

표현교육의 연구 경향에 대한 비판적 고찰

염 은 열(청주교대)

차 례

1. 논의의 필요성
2. 왜 표현교육인가?
3. 표현교육 연구의 문제
4. 표현교육 연구의 방향에 대한 제언
5. 결론을 대신하여

1. 논의의 필요성

여러 차례에 걸친 교육과정 개정과, 교육 현장에서의 크고 작은 시도 및 시행착오에 힘입어 국어교육에 대한 논의가 활성화·구체화되었으며, 국어교육의 본질과 방법에 대한 학계의 인식 또한 깊어졌다. 이러한 학계의 수준은 우선 국어교육의 학문적 정체성에 대한 시비가 현저히 줄었다는 점과, 국어교육의 내용 체계를 구체화하려는 연구가 활성화되었다는 점에서도 짐작해볼 수 있다. 전자와 관련하여 보면 국어교육이 배제의 논리에 서서 자신의 학문적 정체성을 스스로 입증해야 하는 신생학문으로서의 면모¹⁾를 벗어버리고 이제 그 내실을 채우고 깊이를 더하는 단계에 들어섰음을 알 수 있다. 그런가 하면 국어교육의 목표와 자

1) 학문의 발생 과정에 대한 필자의 생각은 다음 저서에서 취한 것이다. 장상호, 『학문과 교육(상)-학문이란 무엇인가』, 서울대학교 출판부, 1997 참고.

국어 화자의 국어 능력에 대한 이해가 선행한 연후에 국어교육의 내용 체계에 대한 논의가 구체화·실제화될 수 있다는 점을 생각하면, 하위 영역들의 내용 체계를 구체화하려는, 후자의 연구 경향 역시 국어교육의 학문적 성숙을 보여주는 증거로 보아 무방하다.

이러한 학문적 흐름과 관련하여 필자 역시 표현교육의 내용 체계를 구체화하는 일에 관심을 두고 있다. 그러나 표현교육의 내용 체계를 구체화하기에 앞서, 학계의 흐름을 주도하고 교육과정을 입안하는 데 영향력을 행사해 온 연구 담론 내지 연구 경향들에 대해 살피지 않을 수 없다. 이는 표현교육 연구의 출발점을 점검하고 도착점을 미리 가늠해 보는 일이라는 점에서, 연구 성과가 어느 정도 축적되고 연구의 관행이 확립되어 가는 이 시점에 꼭 필요한 일이라 판단된다. 연구의 패러다임, 즉 연구에 전제된 철학 및 방법론과 그에 기반한 연구 방향에 대해 끊임없이 메타적 시각을 견지할 때, 우리는 각자의 연구가 지닌 제한적인 위상²⁾을 분명히 할 수 있으며 제한적 위상을 분명히 인식해야만 연구 방법의 다양성을 인정하게 되고 보다 성숙한 비판 역시 가능해질 것이기 때문이다.

관점이 이러하므로 다음과 같은 순서로 논의를 펴고자 한다. 먼저, 표현교육에 대한 최근까지의 연구물들에서 확인되는 문제적 양상들에 대해 개괄할 것이다. 이어 앞으로의 연구 방향에 대해 제안하는 순서를 취하고자 한다. 이러한 논의가 궁극적으로 국어화자의 표현 능력의 신장

-
- 2) 제한적 위상이라는 말에 대해 좀더 설명이 필요하다. 국어교육학의 연구 분야나 연구 방법 등은 국어의 속성으로 보나 교육이라는 활동의 속성으로 보나 어느 하나의 방법이나 이론으로 파악될 수 없다. 하나의 이론이나 방법론을 고집스럽게 주장하는 것은 위험하다고 할 수 있으며, 하나의 이론이나 방법론에 대한 전면적인 부정 역시 연구 대상의 본성에 맞지 않는 면이 있다. 제한적 위상을 지니는 여러 목표 및 내용, 철학, 방법론, 이론 등이 다양하게 경쟁하면서 서로의 내실을 기해갈 때 국어교육학의 내실 또한 풍성해진다는 것이 필자의 생각이다. 따라서 이 글에서의 특정 연구에 대한 비판 역시 그 연구의 가치를 부정하는 것이 아니며 그와 반대로 특정 연구에 대한 지지 역시 그 연구만이 가치 있다고 주장하는 것이 아님을 미리 밝혀 둔다.

으로 이어지기를 희망한다.

2. 왜 표현교육인가 ?

초창기부터 국어과 교육과정은 ‘말하기’와 ‘쓰기’를 독립된 영역으로 설정하였고 그러한 제도적 관행에 힘입어 말하기 교육과 쓰기 교육이 별도의 영역으로 논의되어 왔다. 지금 이 시점까지도 ‘말하기(교육) 전공’ 혹은 ‘쓰기(교육) 전공’이라는 말이 ‘표현(교육) 전공’이라는 말보다 친숙하게 통용되는 실정이고, 말하기 교육의 내용 체계와 쓰기 교육의 내용 체계에 대한 논의가 별도로 진행되어 온 것이 사실이다.³⁾ 영역 구분의 문제점에 대한 지적⁴⁾이 여러 차례 있었음에도 불구하고 7차 교육과정 역시 표현 영역을 말하기와 쓰기 영역으로 나눈 것은 제도적 관행의 힘이 얼마나 막강한 지를 짐작하게 한다.⁵⁾

이론적 논의의 결과로 제도화된 것은 아니지만, 그러한 구분—말하기와 쓰기의 구분—에는 그 나름의 이유가 있다. 활동의 차이 혹은 언어형식의 차이가 엄연히 존재하는 바 그러한 차이가 사고 방식의 차이까지 낳을 수 있다는 점을 생각하면, 우리가 말하기와 쓰기 활동 고유의 표현적 특질과 사고 경향을 간파하고 교수·학습의 실제에서 이 둘을 구분하는 것은 매우 필요한 일이라 하겠다. 사실상 지금까지는 말하기

3) 계속해서 ‘표현’이라는 개념을 사용하고는 있지만, 표현이라는 개념이 지닌 포괄성과 애매성 때문에 때로 말하기와 쓰기로 나누는 것이 필요하다는 점 또한 인정한다.

4) 구분의 문제점을 지적한 선행 논의들을 자세히 정리하고, 필자 역시 ‘표현’이라는 범주로 묶어서 논의하는 것이 유용하다고 이미 주장한 바 있다. 이에 대해서는 자세히 언급하지 않고 다음 글을 참고하기로 한다. 졸저, 『고전문학과 표현교육론』, 역락, 2000, 10-14면.

5) 그러한 관행이 때로 국어 활동의 입체적이고 다면적인 실상을 개념화·이론화하는 데 걸림돌로 작용하기도 했다는 것이 필자의 생각이다. 그렇다고 해서 여기서 말하기와 쓰기의 구분이 초래한 문제들을 새삼스레 지적하거나 말하기와 쓰기 활동 각각의 특성들에 대해 논의하지는 않을 것이다. 포괄적이고 원론적인 논의가 요구되는, 연구와 실천의 범주 내지 층위를 분명히 함으로써, ‘표현 교육’이라고 일반화하여 지칭한 이유를 밝히고자 한다.

와 쓰기 행위 고유의 특질에 대한 이해조차 미흡한 상태⁶⁾에서 국어과 교육과정의 구안되었으며 그로 인해 말하기 교육과 쓰기 교육이 제대로 수행되지 못한 면이 없지 않았다. 두 활동을 나뉘임에도 불구하고 정작 교육과정상의 체계에 있어서 동일한 양상을 보일 수밖에 없었던 것도 각각의 영역이 지닌 고유한 특질을 체계화하지 못한 결과로 해석할 수 있다. 따라서 말하기 교육 및 쓰기 교육이 실체화·구체화되기 위해서는 말하기와 쓰기 활동 각각의 고유한 본질 및 특성에 대한 이해가 전제되어야 할 것이다.

그러나 우리는 두 활동의 고유한 본질 혹은 특성—각각이 지닌 고유성 내지 특수성—에 대해 인식할 수 있어야 할뿐 아니라 두 활동을 아우르는 일반적 특성 및 원리들에 대해서도 인식할 수 있어야 한다. 구체적으로 말하면 작금의 말하기·쓰기 교육이 동일한 양상으로 전개될 수밖에 없는 까닭이 한편으로는 각각의 활동이 지닌 특수성을 명확히 하지 않은 탓이겠지만 다른 한편으로는 두 활동이 원론적인 차원에서 보면 상당 부분 겹치기 때문에 비롯된 현상이라는 점을 아울러 인식해야 한다는 것이다. 이와 같이 특수성과 보편성에 대한 인식을 아우르고 있을 때 논의의 층위에 따라 탄력적으로 연구방법을 적용할 수 있을 것이고 보다 생산적인 연구 결과를 이끌어낼 수 있을 것이다. 이처럼 논의의 층위가 다양해지고 정교해질 때 소모적 논쟁에 빠지지 않게 되고 결국에는 표현교육의 내용 체계를 보다 구체화할 수 있을 것임은 물론이다.⁷⁾

이와 관련하여 필자는 오늘날 국어교육의 내용 체계의 형식성과 빈약

-
- 6) 지금까지는 원론적이고 상식적인 차원에서 말하기와 쓰기 활동의 차이를 논의하는 것이 대부분이었다. 그런 상황에 비춰볼 때 실제 표현 현상—특히 구어 표현—을 논의의 대상으로 삼되 사고와 문화의 차원에까지 거론하려 한, 이창덕 외(2000)는 시사하는 바 크다. 이창덕 외, 『삶과 화법』, 박이정, 2000.
 - 7) 이러한 입체적인 인식이 보편화될 때 국어교육연구자들은 말하기·쓰기의 구분을 절대적인 전제로 받아들이지 않게 되고, ‘표현이라고 묶어야 하는 논의의 층위는 이러하고 얻을 수 있는 이점은 이것이다.’라는 식의 생산적인 논의를 제출할 수 있게 될 것이다.

함을 보완하고 채울 수 있는 방법이 ‘표현’이라는 포괄적이며 통합적인 접근 방법을 구체화하는 일에 있다고 생각한다. 말하기나 쓰기라는 개념 자체가 활동과 관련된 개념이라는 점에서, 철학적인 논의나 근원에 대한 성찰로 나아가기 어려운 감이 없지 않으며 기능을 강조하거나 내면적인 성찰이 뒤따르지 않는 활동으로 나아갈 소지를 안고 있기 때문이다. 사실 필자의 이러한 관점은 이미 여러 차례 언급된 것이기도 하다. 이 글은 그러한 언급들의 연장선상에서 ‘표현’이라는 개념이 문학과 문학 아닌 것의 구분을 없앴으로써 문학을 탈신비화하는 한편 일상적 표현의 질적 수준을 고양할 수 있게 한다는 원론적인 지적⁸⁾과 추상화의 수준으로 볼 때 대상 인식이나 내용 생성 및 사고의 차원을 논의할 때⁹⁾나 교육과정의 범주명¹⁰⁾으로는 ‘표현’이라는 개념이 보다 적절하다는, 기존의 지적을 적극 수용하고자 한다.

한 가지 덧붙이자면 오늘날 말하기와 쓰기 행위의 변화를 고려할 때도 ‘표현’이라는 개념이 유용할 수 있다는 점이다. 우리는 문자 활동이 보편화되고 일상화된 시기에 살고 있다. 따라서 그 어떤 구어 표현도 문자성을 완전히 배제한 양상을 띠지 않는다. 그런가 하면 통신 언어 등에서 단적으로 확인되는 것처럼 매체의 변화로 인해 문자 행위 역시 구어성에서 자유롭지 못한 실정이다. 말하기의 특징을 보이는 쓰기, 쓰기의 특징을 보이는 말하기 양상을 도처에서 확인할 수 있다는 말이다. 이런

8) 김대행은 이러한 관점에 따라 일관되게 표현교육의 내용 체계를 구체화한 연구자라 할 수 있다. 그러한 관점 및 그에 따른 연구 성과에 대해서는 다음의 두 저서를 참조할 수 있다. 김대행, 『국어교육과학의 지평』, 서울대학교 출판부, 1995. 김대행, 『문학교육의 틀짜기』, 역락, 2000.

9) 발상 내지 사고의 차원에서 보자면 구어를 매체로 선택할 것인가, 문어를 매체로 선택할 것인가, 대중 매체를 매체로 선택할 것인가는 이차적인 문제일 수 있다. 따라서 말하기의 내용 생성과 쓰기의 내용 생성을 따로 가르치는 것보다 표현을 위한 내용 생성의 기제와 방법을 가르치는 과정이나 그 이후에, 자연스럽게 말로 할 것인가 글로 쓸 것인가, 대중 매체를 이용하여 표현할 것인가의 문제가 제기되는 것이 자연스러운 것이다.

10) 말하기와 쓰기를 나눈 후 교육의 실제 차원에서 통합을 주장하는 것보다, 같은 범주로 묶고 다른 점을 인식하게 하는 것이 다양한 가능성이나 본질에 대한 성찰을 가능하게 한다는 점에서 적절할 것이라고 생각한다.

점에 주목하여 Wolfgang Raible¹¹⁾은 매체상으로 구어이지만 글을 쓰듯이 말하는 표현이 있을 수 있고 그 반대도 가능하다고 보아, 담화 양식을 개념적 국면과 매체적 국면으로 나눠 본 바 있다. 가령, 강의 담화는 매체상으로는 구어지만 개념상으로는 문어로 분류되는 담화 유형인데, 그 이유는 강의 담화가 잡담이나 일상적 대화와는 다르게 상당 부분 쓰기식의 개념에 따라 통제되고 계획된 구어라는 것이다. 따라서 이러한 오늘날의 표현 양상을 고려해보면 교육과정을 구상하는 차원에서는 말하기(구어)와 쓰기(문어)로 미리 구획하기보다 ‘표현’으로 묶고 문어성과 구어성을 따지는 것이 유용할 것이다.

교육과정을 구상하는 차원은 물론이고 여기서처럼 연구의 패러다임을 검토하는 논의 역시 표현이라는 상위의 개념이 요청된다. 말하기 혹은 쓰기 교육을 주도해온, 말하기 혹은 쓰기에 대한 관점과 철학 등을 언급해야 되는바, 이러한 내용들은 말하기 혹은 쓰기 행위를 개념화하여 파악하려는 접근이라는 점에서 어느 정도 추상화된 수준의 논의라 할 수 있기 때문이다. 따라서 거의 비슷한 내용을 쓰기 교육 내지 말하기 교육이라는 다른 이름 아래 각각 논의하기보다 ‘표현’이라는 포괄적인 범주로 묶어 메타적으로 접근하고자 한다.

3. 표현교육 연구의 문제

1) 표현관의 이분 : 생활 지향 대 미문 지향

표현교육이 오늘날처럼 국어교육의 하위 영역으로 자리잡은 것은, 철저한 분업의 정신에서 출발한 서양식 교육 제도가 도입되고 정착되면서부터라고 할 수 있다. 조선조까지만 해도 ‘표현’ 혹은 ‘문(文)’의 문제는 독립된 교과 내지 과제로 다뤄지지 않았다. ‘문사철(文史哲)’이라는 개념에서 짐작할 수 있듯이 조선조 문인들은 문(文)을 통해 사(史)와 철(哲)

11) Wolfgang Raible, "Orality and Literacy. On their Medial and Conceptual Aspect", Dietrich Scheunemann eds., *Orality and Literacy, and Modern Media*, Camden House Inc, 1996, 17-26면.

까지 아우르고자 하였는바,¹²⁾ 그들에게 표현은 의당 역사 인식 및 철학적 인식을 동반하는 문제였으며 일상에서 인식의 전차원에 깊숙이 관여하는 것이었다. 그런데, 이러한 통합적인 인식과는 상당히 다른 인식 및 철학에서 출발한 것이 오늘날과 같은 제도로서의 국어교육이자 표현교육이라 할 수 있다.¹³⁾

초창기 국어교육의 목표는 급박한 국어 생활의 문제를 해결하는 데 그 초점이 놓여 있었다. 문맹이 80%에 달하는 상황에서, 그야말로 문자를 식별하고 생활에 필요한 서식을 읽고 쓸 수 있는 차원의, 기능적 문식성(functional literacy)을 길러주는 일이 중요한 관심사였다고 할 수 있다. 그러나 기능적 문식성을 길러주는 일은 자국어교육의 출발점은 될 수 있을지언정 그 궁극적인 도달점은 될 수 없다. 대개의 자국어화자는 항상 모어를 연습할 수 있는 상황에 노출되어 있으며, 따라서 표현교육을 문제 삼기 시작하는 시기에 이미 의사소통에 필요한 기초 기능들을 어느 정도 습득한 상태이기 때문이다. 이러한 자국어교육의 상황을 고려한다면 자국어교육에서는 오히려 기능적 문식성을 습득하고 난 ‘이후의 과정’이 더욱 중요하다고 볼 수 있다.¹⁴⁾ 그런데, 다시 한번 말하지만, 생활의 급박한 필요에서 출발한 초창기 국어교육은 그 ‘이후의 과정’, 즉 표현의 창의성 내지 효과성을 문제삼고 문화적 문변력(cultural literacy) 및 언어 문화를 문제삼는 수준에 대한 고려가 미흡한 상태에서 출발하였다고 할 수 있다. 이는 자국어교육의 본질에 대해 충분히 성찰하지 못한 상태에서 우리의 표현교육이 시작되었음을 의미한다.

그러나 국어교육의 주요한 목표로 의식하지는 않았다 하더라도, 교육

12) 김성룡, “고전문학교육의 이념과 범위”, 『문학과 교육』 제7호, 1999 봄, 132-133면.

13) 초창기 표현교육에 대한 언급 및 표현교육 나아가 국어교육의 역사에 대한 기술은 박봉배의 연구를 필자가 메타적으로 정리한 것이 지나지 않는다. 박봉배, 『韓國國語教育全史 上中下』, 대한교과서주식회사, 1997.

14) 김대행을 비롯한 여러 논자들에 의해 국어교육이 자국어교육임을 강조하는 논의가 있었음에도 불구하고 아직까지 자국어교육으로서의 측면들이 중요하게 논의되고 가르쳐지지 못하고 있다. 김대행, 앞의 책(1995, 2000) 참고.

과정을 구안하는 과정에서 불가피하게 위계화를 시도하게 되고 그 과정에서 기능적 문식성 이후의 단계, 즉 비교적 상위 수준의 교육 내용 역시 구안하지 않을 수 없게 된다. 생활에의 즉각적인 효용만을 염두에 둔 까닭에 이에 대한 이론적·경험적 성과가 있을 리 없고 이런 상황에서는 문장 내지 표현에 대한 당시의, 지배적인 담론을 자연스럽게 들어오게 된다. 그렇다면 이제 당시 영향력을 행사하던 문장관 내지 새로운 표현관은 무엇이었는지 살펴볼 필요가 있을 것이다. 이에 대해서는 이른바 개화기 이후 국학자들이 ‘언문일치(言文一致)’의 시대에 걸맞는 새로운 ‘문장’¹⁵⁾의 전통을 마련하기 위해 여러 방면에서 노력을 기울였고, 그 과정에서 이태준으로 대표되는 문인 중심의 문장관—미문 위주의 글 쓰기 전통—이 지배적인 담론으로 자리잡았음은 이미 기존의 연구사¹⁶⁾에서 충분히 논의된 바 있다. 이태준은 ‘이미 있어 온 문장작법’을 철저히 거부 내지 부정하면서 ‘예리한 관찰력에 기반한 감각적이고 섬세한 표현’을 ‘새로 있을 문장작법’으로 제안하였는바,¹⁷⁾ 이태준으로 대변되는 문필가적 표현관이 오늘날과 같은 제도가 발생하는 시점부터 자리잡게 되었다고 볼 수 있다.¹⁸⁾

이로써 우리 표현교육은 제도교육의 초창기부터 기능적 문식성의 습득을 목표로 삼는 생활 지향의 표현교육과 감각적인 세련과 수사적 기교를 중시하는 미문 지향의 표현교육이라는, 어쩌면 서로 상반된 두 가지 표현관 내지 그에 따른 교육 내용이 화해롭게 공존하는 양상을 띠게

15) 당시 ‘문장’은 ‘표현’의 대명사로 쓰였다.

16) 대표적인 논자를 조동일을 들 수 있다. 조동일은 이른바 개화기 새로운 표현의 전통을 마련하려는 움직임들에 주목하여 오늘날 표현의 기원을 따지고 있다. 조동일, “작문의 난관과 과제”, 『국문학 이해의 길잡이』, 집문당, 1999, 239-253면.

17) 이태준(임형택 해제), 『문장강화』, 태학사, 1988. 특히 17-24면 참고.

18) 『문장강화』가 최근 임형택과 장영우에 의해 해제되었고 여러 서적들을 제치고 재판을 거듭했다는 점만 보더라도, 오늘날까지 이태준의 문장강화식 표현관이 위세를 떨치고 있음을 알 수 있다. 1940년 초간본을 낸 이래 『문장강화』가 출판계와 문학계에서 어떻게 받아들여져 왔는지에 대해서는 이미 언급한 바 있다. (줄저(2000), 124면 각주 222번을 참고.) 임형택 해제, 앞의 책. 장영우 주해, 『아버지가 읽은 문장강화』, 깊은 샘, 1997.

된다. 그 이후 교육과정은 물론이고 연구사의 흐름까지도 생활 지향과 미문 지향이라는 두 축을 중심으로 그 둘의 길항 속에서 전개되었으며, 그러한 구도가 오늘날에도 여전히 유지되고 있는 관점이라고 점에서 우리의 주목을 요한다. 이르게는 2차 교육과정기에 그 이전 시기의 표현 교육을 ‘문장 강화식 작문’으로 규정하고 이를 생활 작문으로 전환해야 한다고 주장한 것¹⁹⁾이나 2차와 3차 교육과정기에 생활 작문의 비중을 늘린 것으로부터, 최근 일상어와 문학어의 공통점을 주장하고 이들의 구분을 해체하려는 움직임에 이르기까지, 표현교육에 대한 역사는 상반된 두 표현관의 존재 혹은 영향력을 여실히 증명해 주고 있다.

이러한 양분 구도는 구분을 위한 구분이라는 비판을 면하기 어려우나, 실용적인 표현과 문학적 표현, 혹은 일상적 표현과 문학적 표현을 철저히 다른 것으로 간주하게 함으로써 결과적으로 내용 체계상의 빈곤함과 형식성—비실제성—을 초래하였다는 점에서 그러하다. 최근에 제기된 문학어와 일상어와의 공통점 내지 상생적(相生的) 관계를 부각하는 논의나 표현 혹은 글쓰기라는 개념을 재구조화함으로써 문학과 비문학과의 경계를 열어보려는 노력 등²⁰⁾은 이러한 대립 구도에 대한 도전이라는 점에서 의미를 지닌다. 그러나 아직까지는 양분 구도가 완전히 비판·해체되었다고는 하기 어려우며 자세히 살펴보면 교육 내용 역시 양분되어 있음을 확인할 수 있다. 또한 말하기·쓰기 교육이 언어사용 기능 영역으로 구분되고 문학교육이 그와 다르게 내용 영역으로 구분되는 것에서 단적으로 확인되는 것처럼, 연구자들 대부분이 생활어의 즉각적 소용 내지 철저한 기능을 강조하는 흐름과 문학을 신비화하고

19) 1960년대 작문 교과서의 저자들의 발언을 보면 그러한 양대 구도에 대해 간파할 수 있다. 박봉배, 앞의 책 中, 473-475면.

20) 그러한 노력이 직·간접적으로 드러나는 대표적인 논의를 들면 다음과 같다. 김동환, “비평적 에세이 쓰기”, 『문학과 교육』 제7호, 교육미디어, 1999. 김정자, “글쓰기의 관습과 창의성”, 『문학교육학』 제3호, 한국문학교육학회, 1999. 정정순, “장르 개념을 이용한 쓰기 교육”, 『신청어문』 28집, 서울대학교 국어교육과, 2000. 최인자, “장르적 시각에서 본 글쓰기 교육”, 『박갑수 선생님 퇴임 기념 논문집』, 2000. 최인자, “장르의 역동성과 쓰기 교육의 방향성”, 『문학교육학』 제5호, 한국문학교육학회, 2000.

문학적 표현을 특화하는 흐름 중 어느 한편에 서서 표현에 대해 논의하고 있음을 여전히 목격할 수 있다. 이를 극복하기 위해서는 ‘생활(生活)’ 내지 ‘소용(所用)’에 대한 인문학적 시각—거시적·장기적인 차원에서 이용후생을 따지는 시각—과 문학적 표현을 포함한 표현 현상에 대한 본질적 시각—인간의 표현이라는 관점에서의 접근—이 절실히 요청된다 하겠다.

지금까지 국어교육과정을 중심으로 연구 경향에 대해 살펴보았다. 국어교육에 대한 연구사와 교육과정의 개편이 보조를 맞추며 진행되었기 때문에 그와 같은 접근 방식을 취한 것이다. 그러나 연구사와 교육과정의 변천에 대한 논의, 즉 제도사가 반드시 일치하는 흐름을 보이는 것은 아니다. 다양한 연구 성과가 제출되고 그러한 연구 성과들이 시대적 필요와 여러 교육적 고려 사항들에 따라 선택되어 제도적 교육과정으로 구성되기 때문이다. 다만 우리의 표현교육에 대한 논의가 교육과정을 염두에 두고 그것을 반영하거나 구성하는 차원에서 제기되어 온 사정을 감안하여, 교육과정의 변화를 통해 확인되는 표현에 대한 관점을 살펴볼 수 있었다.

2) 발전론적 시각

그 어떤 논의도 연구사의 흐름을 염두에 두고 전개되지 않을 수 없다. 논문의 중요한 성립 요건 중의 하나가 독창성이고 독창성은 기존의 연구사 안에서 평가될 수밖에 없기 때문이다. 모든 연구가 기왕의 논의들이 지닌 한계를 극복했거나 보완하는 형식을 취하기 마련이고, 따라서 연구사의 흐름을 반영할 뿐 아니라 새로운 연구의 패러다임을 창출하기도 한다. 이런 점에서 보면 연구 성과의 축적은 현상적으로는 발전 내지 진보의 면모를 띠는 것이 사실이다.

그러나 표현교육의 연구 패러다임이 바뀐다고 하여 그것에 발맞춰 우리의 표현에 대한 인식 정도나 표현 능력이 신장된다고는 말할 수 없을 것이다. 이는 우리가 다루는 표현 활동 내지 표현교육의 성격과 관련되는바, 우리가 문제 삼는 현상은 인문 현상이며 표현교육, 나아가 국어교

육 역시 일종의 인문교육이기 때문에 그러하다. 인문 현상이 ‘맞다/틀리다’ 혹은 ‘좋다/나쁘다’ 식의 기준으로 파악될 수 없으며 언제나 상대적이고 역사적인 접근이 요구된다는 점은 다시 지적할 필요가 없을 것이다. 따라서 분명하게 인식해야 할 것은 인문학에서의 모든 연구는 입체적인 현상을 설명하기 위한 부분적·제한적 접근이라는 위상을 지닐 수밖에 없으며, 연구자가 ‘발전’ 내지 ‘진보’의 개념을 들이대는 순간 의도하지 않았더라도 실체에 대한 다양한 접근을 차단하거나 왜곡할 수밖에 없게 된다는 점이다. 그런 이유로 연구자들은 언제나 역사성의 기반 위에서 기존 연구의 가치와 지향을 읽어내고자 하며, 비판의 대상이 되는 관점이나 방법론조차 언제나 부활할 수 있는 잠재된 것으로 고려하게 된다.²¹⁾

그런데 이런 상식에 비춰볼 때 지금까지 우리는 표현교육에 대해 연구를 수행할 때나 표현교육과정을 구안할 때 기존의 것을 강하게 부정하거나 비판하면서 시작하는 경우가 적지 않았다.²²⁾ 과거의 것은 비판의 대상이었을 뿐 계승의 대상은 아니었다고 할 수 있는데, 그러한 접근의 이면에는 ‘최후(최근)의 것 내지 새것이 최선의 것’이라는 전제가 도사리고 있는바, 이러한 전제는 앞서 지적한 것처럼 인문교육의 성격에 비춰볼 때 문제가 아닐 수 없다. 이에 따라 연구자들은 새로운 이론 내지 방법론을 찾기에 골몰했고 과거의 것을 버리고 부정하는 데 급급했으며, 새로 개편되는 교육과정 역시 기존의 것과 달라진 부분을 부각시키는 데 분주했던 것이 사실이다.

물론 그 원인은 여러 가지일 수 있다. 표현교육의 정체성을 확립해야

21) 가령, 5차교육과정에 대한 비판이 정당함에도 불구하고, 5차교육과정은 그 당대 학문적 흐름 속에서 제 소임을 다한 연구 패러다임으로 받아들여야 한다는 것이 필자의 입장이다. 국어교육을 형해화하고 외국어교육의 수준으로 떨어뜨렸다는 비판이 있었지만 그럼에도 불구하고 국어교육의 정체성을 스스로 입증해야 내는 신생학문으로서의 소임은 다 한 것으로 보아야 한다. 후행 연구가 선행 연구를 비판하는 것이야 당연하고 꼭 필요한 일이지만, 그러한 비판이 선행 연구의 역사적 의미까지 부정하는 것이어서는 안된다.

22) 기존의 것에 대한 부정은 대개 유행하는 새로운 방법론이나 개념의 도입과 맞물려 있다.

한다는 연구자의 선구자의식이 과도하게 작용했을 수도 있고 학계의 성숙하지 못한 비판 풍토에서 기인한 것일 수도 있으며, 연구의 결과가 미치는 현실적인 영향력 때문에 비롯된 것일 수도 있다. 그러나 그 원인이 무엇이든 간에 그와 같은 연구 풍토는 경험이나 연구 성과의 축적을 방해함으로써 고질적인 내용 및 방법상의 빈곤함을 초래할 수 있다는 점에서 극복되어야 한다. 이와 관련하여 우리는 그렇게 신랄하게 비판했음²³⁾에도 불구하고 5차(혹은 6차) 교육과정이 4차(혹은 5차) 교육과정을 완전히 대체하지 않았으며, 표현의 과정을 중시하는 관점이 표현의 결과를 중시하는 관점을 완전히 대체할 수 없었다는 점에 주목해야 한다. 교육 개혁을 부르짖고 이전의 교육과정을 실랄하게 비판했음에도 불구하고 크게 달라질 수 없는 것이 '교육'의 본질인 것이다. 이와 관련하여 최후의 것이 기존의 것을 대체하는 것이 아니라, 과거의 것에 새로운 것이 더해지고 이 둘이 화학적인 결합을 이뤄냄으로써 하나의 전통이 마련되고 궁극적으로는 표현교육이 풍요로워질 수 있음을 인식해야 한다.

요약해보면 다음과 같다. 자신의 연구가 지닌 위상을 드러내기 위해서 기존의 연구가 지닌 한계를 지적하고 그것과의 차별성을 강조할 필요가 있지만, 기존의 것이 지닌 연구사적 의미에 대해서도 인식할 수 있어야 한다는 점이다. 교육이라는 실천적인 활동을 염두에 둔 연구는 더욱 그럴 필요가 있다. 기존의 표현교육이 지닌 문제를 비판하고 새로운 관점을 제안하였다면 자신의 관점이 지닌 제한적 위상을 스스로 분명히 해야 하며 그런 연후에 자신이 제기한 관점에 따라 구체적인 교육 내용과 방법을 구상하는 논의로 나아가야 할 것이다. 사실 관점을 제기하거나 기존의 것을 비판하는 것보다도 더 중요한 것은, 관점을 세분화하고 내용 및 방법에 대한 논의로 구체화하는 일일 것이다. 가령, 인지적 구성주의를 주창했다면, 그 이론을 비판하는 다른 이론이 제기되었을 때조차, 정작 표현과 관련하여 우리 학습자들의 인지적 특성을 밝히고 표현 과정상의 특징들을 기술하는 등의 보다 구체적인 작업을 계속

23) 이러한 비판은 교육과정 개정과 관련된 보고서들과 문헌들에 잘 나타나 있다.

수행할 수 있어야 한다. 자신이 설정한 문제나 방법들을 계속 수정하고 보완하면서 표현교육의 한 부분을 묵묵히 파헤칠 때 표현교육의 내용과 방법이 확충될 것이기 때문이다.

3) 서구 추수적인 경향

‘최후의 것이 최선의 것’이라는 발전론적 시각과 함께 지적할 것은 ‘최선의 것은 서구의 것’이라는 인식이다. 이러한 인식에 토대를 둔 연구물들은 우리 학습자들의 표현의 문제나 표현교육 고유의 문제로부터 기인하지 않은 것이라는 점에서 자국어교육으로서의 표현교육을 왜곡된 방향으로 이끌 가능성이 있다.

연구사의 흐름으로 볼 때 서구의 이론에 기댄 연구들이 본격적으로 영향력을 행사하기 시작한 것은 5차 교육과정을 입안하면서부터라고 할 수 있다. 5차 때부터 표현교육의 이론적인 토대로 인지적 구성주의가 도입되었는바,²⁴⁾ 이로써 표현의 결과가 아닌 과정을 문제 삼게 되고 표현교육의 내용 체계가 보다 확충되는 이로움이 있었다. 그러나 인지적 구성주의를 배태한 사회·역사적 맥락을 고려하여 이를 한국적 상황에 맞게 변형하려는 노력을 전제하지 않음으로써, 또한 우리 학습자들의 표현 과정 및 그 과정에 개입하는 여러 변인들에 대한 기술과 해석이 뒤따르지 않음으로써, 인지적 구성주의의 도입은 외국 이론을 적용하는 차원에 머물고 만 혐의가 없지 않다.

더욱 문제인 것은 이렇게 인지적 구성주의가 도입된 이후, 서구의 연구 패러다임이 어떻게 변화하는지를 살피고 그 추세를 소개하는 일이 일부 표현교육 연구자들의 중요한 관심사가 되었다는 점이다. 인지적 구성주의에서 사회적 구성주의로, 다시 장르 중심의 패러다임으로 바뀌

24) 이 시기 Flower와 Hayes로 대표되는 인지적 구성주의를 받아들였고, 여기에는 박영목과 노명완으로 대표되는 해외 유학파들의 연구가 뒷받침되고 있다고 하겠다. 다음의 저서는 5차 교육과정으로 구현되었던 그들의 학문적 토대를 잘 보여준다는 점에서, 또한 재판을 거듭하며 오늘날까지 영향력을 행사하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 노명완·박영목·권경안, 『國語科教育論』, 감을 출판사, 1991.

어은 서구 이론의 흐름을 장황하게 소개하면서 시작하는 일련의 논문들이 바로 그러한 혐의를 갖게 한다.²⁵⁾ 외국의 이론과 사례를 소개하는 일은 참고할 관점과 방법론을 얻을 수 있게 한다는 점에서 의미 있는 일임에 틀림이 없다. 그러나 이론에 대한 소개는 그 이론을 배태한 맥락—정신사와 사회사—에 대한 철저한 분석을 동반해야 하며, 이를 우리 표현교육에 활용하기 위해서는 우리 표현교육의 특수 문제 및 해당 이론의 제한적 위상에 대한 논의가 전제되어야 한다. 이런 점에서 볼 때 그러한 철저한 논의 없이 외국의 이론을 소개하고 이를 바로 우리 표현교육에 적용하는 연구가 근래에 상당수 배출되었다는 점은 우리 표현교육 학계의 문제가 아닐 수 없다.

물론 전통적인 표현 이론이나 표현 행위에 대한 광범위한 기술 및 표현교육의 경험 등이 빈약하다보니 사례나 이론을 밖에서 구해와야 하는 측면이 없지 않다. 또 표현 행위의 본질 자체가 크게 다르지 않기 때문에 외국의 사례나 이론이 도입하는 것이 표현교육의 실상을 이론화하는데 기여하는 바 있을 것이다. 그러나 그 어떤 경우에도 우리의 관심이

25) 외국 이론의 흐름에 주목하여 새로운 패러다임을 제안하고 그에 따라 교육 내용의 체계를 구성하는 식의 발상을 보여주는 논문들이, 특정 학문공동체에서 하나의 학풍으로 자리잡은 것은 아닌지 의심스럽다. 그러한 학풍이 현실적인 힘을 얻고 있다는 점에서, 우리 연구자들은 그러한 접근이 지닌 '의의'와 '한계'를 분명히 인식할 필요가 있을 것이다. 박영목의 일련의 논문들과 이재승, 박태호의 논문이 여기에 해당한다. 박영목, "작문 능력 신장 방안 연구", 『教育研究論叢』 제10집, 홍익대학교 교육연구소, 1994. 박영목, "의미 구성에 관한 설명 방식", 『선청어문』 제22집, 서울대학교 국어교육과, 1994. 박영목, "쓰기 영역 교육과정 설계의 원리와 절차", 『教育研究論叢』 제14집, 홍익대학교 교육연구소, 1998. 박영목, "국어 표현 과정과 표현 전략", 『독서연구』 제 4호, 한국독서학회, 1999. 김규선·이재승, "작문에 대한 관점의 변화와 작문 교육의 지향점", 『논문집』 제33집, 대구교육대학교, 1998. 이재승, "과정 중심 쓰기 교육의 구현 방안", 『청람어문학』 제20집, 청람어문학회, 1998. 이재승, 「과정 중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사논문, 1999. 박태호, "자기 주도적 학습능력을 기르는 사회구성주의 쓰기 교육 이론", 『청람어문학』 제20집, 1998. 박태호, 「장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수 학습 원리 연구」, 한국교원대학교, 박사논문, 2000.

‘우리의 표현교육’에 놓여져야 함은 두말한 나위가 없을 줄 안다. 인식의 정도에 따라 외래 이론에 대한 태도나 활용 정도는 물론이고 표현의 본질 및 표현교육 현실에 대해 고려 여부 및 그 정도에 대한 차이가 빚어질 것이기 때문이다.

이런 점들을 염두에 두고 서구 추수적 연구 경향이 초래한 문제점들을 정리하면 다음과 같다. 우선 우리 표현교육의 현실로부터 끌어낸 문제에서 출발한 관심이 아니라는 점에서 표현교육의 현실을 개선하는 데 크게 기여하지 못한다는 점을 들 수 있다. 오히려 불필요한 낭비를 초래할 가능성 또한 배제할 수 없는데, 그와 관련하여 여러 이론들을 계속해서 바꿔 적용했음에도 불구하고 표현교육의 내용 체계 및 현실이 크게 달라지지 않았다는 점은 의미심장하다. 우리 학습자의 문제, 우리말과 글의 특징에 대한 고려, 우리 교실의 특성, 표현문화 등에 대한 논의²⁶⁾가 전제되지 않는한 표현교육에 대한 논의나 실천은 현실을 떠난 연습으로 전락할 수밖에 없다는 점을 잘 보여주는 것이기 때문이다.

두 번째로 연구의 생산성이 떨어진다는 점을 지적할 수 있다. 여기서 ‘생산성’은 양적 풍성함뿐만 아니라 질적인 수준을 포함하는 개념이며, 연구자들의 문제 해결 능력과도 관련되는 개념이다. 표현교육이론가란 언제나 표현교육과 관련하여 새로운 문제를 설정하고 그 문제를 풀기에 적합한 이론이나 방법론을 모색하고 그 문제에 대한 해답을 마련하는, 일련의 문제 해결 과정을 숙달하고 있는 사람이어야 한다. 이러한 문제 해결 과정에 숙달되지 않은 사람이라면, 표현교육과 관련하여 끊임없이 제기되는 문제들에 대해 대응할 수 없게 된다. 그런데 외국 이론을 적용하다보면 스스로 새로운 문제를 설정하지 못하게 되어, 결국에는 자신의 이론을 대상이나 논의의 틀을 바꿔 계속 적용하거나 더욱 최근의 이

26) 이와 관련하여 교사와 연구자들의 협력이 절실히 요청된다는 것이 필자의 생각이다. 연구자들이 말과 글에 대한 연구 및 표현 행위에 대한 이론적 논의를 수행하고, 현장 교사들이 우리 교실의 특성과 우리 학습자들의 문제에 대한 질적 연구—광범위한 기술—를 수행함으로써, 또 두 주체가 각각의 연구성과를 활발히 주고받음으로써, 표현교육의 내용체계가 확충되고 결과적으로는 학습자들의 표현능력의 신장을 도모할 수 있으리라 생각한다.

론을 소개하는 식의 연구를 수행하게 될 것이다. 물론 그렇게 하더라도 논의가 양적으로 풍성해질 수는 있다. 그러나 이론 내지 관점을 제안하고 필요성을 제기하는 수준에 머물뿐 표현교육의 현실을 개선하는 방향으로 나아가기는 어려울 것이다. 따라서 외국 이론을 소개했다면 거기서 그치지 말고 그 이론을 한국적 상황에 맞게 수정하고 우리의 표현 현실과 접목시키려는 성실한 노력이 뒤따라야 할 것이다.

4. 표현교육 연구의 방향에 대한 제언

1) 문제의 근본에 대한 인식

앞서, 아직까지도 표현교육의 연구 대상이 생활 지향의 지극히 실용적인 표현이거나 미문 위주의 문학적 표현이라는 생각 나아가 이 둘의 합이라는 생각이 자리하고 있음을 지적하였고, 패러다임의 변화를 발전 내지 진보로 파악하는 관점이 우리에게 자리하고 있음을 지적하였으며, 아울러 우리 고유의 문제를 설정하지 못한 채 서구의 이론을 소개하고 적용하는 차원의 연구 경향들에 대해서도 지적하였다. 그런데 지금까지 영향력을 행사해온 양대 표현관이 우리 고유의 표현문화에서 생겨난 것이 아니라는 사실과, 발전론적 관점이 과거의 것 내지 전통의 존재를 인정하지 않는 태도와 관련된다는 점, 그리고 서구 이론의 도입 역시 전통 이론의 부재에 일부 원인이 있다고 점을 고려한다면, 이러한 제반 문제가 발생하게 된 근원적인 이유가 거시적 차원에서 보면 결국 '전통의 부재'에 있다고 요약할 수 있다.

그렇다면 표현교육 연구의 문제들이 제도 교육이 시작되는 시점, 더 위로 올라가면 새로운 표현의 전통을 마련해야 했던 이른바 개화기로부터 시작된 것이라 하겠다. 변화의 시기에 우리 것을 정리하고 그 바탕 위에서 주체적으로 외래의 것을 수용하지 못한 결과가 오늘에 이르렀다고 해도 지나친 말은 아닐 것이다. 표현주체의 표현에 대한 생각과 표현 매체로서의 말과 글, 그리고 의사소통의 맥락 및 사회·문화적 토대가 다른 상태에서, 그 같고 다름을 비교하고 성찰하는 시간을 갖지 못한

채, 서구의 제도와 이론을 수용하다보니 표현교육은 우리의 표현 현실과 유리되고 그 결과 만족할만한 성과를 낼 수 없었다고 할 수 있겠다. 이와 같은 상황은 잘못 끼워진 첫 단추로 빗댈 수 있으며, 우리가 첫 단추를 잘못 끼우고서 옷 모양이 나지 않는다고 불평하며 계속 단추와 단추멍만을 탓한 것은 아닌지 반문해본다.

혹자는 오늘의 문제를 드러내고 충분히 살피면 될 것이지 왜 지나간 시절까지 들먹이며 문제의 기원을 따지는지 의아하게 생각할지도 모른다. 그러나 표현교육에 대한 논의가 활성화된 이 시기에 지금의 표현교육이 어디에서 출발한 것인지 묻는 것은 매우 의미 있는 일이라 생각된다. 문제의 근원을 성찰하고 문제의 출발점을 살핍으로써, 표현교육의 과거와 현재를 메타적으로 살필 수 있으며 나아가 미래에 대한 원론적인 처방을 내릴 수 있기 때문이다.

지금까지 우리는 결과 중심적 접근으로부터 생겨난 문제를 과정 중심적 접근으로 해결하고자 하였고 과정 중심적 접근²⁷⁾으로부터 생겨난 문제를 다시 장르 중심적 접근²⁸⁾으로 해결하고자 하였다. 이처럼 처방책을 바꿔 가는 동안 여러 경험이 축적되고 표현교육의 전통이 마련될 것임에는 틀림이 없다. 그러나 이러한 노력이 보다 실제적인 성과를 내기 위해서는 현재 자신의 방법론 내지 이론을 메타적으로 조망할 수 있어야 하며, 표현교육의 문제가 기원한 지점을 확인하고 나아갈 바를 생각하는, 역사적 시각을 동시에 지니고 있어야 할 것이다. 이러한 역사적 시각의 결여가 우리 연구자들로 하여금 때로 최후의 것이 최선의 것이요 서구의 것이 최선의 것이라는 논리를 암암리에 갖게 했다는 것이 필자의 생각이다.

결국 우리 표현교육의 여러 문제들은 전통의 부재와 무관하지 않으며 전통의 부재는 우리 역사의 왜곡된 흐름으로 인해 생겨난 것이라고 요약할 수 있겠다. 문제를 이와 같이 규정했으니 필자가 제안하는 표현 교육 연구의 한 방향이 어느 정도 예고된 셈이다. 문제 해결이 문제를 정

27) 이재승, 앞의 논문(1998, 1999) 참고.

28) 박태호, 앞의 논문(2000) 참고.

의하거나 진단하는 것으로부터 시작하기 때문이다. 짐작했겠지만, 표현 교육 연구자들이 역사의식을 지니고 전통을 세워나가는 것이 문체에 대한 해결 방안이 될 것이다. 대상으로 삼은 표현 자료가 옛 것이든 오늘날의 것이든 간에, 원론적 논의이든 실천적인 논의이든 간에, 또 질적 연구이든 양적 연구이든 간에, 학습자에 대한 연구든 소통 맥락의 특성에 대한 연구든 간에, 그 어떤 연구도 우리의 표현을 이해하기 위한 것이어야 하며 표현교육의 전통을 마련하려는 것임을 인식하는 것이 일차적으로 요청된다. 이러한 인식 아래, 본질에 대한 성찰 및 현상에 대한 기술이 동시에 진행되어 기초 연구와 경험적 데이터가 충분하게 확충되었을 때 우리 실정에 맞는 표현교육을 논의하고 구상하는 것이 가능해질 것이다.

2) 기초 연구의 확충

기초 연구의 한 방향은 우리 표현이 지닌 특성 내지 특수성을 분명히 하고 우리의 표현 문화를 구성하는 접근이어야 할 것이다. 이는 최근 부각되고 있는 장르 중심적 접근과 무관하지 않은 접근이다. 장르 중심의 패러다임을 주장하는 연구들은 기왕의 표현교육이 표현의 과정에만 집중함으로써 형식적인 활동에 그쳤을 뿐 정작 실제 텍스트를 이해하고 생산하는 데 크게 기여하지 못했다는 비판에 근거해 있다. 또한 ‘장르’에 대한 재개념화를 시도함으로써 기존의 문종이나 텍스트 유형으로 포착할 수 없었던 표현의 실제 국면—역동성, 사회성 등을 지니는—을 포착하려는 의욕을 전제하고 있다.²⁹⁾

29) 장르를 전면에 내세운 연구자로는 박영목, 박태호, 최인자 등을 들 수 있다. 박영목을 필두로 하여 여러 논자들이 장르 중심의 쓰기교육을 도입·소개한 이후 박태호가 이를 확장·심화하여 박사논문의 형태로 제한함으로써 장르 중심의 패러다임이 널리 소개되었다. 그러나 장르에 대한 확장된 인식에도 불구하고 새로운 장르를 구성하려는 움직임이 전혀 없다는 점과 그와 관련하여 장르가 문종의 성격을 크게 벗어나지 않는다는 점에서 박태호의 논문이 지닌 한계는 명백하다. 그런 점에서 보면 자전적 글쓰기라는 구체적인 장르를 구성하려 한 —장르를 또다시 신비화하는 일면이 없지는 않지만,— 최인자의 시도는 주목할 만하다. 박영목, 앞의 논문들(1994a, 1994b,

그러나 이러한 장르 중심의 패러다임이 제기되기 이전에도 개별 작품들 혹은 특질들로부터 귀납하여 우리 고유의 장르 내지 장르적 특성을 밝히려는 움직임은 있었다³⁰⁾고 할 수 있다. 교수 학습 차원의 실제적인 논의나 말하기·쓰기 수업의 현장에 대한 여러 연구들에 가려 주목받지 못했거나, '장르'라는 개념을 표나게 내세우지 않았을 뿐, 개별 작품 내지 작품군들에 나타난 표현적 자질들을 개념화해내고 그것의 의미 작용을 따지는 논의들이 있어 왔다. 설혹 장르의 역동성을 언어로 고정해야만 하는 연구의 근본적인 어려움 때문에 성과가 부진했는지 모르겠지만 사회·문화적 실천으로서의 우리식 표현 관습 및 양식 등을 논의하는 연구라면 장르종을 구성하려는 시도로 볼 수 있다. 또 설혹 표현교육의 실천적 국면에 대한 논의를 접어 두고 표현 자료가 지닌 특성을 파악하는데 집중한 연구라 하더라도 그 연구가 우리의 표현 행위를 해명해주는 것이라면 이는 얼마든지 기초 연구로서의 자격을 지닌다고 하겠다. 결론적으로 말하면 주장을 제기하는 수준이거나 현란한 말로 '장르'를 신비화하는 수준을 넘어서 이제 구체적인 장르를 복원하려는 노력, 그러한 목표를 위해 실제 표현 혹은 표현물들을 분석하여 우리 문화와 정서에 부합하는 표현 장르를 복원하는 일이 시급하다고 할 수 있다.

이와 함께 표현이론을 수립하는 작업 또한 요청된다. 이론은 작품이나 현상을 보는 눈이자 통로이다. 이론이 없이는 작품을 볼 수 없고 이론 역시 작품으로부터 추상되는 것이라는 점에서 이 둘은 상생적인 관계에 있다고 할 수 있다. 표현에 대한 이론이 여러 표현 현상으로부터 귀납하고 추상화한 것이라는 점에서 우리의 표현 현상을 바라볼 때는 우리의 표현 이론이 보다 적절할 것임은 너무도 자명하다. 그런 이유로 표현에 대한 여러 언급들에 대한 분석과 여러 표현 자료들로부터 우리의 표현이론을 귀납하려는 노력이 절실히 요청된다.

그런가 하면 표현 행위 및 교육 현장과 관련된 여러 경험적 데이터의

1998, 1999). 박태호, 앞의 논문(2000). 최인자, 앞의 논문들(1999, 2000). 정정순, 앞의 논문(2000) 참고.

30) 졸저(2000), 14면 각주26) 참고.

수집 역시 절실히 요청된다. 광범위한 대상에 대한 질적 연구가 수행되어야 할 터인데, 질적 관찰의 대상은 표현 주체는 물론이고, 표현교육의 현장 및 표현 행위(혹은 현상)가 될 것이다. 카터나 제니³¹⁾의 표현 행위를 관찰·기술함으로써 얻어진 이론을 도입할 것이 아니라, 영화와 철수의 표현 행위를 관찰·기술할 수 있어야 하며, 미국의 교실이나 담화 공동체가 아닌 우리의 교실과 담화 공동체에 대한 연구가 수행되어야 한다. 그럴 때 우리의 현실에 맞는 처방으로서의 교육이 가능해질 것이기 때문이다.

요약하면 다음과 같다. 표현에 대해 직·간접적으로 언급하고 있는 여러 자료들을 검토함으로써 우리 표현의 본질 및 특질 등에 대해 밝혀내고, 실제 표현 자료들을 분석하여 실제 장르를 복원하는 한편, 여러 표현 현상 및 실제 국면들에 대해 기술하는 작업을 병행해야 한다는 것이다. 전자가 문헌 내지 자료에 의존한 이론적 탐색이라면 후자는 표현의 현주소를 정확히 파악하기 위해 문화기술적 방법에 의존하는 필드워크의 성격을 지닌다. 후자와 관련하여 학습자들의 표현 심리나 소통 맥락의 한국적 특성 등에 대한 연구가 병행되어야 함을 다시 한번 강조하고 싶다.

이러한 필자의 주장 이면에는 우리의 연구 폭이 지나치게 좁았다는 판단이 깔려 있다. 우리 논의의 대부분이 학교 교육과 관련하여 진행되었던 것이 사실이다. 교육과정에 명시된 말하기·쓰기 영역에 대한 연구가 대부분이었고 말하기와 쓰기교육의 여러 방법들이 제안되었으며 말하기·쓰기 수업에 대한 연구가 대부분이었다.³²⁾ 표현교육의 연구 성과가 집약되고 가시적인 성과를 내는 곳이 학교에서의 표현교육임에는 분명하지만, 그러나 우리는 학교에서의 표현교육을 제대로 수행하기 위해서라도 그와 아울러 광범위한 기초 연구를 수행해야 할 것이다.

31) 카터와 제니는 린다 플라워가 관찰한 필자들이다. 린다 플라워는 이러한 관찰에 힘입어 문제 해결적 글쓰기 전략을 제안한 바 있으며 이 전략은 우리 표현교육에서 중요한 몫을 담당하고 있다. Linda Flower(원진숙·황정현), 『글쓰기의 문제 해결 전략』, 동문선, 1998.

32) 이에 대해서는 이미 정리한 바 있다. 출처(2000), 15-29면 참고.

5. 결론을 대신하여

이 논문을 간추리면 아주 상식적인 내용만 남는다. 우리는 전통의 부재에서 생겨난 여러 문제들에 대해 지적했고 기초 연구와 교육경험의 축적이 절실히 요구된다고 역설하였다. 문제로 제기한 것이나 그 원인에 대한 진단은 물론이고 해답으로 제시한 것조차 소박하기 짝이 없다. 사적인 자리에서 여러 연구자들이 불만스럽게 지적한 내용이거나 진단한 것에서 크게 벗어나지 않는 내용이며, 지적한 문제 역시 나를 포함하여 대부분의 연구자들에게 해당하는 보편적인 문제일 수 있다. 그만큼 본질적인 문제들을 다루고 있다고도 볼 수 있는바, 이 논문의 의의는 그러한 문제들을 공적인 담론의 장으로 끌어왔다는 데 있다고 생각한다.

그러나 이 논문이 공적 담론으로서의 자질을 갖추고 있는지에 대해서는 의문이다. 개별 논문들을 세밀하게 검토하는 방식이 아니라 뭉뚱그려 파악하는 방식을 취함으로써, 때로 근거가 모호해지고 설명이 충분하지 못한 부분 또한 생겨났음을 시인한다. 이러한 한계를 짐작하고도 개별 연구 논문을 중심으로 논의를 펴지 않은 이유는, 이 논문이 애초에 개별 연구들에 대한 메타적 인식을 목적으로 했기 때문이며 특정 연구자들이 비판의 대상이 되거나 자주 언급되는 것을 가급적 피하고자 했기 때문이다. 그와 관련하여 그 어떤 개별적인 연구도 연구자 일개인의 것이 아니라 학문공동체의 요구나 사회적 분위기와 관련된 역사적 산물이라는 입장이 필자의 일관된 관점이었음을 밝혀둔다. 동시에 이 논문에서의 그 어떤 비판도 필자 스스로에 대한 반성과 관련되어 있음을 또한 밝혀둔다.

<초록>

표현교육의 연구 경향에 대한 비판적 고찰

염 은 열

이 글의 목표는 표현교육의 연구 경향을 살핌으로써 이후 표현교육연구의 나아갈 방향을 제안하는 데 있다. 이러한 접근은 연구사적으로 볼 때 표현교육 연구의 현실을 메타적으로 조망한다는 의미를 지니며 동시에 개인적으로 볼 때는 필자 자신의 연구 태도를 반성적으로 성찰한다는 의미를 지닌다. 개별 연구물들을 일일이 열거하는 방식이 아니라 포괄하여 경향을 파악하는 식으로 접근하였는데, 논의의 시작으로부터 끝맺음에 이르기까지 그 어떤 개별적인 연구도 연구자 일개인의 것이 아니라 학문공동체의 요구나 사회적 분위기와 관련된 역사적 산물이라는 입장을 견지하고자 하였다.

표현교육 연구의 문제로 크게 세 가지를 지적하였다. 우선, 표현교육 연구에 전제되어 있는 표현관의 문제를 거론하였다. 말하기·쓰기를 연구하는 사람들이 다루는 표현 내지 그들의 표현관과 문학교육연구자들이 다루는 표현 및 그들의 표현관이 양분되어 있는바, 이러한 양분 구도가 이른바 개화기에 형성되어 오늘에 이른 것임을 보였고 그로 인해 표현교육이 실제화·구체화가 지연될 수밖에 없었음을 보였다. 두 번째로 연구에 전제되어 있는 발전론적 시각에 대해 지적하였는데, 기존의 것 내지 과거의 것이 지닌 역사적 가치를 인정하기보다 새것의 가치만을 주장함으로써 경험의 축적이나 확충이 이루어지지 않았음을 지적하였다. 세 번째로 서구 이론의 도입·적용에 급급한 연구 경향이 끼친 문제점에 대해서도 지적하였다. 표현교육과 관련하여 우리 고유의 문제를 설정하고 이를 해결하고자 하는 과정에서 표현교육이 내실을 기할 수 있다는 점에서 외국 이론을 적용하는 식의 논의가 갖는 한계는 명백하다고 할 수 있다.

나아가 위에서 지적인 문제들이 결국에서는 전통의 부재에서 나온 것임을 주장하였으며, 기초 연구와 교육경험의 축적이 절실히 요구된다고 역설하였다. 자세히 말하자면, 대상으로 삼은 표현 자료가 옛 것이든 오늘날의 것이든 간에, 원론적 논의이든 실천적인 논의이든 간에, 또 질적 연구이든 양적 연구이든 간에, 학습자에 대한 연구든 소통 맥락의 특성에 대한 연구든 간에, 그 어떤 연구도 우리의 표현을 이해하기 위한 것이어야 하며 표현교육의 전통을 마련하려는 것임을 인식하고, 이러한 인식을 토대로 기초 연구를 충실히 수행할 때 이론적·경험적 데이터가 확충될 것이라고 제안하였다.

<Abstract>

The Critical Investigation of the Study on Korean Expression Education

Yeom, En-yeol

The result of the study and experience of expression education is getting more and more. It is timely for us to investigate the proposition and method and to propose a new direction of study on expression education.

There are three causes of expression education. First, there are only two extreme concepts of expression in Korean education. One is to take notice of practical aspects of expression, the other is to notice of aesthetic aspects of expression like author's. Second, there has been supposed the history of study as development in expression education. That is, the new proposition and method has been supposed as better than the previous. Third, there has been applied to Korean expression education with the foreign theory or method in writing and speaking.

To systematize and realize expression education, it is necessary to recognize with our problem in expression area in Korean education. The root of three problems is the absence of tradition of study and practice. If we will establish the tradition of expression education, we will describe our student or class widely and deeply, investigate the property of our language and develop the theory of our own.