

국어 교과서의 쓰기 영역 단위 구성 체제 분석 — 2015 개정 고등학교 국어를 중심으로

김혜연 동국대학교 국어교육과 조교수

- I. 서론
- II. 선행 연구 검토
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 결론 및 제언

I. 서론

그간 우리 학교 교육 현장에서 교과서는 핵심적인 역할을 담당해 왔다. 그만큼 국어교육 연구 현장에서도 국어 교과서의 개발 및 구성에 대한 연구들이 많이 수행되었다. 특히 국가 수준의 교육과정 개정 및 교과서 개발 시기와 맞물려 현행 교과서에 대한 비판적 고찰부터 교과서 분석, 향후 교과서 개발에 관한 조언과 전망에 이르기까지 다양한 방식의 이론적 혹은 실증적 검토들이 이루어졌다(김동욱, 2015; 김명순, 2011; 김은성·김호정·남가영·박재현, 2014; 김종철, 2016; 김창원, 2014; 김혜연, 2013; 김혜정, 2009; 박영민, 2014; 서혁·이흠·양은비, 2018; 이경화, 2006; 이재승, 2014; 정혜승, 2006, 2012). 그러나 2015 개정 교과서와 관련해서는, 다양한 제안이나 전망을 제시하는 연구들은 몇몇 있었으나(김창원, 2014; 박영민, 2014, 2016), 실제 발행된 교과서를 분석하는 연구는 아직 많지 않다. 특히 작문 영역의 경우, 학교 현장에서 실질적인 교수학습이 타 영역에 비해 잘 이루어지지 않을뿐더러 교과서 구성에 있어서도 여러 난점들이 존재하고 있음을 지적받은 바 있다(박영민, 2016). 또한 학교 현장의 교수학습이 주로 교과서에 의존해서 이

루어지고 있다는 여러 연구들을 종합해 볼 때(김동욱, 2015; 송정윤·안상희, 2012; 유승아, 2015), 작문 영역 교수학습 및 교육과정 적용상의 문제를 검토하기 위해서는 교과서 구성의 문제를 짚고 넘어갈 필요가 있다.

그러므로 이러한 문제들을 검토하기 위한 기초 작업으로서, 국어 교과서 내에서 작문 성취기준을 기반으로 제작된 단원들이 어떠한 구성 체제를 지니며 어떤 활동들로 이루어져 있는지를 면밀히 살필 필요가 있다. 더불어, 2015 개정 교육과정 중 특히 쓰기 영역과 관련하여 기존 교과서와는 차별화되는 새로운 교과서 개발이 필요하다는 제안이나 전망이 있었던 만큼(박영민, 2016), 실제 개발된 교과서가 그러한 선행 연구들의 기대에 어떤 방식으로 부응하였는지 확인할 필요가 있다. 최근 들어, 강보선(2019), 이재기(2018, 2019), 장은섭(2018) 등 2015 개정 국어 교과서를 자료로 삼은 실증적인 분석 연구들이 있었으나, 이들은 대체로 특정 학습 요소나 성취기준이 교과서 단원으로 어떻게 구현되었는지를 분석하거나 교과서 단원 구성 요소 중 일부만을 분석했을 뿐 아직까지 2015 개정 교과서 쓰기 영역 단원 전반에 걸친 분석 내용을 제공한 연구는 없었다. 그러므로 본 연구는 2015 개정 교육과정에 의거한 교과서 중 쓰기 성취기준 관련 단원들을 중심으로 단원 구성 체제를 분석함으로써, 학교 현장의 쓰기 교수학습 개선 및 향후 교과서 개발을 위한 유용한 정보를 제공하는 것을 목적으로 한다.

II. 선행 연구 검토

1. 국어 교과서의 단원 구성 체제

교과서 구성과 관련된 연구들은 교과서의 기본 구성단위인 ‘단원’을 중심으로 이루어진 경우가 많았다. 단원(unit)은 “하나의 목표나 주제, 또는 이

를 구체화한 성취기준을 성취하기 위해 일련의 자료 및 교육 내용 요소들이 조직화되어 있는 학습의 단위”를 일컫는다(서혁 외, 2018: 216). 김동욱(2015)에서 정리한 바와 같이, 단위 구성을 관장하는 원리와 관련하여 크게 ‘단위 구성 방식’과 ‘단위 구성 체제’로 나누어 살펴볼 수 있다. 단위 구성 방식은 전체 교과서 틀 내에서 각 단원의 내용을 구성하고 단위들을 배열하는 방식을 일컫는 다소 거시적 차원이라면, 단위 구성 체제는 각 단위 내에서 교수학습의 원리에 따라 구성 요소들을 배열하는 방식을 일컫는다(김동욱, 2015: 10-11). 즉, 단위 구성 체제는 소단원의 구성 방식과 주로 관련되며, 단위 내에서 각종 제재와 학습 활동의 구성 및 배열과 관련된다. 그러므로 단위 구성 체제가 실제 교수학습 전개와 밀접하게 관련되는 만큼, 이에 대한 분석은 교육적으로 중요한 정보를 제공할 뿐만 아니라 쓰기 영역의 특성이 어떤 방식으로 발현되는지를 더욱 잘 확인할 수 있게 한다.

교육과정과 교과서의 역사만큼이나 교과서 단위 구성 방식 또는 단위 구성 체제와 관련된 연구도 여럿 이루어졌으며, 몇몇 연구자들은 단위 구성의 역사적 변천 과정을 탐구하기도 하였다. 먼저, 이경화(2006)는 3차에서 7차에 이르기까지 단위 구성 체제의 변천 과정을 분석한 후, 개선 방안에 대한 의견을 제시하였다. 또한, 이재승(2014)은 초등 국어과 교과서의 단위 구성 체제가 1차부터 2007 개정에 이르기까지 변천해온 양상을 보여주면서, 2007 개정 교과서의 구체적인 단위 구성 요소들의 도입 근거와 역할에 대해 분석한 바 있다. 이외에도, 단위 구성 체제 중 학습 활동이나 낱개 제시 방식, 본문 제재의 성격 등 특정 요소에 국한된 연구들이 많았는데, 이들은 듣기·말하기(이창덕·박창균, 2006), 읽기(박창흠, 2013; 이재기, 2019), 쓰기(박현, 2018; 송정윤·안상희, 2012; 오택환, 2007), 문법(강보선, 2019; 양세희, 2017; 홍경화, 2017), 문학(고형진, 2005; 최미숙, 2005) 등 각 영역별 특수성을 고려하여 해당 요소들을 분석하였다. 또한 이들 대부분 영역뿐만 아니라 특정 학교급 내에 국한하여 분석을 진행하였다는 점에서, 단위 구성 체제 연구는 거시적 차원인 단위 구성 방식과 달리 동일한 교과 내에서도 하위 영역과 학교

급에 따라 차별화될 수 있으며 영역과 학교급의 차이를 고려하여 연구를 진행할 필요가 있음을 확인할 수 있다.

한편, 서혁 외(2018)에서 제시한 분석 자료에 따르면, 교육과정 시기별로 국어과 교과서의 단원 구성 체제는 다양한 방식으로 변화해 왔으며, 대체로 구성 요소들이 체계화되고 상세화되는 방향으로 발전해 왔다. 즉, 과거 교육과정기에 비해 최근의 교육과정기로 올수록 단원 내에 포함된 학습 요소들이 일정한 위계를 갖추고 다양한 요소들로 나뉘어 구체화되는 경향이 커졌다는 것이다. 특히 과거 교육과정기에서 제작된 교과서들의 단원 구성 체제의 경직성에 대한 비판의 목소리들이 있었음을 고려할 때(서혁, 2006: 128-129), 최근 개발된 2015 개정 교육과정에 의거한 교과서들이 단원 구성 체제 면에서 어떠한 변화 양상을 보여주는지 별도로 검토해 볼 필요가 있다. 또한 갈수록 교과서별로 단원 구성 체제가 다양화되고 있으며 영역별 특성에 따라 서로 다른 요소들을 필요로 할 수 있다는 점을 감안할 때, 이번 2015 개정 교육과정에 의거한 교과서들이 단원 구성에서 어떠한 특성을 지니는지 확인하는 것은 교과서의 적절한 활용 및 차후 교과서 개발을 위해 의미 있는 역할을 할 수 있다.

2. 쓰기 영역의 교과서 구성 방식

그간 여러 연구자들은 작문교육에서 실제적 쓰기 수행의 중요성이 오랫동안 강조되어왔음에도 불구하고 국어 수업 시간에 실질적인 작문 활동이 부족하다는 점을 지적해왔다(박영민, 2016; 송정운·안상희, 2012; 오택환, 2008; 이성영, 2006). 이들은 또한 그 원인 중 하나로 교과서 구성상의 문제를 들면서, 교과서 쓰기 영역의 학습 활동을 비롯한 단원 구성 체제가 기존과 달라져야 한다고 주장하기도 하였다. 박영민(2016), 박종임(2016) 등 몇몇 연구자들이 직전 개정 교과서인 2009 개정 교과서 체제에서도 이러한 문제가 여전히 해결되지 않은 채 지속되고 있음을 밝혔다는 점을 고려할 때,

결국 2015 개정 교육과정에 의거하여 제작된 교과서의 쓰기 영역 관련 단원들은 마찬가지로 기존 교과서의 문제를 해결하는 새로운 방향을 보여주어야 하는 셈이다. 그러므로 2015 개정 교과서 쓰기 영역 관련 단원들에 대한 별도의 분석은 작문교육의 현 상황과 향후 전망을 고려할 때 국어교육 실천에 있어서 중요한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

교과서 쓰기 영역 분석의 기본 틀을 마련하기 위해서는, 교과서 구성 체제 분석을 위해 선행 연구들에서 이미 마련해놓은 분석틀은 물론, 작문교육 내적인 쟁점들이 무엇이며 어떠한 점이 교과서 구성에 반영되어야 할지 이론적으로 검토할 필요가 있다. 이와 관련된 선행 연구들 중에서, 서혁(2006)은 바람직한 쓰기 교과서 개발을 위해 영역 통합적 접근이 더욱 강조되어야 함을 밝히면서 그 구체적인 실천 방안으로 읽기 텍스트의 구조 활용, 매체를 활용한 쓰기 강조, 융통성 있는 단원 구성 체제 등을 제안하였다. 한편, 오택환(2008)은 실제 작문 활동 위주의 교과서가 되기 위해서는 작문 워크숍 중심의 작문 활동을 강화하는 한편, 적절한 학습 분량, 학습 내용의 상세한 안내, 학습자의 수준과 능력, 관심과 흥미를 고려할 것을 제안하였다.

해당 주제와 관련된 가장 최근 연구인 박현(2018)에서는 2009와 2011 개정 고등학교 『화법과 작문』 교과서 10종의 학습활동을 문항 단위로 분석한 바 있다. 이 연구에서는 학습활동의 목적에 따라 크게 지식 학습과 기능 연습의 범주로 나눈 후 교육 내용에 따라 각 범주의 하위 범주를 나누어 학습활동 문항별로 해당되는 바를 코딩하였다. 분석 결과, 지식 학습과 기능 연습이 3대 7 정도로 나타난 점을 긍정적으로 평가하였으나 교육 내용과 관련해서는 특정 내용에 편중되어 학습활동이 구성되었다는 점을 문제로 지적하였다.

박영민(2016)과 박종임(2016)의 연구에서는 비록 실제 교과서에 대한 실증적 검토가 이루어지지 않는으나 2015 개정 교육과정의 특징 및 기존 교과서 체제에 대한 비판적 고찰로부터 2015 개정 교과서 구성에 대한 제언들을 마련하였다. 먼저, 박영민(2016)에서는 2015 개정 작문 교과서가 작문

의 일반적인 과정을 반영하고, 학생들의 흥미와 관심을 유도하는 활동이 구성되어야 하며, 작문 활동을 통해서 학생들의 작문 능력을 발달시킬 수 있게 구성되어야 한다고 주장하였다. 또한 기존 2009 개정 교과서 체제와 관련하여, 모범문(발췌문) 따라 쓰기 방식에 한계가 있으나 모범문 없이 과정 단계에 따라 빈칸 메우기 방식으로 진행되는 학습활동에도 허점이 많음을 지적하였다. 박종임(2016)에서는 2015 개정 교과서의 개발 방향을 핵심역량 고려, 매체 고려, 그리고 기능 고려의 세 가지로 잡아 각각의 방향별로 구체적인 제안들을 제시하였다. 특히 기능 고려의 방향과 관련하여, 2015 개정 교육과정이 내용체계상 기능 범주를 별도로 정의함으로써 통합적인 기능 신장을 꾀하려는 것이 기존과 차별화되는 특징이라고 강조하였다. 또한 기능 중심의 작문 단원 구성 방식을 제안하면서 학생 예시문과 모범문을 적재적소에서 활용하고 반복 연습 및 별도 적용 과정을 통해 기능을 실질적으로 강화할 것을 주장하였다.

한편, 2015 개정 교육과정의 주요 키워드 중 하나가 핵심역량인 만큼, 역량을 중심으로 국어과 내용 요소들을 재구성하기 위해서는 ‘영역 간 통합’의 문제가 다시 논의될 필요가 있다. 이미 오래전부터 영역 간 통합의 문제는 국어교육 내의 주요 쟁점이 되어왔으나, 2015 개정 교육과정이 통합형 교육과정을 추구하는 만큼 그 중요성이 더욱 증대되었다고 볼 수 있다(김창원, 2014; 박영민, 2014; 안부영, 2014). 이미 2015 개정 이전에도 교과서 구성이나 개발 관련 연구들 중에서도 쓰기와 타 영역 간 다양한 통합의 양상을 분석하거나 통합 가능성을 타진해 본 연구들이 이루어진 바 있다(김정자, 2008; 박영민, 2015; 서혁, 2006; 이수진, 2014). 그러나 전반적으로 영역 간 통합과 관련된 일반론적인 논의들에 비해 구체적인 실현 가능성을 타진해보거나 실증적인 차원에서 검토하는 연구들은 부족한 실정이다. 그러므로 기존 교과서 외에도 2015 개정 교육과정을 기반으로 개발된 교과서를 바탕으로 영역 간 통합의 양상을 분석하는 일은 2015 개정 교육과정의 핵심 요소를 반영하는 취지에서 필요하다고 볼 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구에서는 2015 개정 교육과정에 의거하여 제작된 고등학교 국어 검정 교과서 총 12종 전체를 분석의 대상으로 삼았다. 그중에서도 쓰기 성취기준을 기반으로 만들어진 단원들만을 대상으로 분석을 실시하였다. 고등학교 국어 교과서 제작의 기반이 된 10학년 국어 쓰기 영역 성취기준은 다음과 같다.

[10국03-01]쓰기는 의미를 구성하여 소통하는 사회적 상호 작용임을 이해하고 글을 쓴다.

[10국03-02]주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.

[10국03-03]자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다.

[10국03-04]쓰기 맥락을 고려하여 쓰기 과정을 점검·조정하며 글을 고쳐 쓴다.

[10국03-05]글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다.

앞서 언급하였듯이, 이 연구에서는 제재 제시나 학습 활동 구성 등 단원 구성 체제를 분석하는 데 초점을 두고자 하였기에 소단원을 분석의 단위로 삼았다. 단, 한 학기 한 권 읽기 등 대소단원 구별 없이 단일 단원으로 구성된 경우 그 규모와 구성 방식이 소단원과 유사하므로 해당 단원을 소단원으로 간주하여 분석 단위로 삼았다. 또한 좋은책신사고의 ‘10. (2) 글쓰기의 정석’ 소단원의 경우 형식상으로는 하나의 소단원이지만 단위 구성상 두 성취기준을 하나씩 나누어 별도의 제재와 학습활동을 구성하였기에 실질적으로 두 개의 소단원에 해당한다고 판단하였다. 이에 따라, 최종 분석 대상이 된 소단

원은 총 52개였으며 해당 소단원들과 관련된 기초 정보는 다음 <표 1>과 같다. 참고로, 본 연구에서는 편의상 쓰기 영역 성취기준을 하나 이상 포함하고 있는 단원을 ‘쓰기 영역 단위’로 명명하고자 한다.

<표 1> 2015 개정 국어 교과서 쓰기 영역 단위 정보

출판 정보	대단원	소단원	쓰기 성취기준
교학사 (김동환 외, 2018)	1. 세상과 통하다	(1) 나 들여다보기	10국0303
		(3) 책으로 세상 만나기	10국0304; 10국0301
	5. 쟁점을 논하다	(1) 설득하는 글 쓰기	10국0302; 10국0304; 10국0305
	8. 다양성을 추구하다	(1) 듣기·말하기 방법과 매체의 다양성	10국0304; 10국0305
금성출판사 (류수열 외, 2018)	2. 생각 다듬기 표현 가다듬기	(2) 읽기와 쓰기 과정의 점검과 조정	10국0304
	4. 성찰하는 눈	(3) 성찰이 담긴 글 쓰기	10국0303
	5. 글, 사회적 상호작용의 통로	(2) 균형 있는 비판, 책임감 있는 표현	10국0305
	10. 맥락을 고려한 언어 활동	(1) 소통과 설득을 위한 글 쓰기	10국0302; 10국0301
동아출판 (고형진 외, 2018)	2. 진로 탐색의 길	(2) 나의 진로에 관한 글 쓰기	10국0304
	5. 읽기와 쓰기의 방법과 태도	(3) 쓰기의 본질과 올바른 태도	10국0301; 10국0305
	6. 감상과 표현	(3) 하필이면	10국0303
	7. 문제 해결과 설득	(3) 책 읽은 내용을 바탕으로 설득하는 글 쓰기	10국0302
미래엔 (신유식 외, 2018)	2. 책 속에 길이 있다	(2) 삶의 방향을 찾는 독서	10국0305
	3. 생각하고 표현하고	(1) 글쓰기를 잘하려면	10국0304; 10국0302
	4. 소통의 힘	(1) 읽고 쓰며 소통하기	10국0301
	8. 문학의 가치	(2) 가치의 발견	10국0303

비상교육 (박안수 외, 2018)	2. 마음을 잇는 소통의 창	(2) 책임감 있게 글 쓰기	10국0305
	3. 문학으로 그리는 삶	(4) 반 통의 물	10국0303
	4. 바른 말, 바른 글	(2) 한글 맞춤법	10국0301
	6. 함께 만드는 세상	(2) 마음을 움직이는 설득	10국0302; 10국0304
비상교육 (박영민 외, 2018)	1. 함께 나누고 싶은 이야기	(2) 글로 쓰는 나의 꿈	10국0301
	2. 문학의 네 가지 빛깔	(4) 한 그루 나무처럼	10국0303
	4. 우리말, 바르게 읽고 쓰기	(3) 책임감 있게 글을 쓰려면	10국0305
	7. 설득이라는 이름의 창과 방패	(2) 내 생각에 귀 기울여 줄래요?	10국0302; 10국0304
좋은책신사고 (민현식 외, 2018)	1. 문학, 쓰기, 읽기와와 첫 만남	(2) 쓰기와 읽기로 만나는 세상	10국0301
	3. 삶을 담은 문학, 삶을 담아 쓰기	(4) 교술 갈래의 이해와 글쓰기	10국0303
	5. 생각을 나누는 시간	(3) 힘 있는 설득	10국0302
	10. 잘 읽고 잘 쓰는 법	(2) 글쓰기의 정석	10국0304
	10. 잘 읽고 잘 쓰는 법	(2) 글쓰기의 정석	10국0305
지학사 (이삼형 외, 2018)	2. 말과 글의 힘	(1) 말과 글을 통한 소통	10국0305
	5. 나, 너, 우리의 말과 글	(1) 점검하며 읽고 쓰기	10국0303
	6. 문학 너머로	(2) 정서를 표현하는 글 쓰기	10국0303
	7. 매듭을 푸는 말과 글	(1) 설득을 위한 읽기와 쓰기	10국0302
	8. 책에서 삶을 찾다	대단원과 동일	10국0301
창비 (최원식 외, 2018)	2. 문학의 갈래	(4) 보지 못한 폭포	10국0303
	4. 소통하는 말과 글	(2) 열려라, 소통하는 글쓰기	10국0301; 10국0305
	7. 문제를 해결하는 말과 글	(2) 펼쳐라, 설득하는 글쓰기	10국0302; 10국0304
천재교육 (박영목 외, 2018)	1. 마음을 담은 언어	(2) 소통하는 글쓰기	10국0301
	5. 매체와 설득	(2) 설득하는 글쓰기	10국0302; 10국0305
	7. 생각을 키우는 읽기와 쓰기	(3) 쓰기 과정 성찰하기	10국0304
	10. 문학과 삶	(3) 경험과 성찰을 담은 글 쓰기	10국0303

천재 교육 (이성영 외, 2018)	1. 올바른 말과 글	(2) 책임감 있게 쓰기	10국0305
	5. 마음을 움직이는 말과 글	(2) 설득하기	10국0302
	6. 상황에 맞는 표현	(2) 글쓰기와 다듬기	10국0304
	9. 소통과 참여	(1) 글로 생각 나누기	10국0301
		(2) 글로 문제 해결하기	10국0301
해냄 예듀 (정민 외, 2018)	11. 비평과 생산	(1) 더불어 살기	10국0303
	1. 읽기와 쓰기로 세상을 보다	(2) 책은 도끼다	10국0301
	2. 문학의 여러 빛깔	(4) 소년 시절의 맛	10국0303
	5. 올바르게 읽고 쓰기	(3) 쓰기 맥락과 고쳐쓰기	10국0304; 10국0305
	8. 문제 해결의 지름길, 소통	(2) 잊힐 권리와 알 권리	10국0302
	꿈을 찾는 책 읽기	대단원과 동일	10국0301; 10국0304

2. 분석 기준

고등학교 국어 교과서 쓰기 영역 관련 소단원의 단원 구성 체제를 분석하기 위한 기준으로는, 여러 선행 연구들이 이미 활용하였거나 검증해 놓은 기준들을 참조하되, 분석 대상의 학교급 차이, 기준이 부재하는 영역 등을 고려하여 수정 적용하거나 새로이 개발하였다. 이를 위하여, 현직 국어 교사와 박사과정생들로 구성된 협의회를 통해 분석 기준에 대한 검토를 2차에 걸쳐 실시하였으며, 반복 코딩을 통해 최종 결정된 분석 기준은 <표 2>와 같다.

본 연구에서는 단원 구성 체제를 탐구하는 데 필요한 다양한 요소들 중에서, 합의된 기준 하에 측정 가능하면서도 2015 개정 교육과정의 특성 및 쓰기 영역의 특성을 가급적 많이 반영하는 기준들을 끌어내고자 하였다. 이런 이유로, 선행 연구에서 활용하였던 기준들을 일차적으로 가급적 많이 포함시키되, 선행 연구를 통해 측정되지 않았지만 본 연구에 필요하다고 판단되는 기준들을 협의회를 통해 더 추가하였다.

〈표 2〉 교과서 쓰기 영역 관련 단위 분석 기준

	항목	코드명
(소) 단위 구성 차원	통합 기제	영역 중심 통합, 기능 중심 통합, 장르 중심 통합, 소재 중심 통합, 맥락 중심 통합
	통합 방식	국어과 하위 영역 중 통합에 참여한 모든 영역명을 밝힘 (예. 쓰기+읽기, 쓰기+문학, 등)
(소) 단위 구성 차원	통합 비중	주 성취기준, 부 성취기준
	작문 장르	기사, 논증, 댓글, 설명, 수필, 평론, 작문 없음, 장르 미정
	본문 제재 성격	본문 모범문, 본문 예시문, 통합 제재, 목표 안내, 본문 제재 없음
활동 차원	작문 기능 유형	독자 맥락 고려, 내용 생성, 내용 조직, 자료 매체 활용, 표현하기, 고쳐쓰기, 독자 교류, 점검 조정, 기능 없음
	활동 안내 유무	본문 안내, 날개 안내, 안내 없음
	학습 활동 유형	이해 활동, 연습 활동, 적용 활동, 활동 없음
	완결된 글쓰기 실천 여부	단계적 완성, 일괄 완성, 부분 완성, 완성 없음
	협동학습 여부	완전 협동, 부분 협동, 협동 없음
	매체 활용 여부	매체 글쓰기, 매체 고려, 매체 도움, 매체 없음

소단원 구성 체제 분석을 위한 항목들은 크게 (소)단원 구성과 관련된 항목들과 활동 관련된 항목들의 두 범주로 나눌 수 있었다. 먼저, 단위 구성과 관련된 항목들로 소단원 내에서 영역 간 통합의 양상, 해당 단위에서 목표로 삼는 글쓰기에서 요구하는 장르, 그리고 해당 단원의 본문에 제시되는 텍스트의 성격을 확인하였다. 통합의 문제는 앞서 언급하였듯이 2015 개정 교육과정에서 더욱 강조되고 있는 것은 물론, 보통 소단원 내 통합이 이루어지지 않은 채 대단원 차원에서만 영역 간 통합이 이루어진 경우 단순히 물리적인 배열에 그치는 경향이 있기에 소단원 내에서 영역 간 통합의 양상을 확인해야 그 실질적인 경향을 파악할 수 있다. 이를 위하여 이 연구에서는 이수진(2014)에서 활용한 바 있는 ‘통합 기제’, ‘통합 방식’, ‘통합 비중’의 항목을 참조하였다. 다만, 통합 기제의 경우, 이수진(2014)의 기준이 초등학교

교 국어 교과서의 분류를 위한 것이기에 고등학교 국어에 온전히 적용되기는 어려워서 이를 확장, 변형하여 총 다섯 가지 코드 중에서 적용할 수 있도록 하였다. 영역 중심 통합은 동일한 영역(예. 쓰기+쓰기)의 성취기준끼리 통합하는 경우를, 기능 중심 통합은 쓰기의 '점검 조정'과 읽기의 '점검 조정'처럼 영역이 달라도 유사한 기능을 중심으로 통합하는 경우를, 장르와 소재 중심 통합은 각각 유사한 장르나 소재(주제)를 바탕으로 통합하는 경우를 일컫는다. 맥락 중심 통합은 위의 네 경우처럼 뚜렷한 통합의 근거를 찾기는 어렵지만 성취기준 간에 유사한 맥락이나 상황을 공유할 것으로 판단되는 경우들을 포괄하였다. 한편, '통합 방식'은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 중 어떤 것들끼리 통합되었는지를, 그리고 '통합 비중'은 쓰기 성취기준이 해당 소단원에서 주 성취기준 혹은 부 성취기준으로 관여하였는지를 밝혔다.

'작문 장르'는 구체적인 장르 속성을 따지기보다는 가급적 유사한 것들을 묶어서 경향성을 확인하는 데 치중하고자 하였다. 그래서 가급적 유사한 장르끼리 통합하고자, 논설문과 건의문 등을 함께 묶어서 '논증'으로, 설명문과 안내문 등을 묶어서 '설명'으로, 비평과 서평, 감상문 등을 묶어서 '평론'으로 코딩하였다. 종종 댓글 쓰기가 기사 혹은 서평 등과 함께 등장하기도 했는데, 이 경우 주목적에 해당하는 장르만 밝혀 적었다. 해당 단원에서 여러 장르 중 선택하게 하거나 특별히 장르를 한정하지 않을 경우에는 '장르 미정'으로, 완결된 글쓰기 활동이 없을 경우에는 '작문 없음'으로 코딩하였다.

단원 구성 항목 중에서 '본문 제재 성격'에서는 소단원 내 본문에 해당하는 텍스트가 어떠한 유형인지를 밝히고자 하였다. 먼저, 박영민(2016), 최숙기(2012), 권태현(2013)의 논의를 참고로 하여, 전문 저자가 쓴 글을 모범문으로, 학생 저자가 쓴 글을 (학생) 예시문으로 명명하였다. 본문 제재가 해당 쓰기 성취기준과 관련이 적고 타 영역 성취기준에만 부합되는 경우에는 '통합 제재'로, 해당 쓰기 목표 활동과 관련된 직접적인 설명이나 안내를 포함하는 텍스트인 경우에는 '목표 안내'로 명명하였다.

활동 차원 항목들은 학습 활동의 구성 및 유형과 관련된 분석을 포함한

다. 먼저, ‘작문 기능 유형’은 학습 활동 문항들이 어떠한 작문 기능들과 관련 되는지를 밝힌 것이다. 이를 위하여, 2015 개정 국어과 교육과정의 내용 체계에서 밝힌 9개의 기능들 중 ‘맥락 이해’와 ‘독자 분석’을 ‘독자 맥락 고려’로 통합했을 뿐 나머지는 거의 그대로 활용하였다. 또한 성취기준 상 목표 기능이 아니더라도 활동에서 다루어지는 기능이 있다면 별도로 코딩해두었다. 이 연구에서는 항목별로 가능한 코드명 중에서 배타적 선택이 이루어지도록 코딩 기준을 마련하였으나, 작문 기능 유형만은 여러 선택지 중에서 중복 선택이 가능하도록 코딩하였고 분석 결과를 도출할 때에도 이를 고려하여 해당 항목만 별도로 분석하였다.

‘활동 안내 유무’는 학습 활동에 대한 별도 안내가 있는지 여부를 확인한 것이다. ‘본문 안내’는 활동과 동떨어진 채 본문 영역에서 해당 활동과 관련된 설명이 일부라도 포함되어 있는 경우를, ‘날개 안내’는 해당 활동 바로 근처에서 ‘도움말’ 등의 형태로 활동에 대한 안내를 제시하는 경우를 일컫는다. 단, 해당 쓰기 성취기준과 직결된 내용만을 인정하였으며, 해당 활동에 대한 도움말이더라도 목표와 관련 없거나(예. 어휘풀이) 지나치게 추상적이어서 활동 안내로 보기 어려운 경우(예. 활동 문항을 재진술하는 정도)는 인정하지 않았다.

학습활동의 유형과 관련해서는, 최영환(2003), 박종임(2016), 박현(2018)의 구별법을 참고로 하여 ‘이해 활동’, ‘연습 활동’, ‘적용 활동’의 세 항목으로 구별하였다. 여기서 이해 활동은 목표로 하는 지식이나 기능을 이해하기 위한 활동을, 연습 활동은 목표로 하는 기능을 직접 수행할 수 있는 기회를 제공하는 것을, 그리고 적용 활동은 연습과 별도로 새로운 맥락을 바탕으로 해당 기능을 온전히 실천하는 기회를 한 번 더 제공하는 것으로 규정하였다. 박현(2018)에서 언급한 바와 같이 실제 코딩 시 이해와 연습, 연습과 적용의 구별이 모호한 경우가 있었기에 이해와 연습을 구별할 때에 연습은 ‘교육과정상 기능’에 해당하는 것에 대해서만, 연습과 적용을 구별할 때에 적용은 연습이 이미 있었던 경우로만 한정하였다.

활동과 관련된 나머지 항목들 중 ‘완결된 글쓰기 실천 여부’는 학습 활동에서 요구하는 수행 혹은 실천이 한 편의 완결된 글을 여러 활동 단계에 걸쳐서 점진적으로 작성하게 하는지(단계적 완성), 단계 없이 한 번에 완성하게 하는지(일괄 완성), 한 편의 글을 온전히 다 쓰게 하기보다는 일부만 작성하게 하는지(부분 완성), 글쓰기 수행 자체를 아예 요구하지 않고 있는지(완성 없음)에 따라 결정하였다. ‘협동학습 여부’와 ‘매체 활용 여부’는 서혁(2006), 오택환(2008), 박영민(2016) 등 여러 연구자들이 작문 교과서에 반영되어야 한다고 주장하였던 요소들을 고려하고자 한 것이다. ‘협동학습 여부’에서 ‘완전 협동’은 쓰기 과정의 처음부터 끝까지 협력에 의해 한 편의 글을 완성하는 경우로, ‘부분 협동’은 점진 조정이나 고쳐 쓰기 등 특정 과정만 공유하는 경우로 규정하였다. ‘매체 활용 여부’에서 ‘매체 글쓰기’는 블로그나 인터넷 등 전자 매체뿐만 아니라 교지, 신문 등 특정 매체를 지정하여 글을 쓰게 하는 모든 경우를 포괄하였으며, ‘매체 고려’는 그러한 특정 매체를 학생 스스로 선택하게끔 하는 활동을 포함하는 경우를, ‘매체 도움’은 매체 글쓰기는 아니지만 글쓰기의 특정 과정에서 매체를 활용하는 경우(예. 자료 수집)를 일컫는다.

IV. 연구 결과

1. 쓰기 영역 소단원의 구성 분석 결과

2015 개정 교육과정에 의한 검정교과서 총 12종 52개 소단원의 구성과 관련하여, 통합 기제, 통합 방식, 통합 비중, 작문 장르, 본문 제재 성격에 대한 분석 결과는 다음 <표 3>과 같이 정리할 수 있다.

〈표 3〉 쓰기 영역 소단원의 구성 차원 항목별 빈도

통합 기제	통합 방식	통합 비중	본문 제재 성격	작문 장르
통합 없음 14 (27%)	쓰기+읽기 17 (33%)	주목표 46 (88%)	모범문 28 (54%)	논증 16 (30%)
맥락 통합 12 (23%)	쓰기 단독 14 (27%)	부목표 6 (12%)	제재 없음 9 (17%)	수필 13 (25%)
영역 통합 10 (19%)	쓰기+쓰기 10 (19%)	-	목표 안내 8 (15%)	설명/평론 6 (11%)/ 5 (10%)
장르 통합 9 (17%)	쓰기+문학 8 (15%)	-	예시문 5 (10%)	기사/덧글 4 (8%)/2 (4%)
소재 통합 5 (10%)	쓰기+듣말 2 (4%)	-	통합 제재 2 (4%)	장르 미정 3 (6%)
기능 통합 2 (4%)	쓰기+문법 1 (2%)	-	-	작문 없음 3 (6%)
총계 52 (100%)	총계 52 (100%)	총계 52 (100%)	총계 52 (100%)	총계 52 (100%)

먼저, ‘통합 기제’의 경우, 단일 쓰기 성취기준에 의거했거나 (통합 없음, 27%) 둘 이상의 쓰기 성취기준만으로 소단원이 구성된 경우 (영역 통합, 19%)가 전체 소단원의 절반 가까이 차지하였다. 그러므로 적어도 영역 간 통합과 관련하여 2015 개정 교과서에 대한 기존 연구자들의 기대와 전망에는 다소 미흡하다고 판단할 수 있다. ‘통합 비중’에서 각 쓰기 성취기준들이 대부분 주 성취기준으로 기능했다는 점에서 성취기준들이 충실히 적용되었음을 확인할 수 있으나, 그만큼 영역 간 통합이 원활히 이루어질 만한 융통성이 부여되지는 않았다고도 해석할 수 있다. 물론 통합 기제와 통합 비중이 근본적으로 상호배타적인 것은 아니지만, 원활한 영역 간 통합을 위하여 통합 비중에 있어서 부 성취기준으로 적용하는 것을 좀 더 적극적으로 고려한다면 영역 간 통합이 좀 더 활발해질 수 있을 것이다. 또한 ‘통합 방식’을 살펴보면, 영역 간 통합에서 ‘쓰기+읽기’(33%)와 ‘쓰기+문학’(15%)이 차지하는 비중이 타 영역, 즉 ‘쓰기+듣기·말하기’(4%)나 ‘쓰기+문법’(2%) 등에 비

해 월등히 높다는 점 역시 검토할 필요가 있다. 쓰기와 읽기의 통합은 그간 여러 연구자들이 강조해온 바(김정자, 2008; 서혁, 2006; 서혁 외, 2018; 최숙기, 2012), 문식성 교육의 관점에서 긴밀한 관련 하에 교수학습이 이루어질 수 있도록 교재 구성이 이루어져야 한다는 점에서 바람직하다고 볼 수 있다. 그러나 한편으로는, 작문과 화법, 작문과 문법의 통합 가능성 및 필요성에 대한 논의들도 상당수 이루어졌던 데 반해(민병곤, 2012; 박영민, 2015; 양세희, 2010; 이삼형, 2010; 정희모, 2013), 실제 반영은 지나치게 미미한 수준이라고 볼 수 있다. 그나마 별도의 『화법과 작문』 과목이 있음을 고려할 때, ‘쓰기+듣기·말하기’보다도 ‘쓰기+문법’의 영역 간 통합이 지나치게 저조하다는 점에 대해 좀 더 고민이 필요해 보인다.

한편, ‘본문 제재 성격’과 관련하여 <표 3>에서 확인할 수 있는 바와 같이, 학생 예시문을 활용하는 사례가 많지 않은 점 역시 논의할 필요가 있다. 모범문을 채택한 28건 중 20건(72%)의 소단원들은 읽기, 문학 등 타 영역과 통합 소단원이라는 점에서 합당한 선택일 수 있다. 그러나 여전히 8건은 쓰기 성취기준만으로 구성된 단원임에도 모범문만 있다는 점, 그리고 제재가 아예 없거나 학습 목표를 직접 풀이하는 성격의 본문 제재를 채택한 경우가 17건(33%)이나 된다는 점에서 현행 학생 예시문 비중(10%)이 좀 더 높아질 수 있는 가능성을 검토할 필요가 있다. 물론 학생 예시문을 얼마나 활용하는 것이 적절한 수준인지는 정해진 기준이 있지 않으며 과거 교육과정 교과서 사례와도 비교해 보아야 더 확실히 판단할 수 있겠으나, 전범 위주의 교수학습만 고집하지 않는다면, 성취기준의 실제적 성취 수준을 반영하기 위하여 다양한 학생 예시문 도입 방안을 적극적으로 검토할 필요가 있다.

한편, ‘작문 장르’의 빈도가 가지는 의미를 좀 더 면밀히 살펴보기 위하여, 해당 단원별 성취기준(<표 1> 참조)에 따른 빈도를 <표 4>와 같이 교차표를 작성하여 살펴보았다. 성취기준 영향력을 명확히 판단하기 위하여 쓰기 영역 성취기준이 둘 이상 포함된 소단원은 제외되었기에 교차표 작성에 포함된 소단원은 총 39개였다. <표 4>에 따르면, 성취기준들 중에서는 수행 목

표로 삼은 글쓰기 장르가 여러 장르에 걸쳐 비교적 고르게 분포하는 것이 있는가 하면(10국0301, 10국0304, 10국0305), 특정 장르에 국한되어 나타나는 것도 있음을 알 수 있다(10국0302, 10국0303). 예를 들어, ‘10국0305’(글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다)의 경우, 수필, 설명, 기사, 댓글 등이 한 번씩 고루 등장하지만, ‘10국0302’(주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다)는 논증만 5건, ‘10국0303’(자신의 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글을 쓴다)은 수필 12건에 논증 1건으로 특정 장르에 집중되는 경향을 보인다. 즉, 10국0302와 10국0303처럼 성취기준 자체에 ‘설득’이나 ‘정서 표현’과 같은 장르적 특성을 지정하는 경우와 달리, 의미 구성과 사회적 상호작용(10국0301), 쓰기 맥락과 점검 조정(10국0304), 책임감 있는 작문 태도(10국0305) 등과 관련된 성취기준은 비교적 다양한 장르적 접근을 취하고 있음을 알 수 있다.

〈표 4〉 쓰기 성취기준에 따른 작문 장르 빈도 교차표

	10국 0301	10국 0302	10국 0303	10국 0304	10국 0305	총계
논증	3(8%)	5(13%)	1(2%)	0	0	9(23%)
수필	1(2%)	0	12(31%)	0	1(2%)	14(36%)
설명	2(5%)	0	0	2(5%)	1(2%)	5(13%)
평론	2(5%)	0	0	0	0	2(5%)
기사	0	0	0	1(2%)	1(2%)	2(5%)
댓글	1(2%)	0	0	0	1(2%)	2(5%)
장르 미정	0	0	0	2(5%)	0	2(5%)
작문 없음	0	0	0	0	3(8%)	3(8%)
총계	9(23%)	5(13%)	13(33%)	5(13%)	7(18%)	39(100%)

2. 쓰기 영역 소단원의 활동 분석 결과

쓰기 영역 소단원의 학습 활동 차원의 항목들과 관련된 분석 결과는 <표 5>와 <표 6>으로 정리하였다. <표 5>에서는 작문 기능 유형¹⁾ 항목만 별도로 다루었으며, 해당 소단원에서 목표로 삼는 목표 작문 기능 유형과, 목표로 삼지는 않지만 소단원 내에서 다루어지고 있는 기타 작문 기능 유형으로 나누어서 빈도를 살펴보았다. <표 6>은 완결된 글쓰기의 실천 여부, 학습 활동에 대한 별도 안내 유무, 글쓰기 실천과 관련된 협동학습 유무, 글쓰기 실천과 관련된 매체 활용 여부, 그리고 학습 활동의 유형에 대한 분석 결과를 포함하고 있다.

<표 5>의 기능별 출현빈도를 살펴보면, ‘내용생성’과 ‘독자맥락고려’가 각각 23회, 22회로 그 외의 기능과 비교했을 때 뚜렷하게 높은 빈도를 보임을 확인할 수 있다. 그 다음으로 ‘점검조정’, ‘독자교류’, ‘고쳐쓰기’가 12~14회 정도 다루어졌고, ‘내용조직’, ‘표현하기’, ‘자료매체활용’은 1~3회 등장하는 데 그쳤다. 또한 뚜렷한 목표 기능이 부재하는 소단원이 8건 있었다.²⁾

이러한 목표 기능 유형의 양상은 2015 개정 교육과정 10학년 성취기준의 내용과 밀접하게 관련되는 것으로 여겨진다. 빈도수 상위권과 중위권에 해당하는 내용생성, 독자맥락고려, 점검조정, 독자교류, 고쳐쓰기의 경우 성취기준상 해당 기능들이 거의 직접 명시되어 있는 셈이며, 빈도수 하위권인 내용조직, 표현하기, 자료매체활용은 성취기준 상 명시되지 않은 기능들에 해당된다고 볼 수 있다. 성취기준과 목표 기능 유형의 밀접한 관계는 <표 5>의 단위별 기능 출현 건수를 통해서도 확인 할 수 있는데, 기능의 동시 출현 양상이 성취기준의 소단원 내 통합과도 관련됨을 알 수 있다.

- 1) 앞서 언급하였듯이, 대상 기능들은 모두 2015 개정 교육과정 내용체계에 등장하는 분류법을 거의 그대로 따랐다.
- 2) 목표 기능이 부재하는 소단원 8건 중 7건은 10국0305(글이 독자와 사회에 끼치는 영향을 고려하여 책임감 있게 글을 쓰는 태도를 지닌다)처럼 목표상 뚜렷한 작문 기능이 존재하지 않는 경우에 해당하였으나, 1건은 성취기준 상 기능이 명시되어 있는 소단원임에도 불구하고 실제 활동이 부재하였던 경우였다.

〈표 5〉 학습 활동의 작문 기능 유형별 출현 빈도(빈도수)

	기능별 출현 빈도	단원별 기능 출현 건수
목표 작문 기능 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 내용생성 23회 • 독자맥락고려 22회 • 점검조정 14회 • 독자교류 13회 • 고쳐쓰기 12회 • 내용조직 3회 • 표현하기 2회 • 자료매체활용 1회 	<ul style="list-style-type: none"> • 내용생성 9건 • 독자교류 9건 • 기능없음 8건 • 독자맥락고려+점검조정+고쳐쓰기 6건 • 독자맥락고려+내용생성 3건 • 독자맥락고려+내용생성+점검조정+고쳐쓰기 3건 • 기타 12건 • 목표 기능 없음 8건
목표외 작문 기능 유형	<ul style="list-style-type: none"> • 내용조직 21회 • 자료매체활용 16회 • 내용생성 14회 • 점검조정 6회 • 고쳐쓰기 5회 • 독자맥락고려 4회 • 표현하기 4회 	<ul style="list-style-type: none"> • 자료매체활용+내용생성+내용조직 외 7건 • 자료매체활용+(내용생성 또는 내용조직) 외 6건 • 내용조직 5건 • (내용생성 또는 내용조직)+표현하기 외 4건 • 기타 17건 • 목표 외 기능 없음 13건

• 목표 작문 기능 유형을 포함하는 소단원수 총 44건
 • 기타 작문 기능 유형을 포함하는 소단원수 총 35건

그러나 흥미로운 것은, 학습 활동 내 기타 작문 기능 유형(해당 소단원의 목표 기능은 아니지만 활동으로 구성된 작문 기능의 유형)의 분포 양상이 목표 작문 기능 유형과 뚜렷하게 다른 양상을 보인다는 점이다. 기능별 출현 빈도를 보면 ‘내용조직’과 ‘자료매체활용’이 각각 21회, 16회로 가장 높은 빈도수를 나타내는데, 이들은 모두 성취기준 상 명시된 기능들이 아니다. 또한 해당 소단원의 성취기준상 반드시 다루어져야 할 것으로 여겨지는 작문 기능 외의 기능들을 포함하고 있는 소단원 수가 전체 52건 중 35건이었다. 그러므로 학습 활동에서 다루어지는 작문 기능과 관련하여, 2015 개정 교과서들 중 많은 수가 성취기준 내용과 별도로 내용체계상의 작문 기능들을 고루 활동으로 구성하고자 노력하였다고 판단할 수 있다. 물론, 목표상 숙달이 필요한 기능들만 학습 활동으로 구성하는 것 자체가 잘못되었다고 볼 수는 없으나, 학습 활동을 통해 한 편의 글을 완결하고자 할 때 목표 기능 외의 기능들이 함께 활동으로 구현되는 것은 자연스러운 과정으로 볼 수 있다. 또한 앞서 살

펴보았듯이 성취기준에는 주요 기능들 중에서 일부만 명시되어 있음을 고려할 때, 성취기준에 명시되지 않았지만 작문 능력 신장에 필수적인 여러 관련 기능들을 학습 활동에서 고루 다룰 수 있다면 더욱 유의미한 활동이 될 것이다. 그런 점에서, 전체 분석 대상 교과서 소단원 중 25%는 성취기준 상 명시된 작문 기능만을 활동으로 구성하였다는 점(목표 외 기능 없음 13건)에 대해서도 차후 신중한 검토가 필요해 보인다.

〈표 6〉 쓰기 영역 소단원의 활동 차원 항목별 빈도

글쓰기 완결 여부	활동 안내 유무	협동 학습 여부	매체 활용 여부	학습 활동 유형
단계 완성 37건(71%)	본문+날개 안내 16건(30.5%)	완전 협동 4건(8%)	매체 글쓰기 19건(37%)	이해+연습+적용 6건(11%)
일괄 완성 10건(19%)	날개 안내 16건(30.5%)	부분 협동 12건(23%)	매체 고려 8건(15%)	이해+연습 30건(58%)
부분 완성 1건(2%)	본문 안내 5건(10%)	협동 없음 36건(69%)	매체 도움 5건(10%)	이해 3건(6%) 연습 13건(25%)
완성 없음 4건(8%)	안내 없음 15건(29%)	-	매체 없음 20건(38%)	활동 없음 0건
총계 52건(100%)	총계 52건(100%)	총계 52건(100%)	총계 52건(100%)	총계 52건(100%)

〈표 6〉은 학습 활동 관련 항목들 중에서 작문 기능 유형을 제외한 나머지 다섯 항목의 결과를 보여준다. 먼저, 글쓰기 완결 여부에서 단계 완성한 편의 글을 완성하기까지 글쓰기 과정이 구현될 수 있도록 단계적으로 활동들을 구성하는 것을 의미하며, 37건(71%)으로 대다수를 차지하였다. 박영민(2016)에서 지적한 바와 같이 단순히 과정에 따라 빈칸을 채워넣는 것만으로는 학생들의 집중력과 관심을 끝까지 유지하는 데 한계가 있기 때문에, 단계 완성 자체만으로 적절한 방법이라고 말하기는 어렵다. 그러나 일괄 완성에 해당하는 10건의 소단원이 특별히 집중력과 관심을 끌어내는 방식으로 구성되지 않았을 뿐만 아니라, 일괄 완성의 경우 대부분 ‘OO에 대해 한

편의 글을 써 보자'라는 방식으로 갑작스럽게 글의 완성을 요구하였다는 점에서 실제 교수학습 활용도가 높기 어렵다. 학교 현장에서 교과서 학습 활동 중 상당수가 실제로 수행되지 않은 채 넘어간다는 지적(김동욱, 2015; 박영민, 2016; 송정윤·안상희, 2012)의 배경에 이러한 문제들이 밀접하게 관련될 수 있다. 그러므로 많은 수의 소단원에서 단계 완성 방식을 채택하는 것은 일괄 완성에 비해 좀 더 교수학습 실천을 수월하게 도울 수 있을 것이다. 그러나 이 연구에서는 연구 범위상 '단계 완성' 여부만 판단하였을 뿐, 단계 완성의 수준이나 실제성 등에 대한 질적 판단을 담지는 않았기에, 그저 빈칸을 남겨 놓는 방식에서 나아가 좀 더 구체적인 학습자 중심 전략을 적용하였는지 여부와 관련해서는 추가 연구를 통해 확인해야 할 것이다.

그런 점에서, 활동 안내는 그러한 단계 완성의 미흡함을 보완해 줄 수 있는 보완책 중 하나가 될 수 있으리라 여겨진다. <표 6>에서 활동 안내 유무와 관련하여, 본문이나 본문에 준하는 형태로 활동에 필요한 절차적 지식을 소개한 후 실제 학습 활동 지면에서 다시 활동에 대한 별도 안내를 해당 학습 활동 근처(예. 날개)에 실어준 소단원이 16건(본문+날개 안내), 본문에서 따로 절차적 지식을 다루지는 않고 날개 등에만 활동에 대한 팁이나 안내 형식으로 해당 절차적 지식을 소개한 소단원이 16건(날개 안내), 본문에 절차적 지식을 다루지만 활동 근처에 별도의 안내를 제시하지는 않은 소단원이 5건(본문 안내), 본문이나 학습 활동 근처 모두 활동에 대한 안내를 담지 않은 소단원이 15건(안내 없음)이었다. 이 중에서 '본문 안내'는 활동에 대한 절차적 지식을 활동과의 관련 하에 소개하기보다는 본문 내에서 별도로 소개했다는 점에서 학생들의 실제 활동에 직접적인 도움이 되기 어려우며, 다소 개념 지식과 비슷한 형태로 다루어지는 경향이 컸다. 또한, 날개에 '도움말'이나 '자료실' 등의 제목으로 정보를 제공한다고 해서 모두 구체적인 활동 절차를 알려주는 것도 아니었다. 경우에 따라, 해당 공간에 매우 추상적인 '개념 지식'이나 어휘 풀이 등 활동과 직접적인 관계가 없는 내용이 포함되기도 했는데, 그러한 경우는 코딩에서 제외하였기 때문에 적어도 '날개 안내'로 코딩된 소

단원들은 활동에 대한 직접적인 안내를 포함하고 있다고 볼 수 있다. 그러므로 ‘본문+날개 안내’나 ‘날개 안내’의 경우 활동에 대한 구체적인 안내가 있었던 것으로 간주할 수 있겠으나, ‘본문 안내’만 있는 경우, 그리고 아예 ‘안내 없음’인 경우에는 학습 활동에 대한 충분한 정보를 제공한다고 보기 어렵다.

작문 시 협동 학습이 이루어졌는지 여부와 관련하여, 글쓰기 과정 처음부터 끝까지 지속적으로 협동 글쓰기가 이루어진 경우는 4건(8%), 쓰기 과정 중 일부만 협동이 이루어진 경우는 12건(23%) 있었다. 그러나 협동이 전혀 고려되지 않은 경우가 36건(69%)에 달했다는 점, 그리고 부분 협동 12건 중에서도 상당수는 완성된 글에 대한 교차 검토나 교쳐쓰기 과정에서의 조언 등에만 해당한다는 점에서, 협동 글쓰기의 강조 및 확대 실천을 주장하였던 오택환(2008) 등 몇몇 연구자들의 바람과 달리 2015 개정 교과서 쓰기 영역 단원에서 협동 글쓰기 요소가 많이 반영되지는 않았다. 반면에, 직접 매체를 지정하여 글을 쓰게 하거나 다양한 매체 중 선택하여 글을 쓰게 하는 경우가 절반 이상이었고(27건, 52%) 과정상 도움을 받는 경우까지 포함하면 62%에 달한다는 점에서, 작문에서 매체 활용과 관련해서는 적어도 협동 글쓰기에 비해 좀 더 많은 고려가 이루어졌다고 볼 수 있다. 그러나 이 역시 매체를 전혀 고려하지 않은 경우가 여전히 38%에 달한다는 점에서 좀 더 적극적인 검토가 필요해 보인다.

앞서 연구 방법에서 언급했던 바와 같이, 학습 활동 유형은 최영환(2003), 박종임(2016), 박현(2018)의 논의를 기반으로, 해당 작문 지식에 대한 이해를 목적으로 하는 활동, 목표로 하는 지식이나 기능의 연습 활동, 그리고 또 다른 맥락에서의 적용 활동의 세 항목으로 구별하였다. 실제 교과서 사례들에서는 ‘이해+연습+적용’ 6건(11%), ‘이해+연습’ 30건(58%), ‘이해’ 3건(6%), ‘연습’ 13건(25%)으로 나타났다. <표 7>과 <표 8>은 각 양상별 사례들을 보여주고 있다.

〈표 7〉 학습 활동 유형별 사례

<p>이해 및 연습 단위</p>	<p>단원: 좋은책신사고 3단원 (4) (민현식 외, 2018) 통합방식: 쓰기+문학 (본문은 통합 제재) 목표: 경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글 쓰기 활동 안내: 본문 안내, 날개 안내 해당 목표 관련 학습 활동 (이해+연습) • 제재 글쓴이의 경험과 그에 대한 성찰 분석하기 • 제재의 표현방식과 효과 찾고, 개성 정리하기 • 자신의 경험과 성찰 정리하고 그에 따라 개요를 작성한 후, 정서 표현의 글 완성하기</p>
<p>이해 중심 단위</p>	<p>단원: 천재교육 1단원 (2) (이성영 외, 2018) 통합방식: 쓰기+문법 (본문은 통합 제재) 목표: 책임감 있게 글을 쓰는 태도 기르기 활동 안내: 없음 해당 목표 관련 학습 활동 (이해) • 누리집 댓글 예시문을 보며 가상공간 글 소통의 영향 분석하기 • 글쓰기 문화 관련 일상 사례에서 문제점 분석하기 • 저작권 침해/보호 관련 사례 찾고, 글쓰기 태도에 관한 나의 다짐 서술하기</p>
<p>연습 중심 단위</p>	<p>단원: 지학사 7단원 (1) (이삼형 외, 2018) 통합방식: 쓰기+읽기 (본문은 통합 제재) 목표: 주제와 독자 고려하여 설득하는 글 쓰기 활동 안내: 날개 안내 해당 목표 관련 학습 활동 (연습) • 사회 문제 해결을 위한 설득하는 글의 작문 준비하기(예상 독자 분석, 개요 작성 및 완성하기) • 별도 제시문에서 핵심 주장과 근거 찾는 활동 후, 주제 정하기, 예상 독자 분석, 근거 수집, 글 작성의 단계에 따라 주장하는 글 완성하기</p>

〈표 6〉에 따르면 이해 활동과 연습 활동을 모두 포함하는 단원은 전체 절반이 넘는 만큼(58%) 전형적인 학습 활동 구성 방식으로 간주될 수 있다. 〈표 7〉의 첫 사례가 이에 해당하며, 본문 제재로 고전 수필을 제시하여 경험과 성찰, 그리고 표현방식과 효과를 분석하게 함으로써 문학 영역의 목표와 함께 자연스럽게 쓰기 영역의 목표인 ‘경험과 성찰을 담아 정서를 표현하는 글 쓰기’를 위한 이해 활동을 실시할 수 있게 하였다. 또한 이렇게 이해한 내용을 실제로 수행할 수 있도록, 비슷한 방식으로 스스로의 경험과 성찰을 정리하게 한 후 단계적으로 정서를 표현하는 한 편의 글을 완성하게 하였다. 이와 같이, 이해 및 연습으로 점진적으로 이어지는 방식은 적어도 쓰기 영역 단위에서 수행 관련 학습 목표를 충실히 다루기 위한 기본적인 방식이

될 수 있다.

글쓰기 본연의 성격상 교과서 쓰기 영역 단원들은 수행 중심의 교수학습을 지향하지 않을 수 없으며, 아마도 그런 이유로 이해 중심 단원은 총 3건에 불과했을 것이다. <표 7>의 둘째 사례는 관련 성취기준 자체가 특별히 목표로 삼는 기능을 명시하지 않는다는 점, 문법 성취기준과의 통합을 위해 맞춤법에 대한 이해를 함께 다루고 있다는 점이 특징이다. 그리하여 이 단원에서는 ‘책임감 있게 글을 쓰는 태도 기르기’라는 목표와 관련하여, 실제로 글을 쓰면서 해당 태도를 체험하게 하기보다는 관련 사례들을 분석하거나 태도에 관해 서술하게 하는 등 해당 목표를 이해하는 차원의 활동들 위주로 학습 활동을 구성하였다. 그러나 근본적으로 ‘책임감 있게 글을 쓰는 태도 기르기’라는 목표에서 과연 ‘연습’이 배제되는 것이 바람직한지에 대해 좀 더 고민해 볼 필요가 있으며, 이는 이해 중심 단원들이 공통적으로 확인해야 할 사안일 수 있다.

한편, 마지막 사례인 연습 중심 단원의 경우, 학습 활동이 ‘이해하기’와 ‘적용하기’(이 연구의 ‘연습’에 해당함)의 두 단계로 구성되어 있는데 이중 ‘이해하기’는 ‘주장 비판적으로 수용하며 읽기’라는 읽기 성취기준과 관련하여 주어진 제재를 분석하는 활동들로 이루어졌다. 그리고 나서 ‘적용하기’ 단계로 넘어가면 사회 문제 해결을 위한 설득 작문 준비 및 글 완성의 활동을 ‘주제와 독자를 고려하여 설득하는 글쓰기’라는 목표 달성과 관련하여 수행하게 되어 있다. 이러한 방식은 또 다른 ‘연습 중심 단원’들에서도 종종 발견되었는데, ‘이해’ 활동과 ‘연습’ 활동의 목표가 서로 다르다는 점에서 진정한 이해 및 연습이 이루어졌다고 보기는 어렵다. 즉, 이 경우 ‘주제와 독자를 고려하여 설득하는 글쓰기’ 방법을 이해하고 이를 바탕으로 연습이 진행되는 것이 아니기 때문에, 해당 목표 관련 이해 활동 없이 연습만 존재하는 것으로 보아야 할 것이다. 다만, 사례에 해당하는 단원은 학습 활동 근처 날개 공간을 통해 활동에 대한 안내를 별도로 실어놓았다는 점에서 이해 활동의 부재를 만회할 수 있는 여지가 있어 보인다. 그러나 연습 중심 단

원들 중에서 별도의 활동 안내가 본문에만 개괄적으로 있거나 전혀 없는 경우도 꽤 있다는 점을 고려할 때(6건, 12%), 이와 관련된 신중한 검토가 요청된다.

이해, 연습, 적용의 요소들이 모두 적용되는 학습 활동 유형의 경우, 보통 이해를 바탕으로 연습을 하고 이를 기반으로 적용하는 점진적 방식으로 나타났다. <표 8>의 두 사례는 모두 ‘주제, 독자에 대한 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글을 쓴다.’는 성취기준 10국0302를 목표 중 하나로 구성한 단원들이다. 또한 예시가 된 두 단원뿐만 아니라 ‘이해+연습+적용’에 해당하는 총 6개 단원 중 5개가 모두 쓰기 영역 내 통합 단원들에 해당한다는 점에서, 쓰기 성취기준만으로 구성되는 단원들이어야 이 세 과정을 모두 구성하기 용이할 수도 있다는 추측이 가능하다. 하나의 목표에 대해 이해와 연습에서 그치지 않고 적용까지 가기 위해서는 그만큼 학습 내용 등에서 압축되거나 통합될 수 있는 여지가 많이 필요할 수 있기 때문이다. 사실 많은 단원들이 ‘이해+연습’ 활동의 체제를 택하는 것도, 다루고자 하는 목표가 여러 개인 상황에서 해당 목표 각각을 충실히 다루기 위한 최소한의 활동을 구성하고자 함일 수도 있다. ‘이해+연습+적용’에 해당하는 사례들은 대체로 제재 중심 확장이나 맥락/매체 중심 확장의 두 경우 중 하나에 해당되었다. <표 8>은 각각의 사례를 보여주고 있다.

우선, 제재 중심 확장이 이루어진 경우는, 주어진 제재와 관련하여 이해와 연습까지 이루어진 후, 다른 맥락이나 상황에서 실제적 글쓰기를 수행하게 하는 방식으로 이해, 연습, 적용이 이루어지는 경우이다. 제시된 사례에서는 제재 글을 바탕으로 목표 관련 이해 활동이 이루어졌으며, ‘제재 글 다시 쓰기’라는 방식으로 목표 기능과 관련된 글쓰기 수행이 연습의 일환으로 이루어진 후, 이를 바탕으로 실제적 글쓰기 활동으로 마무리되었다. 반면 맥락/매체 중심 확장의 경우, 주어진 제재와 관련해서는 이해 활동만 있고, 실제적 글쓰기 수행이 연습으로서 이루어진 후 또 다른 맥락/매체에서 실제적 글쓰기 활동이 다시 이루어지도록 구성된다. 제시된 사례에서는 제재 관련

이해 활동 및 실제적 글쓰기 연습 활동이 이루어진 후, 확장 활동의 일환으로서 공익 광고 만들기 활동이 해당 목표와의 관련 하에 구성되었다. 그러나 경우에 따라 맥락/매체의 차이가 지나치게 큰 경우, 적용으로서의 기능을 담당하기에 무리가 따를 수도 있다는 점에서 유의할 필요가 있다.

〈표 8〉 학습 활동 유형 ‘이해+연습+적용’ 사례

<p>제재 중심 확장</p>	<p>단원: 교학사 5단원 (1) (김동환 외, 2018) 통합방식: 쓰기+쓰기 (본문은 고전 모범문) 목표: 타당한 근거 들어 설득하는 글 쓰기, 쓰기 맥락 고려하며 고쳐쓰기 활동 안내: 본문 및 날개 안내 해당 목표 관련 학습 활동(이해+연습+적용) • 제재 글의 독자/맥락 분석하고 근거 찾기 • 독자와 맥락을 바꾸어 제재 글 다시 쓰기 • 독자/맥락 고려하여 주어진 문제 상황을 해결하기 위한 설득적 글쓰기 (독자/맥락 분석 및 근거 마련, 고쳐쓰기 활동 포함)</p>
<p>맥락/ 매체 중심 확장</p>	<p>단원: 천재교육 5단원 (2) (박영목 외, 2018) 통합방식: 쓰기+쓰기 (본문은 학생 글 예시문) 목표: 주제, 독자 분석을 바탕으로 타당한 근거를 들어 설득하는 글쓰기 활동 안내: 날개 안내 해당 목표 관련 학습 활동(이해+연습+적용) • 이해: 예시문의 독자/맥락 분석하고 근거 찾기 • 연습: 우리 사회 문제에 대한 주장을 담은 설득적 글쓰기 (독자/맥락 분석 및 근거 마련 활동 포함) • 적용: 공익 광고 만들기</p>

V. 결론 및 제언

이 연구는 2015 개정 교육과정에 의한 고등학교 국어 교과서의 쓰기 영역 소단원의 구성 체제를 구성 방식과 학습 활동의 두 차원으로 나누어, 선행 연구의 기준, 개정 교육과정의 취지, 작문 영역의 특성에 따른 별도 기준들을 마련하여 분석하였다. 이를 통해 현행 교과서의 쓰기 영역 소단원 구성 현황을 파악하고 전반적인 경향성을 판단하며, 나아가 2015 개정 교육과정

의 취지나 기존 연구들의 제안이 어떻게 반영되었는지도 확인할 수 있었다. 물론 본 연구의 대상이 검정 교과서 ‘고등학교 국어’라는 점을 고려하면 분석 결과가 교과서 제작의 문제에만 기인하는 것이 아니라고 볼 수 있다. 교과서 검정 기준 등 일정한 틀에 의거하여 개발되어야 한다는 근본적인 제약이 있기 때문이다. 그러므로 이 연구의 결과는 향후 검정 기준 마련을 위한 하나의 참조 자료로 활용해도 좋을 것이다.

연구의 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 2015 개정 교육과정에 의한 검정교과서 작문 영역 소단원(12종 52개 소단원)의 구성 방식과 관련하여, 통합 비중 면에서는 주 성취기준이 대다수를 차지한다는 점에서 내실 있게 반영되었다고 할 수 있으나 통합 방식과 통합 기제 차원에서는 쓰기 단독 혹은 쓰기 영역 내 통합이 상당수를 차지한다는 점에서 통합 교육과정을 지향하는 2015 개정 교육과정의 취지에 다소 부합하지 못하는 경향을 보였다. 본문 제재의 경우 여러 연구자들이 권고한 바에 비해 학생 예시문 활용도가 그리 높지 못한 편이었다. 소단원 활동에서 목표로 삼는 글쓰기 장르는 성취기준의 내용에 크게 영향을 받았다. 둘째, 2015 개정 교과서 작문 영역 소단원의 학습 활동 분석 결과에 따르면, 작문 기능 유형 중 해당 성취기준과 직접적인 관련이 있는 작문 기능들을 소단원 내 활동으로 직접 구성한 경우가 많았으나, 성취기준 상 명시되지 않은 작문 기능들 역시 다수 활동으로 구성함으로써 교육과정상의 작문 기능들을 고루 반영하려는 단원들이 많았음을 확인할 수 있었다. 글쓰기 완결 여부와 관련하여, 단계적 완성의 방식으로 활동들이 구성되는 경우가 71%를 차지하였으나, 여전히 한 문장의 지시만으로 한 편의 글을 완성하도록 요구하는 문항들도 적지 않게 존재하였다. 학생들의 활동에 대한 비계 역할을 해줄 안내가 해당 활동 근처에 명시되어 있는 경우가 61%에 달하였다는 점은 고무적이기는 하나, 그렇지 않은 나머지 39%의 경우 과연 안내가 불필요한 것인지 아니면 부족한 것인지에 대한 추가 논의가 필요해 보인다. 글쓰기에서 협동 학습의 활용은 상당히 부분적인 활용까지 합해서 31%에 그쳤던 데 반해, 매체 활용은 부분적인 도움까지 합

하여 62%에 이르렀다. 학습 활동 유형의 경우, 이해 및 연습 활동으로 구성되는 경우가 가장 많았으며(58%), 그 다음은 연습만으로 활동이 구성된 경우(25%), 그리고 이해와 연습뿐만 아니라 적용 활동까지 구성된 경우(11%), 마지막으로 이해 활동만으로 구성된 경우(6%)가 있었다. 이해 활동만으로 학습 활동이 구성된 경우 해당 쓰기 목표의 실제적인 달성이 어려울 수 있다는 점에서, 그리고 연습 활동만으로 구성된 경우 실제 수행에 대한 이해가 부족할 우려가 있다는 점에서 활동 구성 시 좀 더 신중한 고려가 요청된다. 이해·연습 활동, 혹은 이해·연습·적용 활동의 경우는 비교적 균형 잡힌 활동 수행이 가능할 것으로 여겨지기는 하나, 소단원 목표와의 밀접한 관련 하에 활동들을 적용하도록 별도의 주의를 기울일 필요는 있어 보인다.

이상의 결과를 바탕으로 차후 교육과정 및 교과서 개발과 관련하여 제언하고자 하는 내용은 다음과 같다. 첫째, 교과서 개발 시 쓰기 영역 단위와 관련하여 영역 간 통합에 대한 고려가 더 필요할 것으로 보인다. 물론 쓰기 단독 단원의 경우 학습 활동 유형에 있어서 이해와 연습뿐만 아니라 적용 활동까지 좀 더 풍요롭게 전개되기 용이하다는 점에서 유리하나, 실제적인 언어생활과 통합의 시대적 요구를 고려할 때 좀 더 복합적인 고민이 필요할 것이다. 둘째, 교육과정 성취기준 개발 시, 작문교육의 요소들을 어떤 방식으로 명시할 것인지, 그리고 성취기준 적용에서 얼마나 융통성을 발휘하게 할 것인지와 관련하여 본 연구 결과를 참조할 수 있을 것이다. 교과서 단위 분석 항목들 중에서 작문 장르는 성취기준 내용에 크게 영향을 받았으나, 작문 기능 유형은 성취기준뿐만 아니라 교육과정 상 다루어져야 하는 작문 기능들을 고루 반영하는 경향을 보였다. 적어도 작문 기능과 관련하여 제한적이나마 교육과정의 융통성 있는 반영이 이루어질 가능성을 보았다는 점에서 고무적이다. 이렇듯 성취기준의 반영과 관련하여 장르 차원과 기능 차원에서 서로 다른 양상을 보였다는 점을 고려할 때, 성취기준에 이들 요소를 반영하는 방식의 문제와 함께 성취기준의 유연한 적용을 위한 별도의 장치를 마련하는 것도 검토해 볼 만하다. 셋째, 향후 교과서 개발 시 학습 활동의 단계적

제시를 고려할 필요가 있어 보인다. 물론 어떤 학습 활동의 구성이 적절한지에 대해 정답이 있을 수는 없으나, 적어도 교과서 개발과 관련하여 해당 목표의 특성에 따라 어떠한 유형의 학습 활동이 필요하며 이를 위한 별도의 활동 안내를 어떤 방식으로 전달하는 것이 가장 좋을지 등에 대한 기준이나 별도 지침을 거시적인 관점에서 미리 마련할 필요가 있어 보인다.

* 본 논문은 2019.8.7. 투고되었으며, 2019.8.12. 심사가 시작되어 2019.9.12. 심사가 종료되었음.

참고문헌

1. 자료

- 고형진·김찬기·김유범·민준홍·신현암·고영호·김부연·김영은(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 동아출판.
- 김동환·박정하·이상욱·신장우·안은희·주영민·박진호(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 교학사.
- 류수열·송경석·박권호·권순정·김효정·임호원·김소현·김지상·강문식·강지영·김용현(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 금성출판사.
- 민현식·유성호·서명희·이은희·홍근희·민병곤·김철희·김혜정·김형수·박기범·이지은·박재현·정글(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 좋은책신사고.
- 박안수·임송본·안병만·이남희·강정한·강호영·김중수·신승은·이규연·이석중·이성수·이영발(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 비상.
- 박영목·정호웅·천경록·염기식·전은주·조선희·김수학·박의용·서우중·이세영·이혜진·하고운·조종연·정철·류해준·박혜영·방건희(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 천재교육.
- 박영민·박형우·김지영·박경희·김기열·김영민·정미경·조성만(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 비상.
- 신유식·이필규·박종석·전경원·전여경·윤인희·이호승·최희윤·호지은·황재진(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 미래엔.
- 이삼형·김창원·정재찬·권순각·류수열·김현·하동원(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 지학사.
- 이성영·염은열·김태석·김유미·남가영·김에스더(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 천재교육.
- 정민·노철·강석준·권택경·김민혁·김형진·김형태·나종업·문성후·박경원·박기려·박길제·박두일·박영수·박정준·박현진·서형오·신홍규·오금희·우보영·유미·이봉형·이찬교·장소연·정호식·한성찬·현중권(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 해냄에듀.
- 최원식·박종호·고화정·곽기영·구자환·박수연·박종오·송영민·송찬욱·심인영·안세봉·오세호·이삼남·이중호·이현수·임요한·정수임·정지영·최윤영·최형용(2018), 『고등학교 국어』, 서울: 창비.

2. 논저

- 강보선(2019), 「중학교 국어 교과서의 어휘 학습 활동에 대한 비판적 고찰—2015 개정 국어과 교육과정에 따라 개발된 중학교 1학년 국어 교과서를 중심으로」, 『국어교육학연구』 54(2), 5-40.
- 고형진(2005), 「고등학교 『국어』 교과서의 “학습활동”에 대한 비판적 검토—시와 소설 단원을 중심으로」, 『문학교육학』 16, 107-135.
- 권태현(2013), 「쓰기 성취기준에 따른 학생 예시문 선정 방안 연구」, 『작문연구』 18, 209-241.

- 김동욱(2015), 「국어 교과서 단원 구성 방식과 체제에 대한 교사 인식 연구—2011 고등 국어 I, II를 중심으로」, 『청람어문교육』 56, 7-36.
- 김명순(2011), 「국어 교과서의 변화 경향과 2007 개정 국어 교과서의 특징」, 『청람어문교육』 44, 49-83.
- 김은성·김호정·남가영·박재현(2014), 「체계적 문헌 고찰을 통한 국어 교과서 선정 기준 연구」, 『국어교육연구』 33, 391-417.
- 김정자(2008), 「읽기와 쓰기 통합 지도를 위한 국어과 교육과정과 교과서」, 『작문연구』 6, 251-280.
- 김중철(2016), 「국어 교재의 성격과 위상 재검토—기본교육, 교과교육, 교과융합교육에서의 역할을 중심으로」, 『국어교육학연구』 51(3), 5-46.
- 김창원(2014), 「2015 국어과 교육과정 및 교재 개발 방안: 통합형 국어과 교육과정 구성의 방향과 과제」, 『청람어문교육』 51, 7-37.
- 김혜선(2014), 「국어활동 “생활 속에서”의 학습활동 원리 탐색—초등학교 1~4학년을 중심으로」, 『청람어문교육』 52, 31-55.
- 김혜연(2013), 「교과서 설명 텍스트의 구성 방향」, 『국제어문』 58, 211-242.
- 김혜정(2009), 「국어 교육용 텍스트 자료 유형에 대한 연구—역대 교육과정 국어 교재를 중심으로」, 『국어교육학연구』 36, 319-362.
- 민병근(2012), 「“화법과 작문” 과목의 정체성에 대한 비판적 고찰」, 『작문연구』 16, 259-289.
- 박영민(2014), 「2015 국어과 교육과정 및 교재 개발 방안: 중학교 통합 국어과 교육과정 및 교과서 개발 방안」, 『청람어문교육』 51, 65-80.
- 박영민(2015), 「화법, 독서, 작문 영역의 통합」, 『국어교육』 148, 33-51.
- 박영민(2016), 「2015 국어과 교육과정 작문 영역의 쟁점과 과제」, 『국어교육학연구』 51(1), 63-87.
- 박종임(2016), 「2015 개정 국어과 교육과정에 따른 교과서 개발 방향—작문 영역을 중심으로」, 『청람어문교육』 57, 7-33.
- 박창흠(2013), 「국어교과서 읽기 영역 “단원 활동” 변화 양상 연구 제1~7차 교육과정기의 중1 국어교과서 “읽기 영역” 소단원을 대상으로」, 『독서연구』 30, 419-463.
- 박현(2018), 「고등학교 작문 교과서의 학습활동 분석」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 서혁(2006), 「새로운 국어 교과서 개발의 방향—중학교 “쓰기” 영역을 중심으로」, 『작문연구』 3, 103-137.
- 서혁·이흠·양은비(2018), 「중등 국어과 교과서에 대한 회고와 전망—문제점과 개선 방안을 중심으로」, 『청람어문교육』 68, 209-234.
- 송정윤·안상희(2012), 「교과서 내 쓰기 영역 단원의 학습활동 활용 실태 연구—중학교 2학년 국어 교과서를 대상으로」, 『한국어문교육』 11, 159-185.
- 안부영(2014), 「통합형 국어교과서 개발을 위한 교육과정 성취 기준의 통합 강도 검토—읽기 성취 기준을 중심으로」, 『통합교육과정연구』 8(3), 115-137.
- 양세희(2010), 「문법과 쓰기의 통합적 양상 분석—2007년 개정 교육과정의 중학교 1학년 국어

- 교과서를 중심으로, 『문법교육』 12(1), 271-297.
- 양세희(2017), 「문법 교과서의 학습 활동 유형 변화 양상 분석—고등학교 『문법』을 중심으로, 『새국어교육』 113, 65-96.
- 오택환(2007), 「고등학교 국어 교과서 쓰기 영역 “함께하기” 학습 활동의 비판적 검토, 『새국어교육』 78, 257-270.
- 오택환(2008), 「고등학교 “작문” 교과서 개발의 방향 탐색, 『국어교육학연구』 33, 503-524.
- 유승아(2015), 「초등교사의 국어 교과서 사용에 대한 인식과 실제, 『새국어교육』 102, 79-106.
- 이경화(2006), 「초등학교 국어교과서 단원 구성과 전개 방식 탐색, 『국어교육학연구』 27, 59-108.
- 이삼형(2010), 「“문법” 영역과 “작문” 영역의 통합 문제, 『문법교육』 12(1), 65-86.
- 이성영(2006), 「제7차 초등학교 “쓰기” 교과서의 문제점 및 개선 방안, 『작문연구』 3, 45-73.
- 이수진(2014), 「2009 개정 초등 국어과 교과서의 쓰기 교육과정 반영 양상 연구, 『청람어문교육』 50, 99-127.
- 이재기(2018), 「국어 교과서 쓰기 단원 독자 분석과 교과서 구성 방향, 『작문연구』 39, 273-316.
- 이재기(2019), 「질문 그리고 읽기 전략으로서의 국어 교과서 ‘날개’ 분석 —중학교 국어 교과서 읽기 단원을 중심으로, 『청람어문교육』 69, 77-114.
- 이재승(2014), 「초등학교 국어 교과서의 단원 구성 방식의 변천, 『청람어문교육』 51, 153-176.
- 이창덕·박창균(2006), 「말하기·듣기 教科書 單元 構成 方案 연구—談話類型을 중심으로, 『어문연구』 34(2), 393-420.
- 장은섭(2018), 「2015 개정 교육과정 중학교 국어 교과서 ‘한 학기 한 권 읽기’ 단원 구성 양상 분석, 『국어교육』 161, 253-281.
- 정혜승(2006), 「좋은 國語 教科書의 요건과 單元 構成의 방향, 『어문연구』 34(4), 379-400.
- 정혜승(2012), 「국어 교과서의 문제와 개선의 방향—국어 교과서의 기능을 중심으로, 『한국어문교육』 11, 1-28.
- 정희모(2013), 「작문에서 문법의 기능과 역할, 『청람어문교육』 47, 137-168.
- 최미숙(2005), 「현대시 교육 방법에 대한 고찰—국어 교과서의 “학습 활동”을 중심으로, 『국어교육학연구』 22, 355-380.
- 최숙기(2012), 「읽기와 쓰기의 통합적 교수·학습 방안 탐색, 『독서연구』 28, 111-141.
- 최영환(2003), 「효율적인 국어과 교재 구성 방안, 『국어교육학연구』 16, 533-558.
- 홍경화(2017), 「활동 중심 문법 단원의 활동 텍스트 구현 양상—중학교 『국어』 ①, ② 교과서를 중심으로, 『문법교육』 29, 297-334.

국어 교과서의 쓰기 영역 단위 구성 체제 분석

— 2015 개정 고등학교 국어를 중심으로

김혜연

이 연구는 2015 개정 고등학교 국어 교과서 중에서 쓰기 영역 성취기준 관련 단위들의 구성 체제를 분석함으로써 학교 현장의 쓰기 교수학습 개선 및 향후 교과서 개발과 재구성에 유용한 정보를 제공하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여, 총12종의 고등학교 국어 교과서 중에서 쓰기 영역과 관련된 52개 소단원을 대상으로 소단원 구성 측면에서 영역 간 통합 기제, 통합 방식, 통합 비중, 작문 장르, 본문 제재 성격의 항목들을, 학습 활동 측면에서 글쓰기 완결 여부, 활동 안내 유무, 협동 학습 여부, 매체 활용 여부, 학습 활동 유형의 항목들을 일정한 기준에 따라 분석하였다. 분석 결과, 소단원 내의 영역 간 통합, 활동 안내 수준의 적정성, 글쓰기 활동에서 협동 학습 도입 현황, 이해 혹은 연습 단독으로만 구성된 학습 활동 등에서 논의할 만한 쟁점들을 발견하였다. 이러한 결과를 바탕으로 향후 교육과정 및 교과서 개발과 관련된 제언들도 제시되었다.

핵심어 국어 교과서, 쓰기, 단위 구성 체제, 학습 활동, 2015 개정

ABSTRACT

Analysis of Organizing Systems of Writing-related Units in High School Korean Textbooks based on 2015 Curriculum Reform

Kim Hyeyoun

This thesis offers useful information for developing and restructuring Korean textbooks by analyzing organizing systems of writing-related units. For the analysis, 52 small units from 12 high school Korean textbooks based on the 2015 curriculum reform were collected and analyzed in terms of unit construction and learning activity. The detailed criteria used for the evaluation of unit construction were mechanism, forms, and importance of integration between different domains, writing genre, and features of main materials, while the criteria for learning activity were completion of writing, separate guide for activities, use of collaborative writing and various media, and types of activities. Results were discussed to offer some proposals for future textbook development.

KEYWORDS Korean Textbook, Writing, Organizing System of Unit, Learning Activity, 2015 Curriculum Reform