

쓰기 윤리 의식 함양을 위한 쓰기 교수·학습 방안

박영민*

<차 례>

- I. 서론
- II. 쓰기 윤리에 관한 이론적 논의
- III. 쓰기 윤리 위반의 원인
- IV. 교수·학습의 전제와 방안
- V. 결론

I. 서론

이 글은 중학생 및 고등학생의 쓰기 윤리 의식을 함양하기 위하여 쓰기 교수·학습을 어떻게 할 것인가를 탐색하는 데 목적이 있다. 그간 우리나라의 쓰기 교육은 학생들로 하여금 글을 잘 쓰도록 하는 데에 주된 관심을 두어 오면서 윤리적인 문제에 대해서는 깊은 관심을 기울이지 않았다. 글이 기능적으로 완성도가 높은가, 전략을 활용하여 글을 성공적으로 완성하는가에 초점을 두었지, 다른 사람의 글이나 생각, 자료를 정당하게 인용하면서 글을 완성했는지에는 관심을 크게 두지 않았다.

그러나 사회의 윤리 의식이 전반적으로 향상되고 있고, 쓰기의 사회·문화적 참여 기능이 더욱 강화되고 있으므로, 이제는 쓰기의 윤리 문제에 도 눈을 돌려야 할 때가 되었다. 전반적으로 우리나라의 중학생과 고등학

* 한국교원대학교 교수

생들은 글쓰기 능력은 향상되었지만, 윤리적인 문제에는 매우 취약한 것으로 보인다. 다른 사람의 지식이나 정보, 글, 아이디어 등을 이용하거나 활용하면서도 그것이 어디에서 비롯된 것인지, ‘내 것’인지 ‘다른 사람의 것’인지를 구분하지 않을 뿐더러, 그것을 왜 해야 하는지, 안 하면 무엇이 문제인 것인지조차 잘 인식하지 못하고 있다(박영민·최숙기, 2008).

어떤 쓰기 과제라도 능숙하게 해결해 낼 수 있는 쓰기 능력을 갖추었을지라도 쓰기 윤리가 뒷받침되지 않으면 그 능력은 진정으로 빛을 발할 수 없다. 사회적 행위의 진정한 가치는 윤리에 기반을 둘 때 가능하다는 점을 인정한다면, 쓰기도 윤리적으로 정당하지 않으면 안 된다. 쓰기는 생각과 생각을 매개하는 사회적인 장치이며 개인과 공동체를 연결하는 사회적 행위로 기능하기 때문이다. 사회적 그물망을 바탕으로 하여 글이 존재하므로 쓰기 행위는 쓰기 윤리를 떠나면 지탱될 수 없다고 할 수 있다.

이러한 쓰기의 사회적 성격 이외에, 중·고등학교 학생들이 잠재적으로 전문적 필자라는 점을 생각해 보면 쓰기 윤리 의식 함양을 위한 교수·학습 방안을 모색하는 것은 중요한 의미가 있다. 중학생과 고등학생을 대상으로 한 쓰기 윤리 의식 교육은 앞으로 윤리 의식을 기반으로 한 쓰기 활동 및 쓰기 행위를 확산시키는 데에 크게 기여할 것이다. 윤리 의식의 발달은 매우 점진적이므로 이른 시기에, 쓰기 참여가 활발해지는 때에 실시하는 것이 바람직하다. 이 글이 궁극적으로 의도하는 바는 중·고등학생들의 쓰기 행동이 윤리적인 방향으로 변화하는 것이다. 그러나 행동의 변화를 일차적이고 직접적인 변화의 대상으로 삼기보다는 인식의 전환 내지 인식의 변화를 통해 행동의 변화를 이끌어내는 교수·학습의 방안을 지향하고자 한다. 의식의 전환이나 변화가 행동의 궁극적 변화를 이끌기 때문이다. 행동이나 행위의 변화가 맹목에 머물지 않도록 하기 위해 서라도 인식의 변화는 우선적이며 필수적이라고 할 수 있다.

II. 쓰기 윤리에 관한 이론적 논의

1. 쓰기 윤리의 개념 및 특징

쓰기 윤리는 보편적인 윤리적 범주를 쓰기 영역에 한정하여 적용한 것이다. 윤리를 정치 영역에 적용하면 정치 윤리, 교육 영역에 적용하면 교육 윤리, 방송 영역에 적용하면 방송 윤리가 설정된다. 쓰기 윤리는 이와 동일한 방식으로 적용된 개념이라고 할 수 있다. 인간이 사회적 관계를 맺고 살아가는 영역에서는 어느 곳에서든지 윤리 문제가 개입된다. 윤리는 기본적으로 사회적 관계를 맺는 주체와 주체 사이의 공정한 규약으로부터 발생하기 때문이다. 쓰기도 사회적 속성을 지니고 있다는 점에서 쓰기 윤리의 문제가 발생한다.

쓰기 윤리는 보편적으로 표절(剽竊)을 중심으로 하여 개념을 다루어 왔다. 다른 사람의 글을 임의로 베껴 쓰는 행위, 그래서 다른 사람의 아이디어, 생각, 주장, 자료를 자신이 직접 창조한 것처럼 읽는 사람을 속이는 행위를 쓰기 윤리 위반 행위로 간주해 왔다. 물론 쓰기 윤리의 핵심은 표절과 관련되어 있지만, 이 표절만을 쓰기 윤리로 다루는 것은 쓰기 윤리를 제한하는 문제가 있다. 따라서 쓰기 윤리의 개념을 포괄적으로 설정하여 “글을 쓰는 개인이나 공동체가 글을 쓰는 과정에서 지켜야 할 행동의 규범”으로 정의하고자 한다(박영민·최숙기, 2008). 쓰기 윤리를 쓰기 과정의 문제로 봄으로써 내용을 생성하는 자료 수집 단계로부터 글을 수정하여 마치는 쓰기의 모든 과정이 윤리적 판단의 대상이 된다.

이러한 포괄적인 관점에 따르면, 표절은 물론이거니와 다른 사람으로부터, 쓰기 수업 상황이라면 국어교사나 다른 동료로부터 아이디어를 얻은 것을 공정하게 인정하지 않는 것도 쓰기 윤리의 위반으로 판단할 수 있다. 쓰기 수업에서 인터넷과 같은 매체를 활용하여 다양한 자료를 활용하는 쓰기 활동의 예가 늘고 있고, 교실의 다른 동료와 대화하고 토론하

고 비평하는 쓰기 활동의 예가 늘고 있어 포괄적인 관점의 쓰기 윤리 개념의 설정이 필요하다. 그러므로 글을 완성하는 데 투입된 다른 사람의 기여를 공정하게 인정하도록 하는 것이 쓰기 윤리의 출발점이 된다.

쓰기에서 윤리가 문제가 되는 이유는 쓰기 행동이나 행위도 사회적인 속성을 가지고 있기 때문이다. 쓰기는 다른 사람과의 의사를 소통하는 기능을 수행하며 사회·문화적 과정에 참여하는 기능도 수행한다. 감정이나 생각의 전달과 같은 의사소통, 사회적 의견의 형성에 기여하는 사회·문화적 참여는 필자와 타자(他者)의 관계를 기본적인 구조로 삼고 있다. 따라서 윤리에 위배되는 내용이나 표현을 사용한다면 다른 사람의 기만(欺瞞)하고 호도(糊塗)하는 비윤리적인 행위가 된다. 또한 다른 사람의 기여나 업적을 온당하게 인정하지 않고 자신의 것처럼 기망하는 행위도 다른 필자를 권익을 침해하는 비윤리적인 일로 판단된다. 이는 지적 작업을 통하여 어렵게 산출한 결과를 무단으로 활용함으로써 그 필자가 얻어야 할 공을 가로채는 일에 해당한다.

쓰기 윤리를 위반하는 이러한 일은 궁극적으로 그것을 위반하는 당사자에게도 궁극적으로 이득이 되지 않는다. 자기 자신도 그러한 침해의 대상이 될 수밖에 없거니와, 그러한 일이 일어나도 점차 보호를 받을 수 없는 상황에 놓이기 때문이다. 쓰기 수업이 이루어지는 교실에서는 이러한 일도 발생한다. 동료 비평 활동에서 한 친구가 문제 해결의 중요한 열쇠를 제공했음에도 불구하고, 그래서 글을 성공적으로 완성했음에도 불구하고, 그 기여를 온당하게 인정하지 않음으로써 차후의 수업에서는 적극적인 활동을 가로막는 일이 일어나기도 한다. 이러한 쓰기 활동의 위축은 궁극적으로는 쓰기 윤리를 준수하지 않은 그 개인에게 피해로 되돌아온다. 쓰기 윤리를 서로 준수해야 하는 것은 바로 이러한 이유 때문이다.

2. 쓰기 윤리와 쓰기 교육의 윤리

쓰기 윤리는 주로 다른 사람의 글을 무단으로 도용하는 ‘표절’을 중심

으로 하여 논의가 이루어져 왔으나, 글 내용의 ‘사실성’과 관련된 문제도 쓰기 윤리의 문제로 다룰 수 있다. 다른 사람의 글을 임의로 베껴 쓴 것은 아니지만, 실제로 있었던 사실과 다른 내용으로 글을 작성하였다면 이 역시 쓰기 윤리를 위배한 것으로 판단할 수 있기 때문이다. 없었던 일일 있었던 것처럼 독자를 기만하였다는 점에서 비윤리적이라고 할 수 있다.

글 내용의 사실성을 중심으로 쓰기 윤리는 일기에서 흔히 발생하는 것으로 보인다. 일기는 말 그대로 하루의 일과를 정리하는 글이기 때문에 사실성과 정직성의 경계에서 미묘한 판가름을 해야 하기 때문이다. 누군가가 읽을 것을 예상함으로써 사실을 사실대로 밝히지 못하는 일기, 당시에는 없었던 감정을 글을 쓰면서 재구성하여 넣은 감정의 허구, 장면을 극대화하기 위하여 이루어지는 정도를 넘어서는 표현의 과장은 쓰기 윤리의 임계점을 넘나드는 예라고 할 수 있다. 초등학생들의 쓰기 윤리 위반 이 대개 일기에서 비롯되는 것은 바로 이 때문이다.

이와 관련하여 학자들은 쓰기 윤리의 문제를 생활의 기록, 예를 들면 수기, 자서전 등의 사실성과 관련지어 논의를 전개해 왔다. 기억에 의존하여 내용을 완성해야 하는 글의 경우에는 실제로 있었던 일의 망각, 미화, 생략, 왜곡 등이 많이 일어나기 때문이다(Middlebrook, 2004 ; Parker, 2004 ; Fredman, 2004). 의도 개입 여부를 쓰기 윤리 위반의 절대적인 준거로 삼을 수는 없으므로, 비의도적이라 하더라도 망각, 미화, 생략, 왜곡 등의 현상은 쓰기 윤리의 문제가 될 수밖에 없다는 것이다. 다른 사람의 글이나 자료, 아이디어를 인용하고 활용하는 것과 관련된 쓰기 윤리 외에 내용의 사실성, 충실성 등과 관련된 문제도 쓰기 윤리에서 다루어야 할 영역이라고 할 수 있다.

쓰기 윤리와 관련하여 많은 학자들이 주목한 것은 쓰기 교육과 관련된 윤리의 문제이다. 교육과 윤리 문제를 관련지은 논의가 대부분 그러하듯, 쓰기 윤리도 권력의 문제, 학생 인권의 문제로 접근하고 있다. 현재의 교육 체제에 비판적인 학자들이 문제로 삼는 것은 일차적으로는 쓰기 수업에서 누리는 교사의 권위가 학생들의 권리와 인권을 보호하지 못하고 있다는 것이다. 보호가 아니라 침해하는 경우가 너무 많다고 주장한다. 교

사가 제시하는 쓰기 과제가 학생들의 동의를 얻지 않았을 뿐만 아니라, 학생의 정치적 배경이나 문화적 배경, 학생 개인의 신념, 성별, 인종, 가치에 부합하지 않는 쓰기 과제를 일방적으로 제시하고 학생들에게 글을 쓰도록 ‘강요’하고 있다고 주장한다(Trifonas, 2000).

쓰기 교육의 윤리도 쓰기 윤리와 일정 부분 관련이 있으므로 이러한 주장에 관심을 기울여야 할 것으로 생각된다. 쓰기 과제와 관련된 주장은 국어교사가 제시하는 쓰기 과제를 세밀하게 조정해야 한다는 논리로 수용할 수 있다. 쓰기 과제는 학생들의 쓰기 수행에 큰 영향을 미치므로, 쓰기 윤리의 개선을 의도한다면 세밀하게 조정되어야 하는 것은 틀림없는 일이다. 그러나 이러한 접근의 윤리 문제는 쓰기 교육의 본질적인 체제, 더 나아가 교육의 본질인 성격과 관련되어 있기 때문에 정작 글을 쓰는 과정과 관련된 쓰기 윤리의 문제로는 접근하기 어렵다는 한계를 지닌다. 또한 이 글에서 다루려는 쓰기 윤리와는 다소 거리가 멀다. 쓰기 윤리 의식의 함양을 교사에게 위임하고 그 교수·학습의 방안을 탐색하는 것을 목적으로 삼고 있기 때문이다.

III. 쓰기 윤리 위반의 원인

1. 중학생 및 고등학생의 발달적 특징

이 글에서 관심을 두고 있는 중학생과 고등학생은 발달 과정으로 볼 때 청소년기에 속한다. 청소년기의 중요한 특징 중의 하나는 반(反)사회적 행동의 증가 경향이다. 시대적 변천에 따라 청소년들의 반사회적 행동이 꾸준히 증가해 왔다는 연구도 있지만, 발달 과정 전체로 볼 때 12~20세 때가 반사회적 행동의 비율이 가장 높은 것으로 알려져 있다. 1995년의 영국과 웨일즈의 통계를 보면, 남자의 경우 18세에, 여자의 경우 15세

에 가장 높은 반사회적 행동이 나타나고 있다(Coleman & Hendry, 강영배 외 역, 2006).¹⁾ 이 때의 통계는 반사회적 행동 중에서도 형사 사건과 관련된 범죄 행위만을 다룬 자료이다. 일반적인 규칙의 위반이나 문제 행동 모두를 포함한다면 청소년의 반사회적 행동의 비율은 더 높을 것으로 예상된다. 이와 같이 청소년기에 반사회적 행동이 증가하는 것은 기존의 질서, 권위에 대한 거부감, 저항 의식이 높아지기 때문이다.

다른 사람의 글, 자료, 아이디어 등을 보호해 주어야 한다는 것도 하나의 사회 규칙이자 질서라고 본다면, 중학생과 고등학생의 발달적 특성의 관점에서는 거부하고 저항해야 하는 대상으로 인식될 수 있다. 물론, 쓰기 윤리를 위반하는 행위가 기성적인 권위와 질서를 거부하고자 하는 행동의 직접적인 표현이라고 단정하기는 어렵다. 그러나 문제 행동 및 반사회적 행동이 증가하는 청소년기의 발달적 특성에 비추어 보면, 쓰기 윤리의 위반도 유사한 사례로 해석할 수 있다. 기성의 질서, 제도, 권위를 거부하고 저항하고자 하는 청소년기의 발달 특성에 따라 쓰기 윤리를 무시하고자 하는 경향이 나타나고 심화된다고 볼 수 있다.

중·고등학생들을 관찰해 보면 쓰기 윤리를 위반하는 사례가 매우 일반적임에도 불구하고 문제의 심각성을 잘 깨닫지 못하고 있음을 알 수 있다. 학생들이 문제 사태를 올바르게 인식하지 못하고 있다는 점은 더 심각한 문제가 아닐 수 없다. 그런데 이러한 인식 부족의 문제도 청소년의 발달적 특성을 고려해 보면 충분히 이해가 가능하다. 청소년기에는 폭력, 파괴와 같은 강력한 반사회적 행동이 증가하고 빈발하는 추세에 있기 때문에, 쓰기 윤리와 같은 문제를 심각하게 생각하지 않을 수 있기 때문이다. 쓰기 윤리를 위반한다고 해도 쓰기 수업 장면에서는 크게 문제가 되지 않을 뿐더러, 문제로 부각되더라도 교실 내에서의 문제, 교사나 학생 몇 명 과만 관련된 문제로 그치는 경우가 대부분이기 때문이다. 청소년이 경험하게 되는 반사회적 행동의 수준에서 볼 때 쓰기 윤리 위반의 실태는 오

1) 물론 여자 청소년의 반사회적 행동의 비율은 남자 청소년에 비해 훨씬 낮다. 통계 자료에 따르면 반사회적 행동은 남자 청소년에게서 빈발하는 것으로 보인다. 그래서 Lyon (1997)은 청소년의 성별 요인은 반사회적 행동의 핵심 변수로 지적인 바 있다.

히려 건전한 수준으로 느껴질 수 있다. 추론컨대, 중·고등학생들이 쓰기 윤리를 일상적으로 위반하면서도 이를 잘 인식하지 못하는 데에는 이러한 청소년기의 특성이 영향을 미치고 있을 것으로 보인다.

2. 중학생 및 고등학생의 쓰기 동기

중·고등학생들이 쓰기 윤리를 위반하게 되는 원인은 여러 가지가 있을 수 있지만, 쓰기 동기와 관련된 심리적 요인도 한 원인으로 영향을 미치고 있는 것으로 보인다. 중학생과 고등학생의 조사를 통해 밝혀진 쓰기 동기 지표들은 외적 동기와 관련된 요인들이 매우 높은 수준의 점수 분포를 보이고 있는데(박영민, 2006, 2007), 이 요인이 쓰기 윤리를 위반하게 하는 원인으로 작용하는 것으로 생각된다. 다음 <표 1>은 쓰기 동기를 탐색한 연구(박영민, 2006, 2007)로부터 중학생의 쓰기 동기와 고등학생의 쓰기 동기 요인을 추출하여 병렬 배치한 것이다. 3요인으로 분석된 ‘경쟁적 노력’과 ‘경쟁적 보상’이 외적 동기와 관련된 요인들인데, 중학교와 고등학교 모두 셋째 번 요인으로 분석된 것이 특징적이다.

<표 1> 중학생 및 고등학생의 쓰기 동기 요인

구 분	1요인	2요인	3요인	4요인
중 학 생	상호작용	효능감	경쟁적 노력	도전심
	3.15	3.24	4.07	3.07
고등학교	효능감	상호작용	경쟁적 보상	흥미
	3.01	3.01	4.59	3.22

중학교의 ‘경쟁적 노력’ 요인도 외적 동기, 즉 보상과 밀접한 관련을 가지고 있다. 학급의 다른 동료나 친구들보다 더 나은 점수나 상을 얻기 위하여 경쟁적으로 노력을 기울이는 요인이기 때문이다. 명칭이 다소 차이가 있지만, 석차나 성적, 칭찬, 상 등의 외적 동기와 관련되어 있다는 점에서는 고등학교의 ‘경쟁적 보상’과 차이가 없다.

외적 동기인 보상과 관련된 3요인은 상대적으로 월등히 높은, 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있다는 점에 주의할 필요가 있다. 중·고등학생들은 보상에 자극되어 글을 쓰고자 하는 동기가 강한 상황이므로, 보상에 유혹을 느낄 경우 쓰기 윤리를 위반하게 될 가능성이 매우 높기 때문이다. 내적 동기가 작용할 때에는 쓰기 윤리의 위반이 잘 일어나지 않으나, 외적 동기가 강한 상황에서는 쓰기 윤리 위반의 사례가 증가한다.

이러한 근거는 쓰기 윤리의 실태와 쓰기 동기를 비교하여 검토를 통해서 알 수 있다. 중학교와 고등학교의 성별에 따른 쓰기 동기의 차이를 보인 것인 <표 2>인데, 외적 동기와 관련된 여학생들의 점수가 남학생에 비해 통계적으로 유의하게 높게 나타난다. 이는 중학교와 고등학교가 동일하다. 그런데 쓰기 윤리 실태를 점검한 선행 연구에 따르면, 남학생들보다는 여학생들이 다른 사람의 글을 표절하는 경험, 이전에 썼던 글을 새로 쓴 글인 것처럼 제출하는 경험이 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다(박영민·최숙기, 2008). 여학생들이 남학생에 비해 훨씬 더 빈번하게 통계적으로 유의한 수준에서 쓰기 윤리를 위반하고 있는데, 그 원인이 바로 쓰기 동기의 외적 요인과 관련되어 있는 것이다.

<표 2> 중학생 및 고등학생 쓰기 동기의 성별 차이

구 분		상호작용	효능감	경쟁적 노력	도전심
중 학 교	남	2.95	3.16	3.97	3.09
	여	3.35	3.33	4.18	3.05
고등학교	남	2.89	2.81	4.40	2.96
	여	3.13	3.21	4.79	3.48

외적 보상의 수준이 높은 여학생들이 쓰기 윤리를 위반하는 사례가 통계적으로 높다는 것은 보상 요인과 쓰기 윤리 위반 사이의 관계를 뒷받침해 준다.²⁾ 경쟁적인 교실 문화를 가지고 있는 상황에서 보상의 자극에

2) 대학에서의 글쓰기 윤리 문제를 다룬 이인재(2008)에서도 대학생들의 표절 행위 원인을 ‘보다 쉽게 자신의 업적을 내고 인정받으려는’ 태도로 지적하였는데, 이러한 주장도 보상과 관련된 쓰기 윤리의 위반에 주목한 것이다.

따라 글을 쓰는 일이 많아지면 상대적으로 쓰기 윤리를 위반하게 될 가능성이 높아진다고 볼 수 있다. 다른 사람의 시선을 강하게 의식하는 청소년기의 여학생들은 특히 외적 보상에 민감하므로(Coleman & Hendry, 강영배 외 역, 2006) 쓰기 윤리 위반에 놓일 가능성이 높다. 외적 보상은 곧 다른 사람보다 우월하다는 표지와 인식을 제공하기 때문이다. 다른 학생들이 부러워할 만한 외적 보상은 다른 사람의 시선을 주목하게 하므로 이러한 유혹에 노출될 가능성이 높아지게 되는 것이다. 그러므로 쓰기 동기 중에서 경쟁적 노력, 경쟁적 보상을 포함하는 외적 보상 요인은 쓰기 윤리 위반의 원인으로 작동하고 있다고 볼 수 있다.

3. 쓰기 환경 및 교사 요인

학생들의 쓰기 활동을 쓰기 과제의 부여로부터 시작된다. 그러므로 쓰기 과제가 어떠한 형태, 수준으로 제시되는가에 따라 쓰기 활동의 진행 방향이 달라진다. 여러 연구자들이 쓰기 수행에 영향을 미치는 주요 요인으로 쓰기 과제를 지목하고 이를 탐색해 온 것은 바로 이러한 쓰기 과제의 영향력 때문이다.

그런데 근래의 쓰기 교육이 기능이나 전략을 중심으로 하여 이루어지고, 인터넷을 통해 제공되는 다매체 자료를 활용하도록 하는 쓰기 과제가 제시되면서 쓰기 윤리를 위반하게 되는 사례가 늘고 있는 것으로 보인다. 즉, 쓰기 환경의 한 요소인 쓰기 과제가 쓰기 윤리 위반의 원인으로 작용하고 있다는 것이다. 쓰기 과제를 기능적인 측면에서만 접근하다보니 상대적으로 쓰기 윤리의 문제에 관심을 기울이지 못하고 있다. 쓰기 과제가 여러 매체에서 자료나 정보를 적극적으로 활용하여 내용을 생성하도록 요구하고 있으므로 학생들은 이러한 과제에 따라 충실하게 자료를 모으고 그것을 활용하여 글을 완성해 간다. 따라서 쓰기 과제가 다른 사람이 작성한 글이나 자료를 윤리적으로 정당하게 인용하도록 요구하지 않는다면 학생들은 이에 대해 관심을 기울이지 않게 되고 자연스럽게 쓰기 윤리를

위반하는 결과로 이어지게 된다.

쓰기 과제가 쓰기 윤리 위반의 원인으로 작용한다고 하였지만, 사실 이러한 문제의 근본적인 원인은 국어과 교육과정에 있다고 할 수 있다. 쓰기 수업의 여러 가지 활동은 궁극적으로 국어과 교육과정을 울타리로 삼고 있기 때문이다. 국어과 교육과정에서 규정하지 않았거나 지적하지 않은 내용을 교과서나 교사가 유의하여 지도하기는 현실적으로 매우 어렵다. 국어과 교육과정도 다른 사람이 작성한 글이나 자료, 아이디어를 활용하여 글을 쓰는 것을 교육 내용으로 제시하고 있지만, 그 자료를 어떻게 인용하고 활용한 것인지에 대해서는 관심을 두지 않고 있다. 다음과 같은 국어과 교육과정 내용과 해설은 이에 대한 좋은 예라고 할 수 있을 것이다(교육부, 1999).

<표 3> 내용 선정의 교육과정 내용 및 해설

[7-쓰-(2)] 다양한 매체에서 내용을 선정하여 글을 쓴다.

이 내용은 내용 선정 범위가 넓으면 글의 타당도와 신뢰도가 높아진다는 점을 중시하여 선정하였다. 이 내용은 다양한 매체에서 내용 선정하기의 중요성 알기, 다양한 매체에서 내용을 선정하는 방법알기, 이러한 지식을 바탕으로 다양한 매체에서 내용을 선정하여 자신의 의도에 맞는 글쓰기 학습을 의도하고 있다.

국어과 교육과정에서 다른 사람의 글이나 자료를 이용할 때 어떠한 윤리적 원칙을 지켜야 하는지에 대해서는 언급하고 있지 않으므로, 교과서에서도 당연히 그러한 내용을 포함하고 있지 않으며, 교사가 제시하는 쓰기 과제에서도 이를 언급하지 않고 있다. 매체와 자료의 기능적인 활용에 초점을 맞추으로써 윤리적인 인용과 적용은 소홀히 처리하였다.

현실적인 상황이 이러하다면, 쓰기를 지도하는 교사가 쓰기의 윤리적 문제에 대해서 깊이 있게 인식하고 지도 방안을 강구해야 할 것으로 생각된다. 국어교사가 쓰기 윤리를 통찰하고 있다면 교육과정이나 교과서가 윤리적 측면을 소홀히 다루고 있다고 하더라도 충분히 해소할 수 있기 때문이다. 중학생들의 쓰기 윤리 실태를 조사한 연구는 이러한 기대에 부응

하는 결과를 부분적으로 보여준다. 연구에 따르면 국어교사는 학생들에게 쓰기 윤리에 대해서 충분히 설명하거나 안내하고 있는 것으로 나타났다 (박영민·최숙기, 2008). 응답 학생의 28.2%가 쓰기 윤리와 관련된 지도를 많이 받았다고 하였고, 31.1%가 조금 많이 받았다고 응답하였다. 과반의 학생들이 쓰기 윤리 지도를 많이 받았음을 보고하고 있어 쓰기 윤리에 대한 지도는 일정한 수준에 이르렀다고 볼 수 있다. 쓰기 윤리에 대한 지도를 전혀 받지 않았다는 학생들은 4.2%, 거의 받지 않았다는 학생들은 5.4%에 지나지 않았다.

그런데 문제는 국어교사가 다른 사람의 글을 베껴서는 안 된다고 당위적으로 설명하는 데에서 그치고 있다는 점이다. 지도나 교수·학습의 방안을 적용한 것이 아니라, 다른 사람의 글이나 생각을 베끼는 것은 나쁜 일이고 더 나아가 범죄가 될 수도 있다는 것을 알려주는 데에서 그치고 있는 실정이다. 훈화의 수준을 넘어 학습의 활동을 통해 쓰기 윤리를 내면화하도록 돕거나 아니면 교수 장치를 통해서 학생들의 쓰기 윤리를 각성하고 유지할 수 있도록 하는 방안이 부족한 상황이다. 그래서 교사의 의도와는 달리 학생들의 쓰기 윤리 위반이 빈번하게 이루어지게 된 것으로 보인다.

또한 국어교사가 쓰기 윤리를 지키도록 강조만 했지, 위반하지 못하도록 하는 예방 활동, 위반한 사례가 있는지 알아보는 확인 활동, 발견되었을 때의 조치 활동이 명확하고 공정하게 이루어지지 못한 것도 일부 문제로 지적할 수 있다. 국어교사가 쓰기 윤리를 강조함에도 불구하고 그러한 사례가 줄지 않는 것은 이에 대한 예방 활동, 확인 활동 및 조치 활동이 충분하지 못하기 때문이다. 일부의 사례이겠지만, 학생들에게 쓰기 수업을 위하여 여러 자료를 인터넷에서 모아오게 하는 과제를 부과하면서도, 그 자료의 출처가 어디인지는 묻지 않는 경우의 예가 보고되고 있다. 이는 예방 활동을 충분히 전개하지 못한 것으로 볼 수 있다. 이러한 상황은 국어교사의 쓰기 윤리에 대한 적극적인 대처가 이루어지지 못함으로써 학생들이 쓰기 윤리를 위반하게 하는 일부 원인을 일부 제공하고 있다고 할 수 있다.

IV. 교수·학습의 전제와 방안

1. 교수·학습 방안 구성의 전제

이 글은 쓰기 윤리 의식의 함양이라는 특수한 목적을 지향하는 교수·학습 방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 이러한 목적 지향은 일반적으로 추구해 온 국어과 교수·학습과는 다소 차이가 있다. 국어교육에서 흔히 다루어 온 교수·학습의 대상은 이러한 인식의 함양이 아니라, 능력 신장과 같은 것을 목표로 삼았기 때문이다. 따라서 쓰기 윤리 의식의 함양 방안을 다루는 이 논의에서는 먼저 전제되어야 할 것이 있다.

첫째, 인식의 변화가 행동 변화의 근원으로 작용한다는 점에 대한 전제이다. 이 글에서 의도하는 것은 학생들의 쓰기 행동이나 쓰기 행위를 윤리적인 상태로 직접 변화시키는 데 있지 않다. 쓰기 행동 및 쓰기 행위의 변화를 궁극적인 목표로 삼고 있지만, 쓰기 윤리 의식의 변화를 매개로 한 이차적인 목표라고 할 수 있다. 즉, 이 글에서는 쓰기 윤리 의식을 함양함으로써, 궁극적으로 쓰기 행동이나 행위가 윤리적인 수준으로 변화되는 것을 의도하고 있다. 인식의 함양이 뒷받침되지 않는 단순한 행동이나 행위의 변화는 맹목적이어서 지속적인 힘을 발휘하기 어렵다. 인식의 변화가 뒷받침되지 않으면 상황이나 맥락에 따라 쓰기 행동이나 행위는 얼마든지 비윤리적인 상태로 변화할 수 있다. 중·고등학교 때에 전개되는 쓰기 윤리에 대한 교육이 지속적으로 영향력을 미치기 위해서는 인식의 함양을 일차적인 대상으로 삼는 것이 중요하다.

둘째, 쓰기 윤리 의식의 함양은 쓰기의 의미 구성 과정과 부합한다는 점에 대한 전제이다. 쓰기 윤리는 단순히 다른 사람의 글이나 자료, 아이디어의 출처를 밝혀야 하는 것만을 의미하는 것이 아니다. 쓰기 윤리는 결과적인 기록만을 의미하는 것이 아니라, 의미를 구성하는 과정에서 이루어지는 다른 사람의 공과(功過)에 대한 인식과 인정, 쓰기의 주체로서 자신의 창조적 의미 영역의 설정 등을 포함한다. 쓰기의 본질로 불리는 의

미 구성의 과정은 다른 사람이 전개한 글, 자료, 아이디어를 활용하여, 또는 그 토대 위에서, 아니면 길항(拮抗) 관계를 맺으면서 전개되므로 타자(他者)의 영역과, 필자로서 자신의 영역을 구획하는 것으로부터 쓰기 윤리가 시작된다고 보아야 한다. 그러므로 쓰기 윤리 의식 함양은 쓰기의 의미 구성 과정에 부합한다고 보아야 한다.

셋째, 국어교사의 인식 및 태도 변화가 우선되어야 한다는 점을 전제하는 것이다. 학생들의 쓰기 수행 능력을 신장시키는 것과 달리, 쓰기 윤리 의식의 함양을 위한 교수·학습에서는 교사의 긍정적인 변화를 전제하지 않으면 안 된다. 쓰기 윤리는 가치적인 문제로서 지도자이자 안내자인 교사의 관점, 태도, 인식이 학생의 쓰기 활동과 행동에 투영되어 나타나기 때문이다. 학생들에게 쓰기 과제를 구성하여 제시할 때, 학생들이 작성한 글을 읽고 평가할 때 교사의 쓰기 윤리 의식과 태도가 반영되어 나타난다. 따라서 국어교사의 인식 변화가 전제되지 않는다면 쓰기 윤리 의식 함양을 위한 교수·학습 방안은 성공으로 이어지기 어렵다. 교사의 인식 변화가 전제되지 않으면서 쓰기 윤리에 대한 교육이 이루어진다면, 쓰기 윤리 의식을 또 하나의 기능이나 전략으로 다루는 우를 범하게 될지도 모른다.

2. 직접적 교수·학습 방안

가. 쓰기 윤리에 대한 가치 탐구 모형 활용

쓰기 윤리는 건전하고 바람직한 쓰기 행동이나 행위를 지향하고 있다는 점에서 가치 지향적인 개념이라고 할 수 있다. 따라서 쓰기 윤리를 직접적으로 다루는 교수·학습 방안으로는 가치 탐구 모형을 일차적으로 떠올릴 수 있다. 최근 ‘생물 윤리’의 문제가 사회적 쟁점으로 떠오르면서 생물 윤리를 가치 탐구 모형으로 접근하는 논의가 이루어진 바 있다(정영·김영수, 2000, 2001). 쓰기 윤리도 이와 유사한 관점에서 접근할 수 있다.

가치 탐구에서 말하는 가치란 선택 가능한 다양한 행동 가운데 하나

를 선택하도록 하는 지적 체계를 뜻한다(남궁달화, 1994; 정은영·김영수, 2000). 행동의 선택은 갈등 국면에서 첨예하면서도 선명하게 드러난다. 그래서 가치 탐구에서는 통상 어떤 선택도 쉽지 않은 갈등 상황이나 딜레마의 상황을 제시한다(Fraenkel, 송용의 역, 1996). 쓰기 윤리가 개입하는 장면서 윤리적 상황을 준수할 것인가, 아니면 개인적인 이득을 취할 것인가를 놓고 갈등하는 장면을 설정한다면 쓰기 윤리와 관련된 가치를 직접 드러내도록 할 수 있다.

가치 탐구 모형은 흔히 가치 명료화 모형과 가치 분석 모형으로 구분하는데, 가치의 내면화를 강조하는 경우에는 전자를, 문제 및 결과의 탐구에 초점을 두는 경우에는 후자를 적용한다. 그런데 쓰기 윤리는 도달해야 할 목표로서의 가치가 비교적 명료하게 정해져 있다는 점에서 가치 명료화 모형이 더 적합하다고 할 수 있다. 윤리의 상대론적 관점에 토대를 두고 있다는 점에서는 한계가 있지만, 가치 명료화 모형은 자아 인식과 관련된 기능을 다룬다는 점에서 중·고등학생에게 더 적절하다. 쓰기 윤리를 직접적으로 다루기 위한 가치 탐구 모형의 활용은 다음과 같은 단계와 절차로 적용할 수 있다. 이러한 모형은 남궁달화(1994), 정은영·김영수(2000, 2001) 등의 선행 연구를 참조하여 구성하였다.

<표 4> 쓰기 윤리의 가치 탐구 모형

갈등 상황의 문제 인식 및 명료화	갈등 상황에 개입되어 있는 쓰기 윤리 문제를 인식하고 구체화함
갈등 상황에 따른 다양한 관점 고려	교사, 동료, 독자, 자기 자신 등으로 구분하여 쓰기 윤리의 갈등 상황에 대한 관점 파악함
선택 가능한 대안의 탐색	현재 상황에서 선택할 수 있는 방안을 탐색함
선택 가능한 대안의 결과 예측	탐색한 한 가지 방안을 선택할 때 나타나게 될 결과를 예측함
선택 가능한 대안의 선택 및 평가	결과를 비교하여 가장 적절한 방안을 선택함
최종적인 가치의 판단 및 수립	선택한 방안을 바탕으로 하여 갈등 상황에 대한 자신의 가치를 최종적으로 수립하고 적용함

위의 모형은 쓰기 윤리와 관련된 갈등 상황에서 선택한 활동을 바탕으로 하여 쓰기 윤리에 대한 가치 내면화를 시도하고 있으므로, 쓰기 윤리를 가장 직접적으로 다루는 교수·학습 방안이 될 수 있다. 이 모형을 적용한다면 쓰기 윤리를 효과적으로 내면화할 수 있도록 도움으로써 쓰기 윤리 의식의 효과적인 함양을 기대할 수 있을 것이다.

나. 쓰기 윤리의 딜레마를 활용한 방안

도덕성 발달을 다룬 획기적인 연구는 콜버그에서 찾을 수 있다(Kohlberg, 문용린 역, 2000). 두루 아는 바와 같이, 콜버그는 윤리적 판단이 드러나는 딜레마 상황을 제시하고 이를 도덕적으로 어떻게 판단해야 하는지를 인터뷰하여 도덕 발달의 수준을 세 수준 여섯 단계로 구분하였다. 여러 비판이 제기되기도 했지만, 이 여섯 단계는 도덕성 발달의 전범처럼 수용되고 있다.

그런데 교수·학습 과정에서 콜버그가 활용했던 것과 유사한 쓰기 윤리의 딜레마 상황을 제시하고 토의하고 토론하는 활동을 전개함으로써 쓰기 윤리 의식을 직접적으로 다루는 수업을 적용할 수 있다. 토의와 토론의 방법으로 쓰기 윤리의 문제를 직접 다룸으로써 쓰기 윤리 의식을 함양하는 데 큰 효과를 기대할 수 있다. 제시된 상황은 딜레마 상황이므로 이 상황의 해결 과정에서 학생들 각각이 생각하는 쓰기 윤리에 대한 판단과 인식이 드러난다. 이때 쓰기 윤리에 대한 토의나 토론을 통해서 쓰기 윤리의 문제가 무엇이고 왜 준수해야 하며 그럴 때 얻을 수 있는 이점이 무엇인지, 쓰기 윤리를 준수하기 위해서 무엇을 해야 하는지를 인식하도록 도울 수 있다. 토의와 토론은 해결해야 할 문제를 주제로 직접 다룸으로써 교육적 효과를 크게 높일 수 있는 방법이다. 그래서 국어과 교육과정에서도 어떠한 사안이나 문제에 대해 학생들의 인식을 심어주거나 각성시키기 위하여 토의나 토론의 방법을 권장하고 있다.

토의나 토론 외에 글을 쓰는 활동을 통해 쓰기 윤리를 직접적으로 다룰 수도 있다. 쓰기 윤리를 핵심어로 하여 학생들에게 쓰기 과제를 제시

하고 이에 대해서 자유롭게 글을 쓰도록 하는 것이다. 글을 쓴 후 발표 활동으로 연계한다면 쓰기 윤리를 직접 다루는 방법으로 적극적으로 활용될 수 있다. 이러한 쓰기 활동은 학생들에게 자신의 쓰기 윤리의 상황과 수준을 되돌아보는 기회를 제공한다는 점에서 장점이 있다. 제시되는 상황이 딜레마의 상황이므로 학생의 가치나 판단, 문제 해결의 방법을 드러내도록 하는 설득적인 글, 이른바 논술을 작성하게 하는 것도 가능하다. 쓰기 윤리와 관련 딜레마 상황에서 어떻게 판단하고 행동해야 할지, 쓰기 윤리를 위배한 상황에서 이 문제를 어떻게 해결하고 보완 대책을 마련해야 할지 등의 문제를 논술하도록 하면 쓰기 윤리의 문제를 더욱 직접적으로 다룰 수 있다.

다. 쓰기 윤리 제정 활동을 활용한 방안

쓰기 교수·학습에서 쓰기 윤리와 관련된 규정이나 규칙을 제정하고 활용하는 활동을 적용함으로써 쓰기 윤리를 직접 다루는 방안을 강구할 수 있다. 가령, 소집단을 구성하게 하고 쓰기 윤리와 관련된 규칙(일종의 법률)을 제정하는 활동을 안내함으로써 쓰기 윤리의 문제를 직접적으로 다룰 수 있다. 쓰기 윤리의 규칙을 제정하기 위해서는 쓰기 윤리의 개념과 정의를 명확하게 다루어야 하고, 윤리 위반의 경중도 가려야 한다. 쓰기 윤리를 위반하는 경우에 일정한 제재나 벌칙을 내려야 하기 때문이다. 이 과정에서 쓰기 윤리를 더욱 명료하게 인식하고 쓰기 윤리를 위반하는 것이 왜 문제가 되는지를 인식하도록 도울 수 있다. 쓰기 윤리 의식을 함양하는 직접적인 방법으로서 효과가 크다고 할 수 있다.

쓰기 윤리 규정을 제정하는 활동 외에 이를 잘 준수하겠다고 약속하는 서약서를 작성하는 활동도 효과적이다. 상황에 따라서는 계약서의 형태로 작성할 수도 있다. 스스로 구성한 쓰기 윤리 규정에 따라 서약서나 계약서를 쓰도록 함으로써 쓰기 윤리에 대한 자기 인식을 높이고 자발적인 준수를 촉진할 수 있다. 초등학교에서 학생들의 쓰기를 독려하기 위해 언제까지 얼마만큼의 글을 어떠한 태도로 글을 쓰겠다는 약속을 계약서

형태로 작성하는 활동을 적용하기도 하는데(Piazza, 2003), 쓰기 윤리의 서약서나 계약서는 쓰기 윤리에 특화하여 적용한 예이다. 계약서나 서약서를 쓸 때에 반드시 학생들이 제정한 규정만을 활용해야 하는 것은 아니다. 쓰기 윤리 규정 제정 활동과는 무관하게 독립적으로 서약서나 계약서 활동만을 쓰기 교수·학습에 적용할 수 있다.

학생들이 쓰기 윤리 규정을 제정했다면 이를 적용하는 활동으로 쓰기 윤리 모의재판과 같은 활동을 병행할 수 있다. 국어 수업의 효과를 극대화하기 위하여 모의재판을 적용하는 예가 종종 있는데, 학생들이 규정한 쓰기 윤리를 적용하기 위하여 적용하는 방법이라는 점에서 의미가 있다. 모의재판의 대상은 가설적인 상황에서 쓰기 윤리를 위반한 인물을 창조해 내어 적용하는 방법이 가능하고, 문학 작품이나 제3자의 실제적인 사례를 찾아 적용하는 방법도 가능하다. 이 활동의 목적은 재판의 과정이나 판결의 내용에 초점이 있는 것이 아니라, 쓰기 윤리의 인식을 심어주고 작성 효과를 높이는 데 있다.

이외의 방법으로 쓰기 윤리를 직접 다루기 위해서 학생들로 하여금 쓰기 윤리의 날, 쓰기 윤리 주간 등을 정하도록 하는 방안을 강구할 수 있다. 상황에 따라서는 쓰기 과제를 부여하여 쓰기 윤리 선언문을 작성하도록 할 수도 있다. 쓰기 윤리 선언문은 독자를 설득하는 글이면서 자신의 주장과 신념을 드러내는 표현적 속성도 가지고 있으므로 쓰기의 효과를 크게 기대할 수 있다. 학생들은 쓰기 윤리 선언문을 작성하고 낭독하는 활동을 통해서 쓰기 윤리의 문제를 더욱 명확하게 인식하고 적용하는 것이 가능해진다. 이러한 방법은 지속적으로 적용하는 데 부담이 따른다는 한계가 있지만, 쓰기 윤리를 직접 다룸으로써 그 의식을 함양하는 데 기여할 수 있을 것으로 생각된다.

3. 간접적인 교수·학습 방안

가. 반성적 쓰기의 적용

반성적 쓰기는 쓰기 과제에 따라 글을 완성한 후 필자 자신이 수행한 쓰기 과정을 되돌아보면서 다시 글을 쓰는 것을 일컫는다. 반성적 쓰기는 쓰기 과정에 대한 쓰기 활동을 일컫는 용어이나 상황에 따라서는 그렇게 쓴 글을 의미하기도 한다. 반성적 쓰기는 필자가 수행한 쓰기 과정을 주제로 삼고 있기 때문에 글을 쓰면서 겪었던 문제 해결의 인지 과정과, 동기나 감정 변화와 같은 정서 반응이 동시에 드러난다.

반성적 쓰기는 쓰기 과정을 드러낸다는 특징을 지니고 있으므로 글을 쓰는 과정에서 참조했던 글이나 자료, 인용한 글이나 자료를 되살려낼 수 있는 기회를 제공한다. 학생들이 쓰기수업 시간에 작성하는 글은 학자들이 작성하는 논문처럼 인용문이나 참조문을 표기할 수 있는 장치가 마련되어 있지 않으므로, 반성적 쓰기를 통해 이를 명시적으로 드러내도록 할 수 있다. 후기처럼 작성되는 반성적 쓰기는 학생의 개별적인 인용이나 참조 외에도, 동료 평가 활동과 같이 쓰기 활동을 통해 얻은 아이디어의 출처도 드러낼 수 있다. 이 과정에서 문제 해결이 도움을 주었던 아이디어 제공자에 대한 감사의 표현도 포함할 수 있다.

반성적 쓰기는 형식적 구조화, 내적 구조화, 비형식적 구조화로 구성되는데, 반성적 쓰기에 쓰기 윤리적 요소를 포함하도록 하기 위해서는 형식적 구조화와 내적 구조화의 방법을 활용하는 것이 바람직하다. 형식적 구조화는 교육적 효과가 떨어진다는 연구 결과가 있으므로 형식적 구조화로부터 내적 구조화를 이행하는 단계를 돕으로써 쓰기 교육적 효과나 쓰기 윤리적 효과를 모두 얻을 수 있도록 하는 것이 좋다. 반성적 쓰기를 통해 인용하거나 참조한 글이나 자료, 글을 발전시키는 데 도움을 얻은 아이디어나 의견을 포함하도록 함으로써 쓰기 윤리를 인식하고 작성하고 유지하도록 할 수 있다.

이러한 측면에서 반성적 쓰기는 다른 사람의 지적 권리를 인정하고 보호하는 쓰기 윤리, 사회적 행위로서의 쓰기 활동을 하는 가운데 지켜야 할 윤리적 규범으로서의 쓰기 윤리를 인식하고 각성시키는 데 효과적으로 활용될 수 있다. 물론, 처음부터 온전한 효과를 기대하기는 어려울 수 있다. 학생들 중에는 반성적 쓰기에 대한 개념이나 방법조차 알지 못하는 경우도 많고, 알고 있다고 해도 거짓으로 인용하거나 참조한 것을 밝히지 않을 수도 있기 때문이다. 그러나 반성적 쓰기는 점진적으로 ‘거짓 보고 현상’을 줄여 줌으로써 쓰기 윤리에 대한 인식과 각성을 심어주는 데 기여할 수 있을 것이다.

나. 자기 평가의 활용

과정 중심의 쓰기 지도에서는 지금까지 완성한 글을 필자 스스로 수정하기 위하여 자기 평가의 적극적인 활용을 강조한다. 쓰기의 과정을 조정하고 통제하는 데 필요한 이러한 자기 평가는 자기 점검으로도 불리는데, 전문적이고 능숙한 필자는 이러한 자기 평가 능력이 뛰어나다. 필자는 쓰기 과정을 스스로 평가하고, 그 결과에 따라 쓰기 과정을 조정하고 통제함으로써 글을 더욱 체계적으로 완성할 수 있기 때문이다. 따라서 자기 평가에 대한 지도는 학생들의 쓰기 능력 신장에 맞닿아 있다.

학생들은 학습 과정에 있는 학습필자들이어서 일반적으로 자기 평가가 미숙한 상태에 있다. 따라서 쓰기 지도에서는 자기 평가 능력을 향상시키기 위하여 자기 평가 문항을 담은 평가표나 체크리스트를 통한 학습을 강조한다. 현시적으로 자기 평가 문항, 자기 점검 문항을 활용하여 쓰기 과정을 평가하고 점검해 봄으로써, 그러한 평가 문항이나 점검 문항을 내면화할 수 있도록 도울 수 있기 때문이다. 현시적 활용과 응용이 암시적 내면화로 이어진다고 보고 있는 것이다.

이러한 자기 평가의 활용은 쓰기 윤리 지도에서도 활용할 수 있다. 학생들은 쓰기 윤리에 대한 인식이나 각성이 부족한 상황이므로, 쓰기 윤리를 점검할 수 있는 문항을 구성하게 하는 활동, 그것을 활용하여 평가표

나 체크리스트를 구성하는 활동, 그것을 활용하여 평가하고 점검하게 하는 활동을 교수·학습 방안으로 구체화할 수 있다. 쓰기 윤리 평가 문항이나 쓰기 윤리 점검 문항의 구성 활동은 쓰기 윤리의 문제를 인식하는데 매우 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 학생들의 인식에 쓰기 윤리가 문제적인 상황으로 포착되어야 그것을 평가할 수 있는 문항, 그것을 점검할 수 있는 문항이 이끌어 나올 수 있기 때문이다. 평가 문항을 구성하는 활동을 전개할 때에는 개별 활동으로 조직할 수도 있고 소집단 활동으로 조직할 수도 있다. 소집단으로 활동을 조직할 경우, 다양한 측면에서 다양한 경험 사례를 바탕으로 평가 문항이 구성될 수 있으므로 더욱 효과적이다.

구성된 평가 문항을 활용하여 평가표나 체크리스트를 작성하는 활동도 쓰기 윤리 의식을 인식·각성·유지하는 데 긍정적인 효과를 제공한다. 활동을 통해 완성한 평가 문항이나 점검 문항 중에서 의미 있는 문항을 선별하여 평가표나 체크리스트를 구성해야 하므로 이를 검토하는 과정에서 의미 있는 효과를 발현하게 된다. 문항을 선별하고 문항을 배열하여 평가표나 체크리스트를 구성하는 과정은 자연스럽게 학생들 사이의 협의 및 토론이 이어지므로 쓰기 윤리에 대해서 생각하고 탐구할 수 있는 기회를 제공한다.

또한, 평가표나 체크리스트를 적용하는 활동은 실제로 학생들이 글을 완성한 뒤 쓰기 윤리를 준수하는 상황을 점검하도록 안내해 주며, 쓰기 윤리를 준수하기 위하여 해야 할 것을 확인하도록 안내해 준다. 이러한 활동은 현재 완성한 글에 대해 쓰기 윤리를 준수하도록 도울 수 있을 뿐만 아니라, 앞으로 전개될 쓰기 활동에서 쓰기 윤리를 준수할 수 있도록 돕는 준거를 제공해 준다. 자기 평가 문항이나 자기 점검 문항을 활용하는 교수·학습을 통해 궁극적으로 기대하는 바는 바로 이것이다.

다. 거울 효과 및 상징물을 활용하는 방안

학생들의 쓰기 윤리 의식을 함양하기 위하여 쓰기 환경을 재구성하거나 상징물을 활용하여 쓰기 윤리를 각성시키는 효과를 강구할 수 있다.

어떤 상징적인 사물을 사용하면 인식이나 의식을 일정한 각성 상태로 유지하는 데 도움을 얻을 수 있다. 신앙인들이 신앙적 각성 상태를 유지하기 위하여 일정한 상징물을 활용하는 데에서 이러한 예를 찾을 수 있다. 매너리즘에 빠질 수 있는 부정적인 상황이 없는 것은 아니나, 일종의 상징물을 ‘침습적 사고’의 기제로 활용할 수 있다는 점에서 교수·학습 과정에 활용할 수 있는 방안으로 생각된다.

Diener & Wallbom(1976)는 시험을 치를 교실에 ‘거울’을 설치하면 학생들의 부정행위가 거의 일어나지 않는 것을 확인하고, 이를 ‘거울 효과’(mirror effect)라고 부른 바 있다. 거울이 양심과 규칙을 떠올리게 하여 자기 인식의 각성 효과를 촉진한 것으로 설명된다. 거울에 비친 자기 자신의 상(像)이 타자(他者)의 시선처럼 작용함으로써 타자 의식을 예민하게 만든 것으로 해석된다. 윤리 의식이 다소 민감한 학생들이나 쓰기 윤리의 위반이 일어나기 쉬운 컴퓨터 작업 환경의 경우, 거울을 실제로 설치하여 쓰기 윤리 의식을 심어주고 각성하도록 안내할 수 있다. 이는 쓰기 환경의 재구성을 통해 쓰기 윤리 의식을 심어주고 유지시키려는 방안이라고 할 수 있을 것이다.³⁾

이러한 방안을 적용하기 어렵다면 ‘거울’을 대체할 수 있는, 쓰기 윤리를 인식하도록 돕고 각성을 유지할 수 있도록 돕는 상징물을 활용하는 것이 효과적이다. 쓰기 윤리와 관련된 문구나 그림을 넣어 인쇄한 책갈피, 별도의 윤리적 의미를 부여한 특정한 물건 등을 활용하여 글을 쓰는 동안이나 글을 검토하는 동안 쓰기 윤리를 준수할 수 있도록 도울 수 있다.

3) 실제로 한겨레 신문(2007년 9월 4일)에 따르면, 제주도에서 양심 거울을 설치하여 쓰레기의 불법 배출 행위를 크게 줄인 사례를 소개하고 있다. 이는 거울 효과를 생활에서 적용한 실제적인 예라고 할 수 있다.

V. 결론

사회적으로 쓰기 윤리에 대한 관심이 크게 높아지고 있다. 사회적으로 전문적인 학자들의 경우를 중심으로 회자되고 있으나, 학교의 상황도 그리 건전한 지표를 보여주고 있는 것으로는 보이지 않는다. 쓰기 교육이 쓰기 능력 신장에 초점을 두고 있는 사이에 학생들의 쓰기 윤리는 급격하게 훼손되고 있는 것으로 생각된다. 쓰기 윤리에 대한 국어교사의 지적과 안내가 증가하고 있는 것은 역설적으로 학생들의 쓰기 윤리 위반 사례가 그만큼 늘고 있다는 뜻으로도 해석될 수 있다.

쓰기 교육이 쓰기 능력 신장에 관심을 두는 것은 매우 자연스러운 일이지만, 쓰기 윤리에 대해서도 관심을 기울이는 가운데 이에 대한 목표 지향이 이루어지는 것이 바람직하다. 지금 중학교와 고등학교에서 쓰기 교육을 받는 학생들은 잠재적으로 전문적인 필자로 성장해갈 동량이기 때문이다. 윤리 의식의 발달 단계를 고려한다면, 중학생과 고등학생 단계는 쓰기 윤리를 지도하기에 적절한 상황이라고 할 수 있다. 형식적 조작이 가능한 때이고, 따라서 상황에 따라 윤리적 추론을 통해 문제에 접근하고 해결할 수 있는 때이므로 쓰기 윤리 교육의 적절한 때라고 할 수 있다. 중·고등학교는 쓰기 활동이 활성화되는 때이기도 하므로 쓰기 윤리 교수·학습의 효과는 더욱 클 것이다. 따라서 여기에서 제안된 방법이나, 또는 여기에서 더욱 발전된 방법을 통해서 학생들의 쓰기 윤리 의식이 점진적으로 발달하고, 이를 통해 쓰기 행동이나 행위가 더욱 윤리적인 상황으로 변화될 수 있기를 기대한다.*

* 본 논문은 2008. 10. 25. 투고되었으며, 2008. 11. 4. 심사가 시작되어 2008. 11. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1999), 중학교 교육과정 해설(II), 대한교과서.
- 남궁달화(1994), 가치 탐구 교육론, 철학과현실사.
- 박영민(2006), 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인, 국어교육학연구, 26, pp.337~369.
- 박영민(2007), 인문계 고등학교의 쓰기 동기 구성 요인, 국어교육학연구, 30, pp.291~327.
- 박영민 · 최숙기(2008), 중학생 쓰기 윤리 실태 연구, 청람어문교육, 37, pp.41~79.
- 이인재(2008), 대학에서의 글쓰기 윤리 교육, 작문연구, 6, pp.129~159.
- 정은영 · 김영수(2000), 생물교육에서 가치 탐구 모형 개발, 한국과학교육학회지, 20(4), pp.582~598.
- 정은영 · 김영수(2001), 가치 탐구를 활용한 생물 수업이 '생물윤리'에 대한 양면가치 태도에 미치는 영향, 한국생물교육학회지, 29(3), pp.203~212.
- Coleman & Hendry, 강영배 외 역(2006), 청소년과 사회 : 청소년기의 심리, 건강, 행동 그리고 관계의 본질, 성안당.
- Diener, E. & Wallbom, M.(1976), Effects of self-awareness on antinormative behavior, *Journal of Research in Personality*, 10, pp.107~111.
- Fraenkel, 송용의 역(1996), 가치 탐구 수업 어떻게 할 것인가, 교육과학사.
- Fredman, R.(2004), Decent and indecent : writing my father's life, In Paul John Eakin, *The Ethics of Life Writing*, NY : Cornell University Press, pp.121~146.
- Kohlberg, 문용린 역(2000), 콜버그의 도덕성 발달 이론, 아카넷.
- Middlebrook, D.(2004), Misremembering Ted Huges, In Paul John Eakin, *The Ethics of Life Writing*, NY : Cornell University Press, pp.40~50.
- Parker, D.(2004), Life writing as narrative of the god : father and son and the ethics of authenticity, In Paul John Eakin, *The Ethics of Life Writing*, NY : Cornell University Press, pp.53~72.
- Piazza, C. L.(2003), Journeys : *The Teaching of Writing in Elementary Classroom*, NJ : Merrill Prentice Hall.
- Trifonas, P. P.(2000), *The Ethics of Writing*, England : Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

<초록>

쓰기 윤리 의식 함양을 위한 쓰기 교수·학습 방안

박영민

이 글은 중·고등학생의 쓰기 윤리 의식을 함양하기 위한 쓰기 교수·학습 방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 우리나라의 쓰기 교육은 학생들의 쓰기 능력 신장에 목표를 둬으로써 쓰기 윤리에 대해서는 깊은 관심을 기울이지 않았다. 그러나 쓰기 윤리 의식의 중요성이 커지고 있으므로 이의 의식을 함양하기 위한 방안으로 모색할 필요가 있다.

이 글에서는 쓰기 윤리 의식을 함양하기 위한 방법을 직접적인 방안과 간접적인 방안으로 구분하여 제시하였다. 이러한 구분은 쓰기 윤리를 직접적으로 다루는 가, 그렇지 않은가에 따른 것이다. 전자에는 쓰기 윤리에 대한 가치 탐구 모형을 활용하는 방안, 쓰기 윤리의 딜레마를 활용하여 토론 방법을 적용하는 방안, 쓰기 윤리 제정 활동을 적용하는 방안을 포함하였다. 그리고 후자에는 반성적 쓰기를 적용하는 방안, 자기 평가를 활용하는 방안, 거울 효과 및 상징물을 활용하는 방안을 논의하였다.

【핵심어】 쓰기 윤리, 쓰기 윤리 의식, 쓰기 윤리 의식 함양

<Abstract>

Teaching and Learning for Cultivating Students' Awareness
on Writing Ethics

Park, Young-min

This paper explored teaching and learning methods for cultivating students' awareness on writing ethics. Until now writing instruction was focused on improving writing abilities of student writers, so writing ethics had been ignored. But the importance of writing ethics arose a social issue and a educational occasion.

The teaching and learning methods for cultivating students' awareness on writing ethics in conclusion are two categories, directed method and indirected method. The former included using value-seeking method for writing ethics, using dilemma of writing ethics, and making rules of writing ethics, the latter contained using reflective writing, using students self-evaluation method, and using mirror effects and symbols.

【Key words】 writing ethics, awareness of writing ethics, cultivation of writing ethics

【토론문】

“쓰기 윤리 의식 함양을 위한 쓰기 교수·학습 방안”에 대한 토론문

이재기(한국교육과정평가원)

토론자는 쓰기 윤리와 관련하여 흥미가 많은 사람이다. 쓰기 윤리를 지켜야 한다는 목소리가 어느 때보다 큰 요즘 토론자는 그 동안 토론자가 생산한 글 곳곳에 숨어있는 ‘장물’로 인해 마음이 편치 않다. 30년 전쯤 오늘 발표자가 제안한 내용이 국어 교실에서 충실하게 실천되었다면, 참 좋았을 것이라고 아쉬워할 뿐이다. 쓰기 윤리 의식 함양을 위해서 발표자가 제안한 다양한 교수·학습 방안에 대하여 대체로 동의한다. 다만 의견을 달리하는 사소한 몇 가지 사항에 기술하고자 한다.

1

발표자는 “다른 사람의 글이나 자료, 아이디어를 인용하고 활용하는 것과 관련된 쓰기 윤리 외에 내용의 사실성, 충실성 등과 관련된 문제도 쓰기 윤리에서 다루어야 할 영역”이라고 보고, “비의도적이라고 하더라도 망각, 미화, 생략, 왜곡 등의 현상은 쓰기 윤리의 문제가 된다.”고 주장하고 있다. 쓰기의 과정은 실재의 재현 과정이고, 재현물(텍스트)과 피재현물(실재)은 동일하지 않다. 쓰기 과정 즉 재현 과정에 필자의 욕망, 이데올로기가 깊숙하게 개입하기 때문이다. 꿈이 주체의 욕망 개입으로 인하여 실재를 역전·전도·왜곡·확대하듯이 필자의 욕망 개입으로 인하여 쓰기는 본질적으로 어느 정도의 생략, 왜곡, 미화를 수반하게 마련이다(이재기, 2005 : 16). 무의식이 한 일을 쓰기 윤리 차원에서 어떻게 문제 삼을 수 있는지 궁금하다.

2

발표자는 “기성의 질서, 제도, 권위를 거부하고 저항하고자 하는 청소년기의 발달 특성에 따라 쓰기 윤리를 무시하고자 하는 경향이 나타나고 심화된다.”고 말하고 있다. 기존의 질서, 권위에 대한 거부와 저항 의식이 청소년기의 특성이라는 데에는 별다른 이견이 없다. 다만, 거부·저항의 대상이 ‘쓰기 윤리’라고 보는 것은 다소 무리라고 생각한다. 도리어 청소년이 정작 거부하고자 하는 것은 기존의 지배 담론, 지배 질서라고 보는 것이 타당할 것이다. 그리고 이러한 거부와 저항은 새롭고 건강한 담론, 질서를 만들어내는 ‘힘’이기도 하다. 혹시 많은 학생들이 쓰기 윤리를 위반하고 있다면 이는 ‘지배적 담론(쓰기 윤리는 지켜져야 한다)에 대한 반항’이 아니라, ‘지배적 담론(어느 정도의 표절은 큰 문제가 되지 않는다)에 대한 순응과 투항’으로 보는 것이 타당하다고 여겨진다. 배끼기는 편안함과 관계가 있다. 나이를 떠나 편안함만큼 강력한 유혹은 없다.

3

발표자는 “외적 보상의 수준이 높은 여학생들이 쓰기 윤리를 위반하는 사례가 통계적으로 높다는 것은 보상 요인과 쓰기 윤리 위반 사이의 관계를 뒷받침해 준다”고 말하고 있다. 이러한 논리를 따르면 외적 동기가 높은 사람이 쓰기 윤리를 위반할 가능성이 높다. 그러나 발표자의 연구 결과를 보면, 여학생은 외적 동기뿐만 아니라 내적 동기도 높은 것으로 나타났다. 그렇다면 내적 동기가 높은 사람은 쓰기 윤리를 위반할 가능성이 높다고 해석할 수 있다. 결국, 내적이든 외적이든, 여학생이든 남학생이든 쓰기 동기가 강한 사람은 쓰기 윤리를 위반할 가능성이 높다고 말하는 것이 가능하다.

4

발표자는 쓰기 윤리 위반의 원인을 ‘쓰기 환경 및 교사 요인’에서 찾고 있다. 매우 적절한 접근이라고 생각한다. 발표자는 주로 쓰기 과제, 교육과정 차원에서 접근하고 있는데, 토론자는 여기에 몇 가지를 덧붙이고 싶다. 1) 쓰기 주제에 대하여 충분하게 생각함으로써 ‘자기 생각’을 모을 수 있는 시간·여유·공간을 제공하지 못하는 쓰기 환경, 2) 공동체의 지배적 담론을 벗어난 의견 제시를 참지 못하는 교사의 태도, 3) 감정 과잉과 대상의 미화를 부추기는 글을 모범글로 제시하는 교육 방법의 문제, 4) ‘잘못한 일→반성과 다짐 ; 있었던 일→생각과 느낌’(일기), ‘문제 제기→대안 제시’(설득하는 글) 등과 같이 장르 관습의 엄격한 적용을 강요하는 쓰기 교육 문제, 5) 읽기가 쓰기로 이어지는 길, 즉 쓰기를 위한 읽기를 막고 있는 읽기·쓰기 교육 문제 등도 학습자의 쓰기 윤리 위반을 조장하는 危害한 쓰기 환경으로 언급될 필요가 있다.

5

발표자는 쓰기 윤리 의식 함양을 위한 교수·학습 방안으로 대체로 간접적인 방식을 제안하고 있는 것으로 보인다. 발표자가 ‘직접적 교수·학습 방안’이라고 제안한 방안도 다소간 간접적이다. 가장 직접적인 방법은 무엇이 합법이고 무엇이 위법인지를 알고 지킴으로써 지도하는 것이다. 쓰기 윤리 위반은 쓰기 윤리 의식의 부재에도 원인이 있겠지만, 한편으로는 쓰기 윤리에 대한 무지에서 비롯되기도 한다. 따라서 구체적인 쓰기 윤리 위반 사례를 중심으로 직접적으로 지도할 필요도 있다.

하늘 아래 새로운 것이 없다. 필자는 이미 존재하는 거대한 사전으로부터 글쓰기의 원천을 길어 올려 다른 언어로 바꾸는 ‘번역자’이며, 거대한 사전을 횡단하고 답사하면서 인용부호를 붙이지 않은 인용을 통해 결합과 짜임의 텍스트를 생성하는 ‘편집자’일 때(롤랑 바르트, 김희영 역, 1997),

필자에게 고유한, 독창적인 글쓰기는 불가능한 것처럼 보인다. 이 때, 어떤 내용에만 인용의 따옴표를 붙이게 할 수 있는가. 인용의 따옴표만 붙이면 죄가 사하여 지는가? 모르겠다. 발표자와 더불어 천천히, 차분히 더 생각해보고 싶다.