 활동과 유사한 관점 속에서 가상 맥락을 도입한 말하기 활동 역시 7차 교과서에 제시되어 있다. 이는 글쓰기 활동을 포괄하는 상위의 표현 활동이라는 점에서 유사 범주에 포함시킬 수 있다. 7차 중등학교 국어 교과서에서 가상 맥락을 도입한 말하기 활동은 총 3개가 제시되어 있다.

〈표 2〉 7차 중등학교 국어 교과서에 드러나는 가상 맥락을 도입한 말하기 활동

교과서	대단원명	소단원명	학습 활동	선택된 갈래
고등학교 국어 상	7. 생각하는 힘	(1) 장마	• 자신이 이야기 속 동네 사람 중 하나라고 상상하고 다음 활동을 해 보자. (2) 자기가 내린 판단과 상황을 정리하여 ‘나(동만)’의 가족들에게 해주어야 한다고 생각되는 말을 정리해 보자.	대화
고등학교 국어 상	7. 생각하는 힘	보충·심화	• (가)(공선옥의 <곡성역에서 만난 할아버지>)의 할아버지와 (나)(텔 게이즈의 <텔 게이즈 @ 생각의 속도>)의 필자를 중심으로 다음 활동을 해 보자. (1) (가)의 할아버지가 (나)의 필자에게 할 수 있는 말은 무엇인지 이야기해 보자. (2) (나)의 필자가 (가)의 할아버지에게 할 수 있는 말은 무엇인지 이야기해 보자.	대화

교과서	대단원명	소단원명	학습 활동	선택된 갈래
고등학교 국어 하	4. 효과적인 표현	(2) 논길	2 자신이 '나'의 아내라고 가정하고, 다음 활동을 해 보자. (1) 어머니를 대하는 나의 태도를 고려하여 어머니에게 하고 싶은 말을 간단하게 정리해 보자. (2) 정리한 내용을 바탕으로 옆자리의 친구를 어머니라고 생각하고 상황에 맞게 말해 보자.	대화

<표 1>과 <표 2>의 활동은 공히 텍스트 내적 맥락을 표현 활동을 위한 맥락으로 연결시켰다는 공통점을 지닌다. 특정 텍스트를 접하고 난 후, 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 삼아 구체적이지만 가상의 글쓰기 맥락이나 말하기 맥락을 설정하고 있는 것이다. 이러한 활동의 자세한 특징을 다음 절에서 검토한다.

2. 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 특징

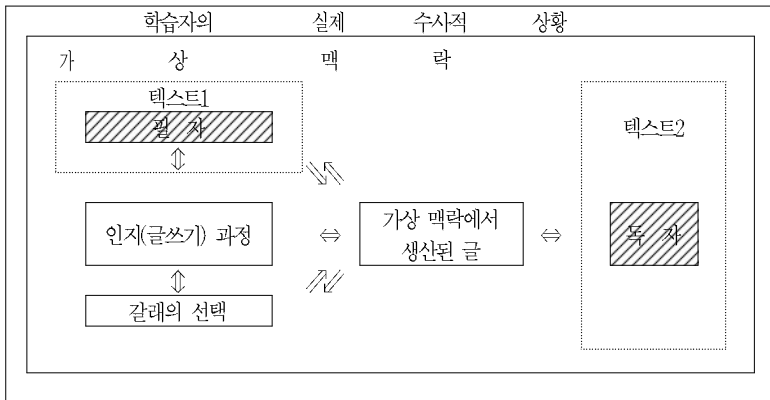
<표 1>과 <표 2>의 사례들은 특정 학년에 집중되어 있지 않고 중학교 국어 1학년 1학기부터 고등학교 국어 (하)권까지 골고루 분포되어 있음을 확인할 수 있어 가상 맥락을 도입한 표현 활동이 중등학교 전 학년에서 다루어질만한 학습 내용으로 간주되고 있음을 알 수 있다. 그러나 교과서 내에서 '가상 맥락을 도입한 표현 활동'이 제시되고 있으나 글쓰기 활동이나 말하기 활동을 위한 '가상 맥락의 도입'이 강조되고 있지는 않은 형편이다. 이에 본 논문에서는 교과서에 수록된 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 특징과 실제 학습자들이 쓴 글을 살핀 후 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 교육 내용을 제안하고자 한다.

<표 1>에 제시된 7차 중등학교 교과서 내에서 가상 맥락을 도입한 글쓰기는 텍스트에 대한 이해를 토대로 하여 보다 심화된 학습으로 나아

가는 과정에서 등장하는 글쓰기 활동의 성격을 띠고 있다. 즉, 가상 맥락을 도입한 글쓰기는 텍스트 내 맥락이 상황 맥락으로 제시되어 글쓰기의 수사적 상황을 이루고 글쓰기가 실현되는 과정에서 사회문화 맥락이 요청되는 양상¹⁰⁾을 드러낸다.

가상 맥락이 도입되는 양상은 1) 텍스트 내 인물에게 글쓰기 2) 텍스트 내 인물이 되어 글쓰기 3) 텍스트 내 인물이 되어 다른 텍스트 내 인물에게 글쓰기의 세 가지 형태로 드러난다. 1) 텍스트 내 인물에게 글쓰기는 ‘주인공 허준에게 보내는 편지’ 혹은 ‘길동에게 위로와 격려의 편지를 보내 보자’와 같은 사례가 2) 텍스트 내 인물이 되어 글쓰기는 ‘동혁이의 입장이 되어’, ‘자신이 ‘나’라고 상상하고’와 같은 경우가 해당한다. 3) 텍스트 내 인물이 되어 다른 텍스트 내 인물에게 글쓰기는 ‘(가)의 할아버지가 (나)의 필자에게 할 수 있는 말’, ‘허생이 이완 대장에게 요구한 세 가지 정책을 정리하여 상소문 형식의 글을 쓰려고’ 등이 해당한다. 이상과 같은 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 수사적 상황을 도식해 보면 다음과 같다.

〈그림 1〉 가상 맥락이 도입된 글쓰기의 수사적 상황



10) 이재기는 언어 행위자가 인식하고, 실현하는 정도에 따라 맥락을 1, 2, 3차 맥락으로 구분하였다(2006 : 113).

층 위	1차 맥락	2차 맥락	3차 맥락
성 격	잠재 맥락	과정 맥락	실현 맥락
자 리	사회문화 맥락 안에 존재	상황 맥락 안에 존재	텍스트 내 맥락 안에 존재

1) 텍스트 내 인물에게 글쓰기는 ‘텍스트2’만 제시된 경우, 2) 텍스트 내 인물이 되어 글쓰기는 ‘텍스트1’만 제시된 경우, 3) 텍스트 내 인물이 되어 다른 텍스트 내 인물에게 글쓰기는 ‘텍스트1’과 ‘텍스트2’가 동시에 제시된 경우이다.

그런데 가상 맥락이 도입되는 세 가지 양상은 그것이 목표로 하는 바에서 조금씩 차이를 보인다. (1) 텍스트 내 인물에게 글쓰기는 학습자가 현재 자신이 처한 상황을 벗어나지 않은 채 텍스트 내 인물과 관계를 맺도록 유도하는 것이다. 따라서 (1)의 활동을 요구하는 경우에는 가상 맥락을 도입하여 텍스트 내 인물에게 글을 쓰는 과정에서 텍스트 내 인물과 현재의 자신을 대비하고 비교하도록 요청하는 것이다.

반면 (2) 텍스트 내 인물이 되어 글쓰기는 작품의 내용과 등장인물에 대한 이해를 우선적으로 요청한다. 따라서 (2)의 활동을 위해서는 학습자가 자신의 처지와 상황에 대한 이해와 반성보다는 텍스트 속 인물의 처지와 상황, 그리고 심리에 보다 집중하여 글을 써야 하는 것이다. (3)은 (2)의 의도를 담고 있되, (2)에서 좀 더 나아가 다른 텍스트와의 상호텍스트성을 고려하도록 의도하고 있는 것이다. (2)에 비해 보다 복합적인 텍스트 이해를 요구한다고 할 수 있다.

정리하자면 (1)의 활동에서 설정하는 가상 맥락은 현대의 학습자가 처한 상황을 반추하여 텍스트와 관계 맺기를 시도하기 위한 것인 반면 (2)와 (3)은 텍스트의 이해에 초점을 둔 가상 맥락을 도입하는 것이라 할 수 있다. 그런데 <표 1>의 가상 맥락이 도입된 글쓰기에서 요청하는 글이 특정 갈래에 집중되어 있어 주목을 요한다.

<표 3> 7차 교과서에 수록된 가상 맥락을 도입한 표현 활동에서 선택된 갈래

갈 래	글			말	총 합
	편 지 (전자우편 포함)	일 기	기 타	대 화	
회 수	10	1	3	4	18

단연 눈에 띄는 갈래는 편지이다. ‘편지’ 양식을 특별히 지정하여 요구한 경우가 10번이다. 가상 맥락을 도입하면서 가상의 필자 혹은 가상의 독자와 관계를 맺는 글쓰기 방식으로 익숙하게 떠올리는 갈래가 편지인 것이다. 실상 편지 양식은 그것이 국어교육의 중요한 내용으로 설정된 일 제강점기 교과서에서부터 필자와 독자가 분명하게 전제된, 다시 말해 다른 갈래의 글에 비해 글쓰기의 수사적 상황이 필자에게 분명하게 인지되는 실용문으로 간주되어 왔다. 그런데 최근 텍스트에 대한 이해를 바탕으로 삼아 글쓰기 활동으로 나아가려는 통합 활동 속에서 새삼 주목받는 갈래가 된 것이다.

Ⅲ. 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 실제

그렇다면 가상 맥락을 도입한 글쓰기에서 학습자들은 어떤 모습을 보일까? 이제 가상 맥락을 도입한 글쓰기에 접근하는 학습자들의 모습을 중학교 1학년 1학기 국어 교과서에 수록되어 있는 세 가지 활동(<표 4>)의 결과물을 통해 검토하고자 한다.

〈표 4〉 실제 중학생들의 글쓰기 사례를 추출한 활동

중학교 국어 1-1	5. 삶과 갈등	(1) 소설 동의보감	• 다음 중에 하나를 골라 짧은 글을 한 편 써 보자. — ‘소설 동의보감’을 읽고 느낀 점 — 주인공 허준에게 보내는 편지	편지
중학교 국어 1-1	7. 문화와 사회	(1) 홍길동전	• 길동에게 위로와 격려의 편지를 보내 보자.	편지
중학교 생활국어 1-2	1. 생활과 글쓰기	보충 심화	• 다음 글을 읽고, 호용이의 처지가 되어 어머니께 편지를 써 보자	편지

검토한 자료는 서울대학교 사범대학 부설 여자중학교 1학년 학생들의 글로 자료 수집은 2007년 10월 17일부터 10월 24일 사이에 진행되었다. 먼저 수업 시간에 <표 4>의 활동 중 중학교 1학년 2학기 『생활국어』의 1단원 ‘생활과 글쓰기’를 진행하고 보충 심화 부분에 제시된 ‘다음 글을 읽고 호용이의 처지가 되어 어머니께 편지를 써 보자’를 실시하였다. 그리고 수업 후 활동으로 1학년 1학기 『국어』 교과서 내 두 가지 활동인 ‘주인공 허준에게 보내는 편지’와 ‘길동에게 위로와 격려의 편지를 보내 보자’를 제시하여 과제로 제출하도록 하였다. 『생활국어』의 결과물은 7개 반 209명,¹¹⁾ 『국어』 교과서 내 결과물은 6개 반 158명¹²⁾의 자료를 확보¹³⁾하였다.

<표 4>의 활동 중 중학교 1학년 1학기 『국어』 교과서의 활동은 앞서 검토한 세 가지 종류 중 (1) 텍스트 내 인물에게 글쓰기에 해당한다. 현대의 학습자가 가상적 글쓰기 맥락 속에서 텍스트 내 인물과 관계를 맺고 그러한 관계 속에서 현재의 자신을 되돌아볼 것을 요구하는 활동이다. 반면 『생활국어』 1학년 2학기의 활동은 (3) 텍스트 내 인물이 되어 작품 속 다른 인물에게 글쓰기에 해당한다. 학습자 현재의 처지를 벗어나 텍스트 내 인물이 되어 텍스트 내 인물에게 글을 쓰는 가상 맥락이 전제된 경우이다. 이제 그 내용을 본격적으로 분석해 보도록 한다.

1. 호용이의 처지가 되어 어머니에게 보내는 편지

중학교 1학년 2학기 『생활국어』 1단원인 ‘생활과 글쓰기’에서는 일기 쓰기와 편지쓰기(전자우편 포함), 영화 소개하기 등의 활동을 다루고 있다. <보충 심화> 부분의 첫 번째 활동인 ‘호용이의 처지가 되어 어머니께 편

11) 1학년 1반 31명/1학년 2반 30명/1학년 3반 31명/1학년 4반 29명/1학년 5반 30명/1학년 6반 30명/1학년 7반 28명.

12) 1학년 1반 27명/1학년 3반 27명/1학년 4반 29명/1학년 5반 30명/1학년 6반 22명/1학년 7반 24명.

13) 자료 수집 과정에서 서울대학교 사범대학 부설 여자중학교의 한은정 선생님께서부터 큰 도움을 얻었다. 지면을 통해 다시 한 번 감사의 말씀을 올린다.

지 쓰기’는 “까만 장화의 울 엄마”라는 제목의 짧은 글을 읽고 난 후 글 속의 인물이 되어 편지를 쓰는 활동이다. “까만 장화의 울 엄마”라는 글은 호용이가 화자가 되어 일기 형식으로 쓴 글이다. 본문에서 배웠던 일기 쓰기와 편지 쓰기를 토대로 일기 글을 편지로 변환하도록 유도하는 활동이다. 이 과정에서 학습자들이 ‘호용이와 호용이의 어머니 사이의 편지’라는 글쓰기의 가상 맥락을 이해하고 그 맥락에 적절한 글을 써야 하는 것이다.

<학생글 1> 엄마 안녕 나 호용이야. 난 엄마한테 너무 서운한 게 많았어. 맨날 큰언니한테만 잘해주고 난 그래서 엄마가 날 싫어하는 줄 알았어. 하지만 그 때 나 감동했어. 엄마가 우산 가져다 준 날. 난 너무 감격스러웠지. 이젠 그 전에 서운한 일 다 잊을게! 그리고 엄마. 사랑해요!¹⁴⁾

<학생글 2> To. 엄마

엄마, 안녕하세요. 오랜만에 엄마한테 이렇게 편지를 써요.

그동안은 엄마가 큰언니만 사랑하시는 줄 알았어요.

엄마는 고등학생인 큰언니가 방과후 밤늦게 돌아오는 날이면 어김없이 버스정류장으로 마중을 나가시지만, 저에게는 산길은 혼자 걸어오게 하시잖아요. 그리고 비가 오는 날이면 큰언니에게는 우산을 가져다 주시면서 저에겐 가져다 주시지 않았잖아요. 또, 일요일이면 가족 모두가 밭일을 하러 나가는데 큰언니만 청소를 시키시잖아요. 그래서 엄마는 큰언니만 사랑하시는 줄 알았어요. 그런데 오늘 비가 쏟아져서 밭일을 하시다가 한시간 거리나 되는 제 학교까지 우산을 들고 와주신 엄마를 보고 내가 바보같은 생각을 했구나라고 생각했어요. 더불어 엄마는 언니뿐만이 아닌 저희 모두를 사랑하신다는 것도 알았어요.

엄마의 마음을 오해해서 죄송해요. 제가 바보 같았어요.

오늘 저를 위해서 학교까지 찾아와 주신 엄마를 보며 엄마의 사랑을 느꼈습니다.

엄마, 감사하고 사랑해요.

From. 효용

14) 이하에서 인용하는 학생 글의 띄어쓰기와 맞춤법, 단락 구분 등은 모두 원 자료를 따른다.

<학생글 1>과 <학생글 2>는 분량 면에서나 글을 쓰는 상황에 대한 이해 면에서 차이를 보인다. 그러나 <학생글 1>과 <학생글 2>는 편지의 내용 대부분이 교과서에 제시된 “까만 장화와 울 엄마”라는 텍스트의 요약에 해당한다는 점에서 공통점을 지닌 글이다. 차이는 보다 자세하게 텍스트를 요약하고 있느냐, 그렇지 않느냐는 점에서 드러날 뿐이다. 학습자들이 제출한 대부분의 글은 교과서에 제시된 “까만 장화와 울 엄마”의 내용을 요약하고 있다는 점에서 <학생글 1>과 <학생글 2>의 스펙트럼 사이에 놓여 있다.

학습자의 글이 교과서에 제시된 상황의 단순한 요약에 머무르고 있는 이유 중 하나는 교과서에 제시된 일기 글을 편지 글로 갈래를 변환하는 데에만 초점을 두었기 때문이다. 그러나 일기와 편지에서 내용상의 차이는 거의 발견되지 않는다는 점에서 학습자들의 상당수가 일기와 편지의 차이를 단순한 형식적 차이로만 인식한 채 활동에 임하였음을 확인할 수 있다.

총 200여 편의 글 중에서 교과서에 제시된 일기 글의 내용을 요약하는 것에 다른 내용이 첨가된 경우는 10편을 넘지 않는다. 그 중 일기 글의 내용을 요약하여 그 흐름을 좇고 있지만, 어머니가 자신에게 우산을 가져다주었을 때를 구체적으로 형상화함으로써 그 순간에 느꼈을 감동을 구체화하고 있는 글을 찾아볼 수 있다.

<학생글 3> 엄마께

엄마, 나 호용이야. 오늘은 정말 기분이 좋았어.

엄마는 항상 언니한테만 잘해주어서 솔직히 엄마는 나를 싫어하는 줄 알았어.

맨날, 언니가 방과후한후 집에 돌아올때는 마중나갔으면서, 내가 올때는 마중도 안나오고!! 나는 중학생인데다가, 산길을 혼자 가야하니 정말무섭고 서러웠는데... 이때까지는 엄마가 밋고, 싫었어...

그런데! 오늘 엄마가 약 1시간 거리를 나를위해서 걸어왔다니!

사실 속으론 밋지 않았었는데, 혹시나하는 마음에 복도로 나갔는데 흠뻑은 바지에 까만 장화를 신은 어떤 아주머니 한분이 서계셔서 얼굴을 봤더니 급하게 뛰어온것 처럼 머리가 엉망이 된 엄마가 서있는거야~ 그때 나는 비

로서 엄마가 나를 진심으로 사랑한다는 것을 느꼈어. 엄마~ 나도 앞으로 그렇게 이상한 생각 안하고, 엄마가 주는 사랑먹고 쑥쑥자라서 나중에 호강시켜드릴게!

엄마 사랑해요♡

—호용 올림

<학생글 3>의 앞부분은 여느 학습자의 글과 별다른 차이를 보이지 않는다. 그러나 <학생글 3>의 장점은 뒷부분에서 드러난다. <학생글 1>과 <학생글 2>에서 드러나듯이 대부분의 학습자 글에서는 ‘어머니가 자신에게 우산을 가져다주어 감동받았다’고 간략하게 처리된 부분이 구체적인 장면으로 묘사되어 있다. 어머니가 밭에서 일을 하다가 갑자기 쏟아지는 비를 맞으며 뛰어오신 모습이 실감나게 형상화되어 있으며, 처음에는 어머니가 찾아 오셨다는 말을 믿지 않다가 어머니의 모습을 보고 감동을 받게 되는 호용이의 심리 변화가 묘사되어 있다.

한편 호용이가 어머니에게 가졌던 심리를 ‘차별’이나 ‘질투’와 같은 특정한 핵심어로 규정해낸 글들을 찾아 볼 수 있어 주목을 요한다.

<학생글 4> 사랑하는 우리 엄마께

엄마, 저 호용이예요. 매일 밭일 하느라 힘드시죠?

요즘 언니가 대학 준비를 하느라 힘들텐데... 정말 걱정이예요.

엄마는 저보다 더 걱정되시고 초조 하시죠? 언니가 꼭 좋은 대학에 들어갔으면 좋겠는데 말이에요... 언니도 엄마의 사랑 덕분에 꼭 좋은 대학에 들어갈 수 있을 거예요.

그런데 엄마, 저 엄마한테 사과 드려야 할 일이 있어요. 사실, 엄마가 언니 걱정이 되어 관심을 가져주시고, 힘든 언니를 위해 더욱 잘 챙겨주셨는데 저는 언니에게 주는 관심을 질투하였어요. 엄마 정말 죄송해요. 언니를 위해 배려해주지는 못할망정, 질투나 하고 말았어요. 오랫동안 엄마를 미워하였는데 저번에 엄마가 저희 학교에 오셨을 때 저는 엄마께 정말 감사하다는 느낌이 들었고, 엄마를 미워하는 마음이 다시 죄송하고 감사하다는 느낌이 되었어요. 정말로 감사하고...

엄마 정말로 많이 사랑해요~. 그리고 감사합니다.

—호용이 올림

<학생글 5> 엄마 난요 항상 엄마한테 서운한 점이 있어 그건 아마 눈치를 챘을 수도 있겠지만 언니와 나를 차별한다는 점이야 난 힘들일 다 하고 조금만 잘 못해도 야단 맞는데 언니는 껴싸주고 편하게 해주고 맨날 오냐오냐 그럴 때마다 내가 얼마나 열받는지 엄마만 모를 거예요.

하지만 오늘 내게 한번도 우산을 가져다 주지 않던 엄마가 나에게 학교까지 한시간이나 걸려서 우산을 가져다 준 엄말 보니 너~무 신나는 것 있지 처음에야 머 놀라기도 했지만 엄마의 친절에 조금 감동 아니 엄청 감동 받아서 엄마가 나한테 서운하게 했던걸 풀려구 생각 중이야 그리고 엄마가 우산 가져 왔을때 안게 하나 있어 당현한거지만 엄마가 언니보단 못하지만 나를 좋아한다는 거야 ^^

이 두 편의 글은 대부분의 학습자 글에서 드러나는 흐름, 즉 어머니에 대해 섭섭한 감정을 느끼다가 어머니가 우산을 가져다주는 일을 통해 섭섭한 감정을 해소하는 것과는 다른 양상이다. <학생글 4>는 호용이가 언니에게 느꼈던 감정을 ‘질투’라고 규정지으면서 오히려 지금까지 자신이 어머니와 언니에게 품고 있던 감정을 어머니에게 사과하고 있는 모습을 보이고 있다. <학생글 5>는 어머니가 호용이와 언니를 ‘차별’한다고 규정지으면서 어머니에 대한 섭섭함을 토로하고 있다. <학생글 4>가 보다 어머니를 이해하려는 입장에서, <학생글 5>는 자신이 지닌 감정을 보다 적극적으로 토로하려는 입장에서 서술되었다는 점에서 차이를 보이지만 두 글 모두 자신이 어머니와 언니에게 가졌던 심리에 주목한다는 공통점을 지닌 글이다.

2. 주인공 허준에게 보내는 편지

소설 『동의보감』 중 교과서에 제시된 내용은 허준이 과거 시험을 보러 가던 도중, 병자는 많으나 의원의 손길이 미치지 않은 마을에서 유숙하다가 결국 일행들이 과거를 보러 떠난 후에도 남아 병자들을 살피는 장면이다. 허준에게 과거는 오랫동안 기다려온 기회인 동시에 앞으로 또 언

제 다가올지 모르는 기회였던 만큼 허준의 내적 갈등이 두드러지는 장면이라 할 수 있다.

학습활동에 ‘주인공 허준에게 보내는 편지’라고 써야 하는 글의 갈래를 명시해 놓았음에도 불구하고 ‘편지’ 갈래를 취하지 않은 사례를 소수 발견할 수 있다. 이런 사례는 본 논문에서 의도하는 ‘가상 맥락을 도입한 글쓰기’의 범주에 포함시킬 수 없을 것이다. 그렇지만 이후 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 사례와 유의미한 대비를 보이기에 ‘편지’ 갈래를 취하지 않은 사례에서 논의를 시작한다.

<학생글 6> 이 소설을 읽고 허준은 참 대단하다는 생각을 하였다. 의지도 대단하고, 인내심도 대단하고... 아픈 사람들을 위해서 자신의 이익을 포기한 허준은 명청한 것 같다. 나 같았으면 그러지 않았을 것 같다. 그리고 그렇게 치료해달라고 조르던 마을 사람들도 짜증날 것 같다. 허준은 사람을 고치는 기술도 매우 좋지만, 의사로써 환자를 치료하겠다는 마음과 환자를 걱정하고 아껴주는 마음도 참 좋다. 허준은 참 의사다운 의사 같다. 나도 이런 허준을 본받으며 이기적이지 않게 살지 않고 모든 사람들을 위해 살아야겠다.

<학생글 6>에서 제시한 내용은 크게 세 가지로 정리된다. 첫째, 허준의 행동을 이해할 수 없다. 자신의 인생에 찾아온 중요한 기회를 포기하고 마을에 남는 행위를 절대 이해할 수 없으며, 만약 학습자 자신이 그런 처지에 처한다면 자신은 절대 그렇게 할 수 없을 것이다. 아니 절대 그렇게 행동하지는 않을 것이다. 허준의 행동으로 판단하건대 어쩌면 허준은 명청한 사람일지도 모르겠다. 둘째, 허준은 좋은 의사다. 환자를 걱정하고 아껴주는 마음을 지닌 의사다운 의사이다. 셋째, 훌륭한 허준을 본받고 싶다. 그래서 이기적이지 않게 살지 않고 모든 사람을 위해 살아야겠다.

<학생글 6>에는 허준에 대한 두 가지의 모순적 소감이 병치되어 있다. 허준의 행동을 절대 이해할 수 없지만, 허준은 훌륭한 의사이므로 존경하며 나아가 본받겠다는 발상이다. 현재의 자신은 이성적으로나 감성적으로 절대 허준을 이해할 수 없다고 단언하고 있으면서도 그를 존경하고 본받겠다는 발언은 허준에 대한 철저한 대상화를 반영하는 것이다. 허준

은 자신과 같은 평범한 인간이 아니라 자신은 절대 행할 수 없을 일을 행하는 위인의 지위를 획득한, 나와는 차원이 다른 인물인 것이다. 철저하게 대상화된 인물이기에 허준의 행동을 ‘이해’할 수는 없지만 범인(凡人)과는 다른 위인의 행동이므로 존경한다는 독후감의 상투적 도식으로 마무리하게 된다.

이처럼 ‘대상화된 위인’으로서의 허준이라는 시각은 편지 형식을 취한 글의 대부분에서도 그대로 유지된다. 다만 그것은 편지의 형식적 외관을 취했을 뿐이다. 그 사례를 <학생글 7>에서 확인할 수 있다.

<학생글 7> To. 허준님께

허준님 안녕하세요? 저는 소설동의보감을 읽은 ○○○이라고 합니다. 과거 시험을 보러 가시는 도중에 아픈 마을 사람들의 병을 고쳐주시고 유명해 지셨죠? 과거시험이 우선이라는 생각이 들지 않으셨나요? 저가 만약 허준이였다면 과거시험을 보러 가야한다고 하며 빨리 길을 떠날텐데 왜 허준님은 마을 사람들의 병을 고쳐주셨나요? 저는 정말 이해가 안 가네요. 과거시험이 더 중요할텐데……

요즘 사람들은 허준님처럼 마음이 넓고 맑은 사람들을 볼 수가 없어서 허준님이 정말 신기하네요. 저도 허준님처럼 많은 사람들을 도울 수 있으면 좋겠네요.

그럼 이만…… ○○○이었습니다.

2007. 10. 18. 목요일

From ○○○ 올림

<학생글 7>은 편지 글을 취한 학생 글의 가장 일반적 흐름을 보여주는 사례이다. <학생글 7>은 편지가 갖추어야 할 형식적 요건들을 갖추고 있다. 편지를 받을 사람과 편지를 보내는 사람을 분명하게 명시하고 있으며, 서두의 인사말과 마무리 인사말, 편지를 보낸 날짜 등이 제시되어 있다.

그러나 <학생글 7>의 내용을 검토해 보면 실상 <학생글 6>과 크게 다르지 않다는 점을 쉽게 확인할 수 있다. <학생글 7>도 허준이 시험을 보지 않은 행위의 위대함을 강조하고 자신은 절대 실천할 수 없는 일임을 거론한 후에 곧바로 “선생님! 존경스러워요”로 마무리하고 있다. <학생글

6>처럼 허준은 여전히 완벽한 위인이자 교훈적 대상일 뿐이다. 158명의 글 중에서 <학생글 7>의 흐름과 다른 것은 <학생글 8>에 제시된 사례가 거의 유일무이하다.

<학생글 8> To. 허준

안녕하세요? 저는 서울대학교 사범대학 부설여자 중학교 1학년 ◇◇◇이예요. 의원님의 이야기 잘 읽었어요. 근데 전 의원님과 약간 다르게 생각해요. 물론 환자들을 위해서 남는 건 잘한 일이지요. 하지만!!! 그것도 한도가 있다고 봅니다. 제 생각으로는 티눈과 같은 병들은 나중에 와서 고쳐줘도 되는 일이고요, 그렇다고 위급한 환자를, 즉 중병 환자를 촉박한 시간 안에서 완치할 수 있도록 하는 것도 어렵다고 봅니다. 차라리 시험에 합격하여 마을 사람들에게 알리면 마을사람들은 그때의 야속함도 풀리고 의원님도 좋잖아요. 하지만 치료하다 늦거나 시험을 잘못 봐 떨어지면 마을 사람들, 의원님 모두 기분도 좋지 않을 것이고, 예전의 정은 싹 없어질 것입니다. 저는 이렇게 생각하는데 의원님은 다른 생각이 있으셔서 그랬겠지요? 그럼 이만.

2007. 10. 22. 월 ◇◇ 올림

<학생글 8>에서는 허준이 과거 시험을 보러 가지 않은 것이 잘못된 판단일 수 있음을 논하고 있어 다른 학생들의 글과 확연히 구분된다. 사소한 질병을 가진 사람의 치료를 위해 과거를 포기하는 것은 어리석은 행동이며, 중병에 걸린 경우라도 당장 치료할 수 있는 것이 아니므로 궁극적으로는 과거 시험에 응시한 후 그 마을 사람들을 치료하는 것이 더 좋지 않겠냐는 지적이다.

<학생글 8>은 학생들의 글 중 지극히 예외적 사례에 해당한다. 그런데 <학생글 8>과 같은 의견은 사실 교과서 내 학습 활동 속에 제시되어 있다. <내용학습> 단계에서 허준의 결정에 대한 두 사람의 의견이 제시되어 있는 것이다.¹⁵⁾ 다른 학생들과 달리 <학생글 8>에서는 허준의 결정

15) <학생글 3>과 같은 의견은 다음과 같이 제시되었다. “난 좀 생각이 달라. 허준의 생각이 좀 짧았다는 생각이 들어. 몇 년 동안을 준비한 중요한 과거 시험인데, 당장 눈앞에 보이는 환자 몇 명 때문에 과거 준비를 소홀히 한다는 것은 좀 문제가 있지 않을까? 정말 이 사람들을 돌보고 싶다면 과거를 치르고 돌아오는 길에 들를 수도 있는 일

에 대한 비판적 입장을 고스란히 가져와 글을 쓰고 있는 것이다.

반면 대부분의 학생들은 허준의 판단을 비판하지는 않지만, 지지하는 것도 아니다. 학습활동에 제시된, 허준에 대한 옹호와 비판의 의견 사이에서 자신의 의견을 정리하지 못 한 채, 허준은 이해 불가의 대상¹⁶⁾일 뿐이다. 그로 인해 대부분의 학생들은 허준의 행동이 왜 존경할만한 것인지, 왜 자신은 그러한 행동을 할 수 없는지에 대해 부연 설명하지 못 한 채 ‘존경할 수밖에 없다’는 논리적 비약을 감행한다.

이 경우 존경의 근거가 조금이라도 제시되어 있는 글¹⁷⁾이라면 논리적 비약은 다소 줄어든다. 존경의 근거로는 ‘회생정신’, ‘봉사정신’이 지적되거나¹⁸⁾ 학습자 자신의 봉사심과 허준의 봉사심을 대비시킨 사례¹⁹⁾ 등이 제시되었다. 이때 허준의 행위를 ‘봉사’라는 차원에서 접근하고 그것을 현재 자신의 봉사 활동과 대비시킨 것은 텍스트 내 인물에게 글을 쓰는 과정에서 현재 자신의 처지와 상황을 되돌아보고 있다는 점에서 가상 맥락을 설정하여 텍스트 속 인물에게 글을 쓰는 활동에 부합하는 모습이라 할 수 있다.

<학생글 9> 허준에게

안녕하세요. 저는 2007년에 살고 있는 신세대형 인간 □□□입니다.

지금은 허준님께서 살고 계신 때보다 의료시설이 더욱더 발달되었습니다.

이잖아? 더구나 과거에 합격하여 더 많이 공부를 하게 된다면 더 많은 환자들의 병을 고칠 수 있는 약을 만들 수도 있을테도……”. 교육인적자원부 저, 고려대학교·한국교원대학교교정도서관위원회 편, 중학국어 1-1, 대한교과서주식회사, 2007, 163쪽.

- 16) “차라리 시험을 보고 빨리 내려와서 병자들을 모두 봐 주면 되잖아요. 안된다고 해도, 단호하게 말하지 그랬어요. 정말 왜 그런 선택을 했는지 모르겠네요.”
- 17) “먹지도 않고 하루하루 즐겁게 사람을 치료한다는 것은 쉬운 일이 아니죠. 하지만 밥도 거르기까지 하면서 병을 낫게 하다니 참 존경스럽습니다.”/“제가 선생님을 보고 느낀 것은 환자를 생각하는 마음과 의무를 다하는 것이예요.”
- 18) “저도 다른 사람들을 먼저 생각하며, 다른 사람들을 위해 회생하시는 ‘허준’ 선생님을 존경합니다. 저도 다른 사람들을 위한 ‘회생정신’ ‘봉사정신’을 기르도록 하겠습니다.”
- 19) “이른 사람들을 먼저 생각하시는 따뜻한 마음과 봉사심이 너무 많으신 것 같아요. 저는 학교 봉사시간 채울려고 봉사하는데 아저씨께서는 누가 시키지도 않은 일을 하시잖아요.”

그리고 어느 것들은 ‘동의보감’에서 나온 내용들도 많습니다. 허준님은 정말 대단하신 것 같습니다. 그리고 과거 시험을 보러 가야 되는데 환자를 돌봐준 당신의 모습은 진정한 의사로서의 모습입니다. 정말 본받아야 할 점이 많은 것 같습니다. 저는 만약 수능시험을 보러 가야 되고(허준님이 본 과거시험에 비교) 제 앞에 환자들이 있다면 저는 아마 수능을 보러 갈 것 같습니다. 저는 이기적인 것인가요? 또 허준님께서 보는 과거시험은 의사가 부족할 때 보는 것이기 때문에 2년, 3년 뒤에 언제 열릴지 정말 모르는 일입니다. 저는 허준님을 통해 많은 것을 깨달았습니다. 의사란 직업은 명예도 중요하지만 진정 의사에게 필요한 것은 환자를 진심으로 생각하는 마음이란 것을 알게 해주었습니다. 정말 감사합니다. 저는 만약 의사가 된다면 항상 환자들을 먼저 생각할 것입니다. 그럼 안녕히 계세요.

좋은 교훈을 주신 허준 의원님께 2007년 □□ 올림

<학생글 9>는 <학생글 7>의 구성과 다른 흐름을 취하고 있지는 않다. 그러나 허준의 과거 시험을 자신이 처할 수 있는 상황인 수능 시험과 비교함으로써 사태에 보다 구체적으로 다가간다는 점이 돋보인다. 이는 가상 맥락과 자신의 상황을 구체적으로 연결지음으로써 가상 맥락을 도입한 글쓰기가 요청하는 요소를 포함했다는 긍정적 평가가 가능하다. 또한 허준을 존경하는 이유로 ‘환자를 진심으로 생각하는 마음’을 꼽고 있어 허준의 행동에 대한 평가와 허준에 대한 존경심 사이의 논리적 비약을 줄이고 있다. <학생글 9>는 텍스트 내 인물에게 글쓰기라는 가상 맥락을 도입한 글쓰기가 갖추어야 할 요소들을 비교적 잘 보여주는 사례라 할 수 있다.

그런데 새로운 가상 맥락을 도입한 흥미로운 사례가 있다.

<학생글 10> 허준 아저씨. 저번에 허준 아저씨가 저희 마을에 와 주셔서 과거 시험도 보셔야 하는데 그럼에도 불구하고 저희를 도와주셔서 감사해요. 그래서 저희 엄마께서 다리가 많이 아프셨는데 평창히 많이 나아지셨어요. 정말 감사해요. 결국 이번 시험을 놓치시기는 하셨지만 그래도 이렇게까지 저희에게 힘써 주신 걸 보면 아마도 나중에 훌륭한 의사가 되실 거예요. 허준아저씨 화이팅!

2007년 10월 19일

마을주민 어린이 △△△

<학생글 10>은 텍스트 내 새로운 인물이 되어 글을 쓰고 있다는 점에서 여타의 학생 글과 구분된다. 학습활동에서 ‘주인공 허준에게 보내는 편지’라고만 지정하였기에 학습자가 텍스트 내 인물이 되어 글을 쓰는 것이 학습활동을 잘못 이해했다고 평가할 수 없을 것이다. 이처럼 소설 『동의보감』에 등장하는 한 인물이 되어 허준에게 쓴 사례는 158편의 글 중 유일하지만 마을주민의 입장에서 허준에게 고마움을 표하는 편지를 씌으로써 앞서 살핀 학생들의 글보다 가상 맥락이 보다 구체적으로 드러나고 있음을 확인할 수 있다. 이 과정에서 허준은 대상화된 위인의 모습이 아니라 ‘내 어머니의 다리를 낮게 해준 의사’의 구체적 모습으로 드러나고 있다.

3. 길동에게 보내는 위로와 격려의 편지

중학교 1학년 1학기 국어 교과서의 7단원에 제시된 홍길동 관련 단원에서는 길동에게 위로와 격려의 편지를 보내도록 요구하였다. 앞서 살핀 허준에게 보내는 편지와 달리 ‘위로와 격려의 편지’라고 편지에 답아야 하는 성격을 한정지어 놓았다는 점이 차이점이다. 앞서 허준에게 보내는 편지를 검토하는 과정에서 편지의 성격을 뚜렷하게 지정하지 않아도 학습자들의 글이 대부분 비슷한 내용과 구성을 보인다는 점을 살펴보았다. 위로와 격려의 편지라는 점을 지정한, 홍길동에게 보내는 편지에서는 그러한 특징을 보다 선명하게 드러낸다.

<학생글 11> 길동이에게...

너는 참 불쌍한것 같아. 아버지를 아버지라 부르지 못해서 한이 많았을것 같애 형에게도 형이라 부르지 못해서 많이 답답하고 너무 서글썸을 것 같아. 나는 아버지를 아버지라 부르기 때문에 너의 서글픔을 잘 모르지만 나보고 아버지를 아버지라 부르지 말라고 하면 되게 황당하고 어이없을 것 같아.

그래도 희망을 갖고 살아가렴! --;

교과서에 제시된 내용은 홍길동이 집 떠나는 장면²⁰⁾이다. 신분 제제로 인해 길동이 개인이 겪는 갈등을 가장 단적으로 보여주는 장면이다. 학생들의 글은 역시 그러한 주제적 측면에 주목한다. 홍길동이 서자로 태어나 호부호형조차 하지 못 하는 상황을 거론하고 그에 대한 애석함을 서술한 후, 어떠한 내용의 설명도 없이 ‘희망을 가져라’라는 단 한 마디로 위로와 격려를 마무리한다. 이는 사실상 홍길동의 갈등에 대한 이해가 불가하다는 점을 드러내는 것으로 ‘그럼에도 불구하고’ 희망을 가지라는 선언에 가깝다. 이러한 흐름 역시 필연적으로 내용의 비약을 포함할 수밖에 없다.

홍길동이 지닌 갈등의 중핵에 중세의 신분제도가 놓여 있는 만큼 홍길동을 위로하고 격려하기 위해서는 중세의 신분제도에 대한 이해가 전제되어야 한다. 그러나 대부분의 글에서는 중세에 대한 이해가 전무하다.

<학생글 12> 네가 집을 나간 것이 잘한 건지 못한 건지는 잘 모르겠지만 일단 나가서 너의 꿈을 펼치고 어머니와 아버지께 효도하렴. 그게 최고에 방법일 것 같아. 물론 그렇게 하겠지만 참... 신분차별도 심하고... 아무튼 난 네가 살았던 그 시대가 썩 마음에 들진 않는다! 너도 나와 같이 지금 태어났으면 좋았을텐데... 무튼 너도 장차 훌륭한 사람이니, 너의 꿈을 열심히 펼쳐! 나도 그렇게~~!

<학생글 13> 아버지를 아버지라 부르지 못하고 형을 형이라 부르지 못했다는 이야기를 들었을 땐 안타깝다는 생각이 들어. 생각해보면 옛날부터 세력때문에 생긴게 신분이잖아. 그런데 그게 명확해져서 신분제도가 생긴건데, 솔직히 나도 그 제도는 좀 좋지 않아요 생각해.

<학생글 14> 길동 아저씨는 모든 게 참 아쉬우셨을 것 같습니다. 왜냐면 모든지 잘하시지만 자신의 신분으로 인해 그 좋은 능력들을 내세울 만한 곳이 없으셨으니까요. 만약 길동아저씨께 태어나실 때가 조선시대가 아니라 지금 이 시대라면 신분이 어떻게 났든 정정당당히 자신의 능력을 내세울 수

20) <홍길동전>은 제1차 교육과정부터 제7차 교육과정까지 “길동이 자라 팔세 되매 총명이 과인하야...”로 시작하는, 유명한 ‘호부호형(呼父呼兄)’이 거론된 장면이 반복 수록되어 있다(조고, 2005 : 86).

있으니 좀 더 보람찬 삶을 사셨을 텐데요...

학습자들은 중세가 마음에 들지 않는다고 선언한다. 그리고 홍길동이 중세에 태어난 것은 운명이자 ‘팔자’가 된다. 그리하여 시대에 대한 이해는 호오의 판단으로 치환되었다. 신분제가 사라진 현대 사회와 대비되며 중세는 ‘나쁜’ 시대로 매도된다. 중세의 신분제가 호오의 판단이 되는 순간, 중세에 대한 시공간적 거리감을 통해 얻게 될 긴장감은 사라진다. 중세는 철저하게 대상화된 ‘내가 살지 않는 머나먼 시공간’일 뿐이다.

중세 사회에 대한 이해가 전무하기 때문에 홍길동에 대한 위로와 격려를 위해 끌어오는 근거는 대부분 개인적 차원에서 찾게 된다. 고아의 처지를 대비시킴으로써 길동을 위로²¹⁾한다거나 집안 내에서 자신의 부모님, 형제자매와 자신이 맺고 있는 처지를 비교²²⁾함으로써 홍길동의 답답한 심정을 이해하려는 시도는 그래서 드러난다.

IV. 가상 맥락을 도입한 글쓰기 교육 내용

이제 III장에서 살핀 내용을 토대로 삼아 가상 맥락을 도입한 글쓰기 교육을 구안하는 과정에서 고려해야 할 내용들을 점검한다. 먼저 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 실제에서 드러난 문제점을 정리한다.

첫째, 가상 맥락을 도입한 글쓰기를 시도하는 경우 학습자들은 텍스트에 제시된 중심 사건에 1차적으로 주목하였다. 그러나 텍스트에 대한 이해가 충분하지 않기에 학습자들의 글은 대부분 내용의 요약 수준에 그쳐 있다.

21) “그래도 힘 내!! 너는 어머니, 아버지가 모두 계시잖니. 엄마, 아빠가 없는 고아들도 이 세상엔 무수히 많으니까 긍정적으로 생각해”.

22) “아저씨, 저도 둘째여서 그런 마음이 있어요. 언니한테 치이고 동생한테 치이고 엄마, 아빠한테까지 정말 지겹고 힘이 들어요. 저는 그 마음 이해해요.”

둘째, 중심 사건이 이해 불가의 상태로 남아 있는 경우 사건에 대한 학습자들의 판단은 중지되었다. 그렇기에 텍스트 속 인물들이나 인물이 사는 시대는 학습자와 절연되어 대상화된다. 이는 특히 중세를 다룬 고전의 텍스트 속 인물에게 글을 쓰는 경우에 그 특징이 더욱 확연하다. 텍스트 속 인물이나 사건이 이해 불가한 것이기에 학습자들은 그것에 대한 어떠한 판단도 내리지 못 한 채 독후감의 상투적 결말인 교훈적 마무리로 귀착한다.

셋째, 학습자들의 글은 피상적 수준을 벗어나지 못 하였다. 이는 텍스트에 대한 이해가 충분하지 않기 때문이다. 그런데 텍스트 내 맥락이 곧 글쓰기의 가상 맥락으로 기능한다는 점에서 이는 곧 학습자들이 가상적으로 주어지는 글쓰기의 맥락 분석에도 실패하고 있다는 점으로 연결된다. 이런 면을 종합적으로 고려할 때, III장에서 검토한 학습자들의 실제 자료에서 ‘가상 맥락을 도입한 글쓰기’가 성공적으로 수행되고 있다고 보기는 어려울 것이다.

이상의 검토 결과에 따라 가상 맥락을 도입한 글쓰기를 시도하는 경우 고려해야 하는 교육 내용을 고찰할 필요가 있다. 물론 학습자들의 글에서 드러나는 특징 중에는 가상 맥락을 도입한 글쓰기만의 문제점이 아니라 일반적인 글쓰기에서 보이는 문제점까지 포함되어 있다. 그러나 본 논문에서는 글쓰기 일반의 문제점은 재론하지 않고, 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 문제에 집중하도록 한다.

가상 맥락을 도입한 글쓰기의 교육 내용을 다음 두 가지 측면에서 검토해 보도록 한다. 첫째, 가상 맥락을 도입한 글쓰기를 설계할 때 고려해야 할 사항, 둘째, 학습자들이 실제 가상 맥락을 도입한 글을 쓰는 과정에서 고려해야 하는 지도상의 유의점이다.

먼저 가상 맥락을 도입한 글쓰기를 설계할 때에는 무엇보다도 가상 맥락을 끌어내는 관련 텍스트의 선정에 주의를 기울여야 하며, 그와 함께 가상 맥락의 글쓰기를 이끌어내는 발문이 적절한가 점검해야 한다. 이 두 가지는 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 내용과 형식에 있어 강력한 영향력을 발휘하기에 특별히 세심하게 고려되어야 할 측면이다.

가상 맥락을 도입한 글쓰기 활동과 연결될 텍스트로는 특정한 주제(혹은 모티프)가 분명하게 부각된 것이 좋다. 앞서 살펴보았듯이 가상 맥락을 도입하여 텍스트 속 인물이 되어 글을 쓰거나 혹은 인물에게 글을 쓰는 활동 속에서 학습자들은 텍스트 내 주제(혹은 모티프)의 자장에서 자유롭지 않았다. 그렇기에 학습자들의 판단을 필요로 하는 주제(혹은 모티프)가 분명하게 부각된 텍스트가 가상 맥락을 도입하는 글쓰기에 적합하다. 따라서 가상적 글쓰기 맥락에 활용하기 위한 텍스트에는 학습자들의 판단을 필요로 하는 갈등 상황이 포함된 것이 적절하다.

텍스트 선정 이후 또 고려해야 할 것은 학습자들에게 가상 맥락의 글을 요구하는 발문의 내용이다. III장에서 살핀 사례들의 발문을 살펴보자. “다음 글을 읽고, 호용이의 처지가 되어 어머니께 편지를 써 보자.”/“주인공 허준에게 보내는 편지”/“길동에게 위로와 격려의 편지를 보내 보자”. 세 가지 모두 ‘편지’ 양식으로 글의 갈래를 지정해주었다.

“주인공 허준에게 보내는 편지”라는 발문이 상대적으로 글의 내용을 열어두었다면 ‘호용이가 되어 쓰는 편지’와 ‘길동에게 쓰는 위로와 격려의 편지’는 글의 내용을 한정하고 있는 것이다. III장에서 살핀 학습자들의 글을 보면, 상대적으로 다양한 가능성을 열어둔 허준에게 쓴 글조차도 다수의 학생들은 유사한 내용을 담고 있었지만, 그래도 허준에게 쓴 글에서는 허준에 대한 존경과 비판의 내용이, 그리고 현대의 학습자가 된 입장에서 쓴 글과 『소설 동의보감』 속 인물이 되어 쓴 글 등이 다양하게 공존했다. 이는 발문을 통해 내용을 한정지은 다른 두 사례에서는 찾아볼 수 없는 양상이다. ‘위로와 격려의 글’이라는 발문은 홍길동에게 접근하는 학습자들의 독창적 관점을 허용하지 않기에 학습자의 글을 동일한 패턴으로 유도하고 말았다.

이러한 점을 고려할 때, 가상 맥락의 글쓰기를 유도하는 발문은 가급적 학습자의 글이 나아갈 수 있는 가능성을 최대한 열어놓는 방식으로 제시되는 것이 바람직하다. 발문을 어떻게 하느냐에 따라 학습자들이 가상적 글쓰기 맥락에서 취할 수 있는 포즈가 한정되느냐, 확장되느냐가 결정되는데, 학습자들의 포즈가 한정되는 순간 학습자들이 쓰는 글의 내용 역

시 특정 범위로 축소된다.

특히나 가상 맥락의 글쓰기가 도입되는 목표를 고려한다면, 학습자들이 쓰는 글의 다양한 가능성은 최대한 인정될 필요가 있다. 가상 맥락의 글쓰기를 제안하는 이유 중 하나는 학습자들이 처한 실제 글쓰기 환경의 수사적 상황이 한정적이라는 한계를 보완하기 위해서이다. 학습자들이 처한 수사적 상황의 목적이나 독자가 특정 목적과 독자로 한정되어 있다는 점을 보완하기 위해 가상 맥락의 글쓰기가 도입된 것이다. 그렇기에 가상 맥락의 글쓰기를 통해 학습자들은 자신의 수사적 상황을 분석하는 연습을 수행하는 동시에 무엇보다도 수사적 상황 속 관련 요소들을 ‘선택’하고 ‘결정’하는 연습을 수행해야 한다. 선택과 결정이 가능한 글쓰기의 수사적 상황이 제시되기 위해서는 글의 내용을 열어두는 발문이 제시될 필요가 있다.

다음으로 학습자들이 실제 가상 맥락을 도입한 글을 쓰는 과정에서 고려해야 하는 지도상의 유의점을 살펴본다. 지도상의 유의점에서 고려해야 할 점은 활동의 목표에 대한 유의점과 실제 글을 쓸 때 유의해야 하는 사항으로 구분할 수 있다.

우선 가상적 글쓰기 맥락을 도입하는 목표가 글쓰기의 수사적 상황에 대한 이론적 이해를 넘어 수사적 상황을 분석하고 결정하여 글을 쓰는 과정을 수행하기 위한 점임을 분명히 해야 한다. 그렇기에 가상 맥락을 도입한 글쓰기는 텍스트 내 의미 구성 행위에만 집중해서는 그 목적을 충분히 달성할 수 없다. 오히려 텍스트 내 의미 구성 행위에 적극적으로 관여하는 맥락[context]의 역할을 적극적으로 강조함으로써 글쓰기 맥락에 대한 이해 속에서 텍스트의 의미를 구성해내도록 유도하는 활동이라는 특성이 활동에 임하는 학습자들에게 분명하게 공유되어야 한다.

실제 글을 쓰는 단계로 돌입한 후 글의 내용을 지도하는 과정에서는 무엇보다도 학습자들의 글이 텍스트에 대한 단순 요약으로 흐르지 않도록 유의해야 한다. III장에서 살핀 것처럼 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 대표적인 실패 양상은 제시된 텍스트에 대한 단순한 요약의 형태로 드러난다. 이러한 문제는 가상 맥락에서 형성된 수사적 상황에 대한 분석을 통해 해

결할 수 있다.

글쓰기의 수사적 상황에 대한 분석의 첫 번째 단계로 글을 쓰는 목적을 분석해야 한다. 가상적 맥락에서 쓰는 글의 목적은 “텍스트 속 중심 주제(혹은 모티프)에 대해 필자(학습자)는 어떤 태도를 취할 것인가? 혹은 어떤 판단을 내리는가?”라는 질문과 긴밀하게 연결된다. 가상 맥락을 도입하여 글을 쓰는 것은 학습자들에게 어떠한 방식으로든 텍스트 내 중심 주제(혹은 모티프)에 대한 판단을 유도하기 때문이다.

실제 학습자들은 대체로 작품에 대해 충분히 이해하지 않고(혹은 이해하려 하지 않고) 기계적 판단을 내린 채, 텍스트 내 등장인물이나 시대를 철저히 대상화하여 현재의 자신과는 무관한 것으로 다루고 있다는 점을 상기한다면 이 과정을 위해 텍스트에 대한 이해가 더욱 강조되어야 한다. 그리고 텍스트에 대한 이해는 글쓰기의 수사적 상황으로 전이시키는 단계로 이어져야 한다. 왜냐하면 가상 맥락을 도입한 글쓰기에서 수사적 상황이란 관련 텍스트 내 맥락이 변형된 것이기에 텍스트에 대한 이해 속에서만 재구될 수 있기 때문이다.

다음으로 글을 쓰는 주체와 글을 읽는 독자에 대한 분석이 이어져야 한다. 그런데 이것은 글을 쓰는 학습자들에게는 이중적 상황으로 다가갈 것이다. 글을 쓰는 주체는 텍스트 내 인물인 호용인 동시에 ‘현재의 나’이다. 또한 글을 읽는 독자는 ‘허준’이나 ‘홍길동’이기도 하지만 ‘선생님이나 나의 친구들’이기도 하다.

이는 가상적 글쓰기 맥락이 도입되는 것이 수업 상황이기 때문에 발생하는 문제이다. 다시 말해 가상적 글쓰기 맥락은 가상의 글쓰기 맥락과 글쓰기가 지도되는 수업 상황이라는 이중적 맥락 속에서 형성된다. 이로 인해 학습자의 글 속에는 가상 맥락 속 인물이 되어 글을 쓰면서도 자신의 모습을 투영하는 사례²³⁾를 발견할 수 있으며, 가상 맥락 속 인물에 대한 발언이 독후감의 도덕적이고 교훈적 수준을 벗어나지 않는 이유 중 하나도

23) 보다 자세한 검토를 요하는 대목이지만, III장에서 제시한 자료 중 ‘질투’의 심리를 거론한 <학생글 4>와 ‘차별’을 거론한 <학생글 5> 속에서는 글을 쓰고 있는 학습자의 심리가 호용이의 입장에 투영된 모습이 것이 아닌가 추정하고 있다.

수업 상황이라는 이중적 맥락을 고려하기 때문인 것으로 보인다.

줄거리의 단순 요약을 벗어나기 위해서는 수사적 상황에 대한 분석뿐만 아니라 새로운 내용을 생성할 만한 방안이 마련되어야 한다. 이는 가상적 맥락에서 쓰는 글의 내용을 수렴하는 핵심어를 찾아내는 작업을 통해 보완될 수 있다. III장에서 살핀 학습자들의 글이 줄거리 요약에 그쳐 있기에 대체로 피상적 내용을 벗어나지 못하였지만 자신들이 다루고 있는 내용을 핵심어로 명명한 글²⁴⁾에서는 상대적으로 구체적인 수준의 내용을 마련하고 있는 모습을 확인할 수 있었다. 핵심어를 찾아낸다는 것은 자신에게 제시된 가상의 글쓰기 맥락을 다시 바라볼 프리즘을 마련하는 것과 같다. 따라서 필자가 자신의 글을 쓰는 가상적 맥락에 대한 이해를 수렴하는 핵심어를 찾아낼 수 있다면, 핵심어를 통해 상황을 다시 분석하는 작업을 거쳐 글을 쓰게 되고, 그러한 과정 속에서 줄거리에 대한 단순 요약을 넘어 보다 구체적인 내용을 마련할 수 있게 될 것이다.

V. 결 론

본 논문에서는 현재 선생님, 부모님, 가족, 친구들로 국한된 수사적 상황의 한계를 보완하고 보다 다양한 갈래의 글쓰기 상황에 직면케 하기 위한 방안으로 가상적 맥락을 도입한 글쓰기 교육을 제안하였다. 그런데 본 논문에서 제안한 가상적 맥락을 도입한 글쓰기는 7차 교육과정에서 이미 본격적으로 시행되고 있는 활동이다. 그러나 그에 대한 체계적인 검토가 뒷받침되어 있지 않다는 점에 주목하여 가상적 맥락을 도입한 글쓰기의 현황을 살펴 문제점을 진단한 후, 특정 텍스트와 연계된 가상 맥락을 도입한 글쓰기에서 고려해야 하는 교육 내용을 제안하였다.

24) 호용이가 되어 쓰는 글에서는 ‘질투’와 ‘차별’, 허준에게 쓰는 글에서는 ‘희생정신’과 ‘봉사정신’을, 홍길동에게 쓰는 글에서는 ‘교야’, ‘부모와 형제의 관계’ 등이 핵심어로 제시된 사례이다.

가상 맥락을 도입한 학습자들의 실제 글은 대부분 내용의 요약 수준에 그쳐 있었다. 또한 중심 사건이 이해 불가의 상태로 남아 있는 경우 사건에 대한 학습자들의 판단은 중지되었다. 그로 인해 학습자들의 글은 피상적 수준을 벗어나지 못하였다.

이러한 문제점을 개선하기 위한 교육 내용으로 다음과 같은 점을 제안하였다. 가상 맥락을 도입한 글쓰기를 설계하는 과정에서는 가상 맥락을 끌어내는 관련 텍스트의 선정과 가상 맥락의 글쓰기를 이끌어내는 발문이 고려의 대상이 된다. 갈등 상황을 포함하고 있는 텍스트가 가상적 글쓰기 맥락을 끌어내기에 적절하며 수사적 상황이 지닌 가변성에 따라 선택과 결정이 가능하도록 열린 발문을 제시하는 것이 바람직하다.

가상 맥락을 도입한 글을 쓰는 과정에서는 활동의 목표에 대한 공유가 필요하다. 글쓰기의 수사적 상황에 대한 이론적 이해를 토대로 글을 쓰는 과정에서 다양한 글쓰기 관련 변인들을 학습자가 선택, 결정하는 활동임을 분명히 해야 한다. 그리고 실제 글을 집필하는 단계에서는 무엇보다도 학습자들의 글이 텍스트에 대한 단순 요약으로 흐르지 않도록 유의해야 한다. 이 과정에서 텍스트에 대한 이해는 글쓰기의 수사적 상황으로 전이시키는 단계로 이어져야 하며 학습자가 처한 교실 수업 맥락과 가상적 글쓰기 맥락의 이중적 상황이 고려되어야 한다. 뿐만 아니라 학습자들에게 가상 맥락을 도입한 글의 내용을 수렴하는 핵심어를 찾아내는 작업을 유도하여 보다 구체적인 교육 내용을 마련하도록 지도해야 한다.

가상 맥락을 도입한 글쓰기는 특정 텍스트와 긴밀하게 연관을 맺고 진행되는 활동이라는 점에서 읽기와 쓰기 활동을 동시에 고려할 수밖에 없는 통합 활동의 성격을 지닌다. 따라서 가상 맥락을 도입한 글쓰기의 교육 내용이 보다 정교하게 마련된다면 텍스트 이해와 이해 후 표현 활동을 유기적으로 연결지을 수 있을 것이다.*

* 본 논문은 2007. 11. 11. 투고되었으며, 2007. 11. 13. 심사가 시작되어 2007. 11. 29. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육인적자원부 저, 고려대학교 · 한국교원대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 국어 1-1』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2006), 『중학 국어 1-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 고려대학교 · 한국교원대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 국어 2-1』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 고려대학교 · 한국교원대학교국정도서편찬위원회 편(2006), 『중학 국어 2-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 국어 3-1』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2006), 『중학 국어 3-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 고려대학교 · 한국교원대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 교 생활국어 1-1』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2006), 『중학 교 생활국어 1-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 교 생활국어 1-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2006), 『중학 교 생활국어 2-1』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 한국교원대학교 · 고려대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 교 생활국어 2-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 고려대학교 · 한국교원대학교국정도서편찬위원회 편(2007), 『중학 교 생활국어 3-1』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 고려대학교 · 한국교원대학교국정도서편찬위원회 편(2006), 『중학 교 생활국어 3-2』, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 저, 서울대학교사범대학국어교육연구소 편(2002), 『고등학교 국어 (상)』, (주)두산.
- 교육인적자원부 저, 서울대학교사범대학국어교육연구소 편(2003), 『고등학교 국어 (하)』, (주)두산.

서울대학교 사범대학 부설 여자중학교 1학년 425편의 글.

국립국어원, 『표준국어대사전』, <<http://www.korean.go.kr/>> (2007. 6. 29).

김대행(2002), 「내용론을 위하여」, 『국어교육연구』 10, 서울대학교 국어교육연구소, 13~28쪽.

김대행(2007), 「매체 환경의 변화와 국어교육의 변화」, 『국어교육학연구』 28집, 국어교육학회학회.

노은희(1003), 「상황 맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대 석사논문.

문창로(2005), 「『역사 글쓰기』를 통한 사료학습의 접근방안」, 『중등교육연구』 53(1), 257~282쪽.

박태호(2000), 『장르 중심 작문교수·학습론』, 박이정, 132쪽.

서유경(2002), 「공간적 자기화를 통한 문학교육연구」, 서울대 박사논문, 108~137쪽.

이동원(1998), 「사회과 역사수업에서 글쓰기를 통한 역사적 감응의 신장」, 『사회과교육』 31호, 한국사회과교육연구학회, 159~190쪽.

이재기(2006), 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』, 청람어문교육학회, 103쪽.

이주섭(2001), 「상황 맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대 박사논문.

전점이(2007), 「공감적 대화와 문학치료를 활용한 소설교육 방법」, 『문학교육학』 제22호, 한국문학교육학회, 230~238쪽.

조희정(2002), 「사회적 문해력으로서의 글쓰기 교육 연구」, 서울대 박사논문, 44~66쪽, 124~136쪽.

조희정(2005), 「고전 제재 교과서 수용 시각 검토(1)」, 『국어교육연구』 제15집, 서울대 국어교육연구소, 111~117쪽.

조희정(2007), 「중세 글쓰기의 수사적 상황에 대한 연구」, 『국어교육』 112호, 한국어교육학회, 233~237쪽.

Longman Language Activator, England: Pearson Education Limited, 2002, p.577

린다 플라워, 원진숙·황정현 옮김(1998), 『글쓰기의 문제 해결 전략』, 동문선, 21쪽.

<초록>

가상 맥락을 도입한 글쓰기 교육 연구

조희정

본 논문에서는 현재 선생님, 부모님, 가족, 친구들로 국한된 수사적 상황의 한계를 보완하고 보다 다양한 갈래의 글쓰기 상황에 직면케 하기 위한 방안으로 가상적 맥락을 도입한 글쓰기 교육을 제안하였다. 가상적 맥락을 도입한 글쓰기는 7차 교육과정에서 이미 본격적으로 시행되고 있는 활동이지만 그에 대한 체계적인 검토가 뒷받침되어 있지 않다는 점에 주목하여 가상적 맥락을 도입한 글쓰기의 현황과 실재를 살펴 문제점을 진단한 후, 특정 텍스트와 연계된 가상 맥락을 도입한 글쓰기에서 고려해야 하는 교육 내용을 제안하였다.

가상 맥락을 도입한 학습자들의 실제 글은 대부분 내용의 요약 수준에 그쳐 있었다. 또한 중심 사건이 이해 불가의 상태로 남아 있는 경우 사건에 대한 학습자들의 판단은 중지되었다. 그로 인해 학습자들의 글은 피상적 수준을 벗어나지 못하였다.

이러한 문제점을 개선하기 위한 교육 내용으로 다음과 같은 점을 제안하였다. 가상 맥락을 도입한 글쓰기를 설계하는 과정에서는 가상 맥락을 끌어내는 관련 텍스트의 선정과 가상 맥락의 글쓰기를 이끌어내는 발문이 고려의 대상이 된다. 갈등 상황을 포함하고 있는 텍스트가 가상적 글쓰기 맥락을 끌어내기기에 적절하며 수사적 상황이 지닌 가변성에 따라 선택과 결정이 가능하도록 열린 발문을 제시하는 것이 바람직하다.

가상 맥락을 도입한 글을 쓰는 과정에서는 활동의 목표에 대한 공유가 필요하다. 글쓰기의 수사적 상황에 대한 이론적 이해를 토대로 글을 쓰는 과정에서 다양한 글쓰기 관련 변인들을 학습자가 선택, 결정하는 활동임을 분명히 해야 한다. 그리고 실제 글을 집필하는 단계에서는 무엇보다도 학습자들의 글이 텍스트에 대한 단순 요약으로 흐르지 않도록 유의해야 한다. 이 과정에서 텍스트에 대한 이해는 글쓰기의 수사적 상황으로 전이시키는 단계로 이어져야 하며 학습자가 처한 교실 수업 맥락과 가상적 글쓰기 맥락의 이중적 상황이 고려되어야 한다. 뿐만 아니라

학습자들에게 가상 맥락을 도입한 글의 내용을 수렴하는 핵심어를 찾아내는 작업을 유도하여 보다 구체적인 교육 내용을 마련하도록 지도해야 한다.

【핵심어】 글쓰기, 맥락, 가상적 맥락, 수사적 상황, 텍스트, 편지, 수사적 상황
분석하기, 핵심어 찾기

<Abstract>

A Study on the Content of the Writing Education
supposed the Imaginary Writing Context

Cho, Hee-jong

The purpose of this study is to examine 'the content of the writing education' supposed the imaginary writing context, for it was important that the writer selected the strategy of the writing in the case of understanding the rhetoric situation.

When the learners wrote the practical writing supposed the imaginary writing context, the problem of the writing was as this: The first, the learners summarized the event with the conflict. the second, the learner's analysis of the rhetoric situation writing was too superficial.

It was planned out the education the writing supposed the imaginary writing context, it was selected the text with the conflict and the question leading the open contents. When the learner write a composition, the learner should analyze the rhetoric situation, namely the aim, writer and reader of the imaginary writing context. The learner should search for the keyword the composition for making the concrete contents.

【Key words】 writing, context, imaginary context, rhetoric situation, text, a letter, analyzing the rhetoric situation, searching for the keyword