



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

중학교 국어 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동
구현 양상 연구

제주대학교 교육대학원

국어교육전공

양희주

2018년 08월

중학교 국어 교과서의 '쓰기 전' 활동 구현 양상 연구




지도교수 송 현 정

양 희 주

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2018년 06월

양희주의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장	<u>최 대 희</u>	
위 원	<u>노 대 원</u>	
위 원	<u>송 현 정</u>	

제주대학교 교육대학원

2018년 06월

A Study on the Realization Aspect of
'Pre-Writing' Activities in Korean Language
Textbooks of Middle School

Yang, Hee-joo

(Supervised by professor Song, Hyun-jung)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement
for the degree of Master of Korean language Education

2018. 06.

This thesis has been examined and approved.

2018. 06.

Department of Korean language Education
The Graduate School of Education
Jeju National University

<국문초록>

중학교 국어 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동 구현 양상 연구

양 희 주

제주대학교 교육대학원 국어교육전공

지도교수 송 현 정

이 연구는 국어 교육 현장에서 쓰기 영역이 과정 중심으로 변화하면서 학습자가 능동적으로 지식을 구성할 수 있게 하는 단계인 ‘쓰기 전’ 활동이 어떻게 교과서 내에 나타나는지에 대한 연구를 통해 더 나은 ‘쓰기 전’ 활동을 제시하고자 하는 데 목적이 있다.

쓰기 교육의 방향성이 구성주의 교육관에 바탕을 두면서 결과가 아닌 과정 중심으로 변화하였고, 학습자 중심의 학습활동에 초점을 맞추게 되었다. 쓰기 과정을 시간의 흐름에 따라 ‘쓰기 전(prewriting)’, ‘쓰기(writing)’, ‘쓰기 후(postwriting)’로 나누는데 ‘쓰기 전’ 단계에서는 글을 쓰게 되는 상황에 대한 탐색과 글 전체의 구도를 작성하는 계획하기 원리, 주제와 관련된 내용을 마련하는 일인 내용 생성하기 원리, 생성한 아이디어를 글의 조직 원리에 맞추어 배열하는 내용 조직하기 원리가 작용하는 과정으로 보았다. 교과서에서 제시되는 다양한 ‘쓰기 전’ 활동은 개별 학습자들이 지닌 배경 지식을 환기하고 주의를 기울이도록 하는 준비 과정으로서 학습자가 배경 지식 활성화, 학습 목표 환기, 동기 및 흥미 유발을 한다. 본 연구는 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동을 ‘쓰기 전’ 기능에 따라서 배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발로 분류하여 분석 하

었다. 배경 지식 활성화는 크게 감각적인 자극과 논리적인 자극으로 분류되었다.

위의 분석한 결과를 가지고 2009 개정 교육과정 국어과 쓰기 영역 성취기준 및 학년별로 분석한 결과 나타난 문제점과 이를 해결하기 위한 개선 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 배경 지식 활성화를 위한 감각적인 자극 활동이 일부 자료에만 치우쳐져 있어 멀티미디어와 같은 다양한 자료가 제시될 필요가 있다.

둘째, 학습자들이 도달해야 할 성취기준과 학년과 관련하여 활동이 적절하게 이루어지고 있음이 확인되었으나 내용 생성하기 단계에서 활용되는 브레인스토밍과 관련된 활동은 적게 나타나고 있어 이에 대한 보완이 필요하다.

셋째, ‘쓰기 전’ 활동을 통해 학습자들이 도달해야 할 목표를 분명하게 이루고 있음을 확인하였으나 비교적 1학년의 경우 단순 흥미 위주 활동이 나타났는데 이는 쓰기에 대한 호기심 유발을 위한 출판사의 의도가 반영된 것으로 볼 수 있다. 이러한 활동은 지양하고 의도적으로 학습 목표를 성취하기 위한 ‘쓰기 전’ 활동이 이루어져야 한다.

넷째, ‘학습 동기 유발’ 활동 중 ‘관련성’ 전략에 심하게 치우쳐져 있는데 이는 ‘쓰기 전’ 과정으로부터 시작하여 ‘쓰기’, ‘쓰기 후’ 과정으로 전개되기까지 학습 동기가 계속 유지될 수 있도록 활동이 구성되어야 한다.

다섯째, 배경 지식 활성화의 논리적인 자극 활동 중 ‘예견하기’ 활동이 극소수로 활용되고 있다. 글의 내용 전개와 읽을 대상의 반응과 그 글이 미칠 효과 또는 글의 내용이나 형식을 미리 생각해 봄으로써 글의 구조나 내용을 정할 수 있는 ‘쓰기 전’ 과정과 관련이 깊은 ‘예견하기’ 활동이 적극적으로 이루어져야 한다.

본 연구는 전 학년의 2015년 교육과정이 반영된 교과서가 나오기 이전에 ‘쓰기 전’ 활동 양상에 대해서 출판사 별로 2009년 개정 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서를 분석하고 정리하고 이를 바탕으로 적절한 쓰기 교육 방향을 제시하는 토대가 되었다는 점에 의의가 있다. 앞으로도 다양한 ‘쓰기 전’ 활동에 관한 연구가 활발하게 이루어질 것이라 기대한다.

주요어 : 중학교 국어, 교과서, ‘쓰기 전’ 활동, 과정 중심 쓰기

목 차

I. 서론	1
1. 연구 목적	1
2. 선행 연구 검토	3
3. 연구 방법과 범위	6
II. 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동 양상 분석을 위한 이론적 고찰	8
1. 과정 중심 쓰기 이론의 이해	8
가. 과정 중심 쓰기의 개념 및 특징	8
나. 과정 중심 쓰기의 단계	10
다. ‘쓰기 전’ 활동의 기능	23
2. 중학교 국어 교과서 체제의 이해	28
가. 단원 구성 체제 및 활동 구성 원리	28
나. 성취기준 및 학년별 목표와 교과서와의 관계	29
III. 중학교 국어 교과서에서 나타난 ‘쓰기 전’ 활동 양상	33
1. 배경 지식 활성화	35
2. 학습 목표 확인	57
3. 학습 동기 유발	63
IV. ‘쓰기 전’ 활동 양상 결과 분석 및 활동 구성 방안	70
1. 성취기준 및 학년별 분석	71
2. ‘쓰기 전’ 활동 구성 방안 제시	84
V. 결론	101
<참고문헌>	105

<그 립 목 차>

[그림 II-1-1] 브레인 스토밍의 예	15
[그림 II-1-2] 생각 그물 만들기 예	17
[그림 III-1] ‘쓰기 전’ 활동의 역할	33
[그림 III-1-1-1] 배경 지식 활성화 중 텍스트 자료	37
[그림 III-1-1-2] 배경 지식 활성화 중 그림 자료	39
[그림 III-1-1-3] 배경 지식 활성화 중 사진 자료	40
[그림 III-1-1-4] 배경 지식 활성화 중 포스터	41
[그림 III-1-1-5] 배경 지식 활성화 중 그래프	42
[그림 III-1-1-6] 배경 지식 활성화 중 동영상 자료	43
[그림 III-1-1-7] 배경 지식 활성화 중 혼합 자료	44
[그림 III-1-2-1] 배경 지식 활성화 중 추론하기	48
[그림 III-1-2-2] 배경 지식 활성화 중 인출하기	49
[그림 III-1-2-3] 배경 지식 활성화 중 설명하기	50
[그림 III-1-2-4] 배경 지식 활성화 중 선택하기	52
[그림 III-1-2-5] 배경 지식 활성화 중 연상하기	53
[그림 III-1-2-6] 배경 지식 활성화 중 상상하기	54
[그림 III-1-2-7] 배경 지식 활성화 중 질문하기	55
[그림 III-2-1] 학습 목표 확인 중 목표 중심	58
[그림 III-2-2] 학습 목표 확인 중 주제 중심	60
[그림 III-2-3] 학습 목표 확인 중 목표+주제 중심	61
[그림 III-3-1] 학습 동기 유발 중 주의 집중 중심	66
[그림 III-3-2] 학습 동기 유발 중 관련성 중심	68
[그림 IV-2-1] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (1) ‘쓰기 전’ 활동 예	88
[그림 IV-2-2] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (2) ‘쓰기 전’ 활동 예	89

[그림 IV-2-3] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (3) ‘쓰기 전’ 활동 예	90
[그림 IV-2-4] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (4) ‘쓰기 전’ 활동 예	91
[그림 IV-2-5] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (5) ‘쓰기 전’ 활동 예	92
[그림 IV-2-6] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (6) ‘쓰기 전’ 활동 예	94
[그림 IV-2-7] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (7) ‘쓰기 전’ 활동 예	95
[그림 IV-2-8] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (8) ‘쓰기 전’ 활동 예	97
[그림 IV-2-9] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (9) ‘쓰기 전’ 활동 예	98
[그림 IV-2-10] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (10) ‘쓰기 전’ 활동 예	100

< 표 목 차 >

<표 I-3-1> 출판사별 국어 교과서 및 ‘쓰기 전’ 활동 명칭	7
<표 II-1-1> 개요 짜기와 다발짓기 비교	19
<표 II-1-2> 과정 중심 쓰기에서의 활동 단계	22
<표 II-2-1> ‘쓰기 전’ 활동 양상 분류 기준	32
<표 III-1> ‘쓰기 전’ 활동의 역할	33
<표 III-1-1> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화의 감각적인 자극 활동	45
<표 III-1-2> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화의 논리적인 자극 활동	56
<표 III-2-1> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동의 학습 목표 확 인 양상	62
<표 III-3-1> Keller의 ARCS 모형 주요 요소와 주요 지원 전략	64
<표 III-3-2> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동의 학 습 동기 유발 유형 양상	69
<표 IV-1-1> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준	71
<표 IV-1-2> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학 교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동 분포	72
<표 IV-1-3> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학 교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자 극 활동	73
<표 IV-1-4> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학 교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자 극 활동	75
<표 IV-1-5> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학 교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 목표 확인 활동	77
<표 IV-1-6> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학	

교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 동기 유발 활동	78
<표 IV-1-7> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동 학년 별 분포	79
<표 IV-1-8> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동 학년 별 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동	80
<표 IV-1-9> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동 학년 별 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동	81
<표 IV-1-10> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 학년별 학습 목표 확인 활동	82
<표 IV-1-11> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 학년별 학습 동기 유발 활동	83
<표 IV-2-1> 2015년 개정 국어과 중학교 교육과정 쓰기 영역 성취기준	85

I. 서론

1. 연구 목적

2009 국어과 교육과정¹⁾에서의 목표는 국어 활동(듣기·말하기, 쓰기, 읽기), 문법, 문학에 대한 기본적인 지식을 갖추고 비판적이고 창의적인 국어 능력을 기르며, 국어 생활을 능동적으로 수행하는 태도를 기르는 데 중점을 두고 있다. 국어 활동 중 ‘쓰기’란 글을 쓰는 이가 자신의 의도나 생각, 느낌 등을 일정한 목적을 가지고 상황과 대상 등을 고려하여 글로 표현하는 행위이다. 이러한 쓰기를 포함한 국어 활동은 인간의 의사소통과 밀접한 관계를 맺고 있으므로 사회적 기능 차원에서 올바르게 사용해야 한다.

글을 쓴다는 것은 단순히 단어를 결합하여 문장을 엮어 나가는 행위 이상의 의미를 내포하고 있다. 글쓰기는 핵심이 되는 소재와 주제를 필자가 자신의 사상과 감정 및 경험으로부터 도출해 내고, 그것을 논리적으로 조직하여 표현하는 과정이다. 이러한 쓰기의 특성은 글쓰기 기초 훈련과 숙련 과정이 필요하므로 학습자들은 쓰기에 대한 어려움과 거부감을 느끼게 된다. 따라서 교육자는 학습자들이 쓰기 활동에 대한 흥미와 관심을 잃지 않도록 지도해야 한다. 쓰기 활동은 학교 안에서만 통용되는 것이 아니라, 문자 언어를 통하여 자신의 의사를 표현하고 다른 타인과의 중요한 의사소통 수단이며, 독창적이고 새로운 의미를 발견할 수 있는 영역이기에 글쓰기 교육의 중요성은 더욱 강조된다.

그러나 많은 학습자가 다른 국어 활동에 비교해 쓰기에 대한 많은 어려움을 느끼고 있다.²⁾ 일반적으로 문자 언어를 매개로 하는 읽기나 쓰기는 음성 언어를 매개로 하는 말하기나 듣기보다 어렵다. 말하기와 듣기는 어릴 때부

1) 2011년 8월 9일 고시된 교육과정의 정확한 명칭은 2009년 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정¹⁾이므로 본고에서도 이 교육과정 명칭을 따른다.

2) 전소라(2017), 「읽기 및 쓰기에 대한 중학생들의 부정적 인식 분석」, 한국교원대학교 교육대학원 국어교육 전공, 석사학위논문, p.1.

터 자연스럽게 이루어지는 습득의 측면이 강하지만 읽거나 쓰기는 의도적인 학습 활동 때문에 이루어지는 의사소통의 측면이 강하기 때문이다.³⁾ 또한, 듣기·말하기는 비교적 단순한 활동에 속하지만 쓰기는 새로운 내용을 생성하고 짜임새를 갖춰야 하는 창의적인 활동이므로 많은 학습자가 어려워한다. 이러한 문제를 학교 교육 현장에서 지도와 훈련을 통해 개선하려는 노력이 있으나 보다 체계적이고 종합적인 대안이 필요한 실정이다.

교육 현장에서 쓰기 영역이 과정 중심으로 변화하면서 교육자의 일방적인 지식 전달이 아닌 학습자 중심으로 이루어지게 되었는데 이러한 현상은 교과서에도 영향을 미치게 되었다. 소단원을 학습하기 전에 이루어지는 ‘쓰기 전’ 활동은 학습자가 능동적으로 지식을 구성할 수 있게 하는 단계로 단원의 학습 목표와 단원의 제재에 대한 배경 지식을 활성화해 배경 지식이 부족한 경우 이에 대한 지식을 보충하여 학습 목표를 이룰 수 있게 하는 활동이다. 글 쓰기의 과정을 ‘쓰기 전’, ‘쓰기’, ‘쓰기 후’로 나누어 볼 때, ‘쓰기 전’ 활동은 관심과 흥미를 유발해 창의적인 생각을 끌어내는 데 유효한 활동이라 할 수 있다. 즉 ‘쓰기 전’ 활동은 ‘무엇을 어떻게 쓸 것인가’를 탐색하는 과정으로 글을 전체적으로 설계하고, 주제를 결정하며 결정한 주제를 구체화하기 위하여 내용을 생성하고 이에 대한 새로운 의미를 부여할 때 학습자는 흥미와 관심을 두고 능동적인 쓰기가 가능하다. 교과서에서 어떻게 ‘쓰기 전’⁴⁾ 활동이 제시되느냐에 따라서 쓰기 결과가 달라질 것이다.

오늘날 교과서는 지식을 획득하고 추구하는 중심적인 학습 도구의 하나로 그 위치가 변화되고 있다. 국어 교과서도 국어 교육의 목표로서 중시되는 국어의 가치와 중요성을 인식하고, 국어 생활을 능동적으로 하는 태도를 기르기 위해서는 교과서가 지식 정보 제공뿐 아니라 학습 활동을 위한 다양한 자료가 제시되어야 한다. 하지만 교과서가 교육과정의 내용을 재해석하여 교육 내용과 방법을 구체화한 것이라고 인식하여 학교 현장에서는 교육자나 학습

3) 이보명(2014), 「중학교 국어 교과서 쓰기 학습활동의 구현 양상과 개선 방안」, 부산대학교 석사학위논문, p.41.

4) 본 연구에서는 ‘쓰기 전’이라 함은 쓰기 과정 중 시간의 흐름을 기준으로 한 ‘쓰기 전(rewriting)’이며, 심리적 단계를 기준으로 ‘계획하기-내용 생성하기-조직하기’ 단계를 포함하는 텍스트가 산출되기 이전의 과정으로 ‘표현하기’는 ‘쓰기’ 단계, ‘교쳐쓰기’는 ‘쓰기 후’ 단계로 본다.

자가 교과서에 대하여 비판적 검토하지 않고 무조건 받아들이고 있다. 이를 개선하기 위한 교과서의 심층적인 연구가 진행되어야 한다.

2015년 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서가 2018학년도 신입생부터 사용되어 2019년도에는 중학교 2학년, 2020년에는 중학교 3학년으로 적용되게 된다.⁵⁾ 추후 새로 개정된 2015년 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서 내에 ‘쓰기 전’ 활동을 분석하고 쓰기 교육과정에 맞는 대안을 마련하기 위해서는 2009 개정 교육과정이 반영된 ‘쓰기 전’ 활동을 분석하는 작업이 필요하다.

2. 선행 연구 검토

교육과정이 꾸준히 변화하면서 쓰기 활동에 대한 관점과 내용도 조금씩 변화하였다. 이를 바탕으로 본 연구는 국어 교과서 쓰기 영역의 ‘쓰기 전’ 활동을 분석한 연구이므로 선행연구를 두 가지 방법으로 고찰하고자 하는데, 첫째는 과정 중심 쓰기에 관한 연구이다. 둘째는 연구와 중학교 국어 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 학습 활동에 관한 연구는 충분히 이루어지지 않았기 때문에 ‘쓰기 학습 활동’ 관련 연구를 대신해서 살펴본다. 이러한 선행 연구를 토대로 본 연구의 주제를 더욱 분명히 하고자 한다.

첫째, ‘쓰기 전’ 활동에 관한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

최현섭·박태호(1994)에서는 과정 중심의 쓰기 교육에서 각 과정의 해결 능력을 향상하기 위해 쓰기 전 지식에는 목표 설정하기, 텍스트의 구조와 기능 인식하기, 사용할 정보처리의 전략 유형을 결정하기 등이 해당하며, 쓰기 전 전략으로 브레인스토밍, 마인드맵, 의미 맵, 개요 짜기, 극화, 다발짓기 방법들을 제시하였다. 쓰기 과정에 대한 초인지 방안을 제시하였다는 점에서 쓰기 전 활동에 대한 교육적 의의가 있다.

엄훈(1996)은 쓰기의 변인에 대한 고찰을 바탕으로 쓰기의 교수·학습 방법에 사용할 수 있는 전략을 포괄적으로 다루고 있다. 그는 과제제시-오류점검

5) 교육과학기술부(2015), 『교육부 고시 제2015-74호에 따른 초·중등학교 교육과정 총론-별책 1』, 부칙을 참고하였다.

형의 결과 중심의 쓰기 학습보다 쓰기의 인지 과정에 따른 과정 중심의 쓰기 학습이 더 효과적이고, 과정 중심의 쓰기에서 학습자의 사전 쓰기 능력을 향상하기 위하여 사전 쓰기 책략과 사전 쓰기 책략 학습 프로그램이 필수적임을 밝혔다. 더 나아가 사전 쓰기의 내용에 따라 텍스트를 효과적으로 퇴고할 수 있는 사후 쓰기 과정의 책략 개발 연구도 계속되어야 한다고 주장하였다. 이는 사전 쓰기가 쓰기 전체 활동에 미치는 영향이 크다는 것을 전제로 사후 쓰기까지 확대되어야 함을 강조했다는 점에서 다른 연구와 차별성을 갖는다.

이호근(1998)은 쓰기의 과정을 사전 쓰기, 쓰기, 사후 쓰기로 나누고 사전 쓰기 지도 방법에 관하여 연구하였다. 다양한 사전 쓰기 책략을 탐색하고, 이 중 사전 쓰기의 단계별 지도에 적합한 책략들을 활용한 사전 쓰기 학습 프로그램을 구안·적용한 결과 사전 쓰기 책략 학습이 쓰기 능력 발달에 효과가 있음을 검증하였다는 시사점을 제공하였다.

최영환 외(1998)는 쓰기 지도에서 배경 지식을 활성화를 통하여 학습자의 작문 과정이 원활하게 이루어질 방법에 대해서 연구하였다. 배경 지식은 쓰기에 있어 필자가 글을 의도하는 시기부터 시작하여 한 편의 텍스트가 완성될 때까지 끊임없이 작용하여 영향을 받는다고 보고 어떤 내용이나 주제에 따라 배경 지식의 활성화로 형식적인 체계가 이루어지고 있다고 본다. 배경 지식의 활성화 방법을 감각적인 자극, 논리적인 자극, 협동적인 자극 등으로 나누어 살펴보았다. 이는 ‘쓰기 전’ 활동의 기능 중 하나인 ‘배경 지식의 활성화’ 활동 분석에 적용하기 무리가 없는 내용이었다.

김재춘(2001)은 쓰기 전 과정 지도의 중요성을 인식하여 쓰기 전 과정 지도 내용을 효율적으로 지도하기 위한 ‘쓰기 전 과정의 단계별 교수·학습 전략’을 구안하여 학교 현장에 적용하였다. 이 결과 상위 집단에는 내용 생성하기 단계에서 주장과 근거를 고려하여 생성한 아이디어의 가짓수가 많이 증가하며 내용 조직하기 단계에서 주제와 관련된 참신한 내용을 활용하여 글의 구성 절차와 각 항목의 위계성에 맞게 글을 조직하는 구성 능력이 크게 신장하였음을 밝혔다. 이는 실제 수업을 통해 쓰기 전 과정의 단계별 교수·학습 전략을 적용하여 검증하였다는 데 의의가 있다.

송정은(2012)은 힘들고 지루하기만 했던 글쓰기가 쓰기 전 활동으로 인해

재미있고 흥미로운 일임을 느끼는 것이 배경 지식을 활성화한 단계임을 보고 이는 교사의 책임이 중요하다고 보고 있다. 같은 학년이라도 각기 다른 사고 단계의 학생들에게 적용할 수 있는 배경 지식 활성화 프로그램이 개발되어야 한다고 주장하였다. 이는 본고에서 제시한 ‘쓰기 전’ 활동의 ‘배경 지식 활성화’ 기능과 일치하고 있다.

둘째, 중학교 국어 교과서 쓰기 학습활동에 관한 이루어진 연구에 대해서 살펴보고자 한다.

박찬홍(2010, 2014)은 실제로 어떠한 쓰기 지식을 가르치고 있는지를 확인하기 위한 작업의 목적으로 연구하였는데 이 결과, 2007 개정 교육과정에 따른 중학교 국어 교과서 쓰기 영역의 학습 목표에는 절차적 지식에 속하는 유형들이 가장 많은 것으로 나타났으며, 사실적 지식, 개념적 지식, 메타인지 지식의 순서대로 양적인 분포를 밝혔다. 또한, 각각의 지식 유형들에는 구체적으로 어떠한 지식이 해당하는지를 구체적으로 제시하였다는 의의를 보인다. 하지만 쓰기의 본질과 관련된 지식의 양호도가 전반적으로 매우 낮게 나와 이에 대한 쓰기의 본질에 대한 지식의 성격을 명확히 규명할 필요가 있다.

이보명(2014)은 국어 교과서 쓰기 학습활동을 구안할 때 고려해야 할 것은 무엇보다도 학습활동의 유형이 성취기준, 장르, 쓰기 상황 등에 따라 다양해야 한다는 점을 밝히고 앞으로 다양한 쓰기 과제 유형 개발을 위한 노력이 필요하다고 주장하고 있어 본고와 연구 방향이 일치하고 있다.

조은화(2016)는 중학교 국어 교과서 ‘읽기 전 활동’을 자료의 종류, 활동의 초점, 활동의 방법으로 활동 양상에 대해서 분석하고 각 관계에 대한 상관관계를 밝혔다. 하지만 연구 방법에 대한 기준을 명확하게 제시하지 않은 점이 논문의 한계로 남는다.

이상에서 살펴본 선행 연구의 검토를 통해 과정 중심의 쓰기 단계 중 ‘쓰기 전’ 과정에 관한 연구와 그에 따른 효과적인 활동에 대한 방안 제시가 활발하게 이루어졌음을 확인할 수 있었다. 이는 ‘쓰기 전’ 활동이 학습자에게 효과적이라는 것을 보여주고 있다. 또한, 중학교 국어 교과서 쓰기 학습활동과 관련된 연구도 어느 정도 이루어진 것을 확인할 수 있었다. 이를 통해 연구

의 당위성을 다시 한번 확인할 수 있었다. 하지만 현재까지의 연구를 살펴본 결과 조은화(2016) 연구와 같은 중학교 국어 교과서 내 ‘쓰기 전’ 활동 전체를 대상으로 한 연구는 찾아보기 어려웠다. 본고에서는 조은화(2016) 연구의 한계점을 극복하여 중학교 국어 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동을 분석하고자 한다.

3. 연구 방법과 범위

이에 본 연구는 2009 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서에 나타난 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동에 대해 분석하고자 한다. 우선 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동 양상 분석을 위한 이론적 고찰을 할 것이다. 첫 번째로 과정 중심 쓰기 전체적인 쓰기 활동 단계를 중심으로 ‘쓰기 전’ 활동의 범위와 지도내용을 살펴보고 ‘쓰기 전’ 활동에 대한 효과에 대해서 살펴본다. 이를 바탕으로 2009 개정 교육과정에 따른 국어 교과서 14종에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동을 이주은(2017)⁶⁾에서 밝힌 소단원 도입 활동의 유형과 최영환 외(1998)⁷⁾에서 제시한 작문 과정 내에서의 배경 지식 방법 및 조은화(2016)⁸⁾에서 제시한 자료 분류 방법을 참고하여 배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발로 분석한다. 이를 바탕으로 성취기준 및 학년별로 ‘쓰기 전’ 활동 양상에 대해 결과를 분석하고, 2015년 개정 교육과정 국어과 쓰기 성취기준을 달성하기 위한 ‘쓰기 전’ 활동 방안을 제시하고자 한다.

이 연구의 분석 대상은 2017년(2013년 초판 발행) 14개 출판사에서 발행한 중학교 국어 교과서로 정하며 그중 쓰기 영역에 대한 ‘쓰기 전’ 활동만을 대상으로 한정한다.⁹⁾ 아래의 <표 I -3-1>은 출판사별 국어 교과서에서 나타나

-
- 6) 이주은(2017)의 「중학교 국어교과서 ‘소단원 도입 활동’ 개선 방안 연구」인 인하대학교 석사학위논문에서는 소단원 도입 활동의 유형을 크게 배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발 3가지로 보았다.
- 7) 최영환 외(1998)의 「쓰기 수업 방법」에서는 배경 지식을 활성화하기 위한 방법을 작문 지도의 방법적인 면에서 접근하여 감각적인 자극(언어적인 자극, 상적인 자극, 체험적인 자극), 논리적인 자극(연상하기, 예견하기, 추론하기 등), 협동적인 자극(질문하기, 토론하기 등)으로 구분하였다.
- 8) 조은화(2016)의 「중학교 국어교과서 ‘읽기 전 활동’ 비교 분석 연구-2011년 개정 국어과 교육과정 읽기 영역을 중심으로」 한양대학교 석사학위논문에서는 ‘읽기 전 활동’ 양상을 자료의 종류(그림, 사진, 언어, 포스터, 표, 그래프, 혼합형, 자료 없음), 활동의 초점(목표 중심, 내용 중심, 목표+내용 중심, 흥미 중심), 활동의 방법(예측하기, 인출하기, 연상하기, 비교하기, 설명하기, 선택하기, 질문하기, 분류하기)로 구분하였다.

는 ‘쓰기 전’ 활동 명칭에 대해서 정리한 것이다. 대부분 교과서에서 ‘쓰기 전’ 활동을 ‘생각 열기’라는 명칭으로 사용하고 있으며 명칭 없이 활동을 제시하는 일부 교과서도 있다.

<표 I-3-1> 출판사별 국어 교과서 및 ‘쓰기 전’ 활동 명칭

출판사	교과서	‘쓰기 전’ 활동 명칭
(주)교학사	국어1 ~ 국어6	읽기 전에
두산동아(이)	국어1 ~ 국어6	다가서기
두산동아(전)	국어1 ~ 국어6	생각 열기
미래엔	국어1 ~ 국어6	생각 열기
비상교과서	국어1 ~ 국어6	생각 열기
비상교육(김)	국어1 ~ 국어6	생각 열기
비상교육(한)	국어1 ~ 국어6	명칭 없음
좋은책 신사고(민)	국어1 ~ 국어6	활동 전에
좋은책 신사고(우)	국어1 ~ 국어6	배우기 전에
(주)지학사	국어1 ~ 국어6	생각 열기
창비	국어1 ~ 국어6	생각 열기
천재교과서	국어1 ~ 국어6	준비 활동
천재교육(노)	국어1 ~ 국어6	도입 학습
천재교육(박)	국어1 ~ 국어6	소단원 열기

9) ‘생활 국어’를 연구 대상에서 제외한 이유는 ‘국어’로 원리와 개념을 공부하고 ‘생활 국어’는 실생활에서 언어 활동이 가능할 수 있도록 하는 보조 교재의 역할을 지니고 있으며 성취기준과 밀접한 활동은 국어 교과서에서 주로 이루어지기 때문이다.

II. 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동 양상 분석을 위한 이론적 고찰

쓰기 교육의 방향성이 구성주의 교육관에 바탕을 두면서 결과가 아닌 과정 중심으로 변화하였고, 학습자 중심의 학습활동에 초점을 맞추게 되었다. 이 장에서는 과정 중심 쓰기의 개념과 특징을 살펴보고 과정 중심 쓰기 단계에서는 어떤 활동과 세부 전략이 나타나며, ‘쓰기 전’ 활동의 기능에 대해서 살펴본다. 또한, 중학교 국어 교과서 체제를 이해하기 위해서 교과서 내 단원 구성 체제 및 활동 구성 원리를 살펴본 후 교과서와 성취기준 및 학년별 목표와 어떠한 관계를 맺고 있는지에 대해 살펴보고자 한다. 이는 IV장에서 분석하게 될 성취기준과 학년별 분석에 대한 당위성을 강조하기 때문이다.

1. 과정 중심 쓰기 이론의 이해

가. 과정 중심 쓰기의 개념 및 특징

과정 중심 쓰기 교육(process based writing instruction)의 개념을 알기 위해서는 ‘과정 중심’이라는 말부터 살펴보아야 한다. 쓰기 교육의 과정 중심이라는 것은 한편의 완성된 글 자체보다는 그 글을 완성하기까지의 과정을 강조한다는 것이다. 즉, 과정 중심 쓰기란 글을 쓰기 전 내용을 생성하고, 조직, 표현, 수정하는 일련의 과정을 강조하는 교육을 말한다. 그렇다고 과정만 중심으로 하고 결과를 도외시한다는 말은 아니다. 이전의 쓰기 교육이 결과만 중시했기 때문에 그에 반해서 과정 중심이라는 말을 썼지만, 글을 잘 쓰기 위한 것임은 변함이 없다. 단지 결과에 초점을 두지 않고 과정에 초점을 둔다는 것이다. 하지만 단순히 어느 한 과정을 경험하게 하거나 단순히 내용 생성, 표현, 수정 등의 순서로 글을 쓰게 해 놓고 과정 중심의 쓰기 교육을 했다고 하지는 않는다. 과정 중심 쓰기는 문제 해결 행위이므로, 교사의 역동적인 개입과 학생들의 역동적인 의미구성 행위가 전제되어 있을 때, 과정 중심 쓰기 교육을 했다고 볼 수 있다.

과정 중심 쓰기 교육에서는 9가지 특징이 나타난다.¹⁰⁾

첫째, 쓰기를 보는 관점의 문제로, 과정 중심 접근은 알고 있는 지식을 단순히 나열하는 행위가 아니라, 의미를 구성하는 행위로 파악한다. 글을 쓰는 과정에서 자신이 기존에 가졌던 지식이 새롭게 생성되거나 변형, 확장되는 과정을 거치게 되는데 이것이 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, 곧 글쓰기 능력뿐만 아니라 문제 해결 능력을 기를 것을 강조한다.

셋째, 쓰기 행위를 일종의 자기 조정 과정으로 본다. 일련의 쓰기 과정에서 계속해서 자신의 인지 과정을 점검하고 통제하는 행위를 강조한다. 이 점은 쓰기를 의미 구성 행위, 탐구 행위로 파악하는 것과 맥을 같이 한다. 탐구의 과정에서는 필연적으로 자기 조정의 과정이 필요하기 때문이다.

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

다섯째, 쓰기 과정을 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(interactive)을 강조하며, 이들 과정은 편의상 순서로 나누어 놓았지만, 기본적으로 동시에 이루어진다는 점(parallel)을 강조한다.

여섯째, 방법적인 측면과 관련하여 특히 교사의 역동적인 개입을 강조한다. 그냥 쓰기 과정을 따라가게만 하는 것이 아니라, 적극적으로 개입하여 학생들이 문제 해결 행위를 풍성하게 할 수 있도록 유도할 것을 강조한다. 단순히 과제를 제시해 주고 결과를 점검하거나 지식을 전달하는 교사의 역할과는 구별된다.

일곱째, 학생들의 '자유'를 존중하지만 동시에 책임을 강조하고 역동적인 문제 해결 행위를 강조한다. 일련의 쓰기 과정을 그냥 따라간다고 해서 과정 중심 접근을 취했다고 말할 수 없다. 이 과정에서 학습이 일어나야 하고, 한편으로 문제 해결 행위가 적극적으로 이루어져야 한다. 이 과정에서 학습자는 상당 부분 책임을 져야 한다.

10) 이재승(2002), 『글쓰기 교육의 원리와 방법-과정 중심 접근』, 교육과학사, pp.20~21.

여덟째, 과정 중심 접근은 쓰기 교육의 ‘방법’과 관련된 하나의 접근 방식이자 관점을 뜻한다. 과정 중심 접근은 단순히 하나의 방법을 지칭하는 것이 아니다. 예를 들어 생각 떠올리기 활동을 하면 과정 중심 접근을 취한 것이고, 이것을 하지 않으면 취하지 않은 것이라고 말할 수 없다. 과정 중심 접근은 쓰기 교육의 방법과 관련하여 쓰기와 쓰기 학습, 학습자를 보는 하나의 관점을 일컫는다.

아홉째, 과정 중심 쓰기는 쓰기 수업하기 위한 교수 방식을 뜻한다. 학생 관점에서 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.

나. 과정 중심 쓰기의 단계

1940년대부터 1960년대 중반까지 지배적인 작문 이론이었던 형식주의(formalism)에 따라 글쓰기를 가르친다는 것은 텍스트 구성 요소를 분석하고 구성요소 사이의 관계를 이해시키는 것을 의미했다. 이는 ‘결과 중심 작문 교육’으로 이루어졌는데 주로 규범 문법의 준수와 모범적 텍스트의 모방, 어법상의 정확성을 강조하였다. 그러나 1970년대 이후 쓰기 행위에서 텍스트보다는 필자의 인지 과정을 중시하는 ‘과정 중심 작문 교육’이 이루어져야 한다는 연구풍토가 조성되면서 개인의 인지 기능을 미시적으로 분석하여 밝혀 주는 것이 작문 능력 신장에 도움이 된다고 보았다.¹¹⁾ 이는 실제 학교 작문 교육에도 영향을 주어 교육자의 일방적인 교육보다 학습자 개인의 인지 과정을 통한 쓰기 활동을 결과 중심에서 과정 중심으로 변화하게 되었다.

하지만 이러한 쓰기 과정을 엄격하게 구분하기란 쉽지 않다. 왜냐하면 과정 중심 쓰기는 순환적이고 회귀적인 특성을 보이기 때문이다. 즉 각각의 과정을 차례로 진행하기도 하지만, 동시에 수행하고, 건너뛸 수도 있다는 것이다.

쓰기 과정을 나누는 방식에는 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 그중 시간의 흐름에 따라 ‘쓰기 전(rewriting)’, ‘쓰기(writing)’, ‘쓰기 후(postwriting)’로 나누는 것이고 또 하나는 아이디어 생성하기, 조직하기, 표현하기, 교정하기로 나누

11) 박영민 외(2016), 『작문 교육론』, 역락, p.73.

는 것이 대표적이다. 2007 개정 교육과정의 국어과 교육과정의 쓰기 기능은 ‘내용 생성, 내용 조직, 표현, 고쳐쓰기’의 4단계로 제시되어 있고, 2009 개정 교육과정의 국어과 교육과정에 나오는 작문 기능인 ‘작문에 대한 계획, 내용 생성, 내용 조직과 전개, 내용의 표현, 작문 과정의 재고와 조정’의 5단계로 제시되어 있다. 전체적으로 쓰기 과정을 살펴보면 이들 간에는 미세한 차이가 있을지라도 본질에서는 큰 차이가 없다고 본다. 단지 한 두 단계를 세분화하거나 다른 식으로 표현했을 뿐이다.¹²⁾

본고에서는 내용 생성 전에 글쓰기 과정에 필수적인 과제 분석, 상황 분석, 독자 분석을 하는 계획하기(planning)를 포함한 5단계로 나누는 것이 타당하다고 본다. 그리고 과정 중심 쓰기는 과정도 중요하지만, 과정에 따른 전략이 과정 중심 쓰기를 구현하는 데 더 많은 이바지를 한다. 세부 전략이 뒷받침 되지 않으면 과정도 피상적으로 느껴지기 때문이다. 전략을 가르쳐 주지 않고 내용을 생성하고 조직하라고 하면 제대로 된 쓰기를 할 수 없다.¹³⁾ 그러므로 쓰기 활동을 위해서는 문제 해결이 필요한 전략을 알고 과정 중심 접근법으로 쓰기 활동을 한다면 쓰기의 어려움을 극복할 수 있을 것이다. 이에 과정 중심 쓰기를 5단계로 나누고 그에 대한 전략을 알아보하고자 한다.

1) 계획하기

계획하기는 말 그대로 글쓰기 전에 글 쓸 준비를 하는 활동이다. 쓰기 과제를 분석하고, 글 쓰는 목적이 무엇인지, 예상 독자는 누구인지를 생각하는 활동이다. 일반적으로 미숙한 필자는 곧바로 글을 쓰는 경향이 있으나 능숙한 필자는 비교적 계획하는 데 시간을 많이 가진다.¹⁴⁾ 글을 쓸 때 계획하기가 중요한데 비해 계획하는 데 보내는 시간을 전체 쓰기 시간 중에서 어느 비율로 하면 좋은가를 생각해 보아야 할 것이다.

12) 김재춘(2001), 「쓰기 전 과정 지도의 학생 수준별 효과에 대한 연구」, 순천대학교 석사학위논문, p.10.

13) 정진아(2012), 「과정 중심 쓰기 교육이 교육과정과 교과서에 반영된 양상」, 부산대학교 석사학위논문, p.17.

14) Stallard(1974)는 고등학교 학생들에게 이들이 계획하고 아이디어를 생성하고 조직하는 데 보내는 시간이 어느 정도인지를 측정해 보았다. 그 결과, 평균적으로 1분 20초의 시간을 보냈지만 능숙한 필자들은 4분 18초를 보내는 것으로 나타났다.

그런데 종래의 글쓰기 지도에서는 계획하기를 그리 중요하게 취급하지 않았던 것으로 생각된다. 교육자가 교과서에 나온 주제를 중심으로 과제를 제시하고는 곧바로 글을 쓰게 한 경우가 많았기 때문에, 학습자들은 계획하기의 중요성을 인식하지 못했던 것으로 보인다.¹⁵⁾

가) 긴장 풀기(writing warming up)

수영이나 축구를 할 때 준비 운동을 한다. 그 이유는 갑작스러운 활동으로 인한 신체 충격을 줄이기 위해서다. 글쓰기의 경우에는 신체적인 노력과 정신적인 노력이 모두 필요하다. 운동할 때와 마찬가지로 글을 쓸 때도 곧바로 글을 쓰게 되면 부담을 더 느낄 수 있다. 그래서 신체 긴장과 마음을 풀어주기 위해 간단한 활동으로 ‘내가 좋아하는 가수는? 이유는?’, ‘투명 인간이 된다면 무엇을 할 것인가’ 등이 ‘쓰기 워밍업’으로 할 수 있다.¹⁶⁾ 흥미를 끄는 것이 학습자에게 단순히 부정적인 영향만 주는 것이 아니라 글쓰기에 대한 흥미를 유발할 수 있는 중요한 부분이다.

나) 목적 설정 및 분석하기

글을 쓸 때는 항상 목적이 있게 마련이다. 흔히 학습자는 글을 쓰는 목적을 생각하지 않고, 무작정 글을 쓰는 경우가 있는데 이것은 바람직하지 않다. 글을 쓸 때 글을 쓰는 목적을 분명히 하는 것이 중요하다. 하지만 보통 학교에서는 글쓰기 주제를 미리 정해준다. 이 경우에는 목적이 이미 정해져 있으므로 엄밀한 의미에서 목적 설정이 없는 것이다. 그렇지만 이 경우에도 목적을 좀 더 구체화, 명료화하는 활동은 필요하다. 이와 반대로 주제가 정해져 있지 않고 글을 쓸 때에는 반드시 글을 쓰는 목적을 분명히 해야 한다. 대부분 글은 의사소통을 위해 사용되는데, 어떠한 목적의 의사소통을 전제로 하는지를 분명히 인식해야 한다.

15) 이재승(2002), 앞의 책, pp.266~267.

16) 이재승(2002), 위의 책, p.269.

교육과정에서의 글 쓰는 목적은 정보 전달, 설득, 사회적 상호 작용, 정서 표현으로 나누어져 있다. 학습자는 글쓰기 계획을 세울 때, 어떠한 목적으로 글을 써야 하는지 인식하고 글을 써야 하는 상황을 설정하고 이를 충분히 인식하는 것이 필요하다.

다) 주제 설정하기

주제는 필자 자기 생각이나 의견을 독자에게 드러내고자 하는 글의 중심 생각이다. 다시 말하면, 주제는 필자가 작성하는 글이나 작성한 글에 드러나 있는 여러 가지 생각들을 지배하는 핵심적인 생각이다. 주제는 일반적으로 제재에 대한 필자의 의견이나 가치 판단, 또는 주장을 드러낸다. 주제는 구절 형식으로 표현될 수도 있고 문장 형식으로 표현될 수도 있다.

주제를 설정할 때에는 다음 사항에 유의해야 한다. 첫째, 주제는 참신하고 독창적인 내용이어야 한다. 둘째, 주제는 되도록 간단하고 명료한 내용이어야 한다. 주제의 내용이 선명하지 않으면 학습자는 자신의 의도를 독자에게 전달할 수가 없을 뿐만 아니라 글을 작성한 목적을 달성할 수도 없다.¹⁷⁾

다시 말해 글쓰기 주제는 다양해야 하나 사고력을 키운다는 점에서 쟁점이 있는 주제, 여러 관점에서 주제를 바라볼 수 있는 주제가 바람직하다. 그리고 학습자의 능력이나 관심에 부합하는 주제를 설정해야 한다.

라) 독자 설정 및 독자 분석하기

독자의 경우 실제 독자가 있고 가상 독자가 있다. 실제 독자는 이미 누구인지 알고 있는 사람이 대부분이고 가상 독자는 글을 쓰는 사람이 머릿속으로 그리고 있는 추상적인 독자로 불특정 독자, 정해져 있지 않은 독자이다. 그리고 독자를 나눌 때, 나에게 호의적인 독자가 있고 그렇지 않은 독자가 있다. 글을 쓰기 전에 독자를 설정하는 것이 중요하다.

학교에서의 글쓰기에서는 교과서에 독자가 이미 주어져 있는 경우가 대부분

17) 박영목(2008), 『작문 교육론』, 역락, p.83.

이고 가끔은 학습자 스스로 선택하는 때도 있다. 독자에 대한 고려 없이는 좋은 글을 쓰기 어렵다. 독자를 분석할 때에는 독자의 나이와 능력, 평소의 관심, 취미 등을 생각한다면 글의 내용이나 글을 쓰는 방식이 달라질 것이다.

마) 조건 분석하기

교과서에 있는 글을 쓸 때는 특별한 조건이 제시되어 있지 않은 경우가 많지만, 다른 상황에서는 글을 쓸 때 조건이 제시되는 경우가 많다. 예를 들어 독서 감상문 쓰기 대회에 나가면 특정한 종류의 책이 지정될 수 있고 신문사에 투고할 때에도 양식과 분량이 주어진다.

이렇게 특정한 조건이 주어지는 경우가 많이 있는데, 교과서에서는 단순히 ‘쓰기’만 하는 경우가 많다. 이는 교과서가 실제의 글쓰기 상황을 반영하고 있지 못하다는 단적인 증거다.¹⁸⁾

조건을 어떻게 주느냐에 따라 글을 쓰는 방식이나 거기에 담아야 할 내용, 이른바 글쓰기 전략이 달라진다. 주어진 조건을 어떻게 활용하느냐에 따라 평가 결과가 나뉘게 된다.

바) 글의 형태 분석하기

글의 형태의 경우는 주어지는 경우가 있고, 스스로 선택하는 때도 있다. 예를 들어 친구를 위로하는 글을 쓰려고 할 때 일기 형태로 쓸 수도 있고, 시나 편지 형태로 쓸 수도 있을 것이다. 독자나 목적, 자기 취향이나 능력 등을 생각하여 최적의 형태를 택해야 할 것이다. 적절한 형태를 택하기 위해서는 이들 각 형태의 글이 지닌 특성을 충분히 인식할 필요가 있다.

18) 이재승(2002), 앞의 책, pp.274~275.

2) 내용 생성하기

내용 생성하기는 글을 쓰기 위해 아이디어를 떠올리고 수집하는 활동이다. 머릿속에 들어 있는 생각들을 떠올리기 위해서 글감과 관련된 배경 지식을 활성화해야 하며 아이디어와 글감의 연계성을 높이기 위해서 기억 탐색 활동을 해야 한다.

가) 브레인스토밍(brainstorming)¹⁹⁾

‘브레인스토밍’은 두뇌라는 뜻의 브레인(brain)과 폭풍이라는 뜻의 스토밍(storming)이 결합 단어로 ‘두뇌 폭풍’을 의미한다. 이는 집단 발상 방법으로 빠른 시간에 많은 아이디어를 내는 것에 역점을 둔 아이디어 발상법으로, ‘자유연상법’이라고도 한다. 즉 접근성이나 유사성, 대비와 같은 연상의 법칙에 얽매이지 않고 자유롭게 떠오르는 단어를 이용해서 아이디어를 얻는 방법이다.²⁰⁾

이 전략은 사고의 양이 질을 결정한다는 것으로 양으로 축적된 아이디어를 목록별로 정리하고 발산시켜 목적인 바를 이룬다는 것이다. 최대한 많은 생각을 떠올리고 비록 완벽하지 않더라도 머릿속에 떠오르는 대로 그대로 적어 내려가기만 한다. 이 활동을 통해 창의적인 사고를 기를 수 있다. 브레인스토밍의 예를 제시하면 아래의 [그림 II-1-1] 과 같다.

예를	더위, 방학, 선풍기, 에어컨, 과일, 수박, 휴가, 화재, 수영장, 계곡, 매미, 방학 숙제, 식중독, 아이스크림
-----------	--

[그림 II-1-1] 브레인 스토밍의 예

19) Alex Osborn(1941)에 의해서 개발된 집단적 사고의 전형적인 기법이다.

20) 글쓰기교재편찬위원회(2004), 『글쓰기의 이론과 실제』, 경희대학교 출판국, p.112.

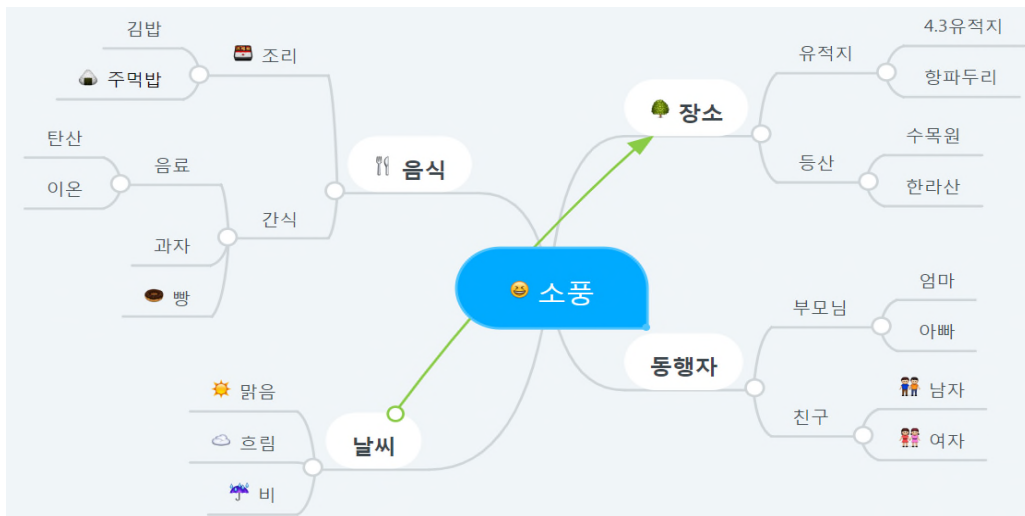
[그림 II-1-1] 은 ‘어름’을 주제로 한 브레인 스토밍의 예이다. ‘어름’과 관련되어 생각나는 대로 아이디어를 쓰는 것이다. 생각나는 것이 서로 관련이 있을 수도 있고 없는 수도 있다. 이는 문제가 되지 않기 때문에 생각나는 모든 것을 위와 같이 적고 그 속에서 아이디어를 찾는 방법이다. 그래서 질보다 양이 더 중요하다. 이렇게 여러 가지 글의 주제를 모았다면 쓰고자 하는 주제와 너무 동떨어져 있는 내용은 지워나가는 작업을 진행하게 된다.

나) 생각 그물(mind mapping) 만들기

‘생각 그물 만들기’는 두뇌활동이 주로 핵심개념들을 상호 관련시키거나 통합하는 방식으로 이루어진다는 연구결과를 바탕으로 하는 시각적 사고법이다.

이 방법은 아이디어를 만들어낸 순서대로 열거하는 전통적인 방식과는 달리 그것들을 주제별로 묶고 선으로 관계를 표시한다. 또한, 정보를 비선형으로, 색상별로, 상징적인 형태로 조직하므로, 복잡한 아이디어들을 빠르고 쉽게 파악할 수 있고 아이디어 간의 관계를 확인하기에 편리하다. 생각 그물 만들기의 목적은 요점을 잘 기록하고, 전체를 효과적으로 조직화하며, 창의적인 사고기능을 증진하는 데 있다.

다시 말해서 브레인스토밍은 특정한 범주를 주지 않은 상태에서 생각나는 것을 모두 떠올리는 활동이라면, 생각 그물 만들기는 특정 범주가 주어진 상태에서 ‘의도적으로’ 관련 있는 것을 떠올리는 활동으로 좀 더 계획적이고 조직적이라 볼 수 있다. 특정 주제에 대해 자기 생각을 몇 마디 정보나 단어, 문장 등으로 회상하고 표현할 수 있도록 하는 데 도움을 주므로 전통적인 전략들이 안고 있는 정보의 선조적인 특성을 극복할 수 있다. 또한 주어진 문제와 관련된 세부 내용을 체계적으로 만들어 준다는 특징을 지닌다. 생각 그물 만들기는 범주를 설정한 후 아이디어를 확장하는 활동으로 아이디어를 생성하는 동시에 조직하는 단계로 볼 수 있다.



[그림 II-1-2] 생각 그물 만들기 예21)

[그림 II-1-2] 는 ‘소풍’이라는 범주를 설정하고 이를 생각 그물 만들기로 만든 예시이다. 소풍과 관련하여 ‘음식’, ‘장소’, ‘날씨’, ‘동행자’, ‘음식’ 범주로 설정한 후 이와 관련된 자기 생각을 연결하여 소풍에 관한 내용이 명료하게 눈에 들어오게 하는 활동이다. ‘장소’라고 하면 ‘관광지’, ‘유적지’, ‘등산’ 등과 같이 범주를 나눌 수 있는데 또 날씨와 연결하여 생각할 수 있다. 위의 예시처럼 거미줄과 같은 형태로 나타낼 수 있고 나무 모양이나 기차 모양과 같은 형태를 취할 수도 있는데 이는 글의 주제에 따라 좀 더 적합한 형태를 취하는 것이 좋다.

3) 내용 조직하기

조직하기 단계는 생성하기 단계에서 마련한 내용을 중심으로 내용과 세부 내용으로 나누고 글의 조직 원리에 맞추어 배열하는 단계이다. 내용 생성하기와 조직하기 활동은 평행적이고 회귀적이며 상호보완적으로 이루어진다.

생성된 아이디어를 어떻게 구성할 것인지, 어떻게 하면 의미 전달을 효과적으로 할 수 있을지, 어떻게 하면 독자가 흥미로워할지 등에 대해 구체적으로 정하

21) 이 그림은 ‘Mindmeister’ 프로그램을 이용하여 만든 것이다.

는 단계이다. 즉 독자의 대상을 고려하여 쓰고자 하는 내용을 초점화하고 구조화 하는 것은 필자가 의도하는 메시지가 독자에게 잘 전달하기 위해서이다.²²⁾

내용 조직하기 단계에서는 정보를 바탕으로 상위 개념과 하위 개념으로 분류하거나 전체와 부분의 관계로 묶고 조직된 아이디어들을 통일성과 응집성을 고려하여 글의 구조에 맞게 배열한다.

가) 개요 짜기

‘개요 짜기’는 생성된 글의 제재를 배치하여 글에 통일적 맥락을 부여하는 것으로 그 구성의 결과를 도식화하여 기술하는 것이다. 개요 짜기는 전통적으로 많이 해왔던 전략으로 글 전체를 일목요연하게 쓰도록 돕는다. 글이 주제에서 벗어나는 것을 막아주고 중요한 내용을 빠뜨리지 않게 하고, 내용의 중복을 피하게 하여 표현 과정에서 일어나기 쉬운 혼란을 피하고 글이 체계적으로 균형 있게 서술되게 하는 지침이 된다.

반면에 개요 짜기는 목차 구성 자체가 자유로운 사고의 흐름을 방해한다고 볼 수도 있다. 좌에서 우로 위에서 아래로 정보가 조직되는데, 이러한 정보 구성은 학습자에게 심리적 부담으로 작용할 수도 있기 때문이다. 글의 개요를 작성할 때에는 글의 중심 내용과 보조 내용을 어떻게 구성할 것인지를 결정하고 그 결과를 개요표로 나타내야 한다.²³⁾

즉 개요 짜기는 글의 제재를 선정하고 주제를 설정한 다음에 글의 중심내용과 세부내용을 어떻게 구성할 것인지를 결정하는 것이다. 그리고 이를 토대로 일목요연하게 표로 나타낸 것이 글의 개요이다. 이 과정에서 글의 구성 원리에 맞추어 글의 내용을 구성하는데 글의 목차를 짜는 것이 대표적인 경우이다. 개요를 작성할 때에는 글의 전체 분량, 조직 방식 등에 대해서도 충분히 고려해야 한다. 특히 조직 방식과 관련해서 주어진 쓰기 과제의 특성이나 독자 등을 생각하여 어떤 방식으로 조직하는 것이 효과적인지를 판단해야 한다.

22) 송정은(2012), 「쓰기 전 활동을 통한 효과적인 글쓰기 전략」, 『독서교육연구』 9, 한국독서교육학회연구회, p.89.

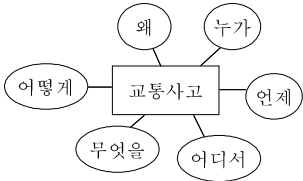
23) 전민경(2010), 「논술문 쓰기에서의 전략 활용 양상 연구 : 쓰기 전(前) 과정을 중심으로」, 한양대학교 석사 학위논문, pp.25~26.

나) 다발짓기(clustering)

‘다발짓기’는 생성한 아이디어에 범주를 설정하고 그에 따라 관련 있는 것끼리 묶는 활동을 말한다. 그래서 다발짓기는 아이디어 간의 관계를 파악하는 데 도움이 되는 활동으로, 아이디어 조직 능력을 기르는 데 도움이 된다. 다발짓기를 할 때는 관련 있는 것끼리 묶을 때 범주를 설정할 필요가 있는데, 왜 그렇게 범주를 설정했는지, 그것이 타당한지를 생각해 보고 묶는 것이 좋다. 즉, 다발짓기는 정보의 공간적인 활용을 가능하게 하여 정보를 빠른 속도로 조직할 수 있으며 정보의 추가 및 삭제가 쉽다.

개요 짜기와 다발짓기를 비교해 보면 다음과 같다.

<표 II-1-1> 개요 짜기와 다발짓기 비교²⁴⁾

	예 시	특 징
개 요 짜 기	I. 1. 1) 2) II.	(1) 사고, 아이디어를 내는 스피드와 범위를 한정한다. (2) 자유롭고 창조적인 사고와 아이디어의 흐름을 묶어 버리고 딱딱한 포맷에 맞춰 가야만 한다.
다 발 짓 기		(1) 사고, 아이디어가 나오는 스피드와 방향에 맞추어 계속 써나갈 수 있다. (2) 사고, 아이디어 흐름, 스피드, 방향, 범위가 그 자체적으로 하나의 그룹을 조직해 간다.

사람에 따라서는 ‘다발짓기’와 내용 생성하기에서 살펴본 ‘생각 그물 만들기’와 같은 것으로 다루는 경우가 있는데 다발짓기는 아이디어를 떠올린 후에 그것을 관련 있는 것끼리 묶는 활동이고 생각 그물 만들기는 범주를 설정한 다음 아이디어를 확장해 나가는 활동으로 구분이 된다.

24) 최현섭 외(2003), 『자기주도 쓰기 학습을 위한 과정 중심의 쓰기 워크숍』, 역락, p.46.

4) 표현하기

‘표현하기’에서는 쓰기 전 활동을 하면서 생성하고 묶고 분류한 아이디어를 글로 변환하는 능력이 요구된다. 처음에는 쓰기 전 활동을 하면서 대충 작성한 계획들을 좀 더 완벽하고 정교하게 다듬는 활동을 말한다.

아이디어를 글로 표현하는 표현하기 단계에서는 매우 복잡한 인지작용이 일어난다. 작가는 비언어적인 형태들을 언어적인 형태로 바꾸어주어야 하며, 아이디어 간의 관계를 나타내는 기호들을 사용해야 하며, 새로운 단어들을 만들어내야 한다. 계획하기 단계에서 미처 예상하지 못했던 좋은 아이디어들을 수용할 수 있고, 비효과적이라고 생각하는 아이디어들은 삭제할 수도 있다.

표현하기는 내용 생성, 조직한 것을 바탕으로 글을 쓰는 활동으로 내용 생성하기 단계 및 조직하기 단계와 거의 동시에 이루어진다. 단지 내용 생성하기, 조직하기 단계에서는 완결한 언어의 모습을 갖추지 않고 유동적이지만 표현하기는 완결된 언어의 모습을 갖추고 고정적이다.

표현하기의 핵심적인 기능 중 하나가 내포 독자와의 의사소통 능력이다. 작가는 내포 독자와의 물리적인 거리를 심리적으로 극복할 수 있는 능력을 쌓아야 하며, 내포 독자와 지속적인 대화를 통해서 작품을 점검할 수 있는 능력을 길러야 한다.

5) 고쳐쓰기

단순히 단어나 문장 정도를 고치는 것이 아니라 문단과 글의 구조, 전체 글의 연결성을 통해 자신이 의도하는 메시지를 효과적으로 표현했는지 검토하는 일은 글을 쓰는 것만큼 중요하다. 자신의 글에 설득력은 있는지, 글의 목적이 무엇인지, 글에서 무엇을 말하려 하는 핵심이 잘 드러났는지 등을 살펴본다. 그 후 띄어쓰기나 맞춤법 등의 교정 부분의 과정을 거친 후 작품화하여 실제 글쓰기 맥락을 형성하고 실제적 독자를 제공하게 된다.

고쳐쓰기는 협의하기를 통해서 논의된 문제점을 수정 보완함과 동시에, 상투어 및 무의미어 삭제, 접속어 및 지시어의 조정 등 문장 수준의 고쳐쓰기를 해야 한

다. 또한, 문단 구조의 적절성 확인, 아이디어 배열 순서 조정, 중심 문장 또는 보조 문장의 첨가 등도 살펴보아야 한다.

주로 고쳐쓰기는 친구나 교육자와의 협의를 통해 작품의 내용과 형식을 고치는 과정이다. 고치기는 작품의 내용이 우선이며, 형식은 나중이다.²⁵⁾ 학습자는 고쳐쓰기를 통해서 청자에 대한 감각을 기를 수 있으며, 친구의 작품을 비판적으로 살펴보면 좋은 글의 특성을 알게 될 것이다.

이를 종합하여 쓰기의 과정을 구분한다면 ‘생산 전’, ‘텍스트 생산 중’, ‘텍스트 생산 후’로 크게 나눌 수 있다. 이러한 쓰기의 과정에서 ‘쓰기 전’ 과정은 과정 중심의 쓰기 학습 모형을 전제로 할 때, 쓰기 과제에 대한 인지 과정에 따라 글(text) 생산 전까지의 활동으로, ‘무엇을 어떻게 쓸까’를 탐색하는 단계이다. 즉 쓰기의 상황을 구성하는 글을 쓰는 목적과 예상 독자, 주제를 결정하여 글 전체의 개략적인 구도를 작성하며, 주제를 구체화하기 위한 아이디어를 생성하고, 이를 조직하는 과정이다. 다시 말해서 이 과정은 글을 쓰게 되는 상황에 대한 탐색과 글 전체의 구도를 작성하는 계획하기 원리, 주제와 관련된 내용을 마련하는 일이 아이디어 생성 원리, 생성한 아이디어를 글의 조직 원리에 맞추어 배열하는 내용 조직하기 원리가 작용하는 과정이다.

이상의 내용으로 보아 쓰기 전 과정의 범위를 정리하면 <표 II-1-2>와 같고 그 중 활동 1~3까지 단계를 ‘쓰기 전’, 활동 4는 ‘쓰기’, 활동 5는 ‘쓰기 후’ 단계이다.²⁶⁾

25) 최현섭 외(2003), 앞의 책, p.50.

26) 본고에서는 일반적으로 통용되는 ‘계획하기-내용 생성하기-내용 조직하기’를 ‘쓰기 전’, ‘표현하기’를 ‘쓰기’, ‘고쳐쓰기’를 ‘쓰기 후’ 과정으로 본다.

<표 II-1-2> 과정 중심 쓰기에서의 활동 단계

쓰기 과정 (시간)	쓰기 과정	활동 단계	주요 구성 내용
쓰기 전	계획하기	활동 1	<p>작문 상황을 구성하는 필자, 예상 독자, 글의 주제, 글의 목적 등을 탐색하여 글 전체의 개략적인 구도 작성하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 쓰기 상황(목적, 주제, 독자, 필자의 입장) 분석하기 • 글 전체에 대한 개략적인 계획 세우기
	내용 생성하기	활동 2	<p>중심 내용에 대하여 체계적이고, 창의적으로 사고하여 풍부화 시키기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 지식 기반 활성화하기 • 창의적이고 체계적으로 사고하기 <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 전략의 활용(브레인스토밍, 생각 그물 만들기 등) - 얼른 떠올리기, 열거하기, 이야기 나누기, 경험하기 등
	내용 조직하기	활동 3	<p>생성한 내용을 글의 조직 원리에 맞게 배열하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 정교화 전략(개요 짜기, 다발짓기, 목록 뽑기 등) • 적절성 판단하기, 선조화하기(정태적, 동태적 범주)
쓰기	표현하기	활동 4	<p>예상 독자를 중심으로 표현하기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 독자가 쉽게 이해할 수 있게 표현하기 • 독자의 흥미를 끌 수 있게 표현하기 • 독자에게 설득력을 지닐 수 있도록 표현하기 • 독자가 기억을 잘 할 수 있도록 표현하기
쓰기 후	고쳐쓰기	활동 5	<p>글의 목적을 중심으로 고쳐쓰기</p> <ul style="list-style-type: none"> • 문장 수준에서의 고쳐쓰기·단락 수준에서의 고쳐쓰기 • 글 전체 수준에서의 고쳐쓰기

다. ‘쓰기 전’ 활동의 기능

쓰기 교육의 방향성이 구성주의 교육관에 바탕을 두면서 결과가 아닌 과정 중심으로 변화하였고, 학습자 중심의 학습활동에 초점을 맞추게 되었다. 구성주의는 학습이란 학습자의 능동적인 지식 구성과정이며, 지식은 학습자의 내적 경험 때문에 이해되는 쓰기 교육의 관점이다. 따라서 같은 지식이라도 학습자의 경험에 따라 그 의미는 달라진다고 보았다.²⁷⁾ 이에 따라 2009 개정 교육과정에서는 ‘쓰기 전’ 활동을 강조하는 성취기준이 등장하였으며, 활동은 학습자의 배경 지식을 끌어내고, 배경 지식이 부족한 경우 배경 지식을 조성하며, 조성된 배경 지식을 활성화하여 좀 더 조직화한 글을 쓸 수 있게 한다. 최근의 국어 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동들은 이와 같은 구성주의적 경향을 더욱 적극적으로 반영하고 있다.

교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동은 개별 학습자가 지닌 배경 지식을 환기하고 주의를 기울이도록 하는 준비 과정이다. 또한 ‘쓰기 전’ 활동은 단원 학습을 위해 제시된 소단원, 즉 제재 글의 소개와 관련된 학습자의 선행적 경험이나 지식을 동원하게 하는 동시에, 단원의 학습 목표와 관련된 ‘사고 활동’을 조장하기 위해 설정되었다. 즉, ‘쓰기 전’ 활동은 학습의 목표를 설정하고, 학습에 필요한 관련 정보를 습득하며 본격적인 학습에 앞서 배경 지식을 활성화는 과정이다. 또한, 본시 학습에서 배울 내용에 대한 추론과 학습자들의 학습 동기를 불러일으키는 활동이다.

1) 배경 지식 활성화

‘쓰기 전’ 활동은 학습자의 학습 내용 이해를 위해 학습자의 배경 지식을 활성화하고 조성한다. 배경 지식이란 개인이 가지고 있는 지식의 구조 또는 기억 속에 저장된 경험의 총체로서 우리의 기억 속에 저장되어 있는 모든 경험을 말한다. 배경 지식은 이전의 지식과 경험을 현재의 학습에 연결해주는 역할을 하고 지식의 구조를 만드는 구조적 역할을 한다.

글의 구조는 글을 쓰는 사람의 의도적인 노력을 통해 이루어지는 것이기 때문

27) 조은화(2016), 앞의 논문, pp.8~12.

에 내적인 선택이 필요하다. 글 구조의 선택적 변화를 통해 논리적인 전개나 시간적인 흐름, 역설과 같은 다양한 구조로 글을 효과적으로 표현할 수 있다. 따라서 글을 쓰기 전에 미리 글의 구조를 예상해 보고 적절한 글의 구조를 선택하면 내용이 더욱 알찬 글이 될 수 있다.²⁸⁾ 내용 스키마는 개인이 가진 경험을 말한다. 이에는 개별 스키마와 공유 스키마가 있다. 개별 스키마는 각 개인이 갖는 독특한 경험(직접, 간접)을 말하고, 공유 스키마는 사회 집단 구성원들과 함께하거나 교육 때문에 일관되게 갖는 공적인 스키마를 말한다.

글을 쓰는 과정에서 배경 지식의 활성화는 글쓰기 신장을 가져 온다.²⁹⁾ 글을 쓰는 사람이 어릴수록 글을 쓸 때 내용에 제한을 많이 받게 마련인데 글에 맞는 내용을 알맞게 배치할 수 있도록 배경 지식을 활성화한다면 글과 관련한 다양한 자료를 떠올려 내용이 풍부한 글이 될 수 있다. 그리고 배경 지식을 활성화하면 개별적으로 내용의 구조화를 가져와 개성적인 글을 만들어준다. 글을 쓰는 사람의 성장 과정에서 갖게 되는 자신만의 다양하고 독특한 경험들을 글로 표현할 수 있도록 활성화하면 필자 나름대로 개성적인 글 내용을 마련할 수 있다.

또한 글이 일관되게 해주기도 한다. 미숙한 필자는 내용을 길게 늘어 쓰는 것이 잘 쓰는 것인 줄로 잘못 알고 있는 경우가 많다. 그러나 오히려 글의 내용이 길어질수록 주제와 상관없이 무슨 말을 하고 있는지 이해가 되지 않는다. 이것은 글을 쓰기 전 내용에 대한 충분한 활성화가 이루어 쓰기 영역은 학습자의 자기 주도적 학습능력이 있어야 하는데 이를 위해서는 배경 지식 활성화 즉, 스키마 활성화가 필수적이다.³⁰⁾

‘쓰기 전’ 활동이 스키마를 얼마나 적극적으로 끌어낼 수 있는가에 따라서 앞으로 이루어질 쓰기 활동을 얼마나 효과적으로 끌어낼 수 있는지의 성패를 좌우한다. 그러므로 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동은 쓰기 과정에서 학습자가 교과 지식과 관련된 스키마를 최대한 효과적으로 활성화할 수 있도록 다양한 활동을 제시해야 한다.

28) 최영환 외(1998), 『쓰기 수업 방법』, 박이정, pp.178~179.

29) 최영환 외(1998), 위의 책, pp.176~177.

30) 송정은(2012), 앞의 논문, p.90.

2) 학습 목표 환기

학습 목표는 학습자가 특정 단위에서 학습을 통하여 도달하고자 하는 수준을 의미한다. 국어과 수업을 통하여 학습자가 도달해야 하는 학습 목표는 무수히 많으며 국어과 교과서는 그러한 학습 목표에 도달할 수 있도록 해주는 중요한 매개체라고 할 수 있다.³¹⁾ ‘쓰기 전’ 활동은 학습자에게 대단원 전체 학습 목표와 소단원의 학습 목표를 미리 알려주고 그 목표를 환기한다. ‘쓰기 전’ 활동을 통해서 이번 단원에서 배울 내용이 무엇인지, 학습 내용을 통해 최종적으로 도달해야 할 학습 목표가 무엇인지 인지시킬 수 있다.

Ralph Tyler는 교육 과정의 설계에 있어서나 교육 과정의 계속된 개선을 위해서는 학습 목표가 무엇인지를 분명히 인식하고 있는 것이 중요하며 이러한 목표는 교재의 선택, 내용의 선정, 학습 지도 절차의 개발, 그리고 시험이나 평가를 준비하는 데 하나의 준거가 된다고 하였다.³²⁾ 즉 학습 목표는 학습자들이 특정 단위에서 학습을 통하여 도달하고자 하는 수준을 의미한다. 학습자들이 학습을 통하여 도달해야 하는 학습 목표는 무수히 많으며, 교과서는 학습 목표에 도달할 수 있도록 도와주는 중요한 매개체이다.

번영계 외³³⁾는 학습 목표가 세 가지 중요한 기능을 한다고 하였다.

첫째, 학습 목표는 교육과정에서 의도하고 있는 목표와 내용을 성취할 수 있는 학습경험을 선정하는 데 명확한 시사를 준다.

둘째, 학습 목표는 일반적으로 그것을 달성하려는 학습자들의 학습을 촉진하는 기능을 한다. 대부분의 학습은 목표에 따라 인도되는 인간의 심리적 과정이기 때문이다.

셋째, 학습 목표는 수업에 대한 평가의 지표 기능을 한다. Ralph Tyler는 평가는 본질에서 교육과정 및 프로그램 때문에 교육목표가 어느 정도 실현되었는지를 밝히는 과정이라 하였다. 즉 교육평가는 교육목표가 얼마나 달성되었는가를 알아보는 일이므로 학습 목표는 명확한 평가 기준을 제공하는 역할을 한다.

31) 임천택(2011), 「학습 목표 면에서 본 국어과 교과서의 문제점과 개선 과제」, 『어문학교육』 43, 한국어문교육학회, p.231.

32) Ralph Tyler 저, 이해명 역(1990), 『교육과정과 학습지도의 기본 원리』, 교육과학사, p.45.

33) 번영계 외(2007), 『교육방법 및 교육공학』, 학지사, pp.50~60.

3) 학습 동기 및 흥미 유발

학습 동기는 학습자가 특정 학습의 준비 또는 일련의 학습을 지속시키도록 하는 내적·외적 조건으로써 개인 또는 집단의 학습목표를 개인·집단의 목표와 결부시켜 분명한 목표의식을 가지게 하고 적성이나 흥미에 맞는 과제의 제시와 보상, 경쟁심의 적용, 피드백 등을 활용하는 학습에 작용하는 동기를 말한다. 학습 동기가 교육에서 중요한 이유는 같은 개인조건과 환경조건을 가진 학습자들이라 하더라도 그들이 가진 동기의 종류와 동기의 수준에 따라 행동의 결과는 각각 달라질 수밖에 없으며 학습자의 동기는 학교에서의 성공과 실패에 영향을 주는 변인 중 하나이기 때문이다. 비록 동기 수준이 높다고 해서 반드시 학습의 성과가 높은 것은 아니지만, 동기화된 학습은 유목적적이고 정력적인 학습을 수행할 수 있게 하므로 학생들의 활동이 중요한 학습자 중심의 수업에서는 학습 동기를 유발하고 유지하는 것이 매우 중요하다.³⁴⁾

학습 동기 및 흥미 유발은 능동적 독자를 함양하기 위한 가장 중요한 활동이며 ‘쓰기 전’ 활동에서는 학습자들의 학습 동기와 흥미를 유발하기 위한 다양한 활동이 있다. 앞서 말한 배경 지식 활성화, 학습 목적 환기도 기본적으로 학습 내용에 대해 학습 동기를 부여하고 흥미를 유발하는 작업으로 삼고 있다.

Zanden(1980)은 동기란 사람의 행동을 자극하고 방향을 유지하게 하는 내적 상태 및 과정이라고 하였고, Wiener(1974)는 동기란 인간이 접근하거나 회피하고자 하는 경험 혹은 목표를 선택하고 그러한 관점에서 투자해야 할 노력의 정도에 대해 선택하는 것을 의미한다고 하였다.

학습 동기는 동기의 일종이며 특정 과제를 학습하려는 추진력을 말한다. Keller는 학습 동기를 내재적 동기와 외재적으로 나누어 제시하였다. 내재적 동기는 개인적 흥미를 추구하고 능력을 행사하는 과정에서 도전거리를 찾고 그것을 극복하려는 자연적 경향성으로 할 필요가 없음에도 무엇인가를 하고자 하는 동기이다. 외재적 동기는 활동 자체와는 관계없는 요인들 기초한 것으로, 활동 그 자체에는 흥미가 없고 단지 그 활동이 우리에게 무엇을 가져다줄 것인지만 신경 쓰

34) 이소라 외(2017), 『한국지리 교과서에 나타난 동기유발 전략 분석』, 『사회과교육연구』 24(1), 한국사회과교육학회, p.105.

는 것이다. 일반적으로 학습자들은 외재적 동기보다 내재적 동기가 더욱 중요한 요소로 작용한다.³⁵⁾

학습자가 글쓰기를 할 때 어려운 점으로 가장 많이 서술하는 것은 내용 생성하기에 대한 막막함이다. ‘무엇을 써야 할지 모르겠다.’라는 것인데 이러한 현상은 Rose(1985)가 설명한 쓰기 막힘(writing block)에 해당한다. 쓰기 막힘이란 기본적인 기능이나 수행 능력의 부족이 아닌 다른 이유로 인해 쓰기 시작하지 못하거나 계속하지 못하는 무능력한 상태를 뜻한다. 이는 글쓰기에 대한 부정적 인식 중 하나인 글쓰기에 대한 낮은 흥미가 작용하기 때문이다.³⁶⁾

흥미란 어떤 대상에 관하여 특별히 주의하려고 하는 감정 또는 그 대상에 관하여 관심을 끌게 되는 것을 말한다. 흥미에는 두 가지 유형이 있는데 개인적 흥미와 상황적 흥미이다. 개인적 흥미는 사적 흥미로서 오래가는 성향이 있다. 일반적으로 학습 내용에 개인적 흥미가 있는 학습자는 새로운 정보를 찾는 등 긍정적인 태도를 보인다. 상황적 흥미는 학습자의 주의를 끌고 유지하는 활동, 교재를 말한다. 흥미가 많을수록 학습에 대한 긍정적인 정서 반응이 많아지고, 학습 내용에 대해서 보다 지속적이고 깊이 있는 처리와 많은 기억과 높은 성취를 이룰 수 있다.³⁷⁾

이러한 ‘쓰기 전’ 활동이 배경 지식을 활성화하고 학습 목표를 환기할 뿐만 아니라 학습 목표를 환기해 학습 동기와 흥미를 유발해 학습자들은 교과 학습에서 학습한 내용을 바탕으로 무엇을 써야 할지 결정할 수 있게 되며, 이는 이후 쓰기 중 활동을 위한 자신감으로 표출될 수 있다.

35) Anita Woolfolk 저, 김아영 역(2015), 『교육심리학』, 박학사, p.473.

36) 송경윤 외(2016), 「초, 중, 고등학생의 글쓰기 어려움에 대한 인식 연구」, 『청람어문교육』 57, 청람어문교육학회, pp.108~109.

37) Anita Woolfolk(2015), 앞의 책, p.454.

2. 중학교 국어 교과서 체제의 이해

가. 단원 구성 체제 및 활동 구성 원리

1) 단원 구성 체제

국어 교과서에 제시된 단원은 ‘대단원’과 ‘소단원’ 두 가지로 이루어져 있다. 이 중의 이 연구에서 논의하고자 하는 것은 소단원이고, 더 나아가 ‘소단원 도입’에 위치한 활동이다. 이 장에서는 국어 교과서의 ‘단원 구성 원리’를 살펴보고, 이에 따른 소단원 도입 활동에 대한 개념을 명확하게 하고자 한다. 이 장에서 살펴보는 국어 교과서는 2009개정 교육과정에 따른 교과서이다.

다른 교과들의 경우 대단원을 나누는 기준은 주로 ‘내용 요소’이지만, 국어과 교과서 단원 구성 원리는 ‘문종 중심, 주제 중심, 목표 중심’ 등으로 다양하다. 그러나 최근 국어 교과서의 단원 구성 방식은 대개 목표 중심을 취하고 있다. 이는 국어 교과서의 단원 구성 결과를 더욱 다양하게 만드는 촉매제가 된다. 정해진 문종, 주제를 바탕으로 단원의 중심이 되는 ‘제재’가 한정되기 때문에 편찬자에 따라 대단원 구성 결과가 크게 달라지지 않을 것이나, 목표 중심으로 하면 편찬자에 따라 해당 목표에 적합한 제재를 선택할 수 있고, 그에 따른 다양한 활동도 제시할 수 있으므로 좀 더 교과서 단원구성 방식이 다양하게 나타날 수 있다.

목표 중심으로 단원을 구성할 경우 교과서 편찬자는 국어과 교육과정의 영역별로 기술되어 있는 성취기준들을 적절히 통합하여 대단원을 구성하게 된다.³⁸⁾ 교육과정에는 ‘학년·군·영역·내용 성취기준’만이 제시되어 있을 뿐, 성취기준 제시 순서, 배열 방법 등이 나타나 있지 않기 때문에 대단원 구성에서 편찬자의 역할은 매우 크다.

전통적으로 국어 수업 시간에는 교과서에 담긴 ‘읽기 자료’를 읽고, 학습해 왔기 때문에, 단원 구성 체제가 읽기 영역 중심으로 구성되어 있다. 읽기 전 활동으로 도입 활동이 제시되고, 소단원의 중심적 역할을 하는 읽을 글이 제시된다.

38) 주세형 외(2014), 『국어과 교과서론』, 사회평론, p.28.

그와 함께 글을 읽는 데 필요한 읽기 중 활동이나 어휘 풀이가 제시되고, 글을 다 읽은 후에는 읽기 후 활동을 제시하여 학습을 진행할 수 있게 하고 있다.

그러나 듣기·말하기, 쓰기 영역의 경우 읽는 활동이 중심이 되는 영역이 아님에도 불구하고 교과서 본문으로 읽을 글이 제시되어 있다. 듣기·말하기 영역의 경우 구두 언어의 특성을 살리기 위해 대화체로 작성된 토론문을 제시하였으나 실제 듣기·말하기 활동을 체험할 수 없으므로 읽기 영역과 변별되지 않는다. 쓰기 영역의 경우에도 쓰기 활동을 직접 체험하기보다는 읽기를 통해 쓰기를 간접 체험하게 한다는 점에서 다른 영역과 변별되지 않는다고 볼 수 있다.

2) 활동 구성방식

목표 중심 교과서 관에 따른 국어 교과서에는 제재보다는 일련의 활동들을 통하여 학습 목표가 달성되도록 제시되어 있다. 따라서 소단원 시작 시에 소단원 도입 활동을 제시하고, 소단원 학습 중의 학습 중 활동, 소단원 학습 후에 이해·적용 활동을 하는 것을 기본으로 하고 있다. 각 활동과 관련한 명칭은 체제와 같이 검정교과서 편찬자에 따라 각각 다르지만 거의 비슷한 역할을 하고 있다.

나. 성취기준 및 학년별 목표와 교과서와의 관계

교과서는 학교 교육의 기본이 되는 것으로, 개별 교과에 관한 표준저작물이며 학습의 과정에서 중심 역할을 하는 책이다. 즉 각 교과가 지니는 지식 경험의 체계를 쉽고, 명확하고, 간결하게 편집해서 학교에서 학생들이 학습의 기본 자료로 사용할 수 있도록 제작한 교재이다.³⁹⁾ 그러한 교과서는 내용 제공으로서의 성격과 자료 제공으로서의 성격을 동시에 갖는다.⁴⁰⁾

39) 서울대 국어교육연구소(2004), 「해외 교포학생을 위한 한국어 교육의 한 방법」, 『국어교육연구』 36, 국어교육학회, p.71.

40) 전자의 입장에서는 의도적으로 선택된 교육과정의 내용을 잘 반영해야 하며, 교과서가 교육과정에 근거하여 개발되어야 함을 의미한다. 이는 교육을 전개한 공급자의 입장을 반영하고, 교육에서 지향하고자 하는 목표를 반영한 것이다. 이에 반해 후자의 경우는 교과서가 교수·학습의 목표를 달성하기 위해 학습자의 특성에 따른 다양한 경험을 제공한다는 것을 의미한다. 교육의 장에 입하는 수용가의 입장, 그리고 수요자인 학생의 현재의 수준과 그 수준에 기초한 학습을 반영하는 것이라 할 수 있다. 교과서가 갖는 이와 같은

교과서는 교사와 학생과 개별적인 관계를 맺으면서 동시에 교사와 학생을 이 어주는 위치에 놓여 있다. 그뿐만 아니라 교실을 둘러싼 교육 공동체, 또는 교육 공동체의 이상이 집약된 교육과정과 교육 공동체를 둘러싸고 있는 사회적·정치 적·문화적 공동체와 일정한 관련을 맺고 있다. 따라서 이러한 모든 관계를 고려 한 상태에서 교과서의 기능⁴¹⁾을 찾아야 한다.

국어과 교육과정은 국어 교육을 계획 실천 평가하는 과정이다. 교육과학기술부 의 교육과정은 장기 교육과정이며, 교과서는 그것을 기초로 하여 개발된다. 교육 과정과 교과서의 관계가 뚜렷하지 않으면 본고에서 연구 대상으로 삼은 국어 교 과서를 살펴본다고 할지라도 그 타당성을 제시하기 어렵다.

교육과정에서는 ‘교과를 통해 가르치고 배워야 할 지식이나 가치, 기술 등을 분 명하게 제시’할 필요가 있는데, 이때 ‘가르치고 배워야 할 내용을 분명히 제시하 기 위한 효율적인 진술 방식’⁴²⁾을 성취기준이라고 한다. 성취기준은 어떤 내용 요소를 익혀서 최종적으로 어떤 텍스트를 생산·수용해야 하는지에 대한 구체적 인 정보를 제공하기 위한 것이다. 또한, 학습자가 학습해야 할 내용이나 요소를 나열하는 데 그치지 않고 교수·학습 및 평가의 준거를 마련하여 학습자 중심 교 육을 의도한 것이라 할 수 있다.

내용 요소의 예는 각 성취기준에 도달하기 위해 익혀야 하는 내용 요소들의 예이다. 이들은 ‘지식·기능·맥락’ 범주에서 추출된 것으로 하나의 범주에서 한 개 이상의 내용 요소를 선정하는 것을 원칙으로 하였다. 대체로 ‘지식 > 기능 > 맥 락’의 순으로 제시되어 있으나 성취기준이나 텍스트의 특성에 따라 어느 한 범주 의 요소가 생략되는 경우도 있다. 개정 교육과정에서는 이 항목을 하나의 지침이 아니라 ‘예’로 제시하였다. 이는 학교 현장의 다양성을 고려하여 교육 주체의 자 율성을 해치지 않기 위한 노력이라 생각된다. 즉 국가 수준의 교육과정에서 성취 기준에 도달하기 위한 정보를 구체적으로 제시하여 교육 주체의 부담을 덜어주

두 성격은 결국 교과서가 교육 내용과 학습 자료의 두 측면을 동시에 포괄하는 개념으로 이해된다.

41) 최미숙 외(2008), 『국어 교육의 이해』, 사회평론, pp.80~82.

① 학습자와의 관계 측면에서 교사는 학습 자료를 제공하고, 학습 동기를 유발하며, 잠재적 교육과정을 형성 하는 기능을 수행한다.

② 교과서는 교사에게 구체적인 교수 자료를 제공하고 평가를 안내하는 기능을 수행한다.

③ 교과서는 교실 수업에서 교사와 학생의 상호작용을 매개하는 주요 매체이다.

④ 교과서는 교육 내용을 표준화하고, 교육의 질적 수준을 균등화하는 데 기여한다.

42) 윤현진 외(2008), 『교육과정에서의 성취기준 연구』, 한국교육과정평가원, p.22.

되, 그것이 제약으로 변질하지 않도록 한 것이다.

교과서 단원구성요소 층위에서는 교과서별로 단원구성요소를 ‘도입부 -전개부 -정리부’⁴³⁾로 구분할 수 있다. 이 중 본고에서는 전개부를 대상으로 ‘쓰기 전’ 활동을 살펴볼 것이다. 전개부는 소단원에 해당하는 부분으로, 소개하기와 관련한 소단원의 ‘학습활동’이다. 국어의 경우 ‘읽기 전에’, ‘생각 열기’, ‘다가서기’, ‘활동 전에’, ‘배우기 전에’ 등 다양하게 ‘쓰기 전’ 활동 명칭이 사용되고 활동으로는 교과서의 ‘서문’, ‘단원의 첫 면’, ‘학습활동’, ‘개념 이해에 관한 보조 장치’, ‘삼화나 도표’, ‘학습 문제’, ‘다음 공부할 내용’ 등에 대한 자세한 설명을 통해 교과서를 다루는 교사와 학생에게 영향을 주게 된다.

과거 제5차 국어과 교육과정에서는 학년별 목표를 설정하였지만, 목표 설정상의 문제로 제6차 국어과 교육과정에서부터 학년별 목표가 삭제되었다. 제7차 국어과 교육 과정상 목표는 국민 공통 교육 과정 10년을 하나의 단위로 보고 전체 목표를 제시하고 학년별 지도 내용을 상세화하였다. 학년별 내용이라는 용어가 부적절하므로 혼란이 발생한다.⁴⁴⁾ 각 학년별로 목표를 제시하지는 않지만 학년별로 쓰기 내용에 있어 기본과 심화가 구획된다. 이는 교과서 내 활동을 통해 나타날 것이다.

2015년 개정 교육과정이 고시된 지금, 2018년부터 개정된 교육과정에 바탕을 둔 국어 교과서가 학교 현장에서 사용된다. 새로운 교과서를 사용하기 전에 이전 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동에 대한 심도 있는 분석과 연구는 국어 교육 쓰기 활동에 있어 의미 있는 일이라고 할 수 있다.

위의 내용을 정리해 보면 공통으로 ‘쓰기 전’ 활동 기능과 교과서 내 소단원 도입 활동에서 ‘학습 동기 유발, 학습 목표 확인, 배경 지식 활성화’를 강조하고 있다. 이러한 기능이 학습자에게 효과적으로 실현하기 위해서 어떠한 양상으로 국어 교과서에서 ‘쓰기 전’ 활동이 구현되는지 살펴보고자 한다. 분류 기준은 이주

43) 교과서의 단원구성요소는 제7차 교육과정에서 제시한 단원 구성 체제를 따르기로 한다. 제 7차 교육과정에서는 교과서 구성 체제를 ‘도입부-전개부-정리부’로 나누어 제시하였는데, ‘도입부’에는 ‘대단원 표지’와 ‘단원의 길잡이’로 이루어져 있다. ‘대단원 표지’는 ‘대단원명-소단원명-삼화’로 이루어져 있고, ‘단원의 길잡이’는 ‘대단원 학습 목표-단원의 길잡이 내용’으로 이루어져 있다. ‘전개부’는 소단원으로 이루어진 부분이며, ‘정리부’는 ‘생각 넓히기’와 ‘보충·심화’ 그리고 ‘단원의 마무리’로 이루어져 있다. ‘보충·심화’는 다시 ‘자기 점검 보충·심화 활동’으로 나누어진다.

44) 최영환 외(1998), 앞의 책, pp.21~22.

은(2017)에서 밝힌 소단원 도입 활동의 유형과 최영환 외(1998)에서 제시한 작문 과정 내에서의 배경 지식 방법 및 조은화(2016)에서 제시한 자료 분류 방법을 참고하여 ‘쓰기 전’ 활동 양상 분류 기준을 <표 II-2-1>로 제시한다.

<표 II-2-1> ‘쓰기 전’ 활동 양상 분류 기준

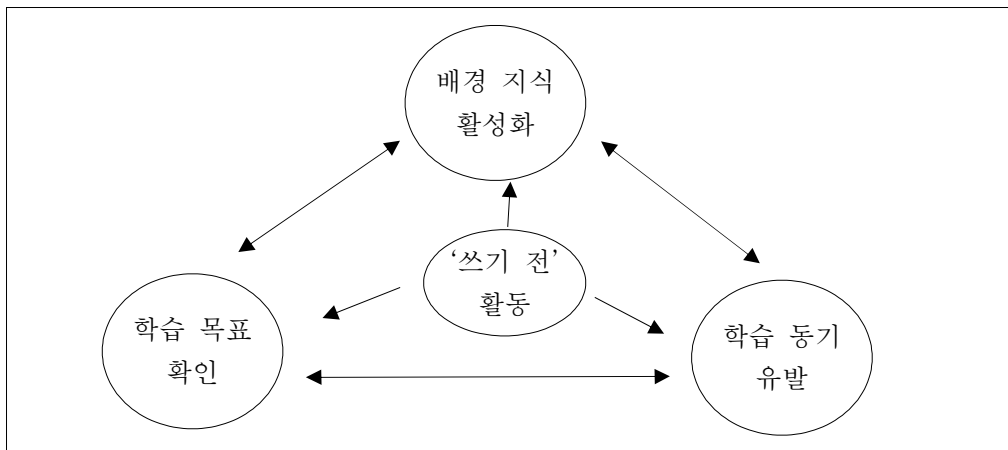
활동 양상	활동 방법	
배경 지식 활성화	감각적인 자극	- 언어적인 자극 : 텍스트 자료 - 상적인 자극: 그림 자료, 사진 자료, 포스터, 그래프, 동영상, 혼합자료
	논리적인 자극	추론하기, 인출하기, 설명하기, 선택하기, 연상하기, 상상하기, 질문하기, 기타
학습 목표 확인	목표 중심, 학습 내용 중심, 목표+내용 중심	
학습 동기 유발	주의 집중, 관련성	

교과서에서 나타나는 ‘쓰기 전’ 활동 양상이 <표 II-2-1>에서 구분한 ‘배경 지식 활성화’, ‘학습 목표 확인’, ‘학습 동기 유발’ 중 중복되거나 겹치는 부분이 있을 수 있으나 본고에서는 활동 양상의 초점이 더 강화되는 부분에 기준을 두어 활동 양상을 초점 중심으로 분류하여 다음 장에서 분석하고자 한다.

Ⅲ. 중학교 국어 교과서에서 나타난 ‘쓰기 전’ 활동 양상

‘쓰기 전’ 활동은 학습 목표 달성을 위한 시작 단계로서, 학습자의 동기를 유발하여 흥미를 높이고, 학습 목표를 확인하여 학습 내용을 내면화 할 수 있게 하고, 추후 학습을 위한 배경 지식을 활성화할 수 있도록 돕는다.

학습 목표 확인은 교과서의 체제의 궁극적 목적인 학습 목표 달성 측면에서 ‘쓰기 전’ 활동의 역할을 분류한 것이다. 학습 목표 확인 유형은 직접적으로 학습 목표와 관련된 활동을 제시한다. 학습 목표 달성을 위해 해야 하는 앞으로의 과제를 직접적으로 도입부에서 물어보는 형태로서 학생들이 앞으로 배울 내용을 알려줄 뿐만 아니라 소과제의 형태로 미리 해 볼 수 있도록 제시한 경우이다. 반면에 학습 목표가 직접 제시되어 있지 않지만 간접적으로 드러나는 경우는 배경 지식 활성화와 학습 동기 유발 유형이 있다.⁴⁵⁾ 중학교 국어 교과서 내 ‘쓰기 전’ 활동의 역할을 살펴보면 아래의 [그림 Ⅲ-1] 과 같다.



[그림 Ⅲ-1] ‘쓰기 전’ 활동의 역할

45) 이주은(2017), 앞의 논문, pp.39~40. 이 논문에서는 소단원 도입 활동 질문(활동)을 함으로써 학습목표를 확인할 수 있고 배경 지식을 활성화 할 뿐만 아니라, 학습에 대한 동기를 유발하는 것이 가능함을 보여주는 그림이다. 이 때 각 역할 간에는 양방향 화살표로 표시되는데, 이는 어떤 질문의 경우든 질문자가 의도한대로의 효과가 아닌 다른 부차적인 효과를 얻을 수 있다는 여지를 보여준다. 하나의 단원 도입 질문이 한 번의 가치의 역할만을 하는 것이 아니라 동시에 여러 효과를 가지고 올 가능성도 있음을 보여준다. 본 고에서는 ‘쓰기 전’ 활동이 단원 도입 질문과 같은 맥락이라고 보고 역할을 [그림 Ⅲ-1] 로 나타냈다.

중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동의 경우에도 (1) 배경 지식 활성화, (2) 학습 목표 확인, (3) 학습 동기 유발의 유형으로 분류하여 나타나고 있다.

배경 지식 활성화 유형은 각 영역, 각 교과서에서 가장 많이 나타나는 유형이다. 이는 추후 학습하게 될 소단원 제재와 직접적으로 관련이 있는 내용을 담은 것으로, 학습자 간의 관련성을 높여주는 역할을 한다. 소단원 제재와 관련된 다양한 배경 지식을 접한 후 소단원 본문 학습을 시작하면 간접적으로 ‘학습 목표 달성’에 도움이 된다는 점에서 의미가 있다.

학습 목표 확인은 교과서의 체제의 궁극적 목적인 학습 목표 달성 측면에서 ‘쓰기 전’ 활동의 역할을 분류한 것이다. 학습 목표 확인 유형은 직접적으로 학습 목표와 관련된 활동을 제시한다. 학습 목표 달성을 위해 해야 하는 앞으로의 과제를 직접적으로 물어보는 형태로서 학생들이 앞으로 써 나갈 쓰기 과정에 대해서 알려줄 뿐만 아니라 소과제의 형태로 미리 해 볼 수 있도록 제시한 경우이다. 이렇게 직접적으로 학습 목표를 제시하는 경우도 있는 반면 학습 내용과 관련된 활동도 제시되기도 한다. 또한 학습 목표와 학습 내용을 함께 확인할 수 있는 유형도 나타난다.

학습 동기 유발 유형은 소단원 제재의 내용과 관련 없이 학습자의 흥미를 유발하는 유형으로 실제 일상 경험과 관련된 활동으로 구성된다. 이는 간접적으로 학습 목표와 학습자 간의 관련성을 높여주는 역할을 하기 때문에, 도입 학습에 있어서 중요한 역할을 한다.

이를 바탕으로 본 연구에서는 2009 개정 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서 14종에서 나타나 ‘쓰기 전’ 활동의 양상을 배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발로 구분되는데 이 중 배경 지식 활성화의 활동 방법은 감각적인 자극과 논리적인 자극으로 세분화가 가능하다. 이에 160개의 ‘쓰기 전’ 활동을 각 활동 양상에 맞춰 분석하고자 한다.

1. 배경 지식 활성화

학습자는 배경 지식 활성화를 통하여 새로운 정보의 관계를 규정하게 됨으로써 다양한 의미 구성을 하게 되는 것이다. 즉 학습자가 텍스트를 구성해 나가는데 있어 그 구체적인 형식과 내용이 장기 기억 속에서 인출되게 함으로써 신규 정보의 재조직을 통하여 새로운 의미의 구성이 이루어지게 된다. 쓰기에서 배경 지식의 확장이라는 것은 효과적인 내용 구성을 통하여 완성되고, 그 결과 짜임새 있는 텍스트를 만드는 것이다. 이를 위해서는 주제에 관련된 다양한 형식적 내용적인 배경 지식을 통하여 의미의 창출을 끌어내야 한다. 배경 지식의 원활한 활성화를 돕는 활동은 쓰기 활동이 활발하게 효과적으로 이루어지도록 하는 밑거름이 된다.

배경 지식을 활성화할 수 있는 방법은 작문 지도 방법적인 면에서 접근하면 다양한 종류의 방법들이 나올 수 있을 것이다. 이 중 몇 가지 상위 분류로 묶어 보면 감각적인 자극, 논리적인 자극, 협동적인 자극 등으로 나눌 수 있다.

가. 감각적인 자극을 통한 활성화

인간의 감각 구조는 정교하게 이루어져 있으므로 어떤 한 감각 기관의 자극을 곧바로 대뇌에서 다양한 정보를 찾게 만든다. 따라서 학습자의 여러 감각 기관을 자극하는 다양한 매체를 활용하여 교과서에서 ‘쓰기 전’ 활동을 구성하는 것이 좋다. 감각 기관에는 눈, 귀, 입, 코, 피부 근육 등이 있다. 이들을 학습자가 주로 사용할 수 있는 매체를 기준으로 나눈다면 언어적인 자극과 상적인 자극으로 분류할 수 있다.

1) 언어적인 자극

언어를 통하여 학습자의 배경 지식을 자극하는 것이다. 언어적인 자극은 다른 사람과의 대화를 통한 음성적인 언어 활동과 책이나 신문 등의 문자를 통한 문

자적인 언어 활동이 있다. 이들 여러 가지 언어 자료는 학습자에게 가장 유용한 자극이 될 수 있다. 언어적인 자극은 의미의 구성에 직접적인 영향을 미칠 수 있으므로 배경 지식의 활성화에 가장 유용한 방법이며 현장에서 가장 많이 사용되는 방법이라고 할 수 있다. 이 방법을 동원함으로써 물리적으로는 시각과 청각을 자극하여 배경 지식을 활성화하는 것이지만, 우리의 사고가 언어와 밀접한 관계를 맺고 있다는 점에서 더욱 풍부하고 내용 구체적인 배경 지식의 활성화 방법으로 가장 전통적인 자극 방법이라 할 수 있다.⁴⁶⁾

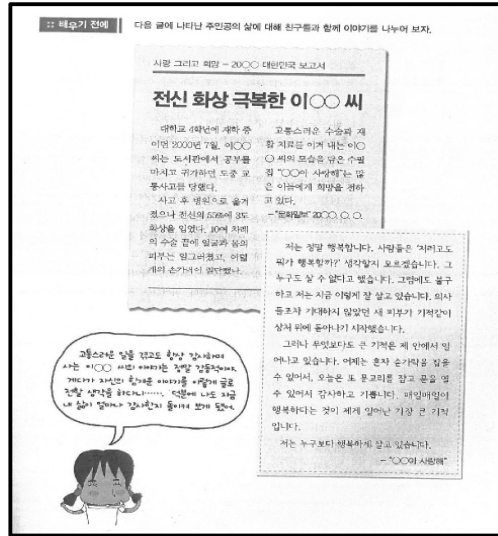
중학교 국어 교과서에서 감각적인 자극을 통한 ‘쓰기 전’ 활동 종류는 텍스트 자료 등으로 나타난다.

가) 텍스트 자료

텍스트 자료는 학습자가 사용하는 언어를 통해서 정의와 예시 등을 이용한 설명적 기능을 수행하고 학습자에게 질문함으로써 학습 목적을 환기시키거나 학습 내용에 대한 이해를 돕는다. 텍스트 자료에는 질문하는 글, 설명하는 글, 주장하는 글, 신문기사, 명언이나 속담, 시, 편지글, 독후감, 연설문, 대화하는 글, 가사, 단어 또는 문장카드 등이 있다.

[그림 III-1-1-1]은 언어 자료 중 신문 기사를 자료로 활용하여 신문 기사에서 소개되는 주인공의 삶에 관한 이야기를 나누어 보면서 이 단원의 주제인 감동을 주는 글이 어떤 글인지 이해하기 쉽게 해주는 자료이다.

46) 최영환(1998), 앞의 책, pp.181~182.



[그림 III-1-1-1] 배경 지식 활성화 중 텍스트 자료(47)

2) 상적인 자극

상적인 자극은 인간이 개발한 다양한 도구를 통하여 배경 지식을 활성화하는 것이다. 상적인 자극은 비디오나 텔레비전과 같은 동적인 영상과 사진과 같은 정적인 매체가 있다. 영상 매체를 사용하는 것은 시각과 청각의 동시적인 접근을 통하여 다양한 자극을 구상하여 배경 지식을 활성화 시킨다. 정적인 매체는 시각을 통한 자극으로 동적인 자료보다는 미흡한 면이 있지만 이러한 자료도 학습자들의 스키마를 활성화하는데 효과적으로 작용한다고 할 수 있다.

중학교 교과서 내 ‘쓰기 전’ 활동으로 상적인 자극으로는 그림 자료, 사진 자료, 포스터, 그래프, 동영상, 혼합 자료로 나타난다. 활동 제시 순서는 교과서 내 사용 빈도수로, 전체적인 범주 내에서 가장 많이 나타나는 자료부터 제시하고자 한다.

가) 그림 자료

그림 자료는 선이나 색채를 사용하여 사물의 형상이나 이미지를 평면 위에 나타낸 것으로서 사진 자료와 유사한 효과를 가진다. 그림 자료는 직접 사물을 볼

47) 우한용 외(2013), 『중학교 국어 2』, 좋은책 신사고, p.13.

수 없거나 실제로 어떤 현상이나 상황을 경험하기 어려울 때, 또는 언어나 문자로는 설명이 어려울 때 이해를 도와주고 보충적인 설명의 기능을 하는 시각 자료이다. 그림 자료는 사진 자료와 마찬가지로 직관적 자료이기는 하지만 사진 자료에 비해 대체로 상세한 내용이 생략되어 있고, 수업의 핵심내용만 주목받아 있으므로 모든 나이의 학습자에게 효과적으로 활용할 수 있다. 또한, 사진보다 제한이 없으므로 다양한 방법으로 표현을 할 수 있으며 학습자의 상상력을 끌어낼 수 있다.⁴⁸⁾

그림 자료는 제작자의 의도에 의해서 단순화되거나 강조되는 성질을 가지고 있으며, 대표적인 그림 자료에는 삽화와 만화가 있는데 삽화는 학습자에게 학습 내용을 암시하거나 대상의 의미를 전달하기 위해 제작된 그림 자료이다. 만화 역시 그림 자료의 형식을 띠고 있다. 만화는 특정한 상황이나 이야기를 간결하고 익살스럽게 그려낸 그림 자료로 그림과 언어가 결합하여 있고 한 컷부터 시작해서 여러 컷으로 다양하게 구성할 수 있다. 교과서에 수록된 만화는 교수·학습에서 여러 긍정적인 작용을 한다. 제7차 교육과정 이후부터는 만화 형식으로 표현된 자료들이 다양하게 수록되어 학습자의 흥미를 유발하는 경향을 보이며, 특히 학습 만화 형식으로 나타낸 그림 자료들은 학습자에게 호기심과 친근감을 형성한다. 그뿐만 아니라 말풍선의 대화 내용이나 말풍선의 빈칸을 이용해 교과서 학습 내용 중 핵심 내용 및 강조점 등을 다시 한번 상기시키는 역할을 함으로써 재미와 학습을 결합하여 학습자에게 효과적으로 학습 내용을 전달할 수 있다는 장점이 있다.

[그림 III-1-1-2] 는 ‘(주)교학사의 국어 1에 대단원 5, 경험과 글쓰기 중 (2) 잊을 수 없는 나의 친구’를 학습하기 전에 제시된 ‘쓰기 전’ 활동이다. ‘잊을 수 없는 나의 친구’는 진솔한 자신의 언어로 독자에게 감동과 즐거움을 주는 글쓰기 전에 다양한 친구와의 추억을 그림으로 표현하고 있다. 학습자는 이 그림 자료를 통해 자신의 잊을 수 없는 친구를 떠올리고 소개해 보는 활동을 하게 된다.

48) 선미래(2014), 『생활중국어 교과서 삽화 분석 연구』, 이화여자대학교 석사학위논문, p.12.



[그림 III-1-1-2] 배경 지식 활성화 중 그림 자료⁴⁹⁾

나) 사진 자료

사진은 사진기로 물체의 화상을 찍어내는 기술, 또는 인화지에 나타낸 그 화상을 의미한다. 사진의 발생적 의미에 대해 동서양을 막론하고 고대인들은 자연계에 공존하고 있는 모든 것을 똑같이 모사하려는 노력이 전해져 오고 있음을 밝혔다. 카메라로 그림을 그리는 일은 르네상스 시대부터 있었고 이 원리는 어두운 방 안의 벽면에 적은 구멍을 뚫어 광선의 작용으로 반대 벽면에 외계의 물체를 돌입된 상으로 나타내는 원리로 화가는 원근법의 문제를 해결하기 위해 수학과 광학의 도움으로 Camera Obscura의 현상이 절대적 가치를 지닌 물리적인 보조 수단이라고 하였다.⁵⁰⁾

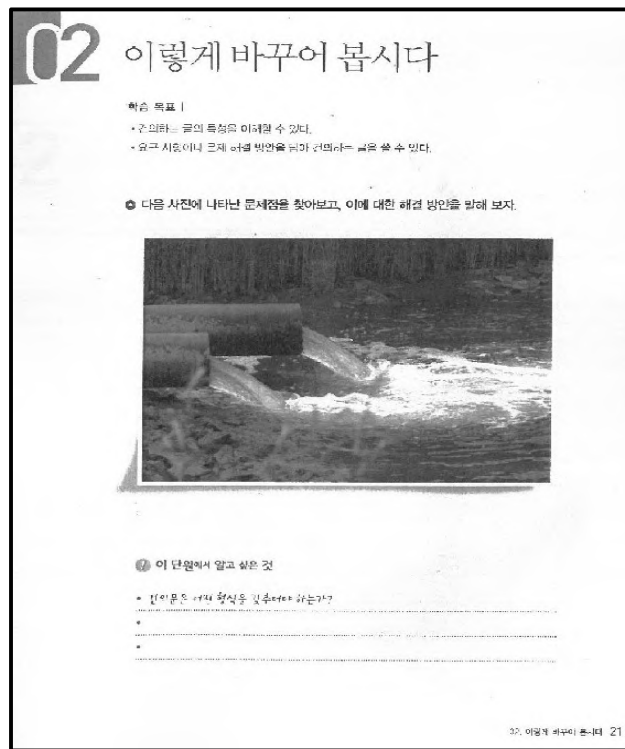
사진 자료는 카메라를 이용하여 나타내고자 하는 대상을 그대로 담아낸 자료로 학습자들은 이를 통해 시·공간적 제약으로 인해 직접 경험할 수 없는 대상이

49) 남미영 외(2013), 『중학교 국어 1』, (주)교학사, p.234.

50) 김미정(2004), 「양성평등적 관점에 기초한 제7차 교육과정 중학교 家政 교과서 삽화 및 사진 내용분석」, 경상대학교 석사학위논문, p.13.

나 특정한 상황을 간접적으로 체험할 수 있다. 또한, 대상이나 상황을 왜곡하지 않고 있는 그대로 전달하기 때문에 교과서 내에서 사용된 시각 자료 중 가시성이 가장 높으며, 실제성이 중요한 자료를 직접 제시하고자 할 때 효과적이다.⁵¹⁾ 그러나 사진이 내용에 빗나가거나 오해가 소지가 있다면 자료로서의 가치는 사라지기 때문에 사진 자료 선정할 때에는 신중하게 해야 한다. 사진 자료에는 인물 사진, 배경 사진, 사물 사진, 방송이나 영화를 캡처한 사진 등이 있다.

다음 예시자료는 ‘비상교육(한) 국어3 대단원 1. 내 마음을 움직여봐 중 소단원 (2) 이렇게 바꾸어 봅시다.’의 ‘쓰기 전’ 활동이다. 소단원 ‘이렇게 바꾸어 봅시다.’는 요구 사항이나 문제 해결 방안을 담아 건의하는 글을 쓰는 활동이다. [그림 III-1-1-3]에서는 오염된 물이 방류되는 사진을 첨부하여 건의문 작성을 위한 이해를 돕고 있다.



[그림 III-1-1-3] 배경 지식 활성화 중 사진 자료⁵²⁾

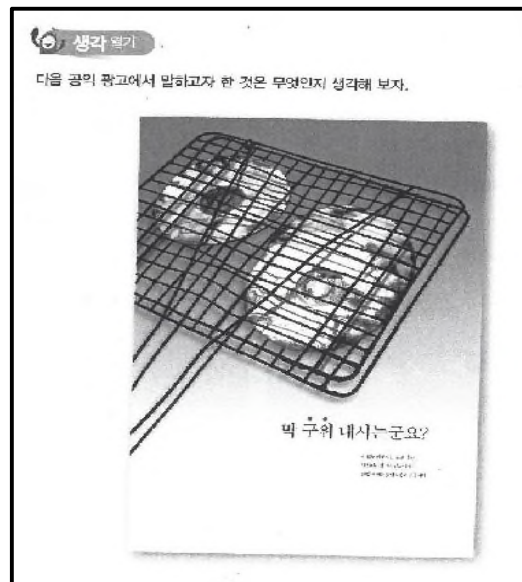
51) 조은화, 앞의 논문, p.16.

52) 한철우 외(2013), 『중학교 국어 3』, 비상교육, p.21.

다) 포스터

포스터는 시각 디자인의 기본형식으로서, 일정한 지면 위에 효과적으로 표현을 통해 강한 인상으로 원하는 내용을 전하는 대중 전달 매체를 말한다. 포스터의 주제는 간략한 문안과 효과적인 그림에 의해 조형적으로 표현되는 것이 특징이다. 대중들에게 시각적인 인상을 순간적으로 자극해, 보는 사람의 잠재의식에 의한 반응과 연쇄작용을 일으켜 강한 선전효과와 전달 효과를 거두는 기능적 특징을 지니게 된다.⁵³⁾ 포스터의 종류는 그 사용 목적에 따라 판매촉진을 위한 상품 포스터, 대중전달을 위한 공공포스터, 정치적 선전을 위한 정치포스터, 교회 행사 등의 종교 포스터, 관광 안내를 위한 관광포스터, 전시·집회 등 문화행사를 위한 포스터 등으로 구분할 수 있다.

[그림 III-1-1-4]는 불량 식품을 먹는 것과 불법 복제의 비유를 통해 불법 복제를 통한 저작권 침해가 불량 식품을 먹어서 해치는 것과 같다고 말하고 있다. 이를 공익 광고 포스터를 활용하여 다른 사람의 저작물을 대하는 윤리적 자세를 배우기 이전에 불법 복제에 대해서 배경 지식을 통해 스스로 자극을 받을 수 있게 하는 자료이다.



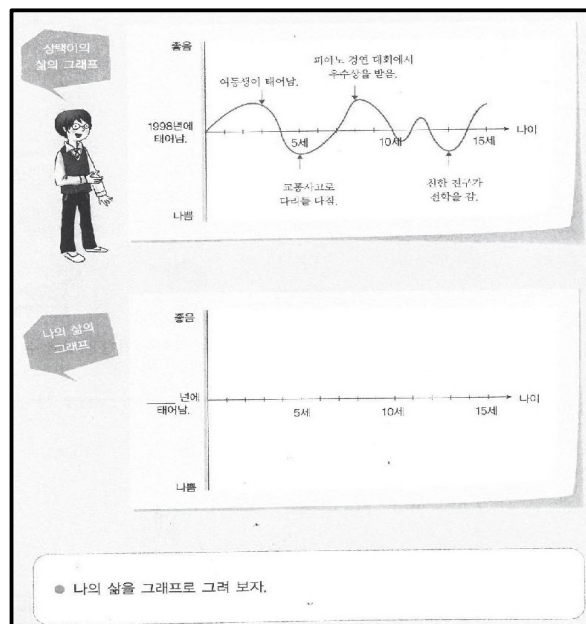
[그림 III-1-1-4] 배경 지식 활성화 중 포스터⁵⁴⁾

53) 김영순 외(2004), 『미디어교육과 사립』, 연극과 인간, p.301.

라) 그래프

그래프는 수치 데이터를 시각화시켜서 제시하여 이해를 쉽게 할 때 사용하는 것이다. 그래프는 데이터 단위 사이의 관계 및 시간 변화에 따른 성향을 나타내는데, 데이터는 표 형태보다는 그래프를 통해 더욱 빨리 해석될 수 있으며 시각적으로도 흥미롭다. 그래프의 유형으로는 막대그래프, 원그래프, 선 그래프, 그림 그래프 등이 있다.⁵⁵⁾ 이 네 가지 주요 그래프 유형 중 어떤 그래프를 사용할 것인가는 주로 제시하고자 하는 정보의 복잡성과 대상 학습자들의 그래프 해석 능력의 정도에 따라 결정된다.

[그림 III-1-1-5]는 ‘교학사의 국어 5에서 3. 나의 삶, 나의 글 중 (2) 백범일지’에 해당하는 쓰기 전 활동이다. 이 단원에서는 자서전의 구성 및 표현 방식을 파악하고 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글쓰기를 학습 목표로 제시하고 있다. 나의 삶을 그래프로 그려보면서 자신의 삶을 성찰하며 자서전의 구성을 쉽게 이해할 수 있는 효과를 준다.



[그림 III-1-1-5] 배경 지식 활성화 중 그래프⁵⁶⁾

54) 방민호 외(2013), 『중학교 국어 4』, 지학사, p.231.

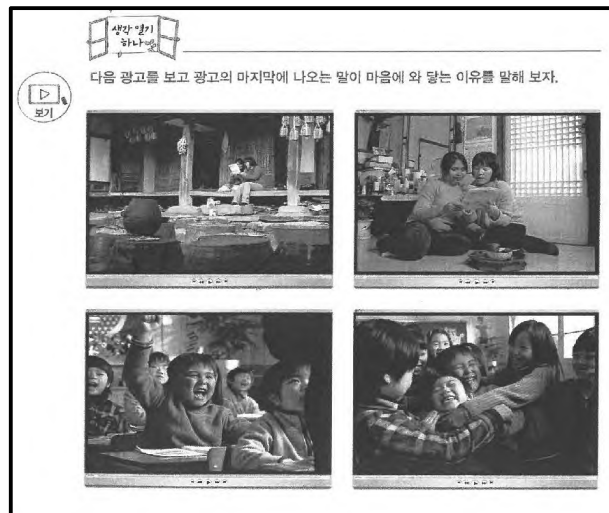
55) 선미래(2014), 앞의 논문, p.28.

마) 동영상 자료

동영상은 그림이나 이미지와는 차별화되는 움직이는 영상물의 총칭으로, 컴퓨터 기술을 활용하여 만들어진 그림이나 사진 등 다양한 이미지 파일과 영화나 TV 프로그램처럼 영상으로 제작된 파일 그 자체를 지칭하기도 한다.

중학교 국어 교과서 내 ‘쓰기 전’ 활동으로 동영상 자료는 교과 교육의 목표를 달성하기 위한 도구로 사용되고 있다. 시각과 청각의 동시 접근을 통한 자극으로 학습자들의 배경 지식을 활성화하며, TV 프로그램이나 영화, 뮤직비디오, 애니메이션, 광고 등의 형태로 나타낸다.

[그림 III-1-1-6]은 ‘창비의 국어 1에서 1. 문학과 체험 중 (3) 괜찮아’에 해당하는 쓰기 전 활동이다. 이 단원에서는 자신을 표현하는 글쓰기 활동의 중요성을 이해하고 생활 경험에서 독자에게 감동이나 즐거움을 줄 수 있는 내용을 선정하여 글을 쓸 수 있도록 학습 목표를 제시하고 있다. 쓰기 전 아래의 광고를 보여 주는 이유는 도입 부분에 영상을 통해 어떻게 하면 독자에게 감동을 줄 수 있는 지에 대해서 자신의 경험을 떠올리면서 생각해 볼 기회를 마련해 준다.



[그림 III-1-1-6] 배경 지식 활성화 중 동영상 자료⁵⁷⁾

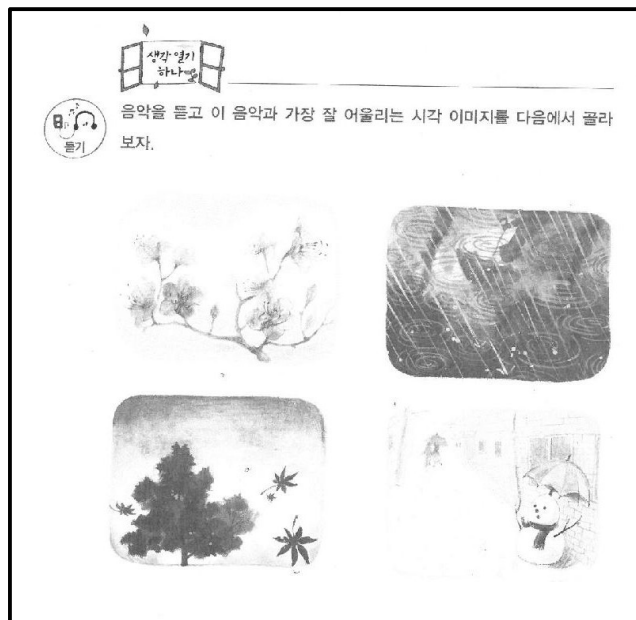
56) 남미영 외(2013), 『중학교 국어 5』, (주)교학사, p.161.

57) 이도영 외(2013), 『중학교 국어 1』, 창비, p.36.

마) 혼합 자료58)

혼합 자료란 언어적인 자극과 상적인 자극 중 두 개 이상 복합된 형태이다. 최근에 와서는 교과서가 자료를 제시할 때 그림이나 사진 자료 등을 있는 그대로 사용하지 않고 편집프로그램을 이용하여 2차 가공된 형태로 사용하는 경우가 많다. 교과서에서 제시되는 활동과 관련하여 하나의 자료보다는 복합된 자료를 제시하는 경우가 더욱 효과적일 때 사용이 된다. 특히 자료를 혼합하여 사용할 경우에는 각각의 자료가 가지고 있는 효과와 장점을 부각해 정보전달이나 배경 지식의 활성화를 쉽게 한다는 장점이 있다. 그러나 지나치게 많은 자료를 혼합하여 사용할 때는 오히려 학습자의 집중력을 저하할 수 있으므로 유의하여 자료를 제시해야 한다.

[그림 III-1-1-7]은 영상 언어의 특성을 이해하기 이전에 음악을 듣고 음악과 가장 잘 어울리는 시각 이미지를 고르는 활동으로 ‘시각+청각’을 이용한 활동으로 시각 또는 청각 자료 하나만 사용할 때 보다 두 개를 같이 혼합적으로 사용하면서 각각의 자료의 장점을 살려 정확한 정보전달이 가능함을 볼 수 있다.



[그림 III-1-1-7] 배경 지식 활성화 중 혼합 자료59)

58) 언어적인 자극과 상적인 자극의 복합자료로 본고에서는 상적인 자극에 포함하여 살펴본다.

59) 이도영 외(2013), 『중학교 국어 3』, 창비, p.224.

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동이 배경 지식 활성화를 나타내는 감각적인 자극의 활동을 정리하면 <표 III-1-1>과 같다.

<표 III-1-1> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’
배경 지식 활성화의 감각적인 자극 활동

감각적인 자극	그림 자료	텍스트 자료	사진 자료	포스터	그래프	동영상 자료	혼합 자료	합계
단위 (개)	60	34	30	8	2	2	24	160

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화의 감각적인 자극 활동은 그림 자료가 60개, 텍스트 자료가 34개, 사진 자료가 30개, 포스터가 8개, 그래프가 2개, 동영상 2개, 복합 자료가 24개이다. 그림 자료가 가장 많은 부분을 차지하고 있으며 텍스트 자료, 사진 자료가 그다음 순서로 많다. 그림 자료는 상황을 제시하거나 학습 목표를 암시하는 삽화나 만화가 대부분이고 화가들의 명화를 나타낸 그림 자료들로 이루어져 있다. 사진 자료는 대상이나 상황을 나타낸 사실적인 사진, 풍경 사진, 특정 인물 사진 등으로 구성되어 있다.

교과서와 학습자의 특성을 고려해 볼 때 그림 자료와 사진 자료는 다른 자료들 보다 학습자들을 시각적으로 사로잡기에 효과적이고, 주어진 여건에서 학습자의 정서와 분위기를 환기하고 새로운 상상의 발판이 될 수 있는 배경 지식을 조성시켜주기에 가장 적합한 자료이다. 따라서 교과서에서도 그림 자료와 사진 자료의 활용도가 높게 나타나고 있다. 혼합 자료는 시각+청각 자료, 그림+텍스트, 그림+사진+텍스트 등 다양한 복합 형태로 이루어져 높은 비율로 나타나고 있다.

나. 논리적인 자극을 통한 활성화

사람의 마음은 다양한 자극 때문에 다양한 반응을 하며, 또한 필요한 생각을 체계적으로 할 수 있는 능력을 갖추고 있다. 그래서 논리적이고 합리적으로 사고할 수 있는 능력이 있다. 즉 어떤 일이 있으면 원인에 따른 결과를 추론하거나 결과에 따른 원인을 추론할 수 있다. 그래서 사건의 선후를 밝힐 수 있으며 시간

의 경과에 따른 사건의 추이를 머릿속으로 그려볼 수 있다. 또한, 타당한 논리에 의하여 사고를 전개하여 일관된 사고를 하여 추론과 인출과 같은 사고도 할 수 있으며 상상이나 연상을 통하여 다양한 세계로 사고를 확대할 수도 있다. 이러한 사고 행위의 특성은 학습자가 의미 구성에 필요한 다양한 자료를 제공할 수 있다.

6~7차 교육과정에서부터 과정 중심 교육이 중요시되고, 학습자 중심의 교육이 강조되면서 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동의 방법도 단순한 지식 전달 차원이 아닌 학습자의 사고 활동을 활성화하는 방향으로 변화하였다. 과정 중심 접근은 상대주의적 지식 관을 가지고, 의미를 단순히 나열하는 것보다는 의미를 창조하는 행위를 중시한다. 그리고 과정 중심 접근에서는 글쓰기 능력 증진뿐만 아니라 탐구 능력의 증진을 강조한다. 여기서 과정 중심 쓰기 교육에서는 알고 있는 지식을 단순히 나열하는 행위가 아니라, 의미를 새롭게 구성하는 행위로 파악한다.⁶⁰⁾

이러한 의미 구성 사고 과정에서 행해지는 추론하기(예상하기, 추론하기, 추론하기, 추리하기), 인출하기(구체적인 경험 떠올리기), 설명하기(대조하기) 등과 같은 사고 활동을 통한 배경 지식 활성화가 ‘쓰기 전’ 활동에서 활발하게 나타난다.

즉 ‘쓰기 전’ 활동은 글을 쓰기 전에 학습 목표나 학습 내용과 관련된 장면이나 상황을 상상하고, 생략된 내용이나 이어질 내용을 추론하는 등의 사고 활동을 하는 과정이라고 할 수 있다. 따라서 올바른 ‘쓰기 전’ 활동이란 이러한 사고 활동으로 학습자의 배경 지식을 활성화하고, 학습목적에 환기하고 동기를 유발하는 것을 가리키며, 이러한 사고 기능은 능동적인 학습자를 길러내는 데 기본적인 요소가 된다.⁶¹⁾ 이를 바탕으로 논리적인 자극 방법을 통한 ‘쓰기 전’ 활동이 교과서에서 나타나는 빈도 순서에 따라 추론하기, 인출하기, 설명하기(대조하기), 선택하기, 연상하기, 상상하기, 질문하기로 분류하여 살펴보고자 한다.

60) 이재승(2002), 앞의 책, p.20.

61) 조은화(2016), 앞의 논문, pp.31~32.

가. 추론하기

추론의 행위는 논리적인 사고 행위이다. 추론의 방법은 크게 연역적인 추론과 귀납적인 추론으로 나눌 수 있는데 이들은 학습자가 의미를 구성하는 행위에 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 어떤 일을 봤을 때 나름의 설명 방식과 내용을 정당화해주고 근거를 명확하게 하여 글에 논리성과 학습자의 의도를 분명하게 드러낼 수 있는 장치가 된다. 학습자는 사실 어떤 글을 쓰는 나름의 추론 활동은 존재한다. 그러나 글의 행위가 의도적인 활동이기 때문에 글을 계획하는 과정이나 글을 쓰는 과정에서 추론적인 활동이 바탕이 되는 경우가 많다고 할 수 있다. 이러한 추론의 활동도 학습자의 배경 지식이 원활히 활성화되었을 때 효과적이며 추론의 결과는 내용의 완결성을 가져온다고 할 수 있다.⁶²⁾

추론은 미래의 일에 대한 상상이나 과거나 현재의 일에 대한 불확실한 판단을 표현하는 것으로 추론하기는 학습 활동을 하기 전에 쓰기 활동에서 일어나는 모든 것을 설명해주지 않기 때문에, 학습자 스스로가 경험이나 제시된 증거를 토대로 숨은 의미나 주제를 추론하는 활동을 말한다. 추론하기는 쓰기 활동에 대한 준비하기를 통하여 학습자의 머릿속의 배경 지식을 활성화할 수 있고 주제에 대한 배경 지식이 충분하지 못하면 다른 대안을 마련할 수 있도록 준비시킬 수 있다.

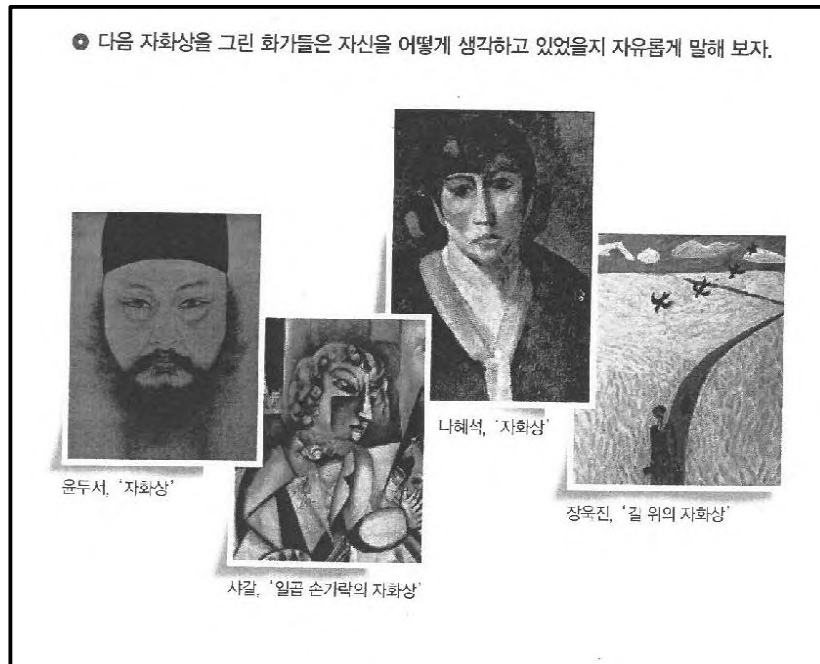
학습자는 제시된 그림이나 사진 등의 내용에 대해 가장 처음 호기심을 갖게 된다. 호기심은 곧 배경 지식을 활성화하게 되고 자신의 경험이나 타인에 대해 사고나 상황으로 연결하게 한다. 그에 따라 앞으로 진행할 쓰기 활동을 계획하게 된다. 추론하기는 쓰기의 태도와 자세 등을 결정짓는 단계이므로 매우 중요하다. 추론하기를 통해 학습자는 자신에게 필요한 내용, 그렇지 않은 내용을 판단하게 되고 필요한 주제를 떠올릴 수 있기 때문이다.⁶³⁾

추론하기는 글을 쓰기 전에 사진 자료나 키워드 등을 통해 학습 내용과 학습 목표를 추론하는 활동으로 본 연구에서의 추론하기는 예상하기, 예측하기, 추론하기 추리하기를 모두 포함한다. 추론하기는 단락을 제시하고 이어질 내용을 추

62) 최영환(1998)외, 앞의 책, p.184.

63) 조은화(2016), 앞의 논문, p.32.

론하는 활동 방법과 앞으로 나올 말이나 행동에 대한 빈칸을 채우는 활동 방법 등이 있으며 글쓰기에 대한 능동적인 자세와 동기 유발에 매우 효과적이다.



[그림 Ⅲ-1-2-1] 배경 지식 활성화 중 추론하기⁶⁴⁾

[그림 Ⅲ-1-2-1]은 '비상교육 국어5 대단원 1. 글로 느끼는 사람의 향기 소단원(2) 하나만 알고, 하나만 바라보며'의 '쓰기 전' 활동으로 자서전에 대해서 배우기 전에 여러 가지 자화상을 제시하고 화가들이 자신을 어떻게 생각하고 있었을지 자유롭게 생각해 볼 수 있는 활동을 통해 자서전에서의 성격을 이해하기 쉽게 한다.

64) 한철우 외(2013), 『중학교 국어 5』, 비상교육, p.29.

나. 인출하기

학습자가 이미 가지고 있는 배경 지식이나 과거에 겪었던 경험을 회상시키는 활동으로 학습자의 배경 지식과 경험을 인출하는 사고 활동이다. ‘~경험을 말해보자(떠올려보자).’와 ‘~한 적이 있는지 이야기해 보자.’의 형태로 가장 많이 나타난다. 이를 통해 자신의 경험 속에서 자신을 되돌아보고 생활을 정리하며 자신을 객관적으로 바라보는 기회도 얻게 된다.

[그림 III-1-2-2]는 의견의 차이가 드러나는 문제에 대해 타당한 근거를 들어 주장하는 글을 쓰기 전에 자신이 주장하는 글을 써 본 경험을 떠올려 보도록 하는 활동이다. 단순히 경험을 떠올려 보자고 한다면 생각이 잘 나지 않을 수 있으므로 ‘우리가 바꾸는 세상’이라는 게시판 자료를 이용하여 경험을 찾는 ‘쓰기 전’ 활동이다.

번호	제목	작성자	작성일
408	아름다운 우리말을 바르게 쓰자.	최민영	2000. 5. 8.
407	학교 주변에서는 자동차 속도를 줄여 주세요.	정재민	2000. 4. 5.
406	컴퓨터 게임을 적당히 합니다.	손지희	2000. 4. 2.
405	책과 친구가 되자.	차현정	2000. 3. 27.
404	위험천만한 무단 횡단을 하지 맙시다.	김수인	2000. 3. 19.

[그림 III-1-2-2] 배경 지식 활성화 중 인출하기⁶⁵⁾

65) 노미숙 외(2013), 『중학교 국어 5』, 천재교육, p.88.

다. 설명하기

설명이란 일정한 사물이나 어떠한 문제를 알기 쉽게 풀이 하거나 그 사실에 대해 자세하게 해명하여 그것의 실체가 무엇인가를 알게 해주는 기술 양식이다. 설명의 주된 방법으로는 정의, 비교와 대조, 예시, 분석과 분류, 특수화와 일반화, 질문과 답에 의한 전개 등의 방법이 있다. ‘정의’란 정의하려는 항과 정의되는 항으로 구성되는데 단어나 구(句), 또는 다루고자 하는 대상이나 개념에 대해 명확하게 제시하고 의도하는 바를 뚜렷하게 밝히는 방법이다. ‘비교’는 둘 이상의 대상들 사이에 존재하는 공통점을 중심으로 설명하는 방법이고, ‘대조’란 둘 또는 그 이상의 사물이나 현상을 견주어 서로 간의 유사점과 차이점, 일반 법칙 따위를 고찰하는 방법이다. ‘비교’와 ‘대조’는 사물이나 의견 간의 공통점과 차이점을 정확하게 이해하는 동시에 나름의 주관을 세울 수 있다는 장점이 있다.

중학교 국어 교과서에서 ‘쓰기 전’ 활동은 대조하기, 묘사하기 등으로 나타나는데, 이 활동은 제시 대상에 관해서 설명하는 논리적인 자극 방법으로 쓰기 활동하기 이전에 학습자 스스로 쓰기 활동과 관련한 내용을 머릿속에서 정리할 수 있는 기회를 마련해 준다.



[그림 III-1-2-3] 배경 지식 활성화 중 설명하기⁶⁶⁾

66) 민현식 외(2013), 『중학교 국어 1』, 좋은책 신사고, p.71.

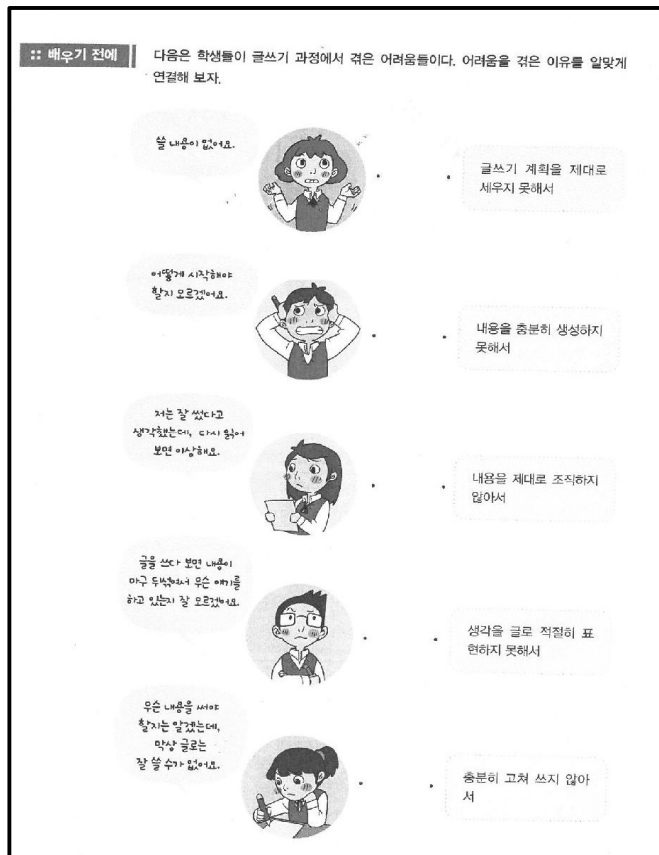
[그림 III-1-2-3]은 블록 쌓는 방식을 설명하기 방법의 하나인 대조하기 방법을 이용한 활동으로 두 어린이가 블록을 쌓는 방식을 비교해 보고, 성공한 블록 쌓기 방식에 대한 이유를 생각해 보는 활동이다. 학습자는 대조하기 활동을 하면서 배경 지식을 활용하여 자연스럽게 자기 생각을 자세하고 구체적인 근거를 들면서 설명하게 된다.

아무것이나 비교해 보겠다고 서로 견주기만 하면 다 비교가 되는 것은 아니다. 공통점과 차이점을 찾아보면서 어떤 중요한 사실을 발견하거나 올바른 판단을 도출 수 있다고 생각될 때 비교 및 대조 활동이 의미가 있는 것이다. 어떤 두 사물을 견주어 볼 때 공통점과 차이점을 찾아보면 두 사물의 특성을 더 잘 파악할 수 있다. 낯선 문제를 해결할 때도 이미 내가 잘 알고 있는 것과 비교하거나 대조해 보면 문제를 쉽게 해결할 수 있다. 또한, 낯선 대상이나 현상에 대하여 잘 이해하게 되었다면 설명도 잘할 수 있게 된다. 자기 생각을 표현할 때 자세하고 구체적인 근거도 들 수 있게 되기 때문이다.

라. 선택하기

선택이란 일반적으로 가장 적당한 것을 골라내는 것으로 ‘쓰기 전’ 활동에서 선택하기는 두 개 이상 제시된 자료에서 학습자에게 적합한 자료나, 질문에 적합한 자료를 선택하는 활동이다. 주로 ‘~골라 보고 이유를 말해보자.’와 ‘~알맞게 선택(연결)해 보자.’의 형태로 나타난다.

[그림 III-1-2-4]는 학습자가 글 쓰는 과정이 어려운 이유를 생각해 볼 수 있도록 상황과 이유를 보기로 제시하여 선택할 수 있도록 하였다. 이를 통해 글을 쓰는 어려움을 다시 한번 스스로 생각할 기회를 마련하였다.



[그림 III-1-2-4] 배경 지식 활성화 중 선택하기⁶⁷⁾

마. 연상하기

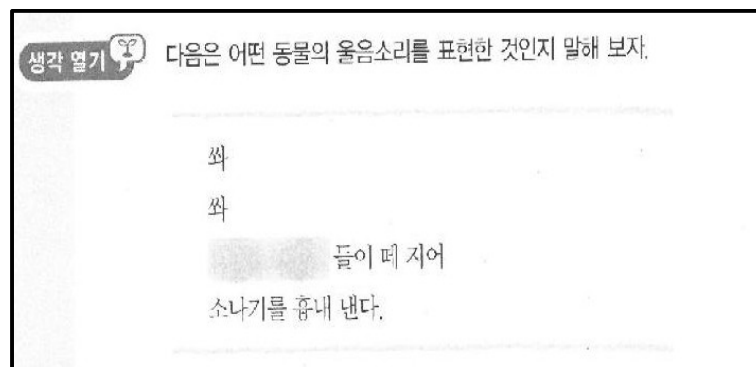
연상이란 어떤 특정한 이론에 구애받지 않고 자유롭게 시간과 공간을 넘나들면서 새로운 이미지를 생각해 내는 것으로 자유 연상이라고도 한다. 그리고 어떤 말을 듣거나 어떤 것을 보거나 할 때, 그것들과 관련이 되는 말이나 일이 머리에 떠오르는 일, 그리고 그와 같은 마음의 작용까지를 연상이라고 한다. 아이디어를 발견하는 데 있어서 가장 중요한 역할을 하는 것은 아이디어를 연상하는 데 있다. 시나 글을 쓰거나 작곡을 하거나 새로운 이론을 만들어 낼 때도 연상을 통해서 새로운 아이디어를 발견하게 된다.

67) 민현식 외(2013), 『중학교 국어 1』, 좋은책 신사고, p.81.

연상하기는 하나의 관념에서 그와 연관된 다른 관념들을 불러일으키는 심리작용이다. 학습자들은 작문의 내용과 관련된 내용을 선정하면서 그와 관련된 다른 것들을 생각해 봄으로써 다양한 범위의 내용을 얻을 수 있다. 이러한 연상은 비교적 자유롭게 배경 지식을 활성화하는 방안이다. 작문 지도 활동에서는 어떤 주제가 주어지면 그것에 대한 낱말을 제시 한다던가 관련된 사건을 이야기해줌으로써 다양한 연상 작용을 시킬 수 있다. 연상되는 관념에 대한 표현을 통하여 2차 3차의 연상으로 더욱 넓혀진 내용에 접근할 수 있을 것이다.

또한 제목을 보거나 자료에 기초하여 자신이 이미 알고 있는 것을 브레인스토밍하고, 이를 토대로 가장 관련이 깊은 것이나 가장 흥미 있는 것을 자료의 빈 곳에 채워가는 방식으로 진행된다. 다시 말해 연상하기는 앞으로 학습할 소단원과 관련된 제재 또는 주제 등과 관련하여 연상되는 것을 자유롭게 표현함으로써 스키마를 활성화한다. 활동의 방법에는 단어를 연상하는 방법 또는 연상되는 이 유를 밝히는 활동 등이 있다.

[그림 III-1-2-5]는 ‘미래엔 국어 1에 1단원 문학의 즐거움 중 소단원 (3) 동물들은 모두가 서정시인’의 ‘쓰기 전’ 활동으로 시 일부를 통해 어떤 동물의 울음소리를 표현한 것인지 생각해보는 활동으로 스키마를 활성화해 주는 좋은 활동이라고 볼 수 있다.



[그림 III-1-2-5] 배경 지식 활성화 중 연상하기⁶⁸⁾

68) 윤여탁 외(2013), 『중학교 국어 1』, 미래엔, p.26.

마. 상상하기

현실에는 존재하지 않는 것, 혹은 현실의 존재와는 다른 것을 마음속에 떠올리는 일을 상상이라고 한다. 그러나 어떤 것을 마음속에 떠올린다. 즉 심상을 만든다고 하더라도 과거의 경험 그대로를 떠올리는 경우는 기억이지 상상이라고 할 수는 없다.

상상이라고 하는 것은 과거의 경험에서 얻은 심상을 재구성하고, 그 개인에게는 현실적이 아닌 새로운 심상을 만드는 것을 가리킨다. 개인의 상상 내용은 그 사람의 경험 자체 혹은 경험에서 얻어진 심상의 질이나 양에 의하여 규정된다. 게다가 상상은 과거 경험의 모사가 아니라 그것을 해체하여 재구성하고 새로운 심상을 만들어 내는 과정으로 창조적 심상이라고 부르기도 한다. 본고에서는 연상하기와 상상하기를 구별하여 살펴보고자 한다.

[그림 III-1-2-6]은 학습자가 과거 사람들은 ‘신문고’를 통해서 어떠한 점을 건의하였는지에 대해서 상상해 보는 활동으로 실제로 건의하는 글을 쓰는 활동 이전에 건의문 주제를 생각해 볼 수 있다.



[그림 III-1-2-6] 배경 지식 활성화 중 상상하기(69)

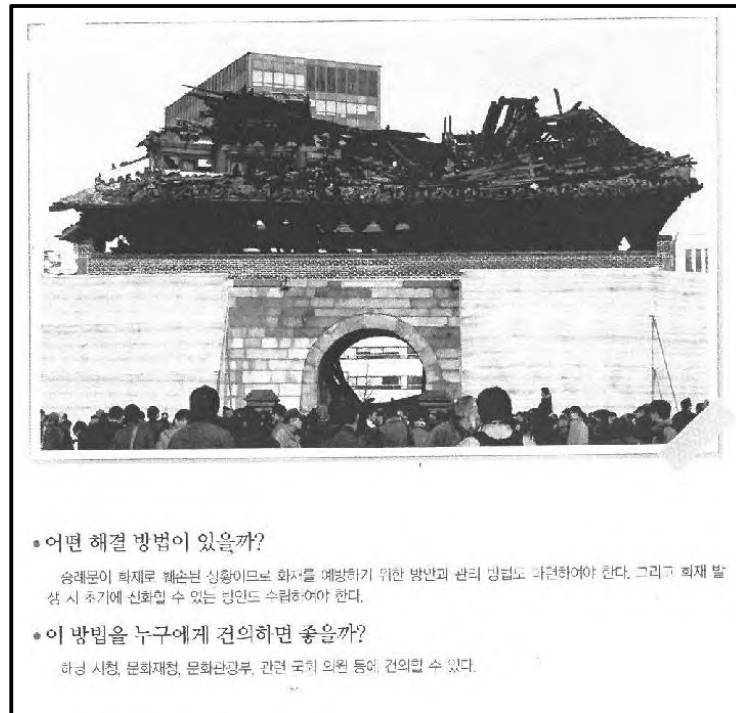
69) 김종철 외(2013), 『중학교 국어 4』, 천재교과서, p.124.

사. 질문하기

질문하기는 학습자에게 목표제시와 학습 내용을 미리 소개할 때 사용된다. 중요한 정보에 대해서 인지적인 노력을 기울이도록 하며 정보의 기억을 향상한다. 학습자들은 질문 내용과 관련된 학습 내용에 대해서 주의를 기울인다.

이와 같은 반응을 이용하여 ‘쓰기 전’ 활동은 학습 내용에 대한 중요한 정보를 질문하기를 통해 학습자에게 암시할 수 있다. 질문하기는 ‘쓰기 전’ 활동에서 제시한 대상에 대해서 직접 질문하는 형식이 일반적이다.⁷⁰⁾

[그림 III-1-2-7]에서는 방화로 인해 90%가 불에 타서 무너진 승례문 사진을 보여주고 사진 속에 문제를 파악하고 그 해결 방안과 건의 대상을 생각해 보게 하여 건의에 대한 흥미를 유발할 수 있도록 하였다.



[그림 III-1-2-7] 배경 지식 활성화 중 질문하기⁷¹⁾

70) 조은화(2016), 앞의 논문, p.38.

71) 김태철 외(2013), 『중학교 국어 3』, 비상교육, p.160.

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동이 배경 지식 활성화를 나타내는 논리적인 자극의 활동을 정리하면 <표 III-1-2>와 같다.

<표 III-1-2> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’
배경 지식 활성화의 논리적인 자극 활동

논리적인 자극	추론 하기	인출 하기	설명 하기	선택 하기	연상 하기	상상 하기	질문 하기	기타	합계
단위 (개)	57	50	24	12	6	6	2	3	160

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화의 논리적인 자극을 주는 활동에서 추론하기 57개, 인출하기 50개, 설명하기 24개, 선택하기 12개, 연상하기 6개, 상상하기 6개, 질문하기 2개, 기타 3개로 나타났다.

추론하기와 인출하기가 다른 활동에 비교해서 높은 비율을 차지하고 있는데 추론하고 인출하는 활동이 학습자가 쓰기 학습 활동 이전에 소재를 찾고 자신의 경험을 통해 배경 지식을 활성화하기에 좋은 활동이기 때문이다. 하지만 이 두 개의 활동과 비교해서 다른 논리적인 자극 활동들이 적게 활용되고 있음에 따라 다양한 사고 활동을 통한 배경 지식을 활성화하기 위해서라도 다른 활동도 적절하게 제시되어야 할 것이다.

2. 학습 목표 확인

학습 목표와 관련된 상황이나 문제를 주고 이를 직접 판단하고 해결해나가는 형식의 활동이 나타나는데, 이는 학습 목표 확인형이라 할 수 있다. ‘논증 방식, 타당한 근거 들기’와 같은 키워드를 직접 사용하고 있지는 않지만, 학습 목표에 내포된 학습 내용을 직접 ‘쓰기 전’ 활동에 제시하고 있으므로 다른 유형들과 구분된다.

국어 교과서는 국어 교육의 목표를 성취하기 위한 다양한 교재 가운데 하나이다. 학교 현장에서 널리 사용되는 국어 교과서는 여러 개의 단원으로 구성되어 있는데, 각각의 ‘단원’은 학습의 단위이며, 하나의 단원 안에는 학습 목표의 성취를 위한 여러 학습 활동이 들어가 있다. 다시 말해 단원은 특정한 학습 목표를 바탕으로 학습의 재료가 되는 제재와 학습 목표를 성취하기 위한 학습 활동으로 구성되는 것이다.⁷²⁾

가장 바람직한 ‘쓰기 전’ 활동은 학습 목표와 학습 내용에 대한 배경 지식을 활성화하면서도 학습자의 흥미를 최대한 유발하는 방향으로 구성되는 것이다. 그러나 하나의 학습 활동이 모든 것을 수용하기는 현실적으로 어렵다. 따라서 교과서의 학습 활동에서는 학습 목표 또는 소단원 학습 내용 어느 한 부분에 초점이 맞추어질 수밖에 없다. 본 연구에서는 2009년 개정 교육과정 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동의 내용을 목표 중심, 주제 중심, 목표+주제 중심으로 총 3가지의 방향으로 설정하여 분석하고자 한다.

72) 김명순(2011), 「국어 교과서의 변화 경향과 2007 개정 국어 교과서의 특징」, 『청람어문교육』 44, 청람어문교육학회, p.70.

가. 목표 중심

목표 중심은 2009년 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 적용을 위한 국어과 교과서 집필 기준(안)에서 제시한 쓰기 영역에 대한 기준이다. 일반적 기준은 크게 세 가지로 나뉘는데 첫째, 목표 지향이다. 이는 쓰기 영역의 내용은 학습자들의 쓰기의 본질과 특성에 대한 이해를 바탕으로 맥락과 목적에 맞게 적절하고 효과적으로 글을 쓰고, 글쓰기 윤리를 지켜 책임감 있는 태도로 글을 쓰는 데 이바지할 수 있다. 둘째, 글 유형 간 균형 지향이다. 이는 정보를 전달하는 글, 친교 및 정서 표현의 글 중 어느 한쪽에 치우치지 않도록 내용을 선정해야 한다. 셋째, 영역 및 내용 범주의 통합 지향이다. ‘듣기·말하기’, ‘쓰기’, ‘문법’, ‘문학’, 영역과의 통합뿐만 아니라, ‘실제’, ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’ 등 내용 범주 간의 통합을 최대한 실현하도록 한다.

교과서에서 나타나는 일반적 기준은 성취기준과 대단원 학습 목표, 소단원 학습 목표에 초점이 맞추어진 ‘쓰기 전’ 활동을 가리킨다. 학습 목표가 무엇인지 추론하거나 학습 목표에 대한 연상하기 활동 등을 수행하며, 현 교육과정에서는 교과서를 제작할 때 내용 중심보다 목표 중심에 더욱 초점을 맞추려는 경향을 보인다.



[그림 Ⅲ-2-1] 학습 목표 확인 중 목표 중심⁷³⁾

73) 이관규 외(2013), 『중학교 국어 1』, 비상교과서, p.101.

위의 [그림 Ⅲ-2-1]은 ‘비상교과서 국어1 대단원 3. 계획과 점검 중 소단원 (2) 점검하며 글쓰기’의 ‘쓰기 전’ 활동이다. 이 단원의 쓰기 영역 학습 목표는 첫째, 주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획한다. 둘째, 쓰기 과정을 자기 주도적으로 계획하고 점검하고 조정하기이다. [그림 Ⅲ-2-1]에서는 『노인과 바다』의 작가인 어니스트 헤밍웨이가 자신의 책을 들고 있는 만화에 200번 넘게 글을 고쳐서 작품을 완성했다고 그려져 있다. ‘쓰기 전’ 활동에서 제시하는 만화를 통해 한 편의 글이 완성되기까지 무엇이 필요한지 스스로 생각해 볼 수 있는 활동을 함으로써 단원의 학습 목표를 환기해 주고 있다.

나. 주제 중심

주제 중심은 학습 목표보다는 쓰기 영역 단원에서 제시된 학습 활동에 초점이 맞추어진 ‘쓰기 전’ 활동을 말한다. 주제 중심 기준은 4가지로 나뉘는 데 첫째 실체는 다양한 목적의 글쓰기와 매체를 이용하여 쓰기 활동에 참여할 수 있도록 한다. 둘째, 지식에서는 쓰기의 본질과 특성을 이해하고 글의 유형과 특징을 이해하고 활용하는 것이다. 또한, 쓰기와 맥락의 관계를 이해하여 글을 쓰는 데 도움이 되는 내용을 선정한다. 다음은 기능으로 글씨 쓰기, 쓰기의 계획, 내용 생성과 조직, 표현하기와 고쳐쓰기, 쓰기 과정의 점검과 조정을 하면서 표현 능력을 기르는 데 도움을 준다. 마지막으로 태도이다. 태도는 쓰기의 가치와 중요성에 대해서 인식을 하고 쓰기 활동에 능동적으로 참여하는 기회를 다양하게 주어 동기과 흥미를 형성하는 데 도움을 주는 것이며 쓰기 윤리의 개념 및 중요성을 알리고 학습자들이 쓰기 생활화가 될 수 있도록 한다.

교과서에서 주제 중심으로 다룬 ‘쓰기 전’ 활동은 쓰기 활동에서 다룬 소재나 내용에 대한 학습 활동으로써 소재에 대한 경험 회상하기, 소재에 대한 질문하기, 소재(대상) 설명하기 등의 활동이 있다.



[그림 Ⅲ-2-2] 학습 목표 확인 중 주제 중심⁷⁴⁾

다음 [그림 Ⅲ-2-2] 예시자료는 ‘동아출판 국어2 대단원 1. 여러 가지 설명 방법 중 (2) 식물의 몸속에도 시계가 있다’는 ‘쓰기 전’ 활동이다. 다음 표지판을 보고 알 수 있는 정보를 모두 찾는 활동을 제시했으며 이는 소단원의 소재에 대한 주제 중심 활동으로 볼 수 있다.

표지판에 나타난 정보만을 찾는 단순한 활동으로 그치지 말고, 산에서 길을 잃었다가 표지판을 보고 길을 찾았던 경험이나 낯선 곳에서 목적지를 찾아갈 때, 표지판을 활용했던 경험을 이야기해 보도록 한다. 이를 통해 표지판이 간단한 방식이지만 전달하고자 하는 정보를 효과적으로 전달할 수 있음을 학습자가 인식할 수 있다.

74) 전경원 외(2013), 『중학교 국어 2』, 동아출판, p.53.

다. 목표+주제 중심

목표 중심 활동과 주제 중심 활동이 적절히 섞인 ‘쓰기 전’ 활동은 주로 학습할 내용의 글의 소재나 주제가 성취기준에서 제시한 목표를 소재나 주제로 쓰고 있는 경우에 복합적인 활동이 가능하다.



[그림 III-2-3] 학습 목표 확인 중 목표+주제 중심⁷⁵⁾

다음 [그림 III-2-3] 예시자료는 ‘비상교과서 국어2 대단원 4. 설명과 이해 중 소단원 (1) 설명하는 글쓰기’의 ‘쓰기 전’ 활동이다. 이 단원의 학습 목표는 다음과 같다. 첫째, 대상이나 개념에 맞게 설명 방법을 선택한다. 둘째, 적절한 설명 방법을 사용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓴다. [그림 III-2-3]에서는 설명서를 보면서 컴퓨터를 연결하는 데 어려움을 겪고 있는 그림을 제시하여 이런 경험에 대해서 친구들과 이야기해 보는 ‘쓰기 전’ 활동을 제시하였다. 단원의 학습 목표를 중심으로 하는 활동과 소단원의 주제를 중심으로 하는 목표+주제 중심 활동이 나타나고 있음을 확인할 수 있다.

75) 이관규 외(2013), 『중학교 국어 2』, 비상교과서, p.130.

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동이 학습 목표 확인으로 나타내는 활동의 종류를 정리하면 <표 Ⅲ-2-1>과 같다.

<표 Ⅲ-2-1> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동의 학습 목표 확인 양상

학습 목표 확인	목표 중심	주제 중심	목표+주제 중심	합계
단위(개)	113	21	26	160

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동을 학습 목표 확인 양상으로 살펴본 결과 목표 중심 활동이 113개, 주제 중심 활동이 21개, 목표+주제 중심 활동이 26개로 나타났다.

이 결과 교과서는 교육과정에서 제시한 성취기준을 학습자가 가장 효과적으로 달성시키는 것을 돕는 교육용 자료이므로 목표 중심활동이 가장 활발한 것을 확인할 수 있다. 목표 중심은 하나의 독립적이고, 자율적인 지식, 전략을 목표로 명시하고, 그 목표를 교사나 학습자가 분명하게 인식하면서 교수·학습 활동을 할 수 있음을 보여주고 있다. 하지만 목표 중심 방식은 각각의 지식, 전략에만 초점을 맞추므로써, 이들 지식, 전략을 통합한 한 편의 글을 쓰는 기회를 제공하지 못한다는 단점을 가지고 있다. 실제 과정 중심 쓰기 과정에서는 지식과 전략이 만나고, 전략과 전략이 만나 한편의 글쓰기가 완성된다. ‘쓰기 전’ 활동에서 다른 활동보다 목표 중심의 활동과 목표 중심이 혼합된 활동이 활발하게 나타나는 것은 한편의 글을 완성하기 위한 방식임을 증명하는 것이다.

주제 중심 활동이 다른 활동에 비교해 낮은 비율을 나타내고 있지만 주제 중심 활동은 학습자에게 살갑고, 부드럽게 스며들어 학습자의 흥미를 끄는 장점이 있기 때문에 쓰기 활동을 시작하는 학습자에게 주제와 관련된 활동을 제시하는 방법은 중요하므로 다양한 주제 중심 활동이 제시되어야 한다.

3. 학습 동기 유발

학습 목표가 직접 제시되어 있지 않지만, 간접적으로 드러나는 유형으로, 일상 생활에서의 경험을 묻는 활동이 대부분이다. 이때의 경험은 학습 목표 달성에 필요한 것이지만, 추후 학습하게 될 학습 내용(소단원 제제의 내용)과는 내용적 관련이 없거나 적은 경험이다. 학습 목표 달성이 필요한 상황을 상기하여 흥미를 유발하고, 학습 동기를 부여하기 위한 활동으로 구성되는 것이 이 유형의 특징이다.⁷⁶⁾

Herbart에 의하면 흥미는 학습과 매우 밀접한 관계에 있다. 특정 부분에 흥미를 느끼는 학생은 누군가 강요하지 않아도 학습시간이 늘어나고 학습활동에 흥미를 보인다. 수업에 반복해서 참여하며, 더 깊게 사고하며, 학습에 적극성을 보인다. 따라서 더 높은 성취를 보인다. 반면 흥미가 낮은 학습자의 경우 학습에 대한 집중력이 줄어든다. 학습활동에 꾸준히 참여하지 않는 경향을 보이게 되고, 결국 이는 낮은 학업성취와 연결된다. 또한, Reynolds & Walberg(1991, 1992)에 의하면 학습자 개인의 특성이 학업 성취를 예측하는 중요한 변인 중의 하나인데, 특정 학습내용에 흥미를 느끼는 사람은 재미의 대상이나 활동에 유쾌한 감정과 태도를 보이며 의도적인 노력이나 주의를 덜 들이고도 더 많은 주의 집중과 학습효과를 보인다. 즉, 자발적이고 지속해서 관여하는 경향이 있다. 학습자의 흥미 수준은 특정 학습활동에 대한 지속 여부를 결정하며, 이러한 학업관여 정도는 학업성취에 그대로 반영된다.⁷⁷⁾

다시 말해 흥미는 어떤 대상·활동·경험 등에 대해서 계속 그것에 몰두하거나 아니면 그것을 그만두려고 하는 행동 경향으로 이는 그 강도가 사람마다 제각기 다른 것이 특징이다. 학습이나 작업 등은 그에 대한 개인의 흥미가 있을 때 자발적 동기에 의해서 이루어질 수 있으나 흥미가 없을 때는 학습이나 작업의 효과를 증진할 수 없다.

‘쓰기 전’ 활동에서 학습 동기 유발을 나타내는 활동의 종류는 Keller의 ARCS 동기 설계 모형에 근거하여 분류한다. ARCS 이론은 학습 동기를 유발하고 유지

76) 이주은(2017), 앞의 논문, p.42.

77) 이수진(2015), 「중학교 <국어> 교과서 수록 소설에 대한 흥미도 연구」, 강원대학교 석사학위논문, p.12.

시키기 위하여 가장 중요한 변인들, 즉 주의력(Attention)을 집중시키고, 학습자들의 장단기기간의 흥미와 학습할 내용의 관련성(Relevance)을 확인시키고, 학습자들에게 새로운 학습에 대한 자신감(Confidence)을 갖도록 하며, 학습과제를 성공적으로 수행한 결과에 따라 만족감(Satisfaction)을 느끼도록 해주는 것 등 네 가지를 지적하였다. 즉 이들 네 가지 변인들의 앞글자를 따서 ARCS 이론이라고 명명되었다. Keller의 ARCS 모형 주요 요소와 주요 지원 전략을 정리하면 아래의 <표 III-3-1>과 같다.

<표 III-3-1> Keller의 ARCS 모형 주요 요소와 주요 지원 전략⁷⁸⁾

주요요소	하위요소	정의	주요 지원 전략
주의 집중	지각적 각성	학습자 흥미 유발하기	새로운 접근을 사용하거나 개인적, 감각적 내용을 넣어 호기심과 놀라움 만들기
	탐구적 각성	학습자의 탐구하는 태도 이끌어내기	질문, 역설, 탐구, 도전적 사고를 양성함으로써 호기심 만들기
	변동성	학습자의 주의 집중 유지하기	자료 제시 형식, 구체적인 비유, 흥미 있는 인간적 실례, 예기치 못한 사건들의 변화를 통해 흥미를 지속시키기
관련성	목적 지향성	학습자의 필요를 충족시키기	수업의 유용성에 대한 진술문이나 실례를 제공하고, 목적을 제시하거나 학습자들에게 목적을 정의해 보라고 하기
	동기 부합성	학습자의 학습 유형이나 개인적 관심사와 학습내용 연결시키기	개인적인 성공 기회, 협동학습, 지도자적 책임감, 긍정적인 역할 모델 등의 제공을 통해 학습자 동기와 가치에 민감하게 반응하는 수업 만들기
	진밀성	학습자의 기대와 교육내용 연결시키기	구체적인 실례와 학습자의 학습이나 환경과 관련된 비유를 제공하여 교재와 개념들을 진밀하게 만들기
자신감	학습요건	긍정적인 성공 기대감 세우기	수업의 유용성에 대한 진술문이나 실례를 제공하고, 목적을 제시하거나 학습자 동기와 가치에 민감하게 반응하는 수업 만들기
	성공기회	학습자 자신의 능력에 대한 믿음 강화시키기	개인적인 성공 기회, 협동학습, 지도자적 책임감, 긍정적인 역할 모델 등의 제공을 통해 학습자 동기와 가치에 민감하게 반응하는 수업 만들기
	개인적 통제	학습자로 하여금 성공이 자신의 노력과 능력에 달려있음을 깨닫게 하기	개인적인 통제를 제공하는 기법을 사용하고, 개인적 노력 때문에 성공했다는 것에 대해 피드백 제공하기
만족감	내재적 강화	학습자가 학습 경험을 내재적으로 즐길 수 있도록 하기	개인적인 노력과 성취에 대한 긍정적 느낌을 제공할 수 있는 피드백이나 정보를 제공하기
	외재적 보상	학습자로 하여금 성공에 대해 보람을 느끼게 하기	언어적 칭찬, 실제적이거나 추상적인 보상, 인센티브를 사용하거나, 학습자들로 하여금 그들의 성공에 대한 보상을 제시하도록 하기
	공정성	학습자가 공평한 대우를 받았다고 지각할 수 있도록 하기	진술된 기대와 수행 요건을 일치시키고, 모든 학습자의 과제와 성취에 있어서 일관성 있는 측정 기준을 사용하기

78) Keller J.M.(1987), 『Development and use of the ARCS model of motivational design』, 『Journal of Instructional Development』 10(3), p.2~10.

이러한 네 가지 동기유발 요소 중 ‘쓰기 전’ 활동과 관련된 주요 요소는 ‘주의 집중’과 ‘관련성’이다. 이를 바탕으로 학습 동기 유발 활동 종류를 주의 집중과 관련성, 단순 흥미 중심 세 가지로 분류하여 분석하고자 한다. 분석 준거는 각 동기유발 요소의 주요 지원 전략이 잘 드러나고 있는가에 대해서 기준으로 삼고 분석한다.

가. 주의 집중 중심

학생이 교사와 수업 내용에 집중하지 않으면 교실에서 바람직한 수업은 이루어지지 못하게 된다. 바람직한 수업을 위해서는 수업 도입 단계에서부터 학생의 관심을 불러일으켜 주의를 집중시키는 것은 물론이거니와 끊임없이 수업 상황에 몰입할 수 있도록 학생의 주의를 집중시켜야만 한다. Keller는 학습자의 흥미를 끌고 학습하고자 하는 내용에 대한 호기심을 촉발하는 것이 ‘주의 집중(Attention)’이라고 정의하며, 하위 구성요소로써 ‘지각 각성(perceptual arousal)’, ‘탐구 각성(inquiry arousal)’, ‘변동성(variability)’을 꼽았다.

‘지각 각성(perceptual arousal)’은 수업 시작 후, 학생에게서 최초의 관심을 불러일으키는 것을 의미한다. 교탁 위의 종을 치거나 큰 목소리로 학생 혹은 학급의 이름을 부르는 것, 동영상을 보여주거나 음악을 트는 것 등의 행동이 그 예가 될 수 있다. 지각 각성(perceptual arousal)은 주의 집중(Attention)을 위한 첫 단계이기는 하지만 일시적이고 지속적이지 못하기에 탐구 각성(inquiry arousal)과 변동성(variability)의 확보가 필요하다.

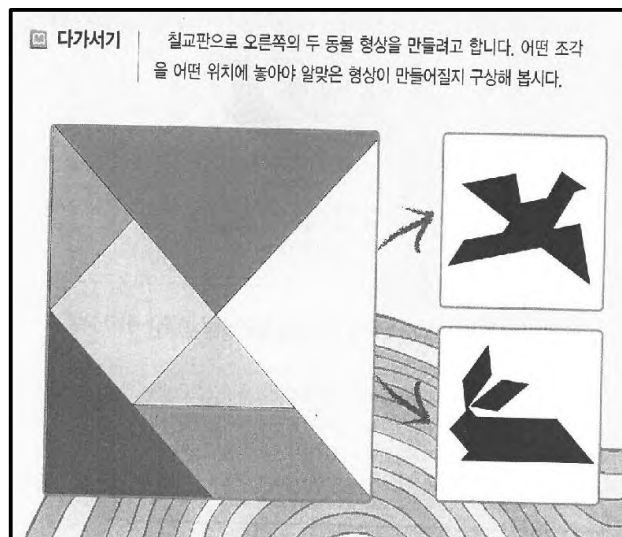
‘탐구 각성(inquiry arousal)’은 학생의 지적 호기심을 불러일으키는 것이다. 교사는 수업 도입 단계에서 수업 목표와 관련된 질문을 학생들에게 던질 수 있다. 이 질문은 수업 내용과 관련된 질문이기에 학생의 지적 호기심을 불러일으킬 수 있다. 지각 각성(perceptual arousal)을 통해 이끌어낸 찰나적인 호기심을 좀 더 깊은 단계의 호기심으로 이끌기 위해서 탐구 각성(inquiry arousal)이 필요하다.

‘변동성(variability)’은 익숙함을 탈피하는 데 필요하다. 교사가 학생의 주의를 집중시키는 데 효과적으로 사용한 방법들은 어떠한 것이든 학생에게 익숙해지게 되면 더 이상 그 이전만큼의 효과를 발휘하지는 못한다. 아무리 탁월한 수업 방

법도 반복적으로 사용하면 지루함을 유발하게 되고 이는 곧 학생들이 졸거나, 옆
드러서 자는 수업으로 이어지고 만다. 따라서 주의 집중(Attention)을 계속 유발
하고 유지하기 위해서 ‘변동성(variability)’이 필요한 것이다.

어떻게 하면 학습자에게 이번 학습 경험을 자극적이고 재미있게 하여 학습자
의 흥미와 호기심을 유발하는 것은 동기 유발 요소는 쓰기를 시작하는 학습자에
게 중요한 요소이다. 중학교 국어 교과서에서 주의 집중 요소를 가지고 어떻게
‘쓰기 전’ 활동이 나타나는지에 대해서 <표 III-3-1>에서 밝힌 지원 전략을 중심
으로 분석하고자 한다.

[그림 III-3-1]은 ‘동아출판(이) 국어1 대단원 3. 쓰기를 잘하려면 소단원(2) 글
쓰기의 수행’의 ‘쓰기 전’ 활동이다. 바로 이전 소단원(1)에서 글쓰기의 과정을 살
펴본 후 이어서 글쓰기의 계획을 세우기 위한 활동이다. 여기서 사용한 ‘쓰기 전’
활동은 ‘칠교판을 이용해서 어떤 조각을 어떤 위치에 놓아야 동물 형상을 만들
수 있는지’에 대해서 생각해 보는 활동으로 학습자의 관심을 불러일으켜 주의를
집중시킬 수 있다. 이 요소는 탐구 활동, 퀴즈, 퍼즐 등 다양한 학습 활동을 제시
하여 학습자가 기능적 형식 변화를 보여주는 주의집중 요소 중 하나로 쓰기 과
정을 계획하는 학습과 관련이 있다.



[그림 III-3-1] 학습 동기 유발 중 주의 집중 중심⁷⁹⁾

79) 이삼형 외(2013), 『중학교 국어 1』, 동아출판, p.115.

나. 관련성 중심

수업에 흥미를 보이지 못하는 학생들의 경우 ‘왜 이 수업을 들어야 하는 가?’와 같은 의문을 제기하는 경우가 많다. 수업에서 학생이 자신의 삶과 수업을 유의미하게 관련시키지 못하면 수업 동기는 유발될 수 없고 교사와 학생은 계속해서 반목할 수밖에 없다. 이러한 상황을 타개하기 위해서는 수업을 학생의 환경, 흥미, 관심사 등과 연결해 수업과 학생 사이에 관련성을 만들어야만 한다. ‘관련성(Relevance)’은 ‘목표 지향성(goal orientation)’, ‘동기 부합(motive matching)’, ‘친숙함(familiarity)’이라는 하위 구성 요소를 통해 유발되고 유지된다.

‘목표 지향성(goal orientation)’은 학생에게 수업을 듣는 목표를 계속 상기시켜 주는 것이다. 자신의 목표를 달성하기 위해 이 수업이 반드시 필요하고, 열심히 들어야겠다는 생각을 가질 수 있도록 유도하는 것이다. 교사는 수업을 듣는 목표가 없는 학생의 경우에는 목표를 설정하게 하고, 설정한 목표를 달성할 수 있도록 도와주어야 한다. 교사는 이러한 과정을 통해 학생이 수업에 대한 애착을 갖게 만들 수 있고, 자신의 삶과 수업 내용을 관련짓게 할 수 있다.

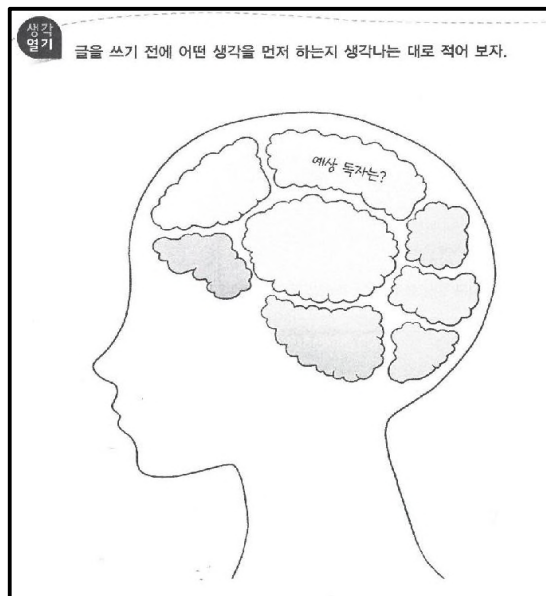
‘동기 부합(motive matching)’은 학생들이 편안함을 느낄 수 있는 수업 환경의 유형을 파악하여 그것을 충족시키는 수업을 진행하는 것을 말한다. 개인적인 성공에 대한 높은 욕구를 가진 학생들이 많으면 모둠별 경쟁 수업을 통해 수업동기를 유발할 수 있고, 친밀감을 형성하며 협력적으로 수업하는 것을 선호하는 학생들이 많을 경우에는 비경쟁적인 수업을 통해 수업동기를 유발할 수 있다. 학생들의 성향에 따른 수업 동기에 부합하는 수업을 진행함으로써 수업과 학생 사이의 관련성을 높일 수 있고 궁극적으로 수업 동기를 유발할 수 있으므로 동기 부합의 요소를 고려해야 한다.

‘친숙함(familiarity)’은 학생들이 알고 있는 것과 수업 내용을 관련시키는 것이다. 사람들이 대화를 나눌 때 자신이 경험한 것, 자신의 주된 관심사와 맞닿아 있는 것에 관한 이야기에 관심을 가지고 적극적으로 대화에 임하는 것처럼 학생들은 자신이 알고 있는 것과 수업 내용이 연결되어 있으면 수업에 친숙함을 느끼게 되고 수업에 좀 더 집중하게 된다. 또한, 친숙한 내용을 바탕으로 새로운 내용을 거부감 없이 받아들임으로써 좋은 학습 성과를 얻을 수도 있게 된다.

Keller는 ‘친숙함(familiarity)’을 유발하는 방법으로 학생 개개인의 참여를 유도할 것을 제안했고, 구체적인 방법으로 ‘학생의 이름을 외워 자주 불러 주는 것, 학생들에게 경험과 아이디어를 내도록 요구하는 것, 학생들 자신의 ‘무용담’과 ‘아하!’ 체험을 서로 나누도록 할 것’을 언급했다.

[그림 III-3-2]는 ‘비상교육 국어1 대단원 2. 읽기랑 쓰기랑 소단원(3) 글로 말해요’의 ‘쓰기 전’ 활동이다. 신재생 에너지에 관해 글을 쓰기 전에 쓰기 과정을 계획해 보는 단원으로 쓰기 과정 계획 이전에 학습자가 글을 쓰기 전에 어떤 생각을 먼저 하는지 생각나는 대로 적어 보는 ‘브레인스토밍’을 활용한 활동이다.

그저 생각나는 대로 아이디어를 내놓고 가능한 한 많은 양의 아이디어를 모아 그 속에서 해결책을 찾는 방법이다. 이 활동을 통해 본인이 쓰기 활동에 있어 주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획, 점검, 조정하는 지 스스로 생각해 보기 때문에 교과서에서 제시한 ‘쓰기 전’ 학습 활동이 학습자의 과거 경험과 ‘관련성’을 지닌 요소이다. 이 외에도 관련성을 포함한 동기유발에는 학습 목표가 진술되었는지, 개인 및 협력적 학습의 기회를 주었는지, 학습 내용을 일상생활 및 개인적 경험과 관련이 있는지 등 활동이 다양하게 제시된다.



[그림 III-3-2] 학습 동기 유발 중 관련성 중심⁸⁰⁾

80) 김태철 외(2013), 『중학교 국어 1』, 비상교육, p.76.

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동을 학습 동기 유발 중심으로 정리해 보면 <표-Ⅲ-3-2>와 같다.

<표-Ⅲ-3-2> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동의 학습 동기 유발 유형 양상

학습 동기 유발	주의 집중	관련성	합계
단위(개)	41	119	160

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동을 학습 동기 유발 유형 중심으로 살펴본 결과 160개의 활동 중에서 주의 집중 41개, 관련성은 119개의 활동으로 나타났다.

학습 동기 유발 활동 중 관련성 요소가 가장 높게 나타났는데 특히 관련성의 하위요소인 친밀성이 많이 나타났다. 이는 ‘쓰기 전’ 활동이 글을 쓰기 위한 계획, 내용생성 및 조직하기 단계임을 인식하여 주제 설정과 쓰기 목적을 파악하고 주제와 관련된 지식기반을 활성화하기 위한 전략으로 학습자의 일상생활 및 개인적 경험과 관련지어 자신의 경험을 생각해보는 활동과 과거의 익숙한 개념, 과정, 기능과 연결하는 활동이 많이 사용되었다.

주의 집중 요소는 주로 탐구 활동 및 퍼즐 등 다양한 학습 활동을 제시하여 주의 집중을 지속시킬 수 있는 다양한 활동이 주로 나타났다. 탐구적 각성 요소에서는 호기심을 유발하는 활동이 있었는데, 본격적인 학습 내용에 들어가기 전 학습자의 흥미를 유발하여 집중력을 높이는 것에 초점이 맞추어져 있는 것으로 단순 흥미만을 위주로 하는 활동은 현행 교과서에서 간혹 나타나기도 한다. 다른 요소에 비해 지각적 각성에 해당하는 ‘쓰기 전’ 활동은 적게 나타나고 있어 학습자의 흥미를 끌기 위한 시청각 매체의 효과를 적용한 다양한 자료 및 특이한 상황이 제시되어야 할 것이다.

IV. ‘쓰기 전’ 활동 양상 결과 분석 및 활동 구성 방안

앞에서 2016년 발행한 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동의 양상을 배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발로 분류하여 살펴보았다. 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동은 모두 160개로 배경 지식 활성화는 크게 감각적인 자극과 논리적인 자극으로 분류된다. 감각적인 자극에서는 그림 자료(60개)가 가장 많이 나타났으며, 그다음으로는 텍스트 자료(34개), 사진 자료(30개), 혼합 자료가(24개) 순의 경향을 보였다. 논리적인 자극 활동에서는 추론하기(57개)가 가장 높은 비율을 차지하고 있고, 그다음으로는 인출하기(50개), 설명하기(24개), 선택하기(12개) 순서이다. 학습 목표 확인 활동은 목표 중심 활동(113개), 목표+주제 중심 활동(26개), 주제 중심 활동(21개) 순서로 목표 중심 활동이 가장 높은 비율을 차지하고 있었다. 마지막으로 학습 동기 유발 활동에서는 관련성(119개) 활동이 주의 집중(41개) 활동 보다 더욱 활발하게 나타났다.

IV장에서는 앞선 연구에 대한 분석 결과를 바탕으로 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동이 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역에서 제시한 각각의 성취기준별과 학년별로 어떠한 양상으로 나타나는지 분석하고자 한다. 이를 토대로 2015년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준에 대한 ‘쓰기 전’ 활동 구성 방안을 제시하고자 한다.

1. 성취기준 및 학년별 분석

가. 성취기준별 양상 결과 분석

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역의 영역 성취기준과 내용 성취기준은 다음 <표-IV-1-1>과 같다.

<표-IV-1-1> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준

[영역 성취기준]
쓰기의 본질과 특성에 대한 이해를 바탕으로 맥락과 목적에 맞게 적절하고 효과적으로 글을 쓰고, 쓰기의 윤리를 지켜 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.

[내용 성취기준]
(1) 주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획하고, 점검하고 조정한다. (2) 설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게 적절한 설명 방법을 사용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓴다. (3) 관찰, 조사, 실험한 내용을 절차와 결과가 드러나게 보고하는 글을 쓴다. (4) 의견의 차이가 드러나는 문제에 대해 타당한 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다. (5) 학교나 지역 사회에서 일어난 일에 대해 문제해결 방안이나 요구 사항을 담은 글을 쓴다. (6) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다. (7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다. (8) 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다. (9) 매체의 특성이 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하여 글을 효과적으로 쓴다. (10) 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동의 분포는 다음 <표-IV-1-2>와 같다.

<표-IV-1-2> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동 분포

성취 기준	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	합계
단위 (개)	16	17	14	18	14	18	16	17	16	14	160

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동의 성취기준 (1) 16개, 성취기준 (2) 17개, 성취기준 (3) 14개, 성취기준 (4) 18개, 성취기준 (5) 14개, 성취기준 (6) 18개, 성취기준 (7) 16개, 성취기준 (8) 17개, 성취기준 (9) 16개, 성취기준 (10) 14개다.

<표-IV-1-2>인 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동 분포에서 볼 수 있듯이 총 160개의 ‘쓰기 전’ 활동이 ‘성취기준 (3), (5)’와 ‘성취기준 (4), (6)’과의 미세한 차이를 보이지만 쓰기 영역 내용 성취기준 10개에 골고루 분포되어 있음을 보여 주고 있다.

1) 성취기준별 활동 양상

가) 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동은 다음 <표-IV-1-3>과 같다.

<표-IV-1-3> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동

성취기준 감각적인 자극	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	합계
그림 자료	9	9	5	4	7	5	6	6	9		60
텍스트 자료	4	2	3	4	1	6	5	2	3	4	34
사진 자료	1	3	3	5	4	5	2	4	3		30
포스터								1		7	8
그래프							2				2
동영상						1		1			2
혼합 자료	2	3	3	5	2	1	1	3	1	3	24
합계	16	17	14	18	14	18	16	17	16	14	160

위의 <표-IV-1-3>은 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동을 구분한 표이다. 그림 자료는 ‘성취기준 (10) 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.’를 제외하고는 높은 비율로 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 이는 ‘쓰기 전’ 활동에 있어서 다른 자료에 비해 그림 자료는 학습 내용을 알기 쉽게 하려면 형식이나 말로만이 아닌 실물이나 그림을 직접 학습자에게 보여줌으로써 교육이 더욱 쉽게 이루어진다는 것을 보여주고 있다. 또한, 이런 ‘쓰기 전’ 활동에서 제시되는 그림 자료가 적극적으로 활용되어 학습자가

쓰기 활동에 있어서 흥미와 동기를 유발하고 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 써야 할지 충분히 인식할 수 있는 자료라고 할 수 있다.

그다음으로 높은 비율을 나타내고 있는 텍스트 자료는 모든 성취기준에서 나타나고 있다. 텍스트 자료는 학습자가 사용하는 언어를 통해서 정의와 예시 등을 이용한 설명적 기능을 수행하고 학습자에게 질문함으로써 학습 목적을 환기하거나 학습 내용에 대한 이해를 돕는다. 그러므로 쓰기 영역 성취기준인 ‘쓰기의 본질과 특성에 대한 이해를 바탕으로 맥락과 목적에 맞게 적절하고 효과적으로 글을 쓰고, 쓰기의 윤리를 지켜 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.’에 도달하기 위해서 질문하는 글, 설명하는 글, 주장 하는 글, 신문기사, 명언이나 속담, 시, 편지글, 독후감, 연설문, 대화하는 글, 가사, 단어 등의 텍스트 자료를 제시하여 ‘쓰기 전’ 활동이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

포스터 자료의 경우 ‘성취기준 (10) 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.’에 큰 비중을 차지하는 자료로 7개가 제시되었다. 포스터는 지면 위에 효과적 표현을 통해 강한 인상을 전달하는 매체로서 실제 인터넷 등에 허위 내용 및 악성 댓글 유포의 윤리적 문제를 인식에 대하여 알기 쉽고 설득력 있게 호소하는 포스터를 제시하여 이를 통해 쓰기 학습을 하기 이전에 학습자 스스로 쓰기 윤리의 중요성을 인식할 수 있도록 대부분 교과서에서 이 자료를 사용하고 있다.

또한, 다른 자료에 비교해 그래프는 ‘성취기준 (7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.’에서만 보이는 자료로 자신이 살아온 과거의 경험과 앞으로의 삶을 계획해 보는 쓰기 활동으로 교과서에서 제시하고 있는 ‘쓰기 전’ 활동은 ‘나의 인생 그래프’를 그리는 활동이다. 이 활동은 객관적으로 자신의 과거를 그래프로 나타냄으로써 미래의 비전을 찾는 방식으로 자신의 삶에 대해서 글로 써 보기 이전에 삶을 한번 돌아볼 수 있는 계기를 만들어 주는 활동으로 볼 수 있다.

‘성취기준 (8) 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.’에 ‘쓰기 전’ 활동으로 동영상 자료는 1건만 나타나는 것으로 확인되었다. 다매체 경쟁 시대에 맞는 영상 언어 교육에 있어 흥미와 관심을 두기에 영상 자료 활용이 부족하므로 이에 보완이 필요해 보인다.

나) 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동은 다음 <표-IV-1-4>와 같다.

<표-IV-1-4> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동

성취기준 논리적인 자극	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	합계
추론하기	12	6	6	5	6	6	3	3	3	7	57
인출하기	1	1	6	6	1	12	5	7	6	5	50
설명하기		4	1	6	3		2	3	4	1	24
선택하기	2	3	1		1			2	2	1	12
연상하기	1	1					4				6
상상하기		1		1	1		1	2			6
질문하기							1		1		2
기타		1			2						3
합계	16	17	14	18	14	18	16	17	16	14	160

위의 <표-IV-1-4>는 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동을 구분한 표이다. 그 결과 첫째, 추론하기 방식은 모든 성취기준에서 나타나고 있는데 이 방식을 통해 어떠한 글의 종류를 쓰며 글의 주제에 대해서 우리가 경험한 것이 무엇인지 떠오르게 할 수 있다. 다른 방식보다 ‘쓰기 전’ 단계에서 다양하고 적합한 아이디어 생성과 아이디어 간 관계를 더욱더 효과적으로 배치하고 논리적으로 정리가 되는 활동이기 때문이다.

둘째, 그다음으로 높은 비율로 나타난 자료는 인출하기 방식인데 모든 성취기준에서 나타나고 있지만 그 중 ‘성취기준(6) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.’에서 높은 비율로 나타나고 있다. 인출하기는 학습자가 이미 가지고 있는 배경 지식이나 과거에 겪었던 경험을 회상시키는 활동으로 학습자의 배경 지식과 경험을 인출하는 사고 활동으로 ‘~경험을 말해 보자.’와 ‘~한 적이 있는지 이야기해 보자.’의 형태로 가장 많이 나타난다.

성취기준에 달성하기 위해서 경험을 도출하는 활동을 많이 제시하는 것으로 보여 진다. 학습자의 측면에서 보면 아무 계획 없이 체험 관련 글쓰기를 하는 것보다 자신의 경험을 떠올리는 인출하기 작업을 통해 내용 생성하기 단계에서 생성한 아이디어의 가짓수가 많아 쓰기 활동에 수월할 것이다. 그래서 다른 성취기준에 비해 인출하기 활동이 높은 비율로 나타나고 있음을 알 수 있다.

셋째, 다른 활동에 비교해 연상하기, 상상하기의 비율은 낮게 나타나고 있다. 성취기준 (3), (4), (5), (6), (8), (9), (10) 에서는 사용하지 않는 활동으로 성취기준 (8), (9) 외에는 사실을 바탕으로 쓰기 활동을 하므로 연상 활동과는 멀다고 볼 수 있다. 하지만 ‘성취기준 (8) 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.’와 ‘(9) 매체의 특성이 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하여 글을 효과적으로 쓴다.’는 ‘연상하기’ 활동 방식으로 아이디어를 떠올리고 수집하기 좋은 활동이다. 이는 글쓰기에 대한 학습자의 부담을 줄여주고 풍부한 글을 쓸 수 있게 해주는 활동이지만 교과서에서 ‘쓰기 전’ 활동으로 활용이 되지 않고 있음을 보여주고 있다.

넷째, ‘상상하기’ 활동 역시 낮은 비중을 차지하고 있는데 ‘상상하기’는 내용 생성하기 단계에서 자료를 수집하거나 글 전체에 대해 브레인스토밍을 하는 단계이다. ‘성취기준 (9)’에 달성하기 위해서는 매체의 특성에 대해서 아는 것도 중요하지만 매체가 실생활에서 어떠한 위치를 차지하고 있는지에 대해 알기 위해서는 매체가 없는 상황을 상상해 보는 활동이 이루어져야 필자가 다음 쓰기 활동 단계로 수월하게 나아갈 수 있을 것이다.

2) 성취기준별 학습 목표 확인

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 목표 확인 활동 내용은 다음 <표-IV-1-5>와 같다.

<표-IV-1-5> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 목표 확인 활동

성취기준 학습 목표 확인	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	합계
목표 중심	12	13	11	11	11	14	10	6	13	12	113
주제 중심	2	2	3	5		2		4	1	2	21
목표+주제 중심	2	2		2	3	2	6	7	2		26
합계	16	17	14	18	14	18	16	17	16	14	160

위의 <표-IV-1-5>는 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별과 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 목표 확인 활동을 중심으로 분석한 것으로 그 결과 목표 중심은 다른 활동 중심과 비교하면 모든 성취기준에서 높은 비율을 나타내고 있다. 이는 모든 교과서에서 성취기준에 달성하기 위해서 목표 중심으로 ‘쓰기 전’ 활동을 구성하고 있음을 보여주고 있다. 이는 학습자들의 자발적 학습기회가 늘어나고 교사들에게 학습자 수준 규정의 권한이 부여되며, 하나의 교육과정 밑에 수많은 교과서가 발행되어 일선 학교에서 제각기 다루어지고 있는 상황에서 성취기준이 목표 중심 활동으로 충실하게 교과서에 나타나고 있음을 밝히고 있다.

주제 중심 활동에서 ‘성취기준 (4), (8)’이 다른 성취기준보다 높은 비율로 나타나고 있는데 특히 ‘성취기준 (8)영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.’는 통상 단원명은 선정된 주제를 드러내는 활동으로 주로 나타나고 있다. 주제와 관련해서 학습자 자발적인 학습기회를 늘리는 요소의 활동으로 다양한 멀티미디어를 통한 활동을 제시할 필요가 있다.

3) 성취기준별 학습 동기 유발 활동

2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 동기 유발 활동은 다음 <표-IV-1-6>과 같다.

<표-IV-1-6> 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 학습 동기 유발 활동

성취기준 학습 동기 유발	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	합계
주의 집중	4	2	5	8	4	1	3	10	2	2	41
관련성	12	15	9	10	10	17	13	7	14	12	119
합계	16	17	14	18	14	18	16	17	16	14	160

위의 <표-IV-1-6>은 2009년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 내용 성취기준별과 중학교 국어 교과서 ‘쓰기 전 활동’ 학습 동기 유발 활동을 분석한 것으로 성취기준 ‘(8)’을 제외하고는 관련성 학습 동기 유발이 더 높게 나타나고 있음을 알 수 있다. 주의집중보다는 학습 내용과 관련된 활동이 활발하게 제시되고 있다. 이는 글을 쓰기 위해 각종 학습 내용과 관련된 활동을 통해 쓰기를 구체화하기 위해서 활용되었다.

특히 성취기준 ‘(3)⁸¹⁾, (4)⁸²⁾, (8)⁸³⁾’은 다른 성취기준에 비해 주의집중이 높은 비율로 나타나는데 이는 다소 학습자들에게 딱딱하고 어려운 학습 목표로서 학습자들에게 ‘한 편의 글을 쓰라’고 요구하는 것은 그들의 인지적 부담을 가중하고, 결국 쓰기에 대한 흥미를 저하시킬 수 있다. 그러므로 학습 목표와 학습 내용과는 관련이 없는 흥미만 유발하는 ‘쓰기 전’ 활동이 학습자들에게 관심을 유발하기 좋은 활동으로 볼 수 있다. 하지만 단순 흥미 유발은 쓰기 과정에 유의미한 영향을 줄 것이라고 기대하기는 어렵다.

81) 성취기준 (3): 관찰, 조사, 실험한 내용을 절차와 결과가 드러나게 보고하는 글을 쓴다.

82) 성취기준 (4): 의견의 차이가 드러나는 문제에 대해 타당한 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.

83) 성취기준 (8): 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.

나. 학년별 양상 결과 분석

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동 학년별 분포는 다음 <표-IV-1-7>과 같다.

<표-IV-1-7> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동 학년별 분포

학년	1학년 (국어 1, 2)	2학년 (국어 3, 4)	3학년 (국어 5, 6)	합계
단위(개)	49	63	48	160

위의 <표-IV-1-7>은 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동을 학년별 분포로 나타낸 표이다. 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동은 1학년 49개, 2학년 63개, 3학년 48개이다.

1학년과 3학년보다 2학년의 ‘쓰기 전’ 활동이 많이 보이는 이유는 1, 3학년 때는 성취기준을 3개씩 달성하는 반면 2학년 때는 ‘성취기준 (3) 관찰, 조사, 실험한 내용을 절차와 결과가 드러나게 보고하는 글을 쓴다. (5) 학교나 지역 사회에서 일어난 일에 대해 문제해결 방안이나 요구 사항을 담은 글을 쓴다. (8) 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다. (10) 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.’와 같이 4개의 성취기준을 달성하도록 교과서가 구성되었다. 이 때문에 다른 학년에 비교해 ‘쓰기 전’ 활동의 비율이 높게 나타남을 알 수 있다.

1) 학년별 배경 지식 활성화 활동

가) 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동이 학년별 배경 지식 활성화를 나타내는 감각적인 자극의 활동은 다음 <표-IV-1-8>과 같다.

<표-IV-1-8> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동
학년별 배경 지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동

학년 감각적인 자극	1학년 (국어 1, 2)	2학년 (국어 3, 4)	3학년 (국어 5, 6)	합계
그림 자료	25	22	13	60
텍스트 자료	10	13	11	34
사진 자료	8	15	7	30
포스터	0	5	3	8
그래프	0	0	2	2
동영상 자료	1	1	0	2
복합 자료	5	7	12	24
합계	49	63	48	160

위의 <표-IV-1-8>은 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동을 학년별 배경지식 활성화 양상의 감각적인 자극 활동으로 분석한 표이다. 그림 자료를 학년별로 살펴보면 1학년 교과서에서는 25개, 2학년 교과서에서는 22개, 3학년 교과서에서는 13개가 나타나고 있다. 저학년일수록 그림 자료를 많이 사용하고 고학년이 될수록 그 사용 빈도가 점점 줄어들고 있는데 이는 저학년일수록 삽화나 만화 같은 그림 자료를 많이 사용하고 있음을 확인할 수 있다. 이와 반대로 고학년일수록 삽화나 만화와 같은 그림 자료보다는 글이나 사진으로 분석을 필요로 하는 자료의 비율이 높게 나타나고 있다. 또한 다른 학년에 비교해 복합 자료의 비중이 많이 나타나고 있는데 ‘쓰기 전’ 활동에 있어 고학년일수록 단순한 자료제시보다 복합적인 자료를 통해 다양한 학습 전 활동을 기대하는 것

으로 볼 수 있다.

그래프의 경우 전체 학년 중에서 3학년 교과서에서만 나타나는데 ‘성취기준 (7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다.’를 달성하기 위해 인생 그래프를 그리는 것으로만 자료가 제시되고 있다. 이와 비슷한 경우는 포스터도 마찬가지이다. 2학년 교과서에서 나타나는 비율이 가장 높게 나타나는데 이는 ‘성취기준 (10) 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 책임감 있는 태도로 글을 쓴다.’에 달성하기 위해서 공익 포스터를 많이 사용하고 있기 때문이다.

나) 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동이 학년별 배경 지식 활성화를 나타내는 논리적인 자극의 활동은 다음 <표-IV-1-9>와 같다.

<표-IV-1-9> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동
학년별 배경 지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동

학년 논리적인 자극	1학년 (국어 1, 2)	2학년 (국어 3, 4)	3학년 (국어 5, 6)	합계
추론하기	20	22	15	57
인출하기	16	22	12	50
설명하기	6	5	13	24
선택하기	3	9	0	12
연상하기	2	2	2	6
상상하기	2	1	3	6
질문하기	0	0	2	2
기타	0	2	1	3
합계	49	63	48	160

위의 <표-IV-1-9>는 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동을 학년별 배경지식 활성화 양상의 논리적인 자극 활동으로 분석한 표이다. 설명하기의 경우 1, 2학년보다 3학년에서 많이 사용하고 있다. 이는 고학년에서는

자기 생각을 상대방이 잘 알 수 있도록 밝혀 말하는 능력이 충분하다고 생각하여 설명하기 방식을 자주 사용하는 것으로 보인다. 또한, 선택하기의 경우 3학년에서는 아예 사용하지 않는 방식으로 1, 2학년에서는 쓰기 학습활동과 관련된 정보를 제시하고 이를 선택할 수 있는 활동을 사용하였다면 3학년에서는 스스로 생각을 하는 활동을 더 많이 제시되고 있다.

추론하기와 인출하기는 학년에 상관없이 골고루 활동이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이는 ‘쓰기 전’ 활동에 있어 추론을 통해 머릿속의 배경 지식을 활성화할 수 있고 내용에 대한 배경 지식이 충분하지 못하면 다른 대안을 마련할 수 있도록 준비시킬 수 있다. 또한, 자신이 겪었던 경험을 통해 배경 지식을 끌어낼 수 있는 좋은 활동이기 때문에 다른 활동에 비교해 전 학년에서 골고루 높은 비율로 나타나고 있음을 보여주고 있다.

2) 학년별 학습 목표 확인 활동

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 ‘쓰기 전’ 활동이 학년별 학습 목표 확인 활동은 다음 <표-IV-1-10>과 같다.

<표-IV-1-10> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동
학년별 학습 목표 확인 활동

학년 논리적인 자극	1학년 (국어 1, 2)	2학년 (국어 3, 4)	3학년 (국어 5, 6)	합계
추론하기	20	22	15	57
인출하기	16	22	12	50
설명하기	6	5	13	24
선택하기	3	9	0	12
연상하기	2	2	2	6
상상하기	2	1	3	6
질문하기	0	0	2	2
기타	0	2	1	3
합계	49	63	48	160

위의 <표-IV-1-10>은 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동에 대하여 학년별로 학습 목표 확인 양상에 대하여 분석한 자료이다. 그 결과 고학년의 경우 일반적 기준인 학습 목표와 관련된 ‘쓰기 전’ 활동이 골고루 분포되어 명확한 활동이 제시되었지만 저학년으로 갈수록 학습 활동과는 무관한 흥미 위주의 활동 비율이 약간 높게 나타나고 있다. 저학년의 경우 쓰기에 대한 거부감 및 어려움을 극복하기 위해서 ‘쓰기 전’ 활동에 흥미 위주의 활동을 많이 사용하는 것으로 보인다.

3) 학년별 학습 동기 유발 활동

2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 ‘쓰기 전’ 활동의 학년별 학습 동기 유발 활동은 다음 <표-IV-1-11>과 같다.

<표-IV-1-11> 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동
학년별 학습 동기 유발 활동

학년 학습 동기 유발	1학년 (국어 1, 2)	2학년 (국어 3, 4)	3학년 (국어 5, 6)	합계
주의 집중	18	13	10	41
관련성	31	50	38	119
합계	49	63	48	160

위의 <표-IV-1-11>은 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동에 대하여 학년별로 학습 동기 유발 활동에 대하여 분석한 자료이다. 그 결과, 주의 집중 활동에서 저학년에 고학년에 갈수록 비율이 점점 낮아지고 있음을 확인하였다. 저학년의 경우 쓰기에 대한 흥미와 탐구하는 태도를 이끌어 내기 위해서 개인적, 감각적인 내용을 사용하여 호기심을 만드는 활동을 많이 제시하고 있다. 주로 구체적인 비유나 흥미 있는 사례를 들어 거부감 및 어려움을 극복하기 위한 활동으로 학습자의 수준을 배려한 것임을 알 수 있다.

모든 학년에서 관련성의 요소 중 하나인 학습 내용을 개인적인 경험과 일상생활과 관련되는 활동이 많이 제시되었다. 이는 학년에 상관없이 ‘쓰기 전’ 활동에

있어 짧은 시간에 효율적으로 학습 목표를 달성할 수 있는 활동이므로 높은 비율로 나타나는 것이다. 그러므로 교과서에서는 추상적인 경험을 묻기보다는 특정 주제를 제시하여 학습자들이 자기 생각을 표명할 수 있도록 구성되어야 할 것이다.

2. ‘쓰기 전’ 활동 구성 방안 제시

앞에서 분류한 ‘쓰기 전’ 활동 양상에 따른 성취기준 및 학년별로 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘쓰기 전’ 활동이 배경 지식 활성화 중 감각적인 자극 방법은 모든 성취기준 및 학년에서 그림 자료, 텍스트 자료, 사진 자료의 사용 비율이 다른 자료에 비교해 높은 비율을 나타내고 있다. 교과서의 특성상 교과서에 수록된 ‘쓰기 전’ 활동 자료의 종류는 대부분이 언어적인 자극과 상적인 자극 중 그림 자료, 사진 자료와 같은 시각적인 자료에 치우쳐져 있다. 이러한 현상은 학습자가 쓰기 활동에 있어서 다양한 자료를 통한 흥미와 동기를 유발하고 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 써야 할지 충분히 인식하기에는 부족함을 느끼기 때문에 미디어 자료인 복합 자료가 적절하게 사용될 필요가 있다.

둘째, 배경 지식 활성화 중 논리적인 자극을 통한 ‘쓰기 전’ 활동을 통해서 학습자들이 도달해야 할 성취기준과 학년과 관련하여 활동이 적절하게 이루어지고 있음이 확인되었다. 그러나 주로 연상하기, 상상하기, 질문하기 등 쓰기 단계 중 내용 생성하기 단계에서 활용되는 브레인스토밍과 관련된 기능 활동은 낮은 비율로 나타나고 있었다. 지식 기반을 활성화하기 위해서 주제에 대한 자유 연상하기 등의 적극적인 기능 활동이 이루어질 수 있도록 보완되어야 할 것이다.

셋째, ‘쓰기 전’ 활동은 학습자에게 대단원 전체 학습 목표와 소단원의 학습 목표를 미리 알려주고 그 목표를 환기한다. 학습 목표 확인 활동은 학습 목표에 도달할 수 있도록 ‘쓰기 전’ 활동이 전체적인 쓰기 활동에 있어 학습자에게 매개체 역할을 하고 있는지에 대해서 분석을 한 결과이다. 성취기준과 학년에서 학습 목표와 관련된 ‘쓰기 전’ 활동이 대체로 높은 비율로 이루어지고 있어 학습자가 도

달해야 할 목표를 분명하게 달성할 수 있다는 점을 확인하였다. 그러나 전 학년에서 학습 목표와 학습내용과 전혀 무관하게 단순 흥미 위주의 활동이 나타났는데, 특히 비교적 1학년의 경우 글쓰기에 거부감과 어려움을 많이 느끼기 때문에 쓰기 활동에 쉽게 접근하려는 출판사의 의도가 반영된 것으로 보인다. 하지만 이러한 학습 목표 및 학습 내용과 무관한 단순 흥미 위주의 활동은 지양하고 의도적으로 학습 목표를 성취하기 위한 ‘쓰기 전’ 활동이 이루어져야 한다.

지금까지 2009년 개정 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동 양상을 파악하였고, 활동 양상을 중심으로 성취기준 및 학년별 분석을 하였다. 이를 종합하여 ‘쓰기 전’ 활동 개선 방안을 제시하여 ‘쓰기 전’ 활동에 대한 논의를 확장하고자 한다. 개선 대상은 2015년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준으로 삼는다. 다만, 본 연구에서 제시하는 ‘쓰기 전’ 활동은 학습자들의 효과적인 쓰기 활동을 위한 일부 방안에 불과하다. 기존 교과서에 제시된 ‘쓰기 전’ 활동이 지닌 문제점을 보완하려는 방법의 하나라는 점에서 그 의의가 있다. 다음 <표-IV-2-1>은 2015년 개정 국어과 중학교 교육과정 중 쓰기 영역의 성취기준이다.

<표-IV-2-1> 2015년 개정 국어과 중학교 교육과정 쓰기 영역 성취기준

[성취 기준]
(1) 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.
(2) 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다.
(3) 관찰, 조사, 실험의 절차와 결과가 드러나게 글을 쓴다.
(4) 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.
(5) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.
(6) 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다.
(7) 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다.
(8) 영상이나 인터넷 등의 매체 특성을 고려하여 생각이나 느낌, 경험을 표현한다.
(9) 고쳐쓰기의 일반 원리를 고려하여 글을 고쳐 쓴다.
(10) 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다.

중학교 1~3학년 쓰기 영역 성취기준은 쓰기의 과정을 이해하고 주제, 목적, 독자, 매체 등에 따라 효과적인 표현 방법을 사용하여 다양한 유형의 글을 쓰는 능력을 갖추는 데 중점을 두어 설정하였다. 다양한 방법과 매체를 활용하여 생각이나 느낌, 경험을 표현하고, 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 기르는 데 주안점을 둔다.

2015년 개정 교육과정에서 강조하는 것은 미래가 요구하는 창의융합형 인재 양성 및 학습 경험의 질 개선을 통한 행복한 학습 구현이다. 총론에서 제시한 이러한 기본 방향이 국어과에도 영향을 주어 교과적 특수성을 반영한 국어과 교과역량을 설정하였으며 이를 교육과정에 반영하였다. 핵심역량은 본질상 범교과적이고 통합적인 성격을 지니며, 개별 교과나 영역의 경계를 넘나드는 연계성을 강조한다. 국어과는 범교과 학습에 있어서 핵심적인 교과라는 특징을 살리면서 교과의 본질적 속성을 극대화하는 방향으로 교육과정을 구성하였다.

위의 <표-IV-2-1>은 교육부에서 고시한 2015년 개정 국어과 중학교 국어 교육과정 내 쓰기 영역 성취기준이다. 2009 개정 교육과정과 비교해 보았을 때 기존에 제시되었던 성취기준 그대로 제시되거나 두 개의 성취기준이 하나의 성취기준으로 통합되기도 하고 새롭게 제시되기도 하였다. 전체적인 성취기준을 살펴보면 2015 교육과정에서 강조하고 있는 핵심역량 중 창의와 공감 및 과정을 중요시하고 있음을 알 수 있다. 앞에서 2009 개정 교육과정을 반영한 ‘쓰기 전’ 활동을 분석한 결과를 바탕으로 2015 개정 교육과정 쓰기 영역에서 제시하고 있는 성취기준 10개에 대한 ‘쓰기 전’ 활동에 대한 구성 방안을 제시하고자 한다.

성취기준 (1)

: 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.

‘성취기준 (1)’은 쓰기가 글을 쓰는 과정에서 부딪히는 인지적인 문제를 해결하는 과정임을 이해하고 글을 쓰는 자세를 기르기 위해 설정하였다. 쓰기가 문제 해결 과정이라는 것은 글쓰기가 글을 쓰는 과정에서 부딪히는 여러 문제를 해결해 가는 과정이라는 의미이다. 필자는 글을 쓸 때 화제와 관련된 배경 지식의 부족 문제, 떠올린 내용을 옮길 적절한 단어나 표현의 생성 문제, 독자의 이해를 돕기 위한 문단 배열 문제 등을 효과적으로 해결해야 한 편의 글을 완성할 수 있다. 학습자에게 글을 썼던 경험을 떠올려 보게 한 다음, 쓰기 과정에서 겪었던 문제와 그 해결 방법에 대해 생각해 보도록 함으로써 쓰기가 문제 해결의 과정임을 이해하도록 한다.⁸⁴⁾

관련 성취 기준은 5~6학년 군의 ‘쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다.’가 좀 더 발전되어 제시된 것으로, 계획하기, 아이디어 생성하기, 아이디어 조직하기, 초고 쓰기, 고쳐쓰기와 같은 일련의 쓰기 과정을 자기 주도적으로 계획·점검·조정할 수 있는 쓰기 능력을 함양하도록 하는 데 초점을 두어야 한다.

이 성취기준을 달성하기 위해서는 배경 지식 활성화의 논리적인 자극 중 하나인 ‘인출하기’를 적극적으로 활용해야 한다. 앞의 교육과정에서 제시하고 있듯이 ‘학습자에게 글을 썼던 경험을 떠올려 보게 한 후’ 학습자가 글을 쓰면서 어렵게 느끼고 있는 것을 자연스럽게 떠올려 자신의 경험적인 이야기를 쓰는 데 필요한 쓸 거리를 찾는 데 도움을 주는 활동을 ‘인출하기’라고 할 수 있다. 기존의 교과서에서도 경험과 관련하여 ‘인출하기’ 자극을 활용한 활동을 많이 제시하였다. 경험과 관련해서는 ‘인출하기’ 활동이 효과적이기 때문이다. 본고에서는 여기에 논리적인 자극 중 하나인 ‘선택하기’도 함께 사용하여 학습 내용과 개인적인 경험과 연결만 시키는 것이 아니라 학습자에게 이미 익숙한 과정, 개념, 기능인지 다양한 글의 종류를 제시하여 학습자가 보기에서 선택하고 이유를 생각함으로써 성취기준을 달성하는 데 좀 더 효과적일 것이다.

84) 교육과학기술부, 『국어과 교육과정』, 제2015-74호, p.48.



[그림-IV-2-1] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중
성취기준 (1) ‘쓰기 전’ 활동 예

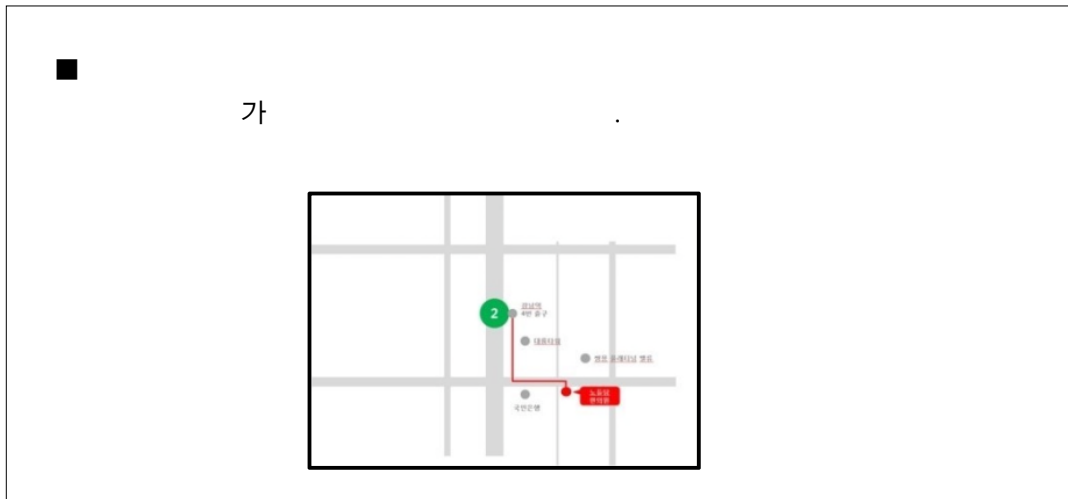
위의 [그림-IV-2-1]은 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (1) 쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.’를 달성하기 위한 인출하기 및 언어 자료를 사용한 ‘쓰기 전’ 활동 예시이다. 위의 12개의 예시를 보여주면서 학습자가 ‘쓰기’를 해 본 경험에 대해서 자연스럽게 떠오르게 한 후 쓰기를 하면서 무엇이 어려웠는지 스스로 생각을 하고 선택하는 활동이다. 학습자에게 예시를 제시하면서 ‘인출하기’와 ‘선택하기’ 활동을 동시에 하는 것은 적극적으로 자신의 글쓰기 경험에 대해서 떠올리며 어떤 점이 쉬웠고 어떤 점이 어려웠는지 생각하고 설명할 수 있는 좋은 기능이라 보인다.

성취기준 (2)

: 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다.

‘성취기준 (2)’는 대상을 효과적으로 설명할 수 있는 설명 방식을 찾고, 설명 방식을 활용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓰는 것으로 이루어질 수 있다. 다시 말해서 설명문을 쓰는 것으로 설명하는 것은 특정한 현상, 사건, 그리고 개념 등과 관련하여 ‘어떻게’, ‘왜’를 명백히 밝히고 이해하는 데 포함되는 과정을 다룬다. 설명문은 비교적 저학년 수준에서부터 쉽게 접할 수 있는 가장 대표적인 장르이다. 설명문은 크게 실용적 설명문과 과학적 설명문으로 나뉘는데, 실용적 설명문은 생활에 직접

도움이 되는 것을 목적으로 하는 글로 안내문, 각종 사용 설명서, 기사문, 보고문 등이 있다. 과학적 설명문은 어떤 일이나 사물에 대해서 조리 있게 지식을 알려 주는데 목적이 있는 글로 사전, 교과서, 전문 서적 등이 이에 해당한다. 학습자가 설명문을 쓰기 전에 설명문의 특징을 ‘쓰기 전’ 활동을 통해 학습한다면 독자가 이해하기 쉬운 설명문을 쓸 수 있을 것이다.



[그림-Ⅳ-2-2] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (2) ‘쓰기 전’ 활동 예

위의 [그림-Ⅳ-2-2]는 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (2) 대상의 특성에 맞는 설명 방법을 사용하여 글을 쓴다.’를 달성하기 위해 기능 중심 중 활동인 ‘설명하기’를 이용한 ‘쓰기 전’ 활동 예시이다. 설명문은 어떤 대상이나 개념에 대한 정보를 전달하는 글이다.

이러한 글을 쓸 때는 전달하려는 정보를 읽는 사람이 쉽게 이해할 수 있도록 적절한 설명 방식을 활용하는 것이 중요하다. 자신과 다른 친구들이 똑같은 대상에 대해서 ‘어떻게’ 설명하는지를 듣고 상대방이 이해하기 쉬운 설명 방법이 어떤 방법인지 스스로 깨치게 하는 ‘쓰기 전’ 활동으로 대상을 효과적으로 설명하고 독자가 이해하기 쉬운 글을 쓸 수 있을 것이다.

성취기준 (3)

: 관찰, 조사, 실험의 절차와 결과가 드러나게 글을 쓴다.

‘성취기준 (3)’은 학습자 개인의 관심 분야, 장래 희망, 청소년의 일상생활 등에서 주제를 선정 후 자신의 경험이나 다양한 자료를 활용하여 내용을 생성하도록 한다. 이때 글을 쓰는 목적과 내용을 고려하여 그림, 사진, 도표 등 매체 자료를 효과적으로 활용하도록 한다. 국어과뿐 아니라 다른 교과와 통합적으로 운영할 수 있다.

학습자들은 사회, 과학 등의 다양한 학습을 통해 정보를 확인하고 안내하는 보고서를 작성하게 된다. 보고서를 쓰는 것은 전형적으로 학습자가 다양한 자원으로부터 가져온 정보를 산출하고 조직하는 것을 요구한다. 이는 학습자들이 이미 알고 있는 것뿐만 아니라, 도서 및 인터넷, 방송 등의 다양한 매체 자료로부터 획득한 정보도 포함된다. 학습자들은 효과적인 보고서를 쓰기 위해 정보들을 분류, 분석, 선택 조직을 하게 된다.⁸⁵⁾

하지만 일부 학습자들은 국어 시간에 쓰기 방법을 학습했다 하더라도 과학 실험 보고서의 경우 ‘과학+국어’가 통합된 형식으로 과학을 하여 쓰기 활동에 자신감을 보이지 못하는 경우가 있다. 이런 경우에는 ‘쓰기 전’ 활동으로 보고서 작성 방법이나 완성된 보고서를 제시함으로써 학습자가 양식 작성의 어려움에서 벗어나 자신감을 갖고 글을 쓸 수 있도록 유도해야 한다. 이런 특징을 반영하여 ‘성취기준 (3)’에 해당하는 ‘쓰기 전’ 활동을 제시하면 [그림-IV-2-3] 과 같다.



[그림-IV-2-3] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (3) ‘쓰기 전’ 활동 예

85) 박영민 외(2014), 『쓰기지도방법』, 역락, p. 401.

위의 [그림-IV-2-3] 은 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (3) 관찰, 조사, 실험의 절차와 결과가 드러나게 글을 쓴다.’를 달성하기 위해 자료 형태 중 하나인 ‘사진 자료’를 이용한 ‘쓰기 전’ 활동 예시이다. 잘 된 보고서와 잘못된 보고서의 예시를 학습자들이 평가하는 활동은 스스로 보고하는 글의 목적, 특성, 구성 요소를 이해하고 절차와 결과가 드러나게 보고하는 내용을 쓸 수 있을 것이다. 이러한 쓰기 활동에 대한 기본적인 안내를 통해 학습자들은 교과 학습에서 학습한 내용을 바탕으로 무엇을 써야 할지 결정하게 되고 나아가 적극적인 쓰기 활동을 할 수 있다.

성취기준 (4)

: 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다.

‘성취기준 (4)’는 사회적 쟁점에 대한 다양한 의견을 분석하여 자신의 관점을 정리하고, 자신의 주장이 사회·문화적 맥락 안에서 수용될 수 있도록 논리적이고 타당한 근거를 들어 주장하는 글의 형식적, 문체적 특성에 맞게 글을 쓰는 능력을 기르도록 한다. 이는 논설문을 쓰는 활동으로 즉 주장하기는 글로 추론, 평가, 설득을 포함하는 글이다. 학습자들은 매우 이른 시기부터 주장하기를 위한 복잡한 문법 원리를 배운다. 의견을 제시할 수 있는 능력이 생기면서 ‘왜냐하면’과 같은 단어를 사용하는 등 인과 관계를 나타내는 기본적인 방식을 파악하게 된다. 학습자들이 이러한 논설문의 특징을 파악하고 글을 쓰기 위해서 아래 그림 [그림-IV-2-4] 와 같은 활동을 제시하고자 한다.



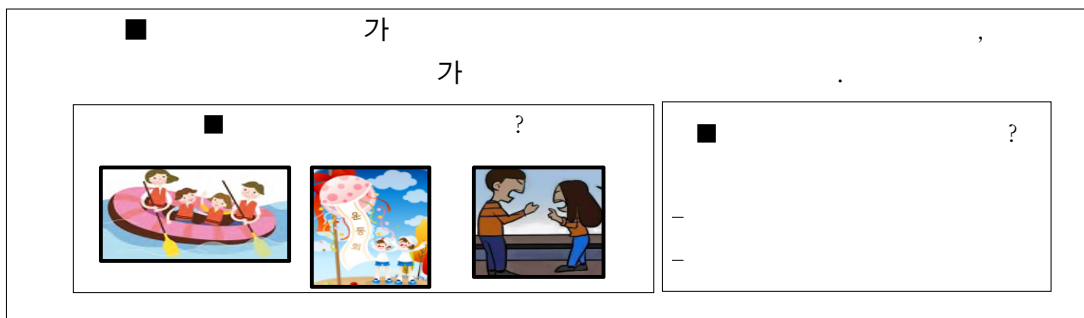
[그림-IV-2-4] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (4) ‘쓰기 전’ 활동 예

위의 [그림-IV-2-4]는 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (4) 주장하는 내용에 맞게 타당한 근거를 들어 글을 쓴다를 달성하기 위해 자료 형태 중 ‘사진 자료’와 ‘그래프’를 이용한 ‘가정하기’ 활동 방식을 이용한 ‘쓰기 전’ 활동 예시이다. 2009 개정 교육과정이 반영된 국어 교과서 ‘쓰기 전’ 활동 자료에서 실제 자료로서의 ‘그래프’ 형태는 살펴볼 수 없었다. 주변에서 쉽게 접할 수 있는 사물로서 ‘스마트폰’을 중심 소재로 하여 스마트폰의 등장으로 우리 생활이 어떻게 변했는지 실제 그래프를 통해 생각해보고 자신이 생각하는 스마트폰의 장단점을 이야기해 보면서 논설문의 형식에 대해 자연스럽게 접근할 수 있도록 설정하였다.

성취기준 (5)

: 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.

‘성취기준 (5)’는 자신의 삶과 경험을 돌아보고 이를 바탕으로 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓸 수 있도록 설정하였다. 자신의 삶과 경험을 바탕으로 진솔한 언어로 표현하는 글쓰기 활동은 건강한 자아를 형성하게 해 줄 뿐만 아니라 독자에게 감동과 즐거움을 전해 줄 수 있음을 활동이다. ‘자서전’, ‘수필’ 등 여러 가지 종류의 글이 있다. 이 성취기준을 달성하기 위해서는 자신의 경험을 꺼내 보는 활동이 필수적이기 때문에 기능 중심에서 ‘인출하기’와 ‘그림 자료’를 활용한 ‘쓰기 전’ 활동을 [그림-IV-2-5]와 같이 제시하고자 한다.



[그림-IV-2-5] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (5) ‘쓰기 전’ 활동 예

위의 [그림-IV-2-5]는 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (5) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 하여 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.’를 달성하기 위해 ‘그림 자료’ 형태와 ‘인출하기’ 기능을 이용한 ‘쓰기 전’ 활동으로 자신이 겪은 일 가운데 친구와 함께 나누고 싶은 경험과 그 이유를 생각해 보는 활동이다. 이 활동은 자신의 경험을 되돌아보고 그중 함께 나누고 싶은 의미 있는 경험과 그 이유를 생각해봄으로써 다른 사람들과 경험을 공유하는 것에 대한 가치를 생각해 볼 수 있다.

‘함께 나누고 싶은 경험?’에서 예시로 제시된 그림 자료는 ‘물놀이’, ‘운동회’, ‘친구와의 다툼’이다. 특히 ‘친구와의 다툼’은 다투고 난 후 화해했던 경험을 떠오르게 하여 당시 느꼈던 감정을 솔직하게 친구들에게 이야기할 수 있는 활동으로서 다른 입장에서 겪은 일을 공유하면서 여러 가지 감정을 느낄 수 있게 한다.

성취기준 (6)

: 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다.

‘성취기준 (6)’은 글을 쓸 때 주제를 명료하게 드러내며 쓰는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 주제를 명료하게 드러내기 위해서는 통일성을 고려해야 하는데, 통일성은 주제와 세부 내용 간의 유기적 연결을 의미한다. 책, 잡지, 신문, 인터넷 등 다양한 자료에서 자신의 수준과 흥미에 맞는 내용을 선정하여 쓰도록 하되, 내용을 조직하고 표현하는 쓰기 과정 전반에서, 그리고 문단 수준이나 글 수준에서 통일성을 고려하여 글을 쓰기 위한 성취기준이다.⁸⁶⁾

이 성취기준은 2007년 중학교 국어 7학년 쓰기 성취기준 (1)에서 제시되었다가 2009년 개정 교육과정에서 제시되지 않았다가 이번 2015년 개정 교육과정에서 다시 제시된 성취기준이다. 이 성취기준에서의 ‘쓰기 전’ 활동이라고 하면 수준과 흥미에 맞는 다양한 자료를 찾는 계획하기 단계라고 볼 수 있다. 계획하기 단계에서는 글을 쓰는 목적, 주제, 예상 독자 등과 같은 쓰기 구성 요소를 고려하여 글 전체를 미리 구상하는 단계이다. 그런데 기존의 ‘쓰기 전’ 활동은 시각적인 자

86) 교육과학기술부(2015), 앞의 책, p.48.

료에만 높은 비중을 차지하는 것으로 나타나 이에 대한 개선이 필요하다. 따라서 ‘쓰기 전’ 활동을 통해 학습자가 주제 및 정보를 수집할 수 있도록 다양한 시각적이고 청각적인 자료를 제시할 필요가 있다.



[그림-IV-2-6] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (6) ‘쓰기 전’ 활동 예

[그림-IV-2-6] 은 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (6) 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글을 쓴다.’를 고려하는 것에 대한 ‘쓰기 전’ 활동 예이다. ‘우리 반의 숨어 있는 영웅을 소개해 보자.’라는 활동을 위해서 영웅에 대한 개념을 알기 위해 시각과 청각적 자료가 복합된 영상을 보여주고 자신의 경험을 떠올릴 수 있도록 시각적 자료를 제시하여 학습자가 자신의 관찰이나 경험, 인터넷, 기사 등과 같은 다양한 매체를 통해 자료를 조사까지 연결될 수 있도록 활동을 구안해 보았다.

성취기준 (7)

: 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다.

‘성취기준 (7)’은 다양한 표현의 종류, 생각이나 느낌을 표현하기에 알맞은 속담, 관용 표현, 격언, 명언, 창의적인 발상을 통한 참신한 표현을 사용하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 속담, 관용 표현, 격언, 명언 등을 제시하여 그 의미를 알아보고, 자기 생각이나 느낌에 맞는 것을 찾아 인용하여 표현해 보도록 한다. 또한, 창의적인 발상을 바탕으로 하여 생각이나 느낌, 경험을 참신하게 표현해 보도록 한다. 이때 창의적인 발상이 잘 드러나는 광고 문구를 모방하거나 참조하여 생각이나 느낌을 간결하고 효과적으로 표현해 보도록 할 수 있다.⁸⁷⁾

[그림-IV-2-7] 은 ‘성취기준 (7)’을 달성하기 위한 ‘쓰기 전’ 활동으로 상황과 어울리는 속담 및 관용 표현을 선택하는 활동을 제시하고자 한다.

[그림-IV-2-7] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (7) ‘쓰기 전’ 활동 예

87) 교육과학기술부(2015), 앞의 책, p.48.

[그림-IV-2-7] 은 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (7) 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다.’를 고려하여 ‘쓰기 전’ 활동을 제시한 것이다. 다양한 표현 중 속담과 관용 표현에 대해서 생각해 볼 수 있도록 설정하였는데 형식 측면에서 ‘그림 자료’에 해당하고 기능 측면에서는 ‘선택하기’를 이용하여 상황에 맞는 속담과 관용표현을 선택하는 것이다. 위에서 제시한 속담과 관용 표현 외에 다양하게 ‘쓰기 전’ 활동에서 보여준다면 학습자들은 다양한 쓰기 활동을 할 수 있을 것이다.

성취기준 (8)

: 영상이나 인터넷 등의 매체 특성을 고려하여 생각이나 느낌, 경험을 표현한다.

‘성취기준 (8)’은 영상 매체나 인터넷 매체의 특성에 맞게 자기 생각이나 느낌, 경험을 표현하는 능력을 기르기 위해 설정하였다. 학습자의 수준, 관심 등을 고려하여 일상적인 경험 또는 사회적인 사건이나 쟁점에서 내용을 선정하고, 영상이나 인터넷을 활용하여 표현하도록 한다. 영상으로 표현할 때에는 영상 언어의 구성 요소인 시각적 요소(카메라의 거리와 각도, 자막 등)와 청각적 요소(배경 음악이나 효과음 등)의 특성을 이해하고 내용에 맞게 장면을 구성해 보도록 한다. 인터넷으로 표현할 때에는 온라인 대화, 인터넷 게시판 댓글, 전자 우편, 블로그, 사회 관계망 서비스 등 인터넷 매체의 특성을 고려하여 자기 생각이나 느낌을 표현하도록 한다.⁸⁸⁾

우선 이 성취기준을 달성하기 위해서는 첫 번째로 매체에 대한 개념과 특성을 알아야 한다. 여러 매체 중 ‘영상’을 이용하여 영상의 개념과 특성, 언어와 영상 언어와의 관계에 대해서 영상 자료⁸⁹⁾와 연상하기를 사용한 활동을 제시하고자 한다.

88) 교육과학기술부(2015), 앞의 책, p.48.

89) 영상 자료는 일부 이미지로 대체한다.



[그림-IV-2-8] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (8) ‘쓰기 전’ 활동 예

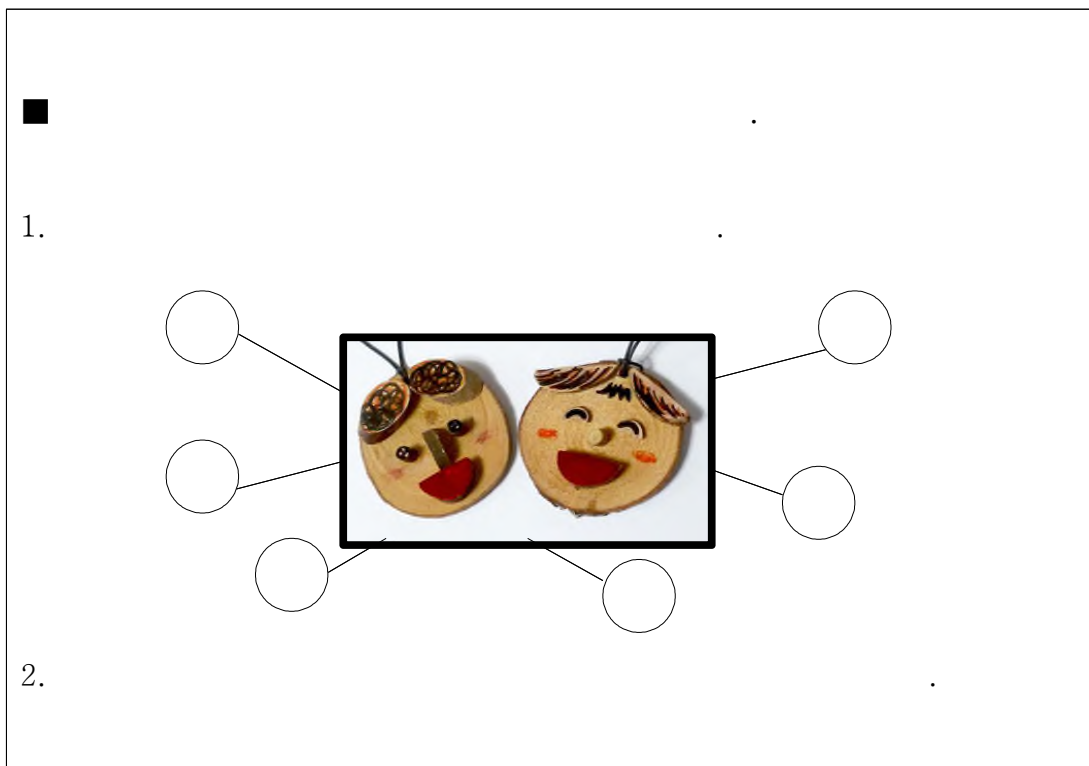
[그림-IV-2-8] 은 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (8) 영상이나 인터넷 등의 매체 특성을 고려하여 생각이나 느낌, 경험을 표현한다.’를 고려하여 ‘쓰기 전’ 활동을 제시한 것이다. 2009년 교육과정이 반영된 중학교 교과서에는 영상 자료가 총 2번 제시되었다. 매체 특성을 고려하기 위해 여러 매체를 이용한 ‘쓰기 전’ 활동이 제시된다면 학습자들은 매체에 관한 관심과 흥미가 더 높아질 것으로 보인다.

현재 많은 학습자가 유튜브 영상과 블로그를 쉽고 자주 접하게 된다. 이러한 사회적 현상을 반영하여 ‘쓰기 전’ 활동을 유튜브와 블로그가 왜 인기가 많고, 어떻게 하면 사람들로 하여금 관심을 끌 수 있는지에 대해서 생각해 보는 기회를 마련한다면 학습자 스스로가 매체가 가지고 있는 특성에 대해서 생각해 볼 기회를 줄 수 있을 것이다.

성취기준 (9)

: 고쳐쓰기의 일반 원리를 고려하여 글을 고쳐 쓴다.

‘성취기준 (9)’에서는 고쳐쓰기를 지도할 때에는 고쳐쓰기의 목적이 글에서 잘못된 점을 찾는 것이 아니라 독자가 이해하기 쉽게 글을 개선하기 위한 것임을 이해하도록 한다. 추가, 삭제, 대치, 재구성과 같은 고쳐쓰기의 일반 원리를 암기하게 하기보다는 자신의 글을 점검하기 위한 기본 전략으로 활용하도록 한다. 문맥에 어울리지 않는 단어를 찾아 고쳐쓰기, 표현 효과를 고려하여 문장 고쳐쓰기, 문장이 자연스럽게 이어지지 못한 부분 고쳐쓰기, 주제에서 벗어난 내용 고쳐쓰기, 글 전체 수준에서 고쳐쓰기 등 다양한 수준과 방법으로 자신이 작성한 글을 고쳐 쓰도록 한다.⁹⁰⁾



[그림-IV-2-9] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (9) ‘쓰기 전’ 활동 예

90) 교육과학기술부(2015), 앞의 책, p.49.

위의 [그림-IV-2-9]는 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (9) 고쳐쓰기의 일반 원리를 고려하여 글을 고쳐 쓴다.’에 해당하는 ‘쓰기 전’ 활동 예시이다. 기존 교과서에서 ‘쓰기 전’ 활동 방식 중 추론하기, 인출하기에 비해 연상하기, 상상하기 등 기능이 낮게 나타나고 있음을 문제 삼고 이를 보완하고자 위의 예시를 제시하였다.

연상하기 방법을 통해 ‘쓰기 전’ 활동을 제시하였는데 연상하기 방법 중 쓰기 전에 생각 그물로 쓸 내용을 정리하는 활동을 하는 것이다. 그러나 무조건 학습자들의 생각 그물에 정리했다고 해서 모두 글로 쓸 수 없다. 또한, 정리한 것 중에 적절하지 않은 내용이 있을 수 있다. 따라서 학습자들이 정리한 내용 중에 적절한 내용과 그렇지 않은 내용이 있을 수 있으므로 학습자들이 구체적으로 관찰한 내용을 어떻게 정리해야 할지 교과서에서 예시를 보임으로써 쓰기 전 활동부터 적극적으로 고쳐쓰기 지도를 할 수 있다는 것을 보여주고 예시이다.

성취기준 (10)

: 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다.

‘성취기준 (10)’은 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 기르기 위해 설정하였다. 쓰기 윤리란 필자가 글을 쓰는 과정에서 준수해야 할 윤리적 규범이다. 다른 사람이 생산한 아이디어나 자료, 글을 쓰기 윤리에 따라 올바르게 인용하기, 조사 결과나 연구 결과를 과장, 축소, 변형, 왜곡하지 않고 제시하기 등에 중점을 두어 쓰기 윤리의 중요성을 인식하고 쓰기 윤리를 준수하는 태도를 기르는 데 중점을 둔다.⁹¹⁾

학습자들에게 쓰기 윤리에 대한 이론적 내용을 배우기 이전에 ‘쓰기 전’ 활동을 통해 어떤 사례가 쓰기 윤리를 위반한 사례인지 스스로 생각해 보고 바람직하지 않은 이유에 대해서 생각해 본다면 쓰기 윤리에 대한 특징을 파악할 수 있을 것이다. 이전 쓰기 윤리와 관련된 ‘쓰기 전’ 활동은 공익 광고인 포스터에 집중되어 나타났었는데 이러한 점을 보완하여 ‘성취기준 10’에 대한 ‘쓰기 전’ 활동에 대한

91) 교육과학기술부(2015), 앞의 책, p.48~49.

예시를 제시하면 [그림-IV-2-10] 과 같다.



[그림-IV-2-10] 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 성취기준 (10) ‘쓰기 전’ 활동 예

위의 [그림-IV-2-10] 은 2015 개정 국어과 중학교 쓰기 교육과정 중 ‘성취기준 (10) 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓰는 태도를 지닌다.’에 해당하는 ‘쓰기 전’ 활동 예시이다. 기존 2009 개정 교육과정이 반영된 국어 교과서 내 성취기준 (10)에 해당하는 ‘쓰기 전’ 활동은 대개 표절과 관련된 공익광고를 제시하여 광고의 숨은 의미를 찾는 활동이 이루어져 왔다.

[그림-IV-2-10] 은 포스터로 치우쳐진 활동을 만화와 사진을 함께 사용하는 복합적 자료를 통해 학습자들에게 상황을 추론할 수 있게 하는 활동을 제시하였다. 특히 ‘판다 아이스크림’ 사진은 학습자들이 흥미와 관심을 두고 상황을 추론해 봄으로써 ‘쓰기 전’ 활동을 마치고 본격적인 글쓰기 윤리에 대한 교육을 들으며 쓰기 활동에서도 과장 및 왜곡하는 것이 심각한 문제임을 인식시켜 주는 효과를 볼 수 있다.

V. 결론

이 연구는 국어 교육 현장에서 쓰기 영역이 과정 중심으로 변화하면서 쓰기 활동에 있어 학습자가 능동적으로 지식을 구성할 수 있게 하는 단계인 ‘쓰기 전’ 활동이 어떻게 교과서 내에 나타나는지에 대한 연구를 통해 더 나은 ‘쓰기 전’ 활동을 제시하고자 하는 데 목적이 있다.

이를 위해 본고에서는 2009년 개정 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서 14종의 ‘쓰기 전’ 활동을 ‘쓰기 전’ 활동 기능에 따라 ‘배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발’의 기준으로 분석 하였다. 이 결과가 성취기준 및 학년별로 어떻게 나타나고 있으며, 나아가 2015년 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역 성취기준에 대한 ‘쓰기 전’ 활동 방안을 제시하였다. 이는 추후 새로 개정된 2015년 교육과정이 반영된 중학교 국어 교과서 내에 ‘쓰기 전’ 활동을 분석하기 위한 기초 연구라 할 수 있다.

우선 II장에서는 교과서의 ‘쓰기 전’ 활동 양상 분석을 위한 이론적 고찰이 이루어졌다. 쓰기 교육의 방향성이 구성주의 교육관에 바탕을 두면서 결과가 아닌 과정 중심으로 변화하였고, 학습자 중심의 학습활동에 초점을 맞추게 되었다. 이 장에서는 과정 중심 쓰기의 개념과 특징을 살펴보고 과정 중심 쓰기 단계에서는 어떤 활동과 세부 전략이 나타나며, ‘쓰기 전’ 활동의 기능에 대해서 살펴보았다.

과정 중심 쓰기란 글을 쓰기 전 내용을 생성하고, 조직, 표현, 수정하는 일련의 과정을 강조하는 교육을 말한다. 쓰기 과정을 나누는 방식에는 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 그중 시간의 흐름에 따라 ‘쓰기 전(rewriting)’, ‘쓰기(writing)’, ‘쓰기 후(postwriting)’로 나누는 것이고 또 하나는 아이디어 생성하기, 조직하기, 표현하기, 교정하기로 나누는 것이 대표적이다. 이들 간에는 미세한 차이가 있을지라도 본질적인 면에서는 큰 차이가 없다고 보고 ‘쓰기 전’, ‘쓰기’, ‘쓰기 후’로 나누어 구성 내용을 살펴보았다. ‘쓰기 전’ 단계에서는 글을 쓰게 되는 상황에 대한 탐색과 글 전체의 구도를 작성하는 계획하기 원리, 주제와 관련된 내용을 마련하는 일인 내용 생성하기 원리, 생성한 아이디어를 글의 조직 원리에 맞추어 배열하는 내용 조직하기 원리가 작용하는 과정으로 보았다.

‘쓰기 전’ 활동에서는 쓰기 전 과정의 인지적 요소를 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기로 구분한 것은 논의를 위한 편의상의 구분에 불과하다. 사실, 이들 요소는 동시다발적으로 일어나는 사고 작용이기 때문이다. 그러나 이 중 어느 하나도 소홀히 해서는 안 된다. 결국, ‘쓰기 전’ 과정에서의 지도 내용은 이러한 인지적 요소들이 고루 지도될 수 있는 내용이어야 한다.

이러한 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동은 개별 학습자들이 지닌 배경 지식을 환기하고 주의를 기울이도록 하는 준비 과정으로서 학습자가 배경 지식 활성화, 학습 목표 환기, 동기 및 흥미 유발을 하도록 하는 활동이다. ‘쓰기 전’ 활동은 학습자의 스키마를 활성화할 수 있도록 다양한 활동을 제시하고, 학습자가 가지고 있는 배경 지식이 없거나 부족한 경우에 배경 지식을 조성하여 주며, 대단원 전체 학습 목표와 소단원의 학습 목표를 미리 알려주고, 학습 내용에 대해 흥미를 유발하고 동기를 부여한다.

중학교 국어 교과서 체제의 이해를 돕기 위해 단원 구성 체제와 활동 구성 원리를 살펴보고 성취기준 및 학년별 목표와 교과서와의 관계를 중심으로 살펴보았다. 중학교 국어 교과서에 제시된 단원은 ‘대단원’과 ‘소단원’ 두 가지로 이루어져 있다. 이 중에 본고에서 논의하고자 하는 것은 소단원이고, 더 나아가 ‘소단원 도입’에 위치한 ‘쓰기 전’ 활동이다. 활동 구성 방식은 목표 중심 교과서 관에 따른 국어 교과서에서는 일련의 활동들을 통하여 학습 목표가 달성되도록 제시되어 있다. 이는 성취기준 및 학년별로 다양하게 제시된다.

Ⅲ장에서는 올바른 ‘쓰기 전’ 활동은 효과적인 쓰기 행위를 유도할 수 있으며, 이는 곧 쓰기 능력을 향상할 수 있을 것이라는 점을 전제로 하여 교과서에 나타난 ‘쓰기 전’ 활동을 ‘쓰기 전’ 기능에 따라서 양상을 배경 지식 활성화, 학습 목표 확인, 학습 동기 유발로 분류하여 살펴보았다. 2009년 개정 중학교 국어 교과서 쓰기 영역 ‘쓰기 전’ 활동은 모두 160개로 배경 지식 활성화는 크게 감각적인 자극과 논리적인 자극으로 분류된다. 감각적인 자극에서는 그림 자료(60개)가 가장 많이 나타났으며, 그다음으로는 텍스트 자료(34개), 사진 자료(30개), 혼합 자료가(24개) 순의 경향을 보였다. 논리적인 자극 활동에서는 추론하기(57개)가 가장 높은 비율을 차지하고 있고, 그다음으로는 인출하기(50개), 설명하기(24개), 선택하기(12개) 순서이다. 학습 목표 확인 활동은 목표 중심 활동(113개), 목표+주

제 중심 활동(26개), 주제 중심 활동(21개) 순서로 목표 중심 활동이 가장 높은 비율을 차지하고 있었다. 마지막으로 학습 동기 유발 활동에서는 관련성(119개) 활동이 주의 집중(41개) 활동 보다 더욱 활발하게 나타났다.

IV장에서는 분석한 결과를 가지고 2009 개정 교육과정 국어과 쓰기 영역 성취 기준 및 학년별로 분석한 결과 나타난 문제점과 이를 해결하기 위한 개선 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, ‘쓰기 전’ 활동이 배경 지식 활성화 중 감각적인 자극 방법에 있어서 모든 성취기준 및 학년에서 그림 자료, 텍스트 자료, 사진 자료의 사용 비율이 다른 자료에 비교해 높은 비율을 나타내고 있다. 이러한 현상은 학습자가 쓰기 활동에 있어서 다양한 자료를 통한 흥미와 동기를 유발하고 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 써야 할지 충분히 인식하기에는 부족함을 느끼기 때문에 미디어 자료인 복합 자료가 적절하게 사용될 필요가 있다.

둘째, 배경 지식 활성화 중 논리적인 자극을 통한 ‘쓰기 전’ 활동을 통해서 학습자들이 도달해야 할 성취기준과 학년과 관련하여 활동이 적절하게 이루어지고 있음이 확인되었다. 그러나 내용 생성하기 단계에서 활용되는 브레인스토밍과 관련된 기능 활동은 낮은 비율로 나타나고 있었다. 지식 기반을 활성화하기 위해서 주제에 대한 자유 연상하기 등의 적극적인 활동이 이루어질 수 있도록 보완되어야 할 것이다.

셋째, 대체로 성취기준과 학년에서 학습 목표와 관련된 ‘쓰기 전’ 활동이 이루어지고 있어 학습자들이 도달해야 할 목표를 분명하게 이루고 있음을 확인하였다. 그러나 전 학년에서 학습 목표와 학습 내용과 전혀 무관하게 단순 흥미 위주의 활동이 나타났는데, 특히 비교적 1학년의 경우 글쓰기에 거부감과 어려움을 많이 느끼기 때문에 쓰기 활동에 쉽게 접근하려는 출판사의 의도가 반영된 것으로 보인다. 하지만 이러한 학습 목표 및 학습 내용과 무관한 단순 흥미 위주의 활동은 지양하고 의도적으로 학습 목표를 성취하기 위한 ‘쓰기 전’ 활동이 이루어져야 한다.

넷째, 다른 ‘쓰기 전’ 활동보다 ‘학습 동기 유발’ 활동은 ‘관련성’ 전략에 심하게 치우쳐져 있으며, 상대적으로 경험을 떠오르게 하는 ‘인출하기’ 활동이 주로 활용되고 있었다. 학습 동기를 구성하는 필요조건인 주의 집중, 관련성, 자신감, 만족

감 요소 중 어느 하나라도 충족되지 않는다면 학습자의 학습 동기는 유발되기 어렵다. 특히 ‘쓰기 전’과 관련된 요소인 주의 집중과 관련성은 특정 동기 유발 요소에 편중되지 않도록 내용을 구성해야 하며, ‘쓰기’, ‘쓰기 후’ 과정으로 전개되기까지 학습 동기가 계속 유지될 수 있도록 교과서가 구성해야 할 것이다.

다섯째, 효과적인 ‘쓰기 전’ 과정을 위해서는 배경 지식 활성화의 논리적인 자극 활동 중 ‘예견하기’ 활동이 적극적으로 이루어져야 한다. 예견하기는 어떤 사건을 접하게 되었을 때 그 사건의 개요를 짐작할 수 있거나 사건의 결과를 예상하는 것이다. 이러한 예견 활동은 쓰기의 능력을 기르는 데 상당히 효과적인 역할을 할 수 있다. 특히 쓰기에서의 활동 과정 중 ‘쓰기 전’에서 글의 내용 전개와 읽을 대상의 반응과 그 글이 미칠 효과 또는 글의 내용이나 형식을 미리 생각해봄으로써 글의 구조나 내용을 정할 수 있다는 이점이 있다. 하지만 교과서 분석 결과 ‘예견하기’ 활동은 전체 배경 지식 활성화의 논리적인 자극 활동 중 2번만 나타나 ‘기타’에 포함하게 되었다. ‘쓰기 전’ 과정과 관련이 깊은 ‘예견하기’ 활동의 비중을 늘려야 할 필요성이 있다.

이를 바탕으로 2015년 개정 교육과정 국어과 중학교 쓰기 영역에서 제시한 성취기준 10개에 대하여 ‘쓰기 전’ 활동 구성 방안을 제시하였다. 위의 예시를 적용한 결과는 향후 연구과제로 남기고자 한다. 이런 제한점에도 불구하고 2015 교육과정이 반영된 교과서 전체가 나오기 전에 ‘쓰기 전’ 활동 양상에 대해서 출판사별로 중학교 국어 교과서를 분석하고 정리하고 이를 바탕으로 적절한 쓰기 교육 방향을 제시하는 토대가 되었다는 점에서 교육적 시사점을 갖는다.

<참고 문헌>

1. 교과서

- 김종철 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 천재교과서.
김태철 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 비상교육.
남미영 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, (주)교학사.
노미숙 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 천재교육.
민현식 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 좋은책 신사고.
박영목 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 천재교육.
방민호 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, (주)지학사.
우한용 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 좋은책 신사고.
윤여탁 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 미래엔.
이관규 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 비상교과서.
이도영 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 창비.
이삼형 외(2002), 『중학교 국어 1~6』, 두산동아.
전경원 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 두산동아.
한철우 외(2013), 『중학교 국어 1~6』, 비상교육.

2. 단행본

- 교육과학기술부(2007), 『국어과 교육과정』, 제 2007-79호.
_____ (2009), 『국어과 교육과정』, 제 2009-41호.
_____ (2015), 『국어과 교육과정』, 제 2015-74호.
글쓰기교재편찬위원회(2004), 『글쓰기의 이론과 실제』, 경희대학교출판부.
김영순 외(2004), 『미디어교육과 사립』, 연극과 인간.

- 박영목(2008), 『작문 교육론』, 역락.
- 박영민 외(2014), 『쓰기지도방법』, 역락.
- _____ (2016), 『작문 교육론』, 역락.
- 번영계 외(2007), 『교육방법 및 교육공학』, 학지사.
- 윤현진 외(2008), 『교육과정에서의 성취기준 연구』, 한국교육과정평가원.
- 이재승(2002), 『글쓰기 교육의 원리와 방법-과정 중심접근』, 교육과학사.
- 주세형 외(2014), 『국어과 교과서론』, 사회평론.
- 최미숙 외(2008), 『국어 교육의 이해』, 사회평론.
- 최영환 외(1998), 『쓰기 수업 방법』, 박이정.
- 최현섭(2003), 『자기주도 쓰기 학습을 위한 과정 중심의 쓰기 워크숍』, 역락.
- Anita Woolfolk 저, 김아영 외 역(2015), 『교육심리학』, 박학사.

3. 논문

- 고아라(2016), 「초등 국어교과서 단원 도입 질문 분석」, 제주대학교 석사학위논문.
- 김명순(2011), 「국어 교과서의 변화 경향과 2007 개정 국어 교과서의 특징」, 『청람어문교육』 44, 청람어문교육학회, pp.49~83.
- 김미정(2004), 「양성평등적 관점에 기초한 제7차 교육과정 중학교 家政 교과서 삽화 및 사진 내용분석」, 경상대학교 석사학위논문,
- 김재춘(2001), 「쓰기 전 과정 지도의 학생 수준별 효과에 대한 연구」, 순천대학교 석사학위논문.
- 노윤아(2006), 「스키마 이론과 읽기 능력의 상관관계 연구」, 국민대학교 박사학위논문.
- 류석하(2009), 「중학교 1학년 영어 교과서에 사용된 삽화 분석 연구」, 부경대학교 석사학위논문.
- 박영민(2014), 「2015국어과 교육과정 및 교재 개발 방안 : 중학교 통합 국어과

- 교육과정 및 교과서 개발 방안], 『청람어문교육』 51, 청람어문교육학회, pp.65~80.
- 박찬홍(2010), 「표현적 쓰기를 활용한 쓰기 프로그램 구성 및 활용 방안 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- _____ (2014), 「쓰기 지식 검사 도구 개발 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 서울대 국어교육연구소(2004), 「해외 교포학생을 위한 한국어 교육의 한 방법」, 『국어교육연구』 36, 국어교육학회, pp.61~76.
- 선미래(2014), 「생활중국어 교과서 삽화 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 송정윤(2016), 「초, 중, 고등학생의 글쓰기 어려움에 대한 인식 연구」, 『청람어문교육』 57, 청람어문교육학회, pp.97~131.
- 송정은(2012), 「쓰기 전 활동을 통한 효과적인 글쓰기 전략」, 『독서교육연구』 9, 한국독서교육학회, pp.83~124.
- 송현정(2015), 「대학생 글쓰기 기초를 위한 문법 진단 평가 분석 연구」, 『국어교육연구』 35, 서울대학교 국어교육연구소, pp.31~57.
- 엄 훈(1996), 「전략 중심의 쓰기 교수·학습 방법 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 원진숙(1995), 「작문교육의 이론적 기초와 방법론 연구-논술문의 지도와 평가를 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문.
- 이보명(2014), 「중학교 국어 교과서 쓰기 학습활동의 구현 양상과 개선 방안」, 부산대학교 석사학위논문.
- 이소라 외(2017), 「한국지리 교과서에 나타난 동기유발 전략 분석」, 『사회과교육연구』 24(1), 한국사회교과교육학회, pp.105~121.
- 이수진(2015), 「중학교 <국어> 교과서 수록 소설에 대한 흥미도 연구」, 강원대학교 석사학위논문
- 이주은(2017), 「중학교 국어교과서 ‘소단원 도입 활동’ 개선 방안 연구」, 인하대학교 석사학위논문
- 이지현(2013), 「2007 개정 교육과정에 의한 초등학교와 중학교 과학 교과서의

- 삼화에 나타난 성역할 고정관념 분석」, 서울대학교 석사학위논문.
- 이호근(1998), 「사전쓰기 지도 방법 연구」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 임천택(2011), 「학습 목표 면에서 본 국어과 교과서의 문제점과 개선 과제」, 『어문학교육』 43, 한국어문교육학회, pp.231~251.
- 전민경(2010), 「논술문 쓰기에서의 전략 활용 양상 연구-쓰기 전 과정을 중심으로」, 한양대학교 석사학위논문.
- 전소라(2017), 「읽기 및 쓰기에 대한 중학생들의 부정적 인식 분석」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 정진아(2012), 「과정 중심 쓰기 교육이 교육과정과 교과서에 반영된 양상」, 부산대학교 석사학위논문.
- 조은화(2016), 「중학교 국어교과서 ‘읽기 전 활동’ 비교분석 연구 - 2011년 개정 국어과 교육과정 읽기 영역을 중심으로-」, 한양대학교 석사학위논문.
- 최현섭 외(1994), 「과정 중심의 전략적인 글쓰기 지도 방안 : 초인지 이론을 중심으로」, 『한국초등국어교육』 10, 한국초등국어교육학회, pp.199~244.
- Keller J.M(1987), 「Development and use of the ARCS model of motivational design」, 『*Journal of Instructional Development*』, 10(3), pp. 2~10.

<Abstract>

A Study on the Realization Aspect of 'Pre-Writing' Activities in Korean Language Textbooks of Middle School

Yang, Hee-joo

Korean Language Education Major
Graduate School of Education, Jeju National University
Supervised by Professor Song, Hyun-jung

The objective of this study is to suggest the better 'pre-writing' activities by researching how textbooks show the 'pre-writing' activity which is the stage that helps learners compose the knowledge actively as the writing area has been changed to the process-centered education in the site of Korean language education.

As the direction of writing education was based on the constructive view of education, it started focusing on the process instead of results, and it also focused on the learner-centered learning activities. The writing process is divided into 'pre-writing', 'writing', and 'post-writing' in accordance with the time flow. The 'pre-writing' stage was viewed as a process including the principle of planning for exploring the situation of writing and also writing the whole composition of writing, the principle of generating contents for establishing the contents related to the theme, and the principle of organizing contents for arranging the generated ideas under the organizing principle of writing. As a preparation process that helps individual learners pay attention to their background knowledge, such diverse 'pre-writing' activities suggested in textbooks activate learners' background knowledge, and arouse the learning goals, motivation, and interest. This study analyzed the 'pre-writing' activities shown in textbooks by classifying them into the activation of background knowledge, the verification of learning goals, and the induction of learning motivation. The activation of background knowledge was largely classified into sensory stimulation and logical stimulation. In the results of analyzing the writing area of the

2009 revised Korean language curriculum in each achievement standard and grade, the problems and improvements could be suggested as follows.

First, as the sensory stimulating activities for the activation of background knowledge were inclined to some materials, it would be necessary to suggest diverse materials such as multimedia.

Second, even though the activities related to the achievement standard and grade were properly performed, there were not many activities related to brainstorming used for the stage of generating contents, so that there should be some complementary measures.

Third, even though the learning goals were clearly set up through the 'pre-writing' activities, in case of Grade1, there were activities simply focusing on interest, which might be the reflection of publisher's intention to arouse the curiosity about writing. On top of avoiding such activities, there should be 'pre-writing' activities for intentionally achieving the learning goals.

Fourth, out of the activities to 'arouse the learning motivation', the 'relationship' strategy was heavily inclined to. The activities should be composed to continuously maintain the learning motivation to the process of 'writing' and 'post-writing'.

Fifth, out of the logical stimulating activities of the activation of background knowledge, a tiny minority of 'predicting' activity was used. It would be necessary to actively use the 'predicting' activity deeply related to the 'pre-writing' process to decide the structure or contents of writing by thinking about the development of contents, readers' responses, the effects of writing, or the contents/form of wiring in advance.

The significance of this study is to provide the basis for suggesting the direction of proper writing education, by analyzing and summarizing the middle school Korean language textbooks reflecting the 2009 revised curriculum in each publisher regarding the aspect of 'pre-writing activities' before having the textbooks reflecting the 2015 curriculum. There should be more active researches on diverse 'pre-writing' activities in the future.

Keywords : Middle school Korean language, Textbooks, 'Pre-Writing' Activities, process-based Writing