*영어어문교육 16*권 4호 2010년 겨울

고등학교 1학년 영어교과서 쓰기활동 과업 분석: 장르, 텍스트 전개구조, 활동 유형, 진정성을 중심으로

최 선 희*
(전주대학교)
유 호 정**
(전주대학교)

Choi, Sunhee & Yu, Ho-Jung. (2010). An analysis of the writing tasks in high school English textbooks: Focusing on genre, rhetorical structure, task types, and authenticity. ***English Language & Literature Teaching, 16*****(4), 267-290.**

The purpose of this study is to analyze the writing tasks included in the newly developed high school English textbooks in the aspects of genre, rhetorical structure, task type, and authenticity in order to find out whether these tasks could contribute to improving Korean EFL students' writing skills. A total of nine textbooks were selected for the study and every writing task in each textbook was analyzed. The results show that various types of genres were incorporated in the tasks, but very few opportunities were provided for students to acquire characteristics of specific genres. In terms of rhetorical structure of text, narration, illustration, and transaction were required most, whereas not a single writing task asked students to use classification or cause and effect. Many of the writing tasks analyzed offered linguistic and/or content support through the use of models, which displays traces of the product-based approach to teaching writing. Lastly, most of the tasks lacked authenticity represented by explicit discussion of purpose and audience. Implications for L2 writing task development and writing instruction in the Korean EFL context are discussed.

[**writing tasks/textbook analysis/teaching second language writing,** 쓰기활동 과업/교과서 분석/제 2언어 쓰기지도]

---

* 제 1저자
** 교신 저자

교보문고 KYOBO Book Centre

I. 서론

우리나라 중등 영어교육은 주로 읽기와 듣기 위주로 이루어지고 있으며, 쓰기는 전체 영어교육의 아주 작은 부분을 차지하거나 아예 이루어지지 않는 경우가 많았다(양만섭 & 손영귀, 2009). 이러한 현상의 가장 큰 요인은 국가 주관 영어시험이 주로 듣기와 읽기능력을 측정하고 말하기와 쓰기 능력은 측정하지 않기 때문이다. 그러나 최근 TOEFL, TOEIC과 같은 국제적인 영어능력 시험들이 쓰기영역을 시험과목에 포함하였으며, 우리나라 정부도 쓰기를 국가 영어능력 검정시험에 포함할 것으로 알려지면서 쓰기능력을 향상시키는 방법에 관한 교사와 학생의 관심이 높아지고 있다. 영어 쓰기교육과 관련된 연구에 의하면, 중·고등학교 학생들은 쓰기능력의 중요성을 인식하고 있으며 영어 쓰기학습은 문법이나 읽기와 같이 영어의 다른 영역을 익히는 데도 도움이 될 것이라고 믿고 있지만, 쓰기실력을 향상시키는 방법에 대해 잘 알고 있지 못하며 쓰기 수업이 흥미롭지 않다고 생각한다(김명원 & 탁진영, 2008; 박유라, 2007). 이는 학생들의 흥미를 유발시키고 실력을 향상시킬 수 있는 다양한 쓰기 지도방법 및 활동과업의 개발이 절실함을 보여주는 것이다. 중등학교 영어교사들도 쓰기지도에 어려움을 느끼고 있기 때문에(박유라, 2007; Shim, 2009), 교과서에 포함된 쓰기교육 접근법 및 활동과업은 교사들이 쓰기지도의 방향 및 방법을 결정하는데 큰 역할을 할 것으로 예상된다.

본 연구는 2006년에 개정 고시된 국가교육과정을 토대로 개발되어 2009년부터 사용되기 시작한 고등학교 1학년 영어교과서의 쓰기활동 과업이 학생들의 쓰기능력을 향상시킬 수 있도록 구성되었는지를 조사하는 것을 목적으로 한다. 이러한 목표를 달성하기 위해 국가검정 고등학교 1학년 영어교과서들 중 2010년 현재 전국의 고등학교에서 가장 많이 사용되고 있는 9종을 선택하여 교과서 쓰기활동 과업을 분석한다. 기존의 영어교과서 쓰기활동 분석 연구(김효정, 2008, 손미용 & 이재근, 2005; 조아영 & 문영인, 2010)가 주로 중학교 교과서에 국한되어있고 활동과업의 유형이나 국가교육과정 반영 여부를 중점적으로 분석했던 것과는 달리, 본 연구는 보다 다양한 관점에서 고등학교 교과서 쓰기활동 과업들을 분석한다. 특히, 각 과업의 장르, 텍스트 전개구조, 활동 유형, 진정성을 분석기준으로 적용하여 보다 체계적이고 포괄적인 연구를 진행하고, 이를 바탕으로 쓰기활동 과업의 문제점 및 개선책을 논의한다. 이 연구의 결과는 앞으로 개발될 영어교과서의 쓰기활동 과업 개발에 중대한 시사점을 줄 뿐만 아니라 현직 영어 교사들에게는 자신이 사용하고 있는 교과서 쓰기활동 과업의 장점과 단점에 대한 상세한 정보를 제공함으로써 이들이 좀 더 능동적으로 자신의 수업을 재구성할 수 있도록 도와줄 것이다.

교보문고 KYOBO Book Centre

II. 이론적 배경

1. 교과서의 역할

교육에서 교과서가 차지하는 위치와 수행하는 역할에 대해서는 다양하지만 때로는 상반된 의견이 존재한다. Roberts(1996)는 교과서는 다양한 교육 환경에서 교육의 일관성을 유지할 수 있게 해주며, 수업에 필요한 읽기 지문, 교수 학습 활동, 문법이나 문화에 대한 설명을 제공함으로써 수업의 방향을 제시하는 안내자의 역할을 한다고 주장한다. 이에 반해 Littlejohn(1998)은 교과서의 획일화된 내용과 형식은 역동적이고 상호작용적인 교실 상황을 반영하지 못하며 교사의 의존성을 높여 수업의 창의성과 개별적으로 일어나는 상황에 대한 대응능력을 약화시킨다고 주장한다. 그러나 일주일에 20시간 넘게 수업을 하고 과중한 행정 업무에 시달리는 한국의 영어교사들에게 국가교육과정을 기반으로 개발된 교과서는 수업의 방향을 잡아주고, 다양한 교수활동을 제공함으로써 수업을 준비하는 시간을 줄여준다(전인재, 2006). 학생들 또한 교과서를 이용하여 보다 쉽고 빠르게 예습과 복습을 할 수 있고 숙제를 하거나 시험공부를 할 때 도움을 받을 수 있다. 따라서 우리나라의 학교현장에서 교과서는 매우 중요한 역할을 한다고 할 수 있다.

교과서의 역할은 특히 새로운 교수법이나 교육과정의 적용과 같은 큰 변화가 있을 때 더욱 강조된다(Hutchinson & Torres, 1994). 전문인으로서의 영어교사는 다양한 교수법을 알고 자신이 가르치는 상황이나 학생들에게 맞게 가르칠 수 있는 능력이 있어야 하지만, 개개인 교사가 끊임없이 등장하는 새로운 교수법을 즉각적으로 교실현장에 적용하는 것은 쉽지 않다. 특히, 국가수준의 교육과정을 해석하여 그에 맞는 교수 학습 자료를 개별적으로 개발, 사용하는 것은 더욱 어려운 일이다. 우리나라처럼 5-10년에 한 번씩 새로운 교육과정이 발표될 경우 교사들은 교육과정 해석 및 적용에 상당한 불안감을 느낄 수 있으며, 이럴 때 새로운 교육과정 및 교수법이 반영된 교과서는 이들의 불안감을 낮추고 교육과정에 맞게 교육을 하는 데 큰 도움이 된다. 물론 이런 논의의 바탕이 되는 것은 교과서에 포함된 교수활동 과업들이 학생들의 영어실력을 효과적이고 효율적으로 향상시킬 수 있어야 하고, 이에 대한 체계적이고 과학적인 증거가 존재해야 한다는 점이다.

2. 글쓰기 능력의 구성 요소

제 2언어 쓰기 교수법을 고찰하기 전에 글을 잘 쓰는데 필요한 지식이나 능력을 논하는 것이 필요하다. 효과적인 쓰기 지도방법은 학생들이 이러한 지식이나 능력을 습득하고 연마할 수 있도록 도와주어야 하기 때문이다. 제 2언어로 글을 잘 쓰기 위해서는 기본적으로 어휘력과 올바른 문법지식을

교보문고 KYOBO Book Centre

이용하여 상황에 맞게 문장을 잘 쓸 수 있어야 한다는 주장에는 누구나 동의할 것이다(Chin, 2007). 그러나 일상생활에서 글쓰기가 주로 담화수준에서 이루어진다는 점을 고려할 때 문장수준의 글쓰기 능력은 한계를 가질 수 있으므로, 학생들은 다음의 네 가지 능력 및 지식을 함께 갖추어야 한다.

첫째는 수사적 상황(rhetoric situations)에 대한 이해이다. 우리는 의사소통을 하기 위해 글을 쓰며, 성공적인 의사소통을 위해서는 목적, 대상, 사회적 상황 등을 정확하게 파악하고 이에 맞게 메시지를 작성해야 한다. 수사적 상황에 대한 학생들의 판단능력을 기르기 위해, 교사는 쓰기활동 과업을 줄 때, 과업의 목적, 글을 읽는 사람의 역할 및 지위, 사회적 상황맥락 등을 구체적으로 제시하고 글쓰기에 앞서 이러한 요소에 대한 토론이나 분석활동을 통해 학생들의 이해를 높여야 한다.

둘째는 글쓰기 전략(writing strategy)이다. 글쓰기 전략이란 글을 쓰기 위해 우리가 거치는 과정들, 즉 아이디어 생성 및 계획하기, 초고 쓰기, 수정하기를 효과적으로 할 수 있는 능력을 말한다. 실제로 글을 잘 쓰는 제2언어 학습자들이나 전문가들은 앞에서 제시한 글쓰기 과정을 효과적으로 활용하는 것으로 나타났다(Krapels, 1990; Sasaki, 2000). 이중에서 특히 학생들이 다양한 기준을 이용하여 자신의 글을 검토하고 수정하는 전략은 가장 중요한 능력으로 꼽히고 있다. 따라서 교사들은 글쓰기 상황과 목적에 맞게 다양한 준비 활동, 글쓰기 및 수정 활동을 제시하여 학생들이 효과적인 글쓰기 전략을 익힐 수 있도록 지도해야 한다.

셋째는 다양한 텍스트 전개구조(rhetorical structure)에 대한 이해와 이를 자신의 글쓰기에 활용하는 능력이다. DiYanni와 Hoy II(2005)는 텍스트의 전개구조는 사람들이 효과적인 의사소통을 하기 위해 사용하는 틀이며 성공적인 의사소통을 위해서는 목적에 맞는 텍스트 전개구조를 사용할 수 있어야 한다고 주장한다. 즉, 학생들은 다양한 텍스트 전개구조를 이해하고 이들을 수사적 상황과 장르에 맞게 활용하는 방법을 익혀야 한다는 것이다. 실제로 영어를 모국어로 사용하는 학생들을 대상으로 하는 대다수의 작문 교재들이 텍스트 전개구조를 중심으로 교육과정 및 활동을 구성하고 있다. 그러므로 교사는 학생들이 다양한 텍스트 전개구조를 경험할 수 있게 하고 글쓰기 과업의 목적과 상황에 맞게 필요한 전개구조를 선택할 수 있도록 도와주어야 한다.

마지막으로 학생들은 읽기와 쓰기의 상호보완적인 관계를 이해하고, 읽기를 통해 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있어야 한다. 이를 위해 학생들은 글을 읽고 그 글의 목적, 독자, 장르, 상황을 분석하고 이해하는 훈련을 해야 한다. 실제 영어작문 수업들을 살펴보면, 학생들이 다양한 글을 읽고 모델 텍스트를 분석하고 토론하는 활동이 준비과정에서 자주 이루어지는 것을 알 수 있다. 이러한 텍스트 분석활동은 학생들이 자신의 목적에 맞게 의견을 정확하게 전달할 수 있는 능력을 키우는 데 필수적이다(Hirvela, 2004).

교보문고 KYOBO Book Centre

글을 잘 쓰기 위해서는 여러 가지 세부적 능력이나 지식이 필요하겠지만, 위의 네 가지는 효과적인 글쓰기에서 빼놓을 수 없는 중요한 요인들이다. 따라서 제 2언어 학습자들은 글쓰기 수업에서 위의 요소들을 익힐 수 있는 다양한 쓰기활동 과업에 참여해야 한다. 다음 절에서는 제 2언어 교육현장에서 많이 사용되고 있는 쓰기 지도방법들을 살펴보고 각각의 교수법의 장점 및 단점을 고찰해 본다.

3. 제 2언어 쓰기 교수법

1) 결과중심 교수법

결과중심 교수법은 학생들이 최종적으로 산출해내는 결과에 중점을 두는 교수방법으로 결과 지향적 교수법(product-oriented approach)이라고도 한다. 이 교수법을 적용할 경우 교사는 학생들에게 설명, 비교, 주장하기와 같이 다양한 텍스트 전개구조를 설명하고 학생들이 각각의 구조를 익힐 수 있도록 훈련시킨다(Ferris & Hedgcock, 2005). 그러나, 이 교수법은 글쓰기의 토대가 되는 내용과 아이디어를 생성해내는 과정을 중요시하지 않고, 문법적 혹은 구조적으로 정확한 글을 쓰는 것만 강조한다는 점에서 많은 비판을 받아왔다(Silva, 1990). 다시 말해, 글쓰기의 유창성보다는 정확성에 중점을 둔 교수법이라고 할 수 있다.

그러나, 결과중심 교수법은 EFL상황이나 제 2언어 글쓰기를 처음 시작하는 학습자들에게는 구체적인 모델을 제공함으로써 효과적인 교수법이 될 수 있다. EFL상황에서는 학습자들이 교실 밖에서는 영어로 글쓰기를 하는 것이 극히 제한되어 있기 때문에 구체적 모델을 제시해 글의 구조 및 언어에 대한 도움을 주는 것이 더 효율적일 수 있기 때문이다. 이러한 장점 때문에, 뒤에서 언급할 장르중심 교수법에서는 결과중심 교수법을 많이 수용하여 장르에 맞는 정확한 언어사용을 중요시하게 된다.

2) 과정중심 교수법

과정중심 교수법은 결과중심의 교수법과는 달리 학생들이 글을 쓰기 위해 거쳐야 하는 과정에 초점을 둔다. 과정중심 교수법의 기반을 견고히 하는데 선구적 역할을 한 Zamel(1983)은 작문 과정을 아이디어를 발견하고 조합하는 '비획일적, 탐구적, 생성적' 과정이라고 정의한다. 이 교수법은 학생들로 하여금 글을 쓰기 전 내용을 구상하는 준비과정, 쓰기과정, 수정과정을 거치게 한다. 글쓰기 활동에 따라 다르지만, 준비과정에서 학생들은 브레인스토밍(brainstorming), 참고자료 수집하기, 토론하기, 샘플작문 읽기 등을 통해 자신의 글쓰기를 준비하고, 초고를 쓴 후에는 다양한 수정활동에 참여하게

교보문고 KYOBO Book Centre

된다. 수정단계에서 교사가 학생들의 글에 직접 피드백을 주는 경우가 일반적이지만, 이 외에도 학생들을 직접 만나 토의하는 과정을 통해 피드백을 줄 수도 있고 학생들 간의 동료 피드백을 활용할 수도 있다.

Sasaki(2000)는 영어 학습자를 초보자와 전문가 집단으로 나누고 각 집단의 글쓰기 과정과 글쓰기 과정 훈련의 효과를 분석하였다. 연구결과 전문가 집단은 비전문가집단과는 달리 전체적인 개요를 짜는데 많은 시간을 할애하고, 일단 개요가 완성되면 막힘 없이 글을 써 나가는 것으로 나타났다. 비전문가 집단도 6개월간의 과정중심 교수법에 의해 글쓰기 훈련을 받은 후에는 전문가 집단과 유사한 패턴으로 글을 쓰는 것으로 밝혀졌다. 이 연구는 효과적인 글쓰기는 학습자들이 작문과정과 관련된 활동을 거칠 때 이루어진다는 것을 보여준다.

과정중심의 교수법을 통해 교사는 글쓰기와 관련된 문제를 학생들이 스스로 해결할 수 있는 능력을 키워줄 수 있으며, 학생들은 과정중심 교수법을 통해 효과적인 글쓰기 전략을 익힐 수 있다. 그러나, 이 교수법은 과정만을 지나치게 강조하고 글쓰기에 필요한 언어구조에 대한 지식은 학생들 스스로 발견해야 한다고 주장하고 있어, 언어능력이 부족한 제 2언어 학습자에게 큰 부담을 줄 수 있다(Hyland, 2004). Ferris(2002)도 과정중심 교수법은 제 2언어 학습자들이 필요성을 많이 느끼고 있는 언어와 관련된 피드백을 소홀히 하고 있다고 지적하며, 교사는 언어적, 문법적 오류에 대해 체계적인 피드백을 주어야 한다고 주장한다.

3) 장르중심 교수법

장르중심의 교수법은 글의 내용, 글쓰기 과정, 언어, 형식들을 단순히 최종 결과물을 만들어 내기 위한 구성요소로만 보지 않고 글을 쓰는 사람이 자신의 목적을 특정 독자들에게 효과적으로 전달하기 위해 사용하는 재료로 간주한다. 결과적으로, 이 교수법은 글을 잘 쓰기 위해서 우리는 사회적 상황을 고려해야 하며 내용은 물론이고 사회적 상황에 맞게 텍스트 전개방법과 언어재료를 선택해야 하기 때문에, 이러한 요소들을 지도하는 것이 글쓰기 지도법의 핵심을 이루어야 한다고 주장한다.

Hyland(2004)는 장르중심 교수법의 장점은 학생들에게 글쓰기 목표를 명확하게 제시하고 상황에 맞는 특정한 글의 구조와 언어를 가르치고, 학생들의 필요에 맞는 글쓰기 교육을 하는 것이라고 주장한다. 한국과 같은 EFL 상황에서 장르중심의 교수법을 이론 그대로 수용하거나 위에서 언급한 모든 장점들을 기대하기는 쉽지 않다. 이는 EFL 환경에서는 장르중심 교수법에서 중요하게 생각하는 사회적 상황의 다양성이 부족하기 때문이다. 하지만, 목적과 대상을 포함한 상황맥락을 명확히 제시하면 학생들이 쓰기 활동의 현실

교보문고 KYOBO Book Centre

적용가능성을 깨달을 수 있게 되고 결과적으로 학습동기가 향상될 수 있을 것이다.

지금까지 논의한 제 2언어 쓰기 교수법 중 다른 교수법을 완전히 배제한 채 한 가지 교수법만을 고수하는 것은 바람직하지 않다. 예를 들어 장르중심 교수법을 적용한다고 하더라도 글을 쓰기 위한 준비, 쓰기, 수정과정을 체계적으로 적용해야 학생들의 능력을 향상시킬 수 있을 것이다. 또한 결과중심 교수법의 핵심을 이루고 있는 텍스트 전개구조를 이해하는 과정은 외국어 학습자들이 목적에 맞는 글을 쓸 수 있게 도와주는 유용한 학습 활동이 될 수 있다. 결국, 한국과 같은 EFL 상황이나 더 구체적으로는 중·고등학교 쓰기교육 현장에서 교사는 학생들의 쓰기능력을 효과적으로 향상시키기 위해 다양한 교수법의 장·단점을 파악해 현실에 맞게 적용할 수 있어야 한다. 또한 교사들에게 중요한 교수자료를 제공하는 영어교과서는 위의 교수법들이 다양하게 적용된 쓰기활동 과업을 제공해야 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 문제

본 연구의 목적은 2009년부터 새로 사용되기 시작한 고등학교 1학년 영어교과서에 포함된 쓰기활동 과업이 학생들의 영어 쓰기능력을 향상시킬 수 있도록 구성되었는지를 다각적인 관점에서 분석하는 것이다. 앞에서 언급했듯이, 학생들이 제 2언어인 영어로 글을 잘 쓰기 위해서는 어휘나 문법을 아는 것만으로는 부족하고, 이에 덧붙여 글을 쓰는 수사적 상황, 글쓰기 전략, 다양한 텍스트 전개구조에 대한 이해 등이 필요하다. 새롭게 개발된 고등학교 영어교과서가 이런 능력을 길러줄 수 있는 지를 분석하는 일은 미래의 교재개발뿐만 아니라 영어 교사의 효과적인 쓰기수업 운영에 필요한 중요한 정보를 제공할 것이다. 따라서 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하고 분석을 실시하였다.

1) 고등학교 영어교과서의 쓰기활동 과업은 학생들이 다양한 장르의 글쓰기를 경험할 수 있도록 구성되었는가?
2) 고등학교 영어교과서의 쓰기활동 과업은 학생들이 다양한 장르의 구조적, 언어적 특징을 배울 수 있도록 구성되었는가?
3) 고등학교 영어교과서의 쓰기활동 과업은 학생들이 다양한 텍스트 전개방식을 학습할 수 있도록 구성되었는가?
4) 고등학교 영어교과서의 쓰기활동 과업은 학생들이 '준비하기, 글쓰기, 수정하기' 등 의 글쓰기 과정을 경험할 수 있도록 구성되었는가?

교보문고 KYOBO Book Centre

5) 고등학교 영어교과서의 쓰기활동 과업은 글을 쓰는 목적과 대상을 명시해 학생들이 다양한 수사적 상황을 이해하고 그에 맞는 글을 쓸 수 있도록 구성되었는가?

2. 분석 대상 및 절차

본 연구는 분석 대상으로 2010년 현재 판매율이 가장 높은 9종의 고등학교 1학년 영어교과서를 선정하였으며, 각각의 교과서 쓰기학습 영역에 포함된 모든 과업들을 분석하였다. 그러나 교과서와 함께 발행되는 학습활동책에 포함된 쓰기활동 과업은 이번 분석에서 제외되었는데, 이는 학습활동책 개발에 교과서 개발에 적용된 교수법이 그대로 활용되는 것이 일반적이고 결과적으로 학습활동책에 포함된 활동 과업들의 경우도 교과서의 연장선에 있는 경우가 많기 때문이다. 학생들의 쓰기능력을 요구하는 활동은 교과서에 따라 다른 언어기능 학습과 연계하여 교과서 전체에 걸쳐 나타나기도 하지만, 본 연구에서는 쓰기활동 과업을 좀 더 체계적이고 심도 있게 분석하기 위해 쓰기학습 영역에 포함된 과업들만 연구에 포함시켰다. 표 1은 분석대상으로 선택된 교과서의 출판사와 대표저자, 쓰기학습 영역의 명칭, 한 단원의 평균 쓰기활동 과업의 개수를 구체적으로 나타낸 것이다. 교과서 분석기호와 순서는 무작위로 부여한 것이며, 이하 분석대상을 지칭할 때 사용된다.

표 1
분석 대상 교과서 목록

기호	출판사	대표 저자	쓰기학습 영역 명칭	단원 개수	단원 별 과업개수
A	금성출판사	권오량	Let's Write	11	2개
B	중앙진흥교육연구소	정길정	Write and Create	12	1-2개
C	천재교육	이재영	Think and Write	12	2개
D	능률교육	이찬승	Write It	11	2개
E	능률교육	장영희	Write Out	11	3개
F	디딤돌	이창봉	Think and Write	10	2-3개
G	천재교육	김덕기	Think and Write	10	2-3개
H	천재교육	이인기	Write On	12	2개
I	두산동아	김성곤	Let's Write	12	3개

표 1에서 보는 바와 같이 대부분의 교과서가 2-3개 정도의 쓰기활동 과업을 포함하고 있는데, 한 단원의 첫 번째 활동은 주로 다음에 제시된 활동의 준비

교보문고 KYOBO Book Centre

과정으로 사용되는 경우가 많았다. 또한 모든 단원에 3개의 활동을 포함한 교과서 I의 경우 세 번째 활동은 항상 자신의 글을 학급 친구들에게 발표하는 것으로 진정한 의미의 쓰기 활동이라고 볼 수 없어 분석에서 제외되었다.

분석대상으로 선정된 9종의 교과서에 포함된 쓰기활동 과업들은 장르, 텍스트 전개구조, 과업 유형, 과업의 진정성과 같은 분석 기준을 바탕으로 두 연구자가 먼저 개별적으로 분석하였다. 그런 다음 서로의 분석 결과를 비교하여 차이가 나는 부분에 대해서는 논의를 통하여 합의점을 도출하였다. 마지막으로 기술적 통계를 실시하여 고등학교 1학년 영어교과서가 채택하고 있는 쓰기 교수법 및 쓰기활동 과업들의 다양한 구성요소를 분석함으로써 이들의 효과를 조사하였다.

3. 쓰기활동 과업 분석기준

고등학교 학생들의 영어 쓰기능력을 향상시키기 위해서는 체계적이고 다양한 쓰기활동 과업을 제공해야 한다. 특히, 단순히 문법이나 어휘를 연습하기 위한 과업이 아닌 목적과 대상이 분명한 실질적인 글쓰기 과업을 제공해서 학생들이 실생활에서도 영어로 글을 잘 쓸 수 있도록 도와주어야 한다. 본 논문에서는 고등학교 1학년 학생들이 사용하고 있는 영어교과서의 쓰기활동 과업들이 이러한 조건을 만족하는지를 평가하기 위하여 Hedge(2005)가 제시한 쓰기활동 과업 설문지를 응용하여 분석기준을 개발, 적용 하였다. 분석기준은 크게 글쓰기 과업에서 요구하는 장르, 텍스트 전개구조, 활동 유형, 진정성(authenticity)으로 나뉜다. 이러한 분석기준은 대부분의 선행연구들이 과업의 유형만을 분석했던 것과는 큰 차이가 있으며, 다각적인 각도에서 분석을 시도함으로써 교과서에 포함된 쓰기활동 과업들의 효과를 좀 더 정확하게 파악할 수 있게 해준다.

1) 장르에 따른 분석

장르란 특정한 목적을 달성하기 위하여 언어를 사용하는 방식(Swales, 1990)으로, 동일한 역사적, 문화적, 사회적 맥락에서 살아가는 사람들이 합의한 것이다. 각각의 장르는 일정한 텍스트 전개구조, 문법, 어휘 등의 사용을 요구하고, 한 사회의 구성원은 대부분 이러한 장르적 특징을 경험과 학습을 통해 익히게 된다. 그러나 동일한 장르라 하더라도 모국어와 외국어의 장르적 특징과 제약이 다를 수 있으므로 외국어 학습자는 각 장르가 목표언어에서는 어떤 특징들을 가지고 있는지를 명시적으로 학습할 필요가 있다.

장르는 형식과 의사소통 기능에 따라 다양하게 구분할 수 있다. 예를 들어, 편지, 실험 보고서, 메모, 봉사단체 가입원서 등은 형식에 따라 장르를 나눈

교보문고 KYOBO Book Centre

것이며, 초대의 글, 사과의 글 등은 그 글이 가지고 있는 의사소통 기능을 기준으로 구분한 것이다. 여러 학자들이 다양한 장르 구분 기준을 제시하였는데, 본 연구에서는 쓰기활동 과업을 글을 쓰는 이가 과업을 통해 달성해야 할 의사소통 기능, 즉 글을 쓰는 목적을 중심으로 상세하고 체계적으로 분류한 Hedge(2005)의 기준을 활용하여 표 2와 같이 장르를 분류하였다.

표 2
쓰기활동 과업 장르의 종류 및 특징

종류	특징	예
개인적인 글쓰기	자신이 읽을 목적으로 쓴 글	일기, 쇼핑 목록, 메모, 포장 목록, 주소, 요리법
일반 대중으로서의 글쓰기	일반 대중의 한 사람으로서 기관/단체를 대상으로 쓰는 글	질문, 불만 사항, 요구 사항을 전달하는 편지, 입회 원서, 지원서
사회관계 형성 및 유지를 위한 글쓰기	가족이나 친구와 사회관계를 형성하고 유지하기 위해 쓰는 글	편지, 초대장, 위로, 감사, 축하의 글
학업을 위한 글쓰기	학업이나 교육적인 목적을 위해 쓰는 글	요약, 강의 내용 정리, 글의 줄거리, 실험 보고서, 수필
창의적인 글쓰기	다른 사람과 공유하거나 자신을 위해 쓰는 창의적인 글	시, 이야기, 드라마, 노래, 자서전
회사/단체 구성원으로서의 글쓰기	한 회사나 단체의 일원으로 업무와 관련해서 쓰는 글	메모, 보고서, 검토서, 거래처 서신, 광고, 연설, 이력서

2) 텍스트 전개구조에 따른 분석

텍스트 전개구조(rhetorical structure)란 글을 쓰는 사람이 특정한 의사소통 목적을 달성하기 위해 사용하는 논리 전개 방식을 일컫는 것으로 구조적 장르라고도 한다. 대표적인 텍스트 전개구조에는 시간순서에 따라 쓰기(narration), 묘사하기(description), 설명하기(illustration), 분류하기(classification), 과정쓰기(process), 비교/대조하기(comparison/contrast), 원인/결과쓰기(cause/effect), 논술하기(argument) 등이 있다. 학습자들이 다양한 텍스트 전개구조를 정확하게 이해하면 쓰기뿐 아니라 글을 읽거나 말을 할 때에도 도움이 된다. 그러나 위에 열거한 텍스트 전개구조만으로는 분석 대상으로 선택된 모든 쓰기활동 과업을 정확하게 분석하는데 한계가 있기 때문에, 본 논문에서는 표 3과 같이 논술하기(argument)를 제안하기 (proposal)와 설득하기(persuasion)로 세분화하고, 이와 함께 정보 교환하기 (transaction)와 창작하기(creative writing)를 추가하여 분석하였다. 또한 동일한 형식의

교보문고 KYOBO Book Centre

글이라 해도 어떤 목적으로 가지고 글을 전개하느냐에 따라 다르게 분류하였다. 예를 들어, 여행을 하면서 친구나 가족에게 자신의 여행 경험을 전하는 편지의 경우는 '시간순서에 따라 쓰기'로 분류했고, 초대나 정보교환을 위한 편지인 경우는 '정보 교환하기'로 분류하였다.

표 3
텍스트 전개구조 유형

종류	정의	예
시간순서에 따라 쓰기	경험이나 사건을 1인칭 혹은 3인칭시점에서 시간 순으로 전개하기	일기, 편지, 기행문, 소설
묘사하기	사람, 사물, 사건 등을 눈 앞에 있는 것처럼 자세히 묘사하기	인물소개, 사진/그림 묘사
설명하기	개념, 사물 등을 명확하게 설명하거나 정의하기	운동종목 설명하기, 도표 해석하기
분류하기	다수의 개체를 특정 기준을 가지고 분류하기	책의 종류 분류하기, 친구들의 성격 분류하기
비교/대조하기	두 대상의 비슷한 점과 다른 점을 비교하기	도시와 시골생활 비교하기, 두 학생의 취미 비교하기
원인/결과쓰기	사건의 원인과 결과를 중심으로 내용 전개하기	인터넷이 공부에 미치는 영향, 스트레스의 원인과 결과
과정쓰기	일의 진행과정을 기술하거나 문제를 해결하는 절차나 지침 설명하기	실험과정, 조리과정, 환경보호 활동 지침
제안하기	특정 문제에 대해 구체적인 해결책을 제시하거나 추천하기	조언하기, 가장 좋아하는 책 추천하기
설득하기	특정 사안에 대해 본인의 의사 주장하여 다른 사람 설득하기	동물권리 주장, 간척에 대한 찬/반 주장하기
정보 교환하기	단순한 정보교환을 목적으로 글쓰기	편지, 초대장, 엽서, 인터뷰
창작하기	문학적 글쓰기	시, 연극대본, 영화대본

3) 과업 유형에 따른 분석

쓰기활동 과업을 분류하는 기준은 과업의 목적, 최종 산출물, 학생들에게 주어지는 도움의 종류와 양, 실생활 글쓰기와의 유사성 등 다양하다(Hyland, 2003). 영어 쓰기활동 분석과 관련된 선행 연구들은 대부분 학생들이 과업을 수행할 때 부여되는 교사의 통제 정도 또는 학생의 자율성 정도에 따라 통제, 유도, 자유 작문이라는 세 가지 유형을 기준으로 사용하였다(김효정, 2008;

교보문고 KYOBO Book Centre

손미용 & 이재근, 2005). 본 연구에서는 좀 더 체계적인 과업 유형 분석을 위하여 학생에게 제공되는 도움의 종류(내용적, 언어적 도움)와 양, 최종 결과물의 양(문장 또는 문단), 학생에게 부여되는 인지부담 정도(모델 보고 쓰기, 자유쓰기)에 따라 과업의 유형을 표 4와 같이 세 가지로 구분하였다.

표 4
쓰기활동 과업의 유형 및 종류

과업유형	종류
유형 I	문장 수준의 글쓰기 (낱말이나 어구 넣어 문장 완성하기, 주어진 어구 재배열하여 문장 완성하기 등)
유형 II	1. 읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기 또는 질문에 대한 본인의 답 쓰기
	2. 말이나 대화 듣고 질문이나 필요한 정보 기록하기
	3. 주제에 따라 간단한 표, 목록 작성하기
	4. 주어진 정보 이용하여 문단 완성하기 (언어적, 내용적 도움이 모두 제공됨)
	5. 글을 읽거나 대화를 듣고 요약하기
	6. 예문 참고하여 문단 수준의 글쓰기 (언어적 도움만 주어지고 내용은 학생들이 스스로 제공해야 함)
	7. 자유로운 글쓰기 (예문 없이 학생 자신의 생각과 언어를 이용하여 글을 써야 함)
	8. 그림, 표, 단어를 이용하여 문단 수준의 글쓰기
유형 III	글쓰기 준비하기, 쓰기, 수정하기

유형 I에 속하는 과업들은 학생들이 언어형식을 익힐 수 있도록 구성된 것으로 주로 문장 수준의 글쓰기를 요구한다(그림 1). 비교적 단순한 문법 및 어휘 지식을 요구하기 때문에 학생들은 텍스트 전개구조 또는 장르적 특징에 대한 지식을 사용하지 않아도 된다. 즉, 학생들에게 부여되는 인지적 부담이 크지 않다. 유형 II에 속하는 과업들은 주로 학생에게 문단 수준의 글쓰기를 요구한다. 뿐만 아니라 학생 자신의 생각이나 글의 구조, 언어 형식에 대한 지식을 사용하도록 요구하기 때문에 학생들은 유형 I에 비해 더 많은 인지적 부담을 안게 된다. 유형 II에 속하는 과업들은 다시 학생들에게 주어지는 언어적, 내용적 도움의 정도에 따라 난이도를 달리하는데, 표 4의 제시된 과업들의 경우 위에서 밑으로 갈수록 난이도가 올라간다. 예를 들어 4번과 6번 과업 모두 학생들은 교과서에 제공된 예문을 참고하여 글을 쓰지만, 4번의 경우에는 자신의 내용적, 언어적 지식을 사용하지 않고 예문과 비슷한 형식의

교보문고 KYOBO Book Centre

글을 써야 하는 반면에(그림 2), 6번 과업에서는 예문을 활용하되 언어적 도움만 주어지기 때문에 자신의 생각이나 경험을 바탕으로 내용을 스스로 생각하여 과업을 완성해야 한다(그림 3).

그림 1

문장수준 글쓰기의 예(발췌: 교과서 F, 1과 26쪽)

A 주어진 표현을 바르게 배열하여 문장을 완성해 봅시다.

1. If you _____ math problems, ask questions to your math teacher for help.
(at / not / good / solving / are)

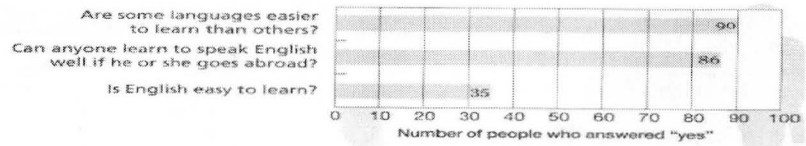
2. Using an organizer is a good idea, since there are _____ in high school.
(do / to / many things / so)

그림 2

주어진 정보 이용하여 문단 완성하기의 예(발췌: 교과서 G, 3과 55쪽)

B **Write a Paragraph**

Look at the graph below and describe how people responded to three other questions in the same survey.



Ninety of the one hundred people surveyed said _____

그림 3

예문 참고하여 문단수준의 글쓰기의 예(발췌: 교과서 H, 11 과 187 쪽)

B 학교에서 집까지 오는 길을 친구에게 가르쳐 주어야 합니다. A를 참고하여 그 내용을 글로 써 봅시다.

교보문고 KYOBO Book Centre

마지막으로 유형 III에 속하는 과업은 학생들이 글쓰기 과정을 익힐 수 있게 해준다. 이 유형의 과업을 수행할 때 학생들은 먼저 글쓰기 주제에 관해 자신이 가지고 있는 경험이나 생각을 이끌어 내는 활동을 통해 과업에 포함될 내용을 생성하고, 초고를 쓰고, 이를 다시 수정하고 편집하는 과정을 거치게 된다. 이러한 활동을 통해 학습자는 단순히 언어적 정확성만을 추구하지 않고, 좀 더 자신의 창의성을 발휘할 수 있으며 글쓰기 전략도 함께 익히게 된다.

4) 과업의 진정성(목적과 대상) 분석

우리는 일상생활에서 특정한 목적을 달성하기 위하여 일정한 독자를 대상으로 글을 쓰며, 목적이나 대상에 따라 글의 내용, 구조, 언어형식을 달리한다. 즉, 글쓰기 과업의 목적이나 대상은 쓰기활동의 상황맥락을 제공함으로써 과업의 진정성을 높여준다. 전통적인 영어 쓰기 교수법에서는 쓰기를 주로 언어형식을 연습하는 도구로 사용했기 때문에 쓰기활동의 목적이나 대상을 명시하지 않는 경우가 많았다. 이러한 과업들은 언어수준이 높지 않은 학생들에게 언어형식을 연습할 수 있는 기회를 준다는 점에서는 유용하나 쓰기활동의 궁극적 목적이 언어구조 연습이 아닌 의사소통이라는 점을 고려할 때 진정성이 떨어진다는 한계를 갖는다.

학생들이 과업에 참여하는 방식도 과업의 진정성에 영향을 미친다. 학습자가 개별적으로 과업을 수행할 경우, 본인의 지식과 능력을 사용하여 글쓰기를 함으로써 자기주도적인 학습을 할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 짝활동이나 소집단 활동을 통해 과업을 수행할 경우, 학습자들은 다른 사람과의 협상을 통해 좀 더 다양한 관점을 고려하여 글을 쓸 수 있고 의미 협상을 통하여 언어의 정확성을 높일 수 있는 기회도 갖게 된다. 특히, 특정한 독자를 대상으로 글쓰기 연습을 할 수 있는 기회가 제한되어 있는 우리나라의 경우, 협동적인 글쓰기 활동은 학습자들에게 실질적인 독자를 제공함으로써 좀 더 실제와 비슷한 글쓰기 경험을 할 수 있게 해준다.

IV. 연구 결과 및 분석

1. 쓰기활동 과업의 장르

쓰기활동 과업의 장르는 글을 쓰는 목적에 따라 모두 여섯 개로 구분하여 분석하였다. 분석결과는 표 5와 같다. 고등학교 1학년 영어교과서에 가장 많이 포함된 글쓰기 장르는 '학업을 위한 글쓰기'로 전체 과업의 34%를 차지하였다. '사회관계 형성 및 유지를 위한 글쓰기'(24%)와 '개인적인 글쓰기'(18%)도 다른 장르에 비해 상대적으로 높은 비율을 나타냈으며, '회사/단체 구성원으로서의

교보문고 KYOBO Book Centre

글쓰기'(9%), '창의적인 글쓰기'(8%), '일반대중으로서의 글쓰기'(7%)가 차례로 그 뒤를 이었다. 각 교과서마다 비율은 다르지만 다양한 장르의 글쓰기 활동을 포함하고 있다는 점에서 긍정적이라 하 수 있다. 특히, 교과서 C의 경우 모든 장르의 글쓰기 활동을 포함하고 있다는 점에서 가장 이상적이라 할 수 있다. 그러나 교과서 B는 '학업을 위한 글쓰기'가 전체 12개의 과업 중 6개를 차지하는 반면, '일반대중으로서의 글쓰기'와 '회사/단체 구성원으로서의 글쓰기' 장르는 전혀 포함하고 있지 않아 학생들이 다양한 장르의 글쓰기를 경험하기에는 제한적일 수 밖에 없다.

표 5
쓰기활동 과업의 장르 분석 결과

장르	A	B	C	D	E	F	G	H	I	합계	%
개인적인 글쓰기	-	2	3	2	2	2	1	4	2	18	18
일반대중으로서의 글쓰기	2	-	1	3	-	-	-	1	-	7	7
사회관계를 위한 글쓰기	4	3	1	2	1	3	2	4	4	24	24
학업을 위한 글쓰기	2	6	4	3	3	3	5	2	5	33	34
창의적인 글쓰기	2	1	1	-	2	-	-	1	1	8	8
회사/단체 구성원으로서의 글쓰기	1	-	2	1	1	2	2	-	-	9	9
합계	11	12	12	11	9[†]	10	10	12	12	99	100

'학업을 위한 글쓰기', '사회관계 형성 및 유지를 위한 글쓰기', '개인적인 글쓰기'가 가장 많이 활용된 원인은 세 가지로 해석될 수 있다. 먼저, 영어 사용이 제한된 EFL 상황에서 학생들은 주로 학업과 관련되거나 사고력 향상을 위한 글쓰기를 많이 하기 때문이다. 뿐만 아니라 '학업을 위한 글쓰기'나 '개인적인 글쓰기'는 일반적으로 학생 자신이나 교사 또는 동료 학생을 제외한 다른 독자를 필요로 하지 않기 때문에 EFL 상황에서 상대적으로 적용하기가 용이하다. 이와는 다르게 '사회관계 형성 및 유지를 위한 글쓰기'는 다른 장르에 비해 학생들이 실제 생활에서도 활용할 수 있는 기회가 많고 학생들의 흥미를 불러 일으킬 수 있는 장점을 갖기 때문에 교과서 집필자들이 선호하는 장르이다. 특히 인터넷이나 소셜 미디어(social media)나 소셜 네트워크 서비스(SNS: Social Network Service)의 확대로 학생들이 일상 생활에서도

[1] 총 11과이나 이중 두 과는 쓰기 활동이 명시되지 않아 장르를 파악할 수 없음.

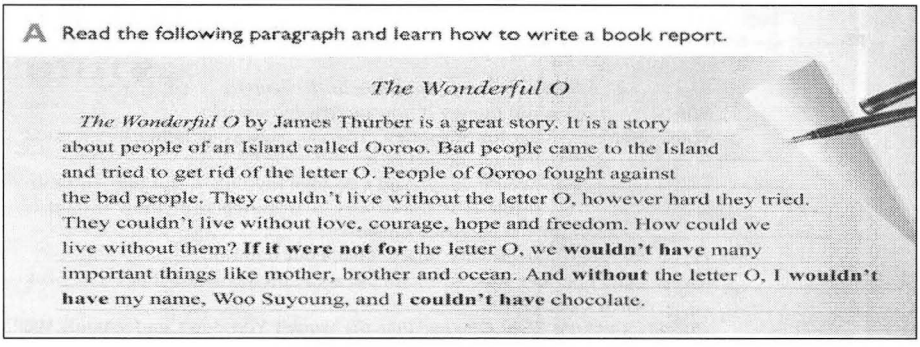
교보문고 KYOBO Book Centre

영어를 사용해서 인간관계를 형성, 유지할 수 있는 기회가 많아졌기 때문에 이러한 활동은 학생들이 영어로 글쓰기의 유용성을 깨닫게 할 수 있다.

분석대상 교과서는 다양한 장르의 쓰기활동 과업을 포함하고 있음에도 불구하고, 학생들이 글을 쓰기 전에 목표 장르의 특징(텍스트 전개구조, 어휘, 표현 등)을 익힐 수 있도록 유도하는 활동을 제공하지 않는 경우가 대부분이어서 학생들이 목적과 상황에 맞게 글을 쓰는 능력을 제대로 개발할 수 없는 실정이다. 다행히 교과서 E의 경우 쓰기활동의 첫 번째 과업에서 특정 장르의 예문을 제공하고 텍스트 전개방식의 특징을 분석하도록 유도하고 있다(그림 4). 그러나 이 교과서 역시 모델만을 제공하고 모델을 분석하기 위한 후속 활동을 전혀 제공하지 않기 때문에 활동의 효용성은 보장할 수 없다.

그림 4

장르의 특징을 분석하는 쓰기활동 과업의 예(발췌: 교과서 E, 10과 171쪽)



A Read the following paragraph and learn how to write a book report.

The Wonderful O

The Wonderful O by James Thurber is a great story. It is a story about people of an Island called Ooroo. Bad people came to the Island and tried to get rid of the letter O. People of Ooroo fought against the bad people. They couldn't live without the letter O, however hard they tried. They couldn't live without love, courage, hope and freedom. How could we live without them? **If it were not for** the letter O, we **wouldn't have** many important things like mother, brother and ocean. And **without** the letter O, I **wouldn't have** my name, Woo Suyoung, and I **couldn't have** chocolate.

2. 쓰기활동 과업의 텍스트 전개 유형

표 6은 분석대상 교과서의 활동과업에서 학생들이 사용해야 하는 텍스트 전개구조를 분석한 결과인데, '시간순서에 따라 쓰기', '정보 교환하기', '설명하기'가 차례로 24%, 23%, 21%를 나타내 전체 과업의 68%를 차지하는 것으로 나타났다. 이들 전개구조는 다른 전개구조에 비해 학생들이 상대적으로 사용하기 쉽다는 장점이 있다. '시간순서에 따라 쓰기'는 일기와 기행문을 스는 과업에서 가장 많이 활용되었고, '정보 교환하기'는 전자메일, 편지, 엽서를 통해 사실을 전달하는 과업에서, '설명하기'는 문화유산, 발명품, 애완동물, 음식 등을 소개하는 활동 과업에서 많이 사용되었다.

교보문고 KYOBO Book Centre

표 6
텍스트 전개구조 분석 결과[2]

전개 유형	A	B	C	D	E	F	G	H	I	합계	%
시간순서에 따라 쓰기	2	3	3	2	4	2	2	3	2	23	24
묘사하기	1	-	-	-	-	1	-	1	-	3	3
설명하기	2	3	3	1	1	3	3	1	3	20	21
분류하기	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
비교/대조하기	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	2
원인/결과쓰기	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
과정쓰기	-	-	1	1	-	-	-	1	2	5	5
제안하기	1	2	-	1	-	-	2	1	1	8	8
설득하기	-	1	1	1	2	-	2	-	2	9	10
정보교환하기	4	2	3	4	1	2	1	4	1	22	23
창작하기	1	-	-	-	1	-	-	1	1	4	4
합계	11	12	11	11	9	8	10	12	12	96	100

이 세가지 전개구조 외에 '설득하기'(10%), '제안하기'(8%), '과정쓰기'(5%), '창작하기'(4%). '묘사하기'(3%), '비교/대조하기'(2%) 등도 사용되었지만 그 비율은 높지 않다. 흥미로운 점은 '분류하기'와 '원인/결과쓰기'의 텍스트 전개구조가 전혀 사용되지 않았다는 사실이다. 이러한 현상은 학생들이 상대적으로 사용하기 쉬운 텍스트 전개구조를 다양한 상황에서 훈련할 수 있다는 점에서는 긍정적이지만, 소수의 텍스트 전개구조에만 치중하는 것은 학생들의 글쓰기 능력을 향상시키는 데 제한적일 수 있다. 실제로 우리는 일상에서 '비교/대조하기' 전개구조를 활용하여 의사소통을 하는 경우가 많이 있고, 원인과 결과를 말하고. 다량의 정보나 사물들을 목적에 맞게 분류하는 글쓰기를 많이 한다. 또한 이러한 전개구조들은 학생들이 논리적인 사고를 하는데 필요한 틀을 제공하므로, 이 틀을 쓰기활동에서 훈련시키는 것은 아주 중요하다.

[2] 문장단위의 글쓰기나 장르가 명확하지 않은 과업은 분석에서 제외함.

교보문고 KYOBO Book Centre

3. 쓰기활동 과업의 유형 및 종류

본 연구에서 분석한 9종의 고등학교 1학년 영어교과서에는 모두 204개의 쓰기활동 과업이 포함되어 있는데, 표 7은 이 과업들의 유형을 분석한 결과를 보여준다. 가장 큰 비율을 차지한 활동은 유형II에 속하는 '읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기/질문에 대한 본인의 답 쓰기(22%)로 나타났으며, '주어진 정보 이용하여 문단 완성하기(20%)도 근소한 차이로 그 뒤를 따르고 있다. 이외에도 '예문 참고하여 쓰기' (17%)와 '자유로운 글쓰기' (12%) 도 많이 활용되고 있는 과업 유형이다.

표 7
쓰기활동 과업의 유형 분석결과

	과업 유형	A	B	C	D	E	F	G	H	I	계	%
I	문장 수준의 글쓰기	3	7	1	-	2	12	4	2	1	32	16
II	1. 질문에 답 쓰기	6	6	4	3	5	1	4	6	10	45	22
	2. 듣고 정보 기록하기	1	-	1	6	1	-	2	3	-	14	7
	3. 표, 목록 작성하기	-	2	6	1	-	-	-	2	-	11	5
	4. 주어진 정보 이용하여 문단 완성하기	4	8	5	4	-	7	7	3	2	40	20
	5. 읽거나 듣고 요약하기	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
	6. 예문 참고하여 글쓰기	4	3	4	5	6	1	2	5	5	35	17
	7. 자유로운 글쓰기	4	3	2	1	4	-	4	2	5	25	12
	8. 그림, 표, 단어 이용하여 글쓰기	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	1
III	작문과정 연마하기	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
	합계	22	29	23	20	18	21	23	25	23	204	100

가장 빈도수가 높은 4번과 5번의 경우 학생들이 참고할 수 있는 예문을 제시하여 글쓰기를 유도하는데(그림 5), 이런 종류의 과업은 언어능력이나 쓰기 수준이 낮은 학생들에게는 유용할 수 있으나, 좀 더 수준이 높은 학생들에게는 오히려 사고력이나 창의력을 제한하는 기제로 작용할 수도 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

그림 5

예문 참고하여 글쓰기의 예(발췌: 교과서 E, 6과 114쪽)

B A에 쓴 내용을 바탕으로, 좋아하는 캐릭터에 대한 글을 써 봅시다.

My favorite character is _____. _____ appears in _____, where _____. I like _____ because _____.

My favorite character is Princess Fiona. She appears in the movie Shrek, where she marries Shrek. I like her because she is a woman of courage and independence.

흥미로운 사실은 유형 I에 속하는 문장단위의 글쓰기 과업도 전체의 16%나 된다는 점이다. 이 유형에는 '낱말이나 어구 넣어 문장 완성하기'나 '주어진 어구 재배열하여 문장 완성하기'같이 주로 문장 수준의 글쓰기를 요구하고 의사소통보다는 문법을 연습하는 활동이 주가 된다. 특히 교과서 F의 첫 번째 과업은 모두 이 유형을 사용하여 해당 단원의 핵심 문법을 연습하게 하고 있다. 더욱 심각한 점은 두 번째 활동의 경우도 대부분 목표 문법을 연습하는 것에 초점을 맞추고 있어 의사소통을 위한 글쓰기를 유도하지 않는다는 사실이다. 이러한 활동들이 학생들의 쓰기능력을 향상시키는 데 전혀 효과가 없다고는 할 수 없지만 문단 수준의 글을 쓰는 것을 목표로 하는 고등학교 교육과정에는 적절하지 않다.

한 단원의 쓰기활동은 대부분 2~3개의 관련성 있는 과업으로 구성되는 경우가 많다. 예를 들어, 기행문을 쓰기 전에 학생들은 먼저 자신의 여행 경험에 대한 질문에 답을 쓰고 다음 과업에서는 앞의 질문에 대한 답을 활용하여 본격적으로 기행문을 쓴다. 그러나 학생들이 자신이 쓴 글을 다시 한 번 검토하면서 피드백을 주고 받는 수정과정을 포함한 활동은 하나도 없었다. 이처럼 비교적 다양한 유형의 과업이 사용되고 있음에도 불구하고 학생들이 '준비하기, 글쓰기, 수정하기' 의 글쓰기 과정들을 모두 경험할 수 있는 과업 유형이 하나도 없다는 점은 분석대상 교과서들이 여전히 결과중심 교수법에 의존한다는 사실을 보여주는 것이다.

4. 쓰기활동 과업의 진정성

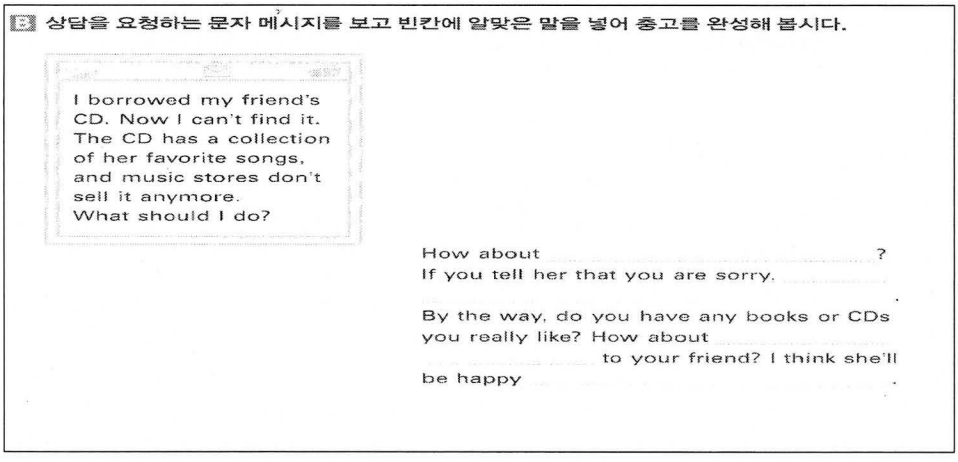
쓰기활동 과업의 진정성을 알아보기 위하여 각 단원 쓰기학습 영역의 최종 산출물이라고 할 수 있는 마지막 과업이 글을 쓰는 목적이나 대상을 명시하고 있는 지 조사하였다. 대부분의 교과서가 소수의 활동에서만 목적과 대상을

교보문고 KYOBO Book Centre

명시하고 있어, 학습자가 과업의 진정성을 느끼기 힘들게 설계되었다. 뿐만 아니라, 교과서 B 와 C는 대부분의 활동에 대상과 목적을 전혀 명시하지 않고 있다. 다만 C의 경우는 2개의 활동에서 목적을 암시하고 있다. 아홉 개의 교과서 중 목적과 대상을 가장 명시적으로 표시한 교과서는 A와 H이다. A의 경우 목적을 명시한 활동은 전체 11개중 7개이며, 3개의 활동에서 대상을 명시하고 있다(그림 6). 이 외에 3개의 과에서는 대상이 암시적으로 표시되어 있다(신문기사, 인터넷에 식당 평가 글 올리기 등).

그림 6

목적과 대상을 명시한 쓰기활동 과업의 예(발췌: 교과서 A, 3과 55쪽)



교과서 H는 목표는 5개의 활동에서, 대상은 6개의 활동에서 명시적으로 제시하고 있어 학생들이 영어로 글을 써야 하는 필요성을 느끼고 좀 더 상황 맥락에 맞는 글쓰기를 할 수 있게 해준다. 교과서 I의 경우는 학생들이 완성한 과업을 전체 학생들에게 발표할 수 있도록 지시하고 있어 어떤 면에서는 대상을 제시하고 있지만, 독자를 학급 친구들에게만 제한시키기 때문에 과업의 현실성이 떨어지는 면도 있다.

쓰기활동 과업의 진정성을 향상시킬 수 있는 또 하나의 요소인 상호작용 활동의 경우도, 분석을 한 아홉 개의 교과서에서는 거의 찾아 보기가 힘들었다. 약 200여 개의 활동 과업 중 오직 4개만이 짝 또는 그룹으로 활동하도록 지시하고 있으며, 대부분의 활동이 학생이 개인으로 활동할 것을 제안하고 있다. 학생들은 다른 학생과의 상호작용을 통해 아이디어를 확장시키거나 자신의 글을 읽고 피드백을 줄 수 있는 기회를 갖지 못하게 된다. 결과적으로, 고등학교 학생들은 글을 쓰는 목적이나 대상이 명확하지 않은 진정성이 떨어지는 글쓰기 활동을 함으로써 영어 쓰기활동이 현실생활에서 갖고 있는 유용성을 깨닫지 못하므로 그 만큼 학습 동기가 낮아질 수도 있다.

교보문고 KYOBO Book Centre

V. 결론 및 제언

본 연구는 현재 전국의 고등학교 1학년 학생들이 가장 많이 사용하고 있는 9종의 영어교과서에 포함된 쓰기활동 과업들이 학생들의 쓰기능력을 향상시킬 수 있도록 개발되었는지 알아보기 위하여, 각 과업의 장르, 텍스트 전개구조, 진정성을 분석하였다.

먼저, 장르는 글을 쓰는 목적에 따라 구분하였는데, 선택된 교과서들은 비교적 다양한 장르의 글쓰기 과업을 포함하고 있었다. 특히, EFL 상황과 학생들의 관심이 반영된 '학업을 위한 글쓰기', '사회관계 형성 및 유지를 위한 글쓰기', '개인적인 글쓰기'가 가장 많이 사용되고 있었다. 그러나 장르의 특징을 분석하는 활동을 제공하지 않아 학생들이 정확한 장르 활용 능력을 기르기에는 부족한 것으로 나타났다. 즉, 우리나라 영어교과서는 아직은 장르 중심 교수법을 적용하고 있지 않는 것으로 해석된다.

텍스트 전개구조란 텍스트의 논리전개 구조라고도 하는데, 분석한 쓰기활동 과업의 68%가 '시간순서에 따라 쓰기', '설명하기', '정보 교환하기'의 텍스트 전개구조의 사용을 학생들에게 요구하고 있었다. 이 세가지 전개구조는 학생들이 상대적으로 쉽게 사용할 수 있다는 장점이 있음에도 불구하고, 소수의 텍스트 전개구조에만 이용하여 쓰기활동을 하는 것은 학생들이 자신의 목적에 맞게 글을 전개하는 능력을 향상시키는 데는 도움이 되지 않는다.

분석한 9종의 교과서에 포함된 쓰기활동 과업의 유형에는 학생들에게 일정한 수준의 언어적, 내용적 도움을 제공하는 유형인 '주어진 정보 참고하여 문단 완성하기', '예문 참고하여 글쓰기'가 가장 많았다. 이러한 유형은 학생들의 인지적 부담을 줄여준다는 점에서는 유익하지만, 학생들이 좀 더 주체적으로 글을 쓰는 활동을 하는 데는 방해가 될 수 있다. 또한 대부분의 교과서들이 과정중심 교수법보다는 결과중심 교수법을 적용해서 준비과정을 과업을 포함하고 있음에도 불구하고 여전히 예문에 크게 의존하고 한 번 쓴 글을 수정하는 과정을 포함하지 않은 것은 앞으로 개선되어야 할 점이다.

쓰기활동 과업의 진정성을 글을 쓰는 목적과 대상의 명시적 제시 여부 조사를 통해 조사하였다. 대부분의 쓰기활동 과업의 경우 목적과 대상을 명시하고 있지 않아 학생들이 상황맥락에 맞는 글을 쓸 수 있는 기회를 제한하고 있었다. 뿐만 아니라 대부분의 과업이 개별활동을 적용하고 있어 학생들이 친구들과의 상호작용을 통해 자신의 생각과 글을 확장하고 피드백을 받을 수 있는 환경을 제공하지 못하고 있었다.

위와 같은 쓰기활동 과업의 분석결과는 미래의 영어교과서 쓰기활동 과업 개발과 영어 쓰기지도에 다음과 같은 시사점을 갖는다.

첫째, 제 2언어 학습자는 한 장르가 가지고 있는 특징을 분석하고 이를 토대로 좀 더 그 장르의 내용과 형식에 맞는 글을 쓸 때 목표 언어 사용자들의 기대를 충족시켜 성공적인 의사소통을 할 수 있다. 학생들이 특정 장르의

교보문고 KYOBO Book Centre

특징을 이해하고 자신의 글쓰기에 활용할 수 있도록 돕기 위하여 우리는 먼저 해당 장르의 예를 제시하고 장르에 포함된 상황적, 구조적, 언어적 특징을 분석할 수 있는 활동을 제공해야 한다. 이러한 과정을 거쳐야만 학생들은 목표 장르의 구조와 형식을 단순하게 모방하지 않고 자신의 목적에 맞는 장르를 사용할 수 있을 것이다.

둘째, 학생들이 글쓰기 전략을 익힐 수 있도록 준비하기, 쓰기, 수정하기의 과정을 거칠 수 있는 과업을 제공해야 한다. 특히, 마인드맵 활용, 개요 작성하기, 자유쓰기(free writing)과 같은 다양한 준비과정 활동을 통해 학생들이 자신에게 맞는 글쓰기 준비전략을 배울 수 있도록 도와야 한다. 뿐만 아니라, 수정과정을 경험할 수 있는 활동을 제시할 필요가 있다. 수정과정을 통해 학생들은 자신의 글과 타인의 글을 언어, 구조, 내용적인 측면에서 검토하는 경험을 할 수 있다. 수정과정 단계에서는 교사가 학생들의 글을 직접 수정하는 것도 좋지만, 학생들에게 일정한 훈련을 제공해 직접 자신의 글이나 동료의 글을 검토하도록 하는 것도 효과적인 쓰기 지도 방법이다.

마지막으로, 좀 더 다양한 텍스트 전개구조를 활용할 수 있는 쓰기활동 과업을 개발해야 한다. 텍스트 전개구조는 학생들이 자신의 생각이나 주장을 논리적으로 전달하는데 사용하는 생각과 논리의 틀이다. 학생들은 글쓰기 목적과 상황에 따라 내용을 선정하고 논리의 틀인 텍스트 전개구조를 효과적으로 사용할 수 있어야 한다. 특히, 비교/대조하기, 원인/결과쓰기, 분류하기와 같이 일상에서 자주 사용하는 텍스트 전개구조를 교과서에 제시하여 학생들이 다양한 사고의 틀을 훈련할 수 있도록 하여야 한다.

참고문헌

권오량, 신상근, 이후고, 조자룡, 신인화, 오주혜, Gray, E. R. (2009). *High School English*. 서울: (주)금성출판사.

김덕기, 안병규, 오준일, 신인숙, 김향신, 나복희, Kim, A. D. (2009). *High School English*. 서울: 천재교육.

김명원, 탁진영. (2008). 쓰기활동의 유형분석 및 학습자의 반응 분석: 중학교 2학년 한국, 일본 교과서 분석을 중심으로. *영어학, 8*(2), 231-249.

김성곤, 윤정미, 송미정, 박용예, 강은경, 문도식, 윤미정, 정석환, Haas, J. L. (2009). *High School English*. 서울: (주)두산.

김효정. (2008). 한국과 중국의 영어 교과서 비교 분석: 쓰기 활동을 중심으로. *Foreign Languages Education, 15*(1), 245-279.

박유라. (2007). 고등학교 영어 쓰기 교육 현황조사 및 영자신문을 활용한 쓰기 지도 방안 연구. *영미어문학연구, 23*(1), 51-81.

손미용, 이재근. (2005). 중학교 1학년 영어교과서의 쓰기 활동 자료 분석. *영*

교보문고 KYOBO Book Centre

어어문교육, 11(3), 139-164.

양만섭, 손영귀. (2009). 중등학교 영어쓰기교육의 실태분석. *영어교육연구, 38*, 106-136.

이인기, 윤승남, 남조우, 정용호, Orr, T. (2009). *High School English*. 서울: 천재교육.

이재영, 서성기, 문안나, 배태일, 김선영, 전형주, Hall, G. (2009). *High School English*. 서울: 천재교육.

이찬승, 황우연, 안세정, 구은영, 김진홍, 이종은. (2009). *High School English*. 서울: 능률교육.

이창봉, 김혜영, 강규한, 고광윤, 박영걸, 최은주, 황경희. (2009). *High School English*. 서울: (주)도서출판 디딤돌.

장영희, 정소영, 이유경, 한정임, 이승연, Brown, M. (2009). *High School English*. 서울: 능률교육.

전인재. (2006). 고등학교 1학년 영어교과서의 과업활동 자료 분석. *영어어문교육, 12*(4), 253-276.

정길정, 민찬규, 정현성, 김승태, 윤광진, 정미라, 김용석, Foreman, W. A., 이석연. (2009). *High School English*. 서울: (주)중앙교육진흥연구소.

조아영, 문영인. (2010). 중학교 1학년 영어 수준별 쓰기활동에 대한 교과서 분석과 학생들의 인식조사. *언어연구, 27*(1), 41-63.

Chin, C. (2007). EFL learners' perceptions on English writing tasks and teacher feedback. *English Language & Literature Teaching, 13*(1), 1-26.

DiYanni, R., & Hoy II, P. C. (2005). *Frames of mind: A rhetorical reader with occasions for writing*. Boston: Thomson Wadsworth.

Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hedge, T. (2005). *Writing* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading & writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan press.

Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal, 48*(4), 315-328.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). New York: Cambridge University Press.

Littlejohn, A. L. (1998). The analysis of language teaching materials in: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp.

교보문고 KYOBO Book Centre

190-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Roberts, J. T. (1996). Demystifying materials evaluation. *System, 24*, 375-389.
Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing, 9,* 259-291.
Shim, E. (2009). An investigation of secondary English teachers' perceptions of writing instruction. *Modern English Education, 10*(1), 114-130.
Silva, T. (1990). Second language composition: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Campus.
Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* New York: Cambridge University Press.
Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly, 17,* 165-187.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

최 선 희
전주대학교 영어교육과
전라북도 전주시 완산구 천잠로 303번지
Tel: (063) 220-3133
Email: sunheech@jj.ac.kr

유 호 정
전주대학교 영어교육과
전라북도 전주시 완산구 천잠로 303번지
Tel: (063) 220-2317
Email: hjyu2007@gmail.com

Received in October 12, 2010
Reviewed in November 20, 2010
Revised version received in December 15, 2010

교보문고 KYOBO Book Centre