

수업대화 분석과 과정중심 쓰기 수업 장학

박태호*

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 수업대화 분석 요소
- III. 과정중심의 쓰기 수업대화 분석과 장학
- IV. 결론

I. 서론

1990년대 중반에 박영목(1994, 1995)에 의해 과정중심의 쓰기 교육 이론이 소개되었다. 이후에 쓰기 수업 관련 연구물이 증가하였고¹⁾, 이에 대한 현장의 반응 역시 긍정적이었다. 10여 년이 지난 지금, 과정중심의 쓰기 수업을 연구 주제로 삼은 학회나 연구자는 거의 없는 형편이다. 이는 과정중심의 쓰기 수업이 교육 현장에서 어느 정도 자리를 잡았다고 판단한 결과이다. 그러나 초등학교 교실 수업 장면을 보면, 과연 과정중심의 쓰기 수업이 초등 교육 현장에 뿌리를 내렸는지 확신하기 어렵다.

그 이유는 분명하다. 과정 중심 쓰기 수업을 온전하게 설계하고 실천하려면 이와 관련된 이념태, 기능태, 실천태의 차원의 논의²⁾를 바탕으

* 공주교육대학교

1) 쓰기 교육 관련 연구물에 대해서는 이재승(2004) 참조.

로 수업 평가 도구를 개발하고 적용해야 하는데, 현실은 그렇지 못하였기 때문이다. 학문 공동체에서는 과정중심 쓰기 수업의 철학적, 이론적 기반을 다룬 이념태 차원의 논의나 과정중심 쓰기 모형이나 전략을 제시한 가능태 차원의 논의에서 머물렀지, 위의 논의를 반영한 실천태 차원의 논의는 제시하지 못하였다. 이에 일선 현장에서는 교육학 분야에의 수업 관찰과 평가 이론을 차용하여 실천태 차원에서 이루어지는 수업 장학의 이론적 기반으로 삼았다. 주로 수업 장학이나(변영제, 2000), 수업 관찰과 분석(주삼환 외, 1999)과 같은 교육학 분야의 연구 결과를 쓰기 수업 관찰과 해석의 도구로 삼았다.

이런 이유로 현장에서는 '쓰기' 교과와 특수성을 무시한 보편적 '수업' 이론 위주의 설계와 평가가 '쓰기 수업'의 평가 도구가 되었다. 때문에 교사의 목표 제시 방식, 발문의 수, 학습 기회 참여, 학생 지명 등과 관련된 보편적 수업 활동이 중점 평가 대상이 되고, 독자적 쓰기 수업 활동(내용 생성과 조직, 초고쓰기, 다듬기, 평가하기, 작품화하기)은 평가 대상에서 자연스럽게 제외되었다.

박태호(2004c)는 이러한 문제를 해결하기 위해 단위 차시(1~2차시)에 진행되는 쓰기 수업의 보편성과 독자성을 균등하게 반영한 과정중심의 쓰기 수업 분석 요소를 개발하였다³⁾. 현장 적용 결과, 쓰기 활동이나 수업 활동을 균형 있게 평가하고, 기대하는 행동 특성의 유무를 신속 정확하

2) 한국초등국어교육학회(2005)에서는 《한국초등국어교육》 제27집에 '국어 수업 관찰과 비평'을 기획 주제로 하여 다음의 연구물을 게재하였다. 여기서 ①, ②, ⑤는 이념태 차원의 논의에, ③은 가능태 차원의 논의에 가깝고, ④는 '대학 작문 능력 평가와 고쳐 쓰기 지도 방안'을 다룬 실천태 차원의 논의에 가깝다고 할 수 있다.

① 신현재(국어수업 관찰과 비평의 방향)
 ② 이도영(말하기·듣기 수업 평가 기준 마련을 위한 시론)
 ③ 방인태(국어과 독해 수업 평가 방안)
 ④ 최명환(글쓰기 수업 평가)
 ⑤ 신주원(초등학교 문학 교사의 수업 기법 평가 방법 연구)

3) 박태호(2004c)는 쓰기 활동(생각꺼내기, 생각묵기, 초고쓰기, 다듬기, 평가하기, 작품화하기)과 수업 활동(학습과제, 학습자료, 학습 내용 전달, 학습 기회 제공, 발문, 지명, 피드백, 평가, 판서 등)을 결합하여 과정중심의 쓰기 수업 평가표를 개발하였다.

게 분석하고 해석할 수 있는 장점이 있다는 것을 알게 되었다⁴⁾. 그러나 이러한 양적 평가 방식만으로는 과정중심 쓰기 수업의 전 장면을 온전히 드러낼 수 없었다. 이에 양적 평가 방안을 보완할 수 있는 질적 평가⁵⁾ 방안을 모색하였고, 수업대화 분석에서 그 가능성을 찾고자 하였다⁶⁾.

수업의 대부분은 수업대화로 이루어진다는 점에서, 수업대화 분석이야말로 과정중심 쓰기 수업의 실체를 온전히 해석하여 일반화시킬 수 있는 효과적인 연구 방법이 될 수 있다. 이를 위해 강병륜·박태호(2003), 박태호(2003), 박태호·이수진(2003), 박태호(2004a)의 연구 내용 중 수업대화 목적과 전략을 간단히 정리한 후, 이것을 분석 도구로 삼아서 과정중심의 쓰기 수업 중 발생하는 교사의 수업대화 양상을 분석하고자 한다. 동시에 각 과정별 쓰기 수업 장면 중에서 좋은 수업 장면과 개선해야 할 수업 장면을 제시하여 과정중심 쓰기 수업의 바람직한 방향을 모색하고자 한다.

II. 수업대화 분석 요소⁷⁾

1. 수업대화 목적

수업대화 목적은 수업대화 구조와 관련이 있다. 강병륜·박태호(2003)는 수업대화 구조를 시작대화·반응대화·피드백 대화로 구분하고, 각 구조별 수업대화 하위 유형을 제시한 다음, 이것을 수업대화 목적으로 명

4) 2학기 '국어교육 II' 강의 시간에 교대 3학년 학생을 대상으로 4주간 '국어 수업 관찰과 분석'을 강의한 다음, 교생 실습 후에 작성한 소감을 바탕으로 정리한 것이다.

5) 좋은 국어 수업의 일반 조건에 대한 질적 연구는 이주섭(2002) 참조.

6) 수업대화의 개념, 수업대화 연구사, 수업대화 관련 일반 논의는 박용익(2003), 이주행 외(2003), 임철성 외(2004)를 참고할 수 있다.

7) 수업대화 분석 요소와 관련해서는 강병륜·박태호(2003), 박태호·이수진(2003), 박태호(2003), 박태호(2004a) 참조.

명하였다.

시작대화는 전달자의 역할을 강조하는 정보제공(최진희, 1997; 장은아, 1999)과 중재자의 역할을 강조하는 사고활동 유도하기, 그리고 주의집중(Corden, 2000)으로 구분할 수 있다. 시작 대화의 하위 유형에는 ①정보 제공하기, ②사고활동 유도하기, ③주의집중 시키기가 포함된다. ①정보 제공하기의 하위 항목은 다시 설명하기, 시범보이기, 안내하기로, ②사고활동 유도하기의 하위 항목은 배경지식 활성화시키기, 탐구심 유발하기, 도전하게 하기, 추론하게 하기, 조직하게하기로, ③주의집중 시키기의 하위 항목에는 주의 경고하기, 훈계권고하기가 포함된다.

반응 대화의 하위 항목에는 ‘초점화하게 하기, 명료화하게 하기, 확장하게 하기’, ‘입증하게 하기, 정교화하게 하기(변홍규, 1996; Corden, 2000; Fountas & Pinnel, 2000)의 다섯 가지가 포함된다. 피드백 대화는 학습 상황에서 학생이 수행한 양과 질에 대해서 학생에게 정보를 제공하는 의사 소통의 한 유형이다. 이 연구에서는 동기부여, 강화, 정보제공의 기능을 수행하는 외적 피드백으로 한정하고, 그 기능에 중점을 두어서 ①동기부여 피드백, ②확인 피드백으로 구분하였다.

지금까지의 내용을 정리하면 수업 대화는 시작 대화-반응 대화-피드백으로 구조화시킬 수 있고, 시작 대화⁸⁾의 하위 항목에는 정보 제공하기(설명하기, 시범보이기, 안내하기), 사고활동 유도하기(배경지식 활성화시키기, 탐구심 유발하게 하기, 도전하게 하기, 추론하게 하기, 조직하게 하기), 주의집중 시키기(주의권고, 훈계권고)의 세 가지가 포함되고, 반응 대화의 하위 항목에는 초점화하게 하기, 입증하게 하기, 확장하게 하기, 정교화하게 하기, 명료화하게 하기의 다섯 가지가 포함된다. 또 피드백 대화의 하위 항목에는 확인 피드백, 동기부여 피드백이 포함된다.

8) 현장 적용 결과 안내하기와 지시하기를 통합하는 것이 더 편리하다는 현장의 지적이 있어 두 용어를 통합하였다. 현장 적용 결과에 대해서는 과정중심의 쓰기 수업 대화 분석(홍종선, 2004), 사이버 읽기 학습 교재의 교수 발화 분석(김동환, 2004), 읽기 수업 대화 양상 분석(채은영, 2004)을 참고할 수 있다.

2. 수업대화 전략

Graesser, Bowers & Hacker(1997)는 수업대화 운영전략으로 ① 5단계 질의-응답 전략(Five step questioning frame), ②펌핑(Pumping), ③프롬프팅(Prompting), ④스플라이싱(Splicing), ⑤힌트주기(Hinting), ⑥요약하기(Summarizing)를 제안하였고(《Kathleen Hogan & Michael Pressley, 1997》에서 재인용), Todd(2001)는 ①반복하기(Repeating), ②보충설명하기(Rephrasing), ③프롬프팅(Prompting), ④추가정보 제공하기, ⑤보충질문하기, ⑥다른 사람에게 다시 물어보기(Redirection), ⑦ 학습자의 인지적 수준을 고려하여 질문하기의 일곱 가지를 제안하였다.

그 외에도 부분적이기는 하지만 매우 중요한 시사를 주는 Brophy(1986)의 슬라이싱(Slicing)과 Brophy & Good(1986)의 발문의 속도와 횟수 조정하기(《이용숙·조영태, 1987》에서 재인용), 장은아(1999)의 맞장구치기, 권낙원 역(2001)의 휴지(기다리기), 조벽(2001)의 ①격려하기, ②오답제시하기, ③책임공유하기, 민현식(2001)의 유머 활용하기가 있다.

강병륜·박태호(2003)는 선행 연구자의 의견을 참고하여 국어과 수업대화 전략 유형으로 ①슬라이싱, ②책임공유하기, ③질문의 속도와 횟수 조절하기, ④오답제시하기, ⑤펌핑, ⑥프롬프팅, ⑦힌트주기, ⑧스플라이싱, ⑨휴지두기, ⑩정답 건너뛰기, ⑪맞장구치기, ⑫칭찬하기, ⑬격려하기, ⑭유머활용하기를 설정하였다.

현장 적용 결과 문제가 되는 부분은 수정을 하였다. 비슷한 개념과 유형은 통폐합시켜 하나의 용어로 통일을 하였고, 용어를 번역하는 경우에는 현장 실정에 맞게 순화시켰다. 또 새로 발견된 전략은 추가하였다. 개념이 유사한 속도 조절하기와 휴지두기는 하나로 통합하되 용어를 순화하여 '기다리기'로 정하였다. 오답 제시하기와 정답 건너뛰기는 실제 교실 수업에서 거의 나타나지 않으므로 수업대화 전략 유형에서 제외하였다. 펌핑(생각의 물꼬뜨기)과 맞장구치기는 서로 구별되는 개념이나 수업 중 두 용어 구별이 모호하다는 현장 교사의 지적을 수용하여 펌핑을 맞

장구치기에 포함시켰다. 프롬프팅(사고활동 유도하기)는 힌트주기에 포함시키되 용어를 순화시켜 실마리 제공하기로 변경하였다. 또 스프라이싱(오류수정하기)과 격려하기도 개념 상 명확히 구별되는 용어이나 실제 수업 분석의 과정에서는 구별이 모호하여 격려하기를 오류수정하기에 포함시켰다. 또 용어의 통폐합 외에도 유능한 교사의 수업 관찰 결과 판청부리기를 추가하게 되었다.

이상의 과정을 거치면서 박태호(2004)는 수업대화 전략의 유형을 ①작게 나누어 질문하기, ②책임 공유하기, ③기다리기, ④맞장구치기, ⑤실마리 제공하기, ⑥격려하기, ⑦칭찬하기, ⑧유머활용하기, ⑨판청부리기의 아홉까지로 설정하였다.

Ⅲ. 과정중심의 쓰기 수업 대화 분석과 장학

과정중심의 쓰기 연구는 다음의 세 가지 유형으로 진행되었다. 쓰기 현상을 설명하는 쓰기 이론에 초점을 맞춘 연구(박영목:1994, 1995;박영목·한철우·윤희원, 1995), 구성주의 관점을 바탕으로 하여 과정중심 쓰기 모형과 전략을 구체화시켜 현장 적용의 과정을 거친 연구(최현섭·박태호, 1994; 이정숙, 1997; 박태호, 1996; 경인초등국어교육학회: 1995, 1996, 1997;최현섭·박태호·이정숙·이수진, 2004), 제7차 교육과정 및 과정중심의 쓰기 교재 구성과 연계시킨 연구(이재승, 1999)이다(《박태호, 2003》에서 재인용). 선행 연구를 분석해 보면, 과정중심 쓰기 교육의 철학적, 이론적 기반에 대해서는 연구자마다 조금씩 차이가 나나, 과정중심의 쓰기 절차와 전략에 대해서는 대체적으로 일치된 견해를 보이고 있다.

이 연구에서는 최현섭·박태호·이정숙(2000), 최현섭·박태호·이정숙·이수진(2004) 논의를 수용하여 교사의 수업대화를 생각꺼내기, 생각묻기, 초고쓰기, 다듬기의 절차⁹⁾에 따라 분석하고자 한다. 수업분석

9) 과정중심의 쓰기 절차와 관련된 용어 문제는 최명환(2005) 참조.

대상자가 위에 제시된 쓰기 절차와 전략을 바탕으로 수업을 하였기 때문이다.¹⁰⁾

1. 【생각꺼내기】 수업대화 분석과 해석

시작-교사:	자, 생각그물 만들기. ■어떻게 만들어야 되는지는 물론 여러분들이 잘 알고 있겠지만, 여러분들이 혹시 모를까봐 선생님이 한 번 만들어 볼게요. 혹시 맞나 틀리나. ■아, 그런데 선생님이 자신이 없는데 여러분들이 좀 도와주세요. ①나는 어떤 생각을 했냐면 음, 음, 나는 이런 생각이 갑자기 났어요. 경험, 보여요?
반응-학생들:	네.
시작-교사:	■너무 작게 썼나보다. 좀 크게 쓸 걸. ②경험인데, 경험이 어떤 건지 잘 생각이 안 나서, 일단 아, 잘 모르겠어. 생각하고 있어. 이렇게 생각, 생각, 여러분들은 생각을 만화에서 이렇게 그리지요? 생각, 생각을 하고 있는데, 생각하다. 어, 오늘 날씨가 흐리니까 비가 올 것도 같고, 비가 오니까 어렸을 적에 엄마가 우산 가지고 온 생각도 나고, 어 비가 오면 개미가…….
반응-학생:	농작물 피해.
피드백-교사:	■어, 농작물 피해도 있어요.
시작-교사:	③개미가 많이 생기기도 해. 개미 하나만 잡자기. ④저 뒤에?
반응-학생:	지렁이
피드백-교사:	■지렁이? ■한 번 써보지 뭐. 어렵지 않아.

- 10) 이 연구에서는 경인초등학교교육학회(1997)에서 제작하여 회원에게 보급한 과정중심의 쓰기 수업 동영상상을 수업분석의 대상으로 삼았다. 이 수업 동영상상을 분석대상으로 삼은 이유는 다음과 같다.
- 첫째, 수업의 진실성이다. 이 수업 동영상에는 교실 수업의 생생한 장면이 그대로 드러난다. 이 점이 수업실기 대회 심사용이나 수업 장학 자료로 제작된 일반 수업 동영상과는 구별된다. 전시용이 아닌 순수 연구용으로 제작된 수업 동영상상을 수업분석의 대상으로 삼고 싶었다.
- 둘째, 과정중심 쓰기 수업 전문가의 수업을 관찰하고 분석하여 체계적으로 해석한 다음 일반화시키고 싶었다. 과정중심 쓰기 수업과 관련하여 이념태, 가네태, 실천태 차원의 논의에 밝은 전문가의 수업 운영 방식, 보편성과 특수성의 반영 양상을 분석하여 좋은 수업 장면과 개선해야 할 수업 장면을 찾아 일반화시키고 싶었다.
- 셋째, 과정중심의 접근법에 따른 쓰기 수업 동영상상을 구하기 어려웠다. 현장에서는 말하기·듣기 수업 공개를 가장 선호한다. 보여주기 수업이 용이하기 때문이다. 최근 한국교육과정평가원 홈페이지에 과정중심의 쓰기 수업 동영상이 탑재되었으나 이에 대한 연구는 후고로 미룬다.

시작-교사:	⑤)개미 하나만 저 뒤에 우리 개미 기르기 하죠? 개미 하나만 그 생각이 났어. 한주가 생각났어. 한주가 요즘 개미 기르기를 하거든. 근데 한주뿐 만이 아니야. 누가 생각 났냐 하면, 한주 하면 미경이가 매일 쫓아다니잖니? 우리 반 격쇠. 그런데 개미라고 말하니까 다시 무슨 생각이 나는가 하면, 얼마 전에 다 죽었어. 개미가 죽었어. 이때 내가 속상했어. 어, 죽다니!
반응-학생:	궁금했어요.
반응-교사:	⑥) ■어?
반응-학생:	왜 죽었는지 궁금했어요.
피드백-교사:	⑦) ■맞아요. 어떻게 내 맘을 알았지요?
수업 대화 목적 ① 시작: 정보제공하기(시범보이기) ② 시작: 정보제공하기(시범보이기) ③ 시작: 정보제공하기(시범보이기) ④ 시작: 정보제공하기(시범보이기)	수업 대화 전략 ■ 만청부리기 ■ 책임공유하기 ■ 유머활용하기 ■ 맞장구치기

[자료 1] 생각개내기 수업 장면 예시

가. 수업대화 분석

교사는 시범보이기 수업대화(정보제공하기)를 이용하여 생각그물을 짜는 과정을 시범보이고 있다(①, ②, ③, ④). 이 수업 장면은 시범을 보이기 전과 중의 두 부분으로 구성된다. 시범을 보이기 전에는 만청부리기 전략을 활용하여 생각그물을 짜는 교사의 시범을 주의 깊게 보도록 사전에 유도하였고(■), 책임공유하기 전략을 활용하여 학생이 학습에 적극 참여하도록 유도하였다(■).

시범을 보이는 도중에는 유머활용하기(■, ■)와 맞장구치기(■, ■, ■) 전략을 활용하여 수업 분위기를 부드럽게 하거나, 학생의 학습활동 참여를 독려하였다. 또 시범을 보이는 도중에 한 학생이 학습활동에 적극 참여하겠다는 의사를 밝히자 학생에게 학습 활동 참여를 지시하였고(⑤), 학생이 적극적인 반응을 보이자, 맞장구치기 전략과 유머 활용하기 전략을 활용하여 긍정적으로 반응하였다. 한편 다소 부족한 반응을 보이는 학생에게는 보다 구체적으로 대답을 하도록 정교화하게 하기 수업대화(⑥)를 이용하고 있다.

나. 수업대화 해석

쓰기 수업의 보편성과 독자성이 비교적 균등하게 반영된 수업 장면이다. 특히 책임이양의 절차에 따라 생각그물을 만드는 사고 과정을 시범 보인 교사의 수업 장면이 돋보인다. Tompkins(2001)에 따르면 이 수업 장면은 교사주도의 시범적 글쓰기와 상호 협력하는 협동적 글쓰기의 중간 과정에 해당된다. 일제 학습의 형태에서 학생에게 생각그물을 만드는 과정을 일방적으로 시범을 보인다는 측면에서는 교사주도의 단계에 속하고, 상황에 따라 학생의 부분 참여를 허용한다는 점에서는 상호 협력의 단계에 속하기 때문이다.

교사는 함께 중얼거리기 기법(talking aloud)을 활용하여 생각그물을 짜는 과정을 시범보이기 전에 탄청부리기와 도전하게 하기, 책임 공유하기 전략을 활용하여 학생의 주의를 집중시키고 학습 동기를 유발하였다. 또 시범을 보이는 도중에는 유머활용하기와 실마리제공하기 전략을 활용하여 학생의 학습 활동 참여를 유도하였고, 학습 활동에 적극적으로 참여한 학생의 활동은 맞장구치기 전략을 활용하여 긍정적으로 평가하였다.

2. 【생각묵기】 수업대화 분석과 해석

가. 생각묵기 수업대화 분석

시작-교사	①어, 다발짓기 할 때에 ■이것도 여러분이 너무나 잘 아는 거지만 혹시나 모를까 봐 다시 한 번 선생님이 알려줄게요. ② 선생님이 얘기하는 말을 잘 들어 보세요 그냥, 음 <일시 지속> 선생님이 저렇게 얘기하는구나 하지 말고, 선생님이 중얼거리는 거야. ③ 뭐를 중얼거리는 거냐면, 선생님이 생각을 중얼중얼 거리는 거야. 아! 그러니까 선생님이 생각을 어떻게 하고 있네, 생각을 어떻게, 어떤 과정을 거쳐서 하고 있나 잘 보세요. 다발짓기를 할 때 맨 처음에 내가 이런 글을 쓸 거야. ④ 어떤 글을 쓸 거냐하면, 나는 그냥 아까 생각그물 만들 때 뭘 했지? 재미에 대해서 쓸 거지. 재미가 그냥 그리고 이런 느낌을 그냥 써볼라고 해. 여기도 딱 표시를 해봤어. 그리고 처음에는, 처음에는, 재미얼굴
-------	---

그러볼까? 한번? ■너들이 뭐 이래도 좋고, 꼬리? 어머! 호호, 이렇게 해도 좋고, 뭐 여러분 맘대로 하세요. ⑤ 처음에 어떤 것을 할 거냐면 음, ■내가 개미를, 개미를 기르게 된…….	
반응-학생:	동기.
피드백:	⑥ ■어! 여러분들은 어떻게 그렇게 잘 알아요? 내 마음을?
수업 대화 목적 ① 시작: 정보제공하기(안내하기) ② 시작: 정보제공하기(안내하기) ③ 시작: 정보제공하기(설명하기) ④ 시작: 정보제공하기(시범보이기) ⑤ 시작: 사고활동유도하기(추론하게 하기) ⑥ 피드백: 동기부여 피드백)	수업 대화 전략 ■ 만청부리기 ■ 유머활용하기 ■ 실마리 제공하기 ■ 칭찬하기

[자료 2] 생각묵기 수업 장면 예시

다발짓기를 활용하여 생각묵기를 지도하는 수업 장면이다. 여기서는 세 가지 유형의 수업 대화 목적과 네 가지 유형의 수업대화 전략을 활용하여 시범을 보이고 있다. 다발짓기를 하는 과정에 대해 시범을 보이기 전에 안내하기 수업대화(①, ②)와 만청부리기 수업대화 전략(■)을 활용하여 학습동기를 유발하고 학습 목표를 확인시키기고 있다. 다발짓기의 주요 내용에 대해 학생에게 설명을 한 다음(③), 유머 활용하기와 실마리 제공하기 전략을 활용하여 다발짓기의 과정에 대해 시범을 보이고 있다 (■, ■). 이 부분에서 이 교사는 처음, 가운데, 끝이라고 인쇄된 글 구조 학습지를 사용하여 다발짓기를 가르치고 있다.

나. 생각묵기 수업대화 해석

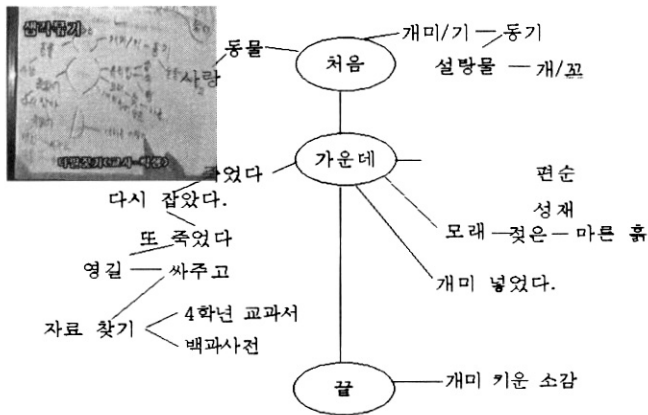
1) 의의

이 수업 장면에서는 교사의 보편적 수업 운영 방식이 돋보인다. ‘다발짓기’를 설명하기 전에, 학습 동기와 흥미를 유발시킨 점(만청부리기 전략), 학습자에게 학습활동을 충분히 주지시킨 점(안내하기 수업대화), 난이도가

높거나 새로운 학습 내용을 학습할 때 발생하는 긴장된 분위기를 다소 완화시킨 점(유머활용하기), 학습자의 발달 수준에 맞는 수업대화를 구사한 점(실마리제공하기), 학생 활동을 긍정적으로 평가한 점(맞장구치기)이 돋보인다.

2) 개선점

‘처음-가운데-끝’이라는 보편적 글 구조를 내용 조직하기 전략으로 사용한 것은 문제가 있다. 이러한 방식으로 내용을 조직할 경우에 작문 목적, 독자, 글 구조가 서로 별개의 논리를 형성하게 된다. 이 경우에 다발짓기는 내용 조직하기보다는 기존의 생각그물을 보다 정교하게 다듬은 제2의 생각그물로 전략될 수 있다. 이러한 양상은 아래 [그림1]에 그대로 드러난다.



[그림 1] 다발짓기 시범자료

교사의 수업대화를 분석해도 작문 목적이나 독자, 글 구조를 반영한 수업대화(정보제공과 사고활동 유도의 시작대화, 반응대화)는 존재하지 않고, ‘처음-가운데-끝’이라는 보편적 글 구조와 관련된 수업대화만 존재한다.

이 수업 장면에서는 ‘처음-가운데-끝’이라는 보편적 글 구조보다는 작문 목적에 적합한 글의 구조를 선택해야 했다. 예를 들면, ‘비판적 분석과 설득’, ‘정보 전달과 이해’, ‘친교 표현’, ‘문학 감상과 창작’ 중에서 자신의 작문 목적을 선정한 다음 이에 적합한 글 구조를 ‘원인과 결과’, ‘문제와 해결’, ‘비교와 대조’, ‘순서’, ‘나열’ 등에서 선택하는 것도 하나의 방안이 될 수 있다.

3. 【초고쓰기】 수업대화 분석과 해석

가. 초고쓰기 수업대화 분석

시작-교사:	①한 거 보면서, 어, 빨리 3분이내로 써 보세요.
반응-학생:	(학생들 초고쓰기-얼른쓰기 활동 중)
시작-교사:	■승찬아, 너 왜 매니큐어 칠하니? 아세톤을 꺼내고 그러니? ②■어, 지우지 않기. 봐주세요. 깨끗이 안 써도 돼. 갑자기 네가 매니큐어를 칠하는 줄 알았잖아.
피드백:	■어, 맞아요. 바로 그거야.
수업 대화 목적	
① 시작: 정보제공하기(안내하기)	수업 대화 전략
② 시작: 정보제공하기(안내하기)	
	■ 유머 활용하기
	■ 오류수정하기
	■ 맞장구치기

[자료 3]

이 수업 장면은 얼른쓰기 전략을 활용하여 초고쓰기를 지도하는 부분에 해당된다. 교사는 안내하기 수업 대화(①)를 사용하여 학습활동을 지시하고 있고, 학생이 교사의 지시에 반하는 행동을 하자 유머활용하기(■) 전략을 활용하여 오류를 수정하고 있다(■).

이 수업 장면에서는 앞의 생각그물이나 생각뭉치 지도 과정과는 달리 얼른쓰기에 대한 교사의 시범이 없다. 이것은 학생이 얼른쓰기에 대해서 이미 익숙해져있다는 것을 의미한다. 교사가 안내하기 수업대화(①, ②)만

을 제한적으로 사용하고 있는 것이 이를 뒷받침한다.

나. 초고쓰기 수업대화 해석

1) 의의

이 수업에서는 유머 활용하기 전략을 활용하여 학생의 오류를 수정하는 교사의 보편적 수업 운영 방식이 돋보인다. 얼른쓰기의 중요한 특징은 글의 내용과 형식에 구애받지 않고, 빠른 시간 내에 자유롭게 글을 쓰는 것이다. 그런데 학생 중 하나가 자신이 쓴 글을 도중에 수정하려는 상황이 발생하자, 교사가 유머활용하기 전략과 오류수정하기 전략을 활용하여 학생의 오류를 자연스럽게 교정시켰다. 자신이 쓴 글을 지우려는 학생에게 단순히 “그냥 지우지 말고 놔두세요.”라고 무미건조하게 말하지 않고 순간적인 기지를 발휘하여 학생이 무안하지 않게 오류를 교정한 것이다.

2) 유의점

얼른쓰기 수업 장면은 관련 동영상의 분량이 많지 않고, 수업대화 자체도 거의 없어서 문제를 발견하기가 어려웠다. 이에 이 수업장면에 제시되어 있지 않은 초고쓰기 수업을 중심으로 유의 사항을 말하고자 한다.

초고쓰기는 본격적인 의미의 쓰기 활동이므로 생각을 글로 옮길 때 발생하는 인지적 제약 요인을 해소하는 차원에서 접근을 해야 한다. 박태호·강병륜·임천택·이영숙(2003)은 초등학생이 쓴 설명하는 글을 학년별(1~6학년), 학생 수준별(상, 중, 하), 쓰기 요소별(수사 영역과 국어지식 영역)로 구분하여 실태를 분석하였다. 그런 다음 그 결과를 바탕으로 하여 초등학생이 설명하는 글을 쓰면서 겪는 인지적 제약 요소를 추출하였고, 그에 따른 문제 해결 방안을 학습지 형태로 제시하였다. 이중 대표적인 것을 제시하면 아래와 같다.

글자 차원의 쓰기 지도 방안에는 맞춤법과 띄어쓰기, 낱말 차원의 쓰기 지도 방안에는 표준어, 문맥에 맞는 말, 문장 차원의 쓰기 지도 방안에는 어순과 호응, 문장의 의미, 꾸며주는 말, 문장의 연결, 높임 표현,

시간 표현, 피동과 사동이 있다.

문단과 글 차원의 글 쓰기 지도 방안에는 머리글 쓰기(문제 상황을 제시 하면서 시작하는 머리글, 예를 들면서 시작하는 머리글, 시간과 장소를 드러내면서 시작 하는 머리글, 인사말로 시작하는 머리글, 주인공을 소개하면서 시작하는 머리글, 글감으 로 시작하는 머리글, 대화로 시작하는 머리글, 속담을 인용하면서 시작하는 머리글 등), 정교한 글 쓰기(예시, 사실과 통계, 감각적 이미지, 대화, 인용 등), 보여주는 글 쓰기, 중심 내용과 뒷받침 내용 쓰기 등이 있다.

4. 【다듬기】 수업대화 분석과 해석

가. 다듬기 수업대화 분석

시작-교사:	[교사가 자료를 읽는 장면] 어, 그 다음에 일기에 대해서 배울 때 선생님께서 일기를 쓰는 이유와 좋은 점을 말씀해 주시면서 초등학교 다닐 때 있었던 일을 말해주셨다. 그리고 선생님 말씀을 듣고 나니 이상하게 매일 써야겠다고 다짐했다.
반응-학생:	① 여기선 뭐가, 뭐가 이상한거 같은데?
반응-학생:	빠졌어요.
반응-교사:	선생님 말씀 빠졌어요.
반응-학생:	② 보영이, 뭐가? 너 같으면 어떻게 하겠니?
반응-교사:	저기, 선생님께서 학교 다닐 때 있었던 일을 말씀해주셨다고 했는데요.
반응-학생:	응~
반응-학생:	그 내용을 대충 간단하게 써줘야 할 것 같아요.
피드백:	③ 아, 여기에다 내용을 대충 써야 된다. 내용 대충 [(실제로 종이에 쓰면서) 내용을 대충, 어디에 써야 될지는 모르겠지만, 대충 이 부분에다가 써줘야 된다는 얘기죠. <선생님 말씀을 듣고 나니 이상하게 매일 써야겠다고 다짐했다.>]
시작-교사:	④ 이게 무슨 말인지 모르겠네? 근데 어쨌든 선생님의 이런 이야기를 듣고 나는 일기를 써야겠다고 생각했다는 거죠? 또 <나는>이 나왔네. <나는 일기를 매일 써야한다는 생각을 하면서도 자꾸 밀려지고 안 쓴다.>
반응-학생:	이상하네요?
반응-학생:	그거 이상한데요.
반응-교사:	⑤ 어, 이말 이상하네?
반응-학생:	선생님 그거 앞에 나왔던 말 아니었어요?
피드백:	⑥ 앞에 나왔던 말이죠? <쓰기 싫어서 안 쓰게 되었다 앞에 쓴 부분에 밑줄 쳐가면서> 근데 여기 또 반복이 됐죠? 어, 요 말하고 요 말하고를 묶어줬으면 좋겠다. 그지? 그죠? 요 맨 윗부분으로 올라갔으면 좋겠어요.

수업 대화 목적	수업 대화 전략
① 시작: 사고활동 유도하기(추론하게 하기)	■ 실마리 제공하기
② 반응: 정교화하게 하기	■ 맞장구치기
③ 피드백: 확인적 피드백	■ 맞장구치기
④ 시작: 사고활동 유도하기(추론하게 하기)	■ 실마리제공하기
⑤ 반응: 명료화 하게 하기	■ 맞장구치기
⑥ 피드백: 확인적 피드백	■ 맞장구치기

이 수업 장면은 협의하여 다듬는 과정에 해당된다. 교사는 동료 학생의 글을 이용하여 글을 다듬는 과정을 시범보이고 있다. 이때 교사는 정답을 제시하기보다는 실마리 제공하기 전략(■, ■)을 활용하여 학생 스스로 시범 자료에 나타난 오류 내용을 추론하도록 유도하고 있다(①, ④). 또 정교화하게 하기 수업 대화를 사용하여 유능한 학생으로 하여금 부족한 반응을 보인 동료 학생을 대신해서 생각을 보충하도록 요구하였고(②), 유능한 동료가 발표를 하는 도중에는 맞장구치기 전략(■)을 활용하여 자발적인 문제 해결을 적극 독려하고 있다. 한편 실마리 제공하기 전략(④)과 명료화하게 하기 수업 대화(⑤)를 결합시켜 불분명한 내용에 대해 학생이 주의를 집중해서 고쳐 쓰도록 유도하고 있다. 그러면서 학생이 반응을 보이면 맞장구치기 전략을 활용하여 적극적으로 반응하고 있다.

나. 다듬기 수업대화 해석

1) 의의

이 수업 장면에서는 낱말과 문장 차원의 다듬기 지도 방안이 돋보인다. 오류수정하기 전략을 활용하여 틀린 부분을 직접 고쳐 쓰는 일반 수업과는 다른 방식으로 수업을 운영하기 때문이다. 교사는 학생에게 오류 내용을 직접 제시하기보다는 '이 부분은 좀 이상한데?'와 같이 탐구심을 유발하는 실마리를 제공하여, 학생 스스로 오류 내용을 추론하고 문제를 해결하도록 유도하는 수업을 하고 있다.

교사는 낱말과 문장 위주의 다듬기 지도를 하였다. 낱말의 경우 교사가 일방적으로 오류를 수정하는 수업대화보다는 학생의 탐구심과 도전을 유발하는 수업대화를 사용하여 학생의 적극적인 참여를 유도하였다. 또 초점화, 명료화 관련 수업대화를 이용하여 핵심 내용을 이탈했거나 기대 수준에 도달하지 못한 학생의 반응을 바로잡았다.

예시 수업 장면에는 제시되어 있지 않지만, 다듬기 관련 수업 동영상 을 분석해 보면, 낱말 차원에 비해 문장 차원의 수업대화 사용 빈도가 더 높고, 분포도 다양하다. 정보제공(설명 2회, 시범1회, 안내와 지시 4회)과 사고 활동 유도(배경지식 1회, 도전하게 하기 6회, 추론하게 하기 7회)대화가 적절하게 사용되었고, 입증하게 하기 수업대화를 제외한 전 유형의 반응대화가 비슷하게 사용되었다.

이것은 교사가 문장 차원의 다듬기를 하면서 다양한 역할을 제대로 수행하였다는 것을 의미한다. 수업대화를 분석해 보면, 다듬기와 관련된 사고 활동을 설명하거나 시범보이는 전문가의 역할, 촉진하거나 심화시키는 안내자나 조력자의 역할을 관찰할 수 있다.

2) 개선점

작문 목적과 독자 요인 그리고 글 구조를 고려하지 않은 낱말이나 문장 위주의 다듬기 지도는 개선되어야 한다. Spandel(1997), Smith(2003), 이재승(2001)에 따르면 다듬기는 낱말, 문장, 문단, 글의 전 차원에 걸쳐 동시에 발생하나 이를 지도할 때에는 글 수준에서 낱말 수준으로 진행해야 한다. 그러나 이 수업 경우, 주로 낱말과 문장 차원의 다듬기 지도를 하고 있고(주술 호응이나 문장의 낱말 첨삭에 치중), 문단과 글 차원의 다듬기 지도는 거의 하지 않았다. 문단이나 글 차원의 다듬기 지도와 관련된 수업대화 역시 존재하지 않는다.

이러한 문제를 극복할 수 있는 방안 중의 하나가 여섯 가지 쓰기 특성(Six traits writing)을 활용한 다듬기 지도이다. 여기에는 내용, 조직, 목소리, 낱말, 문장의 유창성, 띄어쓰기와 맞춤법¹¹⁾의 여섯 가지 요소가 포함된다(Spandel, 1997; Smith, 2003). 내용과 조직은 문단이나 글 차원

의 다듬기 지도 요소이고, 목소리, 낱말, 문장, 띄어쓰기와 맞춤법은 낱말이나 문장 차원의 다듬기 지도 요소이다. 따라서 여섯 가지 쓰기 특성 요소를 잘 활용하면 낱말과 문장 위주의 다듬기 지도가 갖는 한계를 극복할 수 있다¹²⁾.

IV. 결 론

과정중심의 쓰기 수업을 수업대화의 측면에서 분석하고 해석하면서 바람직한 쓰기 수업의 방향을 모색해 보았다. 그 결과 의의와 개선 사항을 발견할 수 있었다.

이 수업에서는 쓰기 과정별(생각꺼내기-생각묶기-초고쓰기-다듬기)로 쓰기 학습 전략(생각그물-다발짓기-얼른쓰기-돌려읽기)을 설명하고 시범을 보이는 교사의 수업 방식이 돋보였다. 판청부리기와 도전하게 하기 수업대화를 사용하여 학생의 학습 동기와 참여를 유도하였고, 사고 구술법(TA, ta)을 사용하여 학생에게 학습 주도권을 명시적이고 체계적으로 이양을 하였다. 또 유머활용하기나 칭찬하기, 격려하기 등의 수업대화 전략과 정교화, 초점화와 관련된 수업대화 목적을 결합시켜 부적절한 학생 반응이나

11) 원문에는 관습(convention)이라는 용어를 사용하였으나 여기에서는 우리 나라의 실정을 고려하여 띄어쓰기와 맞춤법으로 제한하여 사용하였다. 여섯 가지 주요 특성 평가법을 이용한 고쳐 쓰기 지도 내용 예시는 <부록 자료 1> 참조. 여섯 가지의 주요 쓰기 특성법이라는 용어를 사용한 것은 아니지만 곽재용(2000, 2001)도 이와 유사한 방식으로 연구를 진행하였다.

12) <부록 자료 1>의 '여섯 가지 쓰기 특성과 다듬기 지도 방향 예시'를 참조할 수 있다. 이 자료는 김기철(2005)이 분석 대상으로 삼은 초등 학생의 쓰기 작품이다. 위 연구자는 내용, 조직, 표현의 세 범주를 바탕으로 초등학생의 주장하는 글 쓰기 실태를 분석하였으나, 이 연구에서는 Spandel(1997), Smith(2003)의 의견을 따라 내용, 조직, 목소리, 낱말, 문장의 유창성, 띄어쓰기와 맞춤법의 여섯 가지 요소로 작품을 평가하고, 그것을 기반으로 바람직한 다듬기 지도 방향을 설정하였다. 박대웅(2005)은 6학년 학생이 쓴 설명하는 글을 여섯 가지 쓰기 특성 요소로 평가한 다음, 학생 수준을 상/중/하로 구분하여 수준별 지도를 하였다.

오류 사항을 수정하였고, 실마리제공하거나 작게 나누어 질문하기 전략 등을 활용하여 학습 능력이 부족한 학생이 새로운 학습과제에 도전하도록 유도를 하였다.

위에서 제시한 장점들은 쓰기 수업의 보편적 특성에 해당된다. 이제 쓰기 수업의 독자적 특성에 비취어 보면 이 수업은 두 가지 측면에서 개선의 여지가 있다.

첫째, '처음-가운데-끝'이라는 보편적 글 구조 중심의 내용 조직 지도 방식을 개선해야 한다. 작문 목적, 독자, 글 구조(비교와 대조, 문제와 해결, 순서, 원인과 결과, 나열 등)를 상호 연계시켜 내용 조직하기 지도를 해야 한다. 이를 위해서는 다양한 글 구조(Graphic organizer)를 개발하여 보급하는 일, 학년별로 이러한 뼈대를 활용하여 글의 구조를 파악하게 하고 그 반응을 정리하여 보급하는 일 등이 선행되어야 한다. 둘째, 낱말이나 문장 위주의 다듬기 지도 방식을 개선해야 한다. 다듬기는 낱말이나 문장 외에도 문단이나 글 차원에서도 발생한다. 이러한 요소를 균형 있게 지도하기 위해서는 여섯 가지 주요 쓰기 특성 분석법(Six traits writing)을 활용할 필요가 있다. 이를 위해서는 학년별/수준별/장르별로 주요 특성 사례를 평가하고 개발해야 한다¹³⁾.

이 연구는 단일 교사의 단일 수업장면(과정중심 쓰기)에 나타난 교사의 수업대화만을 분석한 것이므로, 연구 결과의 일반화에는 한계가 있다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 단일 교사의 복수 수업 장면에 대한 종단 연구, 복수 교사의 단일 수업장면에 대한 비교 연구, 복수 교사의 복수 수업 장면에 대한 비교 연구 등이 지속적으로 이루어져야 한다.*

13) 김기철(2004)은 충남과 대전 지역 초등학교 3000명을 대상으로 주장하는 글을 쓰게 한 다음, 이것을 내용, 조직, 표현의 세 범주에 따라 학년별/수준별로 발달 특성을 분석하였다. 이러한 점에서 보면 이 연구는 '세 가지 주요 쓰기 특성 분석법'에 해당된다.

* 본 논문은 2005. 10. 14. 투고되었으며, 2005. 11. 12. 심사가 시작되어 2005. 11. 20. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강병륜·박태호(2003). 초등학교 국어과 수업대화 분석 요소, 공주교대논총 40집 1호.
- 김기철(2005). 초등학생의 논증하는 글 쓰기 능력 발달 특성 위계 연구, 공주교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김동환(2004). 사이버 읽기 학습 교재의 교수 발화 분석, 공주교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 곽재용(2000). 글쓰기 10단계 수행평가, 배달말 제27집, 배달말학회.
- 곽재용(2001). 국어과 쓰기 수행평가 도구 개발, 초등교육연구 제11집, 진주교육대학교 초등교육연구소.
- 민현식(2001). "교수 화법론"국어 화법과 담화 전략, 한국화법학회.
- 박대웅(2005). 학생 수준차를 고려한 과정중심의 쓰기 지도 방안 연구: 교사의 비계 설정 양상을 중심으로, 공주교육대학교 대학원.
- 박용익(2003). 수업대화 분석과 말하기 교육, 역락.
- 박태호(2002). 초등국어과 교수·학습의 개념과 해석 모형, 한국초등국어교육학회, 박이정.
- 박태호(2003). 오 교사의 말하기·듣기 수업 대화 목적 분석, 새국어교육66, 한국국어교육학회.
- 박태호(2004a). 좋은 국어 수업을 위한 수업 대화 전략과 수준, 어문교육연구, 한국교원대학교 어문교육연구소.
- 박태호(2004b). 읽기 수업 분석 요소, 국어교육학연구 19집, 국어교육학회.
- 박태호(2004c). 과정중심의 쓰기 수업 분석 요소, 새국어교육 67, 한국국어교육학회.
- 박태호·강병륜·김동환·홍종선·조경삼(2003). 김 교사의 교수화법 분석, 한국교육과정평가원수탁과제, <http://classroom.kice.re.kr/kice/content06/index.jsp>
- 박태호·이수진(2003). 김 교사의 읽기 교수화법 분석: 수업대화 구조를 중심으로, 교육과정평가연구, Vol 6, No 1, 한국교육과정평가원.
- 박태호·강병륜·임천택·이영숙(2003). 초등학생의 글쓰기 실태 조사와 능력 신장 방안 연구, 국립국어연구원 2003-1-10, 국립국어연구원.
- 변영계(2000). 수업 장학, 학지사.
- 변홍규(1996). 질문제시의 기법, 교육과학사.
- 원진숙(2001). 교사 화법 교육의 내용과 방법, 국어교육학연구, 국어교육학회.
- 이용숙·조영태(1987). 국민학교 수업방법, 배영사.
- 이주섭(2002). "국어과 교육 내실화 방안 연구: 좋은 수업 사례에 대한 질적 접근" 학교 교육 내실화 방안 연구(II), 연구보고 RRC2002-4-2, 한국교육과정평가원.
- 이주행·박경현·민현식·이경우·이삼형·박수자·권순희(2004). 교사 화법의 이론과 실제, 역락.
- 이창덕·임철성·심영택·원진숙(2000). 삶과 화법-행복한 삶을 위한 화법 탐구, 박이정.

- 임철성·심영택·원진숙·이창덕(2004). *교사화법 교육*, 집문당.
- 장은아(1999). 수업 중 교사·학생의 대화 전략, 석사학위논문, 한양대학교 대학원.
- 조벽(2001). 조벽 교수의 명강의, 노하오 & 노와이, 해냄.
- 조영달(1998). “교과 교실 수업 연구의 학문 동향과 학술 연구 발전 방향: 질적 연구를 중심으로,” *교육인류학연구*, 교육인류학회.
- 주삼환·이석열·김홍운·이금화·이명희(1999). 수업과 관찰과 분석, 원미사.
- 채은영(2004). 초등학교 교사의 국어 수업대화 비교·분석 연구, 공주교육대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 최진희(2000). 수업 담화 분석을 통한 교사와 학생의 발화 특성에 관한 연구, 석사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 최현섭·박태호·이정숙(2000). 구성주의 작문 교수·학습론, 박이정.
- 최현섭·박태호·이정숙·이수진(2003). 과정중심의 쓰기 워크숍, 역락.
- 충청남도보령교육청(2001). 수업분석의 방법과 실제, 충청남도 보령교육청.
- 홍종선(2004). 과정중심의 쓰기 수업대화 분석, 공주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- Smith, C. B. (2003). Successful use of the six trait in writing. ED48123
- Spandel, V. (1997). Dear parent: handbook of parent of 6-trait writing students. ED409588
- Todd, R. T. (2000). Classroom teaching strategies, Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2001). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Merrill Prentice Hall.
- Fountas, I. C., & Pinnel, G. S. (2000). Guiding Readers and writers: grade 3-6.
- Hogan, K. & Pressley, M.(1997). Scaffolding student learning: instructional approach and issues, Brookline Books.
- Todd, R. W.(2001). *Classroom teaching strategies*. Prentice Hall Europe.
- Ruddle, R. B. (2002). *Teaching children to read and write: becoming and effective literacy teacher*. Allyn & Bacon.
- Corden, R.(2000). *Literacy and learning through talk: strategies for the primary classroom*. Open university press.
- Raphael, T. E. & Kathryn H. Au(1998), Literature-based instruction: reshaping the curriculum, Christopher-Gordon Publishers.

〈부록자료 1〉

여섯 가지 쓰기 특성 평가와 다듬기 지도 방향 예시

초등학교 ()학년 ()반 ()번 이름

제목 * 교통질서를 지킵시다.

운전자와 눈을 마주치고 건너자.
 그러면 운전자가 나를 보고 마음 졸이지
 때문이다. 그러면 교통사고가 안나
 기 때문이다.

밤에는 노란 색이나 환한 곳을
 입고 다니자. 밤에는 어두우니까
 환한 옷을 입으면 교통사고가 안나기
 때문이다. 밤에는 검은 색 옷을 입
 지 말자 사고가 쉽게 예방할 수 있기 때문
 이다.

1-삼 이

√내용

글의 제목이 내용과 어울리지 않는다. '교통질서를 지킵시다.'보다는 '교통사고를 예방하자'가 더 어울린다. 글쓴이는 교통사고를 예방하는 방법으로 두 가지를 주장하고 있다. 첫째는 '운전자와 눈을 마주치고 건너자.'이고, 둘째는 '밤에는 노란 색이나 환한 옷을 입고 다니자.'이다. 주로 자신의 경험이나 배경 지식을 바탕으로 의견을 제시하고 있고, 각각의 주장에 알맞은 뒷받침 문장이 적절히 제시되어 있으며, 일관성도 있다.

√조직

교통사고 예방법에 대한 [주장1+근거]+[주장2+근거]로 글이 구성되어 있다. 주장마다 적절한 뒷받침 문장을 사용하여 글쓴이의 생각을 이해하기에는 큰 무리가 없다. 다만 문제 상황을 제시하는 도입 부분이

생략되어 독자의 흥미를 끌지 못한다.

√목소리

이 글은 '지킴시다.', '건너자.', '다니자.'와 같은 청유형 종결어미를 사용하고 있다. 이는 자신의 주장을 전달하고 청자의 동참을 요구하기에 효과적이다. 그러나 독자의 호기심을 자극하거나 감동을 주는 표현은 보이지 않는다.

√날말

대체로 글의 상황과 내용에 맞는 날말을 사용하였으나, 다양하고 구체적이지는 않다. '운전자', '교통사고', '노란색', '환한 옷', '검은색 옷'은 1학년 학생들이 평소의 의사소통 과정에서 쉽게 사용하는 말들이다. 의미 전달에는 무리가 없지만 생동감이 부족하고 재미가 없다. 또한 간혹 불완전한 표현이 보이기도 한다. '환한 옷'과 같은 경우에는 '밝은 색 옷'이 더 적절하다.

√문장의 유창성

단순하고 평이한 문장 구조를 사용하고 있고, 간혹 이어주는 말도 사용한다. '그러면 ~때문이다'보다 '왜냐하면 ~때문이다'가 더 적절하다. '~하자'라는 청유형 어미를 사용하여 글의 흐름을 부드럽게 하고 있다.

√띄어쓰기와 맞춤법

'안 나기'를 '않나기'로 표기 하고 '밤에는 검은 색 옷을 입지 말자'라는 문장 끝에 온점(.)을 찍어 주지 않은 것을 제외하고는 맞춤법과 문장 부호 사용면에서 큰 오류가 없다. 그러나 전체적으로 띄어쓰기를 거의 하지 않고 단어를 붙여서 사용하고 있다.

<초록>

수업대화 분석과 과정중심 쓰기 수업 장학

박태호

우수 장학 자료로 현장에 보급된 수업 동영상이나 각종 교육 기관의 홈페이지에 탑재된 수업 동영상을 보면, 쓰기 수업의 독자적 특성보다는 보편적 특성에 중점을 두어 수업을 진행하는 장면을 자주 목격하게 된다. 이 연구의 분석 자료인 과정중심의 쓰기 수업 동영상 역시 이러한 상황에서 크게 벗어나지 않았다.

쓰기 과정별 교사의 수업대화 양상을 분석하였다. 쓰기 과정마다 빛나는 교사의 수업대화 목적이나 수업대화 전략을 관찰할 수 있었다. 그러나 이러한 수업 대화들은 쓰기 수업 고유의 독자적 특성이 아닌 보편적 특성만을 반영한 반쪽의 수업대화라는 점에서 태생적 한계를 지닌다.

수업대화 분석 결과 내용조직하기 부분과 다듬기 부분에서 개선사항을 발견하였다. 내용조직하기 부분에서는 보편적 글 구조가 아닌 작문 목적과 결합된 글 구조를, 다듬기 부분에서는 낱말이나 문장 차원의 교정이나 교열이 아닌 문단이나 글 차원까지 확대하여 지도해야 한다는 것을 밝혀내었다.

【핵심어】 수업대화, 과정중심 쓰기, 내용 조직하기, 다듬기

<Abstract>

**The Analysis of Instructional Conversation and the
Supervision in Process Based Writing Instruction**

Park, Tae-ho

As taking notice of teaching movie-clip which is spread as 'excellent material' or loaded at the educational web-site, we can easily find the universality of writing class focusing on the general features, rather than unique ones of its own. In the movie-clip at the process-based writing instruction - analyzed in this research - , the problem was inevitable as well.

The aspects of instructional conversation was analyzed per process. Good purpose or strategy was observed in the whole process. However these instructional conversations was laid beyond the boundaries, in that it was a half-conversation reflecting general features only.

From this study, we have discovered that there needs some improvements in the process of organizing and revising. In the organizing, we've revealed that the writing structure combined writing purpose should be taught, rather than common structure. In the revising, the teaching should be enlarged not only the revision of the word or sentence-level but also the paragraph or article-level.

[Key words] instructional conversation, process based writing instruction,
organizing, revising