

초등학교 쓰기 교육의 현황과 개선 방안

박태호

공주교육대학교 국어교육과 교수

I. 초등학교 쓰기 교육의 현황

1. 제7차 쓰기 교육의 이론적 기반

1980년대를 기점으로 쓰기 교육의 방향이 결과 중심에서 과정 중심으로 전환되었다. 결과 중심의 쓰기 교육에서는 글을 쓰는 과정보다 결과를 중시하여 최종 작품의 형식과 어법 및 문체 등을 집중적으로 가르쳤다. 이에 비해 과정 중심의 쓰기 교육에서는 쓰기 과정과 그에 따른 문제 해결 전략을 집중적으로 가르쳤다.

우리나라의 경우에는 제5차 교육 과정부터 교사용 지도서 총론이나 쓰기 교육 관련 이론서에 '과정 중심'이라는 용어가 등장하기 시작하다가, 제6차 교육 과정을 거치면서 쓰기 교과서에 일부 반영되었고, 제7차 교육 과정에 이르러서는 쓰기 교과서 개발의 이론적 기반으로 자리를 잡게 되었다. 이에 제7차 쓰기 교과서의 많은 부분이 과정 중심의 절차에 따라 구성되었고, 현장에서 이러한 절차에 따라 수업을 하고 있는 형편이다. 이제 과정 중심의 접근법은 쓰기 교육 이론이나 총론을 장식하는 수준을 벗어나서 쓰기

교육을 설계하고 견인하는 이론으로 자리를 잡게 되었다.

과정 중심 쓰기 교육의 철학적, 이론적 기반에 관한 논의는 연구자마다 다소 차이가 나나, 과정 중심 쓰기 절차와 전략에 대해서는 큰 이견이 없다. 이 연구에서는 최현섭·박태호·이정숙(2000), 최현섭·박태호·이정숙·이수진(2004)의 의견을 따라 과정 중심 쓰기 절차를 ①생각꺼내기, ②생각 묶기, ③초고 쓰기, ④다듬기, ⑤평가하기, ⑥작품화하기의 여섯 단계로 구분하여 살펴보고자 한다.

가. 생각꺼내기

생각꺼내기는 내용을 생산하는 단계이다. 이 단계에서는 창의적인 사고 활동이 필수적이다. 작가는 창의적인 사고 활동을 함으로써 평소에는 좀처럼 떠오르지 않던 생각을 떠올릴 수 있다. 생각을 꺼내는 대표적인 방법 중의 하나가 ‘생각그물(mind mapping)’ 전략이다. 생각그물을 활용하면 필자의 머릿속에 들어 있는 생각을 몇 마디 정보나 단어, 문장 등으로 표현할 수 있다.

생각그물 외에도 생각을 꺼내는 방법은 다양하다. 영화 및 매체를 감상하면서 배경 지식 활성화하기, 인터뷰를 하면서 알고자 하는 정보 수집하기, 관찰하면서 중요한 내용 정리하기, 특정 문제에 대한 정보를 구체적으로 조사하기, 관련 자료를 읽으면서 원하는 정보 찾기, 인터넷을 활용하여 원하는 정보 검색하기 등이 여기에 해당된다.

나. 생각묶기

‘생각묶기’는 ‘생각꺼내기’를 통해서 생성되고 수집된 아이디어들을 고르고 조직하는 단계이다. 학생들은 생각그물을 보면서 자신이 쓰고자 하는 글의 내용, 목적, 청자 등을 생각하게 되고, 이것을 기반으로 하여 생성된 내용을 일정한 원칙에 따라 묶거나 분류하는 활동을 하게 된다.

대표적인 생각묶기 전략의 하나가 ‘다발짓기(clustering)’이다. ‘다발짓기’를 사용하면 정보를 공간적으로 조직할 수 있다. 공간은 학습자의 심리를

보다 편안하게 해 주므로 필자는 정보를 보다 빠른 속도로 조직할 수 있고, 동시에 정보를 추가하고 삭제할 수 있다.

다. 초고 쓰기

‘초고 쓰기’는 ‘생각꺼내기’와 ‘생각묶기’ 단계에서 만들어진 내용을 문자 언어로 표현하는 단계이고, 본격적인 의미의 쓰기 활동이라고 할 수 있다. 초고 쓰기는 완결된 작문을 목표로 하지 않기 때문에 일회적으로 끝나서는 안 된다. 또 초고 쓰기에서는 쓰기 전 활동을 하면서 생성하고 묶고 분류한 아이디어들을 글로 변환하는 능력이 요구된다.

초고 쓰기 전략의 하나로 ‘얼른 쓰기(speed writing)’를 들 수 있다. 얼른 쓰기는 시간을 정해 놓고, 떠오르는 생각을 문장 단위로 재빨리 표현하는 전략이다. 얼른 쓰기는 맞춤법이나 띄어쓰기, 문장과 문단 구성 요소 등을 포함하여 글의 형식에 구애받지 않고 글의 내용을 자유롭게 쓰도록 고안된 전략이다. 한 번 시작을 하면 떠오르는 생각을 종이 위에 문장 단위로 모두 표현해야 한다. 정해진 시간까지 멈추면 안 된다. 생각이 떠오르지 않아 진도를 나갈 수 없을 경우, 그 순간 머릿속에 “왜 더 이상 생각이 떠오르지 않지?”라는 표현이 떠올랐다면, 그 표현조차도 다음 생각을 글로 표현할 수 있을 때까지 반복해서 써야 한다. 초보자의 경우에는 자신의 다발짓기를 보면서 직접 얼른 쓰기를 할 수 있고, 다발짓기를 보면서 구두 작문을 한 후 그 내용을 기반으로 하여 얼른 쓰기를 할 수 있다.

라. 다듬기

다듬기는 초고를 보고 협의하여 다듬는 것을 의미한다. 다듬기는 친구나 교사와의 협의를 통해서 작품의 내용과 형식을 고쳐 쓰는 단계이다. 다듬기에서는 작품의 내용이 우선이고, 형식은 그 다음이다. 학생들은 다듬기를 통해서 청자에 대한 감각을 기를 수 있고, 친구의 작품을 비판적으로 살펴 보면서 좋은 글의 특성을 알게 될 것이다.

글쓰기 과정 중에서 가장 많은 시간을 할애해야 하는 것이 다듬기이고,

교사와 학생 모두 어려워하는 부분이다. 다듬기와 관련된 인지적 제약 요인은 총체적으로 발생한다. 여기서는 논의의 편의상 수사 요인(주제, 내용, 조직, 표현)과 국어 문법 요인(글자 쓰기, 낱말 쓰기, 문장 쓰기, 문단 쓰기)으로 구분하여 정리하고자 한다(박태호 외, 2003).

수사 차원에서는 주제, 내용, 조직, 표현에 주의하면서 글을 보아야 한다. 주제 차원의 경우에는 글을 쓴 목적이 잘 드러나 있는지, 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓰고 있는지, 중심 내용과 보조 내용의 관계가 적절한지, 글감에 대한 글쓴이의 경험과 풍부한 배경 지식이 잘 드러나 있는지를 살펴보아야 한다. 조직 차원의 경우에는 자신의 생각을 창의적으로 펼쳐낼 수 있는 글 구조를 선택하고 있는지, 글의 첫 부분에서 독자의 호기심을 유발하고 있는지, 생각을 펼치는 방법(비교/대조, 문제/해결, 원인/결과, 순서, 나열 등)이 주제나 내용에 어울리는지, 문단과 문단의 연결이 자연스러운지를 살펴보아야 한다. 표현 차원의 경우에는 진실한 글, 감동을 주는 글을 쓰고 있는지, 글쓴이의 개성과 창의성이 잘 드러나 있는지, 독자의 흥미를 반영하고 있는지, 리듬이 살아 있는지, 시작하는 문장을 재미 있게 표현하고 있는지, 독자에게 강한 인상을 줄 수 있는 낱말이나 문장을 쓰고 있는지를 살펴보아야 한다.

국어 문법 차원에서는 글자 쓰기, 낱말 쓰기, 문장 쓰기, 문단 쓰기를 살펴보아야 한다. 글자 쓰기 차원에서는 글자를 맞춤법과 정서법에 맞게 썼는지, 낱말과 낱말 사이를 바르게 띄어 썼는지, 조사를 그 앞말에 바르게 붙여 썼는지, 단위나 순서를 나타내는 낱말이나 숫자를 바르게 띄어 썼는지, 마침표(온점, 물음표, 느낌표)를 바르게 사용하고 있는지, 쉼표(반점, 가운데점)를 정확하게 사용하고 있는지, 따옴표(작은따옴표, 큰 따옴표)를 바르게 사용하고 있는지, 기타 문장 부호(줄표, 물결표, 줄임표)를 바르게 사용하고 있는지를 살펴보아야 한다.

낱말 쓰기 차원에서는 표준어를 사용하고 있는지, 문맥에 알맞은 낱말을 사용하고 있는지, 문맥에 알맞은 명사나 대명사, 동사나 부사, 형용사, 조사를 바르게 사용하고 있는지를 살펴보아야 한다.

문장 쓰기 차원에서는 문장을 어순에 맞게 썼는지, 문장 성분 간의 호응이 바른지, 문장을 연결하는 접속어를 바르게 사용하고 있는지, 꾸며주는 말을 바르게 사용하고 있는지, 문장의 종결 어미를 바르게 사용하고 있는지, 높임 표현을 바르게 사용하고 있는지, 시간 표현을 바르게 사용하고 있는지, 사동이나 피동 표현을 바르게 사용하고 있는지, 부정 표현을 바르게 사용하고 있는지 살펴보아야 한다. 문단 쓰기 차원에서는 문단 나누기를 적절하게 하였는지, 문단의 내용을 중심 내용과 뒷받침하는 내용으로 구성하고 있는지, 중심 문장과 뒷받침하는 문장의 관계가 적절하도록 이어주는 말을 바르게 사용하고 있는지, 문단의 첫 부분을 바르게 들여 썼는지를 살펴보아야 한다.

다듬기와 관련된 전략 중의 하나가 ‘돌려 읽기(RAG: reading around group)’이다(최현섭·박태호, 1994). 돌려 읽기를 할 때에는 서로 마주 보도록 의자를 배열한 다음, 동료협의 학습지를 시계 방향으로 돌려 가면서 읽는다. 그런 다음 글을 읽고난 느낌이나 생각을 정해진 부분에 기록한다. 돌려 읽기를 할 때에는 내용을 우선 보아야 하고, 글의 형식은 나중에 보아야 한다.

마. 평가하기

쓰기 작품을 평가하는 요소로 내용, 조직, 표현을 들 수 있다(박태호 외, 2003:24). 내용 요소는 주제나 화제와 관련된 요소이고, 조직은 텍스트의 구조와 관련된 요소(중심 문장과 보조 문장의 명료성, 문장이나 문단의 길이, 문장과 문단의 세부 구조, 텍스트의 장르 구조 등)이며, 표현은 문체, 활자 크기, 삽화, 편집 체제 등과 같이 가독성과 관련 있는 요소이다. 정도의 차이는 있으나 쓰기 작품 평가 요소는 이 세 범주를 크게 벗어나지 않는다.

쓰기 평가 유형은 다양하겠으나 여기서는 크게 두 부분으로 구분하고자 한다(박태호 외, 20030). ‘총체 평가법(holistic assessment)’과 ‘분석 평가법(analytic assessment)’이다. 총체 평가법은 쓰기 작품을 전체적인 인상에 근거하여 평가하는 방법이다. 총체적으로 평가하므로 시간과 비용을 최소화

화할 수 있어 경제적이며, 하나의 평가 척도를 다른 유형의 텍스트에서도 그대로 활용할 수 있어 유리하다. 그러나 텍스트 개별 요소가 어떤 평가를 받았는지 파악하기가 어렵다. 따라서 교수·학습에 대한 정보 추출을 목적으로 하는 평가보다는 학기 말이나 학년 말에 쓰기 능력을 일괄적으로 평가하는 경우에 사용하는 것이 적합하다고 할 수 있다. 또 한 채점자가 많은 분량의 텍스트를 평가할 경우에 유리하다. 총체 평가법은 평가 척도가 요약된 형태로 제시되므로 평가자의 전문적 식견이 부족할 경우 주관적인 인상에 의한 평가가 되기 쉬우므로 사전에 평가자 교육이 충분히 이루어져야 한다. 평가자의 주관에 의한 판단을 최소화하고자 보완책으로 참고 주석을 제시하기도 한다. 아래의 표는 총체 평가법의 평가 기준과 해석 예시이다.

쓰기 과제	평가 기준	해석
자신이 경험한 일 중에서 가장 기억에 남는 일 한 가지 쓰기	표현하는 글의 특성을 잘 드러내었고, 일반적인 쓰기 능력도 우수함.	상황이나 장면을 구체적으로 잘 묘사하고 있으며, 왜 그 사건이 자신에게 중요한지를 잘 나타내었다. 그리고 당시의 상황이나 장면, 사람을 독자들이 쉽게 이해할 수 있도록 잘 서술하고 있다.

〈표 1〉 총체 평가 기준과 해석 예시

디드리히(Diederich) 등이 개발한 분석 평가법은 글 전체를 평가하기보다는 개별 요소 하나하나를 분리하여 평가한다. 분석 평가법은 포괄적이고 일반적 해석을 지향하는 총체 평가법의 한계를 극복할 수 있고, 평가 결과를 교수·학습에 송환할 수 있다. 분석 평가는 세부 지식이나 전략의 탐구에 초점을 두는 평가, 학습의 질을 따지는 평가, 평가 결과의 구체적 송환을 목적으로 하는 평가에 적합하다. 그러나 실제로 텍스트나 언어 기능은 각 요소별로 분리되어 존재하는 것이 아니라 점에서 그러한 분리 평가 자체가 자칫하면 고립적인 기능 평가로 전락하여 실제의 쓰기 능력을 대변해 주지 못할 우려가 있다. 또 각 평가 요소 간의 경계를 명확히 구분하여 평가하기가 어렵다는 단점도 있다. 또 많은 시간이 소요되므로 한 사람이 많은 작품

을 평가할 경우에는 부적절한 방법이다. 반면에 개별 학습자의 쓰기 양상을 구체적으로 파악하고자 할 경우에는 유용한 평가 방법이라고 할 수 있다. 아래의 표는 특정 쓰기 과제에 대한 분석 평가법의 평가 기준을 예시한 것이다.

쓰기 과제	평가 기준과 해석
자신이 겪은 일을 생각이나 느낌이 잘 드러나게 쓰기	◦ 내용: 주제 및 소재 선정이 적절하고, 자신의 생각과 느낌이 잘 드러나 있는가?
	◦ 조작: 처음, 중간, 끝이 분명하고 글의 흐름이 자연스러우며 문단 구분이 잘 되었는가?
	◦ 표현 및 문체: 개성이 있는 문체와 어휘를 사용하고, 상황이나 장면을 잘 묘사하고 있는가?
	◦ 맞춤법: 맞춤법이나 어법에 맞고 글을 쓰고, 글씨 역시 바르게 썼는가?

〈표 2〉 분석 평가 기준과 해석

바. 작품화하기

작품화하기는 과정 중심 글쓰기의 마지막 단계이다. 자신이 완성한 작품을 다른 사람에게 공표하는 것이다. 완성된 작품을 학교 신문이나 교지 혹은 지역 사회 신문에 투고할 수 있고, ‘나도 작가’와 같은 프로그램을 개발하여 학교 방송 시간이나 교실 자유 시간에 친구들에게 들려줄 수 있으며, 자신이 직접 녹음한 내용을 들려줄 수도 있다. 또 작품집을 만들어 친구와 돌려 가며 읽거나 전시를 할 수도 있다. 작품집을 만들 때에는 컴퓨터나 타자기 등의 인쇄 매체를 이용하여 가급적 책의 형태를 갖추는 것이 좋다.

학생들은 작품화하기 활동을 하면서 작가와 독자의 역할을 동시에 경험해 보게 된다. 내 작품을 다른 사람에게 읽어 주면서 다른 사람의 작품을 읽거나 들으면서 독자나 청자 요인에 대해 주의를 기울이게 된다. 또 교사

나 동료와 대화를 하면서 담화공동체의 담화 관습을 익히게 된다.

2. 제7차 쓰기 교육의 문제

1998년 제7차 국어과 교육 과정이 개정 공포되었고, 2000년부터 새로운 교육 과정에 따라 개발된 쓰기 교과서가 현장에 보급되었다. 7차 교육 과정에 따라 진행된 초등학교 쓰기 수업을 관찰해 보면 몇 가지 문제를 발견하게 된다. 이러한 문제들은 학년별, 학기별, 학생별로 다양하게 나타날 수 있으나, 여기에서는 학생 요인, 쓰기 과정 요인, 교사 요인으로만 한정하여 간단하게 살펴보고자 한다.

첫째, 개별 학습자의 쓰기 발달 특성을 진단하거나 성취 정도를 판별할 수 있는 자료가 부족하다. 현장 교사에게 쓰기 수업 설계 시 학습자의 발달 특성을 어느 정도 고려하고 있는지를 질문하면, 주로 ‘중’ 수준에 초점을 두어 수업을 설계한다고 한다. 이에 특정 학년의 ‘중’ 수준에 해당되는 학생의 쓰기 발달 양상에 대해 질문을 해 보면, 과학적이고 객관적 자료에 근거한 답변이라기보다는 ‘감’에 의존한 답변을 많이 듣게 된다. 더욱 문제가 되는 것은 교사들이 피상적으로 알고 있는 ‘중’ 수준과 실제 발달 수준으로서의 ‘중’ 수준이 서로 일치하지 않는다는 것이다. 이들이 알고 있는 ‘중’ 수준을 실제 학생의 발달 특성과 비교해 보면 대부분 ‘상’ 수준에 해당되는 경우가 많다. ‘중’ 수준이 아닌 ‘상’ 수준의 학생을 대상으로 수업을 하고 있다는 이야기이다. ‘중’ 수준 이하 학생의 학습 결손 누적이 심화되었을 것이라는 가정이 가능하다. 이러한 상황을 지속적으로 방치한다면 초등 교사의 전문성은 위협을 받게 될 것이다. 이제 초등학생의 쓰기 발달 특성을 진단할 수 있는 자료 개발과 보급이 필요한 실정이다.

학생 발달의 측면에서 보면, 개별 학습자마다 쓰기 발달 특성과 그에 따른 저해 요소도 다르다. 해당 학년의 발달 특성에 비추어 볼 때에 내용 생성하기가 더 부족한 학생이 있는가 하면, 내용 조직하기가 더 부족한 학생이 있고, 초고 쓰기가 더 부족한 학생이 있는가 하면, 다듬기나 고쳐 쓰기

능력이 더 부족한 학생이 있다. 만약 학습자의 개인차를 무시하고 교과서에 제시된 과정 중심의 절차에 따라 획일적으로 수업을 한다면, 중하위권 학생의 학습 결손 누적은 불가피할 것이다. 학생 개인차를 고려한 과정 중심의 쓰기 지도 자료의 개발과 보급 역시 필요한 실정이다.

둘째, 그림이나 글 자료, 생각그물 위주의 내용 생성하기 지도, 장르별 특성을 도외시한 개요 짜기 중심의 내용 조직하기 지도, 문단 쓰기 훈련을 소홀히 한 초고 쓰기 지도 역시 쓰기 교육의 발전을 가로막고 있다. 제7차 쓰기 교과서를 보면 주로 그림이나 생각그물을 이용해서 내용 생성하기를 유도하고 있다. 글과 그림 자료 위주의 교과서 개발 환경을 생각하면 너무나 당연한 일이다. 문제는 이러한 상황이 아무런 문제 의식 없이 쓰기 수업 시간에도 그대로 통용된다는 것이다. 교사는 교과서 그림 자료나 생각그물을 이용하여 배경 지식을 생성해 내도록 강요하고 있다. 물론 관련 내용에 대한 배경 지식이 풍부한 경우에는 크게 문제가 되지 않으나, 배경 지식이 부족한 경우에는 문제가 된다. 이때에는 관련 내용에 대한 동영상을 보여 주거나 면담하고 정리하기, 관련 자료 읽으면서 조사하기 등의 활동을 먼저 거치도록 하는 것이 효과적이다. 이제 그림 자료나 생각그물 위주의 내용 생성 방식에서 탈피하여 다양한 유형의 내용 생성 방안을 모색해야 할 때이다.

장르별 특성을 도외시한 개요 짜기나 다발짓기 중심의 내용 조직하기 지도 역시 현장 쓰기 교육의 걸림돌로 작용한다. 현장에서는 주로 처음-가운데-끝의 삼단 구조를 이용하여 내용 조직하기를 지도한다. 이 삼단 구조는 모든 글의 뼈대를 이루는 보편적 글 구조라는 점에서 많이 활용된다. 문제는 이 글 구조의 보편성에 있다. 비판적 분석과 설득, 정보 전달과 이해, 문학 감상과 창작, 친교 표현과 상호 작용이라는 특수성에 비추어 보면 각각 특수성에 맞는 글 구조를 개발하고 보급할 필요가 있다. 이에 대한 철저한 지도가 이루어지지 않을 경우에는 내용 생성하기와 내용 조직하기가 서로 겹칠 수 있다.

초고 쓰기는 생각을 글로 표현하는 첫 단계이다. 여기에는 많은 인지적

제약 요소들이 발생한다. 이 중에서 가장 문제가 되는 것이 문단 쓰기 능력이다. 초등학생의 쓰기 작품을 분석해 보면 문단 쓰기 능력이 부족하여 생성하고 조직한 내용을 바르고 효과적으로 전달하지 못하는 경우를 자주 접할 수 있다. 중하위권 학생의 경우, 한 문단에서 하나의 중심 내용에 대해서 두 가지 혹은 세 가지 이상의 뒷받침 내용을 제시하지 못하는 경우가 흔하다. 이에 대한 대책이 필요한 실정이다.

셋째, 교사의 개입이 결여된 활동 중심의 쓰기 수업이 만연해 있다. 진정한 의미의 쓰기 수업이 이루어지려면 ‘학생이 배우는 활동’과 ‘교사가 가르치는 활동’이 균형 있게 반영되어야 하고, 그에 따른 교사와 학생의 역할 교대가 책임 이양의 관점에 따라 점진적이고, 명시적이며, 체계적으로 이루어져야 한다. 책임 이양의 관점에 따르면 1차시 수업 중에 교사 주도의 쓰기 수업, 교사와 학생의 상호 협력적 쓰기 수업, 학생 주도의 쓰기 수업이 균형을 이루며 적절히 반영되어야 한다. 교사가 쓰기 관련 지식, 기능과 전략, 태도에 대해 설명을 하거나 시범을 보이는 역할을 하면, 학생은 전문가의 시범을 관찰하거나 구경하는 역할을 한다. 교사가 쓰기 수업의 주도권을 행사하면서 학생의 부분 참여를 자극하고 유인하는 촉진자의 역할을 하면, 학생은 이러한 교사의 요청에 따라 일정 부분 참여를 통한 부분 참여자의 역할을 하거나 동료의 학습 활동을 구경하는 참관자의 역할을 한다.

쓰기 수업의 위기는 바로 교사와 학생의 역할 교대가 바르게 이루어지지 않거나 그 균형이 깨졌을 때 발생한다. 쓰기 수업을 관찰해 보면, 외형상 소집단 쓰기 수업의 형식을 갖추고 있고, 교사도 소집단 사이를 분주하게 순회하지만, 1차시 내내 학생 주도의 글쓰기 수업만을 강요하고, 교사 자신은 안내와 지시하는 일 외에 하는 일이 거의 없는 방임형 수업이 많다. 이런 수업을 보면, 글쓰기 능력이 우수한 일부 학생을 제외하고는 대다수의 학생이 왜 써야 하는지, 어떻게 써야 하는지, 자신의 글쓰기에서 무엇이 문제이고, 무엇을 개선해야 하는지, 어떤 글이 좋은 글인지도 모르면서 그저 막연히 글쓰기 활동에 참여하는 경우가 허다하다. 교사와 학생의 역할 교대가 분명하지 않은 수업은 쓰기 수업의 위기를 초래할 수 있다. 이에 대한

개선 방안이 요구된다.

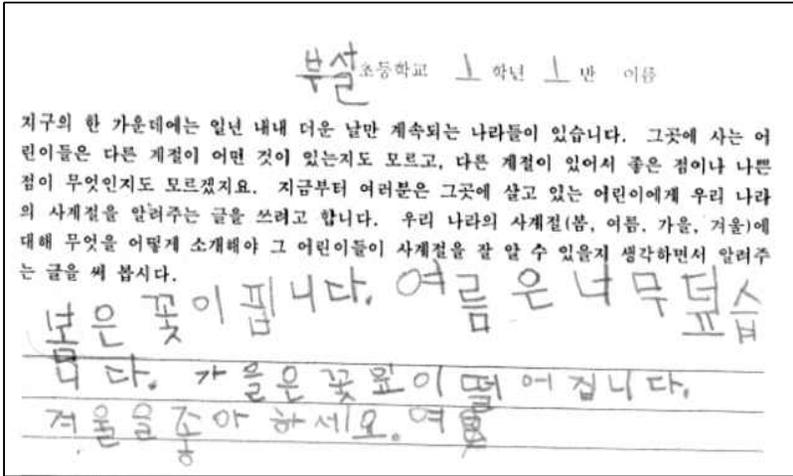
II. 초등학교 쓰기 교육의 개선 방안

1. 근접 발달(zpd) 지역 내의 실태 분석에 따른 지도 방안 모색

바람직한 쓰기 교육의 전제 조건 중의 하나가 ‘진단’과 ‘처방’이다. ‘진단’이란 발달 수준별로 개별 학습자가 직면한 쓰기 저해 요소를 발견하는 것이고, ‘처방’이란 이러한 저해 요소를 극복할 수 있는 방안을 제시하는 것이다. 초등학교 교사는 초등학생의 학년별 발달 특성(상, 중, 하 수준)에 비추어 학생의 작품을 진단하고, 그에 따른 처방을 제시할 수 있어야 한다. ‘상’ 수준의 학생에게 ‘상’ 수준에 해당되는 처방을, ‘중’이나 ‘하’ 수준의 학생에게는 각자의 발달 수준에 적합한 처방을 제시할 수 있어야 한다.

현장 교사에게 아래의 <자료 1>을 제시한 다음, 1학년 학생의 발달 특성에 비추어 볼 때에 이 작품은 어느 수준(상, 중, 하)에 해당되며, 학생의 쓰기 저해 요소는 무엇이고, 해결 방안은 무엇인가를 질문하였다. 그 결과 대다수의 교사가 이 학생의 발달 수준을 ‘중’ 수준으로 진단하였다. 진단 내용에 대한 근거를 구체적으로 밝히라고 하면 감(교직 경력)으로 진단을 하였다고 답변하는 경우가 의외로 많았고, 쓰기 저해 요소에 대한 답변은 침묵으로 일관하였다. 어느 정도 예견된 상황이었다. 초등학교 쓰기 교육 관련 이론서나 현장 연구 자료, 예비 교원 양성 기관이나 현장 교사 교육 프로그램을 조사해 보면, 초등학생의 쓰기 능력을 진단하고 그에 따른 지도 방안을 제시한 경우를 찾아보기 어렵기 때문이다.

박태호·강병륜·임친택·이영숙(2003)은 쓰기 교육 분야 최초로 학년별(1~6학년), 학생 수준별(상, 중, 하), 쓰기 요소별-수사학(주제, 내용, 조직, 표현)과 국어 지식-로 초등학생의 설명하는 글쓰기 실태를 분석하였다. 이것을 내용 생성, 내용 조직, 표현(목소리, 낱말, 문장의 유창성, 관습)의 세



<자료 1> 1학년 ‘중’ 수준의 학생의 쓰기 작품

부분으로 다시 묶고 분류하여, 2004년 6월에 공주교대 부설초등학교 학생의 작품을 학년별로 수집하여 수준별로 분석하여 보았다. 그 결과 초등학생의 설명하는 글쓰기 능력 발달 특성을 추출해 낼 수 있었다. 아래의 <표 3>은 그 중 1학년 학생의 쓰기 능력 발달 특성표에 해당된다. 이것을 활용하여 송○○ 학생의 쓰기 실태를 분석해 보면 <자료 1>과 같다.

	상	중	하
내용 생성	<input type="checkbox"/> 주제에 맞는 화제를 제시하여 글을 쓴 의도를 짐작할 수 있다.	<input checked="" type="checkbox"/> 글을 쓴 의도는 짐작이 가나, 주제에 대한 화제를 일관적으로 제시하지 못하여 이해하기가 어렵다.	<input type="checkbox"/> 주제에 맞는 화제를 바르게 제시하지 못하여 글을 쓴 의도를 파악하기 어렵다.
	<input type="checkbox"/> 중심 내용을 뒷받침하는 내용을 두 가지 정도 제시한다.	<input type="checkbox"/> 중심 내용을 뒷받침하는 내용을 한두 가지 정도로 제시하나, 중복된 정보가 많아 통일성이 떨어진다.	<input checked="" type="checkbox"/> 중심 내용을 뒷받침하는 내용을 제시하지 않거나, 제시한 경우에도 일관성이 떨어진다.

	<input type="checkbox"/> 참신하지 못하고 일반적인 정보가 주를 이룬다.	<input checked="" type="checkbox"/> 매우 일반적인 정보를 중심 내용별로 단순히 제시한다.	<input type="checkbox"/> 매우 일반적인 정보를 부분적으로 제시한다.
내용 조직	<input type="checkbox"/> 처음-중간의 형식이 있다. 끝 부분은 존재하지 않지만 시도는 한다.	<input type="checkbox"/> 처음-중간의 형식이 있다. 끝 부분을 쓰려는 시도가 전혀 없다.	<input checked="" type="checkbox"/> 처음과 끝이 없고 단지 중간 부분만 존재한다.
	<input type="checkbox"/> 정보를 적절한 양으로 나열하고 있다.	<input type="checkbox"/> 중간 부분만 제시하거나 제시된 정보의 양도 중심 내용별로 다르다.	<input checked="" type="checkbox"/> 제시된 정보의 양의 거의 없다.
	<input checked="" type="checkbox"/> 글의 흐름이 자연스럽지는 않으나, 이해하는데 지장은 없다.	<input type="checkbox"/> 글의 흐름이 부자연스럽다.	<input type="checkbox"/> 대개 한 문장으로 끝나며, 글의 흐름이 부자연스럽고, 이해하기도 어렵다.
목소리	<input type="checkbox"/> 글을 쓴 의도에 어울리는 문체를 사용한다.	<input checked="" type="checkbox"/> 글을 쓴 의도에 어울리는 문체를 사용하나, 표현은 다양하지 못하다.	<input type="checkbox"/> 글을 쓴 의도와 상관 없는 문체를 사용한다.
	<input type="checkbox"/> 정보를 적극적으로 제시하려고 한다.	<input type="checkbox"/> 정보를 적극적으로 제시하고자 하나, 내용 전달 방식은 단순하다.	<input checked="" type="checkbox"/> 정보를 적극적으로 제시하고자 하는 의지도 없고, 내용 파악도 어렵다.
낱말 선택	<input checked="" type="checkbox"/> 상황과 내용에 맞는 낱말을 적절하게 사용한다.	<input type="checkbox"/> 어느 정도 내용에 어울리는 낱말을 사용하지만, 중복되는 표현이 많고, 간혹 부적절한 낱말도 사용한다.	<input type="checkbox"/> 상황과 내용에 어울리지 않는 낱말 사용 빈도가 높다.
	<input type="checkbox"/> 묘사 표현을 간혹 사용하지만 대체로 진부한 언어를 단순하게 나열하고 있다.	<input checked="" type="checkbox"/> 묘사 표현을 거의 사용하지 못하고, 단순하고 진부한 언어를 반복적으로 사용한다.	<input type="checkbox"/> 묘사 표현이 전혀 없고, 매우 막연하고 진부한 언어만을 사용하여 의미파악을 어렵게 한다.
문장의 유창성	<input checked="" type="checkbox"/> 유사한 성질을 가진 문장을 반복 사용하여 단조롭게 느껴지지만, 내용 파악에는 문제가 없다.	<input type="checkbox"/> 유사한 성질을 가진 문장을 반복 사용하여 글이 단조롭고, 동일 내용을 반복 제시하여 흥미를 상실	<input type="checkbox"/> 단순한 문장을 의미 없이 나열하여 내용 파악을 어렵게 하거나, 해석을 불가능하게 하거나

		하게 한다.	이해를 어렵게 하는 문장을 사용한다.
관습	<input type="checkbox"/> 하나의 문단을 사용하였으며, 문장과 문단의 개념을 알고 있다.	<input type="checkbox"/> 특별히 문단이 구분되어 있지 않고, 임의로 줄 바꿈을 한다.	<input checked="" type="checkbox"/> 문단이 없고, 문장을 나열하는 수준이다.
	<input checked="" type="checkbox"/> 맞춤법에서 두 가지 정도의 오류가 나타난다.	<input type="checkbox"/> 맞춤법에서 대여섯 가지 정도의 오류가 나타난다.	<input type="checkbox"/> 맞춤법에 어긋난 표현을 자주 사용하거나, 한글의 자모를 알지 못하는 경우도 있다.
	<input checked="" type="checkbox"/> 문장부호(은점, 반점)를 잘 사용한다.	<input type="checkbox"/> 문장부호에 대한 개념은 알고 있으나 거의 사용하지 않는다. 물음표는 사용하나 온점이나 반점은 잘 사용하지 않는다.	<input type="checkbox"/> 문장부호가 거의 나타나지 않는다.
	<input type="checkbox"/> 주어와 서술어, 주어와 목적어를 붙여 쓴 경우가 간혹 있지만 대체적으로 띄어쓰기가 잘 이루어진다.	<input checked="" type="checkbox"/> 띄어 쓴 것인지 붙여 쓴 것인지 구분하기 어려울 정도로 띄어쓰기의 개념이 부족하다.	<input type="checkbox"/> 띄어쓰기의 개념이 없어 문장 전체를 붙여 쓴다.

〈표 3〉 1학년 학생의 설명하는 글쓰기 능력 발달 특성표

송○○ 학생의 경우, 1학년 학습 집단의 발달 특성에 비추어볼 때에 주로 ‘중’ 수준에 해당되나 간혹 ‘하’ 수준에 해당되는 경우도 있다. 내용 생성의 측면은 ‘중하’ 수준의 발달 특성을, 내용 조직의 경우는 글의 흐름 부분에서는 ‘상’ 수준을, 글의 조직과 정보의 양 측면에서는 ‘하’ 수준의 발달 특성을 보인다. 또 목소리의 경우는 자신의 의도에 적합한 표현 방식을 선정하였다는 점에서 ‘중’ 수준을, 자신의 의사를 적극적으로 표시하지 하지 못하였다는 점에서는 ‘하’ 수준의 발달 특성을 보인다. 낱말 선택의 경우에도 상황에 맞는 낱말을 선택했다는 점에서는 ‘상’ 수준이나 어휘의 양과 질을 보면 ‘중’ 수준의 발달 특성을 보인다. 문장의 유창성 측면을 보면 유사한 성질을 가진 문장을 반복하여 사용한다는 점에서는 ‘상’ 수준의 발달 특성, 쓰기 관습의 측면을 보면 문장 단위에서 머무르고, 문단 단위로 나아가지 못하였다는

점에서 ‘하’ 수준의 발달특성을 보인다. 맞춤법과 띄어쓰기는 ‘중’ 수준의 발달 특성을 보인다. 이러한 진단 내용을 기반으로 하여 송○○ 학생의 쓰기 지도 계획을 수립하면 <표 4>와 같다.

횟수	지도 내용	지도방안
1회	내용 생성하기(배경 지식 습득)	사계절 관련 동화책 읽기
2회	내용 생성하기(생각그물로 정리)	생각그물 학습지
3회	내용 조직하기	계절별 학습지
4회	초고 쓰기	구두 작문, 초고 쓰기
5회	다듬기 및 작품화하기	고쳐 쓰기 및 완성하기 지도

<표 4> 1학년 ‘중’ 수준인 송○○ 학생의 쓰기 지도 계획표

송○○ 학생은 내용 생성하거나 내용 조직하기 부분을 주로 지도해야 한다. 사계절 관련 그림 자료를 보거나 읽기 자료를 읽으면서 함께 이야기를 하거나, 사계절 관련 동영상 자료를 보여 주면서 배경 지식을 활성화시켜야 한다. 배경 지식이 활성화되면 내용을 조직시켜야 한다. 글을 처음, 가운데, 끝의 세 부분으로 구분한 다음, 처음 부분에는 글을 쓴 목적이나 동기가 잘 드러나도록 지도를 하고, 가운데 부분에는 봄, 여름, 가을, 겨울과 관련된 정보를 계절 순서에 따라 제시하거나, 계절별 하위 정보를 두 가지 이상 나열하도록 지도해야 한다.

내용 조직이 끝나면 초고 쓰기를 지도해야 한다. 이 학생은 ‘중하’ 수준에 해당되므로 구두 작문이나 얼른 쓰기 전략을 활용하는 것도 하나의 방안이 될 것이나 기본적으로는 문단 쓰기 훈련에 중점을 두어야 한다. 특히 사계절별로 중심 문장과 뒷받침하는 문장을 작성하는 방법을 알려주어야 한다. 이때 날씨, 하는 일, 자연 현상의 변화를 중심으로 계절별 특성을 기술하도록 유도하는 것도 하나의 방안이 될 것이다.

2. 다양한 유형의 생각꺼내기 전략 활용과 내용 생성 방안 모색

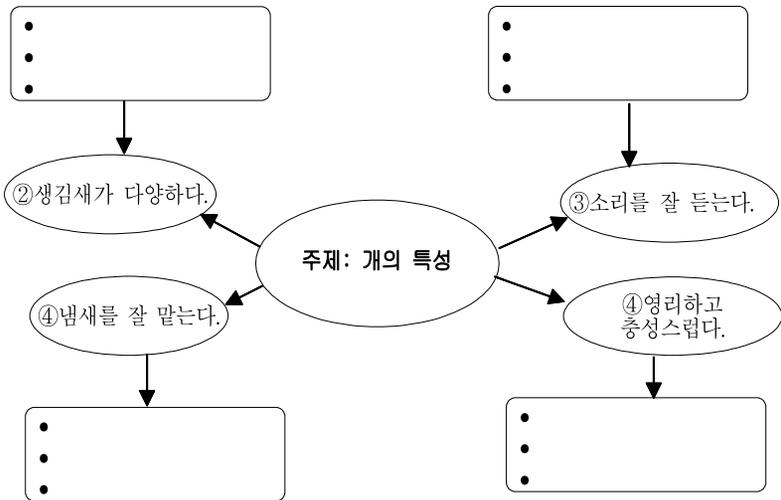
현장에서 주로 사용하는 내용 생성하기 전략 중의 하나가 생각그물이다. 생각그물은 내용 생성하기 전략을 대표할 정도로 현장에서의 인지도와 활용도는 매우 높다. 그러나 생각그물 위주의 내용 생성 활동은 경계해야 한다. 생각그물의 기본 전제는 이미 확보되어 있는 배경 지식을 단기간에 대량으로 회상하거나 연상하는 것이다. 만약 주제와 관련된 배경 지식이 풍부하지 않다면, 생각그물을 활용하여 주제와 관련된 배경 지식을 생성하기가 쉽지 않다. 이때 동영상 시청이나 인터넷 검색과 같은 매체 활용하기, 전문가 면담하기, 관련 자료 읽기, 관찰하기 등과 같은 활동을 한 다음 생각그물을 이용하여 생성된 배경 지식을 떠올리기 등을 활용하면 좋다.

<그림 1>과 <그림 2>는 송○○ 학생의 내용 생성하기 지도과정이다. <자료 1>에 제시된 이 학생의 초고를 보면 사계절별로 각각 하나의 정보만을 제공하고 있다(예: 봄은 따뜻하다.). 이에 사계절 관련 그림책을 함께 읽으면서 배경 지식을 생성하도록 하였고(<그림 1>), 그것을 바탕으로 하여 생성된 배경 지식을 생각그물을 이용하여 낱말과 구의 형태로 활성화시키도록 하였다(<그림 2>). 그 결과 각 계절별로 3~4개의 정보를 더 생성해 낼 수 있었다.



<그림 1> 책 읽기 + 배경 지식 생성

글의 가운데 부분에서는 쓰고자 하는 글의 내용을 일정한 원칙에 따라 분류하고 제시한다. 문제와 해결, 원인과 결과, 비교와 대조, 나열, 순서 등을 사용하여 내용을 전개한다. 끝 부분에서는 필자의 현재 생각이나 과거 경험에 대한 느낌, 사건의 결말에 대한 내용, 이야기 인물에 대한 평을 쓴다. 이제 설명하는 글의 뼈대 간추리기 활동을 예로 들면 아래와 같다.



<그림 3> 나열 뼈대를 이용한 글 구조 간추리기

4. 구두 작문을 활용한 초고 쓰기 지도 방안 모색

생각을 글로 표현하는 초고 쓰기 단계에서는 매우 복잡한 인지적 작용이 일어난다. 비언어 형태를 언어 형태로 변환해야 하고, 낱말이나 구 차원의 생각을 언어 기호를 사용하여 더 큰 단위의 언어 형태로 변환해야 하며, 새로운 언어를 추가하여 생각을 표현해야 한다. 만약 학습자가 초고 쓰기 과정에서 발생하는 이러한 인지적 행위를 지혜롭게 처리하지 못한다면, 쓰기 행위는 부담스러운 인지적 행위로 전락하고 말 것이다.

초고 쓰기의 인지적 부담을 경감시킬 수 있는 방안 중의 하나가 구두 작문이다. 구두 작문은 입으로 하는 쓰기 행위라는 점에서 글을 쓸 때 발생하는 인지적 제약 요인(경필, 띄어쓰기, 맞춤법, 문장과 문단 구성 등)을 다소 해소할 수 있는 방안이 될 수 있다. 또 빠른 시간에 반복 수정이 가능하다는 것도 장점이 된다. 1학년 ‘중’ 수준 학생의 구두 작문을 예로 들면 <자료 4>와 같다.

봄에는 날씨가 따뜻하다. 진달래랑 개나리랑 꽃이 핀다. 꽃구경도 하는데 재미있다. 우리는 예스포 과학 공원으로 봄 소풍을 갔는데 미가 왔었다.

여름에는 날씨가 더워서 부채와 선풍기를 쓴다. 반팔이랑 반바지를 입는다. 수영장에 가서 수영도 하고 마다가에도 간다. 나는 강원도 설악산 워터파크에 갔었다. 재미있었다. 여름에는 수박이랑 아이스크림이랑 팥빙수를 먹는다.

가을에는 쌀쌀하다. 빨간 단풍이랑 노란 은행나무가 보인다. 코스모스랑 정자리도 볼 수 있다. 또 가을에는 추석이 있다. 보름달보고 강강술래를 한다. 소원도 받고 송편도 먹는다.

겨울은 춥고 눈이 온다. 그래서 눈싸움도 하고 눈사람도 만들고 설매도 탄다. 크리스마스에는 산타 할아버지가 선물도 주신다. 불어빵, 호빵, 찜빵을 먹는다.

안녕 너의 나라는 일본 내내
 많지? 이제 내가 사계절을 소개
 할게

봄은 따뜻해. 꽃이 많아
 팔기는 쭉서

여름은 열대야만 이겨서 사람
 들은 수영장을 많이 찾아가

가을은 서늘해 추석도 있지 낙엽
 떨어져

겨울은 추워서 사람도 만들어
 설날도 있지

우리나라의 겨울은 눈이 많이
 오면 우리

<자료 4> 1학년 ‘중’ 수준 학생
 초고

<자료 5> 1학년 ‘상’ 수준 학생

구두 작문 자료

자료

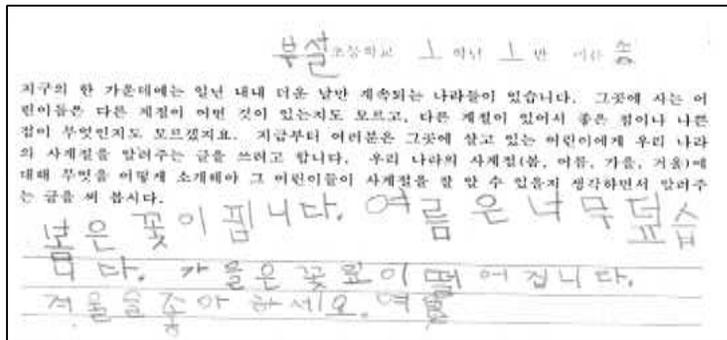
송○○ 학생은 1학년 ‘중’ 수준에 해당된다. 이 단계의 학생은 쓰기 능력 발달 특성 상, 한 가지 정도의 정보를 낱말 수준이나 문장 수준에서 간단히 제시하는 경향이 강하다. 이러한 발달 특성을 보이는 학생에게 생각묵기 단계에서 문단 중심의 초고 쓰기 단계로 바로 진행하도록 요구하는 것은 무리이다. 그보다는 사계절 관련 다발짓기를 보면서 구두 작문을 하도록 유도하는 것이 더 효과적이다. 1학년 ‘중’ 수준에 해당되는 송○○ 학생의 구두 작문 내용(자료 4)를 1학년 ‘상’ 수준에 해당되는 학생의 초고 쓰기 내용(자

료 5)와 비교해 보면, 구두 작문하기의 진가를 확인할 수 있다.

5. 문단 쓰기를 활용한 초고 쓰기 지도 방안 모색

초고는 독자가 읽기 쉽고, 이해하기 쉽게 써야 한다. 글을 쓴 목적이 잘 드러나야 하고, 독자의 흥미를 유발할 수 있는 표현을 써야 한다. 내용을 전개할 때에는 중심 내용이 있어야 하고, 뒷받침하는 내용에는 글쓴이의 풍부한 경험과 지식, 깊은 안목과 폭넓은 생각이 담겨 있어야 한다.

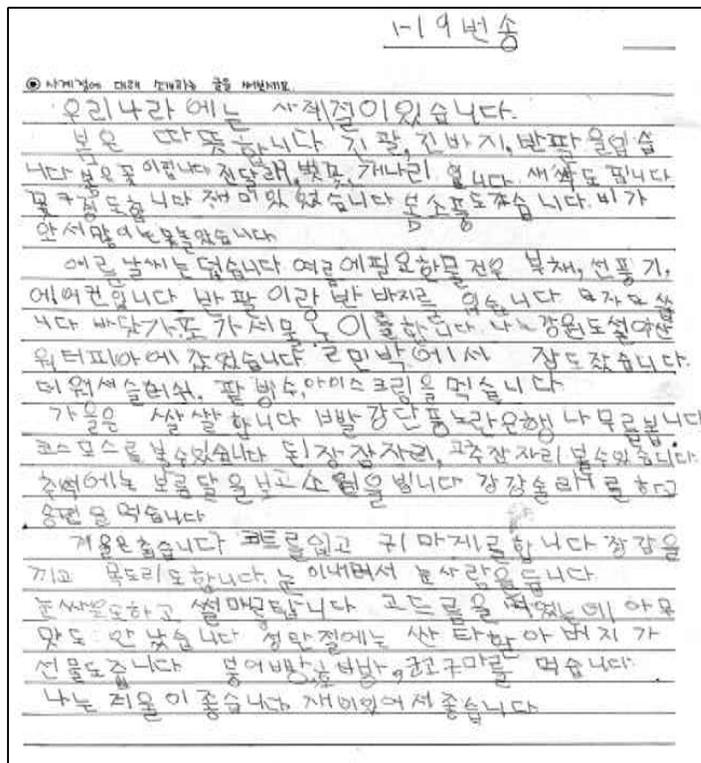
<자료 6>은 송○○ 학생의 초고이다. 이 학생의 쓰기 능력 발달 특성을 분석한 결과, 과정 중심의 접근법에 따라 내용 생성과 내용 조직 부분을 주로 지도하게 되었다. 그런 다음 우리나라의 사계절에 대해서 다시 써 보도록 하였다<자료 7>.



<자료 6>교사의 도움을 받기 전 작품

<자료 6> 과 <자료 7>을 비교해 보면, 내용 생성이나 내용 조직 면에서 많은 발전이 있었다는 것을 알 수 있다. 그러나 초고 쓰기의 측면에서 보면 통일성과 일관성이 여전히 부족하다. 이러한 문제는 문단 쓰기 훈련을 바탕으로 하여 효과적으로 해결할 수 있다. <자료 7>을 보면, 문단 쓰기 지도가 필요하다. 송○○ 학생은 소개하고자 하는 내용을 처음과 가운데의 글 구조

에 따라 제시하면서 자신의 의도를 부분적으로 피력하고 있다. 그러나 계절 별 소개 내용을 보면 글의 흐름이 부자연스럽고, 정보 전달에 대한 필자의 의지에 비해 지면에 구현된 내용 전달 방식이 지나치게 단순하여 독자의 흥미를 반감시키고 있다.



<자료 7> 교사의 도움을 받은 후 작품

이것은 내용 생성과 조직의 문제라기보다는 내용 표현의 문제, 그중에서도 문단 쓰기 능력의 부족에서 기인한 것이라고 할 수 있다.

송○○ 학생은 봄, 여름, 가을, 겨울과 관련된 날씨를 각 문단의 중심 내용으로 삼고, 뒷받침하는 내용을 그 나름대로 제시하고자 노력하고 있다.

여기서 문제가 되는 것이 뒷받침하는 내용이다. 내용 제시 방식을 보면, 단순 정보를 낱말 차원에서 나열하는 수준에 머무르고 있어 독자의 흥미를 끌지도 못하고, 독자의 호기심을 충족할 만한 충분한 정보도 제공하지 못하고 있다. 여기서 낱말을 중심 내용으로 하고, 자연 현상과 행사를 뒷받침하는 내용으로 삼으면 사계절 관련 정보를 효과적으로 제시할 수 있을 것이다.

참고 문헌

- 박영목(1996), “국어 이해론”, 서울: 법인문화사.
- 박영목·한철우·윤희원(1995), “국어과 교수·학습 방법 탐구”, 서울: 교학사.
- 박태호(2000). “장르중심 작문 교수·학습론”, 서울: 박이정.
- 박태호·강병륜·임천택·이영숙(2003). “초등학생의 글쓰기 실태 조사와 능력 신장 방안 연구”, 국립국어연구원 정책과제, 국립국어연구원. [HTTP://mykey1.hakup.com](http://mykey1.hakup.com) 자료실/쓰기수업 아이디어 참조
- 박태호(2004). ‘과정 중심의 쓰기 수업 분석 요소’, “새국어교육 67호”, 서울: 한국국어교육학회.
- 박태호(2004). ‘과정 중심의 쓰기 수업대화 분석’, “공주교대논총 41집 1호”, 공주: 공주교대.
- 최현섭 외(2000). “구성주의 작문 교수·학습론”, 서울: 박이정.
- 최현섭 외(2003). “과정 중심의 쓰기 워크숍”, 서울: 역락.