



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

장르 중심 접근에 기반한 내용교과 쓰기 연구

A study on Content Area Writing
Applying Genre-based Approach

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 동 철

2012년 8월





석사학위논문

장르 중심 접근에 기반한 내용교과 쓰기 연구

A study on Content Area Writing
Applying Genre-based Approach

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공

김 동 철

2012년 8월

장르 중심 접근에 기반한 내용교과 쓰기 연구

A study on Content Area Writing
Applying Genre-based Approach

지도교수 이 주 섭

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등국어교육전공


김 동 철

2012년 5월

김 동 철의

교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 윤치복 인 

심사위원 이주섭 인 

심사위원 전제응 인 

제주대학교 교육대학원

2012년 6월



목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행연구의 검토	4
3. 연구 내용 및 방법	10
4. 연구의 제한점	11
II. 내용교과 쓰기와 쓰기 이론	12
1. 내용교과 쓰기의 개념과 범위	12
2. 쓰기 이론의 변화와 교육적 시사점	22
III. 내용교과 쓰기의 장르 중심 접근	35
1. 장르 개념	35
2. 장르에 대한 새로운 수사학적 관점	37
3. 장르에 대한 체계 기능 언어학적 관점	39
4. 내용교과 쓰기에 대한 시사점	48
IV. 내용교과 쓰기의 장르적 특성 분석	54
1. 내용교과 교재의 텍스트 특성 분석	55
2. 내용교과 교재의 쓰기 과제 분석	65
3. 내용교과 교재에서 학생 쓰기 결과 분석	72
V. 결론	84
참고 문헌	87
부 록	92

표 목 차

〈표 II-1〉 선행 연구자들의 범교과적 쓰기의 목표 설정	14
〈표 II-2〉 2007년 개정 작문 교육과정-목적에 따른 글쓰기 유형 ...	15
〈표 II-3〉 내용교과 쓰기의 결합 양상별 특징	19
〈표 II-4〉 내용교과 쓰기에서 지식의 구성 방식에 따른 구분	23
〈표 II-5〉 일반적으로 알려진 글쓰기의 단계	25
〈표 II-6〉 학습을 위한 쓰기와 대중적 쓰기의 특징	33
〈표 III-1〉 맥락 조직과 문법 조직의 체계적인 관계	43
〈표 III-2〉 글쓰기에 필요한 지식들	45
〈표 III-3〉 장르 이론 정리	49
〈표 IV-1〉 내용교과 쓰기의 장르적 특성 분석의 순서	55
〈표 IV-2〉 내용교과 텍스트의 분석 요소	56
〈표 IV-3〉 2007년 개정 초등학교 과학과 교육과정 내용체계표	57
〈표 IV-4〉 과학과 텍스트의 장르적 특성	60
〈표 IV-5〉 2007년 개정 초등학교 사회과 교육과정 내용체계표	61
〈표 IV-6〉 사회과 텍스트의 장르적 특성	64
〈표 IV-7〉 분석 대상으로 선정한 내용교과의 쓰기과제 현황	66
〈표 IV-8〉 내용교과 쓰기 과제의 분석 요소	67
〈표 IV-9〉 사용역의 요소들 간의 관계	68
〈표 IV-10〉 사회과와 과학과의 유형별 빈도수	70
〈표 IV-11〉 과학과 쓰기 과제 내용 분석의 예	71
〈표 IV-12〉 사회과 쓰기 과제 내용 분석의 예	71
〈표 IV-13〉 장르의 특성에 따른 분석 기준	73
〈표 IV-14〉 학생들에게 제시된 쓰기 과제	74
〈표 IV-15〉 과제 1)에 대한 분석	76
〈표 IV-16〉 과제 2)에 대한 분석	78
〈표 IV-17〉 과제 3)에 대한 분석	80
〈표 IV-18〉 과제 4)에 대한 분석	81

그림 목 차

[그림 II-1] 내용교과 쓰기의 필자-독자에 따른 구분	17
[그림 II-2] 내용교과 쓰기에 영향을 미치는 요소들의 결합	18
[그림 II-3] 내용교과 쓰기의 범위	21
[그림 II-4] Flower & Hayes(1981)의 쓰기 과정 모형	27
[그림 II-5] Bereiter & Scardamalia(1987)의 지식 서술 모형	29
[그림 II-6] Bereiter & Scardamalia(1987)의 지식 변형 모형	30
[그림 II-7] 미숙한 필자의 지식 서술 모형의 예	31
[그림 III-1] Martin(1987)의 장르 모형	42
[그림 III-2] 스웨일즈의 내용스키마와 형식스키마의 통합으로서의 장르	46
[그림 III-3] 외적 장르와 내적 장르의 구분	53
[그림 IV-1] 과학과 텍스트 구조의 예(관찰형)	59
[그림 IV-2] 사회과 텍스트 구조의 예(문제해결형)	63
[그림 IV-3] 내용교과 쓰기의 장르 상 구분	69

국 문 초 록

장르 중심 접근에 기반한 내용교과 쓰기 연구

김 동 철

제주대학교 교육대학원 초등국어교육전공
지도교수 이 주 섭

본 연구의 목적은 교과 학습에 있어 점차 확대되고 있는 쓰기 필요성을 기반으로 학습의 도구로서 쓰기의 능력을 신장시킬 수 있는 내용교과 쓰기에 대한 연구이다. 이를 위해 내용교과 쓰기(content area writing)라는 개념을 도입하고 이를 장르 중심 접근 방식으로 내용교과 쓰기에 접근하고자 하였다.

2장에서는 내용교과 쓰기의 개념에 대하여 맥락 차원을 중심으로 살펴보았다. 맥락 차원에서는 학습에서의 쓰기 상황과 독자-필자의 관계, 쓰기의 목적, 쓰기 내용 등 쓰기에 영향을 주는 요소들이 상호 작용하여 어떻게 결합할 수 있는지를 살펴보았다. 이들의 결합 관계에 따라 내용교과의 쓰기에 있어 다양한 유형의 쓰기가 있을 수 있다는 점을 확인하였다. 또한 내용교과 쓰기에서 '쓰기'가 학습에 도움이 되기 위해서는 쓰기가 갖는 층위가 단순히 알고 있는 것을 쓰는 수준이 아닌 덩잇글 형태의 '작문으로서의 쓰기'를 지향해야함을 확인하였다.

3장에서는 내용교과 쓰기에 대한 장르 중심 접근 방식을 살펴보면서 최근 장르 이론을 대표하는 두 가지의 관점을 제시하였다. 즉 새로운 수사학적 접근(new rhetoric view)과 체계 기능 언어학적 접근(systemic functional

view)을 살펴봄으로써 내용교과 쓰기가 장르적으로 어떤 위상을 가지고 있는지를 살펴보았다. 이러한 새로운 장르 이론에 따르면 장르란 '반복된 상황'에 대한 사람들의 유사한 수사적 반응으로 정의될 수 있었다. 이를 토대로 내용교과 쓰기가 기존의 장르 체계와는 다른 학습과의 관계를 통해서 쓰기 장르를 넘어서는 교과 장르적 성격을 갖는다는 것을 확인할 수 있었다. 동시에 체계 기능 언어학적 입장에서 내용교과 쓰기를 지도할 때 실제 무엇을 어떻게 지도할 수 있는지 알아볼 수 있었다. 즉, 상황 맥락을 규정짓는 사용역(register)에 따른 내용교과 쓰기에서 지도할 수 있는 지식이 무엇인지를 밝힌 것이다.

4장에서는 이러한 이론적 탐구를 통해서 실제 내용교과 쓰기가 이들이 갖고 있는 장르적 성격에 알맞게 실행되고 있는지를 살펴보았다. 먼저 내용교과 텍스트가 갖고 있는 장르적 특성은 무엇인지 사용역에 따라 분석하여 내용교과 텍스트의 장르적 특성을 확인하였다. 이를 바탕으로 내용교과 쓰기가 각 내용교과에 내용교과 텍스트의 장르적 특징을 얼마만큼 반영하고 있는지를 쓰기 과제를 통해 확인해 보았다. 여기서 사용역이 상호 작용하는 방식에 따라서 즉, 주체(tenor)와 방식(mode), 내용(field)과 방식이 상호작용하는 양상에 따라 장르를 외적 장르와 장르의 내면적 장르라는 개념을 도입하여 이들의 작용에 따라 내용교과 쓰기를 크게 네 가지 유형으로 구분해 볼 수 있었다. 즉 학생들의 외적 장르에 대한 인식도와 내용교과 쓰기 과제가 얼마만큼 내면적 장르를 요구하는가에 따라서 구분한 것이다. 그리고 이를 네 가지 유형의 과제에 대한 실제 학생들이 쓴 결과를 질적으로 분석하였다.

그 결과 내용교과 쓰기의 경우 외적 장르에 대한 인식이 높고 내면적 장르의 요구가 높은 과제일수록 학생의 적극적인 의미구성에 영향을 줄 수 있으며 이를 토대로 학습에 대한 효과를 높일 수 있음을 확인할 수 있었다.

쓰기의 과정은 사회적 과정인 동시에 개인적 인지구성의 과정이다. 학습에 있어 이러한 쓰기의 특징을 학습에 활용하기 위해서는 어떠한 방식의 쓰기가 학생들에게 유용한지 탐구해야 한다. 본 연구는 이를 장르적 접근 방식으로 내용교과 쓰기가 지향해야 하는 바를 질적 차원에서 확인하였다는데 그 의의가 있다고 하겠다.

주요어 : 내용교과 쓰기, 장르 이론, 외적 장르, 내면적 장르, 장르 지식

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간의 삶은 본질적으로 사회적이다. 인간의 삶은 그러하기에 공동체의 틀을 벗어날 수 없으며 그 안에서 존재 가치를 확인 받을 수 있다. 이러한 공동체적 삶을 유지하기 위해서는 구성원들 사이의 의사소통과 어떤 사회적인 약속이 전제되어야 한다. 따라서 우리의 삶은 필연적으로 언어를 통해서 이루어진다. 여기서 ‘언어를 통해서 이루어진다’라는 말 안에는 두 가지의 의미를 함의한다. 먼저 우리가 말을 하거나 감정을 표현하는 의사소통으로서의 언어가 첫 번째 의미이며, 그 다음으로 인간의 사고로서의 언어가 두 번째 의미이다. 굳이 비고츠키¹⁾의 말을 언급하지 않더라도 언어와 사고 간에는 매우 밀접한 관계가 있다는 것은 이제 널리 알려져 있다. 언어를 사용함으로써 사람들은 특정한 사고의 내용과 방향을 구체적으로 이해할 수 있으며 또한 경험의 폭을 넓히고 새로운 사고행위를 창출해낼 수 있다. 이를 통해서 자신의 가치관을 변화시키며 한 인간의 세계관을 만들어내는 원동력이 된다. 이처럼 언어는 사고를 바꾸고 사고는 사회를 바꾼다.(이삼형 외, 2007, p101)

국어과는 이러한 ‘언어활동’을 다룬다는 점에서 다른 교과와는 구별되는 국어과만의 다른 독특한 성격을 지닌다. 즉 언어활동 그 자체가 다른 모든 인간의 삶의 도구가 되기 때문에 국어과는 기본적으로 ‘도구적’ 혹은 ‘방법적’이다. 여기서 ‘도구적’, ‘방법적’이라는 의미는 단순히 읽고, 쓰고, 말하는 등의 국어활동을 할 수 있다는 제한적 관점의 범위를 넘어선다. 즉 앞서 말한 것처럼 인간의 삶을 규정짓는 본질적이며 결정적 요소라는 점을 의미한다.

1) 비고츠키(1962)는 언어와 사고와의 관계를 분석하면서 기존의 ‘요소로서 분석’에서 탈피하여 ‘단위로 분석’으로 대치하였다. 이는 날개로서의 요소가 전체의 특성을 갖지 못하기 때문이다. 따라서 언어적 사고의 기본 단위를 ‘단어 의미(word meaning)’라 정의하였다. 비고츠키는 이러한 ‘단어 의미’는 사고와 언어의 철저한 혼합물이기 때문에 그 의미가 언어 현상인지 아니면 사고현상인지 말하기 어렵다고 하였다. 의미없는 단어는 공허한 소리일 뿐이며 일반화와 개념과 같은 사고 행위는 물과 같아서 언어 형식과 같은 그릇이 없다면 그 형태를 알기 어렵다고 하였다. 따라서 의미는 사고가 언어로 구현될 때만 사고현상이며, 언어가 사고와 연계되고 사고에 의해 밝혀져야만 언어현상이 된다고 하였다. (신현정 역, 1985:120)

이러한 언어활동에는 크게 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4가지 양식이 있다. 이중 쓰기는 언어 기능 중에서도 가장 복잡한 사고 작용을 요하는 특성을 지닌다. 이러한 특징으로 인하여 다른 언어 양식보다 쓰기는 학습을 위한 도구로서 활용성이 더욱 강조될 수 있다. Gage(1986)는 어떻게 쓰기가 앎을 촉진하는지에 대해서 다음과 같이 논하였다.

‘쓰기는 볼 수 있게 구성된 사고이다. 사고는 머릿속에서 눈에 보이지도 않게 떠 다니는 것이 아니라 종이 위에 쓰여지게 되어 살펴볼 수 있게 된다. 쓰기는 멈출 수도 있고 수선할 수도 있는 사고이다. 또한 쓰기는 사고의 구조와 약점들을 찾을 수 있도록 사고를 충분히 오래 유지 시켜준다. 한 개인의 사고를 더욱 명확히 이해하기 위해서는 종이 위에 쓰여져야 한다. 이는 우리가 생각하는 것과 관련된 아이디어를 표현하기 적합한 단어들을 우리 스스로 찾으려고 시도하기 때문이다.(Gage, 1986, p24)

또한 쓰기의 과정에서 사고 행위는 어떤 특별한 상황에서 특정한 독자를 대상으로, 특정한 내용에 대해 사고하는 행위라는 점에서 다른 사고 행위와 구분된다.(박영목, 2008)

Flower & Hayes(1981)은 한 편의 글을 쓰기까지의 과정을 살펴보면 글쓰기의 과정이 결코 단순하지가 않고 매우 복잡한 의미구성의 과정이라는 것이라 하였다. 쓰기에 대한 인지적 관점이나 사회적 관점에서와 같이 글을 쓴다는 것은 단지 고정된 지식을 나열하는 행위가 아니라, 의미를 생성하고 조직하며 재구성해 가는 과정이라는 것이다. 또한 이러한 과정은 선조적인 것이 아니라 회귀적이며 역동적인 문제해결과정이다. 이처럼 한편의 글을 쓴다는 것은 매우 복잡하고 고도의 사고 작용인 것이다.

또한 새로운 지식과 정보가 폭발적으로 증가하고 있는 지식기반사회에서 쓰기의 중요성은 그 위상을 점점 달리하고 있다. Tribble(2003)는 쓰기의 역할을 언급하면서 다른 언어기능과 다른 쓰기만의 중요성을 이렇게 밝히고 있다.

글쓰기 능력은 특정한 인지적·개념적·사회적·정치적 영역에 접근하는 능력을 부여한다. 따라서 글쓰기와 말하기 형식들을 모두 갖추고 있는 사람은 말하기 형식 하나만을 갖춘 사람과는 근본적으로 다른

방식으로 구성된다.(Kress 1989, p46) 이 견해에서 볼 때 글쓰기 방법을 배울 기회를 상실하게 되는 것은, 산업화된 사회에서 대부분의 사람들이 권력과 특권에 관련되어 있는 역할을 포함하여 광범위한 사회적 역할로부터 배제되는 것이다.(Tribble 2003, p27)

지식 기반사회에서 이처럼 쓰기 능력은 자신의 알고 있는 지식을 바탕으로 하여 새로운 지식과 정보를 만들어낼 수 있는 창조적인 능력이며 지식기반사회에서 선도적인 역할을 하기 위해 반드시 갖춰야 하는 그 무엇인 것이다.

이러한 쓰기는 다른 언어활동들처럼 우리의 삶 어디에서든 볼 수 있다. 간단한 메모부터 편지를 쓰든지 인터넷에 글을 올린다든지 일상 생활에서 우리는 쓴다는 사실을 인식하지 못할 뿐이지 많은 상황 속에서 우리는 글을 쓴다. 학교에서도 마찬가지이다. 과제를 하기 위해서 혹은 배운 내용을 정리하기 위해서 우리는 스스로 글을 쓴다. 이처럼 우리는 언제 어디서든 무언가를 기꺼이 쓸 준비가 되어있다.

따라서 우리는 국어과에서 다루고 있는 쓰기의 양적, 질적 범위를 좀 더 확장시킬 필요가 있다. 이 때문인지 쓰기에 대한 연구의 범위도 그 영역이 점차 확장되어 왔다. 최근 국어과의 한 분야로서 연구되는 범교과적 쓰기도 이의 일환으로 볼 수 있다. 이러한 범교과적 쓰기는 쓰기를 국어과뿐 아니라 다양하고 풍부한 쓰기 기회를 갖게 함으로서 쓰기 능력의 신장을 주 목적으로 하고 있다.

이와는 대조적으로 국어과 내에서 뿐만 아니라 내용 교과 자체에서도 학습의 도구로서 쓰기를 적극적으로 활용하려는 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 내용교과에서는 주로 쓰기를 활용하여 학습능력 및 사고력을 향상하는데 초점을 두고 있다. 특히 과학과의 경우 이러한 쓰기의 활용성에 대한 연구가 가장 활발하게 이루어지고 있다. 이러한 연구를 바탕으로 하여 현행 2007년 과학과 개정 교육과정에는 과학글쓰기를 적극 반영하여 거의 매 단원마다 글쓰기를 학습에 활용하고 있다. 마찬가지로 사회과와 수학과에서도 교과에 쓰기를 반영하기 위한 노력을 기울이고 있는 실정이다.

하지만 앞서 언급한 것처럼 사고와 언어의 관계가 매우 밀접하다고 하더라도 사고를 언어로 표현하는 과정, 그중에서 특히 쓰기로 표현하는 과정은 단순하지

가 않으며 자동적으로 이루어지는 것도 아니다. 따라서 단순히 '쓰기'의 맥락과 과정에 대한 이해 없이 쓰기를 학습에 활용한다고 해서 쓰기가 교과 학습과 교과에서 요하는 사고능력을 기르는 데에 어느 정도 도움이 될 수 있는지에 대해서 우리는 확신할 수 없다. Shawan(1992)은 쓰기가 학습에 도움이 되기 위해서는 무조건 많이 쓴다고 해서 되는 것은 아니라는 점을 지적하였다.(박혜경 2009, p4에서 재인용) 이처럼 단순히 쓴다는 것만으로는 학습에 대한 도움은 제한적이다. 물론 그렇다고 해서 내용 교과에서 국어과에서 다루는 쓰기 교육처럼 쓰기를 할 수는 없다. 기본적으로 내용교과에의 목표는 교과 지식의 학습이기 때문이다. 또한 쓰기 교육에서처럼 많은 시간을 쓰기에 전적으로 할애할 수 없을뿐더러 학습 중에 제한적으로만 활용될 수 있을 뿐이다.

따라서 본고에는 사고와 학습에 대한 쓰기의 활용성을 기반으로 하여 국어과와 내용교과에서 추구하는 쓰기에 대한 차이를 극복할 수 있는 접점을 찾고자 한다. 이를 위해 본고에서는 내용교과 쓰기라는 개념을 도입하고 이를 장르 중심 접근 방식으로 설명하고자 한다. 그리고 이러한 교과적 학습력과 교과 내에서의 쓰기 능력을 신장하기 위해서 쓰기 활용의 빈도가 높은 교과 중 과학과와 사회과를 중심으로 하여 내용교과 내에서 쓰기의 지도가 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴볼 것이다. 이를 기반으로 국어과에서 접근할 수 있는 방식과 내용교과 내에서 쓰기를 효과적으로 지도할 수 있는 방안에 대하여 장르 중심 접근 방식으로 이를 모색하고자 할 것이다.

2. 선행연구의 검토

본 연구는 내용교과 쓰기의 개념을 밝히고 이를 장르 중심 접근 방법을 통해서 살펴보고자 하였다. 즉, 본 연구의 대상은 내용교과 쓰기에 해당하고 이를 보는 관점이 장르 중심 접근이라고 볼 수 있다. 따라서 내용교과 쓰기의 개념을 밝힐 수 있는 부분과 관련하여 교과 학습과 쓰기의 활용에 대한 연구를 중심으로 살펴보았다. 그리고 장르 중심 접근에 대한 여러 연구들을 기존의 논의된 부분을 중심으로 하여 살펴보았다.

가. 교과학습에 있어서 쓰기의 활용에 관한 연구

교육에 대한 사적 흐름을 되짚어 보았을 때 다른 언어 기능들과 다르게 쓰기가 교육의 중심으로 부각되기 시작한 것은 최근의 일이다. 외국의 경우는 1960년대 문식성에 대한 위기로 인하여 촉발된 것이 크며 그 이후에서야 쓰기의 학습에 대한 활용성이 크게 연구되기 시작하였다. 국내에서는 거의 2000년대에 이르러서야 이러한 논의가 시작되었다.

국어과 외의 다른 교과에서 교과 학습의 일환으로 쓰기의 활용성에 대한 논의는 크게 두 가지 방향으로 논의가 되고 있다. 먼저 국어과 내에서 이루어진 연구로 쓰기의 범교과적 활용성을 강조하는 '범교과적 쓰기'가 그것이다. 앞서 말했듯이 국내에서 이 분야에 대한 연구는 최근에 들어 연구가 활발해지고 있는 추세지만 해외에서는 영국과 미국을 중심으로 1960년대부터 현재까지 활발하게 논의가 진행되어 오고 있다. 범교과적 쓰기라는 용어 외에도 학문 목적 글 쓰기, 내용영역 쓰기 등으로 다양한 용어로 연구되어 오고 있다. 이에 대한 연구자로는 이주섭(1998), 김선민(2008), 한송이(2005), 박혜경(2009), 이정호(2011) 등이 있다. 외국의 논의로는 Mayher(1983), Applebee & Langer(1990), Daniel, Zelman & Steineke(2007) 등이 있다.

국내에서 이러한 쓰기의 범교과적 활용성에 대한 연구는 이주섭(1998)에 의해서 처음으로 심도 있게 논의되었다. 영국과 미국 등 외국에서 활발히 연구되어 온 범교과적 쓰기에 대한 연구를 바탕으로 쓰기의 행위와 특성이 어떻게 교과 교육에 활용될 수 있는지에 대한 가능태로서의 방법에 대해서 연구하였다. 그는 외국의 이러한 기존의 연구를 살펴보면, 범교과적 쓰기를 특징지을 수 있는 유일하고 특징적인 방법을 찾기 힘들다고 지적하였다. 그리고 범교과적 쓰기를 개인적 차원과 사회적 차원에서의 쓰기로 구분하였고 각각의 대표적 쓰기 방식으로 학습일지 쓰기와 과정 중심 쓰기를 대표적으로 제시하였으며 이후 범교과적 쓰기에 대한 논의의 이론적 틀을 제공하였다는데 의의가 있다.

김선민(2008)은 '내용 영역 쓰기'라는 용어를 사용하여 학습에 있어 쓰기의 활용성에 대한 내용을 살펴보았다. '내용 영역 쓰기' 개념의 범위를 통시적 수준에서는 학교 환경을 벗어난 모든 전문적인 환경을 포함한다고 보았다. 반면에 공시적 수준에서 내용 영역 쓰기(content area writing)를 학습을 위한 쓰기

(writing to learn)라는 한정된 개념으로 보았다. 내용교과의 쓰기에서도 일반적인 쓰기를 위한 목적, 즉 의사소통을 위한 목적이 포함 될 수 있다는 점에서 볼 때 다소 제한된 관점에서 그 개념을 살펴본 것이 문제로 지적할 수 있다. 하지만 학교라는 틀을 벗어나 전문적인 지식에 대한 쓰기 다양한 환경에서의 쓰기의 활용성에 대하여 강조하였다는 데 그 의의가 있다.

한송이(2005)는 범교과적 쓰기의 적용 방법으로 통합적 학습 일지를 제안하였다. 통합적 학습일지는 개인적 차원의 의미 구성으로서 쓰기와 사회적 차원의 담화 공동체 참여 기능을 모두 포괄하는 개념이다. 이는 기존의 학습일지가 포함하지 않던 담화 공동체 참여 기능을 고려했다는 데 의의가 있다.

박혜경(2009)은 내용교과의 담화 방식에 적합한 쓰기 과제를 개발하기 위해 내용 교과의 텍스트 구조와 장르적 관습을 밝히고 사회와 과학 교과서를 분석적으로 고찰하여 쓰기 과제 유형을 추출하였다. 이를 바탕으로 범교과적 쓰기의 목적과 용도를 토대로 쓰기 과제 개발의 원리를 설정하여 내용교과에서 쓰기 과제를 개발할 수 있는 이론적 기반을 마련하였으며 쓰기 용도에 따른 쓰기 과제를 교과 학습에 적용하여 그 효과를 검증하였다. 그러나 이러한 과제 개발의 원리가 모든 교과에 적용되기에는 무리가 있다는 점에서 그 한계가 있다.

이정호(2011)는 내용교과의 문식성을 신장시키는 방안으로 범교과적 쓰기를 활용할 것을 주장하였다. 내용교과 중에서 특히 과학과를 중심으로 하여 쓰기의 의사소통 측면을 강조한 과학 글쓰기 프로그램을 연구하였다. 이를 통해 학습 능력 뿐만 아니라 다른 사람과의 의사소통을 할 수 있는 능력을 동시에 신장할 수 있는 범교과적 쓰기 지도 방안을 제시하고 그 효과를 밝혔다. 특히 범교과적 쓰기가 단순한 사실에 대한 지식을 익히는 것보다 종합적이고 고차원적인 사고를 요하는 내용의 학습에 더욱 효과적이라고 하였다.

이 외에도 범교과적 쓰기를 현장에 적용하여 그 효과성을 검증하는 연구들이 있어왔다. 이에 대한 연구로는 심재희(2003), 김효숙(2002), 윤선아(2008) 등이 있다. 윤선아의 경우 RAFT 쓰기 전략을 지도하여 그 효과에 대한 검증을 하였다. 김효숙(2002)의 경우 6학년 조사보고서 쓰기를 통해서 범교과적쓰기가 지식의 구성 능력에 기여한다는 사실을 밝혀내었다. 심재희(2003)은 학습일지를 생각 학습일지와 사실 학습일지로 구분하여 이를 현장에 적용하였는데 쓰기 기

회를 자주 갖게 함으로써 교과학습능력 및 쓰기능력이 신장된다는 것을 밝혔다.

이와는 다른 한편으로 내용교과 내에서 이루어지고 있는 연구가 있는데 주로 과학과에서 활발히 연구가 진행되어 오고 있으며 학습과 평가의 도구로서 쓰기를 활용하려는데 주 목적을 두고 있다. 이들 연구의 특징으로는 주로 쓰기의 과정과 쓰기의 본질에 대한 이해보다는 쓰기와 사고와의 관련성에 기대어 쓰기가 학습의 유용한 하나의 도구라는 관점에서 그 효과성을 증명하는데 초점을 두었다는 점이다. 이로 인하여 대부분의 연구가 학습에 쓰기를 적용하였을 때 어느 정도의 효과가 있는지를 보여주는데 연구의 초점을 두었다.

구슬기(2009)는 우리나라와 미국의 교과서에 반영되어 있는 과학글쓰기를 비교 분석하였다. 그 결과 우리나라의 교과서의 쓰기 과제가 미국의 교과서에 비하여 글쓰기 반영 비율이 더 적다고 하였으며 이를 토대로 더 많은 글쓰기가 교과서에 적용될 필요가 있다고 지적하였다. 그리고 한 단원의 과학 글쓰기의 단계를 지식 중심 글쓰기, 과정 중심 글쓰기, 수행 중심 글쓰기 단계로 구분하여 지도할 필요가 있다고 하였다. 이를 토대로 적용해본 결과 학습에 대한 태도와 동기 등 정의적 측면과 학업성취도의 인지적 측면에 모두 효과적이라는 점을 밝혔다.

배희숙(2008)은 과학 글쓰기를 과학과의 탐구 과정에 적용하여 보았을 때 탐구 능력과 학업 성취도가 향상됨을 검증하였다. 여기서는 한 단원을 관련지식 익히기, 탐구 수행하기, 생각다듬기, 생각 정리하기, 최종 과제 글쓰기 수행하기, 생각나누기 과정을 거쳐 학습하도록 수업 모형을 구성하였다. 이러한 과정들을 통하여 과학 글쓰기에서 쓰기에 대한 학습도 이루어질 수 있음을 보여주었다.

천재훈(2006)은 과학적 사고력에 따라 적용할 수 있는 과학 글쓰기 유형을 제시하고 과학적 사고력을 다양한 글쓰기를 통하여 신장시킬 수 있음을 보여주었다. 즉 과학적 사고력에 맞는 특정한 쓰기의 유형이 존재하고 이를 통하여 사고력이 신장될 수 있다는 것을 보여준 것이다.

나. 쓰기의 장르 중심 접근에 대한 연구

쓰기 교육에 있어서 장르 중심 접근은 내용교과 쓰기를 바라보는 하나의 관점을 제공한다. 장르 중심 접근은 쓰기에 있어서 맥락 요인과 텍스트 요인을 강조

하는 입장으로 기존의 쓰기교육에서 가장 강력한 위력을 발휘하던 과정중심 접근에 대한 하나의 대안으로 외국에서는 사회 구성주의적 입장과 응용언어학적 입장에서 많이 연구되었다. 국내에서는 이러한 장르 이론에 대하여 아직까지는 많이 연구되어 온 바가 없다. 최근 들어서는 주로 외국인들을 대상으로 한 한국어 교육 분야와 국어 교육 분야에서 교수법 중심으로 장르 이론에 대한 논의가 진행되고 있다. 한국어 교육 분야에서 논의가 활발히 진행되는 이유는 기본적으로 장르 중심 접근이 비교 수사학적 관점²⁾에서 출발했다는 데 기인한다.

한국어 교육 분야에서는 김정숙(2007), 정다운(2009), 최은지(2009) 등의 연구에서 장르 이론에 대한 논의를 찾아볼 수 있다.

최은지(2009)는 대학에서 늘어나는 외국인 학생들 학문적 활동을 수행하는데 필요한 작문 능력을 신장시킬 수 있는 방법으로 학문 목적의 작문 교육에 대해 연구하였다. 이에 대한 이론적 기반으로 사회 구성주의적 입장에서 장르 이론을 소개하였으며 학문적 담화공동체의 특징과 작문에 필요한 지식의 특징을 밝히고 있다. 이를 통하여 대학수준에서 외국학생들의 한국어 작문 교육에 활용하고자 하였다.

마찬가지로 정다운(2009)은 대학 수준에서 고급 수준의 외국학생들을 대상으로 하여 장르와 과정을 통합하여 쓰기 교육의 방안에 대하여 연구하였다. 이를 위해서 쓰기의 이론과 교수법들을 흐름에 따라 되짚어 보았다. 즉 결과 중심 교수법부터 장르 중심 교수법에 이르기까지 그 사적 맥락을 되짚어 보고 있으며 이들 내용이 어떻게 한국어 작문 교육에 반영되어야 하는 지를 살펴보고 있다. 특히 장르에 대한 두 가지의 관점을 제시하고 이들 통하여 새로운 장르의 특징을 살펴보았다.

국어교육에서는 박태호(2000)에 의해서 장르 이론이 본격적으로 논의되었다. 그는 외국에서 연구되어오고 있는 새로운 장르 이론에 대하여 소개하였으며 이러한 장르이론을 기반으로 하여 현행 국어과에서 주도적인 역할을 하고 있는 과정중심 접근이 가지고 있는 문제점을 해결하고자 하였다. 또한 장르이론을 어

2) Grabe & Kaplan(1996)은 그들의 저서 '쓰기 이론과 실천사례'에서 이러한 이유를 밝히고 있다. 기존의 수사학의 방식 즉, 형식과 문법을 강조하는 방식으로는 영어를 배우기를 희망하는 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들의 기대에 걸맞는 쓰기 교육이 이루어지지 못했기 때문이다. 따라서 이러한 맥락에서 문화적 맥락과 쓰기에 있어서 상황 맥락이 어떻게 영향을 주는지에 대한 비교로부터 새로운 장르 이론이 만들어지게 되었다.

떻게 교육과정에 반영할 수 있는 지에 대하여 장르 중심 작문 교육의 내용 체계 및 학년별 교육 내용을 구안하였고 이를 실천할 수 있는 장르 중심 작문 교수 학습의 원리와 모형을 제시하였다. 이 연구는 2007년 개정 국어과 교육과정에 장르 이론이 반영됨에 있어 이론적 기반을 제공하였다는데 그 의의가 있다. 하지만 이 연구는 주로 이론적인 부분에 대한 연구로서 실제 교육에 반영되었을 때 어떤 효과가 있는지 살펴보지 않았다.

박영목(2008) 역시 국어교육의 입장에서 고전 수사학의 전통과 사(史)적 흐름을 되짚어 보고 현재 장르 이론들을 사회 구성주의적 입장과 새로운 장르관에 대한 연구동향을 소개하고 그 특징을 살펴보았다.

외국의 논의에서 Grabe & Kaplan(1996)와 Tribble(1996)의 연구를 참고하였다. Grabe & Kaplan(1996)의 '쓰기 이론과 실천사례'는 2008년에 허익선에 의해 국내에 번역되었는데 주로 응용언어학적 입장에서 쓰기의 과정뿐만 아니라 쓰기에 대한 텍스트 언어학적 조사 연구를 비롯한 대조 수사학에 이르기까지 매우 폭넓은 수준에서 쓰기에 대한 이론을 안내하고 있으며 초급 수준부터 고급 수준에 이르기까지의 쓰기의 실제에 대한 가르침을 제공한다.

Tribble(1996)의 연구는 2003년 김지홍에 의해서 국내에 '옥스포드 언어교육 지침서-쓰기'가 번역되었는데 이 책은 과정 중심 쓰기가 가지고 있는 문제점을 제시하고 이들이 갖고 있는 문제점을 극복할 수 있는 수단으로 장르 이론을 소개하고 이들 장르적 접근에 대한 특징을 실제 사례를 통해서 안내하고 있다.

이처럼 국어교육을 제외한 장르 이론에 대한 연구의 경우 주로 비교 언어학, 체계 기능 언어학적 입장에서 검토되어오고 있으나 이들 연구의 성과는 자국어 를 대상으로한 쓰기 교육 방법에 있어서 과정 중심 쓰기 교육에 대한 대안으로서 충분한 시사점을 제공하고 있다.

3. 연구 내용 및 방법

본 연구는 내용교과 쓰기가 개념을 밝히고 이들의 장르적 특징이 무엇인지 확인하고 실제 내용교과 쓰기에 어떻게 반영되었는지를 분석하려는 연구이다. 지금까지 '내용교과 쓰기'라는 개념이 거의 사용되지 못하였기 때문에 이의 개념을 어떻게 정립할 것인가는 매우 중요한 문제이다. 이를 위해 내용교과 쓰기의 개념을 쓰기에 영향을 미치는 다양한 요소들 사이의 관계 속에서 밝히고자 한다. 또한 내용교과 쓰기의 과정과 장르적 특성을 확인하고 여기서 내용교과 쓰기가 지향해야하는 바를 찾을 것이다. 이를 바탕으로 현재 내용교과 쓰기에서 쓰기가 어떻게 이루어지고 있는지를 살펴보고자 한다. 이어서 내용교과의 교재에서 쓰기 교육의 현황을 내용교과에 반영된 쓰기를 살펴볼 것이고, 또한 학생들이 쓰기 과정에 겪는 문제점을 실제 학생들의 쓰기 결과물을 분석하여 알아보고자 한다.

먼저 2장에서는 내용교과 쓰기의 개념을 밝히기 위해 학습에 있어서 쓰기가 활용되게 된 배경과 학습에 쓰기를 활용하려는 논의의 핵심이 되는 내용을 추출하고 기존의 논의들과 내용교과 쓰기와 비교를 통해서 개념을 정립하고자 한다. 그리고 내용교과 쓰기의 과정과 장르적 특성을 고찰하여 현재 내용교과 쓰기의 문제점을 분석할 수 있는 이론적 틀이 무엇인지 확인할 것이다.

3장에서는 2장에서 다룬 이론적 배경을 기반으로 하여 내용교과에 반영된 쓰기를 분석하고자 한다. 현재 내용교과 교과서에 반영된 쓰기를 분석함으로써 현 교육의 문제점이 무엇인지 확인하고자 한다. 그리고 이들 쓰기에서 실제 학생들이 쓴 글을 토대로 텍스트를 분석하고 평가할 것이다. 여기서 드러나는 문제점을 바탕으로 내용교과 쓰기가 지향해야하는 바를 찾고 실제적 차원에서 학생들의 쓰기에 도움을 줄 수 있는 시사점을 추출하고자 한다.

4. 연구의 제한점

내용교과 쓰기라는 용어에 대한 개념은 국내에서는 지금까지 거의 사용된 바가 없다. 이와 유사한 개념인 범교과적 쓰기에 대한 논의가 있어왔지만 이 역시 충분하지 않고, 대부분의 연구가 학습에 대한 쓰기의 효과에 대한 양적 측면에서 실증적 차원의 연구가 진행되었을 뿐이다. 본 연구는 내용교과 쓰기의 개념을 정립함에 있어 장르적 측면에서 주로 접근하였으며 질적 연구 자료로서 연구 방법상 자료 수집 및 분석에 있어서 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 내용교과 쓰기의 장르적 특성을 위주로 분석하였기에 상대적으로 내용교과 쓰기의 개념을 다른 차원에서 살펴보지 못했다.

둘째, 본 연구는 초등학교 내용교과 중에서 과학, 사회에 한하여 교재 분석이 이루어졌다. 따라서 연구의 내용이 다른 교과에 적용될 경우 그 결과가 달라질 수 있다.

셋째, 본 연구에서 분석한 학생 글의 양이 충분하지 못하였다. 따라서 좀 더 넓은 수준에서 학생 글을 분석해본다면 다른 차원의 결과를 얻을 수 있을 것이다.

넷째, 내용교과 쓰기 텍스트를 분석하면서 각각의 쓰기 양상에 미치는 다양한 변수들, 즉 교사요인, 환경요인 등을 통제하지 못하였기에 이를 일반화하는데 어려움이 있다.

Ⅱ. 내용교과 쓰기와 쓰기 이론

1. 내용교과 쓰기의 개념과 범위

가. 내용교과 쓰기의 개념

쓰기의 학습에 대한 활용성을 강조하는 흐름에서 내용교과 쓰기와 비슷한 용어들이 다양하게 혼용되어 쓰이고 있다. 본 연구에서는 이러한 각각의 용어를 정리하고자 한다. 이는 본 연구의 대상을 명확하게 살펴볼 수 있다는 의의를 지닌다. 현재 내용교과 쓰기와 관련된 용어를 정리하면 다음과 같은 것들이 있다. 이들 용어를 NCTE의 'Language Arts Dictionary'에 소개된 내용을 바탕으로 정리하고자 한다.

1) 범교과적 쓰기(Writing across the curriculum)

일반적인 의미에서 범교과적 쓰기는 쓰기가 학생들의 교육전반에 걸쳐(국어 과뿐만이 아니라 전교과에 이르기까지) 학습과정의 통합적인 부분이어야 한다는 점에 주목하고 있다. 이를 바탕으로 학생들의 쓰기에 대한 위기를 극복하고자 하는 일종의 교육 운동 성격을 띤 사회 개혁 캠페인으로 전개되었다. 이러한 운동을 하나의 의미로 규정짓는 방법은 없으며 각각의 실행을 위해서 학교차원에서 다양한 프로그램으로 변주되어 오고 있다. 특히 영국과 미국을 중심으로 활발하게 전개되어오고 있다. 1985년 Collage Composition & Communication에서는 미국내의 194개 WCA 프로그램을 조사하여 범교과적 쓰기의 3가지의 일반적인 전제를 규정하였다.

- 쓰기는 한 인간의 교육이 시작되는 시점에서 학습된 기능들을 유지하기 위해 교육과정 전반에 실천되고 재강화 되어야 한다.
- 쓰기 행위는 곧 학습하는 행위이다.
- 글말 담화가 고등교육의 핵심이므로 학생 쓰기의 질은 대학사회의 책임이다.

2) 학습을 위한 쓰기(Writing to learn)

학습을 위해 글쓰기를 사용한다는 생각의 중심에는 글을 쓰는 당사자에게 쓰

기자체가 목적으로 인식된다면 학습이 촉진될 수 있다는 것에 대한 이해가 있다. 이 때, 학습은 수동적일 때 보다는 적극적으로 만든다. 쓰기는 학습자로 하여금 학습활동에 적극적으로 참여하게 만든다. 그것은 학습을 위한 쓰기가 지금 배우고 있는 것과 이미 알고 있는 것 사이를 능동적으로 연결해가는 행위를 포함하여 의미를 만들어내는 과정이기에 가능하다. 어떤 조사에서는 쓰기가 결정되어 있는 것을 써내는 단순한 과정이 아닌, 무언가를 발견해내는 복잡한 과정임을 말하고 있다. 학습을 위한 쓰기에서 역효과를 낳는 방법은 사용하고 있는 것은 수정하는 것에 너무 많은 강조를 하는 것이다. 학습을 위한 쓰기는 쓰는 당사자가 철자나 구두법에 대해 걱정을 하고 있다면 절대 효과적일 수 없다.(Mayher 1983, pp73~83 요약 발췌)

3) 학과 내에서의 쓰기(Writing in the disciplines)

범교과적 쓰기의 확장된 형태로서 역사적으로 학과는 특정한 어휘, 관습, 문체, 장르, 텍스트의 사용, 상호텍스트적인 체계를 발전시켜왔다. 주로 언어 중심 학자들에 의해 연구되어 왔으며 이러한 장르, 관습, 문체, 쓰기의 사용역을 연구하려는 경향이 강하다.

4) 학술적 쓰기(Academic writing)

학술적 쓰기는 학술적인 상황과 관련된 모든 텍스트를 포함하는 개념이다. 전통적으로 대부분의 학술적 쓰기는 논술적 쓰기가 가장 많으며 주로 알려진 정보와 지식을 설명하고 종합하게 한다. 최근에 대학에서 학술적 쓰기는 지식을 진술하는 측면보다는 독창적인 주장을 교사나 학생들에게 설득하는 것으로 변화했다. 이런 경우에 학생 필자는 자신의 공동체에서 권리를 갖는 지식의 구성자로 활동하며 결과적으로 쓰기는 실제적 의사소통의 목적을 갖는다.

위에서 살펴본 개념들은 그 적용 범위와 강조점이 서로 다르지만 몇 가지 면에서 공통된 특징을 살펴볼 수 있다. 첫째, 쓰기와 학습은 매우 밀접하게 관련이 되어 있으며, 둘째, 학습에 있어 쓰기를 적극적으로 활용해야 한다는 점을 강조하고, 마지막으로 쓰기는 담화공동체 내에서의 의사소통의 과정이라는 점이다.

본 연구에서 말하는 ‘내용교과 쓰기’의 개념 역시도 위의 여러 용어들과 이런 점을 공유하고 있다. 그렇지만 그 적용범위를 초중등 교육에서 내용교과로 한정하고, 그것을 지도함에 있어서 장르 중심 접근 방식을 취하고 있다. 따라서 지금부터 내용교과 쓰기의 개념을 쓰기의 목적, 맥락, 지식 측면에서 다양하게 접근하고 이를 장르 중심 접근으로 풀어보고자 한다.

지금까지 국내에서는 쓰기의 학습에 대한 활용에 있어 그 연구가 주로 ‘범교과적 쓰기’와 관련지어 논의가 진행되어 왔다. 이주섭(1998)에서 시작된 범교과적 쓰기에 대한 논의는 최근에 들어 그 연구가 점차 확대되고 있는 추세이다.

이러한 논의에서 살펴볼 수 있는 한 가지 특징적인 점은 그 개념을 설정함에 있어서 주로 이원적 관점에서 쓰기의 목적을 두 가지로 설정하여 살펴보고 있다는 점이다. 이주섭(1998)은 쓰기의 적용양상에 따라 범교과적 쓰기를 개인적 차원과 사회적 차원에서 구분하여 보고 있다. 그리고 이러한 차원이 형식을 통해 구현된다고 하였다. 따라서 여기서 말하는 차원은 적용 양상 즉, 적용 장면 에 따른 구분으로 보인다.

하지만 이후의 박혜경(2007), 이정호(2011), 한송이(2005), 그 외의 논의들에서는 범교과적쓰기의 개념을 쓰기의 목적 차원에서 학습과 의사소통의 목적으로 이원화하여 살펴보고 있다. 국외에서는 Daniel, Zemelman & Steineke(2007)가 내용교과 쓰기의 특징을 살펴보면서 마찬가지로 학습을 위한 쓰기와 대중적 쓰기로서 그 개념을 쓰기의 목적에 따라 이원화하였다. 각각의 연구자들의 범교과적 쓰기에 대한 목적을 정리하면 다음과 같다.

<표 II-1> 연구자들의 범교과적 쓰기의 목표

연구자	범교과적 쓰기의 목적
박혜경(2007)	교과 학습력 신장 + 쓰기능력 신장
이정호(2011)	학습을 목적 + 의사소통 능력 향상을 위한 목적
Daniel, Zemelman & Steineke	Writing to learn + Public writing

기존의 이러한 연구들을 분석하면 학습에서 활용되는 쓰기를 이원적 차원에서 분석하는 경우가 주를 이루었다. 주로 학습을 위한 쓰기 / 쓰기를 위한 학습

등의 이원적 분석을 따르는 경우가 많았다. 이러한 구분이 학습에 있어서 쓰기의 활용성을 이해하기 위하여 반드시 필요한 구분일 것이다. 하지만 학습을 위한 쓰기 내에서도 개인적 쓰기뿐만 아니라 의사소통을 위한 쓰기 역시 있을 수 있다는 점에 비추어 볼 때 이들 개념상 구분에 대하여 좀 더 고민이 필요하다. 즉, 학습과 의사소통이라는 목적이 서로 양립되는 개념인지에 대하여 생각해 보아야 한다.

학습에 대한 쓰기의 활용성에 대한 기존의 연구에 힘입어 중등교육과정 수준에서 2007년 개정 작문교육과정에는 학습을 위한 글쓰기가 글쓰기의 목적으로 제시되었다. 중등 교육과정인 2007년 개정 작문 교육과정에서는 다음의 표와 같이 '학습을 위한 쓰기'의 유형을 추가하였다. 즉, 다양한 유형의 글을 균형 있게 다루기 위하여 글의 목적에 '학습을 위한 글'을 추가한 것이다. 그리고 이를 제재, 양식, 매체라는 세부 범주를 설정하여 제시하였다고 밝히고 있다.(교육과학기술부, 2008:271)

<표 II-2> 2007년 개정 작문 교육과정-목적에 따른 글쓰기 유형

글쓰기 목적	목적에 따른 글쓰기 유형
정보 전달을 위한 글쓰기	설명문, 보고문, 기사문, 전기문, 안내문 등
설득을 위한 글쓰기	논설문, 비평문, 선언문, 연설문 등
사회적 상호작용을 위한 글쓰기	축하문, 항의문, 편지, 식사문 등
자기 성찰을 위한 글쓰기	일기, 감상문, 수필, 단상, 회고문 등
학습을 위한 글쓰기	보고서, 요약문, 개요, 논술문 등

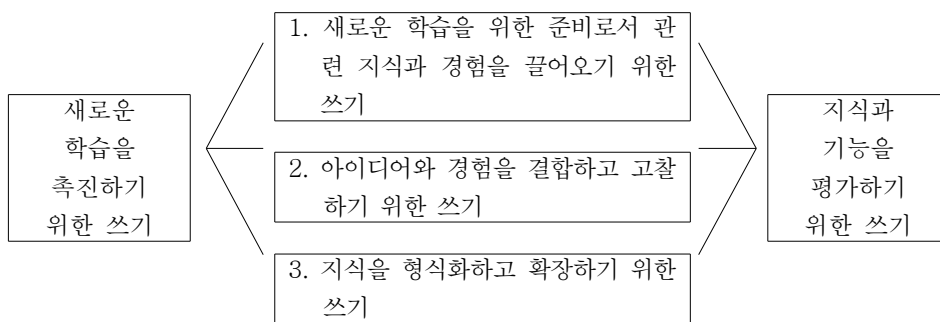
위의 표에 목적에 따른 글쓰기 유형을 보면 쓰기의 목적을 정보 전달, 설득, 사회적 상호작용, 자기 성찰, 학습을 그 목적으로 설정하고 있다. 하지만 학습을 위한 쓰기를 다른 글쓰기 목적과 비교하여 볼 때 이를 다른 목적들과 동일 선상에서 비교할 수 있는지에 대해서 생각해볼 필요가 있다. 왜냐하면 학습을 위한 쓰기의 유형 대부분이 정보 전달을 위한 글쓰기, 설득을 위한 글쓰기의 유형과 내적 구조를 따져보았을 때 서로 그 유형이 중첩되기 때문이다. 예를 들어 보고서의 경우 정보전달을 위한 글쓰기에 해당하는 보고문, 혹은 설명문과 그

형식이나 목적이 비슷하다고 볼 수 있다. 학습을 위한 쓰기의 다른 유형들도 마찬가지로 글쓰기의 목적을 학습으로 두었을 때 이런 문제가 생기게 될 우려가 크다.

따라서 학습을 위한 쓰기를 목적 차원에서 구분하기보다는 다른 차원에서 접근이 필요하다고 판단된다. 즉, 학습을 쓰기의 목적으로 두는 것이 아닌 다른 차원에서 살펴보는 것이다. Grabe & Kaplan(1996)의 논의는 이러한 문제점을 해결하는 데 시사점을 준다. 학습을 쓰기의 목적 혹은 기능으로 두는 것이 아니라 쓰기의 '상황' 혹은 '맥락' 차원으로 살펴보는 것이다. 이는 학습 상황 혹은 학술적 상황이라는 맥락에서 내용교과 쓰기의 개념을 살펴볼 수 있게 한다. 즉, 학생이 학습을 해나가는 상황 안에서 쓰기의 여러 목적과 결합하여 다양한 유형의 쓰기가 만들어 지는 것이다. 이렇게 살펴볼 때 내용교과 쓰기는 학습이라는 상황 맥락 안에서 기존의 쓰기의 목적에 따라 쓰여지는 것으로 생각해볼 수 있다. 따라서 '학습'을 쓰기의 목적으로 두는 것보다는 내용체계상 쓰기의 맥락에서 살펴보는 것이 더 타당하다고 생각되어진다.

이 경우 학습하는 내용과 교과에 따라 다양한 맥락에서 여러 가지 상황에 따른 구분이 가능해진다. 즉 과학을 학습하는 상황에서의 쓰기, 사회를 학습하는 상황에서의 쓰기와 같은 내용상의 구분이 가능해지고, 동시에 학습 과정에서의 시간적 차원³⁾에도 구분이 가능해진다.

3) Applebee & Langer(1998)는 실제 학교에서 쓰기가 어떻게 실현되고 있는지를 정밀하게 조사하였는데 그들의 조사에 따르면 쓰기의 용도에 따른 구분을 다음과 같이 짓고 있다.

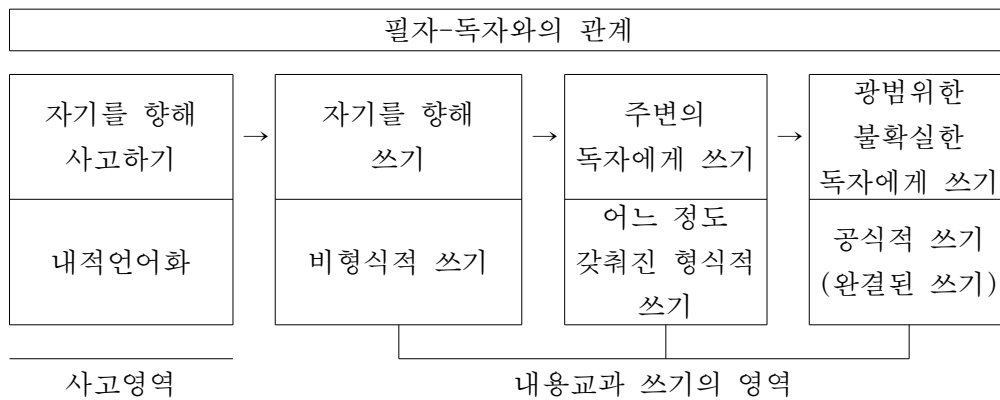


위 그림에 따르면 학습활동의 다양한 국면에서 쓰기 활동이 가능함을 알 수 있다. (이주섭 1998:32) 이처럼 쓰기의 학습에 활용은 내용상의 구분만이 아니라 학습의 전, 중, 후와 같이 시간적 구분이 가능하다. 학습의 전에는 관련 지식을 상기하거나 촉진하기 위하여 쓰기가 활용되어질 수 있으며, 학습 중에는 지식을 형성하거나 확장하기위한 쓰기가 가능하며, 학습 후에는 지식과 기능을 평가하기 위한 쓰

James Moffett(1992)은 학생들의 쓰기에 있어서의 발전에 대하여 논하였는데, 아래의 내용은 내용교과 쓰기를 어떻게 구분할 것인지에 대한 기본적인 틀을 제공한다. 그 중 본 연구와 관련된 내용을 정리하면 다음과 같다.

- 1) 쓰기는 말하기에서 개인적 쓰기, 공식적 쓰기로 나아간다.
- 2) 쓰기의 대상은 가까운 독자에서 광범위한 독자를 대상으로 나아간다.
- 3) 시간적 공간적으로 좁은 영역의 즉각적인 주제로부터 시간적, 공간적으로 자유로운 주제로 발전한다.

Moffett(1992)은 이러한 절차가 선조적인 것은 의미한다고 하지는 않았다. 각각의 수준에서 나름의 가치를 가지고 있는 것으로 보았고 어느 것이 더 나은 수준을 의미하는 것은 아니라고 하였다. 본 연구에서는 이를 바탕으로 하여 내용교과 쓰기를 필자-독자와의 관계로 구분하여 보고자 한다. 이를 도식화 하면 다음과 같다.



[그림 II-1] 내용교과 쓰기의 필자-독자에 따른 구분

따라서 내용교과 쓰기의 구분은 필자-독자와의 관계에 따라서 자기를 향해 쓰기(개인적 쓰기), 주변의 가까운 독자에게 쓰기, 광범위한 독자에게 쓰기로 크게 3가지로 구분지어 볼 수 있다. 여기서 중요한 것은 자기를 향해서 쓰기가 이

 기가 가능하다고 할 수 있다.

루어진다고 하더라도 독자는 존재한다. 이를 내적 독자, 혹은 내적 타자⁴⁾ 등과 같은 용어를 사용한다.

이러한 필자-독자와의 관계에 따른 구분은 다시 교과 학습이라는 상황과 맥락에 맞게 결합된다. 즉 학습의 상황을 학습자의 개인의 학습 장면에서 둘 때, 그리고 학습 내용을 평가하는 장면에서 둘 때, 혹은 학습 공동체에서의 소통하는 장면인가에 따라서 살펴볼 수 있는 것이다.

쓰기의 맥락		쓰기의 내용/지식	필자-독자 관계	쓰기의 목적	쓰기의 유형
학술적 상황	지식형성 지식확장 지식평가 ⋮	과학 사회 수학 ⋮	개인적 ↑ ↓ 사회적	실득 전달 정서표현 사회적 상호작용 ⋮	논술문 논문 보고서 기록문 학습일지 ⋮
직업적 상황	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
일상적 상황	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

[그림 II-2] 내용교과 쓰기에 영향을 미치는 요소들의 결합

위의 표는 내용교과 쓰기에서 영향을 미치는 요소들 즉, 쓰기의 맥락(상황), 쓰기 내용, 필자-독자와의 관계, 쓰기의 목적이 결합되는 양상을 표로 나타낸

4) 전제웅(2008)은 필자를 쓰기 주체와 동일시 하던 입장에서 벗어나 필자를 쓰기 주체와 구분하고 의미구성자로서의 쓰기 주체라는 용어를 사용하였다. 그리고 필자 내부에 있는 타자를 상징하여 필자는 쓰기 주체와 내적 타자 간의 의미협상을 통하여 해석이 발생하고 여기서 상승적 의미구성이 일어난다고 보았다.

것이다. 이러한 요소들이 결과적으로 쓰기의 다양한 유형을 결정짓게 하는 주요 요인으로 작용한다. 이처럼 내용교과 쓰기에는 다양한 요소들이 복잡하게 작용하고 있다. 이러한 내용교과 쓰기의 결합 양상에 따른 특징을 살펴보면 <표 II-3>와 같다.

<표 II-3> 내용교과 쓰기의 결합 양상별 특징

내용교과 쓰기 양상에 영향을 미치는 요소	결합 양상		
학습의 맥락	지식의 형성	지식의 평가	지식의 전달 및 소통
필자-독자 관계	개인적 차원 ←		→ 사회적 차원
쓰기 형태	비형식적 쓰기	형식을 갖춘 글이 되 초고의 형태	완결된 텍스트
예상 독자	내적 독자	교사, 최소한의 집단	광범위하고 불특정한 독자
쓰기 지식에 대한 요구도	단순 쓰기 기능만 요구	쓰기 지식이 어느 정도 필요	장르 지식 및 쓰기 지식이 매우 중요
대표 장르	학습 일지(저널)	교과 논술문	탐구 보고서, 관찰기록문 등

여기서 이러한 구분을 점선으로 표시한 것은 이들 사이의 구분의 명확하게 구분되어지지 않기 때문이다. 앞서 살펴본 것처럼 학습의 맥락과 필자-독자 관계, 쓰기의 목적은 다양하게 결합이 가능하며 이에 따라 다양한 유형이 만들어 질 수 있는 것이다. 따라서 여기의 표에 나타난 구분은 각 요소들이 가장 결합하기 쉬운 한 형태를 보여주는 것이다.

지금까지 내용교과의 학습과 의사소통 간의 관계에 대해서 살펴보았다면 내용교과 쓰기에서 '쓰기'란 어떤 위상을 가지고 있는지 살펴보겠다. 내용교과 쓰기라는 용어는 '내용교과'의 학습이라는 상황 안에서 '쓰기'를 의미한다. 그렇다면 '내용교과'란 무엇인가? '내용교과'는 그 교과만의 고유한 지식 체계와 그 교과에서 추구하는 고등사고능력을 기르기 위해 설정된 교과를 말하는데 이러한 내용교과에는 일반적으로 사회, 과학, 수학 등이 있다. 이들 교과는 그 나름의

담화공동체 내에서 소통되는 언어 관습과 고유한 지식을 가지고 있으며 이를 설명하는 나름의 방식을 가지고 있다. 이러한 개념은 앞서 살펴본 학과 내에서의 쓰기의 개념과 관련이 깊다.

다음으로 '쓰기'의 개념을 의미구성 차원에서 두 가지로 구별하여 살펴볼 수 있다. Grabe & Kaplan(1996)은 쓰기를 '작문과 관련된 쓰기'와 그렇지 않은 쓰기인 '적기'를 구별하였다.⁵⁾ 내용교과 쓰기에서 말하는 쓰기는 '작문으로서의 쓰기'를 의미한다. 여기서 '작문으로서의 쓰기'란 1) 짜임새를 갖춘 문장들을 어느 정도 통일되고, 2) 결속되어 있으며 의미 연결된 더 큰 구조에 결합하는 것과 관련이 있다. 그렇기 때문에 작문이라는 의미를 함의하는 쓰기의 부분들은 3) 담화를 연결하는 표면적인 자질들과 개별 문장들의 의미 합 이상인 구성물에 대한 논리구조를 포함한다. 비록 이런 구분이 확실하고 분명하게 구분되는 것은 아니지만 내용교과 쓰기의 개념을 명확하게 이해하고 내용교과 쓰기인 것과 아닌 것을 구분하는 데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 과학시간에 실험한 결과를 단순히 기록하는 것과 데이터를 기록하는 것은 '쓰기'가 아닌 단순히 '적기'라고 볼 수 있다.

따라서 내용교과 쓰기란 덩잇글 차원에서 이루어지는 것을 말하며 앞서 설명한 것처럼 1), 2), 3)의 기준을 만족한 경우에 한하여 사용될 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 본 연구자는 '내용교과 쓰기'를 '교과 학습이라는 상황 하에서 작문으로서의 다양한 유형에 대한 쓰기'로 규정하기로 한다.

나. 내용교과 쓰기의 범위

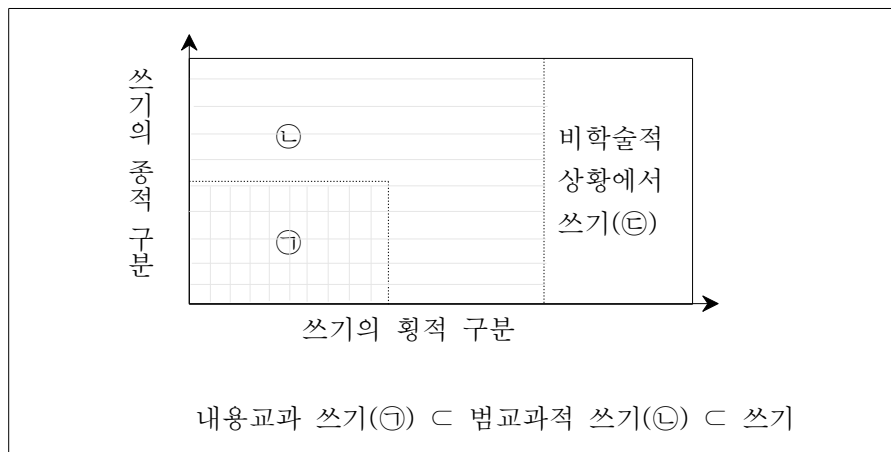
앞서 내용교과 쓰기의 개념에 대해서 살펴보았다. 그렇다면 다음으로 내용교과 쓰기의 범위를 어디까지 볼 것인가에 대한 논의가 필요하다.

이주섭(1998)은 범교과적쓰기의 범위를 설명하면서 범위 설정의 기준을 횡적인

5) 허선익(2008)은 「쓰기 이론과 실천사례」를 번역하면서, 원서에 나온 composition의 의미를 '쓰기'로, non-composition을 '적기'로 구분하여 번역하였다. 여기서 composition과 non-composition은 서로의 의미영역이 간섭되기는 하지만 '쓰기'는 어느 정도 사고력이 요구되는 창조적 활동의 일부로 보았으며, '적기'는 기계적 받아적기, 쓰기를 보조하는 활동으로 간주된다고 하였다. 본 연구자는 이러한 입장을 바탕으로 '쓰기'의 의미를 좀 더 분명히 드러내기 위해 '작문으로서의 쓰기'라는 용어를 사용하고자 한다.

범위와 종적인 범위로 그 적용 범위를 살펴보았다. 여기서 횡적인 범위는 내용적 범위를 의미하며 종적인 범위는 시간적, 계열적 범위를 나타낸다. 이주섭은 이러한 기준을 바탕으로 범교과적쓰기를 국어과를 포함한 전체 교육과정에서의 쓰기 활용의 당위성을 전제하기에 횡적으로는 적용범위가 전 교과에 걸쳐 있다고 보았다. 그리고 종적인 범위에서 보았을 때 학습과 쓰기는 평생 이루어지는 활동이라는 측면에서 그 적용범위가 전 생애에 걸쳐 있다고 했다.

이런 틀을 적용하였을 때 내용교과 쓰기의 경우 횡적으로는 내용교과(수학과, 과학과, 사회과 등)에 한정되어지며 종적 범위에서는 초중등 교육과정안에서 그 범위를 한정하여 내용교과 쓰기라는 용어를 사용하기로 한다. 이를 도식화 하면 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] 내용교과 쓰기 범위

이렇게 내용교과 쓰기의 범위 좁힐 경우 다음의 이점을 얻을 수 있다. 실제 쓰기가 이루어지는 담화공동체의 범위를 구체적으로 살펴볼 수 있는 기반이 되며, 이를 내용교과 쓰기의 실제적 모습에서 문제점을 찾고 구체적 자료를 분석함으로써 내용교과 쓰기에 도움을 줄 수 있는 시사점을 추출해 낼 수 있다.

2. 쓰기 이론의 변화와 교육적 시사점

Swilky, Jody, D. A(1989)는 쓰기가 어떻게 학습의 도구로서 기능해야하는 지에 대하여 크게 3가지의 입장을 밝히고 있다. 하나는 형식주의적 입장으로 쓰기의 형식을 강조한다. 즉, 학생들은 교사나 텍스트에 의해 안내된 수사학적 관습이나 장르 속에서 수업교재를 기본적으로 이해하는 것이므로, 쓴다는 것은 곧 이미 구축된 담화를 모방하는 것이라는 견해이다. 이러한 입장에서 쓰기란 학습한 내용을 기억하는 것과 담화규칙의 체계를 내면화하는 것을 강조하며 학생들이 학습한 것은 학생들 스스로 구성한 내용이 아니라 교사 등에 의해서 그들에게 제공된다. 따라서 쓰기는 학생들에게 전달된 지식을 표현하는 수단으로서 작용하며 교사에 의해서 평가된다. 이는 전통적인 쓰기 교육 방식으로 결과 중심 접근에 해당한다.

이에 반하여 인지주의적(인식론적) 입장에서는 쓰기 중에 내용을 구성하는 과정에서 지식이 발생하고 새로운 학습이 일어난다고 주장한다. 이 입장에서는 학생들은 수업이나 텍스트에서 소개된 지식과 정보들을 단순히 기억하는 것에서 그쳐서는 안된다고 본다. 이러한 학습 방식은 학생들 자신을 지식의 구성과 비판적 사고를 방해하기 때문이다. 따라서 학생들은 쓰기를 통해서 자신이 알고 있는 지식과 새로운 정보 사이에서의 관계를 탐색하고 스스로 구성함으로써 담화 속에서 자신이 이해한 내용을 표현하게 된다고 본 것이다. 이러한 입장에서는 필자의 지식의 구성을 위해서 쓰기가 활용되기 때문에 쓰기의 형식적인 측면이 중요하지 않다. 이는 쓰기에 있어서 과정 중심 접근과 그 맥이 닿아 있다.

앞서 두 입장이 교과에서 쓰기의 사용에 관한 것이라면 '사회구성주의자' 입장의 경우 교과에서 쓰기의 실제와 맥락에 대한 측면에 관심을 갖는다. 그들은 교과를 학문 공동체, 지적 공동체라고 여기고 그 각각은 특정한 언어 실제에 의해서 구별된다고 한다. Patricia Bizzell은 언어가 "공동체의 산물이며, 공동체가 공유한 가치와 그 역사적 상황, 문화적 전통 등을 반영한다고"하였다.(Swilky, Jody, D. A, 1989, p768에서 재인용) 이러한 입장에서는 쓰기를 통해 사회적 실재에 대하여 적극적이고 비판적으로 참여하는 것을 요구한다. 여기서 중요한 것

은 대화이다. 대화를 통해서 학생들은 자신의 사고를 반성하고, 동료들과의 의견교환을 통해서 지식을 재구성하게 하는 과정을 겪게된다. 이를 통해서 자신의 관점을 더욱 분명하게 하며 또한 다른 사람의 관점에 대해 이해하게 된다. 이러한 입장은 쓰기의 장르 중심 접근과 그 맥이 닿아 있다고 볼 수 있다. 위의 세 가지의 측면을 정리하면 다음과 같다.

<표 II-4> 내용교과 쓰기에서 지식의 구성방식에 따른 구분

구분	필자와 교사, 담화공동체와의 관계	지식의 구성방식
형식주의적 입장	필자 < 교사, 담화 공동체	지식은 전달
인지주의적 입장	필자 > 교사, 담화 공동체	지식은 개인에 의해 구성
사회주의적 입장	필자 ⇔ 교사, 담화 공동체	대화에 의해서

본 연구에서는 이러한 인식적 기반을 바탕으로 하여 쓰기에 대한 결과 중심 접근과 과정 중심 접근을 알아보고 장르 중심 접근 방식을 중심으로 내용교과 쓰기를 살펴보고자 한다.

가. 결과 중심 접근

1960년대 이전까지의 쓰기 교육은 주로 결과 중심 접근 방식에 기대고 있었다. 이들 접근은 주로 행동주의 심리학에 영향을 받아 텍스트 자체에 초점을 맞추었다. 이 시기의 쓰기는 주로 규범 문법과 수사론적 규칙을 강조하였으며, 모범적 텍스트의 모방을 중시하고, 표현의 과정에서 어법상의 오류를 범하지 않도록 하는 데 지도의 초점을 두었다.(박영목, 2008, p173)

따라서 학생들의 텍스트를 판단하는데 있어서 가장 중요한 요소는 정확성과 글의 형식이었으며 이들 오류를 지적하고 수정하도록 하는 것이 주된 교육 방법이었다. 또한 좋은 글을 쓰기 위해서는 좋은 글을 모방하고 반복하여 연습하는 것이 중요하였다.

의미를 구성하는 방식에 있어서도 결과 중심 접근 이론가들은 텍스트를 객관적인 요소들로 조직된 고정된 하나의 체계로 보았으며 텍스트의 의미는 텍스트 그 자체를 분석함으로써 그 개념을 온전히 파악할 수 있는 것으로 보았다. 이

와 관련하여 필자를 의미의 전달자로, 독자를 의미의 수동인 수신자로 취급하였다.(박영목, 2008, p174)

하지만 이러한 결과 중심 접근의 쓰기는 완성된 텍스트와 그 정확성만을 강조하였기에 다음과 같은 문제를 갖고 있었다. 정다운(2009, p17)의 논의를 바탕으로 이를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 수사학적 기법을 잘 지키는 것만으로는 좋은 텍스트를 만들 수 없으며 글을 쓸 때에는 글을 쓰는 목적, 자신이 글을 읽을 독자를 고려하여 써야한다. 따라서 좋은 글을 쓰기 위해서는 텍스트 자체 외의 사회적인 맥락 등을 고려하여야 한다.

둘째, 좋은 글을 쓰기위해서 모방을 강조하였지만 실제로 좋은 글을 쓰려면 어떻게 써야하는지를 교사가 가르쳐 주지 않았기에 쓰기에 있어서 그 책임이 학생에게 많은 부분을 떠넘기고 있다고 볼 수 있다. 능력 있는 학습자의 경우 이러한 모방만으로도 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있으나 대부분의 경우 좋은 글을 쓰기 위해서는 어떻게 써야하는 지 스스로 그 방법을 찾을 수 없었다.

셋째, 학습자들에게 지나치게 정확성을 강조할 경우 쓰기에 대한 자신감을 잃고 쓰기에 대한 부정적 인식을 심어 줄 수 있는 우려가 있다는 점이다.

이처럼 결과 중심 접근에 기댄 쓰기 교육은 지나치게 텍스트만을 강조한 나머지 이러한 문제를 갖고 있었고 이에 대한 인식을 바탕으로 텍스트보다는 쓰기 필자에 대하여 관심을 갖는 과정 중심 접근이 새로운 대안으로 나타나게 되었다.

나. 과정 중심 접근

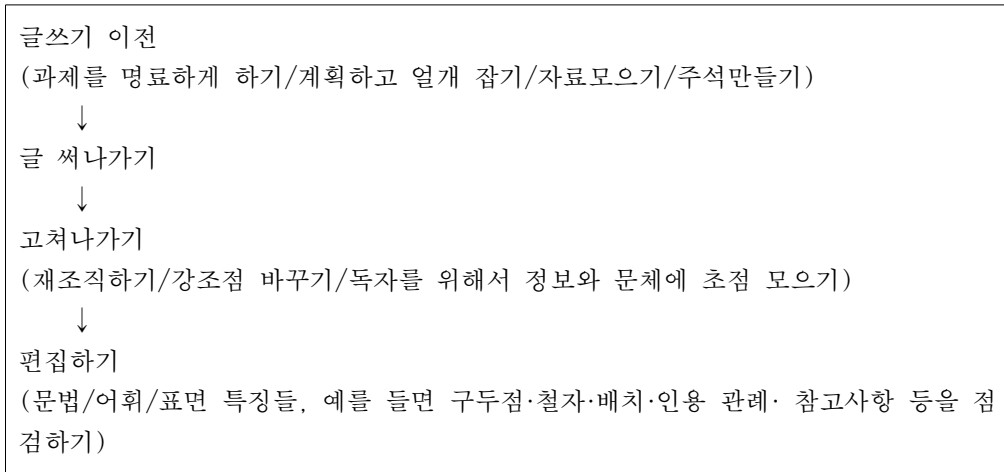
쓰기에서 쓰기의 과정에 대하여 강조점을 두기 시작한 것은 그리 오랜 역사를 가지고 있지 않다. 쓰기에 대한 접근은 크게 결과에 초점을 두는지와 과정에 초점을 두는지에 따라 결과 중심과 과정 중심의 접근으로 구분되어져 왔다. 그리고 과정 중심에 대한 접근 역시도 쓰기의 과정을 개인의 인지적 과정으로 보는지 아니면 사회적 과정으로 보는지에 따라서 다시 구분되어 진다.

전통적인 쓰기 교육에서는 쓰기의 결과에 초점을 두었고 이에 따라 모범 글의 형식을 모방하는 것과 문법적 정확성을 가르치는 것이 쓰기 교육의 목표였다.

하지만 이러한 전통에 반하여 텍스트를 생산하는 사람 즉, 필자에 초점을 두기 시작하면서 쓰기의 과정에 대해서 그 강조점이 옮겨간다. 이러한 입장에서는 필자의 인지 구성 과정으로서의 쓰기를 강조한다. 쓰기 과정에 대한 관심은 1960년대 이후부터 인지적 관점에 입각하여 두드러지게 나타나기 시작하였다. 쓰기의 과정(process)에 대해서 현대적 의미로 논한 것은 Brassock(1963)과 Rohman & Wleck(1964)부터 시작되었다고 볼 수 있다.(유봉현 2010, p14) 이처럼 주로 쓰기를 개인의 인지적 차원에서 보는 관점을 쓰기에 대한 과정 중심적 접근이라 한다.

이런 관점에서 볼 때 쓰기의 과정은 작가가 자신의 생각과 경험을 바탕으로 의미를 구성하는 과정 혹은 문제해결과정이라고 이해되어질 수 있을 것이다. Flower & Hayes(1981)는 쓰기를 문제 해결 과정으로 보고 글을 쓸 때 필자는 글쓰기 이전의 계획하기, 작성하기, 그리고 고쳐쓰기와 같은 과정을 거쳐 글을 써나간다고 하였다. Tribble(2003)에 제시된 일반적인 한편의 글쓰기의 과정⁶⁾은 다음과 같은 단계를 따르게 된다.

<표 II-5> 일반적으로 알려진 글쓰기의 단계



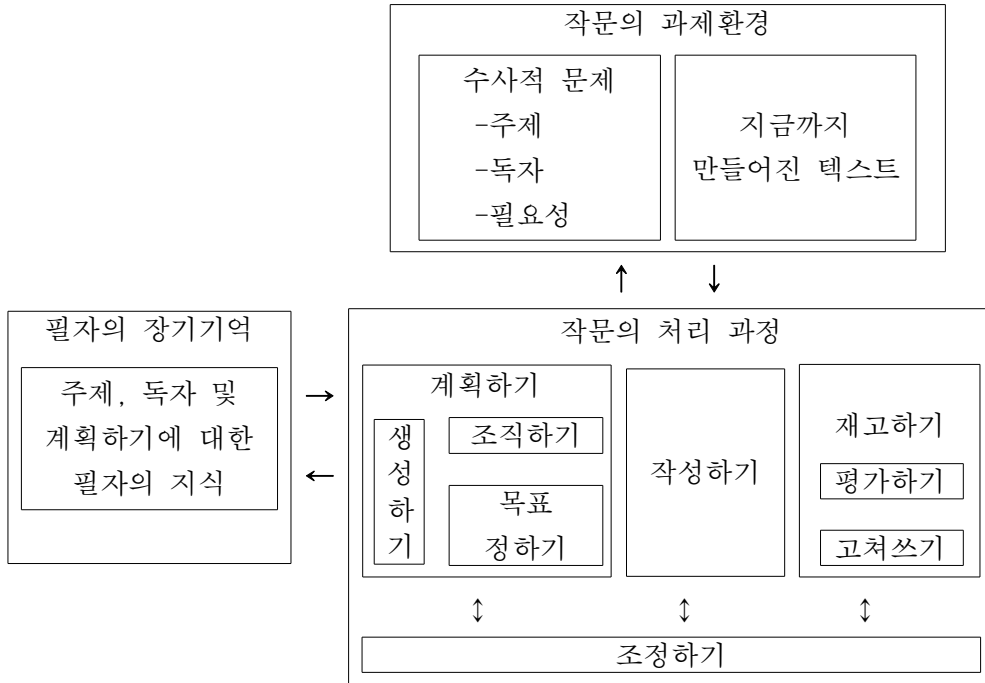
6) 여기서 언급된 ‘일반적으로 알려진 글쓰기의 단계’는 Tribble(2003:65)에 제시된 것으로 원 번역서에 제시된 표의 제목은 ‘기존 책자에 있는 글쓰기 단계’이다. 여기서 ‘기존 책자’는 기존의 쓰기 과정 연구에서 흔하게 보고 되어온 내용들을 의미한다. 본 연구에서는 이러한 맥락에 대한 설명이 생략되었기에 이해를 돕고자 ‘일반적으로 알려진 글쓰기의 단계’로 명칭을 변경하였다.

하지만 이러한 접근 방식은 글쓰기의 과정을 선조적 과정으로 보았다는 문제점이 있다. 즉, 글을 계획하는 단계, 작성하고 고쳐 쓰는 단계를 단순히 일직선의 과정으로 본 것이다. 실제 능숙한 필자가 글을 쓰는 과정을 살펴보면 그 과정이 뒤엉켜있고 반복 순환되는 경향이 발견된 것이다. 따라서 쓰기의 과정은 선조적 과정으로 보는 것보다는 쓰기의 과정을 회귀적이고 순환적인 과정으로 이해해야 한다.

Raimes(1985)는 쓰기의 산출물인 완성된 글과 이야기, 소설들은 선조적(일직선)으로 제시되지만, 반면에 그 글을 산출하는 과정은 전혀 선조적이지 않고 순환적이라고 하였다. 여기서 '순환적'이라는 말에는 텍스트를 마련하는 동안에는 어느 때라도 글쓴이가 유용하다고 생각하는 텍스트 짜내기에 포함된 임의의 활동 단계들 쪽으로 앞뒤로 자유롭게 움직일 수 있음을 의미한다.(Tribble 2003:66)

이러한 쓰기의 인지적 과정에 있어 회귀적 특성을 가장 잘 드러낸 것이 바로 Flower & Hayes(1981)의 '인지적 과정모형'이다. Flower & Hayes(1981)는 쓰기의 과정을 문제 해결 과정으로 이해하고 필자의 사고구술을 통해 얻은 프로토콜⁷⁾을 분석한 결과 능숙한 필자일수록 쓰기의 과정에서 역동적인 회귀과정을 거치게 된다고 하였고 이를 [그림 II-4]과 같이 모형화하였다.

7) 프로토콜(protocols) : 성공적인 글쓴이가 글을 쓸 때 무엇이 일어나는지에 대한 모형이 글쓰기를 하는 동안에 실제적으로 하는 바에 대한 직접적인 연구를 통해서 세워져 왔다. 글을 쓰는 동안 정신적 처리 과정에 대하여 '생각하는 대로 크게 소리내기'(think aloud)에 자원한 글쓴이들의 말한 내용을 녹음한 '반응녹음'(protocols)을 이용하면서, 제 1언어나 외국어 환경에서 전문가 및 초보 글쓴이들의 실연 과정에 대하여 연구를 한 사람들은, 그들이 느끼기에 성공적인 한 편의 글쓰기를 만들어내는 데 포함되어 있는 바에 대하여 상당한 수준의 일치점을 세워놓았다.(Tribble 2003:67)



[그림 II-4] Flower & Hayes(1981)의 쓰기 과정 모형

[그림 II-4] 모형에서 작문의 과정은 크게 세 가지의 하위 요소로 구분된다. 즉 필자의 장기기억, 작문의 과제 환경, 작문의 처리 과정으로 구분되는데 이들은 서로 영향을 주면서 쓰기의 과정에 영향을 미친다. 작문의 처리과정은 다시 계획하기, 작성하기, 재고하기로 구분되고 이들은 조정하기에 의해서 계속 상호작용하며 영향을 받는다. 이 과정에서 쓰기의 회귀적 특성이 도드라진다. 조정하기는 글을 쓰는 과정에서 계속해서 자신의 인지과정을 통제한다는 의미를 담고 있다. 이재승(1999)에 따르면 쓰기의 과정은 이러한 자기 조정의 과정이며, 이 과정은 앞으로 되돌아가기도 하고, 한 단계를 건너뛰기도 하면서 의미 구성 행위를 하게 된다고 하였다. 이러한 자기 조정의 과정에 가장 큰 영향을 주는 것이 상위인지에 해당한다고 볼 수 있다.

이를 통해서 Flower & Hayes(1981)는 다음과 같은 내용을 발견하였다.

- 1) 작문 과정은 상호작용적이며, 뒤섞여 있으며, 동시 발생적일 수 있다.
- 2) 작문은 목표 중심 활동이다.
- 3) 전문적인 필자들은 초보적인 필자들과 다르게 글을 쓴다.

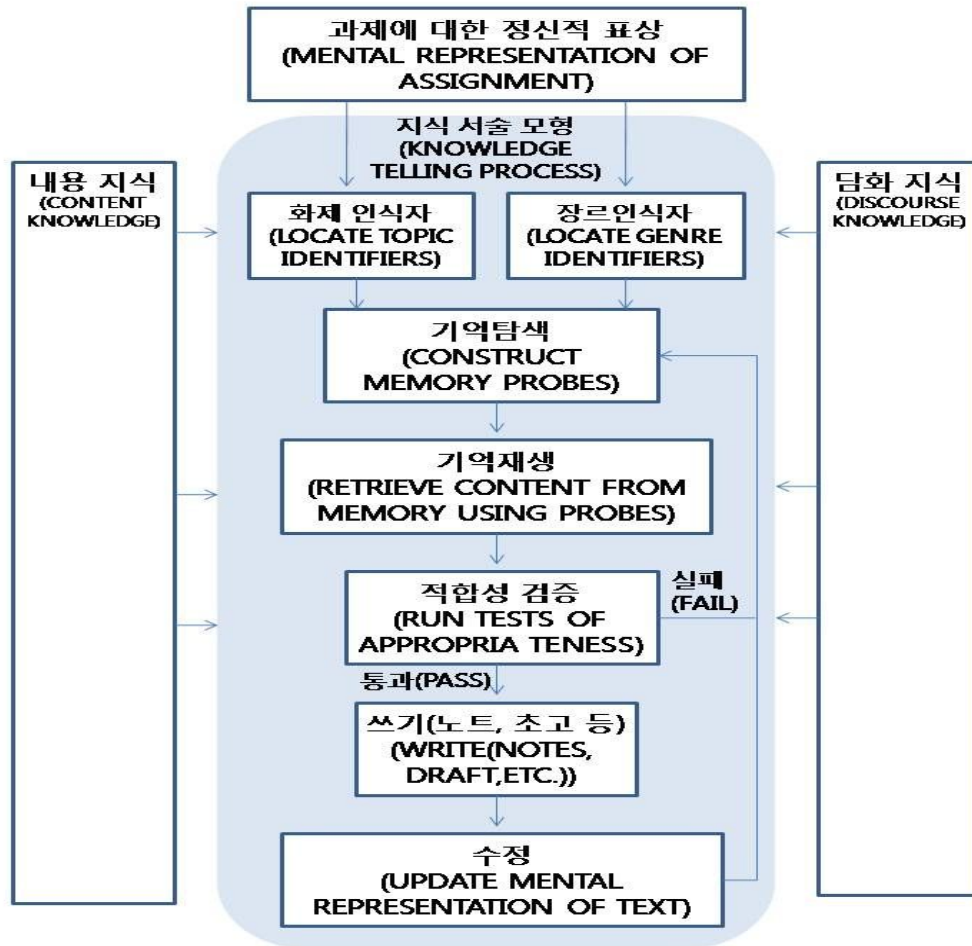
그리고 이러한 과정에서 쓰기의 과정 상-내용을 생성하고 조직하고 표현하는 등-에서 만나게 되는 문제들을 해결하기 위하여 이에 따른 일련의 전략을 강조하였다. 다시 말하자면 쓰기를 문제해결의 과정으로 보고 여기서 생기는 문제점들을 각각 해결하는 전략을 가지고 적극적으로 이를 해결하려 노력할 것을 강조한 것이다.

또한 글쓰기 과정에서 수사적 문제(rhetorical problem)가 작용하고 있음을 발견하였는데 이는 쓰기에 대하여 더 정교하고 사회적인 맥락에 따른 접근을 할 수 있는 배경이 되었다. 하지만 모든 필자들에게 근본적으로 같은 단일의 쓰기 과정이 있다는 점에서 한계를 보인다. 다시 말하자면 능숙한 필자들은 초보 필자와 같은 쓰기의 과정을 거치지만 더 능숙하게 그 과정을 따라 간다는 것이다. 즉, 이 모형에서는 모든 필자의 공통된 특징을 찾는데 초점을 맞추었다.

이에 반하여 Bereiter & Scardamalia(1987)는 쓰기 과정이 단일 처리 모형으로 가정할 수 없다고 주장한다. 이들은 쓰기의 서로 다른 발달 수준에는 다른 처리 모형을 고려해야한다고 말하였다. 즉 숙달된 필자는 같은 과정을 수행하는 것이 아니라 몇 배로 효과적인 과정을 수행한다는 것이다. 대신에 숙달된 필자의 경우 필요에 따라서 다른 쓰기 과정을 수행할 수 있는데 반하여 숙달되지 못한 필자의 경우 다른 과정을 수행할 수 없다고 보았다.(Grabe & Kaplan 2003) 이들은 모든 필자의 공통된 특징에 초점을 모으기 보다는 왜 그리고 어떻게 발달 수준이 다른 필자가 다르게 쓰는지 에 대해서 초점을 두었다.

Bereiter & Scardamalia(1987)은 능숙한 필자와 미숙한 필자의 쓰기과정에서 사용하는 전략의 차이를 구체화하였다. 그들은 미숙한 필자의 경우 화제에 대해서 단순히 알고 있는 것을 단순히 나열하는 방식으로 쓰기에 접근하며 능숙한 필자의 경우 쓰는 과정에서 쓰기 과제를 해결하기 위해 지속적으로 자신이 알고 있는 지식을 변형하면서 쓰기에 접근한다고 하였다. 이러한 능숙한 필자들이 쓰는 전략을 '지식 변형 모형'(knowledge transforming model)이라하며 미숙한

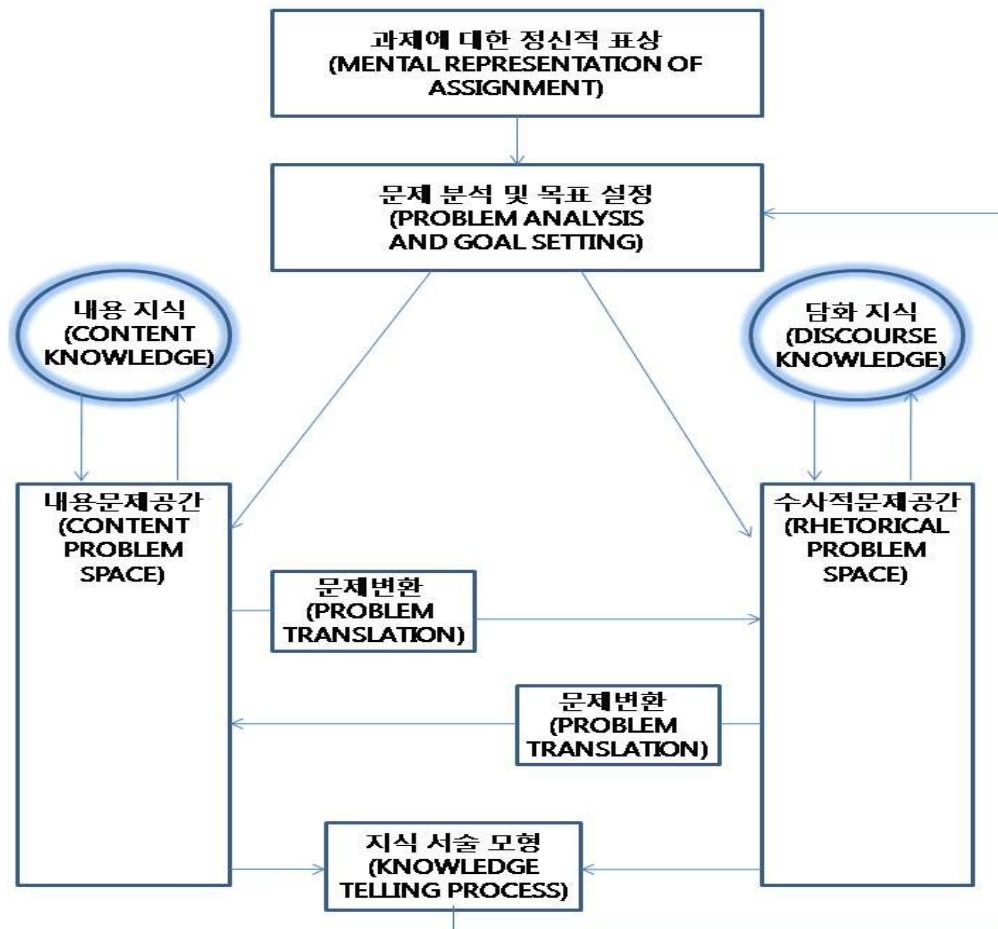
필자들은 '지식 서술 모형(knowledge telling model) 전략을 사용한다고 하였다.(가은아 2010, 재인용)



[그림 II-5] Bereiter & Scardamalia(1987)의 지식 서술 모형

일반적으로 지식 서술은 쓰기 과제에 대한 정보가 기억으로부터 쉽게 검색이 될 때 잘 작동된다. 그렇기 때문에 지식 서술은 미성숙한 필자들이 외부의 도움 없이, 텍스트 내용을 구성하는 과정에서 직면하게 되는 어려움을 효율적으로 해결하는데 도움을 준다. 지식 서술 모형과 지식 변형 모형의 가장 큰 차이

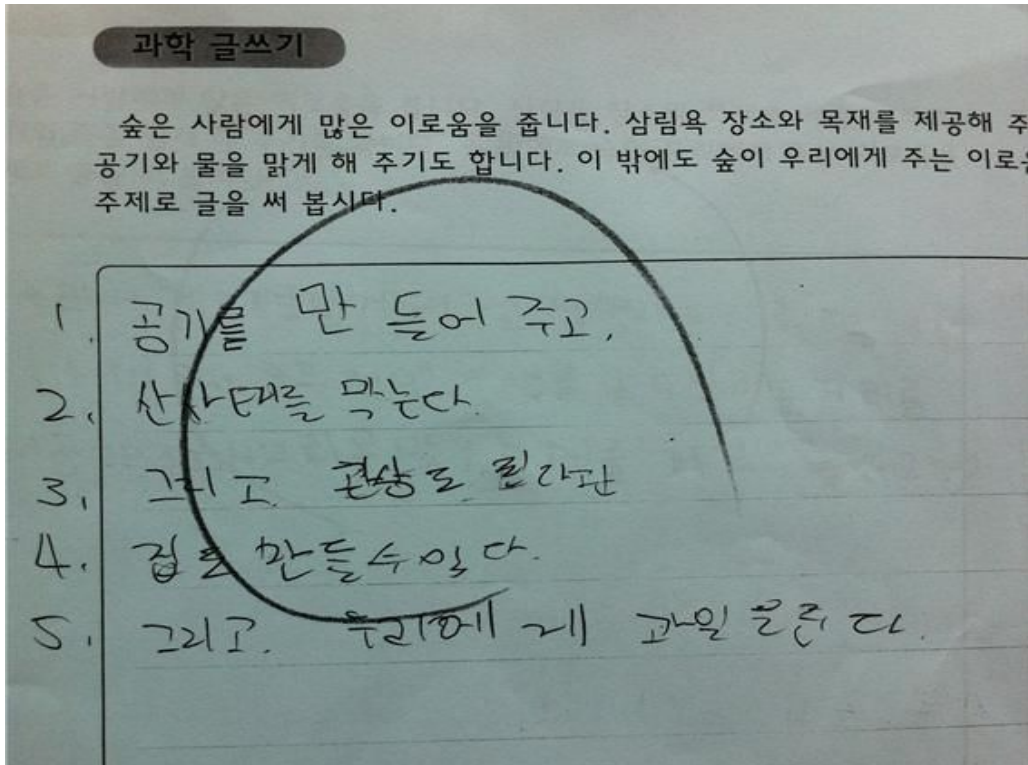
점은 자신의 쓰기 과정을 지속적으로 점검하고 평가하고 수정하는 과정이 이루어지는가 혹은 그렇지 않은 가이다.(가은아 2010:36)



[그림 II-6] Bereiter & Scardamalia(1987)의 지식 변형 모형

Bereiter & Scardamalia(1987)의 논의는 내용교과 쓰기의 인지적 과정이 어디에 초점을 두어야 하는지에 대한 지향점을 제시해 준다. 다음의 쓰기 과제에 대한 필자의 반응의 예를 통하여 이를 구체적으로 살펴보자.

[그림 II-7]의 내용은 초등학교 5학년 과학에 나온 과학 글쓰기과제에 대한 학생의 반응이다.



[그림 II-7] 미숙한 필자의 지식 서술 모형의 예

이 학생의 심리적 과정을 추적해본다면, 먼저 이 학생의 경우 쓰기 과제를 읽고 이에 대한 쓸거리를 생각할 것이다. 이에 대한 쓸거리를 자신의 기억에서 탐색하고 적절성을 판단한 후 이를 순서대로 썼을 것이다. 여기서 학생에게 중요한 것은 논리적인 조직화가 아니라 단순히 서술하는 것이다. 물론 쓸 내용과 장르의 특성상 높은 수준의 논리적 조직화를 요구하고 있지 않다. 또한 과제의 제시 방법이 한편의 글을 요구하는지 단순한 답을 요구하는지에 대하여 혼동했을 우려가 있다. 하지만 예상독자로서 교사는 학생에게 이러한 글을 쓰는 것을 원하지는 않았을 것이다. 이는 교사용 지도서에 나온 학생의 예상 답안에서도 확인할 수 있다. 즉, 교과에서 예상독자로 하여금 기대하고 있는 수준의 답변이

아닌 것이다. 위의 학생의 반응에 대한 변수 요인이 매우 다양하기에 분석의 수준이 다소 모호하더라도 내용교과 쓰기에 있어서 학생의 글이 어떤 방향을 지향해야하는 지에 대한 시사점을 준다.

즉 내용교과의 쓰기는 이처럼 지식서술모형이 아닌 지식변형모형을 지향해야 하며, 그래야만 내용교과의 학습 상황에서 요구하는 고차적 수준의 사고화 과정이 진행된다고 생각할 수 있기 때문이다. 앞서 이야기 한 것처럼 지식서술모형으로서의 쓰기 방식을 지향할 경우 내용교과의 쓰기는 '작문으로서의 쓰기'가 아닌 '적기(non-composition)'에 불과하기 때문이다.

Bereiter & Scardamalia(1987)는 '작문으로서의 쓰기'를 위한 복잡한 전략을 학습하는데 중요한 장애가 되는 것은 학교 교육과정에서 쓰기 요구가 아무런 도전을 제공하지 않는 것이라고 주장하였다.(Grabe & Kaplan 2003:172) 따라서 내용교과 쓰기 교육과정에 반영된 쓰기 활동을 구성함에 있어서 학생 필자에게 어떤 유의미한 도전이 될 수 있는지를 유념하여 과제를 제시할 필요가 있다.

이를 위해선 쓰기 과제의 제시, 필자의 장르 지식에 대한 이해도, 쓰기 결과물에 대한 평가 방안 등 다양한 차원에서 논의가 진행되어야 할 필요성이 있다.

내용교과 쓰기는 의미구성차원에서 일반적인 쓰기의 과정과 지향하는 바가 동일하다고 볼 수 있으나 쓰기의 단계인 계획하기, 작성하기, 고쳐쓰기의 과정에 있어서 조금씩 다른 점을 가지고 있다.

앞서 내용교과 쓰기의 양상을 필자-독자와의 관계에 따라 구분해 보았는데, 필자-독자와의 관계에서 필자가 개인적 차원에서 쓰기가 이루어질 경우 쓰기의 과정에서 차이점을 갖게 된다. 즉 내용교과 쓰기가 자기 자신을 향한 쓰기가 될 경우 계획하기 단계와 고쳐쓰기 단계가 생략되는 경우가 많은 것이다. 내용교과 쓰기 전략 차원에서 계획하기, 고쳐쓰기 단계를 의도적으로 강조할 경우 미숙한 필자의 경우 쓰기에 대한 부담감이 늘어날 수 있으며 학습에 대한 쓰기의 도구적 활용성이 떨어진다고 볼 수 있다.

내용교과 쓰기에서 이러한 쓰기는 학습을 위한 쓰기(Writing to learn)와 그 양상이 유사하고 볼 수 있다. Daniel, Zemelman & Steineke(2007)는 학습을 위한 쓰기의 특징을 <표Ⅱ-6> 같이 논하였다.

<표Ⅱ-6> Daniel, Zemelman & Steineke의 학습을 위한 쓰기와 대중적 쓰기의 특징

구분	학습을 위한 쓰기 (Writing to learn)	대중적 쓰기 (Public writing)
특징	<ul style="list-style-type: none"> -길이가 짧은 쓰기 -즉흥적 쓰기 -탐색적이고 예비적 쓰기 -비형식적 쓰기 -개인적 쓰기 -초고적 성격의 쓰기 -편집되지 않은 쓰기 -평가를 지향하지 않는 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> -충분한 길이의 쓰기 -계획된 쓰기 -엄선된 쓰기 -형식적인 쓰기 -독자 지향적 쓰기 -최종 완성된 쓰기 -편집된 쓰기 -평가될 수 있는 쓰기

따라서 내용교과 쓰기의 쓰기 과정에서 필자-독자의 관계가 개인적 차원의 쓰기인지 사회적 차원의 쓰기인지에 따라 글의 완결성을 강조할지 아니면 그보다는 필자의 내적 의미구성에 초점을 두어야 할지가 결정된다.

지금까지 살펴본 바와 같이 과정 중심 접근에서는 개인의 인지적 차원에서 의미구성에 초점을 맞추어 글쓰기를 문제 해결 과정 혹은 자기 조정 과정으로 파악하였다. 그리고 글쓰기의 과정에는 여러 단계가 있으며 이들 단계는 선조적인 과정이 아닌 회귀적이며 동시에 병렬적이라고 보았다. 즉, 글을 쓰면서 필자는 자신의 쓰기과정을 되돌아 보고 여러 문제들을 해결하기 위한 전략들을 활용하게 된다고 본 것이다.

또한 이러한 과정에서 의미 구성은 단순히 의미를 나열하고 풀어놓는 것이 아니라 의미를 변형하여 재구성함으로써 새로운 의미를 만들어 내는 것으로 이해하였다. 이 과정에서 자신이 가지고 있는 지식들이 변형되고 새로운 지식과 만나서 확장하게 된다. 학습에 있어서 쓰기의 유용성은 이러한 쓰기가 갖는 이러한 특징에 크게 기대고 있다.

과정 중심 접근에서는 결과 중심 접근과 다르게 쓰기에 있어서 그 무게 중심을 텍스트에서 글을 쓰는 필자에게로 옮겨 왔다. 이로 인하여 글을 쓰는 학생

필자의 개인차를 존중하고 개인의 의미구성에 좀 더 관심을 기울이게 되었다. 또한 글을 쓰는데 여러 가지 전략들을 지도함으로써 필자들의 글쓰기 능력을 향상시키는데 크게 기여한 바가 크다.

하지만 과정 중심 접근이 갖는 한계도 명확하다. 과정 중심 접근에서는 개인의 인지과정에 관심을 둔 나머지 그 외의 요소들에 대한 관심은 상대적으로 부족하였다. 즉 글쓰기의 과정이 개인의 노력으로만 이루어지는 것으로 파악하여 쓰기의 사회적 맥락과 독자에 대한 고려가 미흡했던 것이다. 한 편의 글을 쓰는 과정에서 필자는 자신의 글이 좀 더 다른 사람에게 받아들여지게 하기 위하여 글을 읽는 독자를 고려하여 쓰기를 해나가게 된다. 이를 위해서는 필자가 속한 담화 공동체의 소통 방식과 사고 체계에 대한 이해가 바탕에 깔려 있어야 하는데 과정 중심 접근에서는 이러한 점을 간과한 것이다.

따라서 이러한 과정 중심 접근의 한계를 극복하고 사회적 맥락과 담화공동체의 소통방식에 초점을 맞추어 의미 구성의 사회적 차원을 강조하는 장르 중심 접근이 쓰기 교육에 있어 새롭게 등장하였다.

Ⅲ. 내용교과 쓰기의 장르 중심 접근

장르 중심 접근에 기대는 쓰기 교육은 학습자들에게 실제로 글을 어떻게 쓰는 것인지에 대하여 좀 더 명확한 방법을 제시해 줄 수 있다. 현재 쓰기 교육에 있어 중심적 역할을 하고 있는 과정 중심 접근은 쓰기의 의미 형성에 영향을 미치는 담화 공동체를 고려하지 못한 한계를 갖고 있다. 쓰기란 개인의 인지적 의미구성의 과정인 동시에 사회적 의미구성의 과정이기도 하다. 따라서 글을 쓸 때에는 글을 쓰는 목적과 독자 혹은 담화공동체에서 요구하고 기대하는 쓰기의 내용과 형식에 맞춰서 글을 쓸 필요가 있다.

장르 중심 접근은 자신이 글을 쓰는 상황과 담화공동체를 고려한 사회적 맥락에 대하여 강조하고 이들 맥락 속에서 받아들여질 수 있는 텍스트의 내용과 형식을 중요시한다. 따라서 내용교과 쓰기에 있어 장르 중심 접근은 쓸 내용에 따라서 어떤 형식으로 필자가 무엇을 쓰게 할 것인지에 대한 분명한 방향을 제시해 줄 수 있다.

1. 장르의 개념

장르의 개념은 굉장히 추상적이고 다양한 맥락 안에서 사용되고 있기에 그 의미를 분명하게 파악하기는 쉽지 않다. 그렇지만 일반적인 의미에서 살펴본다면 '장르'라는 개념은 주로 예술 분야에서 각각의 분야에서 어떤 구분과 유형을 만들어 내기 위해 쓰였던 용어라고 할 수 있다. 하지만 이 또한 최근에는 그 쓰임이 영화, 게임에 이르기까지 더욱 확장되고 있으며 그 개념이 각 영역에 맞게 다양하게 변주되어 쓰이기 때문에 그 또한 확정적으로 말하기 힘들다. 경우에 따라서는 동일 분야의 연구자조차도 서로 다르게 사용하는 경우가 있다(박태호 2000:51)고 한다.

쓰기에 있어서 장르의 개념도 마찬가지로여서 장르를 보는 관점에 따라 그 개념이 사뭇 다르다. 장르 중심 쓰기이론에서는 장르에 따라 텍스트에서 독자들이

기대하게 되는 내용과 형식이 존재하며, 이를 지키지 않을 경우 의사소통이 제대로 이루어질 수 없다(정다운 2009:26)는 점을 전제한다. 여기서 텍스트의 내용과 형식을 고정적이고 정형화 된 것으로 볼 것인가 혹은 내용과 형식을 만들어내는 구성원들 사이의 사회적 상호작용에 따라 변화하는 역동적인 대상으로 볼 것인가에 따라서 그 입장이 크게 2가지로 구분되어 진다. 전자는 전통적인 쓰기 장르관이며 후자는 현대의 새로운 장르관이라 할 수 있다.

전통적인 장르입장에서 본다면 텍스트의 형식과 내용은 정형화된 틀을 가지고 있다. 이를 기준으로 쓰기 장르를 구분할 수 있으며 각각의 장르들은 '상호 배타적인 범주와 하위범주를 갖게 된다.'(Freedman & Medway, 1994:1-4 박태호 2000:52 재인용) 이러한 전통적인 장르관에 따르면 쓰기의 장르는 크게 텍스트의 유형을 설명, 논증, 서사, 기술⁸⁾의 4가지 유형으로 구분된다. 그리고 이러한 전통적인 장르 연구의 목적은 담화의 분류체계 확립이라고 볼 수 있다.

전통적인 장르 이론에 따르면, 내용교과 쓰기는 하나의 장르로서 받아들여질 수 없을 것이다. 앞서 언급하였듯이 전통적인 개념에서 장르는 그 형식과 규칙이 고정된 실체를 갖기 때문이다. 그리고 고정된 실체로서 이러한 장르는 장르 간에 고유한 영역이 있어 서로 간에 구분이 명확하고 각각의 장르 내에서도 하위 범주를 갖고 있다. 따라서 전통적인 쓰기 장르 범주에서는 내용교과 쓰기를 기존의 장르 안에서 범주를 설정하고 장르로서의 위상을 정립할 수 없는 것이다.

하지만 최근 장르를 보는 입장은 변화한다. 새로운 장르 이론가들은 기존의 장르 연구에서 소홀이 다루던 장르의 사회적, 문화적 맥락을 중시하고 장르를 이런 요소들과 관련지어 파악하고자 한다. 이런 입장에서 본다면 내용과 형식은 고정된 실체가 아니게 된다. 왜냐하면 텍스트의 형식과 내용상의 규칙은 사회적 행위의 유사성으로부터 발생하기 때문이다. 사회적 상황과 맥락은 수많은 유형이 존재하게 역동적이며 구성원들 간의 상호작용과 다양한 맥락 안에서 수많은 미시 장르들이 생성되고 발전하며 소멸될 수 있다고 본 것이다. 이러한 입장에 따르면 내용교과 쓰기 역시 하나의 장르로서 받아들여질 수 있을 것이다.

8) 전통적인 수사학적 입장에서 쓰기의 양식은 설명하기(Exposition), 기술하기(Description), 서술하기(Narration), 논증 및 설득하기(Argumentation and persuasion)로 구분된다.(Langan 1993, Tribble 2003:127 재인용)

장르를 사회적 상황 맥락과 관련지어 파악하고자 하는 새로운 연구 경향은 수사학과 언어학 분야를 중심으로 이루어지고 있다.(Freedman & Medway 1994:1-4, 박태호 2000:53 재인용) 이러한 새로운 연구경향들은 장르의 사회적 속성을 강조한다는 점에서 공통점을 보이지만 장르 연구의 강조점과 연구 방식에서 차이점을 보인다. 장르에 대한 새로운 연구 경향을 살펴봄으로서 무엇이 내용교과 쓰기를 장르로 규정지을 수 있게 하는 지, 그리고 이러한 내용교과 쓰기라는 장르에서 가르쳐야하는 장르 지식은 무엇인지에 대한 이론적 근거를 확립할 수 있을 것이다.

2. 장르에 대한 새로운 수사학적 관점

사회 구성주의적 관점에서는 장르를 사회적 행위 유형으로 파악한다. 이러한 접근에서의 대표적인 연구자로 Miller(1994a:23-43)를 들 수 있다. Miller는 장르의 개념을 유사하게 반복되는 상황에 대한 수사학적 반응으로 설명하고 있다. 여기서 '유사하게 반복되는 상황(recurring situation)'의 개념을 명확하게 살펴볼 필요가 있다. 이 개념은 Bitzer(1968:13)가 사용한 말로서 그에 따르면 인간은 매년, 매일 비슷한 상황을 경험하고, 이러한 상황에 대하여 비슷한 반응을 보인다는 것이다. 예를 들어 아침에 일어나서 부모님께 인사를 하거나, 학교에서 선생님에게 인사하는 것이 이러한 경우에 해당된다.(박태호 2000:64)

여기서 장르를 발생시키는 것은 이러한 상황에 대한 사람들의 반응의 유사성이다. 이러한 유사함이 반복되어 전형성을 띄게 되면 그것이 하나의 장르로 굳어진 것으로 볼 수 있다. 그렇다면 이렇게 비슷한 상황에 대하여 사람들이 유사한 반응을 하게 되는 이유는 무엇일까? 이는 이러한 상황이 어떤 담화 공동체 내에서 일어나는 사건이기 때문일 것이다. 앞서 예를 든 것처럼 학교에 갔을 때 선생님을 만나면 인사를 하는 이유는 선생님은 학생을 보았을 때 학생이 인사를 할 것이라는 기대를 가지고 있기 때문일 것이다. 이러한 기대에 부응하기 위해 학생은 인사를 하게 된 것이다. 만약 학생이 선생님을 만나고서도 인사를 하지 않았다면 이 경우 어떤 문제에 직면하게 될 우려가 크다. 선생님은 학생에

대해서 나쁜 인상을 가지게 될 것이고 이 경우 이들 공동체 사이에 올바른 의사소통이나 관계 형성이 되지 않을 확률이 높아진다. 즉 성공적인 의사소통은 의사소통 참여자가 사회적으로 구성된 공통의 전형을 공유할 때에만 가능한 것이다.(박영목, 2008:183) 따라서 장르란 사회적 속성을 지닌 것으로 그 사람이 속한 담화 공동체에 의해 영향을 받을 수 밖에 없다. 그리고 이러한 입장의 장르 이론가에 따르면 장르 지식은 이러한 상황에 대한 일상적 인지의 형태를 띠는 것으로 파악한다. 그 상황을 인지하고 있다면 그 상황에 알맞은 수사적 반응을 보일 수 있을 것이기 때문이다. 따라서 이러한 입장에서는 장르 지식은 정규 교육을 통하여 명시적으로 교육되기 보다는 특정 텍스트 공동체 내에서의 의미 구성 방식에 대한 사회화 연습, 즉 문화 적용 연습을 통하여 전이된다(박영목, 2008:184)고 하였다.

이런 맥락에서 새로운 수사학적 연구들은 교육적인 틀을 만드는 것에는 관심을 덜 보였다. 대신에 맥락적인 자질에 대해 학생들의 의식을 고양시키는 것에 초점을 두었으며, 수사적 자질과 그들의 효과를 이해하도록 하기 위해서 장르를 사용하는 공동체를 가정하고 공동체의 목적을 인식시키는데 많은 관심을 두었다.(Bazerman, 1988:323, 정다운 2009, 32에서 재인용)

지금까지 장르가 발생하는 사회적 반응의 유사성에 대하여 살펴보았다. 그렇다면 한번 성립된 장르는 고정되어 변하지 않는 것일까? 언어가 영속성을 가지는 동시에 변화성을 가지는 것과 마찬가지로 장르는 순환적 상황에 대한 간주관적 지각을 일정한 유형 속에 담아 둘 뿐만 아니라 일정한 방식의 변화를 허용한다.(박영목, 2008:184) 즉 장르가 언어로 이뤄져 있기에 언어에 의해 만들어지는 상황 역시 물리적인 상황이 아닌 변형 가능한 상황이다. 따라서 담화 공동체 내에서 언어 사용에 대한 자각이나 필요성이 바뀌게 된다면 이러한 장르 역시 변화하게 되는 것이다. 박영목(2008)은 이러한 측면에서 장르는 영속성과 변화성 사이를 연결 짓는 축의 범위 안에 놓이며, 시간의 흐름에 따라 점진적으로 변화하는 역동적인 구조를 갖는다고 하였다.

즉 장르는 역동적으로 변화하는 것이라고 볼 수 있다. 이렇게 볼 때 장르는 인간의 사회적 행위 유형만큼이나 다양하게 존재한다. 이것은 장르가 사회적 상호작용의 유형과 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이다. 이런 관점에서 본다면 전

통적 장르에서 중시하던 정형화된 내용과 형식보다는 그것을 발생시키게 한 문화적, 사회적 맥락에서 발생하는 장르의 기능과 유형을 탐구할 수 있다. (박태호 2000:70) 즉 여기서 중요한 것은 장르라는 것이 역동적인 것이기에 어떤 상황을 어떻게 받아들여야 하는지에 대하여 탐구하고 그 상황을 인지하는 것이 중요하다는 의미일 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 새로운 수사학적 관점에서는 장르를 담화공동체 내에서 구성원간의 의사소통 목적을 이루기 위한 사회적 행위 유형을 파악한다. 따라서 담화의 형식을 배우는 것보다는 그 장르의 목적을 이해하고 상황을 인지하는 것이 중요하다고 보았다. 이런 관점에서 기존의 전통적인 거시적 분류에 의한 쓰기 교육보다는 다양한 상황 맥락 하에서 변화하는 미시적 관점에서 장르를 바라보아야한다고 하였다.

이를 토대로 내용교과 쓰기 역시 기존의 분류체계가 아닌 새로운 쓰기의 장르로서 바라볼 수 있게 하는 이론적 토대를 제공할 수 있는 것이다.

3. 장르에 대한 체계 기능 언어학적 관점

가. 체계 기능 언어학적 관점의 연구사적 맥락

장르에 대한 연구 중에서 체계 기능 언어학적 입장에 대한 논의는 주로 박태호(2000), 정다운(2009) 등이 있으며, 국외 연구물로는 Tribble(2003), Grabe & Kaplan(1996)의 연구가 있다. 이들 연구에서는 공통적으로 체계 기능 언어학적 관점의 학문적 기반이 Halliday에 의해 시작된 것으로 파악하고 있다.

박태호(2000)는 Halliday를 중심으로 하여 언어학 분야에서 장르를 사회적 상황 맥락과 관련지어 파악하고자 하는 시도가 시작되었으며 이들 입장에서는 '텍스트의 언어적 속성' 혹은 '텍스트의 언어적 형식'을 강조하여 작문 교육에 있어 이들 내용이 교육의 중심으로 들어오게 되는 계기를 마련하였다고 한다. 여기서 텍스트의 언어적 형식은 문법이라고 말한다. 하지만 여기서 말하는 문법은 전통적인 입장에서 말하는 문법이 아닌 기능 문법을 뜻한다. 전통 문법 교육에서는 언어의 고정된 규범적 규칙이 있으며 이를 가르쳐야 한다고 보고 있지만 응용

언어학적 입장의 기능 문법 교육에서는 의미와 맥락을 중시한다. 그리고 ‘언어의 문법 층위와 맥락 층위는 체계적이고 기능적인 관계를 맺고 있으며 이것을 통해서 의미가 텍스트 상에 구현된다’(박태호 2000:72)고 생각한다.

이의 의미를 좀 더 쉽게 이해하기 위해서는 체계 기능 언어학적 입장에서 쓰기 연구에 대한 일련의 연구사적 맥락을 살펴볼 필요가 있다.

Grabe & Kaplan(1996)에 따르면 이런 체계 기능 언어학에서 쓰기에 대한 연구는 주로 모국어로서 영어와 제 2언어로서 영어를 배우는 학생들 간의 쓰기에 있어 보이는 차이에 초점이 맞춰져 있다고 한다. 즉, 모국어로서 쓰기를 배우는 입장과 외국어로서 필요에 의해 영어를 배우는 사람에게서 차이가 생겼다는 점에 착안한 것이다. 공교육에서 외국어로 쓰기를 배우는 학생들을 대상으로 하는 조사연구는 학업 관련 언어 표현 기술에 대한 관심, 소수 민족 언어 사용 학생들이 예상되는 글말능력 기술의 향상에서 심각한 어려움에 맞닥뜨리고 있다는 이중 언어 교사들로부터 시작되었다.(Grabe & Kaplan, 1996:55)

여기서 확인된 점은 서로 다른 나라에서 외국어로 쓰기를 배우는 학생들은 쓰기에 대한 서로 다른 기대와 필요성을 가지고 있다는 점이다. 예를 들어 한국어를 모국어로 쓰던 학생과 일본어를 모국어로 쓰는 학생들이 한 곳에 모여서 영어를 배운다고 할 때, 이들은 각각 다른 문화적 배경을 지니고 있으며 이들은 각각 나름의 영어 학습에 대한 다른 목적을 지니고 있을 수 있다. 사업상의 편지를 쓴다던지, 물건 살 목록을 작성한다던지, 자동차 응시원서를 쓰는 것과 같은 실제 맥락 차원의 필요성과 의사가 된다던지, 공무원이 된다던지, 변호사가 된다던지와 같은 장래의 직업을 갖기 위한 미래의 필요성에 따른 언어 학습의 목표를 갖고 있는 것이다.

따라서 쓰기에 있어서 정확한 용법과 문법, 철자법을 강조하는 기존의 전통적인 쓰기 지도의 방법들이(비록 모국어 맥락에서 언어를 배우는 학생들에게는 어느 정도 유효한 측면이 있었다고 하더라도) 상대적으로 외국어 학습의 맥락에서는 심각한 문제를 야기한 것이다.

이러한 이유로 상이한 문화적 역사적 배경을 지닌 학생들에게 효과적인 언어 교육을 하기 위해서는 그들의 언어를 배우고 사용하는 목적과 의사소통하려는 집단 내에서 필요한 여러 가지 쓰기 유형들에 대한 실제적 쓰기의 지도 방식이

필요하게 되었다.

이러한 맥락에서 쓰기에 대한 좀 더 효과적인 이론을 마련하기 위해서 기존의 문법⁹⁾에 기댄 쓰기 지도가 아닌 “주제 전개, 정보 구조화, 담화 양식 변이 형태, 담화 단위들 사이의 논리적 관계, 초론의 역할, 어휘-통사적 유형 사용과 같은 덩잇글 구성의 다양한 측면(Grabe & Kaplan 1996)”에 기댄 쓰기 지도가 새롭게 등장하였다.

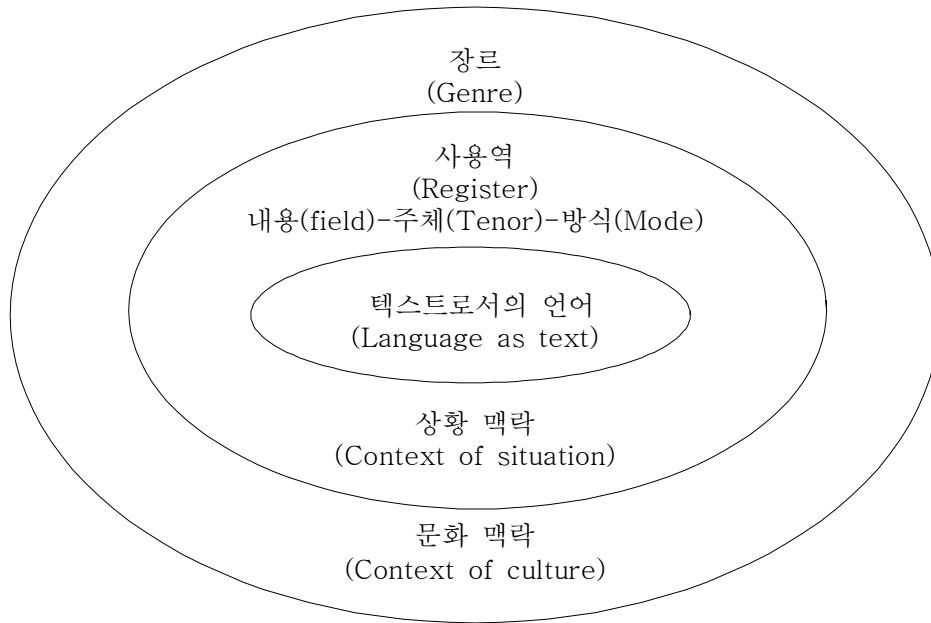
즉, 언어의 형식 혹은 문법은 텍스트에 고정된 불변의 것이 아니라 언어의 기능 및 장르를 표현하기 위한 것이며 이것은 맥락에 따라서 다양해진다. 즉 문법이라는 것은 형식을 결정하는 요소라기보다는 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들이 특정 상황에서 특별한 목적을 이루기 위한 수단인 것이다. 그리고 이것은 이런 상황과 목적에 따라 좌우되는 것이라고 볼 수 있다.

나. 장르의 사용역

Martin(1987)은 장르를 결정하는 요소들의 사이의 관계를 모형으로 나타내었는데 담화 공동체의 문화적 맥락이 장르를 결정하고 다시 상황맥락에 따라 의미 영역이 결정된다고 하였다.

9) 레임즈(1983a, Grabe & Kaplan 1996 재인용)는 이와 관련하여 다음과 같이 언급하였다.

“작문 영역을 희생하고 외국어로서 영어 작문의 일부로서 외국어인 영어를 강조하였다. 그렇게 한 이유는 단락으로 나아가기 전에 문장을 완전히 통달하는 것이 필요하며 논술로 나아가기 전에 단락을 완전히 통달하는 것이 필요하다고 생각하였기 때문이다. 따라서 우리는 과제를 더 쉽게 할 수 있는 통제와 한계를 제공하였다. ... 우리가 가르친 대부분의 학생들은 규칙을 요구하였고, 쓰기 수행을 조정할 수 있는 구체적인 무엇인가를 요구하였다. 그래서 우리는 문법적인 임시방편의 해결책과 단락 모형들을 제공하였다. 우리는 짜깁기와 따라하기를 가르치고 있다는 것을 깨달아야 했다. 우리는 작문을 가르치지 않았다.”



[그림 III-1] Martin(1987)의 장르 모형

Martin(1987)의 장르 모형에 따르면 장르는 문화 맥락과 관련이 된다고 볼 수 있다. 앞서 살펴본 것처럼 상이한 문화적 배경을 지닌 사람들이 그들 나름의 목적을 지니고 쓰기에 참여하게 되는 것이고 이것이 장르를 결정하게 된다. 즉, 예를 들어 의사나 변호사 혹은 공무원이나 사무원 등 이들 사이에서 주로 사용되는 쓰기는 다른 목적을 지닌 집단들과 다른 그들 사이에서 주로 통용되는 방식의 의사소통 형식을 가지고 있을 것이라는 것이다. 자국어 쓰는 사람이든 외국어를 쓰는 사람이든 이들 집단에 들어가기 위해서는 이들 사이에서 소통되는 담화의 유형에 대해서 익혀야 한다는 것이며 이는 문화 맥락이 장르를 결정한다는 말이기도 하다. 그리고 이 과정은 '목적 지향적인 사회적 과정'(Martin, 1985, 박태호 2000에서 재인용)이라고 볼 수 있다.

여기서 '목표지향적'의 의미는 사회 문화 구성원들이 장르를 언어 교육의 목표로 삼는다는 점을 말한다. 그리고 장르를 익힘으로써 그들이 들어가길 원하는 담화공동체의 의사소통에 정상적으로 참여할 수 있는 것을 말한다.

상황 맥락은 텍스트의 임의적 환경이다.(박태호, 2000, p60) 이러한 상황

맥락은 다시 사용역(register)¹⁰⁾이라는 변인에 의해서 구성된다. 이런 사용역의 변인에는 내용(field), 주체(tenor), 방식(mode)이 있으며 이들은 상황 맥락을 해석할 수 있는 기반을 제공한다. 내용은 실제로 일어나고 있는 일, 즉 언어활동의 사회적 본질, 목표, 과정 등을 나타내며, 주체는 언어 활동에 누가 참여하고 있는지와 참여자들의 역할관계, 상태, 그들 사이의 사회적 거리 정도를 나타낸다. 방식은 그 활동에서 언어의 역할로, 언어가 부수적인지 구성적인지, 구어인지 문어인지, 참여자가 어느 정도 공유하는지를 나타내는 의미자원이다(Halliday & Hansan, 1985, p174, 이수진, 2003, p215에서 재인용) 이들 맥락의 요소로 작용하는 내용, 주체, 방식은 다시 문법의 층위를 통해서 의미를 텍스트상에 드러내게 된다. 즉 맥락 조직과 문법 조직은 체계적이고 기능적인 관계를 맺는다. 의미 영역의 구성요소인 내용, 주체, 방식과 문법 영역의 구성요소인 경험론적 의미 또는 관념적 의미, 개인간 의미, 텍스트적 의미는 서로 일정한 관계를 맺기 때문이다.(박태호 2000, p72) Martin & Rothery(1993)은 이를 <표 III-1>같이 나타내었다.

<표 III-1> 맥락 조직과 문법 조직의 체계적인 관계(박태호 2000, p73)

	맥락조직 (사용역)	문법조직 (메타 기능)
담화 내용	·무슨 일이 일어나고 있는가?	·관념적 의미(경험론적 의미)
담화 주체	·누가 참여하고 있는가?	·개인간 의미
담화 방식	·언어는 어떤 역할을 수행하고 있는가?	·텍스트적 의미

이에 따르면 상황맥락에 따라 사용역이 결정되고 이는 다시 문법적 측면에 의해 텍스트에 반영된다고 볼 수 있다. 즉 텍스트를 결정하는 데 있어서 사회적 맥락이 어떻게 영향을 미치는지를 보여주는 것이다. 이러한 문법은 다시 학생들이 제대로 의사소통하기 위해서 알아야 할 장르 지식으로서 기능하게 된다.

10) register에 대한 용어 사용은 아직 합의되지 않았다.(강범모, 1999, 이수진, 2003에서 재인용) 박태호는 '의미영역'으로 번역하고 한철우, 이수진, 정다운 등은 '사용역'으로 번역하고 있다. 본 연구에서는 그 텍스트를 이루는 기능적 측면에서 '사용역'이란 용어를 사용하는 것이 그 의미를 분명하게 나타낼 수 있을 것으로 보인다.

다음의 두 문장을 통해서 이에 대한 이해를 좀 더 쉽게 할 수 있을 것이다.

문장 1) 엄마, 배가 고파요. 저에게 밥을 주세요.

문장 2) 엄마, 운동을 해서 배가 고파요. 밥을 좀 주실래요?

문장 1)의 경우 전통적인 문법 교육 입장에서 본다면 맞춤법도 틀리지 않은 올바른 문장에 해당된다. 문장 2)의 경우 문법적으로는 틀린 문장일 수 있겠지만 읽는 이로 하여금 의미 전달에는 문제가 없어 보인다. 문장 1)과 문장 2) 모두 같은 밥을 먹겠다는 의사를 엄마에게 전달하는 목적으로 같은 내용을 문장으로 표현하고 있는 것이다. 하지만 읽는 사람(엄마)으로 하여금 더욱 호응을 하게 되는 문장은 아마 문장 2)일 것이다. 이를 상황 맥락 차원에서 분석해보았을 때, 담화 내용은 '배가 고프니 밥을 달라'라는 것을 행하는 것이며, 담화 주체에는 엄마-아이의 관계가 성립된다. 그리고 방식은 쓰기로써 전달되고 있다. 문장 1)의 경우 '밥을 주세요'라는 표현은 명령에 해당되며 이는 받아들이는 사람이 엄마라는 측면에서 받아들여지기 힘들 수 있다. 문장 2)는 이런 관계를 이해하고 '밥을 좀 주실래요'와 같이 '청유'의 문장을 쓴 것이다. 따라서 받아들이는 엄마의 입장에서는 명령보다는 청유의 표현이 훨씬 설득력이 있게 되는 것이다. 왜냐하면 엄마로서 자식에게 기대하는 유형이 명령보다는 청유일 것이기 때문이다.

이런 명령, 청유라는 것은 언어의 기능에 따른 문법의 영역에 해당되는 것으로서 사용역에 따라서 이런 부분들이 결정되는 것이다. 즉, 같은 내용을 전하더라도 이러한 사용역에 따라 알맞은 표현을 선택하는 것이 의사소통의 목적을 달성하기 쉬운 것이다. 결국 문법이란 의사소통의 목적에 적합한 방식을 제공하는 틀이 된다.

체계 기능 언어학적 입장에서는 이처럼 완벽한 문법적 체계를 가르치는 것보다는 의사소통의 목적 달성을 위한 사용역에 따른 의미 차원에서의 기능 문법을 강조한다.

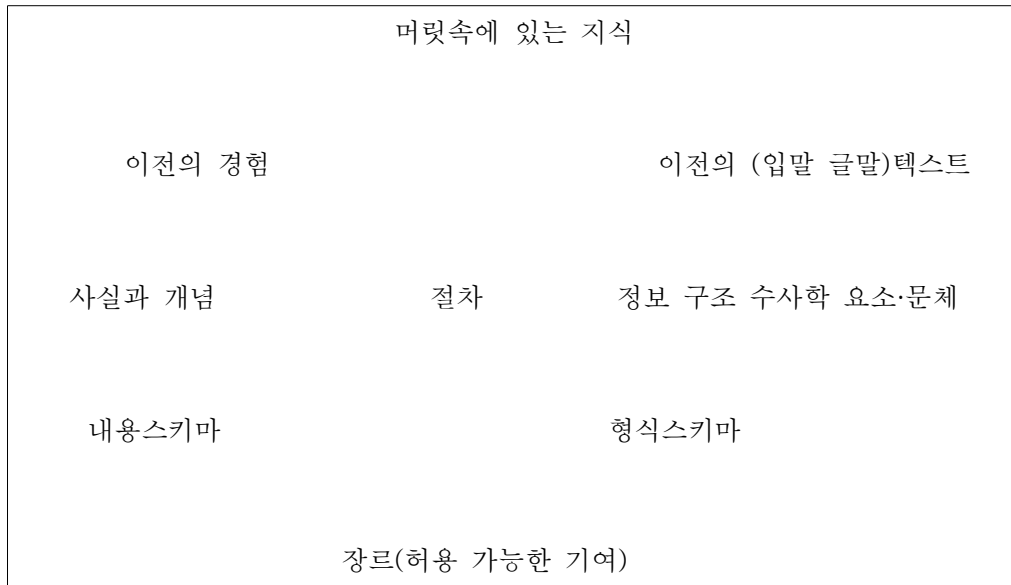
다. 쓰기 지식으로서의 장르지식

글을 쓸 때 필자가 알아야 하는 지식은 여러 가지가 있다. Tribble(1996)은 글쓸 사람이 알아야하는 지식을 내용지식, 맥락지식, 언어체계지식, 글쓰기 과정 지식으로 크게 네 가지로 제시하였다. 다음 표는 그 내용을 정리한 것이다.

〈표 III-2〉 글쓰기에 필요한 지식들

내용지식	주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식
맥락지식	읽을 사람의 기대와 이 새로운 텍스트가 읽혀지게 될 앞뒤 언어 맥락에 대한 지식, 그 텍스트가 읽혀지게 될 사회 맥락에 대한 지식
언어체계지식	과제 완성에 필요한 언어 체계 측면에 대한 지식(가령, 어휘 통사 등)
글쓰기 과정 지식	글쓰기 과제를 준비하는 데 가장 적합한 방식에 대한 지식

Tribble(2003)에 따르면 여기서 장르 중심적 접근에서 중요한 지식은 내용지식과 맥락지식에 해당된다. 여기서 내용지식(content knowledge)이란 담화공동체 내에서 축적된 ‘앎’ 그 자체에 대한 것이다. 내용교과의 담화공동체에서 과학적 지식들과 개념들, 사회과적 지식과 개념들이 여기에 해당될 것이다. 그리고 맥락지식이란 앞서 살펴본 바와 같이 담화 공동체를 이루는 문화적 맥락, 그리고 그 텍스트가 읽혀지는 상황맥락에 대한 지식을 포함한다고 볼 수 있다. Grabe & Kaplan(1996)는 장르는 필자와 독자 둘 다의 의사소통을 도와주고, 서로 다른 갈래의 지식과 독자에게 서로 다르게 언급하는 방식에 대하여 의사소통에 적합한 틀을 학생들에게 제공해 준다고 하였다. 이 말은 장르를 통해서 내용과 맥락이 연결된다는 것을 의미한다.



[그림 III-2] 스웨일즈(1990, p84, Tribble 2003에서 재인용)의 내용스키마와 형식스키마의 통합으로서의 장르

이 그림에 따르면 머릿속에 있던 지식, 세계에 대한 필자의 경험적 지식이 특정 장르에서 허용 가능한 텍스트가 어떻게 내용스키마와 형식스키마를 통하여 생산되는 지를 보여준다. 여기서 내용스키마는 내용지식을, 형식스키마는 맥락 지식을 의미한다고 볼 수 있다. 그리고 장르 내에서 내용적 지식과 맥락 지식 장르 내에서 통합되는 양상을 보여준다. 이에 대하여 박태호(2000)는 형식 스키마와 내용 스키마가 어떤 식으로 상호 작용하는 지에 대해서는 명확히 밝혀져 있지 않다고 말한다.

본 연구자는 형식 스키마, 즉 맥락지식은 쓰기 과정에 있어서 상위 인지적 특징을 지닌 것으로 보고 있으며 그리고 앞에서 살펴본 바와 같이 문법적 요소로 텍스트에 드러나는 것으로 판단하고 있다. 그리고 내용 스키마는 형식스키마에 의하여 이들 내용이 결정된다고 본다.

이는 다른 연구자들의 의견에 의해서도 그 근거를 찾아볼 수 있다. 스웨일즈(1990, Grabe & Kaplan, 1996에서 재인용)는 고급 수준의 쓰기 발달에서 기능에 따른 목적을 지닌 것으로 갈래의 중요성을 옹호한다. 그는 학생들에게 학습

에 주도권을 갖게 하는 중요한 수단으로서 갈래에 대한 지식을 지적한다. 즉 정보를 다스리는 법을 갈래가 제공한다는 것이다.

왜냐하면 기본적으로 인간이 만든 모든 지식은 언어로 이루어져 있기에 지식의 내용에 접근하기 위한 수단은 언어일 수 밖에 없기 때문이다. 따라서 장르 지식이란 단순히 글의 유형에 따른 구조에 대한 지식이 아니라 사고를 조작하는 지식이다. 이를 달리 해석해보자면 장르 지식은 상위 인지와 관련된 것으로 볼 수 있는 것이다.

그렇다면 장르 지식은 무엇으로 구성되어 있는가? 이에 대해서 전통적이 수사적 입장에서 말하는 장르지식 그리고 새로운 장르관에 따른 장르지식으로 살펴볼 수 있다.

전통적인 수사학적 입장에서 기존의 장르는 깊은 역사적 근거를 가지고 있다. 그리고 최근까지도 쓰기의 유형에 대한 구분은 이런 전통적인 수사학적 입장에 기반하여 그 틀을 잡고 있다. 이러한 쓰기 유형들은 고유한 형식적 특징 혹은 구조를 가지고 있는데 이러한 특징은 서로 다른 유형들의 담화 방식을 반영한다. 그리고 이는 담화에 따른 사고의 조직과 과정을 반영하게 된다. 따라서 이러한 유형에 대한 지식, 즉 장르 지식을 익힌다는 것은 담화의 방식과 사고의 조직하는 방법을 익히는 것이라고 생각해 볼 수 있다. 이러한 방식은 비슷한 유형에서 보이는 유사점을 추출하여 이에 대한 일반화된 방식으로 접근할 수 있는 틀을 제공한다. 예를 들자면 설명하는 글의 구조는 비교와 대조, 원인-결과, 상황-문제-해결-평가 등의 하나의 유형에 글에 접근할 수 있는 일반화된 내용을 갖는다. 이런 내용을 알게 된다면 설명하는 글을 쓰는데 장르 지식을 익혔다고 말할 수 있다.

새로운 장르관에 따른다면 전통적 장르관에 따른 일반화된 접근 방식을 취하기보다는 상황맥락에 따라 다양하게 변주되는 미시 장르에 알맞게 좀 더 세분화된 접근 방식을 취한다. 예를 들자면 설득하는 글의 일반화된 방식 중의 하나인 문제해결형의 논증인 경우 '상황-문제점 확인-주장-주장에 대한 근거제시-실천방안-전망'으로 구성될 것이다. 하지만 설득을 위한 글 중의 하나인 참여를 바라는 글을 쓴다고 할 때 이런 일반화된 쓰기 방식이 어느 정도 유효하긴 하겠으나 '참여를 바라는 글' 자체에서도 요구하는 나름의 구체적인 형식과 구조

가 다를 수 있을 것이다. 예를 들자면 참여를 바라는 일이 나올 것이고, 참여를 하면 무엇이 좋은 지, 왜 참여를 해야 하는 지 등과 같은 내용들이 추가가 되어야 할 것이고 이들 내용들이 알맞게 조직화 되어야 할 것이다. 따라서 새로운 장르관에 따른다면 이러한 미시적 장르에 알맞은 구조와 조직화, 알맞은 논증방식, 문체가 중요하게 된다.

여기서 중요한 점은 이러한 찾아진 장르 지식은 고정되어 있지 않고 변화한다는 점이다. 즉 상황맥락을 분석하고 이들에 알맞은 방식을 찾아낸다고 하더라도 이는 더 좋은 방식에 의해서 대체될 수 있다. 즉, 텍스트 정보에 대한 엄격한 일련의 규칙들이 장르를 성립시키는 것은 아니라 장르를 가능하게 만드는 것은 사회적 실천인 것이다. 그리고 이러한 사회적 실천은 도전과 변화에 열려 있다. (Tribble, 2003, p83) 따라서 이러한 장르 중심 접근 방식이 지나치게 규범적이고 개인의 창조성을 무시한다고 비판하는 입장은 이러한 장르가 역동적이고 탐구대상이라는 점에서 반박이 가능하다. 즉 장르는 모방의 본보기가 아니고 하나의 예시일 뿐이며 이는 언제든지 새로운 도전과 변화에 늘 열려있다고 할 수 있다. 그리고 학생과 교사는 사회적 실천의 유동성과 이 실천을 가능하게 만드는 장르 지식을 깨달을 필요가 있다.

4. 내용교과 쓰기에 대한 시사점

3장에서는 전통적인 장르관과 새로운 수사적 접근과 체계 기능 언어학적 입장에 대한 이론적 배경을 살펴보았다. 여기서 중요한 것은 새로운 장르관을 따른다고 하여 전통적인 장르관을 완전히 부정하는 것은 아니라는 점이다. 기본적으로 새로운 장르관은 전통적인 장르관에 기대고 있기 때문이다. 기존의 전통적인 장르관은 새로운 장르관에서 탐구해야할 기본적인 내용을 제공해준다. 전통적인 장르의 유형은 그 형식이 고정적이며 이러한 형식은 학생들이 내면화해야 할 것으로 중요한 의미를 지닌다. 또한 새로운 장르관은 이를 탐구하고 새롭게 바라볼 수 있는 관점을 제공하며 쓰기에 있어서 새로운 시사점을 안내해 준다.

앞서 살펴본 내용을 바탕으로 이들 장르관을 정리하면 <표 III-3>과 같다.

〈표 III-3〉 장르 이론의 특징에 따른 구분

구분	전통적 의미의 장르	현대적 의미의 장르	
		새로운 수사적 접근	체계 기능 언어학적 접근
장르의 개념	고정된 텍스트의 형식과 틀	사회적 맥락 내에서 일어나는 사회적 행위 유형	담화 공동체 구성원 간의 의사소통의 도구
장르관 대표학자	형식주의 베인	사회 구성(인지)주의 밀러, 바흐친	사회기호학 스웨일즈, 할리데이
접근 방식	거시장르유형 의 구분	장르의 역동성과 장르가 성립하는 상황 인지를 강조	텍스트 요소를 중시함 (장르 지식을 강조)
내용교과 쓰기에 있어서 시사점	탐구해야할 대상으로서 유형 제공	내용교과 쓰기가 장르로서 성립하는 이론적 기반 제공	실제로 무엇을 지도할 것인지에 대한 내용지식을 줌

그리고 이러한 논의를 바탕으로 내용교과 쓰기에 있어서 장르 중심 접근의 시사점을 추출해볼 수 있다. 즉, 새로운 수사적 접근에 기대어 교과장르로서의 내용교과 쓰기의 위상을 정립해볼 수 있으며 체계 기능 언어학적 입장에서 내용교과 쓰기에서 무엇을 어떻게 지도할 것인지 사용역에 따라 분석해 볼 수 있는 것이다.

가. 교과장르로서의 내용교과 쓰기

장르에 대한 전통적 장르관 그리고 새로운 관점에서 바라본 응용언어학적 관점과 새로운 수사학적 접근 내용교과 쓰기에 매우 중요한 시사점을 준다.

내용교과 쓰기는 기본적으로 장르적 접근과 그 맥락이 맞닿아 있고 볼 수 있다. 앞서 연구사적 맥락을 살펴본 바와 같이 외국어로서 언어를 배울 필요가 있는 학생들 혹은 사회인들의 쓰기 능력을 연구하는 흐름에서 새로운 장르적 접근이 생겨났기 때문이다.

즉, 지식은 언어로 이루어져 있기에 지식의 내용에 접근하기 위한 수단은 언어일 수 밖에 없다. 마찬가지로 내용교과에서 지식을 학습하기 위해서는 언어를

통해서 접근할 수 밖에 없다. 이런 면에서 내용교과 쓰기는 필연적으로 장르와 연결될 수 밖에 없는 것이다.

그렇다면 내용교과 쓰기를 쓰기의 한 장르로 보아야 할 것인가? 거시적 차원에서 살펴볼 때 앞서 일반적인 쓰기의 유형에서 살펴볼 수 있듯이, 기존의 쓰기 장르와 내용교과 쓰기는 여러 가지 측면에서 상호 중첩될 수 밖에 없다. 비록 허드슨(1980, Grabe & Kaplan에서 재인용)이 지적한 것처럼 담화 내에 서로 다른 장르의 구조들이 가로지르고 있으며, 이들을 단일 유형으로 돌리려는 시도는 실패할 수 밖에 없다고 말하나 담화 유형을 탐구의 대상으로 볼 때 이러한 구분은 여전히 유효하다. 따라서 내용교과 쓰기는 거시적 차원에서 기존의 의사소통의 목적에 따른 쓰기의 한 유형으로 설정하기에는 무리가 있다. 본 연구에서는 이를 쓰기의 장르로 보기보다는 교과 장르(curriculum genre)'로서 이해해야 한다고 본다. 교과 장르적이라는 말은 쓰기가 학습에 있어서 가장 강력한 도구로서 작용한다는 것에 기인한다.

이수진(2003)은 교과장르¹¹⁾로서 교수언어에 대하여 연구하면서 교과장르의 특징을 다음과 같이 정리하였다.

학습자가 어떤 학문에서 수행할 것으로 기대되는 과제에 효과적으로 참여하는 능력은 과제를 중재하는 담화의 특정 양식, 즉 장르를 내면화한 정도에 달려있다고 하였다. 이를 학교교육에 적용하면 학습자가 학교교육에서 요구하는 과제들을 성공적으로 다루기 위해 내면화해야 할 장르, 즉 학습자에게 필수적이고 본질적인 도구로서 습득되어야 할 장르들이 있음을 알 수 있다. (이수진 2003, p211)

위의 언급을 통해서 알 수 있겠지만 쓰기는 학습에 있어서 강력한 도구로 작용한다. 이수진(2003)에 따르면 교과장르로서 성립하기 위해서는 '목표지향적'이어야 하며, 그 과정이 '단계화'되고 '사회적 과정'이 장르로 성립하기 위한 조건으로 제시하였는데 마찬가지로 학습에 있어서 쓰기의 경우 이러한 세가지 조건

11) '교과장르(curriculum genre)'는 Christie(1991, 1993)가 설정한 개념으로 이는 언어가 교실에서 학습을 중재하는 기호적 도구로 작용한다는 의미에서 설정되었다고 볼 수 있다. 이에 대해서는 교과장르 뿐만이 아니라 연구자에 따라서 다양한 명칭이 부여되었다고 한다. 예를 들어 Tharp & Gallimore(1988)는 '교수적 대화(instruction conversation)', Barnes(1976/1992)는 '탐구적 말하기(exploratory talk)'라고 표현하였다.(이수진, 2003, p212)

에 모두 부합한다고 볼 수 있기에 교과장르로 성립할 수 있다. Emig(1977)가 쓰기가 듣기, 읽기, 말하기 등의 다른 언어 과정과는 다르게, 학습의 독특한 형태라고 설명한 것 역시 이러한 맥락에서 파악할 수 있을 것이다. 따라서 새로운 수사학적 관점에서 본다면 거시적 차원에서 내용교과 쓰기는 교과장르로서 위상을 갖는다.

나. 외적장르와 내적 장르의 구분

체계 기능 언어학적 입장에서는 내용교과 쓰기의 미시적 접근에 대한 이론적 틀을 제공한다. 이는 쓰기에 있어서 실제로 지도할 수 있는 내용이 무엇인지에 대하여 명시적으로 보여줄 수 있게 된다. 즉, 장르적 차원에서 내용교과 쓰기에 지도해야 할 내용 즉, 상황맥락에 따른 사용역, 그리고 이에 따른 문법 지식, 텍스트의 구조, 문체 등 무엇을 지도할 것인지를 보여줄 수 있다. 또한 이를 통해서 내용교과 쓰기에 반영되어 있는 쓰기 활동들을 분석할 수 있는 이론적 기반이 되는 것이다.

미시적 장르 차원에서 보았을 때 사용역이 작용하는 방식에 따라 장르는 다시 그 층위를 외적 층위와 외적 층위로 구분할 수 있다. 장르의 외적 층위는 사용역의 주체상의 특징과 그에 따른 방식을 반영한다. 즉, 독자와 필자 사이의 관계가 어떤가에 따라서 문체, 어조가 결정되며 또한 이들 관계를 반영한 형식을 결정하는 것이다.

예를 들어 편지라는 장르는 ‘받는 사람-첫인사-내용(하고 싶은 말)-끝인사-날짜-보내는 사람’과 같은 형식을 갖게 되는데 이는 ‘개인과 개인의 관계’인 주체상의 특징을 반영한 형식이라고 할 수 있다. 또한 이들 사이의 관계가 친구인지 스승과 제자 사이인지와 같이 개인과 개인의 관계가 어떤가에 따라서 예삿말을 사용할지 존대말을 사용할지 등의 문체와 어법이 결정된다. 이러한 특징은 편지의 내용이 어떤 것인가에 따라서 변화하지 않는다. 단지 담화에 참여하는 주체상의 특징을 반영할 뿐이다. 편지뿐만 아니라 연설문, 신문기사, 일기, 동시, 제안서 등과 같은 장르의 구분은 주체 간의 관계를 주로 반영한 구분으로 볼 수 있다.

이러한 외적 층위에서는 독자와 필자 사이의 관계를 얼마만큼 인식하고 있는

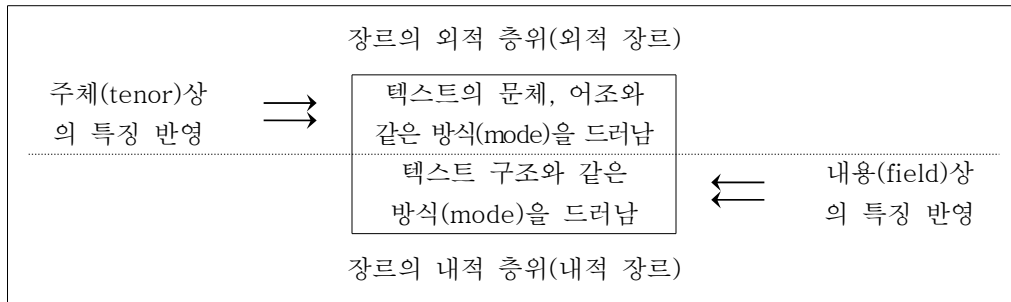
나가 중요한 문제이다. 누구를 대상으로 쓸 것인지 즉, 독자를 인식하고 있다면 그에 알맞은 쓰기 형식, 문체, 어조를 선택할 가능성이 높은 것이다. 이러한 쓰기 형식과 문체, 어조 등은 텍스트의 표면에 드러나는 것으로서 쉽게 파악이 가능하다. 즉, 이러한 주체상의 특징과 이를 반영한 방식은 장르에서 쉽게 표면화되어 드러나게 된다.

반면에 내용 상의 특징과 그에 따른 방식을 반영한 내적 층위는 텍스트의 구조와 좀 더 관련된다. 예를 들어 한 과학자가 자신이 실험하여 발견한 과학적 사실을 다른 과학자에게 알리기 위한 편지글을 쓴다고 할 때 그 형식을 편지글 일지라도 그 내용에 따라서 텍스트의 구조가 결정될 가능성이 클 것이다. 즉, 필자는 자신이 연구한 일련의 내용지식을 설명하기 위하여 그 지식을 발견하게 된 사고과정을 반영하여 쓰기를 할 것이다. 이 경우 편지글이 갖게 될 구조는 '가설 설정-실험-검증-적용-확인'과 같은 일련의 과학화된 과정을 따라 텍스트를 구조화하여 글을 쓰게 될 가능성이 높다. 이는 내용이 쓰기 방식에 영향을 미치는 것으로서 이때 텍스트의 구조는 그러한 지식이 만들어지게 된 사고의 과정을 반영할 것이다. 이러한 텍스트의 구조는 텍스트의 표면에 쉽게 드러나지 않고 텍스트의 기저에 자리잡는다. 이러한 텍스트의 구조는 텍스트의 내용과 관련되는 것으로서 장르의 내적 층위를 이룬다.

이때 장르의 내적 층위는 내용이 얼마만큼의 지식을 속성을 지니고 있는가에 따라서 텍스트의 구조에 영향을 줄 수 있다. 즉, 내용이 지식으로서 가치가 있는 경우에 한하여 텍스트의 구조에 영향을 주게 된다. 이 경우 장르의 내적 층위는 내용이 지니고 있는 지식적 가치에 따라 그 수준과 요구도가 달라진다. 즉, 이러한 내적 층위는 다루고 있는 내용의 수준에 따라 높은 수준의 구조화를 요구하거나 그렇지 않을 수도 있다.

본 연구에서는 이러한 장르의 외적 층위를 외적 장르로, 장르의 내적 층위를 내적 장르로 그 개념을 조작적으로 정의 내리고자 한다.

미시장르의 사용역에서 주체와 방식, 내용과 방식이 어떻게 영향을 주는지에 따라 이를 도식화 하여 외적 장르와 내적 장르를 나타내면 [그림Ⅲ-3]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림Ⅲ-3] 외적 장르와 내적 장르의 구분

[그림Ⅲ-3]과 같이 미시 장르 상에서는 이들 겹으로 드러나는 외적 장르 부분과 겹으로 드러나지 않은 내적 장르가 하나의 텍스트 안에서 층위를 이루면서 나타나게 된다. 따라서 ‘편지 형식을 빌어서 쓰고 있으나 텍스트가 가지고 있는 내적 구조는 설명하는 글’과 같이 복합적인 형태로서 드러나게 되는 것이다.

외적 장르와 내적 장르는 하나의 장르 안에서 사용역의 ‘주체, 내용, 방식’이 어떻게 영향을 주는지에 초점을 맞추었는가에 따른 구분으로, 동일한 텍스트를 하나의 장르를 그 층위에 따른 구분으로 보아야 할 것이다.

이러한 장르의 층위를 구분함으로써 내용교과 쓰기를 질적으로 분석해 볼 수 있는 하나의 도구로서 활용해 볼 수 있을 것이다.

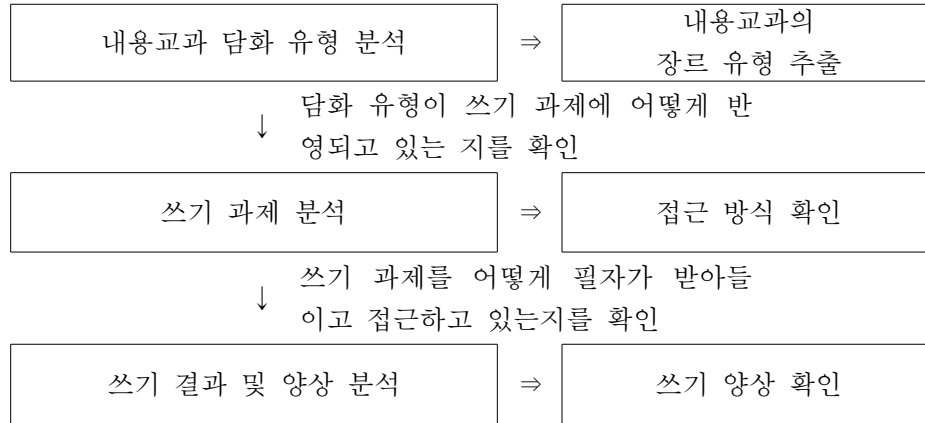
IV. 내용교과 쓰기의 장르적 특성 분석

앞서 2장과 3장에서는 내용교과 쓰기의 개념과 과정적 특징 및 장르적 특징에 대한 이론적 바탕을 살펴보았다. 내용교과 쓰기의 경우 거시적 차원에서 교과장르로서 그 위상을 갖는다. 그러나 실제 내용교과 쓰기의 양상을 살펴보기 위해서는 미시적 측면 즉, 사용역에 따라서 이를 살펴볼 수 있다. 이러한 사용역은 실제 내용교과 쓰기가 어떻게 이루어지고 있는지를 분석해볼 수 있는 이론적 근거를 제공해준다. 본 장에서는 내용교과 쓰기의 현황을 살펴보기 위해서 내용교과의 교과서에 반영된 쓰기 활동을 대상으로 하여 어떤 방식으로 적용되고 있는지 그리고 어떤 내용을 요구하고 있는지를 2장과 3장의 내용을 바탕으로 분석하고자 한다.

내용교과의 교과서를 분석 대상으로 삼은 것은 기본적으로 교과서는 그 내용교과에서 추구하는 교육과정과 해당 학문공동체의 지향이 압축적으로 담겨있는 총체이기 때문이다. 따라서 내용교과의 교과서를 통해서 내용교과에서 쓰기를 어떻게 바라보고 있는지와 어떻게 접근하려하는 지를 명확하게 살펴볼 수 있는 것이다. 물론 교과서만으로 그 학습이 실현된다고 볼 수 없고 그 이외의 다양한 요소들이 내용교과 쓰기의 양상에 영향을 줄 수 있겠지만, 기본적으로 그 교과의 학습이 교과서의 틀을 크게 벗어나지 않을 것이라는 점과 교과서의 내용이 실제 교육현장에서 큰 영향을 준다는 것은 확실하다. 따라서 내용교과 쓰기의 실태를 분석하기 위해서는 교과서를 기준으로 삼는 것이 필수적이라 본다.

내용교과 쓰기의 장르적 특성을 분석하기 위해서 전체적인 분석의 흐름은 다음의 순서에 따라 진행할 것이다.

〈표IV-1〉 내용교과 쓰기의 장르적 특성 분석의 순서



먼저 내용교과 교과서에 나와 있는 담화 텍스트를 분석하여 이들이 갖는 장르적 특징을 살펴볼 것이다. 다음으로 내용교과 쓰기의 과제를 분석하여 담화의 장르적 특징이 어떻게 반영하고 접근하고 있는지를 살펴보고자 한다. 그리고 실제 학생들이 쓴 쓰기 결과와 양상을 확인하여 내용교과 쓰기에 필요한 장르적 요소를 확인할 것이다.

즉 본 연구에서는 내용교과 교과서에 반영된 쓰기 활동을 분석함으로써 현재 내용교과 쓰기의 실태와 시사점을 추출하고자 한다.

1. 내용교과 교재의 텍스트 특성 분석

앞서 장르란 담화공동체 내에서 구성원간의 성공적인 의사소통을 위한 도구에 해당한다고 언급하였다. 즉 장르란 박영목(2008)이 언급한 것처럼 ‘사회적으로 구성된 공통의 전형’인 셈이다. 담화공동체 내에서 이러한 공통의 전형은 구어와 문어의 형태로 나타난다. 그렇지만 오랜 시간을 거쳐서 관습화되고 전형성이 굳어진 것은 주로 문어의 형태를 갖게 된다. 따라서 담화 공동체에서 소통되는 텍스트는 그 담화공동체만의 오랜 기간동안 전수되어 온 그 공동체만의 특별한 전형을 담고 있다.

내용교과의 지적 담화공동체의 경우도 마찬가지로서 각각의 내용교과 내에서 나름의 공유된 전형을 갖게 된다. 이러한 공통의 전형은 내용교과의 텍스트¹²⁾를 통해서 발현된다. 즉, 그 텍스트 안에는 담화공동체에서 일반적으로 소통되는 방식과 문제 해결의 과정 혹은 사고의 과정이 담겨 있으며 이러한 소통 방식, 사고의 과정을 익힐 때 학생들은 담화 공동체의 일원으로서 입문할 수 있게 된다. 이러한 텍스트를 탐구함으로써 그 전형을 확인하고 더 나은 소통방식으로서의 전형은 무엇인지 탐색할 수 있다. 그리고 이를 토대로 내용교과 쓰기의 장르적 특징을 살펴볼 수 있을 것이다.

4장에서는 내용교과 텍스트의 장르적 특징은 과학과와 사회과를 미시적 장르 차원에서 사용역에 따라 그 특징을 살펴보려고 한다.

미시적 장르 입장에서는 내용교과 텍스트를 사용역에 따라서 주체, 내용, 방식 상의 특징을 살펴봄으로써 그 장르적 특징을 구분해 내고자 한다. 분석을 위한 구체적인 내용은 <표IV-2>와 같다.

<표IV-2> 내용교과 텍스트의 분석 요소

분석 요소		세부 분석 관점	특징
미시장르 측면 (사용역)	내용(field)	-다루는 내용지식	담화공동체에서 전수하고자하는 내용지식 포함
	주체(tenor)	-필자와 독자의 관계 -예상되는 독자의 요구	-필자와 독자의 관계를 반영한 소통의 방식을 포함
	방식(mode)	-글의 문체 -글의 내적 구조	-담화공동체의 사고의 양식을 포함

가. 과학과 텍스트의 장르적 특성

과학과는 과학과 즉 운동과 에너지, 물질, 생명, 지구와 우주 등 과학과 각 영역의 기본 개념을 이해시키기 위해서 관찰, 실험, 조사 등의 과학적 탐구 능력

12) 텍스트를 텍스트답게 만드는 것을 텍스트성이라고 한다. 텍스트는 텍스트 생산자가 전달하고자 하는 입체적 의미 내용을 단어와 문장의 연속체를 통해 선형적 형태로 드러내는 텍스트 표층과 입체적 의미 내용이 구조화 되어 있는 텍스트 기저로 구성된다. 이때 선형적 언어 형태로 드러나는 텍스트 표층의 구성 요소들의 자질을 결속구조라 한다면 입체적 의미 내용이 구조화되어 텍스트 기저를 이루는 텍스트성을 결속성이라 할 수 있다.(이정숙, 2002, p83)

과 비판성, 개방성, 객관성, 협동성 등 과학적 태도의 함양을 강조하는 교과이다. 과학과 텍스트의 장르적 특징을 사용역에 따라 다시 내용, 주제, 방식으로 구분하여 살펴보겠다. 먼저 과학과에서 다루고 있는 내용 지식은 <표IV-3>과 같다.

<표IV-3> 2007년 개정 초등학교 과학과 교육과정 내용체계표

영역 \ 학년	3학년	4학년	5학년	6학년
운동과 에너지	○자석의 성질 ○빛의 직진	○무게 ○열전달	○물체의 속력 ○전기회로	○빛 ○에너지 ○자기장
물질	○물체와 물질 ○액체와 기체 ○혼합물 분리	○물의 상태 변화	○용해와 용액	○산과 염기 ○여러 가지 기체 ○연소와 소화
생명	○동물의 한살이 ○동물의 세계	○식물의 한살이 ○식물의 세계	○식물의 구조와 기능 ○작은 생물의 세계 ○우리의 몸	○생태계와 환경
지구와 우주	○날씨와 우리 생활	○지층과 화석 ○화산과 지진 ○지표의 변화	○지구와 달 ○태양계와 별	○날씨의 변화 ○계절의 변화

위 표에서 알 수 있듯이 과학과에서는 물리, 화학, 지구과학, 생물 등의 분야에 대한 과학적 개념들을 내용 지식으로 삼고 있음을 알 수 있다. 이들 개념을 학생들에게 가르치기 위해서 주로 설명적 텍스트의 구조를 사용하고 있다. 다음은 과학 5학년 1학기 교과서의 일부를 발췌한 것이다. 이를 통해서 과학적 텍스트의 장르적 특징을 구체적으로 살펴볼 수 있을 것이다.

과학자의 탐구 : 백신을 개발하다!

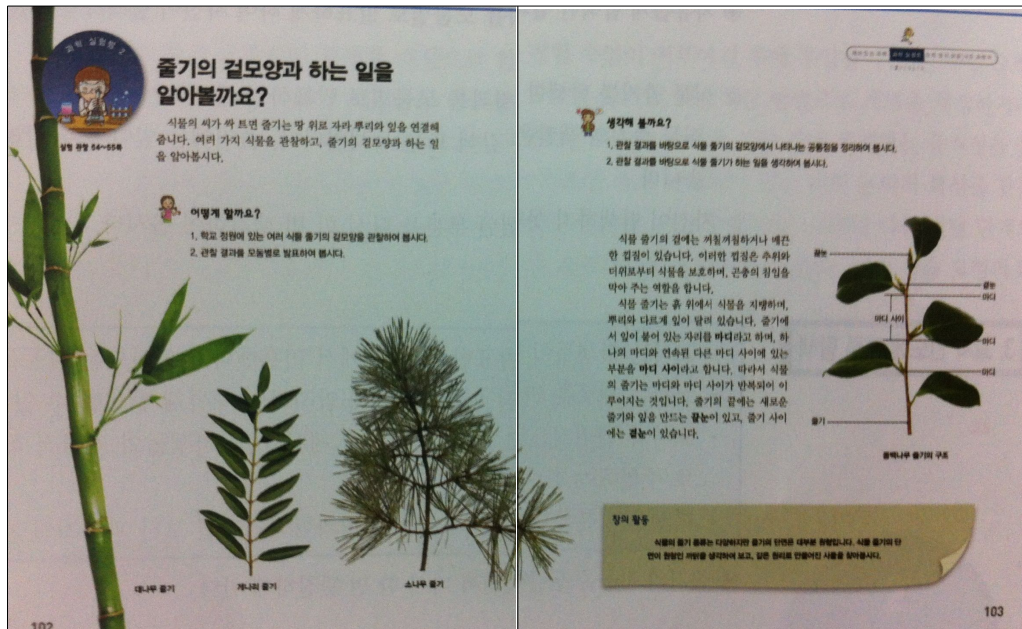
- ① 그 당시에 양이 탄저병에 걸려 농부들이 입은 피해는 컸습니다. 양이 탄저병에 걸리면 다리가 약해져서 비틀거리다가 갑자기 죽게 됩니다. 파스퇴르는 닭 콜레라의 백신을 발견한 다음에 탄저병 백신을 개발하였습니다. 그러나 사람들은 믿지 않았습니다.
- ② 파스퇴르는 사람들 앞에서 탄저병 백신을 입증하는 실험을 하였습니다. 실험은 1881년 5월 5일에 프랑스 푸이르포르 목장에서 진행되었습니다. 파스퇴르 연구 팀은 양 60마리를 제공받았습니다. 양 10마리는 실험 결과를 비교하기 위해 그냥 두고, 50마리는 25마리씩 나누어 한 마리만 백신을 놓고 귀에 구멍을 내어 표시하였습니다.
- ③ 2주일 동안 백신을 맞은 양들은 가벼운 탄저병 증세를 보였으며 모두 회복하였습니다. 파스퇴르 연구 팀은 백신을 맞은 양에게 다시 한번 백신을 놓았습니다. 다시 2주일이 지난 후에 50마리 양에게 모두 탄저균을 주사하였습니다.
- ④ 파스퇴르는 백신을 맞은 양은 살아 있을 것이고 그렇지 않은 양은 병에 죽을 것이라고 예상했습니다.
- ⑤ 결과는 어떻게 되었을까요? 파스퇴르의 예상대로 백신을 맞은 양은 모두 살았지만, 백신을 맞지 않은 양 중 22마리는 죽고 나머지 양도 하루를 못넘기고 죽었습니다.
- ⑥ 이 실험으로 파스퇴르는 인정을 받게 되었고, 양, 젖소 등 많은 가축이 백신으로 탄저병을 예방할 수 있게 되었습니다.

-과학 5학년 1학기 교과서 166~169쪽-

이 텍스트의 경우 '내용' 상의 특징을 살펴보면 생물 영역 중에서 백신이 어떻게 만들어 졌는지에 대한 내용을 다루고 있다. '주체' 면에서는 이 분야의 전문가와 이 분야에 미숙한 어린 학생들의 관계를 갖고 있으며 학생들이 이해하기 쉽도록 자세하게 그 내용을 풀어서 쉽게 설명하고 있다. '방식' 면에 있어서 그 내적 구조를 살펴보면 ① 문단의 경우 문제 상황이 제시되고 ②, ③문단은 파스퇴르가 한 실험의 과정이 상세하게 나와 있다. ④문단은 그 실험에 대한 결과의 예상, ⑤문단에서는 그 결과가 나온다. 마지막으로 ⑥문단에서는 실험의 결과가 일반화되어 적용됨을 서술하고 있다. 이 과학텍스트의 내적 구조는 문제제시-가설설정 및 실험-예상-결과확인-일반화의 구조를 갖고 있는 것이다. 이러한 서술 방식은 과학과에서 지식이 만들어지고 소통되는 방식과 거의 유사하며 즉

이는 쓰기의 구조에 과학과의 사고의 구조가 반영된 것이라 판단할 수 있다.

이러한 구조는 초등학교 과학 교과서의 구성을 살펴보았을 때 ‘문제 확인-문제 해결을 위한 과정(혹은 실험 절차) 안내-결과확인-실제 사례를 통해서 과학적 개념을 일반화하고 적용하기’와 같이 전체적으로 일관된 유형을 갖고 서술되고 있었다. 이를 다시 세부적으로 살펴보면 관찰형, 문제해결형, 탐구형, 예측형, 개념 설명형과 같이 크게 5가지의 과학과의 텍스트 유형을 찾을 수 있다. 먼저 관찰형의 텍스트의 경우 다음과 같은 구조를 갖는다.



[그림 IV-1] 과학과 텍스트 구조의 예(관찰형, 2007년 개정 과학과 교육과정에 따른 5학년 1학기 교과서 102~103쪽)

위 그림 자료에서 볼 수 있는 것처럼 관찰형의 경우 ‘1)자유 탐색하기 - 2)탐색결과 알아보기 - 3)관찰된 내용을 기준에 따라 정리하기’의 단계를 따라 그 구조가 전개된다. 이러한 구조에서 분류, 비교, 대조, 묘사 등의 수사적 기법이 주로 사용된다.

두 번째로 문제해결형 텍스트를 살펴보면 ‘1)문제 파악하기 - 2)자료제시 및

탐색 - 3)관찰 결과 일반화 - 4)적용하기'의 구조를 갖고 있다. 이러한 구조에서는 귀납식 논증의 수사적 기법이 주로 활용된다.

세 번째 탐구형의 경우 '1)문제 파악하기 - 2)가설설정 - 3)실험설계 - 4)실험 - 5)가설 확인 - 6)적용'의 구조를 갖게 된다. 이들 구조에서는 연역적 논증의 방법과 기술하기 등의 수사적 방법이 쓰인다. 네 번째 예측형의 경우 '1)예상 - 2)관찰 - 3)설명'의 비교적 간단한 구조를 갖고 있으며 예시, 비교, 대조의 방식으로 글을 쓰는 경우가 많다. 다섯 번째 개념 설명형은 '1)탐색하기 - 2)개념 도입 - 3)개념 적용'의 구조로 기술과 논증의 서술 방식을 주로 찾을 수 있다.

앞서 살펴본 과학과의 장르적 특징을 사용역에 따라 정리하면 <표IV-4>과 같이 나타낼 수 있다.

<표IV-4> 과학과 텍스트의 장르적 특성

사용역에 따른 구분	특징
담화의 내용상 특징	-과학적 지식과 관련된 개념어가 많음 -과학적 사고 도구어 ¹³⁾ (예 : 관찰, 입증, 예상, 실험 등)의 사용이 두드러짐 -과학적 개념을 다루고 있음
담화의 주체상 특징	-담화공동체의 전문가-담화공동체의 미숙한 입문자의 관계 반영 -정보를 전달하는 텍스트가 주를 이룸 -개념의 이해와 설명을 쉽게 하기 위한 비유적 표현이 많음
담화의 방식상 특징	-사고의 방식을 반영하는 과학과의 텍스트 구조를 갖고 있음 (관찰형 장르, 문제해결형 장르, 탐구형 장르, 예측형 장르, 개념 설명형의 5가지 구조) -시각자료(도표, 연표, 그림 도해 자료 등)의 사용이 두드러짐 -문체가 어린이를 대상으로 하여 대화하듯이 친절하고 높임법을 쓰고 있음. -이들 개념을 전달하기 위한 정의, 비교, 대조 등의 수사적 기법이 사용됨

13) 신명선(2004:20)에 의하면 “사고도구어(academic vocabulary)는 근본적으로 학술텍스트에 등장하는 여러 단어들 중 기초어휘와 전문어가 아닌 단어들을 가리키기 위해 등장한 용어이므로, 현실적인 정의는 ‘학술텍스트에 등장하는 단어들 중 기초어휘 및 전문어가 아닌 단어들’이다”라고 밝히고 있다.

나. 사회과 텍스트의 장르적 특성

사회과 교육과정 상에 밝히는 사회과의 특징은 다음과 같다. 사회과는 지리, 역사 및 제 사회 과학의 개념과 원리, 사회 제도와 기능, 사회 문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회 현상을 종합적으로 이해하고 탐구하는 교과이다. 또한 다양한 정보를 활용하여 사회 현상에 대한 지식을 발견하고 이를 해결하기 위한 비판적 사고력, 창의력, 판단 및 의사결정력의 신장을 강조한다.

초등학교 수준에서는 사회적 사실과 현상을 이해하는 데 필요한 기본적인 사실과 개념을 배우고, 이를 자신의 주변 환경이나 문제에 적용할 수 있는 사고력의 함양과 이러한 지식과 사고를 사회적 행동으로 실천할 수 있는 적극적인 태도를 강조하고 있다.

먼저 사회과 교육과정 상에 나온 내용체계표를 참고하여 사회과에서 다루는 내용지식을 살펴보면 <표IV-5>과 같다.

<표IV-5> 2007년 개정 초등학교 사회과 교육과정 내용체계표

학년	지리 영역	일반사회 영역	역사 영역
초등학교 3~4학년	<ul style="list-style-type: none"> ○우리가 살아가는 곳 ○달라지는 생활모습 ○촌락의 형성과 주민생활 ○민주주의와 주민 자치 	<ul style="list-style-type: none"> ○이동과 소통하기 ○우리 지역, 다른 지역 ○경제발전과 바람직한 선택 ○지역 사회의 발전 	<ul style="list-style-type: none"> ○사람들이 모이는 곳 ○도시의 발달과 주민생활 ○다양한 삶의 모습들 ○사회 변화와 우리 생활 ○우리 역사의 시작과 발전 ○세계와 활발하게 교류한 고려 ○유교문화가 발달한 조선 ○조선사회의 새로운 움직임 ○근대국가 수립을 위한 노력과 민족운동 ○대한민국의 발전과 오늘의 우리
초등학교 5~6학년	<ul style="list-style-type: none"> ○살기 좋은 우리 국토 ○환경과 조화를 이루는 국토 ○우리 이웃나라의 환경과 생활 모습 ○세계 여러나라의 모습과 환경모습 	<ul style="list-style-type: none"> ○우리경제의 성장 ○우리나라의 민주정치 ○우리 사회의 과제와 문화의 발전 ○정보화, 세계화 속의 우리 	<ul style="list-style-type: none"> ○세계와 활발하게 교류한 고려 ○유교문화가 발달한 조선 ○조선사회의 새로운 움직임 ○근대국가 수립을 위한 노력과 민족운동 ○대한민국의 발전과 오늘의 우리

<표IV-5>에서 확인할 수 있듯이 사회과는 인문 과학과 관련된 지식을 학습의 내용으로 삼고 있음을 확인할 수 있다. 이에 따라 역사와 관련된 용어, 사회적

개념 및 객관화된 자료를 분석하는 내용들이 주로 다루게 된다.

사회과는 또한 과학과와 마찬가지로 수많은 사회과의 개념들이 등장하고 이를 설명하는 구조를 갖고 있다. 그리고 이들 개념들을 바탕으로 사회의 여러 문제와 가치들을 판단하는 사회과의 사고의 과정이 텍스트의 구조에 반영되어 있다. 사회과 교과서에 나온 텍스트를 통하여 이를 확인해 볼 수 있다.

녹색 성장의 힘, 신재생 에너지

- ① 저탄소 녹색 성장의 목표 중의 하나는 환경오염을 줄인다는 것이다. 특히 온실가스의 배출을 줄이기 위해서는 우리가 그동안 이용해 온 석탄이나 석유를 대신하는 새로운 에너지의 개발이 필요하다.
- ② 신재생 에너지는 온실가스를 거의 배출하지 않고 무한히 사용할 수 있는 에너지이다. 자연환경에 무한하게 존재하는 것을 에너지로 만들어 이용하면 자원 고갈로 인한 어려움도 줄일 수 있다.
- ③ 신재생 에너지에는 태양광, 태양열, 바이오, 풍력, 수력, 해양, 폐기물, 지열을 이용한 에너지와 연료 전지가 있다. 우리나라의 경우 신재생 에너지를 이용하면 에너지를 수입에 의존하는 정도를 낮출 수 있어 신재생 에너지에 대한 관심이 높아지고 있다.

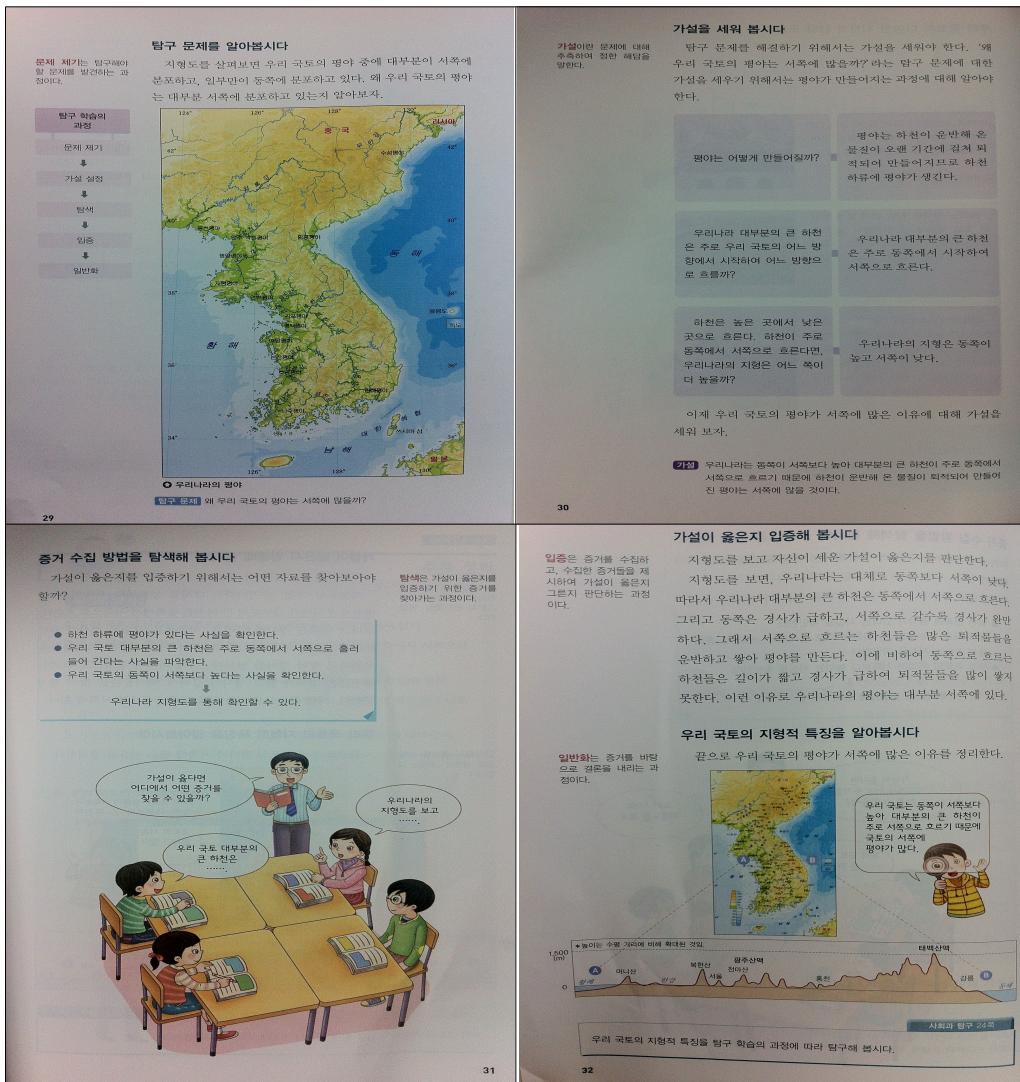
-사회 6학년 1학기 119쪽-

제시된 사회과 텍스트는 녹색 성장과 신재생에너지에 대한 내용지식을 다루고 있다. ‘~있다’, ‘~하다’와 같이 단정적인 문체가 사용되고 있으며, 존재, 이용, 의존, 정도와 같이 충분히 일상어로 바꾸어 쓸 수 있는 것들을 명사화 시켜 사용하는 경향을 보인다. 텍스트의 구조를 살펴보면 ①에서는 녹색성장의 목표와 필요성이 제시되고 ②에서는 이에 대한 해결책으로 ‘신재생에너지’라는 개념을 도입하고 이에 대한 설명을 하고 있다. ③에서는 ‘신재생에너지’의 여러 가지 사례를 제시하고 이들의 장점에 대하여 기술하고 있다. 즉 문제상황을 파악하고 이에 대한 해결책을 제시하는 방식으로 기술되고 있는 것이다. 이처럼 사회과의 경우 그 텍스트를 과학과와 마찬가지로 내용, 주제, 방식의 사용역에 따라 분석을 해볼 때 장르적 특징을 추출해낼 수 있다.

주제상의 특징을 살펴보면 사회과의 경우 과학과와 다르게 문체가 건조하고

단정적인 표현을 많이 쓰고 있다. 또한 수많은 사회적 개념들은 과학적 개념과 다르게 어느 정도 주관성을 갖게 되는데 이러한 문제를 극복하기 위해 객관적이고 균형 잡힌 시각에서 설명하려는 태도가 문체에서도 드러나게 된다.

다음으로 방식상 드러나는 그 특징을 살펴보면 사회과의 텍스트 구조에는 사회과에서 요구하는 비판적 사고의 과정, 의사결정의 과정이 반영되어 있다.



[그림 IV-2] 사회과 텍스트의 구조의 예(문제해결형, 2007년 개정 사회과 교유과정에 따른 6학년 1학기 교과서 29~32쪽)

사회과의 텍스트의 구조를 살펴보면 크게 ‘탐구형, 문제해결형, 의사 결정형, 개념 분석형, 가치 판단형’의 5가지 유형을 구분되어지며 다음의 구조를 갖게 된다.

- 1) 탐구형 : 문제 상황 파악 - 문제 확인 - 자료 수집 - 해결안 제시 - 적용
- 2) 문제해결형 : 문제 파악 - 가설 설정 - 탐색 - 입증 - 일반화
- 3) 의사결정형 : 의사 결정 상황 확인 - 대안 마련 - 평가 기준 작성 - 대안 평가 - 결정
- 4) 개념 분석형 : 개념의 정의 - 개념의 속성 확인 - 사례와 비사례 검토 - 개념 분석 - 평가
- 5) 가치 판단형 : 가치 문제 확인 및 명료화 - 가치 판단과 관련된 사실 수집 - 사실 주장의 평가 - 감정적 가치 판단 - 수용성 검토 및 최종 판단

이들 유형은 사회과에서 사회과만의 지식이 만들어지게 된 탐구, 사고, 의사결정의 과정이 포함되어 있으며 이는 즉 사회과의 담화공동체 내에서 인정받는 방식으로서의 전형을 제공한다. 사회과 텍스트의 장르적 특성을 정리하면 <표 IV-6>와 같다.

<표 IV-6> 사회과 텍스트의 장르적 특성

사용역에 따른 구분	특징
담화의 내용상 특징	-사회과 지식과 관련된 개념어가 많음 -지명, 역사적 인물, 수치화된 객관적 자료가 많음 -사회적 개념을 다루고 있음
담화의 주체상 특징	-담화공동체의 전문가-담화공동체의 미숙한 입문자의 관계 반영 -정보를 전달하는 텍스트가 주를 이룸 -개념의 이해와 설명을 쉽게 하기 위한 비유적 표현이 많음
담화의 방식상 특징	-사고의 방식을 반영하는 사회과의 텍스트 구조를 갖고 있음 (위 5가지 구조) -시각자료(도표, 연표, 그림 도해 자료 등)의 사용이 두드러짐 -문체가 주로 간결하며, 단정적이고 명확한 표현이 많음. -정보의 생략이 많음.

2. 내용교과 교재의 쓰기 과제 분석

가. 분석 대상과 선정 기준

본 연구에서는 초등학교 과학과와 사회과의 3~6학년 교과서에 반영된 쓰기를 분석 대상으로 선정하였다. 그렇다고 하여 교과서에 반영된 모든 쓰기의 내용을 분석 대상으로 하지는 않는다. 앞서 내용교과 쓰기의 개념을 살펴면서 내용교과 쓰기는 학습 상황 혹은 학습 맥락에서의 쓰기를 의미한다고 하였고, 여기서 쓰기의 의미는 단순히 '적기(non-composition)'로서의 쓰기가 아니라 '작문(composition)'으로서의 쓰기를 의미한다고 하였다. 이러한 작문으로서 쓰기의 조건을 충족시키기 위해서 다음 세 가지의 기준을 선정하였다.

- 1) 통일성과 짜임새를 갖춘 문장들로 연결됨
- 2) 문장들이 결속되어 있으며 의미 연결된 더 큰 구조에 결합하는 것과 관련됨.
- 3) 담화를 연결하는 표면적인 자질들과 개별 문장들의 의미 합 이상인 구성물에 대한 논리구조를 포함

따라서 이러한 기준을 만족시키는 하나의 덩어리로서의 쓰기 활동을 분석 대상으로 삼고자 하였다. 물론 덩어리로서의 텍스트와 그렇지 못한 텍스트 간의 구분이 명확하게 구분된다고 볼 수 없지만 이러한 기준을 통해서 기본적으로 분석할 수 있는 내용에 대한 상을 제공해준다고 볼 수 있다. 또한 내용교과 쓰기의 개념의 범위 측면에서는 초중등 내용 교과에 한정된다고 보았기에 본 연구에서는 이러한 기준을 기본으로 하여 초등학교 3~6학년에 반영되어 있는 과학과와 사회과의 쓰기 활동을 분석 대상으로 선정하였다. 이를 바탕으로 선정된 내용은 <표IV-7>과 같다.

〈표IV-7〉 분석 대상으로 선정 한 내용교과의 쓰기과제 현황

내용 영역	구분	쓰기의 외적 장르	선정된 쓰기 활동의 수	
과학과	3학년	1학기	자유글 ¹⁴⁾ (3), 소개하는 글(1)	4개
		2학기	자유글(1), 소개하는 글(1) 설명하는 글(1), 동화(1)	4개
	4학년	1학기	자유글(3), 여행기(1)	4개
		2학기	자유글(4)	4개
	5학년	1학기	동시(1), 편지글(2), 여행기(1)	4개
		2학기	편지(1), 학습일지(2), 설명하는 글(1)	4개
	6학년	1학기	연설문(1), 자유글(1), 동시(1), 편지(1), 광고(1)	5개
		2학기	일기(1), 동시(1), 자유글(1), 설명하는 글(1)	4개
사회과	3학년	1학기	표어(1), 감사장(1), 초대장(1)	3개
		2학기	자유글(1), 신문기사(1), 광고(1), 편지(1)	4개
	4학년	1학기	-	없음
		2학기	시(1), 신문기사(1), 자유글(1)	3개
	5학년	1학기	토론문(1), 인터뷰(1), 편지(1), 상소문(1), 신문기사(1), 소개글(1)	6개
		2학기	일기(1), 토론문(1), 역할극 대본(1)	3개
	6학년	1학기	편지(1), 시(1), 제안서(1)	3개
		2학기	소개글(2), 신문기사 혹은 편지 혹은 광고 중 택일(1)	3개

따라서 이러한 기준을 만족시키는 하나의 덩어리글로서의 쓰기 활동을 유도하는 쓰기 과제를 분석 대상으로 삼고자 하였다.

나. 분석 절차와 분석 관점

내용교과 쓰기의 실체를 분석하기에 앞서 분석의 절차와 분석방법을 안내하고자 한다. 먼저 본 연구에서는 귀납적 방식을 통해서 내용교과 쓰기를 분석하고자 한다. 즉 교과서에 반영된 각각의 쓰기 활동을 분석함으로써 일반화된 특징을 찾아내고 이를 통해서 내용교과 쓰기의 실제 모습을 확인할 것이다. 이를

14) 여기서 자유 글의 의미는 과제 상에서 주제상의 관계를 반영하는 특별한 형식을 지칭할 수 없는 경우에 한하여 쓰였다.

위해 먼저 내용교과의 교육과정상에 반영된 쓰기와 관련된 부분을 찾고 내용교과 쓰기를 반영한 의도와 목적을 파악할 것이다. 이를 토대로 하여 두 가지의 분석 틀을 가지고 내용교과 쓰기를 분석할 것이다. 먼저 내용교과 쓰기에 작용하는 여러 가지 요소들의 결합 양상을 분석할 것이고, 다음으로 쓰기 과제의 사용역을 확인함으로써 과제의 내용을 질적으로 분석하고자 한다.

다. 쓰기 과제의 사용역에 발현 양상에 따른 분석

각각의 쓰기 과제가 가지고 있는 특징을 미시장르 차원에서 사용역에 따라 이들 내용을 분석하고자 한다. 내용교과 쓰기 과제의 분석 요소를 나타내면 <표IV-8>과 같다.

<표IV-8> 내용교과 쓰기 과제의 분석 요소

분석 요소		세부 내용	발현 양상
미시장르 측면 (사용역)	주체(tenor)	-필자와 독자의 관계 -예상되는 독자의 요구	-주체와 방식의 작용에 따라 외적 장르를 통해 발현
	내용(field)	-다루는 내용지식	-내용과 방식의 작용에 따라 내적 장르를 통해 발현
	방식(mode)	-문체, 어조, 내적 구조	

위의 내용교과 쓰기 과제의 분석 요소를 살펴보면 미시 장르차원에서 사용역에 따라 주체, 내용, 방식 상의 특징을 살펴볼 수 있다. 주체에 따른 세부 내용은 쓰기에 있어서 필자와 독자사이의 관계를 반영하고 있으며 이는 외적 장르를 통해서 그 양상이 겉으로 드러나게 된다. 여기서 말하는 외적 장르란 필자-독자 사이의 관계에 따라 그 방식이 결정되는 것으로서 일기, 제안서, 연설문, 편지 등의 쓰기는 이러한 주체 상의 특징에 따른 구분으로 볼 수 있다.

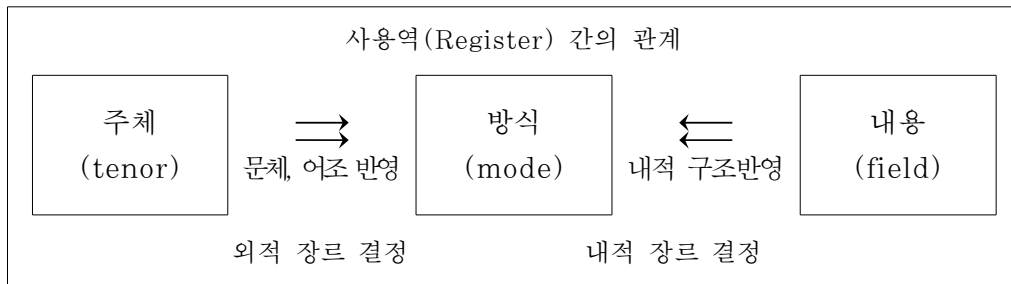
다음으로 내용은 쓰기에서 다루는 내용지식을 의미하는 것으로서 내용교과 쓰기에서 다루는 주제나 제재에 해당된다고 볼 수 있다.

방식은 주체와 내용에 따라 달라지는 것으로서 문체, 어조, 텍스트의 내적 구조가 이에 해당한다고 볼 수 있다. 이때 문체와 어조 등은 주체상의 특징을 반영하며 텍스트의 내적 구조는 내용 상의 특징을 반영한다. 이러한 방식상의

특징은 내적 장르를 반영한다고 볼 수 있다. 내적 장르는 쓰기의 내적 구조를 반영하게 된다. 앞서 과학과와 사회과에서 살펴본 내용교과만의 텍스트가 결속을 맺는 구조가 이를 통해서 드러나게 된다. 이는 외적으로 드러나지 않으며 내용교과의 사교의 방식과 소통의 방식을 반영하게 된다. 따라서 내적 구조의 요구도가 높은 글일수록 그 내용교과 쓰기만의 특수성을 반영한다고 말할 수 있다.

사용역에서 이들 사이의 관계를 도표화 하면 <표IV-9>와 같이 나타낼 수 있다.

<표IV-9> 사용역의 요소들 간의 관계



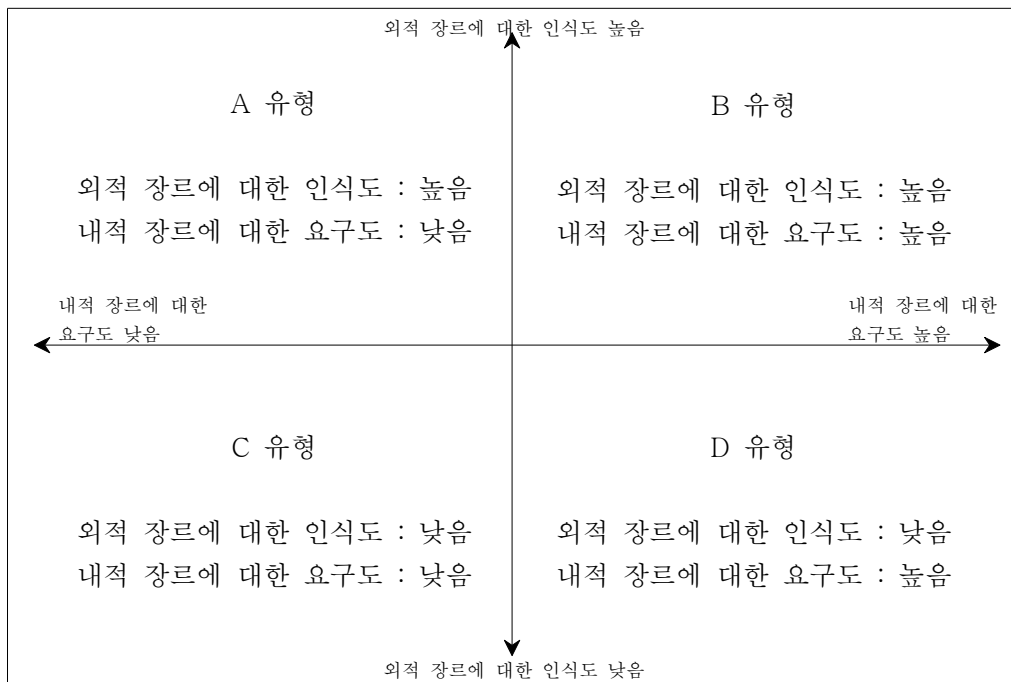
따라서 내용교과 쓰기 과제의 경우 사용역의 요소는 주체와 내용상의 특징이 방식을 결정하고 이들이 외적 장르와 내적 장르로서 표출된다고 할 수 있다. 아래의 쓰기 과제를 통해 외적 장르와 내적 장르가 실현된 양상에 대하여 좀더 구체적으로 살펴보자.

- ① 달을 본 경험을 떠올려 봅시다. 그리고 그 때의 느낌을 되살려 동시를 지어 봅시다.

위의 ①의 과제는 5학년 1학기 과학 교과서 1단원에 있는 쓰기 과제이다. 이 과제의 특징을 미시 장르의 사용역에 따라 분석해보면 다음과 같은 특징을 발견할 수 있다. 이 단원에서 학습하고 있는 내용은 지구와 달에 대한 내용지식을 다루고 있는 단원이다. 구체적으로는 지구와 달의 모양, 지구에 생물이 살 수 있는 까닭, 낮과 밤이 생기는 까닭 등에 대한 내용지식을 학습하게 된다. 이런

내용 지식을 다루고 있으나 과제에서는 이에 대한 내용지식에 대하여 쓰라고 하고 있지 않다. 즉, 사용역에 따라 구분하면 내용교과지식을 다루기보다는 필자의 단순한 경험에 대하여 쓰라고 하고 있다. 주체 면에서는 필자와 독자의 관계가 자기 자신을 향한 쓰기이며 학생들에게 친숙한 형식인 동시라는 외적 장르를 다루고 있다. 방식 면에서 내용 지식을 다루고 있지 않기에 특별한 내용교과만의 글의 구조를 필요로 한다고 보기 힘들다.

이와 같은 방식으로 사회과와 과학과의 내용교과 쓰기의 과제를 미시장르의 사용역에 따라 크게 4가지의 유형으로 구분해 볼 수 있었다. 먼저 쓰기 과제에서 주체 상의 관계를 반영하여 이를 외적 장르로 드러나 있는지에 대한 여부, 그리고 이들 외적 장르가 학생들에게 익숙한가에 따라 먼저 구분이 가능하였으며, 내적 장르 차원에서 내적 장르에 대한 요구도에 따라 구분이 가능하였다. 이를 표로 나타내면 다음과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 IV-3] 내용교과 쓰기의 장르 상 구분

A 유형은 쓰기에서 외적장르에 대한 인식이 높고 내적 장르의 요구도가 낮은 과제이며, B 유형은 쓰기에서 외적장르에 대한 인식이 높고 내적 장르의 요구도가 높은 과제, C 유형은 쓰기에서 외적장르에 대한 인식이 낮고 내적 장르에 대한 요구도도 낮은 과제, D 유형은 쓰기에서 외적장르에 대한 인식이 낮고 내적 장르에 대한 요구도는 높은 과제라고 할 수 있다.

이러한 유형에 따른 사회과과 과학과의 과제의 빈도수를 분석해보면 다음과 같은 결과를 얻을 수 있다.

〈표IV-10〉 사회과와 과학과의 유형별 빈도수

구분	A 유형	B 유형	C 유형	D 유형
사회과	3	14	4	12
과학과	8	11	1	5
총계	11	25	5	17

위의 결과에서 볼 수 있듯이 유형별 빈도수가 가장 많은 것은 B유형으로서 이는 내용교과 쓰기의 과제가 외적 장르에 대한 인식이 높은 동시에 내적 장르에 대한 요구도를 어느 정도 요구하는 글쓰기를 요하고 있음을 살펴볼 수 있다. 내적 장르에 대한 요구도가 높은 유형은 B, D 유형으로 거의 모든 내용교과 쓰기의 과제에서 높은 내적 장르에 대한 요구도를 보였다. 즉 내용교과 텍스트의 구조에서 살펴본 내용교과만의 독특한 내적 구조를 요구되어 지는 것으로 파악할 수 있다. 이는 내용교과에서 추구하는 사고의 과정과 소통의 방식을 학생들에게 요구하고 있음을 보여준다. 이러한 B, D 유형에 대한 선호도는 고학년에서 더욱 두드러지게 나타나고 있었다.

상대적으로 A, C유형에 대한 빈도수는 낮은 경향을 보였는데 내용교과 쓰기가 내용지식의 학습 장면에서 활용된다는 점에 기인할 것이다. 즉 내용교과의 지식을 학습하기 위해서 쓰기가 활용되기에 내용지식이 들어가지 않는 단순한 개인의 정서적 표현을 위한 쓰기의 경우는 좀처럼 찾아보기 힘들었다.

내용교과 쓰기 과제에 대한 실제 분석의 예를 살펴보면 다음의 표와 같이 나타낼 수 있다.

〈표IV-11〉 과학과 쓰기과제 내용 분석의 예

학년	단원명	쓰기 과제 내용	외적장르 인식도	내적장르 요구도
5-1	1. 지구와 달	달을 본 경험을 떠올려 봅시다. 그리고 그 때의 느낌을 되살려 동시를 지어 봅시다.	높음	낮음
	2. 전기회로	가족들과 자신이 전기를 이용할 때의 습관 중 잘못된 점을 반성하여 봅시다. 전기를 안전하고 바르게 이용하기 위한 실천내용과 다짐이 잘 드러나도록 부모님께 편지를 써 봅시다.	높음	높음
	3. 식물의 구조와 기능	친구가 작성한 여행기를 물방울이 다시 공기 중으로 나올 때까지의 내용으로 보완하여 방울이의 식물 속 여행기를 완성하여 봅시다.	높음	높음
	4. 작은 생물의 세계	작은 생물에겐 전하고 싶은 말을 편지로 써 봅시다. 여러분들이 가장 관심을 가지고 있는 작은 생물을 선택하고, 그 생물에 대해서 알고 있는 내용과 알고 싶은 것 등을 포함해 봅시다.	높음	높음

〈표IV-12〉 사회과 쓰기 과제 내용 분석의 예

학년	단원명	쓰기 과제 내용	외적장르 인식도	내적장르 요구도
6-2	1. 우리나라의 민주정치	○ 민주적인 의사 결정이 아닌 사례의 등장인물에게 하고 싶은 이야기를 다음 보기의 방법 중 한 가지를 선택하여 표현해 보자. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">〈보기〉 광고지 만들기, 편지글 쓰기, 신문 기사 만들기, 그림 그리기 등</div>	높음	높음
	2. 세계 여러 지역의 자연과 문화	○ 북반구 지역 중 한 지역을 선택하여 그 지역의 자연환경이나 인문 환경이 드러난 사진이나 그림으로 관광 엽서를 만든 후, 그 지역을 친구에게 소개하는 글을 써 보자.	높음	낮음
	3. 정보화, 세계화 그리고 우리	○ 세계 여러 나라의 어린이들과 국제 교류 학습을 하게 되었다. 우리는 언어와 생김새는 달라도 서로의 문화를 전하고 배우고자 한다. 여러 나라 어린이들에게 우리의 문화 중 알리고 싶은 것을 정해 소개해 보자.	높음	낮음

필자-독자 관계를 반영한 외적 장르에서는 거의 모든 쓰기 활동이 개인적 쓰기 즉, 자기를 향한 쓰기가 대부분이었으며 광범위한 독자를 대상으로 하는 사회 참여적인 글은 상대적으로 적었다.

또한 쓰기의 장면에서 특징적인 점을 확인할 수 있었는데 과학과의 경우 모든 쓰기 활동이 내용학습이 끝난 후 지식의 확장차원에서 이루어지고 있는 것이다. 이는 차시 구성측면에서도 확인이 되는데, 단원의 구성상 거의 학습이 마무리되는 단계에서 쓰기 과제가 제시가 되어 있었으며 이는 주로 지식의 형성과 새로운 지식을 습득하는 장면이 아닌 지식을 경험과 결합하여 확장하고 평가하는 장면에서 쓰였다는 것을 보여주는 것이다. 상대적으로 사회과의 경우 다양한 장면에서 활용되고 있었다.

3. 내용교과 교재에서 학생 쓰기 결과 분석

가. 내용교과 쓰기 결과 분석 자료

본 연구의 분석대상이 된 자료는 제주도 내의 초등학교에 재학하는 초등학교 학생들의 글이다. 2012년 3월~6월까지 6학년 학생들을 대상으로 실제 수업 중 이루어진 내용 교과 쓰기 결과 총 57편을 분석하였다. 6학년 학생들의 글을 분석대상으로 삼은 이유는 초등학교에서 가장 쓰기 경험이 많으며 동시에 쓰기능력이 장르를 인식할 수 있는 수준으로 적합하기 때문이다. 가은아(2011)에 따르면 5, 6학년의 쓰기 단계를 소통적 쓰기 단계로 규정하고 독자에 대한 인식이 뚜렷해지며 내용적 측면에서 텍스트의 양을 풍부하게 적을 수 있다고 하였다. 따라서 내용교과에서 장르인식 양상을 분석하기 위해서는 5~6학년의 학생들을 대상으로 쓰기를 분석하는 것이 타당하다.

나. 분석 기준 및 관점

앞서 사용역의 상호 관련을 맺는 관계에 따라 주체와 방식 상의 관계를 반영하는 외적 장르와 내용과 방식상의 관계를 반영하는 내적 장르로 구분하였다. 외적 장르는 필자-독자 관계에 따라 표면적으로 드러나게 되며 이는 필자가 이

들에 익숙한지 익숙하지 않은가에 따라 구분된다. 내용과 방식의 상의 관계를 반영하는 내적 장르는 텍스트의 기저를 형성하는 부분으로 글의 구조를 형성하며 과제에 따라 이들 구조가 높은 수준의 구조를 요구하는지와 그렇지 않은 지로 구분된다. 따라서 이를 바탕으로 학생들의 글의 수준을 장르 인식 전 단계, 외적 장르 인식 단계, 입체적 장르 인식 단계로 구분하여 살펴보고자 한다.

〈표IV-13〉 장르의 특성에 따른 분석 기준

수준	장르 인식 전 단계	외적 장르 인식 단계	입체적 장르 인식 단계
사용역의 반영	내용 반영	내용과 주체 반영	내용, 주체, 방식 반영
특징	-내용 지식을 반영함 -내용 지식이 산발적이고 나열된 쓰기 방식으로 진행됨 -장르에 대한 인식이 구체적이지 않음	-쓰기에서 필자-독자 사이의 관계를 반영함 -내용교과 쓰기만의 특수성이 드러나지 않음 -내용교과 쓰기에서 이루어지는 사고 구조를 포함하지 않음 -구체적인 쓰기 형식(연설문, 기사문, 일기, 제안서, 동시 등)으로 드러남 -드러난 쓰기 형식에 집착함	-쓰기의 상황, 내용, 방식 등의 특수성을 포함하고 있음 -내용교과 쓰기에서 이루어지는 담화 공동체만의 소통구조와 사고 구조를 반영함 -쓰고자 하는 내용에 따른 알맞은 방식으로 쓰기가 이루어짐 -쓰기의 외적 장르와 내적 장르가 통합된 형태로 나타남.
쓰기 지식의 결합 양상	내용지식	내용지식+외적 장르 지식	내용 지식+외적 장르 지식+내적 장르 지식
표지 양상	관련된 내용 지식	쓰기의 문체, 어조 독자에 대한 인식	텍스트 문단간 결속성 내적 구조

장르 인식 전 단계의 경우 내용지식을 반영 하나 장르에 대한 인식이 없는 경우이다. 특징은 내용지식이 산발적으로 글에 드러나게 되며 장르에 대한 어떤 표지도 보이지 않는다. 외적 장르 인식 단계는 필자와 독자관계에 따라 나타나는 구체적인 쓰기 형식을 인식하고 있는 단계로 보여지는 양상은 내용지식과 표면 장르지식이 결합된 형태 혹은 표면 장르 지식만 드러나는 양상을 보이게 된다. 입체적 장르 인식 단계는 장르의 내용, 주체, 방식을 모두 보여주는 것으로서 가장 높은 수준의 쓰기 양상을 보인다. 내용지식과 내적 장르가 결합되

어 나타나며 지식의 적극적인 구성이 이 단계에서 주로 일어나게 된다.

이들의 양상을 확인하기 위해서 내용교과 쓰기의 과제를 앞서 살펴본 4가지 유형에서 추출하였다. 이는 쓰기 과제의 유형에 따른 쓰기 결과가 어떻게 달라지는지를 확인하기 위함이다. 따라서 과제의 선정은 이들 미시 장르 차원에서 내적 장르와 외적 장르에 대한 필자의 인식 수준에 따라 4가지로 유형을 분류하였다. 그리고 이를 바탕으로 각각에 알맞은 쓰기 과제를 선정하였다.

〈표IV-14〉 학생들에게 제시된 쓰기 과제

구분	쓰기 과제	외적장르 인식도	내적장르 요구도
과제 1 (A 유형)	지금 시베리아 횡단 철도를 이용하여 가족과 함께 유럽 여행을 하고 있다고 상상해보자. 친구에게 시베리아 횡단 철도를 이용한 유럽 여행에 대해 소개하는 편지를 써 보자.	높음	낮음
과제 2 (B 유형)	지구는 자전축이 기울어진 채 공전하기 때문에 계절에 따라 태양의 고도, 기온, 낮의 길이, 그림자의 길이, 자연 풍경 등이 달라집니다. 계절 변화를 주제로 과학 동시를 지어 봅시다.	높음	높음
과제 3 (C 유형)	수현이는 물이 든 수조 안에서 동전을 발견하고 동전을 집으려고 물속에 손을 넣었습니다. 물속의 동전을 집으려면 어떻게 하는 것이 좋을지 글로 써 봅시다.	낮음	낮음
과제 4 (D 유형)	우리나라 제품을 한 가지 골라 세계 시장에서 경쟁력을 높일 수 있는 방법을 제안해 보자.	낮음	높음

다. 과제 1)에 대한 분석

과제 1)은 6학년 1학기 사회과 탐구 9쪽의 나와 있는 쓰기 과제이다. 이 과제의 경우 필자의 표면 장르의 인식 수준이 높고 내적 장르의 인식 요구도는 낮은 A유형에 대한 글이다. 편지는 학생들에게 매우 친숙한 장르로서 필자와 주변의 친한 관계를 갖는 사람들 사이의 관계를 반영한 쓰기 형식을 요한다. 내용

과 구조 면에서는 학습한 내용에 대한 지식적 차원의 질문을 하고 있지 않아 복잡한 수준의 구조를 요구하는 글이 아니다.

과제 1)에 대한 학생의 쓴 텍스트 1)-⑮의 사례를 통해서 쓰기의 양상이 어떻게 드러나고 있는지를 확인해보겠다.

텍스트 1)-⑮ : 김○○ 학생

지현이에게(필자-독자의 관계 인식 표지 #1)

안녕? 나○○ 이야.(필자-독자의 관계 인식 표지 #2) 난 지금 시베리아 횡단 철도를 타고 유럽으로 가고 있어. 남북이 통일이 되어 이 열차를 탈수 있게 되다니 정말 꿈만 같아. 열차는 아시아 대륙의 동쪽 끝 블라디보스크에서 출발한다. 그리고 굉장히 오래 걸리지만 모스크바도 갈 수 있다니 정말 멋지지 않아?(내용 지식 인식 표지 #1) 너도 가능하면 이 열차를 타고 유럽 여행을 해봐. 길게는 폴란드의 헬싱키도 갈수 있다는구나.(내용 지식 인식 표지 #2) 남북통일이 돼서 철도와 연결되니 좋은점이 많구나. 철도와 연결되니 우리나라가 물류 중심지가 되는 데 크게 기여할 수 있네.(내용 지식 인식 표지 #3) 그럼 그만쓸게 안녕!
2012년 3월 12일(필자-독자의 관계 인식 표지 #3)

이 글을 쓴 학생 필자는 편지의 형식을 이해하고 이를 텍스트에 반영했다. 그에 대한 표지로는 '첫인사, 끝인사, 날짜'와 같은 편지에 들어가야 하는 요소를 알고 있으며, 자신이 누구에게 쓰고 있는지를 분명하게 인식하고 있다. 이를 통해서 필자는 과제에 대한 외적 장르에 대한 인식 수준이 높다는 것을 확인할 수 있다. 과제에서는 내용지식에 대하여 학습과 관련된 내용 중 구체적으로 무엇을 넣어서 쓰라는 언급은 없었으나 학생 필자 스스로 수업 중 배운 내용 지식을 활용했음을 알 수 있다. 이는 내용 인식 표지를 통해서 드러난다. 즉, 학습을 통해서 배운 시베리아 횡단철도가 열릴 때 어떤 장점이 있는 지를 언급하고 있는 것이다. 하지만 과제 자체가 높은 수준의 내적 장르를 요구하고 있지 않기에 이러한 내용지식들이 산발적으로 드러나고 있을 뿐 내용교과의 사고를 반영한 내적 구조를 띄고 있지는 않다. 따라서 이 글은 사용역의 내용과 주체 부분을 반영한 외적 장르 인식 수준에 머물고 있다고 말할 수 있다. 이처럼 각각의 학생 필자들이 쓴 글을 내용지식, 외적 장르 인식, 내적 장르 인식 표지에 따라 분석해본 결과 다음과 같은 결과를 얻을 수 있었다.

〈표IV-15〉 과제 1)에 대한 분석

사례	장르 인식 표지의 수			장르 인식 수준
	내용 지식 표지	외적 장르 표지	내적 장르 표지	
텍스트 1)-①	0	4	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-②	0	4	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-③	2	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-④	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑤	0	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑥	1	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑦	0	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑧	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑨	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑩	0	1	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑪	1	6	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑫	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 1)-⑬	0	4	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑭	3	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 1)-⑮	2	3	0	외적 장르 인식 단계

〈표IV-15〉에서 보여지 듯이 과제 1)에 대한 분석 결과 대부분의 글이 외적 장르 인식 단계에 머물고 있으며 입체적 장르 인식 단계에 이르지 못하고 있음을 확인할 수 있다. 총 15개의 사례수에서 14개의 사례가 외적 장르 인식 수준을 보였다. 이러한 수준에 있어서도 내용지식이 드러나는 경우는 6개의 사례수로 절반에 이르지 못하였다. 이는 외적 장르를 인식하더라도 내적 구조를 요구하지 않는 경우 내용지식이 거의 드러나지 않고 있어 이들 장르를 통해서 내용지식이 반영되지 않고 있음을 보여준다.

즉, 외적장르 인식도가 높고 내적 장르 요구도는 낮은 A유형의 글의 경우 대부분 외적 장르 인식 단계를 넘어서지 못하고 있으며 내용지식도 충분하게 드러나지 못함을 확인 할 수 있다.

다. 과제 2)에 대한 분석

과제 2)는 6학년 1학기 과학 50쪽에 나온 쓰기 과제로서 이 경우 필자의 표면 장르의 인식 수준이 높은 동시에 내적 장르의 인식 요구도도 높은 B유형의 과제에 해당한다. 동시는 학생들에게 매우 친숙한 장르로서 필자의 정서적 표현과 이

를 드러내는 연과 행의 구분, 운율 등의 형식을 반영한다.

내용과 구조 면에서는 지구는 자전축이 기울어진 채 공전하기 때문에 계절에 따라 태양의 고도, 기온, 낮의 길이, 그림자의 길이, 자연 풍경의 변화 등을 묻고 있어 이는 이들 지식들 간의 관계에 대한 사고 유형을 반영하고 있기에 과학과의 내적 장르를 반영한 글의 구조를 요구하는 과제라 할 수 있다. 다음은 텍스트 2)-⑧의 사례이다.

텍스트 2)-⑧ : 윤○○ 학생

제목 : 지구의 자전축

태양의 고도는

지표면이 이루는 각(내용지식 인식 표지 #1)

기온은 올라갈수록 덥고

내려갈수록 춥고(내용지식 인식 표지 #2)

낮의 길이는 여름이 길며

겨울은 짧다(내용지식 인식 표지 #3)

그림자의 길이는 겨울이 길고

여름은 짧다(내용지식 인식 표지 #4)

자연의 풍경은

계절마다 다르겠지

계절은 변화한다.

왜?

지구의 자전축이

기울어진 채로 공전하기 때문에(내용지식 인식 표지 #5)

(표면 장르 인식 표지 #1,2,3) 행과 연 구분, 비유법, 운율

(내적 장르 인식 표지 #1) 현상-결과-원인의 짜임

외적장르 인식 표지에서 확인할 수 있듯이 이 글 동시의 형식을 이해하고 이를 텍스트에 반영하고 있다. 즉 동시의 행과 연을 구분하고 있으며 비유법을 사용하고 반복된 표현을 사용하여 운율을 살리고 있다. 즉, 외적 장르를 명확하게

이해하고 있다고 볼 수 있다. 또한 학습 내용과 관련된 내용 지식이 풍부하게 드러나 있으며 이들 내용을 현상과 그에 대한 원인을 질문하고 이에 대하여 답하는 형식을 보여주고 있는데 이는 과학과의 관찰형과 유사한 형태를 보여주고 있다.

〈표IV-16〉 과제 2)에 대한 분석

사례	장르 인식 표지의 수			장르 인식 수준
	내용 지식 표지	외적 장르 표지	내적 장르 표지	
텍스트 2)-①	2	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-②	4	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-③	1	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-④	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑤	4	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑥	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑦	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑧	5	3	1	입체적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑨	0	1	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑩	2	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑪	3	2	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑫	0	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑬	3	3	0	외적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑭	1	2	1	입체적 장르 인식 단계
텍스트 2)-⑮	3	2	0	외적 장르 인식 단계

〈표IV-16〉 과제 2)에 대한 분석 결과를 보면 마찬가지로 대부분의 글이 외적 장르 인식 단계에 머물고 있지만 입체적 장르 인식 단계에 이른 사례도 볼 수 있다. 총 15개의 사례 수 중 2편의 글이 입체적 장르 인식 수준을 보여주었으며 장르 인식 전 단계에 머문 사례는 보이지 않았다. 또한 내용지식이 대부분의 글에서 A유형의 글에 비해서 풍부하게 드러나 있음을 알 수 있다.

즉 외적장르에 대한 인식도 및 내적 장르에 대한 요구도가 높은 B유형의 글의 경우 글의 내용지식과 외적장르가 결합하는 양상을 보여주고 있으며 또한 뛰어난 필자의 경우 입체적 장르 인식의 수준까지 보여주고 있었다.

라. 과제 3)에 대한 분석

과제 3)은 6학년 1학기 과학 16쪽에 나온 쓰기 과제이다. 이 경우 필자의 표면 장르의 인식 수준이 낮고 내적 장르의 인식 요구도도 낮은 C유형에 해당되는 쓰기 과제이다. 과제 3)의 경우 과제 상에 누구를 대상으로 쓰라는 것인지는 나와 있으나 어떤 종류의 글을 쓰라는지 제시되어 있지 않다. 또한 단순히 학습한 내용에 대한 문제 해결 방법에 대해서 질문하고 있어 특정한 글의 구조를 요하지 않는다. 과제 3)에 대한 학생의 쓴 텍스트 3)-⑫의 사례를 통해서 쓰기의 양상이 어떻게 드러나고 있는지를 확인해보겠다.

텍스트 3)-⑫ : 김○○

동전이 보이는 곳으로 손을 뻗었는데 한 번에 잡을 수 없는 이유는 공기와 무의 경계면을 지나치면 굴절이 돼서 못 잡는 것이다.(내용지식 인식 표지 #1) 그러면 동전보다 더 깊게 손을 넣어 잡으면 된다.

텍스트 3)-⑫ 글은 다른 내용교과 쓰기의 과제에 대한 글에 비해서 상대적으로 글이 짧다. 쓰기 과제에 대한 해답을 쓰는 것처럼 내용지식은 드러나 있으나 외적 장르를 인식하거나 내적 장르에 대한 인식의 표지는 보여지지 않는다. 이들 유형에 대한 사례를 분석하면 다음과 같다.

〈표IV-17〉 과제 3)에 대한 분석

사례	장르 인식 표지의 수			장르 인식 수준
	내용 지식 표지	외적 장르 표지	내적 장르 표지	
텍스트 3)-①	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-②	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-③	1	1	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-④	2	1	1	입체적 장르 인식 단계
텍스트 3)-⑤	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑥	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑦	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑧	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑨	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑩	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑪	1	0	1	입체적 장르 인식 단계
텍스트 3)-⑫	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑬	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑭	1	1	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑮	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 3)-⑯	1	0	0	장르 인식 전 단계

〈표IV-17〉에서 볼 수 있듯이 과제 3)에 대한 특징은 내용 지식 표지가 가장 많은 빈도수를 보이고 있다는 것이다. 총 16개의 사례수에서 4편을 제외한 모든 글에서 내용 지식 표지가 드러나 있다. 상대적으로 표면 장르에 대한 인식은 적었는데 총 3편의 사례에서 외적 장르 인식에 대한 표지를 확인할 수 있었다. 즉 대부분의 글에서 장르 인식 전 단계의 양상을 보이고 있으며 상대적으로 다른 과제 유형에 비하여 글의 길이가 현저하게 짧았다. 이는 과제 3)을 쓰기로 인식하기 보다는 단순히 서술형 문제로 파악한 것으로 볼 수 있다.

마. 과제 4)에 대한 분석

과제 4)는 6학년 1학기 사회과 탐구 71쪽에 나와 있는 쓰기 과제로서, 이 경우 필자의 표면 장르의 인식 수준이 낮고 내적 장르의 인식 요구도도 낮은 D유형에 해당한다. 과제 4)의 경우 제안서라는 형식으로 쓰기를 하도록 요구하고 있는데 이는 초등학교 학생 수준에서 익숙하지 않은 형식이라고 할 수 있다. 또한 학습한 내용을 바탕으로 일정한 사회적 담화의 내적 구조를 요구하고 있는 과제이다.

과제 4)에 대한 학생의 쓴 텍스트 4)-③의 사례를 통해서 쓰기의 양상이 어떻게 드러나고 있는지를 확인해보겠다.

텍스트 4)-③ : 강○○

제품명 : 컴퓨터

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 컴퓨터의 기술을 더 높이고 디자인의 성능을 올린다.(내용지식 인식 표지 #1) 그러기 위해서는 컴퓨터도 핸드폰처럼 터치나 음성으로 만들거나 들고 다닐 수도 있게 작게 축소한다. 등의 기술을 높이는 일을 한다.(내용지식 인식 표지 #2) 또한 디자인의 성능을 높이려면 여러 가지 빈부분등을 끈이나 리본 등으로 디자인하고 나라사람들의 생활을 고려해 다른 나라 사람들이 이 컴퓨터를 살 수 있게 우리나라의 경제나 다른 나라의 상황을 알 수 있게 한다.

위 글에서 자신의 신제품을 컴퓨터로 선정하고 이들 경쟁력을 높일 수 있는 방법을 제시하고 있다. 경쟁력을 높이는 방법에는 디자인 경쟁, 가격 경쟁, 품질 경쟁 등의 내용을 포함하도록 하고 있는데 이들 내용 중 디자인과 품질에 대한 내용 지식을 포함하고 있다. 외적 장르에 대한 인식은 보이지 않고 있는데 이는 제안서가 학생들에게 구체적으로 어떤 것인지를 정확하게 이해하지 못하고 있기 때문이다.

〈표IV-18〉 과제 4)에 대한 분석

사례	장르 인식 표지의 수			장르 인식 수준
	내용 지식 표지	외적 장르 표지	내적 장르 표지	
텍스트 4)-①	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-②	3	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-③	2	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-④	2	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-⑤	2	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-⑥	3	1	1	입체적 장르 인식 단계
텍스트 4)-⑦	2	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-⑧	3	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-⑨	1	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-⑩	0	0	0	장르 인식 전 단계
텍스트 4)-⑪	0	0	0	장르 인식 전 단계

〈표Ⅲ-18〉에서 볼 수 있듯이 과제 4)에 대한 특징은 내용 지식 표지에 있어서 많은 빈도수를 보이고 있었으나 상대적으로 표면 장르에 대한 인식은 적었는데 총 11편의 사례에서 단 1편의 사례에서 외적 장르 인식에 대한 표지를 확인할 수 있었다.

내용교과 쓰기의 각각의 유형에 따른 특징을 정리하면 다음과 같다. 먼저 외적 장르에 대한 인식도가 높고 내적 장르에 대한 요구도가 낮은 A유형의 경우 내용 지식이 충분히 드러나지 않고 외적 장르에 대한 표지들만 확인할 수 있었다. 즉 단순히 외적 장르 차원에서 그 수준이 머무르고 이른 통한 학습이 제대로 이루어졌다고 말하기 힘들었다.

다음으로 외적장르에 대한 인식도가 높고 내적 장르에 대한 요구도도 높은 B유형의 경우 내용지식이 외적장르와 결합하여 드러나는 양상을 보여주었으며 익숙한 필자의 경우 내적 장르를 통해 구조화된 쓰기를 보여주었다.

그리고 외적장르에 대한 인식도와 내적 장르에 대한 요구도가 모두 낮은 C유형의 경우 학생들이 이를 쓰기로 인식하지 않아 글의 길이가 대부분 매우 짧았으며 내용지식이 단순하게 1~2 문장으로 단편적인 답을 하는 수준에 머물고 있었다. 즉 장르 인식 전 단계에 대부분의 글이 머물고 있었다.

마지막으로 외적장르에 대한 인식도는 낮고 내적 장르에 대한 요구도는 높은 D유형의 경우 내용 지식이 상대적으로 풍부하게 드러내고 있었으나 C유형과 마찬가지로 장르인식 전 단계의 양상을 보여주고 있었다.

이를 통해서 내용교과 쓰기에서 지향해야하는 바를 확인할 수 있었는데 내용교과 쓰기의 경우 장르적 특성을 모두 반영할 수 있도록 외적 장르에 대한 인식 수준이 높고 내적 장르의 요구가 높은 글이 학생들로 하여금 좀 더 나은 수준의 텍스트를 생산할 수 있음을 확인하였다.

V. 결 론

본 연구는 학교 교육현장에서 국어과뿐만이 아닌 다른 내용교과의 학습에 있어 점차 확대되고 있는 쓰기 활용에 대한 필요성을 기반으로 학습의 도구로서 쓰기의 능력을 신장시킬 수 있는 내용교과 쓰기에 대하여 연구하였다. 따라서 내용교과 쓰기의 개념을 정확히 밝히고 이를 장르 중심 접근 방식으로 내용교과 쓰기 교육에 접근하고자 하였다.

본 연구의 2장에서는 내용교과 쓰기의 개념을 학습에서의 쓰기 상황과 독자-필자의 관계, 쓰기의 목적, 쓰기 내용 등 쓰기에 영향을 주는 요소들이 상호 작용하여 어떻게 결합할 수 있는지를 살펴보았다. 이들의 결합 관계에 따라 내용교과의 쓰기에 있어 다양한 유형의 쓰기가 있을 수 있다는 점을 확인하였다. 또한 내용교과 쓰기에서 '쓰기'가 학습에 도움이 되기 위해서는 쓰기가 갖는 층위가 단순히 알고 있는 것을 쓰는 수준이 아닌 덩잇글 형태의 '작문으로서의 쓰기'를 지향해야함을 확인하였다. 그리고 내용교과 쓰기의 범위를 내용적 범위를 나타내는 횡적인 측면과 시간적 범위를 나타내는 종적인 측면을 통하여 그 범위를 알아보았다. 이렇게 개념을 정리한 후 이를 바탕으로 내용교과 쓰기가 다른 쓰기와 차별화되는 부분을 과정적 측면과 장르적 측면을 중심으로 하여 살펴보았다.

내용교과 쓰기는 과정적 측면에서 일반적인 작문의 과정에서 공통점과 차이점을 가지고 있었는데 공통점으로는 둘 다 쓰기의 심리적 과정이 쓰기과정에 있어서 회귀적인 특징을 지니고 있으며 의미 구성차원에서 의미를 단순히 나열에 그치는 쓰기 과정이 아닌 변형하고 재구성하는 과정을 추구한다는 점에서 비슷하였다. 이는 지식을 나열하고 서술하는 수준의 쓰기로서는 각 내용교과에서 쓰기에 기대하고 있는 사고력을 기를 수 없다는 점에 기인한다. 하지만 내용교과 쓰기가 일반적 쓰기 과정에 있어서 초고의 형태를 띄고 있다는 점과 내리쓰기라는 점 등에서 차이를 보이는 부분도 있었다.

3장에서는 내용교과 쓰기에 대한 장르 중심 접근 방식을 살펴보면서 최근 장르 이론을 대표하는 두 가지의 관점을 제시하였다. 즉 사회구성주의적 입장과 응용언어학적 입장을 살펴봄으로써 내용교과 쓰기가 어떤 위상을 가지고 있는

지를 살펴본 것이다. 이러한 새로운 장르 이론에 따르면 장르란 ‘반복된 상황’에 대한 사람들의 유사한 수사적 반응으로 정의될 수 있었다. 이를 토대로 내용교과 쓰기가 기존의 장르 체계와는 다른 학습과의 관계를 통해서 쓰기 장르를 넘어서는 교과장르적 성격을 갖는다는 것을 확인 할 수 있었다. 동시에 체계 기능 언어학적 입장에서 내용교과 쓰기를 지도할 때 실제 무엇을 어떻게 지도할 수 있는지 알아볼 수 있었다. 즉, 상황맥락을 규정짓는 사용역에 따른 내용교과 쓰기에서 지도할 수 있는 지식이 무엇인지를 밝힌 것이다.

이러한 이론적 탐구를 바탕으로 4장에서는 실제 내용교과 쓰기가 이들이 갖고 있는 장르적 성격에 알맞게 실행되고 있는지를 살펴보았다. 즉 내용교과 쓰기가 각 내용교과에 어떻게 반영되어 있는지를 확인해보고 여기서 문제는 무엇인지를 확인하는 것이다. 내용교과 쓰기의 장르적 특성을 밝히기 위해서 먼저 내용교과 텍스트의 특징을 분석하였다. 다음으로 내용교과 쓰기과제를 분석하고 이들 유형에 따라 쓰기 결과가 어떻게 달라지는 지를 확인해보았다.

먼저 내용교과 텍스트를 미시적 장르 차원에서 사용역에 따라서 주제, 내용, 방식을 분석하였는데 여기서 내용교과만이 갖는 특수성이 내적 장르를 통해서 드러남을 확인할 수 있었다. 내용교과 쓰기의 특수성은 내적 장르를 통해서 발현된다고 할 수 있는 것이다. 이러한 특수성을 갖게되는 이유는 내용교과 담화공동체의 소통방식과 사고 방식을 포함하기 때문이다.

이를 토대로 주제와 방식, 내용과 방식이 상호 영향을 주고받는 관계에 따라 다시 표면 장르와 내적 장르로 구분하였다. 즉 주제에 따른 방식이 표면 장르 차원에서 드러나게 되고 내용에 따른 방식이 내적 장르 차원에서 드러난다고 하였다. 이를 바탕으로 내용교과 쓰기 과제를 표면 장르 차원과 내적 장르 차원에서 표면 장르의 인식도, 내적 장르의 요구도로서 내용교과 쓰기 과제를 분석하였다.

분석 결과 내용교과 쓰기의 유형을 크게 4가지로 구분해 볼 수 있었고 이를 바탕으로 이들 유형에 따른 학생들의 쓰기 결과물이 어떤 양상을 보이는 지를 확인하였다.

본 연구에서 이러한 연구를 통해서 다음과 같은 유의미한 결과와 시사점을 얻었다.

첫째, 내용교과 쓰기는 교과장르적 성격을 지니고 있으며 이들 안에서 개인적 목적을 갖는 쓰기와 사회적 목적을 갖는 쓰기가 모두 포함된다는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 기존의 쓰기 목적에 따른 유형을 구분하기보다는 ‘학습’을 쓰기 목적이 아닌 맥락차원에서 살펴보아야 함을 밝혔다. 이를 토대로 국어과 내에서도 다양한 맥락 차원에서 미시적으로 학습 상황에서 쓰기 유형을 탐구해 볼 필요성을 제기해볼 수 있다.

둘째, 내용교과의 텍스트 구조를 반영한 내적 장르를 탐구할 필요가 있다. 텍스트의 구조에는 내용교과 담화공동체의 소통 방식, 사고 방식이 녹아있으며 이는 텍스트 구조 형태로 드러난다. 또한 이는 내용교과쓰기 장르가 다른 쓰기와 다른 특수성을 갖게 한다. 또한 이를 바탕으로 내용교과 쓰기의 과제 구안시 이를 내용교과의 표면적 장르뿐만 아니라 내적 장르에 대한 고려가 이루어져야 한다. 내용교과 쓰기 과제의 유형별 특징을 분석해본 결과 외적 장르와 내적 장르가 모두 반영된 쓰기 과제가 필자의 쓰기 질이 높아짐을 확인할 수 있었다. 따라서 이런 점을 반영하여 쓰기 과제를 구안할 필요가 있다.

셋째, 내용교과의 내적 장르를 학생들이 이해할 수 있도록 명시적으로 지도할 필요가 있다. 외적 장르가 텍스트의 표면에 바로 드러나는 반면 내적 장르는 텍스트의 구조를 이루고 있으며 쉽게 드러나지 않는다. 따라서 이를 학생들에게 쉽게 접근할 수 있도록 내적 장르를 명시적으로 지도할 필요가 있는 것이다. 앞서 분석 결과에서 볼 수 있듯이 내적 장르에 대한 요구도가 높은 글일지라도 이를 어떻게 조직하는 지에 대한 방법을 이해하지 못할 경우 좀 더 높은 수준으로 나아가지 못하고 있었다. 따라서 이러한 내적 장르에 대한 명시적 지도를 통해서 쓰기의 질을 높일 수 있을 것이다.

쓰기의 과정은 사회적 과정인 동시에 개인적 인지구성의 과정이다. 학습을 위한 쓰기 역시 마찬가지이다. 이러한 쓰기의 특징을 바탕으로 학습에 활용하기 위해서는 단순히 양적 차원에서 접근하기보다는 질적 차원에서 그 수준을 끌어올릴 필요가 있다. 특히 점점 사회가 복잡해질수록 문자에 대한 의존도가 높아지는 현 시점에서 쓰기 능력의 향상은 학생들이 앞으로 반드시 습득해야 할 중요한 능력이다. 따라서 본고에서 논의된 이러한 연구결과가 내용교과 쓰기에 적극 반영되어 학생들의 학습뿐만 아니라 쓰기 능력을 향상시키길 기대해본다.

참 고 문 헌

<자료>

- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 3학년 1학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 3학년 2학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 4학년 1학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 4학년 2학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 5학년 1학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 5학년 2학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 6학년 1학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 6학년 2학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 6학년 2학기 『실험관찰』.(주)금성출판사
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 3학년 1학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 3학년 2학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 4학년 1학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 4학년 2학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 5학년 1학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 5학년 2학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 6학년 1학기 『사회』.(주)두산 동아
- 교육과학기술부. (2011). 초등학교 교과서 6학년 2학기 『사회』.(주)두산 동아

교육과학기술부. (2008). **고등학교 교육과정 해설**. 교육과학기술부.
교육과학기술부. (2008). **초등학교 교육과정 해설**. 교육과학기술부.

〈단행본〉

박영목(2008), **작문교육론**, 도서출판 역락
이삼형 외(2007), **국어교육학과 사고**, 도서출판 역락
최현섭·박태호·이정숙(2000), **구성주의 작문 교수 학습론**, 도서출판 박이정
이수진(2007), **쓰기 수업 현상의 이해**, 도서출판 박이정
최현섭 외(2002), **국어교육학 개론(제2판)**, 도서출판 삼지원

〈논문 및 학술지〉

가은아(2010), **쓰기 발달의 양상과 특성 연구**, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
김도남(2002), **상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 지도 방법 연구**, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
구슬기(2009), **한·미 초등과학교과서 분석을 통한 과학글쓰기 지도방안의 개발 및 적용**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
김효숙(2002), **지식 구성 능력 신장을 위한 범교과적 쓰기 지도 방안-초등학교 6학년 조사 보고서 쓰기를 중심으로**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
박태호(2000), **장르중심 작문 교육의 내용 체계와 교수·학습 원리 연구**, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
박혜경(2009), **범교과적 쓰기 과제 개발 연구-사회와 과학교과를 중심으로**, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
배희숙(2008), **과학탐구능력 향상을 위한 과학글쓰기 교수·학습 전략의 개발 및 적용**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
소은숙(2010), **과학 글쓰기를 활용한 학습 프로그램의 개발 및 적용-10학년 과학 '탐구' 단원을 중심으로**, 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
안병길(2002), **담화유형, 텍스트 유형 및 장르**, 현대영미어문학 vol.20, 현대영

- 미어문학회.
- 유봉현(2010), **과정 중심의 논증문 쓰기 지도 방법 연구**, 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 이수진(2001), **후기 과정중심주의 작문교육이론 연구**, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이재승(1999), **과정중심의 쓰기 교재 구성에 관한 연구**, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이재승(2010), **후기 쓰기 과정 이론의 함의와 한계**, 한국어문교육 제21집, 한국교원대학교 한국어문교육연구소.
- 이정숙(2002), **쓰기 텍스트구조 분석 양상 고찰**, 청람어문교육 25집.
- 이정호(2011), **범교과적 쓰기를 활용한 내용교과 문식성 신장 방안 연구**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주섭(1998), **범교과적 쓰기 지도에 관한 연구**, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주섭(2004), **범교과적 쓰기의 두 가지 접근 방식**, 제주교육대학교 논문집, 제33집, 제주교육대학교.
- 원희만(2009), **왜 범교과 쓰기(WAC)인가?**, 철학과 현실 제82호, 철학문화연구소.
- 정다운(2009), **‘장르’와 ‘과정’의 통합적 쓰기 교육 방안 연구-한국어 고급 학습자를 대상으로**, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 최은지(2009), **사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구**, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 황미향(2007), **과정 중심 쓰기 교육에 대한 비판적 고찰**, <국어교육> 123호 한국어교육학회.
- 황재웅(2009), **쓰기 워크숍을 통한 작문 교육 방안 연구-통합적 관점을 중심으로**, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 한송이(2005), **쓰기가 내용교과 학습능력 신장에 미치는 효과 연구-통합적 학습일지의 적용을 바탕으로**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍인선(2010), **내용교과 독서지도 연구**, 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

〈외국 논저 및 번역서〉

Linda Flower 저, 원진숙·황정현 역(1998), **글쓰기의 문제해결 전략**, 동문선.
N. N. Spivey, 신현재·박태호·이주섭·김도남·임천택 옮김(2002), **구성주의와 읽기·쓰기**, 박이정.

Christopher Tribble 저, 김지홍 뒤침(2003), **옥스퍼드 언어교육지침서 Writing**, 범문사.

William Grabe & Robert B.Kaplan 저, 허익선 뒤침(2008), **쓰기 이론과 실천 사례**, 박이정

레프 세묘노비치 비고츠키 저, 배희철, 김용호 옮김(2011), **비고츠키 생각과 말**, 도서출판 살림터

Burke J.(2009). **Content Area Writing**. New York:Scholastic

Daniels H., Zemelman S. & Steineke N.(2007), **Content-Area Writing: Every Teacher's Guide**, Portsmouth. NH : Heinmann.

Langer J. A. & Applebee A. N.(1987), **How Writing shapes Thinking**, The National Council of Teachers of English.

Mayher, J.s., Lester, N.B., Pradl, G.M.(1983). **Learning to Writing /Writing to Learn**. Portsmouth. NH : Heinmann.

Moffett, J.(1992). (2th ed.) **Active Voice:Writing Program across the Curriculum**. Portsmouth. NH : Heinmann.

Swilky, D.A.(1989). **Competing approaches to literacy instruction : An examination of arguments for writing in the disciplines**, UNI, NO. 8904947.

Turbill, J.(1990).(6th ed.) **No Better Way to teach Writing**. Australia, IL:PETA.

Upton, J.(1986). **Write on: Improving Learning through Writing**, ERIC, ED 277 010

ABSTRACT*

A study on Content Area Writing Applying Genre-based Approach

Kim, Dong-Cheol

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

Supervised by Professor Lee, Joo-Seob

The purpose of this study is to examine ‘content area writing’ that helps enhance writing ability as a learning tool, based on the gradually growing necessity of writing in subject study. To achieve this, the study adopted the concept of content area writing and attempt to approach content area writing applying a genre-based approach.

In chapter 2, the study looked into the concept of content area writing with focus on context dimension. Regarding context dimension, how multiple factors affecting the writing process—e.g. the circumstances of writing in

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

learning process, the relationship between a writer and readers, the purpose of writing, and the content of writing – interacted and combined one another was examined. As a result, it was seen that writing could vary in terms of types according to different combinatory relations of those factors. Additionally, the study determined that, in order for ‘writing’ to help learning in content area writing, the levels of writing should aim at ‘writing for essay’ in a form of text rather than just writing what a writer knows.

In chapter 3, the study looked at genre-based approach in content area writing and suggested two representative perspectives of today’s genre theory. In other words, the genre status of content area writing was examined through a new rhetorical view and a systemic functional view. According to the new genre theory, genre was defined as peoples’ common rhetorical responses to ‘repetitive circumstances.’ Given this, it was found that content area writing had the characteristics of ‘class subject’ genre beyond writing genre through relationship between content area writing and other learning activities which were different from the existing genre system. At the same time, teaching content and teaching method for implementing lessons on content area writing from the viewpoint of systemic functional linguistics were determined. That is, the study revealed what knowledge could be instructed in content area writing in terms of ‘register,’ which defines the context of situation.

Using the theoretical findings of this research, chapter 4 examines whether or not actual content area writings were being properly implemented in accordance with their genre characteristics. First, the genre characteristics of content area text were analyzed in terms of register. Based on these findings, the extent to which content area writing reflected the characteristics of content area text represented in each content area was examined through writing coursework assignments. In this regard, content area writing was divided into four types when adopting the concept of

external and internal genre according to interactions between registers, that is, according to the aspect of interaction between tenor and mode and between field and mode. In other words, it was divided in terms of how much students' awareness about external genre and the course assignments of content area writing required internal genre. The study also qualitatively analyzed the actual outcomes of students' writings in accordance with the four types of assignments.

According to the results, awareness of external genre was high with regard to content area writing, and assignments with higher requirements of internal genre could affect students' active meaning constructions, thereby enhancing the effectiveness of learning.

The writing process is a personal process of cognition construction as well as a social process. In order to bring the characteristics of writing to bear upon learning, we should study those forms of writing most helpful for students. The significance of this study consists in its determination of a suitable pursuit of content area writing in qualitative terms by applying a genre-based approach.

Key words: content area writing, genre theory, external genre, internal genre, genre knowledge

<부록 1> 과학과 쓰기과제의 외적장르와 내적 장르에 대한 분석

학년	단원명	쓰기 과제 내용	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
3-1	1. 우리 생활과 물질	우리 주위에서 사용하는 물체를 생각하여 봅시다. 이 물체를 새로운 물질로 바꾸어 만들 때 어떠한 점이 편리할지 글로 써 봅시다.	낮음	낮음
	2. 자석의 성질	이 세상에서 자석이 없어진다면 어떤 일이 벌어질까요? 자신의 생각을 글로 써 봅시다.	낮음	낮음
	3. 동물의 한살이	내가 잘 알고 있는 동물을 선택하여 그 동물의 한살이 과정을 친구에게 소개하는 글을 써 봅시다.	높음	높음
	4. 날씨와 우리 생활	올여름은 예년보다 덥고 길다고 합니다. 사람들은 어떤 준비를 해야 할까요? 나의 생각을 글로 써 봅시다.	낮음	높음
3-2	1. 액체와 기체의 부피	우리는 생활하면서 액체의 부피를 측정하는 경우가 많습니다. 액체의 부피를 정확하게 측정하지 않았을 때 일어날 수 있는 상황을 글로 써 봅시다.	낮음	높음
	2. 동물의 세계	주변에서 볼 수 있는 동물 중 한 가지를 선택하여 관찰해 보고, 그 동물을 친구들에게 소개하는 글을 써 봅시다.	높음	높음
	3. 혼합물의 분리	우리 조상들은 일상생활에서 혼합물을 분리하는 데 다양한 도구를 사용하였습니다. 오른쪽 그림은 곡식에 섞여 있는 쭉정이나 먼지 등을 분리할 때 사용하였던 풍구입니다. 풍구로 곡식을 분리하는 방법을 조사하여 친구들에게 설명하는 글을 써 봅시다.	낮음	높음
	4. 빛과 그림자	안데르센의 동화 '그림자'에는 그림자의 하인이 된 어느 학자의 이야기가 나옵니다. 내가 그림자를 글감으로 한 동화를 쓴다면 어떻게 쓸 것인지 상상하여 이야기를 꾸며 봅시다.	높음	낮음

학년	단원명	쓰기 과제 내용	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
4-1	1. 무게 재기	세상에서 저울이 없어진다면 어떤 일이 일어날지 생각해보고 그 상황을 해결할 방법을 찾아 이야기로 써 봅시다.	낮음	높음
	2. 지표의 변화	산사태가 일어난 곳의 사진을 찾아 붙이고, 산사태를 막기 위해 어떤 일을 해야 할지 찾아 적어 봅시다.	낮음	높음
	3. 식물의 한살이	식물의 한살이 과정에 맞게 자신의 성장과 미래의 모습을 관련지어 글로 써 봅시다.	낮음	높음
	4. 모습을 바꾸는 물	내가 물이 되었다고 생각하고, 상태가 변하면서 여러 곳을 여행하는 글을 써 봅시다.	높음	높음
4-2	1. 식물의 세계	숲은 사람에게 많은 이로움을 줍니다. 삼림욕 장소와 목재를 제공해 주고, 공기와 물을 맑게 해 주기도 합니다. 이 밖에도 숲이 우리에게 주는 이로움을 주제로 글을 써 봅시다.	낮음	낮음
	2. 지층과 화석	공룡 화석을 발굴하는 과학자의 모습을 상상하여 그림과 글로 나타내어 봅시다.	낮음	높음
	3. 열 전달과 우리 생활	겨울철에 우리 교실을 따뜻하게 할 수 있는 방법을 쓰고, 이를 열의 전달 방법과 관련지어 설명하시오.	낮음	높음
	4. 화산과 지진	지구 상에서 일어나는 자연 현상 중에는 우리 힘으로 막을 수 없는 것이 많습니다. 화산 활동과 지진도 그 예입니다. 그러나 이러한 자연재해도 피해를 최소화할 수는 있습니다. 자연재해로 인한 피해를 줄이기 위해서 우리가 할 수 있는 노력에는 어떤 것들이 있는지 써 봅시다.	낮음	높음

학년	단원명	쓰기 과제 내용	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
5-1	1. 지구와 달	달을 본 경험을 떠올려 봅시다. 그리고 그 때의 느낌을 되살려 동시를 지어 봅시다.	높음	낮음
	2. 전기회로	가족들과 자신이 전기를 이용할 때의 습관 중 잘못된 점을 반성하여 봅시다. 전기를 안전하고 바르게 이용하기 위한 실천내용과 다짐이 잘 드러나도록 부모님께 편지를 써 봅시다.	높음	높음
	3. 식물의 구조와 기능	친구가 작성한 여행기를 물방울이 다시 공기 중으로 나올 때까지의 내용으로 보완하여 방울이의 식물 속 여행기를 완성하여 봅시다.	높음	높음
	4. 작은 생물의 세계	작은 생물에게 전하고 싶은 말을 편지로 써 봅시다. 여러분들이 가장 관심을 가지고 있는 작은 생물을 선택하고, 그 생물에 대해서 알고 있는 내용과 알고 싶은 것 등을 포함해 봅시다.	높음	높음
5-2	1. 우리 몸	지금까지 공부한 내용을 바탕으로, 건강하고 행복한 삶을 살기 위하여 나의 몸에게 건강을 약속하는 편지를 써 봅시다.	높음	높음
	2. 용해와 용액	용해와 용액을 이용한 다른 마술 방법을 생각하여 글로 써 봅시다.	낮음	높음
	3. 물체의 속력	<p>다음 글을 읽고, 은지가 산 정상에 도착하지 못한 까닭을 글로 써 봅시다.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>은지는 주말에 친구와 함께 등산을 하였습니다. 산에 오르면서 산 아래로 펼쳐진 가을 들판을 보니 기분이 좋아졌습니다. 그런데 한참 올라가도 정상이 얼마나 남았는지 알리는 표지판이 나타나지 않았습니니다. 때마침 산 정상 쪽에서 내려오는 등산객이 있어 은지는 다음과 같이 물었습니다.</p> <p>은지: 여기서 정상까지 가려면 얼마나 걸리나요? 등산객: 5분 정도 가면 됩니다.</p> </div> <p>은지는 5분 정도 걸어갔지만, 산 정상에 도착하지 못하였습니다. 어떤 일이 왜 일어났을까요?</p>	낮음	높음
	4. 태양계와 별	태양계와 별을 소개하는 책을 만들어봅시다. 공부한 내용을 떠올리며 다양한 모양의 책을 만들어 전시하여 봅시다.	높음	높음

학년	단원명	쓰기 과제 내용	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
6-1	1. 빛	수현이는 물이 든 수조 안에서 동전을 발견하고, 동전을 집으려고 물속으로 손을 넣었습니다. 물속의 동전을 한 번에 집으려면 어떻게 하는 것이 좋을지 글로 써 봅시다.	낮음	낮음
	2. 산과 염기	여러분이 환경부 장관이 되어 여러 나라의 환경부 장관들에게 산성비의 피해를 줄이기 위한 국제적인 협력을 요청하는 연설문을 써 봅시다.	높음	높음
	3. 계절의 변화	지구는 자전축이 기울어진 채 공전하기 때문에 계절에 따라 태양의 고도, 기온, 낮의 길이, 그림자의 길이, 자연 풍경 등이 달라집니다. 계절 변화를 주제로 과학 동시를 지어 봅시다.	높음	높음
	4. 생태계와 환경	생태계와 환경을 사랑하고 보전하는 마음을 다른 사람들에게 홍보할 수 있는 광고지를 만들어 봅시다. 모둠별로 노래나 시, 사진, 만화 등 방법 중에 하나를 선택하여 광고지를 만들어봅시다.	높음	낮음
	5. 자기장	다음 글을 읽고 물음에 답하고, 글쓰기를 해 봅시다. (보기 글) 자신이 외르스테드와 함께 연구한 동료 과학자라고 가정하고, 연구에 희망을 잃은 여러 과학자에게 외르스테드의 발견 사실을 전하려고합니다. 외르스테드가 발견한 것을 실감 나면서도 사실적으로 전하는 편지를 써 봅시다.	높음	높음
6-2	1. 날씨의 변화	만약 한 달 동안 날씨 예보가 중단된다면 어떤 일들이 일어날까요? 가정, 학교, 사회에서 일어날 일들을 생각하여 보고, 가상 일기를 써 봅시다.	높음	높음
	2. 여러 가지 기체	산소, 이산화탄소와 같은 기체의 다양한 성질을 이해하고, 각 기체가 우리 생활에 이용되는 예를 생각하여 봅시다. 그리고 여러 가지 기체 중 한 종류나 기체의 일반적인 성질을 주제로 하여 동시를 지어 봅시다.	높음	높음
	3. 에너지와 도구	태양의 열에너지를 이용하여 음식을 만들 수 있는 나만이 조리기를 고안하고 설계도를 그려 봅시다. 친구들이 고안한 조리기와 비교하여 보고, 내가 만든 조리기의 장점과 단점을 써 봅시다.	낮음	높음
	4. 연소와 소화	지금까지 연소조건과 소화방법, 연소 후 생기는 물질 등에 대하여 알아보았습니다. 배운 내용과 여러분의 경험을 떠올리면서 연소와 소화에 대하여 가족이나 친구에게 설명하는 글을 써 봅시다.	높음	높음

〈부록 2〉 사회과 쓰기과제의 외적장르와 내적 장르에 대한 분석

학년	단원명	쓰기 과제	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
3-1	2. 고장의 자랑	○ 우리 고장을 잘 나타낼 수 있는 표어를 만들어 보고 그렇게 만든 이유도 써 봅시다.	높음	낮음
		○ 모둠별로 우리 고장의 자랑스러운 인물을 정하여 감사장을 만들어봅시다. 또는 자랑스러운 일에 대하여 기념비를 세울 때 적어 넣을 글을 지어 봅시다.	높음	낮음
		○ 다른 고장이나 세계의 친구들에게 보낼 우리 고장 행사의 초대장을 만들어 봅시다. 초대장에 우리 고장 행사의 이름, 시기, 내용, 특징 등을 적어 봅시다.	높음	높음
3-2	2. 이동과 의사소통	○미래의 우리 생활은 어떻게 달라질까요? 글이나 그림으로 나타내어 봅시다.	낮음	낮음
		○이동과 의사소통을 주제로 하여 신문을 만들어 봅시다.	높음	높음
	3. 다양한 삶의 모습	○새롭게 알게 된 다른 나라의 문화를 우리 나라에 알리는 광고를 만들어 봅시다.	높음	높음
		○이단원에서 공부한 <보기>의 말을 사용하여 다른 나라 친구에게 우리 문화를 알리는 편지글을 써 봅시다. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: fit-content;"> <보기> 문화, 전통, 명절, 기념일, 생활 모습, 다양성, 존중 </div>	높음	높음

학년	단원명	쓰기 과제	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
4-2	3. 사회 변 화 와 우리 생 활	○〈보기〉를 이용하여 가족에 대한 노래나 시를 만들어 봅시다.	높음	높음
		<p><보기> 핵가족, 확대 가족, 다문화가족, 한 부모 가족, 결혼, 출산, 입양, 사랑, 이해, 행복</p>		
		○여러분의 행복한 미래 가족을 소개하는 신문을 만들어 봅시다.	높음	낮음
		○우리가 가져야 할 바람직한 양성평등의 자세는 무엇인가요? 다음 글을 읽고 빈칸에 어떤 이야기가 이어지면 좋을지 상상하여 적어 봅시다.	낮음	높음

학년	단원명	쓰기 과제	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
5-1	2. 다양한 문화 활동을 꽃피운 고려	○ 글을 읽고 글 속의 인물이 되어 그들의 입장을 대신 이야기해 보자. · 내가 선택한 인물: · 나의 주장: 나는...생각한다.	낮음	높음
		○ 팔만대장경을 완성하는 데 참여한 세 사람과 가상 인터뷰를 하려고 한다. 한 사람을 선택하여 인터뷰 질문과 그에 대한 대답을 적어보자. · 기자: · ():	높음	높음
		○ 몽골에 대항하여 싸운 인물에게 편지를 써 보자.	높음	낮음
	3. 유교 전 통이 자리 잡은 조선	○ 세종 대왕 때의 양반, 평민, 부녀자 중 한 사람이 되어 훈민정음 반포에 대한 상소문을 작성해 보자.	낮음	높음
		○ 세종 때의 우수한 과학 기술과 문화재를 소개하는 역사 신문을 만들어 보자.	높음	높음
		○ 우리 지역에서 임진왜란, 병자호란과 관계있는 유적과 역사 인물, 의병장 등을 조사하여 다른 고장의 친구들에게 소개하는 글을 써 보자.	높음	높음
5-2	1. 조선 사회의 새로운 움직임	○ 다음 풍속화를 통해 조선 시대 서민들의 생활 모습을 상상하여 다음의 내용과 이어지게 일기로 써 보자.	높음	높음
	2. 새로운 문물의 수용과 자주 독립	○ 다음 가상 대담을 읽고, 개화를 찬성하는 입장과 반대하는 입장 중 하나를 골라 나의 의견을 써 보자.	낮음	높음
		○ 교과서에서 배운 내용을 역할극으로 꾸며보자. 1. 어떤 주제로 역할극을 만들 것인지 정한다. 2. 등장인물을 정한다. 3. 이야기를 꾸며본다.	높음	높음

학년	단원명	쓰기 과제	외적 장르 인식도	내적 장르 요구도
6-1	1. 우리 국 토 의 모 습 과 생 활	○ 지금 시베리아 횡단 철도를 이용하여 가족과 함께 유럽 여행을 하고 있다고 상상해보자. 친구에게 시베리아 횡단 철도를 이용한 유럽 여행에 대해 소개하는 편지를 써 보자.	높음	낮음
		○ 다음의 내용을 넣어 우리 국토에 대한 5연시를 지어 보자. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">-우리 국토에서 할 수 있는 일 세 가지 이상 -우리 국토에서 유명한 곳 세 가지 이상 -우리 국토를 꾸미는 말 두 가지 이상 -우리 국토의 지형적 특징 한 가지 이상</div>	높음	낮음
	2. 우리 경 제 의 성 장 과 과 제	○ 우리나라 제품을 한 가지 골라 세계 시장에서 경쟁력을 높일 수 있는 방법을 제안해 보자.	낮음	높음
6-2	1. 우리 나 라 의 민 주 정 치	○ 민주적인 의사 결정이 아닌 사례의 등장인물에게 하고 싶은 이야기를 다음 보기의 방법 중 한 가지를 선택하여 표현해 보자. 〈보기〉 광고지 만들기, 편지글 쓰기, 신문 기사 만들기, 그림 그리기 등	높음	높음
	2. 세계 여 러 지 역 의 자 연 과 문 화	○ 북반구 지역 중 한 지역을 선택하여 그 지역의 자연환경이나 인문 환경이 드러난 사진이나 그림으로 관광 엽서를 만든 후, 그 지역을 친구에게 소개하는 글을 써 보자.	높음	낮음
	3. 정보 화, 세계 화 그리 고 우리	○ 세계 여러 나라의 어린이들과 국제 교류 학습을 하게 되었다. 우리는 언어와 생김새는 달라도 서로의 문화를 전하고 배우고자 한다. 여러 나라 어린이들에게 우리의 문화 중 알리고 싶은 것을 정해 소개해 보자.	높음	낮음

<부록 3> 쓰기 과제 1)에 대한 분석 자료

텍스트 1)-① : 강○○ 학생

○○에게(외적 장르 인식 표지 #1)

난 지금 시베리아 횡단 철도로 달리고 있어. 근데 너무 어지러워. 기차를 처음 타보는데 너무 재밌었는데 점점 지겨워져. 밥도 먹고 싶은데 라면으로 한끼를 때워. 너도 우리가 통일이 되면 내가 너를 데리고 갈게.(외적 장르 인식 표지 #2) 우리가 같이 가면 안 어지럽고 같이 가자.(외적 장르 인식 표지 #3) 그럼 재밌을꺼야 안녕. - 강○○(외적 장르 인식 표지 #4)

텍스트 1)-② : 김○○ 학생

○○이에게(외적 장르 인식 표지 #1)

안녕하소~ (외적 장르 인식 표지 #2)나는 시베리아 횡단철도로 유럽여행 중이다. 지금은 모스크바에 있는데 외국인이 나보고 뭐라고 중얼중얼 거리는데 욕인지 칭찬인지 모르겠다.

기차안 객실은 조금 좁기는 해도 잘 때는 편해. 근데 여기서 역에서 아니면 거의 맨날 인스트푸드로 해결하는데 컵라면은 질려서 토나올 것 같아. 화장실은 많기는 한데 내가 재수가 없는 건지 사람이 많은건지 내가 화장실에 가면 사람이 있다. 그리고 만약 남북한이 통일되면 너도 한번 유럽여행 한번 가봐!(외적 장르 인식 표지 #3) 완전 대박~ 그럼 bye~ 2012년 3월 10일 너의 친구 김○○이(외적 장르 인식 표지 #4)

텍스트 1)-③ : 부○○ 학생

안녕??(외적 장르 인식 표지 #1) 난 지금 시베리아 횡단철도를 이용해서 유럽 여행을 하고 있어. 난 지금 블라디보스토크에서 출발해서 바이칼 호수를 지나 이르쿠츠크를 지나서 다 지나다가 우랄산맥과 이어져있는 모스크바 그리고 헬싱키까지 이어지는 철도를 타서 유럽에 가고 있어.(내용 지식 인식 표지 #1) ^^ 남북통일이 되면 돌아가지 않고 바로 갈 텐데(내용 지식 인식 표지 #2) ^^ 너도 기회가 되면 유럽여행을 해봐 참 좋아^^ 그럼 안녕~(외적 장르 인식 표지 #2)

텍스트 1)-④ : 김○○ 학생

To... 친구에게(외적 장르 인식 표지 #1)

친구야 안녕?(외적 장르 인식 표지 #2) 나는 지금 가족이랑 시베리아 횡단 철도를 타고 있는 중이야. 여기는 정말 좋은 것 같아. 공기도 좋고 그래서 나는 이렇게 지내는게 정말 기분이 좋아. 너도 꼭 올 수 있으면 한 번 와봤으면 좋겠어. 그럼 나중에 또 편지 할게. 안녕!!~

From... 너를 좋아하는 ○○이가(외적 장르 인식 표지 #3)

텍스트 1)-⑤ : 김○○ 학생

친구야, 안녕? 난 ○○야.(외적 장르 인식 표지 #1)

내가 가족들과 함께 여행을 왔어. 여행을 가면서 시베리아 횡단 철도를 타면서 가고 있어. 중간 중간에 역이 있어서 이것저것 구경도 하면서 가기 때문에 매우 좋은 것 같아. 또 그곳의 관광지를 구경 할 수 있어서 엄청 좋은 것 같아. 너도 다음에 한 번 여행을 갈 때 이것을 타고 갈 수 있으면 좋을 것 같아. 친구야, 그럼 우리 다음에 보자^^ 친구 ○○가(외적 장르 인식 표지 #2)

텍스트 1)-⑥ : 장○○ 학생

안녕 친구야?(외적 장르 인식 표지 #1)

난 시베리아 철도를 타고 유럽 여행을 갔다 왔어. 7박8일로 말이야. 기차를 타서 모스크바까지 갔어. 창밖을 보면 산과 나무 이런 풍경들을 한눈에 볼 수 있어서 너무 멋졌어. 난 기차를 타는데 멀미가 심해서 머리가 어질 하지만 꼭 참고 여행을 즐겼지. 기차가 멈추고 난 가족과 내려서 역 부근에 시장에서 쇼핑도 하고 먹을 것도 먹고 식량도 챙겼지. 거기 음식은 너무 맛있어. 우린 한참 가면서 가족들과 이야기도 나누면서 갔어. 금데 만약 남북통일일되면 시베리아 횡단 철도가 연결 될 수 있는데, 또 세계의 물류 중심지가 될 수도 있을 수 있을 텐데.(내용 지식 인식 표지 #1) 하튼 나 여행갔다 와서 너에게 이야기 해줄게. (외적 장르 인식 표지 #2)

그럼 안녕~ 2012년 3월 11일(외적 장르 인식 표지 #3)

텍스트 1)-⑦ : 문○○ 학생

친구야 안녕!(외적 장르 인식 표지 #1)

나는 시베리아 횡단열차를 타고 유럽으로 가고 있어. 나는 비록 아주 작은 침실에 자고

있지만 그럭저럭 편해. 나는 비행기를 타는 것 보다 열차 타는 것이 더 쌀 것 같아서 열차를 탔어. 앞으로 7일이 남았어. 빨리 도착하고 싶어 나는 멀미가 많이나서 정말 최악이야. 여기서 7일을 버텨야 하다니..... 그럼 너도 한번 타보길 바래. bye bye to my friend - 문○○(외적 장르 인식 표지 #2)

텍스트 1)-⑧ : 홍○○ 학생

안녕! (외적 장르 인식 표지 #1)

나는 지금 시베리아 횡단 철도를 타고 유럽에 가고 있어 !! 근데 여기서 샤워를 못하니깐 좀 짬짬해 여기 화장실은 용변을 바로 선로에 떨어뜨리기 때문에 도착 20분전에는 사용을 못해. 하지만 유럽에 가면 구경할 것도 많으니까 참아야 하겠지? 그럼 유럽에 가서 또 쓸께!!(외적 장르 인식 표지 #2)

안녕!! 2012년 3월11일 홍○○가 (외적 장르 인식 표지 #3)

텍스트 1)-⑨ : 송○○ 학생

oo에게(외적 장르 인식 표지 #1)

안녕? oo아(외적 장르 인식 표지 #2) 나는 지금 가족들과 열차에 타고 있어. 세상에서 가장 긴 열차여서 그런지 조금 긴장돼!! 블라디보스크에서 모스크바까지 가로지르다니...!! 너무 재밌을 것 같아. 근데 아쉬운 것이 없다면 샤워를 일주일이나 못 한다는 거야. 러시아 음식이 입에 맞지 않을 수도 있어서 집에서 먹을 것 좀 챙기고 왔어. 총 160여 개의 역에서 정차한대~ 가끔 조그마한 시골역에서 물건을 팔고 있는 모습도 종종 보이고 종착역까지 가는데 눈이 설 틈이 없어~ 러시아의 풍물이 너무 멋있거든. 그럼 이번 여행 잘 갔다 올게!! oo아 잘 있어. 2012년 2월 11일 일요일 ○○가(외적 장르 인식 표지 #3)

텍스트 1)-⑩ : 김○○ 학생

나는 처음으로 가족들과 시베리아 횡단철도로 세계여행을 하기로 결심했다. 다음 날, 드디어 열차에 올랐다. 우리는 침대에 짐을 싣고 늦은 아침을 먹었다. 그런데 갑자기 배가 아파와서 화장실에 갔다. 그러나 화장실 변기에 물이 없어서 그냥 참고 있었다. 할 수 없이 다음 정거장까지 기다리기로 하고 침대에 엎드려 있었다. 그래도 문이 있어서 사람들에게 창피하지는 않았다. 1시간 후 열차가 정차하자 급하게 역에 있는 화장실에서 불일을 해결했다. 우리는 시장에서 점심을 먹고 저녁거리를 미리 샀다. 오늘은 출발지에

서 역 사이의 간격이 짧아서 망정이지 이번 역에서 다음 역까지는 하루가 걸린다는데 아까 화장실에 가지 않았더라면 큰일날뻔 하였다. 나도 모르는 사이에 목적지에 거의 다 와간다. 나도 정신없는 사이에 6일이 지난 것이다. 이제 여행이 끝난다고 하니 아쉽다. 그래도 나는 좋다. 돌아가려면 또 이 열차를 타야 되니까. 돌아오고 엄마가 하는 말이 10년 동안 여행은 꿈도 꾸지 말라고 하셨다. 그리고 종이 한 장을 같이 주었는데 그 종이에 이번 여행비용이 적혀 있었다. 무려 200만원이 넘는 것이다.

추신 : 비용은 생각하고 가라, 친구야 - 김○○(외적 장르 인식 표지 #1)

텍스트 1)-㉑ : 강○○ 학생

안녕? 친구야! 나 ○○이야...(외적 장르 인식 표지 #1)

나는 지금 시베리아 횡단 철도를 타며 너에게 편지를 쓰고 있지... 여기는 정말 내가 타 보고 싶었던 곳이라서 너무 신기하고 좋아!! 시베리아 횡단 철도를 탄 것만으로도 꿈만 같아... 이제 드디어 유럽으로 떠나는거야..! 블라디보스토크를 출발해서 바이칼호를 남으로 끼고 이르쿠츠크, 노보시비르스크, 옴스크, 예카테린부르크를 지나 우랄산맥을 넘어 모스크바 까지 갈꺼야...(내용 지식 인식 표지 #1) 이 일이 나중엔 나에게 큰 추억이 남을거라 생각하니 벌써부터 기뻐!!! 아마도 즐거운 여행이 되지 않을까? ㅎㅎ 내 생각엔 즐거운 여행이 될 것 같아... 친구야?! 너도 다음에 꼭 시베리아 횡단 철도를 타 보았으면 좋겠어.(필자-독자의 관계 인식 표지 #2) 너도 신나고 재미있는 추억을 보낼꺼야...(외적 장르 인식 표지 #3)

그럼 안녕!!~~ 2012. 3. 11. 일요일 -○○이가(외적 장르 인식 표지 #4)

텍스트 1)-㉒ : 홍○○ 학생

나는 지금 시베리아 횡단 열차를 타고 유럽여행을 하는 중이다. 열차 안에서 일주일이라는 시간을 있어야 하는데 지금이 거의 초반이어서 아직도 들떠 있다. 근데 조금은 불편한데가 있다. 화장실도 그렇고 씻을 때 도 그렇고.. 먹는 것도 그렇고 아직은 많은게 불편하다. 근데 조금 있으면 괜찮아 지겠지 하는 생각으로 버티고 있다. ㅎㅎ 일주일 동안 불편함도 참아보면서 다른 친구들도 사귀면서 잘 유럽여행을 했으면 좋겠다.

텍스트 1)-㉓ : 강○○ 학생

안녕?? 나 지현이야.(외적 장르 인식 표지 #1)

난 어제 통일이 된 것을 기념해서 유럽여행을 하기로 했어. 왜냐하면 통일이 되어서 우

리 한국에서도 기차를 타고 유럽을 여행할 수 있었기 때문이야. 그리고 지금 기차를 타는데 내가 지금 있는 곳은 중국 북부 부분이야. 그런데 거기에 있는 호수가 정말 아름답더라. 너도 꼭 여기에 와봤으면 정말 좋겠어. 또 아주 이따 가지만 우랄산맥을 건널 예정이거든. 난 그 산맥이 어떻게 생겼는지 꼭 보고 싶어. 만약 보면 너에게 사진으로 보내볼게.(외적 장르 인식 표지 #2) 이것을 너에게 보내는 이유는 내가 여행한 것을 꼭 너에게 설명해주고 싶어서야.(외적 장르 인식 표지 #3) 너도 나중에 한번 와보지 않을래? 2012년 3월 12일(외적 장르 인식 표지 #4)

텍스트 1)-⑭ : 박○○ 학생

안녕? 친구야(외적 장르 인식 표지 #1)

나는 지금 모스크바에서 시작해서 횡단철도를 타고 유럽으로 갈수 있어! 그리고 크고 작은 열차 에 정차해서 아이스크림 등 이 있어서 맛있게 먹지 웬지 여행 하면서 먹으니 더 맛있더라! 시베리아 철도는 무려 9228km 를 거쳐서 약 1주일을 달려서 도착해.(내용 지식 인식 표지 #1) 그리고 가 다가 창문으로 멋진 러시아 의 풍물 을 볼수있지! 우랄 산맥의 풍경과 우랄 산에 나무 들이 잘아나는 게 우와 아주 예뻐. 모스크바 상테 페테르스부르크 노보 시비로스크를 거치고 있어(내용 지식 인식 표지 #2) 그리고 올콘 은 세계에서 세 번째로 큰 섬이야.(내용 지식 인식 표지 #3)

안녕 친구야 잘지내~~~~ 2012년 3월 10일(외적 장르 인식 표지 #2)

텍스트 1)-⑮ : 김○○ 학생

지현이에게(외적 장르 인식 표지 #1)

안녕? 나○○ 이야.(외적 장르 인식 표지 #2) 난 지금 시베리아 횡단 철도를 타고 유럽으로 가고 있어. 남북이 통일이 되어 이 열차를 탈수 있게 되다니 정말 꿈만 같아. 열차는 아시아 대륙의 동쪽 끝 블라디보스크에서 출발한다. 그리고 굉장히 오래 걸리지만 모스크바도 갈 수 있다니 정말 멋지지 않아?(내용 지식 인식 표지 #1) 너도 가능하면 이 열차를 타고 유럽 여행을 해봐. 길게는 필란드의 헬싱키도 갈수 있다는구나.(내용 지식 인식 표지 #2) 남북통일이 돼서 철도와 연결되니 좋은점이 많구나. 철도와 연결되니 우리나라가 물류 중심지가 되는데 크게 기여할 수 있데.(내용 지식 인식 표지 #3) 그럼 그만쓸게 안녕! 2012년 3월 12일(외적 장르 인식 표지 #3)

<부록 4> 쓰기 과제 2)에 대한 분석 자료

텍스트 2)-① : 강○○ 학생

제목 : 해

여름에는 높이 뜨고

봄, 가을에는 중간 뜨고

겨울에는 낮게 뜬다.(내용 지식 인식 표지 #1)

여름에는 기온이 높지만 그림자는 짧고

봄, 가을에는 둘다 중간

겨울에는 여름에는 무조건 반대(내용 지식 인식 표지 #2)

(외적 장르 인식 표지 #1,2) 운율, 행구분

텍스트 2)-② : 강○○ 학생

제목 : 자전축

자전축이 수직이면

고도가 변하지 않는다.(내용 지식 인식 표지 #1)

자전축이 기울어지면

고도가 변한다.(내용 지식 인식 표지 #2)

자전축이 수직이면

기온, 낮의 길이, 그림자의 길이, 자연풍경이 변하지 않는다.(내용 지식 인식 표지 #3)

자전축이 기울어지면

기온, 낮의 길이, 그림자의 길이, 자연풍경이 변한다.(내용 지식 인식 표지 #4)

(외적 장르 인식 표지 #1,2) 운율, 행구분

텍스트 2)-③ : 강○○ 학생

제목 : 계절

지구가 삐딱하게 도니까

사계절이 생기고

짙 앞 풍경도 달라진다.(내용 지식 인식 표지 #1)

지구야,

허리 안 아프니

똑바로 돌아봐.(외적 장르 인식 표지 #1,2) 비유법, 행구분

텍스트 2)-④ : 고○○ 학생

제목 : 말해주고

봄봄봄은 따뜻함을 말해주고

여름여름여름은 뜨거움을 말해주고

가을가을가을은 쌀쌀함을 말해주고

겨울겨울겨울은 차가움을 말해주네

(의적 장르 인식 표지 #1,2,3) 정서표현, 운율, 행 구분

텍스트 2)-⑤ : 이○○ 학생

제목 : 태양의 고도

기온은 태양의 고도와 관계가 있다.(내용지식 인식 표지 #1)

낮의 길이는 태양의 고도와 관계가 있다.(내용지식 인식 표지 #2)

그림자의 길이는 태양의 고도와 관계가 있다.(내용지식 인식 표지 #3)

자연풍경도 태양의 고도와 관계가 있다.(내용지식 인식 표지 #4)

모두 모두 태양의 고도와 관계가 있다.

(의적 장르 인식 표지 #1,2) 운율,행 구분

텍스트 2)-⑥ : 김○○ 학생

제목 : 여름, 겨울

마른 하늘 해가 보이네.

해가 높아져가고 기온도 높아져가네.

언제쯤 겨울이 찾아올까? 빨리 차자오면 좋겠네.

뜨거워지는 온몸을 시원한 바람으로 식히고 싶네.

(의적 장르 인식 표지 #1,2,3)-정서표현, 운율,행 구분

텍스트 2)-⑦ : 박○○ 학생

제목 : 그림자

시간이 지나면 커졌다 작아졌다하는 그림자
언제커질까 기다리면 작아지고
밤이 되어가면 다시 커지는
돌연변이 그림자
(외적 장르 인식 표지 #1,2,3) 행과 연 구분, 비유법, 운율

텍스트 2)-⑧ : 윤○○ 학생
제목 : 지구의 자전축

태양의 고도는
지외적이 이루는 각(내용지식 인식 표지 #1)

기온은 올라갈수록 덥고
내려갈수록 춥고(내용지식 인식 표지 #2)

낮의 길이는 여름이 길며
겨울은 짧다(내용지식 인식 표지 #3)

그림자의 길이는 겨울이 길고
여름은 짧다(내용지식 인식 표지 #4)

자연의 풍경은
계절마다 다르겠지

계절은 변화한다.
왜?

지구의 자전축이
기울어진 채로 공전하기 때문에(내용지식 인식 표지 #5)
(외적 장르 인식 표지 #1,2,3) 행과 연 구분, 비유법, 운율
(내적 장르 인식 표지 #1) 사실-원인-결과의 짜임

텍스트 2)-⑨ : 이○○ 학생
제목 : 겨울

추운 아침 이불을 두르고 있으면 따뜻하네

기온은 낮아지고 해도 낮아지네

언제쯤 여름이 올까?

여름을 생각하면 시원한 아이스크림도 먹고 싶네(외적 장르 인식 표지 #1) 정서표현

텍스트 2)-㉑ : 강○○ 학생

제목 : 봄, 여름, 가을, 겨울

봄이 지나면 여름

여름이 지나면 가을

가을이 지나면 겨울

여름은

남중고도 제일 높고

그림자 제일 짧고

기온은 제일 높다(내용지식 인식 표지 #1)

겨울은 남중고도 제일 낮고

그림자 제일 길고

기온 제일 낮은데(내용지식 인식 표지 #2)

봄, 가을은

항상

여름과 겨울 사이에 있다.

(외적 장르 인식 표지 #1,2) 운율, 행과 연 구분

텍스트 2)-㉒ : 김○○ 학생

제목 : 그림자

내 친구인 그림자는(외적 장르 인식 표지 #1) 비유법

계절마다 길이가 달라져요.(내용지식 인식 표지 #1)

봄에는 나와 같고

여름에는 작아지고

가을에도 원래크기

겨울에는 길어져요(내용지식 인식 표지 #2)

그런데 이런 것이

진부 다

태양의 짓이래요(내용지식 인식 표지 #3)

(외적 장르 인식 표지 #1,2) 운율, 행구분

텍스트 2)-㉔ : 김○○ 학생

제목 : 나무

우리나라에는 사계절이 있다.

봄 여름 가을 겨울에 따라

나무들은 변신한다.(외적 장르 인식 표지 #1) 비유법

봄에는 연두색

여름에는 초록색

가을에는 빨간색

하지만 겨울에는

나무의 잎이 다 떨어진다

계절에 따라 나무들은

많은 변신을 한다.

(외적 장르 인식 표지 #2,3) 운율, 행구분

텍스트 2)-㉕ : 김○○ 학생

제목 : 그림자

시간이 지날 때

계절이 변할 때

그림자의 길이는

멋대로 바뀌네.(내용지식 인식 표지 #1)

정오때는

그림자가 짧아지고(내용지식 인식 표지 #2)

정오가 지나고 저녁이 되었을 때

길어진다.(내용지식 인식 표지 #3)

그림자는 요술쟁이!

(외적 장르 인식 표지 #1,2,3) 운율, 행구분, 비유법

텍스트 2)-⑭ : 부○○ 학생
제목 : 지구

지구에 살고 있는
생명체 사람들

여름에는 덥고
봄은 따사하고
가을은 쌀쌀하고
겨울은 춥다

왜 계절이 바뀔까?
과학자는 찾아보았다.

지구가 기울어진 채
자전을 해서 이다.(내용지식 인식 표지 #1)
(외적 장르 인식 표지 #1,2) 운율, 연과 행구분
(내적 장르 인식 표지 #1) 사실-문제-해결

텍스트 2)-⑮ : 장○○ 학생
제목 : 어째서, 그것은

어째서 여름은 더울까요
그것은 남중고도가 높은 계절이기 때문입니다.(내용지식 인식 표지 #1)

어째서 계절은 바뀔까요
그것은 지구가 기울어진 채
자전과 동시에 태양을 공전하기 때문입니다.(내용지식 인식 표지 #2)

어째서 태양의 고도를 잴 수 있나요
그것은 태양과 지외적이 이루는 각을 재기 때문입니다.(내용지식 인식 표지 #3)
(외적 장르 인식 표지 #1, 2) 행과 연, 운율

<부록 5> 쓰기 과제 3)에 대한 분석 자료

텍스트 3)-① : 강○○

물속에서 동전을 꺼내려고 해도 빛의 굴절로 인해 한번에 못 꺼낸 것이다.(내용지식 인식 표지 #1) 그러므로 화장실에 가서 물을 부으면 된다.

텍스트 3)-② : 강○○

물에 있는 동전이 한번에 안 잡히는 이유는 굴절 때문이야.(내용지식 인식 표지 #1) 이것을 잡으려면 더 깊숙하게 손을 집어 넣으면 되는거야.

텍스트 3)-③ : 강○○

수현아,(외적 장르 인식 표지 #1) 동전을 한번에 집을 수 없는 이유는 빛의 굴절 때문에 동전이 위로 더 올라와 보이는 거야.(내용지식 인식 표지 #1) 그러니까 물을버리든가 더 깊숙이 손을 넣어서 집어.

텍스트 3)-④ : 고○○

수현아,(외적 장르 인식 표지 #1) 내가 동전을 보려면 빛이 동전에 반사되서 너의 눈에 들어오는데, 이 때 물체와 물체가 만나는 곳에서 그 빛이 통과하고 있잖아?(내용지식 인식 표지 #1) 공기와 물이 만나는 지점에서 말이야. 이럴 때는 빛이 나아가다가 물체와 물체가 만나는 지점에서 꺾이는데 이걸 빛의 굴절이라고 해.(내용지식 인식 표지 #2) 원래 있던 자리에서 보던 빛이 꺾여서 더 아래쪽에 갔던 빛이 너의 눈에 들어와서 동전이 가깝게 게 보이는 거야.(내용지식 인식 표지 #2) 너가 동전을 잡으려면 더 깊숙이 손을 집어넣어야해.

(내적 장르 인식 표지 #1) : 문제 현상-개념-원리-해결

텍스트 3)-⑤ : 김○○

빛은 공기와 물의 경계면에서 굴절을 한다.(내용지식 인식 표지 #1) 그래서 동전이 깊은 곳에 있는데 얕은 곳에 있는 것처럼 보이는 것이다. 동전을 한번에 잡으려면 동전이 보이는 곳보다 더 깊은 곳에 손을 넣어 집으면 된다.

텍스트 3)-⑥ : 김○○

물속의 동전을 한 번에 잡으려면 두 손으로 잡으면 됩니다.

텍스트 3)-㉗ : 박○○

물체가 보이는 곳에서 수직으로 잡아.

텍스트 3)-㉘ : 윤○○

물을 적게 넣어.

물에 있는 동전을 한번에 잡으려면 왼손은 물에 넣으면 손이 굴절이 돼.(내용지식 인식 표지 #1) 한번에 잡을 수 없으니까 물을 적게 넣으면 한번에 잡을 수 있어.

텍스트 3)-㉙ : 이○○

빛의 굴절 때문에 돋보기처럼 가까이 보이기 때문이야.(내용지식 인식 표지 #1)

텍스트 3)-㉚ : 임○○

동전보다 더 깊은 곳에 손을 뻗어 잡는다.

텍스트 3)-㉛ : 강○○

물속 동전을 한번 잡으려면 너의 눈에 보이는 것보다 더 깊은 곳으로 손을 집어넣어. 왜냐하면 빛이 꺾여나가는 현상이 빛의 굴절이 나타나기 때문이야.(내용지식 인식 표지 #1) 그리고 물에 들어가서 다리가 짧아 보이는 현상처럼 빛의 굴절이란 현상이 나타나서 그래. (방법 : 더 깊게 뻗는다.)

(내적 장특 인식 표지 #1) 해결방안-해결에 대한 근거-사례제시

텍스트 3)-㉜ : 김○○

동전이 보이는 곳으로 손을 뻗었는데 한 번에 잡을 수 없는 이유는 공기와 무의 경계면을 지나치면 굴절이 돼서 못 잡는 것이다.(내용지식 인식 표지 #1) 그러면 동전보다 더 깊게 손을 넣어 잡으면 된다.

텍스트 3)-㉝ : 이○○

빛의 굴절 현상 때문에 보이는 곳보다 더 깊이 있는 것인데 그러므로 자신이 생각한 것보다 더 깊이 집어넣어 잡는다.(내용지식 인식 표지 #1)

텍스트 3)-⑭ : 김○○

수현아,(외적 장르 인식 표지 #1) 한 번에 잡을 수 없던 것은 빛의 굴절 때문이야.(내용지식 인식 표지 #1) 동전을 한 번에 잡을 때는 손을 더 깊은 곳에 들여놔서 동전을 잡으면 돼.

텍스트 3)-⑮ : 부○○

더 손을 더 깊게 넣어 빼낸다.

텍스트 3)-⑯ : 장○○

이것은 빛의 굴절 때문에 동전을 한 번에 집을 수가 없었다.(내용지식 인식 표지 #1) 동전이 보이는 곳으로 손을 뺐으면 잘 잡을 수가 없으므로 동전이 보이는 곳보다 더 깊게 손을 뺐어서 잡으면 된다.

<부록 6> 쓰기 과제 4)에 대한 분석 자료

텍스트 4)-① : 양○○

제품명 : 4D 컴퓨터

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 일을 체험으로 하면 경험이 많아 자신에게 어울리는 일을 할 수 있을 거라고 생각한다. 그럼 발전이 수월해 질 것이며 체험해봤으니 위험한 점도 알 수 있다.

텍스트 4)-② : 김○○

제품명 : 에어컨

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 에어컨 아랫부분에 냉장고를 만들고 에너지 소비효율이 높게 하고 음성 인식기를 달아서 주인이 아니면 에어컨을 켜지게 하지 않게 하고 디자인은 원모양으로 돌아가는 것으로 할 것이다.(내용지식 인식 표지 #1) 안에 냉장고가 있으니까 에어컨을 틀면 따뜻한 바람이 나오는데 그 따뜻한 바람을 냉동실에 넣어 시원하게 만든 뒤 보내면 다른 사람들 두 번 틀때 우리는 한 번 틀 수 있다.(내용지식 인식 표지 #2) 그러면 에너지를 절약 할 수 있게 되고, 그 에너지는 저장해둔다. 에어컨의 걸부분은 재활용 할 수 있는 재질로 만들 것이다.(내용지식 인식 표지 #3) 버려도 환경오염을 덜하지 않을 수 있기 때문이다.

텍스트 4)-③ : 강○○

제품명 : 컴퓨터

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 컴퓨터의 기술을 더 높이고 디자인의 성능을 올린다.(내용지식 인식 표지 #1) 그러기 위해서는 컴퓨터도 핸드폰처럼 터치나 음성으로 만들거나 들고 다닐 수도 있게 작게 축소한다. 등의 기술을 높이는 일을 한다.(내용지식 인식 표지 #2) 또한 디자인의 성능을 높이려면 여러 가지 빈부분등을 끈이나 리본 등으로 디자인하고 나라사람들의 생활을 고려해 다른 나라 사람들이 이 컴퓨터를 살 수 있게 우리나라의 경제나 다른 나라의 상황을 알 수 있게 한다.

텍스트 4)-④ : 최○○

제품명 : 매직스페이스(냉장고)

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 칸을 더 넓이고, 과일, 채소 등 넣을 수 있는 곳을 더 만든다.(내용지식 인식 표지 #1) 디자인은 선, 글, 꽃, 방울 무늬 등하고 색은 하얀, 파랑, 분홍, 빨강, 노랑, 초록색이 그나마 색이 나올 것 같다.(내용지식 인식 표지 #2) 그곳에

각종 오이소박이김치, 배추김치, 열무김치, 파김치, 부추김치, 총각김치, 백김치, 물김치, 연꽃동치미 등 각종김치를 넣을 수 있는 칸도 만들면 김치가 시지도 않고 매콤하고 더 맛있어 질 것 같다. 그리고 냉동칸에도 얼음 넣을 곳을 넓혀 줘야겠다.

텍스트 4)-⑤ : 이○○

제품명 : 만능 냉장고

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 디자인은 깨끗하고 심플하게 만든다.(내용지식 인식 표지 #1) 가격은 조금 비싸다. 품질은 매우 우수하다.(내용지식 인식 표지 #2) 만능 냉장고는 냉동실뿐 아니라 김치 냉장고로도 사용할 수 있다. 자신이 직접 꺼내지 않아도 된다. 만능 냉장고가 알아서 원하는 음식을 말하면 꺼내준다. 물 뿐만 아니라 음료수도 마실 수 있고 얼음도 나와서 정수기 기능도 된다.

텍스트 4)-⑥ : 강○○

제품명 : 테블릿 PC

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 무엇에 관심 보이는지 뛰어나게 생각해 봤을 때 저는 우리 제품의 경쟁력을 높이기 위하여 멀티미디어 탭 일명 '멀티탭을 만들어 오는것'을 제안합니다. 멀티탭은, 영화나 게임 이용을 많이 하는 10~20 대를 겨냥한 상품입니다.(내용지식 인식 표지 #1) 이 멀티탭은 화면에 눈의 피로를 줄여주는 장치 장착과 오랜시간 영화를 보아도 배터리가 빨리 닳지 않는 대용량 배터리 그리고 받침대를 거치적거리게 들고다닐 필요없이 배터리 뚜껑만을 열고 받침대를 끼우면 받침대가됩니다(내용지식 인식 표지 #2). 그리고 대형스크린을 썼으며 좀더 실감나게 볼 수 있게 5.1들버 시스템을 적용하였습니다.(내용지식 인식 표지 #3)

(외적 장르 인식 표지 #1) 문체

(내적 장르 인식 표지 #1) 제안-개념 설명-장점 1-장점 2

텍스트 4)-⑦ : 장○○

제품명 : 4D닌텐도

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 일단 디자인을 보기 좋게 만들고(내용지식 인식 표지 #1) 자신이 게임 속 주인공이 된것처럼 주인공이 맞으면 자신이 맞는 느낌이 나고 주인공이 죽으면 주인공이 맞을 때 마다 더 강한 느낌을 주게 만들면 많이 팔릴 것 같고 이 물건을 자원은 있지만 전자 제품 기술이 발전한 곳에 팔고 자원을 사오면 경쟁력을 높일 수 있을 것 같다.(내용지식 인식 표지 #2) 또 태양열 충전기를 달아 태양빛을 쬐면 자동충전 되면 좋겠다.

텍스트 4)-⑧ : 고○○

제품명: 생각 컴퓨터

경쟁력을 높일 수 있는 방법: 이 제품을 다른 나라에게 수출하려고 하면 반도체나 기계 산업이 발달 되어 있지 않은 나라에다 팔 것이고, 그냥 컴퓨터 보다 더 작으면서 디자인도 멋있게 만들 것입니다.(내용지식 인식 표지 #1) 그리고 가격은 이익이 날 만큼만 적당하게 하고 기존 컴퓨터 보다 여러 가지 기능을 갖추게 할 것입니다.(내용지식 인식 표지 #2) (생각으로 컴퓨터를 조종 하는 기능 뛰어난 보안장치 등) 그리고 이 생각 컴퓨터의 수출경쟁력을 높이기 위하여 많은 돈을 투자해 할 것이다.(내용지식 인식 표지 #3)

텍스트 4)-⑨ : 이○○

제품명: 스마트 TV

경쟁력을 높일 수 있는 방법: TV를 보면서 음식의 냄새를 맡을 수 있고 음식을 맛볼 수 있다. 그리니 이것은 유리한 방법이라고 할 수도 있다. 이 제품은 가격도 매우 싸서 사람들이 사기 좋은 상품이다.(내용지식 인식 표지 #1)

텍스트 4)-⑩ : 윤○○

제품명: 4DIDS넌텐돈

경쟁력을 높일 수 있는 방법 : 이 제품이 얼마나 성능이 좋은 지 안 좋은 지를 테스트 하고 국민들에게 4DD 무료 게임도 해준다.

텍스트 4)-⑪ : 이○○

제품명: 포켓몬

경쟁력을 높일 수 있는 방법: 인조 생명체 인 포켓인을 만들어서 자연에 풀어 놓는다. 일정나이가 되면 포켓몬처럼 되도록 한다. 그뒤 포켓몬의 재미를 어린아이들이 알게 된다면 외국에 광고를 내보낸 후에 외국에서 포켓몬의 대해서 잘 알게 되면서 포켓몬의 인기가 높아지면 외국에서 포켓몬을 개량해서 판다. 그리고 또 돈이 많이 벌어진다면 더 많은 포켓몬을 만들어서 것이다. 그리고 마지막으로 포켓몬 세상을 만들겠다.