

쓰기 교육에서 지식의 범주와 교육 내용의 구조*

박영민**

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 국어과 교육과정에서 지식의 성격과 범주
- III. 쓰기 교육에서 지식과 교육 내용의 구조
- IV. 결론

I. 서론

국어과 교육과정 개정과 관련된 논의가 이루어지면서 내용 영역의 편성과 확정에 관한 문제, 각 영역에서 다루어야 할 교육 내용의 선정 및 배열에 관한 문제들이 깊이 있게 논의되고 있다. 교육과정을 개정하는 일은 무엇을 가르칠 것인가를 확정하는 작업이라는 점에서 매우 중요하다. 교육이라는 행위는 무엇을 가르칠 것인가와 직접적인 관련을 맺고 있기 때문이다. 또한 가르쳐야 할 대상으로 선정된 그 무엇이 국어교육의 내용을 이루면서 교수-학습의 구체적인 장면에도 영향을 미친다는 점

* 본 연구는 국어교육학회 제32회 학술발표대회(2005.11.25)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

** 한국교원대학교 국어교육과(enrapture@knue.ac.kr)

에서 중요하다.

이 글은 국어과 교육과정에 대한 논의의 연장선에 서서, 구체적으로 쓰기교육에서 지식을 어떠한 관점에서 보고 수용할 것인지, 그리고 쓰기 교육의 내용을 어떻게 구조화할 것인지를 논의하고자 한다. 지식의 문제는 교육과정의 개정 때만다 주요 쟁점으로 떠올랐던 것이다. 가르쳐야 할 그 무엇을 지식이라는 개념어로 다루었고, 그것은 곧 교육 내용으로 이어진다는 관점을 가지고 있었기 때문이다. 교육과정이 가르쳐야 할 내용의 선정과 배열의 체계라고 할 때, 지식의 문제는 곧 교육과정의 설계 및 구조화의 문제와 직결된다. 그래서 교육과정 개정 과정에서는 지식의 문제가 침묵하게 대두되었다.

지식의 문제는 국어과 교육의 전 영역이 해결해야 할 난제이지만, 쓰기 영역의 경우에는 더 많은 논의가 필요하다. 쓰기 영역은 순수한 의미의 지식만을 가르치는 영역이 아니기 때문이다. 학생이 실제로 연필을 들고 글을 쓸 수 있도록 하는 목표를 실현하기 위해서는, 쓰기 교육은 실제적인 수행의 요소를 포함하여 가르치지 않을 수 없다. 추상적 실체로서의 지식만을 교육해서는 쓰기 교육의 목표를 달성하기 어렵다. 이러한 이유에서, 쓰기 교육에서는 가르쳐야 하는 내용이 모두 지식인가라는 문제로부터 자유로울 수 없었다.

쓰기 교육에서 안고 있는 지식의 문제에 효율적으로 접근하기 위해서는 국어과 교육과정에서 지식을 어떻게 다루고 있는가를 우선적으로 살펴야 한다. 쓰기는 국어과 교육과정의 한 영역으로 자리를 잡고 있고, 국어과 교육과정은 가르쳐야 할 내용으로서 지식의 문제와 불가분의 관계에 있기 때문이다. 지식이 국어과 교육과정에서 어떻게 처리되어야 하는가, 또는 어떻게 처리되었는가를 논의함으로써, 그 하위 영역에 자리 잡고 있는 쓰기 교육의 지식 문제를 순조롭게 다룰 수 있다. 그러므로 국어과 교육과정에서 다루고 있는 지식을 먼저 검토하고, 그 바탕 위에서 쓰기 교육의 지식과 교육 내용의 구조를 다루고자 한다.

II. 국어과 교육과정에서 지식의 성격과 범주

1. 국어과 교육과정과 구성주의적 지식관

교육과정은 가르쳐야 할 내용을 선정하여 배열한 체계이므로, 가르쳐야 할 것을 어떻게 바라보는가가 전제되어 있다. 가르쳐야 할 무엇을 어떻게 보는가가 전제되어 있지 않다면 그것을 선정하는 것은 불가능하다. 선정의 기준은 바로 가르쳐야 할 무엇을 어떻게 보느냐 하는 관점으로부터 제공되기 때문이다. 그래서 교육과정은 필연적으로 지식에 대한 관점과 관련을 맺고 있다. 교육과정을 개정할 때 지식의 성격을 규정하고 지식의 성격, 유형, 범주를 논의하는 것도 이와 관련된다. 전통적으로는 지식에 대한 논의가 인식론에서 다루어 왔음에도 불구하고, 교육과정의 이론에서 지식의 문제를 도외시킬 수 없는 것도 바로 이 때문이다(유한구, 1998; 엄태동, 1998).

가르쳐야 할 무엇, 즉 지식이 인간의 인식과 무관하게 절대 불변의 진리로서 존재한다고 보는가, 아니면 인간이라고 하는 소우주 속에서 창조적으로 구성된다고 보는가에 따라 선정해야 할 내용이 달라지고 그것에 대한 교육 방법이 달라진다. 전자의 경우라면, 고정 불변의 진리로 간주되는 내용을 선정하고 배열하여 그것을 온전히 이해하고 암기할 수 있도록 하는 것이 중요할 것이다. 후자의 경우라면, 학생들이 지식을 창조적으로 구성할 수 있도록 자료를 제공하고 그것을 촉진하는 교육 방법이 권장될 것이다. 이처럼, 지식이 처음부터 불변의 상태로 존재한다고 보는가, 개인에 의해 구성된다고 보는가는 교육의 내용 선정과 교육의 방법 적용에 구체적인 영향을 미친다.

포스트모더니즘의 거대 담론이 지배적인 영향을 미치면서 전통적으로 유지되어 온 지식의 관점이 변모를 겪게 되었다. 전통적으로 지식은 단일한 성격을 지니고 있으며 인간의 인식과는 무관하게 고정적인 형태로 존재한다고 생각해 왔다. 전통적인 학문, 특히 인식론을 위시한 철학

은 이러한 지식의 성격을 밝히고 이의 인식 방법을 발견하는 데 많은 노력을 기울여 왔다. 합리론과 경험론과 같은 전통 철학의 조류는 이의 대표적인 예로 꼽을 수 있다.

그러나 지식에 대한 이러한 관점은 큰 변화를 겪었다. 포스트모더니즘의 담론으로 분류할 수 있는, 소위 구성주의가 대두하면서 지식이 애초부터 불변의 고정적인 형태로 존재하는 것이 아니라, 말 그대로 '구성'될 수 있다고 보는 관점이 영향을 미치기 시작했기 때문이다. 객관적 지식, 진리에 가까운, 불변하는 지식의 체계를 갖추고 있다고 믿어온 과학조차도 구성적 지식으로 쌓아올린 축조물에 불과하다는 주장이 제기되면서 확고부동한 진리로서의 지식은 그 위상이 급격하게 흔들리게 되었다.

그런데 지식이 존재하는 것이 아니라 구성된다고 보는 지식관은 국어과 교육과 관련된 논의에도 많은 영향을 미치고 있는 것으로 보인다. 교육 내용으로서의 지식을 명제적 지식, 방법적 지식, 조건적 지식으로 분류하고 있는 제7차 국어과 교육과정은 이미 지식에 대한 기본적인 태도를 구성주의적인 방향에서 잡고 있음을 보여준다. 물론 국어과 교육과정이 구성주의적 지식관을 바탕으로 삼고 있다고 명백히 표방하고 있는 것은 아니다. 그러나 지식을 단일하면서도 고정적 대상으로 다루지 않고, 그 존재의 양태 또는 지식의 성격에 따라 유형화하여 다룸으로써 구성주의적 경향을 보여준다. 대상을 다루는 방법에는 그 대상을 보는 관점이 전제되어 있으므로, 지식을 어떻게 다루는가를 살펴보면 그 밑바탕에 흐르는 지식에 대한 관점을 파악할 수 있다. 제7차 국어과 교육과정에서는 지식을 단일하게 보지 않고 세 가지로 유형화하고 있으므로, 구성주의적 지식관을 수용하고 있다고 할 수 있다.

제7차 국어과 교과서는 구성주의적 지식관을 더 명확하게 하고 있다는 점에서 주목된다. 국어교과서가 교육과정의 지식관을 절대적으로 반영한다고 단정하기는 어려우나, 국어교과서의 개발과 편찬은 국어과 교육과정의 구현을 목표로 하므로 국어과 교육과정이 함의하고 있는 지식에 대한 관점이 영향을 미쳤다고 유추할 수 있다. 국어과 교육과정과 국어 교과서가 서로 지식관을 달리 하고 있다는 것은 교육적 체계로나 교

육적 논리로나 납득하기 어렵다. 국어 교과서에 수록된 다음과 같은 진술은 이러한 지식관의 영향을 잘 보여주는 예라고 할 수 있다(교육부, 2001a:3 ; 교육부, 2001b:3).

국어교과는 '내 생각'을 이야기해도 되고, 그런 개인적 생각이 답으로 인정될 수 있는 교과이다. 이와 같은 국어 교과의 본질적 성격을 이해하고, 우리 모두 창의적으로 생각하고 적극적으로 발표하는 활동 중심의 국어 수업을 이루어 가도록 노력하자. 수업에서의 나의 발표는 곧 '개인적인 생각을 사회적으로 설득하는 과정'이다.

이 예는, 학생들이 표현하는 모든 생각이 답으로 인정될 수 있으니 주저하지 말고 교과서가 제시하는 활동에 적극적으로 참여하자는 권고로 들리기도 한다. 물론 그러한 의미도 없지는 않겠지만, '국어교과'에서는 '개인적 생각'도 '답'으로 인정될 수 있다고 보는 점에서 구성주의적 지식관을 보여준다는 점은 지적되어야 할 것이다. 특정한 영역을 지칭하지 않고, '국어교과'가 그렇다고 한 점에 주목해야 할 것이다. 교수-학습 활동에서 학생들이 발견해야 하는 '답'이란, 교육 활동을 통해 학생들이 이해하거나 수행할 수 있기를 바라는 어떠한 교육적 내용이다. '개인적인 생각'이 모두 '답'으로 인정될 수 있다면, 모든 생각이 지식으로서의 성격을 지니는 것으로 본다는 의미를 포함하며, 역으로 확고부동하고 명확하기 이를 데 없는 지식의 체계가 국어과 교육에서는 존재하지 않는다는 관점을 드러내는 것이다. '개인적 생각'도 '답'이 된다는 주장은 특별히 도 달해야 할 대상, 명확한 체계로서의 지식의 존재가 없다고 보는 관점이라는 점에서 구성주의적 지식관을 반영하고 있다고 판단할 수 있다.

이러한 지식에 대한 관점은 교사용 지도서에 이르면 '구성주의'라는 이름으로 정리된다. 학생들이 독자가 되는 국어 교과서에서는 '구성'이라는 표현을 사용하지 않았지만, 학문적 배경을 지니고 있는 국어교사를 독자로 하는 지도서에서는 '구성'이라는 술어를 매우 분명하게 사용하고 있다. 다음 진술은 이를 잘 보여주는 예라고 할 수 있다(교육부, 2001c: 17).

지식에 대한 인식 방법이나 구성 방법이 다르면 그 교육 환경도 달라지기 때문에 객관주의와 구성주의의 교육 환경은 사뭇 다르다. 그렇지만 가장 중요한 차이는 교육의 주체를 교사에서 학생으로 바꾸었다는 점이다. 객관주의 관점에서는 교육의 목표가 보편타당한 절대적 지식을 교사가 교과서를 통해 학생들에게 일방적으로 전달하는 수업이었기에 학생들은 수동적인 지식의 수용자일 뿐이었다. 그러나 지식이 학생 개인의 인지적 작용과 사회 구성원 간의 상호작용으로 항상 새롭게 구성된다는 입장에서 보면 학습의 주체는 학생 자신이 되어야 하고, 교사는 학생들이 지식을 능동적으로 구성할 수 있도록 안내하고 도와주는 역할을 해야 한다.

교사용 지도서의 예에서는 '지식이 항상 새롭게 구성된다.'는 점을 명시적으로 밝히고 있다. 지식을 구성적 관점에서 보고 있음을 명확하게 표방하는 대목이 아닐 수 없다. 지식은 개인적인 수준에서 구성된다는 점을 강조하면서 국어과의 교수-학습은 이를 지원하는 형태로 전개되어야 함을 강조하고 있다.

그러나 이러한 관점은 부분적으로 수정과 보완을 요한다. 지식을 구성주의적으로 보는 시각은, 지식 구성의 상대적 관점이 내재함으로써 학교 교육의 필요성을 무력화하거나 학교 교육과정의 구성을 원천적으로 봉쇄할 수 있는 가능성을 내포하고 있기 때문이다. 이는 교육과정 이론의 논의에서도 이미 지적된 바 있다. 개인이 지식을 구성된다고 보는 관점은 학교에서 무엇을 가르쳐야 할 것인가에 대한 판단 기준을 주관적인 것 또는 자의적인 것으로 보게 하는 문제를 안고 있다. 그래서 다음과 같은 주장은 매우 의미 있게 들린다(소경희, 1996:81).

더군다나 극단적 상대주의의 '아무 것이나 다 좋다'는 관점을 따르게 되면, 모든 사람이 그들 개인의 취향에 따라 어떠한 지식의 형태든지 선택할 수 있다는 부정부주의적이고 주관적인 지식관에 빠지게 된다. 특정 지식 형태를 다른 것보다 더 나은 것으로 볼 이유가 전혀 없다는 이러한 논의는 교육의 필요성에 대한 근본적인 의문을 제기한다. 예컨대 만약 특정한 지식 형태를 더 나은 것으로 볼 이유가 전혀 없다면, 무엇이 교육을 정당화시켜 줄 것인가? 왜 우리는 아동들의 세계관을 변화시키려고 노력해야 하는가?

이와 같은 주장은 지식에 대한 관점을 구성의적 관점으로 고정하는 것이 올바른 태도가 아니라는 점을 보여주고 있다. 국어과 교육에서도 학생들이 알아야 할(또는 이해해야 할) 지식은 분명히 존재한다. 발견식 방법으로 접근하든, 탐구식 방법으로 접근하든, 토의식 방법으로 접근하든 학생들이 알아야 할 교육내용으로서의 지식은 학생보다 '먼저' 존재한다고 할 수 있다. 이러한 지식은 학생들이 구성해야 할 대상이라기보다는 학습해야 할 대상으로 보는 것이 타당하다. 학생들이 학습해야 할 지식까지 구성의 대상으로 본다면, 이는 앞에서 지적한 우(愚)를 범하는 것이라 할 수 있다.

그러나 이러한 주장이 지식에 대한 관점을 객관주의로 되돌려야 함을 내세우는 것은 아니다. 이러한 주장이 지니는 의미는 국어과 교육에도 학생들이 학습해야 할 분명한 지식이 존재한다는 점과, 지식의 구성적 성격이 극단으로 치닫는 것을 경계할 필요가 있다는 점을 인식하는 데 있다. 국어과 교육이 교육 내용 중에 수행 능력에 대한 학습을 포함하는 한 개인적인 수준에서 구성되는 지식을 배제할 수 없다. 개인적인 수준에 지식이 구성된다면, 구성하는 주체의 개인적인 차이가 반영될 수밖에 없기 때문이다. 그래서 '활동'을 통해 '몸'으로 체득해야 하는 수행 능력이거나 전략은 개별적인 차이가 자연스럽게 드러난다. 쓰기 교육에서 다루어야 하는 지식은 방법적 지식이 되어야 한다는 것도 이러한 맥락에서 있다. 그러나 교육 내용 전부를 지식으로 설명하려 하고, 지식의 구성적 성격을 수용하다 보니, 지식의 성격이 모호해 지고 쓰기 교육에서 다루어야 하는 지식은 무엇이 되어야 하는가에 대해 답하기 어려운 상황에 놓이게 되었다. 따라서 국어과 교육에 영향을 미치는 구성주의적 지식관에 대한 비판은 국어과 교육에서 가르쳐야 할 것에 대한 명료화, 더 나아가서는 쓰기 교육에서 지식의 명료화에 대한 요청으로 이해해야 할 것이다.

2. 국어과 교육과정과 지식의 범주

제7차 국어과 교육과정에서는 교육 내용을 체계화하기 위하여 지식의 범주를 세 가지로 유형화하였다. 즉, 명제적 지식, 방법적 지식, 조건적 지식이 그것이다(이인제 외, 1997:133). 명제적 지식은 명제 형식으로 표현할 수 있는, 개념적 의미를 다루는 지식이고, 방법적 지식은 어떤 문제를 해결하는 것과 관련된, 수행적 능력을 다루는 지식이며, 조건적 지식은 문제 해결의 원리를 언제, 어떤 식으로 적용하는 것이 효과적인지를 아는 것과 관련된, 방법적 지식의 조정 및 규제와 관련된 지식이다.

국어과 교육이 지식의 체계를 다루는 내용교과라면, 교육 내용을 이루는 지식을 세 가지로 유형화하지 않아도 무방하였을 것이다. 교육 내용으로서 지식의 성격이 단일하게 모아질 수 있기 때문이다. 그러나 국어과 교육은 어떠한 영역이든지 '수행성', 즉 활동적 성격을 바탕으로 삼고 있기 때문에 지식의 유형을 단일하게 이끌어가는 것이 쉽지 않다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기는 물론이거니와, 수행성이 낮을 것으로 예상되는 국어지식 영역에도 우리말의 활용 내지 적용과 관련된 활동이 존재하기 때문에 수행성으로부터 자유롭지 못하다. 국어에 대한 지식을 아는 것만으로 그칠 수 없고, 그것을 바탕으로 한 실제적인 적용과 언어적 활용이 요청된다. 이 점에서 국어교과는 모든 영역이 활동적 성격을 바탕으로 삼고 있다고 할 수 있다. 그래서 국어과 교육에서는 지식의 유형을 세분하여 다루지 않을 수 없다.

제7차 국어과 교육과정에서 제시하고 있는 지식의 유형 중에서 명제적 지식과 방법적 지식은 양립의 타당성을 확보하고 있는 것으로 판단된다. 지식론에서도 명제적 지식과 방법적 지식의 양립을 인정하고 있기 때문이다. 전통적으로 철학에서 지식을 단일한 지식의 체계 및 정신적 작용의 형태로 다루어왔지만, 시대의 변화 및 학문적 변화에 따라 지식을 단일한 성격으로 보는 관점이 변모를 겪게 되었다. 그 결과, 정신이 아니라 몸에 투영되어 있는, 무엇 무엇에 대해 할 줄 아는 것도 지식의

범주로 다루는 관점이 자리를 잡게 되었다. 이렇게 하여 설정된 지식의 범주가 방법적 지식이다(길버트 라일, 이한우 역, 1994: 34~9 ; Pears, 1971: 26~7 ; 김영민, 1996: 164~5).

그래서 교육과정 이론에서도 학생들이 성취해야 기준(standards)을 명제적 지식과 방법적 지식의 양립 구조로 설계하고 있다. 미국을 위시한 선진국에서는 교육의 책무성을 강조하면서 교육과정을 설계할 때 학생들이 성취해야 할 기준을 제시하는 경향이 늘어나고 있다. 학생들이 성취해야 할 기준, 즉 성취 기준은 “학습자가 반드시 알아야 하고 수행하여야만 하는 일반적 정보 혹은 기능의 기준 혹은 범주”로 정의된다(조재식, 2005:67). 이 성취 기준은 학생이 반드시 알아야 할 일반적 정보와, 학생이 반드시 수행해야 할 일반적 정보를 핵심적인 요소로 삼고 있다. 여기에서 말하는 알아야 할 일반적 정보는 ‘이해’를 의미하고, 수행해야 할 일반적 정보는 ‘수행’을 의미한다. 이들은 각각 ‘명제적 지식’과 ‘방법적 지식’에 대응된다. 그러므로 ‘명제적 지식’과 ‘방법적 지식’은 지식론의 수준뿐만 아니라, 교육과정의 실제적 구성 수준에도 반영되어 있음을 알 수 있다.

명제적 지식과 방법적 지식은 그 분류 체계로서 존재가 인정되지만, 조건적 지식은 그 성격이 모호하다는 문제를 안고 있다. 인지적 전략을 언제, 어떻게 활용할 것인가를 결정해 주는 심리적 특성을 강조하기 위하여 지식으로 설정한 것이기 때문이다. 내용을 생성하기 위하여 어떤 때에 초점화된 자유롭게 쓰기(focused free writing)를 할 것인지, 어떤 때에 브레인스토밍(brainstorming)을 할 것인지를 결정하는 것이 조건적 지식이다. 그런데 이 조건적 지식은 인지심리학자들이 주장하는 지식이라는 점에 주목할 필요가 있다(Jones et al., 강영안 역, 1993:32). 즉, 조건적 지식은 인지적 특성에 깊은 관심을 가지고 있는 인지심리학자들이 이의 특성을 강조하기 위하여 지식으로 내세운 것이다. 그래서 인지심리학자들은 조건적 지식, 전략에 대한 규제와 조절에 대한 인지적 능력도 교육 내용을 이루며 교육의 대상이 될 수 있다고 보고 있다.

그러나 조건적 지식이 지식론에서 지식의 유형으로 언급되지 않고 있

다는 점을 차치하더라도, 방법적 지식과 구별이 쉽지 않다는 점에서 독립적으로 지식 유형으로 설정하는 것에 대해 주저하지 않을 수 없다. 언제 전략을 활용할 것인가, 왜 그 전략을 활용하고자 하는가 등에 대한 지식이 조건적 지식이라고 하지만, 이는 방법적 지식의 활용을 전제로 하는 것이어서 독립적인 지식 유형으로 설정하는 것에 부담이 따른다. 또한 그것을 구체화하여 진술하는 것이 쉽지 않고 그 수량을 충분히 변별해 내는 것도 쉽지 않다. 조건적 지식도 그것이 표현되는 구체적인 모습에서 보면 무엇을 할 줄 아는 지식과 명확하게 구별되지 않는 경우도 많다. 전략을 수행할 줄 아는 지식과 전략을 조절할 줄 아는 지식은 서로 강하게 교착되어 있는 지식일 뿐만 아니라 그 성격도 크게 다르지 않아 보인다.

그러므로 이 글에서는 조건적 지식을 방법적 지식으로 통합하여 다루는 것이 더 적절하다고 본다. 조건적 지식이 방법적 지식의 활용과 적용을 전제로 하고 있으므로, 이와 연계되는 가운데 활용될 수 있도록 구조화하는 것이 바람직한 것으로 판단된다. 명제적 지식과 방법적 지식은 학술적 담론으로나 교육과정의 관점으로나 타당성을 확보하고 있기 때문이다. 조건적 지식을 방법적 지식으로 통합하면 제7차 국어과 교육과정에서 취하던 지식의 정립(鼎立) 구조는 양립(兩立) 구조로 되돌아간다.

3. 지식의 양립 구조와 지식에 대한 관점

앞에서 지식에 대한 관점이 객관주의와 구성주의로 대별될 수 있다고 하고, 국어과 교육이 수행 능력을 교육 내용으로 포함하는 한 구성주의적 지식관을 완전히 배제하는 것이 어렵다는 점을 지적하였다. 또한, 국어과교육에서 다루는 지식은 명제적 지식과 방법적 지식의 양립 구조로 파악하는 것이 더 타당성이 높다는 점을 지적하였다. 그런데 지식에 대한 관점으로서 객관주의 및 구성주의는 그 성격에 주목하여 보면, 명제적 지식 및 방법적 지식과 일정한 연관 관계에 있는 것으로 파악된다.

지식론의 역사로 보면 객관주의와 구성주의는 무수한 학문적 논의를 거쳐 온 담론이다. 계통 발생이 개체 발생에서 되풀이 되는 것과 같이, 학문사에서 시차를 두고 형성된 지식에 대한 두 관점이 교육과정에서 다루는 지식에 대응되어 나타날 수 있다는 점을 생각해 볼 수 있다. 이는 미시적 읽기와 거시적 독서가 역사적으로 선후의 관계로 변모해 왔지만, 공시적으로는 이 두 가지의 독법(讀法)이 공존할 수 있다는 점과 유사하다(박영민, 2004). 이러한 방법을 수용한다면, 명제적 지식과 방법적 지식을 객관주의적 관점과 구성주의적 관점에 대응시킬 수 있다. 객관주의는 지식의 '선행(先行)'과 '고정성'을 강조하고 구성주의 지식의 '구성(構成)'과 '변화 가능성'을 강조하므로, 명제적 지식은 전자에, 방법적 지식은 후자에 대응해 보는 것이 가능하다. 명제적 지식은 변화 가능성이 적은 지식의 유형으로서 이해의 대상이 되며, 방법적 지식은 변화 가능성이 열려 있는 지식의 유형으로 이해된다.

이러한 지식 유형의 설정과 대응을 쓰기 교육으로 전환하면, 쓰기와 관련된 명제적 지식과 쓰기를 수행할 줄 아는 방법적 지식은 각각 객관주의적 관점 및 구성주의적 관점과 관련을 맺는다. 쓰기 이론으로부터 유래하는 쓰기의 명제적 지식은 상대적으로 변화가 적으며, 쓰기의 수행성을 드러내기 위한 방법적 지식은 상대적으로 변화가 많다. 쓰기의 명제적 지식은 개인적인 수준에서의 편차가 거의 존재하지 않으나, 쓰기의 수행을 반영하는 방법적 지식은 개인적인 수준에서 차이를 드러낸다. 전자는 학습 이전에 이미 마련되어 존재하는 교육 내용이지만, 후자는 몸을 통해서 체득해 가야 하는 교육 내용이다. 몸으로 체득하는 수행 능력은 몸의 차이, 즉 개인의 차이가 드러난다. 전문 필자의 다음과 같은 진술은 이러한 특성을 잘 보여준다(유홍준, 1994: 153~4).

글쟁이를 업으로 삼은 것은 아니지만 논문, 비평문, 해설문, 잡문에 답사기
까지 식성껏 글을 써오다 보니 나도 모르게 몇 가지 글버릇이 생겼다. 고백하
건대 반드시 만년필이어야 하고, 원고지는 나의 전용 1천자 원고지이어야 하
며, 구상은 밤에 엮드려 하고, 글은 낮에 책상에 앉아서 쓰며, 먼저 제목을 정

해야 쓰기 시작하고, 첫 장에서 끝 장까지 단숨에 써야 되는데 글 쓰는 동안에는 점심·저녁도 무드 깨질까봐 대충 때운다.

아무리 생각해도 고약한 버릇인데 그런 중 더욱 괴이한 버릇은 글쓰기에 앞서 반드시 이야기로 리허설을 하는 것이다. 이 때는 스퍼링 파트너를 잘 만나야 도움이 되므로 글에 따라 적당한 상대를 찾는 것이 중요하다 그것이 나로서는 큰 일거리이다.

인용문에 제시되어 있는 쓰기의 습관은 자기 나름대로 터득한 방법적 지식으로서 쓰기에 관한 수행의 개별적 특성을 보여준다. 이는 쓰기의 방법적 지식이 개인적인 수준에서 다양한 양식과 양태로 존재할 수 있으며, 변화 및 변용도 충분히 가능하다는 점을 일깨워 준다. 쓰기의 방법적 지식은 명제적 지식처럼 중심점을 향해 수렴되는 것이 아니라, 개인적 특성 및 상황 등에 따라 발산적으로 존재하는 지식의 유형으로 볼 수 있는 것이다.

이상의 논의를 통하여, 국어과 교육과정에서 다루는 지식의 유형을 명제적 지식과 방법적 지식으로 양립하고, 지식에 대한 객관주의적 관점과 구성주의적 관점을 각각 명제적 지식과 방법적 지식에 대응하고자 한다. 따라서 쓰기 교육에서 다루는 지식의 유형도 명제적 지식과 방법적 지식의 양립 구조를 취하며, 학생들이 반드시 이해해야 하는 체계로서의 지식은 명제적 지식에 넣을 수 있고, 학생들이 반드시 수행할 수 있어야 하는 활동으로서의 지식은 방법적 지식에 넣을 수 있다. 명제적 지식은 학생들이 반드시 학습해야 할 대상으로 규정되며 개인적인 수준에서의 변용은 가능하지 않다고 본다. 그리고 방법적 지식은 학생들이 반드시 수행할 수 있어야 하는 대상으로 규정되지만, 개인적인 수준에서의 변용이 가능한 것으로 본다. 상황에 따라서는 학생필자 개인의 특성과 상황에 적합한 방법적 지식을 ‘발견’하고 새롭게 ‘구성’할 수 있도록 도움을 제공할 수 있어야 한다.

Ⅲ. 쓰기 교육에서 지식과 교육 내용의 구조

1. 쓰기 기능(機能) 범주의 설정

쓰기 교육은 교육 내용을 교수·학습하여 학생들이 쓰기를 잘 할 줄 알도록 교육하는 것을 목표로 삼는다. 그러나 쓰기 교육은 쓰기 자체만을 가르치는 데에서 그치는 것이 아니라, 쓰기를 수단으로 삼아 다른 것을 할 줄 알도록 하는 것도 주요 목표로 삼고 있다. 이러한 특성을 들어 쓰기 교육을 포함하는 국어교과를 도구교과 또는 방법교과라고 부르기도 한다.

쓰기가 다른 목적의 실현을 위한 수단으로 기능(機能)할 수 있다는 점은 그리 새로운 사실이 아니다. 쓰기에서는 이를 범교과적 쓰기(또는 범교과적 작문)로 이론화하여 원리와 실재를 다루고 있거니와, 이를 반영하여 제7차 국어과 교육과정에서도 쓰기의 범교과적 활용을 '쓰기의 실제'를 통해 다루도록 하고 있다. 범교과적 쓰기를 떠올리지 않더라도 국어교과 안에서 쓰기를 다른 목적으로 활용하는 예는 얼마든지 발견할 수 있다. 독후감 쓰기는 읽기 목적의 실현, 즉 이해의 심화 및 감상의 확장이라는 목적을 위해 쓰기가 활용된 예이다. 국어교과의 내용 학습, 즉 국어 지식의 학습에서 활용되는 쓰기, 문학 이론의 지식을 학습할 때 활용되는 쓰기도 이러한 예에 속할 수 있다. 언어가 의사소통의 '수단'으로 인식되는 바와 같이, 쓰기도 다른 목적의 실현을 위한 '수단'으로 이해될 수 있다. 수단으로 활용되는 쓰기의 이러한 특성을 이 글에서는 쓰기의 기능(機能)으로 명명하여 다루고자 한다.

쓰기의 기능 영역은 쓰기의 존재 이유와도 밀접하게 관련되어 있다. 쓰기에는 어떤 목적의 달성을 위하여 활용되는 성격이 분명하게 드러나 있다. 쓰기가 어떠한 목적을 위해 수단으로 활용된다는 것은 쓰기의 발생과도 관련되어 있다. 인류가 처음으로 쓰기를 왜 고안하게 되었을까를 생각해 본다면, 쓰기의 도구적 성격을 더 쉽게 이해할 수 있다. 쓰기에

대한 역사적 논의를 따르면, 쓰기는 경제적 목적, 더 정확하게는 상업적 목적으로서 기억을 보완하기 위해서 고안된 것으로 알려져 있다. 물적 거래에서 분쟁을 줄이고 효율적인 관리를 위해서 기록의 형태가 동원되었고 이것이 쓰기의 시원(始原)을 이루게 되었다는 것이다(존 맨, 남경태 역, 2000: 216~9 ; Christin, 2002: 9~14).

이 점에서 보면 쓰기는 어떤 목적을 위하여 도입된, 수단적인 의미를 지닌다. 생활 가운데에서도 이와 유사한 사례를 종종 발견할 수 있다. 문맹 상태에 있는 사람이 자신의 경제적 목적을 위해 쓰기를 활용해 내는 사례를 종종 찾을 수 있으며, 이러한 예는 쓰기 체계 고안의 이유를 유추할 수 있는 근거를 제공해 준다. 쓰기가 시원(始原) 단계에서는 경제적인 목적으로 기억을 보존하기 위해서 활용되었지만, 활용의 사례가 늘어나면서 표현 주체의 의사를 다른 사람에게 전달하는 예로도 활용되었다. 문화사적 접근에 따르면 생활에서의 '필요'가 쓰기 체계의 고안을 이끌어 내었다고 보고 있다. 이와 같은 맥락에서 보면, 쓰기에 대하여 수단으로서의 지위를 부여하는 것은 매우 자연스러우며, 이는 어쩌면 쓰기의 발생과 관련된, 본질적인 성격에 부합하는 것일 수도 있다.

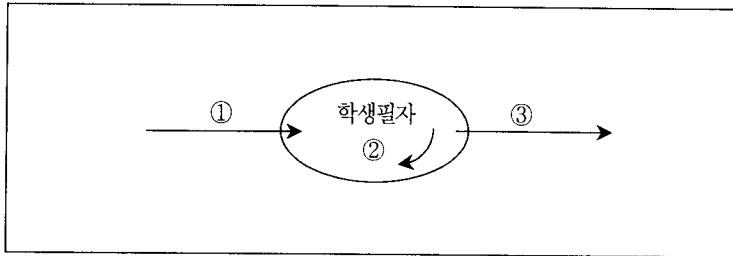
쓰기의 기능(機能)은 표현 주체, 즉 학생필자를 기준으로 삼아 네 가지의 유형으로 분류할 수 있다. 쓰기 기능은 쓰기 교육의 한 축을 이루는 학생필자를 기준으로 놓고 입력, 처리, 출력의 단계를 설정함으로써 구체적인 유형을 이끌어낼 수 있다. 쓰기 기능을 유형화하는 것은 쓰기의 활용을 단지 범교과적 쓰기의 활용으로 보는 관점을 보완할 수 있도록 해 준다는 점에서도 의의가 있다.

입력 단계는 쓰기가 학생필자를 기준으로 하여 학생필자의 외부에 존재하는 지식이나 정보를 받아들이기 위한 수단으로 기능하는 것과 관련된다. 일반적으로 쓰기는 표현이나 표출의 기능만을 가진 것으로 이해하기 쉬우나, 지식 또는 정보를 효율적으로 받아들이고 그것을 체계화할 수 있도록 돕는 기능도 가지고 있다. 그래서 쓰기는 학습의 양식으로 이해되기도 한다(Emig, 1997). 이러한 기능에 주목한 것이 바로 범교과적 쓰기이다. 범교과적 쓰기에서는 쓰기를 내용교과의 지식이나 정보를 학

습하는 기능으로 활용하는 예이다.

처리 단계는 학생의 내재적 목적이나 존재적 목적을 위하여 쓰기를 활용하는 것과 관련된다. 쓰기는 내용교과의 학습을 위해서 활용되기도 하나 학생필자의 내재적 목적이나 존재적 목적과 관련된 기능을 수행하기도 한다. 쓰기가 사고(思考) 기능과 반성(反省) 기능을 수행할 때 이러한 성격이 드러난다. 쓰기는 단지 음성 언어를 고정하기 위한 단순한 기호 체계가 아니다. 음성 언어가 사고의 바탕을 이루듯이, 문자 언어의 활용 방식인 쓰기도 동일하게 사고의 바탕을 이룬다. 학생필자는 쓰기를 활용하여 사고를 전개한다. 쓰기의 과정에서 부딪히는 인지적 문제를 해결하고 정보를 통합하고 처리하면서 의미를 생성하는 쓰기 활동은 사고의 기능과 밀접하게 관련되어 있다. 또한, 쓰기는 학생필자의 반성적 활동으로도 기능할 수 있다. 인간이 지닌 뛰어난 지적 기능(技能) 중의 하나가 자신을 스스로 되돌아볼 줄 아는 반성적 능력인데, 이 능력은 인간이 언어를 사용할 줄 알게 되면서부터 소유할 수 있게 되었다(대니얼 데닛, 이희재 역, 1996: 62~3, 82). 언어가 반성적 능력을 심어주었던 것처럼, 문자 언어도 학생필자에게 동일하게 반성적 능력을 심어주고 그 능력을 또한 신장시켜 줄 수 있다. 문자 언어를 이용하는 쓰기는 시간의 틈을 두고 사고가 순차적으로 진행되어 가기 때문에 반성적 성격이 더욱 명료하게 드러난다. Jr. Hillocks(1995)는 이 점에 주목하여 쓰기의 반성적 성격을 중심으로 하여 쓰기교육의 프로그램을 구안한 바 있다.

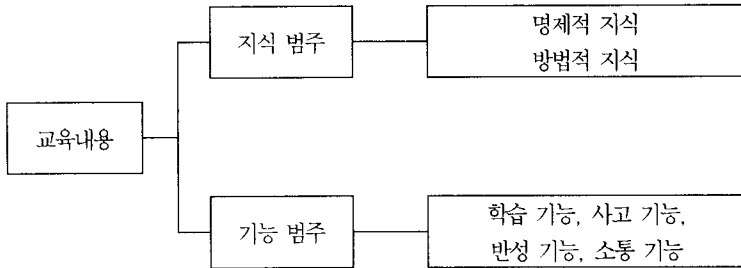
출력 단계는 표현 주체의 내부에 표상된 의미를 표현하여 다른 사람과 소통하는 데 활용하는 기능과 관련된다. 외적으로 표현을 하더라도 그 목적이 사고나 반성을 드러낸다면 처리 단계에 속하며, 출력 단계는 예상독자와 소통하기 위하여 표현하는 쓰기의 기능을 의미한다. 통상 쓰기는 의사소통의 주요 수단으로 간주되어 왔기 때문에, 이러한 기능은 쓰기의 일반적이면서도 본질적인 목적과 관련된다고 할 수 있다. 이러한 기능을 활용하게 될 때, 학생은 느끼고 생각하고 감상한 결과를 다른 사람과 소통할 수 있다. 이상에서 논의된 것을 도식으로 정리하여 표현하면 다음과 같다.



위의 그림에서 ①은 외적인 지식이나 정보를 받아들이는 학습 기능을 의미한다. 이 때의 화살표는 지식이나 정보, 또는 의미 산출의 과정이 어떻게 흐르는가를 나타낸다. ②는 학생필자의 내재적이고 존재적 목적을 이루는 사고 기능과 반성 기능을 표현한다. 사고의 기능과 반성의 기능은 모두 학생필자의 인지 구조의 내적 체계에서 이루어지는 활용 형태이기 때문이다. ③은 표상된 의미를 표현하여 소통하는 기능을 표시한 것이다. 학생필자로부터 산출된 의미는 다른 사람에게 전달되어 소통의 과정을 밟게 된다.

2. 쓰기 영역의 교육 내용의 구조

앞의 논의에서 조건적 지식은 방법적 지식과 통합하여 지식의 양립 구조를 택하고, 쓰기를 구체적으로 활용하는 기능(機能) 범주를 세우자고 하였다. 이제 이러한 논의가 어떠한 맥락으로 이어질 수 있을지를 생각해 보아야 할 것이다. 이 글에서는 쓰기 교육에서 다루어야 할 교육 내용과 지식의 관계를 다음과 같이 보고자 한다.



교육 내용을 지식과 동일시하는 관점들이 있었으나, 쓰기 교육의 맥락에서는 교육 내용을 ‘가르쳐야 할 것’으로서 상위의 범주로 설정하고, 그 하위에 ‘지식 범주’와 ‘기능 범주’를 두기로 한다. 지식 범주는 쓰기에 대한 이해 및 수행의 학습을, 기능의 범주는 쓰기의 구체적인 활용을 담당하는 교육 내용이 된다. 기능 범주를 지식 범주와 대등하게 하위 범주의 하나로 설정함으로써 쓰기의 활용을 강조하는 형태를 갖추게 된다. 이는 쓰기에 대한 학습에서 그칠 것이 아니라 쓰기를 어떤 목적을 위하여 효율적이면서도 적극적으로 활용하는 것을 돕기 위한 것이다. 범교과적 쓰기를 예로 들면, 국어과 교육에서 이를 강조를 하고는 있지만, 실제적 운용에서는 이를 구현하는 것이 용이치 않다. 특히 중등학교에서는 교과별 담당 교사가 구별되어 있는 상황이어서 국어과에서 제안하는 범교과적 쓰기가 무리 없이 적용되는 것을 기대하기 어렵다. 그러므로 범교과적 쓰기로의 확장을 우선적으로 내세울 것이 아니라, 국어교과 내에서 이른바 지식을 교수·학습할 때 쓰기를 기능적(機能的)으로 활용하는 것이 중요하다. 국어지식 영역의 교수·학습에서 쓰기를 활용하여 국어 관련 지식을 학습할 수 있도록 지도하며, 문학 영역의 교수·학습에서 쓰기를 활용하여 문학적 지식을 이해할 수 있도록 지도하는 것이 이러한 예에 해당한다.

지식 범주와 기능 범주는 교육 내용을 구성하는 요소이기는 하지만, 내용의 위계 관계를 지니는 것은 아니다. 그러나 보편적인 발달의 원리로 보면, 지식 범주에 대한 교수·학습이 이루어진 바탕 위에서 기능 범주

의 적용이 이루어지는 것이 타당하다. 쓰기를 어떠한 맥락에서 어떻게 활용해야 할 것인지, 그렇게 하기 위해서 요구되는 능력에는 무엇이 있는지를 ‘알고’ 쓰기 교육에 참여함으로써 그 효과를 높일 수 있기 때문이다. 문학적 감상 능력을 신장시키고자 할 때 문학 감상에 대한 방법들을 설명하고 그 바탕 위에서 수행 활동을 펼치는 것도 동일한 원리에 의한 것이다. 지식 범주에 대한 학습이 선행하고 그 뒤에 기능 범주에 대한 교육이 이루어지는 것이 바람직하다는 논리는 명제적 지식과 방법적 지식의 관계에서도 동일하게 적용된다. 학생필자가 명제적 지식을 올바르게 이해하는 가운데 방법적 지식을 체득할 수 있어야 쓰기 과정에서 올바르게 작동하며 효과를 낼 수 있다. 쓰기 전략에 대한 직접 교수에서 ‘설명’ 단계를 두는 것도 이러한 이유 때문이다.

지식 범주와 기능 범주의 이러한 관계는 쓰기의 교육 내용을 어떻게 구체적으로 진술할 것인가에 대한 단서를 제공한다. 이를 체계화하기 위하여 표를 그릴 수 있는데, 이 때 지식 범주와 기능 범주가 쓰기와 맺고 있는 구체적인 내용 또는 요소를 고려해야 한다. 명제적 지식은 쓰기 및 쓰기 요인의 이론적 설명과 관련을 맺고 있으며, 방법적 지식은 쓰기의 과정 및 과정에서 요구되는 전략과 관련을 맺고 있다. 기능 범주에 속하는 하위 요인들은 쓰기의 활용 맥락과 관련을 맺고 있다. 이들의 관련 양상을 체계화하고 교육 내용의 진술을 구체화하기 위한 표는 다음과 같다. 지식 범주는 명제적 지식과 방법적 지식을 구분하여 제시하였지만, 기능 범주에 속한 예들은 하나로 묶어 논의하는 것이 편리하므로 이 표에서는 ‘기능 범주’라는 명칭을 그대로 사용하였다. 큰 동그라미는 관련 정도가 크고 높음을, 작은 동그라미는 관련의 정도가 적고 낮음을 표시한다.

내용 범주 \ 관련 요인	이론적 설명	쓰기 과정	활용 맥락
명제적 지식	◎	○	○

방법적 지식		◎	○
기능 범주			◎

이 표를 통해서 알 수 있는 것은 명제적 지식이 쓰기의 과정에 대한 부분, 활용 맥락에 대한 부분에도 관련을 맺고 있다는 점이다. 개요 작성하기와 같은 과정적 전략을 교육의 내용으로 삼는 경우일지라도 그 전략의 개념 및 특징, 전개 과정, 수행 절차, 유의점 등등에 대한 명제적 지식의 내용이 딸려 있다. 사정은 활용 맥락도 비슷하다. 쓰기가 학습 기능으로 활용될 때 어떠한 맥락에 놓이는지, 어떠한 방법이나 절차를 따라야 하는지 등에 대한 명제적 지식이 덧붙여 있다. 이러한 내용들은 모두 명제적 지식의 부수적인 내용으로 다룰 수 있다. 그러므로 명제적 지식은 본유의 영역인 이론적 설명 외에 쓰기 과정에서의 내용, 활용 맥락에서의 내용을 동시에 포함하게 된다.

방법적 지식도 두 가지의 층위의 내용을 포함한다. 방법적 지식은 쓰기의 과정과 관련된 일반적인 수행 전략을 본질적인 내용으로 삼는다. 쓰기에 대한 계획, 내용 생성 및 조직, 내용 표현 및 고쳐 쓰기, 공유 및 작품화하기 등의 쓰기 과정은 방법적 지식의 근간을 이루는 것이다. 그러나 기능 범주에 속하는 네 가지 활용 유형도 쓰기의 과정을 동일하게 되풀이한다는 점에서 부수적인 포함 내용을 이룬다. 소통을 목적하는 쓰기일지라도 이 쓰기의 과정은 방법적 지식이 근간이 되는 쓰기의 과정과 다르지 않다. 물론 실제적인 활용 과정에서는 내용 생성 단계가 내용 조직과 통합될 수도 있고 내용 생성 단계가 생략될 수 있어 방법적 지식의 일반적인 단계를 따르지 않을 수 있다. 그러나 통합이나 생략 등이 있을 수는 있지만 쓰기의 일반적인 과정을 반복한다는 것은 달라지지 않는다.

이러한 체계를 염두에 두고 교육 내용의 구체적인 진술을 이끌어 낼 수 있다. 다음은 ‘예상독자’라는 쓰기의 주요 요인을 핵심어로 삼아 구성한 예이다.

〈이론적 설명의 축〉

명제적 지식 : 쓰기가 필자와 예상독자의 대화 과정임을 안다.

〈쓰기 과정의 축〉

명제적 지식: 예상독자가 쓰기의 내용과 구성에 미치는 영향을 안다.

방법적 지식: 예상독자의 요구를 조절하며 쓰기 과정에 따라 글을 쓸 수 있다. (예상독자가 쓰기에 미치는 영향을 알고 이를 고려하여 과정에 따라 글을 쓸 수 있다.)

〈활용 맥락의 축〉

명제적 지식: 의사소통을 위한 쓰기에서 예상독자의 중요성을 이해한다.

방법적 지식: 예상독자를 고려하는 방법에 따라 의사소통적 쓰기를 할 수 있다.

기능 범주: 알고 있는 정보를 예상독자가 이해하기 쉽고 정리하기 쉽도록 쓸 수 있다.

제7차 국어과 교육과정에서는 쓰기 과정을 세분하여 내용 생성, 내용 조직, 내용 표현, 고쳐 쓰기의 네 단계로 설정하고 있다. 그러나 교육 내용의 진술에서 쓰기 과정을 세분하여 지식 범주와 기능 범주를 적용하는 것은 바람직하지 못하다. 네 단계의 쓰기 과정에 따라 교육과정 내용을 진술한 것이 쓰기 과정을 강조하고 있는 과정 중심의 교육을 명료하게 보여주기를 하지만, 그 과정들이 불협화음을 일으키고 하나의 일관된 쓰기 과정으로 통합되지 못하기 때문이다. 교육과정 내용이 쓰기 과정을 따라 배열되어 있지만 정작 쓰기는 과정을 따라 수행되지 못하는 문제를 안고 있다. 그러므로 이 글에서는 교육 내용의 구체적인 진술에서 쓰기의 과정을 세분하기보다 쓰기의 과정 자체를 따라서 하도록 함으로써 이러한 문제를 극복하고자 하였다. 쓰기 과정을 세분하기보다 쓰기 과정에 따라 글을 쓰는 활동을 수행하도록 하는 것이 바람직하다.

IV. 결론

이 글에서는 쓰기 교육에서의 지식의 문제를 교육 내용의 구조와 관련지어 탐색해 보았다. 이를 논의하기 위하여 쓰기 교육을 포함하고 있는 국어과 교육과정의 지식의 관점을 살피고, 그 바탕 위에서 쓰기 교육에서의 지식과 교육 내용의 구조를 논의하였다. 쓰기 교육에서는 교육 내용이 상위 위치를 점하는 가운데, 지식 범주와 기능(機能) 범주가 두 축으로 구성되는 구조를 가지고 있는 것으로 파악하였다. 이를 통해서 쓰기의 교육 내용이 지식으로만 구성되는 것이 아니라, 기능(機能)이라고 하는 실제적 적용 내지 활용이 포함되는 것으로 보았다. 이는 쓰기 교육의 실제적 성격을 더욱 명료하게 드러내는 특징을 지닌 구조로 이해되며, 그 영역이 축소되기는 하지만 쓰기 교육에서 다루어야 하는 지식의 성격을 명료하게 하고 지식의 중요성을 부각하는 특징을 지닌 구조로 이해된다. 전통적으로 쓰기에서의 명제적 지식은 쓰기에 대한 간접적인 지식으로 치부되어 왔지만, 명제적 지식을 방법적 지식 및 쓰기의 기능적 범주와도 관련을 지음으로써 이러한 '간접성'의 문제를 극복할 수 있는 토대를 제공할 수 있다. 이러한 토대 위해서 교육 내용의 구체적인 진술을 이끌어 냄으로써 쓰기의 교육 내용을 구조화하는 실제적인 예를 보이고자 하였다.

쓰기 교육에서 교육 내용을 어떻게 설정할 것인가, 쓰기 교육에서 지식을 어떻게 볼 것인가의 문제에 답한다는 것은 매우 어려운 일이다. 이에 대한 답은, 총론 수준에서는 교육과정 이론의 영향을 받으면서 동시에 국어과 교육과정 전체의 관점으로부터 자유로울 수 없고, 쓰기 교육에서 발전시켜온 각종 연구 성과를 적절하게 반영할 수 있어야 하기 때문이다. 그러나 이러한 물음에 답하는 과정이 쓰기 교육과 관련된 지식의 문제, 교육 내용의 문제가 쓰기에 대한 정책적, 학문적 태도를 보여주며, 연구 성과의 공과를 판별하는 작업이라는 점에서 함축적인 의미를 담고 있다. 어려운 작업이지만, 많은 연구자들이 이 작업 과정에 관심을

기울이는 것은 바로 이러한 이유 때문일 것이다.*

* 본 논문은 2006. 2. 19. 투고되었으며, 2006. 3. 14. 심사가 시작되어 2006. 3. 25. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(2001a), 『중학교 국어 1-1』, 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(2001b), 『중학교 생활국어 1-1』, 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(2001c), 『중학교 국어과 교사용 지도서 국어 · 생활국어 1-2』, 서울: 대한교과서주식회사.
- 길버트 라일, 이한우 역(1994), 『마음의 개념』, 서울: 문예출판사.
- 김영민(1996), 『컨테스트로, 패턴으로』, 서울: 문학과지성사.
- 대니얼 대닛, 이희재 역, 『마음의 진화』, 서울: 두산동아.
- 박영민(2004), “문식성 발달 연구를 위한 학제적 방법론,” 『새국어교육』 제67호, 서울: 한국국어교육학회, pp. 21~42.
- 소경희(1996), “현대 교육과정 이론에 나타난 지식관의 문제”, 박사학위 논문, 서울: 이화여자대학교.
- 엄태동(1998), 『교육적 인식론 탐구』, 서울: 교육과학사.
- 유한구(1998), 『교육인식론 서설』, 서울: 교육과학사.
- 유홍준(1994), 『나의 문화유산 답사기 2』, 서울: 창작과비평사.
- 이인제 외(1997), “제7차 국어과 교육과정 개발 연구”, 연구보고서, 서울: 한국교육과정평가원.
- 조재식(2005), “백워드(backward) 교육과정 설계 모형의 고찰,” 『교육과정연구』 23, 한국교육과정학회, pp.63~94.
- 존 맨, 남경태 역(2000), 『세상을 바꾼 문자, 알파벳』, 서울: 예지.
- Christin, A.(2002), From image to writing, In Anne-Marrie Christin(ed.), A History of Writing, London, Great Britain, Flammarion Inc.
- Emig, J.(1977), Writing as model of learning, College Composition and Communication 28, pp.122-127.
- Jones, et al., 강영안 역(1993), 『방략 학습과 방략 교수-교과별 인지 수업-』, 서울: 교육과학사.
- Jr. Hillocks, G.(1995), Teaching Writing as Reflective Practice, New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Pears, D.(1971), What is Knowledge, Wiltshire, Great Britain, Redwood Press Limited.

<초록>

쓰기 교육에서 지식의 범주와 교육 내용의 구조

박영민

이 글은 쓰기 교육 내용의 구조라는 틀에서 쓰기 교육에서 다루어야 할 지식의 범주를 탐색하였다. 전통적으로 지식은 교육 내용과 동의어로 다루어져왔으나, 이 글에서는 지식이 교육 내용의 하위 범주를 구성하는 요인으로 다루었다. 그리고 교육 내용의 또 다른 범주로서 기능(機能) 범주를 설정하였다. 지식 범주에는 명제적 지식과 방법적 지식이 포함되고, 기능범주에는 학습 기능, 사고 기능, 반성 기능, 소통 기능이 포함되는 것으로 분석되었다.

이 글에서는 교육 내용이 상위 위치를 점하며 지식과 기능이 하위 범주를 이루는 것으로 보았다. 이러한 관점은 쓰기의 교육 내용이 지식으로만 구성되는 것이 아니라, 쓰기의 실제적 적용과 관련되는 기능이 포함된다는 점을 보여주는 것이다. 이를 통해서 쓰기 교육의 실제성을 높일 수 있을 뿐만 아니라, 쓰기 교육에서 다루어야 할 지식의 성격과 경계가 모호한 데에서 비롯되는 문제를 극복할 수 있다는 점에서도 긍정적이다. 지식은 지식대로 성격과 경계를 명료하게 하면서도 쓰기 교육이 포함해야 할 수행성과 실제성도 포함할 수 있기 때문이다.

【핵심어】 쓰기 교육, 지식 범부, 기능 범주, 교육 내용의 구조

<Abstract>

**The Category of Knowledges and the Structure of Educational
Contents in Writing Instruction**

Park, Young-min

This paper explore the category of knowledge to be taught in writing instruction, relating to the structure of educational contents. Traditionally, the knowledge of writing have been equivalent to instructional contents. But this paper conclude the knowledge consists of the contents structure. There are two factors in the structure of instructional contents, the one is the knowledge, and the other is the function of writing. The function is regarded as an important factor in this paper. The knowledge category make up of declarative knowledge and procedural knowledge, and the function category consist of learning function, thinking function, reflective function, and communicative function. The conclusion this paper is that contents structure have two factor, the knowledge and the function. This standpoint is positive to enlarge of performance-based writing contents, and to clear nature of knowledge to be taught in writing instruction.

[Key words] writing instruction, the category of knowledges, the category of functions, educational contents