

쓰기 과제 구성 요소의 설정에 대한 연구

서수현*

<차례>

- I. 서론
- II. 쓰기 과제 관련 연구 검토
- III. 쓰기 과제의 구성 요소
- IV. 결론

I. 서론

우리 국어 수업 시간에 주어진 쓰기 과제를 쉽게 수행하는 학생을 찾아보기는 힘들다. 대부분의 학생들은 글쓰기가 어렵고 힘든 과제이며, 쓰기 수업은 재미가 없다고 불만을 토로한다. 학생들은 자신의 취미나 가족 소개 등 자기 자신이 가장 잘 알고 있는 것에 대해서 글을 쓸 때조차도 글쓰기의 어려움을 느낀다. 그리고 교사는 학생들의 그러한 모습을 보며 학생들이 글쓰기를 귀찮아하고 어렵게 생각한다고 느끼곤 한다. 그러나 이는 학생 개인의 문제가 아니라 학생들에게 주어진 쓰기 과제가 부적절하기 때문일 수도 있다.

일반적으로 쓰기 능력은 글의 목적에 따라 말하고자 하는 것을 탐색하여 적절한 언어와 내용으로 이를 독자에게 전달하는 능력을 의미한다. 그런데 필자가 글을 쓸 때에 모든 글에 대해 언제나 같은 능력을 보이는

* 흥의대학교 강사

것은 아니다. 주제가 무엇인지, 왜 글을 써야 하는지, 어떤 형식으로 글을 써야 하는지, 독자가 누구인지 등 쓰기 과제에 따라 요구되는 쓰기 능력은 다양하기 때문이다. 글을 쓸 때에 필자는 쓰기 과제를 분석한 후 방향을 설정하게 된다. 쓰기 과제에서 주어진 문제가 조작적으로 규정되고 구체적일수록, 필자는 글의 내용을 보다 풍부하게 생성할 수 있다(Flower, 1981). 따라서 필자에게 주어지는 쓰기 과제는 과업의 수사적 본질을 잘 반영해야 하며, 또한 일종의 텍스트로서 구성되어 여러 가지 형식의 모습을 지녀야만 한다(김정자, 2004 : 97).

학생의 글쓰기를 완벽하게 주도하는 쓰기 과제는 없을 것이다. 그러나 적어도 학생들의 생각을 다양하고 풍부하게 이끌어 낼 수 있는 과제는 있을 것이다. 그렇다면 학생들의 생각을 이끌어낼 수 있는 과제는 구체적으로 어떤 구성 요소들로 이루어져야 할까? 쓰기 과제는 기본적으로 ‘주제’와 ‘지시’로 이루어져 있다(Ruth & Murphy, 1988). 쓰기 과제의 주제가 ‘무엇’에 대한 것이라면 지시는 ‘어떻게’에 대한 것이다. 이때 ‘어떻게’는 필자가 해결하여야 하는 수사적 문제를 파악하고 이에 적절한 답을 하는 과정이라 할 수 있다. 그러나 기존의 쓰기 과제는 필자가 ‘어떻게’ 답을 해야 하는지에 대한 단서가 부족한 ‘불친절한’ 모습을 보이고 있다. 글을 쓰기 위해 최소한으로 주어져야 할 요소들을 간과하고 있는 것이다. 이와 같은 불친절한 쓰기 과제는 곧 학생들의 글쓰기에 대한 어려움과 직결되기 때문에, 쓰기 과제가 갖추어야 할 최소한의 구성 요소에 대한 탐색은 시급한 연구 과제라 할 수 있다. 이에 이 연구에서는 문헌 연구를 통해 필자가 글을 쓸 때에 고려해야 할 최소한의 쓰기 과제 구성 요소를 설정하고자 한다.

II. 쓰기 과제 관련 연구 검토

이 장에서는 쓰기 과제의 구성 요소를 설정하기 위해, 쓰기 과제와 관

련된 연구를 다각적으로 검토하고자 한다. 이 장에서는 특히 쓰기 과제의 구성 요소에 대하여 적절성과 적합성의 측면에서 평가하고자 한다. 이와 같은 평가는 이 연구에서 논의하고자 하는 쓰기 과제의 최소한의 구성 요소에 대한 이론적 기반을 제공하게 된다. 쓰기 과제와 관련된 연구는 그리 많지 않은 실정으로 쓰기 과제의 유형에 대해 포괄적으로 제시한 연구와 실제 쓰기 과제가 학생들의 글쓰기에 미치는 영향, 그리고 과제에 대한 분석 및 학생들의 인식에 대한 연구로 나누어 살펴 볼 수 있다.

1. 쓰기 과제의 유형 및 구성 요소에 대한 연구

이 절에서는 쓰기 과제의 유형 및 구성 요소에 대한 연구 검토를 통해, 기존의 쓰기 과제에서 다루었던 구성 요소를 분석하여 각각의 구성 요소의 적절성에 대해 논의하고자 한다. 쓰기 과제의 유형 및 구성 요소에 대한 연구로는 김정자(2004), 김민애(1993)를 비롯하여, Ruth & Murphy (1988), Lindermann(2001), Williams(1998), Madigan(1985)의 연구를 꼽을 수 있다.

한 편의 글을 쓰기 위해 필요한 쓰기의 요소에 대해서 담화 이론가들은 필자, 주제, 독자, 목적, 형식 등을 제시하고 있다(Ruth & Murphy, 1988). 이와 같은 구성 요소는 매우 오래 전부터 널리 알려져 온 것으로 Braddock, Lloyd-Jones, Schoer(1963)에서도 쓰기 과제의 4가지 변인으로 주제, 담화 유형, 시간, 평가 상황을 들고 있는 것을 통해서 확인할 수 있다.

김정자(2004)에서는 주제, 독자, 목적, 방법의 네 가지 요소가 좋은 쓰기 과제가 갖추어야 할 일반적인 요소이지만, 이 모두를 쓰기 과제에 갖출 필요는 없다고 논의하고 있다. 쓰기 과제의 구성은 학생들이 선택할 수 있는 기회의 양, 글의 종류, 필자의 수준, 교수의 상황, 목적에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 또한, 쓰기 과제가 실제적이라는 것은 학생들이 글쓰기의 필요성을 인식해야 한다는 의미임을 강조하며, 쓰기 과제의 실제성에 대한 재개념화를 시도하였다. 이와 같은 논의는 학생의 특성이나 발달 수준에 따라 쓰기 과제의 구성 요소의 제시 및 구조화의 정도를 다

르게 해야 함을 시사하는 것이다.

쓰기 수업에 사용되는 상황에 따라 쓰기 과제를 분류한 연구로는 김민애(1993), 김경주(1998)의 연구가 있다. 김민애(1993)에서는 쓰기 과제를 텍스트 중심 과제, 과정 중심 과제, 수행 중심 과제의 세 범주로 과제를 구분하고 있다. 이는 쓰기 지도의 과정에 따라 요구되는 쓰기 과제를 범주화한 것으로, 텍스트 중심 과제는 모범이 되는 텍스트를 모방하는 수업의 도입 단계에서, 과정 중심 과제는 조직 방법을 연습하는 수업의 전개 단계에서, 수행 중심 과제는 학생 스스로 할 수 있는 과제로 수업의 마무리 단계에서 제시된다. 이는 학습의 책임을 점진적으로 이양하는 과정을 반영한 것으로 해석할 수도 있으나, 실제로 수업 시간에 이와 같은 분류를 활용하여 글을 쓰는 것은 매우 부자연스러운 일이다. 이와 유사하게 김경주(1998)에서는 쓰기 과제를 교수·학습의 반영 정도에 따라 학습형 과제와 평가 과제로 구분하여 제시하였다. 김정자(2004)에서 지적한 바와 같이, 쓰기 과제를 쓰이는 상황에 따라 분류하는 것은 의미가 없다. 학생과 교사에게 의미 있는 쓰기 과제는 학생들은 수업 시간의 어느 시점에 제시되느냐에 있기보다 어떤 방식으로 제시되느냐에 있기 때문이다. 쓰기 과제가 학생들의 반응을 이끌어내기 위한 일종의 자극의 역할을 수행한다는 것을 고려한다면, 이러한 분류는 타당하지 못함을 확인할 수 있다.

신권식(2000)에서는 쓰기 과제가 너무 쉽거나 어렵다면 학생들의 학습이 이루어지지 않기 때문에, 쓰기 과제는 기본적으로 아동들의 빌달에 대한 인지적, 정의적, 사회적 특성을 반영해야 한다고 보았다. 학생들의 점진적 빌달을 돋기 위해서 쓰기 과제는 비계(scaffolding)의 역할을 해야 하며, 이러한 역할은 수업 시간에 ‘물러나기’와 ‘다가가기’라는 교사의 수업 전략으로 구현될 수 있다고 논의하였다. 신권식(2000)에서의 논의는 쓰기 과제를 쓰기 지도 전략으로 해석하여 제시했다는 데에 의의가 있다. 그러나 쓰기 과제가 갖추어야 할 기본적인 요소에 대한 고려가 부족하다는 점, 이와 같은 전략은 특정한 개별 교실 수업에서 한정되어서 사용될 수밖에 없다는 점에서 한계가 있다.

한편, Lindermann(2001)에서는 전통적인 과제의 유형으로 다섯 가지의

범주를 제시하고 각각의 문제점에 대해 지적하였다. 첫 번째로 주제만 제시하는 경우가 있다. 백일장에서 ‘기을’이나 ‘어머니’ 등의 주제를 주고 글을 쓰게 하는 경우가 이에 해당한다. 이 경우 학생들은 교사와 불특정한 대상을 상대로 모호한 글을 쓰게 된다. 두 번째로 독자와 형식을 제시하는 경우가 있다. ‘스승의 날에 작년 선생님에게 편지 쓰기’와 같은 과제가 이에 해당한다. 이 경우 학생들은 주제와 목적이 없는 글을 쓰게 된다. 세 번째는 담화 양식과 광범위한 주제를 제시하는 경우가 있다. ‘에너지 절약에 대한 설득하는 글’과 같은 글이 이에 해당한다. 이러한 글은 대개 과제에 예상 독자와 형식이 명시적으로 주어지지 않는다. 네 번째는 화제에 대한 결론이나 제한된 주제에 대한 관점을 표현할 것을 요구하는 글이다. ‘에너지 절약의 효과적인 방안에 대한 글’과 같은 경우가 이에 해당한다. 세 번째 경우와 마찬가지로 이러한 글에는 독자와 명시적인 목적이 없기 때문에 학생들은 수사적 상황을 스스로 만들어야 하는 어려움에 처한다. 다섯 번째는 주제에 대한 견해를 요구하는 경우이다. 이와 같은 쓰기 과제는 학생들에게 가장 어려운 과제이다. 대학의 글쓰기가 이에 가장 가까운 상황이라 할 수 있을 것이다. 이와 같은 전통적인 과제의 모습은 학생들에게 글쓰기를 더욱 어렵고 힘든 것으로 인식하게 만들었다는 문제를 안고 있었다.

이를 해결하기 위해, Lindermann(2001)에서는 쓰기 과제의 최소한의 구성 요소로 주제, 필자, 독자를 제시하였다. 덧붙여 학생이 흥미와 이해에 부합하는 주제, 쓰기의 목적, 독자, 주제와 독자를 고려할 때에 학생의 역할, 담화 형식, 성취 준거 등도 쓰기 과제에 포함되어야 함을 논의하였다. 그러나 독자라는 요소가 주어진다면, 필자는 글을 쓰는 목적과 독자와의 관계 속에서 글을 쓰는 필자로서의 자신의 역할을 설정해가며 글을 쓰게 된다. 쓰기 과제에서 필자의 입장은 제시하는 것은 오히려 독자에 대한 고려를 방해할 수도 있으며, 필자에게 특정한 역할인 ‘척’을 하라고 요구하는 것이 되기 때문에 실제적이지도 않다. 따라서, 쓰기 과제의 최소한의 구성 요소로 필자의 역할이라는 요소를 제시하는 것은 적절하지 않다.

아콥슨의 의사소통 모형을 쓰기에 적용한 Madigan(1985)에서는 쓰기

과제와 관련한 요소로 필자, 독자, 접속, 논제, 화제, 텍스트 형식 등으로 꼽고 있다. Madigan(1985)에서는 실제 상황을 염두에 두고 한 문장으로 의사소통의 상황을 전술할 것을 제안하고 있다. 이는 수사적 요구와 교육적 요구를 확인하여 학생들에게 보다 실제적인 상황을 설정하여 제공해야 함을 의미한다. 예컨대, 직업을 얻기 위해 구직 편지를 쓰는 상황이라면 그 독자는 잠재적 고용주가 되어야 한다는 것을 인식시켜 줄 수 있는 과제를 제시할 필요가 있다는 것이다. 이는 김정자(2004)에서 논의한 바와 같이 역할 놀이 등을 하는 수준이라기보다 학생들의 의사소통 상의 필요에 의해서 글을 쓰고 소통을 하는 수준을 의미하는 것이다. 그러나 Madigan(1985)에서 제시한 쓰기 과제 구성 요소들은 서로 중복되는 측면이 강하기 때문에, 적합성의 측면에서 문제를 제기할 수 있다.

Soven(1999)에서는 상황 변인, 양식, 지시 사항, 인지적 요구, 정의적 요구, 언어적 요구 등을 쓰기 과제 변인을 결정하는 요인으로 설정하였다. 상황 변인에는 평가 과제의 여부가 포함되며, 양식에는 제시되는 질문의 수, 문제의 유형(낱말, 문장, 시, 그림, 만화) 등이 포함된다. 이 때 지시 사항에는 독자, 목적, 시간 제한, 분량, 초고와 수정의 여부, 적절한 양식이나 조직에 대한 단서, 평가 준거가 모두 포함된다. 그리고 인지적 요구, 정의적 요구, 언어적 요구 등에는 필요한 지식의 양, 개인의 경험 정도 등이 포함적으로 포함된다. Soven(1999)의 분류는 기존의 쓰기 평가 과제의 구성 요소를 광범위하게 제시하였다는 특징을 보인다. 이러한 수많은 변인들은 쓰기 과제 수행에 직·간접적으로 영향을 미친다. 그러나 이 모든 요소를 학생 필자에게 제시하기란 어렵다. 따라서 학생들에게 보다 직접적으로 제시되는 쓰기 과제는 핵심적인 요소를 선별한 후 정련화하여 제시할 필요가 있다.

쓰기 과제의 구성 요소에 대한 일반적인 제시와는 다소 다른 방향으로, Williams(1998)에서는 쓰기 과제에 대해 계열성을 가진 과제 제시가 필요함을 논의하였다. 이는 쓰기 과제는 행동 목표와 인지 발달을 고려하여 계열성(sequencing)¹⁾에 의한 진술이 수반되어야 함을 의미한다. Williams(1998)에서는 계열성이 있는 과제를 개발하기 위해서는 Bloom의 교육목표

분류학, Piaget의 인지 발달 단계를 고려해야 한다고 논의하고 있다. 이는 문식성이 비판적 사고, 가설의 형성, 추론, 반성에 초점이 맞추어져야 하고, 설명과 서사를 통해 보다 분명하게 드러날 수 있다는 것에 전제에 기반한다. 이때의 위계는 개인적 경험의 활용에서 인터뷰, 조사, 설문 등을 활용하는 단계, 그리고 2차적 자원(신문, 잡지)을 활용하는 단계로 계열화할 수 있다. 쓰기 과제에서 이와 같은 계열화는 자료 제시의 여부, 개인적 지식의 활용의 정도와 결합하여 고려할 수 있다.

또한, Williams(1998)에서는 계열성과 동시에 다양한 수사적 양식에 대한 고려가 필요함을 논의하였다. 쓰기 과제에서 수사적 자질에 대한 고려는 필수적이기 때문에, 적절한 쓰기 과제가 되기 위해서는 특정한 담화 기능, 학생이 할 일에 대한 정확한 지시, 글의 목적과 독자, 평가 준거가 포함되어야 함을 제안하였다.

이상의 연구에서 알 수 있듯이 쓰기 과제의 구성 요소에는 다소 이견이 있으나, 쓰기는 매우 다양한 양식과 목적, 독자를 포함하고 있다는 것, 다른 양식, 독자, 목적은 필자에게 각기 다른 정보의 양과 유형, 조직 전략을 선택할 것을 요구한다는 것에는 대부분의 연구자들이 동의하는 바이다. 따라서 쓰기 과제는 사용되는 상황에 따라 구성 요소를 달리하여 제시하는 것보다 필자의 생각을 이끌어낼 수 있는 공통의 구성 요소로 최소화하여 제시하는 것이 적절하다.

필자의 생각을 이끌어 내기 위해, 쓰기 과제에는 필자가 자신의 지식과 전략을 동원하는 방법에 대한 고려를 포함해야 한다. 또한, 교사가 제시하는 쓰기 과제는 교사의 피드백을 전제해야 하기 때문에, 피드백의 방향이 되는 평가 준거를 함께 제공해 주는 것이 바람직하다. 이 연구에서는 이와 같은 연구 결과에 대한 검토를 바탕으로, 학생들의 글쓰기에 직접적인 영향을 미치는 쓰기 과제의 최소한의 구성 요소를 설정하고자 한다.

1) 교육과정을 조직할 때에 어느 것을 먼저 가르치고 어느 것을 나중에 가르치는가를 의미하는 교육과정의 종적 배열과 관계되는 용어로, 교육과정상의 계열을 의미한다. 김정자(2004)에서는 이를 “연속적 쓰기 과제”라고 표현하였으나, 이는 단순한 연속이라기보다 계열성을 가진 배열의 의미로 해석하는 것이 좋겠다.

2. 쓰기 과제 분석 연구 및 실험 연구

쓰기 과제가 어떤 방식으로 주어지든지 간에, 쓰기 과제는 학생의 글 쓰기에 영향을 미치기 마련이다. 이 절에서는 우리나라의 연구를 중심으로 학생들이 일반적으로 접하게 되는 쓰기 과제를 분석한 연구와 쓰기 과제에 따른 학생들의 수행 양상을 살펴 본 실험 연구를 검토하고자 한다.

우선, 쓰기 과제를 분석한 연구로 조윤옥(2006)에서는 초등학교 교과서에 제시된 263개의 쓰기 과제를 주제, 소재, 독자, 목적 및 장르, 전략, 상황을 기준으로 분석하였다. 그 결과, 교과서에 제시된 쓰기 과제가 다양화되어 있지 못하며 특히 독자 요인의 언급이 미흡함을 지적하였다. 더 나아가 학생들의 쓰기 수행에 의미 있는 단초를 제시해 주기 위해서는 쓰기 과제는 학생들의 발달을 고려함과 동시에 위계적 구조화를 통해 계열을 갖추어야 함을 논의하고 있다.

학생들이 이와 같은 쓰기 과제를 실제로 어떻게 인식하고 있는지에 대해서 살펴 본 연구로는 한정희(2006)가 있다. 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 한 이 연구에서 학생들은 학교에서 정보를 전달하는 글을 가장 많이 쓴다고 인식하고 있었다. 조윤옥(2006)의 분석에서 학교에서 가장 많이 쓰는 글의 목적 및 장르는 정서 표현이었으나, 실제 학생들의 인식은 그렇지 않음을 확인할 수 있는 부분이라 하겠다. 이와 같은 인식의 불일치는 쓰기 과제가 구체적이지 않게 주어져 학생들이 쓰기 과제를 잘못 해석하고 있음을 나타내는 것으로 보인다.

이병승(2008)에서는 한국교육과정평가원과 서울시교육청에서 제작한 쓰기 과제를 수사적 요소, 과정적 요소, 기타 요소로 분류하여 분석한 바, 쓰기 과제가 수사적 요건을 상세화하지 않고 결과 중심으로 치우쳐져 있다고 지적하였다. 또한 교육과정과 교과서에서 쓰기 과정을 강조하여 다루고 있음에도 불구하고, 대체로 초고쓰기에만 치우쳐져 과제가 제시되고 있음을 밝혔다. 이는 한 편의 완성된 결과물을 쓰는 것이 '쓰기'라는 전통적인 인식의 반영으로 보인다. 그러나 실제 글을 쓸 때 메모를 하기도 하

고 다 쓴 글을 고쳐 쓰기도 하는 학생들의 모습을 고려해 본다면, 이와 같은 과제 제시 방식은 학생들의 실제 쓰기를 온전히 반영하지 못한 것으로 볼 수 있다.

한편, 쓰기 과제가 학생들의 의미 구성에 미치는 효과를 살펴보기 위해 Park(1987)에서는 쓰기 과제의 구체성 정도가 학습자의 쓰기에 미치는 영향에 대해 실험한 결과를 제시한 바 있다. Park(1987)에서는 일반적인 쓰기 과제가 주어지는 경우에는 학생들의 사고의 수준은 보다 정교해지지만, 구체적인 쓰기 과제가 주어지는 경우에는 전체적인 점수가 높아진다는 결과를 보고하였다. 이와 같은 결과는 측정하고자 하는 학생들의 능력이 무엇인지에 따라 쓰기 과제의 구체성 정도를 달리 제시해야 함을 시사한다.

김은정(1993)에서는 초등학생을 대상으로 필자, 주제, 독자, 방법, 목적, 상황의 요소를 포함한 쓰기 과제 수행에 대해 실험 연구를 수행하였다. 그 결과 다양한 과제 요소를 포함한 과제를 제공받은 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 쉽게 글을 썼으며, 또한 학생들은 스스로 쉽다고 판단하거나 구체적인 문제 상황이 포함되어 있는 과제에 대해 선호하는 양상을 보였다. 덧붙여, 스스로 과제를 선택하였을 경우에는 그렇지 않은 경우보다 질적으로 우수한 의미 구성 행위를 수행하였다. 이 연구에서는 학생들에게 실제 생활에서 접하고 느낄 수 있는 다양한 문제 상황이 구체적으로 개입된 과제를 제공한다면 더욱 의미 있는 글쓰기를 할 수 있다고 제안하였다.

이상의 연구들은 현재의 쓰기 과제가 학생들이 의미 있는 문제 해결을 하기에 부적절하게 주어져 있다는 점, 또한 학생들은 실제 주어진 쓰기 과제를 명확하게 인식하는 데에 어려움을 겪고 있다는 점을 공통적으로 지적하고 있다. 특히, 쓰기 교육에서 글쓰기의 과정과 독자라는 요소를 강조하고 있음에도 불구하고, 실제 쓰기 과제에서는 이러한 요소들을 소홀히 다루고 있다는 것은 쓰기 과제에 이를 중점적으로 다루어야 할 필요성을 반증하는 것이기도 하다.

III. 쓰기 과제의 구성 요소

대체로 기존의 쓰기 과제에서는 다양한 주제, 목적, 독자 등을 구성 요소로 포함하고 있다. 그러나 모든 쓰기 과제에 최소한으로 포함되어야 할 구성 요소가 무엇인지, 그러한 구성 요소가 필요한 까닭이 무엇인지 등에 대한 논의는 부족한 실정이다. 이 장에서는 기존의 쓰기 과제 구성 요소에 대한 평가를 바탕으로, 쓰기 과제가 갖추어야 할 최소한의 구성 요소를 설정하고 그 근거를 제시하고자 한다.

특히, 이 연구에서는 기존의 쓰기 과제에 병렬적으로 나열했던 쓰기 과제의 구성 요소를 필자를 기준으로 범주화하여 제시하고자 한다. 이는 쓰기 과제에서는 필자가 글을 쓸 때에 동원하는 지식 차원과 필자에게 주어진 상황 차원을 모두 고려해야 함을 의미하는 것이다. 즉, 쓰기 과제에는 내용 지식과 글을 쓰기 위한 절차적 지식과 같이 필자의 머릿속에 있는 지식을 꺼내어 글로 표상하는 ‘안에서 밖으로’ 드러내는 차원과 평가 준거와 시간, 분량과 같이 ‘밖에서 안으로’ 주어지는 과제의 상황 차원이 존재한다.

필자에게 과제를 제시할 때에는 필자의 지식 차원에서 평가의 상황 차원을 포함하는 방식으로 전개하는 것이 타당하다. 따라서 쓰기 과제는 필자의 ‘내부에 지금’ 존재하는 가장 가까운 내용 지식의 측면에서 출발하여 필자의 ‘밖에서 주어질’ 평가의 상황을 아우를 수 있도록 하여야 한다.

1. 필자의 지식 차원 : 안에서 밖으로 드러내는

글을 쓸 때에 필자는 자신이 알고 있는 내용 지식, 글을 쓸 때에 필요한 여러 절차적인 지식을 동원하게 된다. 사람마다 알고 있는 것과 표현 할 수 있는 것이 다르기 때문에, 쓰기 과제에서 어떤 내용을 어떻게 요구 하느냐에 따라 글쓰기의 수준은 달라진다. 필자의 지식 차원²⁾은 글쓰기의

수준을 결정하는 주요한 변인으로 작용할 수 있기 때문에, 쓰기 과제를 구성하는 요소로 반드시 고려해야 한다. 그러나 그렇기 때문에 동시에 이는 정교하게 통제해야 할 부분이기도 하다. 교사는 쓰기 과제를 제시할 때에 학생들의 지식 차원에 대한 공통적인 특질³⁾을 고려하여야 한다.

1) 주제에 대한 내용 지식

내용 지식은 자신이 알고 있는 것을 특정 과제 상황에서 동원할 수 있는 정보, 경험의 총체로서의 지식을 의미한다(서수현, 2006). 쓰기 과제에서 주제에 대한 내용 지식의 측면은 과제로 주어진 주제나 화제 또는 소재의 측면으로 구현될 수 있다.

쓰기 과제의 여러 요소 중 특히 쓰기 주제는 학생들의 쓰기 성취에 많은 영향을 미치는 주요 요인 중 하나이다. Applebee, Langer & Mullis(1989), Brossell(1983), Gloub-Smith, Reese & Steinhause(1993) 등은 학생들의 쓰기 능력은 어휘력, 문법, 문장 구성 능력 이외에도 주제에 대한 친숙도나 사전 지식에 의해 크게 좌우된다고 보았다. 또한 Cooper(1984)에서는 쓰기 주제가 다르면 쓰기 과제의 난이도도 다르기 때문에, 학생들의 쓰기 점수는 쓰기 주제에 따라 상당한 차이를 보인다고 논의하였다. 이러한 쓰기 주제와 쓰기 성취 간의 관련성에 대한 연구 결과는 쓰기 주제 즉, 내용 지식이 쓰기 결과에 미치는 영향을 광범위하게 지적한 것이다(서수현, 2006에서 재인용).

-
- 2) 제7차 교육과정 작문 과목에서는 필자의 작문 상황에서 필자가 반드시 고려해야 할 요소로, 예상 독자, 필자의 입장, 글의 주제, 글쓰기의 목적을 제시하고 있다. 이는 이 연구에서 논의하는 필자의 지식 차원 구성 요소도 일부 포함하고 있다. 그러나 교육과정에서 이러한 요소가 필자가 자신의 입장과 여러 제반 상황을 고려하여 ‘선택하고 결정’ 해야 할 요소라면 이 연구에서 제시하고 있는 필자의 지식 차원은 쓰기 과제를 설계하는 교사나 과제 설계자가 고려해야 할 측면이라는 점에서 논의의 방향이 상이하다.
- 3) 특정 학년 학생들이 공통적으로 갖추고 있는 지식을 개념 규정하기란 어려운 일이다. 교과서가 제시하고 있는 용어를 사용하거나 이전 학년에서 배웠던 내용을 다루는 것 등이 지식 차원의 상이성을 통제할 수 있는 최소한의 방법이 될 것이다.

그러나 쓰기 과제는 학생의 쓰기 능력을 살펴보기 위한 것이지 특정한 내용에 대한 지식을 측정하는 것이 아니다. 그렇기 때문에 쓰기 과제에 적합한 좋은 주제는 선행 지식만을 강조해서는 안 되며, 학생의 경험 내에서 의미 있고 뚜렷한 목적을 수반한 것이어야 한다. 또한, 쓰기 과제로 주어지는 주제는 추상적이고 이론적인 것보다 구체적인 것이 더 바람직하며, 무엇보다 학생의 쓰기 동기를 활성화시킬 수 있어야 할 것이다.

따라서 쓰기 과제를 제시할 때에는 필자의 주제에 대한 내용 지식의 측면을 적절히 통제하는 것이 필요하다. 특히, 쓰기가 단순히 알고 있는 지식을 나열하는 것이 아니라면 더욱 더 그러하다. 교사가 쓰기 과제를 제시할 때에는 가능한 한 주제에 대한 내용 지식이 글의 질에 영향을 미치지 않도록 통제할 필요가 있을 것이다. 학생들이 생소한 주제를 제시할 경우 자료의 활용 정도를 함께 제시해 주는 것도 하나의 방법이 될 수 있을 것이다.

2) 쓰기의 목적에 대한 전략적 지식

글을 쓸 때에 쓰기의 목적⁴⁾은 쓰기 과정의 모든 것을 결정하기 때문에 가장 중요한 요소 중 하나이다. 쓰기의 목적은 쓰기 수행의 양상과 쓰기 평가의 결과에 많은 영향을 미치며(Engelhard, Gordon, & Gabrielson, 1992 ; Kegley, 1986 ; Prater and Padia, 1983 ; Quellmalz, Capell and Chou, 1982), 특히 글의 전체적인 구조나 형태를 규정하는 기제로 작용하기도 한다(Purcell-Gates, Duke, & Manrtineau, 2007 : 11)(서수현, 2008 : 126).

한 가지 목적의 글을 잘 쓴다고 해서 다른 목적의 글을 반드시 잘 쓴다고 말하기는 어렵다. 따라서 쓰기 과제에서는 모든 글에 통용되는 일반

4) 담화는 기본적으로 실제에 대한 표상을 목적으로 하나 수사적인 요구에 따라 세부적인 유형은 달라질 수 있다. 담화의 목적을 어떻게 나눌 수 있을 것인가에 대해서는 다양한 논의가 있어왔다. 수사적 복잡성에 따라 서사와 논증으로 구분하기도 하며(Williams, 1998), 정신 과정에 기반을 두고 정보 전달, 설득, 문학, 자기 표현의 네트으로 구분하기도 한다(Kinneavy, 1971 ; D'angelo, 1980). 우리나라 교육과정에서는 설명, 설득, 정서 표현, 사회적 상호작용의 네트으로 구분하기도 한다(교육부, 2007).

적인 자질보다 특정한 목적을 가진 글의 중요한 특징에 초점을 맞추어 제시하는 것이 필요할 것이다.

이와 같은 쓰기의 목적과 유형에 대한 지식은 발달적으로 존재한다 (Dyson & Freedman, 1991). 어린 학생들은 서사적 글쓰기에 가장 먼저 자발적으로 참여하게 되며, 나이가 들수록 이러한 서사적 텍스트는 점점 더 정교해진다(Bartlett, 1981, Dyson & Freedman, 1991에서 재인용). 그리고 설명적 쓰기의 발달은 좀 더 이후에 나타난다(Langer, 1986). 따라서 쓰기의 목적에 대해 필자에게 과제로 제시할 때에는 이와 같은 발달의 측면을 고려하여 제시하는 것이 바람직할 것이다.

그러나 쓰기의 목적과 유형을 고려한다고 해서 쓰기의 세부적인 유형에 대해 강조하는 것이 적절하지 않다. 글을 쓸 때에 세부적인 유형에 대한 고려는 쓰기의 목적, 주제, 독자에 따라 결정되는 경우가 많기 때문이다. 따라서 쓰기 과제를 제시할 때에는 주제, 목적, 독자와 같은 보다 핵심적인 구성 요소에 대해서 제시한 후에, 세부적인 담화 유형은 필자가 스스로 결정할 수 있도록 하는 것이 보다 적절하다.

3) 쓰기의 과정에 대한 전략적 지식

일찍이 Polin(1980)에서는 쓰기 과정 평가를 제안하며, 기준의 쓰기 수업과 평가가 쓰기 과정에서 일어나는 자연스런 과정을 평가하지 못하고 시간 제약을 받으며 해결한 결과물을 평가하고 있다고 지적한 바 있다. 능숙한 필자와 미숙한 필자들은 초고쓰기와 고쳐쓰기와 같은 쓰기 과정에 차이를 보인다. 따라서 계획하기, 초고쓰기, 고쳐쓰기와 같은 쓰기의 과정이 쓰기 과제에 반영되어야 하며, 이 과정에서 발생하는 문제들을 해결하기 위해서 학생들이 동원하는 다양한 전략적 지식에 대해 고려할 필요가 있다.

예컨대, 계획하기 단계에서는 브레인스토밍이나 메모하기, 다발짓기 등의 다양한 방법을 쓰기 과제로 제시할 수 있을 것이다. 초고쓰기 단계에서는 철자나 글씨 등에 신경 쓰지 않고 의미를 구성하는 것에 초점을

맞추어 쓰기 과제를 부여하는 것이 필요하다. 학생들은 흔히 초고를 곧 완성본으로 생각하여 정확하고 깔끔하게 써야 한다고 생각하지만, 초고를 쓸 때에는 자기가 쓰고 싶은 내용을 충분히 표현하는 데에 초점을 맞추도록 과제를 제시하는 것이 필요하다(이재승, 2004 : 267). 또한, 고쳐쓰기 단계에서는 기계적 오류 없는 글을 쓰는 것뿐만 아니라 내용에 대한 전반적인 검토, 독자에 대한 고려 등에 대해 다시 한 번 검토하게 하는 쓰기 과제를 제시할 수 있다.

쓰기 과정에 대한 전략적 지식은 한 편의 완성된 글을 쓰는 쓰기 과제 뿐만 아니라 계획하기, 초고쓰기, 고쳐쓰기 등으로 나누어 쓰기 과제를 부여해야 함을 의미한다. 이와 같이 계획하기, 초고쓰기, 고쳐쓰기 등과 같은 쓰기 과정이 주어졌을 때에는 이를 완성된 최종의 쓰기 결과물에 대한 준거로 평가하는 것이 아니라 각 과정에서 초점화하여 채점할 준거를 마련하는 것 또한 병행되어야 할 것이다.

4) 독자에 대한 전략적 지식

모든 쓰기는 의사소통의 성격을 갖는다. 글을 쓴다는 것은 상대방에게 자신의 생각을 전달하여 상대를 설득하는 행위이기 때문이다(노명완, 2006). 필자가 독자⁵⁾를 고려한다는 것은 독자와 자신 사이에 공유된 전제를 고려하여 어떤 종류의 명료함을 표현해야 할지를 이해하고 결정하는 것을 말한다. 고려해야 할 독자가 없다는 것은 곧 수사적 목적이 없다는 것을 의미한다(Booth, 1970 ; Smagorinsky, 1991에서 재인용). 필자는 글을 쓸 때에 말하는 이와 독자, 그리고 내용 사이의 수사적 균형을 필요로 하게 된다. 이는 글을 쓸 때에는 글을 읽는 사람인 독자와 수사적 목적 둘 다 충족되어야 한다는 것을 의미한다. 이와 같은 독자 고려는 ‘언제 하느냐’의 문제이지, 하고 안하고의 문제가 아니기(Rafoth, 1989 : 286) 때문에, 독자에 대한 전략

5) 독자의 개념에 대해서 한마디로 정의하기 어렵기(정희도, 2008 ; Park, 1982 ; Ede & Lunsford, 1984) 때문에, 쓰기 과제에서 독자를 제시할 때에는 독자의 다면적 특성에 초점을 맞추는 것이 좋다.

적 지식은 쓰기 과제에서 동원해야 할 중요한 기제로 작용한다.

기존의 쓰기 과제에서는 대부분 교사를 독자로 선정하거나 이중 독자로 교사가 인식되는 경우가 지배적이었는데, 이는 학생들의 학습 영역을 제한하거나 이중의 부담을 안게 되는 결과를 낳게 되었다(박영민, 2004). 교사만을 독자로 하는 평가 과제는 학생들이 독자에 따른 다양한 글쓰기를 접할 수 있는 기회를 제한한다. 따라서 쓰기 과제에서는 독자를 제시할 때 다음의 필자와 독자의 관계를 표현하는 방식을 참조하는 것이 바람직 할 것이다(Rosen & Willy, 1988).

1. 자기 자신

2. 교사

아이가 신뢰하는 성인에게

학생이 교사에게, 일반적인 학습자와 교사와의 대화

학생이 교사에게, 특별한 관계로

학생이 채점자에게

3. 보다 포괄적인 독자

전문가가 알고 있는 문외한에게

동료 집단에게

한 집단의 구성원이 속해 있는 집단을 대상으로

4. 모르는 독자

작가가 독자에게

5. 기타

실제의 이름 있는 독자에게

분명하게 누구라고 인식하고 있지 않은 독자에게

지금까지의 쓰기 과제에서는 대부분 예상 독자를 제시함에 있어 독자를 나이나 직업과 같은 표면적인 특성으로 나열하여 제시하는 경우가 많았다. 이 경우 피상적으로 공통된 특정된 특징을 갖는 다수의 사람들에게 글을 쓰게 되므로 독자와의 거리, 어조를 분명히 정할 수 있도록 독자를 좀더 구체적으로 제시하는 것이 필요하다. 물론 독자를 상세하게 제시하는 것은 인지적으로 부담을 주기 때문에, 그 정보의 양은 점진적으로 늘

될 것이며 반드시 필요한 정도를 감안해 가며 독자를 구체화해야 할 것이다(서수현, 2008 : 134).

2. 과제의 상황 차원 : 밖에서 안으로 주어지는

1) 평가 준거

쓰기 과제에 평가 준거나 기준을 포함하여 제시하면, 학생들은 자신이 글을 쓸 방향을 바로 잡을 수 있다. 예컨대, 설득적인 글을 쓸 때에 정보의 양과 사고의 정교화를 보는 것은 다른 문제인 것이다.

초등학생들에게 쓰기 과제를 제시하면서 평가 기준을 함께 제시한 집단의 경우 그렇지 않은 집단보다 더 짧은 시간 동안에 글을 쓴 경우에도 학생들의 점수는 더 향상되었다는 유영미(1999)의 연구는 이를 경험적으로 뒷받침하고 있다. 학년이 올라갈수록 평가 기준의 제시가 쓰기 성취에 민감한 기제로 작용한다는 사실을 통해, 쓰기 과제를 제시할 때에는 학년과 학교급이 올라감에 따라 준거를 좀 더 명료하게 제시해주는 것이 필요하다고 할 수 있다.

평가 준거를 제시하는 경우 학생들의 반응을 일정한 방향으로 설정할 수 있을 뿐만 아니라 자신의 글쓰기에 대한 자기 평가도 수행할 수 있다. 이는 평가를 통해서 학습을 경험하는 ‘학습을 위한 평가’의 측면에서도 의미 있다.

기준의 쓰기 과제에는 대부분 평가 준거를 포함하지 않고 학생들에게 제시하고 있는데(Lindermann, 2001 ; 이병승, 2008), 이 경우 학생들은 자신이 글을 어떻게 써야 할 지 알기가 어렵다. 학생들이 어려움을 겪는 까닭은 ‘반응의 오류’ 때문이다(Ruth & Murphy, 1988). 반응의 오류란 출제자가 출제한 의도와 평가자가 과제를 해석하는 방식, 그리고 채점자가 이를 해석하는 방식이 상이하기 때문에 빚어지는 의사소통 상의 불일치를 의미한다. 이러한 반응의 오류는 학생들이 주어진 쓰기 과제에 대해 적절하게 응답

하는 것을 방해하는 요인으로 작용한다. 과제를 제시할 때에 평가 준거를 제시한다면, 과제 출제자가 의도한 과제를 학생들이 제대로 파악하지 못해서 발생하게 되는 오류를 줄이는 데에도 도움이 될 것이다.

2) 시간

쓰기 과제에서의 시간은 주어진 과제를 해결하기 위해 제공되는 시간을 의미한다. 쓰기 과제 설계에 있어 시간이라는 요인은 매우 중요하다. 시간은 쓰기 결과의 질에도 영향을 미치지만 이후의 쓰기 점수의 해석에도 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 이 요인은 특히 포트폴리오 평가와 관련하여 중요하게 대두된 개념이나, 이에 대한 경험적 증거는 매우 부족한 실정이다(Quellmalz, 1984). Purves(1992)의 연구에 의하면, 대부분의 미국 학생들은 직접적 쓰기 평가를 끝마치는 데에 주어진 시간을 모두 사용하지는 않으며, 대개 60분을 주었을 때 35~40분 정도를 사용한다고 한다.

시간과 관련된 기존의 연구 결과는 상반되는 결과들을 보인다. 일반적으로 학생들의 학년 급이 높아질수록, 충분한 시간이 제공될 때에 학생들의 쓰기 성취는 높아진다고 보고된다. 미주리 주에서 실시한 주 수준의 쓰기 평가에 대한 예비 검사에서는 학생들의 학년 급이 올라갈수록 더 많은 시간을 주는 것이 쓰기의 질 향상에 도움이 되었다고 보고하고 있다(O'Brien, 1991). Stander(1988)의 연구도 50분 1회, 50분 2회, 50분 10회를 처치하였을 때에 4학년 학생들은 1회 처치에서 가장 높은 성취를 보인 반면 6학년과 10학년 학생들은 10회를 처치하였을 때에 가장 높은 성취를 보였다는 결과를 보고하고 있다(Ewing, 1992에서 재인용).

그러나 시간이 많다고 글을 잘 쓴다고 단정적으로 말하기는 어렵다. 시간을 많이 제공하였으나 점수는 유의미하게 상승하지 않았다는 연구 결과는 시간이라는 요인의 제공과 해석에 더욱 깊은 주의를 요구한다. 8학년 학생에게 포트폴리오 쓰기 과제를 완성하기 위해 각각 2일과 3일의 시간을 주었는데, 2일이라는 시간을 준 학생의 점수가 유의미하게 높았다는 결과를 얻은 연구(Hollenback & Tindal, 1999)는 이를 뒷받침한다. 마찬가지로,

8학년 학생 349명에게 쓰기 수업을 실시한 후 30분 쓰기와 45분 쓰기를 수행한 결과에서도 시간과 관련하여 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(Ewing, 1992). 10학년 학생에 대한 Quellmalz(1981)의 연구도 시간의 증가와 쓰기 점수는 상관 관계가 없는 것을 나타낸다.

그럼에도 불구하고, 시간이라는 구성 요소는 쓰기 과제를 제시할 때에 반드시 고려해야 할 요소이다. 시간의 문제는 쓰기 과제의 난이도, 요구하는 분량 등과 밀접한 관련이 있기 때문이다. 상호관련성이 높은 시간과 분량이라는 구성 요소를 동시에 제시하는 것은 학생들에게 이중의 부담으로 작용할 것이다. 따라서 쓰기 과제에는 분량보다는 시간을 제시하는 것이 효과적이다.

교실에서는 이와 같은 쓰기 과제의 구성 요소, 즉 필자 차원과 상황 차원의 세부 요소들을 고려하여 학생들의 쓰기를 이끌어 주는 것이 필요하다. 이때에는 인지적 복잡성이 증가하는 방식으로 제시하여 난이도의 위계를 설정하는 것이 좋을 것이다. 다시 말해, 각각의 구성 요소를 제시하되, 고학년이 될수록 학생이 선택해서 문제를 해결해야 할 여지를 고려하여 쓰기 과제를 제시하는 것이 적절하다.

IV. 결론

기존의 쓰기 과제들은 평가라는 측면 때문에 교사 중심·내용 중심 과제일 수밖에 없다. 교사의 머릿속으로 만드는 과제는 학생들의 쓰기 능력을 제대로 구현하는 데에 제한적일 것이다. 이러한 제약을 해결하기 위해 교사와 쓰기 과제 개발자들은 학생들의 자연스럽고 실제적인 언어와 지식에 대한 경험과 빌달에 주목할 필요가 있다.

학생들은 일상 생활에서 다양한 목적과 독자를 대상으로 글을 쓰는 경험을 하기 마련이다. 학생들은 자신에게 서로 다른 목적, 주제, 그리고

독자를 위해 글을 쓸 기회가 풍부하게 주어질 때 필자로서의 힘과 유연성을 얻게 될 것이다. 이러한 경험을 제공하기 위해, 쓰기 과제는 주제, 목적, 쓰기 과정, 독자, 평가 준거, 시간 등의 구성 요소를 다양한 형태로 제시해야 한다. 또한, 교사는 학생들이 자신의 글을 실제 상황과 관련지을 수 있도록 조력해 주어야 한다. 지역 공동체 신문에 자신의 시를 투고하는 경험을 하게 해 주는 것이 좋은 예가 될 것이다. 덧붙여, 학생들이 자신의 생각과 지식, 경험에 대한 반응들에 기초하여 서술할 수 있는 쓰기 과제와 학생들이 자신이 알고 있는 이상의 정보를 찾아 서술할 수 있는 쓰기 과제를 구분해서 제시해야 한다.

학생의 쓰기 수행의 모든 것을 설명할 수 있는 쓰기 과제는 없다. 그럼에도 불구하고, 이와 같은 쓰기 과제의 구성 요소에 대한 제시는 이 분야의 의미 있는 연구라 할 수 있다. 학생들이 명시적인 과제를 수행하게 한다면 쓰기에 대한 학생들의 개념화, 스스로의 쓰기 과정에 대한 이해, 실제 쓰기 등을 촉진하는 데에 도움을 줄 것이기 때문이다. 물론 이러한 요소를 포함한 쓰기 과제의 제시와 이에 따른 학생의 쓰기 수행 등에 대한 경험적 검증은 이 연구에서 설정한 구성 요소의 타당성을 뒷받침하기 위해 필수적인 후속 연구로 요청되는 바이다.*

* 본 논문은 2008. 10. 30. 투고되었으며, 2008. 11. 6. 심사가 시작되어 2008. 11. 24. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 교육부(1997), 『고등학교 교육과정 해설－국어－』, 교육부.
- 교육인적자원부(2007), 『국어과 교육과정』, 교육인적자원부.
- 김경주(1998), 「과제분석전략을 이용한 쓰기 능력 신장방안 연구」, 서울대학교 석사학위 논문.
- 김민애(1993), 「쓰기 지도를 위한 과제 진술방법 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김은정(2003), 「쓰기 과제가 학생들의 의미 구성 행위에 미치는 영향 연구 : 초등학교 5·6학년을 중심으로」, 흥익대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김정자(2004), 「쓰기 과제 구성에 대한 연구」, 『한말연구』, 15호, 한말연구학회.
- 노명완(2006), 「작문·논술의 개념과 언어 사용」, 『전국 국어과 창의적 사고력 연구회 세미나 자료집』, 제3권, 8호, 전국 국어과 창의적 사고력 연구회.
- 박영민(2004), 「다중적 예상독자의 개념과 작문교육의 방법」, 『국어교육학연구』, 20집, 국어교육학회.
- 서수현(2006), 「글쓰기에서 내용 지식의 개념 규정」, 『국어교육』, 121호, 한국어교육학회.
- 서수현(2008), 「요인 분석을 통한 쓰기 평가의 준거 설정에 대한 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 신권식(2001), 「비계로서의 쓰기 과제 제시 방법 연구 : '물러나기'와 '다가가기'를 중심으로」, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 유영미(1999), 「평가기준과 상황의 제시가 쓰기 성취도에 미치는 효과」, 충북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이병승(2008), 「쓰기 평가 과제 내용 분석 연구」, 『한국초등국어교육』, 제37집, 한국초등국어교육학회.
- 이재승(2004), 『아이들과 함께 하는 독서와 글쓰기 교육』, 박이정.
- 정희모(2008), 「글쓰기에서 독자의 의미와 기능」, 『새국어교육』, 79호, 한국국어교육학회.
- 조윤옥(2006), 「쓰기 수행 과제 분석 연구 : 초등학교 쓰기 교과서를 중심으로」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 한정희(2006), 「초등학생의 쓰기 과제 인식에 대한 조사 연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L.(1963), *Research in written Composition*, Urbana, IL : NCTE.
- Dyson, A. H., & Freedman, S. W.(1991), Writing. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire eds., *Handbook of research on teaching the English Language Arts*,

- NY : Macmillan.
- Ede, L. & Lunsford. A.(1984), Audience Addressed / Audience Invoked : The Role of Audience in Composition Theory and Pedagogy, *College Composition and Communication*, Vol. 35, No. 2. 155~171.
- Ewing, S. C.(1992), The effects of time and instruction on writing performance of eighth-grade students in writing assessment situation, Doctoral dissertation. Purdue University. MI.
- Flower, L.(1981), Communication strategy in professional writing : Teaching a rhetorical case, In D. W. Stevenson ed., *Courses, Components, and Exercises in Technical Communication*, Urbana, IL : NCTE.
- Hollenback, K., & Tindal, G.(1999), Accommodating students on large-scale writing tests : Consideration of less time in the writing process, Manuscript in preparation, University of Oregon, Eugene.
- Langer, J. A.(1986), *Children reading and writing : Structures and strategies*, Norwood, NJ : Ablex.
- Lindermann, E.(2001), *A Rhetoric for Writing Teachers*(4th), Oxford university press.
- Madigan, C.(1985), Improving writing assignment with communication theory, *College Composition and Communication*, 36, 2. IL: NCTE.
- O'Brien, C. W.(1991), A Comparison of an impromptu and a process task on a large-scale direct writing assessment of eighth-graders, *Dissertation Abstracts International*, 52, 06A. 2011.
- Park, D. B.(1982), The Meaning of "Audience", *College English*, Vol. 44, No. 3. 247-257.
- Park, Young-Mok(1987), *The influence of the task upon writing performance*, Tower Press.
- Polin, L.(1980), *Specifying the writing domain for assessment : recommendations to the practitioner*, LA, CA : University of California.
- Purves, A. C.(1992), Reflections on research and assessment in written composition, *Research in the Teaching English*, 26, 108-122.
- Quellmalz, E.(1984), Designing writing assessment : Balancing fairness, utility, and cost, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6. 63-72.
- Rafoth, B. A.(1989), Audience and Information, *Research in the Teaching of English*, 23, 3, 273-290.
- Roen, D. H., & Willy, R. J.(1988), The Effects of Audience Awareness on Drafting and Revising, *Research in the Teaching English*, 22, 75-88.
- Ruth, L., & Murphy, S.(1988), *Designing writing tasks for the assessment of writing*, Ablex

Publishing Corporation.

Smagorinsky, P.(1991), The Aware Audience : Role-Playing Peer-Response Groups, *The English Journal*, 80, 5, 35-40.

Soven, M. I.(1999), *Teaching Writing in Middle and Secondary Schools*, Allyn & Bacon.

Williams, J. D.(1998), *Preparing to Teaching Writing(2nd)*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

<초록>

쓰기 과제 구성 요소의 설정에 대한 연구

서수현

이 연구는 글을 쓸 때에 필자에게 주어지는 쓰기 과제를 구성하는 요소에 대한 설정을 목적으로 한다. 이 연구에서는 우선 쓰기 과제의 유형에 대한 연구와 실제 쓰기 과제가 학생들에게 미치는 영향에 대한 연구, 쓰기 과제에 대한 분석 연구를 다각적으로 검토하였다. 그 결과 기존의 쓰기 과제에서는 명시적 혹은 암시적으로 다양한 주제와 목적, 독자 등을 구성 요소로 포함하고 있다는 것을 확인하였다.

이와 같은 쓰기 과제의 구성 요소는 학생들의 생각을 다양하고 풍부하게 이끌어내기 어렵다는 문제 인식에 기반하여, 이 연구에서는 쓰기 과제를 필자의 지식 차원과 과제의 상황 차원으로 나누어 제시하고자 하였다. 여기에서 필자의 지식 차원은 이미 필자에게 내재된 지식으로 글을 쓰는 과정에서 드러나게 되는, 주제에 대한 내용 지식, 쓰기의 목적과 쓰기의 과정에 전략적 지식, 독자에 대한 전략적 지식 등을 의미한다. 또한, 과제의 상황 차원은 필자의 외부에 존재하며 필자를 제한하는 요인으로 작용하는, 평가 준거, 시간 등을 포함한다.

학생들은 서로 다른 목적, 주제, 독자를 위해 글을 쓸 기회가 풍부하게 주어질 때에 필자로서의 힘을 얻게 될 것이다. 이러한 경험을 제공하기 위해, 쓰기 과제는 주제, 목적, 쓰기 과정, 독자, 평가 준거, 시간 등의 구성 요소를 다양한 형태로 제시해야 한다. 다만, 모든 학년에 이러한 구성 요소가 동일하게 작용하는 것은 아니기 때문에, 인지적 복잡성을 고려한 쓰기 과제 난이도의 위계 설정에 대한 연구와 실제 쓰기 과제 설계와 이에 따른 학생의 수행에 대한 경험적 연구는 후속 연구 과제로 남겨 두고자 한다.

【핵심어】 쓰기 과제, 필자의 지식 차원, 과제의 상황 차원, 필자의 주제에 대한 지식, 쓰기 과정에 대한 전략, 독자에 대한 전략적 지식, 평가 준거, 시간

<Abstract>

Study on Setting the Components of Writing Assignment

Seo, Soo-hyun

This study aims to set the components of writing assignment when authors write essays. In this study, the study on the types of writing, the research on the effect of practical writing on the students and the comparative study on writing were reviewed multilaterally. As a result, the existing assignments have been found that it included a variety of subjects, objects, readers, etc. as components by implication and manifestation.

Above components of writing assignment had difficulties leading students' different and deep thoughts so this study guides writing assignment in the types of the authors' understanding and the situation of assignment. The authors' understanding means the knowledge of the subjects as well as strategic understanding of writing's object, process and readers, which were already inherent in authors but revealed in the process of writing. The situation of assignment includes criteria and time, etc. which caused authors to limit from outside.

Students could been encouraged as authors by having ample opportunity for writing about different objects, subjects and readers. In order to provide these experiences, the components of writing assignment like subject, object, writing process, readers, criteria and time should be offered in many types. These components, however, acts differently on the students' grades so the study on setting rank of writing assignment based on the cognitive complexity, and the empirical study on the design of practical writing assignment and students' performance are left as follow-up study subjects.

【Key words】 Writing Assignment, Authors' Understanding, Situation of Assignment, Knowledge of the Subjects, Strategy of Writing Process, Strategic Understanding of Readers, Criteria, Time