글쓰기 능력의 지표화 방안 연구

- '내용 생성' 범주를 중심으로 -

이 성 영*

<차 례>

Ⅰ. 국어 능력 지표의 개념과 필요성
Ⅱ. 내용 생성 범주 교육과정의 실태
  1. 분절성
  2. 구체성 결여
  3. 체계성의 결여
Ⅲ. 내용 생성 능력의 지표화 방안
  1. 방향
  2. 구성 요소와 요소별 위계화
  3. 요소 간의 결합과 기본 수준의 설정
  4. 수준의 세분화
  5. 진술의 구체화
Ⅳ. 마무리

Ⅰ. 국어 능력 지표의 개념과 필요성

교육이란 학습자들을 가르치는 행위이다. 최근 구성주의가 성행하면서 학습자들의 주체적인 구성 경험이 강조되고 교사는 조력자나 안내자의 역할을 하는 것으로 인식이 바뀌고 있기는 하지만, 거시적인 관점에서 이 경우도 여전히 교육의 방향이나 내용, 방법 등이 교수자에 의해

* 춘천교육대학교 국어교육과 (plsy@chollian.net)

결정되는 것이 일반적이라고 보면 '교수자가 학습자를 가르친다'고 하는 점에서 크게 벗어나지는 않는다.

교육 혹은 가르치는 행위의 핵심은 '무엇을 가르칠 것인가'와 '어떻게 가르칠 것인가'의 문제라 할 수 있다. 그런데 '어떻게 가르칠 것인가'라는 교육의 방법은 '무엇을 가르칠 것인가'라는 교육의 내용이 갖는 특성에 의존하게 된다. 따라서 교육의 핵심적인 문제는 무엇을 가르칠 것인지를 결정하는 일이라고 할 수 있다. 이것은 단순히 학습자들에게 이러이러한 것을 가르쳐야 한다고 내용 항목들을 결정하는 문제에서 나아가, 특정 학령의 학습자들에게 어떤 정도의 난이도를 지닌 내용을 가르쳐야 하는가 하는 교육 내용의 위계화 문제를 포함한다. 교육 내용을 결정하는 것은 특히 국가적인 교육 설계에서는 필수적인 일로서, 교육과정을 구성할 때 해결해야 하는 핵심 과제가 된다.

국어교육에서 가르쳐야 할 교육 내용을 결정하고 그것을 위계화할 때 판단의 근거가 되는 것은 바로 '국어 능력 지표'이다. 국어 능력 지표는 해당 학령의 학습자들이 획득하고 있어야 할 국어 능력의 명세라 할 수 있다. 다시 말해 국어와 관련해서 각 학령의 학습자들이 최소한 무엇을 할 수 있어야 하는가의 기준을 정해 놓은 것이 바로 국어 능력 지표인 셈이다. 따라서 교육 계획을 세우는 일은 언제나 국어 능력 지표를 참조하여 학습자들로 하여금 그 수준에 도달하도록 하기 위해서 어떤 사항들을 가르쳐야 하는지를 결정하는 일이라고 할 수 있다.

국어 능력 지표는 그 개념상 '국어과 성취 기준'과 유사한 점이 많지만, 반드시 일치하는 것은 아니다. 성취 기준은 교수-학습 활동의 실질적인 기준으로서 각 교과목에서 가르쳐야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할(또는 보여 주어야 할) 능력 및 특성을 명료하게 진술한 것이다(김정호 외, 1999:15). 이렇게 본다면, 성취 기준은 국어 능력 지표를 바탕으로 하여 그 수준에 도달하기 위해서 교육적 처치가 필요한 사항을 선별하여 상세화해 놓은 것이라고 할 수 있다. 따라서 국어과 성취 기준 역시 국어 능력 지표를 바탕으로 한다고 할 수 있다.

이러한 국어 능력 지표의 개념에 의하면, 국어과 교육 설계의 출발점은 국어 능력 지표가 되어야 한다. 여러 발달 단계에 있는 학습자들 각각의 국어 능력 지표가 설정되어 있어야만 타당한 교육과정을 개발하여 유의미한 교육을 전개할 수 있기 때문이다. 그리고 제7차 국어과 교육과정은 수준별 교육을 하도록 하고 있는데, 수준별 교육을 계획하고 실천하는 근간 역시 국어 능력 지표가 될 수밖에 없다. 국어 능력 지표가 설정되어 있지 않은 상황에서 학습자들의 수준에 맞는 교육을 설계할 수는 없기 때문이다. 그러나 우리는 국어 능력 지표를 설정해 보려는 노력은 고사하고 이것의 필요성에 대한 인식도 제대로 하지 못했을 뿐 아니라, 국어 능력 지표라는 용어 자체도 생소한 감이 없지 않다.

이 글은 국어 능력 지표를 설정할 수 있는 방안을 탐색하고 실제로 국어 능력 지표를 설정해 보는 것을 목적으로 한다. 그러나 국어 능력 전반을 모두 다루는 것은 너무 방대하므로 쓰기 영역 중에서도 내용 생성 범주만으로 연구 범위를 한정하기로 한다.

Ⅱ. 내용 생성 범주 교육과정의 실태

현행 제7차 교육과정은 1학년에서 10학년까지를 국민 공통 기본 교육 기간으로 설정하고 있다. 이에 따라 국어과에서도 1학년에서 10학년까지 가르쳐야 할 내용의 항목들을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 국어 지식, 문학의 여섯 영역으로 나누어 학년별로 제시하였다. 그리고 각 내용 항목에는 '수준별 학습 활동의 예'라고 하여 '기본' 활동과 '심화' 활동의 예를 제시하였다. 이것의 한 예로 10학년 쓰기 영역 중 내용 생성 범주와 관련되는 항목을 보면 다음과 같다.

내 용	수준별 학습 활동의 예
(2) 상황에 따라 내용을 적절하게 생성하여 글을 쓴다.	【기본】 ㅇ독자, 주제, 목적 등을 고려하여 여러 가지 자료에서 필요한 내용을 선정하여 글을 쓴다. 【심화】 ㅇ자신만의 독창적인 내용 생성 원리를 적어 보고, 그것을 바탕으로 내용을 생성하여 글을 쓴다.

여기서 '수준별 학습 활동의 예'는 말 그대로 '예'에 지나지 않는다고 한다면, 역시 핵심적인 것은 '상황에 따라 내용을 적절하게 생성하여 글을 쓴다.'와 같은 '내용' 부분이 될 것이다. 그런데 이 '내용' 부분은 모두 '내용 + 행동'의 구조로 진술되어 있다. 곧 '상황에 따른 적절한 내용 + 생성하여 글 쓰기'의 구조를 갖는다. 이렇게 한 까닭은 "내용과 행동을 결합하여 목표 형태로 '내용'을 제시하는 방식으로 학습 내용의 수준과 범위를 명확하게 제시하고자 하였고, 이것이 성취 기준으로서의 기능을 다하도록 하여 교육과정의 질 관리 차원에서 활용하도록"(교육부, 2000: 16) 하기 위함이라고 밝히고 있다.

그런데 이러한 방식으로 제시되어 있는 쓰기 영역의 교육 내용은 몇 가지 문제점을 지니고 있다.[1] 쓰기 영역 중에서 '내용 생성' 범주에 해당하는 것을 뽑아 보면 다음과 같다.

1(3) 재미있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.
2(3) 읽을 사람의 흥미를 끌 수 있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.
3(3) 내용을 창의적으로 생성하여 글을 쓴다.
4(2) 주제에 알맞은 내용을 선정하여 글을 쓴다.
5(3) 조사나 관찰을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다.
6(2) 면담을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다.
6(3) 주장을 뒷받침하기에 알맞은 근거를 제시하며 글을 쓴다.[2]

1) 쓰기 영역뿐 아니라 다른 영역에도 두루 해당되는 문제이다.

7(2) 다양한 매체에서 내용을 선정해 글을 쓴다.
8(2) 토론을 통하여 내용을 생성해 글을 쓴다.
9(2) 쓰기에 필요한 자료를 선별하고 정리한다.
10(2) 상황에 따라 내용을 적절하게 생성하여 글을 쓴다.[3]

1. 분절성

위의 교육과정 내용 항목들을 살펴보면, 한 학년의 학습 내용은 다음 학년의 학습 내용과 전혀 별개의 것이라는 점을 발견할 수 있다. 예를 들어 5학년의 학습 내용인 "조사나 관찰을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다."라는 항목은 이전 학년인 4학년의 "주제에 알맞은 내용을 선정하여 글을 쓴다."와 전혀 다른 학습 내용이며, 이후 학년인 6학년의 "면담을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다."와도 차이가 있는 학습 내용이다. 곧 각 학년의 학습 내용은 내용 생성 능력을 10가지로 분절하여 각 학년에 배당한 것이라 할 수 있다.

제7차 교육과정이 전체적인 능력을 하위 기능들로 분절하여 제시하고 있는 것은 그렇게 하려는 명확한 의도에 따른 것이다. "제7차 교육과정이 수준별 교육과정을 도입한 목적은 필수 학습 내용의 선정과 각각의 학습 내용에 대해 깊이 있게 학습하여 교육 경험의 질적 변화를 꾀하려는 데 있다. 따라서, 국어과의 교육 내용도 국어과의 교육 목표를 달성하는 데 필수적으로 요구되는 정선된 내용을 깊이 있게 학습할 수 있도록 구조화하여 제시할 필요가 있다. 이에 따라 제7차 교육과정은 국어 교육의 내용 선정 준거 및 기준을 명료히 함과 동시에 국어 사용 능력의 향상을 위한 교육 내용의 구조화를 지향하여, 현행 교육과정의 문제점으로 지적되어 온 영역별, 영역 간 유사 교육 내용의 중복 제시 문제를 해소하고자 하였다."(교육부, 2000:15)[4] 밑줄을 그은 부분이 우리의

2) 이 내용 항목은 '내용 생성'뿐 아니라 '조직'과도 관련이 있다.
3) 괄호 밖의 숫자는 학년을, 괄호 안의 숫자는 항목의 번호를 나타낸다. 곧 10(2)는 10학년 2번 항목이라는 뜻이다.
4) 밑줄은 필자가 그었음.

관심을 끄는데, 유사한 내용을 중복으로 제시하지 않았다는 것은 학년별로 배당된 학습 내용이 서로 별개의 것임을 의미한다. 그리고 이렇게 한 까닭은 핵심 학습 요소를 정선하여 수준별 교육을 제대로 실천하기 위한 것이라고 밝히고 있다.[5]

그런데 이러한 변화는 심각한 문제를 내포하고 있다. 학습 내용을 별개의 기능으로 분절하여 학년별로 배당하는 것은 나선형 교육과정의 원리에 위배된다는 점이다. 국어과의 학습 내용은 나선형의 특성을 지니고 있다는 것은 국어교육계에 종사하는 사람들에게 이미 일반적으로 인정되고 있는 사항이다. 가령 읽기에서 주제를 파악하는 능력은 초등학교 저학년에서부터 고등학생에 이르기까지 모두에게 필요한 능력이며, 이를 신장시켜 주기 위해서는 초등학교 저학년에서는 단순하고 쉬운 활동을 통해 학습을 하게 하고 학년이 점점 올라갈수록 깊이와 넓이를 더해 가며 반복 학습을 하도록 해야 한다는 것이다. 이러한 나선형 교육과정의 원리에 따르면 학년 간에 유사한 내용이 중복되는 것은 기피해야 할 사항이 아니라 오히려 권장되어야 할 일이다. 물론 단순 반복이 아니라 학년이 올라감에 따라 심화·반복되어야 할 것은 두 말할 필요가 없다.

이러한 논리는 쓰기 영역에서도 그대로 적용된다. 쓰기 능력을 별개의 하위 요소로 분절하여 학년에 따라 따로 가르치는 것은 그 합리성을 인정하기 어렵다. 이러한 분절적 제시 방식은 최종 학년에 도달해야만 완전한 글쓰기를 할 수 있게 된다는 것을 전제하고 있기 때문이다. 어떤 학령의 학습자라도 그 나름의 수준에서는 완전한 글쓰기를 할 수 있고

5) 이러한 공식적인 언명과는 달리, 유사한 내용을 중복으로 제시하지 않은 실질적인 이유는 다른 데 있는 것으로 보인다. 제7차 교육과정을 개발하는 과정에서 수준별 교육을 시행하기로 결정한 교육부는 이를 위해 교육과정 개발 기관에 6차에 비해 학습 내용을 30% 정도 줄여 줄 것을 요구하였다. 학습량이 줄어야만 수준별 교육이 가능하기 때문이다. 이에 국어과에서는 학년 간에 중복되는 학습 내용을 없애는 가장 손쉬운 방법으로 이 요구를 충족시킨 것이다. 실제로 6차와 7차 국어과 교육과정의 교육 내용을 비교해 보면, 중복되는 내용을 삭제함으로써 항목의 수가 줄어들었다는 것 외에는 본질적으로 크게 달라진 점을 찾기 어렵다.

또 그것이 가능하도록 가르치는 것이 옳다. 학년이 올라감에 따라 학습 활동의 수준이 달라져야지 내용 요소 자체가 달라지는 것은 옳지 않다. 초등학생의 글쓰기이건 고등학생의 글쓰기이건 본질적으로 관련되는 요소는 서로가 크게 다르지 않기 때문이다. 가령, 글쓰기 능력을 구성하는 요소가 abcd라고 한다면, 그 모두를 아울러서 수준별로 위계화를 하지 않고 abcd 각각을 따로 나누어서 학년별로 나열하는 것은 글쓰기 능력의 총체성을 훼손하는 처사라 하지 않을 수 없다.

실제로 쓰기 영역에서 내용 생성 범주의 내용을 관찰하여 분석해 보면 이런 점을 쉽게 확인할 수 있다. 예컨대 독자를 고려한 글쓰기는 2학년에만 제시되어 있는데, 과연 독자를 고려한 글쓰기가 2학년에서만 가르치면 끝인가 하는 의문을 제기할 수 있다. 그리고 6학년 내용은 "면담을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다."인데, 그러면 6학년에서는 독자를 고려하는 글쓰기나 화제 혹은 글을 쓰는 목적의 난이도와는 상관 없이, 단지 '면담을 통해' 내용을 선정할 수만 있으면 되는 것인가 하는 의문이 제기된다. 면담을 통해 내용을 선정하는 경우라 하더라도 다른 요인의 난이도에 따라 초등학교 저학년에 어울릴 수도 있고 고등 학생이 되어도 제대로 수행하기 어려울 수도 있다. 따라서 교육과정의 위계화는 관련되는 요소를 모두 포괄하여 그것의 수준에 따라 이루어져야 한다.[6]

6) 교육과정에 내용 요소들이 분절적으로 제시되어 있다고 하더라도 그것이 반드시 해당 항목만을 가르치라는 의미는 아니라는 반론이 있을 수 있다. 어떤 한 학년의 학습 요소는 앞선 학년의 학습 내용을 모두 포함하고 있는 것으로 볼 수도 있고, 거꾸로 어떤 한 학년의 학습 요소는 이후 학년의 학습 내용으로 당연히 포함되는 관계로 볼 수 있다는 것이다. 그러나 앞의 경우에는 최종 학년이 아닌 한 여전히 상급 학년에서 배워야 할 내용 요소가 빠져 있으며, 뒤의 경우에는 이전 학년에서 다루지 않은 내용 요소가 누락된다는 문제가 발생한다. 현행 교육과정의 관점이 이 둘 중의 하나인지 아니면 해당 학년의 학습 내용만을 다루라는 것인지는 명확하게 언급되어 있지 않다. 그러나 어떤 경우이건 불완전한 글쓰기가 된다는 점에서는 차이가 없다.

2. 구체성 결여

현행 제7차 국어과 교육과정이 지니고 있는 또 다른 문제점은 내용 항목들이 구체적이지 못하고 열려 있어서 성취 기준으로서의 제 역할을 다할 수 없다는 점이다. 이 문제는 두 가지로 나누어서 생각해 볼 수 있는데, 첫째는 앞에서 이야기한 분절성에서 파생되는 문제이고, 둘째는 내용 요소 자체가 갖는 모호성에서 비롯되는 문제다.

학년별로 분절적인 내용 항목을 제시하는 것은 학습 활동의 수준을 판가름하는 구체적이고 유용한 기준이 될 수 없다. '본질', '원리', '태도' 범주에 속하는 각각의 내용 항목들은 필연적으로 글을 쓰는 실제적인 활동을 통해서 획득되어야 하는데,[7] 글을 쓰는 실제 활동의 수준은 분절적인 해당 내용 항목에만 의존하는 것이 아니기 때문이다. 예를 들어 쓰기 영역 6학년 내용 요소는 "주장을 뒷받침하기에 알맞은 근거를 제시하며 글을 쓴다."인데, 이것을 가르치기 위한 실제 활동의 수준은 주제가 무엇인지, 독자가 누구인지 등에 따라 천차만별로 달라질 가능성이 늘 남아 있다는 것이다. 어떤 활동이 해당 학년의 학습자들 수준에 적합한가를 따지는 것은 글쓰기에 관련되는 모든 요소가 빠짐 없이 진술되어 있을 때에만 가능하다.

각 학년의 내용 항목으로 제시되어 있는 것 중에는 그 성격상 구체적인 수준을 결정하기 어려운 것이 더러 있다. 따라서 이러한 내용 항목들은 성취 기준으로 활용되기 어렵기 때문에 유명 무실한 내용 항목이 되기 십상이다. 3학년의 내용 항목으로 제시되어 있는 "내용을 창의적으로 생성하여 글을 쓴다."와 같은 것이 대표적인 경우이다. '창의적인 내용 생성'이라는 것은 막연해서 도무지 그 수준을 가늠하기가 어렵다. 사

7) 교육과정 해설서도 이러한 점을 인정하고 있다. "예를 들어 쓰기 능력을 향상시키기 위해서는 '쓰기'를 보다 잘 수행하는 데 필요한 쓰기의 필요성, 목적, 방법, 상황 등 '본질'에 관한 학습, 실제의 쓰기 수행과 직접적으로 관련되는 '원리'에 관한 학습, 바람직한 글쓰기의 '태도'에 관한 학습이 구체적인 언어 자료(텍스트) 산출과 통합되어야 함을 중시하여 '내용 체계'를 구조화하였다."(교육부, 2000:24)는 진술이 이를 뒷받침한다.

실상 글을 쓰는 행위 자체가 창의적인 행위이기 때문에 어디까지가 창의적이고 어디부터가 창의적이 아닌지 구별하기도 쉽지 않을 뿐더러, 그것을 수준별로 위계화한다는 것은 더더욱 어렵다. 따라서 창의적인 내용 생성의 방법이 여러 가지로 구체화되고, 그것을 학년 수준에 적절하게 단계화하여 제시하지 않는 한 이러한 내용 항목은 없는 것이나 다를 바 없다.

3. 체계성 결여

쓰기 영역의 내용 생성 범주에 속하는 내용 항목들을 가만히 관찰해 보면, 서로 이질적인 것들이 혼재되어 있다는 것을 발견할 수 있다. 이들은 크게 내용 생성의 '질'에 대한 것과 내용 생성의 '방법'에 대한 것으로 구분할 수 있다.

<내용 생성의 질과 관련되는 항목>
1(3) 재미있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.
2(3) 읽을 사람의 흥미를 끌 수 있는 내용을 선정하여 글을 쓴다.
3(3) 내용을 창의적으로 생성하여 글을 쓴다.
4(2) 주제에 알맞은 내용을 선정하여 글을 쓴다.
6(3) 주장을 뒷받침하기에 알맞은 근거를 제시하며 글을 쓴다.
9(2) 쓰기에 필요한 자료를 선별하고 정리한다.
10(2) 상황에 따라 내용을 적절하게 생성하여 글을 쓴다.

<내용 생성의 방법과 관련되는 항목>
5(3) 조사나 관찰을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다.
6(2) 면담을 통하여 내용을 선정해 글을 쓴다.
7(2) 다양한 매체에서 내용을 선정해 글을 쓴다.
8(2) 토론을 통하여 내용을 생성해 글을 쓴다.

이들 두 가지 부류의 내용 항목은 학년을 달리하면서 나란히 배열될

수 있는 성질의 것이 아니라, 오히려 서로 융합되어서 하나의 진술로 나타나야 할 것들이다. 가령 4학년과 5학년 내용은 각각 따로 다른 학년에 제시되어야 할 것이 아니라, 이 둘이 결합되어서 "조사나 관찰을 통하여 주제에 알맞은 내용을 선정하여 글을 쓴다."와 같은 형태로 제시되어야 한다는 것이다. 따라서 현행 7차 교육과정의 내용 항목의 제시 방식은 체계성을 갖추지 못한 채, 주먹구구식이라는 인상을 지울 수 없다.

Ⅲ. 내용 생성 능력의 지표 설정 방안

1. 방향

1) 총체성과 구체성 추구

현행 제7차 국어과 교육과정의 내용 항목 제시 방식이 몇 가지 문제점을 지니고 있다는 점을 살펴보았다. 따라서 현행의 교육과정이 지니고 있는 문제점은 국어 능력 지표를 개발할 때에 유용한 시사점을 준다.

국어 능력 지표는 분절성이 아닌 총체성을 지녀야 한다. 그것은 무엇보다 국어 능력 혹은 좀더 구체적으로 내용 생성 능력이라는 것은 여러 가지 하위 요소들이 총체적으로 어우러져 있는 하나로서의 전체이지 개별 요소 각각이 아니기 때문이다. 이런 점에서 국어 능력 지표는 '요소'로서의 분석이 아니라 요소들의 결합체인 '단위'로서의 분석에 입각하여야 한다. 이러한 단위는 그 자체로 국어 능력의 총체성을 확보하고 있다.[8] 만약 내용 생성 능력이 abc로 구성되어 있다고 할 때, '요소'로서의 분석은 a, b, c를 각각 분리하여 학년별로 제시하는 것을 말하고, '단위'로서의 분석은 이들을 구성 요소별로 나누지 않고 구성 요소 세 가지를 모두 포함하되 그것의 수준에 따라 위계화하는 것을 뜻한다. 이처럼 단위를 기준으로 하는 제시 방식은 외국의 교육과정에서도 확인할 수 있다. 예를 들어 영국의 교육과정은 각각의 수준 혹은 학년에서는 관련되

8) '요소'로서의 분석과 '단위'로서의 분석의 구별은 신현정 역(1985:3-4)에서 가져 왔음.

는 요소들이 모두 포괄되어 제시되어 있고, 그러한 각 요소들이 어느 한 학년이나 수준에서만 제시되고 그치는 것이 아니라 여러 학년에 걸쳐 지속적으로 심화·반복되고 있다는 것을 알 수 있다.[9]

'단위'를 바탕으로 진술된 국어 능력 지표는 총체성과 함께 구체성도 동시에 지니게 된다. 단위는 관련되는 구성 요소를 모두 포함하고 있기 때문에 구체적이고 상세한 정보를 상대적으로 더 많이 담고 있으며, 그러므로 수준을 판단하는 기준으로 삼기에도 용이하기 때문이다. 이와는 다른 측면에서, 모든 수준의 학습자에게 두루 해당하지만 난이도에 따라 위계화하기 어려운 요소는 삭제하는 것도 구체성을 살리는 한 방안이 될 수 있다. "내용을 창의적으로 생성하여 글을 쓴다."와 같은 내용 항목은 구체적이지 못해서 국어 능력 지표로 삼기에는 부적합하기 때문이다.

2) 논리성과 발달성 고려

국어 능력 지표를 설정하는 과정에서는 수준에 따른 위계화 문제에 직면하게 된다. 내용 요소 혹은 국어 능력의 구성 요소 a와 b가 있다고 한다면, 어떤 것이 먼저고 나중인가를 판단하여야 한다. 이러한 판단을

---

9) 신난수(1993)에서 소개하고 있는 영국의 쓰기 영역 교육과정 중에서 내용 생성과 관련되는 항목을 6수준에서 10수준까지 예를 보이면 다음과 같다.
6수준: 특정 집단 독자의 요구에 어울리는 주제를 반영하고, 독자의 관심을 유지시킬 수 있는 능력을 보이면서, 집필 의도에 따라 여러 형식의 글을 쓰기.
7수준: 독자의 반응을 예상하면서, 집필 의도를 분명히 하고, 예상 독자를 의식하며 여러 형식의 글을 쓰기.
8수준: 과제에 적합한 형식이나 분량을 정하고, 독자의 주의를 끌면서, 집필 목적이나 독자를 분명히 인식하고 여러 형식의 글을 쓰기.
9수준: 독자의 관심을 이끌 필요를 알고 있는 것을 드러내면서, 알거나 알지 못한 일정한 독자를 대상으로 주제를 적절하게 조직하고 표현하며, 집필 의도를 가지고 더욱 다양한 형식의 글을 쓰기. 화제에 담겨진 증거를 제시하면서 자기 쪽보다는 남의 관점에서 주제를 표현하기. 과제가 요구될 때 일정한 길이의 글을 작성하기.
10수준: 집필 의도와 독자와 화제와의 관련성을 확실하게 이해하는 것을 드러내 보이면서, 선택한 여러 형식을 적절한 길이로 쓰기.

내릴 때에는 논리성과 발달성이라는 두 가지 기준을 적용할 수 있다.

논리성이란 내용 요소의 특성을 논리적으로 따져서 선후 관계를 결정하여야 한다는 기준이다. 어떤 내용 요소가 논리적인 관계로 볼 때 다른 것보다 상대적으로 더 복잡한 것이라면 후행하는 요소로 판단한다는 것이다. 예컨대, '이해'와 '비판'이라는 내용 요소가 있다면, 상황에 따라 실제로는 비판하는 과제가 더 쉽고 이해하는 과제가 오히려 더 어려울 수도 있지만, 논리적인 관계로 보면 비판은 이해를 바탕으로 해서 일어날 수 있는 것이므로 후행하는 내용 요소로 볼 수 있을 것이다.

발달성이란 학습자들의 발달 특성을 토대로 하여 내용 요소의 선후 관계를 결정하여야 한다는 기준이다. 원칙적인 면에서 본다면 국어 능력 지표를 결정하는 가장 중요한 기준은 학습자들의 발달 특성이 되어야 한다는 것은 두 말할 나위가 없다. 그러나 쓰기 능력의 발달 특성에 대한 연구는 미흡하기 짝이 없는 것이 우리의 실정이다. 지금까지 이루어진 언어 발달에 대한 연구는 거의 모두 취학 이전 아동들을 대상으로 한 것이고, 취학 이후 학습자들의 쓰기 능력 발달에 대한 연구는 조은수(1997), 이성영(2000), 주영미(2001) 정도를 찾아볼 수 있을 뿐이다. 외국의 경우도 사정이 크게 다르지 않은 듯한데,[10] Bereiter(1980) 정도가 알려져 있을 뿐이다. 이 연구는 글쓰기 능력이 '단순 연상적 글쓰기 - 언어 수행적 글쓰기 - 의사소통적 글쓰기 - 통합적 글쓰기 - 인식적 글쓰기'의 다섯 단계를 거치면서 발달한다고 하였다. 그러나 이것 역시 실제 학습자들의 글쓰기 능력에서 귀납한 것이 아니라 논리성에 바탕을 둔 판단에서 도출된 것이다. 현재 우리의 사정이 이러하므로 이 글에서도 조금이나마 밝혀져 있는 글쓰기 능력의 발달 특성을 최대한 고려하되, 불가피하게 주로 논리성에 바탕을 두어 위계화를 하도록 한다.

2. 구성 요소와 요소별 위계화

내용 생성 능력을 체계적이고 구체적으로 명세화하기 위해서는 그것

10) Scinto(1986:88)에서도 텍스트와 담화 수준에서의 쓰기 능력에 대한 발달 연구가 거의 없다는 점을 밝히고 있다.

을 하나의 전체로 바라보아서는 해결의 실마리를 발견하기 어렵다. 이 경우는 내용 생성을 '매우 못함 - 조금 함 - 보통으로 함 - 제법 함 - 매우 잘함' 등으로밖에 나타내지 못한다. 따라서 내용 생성 능력의 구성 요소를 분석해 내야 한다. 그래야만 내용 생성 능력과 관련되는 요소를 빠짐 없이 구체적으로 고려할 수 있을 뿐 아니라, 위계화의 가능성도 발견해 낼 수 있기 때문이다.

내용 생성 능력은 글로 쓰는 내용이 어디에서 비롯된 것인가 하는 점과 그 내용을 어떻게 활용하는가 하는 두 가지 준거를 적용하여 분석해 볼 수 있다.

1) 내용의 원천

'내용의 원천'은 글로 쓰는 내용이 '나 안에' 있는 것이냐 아니면 '나 밖에' 있는 것이냐 하는 점에 따른 준거이다. 말을 바꾸면, 글의 내용이 필자가 이미 잘 알고 있는 내용이냐 아니면 모르고 있는 내용이냐 하는 것과 관련되는 준거이다. 그런데 이 준거는 그 내용이 어떤 성격을 지니고 있는 것인가 하는 것과 그러한 내용을 어떻게 수집·생성할 수 있는가 하는 두 가지 점으로 다시 나눌 수 있다.

① 화제나 주제의 성격

글쓰기의 내용 생성 능력은 글로 쓰는 내용, 곧 화제나 주제에 따라 위계화가 가능하다. 곧 글로 쓰려는 화제 혹은 주제가 어떤 성격을 지니고 있는 것인가에 따라 글쓰기가 쉬울 수도 있고 어려울 수도 있다. 예를 들어 '생일 잔치'에 대해서는 초등학생들도 자기 나름의 경험을 바탕으로 글을 쓸 수 있겠지만, '인류애'라는 추상적이고 철학적인 주제는 고등학생들도 쉽게 접근하기 어렵다. 이런 점에서 어떤 유형의 화제 혹은 주제에 대해 글을 쓸 수 있는가 하는 것은 내용 생성 능력의 수준을 결정하는 하나의 기준이 될 수 있다.

글의 화제나 주제의 성격에 의해 좌우되는 난이도는 화제나 주제에 대한 필자의 심리적인 거리에 의해 판가름난다. 이러한 심리적인 거리를 결정하는 요인으로는 여러 가지가 있겠지만, 대표적인 것으로는 일

상성, 직접성, 구체성 등을 들 수 있을 것이다. 곧, 일상적인 생활에서 흔히 대면할 수 있는 화제나 주제는 글로 쓰기가 쉬울 것이고 그렇지 않는 것은 상대적으로 어려울 것이다. 또 같은 경험이라고 하더라도 자기가 직접 경험한 것이, 그리고 같은 지식이라도 직접적인 경험에 의해 획득된 지식이 그렇지 않은 지식보다 글로 쓰기가 더 용이할 것이다. 같은 맥락에서 화제나 주제가 구체적인 것이라면 쉬울 것이고 추상의 정도가 높아질수록 더욱 어려워질 것이다. 이러한 점들을 고려하여 글의 화제 혹은 주제의 성격에 따라 다음 네 가지로 수준을 구분할 수 있다.[11]

수준 1: 일상의 직접 경험
수준 2: 매개된 경험
수준 3: 사회적 현상
수준 4: 추상적 개념이나 가치

수준 1에 해당하는 '일상의 직접 경험'은 가족과 여행한 일, 친구와 놀이 동산에 갔던 일, 학교에서 있었던 일 등과 같이 생활 주변에서 직접적으로 겪게 되는 일들을 말한다.[12] 수준 2의 '매개된 경험'은 책이나 TV, 인터넷 등 여러 가지 매체를 통해 획득한 사실이나 공부를 통해 이해하게 된 내용 등과 같은 간접 경험이 대표적인 사례에 해당한다. 그리

11) 이러한 수준의 구분이 칼로 무 자르듯 명확한 것은 아니다. 이하 다른 기준에 의한 수준의 구별도 마찬가지다.

12) 초등학교 저학년 아동들에게는 자신의 직접적인 경험 쓰기가 적절한 수준인 것으로 판단된다. Owens, Jr.(2001:405)에 의하면, 초등학교 저학년들은 시간 순서나 발생 순서에 따른 경험이나 이야기 쓰기가 적절한 것으로 보고 있다. 참고로 3~4학년 학습자들은 자기 중심성에서 벗어나 독자를 고려하는 글쓰기를 할 수 있게 되고, 초등학교 고학년들은 문장 혹은 텍스트의 복잡도가 구어(口語)를 넘어서게 된다고 한다. 그리고 중학생들은 조직 유형이 획기적으로 발전하여 일관성을 갖춘 글을 쓸 수 있게 되고, 나아가 다양한 유형의 글을 쓸 수 있게 된다고 한다. 마지막으로 고등학생들은 논리적으로 자기의 생각을 전개하여 상대를 설득하는 글을 쓸 수 있게 되는 것으로 보고 있다.

고 생활 주변에서 늘 접하는 대상이나 경험이라 할지라도, 그것이 필자에게 주는 의미 등과 같이 한 단계 추상화된 화제나 주제도 여기에 해당할 수 있다. 수준 3의 '사회적 현상'에는 왕따 현상이나 환경 오염 등과 같이 직접적인 경험을 넘어서서 유추적 사고나 일반화를 필요로 하는 화제나 주제 등이 포함될 수 있다. 마지막으로 수준 4의 '추상적인 개념이나 가치'는 인간다운 삶이나 과학 문명의 미래 등과 같이 포괄적인 지식과 함께 합리적이고 창의적인 사고를 요하는 화제나 주제 등이 이에 해당한다.[13]

② 내용의 수집 방법

글로 쓸 내용을 수집하는 방법도 난이도를 결정하는 요인이 될 수 있다. 글의 내용이 단순하고 잘 알고 있는 내용이라면 필자의 머릿속에 들어 있는 것을 그대로 끄집어내서 활용하면 될 것이므로 쉽지만, 복잡하고 잘 모르는 내용이라면 여러 가지 방법을 활용해서 쓸거리를 마련해야 하고 그 과정에 복잡한 사고도 개입되어야 하므로 더 어려울 것은 당연한 일이다.

글의 내용은 필자의 머릿속에 있을 수도 있고, 머리 밖에 있을 수도 있다. 머릿속에 있는 경우라 하더라도 언제든지 튀어나올 수 있는 위치에 있는 것도 있지만, 머릿속 깊이 들어 있어서 여러 가지 노력을 기울여 끄집어내야 하는 경우도 있다. 후자의 경우에도 자유롭게 연상하는 방법으로 충분할 수도 있지만, 체계적인 틀을 활용하여 고도로 복잡한 사고를 전개해야 하는 경우도 있다. 그리고 필자의 머릿속에 있는 것만으로 불충분할 때는 여러 가지 방법을 동원하여 글로 쓸 내용을 보완하여야 한다. 이들 각각은 그 난이도에서 차이가 발생하게 되므로, 다음과

13) 우리의 이러한 수준 구분과 관련하여 작문 과제의 난이도에 따라 네 단계로 나눈 Schickedanz et al.(2001:619)가 참고된다.
1. 개인적인 경험 쓰기
2. 독자보다 더 잘 알고 있는 내용에 대한 설명문 쓰기
3. 개인적인 경험을 작품과 연결짓는 글 쓰기
4. 추상적인 개념에 대한 분석적인 글 쓰기

같이 4가지 수준으로 구분한다.

수준 1: 떠오르는 내용 옮기기
수준 2: 자유롭게 탐색하기
수준 3: 체계적으로 탐색하기
수준 4: 밖에서 찾아오기

가장 낮은 수준인 '떠오르는 내용 옮기기'는 화제나 주제에 대하여 즉각적으로 떠오르는 생각들을 그대로 글로 옮겨 적는 단계를 말한다. 사실상 문자를 갓 깨친 초등학교 저학년들은 화제나 주제가 주어지면 그와 관련하여 순간적으로 떠오르는 생각들을 바로 글로 쓰기 시작하고, 떠오르는 생각이 더 없으면 이내 글 쓰는 것을 멈추는 경향을 보인다.[14] 수준 2인 '자유롭게 탐색하기'는 단순히 머릿속에 떠오르는 내용들을 글로 옮겨 적고 마는 것이 아니라, 주어진 화제나 주제와 관련하여 머릿속 어딘가에 묻혀 있는 지식이나 경험들을 되살려내기 위해 자유롭게 탐색하여 글의 내용을 생성해 내는 수준이다. 이러한 방법으로 가장 널리 알려져 있는 것이 브레인스토밍이나 마인드 맵이며, 그 밖에 대화하기[15], 가정해서 생각하기나 상상하기 등도 활용된다. 수준 3인 '체계적으로 탐색하기'는 글로 쓸 내용을 더욱 풍부하고 창의적으로 생성해 내기 위해 일정한 틀에 따라 사고를 전개하는 수준이다. 이러한 체계적인 사고 전개 방식으로는 고리식으로 사고하기[16], 체계적으로 탐색하

14) 이러한 특성을 보이는 학습자들은 Bereiter(1980)가 설정한 다섯 단계 중에서 첫 단계인 '단순 연상적 글쓰기'의 수준에 있는 학습자들이다. 우리 나라 학습자들도 이러한 특성을 보이는 것에 대해서는 이성영(2000) 참고.

15) 글을 쓴다는 생각에서 벗어나 주어진 화제나 주제에 대해 친한 사람과 대화를 나눈다고 가정하고, 그 때 할 수 있는 대화 내용을 머릿속에 그려 봄으로써 쓸 내용을 생성해 내는 방식이다.

16) 주어진 화제나 주제에 대해 머릿속에서 떠오르는 내용들을 멈춤 없이 써 내려 간 다음(non-stop writing, 이에 대한 자세한 내용은 Huff & Kline, Jr(1987)의 1장 참고) 그 때까지 나온 내용을 한 문장으로 정리하고, 다시 그 문장에 대해 떠오르는 생각들을 멈춤 없이 써 내려 가는 것을 반복하는 방식이다. 떠오르는 내용들을 멈춤 없이 그대로 적어 내려 간다는 점에서는

기[17], 관점을 바꾸어 생각하기 등이 포함된다. 마지막 수준인 '밖에서 찾아오기'는 글로 쓸 만한 내용을 알고 있지 못하거나 불충분할 때 여러 가지 방법으로 외부 자료를 수집하여 머릿속 자료들과 통합·조정하여 글을 쓰는 수준이다. 직접 관찰 및 조사를 하거나 전문가를 찾아가서 면담하기, 전문 서적이나 인터넷 등 매체를 찾아서 필요한 정보를 수집하기 등이 여기에 해당한다. 앞선 수준에서 요구하는 능력에다 적절한 외부 자료를 수집하여 통합하는 능력까지 요구된다는 점에서 마지막 수준으로 설정할 수 있다.

2) 내용의 형태

화제나 주제가 어떤 성격을 지니고 있는지, 그리고 내용을 어떻게 수집할 수 있는지에 따라 내용 생성의 난이도가 결정된다. 그러나 실제로 글을 쓸 때 그러한 내용을 어떻게 활용해야 하는가에 따라서도 쉽고 어려움이 달라질 수 있다. 글의 내용을 활용하는 방법을 결정하는 요인으로는 글을 쓰는 필자의 목적과 그 글을 읽을 독자의 기대나 수준 등이다. 같은 내용이라도 글을 쓰는 목적이나 예상 독자에 따라 그 구체적인 모습이 달라져야 하기 때문이다.[18] 그리고 이미 생성한 내용을 글을 쓰

자유롭게 탐색하기와도 관련이 있지만, 주제 문장을 발견하기 위한 그 나름의 체계적인 방식이 있다는 점과, 이 활동 자체의 난이도를 고려하여 세 번째 수준인 체계적으로 탐색하기에 포함시켰다.(Cowan, 1983:13-20 참고.)

17) 일정한 기준을 정하여 주어진 화제나 주제에 대해 체계적으로 사고를 전개해 나가는 방식이다. 사건에 대해서라면 육하 원칙의 구성 요소 각각에 대해 생각을 깊이 있게 전개해 보거나, 어떤 대상에 대해 묘사를 하는 경우라면 시각·청각·후각·미각·촉각의 다섯 감각에 따라 사고를 전개해 나갈 수 있다. 그리고 몇 가지 의미 있는 사고 범주를 정하여 집중적으로 생각을 전개하는 방법을 활용할 수도 있는데, '묘사, 비교·대조, 연상, 인과, 적용, 장단점' 등 여섯 범주에 따라 사고를 전개하는 '육면체로 사고하기'(Cowan, 1983:21-24) 등이 여기에 속한다.

18) Britton, et al.(1975)는 글쓰기를 표현적(expressive) 글쓰기와 의미 교환적(transactional) 글쓰기의 두 가지로 구분하였다. 표현적 글쓰기는 머릿속에 떠오르는 내용들을 그대로 글로 쓰는 유형을 말하며, 의미 교환적 글쓰기는 글을 쓰는 목적, 독자 등을 고려하여 적절하게 내용을 조정하여 글을 쓰는 유형을 말한다.

는 목적이나 독자에 따라 변형해야 하는 경우도 있지만, 때로는 글을 쓰는 목적이 무엇이고 독자가 누구냐에 따라 처음부터 아예 전혀 다른 내용을 생성해야 하는 경우도 많다.

① 글을 쓰는 목적

글쓰기는 일정한 목적을 지닌 문제 해결 과정으로 파악된다. 따라서 어떤 내용을 어떤 방식으로 수집할 것인가 하는 것을 결정하는 가장 중요한 기준은 결국 글을 쓰는 목적이라고 할 수 있다. 글을 쓰는 목적을 분류하는 방법으로 흔히 이용되는 것은 '정보 전달을 위한 글쓰기', '설득을 위한 글쓰기', '친교를 위한 글쓰기', '정서 표현을 위한 글쓰기'이다.[19] 그런데 이 분류법을 그대로 가져와서 내용 생성 능력의 위계화 기준으로 삼기는 어렵다. 이러한 네 가지 목적별 분류는 수준에 따라 위계화할 수 있는 것이 아니라, 여러 수준에 있는 모든 학습자들이 이 네 가지 유형의 목적별 글쓰기를 동시에 수행해야 하는 것이기 때문이다. 따라서 논리적 관계나 심리적 복잡도를 따져서 다음과 같은 목적별 위계를 설정한다.

수준 1: 단순 표출
수준 2: 이해
수준 3: 비판(비평)
수준 4: 창안

수준 1인 '단순 표출'은 특별한 목적 없이 자기의 생각이나 경험을 글로 써 보는 것으로 만족하는 단계의 글쓰기이다. 곧, 생각이나 경험을 자기 나름대로 정리하여 텍스트로 완성해 보는 것 차체에서 재미와 희열을 느끼는 글쓰기라 할 수 있는데, 이것은 글쓰기에 대한 긍정적인 태도를 형성하는 데 중요한 역할을 할 수 있다. 수준 2인 '이해'는 글쓰기를 통해서 자신의 경험이나 지식, 생각이나 의견을 정리하고 그것을 독

19) 현행 7차 국어과 교육과정도 이러한 분류에 바탕을 두고 있다.

자에게 잘 전달하기 위한 글쓰기이다. 수준 3인 '비판(비평)'은 주제나 화제에 대한 이해를 바탕으로 반성적이고 비판적인 사고를 전개하는 글쓰기이다. 이러한 반성적이고 비판적인 사고의 대상은 자신의 일상 경험일 수도 있고, 읽은 글이나 책일 수도 있으며, 사회적인 현상일 수도 있다. 마지막 수준인 '창안'은 대상을 바라보는 시각, 현상을 설명할 수 있는 개념, 그리고 어떤 문제를 해결할 수 있는 방안 등을 새롭게 마련하여 글을 쓰는 단계다. 비판은 이해를 바탕으로, 그리고 창안은 주로 비판을 바탕으로 한다는 논리적인 관계에 따라 각각 조금씩 난이도가 더해 가는 것으로 볼 수 있을 것이다.

② 독자

독자 역시 글의 내용을 결정하는 중요한 요인이다. 독자가 누구이며, 어떤 성격을 지니고 있고, 어떤 배경 지식을 지니고 있으며, 무엇을 기대하고 있는지에 따라 글의 내용이 달라져야 하며, 그에 따라 내용 생성의 난이도가 달라질 수 있다. 그뿐 아니라 독자가 밝혀져 있는지 아닌지 여부도 변인이 될 수 있다. 따라서 여기서는 독자 변인에 따라 다음 네 가지 수준으로 분류한다.

수준 1: 무고려
수준 2: 친숙한 독자
수준 3: 성격이 밝혀진 독자
수준 4: 추상적인 독자

수준 1인 '무고려'는 독자를 전혀 고려하지 않아도 되는 글쓰기로서, 독자 변인으로 인해 인지 부담이 추가되지 않는 경우이다. 따라서 필자는 자기 생각에만 충실하면 된다. 수준 2인 '친숙한 독자'는 부모나 친구, 선생님 등과 같이 그들의 성격이 잘 밝혀져 있고 배경 지식을 상당수 공유하고 있는 독자를 대상으로 한 글쓰기에 해당한다. 따라서 자기가 쓰는 글을 이해시키기 위해 그다지 큰 어려움을 겪지 않아도 되는 경우이다. 수준 3인 '성격이 밝혀진 독자'는 일상적으로 접하는 상대는

아니지만, 그 특성이 어느 정도 알려져 있는 독자를 대상으로 하는 글쓰기 수준이다. 가령 다른 학교 친구들이 읽을 글을 쓴다거나, 인터넷 동호회 게시판에 글을 올리거나, 혹은 즐겨 듣는 라디오 프로그램 진행자에게 편지를 보내기 위해 글을 쓰는 경우가 이 수준에 해당한다. 수준 4인 '추상적인 독자'는 그 특성이 구체적으로 밝혀져 있지 않은 독자를 대상으로 하는 글쓰기이다. 입학이나 입사를 위해서 자기 소개서를 써야 하는 경우, 그 특성을 제대로 알고 있지 못하는 특정 집단의 독자들을 설득하는 글을 써야 하는 경우 등이 여기에 해당한다. 이러한 글쓰기에서는 독자들의 취향을 알아내기 위해 독자 분석을 치밀하게 해야 하는 부담이 덧붙게 된다.[20]

3. 요소 간의 결합과 기본 수준의 설정

앞에서 네 가지 준거를 바탕으로 내용 생성 능력의 구성 요소를 분석하고 각 요소별로 위계화를 시도해 보았다. 이제 이들 '요소가 결합된 단위'로서의 내용 생성 능력의 위계화 방안을 생각해 보기로 한다.

글쓰기에서의 내용 생성 능력은 위에서 살펴본 네 가지 구성 요소의 결합으로 이루어진다. 그런데 네 가지 구성 요소는 각각 네 개씩의 수준이 있으므로 이들의 결합 가능성을 계산해 보면 4×4×4×4가 되어 모두 256가지가 나올 수 있다. 그러나 이것은 단지 결합 가능성일 뿐이지, 실제의 글쓰기에서는 나타나기 힘든 결합이 많다. 예를 들어 한 구성 요소의 수준 1과 다른 구성 요소의 수준 4가 결합하는 것은 상상하기가 어렵다는 것이다. 따라서 각 구성 요소의 같은 수준끼리 결합하여 내용 생성 능력의 네 가지 기본 수준을 설정한다.

각각의 기본 수준은 구성 요소들을 결합하여 하나의 문장으로 진술되

20) 이상에서 살펴본 구성 요소별 각각의 수준은 그 이전 수준의 능력을 모두 포함하는 관계로 볼 수 있다. 예를 들어, 수준 3인 '성격이 밝혀진 독자'를 고려하여 글을 쓰는 능력은 그 이전 수준인 '무고려'와 '친숙한 독자'를 고려하여 글을 쓰는 능력을 포함하는 관계로 본다는 것이다.

어야 한다. 이 때 각 구성 요소의 배열 순서는 어떻게 하든 상관이 없으나, 문장으로 나타내기에 가장 자연스런 순서는 '내용의 성격 + 독자 + 글을 쓰는 목적 + 내용의 수집 방법'인 것으로 보인다. 따라서 내용 생성 능력 지표를 진술하는 문장의 형태는 '무엇을(에 대해), 누구에게, 어떤 목적으로, 어떻게 수집해서 글을 쓴다.'와 같은 형태가 된다. 이에 따라 네 가지 기본 수준을 문장으로 나타내면 다음과 같다.

수준 1: 일상의 직접 경험을, 독자를 고려하지 않고, 단순 표출할 목적으로, 머릿속에 떠오르는 대로 글로 옮겨 쓴다.
수준 2: 매개된 경험에 대해, 친근한 독자에게, 이해시킬 목적으로, 자유롭게 머릿속을 탐색하여 글을 쓴다.
수준 3: 사회적 현상에 대해, 성격이 밝혀진 독자에게, 비판적인 안목을 심어줄 목적으로, 내용을 체계적으로 탐색하여 글을 쓴다.
수준 4: 추상적인 개념이나 가치에 대해, 추상적인 독자에게, 새로운 시각을 제시해 줄 목적으로, 여러 가지 자료를 통해 내용을 보완하여 글을 쓴다.

이처럼 내용 생성 능력의 수준별 지표를 나타내는 문장은 네 가지 구성 요소들 간의 결합으로 이루어진다. 그런데 여기서 한 가지 유의할 것은, 각 구성 요소들이 or 관계를 갖는 것이 아니라 and 관계를 갖는다는 점이다. 곧, 한 문장 안에 결합되어 있는 네 가지 구성 요소 중 한두 가지만이 아니라, 그 모두가 충족되어야 하는 기준이라는 것이다. 그래야만이 구성 요소들이 결합된 '단위'로서의 내용 생성 능력의 지표가 될 수 있기 때문이다.

4. 수준의 세분화

내용 생성 능력의 지표를 네 가지 기본 단계로 설정하였지만, 이것은 얼마든지 더 세분할 수 있다. 곧 내용 생성 능력을 구성하는 한두 가지 요소의 수준을 한 단계 낮추거나 높임으로써 다양한 수준을 생성해 낼 수 있다는 것이다. 가령 기본 수준 2보다 조금 더 높은 수준을 원한다면

"매개된 경험에 대해(2), 성격이 밝혀진 독자에게(3), 이해시킬 목적으로(2), 자유롭게 머릿속을 탐색하여(2) 글을 쓴다."[21]와 같이 구성 요소 네 가지 중에서 어느 한 가지 요소의 수준을 한 단계 높인 지표 문장을 만들어 낼 수 있다. 물론 이보다 더 높은 수준을 원한다면 두 가지 구성 요소의 수준을 한 단계씩 높이면 될 것이다. 구성 요소 하나의 수준을 두 단계 높이는 것도 생각해 볼 수 있으나, 이것은 두 가지 구성 요소 각각을 한 단계씩 높이는 것이 비해 훨씬 더 어려운 과제가 될 것이므로 피하는 것이 좋을 것으로 판단된다. 반대로 기본 수준보다 조금 낮은 수준을 원한다면 한두 가지 구성 요소의 수준을 한 단계씩 낮추면 된다. 이러한 융통성은 학년 간 수준을 세분하는 데에만 용이하게 이용될 수 있는 것이 아니라, 같은 학년 학습자들을 대상으로 수준별 교육을 실천하는 데에도 유용하게 이용될 수 있을 것이다. 기본 수준 2에서 수준의 변화를 가한 경우의 예를 들어 보면 다음과 같다.

수준 2: 매개된 경험에 대해(2), 친근한 독자에게(2), 이해시킬 목적으로(2), 자유롭게 머릿속을 탐색하여(2) 글을 쓴다.

수준 2(+1): 매개된 경험에 대해(2), 성격이 밝혀진 독자에게(3), 이해시킬 목적으로(2), 자유롭게 머릿속을 탐색하여(2) 글을 쓴다.

수준 2(+2): 사회적 현상에 대해(3), 성격이 밝혀진 독자에게(3), 이해시킬 목적으로(2), 자유롭게 머릿속을 탐색하여(2) 글을 쓴다.

수준 2(-1): 일상의 직접 경험을(1), 친근한 독자에게(2), 이해시킬 목적으로(2), 자유롭게 머릿속을 탐색하여(2) 글을 쓴다.

수준 2(-2): 일상의 직접 경험을(1), 친근한 독자에게(2), 이해시킬 목적으로(2), 머릿속에 떠오르는 대로(1) 글로 옮겨 쓴다.[22]

5. 진술의 구체화

지금까지 언급한 기본 수준이나 그것의 수준별 변이형은 모두 어느

21) 괄호 안의 숫자는 각 구성 요소별 수준을 나타낸다.

22) (+1)과 (+2)는 기본 수준에서 구성 요소 하나 혹은 두 개의 수준을 한 단계씩 높인 것을 의미하고, (-1)과 (-2)는 그 반대 경우를 나타낸다.

정도 추상화된 진술로 구성되어 있다. 이러한 추상화된 진술은 구체화되어야 교육 현장에서 바로 활용할 수 있다. 추상적으로 진술된 각 수준은 구성 요소별로 구체적으로 진술함으로써 여러 가지 구체화된 문장을 얻을 수 있다. 이러한 구체화된 진술은 교수-학습 상황에서는 작문 과제로, 그리고 평가 상황에서는 평가 도구로 활용할 수 있을 것이다. 각 기본 수준별로 두 가지씩만 구체화된 진술의 예를 들어 보면 다음과 같다.

<수준 1>

· 가족과 함께 여행가서 있었던 일을 머릿속에 떠오르는 대로 글로 쓴다.
· 선생님께 칭찬 들었던 일을 일기로 쓴다.[23]

<수준 2>

· 재미있게 읽은 동화를 친구에게 소개해 줄 목적으로 마인드 맵으로 내용을 생성하여 글을 쓴다.
· 자기의 잘못된 행동에 대해서 친구에게 사과할 목적으로 대화하기 방식으로 내용을 생성하여 글을 쓴다.

<수준 3>

· 왕따 현상에 대한 지금까지의 대책이 어떤 문제가 있었는지에 관한 자기의 생각을 즐겨 듣는 라디오 프로그램에 내보낼 목적으로 육면체로 사고하기 방식으로 내용을 생성하여 글을 쓴다.
· 인터넷 게임을 적당히 즐기는 것이 어떤 효용이 있는지에 대해 인터넷 게임 동호회 게시판에 올릴 목적으로 관점을 바꾸어 생각하기 방식으로 내용을 생성하여 글을 쓴다.

<수준 4>

---

23) 수준 1에 해당하는 과제가 너무 쉬운 것 아닌가 하는 의문을 가질 수 있다. 그러나 초등학교 저학년 아동들로 하여금 내용 생성에 많은 노력을 들이도록 요구하는 것은 무리다. 그들의 우선적인 관심은 '바르게 글자 쓰기, 맞춤법에 맞게 쓰기, 문법에 어긋나지 않게 쓰기' 등이기 때문이다. 실제로 초등학교 저학년들의 글쓰기를 관찰해 보면 지우개로 지우고는 다시 쓰는 것을 자주 목격하게 되는데, 그 대부분이 글자가 바르지 않거나 맞춤법에 틀린 경우이다. Durst(1984:102)도 초등학교 아동들은 맞춤법과 문법에 많은 노력을 투여한다고 한다.

· 인문 과학의 가치라는 주제에 대해 자기 나름의 새로운 관점으로 글을 써서 신문에 투고할 목적으로 인터넷을 통해 관련 자료를 보충하여 글을 쓴다.
· 정보화 사회에서의 개인 경쟁력이라는 주제로 문화부가 주최하는 논술 공모에 응모하기 위해 여러 가지 관련 전문 서적을 참고하여 글을 쓴다.

추상적인 진술을 구체화할 때에는 구성 요소 각각을 모두 구별하여 적시할 필요가 없는 경우도 있다. 예를 들어 위에서처럼 수준 1은 독자를 고려하지 않는 글쓰기이고 단순 표출을 목적으로 하는 글쓰기이기 때문에, '독자' 관련 사항이나 '글을 쓰는 목적' 관련 사항을 굳이 따로 밝힐 필요가 없는 것으로 판단된다. 그리고 수준 4의 두 번째 문장을 보면 독자와 글을 쓰는 목적이 구체화되어 나타나 있지 않지만 '문화부 주최'라는 표현에서 독자를 짐작할 수 있고, 또한 '논술 공모'라는 표현에서 '창안'이 목적 수준이라는 것을 읽어 낼 수 있다. 이처럼 과제를 해석하는 능력은 실제 글쓰기 능력의 한 요소가 될 수 있다.

Ⅳ. 마무리

이상으로 우리는 내용 생성 능력을 체계화·위계화하고 구체화하는 시도를 해 보았다. 그 내용을 따로 요약할 필요는 없을 것이다.

고백하지 않을 수 없는 것은 이 연구가 탄탄한 지반 위에 지은 집이 아니라는 점이다. 국어 능력 지표를 제대로 설정하기 위해서는 학습 요소 각각이 지니고 있는 특성과 학습자들의 국어 능력의 발달 특성에 대한 광범위하고도 깊이 있는 연구가 바탕이 되어야 한다. 그러나 현재 우리의 상황은 여기서 멀기만 하다. 본 연구 역시 이러한 처지에서 이루어진 만큼 쉬 허물어질 가능성이 없지 않다. 그러나 지반이 탄탄히 다져지기를 기다리는 것은 요원한 일이므로, 비록 부실한 곳이 있다고 하더라도 집짓기 자체를 포기할 수는 없을 것이다. 언제까지 비바람을 그대로 맞고만 있을 수는 없는 노릇이기 때문이다. 그리고 한편으로 생각하면, 이 글 역시 튼튼한 집을 짓기 위한 과정 중에 있는 연구라고 할 수도

있을 것이다. 결함이 있다면 허물어 다시 짓고 하는 과정에서 차츰 더 나은 집이 될 수 있을 것이고, 그 과정에서 이 방면에 대한 우리의 지식도 쌓여 갈 것이기 때문이다.

비록 설정하기까지의 과정이 힘들기는 하지만, 국어 능력 지표는 국어 교육을 설계하고 실천하는 데 여러 모로 쓰임이 많다는 점을 다시 한 번 지적하면서 마무리를 하고자 한다. 우선 국어 능력 지표는 국어과 교육과정을 개발하는 데 매우 유용한 기준으로서 활용할 수 있다. 제대로 된 국어 능력 지표라면 각 학령 수준에 적합한 교육 내용을 선정하는 기준이 될 수 있을 뿐 아니라, 교육과정의 체계화와 위계화, 진술 방식 등을 결정하는 데에도 훌륭한 지침이 될 수 있다.

또한 국어 능력 지표는 현장에서 국어교육을 실천하는 과정에서도 유용하게 활용될 수 있다. 우선 국어 능력 지표는 수준에 적합하면서도 구체적인 학습 활동을 구성하여 제공하는 데 유용하다. 그리고 국어 능력 지표는 그 개념상 필연적으로 평가와도 밀접한 관련을 지니고 있는바, 학습자들의 현재 수준을 가늠하는 잣대가 될 수 있고 나아가 진단과 처방에 유용한 정보를 제공해 줄 수 있다.[24] 예를 들어 앞에서 설정한 내용 생성 능력의 지표를 바탕으로 한 평가 과제로 글을 쓴 경우라면, 작문 결과가 만족스럽지 못했을 때 그 원인을 구성 요소별로 구체적으로 진단해 낼 수 있고 그에 따라 해당 학습자에게 적합한 학습 과제를 피드백해 줄 수 있다는 것이다. 가령 학습자가 쓴 글이 내용의 풍부성 기준에 만족스럽지 않다면, 그 원인이 글을 쓰는 목적이나 독자를 충분히 고려하지 않았기 때문인지, 아니면 내용 수집 방법을 제대로 활용하지 않았기 때문인지 비교적 구체적으로 진단해 낼 수 있다. 그래서 만약 독

24) 학습자들의 작문 결과는 몇 가지 기준을 정하여 그 질을 평가하여야 하는데, 이 때 평가 기준은 전통적으로 활용해 온 '내용의 풍부성, 창의성, 통일성, 일관성, 완결성' 등을 그대로 사용할 수 있다. 사실상 이 글에서 제시한 내용 생성 능력의 지표화 방안은 큰 얼개에 지나지 않는다. 더욱 엄밀한 지표가 되기 위해서는 각 수준에서 학생들이 생산해 낸 글의 양상, 곧 질이나 분량 등도 구체화되어야 한다. 그러나 현재 우리의 상황에서는 이들을 위계화할 수 있는 객관적이고 합리적인 기준을 찾기 어려워 다루지 못했다.

자를 고려하는 능력이 부족했기 때문이라면, '독자'라는 구성 요소의 수준을 한 단계 낮추어서 수준에 적합한 과제를 제시해 줄 수 있을 것이다.

참고 문헌

교육부(2000), 『고등학교 교육과정 해설 - 국어 -』, 대한교과서주식회사.

김정호 외(1999), 「제7차 교육과정에 따른 성취기준과 평가기준 개발 연구」, 연구보고 RRC99-5, 한국교육과정평가원.

신난수(1993), "외국의 교육과정 소개(1)-영국 영어과 교육과정", 국어교육학연구 3, 국어교육학회.

L. Vygotsky(신현정 역, 1985), 『사고와 언어』, 성원사.

이성영(2000), "글쓰기 능력 발달 단계 연구-초등 학생의 텍스트 구성능력을 중심으로", 『국어국문학 126』,국어국문학회.

조은수(1997), 「쓰기 능력 발달에 영향을 미치는 요인 연구」, 한국 교원대 석사 학위 논문.

주영미(2001), 「학령에 따른 쓰기 능력 발달에 대한 연구」, 한양대학교 석사 학위 논문.

Bereiter, C.(1980). development in writing. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R.(eds). *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale. New Jersey : LEA.

Britton, et al.(1975). *The development of writing ability(11-18)*. London: Macmillan Education.

Cowan, E.(1983), *Writing*, Scott, Foresman and Company.

Durst, R.K.(1984). The development of analytic writing. In Applebee. A.N.(ed). *Contexts for learning to write*. Norwood. New Jersey : ABLEX Publishing Corporation.

Huff, R. & Kline, Jr, C.R.(1987), *The Contemporary Writing Curriculum*,

Teachers College Press.
Owens, Jr., R.E.(2001), *Language Development*, Allyn & Bacon.
Schickedanz, J.A. et al.(2001), *Understanding Children and Adolescents*, Allyn & Bacon.
Scinto(1986), *Written Language and Psychological Development*, Academic Press, INC.

<초록>

글쓰기 능력의 지표화 방안 연구
- '내용 생성' 범주를 중심으로 -

이 성 영

이 글은 글쓰기 능력을 지표화하는 방안을 모색하기 위한 연구이다. 이를 위해 먼저 '쓰기' 영역의 '내용 생성' 범주로 그 범위를 한정하여 제7차 교육과정의 모습을 검토하였는데, 그 결과 내용 항목들이 분절되어 제시되어 있으며 구체성과 체계성이 결여되어 있었다. 따라서 국어(내용 생성) 능력을 지표화하기 위해서는 총체성과 구체성을 확보하여야 하며, 동시에 위계성과 체계성을 갖추기 위해서는 학습 내용의 논리성과 학습자들의 발달성을 고려하여야 한다.

내용 생성 능력을 지표화하기 위해 먼저 내용 생성과 관련되는 요인을 '주제 혹은 화제, 내용 수집 방법, 글을 쓰는 목적, 독자'의 네 가지로 구분하여 각 요인별로 네 수준으로 위계화하였다. 그리고 각 요인의 같은 수준을 결합하여 총체성과 구체성을 갖춘 네 가지 기본 수준을 설정하였다. 이 기본 수준에서 요인별로 수준을 한두 단계 올리거나 낮춤으로써 더욱 상세화된 수준을 얻을 수 있다. 마지막으로 각 수준의 진술을 구체화함으로써 교육 현장에서 작문 과제나 평가 도구로 활용할 수 있게 하였다.

<Abstract>

A Study on Methods of Indicating Writing Ability hierarchically

: About content generation category in writing

Lee, Seong-young

This paper tries to indicating writing ability hierarchically. I scrutinized 'content generation category' in 7th writing curriculum and then found out that content items are presented discretely and lack of concreteness and hierarchy. So in indicating writing ability hierarchically, wholeness and concreteness must be equipped, logicality of content and developmental features of student must be considered in order to equip hierarchy.

I look for methods of indicating writing ability in the following procedure. First, I divided four factor - theme or topic, ways of gathering contents, purpose of writing, reader - and made four hierarchical levels in each factor. Second, I made four basic levels in the course of combining the same levels in each factor. third, I generated more diverse levels in terms of raising/descending one or two level in any factor. Lastly, I elaborated each levels in order to apply it as writing task in school study.