

# 글쓰기 교육의 방법론에 대한 반성\*

문영진\*\*

## 1. 문제제기

글쓰기에는 상상과 자기확인의 글쓰기를 비롯하여, 설명, 묘사, 기술, 서사 등 많은 다양한 유형의 글쓰기 방식들이 존재한다.<sup>1)</sup> 글쓰기는 이렇듯 다양한 사회의 요구와 개인적 요구가 만나는 장소이고, 주체의 흔적들이 기록되는 장소이다. 한편으로 글쓰기는 세계를 창조적으로 기획하는 행위이자 세계의 기획에 대한 수행(遂行) 행위에서 중핵적인 부분을 이룬다. 다른 한편으로 글쓰기는 '자율적인 담론의 새로운 세계'로 그것은 '상황으로부터 자유로운 언어'이자 '자율적인 담화'<sup>2)</sup>로 일컬어진다. 그런데, 글쓰기 자체의 방법에 대해서 생각할 때는 글쓰기 종류에 대한 이러한 고려나 그것의 세계와의 관련성 혹은 주체의 능동성이나 수동성 여부는 더이상 일

\* 이 논문은 국어교육연구소 특별연구원 자격으로 연구를 수행한 것임.

\*\* 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소 특별연구원

1) 사회생활의 다양한 국면에서 발생하는 글쓰기의 여러 종류에 대한 포괄적인 분류로는, Paltridge, Brian, *Genre, Frames and Writings in Research Settings*, John Benjamin Publishing Co., 1997, pp.5~46을 참고할 것.

2) 월터 J. 옹, 이기우·임명진 역, 『구술문화와 문자문화』, 문예출판사, 1995, 123면 이하.

차적인 문제가 되지 않는다. ‘어떻게’ 쓰느냐 하는 것만이 전면적인 문제가 되어 글쓰는 이를 괴롭히게 된다. 그리하여 ‘어떻게’ 쓸 것인가의 문제가 글쓰기 교육에서도 주된 교육 방법으로 자리잡게 되었다.

오늘날 글쓰기 문화의 조건은 매체상의 발전과 더불어 이전보다 상당히 나아졌다고 할 수 있다. 그러나 현재 학생들의 글쓰기 능력을 일견하면 글쓰기 환경의 개선이 글쓰기 내용의 개선에는 별 도움이 되지 못하고 있다는 진단을 떠올리게 된다. 학생들의 글쓰기 능력에 대한 더욱 엄격한 평가는 교육인류학적 방법과 같은 장기적 방법 및 인지과학적인 방법과 같은 단기적 연구에 입각해서 이루어져야 할 것이다. 그러나 90년대 이후 학생들의 글쓰기 수준이 그 이전 연대 학생들의 그것에 비해서 나아졌다고 말하기는 쉽지 않다. 논술 고사의 경험이 글쓰기 능력을 향상시킨 측면이 존재함은 사실이지만 전체적인 차원에서 그들의 글쓰기 능력이 향상되었다고 일률적으로 말하기는 힘들다. 물론 이러한 경과에 대한 엄격한 진단들을 위해서는 조심스러움이 따라야 한다. 그러나 학생들의 글쓰기 능력을 글쓰기 능력의 기초가 되는 읽기 능력과의 관련 하에서 바라보면, 문제는 낙관적이지가 않다.

교육은 사회 안에서 이루어지며, 그 자체로 전체 사회과정의 한 장(場)을 형성한다. 그런 까닭에 모든 교육적 사건은 사회적 원인을 가지기 마련이다. 물론 모든 사회적 현상의 원인이 사회라는 거시적 장 자체의 내부적 현상으로 환원될 수 있는 것<sup>3)</sup>은 아니라 해도, 사회적 거시 현상들과 관련을 맺지 않고서 개별적 현상이 명확하게 기술될 수 없다는 것 또한 사실이다. 국어교육의 한 하위 분야이자 사회문화적 장에서 중요한 문제권을 형성하고 있는 글쓰기 교육의 현 상황에 대한 반성도 그것이 하나의 사회적 현상인 한, 그것의 사회적 원인에 대한 폭넓은 고려를 바탕으로 이루어질 수밖에 없다. 현재 글쓰기 능력이 저하되었다면, 그것에는 여러 요인이 개입한 것으로 볼 수 있을 것이나, 가장 큰 원인 중의 하나로 우선 읽기

3) 에밀 뒤르케, 『교육학과 사회학』, 배영사, 1987 참조.

능력의 저하를 꼽아야 할 것이다. 읽기와 쓰기는 그 행위장이 분절되었다는 점에서 보면 명확히 구분되는 현상이지만, 읽기-글쓰기라는 좀더 커다란 순환 과정에서 보면 그 둘을 하나의 현상이 지닌 서로 다른 측면이라고 간주하는 것도 가능하다. 학교 파괴라는 말로 대표되는 비관적 현상도 글쓰기와 관련해서는 좋은 조건이 못 된다. 이것은 지식에 대한 허무주의적 시각을 보여주기 때문에 글쓰기를 위해서는 가장 불리한 조건의 하나를 제공한다.

글쓰기 능력 발달의 사회적 원인과 글쓰기 장 자체에서 발생한 원인을 동시에 문제삼는 시각이 우선적으로 필요하다. 그러나 그보다 더욱 중요한 것은 사회 전체의 한 지절을 이루는 교육이 전체 사회에 기원을 두고 그 안에 존재하는 한, 교육의 장 자체에서 해결할 수 있는 원인과 교육의 장 내부에서 해결하기 힘든 원인을 변별하는 것이 전체와 부분의 관계를 해결하는 데 우선적으로 고려되어야 한다는 점이다.

여기서는 글쓰기 교육의 목적 및 평가 문제를 중심으로 글쓰기 교육의 문제들(problematic)<sup>4)</sup>이 지닌 이론적 문제점을 전반적으로 검토해 보고자 한다. 상세한 연구사 검토보다는 몇몇 연구에 나타난 이론적 계기들을 중심으로 그 사회적 문화적 차원에 주목하는 방식으로 논의가 진행될 것이다. 본고는 교육과정 자체나 글쓰기 교육 이론에 나타난 방법론적 원리를 검토하는 것을 주된 관심사로 삼고 있다. 본고는, 글쓰기의 관여요소에 대한 이론화나 새로운 글쓰기 방법의 명확한 개념화의 단계로까지 나아가지 못하는 한계를 가질 수밖에 없는데, 그런 점에서 본고의 목표는 제한적이 될 수밖에 없다.

4) 여기서 문제들은 '문제들이 서로 일관성 있게 얽혀서 어떤 체계를 형성하는 경우'라는 의미로 이해하고자 한다.

## 2. 전체 교육과정의 목표와 개별 과목 목표의 대비

현재 일부 시행 중이고 앞으로 실현하게 될 우리 나라의 공교육에 대한 전체적인 방향을 보여주는 제7차 교육과정은 전체의 총론 격으로 '교육과정 구성의 방향을 맨 앞에 내걸고 있다. 그 첫 항이 '추구하는 인간상'이란 항목인데, 첫부분은 '교육이념'으로서 "인격을 도야하고, 자주적 생활능력과 민주시민으로서의 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함" 이 명시되어 있고, 이어서 '추구하는 인간상' 항목으로 다음과 같은 다섯 항목이 언급되어 있다. "전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람, 기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람, 폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람, 우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람, 민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람"<sup>5)</sup> 등이 그것이다. 그 다음 항목으로 바로 '교육과정의 구성 방침' 이 이어지고 있는 이 대목은 교육과정의 명시적 목표를 명확히 한 것으로 볼 수 있다. 물론 모든 과목이 이러한 목표를 동일하게 지향하는 것은 아닐 것이며, 이를 지향할 경우에도 그 과목의 특성에 맞게 부분적인 항목만을 지향하거나 어떤 경우에는 과목의 간접적 목표로서 수단적으로 목표를 지향하는 경우도 있을 것이다. 그러나 과목의 목표가 이러한 인간학적 가치에 주안점이 놓여 있는 문과계 기초 과목들에서는 이야기가 다르다. 이들 과목에서 위에서 제시된 목표는 단지 그 일부분만이 문제가 되는 것이 아니기 때문이다. 그런 과목에서는 교육과정의 목표는 거의 직접적으로 구체적인 수업 장에서의 시행까지도 염두에 둔 것으로 고려되어야 할 것이다.

그런데 고등학교를 중심으로 볼 때, 문과계 과목에서는 그 대표격인 국어 과목, 그 중에서도 '작문' 과목이나 '국어' 과목의 일부로서의 글쓰기에

5) 교육부(고시 1997-15), 『제7차 국어과 교육과정』, 1998, 2면.

대한 부분에서 구체적으로 드러나는 바가 이러한 일반적인 인간학적 목표와 일치할 보이는가에 대해서는, 보는 이에 따라 관점의 차이를 보일 수도 있겠지만, 일단 검토의 여지가 있다. '작문'의 교과 과정은 다음과 같은 사항을 명시하고 있다.

“작문 능력은 논리적이고 창의적인 사고력, 합리적인 의사 결정력과 문제 해결력을 필요로 하는 고등 정신 능력이다. 이 능력은 문자 언어로 표현하는 데 있어서 유창성, 내용 생성의 능숙성, 작문의 일반적인 규칙과 관습에 대한 통달, 글을 쓰는 상황을 적절히 고려할 수 있는 사회적 인지 능력, 우수한 글을 판단할 수 있는 감상력과 비판력, 통합적 사고력과 통찰력 등의 하위 기능으로 구성되어 있다.”<sup>6)</sup>

이러한 목표는 ‘글을 잘 쓸 수 있는 기능은 학습활동을 위한 기본적 기  
능임과 동시에 인간적이고 창조적인 생활을 영위하는 데 필요한 능력’<sup>7)</sup>이  
라는 구체적 능력 규정, 곧 과목이 추구하는 일반적 목표를 내용적으로 구  
체화한 특수한 능력에 대한 규정과 연결되고 있다. 이러한 규정은 한 과목  
의 목표에 대한 기술(記述)로서 일견 무난한 것으로 보일 수도 있다. 그러  
나 교육과정의 총론 항목과 대비해 볼 때 그 차이는 자못 큰 것이라 하지  
않을 수 없다. 교육과정의 총 목표와 구체적인 과목의 목표와의 괴리는 양  
자가 아주 이질적인 방법론에 입각해 있다고 볼 수 있을 만큼 작지 않게  
느껴진다. 왜냐하면, 전자에서는 일반적인 인간학적 측면에서 목표가 기술  
되어 있다면, 후자에서는 인지과학적 입장에서 기술된 목표를 볼 수 있기  
때문이다. 인간학적인 측면과 인지과학적 측면은 반드시 서로 대립하는 것  
은 아닐 것이며 나름대로 어울릴 여지가 있을 것이다. 그런데 여기에서 나  
타난 차이는 총론의 이념적인 항목과 개별 과목의 구체적이며 방법적, 수  
단적 목표와의 차이를 고려한다고 해도, 아무래도 작지 않게 느껴진다. 이  
러한 차이는 교육과정의 구체적 수행장인 수업의 장 쪽으로 하강할수록

6) 위의 책, 137면.

7) 위의 책, 같은 곳.

더욱 벌어진다.<sup>8)</sup> 그 차이에는 단지 수행상 방법의 차이라기보다는 방법론적이고 인간학적인 차이가 가로놓여 있다고 생각된다. 가령, ‘민주 시민 의식을 기초로 한 공동체’를 고려하는 것과 작문을 위에서처럼 절차적으로 처리하는 능력에 기초한 것으로 이해하는 것과는 상당히 차이가 있다. 우리가 앞에서 살펴 본 글을 잘 쓸 수 있는 기능이 지닌 효용을 기술하는 대목에 등장하는 ‘인간적이고 창조적인 생활을 영위하는 데 필요한 능력’이라는 부분은 개인에게 부과되는 수행적 글쓰기에 비추어 보면 그 기능을 훌륭히 수행하고 있다고 할 수 있다. 이 점은 글쓰기 교육의 분명한 공적이라고 할 수 있다. 그러나 글쓰기에 이런 부과되는 글쓰기만 존재하는 것은 아니다.

글쓰기를 둘러싼 학생들의 기대와 교사들의 기대가 만나는 장인 구체적인 수업의 장에서 오늘날 드러나고 있는 바에 비추어서, 현재 작문 교육에는 인간학적 기초가 거의 결여되어 있거나, 있다고 해도 지엽적인 것은 아닌가 하는 시각도 가능하다. 그러나 이런 시각은 아무래도 지나치다. 왜냐하면 교육과 같은 인간의 모든 미래에 대한 의도적 기획에는 그에 걸맞은 인간학적 기초가 있고 거기에는 인간에 대한 암묵적인 가정이 있기 마련이고 여기에서도 나름대로의 인간학적 가정이 있기 때문이다. 문제는, 그 인간학적 가정이 무엇이나는 점이고, 교육과정 총론과 그 각론인 작문의 인간에 대한 시각이 차이가 크다는 점이다. 총론에서의 인간 개념이 자신의 이상을 실현하기 위해서 노력하는 인간의 모습이 강조되어 있다면, 작문 과목에서 보여주는 인간 개념은 목표 수행의 수단이라는 측면이 강조되어 있다. 전자가 좁은 의미에서 인간학적 측면에 가까운 것이라면 후자는 정보처리적 방법에 연결되어 있다. 이 두 방법, 곧 정보처리적 방법과 인간학적 방법은 글쓰기 문제를 사고할 때 동시에 고려되지 않으면 안 된다.

8) 7차교육과정의 글쓰기 방식에 대해서 이론적 측면에서 상세하게 검토한 것으로는, 최인자, 『‘장르’적 시각에서 본 글쓰기 교육』, 박갑수 외, 『국어표현·이해교육』, 집문당, 2000을 참조할 것.

글쓰기는 단지 주어진 문제해결의 상황에서 문제를 해결하는 데만 소용되는 것은 아니다. 글쓰기 과정을 겪으면서 글쓰기 주체는 달라지기도 한다. 글쓰기는 고정된 상황이라는 문제틀 하에서, 주어진 문제를 해결하는 데만 그 의의가 있는 것은 아닌 것이다. 물론 7차 교육과정이 가장하듯이 글쓰기는 설명과 같은 글쓰기에서 보듯 문제해결과 같은 개념에 상당히 부합하는 것일 수도 있으며, 그것은 그 자체로 의의가 있음은 사실이다. 그러나 글쓰기에는 여러 종류가 있으며, 글쓰기에 관여하는 것은 단지 세계에 대한 정보의 이용과 처리와 같은 것만은 아니다. 글쓰기는 글의 다양한 종류가 보여주듯이 논술적 글쓰기 자체만 가지고 보더라도 수행적인 글쓰기에 가까운 것만이 존재하는 것은 아니다. 글쓰기는 개인적인 활동이기도 하지만, 그 자체로 문화적이며 사회적인 활동의 하나이기도 하다. 글 쓰는 이는 글쓰기의 과정을 통해서 세계와 총체적으로 관여하기 마련인데, 이러한 교섭과정이 글쓰기 교육에서 본질적인 항목으로 고려되어야 한다. 예컨대 국어 교육의 장에서 설득을 문제삼을 때에는 단지 논리적인 차원만이 아니라, 총체적인 효과가 동시에 고려되어야 할 것이다.<sup>9)</sup> 인간은 글쓰기의 과정에서 인간적인 고양이나 저락(低落)을 경험한다 함은, 비단 본고의 대상에서 의도적으로 배제한 좁은 의미의 예술적인 글쓰기에만 해당되는 것은 아니다. 가령, 에세이적 글쓰기를 하는 과정에서 많은 경우 고양된 경험을 통하여 글쓰기 주체가 달라지는 것은 왕왕 보는 바이다. 글쓰기에서 중요한 것은 문제해결이라는 맥락에서의 성공과 실패만이 아니다. 오히려 글쓰기 교육에서 풍부한 교육적 경험을 획득하기 위해서 교사는 글쓰기 상황을 둘러싼 인간학적인 풍부한 함축들이 지니는 면을 세심하게 고려하고 방향과 숙달의 문제를 사고해야 한다. 결국 글쓰기는 통합교육적 방법을 스스로 요구하기 마련이다. 현재의 활동 중심의 글쓰기 교육은 이

9) 이 점에 대해서는 별도의 논의를 위한 자리가 마련되어야 할 것이다. 고대의 수사학에서 설득시 총체적인 효과를 고려해야 한다는 점에 대해서는, 다음을 참조할 것. Howell, W. S., "Aristotle and Horace on Rhetoric and Poetics", *Poetics, Rhetoric and Logic*, Cornell University Press, 1975, pp.45~72.

러한 복합적인 관련을 보이는 인간학적 함축들도 아울러 고려해야 할 것으로 생각된다. 그것이 더욱 심도 있는 것이 되기 위해서는 학생들의 생활적 문제의식 속으로 삼투하는 것이 되어야 한다. 그리하여 글쓰기에서 결정적으로 고려되어야 하는 것은 문제 해결 그 자체라기보다는 문제들의 변화와 관련된 학생들의 풍부한 교육적 체험이다. 그리고 일반적으로 국어교육의 목표는 단지 '주어진' 문제의 해결에 봉사하는 도구적 지식의 획득에만 있는 것은 아니다. 그것이 중요한 것은 사실이지만 나아가서, 글쓰기교육은 '문제들의 변화'에 관여하는 복잡한 담론적 효과를 세심히 고려해야 한다.

### 3. 평가와 목표설정의 반성

지금까지 살핀 것이 개별 교과목의 목표를 추상적인 수준에서 명시한 부분으로 인간학적인 측면에 관한 것이었다면, 이 문제는 작문 교육의 목표, 특히 목표를 구체적인 차원에서 명시하는 데 중요한 역할을 하는 평가의 문제와도 연결된다.

제7차 교육과정에서 평가는 작문 교육의 목표가 다음과 같은 네 항목으로 예시되어 있다. '언어 표현행위로서의 작문의 본질을 이해한다. 작문의 과정에서 필요로 하는 작문의 원리를 이해한다. 작문의 원리와 작문의 상황에 맞게 글을 쓰는 사상과 감정을 글로 표현한다'<sup>10)</sup> 등이 그것이다. 이 목표 기술은 본질, 원리, 태도라는 항목과 이를 구체적으로 실행하는 활동 항목과 연결되어 있다. 이러한 교육 방식을 실체론적 장르원리에 입각한 것으로 규정하는 것도 가능할 것이다. 이 경우 다음에 이어지는 내용 항목에서 구체화되는 활동 중심의 교육활동은 학생들의 자발적 활동과 충돌할 가능성에서 자유롭지 못하다.

10) 교육부, 앞의 책, 138면.



이상이 목표와 관련된 부분이라면 이제 교육과정의 마지막 단계에 오는 평가와 관련된 측면에 관심을 돌리는 것은 자연스럽다. 평가란 교육적 순환의 가장 뒷부분에 오는 것으로서, 현재와 같은 중앙집중적 교육과정을 택하고 있는 체계에서는 사실상 모든 교육적 실행의 다양성을 가로지르면서 최초의 교육과정 목표라는 의도를 관철시키는 지렛대 역할을 한다. 그러므로 교육과정에서 더욱 실제적인 중요성을 가지는 것은 이념이나 목표와 같은 상대적으로 추상적인 항목이라기보다는 평가와 같은 구체적인 수행과 관련된 부분일지도 모른다. 이러한 평가의 실제적 중요성은, 이념이나 목표와 같은 항목이 그것을 실행할 만한 구체적 장치를 갖추지 못할 경우에는 무의미한 것으로 될 수도 있는데 반해,<sup>11)</sup> 평가는 그것을 실행할 능력이 있건 없건 무차별적으로 실행되어야 하는 수행적 강제력을 가진다는 화용론의 일반적 원리에 비추어 보아도 드러난다.

그러므로 교육과정의 실제적 수행에서는 평가라는 하위적 유목이 목표라는 상위적 유목 위에 군림하게 된다는 역설이 발생하게 된다. 그 역설이 가능한 것은 교육과정과 그것이 수행되는 사회적 맥락에 근거한다. 교육 이념의 충실도를 진정으로 가늠하기 위한 척도의 역할을 하는 것은 구체적이며 개별적인 수업들 하나 하나가 될 수밖에 없다. 그렇지만, 이러한 각각의 수업에 대한 평가가 현실적으로 쉬운 일이 아니라고 할 때, 차선책으로 평가 방법에 주목하게 되는 것은 어쩌면 불가피한 일인지도 모른다. 제7차 교육과정에서는 평가 방법을 누가 기록 평가 방식과 시험을 통한 평가 방식으로 나누고 있다. 그리고 시험을 통한 평가 방식은 다시 직접 평가 방식과 간접 평가 방식으로 나뉘며, 후자는 다시 평가의 목적에 따라 총체적 평가 방식과 분석적 평가 방식 두 가지로 나뉜다. 이러한 여러 가지 평가 방식 중에서 직접적으로 학생들과 교사들에게 학습의 구체적 수행을 강제하는 것은 그 포함관계에 따라서 보면, 시험적 평가 방식 ⊃ 직접적 평가 방식 ⊃ 분석적 평가 방식으로 이어지는 관련을 보인다. 그 중

11) J. A. Austin, 장석진 역, 『화행론』, 서울대출판부, 1987, 14면 이하.

에서도 분석적 평가 방식에 이르는 다음의 평가 방식이 주목된다.

“내용의 생성, 조직, 표현.

내용의 질과 범위, 내용의 조직과 표현, 문체 및 표현의 적절성, 독자에 대한 인식 정도.

주제의 진술, 전반적인 조직, 수사적 기교, 참신성, 세부 내용의 적절성, 필자의 태도 및 문체, 문단의 구성 및 연결, 문장의 정확성과 다양성.

내용 및 사고(정보의 풍부성, 정보의 정확성, 정보의 관련성, 추론, 종합, 비판적 사고, 대안의 제시), 글의 조직(구조, 결합 관계, 통일성), 문체 및 글의 유창성”<sup>12)</sup>

여기에서 드러난 평가의 기준들은 일단 매우 정교한 평가의 체계를 형성해 내고 있는 것으로 볼 수 있다. 그러나 실제 작문 수업의 장을 염두에 두면 원칙적인 것을 선언적으로만 보인 것으로 볼 여지도 있다. 실상 한 과목의 평가 기준을 압축적인 형태로 기술해서, 제시한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그리고 이 항목을 구체적으로 평가에 적용하려면 많은 구체화 단계를 거쳐야 할 것이며 그 모두가 기록되어야 하는 것도 아니다. 위의 기술 방식은 항목에 따라서 상위에서 하위로 전개되고 있음을 볼 수 있지만, 셋째 항과 넷째 항에서 보이는 것처럼 이 항목들은 나열적인 단계에 머무른 측면이 있다. 정작 구체화된 지침이 되기에는 상당히 추상적인 측면이 존재한다.

그러나 이러한 구체적이며 세부적인 절차가 가진 적절성 여부를 판정하는 것에 본고의 논의 초점이 있는 것은 아니다. 우리가 주로 관심을 가지고자 하는 것은 평가의 과정과 평가 기준, 평가 시의 주안점을 마련하는 과정에서 드러나는 방법론적인 입각점에 관한 것이다. 교육과정은 다양한 수준에 걸쳐서 존재하며, 이러한 교육과정이 구체적인 수업의 현장에서 시행되는 데는 상당한 굴절의 과정을 거치게 마련이다. 그러나 교육과정에서 평가는 앞에서 말한 것처럼 수행적 강요 사항 중의 하나이며, 그런 점에서

12) 교육부, 앞의 책, 142~144면.

전체적인 교육의 실행 과정에서 하나의 가이드 라인 역할을 한다. 교육의 구체적 과정은 대개 국가 수준, 지방 단체 수준, 학교 수준, 개별 수업 수준 등 교육과정의 개별적 차이에 따라 계획과 실행에 상당히 차이가 존재할 수밖에 없다. 그러나 많은 경우 평가의 방법이 가장 강력한 수행적 강제 사항 중 하나라는 점을 고려하면 문제는 달라진다. 특히 우리 나라와 같이 시험이 지닌 사회적 차별화(sociation) 효과가 높은 형편에서는, 평가의 구체적 시행 방법은 교육과정의 중앙집중적 성격 및 교사 충원방식의 특수성에 비추어 대단히 강력한 영향력을 행사할 수밖에 없다. 평가 방법의 특성에 따라서 거꾸로 교육방법의 성격이 규정되는 방식도 나타날 수 있다. 이런 점에서 평가 방법을 문화적인 가치 평가적인 척도에서 조정하는 것은 시급한 과제라고 할 수 있다.

근간의 연구를 보면, 대단히 정교화된 평가 전략들을 구안하려는 고민을 볼 수 있다.<sup>13)</sup> 이러한 정교한 모색은 그 자체로 커다란 진전을 보인 것이라고 할 수 있다. 그러나 교육과정의 이념에 비추어 보면, 문제가 간단치 않다. 원칙적으로 교육에서 평가는 그 자체가 목적이 되는 것은 아니다. 교육의 장에서 평가는 교육적 피드백을 가능하게 하는 원리이다. 의도성을 중심으로 볼 때, 교사나 그보다 상위의 교육 주체가 일차적 교육 주체라고 한다면, 학생들은 이차적 교육 주체라고 할 수 있다. 이 경우 평가의 우선적이고 일차적인 대상은 하나의 기획을 상대적으로 주체적으로 의도한 자의 행위 그 자체가 될 수밖에 없다. 일차적 교육 주체에 대해서 먼저 평가를 하는 것은 당연한 일이다. 그 다음에 학생들 자신의 능력에 대한 평가가 오는 것이 순서일 것이다.<sup>14)</sup> 그러나 현실적 교육의 장에서 학생들이 보

13) 다음의 연구에서 평가에 관한 구체적인 고민의 정도를 엿볼 수 있다. 한국교육과정평가원, 『국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구-고등학교 작문(연구보고 RRE 99-3-2)』, 한국교육과정평가원, 1999. 김봉순, 「쓰기 영역 교육과정 평가의 체계」, 초등교육학회, 『쓰기 수업 방법』, 박이정, 1998 및 박영목, 「작문능력 평가 방법과 절차」, 『국어교육』 99집, 1999도 참조할 것.

14) 일반적으로 현대 교육학에서 평가는 다음 세 가지 특징을 가지고 있는 것으로 생각되고 있다. 첫째, 평가는 전반적인 평가로 되고 있으며, 행위나 강령 자체의

이는 능력의 변화라는 변수만큼 손쉽게 발견되는 척도도 없다. 학생 능력의 변화는 현실적으로 시간적 계기상 우선적인 것으로 보이기 때문에, 그것이 우선적으로 척도로 채택되었다고 볼 여지도 있다. 그러나 하나의 사회적 행위에 대한 평가에서 이처럼 확인된 결과 하나만이 유일한 척도일 수는 없다. 다른 모든 사회적 효과라는 점에서는 성공했지만 결과적으로 학생들의 전반적인 사회적 능력 향상에 실패한 교육이라면, 그 실패에 많은 긍정적 계기가 숨어 있을 수도 있다고 하더라도, 그것은 만족스러운 것이 될 수 없다. 글쓰기 교육의 평가<sup>15)</sup>에서 문제는 학생들의 변화된 행위라는 점을 제외하고 다른 평가 척도가 손쉽게 발견되지 않는다는 점이다. 많은 경우 학생들의 능력에 대한 평가는 등급화를 위한 등급화에 그칠 위험성에서 자유롭지 못하다. 등급화 자체는 평가의 속성상 불가피한 것인지도 모른다. 그러나 측정(measurement)과 평가(evaluation)는 다른 것이다.<sup>16)</sup> 그러므로 그러한 차별화의 잣대 자체, 그것이 결과하는 사회제도상에 나타나는 문제에 대한 자체 평가도 학생들에 대한 평가 못지 않게 중요한 것일 수 있다. 그러므로 등급화에 있어서 객관성, 엄밀성을 획득하는 것은 중요하나, 그것이 일의 전부는 아니다. 이것은 능력 그 자체만이 목표가 될 수는 없는 비기능적 지식이나 과목들에서는 더욱 중요하고도 미묘한 문제가 된다. 왜냐하면 인간을 능력만으로 평가하는 것이 절대화되어서는 안 되는데, 그것은 인간을 능력 자체로 분해하는 것<sup>17)</sup>이 위계화된 성적을 통하여 현실 그 자체의 위계화를 지속하는 한 수단이 될 수도 있기 때문이다. 문제는 평가의 방향을 고려하고 다양한 평가 방법을 개발하는 것이

---

교육적 가치를 평가한다. 둘째, 전통적인 사회과학적 방법론과는 다른 연구 방법, 예컨대 인류학적 방법 등을 사용한다. 셋째, 소설이나 희곡과 같은 주관적 성격의 것들도 활용한다. R. Barrow · G. Milburn, *Critical Dictionary of Educational Concepts*, Wheatsheaf Books, 1986, pp.99.

15) Clough, Jennifer A., "Evaluation" in Paul Heilker & Peter Vandenberg eds., *Keywords in Composition Studies*, Boynton/Cook Publishers, 1999 참조.

16) 위의 책, p.98.

17) T. W. Adorno, 최문규 역, 『한중의 도덕』, 숲, 1995, 93면 참조.

며 그 비율을 사회 전체의 피드백에 맞추어 적정화하는 것이다. 이것은 조금 추상적으로 표현하여, 인간이 지닌 인간 자신의 문제와 사회적 세계의 환경을 더욱 인간적인 것으로 만드는 것과 관련된 것이라고 할 수 있을 것이다.

아울러 보완되어야 할 것은 글쓰기 평가에서 나타나는 이러한 인간학적인 측면과 관계되는 것만은 아니다. 평가와의 관련에서 보면, 현재 글쓰기 문제들은 지나치게 도구적 합리성에 위주로 정향되어 있다. 역사적으로 보면, 이러한 글쓰기에 대한 요구가 지배적인 흐름인 것은 이해할 만하다. 고대 수메르 지방을 연구한 문헌에서, 글쓰기가 나타나는 경우를 보면 소유 및 권력에 관계된 부분이 비율에 있어서 압도적인 것으로 드러난다. 이에 비해서 상대적으로 개인적인 글쓰기는 의외로 그 비율이 매우 적다.<sup>18)</sup> 이는 글쓰기가 실용적인 것을 그 주된 속성으로 해 왔다는 점을 감안하면 별로 이상한 현상이 아니다. 이런 식의 글쓰기도 일상에서 중요한 역할을 하는 한, 공교육의 장에서 배우고 가르치는 것은 나름대로 필요한 것이기 때문이다. 그러나 모든 글쓰기가 이런 실용적인 글쓰기나 외적 필요에서 부과된 글쓰기는 아니다. 문제는 당대의 지배적인 필요에 정향된 글쓰기 행위들의 사회적 맥락에 대한 무반성적인 경우를 교육과정의 전체적 맥락에 맞추어 조정할 필요가 있다는 것이다. 평가의 우선적 대상은 점수로 나타나는 학생들의 글쓰기 자체만이 아니라, 그 순환의 전체 사회문화적 틀이다.

글쓰기는 종류가 다양하기 때문에 글쓰기 평가의 지향점을 일관성 있게 말하는 것은 쉬운 일이 아니지만, 우선적으로 필요한 것은 평가 기준의 다면성을 견지하는 것이다. 글쓰기는 크게 보아서 자기 실현으로서의 글쓰기와 필요에 의한 글쓰기로 나눌 수 있다. 이 양자를 동시에 아우를 수 있

18) 개인의 소회를 표현하고 있는 편지와 같은 부류는 대략 500항목 중에 60에서 90항목 정도밖에 되지 않는다. 이 정도의 숫자나 비율은 대개 다른 곳에서 발견된 자료들에서도 비슷하다고 한다. Jack Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, 1977, pp.83~86.

는 글쓰기 평가의 기준을 안출하는 것이 필요하다. 이 두 종류의 글쓰기는 명확히 분리되는 것도 아니고, 한 편이 다른 편을 완전히 배제하는 것도 아니다. (개인적 에세이로 대표되는) 자기 실현으로서의 글쓰기가 보람이나 기쁨이 주된 계기라면, 외적 요구가 우선적이 되어서 쓰는 글(보고서로 대표되는)은 사회적 능력의 발달과 관련된다. 후자에 대한 평가 기준의 마련은 상대적으로 쉬울 수도 있지만, 전자의 기준을 마련하는 것은 쉬운 일이 아니다. 그리고 양자는 상당 부분 통약불가능한(incommensurable) 지향점을 가지고 있다. 문학적인 글쓰기에서 모더니즘적 글쓰기와 리얼리즘적 글쓰기가 그 지향점에서 현저하게 다른 까닭에 글쓰기 평가 기준이 달라져야 하는 것처럼, 우리가 제기한 두 종류의 글쓰기에서도 평가의 기준은 달라져야 한다. 그런데, '정확성'이나 '적합성'이라는 기준은 분명 중요한 척도의 계기이지만, 그것만을 가지고는 위의 글 어느 한 편을 평가하는데도 한계가 뚜렷한 개념이다.<sup>19)</sup> 많은 경우 이 개념은 기존의 글쓰기 관념에 대한 권위적 답습이라는 항목과의 관련성을 버리지 못할 것이기 때문이다.

글쓰기에 대한 인지적 접근 방법은 글쓰기에 대한 기존의 접근 방식을 더욱 정교하게 모델링함으로써 이 분야의 지식을 더욱 엄밀한 것으로 만드는 데 기여한 것이 사실이다. 특히 이러한 접근 방법의 도입은 기존의 접근방식이 지닌 자의성이라는 부정적 측면에서 벗어나 더욱 엄밀하고 예측적으로 글쓰기 문제를 사고할 수 있는 기반을 마련한 것으로 평가될 수 있다. 특히 인지과학적 접근 방식이 도식(스키마) 개념을 도입한 것은 글쓰기 교육을 과학화하는 데서 획기적인 전기를 마련했다고 해도 과언이 아니다.<sup>20)</sup> 이러한 개념의 도입에 의해서 글쓰기 교육은 구체적인 수업의

19) 글쓰기에서 '적절성' 개념이 지닌 한계에 대해서는 최인자, 앞의 글, 450면 이하 및 Clifford, J., "A Burkean Critique of Composition Praxis", Maria-Regina Kecht ed., *Pedagogy is Politics*, University of Illinois Press, 1992 참조.

20) 본고와 이러한 읽기나 글쓰기의 연구사적 진전 과정이나 개별 연구자의 연구업적에 대해서 구체적인 검토를 하는 자리는 아니나, 가령 노명완에서 본격적으로 시도된 것으로 보이는 '읽기'에 대한 일련의 연구는 글쓰기 교육의 과학화를

장에서 가능한 활동 내용을 기술할 수 있게 되었고, 나아가 도식 개념은 도달점과 목표를 기술하는 것까지 가능하게 되었다. 과거의 글쓰기 교육은 심하게 말하면 구양수의 삼다(三多)를 교사의 ‘감각’에 따라 그때 그때에 변용해 왔던 측면이 강했다고 할 수 있다. 그런데 도식 개념의 도입에 의해서 기억과 창안 및 발상과 구성과 같은 기초적인 글쓰기의 원리 단위에 체계적인 접근뿐만 아니라 기억과 사고 단위의 분절과 전이에 관한 입체적인 사고를 전개할 수 있게 되었다. 그리하여 글쓰기 교육은 과거의 인상 비평적 수준에서 상당히 과학적인 수준으로 올라설 수 있게 되었다. 이러한 글쓰기 교육의 과학화에 의해서 글쓰기 교육은, 상당한 정도로 교사의 수준에 직접적으로 의존하던 자의성을 벗어날 수 있는 가능성을 확보하게 되었다.

그러나 이러한 글쓰기의 과학화가 글쓰기에서 발생하는 모든 문제를 해결해 준 것이라고는 보기가 힘든 것도 사실이다. 모든 방법이 그러하듯이 인지과학적 접근 방법도 나름의 한계를 가지고 있다. 첫째, 인지적 접근 방법에서는 글쓰기의 장기적 목표와 단기적 목표가 명확히 변별되지 않는 듯하다. 인지심리학에서는 글쓰기 과정을 계획, 번역, 검토의 과정을 통해서 생성되는 것으로, 다시 계획은 목표설정, 아이디어의 생성과 조직 등으로 세분화해서 설명하고 있다. 이러한 관점에서 글쓰기에 능숙한 사람은 다른 사람에 비해서 글의 응집력(cohesion)과 일관성(coherence)을 세우는데 사용되는 장치를 다루는 데 더욱 숙달된 것으로 간주된다.<sup>21)</sup> 이러한 방법에서 글쓰는 방법이란 ‘현재’ ‘주어진 지식’을 최대한 활용해서 한 편의 글을 완성하는 것이 된다. 이 방법은 결국 글쓰기를 자료 처리적 관점에서 사고하는 측면이 없지 않지만, 많은 복잡한 과정을 일반화하는 데 기여했

위해서도 중요한 기여를 한 것으로 특기할 만하다. 노명완, 『국어교육론』, 한샘, 1988 참조

21) E. D. Gagne, 이용남 외 역, 『인지심리와 교수학습』, 교육과학사, 1993, 322~371면을 참조. J. R. Anderson, 이영애 역, 『인지심리학』, 을유문화사, 1987, 452~465면도 참조할 것.

다. 그러나 글쓰기의 기준에 대한 이러한 개념은 더욱 높은 수준으로 갈수록 복잡해지는 글쓰기의 상황에 대처하는 데는 한계를 보인다는 점에서 형식주의적인 측면을 가지고 있는 것도 사실이다. 그리하여 이 방법론만을 가지고 글쓰기의 발달에 대한 내적 전망을 세우기가 쉽지 않다는 점에서 글쓰기의 장기적 목표를 세우는 데는 한계가 있다. 둘째, 응집성이란 고도로 포괄적인 개념으로 논술적인 글쓰기의 평가 기준으로 사용하기에는 지나치게 형식적 개념이다.<sup>22)</sup> 내용의 통일성, 주제의 선명성, 논증의 타당성 등 기준 하나 하나는 나름대로 근거가 분명한 것이지만, 적절한 제한 하에서만 유용한 기준이 될 수 있다. 그러나 이러한 기준들은 생성된 내용 자체의 높낮이에 대한 평가 기준을 포함하고 있지는 않다. 그러므로 인지심리학이나 그 주변 학문 이외의 다른 학문적 방법들이 글쓰기의 내적 논리를 평가하는 기준으로 이 체계 안으로 들어오려면 문제가 간단하지 않다. 왜냐하면 글쓰기가 놓인 현실적 관련성(reference)이라는 측면을 글쓰기의 내적 현상으로 고려할 여지가 적어지기 때문이다. 그리고 이 이론은 글쓰기의 복잡한 상황을 지나치게 일반적인 규칙으로 단순화시키려 하기 때문에, 규범주의적 규율화에 빠질 가능성이 있다. 이러한 평가 기준들은 한편의 글 속에 나타난 사고의 사회적인 상호작용 속에서의 발전 전망을 보여주기에는 한계를 가지고 있다. 학생의 글쓰기 과정을 제대로 따라가고 거기에서 창발적인 요소를 발전시키려면 학생이 체험하는 세계를 글쓰기 문제의 내적인 세계인 것으로 수용하고 그것의 내부에서 발전하려는 시각을 가지는 것이 전제되어야 한다.

22) 많은 고등학교 작문 교과서들이 이러한 응집성을 기준으로 내세우고 있다. 그리고 원진숙도 응집성을 자신의 글쓰기 이론에서 중핵적인 개념으로 삼고, 이를 상세화한 바 있다. 논술문을 글의 내용 영역, 구성 영역, 표현 영역으로 나누고 각 부분별 평가 영역으로 내용의 통일성, 주제의 선명성, 논증의 타당성, 결론의 적절성, 사고력(이상 내용 영역), 단락 전개 방식, 글의 논리 구조(이상 구성 영역), 맞춤법과 띄어쓰기, 적절한 어휘 사용, 문장의 정확성, 응집성, 적절한 문체(이상 표현 영역) 등의 평가 기준을 세운 바 있다. 원진숙, 『논술교육론』, 박이정, 1995 참조.



#### 4. 글쓰기의 순환과 목표설정

##### 1) 생활세계와 글쓰기의 순환

글쓰기는 일상 생활의 구체적 과정 속에서 이루어지는 문화적인 활동이다. 이 때 글쓰기의 외적 계기, 글쓰기의 바탕이 되는 자료, 글쓰기의 구체적 전개 과정에서 모티프의 역할을 하는 것은 각 개인의 처해 있는 세계 속의 다양한 경험들이 된다. 이 글쓰기라는 활동은 오락, 감각, 지각, 인식, 구성, 성찰 등 다양한 활동들을 계기로 해서 이루어진다. 글쓰기의 개인사적 순환은 이렇게 개인의 특수 분야에 대한 경험을 가공하는 과정을 통해서 이루어진다. 곧 활동에서 얻은 경험, 그 경험을 가공해서 얻는 변형된 경험들을 바탕으로 해서 글쓰기는 가능하다. 활동에서 경험으로, 경험에서 다시 활동으로 계속해서 이루어지는 이러한 피드백이 개인의 일상생활에서 무수하게 반복되는 순환의 기본적 구조이다. 그런데 경험은 자신이 겪은 활동 중에서 실제 생활로 다시 옮겨질 수 있는 지각과 반성들의 가공된 다발을 일컫는다.<sup>23)</sup> 그런데 이 순환에서 모든 경험 자료들이 모두 보존되어서 순환을 하는 것도 아니고, 또 모든 경험 자료들이 동일한 중요성을 가지고 작용하는 것도 아니다. 요컨대 이 과정은 선택적으로 이루어진다. 이 과정에서 획득된 경험을 거르는 필터 역할을 하는 것이 그 개인의 취향이나 당면한 문화적 요구와 같은 요소들이다. 이와 같은 개념화는 일반적인 활동과 경험 그리고 경험이 다른 활동적 계기를 다시 재생산해 낼 수 있는 과정에 대한 일반적인 모형이 될 수 있다. 동시에 이러한 개념화는, 경험이 단지 자동적으로 활동으로 이월된다는 것을 의미하지는 않는다는 것을 보여준다. 많은 가치 있는 경험적 축적을 한 사람이 반드시 글쓰기에 능하지 않을 수도 있음은 이 때문이다.

한편 이러한 순환의 구조가 위와 같이 개인적인 차원에서 포착한 순환

23) P. Bürger, tr. M. Shaw, *Theory of the Avant-Garde*, University of Minnesota Press, 1979 참조.

이 구조라면, 사회적인 차원에서도 그 순환의 구조는 기술될 수 있다. 글쓰기 교육이 실제로 행해지는 공간은 모든 활동이 행해지는 공간이 그런 것처럼 사회적 순환 속에서만인데, 이러한 순환의 구조를 파악하는 것은 글쓰기의 교육에서 대단히 중요한 계기가 된다. 글쓰기 능력의 높낮이라는 문제도 이러한 글쓰기라는 사회적 능력이 순환되는 과정의 문제라는 각도에서 고찰될 수도 있다. 라보프는 언어 학습의 장소(site)를 언어 학습의 원천이라고 간주하고 언어 발달 문제에 접근한 바 있다. 그는 그 원천으로서 가족, 또래 집단, 학교와 대중매체, 그리고 다층화된 장소로서의 더 넓은 사회를 들고서 이러한 사회적 접촉의 과정을 통해서 언어 능력이 발달한다는 점을 보인 바 있다. 이 과정에서 다양한 언어체계에 대한 가치평가를 수용하고 거부하는 과정을 통하여 언어 형식에 대해서 배운다고 보았다.<sup>24)</sup> 이러한 언어 학습의 과정은 글쓰기 학습에서 나타나는 순환의 구조와 그 기본적인 틀에서는 유사하다고 생각된다. 글쓰기를 위해서는 최소한의 자율적인 문제해결에 대한 감각이 요구된다. 예컨대 오늘날 도시의 적지 않은 가족의 생활구조는 창의적인 글쓰기를 위해서 그다지 좋지 않은 환경을 형성한다. 주부의 생활적 여유와 입시에 긴박된 가족생활의 구조가 ‘아이의 매니저로서의 엄마’와 ‘아무 걱정 않고 공부만 하는 아이’와 같은 대립적인 성격 구조를 창출한다면, 이는 높은 수준의 글쓰기 문화를 위해서는 결코 바람직한 상황이 아니다. 글쓰기 문제는 오늘날 학교 파괴 이전에, 가정의 왜곡이라는 측면과도 아주 무관한 항목은 아니다. 그리고 예컨대 학습자가 하는 행위의 의미에 궁극적 보증자인 사회가 자신의 합리적인 생각들이 수용될 조건의 마련 여부는 중요한 조건이 된다. 예컨대 생산적인 논술적 글쓰기가 자기 자신과 그 주위 환경에 대한 반성과 문제제기의 성격을 가질 수 있다면, 그것은 생활세계의 더욱 합리적인 조직에도 직접적, 간접적으로 관여하는 요소라 할 수 있다. 이러한 합리주의가 더욱

24) Labov, William, "The Community as Educator", J. A. Langer ed., *Language, Literacy, and Culture: Issues of Society and Schooling*, Ablex Publishing Corporation, 1987, pp.129 이하 참조.

단단하게 보장되는 것은 사회 전반에 걸친 합리적 토론 구조의 확립이라는 조건 속에서도이다. 그러한 조건 하에서 비로소 개인의 글쓰기는 암묵적으로 사회로부터 진정으로 보상을 받을 수 있고, 개인은 글쓰기를 통하여 획득가능한 깊은 내면적 가치에 대한 확신을 가질 수 있다. 이러한 상황이 글쓰기 발전의 외적인 조건이라고 할 수 있다. 심지어 오늘날 아이의 ‘착한 성격’에 대해서 혐오하는, 일반적인 가족 내 분위기는 공적 인격의 소멸을 결과할 수 있는 가능성이 있는데,<sup>25)</sup> 사실상 이러한 점은 학교 파괴의 다른 기초를 형성하는 것이자 글쓰기의 순환에서 비극적 국면을 이루는 것이다. 심지어 아이들의 글쓰기 체험은 분열되는 경우도 있어서 작성한 답안지와 실생활과 괴리되는 현상까지 생겨날 수 있다. 바로 이러한 글쓰기의 사회적 순환 관계로 인하여 글쓰기 교육의 장에서 글의 주제가 가지는 독특한 힘과 한계가 생겨난다. 일반적으로 개인의 체험이 사사로운 것에 머물고 개인의 사적 세계에 갇혀 있을 때, 글쓰기의 폭넓은 순환을 기대하기는 힘들다. 바로 이런 점으로 인하여 일부의 작문 연구가들은 개인적 에세이(personal essay)를 주된 글감으로 삼는 것에 대해서 비판적이다.<sup>26)</sup> 개인적인 경험을 가꾸어 나가는 일이 필요한 것처럼 사회적인 경험을 발전시켜 나가는 것은 글쓰기에서도 조건으로서 필요하다. 이런 것이 적절하게 고려될 때 ‘치료로서의 글쓰기’의 가능성도 타진할 수 있을 것이다.

## 2) 글쓰기 교육의 새로운 목표 설정

글쓰기 능력의 확장은 달리 말하면 문용력(文用力, literacy)을 그 내용

25) 이것은 비단 우리 사회에 한한 것은 아니다. 안토니 기든스, 권기돈 역, 『현대성과 자아정체성』, 새물결, 1997, 275~291면 참조.

26) Haefner, Joel, "Democracy, Pedagogy, and the Personal Essay", *College English* 54-2, 1992. Feb. 리처드 매리어스, 이상옥 역, 「작문연구」, 스티븐 그린 블래트·자일즈 건 편, 『경계선 다시 긋기』, 한신문화사, 1998도 참고할 것.

과 질에서 확장하는 것을 의미한다. 문용력의 확장은 우선 표현된 글 내용의 수준에서 가늠해 볼 수 있다. 일반적으로 글의 가치는 글에 표현된 체험이나 정보의 양보다 체험이나 정보의 질에 의해서 우선적으로 규정된다. 여기서 창안이 문제가 등장한다. 여기서, 창안은 구조의 창안만이기보다는 기존의 상식적 쉐마(schema)에서 더 나아간 새로운 사고를 전개하는 것을 의미하며, 이 과정을 통하여 새로운 '의견'으로 성립되는가를 가늠할 수 있는 경우를 의미한다. 이런 점에서 글쓰기의 목표는 창조적인 것을 지향해야 한다고 말할 수 있다.

한편, 교육이 바람직한 의도성의 재생산이라는 점을 감안하면, 문용력의 확장도 그 특수한 방향성을 가져야 한다. 이러한 방향성을 비판적 문용력이라 이름할 수 있다. 이것은 다름 아닌 글쓰기의 새로운 목표라고 할 수 있다. 글쓰기 교육의 목적이 궁극적으로 비판적 주체 형성을 의도하는 것이라면, 이러한 비판적 문용력의 획득은 글쓰기 교육의 성패를 가늠하는 열쇠가 된다. 그 비판적 문용력의 항목에 대하여는 상식의 반성이라는 이름을 부여할 수 있다. 이런 점에서 공공성과 같은 범주는 글쓰기의 목표와 관련해서 보면 결정적인 목표 자체는 아니라 하더라도 비판적 문용력의 중요한 항목으로 기본적인 고려의 축으로써 작용할 수는 있다고 생각된다.

수사학에서 창안(inventio)은 글의 구조에 대해서 전체적으로 판짜기 하는 것 일반을 의미한다. 글쓰기의 평가적 목표를 명확히 하기 위해서 여기서는 창안을 글의 전체적 도식을 창출해 내는 것으로 재규정할 수 있다. 그러나 글이 읽히고 쓰여지는 공간을 중심으로 보면 이러한 창안은 일반적으로 구성 자체와 등치될 가능성을 가지고 있다. 한편으로 그것은 글쓰기가 행해지는 공간의 특성에 따라서 좌우되는 유동적인 경험으로 이해하는 것이 합당할 것이다. 논문이라는 글쓰기 공간에서는 독창성이 창안의 핵심이 되겠지만,<sup>27)</sup> 다른 비형식적인 글쓰기에서 그 새로움의 경계는 매우

27) “연구는 대상에 관해서 아직 이야기되지 않은 것을 말해야 한다.” U. 에코, 이 필렐 역, 『논문 어떻게 쓸 것인가』, 이론과실천, 1991, 54면.

느슨해지며, 많은 경우에 기준의 그런 점 때문에 대개 구성 그 자체가 창안이 될 가능성이 있다. 그러므로 창안은 이미 ‘알려진’ 도식들의 틈새에서 발생하는 새로운 도식이어야 한다.<sup>28)</sup> 창안은 이런 점으로 인하여 발명과 흡사하다. 한 편의 글이 단 하나의 창안으로 이루어지는 것은 아니며, 일반적으로 글 안에는 이 구성의 하위 항목이 되는 새로운 요소들 각각을 지칭하는 것이 될 수도 있다. 교육의 장에서 이것의 완화된 표현이 ‘내가 생각해낸 것’이라고 할 수 있다. 이 경우 제대로 된 글쓰기는 그 과정에 참가하는 것만으로도 가치가 있는 사회적·문화적 체험의 장이 될 수도 있다는 점은 강조될 필요가 있다. 그리고 상식이나 즉자성으로부터의 거리가 이러한 창안을 가능하는 척도가 되는데, 그것은 상식을 반성한 것으로 기존의 통념에 대해서 거리를 취하는 것으로 글쓰기의 비판적 지향성을 의미한다.

결국 바람직한 글쓰기 교육을 위해서는 방법의 과학화만이 아니라 글쓰기 주체가 글쓰는 과정을 통해서 겪는 가능한 의미 변화에 대한 탐색이 필요하다. 비판적 문용력의 섭취는 결국 주체의 문제와 동떨어진 방법으로는 획득될 수 없는 것이다.

## 5. 결론

이상에서 평가와 목표를 중심으로 기존 글쓰기 교육의 방법론적 기초에 대해서 소략하게나마 이론적인 검토를 시도했다. 글쓰기는 개인적인 활동이기도 하지만, 그 자체로 문화적이며 사회적인 활동의 하나이기도 하다. 그렇기 때문에 글쓰기 능력을 발전시키려면 개인적인 능력을 발전시키려는 노력이 필요한 것만큼이나 사회적인 장 속에서 상호작용에 대한 관심

---

28) 예컨대, 화합물의 결합에서 사슬 모양 화합물만이 존재하는 것으로 알려졌을 때, 고리 모양 화합물을 발견(창안)하고, 그것이 현실로 증명될 때를 들 수 있다.

이 필요하다고 볼 수 있다. 이런 맥락에서 보면 글쓰기의 평가 기준이 글의 응집성과 같은 단일하거나 내적인 범주만으로 기술되는 것은 불완전하다고 보았다. 그것은 문화적이며 사회적인 범주가 되어야 한다. 인지적인 측면을 도입할 때도 문화적인 수준에서의 척도(높이)의 문제가 고려사항이 되어야 한다. 요컨대 글쓰기의 평가 기준은 다원적인 것일 수밖에 없다.

결국 글쓰기의 방향 설정은 창조적이고 비판적인 특성을 지닌 평가적 범주로 기술될 수 있다고 판단되었다. 그리고 그러한 글쓰기가 이루어지려면, 사적인 것에 빠진 글쓰기 주체만이 아니라 공적인 것에 닿은 글쓰기 주체가 글쓰기를 통하여 자기 확인의 기회를 높이는 것이 글쓰기 교육에 유리한 상황을 창출할 수 있다. 논술적 글쓰기는 일정한 가치 지향을 포함한다. 물론 그 가치 지향을 하나의 방향 설정으로 묶는 것은 글쓰기를 관료적인 것으로 만들 위험성이 있지만, 그럼에도 불구하고 글쓰기가 주관적인 가치지향에 대한 나름의 최저선을 설정하는 것이 필요하다면, 예컨대 공공성과 같은 범주를 도입하는 것도 필요하다. 글쓰기 교육에서 방법의 과학화가 필요한 만큼이나 글쓰기 '주체'의 역동적인 변모와 그 가능성을 위한 고려가 절실히 필요하다. 비판적 문용력을 위한 필수적인 통과점이 주체인 까닭이다.

그러나 위의 결론이 그 자체로 유의미한 것이라 하더라도 아직은 겨우 출발점을 확인한 것에 불과하다. 그것은 글쓰기의 발전 과정에 대한 구체적이고 실증적인 면밀한 조사에 의해서 확인되고 검증되어야 한다. 그런 점에서 본고는 시론적 성격을 벗어나기 힘들다.

《 참고문헌 》

- 김대행, 「국어과 교육의 목표와 영역」, 『선청어문』 25집, 1997.
- 김도남, 「배경 지식 활성화를 통한 작문 지도 방안」, 초등교육학회, 『쓰기 수업 방법』, 박이정, 1998.
- 김봉순, 「쓰기 영역 교육과정 평가의 체계」, 초등교육학회, 『쓰기 수업 방법』, 박이정, 1998.
- \_\_\_\_\_, 「읽기지도의 내용과 탐색」, 『선청어문』 20집, 1992.
- 김정자, 「글쓰기의 관습과 창의성」, 『문학교육학』 3집, 1999. 여름.
- 노명완, 『국어교육론』, 한샘, 1994.
- \_\_\_\_\_, 「이해, 학습, 기억: 독해과정에 관한 인지심리학적 연구분석」, 『한국교육』 14-2, 한국교육개발원, 1987.
- 박수자, 「독해전략의 유형과 지도에 관한 연구」, 『국어교육』 89집, 1995.
- 박영목, 「독서 능력 신장 방안 연구」, 『국어교육』 89집, 1995.
- \_\_\_\_\_, 「작문능력 평가 방법과 절차」, 『국어교육』 99집, 1999.
- 박영목·한철우·윤희원, 『국어과 교수 학습 방법 탐구』, 교학사, 1995.
- \_\_\_\_\_, 『국어교육학 원론』, 교학사, 1996.
- 박태호, 「장르중심 작문 교육의 내용체계」, 『국어교육연구』 9집, 1999.
- 박태호, 『장르중심 작문교수·학습론』, 박이정, 2000.
- 서 혁, 「효과적인 읽기 교수·학습을 위한 교재 구성 방안」, 『국어교육연구』 3집, 1996.
- 송현정, 「쓰기와 구성적 언어지식과의 상관성 연구」, 『국어교육』 94집, 1997.
- 유영희, 「창조적 글쓰기와 문학교육 평가」, 『문학교육학』 1집, 1997.
- 원진숙, 『논술교육론』, 박이정, 1995.
- 이대규, 「논설문 지도 방법」, 『국어교육』 85·86집, 1994.
- 이도영, 「국어교육과 언어사용능력」, 『선청어문』 22집, 1994.
- \_\_\_\_\_, 「문화교육으로서의 국어교육」, 『선청어문』 24집, 1996.
- 이성영, 「언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향」, 『국어교육연구』 2집, 1995.
- 이은희, 「쓰기 영역 교육과정의 교수학습 방법」, 『국어교육』 97집, 1998.
- 이인제, 「읽기 능력과 교육 내용의 구조화 방안」, 『국어교육연구』 3집, 1996.
- 이재승, 「쓰기 과정에서 교정의 의미와 양상」, 『국어교육』 97집, 1998.
- \_\_\_\_\_, 「쓰기과정에서 자동성과 통제성」, 『국어교육』 95집, 1997.

- 정정순, 「장르 개념을 활용한 쓰기 교육 - '인물전'에 관한 논의를 바탕으로, 『선청어문』 27, 2000.
- 조희정, 「창의적 글쓰기와 전범 텍스트 학습의 상관성, 『국어교육』 100집, 1999.
- 최경희, 「사고력 신장을 위한 작문 지도, 초등교육학회, 『쓰기 수업 방법』, 박이정, 1998.
- 최미숙, 「경험의 재구성으로서의 글쓰기, 『국어교육연구』 3집, 1996.
- 최영환, 「쓰기 교육 패러다임과 교육과정, 초등교육학회, 『쓰기 수업 방법』, 박이정, 1998.
- 최인자, 장르의 역동성과 쓰기교육의 방향성, 『문학교육학』 5집, 2000. 여름.
- , 「'장르'적 시각에서 본 글쓰기 교육, 박갑수 외, 『국어표현·이해교육』, 집문당, 2000.
- 한국교육과정평가원, 『국가 교육과정에 근거한 평가 기준 및 도구 개발 연구 - 고등학교 작문(연구보고 RRE 99-3-2)』, 한국교육과정평가원, 1999.
- 리처드 매리어스, 이상옥 역, 「작문연구, 스티븐 그린블래트·자일즈 건 편, 『경계선 다시 긋기』, 한신문화사, 1998.
- U. 에코, 이필렬 역, 『논문 어떻게 쓸 것인가』, 이론과실천, 1991.
- Andrews, Richards ed., *Rebirth of Rhetoric : Essays in Language, Culture and Education*, RKP, 1992.
- Barrow, R. · Milburn, G., *Critical Dictionary of Educational Concepts*, Wheatsheaf Books, 1986.
- Burke, Kenneth, *A Rhetoric of Motives*, University of California Press, 1969.
- Clifford, J., "A Burkean Critique of Composition Praxis", Maria-Regina Kecht ed., *Pedagogy is Politics*, University of Illinois Press, 1992.
- Clough, Jennifer A., "Evlauation" in Paul Heilker & Peter Vandenberg eds., *Keywords in Composition Studies*, Boynton/Cook Publishers, 1999.
- Freedman, A. · Medway, P. eds., *Genre and New Rhetoric*, 1994.
- Haefner, Joel, "Democracy, Pedagogy, and the Personal Essay", *College English* 54-2, 1992. Feb.
- Halliday, M. A. K. · Hassan, R., *Cohesion in English*, 1976.
- Howell, W. S.. "Aristotle and Horace on Rhetoric and Poetics", *Poetics, Rhetoric, and Logic*, Cornell University Press, 1975.
- Jack Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University



Press, 1977

- Johns, A. M., "Coherence and Academic Writing : Some Definition and Suggestions for Teaching", *TESOL Quaterly*, 20-2, 1986.
- Labov, William, "The Community as Educator", J. A. Langer ed., *Language, Literacy, and Culture : Issues of Society and Schooling*, Ablex Publishing Corporation, 1987.
- Langer, J. A., "A Sociocognitive Perspective on Literacy", J. A. Langer ed., *Language, Literacy, and Culture : Issues of Society and Schooling*, Ablex Publishing Corporation, 1987.
- Mackem Mary & Slade Diana, "Assessment : A Foundation for Effective Learning in the School Context", Bill Cope & Mary Kalantzis eds., *A Genre Approach to Teaching Writing*, The Falmer Press, 1993.
- Mandel, B. J., "Teaching without Judging", *College English* 34-5, 1973. Feb.
- Paltridge, Brian, *Genre, Frames and Writings in Research Settings*, John Benjamin Publishing Co., 1997.
- Platt, Michael, "Correcting Papers in Public and in Private", *College English* 37-1, 1975. Sep.
- Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, OUP, 1978.
- Williams, R., *Writing in Society*, Verso, 1983.

Abstract

## A Reflection on the Methodology of Writing Education

Moon, Young-jin

This paper attempts to think about the methodological ground of writing education. Writing is not only personal activity but also in itself cultural and social activity. Then it may be good that writing is regard as some sort of cultural and social activity. Method of developing writing ability should be in consideration of closely connected with other social fields.

Criterion of evaluation of writing should not be one term, e.g. cohesion. It also should have many other criteria. They should be cultural and social categories. Orientation of writing should aim at the creative or critical direction. So general orientation of writing should not be confined as personal essay exclusively. Even in writing in such subject it might well be good in not only personal direction.

The subject of writing may and should not be the only specific direction. But one of the minimal direction may be the publicity. Of course it doesn't mean the moral meaning in strict sense. That writing is social activity means writing is not only in itself one of the social self-fulfillment but also a sort of practice. Because it is not only interpretation of life and his or her own experience but also the practical intervention in social phenomenon around his or her personal world.