

장르 중심 접근에 기반한 내용교과 쓰기 연구

A study on Content Area Writing

Applying Genre-based Approach

김 동 철*

< 국문 초록 >

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 살펴 보았고, 3장에서는 내용교과 쓰기에 대한 장르 중심 접근 방식을 살펴보면서 최근 장르 이론을 대표하는 두 가지의 관점을 제시하였다. 그리고 4장에서는 이러한 이론적 탐구를 통해서 실제 내용교과 쓰기가 이들이 갖고 있는 장르적 성격에 알맞게 실행되고 있는지를 살펴보았다.

쓰기의 과정은 사회적 과정인 동시에 개인적 인지구조의 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 확인하였다.

* 주제어: 내용교과 쓰기, 장르 이론, 외적 장르, 내적 장르, 장르 지식

I. 서론

인간의 삶은 본질적으로 사회적이다. 그러하기에 인간의 삶은 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 의미가 함의되어 있다. 먼저 우리가 말을 하거나 감정을 표현하는 의사소통으로서의 언어가 첫 번째 의미이며, 그 다음으로 인간의 사고로서의 언어가 두 번째 의미이다. 언어를 사용함으로써 사람들은 특정한 사고의 내용과 방향을 구체적으로 이해할 수 있으며 또한 경험의 폭을 넓히고 새로운 사고행위를 창출해 낼 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.

이러한 언어활동에는 크게 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4가지 양식이 있다. 이 중 쓰기는 언어 기능 중에서도 가장 복잡한 사고 작용을 요하는 특성을 지닌다. 이러한 특징으로 인하여 쓰기는 다른 언어 양식보다 학습을 위한 도구로서 활용성이 더욱 강조될 수 있다.

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 함으로써 쓰기 능력의 신장을 주 목적으로 하고 있다.

이와는 대조적으로 국어과 내에서 뿐만 아니라 내용 교과 자체에서도 학습의 도구로서 쓰기를 적극적으로 활용하려는 연구가 활발하다. 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 개정교육과정에는 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 단순하지가 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.

따라서 본 연구에는 사고와 학습에 대한 쓰기의 활용성을 기반으로 하여 국어과와 내용교과에서 추구하는 쓰기에 대한 차이를 극복할 수 있는 접점을 찾고자 한다. 이를 위해 내용교과 쓰기라는 개념을 도입하고 이를 장르 중심 접근 방식으로 설명할 것이다. 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. 또한 이를 기반으로 국어과에서 접근할 수 있는 방식과 내용교과 내에서 쓰기를 효과적으로 지도할 수 있는 방안에 대하여 장르 중심 접근 방식으로 이를 모색할 것이다.

쓰기 교육에 있어서 장르 중심 접근은 내용교과 쓰기를 바라보는 하나의 관점을 제공한다. 장르 중심 접근은 쓰기에 있어서 맥락 요인과 텍스트 요인을 강조하는 입장으로 기존의 쓰기교육에서 가장 강력한 위력을 발휘하던 과정중심 접근에 대한 하나의 대안으로 외국에서는 사회 구성주의적 입장과 응용언어학적 입장에서 많이 연구되었다.

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 지향해야 하는 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 알아보하고자 한다.

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 달라 질 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. 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(국어과뿐만이 아니라 전교과에 이르기까지) 학습과정의 통합적인 부분이어야 한다는 점에 주목하고 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 쓰기자체가 목적으로 인식된다면 학습이 촉진될 수 있다는 주장이 있다. 이러한 상황일 때 학습은 수동적일 때보다 적극적으로 만든다.

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.

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.

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.

여기서 이러한 구분을 점선으로 표시한 것은 이들 사이의 구분의 명확하게 구분되어 있지 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 고등사고 능력을 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.

다음으로 '쓰기'의 개념을 의미구성 차원에서 두 가지로 구별하여 살펴볼 수 있다. 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 덩어리 차원에서 이루어지는 것을 말하며 앞서 설명한 것처럼 1), 2), 3)의 기준을 만족한 경우에 한하여 사용될 수 있다.

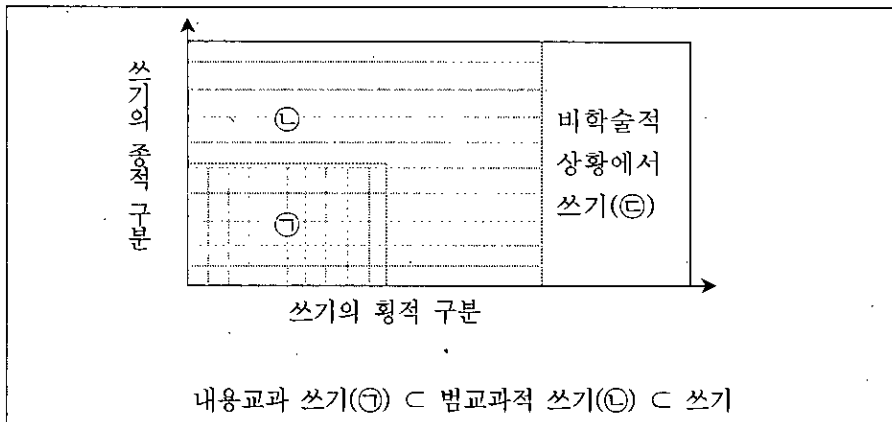
이상에서 살펴본 바와 같이 본 연구자는 '내용교과 쓰기'를 '교과 학습이라는 상황 하에서 작문으로서의 다양한 유형에 대한 쓰기'로 규정하기로 한다.

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 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 도식화하면 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 내용교과 쓰기 범위

2. 쓰기 이론의 변화와 교육적 시사점

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)

나. 과정 중심 접근

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. 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.

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 해나가

게 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 소통 방식에 초점을 맞추어 의미 구성의 사회적 차원을 강조하는 장르 중심 접근이 쓰기 교육에 있어 새롭게 등장하였다.

Ⅲ. 내용교과 쓰기의 장르 중심 접근

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

전통적인 장르 이론에 따르면, 내용교과 쓰기는 하나의 장르로서 받아들여질 수 없을 것이다. 앞서 언급하였듯이 전통적인 개념에서 장르는 그 형식과 규칙이 고정된 실체를 갖기 때문이다. 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.

장르에 대한 새로운 연구 경향을 살펴봄으로서 무엇이 내용교과 쓰기를 장르로 규정 지을 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. 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.

새로운 수사학적 관점에서는 장르를 담화공동체 내에서 구성원간의 의사소통 목적을 이루기 위한 사회적 행위 유형으로 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.

3. 장르에 대한 체계 기능 언어학적 관점

가. 체계 기능 언어학적 관점의 연구사적 맥락

Grabe & Kaplan(1996)에 따르면 체계 기능 언어학에서 쓰기에 대한 연구는 주로 모국어로서 영어와 제 2언어로서 영어를 배우는 학생들 간의 쓰기에서 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.

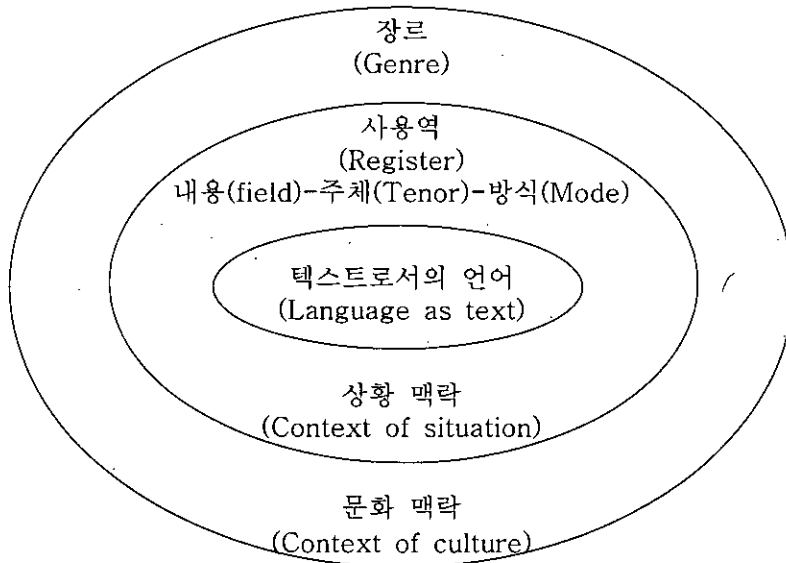
따라서 쓰기에 있어서 정확한 용법과 문법, 철자법을 강조하는 기존의 전통적인 쓰기

지도의 방법들이(비록 모국어 맥락에서 언어를 배우는 학생들에게는 어느 정도 유효한 측면이 있었다고 하더라도) 상대적으로 외국어 학습의 맥락에서는 심각한 문제를 야기한 것이다.

이러한 맥락에서 쓰기에 대한 좀 더 효과적인 이론을 마련하기 위해서 기존의 문법에 기댄 쓰기 지도가 아닌 “주제 전개, 정보 구조화, 담화 양식 변이형태, 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.

나. 장르의 사용역

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



[그림 4] Martin(1987)의 장르 모형

5) 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.”

Martin(1987)의 장르 모형에 따르면 장르는 문화 맥락과 관련이 된다고 볼 수 있다. 상이한 문화적 배경을 지닌 사람들이 그들 나름의 목적을 지니고 쓰기에 참여하게 되는 것이고 이것이 장르를 결정하게 된다.

상황 맥락은 텍스트의 임의적 환경이다.(박태호, 2000, p60) 이러한 상황 맥락은 다시 사용역(register)⁶⁾이라는 변인에 의해서 구성된다. 이런 사용역의 변인에는 내용(field), 주체(tenor), 방식(mode)이 있으며 이들은 상황 맥락을 해석할 수 있는 기반을 제공한다. 여기에서의 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 구성 요소인 경험론적 의미 또는 관념적 의미, 개인간 의미, 텍스트적 의미는 서로 일정한 관계를 맺기 때문이다.(박태호 2000, p72)

이에 따르면 상황맥락에 따라 사용역이 결정되고 이는 다시 문법적 측면에 의해 텍스트에 반영된다고 볼 수 있다.

다. 쓰기 지식으로서의 장르지식

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.

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 학습에 주도권을 갖게 하는 중요한 수단으로서 갈래에 대한 지식을 지적한다. 즉 정보를 다스리는 법을 갈래가 제공한

6) 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.

다는 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 해석해보면 장르 지식은 상위 인지와 관련된 것으로 볼 수 있는 것이다.

그렇다면 장르 지식은 무엇으로 구성되어 있는가? 이에 대해서 전통적인 수사적 입장에서 말하는 장르지식 그리고 새로운 장르관에 따른 장르지식으로 살펴보면 장르지식은 고정되어 있지 않고 변화한다는 점을 찾을 수 있다. 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 열려있다. (Tribble, 2003, p83)

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

가. 교과장르로서의 내용교과 쓰기

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 연결되어야 한다.

그렇다면 내용교과 쓰기를 쓰기의 한 장르로 보아야 할 것인가? 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 교과장르⁷⁾로서 교수언어에 대하여 연구하면서 교과장르의 특징을 다

7) '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)

음과 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)

나. 외적장르와 내적 장르의 구분

미시적 장르 차원에서 보았을 때 사용역이 작용하는 방식에 따라 장르는 다시 그 층위를 외적 층위와 내적 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 외적 층위에서는 독자와 필자 사이의 관계를 얼마만큼 인식하고 있느냐가 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 내용상의 특징과 그에 따른 방식을 반영한 내적 층위는 텍스트의 구조와 좀더 관련된다. 예를 들어 한 과학자가 자신이 실험하여 발견한 과학적 사실을 다른 과학자에게 알리기 위한 편지글을 쓴다고 할 때 그 형식을 편지글일지라도 그 내용에 따라서 텍스트의 구조가 결정될 가능성이 클 것이다. 즉, 필자는 자신이 연구한 일련의 내용 지식을 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 쓰

기 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.

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

IV. 내용교과 쓰기의 장르적 특성 분석

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

가. 과학과 텍스트의 장르적 특성

과학과에서는 물리, 화학, 지구과학, 생물 등의 분야에 대한 과학적 개념들을 내용 지식으로 삼고 있음을 알 수 있다. 이들 개념을 학생들에게 가르치기 위해 주로 설명적 텍스트의 구조를 사용하고 있다.

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 '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 째 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 <표 4>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 4> 과학과 텍스트의 장르적 특성

사용역에 따른 구분	특징
담화의 내용 상 특징	-과학적 지식과 관련된 개념어가 많음 -과학적 사고 도구어 ⁸⁾ (예 : 관찰, 입증, 예상, 실험 등)의 사용이 두드러짐 -과학적 개념을 다루고 있음
담화의 주체 상 특징	-담화공동체의 전문가-담화공동체의 미숙한 입문자의 관계 반영 -정보를 전달하는 텍스트가 주를 이룸 -개념의 이해와 설명을 쉽게 하기 위한 비유적 표현이 많음
담화의 방식 상 특징	-사과의 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

8) 신명선(2004:20)에 의하면 “사고도구어(academic vocabulary)는 근본적으로 학술텍스트에 등장하는 여러 단어들 중 기초어휘와 전문가가 아닌 단어들을 가리키기 위해 등장한 용어이므로, 현실적인 정의는 ‘학술 텍스트에 등장하는 단어들 중 기초어휘 및 전문가가 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.

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 5>와 같다.

<표 5> 사회과 텍스트의 장르적 특성

사용역에 따른 구분	특징
담화의 내용 상 특징	-사회과 지식과 관련된 개념어가 많음 -지명, 역사적 인물, 수치화된 객관적 자료가 많음 -사회적 개념을 다루고 있음
담화의 주체 상 특징	-담화공동체의 전문가-담화공동체의 미숙한 입문자의 관계 반영 -정보를 전달하는 텍스트가 주를 이룸 -개념의 이해와 설명을 쉽게 하기 위한 비유적 표현이 많음
담화의 방식 상 특징	-사과의 방식을 반영하는 사회과의 텍스트 구조를 갖고 있음 -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

본 연구에서는 초등학교 과학과와 사회과의 3~6학년 교과서에 반영된 쓰기를 분석 대상으로 선정하였다.

앞서 내용교과 쓰기의 개념을 살피면서 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 차질들과 개별 문장들의 의미 합 이상인 구성물에 대한 논리구조를 포함

분석 절차와 분석 관점에 관해 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 위

해 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.

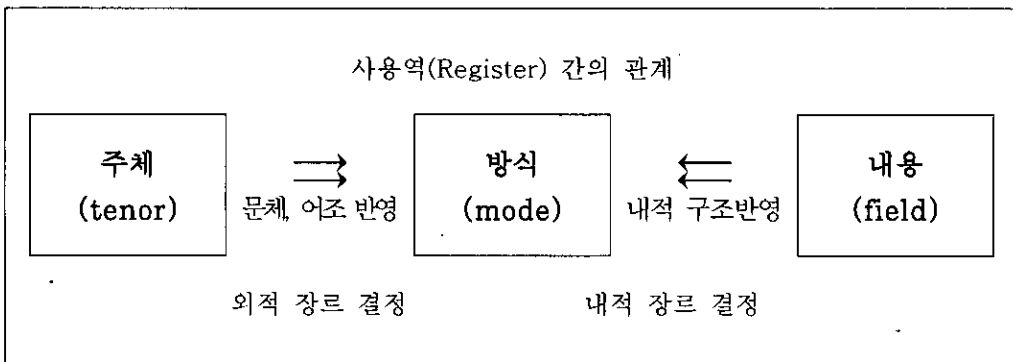
쓰기과제가 가지고 있는 특징을 미시장르 차원에서 사용역에 따라 분석할 때의 요소들을 나타내면 다음과 같다.

<표 6> 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 -내용과 방식의 작용에 따라 내적 장르를 통해 발현
	내용(field)	-다루는 내용지식	
	방식(mode)	-문체, 어조, 내적 구조	

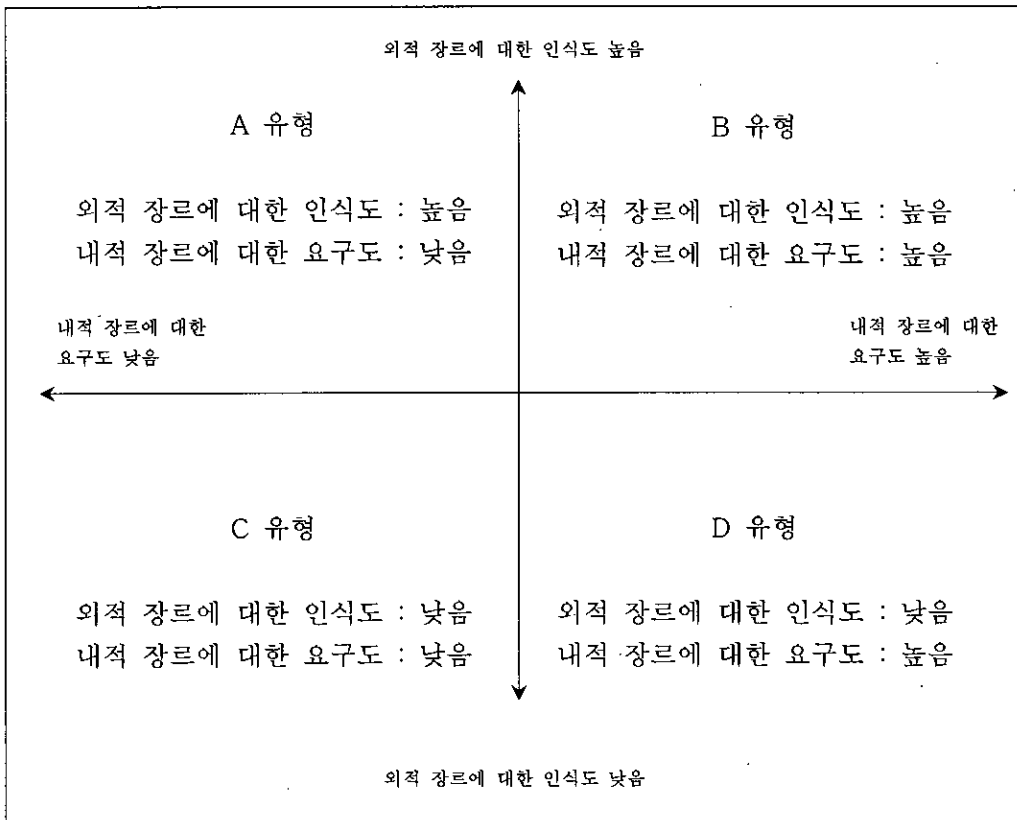
사용역에서 이들 사이의 관계를 도표화 하면 <표 7>와 같이 나타낼 수 있다.

<표 7> 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.

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 자세히 나타내면 다음과 같다.



[그림 5] 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.

<표 8> 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 몰방울이 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

<표 9> 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; margin: 5px 0;"><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. 세계 여러 나라의 어린이들과 국제 교류 학습을 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

3. 내용교과 교재에서 학생 쓰기 결과 분석

가. 내용교과 쓰기 결과 분석 자료

본 연구의 분석대상이 된 자료는 제주도 도심지 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.

나. 분석 기준 및 관점

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

<표 10> 장르의 특성에 따른 분석 기준

수준	장르 인식 전 단계	외적 장르 인식 단계	입체적 장르 인식 단계
사용역의 반영	내용 반영	내용과 주제 반영	내용, 주제, 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	-쓰기의 상황, 내용, 방식 등의 특수성을 포함하고 있음 -내용교과 쓰기에서 이루어지는 담화 공동체만의 소통구조와 사고 구조를 반영함

		-구체적인 쓰기 형식(연설문, 기사문, 일기, 제안서, 동시 등)으로 드러남 -드러난 쓰기 형식에 집착함	-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

이들의 양상을 확인하기 위해서 내용교과 쓰기의 과제를 앞서 살펴본 4가지 유형에서 추출하였다. 이는 쓰기 과제의 유형에 따른 쓰기 결과가 어떻게 달라지는 지를 확인하기 위함이다.

<표 11> 학생들에게 제시된 쓰기 과제

구분	쓰기 과제	외적장르 인식도	내적장르요 구도
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

내용교과 쓰기의 각각의 유형에 따른 특징을 정리하면 다음과 같다. 먼저 외적장르에 대한 인식도가 높고 내적 장르에 대한 요구도가 낮은 A유형의 경우 내용지식이 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. 결론

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. 이 연구를 통해 얻은 결과와 시사점은 다음과 같다.

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.

둘째, 내용교과의 텍스트 구조를 반영한 내적 장르를 탐구할 필요가 있다. 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. 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.

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.

참고문헌

<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*, 현대영미어문학회.
- 유봉현(2010), *과정 중심의 논증문 쓰기 지도 방법 연구*, 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 이수진(2001), *후기 과정중심주의 작문교육이론 연구*, 한국교원대학교 대학원 석사학위

논문.

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, 제 33집, 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, 신헌재·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 실천사례, 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(JEJU Dong-hwa Elementary School)

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. And in chapter 3, the study looked at genre-based approach in content area writing and suggested two representative perspectives of today's genre theory. 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.

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