

한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색

김호정*

<차례>

- I. 서론
- II. L2 쓰기 교육 패러다임의 변화
- III. 쓰기 교육의 원리
- IV. 쓰기 교육의 실제
- V. 결론

I. 서론

글을 쓰는 것은 언어로 의미를 구성하는 행위이다. 언어의 의미 구성 행위는 단순히 음운과 어휘를 결합하여 문장을 만들어 나가는 지적인, 그리고 신체적인 행위 이상의 것이다. 그러므로 쓰기 과정에는, 필자의 사상, 감정 및 경험을 사회 문화와의 상호작용을 통해 일정한 형식의 의미 단위로 표상하여 조직하는 과정이 포함된다.

이 같은 쓰기 과정의 특징상, 사고 양식과 사회 문화적 관습의 표현이 익숙하지 않은 L2¹⁾로 의미를 구성하는 글쓰기 행위는 특히나 어려운 과제가 될 수밖에 없다. 그럼에도 실제 일반적인 언어 교육 현장에서 쓰기

* 한국학중앙연구원

1) 이때의 L2는 ‘second language’, ‘non-native language’, ‘foreign language’, ‘secondary language’, 또는 ‘weaker language’의 의미를 포괄하는 개념으로 사용된다(Stern 1984 참조).

는, 선수 학습한 문법 또는 어휘 항목의 이해를 확인하는 차원에서, 흔히 교실 밖의 과제 형태로 부과되는 보조적인 수단에 머무르는 경향이 있다.²⁾

하지만 여타의 지식이나 기능 영역과는 독립적으로 L2 쓰기 교육을 해야 할 필요성은 충분히 있다. 첫째, 흔히 L2로의 글쓰기는 L1을 통해 이미 습득된 것으로 간주하는 경향이 있다. 그러나 L2 학습자와 모어 화자의 글쓰기는 형식과 내용 측면에서 근본적으로 차이가 있다. 따라서 이미 L1으로의 글쓰기가 익숙한 성인 학습자의 경우에도 L2의 쓰기 교육은 필요하다. 둘째, L2에 대한 문법 지식이 쓰기 활동 시에 자동적으로 전이되는 것이 아니다(Hinkel, 2002 : 181~182). 쓰기에서의 정확성은 쓰기 활동을 통해서만 길러질 수 있다.셋째, L2 읽기의 유창성이 쓰기의 유창성을 보장해 주지 않는다. L2 텍스트를 읽고 이해하는 것만으로는 쓰기 능력이 향상되지 않는다. 본고는 위와 같은 필요성을 인식하여, 보조적인 수단으로서의 쓰기가 아닌 쓰기 능력 신장 자체를 위한 쓰기 교육의 원리와 교육 실현화 방안을 탐색해 보려는 것이다.

현실적으로, 다양하고 실제적인 상황에 절대적으로 적용될 수 있는 유일한 이론이란 존재하지 않는다. 또한, 교육 방법론의 실제 수행과 이론은 별개의 문제라고도 할 수 있다. 그러나 “좋은 이론만큼 실제적인 것은 없다”(Lewin, 1951 : 7 ; Ferris & Hedgcock, 1998 : 2에서 제인용)는 경구를 상기해 본다면, 이론에 대한 천착은 효과적이고 효율적인 교육 방법론을 마련하는데 필요한 기본 탐구 과정이라고 할 수 있을 것이다. Brown(2001 : 11)의 지적대로, 쓰기 교육의 이론을 충분히 이해하고 숙지해야만, 추측의 오류를 피하고, 사전에 치밀하게 계획된, ‘원리에 의한’ 교수를 수행할 수 있기 때문이다. 이에 본고에서는 L2 쓰기 교육의 패러다임을 역사적으로 고찰하고, 이를 토대로 한국어 쓰기 교육의 원리를 찾아 이를 적용할 수 있는

2) 김정숙(1999)에서도 근래에 유의적 맥락에서의 글쓰기 교육에 관심을 두고는 있지만, 이것도 대개 학습한 문법 항목과 특정 주제를 연관시킨 글쓰기에 초점이 있다는 점에서 문제가 됨을 지적한 바 있다. 이미혜(2000)에 따르면, 교육과정의 시간적인 제약과 말하기 학습에 대한 우선적인 배려로 쓰기 교육에 충분한 시간 할애가 이루어지지 못하고 있는 것으로 파악된다.

효율적인 교육 방안을 모색해 보고자 한다.³⁾

II. L2 쓰기 교육 패러다임의 변화

L2 쓰기 교육의 패러다임은 작문 현상을 설명하는 여타 이론의 영향 관계에 따라 쓰기 주체로서의 ‘필자’ 또는 ‘내용’, ‘절차’, 혹은 수용자로서의 ‘독자에 대한 논의의 초점과 관점을 달리해 왔다. 이 같은 논의의 초점과 관점의 변화는, Raimes(1991)에 따라, 각각 ‘형식(form) 초점’, ‘필자 초점’, ‘내용(content) 초점’ 및 ‘독자 초점’ 이론으로 기술·설명할 수 있다.

L2 쓰기 교육 패러다임의 변화 양상은, L1 쓰기 교육 이론의 변화 발전과 궤를 같이 하고 있다. 특히 1980년대까지 L2 쓰기 교육 이론에 대한 연구가 본격화되지 못했다는 점에서, 그 이전의 이론적 틀은 L1 쓰기 이론을 참조해서만 기술하는 것이 가능할 것이다(Ferris & Hedgcock, 1998 : 5). 따라서 후술하고 있는 L2 쓰기 교육 패러다임의 변화는 L1 쓰기 교육 패러다임의 변화와 대응된다고 하겠다.⁴⁾

1. 형식 초점

L2 쓰기 교육 이론의 역사는 ‘형식’ 중심의 시기로 분류되는 1960년대를 고찰하는 것으로부터 시작되고 있다.⁵⁾ Raimes(1991)에 의하면, L2 교육에서 쓰기는 언어의 음성 패턴을 강화시켜주고, 문법 규칙의 정확한 적용

3) 본고에서 고찰하는 L2 쓰기 교육 이론이 서구 중심의 이론이라고 하더라도 쓰기의 본질과 과정을 천착하여 얻은 결과라는 점에서 한국어 쓰기 교육에도 유용하게 적용될 수 있을 것으로 본다.

4) L1 쓰기 교육 이론에 대해서는 주로 Nystrand, Greene and Wiemelt(1993)와 박영목 (2005)을 참조하여 기술하였다.

5) Raimes(1991)와 Ferris and Hedgcock(1998)에서는 정확히 1966년을 기점으로 잡고 있다.

을 확인하려는 목적에서 이루어졌다. 제이언어 교육에서 맹위를 떨쳤던 청화식 교수법의 전통에 따른 것이다. 따라서 이 시기의 쓰기 교육에서는 적격한 문장 생성을 중요시하고, 특정한 통사 패턴을 연습할 수 있는 통제된 쓰기 교육을 강조하게 된다. 그러나 문법적 형식만이 강조된 것은 아니다. 언어의 ‘형식’과 ‘수사론적 규칙’ 모두가 강조되었던 시기라고 할 수 있겠다.

이 같은 시대적 특성에 따라, 쓰기의 주체로서의 ‘필자’나 쓰기의 ‘내용’, 또는 ‘방법’이나 수용 주체로서의 ‘독자’에 대한 고려는 이루어지지 않았다. 형식주의적 성향을 띠고 있던 이 시기의 작문 이론가들은 텍스트 의미 구성에서 중요한 문제인 텍스트 구성 요소의 분석과 구성 요소 사이의 관계 분석으로써 해결될 수 있다고 보았던 것이다. 박영목(2005 : 19)의 지적대로 이 시기의 작문 교육은, 모범적인 텍스트의 모방을 중시하고, 표현의 과정에서 어법상의 오류를 범하지 않도록 하는 데 지도의 초점을 두게 된다. 결국, 이 시기의 작문 교육은 특정의 통사 규칙과 어휘 형식을 중요시하고, 그렇게 만들어진 문장들의 결합과 배열로 문단이나 한 편의 글이 완성될 수 있다고 본 것이다. 그러므로 모범적인 작문 과제도 설명, 예시, 비교, 분류, 논증과 같은 특정의 수사 패턴을 모방하는 것이었음을 알 수 있다.

2. 필자 초점 : 과정 중심

쓰기의 주체로서의 ‘필자’에 대한 관심은 1970년대 이후에 비로소 나타나기 시작했다. 그러나 이때의 ‘필자’에 대한 관심을 보다 구체적으로 표현하자면, ‘필자가 실질적으로 무엇을 하느냐’에 대한 관심(Raimes, 1991)이었다고 할 수 있다. 즉, 쓰기의 ‘과정’을 중시하는 패러다임 속에서 연구가들은 필자의 쓰기 활동, 예컨대 계획하고, 초고를 작성하고, 수정하고, 교정하는 등의 일련의 절차 과정을 중요하게 생각한 것이다. 과정을 중시하는 학자들 가운데 ‘표현주의자들’은 쓰기 행위를 창조적인 행위로 보았

고, 이때 사실 자체의 발견이라는 쓰기 과정은 결과만큼 중요하다고 생각하였다. 따라서 이들은 쓰기 교육에서도 필자의 개인적인 내면의 힘을 키우고 스스로 발견할 수 있도록 그들을 고무하는 것이 필요하다고 본 것이다(Ferris & Hedgcock, 1998 : 4~7).

그러나 ‘인지주의자들’은 계획하고, 수사적 문제를 규정하고, 보다 더 확대된 맥락 속에서 문제를 규명하고, 해결을 제시하는 ‘문제—해결 기능’과 ‘고등 사고 기능’을 보다 중시했다는 점에서 차별점이 있다(Flower 1985). 그럼에도 불구하고 인지주의자들 역시 쓰기의 과정을 중시한다는 점에서는 표현주의자들과 같은 관점에서 쓰기 활동을 설명하고 있는 것으로 해석된다. 따라서 이 시기의 쓰기 교육은 필자의 정신적인 사고 과정을 계발하고, 스스로 텍스트를 생산하고 교정할 수 있는 전략을 개발하는 데 초점이 놓였다고 할 수 있겠다.

3. 내용 초점

필자 중심의 위와 같은 쓰기 교육은 특정의 독자를 대상으로 쓰기를 할 때 필요한 특정의 텍스트 내용이나 유형에 대한 지식을 가르쳐주지 못한다는 점에서 또 다른 비판을 받게 된다. Raimes(1991)에서는 이러한 비판으로 대두된 새로운 경향을 쓰기의 ‘내용’에 초점을 둔 시기로 설명하고 있다. 이 시기의 쓰기 교육에서는 일부의 특정한 목적⁶⁾에 따라 특정의 주제로 작문하는 경우에, 그 텍스트를 구성하는 데 필요한 내용을 가르쳐야 한다는 주장이 반영된 것이다.

이 같은 패러다임의 변화 동인은 주로 학문 목적의 L2 학습자들의 쓰기 교육에서 비롯한다. 따라서 이때 특정의 텍스트 내용이란, 언어, 문화, 문학과 같은 언어 관련 과목을 가리키는 것이 아니고, 학습자 전공 과목과 관련된 내용 지식을 의미하게 된다. 예컨대, 학문 목적의 영어(EAP) 학

6) 특별히 학문 목적을 위한 글쓰기를 언급하였다.

습자가 대학에서 자신의 전공 과목을 공부하면서 접하게 될 내용과 글쓰기에서 요구되는 텍스트 형식을 배우게 한다는 것이다. 이 때문에 미국의 EAP 쓰기 교수를 위해서는, 팀을 이뤄 교수하거나 과목 간 연계를 통해 주제 중심의 수업 단위나 세부 과목을 설정하고, 교수하는 방법론이 흔히 통용됨을 볼 수 있게 된다(Raimes, 1991 : 411).

내용 중심의 이 같은 패러다임은, 흔히 학문 목적의 글쓰기에서 쓰기 과정이나 절차상으로 부딪히는 문제가 아닌, 텍스트의 형식이나 내용과 관련해서 직면하게 되는 문제점을 해결하기 위한 노력의 소산이다. 이 같은 내용 중심의 쓰기 교육을 위해서는, 텍스트의 내용적인 측면 외에 텍스트의 수사학적 구조도 분석과 교육 내용의 대상이 된다.

4. 독자 초점 : 사회 구성주의

1980년대 후반부터 쓰기와 쓰기 교육 연구에서 언어 사용의 사회·문화적 맥락이 강조되기 시작했다. 이전의 패러다임에서 가령, ‘필자 중심’의 쓰기 교육이라고 하더라도 필자의 글쓰기는 필자가 속한 하나의 사회·문화 공동체의 일원이 아닌, 개개인으로서 수행되는 것임을 의미했다. ‘내용 중심’ 쓰기 교육의 경우에도, 쓰기의 내용이 필자가 속한 언어 사회·문화 공동체가 공유하고 있는 관습 내지는 규칙에 토대를 두고 있다는 사실은 고려되지 않았다. 그러나 사회·문화적 맥락이 강조되면서, 필자가 속한 하나의 사회·문화 공동체의 일원으로서 글쓰기를 수행한다는 점이 중요하게 부각되기 시작한 것이다.

박영목(2005 : 20)에서는 이러한 연구 동향의 배경에는 언어에 대한 관점의 변화가 큰 뜻을 차지하였다고 기술하고 있다. 즉, 담화로서의 언어 기능을 중시하는 사회 언어학자들이 Chomsky가 표방하고 있는 언어에 대한 기본 가정에 의문을 제기하면서, 언어 사용의 사회성과 기능성을 중시하는 언어학 이론에 따른 ‘사회 구성주의(social constructionism)’ 작문 이론을 태동시켰다는 것이다. 따라서 이 이론에서는, ‘필자’를 ‘담화 공동체의 사

회화된 구성원'으로, '독자'를 '해석 공동체의 사회화된 구성원'으로 보게 된다고 한다.

Ferris와 Hedgcock(1998)은 이 같은 사회 구성주의의 영향으로 특정의 '독자'를 염두에 둔 쓰기 교육의 특징이 나타나게 되었음을 기술하고 있다. 이때 '특정의 독자'는 내용 중심 접근법에서와 같이, 흔히 교실 밖의 독자로서 학문 담화를 생산하는 공동체를 가리키기도 한다. 학문 목적의 글쓰기를 위해서는 그들 공동체의 글쓰기 방식과 규칙을 학습하고, 독자로서 그들 공동체의 요구를 수용해야 한다는 것이다. 따라서 학문 목적 글쓰기의 필요성과 이에 대한 관심의 증가는, 학문 담화 생산을 위한 내용 중심 접근법과 함께, 담화 생산 공동체를 고려하는 독자 중심 접근법을 동시에 촉발하는 계기가 되는 것이다.

이상에서 살펴본 일련의 쓰기 관련 이론과 쓰기 교육 패러다임의 흐름은, 시대별로 가장 주된 동향을 살펴보기 위한 것으로 편의상의 구분이라고 할 수 있겠다. 박영목(2005 : 21)에서 지적한 대로, 하나의 작문 이론이 다른 작문 이론에 의해 그렇게 쉽게 대치되는 일도 없거니와 현실적으로도 여러 가지 작문 이론은 거의 비슷한 세력으로 서로 다른 작문 연구가들에 의해 지지를 받고 있기 때문이다. 특히, '형식 중심'의 쓰기 교육 패러다임 외의 다른 세 가지 이론은 결코 단절되거나 시간 순서에 따라 나열되는 관계가 아니다. 뚜렷하게 변별되는 차이점을 보이기도 하지만, 시기적으로 겹치기도 하고 개념이나 실용적인 측면에서 공통점을 보이기도 한다. 따라서 특정의 시기에 하나의 유일한 이론이나 패러다임이 독자적인, 또는 절대적인 지위를 확보했다고 보기에는 어려울 것이다.

III. 쓰기 교육의 원리

본 장에서 제시하게 될 한국어 쓰기 교육의 원리는, 지금까지 살펴본 여러 이론이나 패러다임의 다양한 기조를 토대로 하고 있다. 따라서 텍스-

트 수용자로서의 독자를 중시하되 이때의 독자란, 개인이 아닌 사회문화 공동체를 의미한다. 또한, 이들 공동체 내의 상호작용 결과로서의 글쓰기 방식을 중요시하는 관점을 취한다. 다만, 독자 중심의 사회구성주의 글쓰기 이론을 지지한다 하더라도, 이것이 글쓰기의 과정을 무시한다거나 글쓰기 주체로서의 필자의 인지 과정, 또는 텍스트 내용이나 장르 지식의 필요성을 부정하는 것은 아니다. 본고는 학습자 중심의 쓰기 교육, 결과가 아닌 과정 중심의 쓰기 교육 및 장르 지식을 기반으로 하는 쓰기 교육과 독자와의 상호작용을 중심으로 하는 쓰기 교육의 원리를 제안해 보고자 한다.

1. 학습자 중심성

학습자 중심의 쓰기 교육은 두 가지 측면에서 제안된 것이다. 첫째, 글쓰기의 주체로서의 학습자를 중시하기 위함이다. 앞서 언급한 필자 중심의 쓰기 교육 접근법은 쓰기 ‘주체’에 대한 관심이 궁극적으로는 쓰기 과정 혹은 절차에 집중하는 결과를 초래하였다. 그러나 학습자로 하여금 쓰기 과정을 일련의 순서로 분절하여 그 과정을 경험하게 하는 것만으로 쓰기 교육의 목적을 달성하기는 어렵다.

Zamel(1983)에서도 밝히고 있듯이, 쓰기의 과정 자체가 아이디어 생성하기, 쓰기, 고치기와 같은 일련의 하위 절차의 순서적 나열로 설명되지 않기 때문이다. Zamel은 6명의 상급 ESL 학습자들의 쓰기 과정을 연구함으로써, 쓰기의 과정이 결코 선조적이지 않으며, 적절한 의미 생성을 위해 아이디어를 끊임없이 생성하고 재구조화하는 탐색적이며 생성적임을 보여주었다. 학습자들은 계획하기 단계가 끝난 후에도, 계속적으로 사고하며 아이디어 생성을 위한 브레인스토밍을 하고, 그것을 적어 놓는 행동을 보여준 것이다.

따라서 쓰기 학습자들에게는, 계획하기, 쓰기, 다시쓰기와 같은 인위적인 쓰기 과정을 차례로 밟게 하는 것보다, 자신의 필요에 따라 이들 단계

를 선택적으로 반복하거나, 순환하며 의미를 구성해 내는 과정을 경험하게 하는 것이 필요하다. 글쓰기가 일종의 문제 해결 과정이라고 한다면, 필자 스스로 문제 해결에 필요한 답을 찾고, 그 답을 가장 효과적으로 전달할 수 있는 방안을 모색해 보는 경험이 중요한 것이다.

둘째, 학습자 중심의 쓰기 교육은 학습의 주체를 교사가 아닌 학습자로 보기 위한 것이기도 하다. 교사는 일련의 쓰기 절차를 제시하고, 그 순서에 맞춰 결과물을 생산해 내도록 학습자에게 강요하기보다, 학습자가 의미 생성 과정 중에 직면하게 되는 문제점을 해결할 수 있도록 도와주는 역할을 해야 한다. Zamel(1983)에 따르면, Kaplan(1967)이 제시하고 있는 L1 문화에 따른 사고 패턴 유형의 전이를 막기 위해, 정해진 텍스트 유형이나 모델을 제시하고, 이를 모방하도록 가르치는 행위는 실제 학습자의 쓰기 능력 신장에 별 도움이 되지 않는다고 한다. 이 같은 교육 접근법은 학습자의 실제 수행 과정을 관찰해서 그들이 겪고 있는 문제점에 근거하여 교육적 처치를 하는 것이 아니기 때문이다. 학습자의 수행 결과를 예단하고, 그것을 근거로 쓰기 교육을 하고 있다는 것이다. 이러한 예단은 어디까지나 잠정적이고 추측에 불과한 것이어서, 학습자가 직면하고 있는 문제점을 정확하게 진단할 수 없다는 점에서 한계가 있다는 것이다. 학습자의 수행 과정에 근거를 두고 교육적 처치가 이루어지는 쓰기 교육이 필요하다고 하겠다.

학습자 중심의 이와 같은 쓰기 교육 접근 방식은 학습자들의 쓰기 과제 혹은 주제 선정 시에도 적용되어야 한다. 모든 학습은 그 내용이 학습자에게 의미가 있는 것일 때 더 잘 일어난다고 한다. 이것이 ‘유의미 학습 이론’의 기본 생각인 것이다. 학습자들에게 주어지는 과제나 주제도 교사가 일방적으로 정하기보다 그들의 관심과 필요성을 고려하여 그들의 관점에서 유의미한 것으로 선정할 때, 의미 있는 쓰기 활동이 될 수 있을 것이다.

2. 과정 중심성

본 절에서 의미하는 ‘과정 중심성’은 쓰기의 결과물이 아닌 과정으로서의 쓰기 교육의 중요성을 강조하는 것이다. 교사는 학습자에게 단 하나의 깔끔하게 정리되고 완성된 결과물을 요구하기보다, 예비적이고 임시적인 아이디어 목록과 기록들이라도 이것들을 가지고 좀 더 완성도 높은 텍스트를 생산해 낼 수 있도록 학습자들을 이끌어 가려는 노력이 필요하다.

요컨대, 교사는 학습자에게 처음부터 완성된 아이디어 목록이나 텍스트를 요구하거나, 그것을 완전한 결과물로 평가하지 말라는 것이다. 교사는 학습자와 몇 번의 초고쓰기와 고쳐쓰기 과정을 경험하면서, 이 과정 중에 학습자가 겪고 있는 문제가 무엇인지를 살피고 그에 맞는 피드백을 제공해 주어야 한다는 것이다. 예컨대, 학습자가 아이디어를 충분히 생성해 내지 못하고 있다면, 고쳐쓰기 과정 중에도 아이디어 생성을 도울 수 있는 여러 방법을 모색하여 아이디어 생성을 자극해야 할 것이다. 혹은, 풍부한 아이디어를 가지고 있더라도 이를 표현하는 데 어려움을 겪고 있다면, 몇 차례의 교정 단계에서 아이디어를 표현하는 전략 등을 통해 표현하는 방법을 체득하도록 도와주어야 할 것이다. 이 같은 교사의 피드백은 쓰기 절차에 따라 이미 정해져 있는 교육 내용과 방법론이 아닌, 학습자 각자가 필요로 하는 교육 내용과 방법론을 제공해 준다는 점에서 다른 어떠한 쓰기 교수 내용이나 방법론보다 효과적일 수 있다.

3. 장르 지식 중심성

텍스트 장르에 대한 지식의 필요성은 ‘내용 중심’ 쓰기 교육의 이론과 맥락을 같이 한다. 그러나 이때의 ‘장르 지식’이란 특정 텍스트의 수사학적 구조나 형식을 일방적으로 모방하거나 따름으로써 체득되는 지식을 가리키는 것은 아니다. 장르 지식의 필요성을 강조하는 것은 어휘나 문장

차원이 아닌, 담화 차원의 쓰기 교육 접근 방식의 필요성을 역설하기 위함이다.

‘장르’는 ‘언어 사용역(register)’, ‘영역(domain)’, 또는 ‘문체(style)’라는 용어와 염밀한 의미에서 구분되기도 하지만, 유사 또는 동의어로 사용되기도 한다(Stern, 1984 ; Ferguson, 1994). 강범모(2002)에서는 ‘언어 사용역’⁷⁾과 ‘장르’ 간에 명확한 개념 차이를 두지 않고 있는 까닭으로, 이들 모두 언어 사용 상황의 다양성이라는 면과 관련된다는 점을 들고 있다. 이처럼 ‘장르’의 개념은 일부 유사 용어와의 개념 구분이 모호하다는 점에서 정의하기가 어렵다는 문제점이 있다. 그런데 이 같은 문제를 해결하기 위해서 그 개념을 조작적으로 정의하더라도 여전히 문제의 소지는 남아있다. McCarthy & Carter(1994)에서는, 단계화되고 목적 지향적인 언어 사건으로서의 ‘장르’의 개념을 정의하더라도 일정한 수의 장르가 있는지, 또 담화의 세계를 몇몇의 한정된 텍스트 변이성으로 범주화할 수 있는지에 대해서는 여전히 확인하기가 어렵다고 하였다.

그러나 McCarthy & Carter의 주장대로, 이 같은 용어의 모호성에도 불구하고 ‘보고(report)’, ‘내러티브’, ‘논증’과 같은 용어가 언어 교육에서 유용한 것은, 그러한 텍스트의 존재가 있고 그것들은 각각 나름대로 구별될 수 있는 특징이 있기 때문이다. 또한 그들이 피력하고 있는 것처럼, ‘내러티브’, ‘보고’, ‘논증’과 같은 일부 장르들은 핵심적인 문화 활동의 소산이고, 언어 공동체가 세계를 바라보고 그 안에서 언어를 구조화하는 방식을 보여주는 틀인 것이다. 따라서 목표 언어 공동체가 공유하는 장르 지식을 기반으로 텍스트 생산 활동이 이루어져야만, 비로소 그들 공동체와 진정한 의미의 의사소통이 가능해지는 것이라고 할 수 있을 것이다.

7) 대체적으로 언어 사용역은 ‘사회적 상황에 따라 요구되는 사용상의 차이에 따른 언어 변이’를 뜻하는 것으로 정의되고 있다(Halliday 1985). 이때, 사회적 상황은 ‘사회에서 반복적으로, 규칙적으로 발생하는 언어 사용 상황’(Ferguson 1994)으로 설명되곤 한다.

4. 상호작용 중심성

학습자의 쓰기 과제가 유의미한 학습이 되고, 진정성 있는 활동이 되기 위해서는 독자와의 상호작용이 무엇보다 요구된다고 하겠다. 독자가 부재하거나 가상으로만 설정되어 있다면 계획 단계부터 교정 단계까지 지속적으로 독자를 염두에 두고 진행되어야 할 쓰기 활동에서, 학습자들은 흥미를 잃거나 목적 자체를 상실하기가 쉽기 때문이다. 물론, 쓰기의 목적이나 텍스트의 유형에 따라 가상의 독자 설정은 필요하기도 하고, 유용하기도 하다. 그러나 몇몇의 특정한 글쓰기가 아니라면, 교사는 필자인 학습자와 텍스트 수용자인 독자와의 상호작용을 적극적으로 유도해야 한다. 목표 언어 사회·문화 내의 특정 담화 공동체가 요구하는 텍스트 쓰기 방식과 규칙을 익히기 위해서는, 텍스트 수용자인 독자⁸⁾와의 상호작용이 필요 부가결하기 때문이다.

이를 위해 교사 자신이, 학습자가 생산한 텍스트를 수용하는 독자가 될 수 있다. 교사가 목표 언어를 모어로 하는 화자일 경우, 교사는 가르치는 사람으로서보다, 텍스트를 수용하는 해당 목표 언어 공동체의 일원으로서 보다 적극적으로 텍스트 필자와 의견 교환 등의 상호작용을 해야 할 것이다. 교실 내의 동료 학습자 역시 독자의 역할을 훌륭히 수행할 수 있다는 점에서, 학습자 간 상호작용도 적절히 유도되어야 할 것이다. 교실 밖 특정 독자와의 상호작용이 이루어질 수 있도록 쓰기 교수안을 계획하는 것은 쓰기 활동의 진정성(authenticity)을 높여줄 수 있다는 점에서 바람직하다.

그러나 다른 무엇보다 학습자 글에 대한 교사의 반응과 피드백을 통한 상호작용이 학습자에게 중요한 의미를 갖고 있음을 부인하기 어렵다. 가르치는 교사로서, 또 목표 언어인 L2 화자이거나 L2의 사용의 모범자로서 교사의 반응과 피드백은 상당한 영향력을 행사할 수밖에 없기 때문이다.

8) 여기에서 ‘독자’는 사회·문화 공동체와 동떨어진 개인이 아닌, 담화 공동체의 일원, 또는 그러한 공동체 전체를 가리킨다는 것은 이미 언급한 바와 같다.

다. 그러나 궁극적으로 교사의 피드백이 학습자의 쓰기 능력 신장에 도움이 되는가에 대해서는 이론의 여지가 많은 것도 사실이다.

장기적인 안목에서, 교사의 피드백이 학습자의 쓰기 능력 향상에 거의 혹은 전혀 도움이 되지 못하고 있다는 연구 결과가 제시된 바 있다(Krashen, 1984). 교사들의 피드백이 너무나 자의적이고 천편일률적이며 애매한 데다, 주로 표면적인 차원에 대해서 오류를 지적하는 데만 한정되어 있다는 점이 원인으로 지적되고 있다. 특히 Truscott(1996)은 학습자 글에 대한 교사의 문법 오류 지적이 무의미하다는 주장을 하여 주목을 받았다. 그러나 이후에, 이 같은 연구 결과를 일반화시키기 어렵고, 교사의 오류 수정 자체가 안고 있는 문제점들, 즉 비실효성과 부적절성의 문제가 고려되지 않다는 점에서 반론이 제기되기도 했다(Zamel, 1985 ; Ferris & Hedgcock, 1998). 학습자들이 특히 문법과 관련된 교사의 피드백을 받기를 원하고 있다는 학습자들의 요구 분석 결과도 이 같은 반론을 뒷받침하고 있다.

Ferris(1997)는 대학교 ESL 상급 학습자들의 초고와 이에 대한 교사의 피드백 이후의 교정본을 분석하여 교사의 피드백이 학습자의 교정본에 미치는 영향을 파악하고자 하였다. 학습자들은 교사의 피드백에 상당히 주의를 기울이고 이를 수용하여 교정본에 반영하는 한편, 때때로 교사의 제안을 무시하거나 회피하는 상반성을 보여 주었다. Ferris는 이 같은 연구 결과를 통해, 피드백의 전략을 세우는 것이 무엇보다 중요함을 피력하였다.

요컨대, 학습자 글에 대한 교사의 피드백은 제공 여부가 중요한 것이 아니다. 피드백의 구체적인 시기, 내용 및 방법에 대한 판단 여부가 관건인 것이다. 교사가 학습자 글에 대해서 언제, 무엇에 대해, 어떠한 방법으로 반응하며 피드백을 제공할 것인지를 올바르게 판단해야 할 것이다.⁹⁾

9) 교사와의 상호작용에서 교사의 피드백과 관련된 구체적인 판단 기준 등은 다음 IV장 2 절에서 보다 구체적으로 논할 것이다.

IV. 쓰기 교육의 실제

이번 장에서는 위 Ⅲ장에서 논의한 쓰기 교육 원리를 실현시킬 수 있는 실제 교육 방안을 모색하고, 일부 적용 예를 살펴보고자 한다.

1. 아이디어 생성에서 퇴고까지 : 교정을 전제로 하는 쓰기 교육

학습자 중심의 쓰기 교육과 과정 중심의 쓰기 교육 접근법을 실현시키기 위해서는 교정을 전제로 하는 쓰기 교수 학습 안이 마련되어야 한다. 즉, 아이디어 생성에서 퇴고까지의 과정을 교사와 학습자가 함께 경험할 수 있도록 쓰기 교육을 계획하는 것이다. 학습자가 자발적이고 자율적인 교정의 기회를 통해 텍스트의 완성도를 높여나가는 방법을 체득할 수 있도록 안내하기 위한 것이다.

이때 교사는 최종 결과물만을 평가하는 것이 아니라, 초고부터 퇴고까지의 전 과정을 모두 평가해야 한다. 다만, 퇴고에 대한 평가의 비중을 높여, 학습자들이 끝까지 텍스트를 교정하고 완성할 수 있는 경험과 기쁨을 느끼도록 하는 것이 중요하다. 초고와 교정본 각각에 대한 교사의 피드백은 학습자가 겪고 있는 어려움에 따라 텍스트의 거시적인 차원에서 미시적인 차원에 이르기까지 초점과 비중을 달리하여 제공되어야 할 것이다.¹⁰⁾

다음은, 초고부터 몇 차례 다시쓰기 과정을 거치면서 자신의 아이디어를 정교하게 발전시켜 가는 과정이 드러나는 학습자 작문의 일부 예이다. 본 연구자는 미국 A대학에서 외국어 선택 과목으로 ‘한국어’를 수강하고 있는 중급 단계의 학습자들에게 교정을 전제로 하는 쓰기 교수 학습 방안을 적용하여, 초고 외의 몇 차례 교정본을 쓰도록 하고, 각각의 분석 결과를 토대로 학습자에게 필요하다고 생각되는 피드백을 제공하였다. 다음의

10) 이와 관련해서는 IV장 3절에서 구체적으로 논의할 것이다.

<자료 1~3>은 그러한 상호과정을 통해 얻은 일부 결과물이다. <자료 2, 3>을 통해서 <자료 1>의 밑줄 친 부분이 다시쓰기 과정을 통해 구체화되어 가는 일면을 확인해 볼 수 있다.¹¹⁾ 학습자에게 주어진 쓰기 과제는 ‘여가 시간의 활용’에 관련된 것이다.¹²⁾

제 여가때 자요. 통상 주에 너무 자기는 없어요. 주말에
 요리하기 재미있어요. 저녁을 요리하자마자 집에 가요.
 음악을 듣기 스트레스를 풀어요. 책도 피아노하고 풀트하고
 기타 치요. 매일 운동해요. 이것들이 스트레스를 풀어요.
 그림을 그려요. 하고 시가 써요. 제 여가때 숙제 안 해요.
 제일 것이 자요.

<자료 1> 학습자 작문 1(첫 번째 작문의 일부)

저는 다른 음식을 요리해요. 고기하고 야채하고 다른 음식을
 요리해요. 고등학교에 요리한 수업을 들었어요. 제 어머니하고 제
 친구들이 잘 요리하라고 해요. 그렇지만 안 잘 요리하고 생각해요.

<자료 2> 학습자 작문 2(두 번째 작문의 일부)

11) <자료 1>과 <자료 2>에 대한 교사의 피드백은 다음 IV장 2, 3절에서 구체적인 논의와 함께 그 일부를 제시할 것이다.

12) 학습자에게 주어진 쓰기 과제나 주제는 선행 학습 교재 단원의 주제와 관련 어휘를 고려하여 한 학기 동안 수행해야 할 것을 모두 미리 제시한 후, 그중에서 2/3 가량을 학습자 스스로 선택할 수 있게 하였다. 이것은 대부분의 학습자들이 학문 목적 등의 특수 목적을 가지고 한국어를 학습하는 경우가 아니라는 점에서 학습자의 흥미와 선수 학습과의 관련성을 고려하여 정한 것이다.

저는 여러가지 음식을 요리해요. 고기하고 야채하고 다른 음식을
요리해요. 고기를 요리하기 즐겨요. 디저트를 제일 만들어요.
그렇지만 아무거나를 요리할 수 있어요. 어려서부터 배웠어요.
그렇지만 고등학교에 요리한 수업을 들었어요. 수업 듣기 후에 자주
요리하기 생각했어요. 그리고 제 어머니하고 제 친구들이 저한테
요리한다고 했어요. 그렇지만 안 잘 요리한다고 생각해요.

〈자료 3〉 학습자 작문 3 (세 번째 작문의 일부)

2. 교실 내의 상호작용에서 교실 밖의 상호작용까지 : 상호작용을 중시하는 쓰기 교육

텍스트 수용자로서의 독자와 필자인 학습자 간의 원활한 상호작용의 필요성과 중요성은 이미 논의한 바와 같다. 이때 교사 혹은 교실 내의 동료 학습자가 독자로서 충분한 역할을 할 수 있음도 언급하였다. 실제 교수 학습 상황과 교재 개발 등에 대한 교사의 업무 부담량과 교사 대 학습자의 비율 등을 고려한다면, 교사가 개개의 학습자 모두와 초고 작성부터 퇴고에 이르는 전 과정을 함께 하며 적극적으로 상호작용을 한다는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 이 같은 점에서 본다면, 동료 학습자 간의 상호작용을 도모하는 것이 매우 효율적일 수 있다. 특히 퇴고 단계 이전의 교정본이나 초고 단계에서 동료 학습자 간에 서로의 글에 대한 반응을 교환하며 고쳐쓰기 과정을 경험하게 하는 것이 효과적일 것이다.

그러나 동료 간의 상호피드백이 교사의 피드백을 보조하는 차원에서

만 유용한 것은 아니다. 소그룹 활동을 통한 동료 간의 상호피드백은 교사에 의한 직접적인 피드백에 비해 학습자 스스로의 발견 학습을 유도한다는 측면에서 효과적일 수 있다(김정숙, 1999 : 207). 그러나 학습자들의 목표 언어 능력의 한계로 인해, 단순히 그룹 활동을 통해 서로의 초안을 읽으며 장단점을 교환하는 것만으로는 충분히 효과적이지 못하다는 지적(이미혜, 2000 : 143)도 유념해야 할 것이다. 학습자 간의 소그룹 활동이 효과적일 수 있도록, 서로의 글을 평가할 수 있는 기준이 마련된 질문지를 제공하는 방법 등이 제안되고 있는 것도 이 때문인 것이다.

교사는 위와 같은 교실 내의 상호작용뿐만 아니라, 교실 밖 독자와의 상호작용을 도모할 수 있는 교육 방안도 계획해야 할 것이다. 예컨대, L2로서의 한국어 연구자들이나 예비 교사들과 학습자들이 글쓰기를 통해 만날 수 있는 방안을 마련한다거나, 학습자 또래 집단의 목표 언어 화자들과의 편지나 이메일 교환의 기회를 마련해 주는 방법 등을 고려할 수 있다.

한편, 학습자와 교사 간의 원활한 상호작용 도모를 위해서는, 학습자 글에 대한 교사의 반응과 피드백의 시기, 내용 및 방법과 관련해서 다음과 같은 구체적인 논의가 필요하다.

- 시기 : 언제 피드백을 제공할 것인가?
- 계획, 초고, 또는 다시쓰기 등의 단계 결정
- 내용 : 무엇에 대한 피드백을 제공할 것인가?
- 형식 또는 내용에 대한 초점화
- 오류 선택의 범위 결정
- 방법 : 어떠한 방법으로 피드백을 제공할 것인가?
- 직접적 또는 간접적인 방법의 선택
- 서면(글, 이메일 등) 또는 면담 등의 매체 선택
- 피드백의 유형 결정

피드백이 실제로 제공되는 상황에서는 시기, 내용, 방법에 대한 선택이 동시적으로 이루어진다. 예컨대, ‘형식’과 ‘내용’ 중 무엇에 초점을 둘 것이며, 방법은 어떻게 할 것인가를 결정할 때는 구체적인 시기도 결정해

야 하기 때문이다. 그간의 많은 연구자들과 교사들의 연구 결과(Ferris & Hedcock, 1998 ; Frodesen, 2001)에 따르면, 교사의 피드백에서 가장 중요한 것은 ‘선택’과 ‘집중’의 논리를 따르는 것이다. 학습자의 글이 완성되어 가는 과정에 따라, 각각의 시기에 가장 필요하다고 생각되는 피드백의 구체적인 내용을 선별하고, 학습자들로 하여금 선별된 내용에 집중하여 고쳐 쓰기를 수행할 수 있도록 하라는 것이다. 이것은 피드백이 이루어지는 매 시점마다, 형식과 내용 측면에서 드러나는 모든 오류나 문제점을 지적하고 이를 고치도록 요구하지 말리는 것이다. 글이 완성되어 가는 과정에 따라, 텍스트의 거시적인 구조 또는 미시적인 차원에서 형식, 또는 내용과 관련해서 필요하다고 생각되는 부분에 대해서만 피드백을 주는 것이 효과적이기 때문이다.

학습자의 오류에 대해서도 가장 심각하게 의사소통에 영향을 미치고, 학습자가 자주 범하는 오류를 대상으로 우선순위를 매기는 과정에 따라, 학습자의 오류 수정이 이루어져야 할 것이다. 학습자가 범한 모든 오류에 대한 교사의 수정 요구는 학습자에게 부담이 되고 실제적으로도 효과적이지 않기 때문이다(Frodesen, 2001). 교사가 우선순위를 정한 오류 유형을 수정하는 데 학습자가 집중할 수 있도록 오류 수정의 범위를 한정해야 할 것이다.

피드백의 구체적인 방법에 대해서는, 학습자의 오류를 직접적으로 수정해 주는 방법과 학습자가 스스로 수정할 수 있도록 유도하는 간접적인 방법 등이 거론되어 왔다. 간접적인 방법으로는, 오류의 위치를 알려주거나 오류의 유형을 알려주는 방법, 또는 질문 등을 통해 스스로 오류를 찾게 하는 방법 등이 있다. 직접적인 수정 방법은 그 방법이 직접적임에도 불구하고, 교사의 판단의 정확성과 학습자의 이해 가능성과 관련해서 비판을 받아왔다. 교사가 학습자의 표현 의도와 오류의 원인을 얼마나 정확히 파악했느냐에 대한 문제제기인 것이다. 또한, 대부분의 직접적인 오류 수정은 수정의 결과만을 제시하고 근거를 설명하지 않고 있어, 학습자의 이해 가능성 정도가 문제시 될 수 있다. 이에 비해 간접적인 오류 수정 방법은 학습자 스스로 수정할 수 있도록 유도한다는 점에서, 장기적인 안목

에서 볼 때 긍정적인 효과가 있음이 인정되고 있다(Zamel, 1985 ; Frodesen, 2001).

피드백의 방법은 피드백의 매체 선택과 관련해서도 논의되어야 할 것이다. 가장 전형적인 방법으로 서면을 통해 피드백을 제공하는 방법이 선호되고 있지만, 최근에는 이메일 등의 매체를 사용하거나 직접적으로 대면하여 상호 의견을 교환하는 면담(mini conference) 등의 방법도 제안되고 있다.

구체적인 피드백의 유형 또한 학습자에게 미치는 영향력이 다르다 (Ferris, 1997)는 점에서 교사의 신중한 판단을 요한다. Ferris et al.(1997)에서는 일반적으로 피드백의 유형을 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 더 많은 정보를 요구하는 피드백
- ② 교정을 하도록 방향을 제시하거나, 제안 또는 요청하는 피드백
- ③ 학습자가 교정하는 데 도움이 될 수 있도록 새로운 정보를 제공하는 피드백
- ④ 학습자가 잘 한 부분에 대해서 긍정적으로 반응하는 피드백

위와 같은 유형의 피드백은 질문, 서술, 명령 또는 감탄 등의 언어 형식에 따라서 다시 하위분류될 수 있는데, 텍스트의 장르, 주제 등에 따라 적절히 선택될 필요가 있다. 이때, 무엇보다 중요한 것은 필자와 독자 간에 ‘대화’가 이루어지듯이 피드백이 이루어져야 하고, 텍스트에 대한 일반적인 의견보다는 학습자가 쓴 특정의 텍스트에 대한 교사의 의견이 전달되도록 해야 한다는 것이다(Ferris, 1997). 특히, Bates et al.(1993)에서는 학습자 글에서 보이는 단점뿐만 아니라 장점에 대해서도 언급해 주는 것이 바람직하다는 점을 강조하고 있다(Ferris & Hedgcock, 1998 : 132에서 재인용).

다음은, 위에서 논한 피드백의 시기, 내용 및 방법을 고려하여 서면의 방법으로 학습자에게 제공한 피드백의 일부 예를 제시한 것이다. 앞 절의 <자료 1>에서 제시했던 학습자 초고에 대한 일차적 피드백이라는 점에서, 주로 다음과 같은 측면에 초점을 두었다.

- 학습자 텍스트의 장점
- 텍스트의 거시적 측면 : 구조 및 구성
- 아이디어 생성 유도
- 도입 부분

I can guess how busy you are in the weekdays. So I understand that in your leisure time you want to take a rest instead of doing homework. You think the best way to relieve stress is to sleep. Yet, except sleeping, you do lots of things to relieve stress, such as cooking, listening to music, playing the piano, the flute and the guitar, drawing pictures, and writing poetry. Furthermore, you exercise everyday. I agree with you that all these things help you relieve stress.

You wrote about how to relieve stress when you had leisure time. Many ways to relieve stress are clearly and concisely listed. You emphasized that the best thing is sleep by stating it at the beginning and end of the writing. This organization clarifies what you want to say. Thus I see these things as your writing's strengths.

Based on this first draft, I hope you will focus on fuller explanations about the ways to relieve stress you listed, in the next draft. I want to know more about the way you relieve stress.

What kind of food do you like cooking? Are you good at cooking? [중략]

Could you tell me about these things a little more in the next draft of the writing? If the things that I mentioned are too much, you can pick some of them. Then you can write about them in detail. You can describe your thoughts or feelings. Also you can explain the reason you like them as means of relieving stress. Or you can suggest the ways to relieve stress to me. [후략]

〈자료 4〉 학습자 초고에 대한 교사 피드백의 예 (일부)

3. 유창성에서 정확성까지 : 거시적 · 미시적 텍스트 차원에서 접근하는 쓰기 교육

정확성이 결여된 유창성이라는 것이 과연 가능한 것인가, 또는 의미가 있는가에 대해서는 회의적이다. 그러나 정확성이나 유창성을 정도의 문제라고 본다면 이 같은 이분법적 논리나 이의 교육적 적용은 타당한 면이

있다. 쓰기 교육에서는 형식과 의미, 문법과 내용, 질과 양, 또는 텍스트의 미시적 차원과 거시적 차원과 관련해서 정확성과 유창성의 문제가 거론되어 왔다. 이때, 텍스트의 미시적 차원에서 접근하여 형식이나 문법만이 강조된 쓰기 교육이나 거시적 차원에서 의미, 내용 또는 텍스트 구조나 구성만을 강조하는 쓰기 교육에 대해서는 여러 가지 문제점과 비판이 제기되어 왔음을 여러 문헌을 통해 확인할 수 있다(Ferris & Hedgcock, 1998 ; Hinkel, 2002). 쓰기 교육이 유창성과 정확성 중에서 어느 하나를 결여한 불완전한 쓰기 능력 신장을 목표로 하는 것이 아니라는 점에서, 쓰기 능력 신장을 위한 교수 학습은 정확성과 유창성 모두를 향상시킬 수 있도록 계획되어야 할 것이다.

그러나 앞서 IV장 2절에서 논의한 바대로, 정확성과 유창성에 대해서도 ‘선택’과 ‘집중’의 논리는 적용되어야 할 것이다. 즉, 글이 완성되어 가는 단계에 따라, 유창성 또는 정확성에 초점을 둔 교수 학습이 선택적으로 이루어져야 한다는 것이다. 유창성과 정확성에 대한 교육이 분명하게 어느 시점에서 행해지는 것이 가장 효율적인가에 대해서는 학자들마다 의견이 있기는 하다. 그러나 일반적인 쓰기의 절차를 고려해 볼 때, 글의 시작이나 전반 단계에서는 다소 부정확하더라도 풍부한 아이디어 생성을 목표로 하고, 장르 지식에 기반하는 텍스트의 거시적 구조 차원에서 형식보다는 내용에 초점을 두는 ‘유창성’ 향상을 목표로 정하는 것이 바람직할 것이다. 앞서 제시한, 학습자 초고에 대한 교사 피드백의 일부 예인 <자료 4>가 아이디어의 생성을 유도하고 텍스트의 거시적 측면 등을 거론하고 있다는 점에서 유창성 향상에 초점을 두고 있는 피드백의 예라고 할 수 있겠다.

글의 후반부나 마무리 단계에서는, 텍스트의 미시적인 차원에서 표현의 ‘정확성’을 기를 수 있도록 교수 학습의 목표를 정하는 것이 적절할 것이다. 이때 교사는, 학습자 자신이 스스로 문제점을 찾고 해결해 나갈 수 있는 힘을 기르도록 도와주어야 한다. Ferris(1995 : 46)에서는 학습자가 표현의 정확성을 향상시킬 수 있도록 교육하는 방안을 세 단계¹³⁾로 나눠 다음과 같이 구체화하고 있다는 점에서 참고가 된다.

- 단계 1 : 학습자가 형식(form)에 집중하도록 한다.
- 단계 2 : 학습자가 주요한 오류 유형을 인지할 수 있도록 훈련시킨다.
- 단계 3 : 학습자가 자기 자신의 오류를 찾아 수정할 수 있도록 도와준다.

다음 <자료 5>는 학습자 스스로 표현의 정확성을 기를 수 있도록 고안된 피드백의 예이다. IV장 1절의 <자료 2>로 제시했던 두 번째 학습자 작문에 대한 피드백의 일부분이다. 일차적으로는, 오류에 대한 수정이 가장 필요하다고 판단되는 부분만을 표시하고 오류의 유형을 알려준 후, 학습자 스스로 수정해 볼 수 있도록 유도하였다. 이후에 최종적으로 아래 <자료 5>와 같은 보다 구체적인 내용의 피드백을 제공한 것이다.¹⁴⁾ 오류 유형을 표시하는 상징적 표지는 Lane & Lane(1993 : x X - X xi ; Ferris & Hedgcock, 1998 : 212에서 재인용)에서 제안한 것을 따랐다.¹⁵⁾ 다만, 한국어를 배우는 학습자들이 흔히 범하는 오류 유형에 대해서는 추가로 표지를 만들어 포함시켰다.¹⁶⁾

13) Ferris는 이를 ‘editing skills’를 습득하는 과정으로 보고 있다.

14) 학습자의 오류 수정 부담량과 피드백의 효과(Frodesen, 2001)를 고려하여 일부 오류에 대해서만 선택적으로 정확성 제고 차원의 피드백을 제공하고자 하였다. 따라서 일부 오류는 다음 교정본(<자료 3>)에서도 그대로 드러나고 있다. 그러나 이들 오류 중 차후의 교정이 필요하다고 생각되는 오류에 대해서는, 예컨대, ‘안’ 부정문과 ‘못’ 부정문의 차이, 부사 ‘제일’과 ‘잘’의 의미, 기능 및 어순 등에 대해서는 이후에 서면과 면담 등의 피드백을 통해 교정할 수 있도록 하였다.

15) 일부 상징 표지에 대한 설명을 보이면 다음과 같다.

SYMBOL	EXPLANATION
vf	verb incorrectly formed
wc	wrong word choice
coh	coherence-one idea does not lead to the next

16) wiq(wrong indirect quotation)가 이에 해당되는 예로서, 간접인용표현과 관련된 오류의 유형을 나타낸다.

ERROR #	LINE #	ERROR TYPE	EXPLANATION / POSSIBLE CORRECTION
1	1	wc	여러 가지 : many kinds of food
2a 2b	3	wiq	~ㄴ다고 하다(when the quoted message is a statement)
3	4	vf	when ‘듣다(to listen)’ verb is conjugated with ‘- 어요’ ending, the stem has to change.

〈자료 5〉 정확성 제고를 위한 교사 피드백의 예(일부)

학습자는 위와 같은 피드백을 받은 후에 다음과 같이 문법 및 어휘 차원의 오류 등을 수정하고 있음을 확인할 수 있었다.

- 저는 다른 음식을 요리해요 → 여러 가지
- 제 친구들이 저한테 잘 요리하라고 해요 → 요리하다고 해요
- 안 잘 요리하고 생각해요 → 요리한다고 생각해요
- 다 음악을 들어요 → 들어요

V. 결론

본고는 L2 쓰기 교육의 패러다임을 역사적으로 고찰하고, 쓰기 교육의 원리를 찾아 이를 토대로 하는 효율적인 교육 방안을 모색해 보고자 하였다.

그간 L2 쓰기 교육의 패러다임은 작문 현상을 설명하는 여타 이론의 영향 관계에 따라 쓰기 주체로서의 ‘필자’, ‘내용’, ‘절차’, 혹은 수용자로서의 ‘독자’에 대해 논의의 초점과 관점을 달리하였다. 그러나 이 같은 초점과 관점의 변화로, 어느 하나의 이론이 다른 하나를 대치하고 절대적인 지위를 확보했던 것은 아니다. 각각의 이론은 뚜렷하게 변별되는 차이점 외에, 시기적으로 겹치기도 하고, 개념적인 면에서 공통점을 보이기도 한다.

본고는 이 같은 패러다임의 변화 발전을 수렴하여, 학습자를 중심으로, 결과가 아닌 과정을 중시하고, 텍스트 장르 지식을 기반으로 하는 쓰기

기 교육을 표방하되, 무엇보다 독자와 필자 간의 상호작용이 원활히 이루어질 수 있는 쓰기 교육 원리를 제시하였다. 아울러 이 같은 쓰기 교육 원리를 토대로, 아이디어 생성에서 퇴고에 이르는 쓰기 과정을 함께 하며, 독자와 필자 간의 원활한 상호작용 속에, 텍스트의 거시적 차원에서 미시적 차원에 이르기까지 교사의 피드백이 효율적으로 이루어지는 쓰기 교육 방안을 제안하였다.

교육과정이나 교수요목, 또는 교재 내용 구성 차원에서 논의되어야 할 문제들에 대해서는 차후의 과제로 남긴다.*

* 본 논문은 2007. 11. 10. 투고되었으며, 2007. 11. 13. 심사가 시작되어 2007. 11. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강범모(2002), 한국어의 텍스트 장르와 언어 특성, 고려대학교 출판부.
- 강승혜(2002), “한국어 쓰기 교육의 이론과 실제”, 박영순 편, 21세기 한국어 교육학의 현황과 과제, 서울 : 한국문화사, 161~190쪽.
- 김정숙(1999), “담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안”, 한국어 교육 10(2), 국제한국어교육학회, 196~214쪽.
- 박영목(2005), 작문 연구의 동향과 과제, 작문연구 창간호, 한국작문학회, 9~35쪽.
- 이미혜(2000), “과정 중심의 한국어 쓰기 교육—작문 수업을 중심으로”, 한국어교육 11(2), 국제한국어교육학회, 133~150쪽.
- Brown, Douglas H.(2000), *Teaching by principles—An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman.
- Ferris, Dana R.(1995), “Can advanced ESL students become effective self-editors?”, *CATESOL Journal* 8, 41~62쪽.
- Ferris, Dana R.(1997), “The Influence of Teacher Commentary on Student Revision”, *TESOL Quarterly* 31(2), 315~339쪽.
- Ferris, Dana R., et al.(1997), “Teacher commentary on student writing : Descriptions and implication”, *Journal of Second Language Writing* 6, 155~182쪽.
- Ferris, Dana R. · Hedgcock, J.S.(1998), *Teaching ESL Composition : Purpose, process, and practice*, Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L.(1985), *Problem-solving strategies for writing* (2nd ed.), San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- Frodesen, J.(2001) “Grammar in writing”, In Marianne Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*, Boston : Heinle & Heinle, 233~248쪽.
- Furguson, Charles(1994), “Dialect, Register, and genre : Working assumptions about conventionalization”, In Douglas Biber and Edward Finegan, eds. *Sociolinguistic Perspectives on Register*, New York : Oxford University Press, 15~30쪽.
- Halliday, M.A.K.(1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold.
- Hinkel, Eli(2002), “Teaching Grammar in Writing Classes : Tenses and Cohesion”, In Eli Hinkel and Sandra Fotos (eds.) *New perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 181~198쪽.
- Krashen, S.D.(1984), *Writing : Research, theory, and application*, Oxford : Pergamon.

- McCarthy, Michael · Carter, Ronald(1994), *Language as Discourse : Perspectives for Language Teaching*, Longman.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J.(1993), “Where did composition studies come from”, *Written Communication* 10, 267~333쪽.
- Raiimes, Ann(1991), “Out of the Woods : Emerging Traditions in the Teaching of Writing”, *TESOL Quarterly* 25(3) pp.407~430쪽.
- Stern, H.H.(1984), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press
- Swales, J.M.(1990), *Genre analysis : English in academic and research setting*, Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Truscott, J.(1996), “The case against grammar correction in L2 writing classes”, *Language Learning* 46(2), 327~369쪽.
- Zamel, Vivian(1983), “The Composing Processes of Advanced ESL Students : Six Case Studies”, *TESOL Quarterly* 17(2) 165~187쪽.
- Zamel, Vivian(1985), “Responding to Student Writing”, *TESOL Quarterly* 19(1), 79~101쪽.

<초록>

한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색

김호정

이 논문에서는 L2 쓰기 교육의 패러다임을 역사적으로 고찰하고, 쓰기 교육의 원리를 찾아, 이를 토대로 하는 효율적인 교육 방안을 모색하고, 일부 실제 적용 예를 살펴보았다.

L2 쓰기 교육 패러다임의 변화는 작문 현상을 설명하는 여타 이론의 영향 관계에 따라, ‘형식 초점’, ‘필자 초점’, ‘내용 초점’ 및 ‘독자 초점’ 이론으로 기술·설명할 수 있었다. 그러나 이 같은 초점과 관점의 변화로, 어느 하나의 이론이 다른 하나를 대치하고 절대적인 지위를 확보했던 것은 아니다. 각각의 이론은 뚜렷하게 변별되는 차이점 외에, 시기적으로 겹치기도 하고, 개념적인 면에서 공통점을 보이면서 새로운 패러다임을 형성해 왔음을 확인할 수 있다.

이에 본고는 이 같은 패러다임의 변화 발전을 수렴하여, 학습자를 중심으로, 결과가 아닌 과정을 중시하고, 텍스트 장르 지식을 기반으로 하는 쓰기 교육을 표방하되, 무엇보다 독자와 필자 간의 상호작용이 원활히 이루어질 수 있는 쓰기 교육 원리를 제시하였다. 아울러 이 같은 쓰기 교육 원리를 토대로, 초고에서 퇴고에 이르는 쓰기 과정을 함께 하며, 독자와 필자 간의 원활한 상호작용 속에, 텍스트의 거시적 차원에서 미시적 차원에 이르기까지 교사의 피드백이 효율적으로 이루어지는 쓰기 교육 방안을 제안하였다.

【핵심어】 쓰기 교육 원리, 학습자 중심, 과정 중심, 장르 중심, 상호작용 중심

<Abstract>

Exploring Principles and Devices for Korean Writing Pedagogy

Kim, Ho-jung

The purpose of this study is to examine shifts in pedagogical focus on L2 writing and to search for principles and devices of L2 writing pedagogy. Approaches to L2 writing pedagogy can be categorized according to the four foci, each of which can be linked to a particular school of thought : 'focus on form', 'focus on the writer', 'focus on content', and 'focus on the reader'. Based on these approaches, some principles are presented, which are focusing on learners, procedures of writing, knowledge about genre, and interaction between writers and readers. Furthermore, devices for developing lesson plans are proposed, which are intended to realize multidrafting, lively interacting, and providing feedback from macrolevel concerns to microlevel features of texts.

【Key words】 principles of writing pedagogy, learner-based, procedure-based, genre-based, interaction-based