

# 내용 변환에 따른 쓰기 교수-학습 현상

이정숙\*

## 〈차 례〉

- I. 머리말
- II. 쓰기 교수-학습현상에 대한 해석의 틀
  - 1. 쓰기 교육내용의 해석적 관점
  - 2. 쓰기 교육내용의 변환
- III. 교수내용의 변환
  - 1. 교과서에 의한 변환
  - 2. 교수지원에 따른 변환
- IV. 맺음말

## I. 머리말

수업은 특정 공간에서 특정 수준을 가진 집단에 의해 의도적으로 전개되는 독특한 방식이며, 장소이다. 이러한 수업을 설명한다는 것은 극히 제한적이고 지엽적일 수밖에 없다. 또한 기존의 수업에 대한 담론이 이론적 차원이기보다는 실천적 차원에서 다루어졌기 때문에 주로 내용보다 '어떻게 할 것인가' 라는 방법적인 측면에서 접근하였다. 그러나 방법으로서만 수업을 설명하는 것은 그리 유용한 것 같지는 않다. 방법은 내용에 따라 변화하며, 방법이 내용을 생성해 내기도 하지만 방법만으로는 수업의 본질을 설명하는데 한계를 갖게 된다. 그러면 어떻게 수업이라는

\* 한국교원대학교 강사(maltar@empal.com)

총체성을 드러낼 수 있을 것인가. 우리는 교육과정은 교육내용을 대표하는 것이고 수업은 교육 방법이라는 물리적인 이분법에서 자유롭지 못하다. 그렇다면 오히려 내용을 통해 수업을 바라 볼 수는 없을 것인가.

교육내용을 구성하는 가장 기본적인 틀인 교육과정에 담긴 아이디어가 수업이라는 상황 속에서 어떻게 작동하고 있는지를 해석할 수 있는 가능성은 기본적으로 수업에서 교사와 학습자가 소통하는 교육내용의 논리적 특성을 파악하는 데에서부터 출발한다. 교과와 학습자의 논리적 성격에 따라 수업의 준거가 마련되기 때문이다. 이는 수업이 교사와 학습자의 문제에 국한된 것이 아니라 교육과정, 즉 교과가 가진 교과지식과 불가분의 관계를 가지고 있음에 주목해야 한다는 것을 의미한다. 기존 수업에 대한 연구들이 교육의 '수단' 혹은 방법<sup>1)</sup>만의 문제로 학습의 형태를 설명하려고 하였다면 교과가 가진 특정 방식을 중심으로 교사와 학습자의 소통과정을 설명하고자 할 때, 교육을 수행하는 인과적 관계에 대하여 교과내용 지식, 즉 쓰기 교육내용의 논리적인 공식이 있어야 한다는 것이다. 쓰기 교육내용이 수업에 작용하는 지식의 본질을 설명하고자 할 때, 교수학적 변환 이론은 쓰기 수업에 작용하는 지식의 문제를 살피는데 가능성을 제공할 수 있을 것으로 보인다.

## II. 쓰기 교수-학습 현상에 대한 해석의 틀

### 1. 쓰기 교육내용의 해석적 관점

지금까지 교수-학습에 대한 연구는 주로 효과적인 지도 방법에 대한

---

1) 이때의 '방법'이란 의미도 맥락에 따라 혹은 전공자의 관심 정도에 따라 상당히 다른 수준에서 논의되고 있기도 하다. 가령 지식(목표)를 구조화하고 계열화 하위과정으로 위계화 하는 방식을 말하기도 하고 지극히 아이디어 수준의 활동방식을 말하기도 한다. 학자 집단으로 갈수록 전공지식의 계열성으로 접근한다면 현장으로 갈수록 학습자의 흥미나 이해수준에 따른 심리적 활동을 염두에 둔다.

답을 모색하고 있다. 그러나 내용인 '무엇'에 대한 관심보다 방법에 해당 하는 '어떻게'에 집중된 관심은 '교육과정'과 어떤 관련을 갖고 있는지에 대한 천착이 당위적 차원이나 선언적 차원에 머물고 있는 실정이다. 이는 어쩌면 이미 교육과정에 '무엇'이 제시되었다는데서 암묵적으로 합의 하고 있는지도 모른다. 그러나 교수-학습을 내용과 분리된 방법적 차원에서만 살펴본다면 실제 교육내용이나 방법면에서도 아무 정보도 제시할 수 없으며, 아무 것도 설명되지 않을 수도 있다. 방법의 실천적 차원은 단순히 교육내용이 전달되는 장으로 바라보기에는 실행되는 상황 속에서 내용이 재편성되는 장으로서 상당히 다층적인 요인들이 복합적으로 작용기 때문이다. 내용과 방법이 서로 분리되어 논의 된다면 그것은 이는 마치, 연주회에서 음악을 제외하고 피아노 연주자와 청중을 언급하거나, 음식점에서 음식을 빼 놓고 웨이터와 고객 사이의 관계를 논하고 있는 상황과 같다 할 것이다. 쓰기 교수-학습에도 역시 교사가 학습자와 함께 쓰기 교육내용을 토대로 소통하는 현상을 설명하면서 교사자체로 학습자 문제로만 쓰기 수업을 설명할 수 없다는 것이다<sup>2)</sup>. 그렇다면 어떻게 쓰기 교수학습 현상을 쓰기 교육내용을 중핵에 두고 설명할 수 있을 것인가.

기존의 교수학습 프로그램 등의 효과검증이나 수업 모형에 대한 분석은 교수학습 현상의 한 단면을 설명할 수 있다. 그러나 수업에 대한 내적 질서나 수업에 나타나는 지식의 의미생성 과정을 설명하기 위해서는 교과가 가진 지식의 문제에 좀 더 접근할 필요가 있다. 수업에 작용하는 지식의 문제에 대한 논의 중에는 교사가 형성해 내는 교육적 지식의 틀 속에서 교과 지식을 설명해 내느냐, 아니면 지식 자체의 변환을 통해 그 수업이 지향하는 가치와 의미를 찾아내느냐 하는 두 가지 방식이 있다<sup>3)</sup>.

2) *Brindley & Schneider*(2002:338)의 논의를 참고하면, 수학 교사는 주로 개념적 이해에 초점을 두며, 과학 교사는 텍스트의 정보에 초점을 둔다는 점을 알 수 있다. 이에 반해 국어과 교사는 기초적인 내용 지식, 절차적 지식들이 필요하므로 실제 교수·학습 상황 속에서의 내용(content)을 지원하는 교수내용지식(PCCK : pedagogical content knowledge)과 교과 내용의 관련성을 논의해야 하며, 예비 교사들에게 이러한 프로그램을 마련할 필요가 있다는 점을 언급하고 있다.

교과가 가진 지식의 문제를 천착한 교수내용지식(PCK: pedagogical content knowledge)<sup>4)</sup> 이 두 이론은 모두 교과가 가진 지식의 문제를 교수적 상황에서 설명한다는 공통점이 있으나, 지식의 문제를 보다 교수적 입장에서 설명하는가 아니면 교과 지식 자체의 문제에 강조를 두는가에 따라 차이가 있다(이정숙, 2004).

교수학적 변환은 학문적 지식을 가르칠 지식으로 변형하는 적합한 방법을 모색하는 이론적 개념이다. 교수학적지식(didactical knowledge)이란 교육적 목적을 가지고 변환된 지식을 말한다. 학문적 배경 하에 생성된 지식이 교실 수업이라는 교육적인 배경에서 가르쳐지기 위해 변환된 형태의 지식을 말하는 것이다. 이러한 개념은 앞서 Shulman에 의해 제시된 '교수내용지식(pedagogical content knowledge)이 학문적인 지식을 교수학적 지식으로 변환하기 위해 교사가 소유해야 할 지식이라는 점에서 서로 구분되는 개념이다. 즉, 교사 중심으로 지식의 변환에 주시한다. 이에 비해, 교수학적 변환(didactic transposition)이란 지식자체의 내용으로부터 가르치고 배우는 지식으로의 변환을 말하는 것으로, 교사보다는 지식 자체에 초점이 놓여 있다. 교육이라는 가정이 애초에 학문적 지식을 가르치는 것으로 출발하였다면, 학문적 지식 그 자체는 교육적으로 무의미하며 학습자들에게 받아들여지기에 다소 거친 상태의 지식인데, 이때 지식이 가르쳐지기 위해 변형되어야 하는 일련의 변환 양상을 말한다. 즉,

- 
- 3) 이때 수업 상황 속에서 소통되는 언어는 학습내용(지식)은 언어를 통해 전달되거나 교류되거나 변환되는데, 일방적 소통의 방식을 취하기도 하고 역동적 상호 교류적 체험 방식을 취하기도 한다. 교사와 학습자가 상호 작용하는 가운데 지식이 어떤 방식으로 작용하는가 하는 문제로 수업에서 언어를 통해 학습자와 교사가 의사소통하는 요인과 과정을 살펴볼 때, 수업은 생산자와 수용자가 매 순간 변환되면서 역동적인 텍스트를 만드는 활동이라 할 수 있다.
- 4) 교수내용지식(PCK: pedagogical content knowledge)이란 '교육학내용지식(곽병선, 2002)'으로도 번역되는데, 이 용어는 Schulman(1986)이 처음으로 사용한 것으로 알려져 있다. 교수내용지식은 교사가 가장 자주 다루는 교과 토픽, 가장 많이 사용하는 아이디어의 제시 방식, 가장 자신 있게 사용하는 유추, 삽화, 보기, 설명, 시범과 관련된 것으로서, 다른 말로 *gkakus*, 교사가 교과 지식을 학습자들이 쉽게 터득할 수 있는 방법으로 구성하고 제시하는 방법에 관한 지식을 가리킨다.

교수학적 변환은 주로 학문적 목적에 의해 변형된 지식을 교육적 목적으로 변형시키는 것을 말한다.

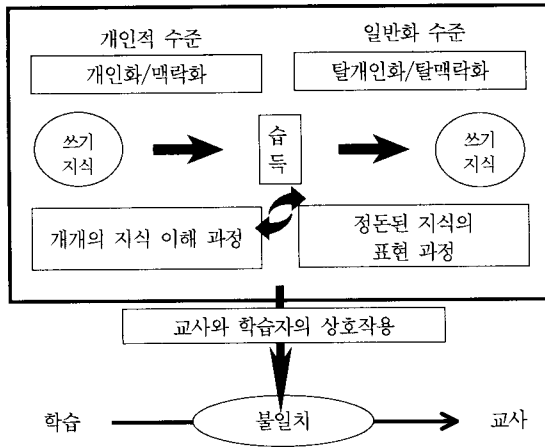
학문적 지식과 교수학적 지식간의 관계로 교사가 가지고 있어야 할 지식의 문제를 교수·학습 상황에서 지식의 보존과 왜곡의 문제로 주목한 사람은 *Chevallard*인데, 그는 교수학적 변환(*didactical transposition*)의 개념으로 학문으로서의 지식과 가르칠 지식, 학습된 지식의 층위를 나누고 그것들이 실제 수업 현상 속에서 어떻게 변환되는지를 설명하고 있다(이경화, 1996).

그러나 교과 내용의 성격이 강하게 드러나는 교과에서 유용하게 연구되는 교수학적 변환론은 기본적으로 기존 학문이 교육의 내용으로 수용될 때 변용되는 국면을 해석하고자 한다. 이것은 역으로 교과의 내용이 기존 학문에 철저히 의지할 수밖에 없음을 전제로 한다는 의식을 기저에 깔고 있다는 측면에서 전적으로 수용할 수 없는 한계를 보인다. 이에 대한 본격적 논의는 차후로 미루고, 여기서는 수업 상황에서 지식, 혹은 교육내용을 전개하는 과정에서 흔히 드러나는 양상을 소개함으로써 쓰기 교육내용이 교육과정의 의도와 어떤 차이를 보이는지를 설명하는 기제로서만 활용하기로 한다.

교수학적 변환 이론에 따르면, 변환이 일어나는 국면을 교사와 학습자가 가진 지식의 불일치로 설명하고 있다. 이때의 불일치는 양적 측면과 질적 측면의 불일치로 나눌 수 있다(이경화, 1993). 교사는 제한된 시간에 지식을 효과적으로 전달하려다보니 학습자의 배경 지식을 활성화하거나 지식을 자신의 인지 과정 안으로 수용할 수 있는 상태에 이르도록 숙성시킬 시간을 갖지 못한다. 이렇게 탈맥락화(*decontextualization*)되고 탈개인화(*depersonalization*) 상태에서 교사의 인식 수준으로 배열된 경로를 따라 가르치게 되는 것이다. 이는 학습자들로 하여금 더 이상 생각할 것도 없이 교사의 말 한 마디에 주목하게 만드는데, 이 때에 양적인 불일치가 일어난다는 것이다. 이러한 양적 불일치는 교사가 자신의 지식을 토대로 수업을 전개하는 방식을 제지할 근거를 제공한다. 즉, 학습자 입장에서 보면, 즉각적이고 느닷없는 '전달'은 학습의 효과를 보장하기 어렵다는 것

이다. 학습자가 습득하는 데에는 '시간'이 필요하며, 교수·학습이라는 것이 중요한 특정 사회 방식(수업)에 참여하는 과정적 특성이 포함될 수밖에 없음을 내포하고 있는 것이다.

이에 반해 질적 측면의 불일치는 교사가 전달하려는 지식과 미숙한 학습자가 받아들이는 지식이 질적으로 다르게 왜곡되는 현상을 말한다. 가령, 교사가 학습자의 수준을 고려하여 축소되거나 간단한 형태로 지식을 제시하여 겉으로는 활발한 상호 작용 양상을 보이는데, 이러한 상호 작용이 묻고 답하는 간단한 수준에서는 도움이 되는 듯이 보이지만, 실제 학습자의 새로운 지식을 개발하지 못하게 한다는 것이다. 즉, 교사와 학습자의 지식 사이에 있는 질적인 간격이 학습자의 학습에 본질적으로 중요한 장애 원인이 된다는 것이다. 요컨대, 교사는 지식에 대해 관점을 갖고 지식의 여러 파장 속에서 관계를 알고 있지만, 학습자들은 최초의 상황에 있다는 것이다. 이렇게 지식이 전달될 때, 최초의 사고자는 그 자신의 특정한 맥락(context) 속에서 개인적인 방법으로 지식을 이해한다. 즉, 상당히 주관적인 자신의 인식 체계 속에서 안주하고 있는 상태이다. 이 단계의 지식은 개인화되고(personalized) 맥락화된(contextualized) 것이다. 인격화와 맥락화의 과정은 깨닫는 과정에서 주체가 스스로에게 행하는 '인식론적 투자(epistemological investment)(Kang, 1990:17)'이며, 지식을 인지하고 조직하는 개인적 방법과 관련된 개념이라고 볼 수 있다. 이에 반해 최초의 학습자는 그의 지식 습득과 관련된 개인적 조건이나 실수 같은 것을 숨기면서, 깨달은 지식을 형식적 지식으로 표현한다. 이 단계에서 탈인격화(depersionalization)와 탈맥락화(decontextualization)의 과정을 경험하게 된다. 앞서 깨닫는 순간의 인식론적 투자는 거부되고 자신이 이해한 것을 표현하기 위한 새로운 인식론적 투자가 일어나는 것이다. 그림으로 제시하면 [그림 1]와 같다.



[그림 1] 쓰기 지식의 변환이 일어나는 과정

[그림1]에서 개인화(인격화)와 맥락화(배경화)는 개인에게 의미 있는 지식이 형성되는 과정이며, 탈개인화(탈인격화)와 탈맥락화(탈배경화)는 확장된 지식이 안정된 형태로 정돈되는 과정을 나타낸다. 이러한 과정의 순환으로 지식은 전달되며, 그 표현에 있어서 다양한 형태를 취하게 되면서 지식의 변형이 일어난다. 이때에 교사는 보다 효과적인 중재를 위해 학습자의 수준이나 학습 상황들과 타협하게 되는데, 교사가 지식의 강조를 어디에 두느냐에 따라 본래 설정된 지식의 의도가 이동되기도 한다. 예를 들어, 학생들의 지식 획득을 피하면서 교사가 처음에 제시한 설명을 학생들이 알아듣지 못하면 교사는 그에 대한 책임을 느낀다. 때문에 교사가 문제를 쉽게 만들려고 완전히 다른 모양으로 변화시키거나 두 번째 설명의 대상으로 거의 비슷한 문제를 택해서 첫 번째 설명을 보충하는 동안 교사는 교육의 수단이나 이해의 수단을 학습 대상으로 변형하게 되는 것이다. 이러한 지식의 이동을 극단적 현상으로 설명할 수 있다. 먼저, 학습자의 탈맥락화/탈개인화의 과정과 관련하여 고려할 수 있는 두 가지 극단적인 현상은 토파즈 효과(Topaz effect)와 조르단 효과(Jourdain effect)이다. 토파즈 효과는 탈맥락화/탈개인화의 과정을 간과

한 결과이고, 조르단 효과는 그 과정을 과대 평가한 결과로 이해할 수 있다. 그리고 개인화/맥락화의 과정과 관련하여 고려할 수 있는 두 가지의 극단적 현상은 메타-인지적 이동(meta-cognitive shift)과 형식적 고착(formal abidance)이다. 메타-인지 이동은 가상적인 학습자의 맥락화/개인화 과정을 지나치게 강조한 결과이고, 형식적 고착은 그 중요성을 과소평가한 결과로 이해할 수 있다.

이러한 교수학적 변환 이론에 따른 지식의 이동현상은 '지식'의 토대를 순수한 학문적 차원에 두고 있다. 따라서 개념화될 수 있는 명제적 지식에서 출발한다. 그러나 쓰기 교육에서는 주로 과정적 접근을 하고 있기 때문에 개념적 지식 자체를 가르치는 국면을 거의 찾기 어렵다.

## 2. 쓰기 교육내용의 변환

쓰기 수업은 교사와 학습자가 쓰기교육 내용을 소통하는 과정 속에 쓰기 지식이 작동하고 발현되며 습득되는 장면으로, 더 본질적으로는 내용을 구성하고 있는 교육과정과의 관계 속에서 그 작동 원리를 찾아 볼 수 있다. 따라서 수업의 인지구조를 설명한다는 것은 쓰기지식이 교육과정에서 어떻게 체계화되어 있는가를 먼저 살피는 일이며, 각각의 지식들은 실천과정에서 어떤 변환을 거치게 되고, 변환의 전개과정에서 교사와 학습자 간의 소통은 어떻게 이루어지는가, 즉 언어적 상호작용은 어떻게 이루어지는가? 또 이를 토대로 교사가 인식한 쓰기지식은 어떻게 디자인되고 있는가? 등등을 함께 고려해 보아야 한다.

교육과정을 구체적으로 실현하는 위치에 있는 교사가 의사소통 과정에 관여하는 자질들을 해석하는 방식은 교사가 주로 사용하는 학습 내용(지식)을 제외한 일반적 교수어의 표상의 방식에 초점을 두는 경우가 주를 이루었다. 즉, '설명'이라든가, '시범', 혹은 '안내' 등의 내용을 교수내용지식의 핵심으로 상정하고, 그러한 표상 방식을 자주 사용하는 교사는 교수내용지식이 있거나 탁월한 교사이고 그렇지 않은 교사는 교수내용지

식이 없거나 낮은 교사로 인식하려는 경향이 있었다. 이러한 점에서 교사의 언어적 지원(scaffolding)에 대한 Vygotsky의 '사회적 중재'의 개념 역시 그 한계점을 가지고 있다<sup>5)</sup>. 그것은 많은 부분, 교육에 대한 다분히 조작적인 개념과 이론적 틀의 부재로 인하여 야기되는 문제이다. 이는 근본적으로 Vygotsky가 교육적 소통과 교육학의 학문적 자율성에 별다른 관심을 가지지 않았음을 감안한다면 불가피한 사태이기는 하다. 그렇다고 하여도 이러한 이유가 쓰기 지식을 습득하기 위한 소통을 그대로 교육적 소통으로 인정하는 것을 정당화 시킬 수는 없는 것이다. 교수 지식 역시 교과가 가지고 있는 지식(쓰기 교육 내용)에 기대어 정교화 할 필요가 있다.

한편, 내용이 수업에 전개되는 변환의 과정이 지식 자체의 논리적 구조 때문인지, 아니면 같은 지식이라고 지식이 제시되는 맥락의 차이에서 비롯되는 것인지 구별하여 사용하지 못하는 경향이 있었다. 이것은 지식이 제시되는 맥락에 따라 같은 지식이라도 탐구방법이 달라지고 교수방법과 그 결과에 차이를 가져 올 수 있다는 것을 고려하면 본질적인 구별이 요청되는 중요한 문제이다(이명제, 1996, p:442). 이렇게 교과내용에 나타나는 맥락의 중요성은 구성주의가 주장하는 학습의 성질에 잘 드러나 있다. 지식 자체는 추상적이고 상징적이며 논리적인 차원의 것이고, 이것이 인지구조 속에서 의미를 구성하기 위해서는 이러한 지식이 제시되는 맥락에서 적당한 경험이 일어나야 하기 때문에 교수-학습에서는 맥락

5) 이에 대하여 김지연(2000)의 논의를 참고 할 수 있다.

“비고츠키가 그 후학들에 의해 강조되는 것은 특정한 사회와 문화적 조건 안에서 요구되는 다양한 인지 능력과 기술의 획득이다. 이들에게 일차적으로 관심이 있는 것은 각 개인이 자리나서 한 사회의 구성원이 되는 기제를 해명함으로써 지식의 발달에 사회문화적인 맥락이 작용하고, 궁극적으로는 동일한 유형의 지식을 공유하게 되는 것을 보장할 수 있음을 보이는 것이다. (중략) 비고츠키 계열의 연구들은 교육을 학교에서 이루어지는 실천 모두를 의미하는 것으로 개념화하기도 하고, 많은 경우는 '사회화'나 '문화화'와 동일시한다. 이들에게 교육은 내적인 원리와 활동의 요소들로 전개되는 자율적인 구조를 가진 과정적 활동으로 인식되지 않는다.”

그의 이러한 논의는 비고츠키의 논의만으로는 교과학의 학문적 활동을 설명하는데 한계가 있음을 드러내는 것이다.

이 고려되어야 한다는 것이다. 따라서 맥락은 지식이 의미를 획득하고 학습자에게 지식의 활용성을 부여하는 것으로서 실제 학습에 있어서는 지식만큼 중요한 요인이 된다. 결국 진정한 학습은 본질적 지식(decontextualized knowledge)만으로는 그 의미형성이 불완전하고, 그것이 의미를 갖는 맥락, 즉 학습자가 이미 가지고 있는 기존 지식이 얹혀있는 맥락 속으로 지식이 인지적으로 연결될 때 가능하다. 이러한 관점의 연구들은 학습과제 내용이 명제적 지식과 그 지식이 활성화 할 수 있는 의미를 획득하기 위한 맥락으로 구성되어 있음을 시사하고 있다.

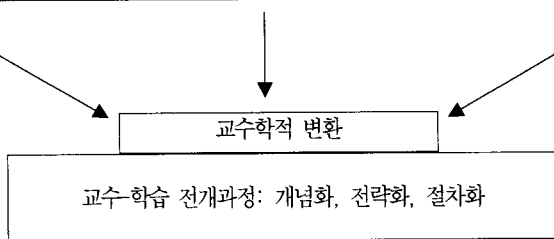
이렇게 볼 때, 지식에 의미를 부여하는 것은 맥락적 차원이라고 할 수 있다. 지식이 인지적으로 구성되어 의미를 가지려면 맥락과의 연결이 필요하다. 쓰기 지식이 쓰기 교육 내용이 되기 위해서는 본질적 지식과 맥락이 잘 융합된 것이어야 한다. 따라서 수업 상황에서 쓰기 교육 내용은 지식과 맥락의 단순한 합침이 아니고 인지맥락과 학습과제 맥락에 따른 심리학적 고려가 필요하며, 실제적 텍스트를 구성할 때에는 사회문화적 맥락에 대한 고려가 있어야 한다.

7차 교육과정에서는 '반드시 알아야 할 지식을 두 가지로 분류하였다'고 언급하면서 '명제적 지식'을 '무엇은 무엇이다'라는 형식으로 표현할 수 있는 지식으로, '절차적 지식'을 '문제 해결의 절차와 전략에 대한 지식'으로 분류하고 있다. 그리고 이들의 범주를 각각 독립시켜 '본질', '원리'로 명명하고 있다(교육인적자원부, 1999:18-19). 그러나 이러한 구분은 지식 자체의 내용을 강조하느냐, 운용을 강조하느냐에 따라 구분한 것이기 때문에 사실 지식 자체의 속성을 명확히 구분할 수는 없다. 가령, 쓰기 전략 자체에 대하여 안다는 것은 명제적 지식에 속하지만 이를 쓰기 과정에 활용하고 운용하는 것은 방법적 지식에 해당되며, 전략의 개념들과 함께 적절한 전략을 쓰기 활동 안에 취사선택하여 활용한다는 것은 상위 인지에 해당된다. 따라서 전략을 방법적 지식에 단순히 대응시켜, 쓰기 전략을 '원리'에 넣은 것은 지식의 성격을 상당히 제한적으로 사용으로 한 것으로 보인다(이정숙, 2004).

7차 교육과정에서 '본질'에 개념적 지식을 원리에 전략적 지식을 태도

에 메타적 혹은 정의적 지식을 설정한 것은 수업의 국면에 들어오면 총체적으로 접근하게 된다. 쓰기 과정에 간여하는 지식들이 어떤 범주에 해당되는가 하는 것은 실상, 쓰기 상황이나 쓰기 지식의 습득 단계에 따라 달리 규정될 수 있다. 예를 들면, 쓰기 전략을 모르거나 부호 명칭 등을 모를 때에는 전략 자체나 부호에 대하여 알아야 하므로 명제적 지식의 속성을 지니게 되지만, 전략을 쓰는 과정 속에 활용하거나 부호의 쓰임을 알고 글 쓰는 내용을 좀더 명확히 하기 위해 적절히 활용한다면 이는 방법적 지식을 활용하는 것이 된다. 따라서 목표 수준에서 지식의 속성을 나누어 편성해 놓은 것은 무리가 있다. 한편의 글을 쓰기 위해서는 명제적 지식부터 전략적 지식 등에 걸쳐 고루 활용되는 것이다. 지식의 분류를 기준으로 하여 쓰기과정에 작동하는 쓰기 지식을 분류하고 그에 해당되는 쓰기교육의 관련내용을 다시 범주화하여 그림으로 제시하면 다음과 같다.

교육과정에서의 지식 유형	쓰기교육 관련 내용 (교과 지식subject matter knowledge)	
	본질(명제적 지식)	내용 관련 지식
텍스트 지식		언어지식
		텍스트맥락지식
원리(절차적 지식)	쓰기전략 지식	내용 생성, 조직, 초고쓰기, 교정, 평가, 활용
태도	쓰기 태도	동기, 흥미, 습관, 태도, 가치



[그림2] 쓰기 교육내용의 변환과정

[그림2]는 지식의 각 자질들이 글쓰기 상황(수업상황)에서는 모두 한꺼번에 작동하고 있는데, 교수학적 변환을 거치면서 다시 지식이 개념화

되고 전략화 되며, 절차화 되고 있는 과정을 나타내기 위한 것이다.

쓰기 수업은 과정 중심으로 구성되어 있지만 실제로 글을 쓰기 위해서는 인지적 요인, 텍스트 요인, 맥락적 요인 등이 통합적으로 작용한다. 전략을 습득하는 원리 학습에서도 마찬가지로 탈맥락적 상황이 아닌 쓰기 맥락 속에서 작용하게 된다. 그러나 실제 수업의 교재가 되는 교과서 대단원 목표는 쓰기 지식들이 이미 분절적으로 제시되어 있으며, 교과서 학습 활동 내용은 쓰기 과정을 중심으로 이루어져 있기 때문에 교사는 전략적 지식이나 텍스트 지식, 맥락적 지식을 쓰기 과정 속에 제시하여야 한다(이정숙, 2004: 97). 즉, 학습자로 하여금 쓰기 전략을 활용할 수 있도록 안내하면서, 쓰기에 대한 방법적 지식 뿐 아니라 내용적 지식을 함께 지원하여야 하는 것이다. 즉, 각각의 지식들이 총체적으로 간여하게 될 때, 교사는 각각의 지식들을 수업 상황 속에서 맥락적으로 변환해야 한다. 내용적 차원에서는 텍스트 유형에 따른 쓰기 맥락을 지원해야 하며, 방법적으로는 지원할 지식의 성격에 따라 교수학습 유형을 선택하여야 한다. 선택한 지식들은 쓰기 과정에 따라, 쓰기 맥락에 따라, 학습 유형에 따라 각각의 지식들을 개념화하고 전략화하고 절차화 하게 되는 것이다.

### Ⅲ. 교수내용의 변환

현행 쓰기 교육 내용은 일차적으로 쓰기 이론에서 생성해낸 쓰기 지식을 바탕으로, 교육과정으로 체계화 하거나 교과서에, 혹은 교수·학습 내용으로 재구성되는 과정 속에서 질적 변환을 거치게 된다. 교사는 내용에 따라 어떠한 소통 방식을 구안할 것인가를 염두에 두고, 내용(수업목표)을 학습자들에게 효율적으로 성취시키기 위하여 수행되어야 할 제반 활동과 요소를 계획하게 된다.<sup>6)</sup> 이와 함께 교사는 내용에 어떻게 접근

6) 수업은 거시적 목표(교육과정)나 흐름(수업과정)을 가지고 있지만 그것들이 다시 구체

할 것인가, 대상을 직접 설명할 것인가, 직접 수행을 할 것인가 등 교수 지원 체계를 세우게 된다. 따라서 교사가 어떤 내용을 어떻게 설명하는지에 따라 교육과정이 어떻게 작용하는지 알 수 있기 때문에 교사가 교과 의미의 어떻게 드러내고 무엇을 설명하는가에 대해 주의를 기울일 필요가 있다. 교사가 수업을 전개하는 과정에서 가장 많은 영향을 미치는 것은 교과서이다. 교사는 쓰기 교과서에 제시된 내용의 전개 방식을 그대로 진술하는 방식을 그대로 따르고 있기 때문이다. 따라서 수업에서 교육내용의 변환은 일차적으로 교과서에 의한 것이다.

## 1. 교과서에 의한 변환

교과서는 교사가 수업을 전개할 때 기준으로 삼는 자료이다. 학습자 역시 저학년일수록 교과서의 내용을 다루는 유무에 따라 학습을 했는지 안했는지를 인식하기도 한다. 따라서 교과서의 전개방식과 내용은 교사가 어느 정도의 강조나 보완, 혹은 생략이 있기는 하지만 가장 강한 영향력을 미치고 있는 것이다.

교과서에는 학습을 지원하기 위한 여러 가지 장치들을 마련해 놓았다. 추상적이고 거시적인 목표를 효과적으로 수행하기 위해 구체화하거나, 교수과정을 도입하여 문제 상황을 제시한다든지, 혹은 다양한 매체 등을 제시하고 있는 것이다. 그 의도나 상황에 따라 쓰기 지식들은 변환을 하게 되는데, 이러한 변환은 애초의 의도와 차이를 보이게 되는 경우가 종종 발생하게 된다.

### ① 목표 수준에서의 변환

교과서는 교육과정에 제시된 내용을 기준으로 하여 편찬되었기 때

---

화되어 목표(차시 수업목표)를 가지게 된다. 교육은 목표 지향적 -그것이 가시적이든 아니든 혹은 추상적이든 구체적이든 - 이기 마련이기 때문에 수업에는 각각의 이론들을 토대로 구조화하여 설명될 수 있다.

에 우선 7차 교육과정에 따라 목표로 상세화된 과정을 추적하고 각 각의 활동내용을 살펴보자. 다음은 '본질' 범주의 교육과정 내용을 교과서 내용으로 구체화 한 예이다.

내용요소	학년별 내용	내용의 해석
필요성	쓰기가 인간의 삶에서 필요함을 안다.	· 쓰기의 개념 알기 · 쓰기의 중요성 알기
목적	쓰기에는 여러 가지 목적이 있음을 안다.	· 쓰기의 여러 가지 목적 알기 · 목적에 따른 글의 종류 알기 · 글의 종류에 따른 글쓰기 방식 알기
개념	글을 쓸 때 지식이나 경험을 활용해야 함을 안다	· 글을 쓸 때에 지식이나 경험의 중요성 알기 · 지식이나 경험의 활용 필요성 알기 · 지식이나 경험의 활용 방법 알기
방법	쓰기에는 과정이 있음을 안다.	· 쓰기에서 과정이란 무엇인지 알기 · 쓰기의 과정에는 어떤 것들이 있는지 알기 · 각각의 쓰기 과정의 역할 알기 · 쓰기의 과정을 아는 것이 필요함을 알기
상황	쓰기 상황에는 주제, 목적, 예상 독자 등이 관련되어 있음을 안다.	· 쓰기의 상황이란 무엇인지 알기 · 쓰기 상황의 관련 요소 알기 · 각 요소들의 기능 알기 · 글의 종류와 쓰기 상황과의 관계 알기
특성	쓰기가 의미 형성 과정임을 안다.	· 의미 형성 과정이란 무엇인지 알기 · 의미 형성 과정으로서의 쓰기의 특성 알기 · 쓰기와 의미와의 관계 알기

[표1] 교육과정의 쓰기 '본질' 내용과 해석

[표1]에서 보듯이 본질 영역의 각 항은 명제적 지식의 형태로 제시되어 있다. 이러한 지식들이 수업 상황에서 구현될 때에는 학습자의 수준이나 텍스트 지식, 과제(쓰기 맥락) 등의 관계 속에서 의미 있게 설명되어야 한다. 즉, 교과서 수준에서는 이러한 지식들이 실제 수업 맥락에 따라 가르칠 수 있는 내용과 목표로 변환되어 구성되어야 할 것이다. 그러나 이러한 개념들은 '안다'는 것, 즉 개념적 지식이 목표 수준인지(결과) 활동 수준인지가 불명확한 채, 교과서에 실제 수업으로 구현될 목표 수준으로 다시 치환되지 못하고 그대로 수용되어 있는 실정이다. 즉 '쓰기의 중요

성을 안다'가 수업의 목표로 구현될 때에는 개념적 지식 자체로 수용되는 것이 아니라 쓰기의 다양한 활동이나 내용의 수준에서 다시 수렴되어야 할 것이다. 예를 들면, '쓰기에는 여러 가지 목적이 있음을 안다'는 단순히 텍스트의 장르를 개념적으로 이해하는 것을 원하는 것이 아니라 여러 가지 쓰기 활동을 통하여 글의 목적에 따라 다른 글쓰기 방식을 이해하고 쓰기의 여러 가지 목적을 내면화할 수 있게 되는 것이다.

교육과정 수준에서 교육목표가 인지적인 영역과 정의적 영역 등으로 개념적 분류가 가능하다할 지라도 실제적으로는 연속적이며 총체적이다. 특히 명제적 지식은 제각기 다른 탐구 방법의 결과로서 나타난 것이므로 절차적 지식과 분리해서 가르칠 수 없는 것이다. 따라서 (교육과정에서) 각 범주의 지식들과 '실제' 범주는 '본질', '원리', '태도'의 지식들이 사용되는 실제적인 국어사용 경험으로서, 쓰기 지식들이 통과하여 새로운 모습으로 변환되는 장치로서 이해되어야 한다(김국태, 2003)면, 교과서에서는 '실제' 범주의 교육 내용을 일차적 준거로 정교화 되어야 하고, 다양한 쓰기의 실제 속에서 활용할 수 있는 지식으로 변환 될 수 있어야 할 것이다. '본질' 범주는 그러한 변환의 장치를 가지고 있지 못하지만 '원리'범주는 언어사용 목적에 따라 몇 가지 구분할 수 있는 변환의 장치를 가지고 있다. 예를 들면 다음과 같다.

쓰기과정에 따른 교육과정내용	사용 목적	상세화	내용요소
내용생성 (재미①), (흥미②), (창의③), (주제④), (조사관찰⑤), (면담⑥)	정보	알게 된 내용을 글감으로 하여 글을 쓸 수 있다(2-2)	글감선정
	설득	읽을 사람을 생각하며 내 생각이 분명하게 드러나는 글을 쓸 수 있다(2-1)	독자고려
	정서	재미있는 내용을 상상하여 글로 쓸 수 있다.(1-2)	이야기 요소에 따른 생성
	친교	나와 친구 사이에 있었던 일을 글로 쓸 수 있다(1-2)	경험 떠올리기

<b>내용조직</b> (원인결과, 공통점차이점③), (시간공간순서, 문단④), (분류, 분석, 예시⑤), (근거, 문제와 해결의 짜임⑥)	정보	공통점과 차이점이 드러나게 글을 쓸 수 있다(3-2)	비교 대조구조
	설득	일이 일어난 원인과 결과가 드러나게 글을 쓸 수 있다 (3-1)	원인결과 구조
	정서	이어질 이야기를 상상하여 쓸 수 있다(3-1)	이야기차례 /인물 (성격)
	친교	어른께 고마워하는 마음을 담아 글을 쓸 수 있다	편지형식

[표2] 언어사용 목적에 따른 교육과정 내용 상세화의 예

[표2]는 실제 쓰기 과제를 해결하게 될 때, 언어사용 목적에 따라 고려해야할 내용 생성과정이나 내용조직 전략을 상세화 하여 제시함으로써 학습할 내용을 좀 더 초점화 하였다. 목표 수준에서는 교사가 개입하는 정도가 크지 않다. 교사는 교과서에 제시되어 있는 학습요소들을 수용하려는 입장에 있기 때문이다. 교사는 칠판에 목표를 그대로 써 놓거나 교과서에 제시된 목표를 단순히 한번 읽거나 아니면 제시하는 정도이다. 교사가 목표를 바꾸어 제시하는 경우는 극히 드물다. 따라서 이 수준에서는 교사보다는 국어교육 연구자나 교과서 편찬자들이 교수학습 상황을 고려하여 변환에 개입하는 정도가 크다.

② 학습유형에 따른 변환

구체화된 목표는 수업이라는 맥락 안에서 크게 원리학습과 적용학습으로 나누어 볼 수 있다. 원리학습은 실제로 전략을 습득하는 과정으로 전략을 활용하기 위해 자체를 익히는 단계이다. 적용학습은 앞서 습득한 전략을 활용하여 한 편의 글을 쓰는 과정으로 구성되어 있다. 이때의 교수 지원 체계는 원리학습에서 쓰기 전략을 지원하는 직접적 구조와 전략을 적용하는 지원적 구조의 두 가지 유형(siliman & Wikinson,

1994)으로 나타난다. 원리학습은 학습자들에게 지식을 습득시키는 학습이고, 적용학습은 학습자들의 능동적인 쓰기 활동을 통해 지식을 체화하는 학습이다.

따라서 쓰기 지식이 처음 제시되는 원리학습은 직접적 구조와 지원적 구조가 병행되어 나타나며, 충분한 개념이 형성된 이후의 적용학습은 모두 지원적 구조가 사용된다. 직접적 구조는 교육 과정의 내용을 중심으로 교사가 수업의 내용과 활동을 조절하는 경우로, 대부분 지식의 전달 모드 속에서 학습자들에게 특별한 지식을 가르치는 것이다. 반대로 지원적 구조는 학습자 중심으로 개개인의 성공적인 쓰기 경험을 체계적으로 제공하여 교육내용을 간접적으로 가르치는 것이다(김국태, 2005). 두 가지의 쓰기 학습 유형은 학습의 목적, 의미, 가능성에 대한 다른 가정을 갖고 있으며, 서로 다른 방식으로 학습자에게 영향을 끼친다.

직접적 구조에서는 체계적인 쓰기 경험을 통해 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다는 것이 쓰기 학습 과정의 기본적인 가정이다. 그러나 이와 달리 직접적으로 쓰기 지식을 제시하는 학습도 필요하다. 왜냐하면 쓰기 학습자들이 명시적으로 알고 있어야 할 지식들이 필요하기 때문이다. 가령, 능숙한 필자가 되기 위해서 해야 할 일들이 무엇이고, 그리고 어떻게 행동해야 하는가에 대하여 분명하게 명시해 주지 않는다면 학습자들은 자신들이 하는 활동이 무엇인지 모르는 경우가 있기 때문이다. 때때로 쓰기의 의미 구성 과정에 따른 활동 중심의 교과서에서 학습자들이 배워야 할 것이 무엇인지에 대하여 분명하게 나타나지 않기 때문에, 학습자들은 활동만 무성하되 무엇을 배운지 모르는 상황에 처하기도 하며, 교사 역시 가르친 내용이 빠진 수업을 하게 되는 것이다.

이런 쓰기 수업의 혼란을 줄이기 위해서 학습의 과정을 보다 배우고자 하는 내용과 밀접하게 관련되도록 만들고, 보다 정확성을 높이고자 직접적인 지식의 학습 과정을 도입하고 있다. 보다 명시적으로 쓰기 지식을 갖추도록 지원하기 위한 노력이다. 물론 명시적이고 직접적인 지식의 학습이 쓰기 능력의 향상시킬 수 있다고 보장할 수는 없다. 학습자들은 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 지식을 접할 수 있는 기회를 제공하는

것이다. 이러한 기회를 통하여 자신의 쓰기 능력을 보다 향상시킬 수 있다는 믿음을 갖게 하는 것이다.

직접적 지원 방식은 탈맥락적으로 지식을 직접 지원하고 있다는 점 때문에 탈맥락적인 교수와 고립된 학습은 비판이 되어 왔다. 대부분의 언어 사용 능력들이 다양한 맥락 속에서 발생하고, 무의식적으로 습득하게 되며, 학습자들 역시 실제적이고 기능적인 쓰기 경험에 참여하면서 쓰기의 지식이나 전략들을 습득하게 되기 때문이다. 그러나 학습자들의 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 의도된 쓰기 활동만으로는 부족하며, 명시적 설명이나, 과제에 대한 분석과 질문 과정 속에서 함께 습득되어야 한다. 이렇게 학습한 것을 토대로 명시적으로 알게 된 것을 의식할 때, 상위인지적 수준의 지식을 갖게 될 수 있는 것이다. 구체적인 학습 과정과 이에 따른 교사의 수업장면의 예를 제시하면 다음과 같다.

대단원 목표: 알리려고 하는 내용이 잘 드러나게 글을 쓸 수 있다		
차시목표: 쓸 내용을 미리 정리하여 글을 쓰면 좋은 점을 알아봅시다		
교과서 활동내용	수업장면(7)	활동내용
1. 지수는 외국인 친구에게 우리나라의 명절인 추석에 대하여 소개하는 글을 썼습니다. 지수가 글을 쓰기 위하여 무엇을 하였는지 살펴봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제목, 알리는 글의 목적을 질문함</li> <li>• 신문용 예로 들며 어떤 내용이 들어갈지 안내함(독자 강조)</li> <li>• 삽화를 보며 쓰기 과정 설명(질문과 제시)</li> <li>• 제목과 목표 제시 및 추석에 대한 과제 확인</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정보 텍스트 특성 안내</li> <li>• 추석에 대한 배경 지식 활성화</li> </ul>
2. 지수가 글을 쓰기 위하여 1-4에서 무엇을 하였는지 말하여 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교과서를 보며 글쓰는 과정을 설명함</li> <li>• 교사의 질문에 따라 학습자는 교과서 내용을 읽거나 단순하게 반응함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• '글쓰기 과정' 안내</li> </ul>
3. 1-4 가운데에서 평소에 내가 글을 쓸 때에 빠뜨리는 것은 어느 것입니까? 글을 쓸 때에 내게 주의할 점을 말하여 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 고쳐쓰기 과정에서 교정부호에 유형을 제시함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교정부호에 대한 설명</li> </ul>
4. 활동: 쓸 내용을 미리 정리하여 글을 쓰면 좋은 점을 알아봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 각 과정마다의 전략을 하거나 안하는 사람을 손들게 하여 쓸 내용을 정리하는 것이 중요함을 안내함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓸 내용 정리의 좋은 점 정리</li> </ul>

[표3] 원리학습의 예

7) 수업장면은 실제 한 교사가 수업한 장면을 전사하여, 구조화한 것이다. 특정 교사의 예이기는 하지만 교사가 수업을 진행하는 과정은 이와 크게 다르지 않다.

직접적 구조는 명시적으로 지식에 대한 분석과 설명과 비판을 하여, 메타적 지식의 습득자로 변화시키려는 의도를 가지고 있다. 일종의 상위 인지를 개발하여 다음의 새로운 학습 맥락에서 습득한 정보와 지식을 전이하도록 만들어 주고자 하는 것이다. 또한 학습자 자신의 시도와 행위를 점검하고 평가할 수 있도록 만들어 주고자 한다. 그러나 이러한 목적을 달성하기 위해서 구성된 교수-학습 과정은 구체적인 쓰기의 행위를 담고 있지 않아 탈맥락적인 학습으로 흐르게 된다. 쓰기의 지식들이 구체적인 쓰기 상황 속에서 설명되고, 분석되고, 비판되지 못하여 새로운 쓰기 상황 속으로 전이 시키거나와 적용 시킬 수 없게 되는 것이다. 이렇게 볼 때, 쓰기의 명제적 지식들은 쓰기의 원리나 절차에 해당하는 전략과 독특한 방식으로 결합되어야만 상위인지적인 능력을 발휘한다고 볼 수 있다.

[표3]에서 수업을 진행하는 교사는 각각의 쓰기 과정에 따른 전략적 지식을 설명하고 있다. 즉 교사는 대단원 목표인 '쓰기 과정을 안다'는 학습 의도에 충실하려고 하고 있는 것이다. 그러나 '쓰기 과정과 전략'을 설명한 후 차시 목표에서 제시된 '쓸 내용을 정리하면 좋은 점'으로 내용을 귀결하고 있어, '글 쓸 내용을 정리하면 좋은 점'을 학습자가 답 할 수 있는 지원전략은 없었던 셈이다. '쓸 내용을 알기'위해서 수업에 직접적으로 투입한 내용이 '좋은 점'이라는 것과 각각의 활동내용과 정리 단계의 내용이 서로 보완적 관계를 갖지 못해 교사 역시 쓰기 지식을 직접적으로 구현한 활동이 적을 수밖에 없었던 예이다.

지원적 구조는 학습자들에게 쓰기의 과정과 전략을 사용하도록 하고, 이러한 시도에 반응해 주는 것을 지향한다. 과정 중심이나 구성주의는 학습자들이 스스로 지식을 구성함으로써 자신의 쓰기 능력을 개발하게 되고, 체계적인 쓰기 경험을 통하여 자연스럽게 쓰기 능력을 습득하게 된다는 생각이다. 따라서 수업의 구조는 직접적인 지식의 전달보다는 학습자들이 성공적으로 쓰기를 경험하도록 쓰기 전, 쓰는 중, 쓴 후의 기회와 경험을 제공하게 된다. 따라서 현행 교과서에서 대부분의 학습 과정은 쓰기의 의미 구성 과정으로 구조화되어 있다. 의미 구성 과정의 구조

는 성공적으로 쓰기를 즐길 수 있도록 특별하게 고안된 일련의 쓰기 전·중·후의 활동 체계라 할 수 있다. 모든 적용학습과 대부분의 원리학습은 앞에서 언급한 의미 구성 과정에 따른 구조로 구현되어 있다. 이는 대부분의 쓰기 지식 습득은 의도된 쓰기의 맥락 속에서 무의식적으로 알게 된다는 의미로 학습자들이 실제적이고 체계적인 참여 속에서 쓰기의 지식을 습득하게 된다는 것이다. 다음에 제시된 교사의 수업 장면을 살펴보자.

대단원 목표: 알리려고 하는 내용이 잘 드러나게 글을 쓸 수 있다			
차시목표: 소개하려는 내용이 잘 드러나게 글을 써 봅시다.			
과정	교과서 활동내용	수업 장면	활동내용
쓰기 전	1. 그림을 보며 누구에게 무엇에 대하여 소개하는 글을 쓸지 생각하여 봅시다. 2. 누구에게 무엇에 대하여 쓸지 정하고, 쓸 내용을 생각하여 봅시다. 3. 생각한 내용을 바탕으로 하여 글로 쓸 내용의 순서를 정하여 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 전략을 이용해서 글을 쓰면 좋은 점에 대한 경험을 말하게 함.</li> <li>• 정해진 글감을 확인하고 정해 온 독자 확인.</li> <li>• TV나 책의 예를 들면서 지은이에 대한 설명 함</li> <li>• 독자의 필요성에 대한 예를 들며 설명</li> <li>• 가운데 동그라미 안에 제목을 정하도록 제시함</li> <li>• 막연히 정하지 않고 실제적인 독자를 정하도록 제시함</li> <li>• 글감내용을 정할 때, 독자와의 관계를 다시 설명함.</li> <li>• '우리 반 아이들에게 엄마를 소개하는 '생각그물만들기' 시범을 보임</li> <li>• 학습자 각자 만든 생각그물로 생각묵기 전략을 활용하여 정리하도록 지시함.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 글쓰기 과정에 대한 전시 학습상기</li> <li>• 글감정하기</li> <li>• 독자정하기</li> <li>• 내용생성전략 설명 및 시범</li> </ul>
쓰는 중 / 쓰기 전	4. 3에서 정리한 내용을 바탕으로 하여 소개하는 글을 써 봅시다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다니면서 부분적으로 쓸 때의 유의점(독자, 전략, 목표유지)등을 지원함</li> <li>• 쓰기 전략의 미흡함을 지적함.</li> <li>• 다시 쓰기 전 아이디어 생성 과정에서 떠올린 글감의 미흡함, 독자에 대한 고려에 대한 설명을 다시 함.</li> <li>• 아이디어 생성전략(생각그물만들기, 다발짓기)전략을 다시 학습자들에게 질문하면서 설명함.</li> <li>• 다발짓기의 필요성을 설명하는 글의 특징과 관련지어 다시 설명함</li> <li>• 설명문의 처음, 가운데, 끝에 들어갈 내용을</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 쓰기 전략 반복</li> <li>• 글감과 독자에 대한 설명 반복</li> <li>• 초고 제시</li> <li>• 제목 정하도록 제시</li> <li>• 문단 나누어 글쓰기 제시</li> </ul>

		<p>예를 들어 설명함.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 생각그물만들기 내용을 어떻게 순서에 따라 배열할 것인가를 예를 들어 설명함.</li> <li>· 교과서에 쓴 내용(생각그물만들기, 다발짓기)을 토대로 초고 쓸 것을 제시.</li> <li>· 제목 정할 것을 지시하며, 제목과 설명할 내용과의 관련을 점검하도록 함.</li> <li>· 독자에 대한 내용 다시 환기하며, 준비구기로 문단을 나눌 것을 설명함</li> </ul>	
<p>쓰기 후</p>	<p>5. 쓴 글을 친구와 돌려 읽어 봅시다. 그리고 잘 된 점과 부족한 점에 대하여 말해 봅시다. (꼭 써야 할 내용을 빠뜨리지 않고 썼습니까? / 먼저 쓸 내용과 나중에 쓸 내용을 잘 정리하여 썼습니까? / 읽을 사람이 알기 쉽게 썼습니까? / 맞춤법에 맞게 썼습니까?)</p> <p>6. 친구와 말한 내용을 바탕으로 하여 내가 쓴 글을 고쳐 써 봅시다</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 독자를 생각하며 자신들의 글을 점검할 것의 당부함</li> <li>· 학습자들이 모둠별로 교정부호를 사용하여 동료의 글을 고쳐도록 지시함</li> <li>· 표현이 좋거나 고쳤으면 하는 곳에 표시를 하도록 안내함.</li> <li>· 다니면서 부분적으로 글에서 독자입장이 되어 궁금한 내용을 물어봄(중심문장에 대한 보조 문장에 대한 안내를 함)</li> <li>· 교과서에 제시된 고쳐야 할 사항을 읽고 점검하도록 안내함.(빠진 내용, 틀린 이유, 나중 쓸 내용과 먼저 쓸 내용이 틀린 것에 대한 이유, 자기 느낌을 쓰라고 함)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 점검기제 제시 -교정부호</li> <li>· 교정부호설명</li> <li>· 독자입장의 글 읽기 제시</li> <li>· 교과서에 제시된 고쳐쓰기 활동 제시</li> </ul>

[표4] 적용학습의 예

[표4]의 학습 활동 조직은 소개하는 글을 쓰는 쓰기전(내용생성, 조직)·중(초고쓰기)·후(교정하기) 과정 속에서 학습자들은 '소개하려는 대상', 즉 소개하려는 대상과 관련된 지식이나 경험을 관련시켜 글감을 선정하는 방법, '독자'에 대한 인식 '글쓰기 과정'에 대한 인식 등을 활용하여 글쓰기'라는 학습의 요소들을 배우게 된다. 따라서 교육과정의 본질 범주에서 제시하고 있는 '쓰기에는 과정이 있음을 안다.' 라는 내용을 달성할 수 있게 되는 것이다. 그러나 이러한 학습 요소들을 확인하고 점검할 수 있는 장치들이 없어서, 구체적인 학습 내용으로 설정된 쓰기 지식을 확인할 수도 없고, 교사가 구체적인 쓰기 지식을 지원할 수도 없게 된다. 교사는

무작정 쓰기 활동만을 수행하도록 지원할 뿐이다.

이렇게 볼 때, 지원적 구조는 가장 일반적인 쓰기 학습 과정의 구조로서 탈맥락적인 학습의 위험을 줄일 수 있고, 구체적인 쓰기 경험 속에서 지식을 체화할 수 있다는 강점을 가질 수 있으나, 구체적인 학습 목표와 관련된 구체적인 점검이나 지원체제가 없으면 의미 없는 활동 중심의 수업으로 전락할 우려가 있다. 따라서 학습 목표와 관련된 자기 점검이나 유도 질문의 형식으로 지식의 요소들을 언급하는 장치가 필요하다. [표4]의 교사는 이러한 점 때문에, '쓰는 중' 단계에서 다시 쓰기 전 전략을 설명하고 있음을 알 수 있다. 이는 학습자들이 앞서 습득한 전략을 활용하지 못하고 있으며, 교사 역시 활동 제시만으로는 학습이 이루어지지 않고 있다고 인식하기 때문에 택한 것이다.

이렇듯 교과서에 제시된 학습 과정의 두 가지 유형을 중심으로 살펴본 바, 학습목표가 쓰기 활동 내용을 견인하지 못하고 있으며 각 활동 내용 역시 쓰기에 활용되는 인지적 지식이나 맥락적 지식을 총체적으로 지원하지도 못하고 있음을 확인할 수 있다. 특히 원리학습의 경우, 학습목표 수준에서 제시된 문제 해결과 관련된 지식을 실제적인 쓰기의 경험 속에서 적용하지 않고 '선언적인 형식'으로만 가르치게 된다는 것이다. 적용학습에서는 쓰기 과제를 해결하기 위하여 적용되어야 할 지식을 가르치지 않고 단지 '하라'는 활동을 제공하는 것이다<sup>8)</sup>. 이것은 학습자들이 쓰기 수행을 통해서 스스로 지식을 이끌어낼 수 있다고 가정하는 것이지만 실제로 학습자들은 목표에 도달하기 위한 실제적 지식을 지원받

8) 수업을 유형화할 때, '안다'와 '한다'의 자질로 설명하기도 한다. 이러한 구분은 목표수준에서 논의의 전개상 편리하나, 실제 수업을 염두에 두었을 때에는 그리 유용한 분류가 아니다. 실제로는 수업에서 '안다'와 '한다'라는 것이 구별되지 않는다. 왜냐하면, 수업은 '하는 것'을 통해 궁극적으로 '알게 되는 것'이다. 따라서 '안다'는 결과이지 수단이 될 수 없다. 예를 들어 '문장의 중심이 되는 내용을 중심생각이라고 합니다'라는 사실을 말한다고 해서 학습자들이 '중심생각을 안다'고 말할 수 없다는 것이다. 다만 교사는 중심생각이라는 지식을 명제화하여 제시한 후에 다시 그것을 여러 가지 방식을 통해 해보고 겪게 하는 과정으로 안내하면서 '안다'에 도달하게 하는 것이다. 따라서 수업의 방식을 '안다'와 '한다'로 구별짓는 것은 수업의 상황을 편의상 접근한 것이다.

지 못하며 교사 역시 쓰기 과정을 지원하는 지식을 지원하지 못하고 활동제시에 그치게 되는 것이다.

일반적으로 쓰기 지식 학습은 짧은 시간에 한 두 번의 학습을 통해 이루어지는 것이 아니다. 많은 시도와 연습을 통하여 배우게 되는 것이 더 많다. 글을 쓰면서 알아야 할 쓰기 지식들에 대하여 이해한다고 할지라도, 그것을 바로 적용 할 수 있는 것은 아니다. 지식의 습득과 수행에서 이러한 불일치가 일어나는 이유는 모든 쓰기 지식들이 쓰기 과정이나 전략들과 통합되어 조절되는 것이 어렵기 때문이다.

쓰기 교수·학습 과정은 쓰기 전략을 습득하는 과정 중심으로 구성되어 있지만 글을 실제 쓰기 위해서는 인지적 요인과 텍스트 요인, 맥락적 요인이 통합되어 형성된다. 전략 자체를 학습할 때에도 마찬가지로 탈맥락적 상황이 아닌 쓰기 맥락 속에서 작용하게 된다. 그러나 목표는 이미 분절적으로 제시되어 있으며, 이에 반해 교과서 학습 활동 내용은 쓰기 과정을 중심으로 이루어져 있기 때문에 교사는 전략적 지식이나 텍스트 지식, 맥락적 지식을 쓰기 과정 속에 제시해야 한다는 많은 부담을 안게 된다. 학습자로 하여금 쓰기 전략을 활용할 수 있도록 안내하면서, 쓰기 방법적 지식 뿐 아니라 내용적 지식을 함께 지원해야 하는 것이다. 이러한 부담은 교사로 하여금 지식을 맥락 속에서 적절히 변환할 수 없게 하므로 인해 쓰기과정에서 활용되어야 할 쓰기 지식들을 빈번히 생략하거나 왜곡하게 만들게 되는 것이다. 다음 절에서는 그러한 극단적 현상을 중심으로 논의하고자 한다.

## 2. 교수 지원에 의한 변환 - 극단적 현상

교사는 가르쳐야 할 의무와 학습자는 학습을 하려는 암묵적인 '계약'에 의해 수업은 진행된다. 따라서 교사는 탈맥락화된 쓰기 지식을 수업 상황과 학습자의 수준에 맞게 끊임없이 변환하게 된다. 교과서의 목표나 활동에 의해 쓰기에서 가르쳐야 할 내용이 '해보는 활동'으로 접근하지

못하고 명제화되어 개념적으로 접근하려는 경향이 있다. 이는 높은 수준의 지식을 학습자들에게 안내하는 과정에서 교사가 지식을 설명해야 한다는 의무감이 지식을 '설명하려는 것'으로 접근하게 되는 경우이다. 이때, 지식을 처음 접하게 되는 학습자들은 생소하게 되어 개별적, 부분적으로 반응하게 되고, 교사는 가르쳐야 할 의무감으로 인해 교수적 행위에 집착하다보니 지식을 형식적으로 도식화시켜 강조하는 경우가 있다. 또한 학습자의 수준을 지나치게 고려하다보니 지식을 단순화시켜 접근하여 왜곡되는 경우도 있다. 이 단순화가 지나치게 되면 극단적으로 제시되는 경우가 있다<sup>9)</sup>.

### ① 지식의 개념화

학습자들은 내용을 명제화 하여 수학 공식처럼 암기하는 지식으로 받아들여지게 된다. 따라서 교사는 이미 제시한 내용을 확인하기 위하여 '정답 묻기, 일반화된 명제 제시하기' 등과 같은 형식적 질문에 빠지게 된다.

이러한 현상은 초보적인 교사일수록 수업을 하는 상황에서 자주 발생한다. 이는 다양한 교수지원과 활동을 통해 지식을 습득하고 일반화 하는 과정을 생략한 채 자신이 이미 알고 있는 지식 자체를 전달하려고 하기 때문이다.

#### [사례1]

교사: 묘사의 방법으로 글을 쓰는 것이지요. 묘사의 방법에는 뭐가 있다고 했지? (학습자들 교과서에 있는 내용대로 읽음)

교사: 그렇지? 다 같이 다시 읽어보자. 전체에서 부분으로, 인상적인 것들

9) 다음의 사례들은 실제 교사들이 수업한 내용을 전사한 것이다. 그러나 이 단편적 장면만으로 지식의 변환을 설명할 수 없는 한계를 지닌다. 앞서 논의했듯이 수업은 상황과 긴밀하게 관련된 것이기 때문이다. 다만 여기서는 지식이 실행되고 변환되며 특히 왜곡되는 현상을 제시함으로써 교과지식들이 좀 더 명확하고 체계화되어야 함을 강조하기 위함이다. 따라서 다음의 사례들은 교수학적 변환이론에 따른 극단적 현상과 차이가 있다. 개인화된 측면과 일반화된 측면 즉, 내용적 측면이 강조된 것과 교수적 측면이 강조된 것으로 크게 나누어 살펴보았다.

을 중심으로, 순서를 정해서 묘사를 해야 해요.

교사는 묘사의 방법으로 글을 쓰게 하는 목표를 가진 수업에서 묘사의 방법을 알려 줄 때, 묘사가 무엇이고 어떤 방법이 있다는 것을 알게 하기 위해 실제 글을 통해 찾아보거나 짧은 글을 통해 방식을 알도록 하는 것이 아니라, 묘사의 방법은 전체에서 부분으로, 인상적인 것을 중심으로, 순서를 정해서 묘사하는 방법이 있다는 내용을 여러 번 제시하여 알게 하는 경우이다. 이 내용을 잘 외우고 있다 하더라도 막상 글을 보면서 어떤 묘사 방식으로 했는지 파악하지 못할 뿐 아니라, 글이 여러 가지로 혼합되어 있는 경우, 자신이 가지고 있는 지식을 확장하지 못하고 익힌 지식에 활동내용을 꿰맞추는 접근을 하게 된다.

## ② 지식의 단순화

지식의 내용이 어렵거나 복잡적일 때, 교사는 내용을 학습자 수준에서 쉽게 설명하기 위해 단순화시킨다. 간혹 인물의 성격을 설명할 때에도 복잡한 인물의 성격을 학습자들이 받아들이지 못하기 때문에 극단적으로 '좋은 사람'과 '나쁜 사람'으로 접근하려는 경향이 있다. 이러한 접근 때문에 학습자들은 인물을 파악할 때에는 양분된 관점에서 살펴보는 의도를 습관적으로 갖게 되는 것이다.

[사례2]

교 : 주장하는 글을 쓸 때에는 문제와 해결의 짜임으로 생각을 떠올리게 좋아요. 그런데 문제와 해결의 짜임을 생각을 떠올릴 때 꼭 이거 이거는 들어가야 된다는 게 있어요.㉠

학 : 처음, 가운데, 끝.㉡

교 : 처음, 가운데, 끝. 처음, 가운데, 끝에 이런 내용으로 생각을 꺼내야 돼요.㉢

[사례2] 역시 문제와 해결의 짜임이 무엇인지 설명하기보다는 주장

하는 글이고 이것은 '처음, 가운데, 끝'의 구조를 가지고 있다고 도식적으로 설명하기 때문에 학습자들은 6학년으로 다양한 문종을 접했음에도 이 이상의 글의 형식을 생각할 수 없게 된다. 더구나 '처음, 가운데, 끝'의 개념은 모든 글에 해당하는 짜임임에도 불구하고 마치 주장하는 글의 짜임인 양 강조하고 있어 지식이 왜곡되거나 형식적으로 고착될 수 있게 된다. 실제 쓰기 상황에 활용될 수 있는 지식이기보다는 지극히 단순화시켜 접근하다보니 지식 본래의 의미와는 거리가 있는 지식으로 학습하게 되는 것이다. 가령, '독자'를 고려하여 설명문을 쓰라는 과제를 제시할 때, 학습자는 단순히 높임말이나 편지글 형식을 떠올리게 되는 것이 아예 굳어지게 되는 것이다. 이렇게 습득한 지식들은 자신이 지식의 본질을 알고 있지 못하기 때문에 실제 쓰기 상황 속에 적용하거나 응용할 수 없게 된다. 그러나 교사는 학습자의 습관적 반응을 보면서 학습자들이 지식을 습득하였다고 생각하게 된다.

### ③ 교수 지원의 극단화

교사는 학습자들에게 어떻게든 가르쳐야 한다는 의무를 가지게 되며, 자신이 가르치고 있다는 행위를 보상받기 위해 학습자들로 하여금 반응을 하도록 요구하게 된다. 이 경우 교사의 지나친 개입이나 지식 외적인 유도로 인해 정작 학습자들은 잘 알고 있지 못한 채 상황에 의해 반응을 보이는 경우이다. 이미 알고 있는 것들을 반복해서 설명하거나, 문제를 해결하기 위해 교사가 힌트를 주거나 구조화한 질문을 해서 답을 유도한 다기보다는 교사가 중요 정보를 다 주고 학습자들에게 택일하라는 것과 같은 유도 질문을 말한다. 그렇다 보니 지식을 활용하는 과정에서 개입 정도가 지나치게 강하거나, 아니면 생략하면서 다른 지식을 가르치려는 지식의 일부로 치부해 버리는 경우가 있다. 극단적으로 교수지원의 초점이 지식 자체로부터 구안된 학습 자료나 매체가 의도한 내용보다 관심의 초점이 되는 경우이다. 수업에서 교사가 상당히 많은 개입을 하고 있기는 하나 지식보다는 교수 상황에 집중하여 습관적으로 교수행위를 진

행하고 있는 상태가 되며, 교사가 지나치게 단서를 많이 주는 경우 학습자들이 교사의 발문에 의해 자신이 이해한 것을 말하는 것이 아니라, 교사가 지금 원하고 있는 정답을 찾아서 말하게 되는 것이다.

[사례3]

교사: 읽을 사람이 누군지 생각한다는 게 그만큼 중요하다는 거를 기억하라는 얘기에요. 자, 우선 자기가 쓸 내용이 뭔지 생각했다고 했죠? 고개를 61쪽에다가 61쪽, 1번, 아니 2번이죠? 누구에게 무엇에 대하여 쓸지 정하고 쓸 내용을 생각하여 봅시다 그랬는데 쓸 내용 생각한 것을 가운데 분홍색 동그라미에다가 쓰세요. ㉠

아동: 가운데다 뭐 쓰라구요?㉡

교사: 가 본 곳을 쓸 사람들을 그냥 가 본 곳 이렇게 쓰는 게 아니라 어디를 다녀와 어디 어디를 그 자세한 곳을 다녀와서 또는 어디 어디 소개 뭐 이런 식으로 구체적인 곳을 쓰세요.

교사: 그 다음에 잠깐만. 좋아하는 사람도 좋아하는 사람 그렇게 쓰지 말고 자기가 좋아하는 사람 그 사람을 구체적으로 쓰세요.

아동: 가운데다 뭐 써요? 가운데다 뭐 쓰냐구요?㉢

아동: 선생님, 가운데다 뭐 쓰는 거예요?㉣

교사: 네가 뭐에 대해 쓸 건지를 쓰라고, 가운데에다. 좋아하는 사람을 만약에 아빠에 대해서 쓸 거면 우리 아빠 또는 아빠 어 고마운 우리 아빠, 아빠 소개, 우리 아빠 소개. 이런 식으로 글의 제목이 될 만한 것을...

[사례3]의 교사는 글을 쓸 때에 독자를 옆두에 두고 서술형을 맞게 쓸 것을 설명하고 있다. 그리고 ㉠과 같이 제시된 공간에 쓰라고 한다. 그러나 초보적인 학습자는 독자가 어른이나 아이로 나뉘어 높임말이나 예삿말을 써야 한다는 사실에 대한 긴 설명보다 ㉡, ㉢, ㉣과 같이 교과서 어느 부분에 써야 할 것인지에 관심이 있는 것이다. 교사는 교과서에 제시되어 있는 쓰기 과정을 수행하려고 하고 있고 학습자는 자신이 무엇을 하고 있는지에 초점이 모아져 써야 할 내용과 장소를 고민하고 있는 것이다. 교사는 자신의 교수 행위에 집착하여 설명하다보니 아이디어 생성

과정에서 배경지식을 활성화하고 독자를 염두에 두어 설명할 글감을 찾는 질문보다는 ㉠과 같이 활동만을 제시하고 있는 경우가 발생하게 되는 것이다.

[사례4]

교: 선생님이 처음에 이것으로 정하려고 했어, TV로. 그런데 여러분이 컴퓨터를 많이 한다면 굳이 이걸로 하지 않아도? 자, 중요한건 그거예요. 자, 여가 시간이 다섯 시간이에요. 여가 시간 다섯 시간, 컴퓨터만 다섯 시간, 옳은가? 좋은가? 좋아요, 나빠요?㉠

학: 나빠요.

교: 나빠요? 그래? 그러면 다섯 시간 동안 세 시간은 텔레비전. 좋아요, 나빠요?㉡

학: 나빠요.

[사례4]의 교사는 교수 의도가 지나치게 강조되어 학습자들에게 판단의 기준도 제시하지 않고 학습자들의 선택하도록 유도하고 있다. 교사는 '여가 시간에 대부분 TV를 보게 된다'는 것에 글을 쓰도록 하기 위해 문제의식을 가지도록 유도하는 지원을 해야 하는 상황이다. 그러나 교사는 이미 좋고 나쁜 것에 초점을 두고 미리 결론 내리도록 유도하고 있어 학습자는 원래의 글쓰기 과제에서 어떤 문제점을 찾아야 하는가에 대한 의도를 간과하고 소위 '눈치'로 반응을 하게 되는 것이다.

이렇듯 학습자들은 교사가 제시한 내용과 의도를 파악하고 반응한 것이 아니라 막연히 선택하거나(사례4) 자신이 처리해야 할 내용에만 몰두(사례3)하게 되는 것이다. 학습자는 수많은 정보를 제공받았음에도 자신이 알고 있는 지식과 정보를 조합하고 생각해낼 여유도 없이 반응해야 하는 상황에 봉착하게 되어 분위기에 의해 반응을 보이게 되는 것이다. 이때에 차질 학습자는 자신이 수행한 활동이 지식의 본질을 간과하고도 알고 있다고 생각하게 된다. 이러한 반복적 질문과 반응에 의해 학습자는 지식의 범주가 좋은 것과 나쁜 것, 혹은 아는 것과 알지 못하는 것으로 구분하려는 경향을 가지게 되며, 실제 과제를 수행하는데 따르는 지

식을 습득하려고 하지 않게 된다. 이러한 수업에서는 주로 '예/아니오'를 유도하는 질문이나 '좋아요, 나빠요?', '알았어요?', '참 잘했어요.(뭘 잘했는지 설명하지 않음)' 등의 대화가 오가게 된다.

이러한 극단적인 현상은 교사와 학습자의 끊임없는 대화과정이 전개됨에도 불구하고 가르치고 배우는 실제 학습이 이루어진다기보다 단지 묻고 답하는 행동만 교환되는 수업에 그칠 수 있다.

## V. 맺음말

수업은 교사와 학습자의 상호작용을 통해, 지식에 대한 의미를 협상하고 조절하는 곳이다. 그러나 교사와 학습자의 문제만으로는 교수-학습 현상을 총체적으로 드러낼 수 없다. 교사와 학습자가 소통하는 질료인 지식의 문제를 해결하지 않으면 안 되기 때문이다. 하지만 지식에 대한 개념조차 합의되지 않은 상태에서 과정 중심으로 전개되는 쓰기 수업을 설명하기는 어려움이 따른다. 그럼에도 불구하고, 쓰기 교육과정에 가정하고 있는 쓰기 지식을 기준으로 하여, 교육과정의 의도가 실행되고 있는 국면으로 교과서와 교사의 교수지원의 한 단면을 살펴보았다. 쓰기 교육에서 수업이라는 맥락 속에서 구현되는 쓰기 지식이 작용하는 과정과 양상을 논리적으로 규명해 놓지 않으면 수업은 교과가 가진 지식과 점점 괴리된 무성한 활동 자체의 구현으로만 그칠지도 모르기 때문이다.

쓰기 교육과정에서 제시한 쓰기 교육내용은 교과서 수준에서 언어사용 목적에 따라 구체화되고 학습의 직접적 구조와 간접적 구조에 따라 명시적이 되거나 절차화 된다. 한편, 교육과정 내용이 목표에서 체계화 되어, 수업으로 실행되면서 애초에 쓰기 교육내용이 가진 논리적 구조는 지식자체로부터 수업 상황에 따라 가르치고 배우는 지식으로 변환한다. 이는 일반화된 교과서의 지식들이 특정한 상황으로 다시 재인식되면서 절차적 지식들이 명제화 되거나 학습자들을 위해 단순화되거나 극단화되

기도 한다. 이러한 사례들은 흔히 볼 수 있는 것들로, 교육과정 수준에서 의도된 것과 종종 차이를 보이게 된다.

수업에서의 활동은 그저 막연한 활동을 '하기'가 아니라 체계화된 지식을 수행하는 '해보기'가 되어야 한다. 교사로 하여금 '하라'는 지시자가 아니라 '할 수 있도록 안내'하는 역할을 하도록 하기 위해서는 '할 수 있는 단서'인 지식을 보다 정확히 제시할 수 있어야 할 것이다. 물론 정확한 쓰기 지식이나 전략들은 쓰기 과정이 쓰기를 수행하기 위한 인지적 지식, 맥락적 지식, 텍스트지식, 언어적 지식, 사회 문화적 지식 등과 총체적으로 아우러져 쓰기 수업의 맥락 속에서 가르칠 지식으로 다시 재편성되어야 할 것이다. 그래서 쓰기 교수-학습 이론이 체계화되기 위한 보다 합리적인 학습맥락을 제공해야 할 것이다.\*

---

\* 본 논문은 2005. 10. 16. 투고되었으며, 2005. 11. 13. 심사가 시작되어 2005. 11. 22. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강완(1991), "수학적 지식의 교수학적 변환", 수학교육 Vol.30 No.0, 서울: 한국수학교육학회.
- 교육부(1999), 『초등학교 교육과정 해설Ⅲ』, 서울: 대한교과서 주식회사.
- 김국태(2003), "읽기 교육과정 내용의 구체화", 독서연구 제10호, 한국독서학회.
- \_\_\_\_\_(2005), "읽기 전략의 수업 설계 양상 분석", 국어수업의 관찰 및 평가, 한국초등국어교육학회 자료집.
- 박태호(2001), "초등 국어과 교수·학습 현상의 개념과 해석 모형", 초등교육연구소 발표 자료집, 한국교원대학교 교과교육공동연구소
- 박태호·이수진(2003), "김교사의 읽기 교수방법 분석 연구-수업대화 구조를 중심으로-", 『교육과정 평가 연구』 6집.
- 심영택(2002), "국어적 지식의 교수학적 변환 연구", 『국어교육』 108호, 서울: 한국국어교육연구학회.
- 이경화(1996), "확률개념의 교수학적 변환에 관한 연구", 서울대학교 박사학위논문.
- 이정숙(1997), "인지적 도제를 통한 작문교육 연구", 한국교원대학교 석사학위논문.
- \_\_\_\_\_(2002), "쓰기 텍스트 구조 분석", 청람어문교육 25집, 청람어문교육학회.
- \_\_\_\_\_(2003), "국어과 교수·학습 모형의 탐색과 방향", 어문교육연구소 제12집.
- 정혜승(2002), "국어과 교육과정 실행 요인의 작용 양상에 관한 연구", 고려대학교 박사학위논문.
- 주영숙(2001), "지식사회학적 관점에서 본 학교지식의 사회성 연구", 석사학위 논문, 청원: 한국교원대 대학원.
- Bright, Robin (1995). *Writing Instruction in the Intermediate Grades*, the International Reading Association. Inc.
- Brindle, R. & Schneider, J.J.(2002). "Writing Instruction or Destruction: Lesson to be Learned from Fourth-grade Teacher's Perspective on Teaching Writing", *Journal of Teaching Education*, Vol.53,no.4
- Butler, D.(1998), "In Search of Architect of Learning: A Commentary on Scaffolding as a Metaphor for Instructional Interactions" *Journal of Learning Disability*: Jul/Aug, 31,4; ERIC.
- Kang, wan(1990). *Didactic transposition of mathematical Knowledge in textbook*, The University of Georgia.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform, in A. C. Orstein & L. s. Behar(ed.), *Contemporary Issues in*

*Curriculum*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Siliman & Wikinson(1994), Siliman, E. R., & Wilkinson, L. C. (1994). Discourse scaffolds for classroom intervention. In G. P. Wallach & K. G. Bulter (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*, Boston: Allyn & Bacon.

〈초록〉

## 내용 변환에 따른 쓰기 교수-학습 현상

이정숙

이 연구는 교사가 쓰기 전략을 가르칠 때, 지식의 변환이 어떻게 일어나는지를 설명하여, 쓰기교육내용 전반에 작동하는 지식의 본질을 설명하고자 한다.

교육내용을 구성하는 가장 기본 적인 틀인 교육과정에 담긴 아이디어가 수업이라는 상황 속에서 어떻게 작동하고 있는지를 해석할 수 있는 가능성은 기본적으로 수업에서 교사와 학습자가 소통하는 교육내용의 논리적 특성을 파악하는 데에서부터 출발한다. 즉, 교사와 학습자가 소통하는 질료인 지식의 문제를 해결하지 않으면 안 된다. 교과와 학습자의 논리적 성격에 따라 수업의 준거가 마련되기 때문이다.

쓰기 교육내용의 변환은 크게 교과서와 교사와 학습자의 대화과정에서 찾아볼 수 있다. 교과서에서는 교육과정의 내용이 수업목표로 상세화 되면서, 일반화된 개념으로 접근하기 때문에 절차적인 지식을 선언적 지식으로 접근하려는 경향이 있다. 그러다보니 실제 수업에서 교사와 학습자의 상호작용 역시 일방적이거나 개념적으로 접근하게 된다. 이러한 현상이 극대화 되면, 교사의 교수 지원 내용이 학습을 지원하기보다 상투적이거나 도식적으로 정답을 요구하는 상황만을 요구하게 될 것이다. 따라서, 정확한 쓰기 지식들이 총체적으로 아우러져 쓰기 수업의 맥락 속에서 가르칠 지식으로 다시 재편성되어야 할 것이다. 그래서 쓰기 교수-학습 이론이 체계화되기 위한 보다 합리적인 학습맥락을 제공해야 할 것이다.

【핵심어】 교육과정, 쓰기 수업, 쓰기 지식, 교수학적 변환, 교수지원, 지식의 변환

〈Abstract〉

## How Teachers Teach Writing Strategy Learning Focused on the Conversion of Knowledge

Lee, Jeong-sook

The purpose of this study is to explain the essence of knowledge influencing overall writing education by explaining how the knowledge is converted when the teacher teaches the writing strategy to his or her students.

The logical characteristics of education, where the teacher and student communicate, must be appropriately understood or comprehended in order to correctly analyze how the idea contained in the curriculum, the most fundamental frame consisting of educational contents, is influenced in the circumstance known as the instruction. In other words, the problem of knowledge, media where the teacher and student communicate, must be solved because the quality of instruction entirely depends on the logical characteristics of subject matter.

The conversion of writing education is evidentially shown in the conversation between teacher and student. Because the textbook approaches the contents of educational process as the generalized concept when it is classified to accomplish the targets of class, it shows the tendency to approach the procedural knowledge as the declaratory one. Therefore, the interaction between teacher and student is unilaterally or conceptually conducted in the actual instruction. However, if this phenomenon is deepened, the teacher will ask the correct answer only instead of pursuing the desirable learning.

If this phenomenon frequently seen in instruction is not logically identified, writing instruction will keep away from what the knowledge contained in the curriculum intends. The learning activity must be

conducted focused on the attempt of systematic knowledge instead of learning a lot.

**【Key words】** curriculum, writing instruction, writing knowledge, didactic transposition, scaffolding, conversion of knowledge