

초·중학생들의 문단 쓰기 실태와 문단 쓰기 교육에 대한 교사 인식

가은아 한국교육과정평가원

- I. 서론
- II. 문단 쓰기 교육의 의의와 교육 내용
- III. 연구 방법
- IV. 결과 분석 및 논의
- V. 결론

I. 서론

사회가 복잡해지고 발전할수록 자신의 생각을 표현하고 다른 사람의 생각을 이해하여 소통할 수 있는 능력이 더욱 요구된다. 의사소통 능력 중에서도 쓰기 능력은 대상이나 사건과 관련하여 사고를 정련할 수 있고, 새로운 해석과 의미 부여를 함으로써 자아와 공동체의 성찰과 성장을 가능하게 한다는 점에서 가치가 있다. 그래서 학교에서도 학생들의 쓰기 능력을 키우기 위한 다양한 쓰기 경험에 주목하고 있다. 하지만 학생들은 쓰기를 싫어하고 어려워하며, 교사들도 국어과에서 가르치기 힘든 영역으로 쓰기를 꼽는다. 읽기와는 달리 좋아하는 글을 자발적으로 쓰는 경우보다는 외부에서 주어진 과제를 강요받는 경우도 빈번하다.

근래에 쓰기 교육에서는 다양한 쓰기 맥락에서 한 편의 글을 쓰는 경험을 통해 쓰기 능력의 향상을 꾀해야 한다는 인식이 확산되고 있지만, 수업 시간에 한 편의 글을 완성하는 것이 현실적으로 쉽지는 않다. 학생들은 글의 내용이나 구조가 어떻든 많은 말들을 쏟아내어 일정 분량을 채우면 한 편의 글이라고 생각하거나, 그 쏟아낼 말조차 궁색한 학생들은 한 편의 글쓰기를 포기하는 것이 현실이다. 누구에게 무엇을 이야기하고 있는지, 그래서 정작 하고 싶은 이야기가 무엇인지를 명확하게 파악하기 어려운 글이 많은 이유이다. 쓰기 교육에서 한 편의 글

쓰기를 지향하되 작은 단위에서 실제적인 글쓰기 능력을 키워줄 수 있는 교수·학습 방안이 강구될 필요가 여기에 있다.

이 연구는 문단 쓰기 교육이 학생들의 글쓰기 능력을 신장하는 데 효과적으로 기여할 수 있다는 인식에서 출발하였다. 우리나라 학생들이 글을 효과적으로 구성하는 데 미숙하다는 것은 여러 연구를 통해 밝혀졌지만, 초·중학교 학생들의 문단 쓰기 실태를 실증적으로 탐색한 연구는 많지 않다. 또한 문단 쓰기 지도에 대한 교사의 인식을 살핀 연구도 부족한 실정이다. 이 연구에서는 초등학교와 중학교 학생들에게서 문단 쓰기 실태를 살피고, 문단 쓰기 지도에 대한 교사들의 인식을 분석한다. 이를 통해 문단 쓰기 교육의 과제를 점검하고 교육적 대안을 모색하는 데 의의를 찾고자 한다.

II. 문단 쓰기 교육의 의의와 교육 내용

1. 문단 쓰기 교육의 의의

글을 쓸 때에는 주제를 명료하게 설정하고 주제를 뒷받침할 수 있는 정보를 활용하여 논리적인 근거들을 제시해야 한다. 말하고자 하는 내용에 통일성을 유지하고, 효과적인 표현을 사용하여 정서를 표현하거나 독자를 이해시키거나 설득해야 한다. 게다가 글의 내용과 표현에 필자의 진정성이 녹아나야 한다. 그런데 이는 전문적인 필자에게도 지난한 과정으로, 학생들이 이러한 과정을 거쳐 한 편의 완결된 글을 써 내는 것은 힘겨운 일이다. 교실 현장의 현실을 고려할 때 문단 쓰기 교육은 쓰기를 싫어하고 어려워하는 학생들에게 효과적인 처방이 될 수 있다.

문단 쓰기 교육은 쓰기에 대한 긍정적인 태도 형성에 기여할 수 있다. 하나의 문단을 쓰는 것은 완결된 글을 쓰는 것에 비해 필자의 인지적 부담을 줄여 줄 수 있기 때문이다. 실제로 글을 쓰려면 배경지식을 활성화하고 새로운 정보를 처리해야 하며, 쓰기 과제를 지속적으로 점

검하면서 새로운 의미를 구성해야 하는데, 문단 쓰기는 이러한 인지 과정에서 노력을 덜 요구한다. 쓰기에 대한 인지적 부담이 줄어들면 긍정적인 쓰기 태도가 형성될 가능성이 높다. 보다 적은 노력과 시간을 들여도 되는 만큼 쓰기가 어려운 과정이 아니라고 느낄 수 있고, 짧지만 그 자체로서 하나의 완결된 생각을 문단으로 나타내는 과정을 통해 글쓰기에 대한 성공 경험을 쌓을 수 있다. 쓰기에 대한 긍정적인 인식과 소소하지만 만족스러운 성공 경험은 쓰기 효능감이나 쓰기 동기를 높이는 데 주요하다(박영민, 2012; Pajares, 2003).

문단 쓰기 교육은 쓰기 능력을 키우는 데에 효과적이다. 문단은 그 길이가 짧지만 문단 내에서 필자의 중심 생각이 분명히 드러나야 하고, 중심 문장과 뒷받침 문장이 논리적으로 연결되어야 해서 통일성과 응집성이 요구된다. 하나의 문단에서 쓰기 목적이나 독자를 고려한 표현의 적절성도 따져야 한다. 그렇기 때문에 문단이 갖추어야 할 요건을 지키면서 글을 쓰다 보면 주제가 명료하고 구성이 논리적인 글을 쓸 수 있다. 특히 긴 글을 쓰는 데 어려움이 있거나 짜임새 있는 글쓰기를 힘들어하는 학생들에게 유용할 수 있다. 한 편의 글을 쓰려면 여러 소주제에 적합한 내용을 풍부하게 생성해야 하고, 처음과 가운데, 끝을 유기적이고 체계적으로 구성해야 하며, 다양한 표현 전략을 활용해야 하는데 문단 쓰기는 그러한 과정의 일부를 생략하거나 간략하게 다룰 수 있기 때문이다.

문단 쓰기 교육은 쓰기 평가 도구로서의 역할도 할 수 있다. 학생들의 쓰기 성취도를 판단하기 위해서는 학생들에게 직접 글을 쓰게 하고 그 과정과 결과물을 평가의 자료로 삼아야 한다. 쓰기 지식만을 단순히 점검하는 간접평가로는 학생들의 쓰기 능력을 오롯이 측정할 수 없다. 하지만 학교 현장에서 직접평가로서 한 편의 글쓰기를 자주 수행하고 평가하기에는 어려움이 있다. 점수나 서열을 매기기 위한 것이 아닌, 학생들의 성취나 발달에 대한 정보를 얻기 위한 목적이라면 문단 쓰기를 활용하여 보다 지속적으로 학생들의 쓰기 성취도를 판단할 수 있을 것이다. 학교에서만뿐만 아니라 국가수준의 대단위 시험에서도 문단 쓰기를

활용할 수 있다. 지금도 학업성취도평가에 서답형 문항이 포함되어 있지만 단어나 문장 수준에서 제한된 답을 쓰는 데 그치고 있어서 쓰기 능력을 측정하는 문항이라고 보기는 어렵다. 학생들의 쓰기 능력을 파악하기 위해서는 NAEP¹를 벤치마킹할 필요가 있는데, 우리나라의 경우 평가 결과의 해석과 활용에 대한 이해가 미국과 다르다는 부분을 감안하여 한 문단 쓰기를 적극 활용할 수 있다. 문단 쓰기는 평가 목적을 초점화하여 쓰기 능력을 측정할 수 있으면서 대규모 평가 상황에 적용하기 쉽고 채점의 신뢰도를 확보하기도 용이하기 때문이다.

이처럼 문단 쓰기 교육은 인지 부담을 줄여 쓰기에 대한 긍정적인 태도를 형성하게 하고, 쓰기 능력을 향상하는 데 도움을 주며, 쓰기 평가 도구로서의 역할도 할 수 있다. 글을 쓰는 것을 싫어하고 어렵다고 하는 학생들에게 문단 쓰기는 교육 방법으로서의 이점이 많다. 다만 문단 쓰기를 지도할 때에는 문단 쓰기 교육의 한계에도 주목할 필요가 있다. 학생들이 궁극적으로 도달해야 할 쓰기 능력은 한 편의 글을 즐겨 쓰는 일인데, 문단 쓰기 교육은 단편적인 주제를 다루는 짧은 글쓰기만을 강요할 할 염려가 있기 때문이다. 즉 문단 쓰기 자체에만 매몰된다면 여러 개의 문단을 유기적으로 연결하여 짜임새 있는 글을 완성하는 글쓰기 능력의 발달을 지연시킬 염려가 있다. 따라서 문단 쓰기 교육은 글쓰기에 어려움을 겪는 학생들에게 주로 적용하되, 하나의 문단 쓰기에서 나아가 점차 문단과 문단을 엮어 완결된 글을 쓸 수 있도록 교육 내용과 방법을 확장해야 할 것이다.

1 NAEP(National Assessment of Educational Progress)는 미국에서 시행하는 국가 수준의 학업성취도 시험으로 4, 8, 12학년 학생들을 표집하여 자료를 수집한다. 쓰기의 경우 3가지 의사소통 목적(설득하는 글, 설명하는 글, 자신의 생각이나 상상을 다른 사람과 나누는 글)의 과제를 맥락과 함께 부과하며 학생들은 30분 동안 컴퓨터 기반에서 직접 글을 쓴다. 시험 결과는 쓰기에 대한 성취 정도를 확인하고 피드백하여 쓰기 발달을 돕는 데 활용된다. 2007년에 4, 8학년, 2011년에 8, 12학년을 대상으로 실시하였으며, 2017년에 4, 8학년을 대상으로 실시할 예정이다(출처: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/>).

2. 문단 쓰기 교육 내용

문단 쓰기 교육 내용으로는 전통적으로 문단의 개념, 문단의 구조, 문단의 진술 방식과 문단 구성 원리, 문단 구성 방법 등이 논의되어 왔다(서정수, 1991; 정달영, 1997).² 표준국어대사전에는 문단의 사전적 의미로 ‘글에서 하나로 묶을 수 있는 짝막한 단위’라고 범박하게 제시되어 있는데, 일반적으로 ‘하나 이상의 문장이 모여서 이루어진 생각의 단위’라고 할 수 있다. 문단은 대체로 중심 생각을 담고 있는 중심 문장과 이를 뒷받침해 주는 문장들로 구성되며, 하나의 문단에 하나의 중심 생각을 포함한다. 문단 내에서 중심 문장과 뒷받침 문장이 위치하는 구조에 따라 두괄식, 미괄식, 양괄식, 중괄식 등의 문단 유형을 나누기도 한다. 또한 문단 내에서 중심 생각을 드러내기 위해 활용되는 정의, 비교나 대조, 예시, 분류, 분석, 서사 등의 진술 방식과, 문단 구성의 원리로 내용이나 형식에서 통일성, 응집성, 연결성, 강조성 등이 다루어진다(서정수, 1991).

문단 쓰기 교육은 교육과정에 제시된 교육 내용을 바탕으로 이루어지는 바, 1차 교육과정부터 최근 고시된 2015 개정 교육과정에서 다루고 있는 문단 쓰기에 대해 살펴볼 필요가 있다. 문단 쓰기가 교육과정에 교육 내용으로 선정되어 있는지, 어떤 학년이나 학교급에 배치되어 있는지, 문단 쓰기 교육 내용의 범위와 수준은 어떠한지 등을 살펴봄으로써 문단 쓰기 교육의 지향과 변화를 파악할 수 있다.

2 서정수(1991)는 단락을 일반 단락과 특수 단락으로 나누고 일반 단락은 소주제문과 뒷받침 문장의 배치와 관련하여 단락의 구조 유형으로 두괄식, 양괄식, 미괄식, 중괄식, 무괄식으로 나누었다. 특수 단락은 글의 시작, 끝맺음 등의 특수 목적만을 위해서 쓰이는 것으로 도입 단락, 전환 단락, 종결 단락, 주단락과 종속 단락 등으로 나누었다.

표 1. 교육과정에 제시된 문단 쓰기 관련 교육 내용

학교급 교육과정	초등학교	중학교	고등학교
1차	-	[공통] 1.기초적인 언어 능력 c.쓰는 힘 ●글의 단락이 잘 지어져 있 나를 생각한다. [1학년] ③글의 단락이 잘 지 어져 있나를 생각한 다.	-
2차	-	[공통] 1.기초적인 언어 능력 (2)언어 운용의 면 d.쓰는 힘 ●글의 단락이 잘 지어져 주 제로 통합되어 있나 를 생각한다.	-
3차	[3학년] (6)대문을 의식하고 쓰 기 [4학년] (6)대문의 구조에 유의 하여 쓰기 [5학년] (4)대문과 대문과의 관 계를 주의하여 쓰기 [6학년] (4)대문과 글 전체와의 관계에 주의하여 쓰기	[1학년] (9)대문을 바르게 나 누어서 쓰기 [2학년] (10)대문을 바르게 나누어서 쓰기 [3학년] (10)대문을 바르게 나누어서 쓰기	-
4차	[3학년] (4)문단을 의식하며 글 을 짓는다. [4학년] (4)문단을 구성하여 글 을 짓는다. [5학년] (4)문단을 바르게 구성 하여 글을 짓는다. [6학년] (4)문단을 바르게 구성 하여 글을 짓는다.	[1학년] (5)문단을 바르게 구 성하여 글을 짓는다. [2학년] (5)문단을 바르게 구 성하여 글을 짓는다. [3학년] (5)문단을 바르게 구 성하여 글을 짓는다.	국어 I 마)문단을 효과적으 로 구성하여 글을 짓는다. 국어 II 나)한 편의 글은 여 러 개의 문단으로 이루어져야 함을 알 고, 각 문단의 중심 생각을 한 개의 문 장으로 진술한다.
5차	-	-	-

6차	-	-	(다)작문 내용의 조직과 전개 ③문단을 효과적으로 조직하는 원리를 이해한다. (마)고쳐쓰기 ③문단 및 문장 수준, 단어 수준에서 잘못된 부분을 고쳐 쓴다. (3) 작문의 실제 (가) 문단 쓰기 ①여러 가지 유형 및 구조를 가진 문단을 구성한다. ②여러 가지 전개 방법에 따라 문단을 구성한다.
7차	[4학년] (5)문단을 짜임새 있게 쓴다.		
2007	-	-	-
2009	[3-4학년군] (2)중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다.		
2015	[3-4학년군] [4국03-01]중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 쓴다.		

<표 1>은 교육과정에 제시된 문단 쓰기 관련 교육 내용이다. 문단 쓰기 교육은 1차 교육과정에서부터 교육 내용으로 선정되었다. 1차 교육과정에서는 문단 쓰기 교육 내용이 중학교에 제시되었다. 중학교의 지도 내용 중 ‘기초적인 언어 능력’에서 ‘쓰는 힘’의 하위 항목으로 ‘글의 단락이 잘 지어져 있나를 생각한다.’를 제시하였으며, 1학년에 다시 같은 내용을 명시하였다. 1차 교육과정에서는 문단이라는 명칭 대신 ‘단락’이라는 명칭을 사용하였다.

2차 교육과정 시기에는 ‘단락’과 ‘대문’이라는 명칭이 함께 쓰였다. 문단에 대한 지도 내용으로 중학교 1학년에 ‘글의 단락이 잘 지어져 주체로 통합되어 있나를 생각한다.’가 설정되어 있으며, 학년 목표에도

문단에 대한 언급이 보인다. 중학교 1학년에는 ‘1. 글을 단락 지을 줄 알며 글의 필요와 가치를 알도록 한다.’ 2학년에는 ‘9. 불러 주는 대문을 빨리 받아 쓸 수 있도록 한다.’가 목표로 제시되었다.

3차 교육과정 시기에도 ‘대문’이라는 명칭이 사용되었다. 초등학교 3학년 쓰기 영역에서 ‘글짓기’의 ‘지도 사항’에 ‘대문을 의식하고 쓰기’가 다루어졌으며, 6학년까지 문단 쓰기 관련 교육 내용이 조금씩 확장되고 있음을 볼 수 있다. 중학교에서는 1, 2, 3학년에서 공통적으로 ‘대문을 바르게 나누어서 쓰기’가 제시되었다.

4차 교육과정에서는 ‘대문’이라는 용어 대신 ‘문단’이라는 용어가 쓰이기 시작하였으며, 2015 개정 교육과정까지 통틀어 문단에 대한 교육 내용을 가장 많이 제시하였다는 특징이 있다. 4차 교육과정에서는 초등학교 3학년에 ‘문단을 의식하며 글을 짓는다.’부터 고등학교 국어Ⅱ에 ‘한 편의 글은 여러 개의 문단으로 이루어져야 함을 알고, 각 문단의 중심 생각을 한 개의 문장으로 진술한다.’에 이르기까지 초등학교 1, 2학년을 제외하고 모든 학년에서 문단 쓰기에 대한 내용을 명시하였다.

5차 교육과정에서는 쓰기 영역의 교육 내용으로 문단에 대한 내용이 명시적으로 드러나지 않았다. 중학교 2학년 쓰기 영역에서 ‘각 문단의 주제문을 뽑고, 이를 토대로 글 전체의 내용을 요약하기’가 제시되어 문단이라는 언급이 있지만, 본격적인 문단 쓰기를 염두에 두었다기보다는 요약하는 글쓰기를 의도한 것으로 판단된다.

6차 교육과정에서는 문단 쓰기와 관련한 교육 내용을 초등학교와 중학교에서 다루지 않고 고등학교의 작문 과목에서 자세하게 다루었다. 작문의 원리를 제시하면서 ‘작문 내용의 조직과 전개’와 관련하여 ‘문단을 효과적으로 조직하는 원리를 이해한다.’, ‘고쳐쓰기’와 관련하여 ‘문단 및 문장 수준, 단어 수준에서 잘못된 부분을 고쳐 쓴다.’를 제시하였다. 또한 ‘작문의 실제’ 층위에서 문단 쓰기를 다루고 있다는 점이 특징적인데, 하위 내용으로 ‘여러 가지 유형 및 구조를 가진 문단을 구성한다.’와 ‘여러 가지 전개 방법에 따라 문단을 구성한다.’를 제시하였다.

7차 교육과정에서는 초등학교 4학년에 ‘문단을 짜임새 있게 쓴다.’를

두었다. 수준별 교육 내용으로 ‘중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다.’를 기본 수준으로 제시하였으며, ‘주어진 중심 문장을 이용하여 문단을 짜임새 있게 쓴다.’를 심화 수준으로 제시하였다.

2007 개정 교육과정에서는 문단 쓰기를 교육 내용으로 선정하지 않았다. 이는 쓰기 영역에서도 장르를 중심으로 하여 한 편의 글쓰기가 강조된 것과 무관하지 않은 것으로 보인다.

2009 개정 교육과정에서는 3-4학년군에 ‘중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다.’를 성취기준으로 제시하였다. 이와 관련하여 문단의 구성에 대한 간단한 설명과 문단 쓰기 교육 내용과 지도상의 유의점 등을 간단하게 해설하였다.

2015 개정 교육과정에서는 3-4학년군에 ‘중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 쓴다.’를 성취기준으로 제시하였으며, 이에 대한 학습 요소로 ‘문단 쓰기(중심 문장과 뒷받침 문장 이해하기)’를 제시하였다.

2009 개정 교육과정에 따른 교과서에는 문단 쓰기 교육 내용이 3학년과 4학년에서 구현되었다. 3학년 ‘짜임새 있는 문단’에서는 읽기 성취기준인 ‘글을 읽고 대강의 내용을 간추린다.’와 쓰기 성취기준인 ‘알맞은 낱말을 사용하여 설명하는 글을 쓴다.’라는 성취기준을 설정했고, 이를 달성하기 위해 문단의 개념이나 중심 문장과 뒷받침 문장을 구별하는 활동을 처음으로 다루고 있다. 4학년 ‘문단의 짜임’ 단원에서는 문단과 관련한 직접적인 성취기준인 ‘중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다.’에서 좀 더 본격적으로 문단의 개념과 특성을 학습하고 학생들이 직접 문단을 구성하고 쓰는 활동을 전개하고 있다.

이상에서 교육과정과 교과서에 제시된 문단 쓰기 교육 내용을 살펴본 결과는 다음과 같다. 첫째, 문단 쓰기가 그 중요성에 비해 교육과정에서 교육 내용으로서 지속적으로 다루어지지 않고 있었다. 3차와 4차 시기에는 여러 학년에 걸쳐서 문단 쓰기를 교육 내용으로 선정하였다면, 그 이후에는 문단 쓰기를 교육 내용으로 선정하지 않거나 특정 학년에서만 선정하고 있었다. 이는 교육 내용의 감축, 완결된 글쓰기의 지향이라는 명분과 맞닿은 부분이겠지만 문단 쓰기의 중요성을 간과한

것으로도 해석할 수 있다.

둘째, 문단 쓰기가 주로 초등학교 3-4학년의 교육 내용으로 선정되어 있었다. 물론 초등학교 3학년부터 고등학교까지 다루던 시기도 있었고 고등학교에서만 다루던 시기도 있었지만, 주로 초등학교 3-4학년에 배치되었다. 실제로 문장을 이어서 짧은 글을 쓸 때부터 문단을 염두에 두어야 하는 바, 3-4학년 시기가 적절한지, 좀 더 이른 시기나 혹은 그 이후의 시기에 집중적으로 이루어질 필요는 없는지 검토해야 할 것이다. 이를 위해 학생들의 쓰기 발달에 대한 기초 연구와 함께 학생 글에 대한 분석과 교사의 지도 경험을 수렴할 필요가 있다.

셋째, 문단 쓰기 교육 내용이 최근 교육과정에서는 보다 명료해졌다. 이전에는 추상적인 수준에서 문단 구성하기를 제시하였다면 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서는 문단 구성 원리를 토대로 한 중심 문장과 뒷받침 문장으로 이루어진 문단을 직접 쓰도록 하는 것을 교육 내용으로 제시하고 있다는 점에서 차이가 있다. 이는 교육해야 할 내용이 구체적이고 분명하다는 장점이 있지만, 문단과 관련한 다른 주요 내용 요소들이 배제될 우려도 있다.

넷째, 문단 쓰기 교육 내용이 비교적 체계적으로 교과서에 구현되어 있었다. 교과서에서는 문단의 개념, 문단의 짜임, 문단의 유형 등을 다루면서 학생들이 자신의 생각을 문단으로 직접 써 볼 수 있도록 안내하였다. 다만 교과서에 예시되어 있는 모든 문단이 두괄식 문단이라 학생들에게 중심 문장은 항상 문단의 앞에 위치한다는 오개념을 심어줄 염려가 있다. 문단 쓰기 교육을 위해 다양한 유형의 문단을 활용하는 것이 필요해 보인다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 초·중학생들의 문단 쓰기 실태와 초·중학교 교사들의 문단 쓰기 교육에 대한 인식을 파악하여 쓰기 교육에 시사점을 제안하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 충청 지역의 초등학교 한 곳과 중학교 한 곳에서 학생 글을 수집하였으며, 전국의 초등학교와 중학교 교사들을 대상으로 하여 설문 조사를 실시하였다. 구체적인 연구 대상은 <표 1>, <표 2>와 같다.

표 2. 연구 대상: 학생

구분		초1	초2	초3	초4	초5	초6	중1	중2	중3	계
학생	남	12	14	11	10	13	12	11	16	13	112
	여	11	9	13	14	12	15	15	17	14	120
	계	23	23	24	24	25	27	26	33	27	232

초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지 남학생 112명, 여학생 120명으로 모두 232명의 학생이 참여하였다. 학생 수가 가장 많은 학년은 중학교 2학년으로 33명이었으며, 학생 수가 가장 적은 학년은 초등학교 1학년과 2학년으로 23명이었다.

표 3. 연구 대상: 교사

구분			빈도(명)	비율(%)
교사	학교급	초등학교	113	47.9
		중등학교	123	52.1
	성별	남자	86	36.4

		여자	140	59.3
		결측	10	4.2
	경력	5년 이하	15	6.4
		6년-10년 이하	73	30.9
		11년-15년 이하	52	22.0
		16년-20년 이하	47	19.9
		20년 이상	46	19.5
		결측	3	1.3
	근무 지역	대도시	112	47.5
		중소도시	80	33.9
		읍면지역	21	8.9
		결측	23	9.7

교사는 초등학교와 중등학교 교사로, 초등교사의 경우 대학에서의 심화 전공에 상관없이 현재 초등학교에서 국어 수업을 하고 있는 교사를 대상으로 하였으며, 중등교사의 경우 국어 교사를 대상으로 하였다. 초등교사의 비율은 47.9%이고, 중등교사의 비율은 52.1%로 두 집단의 크기가 크게 차이 나지 않았다. 데이터 중 성별과 경력, 근무 지역에서 결측값이 있었으나, 분석에 영향을 미치지 않아 제외하지 않았다.

2. 연구 절차

학생들에 대한 자료 수집은 2014년 12월에 충남 지역의 초등학교 1개교와 중학교 1개교의 학생들을 대상으로 이루어졌다. 처음 수집된 자료는 244편이었으나, 그중에서 기본 정보가 누락되었거나 서너 줄로 짧게 쓴 글 중에서 문단 인식을 판단하기 어려운 글은 분석에서 제외하였다. 초등학교에서 제외된 글은 초등학교 1학년의 3편을 포함하여 모두 7편이었으며, 중학교에서 제외된 글은 5편이었다. 교사들에 대한

자료 수집은 2015년 10월부터 12월에 걸쳐서 이루어졌는데, 교사들을 직접 만나거나 전자우편을 통해서 자료를 수집하였다.

학생들에게는 쓰기 과제로 화제와 유형을 지정해 주지 않고 자신이 쓰고 싶은 글을 쓰도록 하였다. 이는 학생들의 문단 인식이 특정 쓰기 화제와 글 유형의 간섭을 받을 수도 있다는 것을 염두에 둔 것이었다. 또한 문단 쓰기 실태를 살피고자 하는 목적에 따라 줄글로 쓸 것을 당부하였다. 학생들은 자유로운 분위기에서 글을 썼으며, 글을 쓰고 싶지 않다는 의사를 밝힌 학생은 참여하지 않았다.

교사들을 대상으로 한 설문조사지의 초안을 구안한 후 작문 교육을 전공하고 국어 교사로 재직 중인 국어교육학 박사 2인에게 내용 타당도에 대해 검토를 받았다. 검토 의견으로 교사들의 문단 쓰기 교육에 대한 인식에 문단 쓰기 지도 실태를 추가하자는 의견이 있었으며, 이를 받아들여서 설문지를 수정하였다. 교사들이 문단 쓰기 지도를 어떻게 하고 있는지를 살펴보는 것은 문단 쓰기 교육에 대한 인식을 분석하는 데 근거가 되거니와 실태와 인식의 간극을 논의하는 데 단서를 제공할 수 있다는 판단이었다.

수집된 자료 중에서 학생 글 2부를 복사하여 국어교사 1인과 연구자가 함께 문단 쓰기 실태를 분석하였다. 먼저 문단을 나누어 쓴 글과 그렇지 않은 글을 구분하였다. 문단을 나누어 쓴 글은 문단을 바르게 나누었는지의 여부와는 상관없이 문단 인식이 있다고 판단하였으며, 문단을 나누어 쓰지 않은 글은 문단 인식이 없다고 판단하였다. 문단을 나누어서 쓴 글은 다시 중심 문장과 뒷받침을 문장을 갖추어 문단을 구성했는지를 살펴보았다.

학생 글에 대한 분석 자료와 교사 설문조사지의 자료를 코딩한 후 SPSS for Windows 18.0을 사용하여 기술통계, 교차분석을 실시하였다. 학생 글에 대해서는 양적 결과와 함께 문단 쓰기에 대한 대표적인 모습을 보여줄 수 있는 글을 제시하였다.

IV. 결과 분석 및 논의

1. 학생들의 문단 쓰기 실태

학생들의 문단 쓰기 실태를 분석한 결과, 글에 문단 인식이 드러나는 경우와 그렇지 않은 경우로 구분할 수 있었다. 문단 인식이 있다고 판단한 글은 두 가지로 나뉘었는데 그중 하나는 문단의 형식적 요건으로 줄을 바꾸어 쓰기는 하였으나 문단이 완결된 생각의 단위라는 것을 인식하지 못한 채 아무렇게나 문단을 나누어서 쓴 경우이다. 다른 하나는 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 제대로 나누어 쓴 경우라고 할 수 있다. 문단 인식이 없는 것으로 판단한 글은 두 가지 유형으로 나뉘었다. 하나는 문장을 계속해서 이어서 쓴 경우이고 다른 하나는 구나 문장 단위로 줄을 바꾸어서 쓴 경우이다.

학생들의 글에서 문단 쓰기 실태를 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

표 4. 학생들의 문단 쓰기 실태

문단 인식 학년 및 성별		있음			없음		
		문단 인정	문단 인정 하지 않음	계	이어서 씀	줄 바꾸어 씀	계
초1	남(12)	-	1	1	7	4	11
	여(11)	-	3	3	8	-	8
초2	남(14)	-	5	5	7	2	9
	여(9)	-	-	-	7	2	9
초3	남(11)	-	1	1	10	-	10
	여(13)	-	-	-	13	-	13
초4	남(10)	2	1	3	6	1	7
	여(14)	-	5	5	9	-	9
초5	남(13)	-	3	3	7	3	10
	여(12)	-	5	5	1	6	7

초6	남(12)	-	2	2	10	-	10
	여(15)	3	2	5	10	-	10
중1	남(11)	1	2	3	5	3	8
	여(15)	3	1	4	5	6	11
중2	남(16)	2	2	4	11	1	12
	여(17)	2	4	6	11	-	11
중3	남(13)	2	9	11	2	-	2
	여(14)	4	1	5	8	1	9
계	남(112)	7	26	33	65	14	79
	여(120)	12	21	33	72	15	87

<표 4>에 제시한 것처럼 남학생 112편, 여학생 120편으로 모두 232편을 분석하였다. 전체적으로 문단 인식이 드러난 글은 모두 66편으로 28.4%이었으며, 문단 인식이 없는 글은 모두 166편으로 71.6%였다. 70%가 넘는 학생들이 문단을 인식하지 못한 채, 문단 구성을 제대로 하지 못하고 글을 쓰는 것으로 나타났다.

문단 인식이 있는 글 중에서 문단을 인식하고는 있지만 문단 구성이 미흡한 글은 47편이었으며, 중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 써서 문단으로 인정할 만한 문단이 포함된 글은 전체 19편에 그쳤다. 이는 전체 인원수 대비 8.2% 정도로, 10%도 채 안 되는 낮은 수치이다. 특히 초등학교의 경우 전체 146편 중에서 4학년에서 2편, 6학년에서 3편으로 3.4%의 글만이 문단이 제대로 구성되었다는 점에서 심각한 문제라고 할 수 있다. 중학교의 경우 전체 86편 중에서 문단을 갖추어서 쓴 글은 14편이었다. 초등학교보다는 많다고 할 수 있지만, 쓰기 경험과 쓰기 교육 정도를 고려한다면 중학교 학생의 16% 정도만이 문단을 인식하고 문단을 갖추어 쓰고 있다는 점에서 이 역시 우려되는 부분이라고 할 것이다.

문단 인식이 없는 글은 문장을 계속해서 이어서 쓴 글과 구나 문장 단위로 줄을 바꾸어 쓴 글로 구분되었다. 이어서 쓴 글은 남학생 65편 여학생 72편으로 137편이었다. 전체 학생 중에서는 59%, 문단 인식이

없는 글 중에서는 82.5%의 학생들이 문단 구분을 하지 않고 계속 이어
서 글을 썼음을 알 수 있다. 구나 문장 단위로 줄 바꾸기를 한 글은 남
학생 14편, 여학생 15편으로 모두 29편이었으며, 이는 전체 학생 중 약
8.1%, 문단 인식이 없는 글 중에서는 17.5%가 이에 해당되었다. 이러한
결과는 학교 현장에서 문단 쓰기 교육이 매우 소홀하게 다루어지고 있
다는 것을 방증해 준다. 문단 쓰기 교육의 결핍이 대학생 필자에게까지
이어지기에(정언학, 2014), 이러한 결과를 간과해서는 곤란할 것이다.

[1]

□나는 오늘 상록리조트를 갔다. 가서 모둠끼리
자유롭게 다녔다. 나의모둠은 나, 동하, 태운, 가린,
다민이와 함께 갔다. 가서 밥을 먹었는데,
다른친구들은 맛있는 김밥을 싸왔는데, 나만
밥을싸와서 약간 아쉬웠다. 하지만 가방을
열고 음식을 꺼내보니 음식이 토함만큼 이상
했다. 얼마한테는 미안하지만 밥을 먹
지 않았다. 이제 드디어 집에간다. 그런데 집에
갈때 버스를 타고 가는데, 바닥에 돌이 있는지
덜컹거리며 터널을 지나갔다. 터널을 다 지나보니

[1]은 초등학교 2학년 여학생이 쓴 글이다. 소풍에서 도시락을 먹은
것과 집에 가다가 일어난 일을 주요 내용으로 쓰고 있으나 문단을 구
분하지 않고 계속 이어서 쓰고 있다. 이 글은 맨 앞에 네모를 그려 넣
어서 띄어 쓴다는 것을 표시하였는데, 문단을 인식하지 못하고 이어서
쓴 글 중에서 몇 편은 이 글처럼 처음 시작하는 부분을 띄어서 쓰기도
하였다. 하지만 대부분의 글은 문단의 형식적 특성이라고 할 수 있는
줄 바꾸기와 한 칸 들여 쓰기를 하지 않았다.

[2]

나는 곶감을 그렇게 좋아하지 않아서 관심이 많이 없는 데

가을에는 관심, 호기심이 생길 수 있다.

가을하면 독해하는 것도 떠오른다.

가을은 독해하기 좋은(?) 계절이기 때문이다.

과일 등 식류, 배 등이 있다.

지금 우리 집에서는 배를 주로 먹고 있다.

그리고 할아버지, 댁에 가면 대추도 주로 먹곤 한다.

가을에 먹거리가 그렇게 많진 않지만 적은 편도 아닌 것 같다.

나는 우의 내용으로 가을을 좋아하곤 한다.

가을은 특히 강풍 날 때 좋을 것 같다.

[2]는 ‘시원한 가을’이라는 제목으로, 초등학교 5학년 여학생이 쓴 글이다. 이 글은 문단 인식이 보이지 않고 문장 단위로 줄을 바꾸어서 가을의 좋은 점, 볼거리, 먹을거리 등을 두서없이 제시하고 있다. 이 글에서도 나타나는 것처럼 구나 문장 단위로 끊어서 줄 바꾸어 쓰기를 한 글은 대부분 내용이 빈약하고 논리적인 연결이 미흡하다는 공통점이 있었다.

[3]

나의 꿈은 클라리넷리스트이다. 그것이 되고 싶었던 꿈은 이것이다. 처음에 되고 싶었던 것은
 스포츠선수나 대우가 되고 싶은 거였다. 그런데 음악의 흥미를 갖게 클라리넷을 배우게 되면서
 클라리넷에 흥미를 가지게 되었다.
 그리고 이렇게 4학년이 되어서 관현악단을 다니며 클라리넷에 대한 꿈을 가지고 있다.
 클라리넷리스트 이전에도 다른 꿈이 많았다. 스포츠선수, 피아니스트, BMX 자전거려버,
 항공기 디자이너 등등 다른 꿈이 많았다.
 처음에는 클라리넷도 대충 대충하고 잘 안되고 짝증도 알 부렸었다.
 그런데 편하게 하는 방법을 잘 알게 되자 클라리넷도 재미있고 쉬운
 악기였다.
 나중에 커서 꼭 클라리넷리스트가 되어서 멋진 오케스트라에서 클라리넷을 부를

[3]은 초등학교 4학년 남학생의 글이다. 주요 내용은 클라리넷 연주자가 꿈이라는 것과 그러한 꿈을 가지게 된 계기, 예전에 다양한 꿈이 있었고 클라리넷에 흥미를 못 느꼈지만 이제는 그렇지 않다는 것, 나중에 클라리넷 연주자가 되어 오케스트라에서 활동하고 싶다는 것이다. 이 글은 문단 내에 완결성이 있는 문단도 있고 그렇지 않은 문단도 보인다. 전체적으로 내용들이 뒤섞여 있고 문단 구성이 제대로 되지 않아 짜임새가 부족하지만 문단을 인식하고 문단을 구성하기 위해 애쓴 흔적이 보인다. 초등학교에서 문단을 인정할 만한 글이 거의 없는 형편에서 4학년 학생이 문단을 인식하고 이를 글에 반영하였다는 점에서 주목할 만하다.

[4]

우리는 어릴때부터 부러진 제비의 다리를 고쳐주어 부엉이처럼 누리면서, 자신을 내뿜은 형은 본래 '착한 흉부'로 이어기를 들으며, 흉부와 같이 착한 사람이 되어야 한다고 생각하며 살아왔다 하지만 흉부는 우린의 생각과는 다르게, 착한 사람이 아니다. 그 이전, 착한다는 그 흉부가 일확천금을 피다치지 않고 받아들었고, 형의 경제력, 자원의 가변성을 넘겨줄지 알았기 때문이다.

우선, 흉부는 제비가 자신에게 보물을 주려 할 때에도 다치지 않았다. 이는 흉부가 자신의 노력을 통한 무게와 가치, 일확천금을 노리며 살아있고 복수 있다. 대부분의 착한 사람들은 남들이 삼을 주려 할 때에도, 또다시 자기 막대한면, 이회는 다르게 일확천금을 기대하며 흉부의 흉부의 무언, 착한 사람과는 거리가 멀다.

그리고, 흉부는 자신의 몸을 용이하게 무리하게 기적으로 높였고, 이때문에 흉부에는 항상 재정이 부족했다. 아이 하나를 기르는데는 거의 3억 원에 달한다고 한다. 즉, 흉부에게 가장 중요한다면 흉부는 자식들을 키우기 위해서 무려 30억 원을 벌어야 하는 것이다. 당연히 경제력, 기적이 필요한 흉부에는 항상 재정난이 시작되기 되고, 흉부는 자신의 부유하게 감지하지 못하고, 자신 형에게 무언을 받은 후까지 말한다. 만약 흉부에게 제비가 그런 일확천금을 주면 재물을 주지 않았다면, 흉부는 흉부에는 애매하게 될 수 있었을지나 자신 흉부 아니라고 다른 사람들과는 전에서 막내나지 못하게 하고, 항상한 해명하는 제공하지 않는 흉부의 무책임한 태도를 착한 사람과는 거리가 있다.

마지막으로, 흉부는 자신의 형은 눈앞에 모든 경제력, 무언적 지원을 제공해주고 형의 군면상과, 경제적 지원의 가변성을 잃어버렸다. 물론, 흉부는 착하지 않고는 생각할 수도 있지만, 성년보에 따르면, 그의 마음 등 어딘가에는

[4]는 중학교 2학년 남학생이 쓴 글로, 흉부가 착한 사람이 아니라 자신의 의견을 주장하고 있다. 처음 문단은 흉부가 착한 사람이 아니라는 주장을 하고 있는 도입 문단으로서, 주장에 대한 근거가 본문에서 구체화될 것이라는 단서를 주고 있다. 중간에 있는 문단 또한 하나의 중심 생각을 제시하고 그에 대한 근거를 뒷받침 문장으로 기술하고 있다. 이 글을 쓴 학생은 문단이 하나의 중심 생각을 담고 있으면서 중심 생각을 드러내는 중심 문장과 이를 뒷받침해 주는 문장들로 구성된다는 것을 알고 문단을 구성하는 능력이 있다고 할 수 있다.

2. 교사들의 문단 쓰기 교육에 대한 인식

교사들의 문단 쓰기 교육에 대한 인식을 살펴보기 위해 문단 쓰기의 효과 인식, 문단 쓰기 지도 실태, 문단 쓰기 교육 내용, 문단 쓰기 교

육의 시기를 나누어 살펴보았다.

먼저 문단 쓰기가 학생들의 글쓰기 능력을 향상하는 데 도움이 된다고 생각하는지를 확인한 결과는 다음과 같다.

표 5. 문단 쓰기의 효과 인식

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
전혀 그렇지 않다	0	0.0	0	0.0
그렇지 않다	2	1.8	0	0.0
보통이다	3	2.7	10	8.1
그렇다	69	61.1	82	66.7
매우 그렇다	39	34.5	31	25.2
합계	113	100.0	123	100.0

초등 교사와 중등 교사 모두 문단 쓰기가 학생들의 글쓰기 능력을 향상하는 데 도움이 된다고 생각하였으며, 두 집단의 응답 양상은 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 초등 교사의 경우 61.1%의 교사가 그렇다에 응답하고, 34.5%가 매우 그렇다에 응답하여 95.6%의 교사가 긍정적인 반응을 보였다. 중등의 경우에도 그렇다에 66.7%, 매우 그렇다에 25.2%가 응답해 91.9%의 교사가 긍정적인 반응을 보였다. 문단 쓰기 효과에 대한 교사들의 긍정적인 인식은 문단 쓰기를 교육 내용으로 구현할 가능성을 높일 수 있는 중요한 요인이라고 할 것이다. 문단 쓰기 지식이나 능력과 쓰기 능력을 탐색한 연구들(문광진, 2011; 서종훈, 2011)에서 나타난 것처럼, 글쓰기 능력을 키우는 데 문단 쓰기를 적극적으로 활용할 수 있겠다.

문단 쓰기 지도 실태와 관련하여서는 학교 교육에서 문단 쓰기 지도가 잘 이루어지고 있는지, 이루어지지 않는다면 그 이유가 무엇인지, 교사 자신은 문단 쓰기를 어떻게 지도하고 있는지를 확인하였다.

표 6. 문단 쓰기 지도 실행

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
전혀 그렇지 않다	1	0.9	6	4.9
그렇지 않다	24	21.2	53	43.1
보통이다	50	44.2	48	39.0
그렇다	34	30.1	15	12.2
매우 그렇다	4	3.5	1	0.8
합계	113	100.0	123	100.0

학교 교육에서 문단 쓰기 지도가 잘 이루어지고 있는지를 확인한 결과 초등 교사의 경우 보통이다(44.2%), 그렇다(30.1%), 그렇지 않다(21.2%), 매우 그렇다(3.5%), 전혀 그렇지 않다(0.9%)의 순으로 부정적인 의견보다는 긍정적인 의견이 많았다. 반면, 중등의 경우 그렇지 않다(43.1%)가 가장 높은 비율을 차지했으며, 보통이다(39.0%), 그렇다(12.2%), 전혀 그렇지 않다(4.9%), 매우 그렇다(0.8%)의 순으로 나타나 부정적인 의견이 거의 50%의 비율을 차지하였다. 교차 분석 결과에서도 초등 교사와 중등 교사의 응답 양상이 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이러한 결과는 초등학교에는 문단 쓰기가 교육 내용으로 선정되어 있으나, 중학교는 그렇지 않기 때문에 중학교에서 실제 문단 쓰기 지도가 이루어지지 않는 현실을 반영한 것이라고 할 수 있다. 초등학교에서도 문단 쓰기 교육이 제대로 이루어지지 않는다는 연구들(송명화, 2004; 김현경, 2008)에 주목해야 하며, 상대적으로 문단 쓰기 지도가 취약하다고 볼 수 있는 중학교에서의 문단 쓰기 교육 내용과 방법을 점검할 필요가 있다.

표 7. 문단 쓰기 지도가 이루어지지 않는 이유

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
교육과정(교과서)에 제시되어 있지 않아서	18	15.9	25	20.3
문단 쓰기를 지도하기 어려워서	36	31.9	16	13.0
문단 쓰기를 따로 지도할 필요성을 못 느껴서	20	17.7	10	8.1
글쓰기 자체를 잘 하지 않아서	24	21.2	63	51.2
기타	11	9.7	7	5.7
결측	4	3.5	2	1.6
합계	113	100.0	123	100.0

학교 교육에서 문단 쓰기 지도가 이루어지지 않는다면 그 이유를 교사들은 어디서 찾고 있는지를 확인한 결과 초등 교사와 중등 교사의 응답 양상에서 통계적으로 유의한 차이를 발견하였다. 초등 교사의 경우 문단 쓰기 지도가 잘 이루어지지 않는 이유로 문단 쓰기 지도가 어려워서(31.9%)가 1순위였으며, 그 다음이 글쓰기 자체를 잘 하지 않아서(21.2%)였고, 문단 쓰기를 따로 지도할 필요성을 못 느껴서(17.7%)와 교육과정에 제시되어 있지 않아서(15.9%)가 뒤를 이었다. 중등 교사의 경우 1순위는 51.2%의 높은 비율로 글쓰기 자체를 하지 않기 때문에 문단 쓰기 지도가 이루어지지 않는다고 응답하였다. 2순위는 교육과정(교과서)에 제시되어 있지 않아서(20.3%)였으며, 문단 쓰기 지도가 어려워서(13.0%), 문단 쓰기를 따로 지도할 필요성을 못 느껴서(8.1%)로 나타났다.

이와 같은 결과는 초등의 경우 교사용 지도서나 연수 자료 등에 문단 쓰기 지도 방법을 상세하게 안내하거나, 쓰기 지도 방법과 관련한 워크숍이나 체험 연수의 기회를 확대할 필요성이 있음을 보여준다. 중등 교사의 응답은 학생들에게 직접 글을 쓸 기회를 제공하고 있지 못하는 현실을 반영하는 것으로, 이러한 제약을 극복하기 위해 문단 쓰

기부터 시작하여 한 편의 글쓰기로 확장해 나가는 쓰기 경험을 활용할 수 있을 것이다. 앞서 논의한 것처럼 문단 쓰기는 인지적, 정의적 부담을 줄일 수 있어서 글쓰기에 어려움을 보이는 학생들에게 접근하는 데 수월하기 때문이다.

문단 쓰기 교육이 이루어지지 않는 이유와 관련한 기타 의견으로는 개별 지도의 어려움, 시간의 부족 등의 의견이 있었다.

표 8. 문단 쓰기 지도 방법

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
거의 지도하지 않는다.	4	3.5	15	12.2
글 쓰는 방법을 지도할 때 지도한다.	59	52.2	45	36.6
글을 쓴 후 피드백으로 지도한다.	23	20.4	19	15.4
읽기를 지도할 때 함께 지도한다.	24	21.2	42	34.1
기타	3	2.7	1	0.8
결측	0	0.0	1	0.8
합계	113	100.0	123	100.0

교사 개인은 문단 쓰기 지도를 어떻게 하고 있는지 확인한 결과 초등 교사의 경우 글 쓰는 방법을 지도할 때 지도한다는 응답이 59명 (52.2%)으로 가장 많았으며, 그 다음으로 읽기를 지도할 때 함께 지도와 글을 쓴 후 피드백으로 지도가 비슷한 비율을 보였다. 중등 교사는 초등 교사와 마찬가지로 글 쓰는 방법을 지도할 때 문단 쓰기 지도를 한다는 응답이 가장 많았고, 이와 비슷한 비율로 읽기를 지도할 때 함께 지도한다는 응답이 많았다. 중등 교사의 경우 거의 지도하지 않는다고 응답한 비율이 12.2%로 초등 교사의 3.5%보다 훨씬 높았다. 이러한 초등 교사와 중등 교사의 응답 양상은 통계적으로도 유의한 차이를 보였다.

중등 교사가 문단 쓰기를 지도하지 않는 이유는 앞서 살펴본 문단

쓰기 교육이 이루어지지 않는 이유와 상통할 것이다. 즉 글쓰기 자체를 하지 않는 교육 현실, 교육과정이나 교과서에서 문단 쓰기 교육 내용의 부재 등이 문단 쓰기 지도를 소홀하게 하는 것으로 볼 수 있다.

문단 쓰기 지도 방법과 관련한 기타 의견으로는 교과 글쓰기와 연계해서 지도하거나 일기나 문집 등을 만들 때, 모둠활동의 공동 사고 과정에서 지도한다는 의견 등이 있었다.

다음으로 문단 쓰기 교육 내용과 관련하여서 글 조직하기 지도의 중점, 문단 쓰기 지도의 중점, 그리고 문단 쓰기 지도에 활용하기에 적절한 글의 유형에 대해 교사의 인식을 살펴보았다.

표 9. 글 조직하기 지도의 중점

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
처음, 중간, 끝을 구분하여 쓰기	25	22.1	14	11.4
내용(사고)에 따라 문단을 나누어 쓰기	22	19.5	39	31.7
주제에 맞는 글의 구조 선택하여 쓰기	29	25.7	34	27.6
문단 간 연결 관계 고려하여 쓰기	11	9.7	12	9.8
문단 내에서 완결성 있게 쓰기	26	23.0	24	19.5
합계	113	100.0	123	100.0

문단 쓰기를 포함하여 글의 조직과 관련한 교육 내용 중에서 가장 중점을 두어 지도해야 할 내용이 무엇인지를 확인하였다. 분석 결과 초등 교사의 경우 주제에 맞는 글의 구조 선택하여 쓰기를 지도하는 것(25.7%)이 중요하다고 생각하는 것으로 나타났으며, 중등 교사의 경우 내용(사고)에 따라 문단을 나누어 쓰기를 지도하는 것(31.7%)이 중요하다고 생각하는 것으로 나타났다. 초등 교사의 경우 문단 내에서 완결성 있게 쓰기와 처음, 중간, 끝을 구분하여 쓰기가 거의 비슷한 비율을 보였으며, 그 다음이 내용(사고)에 따라 문단을 나누어 쓰기, 가

장 낮은 비율을 보인 것은 문단 간 연결 관계 고려하여 쓰기로 나타났다. 중등 교사의 경우 주제에 맞는 글의 구조 선택하여 쓰기가 2순위였으며, 문단 내에서 완결성 있게 쓰기와 처음, 중간, 끝을 구분하여 쓰기가 그 뒤를 이었다. 가장 낮은 비율을 보인 것은 초등과 마찬가지로 문단 간 연결 관계를 고려하여 쓰기로 나타났다. 초등 교사와 중등 교사의 응답 양상은 통계적으로 유의하지 않았다.

표 10. 문단 쓰기 지도의 중점

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
문단의 개념에 대한 지도	15	13.3	13	10.6
문단의 구성 원리(통일성, 연결성, 강조성 등)에 대한 지도	33	29.2	45	36.6
문단의 짜임(중심 문장과 뒷받침 문장 등)에 대한 지도	54	47.8	49	39.8
문단의 유형(두괄식, 미괄식, 양괄식, 중괄식 등)에 대한 지도	4	3.5	3	2.4
문단 표지(줄 바꿔 쓰기, 한 칸 들여 쓰기)에 대한 지도	1	0.9	0	0.0
문단 인식에 대한 지도	6	5.3	13	10.6
합계	113	100.0	123	100.0

문단 쓰기 자체를 지도할 때 중점을 두어 지도할 사항이 무엇이라고 생각하는지를 확인하였다. 초등 교사와 중등 교사의 응답 양상이 비슷하게 나타났으며, 통계적으로도 그 차이가 유의하지 않았다. 문단 쓰기 지도에서 가장 중점을 두어야 할 것으로 초등 교사와 중등 교사 모두 중심 문장과 뒷받침 문장과 관련한 문단의 짜임에 대한 지도를 꼽았다. 그 다음으로는 초등 교사의 29.2%, 중등 교사의 36.6%가 문단의 구성 원리에 대한 지도가 중요하다고 응답하였다. 초등의 경우 문단 개념에 대한 지도가 문단 인식에 대한 지도보다 앞섰으며, 중등의 경우 문단 개념에 대한 지도와 문단 인식에 대한 지도가 동일한

비율을 보였다. 초등 교사와 중등 교사 모두 문단을 구분하는 문단 표지에 대한 지도는 중요하게 생각하지 않는 것으로 드러났다.

표 11. 문단 쓰기 지도에 활용하기 적절한 글의 유형

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
설명하는 글	27	23.9	32	26.0
주장하는 글	65	57.5	68	55.3
이야기(소설)	0	0.0	1	0.8
생활문(수필)	7	6.2	5	4.1
글의 유형은 상관없음	14	12.4	15	12.2
결측	0	0.0	2	1.6
합계	113	100.0	123	100.0

교사들에게 문단 쓰기 지도에 활용하기에 가장 적절한 글의 유형이 무엇이라고 생각하는지를 확인하였다. 분석 결과 초등 교사의 57.5%와 중등 교사의 55.3%가 주장하는 글을 1순위로 응답하였으며, 그 다음이 설명하는 글이었고, 글의 유형은 상관없다는 응답이 그 뒤를 이었다. 각 반응에 대한 이유를 함께 물었는데, 주장하는 글을 선택한 이유로는 다른 글에 비해 논증 구조가 뚜렷하고 주장과 근거를 활용하여 문단의 짜임을 가르치기가 좋다는 의견이 많았다. 설명하는 글을 선택한 이유로는 내용이 비교적 쉽고 명료하여 학생들이 어렵지 않게 문단을 구성할 수 있고, 설명 대상의 항목별로 문단을 나누기도 쉬워 교사가 지도하기에도 용이하다는 의견이 많았다.

글의 유형과 상관없이 모든 문단은 그 자체로 논리적인 완결성을 지녀야 하겠지만, 쓰기에 어려움을 겪는 학생들을 대상으로 문단 쓰기 지도를 시작할 때에는 중심 문장과 뒷받침 문장이 명료하게 드러날 수 있는 글을 활용하면 효과적일 수 있다. 어느 정도 숙달된 뒤에는 수필이나 소설 등의 글로 확장하여 다양한 쓰기 경험 속에서 문단 쓰기가

체득될 수 있도록 지원해야 할 것이다.

마지막으로 문단 쓰기 교육을 집중적으로 해야 하는 시기와 관련하여 교사들의 생각을 확인하였다.

표 12. 문단 쓰기 교육의 시기

구분	초등		중등	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
1-2학년	5	4.4	2	1.6
3-4학년	62	54.9	10	8.1
5-6학년	29	25.7	44	35.8
초등학교 이후	17	15.0	50	40.7
모든 학년에서	0	0.0	17	13.8
합계	113	100.0	123	100.0

분석 결과 초등 교사와 중등 교사의 응답 양상에서 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다. 초등 교사의 54.9%가 문단 쓰기 교육의 시기로 초등학교 3-4학년이 적당하다고 응답한 반면, 중등 교사의 40.7%는 초등학교 이후에 문단 쓰기 교육이 집중적으로 이루어져야 한다고 응답하였으며, 35.8%는 5-6학년에서 교육해야 한다고 응답하였다. 또한 중등 교사의 13.8%가 모든 학년에서 문단 쓰기 교육이 이루어져야 한다고 응답했지만, 초등 교사가 그렇게 생각한 사람이 없었다.

주목해야 할 점은 초등 교사들은 초등학교에서, 중등 교사들은 중등학교에서 문단 쓰기 지도가 이루어져야 한다고 인식하고 있다는 점이다. 교사들은 학교 현장에서 문단 쓰기 지도가 제대로 이루어지고 있지 않다는 것과 학생들이 문단 쓰기에 어려움을 겪고 있다는 것을 알고 있으며, 실제 자신이 가르치는 학교급에서 문단 쓰기 지도가 필요하다는 것을 체감하고 있음을 알 수 있다.

3. 논의

지금까지 학생의 문단 쓰기 실태와 문단 쓰기 교육에 대한 교사의 인식에 대해 분석하였다. 분석 결과를 바탕으로 논의가 필요한 사항을 정리하고 교육적 대안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 초·중학교 학생들은 문단 인식이 거의 없었으며, 문단 인식이 있는 학생들조차도 문단을 바르게 구성하여 글을 쓰는 능력이 매우 미흡하였다. 이는 우리나라 학생들이 쓰기의 내용, 조직, 표현과 관련한 능력 중에서 글을 조직하는 데 가장 어려움을 겪고 있다는 연구(가은아, 2011)와도 일치한다. 문단을 구성하는 능력은 글을 논리적으로 조직하는 데 토대가 되는 매우 중요한 글쓰기 능력임에도 불구하고, 문단 쓰기 교육이 제대로 이루어지고 있지 않는다는 것을 보여 준다.

이러한 데에는 교육과정이나 교과서에서 문단 쓰기 교육 내용이 충분하게 다루어지지 않고, 문단 쓰기 지도가 제대로 이루어지고 있지 않기 때문이라고 할 수 있다. 문단 쓰기 교육에 대한 교사 인식의 결과도 이를 뒷받침해 준다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교육과정과 교과서에서 문단 쓰기 교육 내용이 보다 확대될 필요가 있다. 다만 직접적으로 문단 쓰기와 관련한 성취기준이나 교육 내용으로 다루는 것이 여의치 않다면, 글의 조직과 관련한 교육 내용과 연계하여 제시하고, 교수·학습 방법이나 지도상의 유의점 등에서 문단 쓰기 내용을 포함하는 방안을 고려할 수 있다. 다양한 자료에서 내용을 선정하여 통일성을 갖춘 글쓰기, 고쳐쓰기의 일반 원리를 고려하여 글을 고쳐쓰기 등 완결된 글쓰기를 지도하는 기초 단계에서 문단 쓰기를 함께 지도할 수 있을 것이다.

둘째, 교사들은 문단 쓰기가 쓰기 능력 향상에 효과적이라고 인식하고 있었으나, 중등 교사들은 학교에서 문단 쓰기 교육이 제대로 이루어지지 않고 있다고 생각하였다. 중등 교사의 경우 문단 쓰기 지도를 거의 하지 않는다는 비율이 10%가 넘었다. 이와 관련하여 문단 쓰기 교육이 이루어지지 않는 이유로 초등 교사들은 문단 쓰기를 지도의 어

려움을, 중등 교사들은 글쓰기 자체를 하지 않는 것을 꼽았다. 문단 쓰기의 효과를 인정하면서도 이를 지도하지 않는 것은 교사들의 인식과 실천에 괴리가 있고, 학생들의 쓰기 능력 향상을 위한 교사들의 노력이 다소 소극적이라는 것을 보여준다는 점에서 주목할 필요가 있다.

초등의 경우 양성 과정에서부터 쓰기 지도 방법에 대한 교육 과정을 강화하고, 초등 교사들을 위한 실전 중심의 연수를 제공해야 할 것이다. 즉 이론적인 강의보다는 교사 자신이 글을 써 보고 문단을 구성해 보면서 문단 지도 방법을 익힐 수 있는 체험 중심의 연수나 워크숍 등이 적절할 것이다. 중등의 경우 문단 쓰기 교육을 강화하기 위한 기본 전제는 학생들에게 다양한 글을 자주 써 볼 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 일 년에 한두 편 수행평가를 위한 글을 쓰는 현실에서 쓰기 능력의 향상보다는 쓰기에 대한 부정적인 인식이 높아질 가능성이 크다. 학생들의 삶과 밀착된 짧고 쉬운 문단 쓰기에서 시작하여 점차 속달되면 긴 글 속에서 의미 관계나 전체적인 구조를 고려할 수 있는 한편의 글쓰기를 하도록 해야 할 것이다.

셋째, 교사들은 문단 쓰기 지도에서 중심 문장과 뒷받침 문장 쓰기에 대한 지도가 중요하다고 생각하였고, 주제에 맞는 글의 구조 선택하여 쓰기를 지도하거나 내용(사고)에 따라 문단을 나누어 쓰기를 지도하는 것이 중요하다고 응답하였다. 또한 문단 쓰기 지도를 할 때 주장하는 글을 활용하는 것이 효과적이라고 생각하였다. 주장하는 글은 주장과 근거를 중심 문장과 뒷받침 문장으로 대체하는 것이 가능하기 때문에 학생들에게 문단 쓰기를 지도할 때 활용하기 좋다.

문단 쓰기 지도 내용에 대한 이와 같은 교사들의 인식은 긍정적이라고 할 수 있다. 문단 쓰기는 문단 자체의 완결성을 갖추도록 해야 하는데, 이는 소주제문에 해당하는 중심 문장과 이를 논리적으로 뒷받침하는 문장들을 짜임새 있게 구성하는 데서 시작하기 때문이다. 주의할 점은 주장하는 글에서 문단 쓰기 교육을 시작하더라도 다양한 유형의 글로 확장하여 문단 쓰기를 체득하도록 하는 것이 필요하며, 한 문단 쓰기에만 매몰되어 글의 전체 구조를 놓치거나 글의 내용을 고려하여

문단을 구성하는 것을 소홀히 하지 않도록 지도해야 한다는 점이다. 문단 쓰기 교육과 관련한 교사들의 인식은 문단 쓰기의 구체적인 교수 학습 방법이나 평가 방법을 마련하는 데 자료가 될 수 있을 것이다.

넷째, 교사들은 문단 쓰기 교육 시기로 초등 교사들은 3-4학년군에서, 중등 교사들은 초등학교 이후에 집중적으로 이루어져야 한다고 인식하였다. 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서 초등학교 3-4학년군에 문단 쓰기가 배치되어 왔고, 실제로 3-4학년 학생들은 문장 쓰기 수준을 넘어서 짧은 글쓰기인 문단 쓰기 학습이 필요한 시기라는 점에서, 초등 교사들의 응답이 수렴된 것으로 판단할 수 있다.

그런데 중등 교사들은 초등학교 이후에 문단 쓰기를 집중적으로 교육해야 한다고 인식하였다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 중학교에서 문단 쓰기 교육이 제대로 이루어지지 않는 현실에서 중학생들의 문단 쓰기 능력이 미흡하다는 것을 교사들이 교육 경험으로 인지한 결과가 반영된 것이라고 할 수 있다. 현행과 같이 문단 쓰기를 초등학교 3-4학년군의 교육 내용으로 삼더라도, 초등학교 이후인 중학교 과정에서도 문단 쓰기 교육을 강조하고 지속적으로 다루는 것이 타당하다고 하겠다.

V. 결론

그동안 쓰기 교육은 학생들이 자신의 생각과 느낌을 효과적으로 표현하고, 그러한 과정에서 고등 사고 능력을 키우도록 하는 데 힘을 기울였다. 하지만 대다수의 학생들은 쓰기를 통해 의사소통하는 데 애를 먹고 있으며, 쓰는 것을 즐기지도 않는 형편이다. 이러한 데에는 한 편의 완결된 글을 쓰도록 강요를 받고 있으나, 긴 글을 쓰면서 겪는 어려움과 부담이 해소되지 못하고 누적된 탓일 수 있다.

이 연구는 학생들이 글쓰기에서 겪는 어려움을 해결하는 데 문단 쓰기 교육이 의미 있는 몫을 할 수 있다고 판단하였다. 초·중학교 학생들

이 어떻게 문단을 인식하고 글을 쓰는지 그 실태를 파악하고, 교사들이 문단 쓰기 교육을 어떻게 인식하고 실천하고 있는지를 살펴 교육적 대안을 모색하고자 하였다. 이를 위하여 학생들의 글을 수집하고 교사들의 인식을 조사하여 분석하였다.

분석 결과 학생들의 글 대부분은 문단 인식이 나타나지 않았다. 문단 구분 없이 문장을 계속해서 이어서 쓰거나, 문장이나 구 단위로 끊어서 줄을 바꾸어 쓴 글이 많았다. 문단 인식이 있는 글 중에서도 중심 문장과 뒷받침 문장을 써서 문단을 제대로 구성한 글은 드물었다. 문단 쓰기 교육에 대한 교사들의 인식 조사 결과에서 교사들은 문단 쓰기가 쓰기 능력 향상에 효과적이나, 문단 쓰기 교육이 제대로 이루어지지 않고 있다고 인식하였다. 문단 쓰기 교육이 이루어지지 않는 이유로 지도 방법을 몰라서, 글쓰기 자체를 하지 않기 때문으로 생각하였다.

또한 교사들은 문단 쓰기 지도에서 중심 문장과 뒷받침 문장 쓰기에 대한 지도가 중요하고, 주제에 맞는 글의 구조를 선택하도록 지도하는 것과 내용(사고)에 따라 문단을 나누어 쓰기를 지도하는 것이 필요하며, 문단 쓰기 지도를 할 때 주장하는 글을 활용하는 것이 효과적이라고 생각하였다. 문단 쓰기 교육 시기로는 초등 교사들은 3-4학년군에서, 중등 교사들은 초등학교 이후에 집중적으로 이루어져야 한다고 인식하였다.

분석 결과를 종합해 보면, 교사들은 문단 쓰기 교육의 효과를 알고 문단 쓰기 교육의 필요성에 대해 인식하고 있으나, 실제 글쓰기를 하지 않는 현실적 제약과 문단 쓰기 지도 방법을 잘 모르기 때문에 문단 쓰기 지도를 잘 하지 않으며, 그로 인해 학생들의 문단 쓰기 능력을 키우는 데 한계가 있음을 알 수 있다. 이러한 결과를 바탕으로 문단 쓰기 교육에서 교육적 효과를 제고하기 위한 방안을 제안하면 다음과 같다. 첫째 문단 쓰기를 교육 내용으로 충분히 확보하고 다양한 글을 쓰는 과정에서 문단 쓰기를 지속적으로 지도한다. 둘째, 문단 쓰기 효과에 대한 긍정적인 인식을 문단 쓰기 교육에 적극적으로 실천한다. 셋째 교사들의 문단 쓰기 지도 역량을 강화하기 위해 양성

기관에서의 쓰기 지도 방법에 대한 교육과정을 보강하고 체험 중심의 교사 연수와 워크숍을 활성화한다.

이 연구는 우리나라 초·중학교 학생들의 문단 쓰기 실태와 초·중등 교사들의 문단 쓰기 교육에 대한 인식과 실천에 대한 실증적인 정보를 제공하고, 문단 쓰기 교육에 대해 고민의 기회를 제공하였다는 데에 의미를 둘 수 있다. 다만 연구 대상이 제한적이고 다양한 쓰기 맥락에서 겪게 되는 학생들과 교사들의 심리 기제를 면밀하게 다루지 못했다는 한계는 후속 연구 과제로 남겨야 할 것이다.

참고문헌

- 가은아(2011), 「쓰기 발달의 양상과 특성 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 김현경(2008), 「문단 쓰기 교수·학습 양상 연구」, 『어문학교육』 36, 한국어문교육학회, 109-142.
- 문광진(2011), 「중학생의 문단 쓰기 지식과 인식이 쓰기 수행에 미치는 영향」, 『청람어문교육』 43, 청람어문교육학회, 251-283.
- 박영민(2012), 「초등국어교육에서 쓰기태도 교육의 내용과 방법」, 『한국초등국어교육』 50, 한국초등국어교육, 135-159.
- 서정수(1991), 『생각하는 힘을 기르는 문장력 향상의 길잡이』, 한강문화사.
- 서종훈(2011), 「문단 구분과 쓰기 수행 능력 상관관계 연구」, 『국어교육연구』 49, 국어교육학회, 37-68.
- 송명화(2004), 「효율적인 문단 쓰기 교수-학습에 관한 연구」, 『어문학교육』 28, 한국어문교육학회, 173-201.
- 정언학(2014), 「대학생 글쓰기의 형식적 오류 분석 —구, 문장, 단락, 글 차원의 문제」, 『교양교육연구』 8(1), 한국교양교육학회, 113-169.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 139-158.
- 국가교육과정정보센터(ncic)홈페이지:
<http://www.ncic.go.kr/mobile.kri.org4.inventoryTable.do;jsessionid=FE0C22D63AA7280629393A4402A25CBC>.

초록

초·중학생들의 문단 쓰기 실태와 문단 쓰기 교육에 대한 교사 인식

가은아

이 연구는 초·중학생들의 문단 쓰기 실태를 확인하고, 문단 쓰기 교육에 대한 교사들의 인식과 실행 양상을 탐색하여 문단 쓰기 교육의 과제를 점검하고 교육적 대안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 우리나라 초·중학생 232명을 대상으로 하여 자료를 수집하였으며, 초등학교와 중학교 교사 236명을 대상으로 설문조사를 실시하고 그 결과를 분석하였다.

분석 결과 학생들의 문단 쓰기 능력이 매우 부족하다는 것과, 교사들은 문단 쓰기 교육의 효과와 교육 내용에 대해 잘 알고 있으나 지도 방법을 잘 모르고, 실제 쓰기를 하지 않는 현실적 제약 때문에 문단 쓰기 교육을 충실하게 실행하지 못하고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 이에 대해 문단 쓰기를 교육 내용으로 확보하고 다양한 글을 쓰는 과정에서 문단 쓰기를 지속적으로 교육하기, 문단 쓰기 효과에 대한 긍정적인 인식을 문단 쓰기 교육으로 적극적으로 실천하기, 그리고 교사들의 문단 쓰기 지도 역량을 강화하기 위해 양성 기관에서 쓰기 지도 방법에 대한 교육과정을 보강하고 체험 중심의 교사 연수와 워크숍을 활성화하기 등을 제안하였다.

핵심어 쓰기 교육, 문단 쓰기

ABSTRACT

A Study on Paragraph Writing of Elementary and Middle School Students and Teachers' Perceptions on Paragraph Writing Education

Ka Euna

The purpose of this study is to investigate paragraph writing of elementary and middle school students and to explore teachers' perceptions of paragraph writing education. Also, this study aimed to find out effective educational teaching plans for paragraph writing.

To attain the research goals, this study gathered the writing composition of 232 elementary and middle school students. Also, 236 elementary and middle school teachers answered the questionnaire on paragraph writing education.

Results from the data of this study can be summarized as follows. First, most of students were deficient in their paragraph writing composition. Second, teachers have already known the effectiveness of paragraph writing education and educational contents. However, they didn't recognize the teaching method well. Also, they didn't implement paragraph writing education sufficiently in class.

This study suggested that paragraph writing should be included in writing educational contents. In addition to, instructors should educate their students on paragraph writing consistently. For meaningful education, teacher training programs focusing on writing practice should be designed to help instructors develop their teaching skills on paragraph writing.

KEYWORDS writing education, paragraph writing