

協商을 통한 意味 構成과 協同 作文*

朴 泳 穆**

目 次

- I. 序論
- II. 協商을 통한 意味 構成
- III. 協商을 통한 意味 構成과 協同作文
- V. 結論

I. 序論

2001년 12월에 발표된 OECD 학업성취도 국제비교 연구(Programme for International Student Assessment, PISA) 결과에 의하면 우리나라 15세 학생들의 읽기 영역 평균 성취 점수는 32개국 중 6위로서 비교적 높은 것으로 나타났다. 그러나 평가 결과에 대한 연구 보고서(OECD, 2001)를 자세히 검토해 보면 대단히 우려할 만한 사실을 발견하게 된다. PISA의 읽기 영역 평가 범주는 텍스트에 제시된 ‘정보의 추출’, ‘정보의 해석’, ‘반성적 사고 및 평가’ 등 세 가지 범주로 구성되어 있는데 이들 세 범주 중에서 고등사고 기능과 연관이 깊은 ‘정보의 해석’ 범주와 ‘반성적 사고 및 평가’ 범주에서 최상위 수준인 제5수준에 해당하는 학생들의 비율이 각각 5.8%와 8.2%로 OECD 평균 9.9%와 10.9%에

* 이 논문은 한국국어교육연구회 2001년도 가을학술발표대회에서 발표한 논문을 수정·보완한 것임.

** 홍익대 교수

비해 매우 낮은 것으로 나타났다. 그리고 읽기 영역 전체 점수에 있어서도 PISA에서 설정한 읽기의 다섯 수준 중 최상위에 속하는 5수준에 도달한 국내 학생의 비율은 5.7%로 뉴질랜드 19%, 핀란드와 호주 18%, 영국 16%와 비교할 때 1/3 수준에 그쳤으며, OECD 평균 9.4%보다도 훨씬 낮았다. 이러한 결과는 우리의 국어교육이 언어사용 능력의 측면에서 평균인을 육성하는 데는 비록 성공했다고 할지라도 수월성을 지닌 인재를 육성하는 데는 심각한 문제를 안고 있는 것으로 해석할 수 있다.

PISA의 결과 보고서는 학습 동기와 흥미도를 포함한 자기 주도적 학습능력을 측정하고 있는데 우리나라의 경우 대부분의 지표에서 OECD 국가 중 최하위에 속하는 것으로 드러났다. 읽기 학습에 대한 흥미도 지수는 -0.31로 OECD 20개국 중 19위이며, 학습 조정 전략의 활용도 지수는 -0.44로 OECD 20개국 중 18위이다. 그리고 특히 우려되는 점은 협동적 학습에 대한 선호도 지수가 -0.85로 OECD 중 가장 낮다는 사실이다. OECD 학업성취도 국제비교 연구에서는 협동적 학습에 대한 선호도를 측정하기 위하여 학습의 과정에서 다른 학생들과 함께 활동하기를 좋아하는지, 소집단 내에서 다른 구성원들의 학습을 즐겨도와 주는지, 다른 학생들과의 협동 학습을 통하여 더 좋은 학습 결과를 얻게 되는지 등에 대한 설문 결과를 분석한 것이다. 이러한 결과는 앞으로 우리의 학교 교육에 있어서 학생들의 협동학습 능력을 신장하는 일에 주력할 필요가 있음을 시사해 준다. 21세기의 고도 산업 사회에서 국제적 경쟁력을 확보함과 아울러 개인적 성취를 이룩하기 위해서는 다른 사람들과의 협동적 사고를 통하여 문제를 해결하고 새로운 것을 창조하는 능력을 갖출 필요가 있다. 그리고 이러한 능력은 학교교육을 통하여 지속적으로 신장해 나가야 할 것이다.

21세기의 지식 정보화 사회에서는 지식과 정보가 전문화되고, 문어활동의 양식이 복잡해지고 다양해짐에 따라 작문의 유형과 목적이 점점 복합적인 성격을 지니게 되었다. 작문 활동은 필자와 텍스트와 작문 행위를 둘러싼 사회적 맥락 사이의 복합적인 상호작용을 통하여 새로운 정신 세계를 창출하는 인지적이며 사회적인 활동이다. 21세기의 지식 정보화 사회에 있어서 학교교육을 통하여 이루어져야 할 가장 심층적인 학습 양식은 학생들의 기존 지식과 경험

을 바탕으로 의미를 창출하고 구성하고 언어적 실체로 표상(表象)하는 정신작용으로서의 작문 활동이다. 작문 활동은 창의적 학습 능력 신장의 기초가 될 뿐만 아니라 학생들의 경험 세계를 확충하고 바람직한 인성과 올바른 가치관을 함양함과 아울러 사회·문화적 공동체 내에서 협동적 사고를 통하여 최선의 방식으로 공유된 문제를 해결하는 능력을 신장하는 데도 기여할 수 있기 때문이다.

협동적 사고를 통한 창의적 문제 해결 능력 신장을 위한 작문교육이 앞으로 우리의 학교 현장에서 제대로 이루어지기 위해서는 협상을 통한 의미 구성 과정으로서의 작문 활동에 대한 이론적 체계와 구체적인 실천 방안이 마련되어야 한다. 이러한 필요성에 부응하여 본 연구는 협상을 통한 의미 구성 과정으로서의 작문 활동에 대한 이론적 기저를 제공함과 아울러 이러한 의미구성 활동이 교실 현장에서 실제로 이루어질 수 있도록 하기 위한 방안의 하나로써 협동작문의 의의와 방법을 탐색하는 데 그 목적을 둔다. 작문 활동 과정에서의 사회 인지적 의미 협상을 체계적으로 이해하기 위해서는 의미 구성 현상과 의미 구성 능력에 대한 작문 이론 분야의 설명 방식을 이해할 필요가 있다. 그리고 기존의 의미 구성 과정 모형에서 의미 협상 문제를 어떻게 다루고 있는지를 점검하고, 이를 토대로 하여 의미 협상의 유형과 전략을 규명해 볼 필요가 있다. 이와 관련하여 다음에서는 의미 구성 현상과 의미 구성 능력의 해석 방식을 재조명해 보고, 작문 활동 과정에서의 의미 협상 유형과 전략을 탐색해 보고자 한다. 그리고 이러한 의미 협상 전략의 교육적 적용을 위하여 협동 작문 과정에서의 의미 협상 전략을 탐색해 보고자 한다.

Ⅱ. 協商을 통한 意味 構成

1. 意味 構成 過程에 대한 社會認知的 說明

의미 구성 과정을 설명하는 방식은 작문 현상 설명하는 관점에 따라 다를

수 있다. 현대의 작문이론 중에서 대표적인 작문이론이라 할 수 있는 인지주의 작문이론에서는 필자 개인의 작문 행위를 분석의 대상으로 삼으며, 텍스트를 통한 의미 구성 능력은 개인의 목적 의식과 창의적 사고 능력 및 문제 해결 능력의 계발을 통하여 신장되는 것으로 설명한다. 인지주의 작문이론을 확대 발전시킨 사회인지주의 작문이론에서는 언어 공동체를 분석의 대상으로 삼으며, 텍스트의 개념을 언어 공동체의 담화 관습 및 규칙의 집합으로 규정한다. 이 이론에서는 필자를 담화 공동체의 사회화된 구성원으로 보고, 텍스트를 통한 의미 구성 능력은 담화 공동체의 규준에 바탕을 둔 건전한 상식의 계발을 통하여 신장되는 것으로 설명하며, 건전한 상식의 계발은 언어 사용 집단으로서의 담화 공동체 혹은 학문 공동체의 참여로 인하여 가능한 것으로 본다.

문어활동(文語活動) 능력과 관련하여 문맹(文盲)이라는 말은 전통적으로 글을 소리내어 읽을 줄 모르거나 글을 읽고도 그 뜻을 제대로 이해할 줄 모르는 상태, 또는 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 문어활동 능력을 제대로 갖추었다고 규정하기는 어렵게 되었다. 문어활동 능력은 개인적 능력임과 동시에 사회적 능력이며, 다양한 담화 공동체의 가치와 요구로부터 산출되는 담화 활동의 성공적인 수행 여부와 직결된다. 따라서 문어활동 능력은 개인적인 측면과 사회적인 측면에서 규정되어야 하며, 대상이 되는 텍스트에 의해서 규정된다기보다는 실제적인 문어활동에 의해서 규정되어야 한다.

사회인지주의 작문이론가들은 문어활동 능력을 규정함에 있어서 텍스트의 특성보다는 실제적인 문어 활동에 초점을 두고 있다. 문어활동은 사회적 상황에 기초한 문제 해결 과정으로서 텍스트적 측면과 사회인지적 측면을 구성하는 요소들의 영향을 받는다. 문어활동은 의미를 구성하는 순간들의 집합으로 이루어지며, 유목적적인 방식으로 지식을 변형하고 구성하는 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 최

선의 대안을 찾기 위한 목적으로 이루어지는 것이다.

문어활동 과정에서의 의미 협상은 대부분의 수사론적 상황에서 불확실성과 내재적인 비결정성을 해결하기 위해 필수적으로 요청되는 것이다. 글을 쓰는 학생들은 지도교사, 동료 학생, 예상 독자, 생산중인 텍스트 등과의 사회적 상호작용을 통하여 문제 해결 전략을 획득한다. 문어활동을 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 요구와 제약 속에서 의미를 구성하기 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. 의미 구성의 과정에서 필자는 여러 가지 제약과 목표와 기대 사이의 조화를 이루기 위하여 협상 행위를 할 필요가 있다. 이러한 행위는 수사학적 상황 읽기, 목표 설정하기, 계획하기, 내용 생성하기와 조직하기, 재고하기와 수정하기 등을 위한 전략적 사고 활동에 의존한다. 복합적인 갈등의 면전에서 의미를 구성하기 위해서 필자는 일정한 절차에 따라 머리 속에 저장되어 있는 지식을 변형해야 할 뿐만 아니라 문제해결 전략과 개여 있는 의식을 바탕으로 끊임없이 협상 활동을 벌여 나가야 한다.

의미 구성의 과정을 체계적이고 과학적으로 설명하기 위한 대표적인 인지주의 작문 모형으로서 Hayes와 Flower의 모형(1980)을 들 수 있다. 이 모형에서는 의미 구성 과정에 영향을 미치는 핵심적 요인으로써 작문 과제 환경 요인, 필자의 인지 과정 요인, 필자의 장기기억 요인 등 세 가지 요인을 제시하고 있다. 이 모형에 의하면 필자는 의미 구성의 과정에서 자신의 외부에 놓여 있는

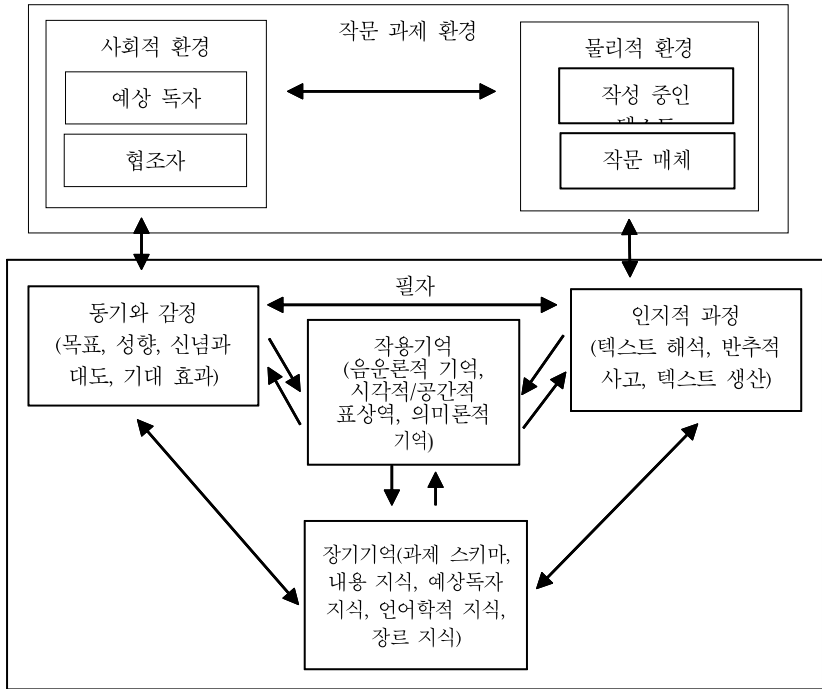
작문 과제 환경 및 자신의 장기기억 속에 저장되어 있는 지식과 상호 교섭 작용을 벌이게 된다. 그리고 미시적으로는 필자 자신의 내부에서 계획하기, 생산하기, 수정하기 등과 같은 인지작용이 원활하게 이루어질 수 있도록 조정하기 작용을 벌이게 되는데 이 과정에서도 인지작용들 사이에는 상호 교섭 작용이 이루어진다.

Hayes(1996)는 의미 구성 과정을 더욱 체계적으로 설명하기 위하여 Hayes와 Flower의 1980년 모형을 수정 보완하여 의미 구성 과정에 대한 새로운 모형을 제시하였다 <그림 1>은 Hayes의 새로운 모형을 간단히 요약하여 재도식화 한 것이다. <그림 1>에서 보는 바와 같이 Hayes의 새로운 모형에서는 필자 개인과 필자를 둘러싸고 있는 사회적 환경 및 물리적 환경의 상호 교섭작용을 중시하고 있다. 그리고 1980년 모형에서 분리하여 제시하였던 필자의 인지 과정과 장기 기억을 통합하여 필자 개인 속에 포함시켰다. 그리고 필자 개인의 의미 구성 작용에 핵심적인 영향을 미치는 요인으로서 필자의 동기와 감정 요인, 인지 과정 요인, 작용기억 요인, 장기기억 요인을 제시하고 이들 요인을 구성하는 하위 요인들을 실증적 연구 결과들을 바탕으로 하여 매우 정교하게 제시하고 있다.

Hayes의 새로운 모형(1996)에서도 의미 구성 과정에서의 협상에 대하여 구체적으로 밝히지는 않았다. 그러나 이 모형에서도 필자가 의미를 구성하는 과정에서 필수적으로 수행하게 되는 작문의 사회적 환경 및 물리적 환경과의 상호 교섭작용을 명료하게 밝히고 있다. 그리고 필자 개인 내부에서의 이루어지는 상호 교섭작용의 방식과 그러한 작용에 영향을 미치는 요인들을 매우 정교하고도 체계적으로 밝히고 있다. 인지과학자로서 Hayes는 실증적 연구에 의하여 검증되지 않은 사실을 새로운 모형에 반영하는 것은 과학자의 태도가 아니라는 사실을 중시하였기 때문에 협상을 통한 의미 구성 작용을 그의 새로운 모형에 직접 드러내지 않은 것으로 보인다. 그러나 이 모형에 제시되어 있는

사회적 환경과 물리적 환경과 필자 개인의 상호 교섭작용은 협상을 통한 의미 구성작용과 밀접하게 연관되는 것으로 해석할 수 있다.

<그림 1> 의미 구성 과정에 대한 Hayes(1996)의 새로운 설명 모형



작문은 근본적으로 사회적 활동이다. 작문 활동은 의사소통의 목적으로 이루어질 뿐만 아니라 사회적 기제의 일환으로 일정한 사회적 맥락에서 수행되기 때문이다. 작문의 내용과 방식과 대상은 사회적 관습 및 사회적 상호작용에 의하여 결정된다. 의미 구성 과정에 영향을 미치는 사회적 요인과 문화적 요인에 대한 엄격한 실험연구는 아직 미미한 수준에 이르고 있다 할지라도 활발한 사례연구와 문화기술연구에 의하여 사회·문화적 요인의 중요성이 오늘날 크

게 부각되고 있는 것이 사실이다. 그리고 이들 연구에 의하여 협동작문의 중요성이 규명되었다. Hayes(1996)는 그의 새로운 모형에서 사회적 환경 요인에 대한 연구는 의미 구성 과정에 대한 완벽한 이해를 필수적인 연구라는 점을 강조하고 있다.

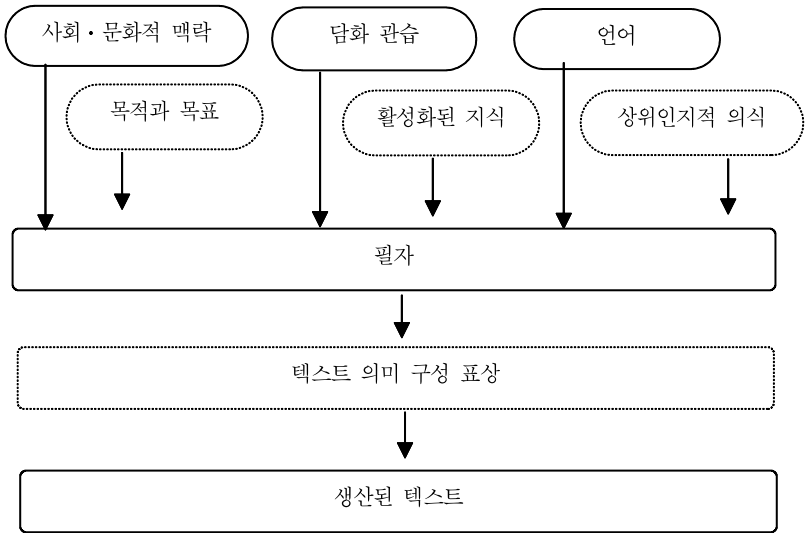
교실 현장에서 학생들이 실제로 수행한 ‘읽기를 통한 쓰기’ 활동에 대한 관찰을 통하여 Flower(1994)는 새로운 의미 구성 모형을 제시하였다. 다음 <그림 2>는 원래의 모형에서 쓰기 활동과 연관되는 부분만을 재구성하여 제시한 것이다.

이 모형에서는 필자가 사회 문화적 맥락 요인, 언어 요인, 담화 요인, 관습 요인 등으로 구성되는 광범위한 환경 내에서 의미를 구성하는 것으로 설명하고 있다. 이들 요인들은 일반적인 목적, 구체적 목표, 직면한 과제와 연결되는 활성화된 지식 등과 같은 직접적인 범주에 영향을 주는 외적인 범주들을 형성한다. 그리고 이 모형에서 필자는 사회적인 모양새를 갖춘 의미를 개인적으로 형성한다. 사실 사람들이 수립하는 내적 표상을 이해하기 전까지는 의미 구성을 위한 개인적 · 공적인 맥락과 텍스트 사이의 연결 관계를 제대로 이해할 수 없는 것이다. 이들 개인적인 인지적 구성 요인들은 사회적 맥락과, 주어진 의미 구성 행위를 가능케 해 주는 관습 사이를 중재해 준다. 이들 요인들은 개별 필자가 공유된 사회적 기대를 해석하는 방식, 혹은 학생들이 주어진 과제, 새로운 담화의 관습, 교사의 반응 등을 해석하는 방식들 사이의 결정적인 차이를 설명해 준다.

필자가 구성하는 의미의 망에 해당하는 텍스트의 의미 구성 표상은 텍스트에 드러나지 않는 다양한 갈등과 사유 방식을 내포하고 있기 때문에 텍스트에 드러난 표상보다 훨씬 복잡하다. 이 모형에서 필자의 상위인지적 의식작용은 상대적인 특성을 지닌다. 의미 구성자는 자신의 구성 과정과 그 과정에 대하여 작용하는 요인들에 대하여 철저하게 의식할 수도 있고 막연하게 의식할 수도 있다. 그리고 일반적인 개념도와 마찬가지로 이 모형은 맥락과 텍스트 사이의 중재자 역할을 하는 의미의 복잡한 내적 표상의 표피만을 드러내고 있다. 따라서 이 모형은 사람들이 의미 구성 작용을 조정하는 전체적인 모습을 드러내는

것이 아니라 특징적인 영역을 드러내는 하나의 단순한 지도에 불과한 것이다.

<그림 2> 의미 구성 과정에 대한 Flower(1994)의 사회인지적 설명 모형



의미 구성의 과정에서 필자는 일정한 목적을 달성하기 위하여 의도적으로 아이디어를 창안한다. 필자의 목적은 복합적이고도 개인적이며 사회적인 제약 하에서 자신의 태도와 감정과 다른 사람의 요구 등에 의하여 형성되기도 한다. 이러한 상황에서 필자는 선택, 제약, 갈등 등을 다루기 위해 의식적인 주의 집중을 선택적으로 기울이게 된다. 그리고 이러한 갈등과 의사 결정의 순간에 의미는 적극적인 협상을 통한 거래, 결정, 약속, 선택 등의 결과로서 구성되는 것으로 사회인지주의 작문이론가들은 설명하고 있다.

2. 協商을 통한 意味 構成의 特性

의미 구성이라고 하는 전체적인 틀 속에서 협상을 통한 의미 구성은 사실

하나의 작은 부분을 차지한다고 볼 수 있다. 협상을 통한 의미 구성 활동은 어려운 과제에 대한 필자의 작문 수행 과정, 특히 학생 필자의 작문 수행 과정에 막대한 영향을 미칠 것이다. 의식 작용의 광범위한 흐름 위에 떠다니는 거품처럼 협상행위는 감정적인 의식 작용과 의식 주체의 순간 순간에 이루어지는 행위이다. 작문을 사회 인지적 사건으로 규정하는 사회 인지주의 작문 이론가들은 이들 협상의 순간이야말로 인지작용과 맥락 사이의 상호작용에 관한 새로운 통찰을 제공할 수 있다고 믿고 있다. 다음에서는 이러한 상호작용이 어떻게 이루어지는지에 관하여 Flower(1994)의 논의를 바탕으로 하여 재생산과 대화와 협상의 관점에서 정리해 보기로 한다.

필자는 기존의 혹은 이용 가능한 의미를 재생산함으로써 의미를 구성한다고 주장할 수도 있다. 그러나 의미 구성 과정에 대한 연구 결과들을 고려할 때 이러한 주장은 논쟁의 소지가 많다. 읽기의 인지적 과정에 대한 연구 결과에 의하면 독자는 다음 세 가지 수단, 즉 텍스트와 문화적 바탕에 기초한 기대에 강한 영향을 받는 과정과 기존지식 등 세 가지 수단을 통하여 정보를 선정하고 조직하고 연결함으로써 능동적으로 의미를 생성한다. 다른 의미를 재생산함으로써 의미를 구성하는 일은 학습, 텍스트 간 전이, 문화의 전승 등과 같은 여러 가지 경우에 적합할 수도 있다. 그러나 의미의 구성을 재생산으로 보는 입장은 다음과 같은 의문에 대한 해답을 제공하지 못하고 있다. 전통적 의미에서 실제의 재생산이 가능한 것인가? 텍스트의 내용이 있는 그대로 사람들의 마음속에 재생산되는 것인가? 텍스트와 간(間)텍스트는 독자와 필자가 실제로 구성하는 의미에 대한 그림을 우리에게 제공해 주는가? 재생산 이론은 의미 구성 현상을 부분적으로만 설명한다는 약점을 지닌다.

재생산이 일원적인 의사소통임에 비해 대화와 협상은 이원적인 의사소통이다. 사회적 대화주의 관점에서 보면, 의미는 절박한 동기나 일정한 논리에 따라 생성되는 것이 아니라 오히려 동등한 자격을 지닌 개체간의 비규제적 상호작용으로부터 생성된다. 사람들은 집단적 생활을 영위해야 하므로 자신의 신념과 가치관과 행동을 다른 사람들과 함께 조정해야 한다. 모든 텍스트의 의미 구성이 갖는 기능은 대화에 의해 기술되는 자유롭고도 협동적인 사회적 맥락

속에서 찾아야 한다. 그러나 사회적 대화주의 관점은 개인의 인지와 주체성의 역할을 설명하는 데 부적절한 면이 있다. 대화로서의 의미 구성 결과는 결과적으로 개인의 마음속이나 개인의 독특한 표상에 있지 않고 상호작용의 순간이나 대화의 순간 혹은 허공에 존재하게 된다.

의미 구성의 주체가 없는 대화주의 모형은 비교적 비규제적 과정, 즉 의미가 일련의 가능성의 집합 내에 존재함으로써 점진적으로 배양되고 형성되고 확장되는 과정에 초점을 둔다. 따라서 시간의 연속선상에서 대화로부터 산출되는 의미는 공유된 이해의 침전물이며 공유된 상식의 축적물이라고 할 수 있다. 반면에 협상을 통하여 구성되는 의미는 어떤 규제적 힘에 직면하여 미궁에서 탈출하기 위한 목표 지향적 노력에 의하여 구성된다고 볼 수 있다. 협상을 통한 의미 구성 과정은 필자가 다음과 같은 두 가지 필요 조건에 직면했을 때 작동한다. 첫째, 의미 구성의 과정에서 압력을 받거나 제약이나 대안을 변환해야 하거나 여러 가지 목적들 사이에서 갈등을 일으킬 때 작동한다. 둘째, 필자가 문제가 있는 인지적 상황이나 수사학적 상황을 관리하거나 협상할 필요성에 대하여 주의를 돌릴 때 작동한다. 협상은 행위를 형성하는 복수의 소리, 즉 과거 경험과 현재 기회의 소리, 지혜의 소리, 요구와 판단의 소리, 가능성의 소리, 담화 관습의 소리 등에 대한 반응으로서 목표 설정, 제약 부과, 적정 언어의 제안, 보편성의 추구, 기회의 현시, 적응에 대한 요청, 대안의 제시 등의 기능을 한다.

협상을 통하여 구성되는 의미는 잠정적인 해결책이며 다양한 소리에 대한 반응이다. 복수의 소리에 대한 반응으로서 협상을 통하여 구성되는 의미는 소리로 드러난 언어나 아이디어의 이질적 복합체 이상의 것이다. 협상을 통하여 구성되는 의미는 복수의 목표와 제약과 전략과 언어를 다룸으로써 얻어진 구성물이다. 아이디어와 의도와 언어에 대해 협상을 통해 구성된 의미 망은 형성적 힘에 대한 단순 반응으로써 조성되는 것이 아니라 형성적 힘에 대한 선택적 반응으로써 조성되는 것이다. 잠정적 해결책으로서 협상적 의미는 어떤 소리들을 밝히거나 그 소리들에 대하여 행동을 취하거나 저항하거나 무시하거나 잊어버리거나 변형하거나 종합하거나 재해석함으로써 협상의 범위 내에 있는

소리들에 대해 반응한 결과이다. 잠정적 해결책으로서의 협상적 의미는 텍스트의 전 영역에 걸쳐 나타날 수 있는 다른 해결책과 일관성을 갖지 못할 수도 있고 불안정할 수도 있다. 그 해결책은 미해결의 갈등이나 모호성을 잠복시킬 수 있다. 그리고 어떤 한 시점에서는 억압되었던 소리가 다른 시점에서는 다시 부상할 수도 있다.

의미 구성 과정에서의 협상 활동을 깊이 있게 이해하기 위해서는 의미 구성 과정에서 야기되는 갈등의 역할, 복수의 소리의 역할, 중재와 조종의 역동성, 갈등 해결이 지닌 문제, 현실적 선택의 역할, 암묵적 지식의 역할 등을 정확하게 이해할 필요가 있다. 의미 구성 과정에서의 협상 활동은 어떤 갈등이 생기거나 제약이 부과되거나 여러 가지 대안이 떠오를 경우에 이루어진다. 갈등은 필자의 생각과 소망이 작문의 관습, 예상 독자의 요구, 지도 교사의 요구 등과 대립될 때에 생겨난다. 그리고 의미 구성의 과정에서 필자가 여러 가지 개인적 목표를 동시에 달성하고자 할 경우에도 생겨난다. 이처럼 갈등은 더욱 나은 가능성을 탐색하기 위해 치러야 하는 대가라고 할 수 있다. 필자가 의미 구성의 과정에서 여러 가지 다양한 요구나 제약이나 규제와 같은 복수의 소리에 직면했을 때도 협상 활동이 일어날 수 있다. 서로 다른, 표현 방식과 조직 방식, 작문 관습과 규칙, 작문 목적과 주제, 작문 과제에 대한 필자의 표상, 필자의 태도와 감정 등이 의미 구성의 과정에서 복수의 소리를 형성하게 된다.

의미 구성 과정에서의 협상 활동은 중재의 방식으로 진행될 수도 있고 조종의 방식으로 진행될 수도 있다. 필자는 필자 자신의 요구와 자신의 작문 행위를 둘러싸고 있는 사회적 요구를 중재함으로써 의미를 구성해 나간다. 필자는 이러한 중재 활동을 통하여 어떤 요구를 더 중시해야 할 것인지, 어떤 목적을 더 존중해야 할 것인지, 어느 선에서 타협해야 할 것인지, 어떻게 균형 감각을 유지할 것인지 등을 결정하게 된다. 또한 필자는 다양한 목적과 제약과 난관으로 구성되어 있는 문제의 공간을 최선의 방식으로 헤쳐나가기 위한 조종 활동을 해 나가야 한다. 의미 구성 과정에서의 협상은 복수의 목적과 소리를 존중함과 아울러 서로 대립되는 요구들을 중재할 수 있는 최선의 방안을 탐색하기 위한 목적으로 이루어진다. 이러한 협상의 과정에서 발생하는 어떤 갈등을 해

결하였을 경우 중요한 그 무엇인가를 잃어버릴 수도 있다. 어떤 학생이 자신의 목적과 아이디어와 지식을 통합하여 일관성을 갖춘 한 편의 텍스트를 생산하는 경우, 이 학생은 텍스트의 일관성과 자신의 목적 및 아이디어 사이에서 발생하는 갈등을 해결하기 위하여 일관성의 문제를 중시하여 갈등을 해결할 수 있다. 이렇게 되면 이 학생이 작성한 텍스트는 필자 자신의 창의적인 사고와 개성이 죽어버린 텍스트로 전락할 가능성이 많다. 필자는 협상의 과정에서 갈등의 해결로 인하여 더 중요한 것을 잃어버리지는 않는지를 면밀하게 점검해 볼 필요가 있다.

협상을 통한 의미 구성 활동은 텍스트 생산의 전 과정에 비추어 볼 때 아주 특수한 경우에 해당하는 활동임을 인식할 필요가 있다. 필자가 실제로 구성해 내는 의미는 대개의 경우 특별한 협상의 과정을 거치지 않고 필자의 지식 기저로부터 즉각적으로 구성되거나 암묵적인 추론의 과정을 거쳐 구성된다. 협상 활동은 의도적인 주의 집중이나 상위인지 작용과는 구별된다. 협상 활동은 의미 구성에 과정에서 인식한 미궁, 갈등, 대안 등에 대한 반응으로부터 시작된다. 만약에 필자가 이러한 미궁과 갈등을 해결하고자 하는 의지를 가지게 되면 협상은 시작되는 것이고 무시하게 되면 협상의 여지는 없어지는 것이다. 협상의 과정은 유형 인식, 스키마 활성화, 유추, 추론, 회상 등과 같은 기본적인 인지 과정의 확장 과정이다. 의미 협상 과정에 대한 이해는 목표 지향적 의미, 사회적 상황과 직결되는 의미를 생성하는 맥락, 인지작용 사이의 상호작용에 대한 이해를 드높여 줄 수 있을 것이다.

협상을 통한 의미 구성의 기본적인 과정은 해석 과정, 협상 과정, 반추 과정의 셋으로 구분할 수 있다. 의미 구성 과정에서 필자의 협상 활동은 작문 맥락 읽기, 다른 사람의 기대 해석하기, 작문 과제에 제시된 핵심 어휘의 의미 규정하기, 필자 자신의 역할 상징하기 등과 같은 해석 활동으로부터 시작된다. 해석 과정을 마친 필자는 작문 내용의 생성과 구성과 전개와 표현 등과 연관되는 여러 가지 제약에 직면하게 되는데 필자가 협상을 통해 해결해야 할 제약은 사회적인 것이거나 대인 관계와 연관되는 것일 수도 있고, 개인의 지식과 경험과 연관되는 것일 수도 있다. 협상의 대표적인 유형으로는 기존 지식과의

협상, 독자의 기대에 대한 협상, 지금까지 작성한 텍스트와의 협상 등을 들 수 있다. 해석 과정과 협상 과정은 의미 구성의 바탕을 제공하는 과정이고, 반추 과정은 의미 구성의 결과를 점검하고 보완하는 과정이다. 반추 과정에서 필자는 자신이 창안한 의미는 물론 자신의 목적, 가정, 전략 등에 대하여 반추적 사고 활동을 벌이게 된다.

협상을 통한 의미 구성에 대한 이론적 이해는 작문교육의 방식에 대하여 여러 가지 시사점을 제공해 준다. 지식의 단순한 변형이나 재생산 위주의 작문교육에서 벗어나 사회문화적 맥락에 바탕을 둔 실제적 작문교육을 실시하기 위한 하나의 방안은 바로 의미 구성 과정에서의 협상 활동을 중시하는 협동작문을 중시하는 일이다.

Ⅳ. 協商을 통한 意味 構成과 協同作文

1. 意味 協商과 社會的 相互作用과 協同學習

학습과 발달에 주된 관심을 갖는 사회문화이론가들은 문화적으로 조직되고 사회적으로 중재된 학습활동을 강조하고 있다. 사회문화이론의 특징은 고립된 개인에서 사회문화적 맥락과 상호작용하는 개인으로 분석의 단위를 전환하고 있다는 점이다. 최근의 사회문화이론가들은 학습과 발달이 특정 사회문화 공동체에의 참여 방식을 변화시키는 역동적인 과정 속에서 이루어진다고 설명한다. 즉, ‘학습 과제와 그 과제의 의미와 과제 속에 내포된 신념과 가치 등에 대한 이해의 증대와 함께 이루어지는 학생들의 참여와 몰두 수준의 변화’라는 측면에서 학습과 발달을 설명하고 있다. 그리고 읽기와 쓰기와 같은 사회문화적 활동에의 참여는 개인적 측면, 사회적 측면, 제도적 측면 등 세 가지 측면에서 설명되어야 한다고 주장하고 있다(Rogoff, 1995). 여기서 개인적 측면은 개인의 인지, 정서, 행동, 가치, 신념 등을 포괄하는 측면으로서 개별 학생이나 지도 교사의 행위, 심리적 특성, 능력 등과 연관된다. 사회적 측면은 상호작용적 측

면으로 일컬어지기도 하는데 의사소통, 역할수행, 대화, 협동, 갈등, 지원, 평가 등을 포괄하는 측면으로서 교수학습 과정에서의 상호작용, 협동학습 등과 연결된다. 제도적 측면은 공동체적 측면으로 일컬어지기도 하는데 사회문화 공동체가 공유하고 있는 역사, 언어, 규칙, 가치, 신념, 정체성 등을 포괄하는 측면으로서 보편적인 사회문화적 전통이나 규범과의 상호작용과 주로 연관된다.

사회문화이론가들은 학습과 발달을 설명함에 있어서 이들 세 가지 측면의 상호의존성과 상호작용성을 중시한다. 즉 작문 능력과 같은 언어 활동 능력 신장을 위한 학습을 체계적으로 설명하기 위해서는 학습과 발달을 둘러싼 개인적, 사회적, 제도적 측면을 다 함께 중시할 필요가 있다는 것이다. 작문 학습은 작문 활동이 일어나는 다양한 맥락, 즉 누가 무엇을 언제 어디서 왜 어떻게 하는지와 연관되는 실제적인 사회문화적 맥락을 통합적으로 고려할 때 제대로 이루어질 수 있기 때문이다.

최근의 작문이론가들은 쓰기 활동이 이루어지는 보다 광범위한 사회적 맥락을 중시하고 있다 (Applebee, 2000). 필자는 자신이 참여하고 있는 다양한 공동체 내에서 사회적 맥락이 제공하는 자원과 요구와 연관하여 적합한 의미를 구성해 내기 위하여 협상을 벌여야 한다는 것이다. 학생들이 어떤 담화 공동체 혹은 담화 영역에 효과적으로 참여하기 위해서는 그 영역 내에서의 행동 양식을 습득해야 한다. 이를 위해서는 언어의 적절한 사용에 관한 지식, 구조적 지식, 전략적 지식 등은 물론이고 해당 영역에 적합한 내용 지식과 절차 지식, 해당 영역 내에서 진행되는 담화에 참여하는 데 무엇이 중요하고 흥미 있는 것인지에 관한 지식을 갖추어야 한다. 학생들이 중요한 담화에 참여할 수 있도록 하기 위해서는 그러한 담화에 적합한 방식으로 글을 쓸 수 있도록 도와 주어야 한다. 효과적인 참여자가 되기 위해서는 쓰기 활동을 통하여 해당 담화에 기여할 수 있어야 하며, 담화 공동체 구성원들에게 흥미와 확신감을 줄 수 있도록 정체성을 지니고 글을 쓸 수 있어야 한다. 학생들의 사회적 세계와 문화적 세계에는 중요한 담화가 매우 많이 있기 때문에 쓰기 능력의 발달은 다양한 담화의 장면에서 자신의 목소리를 개발해 나가고 강력하고도 효과적인 방식으로 담화 공동체에 기여하는 방식을 학습해 나가는 일과 직결된다.

1980년대 이후 작문 연구의 큰 흐름은 개인의 인지 과정에 초점을 둔 연구에서 개인의 인지 과정에 직접적인 영향을 미치는 사회적 맥락에 초점을 둔 연구로 전환되는 경향을 보여 왔다 (Freedman, 1994). 개인의 인지와 사회적 맥락의 통합을 지향하는 최근의 사회인지주의 작문 이론가들은 사회적 맥락이 개인의 인지를 촉발하는 방식과, 사회적 맥락이 제공하는 특정 세계를 개인의 인지를 통하여 해석하고 중재하는 방식을 설명하는 데 주력하여 왔다. 사회인지주의 작문 이론은 ‘인간 학습은 어린 아동이 자신을 둘러싸고 있는 사회에서 지적인 성장을 이룩해 나가는 과정과 구체적 사회적 작용을 전제로 하고 있다.’라고 한 Vygotsky(1978)의 주장에 그 이론적 기저를 두고 있다. Vygotsky의 학습 이론에 의하면 인간의 사회적 상호작용은 근접 발달 영역, 즉 ‘개인의 독립적 문제 해결에 의하여 결정되는 실제적 발달 수준과 능력 있는 동료의 협조나 성인의 안내를 통한 문제 해결에 의하여 결정되는 잠재적 발달 수준 사이의 거리’ 내에서 발생하게 된다.

Vygotsky의 학습 이론을 작문 교육 이론에 원용하면 ‘학생들의 작문 능력을 신장하기 위해서는 학생 혼자 힘으로는 해결하기 어렵지만 동료 학생의 협조나 선생님의 적절한 안내를 받으면 얼마든지 해결할 수 있는 작문과제를 둘러싸고 있는 사회적 상호작용에 학생들이 몰두할 수 있도록 도와 주어야 한다.’라는 주장을 내세울 수 있다. 그러나 Vygotsky의 사회적 상호작용 개념은 지나치게 일반적이어서 작문 학습 과정에서의 사회적 상호작용 현상을 설명하기에는 부족한 면이 있다. 작문 학습의 과정에서 일어나는 사회적 상호작용은 있고 없음의 문제가 아니라 정도와 깊이의 문제이기 때문이다. 실제로 작문 학습의 과정에서 일어나는 사회적 상호작용 및 사회적 과정은 교실의 문화적 풍토, 학생들의 사회·문화적 경험, 지도 교사의 지도 방식, 학생들의 학습 방식 등과 같은 매우 다양한 요인들의 영향을 받기 때문이다.

따라서 최근의 사회인지주의 작문이론가들은 사회적 상호작용의 개념을 확대 해석하는 경향이 있다. 미국작문연구소(NCSWL)에서 사회적 상호작용 및 사회적 과정의 개념 속에 학생들의 경험 세계와 연관되는 ‘문화적 의미’와 ‘대화에의 참여’를 포함시켜 사회문화 모형에 바탕을 둔 작문교육을 강조하고 있

는 것이 그 한 예이다. 여기서 문화적 의미는 학생들의 사회적 배경, 경제적 배경, 언어적 배경, 가족, 이웃, 성 등과 연관되며, 대화에의 참여는 특정한 문화적 체험과 사회적 체험에 의해 형성되는 학습자의 목소리와 연관된다.

사회인지주의 작문이론가들은 21세기의 사회에서 요구되는 작문교육을 위해서 다음과 같은 질문에 대한 답을 찾아야 할 필요가 있다고 주장하였다 (Dyson & Freedman, 1987). 첫째, 학교와 가정과 사회공동체와 직장에서 학생들에게 요구하는 핵심적인 작문 활동이 무엇인지를 규명해야 한다는 것이다. 이를 위해서는 학교에서 이루어지고 있는 작문 활동과 가정, 사회공동체, 그리고 미래의 직장에서 요구하는 작문 활동 사이에 긴밀한 상관이 있는지를 검토해 보아야 하며, 학교에서의 작문 활동이 학생들의 고등사고 기능을 기르는 데 과연 어떻게 기여하고 있는지 그리고 이러한 작문 활동이 범교과적이고 범학년적으로 이루어지고 있는지를 냉철하게 성찰할 필요가 있다. 둘째, 21세기의 사회적 요구에 부응하기 위하여 학생들은 어떻게 학습해야 할 것인지를 규명해야 한다는 것이다. 이를 위해서는 학생들의 작문 방식에 있어서 어떠한 차이나 변이가 존재하는지, 그리고 이러한 변이가 학생들의 사회·문화적 체험과 어떻게 연관되는지, 학생들은 학년이 올라감에 따라 자신의 작문 전략을 어떻게 변화시키며 새로운 유형의 작문 활동을 하면서 어떠한 협상 활동을 벌여나가는지를 규명할 필요가 있다. 셋째, 학생들로 하여금 21세기의 사회적 요구에 부응할 수 있도록 도와 주기 위한 최선의 방법이 무엇인지를 규명해야 한다는 것이다. 이를 위해서는 작문 활동과 학습자와 의사소통의 다양성과 새로운 국면을 포섭할 수 있는 지도 방식이 무엇인지, 다양하고도 복합적인 작문 학습 맥락에 효과적으로 대처하기 위한 지도 교사의 행동 양식은 어떠해야 하는지, 작문 능력의 신장과 함께 범교과적이고도 범학년적인 학습 능력을 신장하기 위한 효과적인 학습지도 전략은 무엇인지를 규명할 필요가 있다.

21세기의 사회를 살아가는 학생들에게 요구되는 작문 활동은 점점 더 다양성과 복합성을 지니게 될 것으로 예상된다. 학생들로 하여금 앞으로의 사회 생활에서 직면하게 될 다양하고도 복합적인 작문 활동의 요구에 효과적으로 대처함과 아울러 사회적 상호작용 능력을 신장할 수 있도록 최선의 방식으로 도

와 주기 위해서는 우리의 학교 현장에서 지금까지 실시되어 온 전통적인 작문 교육 방식에서 벗어나 의미 협상을 통한 사회적 상호작용을 중시하는 작문 교육 방식을 탐색하고 개발해 나가야 할 것이다. 이러한 방향에서 생각해 볼 수 있는 대안이 바로 협동작문이다.

협동학습은 오늘날의 학생들이 지니고 있는 사회문화적 특성으로 인하여 매우 절실하게 요청되는 학습 방법이다. 출산율의 급격한 저하로 형제 자매의 수가 급격히 감소하였으며, 맞벌이 부부의 증가로 집에서 혼자 지내는 아동이 많아졌다. 이혼율의 급격한 증가로 편모 또는 편부 슬하의 자녀들이 급격히 늘어나고 있다. 그리고 가정 생활에서 대부분의 시간을 혼자서 컴퓨터 앞에서 보내는 학생들과 학교 생활에서 대부분의 시간을 외톨이로 보내는 학생들이 점점 늘어나고 있다. 이러한 상황에서 학생들로 하여금 소속감을 지니게 하고 의미 있는 상호작용의 기회를 충분히 제공하는 일은 교육적으로 대단히 중요한 일이다.

협동학습은 미래 사회의 요구에 부응하는 인재를 육성하기 위해서도 대단히 필요한 학습 방법이다. 앞으로 특수한 기술과 기능을 지닌 핵심 요원을 기르는 일만으로는 미래 사회에 현명하게 대처할 수 없을 것이다. 미래 사회의 직장은 종합적이고 범세계적 특성을 지니게 될 것이며, 이러한 직장의 전문가들은 자신의 기술과 기능을 다른 사람과 공유할 수 있는 능력을 반드시 갖추어야 하며, 직장 구성원들은 적극적이고 능동적으로 다른 전문가들로부터 효과적으로 학습할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 협동하는 방법을 제대로 배운 학생들은 점차 국제화, 세계화 시대의 직장에서 자신의 능력을 제대로 발휘할 수 있을 것이다.

쓰기 지도 과정에서의 협동학습은 쓰기의 특성으로 인하여 매우 효과적인 학습 방법이 될 수 있다. 쓰기의 과정에서 필자는 자기 혼자만의 시간을 가져야 함은 물론 협동의 시간을 가져야 한다. 쓰기 학습의 과정에서 학생들은 순수한 쓰기 전략뿐만 아니라 협동 전략도 학습할 필요가 있다. 쓰기의 과정은 의미 구성의 과정임과 동시에 의미 협상의 과정이기 때문에 쓰기 과정에서의 협동 전략과 쓰기 전략은 상보적 역할을 한다. 협동적 쓰기 지도의 과정에서 활용할 수 있는 대표적인 방법에는 쓰기 집단의 활용, 쓰기 협의회 활용, 쓰

기 보고회의 활용 등 세 가지가 있다.

쓰기 집단의 성패 여부는 집단 구성원들 사이의 신뢰성과 반응의 즉각성 여부에 달려 있다. 쓰기 학습의 과정에서 쓰기 집단이 신뢰성을 잃게 되면 집단 구성원들은 쓰기 활동에 대하여 실제적이라는 느낌을 가질 수 없으며 장난스럽게 쓰기 활동에 참여하게 될 것이다. 그리고 쓰기 활동은 종이 위에 쓰여지는 단어 혹은 문장들에 대하여 즉각적인 반응이 뒤따르게 될 때 더욱 진지해지고 신뢰성을 획득할 수 있게 된다. 쓰기 집단 구성원들 사이의 신뢰성과 쓰기 활동에 대한 반응의 즉각성 요건이 마련되면, 피드백을 주고받기, 집단 활동의 규칙과 절차 따르기, 주의 깊게 듣고 진지하게 반응하기, 애매성을 참아내기, 질문의 방법 학습하기, 다른 사람에 대한 감수성 증대하기, 방관적이거나 장난기 어린 행동 억제하기 등의 학습을 더욱 효과적으로 해 나갈 수 있다.

쓰기 집단 활동은 쓰기 기능과 읽기 기능을 증진시킬 뿐만 아니라 사고의 유연성, 의사 결정 능력, 고등 사고기능, 상호작용 능력, 인내심, 발견 능력, 듣기 능력, 지도자적 품성 등과 같은 통합적 관리 능력을 신장시킬 수 있다. 이러한 기능들은 동시적이고 중복적인 방식으로 강화된다. 다양한 집단 내에서 다양한 목적과 다양한 유형으로의 쓰기 활동을 제대로 하기 위해서는 유연성이 필수적으로 요청된다. 집단의 목적이 무엇이냐에 따라 적절한 반응을 제공하기 위해서는 고정된 지식보다는 유연한 전략이 필요하기 때문이다. 집단의 결속성은 긍정적인 반응과 다른 사람에 대한 배려가 뒤따를 때 더욱 강화될 수 있다. 발견 활동이 이루어질 수 있는 환경을 조성하기 위해서는 학생들이 편안한 마음으로 글을 분석하고, 새로운 표현 형식을 시도하고, 적절한 장르를 탐색하고, 자신의 힘으로 처리할 수 있는 구조를 시험해 보고, 언어학적 문제와 초언어학적 문제의 해결을 시도해 보도록 지도 교사가 적극적으로 학생들을 격려하고 권장할 필요가 있다. 쓰기 집단 내에서의 학생들은 자신의 의미 구성 과정에서 필요한 협상을 하고, 그 결과에 대하여 최종적인 의사 결정을 해야 하지만 다른 사람의 말에 귀를 기울임으로써 더욱 현명한 선택을 하는 방법을 학습하게 된다. 이러한 의사 결정은 학생들에게 독창성을 부여해 줌과 동시에 고등 사고 기능의 필요성을 실감케 해 준다.

2. 協同作文 過程에서의 意味 協商 戰略

21세기의 지식 정보화 사회에서 학생들이 앞으로 전문 직업 세계에서 자신에게 부여된 업무나 과제를 성공적으로 수행하기 위해서는 직면한 문제를 분석해야 하고, 다른 사람들과 자신의 의사를 소통해야 하며, 새로운 상황에 들어가서 다른 사람들이 필요로 하는 것이 무엇인지를 규명해야 한다. 이를 위해서는 학교 생활의 과정에서 협동작문의 경험을 충분히 쌓아 둘 필요가 있다.

협동작문은 목표 지향적 태도와 일련의 전략을 가지고 문제를 발견하고 해결할 수 있는 작문이다(Flower & Ackerman, 1994). 협동작문의 과정에서 문제 해결자는 다른 사람들과의 의사소통 및 상호작용과 의미 구성을 위하여 목표 지향적 태도를 취한다. 그리고 목표에 도달하기 위하여 일련의 강력하고도 대안적인 전략들에 의존하며 경우에 따라서는 필요한 전략들을 주어진 상황에 맞추어 스스로 개발하기도 한다. 문제는 일반적으로 갈등으로부터 생겨난다. 즉, 하나의 상태에서 다른 상태로의 변화가 요구되는 경우, 또는 서로 다른 목적이나 의제 사이에 갈등이 생길 때 문제가 발생한다. 문제 해결은 문제의 발견에서 시작된다. 어떤 수사론적 상황에서 사람들 사이의 공통된 의제나 내재적 목적들 사이에 갈등이 일어났을 때 그 갈등의 실체를 진술해 봄으로써 문제를 규정하게 된다. 여기에서 수사론적 상황은 필자를 둘러싸고 있는 사회적 맥락, 표현 행위를 추구하는 이유 혹은 사건, 교호작용에 참여하고 있는 사람들을 지칭하는 개념이다. 그리고 담화공동체는 공통의 목표와 관심을 공유하는 사람들이 공통의 언어, 공동의 전제, 일련의 공유된 기대와 관습을 바탕으로 의사소통을 함으로써 형성되는 집단을 지칭하는 개념이다.

협동작문의 과정에서 가장 핵심이 되는 의미 협상 전략은 계획하기 전략이라고 할 수 있다. 계획하기는 협상을 통한 의미 구성 과정에 있어서 핵심적인 요인이기 때문이다. 작문 이론가들은 계획하기의 범주를 서로 다른 방식으로 구분하고 있다. Flower와 Hayes(1980)는 계획하기의 범주를 행위계획과 내용계획으로 구분한 바 있다. 여기에서 행위 계획은 필자의 요구, 독자, 목적 등을 충족하기 위한 텍스트의 형성에 관한 필자의 수사학적 문제를 해결하기 위한

계획이고, 내용계획은 전달하고자 하는 정보와 연관되는 추상적인 내용구조 문제를 해결하기 위한 계획이다. Carey 등(1989)은 계획하기의 범주를 수사학적 계획과 내용계획으로 구분하였다. 여기서 수사학적 계획에는 구조, 장르, 예상독자, 초점, 어조, 표현양식 등이 포함된다. Flower(1994)는 계획하기 전략을 바탕으로 하여 스키마 중심 계획, 지식 중심 계획, 구성적 계획 등으로 계획하기의 범주를 구분하였다. Hayes와 Nash(1996)는 계획하기의 범주를 과정계획과 텍스트 계획으로 구분하고, 텍스트 계획을 추상적 계획과 언어계획으로 다시 구분하였으며, 추상적 계획은 비내용계획과 내용계획으로 구분하였다. 여기에서 과정계획은 필자가 쓰기 과제를 수행하는 방식에 초점을 두고, 텍스트 혹은 텍스트의 내용과 형식과 독자에 대한 영향 등에 초점을 둔다. 그리고 추상적 계획은 유추 혹은 추상화의 방법과 연관되는 것이며 언어 계획은 문법적인 텍스트의 생산방식과 연관된다.

의미 구성 과정에서의 계획하기는 그 유형이 매우 복잡하고 다양하다. 학생들에게 작문 과정에서의 계획하기 능력을 효과적 신장해 주기 위한 하나의 방법은 협동적 계획하기 활동을 체계적으로 전개해 나가는 일이다. 협동적 계획하기는 학생들의 통제 하에서 진행되는, 비교적 느슨하게 구조화된 계획하기라고 할 수 있다. 계획하기 과정에서 필자(계획자)는 동료 학생(지원자)에게 자신의 계획을 설명하고 그 계획을 정교하게 다듬어 나간다. 계획 지원자로서의 동료 학생은 필자의 설명을 경청하고 질문을 하고 계획의 정교화를 도와 주는 방식으로 진행되는 것이다.

작문 학습 과정에서의 협동적 계획하기는 계획자와 협조자의 협동적 역할과 ‘계획자의 흑판’이라 불리는 일련의 수사학적 단서에 의하여 구조화된다 (Flower et al., 1994). 협동적 계획의 일차적 목적은 정교하고도 복잡한 계획을 개발하는 데 있다. 협동적 계획하기 활동의 과정에서 필자와 협조자는 단순한 정보 중심 계획에서 벗어나 구성적 계획을 할 수 있도록 서로를 격려하고 도와 주고 안내할 수 있어야한다. 이를 위해 필자와 협조자는 첫째, 글의 목적, 요점, 예상독자, 텍스트의 구조에 관한 일반적 원리 등에 활동의 초점을 두어야 하며, 둘째, 쓰기 활동과 연관되는 여러 가지 목표들을 통합 정리하기 위해

노력해야 하고, 셋째, 계획자의 자신의 사고 활동에 대한 반성적 사고를 해야 한다. 이들 세 가지 전략은 협동적 계획은 근본적 목적을 반영하는 것으로서 학생들로 하여금 구성적 계획하기 전략을 개발 할 수 있게 도와줌과 아울러 학생들 자신의 선택에 대한 상위인지적 의식을 북돋아 준다.

사회적 역동성을 지닌 협동적 계획하기 활동의 과정에서 지도 교사와 동료 학생들은 수사학적 사고와 반성적 사고의 측면에서 구성적 계획에 대한 안내자와 지원자의 역할을 하게된다. 이러한 지원과 안내를 통하여 계획자는 쓰기의 과정에서 부딪히는 문제에 주의를 기울임과 아울러 그 문제에 대한 자신의 통찰을 견지하고 정교화하며, 부각되는 주요 문제들을 통합 정리하게 되다. 계획자와 지원자는 각각 나름대로의 사회적 역할을 지니게 되지만 자신의 생각을 주고받는 상호작용적 분위기로 인하여 학생들은 공동의 문제를 협동을 통하여 해결할 수 있는 능력을 길러 나가게 된다.

협동적 계획하기 활동의 또 다른 요인은 계획자의 마음속에 있는 흑판이라고 할 수 있다. 이 마음속의 흑판은 필자의 머릿속에 떠오르는 아이디어를 부착할 수 있는 계획하기 공간이다. 이 공간에 자리 잡아야할 가장 중요한 요소로는 작문과제 혹은 글의 주제, 글의 목적과 요지, 예상독자, 텍스트 작성의 원리 등을 들 수 있다. 그리고 이 공간에 자리잡아야 할 또 다른 요소로는 상위인지적 활동을 위한 단서를 들 수 있다. 이 단서는 계획자로 하여금 자신의 계획을 되돌아보고 필요한 경우 그 계획을 수정하거나 보완하는 데 기여하게 된다.

협동적 계획하기는 작문 학습의 과정에서 다양한 방식으로 활용될 수 있다. 협동적 계획하기는 학생들이 계획하기 전략을 새롭게 개발할 수 있는 사회적 맥락을 제공한다. 협동적 계획의 일차적 목적은 학생들로 하여금 수사학적 상황을 바르게 인식하여 수사학적 요인에 맞게끔 내용 지식을 적절하게 변형할 수 있도록 도와 주는데 있다. 또한 협동적 계획하기는 지도 교사로 하여금 학생들이 글을 쓰기 전에 그들의 사고 활동을 들여다 볼 수 있게 해 주고, 필요한 경우에는 적절한 지원과 안내를 할 수 있다. 일반적으로 협동적 계획하기 활동은 협동적 계획의 원리 소개, 계획자의 흑판 활용 방식 토의, 계획자와 지원자의 역할 설명 및 시범 등 세 가지 주요활동으로 시작된다.

협동작문의 과정에서 필자는 자신의 앞에 가로놓인 수사론적 상황과 담화 공동체의 측면에서 작문의 과제와 예상 독자를 분석함으로써 문제를 발견하고 규정하는 과정을 거쳐야 한다. 이러한 과정을 통하여 필자는 마음 속으로 큰 그림을 그리게 된다. 이 그림은 의사소통의 입장을 드러낼 뿐만 아니라 문제 해결과 전략적 행위의 기초가 된다. 협동작문의 과정에서 필자에게 요구되는 협상을 통한 의미 구성 전략은 작문의 맥락의 독해 전략, 계획을 위한 전략, 계획의 실행을 위한 전략, 평가와 검증 전략 등으로 구분할 수 있다. 다음에서는 Flower와 Ackerman(1994)의 논의를 바탕으로 하여 협동작문 과정에서의 의미 협상 전략을 간단히 정리하여 제시해 보기로 한다.

작문 맥락의 독해 전략은 수사론적 상황의 재구성, 텍스트에 대한 정보 전달적 독해와 수사론적 독해, 문제의 발견과 분석 등으로 구성되는 전략이다. 수사론적 상황을 재구성하기 위하여 필자는 작문 과제, 예상독자, 갈등 혹은 기대 등을 분석하고 필요한 경우 의미 협상을 해야 한다. 정보 전달적 독해를 위하여 필자는 화체구조도의 작성, 요약, 주장과 근거의 발견, 요점의 발견, 반응의 제기 등과 같은 활동을 해야하며, 이러한 활동의 과정에서 갈등이나 복수의 요구에 직면하게 되면 적절한 협상을 벌여야 한다. 수사론적 독해를 위하여 필자는 작문의도의 독해, 작문 관습의 독해, 작문 환경의 독해 등과 같은 활동을 해야 한다.

문제의 발견과 분석을 위하여 필자는 갈등 혹은 핵심 문제의 규정, 다른 시각에서 문제 접근, 문제의 조작적 정의, 문제를 구성하는 하위 문제 혹은 부분의 탐색, 개방적 결론에의 도달 등과 같은 문제 해결 과정을 거쳐야 한다. 이와 같은 세부 활동을 전개하는 과정에서 장애가 발생할 경우 필자는 반드시 작문 맥락 전체에 대한 해석과 협상과 반추의 과정을 거쳐야 한다.

계획을 위한 전략은 아이디어의 생성을 위한 브레인스토밍, 휴식과 배양, 자신의 아이디어에 대한 간결한 설명, 화체 구조도의 작성, 협동적 계획 등으로 구성되는 전략이다. 협동작문 과정에서의 계획에는 무엇을 쓸 것인지에 대한 계획과 어떻게 쓸 것인지에 대한 계획이 있다. 작문에 대한 계획을 효율적으로 수립하기 위해서는 먼저 글쓰기를 일단 접어 두고 아이디어의 생성을 위한 목

표 지향적 브레인스토밍을 할 필요가 있다. 브레인스토밍이 끝난 다음에는 적절한 휴식과 함께 아이디어의 배양 과정이 필요하다. 그런 다음에 필자의 머릿속에 남아 있는 아이디어를 바탕으로 주어진 문제에 대하여 간결한 설명을 해 보고, 글 전체에 대한 화제 구조도를 작성해야 한다. 이러한 과정이 끝난 다음에 협동작문을 위한 집단 구성원들이 모두 모여 협동작문을 위한 계획을 수립해야 한다. 협동적 계획의 과정에서는 계획 주도자의 역할, 협동적 계획의 목적, 지원자의 역할 등이 결정되어야 한다. 협동적 계획의 성공 여부는 계획의 과정에서 발생하는 갈등과 제약을 해결하기 위한 협상 활동의 질과 방식에 의하여 결정된다고 할 수 있다.

계획의 실행을 위한 전략은 기존 텍스트의 재활용, 특정 텍스트의 모방, 작문 모델의 참조, 필자 고유의 모델 설계, 내용 전개를 위한 텍스트 작성 규칙의 이용 등과 같은 활동으로 구성되는 전략이다. 기존 텍스트를 재활용할 때에는 안정적이고 관습화된 텍스트 중심으로 재활용해야 한다. 특정 텍스트의 모방에 있어서는 텍스트의 내용이 아니라 텍스트의 전체적 구조와 조직 방식에 국한하여 모방하도록 해야 한다. 작문 모델이 제공할 수 있는 정보로는 조직 형식 혹은 유형, 논리 전개 양식 및 독자의 기대를 충족하는 전개 방식, 텍스트의 특정 부분에서 사용되는 언어사용 방식 등을 들 수 있다. 모델이 제공할 수 없는 정보로는 독자의 요구 및 상황에 가장 적합한 조직 유형, 상황에 적절한 세부 내용 및 논리 전개 양식, 문체 와 어조 와 개성적 표현 등을 들 수 있다.

작문 모델을 참조하여 초고를 작성하는 과정에서 예상되는 갈등과 제약의 해결을 위해 협상 활동을 벌일 때에는 다음 사항에 유의할 필요가 있다. 첫째, 텍스트 관습, 수사론적 상황 및 예상 독자에 의해 표현된 정보 요구의 측면에서 모델을 검증해 보아야 한다. 둘째, 특정 모델을 참조할 경우에는 수사론적 상황의 특성과 일반적 모형의 특성 등의 측면에서 검증해야 한다. 셋째, 필자 자신의 사고를 조직하고 형성하기 위한 수단으로 모델을 이용할 수 있으나 명시적인 세부 내용을 제공받기 위해서나 일관성을 유지하기 위해 모델을 이용해서는 안 된다는 점을 명심해야 한다. 넷째, 모델의 언어가 예상 독자의 수준

에 적절한지 여부, 즉 모델의 언어가 미지의 용어, 부적절한 문체 혹은 어조로 되어 있지 않은지 여부를 검증해야 한다. 다섯째, 모델을 참고하여 필요한 채우면서 잉여적인 내용을 만들지 않도록 유의해야 한다. 여섯째, 초고가 완성되었다고 생각될 때, 자신이 드러내고자 하는 어조 개성 이미지 등이 수사론적 상황에 잘 어울리는지 여부를 검증해야 한다.

계획의 실행 전략과 관련하여 가장 중요한 일 중의 하나는 필자 고유의 모델 설계하는 일이다. 이 과정에서 필자가 사용하는 가장 보편적인 전략 중의 하나는 일련의 구체적인 예들을 찾아보고, 그러한 예들로부터 필자 자신이 애호하는 특성들을 찾아내어 필자 고유의 모델을 짜내는 것이다. 협동작문의 과정에서 필자 고유의 모델이 이란 설계되면, 내용 전개를 위한 텍스트 작성 규칙을 이용해야 한다. 유용도가 높은 텍스트 작성 규칙에는 요점을 중심으로 하여 텍스트 조직하기, 일반적인 것에서 구체적인 것(혹은 역순)의 순서로 아이디어를 배열하기, 아이디어를 연결하기 위한 표준적인 수사론적 유형, 즉 서사와 연대기, 묘사, 비교, 인과, 문제-해결 등을 이용하기, 주장과 근거로써 논증 구성하기, 수사론적 규칙을 바탕으로 읽고 쓰기, 그림 정보를 활용하여 텍스트를 작성하기 등이 있다.

위에서 제시한 여러 가지 규칙들 중에서 수사론적 유형 이용하기에 대하여 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 서사와 연대기는 배경, 에피소드, 갈등, 전개, 절정, 해결 등으로 구성되며, 묘사는 속성, 세부, 부분에서 전체 등으로 구성된다. 그리고 비교는 유사성과 차별성을 중심으로 구성되고, 인과는 원인-결과, 결과-원인 등으로 구성된다. 문제-해결의 경우에는 다음과 같은 절차에 따라 구성하는 것이 효과적이다. 첫째, 공유하는 문제로서의 핵심 문제를 조작적인 방식으로 정의하는 문제/목적 진술로 시작한다. 둘째, 하위 문제를 식별하고 대안을 제시하기 위하여 그 문제를 분석한다. 셋째, 문제 혹은 문제의 초점을 재규정하고, 대안적인 결론을 식별하고, 적절한 행동의 방향을 제시함으로써 결론을 짓는다.

평가와 검증 전략은 필자 중심의 텍스트를 독자 중심의 텍스트로 전환하기, 자신의 텍스트가 독자 중심의 구조로 되어 있는지 여부를 검증하기, 텍스트 작

성의 미시적 규칙과 거시적 규칙의 측면에서 초고를 검증하기, 예상 독자의 검토 과정을 통한 초고 검증하기 등의 활동으로 구성된다. 자신의 텍스트가 독자 중심의 구조로 되어 있는지 여부를 검증할 때에는 필자 자신의 최초 계획대로 초고가 작성되었는지 여부, 이 계획을 독자에게 드러내기 위해 단서를 제공했는지 여부, 필자 스스로 한 약속을 일관성 있게 지켰는지 여부 등을 검증해야 한다. 텍스트 작성의 미시적 규칙의 측면에서 초고를 검증할 때에는 구정보와 신정보, 내포된 정보, 대등적 정보와 종속적 정보, 반복과 지시, 능동문과 피동문 등의 적절성 여부를 검증해야 한다. 거시적 규칙의 측면에서 초고를 검증할 때에는 화제의 전개 과정, 수사문적 유형 등을 검토해야 한다. 예상 독자를 활용한 초고 검토는 검증하고자 하는 텍스트의 특성 결정, 독자의 선택, 검증 방법의 선택, 검증한 내용의 정리 등과 같은 절차를 밟을 필요가 있다.

협동작문 과정에서의 의미 협상이 효율적으로 이루어지기 위해서는 협동작문 집단 내에서의 구성원의 역할이 합리적으로 결정되어야 한다. 그리고 집단 구성원의 역할은 작문과제와 집단 사이의 상호작용을 강조하는 방향에서 부여되어야 한다. 이와 아울러 작문 활동의 목표와 계획과 작문 과제에 관한 의사결정의 통로가 사전에 명시적으로 밝혀져야 하며, 협동작문 활동에 대한 집단 구성원의 능동적이고도 적극적인 참여가 이루어져야 한다. 협동작문 과정에서의 의미 협상에 있어서 가장 중요한 일 중의 하나는 집단 구성원 모두가 협동적 작문 활동의 과정에서 발생하는 갈등과 제약과 복수의 요구 등에 대하여 심사숙고하고 사려 깊게 행동하는 일이다.

V. 結論

OECD의 읽기 영역 학업성취도 국제비교 연구(PISA) 결과에 의하면 읽기의 다섯 수준 중 최상위에 속하는 5수준에 도달한 국내 학생의 비율이 OECD 평균 비율보다도 훨씬 낮았다. 그리고 자기 주도적 학습능력 측면에서 우리나라는 OECD 국가 중 최하위에 속하는 것으로 드러났다. 특히 우려되는 점은

협동적 학습에 대한 선호도 지수가 OECD 중 가장 낮다는 사실이다. 이러한 결과는 우리의 국어교육이 언어사용 능력의 측면에서 평균인을 육성하는 데는 비록 성공했다고 할지라도 수월성을 지닌 인재를 육성하는 데는 심각한 문제를 안고 있으며, 앞으로 우리의 학교 교육에 있어서 학생들의 협동학습 능력을 신장하는 일에 주력할 필요가 있음을 시사해 준다. 21세기의 고도 산업 사회에서 국제적 경쟁력을 확보함과 아울러 개인적 성취를 이룩하기 위해서는 다른 사람들과의 협동적 사고를 통하여 문제를 해결하고 새로운 것을 창조하는 능력을 갖출 필요가 있다. 그리고 이러한 능력은 학교교육을 통하여 지속적으로 신장해 나가야 할 것이다.

오늘날 우리의 학교 교육 상황에서는 사실 혹은 개념의 학습에만 치중한 나머지 해당 교과 영역 내에서의 지식을 서로 연결짓거나 조직하여 총체적이고 포괄적인 지식의 구조체로 환원함으로써 의미를 총체적으로 구성하는 작문 활동은 거의 무시되고 있는 실정이다. 또한, 우리 학교의 교실 현장에서 이루어지고 있는 학습 활동에서는, 정형화 된 지식의 전달자로서의 교사와 굳어 있는 지식의 단순한 수용자로서의 학생들의 모습만을 보여 주는 경우가 많다. 이러한 학습 풍토에서는 자라나는 학생들에게 지식의 생산 능력과 활용 능력, 창의적 사고 능력과 풍부한 상상력, 투철한 가치관과 인간적 감수성을 길러 주는 진정한 의미의 학습 활동도 기대할 수 없다.

우리 학교의 이러한 문제를 근원적으로 해결하기 위해서는 해당 교과의 지식을 학생들의 경험 세계 및 사회적 맥락과 결부시켜 체계적으로 의미를 구성해 나가는 의미 협상 과정을 중심으로 한 협동작문 활동을 강화해 나갈 필요가 있다. 학교 학습 상황에서 이루어지는, 의미 협상 과정으로서의 작문 활동은 학생 개개인의 머릿속에서 이루어지는 인지적 작용임과 동시에 교사와 학생과 텍스트와 학급 공동체 구성원들 간의 상호작용을 통하여 의미를 구성하는 사회적 작용이다. 이러한 작문 활동은 학습 능력 신장의 기초가 될 뿐만 아니라 학생들의 경험 세계를 확충하고 바람직한 인성과 올바른 가치관을 함양하는 데도 기여할 수 있다. 이와 같은 작문 활동이 학교 현장에서 제대로 이루어지기 위해서는 의미 협상 과정으로서의 작문 활동에 대한 이론적 체계와 구

체적 실천 방안이 마련되어야 한다. 이러한 필요성에 부응하여 본 연구는 의미 협상 과정으로서의 작문 활동의 이론적 기저를 제공하는 데 그 목적을 두고 수행되었다.

작문 활동 과정에서의 사회 인지적 의미 협상을 체계적으로 이해하기 위하여 본 연구에서는 의미 구성 현상과 의미 구성 능력에 대한 작문 이론 분야의 설명 방식을 검토하고 정리해 보았다. 그리고 기존의 의미 구성 과정 모형에서 의미 협상 문제를 어떻게 다루고 있는지를 점검하고, 이를 토대로 하여 의미 협상의 유형과 전략을 규명하기 위하여 의미 구성 현상과 의미 구성 능력의 해석 방식을 재조명해 보고, 작문 활동 과정에서의 의미 협상 유형과 전략을 탐색해 보았다. 끝으로 이러한 의미 협상 전략의 교육적 적용을 위하여 협동 작문 과정에서의 의미 협상 전략을 탐색하고 정리해 보았다.

본 연구의 결과는 미래사회가 요구하는 문어활동 능력의 특성과 하위 요인들을 설명하거나 작문활동 능력의 인지적 특성과 사회적 특성을 설명하는 데 있어서 하나의 이론적 기저로써 활용될 수 있을 것이다. 그리고 의미 협상 중심의 작문 활동을 위한 실제적 프로그램을 작성하는 데 있어서 하나의 지침으로써 활용될 수 있을 것이다.

【주제어】 협동작문

〈참고문헌〉

- 박영목(1994) '의미의 구성에 관한 설명 방식'. 선청어문 16-17. 서울대 사대 국어교육과
- 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.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Trans. Caryl Emerson. MN: University of Minnesota Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. NJ: Erlbaum.
- Berkenkotter, C. (1991). Paradigmatic debates and sociocognitive inquiry. *College composition and communication*, 42, 151-169.
- 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.
- Brandt, D. (1992). The cognitive as social: An ethnomethodological approach to writing process research. *Written communication*, 9 (3), 315-355.
- Britton, J.N., Burges, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan.
- de Beaugrande R. (1997). *New foundations for a science of text and discourse*. NJ: Ablex.
- Carey, L.J., & Flower, L. (1989). *Foundation for creativity in the writing process*. (Technical Report. No. 35). CA: National Center For the Study of Writing and Literacy, University of California at Berkeley.
- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A.H. (1995). Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12(1), 4-46.
- Dyson, A.H., & Freedman, S.W. (1987). *Critical challenges for research on writing and*

- literacy: 1990-1995* (Technical Report 1B). CA: National Center For the Study of Writing and Literacy, University of California at Berkeley.
- Ede, L. (Ed.). (1999). *On writing research*. New York: Bedford.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth grades*. IL: NCTE.
- Faigley, L. (1985). Nonacademic writing: The social perspective. In L. Odell & D. Goswami (Eds.), *Writing in non-academic setting*. New York: Guilford.
- 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. (1980). The dynamics of composing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 4. IL : NCTE.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1984). Images, plans, and prose. The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160.
- Flower, L., & Ackerman, J. (1994). *Writers at work*. New York: Harcourt Brace.
- Flower, L., Wallace, D. L., Norris, L., & Burnett, R. E. (Eds.). (1994). *Making thinking visible*. NCTE.
- Freedman, S.W. (1994). *Moving writing research into the 21st century* (Occasional Paper No. 36.). CA: National Center For the Study of Writing and Literacy, University of California at Berkeley.
- 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., & Nash, J.G. (1996). On the nature of planning. 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.
- Kaufert, 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.

- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from. *Written Communication*. 10. 267-333.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*.
- Pugh, S. L., Hicks, J. W., & Davis, M. (1997). *Metaphorical way of knowing*. NCTE.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.

【Abstract】

The Negotiated Meaning and Collaborative Writing

Park, Young-mok

According to OECD research report (PISA2001), Korean students are markedly negative about co-operative leaning. The co-operative learning index of PISA is derived from responses to questions about whether students like working with others, like helping others do well in a group, learn most when working with others, and perform best when working with others. This evidence suggests that we must emphasize the collaborative writing activity in our classroom. Writing is a kind of social cognitive act. Writers construct meaning within the broader context of a social and cultural context, of language and discourse conventions. And also writers construct meaning within the immediate context of general purposes, specific goals, and activated knowledge linked to the task at hand. Writers build socially shaped, individually formed meanings. In some circumstances, the processes of constructing meaning grows into an active negotiation among some of the multiple forces and conflicts that shape meaning, and writers are forced to turn conscious attention to dealing with the options, constraints, and conflicts that would shape meaning. At these points of conflict and decision, meaning can be actively negotiated. The process of constructing negotiated meaning comes into play for a writer when the process of meaning making is subject to converging constraints and conflict, and when a writer turns his/her attention at some level of awareness to negotiating the problematic cognitive and social situation. In the processes of constructing meaning, negotiation begins with acts of interpretation. After

interpretation with the expectations of others, the meaning of key words in an assignment, and the recognition of his/her role as a writer, writers negotiate with some of the constraints on how they select, organize, connect ideas. After negotiation, writers reflect not only on meaning they create, but also on their own goals, assumptions, strategies, and attitudes of making meaning.

The negotiation strategies can be used as effective means for collaborative writing. The collaborative writing fits for the twenty-first century classroom because it alters the traditional teaching environment and places the student in the center. With a goal of the whole being greater than the sum of its parts, cooperation and negotiation replace working alone and competition between individuals. Throughout the collaborative writing, students would learn how to determine questions and find answers, how to share their understanding, and how to negotiate with complex problems and constraints. In the processes of collaborative writing, students need to use effective negotiation strategies to resolve conflicts and to reach their goals.

[key word] Collaborative Writing