

## ‘성찰 역량’ 함양을 위한 글쓰기 교육 시론(試論) - 딜레마 서사의 활용 가능성 탐색 및 교육적 제언을 중심으로

신윤희\*

### I. 서론 : 대학 글쓰기 교육에서 성찰적 글쓰기의 성격과 위치

이 논문은 시대·사회적 변화에 부합하는 대학 글쓰기 교육의 목표 및 방법론을 탐색하기 위한 시도로서, 학습자의 미래 사회 적응을 위한 역량 개발의 관점에서 성찰적 글쓰기의 방향성을 새롭게 정향하고 교수학습의 내용과 방법을 제안하는 데에 목적이 있다.

4차 산업혁명 시대로의 숨가쁜 전환 속에서 인류는 미처 방비할 겨를도 없이 변화의 파고와 마주하고 있다. 디지털·인공지능 기술의 혁신은 초지능, 초연결의 사회 시스템과 탈인간, 탈진실이라는 문화 현상을 배태하였고, 이제 개인의 내면으로 비화하여 우리의 인식과 가치의 체계는 물론, 윤리 감각마저 뒤흔들고 있는 상황이다(김문조, 2022). 이른바 문명적 전환기라고 할 수 있는

---

\* 수원대학교 교양대학 객원교수

급격한 변화 앞에 인류는 기존 질서 체계의 외해를 넘어 정서적, 윤리적 차원의 아노미를 겪으며, 새로운 시대에 부합하는 질서와 가치를 새롭게 규명하고 정립해야 하는 과제를 떠안게 된 것이다.<sup>1)</sup> 예측 불가능한 사회 변화에 신속하게 대응하고 적응하며, 올바른 삶의 방향을 모색하며 나아가기 위해서 무엇보다 중요한 능력은 성찰하는 능력이다. 따라서 미래 사회를 대비한 교육의 영역에서 시급하게 다루어야 할 내용도 학습자의 성찰 능력 함양 및 강화를 위한 것이어야 한다.

‘성찰(省察)’의 사전적 의미는 ‘자기의 마음을 반성하고 살피는 것’<sup>2)</sup>이다. 이때 ‘마음’은 개인이 지닌 믿음, 감정, 의지 등으로 이루어진 관념성의 총체이자, 인간 행동의 방향과 궤도를 결정하는 가치와 윤리의 체계이다. 또한, ‘반성하고 살피는 것’이란, 선천적 이성과 후천적 학습을 통해 개발된 인지적 활동이다. 따라서 성찰 능력이란, 한 개인의 사회적 행위의 토대가 되는 가치와 윤리 등의 비인지적 체계에 대해, 선천적 혹은 후천적으로 함양된 인지적 체계를 동원하여 그 정당성을 ‘파져보는’ 능력이라고 할 수 있다. 점차 도구적, 실용적 학문 추구의 장으로 변해가는 대학 교육 현장에서 이러한 성찰 능력을 함양할 수 있는 교과는 사유의 단련과 개발을 지향하는 교양 교육으로서의 글쓰기 영역이라고 할 수 있으며, 그 중에서도 가치의 근원을 탐색하는 인문학적 목적의 성찰적 글쓰기 영역이 그 역할을 담당할 수 있어야 한다.

‘성찰적 글쓰기’는 2007년 중등 개정 교육과정에 처음 등장한 이후, 자유주의적 시대 흐름에 발맞추어 대학 교육이 도구적·실용적으로의 편향을 드러내자, 이에 대한 대안적 관점으로 대학에서도 점차 주목받기 시작하였다(김미란, 2009; 오택호, 2012; 정연희, 2013; 김주현, 2016). 이후, 대학에서의 성찰

1) Kakutani(2019, 39)는 ‘객관성이 사라지는 사회에서는 올바르게 대한 의미가 재미로 대체된다’고 단언하며 사실과 진실이 그 권위를 잃은 자리에는 개개인의 느낌과 감정, 흥미와 재미가 들어서게 되고, 일시적이고 가벼운 주관성이 삶의 방향과 사회적 행위를 결정하게 되면서 사회는 가치의 난립을 넘어 가치의 아노미 상태에 빠질 수 있다고 우려한다.

2) 국립국어원 표준국어대사전 : 성찰(省察)

([https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do?word\\_no=185074&searchKeywordTo=3](https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do?word_no=185074&searchKeywordTo=3))

적 글쓰기는 주로 ‘자기 성찰적 글쓰기’나 ‘자기 표현적 글쓰기’, ‘자기 서사적 글쓰기’ 등으로 다양하게 불리며 교수자가 설정한 목적과 취지에 따라 내용과 방법 역시 다종다양하게 진행되고 있다. 이와 더불어 성찰적 글쓰기의 효용과 의미, 교수법 및 평가 등에 관한 연구 업적들도 풍성하게 축적되었다.<sup>3)</sup> 그런데 대학에서 이루어지는 성찰 글쓰기의 교육과 연구가, 그 양적 성장만큼 풍성한 이론적·실천적 기반을 확보하고 있는지, 시대·사회적 변화에 부응하며 성찰 글쓰기라는 이름에 걸맞게 성찰 능력의 함양 및 강화라는 궁극적 목표를 향해 나아가고 있는지 등의 문제는 이쯤에서 재고해 볼 필요가 있다.

3) ① ‘자기성찰 글쓰기’ 관련 논문

김춘규 (2014). 자기 성찰적 글쓰기 방안 모색 연구, 어문학, 125, 49-69.; 서기자 (2015). 자기 성찰적 글쓰기 교육의 융복합적 연구 방법, 문화와융합, 37(2), 287-311.; 강민정 (2016). 자기 성찰적 글쓰기의 효과적 교육 방안 연구—대학 교양 글쓰기 교육에서 자기 성찰적 글쓰기 교육의 실제 적용 사례를 중심으로. 우리어문연구, 54, 413-457.; 고명신 (2017). 문학을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 수업 방안. 리터러시 연구, 21, 245-285.; 권채린 (2017). 자기 성찰적 글쓰기의 논증적 가능성 탐색을 위한 시론(試論). 우리어문연구, 57, 409-438.; 김화경 (2022). ‘자기 성찰적 글쓰기’ 교육의 필요성과 의의—‘진정성’ 개념을 중심으로. 시민인문학, 43, 39-64.; 김정신, 채연숙 (2022). 푸코의 자기 배려 이론으로 본 자기 성찰 글쓰기 탐색. 문화와 융합, 44(2), 275-296. 등

② ‘자기표현 글쓰기’ 관련 논문

김정란 (2014). 자기 표현적 글쓰기의 비판적 검토와 지도 방향 모색. 작문연구, 20, 199-229.; 김윤경 (2015). 감각적 글쓰기를 활용한 자기표현 글쓰기 교과운영 사례 연구. 대학작문, 14, 215-242.; 심선옥 (2016). 대학 교양교육에서 자기표현 글쓰기의 위상과 교육방법 연구. 반교어문연구, 43, 351-381.; 이정찬 (2017). 자기표현 글쓰기 교육의 비판적 검토 - 수사(修辭)와 탐구 그리고 정체성 -. 작문연구, 33, 65-94.; 김세준 (2020). 자기표현 글쓰기 교육에서의 스토리텔링 지도법 고찰 -정체성 정립과 ‘사건’ 구성을 중심으로. 돈암어문학, 38, 389-418.; 배혜진 (2021). 온라인 플랫폼을 활용한 자기표현 글쓰기 교육 사례 및 운영 방안. 교양교육연구, 15(4), 101-115.; 김희용 (2023). 대학 글쓰기에서 긍정적 자기표현 쓰기(positive expressive writing)의 의미와 수업 구성안. 사고와표현, 39, 107-130. 등

③ ‘자기서사 쓰기’ 관련 논문

손혜숙 (2015). 대학 글쓰기에서의 융·복합적 사고에 기반한 자기서사 쓰기 교육방법 연구. 리터러시연구, 14, 243-269.; 이동순 (2016). 자기서사 쓰기가 자기성찰에 미치는 영향 연구. 대학작문, 15, 37-59.; 김정숙, 백윤경 (2018). 대학 글쓰기교육에서 ‘자기서사적 글쓰기’의 위상과 방향성 연구. 국어문학, 67, 397-426.; 김미령 (2022). 문학적 글쓰기를 활용한 자기서사 쓰기 연구. 문화와융합, 44(7), 1-13. 등

성찰적 글쓰기 교육은 그것에 붙여진 다양한 이름만큼이나 교육 목표 및 내용과 방법의 측면에서도 난민하게 전개되고 있다. 여기에는 여러 원인이 있겠으나, 우선적으로 생각해 볼 것은 성찰 글쓰기에 예의 따라붙는 ‘자기’라는 단어이다.<sup>4)</sup> ‘성찰’이라는 단어에 이미 ‘자기’가 전제되어 있기 때문에 굳이 ‘자기’를 붙일 필요가 없다. 오히려 ‘자기’가 붙음으로써 학습자는 물론 교수자들의 성찰 글쓰기에 대한 개념에 혼란을 야기하는 듯하다. 즉 성찰적 글쓰기 앞에 ‘자기’가 붙음으로써 글쓰기의 대상이 자기 자신으로 한정되는 느낌이 강해지는데, 이로 인해 그 내용도 학습자 개인의 사적인 경험, 내밀한 생각이 되거나, 인문학적 글쓰기 영역에서 다룰만한 영역이 아닐뿐더러 접근하기에 매우 조심스러운 심리적, 치유적 글쓰기 형태로 치닫는 경우까지 보게 된다. 또한 ‘자기’에 드리워진 짙은 임의성 내지 주관성의 그림자는 공적으로 소통되고 객관적으로 측정되는, 학교 교육의 장에서 다루어지기 쉽지 않은 요인이기도 하다(권채린, 2018). 학습자는 자신의 내밀한 이야기를 공적인 장으로 끄집어낸다는 것 자체에 거부감을 느껴 적당한 선에서 글감을 골라 표현할 수밖에 없고, 교수자는 그저 표현을 해낸 부분에 대해 칭찬하거나 과제를 수행한 자체에 점수를 줄 수밖에 없는 애매한 상황이 되는 것이다. 이렇게 되면

4) ‘자기 성찰적 글쓰기’라는 명칭은 중등 교육과정 쓰기 영역에서 기원한다. 7차 국어과 교육과정 쓰기 영역의 글쓰기 유형 중 하나로 제시된 ‘정서표현을 위한 글쓰기’가 교육과정 개정을 거치며 ‘자기 성찰을 위한 글쓰기’로 바뀌었다. 처음 교육과정에 등장했을 때의 ‘정서표현을 위한 글쓰기’는 개인의 체험을 솔직하게 표현하는 글로 정의되며, 일기나 기행문 등의 활동을 포함하고 있었으나, 이후 교육과정이 개정되며 수필, 자서전을 비롯하여 비평문이나 영상물 등도 포함되었다(최숙기 (2007). 자기 표현적 글쓰기의 교육적 함의. 작문연구, 5, 205-239). 이 비평문이나 영상물 활동에 나타난 내용 요소를 보면, ‘일상의 경험’뿐 아니라, ‘사회적 사건을 바탕으로, 시청자의 관심과 흥미를 고려하여 영상물 만들기’(9학년)나, ‘예술작품에 대한 심미적 경험을 예증의 방법을 통해 논리적으로 표현하기’(10학년) 등의 활동을 제시하고 있다(국어과 교육과정, 2007년 고시). 이러한 활동들은 ‘정서표현을 위한 글쓰기’가 의도하는 표현의 대상이 사적 체험의 주체로서의 ‘자기’를 넘어서, 공적 소통의 주체로 확장되고 있음을 보여준다. 이러한 정서표현적 글쓰기가 2007년 개정 교육과정에서 ‘자기 성찰을 위한 글쓰기’로 그 명칭이 바뀌었고, 이것이 대학의 ‘자기 성찰적 글쓰기’로 자리잡는 과정에서, 확장적 맥락에서 이루어지던 자기 표현의 활동을 온전히 담아내지 못하고, 그 명칭에 갇혀 글쓰기 범위를 한정 한 것으로 보인다.

성찰적 사고력의 함양이라는 궁극적인 교육 목표 달성은 요원해지고, 이런 식의 수업이 지속되면, 성찰적 글쓰기 수업은 본격적인 글쓰기 수업을 위한 예비적 활동으로 진행되거나, 자기소개서 같은 실용적 글쓰기 수업으로 근본적인 목표 자체가 수정될 수밖에 없다.

복잡다단하게 연결되고 다층화되어가며, 수많은 가치가 각자의 정당성을 주장하며 난립하는 포스트 소셜 시대에 요구되는 사회적 역량으로서의 성찰 능력은, 내면으로 깊이 침잠하여 홀로 부유하는 ‘자기’를 들여다보고, 이를 이해하고 받아들이는 데서 더 나아가야 한다. 즉 ‘타자와 공명하는 자기’, ‘세계에 반향(反響)하는 자기’에 대한 능동적이고 주의 깊은 탐색 능력이 되어야 하는 것이다. 다시 말하면, 자신과 관계 맺은 타자, 자신이 소속된 사회, 자신이 발 딛고 있는 세계에 대한 이해와 그 이면에 흐르는 암묵적 지식 체계와 관습, 신념과 이데올로기, 윤리와 가치 체계 등에 대해 문제를 제기하고 정당성을 따져볼 수 있는 지식, 가치, 태도 등을 다룰 수 있는 능력이 포스트 소셜 시대에 필요한 성찰 능력인 것이다. 대학 교육에서 이루어지는 성찰 글쓰기 교육도 이러한 능력의 함양 및 강화를 위해 정확하게 조준되어야 한다.

이를 위해서는 기존 교육학 영역에서 개진되어온 ‘성찰’을 재개념화할 필요가 있다. 기존 연구에서 ‘성찰’은 사고력의 한 분야로서, 주로 인지적 측면에서 다루어져 왔다. 이는 성찰을 구체화될 수 없는 무형의 것으로 인식하게 함으로써 교육 방법이나 평가 도구를 개발하는 것을 어렵게 하는 한 원인이 된다. 이에 성찰 능력 개발을 위한 교수법 연구가 개별 교수자의 아이디어에 기반한 수업 소개 위주로 이루어져, 성찰 능력 개발을 위한 교육적 지침이나 성찰 능력을 측정하는 방법에 관한 연구 등은 매우 미진한 상태이다. 따라서 ‘성찰’을 인지적 측면뿐 아니라, 행동적·맥락적 측면까지 모두 고려하여 통합적으로 접근할 수 있는 새로운 관점이 요구된다. 이에 본고는 선행 연구의 통찰과 성과를 바탕으로, 연구자에 따라 다양하게 정의되고 있는 ‘성찰’ 개념을 ‘역량’의 관점에서 재개념화하고, ‘성찰 역량’을 함양하기 위한 글쓰기 교육 및 평가 방안을 시론의 차원에서 제안해 보고자 한다.

## II. 성찰의 재개념화 및 성찰 역량의 의미

### 1. 성찰의 이론적 배경 및 재개념화

교육의 영역에서 ‘성찰’을 본격적으로 다룬 인물은 Dewey이다. Dewey<sup>5)</sup>는 성찰을 ‘반성적 사고(reflective thought)’라고 명명하고, ‘근거나 파급 효과에 비추어 믿음이나 지식을 능동적이고 끈질기며 꼼꼼하게 따져보는 것’이라고 정의하였다. 이때 ‘능동적’이라는 것은, 스스로 문제를 제기하고 이를 해결하기 위해 노력한다는 의미이며, ‘근거나 파급 효과에 비추다’는 것은 선택과 결정에 앞서, 자신이 지닌 ‘믿음이나 지식’의 이유나 원인, 그것에 내재하는 가치와 신념, 이를 통해 예상되는 결론 등을 추론하고, 옳고 그름을 비교·대조하는 것을 의미한다. ‘끈질기며 꼼꼼하게 따져보다’는 것은, 올바른 선택과 결정을 위해 일정 기간 유보한다는 데에 초점이 있다. Dewey는 이러한 성찰의 사고 과정을 다섯 단계로 세분화하였는데, 첫 번째는 모호한 문제 사태와 마주하여 당혹감을 느끼거나 혼란에 빠져 있는 단계이며, 두 번째는 이를 타개하기 위해, 가설을 설정하여 문제 사태를 규명하고 해석하며, 결과를 추론하는 단계이다. 세 번째는 객관적 자료를 통해 사태를 조사하는 단계이며, 네 번째는 수집한 자료의 분석을 토대로 가설을 수정하는 단계이다. 마지막으로 수정된 가설을 행동에 옮겨봄으로써 가설을 검증하는 단계이다.

Schön<sup>6)</sup>은 듀이의 성찰 개념을 ‘성찰적 실천(reflective practice)’이라는 개

5) Dewey의 ‘성찰’에 관한 논의는 다음의 연구를 참고하였다.

Dewey (2009). *How we think*. Miami, Fla. : BN publishing, 9.; 이은미 (2008). 듀이 미학의 교육학적 해석. 서울대학교대학원 교육학과.; Fisher (2011). *Critical Thinking: An Introduction*. 최원배 옮김(2018), 피셔의 비판적 사고 파주: 서광사, 14-15.; 이희수, 정미영 (2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. *한국교육*, 37(4), 121-148.

6) Schön의 성찰적 실천에 관한 논의는 다음의 논저를 참고하였다.

Schön, D.A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Taylor and Francis, 1-374 (Scopus); 서경혜 (2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고 *교육과정 연구*, 23(2), 285-310.; 임경림, 이상훈, 오석현 (2017). 성찰의 재개념화: 역량중심 관점. *기업교육과 인재연구*, 21(4), 117-143.; 신기왕, 안병환 (2022). 성인학습이론에서의 성찰개념

념으로 발전시켰다. ‘성찰적 실천’이란, ‘자기 행동에 대해 스스로 문제를 제기하고 숙고함으로써, 실제 상황에서 발생하는 복잡하고 예측할 수 없으며 가치 갈등을 포함하는 문제를 처리해 나가는 데 필요한 지식을 정립해 나가는 과정’이다. Schön은 전문가의 전문성 개발 방법으로서 성찰을 강조했다. 전문가가 예측불가능하며 가치 갈등이 내재하고 있는 문제 상황과 마주하여 전문성을 발휘하기 위해서는 ‘행위 중 앎(knowing-in-action)’이 필요하며, 이는 ‘행위 중 성찰(reflection-in-action)’의 과정 속에서 형성된다고 말한다. ‘행위 중 성찰’은 전문가의 행위가 예상치 않은 결과를 가져올 때 발생한다. 이때 전문가는 ‘놀람’ 등과 같은 특정 감정으로 반응하는데, 이 감정이 성찰을 유발하는 동기가 된다. 즉 전문가는 자신의 ‘행위 중 앎’에 대해 의문을 품고, 그것을 비판적으로 고찰하게 되는 것이다. 이 과정에서 기존의 ‘행위 중 앎’은 새롭게 재구성되고, 후속 행위에 적용하여 검증을 마치게 되면 새로운 ‘실천적 앎’이 형성된다. 이 ‘실천적 앎’은 실천가의 행위 속에 체화되어 그의 새로운 ‘행위 중 앎’이 된다. 이 과정의 핵심은 예상치 못한 문제에 직면했을 때, 그 문제를 규명하고 질문을 제기하는 데에 있다. 전문가는 불확실하고 모호한 문제와 마주하여 그 상황을 어떻게 해석할 수 있는지 분석하고 그로부터 어떤 질문을 제기할 수 있는지 따져본다. 이를 통해, 문제를 새롭게 바라볼 수 있는 ‘틀(관점, 준거 등)’이 수정되거나 재구성되는 것이다. Schön의 ‘성찰’은 문제가 되는 상황이 아니라, 문제를 바라보는 관점에 주목한다는 점과, 이러한 ‘틀’의 변화가 후속하는 행위의 변화를 이끌어내는 데까지 나아간다는 점에서, Dewey의 인지적 사고과정으로서의 성찰 개념과 구분된다.

Dewey와 Schön의 성찰 개념이 학습자 개인에 국한되어 있다면, Jarvis와 Mezirow는 ‘성찰’을 사회적 맥락 속에서 파악하고 있다는 점에서 차이가 있다. 먼저 Jarvis<sup>7)</sup>는, 모든 인간은 개별적으로 존재하는 동시에 사회적 맥락과

분석. 홀리스틱융합교육연구, 26(4), 49-71.

7) Jarvis의 논의는 다음의 연구를 참고하였다.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.; 이희수 정미영

의 상호작용을 통해 ‘구성되는’ 존재임을 전제한다. 인간은 타인과의 상호작용 속에서 자기 경험을 성찰하고, 이를 토대로 자신의 사회적 상호작용 방식을 조정해 나간다. 타인과의 상호작용 경험은 일종의 사회적 피드백이 되어 사회적 개인의 형성에 일조하게 된다. Jarvis의 성찰 개념에서 중요한 것은 개인을 둘러싼 사회적 환경과 그것을 해석하고 수용하는 개인의 주관적 반응을 성찰의 과정에 포함시켰다는 점이다. 개인의 행동은 독립된 실체가 아니라, 이해와 해석을 통해 조정되고 수정되며, 이러한 이해와 해석의 틀은 사회적 맥락 속에서 구성되고 변화되어 나간다는 것이다.

Mezirow<sup>8)</sup> 역시 자아와 타자 사이의 사회적 상호작용에 입각한 성인학습 이론의 전개 과정에서 성찰 개념을 발전시켜 나갔다. 그에 따르면, 학습은 ‘미래 행동에 대한 안내로서 자기 경험의 의미를 새롭게 해석하거나 수정하기 위해 기존에 가지고 있는 해석을 활용하는 과정’이다. 그가 주장하는 전환학습은 당연하게 받아들이고 있는 준거틀(frame of reference), 즉 믿음과 의지, 습관, 신념과 이데올로기 등이 근본적으로 변화하게 되는 학습을 의미한다. 전환학습이 일어나기 위해서는 ‘딜레마적 경험’, ‘비판적 성찰’, ‘비판적 담화’의 세 가지 요인이 필수적이다. 먼저, ‘딜레마적 경험’이란, 기존에 지식, 신념, 태도 등에 변화를 가져오게 하는 경험으로, 두려움이나 수치심, 죄책감, 당혹감 등의 감정이 동반되는 혼란스러운 사건과의 맞닥뜨림을 의미한다. ‘비판적 성찰’은 딜레마적 경험과 그로 인한 자신의 감정을 스스로 점검해 보는 과정에서 기존에 갖고 있던 의미 체계의 정당성에 의문을 제기하고 사고의 틀<sup>9)</sup>을

(2010). 앞의 논문; 신기왕, 안병환 (2022). 앞의 논문.

8) Mezirow의 논의는 다음의 연구를 참고하였다.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (3-33). San Francisco: Jossey-Bass.; 이희수 정미영(2010), 위의 논문; 임경림, 이상훈, 오현석(2017), 앞의 논문

9) 김경희(1998)에 따르면, ‘사고의 틀’은 ‘생각 습관’과 ‘의미 구조’로 이루어져 있다. ‘생각 습관은 가정의 묶음으로, 경험의 의미를 해석하는 필터로 작용하는 일반화된 전체 성향을 말한다. 반면 ‘의미 구조는 의미 단위와 의미 시각으로 구성되는데, 의미 단위는 삶에서 일어나는 여러 가지 현상에 대한 무의식적이고 습관화된 인식작용이며, 의미 시각은



재인식하고 조정하는 과정이다. ‘비판적 담화’는 개인 및 집단 간에 이루어지는 상호작용의 과정으로, 상충되는 기존의 믿음, 신념, 가정, 이데올로기, 가치 체계 전반에 대해 비판적으로 평가하고 공통의 이해를 향해 나아가는 합리적인 대화의 과정이다. Mezirow의 성찰 개념에서 주목할 지점은 개인이 지닌 믿음과 신념, 인식 및 가치의 체계를 개인이 속한 환경과 사회, 세계 속에서 그 정당성에 대한 평가를 내린다는 것이다. 이는 앞선 학자들의 견해와 결정적으로 차이를 보이는 부분으로, 그들이 성찰을 유발하는 문제나 그것을 바라보는 관점을 중심으로 두고, 이를 해결하기 위한 방안으로서 ‘성찰’을 활용하고 있다면, Mezirow는 문제 사태를 야기한 ‘근본적인 원인’에 대해 고찰하고 그 전제가 ‘정당한가’에 대한 윤리적 질문을 던지는 일에 초점을 둔다.

이상 살펴본 학자들의 성찰 개념을 바탕으로 교육적 시사점을 추출해보면, 첫째, 성찰의 대상은 한 개인의 내면, 즉 그가 가진 지식이나 생각, 의지와 믿음, 감정, 가치나 신념 등에 대한 것뿐 아니라, 그 과정에 영향을 미치는 직접적·간접적, 표면적·이면적 요소들이 모두 될 수 있다. 즉, 타자와의 사회적 관계, 제도 및 관습 속에 존재하는 암묵적 가치 체계, 무의식적으로 수용하고는 해석된 질서 체계 등이 모두 성찰의 대상으로 포함될 수 있다는 것이다. 둘째, 성찰을 촉발하는 계기는, 기존의 인식 및 가치의 체계로는 설명하거나 해결할 수 없는 예기치 못한 사태와의 마주침과, 그로부터 야기된 부정적 감정 상태이다. 성찰이 교육의 영역으로 들어오기 위해서는 이 부분에 주목할 필요가 있다. 기존의 경험과 지식으로 해결할 수 없는 예기치 못한 사태, 문제적 상황과의 마주침이 교육의 장으로 적절히 가공되어 들어올 수 있을 때 성찰 교육이 시작될 수 있다. 셋째, 성찰의 핵심은 기존의 체계를 뒤흔들 수 있는 질문을 던지는 데 있다. 적절한 질문을 던짐으로써 사태 자체를 정확하게 규명하고 원인에 대해 숙고하는 것이 성찰의 핵심적인 과정이다. 넷째, 성찰은 인지적 과정일 뿐 아니라, 수행적이고 실천적인 과정이며, 이는 성찰 능력

---

더 높은 위치에 있는 구성체로서 믿음, 가정 전제들의 구조체이다.

의 측정 가능성을 시사한다. 다시 말하면, 성찰 능력은 세부적 수행 기준에 따라 높은 수준과 낮은 수준으로 구분할 수 있고, 이는 교육의 영역에서 성찰 능력을 측정할 수 있는 근거가 된다.

이와 같이 성찰 개념은 개인의 인지적 사고일 뿐 아니라, 정서, 가치, 행동 및 태도 등의 비인지적 체계 및 행동적 요소를 모두 아우르고 있으며, 한 개인의 성찰은 사회적 맥락과 끊임없이 상호작용하는 과정에서 이루어진다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 성찰의 과정을 통합적으로 이해하기 위해서는 기존의 인지적 사고 과정으로 성찰 능력을 파악하고자 했던 접근 방식에 변화가 필요하다. 이에 역량 중심의 접근 방법에 따라 학습자가 함양해야 할 성찰 능력을 재개념화하고 그에 따른 교육의 목표와 내용을 새롭게 정립할 필요가 있다고 판단된다.

## 2. 역량 중심 접근 방법과 성찰 역량의 의미

Robert White에 의해 처음으로 사용된 ‘역량’<sup>10)</sup>이라는 용어는 1960년대 후반, 심리학자 McClelland에 의해 널리 알려지게 되었다. McClelland는 지능·적성검사 등이 직무 성과나 삶의 성공 여부를 예측하는 데 한계가 있음을 지적하며, 직무에 있어서의 성과 및 삶과 관련된 심리적, 행동적 특성을 포괄하는 한 개인의 복합적이고 총체적인 수행 능력을 ‘역량’이라고 정의하였다. 또한 그는 이 역량이 다양한 직무나 사회적 역할을 수행할 때 공통적으로 활용할 수 있는 능력을 개념화하고 측정하는 데 유용한 개념임을 역설하였다. 이를 계승하여 Boyatzis는 역량을 ‘어떤 일을 수행함에 있어 효과적이고 우수한 성과와 관련된 개인의 내재적 특성’으로 정의하고, 이를 지식, 기술, 특질,

10) ‘역량’의 개념과 그 변천 과정에 대한 논의는 다음의 논의를 참고하였다.

오현석 (2007). 역량중심 인적자원개발에 대한 비판과 쟁점 분석. 경영교육연구, 47, 191-213.; 구병모, 김기호, 김종규 (2010). 역량과 역량모형의 연구: 역량모형 연구의 현주소. 인적자원개발연구, 13(1), 131-154.; 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정 (2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰 : 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 233-260.

동기, 자기 이미지, 사회적 역할들로 세분화하였다. McClelland와 Boyatzis를 계승한 Spencer와 Spencer에 따르면, 개인의 내적 특성이란, 다양한 상황에서 공통적으로 드러나는 요소로, 장시간 지속되는 개인의 행동 및 사고 방식의 특질을 의미한다. 지식, 기술, 동기, 특질, 자기 개념 등으로 구성되는 개인의 내적 특성은 개인의 ‘의도’를 형성하고 ‘행동(기술)’에 영향을 미치며 이것이 직무 수행의 성과로 이어지게 된다. 이때, 지식이나 기술, 행동적 특질 등은 겉으로 드러난 부분인 반면, 자아개념이나 특질, 동기와 같은 특성은 감춰진 부분이라고 할 수 있다. 이처럼 역량의 개념에는 겉으로 드러난 개인의 특성은 물론, 감추어진 특성까지 포함하는 개념이며, 이 감춰진 특성은 겉으로 드러난 특질과 연동하여 파악할 수 있다는 것이다.

우리나라에서, 기업의 인적자원 개발과 관련해서 연구되어 온 역량의 개념이 교육의 영역에서 본격적으로 논의된 것은 2000년대 이후이다. 2000년대 초반 OECD DeSeCo 사업에서는 ‘현대 사회의 복잡하고 다양한 문제에 대처하기 위해 모든 사람에게 요구되는 역량으로, ‘자율적 행동 역량’, ‘다양한 집단 내 상호작용 역량’, ‘상호작용적 도구 활용 역량’의 세 가지 핵심 역량을 제시하였다(최수진 외, 2017, 26). 이러한 역량은 기존의 직업을 위한 준비로서의 능력이라기보다 ‘자신이 속한 사회에서 삶을 살아가기 위해 함양해야 하는 능력’으로서의 성격이 강하다(최수진 외, 2019, 22). 이후 OECD 교육 2030에서는 다가올 미래 사회의 대응을 위한 학교 교육의 방향성을 비롯한 수행 전략 전반을 재고해야 한다고 주장하면서 ‘역량’을 재규명하였다. OECD 교육 2030 프로젝트에서 ‘역량’은, ‘불확실성의 사회에서 복잡한 이해와 욕구들을 충족시키기 위해서 지식, 기능, 태도 및 가치를 동원할 수 있는 포괄적이고 총체적인 성격의 능력’을 의미한다(최수진 외, 2019, 51). 이 ‘역량’ 개념에서 주목해야 할 지점은, 개발되어야 할 내적 특성으로 지식 및 기능뿐 아니라, 태도 및 가치는 감추어진 특질들이 포함되어 있다는 점과, 교육의 궁극적 지향이 복잡하고 모호한 실제 사태와 마주하여 개인의 내적 특성이 적절하게 ‘동원될 수 있어야 한다’는 수행적이고 실천적 측면이 강조되어 있다는 점이다.

이상 살펴본 역량의 개념에서 알 수 있는 바와 같이, ‘역량’에는 지식이나 기술, 기능 등 한 개인이 지닌 가시적 특성뿐 아니라, 자아개념, 가치, 태도, 동기나 의도 등의 비가시적 특성까지 총체적으로 반영되어 있다. 또한 그러한 개인의 내적 특성이 특정한 문제 사태를 만나 동원되는 과정과 동기, 의도, 사회적 관계, 압목적 질서 등의 맥락과 상호작용하는 역동성에 주목한다. 따라서 역량이란, 개인이 특정한 문제 사태와 마주하여 자신의 지식, 기능, 태도 및 가치 등을 동원하여 적절히 대응할 수 있는 개인의 총체적인 수행 능력을 의미한다고 볼 수 있다.<sup>11)</sup> 이러한 역량의 관점에서 성찰을 바라보면, 기존의 관점에서 파악할 수 없던 성찰에 관여하는 ‘비가시적 측면’을 비롯하여 ‘수행적 측면’과 ‘맥락적 측면’이 두루 성찰에 포섭될 수 있으며, 이로써 총체적 특성으로서의 성찰 능력이 학습 가능한 교육의 영역으로 들어서게 된다. 즉, 역량의 관점에서 바라보는 성찰 능력이란, 한 개인이 예측하지 못한 문제와 마주하여, 자신이 지닌 인지적·비인지적 체계 및 가시적·비가시적 특성 등을 활용하여 문제를 규명하고, 나와 세계의 관계를 고려하며 질문을 던지며, 자신과 세계를 바라보는 관점을 조정하는 성찰의 과정을 능동적으로 수행할 수 있는 능력으로 재개념화할 수 있다. 본고는 이러한 역량 접근법에 따라 재개념화한 성찰 능력을 ‘성찰 역량’이라고 명명하고<sup>12)</sup> 이러한 성찰 역량을 개발하고 강화하기 위한 교육 및 평가 방안을 탐색해 보고자 한다.

### III. 성찰 역량 개발을 위한 딜레마 서사의 활용 가능성 탐색

앞서 살펴본 성찰 연구에서 공통적으로 확인할 수 있는 부분은, ‘모호하고

11) 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정 (2007)은 다양한 역량의 정의를 종합하여 역량의 특성을 ‘총체성, 수행성, 맥락성, 학습가능성’의 네 가지 측면으로 나누어 논의하고 있다.

12) 임경림, 이상훈, 오석현 (2017)은 조직의 인적자원 개발 방안을 탐색하며, 인적 자원분야의 핵심 영역이 ‘학습과 교육’에 관련한 ‘성찰’ 능력에 있음을 강조하고, 그 효율적인 개발 가능성을 탐색하며, ‘성찰’을 ‘성찰 역량’으로 재개념화해야 한다고 주장한 바 있다.

불분명한 문제’, ‘예기치 못한 결과’ 등의 문제적 사태에 직면하여 당사자가 느끼는 두려움, 당혹감 등의 불편한 감정을 성찰이 일어나는 계기로 주목하고 있다는 점이다. ‘성찰 역량’이 교육의 영역으로 들어오기 위해서는 이러한 문제적 사태가 학습 텍스트로 적절히 가공될 필요가 있다. 딜레마 서사가 포함된 소설 텍스트는 성찰 역량 함양을 위한 글쓰기 교육의 제재로 활용되기에 적합하다고 보인다.<sup>13)</sup> 딜레마는 ‘몇 가지 중 하나를 선택해야 하는 상황에서 판단을 내리지 못하고 있는 상태’를 말한다. 본고에서 주목하는 딜레마의 핵심은 ‘판단을 내리지 못하는 상태’에 있으며, 이에 딜레마 서사란, 특정한 문제 사태 처한 주인공이 몇 가지 판단을 앞에 두고 어느 쪽으로도 명쾌하게 결정하지 못하는 상황이 제시된 서사 텍스트를 말한다. 독자는 문제 상황에 직면한 주인공을 시선을 따라가며 혼란과 당혹스러움을 경험하게 되는데, 이때의 감정에 주목하여 성찰을 시작할 수 있다. 즉, 독자는 ‘문제의 사태가 무엇인가?’, ‘어떻게 이러한 상황에 이르게 됐는가?’, ‘이것이 왜 문제가 되는가?’, ‘문제를 촉발한 이유가 어디에 있는가?’ 등의 질문을 던지며 문제 사태를 규명하고 내용 및 과정, 문제 사태를 둘러싼 전제와 가정들에 대해 탐구를 시작하게 되는 것이다.

본고에서는 2019년 창비 출판사에서 출간한 『땀 흘리는 소설』<sup>14)</sup>을 통해 딜레마적 서사가 성찰 글쓰기를 위한 주요 학습 제재로 활용될 수 있는 가능성을 탐구해 보고자 한다. 이 소설집은 ‘일’을 중심으로 사회초년생들이 사회에 발을 내딛으며 마주하게 되는 여러 딜레마적 상황과 그로 인한 갈등을 제시한 여러 편의 단편 소설로 구성되어 있다. ‘일’이라고 하는 것은 한 개별

13) 기존의 연구에서 딜레마 서사는 주로 논증적 글쓰기의 제재로 주로 다루어져 왔다. 박소은, 최재호 (2022). 딜레마 서사를 활용한 논증적 글쓰기의 교수 학습 방안 탐색 -영화 ‘론 서바이버’를 중심으로-. 문화와융합, 44(9), 175-188.; 윤정안 (2020). 소설의 딜레마 문제를 활용한 논증적 글쓰기 방안 연구 - 김동식 작가의 작품을 중심으로. 교양교육과 시민, 1, 183-206.; 최강민 (2017). 딜레마 서사를 통한 글쓰기 융합 교양 교육 - 『우리들의 일그러진 영웅』을 중심으로. 교양학연구, 6, 63-100.

14) 김혜진, 김세희, 김애란, 서유미, 구병모, 김재영, 윤고은, 장강명 (2020). 땀 흘리는 소설. 서울: 창비.

주체가 본격적으로 사회와 섞여들어가기 시작하는 가장 직접적이고 필연적인 사건이다. 곧 사회의 구성원으로서 편입되어야 하는 대학생 학습자들에게 사회초년생이 겪을 수 있는 갈등의 상황을 소설을 통해 간접적으로 경험하게 하고, 그러한 상황 속에서 성찰의 과정을 훈련하게 하는 것은 제재 상으로도 적절할 뿐 아니라, 학습자의 참여가 적절히 담보되어야 하는 성찰 글쓰기 교육의 방법론적 측면에서도 효과적이라고 생각된다. 본고는 이 『땀 흘리는 소설』에서 딜레마적 상황이 잘 구현되어 있는, 「가만한 나날」(김세희), 「알바생 자르기」(장강명) 두 작품을 토대로 성찰 역량 함양을 위한 딜레마 서사의 활용 가능성을 탐구해 보고자 한다.

## 1. 김세희의 「가만한 나날」의 경우

「가만한 나날」은 오랜 취업 준비 끝에 원하는 분야로 취업에 성공한 ‘나(경진)’가 일(직업)을 통해 마주하게 된 딜레마적 상황을 그리고 있다. ‘나’는 자신을 선택해 준 회사와 자신에게 주어진 업무에 대해 더할 수 없는 만족감을 느끼며 직장 생활을 시작한 사회초년생이다. 그의 일은 가짜 생활이 녹아 있는 가짜 블로그를 만들어 상품을 홍보하는 일종의 페이크 마케팅이었다. 오랜 취업 준비 끝에 드디어 취업에 성공했다는 성취감과, 좋아하는 일을 하면서 전공도 살릴 수 있는 분야에 취업했다는 만족감, 누구보다 잘 해내고 싶은 사회 초년생으로서의 열정이 소설 곳곳에 드러난다.

“꽤 시간이 걸렸지만, 그래도 원하는 분야로 취업했다는 사실에 나는 오랜만에 성취감을 맛보았다.”

“나는 더 잘 해내고 싶었다. 왜냐하면 나는 스스로 프로라고 여겼으니까.”

“돌이켜 보면 이십 대 중에서도 가장 열정적이던 시기였다. 내가 채털리 부인에게 얼마나 정성을 쏟았던가. 그보다 더 열심히 일할 수는 없었다. 그것도 완전히 자발적으로. (중략) 내 머리와 손끝을 써서 땀을 생산해 냈

다. 그 느낌이 너무 좋았다. 쓸모 있는 존재라는 느낌.”

“몸은 고되지만 의욕만은 최고로 가득한 나날이었다. 팀 안에서, 그리고 사무실 안에서, 내가 능력 있는 직원으로 여겨지고 있다는 걸 느꼈다. 고백하자면, 나는 적성에 맞는 일을 찾았다고 생각했다.”

이렇게 사회에 성공적으로 안착했다고 생각하며 자족할 무렵, 자신이 만든 블로그 계정으로 찍지 한 통이 도착하며 ‘나’는 혼란에 빠지고 만다.

— 채털리 부인님이 올린 후기를 보고 구매해서 쓰기 시작했거든요. 날마다 사용한다고 했는데 괜찮으신지…… 아무 일 없으시길 바라지만 혹시나 무슨 일이 있었다면 이쪽으로 연락 주세요.

‘나’가 광고했던 뿌리는 살균제(‘뽕송이’)를 쓰고, 피해를 입은 한 여성의 메시지였다. 그 살균제의 독성 물질로 인해, 그녀의 두 살난 아기는 사망했고 다섯 살 아이는 폐가 영구 손상되어 평생 산소호흡기를 끼고 살아야 한다는 것이다. 이에 대해 ‘나’가 보여주는 처음 반응은, 오로지 자신을 향한 걱정과 두려움이라는 점이 지극히 현실적이다.

‘이 사람이 나를 찾아오면 어떻게 하지? (중략) 나 때문에 뽕송이를 쓰게 됐다고 말해서 경찰이나 누가 찾아오기라도 하면, 한 번 쓰고 그 뒤로 쓴 적이 없다고 발뺌할까. 그런데내가 주부가 아니라는 걸 알게 될 텐데. 아이도 개도 없고, 실은 뽕송이를 사용한 적도 없다는 게 밝혀지면, 문제가 될까? 그게 처벌감이 되나? 나 때문에 회사에 말썹이 일어나면 어떻게 하지.’

그 다음의 반응은 이 문제적 사태에 대한 책임이 누구에게 있는지를 따져 묻는, 일종의 자기 변호의 모습으로 드러난다. 자신을 변호하기 위한 근거를 찾고, 직장 상사로부터 ‘우호적인’ 위로를 받기를 원하면서, 궁극적으로 자신은 이 문제에 대해 큰 책임이 없음을 스스로에게 납득시키고자 한다. 모든 일에 프로다움을 강조하고, 같이 일하는 동료(예린)의 무능을 비아냥거리며 우

월감을 느끼기까지 했던 ‘나’는 이러한 상황 속에서, ‘경험 없음’, ‘나이 어림’ 등의 이유를 갖다대며 문제 사태에 직면하기를 거부한다.

‘불법 대부업 광고도 아니고 그냥 가정용 살균제였다. 대기업에서 만들었고, 전국의 마트에서 팔린 제품. 거기에 치명적인 독성 물질이 들어 있다는 걸 알 방법이 없었다. 그건 해롭지 않은, 해로울 리가 없는 제품이었다. 그래야 마땅했다.’

‘(팀장님이) 내 기분을 알은척해 주기를 바랐다. 같은 일을 하는 사람과 얘기해 보고 싶었고, 그것만으로도 숨통이 트일 것 같았다. 나보다 더 삶의 경험이 많은 이로부터 내가 미처 생각지 못한 관점의 말을 듣길 기대했다. 아마도 우호적이지만 균형잡힌, 그런말을. 내가 아직 나이가 어려 모르는, 그런 게 있을 것 같았다.’

업계의 상황 및 시류의 변화와 맞물려 회사가 문을 닫게 되면서 ‘나’는 자연스럽게 회사를 그만두게 된다. 그리고 나서 얼마 후, ‘나’는 죄책감과 부끄러움이라는 세 번째 반응을 보여준다. ‘나’는 일에 적응을 못하던 동료(예린)에게 우월감에 젖어 자신은 일이 잘 맞는다고 했던 말을 정정하고 싶은 강렬한 욕망에 사로잡히기도 하고, 26개월간 일했던, 인생의 어느 시기보다 열정적으로 임했던, 그 첫 직장에 관해 그 누구에게도 말하지 않게 된 것이다. 또한 ‘나’는 업무성과를 올리는 데 모티브가 되었던 『채털리 부인의 연인』을 좋아한다고 더 이상 말하지 못할 뿐 아니라, 읽을 수도 없게 된다.

이 소설은, 사회초년생인 주인공 ‘경진’이 자신이 수행한 업무로 인해 혼란스러운 사건에 직면하고, 그에 대한 반응으로서 당혹감과 두려움, 회피와 자조, 죄책감과 부끄러움의 감정을 시간적 간격을 두고 차례로 경험하게 되는 과정을 그리고 있다. 주인공 ‘경진’이 마주한 문제는, 일상적 업무의 수행 과정에서 일어난 예기치 않은 결과이며, 문제 발생의 원인이나 책임의 소재 등이 불분명하고, 옳고 그름의 경계가 모호하다. 즉 문제가 무엇인지 정확하게 규명하기 어렵고, 기존의 인식 및 가치 체계로 해결 방안을 도출해 내기 어렵다는 점에서 딜레마적 상황이라고 볼 수 있다. 또한 ‘경진’이 문제 사태와 마



주하며 느끼는 혼란스러운 감정의 추이를 그리고 있을 뿐, 문제 해결을 위한 선택이나 결정을 명확히 제시하고 있지 않다. 경진이 회사를 그만 둔 것은 문제 사태에 대한 반응이 아니라, 시류의 변화로 인한 업계의 몰락 때문이었다. 즉 ‘경진’의 선택과 결정이 명확하게 제시되어 있지 않음으로써 그것은 독자의 몫으로 남겨지는 것이다. 이러한 점에서 이 소설은 성찰 역량을 훈련하기에 적합하다고 판단된다.

학습자는 교수자의 안내에 따라 주인공의 문제 상황에 동참하고, 감정을 함께 느끼면서 성찰을 위한 토대를 마련할 수 있다. 성찰을 위해서는 ‘문제를 어떻게 해결해야 하는가’보다는 문제를 규명하고 왜 그러한 문제가 발생했는지 근본을 따져보는 질문을 만들 수 있어야 한다. 이를 위해 교수자는 학습자에게 ‘주人公이 어떤 문제 상황을 겪었는가?’, ‘주人公은 그 문제 상황에 대해 어떤 감정을 느끼는가?’ 등에 주목하며 소설을 읽을 수 있도록 안내한다. 소설을 읽은 후에는 자신이 파악한 문제 상황을 정리하고, 그러한 상황을 토대로 질문을 만들어 보게 한다.

문제 상황을 ‘경진’이가 직업적인 열정으로서 수행한 일이 의도치 않게 타인에게 심각한 피해를 준 것이라고 정리한 학습자라면, ‘직업으로서 수행한 자신의 업무가 타인에게 예기치 않은 피해를 불러온 상황에서, 직업적 의무를 다해야 하는가, 도덕적 양심에 따라 피해자에게 자신의 소행을 밝히고 그에 대한 책임을 져야 하는가’라는 문제 사태 이면을 흐르는 논점을 잡아 질문을 던질 수 있다. 혹은 ‘한 개인의 일이 전혀 상관없는 누군가에게 피해가 될 수 있다는 점에서 현대 사회의 특징을 어떻게 정의할 수 있을까?, 사회와 개인의 관계는 어떻게 규정될 수 있을까?’ 등의 질문으로 확장될 수 있다.

또한 ‘경진’이가 일을 하며 종종 ‘이래도 될까?’라는 생각을 했다는 점에 근거하여, 자신이 하는 일에 대한 가치관, 윤리관 등을 가지지 못한 것이 가장 큰 문제라고 정리한 학습자는, ‘페이크 마케팅이라는 것이 재치있는 광고 전략으로 활용되는 경우도 있지만, 소비자를 속이는 행위에 기반한다는 점에서 도덕적으로 문제가 될 수 있는데, 그런 점을 경진이는 몰랐을까?’라는 질문을

만들 수 있다. 또한 ‘시스템화된 사회구조 속에서는 경진이와 같이, 자기가 수행한 일이 예기치 않은 파장을 불러올 수 있다. 복잡하고 분업화된 현대 사회에서 직업과 일을 선택하는 기준은 무엇일까?’라는 질문으로 확장해 나갈 수 있다.

한편으로 주인공이 문제 사태를 겪으며 보인 반응에 주목하여, 문제사태를 규명한 학습자는, ‘경진이는 왜 자신으로 인해 심각한 피해를 입은 사람을 걱정하기보다 자기 자신과 회사의 안위를 더 걱정하는가?’, ‘경진이가 겪는 감정의 변화는 인간에 대해 무엇을 말해주는가? 등 감정에 전제된 가치관이나 인간의 본성, 올바른 행동의 방향에 대한 질문을 던져볼 수 있다.

## 2. 장강명의 「알바생 자르기」의 경우

「알바생 자르기」는 서술의 초점이 되는 인물의 극적 변화를 통해, 소설을 읽으며 독자가 구축한 인물과 사건에 대한 판단을 일거에 무너트리는 방식으로 독자에게 혼란스러움을 야기하는 소설이다. 소설을 읽을 때 우리는 대체로 서술자의 시선을 통해 작품을 바라보게 된다. 서술자가 지닌 편향은 그대로 독자에게 이양되어, 그에게 심정적으로 동조하는 것은 물론, 옳고 그름의 판단 역시 같이 하게 되는 것이다. 이 소설에서 서술의 초점이 되는 인물은, 근태가 불량한 사무보조 알바생 ‘헤미’를 해고하라는 임무를 부여받은 과장 직급의 ‘은영’이다. 알바생이라고 하지만 ‘헤미’는 전일제로 근무하고 있었고 근무한 지 2년이 다 되어 가고 있었기 때문에 법적으로는 곧 정규직으로 전환되어야 하는 직원이었다. 그러나 회사에서 ‘헤미’는 변변한 직함도 없이 ‘미스 헤미’, ‘아가씨’, ‘여자아이’ 등으로 불리며, 사무보조라는 업무 명이 무색하게 브로슈어 정리나 청소관리, 직원 교육자료 제본이나 음료 접대 등의 허드렛 일들을 주로 담당하고 있다.

“똥한 표정인 건 그렇다 쳐도, 지각은 왜 그렇게 자주 하는 거야? 아침

에 자리가 자주 비어 있더라.”

“보면 뭐 일을 하는 거 같지도 않아요. 똥한 얼굴로 맨날 무슨 뮤지컬 사이트랑 일본 여행 사이트 같은 거 찾아보고 있어. 점심 때도 맨날 혼자 나가서 밥 먹고 커피점에 혼자 앉아서 책 읽고 그러는 거 내가 자주 봤어요.”

“그 아가씨 그거 안 되겠네. 잘라! 자르고 다른 사람 뽑아!”  
사장의 말에 다 같이 웃었다.

‘헤미’에 대한 회사에서의 평판은 대체로 좋지 못했는데, 그것은 예쁜 외모와는 달리, 씩씩하지 못한 성격, 불임성 있게 굴지 못하는 태도 등 서툰 그의 처세에 기인하는 바가 컸다. 사장은 회사에 여러 모로 큰 손해를 끼치고 있다며 ‘헤미’를 자르라고 하지만, ‘은영’은 ‘헤미’를 가엾게 여기며 사장의 지시를 적당히 무마하며 데리고 있을 방법을 고민하게 된다.

“불쌍하잖아. 지금도 거의 소녀 가장인 거 같던데. 아휴, 박 차장님은 왜 이런 애를 뽑아서 사람을 이렇게 애를 먹인담.”(중략)

은영은 다음 날 오후에 회의실로 여자아이를 불렀다. ‘조직 생활을 하려면 불임성이 있어야 한다’는 충고에 여자 아이는 눈이 붉어졌다.

은영의 충고에 헤미는 조금 노력을 하는가 싶었지만 ‘더 부지런해지거나 더 적극적으로 일하지는 않았고, 은영 자신에게 더 도움이 되지도 않았다’. 그러던 중 결정적으로 ‘은영’의 마음이 돌아서는 사건이 일어난다. 파업 중인 자동차 회사에서 ‘불법파업 규탄대회’를 여는데, 협력업체 직원을 보내 자리를 채우라는 공문이 날아왔다. ‘은영’은 ‘헤미’를 보내려고 하지만 ‘헤미’는 여러 핑계를 대며 가지 않겠다고 말했던 것이다.

“저 여의도 공원이 어디인지 모르겠는데요.”(중략)

“과장님, 그게 아니고요. 사실은 제가 다리가 계속 아파서요. 저번에 소견서에도 적혀 있었잖아요. 3주일 정도 안정하면서 관찰을 해야 한다고……. 그 규탄 대회 가면 계속 서 있어야 하는 거 아닌가요?”

이에 은영은 황당함을 넘어 헤미에게 분노한다. ‘어이가 없어서……. 어떻게 사람이 그렇게 이군 적군도 구별을 못해? 사장님이 자르라고 할 때 막이준게 누군데.’라고 생각하며 은영은 ‘헤미’를 자르기로 결심하게 된다. 결국 그달 말일까지만 나오라고 해고 통보를 한 은영은 헤미의 마지막 근무날에 작별 선물로 명품 스카프까지 준비해서 건네지만, 순순히 해고 통보를 받아들였다고 생각했던 헤미는 의외의 반응을 보이며 다시 한 번 은영의 화를 돋운다.

“해고를 할 때는 서면으로 예고를 해 주셔야죠, 과장님. 동네 편의점에서 그렇게 해요. 그리고 퇴직금 얘기 같은 것도 전혀 안 했는데, 저는 당연히 당장 그만두는 건 아니구나 생각했죠.”

사장과 은영은 황당함을 뒤로 하고, 헤미의 말대로 퇴직금을 주고 그녀를 내보내지만, 두 달이 지날 무렵, 헤미로부터 한 통의 이메일을 받고 다시 한번 분노하게 된다. 근무하는 중 4대 보험에 가입되어 있지 않았다는 이유로, 4대 보험비를 따로 쳐서 달라는 것이었다. 그것은 솟제 협박에 가까웠는데, 4대 보험에 가입하지 않은 것은 엄밀히 불법이며 ‘보험 취득 신고 미이행’으로 회사를 신고할 수도 있다고 덧붙인 것이다. 은영은 헤미가 원하는 만큼의 금액을 보상금으로 지불하고, 그가 원하는 문구를 넣어 경력증명서 다섯 부까지 발부해 주고서야 지난한 해고 절차를 마무리하게 된다.

“개 불쌍하다고, 잘 봐주려고 했었잖아. 가난하고 머리가 나빠 보이니까 착하고 약한 피해자일 거라고 생각하고 알잡아 봤던 거지. (중략) 어떻게 보면 그런 바닥에서는 우리가 더 약자야. 자기나 나나, 월급 떼먹는 주유소 사장님이랑 떡살잡이 해 본 적 없잖아?”

부아가 치밀었지만 남편 말이 옳았다.

독자는 ‘은영’의 입장에서 ‘헤미’를 바라본다. 멀리 산다는 이유로 지각을 밥먹듯이 하고, 근무시간에 웹서핑을 하거나 병원 진료로 자리를 비우는 등

근태가 좋지 못할 뿐 아니라, 상사가 시키는 일을 개인적인 이유로 거부하기도 하는 헤미를 보면서 은영과 같이 부아가 치밀기도 하는 것이다. 이에 사장의 해고 지시에도 헤미를 불쌍히 여겨 쉽게 실행하지 못했던 은영이 결국 헤미에게 해고 통보를 하는 과정은 질차상으로도 타당하고, 인간적으로도 최선이였다는 생각이 들게 된다. 나아가 고용 상의 미이행을 지적하며 돈을 요구하거나, 유리한 문구를 포함한 경력증명서까지 살뜰히 챙겨가는 헤미의 모습에 이르면, 은영이가 오히려 ‘착하고 약한 피해자’이고 헤미는 약삭빠르고 영악한 가해자로 느껴지기까지 한다.

그런데, 이렇게 헤미에 대한 독자들의 판단이 완성될 즈음인 소설의 말미에서 서술의 초점이 돌연 은영에게서 헤미로 전환된다.

엘리베이터를 기다리면서 여자 아이는 가방에 손을 넣어 봉투를 확인했다. 봉투를 떨어뜨리고 돈을 잃어버리게 되지 않을까 겁이 났다. (중략) 학자금 대출을 제때 갚지 못해 독촉을 받고 있었다. 여전히 발목이 아팠다. 인대 수술을 받느냐 퇴직금을 다 썼지만 별로 나아진 게 없는 것 같았다. 엘리베이터 문이 닫혔고, 주변에는 아무도 없었다.

이 마지막 장면을 보면, 헤미는 은영이(혹은 독자)가 생각하는 것처럼 약삭빠르거나 영악한 아이가 아니라, 생존의 문제로 절박한, 애처로운 사회초년생의 모습 그 자체이다. 서술의 초점이 헤미로 전환되면서 은영의 입장에서 헤미를 바라봤던 독자들의 판단에 균열이 일어나기 시작한다.

이 소설은 서술자의 극적인 초점 전환과 개연성 있는 인물을 설정함으로써 기존의 신념과 믿음, 인식 및 가치의 체계, 무의식적 가정과 전제 등에 대해 성찰하게 한다. 해고를 통보해야 하는 ‘은영’과 그것을 받아야 하는 ‘헤미’를 명확한 선악의 대립 구도로 놓지 않음으로써, 독자가 인물 간의 갈등에 초점을 두기보다 그러한 갈등의 기반, 즉 노동자로서의 윤리나 노동자를 바라보는 인식 체계, 그 이면에 흐르는 이데올로기에 초점을 맞추게 한다. ‘은영’은 ‘헤미’의 처지를 이해하고 불편을 감수하고자라도 품어주고자 하며, 헤미의

무례한 듯한 요구들을 대부분 수용해 준다. 반면 ‘헤미’는 부당한 해고를 당한 피해자라고 생각하기 어려운 지점들이 눈에 띈다. 그의 ‘잔일’이 인정받지 못했다는 점을 차치하고라도, 지각이 잦은 것, 근무 시간에 병원 진료를 보는 것, 찾잔이 없다고 손님 접대를 제대로 하지 않은 것 등은, 그의 평판이나 해고 사유가 오롯이 직원들의 잘못된 인식으로 인한 것이라고 말할 수만은 없게 하는 것이다. 결국 이 소설을 읽는 독자는 누가 잘했고 누가 잘못했느냐를 따지기보다, 서로의 관점에서 문제를 바라보게 된다. 이 과정에서 기존에 갖고 있던 인식 및 가치 체계 등에 대해 문제를 제기하고 그에 대해 성찰하며 윤리적 감각을 재정립하는 계기를 마련할 수 있다.

초점의 전환을 통해 전면으로 부각된 헤미의 입장에 주목하게 되면, 은영의 입장에서 이해되었던 장면들에 의문이 생기기 시작한다. 교수지는 이러한 장면들을 헤미의 관점에서 다시 한 번 읽어보게 하며, 장면들 속에 숨어있는 헤미의 상황과 처지에 대해 정리하고 이러한 답변이 나올 수 있는 질문을 만들어 만들어 보게 한다.

먼저, 헤미가 근무를 태만히 했다는 직원들의 불만에 대해 다시 생각해 볼 수 있다. 은영은 남편에게 회사에서 ‘장부 보고 잔일을 해줄 사람’이 바로 ‘헤미’이며, 영업직이나 기술직들이 보기에 ‘어디서 계약을 따오는 것도 아니고 기계를 고치는 것도 아닌’ 헤미를 보고 ‘이 아가씨 뭐하는 사람인가’ 하지 않았느냐고 말한다. 이를 보면, 정황 상 헤미가 뮤지컬이나 여행 사이트를 뒤진 건 바이어 접대의 일종으로, 헤미가 하는 ‘잔일’ 중 하나이며, 헤미가 노닥거리는 것처럼 보였던 것도, 영업사원과 엔지니어들로 구성된 회사에서 헤미의 ‘잔일’이 제대로 이해받지 못하고 있었다고 생각할 수 있다. 이렇게 정리한 내용을 토대로, ‘헤미는 회사 직원들의 평판대로 정말 불성실한 직원이었을까?’, ‘헤미가 동료 직원으로부터 불성실하게 보였던 이유는 무엇일까?’ 등의 질문을 만들어 볼 수 있다.

또한 ‘점심 때 혼자 나가 밥을 먹고, 혼자 책을 읽는 것’, ‘사람들에게 불임성 있게 행동하지 못한 것’ 등 일종의 서툰 처세에 관한 것이 해고의 정당한

사유가 되는지도 생각해 볼 문제이다. 오히려, 씩씩하지 않다거나 표정이 뚱하다는 등의 정당하지 않은 이유로 너무 쉽게 ‘그거 안 되겠네, 잘래’라고 말하는 사장과 그러한 상황에서 다함께 웃고 있는 직원들의 모습이 바람직한 것인지 생각해 볼 수 있다. 이에 대해 학습자는 ‘헤미가 동료들과 어울리지 못하거나 손님들에게 씩씩하게 대하지 못하는 것이 해고의 사유로서 정당한가?’, ‘헤미가 동료들과 어울리지 못했던 것이 헤미의 잘못일까, 동료들이 하찮은 일을 하는 헤미를 동료로서 인정해 주고 있지 않은 것은 아닐까?’ 등의 질문을 던져볼 수 있다.

셋째, 은영의 마음을 결정적으로 바꾸게 한 ‘불법파업 규탄대회’에 참가 지시를 거부한 사건에 대해서도 재고가 필요하다. ‘불법파업 규탄대회’는 노동자의 권익 보호를 위한 최후의 보루인 ‘파업’에 대응하기 위한 자리이다. 이런 장면을 통해 ‘불법파업 규탄 대회에, 열악한 환경에서 힘겹게 하루하루를 견뎌내는 노동자인 헤미를 참가하게 하는 은영의 업무 지시는 정당한 것인가?’ 라는 질문을 제기할 수 있다.

마지막으로 영악하게 법을 들먹여가며 퇴직금을 받아 챙기고, 고용 상의 미이행을 들어 보상금을 챙겨가는 헤미의 모습이 비난받을 만한 일인지에 대해 의문을 제기할 수 있다. ‘헤미가 퇴직의 정당한 절차나 고용 상의 미이행을 들어 보상금을 요구하는 등의 행동은 합당한가?’, ‘헤미를 부하직원으로 챙기고 가급적 헤미의 요구를 다 들어주면서도, 마지막까지 자기 이익을 요구하는 헤미를 영악하다고 생각하는 은영에 대해 우리는 어떤 평가를 내릴 수 있을까?’ 등의 질문이 이에 해당한다. 이러한 질문을 통해 노동자의 당연한 권리를 요구하는 것을 두고, 약삭빠르고 영악하다며 혀를 내두르는 은영이의 인식, 그러한 은영에게 동조하고 수긍하는 독자의 인식 및 가치 체계, 그 이면에 흐르는 자본 편향의 이데올로기에 대해 문제를 제기할 수 있다.

#### IV. 성찰적 글쓰기의 교육 방법 및 평가에 관한 제언

이상 성찰 역량을 함양할 수 있는 내용과 방법을 탐색하기 위해 딜레마 서사의 활용 가능성을 살펴보았다. 성찰이 일어나기 위해서는 기존의 질서 체계로 해결될 수 없는 딜레마적 문제 상황과 그로부터 야기되는 혼란한 감정 등이 토대가 되어야 하는데, 딜레마 서사는 이러한 성찰의 요소를 학습의 상황으로 끌어올 수 있는 적절한 제재가 된다. 이러한 딜레마 서사의 가능성을 토대로, 성찰 역량을 훈련하기 위한 글쓰기 교육의 방법에 대해 고찰하고, 학습자의 성찰 역량을 측정할 수 있는 기준을 내용적 측면에서 제안해 봄으로써 성찰 글쓰기의 평가 방안을 시론의 차원에서 모색해 보고자 한다.

##### 1. 성찰 역량 함양을 위한 글쓰기 방법 탐색

성찰 역량의 함양 및 강화를 위한 글쓰기 교육은, ‘딜레마 서사 읽기-문제 사태에 대한 질문 만들기-합리적으로 대화하기-성찰적 글쓰기’의 네 단계로 구성될 수 있다. 교수자는 적절한 딜레마 서사가 제시된 소설 텍스트를 준비하여 제시하고, 소설을 읽기 전, 질문을 만드는 방법과 소설에서 주목해야 할 부분에 대해 안내한다. 먼저, 교수자는 주인공의 감정적 반응에 주목하며, 그의 생각과 행동, 선택 등에 대해 질문을 던지며 읽도록 주문한다. 더불어 자신이 던진 질문에 답을 생각해보고 자신의 생각을 메모하는 등 적극적인 읽기 전략을 소개하며, 이러한 읽기 과정을 통해 주인공이 마주한 딜레마적 문제 상황에 접근할 수 있음을 설명한다. 또한 소설을 읽은 후에는, 메모한 내용을 토대로 ‘주인공의 처한 문제 사태는 무엇인가?’, ‘왜 이러한 상황에 이르게 됐는가?’, ‘문제 상황을 마주한 주인공은 어떤 감정과 기분을 느끼고 있는가?’ 등의 질문에 초점을 맞추어, 주인공이 마주하게 된 문제 상황에 대해 자신이 파악한 대로 정리하도록 한다.

두 번째 단계는 딜레마 서사를 읽고 제시된 문제 사태를 규명하기 위한



적절한 질문을 만드는 것이다. 질문을 만들 때는 표면적으로 드러난 문제 상황, 그러한 문제 상황을 다루는 인물의 행동 등에 대한 가벼운 질문에서, 궁극적으로 딜레마적 문제 상황의 근본적인 원인이 무엇인지에 대한 질문으로 나아가게 해야 한다. 근본적인 원인이란, 문제 상황 이면에서 그 상황을 통어하는 자신의 무의식적 믿음, 가정, 이데올로기, 가치 체계 등을 말한다. 이를 위해 교수자는 학습자가 소설을 읽으며 파악하고 정리해 놓은 문제 사태를 토대로, 문제 사태를 유발한 원인, 문제 사태에 반응하는 주인공의 심리 및 가치관, 문제 사태에 대해 동료 학습자의 의견이 궁금한 부분 등에 대해 질문을 만들어 보게 한다. 이 질문에 대한 답을 구하는 과정에서, 시스템화된 사회 구조, 자신이 지닌 직업과 일 에 대한 개념, 기존의 질서에 따라 정립된 윤리적 감각 등을 끌어와 소설 속 인물의 모습에 투영해 봄으로써 나와 세계에 대해 새롭게 인식함은 물론 기존의 질서를 조정하고 자신과 세계를 바라보는 관점을 수정하는 데까지 나아갈 수 있는 것이다.

세 번째 단계는 개별적으로 이루어진 성찰적 사유를 공론의 장에서 검증하는 과정이다. 이 과정은 소설을 읽고 학습자가 개인적 성찰의 과정을 거치며 구축한 문제 사태에 대한 해석과 믿음 등의 정당성을 합리적 상호작용 속에서 스스로 평가하는 단계이다. 학습자는 소설을 읽고 제기한 질문에 대해 기존에 자신이 가지고 있는 지식 및 경험 등을 동원하고, 필요하다면 관련된 내용을 객관적으로 조사하는 과정을 거쳐 스스로 제기한 질문에 잠정적이 답을 구한 후에, ‘대화’의 과정에 참여해야 한다. 이 과정을 ‘토론’이나 ‘토의’라고 명명하지 않는 것은, 그 성격이 개방적이고 상호작용적이어야 하기 때문이다. 이 과정은 근거를 들어 자신의 의견을 주장하는 토론이나, 수용과 타협을 통해 문제를 해결하는 토의와도 다르다. 교수자는 먼저, 대화의 참여자들이 소설 속 딜레마적 상황에 대해 자신이 규명한 문제의 성격과 근거를 공유하게 한다. 이후 문제가 무엇인지, 그러한 문제를 어떻게 다루어야 하는지, 그러한 문제를 둘러싼 사회적 맥락은 무엇인지 등에 대해 대화를 나눌 수 있도록 안내한다. 이 과정을 통해 궁극적으로 자신이 지닌 지식 및 경험, 가치관과 신념

등을 통해 규정하고 해석한 문제 사태가 다른 사람들의 것과 어떻게 다른지, 다르다면 이유가 무엇인지 등에 대해 따져볼 수 있도록 적절한 지침 및 논제를 던져 주어야 한다. 이 대화의 과정은 성찰에 객관적·합리적 정당성을 부여하는 과정이기도 하지만, 한편으로 성찰적 글쓰기를 위한 내용 생성의 과정이기도 하다. 학습자는 대화의 과정을 통해 자신이 기존에 가지고 있던 생각들이 어떤 방식으로 수정되었고 확장되어 나갔는지에 기록하고, 그 내용을 글쓰기의 재료로 활용할 수 있어야 한다.

네 번째 단계는 글쓰기 단계이다. 이는 전 단계에서 이루어진 대화의 과정을 정리하는 과정이다. 소설 딜레마적 문제 상황에 대해 자신이 제기한 질문과 그에 대해 개별적, 집단적으로 수행한 성찰의 내용을 토대로, 체계를 잡아 글로 표현하는 것이다. 글쓰기 내용은, 소설을 읽고 글을 쓰는 일반적인 서평 형식의 글쓰기와 달리, 소설 속 딜레마적 상황에 대해 자신이 제기한 문제를 토대로, 그 문제의 성격을 규명하고 그것을 둘러싼 사회적 맥락을 살펴보고, 그렇게 해석한 자신의 가치 체계를 점검하는 등의 ‘분석’이 담겨야 한다. 기업에서는 오래 전부터 전문가의 전문성 향상을 위해 위해 성찰 일지를 작성하게 하였는데, 이때 예기치 않은 문제 상황이나 그에 대한 해결책을 나열하거나 당시의 경험이나 감정에 대해 서술하는 것이 아니라, 그 문제 상황이 왜 일어났는지, 직접적인 원인과 맥락적인 원인을 분석하고, 자신 대처한 행동과 그 과정을 함께 기술하게 된다. 이러한 성찰 일지 작성의 과정을 통해서 전문가는 자신의 태도나 신념, 무의식적이 사고의 습관 등을 스스로 평가하고 기업의 목적과 가치를 재정립할 수 있는 성찰적 사고가 촉진될 수 있다는 것이 입증되었다(임경림, 이상훈, 오현석, 2017). 성찰적 글쓰기도 이러한 성찰일지의 작성 목적과 유사하다. 교수자는 성찰 글쓰기가 단순한 감상평 및 서평 쓰기가 되지 않도록 안내해야 한다. 주인공이 경험한 문제 상황의 근본적인 원인이 무엇인지, 그에 대해 자신이 파악했던 내용과 동료 학습자가 파악한 내용이 어떻게 다른지를 비교하고, 자신이 지닌 편견이나 불합리한 믿음의 근원을 ‘따져’ 볼 수 있도록 한다. 또한 이러한 과정을 통해 특정 지배 집단의 윤리

감각이나 이데올로기를 무의식 중에 체화하고 있지는 않은지 점검하고, 합리적인 가치 질서와 이데올로기를 재정립할 수 있도록 안내함으로써, 학습자가 글쓰기 과정을 통해 성찰적 사고를 촉진할 수 있도록 도와야 한다.

## 2. 성찰 역량의 수준 평가를 위한 기준 모색

이렇게 작성된 학습자의 성찰 글쓰기는 적절한 기준에 따라 교수자에 의해 객관적으로 평가될 수 있어야 한다. 이를 위해서는 성찰의 수준을 등급화할 수 있는 기준이 마련되어야 하는데, 성찰을 학습 이론의 영역에서 개념화한 연구들에서 그 기준을 마련해 볼 수 있다. 성찰 글쓰기에 대한 평가는, 글에 담긴 학습자의 사고 과정이 핵심이 되어야 하므로 주로 내용적 측면에서 이루어져야 한다고 판단된다. 성찰의 내용적 측면을 성찰 수준의 근거로 삼는 연구는 Mezirow, Zeichner & Liston, Hatton & Smith 등이 있다. Mezirow는 성찰을 그 내용에 따라, 내용성찰, 과정성찰, 전제성찰 세 가지로 구분한다. ‘내용성찰’은 경험 자체에 대하여, ‘과정성찰’은 그 경험을 다루는 방식 및 전략에 대하여, 마지막으로 ‘전제성찰’은 경험에 대해 오랜 기간 암묵적으로 유지되어 왔던 가정이나 신념, 가치 등을 확인하는 것이다. 내용 성찰과 과정 성찰은 습관화된 인식 작용에 전환을 일으키는 부분적 성찰인 반면, 전제 성찰<sup>15)</sup>은 비판적 성찰을 통해 개인의 인식 및 가치 체계, 사고나 감정 구조의 기반에 변화를 일으키게 되는 것을 말하는데, Mezirow는 이 전제 성찰을 가장 고수준의 성찰로 제시한다(서경혜, 2005; 임경림, 이상훈, 오현석, 2017; 이슬기, 2023).

Zeichner & Liston는 성찰의 수준을 담론의 질로 구분하여, 사실적 담론, 전문적 담론, 정당화 담론, 비판적 담론으로 등급화하여 제시하고 있다. ‘사실

---

15) 김경희(2001)에 따르면, 내용 성찰과 과정 성찰은 일상적으로 일어날 수 있는 의미 단위에 대한 전환을 일으키지만, 전제 성찰은 비판적 반성을 통해 관점 자체의 변화를 일으키는 의미 시각의 전환을 일으킨다.

적 담론’은 실제 어떤 문제 상황이 발생했는가에 관심을 두며, ‘자문적 담론’은 문제상황에 대한 해결책과 그에 대한 평가, 앞으로 해야 할 일들에 대한 제언에 초점을 맞춘다. 또한 ‘정당화 담론’은 여러 판단과 해결책에 대한 비교의 과정에 관심을 두며, ‘비판적 담론’은 문제나 판단에 이면에 가정과 가치 등을 탐색하는 데 초점을 맞춘다(서경혜, 2005; 임경림, 이상훈, 오현석, 2017).

Hatton & Smith는 성찰을 기술적 작문(무성찰), 기술적 성찰, 대화적 성찰, 비판적 성찰의 네 수준으로 구분하였다. ‘기술적 성찰’은 문제상황에 대한 원인에 대해 제시하면서도 표면적인 부분에서만 근거를 구하는 텍스트이며, ‘대화적 성찰’은 문제상황이나 판단으로부터 거리를 두고 다른 관점에서 바라보는 텍스트를 말한다. ‘비판적 성찰’은, 다수의 관점을 통해 문제 상황을 분석하고, 그것에 영향을 미치는 역사적, 사회문화적, 정치적 맥락을 인식하는 텍스트를 의미한다(서경혜, 2005; 임경림, 이상훈, 오현석, 2017; 이슬기, 2023).

이러한 연구를 토대로 성찰 역량을 측정하기 위한 성찰 글쓰기의 평가 기준을 내용적 측면에서 수준별로 제안해 볼 수 있다. 성찰 역량 함양을 위한 글쓰기 평가에서 성찰의 수준은 ‘상/ 중/ 하’로 구분하고 각각 ‘사실 성찰’, ‘맥락 성찰’, ‘실천 성찰’이라고 잠정적인 명칭을 붙여 설명해 보고자 한다. 저성찰 수준의 ‘사실 성찰’은 소설 속 딜레마적 상황에 대한 문제와 원인을 규명하고 해석하는 과정에서 그 근거를 소설에 제시된 내용이나 기준에 갖고 있던 자신의 생각에서 찾은 텍스트에 해당한다. 중성찰 수준의 ‘맥락 성찰’은 소설 속 딜레마적 상황을 규명하고 해석함에 있어, 그 문제를 둘러싼 사회문화적 맥락을 고려한 텍스트에 해당한다. 이때 사회적 맥락에는 당대의 지배 가치와 이데올로기, 문화에 현상과 그 근원에 대한 인식을 비롯하여, 다른 사람의 관점 및 생각들을 비교하고 그로부터 확장되어 가는 상호 의사소통의 맥락도 포함된다. 마지막으로 고성찰 수준의 ‘실천 성찰’은 딜레마적 상황에 대한 개인적, 사회 맥락적 성찰을 토대로, 자신이 지닌 지식 및 가치 체계, 믿음과 감정, 습관이나 행동의 성향, 윤리의 감각 및 기준 등을 재평가하고 새로운 체계를 정립해 나가기 위한 실천적 방향이 제시된 텍스트에 해당한다. 이를 정리하면

다음과 같다.

| 성찰의 수준              | 성찰 글쓰기 내용 평가 기준  |
|---------------------|--|
| 하 : ‘사실성찰’<br>(저성찰) | 문제 상황 인식 및 해석에 대해 ‘표면적 내용’에서 구한 경우   |
| 중 : ‘맥락성찰’<br>(중성찰) | 문제 상황 인식 및 해석에 있어, 그 문제를 둘러싼 사회·문화적 맥락 및 사회적 상호작용의 맥락을 고려하여 비교·확장한 경우  |
| 상 : ‘실천성찰’<br>(고성찰) | 문제 인식 및 해석에 있어, 개인적, 사회·맥락적 성찰을 토대로, 자신이 지닌 지식 및 가치 체계, 믿음과 감정, 습관이나 행동의 성향, 윤리의 감각 및 기준 등을 재평가하는 내용이 포함된 경우 |

이러한 내용상의 기준을 토대로 교수자는 학습자의 성찰 글쓰기의 내용적 측면에 대한 평가에서 임의성을 줄이고 객관성과 정당성에 접근해 갈 수 있으리라 생각한다. 더불어 이러한 성찰 글쓰기의 내용적 평가 기준 마련을 통해, 교수자가 학습자의 성찰 수준에 대해 명확히 파악하고 학습자의 성찰 수준에 따라 적절한 피드백을 줄 수 있으리라 판단된다.

## V. 결론

지금까지 대학에서의 성찰 역량 강화를 위한 글쓰기 교육의 방안을 탐색해 보았다. 본고는 대학 글쓰기 교육이 예측 불가능한 시대·사회적 변화에 부합하는 교육 목표와 내용을 갖추고 있는가에 대한 문제제기에서 비롯되었다. ‘문명의 전환기’라 할 만큼 급격하게 변하는 시대·사회적 흐름 앞에 대학생 학습자가 신속하게 적응하는 것은 물론이고, 올바른 방향성을 스스로 고민하며 나아가기 위해서는, 실용적·도구적 학문의 영역을 넘어 인간과 삶에 대해 반성하고 사유하며, 바람직한 방향을 지향하는 인문학의 역할이 중요하다고

생각된다. 이에 보편 인문학으로서의 대학 교양 교육이 그 소임을 다하기 위해서는 시대·사회적 변화에 맞추어 교육의 목표를 정형하고 그에 맞는 내용과 방법을 새롭게 구성할 필요가 있다. 이에 본고는 초연결, 탈인간의 시대를 준비하기 위해 학습자가 갖추어야 할 역량을 ‘성찰 역량’이라고 보고, 성찰 역량을 함양하고 강화하기 위한 글쓰기 교육에 관해 탐색해 보았다.

먼저, 기존 성찰 글쓰기 교육이, 교육 목표는 물론, 내용과 방법의 측면에서도 지나치게 난민하게 이루어지고 있다는 문제 의식을 토대로, 그 원인을 ‘성찰’이라는 개념의 모호함과 자기 성찰적 글쓰기의 대상이 사적 ‘자기’로 한정화 되는 양상 등으로 보았다. 이에 성찰의 개념을 실제 학습자가 함양해야 할 수행적 개념으로서 재개념화 할 필요가 있다고 판단하여, ‘성찰’ 개념의 이론적 배경을 살펴보고 성찰의 핵심 특성을 추출하였다. 또한 이것이 교육의 영역에서 객관적으로 교수 학습되고 평가되기 위해서 역량 중심 관점에서 이러한 성찰을 바라볼 것을 제안하며, 이를 ‘성찰 역량’으로 명명하였다. 역량중심 접근은 학습자의 가시적·비가시적 특성 및 인지적·수행적인 요소를 총체적으로 파악하고자 하는 통합적 접근으로, 이를 통해 ‘성찰’을 객관적인 교육의 장에서 실제적으로 교수 학습할 수 있음을 확인하고자 하였다.

3장에서는 성찰을 교육할 수 있는 내용과 방법론을 탐색하기 위해서, 소설 속 딜레마적 서사의 활용 가능성을 살펴보았다. 성찰이 일어나기 위해서는 기존의 질서 체계로 해석될 수 없는 딜레마적 문제 상황과 그로부터 야기되는 혼란스러움과 당혹감 등의 불편한 감정이 토대가 되어야 한다. 이러한 딜레마적 문제 상황이 교육의 공간으로 적절히 가공되어 들어올 수 있을 때, 성찰이 훈련될 수 있는 것이다. 이 두 요소를 모두 포함하는 소설의 딜레마적 서사는 훌륭한 성찰의 교재로 활용될 수 있다고 판단된다. 본고는 딜레마적 서사가 잘 드러난 「가만히 나날」(김세희), 「알바생 자르기」(장강명) 두 편의 작품을 통해 성찰을 훈련할 수 있는 방안을 살펴봄으로써 딜레마적 서사의 성찰 교육 가능성을 탐색해 보았다.

성찰은 유동하는 무형의 지력이므로, 이를 체화하기 위해서 무엇보다 중

요한 것이 글쓰기이다. 소설을 읽고 딜레마적 문제 상황과 마주한 주인공의 감정 추이를 따라가며 성찰을 훈련한 후, 그 내용을 정리하고 종합하여 체계화하고 이를 토대로 글을 쓰는 활동이 성찰 역량 함양을 위한 글쓰기 교육의 최종적 지향점이 된다. 보고는 성찰 역량 함양을 위한 글쓰기 교육을 ‘딜레마적 서사 읽기—문제사태를 토대로 질문 만들기—합리적 대화하기—성찰적 글쓰기’ 네 단계로 구성하고, 각 단계에서 필요한 교육 내용에 대해 탐구해 보았다. 마지막으로 학습자의 성찰 역량의 수준은 글에 포함된 내용을 통해 확인해 볼 수 있다는 판단을 전제로, 학습자 글을 내용적 측면에서 평가할 수 있는 기준을, 학습 이론 등에서 성찰의 내용적 측면을 수준 별로 제시한 연구를 토대로 제안해 보았다.

이상과 같은 성찰 글쓰기에 대한 보고의 논의가 아직은 시론적 차원의 제안에 머물러 있지만, 이를 시작으로 많은 논의와 숙의가 이루어지고 그러한 과정을 통해 더욱 정교한 연구로 발전될 수 있기를 기대한다.

**【주제어】** 성찰, 성찰적 글쓰기, 딜레마 서사, 역량, 역량 중심 접근법, 대학 글쓰기 교육

## [참고문헌]

- 강민정 (2016). 자기 성찰적 글쓰기의 효과적 교육 방안 연구—대학 교양 글쓰기 교육에서 자기 성찰적 글쓰기 교육의 실제 적용 사례를 중심으로. *우리어문연구*, 54, 413-457.
- 고명신 (2017). 문학을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 수업 방안. *리터러시 연구*, 21, 245-285.
- 고혜원 (2022). 대학 교양교육에서 자기성찰적 글쓰기 연구의 현황과 과제. *교양학연구*, 23, 319-346.
- 구병모, 김기호, 김종규 (2010). 역량과 역량모형의 연구: 역량모형 연구의 현 주소. *인적자원개발연구*, 13(1), 131-154.
- 권채린 (2017). 자기성찰 글쓰기의 논증적 가능성 탐색을 위한 시론(試論). *우리어문연구*, 57, 409-438.
- 김경희 (1998). 전환학습과 성인교육. *사회교육연구*, 4(1), 217-242.
- 김경희 (2001). 시각전환학습을 통한 의식개혁 가능성 탐색. *교육이론과 실천*, 11(1), 195-211.
- 김문조 (2022). 포스트소셜 사회론 서설: 미래사회의 조망, 난제 및 지적 대응. *사회와이론*, 42, 7-40.
- 김미란 (2009). 대학의 글쓰기 교육과 장르 선정의 문제\_자기표현적 글쓰기에 대한 비판적 고찰을 중심으로. *작문연구*, 9, 69-94.
- 김미령 (2022). 문학적 글쓰기를 활용한 자기서사 쓰기 연구. *문화와융합*, 44(7), 1-13.
- 김세준 (2020). 자기표현 글쓰기 교육에서의 스토리텔링 지도법 고찰 -정체성 정립과 '사건' 구성을 중심으로. *돈암어문학*, 38, 389-418.
- 김윤경 (2015). 감각적 글쓰기를 활용한 자기표현 글쓰기 교과운영 사례연구. *대학작문*, 14, 215-242.
- 김정란 (2014). 자기 표현적 글쓰기의 비판적 검토와 지도 방향 모색. *작문연구*, 20, 199-229.
- 김정숙, 백윤경 (2018). 대학 글쓰기교육에서 '자기서사적 글쓰기'의 위상과 방향성 연구. *국어문학* 67, 397-426.
- 김정신, 채연숙 (2022). 푸코의 자기 배려 이론으로 본 자기 성찰 글쓰기 탐색. *문화와융합*44(2), 275-296.
- 김주현 (2016). 왜 성찰적 글쓰기인가. *수사학*, 27, 141-176.
- 김춘규 (2014). 자기 성찰적 글쓰기 방안 모색 연구. *어문학*, 125, 49-69.
- 김화경 (2022). '자기 성찰적 글쓰기' 교육의 필요성과 의의 - '진정성' 개념을 중심으로. *시민인문학*, 43, 39-64.
- 김희용 (2023). 대학 글쓰기에서 긍정적 자기표현 쓰기(positive expressive writing)의 의미와 수업 구성안. *사고와표현*, 39, 107-130.;



- 김혜진, 김세희, 김애란, 서유미, 구병모, 김재영, 윤고은, 장강명 (2020). 땀 흘리는 소설. 서울: 창비.
- 박소은, 최재호 (2022). 딜레마 서사를 활용한 논증적 글쓰기의 교수·학습 방안 탐색 - 영화 ‘론 서바이버’를 중심으로-. 문화와융합. 44(9), 175-188.
- 배혜진 (2021). 온라인 플랫폼을 활용한 자기표현 글쓰기 교육 사례 및 운영 방안. 교양교육연구, 15(4), 101-115.
- 서경혜 (2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. 교육과정 연구, 23(2), 285-310.
- 서기자 (2015). 자기 성찰적 글쓰기 교육의 융복합적 연구 방법. 문화와융합, 37(2), 287-311.
- 손혜숙 (2015). 대학 글쓰기에서의 융·복합적 사고에 기반한 자기서사 쓰기 교육방법 연구. 리터러시연구, 14, 243-269.;
- 신기왕, 안병환 (2022). 성인학습이론에서의 성찰개념 분석. 홀리스틱융합교육연구, 26(4), 49-71.
- 심선옥 (2016). 대학 교양교육에서 자기표현 글쓰기의 위상과 교육방법 연구. 반교어문연구, 43, 351-381.
- 안정민, 박수미 (2023). 역량 기반 교육 성과관리를 위한 교과 기반 환류시스템 설계 사례 연구. 인문사회과학연구, 24(2), 223-250.
- 오태호 (2012). 자기 성찰적 글쓰기의 이론과 실제-경희대 ‘글쓰기1’ 교재 『나를 위한 글쓰기』와 수업 사례를 중심으로. 우리어문연구, 43, 65-99.
- 오현석 (2007). 역량중심 인적자원개발에 대한 비판과 쟁점 분석. 경영교육연구, 47, 191-213.
- 윤정안 (2020). 소설의 딜레마 문제를 활용한 논증적 글쓰기 방안 연구 - 김동식 작가의 작품을 중심으로. 교양교육과 시민, 1, 183-206.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정 (2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 233-260.
- 이동순 (2016). 자기서사 쓰기가 자기성찰에 미치는 영향 연구. 대학작문, 15, 37-59.
- 이슬기 (2023). 성찰적 글쓰기 평가를 위한 루브릭 개발 연구 - 과업 수행에 대한 성찰적 글쓰기를 중심으로. 국어교육연구, 81, 93-130.
- 이은미 (2008). 듀이 미학의 교육학적 해석. 박사학위논문, 서울대학교 대학원 교육학과.
- 이정찬 (2017). 자기표현 글쓰기 교육의 비판적 검토 - 수사(修辭)와 탐구 그리고 정체성-. 작문연구, 33, 65-94.
- 이희수, 정미영 (2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. 한국교육, 37(4), 121-148.
- 임경림, 이상훈, 오석현 (2017). 성찰의 재개념화: 역량중심 관점. 기업교육과 인재연구,

21(4), 117-143

- 임지연 (2013). 자서전적 자기서사 글쓰기의 통합적 효과를 위한 방법 연구—사례를 중심으로 비평문학, 48, 313-345.
- 정연희 (2013). 교양교육으로서의 대학 글쓰기 교육에서 자기 성찰적 글쓰기의 의미 -공감과 치유의 효과를 중심으로 어문논집, 69, 59~84.
- 최강민 (2017). 딜레마 서사를 통한 글쓰기 융합 교양 교육 - 『우리들의 일그러진 영웅』을 중심으로 교양학연구, 6, 63-100.
- 최수진·이재덕·김은영·김혜진·백남진·김정민 (2017). OECD 교육 2030 참여연구 : 역량 개념을 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색. 한국교육개발원.
- 최수진, 김은영, 김혜진, 박균열, 박상완, 이상은, 장암미 (2019), OECD 교육 2030 참여연구 : 미래지향적 역량교육의 실행 전략 탐색. 한국교육개발원.
- 최숙기 (2007). 자기 표현적 글쓰기의 교육적 함의. 작문연구, 5, 205-239.
- Dewey, J. (2009). How we think. Miami, Fla.: BN publishing.
- Fisher, A. (2011). Critical Thinking: An Introduction. 최원배 옮김 (2018). 피셔의 비판적 사고. 파주: 서광사.
- Jarvis, P. (1987). Adult learning in the social context. London: Croom Helm.
- Kakutani, M. (2019). The death of truth : notes on falsehood in the age of trump. 김영선 옮김. 진실 따위는 중요하지 않다: 거짓과 혐오는 어떻게 일상이 되었나. 파주: 돌배개.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action, Taylor and Francis, 1-374 (Scopus)

## [국문초록]

이 논문은 탈인간, 탈진실의 문화 현상을 배태한 포스트소셜 시대를 맞이하여 대학 글쓰기 교육의 목표를 새롭게 정향하고 교수학습의 내용과 방법을 제안하는 데 목적이 있다. 기술의 혁신으로 급변하는 시대·사회적 흐름에 맞서 학습자가 갖추어야 할 역량을 ‘성찰 역량’이라고 보고, 성찰 역량을 강화하기 위한 글쓰기 교육에 관해 탐색해 보았다. 먼저 기존 성찰적 글쓰기 교육이 다종다양하게 진행되며 교수학습법 연구를 풍성하게 남기고 있지만, 성찰의 개념이 다소 임의적이고 주관적으로 활용되고 있다고 판단했다. 이에 성찰의 개념을 실제 학습자가 함양해야 할 수행적 개념으로서 재개념화하고 이것이 교육의 영역에서 객관적으로 교수학습되고 평가되기 위해서 역량 중심 관점에서 이러한 성찰을 바라볼 것을 제안하였다. 3장에서는 성찰을 교육할 수 있는 내용과 방법론을 탐색하기 위해서, 소설 속 딜레마적 서사의 활용 가능성을 살펴보았다. 성찰이 일어나기 위해서는 딜레마적 문제 상황과 그로부터 야기되는 혼란스러움과 당혹감 등의 불편한 감정이 토대가 되어야 한다. 이 두 요소를 모두 포함하는 소설의 딜레마적 서사는 훌륭한 성찰의 교재로 활용될 수 있다. 본고는 딜레마적 서사가 잘 드러난 「가만한 나날」(김세희), 「알바생 자르기」(장강명) 두 편의 작품을 통해 성찰을 훈련할 수 있는 방안을 살펴봄으로써 딜레마적 서사의 성찰 교육 가능성을 탐색해 보았다. 마지막으로, 소설을 읽고 딜레마적 문제 상황과 마주한 주인공의 감정 추이를 따라가며 성찰을 훈련한 후, 그 내용을 종합하여 체계화하고, 이를 토대로 글을 쓰는 활동을 성찰 역량을 위한 글쓰기 교육의 최종적 지향점으로 보았다. 이에 글쓰기 교육의 단계를 ‘딜레마적 서사 읽기—문제 상황에 대한 질문 만들기—합리적 대화하기—글쓰기’ 네 단계로 구성하였다. 더불어 글을 측정할 수 있도록 성찰의 수준을 내용적 요소를 기준으로 나누어봄으로써 성찰적 글쓰기 평가의 방안을 제안하였다.

[Abstract]

## Exploring Writing Education to Strengthen 'Reflective Competency'

– Focusing on Exploring the Possibilities of Using the Dilemma  
Narrative and Educational Suggestions

Shin, Yunhee (Suwon University)

The purpose of this paper is to reestablish the goal of university writing education in line with the trend of the post-social era and to suggest the content and method of education. Therefore, we considered the competencies that learners should have against the times and social trends as “reflection capabilities” and explored writing education to strengthen reflection capabilities. In order for this to be taught and evaluated objectively in the field of education, it was suggested to look at this reflection from a competency-centered perspective. In Chapter 3, the possibility of using the dilemma narrative in the novel was examined to explore the content and methodology that can teach about reflection. In order for reflection to occur, uncomfortable feelings such as a dilemma problem situation and confusion and the embarrassment caused by it must be the basis. The novel's dilemma narrative, which includes both of these elements, can be used as a textbook for excellent reflection. Finally, reflective thinking was organized, synthesized, and systematized, and writing based on this was viewed as the final goal of writing education to cultivate reflection competency. Accordingly, there were four stages of writing education to foster reflection competency: “dilemma narrative reading-create a question about a problem-rational conversation-writing.” In addition, the level of reflection was classified and proposed based on content elements so that the writing could be evaluated.

**[Keywords]** reflection, reflective writing, competency, competency-driven approach, dilemma narrative, University writing Education

논문투고일: 2023년 11월 18일 / 논문심사일: 2023년 12월 4일 / 게재확정일: 2023년 12월 18일

【저자연락처】 rarabest@nate.com