

과정 중심 쓰기 교육에 따른 학생의 쓰기 결과물 분석 연구

A Study on the Analysis for Student's Writing Outcome
in the Process-Based Writing Education

이 주 섭*
Lee, Ju-Seop

목 차

- I. 서 론
- II. 과정 중심 쓰기 교육의 개념 및 특성
- III. 연구 방법
- IV. 학생 쓰기 결과물에 대한 분석 및 논의
- V. 요약 및 결론
- * 참고문헌

요 약

본 연구에서는 과정 중심 쓰기 교육을 받은 학생들의 쓰기 결과물을 분석하여 실태를 조사하고, 이를 바탕으로 과정 중심 접근이 쓰기 교육에 효과적으로 착근할 수 있도록 하는 방안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 제주도 소재 3개 초등학교의 3, 4

* 제주교육대학교 국어교육학과 전임강사

학년생 101명을 대상으로 세 명의 지도 교사와 함께 연구를 진행하였다. 학생의 쓰기 과정과 결과를 포함한 쓰기 포트폴리오 자료를 분석하였다.

과정 중심 쓰기 교육의 실태를 분석해 본 결과 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다. 1) 과정 중심 쓰기를 지도의 첫 단계에는 쓰기의 전체 과정에 대해 체계적이고 친절하게 안내할 필요가 있다. 2) 과정 중심 쓰기를 효과적으로 지도하기 위해서는 책임이양모형에 토대를 둔 직접교수법의 활용을 권장할 만하다. 3) 생각 묶기 단계에서는 '다발짓기(clustering)'와 아울러 '개요짜기'를 할 필요가 있다. 4) 협의하기 단계에서는 협의의 기준과 방법에 대해 충분히 숙지시킬 필요가 있다. 5) 쓰기 전, 중, 후에 작성한 여러 가지 산출물들을 자주 확인하여 다음 단계 활동에 반영되도록 해야 한다.

I. 서 론

본 연구의 목적은 과정 중심 쓰기 교육의 실태를 분석하여 개선 방안을 찾는 데 있다.

전통적으로 쓰기 교육은 결과 중심 접근을 취해 왔다. 쓰기 교육에서의 결과 중심 접근이라 함은, 쓰기 과제를 제시하고 한 편의 글을 쓰게 한 다음, 다 쓴 글에서 잘못된 점을 지적해 주는 활동이 주류를 이루는 경향을 말한다. 이러한 방식의 접근에서는 대체로 정확성을 강조하고, 문법이나 수사학적 기법을 강조하였으며, 모범적인 글을 제시하고 반복적인 연습을 유도하려고 하였다. 이 때 교사는 주로 평가자와 관리자의 입장을 취하게 된다. 이와는 달리 과정 중심 접근은 쓰기의 과정, 즉 아이디어를 생성하고 조직, 표현, 수정하는 일련의 과정을 강조한다. 이 접근에서는 쓰기 행위를 일종의 문제 해결 행위로 간주하기 때문에 학생들 각자가 쓰기 과제, 독자, 필자의 현재 수준, 과정별 전략 등 다양한 문제를 접하고 이를 해결해 나가게 하는 데 초점을 둔다. 이 때 동료나 교사와 협의를 하기도 하고, 협동을 통해 공동 작품을 완성해 가기도 한다. 교사는 결과 중심 접근에서처럼 평가자가 아니라 '참여자'로서 일련의 쓰기 과정에 역동적으로 개입하여 그들을 적절히 안내해줌으로써 학생들의 글 쓰기 활동을 촉진한다(이재승, 2002:15).

우리나라의 경우, 과정 중심 접근이 쓰기 교육의 주요 관점으로 대두된 것은 제5차

교육과정기부터라고 할 수 있다. 이 때부터 국어 교과서가 세 권으로 분책되고, 언어 사용 기능이 강조되기 시작했다. 이러한 분위기 속에서 언어 사용 기능을 효과적으로 지도하기 위해서는 교육내용으로 언어 사용의 '과정'을 강조해야 한다는 입장이 부각되었다. 쓰기 교육의 경우에도 마찬가지로 써서 쓰기 교과서 여러 곳에, 생각 떠올리거나 생각 그물 만들기, 친구들과의 협의하기 등과 같은 활동이 반영되었다.

제6차 교육과정기에는 과정 중심 쓰기를 위한 교육내용과 방법이 양적, 질적으로 좀 더 풍성하게 수용되었다. 특히 국어과 교육과정에 내용 체계가 처음으로 설정되면서, 쓰기 교육의 내용 계열(scope)로 내용 선정과 조직, 표현 및 전달 범주가 제시되었다. 그리고 이러한 범주에 따라 구체적인 교육 내용이 마련되었다. 쓰기의 과정이 교육내용으로까지 제시되면서 쓰기 교육을 위한 활동들에 영향을 미치게 되었다. 쓰기 교육 현장에서 여러 가지 변화들이 나타나기 시작하였다. 전통적인 결과 중심 접근이나 방입형 쓰기 교육에서는 학생들에게 주제만 제시하고 쓰라고 하고, 쓰기 결과물에 첨삭 지도하는 정도로만 쓰기 교육이 이루어져 왔었다. 그러나 쓰기의 과정이 공식적인 교육 내용이 됨으로써, 아이디어를 생성하고 조직, 표현, 수정하는 일련의 과정을 지도할 수 있었고, 학생들은 일련의 쓰기 과정을 거치며 한 편의 글을 완성하는 기회를 자주 가질 수 있게 되었다. 제7차 교육과정기에는 제6차 교육과정기의 쓰기 교육 연장선에서 교육과정의 내용 체계를 좀더 가지런하게 다듬었다. 특히 쓰기 교과서에는 과정 중심의 쓰기 교육 이론을 구체화한 단원이 상당히 많이 제시되었다. 이를테면, 1차시에서는 내용 생성과 조직 전략을 학습하고, 2차시에서는 표현과 수정 전략을 학습하면서 글을 쓸 수 있도록 한 것이다.

이처럼 과정 중심 쓰기 교육은 학교에서의 쓰기 교육에 상당히 깊이 스며들게 되었으나, 과정 중심 접근을 실천하는 국면에서 여러 가지 문제점이 노정되기도 하였다. 과정 중심 접근을 위한 다양한 노력들이 진행되었음에도 불구하고 여전히 여러 가지 문제점들을 쉽게 극복하기 어려운 것이 사실이다. 그 중요한 이유 중에 하나는 과정 중심 쓰기 교육 이론이 주로 호주나 북미 지역으로부터 수용되는 과정에서 국내의 교육 현장 사정과 어떻게 조화롭게 정착될 수 있을지에 대한 충분한 검토나 여과 장치가 없었기 때문이다. 앞에서 언급한 것처럼, 과정 중심 접근이 쓰기 교육의 주요 관점으로 수용된 지도 제5차 교육과정 공시 이후 20년 정도가 지났다. 과정 중심 접근이 교육 현장의 쓰기 교육을 상당 부분 개선하긴 하였지만, 과정 중심 쓰기 교육의 적용에서 나타난 여러 가지 문제들은 여전히 해결되지 않고 남아 있다. 따라

서 이러한 문제점들을 해결하기 위한 심층적이고 밀도있는 연구들이 모색될 필요가 있다.

그동안 '어떻게 지도하면 좋을 것이다' 라는 제안들은 많았지만, 학생들의 쓰기 실태에 대한 연구는 그리 많지 않았다. 본 연구에서는 과정 중심 쓰기 교육을 받은 학생들의 쓰기 결과물을 분석하여 실태를 조사하고, 이를 바탕으로 과정 중심 접근이 쓰기 교육에 효과적으로 착근할 수 있도록 하는 방안을 모색하려고 한다.

II. 과정 중심 쓰기 교육의 개념 및 특성

쓰기 교육의 방법을 양극화시켜 보면, 결과 중심 접근과 과정 중심 접근으로 나눌 수 있다. 결과 중심 접근(product-based approach)에서는 쓰기 수업에서 결과 자체를 강조하여 주로 결과에 나타나 있는 오류를 점검하는 데 초점을 둔다. 이에 반해, 과정 중심 접근(process-based approach)은 그 결과에 도달하기까지의 일련의 과정을 강조한다(이재승, 2002:12). 쓰기 교육에서 과정 중심 접근이나, 결과 중심 접근이나 하는 것은 기본적으로 쓰기 교육의 '방법' 과 관련된 개념이다. 즉, 이들 두 접근 방식은 모두 좋은 '결과'를 산출하기 위한 것이지만, 그 결과에 도달하는 방법으로 쓰기의 결과(글) 자체를 강조하느냐, 아니면 쓰기 과정을 강조하느냐에 따라 나누어진다.

본 연구에서 사용하고 있는 과정 중심의 쓰기 교육이라는 말의 의미를 명료하게 하기 위해, 여기에서는 이재승(2002)의 정의를 따르기로 한다.

과정 중심의 쓰기 교육은 쓰기를 역동적인 의미 구성 행위로 파악하면서, 내용을 생성하고 조직, 표현, 교정하는 일련의 쓰기 과정에서 교사가 적절히 개입하여 학생들의 작문 능력과 문제 해결 능력을 촉진하고자 하는 쓰기 교육의 방법에 대한 하나의 관점이자 접근 방식을 말한다(p.15).

이러한 정의에는 과정 중심 접근이 쓰기 교육의 '방법' 과 관련하여 함의하고 있는 몇 가지 중요한 특징을 지니고 있다.

첫째, 쓰기를 보는 관점의 문제로, 과정 중심 접근은 알고 있는 지식을 단순히 나열하는 행위가 아니라, 의미를 구성하는 행위로 쓰기를 본다. 글을 쓰는 과정에서 자

신이 기존에 가졌던 지식이 새롭게 생성되거나 변형, 확장되는 과정을 거치게 된다. 이 과정이 곧 의미 구성의 과정이다.

둘째, 쓰기를 일종의 탐구 과정으로 파악한다. 의미를 구성하기 위해서는 일련의 문제 해결 행위가 필요하다. 이러한 측면에서 과정 중심 접근에서는 글을 산출해 낼 수 있는 능력, 즉 작문 능력뿐만 아니라 문제 해결 능력을 강조한다.

셋째, 쓰기 행위를 일종의 자기 조정 과정으로 본다. 일련의 쓰기 과정에서 계속해서 자신의 인지 과정을 점검하고, 통제하는 행위로 파악한다는 점이다. 이 점은 앞에서 제시한 것으로 쓰기를 의미 구성 행위, 탐구 행위로 파악하는 것과 맥을 같이 한다.

넷째, 결과 자체보다는 일련의 쓰기 과정을 강조한다. 결과를 무시하는 것은 아니지만, 그 결과를 산출하기까지의 과정을 더 중요하게 생각한다.

다섯째, 쓰기 과정의 회귀성, 상호작용성, 병렬성을 강조한다. 즉, 과정 중심 접근에서는 쓰기를 선조적인 것으로 파악하지 않고, 필요에 따라 회귀, 반복하는 속성(recursive)을 가지고 있음을 강조한다. 또한 이들 과정이 상호작용한다는 점(상호작용성, interactive)을 강조하며, 이들 과정은 편의상 순서로 나누어 놓았지만 기본적으로 동시에 이루어진다는 점(병렬성, parallel)을 강조한다.

여섯째, 방법적인 측면과 관련하여 특히 교사의 역동적인 개입을 강조한다. 학생들의 자율권을 존중하지만, 동시에 교사의 전문성을 강조한다. 즉, 무조건적인 자유가 아니라 교사가 적절히 조절하고 '통제' 할 것을 강조한다. 여기에서 단순히 과제를 제시해 주고 결과를 점검하는 역할을 담당하거나 지식을 전달하는 역할을 담당하는 결과 중심 접근에서의 교사의 역할과는 구별된다.

일곱째, 과정 중심 접근은 쓰기 교육의 '방법'과 관련된 하나의 접근 방식이자 관점을 뜻한다. 앞에서 제시한 것과 같이, 과정 중심 접근은 단순히 하나의 방법을 지칭하는 것이 아니다. 예를 들어 생각 떠올리기 활동을 하면 과정 중심 접근을 취하는 것이고, 이것을 하지 않으면 취하지 않은 것이라고 말할 수는 없다. 과정 중심 접근은 쓰기 교육의 방법과 관련하여, 쓰기와 쓰기 학습, 학습자를 보는 하나의 관점을 일컫는다.

여덟째, 과정 중심 접근은 쓰기 수업(교육)을 위한 교수 방식을 뜻한다. 학생 입장에서 보면, 과정 중심의 쓰기라는 말은 쓰기 '학습' 방법의 하나라고 할 수 있지만, 과정 중심 접근은 기본적으로 교사 편에서 설정된 개념으로 교수 방법의 한 형태로 보는 것이 타당하다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상 및 연구 기간

본 연구는 제주시에 소재하는 의도초등학교 3학년 1개 학급(39명), 신흥초등학교 4학년 1개 학급(34명), 화북초등학교 1개 학급(28명) 등 3개 학교 101명을 대상으로 자료를 수집하였다. 과정 중심 쓰기를 지도하고 자료를 수합해 준 3명의 교사는 연구 대상 학생들의 담임 교사들로서, 제주교육대학교 교육대학원에서 국어교육을 전공하고 있으며 교직 경력이 10년 이상 된 중견 교사였다. 연구 기간은 2004년 9월 1일부터 25일까지 약 4주간이었다.

의도초등학교 학생들의 경우, 다른 두 학교의 학생들보다 한 학년 낮은 3학년이었지만 교사가 1학기부터 쓰기 교육에 특히 관심을 보이고 다양한 쓰기 활동을 권장해왔기 때문에 학생들의 쓰기 샘플에 나타난 수준은 거의 4학년 수준과 유사하였다.

과정 중심 쓰기 교육에 대한 학생들의 사전 경험에 대해 지도 교사를 통해 확인해본 바에 의하면, 세 학교 공히 본격적인 의미에서의 과정 중심 쓰기 지도를 받은 적은 없는 것으로 나타났다. 그러나 제7차 교육과정에 따른 쓰기 교과서가 과정 중심 접근을 취하고 있기 때문에 간접적으로는 쓰기의 과정에 따라 글을 써 본 경험은 많았을 것이라고 하였다. 본 연구에서는 과정 중심 쓰기 지도에 따른 학생의 쓰기 결과를 분석하고자 하였기 때문에 학생들의 간접적 경험이든, 직접적 경험이든 쓰기 결과 분석에 중대한 영향을 미치지 않는 것이라 판단하였다. 다행스럽게도 학생들이 본 연구 이전까지 별도의 과정 중심 쓰기 지도를 받지 않았다는 면에서 대체로 균질적인 집단으로 볼 수 있다.

2. 연구 절차 및 지도 과정

가. 연구 절차

연구자들과 세 명의 교사는 연구 설계를 위해 몇 차례 모임을 가졌다. 이 모임에서 과정 중심 쓰기 교육 이론과 방법을 검토하고, 해당 학교 학생들의 쓰기 능력과 발달 수준에 대한 정보를 공유하였다. 또한 과정 중심 쓰기를 지도하기 위해 적절한 시간과 지도 방법 상의 유의점 등에 대해서도 많은 의견을 나누었다.

그 다음으로, 연구 참여자들은 학생들의 쓰기 포트폴리오를 수집하기 위해 쓰기 과정별 학습지를 제작하였다. 학생 1인당 총 5종(생각 꺼내기, 생각 묶기, 초고 쓰기, 협의하기, 완성글 쓰기)의 학습지를 마련하였다. 그리고 교사가 지도할 때 시범 자료로 활용할 쓰기 과제와 쓰기 학습지도 별도로 제작하였다(부록 2 참조). 학생들의 혼란을 줄이기 위해 교사의 시범 자료와 학생용 학습지는 동일한 양식으로 만들고 다만 쓰기 과제만 달리하여 만들었다.

과정 중심 쓰기를 지도하는 단계에 접어들어서는 교수-학습의 과정을 녹음하였고, 이를 전사하였다(부록 1 참조). 이 전사 자료에는 교사의 설명하기와 시범보이기 교수 전략이 반영되어 있다.

학생들이 일련의 쓰기 과정을 거쳐 완성글을 쓴 후, 연구 참여자들은 학생들의 쓰기 과정과 결과에 대해 직관적인 분석을 시도하였다. 이를 통해 쓰기 과정에서 전형적으로 나타나는 변화를 보이는 학생을 선별할 수 있었다. 선별된 학생에 대해서는 교사가 면담을 통해 학생이 각 과정별로 생각하고 느낀 점에 대해 심층적인 정보를 얻고자 하였다. 학생과의 면담 내용은 'IV장. 학생 쓰기 결과물에 대한 분석과 논의'에서 부분적으로 인용되어 있다.

나. 지도 과정

먼저, 과정 중심의 쓰기를 단기간 내에 효율적으로 지도하기 위해 과정별 쓰기 전략을 정리하였고, 이를 지도하기 위한 교수 방법으로는 직접 교수법을 선택하였다. 학생들이 과정 중심 쓰기를 배우고 한 편의 글을 쓰도록 하기 위해 총 5차시의 수업

〈표 1〉 과정 중심 쓰기 지도를 위한 교수 내용과 학생 활동 내용

주제 차시	교수내용	학생 활동 내용
1	<ul style="list-style-type: none"> • 과정중심 쓰기에 대해 개략적으로 설명하기 • 각 단계별로 간단히 설명하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 설명 듣기
2	<ul style="list-style-type: none"> • 생각 꺼내기 : 설명하기, 시범 보이기 • 생각 묶기 : 설명하기, 시범 보이기 	<ul style="list-style-type: none"> • 생각 꺼내기 활동 • 생각 묶기 활동
3	<ul style="list-style-type: none"> • 개요짜기 : 설명하기, 시범 보이기 • 초고 쓰기 : 설명하기 시범 보이기 	<ul style="list-style-type: none"> • 개요 짜기 활동 • 초고 쓰기 활동
4~5	<ul style="list-style-type: none"> • 협의하기 : 설명하기, 시범 보이기 • 고쳐 쓰기 : 설명하기, 시범 보이기 	<ul style="list-style-type: none"> • 협의하기 활동 • 고쳐쓰기 활동

시간을 설정하였다. 1차시에는 쓰기의 과정 전반에 대해 설명함으로써 과정 중심의 쓰기의 전체 윤곽을 인식하도록 하였다. 그리고 2차시부터 5차시까지는 각 과정별 쓰기 전략을 한 가지씩 설명하고, 시범보이고, 직접 활동하도록 하였다. 본 연구에서 적용한 지도의 절차는 <표 1>과 같다.

IV. 학생 쓰기 결과물에 대한 분석 및 논의

1. 전체 쓰기 결과물에 대한 분석

가. 분석 기준

전체 학생(총 101명)의 글을 분석하기 위해 두 가지 방법을 함께 사용하였다.

첫째, 학생이 최종적으로 완성한 글은 총체적 평가 방법을 사용하였다. 이는 학생들의 글이 보여주는 전체적인 인상과 직관에 기초해서 평가하는 방법이다. 짧은 시간 동안 여러 편의 글을 분석할 때 사용하는 방법으로서 평가자의 전문성이 요구되며, 분석적 평가에 비하면 신뢰도가 떨어진다는 단점이 있다. 본 연구에서는 본격적인 계량적 연구가 아닌 전체적인 경향을 파악하는 데 초점을 두었기 때문에 이러한 단점에도 불구하고 총체적 평가 방법을 사용하였다.

둘째, 학생들이 최종적으로 완성한 글이 어떤 측면에서 강점이 있고, 약점이 있는지, 그리고 완성글과 어떤 상관을 보이는지 확인하기 위해 분석적 평가를 병행하였다. 분석적 평가는 쓰기의 질을 구성하는 몇 가지 범주들을 설정한 다음에 그 범주별로 따로 점수(주로 1점에서 3점 또는 5점)를 부여하게 된다. 본 연구에서는 그동안 제안되어 왔던 쓰기의 분석적 평가 기준들을 약식화(略式化)하고 절충하여 글의 내용면, 글의 구조면, 문체면, 맞춤법 등 4가지 기준으로 나누어 분석하였다.

그리고 총체적 평가와 분석적 평가와 아울러 학생들이 제출한 쓰기 과정별 학습지를 함께 분석하면서 쓰기의 과정과 완성글과의 관련성을 검토하였다.

나. 분석 결과

전체 학생(101명)의 완성글을 총체적 평가로 구분하였을 때, 상 수준 35명(34.7%), 중 수준 45명(44.6%), 하 수준 24명(23.8%)으로 나타났다. 이와 아울러 분석적 평가

로 상세하게 분석한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 전체 학생의 쓰기 결과에 대한 분석 결과

수준(학생수)		글의 내용		글의 구조		문 체		맞춤법	
완성글	항목별	학생수	비율	학생수	비율	학생수	비율	학생수	비율
상(35명)	상	27명	77.1%	29명	82.9%	26명	74.3%	18명	51.4%
	중	6명	17.1%	4명	11.4%	5명	14.3%	14명	40.0%
	하	2명	5.7%	2명	5.7%	4명	11.4%	13명	37.1%
중(45명)	상	15명	33.3%	31명	68.9%	17명	37.8%	12명	26.7%
	중	24명	53.3%	9명	20.0%	20명	44.4%	19명	42.2%
	하	6명	13.3%	5명	11.1%	8명	17.8%	14명	31.1%
하(24명)	상	4명	16.7%	15명	62.5%	6명	25.0%	4명	16.7%
	중	6명	25.0%	6명	25.0%	7명	29.2%	9명	37.5%
	하	16명	66.7%	2명	8.3%	11명	45.8%	13명	54.2%

1) 글의 내용 측면

‘글의 내용 면’은 주로 글에 담긴 내용의 양, 즉 유창성과 풍부성의 측면에서 분석하였다. 표에서 보듯이, 상 수준의 학생의 77.1%(35명 중 27명)이 내용 면에서도 ‘상’을 받을 정도로 유창한 것으로 나타났다. 그러나 중 수준과 하 수준의 ‘상’은 33.3%(45명 중 15명), 16.7%(24명 중 4명)로 급격히 낮아지는 것을 볼 수 있다. 이로 보아 학생들의 쓰기 결과물의 질은 글의 내용에서의 유창성과 풍부성에 밀접히 관련되어 있음을 알 수 있다.

또한 위의 양적 분석에는 나타나 있지 않지만, 학생들의 쓰기 과정별 학습지를 분석해 본 결과, 이러한 내용 면에서의 차이는 쓰기 전 단계, 즉 생각 꺼내기와 생각 묶기 단계에서의 활동에 정적으로 상관이 있는 것으로 확인되었다. 요컨대, 학생들이 쓰기 전 단계에서 생각을 가급적 많이 꺼내고 묶을수록 글 내용 측면도 함께 좋아지는 것을 알 수 있다.

2) 글의 구조 측면

‘글의 구조 면’은 글의 응집성(coherence)과 문단 구성의 양호도 측면에서 분석하였다. 표를 보면, 상, 중, 하 각 수준별로 글 구조 수준이 ‘상’ 정도인 학생들이 각각

의 수준에서 일정하게 많은 것을 알 수 있다. 즉, 완성글의 상 수준 학생의 82.9%(35명 중 29명), 중 수준 학생의 68.9%(45명 중 31명), 하 수준 학생의 62.5%(24명 중 15명)가 각 수준에서 '상'을 차지하고 있다. 그러나 '글의 내용 면'에서 보였던 결과와 다른 점은 글 구조 수준이 '상'인 학생의 비중이 각각의 수준 내에서 일정하다는 점이다.

이와 같은 결과는 본 연구에서 학생들에게 제시된 쓰기 과제가 글의 구조를 어느 정도 암시하고 있기 때문인 것으로 보인다. 본 연구에서의 쓰기 과제는 "지난 가을 운동회에서 있었던 일들 중에서 기억에 남는 일을 부모님께 들려드리기 위해 쓰기"였다. 이러한 유형의 과제는 글의 구조로 보면, 전형적인 '시간 순서 구조'이며 여타의 구조(비교·대조 구조, 원인·결과 구조, 문제해결 구조)등에 비하면 난이도가 낮은 것으로 보고되고 있다. 본 연구에서 이러한 쓰기 과제를 선택한 까닭은, 충분히 익숙하지 않은 글 구조로 글을 쓰게 하였을 경우 과정 중심 쓰기 외의 변수가 개입될 것을 우려하였기 때문이었다.

이러한 이유로 본 연구의 경우에 글의 구조 면과 학생 글의 완성도는 정적 상관을 갖는다고 단정짓기는 어렵다. 다만, 완성글에서 '상' 수준을 받은 학생들이 제출한 과정별 쓰기 학습지의 '개요짜기' 단계에서 짜임새 있게 글의 구조를 계획하였던 학생일수록 글 구조 점수가 높은 것으로 나타났다.

3) 문체 및 맞춤법 측면

문체 및 맞춤법 면은 쓰기의 과정에 충실한 것과는 다소 다르게 분석되는 항목이라 할 수 있다. 즉, 학생들이 평소에 습득한 기초적인 능력에서 비롯된 것으로 보는 경향이 더 많다. 그렇기 때문에 비록 분석 항목으로는 구분되어 있으나, 본 연구가 쓰기의 과정에 따른 결과를 확인하는 데 목적이 있으므로 두 항목을 통합적으로 분석하기로 한다.

두 항목의 결과는 대체로 완성글의 상, 중, 하 수준과 일정하게 대응하고 있기는 하나, 문체 측면이 완성글의 결과와 좀 더 상관이 높은 것으로 나타났다. 완성글에서 '상' 수준을 보인 학생이라도 문체 면의 점수가 맞춤법 면의 점수보다 더 높은 것을 보면 이를 알 수 있다. 이 시기의 학생들은 맞춤법 요소(어법, 철자, 구두법, 필체 등)에 있어서 대체로 취약한 것으로 보인다. 학생들이 제출한 과정별 쓰기 학습지와 교차 검토해 보면, 문체 및 맞춤법 측면은 주로 '협의하기' 단계에서 동료들의 검토

의견을 통해 어느 정도 보완되는 것으로 나타났다.

4) 쓰기 과정과의 관련성

앞에서 논의하였던 것처럼, 쓰기의 과정 중 쓰기 전 단계는 '글의 내용 측면'에, 쓰기 전 단계 중에서 '개요짜기'는 '글의 구조 측면'에, 쓰기 후 단계인 '협의하기' 단계는 '문체 및 맞춤법' 측면에 특히 영향을 많이 미치는 것으로 나타났다.

2 쓰기 과정과 완성글의 관련성에 대한 질적 분석

가. 질적 기술 방법

쓰기의 과정과 완성글의 상관성을 파악하기 위해 한 학생의 사례를 질적으로 검토하기로 한다. 이를 기술하기 위하여 학생이 과정별로 작성한 쓰기 학습지를 제시하고, 각 과정의 주요 특징을 검토하며, 지도교사와 면담한 내용을 참고하여 쓰기 과정에서 일어나는 변화들을 추적하기로 한다.

나. 분석 대상 학생의 특징

본 연구에서 검토하고자 하는 학생은 외도초등학교 3학년으로서 A교사가 담임을 맡고 있는 학급의 학생이다. 쓰기 결과물의 수준으로 보았을 때는 '중' 수준의 학생이다. 이 학생의 쓰기 과정을 검토하게 된 까닭은, 쓰기의 과정에서 보인 변화들이 비교적 선명하고 이 시기 학생들이 거칠 법한 쓰기 과정 상의 변화 측면에서 일정 부분 전형적인 특성을 지니고 있기 때문이다. 이 학생에 대한 지도 교사의 의견은 다음과 같다.

“재만이는 평소 글쓰기를 즐기는 아이는 아니다. 비교적 자신이 생각한 것을 솔직하게 쓰는 편이지만 그 내용이 중복되거나 이야기의 흐름에서 벗어나는 경우도 종종 있으며 끝맺음을 못하는 편이었다. 또 정선된 언어를 사용하지 못하고 친구들끼리 말할 때 사용하는 은어, 축약어 등을 사용하기도 했던 아이이다. 그런데 이번 글쓰기 과정을 거치면서 완성한 글을 보니 정선된 언어를 사용하고 있고, 생각 꺼내기부터 완성글 쓰기까지 주제에 맞게 일관성 있게 쓴 모습이 엿보인다. 또 협의하기를 통해 얻어진 정보를 잘 활용하여 글을 완성하고 있다.”

다. 학생의 쓰기 과정에 나타난 특징 분석

1) 생각 꺼내기 단계의 특징

생각 꺼내기 단계에서 이 학생이 작성한 학습지 내용은 다음과 같다.

생각 꺼내기 학습지

의도 초등학교 3학년 1반 (김채만)

☞ 지난 가을 운동회에 있었던 일들 중에서 가장 기억에 남는 일을 부모님께 들려드리려고 합니다. 지난 가을 운동회에 있었던 일들을 떠올려 보고 생각나는 말을 써주세요. (생각나는 말이 많을수록 좋은 글을 쓸 수 있습니다.)

호키팀: 아쉬웠다, 떨렸다

바둑팀: 재미있었다, 즐거웠다

달리기: 기분이 좋았다, 다음에 또 하고 싶겠다

축대기: 하고 싶었다, 힘들었다

줄리어드: 온몸이 돌아갈, 치리아 꼴다

유월하기: 힘들었다, 재미있었다

☞ 지난 여름 방학에 있었던 일들을 떠올려 보고 생각나는 말들을 모두 써 보았습니다. 그 중에서 가장 기억에 남는 일에 대하여 자세히 나타내 보시다.

생각 꺼내기는 쓸거리와 관련하여 떠오르는 생각을 가급적 많이, 형식에 구애받지 않고 꺼내는 데에 초점이 있다. 이 학생은 일단 가을 운동회에서 경험한 일들에 대해 생각나는 대로 쓰고 그 일들에 대한 느낌이나 생각도 함께 적었다. 그다음 학습지에 제시된 대로 '가장 기억에 남는 일', 즉 실제로 쓸 글감을 선택하여 그 글감을 중심으로 다시 생각을 꺼내는 과정을 거쳤다. 이 학생은 '달리기'를 가장 기억나는 일로 선택하였다. 그리고 방사형으로 자신의 생각을 떠오르는 대로 적었다. 생각 꺼내기 단계와 관련한 지도교사와의 면담 내용은 다음과 같다.

교사 : 생각 꺼내기 할 때 왜 썼다가 지웠어?

학생 : 생각 꺼내기를 해야 하는데 곧장 글을 쓰려고 했다가 지웠어요.

교사 : 왜 그랬을까?

학생 : 선생님이 설명할 때는 잘 알았는데 막상 쓰려고 하니깐 옛날에 하던 것처럼 그냥 글이 생각나서 썼어요.

교사 : 가장 기억에 남는 일에 대해 생각 꺼내기는 잘 되었다고 생각하니?

학생 : 조금 잘 되었어요. 그런데 생각나는 게 너무 많아서 헷갈려서 처음엔 뭘 할 지 모르다가 그래도 달리가 제일 신나서 생각 꺼내기 한 거예요.

면담 내용 중 진한 글씨체의 학생 답변에서 알 수 있는 것처럼, 과정 중심 쓰기를 본격적으로 배운 것은 이번이 처음이었다. 과정 중심 쓰기를 위해 교사가 미리 계획된 학습지를 제시하였어도 이러한 방식의 쓰기 학습을 처음 접하는 학생들은 전통적인 방식에서 쉽게 벗어나지 못한다는 사실을 보여주는 대목이다. 비록 뒤늦게 생각 꺼내기 단계의 특성에 맞게 생각을 꺼냈지만, 과정 중심 쓰기를 처음 지도할 때 지도 교사가 좀 더 관심을 보여야 할 부분임을 알 수 있다.

2) 생각 묶기 단계의 특징

생각 묶기 단계에서 이 학생이 작성한 학습지 내용은 다음과 같다.

생각 묶기 학습지

초등학교 학년 반 (진래)

☞ 지난 가을 운동회에 있었던 일들 중에서 가장 기억에 남는 일을 부모님께 들려드리기 위해 꺼내 놓은 생각들을 같은 생각이나 같은 주제끼리 묶어 보세요. (생각 꺼내기할 때 미처 생각하지 못한 내용은 첨가하고 필요하지 않은 부분은 삭제하여 생각을 묶어 보세요.)

생각 묶기 단계는 생각 꺼내기 단계에서 꺼내놓은 생각들을 같은 범주끼리 구분하여 생각들에 질서를 부여하는 단계이다. 본 연구에서 마련한 생각 묶기 학습지는 엄밀히 말해 생각 묶기의 여러 전략 중 '다발짓기' 전략이라 할 수 있다.

'본 연구를 위해 제시한 쓰기 과제가 '일이 일어난 순서에 따른 구조'를 암묵적으

로 알려주고 있기 때문에, 이 학생의 경우에도 '달리기'와 관련된 자신의 경험을 시간 순서에 따라 묶었다. '달리기'라는 핵심어를 가운데 두고, '달리기를 시작할 때', '달리기를 할 때', '달리기를 할 때의 느낌', '운동회가 끝났을 때의 아쉬움'으로 범주화하였다. 그리고 각각의 상위 항목에 대해 부연할만한 하위 항목을 간단히 적었다. 흥미로운 것은 이 학생의 경우, 생각 묶기 단계에서 다음 단계인 개요짜기를 준비하고 있다는 점이다.

교사 : 생각 묶기 학습지에 처음, 가운데, 끝이라고 표시를 해두었구나. 처음부터 표시해 둔거니?

학생 : 처음부터 표시했어요.

교사 : 어떻게 그런 생각을 했지?

학생 : 이렇게 미리 해놓으면 나중에 개요짜기할 때 좋을 것 같아서요.

학생의 답변을 보면, 생각 꺼내기 단계에서 완성글을 쓰려고 할 정도로 쓰기의 과정에 대한 미숙함이 있었지만, 생각 묶기 단계로 넘어 오면서 쓰기의 과정에 대한 인식이 점차 생겼음을 알 수 있다. 이 학생의 경우, 현재의 과정 중심 쓰기 교육이 지니고 있는 쓰기 단계의 구체화 문제를 나름대로 극복하고 있다고 할 수 있다. 그동안 과정 중심 쓰기 교육에서 과정을 지나치게 강조하다보니 각각의 단계 자체에 매몰되는 경향이 문제로 지적되어 왔다. 즉 생각 꺼내기, 생각 묶기, 개요짜기 등등과 같은 개별 단계들이 그 자체로는 집중적으로 활동되지만, 단계와 단계 사이의 연결에 대한 인식과 지도는 상대적으로 소홀했던 것이다. 이러한 측면에서 보았을 때, 이 학생은 단계 간 구체화, 고립화 현상을 스스로 극복하려 하였고, 이를 외형적으로 드러냈다는 점에서 높이 평가받을 만하다. 그러나 본 연구의 과정에서 검토된 많은 학생들의 쓰기 과정은 각 단계 사이의 연관성을 깊이 인식하고 있지 않은 것으로 나타났으며, 이에 대한 지도가 별도로 필요함을 알 수 있었다.

3) 개요 짜기 단계의 특징

개요짜기 단계에서 이 학생이 작성한 학습지 내용은 다음과 같다.

개요 짜기 학습지	
초등학교 3학년 반 (지성민)	
<p>※ 지난 가을 운동회에 있었던 일들 중 가장 기억에 남는 일을 부모님께 물어 드리기 위해 꺼내 놓은 생각들을 묶어 보았습니다. 여러분이 한 다발짓기를 보며 어떤 차례로 글을 쓸 것인지 생각하고 그 내용을 정리해 보세요.</p>	
제목 :	달리 기 운동회
처음	<p>(1) 운동회에 첫 체지방절명회 (2) 운동회 시작하기 전에 영미와 같이 (3) 지난 가을 운동회는 2번씩</p>
가운데	<p>1. 달리기 할 때 체지방 절명 2. 끝까지 해낼 수 있 다고 생각함 3. 달리기 할 때 영미와 같이</p>
끝	<p>1. 운동회가 끝나고 다 쉬웠다 2. 더 하고 싶었지만 다 끝났다 3. 하지만 할 때는 재밌었다</p>

생각 묶기가 생각을 범주화하는 데 초점을 둔다면, 개요짜기는 쓸 내용에 순서를 부여하는 활동이다. 쓰기의 과정 구분에 있어, 개요짜기는 생각 묶기의 하위 전략이다. 이 학생은 글의 가운데 부분에는 '달리기'를 할 때의 생각이나 느낌을 중심으로 쓰되, 글의 처음 부분과 끝 부분은 운동회 전반에 대한 내용을 쓰겠다고 방향을 잡았

다. 즉 전체에 대한 내용과 부분에 대한 내용을 적절하게 안배하고 있는 것이다. 이로 보아 이 학생은 글의 구조 인식이 비교적 발달해 있음을 알 수 있다. 한편, 이러한 구조 인식은 독자 인식과도 관련되어 있다. 자신이 쓰고자 하는 중심 내용을 곧바로 쓰는 것이 독자의 이해에는 별로 도움이 되지 않는다는 것을 무의식적으로 인식하였음을 추론할 수 있다.

앞에서 살펴본 '다발짓기'도 생각 묶기를 위한 전략이기 때문에 현장에서의 과정 중심 쓰기 지도에서는 대체로 다발짓기나 개요짜기 중 어느 하나를 선택하여 사용하는 경우가 많았으며, 특히 다발짓기를 한 후 바로 초고 쓰기 단계로 넘어가는 경우가 많았다. 그러나 다발짓기만 하였을 때에는 생각의 범주를 나눌 수는 있어도 생각의 흐름을 정리하기에는 어려움이 따를 수밖에 없다. 이번 쓰기 과제처럼 비교적 접근하기 쉬운 글구조인 경우는 덜 하지만, 글의 구조가 좀 더 복잡한 경우라면 개요짜기를 반드시 거치도록 하는 것이 낫다.

4) 초고 쓰기 단계의 특징

초고 쓰기 단계에서 이 학생이 작성한 학습지 내용은 다음과 같다.”

초고 쓰기 내용	〈협의하기 내용〉 검토 : 윤현수, 김니은, 민수지, 김태훈
<p>전번 운동회 날 비가 와서 연기했다. 하지만 연장한 날까지 기다려서 시작하기 전까지는 엄마와 왔다. 운동회는 재밌고 신나서 가슴이 두근두근거린다. 그리고 운동회 첫 순서는 3학년 릴레이 달리기다. 나는 내가 할 차례가 왔다. 긴장해서 2등이 되고 말았다. 홀라후프 돌릴 때는 동현이랑 부딪히고 구르기 할 때는 늦게 일어나서 2등이 됐다는 거다. 달리기를 할 때는 기분이 상쾌하고 시원했다. 운동회가 끝난 후 아쉬움이 굴뚝까지 많았다. 운동회를 더 하고 싶었지만 다 끝났기 때문에 소용이 없다. 하지만 운동회 할 때 재밌게 하고 열심히 했기 때문에 나는 그것으로 족하다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 제목을 써야 한다. • 비가 와서 운동회가 연기됐을 때 마음은 어땠니? • ‘그리고’ 지우기 • 그래서 동현이는 몇 등이 되었지? • 왜 아쉬움이 있는지 잘 나타났으면 좋겠다.

1) 협의하기 내용을 포함하기 위해 학생이 쓴 내용을 그대로 옮겨 적고, 동료 학생이 협의한 내용을 함께 제시하였다.

초고 쓰기는 형식적 요소(문체, 맞춤법) 등에 구애받지 않고 일단 의미 중심으로 내용을 풀어놓는 단계이다. 초고 쓰기를 자유롭게 쓰기(*free writing*), 얼른쓰기(*speed writing*)이라고도 부르는데, 이는 초고 쓰기 단계에서는 형식보다 내용을 더 중시해야 하기 때문이다. 생각 꺼내기, 생각 묶기(다발짓기), 개요짜기를 거쳐 초고 쓰기 단계에 이르렀고, 대체로 처음보다 생각이 많이 정련되어 있음을 알 수 있다. 물론, 이 과정에서도 개요짜기에서 작성한 것과는 다소 다르게 쓸 내용이 가감되었음을 알 수 있다. 이 학생의 경우, 추가되거나 생략된 내용을 보면 초고 쓰기를 하면서 내용, 즉 의미 구성에 좀 더 신경을 썼음을 알 수 있다. 먼저, 개요짜기에서 적어 두었던 글의 제목이 초고 쓰기 단계에서는 누락되었다. 제목은 글의 형식 측면에서 중요한데 내용에 집중하는 동안 이를 놓치고 만 것으로 보인다. 반면, 개요짜기에 없었던 내용이 추가되기도 하였다.

교사 : 가운데 부분의 첫 문장 ‘운동회 첫 순서는 3학년 릴레이 달리기다.’ 부분은 개요짜기에 없는 부분인데 어떻게 쓰게 되었어?

학생 : 개요짜기 할 때는 생각이 안 났는데 초고쓸 때 그 생각이 나서 쓰게 되었어요.

교사 : 개요짜기 가운데 2번(끝까지 해낼 수 있다고 다짐함) 내용이 초고 쓰기에 없는 없네?

학생 : 네. 아까 말처럼 개요짜기가 잘 안된 것 같아서 초고를 쓸 때 바꾸었어요.

학생의 답변에서 알 수 있듯이 개요짜기에서 정리한 내용 외의 내용을 새로 추가하거나 내용상 덜 중요한 것을 생략하기도 하였다. 이처럼 쓰기의 과정을 거치면서 필자는 자신의 생각을 끊임없이 조정하게 된다. 이 학생의 초고 쓰기에서도 그러한 조정의 결과가 나타나 있는데, 이를 통해 초보적인 수준에서이긴 하지만 쓰기의 회귀적(*recursive*)인 특성을 확인할 수 있다. 다른 학생들의 글에서도 이러한 회귀적 특성은 많이 보이고 있는데, 완성글의 수준이 높은 학생일수록 쓰기의 과정을 거치면서 내용의 가감이 많은 것을 볼 수 있었다.

5) 완성글 쓰기 단계의 특징

완성글 단계에서 이 학생이 작성한 학습지 내용은 다음과 같다.²⁾

완성 글 쓰기 내용	특이 사항
<p style="text-align: center;"><u>제목 : 가을 운동회</u></p> <p>전번 운동회 날 비가 <u>많이</u> 와서 연기가 <u>됐다</u>. 그때는 마음이 속상했다. 기다리기 싫었지만 꼭 <u>참아서 연기된 날까지 기다렸다</u>. 연기된 날이 되서 마음 <u>좋았고 두근두근 거렸다</u>. (* 이탤릭체 부분은 삭제함) 하지만 <u>연장한 날까지 기다려서 시작하기 전까지는 엄마와 왔다</u>. 운동회는 재밌고 신나서 가슴이 두근두근거린다.</p> <p>첫 순서는 3학년 릴레이 달리기다. 드디어 내 차례가 되었다. 나는 <u>총소리에 힘껏 달렸다</u>. 처음에는 1등이었다. 하지만 <u>플라후프 돌릴 때는 동현이랑 부딪혀서 늦었고, 구르기 할 때 늦게 일어나서 2등이 되었다</u>. <u>1등은 성범이고, 2등은 나고, 3등은 동현이다</u>. <u>긴장해서 2등이 되고 말았다</u>. 그때는 아주 아쉬웠다. <u>조금만 달리면 1등도 했을 수 있었기 때문이다</u>.</p> <p><u>드디어 운동회가 끝났다</u>. 아쉬웠다. 더하고 싶었지만 이미 끝나서 못했다. 그래도 재밌고 신나고 열심히 했으니 나는 그것으로 만족한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “제목을 써야 한다.” 의견 수용. • “비가 와서 운동회가 연기됐을 때 마음은 어땠니?” 의견 수용 • 본인 삭제 • “그래서 동현이는 몇 등이 되었지?” 의견 수용. • “왜 아쉬움이 있는지 잘 나타났으면 좋겠다.” 의견 수용

그동안 거쳐 왔던 일련의 쓰기 과정은 완성글 쓰기 단계에 이르러 마무리된다. 쓰기 후 단계로 평가하기, 발표하기, 게시하기 등이 있지만, 의미 구성으로서의 쓰기 과정만을 보자면 완성글 쓰기 단계가 최종 단계라 할 수 있다. 이 학생의 글은 초고에 비하면 많이 다듬어져 있다. 이렇게 다듬게 된 배경은 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다.

첫째, ‘협의하기’ 단계의 영향이 매우 컸음을 협의하기 학습지(초고 쓰기 학습지 우측 동료 검토 의견 참조)를 통해 확인할 수 있다. 협의하기 과정에서 친구들이 들려 읽고, 가상 독자의 입장에서 글의 내용이나 형식에 대한 조언을 해주었다. 이 학생의 경우, 모두 네 명의 친구들이 의견을 제시하였다. “비가 와서 운동회가 연기 되

2) 초고 쓰기의 결과와 완성글의 차이를 비교하기 위해 학생의 쓰기 결과물을 편집하여 제시하였다.

있을 때 마음은 어땠니?”, “운동회가 끝났을 때 왜 아쉬움이 남았는지 잘 나타났으면 좋겠다.”와 같이 내용 측면의 조언과 “제목 쓰기”, “‘그리고’라는 말 지우기” 등과 같이 형식 측면의 조언이 보인다. 이 학생은 이러한 친구들의 의견을 대부분 수용하였다.

둘째, 본인 스스로 조정하면서 다듬은 부분도 보인다. ‘엄마와 함께 운동회에 참석한 내용’은 생각 꺼내기 단계부터 초고 쓰기 단계까지 보였던 내용인데, 완성글에는 빠져있다. 이 내용은 빠지는 것이 내용의 집중도를 위해 더 낫다고 할 수 있는데, 이 학생도 글을 쓰면서 이를 의식한 것으로 보인다.

3. 과정 중심 쓰기 교육을 위한 시사점

한 학생의 사례와 그밖의 학생들이 보여주고 있는 쓰기 과정 중의 전형적인 변화 과정을 살펴보았다. 이를 통해 과정 중심 쓰기 지도를 할 때 유의해야할 점을 몇 가지 추출할 수 있다.

첫째, 과정 중심 쓰기를 지도의 첫 단계에는 쓰기의 전체 과정에 대해 체계적이고 친절하게 안내할 필요가 있다. 제7차 교육과정에 따른 쓰기 교과서는 대부분의 단원마다 일련의 쓰기 과정을 거쳐 완성글을 쓰도록 구성되어 있다. 그러나 교과서의 이러한 구성이 과정 중심 쓰기의 숙달을 위한 충분 조건이 되는 것은 아니다. A학생의 사례에서도 알 수 있듯, 생각 꺼내기 단계에서 곧장 완성글을 쓰려는 경우가 종종 발견되기 때문이다. 이는 학생들이 쓰기의 과정에 대해 충분히 이해하지 못했음을 보여준다. 따라서 학년 초나 학기 초의 적절한 시점에 쓰기의 과정을 이해시키기 위한 체계적인 지도가 요구된다.

둘째, 과정 중심 쓰기를 효과적으로 지도하기 위해서는 책임이양모형에 토대를 둔 직접교수법의 활용을 권장할 만하다. 직접교수법은 교육과정상 ‘원리’ 범주의 교육내용을 지도하기에 적절한 것으로 알려져 있다(이주섭, 1999). 쓰기의 과정별 전략은 국어과 교육과정상 ‘원리’ 범주에 포함되어 있다. 직접교수법에는, 교사 주도의 설명과 시범으로부터 점차 학생 주도의 독립적인 실행으로 책임이 이양되는 책임이양모형의 기본 아이디어가 잘 반영되어 있다. 본 연구에서도 학생들에게 쓰기의 과정별 전략을 설명하고 시범보이는 방법으로 직접교수법을 활용하도록 설계하였다.

셋째, 생각 묶기 단계에서는 ‘다발짓기(clustering)’와 ‘아올러’ ‘개요짜기’를 할 필요

가 있다. 기존의 과정 중심 쓰기 지도에서는 주로 다발짓기를 한 후, 곧바로 초고를 쓰게 하는 경우가 많았다. 그러나 다발짓기만으로는 초고의 내용 조직을 좀 더 효율적으로 이끌기는 무리라는 것이 본 연구에 참여했던 교사들의 의견이었다. 이는 다발짓기의 특성에서 비롯된 것이라고 할 수 있다. 즉 다발짓기는 생각 꺼내기 단계에서 꺼낸 여러 생각의 단편들을 범주화하고 질서를 부여하는 활동일 뿐, 실제로 작성할 글의 내용 순서나 흐름에 직접적인 영향을 주기에는 부족하기 때문이다. 반면 '개요짜기'는 글의 처음, 가운데, 끝 부분에 쓸 내용을 미리 계획할 수 있기 때문에 학생들이 글의 구조를 설계하는 데 매우 유용하다. 다만, '개요짜기'의 평면적 서술이 학생들에게는 다소 경직되어 보이는 면이 있기 때문에 그래픽조직자(graphic organizer)의 형태로 시각화해서 개요짜기의 틀을 제시하는 것이 좋을 것이다.

넷째, 협의하기 단계에서는 협의의 기준과 방법에 대해 충분히 숙지시킬 필요가 있다. 본 연구의 대상이었던 초등학교 3,4학년 정도의 학생들은 동료가 쓴 글에 조언을 주는 것이 쉽지 않아 보였다. 주로 맞춤법이나 띄어쓰기 등에 대해서만 의견을 제시한 경우가 많았다. 물론, 완성글을 작성하는 데 있어 이러한 형식적 요소가 중요한 것은 사실이다. 그러나 협의하기 활동의 진정한 필요성은 초고에 나타난 내용과 구조, 독자 인식에 대한 문제 등에 대해서 글쓴이에게 알려 주는 데에 있다. 즉, 협의하기에 참여한 동료 학생들이 가상의 독자 역할을 맡아서 언젠가 이 글을 읽을지 모를 다른 독자들이라면 어떤 반응을 보였을 지를 미리 간접 체험하도록 하는 데 초점이 있는 것이다. 초등학생들은 아직 글을 객관적인 시선으로 볼 수 있는 안목이 부족하기 때문에 완성도 높은 협의하기를 하기에는 어려움이 있다. 그러나 협의하기는 동료 학생이 쓴 글의 질을 높여주기도 하지만, 협의하는 과정에서 좋은 글이 갖추어야 할 요건들에 대해 인식하게 되어 결과적으로는 자신이 글을 쓸 때 도움을 줄 수 있다는 점에서 반드시 필요한 단계이다. 따라서 과정 중심의 쓰기를 지도할 때에는 협의하기를 일상화하고, 협의의 기준이나 방법에 대해 충분히 숙지할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

다섯째, 쓰기 전, 중, 후에 작성한 여러 가지 산출물들을 자주 확인하여 다음 단계 활동에 반영되도록 해야 한다. 이는 쓰기 과정의 회귀적 특성을 살리기 위함이다. Emig(1971)의 연구에서도 보고된 것처럼, 글을 쓰는 과정은 시간에 따라 선조적(linear)으로 진행되는 것이 아니다. 그보다는 쓰기 전, 중, 후 사이의 경계가 분명치 않으며 글을 쓰는 중에도 생각을 꺼내거나 조직하는 활동이 다시 이루어지는 등 필

자에 의해 끊임없이 점검(self-monitoring)하고 조정(self-regulating)하며 회귀적으로 진행되는 특성이 있다. 현재 이루어지고 있는 과정 중심 쓰기 교육의 문제점 중 하나는 쓰기의 회귀적 특성을 고려치 않고 과정을 분명히 구획한다는 점이다. 이 때문에 각 단계별 활동을 전체 쓰기 과정으로부터 고립시키는 경향이 많이 나타난다. 그 결과 쓰기의 과정은 대부분 거쳤으면서도 쓰기의 질을 높이는 데에는 일정한 한계를 드러내게 된다. 따라서 특정 단계로부터 그 다음 단계의 활동으로 넘어갈 때 교사는 그 전 활동의 산출물을 충분히 숙지하고 이에 터해서 새로운 내용이나 구조를 보완해 나갈 수 있도록 지도할 필요가 있다. 이를 구체화하기 위해서는 학생들이 각각의 과정을 거칠 때마다 자기점검질문 목록을 제시하는 것이 좋다. 즉, 쓰기 전, 중, 후 단계에서 고려해야 할 것들을 미리 질문으로 만들어 두고, 이를 그때그때 확인하면서 과정별 활동을 하도록 하는 것이다. 이러한 방법을 통해 상위인지(metacognition)를 활성화시켜 다른 상황에서의 글쓰기에서도 이를 전이하기가 수월해 진다.

V. 요약 및 결론

본 연구에서는 과정 중심 쓰기 교육을 받은 학생들의 쓰기 결과물을 분석하여 실태를 조사하고, 이를 바탕으로 과정 중심 접근이 쓰기 교육에 효과적으로 착근할 수 있도록 하는 방안을 모색하고자 하였다. 과정 중심 접근이 쓰기 교육의 주요 관점으로 수용된 지도 제5차 교육과정 공시 이후 20년 정도가 지났다. 과정 중심 접근이 교육 현장의 쓰기 교육을 상당 부분 개선하긴 하였지만, 과정 중심 쓰기 교육의 적용에서 나타난 여러 가지 문제들은 여전히 해결되지 않고 남아 있다. 따라서 이러한 문제점들을 해결하기 위한 심층적이고 밀도있는 연구들이 모색될 필요가 있었고, 본 연구는 그러한 모색의 일환으로 진행되었다.

이를 위해 제주도 소재 3개 초등학교의 3,4학년생 101명을 대상으로 세 명의 지도 교사와 함께 연구를 진행하였다. 연구에 참여한 교사들은 쓰기의 전체 과정과 각 과정별 쓰기 전략을 총5차시에 걸쳐 지도하였고, 이에 따른 학생의 쓰기 과정과 결과를 포함한 쓰기 포트폴리오 자료를 분석하였다.

학생들의 쓰기 실태는 두 가지 측면에서 분석되었는데 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학생들의 전체 학생의 쓰기 실태 분석을 수행하였다. 학생들의 완성글을 총체적 평가를 통해 분석한 결과 상 수준은 35명(34.7%), 중 수준은 45명(44.6%), 하 수준은 24명(23.8%)으로 나타났다. 분석적 평가를 병행한 결과 글의 내용 측면을 분석해 보았을 때, 상 수준 학생의 경우생각 꺼내기 활동에서 아이디어를 많이 꺼냈으며 이 때문에 완성글의 내용 유창성과 풍부성에서 돋보였다는 점이다. 내용 조직 측면에서는 의미 있는 결과를 찾기가 어려웠다. 그 이유는 학생들에게 제시한 쓰기 과제가 '순서에 따른 글 구조'를 암시하고 있었기 때문인 것으로 보인다. 또한 문체 및 맞춤법 측면에서는 쓰기 과정에서의 충실도보다는 대체로 학생의 기초적인 능력에 많이 의존하고 있었고, 협의하기 단계에서 동료들의 조언을 통해 어느 정도 도움을 받는 것으로 나타났다.

둘째, 한 학생의 쓰기 실태에 대해 질적 분석을 수행하였다. 이 학생은 3학년으로서 중 수준 정도의 쓰기 능력을 지니고 있었으나, 쓰기 과정에서 나타날 수 있는 전형적인 변화를 보여 주었다. 과정 중심 쓰기의 가장 첫 단계인 생각 꺼내기 활동을 하는 동안 전통적인 방식의 쓰기와 혼란을 겪기도 하였으며, 생각 묶기와 개요짜기, 초고 쓰기, 완성글 쓰기를 하는 동안 스스로의 점검과 조정을 통해 글의 내용과 구조를 조금씩 변화시켜 가고 있었다.

전체 학생과 특정 학생의 쓰기 과정과 결과를 통해 과정 중심 쓰기 교육의 실태를 분석해 본 결과 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다.

첫째, 과정 중심 쓰기를 지도의 첫 단계에는 쓰기의 전체 과정에 대해 체계적이고 친절하게 안내할 필요가 있다.

둘째, 과정 중심 쓰기를 효과적으로 지도하기 위해서는 책임이양모형에 토대를 둔 직접교수법의 활용을 권장할 만하다.

셋째, 생각 묶기 단계에서는 '다발짓기(clustering)'와 아울러 '개요짜기'를 할 필요가 있다.

넷째, 협의하기 단계에서는 협의의 기준과 방법에 대해 충분히 숙지시킬 필요가 있다.

다섯째, 쓰기 전, 중, 후에 작성한 여러 가지 산출물들을 자주 확인하여 다음 단계 활동에 반영되도록 해야 한다.

〈참 고 문 헌〉

1. 단행본

- 노명완(1994). 국어교육론. 한샘.
노명완·박영목·권경안(1994). 국어과교육론. 갑을출판사.
박영목·한철우·윤희원(1995). 국어과 교수학습방법탐구. 교학사.
염창권(1997). 쓰기 교수-학습 모형. 국어수업방법. 초등국어교육학회.
이재승(2002). 과정중심글쓰기 교육의 원리와 방법. 교육과학사
이홍우(1994). 지식의 구조와 교과. 교육과학사.
조혜정(1992). 탈식민지 시대의 지식인을 위한 글읽기와 삶읽기. 또하나의 문화.
최현섭·최명환·노명완·신현재 외(1996). 국어교육학개론. 삼지원.

2. 논문 및 정기 간행물

- 김도남(1997). 문제 해결 중심의 작문 지도 방법 연구. 교원대 석사 학위 논문.
박영목(1995). 작문 연구의 최근 동향과 전망. 작문 교육의 과제와 방향. 제6회 국어교육연구발표대회. 한국국어교육연구회.
박태호(1995). 작문과정에 따른 전략중심의 작문교육. 과정중심 글쓰기 교육 워크숍. 제5회 경인초등국어교육학회 연구발표 및 연수회. 경인초등국어교육학회.
박태호(1996). 사회구성주의 패러다임에 따른 작문 교육 이론 연구. 한국교원대 석사학위논문.
신현재·이재승(1997). 국어과 교육에서의 통합의 범위와 방식. 교원대 교수 논총 제13집.
엄 훈(1996). 전략중심의 쓰기·교수 학습 방법 연구. 서울대학교 석사학위논문.
원진숙(1994). 작문 교육의 이론적 기초와 방법론 연구. 고려대 박사학위논문.
이재기(1997). 작문학습에서의 동료평가활동 과정 분석. 교원대 석사학위 논문.
이주섭(1996). 작문의 범교과적 활용방안. 침람어문학 제17집. 청람어문학회.
이주섭(1997). 내용교과 학습에서의 쓰기 활용 방법. 국어수업방법. 초등국어교육학회. 박이정.
한철우 외(1996). 작문교육론. 교원양성대학의 교과교육학 교재 개발 연구. 교원대 교과 교육 공동연구소.

3. 외국논저 및 번역서

- Applebee, A. N. (1984). *Contexts for Learning to Write : Studies of Secondary School Instruction*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Applebee, A. N. (1981). *Writing in the secondary School: English and the content Area*. NCTE Research Report 21, Urbana: NCTE.
- Atwell, N. (1990). *Comming to know*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bereiter, C. & Scadamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, NJ: Lawrence Ealbaum Associates, Publishers.
- Britton, J., Tony, B., Martin, N., Mcleod, A., Rosen, H., (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan.
- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Grader*. NCTE Report NO.13.
- Emig, J. (1983). *The Web of the Meaning*. New Jersey, Boynton/Cook Publishers.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1977). *Problem-Solving Strategies and the Writing Process*, *College English*, 39, NCTE.
- Flower, L. (1993). (4th ed.) *Problem-Solving Strategies for Writing*. NY: Harcourt.
- Frederiksen, C. H. & Dominic, J. F. (1981). *Writing The Nature, Development, and Teaching of Written Commucation*. Lawrence Ealbaum Associatives Publishers: Hillsdale.
- Fulwiler, T. (1986). *The Arguement for Writing Across the Curriculum*. In Fulwiler, T. & Young, A. (Eds.). *Writing across the Curriculum*. Upper Monclair, NJ: Boynton/cook, pp. 21-32.
- Hillocks G., Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching, Reading and communications skills and national conference on research in English*.
- Langer, J. A. (1987). *Writing and Leaning in the Seconsadary*. *Final report to the Natl. Inst. of Education*. stanford.
- Luria, A. R. (1971). *Speech and the Development of Mental Process in the Child*. Baltimore: Penguin.
- Martin, N. (1992). *Language across the curriculum : Where It Began and What It promises*. In Moffett, J. (1992). (2th ed.) *Active Voice: A Writing Program*

across the Curriculum. Portsmouth, NH:Heinmann.Mosenthal(1983). Defining Classroom Writing Competence: A Paradigmatic Perspectives, *Review of Educational Research*, vol.53, pp.217-251.

Olsen, C. B. (1984). Fostering Critical Thinking Skills Through Writing. *Educational Leadership*, 42, pp.28-39.

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

이기우 · 임명진 역(1995). *구술문화와 문자문화*. 문예출판사.

[원전: Ong,W.J.(1982). *Orality and Literacy : The Techonlogy Zing of the word*. London and New York:Methuen.]