

2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직 연구

박동진*

<차 례>

- I. 서론
- II. 2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직의
위계성 분석
- III. 2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직의
계열성 분석
- IV. 결론

I. 서론

교육과정은 교육 목적의 달성을 위한 교육 계획, 교수·학습 활동, 평가에 준거를 제공함으로써 교육의 과정 전체를 조절하고 통제하는 기능을 한다. 교육과정을 설계할 때 가장 핵심이 되는 문제는 교육 내용 선정과 조직이다. 교과와 핵심적인 지식, 기능 등을 선정하는 것도 중요하지만 이를 어떻게 조직하느냐에 따라 교육적인 의의를 부여할 수 있다.

또한 교육과정은 국가와 사회 같은 교육 외적인 요인의 변화와 그에 따른 필요성이나 요구에서 자유로울 수 없지만 학습자의 발달적 특성이나

* 부산대학교 국어교육과 박사과정, parkdj92@naver.com

요구와 같은 교육 현장에서의 목소리도 또한 중요하다. 이에 따라 제7차 교육과정 이후로 교육과정이 수시로 또 부분적으로 개정되고 있다. 2011 개정 교육과정¹⁾이 고시된 시점에서 그간의 연구 성과를 바탕으로 교육과정을 분석함으로써 얻을 수 있는 함의점이 있을 것이고, 이를 교과서나 교수·학습 현장에서 어떻게 활용하고 보완할 수 있을 것인지 탐색하는 과정이 필요할 것이다. 이에 2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역을 중심으로 이를 살펴보고자 한다.

2007 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역은 학생들이 써야 할 장르를 먼저 선정하고, 이와 관련한 지식, 기능, 맥락을 선별하여 성취기준을 제시하고, 이를 ‘내용 요소의 예’에서 구체화하였다. 그러나 장르류와 장르종을 함께 제시하여 학년별로 언어 사용의 목적에 따라 제시한 글의 수준과 범위의 설정 기준이 명확하지 않다. 또한 7차 교육과정보다 성취기준의 수는 줄었으나 다양한 미시 장르를 수용하고 생산하기 위한 관련 기능들이 반복적으로 제시됨에 따라 교육 내용은 더 늘어나게 되었다. 따라서 2007 개정 교육과정은 쓰기 과정에 대한 체계적인 학습과 글쓰기에 필요한 기능을 위계적으로 학습하는 데 한계점이 있다고 할 수 있다(민현식의, 2011 : 118).

2011 개정 교육과정에서는 이러한 문제점을 해결하기 위하여 7차 교육과정이나 2007 개정 교육과정과는 다른 방식으로 교육내용을 조직하였다. 늘 그러하듯 교육과정의 개정에 따른 논란은 교육내용의 선정보다 조직에 있어 왔고, 시대의 변화나 학습자의 발달수준이나 요구를 반영하는 것도 교육내용의 선정보다는 조직에서 잘 드러난다.

내용 조직이란 학습 내용을 위계적으로 상세화하여 수평적, 수직적으로 배열하는 것이다. 교육과정 내용 조직은 내용의 세분화, 내용의 범위와 수준, 학년 간 배열 등의 문제와 직접적으로 관련된다. 교육 내용의 상세화 및 구체화에 관련되는 위계성과 내용 영역의 설정과 범위에 관련되는 수평적 조직 원리인 통합성, 학년간 내용 수준의 적절성 및 연속성과 관

1) 정식 명칭은 2009 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정이지만 2009 개정 국어과 교육과정과 명칭이 유사하여 혼동되므로 2011 개정 교육과정으로 명명한다.

련되는 수직적 조직 원리인 계열성은 교육 과정 내용 조직의 핵심적인 원리이다. 이 중에서 통합성은 교육과정 내용들이 밀접한 관련을 맺고 상호 강화될 수 있도록 의도된 것으로 궁극적인 통합은 학생의 내면에서 이루어지게 된다(조병영, 2002 : 155-158). 따라서 교육 내용의 상세화 원리인 위계성과 수직적인 조직 원리인 계열성을 중심으로 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역의 내용 조직을 분석하고자 한다.

II. 2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직의 위계성 분석

교육 목표를 달성하기 위해서 교육 내용을 어떻게 체계를 세워 조직하느냐 하는 것은 교육 내용의 선정만큼 중요하다. 교육과정 내용 조직의 원리는 학자들마다 사용한 용어들이 다르고 그 수와 의미도 상이하지만 대략 범위(scope), 통합성(integration), 연계성(articulation), 균형(balance), 위계성(hierarchy), 계열성(sequence) 등을 들 수 있다(조병영, 2002 : 155). 이 중에서 내용의 상세화와 관련된 위계성을 먼저 살펴보고자 한다.

위계란 교육 내용에서 상하 관계를 지닌 내용의 계층구조와 관련된다(김명순, 2008 : 36). 위계성은 학습 과제의 내용이나 행동적 특성을 세부적으로 분석했을 때, 어떤 특정 내용 요소나 행동적 특성을 학습하기 위해서는 반드시 다른 내용 요소나 행동적 특성을 선행해서 학습해야 하는 것과 같은 내용 요소 간의 상호관계를 말한다(서울대학교 국어교육연구소, 1999 : 577). 따라서 선행 학습 요소와 후행 학습 요소를 인위적으로 배열하여 하나의 일정한 위계 체제를 형성한다는 점에서 교육과정 개발자의 의도에 따라 달리 설정될 수 있는 것이다.

또한 ‘하나의 일정한 위계 체제’는 논리학적 기초 상에서 상·하위의 것을 모두 포함할 수 있는 체계적인 유목들을 지니고 있어야 한다. 이러한 하나의 일정한 위계 체제들은 교육 내용들을 질적 수준별로 배열할 수

있는 하나의 모형이 된다. 이런 위계 체제는 선정된 내용들을 조직하는 작업 전에 마련됨으로써 내용들을 몇 개의 수준별로 구분하는 기준 역할을 하게 된다(이정섭, 1996 : 214).

그러므로 교육과정의 내용을 조직할 때 위계 설정 문제가 가장 우선 시된다. 위계화의 쟁점은 위계 체계를 어떤 요인으로 설정할 것인가와 위계의 질적인 수준과 양적인 폭을 어떻게 결정할 것인가이다. 위계의 수준과 폭은 수준을 강조한 위계 체제, 폭을 강조한 위계 체제, 수준과 폭의 균형을 강조한 위계 체제 등이 있을 수 있다(이정섭, 1996 : 215). 그러나 이는 어떤 요인을 중심으로 설정하는가에 영향을 받기 때문에 가장 중요한 것은 위계의 수준이나 폭이 아니라 위계 설정 요인이다. 이러한 측면 때문에 위계 설정은 상위 범주에서 더 구체화된 하위 범주로 상세화하는 작업으로 교육의 목적을 달성하기 위한 체계 형성을 의도한다.

교육과정을 조직하기 위해서는 먼저 교과와 성격 및 목표를 고려하여야 한다. 국어과 교육과정에서는 국어과의 목표에 의거하여 지식, 기능, 태도를 교육 내용으로 선정하고 이를 유기적으로 조직하기 위해 위계적으로 상세화하고 있다. 2007 개정 교육과정에서 처음 등장한 성취기준은 2011 개정 교육과정에서 ‘학년군’의 도입으로 더욱 상세화되었다. 이는 기존의 학년별 교육과정을 학년군별로 개발하여 교육내용의 비약이나 중복을 방지하고 내용의 연계성을 강화하고자 한 것이다. 이로써 국어과 교육과정의 내용은 다음과 같은 위계 구조를 보인다.

[그림 1] 국어과 교육과정의 위계적 내용 구조

| 영역 | |
|----------|-----------|
| 지식·기능·태도 | |
| 성취 기준 | 학년군 성취 기준 |
| | 영역 성취 기준 |
| | 내용 성취 기준 |

[그림 1]에서 볼 수 있듯 국어과 교육과정에서는 주요 교육 내용 범주인 영역을 설정하고 성취 기준을 다시 세 단계로 상세화하여 위계를 설정

하였다. 지식, 기능, 태도는 국어 교과 교육 내용으로 이를 어떻게 교육과정 내용으로 조직할 것인지는 교육과정 내용 조직에서 중요한 문제이다. 국어 교과에서는 이를 성취 기준이라는 학습 목표의 도달점을 구성하는 요소로 설정하고 있다. 지식, 기능, 태도는 모든 성취 기준에 반영되어 있지만 학년군 성취 기준, 영역 성취 기준, 내용 성취 기준 순으로 더 구체화되어 제시되었다. 또 학년군 성취 기준은 영역 성취 기준이나 그에 따른 내용 성취 기준과 다르게 영역 통합적으로 설정되어 있다. 따라서 국어과 교육과정의 핵심적인 내용 구조는 성취 기준의 위계에서 드러난다고 할 수 있을 것이다.

국어과 교육과정의 위계적 내용 구조에 따라 쓰기 영역의 위계적 구조를 내용 영역 체계상의 위계와 학년군 설정에 따른 위계로 나누어 살펴보고자 한다. 영역에 따른 지식·기능·태도의 범주 설정과 이에 따른 하위 범주의 제시를 하나의 위계로 설정하고, 학년군 성취 기준, 영역 성취 기준, 내용 성취 기준의 체제를 또 하나의 위계로 설정하여 분석하고자 한다. 전자는 내용 영역 체계라는 상위 범주의 위계이며 후자는 성취기준이라는 하위 범주의 위계이다.

1. 내용 영역 체계상의 위계

2011 개정 교육과정에서는 국어과 교육 목표에 의거하여 국어과 교육 내용의 가장 1차적인 위계로 국어 능력을 설정하고 이것을 구성하는 하위 능력으로 지식, 기능, 태도 범주를 설정하고 이에 따른 하위 범주를 제시하여 위계를 설정하였다. 이러한 내용 영역의 위계는 쓰기 영역 체계표에 잘 드러나 있다. 따라서 2007 개정 교육과정 쓰기 영역과 비교하면서 위계적 원리를 살펴보고자 한다.

<표 1> 2007 개정 교육과정과 2011 개정 교육과정의 쓰기 내용 영역 체계표

| 2007 개정 | | 2011 개정 | | |
|--|-----------------------------------|--|--|--|
| 쓰기의 실제 | | 실제 | | |
| -정보를 전달하는 글 쓰기 -설득하는 글 쓰기 -사회적 상호작용의 글 쓰기 -정서표현의 글 쓰기 | | •다양한 목적의 글 쓰기 -정보를 전달하는 글 -설득하는 글 -친교 및 정서 표현의 글 •쓰기와 매체 | | |
| 지식 | 기능 | 지식 | 기능 | 태도 |
| ○ 소통의 본질 ○ 글의 특성 ○ 매체 특성 | ○ 내용 생성 ○ 내용 조직 ○ 표현과 고쳐 쓰기 | •쓰기의 본질과 특성 •글의 유형 •쓰기와 맥락 | •글씨 쓰기 •쓰기의 계획 •내용 생성과 조직 •표현하기와 고쳐쓰기 •쓰기 과정의 점검과 조정 | •가치와 중요성 •동기와 흥미 •쓰기의 윤리 •쓰기의 생활화 |
| 맥락 | | | | |
| ○ 상황 맥락 ○ 사회·문화적 맥락 | | | | |

국어과 언어 사용 영역의 위계는 지식, 기능, 태도로 범주화되었고, 각각의 범주에 하위 내용을 설정하여 위계화 하였다. 쓰기 영역 체계표를 보면 2011 개정 교육과정 쓰기 영역에서는 실제 범주를 상위 범주(1차 조직자)로 설정하고 내용 요소 범주를 실제 범주의 규정을 받는 하위 범주(2차 조직자)로 설정하였다. 실제 범주는 다시 ‘다양한 목적의 글쓰기’와 ‘쓰기와 매체’를 하위 내용으로 설정하였는데 ‘다양한 목적의 글쓰기’와 ‘쓰기와 매체’는 성격이 다르다. 전자는 실제 글쓰기의 목적을 반영한 것이고 후자의 ‘매체’는 다양한 목적의 글쓰기 과정에서 이용되는 매개체 혹은 자료의 성격을 띤다. 따라서 이들을 하나의 범주로 묶기에는 어려움이 있다. 그러나 실제 범주란 논리적인 성격을 띤 것이라기보다는 지식 범주, 기능 범주, 태도 범주 등을 통여하는 범주로서 기능한다. 따라서 이러한 내용 체계의 위계는 실재를 교육의 세계로 끌어들여 내용화하기 위한 실제의 추상화나 탈맥락화와 연관 지어 이해해야 할 것이다(김명순, 2008 : 44).

쓰기 지식의 하위 범주는 ‘쓰기의 본질과 특성’, ‘글의 유형’, ‘쓰기와 맥락’ 세 가지로 제시되었다. 2007 개정 교육과정에서 ‘소통의 본질’, ‘글의 특성’, ‘매체 특성’으로 설정한 것과 비교하면 ‘소통의 본질’ → ‘쓰기의

본질과 특성’, ‘글의 특성’ → ‘글의 유형’ 등은 표현만 약간 바뀌었을 뿐인데, ‘매체 특성’은 ‘쓰기와 맥락’으로 범주가 바뀌었다. 매체가 실제 범주의 하위 범주로 이동하고 그 자리에 맥락이 제시되었다.

2007 개정 교육과정에서 맥락을 지식, 기능과 같은 범주로 설정하고 하위 범주로 상황 맥락, 사회·문화적 맥락을 설정한 것과 달리 맥락의 지식적 측면을 부각하여 쓰기 지식의 하위 범주로 설정함으로써 맥락의 범주 이동이 뚜렷하게 드러났는데 이는 결국 교육 내용 조직에서 맥락이 실제 범주의 하위 범주로 설정될 수 있는 내용적 타당성을 획득하지 못했기 때문이다. 또한 맥락은 늘 텍스트와 함께 하는 것이고 지식과 기능의 양면적 성격을 띠기 때문에(정혜승, 2007 : 174-175) 이를 쓰기 지식의 하위 범주로 설정하는 것은 무리가 있다.

기능 범주는 그 하위 범주로 ‘글씨 쓰기’, ‘쓰기의 계획’, ‘내용 생성과 조직’, ‘표현하기와 고쳐쓰기’, ‘쓰기 과정의 점검과 조정’이 설정되었는데 이는 2007 개정 교육과정과 비교했을 때 기능 범주가 더 상세화되었다고 할 수 있다. 2007 개정 교육과정에서 기능 범주는 ‘내용 생성’, ‘내용 조직’, ‘표현과 고쳐쓰기’로 제시되었는데, 여기에 ‘글씨 쓰기’와 ‘쓰기의 계획’이 추가되고 ‘내용 생성’과 ‘내용 조직’이 ‘내용 생성과 조직’으로 통합되었으며 ‘쓰기 과정의 점검과 조정’이 추가되었다. ‘내용 생성’과 ‘내용 조직’의 통합은 이 두 기능이 실제에서 명확하게 구별되지 않기 때문에 통합하여 제시한 것으로 보인다. ‘계획하기’나 ‘쓰기 과정의 점검과 조정’은 과정 중심 쓰기의 회귀성을 살릴 수 있는 중요 기능이다.

이러한 기능 요소의 상세화는 기능 범주의 강화를 필연적으로 동반할 것이다. 교육과정을 실행하기 위해 교과서를 제작할 때 학생들이 학습해야 할 내용 요소로 세부화한 기능 요소들이 추가될 것이기 때문이다. 이를 달리 말하면 쓰기 능력을 향상시키기 위해 쓰기 기능의 학습이 더 강조되고 있다고 할 수 있다.

태도 범주는 그 하위 범주로 ‘가치와 중요성’, ‘동기와 흥미’, ‘쓰기의 윤리’, ‘쓰기의 생활화’가 제시되었다. 2007 개정 교육과정에서 ‘태도’가 범주로 설정되지 않고 성취 기준의 진술에서 부분적으로 드러났던 것에

비해 2011 개정 교육과정에서는 하나의 범주로 설정되어 위계화 되었다. 이는 7차 교육과정에서 쓰기의 태도 범주를 설정하고 ‘동기’, ‘흥미’, ‘습관’, ‘가치’로 위계화한 것과 비교할 수 있다. ‘동기’와 ‘흥미’는 그 속성상 구분이 명확하지 않으므로 하나의 항목으로 묶고, ‘가치’는 그대로 두고, ‘습관’은 ‘쓰기의 생활화’로 표현을 바꾸고, ‘쓰기의 윤리’를 추가하였다. ‘태도’ 범주의 부활은 쓰기의 태도와 관련된 내용 요소의 설정과 이를 반영한 학습 활동의 구성을 필요로 하는데, 태도 범주를 독립적으로 설정한 것의 타당성과 실효성 논란은 계속될 것으로 보인다.

2. 학년군 설정에 따른 성취기준의 위계

학년군 설정은 2011 개정 교육과정에서 처음 시도된 것이 아니다. 5차 교육과정에서 초등학교 1~2학년, 3~4학년, 5~6학년은 영역별 세부 내용은 조금씩 차이가 나지만 학년별 목표가 동일하게 제시되어 있기 때문에 학년군의 개념이 도입되었다고 볼 수 있다.

또한 언어 사용 기능을 지나치게 세분화하여 제시하는 것보다 큰 단위로 유목화하는 것이 필요하다는 측면에서 ‘학년군’ 설정이 언급되었다. 최영환(1997 : 162)은 언어 사용 기능을 지나치게 세분하는 것은 교육과정의 목표를 체계화하는 데 장애가 될 수 있기 때문에 기능을 큰 단위로 유목화하고 몇 개 학년을 묶어서 목표를 설정함으로써 학년별 차등화의 부담을 줄이고 여러 단계의 기능을 동일 학년에서 교육할 수 있는 장점이 있음을 지적하였다.

학년군 설정은 교육과정에서 무리하게 교육 내용을 수준별로 구분하려는 시도를 하지 말고, 무엇을 가르칠 것인지(교육 내용), 그것을 배운 결과 어떤 능력을 보여야 하는지(성취기준)에 대한 명확한 지침과 안내를 제공하는 것(정혜승, 2005 : 60)이 필요하다는 인식과도 관련이 있다.

또한 학년군 설정은 수준의 위계화라는 측면에서 의의를 가진다. 학습자의 인지·정서 발달의 일반적 수준, 텍스트와 내용 수준(복잡성, 전문성),

개별 학습자의 수준(학력 수준, 성취 수준, 흥미와 관심 수준), 학습 집단의 수준(학급, 학교, 지역) 등을 고려하여 수준을 설정할 수 있다(서혁, 2005 : 36). 그러나 현실적으로 이 모두를 다 고려할 수 없으니 학습자의 인지·정서 발달의 일반적 수준과 텍스트와 내용 수준을 기준으로 하여 국어과 교육과정의 기본 수준을 설정할 수 있다.

따라서 쓰기 영역 또한 학습자의 쓰기 능력 발달 수준과 텍스트의 내용 수준을 중심으로 기본 수준을 설정하였음을 알 수 있다. 이러한 학년군 설정을 통한 수준의 위계화는 2014년부터 시작되는 중·고등학교 내신 성적의 절대 평가로의 전환과도 관련된다. 따라서 교과서 차원이나 수업 차원에서 개별 학습자의 수준이나, 학습 집단의 수준(학급, 학교, 지역)을 고려하여 어떻게 구체화하고 실행할 것인가에 더욱더 주목하게 된다.

2011 개정 교육과정 학년군별 성취 기준에서 설정한 수준의 기준은 학생들의 인지적 발달 능력과 텍스트의 수준, 그리고 지식, 기능, 태도의 측면을 반영한 내용 수준이다. 이를 대표하는 것이 ‘초보적 국어 능력’, ‘기초적 국어 능력’, ‘핵심적 국어 능력’, ‘통합적 국어 능력’이라는 능력의 수준이다.

<표 2> 국어과 공통 교육과정의 학년군별 성취 기준

| | |
|------------|---|
| 1~2 학년군 | 일상생활과 학습에 필요한 초보적 국어 능력 을 갖춘다. 자신의 경험을 바탕으로 국어 생활에 즐겁게 참여하며 국어 생활에 대한 관심을 자기 주변에서 찾는다. 대화와 발표 상황에 바른 자세로 즐겁게 참여하고, 글을 정확하게 소리 내어 읽으며, 자기의 주변 에서 보고 느낀 것을 글로 쓴다. 기초 어휘를 익히면서 국어에 대해 관심을 가지고, 문학이 주는 즐거움을 경험한다. |
| 3~4 학년군 | 일상생활과 학습에 필요한 기초적 국어 능력 을 갖춘다. 대상과 상대를 고려하여 국어 생활을 효과적으로 수행하며 국어 생활에 대한 관심을 일상생활과 이웃 으로 넓혀 간다. 공적인 상황에서 분명하게 의사소통하고, 글의 내용을 명확하게 파악하며, 자신의 생각이 잘 드러나게 글을 쓴다. 어휘의 다양한 특성을 이해하고 문장을 자연스럽게 쓰며, 문학 작품을 읽고 자신의 말로 표현한다. |
| 5~6 학년군 | 일상생활과 학습에 필요한 핵심적 국어 능력 을 갖춘다. 상황과 목적을 고려하여 국어 생활을 능동적으로 수행하며 국어 생활에 대한 관심을 다양한 사회 현상 으로 넓혀 간다. 여러 상황에서 목적에 맞게 의사소통하고, 글의 의미를 능동적으로 구성하며 읽고, 독자와 목적을 고려하여 글을 쓴다. 어휘 의식을 높이고 국어 문화의 특성을 이해하며, 문학 작품에 대한 해석의 근거를 찾아 구체화하고 문학 작품이 지닌 개인적·사회적 의미를 이해한다. |

| | |
|-------------|---|
| 중1~3 학년군 | 일상생활과 학습에 필요한 통합적인 국어 능력 을 갖춘다. 상대의 의도를 고려하여 상호 작용하고 국어 생활에 대한 관심을 다양한 국어 문화 의 세계로 넓혀 간다. 여러 상황에 적합하게 효과적으로 의사소통하고, 여러 유형의 글을 비판적으로 읽으며, 표현 효과를 고려하면서 글을 쓴다. 어휘 능력을 확장하고 국어 문법의 주요 내용을 종합적으로 이해 하며, 문학 작품을 다양하면서도 주제적인 관점으로 해석한다. |
|-------------|---|

<표 2>에서 각 학년군에 따른 성취기준은 ‘초보적 국어 능력(1~2학년군)’ → ‘기초적 국어 능력(3~4학년군)’ → ‘핵심적 국어 능력(5~6학년군)’ → ‘통합적 국어 능력(중1~3학년군)’ 순으로 제시되어 있다. 또한 국어 생활의 주제를 ‘자기 주변(1~2학년군)’ → ‘일상 생활과 이웃(3~4학년군)’ → ‘다양한 사회 현상(5~6학년군)’ → ‘다양한 국어 문화(중1~3학년군)’로 그 범위를 넓혀서 제시하였다. 학년군에 따라 국어능력을 수준별로 위계화하고 이에 따른 영역별 세부내용을 제시함으로써 영역 성취기준과 내용 성취 기준으로 이어지는 내용 체계의 위계화를 지지한다는 측면에서 그 의의가 있다.

그런데 학년군별 성취기준의 제시는 성취기준이라고 부르기에 부족함이 있다. 성취기준²⁾이란 학습자가 국어 수업을 통해 도달해야 할 국어 능력의 내적·외적 특성을 의미한다. 성취기준은 담화와 글의 수용, 생산 활동에 초점을 맞추어 기술함으로써, 국어 수업에서 무엇을 가르치고 무엇을 배울 것인지에 대한 명료한 지침을 제공하기 때문이다(교육과학기술부, 2008 : 23). 학년군별 성취기준에서 제시한 ‘초보, 기초, 핵심, 통합’적 국어 능력이란 성취기준의 나머지 부분에서 각 영역별 세부 기준이 설명되어 있으나 그것만을 가지고 구체적으로 어떤 내적·외적 특성을 지칭하는지 명확하지 않다. 따라서 성취기준이라기보다 목표에 가깝게 진술되었다고 볼 수 있다.

예를 들어 1~2학년 성취 기준에서 ‘자기의 주변에서 보고 느낀 것을 글로 쓸 수 있다.’는 성취 기준은 초보적 국어 능력이라고 하기에는 포괄적으로 진술되어 있다. 1~2학년 학생들이 성취해야 할 쓰기 능력을 간단

2) 성취 기준은 학습 목표, 학습 과제의 성격을 갖는다. 교수·학습 장면에서는 ‘학습 목표’로서 기능하며, 평가 장면에서는 ‘평가 요소’로 기능한다(이재기, 2007 : 92). 따라서 성취 기준은 이해하기 쉽도록 명료하고 구체적으로 진술해야 한다.

하게 글로 표현하는 정도로 설정한 것인지 짧더라도 온전하게 한 편의 글 쓰기를 할 수 있는 정도를 의미하는 것인지 불분명하다. 학년 성취 기준에서 제시한 ‘글로 쓸 수 있다’와 쓰기 영역 성취 기준에서 제시한 ‘간단한 글로 표현한다.’를 유사한 표현으로 해석할 수 있지만 생각을 언어로 표현하는 수준인지 짧더라도 통일성을 갖춘 글을 쓸 수 있는 수준인지 가늠하기 어렵다.

게다가 이해 영역과 표현 영역은 학생들의 발달 수준이 다르다. 대체로 음성언어가 문자언어보다 일찍 발달하고, 학생들이 이해하는 어휘와 표현하는 어휘가 현격하게 차이가 난다. 따라서 ‘초보, 기초, 핵심, 통합’이라는 상대적인 기준을 설정하고 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역의 성취 기준을 학년군에 따라 묶어서 설정한 것은 표면적으로는 그럴 듯하나 결국 각각의 영역 성취 기준을 나열한 것으로 보인다.

그러나 2007 개정 국어과 교육과정과 비교했을 때 장점이 있다. 2007 개정 교육과정은 텍스트(장르)를 중심으로 실재를 상위 범주에 두었기 때문에 학생들의 발달 수준에 대한 고려가 잘 드러나지 않았다. 예를 들어 2007 개정 교육과정 1학년 성취기준을 보면 ‘1-쓰(2) 대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다.’로 제시되어 있는데, 초등학교 1학년의 쓰기 발달 단계가 단순 연상적 글쓰기 단계라는 것을 고려했을 때 이러한 성취 기준은 지나치게 어렵다. 따라서 교과 영역의 논리적 구조나 체계는 영역별 성취 기준이나 내용 성취 기준에서 주로 다루고 학생들의 인지적·정서적 발달 단계를 우선적으로 고려하여 수준을 설정하는 것이 필요하다고 볼 수 있다. 게다가 학년군별 성취 기준은 평가의 측면에서 상대평가보다는 절대평가를 지향함으로써 수준별 수업을 논리적으로 뒷받침할 수 있을 것이다.

학년군에 따른 ‘쓰기 영역’의 성취기준을 보면 쓰기 발달 과정을 고려하여 학년군에 따라 단계별로 성취기준을 제시하였음을 알 수 있다. Bereiter(1980)는 쓰기 능력 발달 단계를 설정하고, 단계별 특성을 규명하였다. 그는 쓰기 발달 단계를 단순 연상적 쓰기 단계, 언어 수행적 쓰기 단계, 의사소통적 쓰기 단계, 통합적 쓰기 단계, 인식적 쓰기 단계로 설정하

였다.³⁾ Stahl(1977), Kroll(1986), Langer(1992), 이성영(2000), 박태호 외(2005), 가은아(2010) 등의 논의를 통해서 밝혀진 학년별 특성을 Bereiter의 발달 단계에 따라 나누어 보았을 때, 1학년은 단순 연상적 쓰기 단계, 2학년~5학년은 언어 수행적 쓰기 단계, 6학년~8학년은 의사소통적 쓰기 단계, 9학년은 통합적 쓰기 단계의 출발이며, 10학년 이상은 인식적 쓰기 단계로 나아가는 과정으로 설정할 수 있다(서영진, 2011 : 64-65).

이러한 쓰기 능력 발달 단계의 설정이 쓰기 교육에서 단순 연상적 쓰기를 끝내고 수행적 쓰기를, 수행적 쓰기를 끝내고 의사소통적 쓰기를 가르쳐야 하는 것으로 오해를 살 여지는 있으나 학생들의 쓰기 능력 발달 단계를 설정함으로써 쓰기 능력을 표준화하는 이점이 있다.

2011 개정 교육과정 학년군별 ‘쓰기 영역’ 성취 기준을 Bereiter의 쓰기 발달 단계와 연결하면 다음과 같다.

<표 3> 쓰기 영역 성취기준과 쓰기 발달 단계

| 학년군 | 성취기준 | 쓰기 발달 단계 |
|-------------------|---|---------------------|
| 1-2 학년군 | 글자를 익혀 자신의 생각과 느낌을 간단한 글로 표현하고, 쓰기가 자신을 표현하는 유용한 방법임을 안다. | 단순 연상적 쓰기 |
| 3-4 학년군 | 쓰기의 규범과 관습을 익혀 두 세 문단 정도의 글을 쓰고, 일상 생활에서 즐겨 쓰는 습관을 기른다. | 언어 수행적 쓰기 |
| 5-6 학년군 | 쓰기 과정에 따라 알맞은 핵심적 전략을 체계적으로 익혀 다양한 목적의 글을 쓰고, 이를 통해 쓰기의 가치를 인식하고 글쓰기를 생활화한다. | 의사소통적 쓰기 |
| 중학교 1-3 학년군 | 쓰기의 본질과 특성에 대한 이해를 바탕으로 맥락과 목적에 맞게 적절하고 효과적으로 글을 쓰고, 쓰기의 윤리를 지켜 책임감 있는 태도로 글을 쓴다. | 의사소통적 쓰기/ 통합적 쓰기 |

3) 단순 연상적 쓰기는 단순한 기억이나 연상 능력이 결합되어 글을 쓰는 단계이다. 언어 수행적 쓰기는 표기법, 문법, 문단 형식, 장르적 관습 등 글쓰기의 규범이나 관습에 대한 능력이 더해지는 단계이다. 의사소통적 쓰기는 독자를 고려하면서 글을 쓸 수 있는 기능을 갖추게 된 단계이다. 통합적 쓰기는 다른 사람의 관점은 물론 독자로서 필자 자신의 관점까지 고려하여 글을 쓸 수 있는 단계이다. 인식적 쓰기는 통합적 쓰기 단계에 통찰이나 창조적 능력이 보태어진 단계이다.

<표 3>에서 보면 ‘1~2학년군’에서는 성취 기준에서 ‘글자를 익혀 자신의 생각과 느낌을 간단한 글로 표현’하는데 중점을 두고 있는 것으로 보아 떠오르는 생각들을 옮겨 놓는 수준의 글쓰기라는 것을 알 수 있으므로 단순 연상적 쓰기 단계라고 할 수 있다. 이는 2007 개정 교육과정에서 1학년에 ‘대상의 특징이 잘 드러나게 소개하는 글을 쓴다.’가 성취기준으로 제시되어 초등학교에 입학하자마자 바로 한 편의 완성된 글쓰기를 제시한 것과 대조된다.

‘3~4학년군’에는 ‘쓰기의 규범과 관습을 익혀’라고 제시하였기 때문에 언어 수행적 쓰기 단계를 설정한 것으로 볼 수 있지만 ‘두 세 문단 정도의 글을 쓰고’라는 기준에서 두 세 문단 정도의 글이 완결된 글쓰기 경험을 의미하는지 아니면 글의 분량을 제시하는 것인지 분명하지 않다. 일단 문단으로 표현했기 때문에 완결된 한 편의 글쓰기 경험을 제시하지 않은 것으로 해석할 수 있다. 따라서 이러한 성취기준 설정이 과연 타당한지 의문을 제시할 수 있다. 왜냐하면 단순 연상적 쓰기에서도 분량의 제약을 받지는 않지만 한 편의 완결된 글쓰기를 할 수 있기 때문이다. 한 문단이 될 수도 있고 여러 문단이 될 수도 있다. 게다가 4학년 정도 되는 학생들의 글쓰기 수준을 참고한다면 과연 이러한 성취 기준이 학생들의 발달 단계를 고려한 것이라고 할 수 있을지 의문이다.

5~6학년 성취기준은 쓰기 과정과 쓰기 전략을 익혀 다양한 목적의 글쓰기에 적용할 수 있는 능력을 기준으로 하였다. 그런데 3~4학년 성취기준과 5~6학년 성취기준은 성취기준의 내용만 봤을 때 큰 차이를 보인다. 과연 4학년과 5학년의 차이가 실제로 쓰기의 규범과 관습을 익혀 두 세 문단 정도의 글을 쓰는 수준과 쓰기 과정에 따라 알맞은 전략을 구사하여 다양한 목적의 글쓰기를 할 수 있는 수준으로 나뉠 정도로 큰 차이가 있는지 의문이다. 서영진(2011)이나 안은주, 김정미(2010)⁴⁾에 의하면 초등학교

4) 안은주, 김정미(2010)에서는 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명 담화 쓰기를 비교하였는데, T-unit의 수는 4학년과 6학년에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. T-unit당 낱말수와 내포문의 수는 2학년과 6학년에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 이러한 연구 결과를 일반화하기에는 어려움이 있겠지만 4학년과 6학년의 쓰기 영역 성취기준을

4학년과 6학년의 쓰기 능력 차이가 크다고 보기는 어렵다. 따라서 학년군별 성취기준에서 제시한 학년별 수준이 단계를 구분하기에 실제적이지 못함을 알 수 있다.

‘중학교 1~3학년군’에서는 ‘맥락과 목적에 맞게 적절하고 효과적으로 글쓰기’를 제시하였는데 맥락이라는 것이 주제, 독자, 상황 등을 포함하는 것이기 때문에 의사소통적 글쓰기 단계에 해당한다고 볼 수 있다. 따라서 5~6학년에서 배운 글쓰기의 과정과 전략을 적용하여 맥락과 목적에 맞게 적절한 글쓰기를 할 수 있는 단계로 설정하였음을 알 수 있다. 그런데 중학교 1~3학년은 의사소통적 쓰기에서 통합적 쓰기로 넘어가는 단계에 있고, 가은아(2010)⁵⁾에 의하면 중학교 1학년과 중학교 3학년의 쓰기 능력은 크게 차이가 나기 때문에 이를 하나의 학년군으로 묶고 하나의 성취 기준을 제시하는 것이 과연 타당한가에 대해 문제를 제기할 수 있다.

요컨대, 학년군별 성취기준은 학년군에 따른 성취기준을 제시하고 이를 다시 영역 성취기준과 내용 성취기준으로 위계화하는 기준을 제시하였다는 데 의의가 있다. 또한 학생들의 인지 발달 수준과 이를 고려한 국어 생활의 주제를 설정함으로써 학년군간, 영역간의 위계성과 연계성을 강화하는 데 기여하였다. 그러나 포괄적이고 추상적으로 수준을 진술함으로써 성취기준이라는 명칭과는 맞지 않다. 또 학년군별 쓰기 영역 성취기준은 학생들의 쓰기 능력 발달 단계를 고려하여 설정하였으나 그러한 단계 설정의 타당성이 충분해 보이지 않는다.

설정할 때 참고할 수 있을 것이다.

- 5) 가은아(2010)에서는 초등학교 6학년에서 고등학교 1학년을 대상으로 설명문 쓰기를 실시한 결과, 중학교 3학년에서 급격한 발달을 보임을 제시하였다. 초등학교 6학년, 중학교 1, 2학년이 동일집단, 중학교 3학년과 고등학교 1학년이 동일집단임을 확인하였다.

III. 2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직의 계열성 분석

‘계열성(sequence)’은 ‘위계성(hierarchy)’과 혼용되는 경향이 있는데 위계와 계열은 엄밀하게 다른 개념이다. 계열성⁶⁾이란 질적인 심화와 양적인 확대를 강조한 내용 조직 원리로 선행 경험과 내용을 기초로 하여 다음 경험과 내용이 점차적으로 깊이와 넓이를 더해 전개되어야 함을 뜻한다. 계열에 의해 내용이 조직되기 위해서는 어떤 내용을 먼저 가르치며, 학년이 올라감에 따라, 어떤 내용을 제외시키고 추가하며, 같은 내용을 얼마나 반복시키고 심화시켜야 하는지를 결정해야 한다(이대규, 2001 : 261). 따라서 계열성을 유지하기 위해서는 학생들의 발달 단계를 고려하여 쉬운 내용에서 어려운 내용으로 내용의 복잡성을 증가시킴으로써 어려움의 정도를 조절해야 한다.

교육 내용의 계열을 결정할 때는 학습자의 인지적·정의적 발달이나 지식 습득 방식을 우선적으로 고려하는 심리주의적 방법과 교과 내용의 논리적 구조나 체계를 우선하는 논리주의적 방법의 접근이 가능하다(서영진, 2011 : 62). 따라서 계열화는 인지 발달을 중심으로 하느냐, 아니면 교과의 논리적 구조나 체계에 따른 선행 필수 학습 요인을 중심으로 하느냐에 따라 달라질 수 있지만 실제 교육 내용을 조직할 때는 학습자의 인지적·정의적 발달과 교과의 논리적 구조에 따른 선행 필수 학습 요인을 모두 고려해야 한다.

국어과 공통 교육과정 쓰기 영역의 목표는 쓰기 능력의 신장이다. 2011 개정 교육과정에 제시된 목표 또한 쓰기 능력의 신장을 통해 획득될 수 있다. 쓰기 능력은 논리적이고 창의적인 사고력, 합리적인 의사 결정력과 문제 해결력을 필요로 하는 고등 정신기능이라 할 수 있다. 이 능력은

6) Comeneus(이경섭 외 공역, 1983)는 계열성의 원리로 단순한 것에서 복잡한 것으로, 친밀한 것에서 친밀하지 않은 것으로, 구체적인 것에서 추상적인 것으로, 하위 요소에서 상위 요소로 나아가야 함을 제시하였다.

문자 언어로 표현할 때의 유창성, 내용 생성의 능숙성, 작문의 일반적인 규칙과 관습에 대한 통달, 글을 쓰는 상황을 적절히 고려할 수 있는 사회적 인지 능력, 우수한 글을 판단할 수 있는 감상력과 비판력, 통합적 사고력과 통찰력 등의 하위 기능으로 구성된다(교육부, 1997 ; Bereiter, 1980). 이러한 능력은 하루아침에 도달할 수 없으므로 오랜 기간 체계적인 교육과 훈련을 통해 습득할 수 있다. 쓰기 능력을 구성하는 쓰기 기능 체계는 어느 정도 독립성을 지니면서 점진적인 단계를 거쳐 발달해 나가게 된다. 따라서 쓰기 영역의 내용 체계는 쓰기 능력을 신장시킬 수 있는 기능들의 체계로 조직되어야 한다.

쓰기 능력의 개념을 텍스트의 생산과 직결되는 정형화된 지식이나 기능 중심으로 규정하지 않고, 글을 쓰는 행위 중심으로 규정하게 되면 작문 능력의 구성 요인을 파악하기 어렵게 된다. 글을 쓰는 사회적 상황에 따라 글쓰기의 수행 능력이 달라질 수 있을 뿐만 아니라 글쓰기 능력의 수준 또한 관점에 따라 달리 해석될 수 있기 때문이다(박영목, 2008 : 247).

따라서 쓰기 능력을 구성하는 요인으로는 기본적으로 정형화된 텍스트를 작성할 수 있는 지식과 기능 요인을 포함해야 한다. 이러한 요인들을 상제화하면 일반적인 글의 갈래나 장르에 대한 지식, 내용 생성 기능, 내용 조직 기능, 표현 기능과 같은 기능 요인을 교육 과정의 내용으로 제시할 수 있을 것이다.

7차 교육과정에서는 쓰기 영역의 학년별 내용으로 텍스트의 유형과 읽을 이, 주제와 글감 등을 종합적으로 고려하되, 특히 국어 지식과의 관련성을 강조하여 언어 단위(한 문장→두세 문장→한 문단→완전한 구조를 가진 글)도 중시하여 배열하였다(교육인적자원부, 2001 : 28). 개정 7차 교육과정에서는 학습자의 수준, 담화·글의 수준을 종합적으로 고려하여 제시하였다. 소재와 주제를 학년에 따라 친숙성과 구체성의 정도를 기준으로 차이를 두고 담화·글의 형식성, 공식성을 고려하여 저학년에서는 비형식적, 비공식적 담화·글을, 고학년에서는 형식적, 공식적 담화·글을 제시하였다. 동일한 언어 활동 목적을 공유하면서 담화·글의 유형을 세분화하기 어렵고 학습의 가치가 높다고 판단되는 담화·글은 소재, 주제, 학습 내용

의 수준을 달리하여 중복하여 제시하였다(교육과학기술부, 2008 : 22). 이를 종합해 보면, 교육과정에 따라 차이는 있지만 텍스트 유형, 언어 단위, 소재와 주제의 수준 등을 달리하여 쓰기 내용을 배열했다는 것을 알 수 있다. 이를 토대로 쓰기 내용을 선정하고 배열할 때 글의 종류(장르), 글쓰기의 과정, 내용 특성(지식, 기능, 태도), 언어의 단위별 접근 등을 설정할 수 있다(윤현진 외, 2009 : 226-227).

글의 종류별(장르별) 접근 방식은 정보전달, 설득, 친교와 정서 표현의 거시 장르를 설정하고 각각에 설명문, 논설문, 수필 같은 미시 장르를 배치하여 각 글을 잘 쓰는 데 필요한 지식, 기능, 전략, 태도 등을 설정해서 반영하는 방식이다. 쓰기 과정별 접근은 크게 계획하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기, 표현하기, 고쳐쓰기 등으로 나누고 각 과정별로 필요한 지식, 기능, 전략, 태도 등을 산출하여 교육 내용을 선정할 때 참고하는 방식이다. 내용 특성별 접근은 글의 종류나 글의 과정을 고려하여 필요한 지식이나 기능, 전략 등을 설정하는 방법이다. 언어의 단위별 접근 방식은 단어 쓰기, 문장 쓰기, 문단 쓰기과 같은 언어 단위별로 그것을 잘하는 데 필요한 지식이나 기능, 전략 등을 설정하는 방법이다.

내용 특성에서 쓰기 기능은 글쓰기 과정과 연관되어 있고, 쓰기 지식은 글의 종류 즉 장르의 특성을 드러내는 명제적 지식과 관련된다. 따라서 글의 종류(장르), 글쓰기의 과정, 내용 특성에 따른 쓰기 교육 내용의 선정과 조직은 사실상 유기적으로 연결되어 있기 때문에 이를 명확하게 나누어 교육 내용으로 제시하는 것은 어렵다. 실제상 통합된 것을 특정할 측면을 강조하여 제시하는 것인데, 이를 어떻게 조직하여 드러내는데 주목하고자 한다.

예를 들어 2007 개정 교육과정에서는 학년별 성취기준은 글의 종류(장르)적 측면을, 각 성취기준별 내용 요소에는 장르와 관련된 지식, 기능, 전략, 태도와 같은 내용 특성별 요소를 설정하여 제시하였다. 글쓰기의 과정과 관련된 측면은 교육과정 내용 체계표의 ‘기능’ 영역에 제시하였고, 학년별 성취기준에서 이를 반영하였다. 언어 단위별 접근은 성취기준에 부분적으로 반영하였다. 2011 개정 교육과정에서는 글의 종류(장르)는 학년

군별 ‘언어 자료의 예’에 잘 드러나고, 글쓰기의 과정과 글의 단위, 내용 특성은 내용 성취 기준에서 잘 드러난다. 따라서 글의 종류(장르), 글쓰기의 과정, 내용 특성에 따른 쓰기 교육 내용조직은 쓰기 능력을 효과적으로 달성하기 위한 방법으로 어떤 측면에 중점을 두느냐에 따라 달라질 수 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 국어과 쓰기 영역의 내용 조직은 쓰기의 과정과 기능, 장르의 범위, 지식·기능·태도와 같은 내용 특성, 글의 단위 등의 조합으로 이루어진다. 지식·기능·태도는 그 자체로 쓰기 영역의 하위 범주로 설정됨과 동시에 내용성취 기준에서 구체적으로 상술되어 있다. 이는 또한 장르의 특성에도 관련이 있기 때문에 개별적인 측면이 있다. 따라서 내용 성취기준에서는 쓰기의 과정과 기능, 장르의 범위, 글의 단위에 따른 계열을 살펴보겠다. 쓰기 영역의 계열을 분석해봄으로써 쓰기 영역에서 제시하고 있는 각 학년군의 수준이 구체화될 수 있을 것이다.

1. 쓰기의 과정과 기능에 따른 계열

2007 개정 교육과정에서는 학년별 성취기준의 수를 초등학교는 4개, 중학교는 5개로 제시하였으나, 2011 개정 교육과정에서는 학년별 성취기준의 수를 초등학교는 2~3개, 중학교는 3~4개로 축소하여 전체적으로 성취기준의 수가 44개에서 28개로 36%가 감축되었다. 성취기준의 숫자만 본다면 상당한 감축이다.

성취기준의 수를 줄이면서 어떤 요소를 줄이고 첨가하였는지 살펴 보면 먼저 미시 장르를 내세운 성취 기준들은 삭제하거나 구체적인 글의 유형을 밝히지 않도록 진술하였다. 또한 학년군별 성취 기준과 비교하여 난이도가 높다고 생각되는 성취 기준도 삭제하였다. 그리고 쓰기 기능과 전략을 전면에 내세운 성취 기준을 추가하였다.

07-2-(4) 겪은 일이 잘 드러나게 일기를 쓴다.

→ 2011 [1-2학년군]-(4) 자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다.

(나) 07-2-(1) 보고 들은 것 중에서 중요한 내용을 간추려 쓴다.

(다) 2011 [3-4학년군]-(2) 중심문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 글을 쓴다.

2011 [5-6학년군]-(1) 쓰기 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다.

(가)에서는 두 개의 성취 기준을 통합 수정하여 제시하였는데 구체적인 장르를 밝히지 않고 진술하였다. (나)의 성취 기준은 2학년 수준에서 글쓰기 난이도가 높다고 판단되어 삭제되었다. (다)는 신설되었는데 글 단위에 대한 체계적인 학습(문단 쓰기)을 강조하거나, 쓰기 과정에 대한 체계적인 이해를 의도하였다. 이는 쓰기 기능에 대한 강화로 해석할 수 있을 것이다. 물론 실제에서는 어떤 식으로든 구체적인 텍스트 유형과 결합하여 제시될 것이나 성취 기준의 설정 상 기능의 강화로 볼 수 있다.

먼저 쓰기 과정과 기능이나 전략을 중심으로 한 성취기준을 정리해 보면 다음과 같다.

<표 4> 쓰기의 과정과 기능에 따른 내용 성취 기준 분류

| 쓰기의 과정과 기능 | 쓰기 영역 내용 성취 기준 |
|--------------------------|--|
| 글씨 쓰기 | • [1-2학년군] (1) 글자를 익혀 글씨를 바르게 쓴다. |
| 내용 생성과 조직 | • [5-6학년군] (2) 목적과 주제를 고려하여 내용을 조직하여 글을 쓴다. |
| 표현하기와 고쳐쓰기 | • [1-2학년군] (2) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다. • [5-6학년군] (7) 자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐쓴다. |
| 쓰기의 계획, 쓰기 과정의 점검과 조정 | • [중학교 1-3학년군] (1) 주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획하고, 점검하고 조정한다. |
| 쓰기의 과정 | • [5-6학년군] (1) 쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다. |

<표 4>에서는 쓰기 내용 영역 체계표의 쓰기 기능을 구체화하여 학년군별로 배치하였다. 글씨 쓰기는 기초적인 쓰기 기능이기 때문에 ‘1~2학년군’에 넣은 것은 문제가 되지 않으나 내용 생성과 조직, 표현하기와

고쳐쓰기를 ‘5~6학년군’에 배치하고, 쓰기의 계획, 쓰기 과정의 점검과 조직을 ‘중학교 1~3학년군’에 배치한 것은 쓰기 과정에서 각 기능들을 학년군에 따라 순서대로 배치한 듯한 모양새를 취하고 있다.

이 중에서 ‘쓰기의 계획, 쓰기 과정의 점검과 조정’은 ‘중학교 1-3학년군’에 배치되어 내용 영역 체계표에 제시된 기능 범주의 순서와 다르게 제시되었다. 이는 ‘쓰기의 계획, 쓰기 과정의 점검과 조정’을 내용 생성과 내용 조직, 표현하기보다 한 단계 위인 상위인지로 설정하였기 때문이다. 상위인지란 배경지식과 전략들을 활용하고 통제하는 활동, 즉 인지를 계획, 조정, 통제하는 것을 말한다(이재승, 2002 : 115). 따라서 내용 영역 체계표에서 따로 설정되었던 ‘쓰기 계획’과 ‘쓰기 과정의 점검과 조직’은 ‘중학교 1~3학년군’에 함께 배치되었다.

쓰기의 과정과 기능에 따른 계열에서 문제가 되는 것은 1~4학년에서는 쓰기의 과정과 기능에 따른 성취기준이 제대로 제시되지 않았다는 점이다. ‘5~6학년군’에서 내용 생성과 조직, 표현, 고쳐쓰기 등을 배우고 ‘중학교 1~3학년군’에서 쓰기 과정을 계획하고 점검하고 조정하는 상위인지 기능 중심으로 배운다는 설정에서는 1~4학년까지의 글쓰기 경험을 어떻게 해석해야 할지에 대한 명확한 해설이 없다. 이로 인해 1~4학년에서 다양한 목적의 글쓰기를 한다는 성취기준상의 진술은 두세 문단 정도의 글을 써 보는 경험에 만족해야 하는 것이 될 수 있다.

또한 ‘5~6학년군’에서 ‘쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다.’는 성취 기준을 제시하였는데, 이를 ‘내용 생성과 조직’, ‘표현하기와 고쳐쓰기’, ‘쓰기의 과정’으로 나누어 놓았다. 이러한 성취 기준 배열에서 굳이 ‘쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다.’라는 성취 기준을 제시할 필요가 있는지 의문이다. 이 성취 기준은 나머지 성취 기준을 다 성취했을 때 최종적으로 도달해야 할 목표가 아닌가 한다. 내용 성취 기준 해설을 참고해 보면, ‘일련의 쓰기 과정이 고정적이고 분절적인 단계가 아니라는 점에 유의해야 함’을 강조하고 있는데, 해설에 따르면 ‘과정에 따라 글을 쓴다.’에서 ‘과정을 이해하는 것’에 방점을 둔 듯하다.

2. 장르의 범위에 따른 계열

2011 개정 교육과정 쓰기 영역의 성취기준에서는 거시 장르(장르류)를 중심으로 진술하였는데, 글의 수준과 범위에는 다양한 미시 장르(장르종)가 제시되어 있다. 이에 따라 영역별 성취 기준에 도달하기 위해 학습 내용을 구성할 때 장르 요인이 약화될 가능성이 있다. 적어도 2007 개정 교육과정에서 강조했던 ‘실제 텍스트 쓰기 과정에 작용하는 구체적인 지식, 기능을 반영해야 하다’는 교과서 내용 선정의 원리가 2011 개정 교육과정에서는 유효해 보이지 않는다. 내용 영역 체계표에서는 실재를 상위범주로 설정하였으나 내용 성취 기준에서는 장르뿐만 아니라 쓰기의 기능과 과정, 글의 단위 등을 계열화의 기준으로 제시하였기 때문이다.

2011 개정 교육과정에서는 ‘정보전달, 설득, 친교 및 정서표현’이라는 언어 사용 목적에 따른 글쓰기를 각 학년군에 배치하였다. 특이한 점은 장르의 범위를 조정하여 성취기준으로 제시한 것인데, 정보전달, 설득, 친교 및 정서표현의 장르는 각각의 학년군에 반복적으로 제시되었고, 고학년으로 올라갈수록 미시 장르로 세분화되었다.

<표 5> 언어 사용 목적에 따른 내용 성취 기준 분류

| 언어 사용 목적 | 쓰기 영역의 내용 성취 기준 |
|----------|---|
| 정보 전달 | <p>[1-2학년군] (3) 대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다.</p> <p>[3-4학년군] (3) 알맞은 낱말을 사용하여 설명하는 글을 쓴다.</p> <p>[5-6학년군] (3) 적절한 설명 방법을 사용하여 대상의 특징이 드러나게 글을 쓴다</p> <p>[중1-3학년군] (2) 설명하고자 하는 대상이나 개념에 맞게 적절한 설명 방법을 사용하여 독자가 이해하기 쉽게 글을 쓴다.</p> <p>(3) 관찰, 조사, 실험한 내용을 절차와 결과가 드러나게 보고하는 글을 쓴다.</p> |

| 언어 사용 목적 | 쓰기 영역의 내용 성취 기준 |
|------------------|---|
| 설득 | [3-4학년군] (4) 알맞은 이유를 들어 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다. [5-6학년군] (4) 적절한 이유나 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다. [중1-3학년군] (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. |
| 친교 및 정서 표현 | [1-2학년군] (5) 인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다. [1-2학년군] (4) 자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다. [3-4학년군] (5) 읽는이를 고려하여 자신의 마음을 표현하는 글을 쓴다. [5-6학년군] (5) 견문과 감상이 잘 드러나게 글을 쓴다. [중1-3학년군] (6) 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다. (7) 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글을 쓴다. |

<표 5>를 보면 장르의 제시 순서는 친교 및 정서 표현의 글→정보 전달의 글→설득하는 글 순이다. 성취기준의 수가 각각 7개, 6개, 4개로 설정되었다. 이는 학생들이 쓰기를 할 때 서사적 텍스트→설명적 텍스트→논증적 텍스트 순으로 쓰기 능력이 발달한다는 것을 전제한 것이다. 설득하는 글을 ‘1~2학년군’에 배정하지 않은 것도 이러한 측면을 고려하였기 때문이다.

또, 각각의 장르를 제시할 때 거시 장르는 초등학교에 미시 장르는 중학교에 배치함으로써 범위를 조절하고 있다. 다양한 미시 장르를 제시하였던 2007 개정 교육과정과 달리 정보전달에서는 ‘보고하는 글’을, 설득에서는 ‘건의문이나 문제 해결을 요구하는 글’을, ‘친교 및 정서표현’에서는 견문과 감상이 드러난 글(감상문), 자신의 삶을 성찰하고 계획하는 글(자서전) 등을 제시하였다. 따라서 2007 개정 교육과정과 비교했을 때 미시 장르(장르종) 중심의 쓰기보다는 거시 장르(장르류) 중심의 지식, 기능, 전략의 학습에 더 중점을 둔 것으로 해석할 수 있다.

또한 초등학교 ‘1~2학년군’에서는 장르가 드러나지 않도록 포괄적으로 진술함으로써 그 범위를 최대화하였다. ‘1-(5) 인상 깊었던 일이나 겪은

일을 글로 쓴다.’나 ‘2(3) 대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다.’와 같은 성취기준에서는 특정한 장르가 바로 연상되지 않는다. ‘인상 깊었던 일이나 겪은 일’이란 제재로는 정보 전달, 설득, 친교 및 정서표현을 목적으로 하는 글을 다 쓸 수 있다. 이러한 내용 계열의 특성 때문에 7차 교육과정이나 2007 개정 교육과정의 성취기준과 비교했을 때 성취기준이 분명하게 드러나지 않는 단점이 있다.

그러나 학생들이 실제 글을 쓸 때, 다양한 상황에서 반복된 글쓰기 경험을 통해 글쓰기를 익힌다는 것을 염두에 둔다면 학생들의 글쓰기 실재를 가장 잘 반영한 측면이 있다. 설명문 쓰기를 한 번 배운다고 설명문을 잘 쓸 수는 없기 때문이다. 학년에 따라 설명문의 독자, 상황, 제재가 달라짐에 따라 더 정교하고 구체화된 설명문 쓰기가 가능할 것이다. 또한 교육과정 내용 조직의 원리인 계속성과 계열성을 가장 잘 구현했다고 할 수 있다. 장르를 반복 학습함으로써 깊이와 넓이를 더하여 심화된 학습이 가능하기 때문이다.

이렇듯 논리적인 측면에서 장르의 범위를 설정하여 계열화한 것에는 무리가 없다. 이는 이정화, 안부영(2010 : 198)에서 지적한 것처럼 전이력이 높은 대표성을 지닌 텍스트를 기본적인 교육 내용으로 삼고, 여기에서 확장·발전된 텍스트를 심화 교육 내용으로 삼는다는 점에서 2007 개정 교육과정이 보이는 문제점-장르류와 장르종이 혼재되어 나타나거나, 텍스트의 종류나 유형을 알 수 없는 텍스트가 제시되거나 혹은 언어 사용 목적을 대표하는 텍스트를 제시하지 못한 점-을 해결하였음을 뜻하기도 한다.

그런데 설명문을 두고, 설명문 쓰기 전략을 달리하여 ‘대상의 특징’, ‘적절한 설명 방법’, ‘독자’와 같이 초점을 달리하여 성취기준을 설정하는 것은 다음과 같은 문제점을 지닌다. 대상의 특징이 드러나게 쓰기 위해서는 다양한 설명 방법들-개념 정의, 부연 상술, 예시, 인용, 비교와 대조, 분석 등-을 사용해야 한다. 그렇다면 초등학교 2~3학년에서는 이를 명시적으로 가르치지 않고, 초등학교 5~6학년에서는 이를 자세히 가르치며, 중학교 1~3학년에서는 특정 독자를 상정하고 글을 쓰게 한다는 것이 과연 타당하고 적절한 것인지 생각해 볼 필요가 있다. 학생들의 인지적·정서

적 발달 단계를 고려하여 장르 글쓰기의 범위를 조정하여 제시한다면 이렇듯 장르 구성 요소나 전개 방법에 대한 비의식적 글쓰기에서 의식적인 글쓰기로 나아가는 것이 옳은가 말이다. 초등학교 저학년에서 독자에 대한 의식이 잘 드러나지 않는 것을 제외했을 때 독자에 대한 고려는 수준의 차이가 있을 뿐 어떤 상황에서 글을 쓰더라도 기본적으로 들어가는 것이다. 따라서 설명문 쓰기 전략 중에서 쉬운 것부터 어려운 것으로 범위를 설정하는 것이 장르를 중심으로 계열을 설정할 때 더 타당하지 않을까 한다.

3. 글의 단위에 따른 계열

2011 개정 교육과정에서는 초등학교 단계에서 문자 언어의 기본적인 관습과 쓰기 기능을 체계적으로 익히도록 교육 내용을 구성하였다. 이에 초등학교 ‘1~2학년군’과 ‘3~4학년군’에서 글의 단위를 중심으로 성취기준을 제시하였다. 문장 쓰기, 문단 쓰기와 같은 글의 단위에 따른 교육 내용 제시는 2007 개정 교육과정에서는 다루어지지 않았다가 다시 부활되었다.

글의 단위에 따른 계열의 제시는 쓰기의 과정과 기능의 한 부분으로 볼 수 있으나 초등학교 저학년과 중학년에서 이를 중점적으로 다루었기 때문에 기초 문식성기에 적합한 교육 내용으로 제시되었다고 해석할 수 있다. 그리고 이 시기에 장르의 범위에 따른 계열이 분명하게 제시되지 않았기 때문에 교수·학습시에는 장르보다 글의 구성 요소를 중점적으로 학습하는 것이 가능하다.

(라) [1~2학년군] (1) 글자를 익혀 글씨를 바르게 쓴다.

(2) 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다.

(마) [3~4학년군] (1) 맞춤법에 맞게 문장을 쓴다.

(2) 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새

있게 쓴다.

(라)와 (마)에서 ‘글자→문장→문단’으로 확장되는 글 구성 요소에 대한 성취기준의 제시는 ‘초보적, 기초적 국어 능력을 갖춘다.’라는 학년 군별 성취기준에 적합한 것이라 할 수 있다. 글자 쓰기, 문장 쓰기, 문단 쓰기와 같은 글의 단위를 이루는 요소들에 대한 내용은 1차부터 7차 교육 과정에 이르기까지 빠짐없이 언급되었던 바인데 2007 개정 교육과정에서 장르를 중심으로 이와 관련한 지식·기능·태도를 선정하여 성취기준으로 제시하면서 삭제되었다. 그런데 이를 다시 신설함으로써 쓰기 기초 기능을 강조하였다.

그러나 이러한 글 구성 요소의 기능을 강조하는 것은 인위적이고 탈 맥락적이라는 측면에서 실제 범주를 상위로 하는 교육과정 내용 체계와 부합하지 않는다. 물론 쓰기를 배우는 과정에서 기본적인 문장 쓰기, 문단 쓰기 과정은 필요하지만 글쓰기 실제에 있어서 장르에 따른 문장 쓰기, 문단 쓰기가 필요하기 때문이다.

또한 글의 단위는 쓰기 영역의 수직적 조직원리라기보다 수평적 조직 원리에 가깝다. 글의 단위는 글쓰기의 기초 기능이면서 동시에 다양한 수준의 글쓰기에서 복잡한 형태로 수행되는 기능이기도 하다. 논리적으로 봤을 때 학생들의 글쓰기 능력이 ‘글자→문장→문단’ 순으로 발달되고 할 수 있을 것이나 이를 초등학교 1~4학년을 범위로 성취기준을 제시한 것이 무엇을 근거로 한 것인지는 알 수 없다. 이와 같이 특정 학년이 쓰기 발달의 특정 단계에 적합한 것이라는 실증적 사례가 부족하기 때문에 이에 대한 연구가 지속되어야 할 것이다.

2011 개정 교육과정에서는 글쓰기의 기능과 과정, 장르 등을 기준으로 계열화를 시도하였기 때문에 여기에 글의 단위까지 가세함으로써 계열화의 기준이 복잡해졌다. 전체적으로 봤을 때 초등학교 1~4학년까지를 기초 문식성기로 설정하고 쓰기의 기본 기능인 글의 구성 요소를 중심으로 성취 기준을 제시하고, 장르의 범위에 따른 계열을 전체 학년에서 설정함으로써 계열성의 핵심을 대표 장르의 반복과 심화에 두었다. 이러한 성취

기준의 계열화는 ‘쓰기 기능’과 ‘장르’라는 두 마리 토끼를 모두 잡으려는 고심에서 비롯된 것이라 생각된다. 7차 교육과정이 쓰기 기능 중심으로 구성됨으로 해서 지나치게 독립적이고 탈맥락화된 점을 보완하고 2007 개정 교육과정이 실제 텍스트 중심으로 지식, 기능, 태도 요인을 설정함으로써 쓰기의 기본 기능에 대한 성취 기준이 삭제되었던 점을 보완하는 측면이 있다.

그런데 계열성이라는 것이 반복과 심화를 통해 형성되는 것인데, 쓰기 기초 기능 학습 시기인 초등학교 1~4학년에서 과연 장르에 대한 학습이 제대로 될 수 있을까 의문이다. 또, 중학교에서 ‘쓰기 기능’과 ‘장르’를 기준으로 계열을 제시하였는데 쓰기 기능과 장르 모두 성취 기준으로 제시되었으므로 이에 따른 단위 설정이 현실적으로 명확하게 구분이 될 수 있을까 한다. 이로 인해 계열화의 본래 목적이 훼손될 가능성을 제기할 수 있다. 학년군에 따라 계열화의 초점이 달라지게 되던 초점화된 원리 외에 다른 것들은 실제 계열화되기 어렵기 때문이다. 쓰기의 기능과 과정은 주로 초등학교에서 강조되는 계열의 기준이고, 장르의 범위는 초등학교 ‘5~6학년군’과 ‘중학교 1~3학년군’에서 계열이 잘 드러난다. 결국 장르를 중심으로 쓰기의 과정과 기능, 글의 단위 등이 통합되는 것이 현실적으로 쓰기 영역의 계열성을 가장 잘 드러낼 수 있지 않을까 한다.

IV. 결론

쓰기 과정과 기능의 체계적인 내용 학습을 강조한 7차 교육과정과 성취 기준을 제시하여 구체적인 맥락에서 다양한 유형의 글쓰기를 강조한 2007 개정 교육과정과 달리 2011 개정 교육과정에서는 성취 기준을 세 단계로 위계화하고 학생들의 쓰기 능력 발달 단계를 고려하여 계열화의 기준을 여러 개 제시함으로써 변화를 꾀하였다.

2011 개정 교육과정에서는 기존 학년별 교육과정 개발 방식에서 학년

군별 개발 방식으로 전환하여 학년군 간 내용 연계성을 강화하였고, 학습자의 인지적 발달 단계를 고려하여 수준을 위계화함으로써 국어 능력의 표준화를 지향하였다. 쓰기 영역 또한 학년군을 설정하고 쓰기의 과정과 기능 중심으로 계열화를 시도하였다. 이에 2011 개정 교육과정은 쓰기 과정에 대한 체계적인 학습과 글쓰기 기능의 위계적 학습에 중점을 두고 있다고 할 수 있다.

2011 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역은 쓰기 지식, 쓰기 기능, 쓰기 태도 범주로 나뉘어져 하위 요소들을 위계화하는 방식으로 체제를 구축하였다. 또한 학년군을 설정하여 학년군 성취기준 → 영역 성취기준 → 내용 성취기준이라는 위계를 설정하였다. 위계의 핵심은 초보적 국어 능력, 기초적 국어 능력, 핵심적 국어 능력, 통합적 국어 능력의 설정이다. 이를 상세화하기 위해 학년군별로 성취기준을 계열화하였는데, 계열의 기준은 쓰기의 과정과 기능, 장르의 범위, 글의 단위 등이다. 이 중에서 핵심적인 계열의 기준은 ‘장르의 범위’이다. 초등학교 ‘1~2학년군’과, ‘3~4학년군’에서는 글의 단위를 중심으로 계열을 설정하였고 그 이후로는 쓰기의 과정과 기능, 장르의 범위를 중심으로 계열을 설정하였다. 사실상, 쓰기의 과정과 기능에 따른 성취 기준은 학년군에 따라 독립적으로 제시되어 있기 때문에 성취 기준의 반복이 없다. 장르만이 반복과 심화의 원칙에 따라 계열화되었다고 할 수 있다.

또한 학생들의 쓰기 능력 발달단계를 고려하여 학년군을 설정하고 이를 기준으로 글쓰기의 기능과 과정, 장르의 범위, 글의 단위 등으로 계열화를 시도함으로써 쓰기 교육과정의 논리적인 체계를 구축하고자 하였으나, 학년군을 설정하면서 제시한 초보적 국어 능력, 기초적 국어 능력, 핵심적 국어 능력, 통합적 국어 능력의 기준을 적용하여 글쓰기의 기능과 과정, 장르의 범위 등을 포괄적으로 제시함으로써 교수·학습 활동이나 평가의 준거가 되는 성취기준으로서의 명료성은 떨어지게 되었다.

2011 개정 교육과정은 교육내용의 위계를 설정함에 있어 체계적인 연계성을 강조하여 성취기준을 단계화하였으나 내용 성취 기준을 대략적으로 제시함으로써 다양한 해석과 적용의 여지를 남기고 있다. 이에 쓰기

기능과 장르의 다양한 조합이 가능하리라 예상한다. 따라서 학년군 설정에 따른 쓰기 능력의 수준을 고려하여 장르를 중심으로 계열화하되 학년군에 따라 글의 단위, 쓰기의 과정과 기능을 내용 성취 기준으로 설정할 수 있을 것이다.*

* 본 논문은 2012. 3. 1. 투고되었으며, 2012. 3. 9. 심사가 시작되어 2012. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1997), 『중학교 국어과 교육과정 해설』, 대한 교과서.
- 교육인적자원부(2001), 『고등학교 교육과정 해설』, 대한 교과서.
- 교육과학기술부(2008), 『중학교 교육과정 해설-국어』, 미래엔컬처그룹.
- 교육과학기술부(2011), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011 개정-36호[별책 5].
- 가은아(2010), “설명문 쓰기 능력 발달 연구-초6에서 고1 학생들을 중심으로”, 『청람어문교육』 제41집, 청람어문교육학회, pp.139-168.
- 김명순(2008), “국어과 교육내용의 위계 설정과 관련된 문제-언어사용 영역의 경우-”, 『새국어교육』 제78호, 한국국어교육학회, pp.35-54.
- 민현식 외(2011), 『국어과 교육과정 개정을 위한 시안 개발 연구』, 교육과학기술부.
- 박영목(2008), 『작문교육론』, 역락.
- 박태호·강병륜·임천택·이영숙(2005), “국어 표현에 대한 초등학교의 쓰기 특성 및 발달 고찰”, 『국어교육학 연구』 제23집, 국어교육학회, pp.273-299.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999), 『국어교육학 사전』, 대교출판.
- 서영진(2011), “쓰기 교육 내용 조직의 위계성 연구”, 『새국어교육』 제87호, 한국국어교육학회, pp.59-83.
- 서 혁(2005), “제7차 국어과 교육과정과 수준별 교육에 대한 비판 및 개선 방안”, 『국어교육학연구』 제23집, 국어교육학회, pp.31-52.
- 안은주·김정미(2010), “초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명 담화 쓰기 비교”, 『언어청각장애연구』 제15권 3호, 한국언어청각임상학회, pp.321-336.
- 이경섭 외 공역(1983), 『신교육과정론』, 교육과학사.
- 이경섭(1996), “교육과정 내용조직에 있어서의 주요 쟁점”, 『교육과정연구』 제14권 1호, 한국교육과정학회, pp.212-234.
- 이경화·안부영(2010), “텍스트 중심 교육과정의 의의와 한계”, 『새국어교육』 제85호, 한국국어교육학회, pp.189-212.
- 이대규(2001), 『국어교육론』, 교육과학사.
- 이성영(2000), “글쓰기 능력 발달 단계 연구-초등 학생의 텍스트 구성 능력을 중심으로”, 『국어국문학』 제126호, 국어국문학회, pp.27-50.
- 이성영(2001), “글쓰기 능력의 지표화 방안 연구 : 내용 생성 범주를 중심으로”, 『국어교육학연구』 제13집, 국어교육학회, pp.321-349.
- 이재기(2007), “2007년 개정 국어과 교육과정의 특징과 실행 방안”, 『청람어문교육』 36, 청람어문교육학회, pp.81-108.

- 이재승(2002), 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사.
- 이재승(2005), “작문 교육의 현황과 발전 과제”, 『작문연구 창간호』, 한국작문학회, pp.39-64.
- 윤현진·양정실·김창원·박영민(2009), “국어과 교육 내용 개선 방안 연구—교육과정 내용 관련 쟁점을 중심으로”, 『연구보고 RRC 2009-3-2』, 한국교육과정평가원.
- 조병영(2002), “국어과 교육과정의 내용 조직과 진술에 관한 연구—미국, 영국, 일본의 자국어 교육과정 검토를 중심으로”, 『국어교육』 제109호, 한국어교육학회, pp.147-194.
- 정혜승(2005), “제7차 국어과 교육과정의 비판적 분석과 대안 모색”, 『국어교육학연구』 제23집, 국어교육학회, pp.53-89.
- 정혜승(2007), “2007년 개정 교육과정의 비판적 점검”, 『우리말교육현장연구』 1, 우리말교육현장학회, pp.163-188.
- 최영환(1997), “기능과 전략 중심의 교육과정 설계 방안”, 『국어교육』 제95호, 한국어교육학회, pp.147-173.
- 진영은 역(1996), 『Tyler의 교육과정과 수업지도의 기본원리』, 양서원.
- Bereiter, C.(1980). Development in writing. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R.(eds). *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale. New Jersey:LEA.
- Kroll, B.M.(1986). Explaining how to play a game :The development of informative writing skills. *Written Composition*, 3, pp.195-218.
- Langer, J.A.(1992). Reading, writing, and genre development, In Irwin, J.W. & Doyle, M.A. ed., *Reading/Writing Connections Learning from Research*, International Reading Association.
- Stahl, A.(1977). The structure of children's composition :Developmental and ethnic differences. *Research in the teaching of English*, 11, pp.156-163.

<초록>

2011 개정 국어과 공통 교육과정 쓰기 영역 내용 조직 연구

박동진

2011 개정 국어과 교육과정 쓰기 영역은 쓰기 지식, 쓰기 기능, 쓰기 태도 범주로 나뉘어져 하위 요소들을 위계화하는 방식으로 체제를 구축하였다. 또한 학년군을 설정하여 ‘학년군 성취기준’ → ‘영역 성취기준’ → ‘내용 성취기준’이라는 위계를 설정하였다. 위계의 핵심은 초보적 국어 능력, 기초적 국어 능력, 핵심적 국어 능력, 통합적 국어 능력의 설정이다.

이를 상세화하기 위해 학년군별로 성취기준을 계열화하였는데, 계열의 기준은 쓰기의 과정과 기능, 장르의 범위, 글의 단위 등이다. 이 중에서 핵심적인 계열의 기준은 ‘장르의 범위’이다. ‘장르’는 학년군에 따라 반복적으로 제시되었고, 그 범위가 심화되었다.

그런데 학년군을 설정하면서 제시한 국어 능력의 수준을 적용하여 글쓰기의 기능과 과정, 장르의 범위 등을 포괄적으로 제시함으로써 교수·학습 활동이나 평가의 준거가 되는 성취기준으로서의 명료성은 떨어지게 되었다.

【핵심어】 2011 개정 국어과 교육과정, 쓰기 영역, 위계성, 계열성, 학년군, 글쓰기의 기능과 과정, 장르의 범위, 글의 단위

<Abstract>

A Study on the Organization for the Writing Area
Content System of 2011 Revised Korean Language Curriculum

Park, Dong-jin

By analyzing the structural type of contents in 2011 revised Korean Language Writing Curriculum, hierarchy difference on contents structure and learning hierarchy difference could be seen through modifying it to different grade levels. The learning hierarchy difference through modifying different grade levels could be categorized by following language comprehensions ; rudimental language comprehension, basic language comprehension, core language comprehension, and integrated language comprehension.

We have grouped structural type of contents into process and function of writing, the scale of the genre, and the unit of writing. The criteria for process and function of writing was set for each grade level to focus to specific function of writing. The criteria for scale of genre was set as macro genre by language function such as 'information delivery, persuasion, friendship and emotion expression' was arranged to each grade level. The criteria for unit of writing has set to specify achievement standard that have 'letter → sentence → paragraph' structure.

In 2011 revised Korean language writing curriculum, we tried to set grade level by considering student's writing comprehension development phase and with this standard, we categorized it to build logical system for language curriculum. But by setting the standards of language comprehension and giving writing's function and process and the scope of the genre comprehensively, the clarity of achievement standard for

professor study activity and assessment has been reduced.

【Key words】 2011 revised korean language curriculum, writing area, hierarchy, sequence, grade-cluster, process and function of writing, genre, unit of writing