

협동 작문의 단계와 절차 탐색*

오택환**

< 차례 >

- I. 서론
- II. 협동 작문의 개념과 유형
- III. 협동 작문의 단계와 절차
- V. 결 론

I. 서론

인간은 개인이 홀로 존재하는 것이 아니라 다른 사람과의 협동을 통해 존재 의의를 가지게 된다. 인간은 태어나고 성장하면서 부모와 주변의 인물로부터 도움을 받는다. 학교 생활과 직장 생활을 거치면서 다른 사람들과 경쟁과 협동을 경험하게 된다. 더 공부 잘하고, 더 높은 자리에 승진하고 출세하기에 서로 선의의 경쟁을 하지만 그 보다는 다른 사람과의 협동적 사고를 통해 문제를 해결하는 데 더 많은 노력을 기울이게 된다. 특히, 21세기 지식 정보화 사회에서는 한 개인의 탁월한 능력보다도, 타인과의 원활한 조화와 협동적 사고를 통한 창의적 문제 해결 능력을 더 높이 평가하기 때문에 협동의 중요성이 강조되고 있다. 이러한 사회적 요구를

* 본 연구는 국어교육학회 제36회 학술발표대회(2007. 4. 21)에서 발표한 내용을 수정한 것임.

** 서울 노원고 교사.

반영하여 학교 교육에서도 여러 교과에서 학습자들의 개별 학습과 더불어 협동 학습에 대한 교수·학습 방법에 대한 논의가 진행되고 있다.

작문은 기능적 측면에서 문자 언어를 사용하여 다른 사람과 의사를 소통 하는 행위의 일종이고, 과정의 측면에서 필자는 주어진 문제를 해결하기 위해 여러 가지 전략을 사용하는 문제 발견 과정이다. 또한 작문은 자신의 생각과 감정을 자신의 방식대로 표현하는 과정이라는 점에서 의미 창조 과정이며, 글을 쓰는 동안 필자의 머리 속에서 고도의 지적 활동이 이루어진다는 점에서 고등사고 과정이다(교육부, 2001). 따라서 작문 활동은 필자와 텍스트와 작문 행위를 둘러싼 사회적 맥락 사이의 복합적인 상호작용을 통하여 새로운 정신 세계를 창출하는 인지적이며 사회적인 활동이다(박영목, 2002). 이러한 작문 활동은 창의적 학습 능력 신장의 기초가 될 뿐만 아니라 학생들의 경험 세계를 확충하고 바람직한 인성과 올바른 가치관을 함양함과 아울러 사회·문화적 공동체 내에서 협동적 사고를 통하여 최선의 방식으로 공유된 문제를 해결하는 능력을 신장하는 데도 기여할 수 있다.

기존의 작문 교육은 주로 개인적인 글쓰기 활동이 주를 이루었다. 글쓰기를 개인적인 활동으로 보아 사물이나 자연에 대한 개인의 생각과 감상을 나타내거나 사회 현상에 대한 개인의 견해를 피력하고, 새로운 정보를 전달하는 활동 등이 주로 한 개인의 차원에서 이루어졌다. 다가올 사회에서 개인보다는 팀과 조직의 일원으로 더 많은 협동을 경험하게 될 것이다. 첫째, 21세기 지식정보화사회에서 필요한 타인과의 사회적 상호작용을 통한 의미 구성과 협동적 문제해결 과정으로서의 협동 작문 활동에 대한 중요성이 제기되었다. 작문은 개인적 행위가 아닌 필자와 독자, 사회 속에 개인과 개인의 사회적 상호작용 행위이기 때문이다. 둘째, 효과적이고 효율적인 작문 지도를 위한 방법의 필요성이 제기되었다. 다인수 학습에서 서로 다른 수준차를 가진 학생들을 모두 개별적으로 지도하기 어려우므로 사회적 상호작용을 통한 협동적 문제해결을 중시하는 작문 이론을 바탕으로 협동 작문에 대한 구체적인 논의와 접근이 필요하게 되었다.

그러나 학교 현장에 접목할 협동 작문에 대한 구체적인 논의와 접근

이 부족하였고 체계적인 연구와 시도가 전개되지 않았다.

따라서 이러한 필요성에 부응하여 본 연구는 협동을 통한 의미 구성 과정으로서의 협동 작문 교수-학습의 단계와 절차를 모형화하고, 이를 실제 고등학교 교실 현장에 적용하기 위한 가능성을 탐색하는 데 그 목적을 둔다.

II. 협동 작문의 개념과 유형

협동 작문의 교수-학습의 단계와 절차를 모형화하기 위해서는 먼저 협동 작문의 개념을 명확하게 해야 한다. 핵심 개념을 명확히 정의한 다음 이를 바탕으로 협동 작문의 자질들을 몇 가지로 유형화하도록 하겠다.

1. 협동 학습과 협동작문

전통적 학습에서는 지식을 구조화하고 객관적인 것으로 본다. 각 개인은 개별적으로 학습하고, 교사는 지도자로서 전문적인 지식을 지도하며 학생을 평가한다. 이에 비해 사회 구성주의 학습 이론은 지식이 학습자 개인이 속해 있는 사회 구성원과의 상호 작용을 통해 습득된다고 본다. 이러한 사회 구성주의 학습 이론에 적합한 학습 방법이 협동학습이다.

협동 학습(cooperative/collaborative learning)은 학습 능력이 각기 다른 사회 구성원(heterogeneous)이 언어를 통한 활발한 상호 작용을 통해, 서로 협조하면서 모두가 성공적으로 학습 목표를 성취하게 하는 상호 의존적인(all-for-one, one-for-all) 학습 활동을 말한다. 이는 학습의 주도권을 학생들에게 돌려주고, 학생들 간의 긍정적 상호의존성을 통해 학습 효과를 극대화시키는 의의가 있다. 정문성(2006 : 47~49)은 협동 학습의 특징을 다음의 다섯 가지로 제시하고 있다. 긍정적 상호의존성(positive interdependence), 대면적

상호작용(face-to-face interaction), 개별적 책무성(individual accountability), 성공 기회의 균등(equal opportunities for success), 동시다발적 상호작용(simultaneous interaction) 등을 언급하였다.

사회 구성주의 관점에서 볼 때 작문은 필자의 생각을 독자에게 전달하는 의사소통 행위이다. 필자는 자신의 생각이나 감정을 상대방에게 전달하기 위해 글을 읽는 상대방이 어떠한지, 글을 쓰고 익는 상황은 어떠한지를 알아야 한다. 그러므로 작문은 필자만의 개인적, 일방 통행적 행위가 아니라 독자에 대한 이해와 정서적 공감력을 바탕으로, 상황에 맞는 자료를 찾아 상호 의사소통에 적절한 방법으로 이루어져야 한다. 이러한 작문 과정은 바로 문제를 해결하는 과정이다. 이 과정을 통해 의사소통 능력이 향상되고, 사고력이 증진되며, 타인에 대한 이해력이 강화된다. 또 복잡하고 다양한 자료들을 사용하고 문제를 해결해 나가는 논리력과 창의력이 증진된다(Ithel : 2002).

협동 작문(collaborative writing)은 협동 학습을 통해 작문 교육의 목표에 이르러자 하는 것이다. 즉 협동 학습이라는 방법을 통해 학습자가 작문의 본질과 원리 즉 이론을 이해하고, 작문의 기능을 체계적으로 습득하며, 작문에 대해 바람직한 태도를 가지는 것이다. 협동 작문은 의미 협상으로서의 담화와 사회적 상호작용으로서의 쓰기에 강조점을 둔 사회구성주의자들의 이론에 기반을 두고 있다. 비고츠키는 ‘근접발달영역’(zone of proximal development, 1978)에서 바흐친은 ‘대화주의’(dialogic, 1981)에서 사회적 상호작용의 의미를 강조하였다(Yarrow & Topping : 2001).

제7차 교육과정에 제시된 협동 작문은 “여러 사람이 힘을 합하여 하나의 글을 완성하는 것을 말한다. 협동 작문은 협동 학습 모형을 기반으로 하고 있다. 협동 학습은 모둠별로 하나의 문제에 대해 협동하여 해결하는 학습 모형으로, 협동 작문은 이러한 협동 학습의 결과를 글로 산출하는 것(교육부, 2001 : 255)”으로 규정되어 있다.

협동 작문의 가장 큰 의의는 학생들의 쓰기 과정에서 서로 참여하고, 주제를 정하는 등 긍정적인 사회 환경을 조성하는 데 있다. 협동 작문 과정에서의 의미 협상이 효율적으로 이루어지기 위해서는 협동 작문 집단

내에서의 구성원의 역할이 합리적으로 결정되어야 한다(박영목, 2002)한다. 이를 통해 학생들은 서로의 아이디어를 나누고, 효과적으로 계획하며, 새로운 합의점을 도달하기 위한 바탕을 마련할 수 있기 때문이다(Dale, 1992 ; 1994).

2. 협동 작문의 유형

협동 작문의 유형은 그 활동 목적이나 범주에 따라 다양하게 나타날 수 있다.

이재기(1999)는 협동적 작문 활동을 소개하면서 협동적 쓰기(collaborative writing)와 작문에 대한 협동적 학습(collaborative learning about writing)을 구분하여 설명하였다. 협동적 쓰기는 구성원이 공동으로 역할을 분담하여 단락 혹은 장을 맡아 완결된 한편의 글이나 보고서 또는 문학 작품을 만드는 것으로 규정하였다. 작문에 대한 협동적 학습은 작문의 전 과정에 걸친 협의의 활동과 초고 혹은 완성된 작품을 가지고 필자와 독자가 작품에 대해 토의하고 반응하는 동료 반응활동으로 나누어 설명하였다.

문혜경(2003)은 소집단 협동학습을 통한 작문 활동은 작문 협의 활동, 협동 작문 활동, 동료 평가 활동으로 구분하여 서술하였다. 작문 협의 활동은 작문과정의 어느 단계에서나 구성원들이 상호 지원하여 작문 활동을 하는 것, 협동 작문 활동은 구성원 모두가 하나의 작품을 완성하는 것, 동료 평가 활동은 한편의 글이 완성된 뒤 이루어지는 동료 사이의 피드백 활동으로 설명하고 있다.

성숙자(2003 : 173)는 협동 작문의 종류를 ‘쓰기전 단계’와 ‘쓰기 단계’, ‘고치기 단계’에서 협동 학습이 적용 여부를 기준으로 삼고, 또 쓰기 단계에서는 ‘개인별 쓰기’, ‘대표 1인 쓰기’, ‘여럿이 나누어 쓰기’를 기준으로 삼아 11개의 유형으로 나누어 제시하였다. 다음 <표 1>은 그 가운데 일부를 나타낸 것이다. 여기서 ‘6번 유형’을 모든 과정에서 협동 학습이 드러나는 가장 완전한 형태의 협동 작문 유형으로 보고 있다.

〈표 1〉 협동 작문의 종류

유형	쓰기전 단계	쓰기 단계		고치기 단계
		×	개인별 쓰기	
2	○	×	개인별 쓰기	○
5	○	○	대표 1인 쓰기	○
6	○	○	여럿이 나누어 쓰기	○

(○: 협동 학습, × : 개별 학습) (출처 : 성숙자(2003), p.173)

작문의 본질은 개인의 쓰기 능력을 발달시키는 것이다. 위 표의 ‘쓰기 단계’에서 개인별 쓰기와 여럿이 나누어 쓰기는 개인의 쓰기 능력을 발달시킬 수 있다. 그러나 대표 1인 쓰기는 개인 모두가 직접 글을 쓰지 않기 때문에 직접 글을 쓰는 1인만 쓰기 능력을 발달시킬 수 있으며, 나머지 인원은 소극적으로 참여하여 쓰기 능력 발달에 의구심을 가질 수 있다.

실제 학교 교실 현장에서 적용 가능한 협동 작문의 유형은 ‘6번 유형’ 보다는 ‘2번 유형’이 더 적당하다. 전자는 교실 수업 내에서 직접 이루어지기 보다는 비교적 오랜 기간 동안 과제로 수행되면서 교사의 지도가 제대로 이뤄지지 않아 참여하지 않는 학생들이 생길 우려가 있다. 반면에 후자는 교실 수업 내에서 직접 이루어지고 비교적 짧은 기간 동안 교사의 지도 아래 학생들이 직접 참여 하면서 쓰기 활동을 용이하게 전개시킬 수 있기 때문이다.

이 두 유형은 쓰기의 목적과 장소, 분량, 기간, 방법 등에 따라 서로 다른 특징과 차이점을 보이며, 이를 대략적으로 비교하여 정리하면 다음의 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 대표적 협동 작문의 유형 비교

특징	A.개인별 쓰기	B.여럿이 나누어 쓰기
분량	-짧은 분량(1,000~1,200자 내외)	-비교적 많은 분량(A4 10매 이상)
기간	-짧은 기간 수행	-비교적 오랜 기간 수행
장소	-교실에서 직접 작성	-교실 외에서 수행하는 과제물
목적	-설득, 주장하는 글	-정보 전달하는 글
방법	-개인이 직접 작성	-개인별로 작성 후 전체 통합
주제	-여러 편의 주제에 대해 논의	-1편의 주제에 대해 깊게 논의
자료	-교사가 제시한 한정된 자료 활용	-학생들이 수집한 다양한 자료 활용
종류	-논설문, 사설, 칼럼 등	-보고서, 계획서, 성명서 등

Ⅲ. 협동 작문의 단계와 절차

1. 협동 작문 교수-학습 단계의 모형 탐색

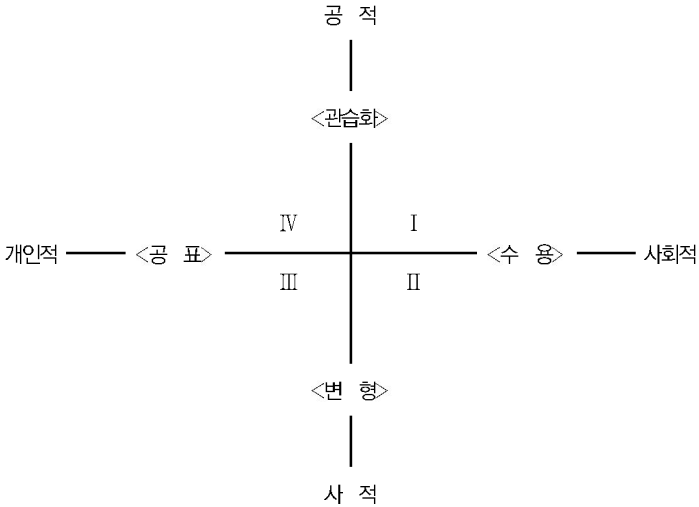
기존의 협동 작문과 관련된 연구(이재기, 1999 ; 이영희, 1999 ; 문혜경, 2000 ; 이성은·심선희, 2002)들을 통하여 협동 작문 교수-학습 단계를 모형화하기 위한 2가지 전제 조건을 추출하였다.

첫째, 쓰기 전중후의 3단계에서 모두 협동하는 모습이 드러나야 한다. 기존의 연구는 쓰기를 3단계로 나누어 각 단계마다 독자적으로 협동하는 교수-학습 방법을 제시하였다. 쓰기 전 계획하기 단계의 내용 생성이나 내용 조직하기에서 상호 협의 전략과 방법, 쓰기 후 단계의 돌려 읽기나 동료 평가를 통한 조정하기 등을 통한 협동의 전략과 방법을 다루었다. 그러나 이러한 전략과 방법은 각 단계마다 분절적으로 구분되어 전체의 유기적인 조합과 구성이 제대로 연결되지 못하였다. 따라서 각 단계에서 모두 구성원들의 협동이 일어날 수 있는 교수-학습 방법의 필요성이 제기되었다.

둘째, 쓰기후 단계에서 학생들이 쓴 내용을 전체 학급에서 공유하는 활동을 포함해야 한다. 공유 활동은 작문의 결과를 개인적 차원에서만 마무리 짓고 교사에게 제출하여 평가를 받고 끝나는 것이 아니라, 전체 구성원들과 함께 쓴 내용을 공유하면서 상호 의사소통의 공간을 확장시킬 수 있다. 이러한 공유 활동에서 비고츠키 공간(Vygotsky's space)은 우리에게 의미있는 시사점을 던져주고 있다.

비고츠키 공간(Gavelek & Raphael : 1996)은 지식의 내면화 과정을 통한 사회적 상호작용의 중요성을 정교하게 설명하고 있다.

[그림 1] 비고츠키 공간(Vygotsky's space)



출처 : Raphael, T. E. & Hiebert, E. H.(1996 : 13)

위 [그림 1]에서 비고츠키 공간은 공적-사적 차원(the public-private dimension)과 사회적-개인적 차원(the social-individual dimension)의 두 차원으로 구성되어 있다. 공적-사적 차원은 인지적 활동의 관찰 가능 정도를 나타낸다.

네 공간에서 수용(appropriation)은 개인이 사회적 실행에 참여하는 것을 의미하며, 변형(transformation)은 개인이 수용한 것에 대하여 조정하는 것을 의미하며, 공표(publication)는 사적 차원에서 변형된 것을 드러내는 단계를 의미하며, 관습화(conventionalization)는 공표된 것이 사회적 실행으로 재통합되는 것을 의미한다.

비고츠키 공간은 두 가지 차원에서 공간이 함께 공존하는 네 영역으로 구성되어 있다. 제 1공간은 교실의 공적인 공간이다. 여기서 교사의 수업에 대한 안내와 소개가 이루어지며 학생들은 교사의 시범과 설명을 듣고 이해하며 학습을 준비하게 된다. 교사의 협동 작문에 대한 전반방법과 절차에 대한 설명을 듣고 학생들은 이해하며 쓰기 학습을 준비하는 것이

다. 제2공간은 학생들이 공적인 공간에서 학습한 것을 동일한 방법과 목적을 사용하여 실행해 보는 공간이다. 학생들은 교사의 설명을 바탕으로 쓰기전 학습 자료를 읽고, 학습지 활동을 전개하며, 개요짜기를 실행하게 된다. 제3공간은 공적이고 사회적인 공간에서 배운 것들을 변화시켜 개인적이고 사회적인 공간에서 연습해 보는 공간이다. 초고를 동료 학생들끼리 돌려보며 평가해주고 자기 반성 활동을 하며, 자신의 글을 고쳐쓰는 활동을 하게 된다. 제4공간은 개인적 활동을 발표하는 공간이다. 고쳐쓰기의 결과를 전체 학습 구성원 앞에서 발표하며, 이때 학생들은 관습적인 지식을 단순히 배우는 것을 넘어 서게 된다.

이 네 공간은 국어 교육의 읽기 활동뿐만 아니라 쓰기 활동에서도 시사하는 바가 크다(김라연, 2006 : 72~75 ; 김명순, 2000 ; 132~136). 이제까지 고등학교 작문 교육에서는 이러한 제 4공간의 공유하기의 장이 마련되지 못하였고, 제대로 이루어지지도 못하였다. 비고츠키 공간의 제 1~3 공간까지는 어느 정도 이루어졌지만, 제 4공간은 교육 외적인 입시와 시간 부족, 다인수 학습이라는 작문교육 외적인 문제로 인하여 제대로 실현이 불가능하였다.

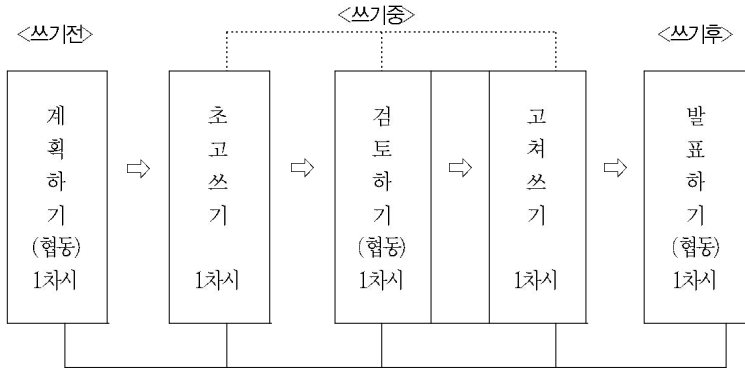
그래서 교실이라는 환경에서 전체 구성원들과 함께 공유하기를 통해 동료 학생들과 교사와의 상호 작용의 필요성을 강조하게 되었다. 김정자(2006 : 105)는 같은 맥락에서 작문 교육의 중요한 부분은 학생들로 하여금 쓰기가 사적인 행위가 아니라 사회적인 행위이며, 자신들의 글을 읽을 독자를 염두에 두고 글을 써야 한다는 것을 이해하도록 하는 것이라고 했을 때 공유하기의 일종인 ‘출판하기’ 과정을 강조하였다.

협동 작문의 교수-학습 모형에서 기본적으로 요구되는 것은 협동 작문의 과정이라고 할 수 있다. 협동 작문의 과정을 어떻게 상정하고 있는가에 따라 그것을 지원하는 작문 교육의 양상은 변화될 수 있기 때문이다.

협동 작문의 과정은 크게 쓰기전(rewriting)–쓰기중(writing)–쓰기후(postwriting)의 3단계로 나누었고, 전체 시간은 5차시로 구성하여 하나의 주제에 대한 일련의 과정을 심도있게 다룰 수 있도록 하였다. 쓰기중의 하위 단계로

초고쓰기(drafting), 검토하기(reviewing), 고쳐쓰기(rewriting)를 배분하였고, 쓰기 후 단계에 공유하기의 일종인 발표하기(publication)를 첨가하였다.

[그림 2] 협동 작문의 과정



2. 협동 작문 교수-학습 단계의 모형 구안

ASHE-ERIC(2001), Dale(1992; 1994), Flower(1994), 박영목(2002), 박영민(2003), 박태호(2000), 성숙자(2003), 이영희(1999), 정미현(2003), 최현섭 외(2000)등의 연구를 참고로 하여 적용할 수 있는 협동 작문의 모형을 구안하면 아래 [그림 3], <표 3>과 같다. [그림 3]은 필자와 텍스트 사이의 상호작용과 관계를 중심으로 협동 작문의 모형을 제시한 것이고, <표 3>은 정미현(2003)의 연구를 바탕으로 하고, 쓰기전-중-후 3단계를 기본 과정으로 교사와 학생의 상호작용과 활동 내용을 중심으로 하여 협동 작문의 단계와 절차를 정리한 것이다.

협동 작문 과제는 일상생활에서 학생들이 관심과 흥미를 가질 수 있는 내용을 우선으로 고려할 수 있다. 그 가운데 크게 인문, 사회, 자연 영역에서 각각 대표적인 논쟁이 되고 있는 내용을 추출하여 작문 과제를 영어 공용화론, 개발이나 환경이나, 인터넷 실명제 등을 설정할 수 있다. 수행 과제는 각각 5차시가 부여되어 총 15차시로 구성된다.

〈표 4〉 협동 작문 과제 내용

차시	쓰기 과제	쓰기 과정	협동 내용
1	1. 인문 영역 : 언어와 국어생활 -영어 공용화론	계획하기	동료 협의 -관련자료읽기 -개요짜기
2		초고 쓰기	
3		검토하기	동료 협의 -돌려읽기 -교정하기
4		고쳐 쓰기	
5		발표하기	동료 반응, 동료 평가
6	2. 사회 영역 사회 갈등과 해결 -개발이나 환경이나	계획하기	동료 협의 -관련자료읽기 -개요짜기
7		초고 쓰기	
8		검토하기	동료 협의 -돌려읽기 -교정하기
9		고쳐 쓰기	
10		발표하기	동료 반응, 동료 평가
11	3. 자연 영역 정보 사회와 윤리 -인터넷 실명제	계획하기	동료 협의 -관련자료읽기 -개요짜기
12		초고 쓰기	
13		검토하기	동료 협의 -돌려읽기 -교정하기
14		고쳐 쓰기	
15		발표하기	동료 반응, 동료 평가

가. 쓰기 전(rewriting) 단계

계획하기는 협상을 통한 의미 구성 과정에 있어서 핵심적인 요인이다. 계획을 위한 전략은 아이디어의 생성을 위한 브레인스토밍, 휴식과 배양, 자신의 아이디어에 대한 간결한 설명, 화제 구조도의 작성, 협동적 계획 등이 있다. 이 단계에서는 교사 안내 관련 자료 읽기, 학습지 활동, 개요 짜기, 동료 협의 등이 이루어진다.

(1) 교사 안내(guide)

읽기 전 단계에서 학생들이 수행해야할 전반 적인 사항과 내용에 대한 안내가 이루어진다. 주제에 대한 설명, 관련 읽기 자료의 내용, 학습지 활동 내용, 개요 짜기 주의 사항, 동료 협의 내용 등 구체적인 지침이 마련된다. 교사는 이런 활동이 진행되는 과정 동안 교실을 순회하면서 학생들의 학습 진행 사항을 체크하고, 추가적인 보충 질문에 대답하며, 엉뚱한 방향으로 진행되는 학생들에게 안내를 한다.

(2) 관련 자료 읽기(text reading)

먼저 학생들 각자에게 주제와 관련된 읽기 자료가 제시된다. 주제는 크게 인문, 사회, 자연 영역으로 나누어 선정한다. 각각의 대주제에서 학생들이 사회적 관심과 흥미를 가질 만한 내용을 고려하고 사회적으로 논쟁과 이슈가 되는 주제를 A4용지 3쪽 내외로 선정한다.

(3) 학습지 활동(workbook activity)

읽기 자료의 내용 가운데 핵심 내용과 개념을 정리하고, 자신의 견해를 정리 할 수 있는 활동지를 구성한다. 핵심 내용과 개념은 읽기 자료 본문의 내용 가운데서 찾을 수 있는 내용 학습으로, 자신의 견해는 서로 상반된 주장 가운데 하나를 선택하여 자신의 입장을 분명히 밝히고 그 근거를 2~3가지 정도 제시하는 형태이다.

(4) 개요 짜기(outline)

활동지의 내용을 바탕으로 전체 개요 짜기를 실시한다. 서론, 본론, 결론으로 나누어 자신의 생각이 분명하고 설득력 있게 제시되도록 개요 짜기를 실시한다. 부족한 부분은 읽기 자료를 참고로 하여 보충하거나 동료의 도움을 받아 완성하도록 한다.

(5) 동료 협의(student-student conference)

계획하기 과정에서 필자(계획자)는 동료 학생(지원자)의 도움을 받거나 도움을 주어 자신의 계획을 정교하게 다듬어 나간다. 능숙한 모둠원은 능숙하지 못한 모둠원에게 전체적인 방향을 안내하고 도움을 주고, 과정을 함께 진행함으로써 자신의 견해에 대한 보다 분명한 입장을 정리할 수 있고 명확한 계획을 세울 수 있다. 능숙하지 못한 모둠원은 활동지의 핵심 내용과 개념 이해를 받아들이고 자기 스스로 개요 짜기를 한 다음 도움을 받음으로써 개별 학습 때보다 더 쉽게 학습의 효과를 거둘 수 있다.

나. 쓰기 중(writing) 단계

일반적으로 필자는 글의 목적, 예상독자, 말하고 싶은 요점, 효율적인 정보 배치 구성 방안 등에 대해 계획한 것을 생각하면서 글을 써야 한다. 마찬가지로 쓰기 중 단계에 앞서 교사는 쓰기중 유의 사항과 각 단계마다의 활동 내용에 대해 학생들에게 안내를 하며, 쓰기에 어려움을 느끼는 학생과 교사에게 도움을 요청하는 학생, 그리고 수업을 방해하거나 혼란스럽게 하는 학생들에게는 피드백을 줄 수 있다.

(1) 초고쓰기(drafting)

초고 쓰기는 내용 생성과 내용 조직을 바탕으로 실제 글을 쓰는 단계이다. 여기서는 원고지에 글을 쓰기 전 교사는 일반적인 원고지 사용법에 대한 안내 자료를 나눠주고 설명을 한다. 이때 어법이나 원고지 사용법

등에 너무 얽매이지 말고, 글 전체 내용의 조직과 짜임새 등과 주장과 근거의 일관성과 논리성 등에 초점을 두고 구성하도록 안내한다. 학생들은 이를 바탕으로 여기서는 개요 짜기를 토대로 원고지에 분량과 시간을 충분히 고려하면서 실제로 글을 작성해 본다.

(2) 검토하기(reinspection)

검토하기는 모둠원의 글 돌려 읽기, 모둠원 교정하기, 평가된 글 취사선택하기 등으로 이루어진다. 먼저 모둠원의 글을 정해진 시간 안에 서로 돌려 읽기이다. 개요짜기를 바탕으로 완성한 자신의 초고쓰기를 모둠원들이 모여 정해진 시간 안에 서로 돌려가면서 정독하게 된다. 모둠원 글 평가하기는 학생들에게 미리 나눠 준 고쳐쓰기의 기준을 참고하여 모둠원의 작품을 정독한 후, 개선해야 될 사항에 대하여 글의 내용, 조직, 표현에 관한 질문과 조언을 원고지에 직접 작성해 준다. 상대방의 글을 평가해 봄으로써 자신의 글을 고쳐쓰는 데도 도움을 받을 수 있다.

(3) 고쳐쓰기(rewriting)

고쳐 쓰기 단계에서는 퇴고하기의 내용을 토대로 본격적인 글쓰기를 한다. 다른 사람의 반응과 모둠원의 글을 참고로 재구성한 초고를 기본으로 새로 지급받은 원고지에 개요를 수정하여 옮겨 적고, 전체적인 구성과 내용 그리고 표현에 유의하여 고쳐쓰기를 실시한다. 제한된 시간에 완성된 고쳐쓰기 결과물은 제출한다. 이때 초고쓰기도 같이 수합하여 학생들이 모둠원의 글을 어떻게 비판적으로 평가를 해주었는지, 또 모둠원이 해 준 평가를 얼마만큼 수용하여 퇴고를 하였는지, 초고쓰기와 고쳐쓰기의 내용이 얼마만큼 변화하였는지 등을 참고 할 수 있다.

다. 쓰기 후(postwriting) 단계

수합된 자료를 전체 모둠 가운데 4명 정도의 자료를 모둠원의 역할에 따라 차례로 선정하여 OHP 필름에 복사하여 다음 발표 시간에 준비한다.

자료를 바탕으로 교사는 전체 내용과 구성 그리고 표현 등에 대해 간략하게 메모하여 둔다.

(1) 발표하기(publication)

학생들에게 사전에 쓰기 평가 기준을 나눠주고 유의 사항에 대해 설명한 후, OHP를 사용하여 해당 학생이 교실 앞으로 나와 OHP 필름을 보며 자신이 쓴 내용에 대해 발표한다. 발표하는 학생은 독자의 반응을 살피면서 자신감 있고 분명한 태도를 발표에 임하도록 한다. 나머지 학생은 OHP 필름의 내용을 응시하면서 능동적인 독자로서 내용을 공유하고 작품에 반응한다. 미리 나눠준 평가 기준에 따라 해당 학생의 글을 내용, 조직, 표현 등의 항목에 따라 평가해 본다. 이를 통해 숙지한 평가 기준에 따라 동료의 글을 평가할 수 있고 어떤 글이 좋은 지 앞으로 어떻게 써야 하는지 등도 알 수 있다. 더불어 능동적이고 적극적으로 학습의 주도권을 가지며 수업에 참여할 수 있다.

(2) 교사 마무리(finishing)

이 단계에서는 앞서 발표한 내용을 OHP에 다시 올려 색깔있는 네임펜을 사용하여 직접 첨삭하는 모습을 보여준다. 불필요하거나 수정할 내용이라든지 모순된 내용 등은 삭제하거나 생략하도록 보여주고, 개선하거나 수정해야 할 사항 등에 대해서도 설명한다. 이를 통해 발표 학생은 자신의 결과물에 대해 최종적으로 판단을 할 수 있으며, 나머지 학생들은 자신의 동료 평가가 올바르게 진행되었는지 점검할 수 있다.

마지막으로 활동에 대한 전반적인 평가를 해준다. 미진했던 활동이라든지 개선해야 할 사항, 발전적인 모습 등에 대해 지적을 해주고 다음 쓰기 주제에 대한 충고와 조언을 해준다.

IV. 결론

본고는 협동을 통한 의미 구성 과정으로서의 협동 작문 교수·학습 단계를 모형화하고, 이를 실제 고등학교 교실 현장에 적용하기 위한 가능성을 탐색하였다.

협동 작문은 협동 학습을 통해 작문 교육의 목표에 이르고자 하는 것이다. 그리고 국어과에서 수행하는 협동 작문의 목표는 협동 학습이라는 방법을 통해 학습자가 지속적으로 쓰기 능력을 기르며, 쓰기에 대해 바람직한 태도를 가지는 것이다.

기존의 작문 교육은 주로 개인적인 글쓰기 활동이 주를 이루었다. 쓰기의 주요 활동이 개인의 정서와 사상을 표현하는 개인적 글쓰기로 이루어지지만, 우리가 살아갈 미래 사회는 개인의 뛰어난 창의성과 더불어 팀단위의 팀웍 활동과 조직의 일원으로 협동심이 더 요구될 것이다. 협동 작문은 21세기 지식정보화사회에서 필요한 타인과의 사회적 상호작용을 통한 의미 구성과 협동적 문제해결 과정에 대한 중요성, 다인수 학급에서 서로 다른 수준차를 가진 학생들을 모두 개별적으로 지도하기 위한 구체적인 논의와 접근의 필요성으로 강조되고 있다.

학교 현장에 접목할 협동 작문에 대한 구체적인 논의와 접근이 부족하였고 체계적인 연구와 시도가 전개되지 않았다. 따라서 기존의 협동 작문과 관련된 연구들을 통하여 협동 작문 교수·학습 단계를 모형화하는 전체적인 열개를 그려보았다. 첫째, 쓰기 전중후의 3단계에서 모두 협동하는 모습이 드러나야 한다. 둘째, 쓰기후 단계에서 학생들이 쓴 내용을 전체 학급에서 공유하는 활동을 포함해야 한다는 것이다.

앞으로 협동 작문의 교수·학습 모형과 방법에 대한 보다 구체적인 접근과 논의가 필요하다. 학교 급을 달리하여 초등학교와 중학교에서 적용할 수 있는 방법에 대한 접근도 고려할 수 있다. 또한 글의 성격을 달리하여 적용하는 방법도 구안해 볼 수 있다. 이들 논의는 보다 정밀하고 체계적이며 풍성하게 진행되어 더욱 탄탄하게 이루어져야 한다. 이러한 작은

노력들이 결실을 거두어 ‘이론을 위한 이론이나 연구’의 차원을 넘어 학교 현장에서 작문 교육의 본질을 회복하고 강화를 위한 작은 초석이 될 것이다.*1)

* 본 논문은 2007. 6. 18. 투고되었으며, 2007. 7. 10. 심사가 시작되어 2007. 7. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1992), 고등학교 국어과 교육과정 해설, 교육부 고시 제1992-19호('92.10.30).
- 교육부(1997), 고등학교 교육과정 해설 -국어-, 교육부고시 1997-15호.
- 김라연(2006), “모둠 독서 활동에서의 독서 행동 변화 양상 연구”, 고려대학교 박사학위 논문.
- 김명순(2000), “협동 학습의 국어교육적 의의”, 『한국어문교육』9, 121-145. 한국어문교육연구소.
- 김정자(2006), “쓰기 ‘과정’의 초점화를 통한 쓰기 지도 방안”, 『國語教育學研究』26, 129~160, 도서출판 역락.
- 문혜경(2000), “협동학습을 통한 작문지도 방법 연구”, 서울교육대학교 석사학위 논문.
- 박영목(2002), “協商을 통한 意味 構成과 協同 作文”, 『국어교육』107, 101~134, 박이정.
- 박영민(2003), “비평문 쓰기를 통한 작문 지도 방법 연구”, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 박태호(2000), 『장르 중심 작문 교수 학습론』, 박이정.
- 성숙자(2003), “협동 작문의 유형과 개선점”, 『우리말 연구』13, 161~182. 우리말학회.
- 이성은·심선희(2002), “동료협의를 통한 생활문 쓰기가 쓰기 능력 및 쓰기 태도에 미치는 효과”, 『열린교육연구』10, 57~74.
- 이재기(1999), “소집단 협동적 작문활동에 관한 고찰”, 『청람어문학』, 17, 263~312. 청람어문학회.
- 이영희(1999), “협동학습을 통한 고쳐쓰기 지도 방안 연구”, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 정문성(2006), 『협동 학습의 이해와 실천』, 교육과학사.
- 정미현(2003), “협의 중심의 과정 중심 글쓰기의 효율성”, 『국어교육』112, 95~130, 박이정.
- 최현섭, 박태호, 이정숙(2000), 『구성주의 작문 교수학습론』, 박이정.
- Anson, C.(1989), Writing and response. II: NCTE.
- Applebee, A.N. (2000). Alternative models of writing development. In R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.) Perspectives on writing. Delaware: IRA.
- ASHE-ERIC(2001), Forming Groups, Training Students to Be Effective Collaborators, and Managing Collaborative Groups. Higher Education Report, Vol. 28 Issue 6, 51-93.
- ASHE-ERIC(2001), Pedagogical Support for Classroom Collaborative Writing Assignments. Higher Education Report, Vol. 28 Issue 6, 1-22.

- Dale, Helen(1992), Collaborative writing: A singular we. Ph D. dissertation, Ma: The University of Wisconsin.
- Dale, Helen(1994), Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research*, Jul/Aug94, Vol. 87 Issue 6, 334-344.
- Flower, L.(1993). *Problem-Solving Strategies for Writing*.(원진숙, 황정현 옮김 : 1998, 글쓰기의 문제해결전략, 서울 : 동문선) Harcourt Brace & Company.
- Raphael, T, E. & Hiebert, E. H.(1996), *A Perspective on Language, Literacy, and Learning, Creating an Integrated Approach to Literacy Instruction*, Florida: Harcourt Brace & Company.
- Itel, Jones.(2002), Social Relationships, Peer Collaboration and Children's Oral Language, *Education Psychology*. Vol. 22, Iss. 1 ; 63-73.
- Mosenthal, P., Tamor, I., Walmsley, S.,(1983), *Research on writing*, New York: Lonman.
- Williams, J.(1998), *Preparing to Teach Writing*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C.(1986), Research on written composition. In M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching*(3rd ed.). 778-803. New York: Macmillian
- Yarrow, F., & Topping, K. J.(2001), Collaborative writing : The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction, *British Journal of Educational Psychology*. 71. 261-268.
- Vygotsky, L. S.(1978), *Mind in Society : the development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.

<초록>

협동 작문의 단계와 절차 탐색

오택환

본 연구는 협동 작문 교수-학습의 단계를 모형화하고, 이를 실제 고등학교 교실 현장에 적용하기 위한 가능성을 탐색하는 데 그 목적을 둔다.

기존의 협동 작문과 관련된 연구들을 통하여 협동 작문 교수-학습의 단계를 모형화하는 전체적인 일개를 그려보았다. 첫째, 쓰기 전중후의 3단계에서 모두 협동하는 모습이 드러나야 한다. 둘째, 쓰기후 단계에서 학생들이 쓴 내용을 전체 학급원이 공유하는 활동이 포함되어야 한다.

협동 작문 교수-학습 단계의 모형화에서 기본적으로 요구되는 것은 협동 작문의 과정이라고 할 수 있다. 협동 작문의 과정은 크게 쓰기전-쓰기중-쓰기후의 3단계로 나누었고, 전체 시간은 5차시로 구성하여 하나의 주제에 대한 일련의 과정을 심도있게 다룰 수 있도록 하였다. 고등학교에서 실제 구현할 수 있는 협동 작문 교수-학습 방법은 학습자의 적극적이고 능동적인 활동을 유도하도록 구안되어야 한다.

앞으로 이들 논의는 보다 정밀하고 체계적이며 풍성하게 진행되어 더욱 탄탄하게 이루어져야 한다. 이러한 작은 노력들이 결실을 거두어 '이론을 위한 이론이나 연구'의 차원을 넘어 학교 현장에서 작문 교육의 본질을 회복하고 강화를 위한 작은 초석이 될 것이다.

【핵심어】 협동 작문, 협동 작문 단계, 협동 작문 절차, 협동 작문 교수-학습, 협동 작문 교수-학습 모형.

<Abstract>

Process and Procedure on the Collaborative Writing

Oh, Taeg-hwan

The purpose of this paper is to examine, teaching-leaning process and procedure on the collaborative writing in High school education. Through existing research, This study is to inquire total framework of the collaborative writing method in korean general High school and to investigate how to make a application.

First, the writing process should is revealed all collaborative activity in three stages(rewriting-writing-postwriting). Second, the writing publication activity is included student's writing contents in postwriting stage.

Consequently, We must discuss more detailed, systematic, plentiful about writing education in High school. And this discussion must be a foundation to recover and reinforce essential on writing education in High school.

[Key words] collaborative writing, collaborative writing process, collaborative writing procedure, collaborative writing instruction, collaborative writing teaching-leaning models.

【토론문】

〈협동 작문 교수-학습 모형의 탐색과 구안〉에 대한 토론문

이수진(대구교육대학교)

지식 정보화 사회, 전자 매체의 시대 등으로 특징지을 수 있는 현 시대는 과거 그 어느 때보다 급격한 사회 환경의 변화를 겪고 있다. 이는 의사소통 행위 자체도 변화시켜서 읽기와 쓰기 행위를 시대적 요구에 맞게 재개념화하기에 이르렀다. 더 이상 읽기나 쓰기는 개인적이고 선조적인 행위가 아니며, 명확하게 분리되는 행위도 아니고, 사회적 상호작용에 의한 행위라는 것이다. 이런 시점에서, 작문의 사회적 상호작용성을 강조하는 협동 작문의 교수-학습 모형을 구안한 본 논문은 학문적으로나 실천적으로나 매우 의미있는 논문이다.

본 논문은 협동 작문의 개념을 “협동 학습의 결과를 바탕으로 새롭게 글을 산출하는 작문 활동”으로 정의하고, 협동 작문이 이루어질 수 있는 상황들을 유형화하였다. 그리고 대표적 협동 작문의 유형으로 ‘개인별 쓰기(쓰기 전, 후에는 협동 활동을 하고 쓰기 단계에서는 개인적으로 씀)’와 ‘여럿이 나누어 쓰기(쓰기 전, 후에도 협동 활동을 하고 쓰기 단계에서도 나누어서 씀)’를 제시하였다. 그 중 교실에서 교수-학습을 용이하게 전개시킬 수 있는 유형으로는 ‘개인별 쓰기’가 적합하다고 보고, 이에 맞는 ‘협동 작문 교수-학습 모형’을 ① 쓰기 전 단계(교사 안내 - 관련 자료 읽기 - 학습지 활동 - 개요 짜기 - 동료 협의) ② 쓰기 중 단계(초고쓰기 - 평가하기 - 고쳐쓰기) ③ 쓰기 후 단계(발표하기 - 교사 마무리)로 구안하였다. 이에 토론자의 이해가 부족한 부분을 중심으로 논문에 대한 의문점을 간단하게 정리해보았다.

첫째, 필자는 ‘개인별 쓰기’와 ‘여럿이 나누어 쓰기’를 대표적 협동 작문 유형으로 제시하고 ‘대표 1인 쓰기’는 직접 글을 쓰지 않는 구성원은 쓰기 능력을 발달시키기 어렵다는 이유로 제외하였다.(표 1 하단) 그러나 쓰기 능력은 물리적인 쓰기 행위뿐 아니라 사고 작용까지 포함하므로, 물리적으로는 대표 1인만 썼다 하더라도 사고가 공유되었다면 참여한 모든 인원의 쓰기 능력 발달이 가능할 것이다. ‘대표 1인 쓰기’도 ‘개인별 쓰기’와 ‘여럿이 나누어 쓰기’의 중간 형태 협동 작문으로 중요하게 다루어질 가치가 있지 않나 생각된다.

둘째, 필자는 ‘의미 있는 협동 작문이 되기 위해서는 쓰기 전, 쓰기, 고치기 단계 모두 협동이 이루어져야’(표 1 하단) 하며, ‘협동 작문 교수-학습 모형은 쓰기 전중후의 3단계에서 모두 협동하는 모습이 드러나야’(가. 교수-학습 모형의 탐색) 한다고 전제하였다. 그런데 교실에서 교수-학습을 용이하게 전개시킬 수 있는 유형으로 선택한 ‘개인별 쓰기’에서는 쓰기 단계에서 협동의 모습이 드러나지 않으므로 전제 조건에 맞지 않는다. 본고에서 구안하려는 교수-학습 모형은 가장 이상적인 협동 작문을 전제해야 하므로, ‘개인별 쓰기’보다는 ‘여럿이 나누어 쓰기’가 기반이 되어야 하지 않을까 생각한다.

셋째, 두 번째 문제와 관련되는 것인데, <표 3>에서 제시한 ‘협동 작문 과정’이 기존의 사회 구성주의 관점에서 본 일반적 작문 과정과 변별점이 없어 보인다. 쓰기 전과 후 단계에 동료 협의와 동료 평가 활동을 보완하는 방식은 최근 개인적인 쓰기 행위에서도 보편적으로 이루어지고 있다. 물론 ‘협동 작문’의 개념을 넓게 볼 때 충분히 의미가 있지만, 각자 글을 쓰고 ‘돌려읽기’로 교정하는 정도로는 가장 이상적인 협동 작문 과정을 보여주기에 아쉬운 감이 있다. 협동 작문에는 개인적 쓰기 능력과는 다른 의사소통 능력이 요구될 것이다. <표 3>의 ‘초고쓰기’와 ‘고쳐쓰기’에서도 사회적 상호작용이 일어난다는 것이 가시화된다면 협동 작문 과정의 특성에 보다 부합되지 않을까.

넷째, 본고에서 제시한 ‘협동 작문 교수-학습 모형’(그림 2)에는 학습자의 학습(작문) 활동은 나타나 있으나, 교사의 교수 활동은 나타나 있지 않다. 즉 교수-학습 모형이 아니라 작문 모형에 가깝다. 오히려 ‘협동 작문 과정’(표 3)이 교사 활동과 학생 활동을 체계화하였다는 점에서 교수-학습 모형에 가까워 보인다. ‘협동 작문 교수-학습 모형’은 작문 모형과는 독자적으로 구안될 필요가 있다. 필자의 욕고를 읽고나니 문득 기존의 다양한 협동 학습 모형에 대한 연구, 예를 들어 ‘직소 모형’이나 ‘읽기 쓰기 통합 모형’ 등을 참조하여 작문 교수-학습 모형만의 독자성을 강화하는 것도 의미가 있을 듯한 생각이 든다.

‘협동 작문’이라는 흥미로운 개념을 체계화하고, 실천적 방안까지 구안한 필자의 노고와, 뜻 깊은 논문을 읽고 깊이 생각할 기회를 준 학회에 감사드린다. 치열한 고민과 사유의 산물에 알팍한 이해로 엉뚱한 질문을 던지는 것이 죄송하기 그지없다. 필자가 쓰기 교육의 발전을 위해 어떠한 질문도 수용한다는 넓은 마음으로 받아주시기를 부탁드립니다.