

# 대화주의 이론과 작문교육의 '문화 생산' 모델\*

최인자\*\*

## 1. 서론

현 작문교육<sup>1)</sup>은 인지론, 화용론, 장르론, 담론이론, 매체론, 문학 창작 방법론, 수사학 등의 다양한 연구 방법이 폭넓게 수용되고 있는 영역이다. 교육 방법은 물론이거니와 그 방향, 목적 등에 대해서도 다양한 의견들이 경쟁적으로 생산되고 있어 가장 많은 논쟁이 이루어지고 있기도 하다. 게다가 '작문 교육' '쓰기 교육' '창작 교육' '표현 교육' '화법 교육' 등의 다양한 개념으로 자신의 입장을 표현하고 있어 혼란스럽다는 인상을 주기도 한다. 하지만 이 혼란은 매우 필요한 것이다. 다양한 관점들간의 논쟁이

---

\* 이 논문은 국어교육연구소 특별연구원 자격으로 연구를 수행한 것임.

\*\* 인천교대 강사

1) '작문교육'이란 개념을 사용하는 것은, 쓰기 교육, 창작 교육, 표현교육을 통합하려는 본고의 취지와 관련된다. 기존의 개념을 사용하면 특정 관점에 치우치는 것으로 오해될 수 있기 때문이다. 하지만 '작문'을 영어권에서 사용하는 composition의 개념으로 국한하고 있는 것은 아니다. 오히려 필자는 쓰기 주체의 저작권을 인정하는 저술 authoring 개념을 염두에 두고 있다. 이 개념은 학습자의 글에도 독자성을 부여할 수 있고, 비문학적인 일반적인 글에 담겨 있는 창의성과 독창성을 지적할 수도 있다.

존재한다는 것이야말로 국어교육의 질적, 양적 발전을 반증하기 때문이다.

하지만 논쟁이 제대로 되기 위해서는 그 관점들이 분명하게 정리될 필요가 있다. 이에, 이들 관점을 각각의 교육 모델로 정리하는 작업이 필요하지 않을까 생각하게 되었다. 그러다 보면, 유사한 교육적 지향을 지니고 있으면서도 기존의 관습적 '영역'들에 인위적으로 분리되었다든가, 아니면 동일 영역에서 함께 묶여 있지만 근본적인 입지가 다른 접근들을 구별할 수 있게 된다. 이제는 국어교육도 문학/국어, 읽기/쓰기/말하기/듣기와 같은 관습적이고 제도적인 영역에 의해서가 아니라 이론적 관점에 따라 새로운 질서를 만드는 작업이 필요하다고 본다.

본고는 주로 문학교육에서 논의되었던 이른바 “문화 생산”의 쓰기 교육을, 작문교육 일반의 틀로 확대할 수 있는 가능성을 살펴보고자 한다. 필자가 잠정적으로 ‘문화 생산’이라 지칭한 이 모델은 주로 언어의 창의성 문제와 관련지어 논의되었으며 비록 동일한 개념을 사용하지는 않더라도 여러 논자에 의해 여러 번 제기된 바 있다. 창작 활동을 통해 학습자의 문화 주권을 회복하고 또한 새로운 문화를 생산할 수 있도록 하자는 창작교육론(우한용, 1998), 규범적인 언어사용 못지 않게 일탈적이고 개성적인 언어사용을 강조하며 이를 통한 언어 문화 창조에 주목한 표현 교육론(김대행, 1995), 그리고 언어 문화의 다양함에 주목하거나(김창원, 2000), 장르의 관습성과 함께 역동성, 경쟁성에 주목하여 언어 문화교육의 가능성을 넓힌 논의(최인자, 2000a·2000b), 또 국어교육에서 ‘문화 생산’의 의미를 강조한 논의(방인태, 1999) 등이 있다. 이러한 논의들을 통하여 작문 교육은 ‘표현과 이해’라는 인지적 발달에서 한 걸음 더 나아가게 되었고 학습자와 텍스트의 관계뿐 아니라 문화, 문맥의 문제를 포괄하는 방향으로 나아가고 있다.

하지만 아직도 그 기본 개념들에 대한 이론적 해명은 물론이고, 이 시각이 국어교육의 구체적 장면에서 어떻게 자리 매김될 수 있는지에 대한 합의는 미처 마련되지 못한 형편이다. 가령, ‘문화 생산’ 개념과 ‘창의성’ 개념의 차이는 무엇이며 그 차이가 함축하고 있는 국어교육적 의미는 무엇인

지, 또 문화 생산이라고 했을 때 그 개념의 이론적 접근은 어떻게 가능하며 또 그 메카니즘은 어떻게 설명될 수 있는지 등의 문제는 고스란히 남아 있다.

이런 문제를 해결하기 위해 본고는 대화주의 언어·문화 이론을 주목하게 되었다. 대화주의 이론은 실체론을 부정하는 반본질론의 철학을 제시하여 문학, 문화, 언어 등 다양한 영역에서 대단한 영향력을 끼쳤다. 언어학에서는 언어를 구조나 관념 등의 '실체'로 보지 않고, 대화적 상호작용에 의한 생성 '과정'으로 이해하면서 담론 이론의 지평을 열었고, 문화론에서는 단일 문화의 권력적 향존이 아니라 다양한 문화들에 의한 대화적 경쟁을 지적하여 문화와 이데올로기의 역동성을 제시하였다. 이와 같은 실체론에 대한 부정은 생성의 계기를 포착하게 한다는 강점이 있다. 문학교육에서도 문학에 대한 '실체'론적 접근에서 속성 중심의 접근이 제안된 바 있다(김대행, 1995). 이러한 접근은 '문학' 영역뿐만 아니라 국어교육(특히, 작문 교육) 일반으로 확장될 수 있을 것이다. 문학교육과 마찬가지로, 작문 교육 역시 작문 원리를 실체로 보지 않음으로써 학습자의 작문 활동을 문화 생산의 과정으로 재규정할 수 있으며, 문학교육의 '정진'을 문제삼을 수 있는 것과 같이 작문 교육에서도 정전화된 원리들을 문제삼을 수 있을 것이다.

대화주의 이론은 언어와 문학의 경계를 넘나들면서 언어의 창의성과 개방성을 이론화하고 있다. 특히 그 과정에서 '개인적 인지' 중심의 낭만적 창의성 개념을 집단적이고, 문화적인 개념으로 다시 사고함으로써 국어교육에도 많은 시사를 주고 있다. 미국의 경우, 이 대화주의 이론은 대학 작문 교육에서 대단한 영향력을 미쳤으며, 사회적 구성주의, 협동 학습, 읽기/쓰기 통합, 급진적 교육 등의 이론적 이슈와 함께 적극적으로 수용되었다(Helen Rothschild Ewald, 1993 : 227~229). 그리고 체계적이고 일관된 틀을 유지하고는 있는 것은 아니지만, '대화주의' '이질 언어성' '카니발' '응답성' 등의 개념을 통해 작문 교육의 본질과 기능 자체에 대한 심도 깊은 의문을 제기한 것으로 평가받고 있다.

필자가 이 이론에 매력을 느끼는 이유도 여기에 있다. 그것은 언어와 진리(혹은 지식) 자체에 대한 근본적인 재개념화를 수행하고 있기 때문에, 단지 교육 방법의 하나가 아니라 작문 교육의 기본 전제들을 다시 생각해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 특히, 이 이론은 언어와 사유, 학습에 대한 나름의 이론적 기반에서 출발하여 작문교육의 목표와 내용, 방법을 비교적 일관되게 설명하고 있다는 점에서 국어교육 이론화 작업에 유용할 것으로 보인다. 외국 이론의 무분별한 이식을 경계하면서, 작문 활동의 대화적 원리를 먼저 고찰하고 이를 바탕으로 기존의 작문교육 범주를 재개념화하고, 작문교육에서의 '생산성' 범주에 대해 논의하도록 하겠다.

## 2. '문화 생산'으로서의 글쓰기와 그 대화적 구조

### 1) '문화 생산'으로서의 쓰기

이른바 언어의 창의성 문제는 현 국어교육에서 가장 문제적인 범주라 할 수 있다. 하지만 정작 이 창의성을 어떻게 과학적으로 접근할 수 있으며, 또 이를 교육에 수용할 수 있는가의 문제는 그리 간단해 보이지는 않다. 일단, 창의성을 신비적이고, 비이성적인 낭만적 개념으로 보려는 데에서는 벗어난 것 같으나, 창의성이 실현되는 메카니즘이나 그 교육적 활용 방안 등에 대해 아직도 구체적인 합의사항은 없는 것으로 보인다. 대화주의 이론은 창의성, 곧 새로움 생성에 대한 독특한 관점과 함께 그 메카니즘을 나름의 방식으로 설명하고 있다. 바흐진의 초언어학 이론에 녹아 들어 있는 이 제안은, 현실 속에 살아 있는 실제의 언어들은 기본적으로 역동적이고 창의적이지 않느냐는 발상을 전제로 하고 있다. 그는 '담론' 개념을 중심으로 하여 언어의 창조성을 일상적이고, 대중적이며, 집단적인 차원에서 다루고 있는데, 본고에서는 이러한 접근이 기존 국어교육에서의 창의성 개념을 보완할 수 있다고 보고, '문화 생산'이란 용어로 살펴보고자

한다.<sup>2)</sup> 다음은 문화 생산으로서의 언어 활동의 본질을 살펴본 내용이다.

바흐찐은 모든 언술은 두 가지 국면을 지닌다고 설명하고 있다. 하나는 랑그에서 기인하는 것으로 반복 가능한 국면이며, 다른 한편으로는 발화의 맥락에서 기인하는 유일한 국면이다(T. 토도로프(최현무 역), 81면). 전자는 모든 사람들이 이해할 수 있는, 관습적인 기호들의 체계인 반면(예술의 랑그도 포함), 후자는 개인적이고 고유하며 상황적인 것이다. '지금, 여기'에서 내가 이러저러한 이야기를 했다고 했을 때, 사람들이 알아들을 수 있는 것은 누구나 공유하는, 반복되는 무엇인가가 존재하기 때문이고, 그럼에도 불구하고 이 발화의 의미가 다시는 반복될 수 없는 것은 여기에는 남다른 고유함이 있기 때문이다. 발화 생산의 관점에서 보자면 '주어진 것'과 '창조된 것'으로 재규정된다. 모든 사람이 알고 있는 주어진 것을 바탕으로, 새로운 것을 만들어 낸다는 것이다. 이 '주어진 것'에는 랑그(예술적 혹은 언어적 랑그), 저술 대상에 대해 이전에 말해진 것, 현실적 사건 등이 있다. 반면, '창조된 것'은 지금, 여기의 발화 맥락에 충실함으로써 고유의 의미를 만들어 낸다.

여기서 언어의 맥락성은 언어의 역동성, 창의성을 위한 조건이라 할 수 있다. 아무리 훌륭한 표현이라 하더라도, 그 발화자가 처하고 있는 '지금, 여기'의 상황적 맥락에 충실하지 않다면 그것은 창조적인 것이 아니다. 맥락을 의식하지 않는다는 것은 일반적인 추상 원리를 '반복'하는 것이기 때문이다. 가장 엄격한 규범을 강조하는 논문 쓰기조차도 그러하다. 훌륭한 논문은 바로 '지금, 여기'의 상황에서 할 수 있는 최선의 언어여야 하기 때문에 규범화된 '그때, 거기'의 논문 원리를 반복하는 것으로는 좋은 논문이 될 수 없다. 창의적 언어가 문학이나 예술과 같이 별도로 존재하는 것이 아니라 일상적 실천에서 이해될 수 있는 것도 바로 이 지점이다. 창의성과 관련된 주요 관건은 문학이나 비문학이나 하는 영역의 문제거나, 아니면 규범적인가 혹은 규범 이탈적인가의 문제가 아니라 추상적이고 일반적인

2) 엄밀한 의미는 4장을 참고할 것.

원리를 반복하느냐, 아니면 바로, 지금, 여기의 새로운 상황에 적합하게 기존 원리를 재구성하느냐하는 실천 방식의 문제인 것이다. 문학 창작이라 하더라도, 이전의 작가가 만들어 놓은 모델을 그대로 반복하여 숙련하는 데에만 그친다면 그것은 이른바 창조성에 부합하지 못한다. 또, 아주 일상적인 언어라고 하더라도, 만약 학습자가 교사가 제시한 표현 방법을 자신의 문맥적 상황에 맞게 재구성하여 전유하고 있다면 그것은 창의적인 언어 사용에 부합한다. 바흐전은 이를 언어학적으로 설명하기 위해, '주제'와 '의미'를 구별한다(M. 바흐전 · V. N. 블로쉬노프(송기한 역), 1988 : 137~141). 주제는 특정의 역사적 상황에서 제시되는 반복 불가능한 구체적인 것인 반면, 의미는 언제나 반복되는 추상적인 것이다. 주제는 바로 '생성 과정의 주어진 순간에 적합하려고 하는 기호의 복합적이고 역동적인 체계'이기 때문이다.

이런 설명은 소위 창의적인 글쓰기 교육이 이루어지는 방식에 대해 많은 시사점을 준다. 언어의 창의성이 바로, 반복 불가능한 지금, 여기의 맥락에 충실함으로써 가능한 것이고, 또 그래서 향후 일상적으로도 수행되는 것이라고 한다면 작문 교육에서는 학습자가 스스로 자신의 상황에 대해 말할 수 있는 교육 환경을 제공하는 일이 매우 중요하다.<sup>3)</sup>

여기서 알 수 있는 것은 창의성은 실체가 아니라 '관계'적 개념이라는 것이다. 곧, '이러저러한 것이 창의적인 것이다'라고 고정해 놓을 수는 없다. '지금, 여기'에서는 창조적인 것이었으나, '그때 거기'가 되면 주어진 것이 되기 때문이다. 하지만 이러저러한 것이 창조적이기 위해서는 언제나 기존의 것이 전제되어야 한다. 기존의 것을 새롭게 다시 쓰는 일을 통해 창조된 것이 가능하기 때문이다. 창조된 것은 언제나 주어진 것과의 '동시적 공존'의 관계 속에서만 성립될 수 있기 때문이다. 공유된 것이 없으면 차이도 설정될 수 없다.

3) 이런 문제의식에서 필자는 문제 중심의 교수, 학습 방법을 제안한 바 있다(줄고, 2000c).

이런 점에서 개인의 창조는 타자적인 것과의 관계라고 하는 협동성을 전제로 하는 것이다. 대단한 작품을 쓴 작가는 그 개인이 뛰어나서가 아니라 그가 관계하고 있는, 또는 응답하고 있는, 언어 문화의 유산이 탁월하기 때문이다. 바흐전은 이를 논증하기 위해 셰익스피어의 위대함은 16세기 민중적 일상 언어의 가능성을 남다르게 읽어냄으로써 가능하였고, 도스토예프스키는 19세기, 전환기의 러시아에 존재하는 다양한 민중적 담론들을 발견함으로써 고전적인 작품을 쓸 수 있었음을, 라블레는 민중 축제의 이미지들을 소설에 담아 냄으로써 위대한 작가가 될 수 있었음을 밝히고 있다. 이러한 작업은 뛰어난 상상력을 지닌 작가라 하더라도, 그의 뛰어난 것은 그 개인만의 탁월함이라기보다 그가 상호작용해 온 사회, 문화적 환경 및 유산들이 함께 개입한 집단적 결과라고 할 수 있다.

이와 같이 문화 생산으로서 창의적 언어 활동을 이해할 때, 기존과 다른 다음 세 측면이 새롭게 부각될 수 있다.

첫째, 창의적 언어, 혹은 생산적 언어들은 개인의 소산이 아닌, 사회적 문화적 집단의 소산으로 이해할 수 있다. 표현 주체를 개인으로 볼 때, 그 작가가 혹은 표현 주체가 어떻게 생각하고 어떻게 표현했느냐가 중요한 문제가 된다. 그래서 표현 전략을 원리화할 때에도, 그 남다른 개인들이 사용한 전략들을 유형화하였다. 하지만 이는 소쉬르가 '스피치' 연구에서 제기하였던 문제에서 자유로울 수 없다. 곧 개인들 표현의 그 무한정한 다양함을 어떻게 이론화, 과학화할 수 있느냐 하는 것이다. 이 사람은 이렇게 표현 전략을 내세우고 있지만, 다른 사람은 저렇게 표현 전략을 사용하고 있다. 그리고 표현 주체들은 무궁무진하게 새로운 개인들로 등장할 수 있다. 그렇기 때문에 그들의 표현 전략들은 특정한 '양상'에 불과한 것이 되어 버린다. 이 경우 표현 교육의 내용 체계에 대한 과학적 조망은 매우 어려워진다.

여기서 대안은, 표현 주체를 개인이 아닌 특정의 사회적, 문화적 존재로 보고, 그 표현들을 특정의 사회, 문화 코드 내에서 유형화하는 것이다(줄고, 2000b). 언어의 창조성을 논하는 것은, 언어의 다양성, 혹은 원심적이고

발산적인 힘을 인정하는 논의의 선장에서 서 있는 것인데, 이 다양함은 다시 해당 언어 공동체 내에서 제한된 특성의 사회, 문화적 코드에 의해 다시 한정됨으로써 과학적으로 체계화될 수 있다. 바흐쾰른은 소쉬르의 사회적 규범 대 개인의 발화라는 도식을 깨고, 모든 발화는 사회적임을 지적하면서, 언어의 다양성은 곧 사회 문화적 다양성의 틀 속에서 접근될 수 있음을 보여주었다(Jon Klancher, 1989 : 26~28).

가령, 교사와 학생이 수업이 진행되는 교실에서 이야기를 나눈다고 했을 때, 이들 사이에 오갈 수 있는 말들은 무한히 다양한 것도 아니며, 또 그렇다고 딱히 정해진 것이 있는 것도 아니다. 이들의 말은 학교 문화나 교사와 학생의 사회적 관계에 구속을 받을 것이며 그러면서도 여기에 참여하는 개인들의 개성에 따라 다양한 몇 가지로 나타날 것이다. 작문 활동에서도 마찬가지이다. 지금, 여기 상황에서 교사인 내가 학교 생활에 대한 글을 쓴다고 하였을 때, 그 글은 확일적으로 고정되어 있는 것도 아니지만 그렇다고 무작정 다양한 것만은 아니다. 이른바 사회 문화적 레퍼토리가 존재하는 것이다. 이 레퍼토리가 바로 장르이다. 이 이론을 수용한다면, 표현 주체는, 집단별, 성별, 지역별, 세대별 등등 유의미한 지질들로 분화되고 이를 바탕으로 그들의 지금, 여기 상황에서 생산된 각각의 표현 문화들로 체계화될 수 있을 것이다.

둘째, 창의성을 인지의 시각만이 아니라 사회적 실천의 시각에서 접근할 수 있다(M. 바흐쾰른 · V. N. 볼로쉬노프(송기한 역), 1988 : 142~145). 바흐쾰른은 언어에서 다양한 집단들의 창조적 개입이 이루어지는 곳은 가치평가의 영역임을 지적한다. 곧 창의성을 개인적 ‘인지적 과정’이라기보다 사회적이고 정치적인 차원에서 설명하는 것이다. 이 가치평가는 언어가 대상과 관계하는 외연적 의미 차원이 아니라, 언어에 대한 주체의 평가적 시각을 담고 있는 내포적 의미에서, 외연 언어가 아니라 함축 언어에서 발현된다. ‘빵’이란 단어와 실제 빵을 연결시키는 데에는 이견이 있을 수 없지만, 이 빵이란 말에 대한 가치평가들에는 다양한 사회적 시야가 존재한다. 배부른 자에게 빵은 진부하고, 일상적인 것으로, 배고픈 자에게 빵은 지상



최대 삶의 목표로 이해된다. 언어 문화창조란 바로, 기존에 '빵'의 의미에서 엑센트를 부여했던 것을 어떻게 전환하느냐에 있다. 이 가치평가는 바로, 발화자의 사회 문화적 위치, 그리고 그가 처하고 있는 사회 문화적 상황을 반영한다.

이에 따른다면, 문화 생산은 주체의 가치 판단과 관련된다. 자신이 처한 특성의 사회적 위치에 따라 옳고 그름의 가치평가를 내린다고 하였을 때, 그것은 그 의견의 옳고/그름이라는 단순 이분법 차원을 넘어서 자신의 문화적 이념의 실천이 된다. 동일한 사건이라 하더라도 어떤 집단, 어떤 이념에 의해서 보느냐에 따라 그 사건은 다르게 의미화될 수 있다. 이 '다름'은 자신의 삶에 바탕을 둔 문화적 이념에 따른 것이라는 점에서 창의성의 문제를 인지적 문제에서 나아가, 문화적 실천으로 이해할 수 있다.

셋째, 문화 생산은 '규정성'과 '가능성' '기성(既成)'과 '미지(未知)' '이미'와 '아직'이 동시적으로 공존하는 입체적이고도 역동적인 구조로 이해될 수 있다. 동일한 의견만이 있거나 아니면 의견의 차이만 있다면 대화는 존재하지 않는다. 대화는 오로지 같음과 다름, 동일성과 이질성이 동시에 공존하는 이른바 '차이성의 공존'에 의해서만이 가능한 것이다. 이 공존, 소통이 존재하기 위해서는 기존의 것을 전제로 해야 한다. 또한 동시에 차이는 새로움이 생성됨으로써 대화적 열림이 가능해진다. 여기서 생성은, 무조건적인 자율성이 아니라 기존의 관습과의 긴장 속에서 성립되는 것이다. 곧, 창의성은 '주어진 것'과 '새로운 것', '기성의 것'과 '가능성의 것', '질문과 응답'이 공존하는 '역동적'이고 입체적인 구조를 지니고 있는 것이다.

## 2) 글쓰기의 중층적 대화 구조

글쓰기를 일종의 '대화'로 설명하는 것은 이미 매우 낮익다. 하지만 대화 개념 자체가 애매하고, 또 은유적인 측면이 강하기 때문에 이에 대해서는 더 엄밀한 논의가 필요하다고 생각된다. 일반적으로 대화로서의 쓰기라고 하면, 쓰기를 독자와의 상호작용으로, 그리고 사회적 소통 행위로 이해하

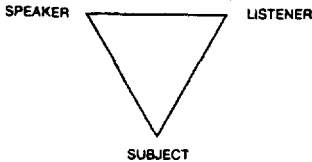
는 것이다. 곧 사회적 행위로서의 쓰기의 특성을 밝히는 것이다. 하지만 이 행위는 궁극적으로는 작가의 표현 의도를 독자에게 설득력 있게 전달한다는 이른바 “작가→(대상)→독자”라는 전통적인 삼각형에 충실한 것이라 할 수 있다. 이 설득의 행위는 매우 독백적인 것이다. 독자를 고려하기는 하지만 표현 주체의 표현 의도를 실현하기 위한 대상으로만 취급하고 있기 때문이다.

바흐찐은 글쓰기의 대화성을 일종의 ‘응답성(answerability)’ 개념으로 설명하고 있다. 글쓰기 행위는 주어진 것, 기성의 것, 공유하고 있는 것에 “대한” 응답, 일종의 반작용이라는 것이다. 대화가 동일한 대상(주제)에 대해 서로 다른 관점을 동시에 제기하고 그 공존을 통해 기존의 것을 의문시하고 새로움을 생산해 내는 상호작용의 활동인 것처럼, 대화로서의 글쓰기 역시 기존의 것을 다른 관점, 다른 맥락에 위치지움으로써 새로움을 생성하는 활동이라 할 수 있다.<sup>4)</sup> 적어도 자신을 저자라고 밝힐 수 있는 글쓰기에서는 그러하다. 여기서 쓰기 행위는 반복이나 차이나 하는 문화 생산의 관점에서 재규정된다.

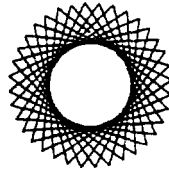
이렇게 응답 행위로 쓰기를 보게 되면, 글쓰기의 대화성은 매우 중층적이고 복합적인 구조로 이해될 수 있다. ‘작가→독자’로의 모델은 기본이고 여기에 ‘기존의 것↔새로운 것’의 도식이 들어가기 때문이다. 바흐찐의 언어 이론은 기존의 전통적 수사학을 비판하고 새로운 수사적 모델을 제안한 것으로 평가되는 데(Jon Klancher, 1989), 그 핵심이 바로 이 대목이다. 곧 전통적 수사학이 ‘대상(주제)’를 꼭지점으로 하여 작가와 독자가 만나는 삼각형 모델이었다면, 대화주의 이론은 다중 대화주체들이 역동적으로 만나는 ‘원’의 도식을 제안하고 있다. 여기서의 작가, 대상, 독자 모두가 대화 주체로 참여하는 쌍방향의 소통이 진행된다. 작가-독자 모델 뿐 아니라,

4) 이런 점에서 창작교육이나 글쓰기 교육의 방법으로 수용되었던 페러디는, 일종의 언어관의 전환이라는 관점에서 접근할 필요가 있다. 페로디가 기존의 작품을 다른 관점, 다른 해석으로 다르게 쓰는 것처럼, 모든 글쓰기 행위는 기존의 의미, 가치, 형식 등을 바탕으로 하면서도 이를 다시 쓰기 하는 것이라 할 수 있다.

작가-주제, 주제-작가, 주제-독자, 독자-주제, 작가-독자, 독자-주제 등 다중적이고 역동적인 소통 모델이 만들어지는 것이다.



(1) 전통 수사학 모델



(2) 대화주의 모델

특히, 글쓰기 '대상'(주제)이 당당히 대화의 주체가 된다는 것은 매우 색다른 결과를 가져온다(Charles Schuster, 1985). 쓰기 대상(주제)은 전통 수사학과 같이 작가 개인의 의도에 의해 일반적으로 선택되고, 규정되는 존재가 아니라 오히려 작가에게 말을 걸고 응답을 요구하는 주체가 되기 때문이다. 이를 풀어 설명하면 다음과 같다. '주제'는 나의 글쓰기 이전에 이미 많은 타인들이 각인해 놓은 의미역들을 지니고 있으며 그래서 나름의 역사가 있고 기억이 있다. 나의 글쓰기는 이 역사와 기억에서 자유로울 수 없다. 좋은 논문이 기존 연구사와의 긴장 속에서 존재할 수 있는 것처럼 좋은 글쓰기 역시 바로, 기존에 존재했던 의미 역사와의 긴장감 넘치는 대화 속에서만 가능하다. 현재 작문 교육에서는 글 쓸 주제를 찾기 위해 다양한 발상법을 활용하는 것이 유의미하다고 제안하고 있지만 대화주의 이론은 내가 쓰고자 하는 대상과 관련된 다양한 문화 전통과의 대화, 소통 속에서만이 해결될 수 있다는 것이다. 여기서 잘 쓰기 위해서는 잘 읽어야 한다는 전통적인 상식이 확인된다.

간단한 예를 들도록 하겠다. 할머니가 손녀딸의 생일 축하 카드에 “우리 강아지, 아주 예쁘구나. 언제나 환한 보름달 같구나”라는 표현을 사용하였다고 하자. 그 할머니는 자신의 손녀딸은 예쁘다는 주제를 그렇게 표현한 것이겠지만, 손녀딸에게는 그렇게 전달되지 않는다. '예쁘다'라는 주제에 대한 가치평가가 서로 다르고, 구체적으로는 “보름달”이란 표현의 함축에

대해서도 다른 견해를 지니고 있기 때문이다. 세대별 문화의 차이가 동일 주제, 동일 표현에 대한 각기 다른 의미를 유도하고 있는 것이다. 여기서 알 수 있는 것은 작가가 표현하려는 주제, 언어는 작가 개인의 의도, 인식의 규정만을 받는 것이 아니라 타자들이 새겨 놓은 이전의 무수한 의미들이 본질적으로 참여한다는 것이다. 앞에서 할머니의 언술이 효과적이지 못했다면 이는 대상에 대한 타자의 가치평가, 타자의 이해를 충분히 고려하지 않았기 때문이다. 타자의 문화들을 충분히 읽지 않은 것이다. 이런 점에서 글쓰기는 주제에 대해 나는 무엇을 말할 것인가 하는 단선적인 모델은 표현 활동의 중층적 구조를 너무나 단순화한다. 타자들은 그 문제를 어떻게 이해하고 어떻게 표현하는가에 대한 이해가 함께 진행되어야 하는 것이다.

이 중층적 대화 모델은 언어의 상호텍스트적 현상을 적극적으로 고려하고 있다는 장점이 있다. 언어나 사유가 작가의 개인적 소산이 아니라 다양한 사회적 주체들의 거주 공간이라는 사실을 적극 고려하고 있는 것이다. 언어는 작가가 관여하기 이전에 이미 다양한 사회 집단이 새겨 놓은 의미들로 가득 차 있다. 사회 집단들은 언어를 무대로 경쟁하며, 자신들의 권력을 얻기 위해 쟁투한다. 이 언어 내부의 다중적 경쟁성을 인정한다면 쓰기 활동은 타자적 의미와 자신의 의미가 협상하고 충돌하는 역동적인 영역이라고 할 수 있다(줄고, 2000b).

작문 활동에서 개입하는 이러한 중층적 대화구조는 작문교육과 관련하여 시사하는 바가 매우 크다. 이 이론에 따르면, 작문 능력은 '자신의 의견을 독자에게 효과적으로 전달'하는 능력만으로는 부족하다. 그것은 작문 활동에 개입하는 기성의 의미, 언어, 관습에 대한 대화적 자의식을 충분히 고려하지 못하고 있기 때문이다. 이를 고려하기 위해서는, 쓰기에는 기성의 의미, 언어, 관습을 다층적으로 읽고, 역동적으로 쓰는 작업이 필요하다 하겠다. 이는 다음, 3장 3절에서 자세히 논의하도록 하겠다.

### 3. '생산' 패러다임에서 본 작문교육의 기본 범주들

이제까지 대화주의 이론에 기대어 '문화 생산'으로서의 글쓰기 활동에 대해 살펴보았다. 이 이론의 성과는 창의력을 개인 주체가 아닌 관계적 상호주체의 틀로 봤다는 점이다. 문화 생산은 평등하면서도 다양하고 이질적인, 주체들, 문화들, 언어들간의 공생적 상호작용에 의해서만이 가능하다. 이러한 연구 결과를 수용한다면, 기존의 작문 교육의 기본 범주들을 재규정하는 작업이 요구되지 않을 수 없을 것이다.

#### 1) 문화 주체로서의 학습자

기존의 작문교육에서 학습자는 비판적 주체, 자기 형성적 주체, 창의적 주체 등과 관련지어 이해되었다. 눈여겨볼 것은, 일반 작가의 위치와 글쓰기 학습자의 위치가 동일하지 않다는 점이다. 일반 작가는 자신의 자율적 권한이 모두 인정되지만 글쓰기 학습자의 경우, 배워야 할 미숙한 사람이라는 전제하에 일종의 '저작자'로 인정받지 않는다. 물론 학습자는 분명 아직 미숙한 능력을 지닌 존재이고 여기에서 교육의 필요성이 생긴다. 하지만 이것은 학습자를 개인적 존재로만 접근했을 때에만 그러하다. 만약 학습자를 사회에서의 특정 문화 주체로 상정한다면, 그들의 글은 단지 '서툴고 미숙함' 식의 단선적인 가치 평가에서 벗어난다. 그들은 자신들의 문화에 토대하여, 나름의 문화적 실천을 하고 있는 것이기 때문이다.

대화주의 작문교육론은 학습자를 보는 새로운 안목을 제시하고 있다. 그들에 따르면 학습자는 고유의 문화적 유산을 지닌 존재이며, 나름의 가치관과 세계관을 지니는 자기 형성적 존재들이다. 그들과 함께 '대화'한다는 것은 학습자를 교사 기준으로 판단하기보다, 학습자의 관점을 또 하나의 문화로 인정하고 그들에게 문화 생산의 기회를 부여한다는 것이다 (Bialostosky, 1991). 교육은 이들에게 이미 마련된 무엇인가를 주는 것이

아니라 그들이 자신의 문화적 정체성을 형성하고 다른 문화들과의 소통할 수 있도록 하는 활동으로 이해될 수 있다. 이른바 '독백적 교육 모델'이 특정의 문화에 기반하여 지식, 작문 원리들을 위계화하고 이에 기반하여 학습자들에게는 모방할 것만을 교육하는 반면 대화주의 교육 모델은 학습자들의 문화적 다양성을 인정하고 대화적 상호주체로 내세우고 있다.

가령, 학습자가 주어진 주제에 대해 쓸 내용이 없어 망설이고 있을 때, 기존의 교육에서는 주제와 관련된 정보를 주거나 아니면 자신이 쓸거리를 찾도록 발상법을 훈련시켜 왔다. 하지만 할 말이 없다고 할 때 그것은 주체의 문제이기도 하지만 다른 한편으로는 수사적 상황의 문제이기도 하다. 대화주의 작문 교육론에서는 이 문제를 작문 교육의 수사적 상황, 곧 교사가 글쓰기의 원리를 교육하면 학습자는 이를 수용하는 교사-학생간의 권력 관계 속에서 찾고 있다. 정전화된 작문 원리의 틀 속에서 글쓰기를 안내 받는 현재의 교육에서는, 학습자는 그 틀에 적응하기 위해 주눅 들어 있고 그래서 할 말이 없다는 것이다(Joy S. Ritchie, 1989).

이런 관점에서 본다면, 기존의 과정 중심, 활동 중심 작문 교육은 오히려 독백적 모델에 가깝다. 이 모델이 작문 활동의 문턱을 낮추고 학습자의 능동성을 끌어낸 부분은 인정되지만 이 활동에서 그들의 문화 주권은 인정되지 않았기 때문이다. 그 근거로 이들의 '활동'이 작문의 결과와 분리된 '과정' 속에서 진행되고 있다는 점을 들 수 있다. 사실, 상식적으로 볼 때, 어떠한 글쓰기 과정도 자신이 제시하려는 최종적인 결과에 영향을 받지 않을 수 없다. 그럼에도 '결과'로부터 분리된 '과정'을 분리할 수 있다는 것은, 학습자의 글쓰기를 하나의 발언이자 생산으로 접근하는 것이 아니라 연습이자 숙련으로 이해하고 있기 때문이다. 학습자는 자신의 발언에 대한 책임으로부터 자유로움으로써, 역설적으로 자신의 주체성으로부터도 자유롭다.

이는 교사가 학습자의 글을 읽는 시각에서도 드러난다. 교사는 '잘 썼다' 혹은 '못 썼다'의 good writing/bad writing의 이분법의 시각에서 학습자의 글을 판단하다. 학생의 글은 주어진 원리의 예증으로 이해될 뿐, 새로운

원리, 새로운 지식의 생산으로 해석되지 않는 것이다. 그래서 그들의 글에는 문화적 '다름'이 인정되지 않는다. 마치 의사가 환자를 대하듯이 진단되고, 치료될 뿐이다. 학습자는 단지 치료받을 뿐이지, 자신의 글이 읽히는 특정의 시각, 특정의 언어문화를 회의하거나 비판할 수 있는 역할이 부여되지 않는다. 글쓰기와 관련된 특정의 제도들도 이를 강화하고 있다. 백일장이나 논술 고사 등은 특정의 문체나 글쓰기 방식만을 자의적으로 선택하여 권력적으로 정전화하고 있음에도 불구하고, 그 자의성은 비판적으로 검토되지 않는다.

이런 점에서 '활동 중심' 교육에서 학습자는 문화 생산의 주체라기보다 문화 소비, 혹은 반복의 주체이다. 그들에게 '활동'은 교사가 제시하는 작문 관습, 작문 원리를 학습자 자신이 직접 자신의 몸으로 체득한다는 단순한 의미에 머물러 있을 뿐 교사 등에 의해 주어진 관습에 대한 '능동적인 응답의 주체'로 인정되지 않는다는 점에서 매우 수동적인 것이다. "논설문은 이러저러한 원리로 쓰는 것이다"라고 규정된 원리를 교사의 안내와 설명으로 접하고, 나중에는 스스로 하게 된다는 식의 기본 구도에서 학습자는 새로운 논설문의 언어 문화를 시도하는 것이 아니라 기존의 논설문 형태를 "교사와 더불어"에서 "스스로"로 독립해 나가는 활동밖에는 허락하지 않고 있다. 물론 교육에서 이 과정은 반드시 요구된다. 하지만 역의 과정이 존재하지 않는다는 것은 문제다.

따라서 이러한 '활동'은 기존의 것을 받아들인다는 '수용적 활동'으로 그 의미가 제한됨과 동시에, 그 활동이 기반하고 있는 특정의 언어 문화가 무엇인지를 분명하게 밝혀져야 한다. 학습자를 문화 주체로 바라볼 때, 그들의 언술 행위는 잘하고 못함의 차원이 아닌 '다름'의 차원으로 인정될 수 있다. 학습자들은 지역, 세대, 성별 등의 위치 등에 의해 우리 사회의 문화 구성원으로서 자신의 주권을 지니고 있다. 문화가 '특정의 삶의 방식'으로서 민주화, 상대화될 수 있는 것처럼, 학습자의 글 역시 또 다른 문화의 생산으로 이해될 수 있는 것이다. 이 관점에서 학습자들은 명실상부하게 '표현의 주체(speaking person)'로 이해될 뿐 아니라, 그들의 저작성(author-

ity)을 용인할 수 있게 된다. 이 경우 학습자는 이제, 정전화된 작문 원리, 수사 관습을 반복적으로 수용하는 존재가 아니라, 장르를 혁신하고 관습에 도전할 수 있는 권력을 공유한다.

이 문제는 창작교육론에서 중요하게 짚어졌다. 우한용 교수는 창작교육의 목표를 '주체의 자기 형성'으로 설정하면서 학습자의 창작 행위는 정해진 원리를 반복하는 것이 아니라 자기 형성의 과정에서 주체적으로 수행될 수 있음을 지적하였다. 이는 '창작'이란 개념으로, 학습자의 자율적 표현 활동을 사소한 결과이자 성과라 할 수 있다. 하지만 그 구체적인 방향성에 대해서는 아직 뚜렷한 논의가 이루어진 바 없다. 대화주의 작문 교육론을 펼치고 있는 Kay Halas은 작문 능력의 신장을 창작 주체 자신의 "이념적 형성 과정(ideological becoming)"으로 제안한 바 있다. 하지만 이념의 문제는 작문 활동에 개입하는 삶의 다양한 측면을 모두 포괄하기는 힘들다. 이에 본고에서는 문화적 정체성 형성을 제안하고자 한다. 문화는 대상을 의미화하는 특정의 방식을 전제로 성립되며, 이를 바탕으로 제반 삶의 국면을 모두 포함한다. 문화적 정체성을 획득한다는 것은 자신이 세계를 의미화하는 특정의 방식에 대한 자의식을 지니는 것이며 이 자의식을 바탕으로 타자와 소통하며 상황에 적극적으로 대응하는 것을 의미한다. 작문 활동은 주체가 자신의 위치에서 특정의 사회 문화적 맥락에 응답하는 행위라는 점에서 문화적 정체성과 깊이 관여되어 있다. 이에 의할 때, 작문 능력은 학습자가 자신의 세계관과 가치관을 확고하게 해 나가는 자기 발전의 과정과 접속할 수 있다.

## 2) 활성화된 지식으로서의 작문 원리

학습자를 문화 생산의 주체로 인정한다고 할 때, 작문 지식, 혹은 작문 원리와 학습자와의 관계 역시 변화될 필요가 있다. '지식'은 교사가 주고, 학습자는 이 지식에 터해 '활동'한다는 기존의 발상에서는 학습자의 문화 생산을 적극적으로 고려할 수 없다. 그 지식에 포함되지 않는 다른 언어



문화는, 배제되어 버릴 수 있기 때문이다. 지식 생산(교사)/수용(학습자)을 이분하는 발상은 관습 주도의 작문 교육론(convention driven composition education)에서는 별 문제 없이 유지될 수 있겠지만, 관습 혁신의 권리를 학습자에게 부여하는 대화주의 틀에서 보면 문제가 된다.

여기에서 작문 원리가 학습자와의 대화적 상호작용을 허락하는 유연한 것일 수는 없을가 생각하게 된다. 교육이 기본적으로 지향적 행위라는 점에서 일반적인 작문 원리를 제공하지 않을 수 없지만, 그 원리는 무조건적으로 반복되어야 할 대상이라기보다 맥락에서 따라 얼마든지 변화되고, 달라질 수 있는 것으로 인식될 수 있다. 지켜야만 하는 고정된 것, 불변한 것으로서의 실체가 아니라 학습자의 수행에 의해 그때마다 새로이 만들어지는 활성화된 원리(activating principle)가 가능한 것이다. 이러한 개념은 리비스의 “살아 있는 원리(living principle)”라는 개념과도 상통한다. 비평이 화석화된 문학 지식을 반복하는 행위가 아니라, 비평가의 자율적이고 주체적인 활동에 의해 끊임없이 새로워지기 위해서는 살아 있는 원리가 요구되는 것과 마찬가지로, 진정, 작문 활동이 학습자의 주체적 활동으로 이루어지기 위해서는 작문 교육에서도 활성화된 지식, 살아 있는 지식을 생각해 볼 수 있다.

그 활성화된 지식은 학습자를 지식 생산의 주체로 초대한다. 지식에는 객관성과 보편성을 우선으로 하는 일반적 지식과 상황성을 인정하는 맥락적 지식(졸고, 2000c)이 있다. 전자는 현재 과학성의 이름으로 소통되고 있는 지식인 반면, 후자는 현재의 사회적, 역사적 위치, 곧 맥락에 위치지워진(situated) 지식이다. 역사적 위치에 충실하다는 것은, 이전의 주어진 발화들에 대해 바로 지금의 현실적 상황에 적합한 응답을 수행하는 것이고, 사회적 위치에 충실하다는 것은 자신의 글을 읽는 독자와의 능동적 관계에 부합된다는 것이다. 전자와 후자의 관계는, 언술에서 ‘주어진 것’과 ‘창조적인 것’ ‘반복되는 것’과 ‘고유한 것’의 구분법과 같다. 일반적 지식이 주어진다면, 맥락적 지식은 이를 바탕을 맥락적 고유함을 실현하는 것이다. 물론 이러한 지식이 임의적이고, 자의적이며, 상대적이라는 비판을 받을

수도 있다. 하지만 대화주의에서 그 지식은 타자와의 공유, 기성의 것에 대한 공유라는 보편성, 혹은 수용 가능성을 한 축으로 상징하고 있다. 그런 점에서 실체화된 것이 아닌 맥락화된 것, 고정된 것이 아니라 변화를 허용하는 것을 통해 지식은 주체의 현재 살아 있는 삶과 열린 대화를 나눌 수 있다.

예를 들어 보기로 한다. 설득하는 글쓰기의 작문 원리에 대해 생각해 보기로 하자. 전통적인 관습 주도의 교육은, 이러저러한 작문 원리를 제시하면 학습자는 이를 자신의 능력으로 체화하도록 하는 것이었다. 하지만 대화주의 교육에 따른다면, 이 작문 원리는 바로 자신의 현재 문화 상황에 따라 '다시 쓰는 활동을 통해 새로운 가치를 인정받을 수 있다. 이 다시 쓰기 활동은 규범 이탈의 문제와는 별개이다. 규범 이탈은 특정의 규범을 전제하고 있지만 규범의 맥락적 생성은 규범 자체를 구체화하고, 새로운 생성으로 이끌기 때문이다. 1950년대의 설득하기와 2000년대의 설득하기는 '다른 것'이고 또 달라야 한다. 또 도시의 학생과 시골의 학생, 남학생과 여학생들 모두, 각각의 문화적 배경이 다른 만큼 이들의 설득하기 역시 다르게 등장할 수 있다. 하지만 현재의 국어교육은 이들의 공분모를 유지하는 데에만 집중한다.

이런 점에서 규범이란 것 역시 생성의 과정 속에서 존재한다는 점을 고려할 필요가 있다. 어떠한 작문 원리도 아직 다 쓰여지지 않았으며, 그 가능성에 학습자가 참여하고 있다는 인식이 필요한 것이다. 이것은 매우 중요하다. 기존의 규범 중심 관점은, 일반적 규범을 구체적 텍스트에 환원적으로 적용하여 항상 '그때, 거기'를 반복하려고 한다. 전체에 대한 규정으로 개별을 보는 것이다. 하지만 바흐찐은 전체, 그 자체는 존재할 수 없고 오로지 부분들과의 관계, 곧 텍스트의 개별적 관계들에 의해서만이 텍스트 전체가 해명될 수 있다는 입장을 펼쳐 왔다(Michaelm Holquist, 1990 : 149~151). 이는 장르를 보면 금방 알 수 있다. 장르론에서 특정 장르에 대한 실체적 해명을 포기한 것은, 장르 전체에 대한 규정은 개별 텍스트를 통해 무한히 변화되어 나가기 때문이다. 그래서 장르의 본질은 변화되어 나가는 과

정 속에서만 드러나는 역동적인 것이다. 이런 인식을 받아들인다면, 교사가 규정한 전체적 작문 원리 역시 그 자체로 존재할 수 없고 학습자의 지금, 여기의 글쓰기 활동을 통해서만이 존재할 수 있다는 결론에 도달하게 된다. 그래야만, 학습자의 쓰기 활동은 새로운 작문의 가능성을 모색하는 활동으로 인정될 수 있다.

이와 같은 원리는 교실에서의 언어와 사회 현실에서의 언어의 갭이 커지지 않기 위해서 필요하다. 학교에서 '그 때 거기'의 규범들이 오래도록 변하지 않고 있을 때, 교실은 시간이 정지된 기계가 되는 것이다.

### 3) 언어문화 교육의 필요성과 방향성

언어문화 교육은 사실, 방법 중심, 활동 중심 국어교육이 대두되면서 상대적으로 약화된 영역이다. 절차적 지식과 대상적 지식을 구별하는 가운데 언어 문화교육은 대상적 지식에 가까운 일종의 지식 중심의 교육이라는 식으로 이해되어 온 감도 있다. 물론 언어 문화교육은 자칫 지식 교육으로 폄하될 우려가 있고 또 정전 논리로 비판될 수 있다. 그럼에도 불구하고, 앞에서 살펴본 바와 같이 쓰기 활동이 응답적 행위라고 한다면 해당 공동체 구성원들이 공유하는 언어 문화에 '대한' 교육은 매우 필요하다.

먼저 언어문화 교육의 필요성으로 표현 기호의 '매개'적 역할을 지적할 수 있다. 기호적 매개에 염두에 둔다면, 우리는 경험을 조직하여 표현을 만드는 과정과 함께 가능한 표현 방법 및 표현 방향에 의해 우리의 경험이 조직되는 역설의 방향을 동시에 고려할 수 있다. 나의 성장기를 쓴다고 할 때, 한편으로는 나의 성장 경험이 나의 성장기를 구성한다. 그러나 다른 한편으로는 내가 알고 있고, 문화적으로 접했던 성장기라는 표현 방법이 역으로 나의 성장 경험을 구성하기도 한다. 학생들의 성장기가 비슷비슷한 것도 이 때문이다. 이들 성장의 경험이 모두 유사할 수는 없다. 다만, '성장'에 대한 개념, 성장기 표현 문화에 대한 지식이 모두 유사한 것이다. 언어 현실에서 보았을 때에는, 경험이 표현을 구성하는 측면보다는 표현이

경험을 구성하는 측면이 더 많은 것이다(M. 바흐진·V. N. 볼로쉬노프(송기한 역), 1988).

이런 점에서 표현 기호들은 표현 활동을 가능케 하는 일종의 자원(resource)이라 할 수 있다. 언어 문화는 바로 이러한 특정 표현 기호들의 체계라는 점에서 작문 능력에 중요한 구성 요소이다. 특히 언어문화는 타자들의 언어에 대한 이해의 차원에서 매우 중요하다고 본다. 우리는 앞에서 작문 활동의 대화성을 살피면서, 나의 언어는 타자의 언어와 대화적으로 공존한다는 것, 그래서 표현은 곧 타자의 언어들로 자신의 의미를 만들어내는 일임을 살펴보았다. 언어사용이 타자의 언어들에 대한 '선택'(의식적이든, 무의식적이든 간에)을 전제로 하지 않을 수 없다면, 해당 언어가 권력의 쟁투에서 어떠한 위치에 있고, 타자들은 이 언어를 어떠한 의미로 경쟁적으로 사용하고 있는지를 잘 아는 사람이 더 잘 표현할 수 있을 것이다(Jon Klancher, 1989). 타자들의 언어문화를 이해하는 것이 자신의 표현 의도나 발상법을 점검하는 것만큼이나 아니 그보다 더 중요한 것이다. 그런 점에서 Jon Klancher은 작문 교육은 의미 있는 당대 스타일과 정치적, 사회적 의미들에 대한 폭넓은 자료를 제공하는 일을 선차적으로 해야 한다고 주장한 바 있다(Jon Klancher, 1989). 현대 사회에서 대중매체는 당대의 사회적이고 문화적인 미들이 만들어지는 대표적인 공간으로, 당대에 공존하는 타자들의 의미를 읽을 수 있다는 것이다.

전통적인 문화 유산의 교육은 이상적이고 교육적 가치가 있는 특정 문화에 편중되었다. 하지만 이제는 내가 만나는 다양한 사람들의 언어를 이해한다는 차원, 타자들과의 원활한 대화, 문화 소통의 차원에서 고려될 필요가 있다고 본다.

이러한 언어문화 교육은 작문 교육에서의 '결과'와 '과정'의 이분법을 체계적으로 재구성한다. 언어문화 유산들은 언어 활동의 결과이면서도 언어 활동의 과정에 참여하기 때문이다. 결과를 고려하지 않은 과정이란 문화적 소통을 불가능하게 한다. 텍스트를 고려하지 않은 인지는 보편적인 만큼 추상적인 것이 되어버리고, 현실적인 적용력을 상실해 버린다. 과정적 활

동이 그 활동의 '결과'물들인 텍스트 구조와 대화할 필요가 있는 것은 이 때문이다. 인지 활동의 결과물인 절차적 지식 역시 마찬가지이다. 그 활동이 지향하는 결과물들에 대한 대상적 지식과 결합할 필요가 있다. 작문 결과를 인정하지 않는다면 학습자는 자신의 발언을 완성할 수 없으며, 또 작문의 과정이 존재하지 않는다면 학습자의 능동적인 활동은 보장될 수 없다. 언어 문화는 대상에 대한 지식이기도 하지만 이를 통해 새로운 의미 형성에 참여한다.

#### 4. 작문교육의 '생산성' 범주

그 동안 작문 교육에는 '문법성' '용인성' '적절성' '효과성' 등의 범주가 설정되어 왔다. 이성영(1995)에 따르면, 이 범주들은 개인적 창의력이 요구되는 순서이며 그것은 정해진 규칙을 수용하는 것에서 시작하여 스스로 새로운 규칙을 창안하는 일로 이루어져 있다. 하지만 이 범주들은 한 개인이 자신의 표현 의도를 어떻게 실현하느냐 하는 문제와 주로 관련된다. 표현 주체를 사회적 문화적 집단으로 본다면, 이들 집단들이 지니고 있는 각기 다른 표현 전략과 효과 등을 전체적으로 고찰하기 위한 별도의 범주가 요구된다.

가령, 각기 다른 집단들의 이해 관계를 표출하는 신문들을 예로 보자. 각 신문 기사들은 기자들 나름의 표현 의도에 의해 전략적으로 만들어진 것이다. 하지만 여러 기사들을 동시에 놓고 보면 각기 다른 표현들로 동일 사건이 표현되고 있음을 발견할 수 있는데, 이 경우, 이들 표현들을 단지, 표현 전략의 다름으로만 설명하게 되면 그것은 너무나 단순한 설명이 되어 버린다. 각각의 다른 표현은 그 신문사가 지향하는 각기 다른 세계관, 가치관, 그리고 독특한 사회적 문화적 위치에 의해 설정되었기 때문이다. 여기서 어느 신문 기사가 더 효과적이었나 하는 전통적 수사학에서의 질문보다는 이들 다른 표현들이 각기 어떠한 이념, 가치, 문화들을 생성하는

나는 질문이 더 필요하고 유효하다. 그들의 효과적 표현은 궁극적으로는 자신들의 문화적 이념과 세계관으로 독자들을 끌어들이기 위해 필요했던 것이기 때문이다. 여기서 이질 언어성, 곧 사회적 문화적 다성성이 문제 된다.

이 다성적 코드는 언어 사용자의 이념, 성별, 지역, 등의 문화적 정체성과 밀접한 관련을 맺는다. 그렇기 때문에 이 코드들은 옳고/그름, 높고/낮음, 잘됨/못됨의 위계적 구도로는 파악될 수 없다. 다양한 가치들의 차원에서 접근될 수 있을 뿐이다. 이와 같이 각 문화적 정체성의 다름을 인정하여, 문화적 실천을 인정할 수 있는 것이 바로 '생산성'의 범주이다. 윌리엄즈는 '생산성'의 범주를 설정하여, 고상한 문화 개념으로는 포착되지 못했던 대중문화나 노동자들의 표현 행위를 당당한 의미화 실천의 하나로 포착한 바 있다(R. 윌리엄즈(이일환 역), 1991). 작문 교육에서의 '생산성' 범주 역시 이런 맥락에서 접근될 수 있다고 본다.

이 접근은 두 가지 방향으로 진행될 수 있다. 하나는 학습자의 글을 다성성의 차원에서 읽는 것이고, 또 다른 하나는 특정 장르들에 다성성을 인정하는 것이다.

먼저, 학습자의 글을 '생산성'의 범주에서 독해하는 방안이다. 학습자를 개인적 존재가 아닌 사회, 문화적 주체의 구성원으로 이해한다면, 그들의 언어는 옳고 그름으로만 이해될 수는 없을 것이다. 특히 문체론 차원으로 나아가면 더욱 그러하다. 학습자들의 문화적 정체성과 관련된 부분은 효과성이나 적절성으로는 해명할 수 없다. 그것은 학습자가 그 언어 활동을 통해 자신의 이념과 세계관을 실천하며, 그 실천에서 '다름'을 실현하고 있기 때문이다. 이런 점에서 학습자의 문화 생산을 위해서는 문해력의 기준을 다문화적 관점에서 민주화할 필요가 있다. 그것은 '좋고 나쁨'이 아니라, '다름'을 포괄하는 것이다. 이에 따라 기존의 'good writing/bad writing'의 시각에서 평가 절하되었던 특성의 문해력을 교육에서 과감히 수용할 필요도 있다.

이와 관련지어 Kay Halasek의 고민(Kay Halasek, 1999)은 많은 시사점

을 준다. 그는 대학 1학년의 쓰기 교육이 기성 아카데미즘에서 만들어 놓은 '논문' 형식 중심으로만 이루어지기 때문에, 신입생들은 이 형식을 통해 자유로운 생각을 표현하는 것이 아니라 오히려 억압된다고 문제제기 한다. 그런 점에서 신입생들의 서툰 논증과 논문들을 서툰고, 잘 못된 글이 아니라 그들 특유의, 아직 이성적 사유 훈련에 훈련되지 못한 존재들의 또 다른 목소리로 이해하자는 제안을 하고 있다. 여기서 논리학의 공준을 거친 지식이 아닌 경험적 지식도 당당하게 인정된다. 학습자를 나름의 문화적 주체로 이해하고, 아카데미즘의 관점에서 가치 절하하는 것이 아니라, 그들의 글쓰기를 그들의 시각에서 이해하는 것이다.

이를 위해서 학습자는 교사, 교과서에서 제시된 원리를 수용하는 것이 아니라 창의적으로 전환하여 응답해야 할 대상으로 접근할 필요가 있다. 그 창의적 전환에서, 학습자는 스스로 문화를 생산하는 과정을 경험할 수 있다. 이 생산 모델은 기존의 완성된 결과를 열린 과정으로 만드는 것이기 때문에 다양한 활동들이 가능해진다. 가령, 규범적(Normal Discourse)이고 정답론의 글쓰기만이 아니라 탈규범적, 반담론적(Counter Discourse) 글쓰기, 제도화된 양식의 글 뿐 아니라 일탈적 양식의 글들(Miller, 1991)이 모두 포괄될 수 있다. 이러한 글들은 기성의 것을 다시 쓰는 과정에서 만들어지는 것으로, 학습자의 자기 형성 과정에 긍정적으로 기능할 수 있다. 이러한 그 과정들은 기존의 작문 관습을 지켜야 할 규칙이 아니라 읽어야 할 존재로 만든다. 특정의 작문 관습이 어떠한 시공간 속에서, 어떠한 주체들의 어떠한 문화적 지향 속에서 형성되었는지를 읽을 때야만이 새로운 작문 관습을 창출하는 작업이 가능해진다.

다음, 언어(장르)의 다성성 수용 문제이다. 대화주의 이론에 따르면, 언어의 의미, 장르들은 각기 차이나는 이질적인 것들이 경쟁하고 있다는 점에서 역동적이다. 또 모든 언어들은 각기 다른 언어, 장르들과의 대화적 관계를 유지하면서 자신의 의미를 생성한다. 여기서, 표현 능력 신장은, 표현 주체의 개인적 의도, 발상, 경험, 표현 등의 문제만으로는 해결되지 않는다. 자신의 표현이 언제나 타자와의 대화적 관계를 내적으로 함축하고

있다면, 그 타자의 언어들에 대한 배려가 없이는 성공적인 표현이 될 수 없기 때문이다. 난 이런 식으로 말했는데, 다른 사람은 저런 식으로 받아들이는 혼란은, 표현 주체가 표현을 자신의 의도와 관련지어서만 이해했기 때문이다. 언어는 결코 표현 주체 개인의 사유물이 아니다. 오히려, 언어는 한 담론 공동체 내부의 각기 다른 집단들이 공유하는 일종의 ‘자원’이라 봐야 한다. 그것은 마치 산과 강과 물처럼, 구성원들이 각기 다른 쓰임으로 공유하는 것이다.

여기서 ‘생산성’의 범주는 각 언어의 다름을 인정하고, 그 다른 언어들과의 상호작용을 유도할 수 있다. 가령, 동일한 수사적 상황에서라도 신세대가 사용하는 장르와 기성 세대가 사용하는 장르가 다르다고 하자. 신세대들의 표현을 기존의 규범으로 재단하고 평가하는 일은 그리 어려운 것이 아니다. 하지만 그들의 언어가 왜 생겨났으며, 그들의 어떠한 문화적 지향과 만나있는지를 깊이 있게 고찰하는 일은 어려운 일이다. 대부분의 기성 세대들은 전자를 선택하고 만족해한다. 기성 세대가 신세대와 대화하기 위해서는, 신세대들이 사용하는 장르에 대한 충분한 지식이 없다면 불가능할 것이다. 이런 점에서, 현실적 표현 능력에는 사회 집단의 다양한 표현들을 다름의 차원에서 수용하고 대화할 수 있는 능력이 요구된다.

이 범주는 급변하는 사회 문화적 환경이라는 측면에서 볼 때 매우 필요하다.

먼저, 21세기 다원주의적 공생의 문화 환경과 관련지어 본다. 매체의 발달과 더불어 이제, 단일한 공통의 문화를 유지하는 방향보다는 다양한 집단들의 다양한 문화들이 공생하는 방향으로 나아가고 있다. 공생, 상생은 중요한 삶의 전략이 되었다. ‘표현 주체’ 만이 강조되는 표현 교육이 단선적이고, 단순해 보이는 이유는 바로 여기에 있다. 아무리 자신의 표현 의도와 표현 전략, 그리고 발상이 남다르다고 해도 그것이 자신의 의도와는 무관하게 타자들의 언어와의 관계 속에서 공생하지 않을 수 없다면, 기존의 언어 문화 유산들은 다름과 차이를 문화 생산의 관점에서 용인될 필요가 있을 것이다. 물론, 표현주체는 그럼에도 가장 핵심적인 표현 교육의



범주이다. 교육은 주체의 문제를 벗어나 성립되기 힘들기 때문이다. 하지만 이 표현 주체는 타자와 나란히 위치되어야 할 것이다. 그래야만 그 표현 주체도 주체로서의 위치를 세울 수 있다.

다음, 문화의 가변성과 관련지어 본다. 문화의 특징 중의 하나가 변화한다는 점을 들 수 있다. 특히 근대의 문화는 변화 자체를 자신의 일상으로 삼아 버렸다. 이런 점에서 보면 학교에서 가르치는 것은 언제나 과거에 불과하다고 할 것이다. 그렇다고 교육에서 매번 변화된 언어를 원리화하여 교육할 수도 없다. 이 문제는 학습자가 과거의 것을 언제나 고수하는 존재가 아니라 자신의 상황에 적응하고 나아가 변화를 스스로 주도할 수 있는 주체로 설정되는 것으로 해결의 실마리를 찾을 수 있다. 학습자는 주어진 것을 숙련하고, 모방함에서 나아가 학습자가 자신이 처하고 있는 지금, 여기의 상황에서 나름의 응답을 제시하는 대화적 주체로 상정될 필요가 있는 것이다. 이는 기존의 제도화된, 정전화된 원리를 가치 이분법적으로 적용하는 것에서는 불가능하다. 그들의 글을 또 다른 가능성으로, 또 다른 생산으로 이해되어야 하는 것은 이 때문이다.

## 5. 결론 : 가능성의 공간으로서의 교실

이제까지, 작문 교육의 생산 모델이 성립될 수 있는 언어학적 근거와 현실적 필요성 등을 살펴보았다. 요즘, 공교육에 대한 불신이 하늘을 찌르고 있는 것 같다. “교실 붕괴”라는 참혹한 말은 지금도 계속 그 위세를 떨친다. 교과 교육의 문제로 좁혀 보았을 때, 이 상황은 학습자 자신의 문화를 인정하지 않고, 또 그들의 문화적 참여를 봉쇄하는 교육 풍토와 관련지어 볼 수 있는 것은 아닐까. 수사학을 부응시켰을 만큼 표현활동이 왕성했던 그리스 시대, 표현은 공동체에 참여하여 자신의 주권을 실현하는 한 방법이었다. 표현 활동을 통해 그들은 공동체의 문제를 논의하고, 자신의 주체적인 정치권을 수행하였다. 현재의 표현교육에서는 이러한 부분이 많이 약

화되어 있는 것 같다.

본고에서 '생산성'의 범주를 설정하게 된 것도 이러한 문제의식에서이다. 이 범주는 언어 문화를 'good writing'과 'bad writing'의 이분법으로 보는 것을 해체하고 다양한 문화적 실천으로 이해할 것을 제안하는 것이다. 작문 교육은 교사에 의해 제시된 작문 원리가 그대로 활동으로 숙련되는 단성적 공간이 아니라, 학습자들의 대화적 응답에 의해 기존의 문화가 다시 쓰여지는 대화적 공간이다. 작문 교실은 언제나 새로운 가능성으로 가득 찬 교실인 것이다.

본고의 논의가 실천적인 힘을 발휘하기 위해서는 학교급별 위계화에 대한 고려가 필요할 것이다. 이는 다음 논의로 미룬다.

《 참고문헌 》

- 김창원(1999), 「국어표현의 문화와 반문화」, 『국어교현·이해 교육론』, 집문당.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울대출판부.
- 방인태(1999), 「문화 생산으로서의 국어교육」, 『국어교육』 100호.
- 우한용(1998), 『문학교육과 문화론』, 서울대출판부.
- \_\_\_\_\_(2000), 「창작교육을 돌아보고 내다보는 가상 정답」, 『운정 이상의 교수  
정년퇴임 논문집』, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 이성영(1994), 「표현 의도의 표현 방식에 관한 화용론적 연구」, 서울대 대학원  
박사 학위논문.
- 정대현 외(1999), 『표현인문학』, 생각의 나무.
- 최인자(2000a) 「장르의 역동성과 쓰기 교육의 방향성」, 『문학교육학』 5. 한국  
문학교육학회.
- \_\_\_\_\_(2000b), 「장르의 경쟁성으로 본 서사 표현의 문화원리」, 『국어국문학』  
102, 국어국문학회.
- \_\_\_\_\_(2000c) 「창의력을 위한 문제 중심의 교수 학습 방법」, 『국어교육』 10.  
한국국어교육연구회.
- 최현섭(1994), 「생태학적 국어교육관과 국어교육 평가」, 『한국초등국어교육』10,  
한국초등국어교육학회.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학개론』, 삼지원
- M. 바흐진 · V. N. 볼로쉬노프, 송기한 역(1988), 『마르크스주의와 언어철학』,  
한겨레.
- R. 윌리엄즈, 이일환 역(1991), 『이념과 문학』, 문학과지성사.
- T. 토도로프, 최현무 역(1986), 『바흐진 : 문학사회학과 대화이론』, 까치.
- Don H. Bialostosky(1991), "Liberal Education, Writing, and the Dialogic  
Self", Farmer Frank, *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric and  
Writing*, Lawrence Erlbaum.
- Farmer Frank(1998), *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric and Writing*,  
Lawrence Erlbaum.
- Gary Saul Morson & Caryl Emerson(1990), *Mikhail Bakhtin : Creation of a  
Prosaics*, Stanford University Press.
- Helen Rothschild Wald(1993), "Waiting for Answerability : Bakhtin and

Composition Studies”, College Composition and Communication.

Jon Klancher(1989), “Bakhtin’s Rhetoric”, Farmer Frank, *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric and Writing*, Lawrence Erlbaum.

Kay Halasek(1999), *A Pedagogy of Possibility : Bakhtinian Perspectives on Composition Studies*, Southern Illinois.

Miller Susan(1991), *Textual Carnivals*, Southern Illinois University Press.

Thomas Kent(1991), “Hermeneutics and Genre : Bakhtin and the Problem of Communicative Interaction”, *The Interpretive Turn : Philosophy, Science, and Culture*, David R. Hiley, James Bohman, and Richard Shusterman.

Abstract

## Dialogism and the Model of Cultural Production Composition

Choi, In-ja

The task of this paper is to investigate Dialogism Composition Education theory focus on cultural production. The composition as cultural production supplement individual perception as creativity. From this point of view the language creativity is usual, collective, and popular. So, Composition education as cultural production stress on the context of language usage and answerability to 'ready made meaning'. Depending on this, we recognition a position of learner, composition principle and language cultural property. We regard learner as culture subject, so their writing must be approved by their difference instead of good writing/bad writing. We regard expression knowledge as activated by learner's context. We regard language cultural property as education content.