



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](#)

김 명 석 교수지도
석사학위 청구논문

‘자아 바라보기’로서의
수필 쓰기 교육 방안 연구

2009년

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공
김 지 은

**‘자아 바라보기’로서의
수필 쓰기 교육 방안 연구**

김 명 석 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2009년 5월

**성신여자대학교 교육대학원
교육학과 국어교육전공**

김 지 은

논문개요

기존의 쓰기 교육은 국어의 학습 활동이나 생활 국어의 쓰기 교육과정을 통해서 이루어지고 있다. 그런데 국어의 학습 활동은 쓰기 교육을 위한 것 이라기보다는 내용의 이해의 수준을 확인하기 위한 것이다. 그리고 생활 국어의 쓰기 교육은 교육과정에서 요구되는 목표와 내용을 모두를 다루지 못하고 있다. 현실적으로 교사의 재량에 의해서 선택되어진 부분만 교육이 이루어진다. 이러한 까닭으로 쓰기 교육은 학생들의 쓰기 능력을 신장시키지 못한다. 오히려 학생들은 글쓰기에 흥미를 느끼지 못하고, 글쓰기를 어려워한다.

따라서 본 연구는 글쓰기를 싫어하고, 어려워하는 미숙한 필자인 중학교 3학년생을 대상으로 글쓰기의 흥미 유발과 함께 즐거움을 알게 하는데 연구 목적을 둔다. 더 나아가 청소년시기에 자아 정체성의 혼란을 느끼는 학생들에게 글쓰기를 통한 자신의 내면을 바라보는 글쓰기를 교육함으로써 자아를 바라볼 수 있는 계기를 마련하고자 한다.

먼저 수필의 장점을 활용해서 쓰기 교육을 모색하였다. 수필은 비교적 형식에 얽매이지 않는다. 따라서 글을 쓰는데 제약이 적다. 즉, 미숙한 필자인 학생들에게 부담이 덜 되는 쓰기의 장르가 되는 것이다. 따라서 수필 작품을 활용해서 글쓰기의 수용적 분위기를 조성하였다. 그리고 글의 형식보다는 내용에 초점을 둔 한 편의 글을 완성하도록 하였다. 수필 한 편을 완성하는 것은 학생들에게 글쓰기에 대한 자신감과 즐거움을 주는 효과가 있다.

학생의 글쓰기에 대한 부담감을 덜어주기 위하여 ‘자아 바라보기’라는 주제를 선정하였다. 이는 학생들과 직접적인 관련된 글감으로 사고 과정의 활성화에 기여한다. 또한 자아 성찰의 과정을 글로 나타내는 과정에서 자신을 이해하게 된다. ‘자아 바라보기’로서의 수필 쓰기는 과정 중심의 쓰기와 대

화 중심의 쓰기를 토대로 한다. 이 과정에서 학생들은 성찰 주체로서 자아, 관계 주체로서 자아, 실천적 주체로서 자아를 발견하는 것이다.

본 연구는 ‘자아 바라보기’ 글쓰기 교수-학습 방안을 제시함으로써, 글쓰기에 대한 흥미와 자신감을 주고자 하였다. 또한 본 연구에서 주장한 학생들에게 글쓰기를 통한 자신의 내면을 바라보는 글쓰기를 교육함으로써 자아를 바라볼 수 있는 계기를 마련하고자함을 입증하고자 했다. 자아 형성이나 성찰이라는 것이 추상적인 것이어서 교수-학습 방안을 제시한다고 해서 자아가 형성되고, 성찰되었다고 판명할 수 있는 문제는 아니다. 하지만 그동안 글쓰기의 교육이 지식이나 기능 측면에서 이루어진 것을 생각해본다면 글쓰기의 정서적인 측면을 교육하고자한 것에 의의가 있다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구 목적	1
2. 선행 연구사 검토	6
3. 연구 방법	10
II. 수필 쓰기의 교육적 의의	15
1. 국어 교육에서의 수필	15
1) 수필 교육의 의의	16
2) 수필 쓰기 교육의 의의	20
2. ‘자아 바라보기’ 쓰기 교육의 의의	25
III. 수필에서 글쓰기 주체의 자아 탐구	30
1. 성찰의 주체로서 자아	31
2. 관계의 주체로서 자아	34
3. 실천적 주체로서 자아	37
IV. 수필 쓰기 교육을 통한 ‘자아 바라보기’ 교수-학습 방안	41
1. 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 전략	41
1) 성찰의 주체로서 자아 발견 :	
매체를 활용한 내면 탐색 글쓰기	48
2) 관계의 주체로서 자아 발견 : 자아의 타자화와 편지쓰기	50
3) 실천적 주체로서 자아 발견 :	
욕망 실현 주체로서 수필 쓰기	52
2. 수필을 통한 ‘자아 바라보기’ 글쓰기 교수-학습 방안	54
1) 「7년간의 착각」을 통한 맥락 제시와 수용적 분위기 조성	55
2) 사진을 통해서 대화하기	58
3) 자신에게 편지쓰기	65

4) ‘자아 바라보기’로서의 수필 쓰기 ————— 67

V. 결론 ————— 69

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

I. 서론

1. 연구 목적

기존의 쓰기 교육은 국어의 학습 활동을 통해서 이루어지거나 생활 국어의 쓰기 영역의 교육과정을 통해서 이루어지고 있다. 그런데 국어의 학습 활동은 쓰기 교육을 위한 것이라기보다는 내용의 이해 수준을 확인하기 위한 것이다. 생활 국어의 쓰기 교육은 교육과정에서 요구하는 목표와 내용 모두를 다루지 못하고 있다. 현실적으로 교사의 재량에 의해서 선택되어진 부분만 교육이 이루어진다. 또한 생활 국어의 쓰기 교육과정을 살펴보면 학생의 흥미는 고려하지 않은 채 글의 갈래와 글쓰기의 방법을 중심으로 다루고 있다. 이러한 문제점 때문에 학생들은 글쓰기에 어려움을 느낀다. 따라서 이 문제점을 바탕으로 본 연구에서는 쓰기 교육이 교육 현장에서 제대로 이루어질 수 있는 방법을 모색해보고자 한다.

먼저 수필 제재를 활용하여 글쓰기의 즐거움을 느낄 수 있도록 교육 방안을 모색하고자 한다. 국어 교육의 내용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 여섯 영역으로 구분하고 있다. 교육 과정은 학습 목표에 따라 각 영역에서 선정한 교육 내용을 중심으로 이루어진다. 현재 7~9학년 과정의 국어 교과서를 살펴보면, 수필은 읽거나 문학의 내용 영역에서 주로 다루어지고 있다.

수필은 소설이나 시보다 덜 체계적이지만 본질적으로는 문학이다. 소설은 삶의 모습을 형상화하되 그 상징적 의미는 독자의 몫으로 남겨 놓는다.

그러나 수필은 그 의미를 구체적으로 제시한다. 수필이 의미를 구체화하여 제시하는 점은 문학의 특성을 이해하는 단계로서 중요한 의미를 지니게 된다. 문학을 ‘가치 있는 체험의 표현’이라고 할 때의 ‘가치’란 그 대상이 주는 의미의 중요성에 관련되는 것이기 때문이다. 따라서 수필은 장르적 흥미보다는 모든 문학이 공통적으로 지향하는 ‘인간의 형상화와 이해’라는 보편성을 뚜렷하게 보여준다.¹⁾ 즉 국어교육 과정에서 문학의 본질과 즐거움을 알게 하는데 적합한 장르로 수필을 정한 것은 수필이 가지고 있는 특성과 무관하지 않다고 본다. 따라서 본 연구는 수필의 장점을 활용해서 글쓰기에 대한 어려움과 두려움을 느끼는 학생들에게 글쓰기의 흥미 유발과 함께 즐거움을 알게 하는데 연구 목적을 둔다.

다음은 글감의 선택에 있어서 학생들과 밀접한 관련이 있는 것을 선택하고자 한다. 글쓰기의 즐거움과 필요성을 느낄 수 있도록 하기 위해서 관심과 흥미 유발이 중요하다. 교사가 쓰기 활동을 하기 전에 학생들에게 글쓰기의 목적, 동기 부여, 배경 지식의 활성화하는데 도움을 주지 않고, 글감만 제시한다면 학생들은 글쓰기가 부담스러울 것이다. 또한 그 글감에 대한 배경지식이 학생들에게 적다면, 학생들의 글쓰기에 대한 과중한 고민으로 글쓰기에 대한 즐거움을 느낄 수 없다. 이러한 학생들에게 글쓰기의 즐거움과 자연스러움을 유도하기까지 교사의 고민 역시 학생들의 글쓰기에 대한 고민과 다를 바 없을 것이다.

누구에게나 자기 자신을 알고자하고 드러내고자 하는 욕구²⁾가 있다. 이러

1) 김대행, 『문학교육 뜯짜기』, 역락, 2000, pp.196~203.

2) 프로이트(Freud)는 인간의 발달은 단계적이며, 인간의 이해에서 무의식적 욕구를 중요하게 고려하였다. 그는 인간의 성격을 원초아(id), 자아(ego), 초자아(superego)로 구분하고, 원초아는 성격의 가장 기본적인 부분으로 생물학적인 본능으로 구성되어지며 쾌락 지향적인 특성을 갖는다고 하였다. 자아는 현실적인 상황을 고려하여 원초아의 즉각적인 쾌락 추구를 조정하는 역할을 하며, 초자아는 사회적 규범이 내면화되어 옳고 그름에 대한 판단을 한다. 원초아와 초자아는 현실 접촉 능력이 없기 때문에 자아를 통해 자신의 욕구를 충족하고자 하는데, 이들은 대개 서로 상반된 목적을 추구한다. 따라서 자아가 이들의 요구를 제대로 중재하지 못하면 갈등이나 불안을 느끼게 되며, 이러한 불안을 해소하고 안정을

한 욕구는 정체성의 혼란을 느끼는 사춘기에 더 왕성하다. 즉 청소년기는 질풍노도의 시기이며, 가족과의 갈등이나 성적인 에너지가 청소년의 행동을 동기화시킨다고 생각한다(Elman & Offer, 1933)³⁾. 이러한 욕망을 올바르게 표출하는 것은 학생들 개개인의 몫이기도 하지만, 주변의 영향을 많이 받는 성장기에 있는 학생들에게는 가정과 학교의 역할도 중요하다. 그런 면에서 글쓰기는 욕구의 표출 방법이 될 수 있다.

글쓰기의 욕구 중에서 가장 원초적인 것은 글쓰기를 통한 자아 표출의 욕구이다. 인간은 자아와 세계의 대립과 갈등 속에서 살아가지 않을 수 없다. 이 대립과 갈등의 이미지를 외부로 배출하는 것이 글쓰기이다. 이미지의 배출 효과는 글쓰기의 전후에서 이루어진다. 한편 글쓰기는 의사소통을 지향한다. 이미지로서는 의사소통이 불가능하지만 의미 구조화된 이미지는 의사소통이 가능하다. 의사소통이 되지 않으면 나의 이미지는 언제나 나의 것으로 남아 있을 수밖에 없다. 그러나 의사소통이 되는 순간에 나의 이미지는 우리의 이미지가 되고, 나는 이 이미지로부터 일정한 거리를 유지할 수 있게 된다. 이것이 바로 글쓰기에 의한 이미지의 배출 효과인 것이다. 고민거리가 있을 때 남에게 이야기를 하면 심리적인 안정을 찾을 수 있는 것도 같은 이치로 설명할 수 있다.⁴⁾

따라서 청소년 시기에 자아 정체성의 혼란을 느끼는 학생들에게 자신의 내면을 바라보는 글쓰기를 교육함으로써 자아를 바라볼 수 있는 계기를 마련하고자 한다. 이러한 ‘자아 바라보기⁵⁾’ 글쓰기를 통해 학생들은 자아와

찾기 위해 방어기제를 사용하게 된다.

프로이트는 금욕주의(asceticism)와 지성주의(intellectualism)는 청소년의 행동을 이해하는데 매우 중요한 방어기제라 하였다. 이 중에서 지성주의는 철학, 문학 등 지적인 활동에 몰입하고 어떤 문제에 대해 자신의 감정을 배제한 객관적이고 추상적인 평가를 하는 것을 말한다.(임영식 외, 2000:42-46) 즉, 본고는 지성주의의 입장에서 글쓰기가 청소년의 욕구에 대한 적절한 방어기제가 될 수 있다고 주장한다.

3) 임영식·한상철, 『청소년 심리의 이해』, 학문사, 2000. 재인용.

4) 이지호, 『글쓰기와 글쓰기교육』, 서울대학교 출판부, 2001, pp.223-224.

세계의 대립과 갈등의 이미지를 외부로 배출 할 수 있다. 또한 글쓰기가 자신의 사고를 표현하는 어려운 창작 과정이 아니라, 자신의 사고를 타인(독자)에게 의사소통하는 과정이라는 것을 이해하게 된다. 이 소통 과정을 통해 학생들은 글쓰기에 대한 즐거움을 느낄 수 있을 것이다.

자아를 개발하는 일은 교육의 기본 과제이다. 교육이 다른 어떤 목적을 위한 수단으로 작용하지 않고, 그 본연의 목적에 충실할 때, 가장 먼저 등장하는 것이 자아의 형성일 것이다. 따라서 자아 개발의 과제는 교육의 본질에 해당하는 것이라 할 수 있다. 자아란 양으로 환산될 개념이 아니라, 철저히 삶의 토양에 기반을 두는 질적인 개념이고, 다분히 주관적인 요인을 가지는 개념에 가깝다. 이런 이유로 인해 삶의 총체적 궤적과 작용을 담아내는 문학교육은 자아의 발현과 성장에 다가갈 수 있는 매우 유익한 접근 통로라 할 수 있다.⁶⁾

따라서 본 연구는 수필에 대한 교육적 연구를 통해 쓰기 교육을 하고자 한다. 또한 학생들이 자아 정체성에 대해 생각하고 표현할 수 있는 기회를 마련하고자 한다.⁷⁾ 글쓰기를 통해서 자아 정체성이 구현된다고 명확한 결과를 제시할 수는 없다. 하지만 본고는 기존의 쓰기 교육이 지식과 기능의 측

5) ‘자아 바라보기’는 ‘자아 성찰’이나 ‘자아 정체성의 구현’이라는 보다 전문적인 용어로 바꿀 수 있다. ‘자아 성찰’은 자기의 마음을 반성하고 살핀다는 의미로 쓰이며, ‘자아 정체성’은 자아의 존재 본질을 깨닫는 것이나 자아의 본질을 가진 독립적 존재로 보는 것을 말한다. 본고는 이와 같은 용어를 병용해서 본 연구를 이끌어 나갈 것이다. 구체적인 설명을 요구하거나 전문적인 이론을 말할 때는 ‘자아 성찰’이나 ‘자아 정체성’이라는 용어를 사용하지만, 학생들에게 ‘자아 성찰’이나 ‘자아 정체성’을 주제로 글쓰기 교육을 하고자 할 때는 ‘자아 바라보기’라는 용어를 사용하고자 한다. 이는 ‘자아 바라보기’에서 ‘바라보다’는 의미가 ‘성찰’이나 ‘자아 정체성의 구현’ 보다는 넓은 의미를 가지고 있어서 학생들에게 글쓰기를 통해서 꼭 자아를 실현해야 한다는 부담감을 덜어 줄 수 있다고 보았다. 또한 본 연구에서 의도한 바, ‘자아에 대해서 생각할 수 있는 계기 마련’에 적합한 용어로 생각이 되어 이 용어를 사용하고자 한다. 한편 어감에 있어서 ‘바라보다’라는 고유어가 가진 어감이 정서적 유대감을 높여 주며, 한자어로 되어 있는 ‘성찰’이나 ‘정체성’보다 학생들이 주제의 어감에서 느끼는 감정에서 수용적 분위기를 조성할 수 있다고 보았다.

6) 박인기, 「문학교육과 자아」, 『문학교육의 인식과 실천』 국학자료원, 2000. pp.9-10.

7) ‘나’야말로 우리가 가장 잘 아는 대상이기에 ‘나’에 대한 글쓰기는 글쓰기 연습에서 최선의 소재가 된다.(김명석 외, 2009:13)

면에 초점을 둔 것과 달리 정서적인 측면⁸⁾을 더 강조한 쓰기 교육을 통해 자아 정체성 구현을 실현할 수 있는 계기를 마련하고자 한다. 연구 목적을 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘자아 바라보기’ 글쓰기가 형식에 치우치지 않고 자신을 탐구하는 과정으로 나아가도록 한다. 즉, ‘타자’가 된 ‘자아’를 내적 대화와 외적 대화를 통해서 자아를 바라보는 글쓰기로 나아가기 위해서는 과정 중심 쓰기 이론과 대화 중심 쓰기 이론이 필요하다. 따라서 과정 중심 쓰기 이론과 대화 중심 쓰기 이론을 중심으로 ‘자아 바라보기’ 글쓰기의 방법을 연구하고자 한다.

둘째, 수필 쓰기와 자아의 관계를 살펴보고, 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 전략을 제시해, 수필 쓰기에서 ‘자아 바라보기’가 가능함을 입증하고자 한다.

셋째, 3학년 2학기의 3단원 〈보충·심화〉에 나오는 「7년간의 착각」이라는 학생 작품을 통해 글쓰기의 수용적 분위기를 조성하고, ‘자아 바라보기’ 글쓰기의 교수-학습 원리와 방법을 제시하고자 한다.

8) 본고는 정서적 측면을 7차 교육과정의 내용 체계에서 ‘태도’에 해당하는 것으로 본다. 7차 교육과정에서는 태도의 범주에 포함된 ‘동기’, ‘흥미’, ‘습관’, ‘가치’를 학년별, 영역별로 제시했으나 7차 개정 교육과정에서는 언어 활동에 대한 긍정적인 태도의 형성은 모든 학년, 모든 영역에서 지속적으로 강조되어야 한다고 보고, 이를 국어과 교육과정의 성격, 목표 등에서 강조하고 내용 체계에서 제시하지 않았다.

2. 선행 연구사 검토

제7차 국어과 교육과정은 학생들이 창의적으로 표현할 수 있는 능력을 기르는데 목표를 둔다. 따라서 창의적으로 표현할 수 있는 방법으로 쓰기 교육을 내세우며, 거기에 따른 연구가 활발히 이루어지고 있다. 그러나 수필 쓰기와 관련된 교육 연구는 매우 적은 편이다. 선행 연구를 살펴보면 첫째, 수필 읽기-쓰기 통합교육을 모색한 연구가 있다. 둘째, 수필 쓰기 교육 방법을 모색한 연구가 있다. 셋째, 자아정체성과 관련된 글쓰기 교육을 연구한 것이 있다.

첫째, 수필 읽기-쓰기 통합교육을 모색한 연구를 살펴보면, 수필 읽기-쓰기 통합교육은 이 영역들이 각각 독립된 영역으로 이해되는 것이 아니라 영역들 간 상호작용을 하면서 지식구조를 통합 형성한다는 것이다. 통합 교육의 중요성을 강조한 연구에서는 ‘문자 언어’를 통한 이해와 표현의 영역에 해당하는 읽기·쓰기 영역의 ‘국어 사용 능력의 향상’에 초점을 맞추어, 학습자가 자신의 언어를 창조적으로 사용하는 언어 활동을 할 수 없는 문제점을 지적하고 있다. 즉 학습자가 국어 사용 상황에 능동적으로 참여하고 자신의 언어를 창조적으로 사용하는 언어 활동을 강조하여 국어의 가치를 체험할 수 있도록 해야 한다고 말한다. 이런 읽기·쓰기 지도의 문제점을 해소할 수 있는 학습자 중심의 교육 방안을 모색하고자, 수필학습에 적용하여 읽기·쓰기 통합 교수 학습 모형을 구안해 실제 교수-학습 환경에서 구현될 수 있는 방법론을 제시하고 있다.

다음은 수필의 특성을 밝히고 수필 교육의 효과적인 방안 모색을 위하여 수필 읽기-쓰기 통합 교수 학습 모형을 제시하고 있다. 제7차 국어과 교육과정의 목표에서 지향하고 있는 창의적인 언어 사용 능력 향상이 수필 제재

의 활용으로 가능하다고 보았다. 7~9학년을 중심으로 7차 교과서의 수필 읽기와 쓰기 교육 내용을 분석하고 수필의 읽기-쓰기 통합 교수 학습 모형 적용의 실재를 제시하고 있다.

이와 같이 수필 읽기-쓰기 통합교육을 모색한 연구자로 한수미⁹⁾와 이해인¹⁰⁾을 들 수 있다. 이해인은 읽기-쓰기 통합 제재로서의 수필의 성격을 제시함으로써 수필 제재가 다른 문학 제재보다 문학 창작에 쉽게 접목할 수 있음을 주장하고 있다. 따라서 수필에만 국한된 읽기-쓰기 통합을 제시하고 있어서 수필 교육의 한 부분을 자세하게 살펴볼 수 있었다. 한수미는 통합적 국어 교육의 필요성을 제시하며 먼저 포괄적으로 문학 읽기-쓰기교육을 제시하고 난 후, 세부적으로 수필 읽기-쓰기 통합교육을 제시하고 있다. 따라서 수필을 통한 읽기-쓰기 통합 교육이 수필 교육에만 국한된 것이 아니라 국어 교육 전반에 통합 교육이 필요함을 알 수 있었다.

둘째, 수필 쓰기 교육 방법을 모색한 연구를 살펴보면, 쓰기라는 언어활동의 중요성과 효과적인 자기 표현력을 길러주는 쓰기 교육을 강조하며 쓰기의 효과적인 지도를 위해 수필 장르의 문학을 통합하고자 한다.

그 방법으로는 쓰기 능력의 향상보다는 쓰기에 대한 즐거움과 사고력의 확장으로 이어져 내면을 바라 볼 수 있도록 쓰기 방법을 월 차시별과 학년별로 쓰기 과정을 제시하고 있다.

다른 방법으로는 과정 중심 쓰기와 대화주의 쓰기 이론을 적절히 활용한 수필쓰기 방법을 제시한다. 이는 학생들의 쓰기 능력보다 교사의 글쓰기에 대한 적절한 지도가 이루어지지 않고 있다고 보았다. 따라서 교사가 쓰기 단계에 맞추어 적절히 방향을 제시해야 함을 주장하며, 수필쓰기 교육의 방

9) 한수미, 「수필을 통한 읽기·쓰기 통합 지도 방안 연구」, 한국의국어대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.

10) 이해인, 「수필 교육을 위한 읽기-쓰기 통합 모형 연구-7~9학년을 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.

법을 쓰기 전-중-후 활동 전략을 다루고 있다.

또 한편으로 ‘창의성’에 대한 문학적 접근을 시도하며, 수필교육과 창의성의 접점을 모색하였다. 수필을 창작하는 과정에서 효과적으로 표현하는 수업 모형을 제시하기 위해서 설문조사를 사용하였다. 이 설문조사를 통해 중학교 쓰기 교육의 방향 설정과 현행 쓰기 교육의 문제점을 진단하고자 하였다.

이와 같이 수필 쓰기 교육 방법을 모색한 연구자로 홍지연¹¹⁾, 최소운¹²⁾, 유선정¹³⁾을 들 수 있다.

학교현장에서의 쓰기 교육을 고려해서 재량활동에 쓰기 교육을 실시할 것을 주장한 홍지연은 7~9학년 별로 쓰기의 주제를 분류하고, 주제를 월 차시별로 제시하고 있다. 또한 중학교 7학년을 대상으로 한 쓰기 수업의 연간 계획표를 제시하였다. 실제 학교현장에서 활용할 수 있도록 구체적인 계획안을 제시한 것이 또 하나의 장점이다.

과정 중심과 대화주의를 토대로 쓰기 교육의 전-중-후 활동을 제시하고 있는 최소운은 학생들의 쓰기 능력보다는 교사의 쓰기 지도가 더 중요하다고 보는 입장으로 기존의 연구에서 학생들의 쓰기 능력을 강조하고 출발한 것과 차별화된다. 따라서 학생에게 어떤 단계에서 어떤 방법을 적용시켜야 한다는 식이 아니라 교사와 학생의 대화를 중심으로 쓰기 단계를 진행시켜 나가고, 교사와 학생의 능동적인 참여를 요구하는 수필쓰기 교육방법을 제시하였다.

유선정은 ‘창의성’에 초점을 두고 중학교 학습자에게 창의적인 수필 쓰기 교육을 위한 교수-학습 모형을 개발하고 현장 수업에 위한 전략을 모색했

11) 홍지연, 「쓰기와 수필의 통합적 교육방법 연구」, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002.

12) 최소운, 「수필쓰기 교육의 방법 연구」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006.

13) 유선정, 「수필 교육과 창의적인 글쓰기 연계 방안 연구」, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.

다. 특히 현장 글쓰기 교육의 실태에 대한 설문조사와 학생의 글을 분석하고 문제점을 지적함으로써 창의적인 글쓰기의 필요성을 제시한 점은 상당한 설득력이 있다. 그러나 창의적인 쓰기 교수-학습 전략에서는 기존 이론의 정리 외에는 연구자의 창의성을 찾아볼 수 없다.

셋째, 자아정체성과 관련된 글쓰기 교육에 대한 연구를 살펴보면, 글쓰기 교육의 방향을 설정 할 때, 글쓰기의 주체인 학생들의 정체성 형성기를 주목했다. 즉, 청소년기의 학생들이 글을 쓰는 과정에서 겪게 되는 자신에 대한 변화 과정에 주목할 필요성을 제시하며, 자아정체성의 구현을 글쓰기의 목적으로 삼았다.

박희경¹⁴⁾은 그 의미 변화의 가능성과 그 변화에 대한 탐색도 필요하다고 보아 그 방법으로 ‘자아 정체성 탐색’으로서의 글쓰기 교육을 연구하였다. 따라서 고등학교 학생들을 대상으로 글의 내용이 자아정체성과 어떠한 관련이 있는가를 살펴보고 글쓰기의 의미를 자아정체성 구현의 측면에서 찾고자 하였다. 그리고 자아정체성 구현으로서의 글쓰기 교육의 원리와 방법을 모색해 보고자 하였다. 이 논문은 폴 리쾨르(P.Ricoeur)의 이론을 바탕으로 자신의 삶에 관한 글쓰기를 다루고 있다.

위에서 살펴본 수필 교육에 대한 선행 연구들은 주로 수필의 특성을 살펴보고 그 특성의 장점을 살려 글쓰기를 통해 내면화 과정을 하려고 연구하였다. 그러나 글쓰기의 구체적인 방안을 제시하기 보다는 설문조사나 짧은 기간 학생들을 지도한 학습지를 통해서 연구를 대신하려는 경향을 보였다. 그러나 그 중에서도 구체적인 교육계획과 교육모형을 제시한 홍지연의 논문과 청소년기의 학생 필자를 염두에 둔 자아 정체성 형성과 관련된 글쓰기 연구로 국어과 교육과정 내용 중에서 정의적인 영역의 중요성을 제시한 박희경

14) 박희경, 「자아정체성 구현으로서의 글쓰기 교육 연구」, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008.

의 논문은 교육적 의의가 크다.

본 연구는 선행 연구의 문제점을 극복하기 위해서 구체적인 교육계획과 교육모형을 제시하고자 한다. 더불어 제7차 국어과 교육과정에서 추구하는 글쓰기의 정의적인 영역 부분이 소외되고 있는 현실에서 학습자의 자아형성에 도움이 될 수 있는 교수 방법을 제시하고자 한다.

3. 연구 방법

에릭슨(Erikson)의 점성론(epigenetic)에 의한 정체감 발달이 13~18세에 정체감 형성과 정체감 혼미가 발생한다고 본다.¹⁵⁾ 에릭슨은 ‘나는 누구인가?’, ‘나는 어디서 와서 어디로 가는 존재인가?’, ‘내 삶의 목적은 무엇인가?’, ‘나의 본질은 무엇인가?’ 등과 같은 의문들을 개념적으로 정리하였다. 이러한 질문이 비단 청소년기에만 제기되는 것은 아니지만, 청소년들은 그들이 어떤 직업을 선택하고, 어떤 종류의 생활양식을 추구하며, 그리고 어떤 신념을 지녀야 할 것인가의 문제에 직면함으로써 그들의 자아 특성을 새롭게 창조해야 할 시점에 있기 때문에 그들에게 중요한 과제가 되고 있다.¹⁶⁾

이처럼 청소년 정체감 형성이라는 중요한 시기에 놓여 있는 학생들에게

15) 에릭슨(Erikson)에 따르면, 사람의 행동과 사고는 생의 특정한 시기에 이르러 질적인 변화를 보인다. 전생애를 8단계로 구분하였으며, 각 단계마다 획득해야만 할 행동유형을 발달과업이라고 하였다. 여기서 에릭슨은 자아의 발달이 단계적으로 진행되며, 또한 이러한 단계가 모든 인간에게 공통적일 뿐만 아니라 단계가 진행되는 과정은 성숙의 점성원리에 의해 지배된다고 하였다. 발달의 점성원리란 인생 주기의 각 단계는 이 단계의 과업이 우세하게 출현하는 최적의 시기가 있고, 그리고 모든 단계가 계획대로 전개될 때 완전한 기능을 하는 성격이 형성됨을 암시한다.(이옥형 외, 2005:129-136)

16) 임영식 외, 같은 책, p.187.

자아에 대한 글쓰기 교육은 필요한 것이다. 아처(Archer)와 워터맨(Waterman)의 연구에서 중학생의 나머지 절반은 정체감 혼미를 경험하고 있었다고 말한다. 이 지위의 청소년들은 그들이 누구며, 무엇을 기대하고 있는가와 같은 질문을 하기 시작한다. 그들의 경우 인간적인 가능성은 무한히 열려 있다. 정체감 혼미는 초기 청소년들에게는 적절한 것이다.¹⁷⁾ 따라서 정체감 혼미가 나타나는 시기에 있는 학생들을 대상으로 쓰기 교육을 하고자 한다. 그 중에서도 고등학교 진학을 앞둔 9학년생을 대상으로 정체감 형성에 도움이 되는 긍정적인 방법으로 쓰기 교육을 하고자 한다. 중학교 시기의 정체감을 마르샤(Marcia)(1991)¹⁸⁾는 탈구조화(destructuring)시기로 기술하고 있다. 어린 청소년들은 그들이 경험하는 급격한 신체적·인지적·사회적 변화로 인하여 아동기적 가치와 동일시를 다시 생각하기 시작한다. 그리고 고등학교 시기의 청소년들은 정체감은 탈구조화 단계와 반대로 그들 자신의 정체감을 재구조화(restructuring)한다고 본다. 고등학교 시기의 청소년들은 신체적 및 성적 감정, 유능함에 대한 평가, 그리고 현재의 역할이나 예상되는 역할에 대한 자신의 감각을 재통합하려고 시도한다.

따라서 본고는 탈구조화와 재구조화의 사이에 놓여있는 9학년의 학생들을 대상으로 자신의 정체감 혼미를 느끼고 그러한 자아를 바라보는 시간을 수업과정에 제시함으로써 지식의 구조화 못지 않게 자아를 구조화하는 일의 중요성을 일깨우고자 한다.

제7차 교육과정 내 수필 작품의 교과서 수록 현황을 살펴보면 7학년에는 10편¹⁹⁾의 수필작품이 실려 있다. 이는 소설이나 시에 비해서 많은 비중을 차지하고 있다. 이것은 학생들이 보다 쉽게 문학작품에 접하게 하기 위해

17) 위의 책, pp.198-199.

18) 임영식 외, 같은 책, 재인용.

19) 소단원에 수록된 현대 수필로 한정함.

수필이라는 장르를 선택한 것으로 보인다. 수필은 시나 소설과 달리 형식에 얽매이지 않고, 체험을 바탕으로 쓴 삶과 직접적인 연관성이 있기 때문에 학생들에게 다가가기 쉬운 장점이 있다. 8학년에서는 4편의 수필 작품이, 9학년에서는 5편의 작품이 실려 있다. 따라서 상급학년으로 올라갈수록 수필 보다는 시와 소설에 비중을 더 두어 학생들에게 교육을 행하고 있음을 알 수 있다.

본 연구는 7학년에서 수필의 여러 소재와 종류에 대해서 접한 학생들이 8학년에 다른 장르의 작품을 접한 후인 9학년에 직접 수필을 써보는 과정을 통해서 쓰기의 과정과 자신의 내면을 볼 수 있는 시간을 갖도록 한다. 또한 9학년 2학기 3단원의 각 소단원과 보충·심화에서는 모두 수필을 다루고 있어서 수필 작품을 접한 후 자연스럽게 수필 쓰기 교육으로 이어갈 수 있는 환경을 조성해준다고 보았다.

9학년에는 1학기에 「일레인 이야기」, 「무궁화」 2편의 수필 작품이 실려 있다. 그리고 2학기에는 「내 생애 가장 따뜻한 날들」, 「어리석은 자의 우직함이 세상을 조금씩 바꿔갑니다」, 「청춘 예찬」 등의 수필 작품이 실려 있다.

「일레인 이야기」는 ‘4. 읽기와 토의’ 단원의 소단원으로, 「무궁화」는 ‘5. 읽기와 매체 활용’의 소단원으로 실려 있다. 이 두 작품은 각각 다른 단원의 소단원으로 다른 목표로 작품이 다뤄지고 있다. 반면 ‘3. 작가의 개성’ 단원에는 세 개의 소단원 모두를 수필로 구성하였다. 이 단원은 글에 드러난 작가의 개성을 찾고, 그 개성에 대한 자신의 생각이나 느낌을 말하는 데 단원 목표를 두고 있다. 「내 생애 가장 따뜻한 날들」, 「어리석은 자의 우직함이 세상을 조금씩 바꿔갑니다.」, 「청춘 예찬」 등은 이 각 소단원에 실려 있다.

교사용 지도서 단원 설정의 이유는 작가의 개성을 파악하고 이해하는 일

이 중요하다는 것이다. 즉 ‘작가의 개성을 파악하여 독서를 할 때 글을 더 깊이 이해하게 되고, 더 차원 높은 감상에 이를 수 있게 된다.’고 보았다. 따라서 이 단원에서는 글에 드러난 작가의 개성을 찾는 것뿐만 아니라, 높은 감상에 이르기 위한 수단으로 학생이 수필을 통해서 자신의 생각이나 느낌을 말하는 단계까지 요구하고 있다. 본 연구에서는 여기서 더 나아가 수필을 쓰면서 학생 스스로 자신의 내면을 살펴보고 자아 정체성을 고민해볼 기회를 주고자 한다.

본 연구는 3단원의 각 소단원 학습이 끝난 후 보충·심화에 있는 「7년간의 착각」이라는 작품을 통해 학생들에게 글쓰기의 수용적 분위기와 맥락을 제시함으로써, 막연하게 무슨 글을 쓸 것인지 고민하지 않게 도움을 주고자 한다. 이 글은 중학생의 수필로 자신이 모르는 것을 남에게 물어보는 것을 바보라고 생각했던 글쓴이가 어떤 책의 문구를 통해 물어보는 일보다 물어보지 않는 일이 더 바보라는 것을 깨닫게 되고 자신의 가치관을 다시 세우게 되는 내용을 담고 있다. 이 수필은 또래의 학생이 썼다는 점에서 학생들에게 자신도 글을 쓸 수 있다는 수용적인 분위기를 조성할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 또한 일상적이고 작은 문제로 시작해서 자신이 느끼는 감정을 진솔하게 표현하고 있어서 쉽게 읽을 수 있다. 따라서 이 글을 바탕으로 학생들에게 ‘자아 바라보기’ 수필 쓰기를 하고자 한다.

‘자아 바라보기’ 수필 쓰기는 제7차 개정 국어과 교육과정에서 목표로 내세우는 상황 맥락 및 사회·문화적 맥락을 강조하며, 실제적인 쓰기 활동에 초점을 둔다. 학습자 중심의 글쓰기를 하기위해서, 필요한 쓰기 이론으로 과정 중심의 쓰기 이론과 대화 중심의 쓰기 이론을 내세울 수 있다. 과정 중심의 쓰기는 모범적인 작품을 모방하고 글쓰기의 연습의 과정을 거쳐 글쓰기의 결과물에 초점을 두었던 결과 중심의 쓰기와 달리 글을 쓰는 과정에 초점을 둔다. 따라서 글을 쓰는 단계에 따른 글쓰기 전략을 내세우며 그 글

쓰기의 단계가 지나도 언제든지 돌아가서 고치거나 사고할 수 있는 사고의 흐름을 개방함으로써 복합적인 사고가 가능하도록 한다. ‘자아 바라보기’는 타자가 된 자아를 바라보며 자신의 가치관, 정체성에 대해 끊임없이 탐구하고 탐구하는 과정 속에서 의미를 파악하게 되기 때문에 과정 중심의 쓰기 이론을 바탕으로 되어야 한다.

한편 대화 중심 쓰기는 이러한 과정 중심의 쓰기가 활동으로 끝나거나 단계적 글쓰기의 얽매이는 문제점을 보완하고 쓰기가 사회적 상호작용을 통해 이루어진다고 본다. 대화 중심 쓰기의 이론을 통해서 학생들의 내적 대화와 외적 대화를 이끌어내고 그 과정 속에서 자신의 쓰기가 전략적 단계에 따른 활동으로 끝나는 글쓰기가 아니라는 것을 알게 된다. 끊임없는 대화 속에서 자신의 의미를 찾게 되고, 자연스럽게 ‘나’를 성찰의 주체의 관점에서, 관계의 주체로서, 실천적 주체로서 자신을 바라보게 되는 것이다.

따라서 본 연구는 학생들의 사유 과정을 반영할 수 있는 절차로 글쓰기 교육을 진행하기 위해서 과정 중심 쓰기 이론과 대화 중심 쓰기 이론을 토대로 글쓰기의 전략을 제시하고자 한다. 그리고 자아의 의미를 살펴보고 글쓰기를 통한 자아 발견을 위한 단계적 전략을 제시함으로써 수필 쓰기 교육을 통한 ‘자아 바라보기’ 교수-학습 방안의 구체적 원리를 제시하고자 한다. 이 원리는 수필 작품을 통한 ‘자아바라보기’ 교수-학습 방안에서 학습지를 활용해서 글쓰기의 단계로 구체화시켜 제시함으로써 쓰기 교육의 실재를 대안하고자 한다.

Ⅱ. 수필 쓰기의 교육적 의의

1. 국어 교육에서의 수필

국어 교육에서 문학은 다양한 경험과 활동을 통해 이해·표현 능력을 심화하고, 바람직한 문학 주체로서 성장하도록 한다. 또한 인간다운 삶이 가능한 사회 형성에 기여하도록 하는 데 중점을 두고 있다.

국어 교육에서 수필은 대상의 의미를 발견하는 모습을 가장 구체적으로 제시한다는 점에서 문학 감상의 기본적 과정을 보여준다고 할 수 있다. 더 나아가 그것이 바로 인간다운 삶의 길이라는 점을 보여준다고 할 수 있다.²⁰⁾ 따라서 국어 교육에서 수필은 문학을 쉽게 접근할 수 있게 하는 역할을 한다. 또한 수필은 문학을 적극적으로 수용하고 소통하는 과정에서 수필의 특성으로 인해 다른 갈래의 소재보다 쉽게 작품을 창작하는 과정으로 나아갈 수 있게 해준다. 즉 수필은 형식에 얽매이지 않고, 자유로운 글감으로 표현된 글이라는 점에서 글쓰기에 미숙한 학생들을 대상으로 하는 쓰기 교육에 유용하다.

수필 교육의 의의에서는 수필의 개념과 특성을 통해 수필 교육의 의의를 살펴보기로 한다. 또한 이러한 수필의 특성이 주는 장점으로, 수필이 쓰기 교육에 있어서 용이한 소재임을 밝히고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 수필

20) 김대행, 『문학교육 틀짜기』, 역락, 2000, p.206.

쓰기 교육의 의의를 살펴보고자 한다.

1) 수필 교육의 의의

윤오영의 말을 빌리면 수필이란 자유로운 산문이다. 마음 내키는 대로 하면서도 조금만큼도 얽매임이 없는 것이 곧 수隨이니 다른 말로 표현하면 독서성령(獨抒性靈)에 불구격투(不拘格套), 즉 홀로 마음 속 깨달음을 펼 뿐, 투식에 구속 되지 않는다는 것이다. 필筆은 산문이란 뜻이니, “리듬이 있으면 문이요, 리듬이 없으면 필筆(有韻日文, 無韻日筆)”이라는 것이 그것이다. 자유롭다는 말은 고전문장의 일체의 규격과 제한된 사상에서 탈피한다는 뜻이요, 산문이라는 말은 낭송체에서 오는 대구려사(對句麗辭)와 같은 수사법을 파기한다는 뜻이니, 그것은 어디까지나 문학작품으로서의 산문이라야 한다는 것이다.²¹⁾ 이는 수필이 비교적 형식에 얽매이지 않는다는 것이다. 따라서 보다 자유롭게 작가의 주관적인 글쓰기가 행해지게 되고 작가만의 개성적인 글이 나오게 된다. 그런 까닭으로 수필의 종류는 수필이 가지고 있는 무형식의 형식만큼이나 나누는 기준에 따라 다양하게 정의될 수 있다.

수필의 개념을 통해서 단편적으로 보면 수필은 누구나 쉽게 이해하고 감상하기 쉬우며, 쉽게 쓸 수 있는 것으로 여겨진다. 그러한 결과 수필을 통해서 우리는 쉽게 문학에 접근하게 되고 수용한다. 그러나 또 다른 한편으로는 형식에 얽매이지 않고 자연스럽게 쓰인 글이라는 이유로 ‘각급 학교의 교과서에서 수필은 본격적인 문학으로 편제되기보다는 문학의 변두리 양식

21) 윤오영, 『수필문학입문』, 태학사, 2001, pp.155-161.

정도로 제시되거나 아니면 실용적 읽을거리와 문학적 읽을거리의 중간쯤에 있는 것으로 취급되는 것이 일반적이다. 예를 들면, 수필은 대체로 읽기 영역의 한 자료로 제시되는 경우가 많다는 점, 장르별 편제에서 수필이 빠지는 경우도 없지 않다는 점 등이 이를 반영한다.’²²⁾ 수필이 가지고 있는 개념, 형식, 갈래 구분의 모호성으로 인해 수필은 문학 교육에 있어서도 ‘서자’의 취급을 받는 것이다. 이러한 수필이 가지고 있는 개념, 형식, 갈래 구분의 모호성은 시나 소설 또는 희곡과 구별되는 수필만의 특성으로 자리매김하고 수필 교육의 의의를 가지게 된다. 수필의 특성²³⁾을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 수필은 산문 문학이다. 허버트 리드(Herbert Read, 1893-1968)는 ‘시는 창조적 표현이고 산문은 구성적 표현’이라고 전제한 뒤에 ‘산문은 축적된 언어의 분산 활동’이라고 말했다. 이는 운문이 함축적이고 암시적이라는 점과 대응되는 말이다. 산문은 시와는 달리 의미 중심의 글이요, 논리적 객관적 사실적이며 과학정신에 바탕을 둔다.

둘째, 수필은 무형식의 형식 문학이다. 시나 소설이나 희곡은 의도적이고 조직적이다. 반면 수필은 의도나 구성이 없다. 이점에서 수필은 무형식의 문학이다. 그러나 그 무형식이 무질서를 의미하는 것은 아니다.

셋째, 수필은 자기 고백 문학이다. 수필은 허구가 아닌 자기의 이야기다. 글을 통해서 자기 자신의 인간적인 모습을 보여주는 것이 수필이다. 이것은 소설이나 희곡이 작품을 통해서 인간성을 탐구하고 세상의 모습을 보여주는 것과 다른 점이다. 물론 수필이 항상 자신의 이야기만 하는 것은 아니다. 다른 사람을 이야기하고 자연과 사물을 이야기하기도 한다. 그러나 그것은 항상 자신을 통해서 비추어진 이야기이다. 그런데 이 이야기들은 다른 사람

22) 김대행, 앞의 책, p.194.

23) 김은수, 『수필이란 무엇인가』, 다나기획, 2000, pp.17-34.

들이 보고 느끼고 판단하는 내용과 얼마든지 다를 수 있다. 이것이 수필의 개성이다.

넷째, 수필은 비허구적인(比虛構的) 문학이다. 문학을 허구의 세계라고 한다. 그런데 수필은 자기 고백의 문학이다. 이는 ‘허구’라는 말과 대립되는 개념이다. 자기 고백의 인격적인 글에 허구라는 거짓이 끼일 수가 없는 것이다. 끼었다면 그것은 위선이다. 자기 고백의 인격적인 글이 위선적이라면 그것은 이미 수필이라고 할 수 없다. 그러한 면에서 수필은 허구적인 글이 아니요, 사실을 토대로 진실을 다룬 글이다. 또 글 표면에서 느끼는 감동보다 글 내면에 흐르는 작자의 인격에서 감동을 느끼는 것이 수필의 속성이다.

수필의 특성에 대해 살펴보았는데, 이 수필의 특성을 통해 문학 교육에서 수필의 의의를 살펴보면, 제7차 국어과 교육과정의 문학 영역에서 수필 제재가 지니는 특성은 다음과 같다.²⁴⁾

가. 학습자의 자기 성찰과 표출의 체험 기회를 갖고, 창작 능력을 기르기에 적절한 제재이다.

나. 적극적이고도 능동적인 작품의 해석과 비평 활동을 통해 사물에 대한 감수성과 비판 의식을 기르기에 적합하다.

다. 작품의 이해와 감상을 통해 다양한 인간의 삶의 양상을 체험하며, 전인적인 인간 형성을 위한 가치의 내면화를 꾀하기 알맞은 제재이다.

라. 학생들에게 심미적 가치, 문화적 가치, 윤리적 가치, 사회적 가치 등에 대한 올바른 인식을 다양하고 풍부하게 기를 수 있다.

24) 「제7차 교육과정을 위한 국어과 교수-학습 방법의 탐색」, 경기도교육정보연구원.

마. 교수-학습 과정에서 수필의 특성을 충분히 활용하여 문학적 목적으로 국어의 표현 능력을 질적으로 향상시키기에 알맞은 제재이다.

따라서 수필은 국어과 교육과정에서 강조하고 있는 담화와 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산하는데 알맞은 제재이다.

위에서 살펴본 문학 영역에서 수필 제재가 지니는 특성은 본 연구가 수필 제재를 활용해서 쓰기 교육을 하고자 하는 것과 밀접하게 연관된다. 먼저 ‘가’를 통해서 수필은 자기 성찰과 표출의 체험을 기회를 갖고, 창작 능력을 기르기에 적절한 제재라고 말하고 있다. 이는 본 연구에서 ‘자아 바라보기’라는 주제를 통해서 자기 성찰의 기회를 글쓰기로 표현하고자 하는 것과 연관성 있다. 대개 수필의 글감은 자기 자신의 경험이나 자신과 밀접한 관련된 사람, 사물이 된다. 글쓰기에 미숙한 학생들에게는 글감을 선택하는 일에서부터 어려움을 느낀다. 이러한 어려움을 덜어주기 위해서는 자신으로부터 글감을 찾아야한다. 글감에 대한 지식 배경을 가지고 있다면, 주제를 선정하고, 글을 구성하는 과정에서 사고가 활성화 될 것이다.

‘나’와 ‘다’는 ‘가’와 같이 창작활동으로 이어주는 역할을 한다고 볼 수 있다. 수필은 인간의 삶의 한 면을 구체적이고, 직접적으로 보여준다. 수필은 글의 구성이나 기교적인 면보다는 내용의 진실성에 초점을 둔다. 따라서 수필은 글쓴이의 가치관을 다른 제재보다 직접적으로 드러낸다. 이는 독자가 되는 학생들에게 작가만의 세계로 바라본 사물에 대한 감수성을 느끼게 할 수 있다. 또한 작품의 이해와 감상에서 보다 쉽게 다가설 수 있다. 자기 고백적이고 비허구적인 글에서 학생들은 작가의 가치관을 쉽게 파악할 수 있

다. 그래서 수필은 전인적인 인간 형성을 위한 가치의 내면화를 꾀하기 알맞은 제재이다. 이러한 의의를 통해서 본 연구에서는 「7년간의 착각」이라는 수필 작품을 통해서 학생들의 감수성을 자극하고자 한다. 이는 자신의 내면을 바라볼 수 있도록 작품을 내면화를 꾀하고자 하는 것이다. 이 내면화를 통해서 학생들이 글쓰기에 대한 수용적 분위기를 느끼고, 자신감을 갖도록 하는 것이다.

‘라’와 ‘마’는 수필이 문학적 제재로 문학 교육의 목표에 적절함을 말하고 있다. 본 연구에서는 쓰기 교육의 적절한 제재로 수필을 선택했다. 쓰기 교육이 이루어지기 위해서는 문학 교육이 동반되어야 한다. 왜냐하면 수필 작품을 통해서 글쓰기에 대한 수용적인 분위기를 조성하고자 하기 때문이다. 수필 작품에 대한 문학 교육이 이루어지지 않은 상태에서 쓰기 교육을 행하는 것은 학생들에게 배경 지식과 글쓰기의 준비를 제공하지 않고 글쓰기를 시키는 것이다. 학생들에게 쓰기 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 수필을 바탕으로 심미적 가치, 문화적 가치, 윤리적 가치, 사회적 가치 등에 대한 올바른 인식을 다양하고 풍부하게 기를 수 있도록 해야 한다. 이는 글쓰기의 방향을 결정하게 하고, 올바른 인식을 바탕으로 글을 쓸 수 있게 한다.

2) 수필 쓰기 교육의 의의

우리가 학생들에게 글쓰기를 가르치는 이유는 여러 가지이다. 첫째, 글쓰기는 의사소통의 주된 수단이기 때문이다. 우리는 대부분 말이나 글을 통해 의사소통 행위를 한다. 둘째, 글쓰기는 사고력 개발의 주된 수단이다. 글쓰

기를 통해 비판력, 분석력, 종합력 등의 높은 수준의 사고력을 개발할 수 있다. 셋째, 쓰기는 학습의 주된 수단이다. 어떤 교과목의 학습 상황에서도 쓰기를 통해 해당 교과목의 학습을 촉진하고 정교화 할 수 있다. 넷째, 쓰기를 통해 자기 숙고의 기회를 가질 수 있다. 글쓰기를 통해 자신의 삶을 되돌아보고, 어떤 문제에 대해 깊이 있게 생각해 보는 기회를 가질 수 있다. 한편으로 글쓰기는 마음의 위안을 가져다준다. 다섯째, 글쓰기는 다른 언어 기능 발달을 촉진한다. 글쓰기를 통해 배운 언어 사용의 방식은 말하기나 듣기, 읽기를 하는 데 도움이 된다. 여섯째, 글쓰기는 인간성을 함양하고 교양을 높이는 데 도움이 된다. 즉, 글쓰기를 통해 좀 더 높은 수준의 인간성을 가질 수 있으며, 교양을 쌓아 갈 수 있다. 일곱째, 글쓰기는 문화의 유지, 발전에 기여한다. 어떤 문화든 문자의 힘을 빌려 기록, 정착, 발전된다. 글쓰기가 이를 가능하게 한다.²⁵⁾

위에서 살펴본 바를 통해서 글쓰기를 가르치는 것이 중요하다는 것을 알 수 있다. 그러나 문제는 미숙한 필자인 학생들은 글쓰기를 두려워하며 좋아하지 않는다는 것이다. 보통 학생들은 글쓰기 시간이 주어지면 괴로워한다. 주어진 글감 속에서 틀에 박힌 생각을 쥐어짜느라고 한숨을 내쉬는 모습이 자연스러울 정도이다. 가령 과학의 날을 맞이해서 ‘환경’이라는 주제로 글쓰기를 시켰을 때, 아이들은 ‘환경’이라는 주제가 딱딱하고 어렵다며, 쓸 내용이 없다고 항의를 한다. 이는 관심 밖의 제목, 어른 중심의 제목을 강요한 결과이기도 하고, 텔레비전이나 인터넷에 익숙한 아이들은 단순하게 생각하고 쉽게 행동하는 것이 익숙하기 때문에 복잡한 사고과정을 요구하는 글쓰기를 거부하는 것이다.

미숙한 필자의 특성²⁶⁾을 살펴보면 글쓰기를 싫어하는 미숙한 필자들은 계

25) 이재승, 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사, 2002, p.14.

26) 원진숙, 「대학생들의 글쓰기 실태와 지도 방안」, 『새국어생활』, 국립국어연구원, 1999.

원진숙에 의하면, 미숙한 필자와 달리 능숙한 필자는 계획하기 단계에서 수사적 상황을 철저히 고려한다는 점에서 차별성을 보인다. 또한 능숙한 필자들은 앉은 자리에서 글을 완성해야 한다는 식의 완벽한 초고 쓰기 전략에 의지하지 않는다. 첫 문장을 어떻게 써야 할까를 고민하기보다는 고쳐쓰기 단

획하기 단계에 시간 할애를 거의 하지 않는다는 공통점이 있다. 글쓰기에 관련된 자료를 수집한다거나 글의 내용을 구상하여 개요를 작성하기보다는 막연하게 좋은 생각이 떠오르기만을 기다리면서 더 이상 글쓰기를 미룰 수 없는 그 시점까지 글쓰기를 위한 구체적인 노력을 하지 않는다. 일단 글을 쓰기 시작할 때도 글에 대한 수사적 맥락을 전혀 고려하지 않는다. 이 글을 읽게 될 사람은 누구인지, 독자는 이 글에서 어떤 내용을 기대할 것인지, 이 글을 쓰는 목적과 목표는 무엇인지, 내가 이 글에서 정말 하고 싶은 말은 무엇인지에 대한 수사적 문제에 대해 고려하기보다는 막연한 생각의 단편만을 자기중심적으로 쏟아 낼 뿐이다.

글쓰기를 더 이상 미룰 수 없는 바로 그 순간이 되어서야 글쓰기를 시작하는 미숙한 필자들은 일단 글쓰기를 시작한다는 것 자체에 상당한 어려움을 겪는다. 우선 첫 문장을 시작하는 것부터 어려움을 겪는데 낱말들을 이리저리 꿰어 맞춰서 문장을 만들어 가는 시행착오 전략에 의해 꽤 많은 시간을 소비한다. 그런가 하면 무슨 말을 해야 할지 결정하기도 전에 처음부터 대변에 완벽한 초고를 써야 한다는 강박증으로 어려움을 겪기도 한다. 또 자료 수집이나 수집된 자료를 바탕으로 한 메모 없이 글을 써야 하기 때문에 자주 사고의 흐름이 끊기고 순간순간 떠오르는 생각에만 의존해서 글을 쓸 수밖에 없다. 대개 계획하기 단계의 개요 작성 작업을 거치지 않고 글을 쓰다 보니 자주 엉뚱한 결말로 빠지곤 한다.

미숙한 필자들은 글쓰기를 일련의 과정과 절차에 의해 수행하기보다는 글

계를 염두에 두고 글에서 해야 할 이야기들의 내용을 중심으로 일단 초고 형태로 글을 쓴다. 미리 관련된 글의 개요와 메모에 의지해서 글을 쓰기 때문에 글이 좀처럼 원래 목표했던 중심 생각에서 벗어나 엉뚱한 방향으로 나아가지 않는다. 능숙한 필자들은 계획하기 단계 못지 않게 고쳐쓰기 단계에 많은 시간을 할애한다. 띄어쓰기, 맞춤법 등의 기계적인 문제에서부터 시작해서 낱말이 적절한지 문장이 어법에 맞는지 단락을 중심으로 사고를 제대로 전개해 나갔는지 글의 내용적 통일성이 주제 구성과 관련되어 충분히 확보되었는지를 종합적으로 검토하고 교정한다.

대부분의 학생들이 글쓰기에 대한 부담감을 가지고 어려워한다. 또한 위에 제시한 미숙한 필자의 모습은 일반적으로 학생들에게 나타나는 현상이다. 따라서 본 연구의 쓰기 교육은 미숙한 필자인 학생들을 대상으로 한다.

을 쓰는 데 거의 시간을 할애하지 않으면서 앓은 그 자리에서 떠오르는 생각을 중심으로 분량 채우기 전략이나 짜집기 전략에 의지해 글을 완성한다. 항상 시간에 쫓겨서 글쓰기를 시작하기 때문에 글을 꼼꼼히 고쳐 쓰는 경우가 거의 없으며 대개 초고가 그대로 제출본이 된다.

앞에서 수필은 대상의 의미를 발견하는 모습을 가장 구체적으로 제시한다고 언급했다. 즉 수필은 주제의 전달 방식이 직접적이다. 전달 방식을 떠나 수필 작품 자체의 짜임새 쪽에서 보면, 그 말은 곧 수필 작품의 열개가 주제 위주로 짜여 있음을 뜻한다. 이는 인물과 사건 위주로 짜인 소설은 인물의 성격과 사건의 인과 관계에 따라서 펼쳐지고 엮어지는 것에 반해 수필은 주제를 이루는 의미(생각·느낌·정보) 그 자체이다.²⁷⁾

수필의 이러한 특성 때문에 수필 쓰기 교육이 의미를 가지게 된다. 즉 미숙한 필자인 학생들에게 막연한 생각의 단편을 쏟아내는 문제점을 극복하기 위해, 먼저 자신을 중심으로 구체적인 글감을 찾아 글감을 중심으로 생각하고 느끼고 정보를 수집하는 과정을 하게 한다. 그 다음 글감에 대한 다양한 견해를 말하게 함으로써 자신의 내면의 사고를 할 수 있게 유도해 글쓰기를 시작할 수 있도록 한다. 또 미숙한 필자가 떠오르는 생각을 중심으로 분량 채우기 전략을 수정해서 수필이 가지는 특성을 살리면 글쓰기를 보다 쉽게 할 수 있다. 이는 수필이 단편적인 생각에서 생각이 뭉쳐지고 뭉쳐지는 과정을 거친 후 하나의 글이 완성되는 점을 생각한다면 가능하다고 본다. 따라서 수필 쓰기는 미숙한 필자인 학생들에게 글쓰기에 대한 부담감을 덜어 줄 수 있는 소재인 것이다.

2007년 개정 국어과 교육과정 ‘성취기준’과 ‘내용 요소의 예’에서 쓰기 교육과정 성취기준에서 문학에 가까운 글쓰기에 근접하는 내용을 발췌해서 살펴보면 수필이 다른 문학 갈래보다 접근하기 쉬운 소재임을 알 수 있다.

다음 <표 1>은 7~9학년 쓰기 영역에서 발췌한 것이다.

27) 최시한, 『수필로 배우는 읽기』, 문학과지성사, 2001, pp.82-83.

<표 1> ‘쓰기’ 영역의 ‘문학’에 가까운 ‘성취기준’과 ‘내용요소의 예’

학 년	글의 수준과 범위	성취 기준	내용 요소의 예
7	-다른 사람을 격려하거나 위로하는 글 -생활 체험을 바탕으로 자 신의 생각이 나 느낌을 쓴 수필	(4)여러 가 지 표현 전략을 사 용하여 격 려하거나 위로하는 글을 쓴다.	·감상문의 특성 이해하기 ·자신의 경험과 글의 내용을 관련짓기 ·글에 대한 자신의 생각과 느 낌을 정리하기 ·글에 대한 자신의 생각과 느 낌을 다른 사람과 공유하려는 태도 가지기
8	-자신의 삶의 궤적과 그에 대한 생각을 기록한 자서 전	(5)여러 가 지 표현 방법을 활 용하여 자 신의 삶이 잘 드러나 게 자서전 을 쓴다.	·자서전의 구성 및 표현의 특 징 이해하기 ·시간 순서에 따라 쓸 내용 정리하기 ·여러 가지 표현 방법을 활용 하여 표현하기 ·글에서 자기 자신을 드러내 는 방법 이해하기

7학년~9학년 쓰기 영역에서는 설명문, 보고서, 건의하는 글, 기사문, 논증하는 글, 평가하는 글 등 주로 실용적 글쓰기의 활동을 다루고 있다. 위의 표에 제시한 것처럼 문학적 글쓰기에 가까운 활동은 7학년과 8학년에 한번씩 다루고 있으며, 그 문학적 글쓰기의 종류도 위의 <표1>에서 보는 것과 같이 수필의 성격이 강한 글쓰기를 다루고 있다. 이를 통해서 9학년 학생들에게 문학으로써의 글쓰기 제재로 수필이 적합함을 알 수 있다.

2. ‘자아 바라보기’ 쓰기 교육의 의의

국어 교과에서 쓰기 지도의 목표를 ‘자아 형성이나 성찰’에 두는 것은 이상적이며 광범위한 개념으로 여겨진다. 이 ‘자아 형성이나 성찰’은 오히려 도덕 교과에서 다루기에 더 적합하게 보인다. 실제로 도덕 교과에서는 도덕적 주체로서 나를 시작으로 타인·사회와의 관계, 나라·민족·지구공동체와의 관계, 자연·초월적 존재와의 관계 등을 통해서 자아정체성, 인간 존엄성, 양성평등, 인류애, 삶의 유한성 등을 구체적으로 다루고 있다. 그렇다면 국어 교과에서 ‘자아 형성이나 성찰’을 다룰 필요가 있을까 하는 의문이 생긴다. 이에 대한 답변은, 도덕 교과는 다양한 인간의 삶에서 발생하는 다양한 도덕 문제를 제시하고 이 문제를 중심으로 도덕적 규범이나 예절을 통해 자신의 도덕적 가치관을 정립하고 태도를 가지도록 한다. 따라서 교육을 통해서 도덕적인 태도를 가져야 한다는 당위성을 강조한다. 반면 국어 교과는 인간의 삶을 언어로 표현하고, 이 언어가 담고 있는 심미적, 문화적, 윤리적, 사회적, 정치적 내용을 통해서 삶의 보편적인 문제를 발견하게 한다. 여기서 우리는 어떠한 태도를 가진 인간이 되어야 한다는 당위성보다는 감화를 통한 삶의 진실성을 깨닫고 자신의 삶을 되돌아보거나 공감하는 것을 강조한다. 따라서 국어 교과에서 ‘자아 형성이나 성찰’을 목표로 교육하는 것은 도덕 교과에서 하는 것과는 다른 것이다.

국어 교과에서 쓰기 지도의 목표를 ‘자아 형성이나 성찰’에 두게 된다면, 제7차 개정 국어과 교육과정에서 제시된 ‘문학’과목 교육과정 세부 내용 중 (2) 문학 활동과 (4) 문학과 삶을 일부 살펴볼 필요가 있다. 그 내용은 다음과 같다.

(2) 문학 활동

(가) 문학의 수용

- ① 내용, 형식, 표현의 유기적인 연관을 고려하며 작품을 수용한다.
- ② 섬세한 읽기를 바탕으로 작품을 다양한 맥락에서 이해, 감상하고 평가한다.
- ③ 이해와 감상 및 평가의 결과를 자신의 삶과 관련하여 내면화한다.

(나) 문학의 생산

- ① 내용과 형식, 맥락, 매체를 바꾸어 작품을 비판적, 창조적으로 재구성한다.
- ② 다양한 시각과 방법으로 작품을 창작한다.

(다) 문학의 소통

- ① 작가·작품·독자 및 생산·유통·수용의 역할과 틀을 이해한다.
- ② 다양한 매체를 통한 문학 작품의 수용과 생산에 참여한다.

(4) 문학과 삶

(가) 문학과 자아

- ① 문학을 통하여 자아를 성찰하고 삶의 의미에 대하여 질문하며 내면 세계를 확충한다.
- ② 문학을 통하여 타자를 이해하고 삶의 다양성을 수용한다.
- ③ 문학을 통하여 인간과 세계의 진실을 심미적으로 인식하고 표현하

는 안목을 기른다.

그동안 문학 교육에서는 단순 지식과 분석 위주의 문학 교육을 실시했다. 그로 인해 학생들은 수동적인 자세에서 문학을 수용하고 문학의 즐거움을 잘 알지 못했다. 제7차 국어교육과정에서는 이러한 문제점을 개선하기 위해서 창의성과 학습자 중심의 교육과정을 내세웠다. 또한 수행평가를 통해서 문학을 수용한 학습자를 평가하는데 보다 구체적이고, 창의성에 초점을 맞춘 평가를 하려고 노력해왔다. 이러한 노력에도 불구하고 수행평가는 현 교육체제에서는 실행하기 어려움이 많아 무용지물이 되었다. 수업시간 동안 수행평가활동을 하는 일은 시간도 부족하고, 이 활동을 이끌어내가기에 학생의 수도 많았다. 그래서 제7차 개정 국어교육과정에서는 문학을 능동적으로 받아들이고 창의성을 강조하기 위해서 보다 현실적인 방안을 세웠다. 생산적인 활동이 적극적으로 이루어지기 위해서 기존에 ‘본질’, ‘원리’, ‘태도’, 그리고 이 세 영역에 모두 걸치는 ‘실제’로 내용을 구분해서 문학의 생산의 단계인 ‘실제’를 마지막에 행하게 했다. 제7차 개정 교육과정에서는 ‘실제’를 앞세워 생산적인 활동이 보다 적극적으로 이루어질 수 있도록 했다.

위의 ‘문학’ 과목 교육과정 세부 내용을 통해서 (2) 문학 활동에서 문학을 수용·생산·소통하는 것에 초점을 둔다는 것을 알 수 있다. 문학을 수용하는 방법은 일차적으로 작품을 읽기를 통해서 시작된다. 작품을 읽는다는 것은 (가) ②에서 보듯이 다양한 맥락에서 이해, 감상하고 평가하는 것이다. 그리고 여기서 더 나아가는 과정이 ③에서 보듯이 자신의 삶과 관련하여 내면화하는 것이다. 이것이 되어야 (나) 문학의 생산의 활동으로 쓰기가 가능한 것이다. ‘자아 바라보기’ 쓰기 교육 역시 이러한 과정을 거쳐야 한다. 먼저

수필 읽기가 되어야 학생들은 자신의 삶과 관련된 글쓰기가 가능한 것이다. 작품 수용의 과정 없이 쓰기 교육을 한다면 자신의 삶의 세계의 진실을 심미적으로 인식하고 표현하는데 어려움이 따를 것이다. 그래서 형식주의 글쓰기에서는 모범이 되는 작품을 제시하고 모방하는 글쓰기를 강조했는지도 모른다.

(4) **문학과 삶**에서는 ‘문학과 자아’, ‘문학과 공동체’, ‘문학의 생활화’에 대한 내용을 다루고 있다. (가)는 문학 작품을 통해서 자아를 성찰하고 타자를 이해하고 인간과 세계의 진실을 심미적으로 인식하고 표현하는 안목을 기르게 하는 것이 문학 교육이라고 말하고 있다. 여기서 수필을 통한 ‘자아 바라보기’ 쓰기 교육이 의의를 가진다. 수필은 앞 II. 1. 1) 수필교육의 의의에서 자세하게 다룬 것처럼 다른 문학 갈래보다 수필은 문학의 본질을 가장 쉽게 이해할 수 있는 소재이다. 따라서 수필을 통해서 학생들은 작가의 삶을 자신의 삶으로 내면화 하는 것이 더 쉽다. 특히 같은 또래의 학생이 쓴 수필 작품을 접한다면 학생들은 더 공감하기 쉽고, 자신도 글을 쓰고 싶다는 욕구를 불러일으킨다. 그런 의미에서 「7년간의 착각」은 학생들의 공감을 일으키기에 좋은 작품이다.

쓰기 교육에서 흔히들 ‘솔직하게 쓰기’ 또는 ‘쓰고 싶은 대로 쓰기’를 강조한다. 이것은 다름 아니라 자아 표출적 글쓰기를 강조하는 것이다. 이러한 글쓰기가 가지는 교육적 의의는 우선 글 자체의 소통적 가치에 대한 부담이 없으므로 손쉽게 글쓰기를 시도할 수 있다. 또한 이미지의 의미 구조화에서 경험하는 사유 활동에서 의의를 찾을 수 있다. 자아와 세계의 갈등과 대립에서 형성되는 이미지란 자아가 세계에 대해서 어렴풋이 또는 막연하게 감지하는 의미라고 할 수 있다. 이를 명료하고 체계적인 의미로 구조화하기 위해서는 세계에 내재되어 있는 의미를 새로이 구성하는 것과 같은 방식으로 사유 활동을 전개하지 않으면 안 된다. 따라서 자아 표출적 글쓰

기는 그 상위의 글쓰기를 준비하는 과정이라고 할 수 있다. 28)

즉 ‘자아 바라보기’ 쓰기교육은 두 가지의 의미를 가지고 있다. 첫째는 문학을 보다 적극적으로 수용하며 글쓰기로 나아가 글쓰기에 대한 흥미를 가질 수 있다. 둘째는 문학이 주는 삶의 의미를 통해서 자기 성찰을 할 수 있다는 것이다.

28) 이지호, 앞의 책, pp.224-225.

Ⅲ. 수필에서 글쓰기 주체의 자아 탐구

글쓰기는 ‘나’가 하는 것이다. 이 ‘나’는 나 자신으로서의 나를 자각하는 자아개념이다. 이를 ‘나-의식’ 또는 ‘주체 의식’으로 바꾸어 말해도 좋다. 이러한 ‘나’만이 ‘나의 글’을 쓸 수 있다. ‘나의 글’은 다른 누구도 아닌 바로 나 자신의 글이다. 이른바 ‘나의 생각과 느낌’을 담고 있는 글이 ‘나의 글’이다.²⁹⁾ 수필은 소설처럼 등장인물을 통해서 ‘나’를 드러내지 않고, ‘나’를 직접적으로 드러내고 있다. 수필을 쓰는 일은 나 자신으로서의 나를 자각하는 것이다. 그래서 자신의 경험과 내면을 진솔하게 드러낸 고백적인 글이라고 할 수 있다. 따라서 수필에서 글쓰기의 주체는 자아를 다양한 시각으로 바라본다.

나를 자각하는 주체가 수필 쓰기를 통해서 어떻게 자아 탐구를 하는지 살펴볼 필요가 있다. 여기서 자아를 탐구하는 방법을 세 가지 유형으로 분류해보았다. 첫째, 자아가 자신의 내면에서 시작된다고 보고 자신이 성찰의 주체로서 자아를 바라보는 글쓰기이다. 둘째, 자아가 타인과의 관계 속에서 이루어진다고 보는 관계의 주체로서 자아를 탐구하는 글쓰기이다. 셋째, 자아가 자신의 내면과 타인과의 관계에서 확장된 자아로 실천적 주체로서의 자아를 탐구하는 글쓰기이다.

이와 같은 분류를 바탕으로 수필 속에서 자아 탐구를 어떤 방법으로 하는지 살펴보고자 한다. 또한 이 방법은 ‘자아 바라보기’로서의 수필 쓰기에서 글쓰기의 주체인 학생들이 자아를 탐구하는데 토대가 되도록 한다.

29) 이지호, 앞의 책, p.31.

1. 성찰의 주체로서 자아

자아에 대한 학문적 관심과 인식의 체계는 철학, 심리학, 실존주의 등의 시각에서 살펴볼 수 있다. 이들은 자아의 개념은 크게 주체 혹은 객체 자아 사이를 구분하거나, 주체적 자아와 타인과 사이의 상호작용에서 추론하거나, 실존의 주체인 인간 즉 자기 동일성에서 자아의 개념을 찾았다.³⁰⁾

고전 철학에서는 자아를 자신에게서 찾지 않고 영혼, 다른 세계에서 찾았다. 이는 중세로 이어져 같은 맥락 속에서 신(神)에게서 찾았다.³¹⁾ 근대 이후 이와 상반되는 출발점에서 시작하여 사고 활동의 자기의식에서 자아의 존재 방식을 확인하기 시작했다. 그리고 실존주의에 이르러 자아동일성을 내세우며, 인간은 생각하는 주체일 뿐만 아니라, 행위의 주체이며 감정의 중심이라고 보았다. 즉 여기서 성찰의 주체로서 자아를 살펴보는 일은 글쓰기가 ‘나’로부터 시작하는 ‘나’에 대한 물음으로부터 글을 쓰기 위한 사고활동을 활성화하게 되는 과정을 살펴보는 것이다.

자아란 우리 각개 개체가 스스로 자신을 완전 지배하는 공간에서 있을 때 비로소 성립되는 개념이다. 자신에 대해서 초월적 자아가 완전한 주인의 자리에 서는 상태를 이른다. 즉 생물학적 존재, 심리적 존재, 사회적 존재로서의 자신에 대해 이를 메타적으로 인식하는 주체를 ‘자아’라고 한다. 자기 성찰의 주체로서의 자아는 문학 창작의 글쓰기를 통해서 보다 적극적으로 형성될 수 있다. 청소년기에는 자기 혼돈의 경험이 성찰의 전제 조건으로

30) 송인섭, 『人間の 자아개념 탐구』, 학지사, 1998, pp.17-37.

31) 플라톤, 아리스토텔레스, 데카르트, 칸트, 헤겔 등의 형이상학적 신, 기독교의 자기 소위적 인격신, 유대교적 배금의 신, 마르크스주의적 역사·종말론적 희망의 신, 자연과학적 실증주의의 진보 발전의 신, 혹은 니체나 소로킨 등의 영겁 회귀의 신 등이 그 대표적 실례이다.(신오현, 1987:86)

놓이기도 하는데 이는 언어 사용의 일탈로 나타나기도 한다. 청년 시절 철학이나 문학의 정신을 표명한 담론이나 전단 등에서 이러한 모습은 잘 드러난다. 이렇게 보면 자신이 자신에게만 열어두는 습작, 일기, 수필 등은 이러한 류의 자아를 확충해 나가는 데 큰 영향을 미친다. 되도록 많은 혼돈을 의미 있게 경험하고 문학으로 표상해 보게 하는 것이 중요하다.³²⁾

성찰의 주체로서 자아가 잘 형상화된 전형으로서 다음 수필을 들 수 있다.

그 책을 읽지 않았다면, 난 앞으로 계속 바보로 살 뻔했다.

내가 초등 학교를 다닐 무렵이니까 벌써 7년 전이다. 그 날도 학원을 갔다. 산수 문제를 풀던 나는 무척 어려운 문제를 만났다. 다른 아이들은 모두 쉽게 풀어 가고 있었다. (가)나는 평소에 여간해서는 다른 사람에게 질문을 잘 하지 않았다. 그것은 누구에게 내가 모르는 것을 물어 보는 순간 바보가 되는 느낌이 들고, 웬지 나 자신이 초라해지는 것 같은 느낌이 들었기 때문이다. 그러나 문제가 끝내 풀리지 않아 선생님께 여쭙 보았다.

선생님은 평소에 잘 묻지 않던 내가 질문을 하니 어려운 문제인 줄 아셨나 보다. 선생님은 문제를 보고 이렇게 말씀하셨다.

“이것도 모르니?”

내가 묻지 않는 이유가 늘어나는 순간이었다. 난 그 후 선생님에게도 여간해서는 질문을 하지 않았다.

그리고 몇 달 후, 이번엔 친구에게 물어 보았다. 친구는 인심을 쓰듯이 다가 왔다. 친구는 문제를 보고 말했다.

32) 박인기, 앞의 책, pp.17-19.

“자식아, 이렇게 쉬운 문제도 못 푸니?”

난 그 후 아무에게도 질문을 하지 않았다. 선생님의 설명이 이해가 되지 않을 때도 있었지만, 아는 척하고 넘어갔다. 이렇게 답답하게 7년을 보냈다.

(나)나는 며칠 전 어떤 책을 읽었다. 다 읽지는 못했지만, 내 머릿속에서 남아 있는 구절이 하나 있다. “모르는 것을 물었을 때에는 그 순간은 바보일는지 몰라도, 그 순간이 지나면 바보가 아니다. 하지만, 묻지 않는 사람은 그 순간은 바보가 아닐지 몰라도, 평생 바보가 된다.” 참 의미심장한 말이다. 그 글을 읽은 다음부터 다른 사람에게 무엇을 물어 보는 일이 자연스러워졌다. 참 고마운 책이다.

위의 수필은 3학년 2학기 3단원 보충·심화에 실린 중학교 학생이 쓴 「7년간의 착각」이다. 중학생인 ‘나’는 청소년기에 자기 혼돈의 경험을 성찰의 전체 조건으로 내세우고 있다. 평소에 자신이 모르는 것을 물어보는 행동에 대해 ‘나’는 자신의 자아를 불안하게 바라보고 있다. 이는 (가)부분을 통해서 자신의 불안한 심리와 열등감을 느끼게 되는 자아의 감정 상태가 발생하는 경우를 생각하고 그 원인을 말하고 있다. 그리고 구체적인 경험을 통해서 자아가 불안한 감정을 느끼는 경우를 사고하고 그러한 자신의 모습을 글을 쓰는 과정에서 평가한다. ‘나’는 자신이 모르는 것을 물어보는 행위뿐만 아니라 물어본 후 타인의 반응으로 느끼는 감정을 통해서 자신을 바보라고 인지했다. 그러나 (나)부분에서 어떤 책을 읽고 난 뒤 자아를 재평가하고 가치관을 다시 정립한다. 모르는 것을 물어보지 않는 것이 바보처럼 보이지 않는 일이라고 여긴 ‘나’에게 모르는 것을 물어보는 순간은 바보가 되더라도 그 순간만 지나면 더 이상 바보가 아니라는 성찰을 통해서 ‘나’는 지난 7년

간의 자신의 모습을 주체적으로 자아를 바라본다.

이처럼 성찰의 주체로서 자아는 자신에 대한 관심과 의문으로부터 시작된다. 아처(Archer)와 워터맨(Waterman)의 연구에서 청소년시기에 학생들은 정체감 혼미를 경험하고 있다고 말한다. 이는 곧 청소년들은 자신의 자아에서 생기는 의문과 문제점들로 인해서 혼란스러워 하는 것이다. 「7년간의 착각」에서 청소년기에 있는 글쓴이 역시 자신에 대한 고민을 글쓰기에 앞서서 인식하고, 그 문제를 해결하는 과정을 글로 풀어나간다. 이와 같이 쓰기 교육을 하기에 앞서서 학생들에게 자신에 대한 의문과 문제 제기를 통해서 자신의 내면을 바라볼 수 있도록 지도해야 한다. 학생들은 자신을 성찰하는 과정에서 혼란스러웠던 자신의 모습을 보다 객관적으로 바라볼 수 있게 된다. 객관적으로 자신을 바라본다는 것은 진지하게 자아에 관심을 가지는 길이 되는 것이다.

2. 관계의 주체로서 자아

자아란 타자(他者)와의 관계를 인식하고, 그 인식의 결과를 다시 자기 자신에게 투사할 수 있을 때, 성립되는 개념이다. 특히 문학 경험 공간에서의 타자 인식은 자아 의식을 확장하고 확대해 나가는데 유익하다. 현실 세계에서 타자와의 관계는 진정한 관계와 왜곡된 관계로 대별될 수 있다. 우리는 그 각각의 자리에서 봄으로써 ‘관계 주체’로서의 ‘나’는 어떠한 할 것인지를 발견해 나갈 수 있을 것이다. 문학의 윤리성 가운데 하나가 바로 독자들로 하여금 ‘진정한 관계 주체’를 꿈꿀 수 있게 하는 것이라고 본다.³³⁾

(가)나는 평강 공주와 함께 온달 산성을 걷는 동안 내내 (나)‘능력 있고 편하게 해 줄 사람’을 찾는 당신이 생각났습니다. ‘신데렐라의 꿈’을 버리지 못하고 있는 당신이 안타까웠습니다. 현대 사회에서 평가되는 능력이란 인간적 품성이 도외시된 ‘경쟁적 능력’입니다. 그것은 다른 사람들의 낙오와 좌절 이후에 얻을 수 있는 것으로, 한 마디로 말해 숨겨진 칼처럼 매우 비정한 것입니다. 그러나 능력의 품 속에 안주하려는 우리의 소망이 과연 어떤 실상을 가지는 것인지 고민해야 할 것입니다.

당신은 기억할 것입니다. 세상 사람을 현명한 사람과 어리석은 사람으로 분류할 수 있다고 당신이 먼저 말했습니다. 현명한 사람은 자기를 세상에 잘 맞추는 사람인 반면에, 어리석은 사람은 그야말로 어리석게도 세상을 자기에게 맞추려고 하는 사람이라고 했습니다. 그러나 역설적이게도 (다)세상은 이런 어리석은 사람들의 우직함 때문에 조금씩 더 나은 것으로 변화해 간다는 사실을 잊지 말아야 한다고 생각합니다. 우직한 어리석음, 그것이 곧 지혜와 현명함의 바탕이고 내용입니다.

위의 수필은 3학년 2학기 3단원 2소단원에 실린 신영복의 「어리석은 자의 우직함이 세상을 조금씩 바꿔 갑니다」이다. 타자와의 관계적 주체란 타자를 통해서 왜곡된 자신의 모습 또는 왜곡된 삶을 보게 되고 그로

33) 박인기, 앞의 책, pp.19-20.

인해, 균형된 통찰을 지향하는 자아를 말한다. 「어리석은 자의 우직함이 세상을 조금씩 바꿔 갑니다」에서 ‘나’는 온달 산성을 오르면서 온달과 평강 공주의 이야기를 떠올린다. 여기서 ‘나’는 두 부류의 타자와 관계를 맺고 있다. 먼저 ‘나’는 (가)부분에서 온달 산성을 오르는 동안 평강 공주가 선택한 삶에 대해서 생각한다. 온달과 평강 공주의 이야기를 단순한 사랑이야기로 보지 않고, 평강 공주를 주체적인 삶을 사는 자아로 보고 있다. 그리고 그 주체적인 삶은 민중의 소망을 담고 있는 가치 있는 삶으로 보고 있다. 따라서 ‘나’의 자아는 타자인 온달 공주에게서 진정한 관계를 보고 있다. 반면 (나)부분의 ‘당신’은 왜곡된 관계로 보고 있다. ‘나’는 ‘신데렐라의 꿈’을 꿈꾸며 편안함과 세속적인 성취를 추구하는 타자이다. 이 (나)의 타자와 세상을 자기에게 맞추려고 하며, 그로인해 불편함을 감수하는 (가)의 타자를 대조하면서, 자신의 가치관과 인생관을 (다)를 통해 말하고 있다. (다)에서 어리석은 사람들의 우직함 때문에 조금씩 더 나은 것으로 변화해 간다고 말하고 있는데 여기서 어리석은 사람은 평강 공주를 뜻한다.

글쓴이는 눈에 보이지 않는 대상(타자) 사이에서 자신의 주체를 의식화하게 된다.³⁴⁾ 눈에 보이지 않는 대상이지만 결국 이는 글쓴이가 맺고 있는 사회질서 속에서의 관계를 말하는 것이다. 인간은 혼자서 생활할 수 없는 존재이다. 따라서 인간은 타인과의 관계 속에서 존재하게 된다. 우리는 나 자신으로부터 시작해서 나와 가족, 나와 친구, 나와 선생님 등

34) 쿨리(Cooley)(1902,1930)는 인간의 행동을 이해하는데 심리학과 철학보다는 주로 사회학적인 시각에서 보았다. 자아의식은 개인의 주체성 발달을 통해서 그 개인의 생활 속에 뿌리를 내리는데, 개인의 주체의식은 그에 관한 남들의 생각이 어떻다는 것을 의식할 수 있을 때 비로소 형성된다. 쿨리는 자아를 사회 전체의 질서적 맥락 속에서 설명하고 있으며, 또 개인의 자유에 대해서도 매우 심각한 이론적 고려를 하고 있다. 특히 개인의 자아실현은 사회질서 속에서 비로소 실현될 수 있다는 점을 강조하고 있다.(송인섭, 1998:23-24) 즉, 관계의 주체로서 자아는 자신을 바라보는 것으로만 성찰이 이루어지는 것이 아니라고 본다. 타인과의 관계 속에서 자신이 하는 행동이나, 타인의 모습 속에서 또 다른 자신의 모습을 발견하게 되는 것이다.

과 같이 타인과의 관계를 맺는다. 이 관계 속에서 자신의 모습과 역할은 다르다. 여기서 우리는 자신의 다양한 모습을 발견한다. 또 자신이 동조하거나 거부하는 타인의 모습이나 관계 속에서 자신의 가치관을 세우게 된다. 개인의 자아실현은 사회질서 속에서 비로소 실현된다는 것이다. 따라서 학생들에게 자신의 자아를 바라보는 방법을 스스로 성찰하는 것만 권할 것이 아니라, 타인과의 관계 속에서 실현되는 자아의 모습을 바라보도록 유도해야 한다.

3. 실천적 주체로서 자아

자아란 세계의 총체상(總體相)을 발견하고, 이해하며, 그 세계와 교섭하는 데서 필연적으로 거치게 되는 일종의 검색 기제이다. 자아를 이렇게 자리매김하는 입장은 삶과 현실 속에서 무언가 의미 있는 실천에 의의를 두는, 바로 그런 인간을 지향하는 것이다. 앞의 항에서 언급한 ‘성찰로서의 주체’가 관념적 절대성과 순수를 추구하는 자아라면, 여기서 자아는 실천적 도덕성을 추구하는 자아라고 할 수 있다.³⁵⁾

(가)어찌든 일레인은 아들을 뿌리를 가진 한 당당한 인간으로 키우기 위해 그에게 한국말을 가르쳐야겠다고 생각했다는 것이다. 그녀는 “나는 내 아들이 뿌리도 없이 이리저리 굴러다니는 인간으로 대접받는

35) 박인기, 앞의 책, p.21.

것은 참을 수가 없어요.”하고 단호하게 이야기하였다.

그런데 문제는, 에릭이 어려서 대학의 정규 과목으로 개설되는 한국어 과정을 수강할 자격이 없다는 데 있었다. 그래서 궁리 끝에 일레인 자신이 아들 대신에 대학에 와서 한국어를 배워 가지고 아들을 가르치기로 했다는 것이다.

나는 그 동안 한국말을 배우는 여러 가지 이유들을 들었지만, 이런 경우는 처음이었다. 그리고 그 양아들을 생각하는 그녀의 깊은 마음에 감동하였다. 나는 ‘야, 이런 사람도 다 있구나!’ 하고 놀랐으며, 그 놀람을 겉으로 표현하지 않으려고 애를 썼다. (나)나 같은 평범한 사람으로서 인종과 문화가 다른 먼 나라에서 아이들을 데려와 입양하는 사람들의 경지를 이해한다는 것도 힘든 일인데, 그녀가 입양한 자식을 위해 그토록 애를 쓰는 것을 보고는 말을 잃을 지경이었다. (다)나는 속으로 뜨끔하면서 내가 그동안 접촉해 왔던 한국 부모들 중에 왜 한국말을 애써 가르쳐야 하느냐고 의아해하던 사람들을 생각하면서 얼굴을 붉히지 않을 수 없었다.

위의 수필은 3학년 1학기 4단원 2소단원에 실린 김영곤의 「일레인 이야기」이다. ‘나’는 캐나다에서 워털루 대학에서 한국어를 가르쳤다. 한국인이 한국이 아닌, 외국에서 한국어를 가르치는 특수한 환경에서 ‘나’는 자신의 정체성과 민족성에 대해서 생각하고 의미를 두는 것은 당연한 일인지도 모른다. ‘나’는 일레인이 전화가 오기 전까지 한국어에 대해 인식하지하지 않았다. (가)에서 한국어의 중요성을 일레인의 말을 통해서 자각하게 된다. (나)의 일레인의 태도를 통해 ‘나’는 (다)에서 한국어의 중요성을 깨닫지 못하는 한국 부모들을 비판하게 된다. 일레인의 태도는 ‘나’에게 반성의 계기가 되

고, 자신의 뿌리가 되는 한국어에 대해서 생각하게 된다. 이것은 더 나아가 한국어를 사용하는 한국인이 세계 속에서 지향해야 하는 바를 제시하는 것이다. 한국 사회가 한국어를 경시하고 영어를 중요하게 여기는 세태를 비판하며, 자신의 자아를 세계와 교섭하는 데서는 자아의 뿌리가 되는 모국어를 중요하게 생각해야 한다는 것이다.

실천적 주체로서의 자아는 자신을 성찰하고, 타인과의 관계 속에서 자신을 바라보는 것에서 확장된 개념이다. 실천적 주체로서의 자아는 타인과의 관계 속에서 혹은 자신의 내면에서 성찰된 자아 개념을 바탕으로 자신이 나아갈 방향을 정하고 실천으로 옮긴다.³⁶⁾ 따라서 「일레인 이야기」의 글쓴이는 실천적 주체로서 자신의 입장을 밝히며, 그것을 글로 표현했다. 이는 자신의 자아의 모습을 성찰 수준에서 그치거나 관계 속에서 다각도의 자신의 모습을 파악하는 점에서만 멈추는 것이 아니다. 그러한 자신의 모습을 바탕으로 사회 또는 세계 속에서 주체로서의 도덕적 또는 실천적 모습을 발견하고 나아가자한 점에서 기존의 주체의 실천적 능력과 힘을 강화한데 의미가 있다.

따라서 학생들의 입장에서 실천적 주체로서 자아를 바라보고 표현한다는 것은 자신의 자아를 바라보고 생각하는 것에서 멈추는 것이 아니다. 자신이 발견한 자아를 올바른 방향으로 표출하는 것이 필요하다. 즉, 먼저 성찰의 주체로서 자아와 관계의 주체로서의 자아를 총체적으로 정리해야 한다. 그

36) 하버머스가 지적한 대로, 주체가 갖는 비판적 사유와 자기 성찰의 능력은 타자의 가치를 인정하고 받아들이는 상호 주관성의 차원에서만 함양되고 실천될 수 있다. 비판적 사유를 통하여 주체와 주체가 소통되고, 그런 이성적인 주체를 전제로 할 때만이 의사소통의 합리성이 성립되는 것이다. 그런데, 기존의 주체는 스스로를 보편적 가치나 이성으로 규정하는 독선적이고 고립적인 주체였을 뿐만 아니라 주체에 내재하는 이질적인 국면들을 간과한 것이기도 했다. 라캉에 의하자면 주체는 고정된 실체가 아니라 일련의 긴장과 이율배반의 느슨한 조합이고, 진정한 주체는 꿈·신체적 증상·여러 무심한 행동들에서 표현되는 무의식 세계의 지배를 받는다. 말하자면 우리 스스로의 내부에 아주 낯선, 신기한, 이상한 측면이 본질적으로 포함되어 있는데, 그것이 곧 주체 안에 내재된 타자성(他者性)이다. 따라서 주체를 보완하고 재정립한다는 것은 곧, 주체의 이 타자적 측면들을 인식하고 그것을 통해서 기존 주체의 이성적 능력과 힘을 강화하는 일이 될 것이다.(강진호, 2004:289-290)

리고 그것을 통해서 자신이 실천적 주체로서 나아갈 수 있는 방향을 제시하고 표현해야 한다. 그 과정에서 학생들은 자아의 의미를 자신과 주변에서만 국한하지 않고, 사회 속에서 세계 속에서 도덕적 실천의 주체인 자신의 모습을 발견하고, 자아를 더 강화하는 일이 될 것이다.

IV. 수필 쓰기 교육을 통한

‘자아 바라보기’ 교수-학습 방안

1. 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 전략

자아 발견을 위한 글쓰기를 하기 위해서는 제일 먼저 고려해야 하는 일은 글을 쓰고자 하는 욕구와 동기이다. 교사는 학생들에게 ‘자아 바라보기’ 수필 쓰기를 하고 싶은 생각이 들도록 자극을 줘야 한다. 또한 용기를 주는 것이 중요하다. 따라서 본 연구에서는 중학교 3학년 2학기 교과서에 실린 3대단원 보충·심화에 실린 어느 중학생의 「7년간의 착각」 수필 작품으로 글쓰기의 분위기와 흥미를 조성하고자 한다. 이는 또래 학생의 글로 학생들이 자신에 대한 글을 쓰고 싶은 생각이 들도록 자극제가 된다. 이 수필을 통해서 글을 쓰고자 하는 흥미와 동기가 조성되었을 때, 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 절차를 과정 중심과 대화 중심 쓰기의 방법을 활용해 교수-학습이 이루어져야 한다.

교수요목기에서 제7차 개정 국어과 교육과정까지 쓰기 교육의 이론을 살펴보면, 제4차 국어과 교육과정까지 형식주의 작문 이론이 주도했다. 그리고 제5차 국어과 교육과정부터는 인지주의 작문 이론이 주도해 왔다. 이는 교육과정의 관점이 교과 중심 교육과정에서 경험 중심, 학문 중심, 인간 중

심 교육과정으로 관점을 취하는 것에 따라 쓰기 교육의 이론이 교육과정의 관점에 부합하는 것을 알 수 있다.

형식주의 작문 이론은 결과 중심 접근으로 주로 문법이나 수사학적 규칙을 강조하는 경향이 강하다. 일련의 쓰기 과정을 내용 생성, 조직, 표현, 수정으로 나눌 때 결과 중심에서는 표현 행위 자체에 초점을 두는 경향이 강하다. 그래서 완성된 글 자체에 관심을 가져, 그 글이 조직된 방식이나 문체, 문법적인 사항에 초점을 둔다. 이에 비해 인지주의 작문 이론은 과정 중심 접근에 초점을 뒀 내용 생성이나 조직 활동, 그리고 수정 활동을 상대적으로 강조하는 경향이 강하다. 과정 중심 접근은 일련의 쓰기 과정을 강조하며, 쓰기 행위를 일종의 문제 해결 행위로 파악하면서 쓰기 과정에서 탐구 활동을 강조한다. 그리고 표현의 정확성보다는 의미의 구성을 강조하고, 세부적인 지식이나 기능보다는 일련의 문제 해결 전략을 강조한다.³⁷⁾ 최근에는 여기서 더 나아가 제 7차 개정 국어과 교육과정에서는 언어 활동이 갖는 사회성, 대화성, 관계성, 소통성을 강조해 쓰기에 대한 사회적 관점을 요구한다.

‘자아 바라보기’ 수필 쓰기는 형식주의 작문 이론이 요구하는 문법이나 수사학적 규칙보다는 ‘자아’의 내면을 과정 중심으로 탐구하며 단계적 절차에 따른 복잡한 사고 과정을 거쳐 글쓰기의 정서적인 측면을 이끌어내야 한다. 또한 이러한 정서적인 측면을 이끌어내기 위해서는 끊임없이 자신에게 의문을 가지고 질문을 하는 과정을 거쳐야 한다고 본다.

과정 중심 쓰기³⁸⁾는 과정을 크게 세 과정으로 나누고 있다. 계획하기

37) 이재승, 앞의 책, pp.22-23.

38) ‘쓰기의 본질’과 관련하여 과정 중심 접근은 다음과 같은 점에서 의미를 지닌다.

첫째, 과정 중심 접근에서는 쓰기를 의미 구성의 행위로 파악한다는 점이다. 의미(지식)를 단순히 전달 또는 나열하는 행위로 파악하지 않고, 의미를 구성, 또는 창조해 가는 과정으로 파악한다. 기본적으로 지식을 주관적이고 유동적인 것으로 파악하며, 쓰기의 과정은 곧 탐구의 과정이며 지식의 변형(구성)과정임을 부각시키고 있다.

(planning)와 작성하기(translating), 검토하기(reviewing)가 그것이다. 이 과정은 고정된 단계로 보지 않고, 끊임없이 필자가 작문의 과정에서 조정하고 통제한다. 또한 점검은 계획-작성-검토의 과정이 끝난 후 이루어지는 것이 아니라 전 과정에서 일어나는 과정이다. 이를 통해서 문제 해결 모형은 필자 개개인의 주관적 사고 과정을 중요하게 여기며, 작문 과정이 선조적으로 일어나는 것이 아니라 거의 동시적이며 상호 작용적으로 이루어진다.

과정 중심 쓰기는 일련의 쓰기 과정에 필요한 기능이나 전략을 강조하기 때문에, 교사와 학생, 학생과 학생, 학생과 자신의 내면 사이에서 의사소통과 탐구 학습이 왕성하게 이루어질 수 있다. 따라서 과정 중심 쓰기의 이론을 통해서 학생은 글쓰기에 대한 부담감 보다는 ‘나는 누구인가?’, ‘내가 무엇을 고민하는가?’, ‘나에게 일어나는 일, 혹은 주변에 일어나는 일은 무엇

둘째, 쓰기는 일종의 문제 해결 행위로 보면서, 여기에서는 고도로 복잡한 사고 작용이 개입됨을 강조한다. 이 말은 곧 쓰기를 통해 문제 해결 능력, 또는 사고력을 기를 수 있다는 점을 뜻한다.

셋째, 과정 중심 접근에서는 쓰기가 의사소통 행위임을 강조하고 있다. 내용을 생성하고 조직, 표현, 수정하는 일련의 쓰기 과정에서 독자의 관심이나 능력 등을 고려하여 글을 쓸 것을 강조한다. 물론 결과 중심 접근에서도 독자를 중요하게 고려하지만, 대부분 처음이나 마지막 단계에서 고려하기 때문에 그만큼 제한적일 수밖에 없었다. 과정 중심 접근은 일련의 쓰기 과정 전체에서 독자에 대한 고려를 강조한다.

넷째, 과정 중심 접근은 쓰기의 주요 특성인 회귀성을 강조하고 있다. 쓰기의 회귀성을 강조했다다는 것은 곧, 쓰기의 과정은 자기 조정의 과정임을 강조했다라는 것과 관련을 맺고 있다. 글을 쓰는 과정에서 계속해서 자신의 인지 과정을 조정해 나가는 행위를 하게 된다. 이러한 자기 조정 행위의 결과로 앞으로 되돌아가기도 하고, 한 단계 건너뛰기도 하면서 의미 구성 행위를 하게 된다. 한편으로 각 과정에서의 인지 활동을 점검하고 통제하게 된다.

다섯째, 과정 중심의 쓰기 교육은 쓰기가 학습의 도구, 발견의 도구임을 부각시키고 있다. 쓰기는 학습의 도구이기 때문에 쓰기는 범교과적인 활동이라 할 수 있다. 사회과나 과학과 등의 교과에서 쓰기는 그 교과의 지식을 저장하는 도구로서 뿐만 아니라 그 교과의 학습을 촉진하는 역할을 한다. 과정 중심의 쓰기 교육이 이른바 범교과적인 쓰기 운동과 연결해서 이루어져 왔던 것은 바로 쓰기가 학습의 중요한 도구가 되기 때문이다.

여섯째, 쓰기란 하나의 ‘활동(activities)’임을 강조하고 있다. 글을 쓰는 행위는 일련의 활동으로 구성되어 있다. 결과 중심 접근에서는 글을 쓰는 행위를 개인의 고립적인 행위로 파악했기 때문에, 학생들의 역동적인 활동은 그리 이루어지지 않았다. 그러나 과정 중심의 쓰기는 글을 쓰다가도 협의하기도 하고, 개인 내에서는 얼른 떠올리거나 생각 그물을 만드는 ‘활동’을 종종 하게 된다.

일곱째, 과정 중심 접근은 쓰기의 과정에는 여러 요인들이 복합적으로 작용함을 강조하고 있다. 단지 쓰기에 관한 지식이나 세부 기능을 많이 가지고 있다고 해서 쓰기를 잘 할 수 있는 것은 아니다. 이들 지식이나 기능, 전략은 필요 조건은 되지만 충분 조건은 되지 못한다. 또, 쓰기를 하는 데에는 과제 요인(독자, 목적, 제재 등)과 필자 요인(지식, 지능, 기능, 전략 등)이 크게 영향을 끼친다. 이들 요인들은 쓰기가 진행되는 과정에서 복합적으로 작용하게 된다.(이제승, 2002:97-101)

인가?’ 등의 의문을 시작으로 그 의문에 대한 탐구를 전략적으로 접근하고 의견을 나누면서 자신의 글쓰기에 호기심을 가지고 자발적으로 참여할 수 있게 된다.

과정 중심의 쓰기는 의미가 자신의 내부에 있다고 보고 그것을 탐구하는 과정에서 글쓰기가 이루어진다. 이러한 과정 중심의 쓰기는 ‘자아 바라보기’ 글쓰기에서 자신의 내면을 탐구하고 그 이미지를 글로 표현하는데 좋은 방법이 된다. 그러나 자신의 내면의 이미지를 나열하는데 그치거나 무조건 일련의 과정을 거쳐 글쓰기를 할 수 있다. 따라서 하나의 글이 완성되기보다는 활동 위주로 끝나버릴 우려가 있다. 이러한 문제점을 보완하기 위해서 대화 중심 쓰기 이론을 통합해서 ‘자아 바라보기’ 글쓰기를 하고자 한다.

대화 중심의 쓰기는 사회적 관점으로 대체로 1980년대 중반 이후 부각되기 시작하여 1990년대에 들어서면서 활기를 띠었다. 이들에게 의미란 형식적 관점에서 보는 글 자체에 있는 것도 아니며, 인지적 관점에서 보는 필자에게 있는 것도 아니라는 관점을 취한다. 즉 의미란 사회 구성원들 간의 상호작용을 통해 형성되는 것으로 파악한다. 그러다 보니 이들은 ‘담화 공동체’의 개념을 강조하는데, 담화 공동체는 필자가 글을 생성하게 하는데 토대가 되며 한편으로 생성된 글이 의미를 갖는 터전이 된다. 이렇듯 사회적 관점에서는 쓰기 행위를 인지 과정으로 뿐만 아니라 사회적 과정의 하나로 규정하고, 쓰기 행위에서 이루어지는 사회적 상호작용 측면에 관심을 집중했다. 의미의 구성은 개인이 소속된 집단과 상호작용하는 과정에서 형성되는 것으로 파악했다.³⁹⁾

대화주의 쓰기 이론에 결정적인 영향을 미친 사람은 바흐친(Bakhtin)이다. 형식주의 쓰기 이론은 의미가 텍스트에 내재해있다고 보고, 구성주의 쓰

39) 이재승, 앞의 책, pp.44-45.

기 이론은 의미가 필자의 내부에 있다고 보는 데 비해, 바흐친(Bakhtin)은 의미가 특정 개체의 의식 속에 내재하는 것이 아니라 언어사용의 맥락에 의하여 결정되고, 다른 사람의 언어와 상호 작용함으로써 활성화된다고 하였다. 그리하여 언어의 의미는 필자의 목적과 독자의 기대 사이에 균형을 유지하려는 의도를 반영한 것으로서 본질적으로 대화적이라고 설명한다.⁴⁰⁾

바흐친(Bakhtin)은 사고를 내적인 대화로 보았다. 내적 대화는 자아와 내면화된 청자(타자)사이의 대화이나, 개인 간의 영역에서 이루어진 사회적 대화가 내면화되어 구성된다는 점에서 사회적 성격을 갖는다. 이 내적 대화는 작문의 과정에서 사고의 생성, 혹은 탐구의 수단이 된다. 쓰기를 위한 내적 대화는 비공식적 의식에 자리 잡은 사고를 발화하는 공식화된 과정으로써 필자와 내포된 다양한 독자, 또는 텍스트와의 갈등과 상충하는 입장을 나타내게 된다.

이러한 관점에서 본다면 내적 대화는 수필에서 유용한 수단이 된다. 가령 자신의 하루의 일과를 글로 쓸 때, 내적인 대화를 거치지 않는다면 그것은 기록이나 보고에 불과하다. 그러나 내적인 대화로 자신의 일과에 대해서 반문하고 거기서 의미를 찾아내고 사고를 하며 글을 쓴다면 그것이 바로 수필이 되는 것이다. 이러한 내적 대화는 ‘자아 바라보기’ 수필 쓰기에 앞서 학생들이 자신의 자아를 타자로 보기 시작하면 늘 똑같은 모습을 하고 있는 자신이 다르게 보이게 되고, 자신을 객관화해서 관찰할 수 있게 된다. 그런 과정에서 자신을 어떻게 바라보고 있는지, 자신이 왜 그런 생각하는지, 자신이 정한 기준이 무엇인지 여러 가지 질문을 하고 답하게 된다. 거기서 학생들은 자신이 생각하는 자신의 모습과 현실의 모습을 객관적으로 보기도 하고, 자신이 지향하는 것이 무엇인지 어떤 방향으로 나아가야 하는 것인지

40) 최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2005, p.372.

생각하게 된다. 이러한 내적 대화는 자신을 객관적으로 바라본다는 것에 의미가 있다. 또한 자신의 내면적 대화가 온전하게 자신 내부에서만 이루어지는 것이 아니라 자신을 둘러싸고 있는 환경과 관련이 있다는 것을 알게 된다.

한편 외적 대화는 면대면 접촉을 통한 교사와 학생 사이의 대화, 학생과 다른 학생의 대화, 학생과 그 학생이 포함된 담화공동체 안에서의 대화가 포함된다. 그리고 다양한 관점에서 작문을 이해하기 위한 대화로써 대화적 상호 작용의 초점을 구체적인 타자와의 의사소통에 두고 있다. 여기에 주목하면 내적 대화를 통해서 자신을 객관화하고 그 대화의 과정을 통해 자아의 모습을 발견했다면, 외적 대화는 구체적인 타자와의 의사소통을 통해서 자아의 모습을 발견하는 과정이다. 이 구체적인 타자와의 대화 속에서 내적 대화를 통해 발견한 자신의 의문점을 해결하게 되는 것이다.

대화 중심의 쓰기 이론을 바탕으로, ‘자아 바라보기’ 수필 쓰기 교수-학습 방법에서 구사할 수 있는 대화의 양상을 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 자신과 타자가 된 자아 사이의 대화

둘째, 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 대화

셋째, 세계와 세계에 대한 비평 주체로서 자아 사이의 대화

이러한 대화의 양상은 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 절차에 중심이 되어 여러 방면에서 자신의 자아와 의사소통을 하게 된다. 이 과정에서 학생들은 자신의 글쓰기의 방향을 결정하고 글쓰기를 통한 탐구과정을 통해서 ‘자아 바라보기’ 글쓰기가 이루어지는 것이다.

위에서 살펴본 바와 같이 과정 중심 쓰기와 대화 중심 쓰기는 ‘자아 바라보기’ 글쓰기의 토대가 되는 것으로, 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 전략을 생각 꺼내기-생각 묶기-초고쓰기-다듬기 단계에 맞는 전략을 살펴보고자 한다.

먼저 학생들에게 자아와 관련된 글감을 제시해서 글쓰기를 유도하기 보다는 학생 스스로 글감을 찾도록 도와주는 것이 좋다. 따라서 자아 발견을 위해서 우선 자아에 관련된 생각을 생산해야 한다. 생각 꺼내기(계획) 단계에서는 다양한 전략이 있겠지만 본 연구에서는 자신의 사진을 이용해서 자신과 내적 대화를 시도하게 한다. 이때 교사와 외적 대화를 통해 학생들이 내적 대화가 활성화가 되도록 유도한다. 또한 동료 학생들의 입장에서 본 자신의 사진에 대한 생각이나 느낌을 한 문장씩 적도록 한다.

다음으로 생각 묶기(계획) 단계에서는 생각 꺼내기 단계에서 수집한 자신의 사진에 대한 기록적인 글, 자신의 내적 대화의 글, 동료 학생들이 바라본 자신의 모습의 글을 정리한다. 여기서 흩어져 있는 생각들을 묶어서 범주화할 수 있도록 한다.

초고쓰기(조직) 단계에서는 생각 꺼내기와 생각 묶기 단계에서 만들어진 내용을 토대로 편지쓰기를 한다. 보통 이 단계에서 주로 사용되는 전략은 [구두작문]⁴¹⁾이다. [구두작문]을 행할시 학생들은 글쓰기에 대한 부담감 없이 말을 통해서 자신이 생각 묶기 단계에서 조직한 내용을 토대로 말을 행하게 된다. 모둠별로 동료학생끼리 외적대화를 시도할 수 있겠지만, 이 단계에서 [구두작문]의 형식을 빌려 편지쓰기를 해서 글쓰기에 대한 부담감을 덜고, 초고쓰기를 하게 하고자 한다. 전 단계에서 사진을 통해 메탈 성찰의 주체로서 자아를 바라보았다면, 이 단계에서는 관계 주체로서의 자아로 자신을 타자로 보고, 글을 쓰는 자신은 자아로 보는 것이다. 이 과정에서 학생들은 자신을 보다 객관적으로 성찰할 수 있다.

다듬기(검토) 단계에서는 [돌려읽기]⁴²⁾ 전략을 통해서 자신의 편지를 동

41) [구두작문](speech writing)은 생성되고 조직된 아이디어들을 문자언어로 표현하기 전에 말로 표현하는 전략이다.

42) [돌려읽기]를 통해서 학생들은 작가 중심에서 독자 중심으로 전환을 하게 된다. 독자가 쉽게 이해할 수 있는 표현을 사용하고 있는지, 독자의 흥미를 고려했는지, 독자에게 설득력을 지니고 있는지, 독자

료 학생들과 돌려 읽으면서 자신의 반응을 기록한다. 동료 학생들의 자신의 글에 대한 반응과 자신이 독자가 되어 읽은 글들을 통해서 생각 꺼내기, 생각 묶기, 초고쓰기의 각 단계 및 그에 사용된 전략들을 전면적으로 재조명을 한다.

이 단계들을 거친 후, 자신이 쓴 편지글을 토대로, 수필 쓰기를 하고자 한다.

1) 성찰의 주체로서 자아 발견 : 매체를 활용한 내면 탐색 글쓰기⁴³⁾

‘자아 바라보기’ 수필 쓰기를 하기 전에 자신에 대해서 생각을 해야 한다. 여기서 학생들은 성찰의 주체로서 활동하게 된다. 자신에 대한 생각을 꺼내기 방법에는 여러 가지가 있을 것이다. 일지 기록하기, 영화 및 다른 매체 감상하기, 생각그물 만들기, 기억하기, 인터뷰하기, 브레인스토밍, 경험하기, 조사하기, 상상하기 등 다양한 전략이 있다. 이 중에서 사진이라는 매체를 통해서 자신의 내면을 살펴보기로 한다.

김화선(2006)은 대학생들을 대상으로 자아 발견하기 위한 글쓰기 전략으로 화가들이 그린 자화상을 보여주고, 자화상에 대한 자신의 생각을 쓰도록 학생들에게 유도했다. 그래서 학생들이 사고하는 과정에서 화가들이 그린 자화상에 드러난 화가의 내면을 추측하게 한다. 이 과정에서 자신의 감정을 반영하는 것을 발견하고, 자신의 내면을 바라보는 계기를 마련하고자 했다.

가 쉽게 이해할 수 있도록 표현되었는지 등을 살펴보게 된다. 또한, [돌려읽기]를 통해서 생각 꺼내기, 생각 묶기, 초고쓰기의 각 단계 및 그에 사용된 전략들을 전면적으로 재조정한다.(최현섭외, 2003:52)
43) 자아 발견을 위한 절차 1단계이다.

이러한 전략은 막연하게 자신의 자아에 대해서 생각을 하게 한다면 글을 쓰기 전에 글쓰기에 대한 어려움을 습득하게 되어 난관에 부딪치게 되는 것을 예방하고, 사고의 활성화가 되게 유도하는데 효과적이다. 그러나 이 전략은 중학생에게 적용하기에는 다소 어려움이 따른다고 보았다. 그림에 흥미가 있는 학생에게는 무리가 없겠지만 그렇지 않은 학생에게는 그림을 통해서 생각하는 과정이 부담이 될 수 있다. 따라서 중학생을 대상으로 했을 때, 추상적인 매체보다는 구체적인 매체가 부담이 적고, 사고를 활성화시키기에 더 효과적이라고 보았다.

자신을 찍은 사진 혹은 자신이 찍은 사진을 활용하게 된다면 학생들은 좀 더 쉽게 사고를 활성화시킬 수 있다. 우선 자신과 관련된 것이기 때문에 흥미를 끌기에 충분하다. 그리고 사진을 통해 그 사진을 찍었을 때 상황이 떠오르게 된다. 표정, 옷차림, 함께 있었던 사람, 장소 등을 통해서 학생들은 자신의 사고를 활성화 하게 된다. 처음에는 기록적인 글쓰기가 진행된다. 언제, 어디서, 누구와, 왜 찍었는지 학생들은 생각하게 되고 글을 써내려 갈 것이다. 교사는 기록적인 글쓰기에서 내면적인 글쓰기가 될 수 있도록 외적 대화를 시도한다. 다음으로 동료 학생들이 자신의 사진을 보고 느낀 감정을 한 문장씩 적어주도록 한다. 이 동료 학생들의 생각을 통해, 타인을 통한 자신의 자아를 관찰할 수 있게 된다.

이 생각 꺼내기를 통해 얻어진 자료를 토대로 다음은 생각 묶기 단계를 하고자 한다. 생각 묶기 전략에는 이야기 사다리, 개요 짜기, 유목화하기, 다발 짓기 등이 있다. 이 단계에서는 앞서 생각 꺼내기 단계에서 진행된 자신의 사진에 대한 기록적 글과 내면적인 생각, 동료 학생들의 글을 검토하면서 그것을 묶어서 범주화하도록 한다. 교사는 학생들에게 생각 꺼내기의 글을 통해 다음과 같은 질문을 하여 아이디어를 범주화하는 원칙을 습득시켜야 한다.

첫째, 나를 통해서 바라본 자아와 동료 학생들을 통해서 바라본 자아의 공통된 모습은 무엇인가?

둘째, 내가 발견하지 못한 자아의 모습이 있는가?

셋째, 여러 가지 자아 모습을 통해서 내가 쓰려고 하는 내용이 무엇인가?

넷째, 여기에 있는 글들 중에서 어떤 것을 함께 묶을 수 있는가?

다섯째, 이 생각의 묶음을 하나의 주제로 말할 수 있는가?

교사는 이와 같은 유형의 질문을 통해서 학생들이 생각을 범주화해서 자신의 내면적 글쓰기가 구체적으로 나아 갈 수 있도록 유도한다.

2) 관계의 주체로서 자아 발견 : 자아의 타자화와 편지쓰기⁴⁴⁾

이 단계에서는 관계 주체로서의 자아를 살펴보고자 한다. 더불어 1단계에서 실시한 자신의 내면 탐색을 통해서 자아에 대한 생각 꺼내기를 했다면, 2단계에서는 자신이 타자가 되어 자아를 바라보는 방식을 취해서 생각 꺼내기와 생각 묶기 단계에서 살펴본 자아를 바탕으로 초고쓰기를 하고자 한다. 초고쓰기 전략에는 구두작문, 내리쓰기, 의미 지도 그리기 등이 있다. 이 단계에서는 구두작문의 형식을 빌린 편지쓰기를 하고자한다.

구두작문은 초고를 실제로 쓰기 전에 먼저 쓸 내용을 말로 해 보게 하는 것이다. 누구나 글을 쓰는 것을 어려워하는데, 초고를 쓰기 전에 말로 해 보게 하면 글쓰기에 대한 부담을 줄일 수 있다. 말로 쓰기를 할 때에는 자기가 이 글에서 꼭 나타내고 싶은 것을 몇몇 떠올리게 할 수도 있다. 또 쓸

44) 자아 발견을 위한 절차 2단계이다.

내용뿐만 아니라 어떤 순서로 쓸 것인지를 최대한 자세하게 떠올리게 할 수도 있다. 그리고 마냥 머릿속으로 떠올려 보게 할 수도 있고, 혼자 중얼거려 보는 형태를 취할 수도 있으며, 친구와 서로 주고받기 형태로 해 보게 할 수도 있다. 경우에 따라서는 내용을 조직한 것을 보면서 말로 해 보게 할 수도 있다. 또는 간단하게 메모나 낙서 형태로 표시해 가면서 말을 하게 할 수도 있다.⁴⁵⁾ 이러한 구두작문의 형태를 응용해서 1단계에서 꺼낸 생각들을 머릿속으로 떠올려 보는 과정을 누군가에게 말하듯이 편지쓰기 형식을 빌려 초고쓰기가 행해지도록 하는 것이다.

생각 꺼내기와 생각 묶기를 통해서 바로 수필 쓰기로 나아갈 수도 있다. 그러나 수필 쓰기로 바로 나아가지 않고, 편지쓰기를 하는 것은 글쓰기의 어려움을 덜어주고자 하는 것이다. 흔히 사람들은 공책에 메모를 하거나 일기를 쓸 때 고민하지 않고 자연스럽게 글을 쓴다. 하지만 수필이나 시, 소설과 같은 문학적인 글쓰기나 논설문, 설명문 등의 실용적인 글쓰기를 행하게 될 때 사람들은 고민을 하게 되고 좋은 글을 써야 한다는 강박관념 때문에 쉽게 글을 쓰지 못한다.

편지쓰기가 자아와 타자와의 의사소통이라고 한다면, 여기서 자아는 글을 쓰는 자신이고, 타자는 자신의 자아를 타자화한 자신이 된다. 이것은 편지 형식을 빈 일기쓰기로 볼 수도 있다. 이 전략은 내면적인 자아를 객관화 시켜 보기 때문에 자신에 대해 보다 정직하게 다가 설 수 있는 효과를 가진다. 또한 편지쓰기는 발신자와 수신자가 있다. 이 말은 독자를 고려한 글쓰기가 이루어져야 한다는 것이다. 이런 점에서 편지쓰기는 공책에 메모하는 것처럼 자연스러운 글쓰기가 될 수 있는 한편, 독자도 고려하게 되는 글이 된다. 따라서 수필 작품을 쓰는 것보다는 자연스럽게 사고할 수 있으며, 메

45) 이재승, 같은 책, pp.307-308.

모나 일기쓰기보다는 좀 더 신중하게 글쓰기를 해야 하는 글쓰기가 되므로 초고쓰기에 적합하다.

교사는 이 단계에서 학생들에게 생각 묶기 단계에서 범주화한 내용을 토대로 글을 쓰도록 한다. 이 때 학생들에게 몇 가지 유의점을 제시해야 한다.

첫째, 생각 묶기 단계에서 정한 하나의 주제로 편지 내용을 이끌어 나간다. 이것은 미숙한 필자인 학생이 능숙한 필자가 되기 위한 필수 조건이다.

둘째, 편지를 읽게 될 대상을 고려하여 글을 쓴다. 이를테면 학생 자신을 대상으로 편지를 쓸 경우, 요즘 나의 기분이나 처한 상황을 고려해서 글을 쓴다. 또는 「7년간의 착각」의 주인공에게 편지를 쓴다고 가정할 경우 그 대상이 나와 비슷한 또래라는 것, 대상이 가지고 있는 생각이 나와 어떠한 관련성을 맺고 있는지 등을 고려해서 편지를 쓴다.

셋째, 편지를 쓸 때는 어떠한 목적을 가지고 쓰는 경우가 많다. 따라서 학생들이 편지를 쓸 때 자신이 어떠한 목적을 가지고 있는지 분명히 할 필요가 있다. 여기서는 자신을 성찰하는 것이 목적이기 때문에 학생들이 글을 쓸 때, 자신이 바라본 내적 자아와 외적 자아를 어떻게 상대방에게 표현할 지 글을 쓰는 과정에서 끊임없이 사고를 해야 한다.

3) 실천적 주체로서 자아 발견 : 욕망 실현 주체로서 수필 쓰기⁴⁶⁾

제7차 교육과정 이전까지 글쓰기는 실용적인 글쓰기나 글쓰기의 이론과

46) 자아 발견을 위한 3단계이다.

원리를 강조했다. 그래서 창작을 한다는 것은 문예반에 속한 학생들의 특권이었다. 학생들도 문학적 글쓰기를 한다는 것은 특별한 사람만하고, 특별한 상황에서만 행해지는 것이라고 여겼다. 그러나 제7차 교육과정 이후부터는 언어 표현의 행위로서 작문의 본질을 이해하고, 자신의 사상과 감정을 즐겨 글로 쓰는 태도를 가질 수 있도록 다양한 글쓰기를 시도하고자 했다. 그 결과 교육과정에 창작의 즐거움을 알도록 단원 설정을 하였다. 이를테면 중학교 2학년 2학기 5단원 창작의 즐거움에서 시를 써보는 활동을 들 수 있다. 그런 의미에서 수필 쓰기는 자신의 사상과 정서를 창의적으로 표현하는 능력을 기르고자 하는 교육 과정의 교육 목표를 충실히 반영한다고 볼 수 있다.

1, 2단계의 생각 꺼내기, 생각 묶기, 초고쓰기 단계를 통해서 자신의 내면을 바라보고, 타자가 되어 객관화시켜도 보면서 학생들은 자신을 바라보는 사고의 과정을 거치게 된다. 2단계에서 편지를 쓰는 것만으로도 학생들은 자신을 바라볼 시간을 충분히 가지고 글로 표현했다고 느낄 수 있다. 하지만 그것은 일상생활에서 친구, 부모님, 선생님 등 주변 사람들과 자신에게 의사소통하기 위한 도구로써 글쓰기로 느낄 여지가 크다. 이것은 편지쓰기가 가지고 있는 의사소통적 특성 때문이다. 따라서 학생들은 충분히 자신에게 혹은 다른 사람에게 자아를 표출하고 실현하기 위해서는 수필이라는 작품으로 완성하는 것이 좋다. 이것은 학생들에게 긍정적인 영향을 미친다. 먼저 한 편의 글을 완성했다는 것에 의미가 있고, 다음은 자신도 문학적인 글쓰기를 할 수 있다는데 자긍심을 가질 수 있다. 또한 자신의 욕망을 표출하는 방법에 있어서 남들에게 인정받을 수 있는 행위인 수필 쓰기로 자신의 욕망을 승화시켰다는데 의의가 있다.

수필 쓰기의 작품 완성도는 개개인의 능력에 따라 차이가 있을 것이다. 이 완성도의 차이는 부차적 문제다. 여기서는 글쓰기를 통한 자아 표출의

욕구를 실현하는 것이 목적이다. 따라서 학생들이 수필을 쓸 때 완벽한 글을 요구하기 보다는 솔직 담백한 글쓰기가 될 수 있도록 교사가 지도해야 한다.

2. 수필을 통한 ‘자아 바라보기’ 글쓰기 교수-학습의 방안

앞에서 살펴본 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 전략을 활용해서 수필을 통한 ‘자아 바라보기’ 글쓰기 교수-학습 방법을 하고자 한다. 글쓰기의 과정과 학생들이 자신의 자아를 탐색하는 전략을 통해서 글쓰기의 단계를 표로 제시하면 다음과 같다.

<표 2> 수필을 통한 ‘자아 바라보기’ 글쓰기 수업 단계

과정 중심 쓰기 단계	자아 바라보기 전략	기대효과
작품 읽기	「7년간의 착각」 수필 작품을 통해 자신의 자아에 대해 의문 가져보기	쓰기에 대한 수용적 분위기 조성
생각 꺼내기	자신과 관련된 사진을 통해	자신의 내적 대화

생각 묶기	대화하기	타인과 외적 대화
초고쓰기	자신에게 편지쓰기	타자가 되어 자아 성찰
다듬기	돌려 읽기를 통한 자아 표현하기	동료의 글과 자신의 글을 비교해서 각 단계에 사용된 전략들을 전면적으로 재조명
작품화하기	수필 쓰기를 통한 자아 바라보기	작품화를 통해서 글쓰기의 즐거움과 자신의 자아에 대한 의미 형성

각 글쓰기 단계의 설정 이유⁴⁷⁾를 통한 각 단계에서의 교수-학습 방안을 모색해 보고자 한다.

1) 「7년간의 착각」⁴⁸⁾을 통한 맥락 제시와 수용적 분위기 조성

글을 쓸 때, 제일 먼저 하는 일은 글쓰기에 대한 계획하기이다. 어떤 주제로 무엇을 쓸 것인지, 자신이 쓴 글을 누가 읽게 되는지, 분량을 어느 정도로 해야 할 것인지 등 다양한 생각을 한다. 그러나 이것 보다 앞서서 해야 하는 것이 있다. 그것은 글을 쓰고 싶은 욕구가 생기도록 하는 것이다. 글

47) 본고 'IV. 수필 쓰기 교육을 통한 '자아 바라보기' 교수-학습 방안 1. 자아 발견을 위한 글쓰기 단계적 전략' 참조.

48) 본고 'III. 수필에서 글쓰기 주체의 자아 탐구 1. 성찰의 주체로서 자아'에 「7년간의 착각」 전문이 실려 있다.

을 쓰고자 하는 욕구와 동기가 마련되어 있지 않다면 학생들은 글쓰기에 대한 어려움을 느끼고, 그로 인해 글을 쓰기 위해 사고하는 과정에서 활성화가 이루어지지 못하며 미숙한 필자⁴⁹⁾가 보였던 여러 가지 문제점을 보일 것이다. 따라서 학생들에게 글을 쓰고자 하는 욕구와 동기를 마련해주기 위해 교과서에 실린 「7년간의 착각」을 통해서 ‘자아 바라보기’ 수필 쓰기 이전에 자연스럽게 맥락을 제시하고 수용적인 분위기를 조성하고자 한다. 이때 유의할 점은 학생들에게 작품을 통해서 모방을 하게 하는 것이 아니다. 또래의 어느 중학생이 쓴 글을 통해서 글을 쓴다는 것이 어려운 일이 아님을 보여주하고자 하는 것이다.

「7년간의 착각」을 읽고 글 속의 ‘나’가 자신에 대해서 어떠한 사고의 과정을 거쳤는지를 학생들 스스로 해석하도록 한다. 그리고 글 속의 ‘나’처럼 자신의 경험이나 평소의 자신에 대한 생각을 글로 옮기면 어떠할지 생각해 보도록 한다. 이와 같은 과정을 학습지(1)을 통해서 학생이 보다 구체적인 맥락에서 정리할 수 있도록 한다.

49) 본고 ‘Ⅱ. 수필 쓰기 교육적 의의 1.2) 수필 쓰기 교육의 의의’에서 미숙한 필자에 대해 밝힌바 있다.

학습지(1) - 작품 읽기 단계

<p>학습지(1)</p> <p style="text-align: center;">「7년간의 착각」을 읽고 ‘나’가 자신에 대해서 어떻게 생각해 나가는지 써 보기</p> <p style="text-align: right;">()반 ()번 이름()</p>	
<p>(1) ‘나’가 7년 전에 생각한 자신의 모습은 어떤지 써 봅시다.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>(2) ‘나’가 지금 생각하는 자신의 모습은 어떤지 써 봅시다.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>(3) 평소에 내가 생각하는 나의 모습은 어떤지 한 문장으로 써 봅시다.</p>	<p>① _____</p> <p>② _____</p> <p>③ _____</p> <p>④ _____</p>

2) 사진을 통해서 대화하기

학생들은 「7년간의 착각」 수필 작품을 통해서 수필은 어려운 글쓰기가 아닌 자신과 비슷한 환경에 있는 또래의 학생도 쓸 수 있는 글이라는 것을 알게 된다. 또한 자신이 느끼고 있는 자신에 대한 감정, 경험만으로도 충분히 한편의 글이 완성될 수 있다는 사실을 알았기 때문에 글쓰기라는 것은 거창한 주제에서 시작하는 것이 아니라는 것을 알게 된다. 이러한 의미에서 자신과 관련된 사진이라는 매체를 통해서 자신에 대해서 사고하게 하는 것은 생각 꺼내기에 도움이 되며, 학습지(1)에서 자신의 모습을 생각해 내는 것 보다 구체적인 모습으로 자신에 대한 생각을 할 수 있다고 본다.

이 단계에서는 ‘성찰의 주체로서 자아 발견 : 매체를 활용한 내면 탐색 글쓰기’에서 살펴본 전략을 적용해보고자 한다. 먼저 학생들에게 자신의 사진을 준비하도록 한다. 이 때, 사진의 장수에 제한을 두지 않는다. 다음으로 학생들에게 학습지를 제공해서 학생들 스스로 자신의 사진을 통해서 생각을 꺼낼 수 있도록 유도한다.

학습지(2) - 생각 꺼내기 단계

<p>학습지(2)</p> <p>사진을 통해서 ‘자아 바라보기’</p> <p>()반 ()번 이름()</p>	
<p>(1) 자신의 사진을 붙이기</p>	
<p>(2) 사진에 대한 정보</p>	<p>① 언제 : _____</p> <p>② 어디서 : _____</p> <p>③ 누구와 : _____</p> <p>④ 당시 상황은 : _____</p> <p>⑤ 이 사진을 왜 찍었는가? : _____</p> <p>_____</p>
<p>(3) 사진을 선택한 이유</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>

<p>(4) 사진을 통해서 본 자신의 모습이 어떤지 평가해보기</p>	<p>① 나의 표정이 어떠한가? : _____</p> <p>_____</p> <p>② 이 때 나의 감정은 어떻게 보이는가? : _____</p> <p>_____</p> <p>③ 최근에 내가 생각하는 나의 모습과 같은가, 다른가? : _____</p> <p>_____</p> <p>④ 나의 모습이 다른 사람에게 어떻게 보이는 것 같은가? : _____</p> <p>_____</p>
<p>(5) 사진 속의 나를 객관적으로 묘사해보기</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>(6) 모두 친구들이 본 사진 속의 나</p>	<p>① _____</p> <p>② _____</p> <p>③ _____</p> <p>④ _____</p> <p>⑤ _____</p>

학습지(2)를 통해서 학생들은 사진에 찍힌 당시의 자신을 바라보게 된다. 여기서 사진을 찍은 시기와 지금과 시간의 간격에 많은 차이가 나는 경우가 있더라도 문제가 되지 않는다. 그 당시의 자아와 지금의 자아를 비교할 수 있고, 그 속에서 변하지 않는 자신의 모습을 발견할 수 있기 때문이다.

학습지의 내용을 살펴보면, 먼저 (2) 사진에 대한 정보의 글쓰기는 학생에게 처음부터 사진에 대한 느낌이나 자신에 대한 글을 쓰게 할 경우 부담감이 크기 때문에 부담감이 적은 기록적인 글을 쓰도록 한 것이다. 기록적인 글을 쓰는 과정에서 학생들은 동시에 그때의 감정이나 생각이 활성화가 되기 시작한다고 보았다.

다음으로 (3) 사진을 선택한 이유를 쓰도록 한 것은 학생들이 그 사진을 골랐을 때는 특별한 감정이나 의미가 있었을 것이라고 생각한다. 사진을 찍는다는 것은 자신의 일상을 기록하고 싶어 하고 남들에게 보여주고 싶어 한다는데 의미가 있다. 기록으로 남기고 싶은 일상 가운데에서도 고른 사진이라면 그 사진은 자신에게 더 특별한 의미가 있는 사진일 것이다. 물론 외형적으로 자신이 잘 나와서 선택했을 수도 있다. 그러나 이 경우 역시 자신의 모습을 타인에게 돋보이고 싶은 심리를 반영한 것으로 의미가 있는 사진이다.

(4) 사진을 통해서 본 자신의 모습이 어떤지 평가해보기는 자신의 내적 대화를 유도한 것이다. 그 대화의 범주는 학습지에서 구체적으로 네 가지로 제시하고 있어 학생들의 막연함을 막아주는 교사의 외적 대화로 볼 수 있다. 그러나 자칫하면 학생의 사고를 제한할 수도 있기 때문에 (5) 사진 속의 나를 객관적으로 묘사해보기를 통해서 (4)의 활동에 이어서 자아 성찰을 통해 더 확장시킬 수 있도록 했다.

마지막으로 (5) 모둠 친구들이 본 사진 속의 나는 타인과의 외적 대화에 해당한다. 모둠 동료 학생들이 돌아가면서 사진에 대한 느낌이나 생각을 한

문장씩 쓰도록 한다. 이때, ‘누구는 착하다.’, ‘예쁘게 찍혔다.’ 등과 같이 단순한 느낌이나 생각을 쓰는 것이 아니라 ‘웃고 있는 누구의 사진은 친한 친구들 속에 있어 행복해 보인다.’나 ‘평소에 덤벙대는 누구는 사진 속에서는 얌전한 소녀처럼 보인다.’ 등과 같이 평소의 친구 모습과 연관시키거나, 느끼는 감정이나 생각의 이유를 함께 쓰도록 권유한다. 이 활동은 타인을 통해서 나를 바라보는 것으로 의미가 있다.

학습지(2)의 활동을 통해서 학생들은 자신에 대한 생각 꺼내기를 하고, 이를 토대로 생각 묶기 단계를 하게 된다. 생각 묶기 단계는 학생들이 사진을 통해서 꺼낸 생각들 중에서 무엇을 중심으로 자신의 이야기를 이끌어갈지 결정하게 하는 역할을 한다. 또한 자신의 ‘자아 바라보기’ 글쓰기를 하기 전에 자신에 대해서 의문을 가지고 표현하고자 하는 욕구가 생기도록 하기 위해서 자신의 생각을 정리하는 단계라고도 볼 수 있다. 학습지(3)의 활동을 통해서 생각 묶기를 정리할 수 있도록 한다.

학습지(3) - 생각 묶기 단계

<p>학습지(3) 나의 여러 자아 모습에서 내가 표현하고 싶은 나의 모습 찾기 ()반 ()번 이름()</p>	
<p>(1) 나를 통해서 바라본 자아와 모듬 친구들을 통해서 본 자아의 공통된 모습은 무엇인가?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>(2) 내가 발견하지 못한 자아의 모습이 있는가?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>(3) 평소의 나의 모습과 차이가 있는가?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>(4) 여러 나의 자아 모습 중에서 내가 표현하고 싶은 나의 모습이 있는가?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

학습지(2)와 (3)을 통해서 학생들은 자신이 생각하는 자아의 모습과 객관적인 자아의 모습, 남들이 보는 자신의 모습, 현재 자신이 생각하는 자신의 모습 등 다양한 관점에서 자신을 관찰한다. 개개인의 차이에 따라서 자신의 모습을 깊게 관찰하는 학생들도 있고 그렇지 못한 학생들도 있을 것이다. 또한 학생들은 자신의 사진을 통해서 자아에 대해서 생각해 볼 수 있겠으나 깊게 사고하는 과정까지 이끌기에는 부족할 수도 있다. 따라서 학습지(3)은 이러한 문제점을 보충하기 위해, (3) 평소의 나의 모습은 차이가 있는가? (4) 여러 나의 자아 모습 중에서 내가 표현하고 싶은 나의 모습이 있는가? 물어봄으로써, 다음 단계인 편지쓰기에서 자신의 모습을 구체적으로 어떤 내용으로 자신의 이야기를 이끌어 나갈 수 있을지 정리할 수 있도록 학습지의 질문을 통해 학생들이 사고를 확장시켜 나갈 수 있도록 유도한다.

3) 자신에게 편지쓰기

‘관계의 주체로서 자아 발견 : 자아의 타자화와 편지쓰기’에서 살펴본 전략을 적용해 본다. 자신에게 편지쓰기는 자신이 타자가 되어 자아를 바라보는 방식을 취해서 생각 꺼내기와 생각 묶기 단계에서 살펴본 자아를 바탕으로 초고쓰기를 한다. 이 단계에서 학생들은 자신의 이야기를 손가는 대로 자유롭게 편지로 쓰도록 한다. 교사는 학생들이 자기 자신에게 편지를 쓰는 방식으로 취하게 하되, 그 내용은 사진을 통한 경험이나 일상생활에서 자신에게 의미 있었던 경험을 중심으로 글을 쓰도록 한다. 또한 편지쓰기 전략에서 제시한 유의점⁵⁰⁾을 학생들에게 지도하여야 한다. 그리고 제시된 편지쓰기를 위한 학습지(4)에 타인이 된 나에서 자신을 바라보는 글쓰기가 될 수 있도록 충분한 시간을 준다.

50) 첫째, 생각 묶기 단계에서 정한 하나의 주제로 편지 내용을 이끌어 나간다.
둘째, 편지를 읽게 될 대상을 고려하여 글을 쓴다.
셋째, 학생들이 편지를 쓸 때 자신이 어떠한 목적을 가지고 있는지 인지하며 글을 쓴다.

4) ‘자아 바라보기’로서의 수필 쓰기

이 단계에서는 수필 쓰기를 통해서 자신의 자아 의미를 형상화하고, 자신을 표출함으로써 글쓰기의 즐거움을 알게 함을 목적으로 한다. 편지쓰기에서 자신을 객관적으로 바라보고, 자신의 글을 모둠 친구들과 돌려 있는 과정에서 학생들은 자신의 글쓰기를 재조명하게 된다. 그리고 이 편지쓰기를 통해서 학생들은 자신의 표현력과 자아를 바라보는 관점을 알게 된다. 또한 돌려 읽기를 통해서 독자를 의식하게 되고, 다른 학생들의 표현력과 자아를 바라보는 관점을 관찰하게 된다. 이러한 다양한 사고 과정을 통해서 수필 쓰기로 자신의 사고 과정을 마무리하게 한다. 교사는 수필 쓰기의 과정에서 학생들에게 글의 완성도에 집착하지 않도록 지도해야 한다. 글의 완성도가 떨어진다고 하더라도 자신이 느끼고 생각한 바를 솔직하고 담백하게 적어 나가는 과정에 의미가 있다는 것을 강조해서 학생들의 글쓰기를 격려할 필요가 있다.

5. 결론

본 연구는 수필 쓰기 교육을 통해 학생들이 자아 정체성에 대해 생각하고 표현할 수 있는 기회를 마련하고자 했다. 쓰기 교육은 국어 교육에서 중요한 위치에 있으면서도 우리는 학교에서 쓰기 교육에 대해서 자세하게 받아본 적이 없다고 느낀다. 이는 기존의 쓰기 교육이 대개 글쓰기에 대한 이론이나 지식만 가르쳐왔고, 한 편의 글을 완성하는 단계까지의 글쓰기 교육으로 나아가지 못했기 때문이다. 본고는 여기에 문제점을 느끼고 쓰기 교육을 구체적으로 실현하기 위한 방안으로 수필이라는 갈래를 선정하게 되었다.

수필은 다른 갈래의 소재보다 쉽게 작품을 창작하는 과정으로 나아갈 수 있게 해준다. 이것은 수필이 가지고 있는 특성과 관련된다. 본론에서 말한 바와 같이 인물과 사건 위주로 짜인 소설은 인물의 성격과 사건의 인과 관계에 따라서 펼쳐지고 엮어지는 것에 반해 수필은 주제를 이루는 의미(생각·느낌·정보) 그 자체이다. 그래서 수필은 다른 문학적 글쓰기보다 자유로운 형식에서 글을 쓸 수 있다. 이 점에 주목해서 9학년을 대상으로 쓰기 교육을 하고자 한 것이다.

글을 쓰기 전에 우리는 무슨 글을 쓸 것인지, 글 쓸 준비가 되어 있는지, 글을 쓸 동기가 있는지, 여러 방면으로 생각하게 된다. 능숙한 필자라면 이러한 생각의 과정에서 사고가 활발하게 진행되고 글쓰기의 과정을 진행할 수 있다. 그러나 대개의 학생들은 능숙한 필자이기보다는 미숙한 필자가 많다. 따라서 교사가 쓰기 교육을 하기 위해서 글감을 제시하고 글을 써보도록 지시하거나, 글쓰기의 형식적인 면에 치우쳐서 지도하게 된다면, 미숙한 필자인 학생들은 글쓰기에 대한 어려움을 느끼게 되고, 글쓰기를 시도하고,

글을 쓰는 과정에서 방향을 잡지 못한다. 따라서 미숙한 필자를 대상으로 하는 글쓰기 교육을 하기 위해서는 학생들에게 글쓰기에 대한 동기와 의미가 부여되어 글쓰기에 대한 두려움을 제거해줄 필요가 있다.

본 연구는 쓰기 교육을 9학년을 대상으로 했을 때, 그들이 미숙한 필자라는 전제하에 수필 쓰기 교육 방안을 모색하고자 했다. 따라서 미숙한 필자가 글쓰기에서 어려움을 느끼는 요소를 제거하고자 수필 쓰기의 주제로 ‘자아 바라보기’를 선정하였다. 학생들은 글을 쓸 때 무엇을 주제로 어떻게 내용을 이끌어 가야하는지 고민하게 된다. 미숙한 필자의 경우 주제 선정에서부터 어려움을 느껴 글쓰기가 진행되는 동안 효율적으로 사고하기가 힘들게 된다. 따라서 본고는 글을 쓸 때 환경, 사회, 문화와 같은 거창한 주제보다는 자신의 일상에서 느끼는 점, 경험한 일, 자기 자신으로 부터의 고민이 자신의 사고를 활성화시키는데 능동적이라고 보았다. 특히 정체성의 혼란을 느끼는 사춘기에 있는 학생들에게 자신에 대해서 진지하게 생각해보고, 고민하는 시간을 주어 자신을 바라볼 수 있는 계기를 마련해주고자 했다.

따라서 본론 II장에서는 쓰기 교육이 효과적으로 이루어지기 위해서 수필 갈래를 선정한 이유와 수필 쓰기 교육의 이론과 의의를 살펴보았다. 또한 수필 쓰기 교육에서도 ‘자아 바라보기’라는 주제로 쓰기 교육을 했을 때의 의의를 살펴보았다. 이를 통해서 학생들이 글쓰기에 즐거움을 느끼기 위해 적절한 갈래로 수필이 적합하고, 그 주제로 ‘자아 바라보기’ 쓰기 교육이 의미가 있고, 학생들이 글쓰기에 대한 흥미를 느낄 수 있는 주제임을 주장한다.

III장에서는 수필에서 글쓰기 주체의 자아 탐구가 어떻게 표현되고 있고 있는지 교과서에 실린 수필 작품을 통해서 살펴보았다. 이것은 수필에서 자아 성찰이 어떻게 이루어지고 있는지 확인하는 과정이다. 성찰 주체로서의 자아, 관계 주체로서 자아, 실천적 주체로서 자아를 살펴봄으로써, 자아의

모습을 어떠한 관점에서 보느냐에 따라, 글의 내용과 깊이가 달라짐을 알 수 있다. 또한 다양한 관계와 관점 속에서 자아 발견을 위한 글쓰기의 전략을 찾을 수 있었다.

Ⅲ장에서의 수필에서 글쓰기 주체의 자아 탐구가 토대가 되어 IV장에서는 자아 발견을 위한 글쓰기의 단계적 전략을 실현할 수 있다. 여기서는 과정 중심 쓰기 단계와 자아 바라보기 전략을 접목시켜서 학생들이 글쓰기의 어려움을 느끼지 않으며, 자신의 사고과정을 활성화시킬 수 있도록 교수-학습 방안을 모색하고자 했다. 작품 읽기 단계에서는 쓰기에 대한 수용적 분위기 조성을 위해 「7년간의 착각」 수필 작품을 읽혔다. 이 단계에서 자신의 자아에 대해 의문을 가져보기를 유도했다. 다음으로 생각 꺼내기와 생각 묶기 단계에서는 자신과 관련된 사진을 통해 대화하기 전략을 내세워 학생들이 자신의 자아와의 내적 대화와 타인과의 외적 대화가 이루어지도록 했다. 초고쓰기 단계에서는 사진을 통해 대화한 학습지를 토대로 자신에게 편지쓰기를 하도록 했다. 이는 타자가 되어 자신의 자아를 성찰하기 위한 전략이다. 다듬기 단계에서는 돌려 읽기를 통해서 자아를 표현하도록 했다. 이는 동료의 글과 자신의 글을 비교해서 각 단계에서 사용된 전략들을 전면적으로 재조명하기 위함이다. 마지막으로 작품화하기 단계에서는 수필 쓰기를 통해서 자아 바라보는 것이다. 이는 작품화를 통해서 글쓰기의 즐거움과 자신의 자아에 대한 의미를 형성하는 전략이다.

‘자아 바라보기’ 글쓰기 교수-학습 방안을 제시함으로써, 본 연구에서 주장한 학생들에게 글쓰기를 통한 자신의 내면을 바라보는 글쓰기를 교육함으로써 자아를 바라볼 수 있는 계기를 마련하고자함을 입증하고자 했다. 자아 형성이나 성찰이라는 것이 추상적인 것이어서 교수-학습 방안을 제시한다고 해서 자아가 형성되고, 성찰되었다고 판명할 수 있는 문제는 아니다. 하지만 그동안 글쓰기의 교육이 지식이나 기능 측면에서 이루어진 것을 생각

해본다면 글쓰기의 정서적인 측면을 교육하고자한 것에 의의를 둘 수 있다.

그러나 본 연구는 ‘자아 바라보기’ 글쓰기 교수-학습 방안의 실재를 제시하기 위해서 학습지를 만들고 글을 쓰는 단계마다 구체적인 조건을 제시해서 추상적인 글쓰기가 되지 않도록 했지만, 실제 학생들을 대상으로 행해진 것이 아니라는 한계가 있다. 앞으로 실제 학생들을 대상으로 연구가 진행되어야하고, 그 과정에서 보다 현실적인 교수-학습 방안이 제시되어야 할 것이다. 이에 대해서 후속 연구가 더욱 활발히 진행될 수 있기를 기대해 본다.

참고문헌

1. 기본자료

- 교육부, 『제7차 중학교 국어과 교육과정 해설』, 교육인적자원부, 1998.
- _____, 『제7차 개정 중학교 국어과 교육과정 해설』, 교육인적자원부, 2007.
- _____, 『중학교 국어』 (1학년~3학년), 대한교과서주식회사, 2007.
- _____, 『중학교 국어 교사용 지도서』 (1학년~3학년), 한국교육개발원, 2007.

2. 저서 및 논문

- 강진호, 『현대소설사와 근대성의 아포리아』, 소명출판, 2004.
- 구인환, 『한국 현대 수필을 찾아서』, 한샘, 1990.
- 김대행, 『문학교육 틀짜기』, 역락, 2000.
- 김명석 외, 『글쓰기』, 성신여자대학교 출판부, 2009.
- 김은수, 『수필이란 무엇인가』, 다나기획, 2000.
- 김화선, 「자아 발견을 위한 글쓰기 교육의 실제」, 『비평문학』 제24호, 한국비평문학회, 2006. 12.
- 박영목, 「의미 구성에 관한 설명 방식」, 『선청어문』 22집, 서울대 국어교

육과, 1994.

박인기, 「문학교육과 자아」, 『문학교육의 인식과 실천』 국학자료원, 2000.

박희경, 「자아정체성 구현으로서의 글쓰기 교육 연구」, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문, 2008.

송인섭, 『人間의 자아개념 탐구』, 학지사, 1998.

신오현, 『자아의 철학』, 문학과 지성사, 1996.

유선정, 「수필 교육과 창의적인 글쓰기 연계 방안 연구」, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.

윤오영, 『수필문학입문』, 관동문학사, 1982.

이옥형 외, 『교육심리학』, 집문당, 2005.

이재승, 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사, 2002.

이지호, 『글쓰기와 글쓰기교육』, 서울대학교 출판부, 2001.

이혜인, 「수필 교육을 위한 읽기-쓰기 통합 모형 연구-7~9학년을 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.

임영식·한상철, 「청소년 심리의 이해」, 학문사, 2000.

최소운, 「수필쓰기 교육의 방법 연구」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006.

최현섭 외, 『국어교육학개론』, 삼지원, 2005.

최현섭 외, 『자기주도 쓰기 학습을 위한 과정 중심의 쓰기 워크숍』, 역락, 2003.

한수미, 「수필을 통한 읽기·쓰기 통합 지도 방안 연구」, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.

홍지연, 「쓰기와 수필의 통합적 교육방법 연구」, 국민대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002.

ABSTRACT

A study on writing essay education method as 'self-reflection'

Kim, Ji Eun
Dept. of Korean Literature
and Language Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

A existing writing education curriculum has been composed of either the 『Korean Language』 through the learning activity or of a writing course with the 『Live Korean Language』 . However, the learning activity through the 『Korean Language』 is to conform the degree of understanding contents rather than to promote the writing education course. In addition, the 『Live Korean Language』 is not achieved systematically, but, the portion of education which is chosen by teacher are only covered. For these reasons, the writing education tends to be unpractical for students to further

their writing abilities. Besides, the students are not interested and feel hard to write.

Therefore, the purpose of this study is to encourage third grade middle school students who dislike and suffer from the writing to have interest and recognize that writing is so fascinating. Moreover, the study aims to help the student who might be confused with their identities look in their insides through the writing and, by teaching the writing, to make them see their egos.

First of all, the writing education through the advantages of an essay was found. In general, the essay is relatively interrupted by form. Namely, it would become a less burdened genre to the students regarded as callow writers. Thus, the writing with a piece of an essay work fostered accommodating circumstance. Also, they were ordered to complete an essay focused more on the contents of the writing other than on the forms of it. To complete an essay results in giving the students confidences and interests on the writing.

I chose "self-reflection" as a subject in order to relieve the students' burdens and difficulties from the writing, and it contributed to the process of their thinking because the subject was related to the students closely and directly. Also, the students would understand themselves in the process of expressing thoughts about introspection as the writing. The writing essay on self-reflection was based on the process-centered and the conversation-centered writing. Through these processes, the students were motivated to

perceive their egos as the subject of the reflection, the relationship, and the practical morality.

The study was planned to inspire the students to write confidently and interestingly by presenting learning directions on "self-reflection". Also, we tried to prove that the students can find their egos as teaching them the writing skills to look in their inside views. Neither the self-formation nor self-viewing is so abstract that it is not judged that the ego is formed and reflected even if teaching-learning programs are presented. Nonetheless, on the premise that the writing education is accomplished in terms of knowledge and function, teaching the emotional side of the writing is meaningful.