



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상 연구

A Study on the Aspect of Meaning Negotiation through
the Process of Meaning Construction in Writing

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

이 경 은

2012년 8월

석사학위논문

필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상 연구

A Study on the Aspect of Meaning Negotiation through
the Process of Meaning Construction in Writing

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

이 경 은

2012년 8월

필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상 연구

A Study on the Aspect of Meaning Negotiation through
the Process of Meaning Construction in Writing

지도교수 전 제 응

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

이 경 은

2012년 5월

이 경 은의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 이주삼 인 

심사위원 김계응 인 

심사위원 윤치복 인 

제주대학교 교육대학원

2012년 6월

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구 검토	4
3. 연구 내용 및 방법	10
II. 필자의 의미 구성과 의미교섭	11
1. 필자의 의미 구성	11
2. 의미의 층위와 의미교섭의 작용 관계	25
III. 의미교섭 양상 연구 방법	39
1. 연구 대상 및 방법	39
2. 연구 설계 및 절차	40
3. 분석 방법	49
IV. 필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상 분석	51
1. 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상	51
2. 쓰기 교육에의 시사점	71
V. 결론 및 제언	78
참고 문헌	82
ABSTRACT	85
부 록	88

표 목 차

<표 II-1> 대표적인 의미의 정의	12
<표 II-2> 작문 이론에서 의미 구성 방식 비교	22
<표 II-3> 의미의 층위별 특징	31
<표 II-4> 협의하기의 다양한 층위 관계	33
<표 II-5> 필자의 의미 층위와 언어 사용의 특징	36
<표 II-6> 필자의 의미 층위와 타자의 탐구태도 조합	37
<표 II-7> 필자의 의미 층위 및 의미수용의 태도와 쓰기와의 관계 ...	38
<표 III-1> 자료 수집 과정	40
<표 III-2> 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교육 내용	41
<표 III-3> 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교수·학습 단계	44
<표 III-4> 학생들에게 제시된 쓰기 과제	46
<표 III-5> 의미교섭을 적용한 교수·학습 과정안	47
<표 III-6> 의미의 층위별 분석 기준	49
<표 III-7> 의미교섭하기 교수·학습 단계별 분석할 내용	50
<표 IV-1> 과제2 ‘나에게 행복이란’ 의미의 층위 분석	52
<표 IV-2> 과제1 ‘산성비의 피해를 줄이기’ 의미의 층위 분석	54
<표 IV-3> 과제3 ‘청소년들의 언어생활’ 의미의 층위 분석	56
<표 IV-4> 과제3. 초고쓰기에 대한 협의하기	62
<표 IV-5> 초고에 메모하기	65
<표 IV-6> 스스로 점검하며 조정하기	67
<표 IV-7> 재구성하기 단계에서의 양상	70
<표 IV-8> 2007년 개정 국어과 교육과정 6학년 글쓰기 과제	73

<표 IV-9> 2007년 개정 과학과 교육과정 6학년 글쓰기 과제	.....	74
<표 IV-10> 2007년 개정 사회과 교육과정 6학년 글쓰기 과제	.....	75
<표 IV-11> 2007년 개정 도덕과 교육과정 6학년 글쓰기 과제	.....	76

그림 목 차

[그림 I-1] 의미교섭에 따른 필자와 읽기 주체의 역할교대	.....	3
[그림 II-1] 통합적 관점의 의미 구성과 쓰기 능력	.....	23
[그림 II-2] 의미의 층위	.....	29
[그림 II-3] 의미교섭 과정에서 필자와 타자의 환원적 순환 과정	...	34
[그림 III-1] 의미교섭하기의 요소 및 관계	.....	45

국 문 초 록

필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상 연구

이 경 은

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공

지도교수 전 제 응

본 연구는 의미의 층위를 위계화하고 각각의 층위별로 특징과 요소들을 추출하여 의미교섭의 양상을 분석하고 쓰기교육에서의 시사점을 찾는 데 그 목적을 두고 있다. 글을 쓴다는 것은 의미를 구성하는 과정이며 그 과정에 참여하는 필자와 타자들은 좀 더 발전적인 의미를 구성하기 위하여 교섭을 하고 있다. 이때 학생 필자와 타자들에게 의미의 층위를 제시하고 높은 층위의 의미 구성을 목표로 쓰기 활동을 안내한다면 의미교섭의 목적과 필요성은 분명해 질 것이다.

II장에서는 의미의 개념과 의미 구성의 설명 방식에 대하여 탐색하고 의미의 층위와 의미교섭의 작용 관계를 밝혔다. 의미의 층위는 3단계로 나누어 설명할 수 있는데 1차적 층위는 정보적 의미, 2차적 층위는 표면적 의미, 3차적 층위는 통합적 의미로 구분하였다. 세 가지 의미 층위를 바탕으로 필자와 타자가 의미교섭을 할 때 만나게 되는 의미의 층위도 다양하게 조합될 수 있다. 의미교섭은 다양한 층위의 필자와 타자가 환원적인 순환 과정을 거치며 변화되기도 하지만 필자 자신이 의미의 층위를 변화시키려는 탐구 과정이 없을 때에는 무의미한 과정이 되기도 한다.

III장에서는 의미교섭의 양상 연구 방법을 밝혔다. 연구 대상은 초등학교 6학

년 학생 30명이다. 본 연구에서는 이 학생들이 총 3개의 쓰기 과제에 대하여 쓴 텍스트, 구술한 녹음자료 등을 분석 자료로 활용하였다. 그리고 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교육 내용과 교수·학습 단계를 구안하여 제시하였다.

IV장에서는 의미교섭의 양상을 단계별로 분석하였다. 인식하기 단계에서는 정보적 의미를 바탕으로 통합적 의미로 발전하고, 제시된 과제의 특성에 따라 의미의 층위가 제한적이었다. 구체화하기 단계에서는 초고쓰기 전략이 다양하게 나타났고 정보적 의미와 표면적 의미 층위가 주를 이루었다. 협의하기 단계에서는 정보적 의미가 쉽게 수용되는 반면에 통합적 의미는 쉽게 수용되지 않았으며 협의의 결과가 항상 의미의 층위를 변화시키지는 않았다. 조정하기 단계에서는 자기 질문을 하면서 더 나은 글을 쓰기 위해 이전 단계로 돌아가는 것을 어려워하였다. 재구성하기 단계에서는 과제별, 그룹별로 서로 다른 양상을 보였다. 즉 의미의 층위가 초고보다 긍정적으로 향상되는 사례도 있었고 그렇지 않은 사례에서는 완결되지 못한 재고를 나타내거나 의미의 층위 변화가 없었다.

본 연구의 결과를 바탕으로 쓰기 교육에의 시사점은 다음과 같다.

첫째, 의미의 층위는 정보적 의미를 바탕으로 표면적 의미, 통합적 의미로 발전한다. 그러나 쓰기 과제를 성공적으로 수행하기 위해서는 필자의 주관적인 해석과 대안 마련이 필요하다.

둘째, 필자와 타자는 의미교섭의 목표를 인식해야 하고 조정하기를 통해 의미의 층위를 변화시키려고 노력해야 한다.

셋째, 각 교과목에서 이루어지고 있는 쓰기 과제에 대하여 의미의 층위를 파악하고 특징 있게 제시할 필요가 있다.

쓰기 교육에서 의미교섭의 중요성은 교과서와 교육과정을 통해서 앞으로도 강조될 것으로 생각된다. 그러나 실질적이고 구체적인 교육적 요소와 방법이 없으면 현장 적용에 있어서 많은 어려움이 뒤따른다. 따라서 교과서와 교육과정에서는 사회적 상호작용을 단계별로 학습할 수 있는 여건을 반영하여야 하고 현장에서는 구체적인 교육 프로그램에 대한 연구가 이루어지기를 제언한다.

주요어 : 사회적 상호작용, 의미, 의미교섭, 의미의 층위

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

글을 쓴다는 것은 인간의 복잡한 사고를 언어로 표현하는 언어 사용 행위이다. 사고와 언어는 닭과 달걀처럼 어느 것이 먼저이고 중요한지를 가늠할 수 없을 만큼 연관성이 크다. 따라서 인간은 언어를 사용하는 과정에서 사고에 영향을 끼치기도 하고 영향을 받기도 한다. 그러므로 쓰기라는 표현 활동을 통해서 논리적이고 체계적으로 사고하는 능력을 키워나가는 것은 의미 있는 활동이라고 할 수 있다.

그러나 글쓰기를 통해 사고력을 향상시키는 것은 그리 쉽고 만만한 일이 아니다. 혼자만의 외로운 작업이고, 필자 이외에 누구도 대신할 수 없는 의사소통 수단임을 한 번쯤 경험해 본 적이 있을 것이다. 학교 현장에서는 쓰기 시간이 되면 정해진 주제에 따라 숨죽여 글을 쓰거나 무엇을 어떻게 써야 할 지 몰라서 고민하는 학생들을 종종 볼 수 있다.

글을 효과적으로 쓰기 위한 방법으로 교사는 학생들에게 글쓰기 단계와 절차를 안내했음에도 불구하고 여전히 쓰기를 어려워하고 싫어하는 문제는 남아있다. 선행 연구를 통해 쓰기 영역에 대한 다양한 이론적 접근과 끊임없는 현장 연구에도 불구하고 교사들은 여러 가지 문제에 직면한다. 왜 아직도 교실 수업에서의 쓰기 능력은 학생 필자 자신의 책임으로만 여겨지고 있는가? 우리나라 처럼 다인수 교실의 쓰기 수업 환경에서 교사와 동료들의 역할은 과연 무엇인가? 글쓰기를 싫어하고 어려워하는 학생들의 심적 부담을 덜어주면서 수업을 진행할 방법은 어떤 것이 있는가? 등의 문제들이다.

이러한 쓰기 교육의 상황에서 필자 개인의 인지적 능력과 과정 중심의 쓰기 이론을 보완하기 위해 학문공동체가 강조하고 있는 것이 바로 사회적 상호작용이다. 최근 사회적 상호작용을 강조하는 목소리는 우리나라의 교육과정과 교과서에서도 그 예를 찾을 수 있다.

7차 교육과정에서는 담화 또는 글의 수준과 범위를 ‘친교’라고 명명하던 것을 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 ‘사회적 상호작용’으로 바꿈으로써 개인의

목적 차원을 넘어서서 사회적 목적으로 인간관계 형성을 지향하는 언어활동의 범위를 제시했다. 그리고 2011 개정 국어과 교육과정에서는 다시 ‘사회적 상호작용’이라는 용어 대신 ‘친교’를 부활하여 ‘친교 및 정서 표현’이라는 글의 수준과 범위를 제시하고 있다. 이렇게 개정되고 있는 교육과정 속의 용어상에서도 사회적 상호작용의 중요성은 인식되고 있지만 더 넓은 범위의 용어를 선택하는 과정에서 혼란스러움을 반영하고 있다.

그리고 교과서에서의 예를 살펴보면 7차 교육과정 이후 쓰기 교과서에서는 수업의 마지막 활동으로 ‘자신이 쓴 글을 친구와 바꿔 읽고 고쳐 써 봅시다.’라고 제시되어 있다. 즉, 이 활동은 학습자가 글을 잘 쓰기 위해서는 다양한 전략과 기능을 익히는 것도 중요하지만 다른 사람들과의 사회적 상호작용을 통해서 글쓰기의 과정과 결과를 점검해 보자는 좋은 취지로 받아들여진다.

교육과정과 교과서에서 의도한 것처럼 사회적 상호작용의 중요성은 실제 현장에서 가르치는 교사들에게도 긍정적으로 받아들여지고는 있다. 그러나 문제는 방법적인 측면 즉, 어떻게 협의 또는 협상을 가르쳐야 하는지에 대한 지도 방법이 교사들에게는 생소하고 어려운 활동으로 인식되다보니 협의나 협상의 궁극적인 목표가 무엇인지 방향을 잡지 못하고 활동적인 측면만을 부각시키는 현상을 초래하였다.

예를 들면 ‘자신이 쓴 글을 친구와 바꿔 읽고 고쳐 써 봅시다.’라고 교과서에는 한 줄로 제시되어 있다. 이 한 가지 활동만을 가지고 수업을 진행한다고 해도 한 차시 분량의 활동을 할 수 있는 목표 내용이다. 그나마 제한된 시간에서 소집단 돌려 읽기를 통해 상호평가까지 하는 것은 관심 있게 지도하는 편에 속하고 시간 관계상 생략되는 실정이다. 그렇기 때문에 쓰기 수업에서의 사회적 상호작용의 목표를 분명히 하지 않으면 다른 교과목에서 하고 있는 협동학습의 모습과 차별성이 없는 전략적 차원에 머무를 수밖에 없다는 것이다.

사회적 상호작용은 의미를 구성하는 과정 자체를 포괄하는 용어이다. 즉 교사와의 상호작용, 동료와의 상호작용, 보이지 않는 독자와의 상호작용, 텍스트 내용과의 상호작용, 그리고 나 자신과의 상호작용까지도 포함하는 넓은 의미의 뜻을 내포하고 있다. 또한 사회적 상호작용은 텍스트를 매개로 글을 쓰는 사람과 글을 읽는 사람이 서로 고정된 역할로 작용하는 것이 아니라 두 가지 모두

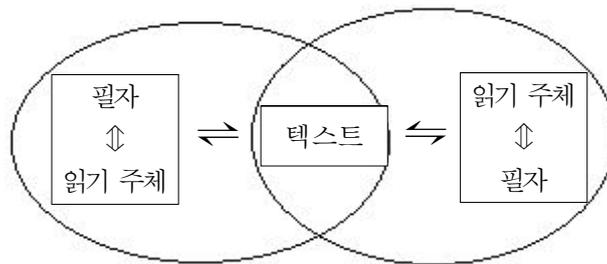
를 넘나드는 역동적인 역할로 인식되고 있다.

안부영(2012)은 읽기 주체의 역할에 대하여 다음과 같이 제안하고 있다.

읽기 주체는 정보를 수용하면서 동시에 정보를 창조하는 자로 변화해야 한다. 읽기 주체는 읽은 내용을 바탕으로 공적 담론 형성에 참여할 수 있어야 한다. 그래서 읽기 주체는 텍스트에 기반하여 새로운 아이디어, 새로운 지식, 새로운 정보를 만들어 낼 수 있어야 한다. (p. 3)

읽기 주체의 역할에 대한 그의 견해는 의미교섭을 진행하는 필자와 독자에 대해서도 두 가지 역할이 모두 요구된다는 뜻으로 해석할 수 있다. 즉 필자와 독자는 의미를 구성하는 고정된 역할을 맡은 학습자가 아니라 서로의 역할이 바뀔 수 있는 소비자(Prosumer)¹⁾로서의 역할을 요구하고 있는 것이다.

이는 반대로 생각해 보면 필자 역시 정보를 창조하는 역할만 가지고 있는 것이 아니라 다른 읽기 주체와의 교섭을 통해서 새로운 정보를 의미로 수용하는 역할, 또는 나와 다른 생각을 가진 주체와의 갈등이 지속되면서 새로운 정보를 거부하기도 하고 때로는 무시하기도 하는 다양한 역할을 하고 있는 것으로 해석될 수 있다. 그리고 필자가 쓰기 주체에서 읽기 주체로 바뀌게 되면 다른 사람의 정보에 대해 비판하고 갈등을 일으키거나 새로운 대안을 제시하며 다른 필자로 하여금 자신의 정보를 받아들일 수 있도록 설득도 할 수 있다. 이처럼 필자와 읽기 주체가 의미교섭을 통해 서로의 역할이 바뀌는 현상을 그림으로 표현해보면 [그림 I-1]과 같다.



[그림 I-1]의미교섭에 따른 필자와 읽기 주체의 역할교대

1) 프로슈머(Prosumer)란 생산자(producer)와 소비자(consumer)를 합성한 용어로 1980년 앨빈 토플러가 『제 3의 물결』에서 처음으로 사용하였다. 제2의 물결사회(산업사회)의 양 측면 공급자와 소비자간 경계가 점차 허물어지면서 소비자가 소비는 물론 제품 개발과 유통과정에도 직접 참여하는 ‘생산적 소비자’로 거듭난다며 미래의 인간이라는 뜻으로 만든 말이다.

즉 필자가 텍스트를 매개로 다양한 사회적 상호작용의 대상들과 교섭하고 그 역할도 고정된 것이 아니라 역동적임을 인식한다면 의미를 구성하는 과정을 좀 더 다양한 각도에서 해석할 수 있다고 본다. 글을 쓰고 있는 필자의 어려움은 사회적 상호작용의 주체인 담화공동체 모두의 어려움이다.

따라서 본고에서는 학습자들이 글쓰기를 하는 과정에서 의미의 층위를 수직적으로 나누어 제시한다면 의미교섭의 목적을 좀 더 분명히 할 수 있기 때문에 가장 높은 층위의 의미를 향해서 교섭을 해야겠다는 의미교섭의 방향을 제시할 수 있다는 데 의의를 두고 있다. 이 연구 결과가 모든 글쓰기의 전략이나 해법이 되리라고 기대하기는 어렵다. 그러나 다양한 층위에서 나타나는 의미교섭의 양상을 분석하고 필자와 타자가 의미를 구성하거나 재구성할 때 판단 기준이 무엇인지를 파악하게 되면 의미교섭의 교육적 요소를 추출할 수 있기 때문에 앞으로의 쓰기 교육에 조금이나마 도움이 되었으면 한다.

2. 선행 연구 검토

가. 협상 중심의 의미교섭에 관한 고찰

의미 구성의 과정을 체계적이고 과학적으로 설명하기 위한 Hayes(1996)의 작문 모형과 대화중심의 사회적 상호작용 관점에서 연구한 박태호(1996), 인혜련(1996), 협상을 통한 의미 구성 과정을 제안한 박영목(2008)의 연구를 들 수 있다. 의미 구성 과정에서 협상이라는 공통점을 지니고는 있으나 이론적 배경은 인지주의, 사회구성주의, 대화주의 등으로 조금씩 다르게 접근하고 있다. 따라서 연구자는 어느 하나의 이론적 배경만을 주목하고자 하는 것이 아니라 인지주의, 사회구성주의, 대화주의와 쓰기 교육과의 접점을 찾아보고 장점을 취합하여 시사점을 얻고자 한다.

Hayes(1996)는 의미 구성 과정을 더욱 체계적으로 설명하기 위하여 Hayes와 Flower의 1980년 모형을 수정·보완하여 의미 구성 과정에 대한 새로운 모형을 제시하였다. Hayes의 새로운 모형에서는 의미 구성 과정에서의 협상에 대하여 구체적으로 밝히지는 않았다. 그러나 이 모형에서는 필자가 의미를 구성하는 과정에서 필수적으로 수행하게 되는 작문의 사회적 환경 및 물리적 환경과의 상

호 교섭 작용을 명료하게 밝히고 있다. 그리고 필자 개인 내부에서 이루어지는 상호 교섭 작용의 방식과 그러한 작용에 영향을 미치는 요인들을 매우 정교하고도 체계적으로 밝히고 있다(Hayes, 1996; 박영목, 2008, p.146에서 재인용).

이 연구에서는 개인을 둘러싼 사회적·물리적 환경과의 교섭 작용은 물론 개인 내부에서 이루어지는 교섭 작용 즉 조정하기가 이루어진다는 점에서 시사점을 주고 있다. 즉 외부 환경에서 필자에게 아무리 의미 구성의 약이 되는 처방을 한다고 해도 필자가 받아들이지 않으면 그 약은 효용이 없다. 마찬가지로 의미 구성이라는 것이 필자 내부와 외부 환경과의 교섭을 거치면서 의미로 수용되거나 거부되는 것은 조정하기와 연관되고 있음을 시사하고 있다. 따라서 교섭이 이루어진다고 해서 모두 의미로 수용되는 것이 아니라 조정하기와 교섭하기를 반복·순환하는 과정에서 의미는 구성되고 필자의 쓰기 능력도 발전한다는 것을 시사하고 있다.

박태호(1996)는 사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론에서 의미 구성을 바라보는 관점에 따라 형식주의, 인지주의, 사회구성주의로 구분하고 의미 구성의 사회적 상호작용에 초점을 두고 있으며 쓰기 이론을 구체화하는 방법으로 대화중심의 작문 지도를 제안하였다. 대화중심의 작문 교육에서 교수-학습의 핵심은 협의하기로 제안하고 있다. 즉 교사와 학생의 협의, 학생과 학생의 동료 협의가 있는데 협의하기에서 중요한 것은 교수-학습 지원으로 보고 있다. 즉 교사 및 유능한 동료가 과제 해결에 곤란을 겪고 있는 아동들의 문제를 파악하여 문제 해결의 실마리를 제시해 주어야 하는데 그 실마리는 주로 대화를 통해서 제시된다고 보는 것이다. 이 연구에서는 교사의 시범과 질문, 구조화된 학습지로 사회적 상호 작용을 중재하는 도구를 제시하였다는 방법적인 측면에서 시사점을 주고 있다.

인혜련(1996)은 소집단 작문 활동에서 쓰기 학습 과정이 어떠한 양상으로 진행되는지를 질적 방법으로 관찰 기술하고, 소집단별 쓰기 학습 과정에서의 언어적 상호작용이 텍스트에 어떤 영향을 주는지를 분석하였다. 그 결과 언어적 상호작용의 수준 차는 쓰기 과정을 조정하는 전략 사용 양상에도 차이를 보였다. 즉, 언어적 상호작용의 수준이 높은 소집단은 '쓰기 과정의 조정 전략'을 통합적으로 사용하며 필자가 기존에 가지고 있던 지식을 적절하게 변형하고 통합하는

‘지식 변형 모형’에 따라 글을 썼다. 그리고 언어적 상호작용이 낮은 소집단은 글의 주제와 관련하여 필자가 가지고 있는 지식을 단순히 나열하는 ‘지식 진술 모형’에 따라 글을 쓴다는 연구 결과를 냈다. 이 연구는 쓰기 학습 과정에서 언어적 상호작용이 비슷한 집단끼리 소집단을 구성해서 언어적 상호작용의 수준이 텍스트를 작성하는 수준과 어떤 관계가 있는지를 질적인 방법으로 분석했다는 점에서 시사점을 주고 있다. 그러나 실제 교육적 상황은 동질 집단으로 이루어져 있지 않기 때문에 이질 집단으로 구성했을 때의 언어적 상호작용의 수준과 쓰기 능력과의 관계를 더 연구해 볼 여지를 남기고 있다.

박영목(2008)은 의미 구성이라고 하는 전체적인 틀 속에서 협상을 통한 의미 구성은 하나의 작은 부분을 차지하며 의미구성을 재생산과 대화와 협상의 관점에서 정리하였다. 이 연구에서는 재생산이 일원적인 의사소통임에 비해 대화와 협상은 이원적인 의사소통이며 협상 활동을 깊이 있게 이해하기 위해서는 의미 구성 과정에서 야기 되는 갈등의 역할, 복수의 소리의 역할, 중재와 조정의 역할, 갈등 해결이 지닌 문제, 현실적 선택의 역할, 암묵적 지식의 역할 등을 정확하게 이해할 필요가 있음을 제안하고 있다. 그리고 지식의 단순한 변형이나 재생산 위주의 작문 교육에서 벗어나 사회·문화적 맥락에 바탕을 둔 실제적 작문 교육을 실시하기 위한 하나의 방안으로서 협상 활동을 중시하는 협동 작문을 제안하고 있다. 이 연구는 쓰기 교육에 있어서 협상 활동에 꼭 필요한 키워드를 제시하고 있다. 즉 갈등, 복수의 목소리, 중재와 조정, 암묵적 지식 등이 그것이다. 쓰기가 개인 혼자만의 문제 해결 과정이 아니라 사회·문화적 맥락에 바탕을 두면서 구체적인 교육적 기제를 모색해보자는 방향을 제시하고 있다.

나. 연구 문제 구체화를 위한 고찰

본 연구의 문제 인식을 구체화시킨 선행 연구는 이주선(2005)의 협상 전략을 통한 대화 중심 쓰기 지도와 김영림(2008)의 필자의 의미교섭 양상 연구가 있다.

이주선(2005)의 연구에서는 협상 전략을 통한 대화 중심 쓰기 지도 방법의 효과를 검증하기 위해 양적·질적 분석을 병행하였다. 이 연구에서는 쓰기 능력 사전 검사 결과를 가지고 상, 중, 하 수준으로 나누었다. 그리고 각각 수준에 해

당하는 아동들의 글쓰기 과정을 협상 전과 협상 후로 관찰 기록하고 협상 전략을 통해 쓰기 학습을 한 학생들은 내용, 조직, 어법의 모든 영역에서 의미 있는 결과를 보였다고 분석하였다.

그리고 연구의 질적 분석 면에서는 생각 묶기 후 협상 전략이 쓰기에 미치는 영향으로 글의 구조면이나 글의 조직 면에서 학생 수준과 상관없이 대부분 긍정적인 변화를 보였으나 고쳐 쓰기를 한 후에는 수준별로 다른 결과가 나타났다고 하였다. 즉 ‘하’ 수준에서는 고쳐 쓰기에 나타난 긍정적인 변화는 미비하고 목표 설정이 미약하며 독자의 요구나 나의 기대를 반영하지 못했다. ‘중’ 수준에서는 글의 형식적인 표현 면에 대한 갈등을 많이 했고 정당화나 반론 제기를 통해 자신의 의견을 관철하는 양상을 보였다. ‘상’ 수준에서는 동료협상에서 논의된 문제를 시점으로 좋은 대안은 받아들여져 구체화시키며, 그렇지 못한 대안이나 문제는 의심하기를 통해 또 다른 대안을 찾거나 여러 대안들을 조정하는 양상을 보였다고 분석하였다.

이주선(2005)의 연구에서는 의미 구성 과정을 연구자의 해석과 도식으로 풀어냈고 믿기, 의심하기, 정당화, 반론 제기 등 협상의 요소를 찾아서 분석 도구로 사용했다는 점에서는 긍정적이었다. 그리고 협상 전략을 활용하는 과정에서 학생들의 수준을 ‘상, 중, 하’로 나누고 각각 집단들의 변화를 분석하였다는 점에서도 시사점이 많다. 그러나 필자 입장에서만 수준을 나누었을 뿐 타자의 수준을 나누어서 교섭의 결과 수준이 어떻게 나왔는지는 이끌어내지 못하는 한계를 보이고 있다. 즉, 사회적 맥락이나 갈등 양상을 파고들지 못함으로써 텍스트 내용과 구조 분석에만 결론을 맺는 한계를 보였다.

김영림(2008)에서는 필자의 사회적 상호작용에 대한 연구를 위해 의미교섭 양상을 분석하였다. 먼저 의미교섭이라는 용어가 기존에 사회적 상호작용 행위를 일컫는 ‘협의하기’나 ‘협상하기’와 구별해서 필자와 독자가 사회적 상호작용을 통해 의미를 구성해 나가는 과정으로 재개념화 하였다.

김영림(2008)의 연구에서는 필자의 의미교섭에 대한 양상 연구를 위하여 사회적 상호작용과 의미 변화 분석이라는 두 가지 관점으로 큰 틀을 나누었다. 그리고 상호작용에 따라서 네 가지 대화 방식을 도출하였고 의미 변화에 따라서는 내용적인 변화와 형식적인 변화로 나누어서 교섭의 대상을 도출하였다. 이는 의

미교섭에 대한 용어가 의미 구성이라는 전체적인 흐름 속에서 쓰기가 이루어지는 과정임을 파악하도록 하는데 도움이 되었고 학생들은 교섭을 통해서 글의 형식적인 부분보다는 내용적인 부분에서 변화를 모색하고 있음을 알 수 있었다.

그러나 의미교섭이라는 것은 필자와 타자 또는 필자 내부와의 갈등 관계 속에서 시작된다고 본다. 따라서 연구자는 선행 연구에서 분석된 결과를 바탕으로 시사점을 찾아보고 연구자의 연구 방향을 모색하였다.

첫째, 필자가 텍스트를 이해하고 정보를 주고받는 과정에서 발생하는 갈등 양상은 항상 원만하게 조정되는 것이 아니라 수용, 거부, 무시, 보류 등의 교섭 과정을 거치면서 의미 구성 능력이 향상된다고 본다. 따라서 구체적인 상호작용 현상으로써 제안, 제시, 요구, 질문으로만 분석의 틀²⁾을 제시하였다는 것은 현장에서 실제 이루어지는 의미교섭의 현상과 괴리감이 있다고 볼 수 있다. 교실 수업에서 이루어지고 있는 교섭의 양상은 학생과 학생, 학생과 교사와의 상호작용 과정에서 서로 다른 의미의 구성과 해석으로 갈등이 생길 수 있으며, 그 갈등을 해결하고 대안을 모색하는 과정에서 수용, 거부, 무시, 보류 등의 긍정적·부정적 교섭 결과가 발생한다는 것이다.

둘째, 학생들은 교섭을 통해서 글의 형식적인 부분보다는 내용적인 부분에서 가장 많이 변화했고 교섭이 이루어졌다고 분석하였다. 그렇다면 글의 내용적인 부분을 위계화해서 제시하면 좀 더 쉽게 접근할 수 있으리라고 본다. 즉 동일한 과제 안에서도 내용의 층위를 구분해서 학생 필자들에게 제시된다면 교섭 과정에서의 수용 여부를 판단하는 안목도 생길 것이며 필자들의 텍스트 수준도 향상될 것으로 본다.

지금까지 협상과 관련된 선행 연구와 의미교섭을 통한 쓰기의 양상 연구들을 검토해 보면 공통적으로 강조하는 내용들이 있다. 먼저 의미 구성에 있어서 사회적 상호작용의 중요성이 강조되고 있으며, 언어적 상호작용이나 협상 전략을 쓰기 수업에 활용한 집단이 텍스트를 작성하는 수준에 있어서 긍정적인 효과를 발휘하는 것으로 분석되고 있었다. 그러나 협상이나 사회적 상호작용을 통해 글

역할 \ 대상	대상	방법	정보
주기		제안	제시
요청하기		요구	질문

2)

을 쓰면 긍정적인 쓰기 결과를 산출한다는 것은 선행 연구를 통해 밝혀졌지만 아직도 무엇을 의미 구성의 목표로 해야 하고, 어떻게 교섭을 하는 것이 의미 구성을 잘 하기 위한 방법인지에 대해 이해하기 어렵다.

따라서 이 연구에서는 전문적인 협상 전략이나 고도의 인지적 기능을 요하는 의미교섭의 방법론 차원에서 양상을 분석하고자 하는 것이 아니다. 거시적 차원에서는 우리가 쓰기 교육에서 추구하고자 하는 의미 구성의 목표를 세워보고자 하는데 일차적인 목적이 있고 미시적 차원에서는 의미교섭의 당사자들이 보이는 다양한 반응들을 살펴보고 필자의 글에 어떻게 반영되고 있는지를 분석하여 쓰기 교육의 시사점을 마련하는 데 그 목적이 있다.

3. 연구 내용 및 방법

이 연구의 목적은 필자의 의미 구성 과정에서 의미의 층위를 기준으로 의미교섭의 양상을 분석하는 데 있다. 이에 본고에서 탐구해야 할 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 의미에 대한 개념과 의미 구성에 관한 작용관계를 고찰하고자 한다. 의미라는 것은 무엇을 기반으로 개념을 정립하고 있는지 그리고 의미를 구성하는 방식은 어떻게 변해왔는지를 이론적으로 고찰하고 의미 구성의 통합적 접근 방식이 필요함을 밝힐 것이다.

둘째, 의미의 층위를 위계화해서 의미교섭의 양상을 분석하는 데 필요한 요소와 특징들을 추출하고자 한다. 의미의 층위를 만들기 위해서는 다른 영역에서의 연구들도 함께 고찰하고 공통되는 특징들을 추출하여 의미의 층위를 만드는 데 기초를 마련할 것이다.

셋째, 의미교섭의 양상을 분석할 것이다. 실제 쓰기 수업에서 적용했던 의미 구성의 과정과 결과들을 의미의 층위 면에서 분석하고자 한다.

이에 본 연구는 II장에서는 주로 이론적 탐구로 연구를 전개한다. 먼저 의미의 개념을 정립하고 의미 구성에 대한 설명 방식을 고찰하여 의미 구성이 통합적인 관점으로 지향해야 할 필요성을 밝히고자 한다.

그리고 III장에서는 의미의 층위를 위계화 할 것이다. 이에 기반이 되는 지식

의 층위와 국어과 다른 영역에서의 층위를 살펴보고 공통적인 특징을 중심으로 의미의 층위를 나누어서 분석의 기준으로 설정하고자 한다.

마지막으로 IV장에서는 의미교섭의 양상을 살펴볼 것이다. 의미교섭을 실제 쓰기 수업에 적용해 보고 교섭의 단계별로 분석하고자 한다.

연구의 방법적인 면에서 의미교섭이라는 것이 의미를 구성하는 전체 과정을 지칭하기 때문에 쓰기 활동의 전 과정에서 이루어지는 대화를 분석하고 의미 구성에 관건이 되는 모든 요소들을 분석하는 것이 이상적일 것이다. 그러나 현실적인 면에서 이 연구에서는 세 가지 활동에 초점을 맞추게 된다. 먼저 인식하기 과정에서 필자가 가지고 있는 의미 층위와 초고에서의 의미 층위 그리고 재고에서의 의미 층위 분석에 주로 초점을 두고 의미교섭 양상을 분석한다.

Ⅱ. 필자의 의미 구성과 의미교섭

1. 필자의 의미 구성

가. 의미의 개념

글을 쓴다는 것은 무엇일까? 학생들이 글을 쓴다는 것은 글씨를 연습하거나 대화의 내용을 그대로 글자로 옮겨 적는 것을 뜻하지는 않는다. 글을 쓴다는 것은 의사소통 행위를 목적으로 할 수도 있고, 인간의 사고를 텍스트로 완성해서 다른 사람들에게 알리거나 남기기 위함일 수도 있으며, 표현하고 싶은 욕구를 해소하는 도구라고도 할 수 있다. 즉 글을 쓰는 행위는 복잡하고 총체적인 활동이기 때문에 단순하게 정의를 내릴 수는 없다. 그러나 연구자는 ‘글을 쓰는 것은 의미를 구성하는 활동이다.’라는 전제 하에 언어를 바라보는 철학적 관점을 살펴보고, 선행 연구를 통한 의미의 개념을 살펴본 후, 연구자가 정립한 의미의 개념을 밝혀보고자 한다.

Ogden, Richards(1986:174)가 채택하고 있는 의미의 정의를 보면 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 II-1> 대표적인 의미의 정의

A	<ol style="list-style-type: none"> 1. 내재적 특성 2. 다른 사물에 대한 독자의 분석 불가능한 관계 ³⁾
B	<ol style="list-style-type: none"> 3. 사전의 단어에 첨가된 다른 단어들 4. 말의 <u>내포</u> 5. <u>본질</u> 6. 대상에 투사된 활동 7. (a) 지향된 사건. (b) 의사(意思) 8. 어떤 체계내의 사물의 장소 9. 사물이 우리들의 장래의 경험에 남기는 실존적 결과 10. 진술에 둘러 쌓인, 또는 포함된 이론적 결과 11. 사물에 의해 야기된 정서 12. 선택된 관계에 의해 실제적으로 기호와 연결된 것 13. (a) 자극의 기억에 미치는 효과. 얻어진 연상 <li style="padding-left: 20px;">(b) 기억에 미치는 어떤 영향이 타당한 다른 어떤 사건 <li style="padding-left: 20px;">(c) 기호가 관계된다고 해석되는 것 <li style="padding-left: 20px;">(d) 사물이 암시하는 것. <li style="padding-left: 20px;">상징의 경우 <li style="padding-left: 20px;">상징의 사용자가 실제로 가리키는 것 14. 상징의 사용자가 의당 가리키고 있으리라고 보는 것 15. 상징의 사용자가 가리키고 있다고 믿는 것 16. 상징의 해석자가 <ol style="list-style-type: none"> (a) 가리키는 것 (b) 자신이 가리키고 있다고 믿는 것 (c) 사용자가 가리키고 있다고 믿는 것

위 표에서 전통논리학의 「意味」인 4. 말의 내포와 비판적 실재론자들의 「意味」인 5. 본질과는 함께 고찰해 볼 만하다. 왜냐하면 비판론을 압도하는 것을 허락하지 않는 사람들의 본질은 실제화된 내포로 보는 것이 가장 적당하기 때문이다.

위 표처럼 의미의 정의를 과학적으로 엄밀하고 정확하게 연구하려면 60개 군으로 구별해서 정의할 수 있을 정도로 일관성 있는 사상가들도 서로 다른 뜻으

3) A가 B를 의미한다고 할 때의 의미라는 말은 A와B의 관계를 나타낸다고도 해석할 수 있으며, 또 B를 나타낸다고도 해석할 수 있다. 처음 경우는 A의 의미는 A의 B에 대한 관계이며, 다음 경우는 A의 의미는 B라고 하는 것이 될 것이다. 이 애매함은 한번 이해하면 아무 것도 아니지만 「指示」와 「指示物」이라는 상징을 사용하면, 전혀 그 誤解는 일어나지 않는다. 이것은 분명히 이 語彙의 강점이다.

로 분석되고 있다. Ogden, Richards(1986:230)는 수많은 의미의 정의를 세 가지로 간추려서 정리하고 있다.

첫째는 언어학적으로 발생한 환영(幻影)을 포함하고, 둘째는 우연한 불규칙적인 용법을 정리하여 이것을 구별하고, 셋째는 일반 기호장(記號場) 및 상징장(象徴場)을 포함한다고 정의하고 있다.

연구자는 위 표의 연구를 기반으로 해서 볼 때 의미란 말의 내포 또는 내재적인 본질을 핵심어로 할 것이다. 즉 개인의 의식 속에 잠재되어 있는 추상적인 지식이나 관념을 대상으로 한다고 제안할 것이다.

그렇다면 쓰기 교육에서의 의미란 무엇인가에 대해 개념을 정립할 필요성이 있다. 이를 해결하기 위해 언어학적 패러다임에서 제공하고 있는 의미의 원천과 구성에 대한 세 가지 관점을 살펴보고 각각의 관점을 통합적인 시각에서 해석할 수 있는 의미의 개념을 찾아보고 연구자가 정의를 내리고자 한다.

Bakhtin은 1929년에 발간된 그의 책 *Marxism and the Philosophy of Language*에서 언어학적 패러다임에 대한 세 언어학과를 명명하고 언어와 의미 구성에 대한 철학적 관점을 제공하고 있다(Bakhtin, 1929; 전은아, 1998, pp. 24-25에서 재인용).

첫 번째 추상적 객관주의는, 실증주의 수사학에 언어학적 기초를 제공하는 언어의 발음, 문법, 어휘 형태에 관한 언어학이다. 객관주의 언어학은, 진리가 추상적인 체계 안에 있다고 보고, 개인은 그 체계 안에서 언어를 선택한다는 입장이다. 두 번째 그룹인 주관주의는 의미의 원천이 개인이고, 그 의미는 각 개인의 의식 안에서 구성된다고 주장한다. Faigley, Berlin, Knoblauch에 의해 설명된 표현주의 수사학에서의 언어 철학도 이와 유사하다. 세 번째 범주인 사회적 언어학은 객관주의와 주관주의의 입장을 중재한다. 사회적 언어학은, 언어는 추상적 언어 형식이나 개인의 의식 안에서 구성되는 것이 아니고, 사회적으로 위치한 개인이 서로 충돌하는 구심적 담화와 원심적 담화 사이에서 이데올로기적인 선택을 함으로써 구성된다고 주장한다.

언어학적 패러다임을 살펴보는 것은 의미를 구성하는 요소를 언어 철학에서는 무엇으로부터 출발하고 있는가? 라는 질문과 관련되어 있다. 그리고 이와 같은 철학적 관점은 II장의 2절에서 의미의 층위를 나누는 기초가 되기도 한다.

따라서 이 연구에서는 언어를 바라보는 세 가지 관점 중에서 어느 하나가 옳고, 중요한가를 따지자는 것이 아니라 의미라는 용어 속에 세 가지 언어철학을 모두 융합할 수 있는 통합적인 시각에서 의미를 층위별로 나누는 기초 작업이 필요함을 느낀다. 의미는 객관주의에서 말하는 추상적인 언어 체계도 중요하고, 주관주의에서 말하는 개인의 의식 안에서 의미가 구성된다는 관점도 중요하며, 사회적 언어학에서 말하는 개인과 사회가 서로 충돌하는 담화 사이에서 선택된다는 관점도 모두 지니고 있다. 따라서 Bakhtin, 이재기(2005), 전제웅(2008)등이 논의한 의미의 개념을 통해 세 가지 언어학적 관점을 융합하고 개념을 정의하는 데 시사점을 찾을 것이다.

Bakhtin은 ‘의미는 언어 그 자체에 내재된 것이 아니고 오히려 역사적 환경과 이데올로기⁴⁾적 목적과 언어적 관습에 대응하여 사회적 상황에서 언어가 사용되고 해석되는 방식과 함수 관계에 있다.’고 주장하였다(Bakhtin, 1929; 박영목, 2008, p. 169에서 재인용).

즉, Bakhtin은 필자의 의도와 독자의 목적, 그리고 필자와 독자가 주제를 해석하는 과정에서 서로 밀고 당기는 길항작용에 의해 균형을 이루는 지점에서 잠정적인 의미가 구성된다고 설명하고 있다. 이는 Bakhtin이 언어학의 사회적 입장에서 의미의 개념을 정의하고 있으며, 의미를 구성하는 과정에서 ‘협의하기’가 중요한 활동임을 시사하고 있다.

이재기(2005)에서는 의미는 텍스트에 있는 것도 화자에게 있는 것도 아니라 이들이 상호작용 하는 과정 안에 있다고 보았다. 개인 간의 지속적이고 진지한 상호작용이 없으면, 의미가 개인 간에 걸쳐서, 이들을 가로지르며 존재한다는 것을 깨닫기 어렵다. 토의 과정은 상호작용을 전제하고 있으며, 이러한 상호 과정 속에서 의미의 자리가 선명하게 드러날 것이다. 의미(음악)를 연주자(주체)와 악기(텍스트)의 상호작용에 의해 발생하는 것으로 비유할 수 있다. 의미는 연주가가 악기에 작용하고, 악기가 연주자에게 작용하는 상호작용 과정에 있다고 언급하고 있다. 즉 쓰기에서의 의미는 모든 상호작용이 이루어지는 상황에 있다고

4) Bakhtin이 말하는 이데올로기라는 용어는 정치적 함축 의미를 지니고 있지 않다. 사실 우리는 말 그 자체를 말하거나 듣지 않으며, 우리는 진실되거나 거짓된 것, 착한 것이나 나쁜 것, 중요한 것이나 중요하지 않은 것, 유쾌한 것이나 불쾌한 것 등을 말하고 듣는다. 말은 항상 행동이나 이데올로기로부터 생겨난 내용과 의미로 가득 차 있다.(김옥동, 1994:116)

보는 것이다. 이때 ‘글’이란 결과물이나 완결체가 아닌 의미 구성 과정이기 때문에 상호작용 상황에서 주제⁵⁾로 작용한다는 뜻이라고 밝히고 있다. 따라서 이 연구에서는 의미를 결과가 아닌 상호작용이 이루어지는 구성 과정으로 개념을 정립했다는 점에서 의미와 교섭이 불가분의 관계임을 시사하고 있다.

전제웅(2008)은 노명완(1988), 염은열(2000), 이지호(2001), 이재승(1997)의 논의를 바탕으로 ‘의미’의 뜻을 필자의 머릿속에 들어있는 지식, 개념, 관념, 단순 사실 등이 주체의 머릿속에 저장되어 있는 내용 또는 지식이라고 정리하였다. 그러나 대상에 대해 인식하기 전까지는 잠재된 상태로 활성화되지 못하며 필자가 대상을 ‘인식’하고 ‘해석’을 통해 구성의 과정을 거치게 되면 필자의 의미가 된다고 밝히고 있다. 즉 의미는 쓰기 대상과 표현된 텍스트를 연결시켜 주는 역할을 하는 것으로서, 잠재적 의미가 필자의 의미로 활성화 되려면 ‘인식’과 ‘해석’이라는 기제가 필요한 것이다.

전제웅(2008)의 의미 속에는 의미를 구성하는 과정도 내포된 것으로서 필자 개인의 머릿속 지식 즉 일원론적 의미 구성보다 해석을 통한 이원론적 의미 구성이 상승적 의미라는 논지이다. 이 연구는 의미를 쓰기 영역이라는 특정 부분에서 파악한 개념으로 교과 교육의 내용면에서 풀어나갈 방향을 함축하고 있다.

지금까지의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 필자에게 있어서 의미란 무엇인지 다음과 같이 규정하였다.

의미는 ①개인의 의식 속에 잠재되어 있는 추상적인 지식이나 관념을 ②구체적인 쓰기 대상으로 인식하여 ③담화공동체와의 조정을 통해 해석한 구성체이다.

본 연구자는 의미의 개념을 크게 세 부분으로 나누어 제안한다. ①에서는 필자인 개인의 의식 속에 잠재되어 있는 지식이나 관념들을 지칭한다. 여기서는 아직 쓰기 대상에 대한 인식은 없는 상태이나 필자가 의미 구성 과정에서 배경 지식으로 활성화 될 가능성이 있는 모든 내용 지식, 과정 지식, 갈래 지식 등이 라고 할 수 있다.

②에서는 잠재적인 의식 속에 있는 쓰기 대상을 인식하는 것이다. 이때 필자는 타자와의 상호작용을 통해서 자신의 배경 지식을 활성화하고 쓸거리를 생성

5) 여기에서 주제란 ‘subject’의 의미를 갖는다. ‘a가 b에 대해서 c에게 말한다.’에서 b에 해당한다. 화제 [topic] 로 이해할 수 있으며, 대상 [object] 으road도 이해할 수 있다.

하거나 조직하는 데 도움을 받을 수 있다. 그러나 사회적 상호작용을 통해 인식한 내용이 모두 필자의 의미 구성체가 되는 것은 아니다. 필자는 구체적인 쓰기 대상으로 인식된 내용만을 선택하기 때문이다.

③에서는 담화공동체, 조정, 해석이라는 핵심어를 두었다. 필자는 사회 구성원의 일부분이며 필자가 인식한 쓰기 대상 또한 담화공동체와의 작용 속에서 구성된 것이다. 따라서 사회적 상호작용을 통해 의미를 구성하는 필자는 담화공동체와 의견을 조율하는 과정에서 합의된 내용을 구성할 수도 있지만 타자들의 다양한 목소리 속에서 갈등을 겪을 수도 있다. 이런 갈등 과정 속에 필자와 타자가 해석한 구성체가 필자의 의미이며 텍스트가 되는 것이다.

즉, 의미라는 개념 속에는 필자가 혼자 쓴 초고 성격의 글이라 하더라도 그것은 이미 필자 혼자만의 의미가 아니라 담화공동체 속에서 보고, 듣고, 경험한 내용들이 반영된 것이며, 의미를 구성한다는 것 또한 고정불변의 텍스트 구성체가 아니라 조정과 해석이 여러 번 순환될 때마다 달라질 수도 있는 가변적인 구성체의 뜻을 가지고 있다.

나. 의미 구성에 대한 설명 방식

의미 구성 방식에 관한 설명은 쓰기에 대한 관점의 변화에 따라 다를 수 있다. 즉 쓰기를 구성하는 요소로는 텍스트, 필자, 독자, 맥락 등을 들 수 있는데 이들 구성 요소 중에서 어떤 점을 강조하느냐에 따라서 서로 다른 학문적 입장을 내세우고 있다. 의미 구성에 관한 이론적 토대를 의미론, 화용론, 심리학, 사회학 등 어떤 이론적 토대에서 탐구하느냐에 따라 설명 방식은 달라질 것이다.

본 연구에서는 텍스트의 의미 구성에 대한 설명 방식을 작문 이론에서 찾아 보고자 한다. 이와 관련하여 형식주의, 인지주의, 사회 인지주의, 대화주의 작문 이론을 비판적으로 검토하기 위하여 의미 구성 방식에서 시사점과 한계를 알아 보고, 쓰기 교육과 관련하여 새로운 설명 방식을 논의하고자 한다.

6) 다양한 학문적 입장에 대하여 Berlin(1987)은 인지주의적 쓰기 이론, 표현주의적 쓰기 이론, 사회인지적 쓰기 이론 등으로 구분한 바 있고, Nystrand 등(1993)은 형식주의 쓰기 이론, 인지주의 쓰기 이론, 사회 인지주의 쓰기 이론, 대화주의 쓰기 이론으로 정리한 바 있다.

1) 작문 이론에서 의미 구성에 대한 비판적 고찰

형식주의 작문 이론은 텍스트 자체에 초점을 두고 있으며 의미 구성에 관한 문제는 텍스트를 구성하는 요소 사이의 관계를 분석하면 해결될 수 있다고 보는 관점이다. 형식주의 작문 이론에 대하여 박영목(2008, p. 174)은 텍스트의 의미는 그 텍스트를 생산한 필자와 생산 맥락에 관한 추론을 배제함으로써 적절하게 해석할 수 있다고 보았다. 텍스트 자체를 분석의 대상으로 삼으며, 텍스트의 개념은 의미를 온전히 담고 있는 자율적인 실체로 규정한다.

이와 관련하여 필자를 의미의 전달자로, 독자를 의미의 수동적인 수신자로 취급하며, 텍스트 생산 능력 즉, 의미 구성 능력은 계속적이고 체계적인 모방과 연습을 통하여 신장되는 것으로 설명한다. 필자는 한 편의 글을 쓰려면 우선 표준적인 어법과 형식에 맞추어서 오류를 범하지 않도록 쓰는 것이 최우선이기 때문에 모범적인 텍스트를 통해서 글이 갖추어야 할 형식을 먼저 익히는 것이 중요하다. 이러한 형식주의 관점에서는 쓰기를 구성하는 요소 중 텍스트를 제외한 필자, 독자, 맥락 등 그밖에 쓰기 요소가 의미 구성에서 배제되었다는 제한점을 가지고 있다.

텍스트 자체에 대한 결과만을 강조하던 형식주의 작문 이론은 1970년대 필자의 인지적 사고와 역동적인 의미 구성 과정⁷⁾에 초점을 두어야 한다는 인지주의 관점이 새롭게 제기된다. 인지주의 관점에서는 쓰기를 통해 의미를 구성하는 필자의 사고 작용 및 결과로써의 글이 아닌 과정으로써의 쓰기에 관심을 가지게 된다. 작문의 인지적 과정에 대한 연구에서 Flower & Hayes(1981)는 대학생들을 대상으로 사고구술법을 통해 쓰기 과정에서 일어나는 인지 행위를 탐색하고 그것을 인지적 작문과정 모형⁸⁾으로 개발하였다.

인지적 작문 과정 모형에서는 의미 구성에 영향을 미치는 요인으로서 작문 과제 환경 요인, 필자의 장기 기억 요인, 필자의 인지 과정 요인 등 세 가지 요인을 제시하고 있다. 이 모형에서 가장 핵심적인 부분은 필자의 쓰기 과정을 계획하기, 작성하기, 재고하기로 나누고 쓰기 과정을 전체적으로 조절하며 통제하는 ‘조정하기’를 강조한 점이다. 물론 작문 과제 환경과 필자의 장기기억 속에

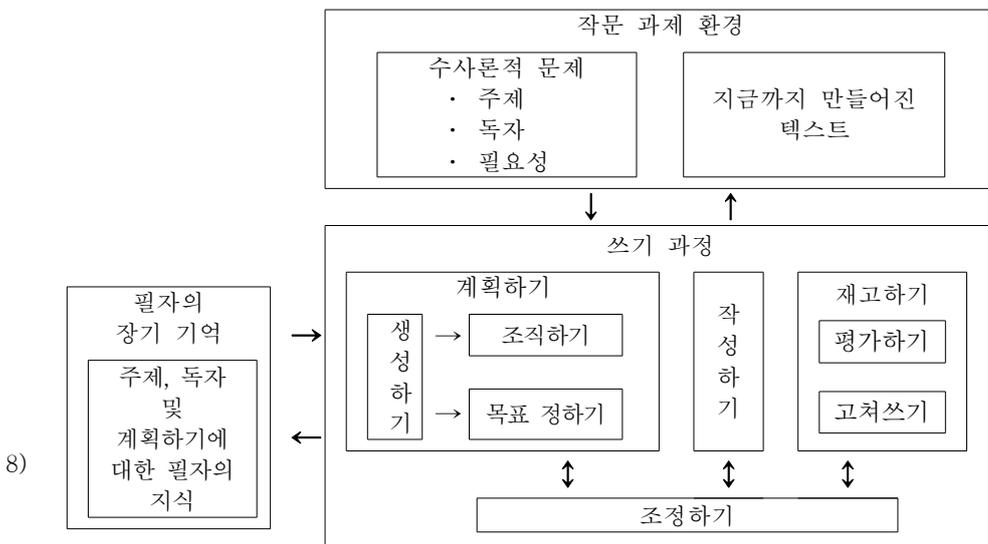
7) 박영목(2008, p. 175)에 따르면 Applebee(1981), Flower & Hayes(1981), Frederikson(1981) 등에서 작문은 기본적으로 역동적인 의미 구성 과정 즉, 계층적으로 조직된 인지적 표상을 텍스트로 번역하는 과정이라는 인식이 확산되었다고 한다.

있는 지식들도 적절히 끌어내고 활용될 수 있다는 점에서는 중요한 부분이다. 그러나 작문 과제 환경과 필자의 장기기억 속 지식은 필자에게 영향을 줄 수는 있으나 쓰기 과정에서 모두 텍스트로 작용될 수 없다는 점에서 쓰기 과정과 조정하기 즉 필자의 인지적인 측면을 의미 구성의 핵심으로 설명하고 있다.

형식주의 관점과 비교했을 때 인지적 작문 모형은 필자의 인지과정을 가시화시켰다는 점에서 그 가치가 인정되고 있는 것은 사실이다. 그리고 조정하기를 통해 글쓰기의 전 단계로 옮겨 가는 것을 스스로 판단하고 조절할 수 있다는 점에서 회귀성을 가진 역동적 작문 모형이라는 점에서는 이전의 작문 모형과 차별화된다.

그러나 인지적 작문 모형에서 글쓰기는 개인의 인지적 사고를 글로 표현하는 고독한 작업이라는 점에서는 한계에 부딪힌다. 필자는 자신이 표현하는 텍스트를 사회적 관계 속에서 인정받으려고 하며 필자를 둘러싼 사회적 환경과의 상호 교섭을 통해 자신의 의미를 더욱 정교화하려고 한다. 즉 인지적 작문 모형에서는 사회적 관계 속에서의 담화공동체를 인식하지 못하고 필자 개인의 일원적 의사소통을 강조하여 의미 구성 과정을 단순화시켰다는 비판이 일어나게 된다.

1980년대 이후 의미 구성의 인지적 측면을 비판하고 언어 사용의 사회적 해석을 강조하는 새로운 이론이 등장하는데 이것을 사회구성주의⁹⁾ 작문 이론이라



8) 9) 사회구성주의는 사회인지주의로 표현하기도 한다. 연구자는 인지주의에서 강조하는 필자 개인과 언

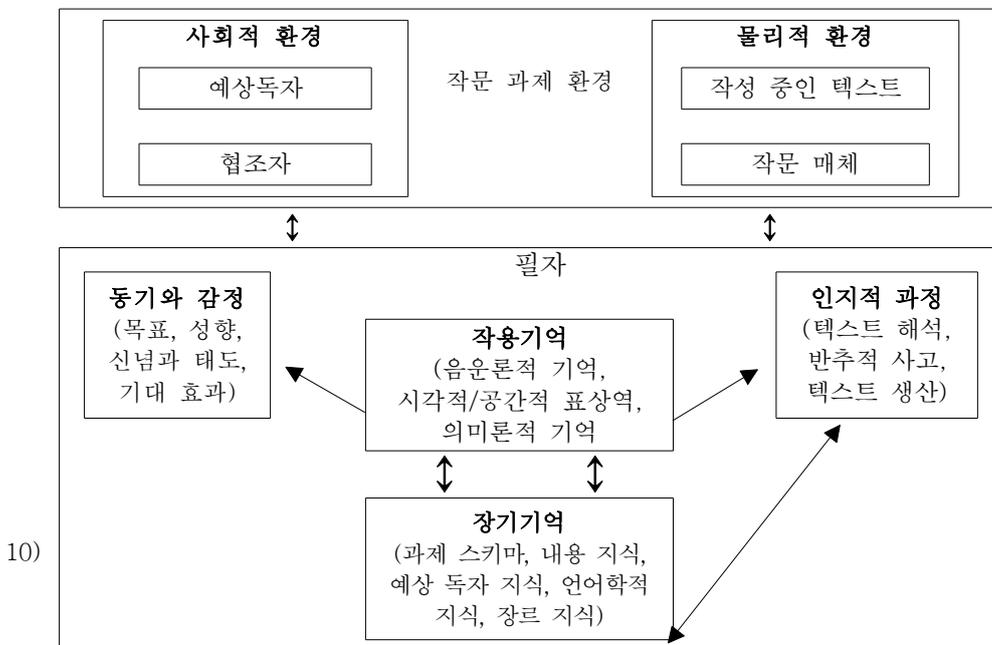
고 한다. 사회구성주의 작문 이론은 의미 구성에 있어서 담화 공동체의 역할을 부각시키고 의미 구성 요소들 중에서 특히 사회적 맥락을 강조한다. 따라서 쓰기를 통해 이루어지는 의미 구성은 필자에게 한정되지 않고, 필자를 둘러싼 상황과도 긴밀한 관계를 맺고 있다고 본다.

이 관점에서 새로운 시각으로 바라볼 것은 독자이다. 필자가 쓰는 행위를 통해서 의미 구성 과정에 참여한다면 독자는 읽는 행위를 통해서 의미 구성을 가능하게 하는 담화 사이를 중재하는 역할을 한다. Hayes(1996)는 이런 독자의 역할에 대해서 협상이라는 용어를 쓰지는 않았지만 의미 구성 과정을 더욱 체계적으로 설명하기 위하여 새로운 모형¹⁰⁾을 제시하였다.

Hayes의 새로운 모형에서는 필자의 내부적 요소로서 장기기억, 작용기억, 동기와 감정, 인지적 과정을 포함시켜 설명하고 있으며 필자를 둘러싸고 있는 사회적 환경 및 물리적 환경과의 상호교섭 작용을 중시하고 있다. 이는 필자 개인의 일원적 소통이 아닌 독자, 텍스트, 사회적 맥락 등 여러 가지 요소들과의 다양한 소통을 요구하는 모형으로써 의의를 가진다.

사회구성주의 관점에서는 의미 구성의 주체를 사회·문화적 상황 속에 존재

어 사용 집단의 사회적 상호작용을 강조하는 측면에서 사회구성주의로 통일시켜 사용한다.



하는 개인으로 파악함으로써 의미 구성을 협상의 과정으로 본 것이다. 그러나 이 관점은 실제 쓰기 교육 상황과 관련했을 때 이론과 실제라는 한계가 있다. 전제웅(2008, p. 53)에서는 담화 공동체와의 상호 작용이 수용을 전제로 강요될 경우 개별 필자의 주체적인 의미 구성이 경시되고 ‘합의’가 이뤄지지 못할 경우 상호작용은 활동만으로 끝나는 문제점을 제기했다.

이주선(2005, p. 14)에서도 사회구성주의자들은 사회적인 합의를 강조한 나머지 개인의 머릿속에서 일어나는 의미 구성을 제대로 설명하지 못한다. 합의를 지향하는 대화는 정해진 관습을 향해 가기 위해 치러지는 형식일 뿐 합의점은 대개 교사, 또는 교사의 역할을 대신 할 한두 명의 학생에 의해 결정된다고 보았다.

즉 실제 쓰기 교육 현장에서 사회적 상호작용에 대한 중요성은 인식하고 있으나 학생과 교사 모두 사회적 상호작용에 대한 개념 인식이 이루어지지 않은 채 표면적인 활동으로 그칠 수 있다는 우려의 목소리이다. 특히 미숙한 필자 일수록 자신의 목소리를 내세우는 의미 구성에 중점을 두는 것이 아니라 교사나 유능한 동료의 영향력을 무조건 수용할 수 있고, 반대로 유능한 필자는 다른 독자의 영향력과는 상관없이 무조건 자신의 의미 구성이 옳다고 생각할 경우 사회적 상호작용은 의미가 없다고 보는 입장이다.

마지막으로 역동적인 의미 구성을 중요시하고 필자와 독자의 사회적 상호작용 그 자체를 강조하는 Bakhtin(1984)의 대화주의 작문 이론이 있다. Bakhtin의 대화의 개념은 지적으로 우수한 타자를 일방적으로 닮아가거나 더 큰 공동체의 인정을 얻기 위한 과정으로서 대화가 존재하는 것이 아니라 서로 다른 목소리와 이데올로기를 가진 타자들 사이에 상호 삼투하는 과정으로서 진정한 대화가 가능하다고 보는 이론이다.

대화주의 작문 이론의 관점은 텍스트의 의미가 텍스트 자체나 필자에게 있는 것이 아니라 사회적·문화적 맥락에서 담화공동체 사이의 상호작용 현상 속에 내재한다고 보는 것이다. 따라서 텍스트가 필자와 독자, 개인과 사회, 인지와 언어 맥락 사이의 상호작용을 중재한다고 보는 이론이다.

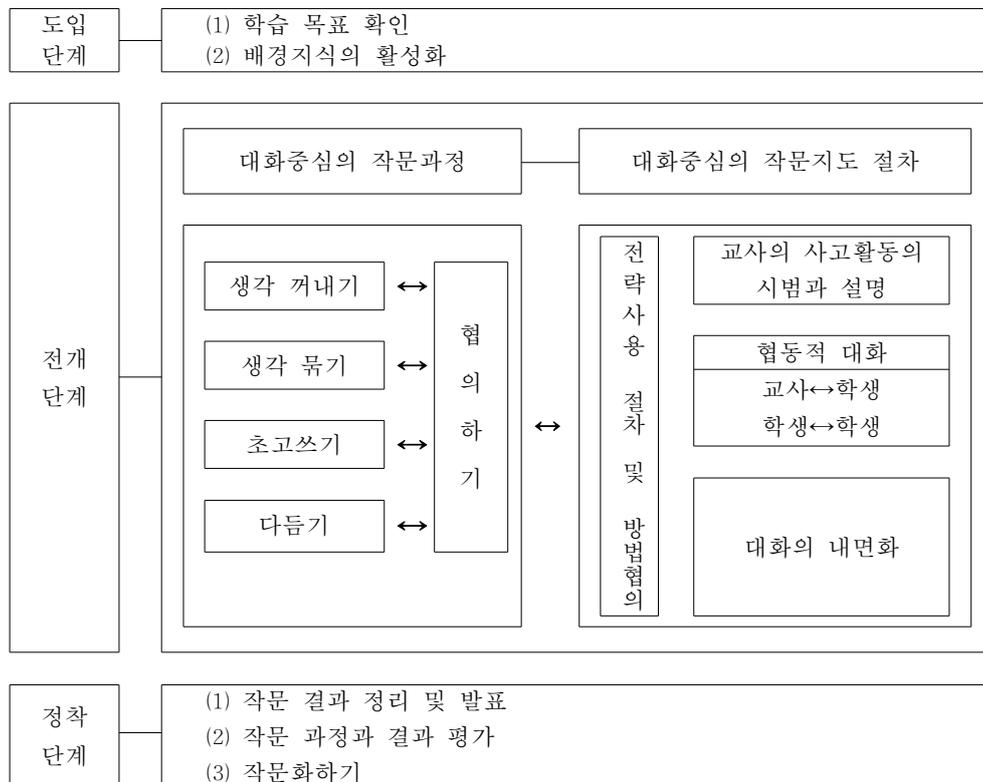
대화 중심 작문교육에서 이혜영(2001, p. 47)은 결과나 과정 속에 의미가 내재되어 있는 것이 아니라 상호작용이 일어나는 대화 속에서 의미가 구성된다고

가정하고 교실 수업에서 학습 효과를 최대로 하기 위하여 소집단 협동 학습이 적합하다고 보았다.

박태호(1996)는 대화와 시범에 의한 책임 이양을 강조하며 인지적 도제와 사회구성주의 패러다임에 따른 대화중심의 작문 지도 절차¹¹⁾를 제시하였다. 이 지도 절차는 쓰기 과정을 크게 네 단계로 나누고 각 단계마다 협의하기를 두고 있는 것이 특징이다. 그리고 각 단계별 전략 사용 절차 및 방법 협의를 안내하고 있으며 교사와 학생의 사회적 상호작용을 중재하는 도구로 구조화된 학습지를 제시하고 있다.

대화주의 작문 모형은 사회적 상호작용이 일어나는 대화의 과정이나 결과 속에서 의미가 내재되어 있다고 보는 입장이지만 지도 방법상 협의하기를 통해 담화공동체의 외적 대화를 담아낸다는 점에서는 사회구성주의와 비슷하다고 볼 수 있다. 그러나 대화주의 작문 과정에서 협의하기는 의사소통의 합일을 목적으로

11)



로 하는 것이 아니라 글을 쓰는 사람이 글을 읽는 사람을 전제로 글쓰기가 이루어져야 함을 뜻하며, 필자와 담화공동체가 교류하고 있는 대화 또는 텍스트는 지금까지 교류했던 지식의 산물임을 뜻하고 있다.

따라서 학생 필자들이 다양하고 풍부한 텍스트를 생산하기 위해서는 다양한 언어와 사고를 풍부하게 경험해야 하며, 공동체 구성원 간에 진정한 대화를 나눌 수 있는 분위기 조성이 선행되어야 함을 전제로 한다. 즉 대화를 통한 의미구성이 성공적으로 이루어지려면 개인적인 갈등은 배제하고 서로 간의 인지적 갈등에 대해서만 깊이 있는 사고와 대화가 이루어져야 함을 전제로 하는 것이다.

지금까지 작문 이론에서 의미구성을 설명하는 방식을 정리하면 다음의 <표 II-2>과 같다.¹²⁾

<표 II-2> 작문 이론에서 의미 구성 방식 비교

	형식주의	인지주의	사회구성주의	대화주의
분석 대상	텍스트 자체	개별적 작문 행위	담화 공동체	담화 행위로서의 텍스트
의미의 중심	텍스트	필자 내부	담화 공동체의 규범	담화자
의미 구성 능력의 신장	모방과 연습	개인의 목적의식과 사고 능력의 계발	담화 공동체의 참여를 통한 건전한 상식의 계발	담화 참여자들 간의 상호작용을 통한 의사소통능력의 향상
의미 구성의 한계점	텍스트를 제외한 필자, 독자, 맥락 등 쓰기 요소가 의미 구성에서 배제됨	필자 개인의 일원적 의사소통을 강조하여 의미 구성 과정을 단순화시킴	필자의 주체적인 의미 구성이 경시되고 '합의'가 이뤄지지 못할 경우 상호작용은 활동 자체가 됨	다양한 언어와 사고를 풍부하게 경험해야 하며, 대화를 나눌 수 있는 분위기 조성이 선행되어야 함

2) 의미 구성에 대한 새로운 설명 방식

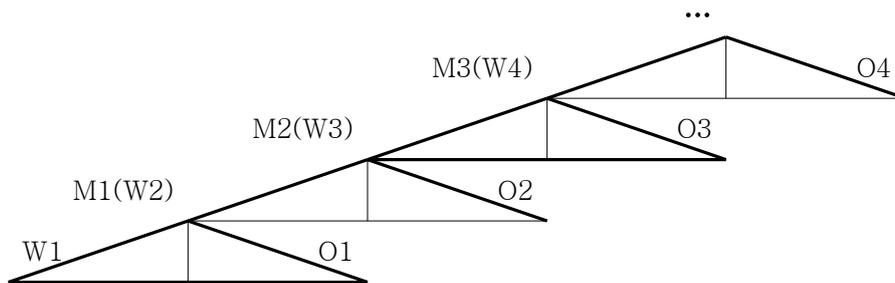
지금까지 텍스트의 의미 구성에 대하여 작문 이론을 중심으로 검토해봤을 때 의미 구성이라는 지식을 바라보는 관점이 외재적이냐 내재적이냐 라는 이원론

12) 본 연구에서는 박영목(1995)의 연구를 기반으로 해서 필요한 부분만 요약하고 변형했다.

적인 관점으로 접근했기 때문에 이론과 실제라는 문제가 생겼다고 본다. 즉 인간의 인지적 사고가 중요한가, 외부 세계에 대한 경험과 지식을 담화 공동체와의 대화를 통해서 풀어나가는 것이 중요한가라는 두 가지 중 어느 한 가지의 관점만을 가지고 쓰기의 의미 구성 방식을 풀어나가기에는 한계가 있다는 것이다.

이주선(2005, p. 17)에서는 최근 들어 개인에게 요구되는 의미 구성 능력에 대한 개념이 변화하고 있는데, 인지와 사회를 이분법적인 관점으로 경계를 긋지 말고 사회와 인지를 상호 보완의 입장에서 파악하자는 주장들이 점차 설득력을 얻는다고 했다. 즉, 작문이론에서 인지적 관점을 강조하는 경우와 사회적 관점을 강조하는 경우, 그 어느 경우도 지식과 담화의 생성 과정을 충분히 설명할 수 없는 한계를 지닐 수밖에 없다는 것이다. 따라서 의미 구성 능력은 개인적인 능력임과 동시에 사회적 능력이며, 담화 활동의 성공적인 수행 여부와 직결된다고 볼 수 있다.

이와 같은 논지는 연구자가 생각하는 의미 구성의 관점과 비슷하다. 즉 실제 쓰기 교육 현장에서는 사회와 인지가 따로 분리되는 것이 아니라 통합적인 관점에서 이루어지고 있다는 것이다. 사회적 관점과 인지적 관점은 같은 비율로 반영되기도 하고 때로는 인지적 관점이 때로는 사회적 관점이 더 많은 비율을 차지하면서 [그림 II-1]와 같이 의미를 구성하는 능력으로 발전된다고 본다.



[그림 II-1] 통합적 관점의 의미 구성과 쓰기 능력

<p>* 약호 W1, W2, W3, W4: 필자의 인지적 관점 O1, O2, O3, O4: 타자의 사회적 관점 M1, M2, M3: 구성된 의미</p>
--

인지적 관점의 필자 W1이 의미 구성을 하는 과정에서 O1이라고 하는 사회적 관점과의 상호작용을 통해 M1이라고 하는 의미를 구성했다고 가정해보자. 이 M1은 인지적 관점과 사회적 관점을 수용한 의미 구성을 뜻하는데 통합적 관점에서 한 편의 의미 구성을 진행했던 필자는 이미 이전의 W1이 아니라 쓰기 능력 면에서 달라진 W2가 된다는 것이다. 사회적 관점의 담화 공동체 역시 두 번째의 글을 접했을 때는 그 전에 담화공동체였던 O1이 아니라 O2의 확장된 시각으로 의미교섭을 진행하게 되어 M2라는 새로운 의미를 구성하게 된다.

M2 역시 필자뿐만 아니라 담화 공동체와의 상호작용을 통해서 구성된 의미이기 때문에 이는 다시 W3라는 필자의 의미 구성 능력이 되는 것이다. 이렇게 통합적 관점에서 지속적으로 의미를 구성하다보면 필자와 독자가 구성한 의미는 항상 제자리에서 반복되는 일정한 수준의 의미 구성 요소가 되는 것이 아니라 이전과는 달라진 새로운 시각의 의미 구성 요소들로 바뀐다는 뜻이다.

달라진 시각이라는 것은 의미 구성 능력을 항상 긍정적인 방향으로 이끌어낸다는 뜻은 아니다. 의미 구성에 참여하는 필자 W와 담화공동체 O와의 의사소통상의 제약, 인지적 제약, 언어 및 상황적인 제약이 있다면 긍정적인 방향으로의 의미 구성은 어려움을 겪을 수도 있다. 따라서 W1과 O1의 통합적 작용으로 이루어진 M1의 의미 구성체는 그 상승된 높낮이가 여러 가지 제약에 따라서 달라질 것이다.

따라서 연구자는 의미 구성 요소에 인지적, 사회적 관점을 포함시켰다고 해서 텍스트의 의미가 긍정적인 성과를 거둘 수 있다고 단언하지 않는다. 즉 처음 단계에서 사회적 상호작용과 인지적 관점에서의 사고력을 통합한 의미를 구성했으면 다음 두 번째 단계에서는 필자와 독자가 좀 더 발전된 시각으로 통합적 의미를 반영하거나 또는 비판적인 시각으로 해석하거나 갈등 상황에서 대안을 마련하려는 시도를 적극적으로 했을 때 의미 구성 능력은 향상되고 발전된다는 관점을 뜻한다.

2. 의미의 층위와 의미교섭의 작용 관계

쓰기 교육에서 의미교섭의 양상을 분석하려면 먼저 의미의 층위를 나누어서 어떤 의미 층위에서 교섭이 이루어지고 있는지를 파악하는 것이 선행되어야 한다. 쓰기 영역에서의 의미의 층위가 밝혀져야 교섭의 양상과 한계, 교육적인 기제 등을 추출할 수 있기 때문이다. 따라서 2절에서는 이론적 탐색을 통한 의미의 층위를 먼저 나눠보고 의미교섭과의 관계를 고찰해보고자 한다.

가. 의미의 층위

연구자는 2장 1절에서 의미란 개인의 의식 속에 잠재되어 있는 추상적인 지식이나 관념을 구체적인 쓰기 대상으로 인식하여 담화공동체와의 조정을 통해 해석한 구성체라고 의미의 개념을 정의하였다. 그렇다면 ‘추상적인 지식이나 관념이 구체화되어서 표현된 것’을 의미라고 말할 수 있는데 이때 지식이나 관념 또는 정보와 같은 용어들은 수직적인¹³⁾ 면에서 나누어 봤을 때 같은 층위에 있는 개념들이라고 할 수 없다. 즉 지식이나 관념 또는 정보들은 수직적인 층위가 다르다고 할 수 있다.

허경철외(2001)는 지식과 정보란 용어의 의미를 피상적 수준에서 살펴보면 모두 앎(知)이란 의미를 지니고 있기 때문에 같은 개념을 나타내는 동의어라고 볼 수도 있다고 한다. 그러나 심층적 수준에서 보면 현저한 개념상의 차이가 존재하고 그 차이점을 크게 두 가지로 논하고 있다.

첫째, 두 개념의 가장 근본적인 차이는 “체계”, “구조”, “맥락”이라는 개념들과 관계되는 양상의 차이로부터 유래한다. 기본적으로 지식은 체계로서 존재하고, 구조로서 존재하며, 맥락 안에서 존재한다(장상호, 2000). 체계와 구조로서 존재하는 지식은 그러한 지식을 보유하고 있는 자에게 사물과 현상을 판단, 해석할 수 있는 안목으로 존재하고 새로운 생각과 지식을 생산할 수 있는 능력으로서 존재하지만 정보는 학생들의 내적 안목이나 능력으로 존재할 수가 없다.

둘째, 일반적으로 구조와 체계로서의 지식은 교과서나 혹은 교사의 머릿속에 존재한다. 즉 학생의 외부에 존재한다. 학생이 지식을 배운다는 것은 외적으로

13) 연구자는 의미를 상하관계로 파악한 것을 수직적인 층위라고 할 것이다. 반면에 명제적 지식과 방법적 지식, 명시적 지식과 암묵적 지식, 지식의 지적 측면과 정의적 측면으로 나누는 것은 수평적인 지식이라고 할 것이다.

존재하는 구조로서의 지식을 바로 자기 자신의 구조와 체계로서의 내면화한다는 것을 의미한다. 그러나 아무리 훌륭한 지식도 학생이 이미 지니고 있는 그 자신의 인지 구조의 수준과 특성에 따라 얼마든지 다르게 재해석되어서 구조로서 이해될 수도 있고, 되지 않을 수도 있는 것이다. 이때 학생의 인지 구조에 적합하지 않을 경우 지식의 구조는 결코 학생에게 동화될 수 없게 되어 지식으로서 존재할 수 없게 되는 것이다.

이 연구에서는 정보와 지식을 위계화 했을 경우 정보가 1차적 층위의 의미라면 지식은 한 단계 높은 2차적 층위의 의미라고 규정한 것이다. 즉 정보는 단편적인 의미이지만 지식은 포괄적인 의미라는 것을 시사하고 있다.

Habermas는 포괄적 지식 이론에서 지식의 유형을 논리적-방법론적 규칙과 인식론적 관점의 특수 관계를 통해 세 가지 범주로 분류한다.¹⁴⁾

경험·분석적 모형, 해석학적 모형, 비판적 모형이 그것이다. 경험·분석적 모형이 생성하는 지식의 특징은 확실성에 있으며 교육의 방법은 전수와 모방, 재현에 중점을 둔다.

해석학적 지식을 추구하는 모형에서는 학습자의 경험을 통해 의미를 재구성하는 것을 중시한다. 즉 기존의 것을 그대로 보는 것이 아니라 어떤 정보를 이

14) William H. Schubert, Curriculum, 연세대학교 교육학과 교육과정연구회 역, 『교육과정이론』, 1992, 양서원, 201쪽

탐구 유형	경험·분석적	해석학적	비판적
지향하는 관심	기술적	실제적	해방적
사회적 조직	작업	상호작용	개인의 힘
논리	<ul style="list-style-type: none"> 통제와 확실성의 원리 강조 경험적으로 검증 가능한 법칙과 같은 명제를 중시 가치중립적 지식을 상징 객관화시킬 수 있는 지식 효율성이나 경제성을 중시 사회 실재를 있는 그대로 수용 	<ul style="list-style-type: none"> 이해와 의사소통의 상호작용 강조 인간을 지식의 능동적 창출자로 간주 일상생활의 토대 내면에 있는 가정과 의미를 탐색 실재를 사적·정치적 및 사회적 맥락 내에서 공유되고 주관적으로 구성되는 것으로 간주 언어 사용을 위한 의미에 관심 	<ul style="list-style-type: none"> 이데올로기 비판과 실천의 필요성을 전제 억압적이고 지배적인 것을 폭로 허위의식에 대한 감수성 요구 왜곡된 개념과 부당한 가치를 문제로 부각시킴 탐구가 기초하고 있는 가치 체계와 정의 개념을 검토하고 설명

루고 있는 맥락, 의도, 상호주관적 관계를 통해 의미를 부여하는 것이다. 그러나 학습자의 능동적 해석의 다양성이 존중된다는 점에서 지식의 고정적 의미를 탈피한다고 할지라도 이러한 해석이 학습자의 실천적 전망과 괴리될 수 있다는 한계를 벗어나지 못한다.

비판적 지식 모형은 해석학적 지식 모형의 한계를 벗어나 텍스트의 의미를 통해 전망을 밝히고자 하는 모형이다. 즉 ‘현실의 세계’와 ‘되어야 할 세계’의 차이를 인식하고 그 차이를 극복하고자 하는 지향성을 강조한다. 즉 지식의 의미가 지식 그 자체에 있거나 해석 차원에 머물러서는 안 된다는 점에서 다른 지식의 모형과 변별된다고 할 수 있다.

Habermas의 포괄적 지식의 유형은 본 연구에서 다음과 같은 시사점을 주고 있다.

첫째, 의미의 층위별로 경계선이 불분명한 층위에 대해 경험·분석적, 해석학적, 비판적이라는 탐구 유형을 제시함으로써 쓰기에서도 적용 가능한 교육적 기제로 삼을 수 있다는 점이다. 학습자가 구성한 의미가 어떤 층위인지 불분명할 때 지식의 탐구 유형으로써 연구자는 이 세 가지 모형을 참고로 할 것이다.

둘째, 학습자의 삶의 문제와 연관시켜서 볼 때 사회 현상을 있는 그대로 볼 것인가, 주관적인 해석을 통해 바라볼 것인가, 지금 살고 있는 삶 이후의 방향을 지향할 것인가 등 자신의 일상적 문제와 지식을 연관시킴으로써 학습자의 교육적 내용 구성에도 참고가 될 것이라고 본다.

셋째, 지식을 바라보는 관점에 있어서 지향하는 관심, 사회적 조직, 환경 조건, 논리적으로 중요하게 생각하는 요소 등을 복합적으로 고려했다는 점에서 연구자가 의미의 층위를 나눔에 있어서도 다양한 범주와 요소들을 고려해야겠다는 시사점을 주고 있다.

쓰기 교육에서는 의미의 층위를 다루고 있는 연구물을 찾아보기 힘든 반면에 읽기교육에서는 이해의 층위를 사고와 관련하여 다루고 있는 선행 연구들을 찾아볼 수 있었다. 텍스트 이해의 층위라는 면에서 텍스트 표현의 층위와 같다고 할 수는 없지만 읽기 영역에서의 연구들을 바탕으로 시사점을 찾아보고자 한다.

서혁(1997)은 언어적 텍스트를 중심으로 다루는 읽기 교육의 측면에서 볼 때, 사고의 과정이나 단계를 그 기능에 따라 대체로 세 범주¹⁵⁾ 즉 사실적 사고, 추론적 사고, 창의적 사고로 나누고 있다.

또한 Smith(1963)에서도 읽기는 이해의 층위에 따라 이해 양상을 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해로 나누고 있다(Smith, 1963 ; 전지영, 2008, p. 24에서 재인용).¹⁶⁾ 확대된 읽기 개념에서 텍스트를 읽고 의미를 이해했다는 것은 이 세 가지 층위의 이해가 수반된 사고 과정이라고 보고 있다.¹⁷⁾

김혜정(2002:282)은 독자에 의해 재구성되는 의미를 두 가지 층위로 임의 구분하고 있다. 첫 번째 층위의 텍스트 의미는 텍스트의 유형과 표면 구조에 구속적인 표면적 주제 의미이고, 두 번째 층위의 텍스트 의미는 텍스트 생산과 수용의 사회문화적 맥락과 결부시킴으로써 독자가 추론한 이면적 주제 의미이다. 비판적 이해란 바로 두 번째 층위의 의미까지 도출해 내는 과정을 뜻하며, 이러한 해석 과정을 통해 결과 된 ‘의미’와 그 의미를 드러내는 ‘표현 형식’을 비판적 사고 작용의 대상으로 삼을 수 있다고 보았다.

읽기교육에서의 이해의 층위 연구는 다음과 같은 시사점을 준다.

첫째, 읽기교육에서 바라보는 이해의 층위는 대부분 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 또는 창의적 이해 세 가지로 제안되고 있다는 것이다. 이경화(2001)에서는 연구자마다 조금씩 용어의 차이는 있지만 명시적으로 드러나 있는 내용이나 정보를 확인하는 수준의 이해를 사실적 이해로 보고 있으며 가장 낮은 수준의 기능이지만 글 내용의 이해를 위한 기초로써 매우 중요한 기능으로 보고 있다. 추론적 이해는 명시적인 정보를 바탕으로 추론을 통해 의미를 재구성하며 유동적이고 다양한 의미를 구성할 수 있는 이해로 보고 있다. 비판적 이해는 평가 준거에 근거하여 글에 제시된 내용 및 표현과 조직에 대하여 적절성과 타당

15)

사실적 사고	개념 파악, 분석(수렴적 사고), 기억, 재생
추론적 사고	추리(논증, 해석, 판단), 상상
창의적 사고	종합(확산적 사고), 비판(평가, 감상), 적용, 문제해결

16)

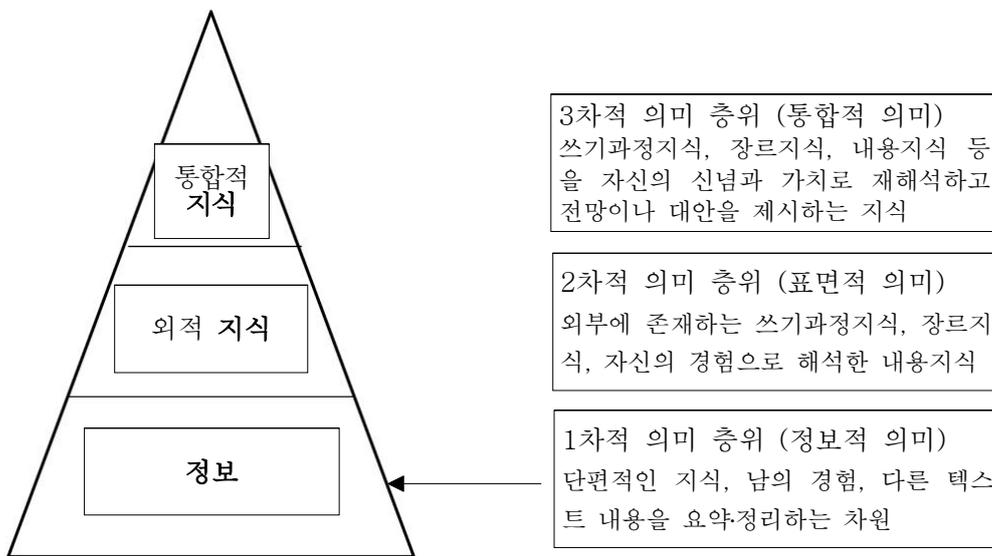
구분	Smith(1963)	Herber(1965)	Kennedy(1981)
이해의 층위	literal comprehension	literal comprehension	literal reading
	interpretive comprehension	interpretive comprehension	inferential reading
	critical comprehension	applied comprehension	critical reading
	creative comprehension		

17) 전지영(2008:24)에서는 독자가 텍스트를 읽으면서 의미를 구성하는 과정은 선조적이지 않으며, 또한 이해의 층위를 분절적으로 보는 것은 비판을 받을만한 부분이 많지만, 그럼에도 불구하고 여전히 이와 같이 읽기의 층위를 구분하여 설명하는 것은 기술상의 여러 장점이 있다고 기술한다.

성을 판단하는 이해로 층위를 나누어서 설명하고 있다는 점이다.

둘째, 이해의 층위를 통해 학습자의 이해 수준을 파악하고 교육과정을 구안하며 실천하는 데 도움이 될 것이라고 본다. 특히 국어교육에서는 수학이나 과학과처럼 학습자의 수준 차를 분명하게 판단하는 기준이 애매모호하여 수준별 교육과정을 마련하고 가르치는 일이 쉽지 않다. 따라서 쓰기 영역에서도 의미의 층위에 대한 활발한 연구를 통해 학습자의 수준 차를 파악하고 개선하기 위한 폭넓은 논의가 필요하다는 점이다.

연구자는 위 선행 연구자들의 연구 결과를 토대로 의미를 [그림 II-2]와 같이 세 개의 층위 즉, 1차적 의미 층위로 정보, 2차적 의미 층위로 외적 지식, 3차적 의미 층위로 통합적 지식으로 구분하였다.



[그림 II-2] 의미의 층위

먼저 1차적 의미 층위로 정보적 의미를 구성하는 차원으로 보았다. 정보는 나의 직접적인 경험이 아니라, 남의 경험을 통해서 즉, 교사나 다른 사람으로부터 또는 대중 매체를 통해서, 정보 통신망을 통해서, 책을 읽으면서 얻어진 것이다. 정보는 자신의 경험과 관련시켜서 통합되거나 재구성되지 않고 단지 들어

서 아는 정도에 불과한 것이다. 예를 들면 교사가 학생들에게 전달한 지식은 교사에게 있어서는 지식이 되지만 학생의 입장에서는 정보가 된다. 이 정보를 학생 자신의 경험과 관련해서 또는 통합해서 다른 사람에게 전달한다면 그것은 그 학생의 지식이 되며 그 학생으로부터 전달 받은 사람은 또 다른 정보가 되는 것이다.

따라서 정보는 사실을 있는 그대로 알고 있는 수준이며 남의 경험을 그대로 받아들인 상태이다. 정보를 의미로 구성할 때 필자는 고차원적인 사고 활동을 요구하지 않기 때문에 들은 것이나 본 것을 요약하거나 정리하는 차원에서 머무르게 된다. 그렇기 때문에 정보는 단순한 사실이나 경험을 분석하는 탐구 방법에 그치게 되어 1차적 의미 층위로 설정하였다.

두 번째 2차적 의미 층위로 표면적 의미를 구성하는 차원으로 보았다. 표면적 의미는 1차적 의미인 정보와 외적 지식을 인지하는 수준으로 의미를 부여한다. 여기서 말하는 외적 지식이란 쓰기 과정 지식, 장르 지식, 경험과 관련된 내용 지식을 말한다. 즉, 쓰기의 과정 지식과 장르 지식을 알고 있으며 내용을 구성함에 있어서 정보와 자신의 경험을 토대로 의미를 구성하는 층위이다. 자신의 생활 세계와 주변과의 관계에서 정치적·사회적 맥락은 인식하고 있으나 실천이나 대안을 생각하지 않고 주관적으로 해석하는 차원에 머무르게 된다. 즉 지금, 여기, 현재에 대해서 관심을 가지고 상호 주관적으로 해석한 내용을 의미에 담는 층위를 말한다.

세 번째 3차적 의미 층위로 통합적 의미를 구성하는 차원으로 보았다. 통합적 의미는 1차적 의미인 정보와 2차적 의미인 외적 지식에 자신의 신념과 가치관으로 재해석해서 의미를 부여한다. 현실의 삶과 관련한 문제 또는 현실을 왜곡해서 바라보는 문제에 대해서 비판적으로 사고를 하며 생활 세계의 문제에 대해서 개선하거나 극복하기 위한 실천적 대안을 강조한다. 따라서 2차적 의미 층위가 지금, 여기, 현재에 머무르는 시각을 가지고 있다면 3차적 의미 층위는 앞으로 '나아가야 할 세계' 또는 '되어야 할 세계'에 대한 시각을 가지고 재해석한 의미를 구성하는 층위를 말한다.

위에서 말한 세 가지 의미의 층위별 특징을 정리하면 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 의미의 층위별 특징

구분	정보적 의미 (1차적 의미 층위)	표면적 의미 (2차적 의미 층위)	통합적 의미 (3차적 의미 층위)
상호작용 관계	정보와 상호작용	정보+외적 지식과 상호작용	정보+외적 지식+신념, 가치관과 상호작용
인지 수준	정보를 내용으로 인지	정보와 경험을 내용으로 인지하고 쓰기 과정지식과 장르 지식 인지	정보, 경험, 가치, 신념을 재해석해서 내용으로 인지하고 쓰기 과정지식과 장르 지식 인지
사고 속성 (탐구방법)	사실적 사고 (사실 및 경험 분석)	해석적 사고 (주관적 해석)	비판적 사고 (비판, 전망, 대안 마련)
특징	-정보의 회상과 기억을 토대로 의미를 구성함 -남의 경험이나 다른 텍스트의 내용을 인용하는 차원 -텍스트에 명시적으로 제시되어 있는 단편적인 의미 -고차원적인 사고활동을 요구하지 않음	-쓰기 과정과 장르 지식을 토대로 의미를 구성함 -자신의 경험과 정보를 토대로 의미의 내용을 구성함. -실재(삶)에 대한 개인적·정치적·사회적 맥락을 주관적인 해석 차원에서 의미를 부여함	-쓰기 과정과 장르 지식을 토대로 의미를 구성함 -자신의 경험, 가치, 신념을 토대로 재해석한 내용을 의미로 구성함. -실재(삶)에 대한 개인적·정치적·사회적 개념과 관련된 부당한 가치문제를 인식하고 재해석함. -문제를 비판하고 전망이나 대안을 의미 구성에 제시할 수 있음.

나. 의미교섭의 개념 및 특징

II장에서 연구자는 의미의 개념을 ‘담화공동체와의 조정을 통해 해석한 구성체’라고 하였다. 이는 의미라는 것이 필자 혼자만의 뜻이 담긴 구성체를 뜻하는 것이 아니라 담화공동체와의 교섭 과정을 전제로 정의를 내린 것이다.

사회적 상호작용을 통해 필자가 의미를 구성한다고 할 때 ‘협상’, ‘협의’ 등 연구자마다 용어의 정의가 조금씩 다르게 사용되고 있다. 따라서 ‘교섭’이란 용어의 개념을 정의하기 위해서는 현재 쓰기 교육에서 사용하고 있는 ‘협상’과 ‘교

섭'의 개념을 알아보고 비교해 볼 필요성이 있다.

먼저 '협상'은 쓰기 교육에서 전략적 방법의 하나로 사용된다. 쓰기 교육에서 다루는 협상은 주로 '의미 협상(negotiation of meaning)'을 지칭하고 있는데 여기서 'negotiation'을 사전적 의미로 번역하면 '협상' 혹은 '교섭'으로 사용되고 있다. 즉 협상과 교섭은 사전적으로는 비슷한 뜻으로 사용해도 무방하다는 것을 뜻하고 있다. 그러나 협상이라는 용어는 연구 분야에 따라서 또는 연구 주제에 따라서 교섭과는 조금 다르게 사용되고 있다.

정민주(2008, p. 31)는 협상을 화법과 관련하여 다음과 같이 정의하고 있다.

'협상'이란 이익과 관련된 갈등을 인식한 둘 이상의 주체들이 이를 해결할 의사를 가지고 모여서 합의에 이르기 위해 대안들을 조정하고 구성하는 공동 의사 결정 과정이다.

정민주(2008)의 연구에서 말하는 협상이란 둘 이상의 갈등 상황에서 합의점을 찾아야만 함을 협상의 목표로 하고 있다. 그러기 위해서 대안을 조정하고 구성하는 공동의 의사 결정 과정을 하고 있는데 이때 주체가 상호 만족을 얻을 수 있는 합의점을 찾지 못한다면 협상은 결렬된다고 해석할 수 있다.

정진교(2002:14)는 협상하기 전략을 활용한 쓰기 지도에서 의미 협상을 다음과 같이 정의하고 있다.

의미 협상은 다수의 이질적인 목소리, 관점들에 대한 반응이며, 의미의 무한성과 표현의 유한성 사이의 대화이고 갈등이다. 협상은 외적인 대화와 내적인 대화를 포괄해서 나타나며 이러한 과정을 통해 구성된 의미는 선택적이고, 잠정적인 해결책이자 반응이다.

정진교(2002)의 협상은 타인의 목소리인 외적 대화와 마음 속 대화인 내적 대화라는 언어적 상호작용 속에서 이루어지는 대화의 과정을 의미 협상으로 보고 있다. 따라서 의미가 선택적이고 잠정적인 해결책이자 반응이라는 점에서 본다면 연구자가 정의하는 의미교섭의 뜻과 근접한 개념이다.

그러나 연구자는 외적 대화와 내적 대화의 있고 없음의 문제보다는 오히려 갈등을 극복하는 과정 속에서 필자가 의미 교섭의 판단 요인으로 작용하는 관계가 무엇인지를 파악하고 판단 요인을 추출하는 것이 더 중요하다고 본다.

따라서 지금까지 논의를 바탕으로 본 연구에서는 의미교섭이란 다음과 같이

규정하였다.

‘의미교섭이란 필자의 의미 층위와 타자의 의미 층위가 만나서 서로 다른 의미를 해석하고 조정하여 의미 구성체로 나타내는 과정이다.’

이 연구에서 내린 의미교섭의 개념을 바탕으로 특징을 찾아보면, 첫째, 의미의 층위가 서로 다양하게 만나면 의미교섭의 결과도 다양하게 나타날 수 있다는 것이다. 협의의 대상이 되는 필자와 타자의 의미 층위는 서로 같을 수도 있고 서로 다른 층위의 의미가 만날 수도 있다. 예를 들어 필자의 의미 층위는 낮은 수준임에 반해 타자의 의미 층위가 높은 수준일 수도 있고, 반대로 필자의 의미 층위는 높은 수준임에 반해 타자의 의미 층위가 낮은 수준일 수도 있다.

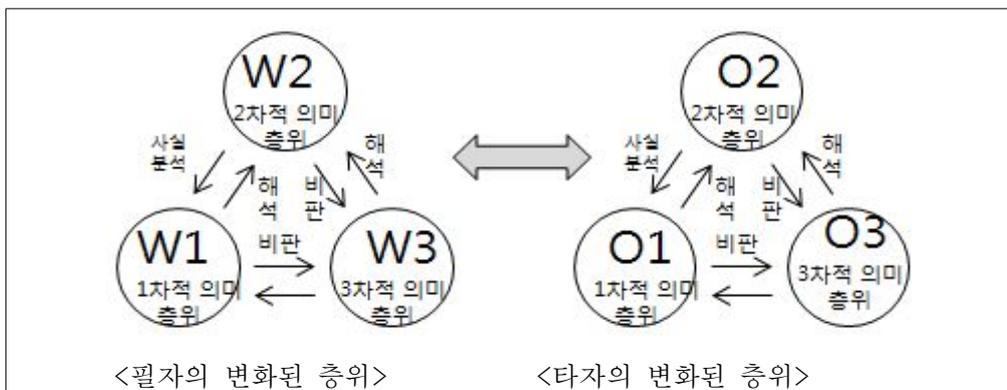
이렇게 서로 다양한 의미 층위가 만났을 때 나타나는 의미교섭의 결과는 공식처럼 규정된 것이 아니다. 즉 비슷한 수준에서의 교섭 결과는 이것이고, 높은 수준에서의 교섭 결과는 이것이다. 라고 단언할 수 없다는 것이다.

의미의 층위가 서로 다양하게 만났을 때 협의하기의 다양한 층위 관계를 정리해보면 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 협의하기의 다양한 층위 관계

필자의 의미 층위(W)	타자의 의미 층위(O)	협의의 층위	필자의 입장에서 협의의 수준	교섭의 결과
1차적 층위=W1	1차적 층위=O1	(W1⇔O1)	비슷한 수준	
	2차적 층위=O2	(W1⇔O2)	높은 수준	
	3차적 층위=O3	(W1⇔O3)	아주 높은 수준	
2차적 층위=W2	1차적 층위=O1	(W2⇔O1)	낮은 수준	
	2차적 층위=O2	(W2⇔O2)	비슷한 수준	
	3차적 층위=O3	(W2⇔O3)	높은 수준	
3차적 층위=W3	1차적 층위=O1	(W3⇔O1)	아주 낮은 수준	
	2차적 층위=O2	(W3⇔O2)	낮은 수준	
	3차적 층위=O3	(W3⇔O3)	비슷한 수준	

둘째, 의미의 층위가 환원적인 순환 과정을 거치며 변화될 수 있다는 것이다. 필자의 입장을 예로 들면 1차적 의미 층위를 가진 필자가 타자와의 ‘해석적’ 탐구 과정을 거쳐서 의미를 구성하면 그 필자는 2차적 의미 층위로 올라갈 수도 있다. 반대로 2차적 의미 층위를 가진 필자가 타자와의 교섭 과정에서 ‘사실적·분석적’의 탐구 과정을 거쳤을 경우 1차적 의미 층위로 내려갈 수도 있다. 이와 같은 현상은 타자의 입장에서도 마찬가지이다. 필자와 타자가 의미교섭이 이루어진다고 가정했을 때 변화된 의미 층위를 환원적 순환 과정으로 나타내면 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] 의미교섭 과정에서 필자와 타자의 환원적 순환 과정

[그림 II-3]을 통해서 필자와 타자가 순환되는 의미의 층위는 개별적으로 순환되는 과정으로 나타낼 수도 있고, 담화공동체와의 교섭으로 순환되는 과정으로 나타낼 수도 있다.

즉 필자 자신이 높은 층위의 탐구 과정을 받아들여서 수용을 하면 의미의 층위가 높아지지만 필자 자신이 높은 층위의 탐구 과정을 거부하게 되면 의미의 층위는 낮아지거나 변화하지 않는다. 그리고 타자와의 관계에서 봤을 때 2차적 의미 층위인 W2가 자신보다 높은 수준의 3차적 의미 층위인 O3와 교섭을 하는 과정에서 O3의 비판적 탐구 과정을 받아들이면 W2는 W3로 의미 층위가 높아지게 된다.

셋째 의미교섭을 통해 글을 잘 쓰는 필자와 잘 쓰지 못하는 필자의 공통적인

특징을 유추해낼 수 있다. 즉, 글을 잘 쓰는 필자는 타자와의 교섭과정에서 높은 층위의 의미를 구성하기 위해 스스로 조정하기를 잘 한다. 또한 가시적인 타자가 없어도 머릿속으로 가정을 해서 보이지 않는 타자와 교섭을 하거나 자기 자신과의 교섭에서도 높은 의미의 층위를 구성하기 위해서 스스로 잘 조정한다.

반면에 낮은 수준의 필자는 타자와의 교섭에서 높은 층위의 의미를 구성하기 위해 조정하거나 자신과의 교섭에서 조정하는 능력이 부족한 것이다. 그러므로 낮은 수준의 필자에게 있어서 타자는 종종 무의미한 존재가 되어 버리는 것이다. 이런 경우에 의미교섭은 무의미한 과정, 즉 혼자만 의미를 구성하고 자신의 글을 완결시켜버리는 현상을 초래하게 된다.

다. 의미의 층위와 의미교섭을 통한 쓰기와 관계

II장 2절에서 의미의 층위를 나누고, 의미교섭의 개념 및 특징을 살펴보았다. 지금부터는 의미의 층위와 의미교섭과의 관계를 알아보려고 한다. 특히 쓰기와 의 관계를 통해 접점을 찾다보면 의미의 층위가 교섭 당사자들에게 있어서 얼마나 중요한지 앞으로의 방향성을 제시할 수 있을 것이다.

따라서 여기서는 필자의 의미 층위와 언어 사용의 특징, 필자의 의미 층위와 타자의 탐구태도 양상, 필자의 의미 층위 및 의미수용의 태도와 쓰기와 의 관계를 살펴볼 것이다.

필자의 의미 층위를 세 부분으로 나누어서 언어 사용의 특징¹⁸⁾을 찾는다면, 1차적 의미 층위에서는, 자신의 경험적 지식과 이론적 정보를 바탕으로 객관 세계와 연관되어 있다. 따라서 정보의 회상과 기억, 남의 경험과 다른 텍스트의 내용 지식을 의미 구성에 있어서 중요한 요소로 작용한다. 따라서 1차적 의미 층위의 언어적 사용의 특징은 '서술적'이다. 즉 필자가 어떤 사실을 재현하고자 하는 방식으로 표현하는 언어적 특징을 갖는다.

2차적 의미 층위에서는, 이론적 정보와 외적 지식을 바탕으로 객관세계뿐만 아니라 사회세계와도 연관되어 있다. 따라서 쓰기의 과정 및 장르 지식을 잘 인지하

18) 하버마스(2006:476~179)의 언어에 의해 매개되는 상호작용의 순수한 유형들 명령적 화행, 서술적 화행, 규제적 화행, 표출적 화행, 의사소통적 화행, 조작적 화행의 부류 다섯 가지를 연구자의 의도에 따라 밑줄 그은 부류를 중심으로 세 부분으로 재구성함.

고 있으며 실재에 대한 개인적·정치적·사회적 맥락을 의미 구성에 연결하려고 한다. 따라서 2차적 의미 층위의 언어 사용의 특징은 ‘사회적으로 인정’되는 범위에서 규제된 언어적 특징을 갖는다.

3차적 의미 층위에서는, 외적 지식과 실천적 지식을 바탕으로 객관세계, 사회세계, 자신의 주관세계를 포괄한다. 실재에 대한 부당한 개념과 관련된 가치문제를 다루며, 문제를 비판하고 전망이나 대안을 제시한다. 따라서 3차적 의미 층위의 언어적 특징은 ‘의지 표출과 대안 제시’를 갖는다는 것이다.

위 논의를 바탕으로 필자의 의미 층위와 언어 사용의 특징을 정리하면 <표 II-5> 와 같다.

<표 II-5> 필자의 의미 층위와 언어 사용의 특징

언어적 지식의 특징 필자의 의미 층위	지식의 유형	연관되는 세계	의미 구성의 토대	언어 사용의 특징
1차적 의미층위	경험적·이론적 정보	객관세계	-정보의 회상과 기억 -남의 경험이나 다른 텍스트의 내용 지식	서술적 표현
2차적 의미층위	이론적 정보·외적 지식	객관세계 사회세계	-쓰기 과정 지식과 장르 지식 -실재(삶)에 대한 개인적·정치적·사회적 맥락	규제된 표현
3차적 의미층위	외적 지식·실천적 지식	객관세계 사회세계 주관세계	-자신의 경험, 가치, 신념 -실재(삶)에 대한 개인적·정치적·사회적 개념과 관련된 부당한 가치문제 -문제를 비판하고 전망이나 대안 제시	의지 표출 대안 제시

하버마스(2006)에서는 베버의 공식적 행위이론이 놓치고 있는 화행이론에 의지해서 새로운 행위이론의 분류법¹⁹⁾을 세 가지로 제시했다. 여기서는 그의 이론

19) 하버마스(2006, p. 423)의 행위유형

행위 태도	성공지향적	이해지향적
비사회적	도구적 행위	
사회적	전략적 행위	의사소통적 행위

을 바탕으로 필자의 의미층위와 타자의 탐구태도를 조합하려고 한다.

성공지향적 행위를 기술적 행위규칙의 준수라는 측면에서 고찰하고, 상황과 사건의 연관에 얼마나 효과적으로 개입하는지에 따라 평가할 때, 우리는 그런 성공지향적 행위를 ‘도구적(instrumentell)’이라고 부른다.

성공지향적 행위를 합리적 선택규칙의 측면에서 고찰하고, 합리적인 상대방의 결정에 얼마나 효과적으로 영향을 미치는지에 따라 평가할 때, 우리는 그런 성공지향적 행위를 ‘전략적(strategisch)’이라고 부른다. 도구적 행위는 사회적 상호작용과 결부될 수 있고, 전략적 행위는 그 자체로 사회적 행위다.

이에 반해 우리가 ‘의사소통적(kommunikativ)’ 행위에 관해 말할 때는, 관련된 행위자들의 행위계획들이 자기중심적 성공 계산에 의해서가 아니라 상호이해의 행위를 통해서 조정되는 경우이다. 그들은 그들의 행위계획을 공동의 상황정의를 토대로 서로 조정할 수 있으며, 그런 조건하에서 개인적 목표를 추구한다.

위의 행위 이론을 토대로 필자의 의미층위와 타자의 탐구태도를 조합해보면 <표 II-6> 와 같다.

<표 II-6> 필자의 의미 층위와 타자의 탐구태도 조합

타자의 탐구태도 필자의 의미 층위	사실적·분석적 (O1)	해석적 (O2)	비판적 (O3)
1차적 의미층위 정보(W1)	정보-도구적	정보-전략적	정보-의사소통적
2차적 의미층위 외적지식(W2)	지식-도구적	지식-전략적	지식-의사소통적
3차적 의미층위 통합적 지식(W3)	통합지식-도구적	통합지식-전략적	통합지식-의사소통적

위의 표는 다양한 필자의 의미 층위와 타자의 탐구 태도를 조합했을 경우 필자의 지식 유형을 어떤 목적으로, 어떻게 활용하는가와 연관되어 있다.

여기서 W1O1를 예로 들면 1차적 의미층위인 정보와 사실적·분석적 탐구태도가 조합이 되면 자기가 목적으로 하는 글쓰기를 위해서 정보를 도구적으로

사용하게 된다. W2O2를 예로 들면 2차적 의미 층위인 외적 지식과 해석적 탐구 태도가 조합이 되면 자기가 목적으로 하는 글쓰기를 위해서 외적지식을 전략적으로 사용하게 된다. W3O3를 예로 들면 3차적 의미 층위인 통합적 지식과 비판적 탐구태도가 조합이 되어 통합지식을 상호이해·조정하는 의사소통적으로 사용하게 된다. 지금까지 논의를 바탕으로 필자의 의미 층위 및 의미수용의 태도와 쓰기와의 관계를 정리하면 <표 II-7> 와 같다.

<표 II-7> 필자의 의미 층위 및 의미수용의 태도와 쓰기와의 관계

의미수용의 태도 필자의 의미 층위	도구적	전략적	의사소통적(...)
<1차적의미> 정보	정보·지식적 쓰기		
<2차적의미> 외적지식		지식·통합적 쓰기	
<3차적의미> 통합적지식			통합적·실천적 쓰기

정보-도구적, 정보-전략적 태도는 정보·지식적 쓰기 즉 과학, 기술, 공학 분야 등 정확한 정보, 지식의 전달 및 재현 등을 필요로 하는 쓰기에서의 본질적 요소이다. 따라서 단순한 내용 지식을 요하거나 필자의 경험 및 다른 텍스트를 읽고 알게 된 정보 등을 명시적으로 드러나게 의미를 구성하게 된다.

지식-전략적, 지식-의사소통적 태도는 지식·통합적 쓰기 즉 법, 도덕, 종교 등의 지식을 사회적 관계와의 맥락에서 해석하고 재구성하는 쓰기에서의 본질적 요소이다. 따라서 필자가 알고 있는 외적지식을 담화공동체와의 맥락에서 해석하고 자신의 의미로 재구성해서 의미를 구성하게 된다.

통합지식-의사소통적 태도와 그 이상의 의미 수용적 관계를 가진 태도에서는 통합적·실천적 쓰기 즉 예술, 미학 등 현재 삶의 문제를 미적으로 승화시키거나 미래를 전망하는 쓰기에서의 본질적 요소이다. 따라서 필자의 통합적 지식을 상호 이해 과정에서 조정하고 자신의 가치, 신념을 의미 구성에 자연스럽게 표출하게 된다.

Ⅲ. 의미교섭 양상 연구 방법

이 연구는 필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상을 분석하는 것으로 질적 연구의 방법으로 살펴본다. 즉, 학급 내의 쓰기 수업 상황에서 역동적인 담화공동체와 필자와의 의미교섭을 연구 대상으로 삼고 있다. 따라서 분석 자료는 의미교섭 과정 중에 나타나는 언어적 상호작용의 내용과 필자의 변화된 글에 초점을 맞추었으며 교사도 진행 과정에서 수업에 같이 참여할 것이다. 이 장에서는 의미교섭을 위한 쓰기 교육 내용 요소를 추출하고 쓰기 교수·학습 단계를 구안하여 필자의 의미구성 과정과 결과물에서 나타나는 자료들을 분석해 나가는 절차로 전개했으며 구체적인 내용과 방법은 다음과 같다.

1. 연구 대상 및 방법

가. 연구 대상

본 연구의 대상은 쓰기 능력의 발달 단계상 소통적 쓰기가 가능한 6학년을 연구 대상으로 선정하였다. 가은아(2011, p. 96)는 쓰기 능력의 발달 단계에 대하여 텍스트 분석을 통해 탐색했다. 보편적으로 발견되는 쓰기 특성을 추출하여 초등학교 3,4학년을 나열적 쓰기 단계, 초등학교 5,6학년을 소통적 쓰기 단계²⁰⁾, 중학교 1,2,3학년과 고등학교 1학년을 확장적 쓰기 단계, 그리고 고등학교 2,3학년을 통합적 쓰기 단계로 설정했다.

따라서 초등학생의 발달 단계상 의미교섭을 통한 글쓰기가 가능한 6학년 본 연구자의 학급을 연구 대상으로 선정하였다. 구체적으로 연구 대상 학급은 남자 15명, 여자 15명, 총 30명으로 구성되어 있으며 총 3개의 쓰기 과제에 참여하여 의미교섭을 진행한 글을 이 연구의 분석 대상으로 삼았다.

적용 기간은 3개의 쓰기 과제를 각 4차시에 걸쳐 총 12차시 분량으로 2011년

20) 가은아(2011, p. 96)는 초등학교 5,6학년을 소통적 쓰기 단계로 설정했다. 초등학교 5,6학년의 텍스트는 양적인 면에서 눈에 띄는 증가를 보였다. 가장 두드러진 특징으로는 전 단계에 비해 독자에 대한 인식이 뚜렷해짐에 따라, 글의 내용과 표현의 측면에서 독자를 적극적으로 고려하게 되었다는 점이다. 따라서 쓰기의 과정에서 독자와의 적극적인 소통이 나타나는 이 단계를 '소통적 쓰기' 단계라고 설정하고 있다.

9월 5일~12월 23일까지 4개월에 걸쳐 진행하였다. 주로 학생 필자의 활동지와 녹음자료를 바탕으로 완성된 글을 주된 분석 대상으로 하였으며 의미의 층위를 놓고 의미 구성의 변화를 살펴보았다. 또한 글에 나타나지 않은 인지적·정의적 요소를 살펴보기 위하여 반성적 쓰기와 교사의 관찰을 병행하여 참고 자료로 삼았다.

나. 자료 수집 방법 및 절차

의미 교섭을 통한 자료 수집은 쓰기 내용 추출에서부터 과정안을 구안하는데 까지 치밀한 계획을 요한다. 의미교섭을 할 당사자가 학생이기 때문에 계획된 시간 안에서 수업의 과정을 녹음하고, 개별 활동지를 작성해서 수집하며, 전사 까지 마쳐야만 의미 구성에 대한 교섭의 양상을 제대로 분석할 수 있기 때문이다. 자료 수집 과정은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 자료 수집 과정

기간	수집 및 제작 자료	수집 과정 및 방법
(2011년) 9월 5일~9월 25일	교육 내용 추출, 교수·학습 단계 구안, 쓰기 과제 및 교수·학습 과정안 구안	쓰기 과제에 대한 교수·학습 가능성 탐색 및 보완
9월 26일~9월 30일	쓰기 활동지 구안	활동지 내용 탐색 및 보완
10월 1일~10월 30일	<과제1>에 대한 자료 수집	구술 자료 녹음 및 전사, 초고, 재고, 반성적 쓰기
11월 1일~11월 30일	<과제2>에 대한 자료 수집	구술 자료 녹음 및 전사, 초고, 재고, 반성적 쓰기
12월 1일~12월 23일	<과제3>에 대한 자료 수집	구술 자료 녹음 및 전사, 초고, 재고, 반성적 쓰기
12월23일~12월30일		수집된 자료 보완

2. 연구 설계 및 절차

가. 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교육 내용 추출

필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭의 양상을 분석하기 위한 연구 설계 첫

단계로 쓰기 교육 내용을 추출하였다. 이는 필자의 의미 구성을 위한 내용 요소로써 인식하기, 구체화하기, 협의하기, 조정하기, 재구성하기를 바탕으로 한다.

의미교섭이라는 것이 필자 혼자 이루어지는 것이 아니라 담화공동체와의 갈등을 서로 해석하고 조정하는 과정임을 인식할 때, 의미 구성 과정에서 필요로 하는 교육 내용과 인지적·정의적 요소를 추출하는 것은 쓰기 교수·학습 단계를 설정하는 데에도 중심축이 되기 때문이다. 의미교섭의 과정에서 쓰기 교육 추출 내용은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교육 내용

교육 내용	내용 요소의 예	비고
(1) 상황과 목적에 맞게 의미교섭 활동에 참여한다(인식하기).	· 쓰기 과제와 관련된 상황 맥락 인식하기	지식
	· 상황 맥락에 맞게 상호작용하기	기능
	· 상대의 의견을 존중하며 대화에 지속적으로 참여하기	태도
(2) 쓰기 과제에 대한 관점, 내용, 의미를 구체화한다(구체화하기).	· 쓰기 과제에 대한 관점, 내용, 의미를 구체화하는 것이 무엇인지 이해하기	지식
	· 쓰기 과제에 대한 관점, 내용, 의미를 구체화하기	기능
	· 쓰기 과제에 대한 관점, 내용, 의미를 분명히 하거나 다른 관점으로 해석해 보는 태도 지니기	태도
(3) 동료와 상호작용 한 내용을 바탕으로 글을 쓴다(협의하기).	· 동료와 상호작용 한 내용이 무엇인지 알기	지식
	· 동료와 상호작용 한 내용에서 수용 여부를 판단하여 글로 표현하기	기능
	· 동료와 상호작용한 내용을 수용/거부하려는 태도 지니기	태도
(4) 필자 스스로 조정된 내용을 바탕으로 글을 쓴다(조정하기).	· 필자 스스로 점검하고 조정된 내용이 무엇인지 알기	지식
	· 필자 스스로 점검하고 조정된 내용을 글로 표현하기	기능
	· 스스로 점검하고 조정된 내용을 반영하려는 태도 지니기	태도
(5) 협의하기 결과에 따라 재구성한다(재구성하기).	· 협의하기 결과에 따른 의미의 재구성 이해하기	지식
	· 협의하기 결과에 따른 재구성하기	기능
	· 협의하기 결과에 따른 재구성 태도 지니기	태도

1) 상황과 목적에 맞게 의미교섭 활동에 참여한다(인식하기).

글쓰기의 과제는 상황과 목적이라는 맥락에 연결되어 있다. 쓰기 활동의 상황과 목적에 따라 필자는 과제를 각각 다르게 인식한다. 따라서 쓰기 활동에 참여한 필자와 동료들은 서로 인식한 과제의 상황 맥락이 무엇인지 이야기를 나누면서 텍스트의 표현을 좀 더 구체화하거나 명료화할 수 있게 된다. 그러므로 상황과 목적에 맞게 의미교섭을 하는 것은 필자와 타자들이 좀 더 나은 글을 쓰기 위한 시작이라고 할 수 있다.

2) 쓰기 과제에 대한 관점, 내용, 의미를 구체화한다(구체화하기).

관점이라는 것은 쓰기 과제에 대한 필자 자신의 기본적인 생각이나 입장을 말한다. 따라서 관점을 정하는 것은 쓰기 과제에 대한 필자의 생각을 일관성 있게 만들고 앞으로 쓰게 될 의미 구성에 방향을 잡아주는 역할을 하게 된다. 그러나 일관성 있는 관점이라고 해서 필자의 생각이 고정된 것으로 바라보는 입장이 아니라 새로운 시각으로 변화시킬 대상이라고 본다.

따라서 필자가 관점을 바탕으로 어떻게 의미를 구성하는지는 이 연구에서 가장 중요하게 생각하는 점이다. 즉 필자가 경험이나 정보를 바탕으로 의미를 사실적으로 구성하는지, 정보나 외적 지식을 나의 시각으로 해석해서 풀어나가고 있는지, 비판적인 사고로 문제를 바라보고 앞으로 지향할 세계를 향해서 대안을 제시하고 있는지 등 필자의 의미는 다양하게 구성될 것이다. 본 연구에서는 의미의 구성을 세 가지 층위에서 제안하고 있으며 필자들에게도 이러한 의미의 층위가 있음을 가르칠 필요가 있다.

3) 동료와 상호작용한 내용을 바탕으로 글을 쓴다(협의하기).

기존의 글쓰기에서는 필자란 조용히 혼자 생각을 정리하고 글을 쓰는 사람으로 인식했다. 그러나 사회구성주의 시각에서 바라보면 글쓰기는 혼자만의 과제가 아닌 다양한 사회적 상호작용 속에서 텍스트를 구성하는 과정으로 제안되고 있다. 즉 여러 사람과의 언어적 상호작용을 통해 나와 다른 의견에 대한 갈등도 겪고 또 그 갈등을 해결하는 과정에서 필자는 의미의 층위를 한 단계 높일 수도 있고 낮출 수도 있다.

따라서 필자가 동료들과 상호작용한 내용을 바탕으로 글을 쓴다는 것은 최소

한 필자가 속한 담화 공동체에 설득력과 공감대를 형성하는 유의미한 학습 과정임을 필자에게 인식시킬 필요가 있다.

4) 필자 스스로 조정된 내용을 바탕으로 글을 쓴다(조정하기).

의미교섭을 통한 글쓰기라고 해서 언어적 상호작용 즉 ‘협의를하기’가 전부라고 생각하면 활동을 위한 글쓰기가 되어버린다. 따라서 의미교섭을 하고 나면 필자는 반드시 스스로 점검하고 조정하는 과정이 필요하다. 즉 무엇을 수용하고 거부할 것인지, 타자와의 교섭을 통해서 얻어낸 결과물은 무엇인지를 판단해서 필자의 텍스트에 반영하는 태도가 필요하다.

필자의 입장에서 의미의 층위가 높은 타자가 교섭 대상이 되었을 때 조정하기 과정을 거치지 않고 무조건 수용하고 있지는 않은지, 반대로 의미의 층위가 낮은 타자가 교섭 대상이 되었을 때 조정하기 과정을 거치지 않고 무조건 무시되고 있지는 않은지 등 조정하기에 따라서 의미교섭의 양상은 여러 가지로 나타난다. 따라서 의미교섭의 결과를 정리하는 측면에서 조정하기는 매우 중요한 과정임을 필자에게 인지시켜야 한다.

5) 협의하기 결과에 따라 재구성한다(재구성하기).

글을 쓰기를 통하여 자신을 드러내는 개인적인 행위이기도 하고, 자신을 사회적으로 표현해서 다른 사람과 의사소통하는 사회적 행위이기도 하다. 그러므로 필자가 의미교섭을 통해 글을 쓴다는 것은 자신의 글을 협의하기와 조정하기를 거쳐서 끊임없이 재구성한다는 것을 뜻한다. 이러한 작업은 어린 필자일수록 더욱 부담스러울 수도 있다. 그러나 교사는 의미교섭에 따라 의미를 재구성하는 것이 유의미한 활동임과 동시에 의미교섭의 중요성이 이 과정에 있음을 안내해야만 한다.

나. 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교수·학습 단계 구안

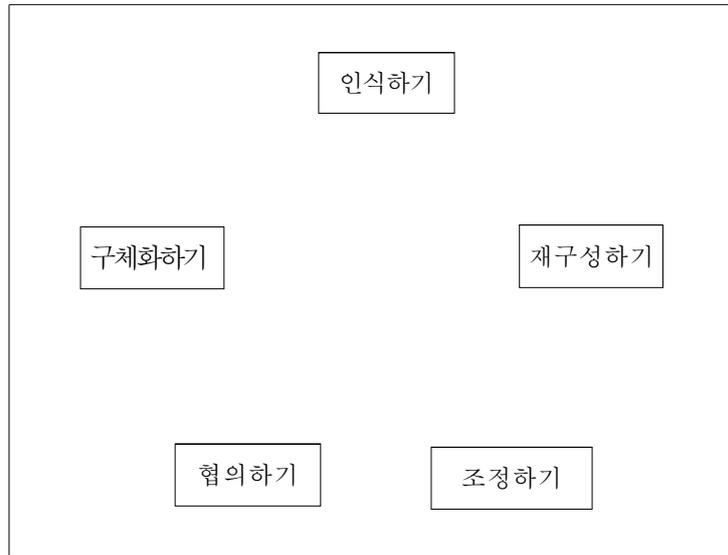
필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교수·학습 단계는 크게 의미 구성 준비하기-의미교섭하기-의미 완성하기 세 단계로 이루어진다. 그러나 이 연구에서 중요하게 다루는 의미교섭하기 과정에서는 <표 III-3>에서와 같이 다섯 단계로 나누었다.

<표 III-3> 의미교섭의 지도를 위한 쓰기 교수·학습 단계

의미 구성 단계		작문과정	지도방법
의미 구성 준비하기	동기유발 수업목표확인	내용 및 경험 떠올리기 학습목표 확인하기	<ul style="list-style-type: none"> · 내용이나 경험 떠올려서 말하기 · 학습목표 확인하기
의미 교섭 하기	인식 하기	쓰기과제 인식하기 배경지식 떠올리기	<ul style="list-style-type: none"> · 사고 구술 내용 녹음하기 · KWL활동
	구체화하기	관점을 구체화하기 내용을 구체화하기 의미를 분명히 하기	<ul style="list-style-type: none"> · 관점 정하기 · 개요 짜기 · 초고쓰기
	협의 하기	돌려 읽기 협의하기	<ul style="list-style-type: none"> · 초고 읽기 (유인물로 배부) · 사고 구술 내용 녹음하기
	조정 하기	협의 결과 점검하기 협의 결과 조정하기	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에 색 펜으로 메모하기
	재구성하기	초고를 재구성하기	<ul style="list-style-type: none"> · 초고를 고쳐 쓰기
의미 완성 하기	공유 하기	작품화하기 반성적 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> · 발표하기 · 의미 구성 과정과 결과에 대한 반성적 쓰기

위의 교수·학습 단계에서 의미교섭하기의 다섯 가지 과정은 항상 선조적으로 일어나는 것이 아니라 회귀적인 과정을 밟는다. 예를 들어서 조정하기 과정에서 자신의 초고를 점검하는 도중에 새로운 쓰기 대상을 인식하기도 하며, 새로운 관점으로 의미를 구체화하기 위하여 전 단계로 환원할 수 있다.

이와 같은 의미교섭하기의 회귀적인 관계를 정리하면 [그림 III-1]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 III-1] 의미교섭하기의 요소 및 관계

다. 쓰기 과제 정하기

의미 구성 과정에서 의미교섭의 양상을 살펴보기 위한 쓰기 과제를 무엇으로 정하는가는 매우 중요한 일이다. 우선 2장에서 논하였던 ‘의미의 층위별 요소가 잘 드러나는 주제인가?’, ‘의미교섭의 주체인 학생 필자와 타자에게 적합한 주제인가?’ 그리고 ‘필자와 타자가 서로 다양한 의미를 층위를 만들어 낼만한 주제인가?’ 등의 여러 가지 요소를 쓰기 과제가 함축하고 있기 때문이다.

따라서 연구자는 의미의 3가지 층위로 변화될 가능성을 지닌 쓰기 과제를 선정하였다. 먼저 과제 1에서는 과학적 글쓰기에서 ‘산성비’의 정보를 바탕으로 의미를 구성하도록 하였고, 과제 2에서는 사회적·도덕적 맥락 및 해석을 요하는 ‘나에게 행복이란’을 과제로 정했으며, 과제 3에서는 통합적·실천적 대안 제시를 요하는 ‘청소년들의 언어생활’을 과제로 제안하는 글을 쓰도록 하였다. 학생들에게 제시된 쓰기 과제를 정리하면 <표 III-4>과 같다.

<표 III-4> 학생들에게 제시된 쓰기 과제

과제 종류	쓰기 과제
과제 1	내가 환경부 장관이 되어 여러 나라의 환경부 장관들에게 ‘산성비’의 피해를 줄이기 위한 국제 협력을 요청하는 연설문을 쓰시오
과제 2	‘나에게 행복이란 무엇인지’에 대해 어른들에게 하고 싶은 말이나 설득하는 글을 쓰시오
과제 3	여러분은 욕이란 무엇이라고 생각합니까? 욕을 사용하는 입장과 듣는 입장 모두를 고려해서 ‘청소년들의 언어생활’에 대해서 제안하는 글을 쓰시오

라. 의미교섭의 적용을 위한 쓰기 지도 과정

학생들에게 제시한 3가지 쓰기 과제를 중심으로 되도록 동일한 지도 과정을 투입하기 위하여 연구자가 구안한 교수·학습 단계를 중심으로 교수·학습 과정안을 수립하였다.

지도 시간은 한 차시 당 40분을 기본 단위로 하여 하나의 쓰기 과제당 4차시 분량으로 진행하였다. 처음 1차시 수업은 쓰기 과제에 대하여 인식한 내용을 교섭하기, 2차시 수업은 구체화하기로써 관점과 내용을 구체화해서 초고 작성하기, 3차시 수업은 협의하기와 조정하기, 4차시 수업은 재구성하기와 의미 완성하기로 과제 하나의 의미 구성 과정이 마무리를 하게 된다.

이 교수·학습 과정안은 쓰기 과제 하나에 대한 의미 구성 전 과정을 나타내기 위하여 4차시 분량을 한꺼번에 작성했지만 수업의 진행에 있어서는 1~2차시로 분산해서 이루어짐을 밝힌다. 지도에 투입했던 과제 중에서 1차적 의미 층위를 주제로 한 지도 과정을 예로 소개하면 <표 III-5>과 같다.

<표 III-5> 의미교섭을 적용한 교수·학습 과정안

학년 및 관련단원	6학년 1학기 <과학> 2. 산과 염기		차시 (쓰기차시)	9/10 (1~4)/4	교과서	과학 81쪽
학습 목표	산성비에 대한 정보를 바탕으로 의미교섭을 통해 글을 쓸 수 있다.					
단계	학습 내용	교수·학습 활동			자료(·) 및 유의점(※)	
의 미 구 성 준 비 하 기 (5분)	<p>동기 유발 하기</p> <p>수업 목표 확인</p>	<p>◎ 배운 내용 떠올리기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 여러분은 주위 어른들이 되도록이면 비를 맞지 말라는 말씀을 들은 적이 있나요? 있다면 왜 비를 맞지 말라고 할까요? <ul style="list-style-type: none"> - 산성비 때문이에요 • 여러분이 2단원에서 배웠던 내용 중에서 산성의 성질이 무엇이었나요? <ul style="list-style-type: none"> - 탄산칼슘을 녹이는 성질이 있습니다. 등 <p>◎ 학습문제 확인하기</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>산성비에 대한 정보를 바탕으로 의미교섭을 통해 글을 쓸 수 있다.</p> </div>			<p>※ 과학적 글 쓰기는 단원의 마지막 차시에서 배운 내용을 정리해서 쓰는 학습임</p>	
의 미 교 섭 하 기 (140분)	<p>인식 하기 (20분)</p>	<p>◎ 쓰기 과제 인식하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 교사 및 친구들과 쓰기 과제에 대해 이야기 나누기 <ul style="list-style-type: none"> • 오늘 쓰기 과제인 산성비에 대한 경험이나 텍스트를 읽은 적이 있는지 이야기해 봅시다. • 산성비하면 떠오르는 것이 무엇인지 이야기해 봅시다. 2. 오늘의 쓰기 과제를 자세히 알아보기 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>내가 환경부 장관이 되어 여러 나라의 환경부 장관들에게 ‘산성비’의 피해를 줄이기 위한 국제 협력을 요청하는 연설문을 쓰시오</p> </div> <p>◎ 관련된 배경 지식 떠올리기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 도움이 되는 배경 지식 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> • 오늘 쓰기 과제를 읽어보고 나서 산성비에 대한 어떤 정보를 알고 있으면 도움이 될까요? 2. 글의 구조 별로 들어갈 내용 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> • 글을 처음, 가운데, 끝으로 나눌 때 각각 어떤 내용들이 들어가야 할 지 이야기해 봅시다. 3. 친구들과의 의미교섭에서 반영할 내용 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 이야기 한 것 중에서 내 글에 참고할 만한 내용을 정리하여 봅시다. • 내가 더 알아보고 써야 할 내용이 있는지 정리하여 봅시다. 			<p>• 보이스레코더로 구술 내용 녹음하기</p> <p>• KWL활동</p>	

	<p>구체화하기 (20분)</p> <p>협의하기 (40분)</p> <p>조정하기 (20분)</p> <p>재구성하기 (40분)</p>	<p>◎ 관점 구체화하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 내가 환경부 장관이 되었을 때 어떤 관점으로 연설문을 쓸 것인지 정해 봅시다. <p>◎ 내용 구체화하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 이 글을 읽을 사람은 누구인가요? • 글의 형식에 따라 어떻게 쓸지 개요를 세워봅시다. <p>◎ 의미 구체화하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 자신이 계획한 개요를 바탕으로 초고를 써 봅시다. <p>◎ 돌려 읽기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 쓴 글을 돌려가며 읽어봅시다. <p>◎ 협의하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 친구들이 쓴 초고를 읽고 각자의 생각을 이야기하기 2. 친구들의 의견에 대해서 필자의 생각 말하기 (반영 여부와 이유도 같이 말하도록 합니다.) <ul style="list-style-type: none"> - 먼저 ○○이의 초고에 대해서 각자 이야기해봅시다. - 친구들의 이야기에 대해 ○○이의 의견을 들어봅시다. - 다음은 △△의 초고에 대해서 각자 이야기해봅시다. - 친구들의 이야기에 대해 △△의 의견을 들어봅시다. - 마지막으로 □□의 초고에 대해서 각자 이야기해봅시다. - 친구들의 이야기에 대해 □□의 의견을 들어봅시다. <p>◎ 의미교섭 결과를 점검하기</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 반영하고 싶은 내용과 이유 점검하기 <ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 내 글에 대해서 말한 내용 중에서 반영할 내용과 반영하고 싶은 이유는 무엇인가요? 2. 반영하고 싶지 않은 내용과 이유 점검하기 <ul style="list-style-type: none"> • 친구들이 내 글에 대해서 말한 내용 중에서 반영하고 싶지 않은 내용과 이유는 무엇인가요? <p>◎ 의미교섭 결과를 조정하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 점검한 결과를 바탕으로 내가 쓴 글에서 조정할 부분들을 다른 색깔의 펜으로 표시하고 메모해봅시다. <p>◎ 재구성하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 초고에서 조정할 내용을 생각하며 글을 고쳐 써 봅시다. 	<p>※ 초고 쓰기 내용을 각각 복사해서 나눠주는 것이 더욱 효과적임</p> <ul style="list-style-type: none"> • 보이스레코더로 구술 내용 녹음하기 <p>※ 의견을 말할 때는 이유도 말하도록 지도함</p> <ul style="list-style-type: none"> • 스스로 점검해요 학습지
<p>의미 완성하기 (15분)</p>	<p>공유하기 (15분)</p>	<p>◎ 작품화하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 쓴 글 발표하기 <p>◎ 반성적 쓰기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 의미 구성 과정과 결과에 대한 반성적 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> • 반성적 쓰기 학습지

3. 분석 방법

앞서 2장에서 의미란 개인의 의식 속에 잠재되어 있는 추상적인 지식이나 관념을 구체적인 쓰기 대상으로 인식하여 담화공동체와의 조정을 통해 해석한 구성체라고 정의하였다. 이때 추상적인 지식이나 관념은 그 층위가 서로 다르다고 보고 의미의 층위를 세 가지로 분류했다. 세 가지 의미의 층위별 특징 중에서 연구자가 분석 기준으로써 사용한 특징은 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 의미의 층위별 분석 기준

구분	정보적 의미 (1차적 의미 층위)	표면적 의미 (2차적 의미 층위)	통합적 의미 (3차적 의미 층위)
텍스트의 전반적 수준	정보를 사실적으로 나열함	정보와 경험을 주관적으로 해석함	정보, 경험, 가치, 신념을 비판적으로 재해석함
의미의 구체적 수준	- 정보의 회상과 기억 - 남의 경험 인용 - 텍스트의 내용 인용 - 텍스트에 제시된 단편적인 의미	- 자신의 경험 인용 - 실재(삶)에 대한 주관적 해석 - 쓰기 과정과 장르 지식에 알맞음	- 자신의 경험을 토대로 가치, 신념을 재해석함 - 부당한 가치문제를 인식 - 전망이나 대안 제시 - 쓰기 과정과 장르 지식에 알맞음
언어 사용의 특징	서술적 표현	규제된 표현	의지 표출 대안 제시

위 분석 기준을 적용하여 의미교섭하기 교수·학습 단계 즉 인식하기, 구체화하기, 협의하기, 조정하기, 재구성하기에서 확인할 수 있는 양상을 밝혀보고자 한다.

먼저 인식하기 단계에서는 KWL²¹⁾표와 구술 녹음 자료를 활용한다. KWL표는 필자와 타자의 의미 층위를 알아내기 위한 방법으로, 쓰기 과제에 대하여 필자와 타자가 각각 K-알고 있는 것, W-알고 싶은 것, L-새롭게 배운 것을 항목에 기록해서 과제에 대한 의미 층위를 분석하는 도구로 활용한다. 구술 녹음 자료는 쓰기 과제를 처음 접했을 때 교사와 학생, 학생과 학생간의 언어적 표현을 그대로 전사하여 과제에 대한 인식 정도를 참고로 하였다.

두 번째로 구체화하기 단계에서는 초고쓰기 자료를 활용한다. 초고쓰기의 텍스트를 분석하여 의미를 층위를 분석한다. 이때 필자가 쓴 글 자료는 모두 그대로 옮겨 적고 자료화한다. 즉 맞춤법, 띄어쓰기, 문장부호, 문단 구성 등은 필자

21) Ogle(1986)이 개발한 KWL활동은 배경지식을 활성화시켜 독해력을 향상하는데 도움을 주기 위한 활동이다. 이 활동은 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후에 학생들의 학습을 안내하는 그래픽 조직자로 '알고 있는 것', 알고 싶은 것, 알게 된 것' 세 개의 항목으로 나뉘어져 있다.

가 쓴 것을 그대로 옮겨 적는 것을 원칙으로 한다.

세 번째 협의하기 단계에서는 구술 녹음 전사 자료를 활용한다. 협의하기에서 구술 자료를 녹음하여 전사한 결과를 바탕으로 필자와 타자의 의미 층위가 비슷한 수준, 높은 수준, 낮은 수준 등으로 다양하게 나타났을 때 필자의 수용 여부는 의미의 층위와 어떤 관계가 있는지를 밝혀보고자 하는 것이다. 전사 자료는 언어적 표현을 그대로 옮기는 방식을 원칙으로 했지만 비언어적 표현은 세밀하게 기록하지 않았음을 밝힌다.

네 번째 조정하기 단계에서는 협의하기 과정에서 초고에 색 펜으로 메모된 사항이 재고에 반영되는지를 확인하고 분석하며 스스로 점검하기 학습지를 활용한다.

다섯 번째 재구성하기 단계에서는 조정하기를 거친 필자가 초고를 어떻게 재구성해서 재고에 반영하는지 텍스트 내용을 분석의 도구로 활용한다. 즉 재고쓰기에서 필자는 의미교섭의 단계를 거치면서 의미의 층위가 초고쓰기와 어떻게 다른지를 분석한다.

의미교섭하기 교수·학습 단계에서 분석하려는 내용을 종합하면 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 의미교섭하기 교수·학습 단계별 분석할 내용

인식하기 단계		초고쓰기 의미 층위	협의하기 단계		재고쓰기 의미 층위
필자의 층위	타자의 층위		협의의 층위	필자의 수용 여부	
1차적 의미 층위=W1	1차적 의미 층위=O1		(W1⇔O1) 비슷한 수준		
	2차적 의미 층위=O2		(W1⇔O2) 높은 수준		
	3차적 의미 층위=O3		(W1⇔O3) 아주 높은 수준		
2차적 의미 층위=W2	1차적 의미 층위=O1		(W2⇔O1) 낮은 수준		
	2차적 의미 층위=O2		(W2⇔O2) 비슷한 수준		
	3차적 의미 층위=O3		(W2⇔O3) 높은 수준		
3차적 의미 층위=W3	1차적 의미 층위=O1		(W3⇔O1) 낮은 수준		
	2차적 의미 층위=O2		(W3⇔O2) 낮은 수준		
	3차적 의미 층위=O3		(W3⇔O3) 비슷한 수준		

IV. 필자의 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상 분석

쓰기 교육에서 사회적 상호작용의 목표를 분명히 하기 위하여 의미의 층위를 위계화 하였다. 이는 의미교섭의 당사자들에게 의미 구성의 목표와 교섭의 방향을 제시한다는 점에서 의의를 갖는다. 즉 의미교섭은 면(面)대 면(面)으로 모인 사회적 상호작용 자체를 강조하는 데 중요성이 있는 것이 아니다. 여러 사람이 모여서 사회적 상호작용을 하더라도 의미의 층위를 변화시키려는 노력이 없다면 필자 혼자 의미의 층위를 조정하는 것과 다를 바 없다. 필자와 타자가 의미교섭의 목표를 설정함에 있어서 의미의 층위를 변화시키려는 노력이 포함되어 있는가, 없는가의 문제가 필자의 의미 구성 능력에 있어서 발전적인가, 그렇지 못한가를 판가름한다.

따라서 이 장에서는 현재 쓰기 교육에서 이루어지고 있는 의미교섭의 양상을 초등학생들의 수업 활동 중심으로 제한한다. 학생들은 의미의 층위 개념을 가지고 있지 않은 상태이며 지금까지 담임교사로부터 배운 상호작용의 방법으로 교섭을 진행한다. 학생들은 소집단으로 구성되어 있으며 의미교섭의 과정에서 산출된 KWL 자료, 구술녹음 전사자료, 초고쓰기, 재고쓰기, 반성적 쓰기와 연구자가 관찰한 모습을 가지고 양상 분석의 자료로 활용한다.

의미교섭의 양상 분석 결과는 현재 쓰기 교육에서 이루어지고 있는 모습을 반영하는 것이다. 따라서 연구자는 의미 구성 과정에서 나타나는 분석 결과를 바탕으로 의미교섭의 교육적 시사점을 마련하고자 한다.

1. 의미 구성 과정에서 의미교섭 양상

가. 인식하기 단계에서의 양상

인식하기 단계에서는 쓰기 과제 인식하기와 배경지식 떠올리기 활동을 하였다. 의미교섭에 참여하는 필자와 타자들은 쓰기 과제에 대해 동원할 수 있는 전략적 지식과 배경지식의 정도가 다르다. 따라서 인식하기 단계에서 주어진 과제에 대해 알고 있는 배경지식의 정도를 살펴보는 것은 필자와 타자의 출발점 상태를 확인하는 중요한 정보가 된다.

주어진 3가지 과제에 대하여 KWL 자료와 구술한 전사 자료를 가지고 필자가 인식하고 있는 배경지식의 의미 층위를 나누어보면 다음과 같은 특징을 찾아낼 수 있었다.

1) 정보적 의미를 바탕으로 통합적 의미로 발전함

필자가 인식하기 단계에서 가지고 있는 배경지식의 의미 층위는 정보적 의미를 바탕으로 표면적 의미, 통합적 의미로 발전하고 있었다. 즉 정보적 의미와 표면적 의미를 전혀 가지고 있지 않은 상태에서 통합적 의미로 뛰어넘는 사례는 없었다. 이러한 사례는 과제1, 2, 3에 대한 층위 분석을 통해 모두 공통적으로 나타났고 그 중 하나를 예로 제시하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 과제2 ‘나에게 행복이란’ 의미의 층위 분석²²⁾

이름	K(알고 있는 것)	W(알고 싶은 것)	의미의 층위		
			정보적 의미	표면적 의미	통합적 의미
송○지 ²³⁾ 사례⑤	음악과 노래가 나를 행복하게 함. 행복의 느낌	성적이 좋다고 행복할까?	○	○	×
장△준 사례⑥	‘행복은 성적순이 아니다’라는 말. 내가 원하는 것을 하며 느끼는 것이 행복이다.	“행복은 성적순이 아니다.” 이 말이 생겨난 이유와 배경은 무엇일까?	○	○	○
박△현 사례⑦	행복하게 해주는 것은 자기 자신이다.	다른 사람들은 무엇으로 행복을 느끼는가?	○	○	○
이○수 사례⑧	강남 대치동 학생들과 엄마들의 행복지수. 좋은 대학을 나온 영어 선생님의 현재 직업	상위 1%, 3% 어린이들과 부모들은 과연 행복할까?	○	○	×
황△호 사례⑨	부모님과 함께 오래 사는 것이 행복이다. 행복은 성적이 아니다.	.	○	×	×
오○경 사례⑩	여러 가지 병- 아스팔트 병 성적은 인생의 100%가 아니다	부모의 성적 이야기가 자녀에게는 부담인데 부모님들은 왜 모를까?	○	×	×

22) 전사 자료와 KWL 자료만을 가지고 의미의 층위 경계를 가를 때 ‘전혀 모른다.’의 문제가 아니라 어느 정도의 수준으로 알고 있는가의 문제를 가지고 있었다. 즉 의미의 층위에서도 좀 더 세분화된 평가 기준이 필요하다는 것이다. 따라서 연구자는 평소 쓰기 수업 중에서 관찰할 수 있는 쓰기 과정 지식, 내용 지식, 갈래 지식과 구술 녹음자료에서 발견할 수 있는 주제에 대한 배경지식의 수준을 참고로 해서 분석에 활용했다.

그러나 3가지 의미 층위를 모두 가지고 있다고 해도 각 층위별로 인식하고 있는 의미 수준은 정도의 차이를 보였다. 사례⑥은 정보적 의미와 표면적 의미를 모두 잘 알고 있으면서 통합적 의미로 순차적인 발전을 보인 사례자이다. 반면에 사례⑦은 정보적 의미는 높게 인식하고 있는 편이지만 표면적 의미는 쓰기 과정 지식과 갈래 지식 면에서 조금 낮게 인식하고 있었다. 그렇지만 사례⑦은 비판적 시각으로 대안을 제시하는 사고 구술 과정에서 통합적 의미를 인식하고 있었고 조금 낮은 수준의 표면적 의미는 보완이 되었다. 이 사례를 통해 의미의 층위는 정보적 의미를 바탕으로 단계적으로 발전하면서도 의미 수준의 차이는 사례자 별로 차이를 보였다.

<쓰기 과제2에 대한 사고 구술 과정>

연구자: 나를 행복하게 만드는 것은 무엇인지 발표해봅시다.

김△훈: 축구라고 생각합니다. 왜냐하면 축구를 하고 나면 기분이 좋기 때문입니다.

박△현: 저는요, 자기 자신을 행복하게 하는 것은 나 자신 그 자체라고 생각합니다. 왜냐하면 자기 자신이 있으면 자기 스스로 존재한다는 것을 느껴서 행복할 수 있고, 안 좋은 일이 있을 때 자기 자신한테 위로할 수 있고 또 좋은 일이 있을 때 자기 자신을 칭찬할 수 있어서 자기 자신을 가중시킬 수 있기 때문입니다.

오○경: 돈! 돈이라고 생각합니다. 왜냐하면요 먹을 것도 엄청 먹을 수 있고 사고 싶은 걸 살 수도 있고 막 어~ 뭣도 살 수 있고 원하는 것을 다 가질 수 있기 때문입니다.

박○연: 저는 차라리 행복하게 만드는 것은 희망이라고 생각합니다. 할 수 있는 것에 희망을 가질 수 있고 하고 싶다는 마음이 들게 만들기 때문입니다.

송○지: 저는 저를 행복하게 만드는 게 음악이라고 생각합니다. 왜냐하면 노래를 불러서 다른 사람이 행복하면 저도 행복하기 때문입니다.

허○은: 저는 저를 행복하게 만드는 것은 가족과 친구들이라고 생각합니다. 왜냐하면 많은 사람들이 돈이라고 생각하는데 돈은 많은 걸 살 수 있지만 사람을 살 수는 없잖아요. 그리고 또 가족이 있으면 행복할 수 있고 친구가 없으면 학교에서 말할 동료도 없고 친구들이 있어야 마음의 위안을 얻을 수 있기 때문입니다.

김△환: 저는 저를 가장 행복하게 하는 게 책이라고 생각합니다.(동료들: 에이~) 책을 읽으면 마음이 갑자기 행복해지기 때문입니다.

교사: 오늘 여러분들이 발표한 것들은 ‘행복’에 대한 글을 쓸 때 글감이 될 수 있습니다.

23) 연구자는 학생들의 개인정보 공개를 제한하기 위하여 남학생은 이름의 가운데 부분을 △로 표시하고, 여학생의 이름은 가운데 부분을 ○로 표시했다.

내가 생각하는 행복이란 어떤 건지... 이 글을 읽을 대상이 누구일지를 생각해보고 초고쓰기를 해 봅시다.

2) 제시된 과제의 특성에 따라 의미의 층위가 제한적임

학생들에게 주어진 과제 3가지는 다양한 의미의 층위로 발전할 수 있으면서도 과제의 특성이 서로 다른 주제를 제시했다. 과제가 함축하고 있는 의미의 층위는 그 특성에 따라 제한적이거나 반드시 필요로 하는 의미의 층위가 있음을 시사한다.

특히 과제1에서는 과학적 글쓰기에서 다루고 있는 ‘산성비의 피해를 줄이기 위한 국제적 협력을 요청하는 연설문 쓰기’를 과제로 제시했는데 필자들은 과학 시간에 배웠던 산성비의 성질이라는 자체 정보에만 의존하는 양상을 보였다. 즉 산성비에 대한 정보적 의미를 기본적으로 요구하고 있었으며 만약 필자가 인식한 정보가 낮은 수준이라면 단원의 앞부분에서 배웠던 내용을 복습하거나 동료의 사고 구술 내용에 무조건 수긍하는 양상을 보였는데 그 예는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 과제1 ‘산성비의 피해를 줄이기’ 의미의 층위 분석

이름	K(알고 있는 것)	W(알고 싶은 것)	의미의 층위		
			정보적 의미	표면적 의미	통합적 의미
김△현 사례①	산성비가 내리는 원인 산성비가 피해를 주는 것	산성비에 산의 세기	○	×	×
김△환 사례②	공장 매연에 섞여 있는 황산화물이나 질소산화물 때문에 산성비가 생긴다는 것	산성비의 산도가 강하면 산도가 얼마 정도 인지	○	×	×
문○연 사례③	산성비가 내리는 원인 산성비의 피해 산성비를 피해를 막기 위한 방법	산성비가 피해를 주는 나라	○	○	×
박○현 사례④	산성비의 피해를 줄일 수 있는 방법	산성비가 내리는 까닭	○	×	×

그러나 과제1은 과제2, 과제3과 비교했을 때 통합적 의미로 발전하지는 못하고 표면적 의미 층위까지 발전하는 데 머무르고 있었다. 그리고 사고 구술 자료에서도 나타나듯이 단편적인 지식이나 보고 들은 내용을 중요하게 생각한다. 예를 들면 ‘뉴스에서 산성비를 맞으면 머리카락이 빠진다고 했어요.’와 같이 들

은 내용을 말하거나 ‘산성은 탄산칼슘을 녹인다.’, ‘대리석이나 달걀 껍질을 녹인다.’, ‘문화재를 부식시킨다.’ 등의 내용은 과학 시간에 배운 단편적인 지식이다.

<쓰기 과제1에 대한 사고 구술 과정>

연구자: 여러분들은 주위에서 산성비에 대해서 들어본 적이 있나요?

학생들: 네

김△환: 산성비를 맞지 말라는 소리를 들었어요.(들은 내용)

연구자: 왜 산성비를 맞지 말라고 했나요?

김△환: 머리카락이...

김△환: 뉴스에서 산성비를 맞으면 머리카락이 빠진다고 했어요.(들은 내용)

연구자: 여러분들이 2단원을 배우면서 산성의 성질에 대해서 기억에 남는 것이 있나요?

김△환: 탄산칼슘을 녹인다고 했어요.(단편적인 지식)

문○연: 대리석이나 달걀 껍질을 녹인다고 했어요.(단편적인 지식)

박○현: 문화재들을 부식시킨다고 했어요.(단편적인 지식)

연구자: 여러분들도 산성비를 맞아본 적이 있어요?

학생들: 네

연구자: 산성비를 맞아보니까 어땠어요?

김△환: 처음에는 산성비인줄 몰랐어요. 근데...그냥 느낌이 없었어요.

김△환: 비오니까요. 가까운 거리여서 달려왔는데요. 왜 비 맞고 왔느냐고 하면서 부모님이 산성비라고 했어요.

연구자: 아. 그런 경험들이 있구나! 그럼 지금부터 산성비의 피해를 줄이기 위한 국제 협력을 요청하는 연설문을 써야 하는데 처음부분에는 어떤 내용이 들어가면 좋을까요?

김△환: 관심을 끄는 글(단편적인 지식)

김△환: 산성비에 대한 피해나, 산성비의 무서움?

문○연: 지금 산성비가 내리고 있다는 것. 자신의 경험에서 산성비의 문제점을 끌어내는 것이요.

박○현: 왜 산성비가 내리고 산성비를 맞지 말라고 하는지...

연구자: 그럼 가운데는 어떤 내용을 쓰면 좋을까요?

김△환, 김△현: 중심내용이요.(단편적인 지식)

연구자: 중심내용이라면 여기서 구체적으로 어떤 내용을 말하나요?

김△현: 산성비의 피해를 줄이기 위한 협력을 요청하는 내용이에요

문○현: 산성비의 피해?

박○현: 산성비가 내리는 원인

문○연: 왜 피해를 줄여야하는지 이유나 방법이요. 산성비가 내리게 되면 구름이 움직이기 때문에 그 나라만 오염이 되는 것이 아니라 다른 나라까지 오염이 되기 때문에 왜 서로 협력을 해야 하는지 이유가 들어가면 좋을 것 같아요.

연구자: 그럼 이 글의 마지막 부분에는 어떤 내용이 들어가면 좋을까요?

문○연: 나의 주장을 다시 한 번 확인해야 되요

3) 필자 심층에 내재된 의미를 이끌어 내기 위한 자료가 필요함

인식하기 단계에서 분석 자료로 활용한 KWL자료는 필자가 알고 있는 정보를 가시화하기에 좋은 분석 자료이다. 그러나 필자가 배경지식이나 인식한 내용을 언어로 표현하지는 못했지만 심층에 내재된 의미를 이끌어 내는 방법의 다양성에는 한계를 느낀다. 즉 필자가 쓰기 과제를 인식하는 과정에서 KWL자료에는 기록되지 않은 정보와 지식도 있다는 것이다. 따라서 사고 구술을 통한 발문 및 비언어적 표현을 통해서 필자에게 내재된 의미 층위를 확인하는 것은 보다 높은 층위의 의미를 구성하는 기초 작업이 된다.

과제3에 대한 인식하기 단계에서의 의미를 분석하면 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 과제3 ‘청소년들의 언어생활’ 의미의 층위 분석

이름	K(알고 있는 것)	W(알고 싶은 것)	의미의 층위		
			정보적 의미	표면적 의미	통합적 의미
김△현 사례⑪	청소년들이 신조어, 인터넷 용어를 많이 사용한다는 것 이런 언어는 문법을 어질리고 사람의 어휘력을 떨어뜨린다는 것과 빠르게 퍼진다는 것	욕을 언제부터 사용하게 되었는지. 욕의 장점	○	○	×
김△휘 사례⑫	욕을 쓰면 좋은 점(긍정적인 면)	욕을 쓰지 않는 사람은 몇 명이나 될까?	○	○	×
허○은 사례⑬	욕에 관련된 언어생활 동영상	신조어와 이상한 욕들을 줄이는 방법	○	○	×
고△건 사례⑭	욕 쓰는 연령이 낮아짐 욕을 쓰는 이유 밥에 욕을 쓴 것과 쓰지 않은 실험한 결과	욕의 유래	○	○	×
김○우 사례⑮	언어의 시대가 바뀌었다는 점 친한 친구의 경험	누가 욕이라는 언어를 시작하였을까?	○	○	×

사례⑫는 욕을 쓰면 좋은 점(긍정적인 면)에 대해서 알고 있다고 했고 청소년들 중에 욕을 쓰지 않는 사람은 몇 명이나 될까를 알고 싶은 것으로 기재했다. 사례⑫가 KWL 자료에서 인식하고 있는 내용은 자신의 초등학교 생활에서 부딪혔던 문제들 그리고 자신의 문제행동으로 야기되었던 문제들과 무관하지 않다. 사고 구술의 내용을 통해서 살펴본 결과 욕을 쓰면 좋은 점은 사례⑫ 뿐만 아니라 나머지 동료들도 알고 있는 사항이며 어느 정도 수긍하고 있었다. 그리고 ‘내 동생이 나에게 욕을 쓴다면 어떤 생각이 들까?’ 라는 질문에 대해서는 다른 사례자들이 설득하는 말과 교육을 시키겠다고 하는 반면에 행동으로 보여주겠다고 의지를 나타내고 있다. 즉 욕을 쓰면 좋은 점은 알고 있으나 나에게 욕을 쓰는 것은 용납하지 않는다는 필자의 심층에 내재된 의미를 가지고 있었다.

<쓰기 과제3에 대한 사고 구술 과정>

연구자: ‘청소년들의 언어생활’하면 여러분들은 어떤 것들이 떠오르나요?

이△준: 욕이요

연구자: 왜요? 왜 욕이 떠오르죠?

학생들: 애들이 욕을 쓰니까요

김△환: 인터넷 용어요

송○지: 신조어, 외계어

연구자: 욕이나 신조어를 쓰면 어떤 점들이 좋을까요?

김△휘(사례⑫): 신조어를 쓰면 긴 말을 짧게 쓸 수 있어요.

송○지: 트렌드에 따라 올 수 있어요

이○수: 스트레스를 해소할 수 있어요

김△훈: 욕을 쓰면 기분이 나빠져요. 하지만 기선 제압은 할 수 있어요.

김△환: 스트레스를 해소할 수 있어요.

송○라: 단점은 욕 듣는 사람이 기분이 나빠요.

연구자: 만약에 내 동생이 나한테 욕을 쓰고 있다면 어떤 생각이 들까요?

고△건: 그냥 하지 말라고 해요.

김△휘(사례⑫): 창고로 따라 오라고 해요.

연구자: 욕을 쓰는 동생에게 어떤 식으로 제안을 하면 동생이 쓰지 않을까요?

송○지: 어린아이가 욕을 쓴다면 뒤통을 걷어서 욕을 쓰지 않으면 뭘 주겠다. 라고 내기 같은 것을 제안해요

김○우: 저는 만약에 후배들이 그런다면 어차피 가족도 아니고 제 동생이나 사촌들이

그런 말을 쓴다면 언어 중에서 욕은 나쁜 것이라는 것을 EBS에서 나오는 동영상 보여준 다음 아이들한테 뭔가 교육을 시키고 그래도 욕을 쓰게 된다면 그 아이에게 심한 벌을 줄 거예요. 요즘에는 욕이 생활의 언어가 되는 것을 고치도록 노력하고 그래도 쓴다면 강한 처벌을 해야 된다고 생각해요.

교사: 이 글을 쓰려면 처음부분에는 어떤 내용을 쓰면 좋을까요?

고△진: 청소년의 어휘? 상대방을 설득시킬 수 있는 말?

김○우: 요즘 사회 현상. 요즘 청소년들의 언어실태...

연구자: 그럼 가운데 부분에는 어떤 내용들이 들어가면 좋을까요?

장△준: 내 주장을 뒷받침할 수 있는 자료나 근거들... 예를 들어서 통계자료 같은 것을 인용하면 더 확실하죠. 근데 출처를 밝혀야 해요

연구자: 마지막 끝 부분에는 어떻게 마무리할까요?

이○수: 한 번 더 주장을 반복해서 강조해주고 앞으로 바라는 점 같은 걸 썼으면 좋겠어요.

나. 구체화하기 단계에서의 양상

구체화하기 단계에서는 과제에 대하여 필자의 관점과 내용을 구체화하여 앞으로 쓰게 될 의미 구성 과정에 방향을 잡아주는 초고쓰기 활동을 하였다. 초고쓰기에서 나타난 필자의 관점과 내용은 고정된 것이 아니라 변화 가능성을 지닌 대상이지만 텍스트 분석을 통해 나타난 결과로는 초고쓰기에서의 관점은 재고쓰기에서 크게 변화되지 않은 것으로 나타났다. 주어진 과제에 대하여 초고쓰기를 분석한 내용은 다음과 같은 특징이 있었다.

1) 초고쓰기에서 필자의 글쓰기 전략이 다양하게 나타남

초고쓰기에서는 성별 및 필자의 개별 특성에 따라 서로 다른 양상을 보였다. 즉 여학생들은 대체로 초고쓰기에서부터 구성하고자 하는 의미를 꼼꼼하게 쓰면서 재고쓰기와 별 차이가 없이 다 보여주는 특징이 있었다. 반면에 남학생들은 초고쓰기에서 가장 핵심이 되는 문장만 나타내거나 초고를 자세하게 쓰더라도 재고쓰기에서는 초고보다 짧고 간단하게 써 버리는 특징을 보여주었다.

사례⑦ 박△현의 초고쓰기를 살펴보면 두 문장으로 끝난다. 그렇지만 재고쓰기에서는 자신이 의도했던 의미를 구성하기 위해서 초고쓰기 뒷면에 핵심 단어들 나열하고 조정·점검한 내용들의 흔적을 보여준다. 즉 재고쓰기에 모든 공

을 들여서 쓰는 사례이다.

제목: 나 자신(사례⑦의 초고쓰기)

우울할 때, 불행할 때 자기 자신을 돌아보십시오. 그 속에서 쌓아온 추억들을 보면 행복해질 것입니다.

반면에 사례⑨ 황△호는 남학생이면서도 사례⑦과는 반대로 초고쓰기에서 자신의 역량을 다 쏟아 붓는 반면에 재고쓰기에서는 초고쓰기의 절반 정도의 의미만 구성한 채 완결된 텍스트로 제출했다.²⁴⁾

2) 초고쓰기에서는 정보적 의미와 표면적 의미 층위가 주를 이룸

초고쓰기의 의미 구성 요소를 문장별로 분석한 결과 필자들은 자신의 경험담, 정보의 회상과 기억, 주관적 해석 등 주로 1차적 의미 층위와 2차적 의미 층위가 대부분이었다. 초고쓰기의 특성상 자신의 관점과 내용을 구체화하기는 하지만 오랜 시간을 할애해서 쓰는 것이 아니라 생각나는 대로 얼른 쓰기를 하기 때문이기도 했다. 따라서 초고쓰기에서 표면적 의미 층위까지 속해 있다고 하더라도 재고쓰기에서는 부족한 부분을 자세하게 재구성하고 있었다.

제목: 삼성비의 피해 줄이기(사례②의 초고쓰기)

삼성비가 그냥 비라고 보시면 안 됩니다. **(주관적 해석)**

저는 삼성비에 인한 피해 같은 것을 뉴스나 컴퓨터 같은 곳에서 본 적이 있습니다. 이런 것 때문에 우리 소중한 문화재들이 점점 파손되고 있습니다. 티끌모아 태산이란 속담 아시죠? 그것은 조금한 것을 모으고 모으면 큰 것이 되는 것입니다. **(정보의 회상과 기억)** 우리는 지금 이 순간에도 문화재를 잃어가고 있을 수도 있습니다. 이런 삼성비의 위험성을 알았는데 가만히 넘어갈 수 없죠. 이런 피해를 줄이기 위해 제가 생각해본 방법이 있습니다. **(정보+대안 마련 시도)**

일단 가까운 거리는 걸어가고 멀리 있는 거리는 대중교통을 이용하여야 매연을 줄일 수 있다. 그래야 삼성비의 피해도 줄어들고요. 이렇게 대책을 세워 삼성비의 인한 피해를 줄입니다. **(경험과 정보를 토대로 의미 재구성)**

사례②의 초고에서는 정보의 회상과 기억을 토대로 서술적 표현을 주로 하고

24) 사례⑨의 초고와 재고는 부록 91쪽 참고

있다. 그리고 마지막 문단에서는 자신의 경험과 정보를 토대로 대안을 제시하기 위한 주관적 해석이 간단하게 제시되어 있다. 사례②의 글은 주로 정보적 의미가 들어 있고 표면적 의미 층위는 마지막 문단 정도만 속해 있다고 할 수 있다. 그러나 사례②의 재고에서는 연설문에 대한 장르 지식은 물론이고 대안 마련하기까지 시도하고 있었다. 글의 특성상 정보적인 의미가 여전히 많은 부분을 차지하고는 있으나 초고에서 보다 표면적 의미 층위는 한층 발전적인 모습이었다.²⁵⁾

다. 협의하기 단계에서의 양상

II장 2절에서 의미교섭이란 필자의 의미 층위와 타자의 의미 층위가 만나서 서로 다른 의미를 해석하고 조정하여 의미 구성체로 나타내는 과정이라고 정의를 내렸다. 즉 협의하기가 의미교섭의 다섯 단계 중에서 어느 한 단계를 지칭하는 개념이라면 의미교섭은 인식하기, 구체화하기, 협의하기, 조정하기, 재구성하기를 모두 포함한다는 점에서 협의하기 보다 더 넓은 개념임을 밝힌다.

필자의 입장에서 보면 협의하기의 층위는 매우 다양하게 조합될 수 있다. 예를 들면 어느 소집단의 필자의 의미 층위가 W1, W2, W2, W3 네 명으로 구성되었다고 가정하자. 이때 W1의 입장에서 보면 타자가 O2(W2), O2(W2), O3(W3) 세 명으로 구성된다. 그렇다면 협의의 층위는 W1과 O2, W1과 O2, W1과 O3 세 쌍이 된다. 이렇게 조합하다 보면 4명으로 이루어진 소집단일 경우의 협의의 층위는 모두 12쌍이 되는 것이다.

여기서는 필자의 입장에서 타자의 다양한 의미 층위가 만나서 협의하기가 이루어질 때 필자는 타자의 의미를 어떻게 받아들이고 있는지의 수용 여부를 분석한다. 분석 방법은 협의하기에서 이루어지고 있는 구술 녹음 자료를 바탕으로 하고 초고의 의미 층위가 재고에서 어떻게 달라졌는지를 알아보면 의미 수용 여부를 파악할 수 있다. 필자의 의미 수용 여부는 수용, 무시, 거부, 판단보류 등 네 가지 관점으로 나누어 살펴보았다.

협의하기에서의 분석을 통해 그 특징을 살펴보면 다음과 같다.

25) 사례②의 초고와 재고는 부록 84쪽 참고

1) 정보적 의미는 수용하려는 자세를 취하지만 통합적 의미는 쉽게 수용하려고 하지 않음

정보적 의미를 가지고 협의가 이루어질 때는 필자들이 수용하는 자세를 취한다. 그러나 필자의 신념이나 가치문제를 반영하는 통합적 의미로 갈수록 필자는 타자의 의견을 쉽게 받아들이지 않고 자신의 평소 가치관으로 일관하는 자세를 취하고 있었다. 예를 들어서 사례⑫ 김△휘 초고쓰기에 대한 의미 교섭 과정을 살펴보면 평소 욕에 대해서 긍정적인 생각을 가진 필자에게 타자들은 적극적으로 나서서 반대의 관점으로 설득시켜 보려고도 하고 주장의 근거가 무엇인지를 질문하기도 하며 욕의 부정적인 생각도 반영해 보라고 권유한다. 그러나 사례⑫는 타자들의 모든 의견을 거부한 채 처음 관점을 재고쓰기에서도 고수하고 있다.

<사례⑫ 김△휘 초고쓰기에 대한 협의하기>

박△현: 욕에 대해서 너무 긍정적으로만 쓰니까 한쪽으로만 치우친 느낌이에요

이○수: 내용이 적절하지 않은 말이 많은 것 같아요. 욕을 사용하지 않으면 무조건 논리적으로 당한다고 했는데 그렇게 생각하자면 욕을 사용하지 않는 저는 뭘니까?

허○은: 김△휘의 글에서요 욕을 쓰면 기분이 좋아진다고 했는데 근데 그거는 자신에게만 해당되는 부분이지 모든 사람에게 해당되는 것이 아니라서 그 글을 쓰는 건 적절하지 않아요.

장△준: 저는 욕 쓰면 찝찝하던데, 나중에, 사람마다 달라요

고△건: 욕을 쓰긴 쓰는데 너무 긍정적으로만 쓰지 말고 부정적인 면도 곁들여 썼으면 좋겠다.

황△형: 글을 여러 사람의 관점에서 쓰지 않고 너무 개인의 관점에서만 욕을 바라보고 있다.

송○지: △휘의 글을 쓰는 장점과 단점을 확실히 알 수 있었어요. 앞부분은 다른 사람을 설득시키는 말이 정말 좋았는데 뒷부분에서 뭔가 조리 있게 못한 것 같아요 흐름이 안 맞고 앞부분은 정말 잘 쓴 것 같아요.

김△환: 처음에 ‘욕을 씹시다.’ 라는 말은 잘 썼다고 생각 했는데요 너무 욕을 씹시다. 라고 하니까 우리에게 세뇌 시키는 것 같아요.

김△현: 너무 욕에 대한 긍정적인 면만 쓰니까 그 글 쓰는데 적절하지 않다는 생각이 들었어요.

김○우: 처음엔 깜짝 놀랐어요. 편지 형식으로 써서 기대해봤는데 처음에는 진짜로 누구에게 라는 말을 해서 욕을 쓰지 않는 분들에게 라는 표현을 써서 잘했다는 느낌을 받았는데 점점 밥이 처음에는 맛있었는데 다 익지 않았다는 느낌. 제대로

안한듯한 느낌. 뒷부분을 열심히 하면 기대될 정도의 글이 될 수 있을 것 같다.

박○현: 저도요 욕을 거의 쓰지 않는 사람으로서 이사람. 김△휘의 글에 정말 반대합니다. 욕을 쓰지 않는다고 해서 약해지는 게 아니잖아요. 그리고 들으면서 삭막해요. 약해진다는 근거가 어디서 나온 건가요?

송○지: 자신의 의견을 내세웠고 끝부분을 살짝 고쳤으면 기대되는 글이에요. 김△휘에게 기대되는 글이에요

장△준: 이걸요 제안하는 글이기 때문에 다른 사람을 설득해야 되요. 다른 사람의 입장을 생각해 볼 필요가 있어요. 그렇기 때문에 자신의 의견만을 말하지 말고 상대방의 상황을 보듬어 주면서 본인의 생각을 말하는 게 중요하다고 봐요.

<표 IV-4> 과제3. 초고쓰기에 대한 협의하기

사례자	필자의 의미 층위 (정보적:W1, 표면적:W2, 통합적:W3)	타자의 의미 층위 (정보적:O1, 표면적:O2, 통합적:O3)	협의하기의 층위 (필자의 입장에서)	필자의 의미 수용 여부
김△현 사례⑪	W2	O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
김△휘 사례⑫	W2	O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	거부
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	거부
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	거부
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	거부
허○은 사례⑬	W2	O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	.
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	무시
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	무시
고△건 사례⑭	W2	O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	.
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
김○우 사례⑮	W2	O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	무시
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	수용
		O2	(W2⇔O2): 비슷한 수준	무시

2) 협의하기 활동은 정보적 의미의 성격을 지닌 쓰기 과제에서 보다는 통합적 의미의 성격을 지닌 쓰기 과제에서 더욱 활발하게 나타남

과제1에서의 협의하기 활동은 활발하지 않은 편이었는데 과제2와 과제3에서는 타자들이 적극적으로 나서서 협의하기 활동에 참여했다. 이는 사례①에서의 협의하기에도 볼 수 있듯이 확실한 과학적 사실을 근거로 해서 협의가 이루어지기 때문에 과제에 대한 배경 지식이 없으면 반론의 여지를 펼칠 수 없었다. 특히 사례②,③,④로 갈수록 협의하기가 소극적인 양상을 보였다.

그러나 사례⑪~사례⑮까지의 협의하기는 필자의 주관적인 해석이나 가치관에 대해서 타자들이 서로 활발하게 의견을 제시했다. 예를 들면 필자가 초고에서 나타낸 관점만 바라보지 말고 반대의 관점에서도 생각해보기를 권유하거나 필자의 의견에 대한 근거를 요구하는 등 학생들 스스로 협의하기에 적극적이었다.

<사례① 김△현 초고쓰기에 대한 협의하기>

문○연: △현이에게 질문을 하겠는데요. 염기성을 뿌려서 부식을 막는다는 것은 무슨 말 인가요? 일리가 있는 건지 궁금해요.

김△현: 산성비가 내리면 문화제가 부식되잖아. 염기성 용액을 뿌려서 피해를 줄이자는 말입니다.

김△환: 염기성을 먼저 뿌려서 피해를 줄이자? 그건 산성비를 염기성 용액이 중성으로 만든다는 건가요?

김△현: 중성? 아니 염기성 용액을 미리 뿌리면 산성비가 내려도 피해가 적게 되지 않을까? 그게 중성인가?

문○연: 저는 이산화탄소의 배출을 줄일 수 있는 방법을 자세하게 썼으면 좋겠어요. 마지막 부분에 '이산화탄소의 배출 양을 줄입니다.'로 끝났는데 어떻게 줄여야 하는지를.

박○현: △현이는 자신의 경험이 너무 많이 들어간 것 같아요.

<사례⑪ 김△현 초고쓰기에 대한 협의하기>

고△건: 욕이 나쁜 것은 잘 알긴 하겠는데 나쁜 건 맞지만 보통 사람들은 나쁘다고 생각 하겠지만 너무 나쁘게만 보는 것 같아요. 욕의 긍정적인 면도 써주면 좋겠어요.

이○수: 신조어 사용에 대해서 반대 의견을 내다가 갑자기 욕사용에 대한 의견을 내니까 말이 안 맞아요. 신조어 사용에 대한 의견을 펼치다가 욕 때문에 친구 사이가 나빠졌다고 해서 글의 흐름이 잘 맞지 않았어요.

박○현: 잘 쓴 것 같은데 ○수 말 처럼 감을 잘 못 잡겠어요. 이상하게 하나 있다가 다

른 곳으로 넘어간 것 같아요.

김○우: △현이의 내용이 갑자기 바뀌어서 이해를 잘 못해서 글을 다시 한 번 읽어봐야겠어요

허○은: △현이는요 욕에 대한 너무 나쁜 점만 부각된 것 같고요. 하지만 좋은 점을 말하자면 욕을 들어서 상처받는 청소년의 예를 잘 나타낸 것 같아요.

김△휘: 근거를 잘 들었고요. 너무 나쁜 점만 나타낸 것 같아요

송○지: 저는 반대로요 신조어가 혼동되게 하긴 했지만 우리에게 의견을 더 어필시킨 것이 오히려 일반 사람한테는 자신의 의견을 뚜렷이 나타낸 것 같아서 좋았어요.

3) 협의하기의 결과가 항상 의미의 층위를 변화시키지는 않았음

협의하기의 결과가 초고에서의 의미 층위보다 발전된 의미 층위를 구성하기도 했지만, 제자리에서 층위 변화가 없는 필자도 있었다. 특히 과제3을 수행했던 같은 수준의 사례자 모두에게는 의미의 층위 변화가 없었다. 이와 같은 결과는 협의하기를 거쳤다고 해서 반드시 의미의 층위가 단계적으로 향상되는 것은 아니며 특히 비슷한 수준의 의미 층위를 가지고 있는 필자와 타자의 협의하기는 필자가 타자의 의견을 모두 거부하거나 수용되지 못함으로써 층위 향상에 도움이 되지 못한 결과를 낳았다.

예를 들면 사례⑨ 황△호의 경우는 의미의 층위가 제자리에 머무르면서 오히려 초고보다 협의 후의 재고쓰기가 미완성된 결과를 가져온 사례였다. 사례⑨에 대한 협의에서 타자들은 앞·뒤 내용 연결이 잘 안되고 있다는 점에서 글의 전체적인 구성에 대한 개선점을 요구했다. 사례⑨도 재고쓰기에서 협의 내용을 받아들여서 개선하려고 했으나 처음 부분은 초고와 똑같은 내용을 쓰고 뒷부분이 뜻대로 잘 되지 않자 미완성된 재고를 제출하였다.

마찬가지로 사례⑫ 김△휘의 경우도 협의 후의 재고쓰기가 초고쓰기와 다르지 않은 층위 변화가 없는 사례였다. 사례⑫에 대한 타자들의 의견은 편지 형식으로 글을 써서 신선하다는 좋은 평도 들었지만 대부분의 타자들로부터 욕의 긍정적인 면만 주장하고 있어서 독자를 고려하지 않은 채 필자의 주관적 관점이 너무 강하다는 의견을 많이 들었다. 특히 ‘우리 모두 욕을 씹시다.’라는 문장에 대해서는 욕사용의 반대 관점을 가진 타자로부터 논리적으로 위축을 받은 상태였다. 협의하기에서 타자들의 좋은 의견 제시에도 불구하고 사례⑫는 재고

에서도 역시 욱사용의 긍정적인 주장을 펼치면서 초고와 별 차이가 없는 층위를 구성하였다.

라. 조정하기 단계에서의 양상

협의를 통한 필자와 타자의 갈등 양상은 점검과 조정하기 단계를 거치면서 수용, 거부, 무시, 판단 보류 등의 현상으로 나타났다. 조정하기 단계는 필자와 타자의 입장에서 보면 의미 수용 여부와 상관없이 의미의 층위를 좀 더 발전시킬 수 있는 잠재적 단계이기도 하다.

본고에서는 두 가지 자료 분석을 통해 조정하기 단계에서의 특징을 추출하고자 한다. 첫째는 <표 IV-5>과 같이 필자가 스스로 초고에 색 펜으로 메모하면서 조정하는 과정을 분석했으며 둘째는 <표 IV-6>와 같이 의미교섭 과정 전체를 되돌아 볼 수 있도록 자기 점검표를 활용하였다.

<p>사례⑫의 조정하기</p> <p>제목: 욱을 쓰자 욱 안 쓰는 여러분께! 요즘 욱을 안 쓰는 사람이 조금씩 있습니다. 욱을 쓰지 않으면 약해보이는 문제점이 있다. 그러니 욱을 씹시다. 자신을 보호하기 위해 때리는 게 안 되면 욱을 씹니다. 그렇게 자신을 보호할 수 있지만 쓰지 않으면 당하거나 논리적으로 말하는 수밖에 없습니다. 그래서 쓰기 쉬운 욱을 씹니다. 또 욱을 쓰면 기분이 좋습니다. 예를 들어 누가 무언가를 시키면 짜증날 때 욱을 쓰면 마음이 편안해집니다.(사람에 따라서?) 그러니 우리 모두 욱을 씹시다.</p> <p><u>너무 긍정적이다. (근거가 적절하지 않다.) 욱의 부정적인 면도 쓰자. 끝부분을 고쳐라. 다른 사람의 입장을 생각해 보자.</u></p>	<p>사례⑦의 조정하기</p> <p>제목: 나 자신 우울할 때, 불행할 때 자기 자신을 돌아보십시오, 그 속에서 쌓아온 추억들을 보면 행복해질 것입니다.</p> <p><u>초고쓰기의 내용을 너무 짧게 써서 다른 사람이 읽었을 때 잘 모르겠다고 한다.</u> <u>글감은 좋으나 내용이 부족하다고 한다.</u> <u>예시를 들어서 자세하게 써 보자.</u> <u>제목에서 나 자신이라고만 하지 말고 나의 행복과 관계된 단어를 더 생각해 보면 좋겠다.</u></p>
---	--

<표 IV-5> 초고에 메모하기²⁶⁾

26) 두 명의 사례자가 초고에 직접 메모한 것을 스캔 자료로 제시하려고 했으나 연필로 희미하게 쓰여

초고에 메모하기를 살펴보면 사례⑫와 사례⑦은 협의하기에서 타자들이 제시했던 내용들을 꼼꼼하게 정리하고 있음을 알 수 있다. 비록 사례⑫가 재고쓰기에서 타자들의 의견을 모두 거부하고 초고에서의 의미 층위와 크게 달라진 점은 없다 하더라도 스스로 메모를 하면서 의미의 층위를 변화시킬 탐구 과정을 시도하고 있다.

그러나 사례⑦은 초고에서 내용이 부족해서 자세히 썼으면 좋겠다는 타자와의 갈등을 조율하고 스스로 조정하기를 잘 해서 높은 층위의 의미를 구성하였다. 반면에 사례⑫는 욕의 긍정적면이 많이 들어 있다는 의견과 근거가 부족하다는 타자와의 갈등을 조율하는 과정에서 타자의 의견을 거부했고 의미의 층위를 향상시키겠다는 목적은 사라지고 자신의 신념과 가치관으로 일관하면서 조정하기 단계에 어려움을 나타냈다.

즉 첫째 자료를 통해서 글을 잘 쓰는 필자는 타자와의 갈등 상황을 잘 조율해서 의미의 층위 변화를 위해 수용하거나 때에 따라서는 층위에 상관이 없는 의견에 대해서는 무시하는 탄력적인 태도를 보였다. 그리고 타자와의 교섭은 물론 필자 스스로 자기 자신과의 교섭에서 보다 높은 의미의 층위를 구성하기 위해서 의미의 내용을 능숙하게 조정하는 모습을 보였다.

반면에 낮은 수준의 필자는 타자와의 교섭에서 갈등 상황이 생겼을 때 일단 자신을 향한 비난의 목소리로 생각한다. 즉 의미의 층위를 향상시키는 것과는 상관없이 거부하거나 타자의 의견이 글쓰기에 잘 반영되지 않았을 경우 재고를 포기해서 완성도가 낮은 쓰기 태도를 보였다. 따라서 낮은 수준의 필자에게 있어서 의미교섭은 무의미한 과정이었으며 타자 또한 무의미한 존재가 되어 버렸다.

둘째 자료로 활용했던 자기 점검표²⁷⁾의 점검 및 조정 요인은 크게 여섯 가지로 쓰기 계획, 예상 독자 및 결과 예측, 작문 상황 고려, 쓰기 과정 조절, 자기 질문, 검토 및 보완으로 나누었고 그에 따른 하위 내용을 <표 IV-6>과 같이 제시하였다.

있어서 읽기가 힘든 관계로 연구자가 작성함

27) 자기 점검표는 김수현(2010)의 쓰기 자기 평가 도구 개발 연구에서 6요인 24문항을 5단계 척도로 만든 것을 연구자는 6요인 11문항으로 재구성하였으며 3단계 척도로 간략하게 학습지로 만들어서 조정하기 부분에서의 양상을 파악하고자 하였다.

<표 IV-6> 스스로 점검하며 조정하기

(N=30)

점검·조정 요인	스스로 점검하기 내용	그렇다	보통이다	아니다
1. 쓰기 방법 계획	1-1. 글을 쓰면서 자신이 계획한 것을 기초로 삼아 쓰고 있는지 생각하면서 쓰는가?	17	13	
2. 예상 독자 및 결과 예측	2-1. 독자를 고려하여 주제, 글의 종류, 독자 수준 등에 적절한 어휘를 선택하여 쓰는가?	10	18	2
3. 작문 상황 고려	3-1. 글을 쓸 때 필요한 내용을 마련하기 위해서 보고 듣고 경험한 것을 기억해내려고 하는가?	17	12	1
	3-2. 글을 쓰기 위해 마련한 내용들 중에 주제와 관련 있는 것들만 선택하는가?	11	18	1
4. 쓰기 과정 조절	4-1. 글을 쓰다가 더 나은 글을 위해 이전 단계로 돌아가기도 하는가?	9	17	4
	4-2. 글을 쓸 때 필요한 내용을 마련하기 위해, 자료를 찾거나 다른 사람에게 도움을 요청하는가?	10	15	5
	4-3. 완성한 글을 다른 사람에게 보이기 전에 한번 더 검토하는가?	16	12	2
5. 자기 질문	5-1. 좋은 글을 읽고 나서 그 속에 쓰인 표현 방식이나 전개 방법 등을 흉내 내려고 하는가?	11	14	5
	5-2. 쓰는 동안 계속해서 내가 사용하는 내용 전개 방식이 효과적인지 아닌지 스스로에게 물어보는가?	8	11	11
	5-3. 글을 쓰는 동안 작문의 초점(주제와 목적, 독자 등)을 계속 상기하는가?	13	17	0
6. 검토 및 보완	6-1. 쓰기 과제와 관련하여 자신의 자신 있는 부분과 부족한 부분을 생각해보는가?	14	16	0

자료 분석을 통해 학생 필자들이 스스로 점검하고 조정하기 단계에서 비교적 잘 되고 있는 내용은 세 가지로 나타났다. 즉 글을 쓰면서 자신이 계획한 것을 기초로 생각하면서 쓰기, 글을 쓸 때 필요한 내용을 마련하기 위해서 보고 듣고 경험한 것을 기억해내기, 쓰기 과제와 관련하여 자신의 자신 있는 부분과 부족한 부분을 생각해보기였다.

반면에 가장 안 되는 점은 쓰는 동안 계속해서 내가 사용하는 내용 전개 방식이 효과적인지 아닌지 스스로에게 물어보는 것이었다. 즉 자기 질문을 통해서 글의 내용과 과정을 끊임없이 점검해 보기와 더 나은 글을 쓰기 위해 이전 단계로 돌아가는 쓰기 과정 조절이 학생 필자들에게 있어서는 잘 안 되는 점이었었고 어려운 과정임을 알 수 있었다.

의미 교섭에서 조정하기 단계는 글의 완성도와 의미의 층위를 높이기 위한 과정이다. 그러나 학생 필자에게 있어서 스스로 점검하고 조정하기는 쉽지 않은 절차였다. 따라서 수업을 진행하는 처음 단계에는 교사나 유능한 동료들의 도움을 받으면서 조정하기 단계를 연습하고 점차 학생 스스로 자기 질문을 통해서 조정할 수 있도록 책임이양에 따른 역할 교대의 연습이 요구된다.

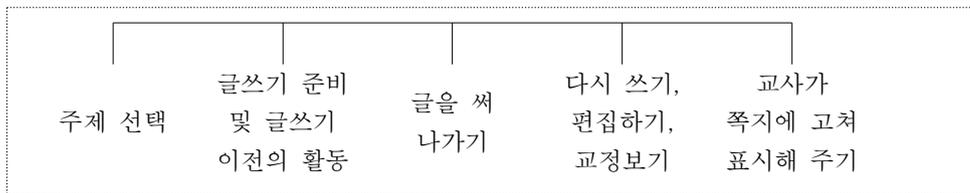
마. 재구성하기 단계에서의 양상

필자가 의미교섭을 통해서 글을 쓴다는 것은 한 번에 텍스트가 완성되는 것이 아니라 끊임없는 재구성의 절차를 밟는다는 것을 뜻한다.

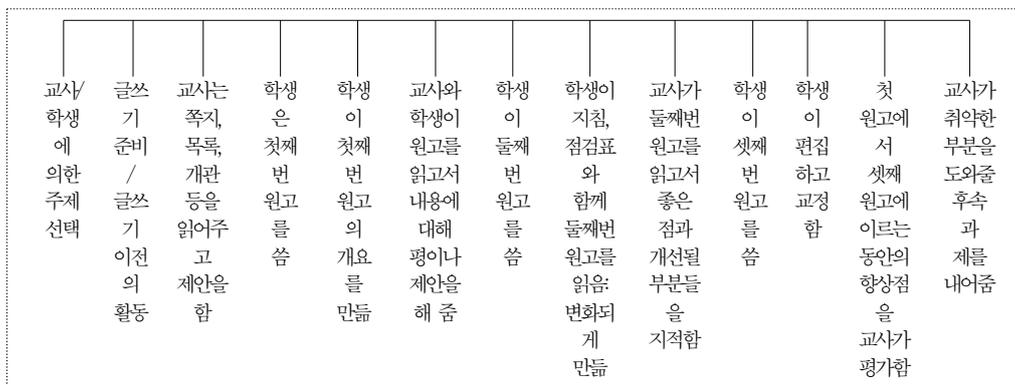
레이미스는 두 가지 유형의 글쓰기 순환을 비교·분석 하면서 학습자에게 건설적인 되짚어보기(feedback)가 무엇인지를 시사하고 있으며 이는 끊임없는 재구성의 필요성도 보여주는 예시가 된다(Raimes, 1983, pp. 139-141; Tribble, 2003, pp. 172-174에서 재인용). 예를 들면, 순환 A²⁸⁾과정에서는 전형적인 교실 글쓰기 순환으로써 학생이 쓴 원고에 대하여 교사가 ‘고쳐 표시해 주기’ 방식이다.

순환 B²⁹⁾과정에서는 글쓰기 과정에 있는 마지막 산출물에 대한 판단을 하는

28) 순환 A과정 (Raimes 1983:139, Christopher Tribble, 2003:172, 재인용)



29) 순환 B과정 (Raimes 1983:140-141, Christopher Tribble, 2003:174, 재인용)



것이 아니라 ‘첫째 번 원고에서 셋째 번 원고로의 개선’에 대해서 되짚어보기 방식이다.

Tribble (2003, p. 172)에 따르면 순환 A에서 학생들은 텍스트가 교사에게 전달되면 더 이상 글 내용을 개선시키기란 불가능한 것으로 인식한다. 반면 순환 B에서는 학습자가 텍스트를 완성했다고 생각될 때까지 마냥 기다리는 것이 아니라 글을 써 나가는 도중에 건설적인 평가를 가능하게 해주는 전략들을 수행하는 것이다. 즉 전 단계에서의 텍스트보다 다음 단계에서 재구성한 텍스트의 개선점이나 향상된 점에 반응하는 것이다.

본 연구에서도 재구성하기를 바라보는 시각이 순환 B의 방식을 지향한다. 즉 필자의 재고쓰기만을 가지고 의미의 층위를 분석하는 것이 아니라 초고쓰기와 재고쓰기에서의 의미 층위를 비교했을 때 나타났던 문제점과 발전된 점 등을 파악하고자 하는 것이다. 이는 재구성하기가 학생 필자에게는 힘들고 어려운 과정이지만 의미 구성 과정이 재고쓰기로 완전히 끝나는 것이 아니며 연속적인 순환 과정에 있음을 제안하는 것이다.

과제1에서 재구성하기의 양상은 초고에서 정보적 의미 층위에서만 머물러 있던 것이 재구성하기 단계로 넘어가면서 장르 지식을 인식하고 대안을 제시하려고 노력하였다. 따라서 의미 층위가 한 단계 향상되거나 제자리에 머물러 있는 양상을 보였다.

과제2에서는 초고에서부터 2, 3차적 의미 층위를 보여주는 비교적 수준 높은 그룹이었다. 재고에서는 의미의 층위가 긍정적으로 향상되는 사례도 있었고 그렇지 못한 사례에서는 완결되지 못한 재고를 보여주거나 의미의 층위 변화가 없었다.

과제3에서는 초고에서 모두 같은 의미 층위를 가진 그룹이었다. 그러나 협의하기를 거치면서 나와 다른 관점을 가진 친구의 논리적 갈등에 대해서만 관심을 가지면서 정작 본인의 글을 조정하기에서는 의미의 층위 변화와 상관없이 모두 제자리에 머물러 있는 양상을 보였다.

세 가지 과제에 대하여 재구성하기 단계에서의 양상을 자세하게 분석하면 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 재구성하기 단계에서의 양상

과제 종류	사례자	초고에서 의미 층위	재고에서 의미 층위	재구성하기 단계에서의 양상
과제1	사례①	W2	W2	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에서 대부분 자신의 경험과 이론적 정보를 쓰고 있음→ 재고에서도 주로 자신의 경험과 이론적 정보를 쓰고 있으나 장르 지식을 인식하고 대안을 제시하려고 노력함 · 대안 제시에 있어서 이론적으로 배운 내용이 나 친구로부터 들은 내용을 반영하고 있어서 자신의 목소리로 문제를 인식하고 미래를 전망하는 시도가 아쉬움 · 의미 층위가 초고와 비교해서 제자리에 머물러 있거나 한 단계 향상되고 있음
	사례②	W2	W3	
	사례③	W2	W3	
	사례④	W1	W2	
과제2	사례⑤	W2	W2	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에서부터 의미의 층위가 비교적 높은 그룹이었음→ 재고에서 사례⑦은 의미의 층위가 긍정적으로 향상되고 있으나 사례⑨는 초고보다 완결성이 떨어지고 있으며 나머지 사례자는 의미의 층위가 변화 없음 · 사례⑤,⑥,⑦은 제목을 초고와 다르게 주제와 연결시켜서 변화를 줌 · 초고보다 재고에서 실제 생활에서의 부당한 가치문제를 인식하고 있으나 비관적인 안목으로 문제를 재해석하여 대안까지 제시하려는 시도는 아쉬움
	사례⑥	W3	W3	
	사례⑦	W2	W3	
	사례⑧	W3	W3	
	사례⑨	W2	W2	
	사례⑩	W2	W2	
과제3	사례⑪	W2	W2	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에서 모두 같은 의미 층위를 가진 그룹으로 형성됨→ 재고에서 모두 의미 층위의 변화가 없었음. 이는 의미 층위를 변화시키려면 필자뿐만 아니라 타자의 역할이 중요함을 시사하고 있음 · 초고에서 사례⑫의 관점만 다르다는 것을 알고 협의 단계에서 사례⑫의 논리적 근거에만 집중함. 이에 사례⑫도 타자들의 의견을 무조건 거부하여 자신의 신념만을 고집하는 재고가 나왔으며 타자들도 자신의 텍스트의 의미를 변화시키려는 시도보다는 다른 타자들의 시선을 의식하였음. 이는 필자와 타자에게 있어서 의미의 층위를 긍정적으로 변화시키지 못하고 자신의 신념과 가치관만 고집하는 결과를 초래함
	사례⑫	W2	W2	
	사례⑬	W2	W2	
	사례⑭	W2	W2	
	사례⑮	W2	W2	

2. 쓰기 교육에의 시사점

지금까지 의미 구성과정에서 의미의 층위와 의미교섭의 층위 두 가지를 가지고 양상을 분석하였다. 양상 분석의 결과가 쓰기 교육에서 의미교섭의 모든 현상을 밝혀주는 것은 아니다. 그러나 최소한 의미 구성 과정에서 필자와 타자가 지향해야 할 목표와 방향을 제시해줌으로써 의미교섭이 형식적인 상호작용 활동이 아니라 의미의 층위를 변화시키기 위한 발전적이고 순환적인 과정임을 제시하고 있다.

따라서 연구 결과를 바탕으로 쓰기 교육에 시사점을 추출하면 다음과 같다.

첫째, 의미의 층위는 정보적 의미를 바탕으로 표면적 의미, 통합적 의미로 발전하고 있었다. 필자가 쓰기 과제를 인식하고 배경지식을 활성화하는 과정에서 정보는 의미 구성을 위한 밑바탕이 된다. 남의 경험, 나의 경험, 다른 텍스트에서 읽은 내용 또는 타자로부터 얻은 정보는 필자가 의미 구성을 하는데 필요한 밑바탕이 되는 것이다. 따라서 필자가 의미를 구성하는 과정에서 기본이 되는 정보력을 어느 정도 가지고 있는지가 쓰기 과제를 기본적으로 수행할 수 있게 하는 관건이 된다. 쓰기 과제가 주어졌음에도 불구하고 필자가 무엇을 어떻게 써야 할지 몰라서 힘들어한다면 우선 필자가 과제에 대해 어느 정도의 정보적 의미를 가지고 있는지를 점검해야 할 것이다. 그리고 부족한 정보에 대해서는 필자의 회상을 통해 배경 지식을 활성화하거나, 과제와 관련된 읽기 자료를 통해 정보를 좀 더 보충한 후에 의미 구성이 이루어져야 함을 뜻한다.

그러나 필자가 정보적 의미를 알고 있다고 해서 쓰기 과제를 성공적으로 수행했다고 볼 수는 없다. 즉, 알고 있는 정보를 나열해서 그대로 서술하는 것은 의미의 층위 면에서 볼 때 가장 낮은 층위로 제안하고 있기 때문이다. 예를 들면 전자제품이나 물건을 샀을 때 제품의 매뉴얼을 읽는 것과 흡사하다는 것이다. 따라서 필자가 쓰기를 성공적으로 수행하려면 의미의 층위를 높이기 위한 노력이 필요하다. 여기서 말하는 노력이란 실재에 대한 주관적인 해석과 비판적 해석을 통해 필자 자신의 가치와 신념이 반영된 통합적 의미 구성을 말한다.

둘째, 다양한 층위의 의미가 만나서 교섭이 이루어지는 과정을 통해 의미교섭의 목표를 인식하고 의미의 층위 변화를 위한 조정 과정으로 연결되어야 함을

제안한다. 즉 교섭이란 필자와 타자 간의 의미 갈등을 기본 전제로 한다. 글을 잘 쓰는 필자는 타자와의 교섭 과정을 통해 의미와 의미 간의 갈등을 해결하기 위한 조정 과정으로 교섭의 목표를 두고 있다.

이는 글을 잘 쓰는 필자가 반드시 타자의 의미를 수용한다는 뜻이 아니다. 글을 잘 쓰는 필자도 의미교섭의 양상 분석 결과를 보면 자신보다 낮은 층위의 의미를 무시하거나 판단을 보류하는 현상을 관찰할 수 있었다. 이와 같은 결과는 글을 잘 쓰는 필자가 외형적으로 보이는 타자와의 교섭도 인식하고 있지만 보이지 않는 타자 즉, 자기 자신일수도 있고 현재 교섭 과정에 보이지 않는 수많은 타자일 수도 있다. 유능한 필자일수록 비가시적인 타자와의 교섭을 통해 갈등의 목소리를 수용을 할 것인지 무시할 것인지를 끊임없이 조정하고 있다는 것이다.

반면에 글을 잘 못 쓰거나 교섭 과정을 거치더라도 의미의 층위가 제자리일 수밖에 없는 필자의 양상 분석 결과를 보면 자신보다 높은 층위의 의미를 수용 또는 거부하는 현상을 관찰할 수 있었다. 이와 같은 결과는 필자가 의미교섭을 바라보는 시각 즉 교섭과 의미 조정을 별개의 과정으로 여겨서 무의미한 활동 자체로 끝내버리는 데서 오는 것이다.

따라서 쓰기 교육에서 의미교섭의 다양한 태도 즉 수용, 거부, 무시, 판단보류 등의 현상 자체가 중요한 것이 아니라 필자와 타자가 교섭의 목표를 인식해서 의미 조정으로 연결되고 있는가가 의미 층위 변화에 관건이 된다. 유능한 필자라고 하더라도 교섭을 통해 더 높은 층위의 의미로 변화시키려는 조정 과정을 무시한다면 글을 잘 못 쓰는 필자와 마찬가지로 층위가 낮아지거나 의미 층위에 변화가 없게 된다. 반면에 글을 잘 못 쓰는 필자라도 교섭을 통해 더 높은 층위의 의미로 변화시키려는 조정 과정을 받아들인다면 유능한 필자와 마찬가지로 의미의 층위는 높아지게 된다.

셋째, 각 교과목에서 이루어지고 있는 쓰기 과제에 대해서 의미의 층위가 어떻게 발전될 수 있는지를 파악하고 특징 있게 제시할 필요가 있다. 본 연구는 6학년을 대상으로 이루어졌는데, 교과목별로 다양하고 그 교과만의 특성을 반영하는 글쓰기가 제시되고 있다. 따라서 교과목별로 의도하고 있는 의미의 층위와 의미교섭의 목적이 어디까지 발전될 수 있는지를 파악해서 교사와 학생들에게

제시하게 되면 좀 더 쉽게 접근해서 글쓰기의 목적과 방향에 도달하게 될 것이다.

예를 들면 2007년 개정 국어과 교육과정에서 6학년 국어과, 과학과, 사회과, 도덕과에 제시된 글쓰기의 과제를 통해 의미 층위의 목표를 본 연구의 내용과 관련하여 분석해보면 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 2007년 개정 국어과 교육과정 6학년 글쓰기 과제

학년 학기	국어과 관련 단원	글쓰기 과제	의미 층위의 목표
6학년 1학기	1. 상상의 세계	앞의 내용을 생각하며 한유빈이 현재로 다시 돌아와 남자와 여자의 차이점에 대하여 쓴 보고서의 내용을 예상하여 써 봅시다.	정보적+ 표면적
	2. 정보와 이해	앞에서 정리한 내용을 바탕으로 하여 내가 찾은 정보를 분류하여 요약하는 글을 써 봅시다.	정보적
	4. 나누는 즐거움	앞에서 정리한 내용을 바탕으로 하여 공식적인 상황에서 내가 할 인사말을 써 봅시다.	정보적+ 표면적
	5. 사실과 관점	취재한 내용을 바탕으로 하여 정보나 사건에 대한 관점이 잘 드러나게 뉴스 기사를 써 봅시다.	정보적+ 표면적
	6. 타당한 근거	앞에서 세운 계획을 바탕으로 하여 문제와 해결의 짜임으로 연설문을 써 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	7. 문학의 향기	이야기를 희곡으로 바꾸는 방법을 생각하며 내가 고른 이야기를 희곡으로 바꾸어 써 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	6학년 2학기	1. 문학과 삶	앞에서 정리한 내용을 바탕으로 하여 여행 경험을 기행문으로 써 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
2. 정보의 해석		앞에서 정리한 내용을 바탕으로 하여 면담한 내용을 글로 써 봅시다.	정보적+ 표면적
3. 문제와 해결		우리 모둠에서 취재한 내용을 바탕으로 하여 뉴스의 사회적 기능을 생각하며 뉴스 기사를 써 봅시다.	정보적+ 표면적
4. 마음의 울림		앞에서 정리한 내용을 바탕으로 하여 읽는 이의 마음을 고려하며 축하하는 글을 써 봅시다.	정보적+ 표면적
5. 언어의 세계		초등학교 6년 동안 있었던 인상적인 일들을 떠올리며 친구들에게 소개하는 글을 쓰려고 합니다. 인상적인 일들을 떠올리고 분류의 방법으로 쓸 내용을 정리하여 봅시다.	정보적+ 표면적
6. 생각과 논리		주장과 근거의 적절성을 생각하며 선거 유세에 사용할 글을 써 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적

국어과에서 제시하고 있는 쓰기 과제는 교육과정 내용 체계에서 제시하고 있는 글의 수준과 범위를 중심으로 장르 지식과 과정 지식을 함께 익힐 수 있도록 구성되어 있다. 따라서 정보를 전달하는 글, 설득하는 글, 사회적 상호 작용의 글, 정서 표현의 글에 대하여 배운 내용을 바탕으로 단원의 마지막 차시에서 다루고 있는 것이 특징이다. 국어 교과와 특성상 필자로 하여금 장르별로 절차적 지식과 내용 지식을 같이 다루다 보니 의미의 층위 목표 면에서는 정보적 의미와 표면적 의미가 주로 제시되어 있다.

다음은 2007년 개정 과학과 교육과정에서 단원별로 제시되어 있는 과학적 글 쓰기의 내용과 의미 층위의 목표를 분석하면 <표 IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 2007년 개정 과학과 교육과정 6학년 글쓰기 과제

학년 학기	과학과 관련 단원	글쓰기 과제	의미 층위의 목표
6학년 1학기	1. 빛	교과서 44쪽 그림을 보고 물속의 동전을 한 번에 집으려면 어떻게 하는 것이 좋을 지 글로 써 봅시다.	정보적
	2. 산과 염기	내가 환경부 장관이 되어 여러 나라의 환경부 장관들에게 '산성비'의 피해를 줄이기 위한 국제 협력을 요청하는 연설문을 쓰시오	정보적+ 표면적+ 통합적
	3. 계절의 변화	계절 변화를 주제로 과학 동시를 지어 봅시다.	정보적+ 표면적+
	4. 생태계와 환경	생태계와 환경을 사랑하고 보전하는 마음을 다른 사람들에게 홍보할 수 있는 광고지를 모둠별로 만들어 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	5. 자기장	외르스테드가 발견한 것을 전하는 편지를 써 봅시다.	정보적+ 표면적+
6학년 2학기	1. 날씨의 변화	한 달 동안 날씨 예보가 중단이 된다면 가정, 학교, 사회에서 일어날 일들을 생각하여 보고, 가상 일기를 써 봅시다.	정보적+ 표면적+
	2. 여러 가지 기체	여러 가지 기체 중 한 종류나 기체의 일반적인 성질을 주제로 하여 동시를 지어 봅시다.	정보적+ 표면적+
	4. 연소와 소화	지금까지 연소조건과 소화 방법, 연소 후 생기는 물질 등에 대하여 알아보았습니다. 배운 내용과 여러분의 경험을 떠올리면서 연소와 소화에 대하여 가족이나 친구에게 설명하는 글을 써 봅시다.	정보적+ 표면적+

과학과에서 제시하고 있는 글쓰기의 과제는 단원에서 배운 내용을 복습해서 정리하는 차원이다. 따라서 정보적 의미 층위가 가장 강하게 나

타난다는 것이 특징이다. 예를 들면 6학년 1학기 5단원에서 제시한 ‘외르스테드가 발견한 것을 전하는 편지를 써 봅시다.’라는 주제에서 편지글이라는 장르는 쉽게 필자에게 접근할 수 있는 형식이지만 외르스테드가 발견한 것이 무엇인지 정보의 내용을 전혀 모르는 학생은 글을 쓸 수가 없다. 이처럼 과학과 는 각 단원에서 배운 기초 지식과 정보를 알고 있어야만 의미를 구성할 수 있다는 점에서 특징이 있다. 그러나 6학년 1학기 3단원 생태계와 환경에서 제시하고 있는 과제를 보면 정보적 의미를 배경으로 통합적 의미까지 접근할 수 있는 과제도 있음을 알 수 있다.

다음은 2007년 개정 사회과 교육과정에서 단원별로 제시되어 있는 글쓰기의 과제와 의미 층위의 목표를 분석하면 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 2007년 개정 사회과 교육과정 6학년 글쓰기 과제

학년 학기	사회과 관련 단원	글쓰기 과제	의미 층위의 목표
6학년 1학기	1. 우리 국토의 모습과 생활	여러분이 생각하는 국토의 모습을 그려 봅시다. -국토에 대하여 떠오르는 것을 정리한다. -그 중에서 하나를 골라 이미지로 표현한다. -그렇게 표현한 이유를 간단하게 글로 나타낸다.	정보적+ 표면적
	2. 우리 경제의 성장과 과제	미래 사회를 대비하여 우리나라 경제를 계속 발전 시킬 수 있는 아이디어를 생각해 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	3. 환경을 생각하는 국토 가꾸기	기후 변화의 원인인 온실가스는 주로 우리의 생활 속 에서 발생합니다. 온실가스를 줄일 수 있는 방법을 구체적 으로 조사해 생각 그물로 나타내 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
6학년 2학기	1. 우리나라의 민주 정치	민주적인 의사 결정이 아닌 사례의 등장인물에게 하고 싶은 이야기를 다음 보기의 방법 중 한 가지 를 선택하여 표현해 봅시다. 보기: 광고지 만들기, 편지글 쓰기, 신문 기사 만들 기, 그림 그리기	정보적+ 표면적+ 통합적
	2. 세계 여러 나라의 자연과 문화	오늘 하루 동안 우리나라에 소개된 지구촌의 소식 에는 무엇이 있었는지 찾아봅시다. 어느 지역에서 일어난 일인지 지도에 표시하고 내용을 간단히 정 리해 봅시다. 또 그 일이 우리에게 소개가 된 이유 는 무엇일지 생각해 봅시다.	정보적+ 표면적
	3. 정보화, 세계화 그리고 우리	‘정보화, 세계화 그리고 우리’ 단원에서 배운 내용을 바 탕으로 세계의 여러 가지 문제에 대해 우리가 해결할 수 있는 방법을 찾아봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적

사회과에서 제시하고 있는 글쓰기 과제도 각 단원에서 배운 내용을 정리한다는 성격이 강하므로 정보적 의미를 알고 있어야만 의미를 구성할 수 있는 특징이 있다. 그러나 사회과의 교과 특성상 우리 삶과 연관된 지리적, 정치적, 사회적, 경제적 맥락을 함께 고려해서 필자의 주관적 해석과 문제를 해결할 수 있는 아이디어나 대안을 제시하도록 목표를 제시하고 있다. 따라서 사회과의 글쓰기 과제는 정보적 의미와 표면적 의미를 바탕으로 해서 통합적인 의미를 구성할 수 있도록 의미교섭의 목표를 제안할 수 있다는 장점이 있다.

마지막으로 2007년 개정 도덕과 교육과정에서 단원별로 제시되어 있는 글쓰기의 과제와 의미 층위의 목표를 분석하면 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 2007년 개정 도덕과 교육과정 6학년 글쓰기 과제

학년 학기	도덕과 관련 단원	글쓰기 과제	의미의 층위
6학년 1학기 2학기	1. 귀중한 나, 참다운 꿈	‘내가 가야 할 길’ 시를 읽으면서 꿈을 실현하는 과정에 대해 생각해 보고 느낀 점을 이야기해 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	2. 책임을 다하는 삶	인류 공동체를 위해 책임을 다한 모범적인 인물이나 단체를 찾아 보고서를 작성하고 알게 된 점과 느낀 점을 발표해 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	3. 우리 함께 지켜요	규칙을 만들어가는 과정에 따라 우리 반의 문제를 해결하기 위한 규칙을 만들어 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	5. 통일 한국을 향하여	바람직한 통일 한국을 실현하기 위해 우리가 갖추어야 할 자세에 관한 통일 문장을 만들어 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	6. 용기, 내안의 위대한 힘	‘용기 있는 어린이 이크발 마시’를 읽고 용기로 이루는 가치 있는 삶에 대해 생각해 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	7. 다양한 문화 행복한 세상	‘평화와 존중의 인사말’ 이야기를 읽고 다양한 문화가 공존하며 발전하는 사회를 만들기 위한 방법에 대해 생각해 봅시다.	정보적+ 표면적+ 통합적
	8. 평화로운 삶을 위해	다음 중 하나의 주제를 선택하여 평화로운 미래의 모습을 쓰면서 평화를 바라는 마음을 다져 봅시다. - 전쟁이 없는 미래 - 굶주림이 없는 미래 - 세계 평화상을 받은 대한민국 - 평화로운 미래를 위한 우리의 노력	정보적+ 표면적+ 통합적

도덕과의 글쓰기 과제는 각 단원의 마지막에만 제시되어 있는 것이 아니라 상황별로 마음을 다지고 실천을 요구할 필요성이 있을 때 ‘생활의 길잡이’에 생각을 쓰면서 내용을 정리하도록 구성되어 있다. 도덕과는 읽기 자료를 제시해주고 필자가 읽은 정보적 의미를 바탕으로 해서 의미를 구성하도록 요구한다. 과목의 특성상 문제 상황을 하나의 시각이나 관점으로 바라보는 것이 아니라 필자마다 주관적으로 해석할 수 있으며 비판적인 관점 제시와 대안을 제시하면서 쓰기에 접근성이 용이하다는 특징이 있다. 예를 들면 6학년 도덕과에 제시되어 있는 ‘꿈, 책임, 규칙, 용기, 평화’ 등의 주제는 필자마다 다양한 도덕적 가치를 전제로 하기 때문이다. 따라서 필자와 타자가 도덕적인 문제 상황에서 발생할 수 있는 가치 판단이나 신념을 토대로 다양한 층위의 의미교섭을 진행하고 의미를 구성할 수 있다는 장점이 있다.

마지막으로 본 연구와 관련해서 2011 개정 국어과 교육과정에서의 쓰기 영역을 검토해 보고 제안을 하려고 한다. 2011 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역에서는 2007년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역과 비교했을 때 글의 유형과 목적을 ‘사회적 상호작용’이라는 용어 대신 ‘친교’를 부활하여 ‘정서 표현’의 글과 통합한 것이 달라졌다. 그리고 ‘맥락’ 범주가 삭제되고 ‘태도’ 범주가 부활된 것도 인지적 내용과 정의적 내용을 균형적으로 맞춰서 교육할 수 있다는 점에서 긍정적으로 비춰진다. 그리고 기능 범주에서는 볼 수 없었던 쓰기 과정의 점검과 조정이 2011 개정 국어과 교육과정에서는 반영되었다는 것이 무엇보다 쓰기 교육에 있어서 발전된 점이라고 생각된다. 그러나 쓰기 과정의 점검과 조정은 절차적 지식에서의 기능 부분만 강조했다라는 생각이 든다. 즉 필자와 타자로 하여금 의미의 층위 면에서 점검과 조정이 이루어진다면 그 목표와 방향이 더 확실하게 다가설 수 있을 것이다. 따라서 2011 개정 국어과 교육과정에서의 쓰기 영역에서도 의미의 층위를 놓고 의미교섭을 봤을 때는 여전히 해결되지 않는 과제로 남아 있다.

V. 결론 및 제언

지금까지 필자의 의미 구성 과정에서 의미의 층위를 기준으로 하여 의미교섭의 양상을 분석해보았다.

이를 위한 주된 논의는 II장과 IV장을 중심으로 전개하였다. II장에서는 의미의 층위를 위계화하고, 의미교섭이 이루어질 때 다양한 층위가 만나서 어떤 양상으로 작용하고 있는지를 밝히기 위한 이론 연구에 초점을 두었다. IV장에서는 의미 구성 과정의 다섯 단계를 중심으로 의미교섭의 양상을 분석하고 쓰기교육에서의 시사점을 도출하는 데에 중점을 두었다. 각 장에서 다룬 주요 내용은 다음과 같다.

II장에서는 필자가 의미를 구성한다고 했을 때 의미란 무엇인지 개념을 정의하고, 지금까지 쓰기 이론에서 강조해왔던 의미구성의 설명 방식에 대해 문헌 연구를 중심으로 탐색하였다. 1절에서 의미란 ‘개인의 의식 속에 잠재되어 있는 추상적인 지식이나 관념을 구체적인 쓰기 대상으로 인식하여 담화공동체와의 조정을 통해 해석한 구성체’라고 정의하였다.

2절에서는 의미의 층위를 세 가지 단계로 구분하였다.

1차적 층위는 정보적 의미를 구성하는 차원이다. 정보는 사실을 있는 그대로 알고 있는 수준이며 의미로 구성할 때 고차원적인 사고 활동을 요구하지 않기 때문에 들은 것이나 본 것을 요약·정리하는 차원에 머무르는 층위이다.

2차적 층위는 표면적 의미를 구성하는 차원이다. 표면적 의미는 정보적 의미와 외적 지식을 인지하는 수준으로써 쓰기 과정 지식, 장르 지식, 경험과 관련된 내용 지식을 포함하는 의미 층위이다. 따라서 ‘지금, 여기, 현재’에 대해서 관심을 가지고 상호 주관적으로 해석한 내용으로 의미를 구성하는 층위이다.

3차적 층위는 통합적 의미를 구성하는 층위이다. 통합적 의미는 정보적 의미와 외적 지식을 가지고 있으며 자신의 신념과 가치관으로 문제를 재해석해서 의미를 구성한다. 현실을 왜곡해서 바라보는 문제에 대해서 비판적인 사고를 하며, 생활 세계의 문제에 대해서는 개선하거나 극복하기 위한 실천적 대안을 강조하는 층위를 말한다.

이와 같은 의미의 층위를 바탕으로 해서 의미교섭이란 ‘필자의 의미 층위와

타자의 의미 층위가 만나서 서로 다른 의미를 해석하고 조정하여 의미 구성체로 나타내는 과정'이라고 정의하고 그 특징을 세 가지로 탐색하였다.

의미의 층위가 서로 다양하게 만나면 의미교섭의 결과도 다양하게 나타나며 의미의 층위가 환원적인 순환 과정을 거치며 변화될 수 있다는 것이다. 그리고 의미교섭을 통해 글을 잘 쓰는 필자와 잘 쓰지 못하는 필자의 공통적인 특징을 유추해 낼 수 있다.

Ⅱ장의 이론 연구를 바탕으로 해서 Ⅲ장 1절에서는 의미교섭의 양상 연구 방법을 밝혔다. 연구의 대상으로는 6학년 연구자가 맡고 있는 학급 30명을 대상으로 하였으며 총 3개의 쓰기 과제에 대하여 의미교섭을 통한 텍스트와 사고 구술 녹음자료, 반성적 쓰기 자료 등을 분석 자료로 활용하였다.

2절에서는 의미교섭을 통한 쓰기 교육 내용과 교수·학습 단계를 구안하여 제시하고 쓰기 지도에 직접 투입하였던 교수·학습 과정안을 제시하였다.

3절에서는 분석 방법으로써 의미의 층위별로 분석 기준을 마련하여 교수·학습 단계에서 확인할 수 있는 자료들을 밝혔다. 인식하기 단계에서는 KWL 표와 구술 녹음 자료, 구체화하기 단계에서는 초고쓰기 자료, 협의하기 단계에서는 구술 녹음 자료, 조정하기 단계에서는 초고에 메모한 내용과 자기 점검표, 재구성하기 단계에서는 초고와 재고쓰기의 텍스트를 비교·분석하였다.

Ⅳ장에서는 필자의 의미교섭 양상을 분석하였다. 1절에서는 의미교섭의 양상을 다섯 가지 단계별로 확인하였다.

인식하기 단계에서는 필자의 배경지식을 가지고 의미의 층위를 나누었고 그 특징을 세 가지로 제시하였다. 즉 정보적 의미를 바탕으로 통합적 의미로 발전한다는 것, 제시된 과제의 특성에 따라 의미의 층위가 제한적이었던 것, 필자 심층에 내재된 의미를 이끌어 내기 위한 자료가 필요하다는 것이었다.

구체화하기 단계에서는 초고쓰기에서의 텍스트를 분석하고 그 특징을 두 가지로 제시하였다. 즉 초고쓰기에서 필자의 글쓰기 전략이 다양하게 나타나고 있었다는 점과 초고에서 정보적 의미와 표면적 의미 층위가 주를 이루고 있었다는 점이다.

협의하기 단계에서는 구술 녹음 자료를 바탕으로 필자의 의미 수용 여부를 파악하면서 그 특징을 세 가지로 제시하였다. 즉 정보적 의미는 수용하려는 자

세를 취하지만 통합적 의미는 쉽게 수용하려고 하지 않는다는 점, 협의하기 활동은 정보적 의미의 성격을 지닌 쓰기 과제에서 보다는 통합적 의미의 성격을 지닌 쓰기 과제에서 더욱 활발하게 나타났다는 점, 협의하기의 결과가 항상 의미의 층위를 변화시키지는 않았다는 점이다.

조정하기 단계에서는 필자가 스스로 점검하고 조정할 수 있도록 초고에 색 펜으로 메모하기와 자기 점검표를 활용하였다. 조정하기 단계에서 가장 어려웠던 점은 글을 쓰는 동안 계속해서 내가 사용하는 내용 전개 방식이 효과적인지 아닌지 스스로에게 물어보는 것이었다. 즉 자기 질문을 통해서 글의 내용과 과정을 끊임없이 점검하고 더 나은 글을 쓰기 위해 이전 단계로 돌아가는 쓰기 과정 조절이었다.

재구성하기 단계에서는 과제별, 그룹별로 조금 다른 양상을 보이고 있었다. 과제1에서는 초고쓰기에서 정보적 의미 층위에서만 머물러 있던 것이 재구성하기 단계로 넘어가면서 의미의 층위가 한 단계 향상되거나 제자리에 머물러 있는 양상을 보였다. 과제2에서는 의미의 층위가 긍정적으로 향상되는 사례도 있었고 그렇지 못한 사례에서는 완결되지 못한 재고를 보여주거나 의미의 층위 변화가 없었다. 과제3에서는 초고에서 모두 같은 의미 층위를 가진 그룹이었는데 재고에서 모두 의미 층위의 변화가 없었다.

지금까지의 연구 결과를 바탕으로 쓰기 교육에의 시사점을 세 가지로 추출하였다.

첫째, 의미의 층위는 정보적 의미를 바탕으로 표면적 의미, 통합적 의미로 발전하고 있었다. 그러나 정보적 의미를 잘 알고 있다고 해서 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수는 없으며 의미의 층위를 높이기 위한 필자의 주관적인 해석과 대안 마련을 위한 노력이 필요하다.

둘째, 다양한 층위의 의미가 만나서 교섭이 이루어지는 과정을 통해 의미교섭의 목표를 인식하고 의미의 층위 변화를 위한 조정 과정으로 연결되어야 함을 제안한다.

셋째, 각 교과목에서 이루어지고 있는 쓰기 과제에 대해서 의미의 층위가 어떻게 발전될 수 있는지를 파악하고 특징 있게 제시할 필요가 있다.

지금까지 연구 결과를 바탕으로 앞으로의 연구 방향에 대해 제언을 하면 다

음과 같다.

첫째, 본 연구는 자료 수집을 위한 대상으로 연구자의 반 30명만을 대상으로 진행되었다. 의미교섭을 통한 글쓰기가 쓰기 과제별로 4차시 분량으로 진행되다 보니 6학년의 여러 반을 실험 대상으로 지정하기에는 무리가 있었다. 따라서 지역적 차이, 지도 방법의 차이, 글의 종류, 쓰기 과제의 성격이나 제시 방식에 따라 의미교섭의 양상은 달라질 수 있다고 본다. 즉 다양한 방법적 접근에 따라 의미교섭의 양상을 면밀하게 분석해 보는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 쓰기 교육에서 의미교섭의 중요성은 교과서와 교육과정을 통해서 앞으로 강조될 것으로 생각된다. 그러나 실질적이고 구체적인 교육적 요소와 방법이 없으면 현장 적용에 있어서 많은 어려움이 뒤따른다. 따라서 교과서와 교육과정에서는 사회적 상호작용을 단계별로 학습할 수 있는 여건을 반영하여야 하고 현장에서는 구체적인 교육 프로그램에 대한 연구가 이루어지기를 제언한다.

참 고 문 헌

1. 자료

- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 『듣기·말하기·쓰기 6-1』. (주)미래엔컬처그룹.
교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 『듣기·말하기·쓰기 6-2』. (주)미래엔컬처그룹.
교육과학기술부. (2011). 초등학교 교사용 지도서 6학년 1학기. (주)미래엔컬처그룹.
교육과학기술부. (2011). 초등학교 교사용 지도서 6학년 2학기. (주)미래엔컬처그룹.

2. 단행본

- 박영목. (2008). **작문 교육론**. 역락.
서울대학교 국어교육연구소. (1999). **국어교육학사전**. 대교출판.
우리말교육연구소 엮음. (2004). **외국의 국어교육과정2**. 나라말.
이재승. (2002). **글쓰기 교육의 원리와 방법: 과정 중심 접근**. 교육과학사.
장상호. (2000). **학문과 교육(상)**. 서울대학교 출판부.
최현섭 외. (2007). **국어교육학개론**. 삼지원.

3. 논문 및 자료

- 가은아. (2011). **쓰기 발달의 양상과 특성 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
김동훈. (2007). **중학교 국어 지식 영역의 위계화 방안 연구**. 석사학위 논문, 강릉대학교.
김민영. (2010). **텍스트 읽기를 통한 필자의 의미 구성 양상 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
김수호. (2010). **국어과 수업대화에 나타나는 교사와 학생의 의미 교섭 양상 연구**. 석사학위 논문, 공주교육대학교.
김수현. (2010). **상위인지를 활용한 쓰기 자기 평가 도구 개발 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
김영림. (2008). **필자의 의미교섭 양상 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
김은정. (2003). **쓰기 과제가 학생들의 의미 구성 행위에 미치는 영향 연구 : 초등학교 5·6학년을 중심으로**. 석사학위 논문, 홍익대학교.

- 김혜선. (2010). **필자의 소통 합리성 신장 방안 연구**. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 김혜정. (2002). **텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호작용**, 국어교육학연구 15
- 박태호. (1996). **사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 박태호. (2000). **장르 중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리 연구**. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 서현석. (2004). **학생 소집단 대화의 구조와 전략 연구: 초등학교 국어과 말하기·듣기 수업 상황을 중심으로**. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 서현순. (2009). **고등학생의 쓰기 지식 수준에 따른 쓰기 능력 차이의 분석**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 신종근. (2004). **영상텍스트를 통한 비판적 사고 교육 연구**. 박사학위 논문, 고려대학교.
- 안부영. (2012). **사회적 읽기 주체 형성 교육 연구**. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 유동엽. (2004). **논쟁의 불일치 조정 양상에 관한 연구**. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 이수경. (2011). **비판적 읽기 지도가 비판적 사고 및 태도에 미치는 효과**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 이주선. (2005). **협상 전략을 통한 대화 중심 쓰기 지도 방법 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 인혜련. (1996). **쓰기 학습 과정에 대한 질적 연구**. 석사학위 논문, 서울대학교.
- 전은아. (1998). **대화주의 작문이론 연구 : Bakhtin의 대화주의를 적용하여**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 전제웅. (2008). **해석을 통한 필자의 상승적 의미 구성 교육 연구**. 박사학위 논문, 한국교원대학교.
- 전지영. (2008). **추론적 읽기 교육 내용 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 정민주. (2008). **협상 화법의 교육 내용 연구**. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 정진교. (2002). **협상하기 전략을 활용한 쓰기 지도 방안 연구**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 차지연. (2001). **협동학습을 통한 쓰기 지도 방안 연구**. 석사학위 논문, 홍익대학교.

- 허경철. (1999). 지식 생성 교육을 위한 지식의 구조 분석. <한국교육> Vol. 26, No. 1. 한국교육학회
- 허경철외. (2001). 지식 생성 교육을 위한 지식의 성격 분석. <교육과정연구> Vol. 19, No. 1. 교육과정학회

4. 번역서 및 외서

- 케리 솔 모슨·캐럴 에머슨. 오문석외 옮김(2006). **바흐친의 산문학**. 서울 : 책세상.
- 위르겐 하버마스. 장춘익 옮김(2006). **의사소통행위이론 1**. 경기: 나남출판.
- Christopher Tribble. 김지홍 역(2003). **Writing : 옥스퍼드 언어교육 지침서**. 서울: 범문사.
- C.K. Ogden, I.A. Richards. 김봉주 역(1986). **意味의 意味**. 서울: 한신문화사.
- William H. Schubert, Curriculum. 연세대학교 교육학과 교유과정연구회 역(1992). **교육 과정이론**. 서울: 양서원.

ABSTRACT*

A study on the Aspect of Meaning Negotiation through the Process of Meaning Construction in Writing

Lee, Kyeong-Eun

Major in Elementary Korean Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Jeon, Je-Eung

This study aims to analyze the aspect of meaning negotiation in writing by determining the hierarchical levels of meaning, extracting characteristics and factors from each level, and exploring the implications on writing education. Writing is a process of constructing meaning that involves a writer and all others who interact with the text in order to build a more developed meaning construction. At this moment, if student writers and other involved parties are to be informed of the levels of meaning and well guided into writing activity targeting a higher level of meaning construction,

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in August, 2012.

the objective and the need of meaning negotiation will become clear.

In chapter II, the study examined the concept of meaning and the methods of explaining meaning construction and discovered the cause-effect relation between the levels of meaning and meaning negotiation. As for explaining the levels, meaning is divided into three stages: the 1st level is informational meaning, the 2nd superficial meaning, and the 3rd integrated meaning. The levels of meaning that a writer and other involved parties come across during meaning negotiation, which is based on these three levels, can be combined in various mixes. Meaning negotiation sometimes becomes meaningless when a writer does not him- or herself explore attempts to change the levels of meaning, although meaning negotiation may transform when a writer and other involved parties at various levels undergo a reductive cycle procedure.

Chapter III demonstrates research methods of the aspect of meaning negotiation. The study group was composed of 30 6th grade elementary students. This study analyzed these students' texts and recorded oral statements in accordance with a total of three writing coursework assignments by means of data analysis. It also outlined and suggested writing education materials, as well as teaching and learning stages, for instructing meaning negotiation.

The aspect of meaning negotiation was analyzed stage by stage in chapter IV. In the recognition stage, it developed into integrated meaning based on informational meaning while the levels of meaning were restricted given the particular characteristics of the assigned coursework. A range of strategies of writing rough drafts was seen in the materialization stage, where informational and superficial levels of meaning dominated. In the discussion stage, integrated meaning was accepted with difficulty while informational meaning was easily accepted, and results of discussion did not always alter the levels of meaning. As for the adjustment stage, students found it

difficult to go back to the previous stage in order to write better sentences while carrying out a self-questioning session. In the reconstitution stage, different aspects were observed depending on each coursework and group. In other words, there were some cases where the levels of meaning were enhanced in comparison with draft writings, and there were others where reconsideration remained incomplete and the levels of meaning did not change.

Implications on writing education derived from the study results are as follows.

Firstly, the levels of meaning, based on informational meaning, develop into superficial meaning and integrated meaning. However, a writer needs to have subjectification and suggest alternatives in order to carry out writing coursework successfully.

Secondly, a writer and other involved parties should recognize the objective of meaning negotiation and make efforts to change the levels of meaning through adjustment.

Thirdly, it is necessary to determine the levels of meaning and lay out the characteristics when dealing with writing coursework in each curriculum subject.

It is believed that the importance of meaning negotiation in writing education will continue to be emphasized through textbooks and curriculum. Without substantive and concrete educational elements and methods, however, many obstacles will get in the way of field application. Thus, I suggest that circumstances which help students learn and improve social interaction skills with a step-by-step approach be reflected in textbooks and curriculums, and that studies on realistic education programs be carried out in the field.

Key words: social interactions, meaning, meaning negotiation, the levels of meaning

부 록

[부록 1] 과제1에 대한 초고와 재고 의미 분석

[부록 2] 과제2에 대한 초고와 재고 의미 분석

[부록 3] 과제3에 대한 초고와 재고 의미 분석

[부록 1]

과제1에 대한 초고와 재고 의미 분석

<사례① 김△현>

제목: 산성비에 대한 피해를 줄여 문화재를 보호합니다.(1차 원고)

저는 산성비를 맞고 집에 돌아오면 저희 부모님께서저를 혼내십니다. 저는 그렇게 부모님께 혼이 나면 도대체 무엇을 잘못했는지 잘 모릅니다. 그러나 제가 부모님께 혼난 이유는 바로 산성비 때문이었습니다. **(자신의 경험)**

근데, 왜? 산성비 때문에 혼이 났던 것일까요? 산성비는 TV에서나, 뉴스에서나, 부모님, 할아버지, 할머니께서도 맞지 말라고 하십니다. 그 이유는 산성비는 우리에게 인체에 큰 영향을 미칩니다. 산성비를 맞으면 20~30년, 또는 자신이 어른이 되었을 때, 산성비에 대한 피해를 알 수 있습니다. TV에서나 컴퓨터에서 산성비에 대한 피해 사진을 보면 모두가 알듯이 머리카락이 빠집니다. 이 산성비는 탄산칼슘이라는 성분도 녹여 문화재가 부식이 됩니다. **(경험+정보)**

산성비는 바람으로 인해 옮겨지므로 모든 나라에서 이산화탄소 배출 양을 줄입니다. 그리고 문화재에 염기성 용액을 뿌려 피해를 줄입니다. 그러므로 이산화탄소 배출 양을 줄이고 산성비가 내리는 것과 산성비에 피해를 줄입니다. **(정보의 회상과 기억)**

제목: 산성비를 줄여 피해를 줄이고 문화재를 보호합니다.(2차 원고)

저는 산성비를 맞고, 집에 돌아오면, 저희 부모님께서저를 혼내십니다. 저는 그렇게 부모님께 혼이 나면 도대체 왜? 혼이 났는지를 잘 모릅니다. 그러나 제가 혼난 이유는 제가 맞고 온 산성비 때문입니다. 그런데, 왜? 저는 그 산성비라는 것 때문에 혼이 났던 것일까요? **(자신의 경험)**

제가 그 이유를 설명해드리자면, 요즘 TV에서나 주변 어른들께서는 산성비는 웬만하면 맞지 말라고 하십니다. 왜냐하면 산성비를 맞게 되면, 20~30년 후에 또는 자신이 어른이 되었을 때 자신에 머리카락은 빠집니다. 이렇듯이 산성비를 맞았을 때는 증상이 빨리 오지 않습니다. 이렇게 문화재도 부식이 되는 것입니다. **(경험+정보)**

처음에는 피해를 잘 모르지만 산성비를 계속 맞으면서 조금씩 조금씩 문화재가 부식이 되어서 나중에는 그 피해를 잘 알 수 있습니다. 그리고 요즘엔 산업화와 자동차의 매연 또는 나무들을 베어 물건을 만들기 때문에 이산화탄소 배출량이 늘면서 산성비가 내리게 됩니다. 그러므로 문화재에는 염기성용액을 뿌리고 웬만하면 문화재는 비를 맞지 않도록 합니다. **(정보의 회상과 기억)**

제가 마지막으로 말씀을 드리자면, 전 세계에서 나무 등을 많이 심고, 이산화탄소 배출 양을 줄이자는 것입니다. **(정보의 재구성)**

<사례② 김△환>

제목: 산성비의 피해 줄이기(1차 원고)

산성비가 그냥 비라고 보시면 안 됩니다. (주관적 해석)

저는 산성비에 인한 피해 같은 것을 뉴스나 컴퓨터 같은 곳에서 본 적이 있습니다. 이런 것 때문에 우리 소중한 문화재들이 점점 파손되고 있습니다. 티끌모아 태산이란 속담 아시죠? 그것은 조금한 것을 모으고 모으면 큰 것이 되는 것입니다. (정보의 회상과 기억) 우리는 지금 이 순간에도 문화재를 잃어가고 있을 수도 있습니다. 이런 산성비의 위험성을 알았는데 가만히 넘어갈 수 없죠. 이런 피해를 줄이기 위해 제가 생각해 본 방법이 있습니다. (정보+대안 마련 시도)

일단 가까운 거리는 걸어가고 멀리 있는 거리는 대중교통을 이용하여야 매연을 줄일 수 있다. 그래야 산성비의 피해도 줄어들고요. 이렇게 대책을 세워 산성비의 인한 피해를 줄입니다. (경험과 정보를 토대로 의미 재구성)

제목: 산성비의 피해와 피해 줄이기(2차 원고)

안녕하십니까?

저는 환경부 장관 김△환이라고 합니다. (연설문에 대한 장르 지식 인지)

산성비의 위험성을 아십니까? 산성비는 그냥 평범한 비와는 차원이 다른 성질을 가지고 있습니다. 산성이란 것은 PH(산도)가 7이하를 말하는 것입니다. 저는 산성비에 인한 사고를 텔레비전이나 컴퓨터에서 많이 봤습니다. 예를 들어 머리가 빠지거나 문화재가 훼손된 것입니다. 그 산성비는 황산화물과 질소산화물이 섞여 만들어지는 것입니다. (정보의 회상과 기억) 그 말은 우리는 공장에서나 자동차의 매연 주위에서 사는 것과 다름이 없습니다. (주관적 해석) 우리의 소중한 문화재가 있습니다. 그것은 산성비가 부식시키고 있습니다.

티끌모아 태산이라는 속담을 아십니까? 그것은 작은 게 쌓이고 쌓여 큰 것이 된다는 것입니다. (정보의 회상과 기억) 우리 문화재도 산성비가 올 때마다 부식되어 어느 순간 그것은 사라져 버리게 됩니다. 제가 그래서 산성비에 의한 피해를 줄이기 위해 방법을 생각했습니다. (대안 마련)

첫째, 가까운 거리는 걸어가거나 자전거로 이동하고 먼 거리는 대중교통을 이용해야 매연에 의한 피해를 줄일 수 있습니다.

둘째, 산성비가 온다는 날에 귀중한 문화재 같은 걸에 염기성 용액을 뿌리고 염기성 용액을 증발시켜 산성을 중성으로 만듭니다. 우리의 것은 자신이 지켜야 한다고 생각합니다. (대안은 제시했으나 결말 미흡)

<사례③ 문○연>

제목: 산성비의 피해와 원인(1차 원고)

여러분! 비를 맞으신 적 있으십니까? 저도 있습니다. 만약 그 비가 산성비라면 어떻겠습니까? 산성비를 그냥 비라고 생각하시면 안 됩니다.(경험+주관적 해석) 산성비는 식물의 생장을 방해하여 산림을 황폐화 하고 호수의 물고기를 없애는 등 생물의 생태계에 심각한 영향을 미칩니다. 또한 대리석으로 된 조각품이나 건물을 부식시켜 경제적 손실과 함께 문화재도 훼손시킵니다.(정보의 회상과 기억)

우선 산성비란 단어의 뜻은 황산화물이나 질소산화물이 섞여 산도(PH)5.6이하를 나타내는 비입니다. 산성비가 내리는 원인은 요즘 국가마다 산업화로 인해서 많은 오염 물질을 배출하고 있고, 이러한 공기 오염 때문입니다.(정보의 회상과 기억)

산성비의 피해를 줄일 수 있는 방법은 환경오염을 방지하기 위해 서로 협력해야 합니다. '에이 괜찮겠지?'라는 생각을 버리고 서로 협력해서 공기 오염을 막고 산성비를 줄이는데 모두 함께 힘을 합쳐야 합니다.(주관적 해석)

여러분! 마지막 인사를 드리며 다시 한 번 알려드립니다. 서로 협력해서 공기 오염을 막고 산성비를 줄이는데 모두 힘을 합쳐야 합니다. 여러분! 모두 힘을 모아 주십시오.(연설문에 대한 장르 지식 인지)

제목: (2차 원고)

여러분! 비를 맞으신 적 있으십니까? 저도 있습니다. 어느 날 비가 내릴 때 저는 무턱대고 그냥 뛰어갔습니다. 집에 오니 부모님께 혼이 났습니다. 저는 왜 혼났는지 모르겠습니다. 만약 그 비가 산성비라면 어떠하겠습니까? 산성비를 그냥 비라고 생각하시면 안 됩니다.(경험+주관적 해석) 산성비는 식물의 생장을 방해하여 산림을 황폐화시키고 호수의 물도 더럽히고 호수에 사는 물고기들을 없애는 등 생물의 생태계에 심각한 영향을 미칩니다. 또한 산성비는 탄산칼슘으로 된 물질들을 녹입니다. 그 예는 대리석으로 된 조각품이나 건물을 부식시켜 경제적 손실과 함께 문화재도 훼손시킵니다.(정보의 회상과 기억)

먼저 산성비란 단어의 뜻은 황산화물이나 질소산화물이 섞여 산도(PH) 5.6이하를 나타내는 비입니다. 산성비가 내리는 원인은 요즘 국가마다 산업화로 인해서 많은 오염 물질을 배출하고 있고, 이러한 공기 오염 때문입니다.(정보의 회상과 기억) 산성비의 피해를 줄일 수 있는 방법은 이산화탄소의 배출 양을 줄여야 합니다. 그렇게 하기 위해서는 가까운 거리는 자전거로 타서 가거나 걸어가야 합니다. 멀리 있는 거리는 대중교통을 이용해야 합니다. 그리고 환경오염을 방지하기 위해 서로 협력해야 합니다. '에이 괜찮겠지?'라는 생각을 버리고 서로 협력해서 공기 오염을 막고 산성비를 줄이는데 모두 함께 힘을 합쳐야 합니다. (대안 마련)

여러분! 마지막 인사를 드리며 다시 한 번 알려드립니다. 서로 협력해서 공기 오염을 막고 산성비를 줄이는데 모두 힘을 합쳐야 합니다. 여러분! 모두 힘을 모아 주십시오.(연설문에 대한 장르 지식 인지)

<사례④ 박○현>

제목: 산성비 피해를 줄이기 위한 방법(1차 원고)

산성비는 공기에 섞여 있는 오염된 공기 중 자동차의 매연 또는 공장 연기에 포함되어 있는 좋지 않은 황산화물이나 질소산화물과 같은 좋지 않은 성질이 있어서 어른들께서는 산성비를 맞지 말라고 하는 것이다.(정보+들은 내용) 그리고 또 산성비에는 식물의 성장에 방해로 주기도 하고, 산림을 황폐화하고 호수의 물고기를 없애는 등 식물의 생태계에 심각한 영향을 미칩니다. 또한 대리석으로 만든 조각품이나 건물을 부식시켜 경제적 손실과 함께 문화재도 훼손합니다.(정보의 회상과 기억) 그러므로 산성비에 대한 피해는 줄여야 합니다.

이와 같은 산성비를 줄이기 위해서는 대도록 오염된 공기 중 자동차 사용과 공장의 연기 등 대기 오염을 막기 위해 모두가 함께 노력하여야 합니다.(정보를 통한 대안 제시)

제목: 산성비를 줄여야 하는 까닭(2차 원고)

산성비는 왜 맞으면 좋지 않을까요? 저는 산성비 인줄도 모른 채 그냥 비라서 맞은 적도 있습니다. 산성비는 어른들께서 되도록 맞지 말라고 하십니다. 그리고 산성비를 맞아도 머리카락이 빠지지도 않고 피부에도 아무런 것도 미치지 않습니다.(나의 경험) 그런데 산성비에 맞으면 언제쯤 머리카락이 빠지고 등의 여러 가지 영향을 미칠 줄 모릅니다. 10년 후일지? 몇 달 뒤일지? 하지만 산성비는 공기 중에 섞여 있는 오염된 자동차의 매연과 공장의 연기 등이 산성비에 좋지 않은 물질들이 있기 때문에 산성비는 맞지 말아야 합니다. 그리고 또, 산성비는 대리석으로 된 조각품이나 건물을 부식시키고 황산화물이나 질소산화물과 같은 좋지 않은 물질이 있어서 대도록 맞지 않아야 합니다.(정보의 회상과 기억)

산성비는 우리 같은 사람만 피해를 주는 것이 아니라 식물의 성장에 방해, 산림을 황폐화하고 호수에 있는 물고기를 없애는 등 식물의 생태계에 심각한 영향을 끼칩니다. 그러므로 산성비의 피해를 줄여야 합니다.(정보를 토대로 의미 재구성)

산성비의 피해를 줄이기 위해서는 가까운 거리는 걸어 다니거나 자전거, 먼 거리는 대도록 대중교통을 이용합니다. 또 오염된 공기가 생기지 않게 대도록 노력합시다. (대안은 제시했으나 결말 미흡)

[부록 2]

과제2에 대한 초고와 재고 의미 분석

<사례⑤ 송○지>

제목: 나를 행복하게 하는 것(1차 원고)

나를 행복하게 하는 것은 무엇이라고 생각하십니까?

사람마다 각각 다르겠지요. 하지만 이번에는 저의 이야기를 말씀드리려고 합니다. 저는 '나를 행복하게 하는 것'이라고 하면 저는 '음악과 노래'가 떠오릅니다. (주관적 해석)

저는 어릴 때부터 노래 부르는 것을 매우 좋아했습니다. 집에 혼자 있어서 무서울 때에도 노래를 부르면 무섭지 않고, 내 노래를 들어서 남이 행복하다면 나의 행복은 몇 배로 부풀어 오릅니다.(나의 경험)

행복이란 자신이 무엇인가를 했을 때에 만족감이 아닌 가슴이 쿵쿵거리고 얼굴에 미소가 지어지는 것이라고 생각합니다.(주관적 해석) 저 또한 노래를 부르면 가슴이 쿵쿵 거립니다. 음악을 하면 얼굴에 미소가 지어집니다.(나의 경험) 후에, 어른이 되어 돈을 많이 벌어서 좋은 집에 사는 것도 좋지만 가난하고 명품 옷은 못 입더라도 자신이 행복을 느끼는 무엇인가를 하면서 살아가는 것 또한 또 다른 행복이라고 생각합니다. (주관적 해석)

여러분! 앞만 보면서 뛰지 말고, 뒤를 돌아서 자신의 행복을 찾는 여유를 가져서 자신의 진정한 행복을 찾아서 정말 행복한 사람이 되었으면 좋겠습니다.(주관적 해석)

제목: 성적과 행복의 갈림길에서...(2차 원고)

어느 갈림길이 나오면 갈등을 합니다. 어느 한 길은 빠르게 갈 수 있지만 매우 위험한 '성적'이라는 길이요, 또 다른 길은 느리지만 매우 평탄한 행복이라는 길입니다. 여러분은 어느 길을 고르시겠습니까? 저는 길은 느리지만 매우 평탄한 '행복'이라는 길을 선택할 것입니다. 빠르지만 위험해서 누군가가 나를 해칠 수도 있을 것 같은 긴장감이 흐르는 '성적'길보다는 느리지만 평탄하고 콧노래 흥얼거릴 수 있는 '행복'길 말입니다. (주관적 해석)

'성적'길은 선택해서 명문대? 의사? 변호사? 좋습니다. 하지만 행복은 얼마나 공부해야 얻을 수 있을까요? (가치문제 제시) 그래서...그래서 저는 행복 길을 선택하는 것입니다. 죽을 때까지 공부해도 '행복'은 얻을 수 없으니까요. 지금도 늦지 않았습니다. 어느 길에서든 앞만 보면서 뛰지 말고 뒤를 돌아 자신의 행복을 찾는 여유를 가져서 진정한 행복을 찾아 정말로 진실 된 행복한 사람이 되었으면 좋겠습니다.(주관적 해석)

<사례⑥ 장△준>

제목: 가장 행복한 것(1차 원고)

유명한 말이 있습니다. 적어도 우리나라에서는 말입니다.

“행복은 성적순이 아니다.”(정보의 회상과 기억)

왜 이런 말이 생겨나고 유명해졌을까요? 이유는 바로 행복이 성적순이 되기 때문입니다. 어른들은 말합니다. 성적이 높아지면 미래에 행복해질 것이라고, 성공하면 밝은 미래가 있을 거라고.(들은 정보) 그렇다면 제가 질문하겠습니다. 남의 강제적 요구에 못이겨 공부하며 성공해 느끼는 행복과 내가 원하는 것을 하며 느끼는 행복 어느 것이 더 크고 진실 됐다고 생각하십니까? 또 우리에게 목표는 있지만 취미가 없는 이유는 무엇이며 나의 목표에 열정을 느끼지 못하는 이유는 무엇입니까? (가치 문제 제시) 답할 수 없을 것이라 생각합니다. 왜냐구요? 우리를 위해 또 우리의 진정한 행복과 우리의 참된 미래를 위해 이런 생각을 해 본 적이 없을 테니까 말이지요. 그저 공부하여 명문대에 들어가 성공한다면 행복할테니...라고 생각했겠죠. 하지만 우리는 명문대에 들어가는 것보다 학원에 다녀 성적을 올리는 것보다 우리가 원하는 일을 자유로이 할 수 있는 세상을 원합니다.(부당한 가치 비판) 다시 날아오르고 싶은 우리의 마음을 한번만이라도 생각해 보세요.(문제 재해석)

제목: 날개(2차 원고)

우리나라, 대한민국에는 누구나 단 한번쯤은 들어보고 공감했을 만큼 유명한 글이 있습니다.

“행복은 성적순이 아니다.”(정보의 회상과 기억)

이 말이 생겨난 이유와 배경은 무엇일까요? 곰곰이 생각해 보면 모두 단 한가지의 목적지에 다다르게 될 것입니다. 그렇습니다. 이유는 행복이 성적순이 되기 때문입니다. 또 장래도 성적순이 됩니다. 그리고 꿈도 성적순이 됩니다. 저는 이 아이러니한 상황에 질문하고 싶습니다. (부당한 가치 비판)

성적으로 꿈을 쫓는 것과 나의 열정에 꿈이 따라오는 것이 있습니다. 어떤 것이 더 크고 진실 된 행복을 준다고 생각하십니까? 우리에게 목표는 있는데 열정이 없는 이유는 무엇이라고 생각하십니까?(가치 문제 제시) 답 하실 수 없을 것이라고 생각합니다. 답하지 못하는 이유는 간단합니다. 성적과 공부로 명문대에 들어가 성공하는 것이 전부라는 고정관념이 머릿속 한가운데 단단히 박혀있기 때문입니다.(주관적 해석)

하지만 우리는 원합니다. 명문대에 들어가는 것보다 그래서 성공하는 것보다 자유로이 날아다니며 행복할 수 있는 세상을. 그저 다시 ‘열정’이라는 날개를 달아 날아오르고 싶은 우리를 위해 조금만 더 생각해 보십시오.(비판+문제 재해석)

<사례⑦ 박△현>

제목: 나 자신(1차 원고)

우울할 때, 불행할 때 자기 자신을 돌아보십시오, 그 속에서 쌓아온 추억들을 보면 행복해질 것입니다.(주관적 해석, 내용이 미흡)

제목: 성적과 행복, 그리고 나(2차 원고)

여러분은 지금 행복하십니까? 행복하신다면 무엇 때문에 행복하십니까?(가치문제 제시) 돈, 가족, 친구, 명예...아마 여러 가지가 있겠지만 아마 그 중 성적도 반드시 있을 겁니다. 그러나 과연 이 중에서 성적으로 행복해질 수 있을까요? 물론 성적으로도 행복해질 수 있겠지요.(주관적 해석)

자기 자신이 스스로 노력하여 목표를 달성하신다면 그것으로도 충분히 행복해질 수 있겠지요. 그러나 요즘은 그런 분들이 많이 있으실까요?(실재에 대한 비판)

대부분 다른 사람에 의하여 눈치 보며 혼나고 그래서 턱걸이로 겨우 목표를 달성하면 과연 행복할까요? 그냥 목표를 달성했다는 대리 만족을 느끼는 분들도 있지만 아닐 분들도 있을 겁니다.(주관적 해석)

일단 저는 행복하게 해주는 것은 자기 자신이라고 생각합니다. 아까 제가 말한 듯이 성적으로 행복해지려 해도 그것도 나 자신이 이루어야 하며, 친구도 자신이 노력하여야 사귄 수 있고, 돈도 자신이 벌어서 행복해지기 때문에 나 자신은 행복하게 하는 것들 중 원인 점이라 할 수 있지요.(주관적 해석)

한번 우울할 때, 불행할 때 자기 자신을 돌아봐 보십시오. 잘못을 확인하여 반성할 수 있고, 과거의 기억, 추억 등을 통하여 기분 전환을 할 수 있으실 것입니다.(대안 마련)

뭐 무엇 때문에 행복해진다. 이렇게 단정 지을 수 없겠지요. 그러나 제일 중요한 것은 언제나 행복하도록 노력해야 한다고 생각합니다.(가치재해석)

<사례⑧ 이○수>

제목: 성적은 행복의 전부가 아니다.(1차 원고)

상위 1%, 3%에 속하는 어린이들은 행복할까요? 부모들도 행복할까요?(가치문제 제시) 강남 대치동에 학생들과, 엄마들에게 조사해 본 결과 아이들이 가장 행복할 때는 엄마와 같이 없을 때이고, 엄마들이 가장 행복할 때는 아이들과 같이 없을 때라고 한다.(정보의 회상과 기억) 이것으로 보았을 때 과연 성적은 행복일까?

요즘 학생들은 스트레스에 많이 시달린다. 또한 고학년은 사춘기까지 찾아와 심리도 무척 안절부절 할 때, 아이들의 이야기를 존중해주지 않고, 그저 ‘돈’을 벌기 위해, 좋은 대학에 들어가기 위해 공부만 시킨다.(정보+주관적 해석)

우리 영어 선생님 같은 경우에도 미국에서 대학을 졸업하고, 우리나라에서 알아주는 연세대에 졸업했다. 그러나 지금은 제주도에 영어학원에서 아이들의 수업이나 가르치는 선생님이다.(남의 경험 인용) 과연, 부모님들은 이런 미래를 바라는 걸까?(가치문제 제시)

지금부터 미리 공부해두는 것은 ‘나’, 그리고 우리에게도 좋다. 그러나 이게 과연 도움이 될지 이다. 사람의 미래는 지금 결정할 수 있는 것이 아니다. 자신이 미래를 가꾸어 나가는 것이다.(주관적 해석)

어른들은 깨달아야 한다. 자기 인생은 자신이 가꾸어 나가는 것이고, 성적만을 추구하는 인생은 절대 행복할 수 없다는 것을…(필자의 가치로 재해석)

제목: 성적은 행복의 전부가 아니다.(2차 원고)

상위 1%, 3% 어린이들은 과연 행복할까요? 부모들도 행복할까요? (가치문제 제시)

한 교육 프로그램에 따르면, 강남 대치동에 학생들과, 엄마들에게 조사해 본 결과 학생들이 가장 행복할 때는 엄마가 없을 때이고, 엄마들이 가장 행복할 때는 아이들이 없을 때라고 합니다.(정보의 회상과 기억) 이 결과로 보았을 때 과연 성적이 높아도 행복할까요?

요즘 학생들은 스트레스에 많이 시달립니다. 또한 고학년들은 사춘기까지 와서 심리도 불안정 할 상태일 때, 아이들의 생각, 이야기를 존중해주지 않고 그저 ‘내 아이의 미래를 위해서’, ‘명문대(일명 S·K·Y)에 들어가기 위해서’, ‘커서도 돈을 잘 벌기 위해서’ 이러한 이유들 때문에 자기 아이의 창의력을 막고, 오로지 틀에 박힌 공부만 시킨다..(정보+가치 비판)

우리 영어 선생님 같은 경우도 그렇다. 그렇다. 선생님은 어릴 때부터 미국으로 이민 가서 대학을 졸업하고, 우리나라에서도 알아주는 ‘연세대’를 졸업했다. 하지만 지금은 제주도 한 영어학원에서 아이들의 수업을 가르치는 선생님이다.(남의 경험 인용) 과연, 부모들은 이런 걸 바라는 걸까? (가치문제 제시)

사람의 미래는 예측할 수 없는 것이다. 미래는 자신이 가꾸어 나가는 것이다. 어른들은 깨달아야 한다. 사람의 미래는 다른 사람이 아닌, 나 자신이 만들어 가는 것이고, 성적만을 추구하는 인생은 진정한 행복이 아니라는 것을.(필자의 가치로 재해석)

<사례⑨ 황△호>

제목: 행복은 성적순이 아니다.(1차 원고)

나는 행복이 성적순이라고 생각하지 않는다. 나는 행복이 부모님과 함께 행복하게 오래오래 사는 것이다. 왜냐하면 부모님과 같이 함께 오래 살면 행복하고 무슨 일이 생기면 부모님이 항상 도와주고 내 편이기 때문이다.(주관적 해석)

그리고 성적이 잘 나왔다고 해도 부모님들은 병에 걸렸거나 돌아가셨으면 행복하지 않기 때문이다. 그리고 살아있는 것만으로도 충분하다. 왜냐하면 내가 살아있지 않으면 아무것도 못하기 때문이다.(주관적 해석)

그래도 원래 사람들은 감정들을 느끼긴 일쑤이다. 하지만 아무리 화가 났거나 억울할 때 다른 대상한테 화풀이를 해서 안 된다. 만약 화풀이를 했을 경우 그 사람도 자신의 적이 되기 때문이다. 그래서 나는 행복이 성적이 아니라고 생각을 한다.(주관적 해석, 앞 뒤 내용이 연결이 안됨)

제목: 행복은 성적순이 아니다.(2차 원고)

나는 행복이 성적순이라고 생각하지 않는다. 나는 부모님과 함께 행복하게 사는 것이 좋다. 왜냐하면 부모님과 함께 오래 살면 행복하기 때문입니다. 그리고 부모님은 항상 제 편이기 때문입니다.(주관적 해석) 하지만 성적이 잘 나왔다고 해도 부모님이 병에 걸렸거나 돌아가셨으면 행복하지 않기 때문입니다.(주관적 해석)

<사례⑩ 오○경>

제목: 성적은 인생의 100%가 아니다.(1차 원고)

“이게 성적이라고 보여주는 거니?” “너 반에서 10등 안에 안 들면 국물도 없어!”.(정보의 회상과 기억)

이런 말...자녀들에게 부담이 될 지 생각해 보셨나요? 그런 말을 들은 자녀들은 과연 좋아할까요? 태어나서부터 공부를 하고 또 공부하고 그리고 결과는 역시나 반 1등 아니면 전교 1등. 너무 그 아이에 미래가 너무 환히 보여서...(가치 문제 제시)

마치 차가운 아스팔트 도로를 쭉 걷는 것처럼. 걷고 걷고 또 쭉 마치 직진으로 되인 인생...하지만 차가운 아스팔트 도로 밖에는 따뜻한 햇살과 아름다운 꽃들이 있다. 그리고 그 아이는 그 따뜻한 햇살과 아름다운 꽃밭을 걷고 싶어 것이다.(주관적 해석) 하지만 엄격한 부모님이 주는 부담 때문에... 자기 자신은 그 길을 벗어날 수 없습니다. 벗어나면 자기 자신에게 닥쳐올 두려움이란...마음의 병이 있기 때문에 만약 당신의 자녀가 아스팔트 병에 걸리면 좋겠습니까? 다시 한 번 생각해 보세요. 성적은 인생의 100%가 아닙니다.(가치 문제 제시+주관적 해석)

제목: 성적은 인생의 100%가 아니다.(2차 원고)

“이게 성적이라고 보여주는 거니?” “너 반에서 10등 안에 안 들면 국물도 없어!”.(정보의 회상과 기억)

이런 말...자녀들에게 부담이 될지 생각해 보셨나요? 그런 말들이 자녀들에게 상처를 줄 거라는 생각은 안 해 보셨나요? 늘 똑같은 일생...공부하고 배우고 공부하고 그리고 결과는 반 1등 아니면 전교 1등...이 자리가 자녀에겐 너무나도 큰 부담이 되지 않을 거라는 생각 안 해 보셨나요? (가치 문제 제시)

세상엔 여러 가지 병이 있습니다. 그 중 학생들이 많이 걸릴 수 있는 병은 바로 차가운 아스팔트 병이 있습니다. 이 병은 성적순에 매달려 있는 아이들의 병. (정보의 회상과 기억) 그 아이들에게 미래가 환히 보여서 마치 부모님의 차가운 성적 부담감이 굳어 있는 차가운 아스팔트 도로를 쭉 걷는 것처럼 걷고 또 걷고...쭉 마치 직진으로 되어 있는 인생을 걷는 병이지요.(정보+주관적 해석) 하지만 이 차가운 아스팔트 도로 밖에는 부모님의 따뜻한 마음과 행복을 주는 따뜻하고 햇살이 비치는 꽃들이 있습니다. 그리고 그 도로를 걷는 아이는 그 꽃밭을 걷고 싶어 합니다. 진정한 행복을 누리기 위해서.(주관적 해석) 하지만 도로를 뛰쳐나가려고 하지만 막혀 있는 우뚝 서 있는 부모님의 벽이 있기 때문입니다. 다시 한 번 생각해 보세요. 당신의 자녀가 아스팔트 병에 걸릴지 아님 따뜻한 꽃밭을 걸을 지 그것은 한순간의 선택입니다.(가치 문제 제시+주관적 해석)

[부록 3]

과제3에 대한 초고와 재고 의미 분석

<사례① 김△현>

제목: 욕을 사용하지 맙시다.(1차 원고)

청소년들은 신조어, 인터넷, 게임용어, 욕(비속어) 등을 쓰고 있습니다. 신조어와 인터넷 용어는 한글 문법에 맞지 않고 오직 빠르고 쉽게 만든 언어입니다. 이런 언어는 청소년들 사이에서 아주 널리 알려져 있지만 저는 이런 언어 사용에 대하여 반대합니다.

(정보+주관적 해석)

우선 이런 언어는 문법에 맞지 않아 문법을 어질리고 사람의 어휘력을 떨어뜨립니다. 또 이런 언어는 입에서 입으로, 인터넷 상으로 너무 쉽고 빠르게 널리 퍼지게 됩니다.

(정보의 회상과 기억) 또 친구 사이에는 우정을 다지는 밑거름의 역할을 할 수도 있겠지만 사이가 좋지 않거나 처음 보는 사람에게는 기분 나쁜 말로 들릴 수 있습니다. 그리고 친구 사이를 갈라 놓을 수도 있습니다. 친구와 조금 싸웠다고 욕을 퍼 부르면 그 친구의 마음을 멍들게 할 수도 있습니다. 이런 이유 때문에 저는 욕, 인터넷용어, 신조어 등을 쓰는 데 반대합니다. (주관적 해석)

제목: 욕의 빛과 그림자(2차 원고)

청소년들은 욕을 일상적으로 사용합니다. 저 위주로 생각하는 욕의 빛과 그림자를 설명하겠습니다. 일단 욕은 친구 관계에서 좋은 영향을 줄 수도 있습니다. 친구들끼리 욕을 주고받더라도 전혀 기분 나쁘지 않을 수도 있습니다. 그리고 소외되지 않기 위해 사용되기도 합니다. 청소년들은 이렇게 욕을 쓰고 있습니다. (주관적 해석)

빛이 있으면 그림자도 있는 법. 그림자를 설명하겠습니다. 욕은 사이가 좋은 많은 사람에게서 독이 됩니다. 또한 욕이라는 개념은 본래 고조선 시대에 전쟁 중 상대의 기선을 제압하기 위해 사용하게 된 것이라고 합니다. (정보의 회상과 기억) 이처럼 욕이라는 개념은 원래 좋은 개념이 아니기 때문에 사람의 마음을 멍들게 할 수 있습니다. 저는 개인적으로 욕사용을 반대합니다. (주관적 해석)

여러분이 욕을 사용할지 않을지는 여러분에 달렸습니다.

<사례⑫ 김△휘>

제목: 욕을 쓰자(1차 원고)

욕 안 쓰는 여러분께!

요즘 욕을 안 쓰는 사람이 조금씩 있습니다. 욕을 쓰지 않으면 약해보이는 문제점이 있
다. 그러니 욕을 씹시다.(주관적 해석) 자신을 보호하기 위해 때리는 게 안 되면 욕을
씹니다.(정보) 그렇게 자신을 보호할 수 있지만 쓰지 않으면 당하거나 논리적으로 말하
는 수밖에 없습니다. 그래서 쓰기 쉬운 욕을 씹니다. 또 욕을 쓰면 기분이 좋습니다. 예
를 들어 누가 무언가를 시키면 짜증날 때 욕을 쓰면 마음이 편안해집니다.(경험+주관적
해석) 그러니 우리 모두 욕을 씹시다.

제목: (2차 원고)

욕을 쓰지 않으시는 여러분께!

최근 욕을 쓰지 않는 사람이 몇 명 있습니다. 욕을 쓰지 않으시는 분들은 어휘력이 좋
아집니다.(정보의 회상과 기억) 그러나 욕의 부정적인 면만 있지는 않습니다. 욕의 긍정
적인 면은 뉴스 통계 자료를 보면 사람 대부분은 자신을 지키기 위해, 멋져 보이기 위
해 등이 있습니다.(정보의 회상과 기억) 제 경험을 예로 들면 친구랑 싸울 때 욕을 써
기선제압을 했습니다. 그래서 좋았습니다.(나의 경험) 이제는 우리가 쓰는 욕에 대해 부
정적인 면만 생각하지 맙시다. (가치 문제 제시)

<사례⑬ 허○은>

제목: 우리에게 언어생활이란?(1차 원고)

저는 이 세상에 있는 청소년에게 알리고 싶습니다.

당신은 좋은 사람들이 듣기에 편한 언어를 쓰고 계십니까?(문제 제기)

저는 반 아이들과 함께 욕에 관련된 언어생활 동영상을 보았습니다.(나의 경험)

저는 욕을 쓰지 말자는 글은 쓰지 않겠습니다. 저도 욕을 쓰기 때문에 욕에 반대할 글을 쓸 자격이 없기 때문입니다.(나의 경험) 욕을 한꺼번에 확 줄일 수는 없습니다.

다만 제 생각에는 생활화된 욕을 저도 줄여야 하고 이 세상에 있는 청소년들도 욕을 조금이라도 줄여야 한다고 생각합니다.(주관적 해석)

제목: 우리에게 언어생활이란?(2차 원고)

저는 제가 이렇게 쓴 글을 욕을 쓰는 모든 청소년들에게 알리고 싶습니다.

여러분은 좋은 사람들이 듣기에 편한 언어를 쓰고 계십니까? (문제 제기)

요즘 세상에 신조어, 이상한 욕들이 많이 생겨나고 있습니다.(정보) 대부분 신조어나 욕들은 듣기에 편하지 않은 언어들입니다. 저는 반 아이들과 함께 욕에 관련된 언어생활 동영상을 보았습니다. (나의 경험) 저는 이 동영상을 보며 제 자신을 반성했습니다. 저도 이 동영상에 나오는 아이들처럼 욕을 많이 씁니다.(나의 경험) 저는 이렇게 깨달았습니다.

저와 욕을 쓰는 반 아이들, 청소년들... 욕을 한꺼번에 안 쓸 순 없지만 욕을 많이 줄여야 사람이 듣기에 편한 말 귀에 담기에 편한 말이 됩니다. 저는 이런 까닭으로 욕을 쓰는 청소년과 저는 욕을 많이 줄여야 한다고 생각합니다.(주관적 해석)

<사례⑭ 고△건>

제목: 욕을 많이 쓰는 청소년, 원인은?(1차 원고)

요즈음, 청소년들의 잘못된 언어생활 즉, 욕을 쓰는 청소년들 그리고 욕 쓰는 연령이 계속 낮아지고 있는 오늘날, 욕을 왜 쓰고 있을까요?(정보+문제 제기)

욕을 쓰는 이유는 단지 '욕을 쓰면 스트레스가 풀려요', '친구와의 관계가 더 좋아져서요.' 라는 이유 때문에 욕을 쓴다고 합니다. 욕은 그저 말 같지만 생물에게는 치명타를 주는 말의 악마입니다.(정보의 회상과 기억)

밥으로 실험을 한 결과, 욕을 쓴 밥은 검정색 곰팡이로 변했지만 욕을 쓰지 않은 밥은 노랗게 곰팡이가 폼습니다.(정보의 회상과 기억) 이 실험을 통해 욕은 모든 생물에게 치명타를 주는 아주 나쁜 악마 그 자체라고 할 수 있는 나쁜 말입니다.(주관적 해석)

욕! 욕은 사람이 만들어낸 쓰레기지만 생활 속의 언어가 되어 버린 욕, 왜 이렇게까지 욕이 좋지 않다는 것을 알면서도 쓰는 건지(주관적 해석)...당연히 저도 욕을 쓰지만 저도 제 자신이 이해가 안 되고 있습니다. 제 경험으로는 욕은 중독성이 있어서 욕을 한번 쓰면 계속 쓰는 것 같습니다.(나의 경험) 하지만 욕을 쓰지 않게 노력해야겠죠?(주관적 해석)

제목: 우리에게 언어생활이란?(2차 원고)

청소년의 언어생활이 되어 버린 욕, 원인은?(정보+문제 제기)

욕의 유래는 무엇일까?(문제 제기)

청소년이 욕을 아무렇지도 않게 쓰는 것은 이미 욕이 사람의 생활의 일부분이 되어버렸기 때문입니다.(주관적 해석) 옛날에는 상대의 기선 제압을 위해 썼지만 요즈음에는 친근감을 나타내기 위해 욕을 쓰기도 합니다.(정보의 회상과 기억)

한 실험 중에서 욕을 쓰면 쓸수록 우리 몸에 수분이 없어진다고 합니다.(정보의 회상과 기억) 그래서 욕을 쓰지 말자고 하지만 욕은 좋은 점도 있습니다. 친구와 친해질 수 있고 스트레스가 풀리기도 합니다.(주관적 해석)

하지만 이런 욕을 많이 쓰는 것은 옳지 않기 때문에 욕을 쓰지 말아야 한다고 생각합니다.(주관적 해석) 저도 욕을 쓰기 때문에 욕을 쓰지 말라고는 강요하지는 않겠습니다. 그저 충고하는 것이기 때문에 강요하지는 않겠습니다. 하지만 욕은 쓰지 맙시다.(주관적 해석)

<사례⑮ 김○우>

제목: 여러분은 어떤 언어를 사용하십니까?(1차 원고)

지금 이 글을 읽고 계시는 분은, 당신은, 여러분은 어떤 언어를 사용하십니까?(문제 제기)

이제 사람들의 언어시대는 바뀌었습니다.(정보+주관적 해석)

만나자마자 하는 언어 욕. 헤어지는 순간에도 쓰는 언어 욕.(정보)

욕이란 거대한 언어는 도대체 누가 만들었고 누가 이 욕이라는 언어의 대화를 시작하였을까? 욕이라는 언어는 유래가 없습니다. 단지 사람들이 욕을 만들어 쓰고 그 욕이 사람들에게 전파가 되어 하나의 욕이 만들어지는 것입니다.(정보의 회상과 기억+주관적 해석) 이것은 나의 실제 사건 중 하나의 사건이다. 잊혀지지 않습니다. 나와 항상 친하게 지내고 정말로 날개 없는 천사 같던 이 친구... 이 친구는 나와 만나지 않은 1년 동안 정말 모든 것이 바뀌었습니다. 모습은 똑같지만 입에서 나오는 언어가 정말로 듣기 힘들 정도였습니다. 이 아이는 나에게 털어놓았다.

“내가 욕을 하지 않으면 아이들과 어울릴 수가 없어. 이제 언어의 시대는 바뀐 것 같아” 이 아이의 말은 사실입니다.(남의 경험)

언어의 시대는 바뀌었습니다. 우리의 입에서 나오는 언어도 완전히 바뀌었습니다. 신세계의 언어시대. 여러분은 어떤 언어를 사용하십니까?(주관적 해석+가치 문제제기)

제목: 우리에게 언어생활이란?(2차 원고)

당신은, 여러분은 어떤 언어생활을 하십니까?(문제 제기)

이제 사람들의 언어시대는 바뀌었습니다.(정보+주관적 해석)

욕이란 거대한 언어는 도대체 누가 만들었고 누가 이 욕이라는 언어의 대화를 시작하였을까? 단지 사람들이 욕을 만들어 쓰고 그 욕이 사람들에게 전파가 되어 하나의 욕이 만들어지는 것입니다.(정보의 회상과 기억+주관적 해석) 이것은 나의 실제 사건 중 하나의 사건이다. 잊혀지지 않습니다. 나와 항상 친하게 지내고 정말로 날개 없는 천사 같던 이 친구... 이 친구는 나와 만나지 않은 1년 동안 정말 모든 것이 바뀌었습니다. 모습은 똑같지만 입에서 나오는 언어가 정말로 듣기 힘들 정도였습니다. 이 아이는 나에게 털어놓았다.

“내가 욕을 하지 않으면 아이들과 어울릴 수가 없어. 이제 언어의 시대는 바뀐 것 같아”(남의 경험)

시대가 바뀔에 따라 우리의 언어생활도 많이 바뀌었습니다. 우리의 입에서 나오는 언어도 완전히 바뀌었습니다. 신세계의 언어시대. 여러분은 어떤 언어를 사용하십니까?(주관적 해석+가치 문제제기)