

작문교육연구의 동향과 과제

* 이 자료는 국어교과교육학회 학술 발표 대회(2001. 5. 26. 부산대)에서 발표된 내용임.

작문교육 연구의 동향과 과제

박영목 (홍익대 사대)

1. 의미 구성으로서의 쓰기 현상에 관한 설명 방식

글을 쓰는 행위는 의미를 구성하는 행위이다. 의미 구성 행위의 설명을 주된 목적으로 하는 쓰기 이론은 수사학에 그 뿌리를 두고 있다. 수사학은, 언어와 지식과 담화 사이의 관계를 어떻게 설명하느냐에 따라 본질주의, 객관주의, 표현주의, 사회주의 수사 이론의 네 가지 부류로 분류되기도 한다(Knoblach, 1988). 본질주의 수사이론은 언어의 형식적 속성을 중시하는 이론으로서, 언어가 지식을 만들지는 못하지만 지식을 전이하는 데는 결정적인 역할을 하는 것으로 가정한다. 객관주의 수사 이론은 언어가 본체를 단순히 보조하는 것이 아니라 본체를 능동적으로 구성하는 역할을 한다고 보고, 인간의 지적 활동을 가능케 하는 지식은 언어 사용에 의존하는 것으로 가정한다. 표현주의 수사 이론은 언어를 통한 인간의 의식 작용 및 상상작용을 중시하는 수사 이론이고, 사회주의 수사 이론은 언어를 물질과 역사의 발전 과정에 뿌리를 둔 사회적 활동으로 규정하는 수사이론이다.

현대 수사학뿐만 아니라 쓰기 이론 분야에서도 의미의 구성 방식에 관한 문제와 관련하여 서로 다른 입장을 취하고 있는데, Berlin(1987)은 이들 다양한 쓰기 이론을, 인지주의적 쓰기 이론, 표현주의적 쓰기 이론, 사회인지주의적 쓰기 이론 등으로 구분한 바 있다. 이와 같은 여러 가지 쓰기 이론은 언어학, 인지 심리학, 사회 과학, 문학 이론 등의 변화는 물론 시대적 상황의 변화와 함께 발달해 왔는데, 각 시대별 쓰기 이론의 특징적인 경향을 형식주의 쓰기 이론, 인지주의 쓰기 이론, 사회 인지주의 쓰기 이론 등으로 정리할 수 있다(Nystrand, Greene, & Wiemelt, 1993). 다음에서는 이들 각 쓰기 이론의 특징적인 경향을 Nystrand 등이 정리한 내용을 바탕으로 간단히 살펴보기로 한다. (쓰기 이론의 변천 동향에 대해서는 박영목(1994) 참조.)

1960년대 이전까지의 쓰기 이론은 형식주의적 성향을 띠고 있었다. 문학 분야에서의 신비평 이론이 성행하던 이 시기에 있어서의 쓰기 이론은 규범 문법과 수사론적 규칙을 강조하였으며, 쓰기 교육은 모범적인 텍스트의 모방을 중시하고 표현의 과정에서 어법상의 오류를 범하지 않도록 하는 데 지도의 초점을 두었다. 형식주의 쓰기 이론가들은 텍스트를 구성하는 요소들의 객관성을 중시하였다. 텍스트의 의미 구성에 관한 모든 중요한 문제는 텍스트 구성 요소의 분석과 구성 요소 사이의 관계 분석으로써 해결할 수 있다고 생각한다. 또한 이들은 쓰기, 읽기, 사고 등의 인지적 행위와 관련되는 증거들은 객관성과 신뢰성이 없는 피상적인 증거에 불과하다고 주장한다. 형식주의 쓰기 이론가들의 이러한 주장들은 문학 이론뿐만 아니라 경험주의에 바탕을 둔 행동주의 언어학 이론에서도 중시되었다. 즉, 언어는 관찰이 가능한 언어 행동과의 관계 아래서만 올바르게 이해될 수 있는 것이며, 언어 행동의 기저가 되는 정신 작용에 대한 연구는 언어 현상의 실체를 혼란시키기만 한다고 주장한다.

쓰기에 있어서의 의미 구성 방식에 관한 형식주의 쓰기 이론가들의 주장을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 언어는 객관적인 요소들로 조직된 고정된 체계이다. 둘째, 텍스트의 의미는 그 자체로서 자율성을 지닌 텍스트 내에 인입되며, 그 텍스트는 필자가 표현한 의미를 명시적으로 드러낸다. 셋째, 문어 텍스트는 구어 텍스트에 비해 명시적이다. 넷째, 텍스트의 의미는 그 텍스트를 생산한 필자와 생산 맥락에 관한 추론은 배제함으로써 적절하게 해석될 수 있다. 형식주의 쓰기 이론에서는 텍스트 자체를 분석의 대상으로 삼으며 텍스트의 개념을 의미를 온전히 담고 있는 자율적인 실체로 규정한다. 이와 관련하여 필자를 의미의 전달자로 독자를 의미의 수동적인 수신자로 취급하며, 텍스트 생산 능력 즉 의미 구성 능력은 계속적이고 체계적인 모방과 연습을 통하여 신장되는 것으로 설명한다.

1960년대 후반기에 접어들면서 쓰기의 과정을 중시하는 연구가 활발하게 이루어졌다. Britton 등(1975)은 쓰기 과정에서의 인지 작용을 중시하였는데, 언어는 경험을 표상하는 체계적이고 보편적인 수단일 뿐만 아니라 각 개인의 경험을 독특한 방식으로 재해석하고 조정하는 개별적인 수단이라는 사실을 강조하였다. Emig(1971)는 쓰기 교육의 문제와 관련하여 표현 결과로서의 텍스트보다는 텍스트를 생산하는 과정에 지도의 초점을 두어야 한다고 주장하고 표현의 과정을 밝히기 위한 실증적 연구의 중요성을 강조하였다.

1980년대에 접어들면서 쓰기는 기본적으로 역동적인 의미 구성 과정, 즉 계층적으로 조직된 인지적 표상을 텍스트로 번역하는 과정이라는 인식이 쓰기 이론가들 사이에 널리 확산되었다(Flower & Hayes, 1981, 1984). 인지 심리학과 수사 이론의 결합을 통하여 생성된 인지주의 쓰기 이론은 쓰기 과정에서의 계획하기 작용과 고쳐쓰기 작용이 서로 다른 상황 및 서로 다른 수준의 필자 사이에서 어떻게 달리 나타나는지를 설명하는 데 주력하였다. 인지주의 쓰기 이론에 의하면, 언어는 인간의 경험을 조직하고 형상화함으로써 그 경험에 의미를 부여한다. 이렇게 생성된 의미는 심리적 표상 혹은 인지도식(schematta)으로서 인간의 두뇌 속에 저장되어 지각, 이해, 기억 등의 정신 작용을 조정하며 나아가서는 새로운 의미를 구성하는 작용을 활성화한다. 인지주의 쓰기 이론에서는 개별적 쓰기 행위를 분석의 대상으로 삼으며, 텍스트의 개념을 필자의 계획과 목적과 사고를 언어로 번역한 것으로 규정한다. 이 이론에서는 필자를 수사론적 문제 해결자로, 독자를 능동적이고 목표지향적인 해석자로 본다. 또한 텍스트를 통한 의미 구성 능력은 개인의 목적 의식과 사고 능력의 계발을 통하여 신장되는 것으로 설명한다.

1970년대 이후의 쓰기 연구는 언어의 인지적 과정에 대한 연구에 치중하였다. 그러나 1980년대 후반부터의 쓰기 연구에 있어서 언어 사용의 사회-문화적 맥락을 강조하는 경향이 두드러지게 나타났다. 이러한 연구 동향의 배경에는 언어에 대한 관점의 변화가 큰 몫을 차지하였다. 담화로서의 언어의 기능을 중시하는 사회 언어학자들이 Chomsky의 언어에 대한 기본 가정에 도전하게 되었다. 언어 사용의 사회성과 가능성을 중시하는 언어학 이론은 사회 인지주의 쓰기 이론을 태동하는 데 강한 영향을 미쳤다. 언어의 사회성 및 가능성을 강조하는 언어 연구의 동향에 부응하여 쓰기 이론가들은 쓰기의 과정에 대한 인지주의 쓰기 이론가들의 주장을 재평가하게 되었다. Bizzel(1982)은 쓰기의 과정을 설명함에 있어서 사고와 언어 사이의 변증법적 관계에 영

향을 미치는 사회적 맥락을 중시하지 않는 것을 인지주의적 쓰기 이론의 중요한 문제점으로 지적하였다. Faigley(1985)는 언어 공동체 내에서 사람들은 특수한 형태의 담화 능력을 획득함으로써 특정 사회 집단에 참여할 수 있게 된다는 사실을 예로 들면서 쓰기의 사회적 측면을 강조하였다.

사회 인지주의 쓰기 이론에 의하면 필자 개개인은 개별적으로 쓰기를 하는 것이 아니라 의미를 구성하는 과정에 제약을 가하는 언어 사용 집단 혹은 언어 공동체의 일원으로서 쓰기를 하는 것이다. 사회 인지주의 쓰기 이론은 의미 구성에 있어서 담화 공동체의 역할을 강조한다는 점에서 후기 구조주의적 성격을 띠고 있다(Faigley, 1986). 또한 사회 인지주의 쓰기 이론은 의미 구성 행위에 영향을 미치는 여러 요인들 중에서 사회적 맥락을 특별히 강조하는 것 외에는 인지주의 쓰기 이론과 다름이 없다는 평가를 받기도 한다. 사회 인지주의 쓰기 이론에서는 언어 공동체를 분석의 대상으로 삼으며, 텍스트의 개념을 언어 공동체의 담화 관습 및 규칙의 집합으로 규정한다. 이 이론에서는 필자를 담화 공동체의 사회화된 구성성원으로, 독자를 해석 공동체의 사회화된 구성성원으로 본다. 또한 텍스트를 통한 의미 구성 능력은 건전한 상식의 개발을 통하여 신장되는 것으로 설명하며, 건전한 상식의 개발은 언어 사용 집단으로서의 담화 공동체 혹은 학문 공동체의 참여로 인하여 가능한 것으로 본다.

지금까지 살펴본 세 가지 종류의 쓰기 이론, 즉 형식주의, 인지주의, 사회인지주의 쓰기 이론은 1960년대부터 1990년대에 이르기까지 의미의 구성 방식과 관련하여 쓰기 연구 분야에서 이루어진 주된 연구 경향을 반영하는 것이다(Nystrand, 1993). 그러나 이 시기의 쓰기 이론들을 이와 같이 세 가지로 범주화한 것은 쓰기 이론의 특징적인 경향을 인접 학문과 연관을 지으면서 보다 극명하게 드러내기 위한 편의상의 구분에 불과한 것이다. 왜냐하면 하나의 쓰기 이론이 다른 쓰기 이론에 의해 그렇게 쉽게 대체되는 일도 없거니와 현실적으로 여러 가지 쓰기 이론이 거의 비슷한 세력으로 서로 다른 쓰기 연구가들에 의해 지지를 받고 있기 때문이다.

2. 쓰기 능력의 발달에 관한 설명 방식

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 (Applebee, 2000).

쓰기의 목적을 중심으로 하여 쓰기 능력의 발달을 설명한 대표적인 연구로서 Britton 등(1975)의 연구를 들 수 있다. Britton의 모형에 의하면 표현적 목적으로서의 쓰기 능력이 먼저 발달하고, 정보 전달, 향유, 설득 등의 목적으로서의 쓰기 능력이 나중에 발달하게 된다는 것이다. 그리고 상호교섭적 쓰기 능력과 문학적 쓰기 능력 사이에는 분명히 구별되는 특징이 있다는 점을 강조하였다.

쓰기의 유창성과 관습을 중심으로 쓰기 능력의 발달을 설명한 대표적인 연구로는 Loban(1976)의 연구를 들 수 있다. Loban은 211명의 피험자를 대상으로 유치원에서 12학년에서 이르기까지 13년에 걸친 종단적 연구를 실시하였는데, 그의 연구 결과에 의하면, 통사적 성숙도를 잘 드러내 주는 지표는 문장의 길이, 주어와 서술어의 정교화 정도, 내포문의 복잡성 정도, 수식어와 종속절의 길이 등이라는 것이다. 그러나 쓰기 능력의 발달 단계에 적합한 문장 구조를 쓰기도에 적용하려는 시도는 실패로 끝나고 말았다. 통사적 성숙도의 발달에 관한 여러 연구 결과에 의하면 학년 수준별로 적합한 통사 구조를 정당화할 근거를 찾을 수 없었기 때문이다. 그럼에도 불구하고 쓰기도 분야에서는 학생들의 통사적 성숙도를 신장하기 위하여 문장 변형 훈련, 문장 결합 훈련, 문장 확장 훈련 등을 중시하기도 하였다.

생산된 텍스트의 형식적 구조를 중심으로 쓰기 능력의 발달을 설명한 연구들은 주로 문단의 구조, 문단의 전개 방식, 텍스트 전체의 구조를 중시하였다. 이러한 방식의 연구는 Bain(1866)의 연구에서 그 뿌리를 찾을 수 있다. Bain에 의하면, 쓰기 능력의 발달은 묘사, 서사, 설명, 논증 등과 같은 구조 유형에 대한 통달과 함께 이루어진다는 것이다. 그러나 텍스트의 구조적 전범은 실제의 텍스트 생산에서 드러나는 구조와는 거리가 멀다는 비판을 받아왔다. 예를 들어 Braddock(1974)은 그의 연구에서 조사 대상의 글 중 문단의 주제문장을 중심으로 문단을 작성하고 있는 글은 13%에 불과하다는 점을 보고하였다. 최근에는 텍스트의 탈맥락적 구조가 지닌 문제점을 해결하기 위하여 장르 이론을 대안으로 제시하고 있다. 텍스트 생산 과정에서의 쓰기 전략을 중심으로 쓰기 능력의 발달을 설명한 대표적인 연구로서 Emig(1971)의 연구를 예로 들 수 있다. Emig는 쓰기 능력의 발달은 아이디어 생성하기, 초고작성하기, 수정하기, 편집하기, 공유하기 등과 같은 과정이 시간의 흐름에 따라 회귀적으로 반복됨으로써 이루어진다고 설명하였다. 또 다른 대표적인 연구로서 Flower와 Hayes의 연구(1980)를 들 수 있는데 이들은 인지적 문제 해결 패러다임을 이론적 근거로 하여 미숙한 필자와 능숙한 필자의 쓰기 전략을 비교함으로써 쓰기 능력의 발달에 관한 시사점을 제공하였다. 그리고 Bereiter와 Scardamalia(1987)는 텍스트 생산 과정에서의 지식전달 전략과 지식변형 전략을 중심으로 쓰기 능력의 발달 단계를 구분하고자 하였다.

쓰기 능력의 발달은 일반적 언어능력의 발달은 물론 특정 영역의 내용에 관한 지식의 발달 등과 직결되기 때문에 어느 하나의 관점에서 설명하기가 대단히 어렵다. 쓰기의 성취 수준은 글의 주제, 목적, 형식 등에 따라 얼마든지 달라질 수 있다. 글의 주제와 글의 형식, 그리고 쓰기 과제가 무엇인지에 따라 사용 어휘, 통사 구조, 문장의 유창성, 오류의 유형, 조직 방식, 쓰기의 인지적 과정 등이 다르게 나타난다는 사실이 실증적 연구 결과에 의해 밝혀졌다. 그리고 어떤 특정의 쓰기 과제는 각 개인의 쓰기 능력 발달 단계에 따라 서로 다르게 인식되고, 그 과제에 대한 쓰기의 결과도 다르게 나타난다. 그런데 쓰기 능력의 발달에 관하여 지금까지 논의한 설명 방식들은 그러한 발달이 일어나는 사회·문화적 맥락을 충분히 고려하지 않고 있다.

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 아동들과의 사회적 관계, 교사의 조정과 안내 등의 요인들의 복합적인 상호작용 과정을 거치면서 쓰기 능력이 발달하는 것으로 설명하고 있다 (Dyson, 1993). 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

확실감을 심어주는 사람이다. 이러한 측면에서 쓰기 능력의 발달은 담화 공동체 내에서의 의미 협상 능력의 발달과 함께 이루어진다고 할 수 있다.

3. 사회인지적 의미의 구성과 의미 협상

사회의 급격한 변화와 함께 각 개인에게 요구되는 문어활동 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 문식력(literacy), 즉 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 언어사용 활동에 의해서 규정되어야 한다.

사회인지주의 쓰기 이론가들은 문어활동 능력을 규정함에 있어서 텍스트(담화)의 자질보다는 실제적인 담화 활동에 초점을 두고 있다. 문어활동은 사회적 상황에 기초한 문제 해결 과정으로서 텍스트적 측면과 사회인지적 측면을 구성하는 요소들의 영향을 받는다. 언어 사용 활동은 의미를 구성하는 순간들의 집합으로 이루어진다. 문어적 행위는 유목적적인 방식으로 지식을 변형하는 구성적인 인지 과정에 비롯되며, 어떤 결정적인 순간에 있어서는 의미를 구성하는 활동이 의미 협상의 과정으로 이루어진다. 이 때의 의미 협상은 개별 독자와 필자가 직면하는 대립적 요구, 서로 다른 요구와 목적과 제약, 그리고 가능성들 중에서 최선의 대안을 찾기 위해 이루어지는 것이다.

문어활동 능력을 사회적 행위의 측면에서 규정하게 되면 문법, 철자법, 중심 문장, 문장의 연결 등과 같은 텍스트적 자질 이외의 요소들을 중시할 필요가 있다. 현재의 기술 문명 사회에서는 문어활동 능력에 대한 요구가 수용적인 측면의 읽기에 국한하지 않고 생산적인 측면의 쓰기로 확대되고 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 문어활동에 대한 현대 사회의 요구가 높음에도 불구하고 학교 교육 상황에서는 문어활동 능력을 하나의 일반화된 능력으로 인식하는 경우가 많으며, 그리하여 문법적 정확성을 지도하고 소수의 정형화된 문어적 활동을 시킴으로써 문어활동 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.

문어활동 능력의 신장을 위한 교육에 있어서 교육자들은 쓰기교육을 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. 문어활동 능력의 신장을 위한 교육에 있어서 무엇을 가르칠 것인가에 관한 의사 결정은 문어활동의 개념을 어떻게 규정하는가에 따라 달라질 수 있다. 문어 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 오늘 날 더욱 설득력을 얻어가고 있다.

문어활동은 수사론적, 사회적, 문화적 상황의 일부로서 행해지는 활동으로서 한 개인이 보유하는 일반화될 수 있는 능력이 아니며, 기호 해독 및 인입을 위한 일련의 기술적 기능들의 집합도 아니다. 문어활동은 개인적이거나 사회적인 목적으로 읽기와 쓰기를 이용하는 일련의 행위와 교섭 작용의 집합이다. 문어 활동에 참여하는 사람들은 텍스트를 해독하거나 생산하는 것 이상의 일, 즉 담화 활동을 한다. 문어활동 능력의 효과적인 신장을 위하여 교육적 차원에서 중시해야 할 사항은 유능한 필자나 독자가 능동적인 담화 활동 과정에서 활용하게 되는 사회인지적 전략이다. 문어 활동을 성공적으로 하는 데 있어서 다음 두 가지 조건을 갖추어야 첫째, 담화 활동을 하는 데 기본이 되는 관습과 기대에 대한 충분한 지식을 갖추어야 한다. 둘째, 주어진 과제와 연관되는 읽기 및 쓰기를 위한 일련의 문제 해결 전략을 갖추어야 한다.

학생들이 익혀야 할 담화 활동의 관습에는 텍스트의 형식적 자질(주제문 전이 방법 등)에 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 문어활동 능력을 갖추기 위해서는 문체나 표현 양식에 관한 관습적 지식을 갖추출 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 쓰기 혹은 말하기 양식으로 존재한다.

문제 해결은 대부분의 수사론적 상황에서 불확실성과 내재적인 비결정성을 해결하기 위해 필수적으로 요청되는 것이다. 글을 쓰는 학생들은 교사, 동료, 독자, 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 포상 획득하기, 기존 텍스트에 반응하기, 과거의 경험을 이끌어내기, 대안 상정하기, 의도 수정하기 등이 여기에 해당한다. 다양하고도 복잡한 기대와 제약 속에서 의미를 창조하기 위하여 필자와 독자는 모순되는 정보, 대립되는 정보, 대립적인 목표, 서로 다른 요구, 교사가 제시하는 과제와 동료의 충고와 필자 자신의 요구와 소망 사이의 갈등을 슬기롭게 조화시켜야 한다. 문어적 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 문어적 행위만으로 되는 것이 아니다. 문제해결적 사고작용과 껴 있는 의식이 누구에게나 필수적이다.

문어활동에 대한 기초 교육은 자기 표현적 문어활동과 수사론적 문어활동에서부터 시작해야 한다. 문어활동을 사회적이고도 인지적인 행위의 측면에서 인식하게 되면 무엇이 문어활동 교육의 기초가 되어야 할 것인지에 대한 답을 찾을 수 있다. 학생들은 의미 있는 문어적 행위에 참여하게 될 때 문어활동 능력을 제대로 학습할 수 있기 때문에 문어활동 교육의 기초는 학습자에게 실제적이고 유의미한 문어적 행위를 할 수 있는 경우를 제공함으로써 형성된다고 보아야 할 것이다. 문어활동 지도는 학생들이 담화 활동에 참여하도록, 그리고 담화 활동의 논리(누가 무엇을 누구와 함께 왜 하는지에 관한 논리)를 이해하도록 도와 주는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

문어활동 교육의 기초를 학생들로 하여금 실제적이고 유의미한 문어활동에 참여토록 하는 방식의 발견에 두게 되면 기능, 연습, 규칙 등은 문제의 활동이 시험을 보는 것이 아닐 경우에는 분명히 문어활동 교육의 폭넓은 기초가 될 수는 없다. 그렇다면 어떠한 종류의 문어 활동이 그러한 기초를 마련해 주는가? 더 구체적으로 어떠한 종류의 문어활동을 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.

낭만주의적 접근의 이데올로기는 Britton(1975)에 그 바탕을 두고 있다. Britton에 의하면, 자기 표현적인 쓰기는 비록 초보적 쓰기의 유일한 유형은 아니라 하더라도, 의미 구성 활동의 핵심이라는 것이다. 그러나 표현주의적 전통에서의 개인적 쓰기를 강조하거나, 글 쓰는 일 자체의 중요성을 강조한 교육 방식은 비판적 사고력을 기르는 데 크게 기여하지 못하였다. 개인적인 저널 쓰기 활동이 범교과적 쓰기에 있어서 내용 학습을 증대시킬 것이라는 가정은 실증적 연구의 지지를 받지 못하였다. 묘사적이거나 표현적인 쓰기는 그 자체가 목적이 아니라 다른 활동과 함께 특징적인 수사론적 활동으로서 지도될 때 학문적 탐구의 목표를 실현하는 데 기여할 수 있다. 그러나 이러한 전통의 분명한 한계점에도 불구하고 문어 활동을 위한 일관성 있는 공동체를 촉진한다는 점에서 분명한 성공을 거두었다.

문어활동에 대한 수사론적 입장은 개인적인 표현이나 문예적인 텍스트보다는 공적인 담화를 중시하는 입장이다. 이러한 입장은 문어 행위의 성공 여부가 텍스트의 예술성을 만족시키는 데 있지 않고 설득력 있는 논증, 효과적인 설명, 통찰력 있는 분석 등을 구성하는 데 있는 학문적 탐구, 훈련, 직업 세계, 언어 공동체의 담화 활동을 중시한다. 이와 같은 활동은 그 자체만으로는 통달하기 어렵다. 담화 행위는 발견 행위일 뿐만 아니라 의사 소통 및 설득 행위이다. 문어 활동은 공유된 문제, 상호간의 요구 등에 의하여 동기화된, 필자와 독자 사이의 상호교섭적 활동이다. 문어활동의 기초는 수사론적 상황에서 입장을 취하는 일, 나름대로 태를 가지는 일 등이다. 이러한 기초 위에서 독자와 필자는 문제해결전략을 개발해 나간다. 이들 전략 중에서 일반적이고 전이적인 전략으로 계획하고, 조직하고, 재고하고, 협동하고, 독자를 상상하는 등의 전략과 필자 자신의 지식을 탐색하고, 적용하고, 변형하는 전략 등을 들 수 있다. 또 다른 전략으로는 어떤 특정의 맥락 및 과제와 일정하게 연관되는 전략, 주어진 담화에서의 논증의 유형 및 사고의 양식과 밀접하게 연관되는 전략이 있다. 문어활동 능력을 학습하는 데 있어서 기초가 되는 기능은 수사론적 상황을 읽는데 필요한 다음과 같은 기능들, 즉 계획하고 조직하고 재고하는 기능, 의미를 수립하고 협상하기 위한 기능, 관습을 이용하고 적용하기 위한 기능, 새로운 담화에서 기대하는 것이 무엇이며 그 담화에 어떻게 참여하는지를 밝혀내기 위한 기능들이다. 문어활동의 기초에 대한 수사론적 접근 역시 나름대로의 문제를 지닌다. 어떤 하나의 맥락에서 학습한 전략을 다른 맥락에 전이하는 데 있어서 사람들은 어려움을 느낀다는 점이다. 추상적인 전략일수록 여러 과제에 두루 적용할 수 있는 일반성을 지닌다. 그러나 사람들은 어떤 특정의 담화에 바탕을 둔 전략을 가장 잘 학습한다.

사회 인지적 행위로서의 문어활동은 텍스트의 관습과 정확성 위주의 교육에서는 결여된 전략적 사고와 재귀적 사고의 학습을 위한 기회를 창조한다. 문어활동을 행위 개념으로 보게 되면 쓰기 과정에서 어려운 문제를 만드는 갈등의 시점에 지도의 초점을 두게 된다. 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 도와주는 일이 중요하다. 그리고 학생들로 하여금 필자로서의 자신의 결정을 한 걸음 물러서서 되돌아보게 하고, 그들이 참여하고 있는 담화 활동들에 대해서, 그들 담화 활동들이 어떻게 다른지에 대해서, 그들 가운데서 필자 자신의 입장을 어떻게 전환해야 하는지에 대해서, 그리고 그들이 사용하는 전략들에 대해서 보다 깊은 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.

의미의 구성 방식을 설명하는 관점으로서 재생산, 대화, 협상의 세 가지를 들 수 있다. 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. 읽기에 대한 구성주의적 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 실체의 재생산이 가능한 것인가? 텍스트의 내용이 있는 그대로 사람들의 마음속에 재생산되는 것인가? 텍스트와 간텍스트는 독자와 필자가 실제로 구성하는 의미에 대한 그림을 우리에게 제공해주는가? 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 대화주의적 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 공기 중에 존재하게 된다.

의미 구성의 주체가 없는 대화주의 모델은 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 협상적 의미는 어떤 규제적 힘에 직면하여 딜레마에서 탈출하기 위한 목표 지향적 노력에 의하여 구성된다고 볼 수 있다. 협상적 의미의 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 수사론적 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 등과 기능을 한다.

협상을 통하여 구성되는 의미는 잠정적인 해결책이며 다양한 소리에 대한 반응이다. 복수의 소리에 대한 반응으로서 협상적 의미는 소리로 드러난 언어나 아이디어의 이질적 혼성물 이상의 것이다. 협상적 의미는 복수의 목표와 제약과 전략과 언어를 다룸으로써 얻어진 구성물이다. 아이디어와 의도와 언어에 대한 협상적 의미 땅은 형성적 힘에 대한 단순 반응으로써 조성되는 것이 아니라 형성적 힘에 대한 대한 선택적 반응으로써 주성되는 것이다. 잠정적 해결책으로서 협상적 의미는 어떤 소리들을 밝히

거나 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.

<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.

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: Macmillan.

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.

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. (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.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing. NJ: Erlbaum.

Knoblauch, C. H. (1988). Rhetorical consideration. College English, 50, 125-140.

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.