

국어 표현력 신장 방안 연구

— 작문력을 중심으로 —

연구책임자 : 손 영 애
연구자 : 이 삼 형
 : 이 성 영
자문교수 : 박 영 목

314.11

손 4877

한국교육개발원

차 례

연구 개요	1
I. 서 론	3
1. 연구의 필요성과 목적	3
2. 연구의 내용	5
3. 연구의 방법	5
4. 연구의 제한점	6
II. 작문 기능의 특성과 지도 방법	9
1. 작문력의 특성	9
2. 작문력의 위계적 발달 특성	12
3. 작문의 모형과 과정	16
4. 작문에 영향을 미치는 요인	23
5. 작문의 지도 내용	29
6. 작문의 지도 방법	42
III. 예시 프로그램의 개발 및 적용	63
1. 예시 프로그램의 개발 절차	63
2. 예시 프로그램의 배경	64
3. 예시 프로그램의 성격 및 구성 체계	70
4. 예시 프로그램의 적용	72
5. 적용 결과 및 해석	74
IV. 요약 및 제언	91
1. 연구의 요약	91
2. 2차 년도 연구 과제 및 제언	94

참고문헌	97
부 록	
1. 국민 학교 실험반 프로그램	101
2. 국민 학교 통제반 프로그램	129
3. 중학교 프로그램	143
4. 사전 검사지와 사후 검사지	161

표 목 차

〈표Ⅲ-1〉 집단별·과제별 ‘목적’에의 부합성에 관한 사전 사후 검사 결과	75
〈표Ⅲ-2〉 집단별·과제별 ‘내용’의 풍부성에 관한 사전 사후 검사 결과	78
〈표Ⅲ-3〉 집단별·과제별 ‘조직’의 논리성에 관한 사전 사후 검사 결과	81
〈표Ⅲ-4〉 집단별·과제별 ‘표현’의 정확성에 관한 사전 사후 검사 결과	84
〈표Ⅲ-5〉 집단별·과제별 사전 사후 검사 결과	87

그림 목차

[그림Ⅱ- 1]	예비 작문하기, 작문하기, 다시 쓰기 모형	17
[그림Ⅱ- 2]	작문의 인지적 과정 모형	18
[그림Ⅱ- 3]	평행적 단계 모형	20
[그림Ⅱ- 4]	작문에 영향을 미치는 요인	28
[그림Ⅱ- 5]	피어슨과 갤러그의 명시적 교수 모형	59
[그림Ⅲ- 1]	정동화의 쓰기 교수 모형	65
[그림Ⅲ- 2]	박영목의 쓰기 교수 모형	65
[그림Ⅲ- 3]	쓰기 교수 모형	69
[그림Ⅲ- 4]	목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	75
[그림Ⅲ- 5]	선택적인 글 쓰기에서의 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	76
[그림Ⅲ- 6]	이야기 글 쓰기에서의 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	77
[그림Ⅲ- 7]	묘사적인 글 쓰기에서의 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	77
[그림Ⅲ- 8]	보고적인 글 쓰기에서의 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	77
[그림Ⅲ- 9]	내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	78
[그림Ⅲ-10]	선택적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	79
[그림Ⅲ-11]	이야기 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	79

[그림Ⅲ-12]	묘사적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	80
[그림Ⅲ-13]	보고적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	80
[그림Ⅲ-14]	조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	81
[그림Ⅲ-15]	설득적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	82
[그림Ⅲ-16]	이야기 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	83
[그림Ⅲ-17]	묘사적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	83
[그림Ⅲ-18]	보고적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	83
[그림Ⅲ-19]	표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	84
[그림Ⅲ-20]	설득적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	85
[그림Ⅲ-21]	이야기 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	85
[그림Ⅲ-22]	묘사적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	86
[그림Ⅲ-23]	보고적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	86
[그림Ⅲ-24]	집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	87
[그림Ⅲ-25]	설득적인 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	88
[그림Ⅲ-26]	이야기 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	88

[그림 Ⅲ-27]	묘사적인 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	89
[그림 Ⅲ-28]	보고적인 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과	89

연구 개요

이 연구는 작문 지도에 어려움을 겪고 있는 학교 현장에 도움을 주기 위해 작문에 대한 이론적 연구와 이 이론에 터하여 학생용 프로그램을 개발하는 연구로 2개 년에 걸쳐 수행되는 연구이다.

본 연구는 그 중 1차 년도 연구로서 작문의 이론적 연구에 중점을 두었으며, 2차 년도의 프로그램 개발을 위해 예시 프로그램을 개발하고 그 효과의 검증도 시행하였다.

작문의 이론적 연구에서는 작문력의 특성, 작문력의 위계적 발달 특성, 작문의 모형과 과정, 작문에 영향을 미치는 요인, 작문의 지도 내용, 작문의 지도 방법에 대하여 선행 연구들을 검토하였다. 먼저 작문력은 필자의 장기 기억과 관련된 지식, 글을 쓰는 필자의 창조적 사고 과정, 의사 소통 행위로서의 필자와 독자의 상황 등 여러 요인들이 복합적으로 작용하는 과정을 수행할 수 있는 능력을 말한다. 작문의 발달 단계는 단순 연상적 작문 단계로부터 언어 수행적 작문 단계, 의사 소통적 작문 단계, 통합적 작문 단계, 인식적 작문 단계로 발달되어 나간다. 작문의 과정에 대해서는 연속적 모형과 인지적 모형 그리고 평행 단계적 모형에 대해서 살펴보았다. 연속적 모형은 전통적인 작문 연구들이 의존한 모형이며, 작문의 인지적 과정 모형은 작문 행위를 일련의 계속되는 단계로 보지 않고, 필자가 작문의 과정에서 적절히 조정하고 통제해야 하는 몇 가지 하위 과정들의 집합으로 본다. 평행적 단계 모형은 언어 표현은 각 단계의 여러 국면들이 동시적인 정보 처리에 의해서 가능한 것으로 보는 모형이다.

학생들의 작문에 영향을 미치는 요인에 대해서는 크게 의사 소통 과정상의 요인과 언어의 구조 및 사용상의 제약으로 나누어 살펴보았다. 작문의 지도 내용을 제시하는 방법으로는 본 연구에서는 작문의 인지적 과정에 입각하여 작문의 지도 내용을 설정하였다. 작문의 방법에서는 전통적인 작문 지도 방법으로 ‘과제 제시-오류 점검형’과 ‘방임형’의 두 가지 작문 지도 방법에 대해서 살펴보았다. 이 두 가지의 작문 지도 방법은 공히 작문을 가르치지 않는 방법으로 특징지워진다. 전통적인 작문 지도 방법이 갖는

약점을 극복하려는 노력은 작문 지도의 내용과 방법을 구조화하려는 방향으로 나타났으며, 이는 직접 교수법으로 구체화되었다.

예시 프로그램은 본 연구진이 작문의 직접 교수 모형과 책임 이양 모형을 결부시켜 설정한 교수 모형과 학습 모형을 바탕으로 구안되었다. 본 연구진의 교수 모형은 작문의 지도와 학습은 교사 중심에서 학생 중심으로 그 활동의 책임이 이양되어야 하며, 작문 수행에 직접적으로 필요한 원리나 방법을 익히고 직접 작문을 수행해야 한다는 생각에 바탕을 두고 있다.

예시 프로그램의 적용은 국민 학교에서는 4주, 중학교는 2주에 걸쳐서 이루어졌다. 프로그램의 효과를 검증하기 위해 사전 검사와 사후 검사를 실시하여 통계 처리한 것은 전주의 화산 국민 학교이었다. 그 결과를 요약하면 다음과 같다. 검사지에서 학생들에게 쓰게 한 글의 유형은 '설득하는 글, 이야기 글, 묘사하는 글, 보고하는 글'의 4가지이다. 각 글의 채점은 '목적에의 부합성, 내용의 풍부성, 조직의 논리성, 표현의 정확성'의 4 영역으로 나누어 이를 상(3), 중(2), 하(1)로 평가하였다.

직접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 단순히 과제만을 제시하는 작문 지도 방법보다 더 효과적이었다. 이를 좀더 구체적으로 살펴보면, 먼저 작문의 유형과 관련하여 직접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 과제 제시형보다 더 효과가 있었다. 효과의 차이를 보이지 않은 작문 유형은 묘사적인 글과 이야기 글이었다. 작문 능력의 구성 요소별로 살펴보면 직접교수법에 의한 프로그램이 특히 효과를 보이는 것은 목적에 부합하는 글 쓰기와 논리적인 조직 능력이었다. 그러나 정확한 표현을 할 수 있는 능력을 신장시키는 측면에서는 두 교수 방법이 크게 차이를 나타내지 않았으며 특별한 기여를 하지 못했다. 그리고 내용의 풍부성에 관해서는 단순히 과제만을 제시하는 방법도 효과가 있었다.

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

작문력은 문자 언어나 음성 언어를 통하여 자신의 의사를 표현하고, 다른 사람들과 의사를 소통하며, 의미를 발견하고 창조하는 능력을 말한다. 작문력은 국어 사용 능력을 구성하는 중요한 요소이므로 작문력의 신장은 국어교육의 주요한 목표가 된다. 또한 작문력은 정보화 사회로 특징지을 수 있는 앞으로의 고도 산업 사회에서 자신의 능력을 발휘하고 꿈을 실현시키기 위해서 학생들이 갖추고 있어야 할 기본적인 능력 중의 하나이다. 따라서 국어교육을 통하여 작문력을 최대한으로 신장시켜 주어야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 지금까지의 국어교육은 상급 학교 입시 준비 교육이라는 명에 때문에 단편적 지식 위주의 주입식 교육이 그 주류를 형성해 왔다고 볼 수 있다. 이러한 결과 학교 교육에서 고차적 사고 기능으로서의 작문력을 신장시키기 위한 교육 활동은 소홀하게 다루어져 왔다. 이와 같은 파행적인 국어교육의 결과 대학을 졸업하고도 주어진 문제 상황에서 자신의 생각을 체계적으로 조직하여 효과적으로 표현할 줄 모르는 사람들을 양산하게 된 것이다.

기존의 국어교육이 안고 있는 이러한 문제들에 대해 반성하고, 이를 해결하는 방안으로 제 5차 국어과 교육과정의 개정과 더불어 국민 학교에서는 '쓰기' 교과서를 따로 개발하여 활용하고, 중·고등 학교에서는 국어 교과서 내에 '쓰기' 단원을 별도로 설정하여 국어 작문력 신장을 위한 교육 활동의 기회를 확충하였다.

그러나 이와 같은 작문력 신장을 위한 교육 기회 확충에도 불구하고 학교 현장에서는 작문력 신장을 위한 교육 활동이 만족할 만한 수준에까지 이르지 못하고 있는 것으로 보인다. 이러한 현상의 원인은 우리의 학교 교육이 상급 학교 입시 준비를 최우

선 과제로 설정하고 있고, 국어 교사가 담당해야 하는 학생수가 많아 실제적인 작문지도가 어렵다는 등의 외적 요인도 있지만, 국어 작문력의 신장을 위하여 학생들에게 구체적으로 무엇을 어떻게 가르쳐야 할 것인가에 관한 지도 목표와 내용 및 방법이 제대로 개발되어 있지 않다는 내적 요인도 있는 것으로 지적되고 있다.

이와 같은 문제점을 보다 근원적인 차원에서 해결하고, 학교 현장에서의 작문력 신장 교육 활동이 보다 체계적이고 효과적으로 이루어질 수 있도록 지원하기 위해서는 다음 사항들에 대한 연구가 이루어져야 하고, 이를 토대로 한 효과적인 작문 지도 프로그램 개발이 절실히 요청된다. 첫째, 고차적 사고 기능으로서의 작문력의 특성 및 구성 요인을 구명할 필요가 있다. 둘째, 국어 작문력의 발달 특성을 구명할 필요가 있다. 셋째, 국어 작문력을 보다 효과적으로 신장시키기 위한 지도 목표, 지도 내용 및 지도 방법을 체계적으로 밝힐 필요가 있다. 넷째, 이상의 연구를 바탕으로, 국어 교과 교육 및 특별 활동에서 이용할 수 있는 작문력 신장 프로그램을 개발할 필요가 있다.

국어 작문력 신장에 대한 교육 현장의 절실한 요구와 필요에 부응하고 보다 효과적인 작문력 신장 교육이 이루어지도록 하기 위하여 본 연구부에서는 2차 년도에 걸쳐 작문력 신장 방안에 관한 연구를 수행한다. 2차에 걸친 연구의 주제는 다음과 같다.

제 1차 연구(1992년도) : 국어 작문력의 특성 및 구성 요인의 구명, 작문력 신장을 위한 지도 내용 및 방법 연구와 예시 프로그램의 개발

제 2차 연구(1993년도) : 국어 작문력 신장을 위한 프로그램 개발과 프로그램의 효과 검증

2차에 걸친 본 연구부의 연구는 국어 작문력의 특성과 작문력을 구성하는 구성 요인, 작문력 신장을 위한 지도 내용 및 방법을 이론적으로 구명하고 국어 작문력 신장을 위한 지도 프로그램을 개발하여 지도 내용 및 방법에 어려움을 겪고 있는 현장의 작문력 신장 교육에 도움을 주고자 하는 것이 그 주된 목적이다. 또한 본 연구를 통하여 구명된 작문력의 특성과 구성 요인은 국어과 교육 과정 개정의 이론적 체계를 제공할 수 있고 나아가 국어과 쓰기 및 말하기 교과서 개발의 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구의 내용

위에서 제시한 연구의 필요성과 목적에 터해서 본 연구에서 다루고자 하는 연구 내용은 다음과 같다.

가. 이론 연구

- ① 작문력의 특성 연구
- ② 작문력의 위계적·발달적 특성 연구
- ③ 작문의 모형과 과정 연구
- ④ 작문의 영향 요인 연구
- ⑤ 작문력의 구성 요인 연구
- ⑥ 작문력의 지도 내용 체계 연구
- ⑦ 작문력의 지도 방법 연구

나. 개발 연구

- ① 국어 작문력 신장 프로그램 개발의 방향 탐색 및 예시 프로그램 개발(예시 프로그램 : 국민학교 6학년 용, 중학교 1학년 용)
- ② 예시 프로그램의 현장 적용
- ③ 예시 프로그램 현장 적용에 대한 결과 분석 및 현장의 의견 수렴

3. 연구의 방법

본 연구의 수행을 위해 행한 연구들은 크게 문헌 연구와 개발 연구로 나눌 수 있다. 이에 대해 간략하게 제시하면 다음과 같다.

가. 문헌 연구

- ① 작문력의 특성 및 구성 요인의 파악을 위한 관련 문헌 분석

- ② 작문력 지도의 내용 체계 및 지도 방법 연구를 위한 관련 문헌 분석
- ③ 작문력 지도 예시 프로그램 개발을 위한 관련 문헌 분석

나. 개발 연구

- ① 예시 프로그램의 개발
- ② 예시 프로그램의 현장 적용

적용 기간 : 9월 28일~10월 24일(4주간)

적용 학교 : 도시, 농어촌 지역에서 학교를 선정함.

국민학교 : 도시 지역 - 전주 화산 국민 학교

농촌 지역 - 전북 완주군 이성 국민 학교

중학교 : 서울대학교 사범대학 부속 여자 중학교

적용 방법 : 중학교는 정규 국어 시간의 쓰기 지도 시간을 활용하였고 국민 학교는 아침 자율 학습 시간을 활용함.

- ③ 예시 프로그램에 대한 교사 및 학생들의 의견 수렴

4. 연구의 제한점

본 연구는 학생들의 표현력을 신장시킬 수 있는 방안을 모색하는 것을 목적으로 한다. 그러나 표현이란 문어와 구어에 의해서 이루어지기 때문에 표현력이란 개념과 범위를 한정하기도 어려울 뿐더러, 표현력에 영향을 미치는 관련 변인도 너무 많다. 아울러 예시 프로그램의 개발과 효과 검증은 2차 년도의 본 프로그램 개발의 예비적인 성격이 강하기 때문에 프로그램의 적용과 효과 검증도 약식으로 하였다. 이런 점에서 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가질 수밖에 없다.

- ① 연구의 원래 목적은 '표현력'을 신장시킬 수 있는 방안을 구안하는 것이었으나 실제의 연구는 '작문력'에 한정하였다.
- ② 연구의 과정에서 개발한 작문력 신장을 위한 예시 프로그램을 현장 적용한 것은 세 곳이었으나, 통계적으로 결과를 분석한 곳은 도시 지역의 국민 학교 한 곳이었

다. 그것은 국민 학교 농촌 지역은 소인수 학교로 한 학년에 한 학급밖에 없었으므로 실험반과 통제반을 운영할 수 없었기 때문이며, 중학교의 경우는 프로그램을 교과 시간에 적용하는 것으로 구안하였기 때문에 적용 기간이 너무 짧아서 프로그램의 효과를 제대로 밝힐 수 없다고 판단했기 때문이다.

③ 프로그램의 교수 학습 내용은 이론 연구에서 설정한 작문의 지도 내용과 현행 교과서의 내용에 따랐다. 그것은 본 연구진에 의해서 제안된 작문의 지도 내용은 세분화된 것이어서 단기간의 프로그램으로는 그 모두를 적용해 보기가 어렵기 때문이며, 일선 학교의 교육과정 운영이라는 현실적인 문제를 고려했기 때문이다.

④ 실험 설계에 의한 예시 프로그램의 현장 적용 기간은 4주간이었다. 따라서 본 실험의 결과로서 예시 프로그램의 장기적인 내면화 효과에 대해서는 단정할 수 없다. 내면화 효과를 알아보기 위해서는 후속 검사가 있어야 한다.

Ⅱ. 작문 기능의 특성과 지도 방법

1. 작문력의 특성

작문 행위는 문자 언어를 통하여 자신의 의사를 표현하고, 다른 사람들과 의사를 소통하며, 의미를 발견하고 창조하는 행위이다. 그런데 사람들은 흔히 작문 행위를 한 사람의 마음 속에 있는 생각을 다른 사람의 마음 속으로 이송시키는 과정으로 생각하는 경향이 있다. 이송의 은유라고 할 수 있는 이러한 견해에 의하면 작문은 근본적으로 필자의 생각을 그대로 종이 위에 옮겨 적는 것이고, 독해는 그 글 속에 표현된 생각을 되찾아 내는 과정이 된다. 따라서 의사 소통의 통로가 크게 방해받지 않는 이상 필자의 생각은 성공적으로 독자의 마음 속으로 옮겨지게 된다.

그러나 이와 같은 이송의 은유는 몇 가지 점에서 부적절한 것으로 여겨진다. 그 이유는 먼저 필자와 관련된 것으로, 필자는 글을 써나가는 과정에서 끊임없이 생각을 바꾸기도 하고 초점을 달리하기도 한다는 점이다. 다음으로 독자와 관련된 것으로 필자와 독자 사이에 가로놓여 있는 정보의 통로는 흔히 사람들이 생각하는 것과는 달리 대단히 복잡하다는 점이다. 한 가지 예를 들면 독자는 어떤 정보를 수용할 것인지를 결정할 때 능동적인 역할을 한다. 독자는 글의 내용을 있는 그대로 이해하는 것이 아니라 재구성하기도 하며 글에는 전혀 나타나지 않은 정보를 독해 과정에서 스스로 만들어 내기도 한다. 이러한 사실은 필자가 자신이 의도한 내용을 독자에게 제대로 전달하기 위해서는 전달하려는 내용을 분명히 파악하는 것 이외에 고려해야 할 사항이 많음을 말해 주는 것이다.

따라서 작문은 '이송의 은유'처럼 단순한 것이 아니고, 여러 요인들이 작용하는 복합적 과정이라고 볼 수 있다. 즉 작문은 필자의 장기 기억과 관련된 지식, 글을 쓰는 의

도와 목적, 비판적이며 창조적인 사고와 관련되며, 의사 소통 행위로서의 필자와 독자, 필자가 산출해 낸 텍스트 및 상황 등이 종합적으로 작용하는 복합적인 과정이라는 특성을 지닌다고 할 수 있다.

작문의 복합적인 특성으로 인하여 작문에 관한 연구는 지금까지 여러 학문 분야에서 이루어져 왔다. 인지심리학자들은 작문 과정에서 필자가 선택하는 의사 결정에 관하여 연구해 왔는데, 그 이유는 그 의사 결정이 문제 해결 채택 혹은 인간의 지적 발달 단계 등을 반영할 수 있기 때문이다. 텍스트 언어학자 및 독해 연구가들은 독해 혹은 이독성(readability)에 있어서의 여러 가지 변인들을 결정하기 위하여 텍스트의 구조적 특성들을 연구해 왔다. 그리고, 교육학자들은 여러 가지의 작문 지도 방법이 학생들과 학생들의 작문에 미치는 영향을 조사해 왔다. 따라서, 작문 연구는 어느 하나의 독특한 학문 분야가 아니라 여러 학문 분야가 공동으로 참여하는 범학문적 성격을 지닌 연구로서 각 분야의 연구는 지극히 복잡한 작문의 과정을 이해하고자 하는 사람들에게 귀중한 실마리를 제공해 줄 수 있는 것이다.

그런데 수사학에 바탕을 둔 전통적인 작문 연구들은 복합적인 과정으로서의 작문에 큰 관심을 두지 않았다. 1960년대 이전의 작문 연구들은 어느 하나의 교수 방법과 다른 교수 방법을 비교하는 일을 주로 하였으며, 그 교수 방법들의 성공 및 실패 여부는 학생들이 작성한 작문의 전반적인 질에 대한 판단(Judgement of overall quality)에 바탕을 두어 결정하여 왔다. 따라서, 그 배경에 깔려 있었던 다음과 같은 가정들은 당연한 것으로 여겨졌다.

- ① 고전적 수사 이론이 글의 형태를 서사, 묘사, 설명, 논증 등으로 분류한 것은 최선의 방법이다.
- ② 좋은 글의 기준은 작문의 발달 단계적 특성과 여러 가지 자질들에 대한 경험적 연구의 결과를 통해서 정해지는 것이 아니라, 이성적 논리로부터 추출된 정태적 범주에 근거를 두어야 한다.
- ③ 이성적 논리에 바탕을 둔 선조적(線條的, linear) 작문 모형은 필자가 작문을 하는 동안에 따라야 할 단계들을 보여 준다. 즉 글의 주제를 잡아서 그 주제를 한정하고 줄거리를 작성하며, 그 줄거리의 바탕인 내용을 자세히 작성하고, 작성된 내용을 다시 고쳐 쓰거나 다듬는 등 일련의 단계를 필자가 글을 쓰는 동안 따르게

된다.

- ④ 어떤 사람이 언어의 문법적 지식을 알면 그 사람은 그러한 지식을 사용하여 문법적으로 정확한 작문을 할 수 있게 되고, 더 나아가서 훌륭한 작문 형태에 관한 일련의 규칙들을 알면 그 사람은 훌륭한 작문을 할 수 있게 된다.

1970년대에 와서야 작문 연구가들은 그 때까지 아무런 비판 없이 받아 들여져 왔던 앞의 가정들에 대하여 의문을 제기하기 시작했는데, 이는 필자가 사전에 주어진 논리적 가정의 바탕 위에서 무엇을 해야 하는지를 연구하는 대신에, 글을 쓸 때에 필자가 실제로 무엇을 하느냐에 관하여 연구를 시작하면서 비롯되었다.

오늘날 작문을 연구하는 사람들은 전통적 작문 교과서나 새로운 수사론에 제시되어 있는 글의 형태에 대한 기존의 분류가 적절하지 못함을 인식하게 되었다. 가령, 설명문·묘사문과 같은 개념들 사이의 차이는 실제의 작문에서는 자의적인 동시에 애매 모호하다는 사실을 깨닫게 된 것이 그 한 예이다. 최근 텍스트 언어학 분야에서의 연구들은 한 편의 글, 특히 산문이 어떻게 조직되는지를 보다 간결하고 명료하게 기술하는 방법들을 제시하고 있다. (Meyer, 1975 ; Beaugrande R de, 1984) 예를 들면 ‘의견-예시’ 혹은 ‘문제-해결’ 등의 조직 방식은 ‘설명문’이라는 개념보다 텍스트 부분들 사이의 논리적 관계를 훨씬 정확하게 기술해 준다는 것이다.

1960년대 이전의 작문 연구가들이 신봉한 작문의 계기적 절차 및 단계들도 필자의 실제적인 작문 과정을 적절하게 기술하지 못하고 있음이 밝혀졌다. 예비 작문하기, 초고 작성하기, 고쳐쓰기, 교정하기 등이 순차적으로 이루어지는 선조적(線條的, linear) 모형은 작문의 하위 과정들이 거의 동시적으로 상호 작용하는 것으로 보는 회귀적(回歸的, recursive) 모형으로 그 방향을 전환하고 있다.

또 언어의 규칙 혹은 추상적 개념에 대한 학습이 작문 능력을 신장시킬 수 있다는 가정에 대하여 최근 많은 연구들이 비판해 왔는데, 이러한 가정은 ‘언어 그 자체에 대해서 아는 능력’과 ‘언어를 사용하는 방법에 관해서 아는 능력’ 사이의 차이를 구별하는 데 실패했기 때문이다.

작문에 관한 지금까지의 연구 동향을 토대로 하여 생각해 볼 때, 앞으로의 연구에서 보다 절실히 요구되는 것은, 작문의 다변인성과 관련하여 필자에게 영향을 미치는 여러 요인에 대하여 총체적으로 설명할 수 있는 작문 과정 모형을 만들어 내는 일이라고 할 수 있다.

2. 작문력의 위계적 발달 특성

인간의 학습에 대한 연구에 의하면, 일반적으로 학습자는 자신이 도달해 있는 현재 수준보다 훨씬 어려운 과제가 주어지면 이에 학습을 포기하며, 반대로 이미 알고 있는 내용에 대해서는 학습 흥미를 갖지 않지만, 적당한 정도의 새로운 내용이 포함된 학습 과제에 대해서는 흥미도 갖고 학습 효과도 높다는 것을 보여 준다. 작문력에 대한 교수-학습도 이러한 적정성의 원리에 예외가 아니다, 따라서 작문 지도의 목표 및 내용, 그리고 교수-학습의 방법을 결정하거나 구체적인 프로그램을 개발하기 위해서는 반드시 작문력의 위계적 발달적 특성을 밝히는 것이 필요하다.

작문 지도의 목표를 간단히 말하면, 미숙한 필자들을 숙련된 필자로 변화시키는 것이라고 할 수 있다. 따라서 작문 지도의 내용을 추출하고 그것을 발달적 특성에 맞게 배열하기 위해서는 우선 숙련된 필자의 특성을 살피는 것이 필요하다.

숙련된 필자가 가지고 있는 작문 능력은 적어도 다음 여섯 가지의 서로 다른 지식 혹은 기능으로 구성되어 있다고 볼 수 있다.

- ① 문자, 언어 표현의 유창성
- ② 아이디어 생성의 유창성
- ③ 작문의 일반적인 규칙 및 관습에 대한 통달
- ④ 독자, 상황 및 대상을 적절히 고려할 수 있는 사회적 인지 능력
- ⑤ 글에 대한 판단력 및 감상력
- ⑥ 통합적 사고력 및 통찰력

이와 같은 작문 기능 요인들은 어느 정도 독립성을 가지면서 점진적으로 발달되어 나가게 된다. 어린 학생들은 대개의 경우 숙련된 필자가 지닌 고차적 정신 기능을 한꺼번에 획득할 수 없다. 그 대신 그들의 수준에서 성취가 가능한 작문 기능들을 점진적으로 통합해 나가게 된다.

작문 기능의 위계적이며 발달적인 단계들을 베레이터(Bereiter, 1980)는 단순 연상적 작문, 언어 수행적 작문, 의사 소통적 작문, 통합적 작문, 인식적 작문으로 구분하고 있다. 이를 중심으로 작문 기능의 발달 단계적 특성들을 살펴보면 다음과 같다.

가. 단순 연상적 작문

작문 발달의 처음 단계는 문자 언어 표현의 유창성과 단순 연상적 생각의 유창성의 결합으로 이루어지는 단계이다. 이러한 단순 연상적 작문 기능에 의해서 생산된 글은 필자가 자신의 머리속에 떠오르는 생각을 그대로 문자 언어로 옮겨 적음으로써 생산되는 글이다. 미숙한 필자들은 대개 이 단계에 속한다고 할 수 있는데, 이들에게 최대의 장애물은 무엇을 쓸 것인가를 깊이 생각해 내는 일이다. 그들에게 일단 흥미로운 주제가 주어지면 그 주제에 대한 즉각적인 사고의 흐름이 이루어지게 되고, 그러한 사고를 토대로 하여 손쉽게 글을 써 나가게 된다.

미숙한 필자들의 경우 교사가 지정해 준 주제보다는 그들 스스로 선택한 주제에 대하여 훨씬 쉽게 글을 써 내려가게 되는데, 그 이유는 그 학생들이 단순 연상적 작문 기능 수준의 발달 단계에 있기 때문이다. 단순 연상적 작문 기능 단계에 있는 필자들은 흥미 있는 글을 만들어 내기 위한 정보 또는 자원이 부족하기 때문에 통일성과 일관성을 지닌 글을 만들어 내지 못하게 된다. 또한 이 단계의 필자들은 생각이 더 이상 떠오르지 않으면 글을 더 이상 써 내려가지 못하고 그 글을 종결짓고 만다. 만약, 글의 주제가 그들에게 복잡한 지적 노력을 요구하지 않을 정도로 대단히 친숙하거나 단순한 것일 경우에는, 단순 연상적 작문 기능 단계에 있는 필자들은 비교적 통일되고 일관성을 갖춘 글을 쓸 수 있게 된다. 그러나 잘 알지 못하거나 복잡한 사고를 필요로 하는 주제에 대해서는 일관성 있는 사고를 생성해 내지 못할 뿐만 아니라 그 주제와 별로 관련이 없는 사항들을 연상해 내게 됨으로써 일관성, 통일성 및 응집성이 결여된 글을 만들어 내게 된다.

나. 언어 수행적 작문

언어 수행적 작문 기능 단계는 단순 연상적 작문 기능을 가진 필자들이 국어의 어법이나 문체에 관한 관습에 충분히 익숙해지게 됨으로써 가능해지는 단계라고 할 수 있다. 그러나 이러한 기능을 갖는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 비록 학생들이 맞춤법, 문장 부호, 통사 구조 등에 대해 충분한 지식을 가지고 있다고 할지라도 이러한 지식을 실제의 작문 과정에서 활용할 수 있는 것은 아니다. 또한, 다양한 문장 구조의 사용

과 명료한 표현의 중요성을 안다고 하더라도 그러한 지식을 작문의 과정에서 활용하지 못한다면, 언어 수행적 작문 기능을 제대로 갖추었다고 볼 수 없다. 사실 미숙한 필자들은 글을 쓰는 과정에서 어법이나 문체, 그리고 표현의 적합성 등에 대한 지식을 자연스럽게 활용하지 못하기 때문에 자신의 생각을 일관성 있게 표현하지 못하게 되는 수가 많다.

언어 수행적 작문 기능은 단순 연상적 기능과 문체 및 어법 등에 관한 기능과의 통합으로 이루어지기 때문에 뚜렷이 구별되는 발달 단계라기보다는 계속성을 지니는 발달 단계에 해당된다. 언어 수행적 작문 기능을 갖추기 위해서 필자는 단어의 철자, 구두점, 특정한 표현의 사용이나 회피 등과 같은 표현 행위와 관련되는 수많은 기능들을 작문 과정에서 자연스럽게 활용할 수 있어야 한다. 이처럼 여러 가지 하위 기능들의 통합에는 여러 가지 인지적 제약이 뒤따르기 때문에 미숙한 필자는 언어 수행적 작문 기능을 제대로 갖추기 위해서 끊임없는 연습을 해야 한다.

다. 의사 소통적 작문

언어 수행적 작문 기능을 가진 필자들이 사회적 인지 기능, 즉 예상되는 독자에 대해서 의도적으로 일정한 영향을 미치기 위해 필요한 장치를 작문의 과정에서 마련할 수 있으면, 그 필자들은 의사 소통적 작문 기능의 단계에 도달했다고 할 수 있다. 의사 소통적 작문 기능은 정보 전달적 작문 혹은 설명적 작문 기능과 밀접한 관련을 맺으며, 시적인 작문과는 차이가 있다. 독자에게 어떤 정보를 전달하는 언어 수행은 독자의 정서에 호소하여 어떤 감동을 주는 데 관련되는 언어 수행과는 뚜렷이 구별되기 때문이다. 그러나 작문의 여러 하위 기능들의 통합이라는 측면에서 볼 때 앞의 두 기능은 모두 높은 수준의 발달 단계에 속하는 기능들이다.

사회적 인지 기능은 여러 가지 복잡한 발달 특성과 관련되는데, 어린 학생들은 사회적 인지 기능의 측면에서 볼 때, 점차 성장해 가면서 자기 중심적인 표현 행위에서 눈에 보이면서 자기에겐 친숙한 상대를 대상으로, 그리고 더 나아가서 눈에 보이지 않으면서도 덜 친숙하거나 잘 모르는 상대를 대상으로 하는 표현 행위로 발달해 나가게 된다.

라. 통합적 작문

통합적 작문 단계는 필자가 예상되는 독자의 입장을 고려함과 동시에 필자 자신이 독자가 되어, 독자의 입장을 반영할 수 있게 되는 단계이다. 통합적 작문 단계에 이르면 필자는 자신의 작문 기능에 대해 비판적인 입장에서 평가를 내릴 수 있게 되며, 또한 자신이 쓴 글로부터 피드백을 받을 수 있게 되어 그 글을 보다 좋은 글로 다듬을 수 있게 된다.

통합적 작문 단계에서는 필자 자신의 기준에 의해서 글을 쓸 뿐만 아니라 지금까지 자신이 작성한 글을 독자의 입장에서 평가하고 다시 고쳐 씀으로써 더욱 세련된 기능을 갖추고 적절한 글을 쓰는 능력을 갖추게 된다. 이 단계에 있는 필자는 자기 나름대로의 고유한 문체 및 관점을 가지게 되며, 작문 행위 그 자체에 대해 확신감과 만족감을 갖게 된다. 또한, 이 단계에서의 필자는 단순히 독자에게 정보를 전달하거나, 독자를 즐겁게 하기 위해서만 글을 쓰는 것이 아니라 자기 스스로 즐기 위해서 글을 쓰게 되며, 독자를 확신시키기 위해서도 설득과 논증을 전개해 나가게 된다. 통합적 작문 단계에서 산출된 글의 종류로서는 잘 구조화된 이야기와 논리적인 일관성을 갖춘 논증문 등을 들 수 있다. 물론, 이야기와 논증문 사이에는 수사론적 기능의 측면에서 상당한 차이가 있을 수 있겠으나, 작문과 독해 사이에 가로놓여진 필자 자신의 비판적 사고 역량을 필요로 한다는 점에서 그 두 가지 글의 작성에는 매우 유사한 정보 처리 기제가 동원된다고 할 수 있다.

마. 인식적 작문

필자의 지식은 작문 행위로 말미암아 실제 작문 과정에서 더욱 다듬어지고 확장되기 때문에, 필자는 어느 단계에서나 인식적 작문 기능을 보유한다고 할 수 있다. 그러나 본격적인 인식적 작문은 필자의 재생적 사고 역량이 충분히 개발된 다음에야 가능하게 된다. 작문 행위는 그 성격상 정보의 저장, 정보의 인출, 정보 처리에 대한 계획 및 조정, 재고와 교정 등의 복잡한 사고 과정들을 필수적으로 요구하기 때문에 높은 수준의 작문 기능을 가진 필자는 작문 행위를 함으로써 확산적 사고 및 수렴적 사고를 원활히 할 수 있게 된다.

인식적 작문 기능은 재생적 사고를 가능하게 하는 필자의 사고 기능과 통합적 작문 기능을 통합함으로써 발달이 가능해지게 된다. 예를 들어, 뛰어난 문학작품의 창작은 개인적 의미의 탐색 및 창조이므로 인식적 작문이라 할 수 있다. 인식적 작문 기능은 뛰어난 문학 작품을 만드는 데만 관여하는 것이 아니고 설명문이나 논설문 등과 같은 다른 종류의 글에도 얼마든지 관여할 수 있다. 그리고 인식적 작문 기능은 발달적 측면에서 볼 때, 여러 가지 하위 기능들의 충분하고도 완전한 축적에 의해서 도달하게 된다.

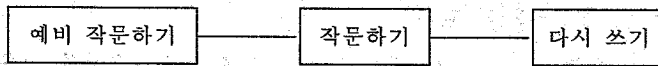
3. 작문의 모형과 과정

1970년대 이후 작문 연구의 주된 관심은 작문 행위 자체가 어떻게 일어나느냐 하는 작문의 과정을 밝히려는 데에 있다. 작문의 모형으로 제시되어 있는 것을 크게 결과 중심 모형(Product-Based Model)과 과정 중심 모형(Process-Based Model)으로 구분할 수 있다.

가. 결과 중심 모형

작문의 결과 중심 모형은 그 역사가 깊다고 볼 수 있다. 예전에 사람들은 시인들이 시를 쓰는 능력은 그 재능을 신으로부터 받았다고 믿었으며, 그들의 시는 영감이 떠오르는 대로 읊은 것이라고 믿었다. 이러한 생각은 일반 사람들의 작문에도 그대로 적용되어 한 사람이 어떤 글을 쓰는 것은 그의 머릿속에 떠오르는 생각들을 종이에 옮겨 적는 것이라고 보게 된다. ‘생각나는 대로 적기 모형’(think-it-say-it)이라고 할 수 있는 이 모형은 사람들이 작문을 할 때 실제로 어떤 일을 하는지에 대해서는 설명해주는 것이 아무 것도 없다.

작문을 영감에 의지하고 마술적이라고 할 수 있는 ‘생각나는 대로 적기 모형’과 대조되는 모형으로 ‘예비 작문하기, 작문하기, 다시 쓰기 모형’(Pre-Write, Write, RE-Write)이 작문 연구가들에게 호응을 얻고 있다. 이 모형을 아주 간략하게 나타내면 다음과 같다.



[그림 II-1]

예비 작문하기, 작문하기, 다시 쓰기 모형

예비 작문하기 단계는 사고하기와 조직하기로 그 하위 과정을 나누는 것이 보통인데 사고하기에서는 독자나 목적 등을 결정하는 단계이고 조직하기 단계에서는 아이디어들을 일정한 원리에 따라 조직하는 것을 말한다. 작문하기 단계에서는 문장의 구조나 어휘의 선택 그리고 철자법이나 문장 부호들을 고려하여 문자 언어로 표현하는 단계이다. 그리고 다시 쓰기 단계는 우리가 흔히 말하는 퇴고하기와 같은 개념으로 글의 내용을 다시 편집하고 고치는 단계이다.

이러한 모형에 대해서 플라워와 헤이즈(Flower & Hayes, 1980)는 단계 과정 모형(stage process model)이라고 말하고, 이 모형의 특성은 선조적이며 글을 쓰는 필자의 내부에서 작문의 과정을 바라본 것이 아니라 필자의 외부에서 작문의 과정을 관찰하는 입장에서 작문의 과정을 본 것이라고 한다. 따라서 이 모형은 작문의 과정에 기반을 둔 연구라기보다는 작문의 결과에 기반을 둔 연구이기 때문에 작문 그 자체에 대해서는 말하는 것이 거의 없다고 비판한다.

나. 과정 중심 모형

작문의 과정을 외부인의 관점이 아니라 필자의 내부에서 바라보아야 한다는 입장과 사고하기, 조직하기, 작문하기, 고쳐쓰기의 전 단계가 작문의 전과정을 통하여 상호 작용적이며 역동적이어야 한다는 생각에 바탕을 두고 있는 모형이 과정 중심 모형이라고 할 수 있다. 작문의 과정 중심 모형은 인지적 과정 모형이라고 할 수 있는 헤이즈와 플라워(1980)의 모형과 보그랑드(Beaugrand, 1984) 모형이 있다. 이들을 중심으로 과정 중심 모형을 살펴본다.

1) 인지적 모형

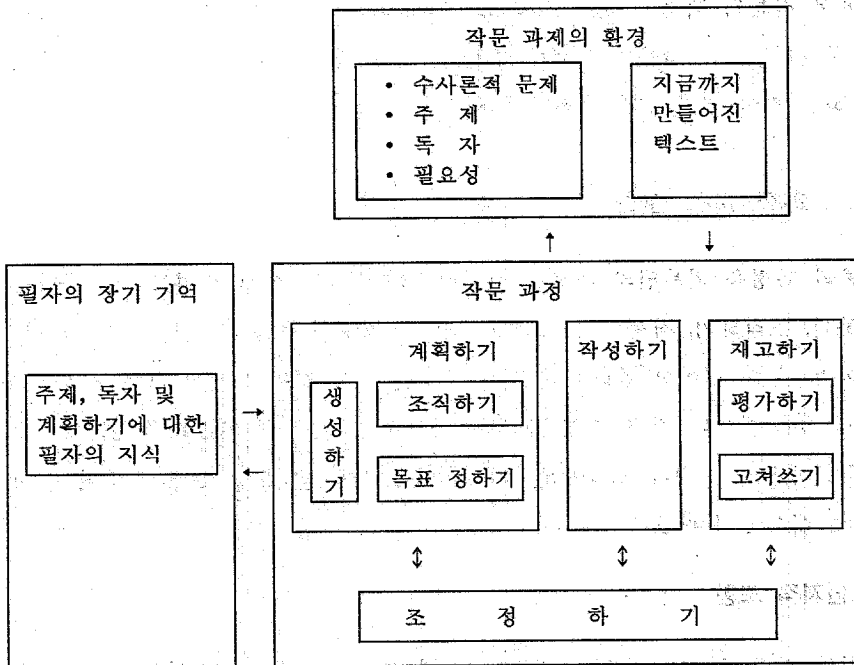
표현의 과정, 특히 쓰기의 인지적 과정에 관한 모형 중에서 가장 널리 인용되는 모형은 플라워와 헤이즈에 의해서 제안된 '작문의 인지적 과정 모형'인데 이 모형을 간단

히 소개하면 다음 [그림Ⅱ-2]와 같다.

이 모형은 작문 행위를 일련의 계속되는 단계로 보지 않고, 필자가 작문의 과정에서 적절히 조정하고 통제해야 하는 몇 가지 하위 과정들의 집합으로 본다. [그림Ⅱ-2]는 이러한 하위 과정들이 어떻게 조직되는지를 구체화한 것이다.

[그림Ⅱ-2]에서 작문 과제 환경은 작문 과제, 작문의 필요성, 대상 독자, 그리고 지금까지 작성된 텍스트 등을 모두 포괄하는 것으로서 필자의 인지 작용 외부에 존재하는 것들이다. 따라서, 이들 환경적 요인들은 작문 행위에 영향을 미칠 수는 있어도 작문 행위의 본질을 형성할 수는 없다.

필자의 장기 기억은 작문의 주제에 대하여 필자가 알고 있는 지식은 물론 작문 행위와 관련되는 계획하기, 작문의 원리 및 수사론적 원리들에 대한 지식들을 포함한다. 여기에서 관심의 대상이 되는 것은 필자가 실제로 알고 있는 모든 지식이 아니고, 작문의 과정에서 필자가 그의 장기 기억으로부터 끌어내어 선택하고 활용할 수 있는 지식이다.



[그림Ⅱ-2]

작문의 인지적 과정 모형

[그림Ⅱ-2]에서 가장 핵심이 되는 부분은 작문 과정에 관한 부분이다. 이 작문 과정 부분은 필자가 작문 행위를 하는 동안에 행하게 되는 주요한 사고 과정을 나타낸 것이다.

작문 과정 중에서 ‘계획하기’는 내용을 생성해 내고, 그것을 조직하며, 글의 목적과 절차를 결정하는 사고 활동을 포괄한다. 여기에서 계획하기는 매우 광의의 개념으로 사용되었는데 생각을 실제로 종이 위에 글로 옮겨 적기 이전의 모든 사고 활동을 포괄하고 있다. 또한 계획하기는 작문의 전과정을 통하여 작용함과 동시에 그것이 반드시 언어적 형태로 실현되는 것은 아니라는 특징을 지닌다.

‘작성하기’는 계획하기 과정에서 만들어진 내용을 문자 언어로 번역하여 표현하는 인지적 과정이다. 여기에서 한 가지 중요한 사실은, 계획하기 과정에서 작성하기 과정으로 넘어올 때 반드시 언어적 형태로 바로 표현될 수 있는 그러한 명시적 의미의 모습을 갖추지는 않는다는 점이다. 오히려 대부분의 경우 필자는 쉽게 기호화 할 수 없는 표상들을 언어로 번역해야 한다. 이러한 표상들을 문자 언어로 번역하는 일은 필자에게 새로운 제약을 가하게 되는데 많은 경우 필자는 그 의미를 다듬거나, 분명히 하거나 보충해야만 한다. 이러한 이유 때문에 작성하기 과정에서 다시 계획하기 과정으로 되돌아가는 경우가 많아진다.

재고하기 과정은 지금까지 계획된 내용 혹은 작성된 내용을 평가하고 고쳐 쓰는 과정이다. 만약 평가의 결과가 부정적으로 나왔을 경우에는 반드시 고쳐쓰기 과정을 거치게 된다. 재고하기 과정은 작문의 중간 혹은 끝부분에서 의식적으로 행해지는 경우가 많다. 이 경우에 필자는 계획하기 및 작성하기는 일단 제쳐 두고, 지금까지 작성된 텍스트를 읽고 체계적으로 평가하게 된다. 그러나 경우에 따라서는 재고하기 과정이 글을 쓰는 과정에서 자동적으로 발생하여 진행중인 작문 행위를 멈추게 하기도 한다.

‘조정하기’로 말미암아 필자는 계획하기 과정에서 작성하기 과정으로 옮겨 가거나 또 다른 과정으로 옮겨 가는 것을 결정할 수 있게 된다. 이 ‘조정하기’의 기능은 필자에 따라 혹은 작문 과제에 따라 달리 활용될 수도 있다. 어떤 필자들은 가능한 한 빨리 작성하기 과정으로 들어가는 반면에 어떤 필자들은 계획하기 과정이 충분히 완결되었음을 확인한 후에야 작성하기 과정으로 들어가게 된다. 이러한 조정하기 과정은 그때 그때의 상황에 따라 계획하기, 작성하기, 재고하기 등 필요한 과정을 수행하도록 하는

[그림Ⅱ-3]에서 제시된 바와 같이 이 모델의 가장 심층적인 단계는 목표-계획하기 국면이다. 이 국면은 화자/청자의 목적, 소망, 정서 등과 관련 된다. 목표-계획하기 단계는, 주어진 담화(또는 글)의 목적을 세우는 단계임과 동시에 그 목적을 달성하는데 필요한 일련의 하위 단계들에 대한 계획을 세우는 단계라고 할 수 있다. 이 단계에서 화자(또는 필자)는 자신이 만들어 낸 텍스트를 여러 가지 방식으로 주어진 상황에 맞추게 된다.

사고의 생산 단계는 목적-계획하기 단계 다음으로 심층적인 단계이다. 기존 지식의 구조들은 아무런 변형 없이 그대로 완결된 텍스트의 내용으로 전이되지 않는다. 작문 과정에서 전반적인 지식 구조에 대한 조사가 일단 행해지게 되면 내용과의 관련성이 결정되어 한다. 또한 작문의 과정에서 화자 또는 필자는 여러 가지 종류의 지식 구조들로부터 필요한 요소들을 찾아내고 결합하여 새로운 사고 단위들을 만들게 되는데, 이처럼 새롭게 결합된 단위들이 텍스트에서 차지하는 비율이 많을수록 그 텍스트는 보다 창의적인 텍스트가 된다. 사고의 생산 단계에서 아이디어는 불명시적인 형태로 남게 되는데, 그 아이디어의 모습을 명시적으로 드러내게 되면 그것이 바로 텍스트의 화제 또는 주제가 된다. 하나의 문단에서는 주제문이 바로 텍스트의 주제와 같은 기능을 수행한다. 사고의 생산과 관련하여 주제문은 청자 또는 독자로 하여금 화자 또는 필자가 작문 과정에서 만들어 낸 내용 구조를 재구조화하도록 도와 준다.

아이디어의 발전 단계는 아이디어가 확충되고 더욱 정교화되며, 또한 통합되는 작문 과정상이 중간 국면이다. 이 단계에서는 관련성이라고 하는 기준을 적용하여 이용 가능한 아이디어들 중에서 무엇이 사용되어야 할 지를 점검하게 된다. 또한 이 단계에서 필자는 알려진 아이디어들을 재결합하여 독자에게 다시 한 번 그 아이디어들에 대해 생각토록 주의를 환기시킬 수도 있고, 새로운 또는 창조적인 아이디어들을 결합하여 독자에게 알려 줄 수도 있다.

유능한 필자일수록 광범위한 지식 영역에 걸쳐 내용을 발견하고 조직할 수 있는 전략들을 많이 가지고 있다. 고전적 수사 이론이 제시하는 전략들에는 대조, 조건, 서열, 정의, 구분, 귀납, 연역 등이 있다. 그리고, 작문 이론가들이 개념들간의 기본적 관계에 대하여 제시하고 있는 전략에는 대상-속성, 전체-부분, 부류-실례, 상위 부류-하위 부류, 원인-결과, 문제-해결 및 시간적 순서에 의한 연결 등이 있다. 텍스트의 생산자는, 이상과 같은 전략들의 사용에 덧붙여서 내용들을 결합할 때에는 독자들이 그 내

용들을 흥미롭게 재구조화할 수 있도록 주의를 기울여야 한다.

표현 단계는, 개발된 아이디어들을 언어적 표현으로 전환시키는 지적 작용들이 일어나는 단계에 해당된다. 어떤 하나의 개념에 대한 생각은 그 개념에 적합한 하나 이상의 표현이 가능하다. 그러나 표현 단계에 이르러서는 그 개념에 가장 적합한 어느 하나의 표현을 선택해야 한다. 이 단계에서의 정보 처리 작용은 작문의 과정에서 수시로 일어나게 되는데 여러 대안들 중에서 어느 하나를 선택하는 것은 쉽고 빠를 수도 있으며, 또한 시간이 걸리고 어려울 수도 있다. 필자는 언어로 표현하는 데 있어서 각 부분들의 난이도가 서로 다른 지적인 심상을 가지게 되며, 경험과 감각적 인상의 계속성 때문에 그러한 심상들을 구체적인 언어로 표현하는 것은 쉽지만은 않은 일이다.

필자로 하여금 글을 쓰게 하면서 자신이 생각하고 있는 바를 말로 표현하게 한 연구 결과들에 의하며, 종이 위에 쓰여진 글의 내용과 말한 내용 사이에는 상당한 차이들이 발견되고 있다. 이것은 필자가 동일한 내용을 표현하는 데 여러 가지 방법을 사용함으로써 표현 단계에서의 의사 결정 및 고쳐쓰기 작용이 상당히 복잡한 양상을 띠게 된다는 사실을 뒷받침해 주는 것이다. 이러한 복잡성은 비대칭성과 잉여성이라고 하는 두 가지 요인들에서 비롯된다. 여기에서 비대칭성은 하나의 표현이 여러 가지 개념에 상응하게 되거나 하나의 개념이 여러 가지 표현에 상응하는 현상을 가리키는 말이며, 잉여성은 완결된 텍스트에 있어서 여러 가지 표현들이 동일한 개념을 나타내기 위해 반복적으로 사용되는 현상을 지칭하는 말이다.

구절 구조로 선조화되는 단계는 말하기 또는 쓰기의 양식에 맞추어 표현을 연속적으로 배열하는 단계이다. 통사론의 역할은 규칙적인 형태를 제공해 줌과 동시에 정보 처리 작용에 일정한 제약을 가하게 된다.

선조화(linearization) 과정에서는 한 번에 하나의 단어를 처리하게 된다 하더라도 결국은 선조적으로 배열된 단어들이 정보 처리 과정에서 임시 저장고(buffer)에 자리잡게 된다. 이 임시 저장고는 내용물의 표상은 물론 어떤 일을 하기 위한 실행 절차 등을 모두 가지게 된다. 여기에서 표상은 통사론상의 대구조인 절과 문장과 함께 소구조인 단어와 단어의 부분들을 지정할 수 있게 되며, 실행 절차는 글자나 단어들을 일정한 순서로 써 내려가게 하는 행위 등을 규정할 수 있게 된다. 경우에 따라서는 모든 단어들이 구절 구조의 선조화를 위해 선정되기 이전에 구가 먼저 선정되기도 하고, 단어들에 먼저 선정되고 난 다음에 구절 구조 속에 위치하게 되기도 한다.

음소 또는 문자로의 선조화 단계는 텍스트의 청각적 또는 시각적 자료를 실제로 만들어 내는 단계이다. 논리적인 측면에서 볼 때, 표현의 단계에서 그 표현을 구성하는 음소 또는 문자를 처리하는 것으로 보는 것이 합리적일 수도 있겠으나 실제의 정보 처리 과정에서는 음소 또는 문자로 나타내기 위한 발화 행위, 표기 행위를 필요로 하기 때문에 별도의 단계로 처리하는 것이 타당할 것이다.

지금까지 세 가지의 작문 모형에 대하여 살펴보았다. 이들 각각은 나름대로의 장점을 가지고 있기 때문에, 작문 지도의 내용을 체계화하거나 지도 방법을 프로그램화할 때에는 가능한 한 그 장점들을 살려 하나의 일관된 논리로 통합하여야 할 것이다.

4. 작문에 영향을 미치는 요인

가. 의사 소통 과정상의 요인

앞에서 이미 살펴본 바와 같이 ‘이송(移送)의 은유’라는 말이 암시하는 것처럼 독자는 필자가 생산한 글의 내용을 있는 그대로 받아들이는 것이 아니기 때문에, 필자는 자신이 본래 의도한 효과를 제대로 달성하기 위해서 자신의 글을 읽을 독자와 관련되는 여러 가지 사항들을 고려하여야 한다. 따라서 필자는 글을 쓰는 과정에서 다음과 같은 질문을 제기할 필요가 있다.

필자가 현재 작성하고 있는 텍스트의 형태는 독자에 대한 필자의 목적과 관련하여 적절한 기능을 할 수 있는가? 예상되는 독자는 필자가 원하는 방향으로 영향을 받게 될 것인가? 필자가 작성하는 텍스트의 내용과 구조는 흥미와 정보라는 두 측면을 동시에 만족시키고 있는가? 이러한 물음들을 자세히 분석해 보면 의사 소통에서 필요로 하는 책략적인 목표들을 형성해 주는 원리들을 발견할 수 있는데, 그것은 독자가 쉽게 이해할 수 있게 할 것, 독자의 흥미를 끌 수 있게 할 것, 독자에게 설득력을 지니게 할 것, 독자가 기억을 잘 할 수 있게 할 것 등이다.

독자의 이해를 돕기 위하여 가능한 한 텍스트를 이해하기 쉽게 만드는 일은 작문에 있어서 가장 중요한 원리 중의 하나이다. 이를 위해 필자가 해야 할 일은 독자로 하여금 필자가 구성한 텍스트와 가장 유사한 텍스트의 모델을 구성할 수 있도록 충분한 실

마리를 제공해 주는 일이다. 예를 들어 일반적인 원리를 설명하기 위하여 실례를 사용한다든지, 논증에 있어서 논증의 세부 단계들을 명시적으로 제시한다든지, 짧고 간단한 문장을 사용한다든지 하는 것은 독자의 이해를 쉽게 하기 위한 책략들이라고 할 수 있다.

독자의 관심을 계속해서 끌어나가기 위해 여러 가지 장치를 하는 것 역시 작문에 있어서 매우 중요한 일이다. 독자가 어떤 글에 대하여 쉽게 싫증을 내어 끝까지 읽기를 거부하게 되는 경우는 글을 읽고 쉽게 이해하지 못하게 되는 것과는 별개의 문제이다. 독자가 어떤 이유로든 글읽기를 중도에서 그만 두게 되는 경우에 대비하여 가장 중요한 정보를 구성 단위의 처음에 위치시키는 것은 현명한 처사라고 할 수 있다. 독자의 흥미를 끌기 위한 장치에는 여러 가지가 있는데, 피라미드형의 텍스트, 서스펜스와 유머의 사용, 독자의 정서에 호소하여 관심을 유발하는 것 등은 모두 그 실례가 될 수 있다.

텍스트를 구성하는 가장 보편적인 목적은 일련의 아이디어들을 설명하는 일과 그 아이디어들이 진실임을 독자에게 확신시키는 일이다. 보다 설득력을 지닌 텍스트를 만들기 위한 장치에는 여러 가지가 있을 수 있다. 예를 들어, 논리적이고 합리적인 규칙에 따라 논증의 단계를 밟아 나가기, 주어진 문제에 대하여 필자가 다룰 수 있는 한계를 분명히 하기, 결론을 이끌어 내는 데 사용된 방법을 상세히 기술하기, 권위 있는 의견 또는 주장 사용하기 등은 모두 텍스트를 보다 설득력 있게 만드는 데 기여할 수 있는 장치들이다.

글을 쓰는 데 있어서, 특히 설명을 목적으로 하는 글을 쓰는 데 있어서 중요한 원리는 중요한 내용들을 독자가 잘 기억할 수 있도록 텍스트를 적절하게 구조화하는 일이다. 독자의 기억을 도와 주는 일은 텍스트를 구성하는 각 단계에서 여러 가지 방식으로 이루어질 수 있다. 나무 모양 구조의 사용, 요점이 되는 사항의 체계적인 배열, 도표의 사용 등은 독자가 핵심 내용을 기억하기 위하여 주어진 텍스트를 재구조화하고 재조직하는 데 도움을 준다. 텍스트를 구성하는 방식에 따라 독자의 기억 정도가 달라질 수 있음은 여러 연구가들의 실험에 의해서 밝혀진 바 있다(Entin & Clare, 1985 ; Meyer, 1975, 1983 ; Thornodyke, 1977).

작문 행위는 필자와 전달 내용, 그리고 독자라고 하는 삼각의 틀 속에서 이루어진다고 할 수 있다. 필자는 전달하고자 하는 내용, 즉 메시지를 독자가 정확하고 효과적으

로 이해할 수 있도록 구조화할 수 있어야만 의사 소통을 제대로 할 수 있게 된다. 작문 연구가들은 의사 소통행위의 측면에서 작문에 영향을 미치는 요인과 관련하여, 다음과 같은 두 가지 중요한 문제에 대하여 깊은 관심을 가지고 연구를 수행해 왔다 (Lloyd Jones, 1981 ; Green Morgan, 1981 ; Hirsch & Harnington, 1981 등).

첫째, 의사 소통상의 영향 요인에 대한 필자의 판단이 전달 내용을 표현할 때 수사상, 그리고 언어 사용상의 선택에 어떤 영향을 미치는가? 둘째, 텍스트에 대하여 독자가 적절한 추론을 할 수 있도록 언어적 장치를 어떻게 사용해야 하는가?

첫번째 물음에 대해서는 수사론 분야에서 많은 연구가 행해졌다. 수사론은 언어의 사용과 관련한 많은 대안들 중에서 어느 하나의 안을 선택하는 방식에 관한 연구라고 할 수 있는데, 작문의 각 단계에서 선택하고 결정해야 하는 것은 비단 어휘적인 문제 및 통사상의 문제뿐만 아니라 문체상의 문제 및 담화 형태상의 문제들을 모두 포함하게 된다. 여기에서 필자의 선택을 지배하는 원리로서는 필자의 방침(policy), 글의 목적을 들 수 있다. 방침은 의사 소통 과정에서 사고의 방식 및 동기를 지배하는 원리로서 필자의 가치 체계에 해당되는 것이며, 목적은 보다 일반적인 특성을 지닌 방침에 비하여 의식적이고 상황 의존적인 것으로 규정할 수 있다. 따라서, 목적은 쓰고자 하는 글의 주제에 따라 필자가 지닌 방침의 한 측면만을 다루게 된다.

나. 언어의 구조 및 사용상의 제약

작문의 과정에 영향을 미치는 언어의 구조 및 사용상의 제약에 대해서는 아직까지 제대로 밝혀진 바가 없다. 그러나, 이와 관련하여 작문 연구가들은 두 가지 문제에 대하여 관심을 가져왔는데 그 중의 하나는 필자가 글을 쓰기 위해서는 언어의 구조 및 사용에 관하여 어떠한 지식을 어느 정도 가져야 하는가 하는 문제이고, 다른 하나는 작문의 발달 단계로 볼 때 언어의 구조 및 사용면에서 아동들의 작문과 성인들의 작문이 지닌 서로 다른 특성은 무엇인가에 관한 문제이다.

언어의 구조와 관련하여, 흔히 철자 및 구두점, 형태, 어휘, 통사, 담화의 다섯 가지 층위가 작문 연구에서 논의의 대상이 되어 왔다. 슈이(Shuy, 1981)의 연구 결과에 의하면 작문의 발달 단계로 보아 초기 단계에서는 철자, 구두점, 형태 및 어휘 등이 작문의 과정에 심한 제약을 가하는 반면에 후기 단계에서는 문어적 담화가 큰 제약 조건으

로 작용하게 된다고 한다.

작문 능력의 발달 단계와 관련하여 앞으로의 작문 연구가 크게 관심을 가져야 할 분야는 담화의 구조에 관한 분야라고 할 수 있다. 이 분야에 관한 언어적 지식을 규명하기 위해서는 의미론과 화용론 분야는 물론 담화의 구조 및 연결 관계에 관한 연구, 명제의 구조 및 명제들의 조직에 관한 연구, 그리고 표현의 다양성에 대한 사회 언어학적 연구들이 절실히 요청된다.

언어의 사용이라는 측면과 관련하여 아동들이 글을 쓰는 데 어려움을 겪는 이유 중의 하나는, 음성 언어에 의한 표현보다 문자 언어에 의한 표현에는 다음과 같은 여러 가지 문제가 더 존재한다는 사실이다.

첫째, 대화를 하는 상황에서는 화자와 청자 사이에 쉽게 상호 작용이 이루어질 수 있지만 작문에서는 이것이 불가능하다.

둘째, 대화에서는 개개인 모두가 말하기에 참여하여 자신의 입장을 충분히 드러내고, 또한 상대방의 이야기를 들어 볼 수 있지만 작문에서는 이것이 불가능하다.

셋째, 대화나 연설에서는 흔히 강조 또는 명료한 구분을 위하여 음의 강약, 억양, 고저 등 여러 가지 기법을 사용할 수 있지만 작문에서는 이러한 것들의 사용이 극히 제한될 수밖에 없다.

넷째, 대화에서 화자와 청자는 시간적 맥락과 공간적 맥락을 확실하게 공유할 수 있다. 즉 화자는 몸짓이나 표정, 그리고 방향과 장소를 지정하기 위한 구체적 대상물의 사용, 구체적 시간의 공유 등과 같은 비언어적인 요소들을 의사 소통에 이용할 수 있지만 필자는 공유된 시간과 공간이 가져다 주는 혜택을 받을 수 없게 된다.

다섯째, 대화에 참여하는 사람들은 문제가 되는 대상이나 사건의 전모를 단번에 알 수 있지만, 필자의 경우 그러한 대상이나 사건을 단계적으로 기술해야 하며, 독자 또는 전체를 한꺼번에 인식할 수 없다.

여섯째, 대화에서는 누가 말을 했는지가 분명하지만 작문에서는 말한 사람이 누구인지를 구별하기 위해 여러 가지 장치들을 마련해야 한다. 전형적인 구어적 표현과 문어적 표현 사이의 불일치는 아동들의 작문 과정에서 심각한 제약 조건으로 작용하게 된다. 언어 형태상의 차이에서 오는 어려움 외에도 아동들은 전달할 내용을 구성하는 방식면에서도 어려움을 겪게 된다. 대화의 경우에는 문제를 이리 저리 옮겨 가는 것이 자연스러울 수 있지만, 글에서는 여러 가지 소주제들이 글의 목적을 달성하는 데 기여

할 수 있도록 조직적으로 잘 통합하여야 한다.

필자가 글로써 의사를 표현하게 되는 상황 또한 작문의 과정에 영향을 미칠 수 있다. 글을 쓰는 상황에 대한 필자의 지각 및 해석은 글을 쓰는 목적은 물론, 작문의 기능에 대한 필자의 인식에도 영향을 미친다. 또 어떤 특정의 상황은 관련되는 정보를 인식하는 방법과 의미를 구성하는 방법, 그리고 주제와 전달 내용과 독자에 대하여 지녀야 할 필자의 입장을 결정하는 방법 등에도 영향을 미칠 수 있다. 학생들의 입장에서 볼 때 글을 쓰는 상황은 작문 평가를 하는 경우처럼 매우 구체적으로 제한될 수도 있고, 일기와 같은 개인적인 글을 쓰는 경우처럼 필자 스스로 선택할 수도 있으며, 친구에게 글을 쓰는 경우처럼 사회적 맥락에 의해 제한받을 수도 있다.

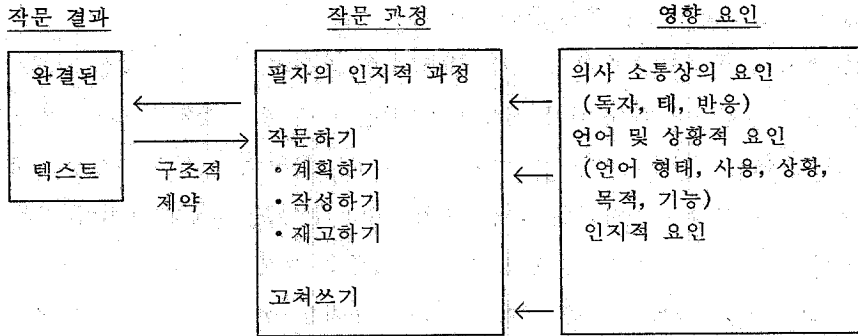
음성 언어 분야의 연구들은 상황의 심리적 실체에 대한 몇 가지 증거들을 마련해 주고 있다. 음성 언어의 사용법이 말하기의 과정에 따라 체계적으로 달라지게 된다는 사실은 이러한 증거들의 한 예이다. 반면에 작문분야의 연구에서는 서로 다른 상황들이 작문의 과정에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서 이렇다 할 성과를 올리지 못하고 있다(Park, 1986).

상황 요인이 작문의 과정에 미치는 영향을 효과적으로 연구하기 위해서는 글을 쓰는 상황을, 글을 쓰는 목적 및 글을 쓰면서 해결해야 한다고 생각하는 문제 그리고 필자가 쓰고 있는 글이 완결되었을 때 앞으로 갖게 되리라고 예상하는 기능들과의 관계 속에서 파악할 필요가 있다.

이상의 논의를 프레더릭센과 도미니크(Frederiksen & Dominic, 1981)의 모델을 참고로 하여 작문에 영향을 미치는 요인, 작문 과정, 그리고 작문 결과 사이의 관계를 그림으로 나타내 보이면 다음 [그림Ⅱ-4]과 같다.

학생들이 글을 쓰는 데 있어 겪는 어려움의 대부분은 지금까지 설명된 많은 영향 요인들을 학생들이 한꺼번에 해결할 수 없기 때문에 발생한다고 볼 수 있다. 따라서 학생들의 작문 능력을 신장시키기 위해서는 작문의 과정에서 작용하는 다양한 요인들을 체계적으로 파악한 후, 이들의 제약을 일정한 절차에 따라 약화시킬 수 있는 지도 방법을 개발하는 일이 중요할 것이다.

이와 관련하여 작문 교육에서 강조되어야 할 지식(개념적 지식은 물론 과정적 지식을 포괄하는 지식)의 범주들을 밝혀 낼 필요가 있다. 작문 능력과 관련되는 지식의 범



[그림 II-4] 작문에 영향을 미치는 요인

주는 언어에 대한 지식, 주변 세계에 대한 지식, 독자에 대한 지식 등으로 간단히 나눌 수 있다. 또한 언어에 대한 지식은 단어 및 문장 수준에서의 지식, 텍스트 수준에서의 지식, 그리고 초인지(metacognition) 수준에서의 지식 등으로 보다 세분화될 수 있다 (Applebee, 1984). 이와 같은 지식의 범주들 중에서 우리의 교실 현장에서 실제로 강조되고 있는 지식들은

- ① 단어 및 문장 수준에서의 언어 지식
- ② 이미 잘 조직되어 있는 정보들을 단순히 외어서 쓰는 데 필요한 주변 세계 지식
- ③ 언어 지식 및 주변 세계 지식을 특정 독자(대부분의 경우 교사)에 국한하여 관련시키는 방법에 관한 지식

이라 할 수 있다. 이러한 지식들은 사실 앞에서 논의된 작문의 여러 가지 영향 요인들에서 발생하는 인지적 제약들을 약화시키는 데 제대로 이바지할 수 없는 것들이다. 따라서, 앞으로 작문 교육에서는

- ① 텍스트 수준에서의 언어 지식은 물론 텍스트를 생성하는 과정에서의 조정과 통제에 필요한 대인지적 책략에 관한 지식
- ② 주변 세계 지식을 주어진 작문 상황에 알맞게 선정하거나 확장하는 데 필요한 지식
- ③ 독자의 지식, 믿음, 기대 등을 예측하고, 그에 적합하게 텍스트를 생성해 내는 방법에 관한 지식

등을 특히 강조해야 할 것이다. 물론, 이와 같은 방식의 작문 교육이 제대로 이루어지

도록 하기 위해서는 이러한 지식들의 내용과 사용 방법에 관한 이론적인 토대가 마련되어야 한다. 이를 위해서는 두 가지 측면에서의 연구, 즉 그 지식이 어떻게 사용되는지에 초점을 맞춘 연구와 그 지식의 구조와 내용에 초점을 맞춘 연구가 활발하게 이루어질 필요가 있다(Planalp, 1986).

5. 작문의 지도 내용

가. 작문 연구와 작문의 지도 내용

1970년대에 접어들면서 작문에 대한 연구는 전통적인 연구와 다른 모습을 띠게 된다. 작문에 대한 전통적인 연구들은 어느 하나의 교수 방법과 다른 교수 방법의 비교를 주로 하였으며 설득력 있는 작문 이론에 대해서는 큰 관심을 두지 않았다. 1970년대에 들어와서 인지심리학, 컴퓨터 과학, 텍스트 언어학 등 주변 학문의 발달로 작문에 관한 연구는 작문 행위 그 자체의 본질에 대한 연구로 그 중심축이 이동하였으며, 연구 결과 작문의 인지 과정이 어느 정도 밝혀졌다고 볼 수 있다.

이러한 작문 연구의 변화는 작문 교육에도 커다란 영향을 미쳤다. 전통적인 작문 교육은 수사학에 바탕을 두고 있다. 이러한 전통적인 작문 교육의 모습은 우리 나라의 고등학교 작문 교과와 교과서에 잘 나타나 있다고 볼 수 있다. 전통적인 수사학에 바탕을 둔 작문 교과서의 내용은 글의 형태를 서사, 묘사, 설명, 논증으로 나누고 각 형태에 바탕이 되는 지식에 대한 설명이 그 중심 내용이 된다. 따라서 작문 교육은 수사학적인 지식을 교수-학습하고 이러한 지식에 바탕을 둔 연습이 중심이 된다. 이러한 작문 교육은 결과 중심(product-based)적이라고 할 수 있는데, 결과 중심의 작문 교육은 수사학적인 지식을 바탕으로 글의 정확성에만 집착하게 된다. 이러한 전통적인 작문 교육은 학생들의 작문 능력을 길러주는 데 크게 공헌하지 못하고 있다는 비판을 받고 있으며 학생들은 작문이 어렵고 힘든 과목이라고 생각한다. 물론 이러한 현상은 현재 대학 입학 시험이 객관식의 형태로 출제되고 있고, 학교 교육이 입시 지향적으로 되어 교육과정이 편향적으로 운영되고 있는 등 외적인 원인을 인정한다 하더라도, 현재의 작문 교육이 학생들의 작문 능력을 제대로 키워 주지 못하고 있다는 점에 대해서는 대체적으로 동의하고 있는 사실이다.

그러면 학생들은 왜 작문에 어려움을 느끼고, 작문 학습을 어려워 하는 것일까? 이 점에 대해서 우리는 콜린즈와 겐트너(Collins & Gentner, 1980)의 말에 귀 기울일 필요가 있다.

쓰기가 어렵다고 한다. 그런데 쓰기의 어려움의 대부분은 동시에 많은 제약들을 만족시켜야 하는 데서 온다. 하나의 아이디어를 표현하는 데 있어서 필자는 적어도 텍스트 구조 전체, 단락 구조, 문장 구조(통사론), 그리고 단어 구조(철자법)의 4가지 수준의 구조를 고려해야 한다. 이러한 요구들을 모두 만족시켜야 하는 작업은 명백히 힘든 작업이다. 그러나 쓰기를 배우는 과정을 어렵게 만드는 것은 모든 종류의 작업의 구성 요소들을 한꺼번에 배워야 하는 데 있다. 아이들은 단락 구조 생성에 대해서 학습할 때 철자법의 문제나 통사적인 요소들을 제쳐 둘 기회가 없었다. 따라서 교수 방법들은 쓰기를 처음 시작하는 필자들이 과제의 구성 요소들을 동시에 연습하지 않도록 의미있는 방법으로 고안되어야 한다(p. 67).

사람들이나 아이들이 작문을 어려워하는 이유는 작문의 여러 제약들을 한꺼번에 해결해야 한다는 작문 그 자체의 속성에서 나온다고 할 수 있다. 작문의 과정에 미치는 영향에 대해서는 앞에서 살펴본 바와 같이 크게 의사 소통상의 제약과 언어의 구조 및 사용상의 제약 그리고 인지적 제약으로 나누어 볼 수 있다. 작문 교육에서는 이러한 제약들을 체계적으로 파악한 후 이들을 약화시키도록 교육의 내용을 구성하고 지도 방법을 개발하는 일이 필요하다. 그런데 콜린즈와 겐트너(1980)가 지적한 바대로 쓰기를 배우는 것을 어렵게 만드는 것은 작문의 모든 과정에 관한 사항을 동시에 학습해야 한다는 점에 있다. 이러한 지적에서 시사받는 것은 우리는 작문의 과정을 나누고 그 과정에 적절한 지도 내용과 방법을 개발하여 학습시켜야 한다는 점이다.

이러한 점에서 새로운 작문 연구가 밝혀낸 작문의 인지적 과정은 작문 지도의 내용과 방법면에서 많은 시사점을 준다. 새로운 작문 연구가 밝혀낸 작문의 인지적 과정은 크게 아이디어 생산 과정, 텍스트 생산 과정, 그리고 고쳐쓰기 과정으로 구분할 수 있는데, 아이디어 생산 과정은 작문의 인지적 과정에서 중요한 부분을 차지하고 있는 과정임에도 불구하고 전통적인 작문 연구에서는 소홀히 취급되어 왔다. 그러나 작문의 인지적 과정에 입각하여 작문을 지도하는 사람들은, 사람들이 어떤 방식으로 아이디어를 수집하는가, 아이디어의 생산을 위하여 사람들이 사용하는 전략에는 어떤 것들이

있는가, 아이디어를 어떤 방식으로 분류해야 하는가 등의 물음에 관심을 갖게 되었고, 이런 사항들이 작문의 지도 내용으로 중요하게 등장하게 된 것이다. 즉 작문 지도가 결과 중심에서 과정 중심(process-based)으로 이동한 것이다. 아울러 작문의 인지적 과정에 입각한 작문 지도는 콜린즈와 겐트너(1980)가 지적한 작문 학습의 어려움을 어느 정도 감소시킬 수 있다. 그것은 작문을 배우는 학생들이 인지적 과정에 입각하여 그 과정에 필요한 전략들을 학습함으로써, 한꺼번에 많은 것들을 해결해야 하는 전통적인 작문 교육의 난점을 극복할 수 있기 때문이다. 작문 교육의 과정적 접근의 필요성은 최근의 작문 연구의 결과로부터도 알 수 있는 바이다. 미국의 오하이오주(1985)의 교육국에서 발행한 교수 자료에도 학생들의 쓰기 기능을 신장시키기 위해서는 학생들에게 반드시 쓰게 시켜야 하며, 쓰기의 과정을 나누어서 세목화하여 가르쳐야 한다고 명시하고 있다(p. 8).

나. 작문 지도의 내용

사람들은 자기의 생각이나 알고 있는 정보를 다른 사람에 전달하려고 글을 쓰기도 하고 또는 설득하려고 글을 쓰기도 한다. 어떠한 목적으로 글을 쓰든지 간에 필자로서 성공적인 글쓰기를 하기 위해서는 글쓰기에 필요한 능력을 갖추어야 한다.

플라워(1981)는 성공적인 글쓰기 전략으로 글쓰기 과정 자체에 대해 이해하고 글쓰기 과정에 적절한 전략 갖추기, 독자들의 요구에 맞게 글쓰기를 조절할 수 있는 전략 갖추기, 자신이 쓴 글을 평가하는 전략 갖추기의 세 가지 능력을 제시하고 있다. 먼저 글을 쓴다는 것은 대단히 복잡한 사고 과정이다. 글을 잘 쓰기 위해서는 이 복잡한 사고의 과정에 대해서 이해하고 이에 적절한 전략을 갖추어야 한다. 즉 작문할 내용을 발견하고, 작문하는 내용을 조직하며, 적절하고 적합한 언어로 표현하는 능력이 요구되는 것이다.

따라서 필자들은 글쓰기 과정에 대해 이해하고 이에 맞는 전략들을 갖추어야 한다. 또한 글쓰기는 말하기나 듣기, 읽기와 마찬가지로 인간의 의사소통의 한 양식이다. 글쓰기의 의사소통적인 특성은 작문에서 독자를 포함한 글쓰기의 상황이 충분히 고려되어야 한다는 점을 시사한다. 그런데 작문에서 특히 중요한 것은 독자이다. 따라서 독자를 고려하는 능력은 글쓰기에서 기본적으로 요구되는 능력이 되는 것이다. 마지막으로

글을 잘 쓰는 필자는 그 자신이 편집자이고 비평가라고 말할 수 있다. 이는 자기가 쓴 글을 독자의 눈으로 평가하는 것을 말한다. 만약 자기가 쓴 글이 글쓰기의 목적이나 독자의 수준에 맞지 않으면 당연히 이에 적절하게 자기가 쓴 글을 고쳐쓰거나 편집해야 한다. 따라서 능숙한 필자는 자신이 쓴 글을 평가할 수 있는 전략을 갖추어야 한다.

플라워(1981)가 제시한 이들 세 가지 능력은 독립적이고 전혀 무관한 관계가 물론 아니다. 예를 들어 독자를 고려해야 하는 능력은 작문의 인지적 과정인 아이디어 생산하기, 텍스트 생산하기 그리고 고쳐쓰기의 전과정에서 고려되어야 하며, 필자 자신이 쓴 글을 평가할 수 있는 능력은 글쓰기의 과정 중 고쳐쓰기의 과정을 처리하는 능력이다. 그런데 인지적 과정에서 말하고 있는 고쳐쓰기는 글을 다 쓴 다음에 퇴고하는 것만이 아니라 아이디어 생산하기 과정과 텍스트 생산하기의 과정에서 일어나는 조절과 조정을 모두 포함하는 개념이다. 이런 점으로 보아 플라워(1981)가 제시한 세 가지 능력은 작문의 인지적 과정에 포함시켜 논의할 수 있는 요소라고 말할 수 있다.

또한 작문의 인지적 과정에서 말하는 과정들은 연구와 논의를 위한 편의상의 구분에 불과한 것이다. 위에서 말한 바와 같이 고쳐쓰기의 과정이 아이디어 생산하기나 텍스트 생산하기의 과정과 함께 일어나는 것임을 보아도 알 수 있다. 그리고 이들 세 가지의 과정이 어느 하나도 중요시되지 않아서는 안 된다. 경우에 따라서는 아이디어 발견이 작문의 과정에서 가장 중요한 부분이 될 수 있고 -아이디어의 발견이 성공적인 글쓰기의 필수적인 것은 평범한 소재의 경우일 때 특히 그러한다. 예를 들어 봄이라는 소재로 글을 쓸 때, 다른 사람과는 다른 개성적인 눈으로 소재를 보아야 한다는 것도 바로 아이디어 생산하기와 관련이 깊다.- 경우에 따라서는 표현을 어떻게 하느냐가 작문의 성공 여부를 결정하기도 한다.

지금까지의 논의를 종합하면 결국 작문 지도의 접근은 작문의 인지적 과정을 중심으로 과정 중심으로 접근하되, 작문의 인지적 과정이 고루 지도될 수 있도록 지도 내용이 구안되어야 한다는 점이다. 그러면 작문의 인지적 과정에 맞추어 작문의 지도 내용을 구체적으로 생각해 보도록 한다.

1) 아이디어 생산하기 과정

작문의 인지적 과정 모형에서는 아이디어 생산하기와 텍스트 생산하기의 구별을 강조한다. 텍스트 생산하기는 그것이 문장 수준이건, 단락 수준이건, 텍스트 전체의 수준

이건 선조적 배열로 생산되나, 아이디어 생산하기 과정의 결과는 내적 연관성을 가진 아이디어들의 집합이다. 아이디어 생산하기는 다시 하위 과정으로 아이디어 발견하기와 아이디어 조직하기로 나누는 것이 보통이다.

가) 아이디어 발견하기

작문 과정에서 필자는 자신의 생각을 조직하고 배열하기에 앞서 쓰고자 하는 글의 내용을 찾아야 한다. 좋은 글은 풍부한 내용이 담겨 있어야 함은 말할 것도 없다. 따라서 작문 지도에서는 이러한 능력을 학생들이 스스로 터득하도록 기다리는 것보다는 이러한 능력을 체계적으로 기를 수 있는 방안이 모색되어야 한다. 작문 연구나 쓰기 지도 프로그램들이 한결같이 아이디어 발견하기 과정을 강조하고 있는 점에서 그러하다. 지금까지 작문 연구나 지도 프로그램에서 제시되어 있는 아이디어 발견하기 과정에서 지도할 내용을 살펴보고 이를 토대로 아이디어 발견하기 과정에서 지도할 내용을 선정하기로 한다.

먼저 콜린즈와 겐트너(1980)는 아이디어 발견의 가장 일반적인 방법은 글의 주제와 관련된 모든 아이디어를 적어 보는 것이라고 하면서 다음 몇 가지 전략들을 제시하고 있다.

- 재미있는 아이디어나 사건들이 실린 잡지나 책자를 참조하기
- 집단으로 브레인스토밍하기
- 다른 사람들에게 조언받기
- 자신의 생각을 다른 사람에게 설명해 보기

쓰기의 인지적 과정 모델을 실제로 프로그램화한 플라워(1981)에서는 아이디어 발견과 관련되는 전략들을 다음과 같이 제시하고 있다.

1단계 : 수사학적 문제를 분명히 인식하라

전략 : 목적, 독자, 쓰기 과제 자체에 대해 정의하라

2단계 : 계획을 세워라

전략 : 목표를 조작적으로 만들어라

전략 : 계획을 스케치해서 나타내라

전략 : 필자의 계획을 독자에게 알려 주어라

3단계 : 창조적 사고를 사용하라

전략 : 편집은 고려하지 말고 브레인스토밍을 하라

전략 : 독자에게 말하라

전략 : 체계적으로 토픽을 탐색하라

전략 : 쉬면서 생각을 발전시켜라

이에 비해 쓰기의 과정을 '쓰기 전-쓰기-쓰기 후'로 나누고 있는 오하이오주 교육국(1985)에서 발간한 자료에는 아이디어 발견하기와 관련된 항목들을 다음과 같이 제시하고 있다.

- 문어로 전달할 것을 결정한다.
- 스스로 문제에 대해서 설명한다.
- 쓰기의 잠정적인 계획을 세운다.
- 대상 독자를 결정한다.
- 목적에 맞는 쓰기 스타일을 결정한다.(이야기, 설명적, 설득적, 묘사적)
- 아이디어, 일반화, 주제, 토픽을 발견하기
- 토픽을 적절하게 좁히기
- 중심 문장과 중심 생각을 발전시키기
- 경험이나 연구로부터 관계되는 사실, 예, 세부사항을 선택하기

미국의 위스콘신주의 교육국(1986)에서 발행한 교육과정의 계획을 위한 안내 책자에는 다음과 같이 제시하고 있다.

- 초점의 명확성, 토픽에 맞는 내용(일관성)
- 독자에 대한 고려
- 전개의 적절성, 뒷받침 내용의 풍부성과 완전성(이지적, 감정적, 윤리적)
- 제제에 대한 통찰력, 사고의 질(깊이, 풍부함), 독창성

이상의 여러 자료를 통해서 볼 때 구체적인 지도 내용에서 조금씩 다른 입장을 취하고 있지만 작문에서 아이디어 발견하기가 중요한 위치를 차지하고 있으며 그에 대해 강조하고 있음을 알 수 있다. 이들 자료들에 제시된 내용들이 구체적인 점에서 차이가 발견된다 하더라도 몇 가지 공통점을 발견하게 되는데, 그것은 글의 재료를 발견하는

일, 발견된 재료의 범위를 한정하는 일, 쓰고자 하는 글과 관련된 주변 상황을 고려하는 일, 글의 목적과 의도를 분명히 정하는 일 등임을 알 수 있다. 그런데 이러한 요소들은 글쓰기의 인지적 과정과 밀접한 관련을 갖고 있다. 그것은 글쓰기의 과정이 먼저 쓸 내용을 결정하고, 쓸 대상과 목적을 결정하고, 그 내용에 맞는 아이디어들을 찾는 과정으로 요약될 수 있기 때문이다. 따라서 아이디어 발견하기의 지도 내용을 글쓰기의 인지 과정에 맞추어 정리하여 제시하면 다음과 같다.

〈아이디어 발견하기의 지도 내용〉

○ 쓸 내용 정하기

일상 생활의 체험 및 생각과 느낌에서 글 쓸 내용 정하기

읽은 글, 여러 가지 참고 자료 등으로부터 내용 선정하기

○ 글의 목적, 주제, 대상을 결정하기

목적에 맞는 쓰기 스타일을 결정하기

대상 독자를 결정하기

글의 주제를 한정해서 정하기

○ 글의 주제를 뒷받침할 소재 찾기

일상 생활의 체험이나 생각, 느낌에서 주제에 맞는 내용 정하기

집단으로 사고하기

자기의 생각을 다른 사람에게 설명해 보기

나) 작문할 내용의 조직

쓰기의 과정에서 아이디어들이 모아지면 이 아이디어들을 일정한 원리나 방법에 따라 조직해야 한다. 글을 잘 쓰는 사람들이 하나의 생각을 똑같은 방식으로 조직하고 전개해 나가지는 않지만, 이들은 생각하는 방법의 측면에서는 매우 비슷한 원리들을 적용하면서 글을 쓰게 된다. 따라서 쓰기 지도에서는 학생들에게 생각의 거리 및 그 세부 내용들을 어떻게 전개해 나갈 것인가를 분명히 인식시켜 주는 일이 필요하다.

아이디어 발견하기와 마찬가지로 먼저 작문 연구나 쓰기 프로그램에서 제시되어 있는 내용 요소들을 찾아 정리해 보도록 하자.

먼저 콜린즈와 겐트너(1980)에서는 아이디어 조직과 관련된 책략들을 다음과 같이 들고 있다.

- 관계되는 개념들로 묶기(Identifying Dependent Variables)
- 기준들을 만들기(Critical-Case Génération)
- 비교하기(Compare to Similar Cases : Analogize)
- 대조하기(Compare to Dissimilar Cases : Contrast or Differentiate)
- 시뮬레이션화하기(Simulate)
- 분류하기(Taxonomize)
- 영역으로 나누기(Dimensionalize)

오하이오주 교육국(1985)에서 발간한 자료에도 조직하기는 쓰기 전(pre-writing) 활동의 한 하위 과정으로 제시하고 있는데 그 내용들은 다음과 같다.

- 전달할 내용을 선조화하기
- 관계된 아이디어들을 묶기
- 관계 없는 아이디어들을 없애기
- 아이디어들을 선조화하기(시간적, 공간적, 논리적 등)
- 결론과 요약 쓰기

위스콘신주의 교육국(1986)에서 발행한 교육과정의 계획을 위한 안내 책자에는 아이디어 조직과 관련하여 다음과 같은 내용 요소들을 제시하고 있다.

- 전체의 논리적, 순차적인 순서
- 각각의 문단에서 논리적 조직과 전개
- 일반화에 대한 근거
- 단위, 응결성, 강조점
- 내용 추이(연결)의 적절성

이상의 자료들에서 제시하고 있는 내용 요소들은 표현은 다르게 하고 있지만 거의 비슷한 내용들이 제시되어 있다고 볼 수 있다. 따라서 우리들은 이들 내용들을 좀더 체계적으로 제시하는 방법을 모색하기로 한다. 내용 요소들을 체계화시키는 방안으로 시간성을 이용하려고 한다. 즉 아이디어 조직의 원리들을 크게 시간성을 별도로 고려하지 않는 정태적 범주와 시간성을 중시하는 동태적 범주로 나누고 각각의 원리들을

하위 범주에 위치시키려는 것이다. 따라서 조직의 원리 중 시간성을 고려하지 않은 정태적 범주에 속하는 것으로는 분석, 묘사, 분류, 비교와 대조 등을 들 수 있고, 시간성을 고려한 동태적 범주에 속하는 원리들로는 서사, 과정 및 원인과 결과 등을 들 수 있다.

〈아이디어 조직하기의 내용 요소〉

○ 정태적 범주

분석

묘사

분류

비교와 대조

○ 동태적 범주

서사

과정

원인과 결과

2) 텍스트 생산하기의 과정

아이디어 생산 과정에 이어 필자는 아이디어들을 텍스트로 나타내야 한다. 이를 텍스트 생산 과정이라고 한다. 텍스트 생산 과정이 아이디어 생산 과정과 다른 점은 아이디어 생산 과정의 결과는 아이디어들의 집합으로 나타나지만 텍스트 생산 과정의 결과는 선조적인 형태로 나타난다는 점이다. 하나의 텍스트를 생산하는 것은 문법적인 규칙과 의사 소통상의 목적을 만족시키면서 아이디어들을 선조적으로 연결해야 하기 때문이다.

성공적인 글쓰기를 위해서는 텍스트 생산하기 과정에서 우리는 먼저 독자와 관련되는 내용을 고려해야 한다. 왜냐하면 글쓰기를 의사소통적인 측면에서 생각하면 필자는 독자들에게 자신이 나타내고자 하는 내용들을 효과적으로 전달해야 하기 때문이다. 이를 위해서는 먼저 독자들에게 흥미를 끌 수 있는 텍스트를 만들어야 한다. 독자들의 흥미를 끌기 위해서는 흥미 있는 정보를 글의 처음에 둔다든지 유모어나 그림을 사용하는 등 여러 가지 방법들을 고려해야 한다. 다음으로 가능하면 독자들이 쉽게 이해할 수 있는

텍스트를 만들어야 한다. 필자들은 독자들의 이해를 돕기 위해서 여러 가지 단서를 이용해야 한다. 아울러 독자들이 그 글의 핵심을 쉽게 기억할 수 있는 기억하기 쉬운 텍스트를 만들어야 한다. 마지막으로 성공적인 글을 위해서는 설득력이 있는 텍스트를 만들어야 한다. 필자가 제시한 내용들이 흥미롭고, 이해하기 쉽고, 기억하기 쉬워도 독자들이 그것을 인정해 주지 않으면 큰 의미가 없기 때문이다. 이러한 목적들은 텍스트의 유형에 따라 그 중요성이 조금씩 달라질 수 있다. 그러나 어떠한 유형의 텍스트이건 성공적인 글이 되기 위해서는 위의 네 가지 조건들을 만족시켜야 함은 물론이다.

텍스트 생산하기가 구체적으로 실현되는 것은 네 가지 수준을 상정할 수 있다. 즉 그것은 텍스트 수준, 문단 수준, 문장 수준, 그리고 철자법의 수준이다. 따라서 텍스트 생산의 지도 내용들을 체계화하는 데에는 이러한 네 가지 수준에서 나누어 생각해 보는 것이 유용하다. 그런데 작문 연구나 쓰기 프로그램에 따라서는 그 강조의 수준을 다르게 제시하고 있다. 먼저 오하이오주 교육국(1985)에서 제시하고 있는 내용들을 보자.

단 계	기 능	과 제
쓰 기	언어 기능 (어휘와 문장 구조)	목적과 독자 수준에 맞는 적절한 어휘 선택하기 문법과 의미 관계에 맞게 어휘를 배열하기 문장 유형을 다양하게 선택하기 단어에서 소리와 소리의 연속을 구별하기
	철자쓰기 기능	문자의 구성과 형을 생각해 내기 비음소적 단어의 구성과 형태를 생각해 내기
	글씨쓰기	문자나 단어를 쓰기
	부호	적절한 구두법, 대문자를 포함하기

즉 오하이오주 교육국(1985)에서 제시하고 있는 자료들을 살펴보면 텍스트 생산 과정에서 어휘의 선택이나 다양한 문장이나 문장들의 연결 관계 정도의 수준에서 지도 내용을 설정하고 있음을 알 수 있다. 철자쓰기는 우리 나라로 치면 맞춤법이나 띄어쓰기에 맞게 쓰는 정도의 내용이고, 글씨쓰기는 바르게 글씨를 쓰는 서사의 차원이다. 그리고 부호는 여러 가지 문장 부호를 맞게 쓰는 내용이다. 이는 위스콘신주 교육국(1986)에서 발행한 자료들에도 대동소이하다.

○ 문체(단어의 선택) 태, 시제, 인칭, 관점의 일관성

언어의 올바른 사용 : 지시어, 주술 호응, 경어법

문장 구조의 다양성, 토픽, 목적, 독자에 대한

적절성

어색한 표현, 불완전한 문장 사용의 회피

토픽, 목적, 독자에 맞는 어법과 어조

어휘의 적확성, 명확성, 풍부성

장황한 표현에 대한 인식과 회피

○ 맞춤법(전달) 구두점, 철자에 대한 고려

적절한 문단의 구분

원고지 쓰기

분명한 글씨

물론 국민학교 특히 저학년의 수준에서는 철자법이나 문장 부호를 바르게 쓰기에 대한 기능들이 중시해야 할 요소이긴 하지만, 국민학교 고학년에 올라갈수록 철자법이나 문장 수준의 기능들보다는 문단 수준이나 텍스트 수준의 기능들이 강조되어야 한다.

이런 점에서 콜린즈와 겐트너(1980)가 제시하고 있는 방법이 설득력이 있다고 생각된다. 그들은 우선 텍스트 생산은 철자법의 수준에서, 문장 수준, 문단 수준 그리고 텍스트 전체의 수준 등 네 단계의 수준을 고려해야 한다고 하면서 철자법의 수준보다는 문장 이상의 수준에 강조점을 두고 있다. 아울러 텍스트 생산에서 중시되어야 할 텍스트에 이끌리게 하고, 텍스트를 이해하기 쉽게 하고, 텍스트를 기억하기 쉽게 하고, 텍스트를 설득력 있게 하기 등의 목적들은 텍스트 생산에서는 구조적 측면, 문체적 측면, 그리고 내용적 측면에서 구체화된다고 했다. 결국 구조적, 문체적, 내용적 이 세가지 측면의 각각에서 텍스트 수준에서 철자 수준에 이르는 네 가지 수준을 고려하는 것이 텍스트 생산에 필요한 기능이 되고 이것들이 작문 지도의 내용 요소가 된다고 볼 수 있다.

그러면 콜린즈와 겐트너(1980)가 제시한 틀에 따라 작문 지도에서 고려해야 할 내용들을 정리해 보기로 하자.

가) 구조적 장치

쓰기의 목적들은 구조의 여러 단계에서 고려되어야 한다. 이를 텍스트 수준, 문단 수

준, 문장 수준에서 알아보기로 하자.

텍스트 수준-쓰기의 목적을 이루기 위해 텍스트 수준에서 필요한 장치들은 피라미드형, 이야기 혹은 서사형, 논증형, 역피라미드형 혹은 제거 과정형(Process-of-Elimination Form) 등이다.

단락 수준-단락 수준에서 고려해야 할 장치들은 단락의 구조와 관계된다. 단락의 보편적 구조는 논제의 진술, 논제의 상세화, 논제의 요약으로 이루어지는 유형이다. 여기서 특히 논제의 상세화 부분이 다양하게 실현되는 바, 그 방법들에는 예들을 제시하기, 증거들을 제시하기, 세부 내용을 제시하기 등이 쓰인다.

문장 수준-문장 수준에서 가장 다양한 장치들이 나타난다. 따라서 이것을 구조화하기는 어렵다. 다만 문장 수준에서 고려해야 할 사항은 정보의 종류에 따른 위치 선정이다. 알려진 정보가 새로운 정보보다 앞에 나와야 구조적으로 간밀한 연결이 되고 이해하기 쉽고 설득적이 된다는 사실이다.

나) 문체적 장치

쓰기에서 문체론적 장치들에는 은유, 대조, 수사적 의문, 유우머, 서스펜스 등이 있으며, 이러한 장치들은 쓰기의 의사소통적인 목적을 달성하게 하는 데 크게 공헌한다. 이러한 장치들은 구조적 장치와 마찬가지로 텍스트 구조의 전 수준에서 작용하게 된다.

다) 내용적 장치

내용적 장치들은 본질적으로 아이디어들로부터 직접적으로 도출된다. 내용적 장치를 사용할 때 필자는 전달되고 있는 메시지의 내용에 유의해야 한다. 텍스트의 이해와 기억에 관계되는 아이디어 구조에는 아이디어들의 계층적 구조, 아이디어들의 확실성, 아이디어들의 연결성 세 가지가 있다. 계층적 구조는 텍스트의 표면 형태는 선조적인 것에 반해 기저에는 높은 수준의 구조가 있다는 데 기반을 두고 있다. 확실성은 아이디어들의 응결성(coherence), 통일성(unity), 정체성(identity) 등을 포함하는 개념으로 아이디어들을 긴밀하게 혹은 명시적으로 형성하는 것을 뜻한다. 그리고 연결성은 새로운 아이디어들과 새로운 아이디어들의 관계를 효과적으로 표시하거나 위치시키는 방법을 말한다.

3) 고쳐쓰기 과정

고쳐쓰기 과정은 좋은 작문을 위해서는 필수적인 과정이다. 고쳐쓰기의 중요성에 대

해서는 ‘되교’라는 용어에 얽힌 고사를 보면 알 수 있을 정도로 오래 전부터 고쳐쓰기는 강조되어 왔다. 고쳐쓰기 과정에서 학생들에게 가르쳐야 할 핵심적인 내용은 쓰기의 과정을 되짚어 돌아가서 다른 사람의 관점으로 자기가 쓴 텍스트를 바라보라는 것이다.

고쳐쓰기에 관한 내용들은 많은 자료를 접할 수 있다. 오하이오주 교육국(1985)이 발행한 자료를 중심으로 보기로 한다.

- 내용 편집하기
- 쓴 글을 읽기
- 표현이 부족한 곳을 찾기
- 덧붙일 사실, 세부 사항, 예가 필요한 곳을 파악하기
- 중심 생각과 아이디어들 사이의 관계를 명료화하기
- 부적절한 자료 생략하기
- 적절하게 구를 변화시키기
- 단어 선택을 명료화하기
- 구조를 편집하기
- 어색한 문장 교정하기
- 단순한 문장 묶기
- 시제 사용을 바로잡기

오하이오주(1985)가 발생한 자료는 전체적인 내용의 차원에서 문장 수준에 이르기까지 망라되어 있다. 따라서 고쳐쓰기에서 고려되어야 할 내용 요소들도 텍스트 수준, 문단 수준, 문장 수준으로 나누어 살피는 것이 효과적이다. 텍스트 수준에서의 고쳐쓰기는 잉여 부분들의 삭제, 독자들의 이해와 기억의 편의를 위한 제목들의 첨가, 중요한 아이디어들의 위치 조정 등이 있다. 문단 수준에서의 고쳐쓰기는 긴 단락의 조정, 아이디어 배열 순서 조정 및 도표의 첨가, 주제문의 첨가, 연결어의 첨가 등이 있다. 문장 수준의 고쳐쓰기에는 상투어나 무의미어의 삭제, 피동문의 적절성 등이 있다.

〈고쳐쓰기의 내용 요소〉

- 텍스트 수준 : 잉여 부분들의 삭제

독자들의 이해를 위한 제목의 첨가

중요한 아이디어들의 위치 조정

○ 문단 수준 : 긴 단락의 조정

아이디어 배열 순서들의 조정

주제문의 첨가

연결어의 첨가

○ 문장 수준 : 상투어와 무의미어의 삭제

피동문의 적절성

6. 작문의 지도 방법

가. 전통적인 작문 지도 방법

작문에 관한 오래 전부터의 수사학적인 관심 이래 이에 대한 연구는 꽤 이루어진 편이다. 그러나 작문에 관한 큰 관심과 그러한 관심에서 비롯된 많은 성과에도 불구하고, 작문 능력을 신장시키기 위한 지도 방법에 대해서는 연구가 활발하지 못했다. 이러한 현상은 학생들의 작문 능력을 신장시키기 위한 구체적인 방법을 구안하는 것이 그만큼 어려운 일이라는 것을 말해 주는 것이다.

이 절에서는 학교에서 전통적으로 작문 수업 시간에 사용했던 지도 방법에 대해서 알아 본다. 물론 전통적인 작문 지도 방법이 잘 정립된 특정의 이론이나 모형에 기초한 것은 아니다. 그것은 수 많은 교사들의 경험에 근거한 일종의 관습이다. 따라서 전통적인 작문 지도 방법이 어떠했는지를 알아보기 위해서는 학교 현장에서의 작문 수업 상황을 관찰해 보는 방법밖에 없다. 학교 현장에서 이루어지고 있는 작문 지도에 대하여는 힐레르리히(Hillerich, 1985)를 참고할 수 있는데, 학교 현장에서 이루어지는 작문의 지도는 그 유형을 크게 두 가지로 범주화할 수 있다. 그 하나는 '과제 제시-오류 점검형'이며 다른 하나는 '방임형'이다.

1) 과제 제시-오류 점검형

기존의 작문 수업을 관찰해 보면 대체적으로 다음과 같은 활동 혹은 과정으로 이루어진다는 것을 알 수 있다.

① 교사는 학생에게 무엇에 대하여 쓸 것인지 화제(Topic)를 제시해 준다.

② 그런 다음 바로 학생들로 하여금 글을 쓰게 한다.

③ 글을 다 쓰고 나면 교사는 학생들로 하여금 자신이 쓴 글을 다시 읽어 보고 잘못된 부분을 고쳐쓰게 한다.

④ 마지막으로 교사는 학생들의 글에 등급을 표시한다. 좀더 친절한 경우에는 잘못된 부분을 찾아 빨간색 펜으로 점검하여 준다.

이러한 교수 방법은 단순화하여 말하면 교사는 학생에게 화제 즉 쓸 거리를 제시해 주고 쓴 글을 모아서 점검하는 역할을 한다. 이러한 지도 방법의 가장 큰 문제는 교사는 실제로 학생들에게 ‘쓰기를 가르치지 않는다’는 것이다. 즉 어떻게 해야 좋은 글을 쓸 수 있는지에 대해서는 아무런 지도가 이루어지지 않는다는 것이다. 좋은 글을 쓰는 방법에 대해서 가르치지도 않고 좋은 작문을 기대하는 유형의 작문 지도 방법이었다고 할 수 있다.

전통적인 작문 지도 방법이 이러한 과제 제시—오류 점검형(이하 ‘제시형’이라 한다.)이 주류가 될 수밖에 없었던 원인을 찾아보는 것이 필요할 것이다. 그러한 원인을 구명해 봄으로써 보다 나은 작문 지도 방법에 대한 시사점을 찾을 수 있을 것이기 때문이다.

첫째, 시간의 부족이다. 시간이 부족하다는 것은 대부분의 교사에게서 공통적으로 제기되는 문제이다. 작문 지도에서 시간이 부족하게 되는 요인은 여러 가지를 찾을 수 있다. 우선 작문 지도를 위한 절대 시간의 부족이다. 국어 교과 내의 여러 영역 혹은 과목 내에서 한 부분을 차지하는 작문 영역 혹은 과목에 배당된 수업 시간이 한정되어 있기 때문이다. 좋은 작문을 할 수 있기 위해서는 많은 훈련을 필요로 하는데, 현 제도로 허용된 작문 시간은 이러한 요구를 충족시키기에 턱없이 부족하다는 것이다.

그리고 단위 시간의 제약도 하나의 문제가 된다. 작문이란 이미 머리 속에 완전한 형태로 형성되어 있는 사고 내용을 글로 옮기는 단순한 활동이 아니다. 그것은 일종의 창조적 작업으로서 고도의 지적 노력을 필요로 하므로 많은 시간을 요한다. 그러나 제도상 주어진 시간은 40~50분으로 한정되어 있다. 따라서 이렇게 제한되어 있는 시간 내에서 만약 교사가 어떻게 해야 좋은 글을 쓸 수 있는가에 대해서 설명하고 시범을 보이는 데 많은 시간을 할애하면, 학생들이 실제로 글을 써 보는 연습 혹은 활동은 할 수 없게 되어 버리고 만다는 것이다. 이것은 일견 현실적으로 타당한 선택이라고 할

수 있다. 작문 능력도 일종의 기능이라고 할 수 있는데, 기능의 획득에 가장 중요한 것은 훈련이며 따라서 우선 순위에 의해서 학생들이 직접 작문을 해보는 시간을 확보하는 것이 정당화될 수도 있는 것이다.

작문 지도에서의 시간 부족의 문제는 절대 시간의 부족 이외에 또다른 차원이 있다. 작문 지도에서의 비효율적인 시간 사용의 문제이다. 즉 중요하지 않은 내용에 많은 시간을 할애하는 문제이다. 이것은 교사에 의해 충분히 극복이 가능한 문제이다. 예컨대 특히 저학년의 경우에는 일반적으로 많은 교사들이 글씨, 맞춤법 등을 강조하여 많은 시간을 들이고 있다. 물론 이러한 영역이 중요하지 않은 것은 아니지만, 이러한 부분에 대한 지나친 강조는 오히려 역효과를 낼 수도 있다. 학생들에게서 작문 수업은 언제나 틀려서 선생님께 지적받는 시간이며, 따라서 재미 없는 수업 시간이 되어 작문 자체에 대해 부정적인 태도를 형성하게 될 수도 있을 것이기 때문이다.

마지막으로 제시형 지도 방법은 정규 수업 시간 이외에 교사로 하여금 많은 시간을 투여하도록 강요한다. 모든 학생들의 작문 결과를 읽어 보고 거기에 대해 적절한 반응을 해 주어야 하기 때문이다. 이를 위한 교사의 시간적인 부담은 특히 과밀 학급을 운영하는 대도시 학교의 교사들에게 더욱 심각하다. 이러한 현실적인 상황에서 학생의 작문 결과에 대한 교사의 반응은 피상적인 것이 될 수밖에 없다. 하나의 글을 구성하는 모든 차원에 대한 진지한 검토는 엄청난 시간을 요하며, 따라서 자연스러운 귀결로 즉각적으로 반응할 수 있는 글씨나 맞춤법 등이 주요 점검 내용이 되는 것이다. 이는 악순환의 고리에 의해 학생들로 하여금 작문에서 중요한 것은 내용의 생성이나 조직이 아니라 글씨나 맞춤법 등이라는 인식을 갖게 하는 하나의 요인이 된다.

둘째, 가르칠 내용의 불확실성이다. 많은 교사들이 학생들로 하여금 글을 잘 쓰게 하기 위해서 무엇을 가르쳐야 할 지를 잘 알고 있지 못하다는 것이다. 따라서 쓰기 수업 시간에 교사가 실제로 가르칠 것이 없고 당연히 학생들은 배우는 것이 없을 수밖에 없다는 것이다. 작문 능력을 신장시키기 위한 지도에서 실제로 교사가 '쓰기에 대해서 가르치지 않는' 본질적인 원인이 여기에서 비롯되는 것으로 보인다. 이런 관점에서는 '가르치지 않는 것'이 아니라, '가르치지 못하는 것'이라고 함이 더 정확한 표현일 것이다. 그리고 이것은 쓰기에서만 문제가 아니라 말하기, 듣기, 읽기 지도에서도 마찬가지로 발생하는 문제이다. 곧 언어 사용 기능의 특수성과 그에 대한 연구의 미진에 기인한다. 특정한 운동 기능이나 어떤 물건을 만들거나 조작하는 기능과는 달리, 언어 사용 기능

은 그 가능태가 무한하기 때문이다. 세상에 존재할 수 있는 사태가 무한하며, 그 각각에 대한 필자의 수용 양상도 다양하며, 그것을 표현하는 방식 또한 다양할 수 있기 때문이다.

셋째, 평가 내용이 지도 내용을 규정하는 역현상이다. 일부 특수층의 전유물이었던 교육이 전 국민에게 공교육으로 일반화되면서 평가의 신뢰성과 객관성의 여부가 중요하게 부각되었다. 평가에서의 신뢰성과 객관성의 강조 경향은 평가 내용을 제한하는 현상을 낳게 되었다. 즉 객관적으로 평가할 수 있는 내용만을 평가하게 된 것이다. 더 큰 문제는 평가에서의 이러한 왜곡 현상이 평가의 문제로 끝나지 않는다는 데 있다.

평가의 가장 중요한 기능은 교수-학습의 성공 여부를 검증해 봄으로써 이후의 교수-학습 활동을 설계하는 데 적절한 정보를 제공하는 것이다. 이러한 교수-학습에의 피이드백의 기능 이외에 평가는 때로 선발의 기능을 수행하기도 한다. 그러나 현재의 상황에서 평가는 피이드백의 기능이 아니라 선발의 기능이 더 중요한 기능으로 위치하고 있다. 현대의 치열한 경쟁 사회의 풍토 때문이다. 따라서 경쟁에 지지 않기 위해서는 무엇보다도 평가하는 내용에 대한 학습이 중요한 의미를 지닐 수밖에 없다. 이러한 일련의 과정에 의해 평가하지 않는 내용은 가르치지 않는, 즉 평가 내용이 지도 내용을 규정하는 역현상이 발생하게 된다.

작문의 경우에 객관적으로 평가할 수 있는 평가 내용은 글씨, 구두점, 맞춤법, 문법 등이 되기 십상이며, 이것이 바로 작문에서의 주요 지도 내용이 되게 된 것이다. 그리고 객관적으로 평가하기 어려운, 글의 조직이라든지 내용의 창의성 등은 작문에서 가장 중요한 지도 내용이어야 함에도 불구하고 평가되지 않기 때문에 지도하지 않게 된 것이다. 따라서 국민학교 수준에서 글씨, 맞춤법 등의 사항을 어느 정도 습득하고 난 이후에는 작문 수업에서 더 이상 '쓰기를 가르치지 않는' 현상이 자연스럽게 발생하게 되는 것이다. 부족한 작문 시간에 가르치기 힘든 내용을, 더구나 평가도 하지 않는 내용을 가르칠 필요가 없다는 것이다.

이상 전통적인 작문 지도 방법 중의 하나인 제시형 작문 지도에 대해서 알아보고, 기존의 작문 지도가 제시형이 될 수밖에 없었던 원인에 대해서 살펴보았다. 이러한 원인을 극복할 수 있는 방법이 찾아진다면, 우리는 보다 나은 작문 지도 방법을 개발할 수 있게 될 것이다.

2) 방임형

전통적인 작문 지도법에서 ‘작문을 가르치지 않는’ 좀더 극단적인 유형은 방임형이다. 이 유형은 단지 ‘글을 쓰라’고만 할 뿐 특정한 과제를 제시해 주지도 않으며 학생들의 작문 결과에 대해서 점검을 하지도 않는다. 이런 유형의 작문 지도에서는 교수-학습의 거의 전 책임이 학생 스스로에게 있다. 따라서 이러한 유형에 대해서는 교사의 책임 방기라는 비판이 가해질 수 있다.

그러나 이러한 방임형의 작문 지도 유형은 최근에 이론적인 뒷받침을 받으면서 그 세력을 얻고 있다. 방임형을 지지하는 이론의 발생은 제시형 작문 지도 방법에 대한 비판으로부터 출발하게 된다. 그 비판의 내용과 주장은 다음과 같다.

제시형 작문 지도 방법에서는 교사가 학교 수업의 정점에 위치하여 학생들의 작문 행위의 대부분을 통제한다. 따라서 학생들의 역할은 능동적이지 못하고 수동적이 될 수밖에 없다. 학교에서 교사가 학생들에게 제시하는 작문 과제, 특히 특정의 화제와 방식을 지정하고 써야 할 시간 한도를 제한하는 것은 학생들에게 유의미한 작문 학습이 될 수 없다. 그것은 이러한 유형의 작문은 유일한 독자인 교사에게 잘 보일 수 있도록 내용을 선정하며, 또 그러한 방식으로 조직하며 특히 맞춤법에 맞게 쓰려고 노력하는 작문 연습이기 때문에, 실제성(Authenticity)이 결여되어 실제적인 작문 능력을 신장시키는 데 그리 유익하지 못하다. 즉 제시형 작문 지도 방법에서 학생들의 주된 관심사는 어떻게 하면 자기의 작문을 교사가 제시해 준 것에 부합시킬 수 있는가이다. 또 제시형에서의 작문 화제는 타율적으로 주어진 것이므로 학생들에게 흥미를 유발시키지 못한다. 그리고 교사가 요구하는 어법, 문체, 조직 방법, 맞춤법 등은 학생들의 창의성을 고무시키기는 커녕 오히려 억제한다. 나아가 학생들이 작문을 수행하는 과정에서 주로 고려하는 것은 자기의 글이 교사에게 어떻게 비칠까이며, 따라서 학생들 자신의 진실한 태도나 있는 그대로의 심리 상태를 표현하지 못하게 하며, 세상이나 자기 자신에 대해서 새로운 것을 알게 하는 삶의 과정 혹은 학습 과정으로서의 작문이 될 수 없게 한다. 이렇게 제시형 작문 지도 방법은 작문이 학습자 개개인의 창의적이고 풍부한 학습 과정이 아니라 학생들 자신과는 소원한 무의미한 일로 인식되게 된다.

제시형 작문 지도 방법이 갖는 이러한 문제점으로 인하여, 바람직한 작문 지도 방법은 학생들 스스로가 작문의 주체가 되도록 하는 것이어야 한다. 즉 교사는 학생을 얻

매는 요구를 하지 말고 학생 자신의 개인적인 흥미, 욕구 그리고 자신이 좋아하는 독특한 문체적 방식으로 자유롭게 쓰도록 해야 한다. 학생들은 주어진 화제에 대해서, 주어진 시간 내에, 정해진 문체로 쓰는 것이 아니라, 자기 스스로에게서 새로운 아이디어가 생겨 자기로 하여금 글을 쓰도록 충동할 때 작문을 시작하며, 정해진 작문 길이를 다 채웠을 때 작문을 그만 두는 것이 아니라, 아이디어가 고갈되었을 때 그만 두어야 한다.

이러한 작문 지도 방법이 갖는 효과는 여러 가지이다. 먼저 학생들은 타율적으로 주어진 것이 아니라 자기 스스로 선택한 작문 화제에 대해 큰 흥미를 가지게 된다. 그리고 이러한 작문은 교사의 요구에 부응할 필요가 없기 때문에 세상과 자신에 대하여 솔직한 태도를 유지할 수 있고, 따라서 작문이 자아 발견(Self-discovery)의 장이 될 수 있다. 이러한 효과는 나아가 작문이 학생들 개개인에게 유익하고 유의미한 활동이 됨으로써, 작문에 대한 긍정적인 가치 태도를 갖게 해준다. 이러한 태도는 작문력의 신장에 큰 역할을 한다. 그리고 교사로부터의 제약이 없는 작문을 함으로써 학생들은 자기 나름의 독특한 문체를 형성할 수 있다.

지금까지 '제시형' 및 '방임형'의 두 가지의 전통적인 작문 지도 방법에 대해서 살펴보았다. 그러나 이러한 두 가지 전통적인 작문 지도 방법은 학생들의 작문 능력을 신장시키는 데 성공적으로 기여하지 못한 것으로 판단된다. 그것은 보다 나은 작문 지도 방법을 개발하기 위한 노력들이 지속적으로 이루어지고 있는 것에서도 확인할 수 있다. 그리고 '제시형'과 '방임형'의 두 가지 전통적인 작문 지도 방법은 엄격하게 말하면 작문 지도 방법이 아니라고 할 수도 있다. 이들은 '작문을 가르치지 않았기' 때문이다. 다음 절에서는 전통적인 작문 지도 방법이 지니는 결점을 극복하려는 여러 가지 새로운 작문 지도 방법에 대해서 살펴보겠다.

나. 구조화된 작문 지도법과 직접 교수법

1) 전통적 작문 지도 방법에 대한 비판

전통적인 작문 지도 방법, 즉 제시형과 방임형 작문 지도 방법에 대한 피할 수 없는 비판은 작문을 가르치지 않았다는 것이다. 먼저 제시형 작문 지도 방법에 대해서 살펴보겠다.

제시형 작문 지도 방법에 대한 이론적인 비판은 불가능하다. 그것은 제시형이 어떠한 이론적인 근거를 바탕으로 한 것이 아니라 현실적인 상황 혹은 수준에 의해 귀결되어 나온 작문 지도 방법이기 때문이다. 즉 작문이 어떤 인지적인 능력을 필요로 하며, 어떠한 과정을 거쳐서 이루어지며, 작문 능력을 신장시키기 위해서는 무엇을 어떻게 가르치고 배워야 하는지에 대한 지식이 없는 상태에서 발생한 현실적인 지도법인 것이다. 따라서 제시형 작문 지도 방법을 사용할 수밖에 없었던 원인의 해결 가능성을 살펴봄으로써 새로운 작문 지도 방법의 방향을 시사받을 수 있을 것이다.

먼저 시간이 부족하기 때문에 제시형 작문 지도 방법을 사용할 수밖에 없다는 사항이다. 작문 영역 혹은 과목에 부여된 절대 시간의 부족이나 단위 시간의 부족 문제는 교육 제도상의 문제이므로 본고의 논의 수준을 벗어나는 것이므로 여기서 언급할 수 있는 성질의 것이 아니므로 논의에서 제외한다.

주어진 작문 시간의 효율적인 사용 문제는 지도 방법과 관련되는 문제이므로 해결의 가능성을 제시할 수 있다. 그러나 시간 사용의 효율성 문제는 그 근원이 가르칠 내용의 불확실성에 있다고 할 수 있다. 즉 작문의 보다 중요하고 본질적인 차원인 내용의 생성이나 조직에 대해서는 어떠한 내용을 어떻게 가르쳐야 하는지 명확히 알지 못하기 때문에 그러한 부분에 대해서는 가르치지 못하고 작문에서 부차적인 사항인 글씨, 맞춤법 등에 많은 시간을 투자할 수밖에 없게 된 것이다. 글씨, 맞춤법 등이 거의 숙달되는 학년 수준 이상이 되면 작문 수업 시간은 특별히 가르치고 배우는 것이 없는 낭비하는 시간이 많아지게 되는 것이다. 따라서, 시간 사용의 비효율성 문제는 주로 가르칠 내용의 불확실성에서 비롯되는 것이라 할 수 있으며, 가르칠 내용이 확실하게 되면 해결될 수 있는 문제라 하겠다.

시간의 부족과 관련되는 마지막 사항은 교사가 모든 학생들의 작문 결과에 대해서 오류를 교정해 주고 평가해 주어야 하는데, 여기에 많은 시간이 필요하게 된다는 것이다. 이 문제는 작문을 제대로 가르치기 위해서는 어쩔 수 없이 감수해야 하는 문제이기도 하다. 그러나 여러 가지 평가 내용과 기준을 명확히 설정함으로써, 그리고 평가의 목적을 분명히 함으로써 시간을 절약할 수는 있을 것이다. 예컨대 가르치는 내용이 선명하게 제시되어 그 내용에 초점을 두어 수업을 한 경우라면, 평가에서도 작문의 결과인 글의 전 차원을 다 평가하는 것이 아니라 중점적으로 가르친 것만을 평가함으로써 시간을 절약할 수 있을 것이다. 그리고 평가의 목적에 따라 등급만을 매기거나(Grad-

ing), 잘못 쓴 부분에 대해서 교정만을 해 주거나(Correcting), 혹은 코멘트만 해 주거나(Commenting) 혹은 학습자의 작문 능력의 장단점에 대해서만 이야기해 주는 등의 방식을 적절하게 사용함으로써 시간을 절약할 수 있을 것이다. 그리고 평가 계획표와 평가 결과 기록표를 구비하여 매회 일정한 학생의 글만 평가하는 방법도 하나의 방법이 될 것이다.

이상의 비효율적인 시간의 사용이나 작문 결과의 점점의 문제를 해결하는 방법 이외에 시간의 부족을 해결할 수 있는 다른 차원의 방법이 있다. 그것은 교사가 학생에게 교육 내용을 보다 효과적으로 가르치기 위해 사용하는 자료인 '교재'의 활용이다. 교사가 많은 시간을 들여 학습 내용에 대해 설명하고 시범을 보여야 할 것을 교재의 역할로 돌리는 것이다. 곧 학생들은 잘 안내된 보조 프로그램을 사용하여 스스로 학습함으로써, 교사의 시간 부족을 보충할 수 있을 것이다. 본 연구에서 수행하는 작문 프로그램의 개발은 이러한 측면에서 의미가 있는 작업이다.

다음은 가르칠 내용의 불확실성의 문제이다. 이것이 전통적 작문 지도 방법이 제시 형이 될 수밖에 없도록 하는 가장 본질적인 문제이다. 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지를 알지 못하기 때문에, 과제를 제시해 주고 학생들로 하여금 쓰라고 한 후 작문 결과에 대해서 점점해 주는 방식을 택할 수밖에 없었던 것이다. 작문 연구의 미진에 따른 당연한 결과이다.

그러나 지금은 사정이 많이 달라졌다. 작문 능력을 이루는 구성 요인이 무엇인지, 그리고 작문의 인지적 과정이 어떠한고 그에 미치는 인지적 제약이 무엇인지에 대해서 어느 정도의 축적된 연구 성과를 가지고 있기 때문이다. 이러한 연구 성과에 힘입어 학생들로 하여금 좋은 작문을 할 수 있도록 하기 위해서는 무엇을 어떻게 가르쳐야 할 것인가에 대해서 불충분하나마 정보를 가질 수 있게 된 것이다. 즉 가르칠 내용을 갖게 된 것이다. 그렇다면 우리는 작문 과제를 제시해 주고 오류를 점점하는 제시형 작문 지도 방법을 더이상 고집할 필요가 없을 것이다.

마지막으로 평가 내용이 지도 내용을 규정하는 역현상이다. 부족한 시간으로 인하여 평가되지 않는 내용은 가르치지 않는 현상이다. 이것은 우선 원칙의 측면에서 있을 수 없는 현상이다. 가르쳐야 할 것으로 선정된 지도 내용이 우선이며, 선정된 지도 내용을 가르친 후 그 성취 여부를 평가하는 것이 바람직한 모습이다. 평가 내용이 지도 내용에 종속되는 것이어야지 그 역은 성립할 수 없다. 따라서 객관적으로 평가할 수 없다

는 것을 이유로 가르치지 않는다는 것은 있을 수 없는 것이다. 그것은 평가 기법상의 차원에서 극복되어야 할 문제이지, 교육의 기본적인 틀을 왜곡시키는 모습이 되어서는 안 될 것이다. 작문에서 객관적으로 평가 하기 어려운 것으로 인식되었던 내용 생성과 조직 등을 평가 할 수 있는 방법 등이 개발되고 있다.

지금까지 기존의 작문 지도 방법이 '제시형'이 될 수밖에 없었던 원인이 해결될 수 있는 가능성에 대해서 살펴보았다. 그러나 이러한 해결의 가능성에 주목하지 않고 제시형 작문 지도 방법이 갖는 약점에 초점을 두어 그 약점을 해소하려는 이론적인 노력이 나타났다. 그것은 이미 살펴본 바와 같이 교사가 작문 과제를 학생에게 제시해 주고 학생들의 작문 결과를 점검하는 유형의 작문 지도 방법은, 학생들의 창의성을 발휘하지 못하게 하며 작문이 학생들에게 의미 있는 활동이 되지 못하게 한다는 것이다. 즉 '제시형' 작문 지도 방법이 갖는 부정적인 측면들을 들추고 학생들의 자발적인 작문 연습을 강조함으로써 결과적으로 기왕에 존재하던 '방임형' 작문 지도 방법에 이론적인 뒷받침을 하게 된 것이다. 그리고 이러한 주장은 일견 나름대로 타당한 측면을 지니고 있기도 하다. 그것은 제시형 작문 지도 방법이 그 자체로서는 학생들에게 가르치는 내용도 없이 학생들의 창의성을 제약하는 부작용을 낳기 때문이다. 이러한 의미에서 방임형을 지지하는 최근의 이론적 경향은 제시형에 대한 가능한 하나의 대안이 될 수는 있을 것이다. 그러나 방임형 작문 지도 방법이 제시형 작문 지도 방법의 약점을 극복할 수 있는 유일한 대안이며, 이상적인 작문 지도 방법이라는 것을 인정하기는 어려울 것 같다. 그 이유를 살펴본다.

먼저 학생들의 작문 능력에 대한 방임형의 판단이 옳은가에 대한 의심이다. 방임형의 작문 지도 방법은 학생들의 자발적인 작문 능력을 전제하고 있다. 그러나 본고의 판단은 여기에 대해서 적극적인 찬성을 할 수 없다. 자발적으로 작문 활동을 수행할 수 있는 학생은 작문에 재능이 있는 소수이며, 대부분의 학생은 무엇을 어떻게 써야 할 지 몰라 연필만 돌리고 있는 것이 작문에 대한 학생들의 현실적인 모습이다. 이런 경우 대다수의 학생들에게 작문 수업은 이루어지지 않은 것이다. 즉 대다수의 학생들에게는 그들이 주장하는 '유의미한' 작문 수업이 이루어지지 않은 것이다.

그리고 교육이란 기본적으로 학생들로 하여금 모르던 것을 알게 하고, 할 수 없었던 것을 할 수 있게 하는 것이라고 단순하게 이해를 한다면, 방임형 작문 지도 방법은 그렇게 효과적인 방법이라고 볼 수가 없다. 방임형 작문 지도 방법은 학생들로 하여금

모르던 것을 알게 하고, 할 수 없었던 것을 할 수 있게 하는 작문 지도 방법이 아니기 때문이다. 단지 알고 있던 것만을 알려, 할 수 있었던 것만을 계속 할 수 있을 뿐이다. 할 능력이 없는 것을 할 도리는 없으니 할 능력이 있는 것만 계속하게 된다. 편식하는 교육이 발생한다. 따라서 이러한 유형의 작문 지도 방법에서는 학생들의 결손 부분에 대해서는 무력하다. 학생들이 어떤 부분에 부족한지 알려고도 하지 않으며 또 그 부분을 채워주려고도 하지 않는다. 극단적으로 말하면 이런 유형의 지도는 학교 교육의 필요성에 의문을 제기하게 한다. 학교 교육에서는 전문성을 갖춘 교사가 학생들에게 부족한 것을 진단하여 그것을 채워줄 수 있어야 한다. 이러한 기능을 수행하지 못한다면 굳이 학교 교육이 존재할 필요가 없다. 가정에서 부모가 자녀들에게 ‘글을 쓰라’고 함으로써 동일한 효과를 얻을 수 있을 것이기 때문이다.

이러한 관점에서 방임형 작문 지도 방법에 대한 이론적 근거를 점검해 보자.

먼저 작문은 학생들에게 유의미한 것이어야 한다는 것이다. 이것은 효과적인 학습은 학생들 자신이 학습의 내용을 선정하고 그것에 책임을 질 때 가능하다는 ‘유의미 학습’의 개념에 토대한다. 내재적 동기화가 학습의 요체라는 것이다. 그러나 이러한 유의미 학습의 논리는 가르쳐야 할 모든 내용에 적용될 수 있는 것이 아니라는 데 문제가 있다. 작문의 경우에도 마찬가지이다. 학생들 자신에게 유의미한 글쓰기는 주로 자기 자신을 표현하는 유형의 것이라고 본다면, 그 이외에도 우리는 가르쳐야 할 것이 많다. 학생들은 자기 자신에게 유의미한 것으로만 살아 갈 수 없기 때문이다. 글을 쓸 때 규범적으로 지켜야 할 것이 많이 있으며, 살아 가면서 장차 요구하는 여러 가지 상황에서 다양한 유형의 작문에 대해서 학생들은 준비해 두어야 한다. 학생들 자신에게 유의미하지 못하다고 해서 이들을 무시할 수는 없는 것이다.

다음으로 방임형 작문 지도 방법을 지지하는 이론화 경향들은 작문 지도 방법을 두 가지만을 상정하고 있다. 즉 제시형과 방임형이다. 이 두 가지만을 놓고 볼 때는 제시형 역시 작문을 가르치지 않기는 마찬가지이며 오히려 학생들의 창의성을 억누른다는 점에서 방임형의 선택이 당연할 수 있다. 그러나 작문 지도 방법이 이 두 가지만 있을 수는 없다. 힐록크(Hillocks, 1984:143~146)는 작문 지도의 유형을 교사는 학생에게 작문 과제를 제시해 주고 학생은 그 과제에 대한 글을 쓰는 유형(Presentational mode), 학생들 스스로가 작문 과제를 선정하여 자유롭게 글을 쓰는 유형(Natural process mode), 학생들이 특정의 작문 능력을 획득할 수 있도록 과제, 자료, 방법 등

필요한 환경을 조성해 주는 유형(Environmental mode), 학생들의 개별적인 능력에 따라 개인교수나 개별화된 프로그램으로 가르치는 유형(Individualized mode)의 네 가지로 제시하고 있다. 이 중 Presentational mode는 본고의 제시형에, 그리고 Natural process mode는 방임형에 해당한다. Smagorinsky(1986)는 제시형과 방임형의 장점을 모두 살릴 수 있는 Environmental mode를 지지하고 있다. 즉, 제시형이 갖는 약점 때문에 그것을 완전히 폐기해 버리는 것이 아니라, 그 약점을 적극적으로 극복하는 방식 역시 가능하다는 것이다. 본고에서 채택하려는 구조화된 작문 지도법과 직접 교수법 등이 그러한 예가 될 것이다.

반성적 작문(Reflexive writing)은 유의미하다는 가정 역시 일반적인 것으로 받아들이기 어렵다. 그들은 반성적 작문의 대표적인 형식으로 일기(Diary)와 일지(Journal)를 들고 있다. 이러한 형식의 작문은 내재적으로 동기화되고 자기 자신에 대해서 내성적 사고를 필요로 하기 때문에 학생들에게 유의미한 작문이 된다는 것이다. 그러나 이것은 일부의 학생에게만 해당이 된다. 많은 학생들은 자기 자신에 대해서 내성(Introspection)하는 것을 고통스러워 하며 기피하는 경향이 있다. 그리고 여러 관찰에 의하면, 타인을 독자로 하지 않은 작문의 경우에 내용이 산만하고 요점이 없다는 것을 보여 준다. 나아가 일기나 일지의 형식에서 대부분의 학생들이 자기 자신에 대한 내성적 사고는 커녕 단편적이고 일상적인 사건을 기록하는 데 싫증을 느낀다. 이것이 일반적인 현상일 것이며, 이런 작문이 학생들 자신에게 의미있는 것이 될 수 없을 것이다. 이러한 사실들은 작문이 학생들에게 유의미한가 아닌가의 여부는 작문의 유형에 의해 결정되는 것이 아니라는 것을 말해 준다. 어떠한 유형의 작문이건 학생들에게 의미있는 작문이 될 수 있다. 따라서 필요한 것은 학생들이 내재적인 동기를 가질 수 있도록 잘 조직화된 자극을 구안하는 것이다.

마지막으로 반성적인 작문은 다른 유형의 작문보다 더 높은 작문의 질을 보장한다는 주장의 타당성 여부이다. 힐록크(1984:160~162)에 의하면 방임형(힐록크의 용어로는 Natural process mode) 작문 지도 방법보다 구조화된(힐록크의 용어로는 Environmental mode)작문 지도 방법이 훨씬 더 효과적임을 보여 준다. 구조화된 작문 지도 방법은 교사가 학생들이 해결해야 할 문제를 결정해 주며, 주어진 과제를 해결할 수 있는 전략을 가르쳐 주며, 유사한 종류의 다른 과제를 학생들 스스로가 해결해 보도록 하는 방식이다. 예컨대 다른 교과목에서 언급되었던 내용에 대해서 나름대로의 관점을 써

보게 한다든지, 문학 작품의 인물의 성격에 대해서 써 보게 하는 등의 과제를 제시하고 문제 해결의 방식을 가르쳐 주는 등의 활동을 함으로써 작문이 학생들 스스로에게 의미 있는 작업이 되게 하며, 또 작문의 과정에서 필요로 하는 전략을 가르쳐 줌으로써 작문 과정에서 부딪히는 문제를 해결할 수 있는 능력을 배양시켜 주는 방식이다. 이러한 방식은 동기를 불러 일으킬 뿐만 아니라 어떠한 문제를 해결할 수 있는 전략에 대한 스키마를 형성시켜 줌으로써 학생들의 작문 능력을 신장시키는 데 큰 효과를 본 것으로 보고하고 있다.

이상의 논의로 방임형 작문 지도 방법이 가정하는 이론적 근거는 상당 부분이 잘못된 것이며, 또한 방임형이 갖는 장점의 상당 부분은 여타의 작문 지도 방법에서도 살릴 수 있는 것임을 보았다. 이제 이러한 논의의 과정에서 시사된 새로운 작문 지도 방법에 대해서 살펴보겠다.

2) 구조화된 작문 지도 방법과 직접 교수법

가) 구조화된 작문 지도 방법의 필요성과 방향

전통적인 작문 지도 방법이 제시형이 될 수밖에 없었던 원인들이 현재의 수준에서는 극복이 가능하며, 특히 방임형이 가정하는 몇 가지 전제들은 잘못되었거나 혹은 여타의 다른 방법으로서도 그 장점을 살릴 수 있다는 것을 보았다. 우리는 이러한 논의에서 과제 제시-오류 점검형이 갖는 약점을 방임형과 같이 회피하는 방식으로서는 해결할 수 없다는 것을 알 수 있다. 그렇다면 방임형의 작문 지도 방법이 주창하는 여러 가지 장점을 살리면서 작문에 대해서 보다 적극적으로 가르치는 방식을 택해야 할 것이다. 이러한 방식에서는 학생이 알아야 하고 가르칠 필요가 있는 것을 체계화, 구조화하여야 할 것이다. 이러한 구조화된 작문 지도 방법에서 지향해야 할 방향에 대해서 몇 가지 살펴보자.

먼저 작문 지도의 방향을 분명히 할 필요가 있다. 학생들이 작문을 수행하는 과정에서 어떠한 인지적 활동을 해야 하는지를 밝힘으로써, 그들이 어떠한 기능을 숙달해야 하는지를 명세화해야 한다. 이를 위해서는 작문을 하나의 뭉뚱거려진 무정형의 현상으로 보아서는 해결의 방책이 없다. 즉 작문 과정을 구성하는 요소들을 확인해야 한다. 이를 통해서 교사들은 학생들이 작문을 수행하는 과정에서 부딪히는 문제들에 해결의 방향을 제공해 줄 수 있을 것이다. 이처럼 세분화된 작문 기능의 명세와 그 특징에 대

해서 알고 있지 못하다면, 교사나 학생은 무엇을 가르치고 배우고 있는지 모르는 채로 수업 시간을 보내게 될 것이다.

다음으로 전통적인 작문 지도 방법 중 하나인 방임형이 주장하는 바와 같이, 작문이 학생들 자신에게 유의미한 활동이 되기 위해서는 작문의 과제가 구체화되어야 하며, 또 그것이 학생들 자신의 일상적인 생활이나 관심 사항과 밀접한 관련이 있는 것이어야 할 것이다. 이것은 단순히 학생들의 동기화, 즉 교수 방법의 차원만이 아니라, 작문 과제를 효과적으로 수행하는 하나의 전략으로서의 의미도 동시에 지닌다. 어떠한 사태나 대상에 대하여 글을 쓸 때, 그것을 뭉뚱거려진 전체로서 바라볼 때는 일반적이고 추상적인 측면만이 대두되기 때문에 풍부한 내용을 생성하거나 독창적인 내용을 창안해 낼 수 없다. 그러나 그것을 구체화하고 학생들 자신의 경험과 관련시킬 때는 그 사태나 대상의 새로운 측면을 발견할 수 있다. 따라서 이것은 작문의 질을 높일 수 있는 하나의 전략이라고 할 수 있다.

작문에 있어서 유의미성의 여부는 하나의 중요한 요소가 되겠지만, 작문 지도가 그것으로 완결되는 것은 아니다. 각각의 학생이 성숙한 시민이 되기 위해서 어떠한 환경에서 어떠한 과제를 수행해야 하는가에 대해 분석함으로써, 가르칠 필요가 있는 작문 유형을 설정하고 이를 위한 세부적인 기능이 무엇인지 목록화하여야 한다. 그리고 각각의 지도 내용의 목록들을 가장 효과적으로 가르칠 수 있는 방법이 어떠한 것인지 알아야 한다. 그리고 모든 작문에 공통적으로 작용하는 기초 능력에 어떤 것들이 있으며, 이들을 가장 체계적으로 가르칠 수 있는 분류 방법과 배열 방법이 무엇인지 밝혀 두어야 한다. 설사 이것들이 학생들에게 흥미를 주지 못하는 학습 내용이라 할 지라도, 좋은 작문을 하기 위해서 그리고 한 인간으로서의 기능을 원활하게 수행하기 위해서는 습득해야 할 내용들이다.

이상의 논의를 요약하면, 전통적인 작문 지도 방법을 극복한 보다 효과적인 작문지도 방법이 지향해야 할 방향은 다음과 같다. 우선 제시형 작문 지도 방법과 관련하여 작문 교사나 작문 능력을 신장시키기 위한 프로그램은 학생들이 쓰는 작문의 내용을 규정하는 것이어서는 안 된다. 학생들이 교사들에게 잘 보이기 위한 내용 선정을 하게 해서는 안 된다는 것이며, 학생들 자신의 독창적인 사고를 막지 말아야 한다는 것이다. 나아가 학생들은 궁극적으로 교사나 프로그램으로부터의 의존에서 탈피하여 독립할 수 있도록 교수-학습이 조직되어야 한다. 그리고 방임형 작문 지도 방법과 관련하여, 교

사나 프로그램은 학생들로 하여금 작문이라는 어려운 작업을 혼자 해결하도록 내버려 두어서는 안된다. 이 경우 대부분의 학생들은 창의성을 살리기는 커녕 문제 해결의 실마리를 찾지 못하고 좌절하고 말기 때문이다.

그리고 제한된 유형의 작문만을 고집할 이유도 없다. 바람직한 작문 지도의 방향은 학생들이 작문 과정에서 부딪히는 여러 가지 문제들을 해결할 수 있도록 체계적으로 안내 줄 수 있어야 하며, 동시에 유사한 문제 유형에 대해서 학생들이 혼자서 해결할 수 있는 능력을 배양시킬 수 있는 교수-학습의 절차적인 틀이 구조화되어야 할 것이다.

나) 직접 교수법의 이론적 배경

작문 지도를 구조화하여 가르쳐야 한다는 것은 학생들의 작문 능력 신장에 미치는 교사의 역할에 큰 의미를 부여하는 것이라고 할 수 있다. 즉 학생들의 작문 능력은 신장될 수 있으며, 그것은 교사의 능동적인 역할에 의존한다는 것이다. 물론 이 경우 학생들은 단지 수동적으로 받아 들이기만 하는 것이 아니라, 학생들의 능동적인 참여 자체도 교사의 교수-학습 계획에 포함되어 있다는 것을 의미한다. 그러나 구조화된 작문 지도 방법은 작문 지도의 방향에 대한 일반적이고 개념적인 것이지, 구체적인 작문 지도의 모형은 아니다. 구조화된 작문 지도 방법을 구체화하여 모형화한 것의 가장 두드러진 것은 직접 교수법이라고 할 수 있다. 로젠샤인(Rosenshine, 1976)도 직접 교수법(Direct instruction)과 구조화된 접근법(Structured approach)를 유사한 개념으로 사용하고 있다. 먼저 직접 교수법의 이론적 근거에 대해서 살펴보겠다.

① 교수-학습의 목적과 목표

교사가 교수-학습의 목표를 분명하게 설정하고 그것을 학생들에게 인식시킬 수 있다면, 학생들의 학업 성취를 높일 수 있다. 학생들이 자기가 무엇을 배워야 하며, 그것이 왜 중요한지에 대해서 안다면 학습 효과는 매우 높아진다. 만약 교사나 학생이 모두 자기들이 무엇을 가르치고 배우고 있는지 알지 못하는 채로 수업을 진행시킨다면 수업의 질은 낮아질 수밖에 없다. 전통적인 작문 지도 방법에서는 학생들이 자기가 무엇을 배우고 있는지 알지 못하는 채로 그저 한 편의 글을 쓰는 활동만을 해 왔다고 할 수 있다.

교수-학습의 목표를 분명하게 설정한다는 것은 필연적으로 학습 목표를 세분화하고 구체화하는 것을 필요로 한다. 학습 목표를 세분화하고 구체화하는 것은 특히 작문 지

도의 경우 필요하다. 학생들에게 작문이 어려운 이유는 한꺼번에 많은 것을 해결해야 된다는 데에 있다. 즉 학생들은 글을 쓰는 과정에서 글씨를 바르게 쓰려고, 그리고 말춤법에 맞게 쓰려고 노력해야 하며, 문법에도 어긋나지 않아야 하며, 문장들 사이의 연결관계, 문단의 구조, 문단 상호간의 연결 관계, 그리고 글 전체의 구조에 대해서도 고려해야 하며, 동시에 글의 내용을 생성해 내는 데 많은 노력을 들여야 한다. 이러한 복잡한 작업을 동시에 해결하면서 글을 쓰는 것은 학생들 수준에서는 너무나 벅찬 일이며, 더구나 이 모든 것을 동시에 학습한다는 것은 더욱 어려운 일이다. 따라서 작문 지도에서는 학생들이 배워야 할 내용을 세분하고, 각각의 단위 시간에 중점적으로 가르치고 배워야 할 교수-학습 내용 혹은 목표를 한정하는 것이 필요하다.

② 배당 시간과 진정한 학습 시간

상식적으로 생각할 때, 작문에 대하여 교수-학습 시간을 많이 부여하면 그렇지 않은 경우보다 작문 능력이 더 신장될 것임은 분명하다. 이것은 제도상의 문제이긴 하지만 절대적인 작문 시간을 보다 많이 확보하는 것은 필요한 일이다. 그러나 주어져 있는 작문 시간을 보다 효율적으로 사용하는 방안을 강구하는 것이 보다 현실적일 것이다. 이러한 관점에서 배당된 시간보다는 진정한 학습 시간(Academic engaged time)이 학업 성취도와 더 높은 상관 관계를 갖는다는 연구 결과(Berliner, 1981 ; Fisher et al., 1978 ; Rosenshine & Berliner, 1978)들이 시사하는 바가 크다. 제시형과 방임형으로 대별되는 전통적인 작문 지도 방법에서 과연 학생들은 작문 능력에 기여하는 무언가를 배우는 데 시간을 보내고 있었느냐에 대한 물음에는 누구도 근거 있는 답변을 하기 힘들다. 막연히 그러리라는 믿음만 존재했을 뿐이다. 어쩌면 학생들은 작문 수업을 받기는 했지만 혹은 배당된 작문 시간을 채우기는 했지만, 작문을 배우는 진정한 학습 활동을 한 것이 아닐 수도 있다. 학생들은 자신이 무엇을 배우고 있는지에 대해서 명확한 인식을 하고, 그것을 배우기 위해서 노력하는 활동으로 시간을 보내야 한다.

③ 성취 기대 수준

능숙한 교사는 학생들로 하여금 성공적인 학업 성취를 반복적으로 유도한다. 이러한 과정에서 학생들은 자신의 능력에 대해서 신뢰하고, 이후의 학습에서도 좋은 성취를 얻게 된다.(Fisher et al., 1978) 그러나 전통적인 작문 지도 방법에서의 대부분의 학생들은 작문을 하는 과정에서 부딪히는 여러 가지 문제들을 해결할 수가 없기 때문에 번번히 실패감을 맛본다. 이것은 작문에 대해서 부정적인 태도를 형성하게 되며, 동시에

자기 자신들의 작문 능력에 대한 기대 수준도 낮을 수밖에 없다. 이러한 상황에서 학생들의 작문 능력이 신장되기를 바랄 수는 없다. 따라서 학생들의 작문 능력을 신장시키기 위해서는 학생들의 작문에 대한 긍정적인 태도를 심어 주어야 하며 동시에 자신들의 작문 능력에 대해서 자신감을 갖도록 유도하여야 한다.

이를 위해서 교사는 학생들이 작문 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 충분한 안내를 해주어야 한다. 이러한 교사의 안내를 통한 성공적인 작문의 결과가 반복됨으로써 학생들은 작문에 대하여 자신감을 갖게 될 것이다.

다) 직접 교수(Direct Instruction) 모형

12년 이상의 학교 수업을 통하여 교사는 학생들에게 엄청난 영향을 미친다. 특히, 직접 교수(Direct instruction)에 초점을 둔 교사 행위는 학생들의 지식과 기능 증진에 많은 도움을 준다(Berliner & Rosenshine, 1977:381).

직접 교수란 용어는 베커(Becker)와 잉겔만(Engelman)의 학습 부진아 연구와 많은 교사 교과 연구(Anderson, Evertson & Brophy, 1979; Berliner & Rosenshine, 1977)에 의해 개발된 DISTAR(Direct Instruction System of Teaching and Remediation) 프로그램에서 나왔다. 이 프로그램에서 말하는 직접 교수는 수업에서 학생들에게 수업의 목표를 명확히 제시하며, 목표에 도달하기까지 지속적으로 충분한 시간을 수업에 배당하며, 교사는 학생의 수행을 계속적으로 점검하는 수업을 말한다. 직접 교수는 또한 비교적 쉬운 과제에서 반복된 성취를 할 수 있도록 유도하며, 학생들에게 피드백을 즉각적으로 주는 일련의 수업 행위도 포함한다. 직접 교수에서의 교사는 오직 학생들의 학습에 관련되는 수업 행위만을 하기 위해 수업 목표를 통제하며, 학생 능력 수준에 적합한 자료를 선정하여 수업의 보조를 맞춘다. 또한 교사와 학생간의 상호 작용을 잘 조성하나, 그렇다고 권위적으로 하지는 않는다. 오히려 우호적인 수업 분위기에서 학습이 일어나도록 한다.

직접 교수는 수업에 대한 행동 원리로서 개념화되었다. 직접 교수 모형에는 목표로 삼는 기능을 학습하는 단계가 순서적으로 포함된다. 각 수업 단계에는 교안(scripts)에 따른 학습 목표의 설명과 예증과 시범을 보고 따라하는 모방(modeling) 절차와 오류 수정(error correction) 절차가 포함되며 기능 훈련 단계에서는 점차적으로 교사의 역할이 줄어든다.

직접 교수의 기본적 신념은 수업 과정을 명확하게 기술하고 예증, 설명, 시범을 보여줌으로써 학생들로 하여금 관찰 가능하게 한다는 점이다. 즉, 교사들은 학생들이 하여야 할 것을 보여 주고 그들에게 유용한 전략을 명확하게 설명한다. 직접 교수 변인 중의 하나인 목표 설정(goal setting)의 중요성을 증명하는 한 예로써 2학년과 5학년의 담당 교사를 대상으로 하여 일주일 동안 교실에서 실시되는 읽기와 산수 과목 수업의 프로토콜(protocols)을 분석하고 개별 관찰을 한 연구를 들 수 있다. 이 연구에 의하면 효과적으로 지도하는 교사는 학생들에게 수업 목표나 수업을 위한 선행 조직자에 대하여 충분한 정도로 설명을 하여 주었다. 따라서 학생들은 무엇을 어떻게 하여야 하는지 알면서 자습 과제를 수행할 수 있었다. 그러나 효과적이지 못한 교사는 수업 목표나 선행 조직자에 대한 진술을 거의 하지 않았다. 그 결과 학생들은 그들의 책임이 무엇인지를 알지 못한 채 자습 과제를 하였다 (Berliner & Rosenshine, 1977:382).

직접 교수법에서 주로 사용하는 수업의 전체적 절차는 다음과 같이 5단계 전략으로 구성된다.

① 안내

수업의 목표를 인지시키며, 그것이 왜 좋은 작문을 하는데 중요한지를 인식시킨다.

② 예

이 단계는 안내 단계의 심화 확장으로서 무엇에 대해 배울 것 인지를 확실하게 한다. 교수-학습의 목표 기능이 적절하게 사용된 경우 혹은 그렇지 못한 경우 등을 보여줌으로써 배워야 할 기능의 성격과 그에 대한 학습의 중요성을 학생들이 체득하도록 한다.

③ 직접 교수

교사가 '목표 기능'에 대해서 그리고 그 기능을 사용하는 절차와 방식에 대해서 명시적으로 설명한다. 학생은 교사의 질문에 적극적으로 반응함으로써 이후 자신이 독자적으로 수행할 절차와 방법에 대해서 숙지한다.

④ 교사 주도적 적용

기능 습득의 책임이 교사에게서 학생에게로 옮겨지는 과정이다. 교사가 시범을 보이며, 학생은 교사의 시범을 모방하며 목표 기능의 사용을 훈련한다. 여기에서는 여전히 교사가 주도하지만 교사의 안내하에 학생들이 '목표 기능'을 연습하며 교사는 학생의 활동을 점검하고 교정해 준다.

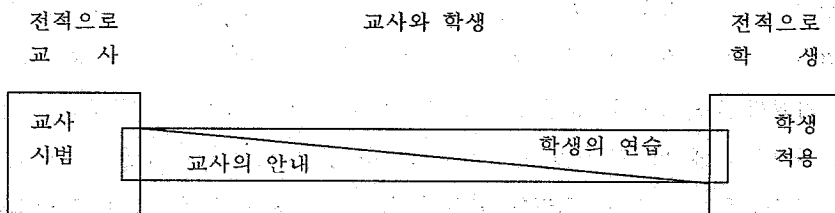
⑤ 독자적 연습

학생 스스로 교사의 도움 없이 혼자서 글을 읽고 ‘목표 기능’을 수행하게 한다. 교수-학습의 책임이 전적으로 학생에게로 옮겨지는 단계이다. 일련의 앞 단계들에서 습득한 기능을 사용하여 독자적으로 작문을 해보는 단계이다.

직접 교수법을 좀더 명확하게 제시하고 있는 것으로 명시적 교수법(Explicit instruction)이 있다. 명시적 교수라는 개념은 설명, 연습, 그리고 평가라는 전통적인 기본 교수 패러다임과는 적어도 세 가지 중요한 측면에서 차이가 난다. 첫째, 교사는 기능이나 전략이 무엇인지를 설명해 줄 뿐만 아니라 그 전략의 활용 방법을 직접 시범(model)을 통해 보여준다. 그리고 전략을 이용하여야 하는 목적, 방법, 이유 그리고 시기에 대해서도 설명한다. 둘째, 학생들이 스스로 과제를 완수할 수 있을 때까지 교사는 안내와 연습(guided practice)을 통해 학생들에게 과제 완수에 대한 책임감을 천천히 점진적으로 이양한다. 셋째, 교사는 학생들이 전략을 수행할 수 있는가만을 평가(assess)하는 것이 아니라, 학습한 전략을 새로운 다른 상황에 적용시킬 수 있는지에 대해서도 관심을 갖는다.

명시적 수업에서는 왜 전략이 학습되어야 하며, 그 전략이 무엇이며, 어떻게 전략을 이용하며, 언제 그리고 어디서 전략이 이용되어야 하는지, 또한 어떻게 그 전략의 이용에 관해 평가하는지를 지도한다. 위에서 살펴본 직접 교수는 교사 효율성에 그 초점이 주어져 있으나 명시적 교수는 직접 교수에서의 단언적이며 절차적인 지식 요인뿐 아니라 효과적인 전략 이용에 필요한 조건적 지식(conditional knowledge)에 관해서도 초점을 두고 있다. 이런 점에서 명시적 교수 방법은 직접 교수 방법보다 더 유연하고, 따

과제 수행에서의 역할



[그림 II-5]

피어슨과 갤러그의 명시적 교수 모형

라서 어떤 상황에서 어떤 전략을 이용하는 것이 좋은지를 결정하는 데 더 유용하다.

직접 교수법에서도 전제하고 있는 것으로 특히 명시적 수업 모형은 교사(숙달자)로부터 학생(초심자)에게로 교수-학습에서의 상대적인 역할이 이양되어야 한다는 점에 초점을 두고 있다.

명시적 수업 방법을 잘 나타내 주는 것이 피어슨과 갤러그(Pearson & Gallagher, 1983:337)에 의한 명시적 교수 모형이다.

명시적 교수 모형의 주요 특성은 다음과 같다. 첫째, 명시적 교수에서 교사는 학생들이 해야 할 것의 본보기가 되고 어떻게 해야 하는가를 보여주는 시범(model)의 역할을 한다. 둘째, 학생들 스스로 연습하기 전에 교사와 학생이 함께 과제를 수행하는 안내된 연습(guided practice) 단계를 거친다. 마지막으로 새로운 과제에 그들이 학습한 것을 전이시킬 수 있는 적용(application) 단계를 부가한다.

명시적 교수 모형은 베커(1977)나 로젠샤인(1979)이 제시한 직접 교수 모형과 몇 가지 점에서 공통점과 차이점을 함께 갖고 있다. 명시적 교수 모형의 각 단계들은 직접 교수 모형의 단계들과 유사하다. 시범, 연습, 적용은 두 모형 모두의 중요한 특징이며, 각 단계에서의 피이드백을 중시한다는 점도 일치한다. 그러나 명시적 수업 모형은 몇 가지 점에 있어서 독특성이 있다. 가장 중요한 점으로 첫째, 명시적 수업에서는 복잡한 전략들을 분리하고 이를 위계적으로 분류하여야 한다는 가정을 하지 않는다. 직접 교수의 옛 모형(Becker, 1977)에서는 기능을 세부적인 여러 하위 기능으로 분류하여 가르쳤다. 그러나 명시적 수업 연구에서는 기능을 여러 하위 기능으로 분석하는 것이 아니라 전체적 이해를 여러 가지로 세분하는 것이다. 따라서 과제가 수행될 때마다 전체 과제가 수행되는 것이다. 한 단계와 다음 단계의 차이점은 교사와 학생들에 의해 수행되는 전체 과제의 요인 수이다. 둘째, 이 모형은 질문에는 오직 한 가지의 정답만이 있으며, 전략을 적용시키기 위해서는 한 가지의 최선택만이 있다는 종래의 정답관을 배척한다. 한 가지 질문에는 여러 가지의 답이 있을 수 있다. 특히 작문의 경우는 이러한 경향이 두드러진다. 명시적 교수 모형에서는 책임의 변산을 기대하고 격려한다. 전략의 다양한 적용이 정당화될 수 있고 그것을 점점할 책임도 학생에게 이양되길 기대한다. 셋째, 명시적 교수 모형은 교사가 학생의 반응을 적극적으로 피이드백(feed-back)하도록 권장한다. 그러나 여기에서의 피이드백은 학생의 답이 틀렸을 경우에는

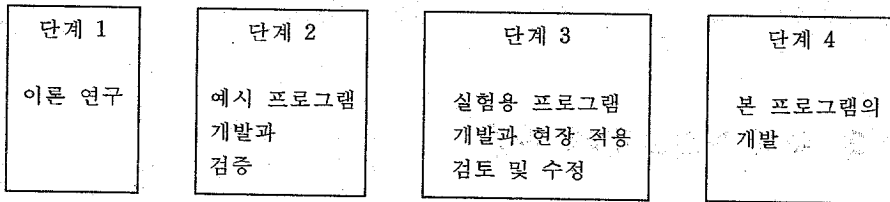
정답이나 전략을 가르쳐 주고, 맞았을 경우에는 칭찬을 하는 정오의 피이드백이 아니라, 학생들이 자신의 지식과 전략을 적극적으로 활용하도록 권장하는 피이드백이다. 즉, 교사는 문제에 대해 대안적 방법을 고려해 보도록 학생을 격려하고 적절히 전략을 적용할 수 있도록 유도하는 것이다.

이상 살펴본 바와 같이 명시적 교수 모형은 직접 교수 모형을 토대로 하여 직접 교수 모형을 구체화한 모형이라는 것을 알 수 있다. 약간의 차이가 있지만, 기본적인 전제나 방향에 차이가 있는 것은 아니다. 따라서 본고에서는 직접 교수 모형과 명시적 지도 모형을 특별히 구별할 필요성을 느끼지 않는다. 이하의 내용에서는 직접 교수법이라는 용어로 명시적 교수법을 포괄하는 용어로 사용한다. 그러나 명시적 교수법의 주장과 관련하여 작문 지도 방법에서 염두에 두어야 할 것은, 작문 능력을 효과적으로 신장시키기 위해서는 작문 능력을 구성하는 하위 기능들의 훈련이 고립적으로 이루어져서는 안 된다는 점이다. 그러한 개별 기능은 한 편의 글을 쓰는 전체적인 활동에 통합되어야 한다. 이를 위해서는 각 개별 기능들에 대한 훈련과 함께, 그 기능을 활용하여 한 편의 완성된 글을 쓰게 하는 활동이 필요할 것이다.

Ⅲ. 예시 프로그램의 개발 및 적용

1. 예시 프로그램의 개발 절차

본 연구의 프로그램 개발 절차는 크게 다음의 네 단계로 구분된다.



단계 1과 단계 2는 연구의 1차 년도에 수행되는 과정이고 단계 3과 단계 4는 2차 년도에 수행되는 과정이다.

단계 1에서는 작문력의 특성 및 작문의 지도 내용과 방법에 대한 이론적 연구를 통해 프로그램의 바탕이 되는 이론적 틀을 고찰한다. 단계 2에서는 이론적 연구를 바탕으로 예시 프로그램을 개발하여 소규모 현장 적용을 실시한다. 단계 2에서 예시 프로그램을 개발하고 검증하는 이유는 연구의 2차 년도에 있을 본격적인 프로그램 개발에서 시행착오를 최소한으로 줄이려는 데 있다. 우리 나라의 경우 본격적인 쓰기 프로그램이 개발된 예가 없기 때문에 이러한 과정은 실험용 프로그램 나아가 본 프로그램의 개발 방향 및 체계 등의 결정에 많은 도움을 줄 것이다. 본 연구에서의 예시 프로그램의 내용을 이론 연구에서 밝혀 낸 작문의 지도 내용의 체계에 따르지 않고 현행 국민학교와 중학교의 교과 내용과 결부시킨 것도 예시 프로그램의 이러한 성격을 고려했기 때문이다.

단계 3에서는 본격적인 실험용 프로그램을 개발하고 보다 장기간의 현장 적용을 거치도록 하여 프로그램의 타당성을 검증하는 단계이다. 장기간에 걸친 현장 적용이 필요한 이유는 작문 능력은 그 성격상 짧은 기간에 신장될 수 있는 것이 아니기 때문이다. 이론 연구에서 이미 언급한 바이지만 작문은 독자를 고려하고, 내용을 조정하고, 그것을 언어로 나타내야 하는 등의 종합적인 능력이 요구되는 것이기 때문에 작문력의 향상은 어느 하나의 기능이 학습됨으로 이루어지는 것이 아니다. 따라서 어떤 프로그램이 효과가 있는지 없는지를 검증하기 위해서는 보다 장기간의 실험이 있어야 한다. 아울러 실험 기간을 통하여 학생들의 반응을 면밀히 관찰하고 면담을 통하여 프로그램의 문제점을 발견하는 일이 필요하다. 단계 3의 과정은 연구의 2차년도 3월~5월로 계획하고 있다.

단계 4에서는 단계 3까지의 연구 및 현장 적용의 결과들을 종합적으로 고려하여 국민학교 6학년과 중학교 1학년의 쓰기 프로그램을 완성하는 단계이다.

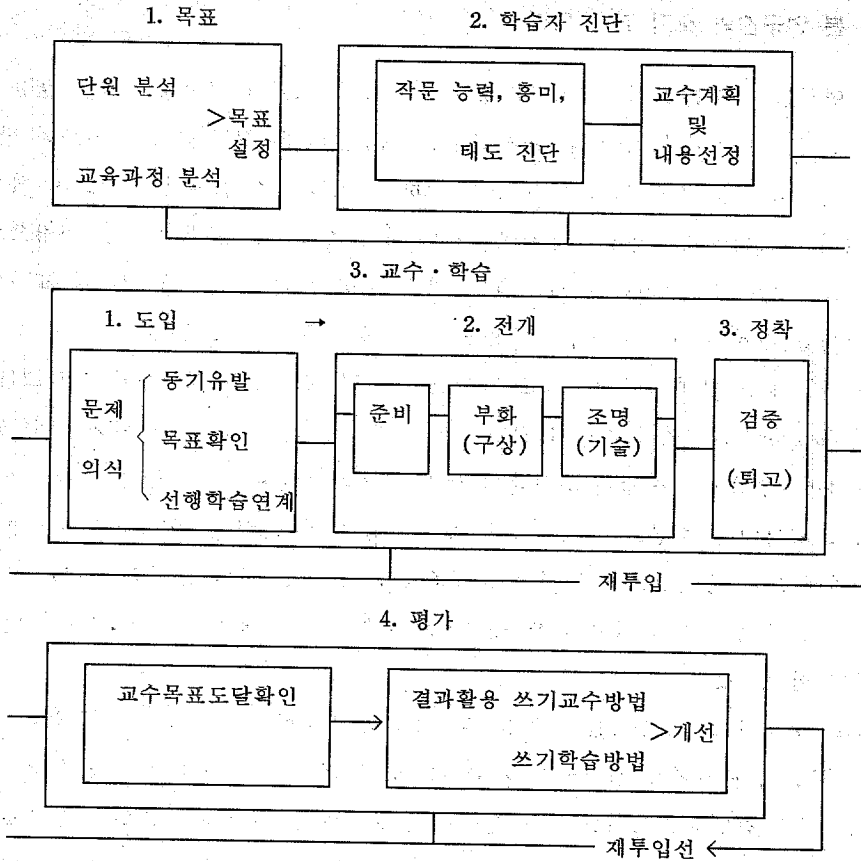
2. 예시 프로그램의 배경

가. 쓰기 교수 모형

1) 기존의 쓰기 교수 모형

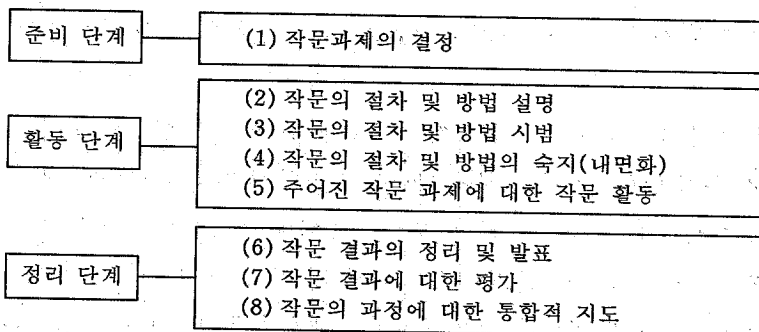
쓰기 지도의 기존의 교수 모형을 정동화(1991)와 박영목(1991)을 중심으로 살펴본다. 정동화는 국민학교의 쓰기 교과서의 편찬과 관련지어 쓰기 교수 모형을 제시하고 있는데, 개별 처방 수업식인 글레이저(R. Glaser)의 목표, 진단, 지도, 평가의 4단계 이론과 쓰기의 학습 조건을 나타낸 월라스(G. Wallas)의 준비, 부화, 조명, 검증의 4단계 과정을 복합시킨 모형을 제시하고 있다. 그 모형을 제시하면 [그림Ⅲ-1]과 같다.

박영목은 작문의 인지적 과정 모형에 바탕을 두고 직접 교수법의 원리를 접목시킨 교수 모형을 제시하고 있다. 그는 작문 기능을 신장시키기 위해서는 작문의 방법과 원리를 설명해 주는 것만으로는 부족하고 체계적이고 반복적인 연습이 필요하다고 하며 직접 교수법에 바탕을 두고 있는 교수 모형을 제시하고 있는데 그 모형은 [그림Ⅲ-2]와 같다.



[그림 Ⅲ-1]

정동화의 쓰기 교수 모형



[그림 Ⅲ-2]

박영목의 쓰기 교수 모형

2) 본 연구진의 쓰기 교수 모형

본 연구진의 교수 모형은 작문 지도의 직접 교수 모형과 명시적 교수 모형을 접목시키고 변형시킨 것이다. 명시적 교수 모형은 교수 학습의 활동이 교사 안내의 단계에서 학생 스스로 연습하는 단계로의 이양을 말하며, 직접 교수 모형은 기르고자 하는 기능을 직접 가르쳐야 그 기능의 신장을 가져온다는 직접 교수법의 원리를 바탕으로 하는 교수 모형으로, 그 과정은 대개 기능 수행의 바탕이 되는 원리에 대하여 교사의 설명과 시범을 거쳐 학생들이 직접 그 활동을 수행하도록 되어 있다.

명시적 교수 모형은 독해 지도에 대한 일반적 모형으로 피어슨과 갤러그(Pearson & Gallagher)에 의해서 제안된 모형이지만 쓰기의 경우에도 이를 원용할 수 있다. 그것은 어떤 수업이건 수업은 교사와 학생의 공동의 작업이며, 그 공동의 작업은 작업의 중심이 교사에서 학생으로 넘어가야 하기 때문이다. 그런데 독해 지도에서는 수업이 지나치게 교사 중심으로 이루어지기 때문에 책임 이양 모델이 필요하다면, 쓰기 수업에서는 모든 활동의 책임이 학생 중심으로 이루어지기 때문에 책임 이양 모델이 필요하다고 할 수 있다.

학교 현장의 쓰기 수업을 관찰한 힐레리히(Hillerich)에 의하면 대부분의 쓰기 수업은 ① 교사가 과제를 설정하고 ② 학생들이 그 과제에 대하여 쓰고 ③ 학생들이 자기가 쓴 것을 검토하고 ④ 교사는 빨간 색연필로 잘못된 부분을 체크하는 것으로 이루어지고 있다고 말하고, 이러한 수업에서의 교사들은 쓰기를 가르치는 것이 아니라고 말하고 있다. 이와 같은 쓰기 수업은 우리 나라의 경우도 그 사정이 크게 다르지 않다고 말할 수 있다. 결국 현재 이루어지고 있는 쓰기 수업에서는 모든 책임은 학생에게만 있고 교사들은 쓰기 수업에 대해서 책임을 거의 지지 않고 있다고 해도 과언이 아니다.

이러한 쓰기 수업을 변화시키는 데 시급한 일은 쓰기 수업에서 모든 책임을 처음부터 끝까지 학생들에게만 부여할 것이 아니라 교사의 책임에서 학생에게로 그 책임이 점진적으로 이양되어야 한다. 책임 이양의 과정에서 학생들은 작문의 원리나 방법들을 배우고 자연스럽게 그 기능들을 학습해 나가게 되는 것이다. 이런 점에서 명시적 교수 모형은 독해 지도뿐만 아니라 쓰기 지도에도 유용한 모델이라고 할 수 있다.

직접 교수법 모형은 어떤 기능이나 능력을 길러주기 위해서는 바로 그 기능이나 능

력을 직접 활용하는 학습 활동을 하도록 해야 한다는 직접 교수 이론에 터한다. 직접 교수법의 모형은 논자들에 따라 단계 설정이 각각 다르지만 일반적으로 ‘설명하기-시범 보이기-질의 응답하기-활동하기’의 단계로 요약될 수 있다. 그러나 이상의 일반적인 모형을 수업 모형으로 적용시킬 때에는 수업의 구조에 맞게 변형시켜야 한다. 위에서 살펴 본 박영목의 모형도 일반적인 모형을 바탕으로 수업의 구조에 맞게 변형시킨 것이라고 볼 수 있다.

본 연구진은 쓰기 교수-학습의 직접 교수법의 모형을 ‘도입-설명-시범-활동-정리’의 5단계로 설정하였다.

먼저 ‘도입’ 단계는 학습 과제의 설정과 학습 동기 유발의 단계라고 할 수 있다. 학습 과제의 설정은 그 시간에 활동할 내용에 대하여 학습자들이 인식하는 것이며, 그에 따른 동기를 유발하는 단계이다. 다른 여러 가지 학습에서와 마찬가지로 작문에서도 동기가 중요한 영향을 미친다는 것은 자명하다. 따라서 쓰기 교수 모형에서는 작문에 대한 동기를 유발하는 단계가 필요하다.

본 연구진에 의한 작문 지도의 내용은 작문의 원리와 절차가 중심이 된다. 작문 지도 내용이 실제 수업이나 프로그램으로 나타날 때에는 작문의 원리와 절차를 잘 반영할 수 있는 구체적인 작문 활동으로 나타날 것이다. 이를 예를 들어 설명하면 ‘주장과 뒷받침 내용’이라는 작문의 원리는 작문 활동에서는 ‘자기 주장을 내세우는 글 쓰기’ 등과 같은 작문 활동으로 구체화된다. 따라서 ‘주장하는 글 쓰기’는 학습 과제가 되고, 학생들은 도입 단계에서 이 학습 과제에 대해서 인식하고 아울러 그러한 종류의 글을 쓰는 것에 대한 학습 동기가 유발되어야 한다.

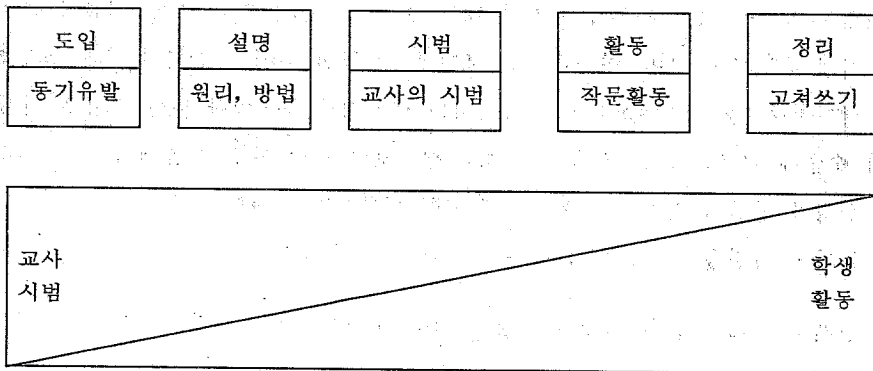
‘설명’ 단계에서는 주어진 학습 과제를 수행하는 데에 필요한 지식이나 원리, 전략과 과정 등에 대하여 학생들에게 인식시키는 단계이다. 힐레르히가 지적한 바와 같이 학습 과제를 주고 무조건으로 학생들에게 쓰라고 지시하는 일반적인 쓰기 수업에서는 학생들은 어떤 내용을 어떻게 써야 할 것인가에 대하여 아무런 사전 지식도 없이 과제에 부닥치게 되는 것이다. 이것은 교사가 쓰기를 가르치지도 않고 학생들에 쓰라고 하는 것이나 같다. 결국 쓰기 수업이 제대로 되기 위해서는 학생들에게 주어진 과제를 수행하는 데 필요한 원리와 절차에 대하여 학습시켜야 할 것이다. 그리고 이 단계에서 학습해야 할 원리나 절차도 교사의 일방적인 강의식 설명보다는 가능하면 학생들이 원리나 절차를 파악할 수 있도록 교사는 도움을 주는 역할을 수행하는 것이 필요하다.

‘시범’ 단계는 설명하기 단계에서 학습한 원리나 전략 등을 교사가 중심이 되어 가능한 단순한 예를 통해서 시범을 보여주는 단계이다. 이 단계는 설명하기 단계에서 제시된 원리나 절차를 교사가 예를 통해서 시범을 보여줌으로써 학생들은 원리나 전략을 명확히 이해하고 글쓰기에 적용하는 것을 학습하는 것이다. 쓰기 지도에서 교사가 학생들에게 작문을 하는 데 도움을 주는 것은 학생들이 자유롭게 작문을 할 수 있도록 환경을 만들어 주는 일이며, 교사가 학생들 앞에서 스스로 쓰는 것을 보여 줌으로써 학생들에게 자극을 주는 것이다. 교사가 학생들 앞에서 쓰는 것보다 더 큰 자극은 없다고 힐테르히는 말하고 있다. ‘설명’ 단계에서 제시된 원리나 절차를 ‘시범’ 단계에서 학생들에게 내면화할 수 있는 기회를 제공해 주기도 한다. 따라서 이 단계에서도 교사가 일방적으로 시범을 보이는 것보다는 학생들이 참여할 수 있는 기회를 제공하도록 해야 한다.

‘활동’ 단계는 ‘설명’과 ‘시범’ 단계에서 학습한 원리나 절차를 이용하여 실제로 학생들이 스스로 쓰기 활동을 하는 것이다. 이 단계는 명시적 교수 모형으로 보면 교사의 시범 단계에서 학생으로 책임이 이양되어 과제를 수행하는 단계라고 볼 수 있다. 물론 쓰기 교수 모형에서 가장 중심이 되는 단계이며 많은 시간을 배당해야 한다.

‘정리’ 단계는 두 가지 의미가 있다. 그 하나는 작문의 과정에서 고쳐쓰기 단계의 의미가 있고, 다른 하나는 수업의 마무리 단계로서의 정리 단계의 의미가 있다. ‘정리’ 단계는 모든 쓰기 모형에서 강조되는 활동임은 주지의 사실이다. 다만 작문의 인지적 과정 모델에서는 고쳐쓰기가 글을 쓴 다음에 이루어지는 것으로 보지 않고, 글을 쓰는 과정의 아이디어 생성하거나 조직하기 그리고 표현하기 단계에서 끊임없이 이루어진다고 보고 있다. 본 연구진의 모델에서 고쳐쓰기를 활동하기 다음 단계로 설정했다고 해서 인지적 과정 모델에서 말하는 고쳐쓰기 과정의 의미를 부정하는 것은 아니다. 아울러 인지적 과정 모델에서 취하는 고쳐쓰기의 관점도 소위 ‘퇴고’의 중요성을 부정하는 것은 아니라고 생각한다. 고쳐쓰기 단계에서 이루어지는 활동은 활동 단계에서 작성한 글이 해설하거나 시범 단계에서 학습한 원리나 전략에 맞게 작성되었는지를 중심으로 검토하는 단계이다. 이러한 과정을 통해서 학생들은 원리나 전략을 자연스럽게 다시 정리할 수 있다. 따라서 고쳐쓰기 활동을 통해서 수업의 정리 단계가 이루어지는 것이다.

본 연구진의 작문 수업 모형을 도식화하여 정리하면 [그림Ⅲ-3]과 같다.



[그림Ⅲ-3]

쓰기 교수 모형

나. 쓰기 학습 모형

쓰기의 학습 모형은 위에서 밝힌 교수 모형에 근거하여 모형화할 수 있다. 쓰기 교수 모형의 중심 아이디어는 학생들에게 원리를 학습시키고 이를 바탕으로 직접 쓰기 활동을 하도록 하는 데 있다. 이를 교사 입장이 아니라 학생 입장에서 보면 학생들은 원리를 학습하고 원리를 바탕으로 쓰기 활동을 하는 것이다. 교수 모형과 학습 모형의 중심이 되는 구조를 간단히 비교하여 나타내면 다음과 같다.

교수 모형 : 원리 지도-활동(교사에서 학생으로)

학습 모형 : 원리 학습-활동(안내를 받다가 스스로)

학습 모형은 쓰기 학습의 효과적인 과정을 나타내어야 한다. 따라서 학습 모형의 중심 구조를 효과적인 학습의 과정으로 도식화하여 나타낼 필요가 있다. 쓰기 학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 먼저 학습 내용이 무엇인가에 대해 명확히 알아야 한다. 예를 들면 아이디어 조직에 대해서 학습하는 단원(프로그램)이라면 이 단원이 ‘글을 시간 순서에 따라 조직하기’인지 ‘원인과 결과에 따른 조직하기’인지 학생들은 명확히 인식하여 학습에 임해야 한다. 다음으로 학습 내용(주로 쓰기의 원리)에 대한 명확

한 이해가 이루어져야 한다. 직접 교수법의 원리가 어떤 기능을 길러 주기 위해서는 그 기능 수행에 필요한 것을 직접 교수해야 한다는 것이므로 쓰기 활동에 필요한 원리가 무엇인지 알아야 할 것이다. 원리에 대한 이해가 이루어지면 이를 적용하여 쓰기 활동을 직접 해보도록 하며, 마지막으로 자기가 쓴 글이 원리나 방법에 맞게 쓰여졌나 스스로 평가한다. 물론 고쳐쓰기의 단계에서는 글쓰기의 목적이나 대상, 텍스트 수준에서 철자 수준에 이르는 모든 것을 검토하고 평가해야 하나 단위 학습에서는 그 시간에 학습한 원리나 방법에 맞추어 고쳐쓰는 활동이 이루어져야 한다.

이상의 학습 과정을 도식화하여 나타내면 다음과 같다.

과제 인식 - 원리 학습 - 원리 내면화 - 활동 - 고쳐쓰기

3. 예시 프로그램의 성격 및 구성 체계

가. 예시 프로그램의 성격

프로그램은 그것이 읽기 프로그램이든 쓰기 프로그램이든 그 성격을 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 그 하나는 다른 사람의 지도가 필요한 프로그램이고 다른 하나는 다른 사람의 지도 없이 혼자 힘으로 해 나갈 수 있는 프로그램이다. 전자는 학교에서는 교사가, 가정에서는 부모가 지도할 수 있으나 교사가 학교에서 이용하는 경우 국민학교는 쓰기 교과서, 중학교는 국어 교과서의 부교재적인 성격을 갖게 된다. 이 경우 지도하는 사람의 역할이 상대적으로 크게 되므로 이는 ‘교수’ 프로그램이라고 할 수 있다. 후자는 지도하는 사람이 특별히 필요하지 않고 자율적으로 학습이 가능하게 만들어야 하므로 ‘학습’ 프로그램이라고 할 수 있다.

교수 프로그램의 경우 교사나 지도하는 사람이 프로그램의 많은 부분들을 보충해 줄 수 있으므로 학습 프로그램보다는 덜 상세화해도 무방하리라고 생각된다. 그러나 학습 프로그램을 지향하는 경우 상세화, 구체화가 프로그램의 생명에 가까운 정도로 중요한 위치를 차지하게 된다. 즉, 학습 프로그램은 우선 학생들의 학습 의욕과 동기를 자극하고 유지할 수 있도록 꾸며져야 하며, 원리와 기능의 학습이 자연스럽게 이루어질 수 있도록 여러 방안들이 모색되어야 한다. 따라서 그림 자료나 그밖의 여러 자료들과 다

양한 테크닉이 필요할 것이다. 이 경우 프로그램을 개발하는 데 많은 비용이 들 것이라 예상된다.

본 연구진이 목표로 삼는 것은 학습 프로그램이다. 그러나 완전한 학습 프로그램을 개발하는 데에는 위에서 언급한 바와 같이 여러 가지 어려움이 있기 때문에 교사들이 지도가 가능한 교수 프로그램의 성격도 가미한다. 이러한 방향은 현장의 요구와도 일치한다. 그것은 국민학교의 경우는 쓰기 교과서가 분책되어 있기 때문에 교과서가 프로그램적인 성격을 띌 수 있는 여지가 있지만 중학교의 경우 국어 교과서 한 권 안에 말하기/듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학의 영역이 모두 포함되어 있으므로 영역만 나누었지 예전 교과서의 성격에서 크게 벗어나지 않았다는 현장 교사들의 의견이 있기 때문이다.

나. 예시 프로그램의 구조

본 연구진이 개발한 프로그램은 위에서 밝힌 쓰기 교수 모형과 학습 모형에 근거를 둔다. 따라서 프로그램의 대체적인 구조는 원리의 교수·학습-원리의 내면화-쓰기 활동-고쳐쓰기로 되어 있다. 원리의 교수·학습은 쓰기의 지도 내용 중 하나의 원리를 교수·학습하게 된다. 프로그램에서 이를 구현하는 방법은 단순히 원리를 제시하는 것이 아니라 문제의 풀이나 그밖의 다양한 방법으로 학습하게 하여 자연스럽게 원리를 학습하게 하도록 구안하였다. 원리의 내면화에서는 간단한 활동을 통하여 원리를 좀더 명확하게 익히도록 했으며 쓰기 활동에서는 원리를 이용하여 한 편의 글을 써 보도록 했다.

프로그램은 1일 1회용 프로그램으로 구안되었으며, 3개의 단위 프로그램이 모여서 전체적으로 하나의 원리에 의한 쓰기 학습이 이루어지도록 구안되었다. 하나의 원리에 대한 학습을 3개의 단위 프로그램으로 나눈 것은 학습 프로그램이라는 성격을 고려한 것이다. 즉, 쓰기는 하나의 과제에 대해 쓰고자 할 때 상당히 많은 시간이 필요하기 때문에 하나의 원리를 하나의 프로그램으로 작성하면 학생들에게 부담을 너무 많이 주게 되고, 그 결과 학생들이 쓰기에 대하여 어렵게 생각하고 흥미를 잃게 될 우려가 있다. 이런 점을 고려하여 하루에 짧은 시간에 할 수 있는 분량을 생각하여 3개의 단위 프로그램으로 나누어 작성했다.

3개의 프로그램 각각은 하나의 독립된 구조를 갖고 있으면서 전체적으로는 쓰기 학

습이 이루어지는 과정에 따라 작성되었다. 즉, 하나의 프로그램은 원리의 학습에서 원리의 적용 그리고 자기가 한 활동을 검토해 보는 단계로 되어 있다. 또한 3개의 프로그램은 쓰기 학습 모형의 과정에 따라 첫 프로그램은 과제에 대한 인식과 학습 동기의 유발과 쓰기 원리를 학습하는 단계, 두번째 프로그램은 학습한 원리를 적용하여 내면화하는 단계, 마지막 프로그램은 하나의 글을 써보는 단계와 고쳐쓰는 단계에 중점이 놓이도록 했다.

4. 예시 프로그램의 적용

본 연구진이 설정한 교수-학습 모형에 터한 쓰기 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 2~4주 동안의 소규모 실험을 실시하였다. 본 실험의 절차를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

- ① 현장 적용 관련 교사들의 오리엔테이션 및 관련 사항 협의
- ② 사전 검사 실시
- ③ 실험 자료 투입
- ④ 사후 검사 실시

프로그램의 현장 적용을 실험 대상, 기간, 자료, 검사 도구 및 평가기준, 적용 결과로 나누어 살펴보도록 한다.

가. 대상

국민 학교는 도시 지역 학교로는 전라북도 전주시 완산구에 소재한 화산 국민 학교를 대상으로 하였으며, 면(面) 지역으로는 전라북도 완주군 이성면에 소재한 이성 국민 학교를 대상으로 하였다. 화산 국민 학교의 경우 6학년에서 무선 표집하여 실험반 2개반(6학년 5반과 6반), 통제반 2개반(6학년 7반과 12반)을 운영하였다. 이성 국민 학교의 경우 6학년이 한 개 반(학생수가 17명)뿐이어서 실험반만 운영하였다.¹⁾

1) 이성 국민 학교를 택한 이유는 농촌 지역에 위치한 학교와 도시 지역의 학교 간의 차이가 많이 난다고 가정했기 때문이다. 프로그램의 보편성을 획득하기 위해서는 농촌 지역의 소인수 학급에 프로그램을 투입해서 학생들의 반응과 결과를 살펴보는 것도 의미 있는 일이라고 생각된다.

중학교는 서울에 소재한 서울대학교 사범대학 부속 여자중학교 1학년을 대상으로 하였다. 중학교의 경우 프로그램의 효과에 대한 검증을 수행하지 않고, 예시 프로그램을 학습하는 것을 관찰하고 교사들의 의견을 청취하는 것으로 대신하였다.

나. 기간

국민 학교에서는 92년 9월 28일부터 10월 24일까지 4주간 아침 자율 학습 시간을 이용하여 예시 프로그램을 투입하였다.

중학교는 국어 교과서 체제가 국민 학교와 다르기 때문에 국어 교과 시간을 이용하여 쓰기 영역의 두 단원(2주분)에 관계되는 예시 프로그램을 투입하였다.

다. 자료

실험반은 직접 교수법과 책임 이양 모델에 바탕을 둔 본 연구진의 교수·학습 모형에 의한 쓰기 프로그램을 투입하였고, 통제반은 전통적인 과제 제시형으로 된 쓰기 프로그램을 투입하였다(부록 참조).

본 연구에서의 쓰기 프로그램은 가능한 한 교사의 도움을 받지 않고 학생들이 스스로 하는 것을 원칙으로 하였기 때문에 교사들에게는 실험 지침만 주고 교사용 자료를 별도로 제작하지 않았다.

라. 검사 도구 및 평가 기준

전주 화산 국민 학교에 투입한 프로그램의 효과를 검증하기 위한 사전 사후 검사지의 유형은 동일하다. 사전·사후 검사 모두는 예시 프로그램과 관련지어 설득하는 글 쓰기, 이야기 만들기, 묘사하는 글 쓰기, 보고하는 글 쓰기 각각에 대하여 1문항씩 총 4문항으로 구성되었다(부록 참조).

검사의 평가 기준은 각 유형의 글 쓰기 각각에 대하여 목적어의 부합성, 내용의 풍부성, 조직의 논리성 그리고 표현의 정확성의 4가지로 하였다. 그리고 각각의 기준에 대하여 상·중·하의 세 등급으로 평가하였다.

5. 적용 결과 및 해석

가. 관찰 및 면담 결과

본 연구의 예시 프로그램의 현장 적용에 대한 관찰 및 면담의 결과는 대체로 긍정적이었다.

교사들은 작문 지도에 도움이 될 수 있는 프로그램의 필요성을 역설하였으며, 작문 지도 방법에 대하여 많은 어려움을 겪는 상황에서, 본 예시 프로그램의 체계화된 지도 방법에 긍정적인 반응을 보였다. 그리고 학생들의 학습 활동을 관찰한 결과 학생들은 본 예시 프로그램에서 제시한 절차에 따라 진지한 학습을 수행하였다. 이것은 예시 프로그램이 학습 목표를 구체화하고 학습 활동에 대하여 구체적인 안내를 해 주었기 때문으로 보인다.

본 예시 프로그램에 대하여 몇 가지 문제점도 지적되었다. 먼저 학습해야 할 내용이 시간에 비해 과다하다는 의견이 많았다. 그리고 쓰기 학습 프로그램이 자율 학습용 프로그램을 지향한다면 학생들의 흥미를 유발하기 위하여 삽화를 이용한다는지 그밖의 다양한 기법들을 이용하여야 할 것이라는 지적도 있었다. 예시 프로그램의 경우 일률적인 구성 방식과 내용 제시 방식으로 인해 학생들이 쉽게 싫증을 느낄 것이라는 우려도 지적되었다. 중학교의 경우 학습의 난이도 문제가 지적되었다. 이는 교과서의 내용 체계를 따르는 데에서 기인하는 문제이긴 하지만 프로그램이 쉽고 재미있어야 한다는 데에는 의견을 같이 하였다.

나. 예시 프로그램의 효과 검증 결과

본 연구의 모형에 입각한 프로그램의 적용 효과를 검증하기 위하여 사전, 사후 검사를 실시하였다. 각 검사는 공히 4가지 유형의 과제로 구성하였고, 각각의 과제에서 ‘글을 쓰는 목적에의 부합성’, ‘내용의 풍부성’, ‘조직의 논리성’, ‘표현의 정확성’의 4가지 측면을 상(3), 중(2), 하(1)로 분석하였다.

본 연구에서는 프로그램의 효과가 과제에 따라 그리고 위의 4가지 작문 능력 구성요인에 따라 어떻게 달리 나타나는지를 알아보기 위하여 사전, 사후 검사의 결과를 분할-소구획 요인 설계(SPF 2-2·4 디자인)를 사용하여 분석하였다. 이 설계에서 구

획간 변인(between block)은 집단이고, 구획 내 변인(within block)은 시간(사전, 사후)과 과제의 유형이다.

1) 글을 쓰는 목적에의 부합성

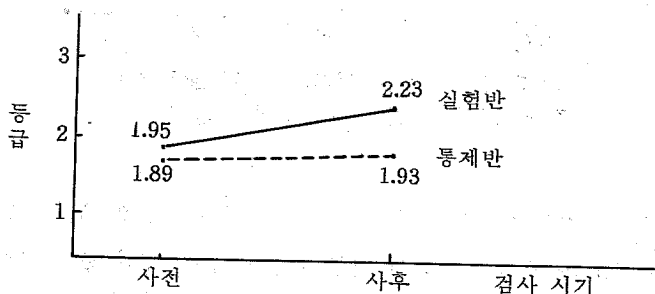
집단별, 과제별로 글을 쓰는 목적에의 부합성에 관한 사전 사후 검사를 분석한 결과는 다음과 같다. 각 표에서의 수치는 부합성의 정도를 의미한다. 1점은 부합성의 정도가 매우 낮은 경우이고, 2점은 부합성의 정도가 중간이며, 3점은 부합성의 정도가 매우 높은 경우를 나타낸다(이하 동일함). 결과는 다음 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 집단별 · 과제별 '목적'에의 부합성에 관한 사전 사후 검사 결과
(1-하, 2-중, 3-상)

		과제 1		과제 2		과제 3		과제 4		계	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험반	M	2.08	2.43	1.93	2.20	1.98	2.05	1.80	2.23	1.95	2.23
	SD	0.58	0.60	0.53	0.62	0.42	0.67	0.62	0.70	0.55	0.66
통제반	M	2.11	2.14	1.84	1.91	1.81	1.18	1.81	1.95	1.89	1.93
	SD	0.56	0.65	0.62	0.60	0.52	0.52	0.64	0.69	0.60	0.66

가) 집단과 시간의 상호 작용 효과

글을 쓰는 목적에의 부합성에 관한 집단과 시간 사이의 상호 작용 효과를 분석한 결과 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다.($F=7.29$, $p=.0073$) 즉, 시간에 따른 집단간의 변화 양상이 서로 달랐다.



[그림Ⅲ-4] 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

[그림Ⅲ-4]에서 알 수 있듯이 통제반의 경우는 시간에 따른 변화의 양상이 완만하

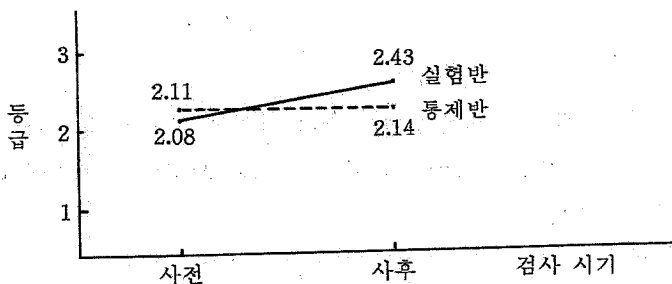
게 상승하고 있으나, 실험반의 경우는 그 변화의 폭이 통제반보다 크다. 이러한 상호 작용의 결과는 프로그램의 적용을 받은 집단은 프로그램의 적용을 받지 않은 집단보다 목적에 맞게 글을 쓸 수 있는 능력이 의미있게 큰 차이로 신장되었음을 보여준다.

나) 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과

목적에의 부합성에 관한 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과는 유의미하지 않았다. ($F=0.59$, $p=.6223$) 즉 직접 교수 방법에 의한 프로그램의 적용을 받은 학생 집단과 프로그램의 적용을 받지 않은 학생 집단 사이에서, 목적에 맞게 글을 쓰는 능력의 변화가 과제 즉 글의 양식에 따라 의미 있는 차이를 보이지 않는다. 이것은 각 과제 모두에서 유사한 효과를 보였음을 의미한다.

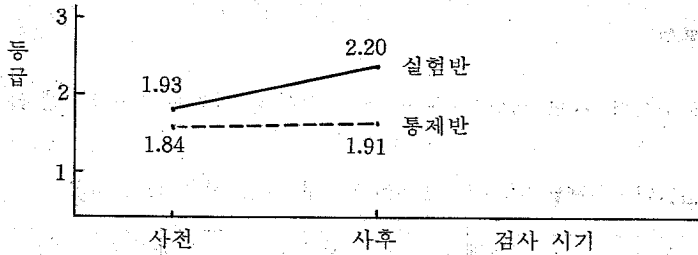
각 과제별로 집단과 시간의 상호 작용 효과를 보면 다음과 같다.

○ 과제 1의 경우 : 설득적인 글 쓰기 과제에서는 집단과 시간의 상호 작용 효과가 의미 있게 분석되었다. ($F=11.14$, $p=.0010$) 직접 교수 방법에 의한 작문 지도가 설득적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 보다 효과적이었음을 알 수 있다. 상호 작용의 양상은 [그림Ⅲ-5]와 같다.



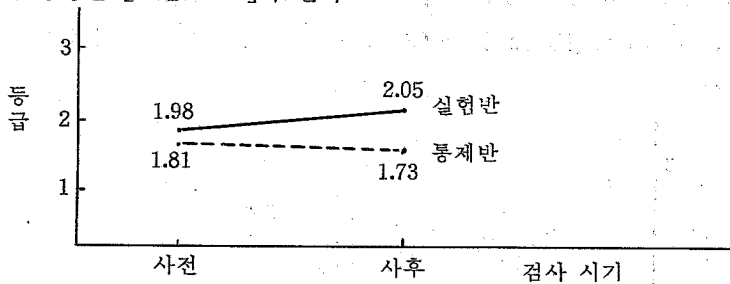
[그림Ⅲ-5] 설득적인 글 쓰기에서 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 2의 경우 : 이야기 글 쓰기 과제에 대한 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미가 있었다. ($F=4.29$, $p=.0398$) 따라서 직접 교수 방법에 의한 작문 지도가 이야기다운 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 보다 효과적임을 알 수 있다. 상호 작용의 양상은 [그림Ⅲ-6]과 같다.



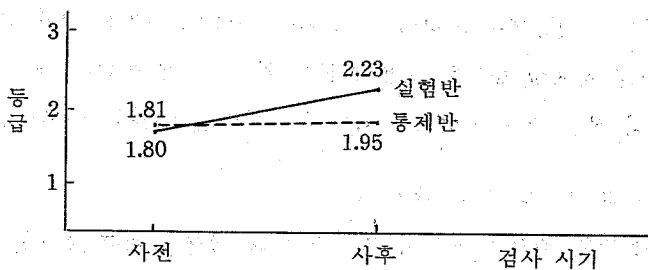
[그림Ⅲ-6] 이야기 글 쓰기에서 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 3의 경우 : 묘사적인 글 쓰기에서의 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=2.34, p=.1280$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 묘사적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과의 차이가 없음을 말한다. 상호 작용의 양상은 [그림Ⅲ-7]과 같다.



[그림Ⅲ-7] 묘사적인 글 쓰기에서 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 4의 경우 : 보고적인 글 쓰기 과제에서의 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되었다. ($F=6.26, p=.0132$) 이것은 직접 지도 방법이 보고적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 보다 효과적임을 말하는 것으로 볼 수 있다. 상호 작용의 양상은 [그림Ⅲ-8]과 같다.



[그림Ⅲ-8] 보고적인 글 쓰기에서 목적에의 부합성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

2) 내용의 풍부성

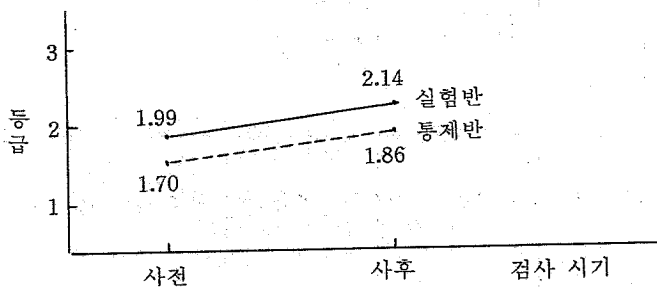
작문 내용의 풍부성에 관한 집단별 사전 사후 검사의 결과는 다음과 같다.

〈표Ⅲ-2〉 집단별·과제별 '내용'의 풍부성에 관한 사전 사후 검사 결과

		과제 1		과제 2		과제 3		과제 4		계	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험	M	2.03	2.24	2.04	2.11	1.95	2.14	1.93	2.09	1.99	2.14
	SD	0.56	0.67	0.57	0.64	0.54	0.60	0.55	0.64	0.56	0.64
통제	M	1.82	1.85	1.82	1.81	1.59	1.77	1.59	1.82	1.70	1.86
	SD	0.64	0.40	0.69	0.69	0.58	0.60	0.60	0.64	0.63	0.64

가) 집단과 시간의 상호 작용 효과

시간에 따라 집단간의 변화 양상이 달리 나타나는지의 여부를 분석한 결과, 의미 있게 달리 나타나지 않았다. ($F=0.00$, $p=.9886$) 즉, 집단과 시간 사이에 의미 있는 상호작용 효과가 없었다.



[그림Ⅲ-9] 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

[그림Ⅲ-9]에서 알 수 있듯이 실험반 통제반 공히 시간에 따른 변화의 양상이 유사하다. 상승의 폭이 통제반에서 오히려 더 크게 나타났다. 이러한 상호 작용의 결과는 일반적으로 학생들로 하여금 풍부한 내용의 글을 쓸 수 있게 하는 데에는 과제 제시의 유형과 직접 교수의 작문 지도 방법이 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있게 한다.

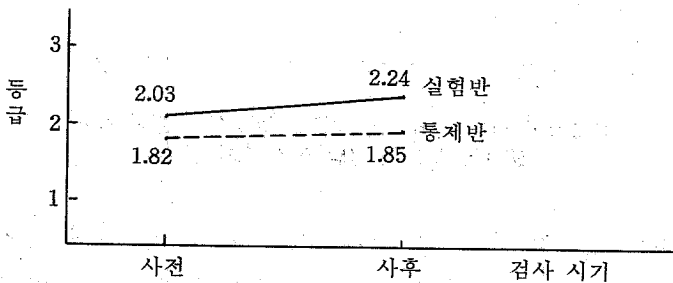
나) 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과

내용의 풍부성에 관한 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과는 통계적으로 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.39$, $p=.7590$) 즉 직접 교수 방법에 의한 프로그램의 적용을

받은 학생 집단과 프로그램의 적용을 받지 않은 학생 집단 사이에서, 내용이 풍부하고 상세하게 글을 쓰는 능력의 변화가 과제 즉 글의 양식에 따라 의미 있는 차이를 보이지 않는다. 이것은 각 과제 모두에서 유사한 효과를 보였음을 의미한다.

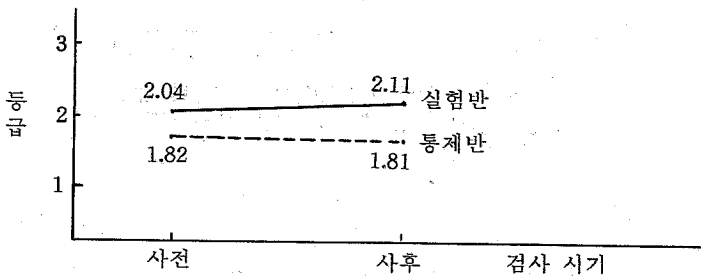
각 과제별로 집단과 시간의 상호 작용 효과를 보면 다음과 같다

○ 과제 1의 경우 : 설득적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에서는 집단과 시간의 상호 작용 효과가 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.05$, $p=.8228$) [그림Ⅲ-10]을 살펴보면, 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형의 작문 지도가 설득적인 글 쓰기에서 풍부한 내용을 생산할 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다.



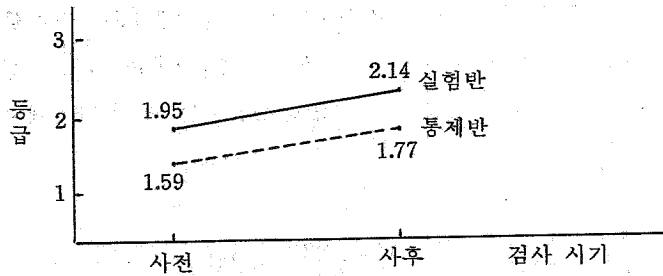
[그림Ⅲ-10] 설득적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 2의 경우 : 이야기 글 쓰기 과제에서의 내용의 풍부성에 관한 집단과 시간 사이에 의미 있는 상호 작용 효과가 분석되지 않았다. ($F=0.65$, $p=.4223$) 이를 통해 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형의 작문 지도가 이야기 글 쓰기에서 풍부한 내용을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다. 두 집단의 변화 양상은 [그림Ⅲ-11]과 같다.



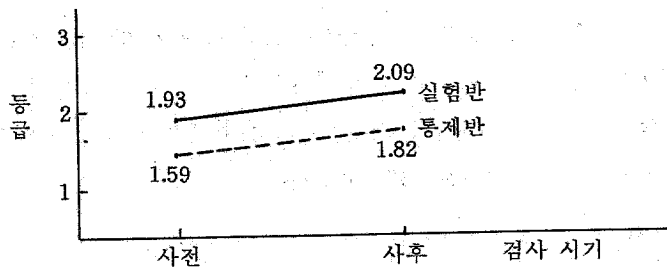
[그림Ⅲ-11] 이야기 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 3의 경우 : 묘사적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단과 시간 사이에 의미 있는 상호 작용 효과가 분석되지 않았다. ($F=0.02$, $p=.8748$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 묘사적인 글의 풍부한 내용을 생산할 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과의 차이가 없음을 말한다. 두 집단의 변화 양상은 [그림Ⅲ-12]와 같다.



[그림Ⅲ-12] 묘사적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제4의 경우 : 보고적인 글 쓰기 과제에서도 내용의 풍부성에 관한 집단과 시간 사이에 의미 있는 상호 작용 효과가 분석되지 않았다. ($F=0.69$, $p=.4069$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형 지도 방법이 풍부한 내용의 보고적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 말하는 것으로 볼 수 있다.



[그림Ⅲ-13] 보고적인 글 쓰기에서의 내용의 풍부성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

3) 글 조직의 논리성

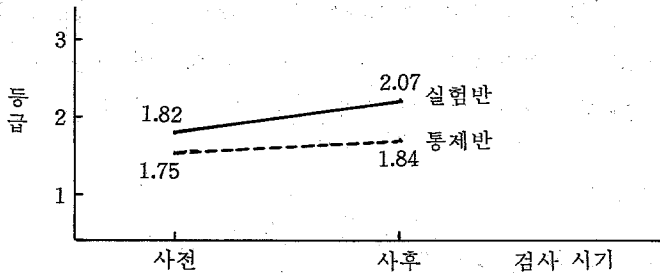
집단별, 과제별로 글의 조직에 관한 사전 사후 검사에서의 등급을 분석한 결과는 <표Ⅲ-3>과 같다.

〈표Ⅲ-3〉 집단별·과제별 ‘조직’의 논리성에 관한 사전 사후 검사 결과

		과제 1		과제 2		과제 3		과제 4		계	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험 반	M	1.86	2.13	2.04	2.15	1.63	1.98	1.75	2.04	1.82	2.07
	SD	0.67	0.70	0.61	0.65	0.69	0.65	0.66	0.68	0.67	0.67
통제 반	M	1.84	1.91	1.97	2.02	1.45	1.67	1.74	1.75	1.75	1.84
	SD	0.62	0.69	0.60	0.52	0.68	0.60	0.65	0.61	0.66	0.62

가) 집단과 시간의 상호 작용 효과

시간에 따른 집단간의 변화 양상이 달리 나타나는지의 여부를 분석한 결과, 유의 있는 상호 작용 효과가 나타나지 않았다. ($F=2.87, p=.0914$)



[그림Ⅲ-14] 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

[그림Ⅲ-14]에서 알 수 있듯이 통제반의 경우는 사후 검사에서 약간의 향상을 보이고 있고, 실험반의 경우는 그 향상의 폭이 통제반보다 크다. 이러한 결과를 통해 일반적으로 과제 제시의 유형보다 직접 교수의 작문 지도 방법이 논리적인 조직을 갖춘 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 비교적 더 효과가 있다고 볼 수 있지만 그 차이가 뚜렷이 드러나지는 않는다.

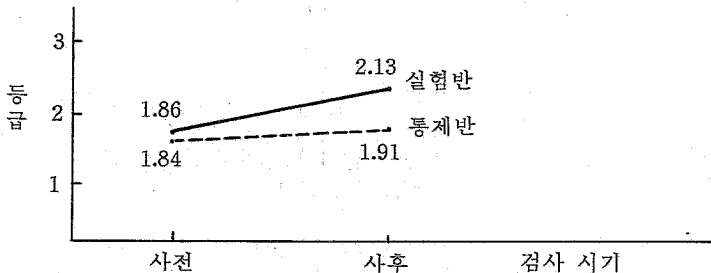
다만 이야기 글의 경우가 이러한 일반적인 경향과 어긋나지만, 이것은 이야기 글의 특수성에 기인하는 것으로 볼 수 있다. 학생들은 이야기 구조에 대하여 잘 확립된 스키마를 지니고 있기 때문에 특정 교수 방법의 차이에 영향을 받지 않았기 때문으로 보인다.

나) 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과

조직의 논리성에 관한 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.84$, $p=.4725$) 즉 직접 교수 방법에 의한 프로그램의 적용을 받은 학생 집단과 프로그램의 적용을 받지 않은 학생 집단 사이에서, 논리적으로 조직된 글을 쓰는 능력의 변화가 과제 즉 글의 양식에 따라 의미 있는 차이를 보이지 않는다. 이것은 각 과제 모두에서 유사한 효과를 보였음을 의미한다.

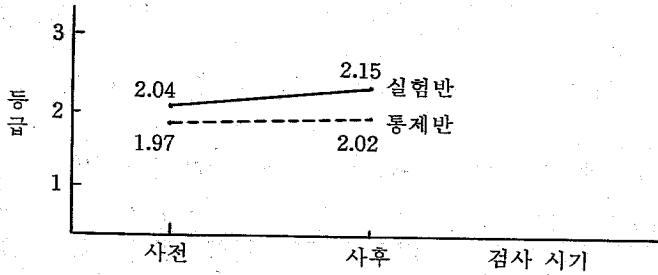
각 과제별로 집단과 시간의 상호 작용 효과를 보면 다음과 같다.

○ 과제 1의 경우 : 설득적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에서는 집단과 시간의 상호 작용 효과가 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=3.69$, $p=.0562$) 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형이 설득적인 글 쓰기에서 논리적으로 조직된 글을 생산할 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다. 그러나 변화의 폭에 있어서는 실험반이 통제반보다 더 크다. 직접 교수 방법이 과제 제시형보다는 설득적인 글의 조직 능력을 신장시키는 데 상대적으로 효과가 있음을 알 수 있다.



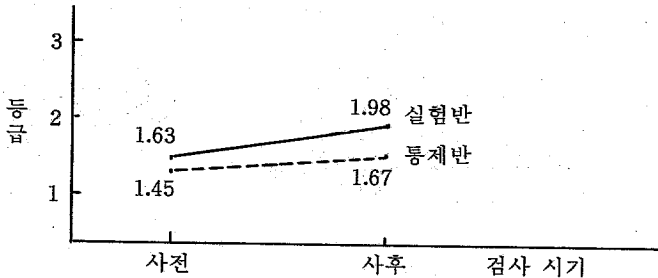
[그림 Ⅲ-15] 설득적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 2의 경우 : 이야기 글 쓰기 과제에서의 조직의 논리성에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.33$, $p=.5674$) 따라서 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형 작문 지도 방법이 이야기 글 쓰기에서 논리적으로 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다.



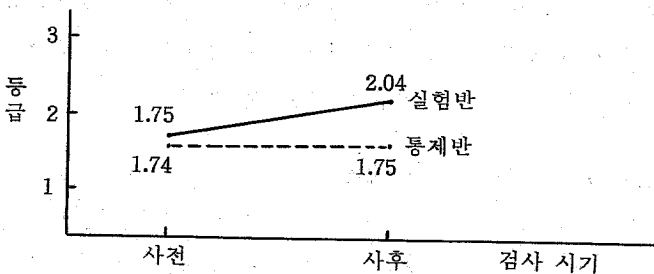
[그림 Ⅲ-16] 이야기 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 3의 경우 : 묘사적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=1.52, p=.2195$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 묘사적인 글을 논리적으로 조직할 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과의 차이가 없음을 말한다.



[그림 Ⅲ-17] 묘사적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 4의 경우 : 보고적인 글 쓰기 과제에서의 조직의 논리성에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되었다. ($F=7.58, p=.0065$) 이것은 직접 지도 방법이 과제 제시형보다 보고적인 글에서 논리적으로 조직된 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 더 효과적이라는 것을 알 수 있게 한다.



[그림 Ⅲ-18] 보고적인 글 쓰기에서의 조직의 논리성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

4) 표현의 정확성

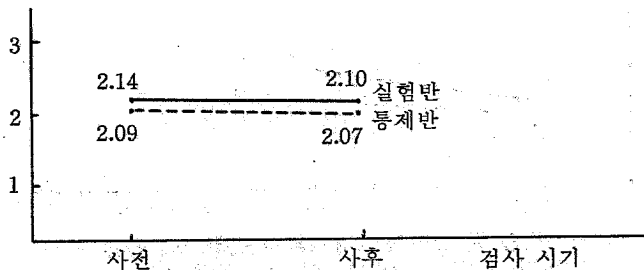
집단별·과제별로 표현의 정확성에 관한 결과는 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 집단별·과제별 '표현'의 정확성에 관한 사전 사후 검사 결과

		과제 1		과제 2		과제 3		과제 4		계	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험 반	M	2.18	2.20	2.14	2.10	2.15	2.07	2.08	2.07	2.14	2.10
	SD	0.57	0.70	0.60	0.65	0.55	0.68	0.56	0.61	0.57	0.66
통제 반	M	2.20	2.16	2.08	2.09	2.06	2.02	2.00	1.97	2.09	2.07
	SD	0.66	0.60	0.59	0.64	0.65	0.64	0.61	0.61	0.63	0.63

가) 집단과 시간의 상호 작용 효과

표현의 정확성에 있어서 검사 시기에 따른 변화의 양상이 집단간에 달리 나타나지 않는다. 즉, 집단과 시간 사이에 유의 있는 상호 작용의 효과가 없었다.($F=0.00$, $P=.9496$)



[그림Ⅲ-19] 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

[그림Ⅲ-19]가 보여 주는 바와 같이 표현의 정확성 준거에 대한 각 집단의 변화 양상은 동일하며, 사후 검사 결과가 사전 검사에 비해 결과의 상승이 전혀 나타나지 않았다. 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시 방법이 학생들의 정확한 표현력 신장에 미치는 방향이 서로 다르지 않으며, 두 가지 작문 지도 방법이 공히 학생들의 정확한 표현 능력을 신장시키는 데는 효과가 없음을 말하는 것이다.

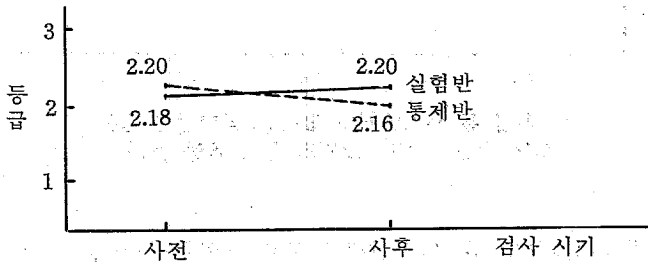
나) 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과

표현의 정확성에 관한 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다.($F=0.49$, $p=.6917$) 즉 직접 교수 방법에 의한 프로그램의 적용을 받은 학생

집단과 프로그램의 적용을 받지 않은 학생 집단 사이에서, 정확한 표현의 글을 쓰는 능력의 변화가 과제 즉 글의 양식에 따라 의미 있는 차이를 보이지 않는다. 이것은 각 과제 모두에서 유사한 효과를 보였음을 의미한다.

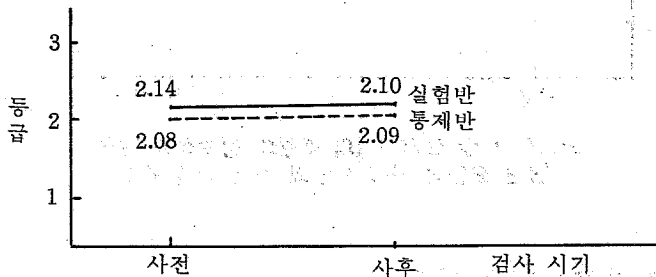
각 과제별로 집단과 시간의 상호 작용 효과를 보면 다음과 같다.

○ 과제 1의 경우 : 설득적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에서는 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.48$, $p=.4889$) 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형의 작문 지도가 설득적인 글 쓰기에서 정확한 표현의 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다.



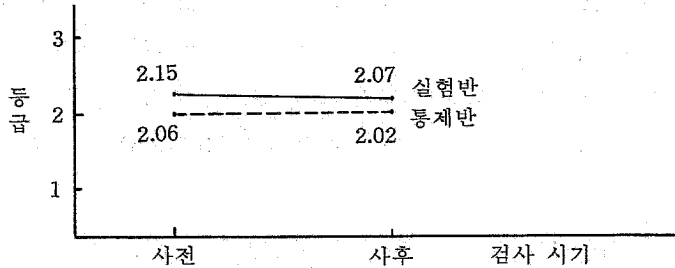
[그림 Ⅲ-20] 설득적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 2의 경우 : 이야기 글 쓰기 과제에서의 표현의 정확성에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과도 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.44$, $p=.5083$) 따라서 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형의 작문 지도가 이야기 글 쓰기에서 정확한 표현의 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다.



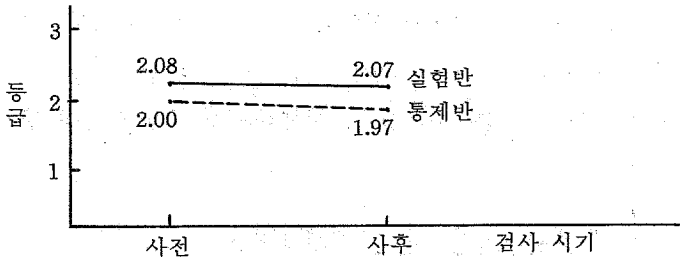
[그림 Ⅲ-21] 이야기 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 3의 경우 : 묘사적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과도 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.40, p=.5289$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 묘사적인 글에서 정확한 표현의 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 말한다.



[그림 Ⅲ-22] 묘사적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 4의 경우 : 보고적인 글 쓰기 과제에서의 표현의 정확성에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과도 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.07, p=.7886$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 보고적인 글에서 정확한 표현의 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없다는 것을 말한다.



[그림 Ⅲ-23] 보고적인 글 쓰기에서의 표현의 정확성에 관한 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

5) 목적 · 내용 · 조직 · 표현의 종합

집단별 · 과제별로 목적 · 내용 · 조직 · 표현에 대한 평가 결과를 종합한 것은 <표 Ⅲ-5>와 같다.

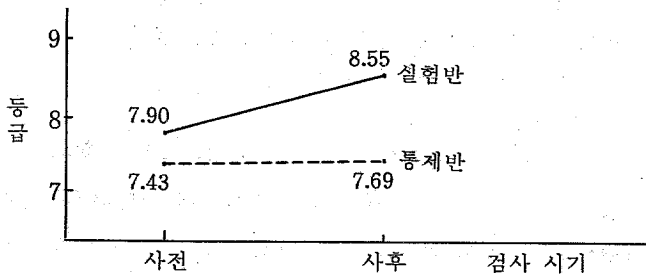
〈표Ⅲ-5〉

집단별·과제별 사전 사후 검사 결과

		과제 1		과제 2		과제 3		과제 4		계	
		사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후
실험	M	8.15	9.00	8.16	8.55	7.71	8.24	7.57	8.42	7.90	8.55
	SD	1.80	2.27	1.82	2.12	1.59	2.18	1.73	2.13	1.75	2.19
통제	M	7.98	8.25	7.70	7.83	6.91	7.19	7.14	7.49	7.43	7.69
	SD	1.84	1.94	2.00	1.98	1.84	2.07	1.96	2.13	1.95	2.06

가) 집단과 시간의 상호 작용 효과

시간에 따른 집단간의 변화 양상이 다른지의 여부를 알아보기 위해 시간과 집단간의 상호 작용 효과를 분석한 결과 유의미한 효과가 없는 것으로 나타났다. ($F=1.34$, $p=.2475$)



[그림Ⅲ-24] 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

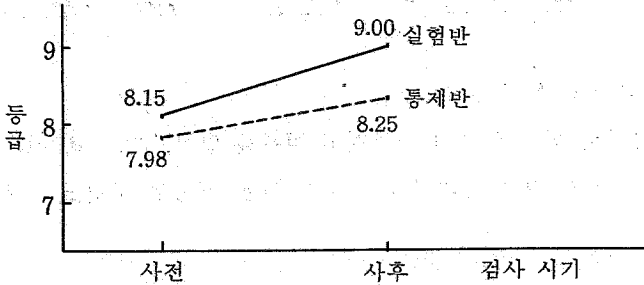
[그림Ⅲ-24]에서 알 수 있듯이 통제반의 경우는 시간에 따른 변화의 양상이 완만한 상승을 보이나, 실험반의 경우는 그 상승의 폭이 통제반보다 크다. 이러한 결과를 통해 대체로 과제 제시형의 지도보다 직접 교수의 작문 지도 방법이 작문 능력을 신장시키는 데 비교적 효과적이라는 것을 짐작할 수 있다.

나) 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과

목적, 내용, 조직, 표현의 준거에 관한 집단과 시간과 과제의 상호 작용 효과는 유의미하게 분석되지 않았다. ($F=0.38$, $p=.7649$) 즉 직접 교수 방법에 의한 프로그램의 적용을 받은 학생 집단과 프로그램의 적용을 받지 않은 학생 집단 사이에서, 네 가지 준거에 일치하는 글을 쓰는 능력의 변화가 과제 즉 글의 양식에 따라 의미 있는 차이를 보이지 않는다. 이것은 각 과제 모두에서 유사한 효과를 보였음을 의미한다.

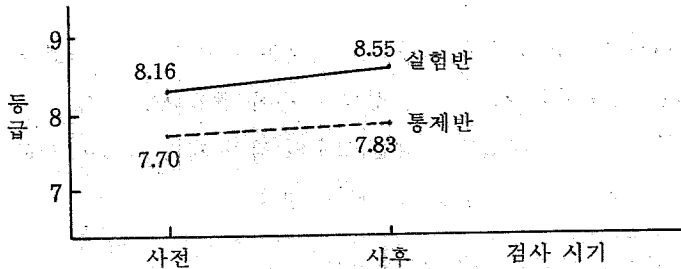
각 과제별로 집단과 시간의 상호 작용 효과를 보면 다음과 같다.

○ 과제 1의 경우 : 설득적인 글 쓰기에서 네 가지 준거에 일치하는 글을 쓸 수 있는 능력의 변화가 집단에 따라 달리 나타났다. 즉 의미 있는 상호 작용 효과가 있었다. ($F=5.32, p=.0222$) 직접 교수 방법에 의한 작문 지도가 과제 제시형의 작문 지도보다 설득적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 더 효과적이라는 것을 알 수 있다.



[그림 Ⅲ-25] 설득적인 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

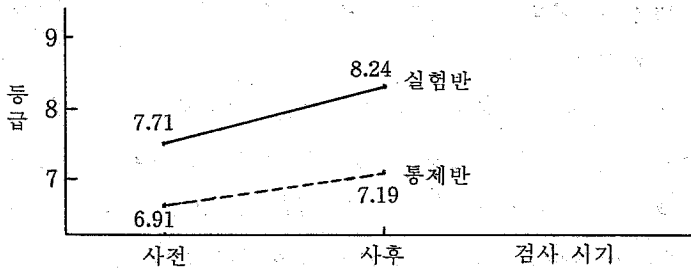
○ 과제 2의 경우 : 이야기 글 쓰기 과제에서의 목적, 내용, 조직, 표현의 네 가지 준거에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과는 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=1.21, p=.2730$) 따라서 직접 교수 방법에 의한 작문 지도와 과제 제시형의 작문 지도가 이야기 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없음을 알 수 있다.



[그림 Ⅲ-26] 이야기 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

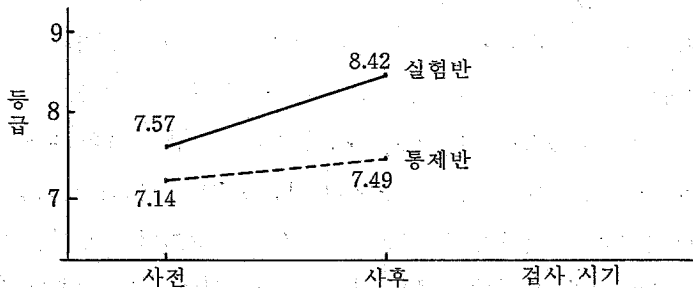
○ 과제 3의 경우 : 묘사적인 글 쓰기에서의 목적, 내용, 조직, 표현의 네 가지 준거에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과도 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=0.94, p=.3330$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 묘사적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신

장시키는 데 효과의 차이가 없음을 말한다.



[그림 Ⅲ-27] 묘사적인 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

○ 과제 4의 경우 : 보고적인 글 쓰기 과제에서의 목적, 내용, 조직, 표현의 네 가지 준거에 관한 집단과 시간의 상호 작용 효과도 의미 있게 분석되지 않았다. ($F=3.23$, $p=.0739$) 이것은 직접 지도 방법과 과제 제시형의 방법이 보고적인 글을 쓸 수 있는 능력을 신장시키는 데 효과면에서 차이가 없다는 것을 말한다.



[그림 Ⅲ-28] 보고적인 글 쓰기에서의 집단 요인과 시간 요인의 상호 작용 효과

6) 요약

지금까지 살펴본 실험의 결과를 종합하면, 직접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 단순히 과제만을 제시하는 작문 지도 방법보다 더 효과적이라고 말할 수 있다. 이러한 결론은 앞으로의 작문 지도 방식에 시사하는 바가 크다. 물론 더 엄밀하고 장기간의 실험 연구들에 의해 검증되고 일반화되어야 하겠지만, ‘작문을 가르치지 않는’ 과제 제시형의 작문 지도법은 학생들의 전반적인 작문 능력의 신장에 큰 역할을 할 수 없으

로, 작문을 직접 가르치는 직접 교수 방식의 작문 지도가 이루어져야 할 것이다.

실험의 결과를 ‘작문 유형’과 ‘작문 능력의 구성 요인’의 두 가지 측면에서 좀더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 작문의 유형과 관련하여 직접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 과제 제시형의 작문 지도 방법보다 전체적으로 더 효과가 있었다. 뚜렷한 효과의 차이를 보이지 않은 작문 유형은 묘사적인 글과 이야기 글이었다. 이것은 묘사적인 글 쓰기가 국민 학교 6학년에게는 습득하기 어려운 유형의 글 쓰기이며, 동시에 실험 설계상의 문제로 사전 검사와 사후 검사의 과제 유형이 다른 때문인 것으로 보인다. 그리고 이야기 글의 경우에는 대부분의 학생들이 이야기 구조에 이미 상당히 익숙해 있었기 때문인 것으로 보인다.

작문 능력의 구성 요소와 관련하여서도 직접 교수법에 의한 교수 방법이 과제 제시형보다 더 효과가 있었다. 특히 효과의 차이를 보이는 것은 목적에 부합하는 글 쓰기와 논리적인 조직 능력이었다. 그러나 정확한 표현을 할 수 있는 능력을 신장시키는 측면에서는 두 교수 방법이 모두 특별한 기여를 하지 못했다. 그리고 내용의 풍부성에 관해서는 단순히 과제만을 제시하는 작문 지도 방법도 효과가 있었다.

본 연구의 결과로 작문에 대한 직접 지도 프로그램은 다음과 같은 점이 보완되어야 할 필요가 있음을 알 수 있었다. 즉 학생들로 하여금 풍부한 내용의 작문을 할 수 있는 능력을 신장시키기 위해서나, 정확한 표현의 작문을 할 수 있는 능력을 신장시키기 위해서는 그러한 능력을 신장시킬 수 있는 직접 지도의 방법이 보완되어야 한다는 것이다. 이를 위해서는 먼저 이러한 능력을 신장시킬 수 있는 지도 내용의 추출과 지도 방법의 확립이 선행되어야 할 것이다.

IV. 요약 및 제언

본 연구는 크게 두 부분으로 구성된다. 하나는 작문의 특성, 작문의 과정, 작문의 발달 단계, 작문 지도의 내용, 작문 지도의 방법 등과 관련된 이론 연구이며, 다른 하나는 이론에 바탕을 둔 프로그램을 현장에 적용하여 그 결과를 통해 프로그램의 효과를 검증해 보는 것이다.

본 연구는 작문 교육과 관련하여 그 이론적 기초를 마련하고, 효과적인 프로그램을 개발하여 학생들의 쓰기 능력의 신장에 도움을 주고자 하는 데 목적이 있다. 이러한 목적으로 본 연구는 2개년에 걸쳐서 쓰기 및 쓰기 지도에 대한 이론적 연구와 함께 현장이나 학생들에게 유용한 프로그램의 개발을 핵심으로 한다.

이론적 연구와 프로그램의 현장 적용을 중심으로 한 1차 년도 연구의 요약과, 1차 년도의 연구를 바탕으로 2차 년도에 실시할 연구의 방향과 제언은 다음과 같다.

1. 연구의 요약

가. 이론 연구

작문은 이송의 은유처럼 단순한 과정이 아니라 여러 요인들의 복합적인 과정이다. 작문은 필자의 장기 기억과 관련된 지식, 글을 쓰는 필자의 창조적 사고 과정, 의사 소통 행위로서의 필자와 독자의 상황 등이 복합적으로 작용하는 복합적인 사고 과정이다.

작문의 발달 단계의 처음은 단순 연상적 작문 단계로 필자가 머릿속에 떠오르는 생각을 그대로 문자 언어로 옮겨 적는 단계이다. 언어 수행적 작문 단계는 단순 연상적

작문 기능을 가진 필자들이 국어의 어법이나 문제에 충분히 익숙해지게 됨으로써 가능해지는 단계로 맞춤법, 문장 부호, 통사 구조 등을 실제의 작문 과정에서 어려움 없이 수행하는 것을 말한다. 언어 수행적 작문 단계의 다음 단계는 의사 소통적 작문 단계로 필자가 독자를 고려하여 이를 의도적으로 작문의 과정에 반영할 수 있는 능력을 갖춘 단계를 말한다. 통합적 작문 단계는 필자가 예상되는 독자의 입장을 고려함과 동시에 필자 자신이 독자가 되어 독자의 입장을 반영할 수 있게 되는 단계이다. 인식적 작문 단계는 필자가 작문 행위를 함으로써 확산적 사고 및 수렴적 사고를 원활히 할 수 있는 단계를 말한다. 예를 들어 뛰어난 문학 작품은 개인적 의미의 탐색 및 창조이므로 인식적 작문 단계의 소산이라고 볼 수 있다.

작문의 과정 모형에는 연속적 모형과 인지적 모형 그리고 평행 단계적 모형이 있다. 연속적 모형은 전통적인 작문 연구들이 의존한 모델로서 표현의 목적(계획)에서 출발하여 의미, 구절 구조, 단어, 음소/문자의 통로를 거치면서 구체적인 언어로 표현되는 것으로 보는 모형이다. 연속적 모형의 각 단계들은 한 번에 하나씩 처리되는 것으로 보기 때문에 각 정보 처리 단계의 입력과 출력만을 고려하므로 각 단계의 내부에서 일어나는 여러 가지 인지적 작용들을 무시하게 된다. 이에 비해 작문의 인지적 과정 모형은 작문 행위를 일련의 계속되는 단계로 보지 않고, 필자가 작문의 과정에서 적절히 조정하고 통제해야 하는 몇 가지 하위 과정들의 집합으로 본다. 이 모형에서 가장 중심이 되는 부분은 작문의 과정으로 이 과정은 필자가 작문 행위를 하는 동안에 행하게 되는 주요한 사고 과정을 나타낸 것이다. 이 과정은 크게 ‘계획하기’, ‘작성하기’, ‘재고하기’ 과정으로 나뉘어지며, 각 과정은 다시 하위 과정으로 나뉘어진다. 인지적 작문 모형이 선조적은 아니지만 일정하게 정해진 순서를 따르는 것으로 보는 데 반하여 평행적 단계 모형은 언어 표현은 각 단계의 여러 국면들이 동시적인 정보 처리에 의해서 가능한 것으로 본다. 이와 같이 언어 표현의 여러 단계들이 평행적이며 상호 작용적인 역할을 수행함으로써 텍스트의 생산이 가능하게 된다는 입장은 보그랑드의 ‘평행적 단계 모형’으로 대표된다.

학생들이 작문을 하는 동안 미치는 요인으로는 크게 의사 소통 과정상의 요인과 언어의 구조 및 사용상의 제약으로 나누어 볼 수 있다. 먼저 의사 소통상의 제약은 독자는 필자의 글의 내용을 그대로 받아들이는 것이 아니기 때문에 필자는 자신이 본래 의도한 효과를 제대로 달성하기 위해서 자신의 글을 읽을 독자와 관련되는 여러 가지 사

함을 고려해야 한다. 따라서 필자들은 의사 소통에서 필요로 하는 책략적인 목표들을 형성해 주는 원리들을 발견해야 한다. 작문의 과정에 영향을 미치는 언어의 구조 및 사용상의 제약에 대해서는 명확히 밝혀진 바가 없지만 필자들은 글을 쓰는 데 언어의 구조 및 사용에 관하여 어떠한 지식을 가져야 하며 이를 작문의 과정에 활용해야 한다.

작문의 지도 내용을 제시하는 방법에는 여러 가지가 있겠으나, 본 연구에서는 작문의 인지적 과정에 입각하여 작문의 지도 내용을 설정하였다. 즉 작문의 인지적 과정인 아이디어 생산하기, 텍스트 생산하기, 고쳐쓰기의 각 과정을 수행하는 데 필요한 원리나 기능, 책략들이 작문의 지도 내용이 될 수 있다.

작문의 지도 방법에는 전통적인 지도 방법으로 '과제 제시-오류 점검형'과 '방임형'의 두 가지가 있다. 이 두 가지의 작문 지도 방법은 작문을 가르치지 않는다는 공통점이 있다. 최근에 들어 방임형 작문 지도 방법에 대한 이론적인 뒷받침이 제기되었으나, 그 중 상당 부분이 잘못된 전제에서 출발한 것이다. 또한 방임형 작문 지도 방법이 갖는 몇 가지 장점은 여타의 다른 작문 지도 방법에서도 충분히 살릴 수 있는 것이다. 이러한 전통적인 작문 지도 방법이 갖는 약점을 보다 적극적으로 극복하려는 노력은 작문 지도의 내용과 방법을 구조화하려는 방향으로 나타났으며, 이는 직접 교수법으로 구체화되었다.

나. 프로그램의 개발 및 현장 적용에 관한 요약

프로그램은 본 연구진이 직접 교수 모형과 명시적 교수 모형을 결부시켜 설정한 교수 모형과 학습 모형을 바탕으로 구안되었다. 본 연구진의 교수 모형은 작문의 지도와 학습은 교사 중심에서 학생 중심으로 그 활동의 책임이 이양되어야 하며, 작문 수행에 직접적으로 필요한 원리나 방법을 익히고 직접 작문을 수행해야 한다는 생각에 바탕을 두고 있다.

프로그램의 적용은 국민학교에서는 4주간, 중학교에서는 2주간에 걸쳐서 이루어졌는데 국민학교의 결과를 요약하면 다음과 같다.

직접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 단순히 과제만을 제시하는 작문 지도 방법보다 더 효과적이었다. 이를 좀더 구체적으로 살펴보면, 먼저 작문의 유형과 관련하여 직

접 교수법에 의한 작문 지도 방법이 과제 제시형보다 더 효과가 있었다. 효과의 차이를 보이지 않은 작문 유형은 묘사적인 글과 이야기 글이었다. 이것은 묘사적인 글 쓰기가 국민 학교 6학년에게는 습득하기 어려운 유형의 글 쓰기이며, 동시에 실험 설계상의 문제로 사전 검사와 사후 검사의 과제 유형이 다른 때문인 것으로 보인다. 그리고 이야기 글 쓰기에서 효과의 차이가 나타나지 않은 것은 대부분의 학생들이 이야기 글에 대해 잘 조직된 스키마를 가지고 있기 때문으로 보인다. 작문 능력의 구성 요소와 관련하여서도 마찬가지로 직접 교수법에 의한 교수 방법이 과제 제시형보다 더 효과가 있었다. 특히 효과의 차이를 보이는 것은 목적에 부합하는 글 쓰기와 논리적인 조직 능력이었다. 그러나 정확한 표현을 할 수 있는 능력을 신장시키는 측면에서는 두 교수 방법이 모두 특별한 기여를 하지 못했다. 그리고 내용의 풍부성에 관해서는 단순히 과제만을 제시하는 방법도 효과가 있었다.

2. 2차 년도 연구 과제 및 제언

본 연구는 2년에 걸쳐서 작문의 이론에 대한 연구와 프로그램 개발이 수행된다. 프로그램이 유용한 것이 되기 위해서는 튼튼한 이론적 바탕을 갖고 있어야 한다는 점에서 작문의 이론 연구를 1차 년도의 중심 연구 과제로 설정했다. 그리고 2차 년도의 프로그램 개발을 위한 기초 자료를 조사하기 위해 간단한 쓰기 프로그램을 현장에 적용해 보았다. 그러나 시간상의 이유나 자료의 부족 등으로 충분한 연구가 이루어지지 못했다. 1차 년도의 연구 결과를 바탕으로 2차 년도의 연구에서 보완해야 할 점들을 밝히 2차 년도의 연구에 참고로 삼으려 한다.

가. 2차 년도 연구의 과제

먼저 1차 년도의 연구에서 작문의 이론 연구가 미진한 부분들이 많다. 작문에 영향을 미치는 제약이나 작문의 지도 내용과 방법 등에 대해서 좀더 폭넓은 연구와 자료들을 바탕으로 논의되어야 하고 구체화되어야 할 것이다. 따라서 2차 년도의 연구에서는 프로그램 개발에 주력하면서 한편으로는 작문의 이론에도 지속적인 관심을 보여 작문

이론의 체계적인 정리 및 이론 수립에 노력할 것이다.

다음 프로그램의 성격을 더욱 분명히 해야 할 것이다. 본 연구진이 개발한 프로그램은 자율 학습이 가능한 프로그램으로서는 상세화, 흥미 유발이라는 측면에서 부족한 점이 많고, 학교에서 보조 자료로 이용하는 데에도 프로그램 자체의 면뿐만 아니라 외적인 여러 어려움이 예상되므로 이런 점들을 충분히 고려하여 본 프로그램을 개발할 때에는 그 성격을 분명히 해야 할 것이다.

1차 년도에 개발한 프로그램의 성격이 본격적인 프로그램이 아닌 예시 프로그램이지만 그 제시 방법이 단순하고 일률적이라는 현장 교사들의 지적이 있었다. 따라서 2차 년도의 프로그램 개발에서는 다양한 기법들이 동원되어야 할 것이다. 아울러 작문의 과정 중 어느 과정의 기능을 신장시키기 위해서는 어떤 방법이 가장 적절한지에 대한 연구를 검토하여 우리 나라 학생들의 작문 실정에 맞도록 변형시키는 작업들도 고려되어야 할 것이다.

나. 제언

작문에 관한 한 우리 나라의 연구들은 매우 초보적인 수준에 머물고 있다고 해도 과언이 아니다. 본 연구진이 수행하고 있는 연구는 그러한 점에서 매우 의의 있는 일이라고 생각된다. 그러나 작문 연구가 활성화되고 내실화되기 위해서는 몇 가지 점이 고려되어야 한다.

먼저 본 연구의 1차 년도의 연구에서는 작문의 특성과 발달 단계 등에 대한 자료가 외국의 연구 결과에 의존했다. 외국의 선진 연구를 받아들인다는 것은 학문의 발전상 유용한 일이지는 하지만 작문에 대한 독자적이며 본격적인 우리의 연구가 있어야 한다. 작문 연구 특히 작문 교육에서 시급한 것은 우리 나라 학생들의 작문력에 대한 실상을 파악하는 것이다. 학생들의 작문을 분석하여 어떤 점들에서 작문에 어려움을 겪고 있는지에 대해 구체화하고 상세화하는 것이 작문 교육의 출발점이 되기 때문이다. 따라서 본 연구와는 별도로 학생들의 현실적인 작문 능력을 파악하는 조사 연구가 필요하다.

제3장에서 프로그램의 성격을 자율 학습이 가능한 프로그램으로 계획한다고 했지만, 자율 학습이 가능한 프로그램이 되기 위해서는 해결해야 할 과제들이 너무 많다.

즉, 학생들의 동기 유발의 측면이 고려되어야 하고 효과적인 학습을 위해서는 다양한 방법들이 동원되어야 할 것이다. 이렇게 되기 위해서는 프로그램 개발에 많은 돈과 시간이 요구될 것이다. 따라서 좋은 프로그램을 만드는 데에는 이런 점들이 충분히 고려되는 지원 체계가 선행되어야 한다는 점을 강조한다.

참 고 문 헌

- 문교부, 고등학교 「교육과정」 해설, 대한 교과서 주식회사, 1988.
- 김봉균, 문장기술론, 삼영사, 1980.
- 노명완 · 박영목 · 권경안, 국어과 교육론, 갑을 출판사, 1988.
- 박영목, 고등학교 작문 교육의 목표와 내용, 한국국어교육연구회 논문집 35, 1989.
- 박영목, 중 · 고등학교에서의 작문 지도, 한국국어교육연구회 논문집 42, 1991.
- 서정수, 작문의 이론과 방법, 새문사, 1985.
- 이용남 외, 문장의 원리와 작문의 실제, 동성사, 1983.
- 이을환 외 편역, 글을 어떻게 쓸 것인가, 경문사, 1985.
- 정동화, 국민학교 쓰기 지도, 한국국어교육연구회 논문집 42, 1991.
- Adelstein, M.E. & Pival, J.G., The Writing Commitment(Third Edition), HBJ, 1984.
- Applebee, An. N., Writing and Learning in School Settings. In M. Nystrand (Ed.)
What Writers Know. NY: Academic Press, 1982.
- Beaugrade, R. de., Text, Discourse, and Process ; Toward a Multidisciplinary Science
of Texts. Norwood, N.J. ; Albex, 1980.
- Beaugrade, R. de., Text Production, Norwood, N.J. ; Ablx, 1984.
- Bereiter, C., Development in Writing. In Gregg & Steinberg(Eds.), Cognitive
Prceosses in Writing, Hillsdale, N.J. : LEA, 1980.
- Berliner, D.C., Academic Learning Time and Reading Achievement, In J.T. Guthrie
(Ed.), Comprehension and Teaching : Research Reviews, Newark, DE : IRA,
1981.
- Berliner, D.C. & Rosenshine, B., The Acquisition of Knowledge in the classroom, In
R.C. Anderson et al.(Eds.), Schooling and the Acquisition of Knowledge,
Hillsdale, N.J.:LEA, 1977.
- Bruce. B., Collins, A., Rubin, A. and Gentner, D., Three Perspective on Writing.
Reading Education Report No. 41, University of Illinois. IL, 1983.

- Clark, H.H. & Clark, E.V., *Psychology and Language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc, 1977.
- Collins, A., and Adams, M. J., Comparison of two Teaching Strategies in Computer-assisted instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 133~148, 1977.
- Collins, A. & Gentner, D., A Framework for a Cognitive Theory of Writing, In Gregg & Steinberg(Eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J. : LEA, 1980.
- Davis, B.G., Scriven, M. & Thomas, S., *The Evaluation of Composition Instruction*, New York : Teachers College Press, 1981.
- Durkin, D., What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction and Student Awareness and Achievement : A Study of Reading Teacher Effects, *RRQ*, 21(3), 1978~79.
- Emig, J., *The Composing Processes of Twelfth graders*, Urbana, IL:NCTE, Research Report #13, 1971.
- Entin, E.B. And Klare, G.R., Relationship of Interest, Prior Knowledge, and Readability to Comprehension of Expository Passages. In B. A. Hutson (Ed.), *Advances in Reading Language Research* (vol. 3) CT : JAL Press, 9~38, 1985.
- Fisher, C.W. et al., *Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement*, San Francisco : Far West Educational Laboratory for Educational Research and Development, 1978.
- Flower, L.S., *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1981.
- Flower, L.S. and Hayes, J.R., Images, Planes, Prose. *Written Communication*, vol. 1 No. 1, 120~160, 1984.
- Frederiksen, C.H. & Dominic, J.F., Perspective on the Activity of Writing. In C. H. Frederiksen and J.F. Dominic (Eds.), *Writing* (Vol. 2) : Process, Development and Communication, N.J. : LEA. 1~20, 1981.
- Gannon, P., *Assessing Writing : Principles and Practice of Marking Written English*,

- Edward Arnold, Baltimore, Maryland, 1985.
- Gere, A.R., *Writing and Learning*, New York : MacMillan Publishing Company, 1985.
- Goodlad, J., *A Place Called School*, New York : McGraw-hill, 1984.
- Hillerich, R.L., *Teaching Children to Write, K-8*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-hall, INC., 1985.
- Hillocks, Jr. G., *Research on Written Composition*. Urbana, IL : NCRE, 1986.
- Hillocks, G., Jr., *What Works in Teaching Composition : A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies*, *American Journal of Education*, 93(1), 133~170, 1984.
- Matsuhashi, A., *Writhing in Real Time*. NJ Ablex, 1987.
- Meyer, B.J.F., *The Organization of Prose and its Effect on Memory*, Amsterdam, The Netherlands:North Holland, 1975.
- Meyer, B.J.F., : *Text Structure and its Use in Studying Comprehension across the Adult Life Span*. In B. A. Hutson (Ed.) *Advances in Reading Luaguage Reaserch* (vol. 2) CT : JAI Press, pp. 9~54, 1983.
- Minsky, M., *Steps toward artificial intelligence*, In E. A. Feigenbaum & J. Feldman (Eds.), *Computers and Thought*. New York : McGraw-Hill, 1962.
- Mosenthal, P., Tamor, L. & Walmsley, S.A., *Research on Writing*, Longman, 1983.
- Newell, A., & Simon, H.A., *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1972.
- Park, Y.M., *The Influence of the Task upon Writting Performance*. Seoul : Tower Press, 1988.
- Planalp, S., *Scripts, Story Grammars, and Causal Schemas*. In D. G. Ellis(Ed.), *Contemporary Issues in Launguage and Discoures Processes*. NJ : LEA, 1986.
- Rosenshine, B., *Classroom Instruction*, In N.L. Gage(Ed.), *The Psychology of Teaching Methods*, National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1976.
- Rosenshine, B.V. & Berliner, D.C., *Academic Engaged Time*, *British Journal of Teacher Education*, 1978.

- Rumelhart, D.E., Notes on a Schema for Stories, In D. Bobrow, & A. Collins(Eds.), Representation and Understanding : Studies in Cognitive Science. New York : Academic Press, 1975.
- Smagorinsky, P., An Apology for Structured Composition Instruction, Written Communication, vol. 3, No. 1, SAGE Publication, 1986.
- Shuy, R.W., Toward a Developmental Theory of Writing. In C. H. Frederiksen and J. F. Dominic (Eds), Writing (vol. 2) : Process, Developement and Communication, NJ : LEA. 119~132, 1981.
- Thorndyke, P. W., Cognitive Structure in Comprehension and Memory of Narrative Discourse, Cognitive Psychology, 9, 77~110, 1977.
- Vygotsky, L., Thought and Lanuage, Cambridge, MA : M. I. T. Press, 1962.
- Watson, J. B., Behaviorism, Chicago : University of Chicago Press, 1930.

〈부록 1〉 국민 학교 실험반 프로그램

쓰 기 공 부

〈국민 학교용〉

한국교육개발원
국어교육연구부

4. 나의 판단과 주장

학습 목표 : 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기

- * 친구나 선생님, 혹은 부모님께 자신의 생각(주장)을 말한 적이 있습니까? 그 때 나의 생각(주장)을 인정하고 들어주었습니까?
일상 생활에서 자신의 생각을 주장해야 할 때가 있습니다. 그럴 때 나의 주장을 어떻게 표현해야 상대방이 나의 생각이나 주장을 받아들일지 공부해 봅시다.

〈설득하는 글 쓰는 방법 알기〉

- * 나의 주장을 남이 받아들이도록 하기 위해서는 주장의 근거(이유)가 분명하고 설득력이 있어야 합니다.

다음은 어머니께서 나에게 하시는 말씀입니다. 어느 경우가 가장 설득력 있는지 판단해 봅시다.

(가) 텔레비전을 보는 것은 아주 나쁜 일이야. 그러니까 봐서는 안돼.

(나) 텔레비전을 보게 되면 공부할 시간이 없지 않니? 그러니까 보지 말아라.

(다) 텔레비전 프로그램 중에는 학생들에게 유익하지 못한 것이 많아. 그러니까 봐서는 안 된다.

1. (가)~(다) 중 어느 말이 가장 설득력 있다고 생각했습니까? 그 이유는 무엇입니까?

- * 나의 주장을 남이 받아들이도록 하기 위해서는 듣는 사람에게 설득력 있는 이유, 근거를 제시해야 합니다.

다음은 형과 동생의 대화 내용입니다.

형 : “텔레비전을 가까이에서 봐서는 안돼. 뒤로 물러서서 보란 말이야.”

동생 : (불만스러운 표정으로) “왜 그래.”

1. 형이 동생에게 한 말은 설득력이 있나요?

2. 어떻게 말해야 동생이 말을 들을까요? 동생에게 할 말을 써 봅시다.

〈설득하는 글 쓰기〉

* 어머니께 용돈을 더 달라고 이야기하고 싶습니다. 어떻게 이야기를 해야 어머니께서 들어 주실까요? 용돈이 더 필요한 이유를 들어서 어머니께 할 말을 적어 봅시다.

〈보기〉 이번 화요일은 제일 친한 친구인 미경이의 생일이라 선물을 사야 합니다. 그래서 이번 주에는 용돈이 더 필요합니다.

* 버스 정류장에서 줄을 서지 않고 서로 버스를 먼저 타려고 하는 어른들이 많이 있습니다. 이런 어른들에게 여러분은 어떤 말을 하고 싶은가요? “줄을 서서 차례대로 버스를 타야 한다”는 주장에 대해 설득력 있는 이유들을 생각해서 글을 써 봅시다.

1. 주장에 대한 설득력 있는 이유를 생각해서 적어 봅시다.

○

○

○

○

2. 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글을 써 봅시다.

〈보기〉 어른들이 버스 정류장에서 질서를 지키지 않고 서로 버스에 먼저 타려고 하면 어린이나 힘없는 노인들은 버스에 타기도 어렵고 다칠 수도 있다. 그리고 어린이들이 어른들의 나쁜 행동을 배우게 된다. 그러니까 어른들은 버스를 탈 때 줄을 서서 차례를 지켜야 한다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

〈고쳐쓰기〉

* 위에서 내가 쓴 글을 다시 읽어 보고, 주장에 대한 이유로 내세운 것이 설득력이 있는지 생각해 봅시다.

* 위에서 내가 쓴 글과 친구가 쓴 글을 비교해 봅시다.

4. 나의 판단과 주장

학습 목표 : 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기

〈설득하는 글 쓰기〉

* 상대방을 설득할 수 있는 글을 쓰기 위해서는 주장에 대한 이유를 잘 내세워야 합니다.

다음 주장에 대하여 설득력 있는 이유를 들어 봅시다.

1. 자연을 보호합시다.

○ 한 번 나빠진 자연 환경은 다시 좋게 만들기가 어렵다.

○

○

○

○

○

○

○

○

2. 좋은 책을 많이 읽어야 한다.

○ 책을 읽으면 몰랐던 것을 많이 알게 된다.

○

○

○

○

○

○

○

○

* 주장에 대한 이유를 제시할 때 구체적인 예(실제로 일어난 일)나 조사한 자료를 사용하면 더 설득력 있는 글을 쓸 수 있습니다.

위의 1,2 중에서 한 가지를 선택하여 주장하는 글을 써 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

〈고쳐쓰기〉

* 자기가 쓴 글과 친구가 쓴 글을 바꾸어서 읽어 봅시다.

1. 친구가 주장에 대한 이유로 내세운 것은 무엇입니까?
2. 누구의 글이 더 설득력 있다고 생각합니까?

* 자기의 주장이 설득력 있게 되도록 자기가 쓴 글을 고쳐 써 봅시다.

4. 나의 판단과 주장

학습 목표 : 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기

〈설득하는 글 쓰기〉

* 동일한 문제에 대하여 서로 다른 생각을 가진 사람들이 많이 있습니다. 여러 사람의 의견을 듣는 일은 나의 생각을 정리하고 더 깊게 하는 데 도움이 됩니다. 한 가지 일에 대한 여러 사람의 의견을 들어 보고, 그 문제에 대한 나의 생각을 정리해서 주장하는 글을 써 봅시다.

1. 다음 문제에 대하여 서로 자기의 생각을 말하여 봅시다. 그리고 그렇게 생각하는 이유를 말하여 봅시다.

○ 국민 학교 때 반드시 배워 두어야 한다고 생각하는 것

2. 친구들의 의견을 간단히 정리하여 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

* 내가 쓴 글을 읽어 보고, 고칠 곳이 있는지 살펴봅시다.

- 108 -

5. 이야기의 세계

학습 목표 : 내가 겪은 일이나 다른 사람이 겪은 일을 이야기로 꾸며 쓰기

- * 동화나 소설, 위인전 등을 읽어 보면 ‘언제, 어디서, 누가, 무슨 일을, 왜 하였는지, 그리고 일이 일어난 순서는 어떠한지’를 알 수 있습니다. 이야기를 꾸며 쓸 때는 이런 내용이 반드시 있어야 이야기가 될 수 있습니다. 내가 겪은 일이나 들은 일 등을 이야기로 꾸며 써 봅시다.

(이야기 꾸며 쓰는 방법 알기)

- * 다음은 영수와 철이의 이야기입니다. 자연스러운 이야기가 되도록 일의 순서를 정해서 이야기를 꾸며 봅시다.

- (1) 퇴근하시던 선생님께서 철이와 영수가 싸우는 것을 보았습니다.
- (2) 어느 토요일 방과 후, 철이와 영수는 운동장 가 느티나무 아래서 제기차기 놀이를 하였습니다.
- (3) 철이가 영수 쪽으로 날아간 재기를 차려다 잘못하여 영수의 다리를 차버렸습니다.
- (4) 선생님께서 철이와 영수를 불러 두 사람을 화해시켰습니다.
- (5) 다리를 채인 영수는 순간적으로 화가 나서 철이를 때렸습니다.
- (6) 두 사람은 서로 치고 받으며 싸웠습니다.
- (7) 친구들이 달려 와서 말리려고 했지만 말릴 수가 없었습니다.

1. 일의 순서를 정하여 번호를 써 봅시다.

2. (1)~(8)의 내용 이외에 더 보태고 싶은 내용을 생각해 봅시다.

3. 적절한 곳에 내용을 더하여 자연스럽게 문장을 이어 이야기를 꾸며 써 봅시다.

4. 위에서 꾸며 쓴 이야기에서 다음을 정리해서 써 봅시다.

(1) 일이 일어난 때, 장소, 그리고 관련되는 인물은? (이야기의 배경과 인물)

(2) 일이 일어나게 된 원인은? (사건의 발단)

(3) 일이 진행된 과정은? (사건의 전개)

(4) 일의 결과는? (사건의 결말)

5. 이야기의 세계

학습 목표 : 내가 겪은 일이나 다른 사람이 겪은 일을 이야기로 꾸며 쓰기

〈겪은 일을 이야기로 꾸미기〉

* 이야기를 꾸밀 때는 이야기의 배경이 되는 장소와 시간, 그리고 인물을 정하고, 일이 일어난 원인이 잘 드러나게 일의 순서를 정해야 합니다.

다음은 영숙이의 이야기입니다. 이야기에 있어야 할 내용이 잘 들어 있는지 살펴봅시다.

지난 일요일 오전, 나는 엄마 심부름을 갔다가 오는 길에 친구 미정이를 만났다. 미정이는 나에게 새로 샀다는 롤러 스케이트를 자랑하면서 경희와 롤러 스케이트를 타러 간다고 했다. 나는 미정이가 부러웠다. 집에 돌아온 나는 엄마에게 롤러 스케이트를 사 달라고 졸랐다. 엄마는 나에게 철없는 말을 한다고 야단을 치셨다. 나는 너무 속이 상했다. 그래서 나는 점심도 먹지 않고 내 방에 틀어 박혀 있었다. 어머니께서 몇 번이나 방문을 두드렸지만 나는 문을 열지 않았다. 그러다가 나는 잠이 들었다. 눈을 떴을 때는 밖이 어두웠다. 그리고 배도 고팠다. 나는 슬그머니 방문을 열고 마루로 나갔다. 어머니께서는 저녁상을 차려 놓고 가계부를 쓰고 계셨다. 나를 보시더니 다음 달에는 롤러 스케이트를 사 줄 수 있겠다고 말씀하셨다. 나는 내 생각만 하고 엄마를 괴롭힌 것이 후회스러웠다.

1. 일이 일어난 때와 장소, 그리고 관련되는 인물은 누구누구입니까?

2. 일이 일어나게 된 원인은 무엇입니까?

3. 일이 어떻게 진행되었습니까?

4. 일의 결과가 어떻게 되었습니까?

* 내가 겪은 일을 바탕으로 위와 같이 짧은 이야기를 꾸며 봅시다.

1. 먼저 일이 일어난 때와 장소, 그리고 관련되는 인물에 대하여 생각해 봅시다.

2. 일이 일어나게 된 원인에 대하여 생각해 봅시다.

3. 일이 어떻게 진행되었는지 생각해 봅시다.

4. 일의 결과가 어떻게 되었는지 생각해 봅시다.

5. 위의 1~4의 내용을 바탕으로 이야기를 꾸며 써 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

〈고쳐쓰기〉

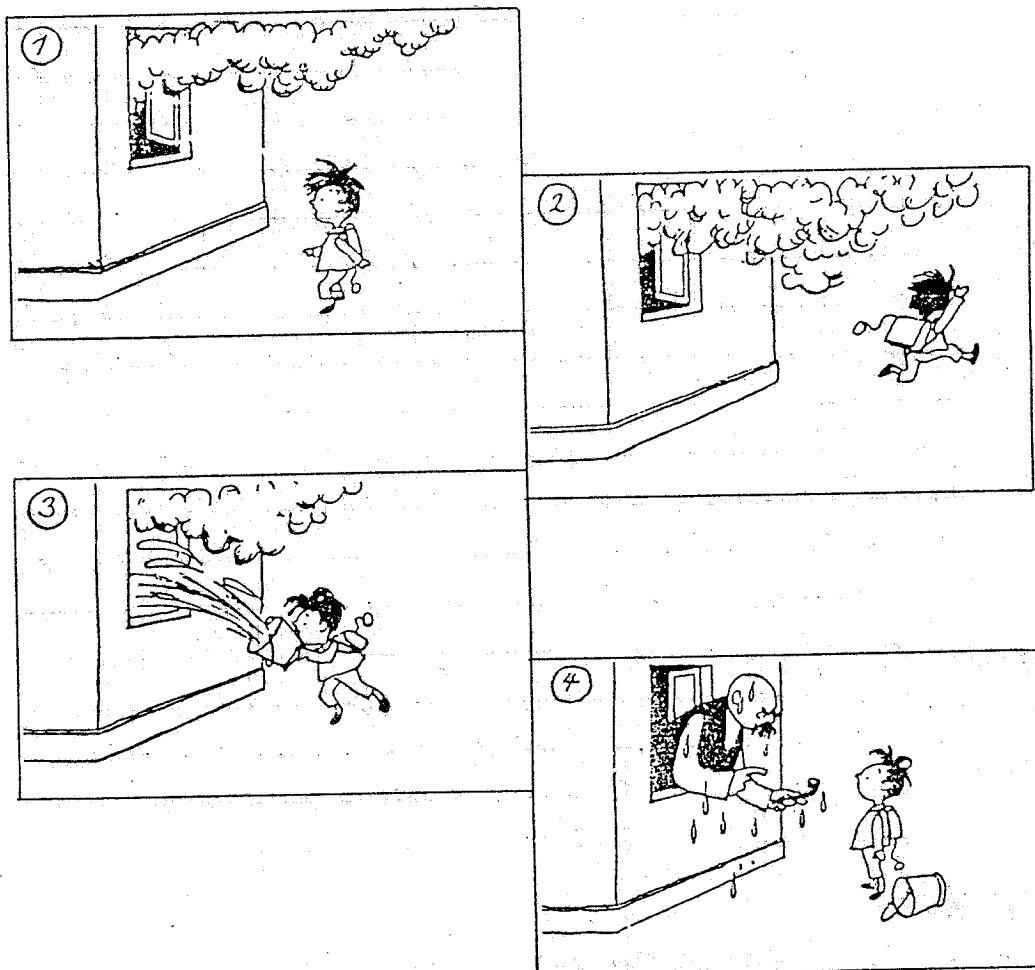
* 자기가 쓴 글을 읽어 보고, 일이 일어난 때와 장소, 관련되는 인물, 일이 일어나게 된 원인, 진행, 결과가 잘 나타나도록 고쳐 써 봅시다.

5. 이야기의 세계

학습 목표 : 그림을 보고 그 내용을 이야기로 꾸며 쓰기

〈이야기 꾸미기〉

* 다음 이어진 그림을 보고, 한 편의 이야기를 꾸며 써 봅시다.



1. 이야기의 배경을 결정해서 이야기의 서두를 써 봅시다. 배경에는 일이 일어난 시간, 장소, 그리고 일과 관련되는 인물이 포함됩니다.

2. 일어난 일에 대하여 써 봅시다. 일어난 일에 대하여 쓸 때에는 일이 일어나게 된
원인과 일의 진행 과정, 그리고 일의 결말이 잘 드러나게 씁니다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

〈고쳐쓰기〉

- * 자기가 쓴 글과 친구가 쓴 글을 바꾸어서 읽어 봅시다. 누구의 이야기가 더 재미있나요?

자기의 이야기를 다시 읽고, 이야기로서 부족한 곳을 다시 고쳐 써 봅시다.

6. 글로 그리는 그림

학습 목표 : 사물을 보고 그 모습을 자세하게 쓰기

- * 사물을 자세하게 관찰하고 그 모습을 실감나게 표현해 봅시다. 머릿속에 그 모습이 그려질 수 있게 자세하게 실감나게 표현하는 방법을 익혀 봅시다.

〈자세하게 실감나게 표현하는 방법 알기〉

- * 다음에 짝지어진 두 문장을 비교해 보고 어느 문장이 더 자세하고 실감나게 표현하고 있는지 생각해 봅시다.

1. 비가 유리창을 적시고 있다.

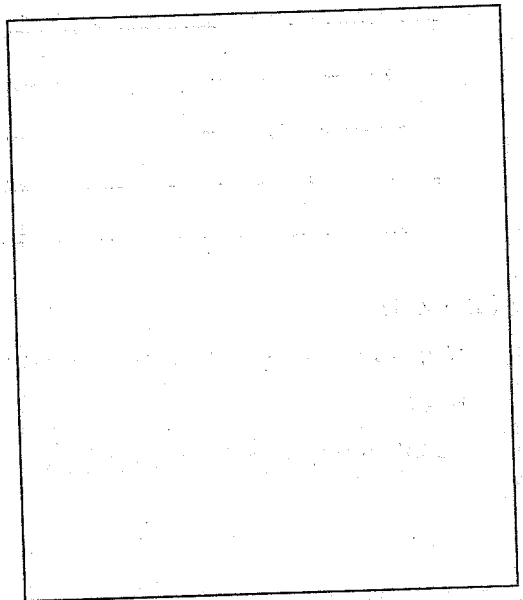
빗방울이 유리창에 날아와 부딪치고, 매달리고, 마끄러지고, 또르르 구르고 있다.

2. 해바라기의 꽃 모양은 둥글다.

해바라기의 꽃 모양은 이글거리는 태양 같다.

- * 다음 글을 읽고 진돗개의 모습을 그려 봅시다. 그리고 자신이 그린 것과 친구가 그린 것을 비교하여 봅시다.

날쌔게 생긴 다리를 모으고 비스듬히 누워 있는 이 진돗개의 키는 50센티미터 정도 된다. 귀는 짧고 세모졌는데 위로 종긋하게 서 있다. 눈은 감고 있고, 입은 약간 벌리고 있고, 혀가 길게 나와 있다. 꼬리는 둥글게 위로 말려 있다. 몸전체의 빛깔은 누런 빛이고, 코와 입 주위는 까맣다.



- * 사물을 실감나게 표현하기 위해서는 먼저 그 사물을 세밀하게 관찰하고 관찰한 것을 자세하게 나타내야 합니다. 관찰한 것을 다른 사물에 빗대어 나타내는 것도 실감나게 표현하는 좋은 방법입니다. 그리고 관찰한 내용은 전체에 관한 것에서 부분에 관한 것으로 배열하거나, 혹은 그 반대로 배열하거나 하여 일정한 기준에 따르는 것이 좋습니다.

〈실감나게 표현하기〉

- * 비오는 모습을 실감나게 표현해 봅시다.

1. 소나기가 오는 모습

2. 연꽃 위에 세찬 빗줄기가 내리는 모습

- * 해바라기의 모양을 자세하게 표현하여 봅시다.

- 전체 모양을 먼저 말하고, 그 다음 해바라기를 이루고 있는 부분의 모양을 말하여 봅시다.

- 해바라기를 이루고 있는 부분의 모양을 먼저 말하고, 그 다음에 전체의 모양을 말하여 봅시다.

6. 글로 그리는 그림

학습 목표 : 사물을 보고 그 모양을 자세하게 쓰기

〈그림으로 그리듯이 표현하기〉

* 다음은 민철이네 학교의 모습을 글로 쓴 것입니다.

언덕 위에 올라 우리 학교를 내려다 보면 일자 모양의 긴 본관이 운동장을 앞뒤로 나누어 놓고 있고, 본관 왼쪽 출입구에서부터 앞 운동장 쪽으로는 좁고 긴 장미 터널이 있다. 그리고 본관 오른쪽 출입구에서부터 뒷 운동장 쪽으로도 좁고 긴 장미 터널이 있다. 그래서 우리 학교는 위에서 내려다 보면 마치 기억자와 니은자를 합쳐 놓은 모양을 하고 있다.

우리 학교는 위에서 내려다 보았을 때 어떤 모양을 하고 있나요? 위의 글을 참고로 하여 위에서 내려다 본 우리 학교의 모습을 자세하게 표현하여 봅시다.

〈고쳐쓰기〉

* 위에서 쓴 내용을 친구와 바꾸어 봅시다. 누가 더 실감나게 표현했나요?

〈그림으로 그리듯이 표현하기〉

* 다음 그림을 관찰한 후 그 모습을 자세하게 나타내 봅시다.



(1) 위의 그림은 무엇을 담았습니까?

(2) 전체적인 특징은 어떠합니까?

(3) 부분적인 특징은 어떠합니까?

(4) 위의 그림을 자세하게 나타내는 완성된 글을 써 봅시다.

〈고쳐쓰기〉

* 내가 쓴 글을 고쳐 써 봅시다. 고쳐 쓸 때에는 빗대어 쓴 것이 적절한지, 그리고 이 야기한 특징들이 자연스럽게 배열되어 있는지에 유의합니다.

6. 글로 그리는 그림

학습 목표 : 사물을 보고 그 모양을 자세하게 쓰기

〈그림으로 그리듯이 글로 쓰기〉

* 나의 표현만으로도 친구의 얼굴 모습을 그릴 수 있게 옆에 앉은 친구의 모습을 자세하게 표현하여 봅시다.

1. 전체 얼굴 모습과 친구의 인상은 어떠합니까? 무엇에 빗대어 표현하면 쉽게 그 모습이 떠오를까요?

2. 친구의 얼굴 중에서 눈, 코, 입 등의 생김새는 어떠합니까? 무엇에 빗대어 표현하면 그 모습이 쉽게 떠오를까요?

3. 친구의 얼굴 모습을 글로 써 봅시다. 전체 얼굴 모습을 쓴 후에 눈, 코, 입 등의
 얼굴을 이루고 있는 부분에 대하여 쓸 수도 있고, 얼굴을 이루고 있는 부분에 대
 한 것을 먼저 쓴 후에 전체 모습을 쓸 수도 있습니다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

〈고쳐 쓰기〉

- * 자기가 쓴 글을 읽어 보고, 친구의 모습이 잘 표현되었는지 판단해 봅시다.
친구가 나의 모습에 대하여 쓴 글을 읽어 보고, 나를 잘 표현했는지 판단해 봅시다.
어떻게 표현하는 것이 친구의 모습이나 나의 모습을 잘 드러내는 것인지 의논해 보
고 고쳐 써 봅시다.

7. 견학을 다녀와서

학습 목표 : 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기

- * 우체국이나 도자기 공장 등 평소에 가까이 볼 수 없는 곳을 찾아가 그 곳에서 하는 일이나 그 일과 관련되는 여러 가지 사실에 대하여 공부한 적이 있나요? 어떤 곳을 방문하고 그 곳에서 본 것, 들은 것, 그리고 거기서 자신이 느끼고 생각한 것을 잘 정리해서 표현하는 방법을 알아보고 글로 써 봅시다.

〈보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 쓰는 방법 알기〉

- * 보고 들은 내용은 글을 쓰는 사람이 꾸며내는 내용이 아닌 ‘사실’입니다. 따라서 보고 들은 내용은 사람에 따라 차이 나지 않습니다. 그러나 느끼고 생각한 내용은 사람에 따라 그 내용이 다를 수 있는 ‘느낌’이나 ‘의견’입니다. 글을 쓸 때에는 이러한 사실과 의견이 구별되도록 쓰고 글을 읽을 때에도 구별해야 합니다.

- * 다음은 영미가 시장에 가서 본 것, 들은 것, 생각하고 느낀 것을 쓴 문장입니다. 본 것을 나타낸 문장에는 ‘본’, 들은 것을 나타낸 문장에는 ‘들’, 생각하고 느낀 것을 쓴 문장에는 ‘생’으로 표시해 봅시다.

1. 시장 입구에 채소를 파는 할머니가 두 분 있었다.()
2. 시장 한 가운데 옷을 산더미처럼 쌓아 놓고 파는 옷가게가 있었다.()
3. 시장 안은 너무 복잡해서 가게들 사이의 통로가 더 넓었으면 좋겠다.()
4. 시장 앞 정류장에서 버스를 내리면 손뼉을 치면서 손님을 부르는 굵직한 목소리가 들린다.()
5. 시장이 없다면 필요한 물건을 구하기가 어려울 것이다.()
6. 엄마를 놓치고 울고 있는 어린 아이의 울음 소리가 들렸다.()
7. 도매 시장은 멀기는 하지만 값이 싸다고 한다.()
8. 옷 가게에 걸린 빨간 바지가 마음에 들었다.()

〈보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기〉

* 여러분도 시장에 가 본 적이 있지요? 시장에 가서 본 것, 시장에서 들은 것, 느끼고 생각한 것을 생각나는 대로 위와 같이 문장으로 써 봅시다.

1. 본 것 :

2. 들은 것 :

3. 느끼고 생각한 것 :

4. 위의 1~3을 연결시켜 하나의 글을 완성시켜 봅시다.

7.전학을 다녀와서

학습 목표 : 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기

〈보고, 듣고, 느낀 것을 구별해서 표현하기〉

* 다음은 경수가 도자기 공장을 다녀와서 쓴 글입니다. 경수는 무엇을 보고 듣고 느끼고 생각했는지 알아봅시다.

10월 26일 일요일 아침 일찍, 나는 친구 철민이와 함께 경기도 여주군에 있는 삼촌의 도자기 공장을 방문했다.

도자기 공장은 야트막한 산비탈에 있었다. 버스에서 내려 공장으로 향하는 길에 들어서자 페인트칠이 벗겨진 건물들과 두 개의 시커먼 가마가 보였다.

우리는 먼저, 삼촌에게서 도자기 제조 과정에 관한 설명을 들었다. 도자기의 원료는 찰흙, 장석, 석회석 등인데, 이것을 물에 풀어 앙금을 가라앉힌 다음, 그것을 말린 흙을 재료로 쓴다고 하였다.

도자기를 빚는 도공의 손재주는 신기하고도 재미있었다. 전동기로 돌리는 물레 위에 필요한 만큼의 흙을 떼어 놓고 손으로 걸을 다듬은 다음, 한 손 끝을 흙덩어리 속으로 슬슬 밀어 넣으면 훌륭한 도자기 모양이 되었다. 이렇게 만든 것을 그늘에서 말린 다음, 다시 뒤집어 놓고 칼로 밀동의 흙을 깎아 낸다고 하였다.

집으로 돌아오기 전에 우리는 초벌구이가 끝난 도자기의 표면에 난초, 대나무 등을 그려 넣거나 정교한 조각을 하는 방을 구경하였다. 두 명의 아저씨가 도자기 표면에 그림을 그리고 있었다. 그림을 다 그린 다음 유약을 바르고 다시 굽는데, 이것을 재벌구이라고 한다고 하였다.

우리는 불을 때는 광경은 다음에 보기로 하고 도자기 공장을 나섰다. 평범한 흙에서 청자, 백자와 같은 훌륭한 예술품이 나오다니, 사람의 솜씨가 얼마나 위대한지를 새삼스럽게 깨달았다.

1. 경수가 본 것은?
2. 경수가 들은 것은?
3. 경수가 느끼고 생각한 것은?

* 학교 등교길에 본 것, 들은 것, 느끼고 생각한 것을 구별해서 써 봅시다.

1. 본 것 : _____

2. 들은 것 : _____

3. 느끼고 생각한 것 : _____

4. 1~3의 내용을 바탕으로 등교길에 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 엮어서 간단하게 글로 써 봅시다.

〈고쳐쓰기〉

* 친구와 쓴 것을 바꾸어 읽어 봅시다.

1. 친구가 학교 오는 길에 느끼고 생각한 것은 무엇입니까?
2. 친구의 글에는 본 것과 들은 것 느끼고 생각한 것이 잘 드러나 있나요?
3. 친구의 글을 참조하여 나의 글을 고쳐 써 봅시다.

7. 견학을 다녀와서

학습 목표 : 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기

〈견학한 경험을 글로 쓰기〉

* 견학하면서 보고 들은 내용은 글을 쓰는 사람이 꾸며내는 내용이 아닌 ‘사실’입니다. 견학하면서 느끼고 생각한 내용은 사람에 따라 그 내용이 다를 수 있는 ‘느낌’이나 ‘의견’입니다.

* 우리 교장에 있는 관공서나 공장 등을 견학한 경험을 글로 써 봅시다.

1. 언제, 어디를, 무슨 목적으로 갔나요?

2. 거기서 본 것은 무엇인가요?

3. 거기서 들어서 새롭게 알게 된 것은 무엇인가요?

4. 견학을 하고 느끼고 생각한 것은 무엇인가요?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

〈고쳐쓰기〉

* 전학하면서 보고 들은 내용은 글을 쓰는 사람이 꾸며내는 내용이 아닌 ‘사실’입니다. 전학하면서 느끼고 생각한 내용은 사람에 따라 그 내용이 다를 수 있는 ‘느낌’이나 ‘의견’입니다. 자기가 쓴 글을 다시 읽고 사실과 의견이 분명하게 구별되는지 살펴봅시다.

같은 장소를 방문한 친구의 글을 읽고 차이점을 찾아봅시다.

○ 보고 들은 내용에서 차이나는 점이 있나요?

○ 느끼고 생각한 내용은 서로 어떻게 다른가요?

친구의 글을 참고하여 자기가 쓴 글의 내용을 더 보충하여 봅시다.

〈부록 2〉 국민 학교 통제반 프로그램

쓰 기 공 부

〈국민 학교용〉

한국 교육 개발원
국어 교육 연구부

4. 나의 판단과 주장

학습 목표 : 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기

* 다음 중 하나를 골라 주장하는 글을 써 봅시다. 주장에 대한 이유를 밝혀 설득력 있게 써 봅시다.

- 줄을 서서 차례대로 버스를 타야 한다.
- 자가용을 타고 학교에 오는 일은 없어야 한다.
- 자가용을 타고 학교에 와도 괜찮다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

* 위에서 쓴 글이 이유가 분명하여 설득력이 있는지 살펴보고, 글을 다시 고쳐 써 봅시다.

4. 나의 주장과 판단

학습 목표 : 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기

- * 다음 주장에 대한 이유를 생각해서 주장하는 글을 써 봅시다.
- 좋은 책을 많이 읽어야 한다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook or legal pad style. There is no handwriting or other markings on the page.

- * 위에서 쓴 글이 이유가 분명하여 설득력이 있는지 살펴보고, 글을 다시 고쳐 써 봅시다.

4. 나의 판단과 주장

학습 목표 : 이유를 들어 상대방을 설득할 수 있는 글 쓰기

* 다음 문제에 대한 자기의 생각과 그렇게 생각하는 이유를 밝혀 주장하는 글을 써 봅시다.

○ 국민 학교 때 반드시 배워야 한다고 생각하는 것

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

* 위에서 쓴 글이 이유가 분명하여 설득력이 있는지 살펴보고, 글을 다시 고쳐 써 봄
시다.

5. 이야기의 세계

학습 목표 : 내가 겪은 일이나 다른 사람이 겪은 일을 이야기로 꾸며 쓰기

* 학교에서 친구들과의 사이에 있었던 일이나 집에서 일어났던 일을 이야기로 써 봅시다. 언제, 어디서, 누구와 무슨 이유로 무슨 일이 일어났는지 알 수 있도록 써 봅시다.

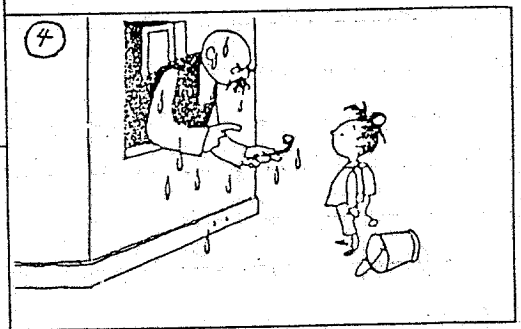
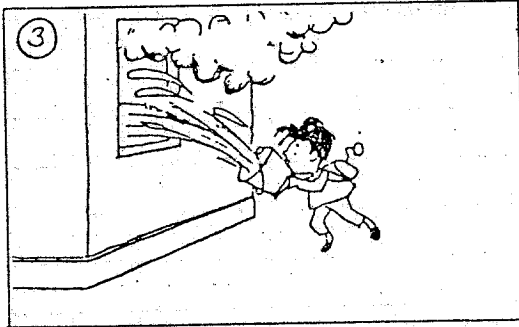
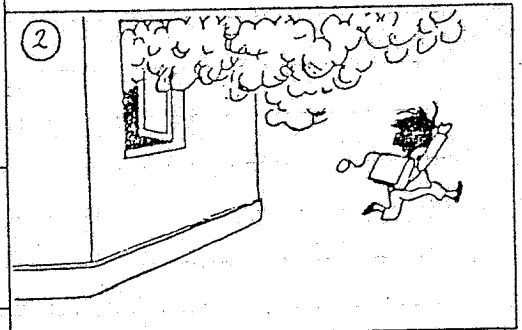
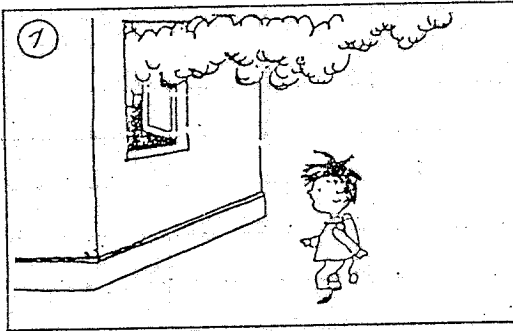
This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

* 내가 쓴 이야기가 자연스럽고 재미있는지를 살펴보고 고쳐 써 봅시다.

5. 이야기의 세계

학습 목표 : 그림을 보고 그 내용을 이야기로 꾸며 쓰기

* 다음 그림을 보고 이야기를 꾸며 써 봅시다.



Blank lined area for writing.

* 이야기가 자연스럽고 재미있게 꾸며졌는지 살펴보고 고쳐 써 봅시다.

5. 이야기의 세계

학습 목표 : 주어진 이야기의 뒷부분을 상상하여 꾸며 쓰기

* 다음 이야기의 뒷부분을 생각해서 이야기를 완성해 봅시다.

지난 일요일 오전, 나는 엄마 심부름을 갔다가 오는 길에 친구 미정이를 만났다. 미정이는 나에게 새로 샀다는 롤러 스케이트를 자랑하면서 경희와 롤러 스케이트를 타러 간다고 했다. 나는 미정이가 부러웠다.

1. The first step in the process of the scientific method is to make an observation or ask a question.

2. Next, a hypothesis is made, which is an educated guess about what the answer will be.

3. Then, the hypothesis is tested by conducting an experiment.

4. After the experiment, the results are analyzed to see if they support the hypothesis.

5. Finally, a conclusion is drawn based on the results of the experiment.

* 이야기가 자연스럽게 재미있게 꾸며졌는지 살펴보고 고쳐 써 봅시다.

6. 글로 그리는 그림

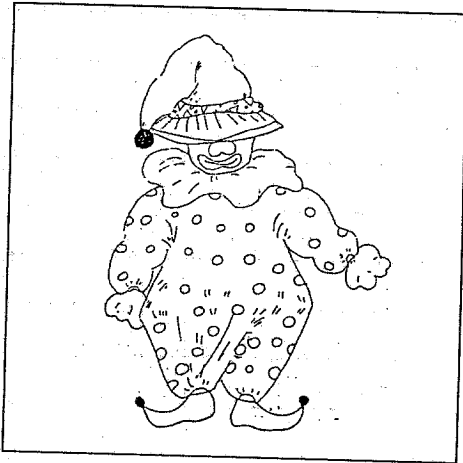
학습 목표 : 사물을 보고 그 모습을 자세하게 쓰기

* 다음을 실감나게 표현해 봅시다.

1. 소나기가 오는 모습

2. 연못 위에 세찬 빗줄기가 내리는 모습

* 다음 그림을 보고 그 모습을 잘 표현해 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears slightly aged or off-white. There is no handwriting or other markings on the page.

6. 글로 그리는 그림

학습 목표 : 사물을 보고 그 모습을 자세하게 쓰기

* 우리 학교를 내려다 본 모양을 자세하게 글로 써 봅시다. 우리 학교를 보지 않은 사람도 글만 읽고 학교의 모습을 머릿속에 그릴 수 있게 써 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

* 쓴 글을 다시 읽어 보고 고쳐 써 봅시다.

6. 글로 그리는 그림

학습 목표 : 사물을 보고 그 모습을 자세하게 쓰기

- * 친구의 얼굴 모습을 글로 써 봅시다. 얼굴 전체의 모양과 눈, 코, 입 등의 생김새를 나타내어 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

- * 쓴 글을 다시 읽어 보고 고쳐 써 봅시다.

7. 견학을 다녀와서

학습 목표 : 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기

* 본 것을 나타내는 문장, 들은 것을 나타내는 문장, 느끼고 생각한 것을 나타내는 문장을 각각 5개씩 써 봅시다.

1. 본 것

2. 들은 것

3. 느끼고 생각한 것

7. 견학을 다녀와서

학습 목표 : 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기

- * 시장에 가 본 경험을 생각해서 글을 써 봅시다. 시장에서 보고, 듣고, 느끼고 생각한 내용이 잘 드러나게 글을 써 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

- * 쓴 글을 다시 읽어보고 고쳐 써 봅시다.

7. 견학을 다녀와서

학습 목표 : 보고, 듣고, 느끼고 생각한 것을 구별해서 표현하기

* 우리 교장에 있는 관공서나 공장 등을 방문한 경험을 글로 써 봅시다.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

* 쓴 글을 다시 읽어보고 고쳐 써 봅시다.

〈부록 3〉 중학교 프로그램

쓰기 학습 프로그램

〈중학교용〉

한국교육개발원
국어교육연구부

개요 작성하기

학습 목표 : 잘 짜인 개요 작성하기

- * 자기가 쓴 글이 앞뒤가 맞지 않거나 중요한 내용을 빠뜨린 경험이 있으면 이야기해 봅시다. 그리고 막상 글을 쓰려고 할 때 무엇을 써야 할 지 몰라서, 혹은 쓰려고 했던 내용이 기억나지 않아서 애먹은 경험이 있으면 이야기해 봅시다. 이러한 어려움을 겪지 않고 좋은 글을 쓰기 위해서는 글을 쓰기 이전에 자기가 쓰려고 하는 글에 대한 계획서인 개요를 작성해 두는 것이 필요합니다.

〈개요 작성하는 방법 알기〉

- * 좋은 글을 쓰기 위해서는 글을 쓰기 이전에 쓰려는 글에 대한 계획을 세워야 합니다. 글을 쓰기 위한 이러한 계획을 기록한 것을 ‘개요’라고 합니다. 개요는 마치 건물을 짓기 위한 설계도와 같은 것으로, 설계도 없이 지은 집이 훌륭한 집이 될 수 없듯이 개요 없이 쓴 글은 좋은 글이 될 수 없습니다.
다음을 읽고 물음에 답해 봅시다.

우리의 생활에 변화와 활력을 줄 수 있는 것 중의 하나가 바로 놀이가 아닌가 생각된다. 그렇다면 놀이가 우리 인간에게 어떻게 작용하는지 알아보기로 한다.

그 첫째는 정신적 작용이라 하겠다. 공부나 사무를 쉬지 않고 오랫동안 계속하면, 머리가 아프고 일의 능률이 저하된다. 특히 정신적 노동을 많이 하는 현대인에게는 이러한 현상이 많이 발생한다. 이럴 때 공원을 산책하거나 낚시, 등산 등을 하면 피로가 말끔히 가시며 정신이 맑아지고 생활에 활기가 생기게 된다.

둘째는 육체적인 기능으로서, 바쁘기만 한 생활과 좁은 공간 속에서 살고 있는 현대인들은 인간의 본능, 즉 마음껏 뛰고, 달리고, 움직일 수 있는 기회와 장소가 없어 체력과 작업 능률이 떨어지고 있다. 그러므로 신체를 자유롭게 움직이는 놀이를 함으로써 건강을 유지하고 작업 능력을 높일 수 있다.

이러한 놀이에서 한 가지 주의해야 할 것은 놀이가 생활의 전부가 되어서는 안 되며, 여가를 이용하는 생활의 보조적인 수단이어야 한다는 것이다.

1) 윗글은 '놀이의 기능'이라는 제목의 글이다. 윗글의 개요를 작성해 봅시다.

제목 : 놀이의 기능

주제문 : 현대인에게 놀이는 중요한 역할을 한다.

처음 :

중간 :

끝 :

2) 만약 윗글의 개요가 다소 불만스러워, 놀이의 정신적인 기능과 육체적인 기능을 하나로 묶고 놀이의 사회적인 기능을 추가하여 다음과 같이 약간 수정하였다고 가정해 보고, 다음 개요에 따라 글을 써 봅시다. 그리고 두 글이 어떻게 달라지는지 비교해 봅시다.

제 목 : 놀이의 기능

주제문 : 현대인에게 놀이는 중요한 기능을 한다.

처음 : 도입—놀이의 기능에 대해서 살펴본다.

중간 : 1. 놀이의 개인적인 기능—놀이는 육체적으로 체력을 증진시켜 주고 정신적인 휴식을 제공하여 작업의 능률을 높이고 생활에 활기를 준다.

2. 놀이의 사회적인 기능—구성원과 함께 하는 놀이는 서로를 이해하고 친해질 수 있는 기회를 제공하여 밝은 사회를 만드는 데 공헌한다.

끝 : 1. 놀이의 중요성—놀이는 현대인에게 매우 중요하다.

2. 주의점—놀이는 생활의 보조 수단이어야 한다.

이와 같이 개요가 달라짐에 따라 실제의 글이 달라지게 됩니다. 따라서 좋은 글을 쓰기 위해서는 개요를 잘 작성해야 합니다.

개요 작성하기

학습 목표 : 잘 짜인 개요 작성하기

〈잘 짜인 개요 작성하기〉

* 다음은 백과 사전에서 찾은 소나무에 대한 내용이다. 이것을 참고로 하여 소나무에 대해 전달하는 내용을 쓰기 위한 개요를 작성해 보자.

- 소 나 무 -

- 한국, 중국, 일본 등지의 산에 많이 자라고 있음.
- 나무 껍질은 적갈색의 비늘 모양임.
- 나뭇잎은 침과 같이 뽕쪽하고, 종류에 따라 한 눈에서 둘 또는 세 잎씩 남.
- 한 나무에 암꽃과 수꽃이 있으며, 꽃은 5월에 피م.
- 날개가 달린 씨가 바람에 날아가 번식함.
- 건축, 가구 재료로 많이 사용되고, 송진은 공업 재료로 쓰임.

1) 먼저 제목을 정해 봅시다. 소나무 전체에 대하여 글을 쓸 수도 있지만, 글을 쓰는 목적에 따라 소나무의 특정한 부분으로 한정하는 것이 좋습니다.(예, 소나무의 용도, 소나무의 번식, 소나무의 모양 등)

2) ‘소나무의 용도’를 제목으로 정하였을 경우, 주제문을 작성합니다.

3) 제목 및 주제와 관련되는 내용을 선택해 봅시다.

4) 여러 가지 참고 자료를 이용하여 관련되는 내용을 보충하고 상세화해 보시다.

- 자연 재해 방지 ─ 산사태 방지
 └─ 풍해 방지

○ 송진 — 칠감, 비누, 성냥 등을 만드는 데 사용됨

- 연료 ——— 떨감
 └─── 솟

- 목재 건축
 가구

5) ‘소나무의 용도’에 대한 본문의 개요를 작성해 봅시다. 특히 본문의 중간 내용에 대한 개요를 작성할 때에는 배열되는 내용들 사이에 일정한 기준이 있도록 유의합니다.

처음 :

중간 :

끝 :

* 다음 제목에 대하여 개요를 작성해 봅시다.

제목 : 산불의 피해주제

처음 :

중간 :

끝 :

* 위의 개요에 따라 한 편의 글을 완성해 봅시다.

〈고쳐쓰기〉

* 위에서 쓴 글이 개요에 맞게 쓰여졌는지 검토해 보고, 고쳐 써 봅시다.

개요 작성하기

학습 목표 : 잘 짜인 개요 작성하기

〈주제나 글을 쓰는 목적에 적합한 개요 작성하기〉

- * 처음 작성했던 개요는 필요에 따라 언제든지 다시 수정할 수 있습니다. 따라서 좋은 글을 쓰기 위해서는 처음 작성했던 개요가 주제나 글을 쓰는 목적에 일치하게 짜여 있는지, 그리고 중요한 내용이 빠졌거나 불필요한 내용이 들어가 있지 않은지를 계속 검토하여 수정하여야 합니다.
- 다음 개요를 보고 물음에 답해 봅시다.

제목 : 놀이의 기능

주제문 : 현대인에게 놀이는 중요한 기능을 한다.

처음 : 1. 지금은 예전과 달리 놀이의 종류가 다양해졌다.

2. 놀이가 어떠한 기능을 하는지 살펴보겠다.

중간 : 1. 놀이의 종류 — 명절 놀이
일상 놀이

2. 각 놀이의 방법

3. 놀이의 변모 양상

4. 놀이의 기능 — 개인적인 기능
사회적인 기능

끝 : 1. 놀이의 기능

2. 놀이에 대한 주의점

- 1) 위의 개요에서 제목 혹은 주제와 적절하게 관련되는지를 검토하여 불필요한 내용은 삭제하고 보충해야 할 내용이 있으면 보충하여 개요를 수정해 봅시다.

- 2) ‘놀이의 종류와 방법’이라는 제목의 글을 쓰고자 한다고 가정하고, 위의 개요를 이용하여 새로운 개요를 작성한 후, 개요에 따라 한 편의 글을 완성해 봅시다.

* 위에서 작성한 개요와 그에 따른 완성된 글을 검토해 보고, 다음 사항에 대하여 고쳐 써 봅시다.

-
- This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be from a notebook or a set of legal pads. There is no handwriting or other markings on the page.

문 단 쓰 기

학습 목표 : 중심 문장과 뒷받침 문장을 잘 갖춘 문단쓰기

- * 한 편의 완결된 글은 몇 개의 문단이 모여서 이루어집니다. 따라서 좋은 글을 쓰기 위해서는 문단을 잘 쓸 수 있어야 합니다. 좋은 글은 잘 쓰인 문단들로 이루어지기 때문입니다. 문단쓰기에 대해서 공부해 봅시다.

〈문단쓰기의 방법 알기〉

- * 하나의 문단은 하나의 완결된 생각으로 이루어집니다. 하나의 문단 속에 여러 가지의 생각이 뒤섞여 있으면, 말하고자 하는 바를 잘 전달할 수 없습니다.

다음 두 문단을 읽고 어느 것이 더 이해하기 어려운지 판단해 보고, 그 이유에 대해서 이야기해 봅시다.

(가) 아버지의 얼굴은 꽤 험상궂게 보인다. 덩수룩하게 털이 많이 나 있고 주름살이 많다. 아버지는 자녀들에 대해서 엄격하신데 특히 나에게는 더욱 그러하다. 내가 숙제를 다 끝내지 않으면 전혀 외출을 못하게 한다. 그런데 어떤 사람은 우리 아버지의 인상이 좋다고 한다. 그리고 아버지는 생을 즐기는 낙천가이다. 일을 할 때에는 언제나 거슬리는 소리의 휘파람을 분다.

(나) 아버지의 얼굴은 꽤 험상궂게 보인다. 덩수룩하게 털이 나 있고 주름살이 많다. 그리고 코와 뺨 주위에는 커다란 땀구멍들이 많이 나 있다. 아버지의 코는 젊을 때 여러 번 다친 적이 있어, 마치 권투 선수의 코처럼 보인다. 아버지가 웃지 않을 때는 입이 굳게 다물어져 있어서 약간 위협적으로 보인다. 턱은 단단하고 모가 나 있어 면도를 하더라도 별로 나아 보이지 않는다.

(1) 위의 두 문단 중 어느 것이 더 이해하기 어렵습니까?

(2) 그 이유는 무엇입니까?

(가)와 (나)는 둘 다 아버지께 대해서 이야기하고 있습니다. 그러나 (나)는 ‘아버지의 험상궂은 얼굴’이라는 하나의 내용에 대해서 이야기하고 있어서 이해하기 쉬운 반면에, (가)는 ‘아버지의 얼굴, 자녀에 대한 태도, 성격’의 여러 가지 사항에 대해서 이야기하고 있어서 이해하기 어렵습니다. (가)의 경우에는 각각의 내용에 대해서 각각 따로 문단을 만드는 것이 좋습니다.

* 하나의 문단은 하나의 완결된 생각으로 구성되어야 한다는 것은, 하나의 문단에는 하나의 중심 문장이 있어야 한다는 것을 뜻합니다. 그래서 하나의 문단은 하나의 중심 문장과 그 중심 문장의 내용을 상세하게 설명해 주는 여러 개의 뒷받침 문장으로 이루어집니다. 그리고 중심 문장의 위치는 문단의 처음인 경우가 가장 많으며, 간혹 문단의 맨 뒤에 오는 경우도 있습니다.
다음은 읽고 물음에 답해 봅시다.

아버지의 얼굴은 꽤 험상궂게 보인다. 덩수룩하게 털이 나 있고 주름살이 많다. 그리고 코와 뺨 주위에는 커다란 땀구멍들이 많이 나 있다. 아버지의 코는 젊을 때 여러 번 다친 적이 있어, 마치 권투 선수의 코처럼 보인다. 아버지가 웃지 않을 때는 입이 굳게 다물어져 있어서 약간 위협적으로 보인다. 턱은 단단하고 모가 나 있어 면도를 하더라도 별로 나아 보이지 않는다.

(1) 중심 문장을 찾아봅시다.

(2) 뒷받침 문장을 찾아봅시다.

* 다음에 제시되는 것들을 뒷받침 내용으로 하는 중심 문장을 써 보자.

중심 문장 : _____

뒷받침 문장 : 내가 그렇게 주장하는 이유는 다음 세 가지이다. 첫째, 도로 주변 의
광고 게시판은 아름다운 자연 경관을 해치기 때문이다. 둘째, 광고 게
시판은 운전자들의 시선을 뺏어가 교통사고의 원인이 될 수 있기 때
문이다. 그리고 셋째는, 국민의 세금으로 운영되는 도로가 개인 기업
의 이익을 도모하는 수단으로 이용되어서는 안 되기 때문이다.

* 다음 글은 중심 문장이 문단의 맨 뒤에 위치한 문단입니다. 밑줄친 부분에 들어갈
중심 문장의 내용을 써 봅시다.

제주도에는 가로수로 서 있는 종려나무며 협죽도부터가 이국적이요, 집이며 발
을 둘러싼 까만 색의 돌담 또한 여간 이국적이지 않다. 구멍이 숭숭 뚫린 돌이며,
새끼로 꿩꿩 인 초가집 지붕 등의 풍물을 보면 꼭 다른 나라에 온 듯한 착각을 일
으킨다. 이처럼 _____

문 단 쓰 기

학습 목표 : 중심 문장과 뒷받침 문장을 잘 갖춘 문단쓰기

〈중심 문장과 뒷받침 문장을 갖춘 문단쓰기〉

- * 하나의 문단은 하나의 완결된 생각을 나타내는 중심 문장과 중심 문장의 내용을 상세하게 설명하는 뒷받침 문장으로 이루어집니다. 이때 뒷받침 문장은 중심 문장의 내용을 뒷받침하는 것이어야지, 그 이외의 것이 되어서는 안됩니다.

1. 다음 글에서 뒷받침 문장으로 적절하지 못한 것을 찾아봅시다.

내 의자는 낡았지만 나는 이 의자를 좋아하고 아낀다. 이 의자는 안락 의자로서 별 모양도 없는데다가 거친 재료로 되어 있어 우리 집 거실에서는 눈에 거슬리는 존재이다. 그러나 그것은 나에게 아주 편안함을 안겨 주기 때문에 다른 멋진 새 의자와 바꾸고 싶은 마음이 없다. 하루의 힘든 일과 후에 지친 몸을 그 의자에 맡으면, 그때처럼 기분 좋은 적이 없다. 등을 의자에 편히 기대고 두 발을 올려서 쭉 뻗으면, 난 꼭 천국에 있는 기분이 든다. 그런데 언젠가 어린 아들이 그 의자에서 넘어져 크게 다쳐, 지금도 흉터가 남아 있다.

2. 다음 글에서 뒷받침 문장으로 자연스럽지 못한 부분을 찾아봅시다. 자연스럽지 못한 부분은 삭제해 버릴 수도 있고, 아니면 따로 떼어 독립된 문단으로 만들 수도 있습니다. 여기서는 독립된 문단으로 만들어 봅시다.

창은 어느 곳에서나 볼 수 있고 종류도 많다. 가장 익숙한 내 방 창문도 있고, 매일 타고 다니는 차의 차창도 있다. 교실에도 창문은 있고, 현기증이 나는 높은 건물에도 창은 있다. 엄청나게 큰 쇼윈도도 하나의 창이다. 창호지가 발린 창에서 전통적이고 고아한 느낌을 받는다면, 요즈음 흔히 볼 수 있는 유리창은 깨끗하고 산뜻한 맛이 있어 좋다.

- * 다음 중심 문장의 내용을 상세하게 설명해 주는 뒷받침 문장을 써 봅시다. 중심 내용을 자세히 설명하는 뒷받침 내용은 일정한 방법에 따라 배열하는 것이 좋습니다. 여기서는 어머니의 자상한 경우들을 예시하는 것이 좋겠습니다.

중심 문장 : 나의 어머니는 참 자상하신 분이다.

뒷받침 문장 :

- * ‘우리집에서 키우는 동물’이라는 제목의 글 중 일부분이 될 하나의 문단을 다음 순서에 따라 써 봅시다.

- (1) 중심 문장을 결정해 봅시다. 중심 문장은 구체적이고 완결된 생각으로 나타나야 합니다. 그렇지 않으면 중심 문장이 뒷받침 문장의 내용을 한정할 수 없게 되고, 그렇게 되면 그 문단의 내용이 무엇에 대해서 이야기하고 있는지 알 수 없게 됩니다.

- (2) 중심 문장을 ‘나는 고양이보다 개를 더 좋아한다.’라고 결정했을 경우에, 뒷받침 문장을 써 봅시다. 여기에서는 개와 고양이의 공통점과 차이점을 비교 대조하는 방법이 적당합니다.

1. 먼저 개와 고양이를 다 같이 좋아하는 이유를 써 봅시다.

(고양이는 쥐를 잡고, 개는 집을 지켜 준다. 등)

2. 고양이가 싫은 이유와 개가 더 좋은 이유를 써 봅시다.

(고양이는 눈이 날카롭고 울음 소리가 음산하다. 반면에 개는 주인에게 충성스럽다. 등)

(3) 마지막으로 중심 문장의 위치를 결정한 다음, 뒷받침 문장을 연결시켜 하나의 문단을 완성해 봅시다. 중심 문장이 앞에 올 수도 있고 뒤에 올 수도 있습니다.

문 단 쓰 기

학습 목표 : 중심 문장과 뒷받침 문장을 잘 갖춘 문단쓰기

〈중심 문장과 뒷받침 문장이 긴밀히 연결된 문단쓰기〉

* 다음을 중심 문장으로 하는 뒷받침 문장을 써 봅시다.

중심 문장 : 가을은 살기 좋은 계절이다.

뒷받침 문장 : _____

* 나의 가장 친한 친구에 대해서 글을 쓰려고 합니다. 성격이나 외모 등 하나를 택하여 하나의 문단을 써 봅시다.

(1) 중심 문장을 써 봅시다.

(2) 뒷받침 문장을 써 봅시다.

(3) 중심 문장의 위치를 결정하여 하나의 문단을 완성해 봅시다.

〈고쳐쓰기〉

* 앞 쪽에서 나의 가장 친한 친구에 대해 완성한 문단을 다음 사항에 유의하여 고쳐 써 봅시다.

(1) 중심 문장이 완결된 하나의 생각을 표현하고 있는가?

(2) 뒷받침 문장이 중심 문장의 내용을 제대로 설명해 주고 있는가?

(3) 내용의 배열이 일정한 기준에 맞게 되어 있는가?

〈부록 4〉

사전 검사지

쓰 기 검 사 지

()국민학교 ()학년 ()반 이름 :

* 다음의 글을 써 봅시다.

- (1) 군것질을 좋아하는 동생에게 ‘군것질을 많이 해서는 안된다’고 설득력 있게 주장하는 글을 써 봅시다.

- (2) 내가 겪은 일 중 가장 기억에 남는 사건에 대한 이야기를 재미있게 꾸며 써 봅시다.

- (3) 내 얼굴 생김새를 다른 사람에게 자세히 이야기해 주는 글을 써 봅시다.

- (4) 학교에 오면서(집에 가면서) 본 것, 들은 것, 그리고 느끼고 생각한 내용을 써 봅시다.

사후 검사지

쓰 기 검 사 지

()국민학교 ()학년 ()반 이름 :

* 다음의 글을 써 봅시다.

(1) 우리 반을 자랑하는 글을 설득력 있게 써 봅시다.

(2) 친구와 있었던 일 중 가장 기억에 남는 사건에 대한 이야기를 재미있게 꾸며 써 봅시다.

(3) 운동회날의 모습에 대하여 자세하게 글을 써 봅시다.

(4) 우체국(혹은 동사무소, 도서관, 소방서 등)에서 본 것, 들은 것, 그리고 느끼고 생각한 내용이 드러나는 글을 써 봅시다.
