

다문화가정 아동을 위한 학습 도구로서의 쓰기 과제 연구

강 현 주

Abstract

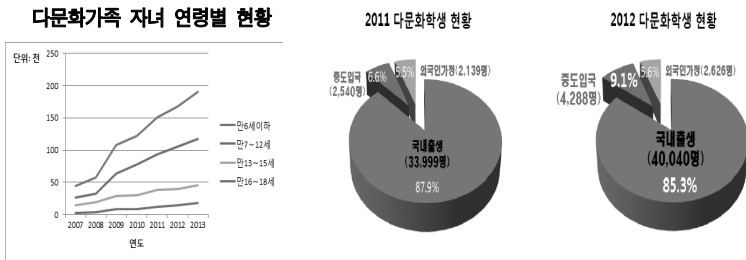
Kang Hyunju. 2014. 2. 28. **Korean Writing to Learn Tasks for Children of Multicultural Families.** *Bilingual Research* 54, 1-24. This study aims to suggest types of writing to learn tasks for children of multicultural families. Writing tasks have been studied focusing on tasks to enhance the communicative skills. However, children of multicultural families have distinctive needs and characteristics in terms of developmental stages and cognitive level. Therefore, in this study writing could be important vehicle to improve children's language and study skills. Writing to learn tasks is proved to develop learners' study skills as well as their academic achievement. These tasks is also called writing across curriculum and content area writing because it is used to study other than Korean language. However, 『Pyojun Hanguo (Standard Korean)』 published for children of multicultural families does not reflect the writing to learn tasks. Indeed, the textbook focuses on vocabularies and grammar on the writing tasks and on the Haksup Hanguo (Korean for learning) section is heavily skewed to the reading and vocabulary. In this study five tasks are suggested: learning diary, making a question, find out concepts nearby, mind map, writing a explanations. These types of writing tasks could be used for helping children of multicultural families to give individual feedback through writing tasks. (Korea University)

【Key words】 다문화가정 아동(chidren of multicultural families), 쓰기 과제 (writing task), 범교과적 쓰기(writing across curriculum), 내용 영역 쓰기(content area writing), 학습을 위한 쓰기(Writing to learn)

1. 서론

본 연구의 목적은 다문화가정 아동을 위한 쓰기 과제를 분석하고 학습 도구로서의 쓰기 과제 방안을 제시하는 데 있다. 이를 위해서 본 논문에서는 다문화가정 아동을 위한 한국어 쓰기 교육 현황과 쓰기 교육의 방향성을 검토할 것이다. 검토 결과를 기반으로 학습 도구로서의 쓰기 교육 방안을 도출하고 이를 실제적으로 구현할 수 있는 과제 유형을 제안 하겠다.

아래의 그림에서와 같이 현재 한국에는 학령기의 다문화가정 아동들이 급격하게 늘어나고 있으며, 만 6세 이하의 아동들의 수도 적지 않아 다문화가정 아동들을 위한 교육 정책을 수립하는 것이 시급하고 절실한 일이다. 한국의 다문화가정 아동은 국내에서 출생한 학생 중 부모 중 한 명이 외국인인 경우가 대부분이며, 중도 입국을 한 가정의 아동과 부모가 모두 외국인인 경우도 지속적으로 증가하고 있다.



<그림 1> 다문화가정 아동 현황¹⁾

다문화가정 아동을 대상으로 수행된 연구 중 한국어 교육에 초점을 맞

1) 출처: e-나라지표(www.index.co.kr)

준 연구들은 다문화가정 아동들의 언어 습득과 학습 성취도 문제를 다루고 있다. 일반적인 환경에서라면 정상적으로 모국어를 습득하는 것이 자연스러운 일이지만, 한국의 다문화가정을 연구한 결과 두 부모 중 한 명의 부모가 외국인인 경우 언어 습득에 어려움이 발생할 수 있다는 사실이 밝혀졌다. 특히 아동들과 보내는 시간이 긴 어머니의 한국어 구사 능력이 낮은 경우 이러한 현상이 빈번하게 발생된다(이동성 외, 2012).

다문화 가정의 아동들의 한국어 능력과 한국어 교육의 목표는 상이할 수 있지만, 그동안의 연구들은 교과 과목 중 국어 과목, 이 중에서도 특히 ‘쓰기’를 선호하지 않을 뿐 아니라 어려워하는 것으로 나타났다(이동성 외 2012: 144). 전은주(2009)에서 실시한 설문 조사 결과에 따르면 다문화가정의 학습자들은 국어 과목을 어려워하지 않으며, 특별히 추가적인 교육을 요구하지 않는다고 하였다. 하지만 한편 이러한 다문화가정의 학습자들은 단일 언어 배경의 학습자보다 쓰기를 어려운 과목으로 인식하고 있으며 실제 쓰기 실력도 높지 않은 것으로 나타났다. 하지만 심상민(2011)에서도 다문화가정의 학습자들의 문식성에 문제가 있으며, 그 중에서도 특히 작문을 어려워한다고 밝힌 바 있으며, 이효인(2013)에서는 언어능력 평가 결과를 기반으로 다문화 가정 아동들의 평균적인 언어 능력은 낮지 않지만, ‘쓰기’ 검사 결과 학년이 증가함에 따라 차이가 커진다고 보고하고 있다.

이상의 검토를 통해 다문화 가정 아동들의 언어 능력과 언어 교육에 대한 요구와 목표는 상이하지만, ‘쓰기’ 능력에 있어서는 다문화 배경이 아닌 아동들과 비교해 낮은 편이며, 이러한 현상은 학년이 올라갈수록 심화될 수 있음을 알 수 있다. 또한 쓰기는 다른 언어 기능과는 다르게 학습자의 논리적 사고 발달, 문식성 개발 등 언어 학습뿐 아니라 학습 자체를 발전시킬 수 있는 기능을 가지고 있다. 따라서 본고에서는 다문화 가정 아동들이 어려워하는 기능인 쓰기에 대한 교육 방안을 제시하고, 한국어와 교과목의 학습 즉 생활 한국어와 학습 한국어²⁾에 도움이 되는

도구로서의 쓰기 기능에 주목할 것이다.

본 연구는 다음과 같은 절차에 따라 논의를 진행할 것이다. 2장에서는 학습 도구로서의 쓰기에 대한 선행 연구를 살피고, 본 연구에서 제안하고자 하는 쓰기 교육의 방안을 제시할 것이다. 3장에서는 현재 다문화가정 아동들에게 제시된 쓰기 과제들을 분석하고, 보완되어야 할 쓰기 과제의 유형을 도출할 것이다. 4장에서는 이러한 결과를 반영하여, 다문화가정 아동들에게 제시할 수 있는 쓰기 과제 유형을 제안할 것이다.

2. 이론적 배경

2.1. 학습 한국어 교육 방안

다문화가정 아동을 위한 언어 교육이 ‘생활 한국어’뿐 아니라 ‘학습 한국어’까지 연계되어야 한다는 주장은 Cummins(1979)에서 제안한 BICS와 CALP의 논의에 기대고 있다. Cummins(1979)가 이 두 가지 언어 능력을 분리한 한 배경에는 캐나다 이민자 자녀들의 학업 능력이 부족 원인 조사를 분석한 결과가 있다. 이 학생들은 담임 선생님이나 연구자도 이민자라고 의심하지 않을 만큼 ‘모국인 화자처럼’ 영어를 잘 하는 것처럼 보이지만, 학업 면에서는 같은 학년의 학생들과 비교했을 때 학업 성취도뿐 아니라 학업을 위한 영어 수준이 떨어져 학습 장애 혹은 의사소통 장애아로 분류되었다³⁾. 하지만 한국의 다문화가정 아동의 경우 대부분 학업의 문

2) 원진숙 외(2012)에서는 Cummings(1997)에서 제안한 용어를 활용해, 생활 한국어를 BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)로, 학습 한국어를 CALP(Cognitive Academic Language Proficiency)로 제시하였다.

3) 캐나다와 같은 상황에서 일반적인 회화를 잘 할 수 있는 능력(conversation proficiency)와 학업을 수행하는 데 필요한 언어 능력이 상이함을 고려해야 하며, 이러한 능력을 갖는 데 필요한 기간은 BICS의 경우 2년 정도, CALP의 경우는 5년에서 7년이라고 보았다.

제도 지적되어 왔지만 그보다 먼저 언어 능력 부족을 문제로 지적해 왔다. 따라서 한국의 다문화가정 아동을 위한 한국어 교육은 ‘생활 한국어’와 ‘학습 한국어’를 함께 공부해야 하는 어려운 상황에 놓여 있다.

하지만 모든 다문화가정 아동들의 학습 한국어에 대한 요구가 한 가지로 귀결될 수는 없다. 전은주(2012: 225)에서는 한국의 다문화가정 아동들의 학습 한국어에 대한 요구를 아동들의 모국어에 대한 문식성과 인지 발달의 정도에 따라 세분하기도 했다. 다문화가정 아동들이 문식성이 발달한 경우에는 학습 내용과 관련된 배경 지식, 개념, 기능은 이미 형성되어 있지만 이를 목표어인 한국어로 이해하고 표현하지 못하는 것뿐이라는 것이다. 따라서 한국에서의 다문화가정 아동들도 1)생활 한국어 능력은 있지만 학습 한국어가 부족한 경우, 2)생활 한국어 능력은 없지만 학습 능력은 있는 경우, 3) 생활 한국어와 학습 한국어 모두 부족한 경우로 나눌 수 있다. 2)과 3)에 해당하는 아동들의 경우는 내용 중심 교수법 중 sheltered mode(디딤돌, 보호 프로그램)을 사용하여, 생활 한국어 능력이 일정한 수준에 이르기 전까지 한국 학생들과 분리한 채 교육을 하는 것이 효과적이다. 1)의 경우는 adjunct model(병존 모델)을 사용하여 정규 수업이 끝난 뒤 학습 한국어를 보충하는 형식으로 교수할 수 있다⁴⁾.

학습 한국어의 내용은 아동들의 학년에 따라 다르지만, 학습 한국어가 생활 한국어와의 차이를 연구한 결과 학습 어휘, 주제, 표현 형식, 기능 등에서 의미 있는 차이를 발견했다. 이준호(2009)의 연구에서는 구체적으로 학문 목적 학습자들을 교수, 평가하는 데 ‘사고 기술’이라는 개념을 적용할 것을 주장했다. 이 연구에서는 성공적인 학업 성취를 위해서는 반드시 사고력이 요구되는데, 사고력이 언어적으로 전이된 것이 바로

4) 원진숙(2009)에서는 다문화가정 학생들을 위한 한국어교육 방안으로 통합 학급 안에서의 개별화된 이중언어 지도 프로그램, 방과후 양방향 이중언어 교육 프로그램, 지역 거점 다문화 학교를 중심으로 하는 이중언어 주말 학교를 활용하는 방법 등을 제안하였다. 본고에서는 학습 한국어에 초점을 맞춰 이러한 제안 중 학습 한국어를 가르치기에 좋은 모형으로 제시하였다.

‘사고 기술’이라는 것이다. 특히 학문목적학습자들에게는 언어적 지식뿐 아니라 내용 지식을 처리하고 이에 대한 자신의 생각을 밝힐 수 있는 능력이 필요하다. 이 연구에서는 사고 기술의 종류를 ‘이해하기’, ‘분석하기’, ‘분류하기’, ‘순서화하기’, ‘비교하기’, ‘통합하기’, ‘추론하기’, ‘논증하기’, ‘정체성 파악하기’, ‘평가하기’로 제시하였다.

본 절에서는 한국의 학습 한국어 교육 대상과 교육 내용에 대해 논의하였다. 이를 바탕으로 다음 절에서는 학습 한국어의 교육에서 사용할 수 있는 학습 도구로서의 쓰기의 역할과 교육 과제를 제시하겠다.

2.2. 학습 도구로서의 쓰기 교육

아동들은 선천적인 언어 능력과 함께 주변 환경의 영향으로 자동적으로 구어를 습득하게 되지만, 문어는 학습을 통해 배워야 한다. 즉 아동들은 인지 발달과 함께 쓰기 교육을 받게 된다. 따라서 쓰기는 한국어 능력이 부족한 학습자만이 아닌 모든 아동들에게 낯선 언어 기능이다. 쓰기는 아동의 인지 발달에 영향을 줄 뿐 아니라 아동들의 학습 과정을 보여 주는 도구가 되기도 한다. 특히 아동들을 의미를 만들어 내는 주체 (sense-maker, Whitin & Whitin, 2000: 1)로 보는 관점에서는 언어는 아동의 학습 과정을 보여 주는 역할을 한다고 본다. 이러한 관점에서는 쓰기 과제는 쓰기 자체가 목적이 되는 것이 아니라 쓰기를 학습의 도구로 본다.

학습 도구로서의 쓰기의 유용성은 Cummins(2008)의 연구에서도 주장한 바 있다. 이 연구에서는 BICS와 CALP의 구분이 실제적인 교육 과제를 제시하지 못한 채, 학업 수행을 위한 언어의 특성이 다르다는 개념적인 수준의 논의만 제시하고 있다는 비판에 대응하며, 학업 한국어를 향상시키기 위한 방안으로 다음과 같이 쓰기를 활용할 것을 제안하였다.

협력적인 학습과 (읽은) 텍스트에 대해 이야기할 기회를 제공하는 것은

학습자들이 폭넓은 읽기 텍스트에 있는 학업 언어를 더 완벽하게 이해하고 내재화할 수 있게 하는 데 상당히 중요한 역할을 한다. 실제적인 목적을 수행하기 위한 쓰기도 결정적인 역할을 한다. 이중 언어를 구사하는 학생들은 자신들에게 중요한 문제들에 대한 쓰기 과제를 수행할 때, 자신들이 읽은 학업 언어를 (자신의 언어 체계에) 통합할 뿐 아니라 자신의 정체성을 표현할 수 있으며, (바라건대) 교사와 다른 사람으로부터 피드백을 받아 스스로에 대한 표현을 더 잘 할 수 있게 된다⁵⁾.

Cummis(2008: 81)

이러한 논의에서 학습자들이 자신들이 받아들인 입력에 대해 이야기해 본 기회를 갖는 것과 입력 자료들에서 사용된 언어의 특징을 고려하여 이를 쓰기로 전이했을 때 학습 한국어에서 사용되는 새로운 언어 체계를 내재화하고, 동시에 내용 지식, 쓰기 처리 지식, 장르에 대한 지식을 획득할 수 있게 됨을 알 수 있다.

학습 도구로서의 쓰기 과제 중 하나로, 다양한 교과 교육 연구에서 범교과적 쓰기 과제를 제안한 바 있다(이주섭, 1998; 박혜경, 2009). 범교과적 쓰기 과제의 정의는 다른 교과 교육에 도움이 되는 쓰기로 좁게 해석하기도 하지만 일반적으로는 ‘전체 교육 과정에서의 쓰기’라는 의미로 사용되어 쓰기 학습과 학습 도구로서의 쓰기를 아우른다. 한국에서는 5차 교육과정부터 범교과적 작문을 학습 과정의 하나로 강조하고 있

-
- 5) Opportunities for collaborative learning and talk about text are also extremely important in helping students internalize and more fully comprehend the academic language they find in their extensive reading of text. Writing for authentic purposes is also crucial because when bilingual students write about issues that matter to them they not only consolidate aspects of the academic language they have been reading, they also express their identities through language and (hopefully) receive feedback from teachers and others that will affirm and further develop their expression of self.
- 6) Tribble(1997)에서는 쓰기를 하기 위해 필요한 지식으로 내용 지식, 언어 지식, 쓰기 처리 지식, 장르에 대한 지식이 있다고 보았다.

다(박혜경, 2009: 11). 본고에서 제안하는 학습 도구로서의 쓰기는 이러한 범교과적 쓰기 과제의 일부로 쓰기에 대한 학습을 제외한 개념이다.

교과 교육 연구에서도 언어가 교과목의 성취도를 높이는 데 적지 않은 영향을 준다는 연구가 발표되고 있다(김하영, 2013; 박현숙·구혜영, 2011; 신정인, 2012; 왕경수·이경희, 2009; 양종모, 1994; 정희선, 2010). 수학의 경우 교육의 목표가 적절한 수식의 이용해 정확한 정답을 도출하는 것이 아니라 수학적 개념을 이해하고, 이를 삶에 반영하는 것으로 변화되면서 수학에서의 언어 과제, 특히 쓰기와의 관련성에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다. 1990년대 미국과 영국에서는 언어, 특히 쓰기 과제가 수학의 학업 성취도와 학습 태도에 미치는 영향에 관심을 가지고 연구해 왔으며, 한국에서도 7차 개정 이후 수학 과목에서의 쓰기 과제가 미치는 긍정적인 영향에 대한 연구가 발표되었다. 특히 2013년 수학 교과에 스토리텔링 수학이 도입되면서 언어에 대한 이해는 수학 학업 성취도를 높이는 데 결정적인 역할을 한다고 보았다. 이중 초등학교 학습자에 대한 연구에는 왕경수·이경희(2009), 박현숙·구혜영(2011)등이 있다.

왕경수·이경희(2009)에서는 6학년 대상으로 정의 쓰기, 문제해결방법 쓰기, 문제 만들기, 설명 쓰기, 생활에서 찾아보기, 마인드 맵으로 생각 꺼내기 과제를 실행한 결과 쓰기를 활용한 교수학습 방법이 수학 학업성취도에 가장 큰 영향을 주었을 뿐만 아니라 학업 태도와 자기효능감(감)에도 영향을 준다는 결론을 도출해 냈다. 이러한 과제가 성공적으로 실행되기 위해서는 학습자의 쓰기에 대한 적절한 피드백이 주어져야 할 것이라고 보았다. 구혜영·박현숙(2011)의 연구에서는 수학 학업 부진아를 대상으로 수학 동화를 읽으며, 수학적 개념에 대한 교육을 한 뒤 일지 쓰기 과제를 실시하여 학습자들의 사고 과정을 확인하고자 하였다. 수학

7) 자신만의 학습 수행 행위를 조직하고 실행하는 주도해 나가는 행위적 판단이며, 주도적 역할을 수행해 가는 데 기초가 된다.

일지는 학습 내용의 요점과 느낌, 수업에 대한 평가 등을 매 수업 시간이 끝날 때마다 쓰도록 하는 과제로, 이 과제를 통해 교사는 학습자들의 오류에 대해 효과적으로 피드백해 줄 있게 된다. 수학 과목뿐 아니라 과학(신정인, 2012; 정희선, 2010)이나 사회(김하영, 2013), 음악(양종모, 1994) 등 다양한 과목의 성취도에도 쓰기 과제가 긍정적인 영향을 준다는 연구가 발표되었다.

이상의 논의를 정리하면, 다문화가정 아동들을 위한 쓰기 교육을 위한 방안으로 학습 도구로서의 쓰기의 유용함을 확인할 수 있다. 즉 아동들은 쓰기 과제를 수행하면서 학습 과정을 확인하고, 교사 혹은 다른 학습자와 쓰기 결과물에 대해 피드백을 주고받는 과정에서 공부한 내용뿐 아니라 언어와 쓰기 처리 지식, 장르에 대한 지식도 습득할 수 있다는 것이다. 다음 장에서는 교재 분석을 통해 학습 도구로서의 쓰기 교육의 현황을 살펴보겠다.

3. 한국어 교재에 나타난 학습 도구로서의 쓰기 과제

3.1. 『초등학생을 위한 표준 한국어』

현재 다문화가정 아동들을 위한 한국어 교재는 2012년에 7월에 교육과학기술부가 고시한 ‘한국어 교육과정’에 의해 개발된 『초등학생을 위한 표준 한국어1,2』⁸⁾가 있다. 원진숙 외(2012)의 연구에서는 초·중·고등학생을 위한 교육 과정을 각 6단계로 설정하여, 학습자의 학년과는 상관없이 한국어 숙달도에 따라 『표준 한국어』 교재를 활용할 것을 제안했다. 따라서 현재 개발된 『표준 한국어 1』은 6단계의 교육 과정 중 1,2 단계에 해당하며, 『표준 한국어 2』는 3~4급에 해당한다. 본 절에서는

8) 이하 논의에서는 『표준 한국어 1,2』로 칭하도록 한다.

『표준 한국어』 교재가 한국어 학습자로서, 그리고 한국에서 학업을 수행하는 아동으로서 갖추어야 할 쓰기 능력과 학업 능력 계발에 효과적인 과제를 포함하고 있는지 검토해 보고자 한다.

『표준 한국어』 교재는 18과로 구성되어 있으며, 각 단원은 어휘-본문-과제-함께 해 봐요-마무리-학습 한국어로 구성되어 있다. 4~5단원 마다 문화 내용이 동화나 만화의 형태로 제시되어 있다. 각 단원은 주제와 기능, 문법 항목 4~5개와 어휘장 2~3개로 이루어져 있다. 하지만 학습 한국어의 주제는 단원의 주제와 관련이 있는 경우도 있지만 그렇지 않은 경우도 있어 다소 독립적으로 제시되고 있다고 볼 수 있다. 이 교재는 ‘과제 중심’, ‘과제 중심’, ‘의사소통 중심’ 교육 방법에 기초하여 실생활에 적용할 수 있는 내용으로 구성되어 있다.

본고에서 초점을 맞추어 볼 쓰기 과제는 과제의 하위 영역 네 개(읽기, 듣기, 말하기, 쓰기) 중 하나의 과제이다. 쓰기 과제는 단원마다 2개씩 제시되어 있으며, 첫 번째 과제는 통제적인 쓰기 과제로 학생들이 써야 할 내용들이 제시되어 있으며, 두 번째 과제는 의사소통 과제로 제시된 주제에 맞게 내용을 구성하여 쓰는 과제이다. 즉 첫 번째 쓰기 과제는 분리된 언어 기술(discrete language skills)이 되는 과제가 대부분이며, 두 번째 쓰기 과제는 쓰기 능력 향상을 위한 쓰기 과제라고 볼 수 있다.

3.2. 학습 도구로서의 쓰기 과제 분석

학습 도구로서 쓰기 과제가 유용하게 사용되고 있는지를 살피기 위해 본고에서는 『표준 한국어』의 ‘학습 한국어’ 부분에 대한 분석을 실시하였다. 『표준 한국어』에서는 범교과적 교육 방안으로 ‘학습 한국어’를 제안하고, 언어를 통해 교과목에 대한 지식을 습득하는 방안을 제시하였다. ‘학습 한국어’는 『표준 한국어 1』에 13개⁹⁾, 『표준 한국어 2』에 16개¹⁰⁾

가 제시되어 있다. 이러한 학습 도구로서 쓰기 과제는 다음과 같은 기준에 따라 분석할 것이다.

첫째, 교재에 제시된 쓰기 과제의 목표에 따른 분류이다. 쓰기 과제가 분리된 언어 기술, 즉 규칙에 의해 언어를 생성하는 연습 유형을 분리된 언어 기술로, 쓰기 능력, 즉 쓰기를 통해 의사소통을 원활하게 하는 연습 유형을 의사소통 연습, 마지막으로 범교과적 쓰기 과제 중 학습 도구로 사용된 쓰기 과제 이렇게 세 가지로 나누어 볼 것이다.

또한 과제의 난이도도 함께 점검해 보고자 한다. Cummins(1981)에 따르면 학습 한국어에 제시된 과제의 난이도는 두 가지 기준으로 살펴볼 수 있다. 첫 번째 기준은 맥락이고, 두 번째 기준은 과제를 수행하는 데 요구되는 인지적 수준이다. 맥락은 과제에 맥락의 얼마나 제시되었는지에 따라 맥락이 포함된(context-embedded) 과제와 맥락이 제거된(context-reduced) 과제로 나뉜다. 맥락은 시각적 조작자(visual organizer) 등과 같이 과제 자체에 도움이 되는 자료들을 통해 제시할 수도 있고, 학습자들의 가지고 있는 배경 지식이나 동기, 흥미와 같은 맥락적 지식에 맞는 과제를 제시함으로써 과제에 맥락을 반영할 수 있다. 두 번째 기준은 인지적으로 어려운(cognitively demanding) 과제와 인지적으로 쉬운(cognitively undemanding) 과제로 나눌 수 있다. 인지적으로 어려운 과제는 비판적 사고를 요구하는 과제로 나눌 수 있다. 보통 CALP를 향상시키는 것은 인지적으로 어려운 과제이며, 학습 한국어 능력을 향상시키기 위해서는 인지적으로 어렵고, 맥락이 포함된 과제를 집중적으로 제시해야 한다고 본다(Cummins, 2008: 75).

9) 1~5과는 자모를 연습하는 단원이다.

10) 17~18과는 '학습 한국어'와 통합 단원이다.

Cognitively Undemanding (BICS)			
Initial levels ESL?T.P.R. Following Directions Face-to-Face Conversation Getting Absence Excuse Buying popcorn Oral Presentations Content Classes (Art,Music)		Telephone Conversation Note on the Refrigerator Written Directions, Instructions (No diagrams or illustrations)	
Context Embedded	A	C	Context Reduced
	B	D	
Demonstrations, Experiments A-V Assisted Lessons Basic Math Computations Plane Geometry Projects and Activities Health Instruction Social Studies Science Experiments		Standardized Tests CTBS, SAT 9, CAP Reading / Writing Math Concepts and Applications Explanations of New Abstract Concepts Lecture with few Illustrations Social Science Texts Mainstream English Texts Most Content Classes	
Cognitively Demanding (CALP)			

<그림 2> Cummins(1981)에 제시된 BICS와 CALP 사분면

이러한 배경을 바탕으로 『표준 한국어』 교재의 쓰기 과제는 다음과 같은 기준으로 평가하고자 한다.

- 교재에 제시된 쓰기 과제의 목적은 무엇인가?
- ‘학습 한국어’는 맥락이 포함되어 있는가?
- ‘학습 한국어’는 인지적으로 어려운 수준인가?

3.2.2. 『표준 한국어』의 쓰기 과제 분석 결과

(1) 쓰기 과제 분석

『표준 한국어』의 쓰기 과제는 통제형 연습과 자유 작문으로 구성되어 있다. 『표준 한국어 1』 6~13과에는 세 개의 과제가 제시된다. 첫 번째 과제는 따라 쓰기, 두 번째 과제는 분리된 쓰기 기술을 위한 쓰기, 마지막 과

제는 문장 또는 문단 단위의 글을 쓰게 하는 과제로 의사소통적 목적을 가진 유형이다. 따라 쓰기(shadow writing) 유형의 연습은 한글 형태를 연습하기 위한 목적으로 분리된 언어 기술을 연습하는 유형으로 볼 수 있다. 14과부터 18과까지는 두 개의 쓰기 과제가 제시되며, 첫 번째 과제는 분리된 언어 기술을, 두 번째 과제는 자유 작문이다. 6과부터 18과까지 13개의 자유 작문 과제가 제시되었으며, 쓰기 과제가 분리된 언어 기술을 향상시키기 위해 사용된 경우는 21개이다. 21개 중 어휘를 연습하는 쓰기 과제 유형이 6개, 문법을 연습하는 과제가 7개, 따라 쓰기 유형이 8개이다.

반면 『표준 한국어 2』의 경우 16개의 단원으로 이루어져 있는데, 쓰기 과제는 각 단원에 두 개씩 제시되어 있으므로, 총 33개의 쓰기 과제가 있다. 이 중 14개의 과제는 분리된 언어 기술을 연습하는 유형의 쓰기로, 어휘 연습이 3개, 문법 연습이 11개 제시되었으며, 문법 연습의 경우 한 개의 문법을 기계적으로 사용하는 것이 아니라 담화에 적절한 형태로 바꾸어 사용하는 유형의 쓰기 과제가 대부분이다. 의사소통적 목적을 가진 쓰기 과제는 19개인데, 이 중 자유 작문 유형은 16개, 담화를 완성하는 유형이 3개이다. 담화를 완성하는 유형은 앞의 내용을 주고 뒤의 내용을 완성하게 하는 유형이 2개, 위에 제시된 정보를 바탕으로 아래의 글을 완성하는 유형이 1개이다.

<표 1> 목적에 따른 『표준 한국어』의 쓰기 과제 분류

	의사소통 목적		분리된 쓰기 기술			합 계
	자유 작문	담화 완성	어휘	문법	따라쓰기	
표준 한국어 1	13	0	6	7	8	34
표준 한국어 2	16	3	3	11	0	33
합 계	29	3	9	18	8	67

위의 분석 결과를 보면 교재에 제시된 쓰기 과제 유형이 정형화된 것처럼 보이지만, 의사소통적 목적의 쓰기 과제 중 실생활에서 사용할 가

능성이 높은 ‘알림장 쓰기’나 ‘답 문자 쓰기’ 등의 형태가 포함되어 있어 학생들의 흥미를 유발할 수 있을 것으로 보인다. 또한 선생님이 이야기한 내용을 읽고, 이를 메모하는 등의 구어와 문어를 통합하는 과제도 실제 성과 학습자의 흥미를 반영한 과제라고 볼 수 있다.

쓰기 과제 부분은 생활 한국어에 속하는 부분이므로 학습 도구로서의 쓰기 과제가 나타나지 않는다. 하지만 『표준 한국어 1』과 『표준 한국어 2』에 제시된 67개의 쓰기 과제 중 따라 쓰기 8개를 제외한 쓰기 과제가 그림이나 상황을 제시하거나 담화를 제시하고 빈칸을 넣는 활동 등으로 맥락이 포함되어 있다고 볼 수 있다. 인지적인 부담이라는 기준에서 봤을 때 자유 작문에 해당하는 29개의 작문들이 인지적으로 어려운 수준으로 볼 수 있다.

따라서 자유 작문의 경우 원진숙 외(2012: 102)에서 제시한 바와 같이 쓰기 과정이 포함되어야 할 것이다. 특히 단락 쓰기가 본격적으로 시작되는 『표준 한국어 2』에서는 주장하는 문장과 뒷받침하는 문장으로 문단을 구성하는 방법 등의 내용들이 쓰기 과제의 과정으로 제시되어야 한다.

(2) ‘학습 한국어’에 제시된 쓰기 과제

『표준 한국어』의 ‘학습 한국어’는 다음과 같은 원리로 개발되었다. 학습자의 인지적 수준과 한국어 능력이 비례하지 않으므로, 학습 한국어는 학습자의 인지적 수준에 적합한 내용을 선택하여 교수해야 한다. 원진숙 외(2012)에 따르면 ‘학습 한국어’의 내용은 교수 빈도와 중요도를 기준으로 선정하였다. ‘학습 한국어’의 내용은 ‘생활 한국어’와 같이 ‘언어 기능’과 ‘언어 재료’라는 항목으로 구성되어 있다. ‘언어 기능’은 ‘듣기, 읽기, 말하기, 쓰기’로 동일하지만, ‘언어 재료’의 내용은 상이하다. ‘학습 한국어’의 교육 내용은 다음과 같이 범주화 되었다.

<표 2> 목표 성취에 필요한 교육 내용의 범주화(원진숙, 2012: 69)

목표	교육 내용	내용 범주
학문적 의사소통 능력 신장	읽기, 듣기, 말하기, 쓰기	언어 기능
	교과별 기본 학습 주제, 어휘 교과 학습 내용에 관한 이해, 분석, 비판, 창의적 과제에 필요한 학습 의사소통 기능 자신의 학습 과정에 대한 점검, 평가, 조정할 수 있는 상위 인지 등	언어 재료

즉 ‘학습 한국어’는 교과별 기본 학습 주제와 어휘뿐 아니라 교과 학습 내용을 이해하고, 분석하고, 비판하고, 창의적 과제를 하는 데 필요한 학습 의사소통 기능을 포함하고 있으므로 인지적으로 어려운 수준으로 볼 수 있다. 하지만 실제 제시된 과제들을 보면 인지적 수준에 대한 고려가 충분히 반영되어 있지 않음을 알 수 있다. 어떤 학습 한국어의 과제의 배열이 인지적 수준으로 봤을 때 고르지 않은 것을 알 수 있다. 『표준 한국어 1』의 8과의 경우 ‘순서화’라는 주제 아래 그림에 제시된 사람과 물건을 순서대로 나열하게 하는 비교적 인지적으로 적합한 과제를 제시한 후 다음 과제로 강낭콩을 심는 방법을 순서대로 말해 보는 과제를 제시하고 있다. 일의 순서를 나열하는 것은 시각적으로 보이는 크기를 분류하는 일과는 다른 수준의 인지적 부담이 있을 뿐 아니라 이 과제의 맥락과 어휘도 생소할 수 있다. 또한 다음 과인 9과에는 그림 지도를, 10과에는 덧셈과 뺄셈¹¹⁾을 제시함으로써 학년이나 인지적 부담을 고려하지 않고 있음을 알 수 있다.

이러한 한계는 『표준 한국어』가 특정한 학년을 목표로 하지 않고, 한국어 능력에 따라 배정된 학습자들을 가르치기 위한 교재이기 때문에 발생한 것이라고 볼 수 있다. 즉 3학년이라도 한국어 능력이 부족한 학생은 『표준 한국어 1』을 공부하면서 학습 한국어를 조금씩 배우게 한다는 것이다. 이러한 활용은 인지적 수준이 어느 정도 확보된 상태에서 생활

11) 그림 지도는 3학년 사회 과목에, 덧셈과 뺄셈은 1학년과 2학년에 제시되는 학습 내용이다.

한국어 능력이 부족한 학습자에게는 유용한 방법이 될 수 있지만 생활 한국어와 학습 한국어가 모두 부족한 학생이나, 생활 한국어는 뛰어나지만 학습 한국어 실력이 부족한 학습자에게는 도움이 되지 않는다.

또한 자신의 학습 과정에 대한 점검, 평가, 조정할 수 있는 상위 인지도 중요한 언어 재료가 된다. 이는 이준호(2009)에서 제시한 사고 기술 항목에 포함되는 항목으로 학습자들이 언어뿐 아니라 사고력을 신장하는 데 필요한 내용이다. 하지만 『표준 한국어』의 ‘학습 한국어’를 분석한 결과 이러한 언어 재료는 ‘공부 전략’에 대한 과제를 제시하고 있는 『표준 한국어 2』 9과와, 통합 단원인 17과와 18과에만 제시되어 있어, 절대적으로 그 양이 부족하다. 또한 언어 기능에 있어서도 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기가 통합적으로 제시되어야 하지만 말하기에만 집중되어 있고, 쓰기와 읽기는 상대적으로 적게 나타나며, 듣기는 한 번도 제시되지 않고 있다.

『표준 한국어』의 학습 한국어 부분을 분석한 결과 모든 활동에서 맥락은 충분히 제시되었지만 인지적인 어려움에 대한 고려가 적고, 상위 인지를 활용할 수 있는 과제도 비교적 적게 나타난다. 언어 기능별로 봤을 때 중 쓰기 과제의 비율이 적고, 통합적으로 제시된 과제가 적은 것도 문제로 드러났다. 다음 장에서는 이러한 한계를 극복할 수 있는 방안으로 학습 도구로서의 쓰기 과제를 제안할 것이다.

4. 학습 도구로서의 쓰기 과제

쓰기가 국어가 아닌 다른 과목에 대한 이해에 미치는 긍정적인 효과를 고려할 때, 다양한 인지적 자원과 쓰기를 접목한 학습 도구로서의 쓰기 과제를 제시하는 것이 효과적일 것이다. 예를 들면, 선행 연구에서 제시한 학습 일지나, 정의 쓰기, 문제해결방법 쓰기, 문제 만들기, 설명 쓰기, 생활에서 찾아보기, 마인드 맵으로 생각 꺼내기 등의 다양한 방안을 활용할 수 있을 것이다. 다음 장에서는 이러한 유형의 쓰기 과제를 제안하겠다.

(1) 학습 일지

학습 일지는 쓰기의 도구적 성격을 강조한 과제 유형으로 학습자들이 자신이 배운 내용을 정리할 수 있는 기회를 제공하며, 이를 통해 학습자들의 이해 정도를 확인할 수 있다. 학습 일지 활동을 통해 지식의 내면화와 능동적인 학습이 가능하다는 장점이 있지만, 학습 일지의 내용이 일기와 구별되지 않는 개인적인 경험으로 채워지지 않도록 주의해야 한다. 학습 일지는 범교과적 글쓰기, 내용 영역 글쓰기(Content Area Writing) 혹은 학습을 위한 글쓰기(Learning to Writing)의 예로 폭넓게 사용되고 있다.

학습 일지 과제는 다문화가정 아동들이 학습 과정에서 겪는 어려움을 전달할 수 있는 통로가 될 수 있다. 학습 일지의 활용은 교육 환경에 맞게 사용할 수 있지만, 학습 일지에 대한 소개와 이를 작성하는 방법에 대한 내용은 교재를 통해 소개할 수 있다.

날짜:	주제:
오늘 뭘 배웠어요? 중요한 단어 세 개를 써 보세요.	
오늘 새롭게 알게 된 내용이 무엇입니까?	
오늘 배운 내용 중 잘 이해가 되지 않았던 것은 무엇입니까?	

<그림 3> 학습 일지 과제의 예

(2) 문제 만들기

왕경수·김경희(2009: 200)에 따르면 문제 만들기는 개념, 원리, 정의, 대상의 성질 등을 학습한 후 학습한 내용이 들어가는 실생활에 관련된 문제를 만들어 보게 하는 활동이다. 이를 통해 학습자들의 개념 및 원리


의 이해 정도를 파악할 수 있다. 이러한 문제 유형은 스토리텔링 수학이 도입된 이후에 수학 교과에서 자주 볼 수 있는 유형이다. 예를 들면 덧셈식을 제시하고, 이를 이야기로 만들어 보게 하는 유형이다.

다음 문제를 만드세요.
 $3+4=7$ 사과가 세 개 있습니다. 바나나가 네 개 있습니다. 모두 일곱 개입니다.
 $5-2=3$ 연필이 다섯 개 있습니다. 동생에게 두 개 줬습니다. 연필이 세 개입니다.


<그림 4> 문제 만들기 과제의 예

『표준 한국어』에도 제시된 바 있지만, 문제가 지시하는 바를 조금 더 명확하지 하려면 그림이나 표를 이용할 수 있다. 다음과 같이 학습자가 글로 표현해야 할 것을 시각적으로 보여주면 학습자들이 개념을 이해하고, 이를 언어로 표현하기 쉬워질 수 있다.

다음 그림을 보고 문제를 만드세요.



$3+4=7$



$5-2=3$

<그림 5> 그림을 이용한 문제 만들기 과제의 예

(3) 생활에서 찾아보기

생활에서 찾아보기는 학습한 개념이나 원리, 정의 등을 일상생활에서 찾아보게 함으로써 실생활과의 연계성을 높이고 생활에 적용하게 하는 과제 유형이다. 현재 초등학교 1~2학년의 수학 과목에 스토리텔링 방법이 도입되면서 도형, 길이, 무게 등 생활과 밀접한 단원들에 ‘생활 속에서 찾기’ 유형의 과제가 빈번하게 나타난다. 또한 초등학교 1~2학년의 경우 사회와

과학, 음악과 미술은 모두 주제로 통합되어 제시된다. 주제로 제시되는 것은 봄, 나, 여름, 가족, 가을, 이웃, 겨울, 우리나라, 이렇게 8개이며, 1학년과 2학년에 동일한 주제가 제시되며, 2학년의 주제는 2학년의 주제보다 심화된다는 특징을 가진다. 주제를 보면 이 시기에 배우는 많은 내용들이 학습의 내용이 생활과 밀접한 관계를 유지할 것이라는 것을 알 수 있다.

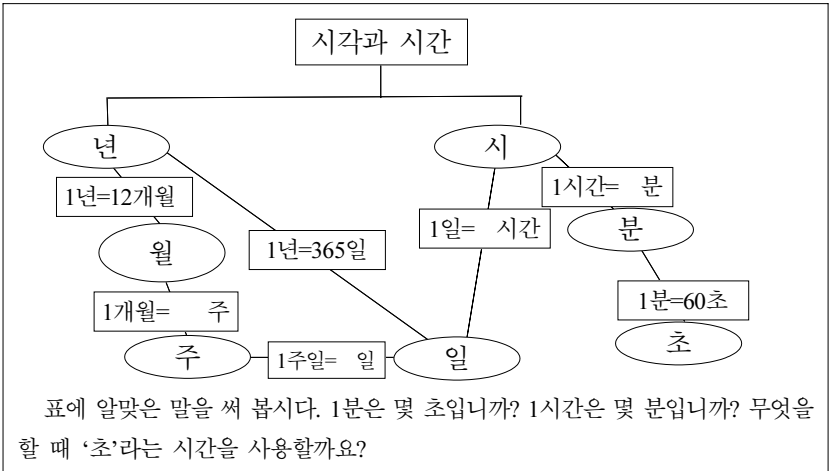
예를 들어 수학에서 제시된 도형의 경우, 다음과 같은 활동을 제시할 수 있다.

교실 안에서 원, 삼각형, 사각형 모양을 찾아보세요. 원, 삼각형, 사각형 모양의 특징은 무엇입니까? 써 보세요.

도형	교실 물건	특징
원		
삼각형		
사각형		

<그림 6> 생활 속에서 찾아보기 과제의 예

(4) 마인드 맵



<그림 7> 마인드 맵의 예


마인드 맵은 학습한 개념이나 원리, 정의 등을 자신만의 방법으로 구조화하는 과제 유형이다. 학습한 내용을 함께 기존에 알고 있던 지식 체계 안에 편입시키는 데 유용한 활동이며, 마인드 맵을 토대로 글을 쓰게 하면 학습 내용의 개념이나 성질을 잘 이해했는지를 알 수 있다. 마인드 맵을 활용한 쓰기 과제를 제안하면 <그림 7>과 같다.

위의 마인드 맵 과제는 어휘의 이해와 사용 능력을 향상시키기 위해서 시, 분, 초 등 시간과 시각 관련된 칸을 채우도록 할 수도 있고, 아래에 제시된 것과 같이 생각해 볼 문제를 제시하여 개념에 대한 이해 후에 각 단위의 크기와 그 단위를 사용하는 맥락에 대해 생각해 보게 할 수 있다.

(5) 설명 쓰기

설명 쓰기는 자신이 알게 된 개념이나 원리, 정의 등을 설명하는 과제 유형이다. 이 유형의 과제는 원진숙 외(2012)에서 제시한 한국어 수준이 3단계 이상인 학습자에게 제시할 수 있다. 설명 쓰기는 ‘설명하기’ 기능에 초점을 맞춘 것이 아니라 자신이 알고 있는 내용을 써 보게 하는 것이 목표이다. 이 활동을 수행함으로써 학습자는 학습 내용을 되돌아보고, 자신의 이해 정도를 평가할 수 있게 되며, 학습 내용을 장기적으로 기억하는 데 도움이 된다. 이 과제는 다양한 과목에 사용할 수 있지만, 학습자가 사용해야 하는 어휘나 표현, 또는 개념의 난이도를 고려하여 제시해야 한다. 설명 쓰기의 예는 다음과 같다.

겨울이 되면 우리 몸은 어떻게 달라질까요? 아래의 그림을 보고 써 보세요



<그림 8> 설명 쓰기의 예

5. 결론

다문화가정 아동들의 언어 능력과 함께 학습 능력에 대한 관심이 높아지고 있다. 본고에서는 다문화가정 아동들의 언어와 학습 능력을 진작시키는 데 쓰기 과제가 유용하게 사용될 수 있다고 보았다. 아동들의 쓰기 교육은 쓰기 기능을 수행할 수 있는 능력뿐 아니라 인지와 사고 능력을 발달시키는 역할을 할 수 있다. 따라서 본고에서는 다문화가정 아동을 위한 한국어 교재 개발 방안의 하나로 학습 도구로서의 쓰기 과제를 제안하였다.

이러한 원리를 적용하여 현재 사용되고 있는 『표준 한국어』의 쓰기 과제와 학습 한국어의 내용을 분석하였다. 그 결과 쓰기 과제에는 의사소통을 목적으로 하는 자유 작문과 어휘, 문법, 글자의 학습을 목적으로 하는 분리된 쓰기 기술 과제가 한국어 숙달도에 맞추어 제시되어 있음을 알 수 있었다. 하지만 학습 한국어 영역에서는 인지적 수준에 따른 과제 배열이 고려되지 않고, 상위 인지 능력을 발전시켜 주는 유형의 과제가 부족하며, 언어 기능 중에서는 쓰기 과제와 기능 통합형 과제 유형이 적게 나타났다.

이에 본고에서는 학습에 대한 상위 인지 능력을 계발할 수 있는 학습 도구로서 쓰기 과제를 제안하였다. 구체적인 유형으로는 학습 일지, 문제 만들기, 생활 속에서 찾아보기, 마인드 맵, 설명 쓰기, 이렇게 다섯 개다. 본고는 의사소통 능력을 향상시키기 위한 목적이 아닌 학습 도구로서의 쓰기 과제를 제안하여, 쓰기 교육의 새로운 방향성을 제시했다는 데 의의가 있지만, 실제 학습자들에게 교수하여 그 효과를 검증하지 못했다는 한계를 갖는다. 이는 후속 연구에서 수행할 수 있게 되기를 기대한다.

<참고 문헌>

- 김정숙(2009). 사회적 상호작용을 활용한 재외동포 아동 한국어 교육 방안, <이중언어학> 42호, 이중언어학회. 25쪽~46쪽.
- 김하영(2013). 「사회과 수업에서 성찰일지쓰기 활동이 고등학생의 학업적 자기 효능감과 학업성취도에 미치는 영향」 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박현숙·구혜영(2011). 수학동화를 이용한 일지쓰기 활동이 수학교과학습부진아의 수학성취도와 수학 학습태도에 미치는 영향, <특수아동교육연구> 13-1호, 한국특수아동학회. 243~264쪽.
- 박혜경(2009). 「범교과적 쓰기 과제 개발 연구: 사회와 과학을 중심으로」 전남대학교 박사학위논문.
- 서덕희(2013). 이주민 집단에 따른 이주 배경 학생의 학교 생활: 공통점과 차이점에 대한 메타분석을 대상으로, <다문화교육연구> 6-2호, 한국다문화교육학회. 23쪽~58쪽.
- 송정윤(2013). 교과 학습을 위한 내용 영역 글쓰기의 효과 연구, 고려대학교 석사 논문.
- 신정인(2012). 「과학 글쓰기를 활용한 수업이 중학생들의 과학적 태도, 학습 동기 및 학업 성취도에 미치는 영향」 이화여자대학교 석사학위논문.
- 심상민(2011). 다문화가정 자녀 대상의 한국어 교육 프로그램의 목표 및 내용, 교수·학습에 대한 연구, <국어교육연구> 48호, 국어교육학회. 115쪽~149쪽.
- 왕경수·이경희(2009). 수학에서 쓰기를 활용한 교수-학습 방법과 학습자 변인이 수학 학습에 미치는 영향, <아동 교육> 18-1호, 아동교육학회. 195쪽~209쪽.
- 양종모(1994). 음악 읽고 쓰기에 관한 연구: 헝가리의 음악교육을 중심으로, <음악교육연구> 13-1호, 한국음악교육학회. 209쪽~243쪽.
- 원진숙(2009). 초등학교 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 프로그램, <초등국어학> 40집, 한국초등국어학회. 157쪽~188쪽.
- 원진숙(2012). 초등 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교재 개발을 위한 시론, <국어교육학 연구> 45집, 국어교육학회. 317쪽~348쪽.
- 원진숙 외(2012). 한국어 교육과정 개발 연구, 교육과학기술부
- 이동성 외(2012). 다문화가정 아동들의 삶과 교육: 생애사적 목소리의 재구성, <다문화교육연구> 5-1호, 한국다문화교육학회. 137쪽~154쪽.
- 이주섭(1998). 「범교과적 쓰기 지도에 관한 연구」 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이준호(2009). KAP 학습자를 위한 사고 기술 평가 방안, <한국어교육> 20-2호, 국제한국어교육학회. 175쪽~201쪽.

- 이효인(2008). 다문화가정 아동의 언어능력 연구, <새국어교육> 92호, 국립국어원. 471쪽~494쪽.
- 전은주(2009). 다문화 학습자와 일반 학습자의 국어과 교수-학습에 관한 비교 연구, <국어교육학연구> 34호, 국어교육학회. 117쪽~150쪽.
- 전은주(2012). 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계, 국어교육학회 몽골 국제학술대회 발표집.
- 정희선(2010). 『중학교 1학년 『영양소와 소화』 단원에서 과학 글쓰기 활동의 효과』 이화여자대학교 석사학위논문.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71-83). Springer.
- Whitin, T. & Whitin, D.(2001). *Math is Language Too: Talking and Writing in a Mathematics Classroom*, NCTM(National Council of Teachers of Mathematics).

<참고 자료>

- 교육과학기술부(2012. 3. 13) 다문화학생 교육 선진화 방안 발표, <http://www.moe.go.kr/web/45859/ko/board/view.do?bbsId=294&boardSeq=30328> 에서 접근.
- 『초등학생을 위한 표준 한국어1』 도서출판 하우.
- 『초등학생을 위한 표준 한국어2』 도서출판 하우.

강현주(Kang, Hyunju)
고려대학교 국어국문학과 강사
136-087 서울시 성북구 안암로 5
전화번호: 010-9479-3802
전자우편: kangsam@korea.ac.kr

24 이중언어학 제54호(2014)

접수일자: 2013년 12월 20일

심사(수정)일자: 2014년 1월 22일

게재확정: 2014년 2월 17일