



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

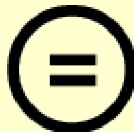
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

제 7차 개정교육과정에 따른 중학교
영어 교과서 쓰기 활동 분석



2010년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

손 희 선

교 육 학 석 사 학 위 논 문

제 7차 개정교육과정에 따른 중학교 영어 교과서 쓰기 활동 분석

지도교수 조 윤 경

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2010년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육전공

손 희 선

손희선의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2010년 8월 25일



주 심 언 어 학 박 사 배 재 덕 (인)

위 원 영어교육학 박 사 오 준 일 (인)

위 원 교 육 학 박 사 조 윤 경 (인)

목 차

영문초록	vi
I. 서론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 연구 과제	3
1.3 연구의 제한점	3
II. 이론적 배경	4
2.1 쓰기의 의미와 중요성	4
2.1.1 쓰기의 의미	4
2.1.2 쓰기의 중요성	6
2.2 쓰기 지도 접근 방법	8
2.2.1 결과 중심 접근법	8
2.2.2 과정 중심 접근법	9
2.3 쓰기 활동 유형 및 지도 단계	12
2.3.1 쓰기 활동 유형	12
2.3.2 쓰기 지도 단계	14
2.4 제 7차 개정교육과정의 중학교 영어 쓰기 성취 기준	16
2.4.1 중학교 1학년 영어 쓰기 성취 기준	17
2.4.2 중학교 2학년 영어 쓰기 성취 기준	18
2.5 타 기능과의 연계성	19
2.6 선행연구	20

Ⅲ. 연구 방법	23
3.1 분석 대상	23
3.2 교과서의 구성 체계 및 분석 영역	24
3.2.1 교과서 및 학습활동책의 구성 체계	24
3.2.2 분석 영역	26
3.3 분석 도구 및 방법	28
Ⅳ. 분석 결과 및 논의	31
4.1 단계별 쓰기 유형에 따른 쓰기 활동 분석	31
4.1.1 교과서 A와 학습활동책의 쓰기 유형 분석	31
4.1.2 교과서 B와 학습활동책의 쓰기 유형 분석	33
4.1.3 교과서 C와 학습활동책의 쓰기 유형 분석	35
4.2 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석	37
4.3 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석	43
4.4 쓰기 활동 분석 결과에 대한 논의	46
4.4.1 단계별 쓰기 유형에 따른 쓰기 활동 분석 결과	46
4.4.2 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석 결과	49
4.4.3 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과	52
Ⅴ. 결론 및 제언	56
5.1 결론	56
5.2 제언	58
참고 문헌	60
부 록	64

표 목 차

<표 1> 중학교 1, 2학년 영어교과서 분석 대상	23
<표 2> 교과서와 학습활동책의 분석 영역	27
<표 3> 영어 쓰기 활동 분석 기준	28
<표 4> 단계별 쓰기 활동 유형 분석 기준	29
<표 5> 교과서 A와 학습활동책의 쓰기 유형 분석	31
<표 6> 교과서 B와 학습활동책의 쓰기 유형 분석	34
<표 7> 교과서 C와 학습활동책의 쓰기 유형 분석	36
<표 8> 쓰기 성취 기준에 따른 1학년 교과서 및 학습활동책 분석 결과	38
<표 9> 쓰기 성취 기준에 따른 2학년 교과서 및 학습활동책 분석 결과	41
<표 10> A교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 비율	43
<표 11> B교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 비율	44
<표 12> C교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 비율	45
<표 13> 교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 분석 결과	47
<표 14> 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과	53

그 립 목 차

<그림 1> 단계별 쓰기 유형에 따른 분석 결과	47
<그림 2> 1학년 성취 기준에 따른 쓰기 활동	49
<그림 3> 2학년 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석 결과	51
<그림 4> 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과	53



부 록 목 차

부록 1. A교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 유형	64
부록 2. B교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 유형	66
부록 3. C교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 유형	68
부록 4. 타 기능과 연계된 쓰기 활동 빈도 수	70



**AN ANALYSIS OF WRITING ACTIVITIES IN MIDDLE SCHOOL ENGLISH TEXTBOOKS
UNDER THE 7TH REVISED NATIONAL CURRICULUM**

Sohn, Heeseon

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to analyze the writing activities in middle school English textbooks and activity books for first and second graders published on the basis of the 7th Revised National Curriculum.

The writing activities in 12 randomly selected textbooks and activity books were examined according to the following three criteria: achievement standards of the 7th Revised National Curriculum, types of writing, and the proportion of language skills integrated with one another.

The results of this study are as follows: first, a large proportion of the writing activities fall under controlled writing, which leads to a relatively lower percentage of guided and free writing. Free writing activities are especially scarce in all the target textbooks and activity books. Most of the controlled writing activities consist of blank-filling and sentence-level writing.

Second, no textbooks or activity books perfectly conform to all the achievement standards that the 7th Revised National Curriculum provides. A large number of the activities deal with the same one, two or three achievement standards at most, which mainly involve completing sentences in the same way that the result of the first analysis shows above.

Third, more than half of the writing activities are related to reading skills. Integration of two skills such as reading-writing, listening-writing, and

speaking-writing is more common than integration of three skills. None of the textbooks or activity books has any four-skill-integrated activities.

Based on the above findings, this study suggests the following: first, in order to promote students' participation in writing, it is necessary that the writing materials and contents are relevant and meaningful to students' lives. Cutting down on the proportion of activities such as answering reading comprehension questions or fill-in-the-blanks and offering more guided writing activities and free writing activities will help students engage in the activities and overcome the fear of self-writing.

Second, the National Curriculum should offer achievement standards that better reflect the circumstances of our students and education sites. It should also specify the types and examples of writing activities to clarify the achievement standards, and therefore correspond with the direction intended by the National Curriculum.

Third, textbooks and activity books should contain more pair and group activities. These activities facilitate collaborative learning and process-oriented writing, and also allow teachers opportunities for modification and adaptation of the textbooks. Moreover, they are effective activities in that writing can be readily integrated with the other language skills.

Finally, in order to achieve the goal of communicative competence through writing, the authenticity of the language and activities in the textbooks needs to be increased. That way, students can have access to more real life use of English while improving their command of the language.

I. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

2001년 제 7차 교육과정의 시행과 함께 우리나라 영어 교육은 언어의 네 기능을 고루 발달시키기 위한 방향을 모색해 왔다. 제 6차 교육과정과 같이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 기능을 다시 분류하여 특정 영역의 학습에 우선순위를 매기지 않고 통합한다는 것은 각 기능의 중요성이 같다는 것을 의미하며, 실제로 과거 오랫동안 이해기능을 우선한 교육의 경험에 비추어 통합교육이 효과적이라는 견해는 이미 널리 받아들여지고 있다. 그런 의미에서 쓰기는 영어 학습에 있어 다른 기능 못지않게 큰 비중을 차지하며, Raimes(1983) 역시 쓰기가 그 자체로도 언어 교육에 있어 중요한 역할을 한다고 주장하였다. 또한 의사소통 능력과 맞물려 현재 영어 교육에 있어 쓰기의 목표는 단편적인 문법 지식을 사용할 줄 아는 것에서 나아가 목적에 맞는 글을 쓰는 것과, 의견과 감정을 표현하는 것 등 실생활에서의 사용을 강조하게 되었다.

제 6차 교육과정부터 우리나라 영어 교육에 의사소통 접근법이 도입된 이후 말하기에 대한 관심은 높아졌으나, 쓰기는 큰 주목을 받지 못하였다. 쓰기는 여전히 문법과 독해를 위주로 한 입시 제도와 거리가 멀고, 시간적 여유가 부족하며, 적은 수의 교사가 많은 학생들의 글을 평가하기가 힘들다는 이유로 교실에서는 여전히 등한시 되고 있는 것이 실정이다. 그러나 Zamel(1987)은 쓰기 교육이 원어민처럼 자신의 생각을 계발하고 조직화하여 표현하는 연습을 하는 효과적인 방법이고, 영어의 구문 원칙을 자유로

운 상황에 맞게 적절히 사용할 수 있어 의사소통능력 향상과 밀접한 관련이 있다고 하였다. 따라서 최근의 교육과정이 추구하는 영어 교육의 실천을 위해서는 쓰기 교육이 필수적이며 다른 기능들과 같이 비중 있게 다루어져야 한다.

이렇듯 쓰기 교육의 중요성을 간과할 수 없는 가운데 우리나라 중학교 교실에서는 대부분의 수업에 교과서를 이용해 왔으며, 제 7차 개정교육과정은 보조 교재로서 학습활동책을 제공하도록 하여 다른 매체보다 교과서에 대한 의존도는 더 높아지게 되었다. 무엇보다도 쓰기 교육은 다른 기능들의 지도에서보다 타 매체를 활용하는 것이 사실상 더 어렵고, 거의 전적으로 교과서의 내용을 중심으로 이루어지므로 교과서 및 학습활동책에 대한 분석과 평가가 필요함은 두말할 나위가 없을 것이다.

중등학교에서 2009년부터 시행되기 시작한 2007년 개정교육과정은 제 7차 교육과정을 근간으로 하여 그 목표를 영어로 의사소통을 할 수 있는 능력의 함양과, 유창성과 정확성을 기르도록 학습 경험과 활동을 극대화 하는 것으로 두고 있다. 평가에 있어서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 균형을 이루어야 하며, 특히 쓰기에 있어서는 목적에 맞는 다양한 글쓰기를 하도록 지도하며, 가급적 수행평가를 실시하도록 권장한다. 또한 학생과 교사, 학생들 간의 상호작용을 중심으로 한 교수 · 학습 방법을 추구하고 있으므로 교과서의 쓰기 활동 역시 이러한 점을 잘 반영하고 있어야 할 것이다.

따라서 본 연구는 새로 개정된 중학교 영어 교과서와 학습활동책이 제 7차 개정 교육과정에서의 쓰기 활동의 성취기준에 얼마나 부합하는지와 쓰기 지도 원리에 따른 쓰기 활동을 어떻게 제시하는가를 살펴보고, 문제점과 개선 방향을 모색하고자 한다. 또한 본 연구는 통합 교육의 중요성이 높아지는 만큼 언어의 다른 세 기능과 어떤 유형으로 통합된 활동을 제공하고 있는지 살펴보는 데에 목적이 있다.

1.2 연구 과제

본 연구의 구체적인 연구 과제는 다음과 같다.

첫째, 제 7차 개정교육과정에 의해 개정된 중학교 1, 2학년 영어 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동을 단계별 쓰기 지도 유형에 따라 분석한다.

둘째, 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동을 제 7차 개정교육과정의 성취기준에 따라 분석한다.

셋째, 쓰기 활동이 듣기, 말하기, 읽기 기능과 어떻게 연계되어 있는가를 알아본다.

1.3 연구의 제한점

본 연구에는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 새로 개정된 현행 중학교 교과서 중 1, 2학년 교과서를 임의로 3종만을 선택하여 조사하였으므로 연구 결과를 일반화하기에는 다소 어려울 수 있다.

둘째, 본 연구는 선행연구에서 사용된 검증된 기준을 사용하였지만 연구자가 단독으로 분석하였으므로 연구자의 주관적 판단이 개입되었을 가능성을 배제할 수 없다.

셋째, 학습활동책은 상, 중, 하 3단계의 수준별 학습으로 구성되어 있으나 본 연구에서는 쓰기 활동의 수준 간 차이에 대한 분석을 제외하였다.

II. 이론적 배경

2.1 쓰기의 의미와 중요성

2.1.1 쓰기의 의미

쓰기란 의사소통의 한 수단으로 문자 언어를 이용하여 자신의 생각, 감정, 의견 등을 전달하는 방법을 말한다. 쓰기에 대한 견해는 문자 기호를 이용한다는 것과 글쓴이의 일방적인 표현이라고 인식되었던 것에서 상호작용을 위한 도구로서의 기능을 강조하는 관점으로 변화되어 왔다. Lynch(1996)는 쓰기가 과거에는 글쓴이가 전달하려는 메시지의 기호화로 정의되었지만 현재는 글쓴이와 독자와의 상호작용 또는 의사소통으로 그 개념이 변화하였다고 하였다. 즉, 쓰기 능력에 있어 어휘력이나 문장력, 표현 능력만이 중심이 되었던 것과는 달리 오늘날에는 문법적 측면 뿐 아니라 의사소통과 관계된 다양한 능력들이 쓰기의 의미를 구성하는 핵심적 요소로 여겨진다.

또 다른 표현 기능인 말하기와 비교하여 쓰기는 결과물이 나오기 까지 좀 더 복잡한 절차를 거친다. Brown(2001)에 의하면 쓰기는 생각하고, 글을 작성하며, 특별한 기술을 필요로 하는 수정 과정의 결과로, 이 기술은 모든 화자가 자연스럽게 발달시켜 나가는 것이 아니다. 즉, 쓰기는 말하기 처럼 의식적인 노력이 없이 시간이 지남에 따라 습득되는 것이 아니라 체계적인 과정을 거쳐 학습되는 좀 더 고차원적인 기능이라 할 수 있다. Byrne(1988)은 쓰기가 심리적, 인지적, 언어적 어려움을 가지고 있어 습득

에 있어서 말하기보다 더 많은 노력이 필요하다고 하였다. 독자가 항상 앞에 있는 것이 아니므로 상대방의 즉각적인 피드백이 없고 말하기와 다른 인지적 사고 과정이 필요하며, 음조나 강세, 박자 등 음성적 요소를 이용할 수 없다는 점이 쓰기를 말하기와 구별 짓는 특성이라고 할 수 있다. 또한 Palmer(1991)가 쓰기를 언어를 말하는 능력에서 자연스럽게 나오는 것이 아닌 하나의 다른 특별한 기능이라고 한 것 역시 말하기와 쓰기의 표현 기능으로써의 특성에는 근본적으로 차이가 있음을 보여준다.

쓰기에 대한 다른 여러 학자들의 정의는 단락의 구성, 표현, 혹은 의미의 창조에 초점을 맞추고 있다. Rivers(1981)에 의하면 쓰기는 단계적인 활동으로 여러 종류의 훈련 단계를 거쳐 강도가 높은 단락을 쓸 수 있는 수준에 이르기까지 발전시켜야 하는 체계적인 활동이며, Byrme(1988) 역시 진정한 실용적인 글쓰기는 단락이라 부를 수 있는 잘 짜인 한 단락 이상의 글을 쓰는 것이라고 보았다. Rivers(1981)는 쓰기 연습과 작문을 구별하여 문법 연습, 간단한 대화 만들기, 복잡하지 않은 번역 연습 등을 쓰기 연습이라 정의하였고, 특별한 어휘와 세련된 구조를 필요로 하는 다듬어진 문학적 형식으로 자기 자신을 표현할 수 있는 단계를 쓰기로 정의하였다. Zamel(1982)은 쓰기를 의미가 창조되는 과정으로, Scott(1996) 역시 일기 쓰기, 보고서 쓰기, 이야기 만들기과 같은 활동을 의미가 창조되는 것으로 보았다.

지금까지 살펴본 바를 통해 쓰기에 대한 정의를 종합해 보면, 의미가 있고 잘 짜여 있으며 어떤 고유한 능력에 의해 적절한 문자 기호로 작성된 글을 이용하여 글쓴이와 독자가 소통하는 방법이라고 결론지을 수 있다. 또한 음성 언어적인 요소들을 사용할 수 없다는 점과 독자와 시·공간적인 거리가 존재한다는 점, 그리고 저절로 습득되지 않고 특별한 노력을 들여서 학습해야 한다는 점 등이 다른 영역과 특히 구별되는 쓰기의 특징이라

고 하겠다.

2.1.2 쓰기의 중요성

쓰기의 고차원적 특성이나 학습 방법상의 특징은 모국어를 사용하는 외국어를 사용하는 학습자들에게 여러 가지 어려움이 될 수 있다. 그러나 구두 언어 능력을 갖추고 있고 글을 항상 접하는 모국어 쓰기 학습자에 비해 목표 언어 능력과 목표 언어에 대한 접근이 제한적인 외국어 학습자들은 쓰기를 더욱 어렵게 느끼는 경향이 있다. 또한 쓰기는 다른 영역에 비해 결과물이 나오는 데에 시간이 더 오래 걸리고, 학습자의 인지 능력과 실제 글을 쓸 수 있는 능력 간의 차이로 인하여 학습자가 동기나 흥미를 잃게 될 가능성도 있다. 그러나 쓰기 학습은 어려운 만큼 언어 학습에 있어서 여러 가지 의미와 중요성을 가진다.

첫째, 쓰기는 학습자가 목표 언어 학습에 있어 구두로 습득할 수 없는 부분들을 완성시켜 줄 뿐 아니라 심리적으로도 목표 언어와 가까워지도록 도와준다. Raimes(1983)에 의하면 쓰기는 문법 구조, 관용 어법 및 어휘를 강화시켜 주고, 학습자가 쓰기를 통해 그 언어에 대해 모험을 할 기회를 주며, 글을 쓸 때 그 언어에 몰두하게 된다는 근거를 들어 쓰기의 중요성을 주장하였다. 또한 Byrne(1979)은 교실에서의 쓰기 활동이 구두 연습만으로 쉽게 배울 수 없는 학습자에게 목표 언어를 읽고 쓰게 하여 안정감을 주고 학습자의 언어 능력이 향상되고 있는 확실한 증거를 준다고 하였다. 뿐만 아니라 쓰기 과정 중 발생하는 문제를 회피하는 것이 아니라 적극적으로 시도하여 스스로 해결하게 하는 능력을 키워준다고 하였다.

둘째, 쓰기는 다른 언어 기능과의 연계적 측면과 의사소통 측면에 있어서도 중요성을 지닌다. Paulston(1972)에 의하면 쓰기는 다른 언어 기능을

강화시키고 통합시키는 역할을 하며 언어 기능 간 능력의 전이에 중요한 역할을 한다. 민찬규(1994)는 초급 단계에서는 영어 단어에 대한 인식이나 문법 구조에 대한 제어를 돕지만 습득 정도가 높아질수록 학습자 자신의 아이디어, 생각, 경험 등에서 얻은 정보를 상대방에게 전달할 수 있는 능력을 키울 수 있는 종합적인 교수-학습 방법이라고 하였다. 즉, 쓰기를 통해 습득된 언어 통제력과 다음어진 표현력은 원어민 화자와의 의사소통을 돕고 다른 기능들과 결합하여 궁극적으로 목표 언어 능력을 향상시킨다.

이처럼 쓰기의 역할이 중요한 가운데 쓰기 교육에 있어서 염두에 두어야 할 것은 쓰기가 다른 기능들을 위한 부차적이고 덜 중요한 기능이 아니라 는 것과 글을 쓰는 것이 지루하고 어렵기만 한 과정이 아니라는 것이다. Rivers(1981)가 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 순서에 부정적인 견해를 보이며 시각적으로 언어를 이해할 수 있게 하여 다른 언어 기능의 습득에 도움을 준다고 한 것에서 알 수 있듯, 쓰기가 순서상 마지막으로 습득되어야 하는 것이 아니고, 다른 기능들과 함께 학습되었을 때 오히려 상호 보완되는 효과를 거둘 수 있는 것이다. 또한 쓰기는 재미있는 활동이 될 수 있고 다른 기능에서보다 큰 성취감을 유발할 수 있으므로 이러한 점 역시 쓰기 교육에서 고려되어야 할 것이다.

2.2 쓰기 지도 접근 방법

2.2.1 결과 중심 접근법

전통적인 쓰기 교수·학습 접근법인 결과 중심 접근법(product-based approach)에서는 언어 형식을 강조하는 교사들은 학생들이 모방하거나 적용할 권위 있는 텍스트를 소개하고, 교과서는 훌륭한 모델을 제공해 주는 교재로 활용된다(Tribble, 1997). 쓰기에 있어서 강조되는 것은 정확성이고, 실수는 교정되어야 하는 것이므로 교사의 역할은 문법적 오류를 지적하고 이를 수정해주는 평가자이다.

이와 같은 접근은 학습자가 정확한 형태의 언어를 사용하였는가 하는 쓰기 활동의 결과, 특히 결과의 오류에 초점을 둔 것으로 언어 구조에 대한 지식만을 강조한 1970년대의 쓰기 교육의 주된 흐름이다. 1960년대에 청화식 교수법의 영향으로 쓰기는 최소한의 비중을 차지하였고 이조차 빈 칸 넣기와 문형 변형 등 비교적 간단하고 짧은 글 쓰기로만 이루어졌다. 이후 교실 수업 교재로 담화 연결 구문을 사용하고 텍스트 안에서 언어적 형태를 조작하며 문장 결합을 강조하게 되었으나 이 역시 주어진 문장의 조작에만 초점을 맞춘 것이었다.

결과 중심 접근법에서는 교사의 입력에 대한 학습자의 모방의 결과가 쓰기 활동의 결과가 되는데, 완성된 결과물에 교사가 제공하는 피드백은 학습자가 의미 있게 받아들이고 현재 상태에서 더 발전하는 계기를 제공하지 못하는 것으로 드러났다(홍영주, 2001). 또한 다른 사람의 글을 가지고 연습하기 때문에 학습자 스스로의 어떤 목적에 의해서 글을 쓰는 것이 아니다. 따라서 이러한 결과 중심 접근법은 오늘날 추구하는 쓰기 교육과는 다

소 거리가 있고 학습자의 표현 능력을 지속적으로 향상시키기는 어렵다는 평가를 얻고 있다.

2.2.2 과정 중심 접근법

쓰기의 과정이 중요하게 여겨지기 시작한 것은 쓰기를 사고 과정이라고 본 Arapoff(1967)의 인지적 접근 방식이 대두되고부터였다. 인지적 접근 방식은 쓰기를 무엇을 쓰느냐가 아닌 어떻게 쓰느냐에 관심을 두기 시작하였고, 결과물을 중요시 여긴 과거의 접근법에서 벗어나 학습자의 쓰기 행동, 전략 등에 시선을 돌리게 되었다(Zamel, 1987).

과정 중심 접근법(process-based approach)은 학생들이 스스로 자신의 주제를 선택하고, 독자들에게 대해 인식하며, 수정을 통해 초기 단계부터 마지막 출판 단계까지 아이디어를 발전시켜 나감으로써 자신의 글을 완성해 가는 학습자 중심의 접근법이라 할 수 있다(Betty, Sandy & Paul, 2005). 즉, 글쓰기를 하는 과정에 초점을 두고 학습자는 주체적으로 글을 써 나가며, 글에 있어서는 문법과 구문보다는 의미와 표현이 중심이 된다.

과정 중심 교수법은 글쓰기를 단계별로 나누고 필요에 따라 어떤 단계를 반복하기도 하고 첨가하거나 생략하기도 한다. 또한 쓰기 활동 자체에만 관심을 가지는 것이 아니라 본격적인 글쓰기 전 주제를 선정하고 자료를 수집하는 단계도 중요하게 여겨진다. Hedge(1998)에 의하면 과정 중심 쓰기는 쓰기 전 단계(pre-writing), 쓰기 단계(composing and drafting), 쓰기 후 단계(revising and editing)를 거친다. White와 Ardnt(1991)은 이를 좀 더 세분화 하여 아이디어 생성하기 단계(generating ideas), 집중하기 단계(focusing), 구조화하기 단계(structuring), 글쓰기 단계(drafting), 평가하기 단계(evaluating), 점검하기 단계(reviewing)의 여섯 단계로 나누었으며 이

단계들이 순환적으로 반복된다고 보았다. 이와 같이 학자들의 쓰기 활동 구분은 공통적으로 사전 쓰기 단계, 쓰기 단계, 다시 쓰기 단계로 크게 나눌 수 있으며 각 단계의 특징은 다음과 같다.

먼저, 사전 쓰기 단계는 글의 목적과 주제를 선정하고 이에 관한 여러 가지 사고가 이루어지는 단계이다. Johannessen(1982)은 좋은 글을 쓰는 데에 절대적으로 필요한 것이 사고 전략이며, 사고 전략에 근거하여 사전 쓰기에 접근해야 한다고 하였다. 사전 쓰기 단계에서는 브레인스토밍이나 목록 작성, 어휘망 작성, 혹은 자유 쓰기 등의 방법을 이용하여 가급적 많은 아이디어를 생각해 내며 이를 조직하는 것이 중요하다. 또한 여러 가지 자료를 수집하며 이렇게 관찰되고 비교·대조되어 선택된 정보를 어떻게 배치할 것인가를 머릿속에 그려보게 된다.

쓰기 단계의 두 번째는 실제 글을 쓰는 단계로 이 단계에서는 사전 쓰기 단계에서 생각하고 조직한 아이디어를 발전시켜 나가게 된다. 글의 목적 뿐 아니라 독자, 흥미 등을 고려하게 되고 어휘를 선정하며 설득력 있는 글을 전개해 나가기 위한 다양한 방법들을 모색해야 한다. 글을 쓰는 동안에도 여러 차례 수정을 거칠 수 있다. 이러한 수정은 개별적 활동이 될 수도 있고 다른 학생들과 함께 할 수도 있으며 교사의 도움을 받을 수도 있다. 처음부터 완벽한 글을 쓰기 보다는 학습자의 심리적인 부담을 줄여주고 다양한 방향을 제시하는 것이 교사의 역할이라 할 수 있다.

쓰기 단계에서 완성된 초고는 또다시 여러 번의 수정을 거치게 된다. 이 수정 과정은 다시 쓰기 단계에서만 이루어지는 것이 아니라 글을 쓰는 전반적인 과정에 걸쳐 일어난다. 다시 쓰기 단계는 이러한 수정 과정(revising)과 편집 과정(editing)으로 나눌 수 있다. 수정 활동은 다른 학습자나 교사의 피드백을 적절히 활용하여 어휘와 문장에서 시작하여 전체적인 글에 이르기까지 계속적으로 이루어진다. Brown(2001)에 의하면 이때

에는 전반적인 오류가 지적되어야 하며 학생이 쓴 문장을 교사가 직접 고쳐주려는 유혹에서 벗어나 주제에서 어긋나는 부분이나 부적절한 단어 선택, 의미가 통하지 않는 표현들에 대해 지적해 주어야 한다고 하였다.

편집 단계에서는 문법, 철자, 구두점 등 외적인 오류를 정정하며 이때에도 역시 학습자 간의 협동학습이 유리하게 작용할 수 있다. 또한 최종적으로 주제와의 연결성 및 글의 완성도를 판단하게 되며, 교사는 학습자의 글을 종합적으로 평가하고 학습자가 앞으로도 글쓰기를 잘 해나갈 수 있도록 동기를 부여할 수 있다.

결과 중심 접근법과 마찬가지로 과정 중심 접근법에 대해서도 몇 가지 비판점이 제기되고 있다. Horowitz(1986)에 따르면 과정 중심 접근법은 쓰기 과업에 따라서 쓰기 과정도 달라진다는 점, 과정 중심 접근 방법으로는 상위 수준의 글을 쓸 수 있는 준비를 시키지 못한다는 점, 그리고 학습자의 내적 상태가 성공적인 글쓰기에 가장 중요해 진다는 단점을 지닌다. 오히려 학습자에게 모든 선택을 맡기게 됨으로써 소홀히 다루어지는 요인들이 생길 수 있으며 결과상의 오류를 무시하게 될 수 있고 활동만으로 끝나게 될 수 있다. 또한 시간적인 측면과 평가 방법에 있어서도 비효율적이라는 비판도 있다.

그러나 과정 중심 교수법은 의사소통 수단으로써의 쓰기에 관심을 갖게 하였고 학습자의 쓰기 과정에 초점을 맞추으로써 교사가 쓰기 과정에서 어떤 도움을 줄 수 있는가에 대해서도 고찰하게 하였다. 또한 학습자의 동기 부여 측면에서 결과 중심 교수법보다는 과정 중심 교수법이 우수하다는 결론이 내려진 바 있다. 그러므로 지금까지의 연구와 논의의 결과를 바탕으로 결과 중심 교수법과 과정 중심 교수법의 장점을 결합하여 각 학습자에게 맞게 효과적으로 지도하는 것이 중요하다고 하겠다.

2.3 쓰기 활동 유형 및 지도 단계

2.3.1 쓰기 활동 유형

Tomlinson(1983)은 쓰기 활동의 유형을 통제 쓰기(controlled writing), 유도 작문(guided writing), 자유 작문(free writing)의 세 가지 형태로 분류하였다. 통제 작문은 내용과 문법을 모두 통제하는 작문이고 유도 작문은 언어 형태 보다는 내용을 통제하는 유형의 작문이며, 자유 작문은 학습자의 자유로운 사고 과정과 내용을 중시하는 유형의 작문이다. 이러한 분류는 학습자가 교사로부터 받는 통제나 지도의 정도에 따른 것으로, 자유 작문이 반드시 가장 어렵다는 것을 의미하는 것은 아니다. 그러나 Kroll(1991)은 통제 작문에서 유도 작문, 그리고 자유 작문의 단계를 거쳐 쓰기 과정이 일련의 발달 과정을 밟게 된다고 보았다.

Silva(1990)에 의하면 통제 작문은 초급 학습자들이 문법에 유념하여 정확한 문장을 쓸 수 있도록 학습자들이 사용해야 할 언어의 전부 또는 대부분을 제시하여 주고 주어진 지시대로 쓰게 하는 방법이다. 이러한 통제 작문은 아직 쓰기 능력이 미숙한 학습자들에게 적절하며, 문법적 오류를 최대한으로 줄이면서 기본적 쓰기 능력을 함양하는 것을 목표로 한다.

통제 작문은 학습자들에게 언어의 대부분이 제공되어 오류를 최소화 할 수 있는 형태의 작문이다. Raimes(1983)는 통제 작문을 문맥 안에서의 문법, 어휘 그리고 구문을 강화시키는데 좋은 방법이라고 하였다. 그러나 통제 작문은 교사의 통제와 지시에 의존하고 학습자들의 자율성이 없으며 기계적인 연습에 가깝다. Tomlinson(1983) 역시 통제 작문이 너무 제한적이고 인위적이며 지루한 연습 형식이기 때문에 학습자들의 동기를 유발시키

기 어렵고 현실감이 적어 의사소통을 목적으로 하는 쓰기의 최종 목표에 도달하기 어렵다고 하였다. 그러므로 통제 작문을 활용할 때에는 학습자들에게 관련이 있고 실생활에서 사용되는 과제를 제시하는 것이 좋고, 학습자의 능력이 향상됨에 따라 점차 통제의 정도를 줄여나가는 것이 바람직하다고 할 수 있다.

쓰기 활동의 두 번째 유형은 유도 작문으로 통제 작문보다 통제의 범위를 줄이고 작문의 범위를 확장한 형태로써 Pincas(1982)는 학습자에게 보조수단을 제공하고 그것을 이용해 글을 쓰게 하는 것이라고 하였다. 학습자들은 주어진 모형을 보고 따라하거나, 개요를 참고하여 미완성된 글을 확장시켜 나가는 것과 같은 활동을 할 수 있고, 또한 부분적으로 쓰여진 것을 완성하거나 그림 등을 보고 읽은 내용과 같은 방식으로 글을 써보는 활동 등을 할 수 있다. 학습자들은 이렇게 여러 가지 방식으로 주어진 모형과 유사한 글을 써 봄으로써 자유 작문을 할 때보다 심리적 부담을 덜 느끼면서도 문장 단위 이상의 글쓰기 능력을 향상시킬 수 있다.

유도 작문의 단점은 학습자가 스스로 처음부터 글을 쓰는 것이 아니므로 성취감을 유발할 가능성이 적다는 것이다. 그러나 유도 작문에서 제시되는 모형은 주로 읽기 본문인 경우가 많아서 학습자가 글을 쓰기 전 글의 전체적인 흐름을 이해할 수 있다. 김시자(1996)에 의하면 유도 작문은 쓰기에 대한 두려움을 덜어주며 학습자 스스로도 쓰기를 할 기회가 주어지므로 쓰기 능력이 부족한 학습자에게도 응집력이 있고 통일된 글을 쓸 수 있는 바탕을 마련해 준다고 하였다.

쓰기 활동의 최종 목표라 할 수 있는 자유 작문은 통제나 지시가 없이 자신의 생각, 느낌 또는 어떤 문제를 써 나가는 것으로 교육적 입장에서 통제적 영역을 최대한 줄여서 자유롭게 쓰는 것이다(Pincas, 1982). Paulston과 Bruder(1976)는 학습자들은 새로운 말로 그들의 감정을 표현하

고, 그들의 생각을 상대방에게 이해시키고, 독립된 성취감을 느낄 필요가 있으므로 초보 단계의 학습자들에 대한 자유 작문의 필요성을 언급하였다. 따라서 자유 작문이 반드시 상급 학습자들만이 할 수 있는 활동은 아니며, Taylor(1976) 역시 가능한 자유 작문을 일찍 시작하는 것이 바람직하다고 하였다.

자유 작문에서는 학습자가 어떠한 통제도 없이 학습자 자신의 논리력과 언어 능력 만으로 글을 쓰게 할 수도 있고 유도 작문처럼 지시문을 주고 그것을 중심으로 글을 쓰게 할 수도 있다. 두 가지 중 어떠한 경우에도 가장 먼저 학습자에게 동기를 부여하는 것이 중요하고, 학습자에게 친숙한 내용을 재료로 하여 쓰기 지도를 해야 한다. 지나치게 오류에 치중하여 채점하거나 학습자의 자신감이 부족한 상태에서 자유 작문을 실시하는 것은 오히려 학습자의 동기를 저하시킬 수 있으므로 학습자의 쓰기 능력 향상 정도에 따라 통제 작문과 유도 작문, 그리고 자유 작문을 적절히 활용하는 것이 바람직하다.

2.3.2 쓰기 지도 단계

Rivers(1981)는 결과 중심 접근법에서 제시한 쓰기의 3 단계를 좀 더 세분화 하여 베껴 쓰기(copying), 재현(reproduction), 재배열(recombination), 유도 작문, 자유 작문으로 나누었다. 베껴 쓰기 단계에서는 단순히 보고 쓰고 모방하며 바르게 쓰는 것이 목표이며, 재현 단계에서는 배운 것을 교재를 보지 않고 다시 써 보는 연습을 하도록 하는 것이 목표이다. 재배열 단계는 터득한 문장을 활용하여 자신이 표현하고자 하는 의도를 쓰도록 하는 단계이며, 유도 작문 단계에서는 자기가 배운 범위 내에서 보다 자유로운 어휘와 구문을 선택하여 글을 쓰도록 지도하는 것이 중요하다. 마지막으로

자유 작문 단계에서 학습자는 자유롭게 어휘와 구문을 직접 선택하여 자신의 의사를 표현하게 된다.

이와 같이 세분화된 단계 중 가장 기초적인 단계인 베껴 쓰기 단계에서는 학습자로 하여금 말하기나 읽기를 하며 끝낸 자료와 영어의 차이점을 깨닫게 한다. 이 단계에서 학습자는 철자법과 구별 부호 및 구두점을 사용하는 것에 집중해야 하며, 베껴 쓰는 동안 단어나 문장을 암기할 수 있다.

두 번째 단계인 재현 단계로 넘어간 학습자는 처음에는 교과서를 보고 베껴 쓰다가 이후 교과서를 보지 않고 써 보고 본문과 비교하여 수정하게 된다. 또한 학습자가 말하기, 읽기, 베껴 쓰기를 끝낸 자료를 사용하여 교사가 읽어주면 그 내용을 받아쓰는 활동도 포함한다. 학생이 이해하거나 암기하고 있는 내용을 써 볼 수 있도록 하기 위하여 교사가 알맞은 질문을 던지고 거기에 답하는 형식으로 써 보게 하는 것, 학생이 암기하고 있는 내용을 나타낸 그림을 보여줌으로써 그것을 보고 문장을 써 보게 하는 것, 반복적인 문형 연습을 구두로 하지 말고 쓰기로 대체하여 연습하는 것 등의 활동들을 할 수 있다. 특히, 받아쓰기에서는 본문을 3회 정도 읽어주고 처음에는 정상 속도, 두 번째에서는 조금 느린 속도, 마지막에 다시 정상 속도로 읽어주어 학습자들이 받아쓴 것을 스스로 확인하고 교정할 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다.

다음으로 재배열 단계는 이미 배운 내용에 약간의 응용을 가하여 쓰는 단계로 학습자는 자신이 표현하고자 하는 의도를 써 보게 된다. 재배열 단계에서는 지금까지 배운 내용과 관계된 그림을 보고 주제에 맞추어 글을 쓰되 처음부터 새로운 어휘를 포함시키지 말고 말하기 활동을 통해 어휘 연습을 한 후 도입하도록 한다. 새로운 어휘와 새로운 구문을 포함시켜야 할 경우에는 한 번에 한 가지만 다루도록 하며 두 가지를 한꺼번에 도입하지 말아야 한다. 재배열 단계에 포함될 수 있는 활동으로는 주어진 문장

을 지정된 형태로 변환하기, 굴절 어미를 시제나 성·수·격에 따라 변화시키기, 어휘를 적절히 배열하여 다시 쓰기, 주어진 문장이나 단어를 결합시켜 어구나 문장 만들기, 한국어를 영어로 옮기기, 오류 수정하기 등이 있다. 일반적으로 배껴 쓰기와 재현 및 재배열 단계는 통제 작문에 속하는 것으로 분류한다.

네 번째는 유도 작문 단계로 이 단계에서 학습자는 자신이 배운 내용을 바탕으로 비교적 자유롭게 어휘와 구문을 사용하여 글을 쓰게 된다. 이 단계에서 할 수 있는 활동으로는 문장의 일부를 제시하고 완성하는 것, 수식어를 넣거나 정보를 첨가하여 문장을 확장하는 것, 구문을 변화시키지 않고 듣고 내용을 요약하는 것, 순서에 맞게 나열된 이야기를 적당한 문법 구조를 사용하여 엮어 나가는 것 등을 들 수 있다. 또한 요약하기, 시제나 인칭 바꾸기, 대화문으로 고치기 등도 유도 작문 단계에서 할 수 있는 활동들이다.

마지막으로 자유 작문 단계에서는 편지나 일기 쓰기, 배웠던 내용과 관계있는 소재로 이야기 꾸미기, 외국 문화의 이해를 돕기 위한 보고서 작성, 개인적인 감상문이나 평가하는 내용과 같이 학습자들이 자유로운 생각을 전달할 수 있는 쓰기를 할 수 있다.

2.4 제 7차 개정교육과정의 중학교 영어 쓰기 성취 기준

교육과학기술부가 2006년 발표한 외국어과 교육과정 개정의 배경은 첫째, 지식 정보화, 다매체·다문화 등 사회 변화에 따른 외국어 교육에 대한 사회적, 개인적 요구를 충실히 반영하기 위함이며, 둘째로는 외국어 의사소통 능력 제고를 위한 효율적인 교수·학습 방법 및 평가 등의 개선을 위한

것이다. 마지막으로 외국어과 교육과정 시행의 문제점을 개선하기 위한 교육과정 내용을 개선하는 것으로, 제 7차 개정교육과정은 기본적 의사소통 능력의 함양이라는 실용적 목적을 추구한다는 점에서 종래의 제 7차 교육과정과 그 방향을 같이한다. 또한 학생 중심 교육과정을 구현하기 위하여 교육내용의 양과 수준을 줄이고 학업성취 기준을 추어 의사소통 능력을 신장시키는 데에 주력할 수 있도록 하였다.

지금까지 실제 교육 현장의 실정과 맞지 않는 부분을 시정하여야 한다는 지적에 따라 제 7차 교육과정의 문제점을 보완하여 개정교육과정에서는 좀 더 현실적이고 학급의 실정에 맞으며 명료한 성취 기준을 제시하고 있다. 먼저 성취 기준을 구체화하기 위해 성취 기준에 상황(situation)과 화제(topic)의 개념을 도입하였고, 다양한 학습활동의 예를 제시하였으며, 구체성이 부족하고 명확하지 못한 성취 기준을 명료화 하였다. 단계형 수준별 교육과정의 내용과 성취 기준에 있어서 심화과정의 내용을 삭제함으로써 모든 학생들이 알아야 할 기본 내용만 제시하되 성취 기준의 난이도 수준을 고려하여 학습 요소간 연계성과 위계성을 강화시켰다. 또한 중학교 영어과의 성취 기준은 학년 단위로 통합되었고, 기본·심화과정 역시 통합되었다는 것이 특징이다.

2.4.1 중학교 1학년 영어 쓰기 성취 기준

제 7차 개정교육과정의 중학교 1학년 영어과 쓰기 성취 기준은 다음과 같다.

(가) 학습한 문장을 듣고 받아쓴다.

(나) 자신이나 가족 등에 관한 사실적인 질문에 답을 쓴다.

- (다) 알파벳 필기체 대소문자를 쓴다.
- (라) 낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다.
- (마) 예시문을 참고하여 실물이나 그림에 대하여 간단히 쓴다.
- (바) 철자법 및 어법에 맞게 문장을 쓴다.

중학교 1학년 쓰기 성취 기준은 가장 기초적인 받아쓰기를 포함하여 알파벳 익히기와 통제·유도 작문을 중심으로 이루어져 있다. 구체적인 활동으로는 문자, 문장, 단어 받아쓰기, 들은 문단 다시 쓰기, 친숙한 대상의 사실적 정보에 대해 쓰기, 필기체 쓰기, 문맥 속에서 주어진 문장의 의미를 파악하여 빈 칸 채우기, 풍경이나 인물 묘사, 철자 및 어법 등을 고쳐 바르게 쓰기 등을 들 수 있다. 이 때, 그림이나 다른 시각 자료와 친숙한 소재를 활용하거나, 소집단을 구성하여 활동하는 것이 권장된다.

2.4.2 중학교 2학년 영어 쓰기 성취 기준

다음으로, 중학교 2학년 영어과 쓰기 성취 기준을 살펴보면 다음과 같다.

- (가) 쉬운 문장으로 일기를 쓴다.
- (나) 자신이나 가족 등을 소개하는 간단한 글을 쓴다.
- (다) 주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다.
- (라) 간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다.
- (마) 간단한 대화문을 읽고 주어진 답이 나올 수 있는 질문을 만들어 쓴다.
- (바) 가정, 학교, 생활 등을 소개하는 간단한 편지를 쓴다.
- (사) 오류가 있는 짧은 글을 철자법 및 어법에 맞게 고쳐 쓴다.

중학교 2학년 쓰기 성취 기준은 학습자 자신이 중심이 되어 자신을 위한 글을 쓰는 것과 문단을 구성하는 것, 편지 등의 서식을 이해하는 것 등을 목표로 제시되어 있다. 중학교 영어 쓰기 성취 기준의 공통점은 읽기와 쓰기 영역이 통합된 활동이 포함되어 있으며 효과적인 내용 전달을 강조하고 있다는 것이다. 특히 쓰기에 있어서는 오류를 고치는 활동을 통해 유창성 뿐만 아니라 정확성을 기를 것을 강조하고 있으며, 의사소통 능력 함양을 위해 학습자 자신과 관련된 사실적인 내용을 전달하는 일상생활과 관련 있는 쓰기가 되도록 하고 있다. 구체적인 활동으로는 하루 일과나 자신의 생각 쓰기, 자신의 주변과 관련 있는 소재를 활용하여 소개하는 글쓰기, 주어진 어휘를 사용하여 문장 완성하기, 어휘를 조합하여 문장 만들기, 주인공이나 시제를 바꾸어 재구성하기, 대화를 이루는 질문 쓰기, 편지 쓰기, 그리고 철자 및 어법상의 오류 고쳐 쓰기 등이 있다.

2.5 타 기능과의 연계성

쓰기에 있어서 단편적인 학습을 넘어 말하기, 듣기, 읽기 등 다른 기능들과의 통합 교육에 대한 중요성은 이미 여러 학자들에 의해 부각되어 왔다. 언어 기능들을 독립적으로 가르치는 것은 효과적이지 못하다는 McDonough와 Shaw(1993)의 주장과 실제 언어를 사용할 때 각 기능을 독립적으로 사용하지 않는다는 점 등을 고려하면 쓰기 교육은 다른 언어 기능들과 함께 의사소통의 일부로써 접근하는 것이 바람직하다.

Brown(1994)은 여러 가지 이유를 들어 통합 교육의 중요성을 역설하였는데, 언어에 있어서 표현 능력과 이해 능력은 서로 분리 될 수 없다는 점, 상호작용은 메시지를 주고받는 것이라는 점, 구두 언어와 문자 언어의 상

호 관계가 언어를 풍요롭게 하며 하나의 기능은 다른 언어의 기능을 강화시킨다는 점 등을 들었으며, 이러한 통합적인 접근 방법은 학습자의 동기 유발 측면에 있어서도 효과적이다.

Morrow(1981)는 의사소통의 특징으로써 역동성과 진행성을 들고 있으며, 그렇기 때문에 의사소통의 구성 요소를 분석하게 되면 그 본질을 손상시키는 것이라 하였다. 이를 통해 의사소통 능력은 구성 요소들을 독립적으로 다루는 것만으로는 갖출 수 있는 것이 아니며, 네 기능들을 실제 언어 사용과 같이 유기적으로 통합하여 지도할 때에 효과적으로 습득될 수 있음을 알 수 있다. 또한 Spear(1987) 역시 현재의 쓰기를 생동감 넘치는 상호 교환적 활동이라 하였으며, Rigg과 Hudelson(1986)도 언어 습득에 있어 상호작용이 결정적인 역할을 한다고 주장하였다.

이와 같은 학자들의 주장 뿐 아니라 제 7차 개정교육과정에서 제시하고 있는 정확성과 유창성의 균형 있는 발달을 위해서도 결과물 중심의 기계적이고 문법에 치중한 쓰기 학습 보다는 실생활과 밀접한 과업 중심의 수업을 통해 언어 기능들이 자연스럽게 통합되고 상호 의존적으로 동시에 습득될 수 있도록 지도하는 것이 필요할 것이다.

2.6 선행연구

제 7차 개정교육과정은 2008년부터 중학교 1학년을 시작으로 단계적으로 실시되고 있으므로 개정된 교과서가 제 7차 개정교육과정을 어떻게 반영하고 있는지에 대한 연구는 아직 미흡하다고 볼 수 있다. 그러나 제 7차 교육과정 하에서 분석·조사된 교과서에 대한 연구는 많으며, 이러한 선행연구를 살펴봄으로써 연구자가 분석하는 개정된 교과서가 어떻게 변화하였는지

비교가 가능하고 이를 토대로 앞으로 나아갈 방향에 대해서도 고찰해 볼 수 있으므로 본 연구에서 논의할 필요가 있다고 하겠다.

제 7차 교육과정에 의거하여 중학교 1학년 영어 교과서의 쓰기 학습 자료에 대해 연구한 차혜주(2006)는 교과서 14종을 대상으로 하여 제 7차 교육과정의 쓰기 성취 기준, 쓰기 활동 유형 등을 기준으로 분석하였다. 연구 결과에 의하면 대부분 교과서가 비슷한 활동들을 제시하고 있었고 받아쓰기의 비율이 낮았으며, 통제 작문과 유도 작문, 그리고 자유 작문의 비율이 고르지 못하여 다양한 학습의 기회가 제시되지 않았다고 하였다. 또한 제 7차 교육과정에서 제시한 쓰기의 목표와는 달리 교과서들은 대부분 문단 단위의 작문 활동에 편중되어 있었다.

중학교 2학년 교과서를 대상으로 한 연구 중 이수연(2009)은 5종의 교과서들을 제 7차 교육과정의 쓰기 성취 기준과 쓰기 활동 유형, 그리고 타 기능과의 연계 정도를 기준으로 분석하였다. 이 연구에서 역시 교과서들은 주어진 몇 개의 어휘를 사용하여 문장을 완성하는 것, 실물이나 사진, 혹은 그림을 보고 자신의 생각을 쓰는 것, 일상생활에 관한 글을 쓰는 것, 철자 및 구두점 등의 오류를 고치는 것 등의 특정 성취 기준에 편향되어 있었으며, 통제 작문이 가장 많은 것으로 드러났다. 타 기능과 연계된 쓰기 활동 역시 읽기와 쓰기가 연합한 형태의 활동이 두드러졌다.

마지막으로 중학교 전 학년 교과서를 대상으로 연구한 류성경(2005)은 대체로 학년이 올라갈수록 통제 작문보다 유도 작문이 증가하는 양상을 보였으나 여전히 자유 작문의 비율은 학년별로 특별히 고려되지 않았다고 하였다. 또한 대체로 타 기능과의 연계 정도가 학년이 올라갈수록 낮아지는 분포를 보였는데, 특히 말하기와 쓰기, 듣기·말하기·읽기와 쓰기의 통합 활동은 대부분 학년이 올라갈수록 감소하는 경향을 보였다.

이처럼 지금까지 제 7차 교육과정의 교과서들을 분석한 연구는 대부분

성취 기준과 쓰기 활동의 유형, 그리고 다른 언어 기능들과 연계된 통합적 능력에 초점을 맞추어 쓰기 활동이 구성되었는가를 살펴보았다. 그러나 제 7차 개정교육과정을 토대로 출판된 교과서에 대해서 개정된 성취 기준에 쓰기 활동이 얼마나 부합하는지, 선행연구에서 드러난 쓰기 활동의 다양성과 다른 언어 기능과의 연계성에 대한 문제점이 얼마나 보완되었는지를 알아보는 연구는 드물다. 이에 본 연구는 개정된 교육과정을 반영한 교과서들의 쓰기 활동에 대해 논의하고 선행연구 들과 비교하여 보고자 한다.



Ⅲ. 연구 방법

3.1 분석 대상

본 연구에서는 제 7차 개정교육과정에 의거하여 심사된 중학교 1학년 25종, 2학년 19종 영어 교과서 중 다음 <표 1>과 같이 3종의 교과서와 학습활동책을 선택하여 분석하였다. 연구가 시작된 2010년 봄에는 개정된 3학년 교과서가 출판되지 않았으므로 본 연구 대상에서는 제외하였다. A1, B1, C1, A2, B2, C2는 교과서를, A1-A, A2-A, B1-A, B2-A, C1-A, C2-A는 학습활동책을 나타낸다.

<표 1> 중학교 1, 2학년 영어교과서 분석 대상

출판사	저자	교과서명	기호
(주) 두산	김성곤 외 7인	Middle School English 1	A1
		Middle School English 1 Activities	A1-A
		Middle School English 2	A2
		Middle School English 2 Activities	A2-A
좋은책 신사고	장경렬 외 5인	Middle School English 1	B1
		Middle School English 1 Activities	B1-A
		Middle School English 2	B2
		Middle School English 2 Activities	B2-A
(주) 미래엔 컬처그룹	최인철 외 5인	Middle School English 1	C1
		Middle School English 1 Activities	C1-A
		Middle School English 2	C2
		Middle School English 2 Activities	C2-A

3.2 교과서의 구성 체계 및 분석 영역

3.2.1 교과서 및 학습활동책의 구성 체계

본 장에서는 교과서의 구체적인 쓰기 활동 분석에 앞서 각 교과서가 어떻게 구성되어있는가를 살펴보았다. 대부분의 교과서가 12단원으로 구성되어 있었으나 A 출판사의 2학년 교과서는 10단원에 Special Lesson이 첨가되어 있는 형태였고, B출판사의 경우 1학년은 11단원, 2학년은 10단원으로 다양하였다. 기본적으로 학습활동책은 개정된 교육과정의 요구에 따라 공통적으로 모든 부분이 수준별 3단계로 나누어져 있었으나, 교과서의 특정 부분에 대해 각 단계에 따라 다른 학습활동을 제시한 출판사도 있었고, 같은 내용이지만 난이도만 다르게 하여 제시한 출판사도 있었다. 각 교과서의 구체적인 구성 체계는 다음과 같다.

먼저, A1 교과서는 총 12단원으로 구성되어 있었다. Listen and Talk에서는 쓰기가 많은 비중을 차지한 것은 아니었으나 듣고 빈 칸 채우기와 같은 활동을 찾아볼 수 있었고, After You Read에서는 읽고 질문에 답하기, 읽고 빈 칸 채우기, 혹은 읽고 내용 고치기와 같은 활동이 대부분이었다. Grammar in Use는 문법과 관련된 쓰기 활동이 있는 부분이었으며, Think and Write, Project Work에서 비교적 다양하고, 소집단 활동을 통해 수행할 수 있으며, 자유 작문에 가까운 형태의 쓰기 활동을 찾아볼 수 있었다. Let's Check은 단원의 마지막 부분에서 쓰기 외에 다른 영역도 종합적으로 평가하기 위한 부분으로 통제 혹은 유도 단계의 작문이 단원마다 하나 이상 포함되어 있었다. A2의 경우에도 A1과 같은 구성 체계를 가지고 있었다.

A1-A의 경우 역시 Listen and Talk에서 주로 듣기, 말하기와 연계된 쓰기 활동이 제시되어 있었으며, After You Read에서는 읽기, Grammar and Writing은 문법과 관련된 쓰기 활동을 찾아볼 수 있었다. 또한 3단원에 걸쳐 제시된 형성평가에서도 쓰기과 관련된 문항들이 많이 포함되어 있었으며, 특히 서술형 평가에서 많은 쓰기 문항을 제시하고 있었다. A2-A는 형성평가를 Review라는 이름으로 제시한 것 외에는 1학년 학습활동책과 구성이 같았다.

교과서 B1의 경우 지시문 및 모든 활동이 영어로 제시되어 있었고, Time to Listen, Read and Do, Grammar in Use, Time to Write, Get Together, Self-Check등 거의 전 영역에서 쓰기 활동을 찾아볼 수 있었다. 특히 쓰기와 관련된 부분은 Time to Write로, 듣기와 연계된 쓰기 활동, 간단한 문장 완성, 소집단 활동을 통한 글쓰기, 자유 작문 등의 활동을 포함하고 있었다. 단원의 수가 B1은 11개, B2는 10개로 차이가 나는 것과 B2에 Sound Focus가 추가되어 있는 것 외에 학년 간 교과서에 다른 차이는 없었다.

학습활동책 B1-A과 B2-A에서 쓰기와 관련된 부분은 교과서와 비슷하게 Time to Listen, Time to Read, Grammar in Use, Time to Write, Test Yourself, 총괄평가에서 찾아볼 수 있었다. 다른 영역들이 모두 수준별 3단계로 나누어져 있는 반면, 쓰기 영역인 Time to Write는 3단계 수준을 따로 구분하여 제시하지 않고 공통 항목으로 제시하고 있었는데, 각 단원마다 오류가 있는 글을 수정하여 다시 쓰는 활동을 항상 포함하고 있었고, 그 외에는 단어를 배열하여 문장 만들기, 그림에 대하여 쓰기, 빈 칸에 알맞은 말 쓰기 등의 활동이 있었다.

교과서 C1과 C2에서 쓰기에 특히 초점을 맞추고 있는 부분은 Write Right로 두 단계 혹은 세 단계로 나누어 첫 단계는 통제 작문, 나머지 단

계에서는 유도 및 자유 작문을 중심으로 제시하고 있었다. 또한 Project에서도 쓰기가 포함된 포스터를 비롯한 여러 가지 작품 만들거나 소집단 과업 등을 제시하고 있었으며, 이 외에도 Read and Check과 Fun with Grammar에서 간단한 쓰기 활동을 주로 제시하고 있었다.

마지막으로 학습활동책 C1-A와 C2-A에서 쓰기 활동은 공통 수준에서는 Reading and Writing에서 빈 칸 채우거나 단어 재배열하여 문장 만들기, 그림 보고 단어 쓰기 등 단원별로 기초적인 쓰기 활동 한 가지씩만을 제시하였으며, 쓰기가 많은 비중을 차지하고 있는 Understanding the Reading과 Grammar & Writing에서는 수준별로 정해진 유형의 쓰기 활동을 제시하고 있었다. 가장 낮은 수준인 Hop 단계에서는 모든 활동에 주어진 단어를 그대로 이용하여 쓰는 형태였고 중간 수준인 Step에서는 주어진 단어를 활용하여 쓰거나 각종 정보를 이용하여 빈 칸을 채우는 활동이 주로 제시되어 있었다. 또한 가장 높은 수준인 Jump 단계에서는 주어진 단어의 활용 및 오류 고치기, 주어진 단어 없이 빈 칸 채우기와 기타 자유 작문의 활동을 제시하고 있었다.

3.2.2 분석 영역

본 연구에서는 제 7차 개정교육과정에 의거하여 심사된 중학교 1, 2학년 3종의 교과서와 각각의 학습활동책의 쓰기 활동 자료를 분석하였다. 교과서 내에서 쓰기 활동이 포함된 부분은 모두 분석 대상에 포함하였다. 본 연구에서 분석할 교과서와 학습활동책의 영역은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 교과서와 학습활동책의 분석 영역

출판사	교과서	분석 영역
A	A1	Listen and Talk, After You Read, Grammar in Use, Think and Write, Project Work, Let's Check
	A1-A	Listen and Talk, After You Read, Grammar and Writing, Review
	A2	Listen and Talk, After You Read, Grammar in Use, Think and Write, Let's Check
	A2-A	Listen and Talk, After You Read, Grammar and Writing, Review
B	B1	Time to Listen, Read and Do, Grammar in Use, Time to Write, Get Together, Self-Check
	B1-A	Time to Listen, Time to Read, Grammar in Use, Time to Write, Test Yourself, 총괄평가
	B2	Time to Listen, Read and Do, Grammar in Use, Time to Write, Get Together, Self-Check
	B2-A	Time to Listen, Time to Read, Grammar in Use, Time to Write, Lesson Test, 총괄평가
C	C1	Listen and Do, Work Together, Read and Check, Fun with Grammar, Write Right, Test Yourself
	C1-A	Self-Check, Listening, Understanding the Reading, Grammar and Writing, 단원평가
	C2	Listen and Do, Work Together, Read and Check, Fun with Grammar, Write Right, Project
	C2-A	Self-Check, Listening, Understanding the Reading, Grammar and Writing, 단원평가

3.3 분석 도구 및 방법

본 연구에서는 선정된 교과서를 분석하는 데에 <표 3>에 제시된 바와 같이 세 가지 기준을 사용하였다.

<표 3> 영어 쓰기 활동 분석 기준

교과서 분석 기준	기준 1	기준 2	기준 3
내용	단계별 쓰기 지도 유형에 따른 활동 분석	성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석	타 언어 기능과 연계된 쓰기 활동 분석
이론적 근거	Raimes(1983) Rivers(1981) Tomlinson(1983)	제 7차 개정교육과정의 중학교 1·2학년 영어과 쓰기 성취 기준	Hughes(1989)

연구 과제별 구체적인 분석 방법은 아래와 같다.

첫째, 단계별 쓰기 지도 유형에 따른 쓰기 활동 분석을 위해 Raimes와 Tomlinson이 분류한 쓰기 활동 유형을 좀 더 세부적인 다섯 단계로 나눈 Rivers의 이론을 토대로 조사하였으며, 손미용과 이재근(2005)의 분석 기준에 나타난 세부 항목을 근거로 필요에 따라 연구자가 세부 항목을 추가하여 이에 따라 분석하였다(<표 4> 참조).

<표 4> 단계별 쓰기 활동 유형 분석 기준

구분	쓰기 활동 유형
통제 작문	1단계-배껴 쓰기 구두점 고치거나 표시하기 대소문자, 띄어쓰기 고치기 필기체 대·소문자 배껴 쓰기 인쇄체를 필기체로 쓰기
	2단계-재현 듣고 문장 받아쓰기 듣고 빈 칸 채우기 그림 보고 단어나 문장으로 나타내기 도표 보고 단어나 문장으로 나타내기
	3단계-재배열 어구/어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기 주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기 굴절 어미를 시제/성/수/격에 따라 변화시키기 나열된 어휘를 뜻이 통하도록 적절히 배열하기 주어진 문장이나 단어를 결합시켜 어구나 문장 만들기 한국어로 된 문장을 영어로 옮기기 오류 수정하기 어휘나 어구를 대치하기 읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기 표, 메모 완성하기, List 쓰기 그림 묘사하기 일부만 제시된 문장 완성하기
유도 작문	주어진 어휘로 이야기 구성하기 읽은 교과서의 내용에 대한 질문에 답하기 읽은 이야기를 요약하기 이야기의 시제나 인칭을 바꾸어 이야기 고치기 이야기를 대화문으로 고치기 주어진 정보로 문장, 문단 완성하기 자신만의 단어로 문장 쓰기
자유 작문	엽서 쓰기, 편지 쓰기 광고문, 보고서 쓰기 하루 일과나 계획 쓰기 설명적 글쓰기 개인적인 의견 쓰기 감각적 혹은 정서적 글쓰기 예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기 정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기 시, 연극 대본 쓰기 자신의 경험 쓰기

둘째, 제 7차 개정교육과정 영어과 중학교 1학년과 2학년의 쓰기 관련 성취 기준(2.4절 참조)을 토대로 쓰기 활동들의 각 성취 기준 항목별 분포를 알아보았다.

셋째, 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동 자료를 두 기능 연계(L+W, S+W, R+W), 세 기능 연계(L+S+W, S+R+W), 네 기능 연계(L+S+R+W)로 구분하여 분석하였다.

위와 같은 세 기준을 토대로 각 기준의 항목별로 해당하는 쓰기 활동의 빈도수를 조사하여 그 비율을 알아보았다. 분석 단위를 설정하기 위해 1개 활동을 1개 항목으로 취급하였고, 같은 활동 아래 여러 개의 문항은 1개 활동으로 하며, 두 가지 이상의 활동을 제시한 문항들은 각각 하나의 활동으로 설정하였다.



IV. 분석 결과 및 논의

4.1 단계별 쓰기 유형에 따른 쓰기 활동 분석

중학교 1, 2학년 3종 교과서에 나타난 쓰기 영역을 크게 통제, 유도, 자유 작문으로 나누고 그 중에서도 통제 작문을 다시 베껴 쓰기, 재현, 재배열 단계로 나누어 각 단계의 세부 항목에 해당하는 쓰기 활동들의 비율을 조사하였으며 그 결과는 다음과 같다.

4.1.1 교과서 A와 학습활동책의 쓰기 유형 분석

교과서 A와 학습활동책의 쓰기 유형에 대한 분석 결과는 다음 <표 5>와 <부록 1>에서 살펴볼 수 있다.

<표 5> 교과서 A와 학습활동책의 쓰기 유형 분석

구분	통제 작문		유도 작문		자유 작문		합계	
	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)
A1	44	50.6	25	28.7	18	20.7	87	100
A1-A	158	80.6	33	16.8	5	2.6	196	100
A2	50	58.1	28	32.6	8	9.3	86	100
A2-A	147	91.3	12	7.5	2	1.2	161	100

먼저 1학년 교과서 A1을 살펴보면 통제 작문이 50.6%로 전체 중 절반 가량의 비율을 차지하고 있으며, 유도 작문과 자유 작문은 각각 28.7%와

20.7%순으로 제시되어 있다. 특히 A1은 연구 대상 교과서와 학습활동책들 중에서 가장 많은 자유 작문을 포함하고 있고, 통제 작문이 다소 많은 비율을 차지하고 있지만 다른 교과서들에 비해 세 가지 쓰기 활동 유형의 비율이 고르게 나타났다고 볼 수 있다. 전체 38개의 세부적인 쓰기 활동 유형 중 18개의 항목이 나타나지 않았으며, 특히 통제 작문 중에서도 베껴 쓰기 단계에 해당하는 활동은 전혀 나타나지 않았다. 각 쓰기 유형 중 가장 많이 제시된 유형을 살펴보면, 통제 작문에서는 ‘그림 보고 단어나 문장으로 나타내기’, ‘읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기’ 등이고, 유도 작문에서는 ‘일부만 제시된 문장 완성하기’이며, 자유 작문에서는 ‘설명·소개하는 글 쓰기’를 가장 많이 다루고 있다.

다음으로 학습활동책 A1-A에서는 통제 작문 80%, 유도 작문 16.8%, 자유 작문 2.6%로 통제 작문이 압도적인 비율을 차지하고 있으며 자유 작문은 매우 낮은 비율을 차지하고 있다. 또한 전체 38개의 쓰기 활동 유형 중에서 16개의 쓰기 유형이 나타나지 않았다. 각 쓰기 유형 중 가장 많이 제시된 유형은 통제 작문에서는 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’이고, 유도 작문에서는 ‘일부만 제시된 문장 완성하기’이다. 자유 작문에서는 ‘예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기’가 가장 많은 비율을 차지하고 있는데, 본 연구자는 간단한 예시문이 주어지고 이를 참고하여 문단 이상의 글을 쓰는 활동을 유도 작문이 아닌 자유 작문으로 분류하여 조사하였음을 밝혀 둔다.

2학년 교과서 A2의 쓰기 활동은 58.1%의 통제 작문, 32.6%의 유도 작문, 9.3%의 자유 작문으로 1학년 교과서 A1과 마찬가지로 통제 작문이 절반 가량의 비율을 차지하고 있다. 전체 38개의 쓰기 유형 중에서는 18개의 쓰기 유형이 나타나지 않았다. 쓰기 유형 중에서 가장 많이 나타난 유형은 통제 작문의 경우 ‘읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기’, 유도 작문의 경우

‘주어진 정보로 문장이나 문단 구성하기’, 자유 작문의 경우 ‘설명·소개하는 글쓰기’와 ‘예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기’로 A1과 마찬가지로 읽기와 연계된 활동이 많음을 보여준다.

학습활동책 A2-A의 경우 통제 작문 91.3%, 유도 작문 7.5%, 자유 작문 1.2%의 분포를 보이고 있어서 통제 작문의 비중이 지나치게 높고 유도 작문과 자유 작문의 비율이 낮다. 또한 전체 38개의 쓰기 유형 가운데 18개의 항목이 나타나지 않았다. 각 쓰기 유형 중 가장 많이 나타난 유형은 통제 작문의 경우 ‘어구/어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’, 유도 작문의 경우 ‘주어진 어휘로 이야기 구성하기’이며, 자유 작문의 경우 ‘예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기’와 ‘정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기’가 각각 1개씩 나타나 있다.

A 교과서를 전체적으로 볼 때 통제 작문으로 지나치게 편향되었는데, <표 5>에서 자유 작문이 A1-A의 경우 5개, A2-A의 경우 2개만이 제시되어 있으므로 교과서보다 학습활동책에서 특히 불균형한 분포를 보이고 있음을 알 수 있다.

4.1.2 교과서 B와 학습활동책의 쓰기 유형 분석

교과서 B와 학습활동책의 쓰기 유형 분석 결과는 아래의 <표 6>과 <부록 2>에서 살펴볼 수 있다.

<표 6> 교과서 B와 학습활동책의 쓰기 유형 분석

구분	통제 작문		유도 작문		자유 작문		합계	
	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)
B1	92	80.7	17	14.9	5	4.4	114	100
B1-A	184	89.8	21	10.2	0	0	205	100
B2	70	90.9	5	6.5	2	2.6	77	100
B2-A	202	93.5	11	5.1	3	1.4	216	100

교과서 B1의 경우 통제 작문이 80.7%로 가장 높은 비중을 차지하고 있고 그 다음이 유도 작문 14.9%, 자유 작문 4.4%의 순으로 제시하고 있다. 또한 전체 38개 쓰기 유형 가운데 19개가 나타나지 않았다. 각 쓰기 유형 중 가장 많이 제시된 것을 살펴보면 통제 작문에서는 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’, 유도 작문으로는 ‘주어진 정보를 사용하여 문장이나 문단 쓰기’, 자유 작문으로는 ‘예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기’를 가장 많이 다루고 있었다.

1학년 학습활동책 B1-A의 경우 통제 작문이 역시 89.8%로 압도적인 비율을 차지하고 있었으며, 유도 작문이 나머지 10.2%를 차지하고 자유 작문은 전혀 다루고 있지 않았다. 이는 B1-A는 빈 칸 채우기나 재배열 등 주로 간단한 연습을 주로 하게 함으로써 유창성 보다는 오류를 최소화한 정확성에 초점을 맞춘 작문을 위주로 쓰기 지도를 하고 있음을 알 수 있다. 전체 38개의 쓰기 유형 중에서는 17개의 유형이 나타나지 않았다. 자유 작문이 없었고 유도 작문에서도 여러 가지 유형의 활동이 나타나진 않았으나 통제 작문의 경우 비교적 다양한 유형의 활동을 다루고 있었다. 쓰기 유형 별로 가장 많이 나타난 활동은 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’와 ‘그림을 보고 단어나 문장으로 나타내기’가 통제 작문에서 가장 많았고, 유도 작문에서는 ‘읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기’가 가장 많이 제

시되어 있었다.

다음으로 2학년 교과서 B2의 경우 연구 대상 전체의 교과서와 학습활동책 중에서 72개의 가장 적은 수의 쓰기 활동을 제시하고 있었다. 그중에서도 특히 통제 작문이 90.9%로 가장 많았으며 유도 작문(6.5%), 자유 작문(2.6%) 순으로 제시되어 있었다. 또한 전체 38개의 쓰기 유형 가운데 25개의 유형이 빠져 있어 여러 가지 활동을 고르게 제시하지 않고 있음을 알 수 있다. 쓰기 유형별로 가장 많이 제시된 활동을 보면 통제 작문의 경우 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’, 유도 작문 중에서는 ‘일부만 제시된 문장 완성하기’, 자유 작문에서는 ‘설명·소개하는 글쓰기’와 ‘시·연극 대본 쓰기’가 동일한 비율로 제시되어 있었다.

2학년 학습활동책 B2-A는 통제 작문, 유도 작문, 자유 작문을 각각 94.5%, 5.1%, 1.4% 순으로 제시하고 있었으며 B1-A와 마찬가지로 유도 작문과 자유 작문의 비중이 현저하게 작았다. 또한 전체 38개의 쓰기 유형 가운데 20개가 나타나지 않았다. 각 작문별로 가장 많이 제시된 쓰기 유형을 살펴보면, 통제 작문에서는 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’, 유도 작문의 경우 ‘읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기’, 자유 작문의 경우 ‘예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기’가 가장 많이 포함되어 있었다.

4.1.3 교과서 C와 학습활동책의 쓰기 유형 분석

교과서 C와 학습활동책의 쓰기 유형 분석 결과는 다음 <표 7>과 <부록 3>에서 살펴볼 수 있다.

<표 7> 교과서 C와 학습활동책의 쓰기 유형 분석

구분	통제 작문		유도 작문		자유 작문		합계	
	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)
C1	63	69.2	12	13.2	16	17.6	91	100
C1-A	174	76.7	48	21.1	5	2.2	227	100
C2	56	69.1	13	16.1	12	14.8	81	100
C2-A	191	82.0	40	17.1	2	0.9	233	100

먼저 1학년 교과서 C1의 경우 통제 작문이 69.2%를 차지하고 있으며, 유도 작문이 13.2%, 자유 작문이 17.6%로 유도 작문과 자유 작문을 비슷한 비율로 다루고 있음을 알 수 있다. 또한 전체 38개의 쓰기 유형 가운데 13개가 나타나지 않아 전체 교과서 가운데 쓰기 활동을 가장 고르게 제시하고 있었다. 각 작문에서 가장 많이 제시된 유형을 살펴보면, 통제 작문에서는 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’, 유도 작문에서는 ‘주어진 정보로 문장이나 문단 완성하기’, 자유 작문에서는 ‘정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기’를 가장 많이 다루고 있었다.

1학년 학습활동책 C1-A의 경우 통제, 유도, 자유 작문이 76.7%, 21.1%, 2.2%의 순으로 제시되어 있었는데, 교과서에 비해 학습활동책은 자유 작문을 상대적으로 덜 다루고 있다는 것을 알 수 있다. 전체 38개의 쓰기 유형에 대해서는 15개의 유형이 나타나지 않았다. 각 작문에서 가장 많이 제시된 쓰기 유형으로는 통제 작문의 경우 ‘듣고 빈 칸 채우기’가 가장 많았으며, 유도 작문의 경우 ‘일부만 제시된 문장 완성하기’, 자유 작문은 ‘엽서나 편지쓰기’와 ‘설명하는 글쓰기’가 같은 비율로 많이 제시되어 있었다.

다음으로 2학년 교과서 C2의 통제, 유도, 자유 작문의 비율을 살펴보면, 통제 작문이 69.1%로 가장 많았고, 유도 작문과 자유 작문이 각각 16.1%, 14.8%로 C1과 같이 비슷한 비율로 제시되어 있었다. 특히, C2는 통제 작문

의 비중이 크지만 전체 교과서와 학습활동책 가운데 세 가지 작문 유형이 가장 고르게 제시되어 있었다. 또한 전체 38개의 쓰기 유형 가운데서는 20개의 유형이 나타나지 않았다. 각 작문별로 가장 많이 나타난 쓰기 유형을 살펴보면 통제 작문에서는 ‘읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기’가 가장 많았으며, 유도 작문에서는 ‘일부만 제시된 문장 완성하기’, 자유 작문에서는 ‘정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기’가 가장 많이 제시된 활동이었다.

2학년 학습활동책 C2-A의 경우 통제 작문 82.0%, 유도 작문 17.1%, 자유 작문 0.7%로 C1-A와 마찬가지로 자유 작문보다 통제 작문과 유도 작문의 비중이 크며, 이는 <부록 3>에서도 볼 수 있듯 학습활동책에서 자유 작문보다 읽기 본문에 대한 답하기나 빈 칸 채우기, 그림 보고 빈 칸 채우기 등 통제가 강한 쓰기 위주의 지도가 이루어지고 있음을 나타낸다. 그러나 전체 교과서와 학습활동책 중에서 조별 활동에 의한 자유 작문은 C2-A가 가장 많이 제시하고 있었다. 각 작문에서 가장 많이 제시된 쓰기 유형으로는 통제 작문의 경우 ‘어구·어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기’, 유도 작문에서는 ‘주어진 어휘로 이야기 구성하기’, 자유 작문은 ‘예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기’와 ‘시나 연극 대본 쓰기’였다.

4.2 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석

중학교 1·2학년 3종 교과서와 학습활동책의 내용을 각 학년 성취 기준을 바탕으로 분석하였으며, 그 결과는 다음 <표 8>과 <표 9>와 같다.

<표 8> 쓰기 성취 기준에 따른 1학년 교과서 및 학습활동책 분석 결과

성취 기준	A1		A1-A		B1		B1-A		C1		C1-A	
	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율
학습한 문장을 듣고 받아쓴다.	3	3.6	16	9.4	11	11.1	26	15.4	9	11.8	47	25.1
자신이나 가족 등에 대한 사실적인 질문 에 답을 쓴다.	28	33.3	23	13.5	7	7.1	3	1.8	8	10.5	14	7.5
알파벳 필기체 대소 문자를 쓴다.	1	1.2	4	2.3	-	0	5	3.0	9	11.8	-	0
낱말이나 어구를 넣 어 문장을 완성한다.	38	45.2	84	49.1	75	75.8	99	58.6	43	56.6	116	62.0
예시문을 참고하여 실물이나 그림에 대 하여 간단히 쓴다.	13	15.5	31	18.1	3	3.0	18	10.6	6	7.9	5	2.7
철자법 및 어법에 맞게 문장을 쓴다.	1	1.2	13	7.6	3	3.0	18	10.6	1	1.4	5	2.7
합계	84	100	171	100	99	100	169	100	76	100	187	100

위의 표에 나타나듯이 1학년 교과서와 학습활동책의 쓰기 성취 기준에 의한 분석표를 살펴보면, 대부분 제 7차 개정 교육과정의 성취기준을 따르고 있는 것으로 나타났으나, 일부 교과서들은 특정 성취 기준에 해당하는 활동을 제시하지 못하거나 특정 성취 기준에 편중된 경향을 보였다.

먼저, 모든 교과서와 학습활동책에서 가장 높은 비율을 차지한 성취 기준은 ‘낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’였다. 제 7차 개정 교육과정 해설에 따라 보기가 주어진 경우와 주어지지 않은 경우 모두를 포함시켰으며, 문장의 일부를 비워두고 나머지 부분을 주어진 단어를 재배열 하여 완성하는 활동도 이 성취 기준에 포함하였다. 또한 본 기준에 대해서는 활동

을 분류하는데 있어 통제성 보다는 소재나 내용이 성취 기준에 해당하는지에 초점을 맞추었다. 예를 들어, ‘자신이나 가족 등에 관한 사실적인 질문에 답을 쓴다’의 경우 교육 과정 해설에 의해 자신이나 가족을 비롯하여 주변의 친숙한 대상을 소재로 한 쓰기라면 빈 칸 채우기 등의 활동부터 문장, 문단 쓰기까지 본 기준에 포함하였으며, 따라 쓰거나 고쳐 쓰기 등의 통제 작문이 아니라 편지 쓰기와 같은 자유 작문도 필기체로 쓰도록 한다면 ‘알파벳 필기체 대소문자를 쓴다’의 성취 기준도 만족시키는 것으로 분류하였다. 또한 ‘학습한 내용을 듣고 받아쓴다’의 경우 듣고 빈 칸 채우기부터 문장 받아쓰기, 들은 내용에 대해 답하기 등의 활동을 포함하여 분석하였다. 따라서 한 활동이 두 가지 이상의 성취 기준을 만족시키는 경우도 있었다.

교과서별 성취 기준의 반영 비율을 자세히 살펴보면, A1의 경우 가장 높은 비율을 차지하고 있는 성취 기준은 ‘낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’이며, ‘알파벳 필기체 대소문자를 쓴다’와 ‘철자법 및 어법에 맞게 문장을 쓴다’에 해당하는 활동들이 동일하게 가장 낮은 비율을 차지하고 있었다. 학습활동책 A1-A 역시 가장 높은 비율을 차지하는 성취 기준 항목이 ‘낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’였으며 가장 낮은 비율은 ‘알파벳 필기체 대소문자를 쓴다’에 해당하는 활동들이었다.

B1의 경우 다른 교과서와 마찬가지로 ‘낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’에 해당하는 활동들이 가장 많이 제시되어 있고 ‘알파벳 필기체 대소문자를 쓴다’에 해당하는 활동들이 가장 적게 제시되어 있지만, 학습활동책 B1-A의 경우 가장 낮은 비율을 차지한 것은 ‘자신이나 가족 등에 대한 사실적인 질문에 답을 쓴다’였다. B1-A는 개인적인 내용을 소재로 하는 쓰기 활동을 특히 다루고 있지 않고, 주로 교과서의 주제나 내용과 관련된 활동을 다루고 있었다.

C1의 경우 가장 많이 제시된 ‘낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’와 가장 적게 제시된 ‘철자법 및 어법에 맞게 문장을 쓴다’를 제외하고 나머지 성취 기준에 해당하는 활동들은 대체로 비슷한 비율로 제시되어 있었다. 학습활동책 C1-A는 가장 높은 비율을 차지한 ‘낱말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’ 외에도 ‘학습한 내용을 듣고 받아쓴다’에 해당하는 활동들을 비교적 많이 다루고 있었고, 나머지 성취 기준을 만족시키는 활동들은 모두 낮은 비율로 제시되어 있거나 ‘알파벳 필기체 대소문자를 쓴다’와 같이 전혀 다루고 있지 않은 성취 기준 항목도 있었다.

다음으로, 2학년 교과서와 학습활동책의 쓰기 성취 기준에 의한 분석 결과로 아래의 <표 9>를 살펴보면 A2가 반영하고 있는 성취 기준의 항목 수가 가장 많은 것을 알 수 있다. 또한 A2를 제외하고 모든 교과서와 학습활동책에서 ‘주어진 낱말을 사용하여 문장을 완성한다’에 해당하는 활동들이 80% 이상을 차지하고 있었다. 이는 모든 교과서와 학습활동책에서 통제성이 약한 작문을 위주로 쓰기 지도가 이루어지고 있다고 해석할 수 있다. 전체적으로 가장 낮은 비율을 차지하고 있는 성취 기준 항목은 ‘간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다’와 ‘가정, 학교, 생활 등을 소개하는 간단한 편지를 쓴다’로 이 기준에 해당하는 항목들은 전혀 제시되지 않고 있었다.

<표 9> 쓰기 성취 기준에 따른 2학년 교과서 및 학습활동책 분석 결과

성취 기준	A2		A2-A		B2		B2-A		C2		C2-A	
	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율	빈 도	비 율
쉬운 문장으로 일기를 쓴다.	9	33.3	1	1.1	-	0	-	0	1	2.4	-	0
자신이나 가족 등을 소개하는 간단한 글을 쓴다.	5	18.5	3	3.3	3	5.6	1	0.8	1	2.4	3	3.2
주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다.	10	37.0	82	90.1	47	88.8	106	89.2	40	95.2	85	90.4
간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다.	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
간단한 대화문을 읽고 주어진 답이 나올 수 있는 질문을 만들어 쓴다.	2	7.4	-	0	-	0	1	0.8	-	0	3	3.2
가정, 학교, 생활 등을 소개하는 간단한 편지를 쓴다.	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
오류가 있는 짧은 글을 철자법 및 어법에 맞게 고쳐 쓴다.	1	3.8	5	5.5	3	5.6	11	9.2	-	0	3	3.2
합계	27	100	91	100	53	100	119	100	42	100	94	100

교과서별 성취 기준의 반영 비율을 자세히 살펴보면, A2의 경우 쓰기 활동은 ‘주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다’, ‘쉬운 문장으로 일기를 쓴다’, ‘자신이나 가족 등을 소개하는 간단한 글을 쓴다’순으로 높은 비율을 차지하고 있으며 ‘간단한 대화문을 읽고 주어진 답이 나올 수 있는 질문을 만들어 쓴다’와 ‘오류가 있는 짧은 글을 철자법 및 어법에 맞게 고쳐 쓴다’에 해당하는 활동들이 낮은 비율로 제시되어 있었다. ‘주어진 낱말을 활용

하여 문장을 완성한다’ 외에 나머지 기준을 만족시키는 활동들은 역시 적은 비중을 차지하고 있었다.

학습활동책 A2-A의 경우 ‘간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다’와 ‘간단한 대화문을 읽고 주어진 답이 나올 수 있는 질문을 만들어 쓴다’, 그리고 ‘가정, 학교, 생활 등을 소개하는 간단한 편지를 쓴다’의 성취기준을 만족시키는 활동은 제시되지 않았고, ‘주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다’ 이외의 성취 기준에 해당하는 활동들은 역시 낮은 비율로 제시되어 있었다.

B2는 성취 기준을 가장 많이 만족시키지 못하는 것으로 분석되었는데 ‘쉬운 문장으로 일기를 쓴다’와 ‘간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다’, ‘간단한 대화문을 읽고 주어진 답이 나올 수 있는 질문을 만들어 쓴다’, ‘가정, 학교, 생활 등을 소개하는 간단한 편지를 쓴다’에 해당하는 활동들이 제시되지 않았다.

학습활동책 B2-A 역시 ‘자신이나 가족 등을 소개하는 간단한 글을 쓴다’와 ‘간단한 대화문을 읽고 주어진 답이 나올 수 있는 질문을 만들어 쓴다’ ‘오류가 있는 짧은 글을 철자법 및 어법에 맞게 고쳐 쓴다’의 성취 기준에 해당하는 활동들이 낮은 비율로 제시된 것 외에 다른 성취 기준에 해당하는 활동들은 제시되지 않았다.

C2의 경우 전체 분석 대상 가운데 성취 기준의 반영 비율이 가장 한쪽으로 편중되어 있었는데, ‘주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다’가 차지하는 비율이 가장 높았고, ‘쉬운 문장으로 일기를 쓴다’와 ‘자신이나 가족 등을 소개하는 간단한 글을 쓴다’에 해당하는 활동들이 매우 낮은 비율로 제시되어 있었으며 나머지 다른 성취 기준의 반영 비율도 가장 낮았다.

학습활동책 C2-A는 성취 기준 중 ‘쉬운 문장으로 일기를 쓴다’ ‘간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다’, ‘가정, 학교, 생활

등을 소개하는 간단한 편지를 쓴다'에 해당하는 활동들이 제시되지 않았으며, '주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다' 이외의 성취 기준의 반영 비율도 여전히 낮았다.

4.3 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석

분석 대상 3종의 교과서와 학습활동책에 제시된 쓰기 활동을 듣기-쓰기, 말하기-쓰기, 읽기-쓰기의 두 기능 연계 및 듣기-말하기-쓰기, 읽기-말하기-쓰기의 세 기능 연계와 듣기-말하기-읽기-쓰기의 네 기능 연제로 분류하여 분석한 결과를 <표 10>, <표 11>, <표 12>와 <부록 4>에 제시하였다. <부록 4>는 각 기능과의 연계 비율을 단위별로 세분화하여 제시하였다.

<표 10> A교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 비율

연계된 언어 기능	A1		A1-A		A2		A2-A	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
L+W	3	7.0	22	30.6	11	23.4	15	25.0
R+W	18	41.9	48	66.7	25	53.2	43	71.6
S+W	20	46.5	2	2.7	11	23.4	1	1.7
L+S+W	0	0	0	0	0	0	0	0
S+R+W	2	4.6	0	0	0	0	1	1.7
L+R+S+W	0	0	0	0	0	0	0	0
합계	43	100	72	100	47	100	60	100

먼저, 위의 <표 10>에서 교과서 A와 학습활동책의 경우를 살펴보면, 1, 2학년 교과서와 학습활동책 모두 대체로 두 기능 연계 활동은 비교적 고루

제시하는 것으로 나타났다. 특히, A1은 말하기-쓰기와 읽기-쓰기의 연계가 비슷한 비율로 가장 높게 나타났으나, 학습활동책 A1-A에서는 읽기-쓰기의 연계 비율이 가장 높았고, 그 다음으로 듣기-쓰기의 연계 비율이 높았다. A2와 A2-A 역시 읽기-쓰기의 연계 비율이 가장 높았으며, A2-A는 A1-A와 마찬가지로 말하기-쓰기 연계 활동을 많이 제시하지는 않고 있었다.

세 기능 이상 연계 정도를 살펴보면 A1과 A2-A가 말하기-읽기-쓰기 연계 활동을 제시하고는 있으나 매우 낮은 비율이며, 나머지 다른 기능들과 연계된 활동들은 제시되지 않았다. 또한 모든 교과서와 학습활동책에서 듣기-읽기-말하기-쓰기의 네 기능이 모두 연계된 활동은 찾아볼 수 없었다.

전체적으로 A교과서와 학습활동책의 경우 1, 2학년 모두 교과서에 비해 학습활동책에서 말하기-쓰기의 연계 비율이 낮으며 이는 학습활동책이 주로 집단 활동과 같은 직접적 의사소통 활동보다 연습 문제를 더 많이 다루고 있기 때문으로 판단된다.

<표 11> B교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 비율

연계된 언어 기능	B1		B1-A		B2		B2-A	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
L+W	11	20.4	29	42.6	5	19.2	24	21.8
R+W	35	64.8	39	57.4	19	73.1	42	38.2
S+W	8	14.8	0	0	0	0	0	0
L+S+W	0	0	0	0	2	7.7	38	34.6
S+R+W	0	0	0	0	0	0	6	5.4
L+R+S+W	0	0	0	0	0	0	0	0
합계	54	100	68	100	26	100	110	100

다음으로, B교과서와 학습활동책의 두 기능 연계 활동 자료를 살펴보면, 위의 <표 11>에서 알 수 있듯, 읽기-쓰기의 연계 비율이 가장 높으며, 그 외에는 대체로 듣기-쓰기의 연계 비율이 높은 것을 알 수 있다. 특히 학습활동책 B2-A는 쓰기와 다른 기능과의 연계가 비교적 가장 다양하게 이루어져 있었다. 또한 B1 이외에 나머지 분석 대상 교과서와 학습활동책들은 말하기-쓰기의 두 기능 연계 활동을 다루지 않고 있었다.

세 기능 이상 연계 활동 자료 중 듣기-말하기-쓰기 연계 활동 자료는 B2와 B2-A에 제시되어 있었으며, 교과서 B2 보다는 학습활동책 B2-A에서 이 같은 연계 활동이 더 많이 다루어지고 있었다. 또한 B2-A는 말하기-읽기-쓰기 연계 활동을 5.4%가량 제시하고 있었다.

<표 12> C교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 비율

연계된 언어 기능	C1		C1-A		C2		C2-A	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
L+W	12	23.5	51	44.0	7	19.4	35	32.1
R+W	15	29.4	60	51.7	19	52.8	74	67.9
S+W	17	33.3	5	4.3	10	27.8	0	0
L+S+W	0	0	0	0	0	0	0	0
S+R+W	7	13.8	0	0	0	0	0	0
L+R+S+W	0	0	0	0	0	0	0	0
합계	51	100	116	100	36	100	109	100

마지막으로 C교과서와 학습활동책의 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과를 위의 <표 12>에서 살펴볼 수 있다. C교과서와 학습활동책의 경우 학년이 올라갈수록 읽기-쓰기 연계 활동의 비율이 높아지고, 이는 특히 교과서보다 학습활동책에서 확연히 나타났다. C2-A는 두 기능 연계 활동 중에서도 말하기-쓰기 연계 활동은 제시하지 않고 있었고, 교과서인 C1과 C2는 두 기능 연계 활동을 비교적 고르게 다루고 있었다.

세 기능 연계 활동 분석 결과를 살펴보면, C1의 경우 말하기-읽기-쓰기 연계 활동을 유일하게 제시하고 있으며, C1-A, C2, C2-A에서는 세 기능 연계 활동을 다루고 있지 않았다.

4.4 쓰기 활동 분석 결과에 대한 논의

지금까지 중학교 1, 2학년 3종의 영어 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동을 단계별 쓰기 유형, 제 7차 개정 교육과정, 타 기능 연계 정도에 따라 분석하였는데 그 결과를 종합적으로 다음과 같이 정리하였다.

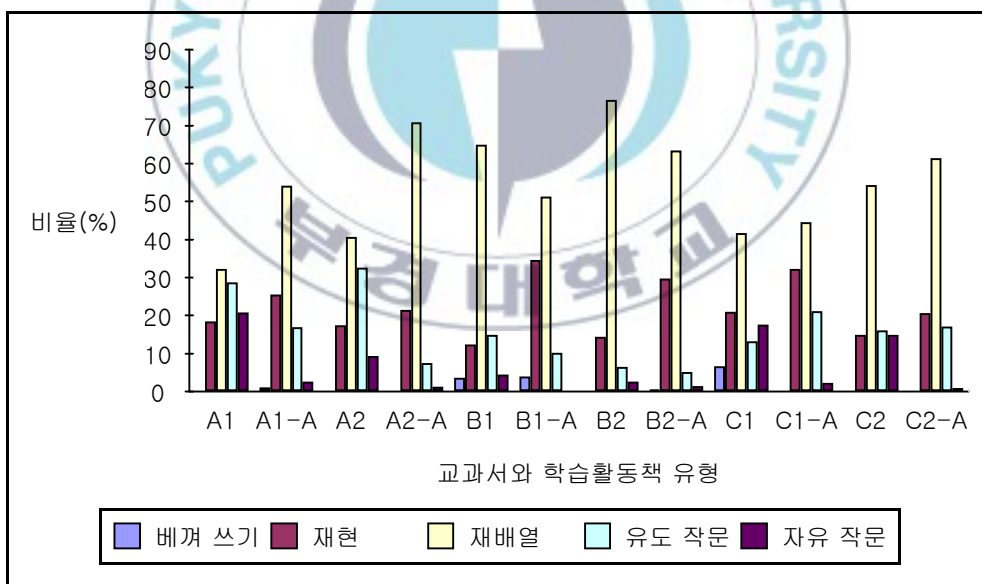
4.4.1 단계별 쓰기 유형에 따른 쓰기 활동 분석 결과

Rivers(1981)의 쓰기 지도 5단계에 따라 세부 쓰기 활동을 분석한 결과를 다음 <표 13>과 <그림 1>에서 살펴볼 수 있다.

<표 13> 교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 분석 결과

구분		A1	A1-A	A2	A2-A	B1	B1-A	B2	B2-A	C1	C1-A	C2	C2-A
쓰기 유형	단계	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)
통제 작문	배껴 쓰기	0	1.0	0	0	3.5	3.9	0	0.5	6.6	0	0	0
	재현	18.4	25.5	17.4	21.5	12.3	34.6	14.3	29.6	20.9	32.2	14.8	20.6
	재배열	32.2	54.1	40.7	70.8	64.9	51.3	76.6	63.4	41.7	44.5	54.3	61.4
	소계	50.6	80.6	58.1	91.3	80.7	89.8	90.9	93.5	69.2	76.7	69.1	82.0
유도 작문	유도 작문	28.7	16.8	32.6	7.5	14.9	10.2	6.5	5.1	13.2	21.1	16.1	17.1
	소계	28.7	16.8	32.6	7.5	14.9	10.2	6.5	5.1	13.2	21.1	16.1	17.1
자유 작문	자유 작문	20.7	2.6	9.3	1.2	4.4	0	2.6	1.4	17.6	2.2	14.8	0.9
	소계	20.7	2.6	9.3	1.2	4.4	0	2.6	1.4	17.6	2.2	14.8	0.9

<그림 1> 단계별 쓰기 유형에 따른 분석 결과



먼저 1, 2학년 모두 통제 작문, 유도 작문, 자유 작문의 비율 편차가 다소 큰 것으로 나타났으며, 특히 통제 작문이 전체의 70% 이상을 차지하는

경우가 대부분이었다. 이러한 경향은 교과서보다 학습활동책에서 특히 두드러졌으며, 또한 학년이 올라갈수록 통제 작문의 비율이 낮아지는 것이 아니라 오히려 높아지고 있었다. 유도 작문 역시 교과서보다 학습활동책에서 차지하는 비율이 낮았으며, 2학년 교과서나 학습활동책에서 반드시 1학년 교과서와 학습활동책보다 높은 비율을 차지하는 것은 아니었다.

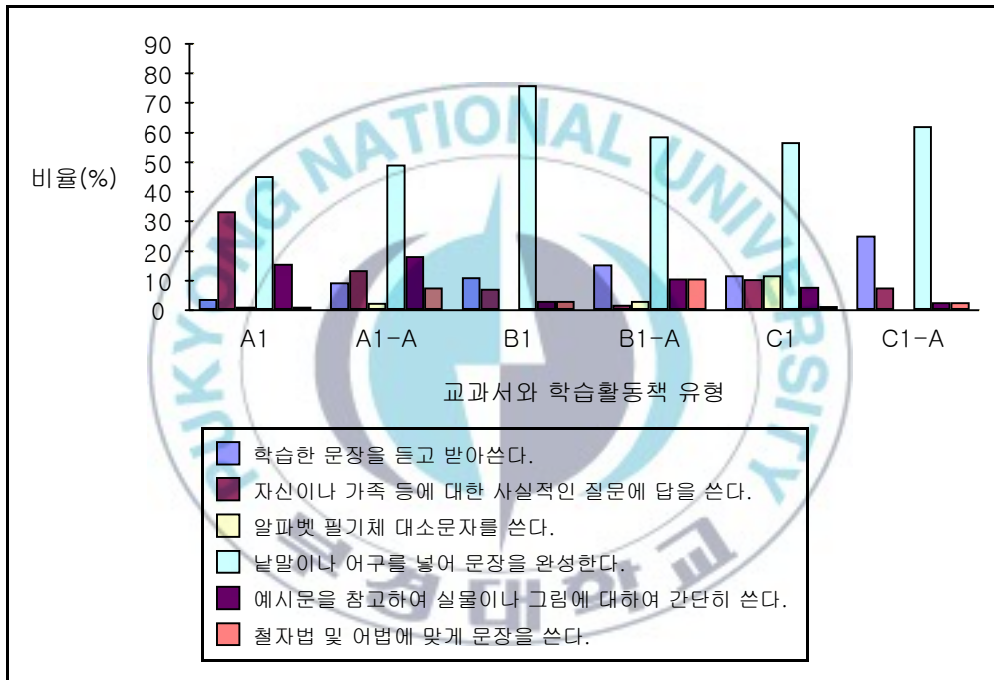
각 교과서와 이에 부수하는 학습활동책을 비교하여 살펴보면, 학습활동책의 경우 통제 작문의 비율이 교과서보다 평균 10% 가량 높은 것으로 나타났다. 또한 교과서 C1과 C2에서 유도 작문 비율이 각각의 학습활동책인 C1-A와 C2-A에서보다 높은 것을 제외하고 나머지 교과서들은 학습활동책보다 유도 작문을 많이 제시하지 못하고 있었다. 자유 작문 역시 교과서에서보다 학습활동책에서 차지하는 비중이 미미하였다.

분석 기준 1에 따른 분석 결과를 요약하면, 연구 대상인 교과서와 학습활동책 모두 학년에 상관없이 통제 작문 중에서도 재배열 단계가 가장 높은 비율을 차지하고 있었으며, 이를 통해 쓰기 지도가 대부분 기계적인 연습문제 중심으로 이루어지고 있다는 판단을 내릴 수 있다. 또한 학년이 올라가면서 유도 작문이나 자유 작문의 비율이 반드시 증가하지 않는 것으로 보아 쓰기 활동의 난이도가 적절히 조절될 필요가 있고, 학습자들의 일상 생활과 관련된 쓰기 활동을 제시하는 것이 필요하다고 할 수 있다.

4.4.2 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석 결과

성취 기준에 따른 1학년 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동 분석 결과를 다음의 <그림 2>에서 살펴볼 수 있다.

<그림 2> 1학년 성취 기준에 따른 쓰기 활동



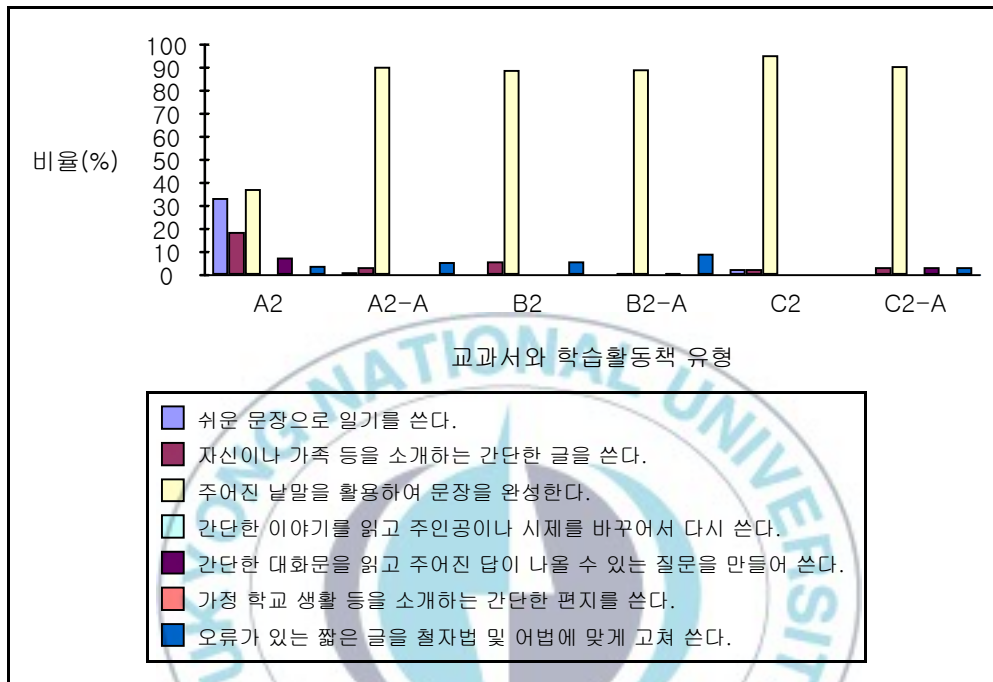
먼저, 모든 분석 대상 교과서와 학습활동책에서 쓰기 활동이 대부분의 경우 성취 기준을 만족시키는 활동을 제공하고 있으나 특정 성취 기준에 지나치게 편향되어 있는 것을 알 수 있다. 또한 일부 교과서와 학습활동책은 특정 성취 기준을 전혀 반영하고 있지 않고 있으며 교과서마다 각 성취 기준 항목의 비율의 편차가 심하였다. 특히 ‘알파벳 필기체 대소문자를 쓴다.’는 B1과 C1-A에서는 전혀 다루지 않고 있었다.

각 교과서와 이에 부수하는 학습활동책을 비교하여 살펴보면, B1과 B1-A를 제외하고는 ‘날말이나 어구를 넣어 문장을 완성한다’에 해당하는 활동들이 교과서보다 학습활동책에서 더 높은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있고, A1에서 그 다음으로 많은 ‘자신이나 가족 등에 대한 사실적인 질문에 답을 쓴다’에 해당하는 활동들이 A1-A에서는 ‘실물이나 그림에 대하여 간단히 쓴다’에 이어 세 번째로 높은 비율을 차지하는 성취기준이었다. B1과 B1-A, C1과 C1-A의 경우 두 번째로 높은 비율을 차지하는 것은 ‘학습한 문장을 듣고 받아쓴다’였다. 따라서 교과서에서 주요하게 다루어지는 성취 기준이 학습활동책의 쓰기 활동에도 대부분 반영되어 있다고 할 수 있다.

이와 같은 결과를 통해 개정된 교과서와 학습활동책이 교육 과정이 제시하는 실용적인 목적을 중심으로 구성되었다기 보다는 한정된 활동 중심으로 구성되어 있다는 판단을 내릴 수 있다. 또한 ‘자신이나 가족 등에 대한 사실적인 질문에 답을 쓴다.’에 해당하는 활동의 비율이 낮으므로 소재나 내용에 있어서도 학습자들의 일상생활과 흥미를 더 고려할 필요가 있다고 하겠다.

다음으로, 아래의 <그림 3>은 2학년 교과서와 학습활동책의 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석 결과를 보여준다.

<그림 3> 2학년 성취 기준에 따른 쓰기 활동 분석 결과



2학년의 경우, 성취 기준의 비율상의 편차가 1학년의 경우보다 훨씬 심하며 분석 대상 중 A2를 제외하고 모든 교과서와 학습활동책이 일기 쓰기, 자신이나 가족에 대하여 쓰기, 편지 쓰기와 같은 실용적인 쓰기 활동을 충분히 다루지 않고 있었다. 또한 통제 작문 중에서도 ‘간단한 이야기를 읽고 주인공이나 시제를 바꾸어서 다시 쓴다’에 해당하는 활동을 제시하고 있는 교과서나 학습활동책은 없었다.

각 교과서와 이에 부수하는 학습활동책을 비교하여 살펴보면, A2와 A2-A의 경우 가장 높은 비율을 차지한 ‘주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다’를 제외하고 두 번째로 높은 비율을 차지한 성취 기준이 A2의 경우 ‘쉬운 문장으로 일기를 쓴다’임에 반해 A2-A는 ‘오류가 있는 짧은 글을

철자법 및 어법에 맞게 고쳐쓴다'였다. 또한 B2와 B2-A 및 C2와 C2-A를 비교하면 역시 가장 높은 비율을 차지한 '주어진 낱말을 활용하여 문장을 완성한다'를 제외하면, 두 번째로 높은 비율을 차지하는 것이 교과서 B2와 C2의 경우 일기를 쓰거나 자신이나 가족을 소개하는 글을 쓰는 것임에 반해 학습활동책 B2-A와 C2-A는 '오류가 있는 짧은 글을 철자법 및 어법에 맞게 고쳐쓴다'에 해당하는 활동들이었다. 이것은 학습활동책이 교과서보다 문법 중심의 학습에 더 초점을 맞추고 있기 때문이라 할 수 있으며, 이는 학습활동책의 자기 주도적 학습이라는 취지가 동일한 형태의 연습문제를 중심으로 한 쓰기 활동으로 나타난 것이라고 판단되었다.

위와 같은 분석 결과에 따라 분석 대상인 모든 교과서와 학습활동책이 쓰기 활동 유형을 균형 있게 다루지 못하고 있으므로 성취 기준의 본래 취지를 반영하지 못하고 있다고 할 수 있다. 특히, 유형 면에서나 소재 면에서 다양한 활동을 제시하지 못하고 있으므로 학습자들은 특정 유형 중심의 단조로운 쓰기 활동으로 인해 흥미를 잃을 수 있다.

4.4.3 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과

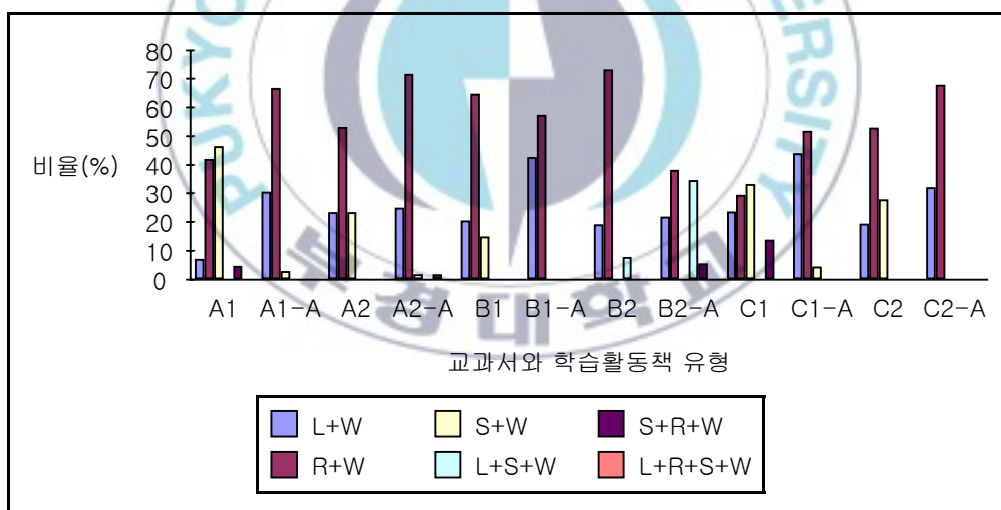
아래 <표 14>는 단원별로 각 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동 자료가 읽기, 듣기, 말하기와 어떻게 연계되었는지를 분석하여 나타낸 것이다. B1과 B1-A는 11단원, B2와 B2-A는 10단원으로 구성되어 있었다. 대부분 타 기능과 연계된 쓰기 활동들을 다루고는 있으나 단원별로 일정하게 배분되어 있는 것은 아니었다. 평균적으로 한 단원에 교과서는 3문항 정도, 학습활동책은 6문항 정도가 제시되어 있었고, 가장 적게는 한 문항도 제시하지 않았고 가장 많게는 14문항을 제시하고 있었다. 1학년 교과서와 학습활동책 중에서는 B1과 B1-A가 가장 많은 문항을 제시하고 있었고, 2학년 교과

서와 학습활동책 중에서는 A2와 C2-A가 가장 많은 문항을 제시하고 있었다.

<표 14> 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과

	A1	A1-A	A2	A2-A	B1	B1-A	B2	B2-A	C1	C1-A	C2	C2-A
L+W	7.0	30.6	23.4	25.0	20.4	42.6	19.2	21.8	23.5	44.0	19.4	32.1
R+W	41.9	66.7	53.2	71.6	64.8	57.4	73.1	38.2	29.4	51.7	52.8	67.9
S+W	46.5	2.7	23.4	1.7	14.8	0	0	0	33.3	4.3	27.8	0
L+S+W	0	0	0	0	0	0	7.7	34.6	0	0	0	0
S+R+W	4.6	0	0	1.7	0	0	0	5.4	13.8	0	0	0
L+R+S+W	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
합계	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

<그림 4> 타 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과



<그림 4>에서 볼 수 있듯이 세 기능 연계 보다는 두 기능 연계 활동의 비율이 확연히 높으며 그 중에서도 읽기-쓰기 연계 활동이 가장 높은 비율을 차지하고 있었다. 텍스트로서의 교과서의 특성상 읽기와 쓰기가 관련성이 높을 뿐 아니라, 일부 교과서와 학습활동책에서 단원 종합 문제 등에

서의 쓰기 활동의 많은 부분이 읽기와 관련이 있었기 때문으로 판단된다.

전체적으로 두 기능 연계 활동 자료 중에서 가장 높은 비율을 차지한 것은 읽기-쓰기 연계 활동이었으며, 가장 낮은 비율을 차지한 것은 말하기-쓰기 연계 활동이었다. 그러나 C1과 C2의 경우에는 말하기-쓰기가 듣기-쓰기에 비해 높은 비율을 차지하고 있었다.

세 기능 연계 활동 자료 중 듣기-말하기 쓰기 연계 활동을 제시하고 있는 교과서와 학습활동책은 B2와 B2-A였으며 읽기-말하기-쓰기 연계 활동은 A1, A2-A, B2-A, C1으로 B2-A만 듣기-말하기-쓰기 연계 활동과 읽기-말하기-쓰기 연계 활동을 유일하게 모두 제시하고 있었다. 듣기-읽기-말하기-쓰기의 네 영역이 모두 통합된 활동은 모든 교과서와 학습활동책에서 찾아볼 수 없었다.

각 교과서와 이에 부수하는 학습활동책을 비교하여 살펴보면, B1과 B2를 제외하고 나머지 교과서들은 학습활동책보다 높은 비율의 읽기-쓰기 연계 활동을 제시하고 있었으며, 듣기-쓰기의 경우 모든 출판사가 교과서보다 학습활동책에서 더 많이 제공하고 있었다. B1과 C2는 각각의 학습활동책인 B1-A와 C2-A가 제시하지 않는 말하기-쓰기 연계 활동을 제공하고 있었으며, B2와 B2-A에는 공통적으로 말하기-쓰기 연계 활동을 찾아볼 수 없었던 반면 분석 대상들 중 유일하게 듣기-말하기-쓰기 활동을 제시하고 있었다. 또한 A2-A와 B2-A는 각각의 교과서 A2와 B2에서 다루지 않은 말하기-읽기-쓰기 연계 활동을 제시하고 있었고, A1과 C1이 말하기-읽기-쓰기의 세 기능 연계 활동을 일부 제시하는 반면 학습활동책 A1-A와 C1-A에서는 세 기능 이상 연계 활동은 나타나지 않았다.

타 기능과의 연계 활동 자료의 내용으로써는, 먼저 듣기-쓰기의 경우 ‘듣고 빈 칸 채우기’나 ‘듣고 문장 받아쓰기’, ‘듣고 질문에 답하기’ 등이었다. 읽기-쓰기 연계 활동의 경우에는 ‘읽고 질문에 답하기’, ‘읽고 빈 칸 채우

기’, ‘읽고 요약하기’ 등이었으며, 말하기-쓰기 연계 활동의 경우 ‘질문에 대한 답 쓰기’와 같은 형식이었다. 말하기-읽기-쓰기 연계 활동 자료의 내용은 ‘본문의 내용과 일치하도록 빈 칸을 채우고 짝과 대화하기’였으며, 듣기-말하기-쓰기의 경우 인터뷰나 토론 등의 결과를 쓰거나, ‘듣고 빈 칸 채우고 짝과 대화하기’ 등과 같은 활동들이었다.

따라서 타 기능과 연계된 쓰기 활동 자료를 분석한 결과를 요약하면, 읽기-쓰기 연계 활동에 지나치게 편중되어 있으므로, 다른 기능들과 여러 방향으로 연계한 활동들을 다양하게 제시할 필요가 있다고 하겠다.



IV. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 제 7차 개정교육과정에 의거하여 출판된 중학교 1, 2학년 영어 교과서와 학습활동책이 쓰기 활동을 쓰기의 유형, 개정교육과정의 성취 기준 및 다른 언어 기능과의 연관성을 얼마나 고려하여 제공하고 있는지를 알아보고, 그에 따른 문제점과 개선 방향을 제시하고자 하였다. 본 연구의 결과는 아래와 같다.

첫째, 단계별 쓰기 활동 유형에 따른 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동을 분석한 결과, 모든 교과서와 학습활동책에서 통제 작문의 비율이 가장 높았으며, 통제 작문 중에서도 재현과 재배열 단계에 해당하는 쓰기 활동이 반 이상을 차지하고 있었다. 또한 1학년에서 2학년으로 갈수록 자유 작문은 그 비율이 더 낮아졌으며, 소수의 한정된 활동에 그치고 있었다. 학습활동책의 쓰기 활동의 경우 교과서에서보다 통제성이 더 강한 경향을 보였다. 일부 교과서는 토론이나 공동 작품 만들기과 같은 활동들을 쓰기와 연계하여 쓰기 활동에 다양성을 다소 제공하기도 하였으나, 대부분의 경우 ‘빈 칸 채우기’와 같은 통제 작문과 단원별로 획일화된 연습문제 중심의 쓰기 지도가 이루어지고 있음을 알 수 있었으며, 내용 역시 학습자에게 의미 있는 소재보다 교과서의 본문과 관계된 내용이 주를 이루고 있었다.

둘째, 제 7차 개정교육과정의 학년별 쓰기 성취 기준을 토대로 교과서와 학습활동책을 분석한 결과, 각 성취 기준 항목에 있어서도 지나치게 통제 작문 위주의 특정 기준에 편중되어 있었으며, 심지어 2학년의 경우 모든

성취 기준 항목을 다루고 있는 교과서나 학습활동책은 하나도 없었다. 성취 기준에 의한 쓰기 활동 분석 결과 역시 개정된 교과서와 학습활동책이 수업에서 독자를 위한 글쓰기가 아닌 자신을 위한 글쓰기를 추구하는 현재 교육과정의 취지를 충분히 반영하고 있다고 할 수는 없음을 보여주고 있으며, 학습자에게 친숙한 소재를 사용하고 있거나 다양한 유형의 쓰기 활동으로 교재를 구성하고 있다고 판단하기는 어려웠다.

셋째, 타 언어 기능과 연계된 쓰기 활동 분석 결과 쓰기와 가장 많이 연계된 기능은 읽기였으며, 그 다음으로 높은 비율을 차지한 것은 듣기였다. 말하기의 경우 교과서와 학습활동책 전체 12권 중에서 4권은 말하기-쓰기 연계 활동을 제시하지 않고 있었다. 두 기능 연계 활동은 거의 대부분 교과서와 학습활동책에서 제시되어 있었으나, 세 기능 연계 활동은 일부 교과서와 학습활동책에 매우 낮은 비율로 제시되고 있었고, 네 기능 연계 활동은 연구 대상 중에서는 찾아볼 수 없었다.

이러한 분석 결과에서 알 수 있듯, 통제 작문 중심의 글쓰기는 교사의 편의와 쓰기에 있어서의 정확성은 도모할 수 있으나, 학습자에게는 흥미와 동기 저하의 원인이 될 수 있으며, 또한 지나치게 획일화된 통제 작문은 제 7차 개정교육과정이 지향하는 실용적인 글쓰기라는 목표와도 거리가 멀다.

5.2 제언

본 연구의 결과에 따라 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동이 학습자의 실생활과 연관되고 학습자의 흥미를 유발하여 자신을 위한 글쓰기가 되기 위해서는 먼저 쓰기 활동의 소재를 학습자에게 의미 있도록 구성하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 먼저 지나친 읽기 본문에 대한 대답 위주의 활동을 줄이고, 단순히 주어진 어휘를 빈 칸에 넣는 것과 같은 활동에서 나아가, 통제성이 있다 하더라도 학습자 자신의 생각으로 문장을 완성하거나 문단을 구성하는 것과 같은 형태의 쓰기 비중을 늘리는 것이 필요하다고 할 수 있다. 유도 작문을 잘 이용하면 학습자의 참여를 높이면서도 동시에 자유 작문에 대한 두려움을 극복할 수 있으므로, 비록 학습 초기에는 통제 작문이 효과적이라고 하나 통제 작문의 비율을 점차 줄여 세 가지 유형의 쓰기 활동을 적절하게 구성하는 것이 필요할 것이다.

둘째, 학습자 중심의 쓰기 활동을 위해서는 교육과정이 학습자와 교육현장을 최대한 고려한 성취 기준을 제시해야 한다. 또한 성취 기준이 요구하는 쓰기 활동을 구체화 할 필요가 있으며, 소재 측면에서 좀 더 다양한 예를 제시하여 교육과정이 목표로 하는 실용적인 글쓰기의 기준을 명확히 해야 할 것이다. 교육과정을 토대로 제작된 교과서가 해당 교육과정의 성취 기준을 만족시키지 못하는 것은 교과서 제작보다 성취 기준이 제시한 방향이 모호하기 때문이다. 따라서 교육과정 성취 기준은 교육과정의 방향과 교실 현장에서의 학습자들의 요구를 동시에 반영한 실용적인 기준을 제공해야 할 것이다.

셋째, 소집단 활동은 협동학습을 촉진하며, 결과 중심 쓰기가 아닌 과정

중심 쓰기를 도모할 수 있을 것이다. 일부 교과서가 제시하고 있었던 것처럼 짝 활동이나 소집단 활동을 통해 작품을 완성하거나 정보를 수집하여 공유하는 것과 같은 활동은 학습자들에게 흥미와 동기를 부여할 수 있으며, 교사에게도 교과서를 맹신하고 그대로 사용하기보다 수정하고 각색할 수 있는 여지를 제공할 수 있을 것이다. 또한 소집단 활동은 타 언어 기능과의 연계성 측면에서도 듣기, 말하기를 최대한 이끌어낼 수 있는 활동이며, 어떻게 구성하느냐에 따라 읽기에까지 연계할 수 있어 통합성을 높이는 데에 매우 효과적일 수 있다.

넷째, 쓰기에 이용되는 교과서 내용과 과업의 진정성(authenticity)을 높이는 것은 의사소통이라는 목표 달성에 접근하는 좋은 방법이 될 것이다. 특히 낮은 수준의 학생들에게 동기 유발을 저해할 수 있다는 이유로 교과서의 내용에서 지나치게 진정성을 제거하면 타 언어 기능과의 연계와 실생활과의 연관성이 떨어질 수 있다. 따라서 교과서도 일정 부분은 신문, 서적, 인터넷 자료 등을 제시하거나 이와 같은 자료들을 활용할 수 있도록 구성할 필요가 있으며, 이를 통해 쓰기 활동도 단순한 연습에 그치는 것이 아니라 실제 언어 사용으로 연결될 수 있도록 지도가 이루어져야 할 것이다.

지금까지 논의한 바와 같이 학습자들의 영어 쓰기 능력 신장을 위해 쓰기 유형의 적절한 분배와 교육 과정의 반영, 그리고 과정 중심 쓰기의 도모 및 교과서 내용의 진정성을 중학교 영어 교과서와 학습활동책의 쓰기 활동 개선 방향으로 언급하였다. 따라서 향후 개발되는 교과서와 학습활동책은 이러한 점을 개선하고 교육과정과 학습자의 상황을 고려한 학습 주교재로써의 역할을 다하여 중학교 학생들의 영어 쓰기에 대한 흥미와 능력을 높이고 나아가 전체 영어 능력을 향상시키는 데에 훌륭한 안내서가 되기를 바란다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부. (2007a). *2007 개정 교육과정 개요*. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부. (2007b). *외국어과 교육과정(I)*. 서울: 교육과학기술부.
- 김성곤, 송미정, 윤정미, 박용예, 문도식, 류애현, 김춘수, Haas, J. L. (2009). *Middle school English 1, 2*. 서울: (주) 두산.
- 김시자. (1996). *중학교 영어 쓰기 방안*. 석사학위논문. 고려대학교, 서울.
- 류성경. (2004). *중학교 영어 교과서에 나타난 쓰기 활동 양상*. 석사학위논문. 경북대학교, 대구.
- 민찬규. (1994). 영어교육과 쓰기교육. *영어교육*, 48, 171-187.
- 손미용, 이재근. (2005). 중학교 1학년 영어 교과서의 쓰기 활동 자료 분석. *영어어문교육*, 11(3), 139-164.
- 이수연. (2009). *중학교 2학년 영어 교과서 쓰기 분석*. 석사학위논문. 연세대학교, 서울.
- 장경렬, 이성원, Guilloteaux, M. J., 윤현숙, 최재호. (2010). *Middle school English 1, 2*. 서울: 좋은책 신사고.
- 차혜주. (2006). *중학교 1학년 영어 교과서 쓰기 학습 자료 분석*. 석사학위논문. 한국교원대학교, 충남.
- 최인철, William, L. R., 이상민, 신선미, 이효은, 박일이. (2010). *Middle school English 1, 2*. 서울: (주)미래엔컬처그룹(구 대한교과서).
- 홍영주. (2001). *과정 중심 피드백이 영어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향*. 석사학위논문. 충남대학교, 대전.
- Arapoff, N. (1967). Writing: A thinking process. *TESOL Quarterly*, 1(2), 407-430.
- Betty, D. R., Sandy, H. S., & Paul, C. B. (2005). *Teaching reading in*

- today's elementary schools* (9th ed.). New York: Houghton Mifflin.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Eagleswood, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles* (2nd ed.). New York: Longman.
- Byrne, D. (1979). *Teaching writing skills*. London: Longman.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (new ed.). New York: Longman.
- Hedge, T. (1998). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Horowitz, D. (1986). Process not product: Less that meets the eye. *TESOL Quarterly*, 20(4), 790-796.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johannessen, R. L., Larry, A. K., & Carolyn, C. W. (1982). *Designing and sequencing prewriting activities*. Urbana, IL: NTCE.
- Kroll, B. (1991). *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. New York: Oxford University Press.
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the classroom* (pp. 61-71). London: Longman.

- Palmer, D. (1985). Writing skills. In A. Matthews, M. Spratt & L. Dangerfield (Eds.), *At the chalkface* (pp. 69–71). London: Edward Arnold.
- Paulston, C. (1972). Teaching writing in the ESOL classroom: Techniques of controlled composition. *TESOL Quarterly*, 6(1), 33–59.
- Paulston, C. B., & Bruder, M. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge: Windrop.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. London: MacMillan.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rigg, P., & Hudelson, S. (1986). One child doesn't speak English. *Australian Journal of Reading*, 9(3), 116–125.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston: Heinle & Heinle.
- Silva, T. (1990). *ESL composition instruction: Developments, issues and directions*. New York: Cambridge University Press.
- Spear, K. (1987). *Sharing writing: Peer response groups in English classes*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, B. P. (1976). Teaching composition to low-level ESL students. *TESOL Quarterly*, 10, 309–320.
- Tomlinson, P. (1983). An approach to the teaching of continuous writing in ESL classes. *English Language Teaching Journal*, 37(1),

7-15.

Tribble, C. (1997). *Writing*. New York: Oxford University Press.

White, R., & Arndt, V. (1991). *Processing writing*. Harlow: Longman.

Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.

Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21(4), 697-710.



부록 1. A교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 유형

유형	단계	세부항목	A1	A1-A	A2	A2-A
통 제 작 문	1단계 배껴 쓰기	구두점 고치거나 표시하기	-	-	-	-
		대소문자나 띄어쓰기 고치기	-	1	-	-
		필기체 대·소문자 배껴 쓰기	-	1	-	-
		인쇄체를 필기체로 쓰기	-	-	-	-
		소계	0	2	0	0
	2단계 재현	듣고 문장 받아쓰기	-	-	1	4
		듣고 빈 칸 채우기	2	12	7	8
		그림 보고 단어나 문장으로 나타내기	13	27	7	16
		도표 보고 단어나 문장으로 나타내기	1	11	-	5
		소계	16	50	15	33
	3단계 재배열	어구/어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기	5	30	3	37
		주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기	-	3	-	6
		굴절 어미를 시제/성/수/격에 따라 변화시키기, 인칭 바꾸어 다시 쓰기	2	8	1	4
		나열된 어휘를 뜻이 통하도록 적절히 배열하기	1	8	4	9
		주어진 문장이나 단어를 결합시켜 어구나 문장 만들기	1	10	1	19
		한국어로 된 문장을 영어로 옮기기	-	-	-	1
		오류 수정하기	1	16	7	12
		어휘나 어구를 대치하기	-	3	-	2
		읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기	12	24	17	23
		표, 메모 완성하기, List쓰기	6	4	2	1
		소계	28	106	35	114
	유 도 작 문	일부만 제시된 문장 완성하기	12	11	7	2
		주어진 어휘로 이야기 구성하기	-	3	-	5
		읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기	1	1	-	3
		읽거나 들은 이야기를 요약하기	-	6	1	-
		이야기의 시제나 인칭을 바꾸어 이야기 다시 쓰기	-	-	-	-
		이야기를 대화문으로 고치기	-	-	-	-
		대화를 완성하는 문장쓰기	3	-	1	-

자유 작문	5단계 자유 작문	주어진 정보로 문장, 문단 완성하기	5	2	9	-
		자신만의 단어로 문장 쓰기	4	10	10	2
		소계	25	33	28	12
		엽서 쓰기, 편지 쓰기	1	-	-	-
		광고문, 보고서 쓰기	3	-	1	-
		하루 일과나 계획 쓰기	-	-	-	-
		설명, 소개하는 글쓰기	7	1	2	-
		개인적인 의견 쓰기	-	-	-	-
		감각적 혹은 정서적 글쓰기	1	-	-	-
		배운 내용과 관계있는 소재로 이 야기 꾸미기	-	-	-	-
		예시문을 참고하여 자신만의 글쓰 기	6	4	2	1
		정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기	-	-	1	-
		시, 연극 대본 쓰기	-	-	2	1
자신의 경험 쓰기	-	-	-	-		
소계	18	5	8	2		
합계		87	196	86	161	

부록 2. B교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 유형

유형	단계	세부항목	B1	B1-A	B2	B2-A
통제 작문	1단계 배껴 쓰기	구두점 고치거나 표시하기	-	-	-	1
		대소문자나 띄어쓰기 고치기	1	3	-	-
		필기체 대·소문자 배껴 쓰기	3	1	-	-
		인쇄체를 필기체로 쓰기	-	4	-	-
		소계	4	8	0	1
	2단계 재현	듣고 문장 받아쓰기	-	-	-	-
		듣고 빈 칸 채우기	8	26	5	34
		그림 보고 단어나 문장으로 나타내기	6	42	6	28
		도표 보고 단어나 문장으로 나타내기	-	3	-	2
		소계	14	71	11	64
	3단계 재배열	어구/어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기	33	47	38	56
		주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기	-	4	3	6
		굴절 어미를 시제/성/수/격에 따라 변화시키기, 인칭 바꾸어 다시 쓰기	8	5	-	2
		나열된 어휘를 뜻이 통하도록 적절히 배열하기	7	16	4	18
		주어진 문장이나 단어를 결합시켜 어구나 문장 만들기	-	4	4	3
		한국어로 된 문장을 영어로 옮기기	-	7	-	15
		오류 수정하기	4	12	3	22
		어휘나 어구를 대치하기	-	1	-	1
		읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기	20	8	6	13
		표, 메모 완성하기, List쓰기	2	1	1	1
		소계	74	105	59	137
	4단계 유도 작문	일부만 제시된 문장 완성하기	5	2	4	4
		주어진 어휘로 이야기 구성하기	1	-	-	2
		읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기	1	4	1	5
		읽거나 들은 이야기를 요약하기	2	-	-	-
		이야기의 시제나 인칭을 바꾸어	-	-	-	-

		이야기 다시 쓰기				
		이야기를 대화문으로 고치기	-	-	-	-
		대화를 완성하는 문장쓰기	-	1	-	-
		주어진 정보로 문장, 문단 완성하기	7	13	-	-
		자신만의 단어로 문장 쓰기	1	1	-	-
		소계	17	21	5	11
자유 작문	5단계 자유 작문	엽서 쓰기, 편지 쓰기	-	-	-	-
		광고문, 보고서 쓰기	-	-	-	-
		하루 일과나 계획 쓰기	1	-	-	-
		설명, 소개하는 글쓰기	-	-	1	-
		개인적인 의견 쓰기	-	-	-	-
		감각적 혹은 정서적 글쓰기	-	-	-	-
		배운 내용과 관계있는 소재로 이야기 꾸미기	1	-	-	-
		예시문을 참고하여 자신만의 글쓰기	3	-	-	3
		정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기	-	-	-	-
		시, 연극 대본 쓰기	-	-	1	-
		자신의 경험 쓰기	-	-	-	-
		소계	5	0	2	3
		합계		114	205	77

부록 3. C교과서와 학습활동책의 단계별 쓰기 활동 유형

유형	단계	세부항목	C1	C1-A	C2	C2-A
통 제 작 문	1단계 배껴 쓰기	구두점 고치거나 표시하기	-	-	-	-
		대소문자나 띄어쓰기 고치기	-	-	-	-
		필기체 대·소문자 배껴 쓰기	3	-	-	-
		인쇄체를 필기체로 쓰기	3	-	-	-
		소계	6	0	0	0
	2단계 재현	듣고 문장 받아쓰기	-	9	-	10
		듣고 빈 칸 채우기	10	41	5	21
		그림 보고 단어나 문장으로 나타내기	6	17	7	15
		도표 보고 단어나 문장으로 나타내기	3	6	-	2
		소계	19	73	12	48
	3단계 재배열	어구/어휘를 선택·활용하여 빈 칸 채우기	15	15	9	34
		주어진 문장을 지정된 형태의 문장으로 변환하기	3	2	6	6
		굴절 어미를 시제/성/수/격에 따라 변화시키기, 인칭 바꾸어 다시 쓰기	2	6	2	1
		나열된 어휘를 뜻이 통하도록 적절히 배열하기	1	8	3	19
		주어진 문장이나 단어를 결합시켜 어구나 문장 만들기	1	10	7	12
		한국어로 된 문장을 영어로 옮기기	1	14	1	16
		오류 수정하기	2	6	-	12
		어휘나 어구를 대치하기	-	1	1	6
		읽은 글의 내용으로 빈 칸 채우기	10	36	13	34
		표, 메모 완성하기, List쓰기	3	3	2	3
		소계	38	101	44	143
	유 도 작 문	일부만 제시된 문장 완성하기	3	15	7	10
		주어진 어휘로 이야기 구성하기	2	1	5	3
		읽거나 들은 내용에 대한 질문에 답하기	-	5	-	13
		읽거나 들은 이야기를 요약하기	-	-	-	-
		이야기의 시제나 인칭을 바꾸어 이야기 다시 쓰기	-	-	-	-
		이야기를 대화문으로 고치기	-	-	-	-
		대화를 완성하는 문장쓰기	-	6	-	13

		주어진 정보로 문장, 문단 완성하기	6	12	1	-
		자신만의 단어로 문장 쓰기	1	9	-	1
		소계	12	48	13	40
자유 작문	5단계 자유 작문	엽서 쓰기, 편지 쓰기	3	2	-	-
		광고문, 보고서 쓰기	-	-	-	-
		하루 일과나 계획 쓰기	1	-	-	-
		설명, 소개하는 글쓰기	1	2	-	2
		개인적인 의견 쓰기	1	-	-	-
		감각적 혹은 정서적 글쓰기	-	-	-	-
		배운 내용과 관계있는 소재로 이 야기 꾸미기	2	-	-	-
		예시문을 참고하여 자신만의 글쓰 기	1	1	2	-
		정보를 수집하거나 의견을 모아서 포스터나 작품 만들기	7	-	8	-
		시, 연극 대본 쓰기	-	-	1	-
		자신의 경험 쓰기	-	-	1	-
		소계	16	5	12	2
		합계	91	227	81	233

부록 4. 타 기능과 연계된 쓰기 활동 빈도 수

단원	타 기능과의 연계	A1	A1- A	A2	A2- A	B1	B1- A	B2	B2- A	C1	C1- A	C2	C2- A
1과	L+W	-	1	3	1	3	4	2	3	1	6	-	5
	R+W	1	2	-	1	5	4	2	3	-	6	-	2
	S+W	1	-	-	-	2	-	-	-	2	1	3	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2과	L+W	1	1	-	2	1	3	-	3	1	2	1	3
	R+W	1	4	2	5	3	2	1	4	1	2	2	7
	S+W	2	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-
	S+R+W	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3과	L+W	-	2	1	2	2	2	1	3	1	4	1	4
	R+W	2	8	1	7	2	3	2	3	4	4	2	9
	S+W	1	-	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4과	L+W	1	1	-	1	-	3	1	2	1	5	-	1
	R+W	2	3	2	3	2	3	2	6	-	9	1	5
	S+W	2	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5과	L+W	-	2	1	1	-	3	-	1	1	4	-	4
	R+W	-	4	5	1	2	3	-	4	1	9	3	5
	S+W	1	-	-	1	1	-	-	-	2	-	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6과	L+W	1	-	1	2	1	3	-	2	-	3	1	1
	R+W	2	6	3	4	5	4	1	3	4	5	2	3
	S+W	2	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-
	S+R+W	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-

	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7과	L+W	-	1	1	1	1	3	-	3	1	3	-	4
	R+W	2	5	2	3	4	3	3	5	-	3	3	7
	S+W	3	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8과	L+W	-	1	-	1	-	2	-	2	-	5	-	1
	R+W	2	3	1	3	4	5	3	5	1	5	2	5
	S+W	1	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9과	L+W	-	1	1	1	1	2	-	2	1	2	1	2
	R+W	1	4	3	7	3	3	3	3	2	7	2	7
	S+W	2	-	-	-	-	-	-	-	3	1	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10과	L+W	-	1	1	1	1	2	-	3	-	6	1	4
	R+W	1	2	3	2	-	3	2	6	1	3	2	8
	S+W	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11과	L+W	-	2	2	2	1	2	-	-	1	5	2	3
	R+W	1	7	2	7	5	6	-	-	-	5	1	7
	S+W	2	-	1	-	-	-	-	-	2	1	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12과	L+W	-	-	-	-	-	-	-	-	3	6	-	3
	R+W	3	-	1	-	-	-	-	-	1	2	1	9
	S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	1	-
	L+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	S+R+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L+R+S+W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-