

활동중심 국어과 수업의 성과와 한계 —설명문 쓰기 수업을 중심으로

김주환 안동대학교 국어교육과 부교수

- * 이 논문은 제63회 국어교육학회 학술발표대회(2016.4.22-23.)에서 발표한 내용을 수정한 것임.

- I. 서론
- II. 문제중심학습과 글쓰기 지도
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

국어과 수업에서 활동중심 수업이 강조된 것은 제5차 교육과정 시기부터라고 할 수 있다. 제5차 교육과정에서는 국어과 교육이 “교사의 강의에서 학생의 참여와 활동을 통한 직접 경험으로, 지식의 암기 위주에서 학생들의 창의와 창조로, 이론에서 실제”로 바뀌어야 한다고 하였다. 이러한 국어과 교육의 방향은 언어에 대한 지식의 학습이 실제적인 언어 기능이나 능력을 길러 주지 못한다는 선행 연구에 기초한 것이었다(노명완 외, 1986).

그러나 제5차 교육과정에서는 실제적인 언어활동의 경험을 강조했지만 이러한 목표를 실현할 수 있는 교수학습 방법을 제시하지는 못하였다. 국어과 수업에서 학생 중심의 활동 수업이 본격화된 것은 제7차 교육과정 시기부터라고 할 수 있다. 제7차 국어과 교육과정에서는 ‘학습자 수준에 적합한 과제를 제시하여 이를 창의적으로 해결하도록 함으로써 자기 주도적 학습력을 신장시킨다.’라고 하여 학생 중심의 활동을 강조하였다. 교수학습 방법으로 ‘강의, 토의, 토론, 현장 학습, 협동 학습’ 등 다양한 수업 모형을 제시하고, ‘교사와 학습자, 학습자와 학습자 간의 적극적인 상호 작용’을 강조하였다.

무엇보다 학교 현장에 큰 영향을 미친 것은 학습자의 자기 주도적 학습이 가능하도록 교과서가 활동중심으로 변화했다는 점이다.

제7차 교육과정에서 확립된 국어과 교수학습 방향은 이후 교육과정·교과서에서도 일관되게 유지되어 왔지만 학교의 교실 수업이 학생들의 실제적 활동중심 수업으로 진행되고 있지는 못한 것으로 보인다. 김주환(2017)에서 중학교 2학년 학생들을 대상으로 조사한 결과를 보면 학교 안팎에서 글쓰기 지도를 받은 적이 거의 없다고 응답한 학생들이 70%가 넘는다. 이는 교육과정과 교과서의 변화에도 불구하고 학교에서는 여전히 지식 위주의 암기식 교육이 지배적임을 알 수 있다.

교실 수업이 학생들의 실제적인 활동 위주로 바뀌지 않은 데는 여러 가지 학교 환경 요인들이 작용하지만 그중에서도 학교 시험이 가장 큰 걸림돌로 지적되어 왔다. 학교 시험이 지식 중심으로 이루어지기 때문에 학생 중심의 실제적 활동보다는 교과서의 지식을 전달하는 데 힘을 쏟을 수밖에 없었던 것이다. 이러한 상황에서 2013년부터 시범 도입된 자유학기제는 학생 중심의 활동 수업을 학교에 정착시키는 데 크게 기여한 것으로 보인다.

자유학기제에서는 시험을 보지 않기 때문에 다양한 진로 체험 활동과 학생 활동 수업이 가능하다. 시행 초기에 상당한 혼란을 야기하기도 했지만 자유학기제는 교사와 학생 모두에게 새로운 도전과 학습이 가능한 교육 환경을 제공하고 있다. 교육부에서도 자유학기제 교과 수업의 개선을 위해서 2015년도와 2016년도에 걸쳐서 ‘자유학기제 교과 수업 평가 자료집’을 제작해 보급하는 등 다양한 활동중심 수업을 소개하고 있다. 따라서 이제 활동중심 수업은 교육과정이나 교과서를 넘어서 교실 수업의 주된 흐름으로 자리 잡아 가고 있는 셈이다.

그러나 활동중심 수업이 확산되면서 활동중심 수업의 문제점을 지적하는 목소리도 높아지고 있다. 박태호(2008: 164)는 학생중심, 활동중심 수업이 ‘교사 개입이 결여된 학생중심 수업, 학습내용이 결여된 활동중심 수업’이 될 수 있음을 지적하였다. 김규선·진선희(2004: 7) 또한 학교교육에서 활용

하는 문학수업 방법으로 ‘텍스트를 연극으로 시연하기’, ‘텍스트 전체나 부분을 변형하기’, ‘마인드맵’, ‘텍스트 재구성하기’, ‘작가에게 편지쓰기’, ‘몸짓하기’ 등과 같은 행위지향적인 교수학습 활동이 문학의 즐거움이나 문학능력을 신장시킨다는 면에서 한계가 있다는 지적을 하였다.

활동중심 수업의 문제점을 지적한 이러한 논의는 대부분 초등학교 교실을 대상으로 한 것이다. 제7차 교육과정 이후 중등 교실에서도 다양한 활동중심 수업이 이루어져 왔지만 이에 대한 연구 성과는 그리 많지 않았다. 이는 교실 수업에 대한 연구가 쉽지 않기 때문이기도 하지만, 학계가 ‘교육내용’에만 주목했을 뿐 교육현장에는 눈을 돌리지 않았기 때문이라고 할 수 있다(정재찬, 2010).

이 연구는 자유학기제 국어과 수업의 대표적인 사례로 소개된 김교사의 설명문 쓰기 수업을 통해 활동중심 국어과 수업의 성과와 한계를 살펴보는 데 목적이 있다. 이 연구의 결과는 활동중심 국어과 수업의 실태를 파악하고 개선 방향을 모색하는 데 도움을 줄 것이다.

II. 문제중심학습과 글쓰기 지도

자유학기제에서는 진로체험 활동을 강조할 뿐만 아니라 교과 수업도 암기식 수업을 최소화하고 토론, 문제해결, 의사소통 등을 활성화하는 수업을 하도록 요구받고 있다. 참여·활동중심의 수업을 선도하기 위해 교육부에서는 다양한 교수학습 자료를 제공하고 있다. ‘2015년 자유학기제 교과별 수업 및 평가 사례집—국어과’에는 10개의 수업 사례가 소개되어 있는데, 그 중에는 자기 브랜드 광고 만들기, 소설을 그림으로 그려서 플립북 만들기, 소설 UCC제작 프로젝트, 문학 작품을 영상으로 제작하기, 소설 예고편 동영상 만들기 등과 같은 프로젝트 수업이 가장 많았다.

자유학기제 수업에서 널리 활용되는 프로젝트 수업의 이론적 기초는 문제중심학습(Problem Based Learning)이라고 할 수 있다. 물론 모든 프로젝트 수업이 PBL에 기초한 것도 아니고 교사들이 PBL의 원리를 학습한 다음 이를 적용한 것도 아니다. 그러나 모듈별로 문제해결의 과제를 제시하고 학생들이 스스로 문제해결 방안을 발표하는 방식으로 수업이 이루어진다는 점에서 PBL의 원리와 유사한 점이 많다.

문제중심학습(PBL)은 흔히 ‘문제를 활용하여 학습자 중심으로 학습을 진행하는 교수학습 방법’으로 정의된다(최정임·장경원, 2010). 그러나 문제중심학습을 교육과정 측면에서 설명하기도 하는데, ‘학생을 문제해결 전략, 학문의 지적기반 그리고 실세계의 문제를 반영한 비구조화된 문제에 직면하는 능동적인 문제해결자로서 끌어들이는 기술을 개발하려는 교육과정이며 교육체제’라고 규정하기도 한다. 이처럼 문제중심학습은 문제가 학생들이 다루고 학습하게 될 내용과 지식, 기술을 위한 견인차가 된다는 점에서 교육과정적 측면과 교수 전략 또는 방법적 측면이 상보적으로 결합된 포괄적 접근이라고 규정할 수 있다(조연순·우재경, 2003: 574).

문제중심학습은 원래 1970년대 중반에 의과대학 교육의 문제점을 개선하기 위해 개발된 교수학습 모형이었다. 의대 학생들은 기초과학 수업을 들으면서 엄청난 양의 지식을 암기하지만, 졸업 후 실제로 환자를 진료할 때는 상당한 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 환자를 진료하기 위해서는 단순히 정보를 기억하는 것뿐만 아니라 다양한 고차원적인 문제해결 능력이 요구된다. 의사가 환자를 진단하고 처방하는 과정은 가설을 설정하고, 자료를 수집하며, 자료를 분석하고 종합하는 복잡한 문제의 해결과정이라고 할 수 있기 때문이다.

원래 문제중심학습은 이와 같이 의과대학의 교육적 요구에서 비롯된 교수학습 방법이지만, 고차원적인 추론기능과 자기주도적 학습기능, 문제해결력 등이 요구되는 공학, 경영, 교육, 법률 등 다양한 전문영역에서 널리 활용되고 있다. 특히 2015 개정 교육과정에서는 학생들이 살아갈 미래 사회에

필요한 핵심 역량을 6가지(자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량)로 제시하고 학생 참여형 수업을 권장하고 있다. 문제중심학습에 대한 관심이 높은 이유는 미래 사회의 핵심 역량을 기르는 데 효과적인 교수학습 방법이라고 보기 때문이다.

Barrows(1996)는 문제중심학습의 특징으로 ① 학습이 학생중심으로 이루어지고, ② 소집단 안에서 일어나며, ③ 교사는 조언자 내지는 안내자이고, ④ 학습을 위한 자극과 핵심으로서 문제를 조직하며, ⑤ 문제는 문제해결 능력을 개발시키는 수단이고, ⑥ 새로운 정보는 자기주도적 학습을 통해 획득되도록 하는 것 등을 제시하였다(조연순·우재경, 2003 재인용). Amador, J. A. et al.(2006)은 ① 문제 상황, ② 사례 연구, ③ 주제 탐구, ④ 그룹 활동 등을 문제중심학습의 중요한 요소로 제시하였다.

이를 통해서 보면 문제중심학습은 문제를 해결하는 과정에서 학생들이 문제해결 능력과 자기주도적인 학습 능력을 기르는 교수학습 방법이라고 할 수 있다. 따라서 어떤 문제를 제시하여 활동하도록 하느냐가 학습의 성패를 결정하는 데 있어서 핵심적인 요소이다. 문제중심학습에서 ‘문제’는 현실 세계에서 일어날 가능성이 높은 실제적(authentic)인 문제여야 하며, 다양한 대안과 방법이 요구되는 비구조화된(ill-structured) 문제여야 한다. 또한 복잡성의 측면에서나 발달적인 측면에서 학습자의 수준에 적합한 것이어야 하며, 교육과정에 기초한 문제여야 한다.

문제중심학습의 진행 절차는 ① 문제 제시, ② 문제 확인, ③ 문제해결을 위한 자료 수집, ④ 문제 재확인 및 해결안 도출, ⑤ 문제해결안 발표, ⑥ 학습결과 정리 및 평가의 여섯 단계로 정리될 수 있다.

첫 번째 문제 제시 단계에서는 교수자가 미리 준비한 문제를 학습자에게 제시한다. 두 번째 문제 확인 단계에서는 학습자가 해결해야 할 문제가 무엇인지를 확인하고, 해결 방안을 모색해야 한다. 문제 확인을 위한 그룹 활동이 끝나면 세 번째 문제해결을 위한 자료와 정보를 수집하게 된다. 자료 수집은 구성원 각자가 자신에게 주어진 학습과제를 해결하는 개별학습으로

이루어진다. 네 번째 문제 재확인 및 해결안 도출 단계에서는 개인별로 수집한 자료를 발표하고 의견을 종합하여 문제해결 방안을 도출하게 된다. 이 단계에서 최종적인 해결방안이 도출되지 못하면 새로운 학습 과제를 모색하고 문제 재확인 과정을 반복하게 된다.

문제 재확인 단계를 통해 그룹별로 최종 문제해결안이 만들어지면 수업 시간에 그룹별로 준비한 문제해결안을 발표한다. 발표안을 공유함으로써 학생들 간의 상호학습이 가능하다. 마지막 단계에서는 그룹별로 제시된 문제 해결안에 대해 교수자의 평가와 학습자 자신의 자기평가, 동료에 의한 동료 평가를 실시한다.

우리나라에서도 문제중심학습은 사회과나 과학과 등에서 널리 활용되고 있는 것으로 보고되고 있다(손미·하정문, 2008). 국어과 수업에서도 문제중심학습을 활용한 사례가 늘어나고 있는데, 최근에는 대학글쓰기에서 문제중심학습을 활용한 글쓰기 지도 방법들을 다양하게 소개하고 있다(공하림, 2014; 박선옥, 2016; 신희선, 2014; 임정연, 2015).

공하림(2014)은 학생들에게 ‘청년 실업의 원인과 대책’이라는 주제로 보고회의 발표를 준비하는 ‘문제’를 제시하고 모듈별로 문제해결 방안을 마련하여 발표하도록 하였다. 이 수업은 문제 제시-조별 해결 계획 수립-자기주도적 문제 해결 모색-협동적 문제 해결 모색-조별 문제해결 결과 발표-교사 피드백-성찰 및 평가의 과정으로 진행되었다. 교수자는 조별 문제해결 과정에서 글쓰기와 발표에 대한 강의를 제공하였다. 이 수업의 최종 결과는 모듈별로 보고서를 작성하여 제출하는 것이었다. 그러나 이 수업의 문제 상황은 ‘청년 실업의 원인과 대책’이고 이 문제를 해결하기 위한 수단으로 발표나 글쓰기가 활용되었기 때문에 학생들이 글쓰기를 부차적인 학습 과제로 설정할 수밖에 없다는 한계가 있다.

임정연(2015)은 비평 활동을 과제로 제시하고 주제 탐색-자료 수집-구성과 개요 작성-분석 및 내용 생성-발표와 평가/글쓰기 과정으로 진행하였다. 주제 탐색에서 발표와 평가까지는 모듈활동으로 진행하였으며, 모

동별 발표가 끝난 다음에 그것을 참고하여 개인별로 비평글쓰기를 진행하였다. 이 수업은 비평글쓰기를 문제 상황으로 설정하였다는 점에서 글쓰기 수업의 목적에 좀 더 부합한 것이라고 할 수 있다. 그런데 모듈별로 같은 주제와 내용을 바탕으로 글쓰기를 하기 때문에 개인의 창의적인 글쓰기 활동이 제약받을 수 있다.

문제중심학습을 글쓰기 수업에 적용하려는 이유는 “읽기와 쓰기 이론을 바탕으로 실제적인 글쓰기 능력을 함양하는 것.”을 중요시하거나(박선옥, 2016: 194), 작문에 대한 지식과 기능의 습득뿐만 아니라 “비판적, 창의적 사고력과 학문 능력 신장뿐만 아니라 사회생활에 요구되는 다양한 의식과 태도를 함양할 수 있는 방향’까지 모색하고 있기 때문이다(공하림, 2014: 11). 그러나 실제로 문제중심학습을 글쓰기 수업에 적용한 사례들을 살펴보면 아직까지 문제중심학습이 글쓰기 수업에 적합한 모형인지 확신하기 어렵다.

III. 연구 방법

이 연구는 활동중심 수업의 실태를 살펴보기 위해서 사례 연구의 방법을 사용하였다. 이 연구에서 분석 대상으로 선정한 수업 사례는 교육부에서 개발해서 보급한 [자유학기제 2016 교과별 수업 평가 사례—국어]에서 쓰기 영역의 대표적인 수업 사례로 소개된 김교사의 설명문 쓰기 수업이다.

김교사는 중학교에서 국어를 31년 동안 가르쳤으며, 19년차에 접어들면서 활동중심 수업을 본격적으로 시도했다고 한다. 학생들이 더 이상 교사의 강의를 들으려고 하지 않는다는 것을 깨닫고 학생 활동중심의 수업을 시도하게 된 것이다. 설명문 쓰기 프로젝트 수업은 자유학기제가 도입되기 시작한 2013년도부터 꾸준히 계속해 온 방법으로 전체적인 과정은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 김교사의 설명문 쓰기 수업계획

교수학습모형	학습주제	활동 내용	차시
개별학습 모듈별 프로젝트학습	설명 방법 익히기	- 설명의 방법 소개 - 스피드 퀴즈(모둠활동)	1/7
	주제 선정, 내용 생성, 조직하기	- 모듈별로 주제 선정하기 - 개인별로 자료 수집하기	2/7
		- 모듈별 개요표 작성하기 - 발표하고 평가하기	3/7
	설명하는 글쓰기	- 내용 조직하기, - 개인별 글쓰기, 퇴고, 상호평가	4/7
			5/7
	우수작 선정	- 개인별 모듈별 우수작 선정 - 우수작 PPT 발표, 소감문 작성	6/7 7/7

김교사의 설명문 쓰기 수업은 크게 4단계로 구성되는데, 1단계는 설명의 방법을 학습하는 과정으로 교사가 설명문 쓰기 전반에 대해 안내하고 스피드 퀴즈를 활용하여 설명의 방법을 익히게 된다. 2단계는 설명할 주제를 선정하고 자료 조사를 해서 개요표를 작성하여 발표하는 과정이다. 이 활동은 모듈별로 진행되는데 학생들이 주제를 선정하고 자료 조사를 해서 발표하는 과정이 문제중심학습의 절차와 비슷하다. 3단계는 모듈별로 발표한 개요표를 바탕으로 개인별로 다시 개요표를 작성하고 설명하는 글을 쓰는 것이다. 상호 피드백을 통해서 수정한 후 완성된 글을 사이버교실에 탑재한다. 4단계는 사이버 교실에 올린 학생들의 글을 출력하여 모든 학생들이 읽고 개인별, 모듈별로 우수작 5편을 선정하여 발표한다.

김교사는 오래전부터 학생들이 쓴 글쓰기 결과물이나 소감문을 사이버 교실에 올리도록 해서 과제를 확인하고 피드백을 제공해 왔다. 김교사는 쓰기 수업뿐만 아니라 독서를 비롯한 모든 수업을 활동중심 수업으로 운영하였는데, 연구자가 직접 관찰한 독서 수업에서도 사이버교실에 올린 학생들의 칼럼 요약글을 복사해서 같이 읽고 문제점을 검토하였다.

이 연구에서는 교육부에서 배포한 자료집을 바탕으로 김교사와 직접 인터뷰를 실시하였으며, 김교사가 수업 중에 사용했던 안내 자료와 사이버교

실에 올린 학생들의 글쓰기 결과물, 수업 소감문 등을 참고하여 분석을 진행하였다. 김교사의 수업은 다양한 활동들로 구성된 하나의 프로그램이기 때문에 수업의 목표, 실제 수행 과정, 수행된 결과를 중심으로 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 학습 목표 설정

김교사는 중학교 1학년 쓰기 교육과정의 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.’ 두 가지를 통합하여 설명문 쓰기 수업을 기획하였다.

즉, ‘설명’의 방법을 익혀서 실제로 한 편의 설명문을 쓰는 활동을 하되, 쓰기 과정에 따라 자기 점검 조정하여 글을 쓴다.’라는 통합적인 목표가 설정된 것이다. 이에 따라 김교사는 설명문 쓰기를 ‘계획하기-내용 생성하기-내용 조직하기-표현하기-고쳐쓰기-평가하기’와 같은 글쓰기의 과정에 따라 진행되는 수업 계획을 수립하였다.

“수업의 목표와도 연관되는 데요 저는 저한테 공부를 한 학생들이 생각하는 능력이 있는 학생들이 되었으면 좋겠고요. 생각한 것을 말과 글로 풀어낼 수 있는 사람이 되었으면 좋겠어요. 그렇다면 생각하는 과정에서 친구들과 협업을 하고 최종적으로 설명문 한 편을 써낼 수 있는 것은 말과 글로 풀어낼 수 있는 능력이 되는 거잖아요. 그런 차원에서 내 수업이 실제적으로 현실에 나가서 도움이 되도록 돕고 싶었구요.”

이 수업의 목표를 무엇으로 설정하였는가에 대한 인터뷰에서 김교사는 실제적인 글쓰기를 통한 사고력과 표현력 향상을 강조하였다. 이것은 글쓰기 수업 전반에 대한 김교사의 교육철학과 신념을 표현한 것으로 이 수업을 이끌어 가는 또 하나의 중요한 동력이라고 할 수 있다. 따라서 김교사가 설정한 수업 목표는 설명문에 대한 지식과 기능을 익혀서 한 편의 설명문을 쓰는 능력을 기르는 데서 그치지 않고, 문제해결능력과 의사소통능력 등과 같은 높은 수준의 사고능력 향상까지 포함하는 것임을 알 수 있다.

〈표 2〉 김교사의 안내 자료 — 설명문을 쓸 때의 유의점

-
- ◆ 객관적으로 써야 한다.
 - ◆ 간결하고 쉬운 문장으로 써야 한다.
 - ◆ 설명 대상에 대한 폭넓은 이해와 지식을 가지고 써야 한다.
 - ◆ 내용을 체계적으로 정리하여 일목요연하게 순서를 짜야 한다.
 - ◆ 읽는 이의 지적 수준, 연령, 신분 등을 고려하여야 한다.
 - ◆ 여러 가지 설명 방법을 활용하여 읽는 이의 이해를 도와야 한다.
-

그런데 김교사가 설명문 쓰기 수업을 시작하면서 학생들에게 제시한 안내 자료를 보면 설명문과 관련된 매우 다양한 교육내용을 제시하고 있음을 알 수 있다. 설명문의 장르적 특징을 문장, 문단, 글 수준에서 다양하게 제시하고 있다. 실제 설명문을 쓰기 위해서는 설명의 방법뿐만 아니라 다양한 지식이 필요하기 때문에 필요한 지식을 한꺼번에 제공하려고 한 것으로 보인다. 그러나 학습 내용이 많으면 학생들이 교육내용을 충분히 성취하기 어려울 뿐만 아니라 자칫 학습 목표가 불분명해질 수 있다.

2. 수업의 진행 과정

김교사의 설명문 쓰기 수업은 설명문 짜임과 설명의 방법 익히기, 모둠별로 주제를 정하고 내용 선정하여 개요표 작성하기, 개인별로 설명문 쓰기, 전체 학생들이 쓴 글을 평가하고 우수작 발표하기 4단계로 구성되어 있다.

1) 설명 방식 익히기

1단계 설명의 방법에 대한 학습에서 김교사는 설명의 방법으로 지정(확인), 정의, 예시, 서사, 비교, 대조, 분류, 구분, 분석, 과정, 인과, 비유, 유추, 인용, 부연·상술, 열거 등의 개념을 지도하였다. 교육과정에서는 다양한 설명 방식들로 ‘개념 정의, 부연 상술, 예시, 인용, 비교와 대조, 분석 등’을 제시하였지만, 김교사는 이외에도 설명의 방법으로 활용될 수 있는 개념들을 다양하게 제시하였다.

그러나 김교사가 제시한 설명의 방법이 너무 많아서 학생들이 실제로 개념을 정확히 이해하고 활용하기에는 무리가 있다. 더구나 모듈별 스피드 퀴즈 활동을 통해서 개념을 정확히 이해했는지를 확인하는 것은 설명의 방법에 대한 실제적인 학습과는 동떨어진 것으로 보인다. 설명의 방식에 대한 학습의 궁극적인 목적은 학생들이 다양한 설명 방식을 활용하여 글을 쓸 수 있도록 하는 데 있다. 이를 위해서는 학생들에게 필요한 설명의 방식만을 선별하여 실제적 맥락에서 연습하도록 하는 것이 필요하다.

김교사의 설명의 방식에 대한 학습은 문제중심학습이나 과정중심 글쓰기 지도의 원리에도 부합하지 않는다. 문제문제중심학습에서는 교사가 학습 목표를 안내하는 것이 아니라 학생들이 실제적인 문제 속에서 학습목표를 도출하여 학습하게 된다. 또한 과정중심의 글쓰기 지도에서는 글쓰기 전략을 한꺼번에 제공하는 것이 아니라 글쓰기 과정에 따라 학생들에게 필요한 지식과 전략을 순차적으로 제공한다.

2) 주제와 내용 선정하기

이 단계에서는 모듈별로 주제를 정하고 난 다음 개인별로 관련 자료를 찾아 함께 토론한 다음 모듈별 개요표를 작성한다. 학생들이 주제를 스스로 선택하는 것은 글쓰기의 동기를 높이는 데 큰 도움을 준다. 김교사는 가능한 타교과에서 다루는 통합교과적인 주제를 선정하도록 지도하였으며, 주제를 정하기 힘들어하는 학생들에게는 ‘동물의 정형 행동’, ‘베이비 박스’와 같

은 흥미로운 주제를 제시하기도 하였다. 이렇게 토의 과정을 거쳐서 정해진 주제들은 <표 3>과 같다.

<표 3> 2015년도 1-2반 학생들이 선정한 주제

모둠	소재	모둠	소재
1	광고의 흐름	5	지구온난화의 현실
2	유전자조합	6	인물과 발명
3	강치	7	10대 팬클럽 문화
4	위안부	8	공정무역

실제로 학생들이 선정한 주제를 보면 자료 조사를 많이 해야만 쓸 수 있는 매우 추상적인 것들이 많았다. 글을 쓰기 위해서는 내용지식뿐만 아니라 담화지식도 필요하다. 그런데 내용지식 생성에 대한 부담이 크게 되면 담화 지식을 활용할 수 있는 여지가 줄어들게 된다. 따라서 설명의 방식을 익히는 것이 목표라면 내용지식의 부담이 적은 주제를 선정하는 것이 효과적일 수 있다.

제목	유전자조합식품에 대해서 설명방법 ②	
머리말	항공사 설명	서사
본문	1) 변종적으로 뽕뽕을 안켜 만드는것 2) 어떤 식품인가? 두부, 콩, 완두콩 등 3) 유전자조합식품의 단점: 부정적인 영향 4) 유전자 조합식품의 장점: 새로운사양 새로운맛	정의 예시 구분 비교
맺음말	이런 단점들을 해결책은 꼭있을까?	인과

<그림 1> 모둠별 개요표 발표 자료

실제 학생들이 발표한 모듈별 개요표를 보면 본문의 내용 구성은 ‘유전자 조작 식품에 대한 정의, 유전자 조작 식품의 예, 유전자 조작 식품의 장·단점 비교’ 등으로 비교적 체계적으로 구성되어 있으나 머리말과 맺음말이 본문과 어떤 관련이 있는지 명확하지 않고 각 단계별로 제시된 설명의 방법도 모호한 것들이 많다. 이는 학생들이 주제에 대한 탐구 조사에 치중한 결과 글 쓰기 전략에 탐구는 상대적으로 미흡했음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

주제와 내용 선정 과정은 모듈별 프로젝트 학습으로 진행하였는데, 이에 대해 김교사는 “개인적으로 설명문을 쓰게 하는 것보다 모듈활동을 통해 기초적인 내용을 형성한 후 개인별 쓰기로 들어가면 학생들이 보다 수월하게 설명문을 쓸 수 있다.”라고 하였다. 실제로 모듈별 활동에 대한 학생들의 반응은 매우 긍정적인 것으로 나타났다.

그러나 모듈별로 같은 주제와 내용으로 글을 쓰게 될 경우 자신의 관심사와 거리가 먼 학생들의 글쓰기 동기가 약화될 수 있을 뿐만 아니라, 모듈별 개요표를 바탕으로 글을 쓰기 때문에 창의적으로 쓸 수 있는 여지가 줄어들 수 있다. 이를 고려해서 개인별로 글을 쓸 때는 다른 모듈에서 정한 주제를 활용하는 것을 허용하고 있지만 이 경우 모듈 활동에서 수행한 주제와 개인별 글쓰기의 내용이 달라 쓰기 전 활동이 쓰기에 도움을 주지 못하게 된다.

3) 설명문 쓰기

이 단계에서는 모듈별로 작성한 개요표와 수집한 자료를 참고하여 개인별 개요표를 작성하여 한 편의 완성된 글을 쓰게 된다. 그러나 학생들은 추가적인 자료 조사를 통해서 개인별 개요표를 다시 작성하기보다는 모듈별로 수집한 자료에 의존해서 글을 쓰게 될 가능성이 높다. 실제 학생들의 글을 보면 글의 구성 방식과 활용한 자료들이 비슷한 것을 확인할 수 있다.

이 단계에서는 학생들의 개인적 글쓰기에 대한 피드백이 어떻게 이루어지느냐에 따라 최종 결과물의 질이 결정된다. 김교사도 이를 고려해서 개인별 개요표와 한 문단 쓰기를 한 다음에 교사 피드백과 동료 피드백을 하였고,

글을 완성한 다음에도 동료 피드백을 한 다음 고쳐 써서 제출하도록 하였다.

그런데 개인별 글쓰기 과정에서 김교사가 강조한 것은 문단쓰기였다. 머리말과 맺음말은 각각 한 문단, 중간 부분은 세 문단 이상으로 구성하도록 하였다. 이렇게 문단 쓰기를 강조한 결과 학생들은 대부분 최소 5문단에서 최대 7문단까지 처음-중간-끝의 구성을 갖춘 온전한 글을 써냈다. 그런데 형식적 구성이 잘 갖춰졌다고 해서 반드시 좋은 글이 되는 것은 아니다. 형식 문단 지도와 함께 정보텍스트의 내용 조직 전략에 대한 지도가 어떻게 이루어졌는지는 정확하게 확인하기 어려웠다.

4) 우수작 선정하기

우수작 선정하기 활동에서 학생들은 학급의 모든 학생들이 쓴 글을 읽고 평가하게 된다. 그중에서 가장 우수한 작품 5편을 뽑는 과정에서 학생들은 어떤 글이 좋은 글인지, 자신의 글과는 어떤 점에서 다른지를 평가하고 분석하게 된다. 이 활동은 학생들이 좋은 글의 평가 준거에 대해 토의해 보고, 글을 보는 안목을 기르는 데 도움을 준다고 할 수 있다.

그러나 우수작 선정하기 활동에서 논의된 내용들이 자신이나 다른 학생들의 글을 개선하는 데 실질적으로 반영되지 못한다는 점에서 한계가 있다. 글쓰기의 과정에서 평가하기는 자기 점검, 조절을 통해 자신의 글을 다시 계획하는 회기적인 활동이다. 그런데 우수작 선정하기는 다른 학생들의 결과물에 대한 평가만으로 이루어지기 때문에 교사의 의도와는 다르게 학생들의 능력을 평가하는 활동으로 귀결될 가능성이 있다. 이는 활동중심 수업에서 추구하는 과정평가의 취지에서도 벗어난다.

3. 수업의 결과와 반응

이 수업에서 학생들은 먼저 토의를 통해서 탐구할 주제를 정하고, 자료 조사를 한 다음 목적에 맞는 내용을 선별하고, 개요표를 짜서 발표하는 등

다양한 활동을 했다. 이 과정에서 학생들은 나름대로 협력하는 의사소통을 하고 문제해결의 경험을 축적하였다. 실제적인 활동을 통해서 학생들이 스스로 학습한 것은 학습목표 이상이라고 할 수 있다. 이러한 성과는 학생들의 수업 소감문을 통해서도 어느 정도 확인할 수 있다.

처음에 설명문을 쓰게 되었을 때 나는 솔직히 수니파와 시아파가 무엇인지도 몰랐고 그들이 일으킨 사건인지도 제대로 인식하지 못했다. 하지만 내가 이번에 설명하는 글을 쓰면서 알게 된 건 수니파와 시아파들이 일으킨 끔찍한 행동들을 상당히 알게 되었다. 나는 시아파가 무엇인지도 몰라서 인터넷 자료 조사에 시간이 많이 걸리고 힘든 일이었지만 숙제는 숙제다. 특히 ‘썬니 선생님’이라면 절대로 그냥 넘어가는 일이 없으므로 4시간을 들여 조사를 했다.

처음 설명문을 쓸 땐 한 번에 글을 처음부터 끝까지 쓰는 게 아니라 문단별로 차례차례 썼다. 차근차근 쓰다 보니 글이 복잡하지 않고 조리 있게 써졌다. 역시 뭐든지 순서를 생각하며 하는 것이 참 중요한 것 같다. 그러나 조금 힘들었던 점은 어떤 주제에 대한 여러 가지 설명들을 자연스럽게 잇는 것이었다. 긴 말들을 조리 있고 간결하게 하는 것, 그리고 어색하지 않게 잇는 것이 가장 어려운 과제였다.

수업 소감문을 통해서 보면 일부 학생들이 힘들었다는 반응을 보이기도 했지만 대부분의 학생들은 설명문 쓰기 수업에 긍정적인 반응을 보였다. 학생들은 무엇보다 주제 탐구를 통해서 새로운 지식을 얻을 수 있었으며, 직접 설명문을 써 봄으로써 내용을 정리하여 문장으로 표현하는 능력을 기를 수 있었다고 하였다. 또한 전체 과정을 모두 활동을 통해 함께 함으로써 더 쉽고 재미있게 과제를 수행할 수 있었다고 밝히고 있다.

이 수업을 통해서 학생들은 설명문을 쓰는 능력뿐만 아니라 다양한 주제에 대한 지식을 습득하고, 문제해결 능력과 의사소통 능력을 기를 수 있었다. 따라서 학생들의 사고력과 표현력을 길러 주고자 한 김교사의 거시적인

목표를 달성하는 데는 어느 정도 성공했다고 할 수 있다. 그러나 교육과정의 성취기준과 관련된 학습 목표의 달성 측면에서는 미흡한 점이 확인된다.

2015년도 1-2반 학생 32명이 쓴 최종 글쓰기 결과물을 분석해 본 결과 대부분의 학생들이 최소 5문단에서 최대 7문단까지 처음-중간-끝의 구성을 갖추어 한 편의 설명문을 완성하였다. 학생들이 선택한 주제는 일본군 위안부(4편), 지구 온난화(4편), 독도 강치(4편), 광고(4편), 발명의 진실(4편), 10대 팬덤문화(4편), 유전자 조작 식품(4편), 공정무역(4편) 등이었다. 주제별로 모두 4편씩 쓴 것으로 보아 대부분의 학생들이 자신의 모둠에서 탐구한 주제에 대해서 글을 썼음을 알 수 있다. 그런데 자료 조사를 함께 하고 같은 개요표를 활용해서 썼음에도 불구하고 학생들의 글쓰기 수준에는 상당한 차이가 있었다.

〈표 4〉 학생글에 사용된 설명의 방법 종류

설명 방법	0종	1종	2종	3종	계
학생수	7	14	7	4	32명
백분율	21.9	43.7	21.9	12.5	100%

32편의 글 중에서 설명의 방법을 전혀 사용하지 않은 것은 7편으로 21.9%, 한 가지만 사용한 것은 14편으로 43.7%였다. 설명의 방법을 한 가지 이하면 사용한 경우는 65.6%, 두 가지 이상 사용한 경우는 34.4%로 나타나 학생들이 설명의 방법을 적극적으로 사용하지 않았음을 알 수 있다.

〈표 5〉 학생글에 사용된 설명의 방법 유형

설명 방법	정의	인용	예시	열거	비교·대조	분류	계
횟수	18	8	3	4	6	1	40회
백분율	45.0	20.0	7.5	10.0	15.0	2.5	100%

설명 방법별로 보면 정의가 45%로 가장 많이 사용되었으며, 인용이

20%로 그 다음, 비교·대조가 15%, 열거 10%, 예시 7.5%, 분류 2.5%가 사용되었다. 학생들이 다른 주제가 추상적이고 복잡한 개념이 많았기 때문에 정의를 적극적으로 사용했으며, 자료 활용 글쓰기를 했기 때문에 인용의 비중이 높았다. 그런데 정의나 인용의 방법만 사용한 글은 내용의 일관성이 부족하였으나, 비교·대조나 열거의 방법을 사용한 경우에는 일관성을 갖춘 글들이 많았다. 이는 학생들이 비교·대조나 열거를 내용 조직의 방법으로 사용했기 때문이다.

이를 통해서 보면 개념을 쉽게 이해할 수 있도록 ‘설명의 방식’을 활용하는 것도 중요하지만 내용 조직의 방식으로 ‘설명의 방식’을 활용하는 것이 중요하다는 것을 알 수 있다. 또한 자료 활용 글쓰기의 경우 인용을 정확하

〈표 6〉 상위수준의 학생글 예시

10대 팬덤 문화에 대해서

팬덤과 팬클럽은 같은 뜻이다. 원래 팬덤의 뜻은 무엇을 좋아하는 모임같은 뜻인데 요즘은 아이돌의 팬클럽을 팬덤이라고 지칭해서 말을 한다. 팬덤 즉 아이돌의 팬을 뜻하는 것이다. 즉 두 단어는 같은 뜻으로 쓰이고 있다. 팬클럽의 뜻을 쉽게 설명한다면 가수나 배우처럼 유명한 사람을 좋아하는 사람들의 모임이다.

10대들이 팬클럽 활동에 대해서 긍정적 부분은 일단 기부 습관을 기를 수 있고, 다른 나라와의 교류가 더 생길수 있고, 단합력 그리고 영상의 경우 편집이나 합성을 해보면서 프로그래밍을 좀 더 잘 다룰 수 있게 된다. 따라서 능력이 생기게 된다. 또, 직업의 다양성을 알게 된다. 연예인을 보다, 그들 주변에 있는 다른 사람에 대해서도 알게 된다. 연예매니지먼트, 매니저, 안무 디렉터, 댄서, 프로듀서 등을 알게 된다.

10대 팬클럽 활동에 대해 부정적 부분은 일단 팬클럽이 생기면, 다른 무언가의 팬클럽과 싸우게 된다. 예를 들면 HOT와 GOD가 한참 가요계의 1위를 다투고 있을때 두 그룹은 사이가 친했음에도 불구하고, 두그룹의 팬은 자주 싸웠던 사례가 있다. 또한 인기 가수 그룹 동방신기의 일부 극성팬들로 인해 물이 흐려지고 있는 실정이다. 예전 보아양에 대한 안티팬들의 근거없는 응답패설도 그중 한가지이다. 잘못된 팬클럽 문화는 대개 극성팬들로 시작된다. 가입비를 3~4만원을 받는대거나 해당 가수의 앨범을 한장이라도 사야한다거나 등의 잘못된 팬클럽 규칙들이 있다.

팬덤 현상의 분석과 의미에 대해 말하면, 팬 집단은 결코 수동적인 존재가 아니다(김창남, 2000). 오히려 대부분의 경우 팬은 적극적으로 생산적이고 주체적으로 스타가 등장하는 미디어를 이용한다. 팬은 스타가 등장한 문화 상품을 생산자의 손에만 맡겨놓지 않고 그들의 주관적 이용을 통해 최종적으로 그 의미를 완성하는 작업을 하는 존재이다(박동숙, 2000). 이러한 능동성이 조직적인 모습으로 나타나는 것이 팬 문화이다.

김창남(2003)이 이야기하는 것처럼 열광적인 팬 집단일수록 자신들의 문화적 기호와 취향을 다른 사람들의 것과 명확히 구별하고 차별화 하려는 의식이 강하다. 단순히 문화를 수용하는 것에서 벗어나 자기의 욕구를 표현하려고 하는 경향이 강한 것이다. 팬클럽은 청소년들을 단순한 문화 수용자의 위치에서 벗어나 무언가에 참여하고 생산하려고 하는 욕구를 하나의 조직적인 형태로 결집시킨 것이라 할 수 있다. 즉, 팬은 일반적인 문화의 수용자와는 다른 조직적 힘을 구축할 수 있는 집단으로 판단되어진다.

지금까지 10대 팬클럽 문화에 좋은 점, 안 좋은 점, 팬덤 현상의 분석과 의미에 대해 알아보았다. 이러한 10대의 팬덤 문화에 부정적인 요소가 있는것은 사실이다. 하지만 그 안에 내재 되어있는 잠재력은 다른 어떤 문화와도 비교되지 않는 역동성을 갖고 있다.

게 사용하지 않을 경우 글쓰기의 윤리에 저촉될 가능성이 높다. 그러나 실제로 학생들이 인용을 제대로 사용한 경우는 그리 많지 않았다.

이 학생이 쓴 글을 보면 처음-중간-끝의 문단 구분이 명확하고, 10대 팬클럽 활동에 대해 조사한 내용을 정의, 인용, 비교·대조 등의 방법으로 일관성 있게 썼음을 알 수 있다. 그러나 좀 더 자세히 들여다보면 이 학생은 팬덤 현상의 긍정적인 면, 부정적인 면, 팬덤 현상의 분석과 의미에 대해서 차례로 자신이 조사한 내용을 요약정리하고 있을 뿐, 팬덤 현상이 왜 발생했는지, 문제는 무엇인지 등에 대해 독자가 제대로 이해할 수 있도록 설명하지는 못하고 있다.

이 학생처럼 대부분의 학생들이 처음 1단락, 중간 3-5단락, 끝 1단락으로 문단 구분이 명확한 글을 썼다. 그러나 내용의 일관성 여부를 평가해 본 결과 8편의 글은 전혀 일관성을 갖추지 못했고, 7편의 글도 일관성이 미흡한 것으로 나타났다. 즉, 46.88%의 학생들이 조사한 내용을 일관성 있게 한 편의 글로 완성하는 데 어려움을 나타냈다. 이것을 통해서 볼 때 ‘주제, 목적, 독자를 고려하여 쓰기 과정을 계획하고, 점검하고 조정한다.’는 목표가 충실히 달성되었다고 하기는 어렵다.

V. 결론

자유학기제 국어과 수업의 사례로 김교사의 설명문 쓰기 수업을 살펴 보았다. 김교사의 수업은 실제적인 활동을 통해서 학생들의 문제해결 능력과 의사소통 능력을 향상시킬 수 있는 기회를 제공했다는 점에서 의미가 있다. 전통적인 수업이 설명문 쓰기에 대한 지식의 학습에 그쳤다면 활동중심 수업에서는 실제적인 활동을 통해서 내용과 표현 측면에서의 다양한 지식과 경험을 얻을 수 있다. 김교사의 수업을 통해서 학생들은 다양한 주제에 대한

지식과 설명문을 쓰는 실제적인 지식을 습득할 수 있었다.

따라서 활동중심 수업은 학생들의 국어 능력 향상이라는 국어과 교육의 목표와 국어 능력은 학생들의 실제적인 언어활동 경험을 통해서 향상된다는 언어학습의 원리에 잘 부합하는 교수학습 방법이라고 할 수 있다. 또한 활동중심 수업은 학생들의 활동이 중심이 되기 때문에 학생들의 활동 내용과 수준을 파악할 수 있어 교육내용의 실제성을 확보하는 데도 도움을 줄 것으로 보인다.

그러나 활동중심 수업은 장점도 있지만 여러 연구자들이 지적한 것처럼 한계도 있다. 김교사의 수업에서도 이러한 활동중심 수업의 한계를 확인할 수 있었다. 이러한 한계들은 활동중심 수업의 문제점을 파악하고 이를 개선하는 데 도움을 줄 것이다. 김교사의 수업에서 나타난 문제점들을 크게 네 가지로 정리해 보았다.

첫째, 학습 목표와 실제 학생 활동 간의 괴리가 두드러진다. 앞에서 살펴본 것처럼 김교사가 설정한 학습 목표는 실제 활동 과정에서 충실히 실행되지 못한 것으로 나타났다. 이러한 학습 목표와 학생 활동 간의 괴리는 김교사의 수업뿐만 아니라 다른 교과 수업에서도 쉽게 확인되기 때문에 활동중심 수업의 전반적인 현상이라고도 볼 수 있다(이혁규, 2005: 122).

김교사의 수업에서 학습 목표와 활동 간의 괴리가 발생한 이유는 이 수업을 통해 가르치고자 한 학습 목표와 내용이 너무 많았기 때문이다. 김교사는 교육과정의 성취기준을 달성하는 데 만족하지 않고 학생들이 다양한 사회적 주제에 대해 탐구하여 지식을 넓히고 문제해결 능력과 의사소통 능력, 협동하는 능력 등 다양한 능력을 향상시키는 데 관심을 두었다. 그 결과 학생들은 다양한 지식과 경험을 습득할 수 있는 기회를 얻었으나 학습 목표를 충실하게 달성하는 데는 한계를 드러낼 수밖에 없었다.

이는 김교사가 교육과정의 성취기준 달성이라는 목표보다 사고력과 표현력을 기르는 거시적인 수업 목표에 더 중점을 둔 결과라고 할 수 있다. 교육과정에서는 ‘대상이나 개념에 맞게 다양한 설명 방식들을 사용하여 글을

쓰는 방법을 실제적인 예시글을 통해 교육하고, 이를 학생들이 자신의 글쓰기에 직접 적용해 보도록 지도한다.’라고 제시하고 있다. 그럼에도 불구하고 김교사는 설명의 방법들에 대한 학습은 개념 설명 정도로 끝내고 주제 탐구 활동에 많은 시간을 할애했으며, 실제적인 글쓰기 지도에서도 설명 방식의 활용보다는 문장 표현과 문단의 구성에 집중했다.

김교사가 교육과정의 성취기준을 피상적으로 다룬 데는 교육과정의 문체도 어느 정도 역할을 한 것으로 보인다. 교육과정에서는 다양한 설명의 방법으로 읽기 영역에서는 ‘정의, 예시, 비교, 분류, 열거, 분석, 인과’ 등의 방법을 예로 제시했고, 쓰기 영역에서는 ‘개념 정의, 부연 상술, 예시, 인용, 비교와 대조, 분석’ 등의 방법을 예로 제시했다. 더구나 ‘설명’의 방법은 중학교 1-3학년군의 읽기, 쓰기 성취기준에서만 제시되기 때문에 교사들은 모든 설명의 방법을 다 가르쳐야 하는 부담을 안게 된다.

둘째, 글쓰기 전략에 대한 학습보다 내용 학습의 비중이 높다. 이 수업은 설명문 쓰기 수업이기 때문에 설명문 쓰기 전략을 학습하는 데 초점을 둘 필요가 있다. 실제로 김교사는 수업의 초반에 설명문 쓰기에 필요한 담화 지식을 정리해서 안내했다. 그러나 실제 설명문을 쓰는 활동에 들어가면서부터는 주제와 관련된 자료를 찾아 정리하는 데 많은 시간을 투자하게 되었다. 학생들의 소감문에서도 설명문 쓰기의 방법을 알았다는 반응보다 다양한 주제에 대한 새로운 지식을 얻을 수 있어서 좋았다는 반응이 지배적이었다. 쓰기 수업으로 기획되었지만 실제 활동 과정에서 읽기의 비중이 더 커져 버린 것이다.

한 편의 설명문을 쓰기 위해서는 주제와 관련된 내용 지식과 설명문 쓰기에 대한 담화 지식 모두가 필요하다(Bereiter & Scardamalia, 1987). 그런데 학생들이 선정한 주제들이 대부분 복잡한 사회적 쟁점을 내포한 것들이기 때문에 학생들은 그 내용을 파악하는 데 많은 시간을 소비할 수밖에 없다. 그래서 학생들이 쓴 글도 모듈별로 조사한 내용을 잘 간추려서 정리하는 방식으로 전개될 수밖에 없었다. 설명문 쓰기의 전략을 익히는 것이 목적이

라면 학생들이 잘 아는 내용을 주제로 선정하여 내용 지식에 대한 부담을 줄일 필요가 있었다.

셋째, 글쓰기의 과정보다 결과중심 지도의 비중이 크다. 김교사는 이 수업을 기획하면서 ‘계획하기-내용 생성하기-내용 조직하기-표현하기-고쳐쓰기-평가하기’ 등과 같은 글쓰기의 과정 중심으로 지도 계획을 짰다. 실제 수업도 이러한 글쓰기 과정에 따라 진행되었기 때문에 과정중심의 지도가 이루어졌다고 할 수 있다. 그러나 쓰기 전, 쓰기, 쓰기 후의 글쓰기 과정에 따라 활동이 구성되었지만 글쓰기의 과정이 선조적이고 분절적으로 진행되어 회기적인 특성을 갖추지 못하였다.

또한 김교사가 제공한 교육내용을 보면 단계별로 적용할 수 있는 글쓰기 전략보다는 설명문의 장르적 특성과 문장, 문단의 조직 방식 등에 대한 지식의 비중이 많았다. 글의 구성과 관련해서도 대상이나 개념의 특성에 맞는 내용 조직 방식을 활용하기 보다는 처음-중간-끝의 구성만을 강조했다. 국어과 교육과정에서는 과정중심의 접근이 도입된 지 오래되었으나 실제 교실에서의 적용은 아직 충분하지 않은 것으로 보인다(박태호, 2005: 22).

넷째, 활동들 간의 연계성이 부족하다. 김교사의 설명문 쓰기 수업은 모두 4단계로 구성되는데 각 단계별 학습 내용과 활동의 유기적 통합이 부족하다. 1단계에서 설명의 방법을 학습했으면 2단계의 주제와 내용 선정 조직하기 활동에 이 내용이 반영되고 심화되어야 한다. 또한 1, 2단계의 학습 활동과 내용이 3단계 설명문 쓰기에 종합되고, 이것이 4단계 평가하기를 통해서 다시 환류가 되어 학습 목표를 더욱 공고히 해야 한다. 그러나 각 단계의 활동이 완결적이어서 서로 간의 연계성이 부족하다.

활동과 활동의 연계성이 떨어지게 된 것은 학생 활동이 지나치게 많고 학습 목표와 내용도 다양하기 때문이다. 이 수업에서 학생들은 스피드 퀴즈, 주제 선정하기, 자료 찾기, 개요표 작성하기, 발표하기, 모듈별 개요표 평가하기, 개인별 개요표와 완성된 글 피드백, 전체 학생의 글 평가하기, 우수작 선정하기 등 다양한 활동을 한다. 이렇게 활동이 많고 또 각 단계별로 강조

하고 있는 학습 목표도 다르기 때문에 학생들은 힘들고 교사는 활동을 진행하고 점검하기에 바쁘다.

이상에서 김교사의 설명문 쓰기 수업의 성과와 한계를 살펴보았다. 활동중심수업은 학생들의 실제적 활동을 통해서 문제해결 능력과 의사소통 능력 등 일반적인 역량을 향상시키는 데 도움을 주었지만, 교육과정의 성취기준의 달성이라고 하는 측면에서는 일정한 한계를 드러내고 있음을 확인할 수 있었다.

교과 역량과 일반 역량이 별개의 것이 아니라면 교과 학습을 통해서 일반 역량을 향상시키는 것이 필요하다. 이를 위해서는 교과의 학습 목표와 학생의 활동이 긴밀하게 연계되어야 하며, 활동 과정에서 교사의 개입이 적극적으로 이루어질 필요가 있다.

* 본 논문은 2017. 4. 30. 투고되었으며, 2017. 5. 16. 심사가 시작되어 2017. 6. 7. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 공하림(2014), 「대학 작문 교육에서의 문제중심학습(PBL) 적용 연구」, *Journal of Korean Culture* 25, 7-42, 한국어문학국제학술포럼.
- 김규선·진선희(2004), 「활동중심 문학 교수-학습의 문제점과 그 극복방안」, 『한국초등국어교육』 26, 5-37, 한국초등국어교육학회.
- 김주환(2016), 「작가의식을 기르는 글쓰기 워크숍」, 『대학작문』 18, 151-188, 대학작문학회.
- 김주환(2017), 「중학생들의 작문능력 실태 조사 연구」, 『교육과정평가연구』 20(1), 271-295, 한국교육과정평가원.
- 노명완 외(1986), 『제5차 초중학교 국어과 교육과정 시안 연구 개발』, 한국교육개발원.
- 박선옥(2016), 「PBL을 활용한 대학 글쓰기 수업의 문제 개발 사례 분석 연구」, 『語文論集』 67, 289-315, 중앙어문학회.
- 박태호(2005), 「수업대화 분석과 과정중심 쓰기 수업 장학」, 『국어교육학연구』 24, 5-28, 국어교육학회.
- 박태호(2008), 「수업의 명료성과 국어 수업 사례」, 『국어교육』 125, 163-191, 한국어교육학회.
- 손미·하정문(2008), 「문제중심학습(PBL)의 학습효과에 대한 메타분석」, 『교육정보미디어연구』 14(3), 225-251, 한국교육정보미디어학회.
- 신희선(2014), 「PBL을 활용한 대학글쓰기 교육 사례연구」, 『교양교육연구』 8(1), 11-52, 한국교양교육학회.
- 이혁규(2005), 「활동중심 사회 수업, 그 빛과 그림자—3학년 <시장이 하는 일>을 통해 본 교실」, 『초등우리교육』 2005, 114-123, 초등우리교육.
- 임정연(2015), 「PBL 모델에 기반한 협력학습과 비평적 글쓰기 활용 방안」, 『국제어문』 66, 365-395, 국제어문학회.
- 조연순·우재경(2003), 「문제중심학습(PBL)의 이론적 기초: 지식관과 교육적 가치」, 『교육학연구』 41(3), 571-600, 한국교육학회.
- 정재찬(2010), 「수업 비평적 관점을 통한 중등 국어 수업 사례 연구」, 『국어교육학연구』 39, 467-502, 국어교육학회.
- 최정임·장경원(2010), 『PBL로 수업하기』, 학지사.
- Amador, J. A., Miles, L., & Peter, C. B. (2006), *The Practice of Problem-Based Learning*, Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

활동중심 국어과 수업의 성과와 한계

김주환

이 연구에서는 자유학기제 교실에서 실행된 김교사의 설명문 쓰기 수업을 통해서 활동중심 국어과 수업의 성과와 한계를 살펴보았다.

김교사의 수업을 통해서 학생들은 다양한 주제에 대한 지식과 설명문을 쓰는 실제적인 지식을 습득할 수 있었다. 따라서 활동중심 수업은 국어능력 향상이라는 국어 교과목의 목표에 잘 부합하는 교수학습 방법이라고 할 수 있다. 그러나 김교사의 수업은 학습목표를 달성하는 데는 한계를 나타냈다. 김교사의 수업에서는, 첫째, 학습 목표와 실제 활동 간의 괴리가 두드러졌으며, 둘째, 글쓰기 전략 학습보다 글 내용 학습의 비중이 높고, 셋째, 글쓰기 과정보다 결과에 대한 지도의 비중이 높고, 넷째, 활동과 활동 간의 연계성이 부족한 것으로 나타났다.

이를 개선하기 위해서는 학습 목표와 학생 활동 간의 긴밀성을 높이고, 학생과 교사 활동의 균형을 갖추도록 하는 것이 필요하다.

핵심어 자유학기제, 활동중심 국어과 수업, 문제중심학습(PBL), 설명문 쓰기, 글쓰기의 과정

ABSTRACT

Achievements and Limitations of Activity-centered Korean Language Instruction

Kim Joohwan

This study examined achievements and limitations of the activity-centered Korean language instruction focusing on Ms. Kim's expository writing lessons in the free semester. Through Ms. Kim's class, students were able to acquire various knowledge of topic subjects and practical knowledge for expository writing. Therefore, activity-centered instruction is a teaching and learning method that is matching for the goal of Korean language arts. However, Ms. Kim's lessons had limitations in achieving learning goals. The gap between learning goals and actual student-activities was prominent, and topic contents was higher rather than writing strategies. The guidance on writing results was higher rather than writing processes. And the connectivity among activities was found to be insufficient. It is necessary to increase the closeness between the learning goals and the student activities, and balance student and teacher activities.

KEYWORDS free semester, Activity-centered Korean language instruction, Problem-based Learning (PBL), expository writing, writing process