

범교과적 쓰기의 두 가지 접근 방식

이 주 섭*

〈 목 차 〉

- I. 서 론
- II. 범교과적 쓰기의 두 가지 차원과 쓰기의 형식
- III. 학습과 쓰기의 개인적 차원 탐색
- IV. 학습과 쓰기의 사회적 차원 탐색
- V. 결 론
- ※ 참고문헌

I. 서 론

쓰기가 국어과의 지도 영역인 동시에 학습의 다양한 장면에서 활용될 가치를 지니고 있음에도 불구하고 '범교과적 쓰기'에 대한 논의는 학문적 관심사의 사각지대에 위치해 있다. 이는 쓰기의 중요성에 대한 국어과 내부의 견해들이 다른 교과와 교육과정에서 확장적으로 적용되지 못했기 때문이기도 하며, 다른 교과와 교육과정에서 쓰기의 중요성을 제대로 반영하지 못하고 있기 때문이기도 하다.

일반적으로 학교에서의 쓰기는 전적으로 국어과의 교사들만이 지도해야 한다고 인식되어 왔다. 이 때문에 쓰기를 가르치는 교사는 자신의 직접적인 영향권 밖에 있는 쓰기, 가령 통합 교과적인 내용을 요구하는 논술적인 글쓰기나 전문적인 필요에 따른

* 제주교육대학교 국어교육학과 전임강사

쓰기, 학교 내외의 행사를 위한 쓰기(예컨대, 통일 글짓기 대회라던가 환경 보호 글짓기 대회 등등)조차도 책임을 져야 하는 경우가 많았다.

한편, 다른 교과와 교사들에게 쓰기 활동을 활용하라고 권하는 것도 쉬운 일은 아니다. Mayher 등(1983:86-89)은 다른 교과와 교사들이 쓰기에 대해 갖고 있는 인식이 어떠한지를 보여주고 있다. 즉, 내용 교과와 교사들은 가르쳐야 할 내용이 산적해 있는데 쓰기까지 지도해야 한다면 지나치게 학습량이 많아진다고 항변한다는 것이다. 내용 교과와 교사들이 쓰기를 회피하는 또다른 이유로는 쓰기를 지도할만한 능력이 부족하다는 것이다. 그리고 내용 교과와 교사들은 객관식 문제를 평가하는 것보다 학생의 글을 읽는 데 더 많은 시간을 들여야 한다고 생각하고 있다.”

이 연구에서는 학교에서의 쓰기에 대한 이러한 인식들을 변화시키고 쓰기가 범교과적으로 유용하게 활용될 수 있는 환경을 만들기 위해서는 교육과정 전반에 대한 개념적 조율을 시도하고자 한다. 이를 위해 쓰기와 학습을 의미 구성이라는 측면에서 공통 분모를 찾아 범교과적 쓰기의 개인적 차원으로 명명하고, 쓰기와 교과를 의사 소통이라는 측면에서 공통 분모를 찾아 범교과적 쓰기의 사회적 차원으로 명명하여 살피고자 한다. 이는 최근 들어 변화하고 있는 ‘학습의 성격’과 ‘교과의 성격’에 대한 교육학적 관점들 속에 쓰기의 특성이 반영될 수 있는 여지가 많이 있음에 근거를 둔 것이다. 그 다음 이같은 각각의 차원에 따른 쓰기의 형식은 무엇인지, 그리고 재개념화한 ‘학습의 성격’과 ‘교과의 성격’ 속에 쓰기의 형식을 어떻게 반영할 수 있을지를 살피고자 한다.

II. 범교과적 쓰기의 두 가지 차원과 쓰기의 형식

범교과적 쓰기의 적용 양상을 ‘학습의 성격’과 ‘교과의 성격’이라는 개념적 기준으로 살피고자 할 때, 쓰기는 학습자에게 있어서 개인적인 차원에서의 적용과 사회적인

1) 이러한 불만에 대해서 Mayher 등은 다음과 같은 인식의 전환이 필요함을 역설한다. 즉, 쓰기는 학습의 양보다는 학습의 질을 개선할 수 있는 방법이므로 내용교과와 교사들이 진정으로 중요한 내용만을 추려서 쓰기를 통해 학습할 수 있도록 해야 한다는 것이다. 또한 교사들이 문어적 관습 위주로 쓰기를 지도할 필요는 없으며 그보다는 쓰기를 순수한 의사소통적 활동으로 여길 필요가 있다고 하였다. 그리고 학습일지 쓰기같은 활동을 자주 하면 교사가 일일이 교정하고 답해주지 않아도 된다고 하면서 내용교과와 교사들이 시간 문제에 너무 구속될 필요는 없음을 밝히고 쓰기의 활용을 권하고 있다.

차원에서의 적용으로 나눌 수 있다. 전자는 '학습'을 의미 구성 과정이라고 할 때 쓰기가 그 의미 구성의 과정에 깊이 관여한다는 점을 학습자라는 개인적 차원에서 보는 것이다. 반면, 후자는 '교과'를 담화공동체 구성원들의 성장 과정 혹은 의사소통과 비판적 사고력 신장의 과정이라고 할 때 쓰기가 그 공동체에서의 성장과 의사소통과 비판적 사고력 신장에 깊이 관여한다는 점을 사회적 차원에서 보는 것이다.

이렇게 구분되는 개인적, 사회적 차원²⁾은 쓰기의 형식³⁾을 통해 구체적으로 표현된다. 범교과적으로 가능한 쓰기의 형식은 대체로 국어과 교육 과정의 내용 요소로 설정되어 있는 쓰기의 형식을 포괄한다. 그러나 국어과에서 많은 비중을 두고 있는 쓰기 형식이라고 해서 반드시 범교과적으로도 자주 활용될 필요는 없다. 모든 쓰기 형태 혹은 오직 하나의 쓰기 형태만이 범교과적 학습 상황에 유용하게 적용될 수 있는 것은 아니기 때문이다. 교과의 성격, 학생의 수준, 학습할 내용, 교사의 상황 판단 등 학습 상황의 특성에 따라 적용할 수 있는 쓰기의 형식은 달라질 수 있다.

범교과적 쓰기의 형식은 특정하게 존재한다기보다는 기존의 논의 속에서 추출할 수 있다. 쓰기의 형식에 대한 논의들은 서로 다른 몇 가지 방향에서 전개되어 왔다. 박영목 등(1994)이 정리한 쓰기의 종류는 전통적인 수사학의 접근으로서, 크게 정보 전달적, 설득적, 문학적, 자기 표현적인 쓰기 등으로 분류된다. 여기에서는 주로 필자의 목적과 독자의 반응과 관련지어 형식을 구분한다. 그러나, 이 분류 방식은 필자가 특정한 형식을 숙달할 때 어떠한 종류의 인지적 능력을 필요로 하는지, 그리고 학습자의 발달과 어떤 관련성을 갖고 있는지에 대해 설명해 주지 못한다. 이와는 다르게 Britton(1975)은 쓰기의 형식을 필자의 성숙도와 쓰기 능력의 발달, 그리고 쓰기와 사

2) 범교과적 쓰기의 차원을 달리 살필 수도 있다. Elbow(1997)같은 이는 쉬운 쓰기(low stake)와 어려운 쓰기(high stake)로 나누어 살피고 있다. 전자는 비형식적인 쓰기로서 비공식적으로 평가된다. 후자는 내용의 확실성이나 표현의 정확성 등을 요구하는 공식적인 쓰기이다. 그는 특히 쉬운 쓰기의 보편적인 활용을 강조하고 있다. 쉬운 쓰기는 가령, 일른쓰기(quickwriting), 교사와의 짧은 편지(letters), 자유쓰기(freewriting), 단편적인 생각쓰기(thinkpieces) 등이 여기에 속한다. 본 연구에서는 Elbow처럼 범교과적 쓰기의 가능한 여러 형식들을 나열하는 방식으로 접근하지는 않는다. 그의 방식은 주로 쓰기 행위 자체의 수월성에 초점을 두고 있기 때문에 학습이나 교과의 특성에 근접해서 쓰기와 관련된성을 살피기가 어렵다.

3) 쓰기의 형식은 필자의 의도와 쓰기 방식의 유형을 담고 있는 외형적 모양으로 정의할 수 있다(D'Angelo,1994:506). 이러한 형식은 인간의 의도와 행동 방식을 문자언어로 자유롭게 표현하는데 있어서 일정한 제약이 되기도 하며, 형식이라는 관습적 틀을 제공해줌으로써 의사소통의 수월성을 보장해 주기도 한다.

고와의 관계에 초점을 두어 분류하고 있다. 그는 쓰기의 형식을 그 機能에 따라 표현적인 쓰기, 전달적 쓰기, 시적 쓰기로 나누고 있다. 그는 이 세 가지 기능 중에서 특히 표현적인 쓰기가 다른 두 가지 쓰기보다 더 우선한다고 하였다. 그리고 그 이유로는 표현적인 쓰기는 다른 형태의 쓰기를 습득할 수 있게 해 주는 우선적인 쓰기 형태라는 점, 표현적인 쓰기는 쓰기와 사고를 성숙시키는 데 필요한 인지적인 능력을 발달시켜주는 쓰기 형태라는 점을 들고 있다. Britton의 입장이 범교과적 쓰기 논의에 특히 시사하는 바는, 그가 덜 다듬어진 글, 독자를 크게 의식하지 않는 글, 추상적이지 않은 글조차도 쓰기 능력과 학습 능력의 발달을 위해 필수적임을 밝히고 있다는 점이다.

Moffett(1981)는 주로 필자의 발달이라는 측면에서 쓰기의 형식을 정리하고자 하였다. 그는 한 개인의 담화가 어떻게 발달해 가는지를 보여주고 있다. 즉 화자와 주체 사이의 관계는 드라마(일어난 일을 기록하기) → 서사적인 글(일어난 글을 보고하기) → 설명적인 글(일어난 글을 일반화하기) → 논증적인 글(일어날지도 모를 일을 추론하기) 등으로 진전해 간다고 하였다. 이러한 진전의 과정을 Soven(1996)의 분류 방식으로 정리하자면, 쓰기의 목적과 독자는 친숙한 단계에서 덜 친숙한 단계로, 쓰기의 내용은 구체적인 단계에서 추상적인 단계로 진전해 가는 것으로 볼 수 있다.

교육적인 측면에서 쓰기의 형식을 다룰 때는 Britton과 Moffett의 분류 방식이 유용한 것으로 생각된다. 왜냐하면, 쓰기의 발달에서 논증적이고 추상적인 글이 최종적인 지점에 있다고 할지라도 각각의 쓰기 단계들이 그 자체의 가치를 갖고 있으며 필자의 성숙도가 어디에 있든지 더 이전 단계를 향해 회귀한다는 점을 그들이 밝히고 있기 때문이다. 이는 국어과 이외의 교과에서 쓰기를 적용할 경우에는 국어과에서 많이 다루는 쓰기의 형식에 대한 고려로부터 비교적 자유롭게 접근할 수 있다는 점과 관련된다.

Applebee 등(1984:15)은 광범위한 현장 연구를 토대로 학교에서 가능한 쓰기 형식을 네 가지로 범주화하였다. 연구자들은 학교 상황에 더욱 근접하여 쓰기의 종류를 나누고 있다. 그들은 쓰기의 기계적 사용(구성과정 없이 쓰기), 쓰기의 정보적 사용, 쓰기의 개인적 사용, 쓰기의 상상적 사용 등으로 구분하고 있다. 쓰기의 기계적 사용은, 필자에게 과제에 대해 반응하도록 하지만, 문단 단위로 텍스트를 조직하는 것까지 요구하지는 않는다. 이러한 유형의 쓰기는 가장 보편적인 형태인 동시에 쓰기 연구자들로부터 가장 많은 비판을 받고 있는 형태이기도 하다. 사지선다와 빈칸 채우기에서부터 하나의 언어에서 다른 언어로의 단순히 바꿔쓰기 등이 여기에 포함된다. 쓰기의 정보

적 사용은, 정보나 의견을 다른 사람과 나누는 것에 주목한다. 이는 다양한 형태의 설명적 글을 포함한다. 특정 사태에 대한 간단한 레포트로부터 고도로 추상적이고 이론적인 논증을 요하는 쓰기, 설득적인 쓰기 등이 여기에 해당한다. 쓰기의 개인적 사용은, 대개 자기 자신이나 매우 가까운 친구 등을 독자로 한다. 이러한 쓰기는, 특정한 강조점을 두기보다는, 새로운 아이디어를 탐색하고 그것들을 간단히 묶어내는 경험을 하게 한다. 학교에서의 개인적 쓰기는, 주로 학습일지를 이용해서 새로운 생각들을 탐색하는 것과 같이 필자의 이익을 위해 사용된다. 상상적인 쓰기는, 다양한 문학 장르에서의 쓰기를 말한다. 학교에서의 쓰기의 범위는 이처럼 광범위하게 펼쳐져 있다. 이러한 쓰기는 교과 학습의 특성에 따라 선택적으로 적용될 수 있다.

본 연구에서는 범교과적 쓰기의 개인적 차원과 사회적 차원을 쓰기의 형식과 관련지어 독자, 형태, 내용, 의사소통 기능의 정도 등 크게 네 가지 측면에서 구분하고자 한다. 먼저 독자 측면에서, 개인적 차원의 쓰기에서는 필자 자신 혹은 필자와 가까운 사람을 독자로 하는 반면 사회적 차원의 쓰기에서는 필자와 멀거나 공식적인 인물을 독자로 한다. 형태 측면에서, 개인적 차원의 쓰기에서는 되도록 형식적인 제약을 받지 않고 자유롭게 쓰는 반면 사회적 차원의 쓰기에서는 담화공동체의 문어 관습의 제약을 받으면서 쓴다. 내용 측면에서, 개인적 차원의 쓰기에서는 필자 개인의 감각이나 사적인 체험이 많이 반영되는 반면, 사회적 차원의 쓰기에서는 필자 개인의 경험이 많이 걸러지고 학습한 내용을 일반화, 추상화하면서 쓰게 된다. 의사소통 기능의 정도 측면에서, 개인적 차원의 쓰기에서는 필자 자신과의 내적 대화 혹은 학습한 내용과의 상호작용에 초점을 두는 반면 사회적 차원의 쓰기에서는 교과공동체의 담화 구조와 암묵적인 형태로 상호작용하고 쓰기를 통해 담화공동체의 구성원들과 의사소통을 하게 된다.⁴⁾

4) 그러나 다양한 쓰기 형태를 이처럼 두 가지 기준으로 명확히 구분하기는 어렵다. 가령, 요약하기의 경우 특정한 독자를 필요로 하지 않으며 필자의 개인적 활동이라는 점에서는 개인적 차원으로 볼 수 있다. 그러나, 개별 교과에서 텍스트를 요약하는 경험을 통해 그 교과의 특징적인 담화의 구조를 내면화한다는 점에서는 사회적 차원으로도 볼 수 있다. 즉 요약하기는 읽기 경험을 통해 교과의 담화구조를 파악하고 쓰기 경험을 통해 교과의 담화구조를 강화하는 형국으로 나타나므로 사회적 차원으로 구분될 수 있다. 본 연구에서 개인적 차원과 사회적 차원으로 구분하려는 의도는 낱말의 쓰기 형태들을 이 두 범주 속에 엄격하게 포함시키기 위함이 아니다. 그보다는 쓰기가 과연 필요한 활동인가를 교육 과정 전반의 논의들 속에서 탐색하고 그에 비추어 보편적으로 적용할 수 있는 쓰기 형태를 제안하고자 하는데 그 목적이 있다.

Ⅲ. 학습과 쓰기의 개인적 차원 탐색

범교과적 쓰기의 개인적 차원은 학습이 이루어지는 동안 학습자가 쓰기를 통해 자신의 의미 구성 과정을 개인적으로 진행해 가는 것을 말한다. 여기에서는 교과 학습에서 개인적 쓰기가 적용될 수 있는 근거를 '학습의 성격'에 대한 최근의 구성주의적 관점에서 찾고자 한다. 그리고 '지식의 구성'이라는 개념을 '의미의 구성'이라는 개념으로 바꾸어, 학습을 한다는 것이 곧 학습자가 의미를 구성하는 것으로 파악하면서 쓰기 활용의 가능성을 모색하고자 한다. 이러한 개인적인 의미 구성을 명확히 할 수 있도록 하는 데 '자기 표현적인 쓰기'의 형식, 특히 학습일지 쓰기가 적합하다고 판단하고 이를 범교과적 쓰기의 개인적 차원에서 대표적으로 적용할 수 있는 쓰기 형식으로 제안하고자 한다.⁵⁾

1. 의미 구성으로서의 학습

최근에 주류를 이루고 있는 학습에 대한 관점은 구성주의 철학을 배경으로 하고 있다. 구성주의 철학은 '인식의 대상은 무엇인가(what is known)?'와 '인식은 어떻게 해서 성립되는가(how it is known)?'의 두 물음을 설명하려는 존재론과 인식론적 철학에 근거를 둔 학문이다(황윤한, 1995:240). 구성주의자들은 객관주의자들의 입장처럼 인간이 경험하는 실재의 세계가 있다고 하면서도, 그 세계는 독립된 것이 아니라 개개인이 그 자신들이 부여한 의미에 의해서 성립한다고 한다.⁶⁾ 그러므로, 어떤 사물을 보는 입장도 여러 가지가 있을 수 있으며, 어떤 사건이나 개념에 대해서도 서로 다른 많은

5) 일반적으로 저널 쓰기(journal writing)로 불리고 있으며, 앞에서 살펴 본 Elbow의 견해로는 쉬운 쓰기(low stake)에 해당한다. 학습일지 쓰기는 범교과적 쓰기의 보편적인 형식으로 제시되고 있다.

6) '지식'에 대한 객관주의 인식론의 오랜 전통에서는, 인식 대상과 인식 주체를 철저히 분리시키면서 인식의 실증성(positivity)만을 중요시한다. 실증주의 패러다임은 지식에 보편성과 항구성의 옷을 입혀 모두가 인정하는 지식, 변하지 않는 지식만을 가치있는 것이라고 설명해 왔다. 그러나, 최근에는 이러한 관점에 대해 많은 비판이 제기되고 있다. 윤병희(1987:194)같은 이는 지식이 인식주체의 주관성으로부터 분리되어 객관적 대상으로 정립되는 현상을 '유사실체화(類似實體化)'라면서 비판한다. 유사실체화란 실제로는 특수한 목적을 지닌 지식이 마치 항구적인 보편성과 선형적 속성을 가진 객관적 사물로 몰화(reification)하는 현상을 말한다. 그의 지적을 교육적인 공간으로 들여와서 생각해 보면, 객관적이고 몰화된 교육대상으로서의 지식은 학습자의 삶에 내재된 개별성에 실존적으로 관련되지 못하며, 특정한 역사적·사회적 맥락에서 학습자의 생활세계에 의미를 부여하지 못한다. 몰화된 지식은 일체의 회의(懷疑)과정을 소거한채 교사와 학생에게 전달하고, 전달받는 역할을 맡김으로써 결국 학습에서의 소외, 혹은 교육 주체들의 정체성 상실을 야기하는 것이다.

의미와 견해가 있다고 여긴다.⁷⁾

구성주의 교육철학에 입각해서 바라본 학습자는 능동적이고, 창조적이며, 개성을 갖고 있으며, 무한한 발달 가능성을 가지고 있다. 따라서 학습자는 교사가 제시하는 지식을 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 그것을 자기 경험에 비추어 분석, 평가할 수 있으며, 재구성하고 새로운 환경과 상황에 적용할 수 있다.

학습자를 지식을 구성하는 주체로 보는 이러한 관점을 더욱 정밀하게 살펴보면, 인지적인 측면과 가치적·정의적인 측면을 살펴볼 수 있다. 인지적인 측면은 인지심리학에서 많은 지지를 얻고 있는 스키마 이론을 기반으로, 한 개인이 지식을 습득하는 과정을 조망하면서 찾을 수 있다. 가치적·정의적인 측면에서는 한 개인이 지식을 습득하는 과정에는 반드시 어떤 가치적·정의적 판단이 개입되어 있고, 효과적인 학습을 위해서는 학습자로 하여금 가치적·정의적 판단이 지식 구성에 함께 적용될 수 있도록 도와주어야 한다는 것이다.

Piaget(1970)에 의하면 학습은 인간과 환경의 상호작용 결과이다. 그리고 인간과 환경의 상호작용의 본질은 내적인 인지적 갈등을 해결하여 평형에 이르는 데 있다. 그에 의하면 의미있는 학습은 개인이 비평형 상태에 있을 때 즉, 인지적 갈등 상태에 있을 때 일어난다. 학습은 새로운 지식의 획득 뿐만이 아니라 이미 알고 있는 것의 계속적인 재구성 과정이며 개인은 단순히 지식 창고에 새로운 정보를 추가하는 것이 아니라 현존 지식 구조가 불충분할 때 그 구조에 기초해서 새로운 정신구조를 형성하는 것이다. 학습에 대한 구성주의적 관점에서는 지식을 인식자가 정신작용을 통해서 구성한 의미 구조체라고 본다. 허창범(1993:173)의 견해처럼, 사람이 지식을 구성하는 방법은 대상과 사건을 해석하기 위해서 이용하는 사전 경험, 정신 구조 및 신념의 함수라고 할 수 있다.

7) 구성주의 철학은, 학습자를 바라보는 관점에 있어서 다음과 같은 기본가정을 갖고 있다(임선빈,1996:239). ① 지식은 감각적 또는 지각적인 경험으로부터 구성되며, 본질적으로 구성적 과정을 통해 지식에 대한 내적 표상을 형성해 가는 것이다. ② 형성된 지식은 외부환경에 대한 경험을 학습자 각 개인이 어떻게 해석하느냐에 따라 형성되기 시작한다. ③ 효과적인 지식의 구성은 새로운 정보에 대해 설명을 듣는 것만으로는 이루어질 수 없으며, 능동적이며 구성적인 속성을 가지고 심오한 탐구와 평가 그리고 장기간에 걸쳐 생각을 수정해가는 기회를 통하여 촉진된다. ④ 학습자의 내부 세계 속에서 표상화된 지식은 또 다른 지식의 구조에 연계되어 새로운 인지구조를 형성하는데 기초로서 작용한다. ⑤ 학습은 학습자 자신의 실제 환경 안에서 이루어진다. 즉 실제 세계에 대해 학습자는 자신의 개념으로 이해하기 위하여 계속적으로 변형하고 확장해 나간다. ⑥ 학습은 추론과 주장을 통해, 그리고 학습자가 상징적, 물리적 모델을 사용하여 문제를 쉽게 해결해가는 방략을 마련함으로써 이루어진다.

학습은 정보처리 모형에 기대서 더욱 인지 내적 과정을 설명할 수 있다. Gagne(1996)는 단기 기억과 장기 기억의 상호작용으로, 그리고 새로운 정보가 기존 정보에 연결되는 것으로서 학습의 과정을 설명한다. 학습에 대한 정보처리적 관점에서는 단기 기억은, 일종의 기억 창고로서 용량이 작고, 정보가 반복 연습되지 않으면 10초 이내에 사라져 버린다고 한다.⁸⁾ 즉, 단기 기억에 있는 정보는 부호화되어서 장기 기억으로 저장된다. 이 부호화는 새로운 정보가 기존의 정보에 다양하게 통합되는 변환과정이라고 할 수 있다. 장기 기억에서는 다음에 정보를 사용할 수 있도록 저장한다. 따라서 학습자가 의미를 구성하는 데 충분한 시간을 확보하지 못하면 지식은 장기 기억 속에 효과적으로 저장될 수 없다. 쓰기는 단기 기억에 머물고 있는 경험들을 명제화해서 장기 기억에 저장할 수 있게 해 주는 좋은 도구이다.

지식을 구성하는 과정에는 위에서 살펴본 인지적 측면뿐만 아니라, 가치적 측면 혹은 정의적 측면이 개입된다. 구성주의는 학습자의 능동적 지식구성에 개재되는 가치적·정의적 측면에 힘을 실어준다. 교육에 대한 일반적인 오해들은 지식과 정의적, 가치적 측면을 별개로 생각하기 때문에 생겨난다고 할 수 있다. 가령, 정서교육은 음악이나 미술 등의 예능 과목에서, 인격 함양이나 가치관 교육은 도덕 과목에서, 인지적 측면은 과학이나 수학 등의 인지적 교과목에서, 기술 교육은 실과 과목에서 맡아서 하면 된다고 생각하고 있다. 이러한 논리를 따르자면, 학교에서 예체능이나 도덕과 등을 강화하면 전인적인 교육에 한걸 가까이 갈 수 있는 것이 된다. 이처럼 각 교과가 교육의 특정한 측면을 반영한다고 보는 교과관을 홍은숙(1994:169-185)은 '단순화된 교과관, 모자이크식 교과관'이라 부르면서, 이러한 교과관에서는, "전인 교육을 위해서 각 과목 사이에 균형잡힌 분업이 이루어져야 한다"는 편견을 갖게 된다고 비판하고 있다. 그에 따르면 이러한 분업으로는 전인교육이 성공할 수 없다는 것이다. 가령, 가치적인 측면이 강한 도덕과라고 하더라도 모든 가치를 다룰 수는 없다. '지적 정직성'이라는 개념은 도덕과에서 다루기에는 너무나 특수하며, 오히려 과학적 혹은 모종의 지적 탐구 활동을 하는 동안에 가르쳐야 할 덕목이기 때문이다. 따라서, 전인 교육을 위한 정의적, 가치적 교육의 책임은 분화된 특정 교과가 책임질 것이 아니라 개별 교과의 교

8) 단기기억(short-term memory)은 작동기억(working memory)이라고도 불리운다. 이 두 용어는 개념상 강조점이 다르다. '단기'라는 말은 정보의 지속시간을 강조하고 반면 '작동'이라는 말은 그 기능을 강조한다. 작동기억은 의식적인 정신작업이 이루어지는 '장소'나 '작업대'라고 할 수 있다.

수-학습 상황에 전반적으로 용해되어 있어야 한다.

한명희(1981)는, 지적 활동에는 그것이 일어나는 사태 전체에 대한 '직관'이 있어야 한다고 하였다. 그는 모든 경험이 학습을 가져온다고 볼 수는 없다는 Dewey의 견해를 받아들여, 경험을 '평범한 경험(experience)' 과 '하나의 경험(an experience)'으로 구별하여 설명하고 있다. 그에 의하면 평범한 경험이란 완전하지 못한 경험이며, 생각과 욕망, 행동이 조화를 이루지 못한 경험이다. 수단과 목적이 따로 떨어져서 통합되지 못한 것이기 때문에, 학습의 효과에 있어서도 통합적이라 할 수 없다. 반면에, 하나의 경험은 Dewey에게 있어서는 완전한 경험을 의미하는 것이다. 완전한 경험이란 개성을 지니고 있으며 통일적 성격으로 전체성을 갖는다. 그 전체성은 감정적인 것만으로도, 실제적인 것만으로도, 지적인 것만으로도 이루어지는 것이 아닌 통합된 전체이다. 예컨대, 철학자나 과학자의 최종적인 산물에서 지적인 성격이 압도적으로 나타날 수 있을지 모르지만, 그 과정은 감정적이고, 의지적인 것이 혼합된 통일적인 경험을 띄고 있다고 할 수 있다.

이처럼 학습자에게 지적, 정의적 측면이 반영된 '의미 구성의 권리'를 인정하는 구성주의적 학습관은 학습에서의 소외 현상을 극복하고 학습자의 정체성을 찾게 해주는 데 많은 시사점을 준다.

2. 개인적 차원의 쓰기 형식

구성주의 학습관은 학습자가 객관적으로 주어지는 내용을 그대로 수용하는 것 이상으로 그 내용을 자신의 의미로 변형시키며 구성한다고 보고 있다. 그러나, 위의 논의들이 주장하는 내용들 즉, 인지적 활동이나 그밖의 정의적 측면 등이 기존의 주지주의 측면만 강조되는 학습 환경에 삼투되어야 한다는 주장들 속에는 실제 교과 내에서 인지적 정의가 어떻게 통합될 수 있는지에 대해 구체적으로 해답을 주지 못하고 있다.

본 연구에서는 쓰기 활동이 학습자의 의미구성과정을 촉진할 수 있는 장치가 될 수 있다고 보고 범교과적 쓰기의 개인적 차원의 대표적인 형태로서 자기 표현적 쓰기를 제안하고자 한다. Moffett(1981)의 견해처럼, 학습되는 내용은 추상적인 상징, 특히 언어적 상징으로 표상되어야 하는데 쓰기는 이러한 표상의 메카니즘을 잘 반영하고 있기 때문이다.

자기 표현적인 쓰기의 형태에 대해서 Britton(1975)은 다음과 같이 언급하고 있다.

“표현적인 쓰기는 필자 자신과 아주 가까이 있는 쓰기이다.(중략). 표현적인 쓰기는 그 자체로 생각과 느낌의 자유스러운 흐름이기 때문에 다른 종류의 쓰기에 비해 상대적으로 구조가 느슨하다(p.90).”

즉, 필자 자신과 가까이 있다는 것은 공적인 독자를 크게 의식하지 않아도 된다는 것이며, 구조가 느슨하다는 것은 필자의 생각을 온전하게 담는 데 있어 형식적인 구속으로부터 자유롭다는 특성을 지니고 있다는 것이다. 이러한 특성으로 인해 자기표현적 쓰기는 추상적인 글을 쓰기 전에 반드시 거쳐야 할 단계로 인식되기도 하며, 교과를 학습하는 데 있어서도 학습자의 생각의 흐름을 자유롭게 드러낼 수 있게 해주는 형식으로 인식되기도 한다. 그렇기 때문에 자기표현적 쓰기가 사고 활동의 도구가 된다는 Britton의 다음 견해는 어쩌면 필연적인 것일지도 모른다.

“표현적인 쓰기(self-expressive writing)와 사고의 관계는 특히 직접적이며, 이는 어떤 단계에서든 학습의 형태로서 중요하다. 그것은 새로운 것이 잠정적으로 탐구되고, 사고가 반쯤 발화되고, 태도가 반쯤 표현되고, 나머지는 독자에 의해 선택되도록 남겨짐으로써 사고 활동의 도구가 된다. 물론, 표현적인 쓰기의 사용은 항상 탐구를 위해 필요하다기보다는 오히려 탐구적인 상황이 표현적인 쓰기를 요구하는 듯하다(p.11).”

이처럼 자기표현적인 쓰기는 필자가 자유로운 분위기에서 마음의 원형을 드러낼 수 있게 해주는 쓰기이다. 자기표현적 쓰기가 지적, 정의적인 마음의 원형을 드러낼 수 있기 때문에 학습자는 의미를 활발히 구성해 갈 수 있게 된다.

자기표현적 쓰기를 강조하는 입장의 연구자들은 쓰기의 형태에서 ‘학습을 위한 쓰기’와 ‘알리기 위한 쓰기’를 대조하는 입장을 취한다(Freisinger,1982:9 ;Fulwiler,1987:24 ; Knoblauch,1988:468). 그들의 주장에 의하면, 학생들이 수업이나 교재에서 자신들에게 소개되고 있는 쓰기의 선행적 형식을 기억하고 유지하려고 해서는 안 된다고 한다. 이러한 행위는 언어의 적극적인 사용자이며 비판적 사고자로서의 학생 발달에 어긋난다고 보기 때문이다. 이들은 어떤 종류의 학습에서든 쓰기를 학습의 유용한 도구로 활용하기 위해서는 가능한 글의 형식에 대한 부담을 줄여야 특정한 교과에서의 탐구에 몰두할 수 있게 된다고 한다. 이는 Britton과 Martin(1975)이 주장했던 것처럼, 쓰기 관습 모방은 ‘독자적인 사고’를 반영할 수 없게 만들며, 학생들이 쓰기 관습에

의해 구속됨으로써 '탐구'에 제약을 받기 때문에 적합하지 못한 지도 방법이라는 것이다. 그러므로, 이러한 입장에서는 형식에 대한 제약을 줄인 상태에서 글을 구성해 나가는 과정을 통해 지식이 발생하고 담화를 생산해내면서 새로운 학습이 일어난다고 본다. 요컨대, 이러한 입장에서는 언어를 철저히 기능(skill)위주로, 그리고 제한된 표현 형태로 다루는 관점에 반대하면서 쓰기의 발견적인(heuristic) 속성을 강조하고 있다.

범교과적 쓰기의 개인적 차원을 특징화함에 있어서 자기표현적인 쓰기를 대표적인 쓰기 형식으로 수용하고자 하는 까닭은 다음과 같다.

첫째, 자기표현적인 쓰기는 형식으로부터 자유롭기 때문에 탐구해야 할 의미 그 자체의 구성에 더욱 몰두할 수 있게 해준다는 것이다. 일반적으로 학교에서의 쓰기는 형식이 잘 갖추어져 있어야 모범적인 글, 잘 쓰여진 글이라고 인식되어 왔다. 이러한 인식의 기반 위에서 교사는 오래 전부터 전해오는 '담화 체계의 관습'을 강조하고, 맞춤법과 띄어쓰기, 그리고 문체나 논리적 전개에 적합성을 기준으로 학생의 글을 재단하고 평가해 왔다. 쓰기에 대한 이러한 관점은 글 속에 담겨있는 의미 탐구의 질을 상대적으로 소홀히 다룰 수밖에 없다는 한계를 지닌다. 의미의 자유로운 표출을 강조하는 이론가들은 이러한 전통 속에서 학생들은 형식을 잘 갖추어야 한다는 심리적 억압으로 인해 정작 자기가 의도하는 바를 글 속에 담아내는 데 어려움을 겪는다고 말한다. 요컨대 쓰기 형식에서 해방된 자기표현적인 쓰기는 학생들이 자신의 학습에 더욱 몰두할 수 있게 해준다.

둘째, 자기표현적인 쓰기에서는 일상적인 언어, 개인적으로 친숙한 필자 자신의 언어를 사용할 수 있다. Martin(1983:12)은 일상적인 언어는 대상을 탐구하는 데 있어서 가장 손쉽게 다룰 수 있다고 하였다. 일상적인 언어의 사용은 형식적이고 학문적으로 정제된 언어의 단계로 나아가기 전에 반드시 학습자가 거쳐야 할 과정인데 학교에서는 초기의 개인적 언어 사용의 단계를 넘어 바로 다음 단계를 요구한다는 것이다. 일상적인 언어를 사용함으로써 필자는 무엇을 표현해야 할 지에 대한 자기와의 대화로부터 어떻게 표현해야 할 지에 대한 방법 탐색으로 나가려는 시도를 하게 된다.

셋째, 다음 단계로의 발전을 위한 기반(matrix)을 제공해 준다. Britton(1982)에 의하면, 자기 표현적인 쓰기는 전달적인 쓰기와 시적인 쓰기의 근원이 된다. 이는 쓰기의 과정에서 아이디어를 생성하는 단계가 특히 중요시되는 것과 유사하다. 쓰기의 초기 단계에서 필자는 브레인스토밍, 얼른 쓰기, 자유 쓰기 등의 전략을 사용해서 쓸 내용을 자신의 내면 세계에서 찾아서 종이 위에 꺼내 놓는다. 자기 표현적인 쓰기는 필자

의 생각들을 '날 것'인 채로 꺼내 놓을 수 있게 해 준다. 이 '날 것'을 종이 위에 기록한 후에 필자는 과연 자기가 이런 생각을 갖고 있었던가에 대해 놀라는 경우도 있을 수 있다. Britton이 전달적 쓰기나 시적인 쓰기로 나아가기 위한 기반으로 표현적인 쓰기를 강조한 것처럼, 교과를 학습하는 상황에서도 학습할 내용에 대한 학습자의 생각이 어떠한지를 스스로 확인한 후에 다음 단계의 학습으로 나아갈 수 있다.

넷째, 정의적 발달을 가능하게 한다.⁹⁾ 자기표현적인 쓰기는 형식으로부터 자유롭고 개인적인 일상 언어를 사용할 수 있게 해주므로 탐구할 대상에 대한 필자의 가치나 느낌 등을 적을 수 있다. 전통적인 학습에서는 이미 정해진 내용이 특별한 여과나 가공없이 교사에게서 학습자로 전달되었고 학습자는 이를 그대로 수용하였다. 여기에는 학습자의 가치판단, 반성적 사고, 지적인 회의가 개입될 수 있는 여지가 없었다. 자기표현적인 쓰기에서 필자는 탐구할 대상이 환기시키는 자신의 물리적, 정신적 체험을 글 속에 담아냄으로써 학습과정에 깊이 참여할 수 있게 된다.

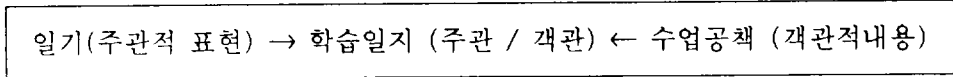
자기 표현적인 쓰기는 형식에 구애받지 않은, 많은 종류의 구체적인 쓰기 전략을 포괄하는 상위수준의 용어이다.¹⁰⁾ 자기표현적 쓰기의 대표적인 형식은 학습일지쓰기(journal-writing)로 구체화할 수 있다.¹¹⁾ 학습일지쓰기는 자기 표현적인 쓰기에 상당한

-
- 9) 심리 치료 분야의 연구에서는 쓰기를 육체적, 정신적 상처의 회복을 위한 치료 방법으로 사용하기도 한다. Pennebaker(1993)의 연구는 쓰기를 통한 심리 치료의 사례를 보여주고 있다. 이 연구에서는 자신의 정서적인 상처를 일정 기간 동안 글로 썼던 피상담자들은 병원을 방문하는 횟수가 줄었고, 직업상의 일을 회피하는 날이 적었으며, 강한 면역 체계를 회복했음을 보고하고 있다. 그들은 의미의 구성자가 됨으로써, 그리고 자신을 표현하는 경험을 가짐으로써 정서적인 일관성을 찾게 된다고 한다. 그의 또다른 연구(1993)에서는 실직한 사람을 대상으로 하였다. 실직자들은 자신들이 실직했을 때의 충격과 새로운 직업에 대한 계획에 대해 쓰도록 요구받았고, 쓰지 않은 집단과 비교되었다. 글로 표현한 사람들은 예전의 직업에 대한 자신들의 관점을 바꿀 수 있었고 희망적으로 새로운 직업을 찾기위해 노력할 수 있게 되었다고 한다. 이 연구에서 쓰지 않은 사람의 14%만이 직업을 구했고, 자신의 충격을 표현하는 글을 쓴 사람은 53%, 자신의 새로운 직업에 대한 계획을 쓴 사람은 24%정도가 직업을 얻었다고 한다.
- 10) 미국의 Emory & Henry 대학(1989)에서 정리한 '범교과적 쓰기의 용어 목록(writing-to-learn terminology)'에는 약 90여가지의 쓰기 활동이 제시되어 있다. 본 연구자가 분석한 바에 의하면 그 중에서 절반 이상의 쓰기가 자기표현적 쓰기에 포함된다.
- 11) 학습일지(journal)는 어떻게 활용하는가에 따라 다양한 종류로 나뉘기도 한다. Tompkins et al.(1995) 같은 경우는 학습일지를 여섯가지로 나누고 있다. 그는 개인일지(personal journals), 대화일지(dialogue journals), 쓰기공책(writing notebooks), 읽기일지(reading logs), 학습기록장(learning logs), 가상일지(simulated journals) 등으로 구분하고 있다. 또한, Western(1996)은 대화일지(dialogue journals), 학습기록장(learning logs), 독자 반응 일지(reader response journals), 작가노트(writers' notebooks) 등 네가지로 구분하고 있다. 학습일지는 협소하게 이해하면 학습기록장(learning logs)과 유사한 개념이다. 그러나 본 연구에서는 여러 방법을 포괄하는 것으로서의 'journal'을 '학습일지'로 단일화시켜서 다루고 있다.

관심을 기울였던 Britton(1975), Moffett(1981), Fulwiler(1987) 등의 학자들에 의해 효과적인 학습 양식으로 강조되어왔다.¹²⁾ 학습일지 자체는 자기의 생각을 자유롭게 기록할 수 있는 공책이다. 학습자의 사고 활동을 '날 것' 그대로 저장할 수 있다는 점에서 학습일지는 필자의 탐구, 관찰, 직관, 감정 등을 담은 한 개인의 역사서나 다름없다. 아직 다듬어지지 않은 생각들조차도 보관할 수 있으므로 언제든지 필요에 따라 가공하여 좀 더 발전된 글을 쓸 수도 있고, 발전된 학습으로 나아갈 수도 있다. 학습일지를 쓰는 동안 학습자는 "사유자와 형성자로서, 해석자와 창조자로서 그리고 구성하는 필자로서 자신들이 바라보고 있는 세계에 이름을 붙여주고 있는 주체인 것이다 (Berthaff,1987:17)."

자기표현적 쓰기의 성격과 마찬가지로 학습일지도 학습자의 지적, 정의적 특성을 반영한다. 그 두가지 특성이 함께 녹아있긴 하지만, 어느 쪽을 강조하느냐에 따라 표현적 학습일지 쓰기와 인지적인 학습일지 쓰기로 구분되기도 한다.

이렇게 구분할 경우 Fulwiler(1987)는 표현적 학습일지 쓰기를 중요시 한 부류에 속한다. 그에 의하면 학습일지는 하루 생활에 대한 개인 기록으로서의 일기와도 다르며, 또 수업내용을 객관적으로 기록하는 수업용 공책 필기와도 다른 성격을 지닌다고 한다. 이를 간단히 도식화하면 다음과 같이 나타낼 수 있다(Fulwiler, 1987:16).



< 표 1 > 학습일지의 성격

Fulwiler는 학습일지 쓰기를 교과외 수업에서 객관적인 교과학습의 내용을 주관적으로 표현하면서 필자 자신을 독자로 하여 쓰는 활동으로 규정하였다. 그가 특히 강조하고자 했던 것은 학습자의 개인적 체험과 정서적인 동화이다. 표현적 학습일지 쓰기는

12) 본 연구에서는 주로 교과학습과 관련짓고 있지만, 학습일지쓰기는 쓰기 교육에서도 주목을 받고 있다. Huff(1987:11)는 학습일지가 쓰기를 가르치는데 주는 잇점을 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 학습일지 쓰기는 많은 주제에 대해서 학생들이 시간과 에너지를 덜 들이고, 표현적으로 쓸 기회를 준다. 둘째, 학습일지 쓰기는 학생들이 폭넓은 종류의 의미있는 실수, 즉 잘못된 출발, 잘못된 관점 등을 허락한다. 셋째, 학습일지 쓰기는 학생으로 하여금 자신의 생각과 언어에 개인적으로 몰두하게 만든다. 이를 통해 쓰기를 결과로 생각하는 학생들의 선입견은 불식되고 오히려 표현적인 기능을 통해 자신들의 쓰기의 질을 더욱 높일 수 있다. 그들은 자기 자신을 위해 쓴다는 사실을 깨닫게 된다.

교사의 평가를 의식하지 않아도 되며 쓰기를 즐겁게 할 수 있어 학습과 쓰기에 대한 태도를 긍정적으로 이끌 수 있고, 무엇보다도 자기의 생생한 목소리를 담을 수 있다. Swilky(1989:38-43)는 이를 낭만주의적 전통을 이어받은 것으로 보면서, 표현적 학습일지 쓰기는 교육에서의 하향식 접근을 반대하고 개인적인 충만, 자아에 대한 긍정, 자아발견 등에 더 가치를 둔다고 하였다.

표현적 학습일지 쓰기는 일정한 한계를 지니기도 한다. 즉 정의적인 측면의 지나친 강조, 개인적인 경험으로의 편향, 교과 외적인 내용의 과다 등이 지적되는 것이다. Jenkinson(1988)은, 학습일지 쓰기가 지나치게 개인적이고 학생과 가족의 사생활을 교사나 동료들에게 노출시킬 수 있다는 점을 비판하고 있다. 이러한 비판의 연장선에서 Hettich(1993)는 표현적, 정의적인 측면보다는 인지적인 측면이 반영되는 인지적 학습일지 쓰기를 더욱 강조하였다. 그는 Bloom이 제시한 다섯 가지의 고등 사고 항목들을 학습일지에 반영하려 하였다.¹³⁾ 이 경우에, 교사는 교과에서 사용되는 특정한 개념들을 사용하도록, 그리고 하나의 학습일지에 한 가지 이상의 개념이 들어갈 수 있도록 쓰기 과제를 제시한다. 학생들은 학습일지 쓰기를 통해 예를 들고(이해), 개념을 증명하고(적용), 생각을 하위단위들로 쪼개고(분석), 연결하고(종합), 증거를 사용해서 생각을 판단하는(평가) 훈련을 함으로써 그 교과의 탐구 방식을 개인적 차원에서 소화해 낸다.

표현적 학습일지 쓰기는 학습자로 하여금 교과내용을 개인적인 삶에 끊임없이 비추어 볼 수 있게 해주고, 교사에게는 평가보다는 학생과의 인간적인 유대와 학생의 발달에 더 주목하게 한다. 한편 인지적 학습일지 쓰기는 학생에게는 더욱 전문적으로 교과 학습에 참여하게 해주고, 교사에게는 학생들의 지적 수준을 파악할 수 있는 더욱 유용한 자료로서 기능한다. 따라서 학습일지 쓰기를 수업에 들여올 때 교사는 그 특성을 살피서 적합한 방식을 선택하는 것이 바람직하다.

교과 학습의 상황에서 학습일지 쓰기를 적용할 때의 양상은 다음과 같다.¹⁴⁾

13) 인지적 학습일지 쓰기를 위해 Hettich는 다음 다섯가지 수준으로 쓰기과제를 제시하라고 한다. 첫째, 당신이 이해했다는 사실을 그 개념의 예를 진술하면서 보여주라. 둘째, 개념을 최근에 적용해 본 경험을 들고 이에대한 증명을 요약하라. 셋째, 아이디어의 요소들을 분리해서 작은 부분으로 만들거나 분석하라. 넷째, 아이디어의 장점과 약점을 판단할 수 있도록 증거를 사용해서 평가하라. 다섯째, 두 세가지의 개념을 엮어서 새롭게 종합하라. 그가 제시한 인지적 학습일지 쓰기는 표현적 학습일지 쓰기보다 해당 교과의 탐구 방식을 더 깊게 다룰 수 있는 장치인 듯하다.

14) 학습일지 쓰기의 적용 양상을 모색하기 위해 연구자는 주로 Fulwiler(1987)의 견해를 참조하였다.

학습일지는 교과 학습의 상황에서 주로 수업의 시작, 중간, 끝에 활용된다.¹⁵⁾ 학생들은 처음에는 자기의 현재 지식 상태와 새로 학습할 내용의 인지적 불균형을 아는 것에서부터 새로운 학습을 시작할 수 있으며, 수업이 진행되는 동안에도 끊임없이 자신의 지식을 비교, 대조, 재정리, 재결합하며 수업이 끝날 즈음에는 자신의 지식을 상징화하고 형식화해서 나름대로의 새로운 지식을 형성하면서 새로운 질문거리를 갖게 되는 것이다. 그밖에도 교재를 읽기 전후, 토의 전후, 발표 전후 등에 이용할 수도 있다. 시간은 수업의 상황에 따라 달리 조정될 수도 있다.

학습일지에서 쓰게 되는 내용은 이론, 개념, 문제 등에 관한 필자의 개인적인 해석이 중심을 이루며 필자 스스로를 독자로 하여 자신의 의견을 자유롭게 쓴다.¹⁶⁾ 즉 자신의 생각, 느낌, 분위기, 경험 등을 학습내용과 관련지어 쓰는 것이다. 또한 그 과목의 내용과 읽은 것을 내면화하기 위해 잘 모르는 것을 솔직히 모른다고 표현하고 수업에서 문제가 되는 것들에 대한 자기의 견해를 쓴다.

학생들이 학습일지를 쓸 때 교사의 역할은 중요하다. 교사들은 교과 내용으로도 시간이 부족하다고 할지 모르지만 학습의 양보다는 질을 중시할 필요가 있다. 여기서 중요한 것은 쓰기 그 자체가 아니라 학습의 개선이기 때문이다. 수업내용 중에 쓰기 과정이 특히 언제, 얼마나 필요한 지를 미리 예상해 보고 그에 맞추어 수업을 설계한다. 먼저 수업의 핵심적인 주제를 추리고 다루지 않아도 될 것들은 과감히 생략할 수도 있어야 한다. 교과 내용을 가르치는 것이 아니라 교과 내용을 통해 학생의 사고를 발전시키는 것이 더 중요하기 때문이다. 처음에는 학생들이 낯설어 할 수도 있으므로 교사가 직접 일지를 써서 학생들에게 읽어 줄 필요도 있다. 학생들이 쓸 때 교사도 직접

15) 수업의 시작, 중간, 끝에 활용한다는 점에서, 이 방법은 읽기 전략으로 제안된 KWL(Know, Want to know, Learn) 전략과 유사하다. KWL 전략은 읽기 전, 중, 후 각 단계에 맞게 세 칸으로 된 학습지를 사용해서 학생들이 스스로 학습할 수 있도록 하는 방법이다. 첫째 칸에는 읽기 전에 주제와 관련해서 지금 알고 있는 것, 두번째 칸에는 학습하기를 원하는 것, 셋째 칸에는 읽은 후에 무엇을 배웠는지를 적는다. 이 전략은 신현재 외(1996:162-3)와 Denise Muth(1989:205-223)에 잘 소개되어 있다.

16) 학습일지 쓰기는 수학에서도 유용한 것으로 인정을 받고 있다. 가령, NCTM(구광조 외 공역, 1994:307)에서는 "학급의 친구에게 전화를 통해 도형을 그리게 한다고 하자. 그 학생은 도형을 볼 수 없다. 오늘 배운 것과 같은 그림과 그래프를 정확히 그릴 수 있도록 지시 내용을 써 보아라."와 같은 쓰기과제를 예로 제시하고 있다. 또한 Codeiro(1992:147)는 수학에서의 개념학습에 학습일지를 사용하였다. '무한수'에 대한 학습일지에서 한 학생은 "무한수는 결코 끝나지 않는다. 그것은 영원히 뺄어가는 공간과 같다. 무한수는 나로하여금 블랙홀의 반대쪽에 있는 것들과도 같은 궁극증을 갖게 했다. 그것은 영원히 진행된다."고 하여 개념에 대한 독특한 이해 방식을 보여주고 있다.

써 보아야만 자신이 제시한 쓰기 과제가 타당한지, 시간은 충분한지 등을 학생의 입장에서 생각할 수 있다. 수업이 끝난 후에도 교사는 자신의 일지를 써보면 좋다. 이를 통해 교사는 자기의 수업에서 무엇이 잘못 되었는지, 학생들의 반응은 어떠했는지, 다음 수업에서 고쳐야 할 점은 무엇인지 등을 반성할 수 있다. 이처럼 쓰기는 반성적 사고를 가능하게 해 준다.

교사는 학습의 주체가 학생임을 인정하고 그들에게 주인의식을 자주 강조하여 학습에 대한 책임을 교사에서 학생으로 이양시키도록 노력할 필요가 있다. 가끔 학습일지를 읽어보겠다는 정도로 알려주고 일지쓰기를 게을리 하지 않도록 일주일에 한 번 혹은 한 달에 두세 번 정도 확인하면 된다. 일지를 읽을 때는 개인적 차원의 쓰기임을 인정하고 철자나 맞춤법보다는 내용 중에 논평할 것들을 짧게 기록해 준다. 좋은 내용이 있다면 본인의 의사를 물어 발표할 기회를 갖게 하는 것도 동료들이나 학생 자신에게 큰 격려가 될 수 있다.

표현적 학습일지 쓰기와 인지적 학습일지 쓰기는 그 강조점이 다르긴 하지만, 수업의 인간화를 지향한다는 점에서 공통점이 있다. 이러한 학습일지 쓰기를 교과학습의 상황에 적용하는 것은 학습에서 소외된 학생들을 학습의 주체로 다시 복원하는 것에 다름 아니다.¹⁷⁾

IV. 학습과 쓰기의 사회적 차원 탐색

범교과적 쓰기의 사회적 차원은 필자가 쓰기를 통해 자신이 속해 있는 해당 교과공동체와 상호작용한다는 것을 말한다. 여기에서는 교과에서 사회적 차원의 쓰기가 적용될 수 있는 근거를 '교과의 성격'에 대한 논의들에서 찾고자 한다. 그리고 '교과 공동체'라는 개념을 '담화공동체'라는 개념으로 바꾸어 교과에서의 쓰기 행위가 곧 학습

17) 이러한 측면에서 조혜정(1992)의 시도는 돋보인다. 그녀는 대학의 사회학과 강좌에서 '자기성찰적인 쓰기'를 자주 사용하고 그 결과를 책으로 엮었다. 한 대학원생의 다음과 같은 글은 우리에게 많은 것을 시사한다. "지금도 나의 이야기를 하는 수업보다는 남의 글들을 읽고 요약 정리하여 발표하는 것이 나에게 훨씬 쉽다. 나의 가슴은 차갑게 놓아두어도 되며 멀리 떨어져 귀망하는 자세가 편하다. 니콜 들취내는 것은 아프다. 그러나 그만큼 내가 하는 일에서 해방감이나 신바람을 느낄 수 있는 기회는 없다."(124쪽)

자로 하여금 교과에 입문해서 전문가가 되어가는 과정이며 공동체 구성원들과 의사소통할 수 있는 매개가 된다는 점을 살피면서 쓰기 활용의 가능성을 모색하고자 한다. 이처럼 담화공동체에서의 사회적인 성장의 과정과 의사소통을 가능하게 하는 쓰기는 다양한 형식으로 표현될 수 있다. 사회적 차원의 쓰기에서는 두 가지 측면에서 쓰기의 형식을 생각해 볼 수 있다. 첫째는, 담화공동체에서 성장하는 데 있어서는 해당 교과 공동체가 전통적으로 지켜온 담화 구조를 습득할 필요가 있는데 여기에는 짧은 질문에 답하는 쓰기, 요약적인 쓰기, 논술적인 쓰기 그리고 그밖에 여러 형식의 쓰기 등이 포함될 수 있다.¹⁸⁾ 이러한 형식에서는 독자가 상정되지 않을 수도 있다. 그 다음은, 독자와 관련된 형식으로서 담화공동체에서의 의사소통을 위해서 그 공동체의 구성원들을 독자로 상정하여 쓰는 경우가 있을 수 있고, 쓰기를 하는 과정에서 직접 동료들과 협의하고 조정하면서 의사소통을 가능하게 하는 경우가 있을 수 있다. 여기에서는 특히 교과의 학습에서 학습자가 학습 내용 혹은 쓰기 과제에 접해서 쓰기를 할 때 과정 중심의 쓰기 절차에 따라 쓰기의 과정을 동료들과 공유하면서 협동적으로 쓰는 경우를 중심으로 살피고자 한다.

1. 담화공동체로서의 교과와 학급

범교과적 쓰기를 교과와 학급에서 적용할 때의 양상을 살피기 위해서는 먼저 교과와 학급이 갖고 있는 내적 특성을 살펴볼 필요가 있다. 그리고 교과의 내적 특성에 대한 논의에서 교과와 학급을 담화공동체로 볼 수 있는 근거를 찾고자 한다.¹⁹⁾

학교에서의 교과는 해당 학문의 지식의 구조나 신념 등을 반영하고 있으므로 그 교과를 처음 배우는 초보자로부터 전문적인 학자에 이르기까지 하나의 공동체를 형성할

18) 짧은 대답을 요하는 쓰기는 많은 양의 정보를 학습할 필요가 있을 때 효과적이지만 이때 학습자는 단지 텍스트로부터 종이로 지식을 옮기는 전달자의 역할에 그치고 만다. 요약하기는 정보를 응축하고 담화의 요점을 반영하는 쓰기인데 텍스트의 전반적인 내용을 조직적으로 파악할 수는 있으나 깊이있는 탐색에서는 한계를 보인다. 분석적인 쓰기는 정보의 특정한 형태에 더욱 깊이 있게 접근할 수 있게 해주지만 많은 양의 정보를 다루기에는 역부족이다(이주섭,1997).

19) 담화공동체는 같은 유형의 언어 사용 실체를 공유하는 사람들의 집단을 말한다(Bizzell,1994:395). 일반적으로 한 개인이 다른 사람들과 같은 모국어어를 사용하더라도 각기 다른 환경 속에서 생활하게 되므로, 사람들은 대체로 언어 사용의 실체가 다른 몇 개의 담화공동체에 속하게 된다. 개인은 경우에 따라서 특정 담화공동체에 의식적으로 깊게 참여하기도 하고, 무의식적으로 참여할 수도 있다. 비록 공동체의 구성원들이 폭넓게 분포해 있고, 서로를 잘 알지 못하더라도 담화공동체에 속해 있는 사람들은 자신들이 공유하고 있는 담화에 의해서 통일된다.

수 있는 토대가 된다.

먼저, 교과와 구성원들은 '지식의 구조'를 공유한다는 점에서 공동체를 형성하고 있다. 지식의 구조는 Bruner에 의해 제안된 개념으로서 학문중심 교육과정의 핵심 개념이라고 할 수 있으며, 여러 비판에도 불구하고 교과를 구분짓고 교과와 존재 가치에 대해 정당성을 부여한 개념으로 평가받고 있다.²⁰⁾

지식의 구조는, 곧 '학문 특유의 사고방식'이며, '현상을 보는 눈'이다. 따라서, 바람직한 교과와 활동은 초보자가 해당 학문 특유의 사고 방식과 현상을 보는 안목, 즉 지식의 구조를 배우는 것이라고 할 수 있다. 이 경우, 한 교과와 언어는 해당 교과와 구성원들이 공유해야 할 사고의 방식과 일치한다. 이 때문에 지식의 구조를 공유하는 담화공동체는 사용하는 언어의 차이에 의해 다른 교과와 구별된다. 가령, 과학 교과서에 등장하는 '힘'이나 '일', 혹은 수학 시간에 나오는 '점'이나 '선' 등은 일상적인 보통의 의미를 가지는 것이 아니라 과학이나 수학의 체계로부터 나오는 독특한 의미를 가진다. 이 점에서 교육과정 상에 구분되어 있는 각각의 교과는 서로 다른 담화공동체의 언어를 공유하는 집단이라고 할 수 있다.

한편 교과와 지식의 구조를 매개로 구성되기도 할 뿐만 아니라, 스스로 학문을 생산하고, 비판적인 의사소통의 공간으로서 기능한다. 광병선(1987)은 지식의 구조를 공유했다는 것만으로 교과와 본질을 규정할 수는 없다고 하면서 학문중심 교육과정의 교과관을 비판하고 있다. 그에 의하면, 지식의 체계나 구조라고 하는 것도 특정 학문 분야 안에서 그 분야의 공동체가 공유하는 신념으로 정립되어 불변하는 것이 아니고 항상 경쟁적인 개념 체계의 도전과 재형성을 통해 변환을 거듭하고 있는 것으로 볼 수 있다는 것이다. 즉 지식의 기본 구조는 탐구 방법에 의해서 저절로 드러나는 것이 아니라 상대적일 수 있는 것이며 학문 공동체에서 평가되어지는 것으로 볼 수 있다. 이는 지식에 사회성이 있음을 시사하는 것이다. 바로 이러한 의미에서 지식의 구조를 교과와 기본적 원리로 설정하는 경우에도 그 구조가 객관적인 실체로 주어질 수 있는 것

20) 이홍우(1994)는 지식의 구조를 이해하는데 필요한 몇 가지 단서를 제공하고 있다. "지식의 최전선에서 새로운 지식을 만들어내는 학자들이 하는 것이거나 국민학교 3학년 학생이 하는 것이거나를 막론하고 모든 지적 활동은 근본적으로 동일하다(49쪽).", "교과에서의 활동이라는 것은, 해당 학문 분야에서 학자들이 발견하고 축적한 지식의 덩어리(교과와 중간언어)가 아니라, 그 지식을 발견하는 동안에 학자들이 하는 일, 또는 각 학문의 기본개념과 원리를 써서 해당 분야의 현상을 탐구내지 이해하는 일(교과와 언어 그 자체, 밑줄은 연구자 첨가)을 가리킨다(62쪽)." 그의 견해로 보면, 지식의 구조나 개별 학문의 탐구 방식은 곧 언어 혹은 그 언어의 구조를 말한다.

이 아니라 구조 자체의 상대성과 때로는 사회적 의사결정에 의해 유동적으로 정해진다는 점을 고려해야 한다.

따라서, 학문공동체는 학문 고유의 지식의 구조, 다른 학문과 구별되는 독자적인 언어, 그리고 구성원들 사이에 활발한 의사소통을 공유하게 된다. 그렇다면 하나의 교과서 곧 담화를 공유하는 담화공동체(Discourse community)라고 할 수 있다.

위에서 제시한 교과서의 특성, 즉 지식의 구조를 갖는다는 특성과 그러한 지식의 구조가 상대적이며 사회적 의사결정에 의해 유동적으로 정해진다는 특성을 구체적으로 반영하는 공간은 바로 학급공동체이다. 해당 교과서의 학습이 이루어지는 수업의 현장은 이를 반영한 구체적 실체로서의 담화공동체라고 할 수 있다. 가령, 사회과를 공부하는 한 교실의 수업을 가정해 보자. 여기서 교사는 그 교과서의 지식의 구조를 파악하고 있는 전문가이며, 학생은 교과 전문가로서의 교사와 함께 사회과에서 요구하는 담화적 성격을 교사와 함께 공유하면서 학습을 전개해 나간다. 이 수업에서 이루어지는 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 담화는 사회과의 학자들이 연구해 온 성과들을 기초로 사회과의 특성을 염두에 두면서 교류된다. 따라서 학급공동체는 그 교과서가 갖고 있는 '지식의 구조'를 실현하는 구체적인 공간인 동시에, 그러한 '지식의 구조'를 수용하고, 평가하고, 비판적으로 사고하게 만드는 의사소통의 공간이라 할 수 있다.

2. 사회적 차원의 쓰기 형식

범교과적 쓰기의 사회적 차원에 부합하는 쓰기는 개별 학습자를 둘러싸고 있는 교과와 학급이라는 사회적 상황과 담화공동체의 맥락에 의존하게 된다. 담화공동체 내에서의 쓰기를 보는 관점은 담화공동체의 담화 관습을 익히는 데에 강조점을 두느냐 담화공동체 내에서의 의사소통에 더 강조점을 두느냐에 따라 크게 두 가지 입장으로 구분된다.

첫째, 쓰기를 통해 담화공동체의 담화 관습을 익혀야 한다는 입장이다. 이는 앞에서 교과서의 성격을 규정할 때 살펴 본 '지식의 구조'를 공유한다는 특성에 관련되어 있다. 이 입장의 대표적인 연구자로는 Bizzell(1982)을 들 수 있다. 그녀는 담화공동체의 언어적 특성에 대해 연구하였다. 이 연구에서는 범교과적으로 수업에서의 언어 분석을 시도하였다. 이러한 분석을 통해 담화공동체의 탐구방법이 학습자의 사고와 행동에 어떠한 양상으로 판단 기준을 만들어 가는 지를 밝히고자 하였다. 그녀는 쓰기를 학문적 사회화의 도구로 사용해야 한다고 주장한다. 쓰기 활용의 우선적인 목표는 외부자인

학생들을 쓰기라는 허용된 형태 속에 참여하게 함으로써 권위있는 공동체에 입문시키는 것이다. Bizzell에게 있어서, '입문'은 학생들의 희생을 수반한다. 학생들의 발달은 강제적인 언어 사용보다 부차적인 것이며, 이때 학생들은 자기의 미성숙된 자아에서 벗어나 자유롭게 교양인이 된다는 것이다. 이 입장에서는 교과에서의 쓰기를 사회적 행동의 한 형태라고 보고 있다. 즉 쓰기는 학습자가 속해 있는 해당 교과공동체의 전통을 수용하는 행동이라는 것이다. 같은 입장에서 Mairon(1980:113-123)은 학생들로 하여금, "오랫동안 특정 유형의 텍스트를 생산해 왔던 담화공동체에 의해 구성된" 관습을 모방하도록 쓰기가 진행되어야 한다고 주장한다. 학생들이 체계적인 지도와 학습을 통해 배워야 하는 것은, 그 교과의 지식을 재생산하는 방법, 그리고 장르의 규칙을 답습할 수 있는 능력을 드러내 보이는 것이다. 그리하면 미리 정해져 있는 담화관습 내에서 점차 전문적인 학습자로서 진보해 갈 수 있다는 것이다. 그는 학생들이 기억을 통해 담화규칙의 체계를 내면화해야 한다고 강조한다. 이때, 교사는 담화공동체의 내부인이고 학생은 내부인이 되기 위해 부단히 담화관습을 익혀야 한다. 그러면, '학문 탐구 과정의 자유로운 가능성'을 경험하게 된다. 이 관점에서 교사의 역할은 평가를 통해 학생들이 공동체에 입문할 수 있을지를 판단하는 것이다. 요컨대 이 관점에서 규정하고 있는 쓰기 활동의 목적은 모범글을 제공해서 학생들이 그 모델을 얼마나 잘 복사할 수 있는 가를 보는 것이다. 그러나, 이러한 관점에서의 쓰기에서는 기능과 규칙을 강조한 반면, 자기 탐색과 비판적 사고의 도구로서 쓰기가 갖는 가치를 인정하지 않는다. 이때, 쓰기는 학생들의 '기능' 숙달을 증명하기 위해 수행되며, 교사는 글의 형식적 질에 우선적으로 초점을 맞추어 평가한다. 때문에 이러한 입장에서의 쓰기는 박영목(1995:179-180)의 지적처럼 학생에게 다음과 같은 지식과 기능을 갖추라고 요구한다. 첫째, 텍스트 공동체로서의 학문 영역 혹은 교과에 대한 지식을 갖추어야 한다. 둘째, 학문 영역 혹은 교과 영역 내에서 필자가 글을 쓰는 과정에서 다루게 될 내용과 그 내용에 대한 지식을 갖추어야 한다. 셋째, 학문 영역 혹은 교과 영역 내에서 필자가 텍스트를 조직하고 배열하는 방법에 대한 지식과 기능을 갖추어야 한다. 넷째, 학문 영역 혹은 교과 영역 내에서 필자가 선택해야 하는 문체, 즉 표현 방식에 대한 지식과 기능을 갖추고 있어야 한다.

둘째, 쓰기를 통해 생산적인 의사소통을 유도하고 궁극적으로 비판적인 문식성을 기를 수 있어야 한다는 입장이다. 이는 앞에서 교과의 성격을 규정할 때 살펴 본 '생산적인 의사소통 공간'이라는 특성과 관련되어 있다. 이 입장에서는 언어의 사회적 기능

을 의사소통의 교류를 통한 비판적인 사고의 신장에서 찾고 있다.

Prairie(1970)는 비록 쓰기를 전문적으로 연구한 학자는 아니지만 교육에서의 '비판적인 의사소통'을 강조한 대표적인 교육학자이다. 그에 의하면, 교육의 참된 목적은 사람이 자신과 자신의 삶의 세계를 새롭게 보고 그것을 변증법적으로 변형시키는 것이다(안인희 역, 1987:68). 그는 전통적인 교육에서의 지식을 "지식을 잘 안다고 자부하는 사람이 아무 것도 모른다고 판단되는 사람에게 부여하는 하나의 선물이다."라면서 철저하게 비판하고 있다. 이를 극복하기 위해 그는 교육에서 대화를 강조하였다. 대화를 통해 교사가 학생이 될 수도 있고, 학생이 교사가 될 수도 있다는 점에서 교사와 학생은 평등한 위치에 놓이게 된다. 그렇게 함으로써 모두가 성장하는 과정에 대해 공동으로 책임질 수 있다고 보는 것이다.

이러한 입장에서의 쓰기는 엄격한 형식의 강조를 배제하며, '개인적 목소리'를 지나치게 강조할 때 생길 수 있는 사회적 불화와 의사소통 불능을 비판하고 있다.²¹⁾ 그보다는 오히려, 언어 사용자와 그의 규범적인 언어적 실천 사이의 상호작용을 촉진시키고자 하는 관점이다. Swilky(1989:20)의 지적처럼, 언어를 통해 학생들이 자아와 사회, 학문에 대해 변증법적이고 비판적인 사고를 발달시킬 수 있어야 한다는 것이다. 쓰기는 학생들이 언어 형성과 그들의 교실 활동에 비판적으로 참여할 수 있도록 격려해 준다. 이 관점에서는 특히 대화를 강조한다. 즉 학생들이 의미를 구성하고, 반성하고, 동료들과 재구성하게 하는 과정으로서 대화를 수업의 중요한 활동으로 여기는 것이다. 비판적 대화는 새로운 의미를 일으키고, 탐색을 깊게 하고, 학생들이 세계를 구성하고 재구성할 수 있게 해 줄 뿐만 아니라 학생들의 사고와 쓰기를 다른 사람들이 음미할 수 있게 해준다. 이 과정은 학급 공동체의 일련의 해석적 활동을 가능케 하고, 학생 각자가 다른 사람의 관점을 어떻게 지배하거나 충돌하는 지를 이해하게 하고, 타인들을 더 잘 이해하게 한다.

이러한 입장에서의 쓰기는 언어 사용자와 그의 언어적 실천이 서로에게 영향을 주는 과정인 셈이다. 여기서는 학생들에게 정해진 장르와 담화 관습을 배우도록 강요하지도 않고 '표현적인 언어 사용'을 핵심 개념으로 보지도 않는다. 즉 쓰기의 과정을 공유하면서 쓰기를 두고 토의를 하며 그리하여 새로운 의미를 협동적으로 구성해 낸

21. 이는 법교과적 쓰기를 활용하는데 있어서 자기표현적 쓰기를 지나치게 강조할 때 생길 수 있는 문제점에 대한 비판이기도 하다.

다. 여기서는 교사만이 지식의 소유자라고 할 수 없다. 학생들에게 문제를 제시하되 '대화속에서 비판적인 공동-탐구자'로서 참여해야 한다. 그러므로 교사는 "더 이상 가르치는 사람일 수 없고, 학생들과의 대화 속에서 배우면서 가르치는 사람이다 (Swilky,1989:118)."

만약 범교과적 쓰기의 목적이 학생들을 지적으로 계몽하고 그들이 교양인이 되게 하는 것이라면, 수업에서의 쓰기는 그들이 비판적인 사유자가 되도록 하는데 필수적인 가치와 태도를 길러주어야 한다. 즉, 교육은 학생들을 더욱 知的이게 할 뿐만 아니라, 현상에 대한 비판적인 관점과 학생과 교사의 삶의 사회적 조건에 대한 진지한 고민도 자극할 수 있어야 한다.

범교과적 쓰기의 사회적 차원에 해당하는 쓰기의 형식은 위에서 살핀 두 가지 입장의 장단점을 아우를 수 있어야 한다. 두 입장 중에서 어느 한가지를 선택하여 보편적인 경향으로 삼기에는 우리의 논의가 아직 깊이 있는 수준에 이르지 못했기 때문이다. 범교과적 쓰기의 사회적 차원이 이러한 특성을 지니기 때문에 여기에 부합하는 쓰기의 유형을 특징화하기는 개인적 차원의 쓰기 형식을 특징화하는 일에 비해 더 어렵다. 다만, 담화공동체의 담화 관습을 학습자가 익힐 수 있도록 하는 쓰기의 형식, 그리고 담화공동체의 의사소통을 가능하게 하는 쓰기의 형식이 이 범주에 포함될 수 있다.

본 연구에서는 협동적 과정 중심 쓰기를 해당 교과 수업에 적용하면 사회적 차원의 쓰기 형태를 포괄할 수 있는 것으로 파악하고 이를 중심으로 적용양상을 살피고자 한다. 과정 중심의 쓰기는 1970년대 중반 이후 쓰기의 과정에 대한 체계적인 연구들에 힘입어 미국을 중심으로 쓰기 교육의 중요한 경향으로 자리잡았다. 쓰기의 과정에 대한 관심은 1970년대 중반부터 부각되기 시작하였다. 쓰기의 과정 연구에 있어서 선구적인 인물은 Emig(1971)이다. 그녀는 쓰기의 결과를 중요시했던 단계적 쓰기 모형이 선조적이라고 비판하면서 쓰기의 과정은 회귀적인 특성을 갖는다고 주장하였다. 즉, 쓰기의 과정이 각각의 단계로 경계지워지는 것이 아니라 필자가 쓰는 동안 단계들이 겹치기도 하고 아예 경계 자체가 소멸되기도 한다는 것이다.

1980년대에 이르면서 인지심리학의 성과에 힘입어 쓰기의 과정 연구는 더욱 가속화되었다. 이러한 분위기 속에서 Flower & Hayes(1977)는 쓰기를 문제 해결의 과정이라고 주장하였다. 그들에 의하면, 능숙한 필자는 미숙한 필자보다 목표 지향적이며 쓰기 과제에 대하여 유용한 지식과 다양한 전략을 가지고 쓰기의 과정에서 부딪치는 여러 문제들을 수월하게 해결해 간다. 그들은 이른바 '인지적 쓰기 모형' 혹은 '문제 해결

모형'을 제시하면서 쓰기의 과정에 '조정하기'를 추가하여 Emig의 연구를 보완하였다. Bereiter & Scardamalia(1987)도 능숙한 필자는 쓰기 과제를 표상한 후 문제를 분석하고 목적을 설정하여 내용 지식과 담화 지식을 적절히 조절한다고 하여 쓰기의 과정에 더욱 주목하였다.

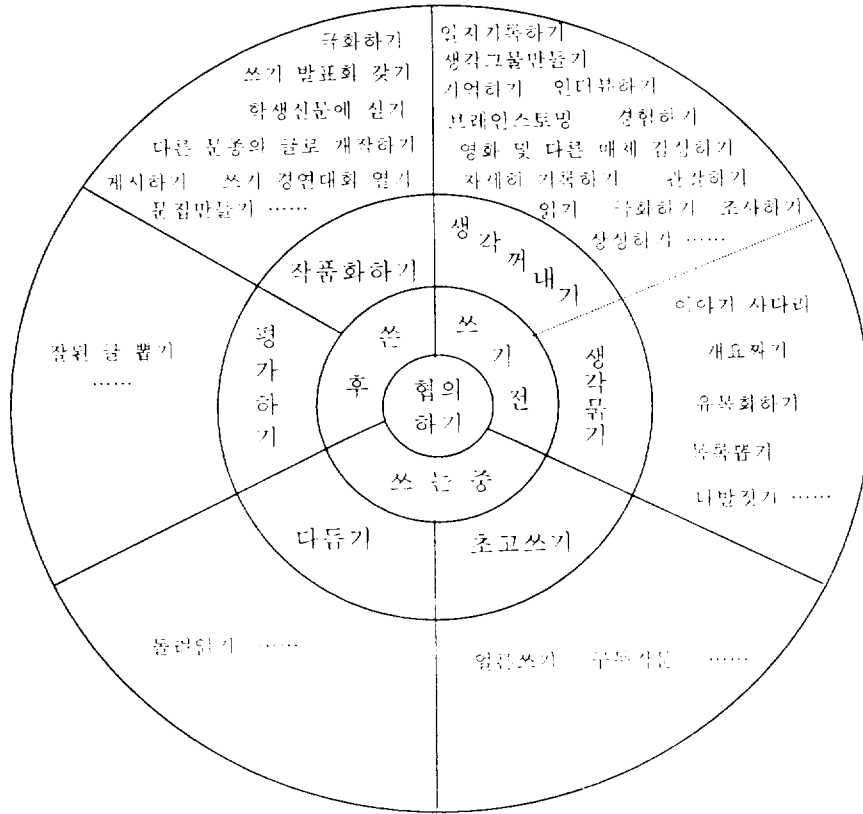
쓰기 과정에서의 '회귀성', '조정하기', '문제 해결 과정'이라는 개념은 쓰기 연구의 방향 뿐만 아니라 쓰기 교육의 방향에도 많은 영향을 미쳤다. 이는 쓰기 교육에서 과정을 강조하게 만들었고, 쓰기의 과정을 지도하기 위한 전략들이 제안될 수 있는 계기를 형성하였다.

1980년대 후반에 들어서면서 일단의 연구자들은 쓰기의 과정에 대한 인지주의적 관점에 반론을 제기하면서 쓰기의 과정은 필자가 놓인 사회적 맥락에 더 많은 영향을 받는다고 주장하였다. 이들은 쓰기를 일종의 사회적 의미 구성 과정으로 보고 지식, 실제, 담화 등은 개인의 인지적 작용에 의해서 구성되는 것이 아니라 사회적인 합의에 의해서 구성된다는 입장을 피력하였다(박태호, 1995:11). 즉 필자는 단순히 독자에게 의미를 전달하거나 어떤 영향을 미치기만 하는 것이 아니라, 작품을 만들어내는 공동체의 구성원으로서 자신이 만들어 낸 작품에 의해서 영향을 받기도 한다는 것이다. 쓰기의 과정에 담화공동체의 영향이 크게 작용한다는 이러한 관점은 과정 중심의 쓰기 절차에 '협의하기'를 필수적인 요인으로 상정하고 있다. 박태호(1996:74)는 쓰기의 과정에 대한 인지적 관점과 사회적 관점을 함께 반영하여 <그림 1>과 같은 협동적 과정 중심 쓰기 모형을 제안하였다.

<그림 1>에서 보듯이 과정 중심의 쓰기는 쓰기의 과정에 주목하면서 각 과정에 학습자들이 익숙할 수 있도록 여러 전략을 제시하고 있다. 그리고 그 중심에 '협의하기'를 두어 쓰기의 과정이 필자 주위의 사회적인 맥락과 계속 상호작용하여야 함을 강조하고 있다.

이러한 과정 중심의 쓰기와 하위 전략들은 종래의 쓰기 교육이 당면한 문제들을 해결할 수 있는 대안으로 적절하게 여겨지고 있다. 전통적인 쓰기교육은 쓰기의 결과 중심, 교사 중심, 그리고 쓰기의 엄격한 형식을 중요시하였다는 점에서 비판을 받아 왔다. 반면, 과정 중심의 쓰기 교육으로의 변화는 쓰기의 과정 중심, 학생 중심, 그리고 쓰기의 형식과 아울러 쓰기의 내용에서의 질을 중요시하는 관점으로의 변화를 의미한다.

과정 중심의 쓰기가 국어과 뿐만 아니라 교육과정 전반에서 쓰기의 대표적인 방법



< 그림 1 > 협동적 과정 중심 쓰기 모형

으로 제시될 수 있는 것은 단순히 쓰기의 과정에 충실하도록 만들기 때문만은 아니다. 오히려 학습자로 하여금 쓰기 과제와 독자의 요구를 고려하고, 학습한 내용을 떠올리고, 이를 효과적으로 조직하고, 다듬는 과정을 동료들과 협의해 감으로써 학습자가 속한 교과와 학습 내용을 더욱 깊이 있게 탐구할 수 있게 해주기 때문이다. 즉 학습자는 학습 내용을 의미 있게 구성하고 이러한 구성을 자신이 속한 대화공동체의 도움을 받아 더욱 정교화시킬 수 있다. 과정 중심의 쓰기는 그 가치를 쓰기 교육의 측면에서 뿐만 아니라 범교과적 쓰기의 활용에 대해서도 그 가능성을 열어놓은 것이다. 교육과정 전반에서의 과정 중심 쓰기의 활용은 범교과적 쓰기의 한 경향을 이루고 있다.

과정 중심의 쓰기를 교과와 학습에 적용할 때에는 해당 수업을 쓰기의 과정으로 대치하는 형태를 띄게 된다. 적용의 절차는 생각꺼내기→생각물기→초고쓰기→다듬기→

평가하기→작품화하기 등의 과정으로 진행된다.²²⁾

생각꺼내기는 아이디어를 생산하는 단계이다. 이 단계의 대표적인 전략으로는 ‘생각그물 만들기(mind mapping)’를 들 수 있다. 생각그물은 학습자의 머리 속에 들어 있는 생각들을 눈으로 볼 수 있게끔 방사선 모양, 거미의 다리 모양, 나뭇가지 모양 등으로 표현한 일종의 의미지도이다.

생각묶기는 생각꺼내기를 통해서 발산된 아이디어들을 고르고 조직하는 단계이다. 이때 학생들은 내용, 목적, 청자 등을 생각하면서 글을 써야 하므로 생성된 아이디어들을 구조화시켜서 하나의 조직으로 인식하게 된다. 이 단계의 대표적인 전략으로는 ‘다발짓기(clustering)’를 들 수 있다. 다발짓기의 유형으로는 주요 화제를 중심으로 크게 몇가지 항목을 나누어서 묶는 유형, 글의 처음, 가운데, 끝으로 묶는 유형, 비교·대조를 명확히 구분하는 유형, 원인·결과를 보여주는 유형, 시간 순서로 묶는 유형 등이 있다.

초고쓰기는 생각꺼내기와 생각묶기 단계에서 만들어진 내용을 문자 언어로 표현하는 단계이다. 초고쓰기 단계에서는 완결된 글을 목표로 하지 않는다. 오히려 교사나 동료와의 협의하기를 통해서 다듬어 가는 활동이므로 반복 순환된다고 할 수 있다. 초고쓰기의 대표적인 전략으로는 구두쓰기, 얼른쓰기(speedwriting, quickwriting) 등이 있다. 구두쓰기는 주로 문식성이 부족한 저학년애 어울리며, 얼른쓰기는 초고쓰기에 지나친 부담을 갖지 않도록 하는데 유용하다.

다듬기는 친구나 교사와의 협의를 통해서 글의 내용과 형식을 고쳐쓰는 단계이다. 학생들은 교사나 동료 혹은 전체 토론을 통해서 만들어진 협의 기준에 비추면서 글에 대해서 협의할 수 있다. 다듬기의 대표적인 전략으로는 ‘돌려읽기(reading around group)’를 들 수 있다. 학생들은 돌려읽기를 통해서 필자중심에서 벗어나 담화공동체의 독자들을 의식할 수 있게 된다. 독자가 쉽게 이해할 수 있는 표현을 사용하고 있는지, 독자의 흥미를 고려했는지, 독자에게 설득력을 지니고 있는지, 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 표현하였는지 등을 이 과정에서 살피게 된다.

22) 경인초등국어교육학회(1995)는 과정 중심의 쓰기를 우리 국어 교육 현장에 직접 적용하고, 검증하려고 시도하는 대표적인 경우이다. ‘생각꺼내기’나 ‘생각묶기’ 등과 같이 우리식으로 표현하려는 노력도 값진 것으로 여겨진다. 본 연구의 과정 중심 쓰기의 적용양상에 대해서는 주로 이 학회의 결과물을 참조하였다.

평가하기는 기존의 결과 중심의 평가와는 그 양상을 달리한다. 결과 중심의 평가에서는 쓰기의 결과에만 초점을 두기 때문에 평가 결과가 다시 학습으로 환원되기가 어려웠다. 개선된 평가방법으로는 총체적인 평가, 간이총평, 프로토콜 분석, 자기평가 등을 들 수 있다. 특히 간이총평은 포트폴리오(portfolio)평가라고도 불리며 최근에 새롭게 주목받고 있는 평가 방법이다. 이 용어에서 '간이'는 특정한 기한이나 형식을 갖지 않고 평가한다는 것을 의미하며, '총평'은 지필 검사와 같이 세부적인 기능을 평가하는 것이 아니라 학습자의 쓰기 능력을 총체적으로 평가한다는 것이다. 교사는 간이 총평을 통해서 학습자가 사용한 전략, 그리고 그 전략에 대한 인식 정도를 평가해야 한다.

작품화하기는 학습자들이 자신의 글을 담화공동체의 많은 독자들과 함께 공유하기 위해 공식적으로 발표하거나 작품집같은 형태로 드러내는 단계이다. 전통적인 교육에서 학생쓰기의 주독자가 교사였다면, 과정 중심 쓰기의 상황에서 교사는 학생들의 글을 이해하려는 여러 독자 중의 한 명으로 그 역할이 변화된다.

과정 중심 쓰기를 교과학습에 적용할 때, 교과의 교사들은 더 많은 경험과 노력이 필요하다. 개인적 차원에서의 '학습일지 쓰기'가 비교적 간단하고 쉽게 적용할 수 있는 반면, 사회적 차원에서의 협동적 과정 중심 쓰기는 기본적인 전략과 절차에 대한 이해와 경험, 그리고 한 편의 글을 완성해 가는 과정의 중요성을 인식하는 태도를 필요로 하기 때문이다.²³⁾

외국에서는 과정 중심 쓰기를 학교 단위에서 범교과적으로 적용하여 성과를 거둔 사례가 많다. 이를테면, 오스트리아의 St. George writing project(Turbill, 1982)에서는 세 학교를 대상으로 협동적 과정 중심의 쓰기를 학교 교육 전반에서 운영한 결과를 보고하고 있다. 이 연구는 학교의 모든 교과에서 쓰기를 활용하였고 쓰기의 전 과정에 학생들이 협의할 수 있는 기회를 제공해주었다. 이 연구의 성과는 "우리는 학생들의 쓰기에 담긴 잠재된 열망을 낮게 평가했으며, 쓰기를 할 수 있는 잠재능력을 매우 과소평가 했었다(p.9)."라는 고백 속에 단적으로 나타나 있다. 그리고 이러한 활동이 범교과적으로 학습을 개선하는 효과를 보았다고 보고하고 있다. 미국의 Beaverton학구의

23) 이러한 이유 때문에 국어과에서의 과정 중심 쓰기는 더욱 적극적으로 다루어질 필요가 있다. 학생들이 국어과에서 충분히 숙달되어 있다면 내용 교과의 교사들은 학생들의 쓰기 과정에서 학습내용에 관련된 부분을 더 강조할 수 있다.

범교과적 쓰기 프로그램에서도 이와 유사한 결과를 얻었다(Grundy, 1986). 이 학구의 교사들은 먼저 과정 중심의 쓰기에 대해 연수를 받고 이를 동료교사들과 공유하였다. 교사들은 학생들이 쓰기의 과정을 거치는 동안 교과와 내용을 더욱 깊이 있게 학습한다는 사실을 알게 되었다고 보고하고 있다.

앞에서 살펴본 것처럼 개인적 차원의 학습일지 쓰기는 주로 학습자 개인 활동에 국한된다는 점, 쓰기의 형식적인 절차에 대한 억압을 최소화하여 국부적인 내용 자체의 학습에 더욱 몰입할 수 있게 해준다는 점, 그리고 해당 교과와 수업에 부분적으로 삽입된다는 점 등을 특징으로 한다. 이에 반해 사회적 차원의 과정 중심 쓰기는 독자나 상황을 고려하면서 사회적 맥락에서 이루어진다는 점, 쓰기의 과정이나 절차를 고려하면서 쓰기의 화제와 학습 내용에 대해 깊이 있는 탐색을 가능하게 한다는 점, 그리고 해당 교과와 수업을 처음부터 끝까지 과정 중심의 쓰기로 대체한다는 점 등을 특징으로 한다.

V. 결 론

이 연구에서는 쓰기 활동이 개별 교과와 학습에도 상당히 유용하다는 전제를 두고, 쓰기의 범교과적 활용을 위한 개념적, 실제적 고려 사항을 살피고자 하였다. 이를 위해 교과 학습에 대한 최근의 이론적 경향을 정리하면서 그러한 이론에 기대면 개별 교과에서 쓰기를 활용하는 것이 매우 중요함을 주장하였다. 범교과적 쓰기 교육은 그 용어가 말해 주듯이 국어과를 포함한 전체 교육 과정에서의 쓰기 교육을 가리킨다. 범교과적 쓰기 교육을 통해 쓰기 능력의 신장, 학습 능력의 신장, 교수-학습의 개선 등에서 많은 효과를 얻을 수 있을 것으로 보인다.

그러나 범교과적 쓰기 교육을 전체 교육 과정에 정착시키기에는 아직 이 분야의 연구들이 부족하고 현실적으로도 여러 어려움이 있다. 연구자는 범교과적 쓰기 교육 환경을 위해 우선적으로 다음과 같은 조건들이 선행되어야 한다고 생각한다.

첫째, 쓰기 교육 연구에서 쓰기 교육의 안(국어과)과 밖(전체교육과정)을 동시에 볼 수 있는 균형잡힌 관점이 필요하다. 전통적으로 쓰기는 주로 의사소통의 도구로 인식되었고, 쓰기 능력의 신장을 위한 단서들을 국어과 내에서의 쓰기 교육 현상 속에서만 찾고자 하였다. 그 결과 쓰기 교육의 '안'에 대해서 처방을 제시할 수 있었던 반면,

쓰기 교육의 '바깥'을 살피면서 '안'을 개선하려는 노력에는 소홀하였다. 학습자의 쓰기 능력 신장을 위해서는 쓰기 교육의 '안'과 '바깥'을 함께 고려하는 노력이 필요하다.

둘째, 국어과 교육 과정의 내용을 결정하는데 있어서 다른 교과와 학습내용이나 전략 등을 국어과에서 직접 다룰 필요가 있다. 이는 국어과에서 학습한 언어 사용 전략이 다른 교과에 유기적으로 반영되지 못하고 있다는 사실에서 그 필요성을 알 수 있다. 가령, 특정 시기에 국어과에서 제시되는 '쓰기 과제'는 같은 시기에 사회과나 자연과 등에서 배운 내용을 직접 써 볼 수 있도록 한다던가, 다른 교과와 학습 내용에 적절한 쓰기의 종류와 쓰기 전략 중에서 대표적이고 전이가가 높은 것들은 국어과의 교육 과정 내용으로 수용해야 한다.

국어 교육 연구자의 입장에서 '범교과적 쓰기 교육'을 다루는 것은 본질적으로 국어과가 전체 교육 과정에서 수행해야 할 역할이 무엇인가 하는 점을 묻는 것이다. 국어과가 전체 교육 과정에 깊이 불박혀 있는 언어 사용의 문제에 대한 조정과 대안을 제시할 수 있는 메타교과로 인식될 때 국어과는 그 정체성을 더욱 견고히 다질 수 있을 것으로 보인다.

〈참 고 문 헌〉

- 곽병선(1987). 교과에 대한 한 설명적 모형의 탐색. 한국교육 제14권 2호. 한국교육개발원.
- 노명완·박영목·권경안(1994). 국어과교육론. 갑을출판사.
- 박영목(1995). 작문 연구의 최근 동향과 전망. 작문 교육의 과제와 방향. 제6회 국어교육연구발표대회. 한국국어교육연구회.
- 박영목·한철우·윤희원(1995). 국어과 교수학습방법탐구. 교학사.
- 박태호(1995). 작문과정에 따른 전략중심의 작문교육. 과정중심 글쓰기 교육 워크숍. 제5회 경인초등국어교육학회 연구발표 및 연수회. 경인초등국어교육학회.
- 박태호(1996). 사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구. 한국교원대 석사학위논문.
- 신헌재·이경화·이재승·박태호 외(1996). 국어과 교수 학습 방법. 박이정.
- 원진숙(1994). 작문 교육의 이론적 기초와 방법론 연구. 고려대 박사학위논문.
- 이도영(1994). 국어교육과 언어사용능력. 선청어문 제22집. 서울대 국어국문학과.
- 이성영(1996). 국어교육의 내용 연구. 서울대학교 출판부.
- 이재승(1997). 국어교육의 원리와 방법. 박이정.
- 이주섭(1997). 내용교과 학습에서의 쓰기 활용 방법. 국어수업방법. 초등국어교육학회. 박이정.
- 이홍우(1994). 지식의 구조와 교과. 교육과학사.
- 조혜정(1992). 탈식민지 시대의 지식인을 위한 글읽기와 삶읽기. 또하나의 문화.
- 천경록(1997). 읽기 교재의 수정 방안에 관한 연구. 교원대 박사학위논문.
- 최현섭·최명환·노명완·신헌재 외(1996). 국어교육학개론. 삼지원.
- 한명희(1981). 교육의 과정에 대한 미학적 조명. 교육학연구 19권 1호. 한국교육학회.
- 허경철·김홍원·임선하·김명숙·양미숙(1991). 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(V). 한국교육개발원.
- 허창범(1993). 구성주의 학습관과 수업설계. 교육문제연구 제5집. 고려대 교육문제연구소.
- 홍은숙(1994). 교과의 성격:모자이크식 교육관과 통합된 교육관. 교육학연구 Vol.32, No.1.
- 황윤한(1995). 제6차 교육과정과 구성주의적 교육. 교육학연구 Vol.33, No.1.

- Applebee A.N.(1984). Contexts for Learning to Write : Stueies of Secondary School Instruction. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Bereiter, C.& Scadamalia, M.(1987). The Psychology of Written Composition, NJ:Lawrence Ealbaum Associates, Publishers.
- Bizzell,P.(1994). Discourse Community. In Purves,A.C.(Ed.), Encyclopedia of English Studies and Language Arts. New York, IL:NCTE.
- Britton,J.,Tony,B.,Martin,N.,Mcleod,A.,Rosen,H.,(1975). The Development of Writing Abilities(11-18). London:Macmillan.
- D'Angelo, F.(1992). Form in Composition. In Purves,A.C.(Ed.), Encyclopedia of English Studies and Language Arts. New York, IL:NCTE.
- Elbow,P.(1997). High Stakes and Low Stakes in Assigning and Responding to Writing. In Sorcinelli,M.D. & Elbow,P.(Eds.), Writing to Learn : Strategies for Assigning and Responding to Writing Across the Disciplines. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Emig,J.(1971). The Composing Processes of Twelfth Grader. NCTE Report NO.13.
- Flower, L.& Hayes, J.R.(1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process, College English, 39, NCTE.
- Freisinger, R.(1982). Cross-Disciplinary Writing Program. In Fulwiler, T. & Young, A. (Eds.). Lannguage Connections. Urbana:NCTE. 3-13.
- Fulwiler, T.(1987). The Arguement for Writing Across the Curriculum. In Fulwiler, T. & Young, A. (Eds.). Writing across the Curriculum. Upper Monclair, NJ:Boynton/cook, pp. 21-32.
- Grundy, T.(1986). The Writing Program in the Beaverton School District. Eric, ED 274 104.
- Knoblauch, C.H. (1988). Rhetorical Constructions: Dialogue and Commitment, College English, 50, pp.125-140.
- Linda Western(1996). Writing Journals : Activities Across the Curriculum. East Lake Avenue, Good Year Books.
- Maimon, E.(1980). Cinderella to Hercules:Demythologizing writing across the Curriculum, Journal of Basic Writing. 2., pp.3-11.

- Martin, N. (1983). *Mostly about Writing, Selected Essayes of Nancy Martin*, Upper Monclair, NJ:Boynton/cook.
- Mayher,J.S., Lester,N.B.,Pradl,G.M.(1983). *Learning to Write/Writing to Learn*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Moffett, J.(1992). (2th ed.) *Active Voice:A Writing Program across the Curriculum*. Portmouth, NH:Heinmann.
- Mosenthal(1983). *Defining Classroom Writing Competence: A Paradigmatic Perspectives*, *Review of Educational Research*, vol.53, pp.217-251.
- Piaget, J. (1970). *Structualism*. New York:Basic Books.
- Soven, M. K.(1996). *Write to learn : A Guide to Writing Across the Curriculum*. Ohio, South-Western College Publishing.
- Swilky,D.A.(1989). *Competing approaches to literacy instruction : An examination of arguments for writing in the disciplines*, UNI, No. 8904947.
- Tompkinse, G. E.&Hoskisson, K.(1995). *Language Arts:Content Area Teaching and Strategies*. NJ:Prentice Hall, Inc.
- Turbill,J.(1982).(6th ed.) *No Better Way to teach Writing*. Australia, IL:PETA.
- 안인회 역(1987). *현대교육사상*. 서광사.
- [원전: Kneller,G.F.(1984). *Movements of Thought in Modern Education*. wiley.]