

창의적 사고력 신장을 위한 국어교육의 내용과 방법*

박영목(홍익대 사대 국어교육과)

I. 창의적 사고력과 국어교육

1. 창의적 사고력 교육으로서의 국어교육

학교 교육의 문제점을 심층적으로 진단해 본 대부분의 사람들은 한결같이 학교 교육의 질을 개선하기 위해서는 창의적 사고력 신장을 위한 교육활동이 강화되어야 한다고 주장한다. 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 등의 용어는 학교 교육의 질 개선에 관한 모든 문서에서 단골 손님으로 등장하기 때문에 이 용어들에 접하는 사람들은 대개의 경우 이들 용어를 하나의 교육적 구호 내지 상투어로 인식하는 경우가 있다. 비록 이들 용어들이 과학이나 수학 또는 사회 교과에서는 비교적 친숙한 개념으로 받아들여져 왔지만 국어 교과에서는 생소한 개념으로 또는 국어 교과와는 무관한 개념으로 받아들여지는 경향이 있어 왔다.

국어 교육을 통하여 언어 사용 기능을 효과적으로 신장시킨다는 말은 창의적 사고력을 길러 준다는 말과 같은 말일 수 있다. 창의적 사고력과 국어교육과의 관계를 인식하는 방법에는 두 가지가 있을 수 있다. 첫째 방법은 '창의적 사고력 신장을 위한 국어 교육'이다. 이 경우 창의적 사고력과 언어 사용 기능은 별개의 것으로 인식되며, 언어 사용 기능 교육의 과정에서 특별히 창의적 사고력 신장을 위한 교육 활동을 강화하는 것이다. 둘째 방법은 '창의적 사고 교육으로서의 국어 교육'이다. 이 경우 창의적 사고 기능과 언어 사용 기능은 동일한 기능의 서로 다른 측면으로서 인식되며, 언어 사용 기능 교육 자체가 바로 사고력 신장을 위한 교육이 된다. 다음에서는 둘째 방법의 입장에서 창의적 사고력 신장을 위한 국어교육의 내용과 방법에 관한 문제를 탐색해 보고자 한다.

2. 국어교육의 특성

언어로서의 국어는 이 세상을 우리 자신에게 드러내게 함과 아울러 우리 자신을 이 세상에 드러내게 하는 가장 강력하고도 유용한 도구이다. 언어로서의 국어는 의사소통의 수단일 뿐만 아니라 사고의 기본적 도구이고, 우리의 문화를 규정짓는 특성이며, 개인의 정체성을 드러내는 가장 확실한 표지이다.

언어는 상상적 행위로서 우리들 각자의 상상과 경험에 대한 이미지를 우리의 마음속에 구성해주는 수단이다. 동물의 신호 체계와는 달리 인간 언어의 메시지는 복합적인 수준에서의 의미를 지니기 때문에 인간 언어 사용자는 단순한 정보처리자의 수준을 넘어서 오히려 시인에 가깝다고 할

* 이 논문은 한양대학교 교육문제연구소에서 주관한 창의성교육 세미나(2003. 5. 29)에서 발표한 논문임.

수 있다. 한 개인이 아주 단순한 하나의 문장을 발화할 때, 열 사람의 청자는 각기 다른 방식으로 그 문장의 의미를 해석하게 되지만 그럼에도 불구하고 우리들 각자는 놀라울 정도로 복잡한 방식으로 의사소통과 협동과 논쟁을 무리 없이 해 나가게 된다. 따라서 언어의 효과적인 사용 능력을 학생들에게 길러 주는 일은 우리 교육이 직면하고 있는 가장 중요한 과업 중의 하나이다.

국어 교육의 가장 기본적인 목표는 학생들로 하여금 국어 활동 능력을 제대로 갖추게 하는 데 있다. 그런데 국어 활동 능력을 갖춘 상태란 구체적으로 어떠한 상태인지에 관해 명확하게 규정을 짓기란 매우 어려운 일이다. 국어 활동 능력의 기준은 역사의 흐름에 따라 크게 변화해 왔을 뿐만 아니라 한 개인이 속한 사회 집단에 따라 서로 달리 인식되고 있기 때문이다.

오늘날 국어교육 현장에서는 교육과정 운영 및 수업 운영에 있어서 다양한 접근이 이루어지고 있다. 국어교육에 관한 이와 같은 다양한 접근 방식들에서 다음과 같은 중요한 공통 분모를 추출할 수 있다. 학생들이 장차 그들의 삶을 살아가면서 직면하게 될 국어 활동 능력에 대한 다양한 요구를 충족시킬 수 있는 능력을 국어교육을 통하여 학생들에게 반드시 길러 주어야 한다는 점이다. 또한, 국어 교과는 교과 자체로서도 중요하지만 다른 교과에서의 학습을 뒷받침하는 중요한 기능을 한다는 점이다. 그리고 국어 활동 능력은 유의미한 활동과 장면에서의 교육을 통하여 가장 잘 개발할 수 있다는 점이다. 국어교육에 대한 이러한 시각은 교사는 물론이고 학부모와 교육행정가, 교육정책 수립가 등 우리 학교의 미래에 대한 이해 관계를 가지고 있는 모든 사람들이 반드시 공유해야 할 시각이다.

현대 사회는 물론 미래 사회의 요구에 대비하여 학생들을 잘 준비시키기 위해서는 국어교육을 통하여 도달해야 할 성취 수준에 대한 공유된 이해가 필요하다. 기술과 사회의 변화는 의사소통과 사고 활동을 위한 언어 사용 방식을 변화시키고 있으며, 앞으로도 이러한 변화는 더욱 가속화할 전망이다. 국어 활동 능력에 대한 기대는 21세기에 들어서면서 더욱 높아지고 있다. 21세기의 시민들이 자신의 사회와 직장에 온전하게 참여하기 위해서는 높은 수준의 국어 활동 능력을 보유하고 있어야 할 것이다. 또한 각 개인에게는 10년 전만 해도 꿈도 꾸지 못했을 수준의 기술적 능력을 요구하게 될 것이다. 따라서 현대 사회와 미래 사회에서 요구되는 국어 활동 능력은, 문자 언어와 음성 언어는 물론이고 영화, 텔레비전, 상업적 및 정치적 광고, 사진 등과 같은 시각 언어를 능동적이고 비판적이고 창의적으로 사용할 수 있는 능력이며, 정보를 수집하고 다른 사람들과 효과적으로 의사를 소통할 수 있는 일련의 기술적 전략을 이용할 수 있는 능력이다.

국어교육의 특성을 깊이 있게 이해하기 위해서는 국어 활동 능력의 학습을 구성하는 주요 측면을 통합적으로 이해할 필요가 있다. 국어 활동 능력의 학습은 내용, 목적, 발달, 상황의 네 가지 특징적인 측면으로 분석할 수 있다. 이들 네 가지 측면은 언어의 사용과 학습 과정을 설명하는 데 있어서 렌즈의 구실을 하는 것으로서 국어교육 성취 수준과 직결되는 것이다. 국어교육 성취 수준의 결정은 국어 활동 능력 학습의 네 가지 측면, 즉 내용 측면, 목표 측면, 발달 측면, 상황 측면 등을 모두 고려하여 이루어져야 한다.

내용 측면은 학생들이 국어 교과에서 무엇을 알아야 하며, 무엇을 할 수 있어야 하는지와 연관되는 측면이다. 국어 교과의 내용은 문어와 구어와 시각 텍스트에 관한 지식은 물론 그러한 텍스트를 창안하고 해석하고 비판하는 과정에 관한 지식을 포함하는 것이다. 국어 활동의 과제가 무엇

이나에 따라 국어 교과서의 내용은 개인적 지식이나 기술적 지식이나 사회적 지식과 연관될 수 있다. 주어진 언어활동 상황에 따라 개인적 지식과 학문적 지식과 사회적 지식이 결합될 수도 있다.

목표 측면은 학생들이 국어 교과서의 내용 요소들을 학습해야 하는 이유와 함께 언어 사용 활동의 바람직한 결과, 동기, 이유, 목적 등과 연관되는 측면이다. 우리는 무언가를 배우기 위하여, 어떤 아이디어를 표출하기 위하여, 정보를 전달하기 위하여, 다른 사람들을 설득하기 위하여, 관찰한 것을 기록하기 위하여, 미적 경험을 향유하기 위하여, 또는 사회적 활동에 참여하기 위하여 언어 사용 활동을 하게 된다. 이러한 여러 가지 목적들은 인간의 언어 사용 활동 과정에서 복합적으로 추구되는 경우가 많다.

발달 측면은 학생들이 유능한 언어사용자로서 어떻게 성장·발달해 가야 하는지와 연관되는 측면이다. 언어 사용자로서의 학생들은 내용적 지식과 일련의 전략을 축적해 나갈 뿐만 아니라 다양한 형태의 언어 사용 활동에 참여하면서 이들 지식과 전략을 유연하게 적용하는 능력을 개발해 나간다. 국어 교과서를 통한 학습을 통하여 학생들은 언어를 명료하게, 전략적으로, 비판적으로, 그리고 창의적으로 사용할 수 있는 능력을 신장해 나가게 된다. 학생들은 자신의 목적과 목표를 달성하기 위하여 최선의 언어 사용 방식이 무엇인지를 깨닫게 되며, 언어의 관습에 관한 지식과 이들 지식을 적용하는 능력을 개발해 나가게 된다. 또한, 학생들은 그들 자신의 경험과 텍스트에 관한 지식을 통합하는 능력을 점진적으로 신장해 나가게 된다.

국어교육의 목적 측면과 내용 측면, 그리고 국어 활동 능력의 발달 측면 등 세 가지 측면은 모두 언어활동 상황의 영향을 받는다. 언어활동을 둘러싼 사회적 맥락과 문화적 맥락은 언어의 구조와 의미와 사용 방식에 영향을 미친다. 모든 언어 학습은 특정의 사회적 맥락과 문화적 맥락 안에서 이루어지기 때문에 상황 측면은 국어 활동 능력의 학습을 총체적인 관점에서 규정할 수 있도록 해 준다. 국어 활동 능력 학습의 네 가지 측면, 즉 내용과 목표와 발달과 상황 측면은 모두가 창의적 사고력의 문제와 밀접한 연관을 맺게 된다.

II. 읽기교육과 창의적 사고력 신장

1. 창의적 사고교육으로서의 읽기교육의 특성

읽기교육은 국어교육의 중요한 한 분야이다. 읽기교육은 국어활동 능력을 구성하는 요인 중에서 이해 능력의 신장을 위한 교육이다. 학생들이 성취해야 할 수준 혹은 학생들에 대한 기대치의 측면에서 읽기교육의 지향 점을 간단히 정리하여 제시하면 다음과 같다. 첫째, 학생들은 텍스트와 학생들 자신과 우리 문화 및 세계 문화에 대한 이해를 구축하기 위하여 광범위한 영역의 텍스트를 읽어야 한다. 학생들이 읽어야 할 텍스트는 문학 작품과 비문학 작품, 고전 작품과 현대 작품을 모두 포괄해야 한다. 둘째, 학생들은 인간 경험의 다양한 측면, 즉 철학적 윤리적 심미적 측면 등에 대한 이해를 구축하기 위하여 여러 시기에 걸친 광범위한 영역의 작품을 읽어야 한다. 학생들이 읽어야 할 작품의 유형과 양은 합리적인 수준과 절차에 따라 결정되어야 한다. 셋째, 학생들은 텍스트를 이해하고 해석하고 평가하고 감상하기 위하여 다양한 전략을 활용할 수 있어야 한다.

이들 전략은 학생들 자신의 경험, 다른 독자 및 필자와의 상호작용, 단어의 의미 및 다른 텍스트에 대한 지식, 텍스트의 특성에 대한 지식 등을 바탕으로 도출해야 한다. 넷째, 학생들은 문어 텍스트와 비문어 텍스트를 이해하고 생산하기 위하여 언어의 구조, 언어 관습, 매체 이용 기법, 비유적 언어, 장르 등에 관한 지식을 축적하고 이들 지식을 국어 활동의 과정에서 창의적으로 적용할 수 있어야 한다. 다섯째, 학생들은 다양한 유형의 기술 자원 및 정보 자원을 활용할 수 있어야 한다. 여섯째, 학생들은 문화, 지역, 사회적 역할 등에 따라 달라질 수 있는 언어 사용의 방식이나 유형 혹은 방언 등에 대하여 이해하고 존중할 수 있어야 한다. 일곱째, 학생들은 다양한 언어 공동체의 유식하고 사려 깊고 창조적이고 비판적인 구성원으로서 참여할 수 있어야 한다.

학교 현장에서의 읽기교육이 이상적이고도 바람직한 방향으로 이루어지기 위해서는 위에서 제시한 성취 수준에 대부분의 학생들이 도달할 수 있도록 학생들을 지도하고 안내할 필요가 있다. 그리고 이러한 지도와 안내의 과정에서 창의적 사고력의 신장을 위한 교육 활동은 항상 중심적인 위상을 확보해야 할 것이다.

2. 읽기 활동과 창의적 독자

읽기교육의 성격과 특성을 바르게 이해하기 위해서는 창의성을 지닌 능숙한 독자의 특성을 정확하게 이해할 필요가 있다. 읽기교육의 주된 목적은 학생들이 창의성을 지닌 능숙한 독자로 성장할 수 있도록 도와주는 데 있으며, 이를 위해서는 체계적이고 균형 잡힌 학습이 이루어져야 하기 때문이다.

읽기 능력은 일련의 명시적 기능들의 집합으로 구성되는 것이 아니다. 읽기는 다양한 맥락과 다양한 목적으로 독자와 텍스트 사이에서 이루어지는 상호작용을 포함하는 대단히 복잡한 과정이다. 읽기는 텍스트에 제시된 정보와 독자가 보유하고 있는 기존 지식을 연결하여 독자 나름의 새로운 의미를 구성하는 능동적 과정이다. 독자는 일련의 회귀적인 상호작용을 통하여 의미를 구성한다. 각각의 상호작용 과정에서 독자는 텍스트에서 인식한 자료에 가장 부합되는 의미를 생성한다. 그리고 텍스트가 제공하는 새로운 정보는 이미 구성한 의미의 적절성을 확인하고 그 의미를 수정하는 데 활용된다. 읽기의 과정에서 이러한 상호작용 과정을 반복하여 거침으로써 독자는 점진적으로 독자 자신의 의미를 구성한다. 독자가 구성한 의미는 필자가 텍스트를 생산하는 과정에서 구성한 의미와 유사할 수는 있으나 동일할 수는 없다.

스키마 이론에 바탕을 읽기 이론가들은 능숙한 독자의 읽기 과정에 관한 연구, 능숙한 독자와 미숙한 독자를 구별 짓는 요인에 관한 연구, 읽기 능력을 효과적으로 신장할 수 있는 방법에 관한 연구 등을 광범위하게 수행하였다. 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 능숙한 독자가 지닌 특성을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 능숙한 독자는 텍스트의 의미를 구성하기 위하여 기존 지식을 활용한다. 읽기의 과정에서 능숙한 독자는 자신이 구성하는 의미 모형의 적절성을 평가하기 위하여 자신의 선행 지식을 활용한다. 또한 능숙한 독자는 자신이 이해한 내용을 다른 사람에게 설명할 때에도, 텍스트의 내용 중에서 무엇이 더 중요한지를 결정할 때에도, 읽기의 과정에서 추론을 생성할 때에도 기존 지식을 활용한다. 읽기 현상에 관한 연구 결과에 의하면, 읽기의 과정에서 새로운 정보는 그 정보와 연관

되는 기존 지식과 통합될 때에 더욱 잘 학습되고 기억된다.

둘째, 능숙한 독자는 읽기의 전 과정을 통하여 자신의 독해 작용을 조정한다. 조정하기는 의미를 구성하기 위하여 독자가 활용하는 핵심적인 사고 기제이다. 유능한 독자는 진행 중인 독해 작용이 성공적으로 이루어지는지 의식적으로 확인하며, 일단 독해상의 문제에 직면하면 자신의 독해 전략을 수정한다. 반면에 미숙한 독자는 독해상의 문제가 무엇인지를 제대로 인식하지 못하며, 설령 어떤 문제점을 발견하였다 할지라도 그 문제를 해결할 대안적인 읽기 전략을 사용할 줄 모른다.

셋째, 능숙한 독자는 독해가 잘못된 방향으로 이루어지고 있음을 인식하게 되면 자신의 독해작용을 수정한다. 독해작용에 대한 수정하기는 읽기 과정에서의 규제 전략, 수정 전략, 보완 전략 등과 밀접한 연관을 맺는 독해 기능으로서 유능한 독자가 갖추어야 할 필수적인 기능이다. 일반적으로 유능한 독자는 더 이상의 독해가 이루어지지 않는다고 인식하면 무엇을 어떻게 해야 할 지를 안다. 유능한 독자는 독해 과정에서 발생하게 될 문제를 예견하고 그 문제를 해결하기 위해 필요한 행동을 취한다. 독해 과정에서의 수정하기 전략의 활용 여부는 능숙한 독자와 미숙한 독자를 구별하는 중요한 표지가 된다. 유능한 독자는 읽기나 학습의 과정에서 읽기 시간의 배분을 매우 유연하게 한다. 능숙한 독자는 읽기의 과정에서 문제를 인식하게 되면 텍스트에 대한 되돌아보기를 잘 한다. 유능한 독자는 읽기의 과정에서 다양한 읽기 전략을 적절하게 활용할 줄 알며, 상이한 읽기 환경에 적합한 읽기 전략을 선택할 줄 안다.

넷째, 능숙한 독자는 자신이 읽고 있는 텍스트에서 무엇이 중요한지를 결정할 수 있다. 독해의 과정에서 무엇이 중요한지를 결정하는 일은 대단히 중요한 일이다. 독해 과정에서의 주요 정보와 연관되는 용어들로서 요지, 중심내용, 화제, 대단위 구조, 최상위 구조, 핵심어, 주제 등을 들 수 있다. 독해 과정에서의 주요 정보는 독자중심 주요 정보와 필자중심 주요 정보로 구분할 수 있다. 일반적으로 능숙한 독자는 읽기의 과정에서 자신의 읽기 목적에 따라 무엇이 중요한 정보인지를 결정하게 된다. 능숙한 독자는 미숙한 독자에 비해 필자 중심의 주요 정보를 판단하고 결정하는데 있어서 탁월한 능력을 보인다. 능숙한 독자는 텍스트의 주요 정보를 결정하기 위하여 세상사에 관한 일반적 지식과 내용 영역별 특수 지식을 활용한다. 또한, 능숙한 독자는 주요 정보를 식별하고 조직하기 위하여 텍스트 구조에 관한 지식을 심분 활용하며, 내용의 중요성을 결정하기 위하여 필자의 의도와 목적과 편견에 관한 지식을 활용할 줄 안다.

다섯째, 능숙한 독자는 읽기의 과정에서 정보를 체계적으로 종합한다. 정보의 종합 능력은 정보의 중요성을 결정하는 능력과 연관을 맺는 중요한 읽기 능력이다. 능숙한 독자는 텍스트를 요약하기 위하여 텍스트 내 정보는 물론 텍스트 간 정보를 종합할 수 있는 능력을 갖추고 있다. 텍스트에 제시된 정보를 종합하여 요약하는 과정에서 능숙한 독자는 무관한 정보 삭제하기, 잉여적인 정보를 삭제하기, 일련의 사물이나 사건에 대하여 상위 개념어를 사용하여 적절한 표지를 붙이기, 각 문단의 중심 문장을 찾아 그 내용을 요약에 포함시키기, 문단의 중심 문장을 찾을 수 없을 경우에는 독자 스스로 중심 문장을 적절하게 만들어서 요약에 포함시키기 등의 전략을 적절하게 사용한다. 요약하기 전략은 학습을 위한 읽기지도 프로그램에서 효과적으로 활용될 수 있다. 또한, 요약하기 전략은 다른 읽기 전략과 함께 학습될 때 더욱 효과적일 수 있다 예를 들어, 먼저 요약

하게 하고, 텍스트에서 중요한 정보가 무엇인지에 관한 질문하게 하고, 이해하기 어려운 부분을 식별하게 한 다음에 텍스트의 저자가 다음에 하게 될 이야기의 내용을 예견하게 하는 등의 활동으로 구성된 읽기지도 프로그램이 더욱 효과적으로 읽기 능력을 신장할 수 있다는 것이다.

여섯째, 능숙한 독자는 읽기의 과정에서는 물론 읽기 후에도 끊임없이 추론을 생성한다. 추론하기는 독해의 과정에서 독자에게 필수적으로 요구되는 핵심적인 독해 기능이다. 흔히 추론하기 학습은 자구적 독해 기능을 숙달한 초등학교 고학년 학생부터 이루어져야 한다고 생각하지만 읽기 지도에 관한 연구 결과에 의하면 최소한 초등학교 2학년의 읽기 학습에서부터 강조되어야 한다. 추론하기의 과정에서 독자의 스키마(Schema)는 단편적인 정보에 부합되는 의미 구조를 형성하게 해 준다. 이 과정에서 독자는 그 의미 구조를 활용하여 텍스트에 명시적으로 제시되지 않은 세부 정보를 생성하기도 하고, 텍스트에 제시된 정보를 더욱 정교하게 다듬기도 한다.

일곱째, 능숙한 독자는 읽기의 과정에서 질문을 제기한다. 읽기 지도의 과정에서 질문은 일반적으로 읽기의 주체인 학생들이 스스로 제기하는 것이 아니라 교사가 제기하는 경우가 많다. 그러나 효과적인 읽기 지도를 위해서는 읽기의 과정에서 학생들 스스로 질문을 제기하도록 지도할 필요가 있다. 왜냐하면, 읽기의 과정에서 독자가 생성하는 고등 수준의 질문은 심층적인 독해로 유도할 뿐만 아니라 독해 능력과 학습 능력을 신장하는 데 기여하기 때문이다. 읽기 과정에서의 질문하기의 중요성에 대한 실증적 연구 결과에 의하면, 교사가 제기하는 질문에 답한 학생 집단에 비해 학생들 스스로 질문을 생성하고 답하게 한 학생 집단이 독해 성취도 검사에서 의미 있게 높은 성취를 보였다.

언어를 이해하기 위해서 독자는 독특한 구조물로서의 텍스트에 담긴 정보를 처리할 수 있는 인지적 능력과 언어적 능력과 사회적 능력을 활용해야 한다. 하나의 텍스트는 글자, 단어, 문장, 문단 등과 같은 서로 다른 층위의 요소들로 구성된 구조물이다. 유능한 필자는 마치 유능한 건축가가 건축을 하면서 경제적이거나 미적인 목적으로 빈 공간을 남겨 두듯이 텍스트를 생산하는 과정에서 모든 정보들을 명시적으로 제시하지는 않는다. 능숙한 독자는 텍스트에 제시된 모든 요소들을 확인하지 않는다. 텍스트의 어떤 요소들은 핵심적인 정보를 담고 있으며, 어떤 요소들은 주변적이거나 부가적인 정보를 담고 있기 때문이다. 능숙한 독자는 텍스트를 이해하는 과정에서 학습이나 체험을 통하여 획득한 지식에 바탕을 둔 일종의 청사진에 크게 의존한다. 유능한 필자 역시 비슷한 형태의 청사진에 바탕을 두고 작업을 한다. 필자의 청사진과 독자의 청사진이 동일한 구조와 체계를 지니게 되면, 독자의 언어 이해는 매우 순조롭게 진행된다.

언어 이해의 과정은 상호작용적인 과정이다. 이해의 과정에서 독자는 텍스트의 구조를 분석할 뿐만 아니라 자신의 기억 구조를 점검하게 된다. 인간의 기억은 지식의 저장고이다. 기억 속에 저장되어 있는 지식은 그것이 경험적인 것이든 추상적인 것이든 간에 조직화된 스키마(schema), 개념 망, 계층적 구조, 행렬 등의 형태로 되어 있다. 언어 이해의 특성은 독자가 텍스트에 제시되어 있는 정보를 자신이 이미 보유하고 있는 지식의 구조와 연결짓는 과정이라는 데서 찾을 수 있다. 텍스트의 형식적 구조를 아무리 철저히 분석했다 할지라도, 독자 자신이 이미 보유하고 있는 지식의 구조와 연결시키지 못한다면 텍스트의 이해는 실패하고 말 것이다.

학교 교육의 과정에서 학생들로 하여금 창의성을 지닌 사려 깊은 독자로 성장할 수 있도록 돕

는 일은 매우 중요한 일이다. 우리의 학생들이 위에서 살펴본 바와 같은 창의적이고도 사려 깊은 독자가 지닌 특성을 보유할 수 있도록 돕는 일을 읽기 교육의 핵심적인 목표로 설정해야 할 것이다.

3. 읽기교육 연구의 새로운 동향

읽기지도의 기본적인 목적은 학생들로 하여금 자신과 세계를 이해하고, 읽기에 대한 흥미와 관심을 높이고, 개인이나 집단의 문제에 대한 해결책을 찾고, 능숙한 독자로 성장하는 데 필요한 읽기 전략을 개발해 나갈 수 있도록 돕는 데 있다. 독해는 읽기 지도의 핵심적 요소이다. 독해 능력을 효과적으로 신장하기 위한 읽기지도에서는 학생들의 기존 지식 활성화, 학생들의 읽기 활동 안내, 능동적이고도 집중적인 읽기 활동의 강화, 텍스트에서 수집한 개념적 지식의 강화, 읽기 과정에서 반성적 사고와 비판적 사고 활동의 강화, 다양한 주제에 대한 탐구 활동 유도 등이 핵심적인 활동이 되어야 한다.

읽기 현상에 관한 축적된 연구 성과로 인하여 효과적인 읽기지도 방법의 특성이 여러 측면에서 규명되었다. 첫째, 텍스트의 학습에 관한 스키마 이론에 힘입어 읽기지도 방법에 관한 새로운 관점이 제기되었다. 스키마 이론에 의하면, 텍스트에 의한 학습이나 수업에 의한 학습 모두 기존 지식과 새로운 지식을 통합하여 의미를 구성해 가는 능동적 과정이다. 둘째, 인지 중재 패러다임에 바탕을 둔, 읽기지도 방법에 관한 새로운 관점이 제기되었다. 이 관점에 의하면, 학생은 교사가 제공하는 단서에 대한 적극적이고 능동적인 해석자이며 교사는 학생과 학습 내용 사이의 중재자이다. 셋째, 상위인지와 상위인지적 의식에 관한 연구에 힘입어 읽기지도 방법에 관한 새로운 관점이 제기되었다. 읽기 능력이 뛰어난 학생들은 자신의 읽기 과정을 조정하고 규제한다. 읽기지도의 과정에서 학생들은 교사가 제공하는 질문에 수동적으로 대답만 할 것이 아니라 스스로 질문을 만들거나 답을 찾는 방식과 전략에 관하여 자신의 사고과정을 조정할 수 있어야 한다. 넷째, 학생들의 사고 과정에 초점을 둔 현시적 교수법 혹은 새로운 직접교수법을 읽기지도 과정에서 적극적으로 활용해야 한다는 관점이 제기되었다. 교수학습 과정에서 교사가 제공하는 단서가 명시적일수록 학생들은 인지적 과정에 대한 중재자로서의 교사의 의도를 더욱 정확하게 추론할 수 있게 되며, 이를 바탕으로 한 읽기 연습을 통하여 읽기 전략을 효과적으로 학습할 수 있게 된다.

읽기지도 방법에 관한 지금까지의 연구 성과를 종합적으로 고려하여 창의적 사고력 신장 교육으로서의 읽기교육의 개선 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 읽기지도는 읽기 전략 중심으로 이루어져야 한다. 읽기지도 교사는 학생들이 숙련된 독자로 점진적으로 발달해 가는 길고도 먼 길의 안내자로서의 역할을 충실히 해야 하고, 학생들로 하여금 읽기 전략을 융통성 있게 적용하도록 도와주어야 한다. 읽기지도의 과정에서 한정된 시간에 지나치게 많은 지식과 기능을 가르치려 하다 보면 학생의 입장에서는 어느 것 하나 제대로 학습을 할 수 없게 된다. 따라서 학생들이 실제의 텍스트를 이해하는 데 빈번하게 적용할 수 있는 핵심적인 읽기 전략을 중심으로 읽기지도 해 나갈 필요가 있다. 학생들의 읽기 능력은 일련의 명시적 기능들의 집합으로 구성되는 것이 아니다. 읽기지도의 결과로서 나타나는 현상은 지식이나 기능의 축적이 아니라 의미 구성 방식에 관한 숙련성의 변화이다. 따라서 읽기지도 교사는 자신의

주된 역할이 지식을 전달하는 데 있지 않고 학생들의 유의미하고도 목적 지향적인 읽기 활동을 조정하고 안내하는 데 있다는 사실을 명심해야 한다. 읽기 전략은 텍스트로부터 의미를 생성하기 위한 의식적인 계획으로부터 출발하기 때문에 다분히 의도적인 특성을 지닌다. 또한 읽기 전략은 당면한 읽기 상황에 따라 적절하게 수정되기 때문에 유연성과 융통성을 지닌다. 능숙한 독자는 텍스트, 읽기 과제, 읽기 목적, 읽기 결과 등에 대한 지각 방식에 따라 자신의 읽기 전략을 유연하게 조정한다.

둘째, 읽기교육을 개선하기 위해서는 읽기지도의 과정에서 읽기의 가치와 유용성에 대한 학생들의 의식을 끊임없이 강화해 주는 환경이 조성되어야 하며, 학생들에게 배경지식을 활성화하고 새로운 정보를 발견하고 새로운 이해를 구성할 수 있는 기회를 충분히 제공해야 한다. 읽기의 유용성과 가치에 대한 의식은 학생들의 실질적인 읽기 체험을 통하여 점진적으로 발달한다. 읽기지도의 과정에서 학생들로 하여금 읽기 자료, 필자, 교사, 동료 학생, 동료 집단의 문화 등과의 적극적인 상호작용을 통하여 새로운 지식과 가치를 획득하고 자신이 보유하고 있는 현재의 지식과 가치를 재고하게 하는 등의 읽기 환경을 조성해 주게 되면, 읽기의 유용성과 가치에 대한 학생들의 이해는 실질적으로 증진될 수 있다. 또한, 최선의 학습을 위해 학생들은 주어진 텍스트의 주제에 관한 기존 지식을 꼼꼼히 생각해 보고, 새로운 정보를 수집하고, 중재와 조정의 과정을 통하여 텍스트의 의미를 구성할 수 있어야 한다. 이러한 읽기의 과정에서 필요로 하는 읽기 전략을 학생들이 습득할 수 있도록 교사는 적절한 도움을 주어야 한다.

셋째, 읽기교육의 개선을 위해서 읽기지도 교사는 독해와 독해지도가 상호작용적이고 상호교섭적인 과정임을 분명히 인식해야 하고, 학생들이 읽기 전략을 적절하게 활용할 수 있도록 도와주는 발판(scaffolding)을 제공해야 한다. 학생들이 텍스트를 읽고 의미를 구성하는 과정은 보이지 않는 필자와 교사와 의미를 공유하고 보완하는 해석공동체로서의 동료 집단 사이에서 이루어지는 대단히 복잡한 협상의 과정이다. 읽기지도의 과정 또한 학생과 교사와 동료 집단과 읽기지도 상황 사이에서 이루어지는 대단히 복잡한 의미 협상의 과정이다. 읽기지도 교사와 학생들은 독해 활동과 독해 학습 활동을 통하여 구성하는 의미를 공유하고 보완하는 방법에 관하여 적극적인 협동을 해야 한다. 학생들이 읽기 전략을 언제 어떻게 활용해야 할지를 구체적으로 이해하기 전에 교사는 유추, 명시적 단서, 정교화, 시범 등을 통하여 학생들에게 읽기 과제를 성공적으로 완수하는 데 도움이 되는 발판을 제공해 줄 필요가 있다. 교사가 제공하는 이러한 발판은 읽기전략에 대한 학생들의 조정 능력이 향상됨에 따라 점진적으로 제거되어야 한다. 또한, 읽기지도 교사는 텍스트 전반에 관한 개념적 이해는 물론 읽기 전략을 언제 어떻게 어디서 사용하는지에 관하여 학생들을 실질적으로 도와주어야 한다.

Ⅲ. 쓰기교육과 창의적 사고력 신장

1. 창의적 사고 교육으로서의 쓰기교육의 특성

쓰기교육의 성격과 특성을 바르게 이해하기 위해서는 쓰기 활동의 개념을 정확하게 이해할 필

요가 있다. 쓰기 활동이란 간단히 말해서 글을 쓰는 활동이다. ‘글을 쓸 줄 안다.’라는 말은 여러 가지 의미로 해석될 수 있다. 첫째, 음성기호를 문자기호로 바꾸어 쓸 수 있는 기능을 갖춘 상태를 뜻할 수도 있다. 둘째, 정형화된 텍스트를 작성할 수 있는 기능을 갖춘 상태를 뜻할 수도 있다. 국어의 문법적인 구조에 맞게 문장을 작성하거나 전통적인 수사학에서 강조해 온, 글의 일반적인 구성 원리에 맞게 텍스트를 작성할 줄 아는 사람을 글을 쓸 줄 아는 사람으로 규정하는 경우가 바로 여기에 해당한다. 셋째, 글을 쓸 줄 아는 것의 의미를 일원적으로 해석하지 않고 다원적으로 해석하는 경우가 있다. 글을 쓰는 행위는 사회적 상황에 근거하여 주어진 문제를 해결하는 과정이다. 이 과정에서 글을 쓰는 사람은 정형화된 쓰기의 관습에 따라 텍스트를 생산할 뿐만 아니라 자신이 직면한 수사론적 상황, 자신이 설정한 목적, 자신이 조정하고 통제하는 쓰기 전략에 따라 텍스트를 생산하게 된다. 이러한 관점에서 볼 때 글을 쓰는 행위는 의미를 구성하는 행위임과 동시에 목적에 맞게 지식을 변형하고 구성하는 인지적 과정이며, 다양한 가능성들 중에서 어느 하나의 대안을 선택해야 하는 협상의 과정이라고 할 수 있다.

글을 쓸 줄 아는 능력의 개념을 텍스트의 생산과 직결되는 정형화된 지식이나 기능 중심으로 규정하지 않고 글을 쓰는 다양한 행위 중심으로 규정하게 되면 쓰기 능력의 구성 요인을 파악하기가 매우 어렵게 된다. 글을 쓰는 사회적 상황에 따라 쓰기 수행 능력이 달라질 수 있을 뿐만 아니라 쓰기 능력의 수준 또한 관점에 따라 달리 해석될 수 있기 때문이다. 그럼에도 불구하고 쓰기 능력에 대한 사회인지주의적 시각은 쓰기 능력의 특성을 총체적이고도 역동적으로 이해할 수 있게 한다. 다음에서는 사회인지주의 쓰기 이론을 바탕으로 하여 쓰기 교육을 통하여 길러 주고자 하는 쓰기 능력의 특성을 정리해 보기로 한다.

쓰기 능력을 한 개인이 보유하고 있는 일반적인 능력으로 규정하거나 정형화된 텍스트의 작성에 필요한 일련의 기술적 기능의 집합으로 규정하는 데에는 분명한 한계가 있다. 글을 쓴다는 것은 수사론적, 사회적, 문화적 상황의 일부로서 수행되는 활동이다. 사람들은 글을 씀으로써 개인적이거나 사회적인 목적의 행위 혹은 교호작용을 하게 된다. 이러한 활동의 과정에서 사람들은 텍스트의 구성 원리 혹은 관습에 따라 텍스트를 조직하고, 조직한 텍스트를 적합한 언어로 번역하는 일만을 하는 것은 아니다. 일반적인 사회적 활동을 하는 경우와 마찬가지로 한 개인은 쓰기 활동 경험을 통하여 축적한 쓰기의 관습에 대한 일련의 지식을 바탕으로 쓰기 활동을 할 뿐만 아니라 주어진 상황의 요구와 필요와 목적에 대한 최선의 반응으로서 쓰기 활동을 하는 것이다. 이렇게 볼 때, 쓰기 능력은 정형화된 텍스트를 생산하는 고정된 능력이라기보다는 사회적인 상황에 따라 유동적일 수 있는 능력으로서, 텍스트의 생산 활동을 원활하게 해 주는 일종의 정수(正手)를 들 수 있는 능력으로 해석해야 할 것이다.

쓰기 활동을 잘 하는 데 필요한 두 가지 요인은 쓰기의 관습에 대한 지식과 쓰기의 과정에서 요구되는 문제 해결 전략이라고 할 수 있다.

쓰기 활동을 잘 하기 위하여 학습해야 할 쓰기의 관습에 관한 지식으로는 내용 생성 원리, 조직 원리, 효과적인 표현 원리, 예상 독자의 요구와 기대의 반영 원리 등을 들 수 있다. 그런데 이러한 지식을 모든 유형의 쓰기 활동에서 효과적으로 활용한다는 것은 매우 어려운 일이다. 어떤 한 유형의 쓰기 활동을 잘 하는 사람이라 할지라도 다른 유형의 쓰기 활동에서는 어려움을 겪을 수

도 있기 때문이다. 예를 들어 개인의 정서와 감상 위주의 글을 잘 쓰는 사람이라도 정확한 논증 위주의 글을 쓰는 데 어려움을 겪을 수도 있기 때문이다. 쓰기 활동에 필요한 지식 혹은 기능은 글을 쓰는 사람이 속한 담화 공동체의 특성과 텍스트의 유형에 따라 달라질 수 있는 것이다.

쓰기 활동을 잘 하기 위해서는 글을 쓰는 과정에서 부딪히는 여러 가지 복잡한 문제를 효과적으로 해결할 수 있는 문제 해결 능력을 갖추어야 한다. 사람들은 흔히 글을 쓰는 과정에서 매우 불확실한 수사론적 상황에 직면하게 되는데 이러한 수사론적 상황에 대한 필자의 반응은 사회적 맥락을 해석하고 표상하는 방식이나 전략에 따라 달라지는 것이다. 다시 말하면, 필자는 미리 정해진 규칙만으로 글을 쓰는 것이 아니라 글을 쓰는 과정에서 만나게 되는 불확실하고도 복잡한 여러 가지 문제를 합리적으로 해결하면서 글을 쓴다는 것이다. 특정 개인의 쓰기 활동은 바로 그 개인이 처한 사회적 맥락에서 만나게 되는 문제를 최선의 방식으로 해결하는 활동이라고 할 수 있다. 이러한 문제 해결 활동은 글을 쓰는 상황의 해석, 정보의 생성 및 조직, 추론의 생성, 목표의 설정, 선행 텍스트에 대한 반응, 기존 지식의 활성화, 대안의 도출 등을 통한 의미 구성을 위하여 정수를 두어 가는 활동이다.

의미 구성 과정은 경우에 따라 필자의 의식 영역 내부에서 자동적으로 또는 유연하게 이루어지기도 하지만, 대개의 경우 의식적인 주의 집중과 체계적인 사고작용을 바탕으로 한 문제 해결 작용으로 이루어진다. 글을 쓰는 사람은 여러 가지 기대와 제약 속에서 의미를 구성하기 위하여 상충되는 정보와 대립적인 목적 사이의 갈등을 적절하게 조절하게 합리적인 해결책을 찾아내야 한다. 이와 같은 여러 가지 제약과 갈등을 해결하기 위하여 글을 쓰는 사람은 협상을 통한 의미 구성 활동을 해 나갈 필요가 있다.

의미를 구성하는 과정은 글을 쓰는 상황에 대한 해석에서 비롯된다. 필자는 좋은 글을 쓰기 위하여 글을 쓰는 맥락을 이해해야 하고, 예상 독자의 기대를 분석해야 하며, 주어진 쓰기 과제에 담긴 핵심적인 내용을 파악해야 하며, 필자 자신의 역할에 대한 인식을 바르게 해야 한다. 특히, 어렵거나 불확실한 쓰기 과제에 대하여 새로운 텍스트를 생산해야 하는 경우에 있어서 해석의 과정은 필수적인 과정이라고 할 수 있다. 그리고 쓰기 활동의 상황에 대한 해석과 함께 필자가 현재 당면하고 있는 쓰기 활동의 기저가 되는 쓰기 전략을 해석하는 일 또한 이 과정에서 매우 중요하다.

글을 쓰는 과정에서 필자는 내용의 생성 방식이나 조직 방식 등에 관하여 여러 가지 대안을 가질 수 있으며, 이들 대안들 중에서 어느 것을 선택해야 할 것인지를 결정하는 데 있어서 여러 가지 제약에 직면할 수 있다. 이러한 제약을 효과적으로 해결하기 위해서 필자는 교사나 친구의 반응, 주어진 쓰기 과제의 성격 등 텍스트 외적인 요인과도 협상을 해야 하지만 글의 맥락, 표현 양식, 지금까지 작성된 텍스트 등 텍스트 내적인 요인과도 협상을 해야 한다. 특히, 학생들의 경우에는 자신의 기존 지식, 지도 교사의 기대, 지금까지 작성한 텍스트, 학급 친구들의 예상 반응 등에 대한 협상의 과정을 거쳐야 한다. 의미 구성 과정에서의 재고하기는 의미 구성 결과 및 과정에 대한 평가와 조정과 통제 등의 상위인지적 작용이다. 의미 협상 과정에서의 재고하기는 필자 자신의 목적과 가정과 전략과 동기를 비판적으로 이해하고, 쓰기의 전 과정을 바람직한 방향으로 나아가게 하는 데 큰 역할을 한다.

쓰기 능력은 전략적 지식의 집합으로 구성된다는 점에서 그 특성을 찾을 수 있다. 여기에서 전략적 지식은 글을 쓰는 과정에서의 목표와 전략과 의식작용 등 세 가지 요인에 대한 절차적 지식을 말한다. 능동적인 의미 구성자로서의 필자는 흔히 모순되거나 문제 투성이의 논리로써 글을 써야 하는 경우가 있는데, 전략적 지식은 이러한 문제투성이의 논리를 잘 정돈된 논리로 변형시키는데 기여한다. 글을 쓰는 과정에서의 사회인지적 상호작용을 원활하게 해 주는 요인은 정형화된 규칙이나 공식이 아니라 창의적 사고 활동에 바탕을 둔, 상황에 따라 가변적으로 적용할 수 있는 전략적 지식이다.

2. 쓰기 활동과 창의적 필자

쓰기교육의 과정에서 학생들이 해야 할 쓰기 활동의 유형은 정보의 획득과 전달을 위한 쓰기, 문학적 반응과 표현을 위한 쓰기, 비판적 분석과 평가를 위한 쓰기, 사회적 상호작용을 위한 쓰기 등으로 구분할 수 있다. 다음에서는 이들 네 가지 유형의 쓰기 활동을 통하여 학생들이 성취해야 할 수준을 간단히 정리하여 제시해 보기로 한다.

학생들은 정보의 획득과 전달을 위한 쓰기 활동을 통하여 문제를 제기하고, 의문을 명료하게 밝히고, 자신의 언어로 정보를 해석하며, 정보를 다양한 상황에 적용하고, 정보와 그 정보에 대한 해석을 명료하고 간결하게 이해하기 쉽게 제시할 수 있어야 한다. 정보의 획득과 전달을 위한 쓰기 활동을 통하여 학생들은 다음과 같은 성취 수준에 도달할 수 있어야 한다. 첫째, 여러 교과와 연관되는 다양한 주제에 관하여 간단한 연구 보고서, 설명문, 논술문 등을 작성하고 발표할 수 있어야 한다. 둘째, 주어진 주제 혹은 쓰기 과제에 대한 개인적 관점과 의견을 드러내는 중심 생각을 명료하게 제시할 수 있어야 한다. 셋째, 쓰기의 과정에서 다양하고도 적합한 조직 유형(서사, 인과, 논증, 비교/대조 등)을 활용할 수 있어야 한다. 넷째, 명시적 진술, 근거, 적절한 논증 등을 통하여 정보의 상대적 중요성에 관한 해석과 의사 결정을 뒷받침할 수 있어야 한다. 다섯째, 재구조화, 오류의 수정, 명료성과 효과성을 높이기 위한 수정 등을 통하여 초고를 가다듬을 수 있어야 한다. 여섯째, 효과적인 의사소통을 위한 각 개인의 독창적인 문체를 개발하기 위하여 다양하고도 광범위한 문법적 구조와 어휘를 사용하고, 정보 전달을 위한 일반적이고도 표준적인 규칙과 관습을 효율적으로 적용할 수 있어야 한다.

학생들은 문학적 반응과 표현을 위한 쓰기 활동을 통하여 문학적 텍스트의 내용과 언어에 대한 나름대로의 해석과 분석과 반응을 제시할 수 있어야 하며, 창의적이고도 복합적인 특성을 지닌 언어와 구조를 사용하여 문학적 텍스트를 생산할 수 있어야 한다. 문학적 반응과 표현을 위한 쓰기 활동을 통하여 학생들은 다음과 같은 성취 수준에 도달할 수 있어야 한다. 첫째, 장르, 시대, 문학적 전통 등과 연관하여 뛰어난 작품에 대한 개인적 해석과 반응을 자시의 경험과 지식을 바탕으로 제시할 수 있어야 한다. 둘째, 문학 작품이 지니고 있는 다층적 의미를 드러내는 문학적 해석을 생산할 수 있어야 한다. 셋째, 장르 관습을 지키고 효과적인 구조와 언어를 사용하여 다양한 유형의 문학적 텍스트를 창의적으로 생산할 수 있어야 한다. 넷째, 개성적인 문체로 표준적인 국어를 능숙하게 사용할 수 있어야 한다.

학생들은 비판적 분석과 평가를 위한 쓰기 활동을 통하여 자신의 경험과 아이디어와 정보와 주

요 문제에 대한 의견과 판단을 구체적인 범주와 기준에 따라 명료하고 논리적이고 설득력 있게 제시할 수 있어야 한다. 비판적 분석과 평가를 위한 쓰기 활동을 통하여 학생들은 다음과 같은 성취 수준에 도달할 수 있어야 한다. 첫째, 설명, 논증, 비평, 문제 분석 등과 같은 여러 가지 형식을 통하여 다양한 관점에서 자신의 입장을 분석하고 설명하는 잘 짜여진 글을 쓸 수 있어야 한다. 둘째, 독자가 자신의 입장을 지지할 수 있도록 세부 내용, 근거, 논증, 표현 전략 등을 효과적으로 사용할 수 있어야 한다. 셋째, 특정 독자에게 최대한의 영향을 미칠 수 있도록 자신의 표현 방식을 점검하고 조정할 수 있어야 한다. 넷째, 공식적인 설명과 논증을 위한 규칙이나 관습을 지키고 광범위하면서도 간결한 어휘를 사용하는 등 표준적인 국어를 능숙하게 사용할 수 있어야 한다.

학생들은 사회적 상호작용을 위한 쓰기 활동을 통하여 다른 사람들과의 관계를 설정하고 유지하고 촉진하기 위하여 문어적 메시지를 효과적으로 사용할 수 있어야 한다. 사회적 상호작용을 위한 쓰기 학습을 통하여 학생들은 다음과 같은 성취 수준에 도달할 수 있어야 한다. 첫째, 동료 학생과 성인들과의 원활한 사회적 의사소통을 위하여 다양한 유형의 인쇄매체와 전자매체를 이용할 수 있어야 한다. 둘째, 예상 독자와 쓰기 맥락과 메시지를 잘 연결할 수 있도록 효과적인 언어와 표현 양식을 사용할 수 있어야 한다. 셋째, 여러 사회집단과 문화집단의 필자들이 준수하고 있는 사회적 관습과 언어적 관습을 익히고, 다른 집단 구성원들과의 의사소통에 있어서 그러한 관습을 적용할 수 있어야 한다.

3. 쓰기교육 연구의 새로운 동향

사회의 급격한 변화와 함께 각 개인에게 요구되는 문어활동 능력으로서의 쓰기 능력의 개념 또한 변화하고 있다. 문맹이라는 말은 전통적으로 글을 소리내어 읽을 줄 모르거나 글을 읽고도 그 뜻을 제대로 이해할 줄 모르는 상태, 말을 글로 옮겨 쓸 줄 모르거나 자신의 생각을 문자 언어로 정확하게 표현할 줄 모르는 상태를 지칭하였다. 그러나 21세기의 지식 정보화 사회에서는 이러한 상태에 도달하였다고 하여 쓰기 능력을 제대로 갖추었다고 규정하기는 어렵게 되었다. 쓰기 능력은 개인적 능력임과 동시에 사회적 능력이며, 다양한 담화 공동체의 가치와 요구로부터 산출되는 담화 활동의 성공적인 수행 여부와 직결된다. 따라서 쓰기 능력은 개인적인 측면과 사회적인 측면에서 규정되어야 하며, 대상이 되는 텍스트에 의해서 규정된다기보다는 쓰기 활동에 의해서 규정되어야 한다.

사회인지주의 쓰기 이론가들은 쓰기 능력을 규정함에 있어서 텍스트의 자질보다는 실제적인 쓰기 활동에 초점을 두고 있다. 쓰기는 사회적 상황에 기초한 문제 해결 과정으로서 텍스트의 측면과 사회인지적 측면을 구성하는 요소들의 영향을 받는다. 쓰기 활동은 의미를 구성하는 순간들의 집합으로 이루어진다. 쓰기 행위는 유목적적인 방식으로 지식을 변형하는 구성적인 인지 과정에 비롯된다. 그리고 어떤 결정적인 상황에서는 의미를 구성하는 활동이 의미 협상의 과정으로 이루어진다. 이 때의 의미 협상은 개별 독자와 필자가 직면하는 대립적 요구, 서로 다른 요구와 목적과 제약, 그리고 여러 가능성들 중에서 최선의 대안을 찾기 위한 목적으로 이루어지는 것이다.

쓰기 능력을 사회적 행위의 측면에서 규정하게 되면 문법, 철자법, 중심 문장, 문장의 연결 등과 같은 텍스트의 자질 이외의 요소들을 중시할 필요가 있다. 현대의 기술문명사회에서는 쓰기 능

력에 대한 국가 사회적 요구가 점점 복잡해지고 다양해지고 있다. 자료를 압축하고, 해석하고, 효과적으로 분류하는 일, 의사 결정 사항을 문서화하고 복잡한 사항을 간명하게 설명하거나 설득하는 일 등은 기업이나 교육 혹은 사회생활에 있어서 매우 중요한 일로 인식되고 있으며, 정보의 홍수 시대가 계속되는 한 그 중요성은 더욱 증대될 것이다. 전략적 쓰기에 대한 현대 사회의 요구가 높음에도 불구하고 학교 교육 상황에서는 쓰기 능력을 하나의 일반화된 능력으로 인식하는 경우가 많으며, 그리하여 문법적 정확성을 지도하고 소수의 정형화된 쓰기 활동만으로도 쓰기 능력의 신장이 가능하다고 생각하는 경향이 있다. 문법 지도는 쓰기 능력을 신장하는 데 별로 기여하지 못한다는 지난 반세기 동안의 연구 결과에도 불구하고 국어과 평가에서는 정확한 어휘 선택, 정확한 문법적 구성, 정확한 문장 등에 관한 선택적 문항을 통하여 학생들의 쓰기 능력을 측정하고 있는 것이다.

쓰기 능력의 신장을 위한 교육에 있어서도 교육자들은 쓰기 교육을 정형화된 텍스트 작성하기 교육으로 한정하여 인식하는 경향이 있다. 표현의 정확성 위주의 쓰기 지도와 마찬가지로 정형화된 텍스트 작성하기 위주의 쓰기 지도는 여러 가지 문제점을 지닌다. 가장 기본적인 문제점은 전체가 부분의 단순한 집합이 아니라는 데 있다. 쓰기 능력의 신장을 위한 교육에 있어서 무엇을 가르칠 것인가에 관한 의사 결정은 쓰기의 개념을 어떻게 규정하는가에 따라 달라질 수 있다. 쓰기 활동 능력은 통합적이고 안정적인 실체로서 어떤 하나의 상황에서 습득할 수 있는 능력이 아니고, 다원적이고 유동적인 실체로서 사회적 상황에 따라 달라질 수 있는 능력이라고 규정하는 관점이 오늘날 더욱 설득력을 얻어가고 있다.

쓰기는 개인적이거나 사회적인 목적으로 읽기와 쓰기를 이용하는 일련의 행위와 교섭 작용의 집합이다. 쓰기 활동에 참여하는 사람들은 텍스트를 해독하거나 생산하는 것 이상의 일, 즉 담화 활동을 한다. 쓰기 능력의 효과적인 신장을 위하여 교육적 차원에서 중시해야 할 사항은 유능한 필자나 독자가 능동적인 담화 활동 과정에서 활용하게 되는 사회인지적 전략이다. 쓰기 활동을 성공적으로 하는 데 있어서 필요한 조건으로서 담화 활동을 하는 데 기본이 되는 관습과 기대에 대한 충분한 지식, 그리고 주어진 과제와 연관되는 읽기 및 쓰기를 위한 일련의 문제 해결 전략을 들 수 있다.

학생들이 익혀야 할 담화 활동의 관습에는 텍스트의 형식적 자질에 관한 것뿐만 아니라 아이디어의 생성 및 선정 방식, 논증의 구성 방식, 예상 독자의 요구 및 기대 수용 방식 등에 관한 것이 있다. 어떤 한 가지 유형의 담화 활동에 필요한 쓰기 능력을 갖추기 위해서는 문체나 표현 양식에 관한 관습적 지식을 갖추는 필요가 있다. 그러나 특정 유형의 담화 활동을 성공적으로 하는 데 필요한 지식을 갖추었다고 해서 다른 유형의 담화 활동을 성공적으로 할 수 있다고 보장할 수는 없다. 특정 담화 활동을 하는 데 필수적인 기능이 다른 유형의 담화 활동에서 별로 필요하지 않은 기능일 수도 있기 때문이다. 담화 활동의 수행 방식 혹은 담화 공동체의 참여 방식을 학습하기 위해서는 담화 활동의 사회적 목적에 바탕을 둔 특징적인 사고 양식을 배워야 한다. 담화 활동은 담화 공동체의 도구로서, 역사적이고도 사회적으로 구성된 특정 공동체의 목적 실현에 기여하는 말하기 듣기 읽기 쓰기와 같은 쓰기 활동 양식으로 존재한다.

쓰기 활동 과정에서의 문제 해결은 대부분의 수사론적 상황에서 불확실성과 내재적인 비결정성

을 해결하기 위해 필수적으로 요청되는 것이다. 글을 쓰는 학생들은 교사, 동료, 독자, 텍스트 등과의 사회적 상호작용을 통하여 문제 해결 전략을 획득한다. 쓰기를 총체적으로 이해하기 위해서는 사회적 맥락 내부에서의 개인적 문제 해결을 이해할 필요가 있다. 여기서 문제 해결이란 사람들로 하여금 의미를 구성하게 해 주는 지성적인 묘수를 가리키는 것으로서 상황 해석하기, 정보를 조직하고 선정하고 연결하기, 추론 이끌어내기, 목표 정하기, 전체적 표상 획득하기, 기존 텍스트에 반응하기, 과거의 경험을 이끌어내기, 대안 상정하기, 의도 수정하기 등이 여기에 해당한다. 다양하고도 복잡한 기대와 제약 속에서 의미를 창조하기 위하여 필자는 모순되는 정보, 대립되는 정보, 대립적인 목표, 서로 다른 요구, 교사가 제시하는 과제와 동료의 충고와 필자 자신의 요구와 소망 사이의 갈등을 슬기롭게 조화시켜야 한다. 쓰기 행위는 필자로 하여금 제약과 목표와 기대 등의 조화를 통하여 협상적 의미를 구성하도록 한다. 이러한 행위는 수사론적 상황 읽기, 목표 설정하기, 의미 구성하기와 협상하기 등을 위한 전략적 사고 활동에 의존한다. 갈등의 면전에서 의미를 구성한다는 것은 우아한 쓰기 행위만으로 되는 것이 아니다. 문제해결적 사고작용과 깨어 있는 의식이 누구에게나 필수적이다.

쓰기에 대한 기초 교육은 자기 표현적 쓰기와 수사론적 쓰기에서부터 시작할 필요가 있다. 쓰기를 사회적이고도 인지적인 행위의 측면에서 인식하게 되면 무엇이 쓰기 교육의 기초가 되어야 할 것인지에 대한 답을 찾을 수 있다. 학생들은 의미 있는 쓰기 행위에 참여하게 될 때 쓰기 능력을 제대로 학습할 수 있기 때문에 쓰기 교육의 기초는 학습자에게 실제적이고 유의미한 쓰기 행위를 할 수 있는 경우와 환경을 제공함으로써 형성된다고 보아야 할 것이다. 쓰기 지도는 학생들이 담화 활동에 참여하도록, 그리고 담화 활동의 논리, 즉 누가 무엇을 누구와 함께 왜 하는지에 관한 논리를 이해하도록 도와 주는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

쓰기 교육의 기초를 학생들로 하여금 실제적이고 유의미한 쓰기에 참여토록 하는 방식의 발견에 두게 되면 기능, 연습, 규칙 등은 문제의 활동이 시험을 보는 것이 아닐 경우에는 분명히 쓰기 교육의 폭넓은 기초가 될 수는 없다. 그렇다면 어떠한 종류의 쓰기 활동이 그러한 기초를 마련해주는가? 더 구체적으로 어떠한 종류의 쓰기를 학생들이 학습해야 하는가? 어떠한 종류의 담화 공동체에 참여하도록 학생들을 초대해야 하는가? 이러한 물음에 대한 답은 두 가지 전통에서 찾을 수 있다. 첫째, 창의성과 자아 표현에 대한 낭만주의 이론에 뿌리를 둔 문예적 전통에서 찾을 수 있다. 둘째, 독자와 필자 사이의 교섭 작용을 강조하는 수사론적 전통에서 그 답을 찾을 수 있다.

사회 인지적 행위로서의 쓰기는 텍스트의 관습과 정확성 위주의 교육에서는 결여된, 전략적 사고와 반추적 사고의 학습을 위한 기회를 창조한다. 쓰기를 행위 개념으로 보게 되면 쓰기 과정에서 어려운 문제를 만드는 갈등의 시점에 지도의 초점을 두는 것이 중요한 일로 대두된다. 쓰기 과정에서의 어려운 문제는 학생의 개인적 목표, 이용 가능한 전략, 필자 개인의 역사 등이 독자 혹은 교사의 기대, 담화 활동, 사회적·문화적 관습 등과 갈등을 일으킬 때 발생한다. 따라서 쓰기 지도에서는 학생들이 가능성, 제약, 기대 등의 여러 측면을 이해하고 협상을 잘 할 수 있도록 도와 주는 일이 중요하다. 그리고 학생들로 하여금 필자로서의 자신의 결정을 한 걸음 물러서서 뒤돌아보게 해야 하고, 학생들이 현재 참여하고 있는 담화 활동이 다른 맥락에서의 담화활동과 어떻게 다른지, 담화 활동의 과정에서 필자로서의 자신의 입장을 어떻게 전환해야 하는지, 그리고 필

요한 전략을 어떻게 찾아내고 사용해야 하는지 등에 대한 상위인지적 의식을 개발해 나가도록 도와주어야 한다. 이러한 지도는 학생들로 하여금 더욱 멀리 그리고 넓게 자신의 쓰기 과정을 되돌아보게 하고, 그들의 수사론적 행위가 사회적·문화적 가정의 더욱 큰 범위 내에 어떻게 자리잡는지를 살펴보게 할 수 있다.

사회인지적 행위로서의 의미 구성 능력을 효과적이고도 체계적으로 신장하는 방법을 이해하기 위해서는 쓰기 능력이 어떻게 발달하는지를 이해할 필요가 있다. 쓰기 능력의 발달에 대한 연구는 여러 가지 관점에서 이루어져 왔다. 연구의 초점을 쓰기의 목적에 두는지, 쓰기의 관습과 유창성에 두는지, 생산된 텍스트의 형식적 구조에 두는지, 텍스트 생산 과정에서의 쓰기 전략에 두는지에 따라 쓰기 능력의 발달을 설명하는 방식이 다르다. 쓰기 능력의 발달에 관한 최근의 연구들은 쓰기 활동이 일어나고, 쓰기 능력이 발달하는 사회·문화적 맥락을 중시하고 있다. 초등학교 1학년 아동들의 쓰기 활동에 관한 문화기술적 연구 결과에 의하면, 다양한 쓰기 경험, 쓰기의 활용, 다른 기호 체계의 활용, 또래 학생들과의 사회적 관계, 교사의 조정과 안내 등의 요인들의 복합적인 상호작용 과정을 거치면서 쓰기 능력이 발달하는 것으로 설명하고 있다. 선호하는 장르와 이용하는 쓰기 전략의 측면에서 동일한 교실에서 학습하는 학생들도 지도 교사 및 동료 학생들과 자신의 역할에 대한 협상을 하면서 매우 다양한 변이를 보인다. 이와 같은 언어 사용 방식의 변이는 사회적 세계 내에서 학생들이 처하고 있는 사회·문화적 맥락과 직결된다.

쓰기 능력의 발달은 한 개인이 어떤 중요한 영역에 효과적으로 참여하는 방법을 배우는 일과도 밀접한 연관을 맺는다. 학생들이 어떤 영역에 효과적으로 참여하기 위해서는 그 영역 내에서 요구되는 행위의 방식을 반드시 학습해야 한다. 쓰기 활동과 관련하여 어떤 영역 내에서 요구되는 적절한 행위를 하기 위해서는 텍스트의 구조와 장르에 관한 지식, 언어의 적절한 사용에 관한 지식, 텍스트의 효과적인 생산에 필요한 문제해결 전략 등은 물론이고 해당 영역과 직결되는 내용 지식과 절차 지식을 갖추어야 한다. 즉, 어떤 영역 내에서의 중요한 문제에 대하여 진행되고 있는 담화에 제대로 참여하기 위해서는 무엇이 중요하고, 흥미 있고, 연관되는지에 관한 지식을 보유하고 있어야 한다는 것이다. 어떤 담화 영역 혹은 담화 공동체에 효과적으로 참여하는 사람들은 쓰기 활동을 통하여 그 공동체에 기여를 하는 사람이며, 쓰기 활동을 통하여 공동체 구성원에게 흥미를 느끼게 하고 확신감을 심어주는 사람이다. 이러한 측면에서 쓰기 능력의 발달은 담화 공동체 내에서의 의미 협상 능력의 발달과 함께 이루어진다고 할 수 있다.

IV. 사려 깊고 격조 높은 독자와 필자

국어 교육의 중핵적인 목표라고 할 수 있는 국어사용 능력의 신장은 창의적 사고력의 신장과 밀접한 연관을 맺는다. 창의적 사고력 신장을 위한 국어교육의 내용과 방법을 조명하기 위하여 지금까지 창의적 사고력 교육과 국어교육의 관계, 읽기교육에서의 창의적 사고력 신장 문제, 쓰기교육에서의 창의적 사고력 신장 문제 등을 검토해 보았다.

언어로서의 국어와 사고와 국어교육은 대단히 밀접하게 연관되는 개념이다. 언어는 그 자체로서 사고를 표상하는 형식이며, 사고를 중재하고 촉진하는 수단이 되기도 한다. 앞으로 우리의 국어교육이 창의성을 중시하는 방향으로 이루어지도록 하기 위해서는 무엇보다도 먼저 국어교육의 본질에 충실해야 할 것이다. 이를 위해서는 단언적 지식 중심의 국어교육에서 벗어나 절차적 지식과 인지 전략을 중시하는 국어교육을 지향해야 할 것이다. 그리고 표현 활동과 이해 활동의 과정에서 학습자의 창의적 태도와 정서를 중시하고 강조해야 할 것이며, 지식에 대한 언어적 표상 활동과 비언어적 표상 활동이 창의적인 방식으로 이루어질 수 있도록 학생들을 최선의 방식으로 지원하고 안내해야 할 것이다. 창의적 사고력을 신장하는 국어교육은 결국 사려가 깊고 격조가 높은 독자와 필자를 길러내는 일과 직결된다고 할 수 있다.

<참고 문헌>

- 노명완 (1996) '독서 개념의 현대적 조명', *독서 연구*, 창간호, 한국독서학회.
- 박영목 (1994) '의미의 구성에 관한 설명 방식', *선칭어문*, 16-17호, 서울대 사대 국어교육과.
- 박영목 (1994) '사고력을 신장시키는 국어교육', *이인섭 교수 회갑기념 논총*, 서울여대학교.
- 박영목 (2002) '협상을 통한 의미 구성과 협동 작문', *국어교육*, 107호, 한국국어교육학회.
- 박영목 (2002) '독서교육연구에 있어서의 사회문화적 접근', *독서연구*, 7호, 한국독서학회.
- 박영목 (2003) '21세기의 문식성과 국어교육의 과제' *국어교육*, 110호, 한국국어교육연구학회.
- 이인제 외 8인 (1997) *창의력 신장을 돕는 중학교 국어과 학습 평가 방법 연구*, 한국교육개발원 연구보고 CR 97-10.
- Applebee, A.N. (2000). Alternative models of writing development. In R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.) *Perspectives on writing*. Delaware: IRA.
- Bain, A. (1866). *English composition and rhetoric: A manual*. London: Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. NJ: Erlbaum.
- Berlin, J. (1987). *Rhetoric and reality*. Southern Illinois University.
- Bizzell, P. (1982). Cognition, context, and certainty. *PRE/TEXT*. 3. 213-224.
- Braddock, R. (1974). The frequency and placement of topic sentences in expository prose. *Research in the Teaching of English*. 22(1), 9-44.
- Britton, J.N., Burges, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: Macmilan.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. mcGilly (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. MA: MIT Press.
- de Beaugrande R. (1997). *New foundations for a science of text and discourse*. NJ: Ablex.
- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.

- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth grades*. IL: NCTE.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process. *College English*, 48, 527-542.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning*. IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1984). Images, plans, and prose. The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160.
- Flower, L., Wallace, D. L., Norris, L., & Burnett, R. E. (Eds.). (1994). *Making thinking visible*. NCTE.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Gaffney J.S., & Anderson, R.C. (2000). Trends in reading research in the United States. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of reading research, vol. III*. NJ: LEA.
- Gavelek, J. R. (1986). The social context of literacy and schooling: A developmental perspective. In T. E. Raphael (Ed.), *The contexts of school-based literacy* (pp. 3-26). New York: Random House.
- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182-192.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.) *Handbook of reading research, vol. III*. NJ: LEA.
- Greeno, J.G. (1997). Response: On claims that answer the wrong questions, *Educational Researcher*, 26, 5-17.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. NJ: LEA.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S., (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: LEA.
- IRA & NCTE. (1996). *Standards for the English language arts*. IRA & NCTE.
- Kaufer, D. S., & Butler, B. S. (2000). *Designing interactive worlds with words*. NJ: LEA.
- Knoblauch, C. H. (1988). Rhetorical consideration. *College English*, 50, 125-140.
- Levy, C. M., & Ransdell, S. (Eds.). (1996). *The science of writing*. NJ: LEA.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. IL: NCTE.
- Marzano, R. (2003). language, the language arts, and thinking. In J. Flood et al (Eds.) *Handbook of research on teaching the English language arts*. NJ: LEA.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from. *Written Communication*. 10. 267-333.
- Pugh, S. L., Hicks, J. W., & Davis, M. (1997). *Metaphorical way of knowing*. NCTE.
- Raphael, T.E. (2000). Balancing literature and instruction. In B.M. Taylor, M.F. Graves, & P. van den Broek (eds.), *Reading for meaning*. IRA
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.),

- Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.
- Rueda, R., MacGillivray, L., Monzo, L., & Arzubiaga, A. (2001) *Engaged Reading: A multilevel approach to considering sociocultural factors with diverse learners* (CIERA Report 1-012). MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.
- Schoenbach, R. Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Vygotsky L.S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.