

과제 표상 교육에 의한 대학생 필자의 담화 종합 수행 변화 양상

이윤빈 연세대학교 강사

- I. 서론
- II. 선행 연구의 방법 및 한계
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

담화 종합(discourse synthesis)¹이란 필자가 복수(複數)의 자료를 읽고, 읽은 내용을 직접적으로 이용하여 자신의 고유한 텍스트를 생산하는 과정 및 행위(Spivey, 1997; Nelson, 2001)를 총칭(總稱)한다. 자료들을 비교·대조하기, 문헌 검토하기, 학술적 보고서나 논문 쓰기와 같이 2편 이상의 자료를 읽고 글을 쓰는 다양한 ‘읽기를 통한 쓰기’ 수행이 모두 이에 속한다(이윤빈, 2013).

1 ‘담화 종합’이라는 용어를 창안한 Spivey(1997: 146)는 이 용어가 “필자가 자신의 텍스트를 구성하려는 분명한 목적을 가지고 자료들을 읽고, 해당 자료들을 직접적으로 이용”하는 상황에 한정되어 쓰이는 것임을 분명히 한 바 있다. 이러한 제한을 두지 않을 경우, 모든 글쓰기는 필자의 읽기 경험을 전제로 한다는 점에서 ‘담화 종합’이 될 수 있기 때문이다. 한편, Spivey는 ‘텍스트’를 문자 언어로 된 자료(written text)를 지칭하는 용어로 한정하여 사용했다. 반면, ‘담화’라는 용어는 “특정 주제에 대한 언어적 처리(Nelson, 2001: 379)”로 광범위하게 정의했다. 이때 ‘담화’에는 필자가 자신의 텍스트를 생산하기 위해 ‘종합’하는 재료들(문어 텍스트들, 필자가 내적·외적 발화의 형태로 환기하는 지식)이 모두 포함된다. 이 연구 또한 Spivey가 규정한 방식대로 해당 용어들을 사용한다.

담화 종합은 ‘읽기’와 ‘쓰기’를 모두 포함하는 고도의 복합적인 문식 활동(Spivey, 1997)이다. 그래서 학생 필자들은 대체로 담화 종합 과제를 어려워한다. 다양한 연령대의 학생들을 대상으로 한 Mateo & Solé(2009)의 발달 연구 결과에 따르면, 높은 수준의 읽기·쓰기 능력을 지닌 대학생 필자조차도 담화 종합 과제를 수행할 때 상당한 어려움을 느낀다고 한다.

그런데 학생 필자가 느끼는 어려움은 이들이 담화 종합 과제의 요구 사항을 제대로 이해하지 못할 때, 즉 맥락에 적합한 과제 표상을 갖지 못할 때가 중된다. 과제 표상(task representation)이란 과제 수행자가 과제의 요구 사항은 무엇이며, 그것을 어떤 절차와 전략을 사용하여 수행해야 하는지에 대해 구성하는 심적 이미지(Flower 외, 1990; 이윤빈·정희모, 2010)를 말한다. 과제 수행자는 이 이미지에 근거하여 과제를 수행하기 때문에 과제 표상은 수행 결과물의 성격을 결정짓는 근본적인 원인이 된다. 여러 연구들(Carey 외, 1989; Flower 외, 1990; Nelson, 1990; Greene, 1999; Smeets & Solé, 2008; 이윤빈·정희모, 2010; 윤성진, 2011)은 많은 학생 필자들이 부과된 담화 종합 과제에 적합한² 과제 표상을 갖지 못하며, 이것이 곧 이들이 미숙한 담화 종합 수행을 하는 주요한 원인이 된다는 사실을 밝혀왔다.

학생 필자의 과제 표상이 이들의 담화 종합 수행에 중대한 역할을 한다면, 필자가 맥락에 적합한 과제 표상을 갖도록 도움으로써 그의 수행을 증진시키는 일도 가능할 것이다. 특히, 새로운 담화 공동체에 진입하여 해당 맥락에서 부과된 낯선 담화 종합 과제를 수행해야 하는 필자에게는 그가 맥락에 적합한 과제 표상을 갖도록 돕는 교육이 상당한 효과를 야기할 수 있다. 실제로, 일회적인 과제 표상 교육만으로도 필자의 담화 종합 수행이 상당히 변화했음을 보고한 국내외의 연구들(Flower 외, 1990; 이윤빈·정희모, 2010;

2 담화 종합 과제를 부과한 교수가 학생들이 ‘필자의 주장을 중심으로 자료들을 능동적으로 이용할 것’을 기대한 상황을 예로 들어보자. 이때 학생 필자가 해당 과제의 요구를 단지 ‘자료를 요약하여 나열하는 것’으로 인식했다면, 그는 맥락에 ‘부적합한(inappropriate)’ 과제 표상을 가진 것이 된다.

윤성진, 2011)이 꾸준히 존재해왔다. 그러나 선행 연구들은 과제 표상 교육 이후 필자 수행 변화의 전체적인 경향성만을 제시하는 데 그쳤다는 한계를 갖는다. 그래서 과제 표상 교육이 필자의 담화 종합 수행을 변화시키는 실제적이고 구체적인 양상에 대한 이해는 도모하지 못했다.

이 연구는 과제 표상 교육에 대한 선행 연구의 성과를 전제로, 그 한계를 극복하기 위해 기획되었다.³ 이 연구의 목적은 과제 표상 교육이 필자의 담화 종합 수행을 변화시키는 실제적이고 구체적인 양상을 분석하여 그 특성을 밝히는 데 있다. 구체적으로, 이 연구는 대학 신입생 필자들에게 과제 표상 교육을 실시한 뒤 이들이 수정고를 작성하는 과정에서 어떤 인지적 변화를 드러내며, 이들이 작성한 수정고의 형식적·내용적 특성은 어떻게 변화하는지 밝히고자 한다. 이러한 작업을 통해 우리는 과제 표상 교육의 효과에 대한 선행 연구의 결과를 검증할 수 있고, 나아가 필자 집단별 변화 양상을 보다 구체적으로 규명함으로써 향후 과제 표상 교육의 방향성을 모색할 수 있을 것이다.

II. 선행 연구의 방법 및 한계

대학 신입생 필자를 대상으로 과제 표상 교육 효과를 검증한 대표적 연구로 Flower 외(1990)와 이윤빈·정희모(2010)가 있다. 이 연구는 두 선행 연구의 방법을 원용(援用)하되 그 한계를 지양하기 위해 수행 결과물에 대한 분석 방법을 달리 한다. 그러므로 이 연구의 방법을 살피기에 앞서, 선행 연구의 방법 및 한계를 검토할 필요가 있다.

3 이 연구는 이윤빈·정희모(2010)의 후속 연구이다. 이윤빈·정희모(2010)가 충분히 밝히지 못했던 사항을 규명하기 위해, 이윤빈(2013)에서 개발한 분석 도구를 사용한다.

선행 연구의 방법은 다음과 같았다. 첫째, 대학 신입생 필자들에게 이들이 대학 입학 전 흔히 접해보지 않은 학술적 담화 종합 과제를 부과하고, 별도의 설명 없이 과제를 수행하게 했다. 과제는 “공통 화제에 대해 다양한 시각을 보여주는 자료들을 읽고, 필자 스스로 화제를 구체화한 뒤, 그에 대한 견해를 제시할 것”을 요구했다.

둘째, 초고가 완성된 후 과제 표상 교육을 실시했다. 과제 표상 교육은 학생들이 교수자의 강의를 듣고, <자기분석점검표>의 문항에 응답하는 방식으로 진행됐다. 강의의 목적은 학생들로 하여금 과제 표상이 수행에 미치는 영향 및 맥락에 적합한 과제 표상을 갖는 일의 중요성을 인식하게 하는 데 있었다. <자기분석점검표>(부록)을 볼 것)는 담화 종합 과제 수행의 주요 국면들을 분류한 뒤 각 국면(주요 정보원, 글의 형식, 구성 계획)에 대해 필자들이 내리는 다양한 선택들을 항목으로 제시한 표이다. 이를 작성하게 함으로써 필자로 하여금 초고 작성 시 자신이 각 국면에서 한 선택이 무엇이었는지 점검하게 했다.

셋째, 학생들에게 맥락에 ‘적합한’ 과제 표상을 갖고 그에 따라 수정고를 작성할 것을 독려했다. 이때 대학 <글쓰기> 교실에서 부과한 학술적 담화 종합 과제에 적합한 과제 표상은 필자의 저술 정체성(authorship)을 기반으로 한 지식 변형적 글쓰기를 하는 것으로 설명되었다. 즉, 필자의 수사적 목적(주장)을 중심으로 자료 내용 및 필자 지식을 종합적으로 이용하는 글쓰기를 해볼 것이 요구되었다. 이는 <자기분석점검표>의 핵심적 문항인 ‘구성 계획’ 항목의 선택항들 중 ‘목적에 의해 해석하기’(이하 ‘목적 해석’)에 해당한다. 따라서 교수자는 학생들에게 ‘목적 해석’ 구성 계획에 따라 수정고를 작성해보기를 권유했다.

넷째, 학생들이 수정고 작성을 마친 후에는 다시 수정고에 대한 <자기분석점검표>에 응답하게 했다.

이후에는 다음 방법에 따라 과제 표상 교육 후 필자의 담화 종합 수행 변화 양상을 분석했다. 먼저, 필자의 과제 표상 변화 양상은 초고와 수정고

작성 후 각각 <자기분석점검표>에 응답한 결과를 살펴으로써 확인했다. 특히, 과제 표상의 핵심인 ‘구성 계획’의 변화 양상이 주목됐다. 또한 텍스트의 변화 양상은 초고 및 텍스트의 ‘구성 유형’이 변화한 양상을 확인했다. 이때 ‘구성 유형’은 ‘구성 계획’에 대체로⁴ 대응하도록 <표 1>과 같이 분류⁵되었다. 마지막으로, 필자의 ‘구성 계획’ 변화(의도 차원)와 텍스트의 ‘구성 유형’ 변화(실제 결과물의 차원) 간 관계에 따라 필자 집단을 분류⁶했다. 그리고 각 집단의 초고 및 수정고에 대한 총체적 질 평가를 실시하여, 각 집단 텍스트의 질이 통계적으로 유의미한 수준으로 변화했는지 확인했다.

표 1. 이윤빈·정희모(2010)가 분류한 담화 종합 텍스트의 구성 유형

구성유형	성격	대응구성계획
1. 요약1	자료 내용을 차례로 요약함.	1. 요약하기
2. 요약2	유형1에 필자의 단편적인 견해를 덧붙임.	2. 요약+논평하기
3. 틀1	자료 내용을 일정한 서술구조 안에 짜깁기함.	3. 틀 세우기
4. 틀2	유형2에 필자의 단편적인 견해를 덧붙임.	3. 틀 세우기
5. 종합1	핵심 개념을 중심으로 자료 내용과 필자 지식을 종합적으로 설명함.	4. 핵심개념을 사용하여 종합하기
6. 종합2	필자의 수사적 목적(주장)을 중심으로 자료 내용과 필자 지식을 종합적으로 논증함.	5. 목적을 위해 해석하기
7. 자유반응	자료 내용과 무관하게 화제에 대한 필자의 지식을 자유롭게 나열함.	6. 자유반응하기

이상의 방법을 통해 두 선행 연구는 일회적인 과제 표상 교육만으로도

- 4 <표 1>에서 구성 계획 중 ‘틀 세우기’가 구성 유형 중 ‘틀1’과 ‘틀2’ 모두에 대응하는 것을 볼 수 있다. 이는 평가자들이 텍스트의 구성 유형을 분류하는 과정에서 ‘틀 세우기’에 대응하는 구성 유형을 이분(二分)할 필요성이 있다고 판단한 데 따른 것이다.
- 5 ‘구성 유형’ 분류는 Flower 외(1990)의 것과 이윤빈·정희모(2010)의 것에 다소 차이가 있다. 여기서는 이윤빈·정희모(2010)의 분류만을 제시했다.
- 6 Flower 외(1990)와 이윤빈·정희모(2010) 모두 무수정자 집단, 부분 수정자 집단, 성공적 변형자 집단, 의도자 집단으로 분류했다.

필자의 과제 표상(‘구성 계획’)과 텍스트(‘구성 유형’)가 상당히 변화한다는 사실을 밝혔다. 특히 필자가 ‘구성 계획’을 변화시키고, 텍스트 또한 그에 상응하는 ‘구성 유형’으로 변화된 필자 집단(‘성공적 변형자 집단’)은 텍스트 질이 통계적으로 유의미한 수준으로 상승했다는 사실을 입증했다.

그러나 두 연구가 보고한 필자의 수행 변화 양상은 변화의 경향성만을 제시한 것일 뿐 그 구체적 특성을 밝힌 것은 아니라는 한계를 갖는다. 우리는 과제 표상 교육이 필자의 담화 종합 수행을 다양한 수준으로 변화시킨다는 사실을 알게 되었지만, 그 ‘다양한 수준’이 구체적으로 어떠한 것인지에 대해서는 아직 이해하지 못한다.

이는 과제 표상 및 담화 종합 텍스트를 분석한 방법론의 한계에 기인한다. 과제 표상의 경우, <자기분석점검표>에 대한 응답 결과를 살펴는 것만으로는 필자의 인지 내에서 일어난 구체적인 변화 양상을 알기 어렵다. 또한 텍스트의 경우, 텍스트 질 점수의 변화를 단선적으로 확인하는 것만으로는 수정고 작성 시 텍스트의 다양한 형식적·내용적 자질들(traits)이 어떻게 변화했는지에 대한 이해를 도모할 수 없다. 필자의 인지 변화 및 텍스트의 다양한 자질 변화를 분석할 수 있는 방법론이 보완되어야 한다는 의미다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

연구 대상으로는 서울 소재 Y대학교 2011학년도 신입생을 대상으로 한 <글쓰기> 강좌 2개 분반(공학계열 1개 분반, 인문계열 1개 분반)을 선택했다. 각 분반의 정원은 공학계열이 23명, 인문계열이 24명이었다. 그러나 연구 과정에서 휴학생, 과제 표상 교육 결석자, 원고 미제출자를 연구 대상에서 제외했다. 이에 따라 연구는 총 40명(공학계열 20명, 인문계열 20명)을 대상으로 실시되었다.

2. 연구 절차

연구 절차는 선행 연구(Flower 외, 1990; 이윤빈·정희모, 2010)와 동일하게 진행하되, 필자의 과제 표상 변화를 보다 구체적으로 이해하기 위한 하나의 절차를 추가했다.

첫째, 40명의 대학 신입생 필자들에게 학술적 담화 종합 과제를 부과했다. 과제는 다음과 같았다. “‘사이버 정체성’과 관련된 문제들에 대한 다양한 시각을 보여주는 자료들을 읽고, 자료 내용과 필자의 지식을 종합적으로 이용하여, ‘사이버 정체성’과 관련하여 필자가 구체화한 화제에 대한 견해를 제시하는 글을 쓰시오(2500자).” 학생들은 과제 지침과 함께 배부된 5편의 자료를 읽고 초고를 작성했다. 과제에 대한 별도의 설명은 하지 않았다.

둘째, 초고 완성 후 과제 표상 교육을 실시했다. 과제 표상 교육의 내용은 선행 연구의 것과 동일했다. 학생들은 2시간 분량의 강의를 듣고, <자기분석점검표>를 작성했다.

셋째, 학생들에게 맥락에 적합한 과제 표상에 따라 수정고를 작성해볼

것을 요구했다. 즉, <자기분석점검표>의 ‘목적 해석’ 계획에 의거하여 수정을 수행하기를 독려했다. 이때 선행 연구와 달리, 학생들에게 보이스레코더를 배부하고, 수정고 작성 과정에서 즉시 회상 프로토콜(immediate recall protocols)을 녹음하게 했다. <자기분석점검표>의 응답 결과만으로는 알 수 없는 학생들의 과제 표상 변화 양상을 구체적으로 확인하기 위해서였다. 학생들은 수정 계획을 마친 직후 및 수정고 작성을 마친 직후에 보이스레코더를 켜고, 스스로의 수행 과정에서 떠오른 생각을 즉각적으로 회상하여 녹음했다.

넷째, 수정고 작성을 마친 후에는 수정고에 대한 <자기분석점검표>를 작성하게 했다.

표 2. 연구 절차

단계	수행 내용	비고
1	초고 작성	
2	초고 제출 및 과제 표상 교육 실시	<ul style="list-style-type: none"> • 과제 표상 강의 • 초고에 대한 <자기분석점검표> 작성
3	수정고 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 즉시 회상 프로토콜 녹음
4	수정고 제출	<ul style="list-style-type: none"> • 수정고에 대한 <자기분석점검표> 작성

3. 자료 분석 절차 및 방법

연구 대상인 40명의 학생들로부터 텍스트 자료 80편(초고·수정고 각 40편), <자기분석점검표> 80편(초고·수정고 점검표 각 40편), 즉시 회상 프로토콜 녹음 파일 152분 분량을 수집했다. 녹음 파일은 전사(傳寫)하여, 200자 원고지 기준 191.7장 분량을 확보했다. 수집된 자료는 다음 절차 및 방법에 따라 분석했다.

첫째, <자기분석점검표>의 ‘구성 계획’ 문항에 대한 필자의 응답 변화 양상을 확인했다. 필자의 과제 표상이 변화한 양적 경향성을 알기 위해서다.

둘째, 초고 및 수정고 질에 대한 총체적 평가를 실시했다. 텍스트 질의

변화 양상을 살피려는 목적에서다. 대학 글쓰기 교육을 담당해 온 3인의 평가자가 9점 척도를 사용하여 평가⁷했다.

셋째, 초고 및 수정고에 대한 텍스트 분석을 실시했다. 평가자의 직관이 아닌 객관적 분석 방법론에 의거하여 ‘구성 유형’을 분류하고, 그 구체적 자질들을 분석하기 위해서다. 분석은 이윤빈(2013)이 개발한 다음 담화 종합 텍스트 분석 방법론에 의거하여 이루어졌다.

표 3. 이윤빈(2013)의 담화 종합 텍스트 분석 방법 절차

절차	분석 내용
1	텍스트를 분석 단위인 문장 ⁸ 으로 나눈다.
2	문장의 주제(topic)와 진술(comment)을 식별 ⁹ 한다.
3	텍스트의 형식적 자질인 (1)‘단위 수’, (2)‘주제 깊이(및 평균)’, (3)‘주제 진행 유형’, (4)‘조직 긴밀도’를 산정한다.
4	텍스트의 내용적 자질인 (5)‘정보 유형’(‘정보의 기원+ 정보의 성격’)을 식별한다.

각 자질에 대해 간략히 설명하면 다음과 같다. (1) ‘단위 수’는 분석 대상 텍스트가 총 몇 개의 분석 단위로 이루어졌는지 산정한다. 텍스트 길이를 나타내는 자질이다. (2) ‘주제 깊이’는 각 단위 주제들이 갖는 개념적 구체성의 수준¹⁰을 의미한다. 또한 ‘주제 깊이 평균’은 전체 단위의 ‘주제 깊이’ 값의 평균값으로서 해당 텍스트가 평균적으로 얼마나 구체적인 주제를 다루고 있

7 평가자 간 신뢰도는 Cronbach α 값을 구했을 때 0.842, 0.851로 높게 나타났다.

8 이때 ‘문장’에는 단문, 포유문, 종속 접속문, 대등 접속문을 구성하는 각 절이 포함된다. 이삼형(1994), 박진용(1997)이 제안한 텍스트 분석 단위로서 ‘문장’ 단위의 설정 기준에 의거한 것이다.

9 문장 주제의 식별 방법은 Noh(1985)가 제안한 것이다. 문장의 문두(文頭)에 위치한 명사(구) 중, 비(非)주제 문두 요소를 제외한 것을 문장의 주제로 상정하는 방법이다. 이 방법에 따라 문장 주제를 식별하면, ‘진술’은 문장에서 주제를 제외한 나머지 부분이 된다.

10 예컨대 분석 단위1의 주제가 ‘고양이’, 단위2의 주제가 ‘고양이의 -코’, 단위3의 주제가 ‘고양이의 -코의 -색깔’일 경우, 각 단위의 주제 깊이는 1, 2, 3이 된다.

는지 나타낸다. (3) ‘주제 진행 유형’은 각 단위 주제들이 순차적으로 연결되는 방식을 5가지(P, EP, S1, S2, S3)¹¹로 유형화한 것이다. 필자가 주제를 전개하는 방식을 알게 한다. (4) ‘조직 긴밀도’는 텍스트의 응집성을 나타내는 척도¹²다. 0에서 1 사이의 값을 가지며, 수치가 낮을수록 해당 텍스트의 응집성이 높은 것으로 본다. (5) ‘정보 유형’은 ‘정보의 기원((-), (0), (+))’¹³과 ‘정보의 성격(I, A1-5, EX)’¹⁴이 결합된 21가지 유형으로 분류된다. 각 단위가 담지한 정보가 자료 내용이나 필자 지식 중 무엇을 기원으로 하고 있으며, 어떤 수사적 성격을 갖는지를 나타낸다.

이상의 방법에 따라 텍스트를 분석한 이후에는 <표 4>의 ‘텍스트 분석 결과 수치 기입표’에 항목별 수치를 기입했다.

-
- 11 ‘주제 진행 유형’은 Lautamatti(1978)가 제안한 기존의 유형 분류법을 수정하여, 이윤빈(2013)에서 5가지로 새롭게 분류했다. (1)병렬적 진행(P): 후행 주제가 선행 주제와 동일할 경우(예: 찬성자, 찬성자), (2)의미점증-순차적 진행(S1): 후행 주제가 선행 주제의 의미를 구체화(심화)시킬 경우(찬성자, 찬성자의-입장), (3)의미인접-순차적 진행(S2): 후행 주제가 선행 주제와 의미적 관련성을 갖는 경우(찬성자, 반대자), (4)의미무관-순차적 진행(S3): 후행 주제가 선행 주제와 의미적으로 무관한 경우(찬성자, 무지개), (5)확장된 병렬적 진행(EP): 순차적 진행에 의해 중단되었던 선행 주제가 다시 출현하는 경우(찬성자, (...), 찬성자).
- 12 ‘조직 긴밀도’의 계산 원리는 Spivey(1983) 및 이윤빈(2013)에 자세히 제시되어 있다. 주제 덩이의 수를 전체 단위 수로 나누는 공식을 사용한다.
- 13 ‘정보의 기원’은 각 문장 단위에 나타난 정보가 어디에서 비롯된 것인지에 따라 다음 3가지로 분류된다. (1)자료 무변형(-): 자료 내용을 변형 없이 사용한 경우, (2)자료 변형(0): 자료 내용을 일부 변형한 경우, (3)필자 지식(+): 자료에 나타나지 않은 새로운 정보를 제시한 경우.
- 14 ‘정보의 성격’은 각 문장 단위에 나타난 정보의 수사적 성격을 다음 6가지로 분류한 것이다. (1)정보전달적(I), (2)논증적-주장(A1), (3)논증적-이유(A2), (4)논증적-근거(A3), (5)논증적-반론 인식 및 재반론(A4), (5)EX(정서표현적).

표 4. 텍스트 분석 결과 수치 기입표

형식적	주제 깊이			조직 긴밀도			단위수 (길이)	
	주제 유형	P	EP	S1	S2	S3		
내용적	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합

한편, 이상의 방법을 적용하여 분류한 담화 종합 텍스트의 ‘구성 유형’은 <표 5>와 같았다.

표 5. 담화 종합 텍스트의 구성 유형 분류

구성유형	성격	유형 판정 자질	대응구성계획
1.요약(+반응)	자료를 차례로 요약하고, 그에 대한 필자의 단편적인 반응을 덧붙임.	S3, (-)/(O)(I) 단위비율이 높고 단편적으로 (+)(A1)/(EX) 단위 나타남.	1.요약하기 2.요약+논평하기
2.틀-정보전달적 (+반응)	자료의 내용을 일정한 서술구조 안에 짜깁기하여 설명적으로 제시함.	(-)/(O)(I) 비율이 높고, 주제문장이 (+)단위가 아님.	3.틀세우기
3.틀-논증적 (+반응)	자료에 나타난 주장을 필자 주장인 것처럼 제시하고 자료 내용을 주로 사용하여 논증함.	(-)/(O)(A1-5) 비율이 높고, 주제문장이 (+)단위가 아님.	3.틀세우기
4.종합-정보전달적	필자가 창안한 핵심 개념을 중심으로 자료 내용 및 필자의 지식을 통합하여 설명적으로 제시함.	(+)(I) 비율이 높고, 주제문장이 (+)단위임.	4.핵심개념으로 종합하기
5.종합-논증적	필자의 주장을 자료 내용 및 필자의 지식을 통합적으로 사용하여 논증함.	(+)(A1-5) 비율이 높고, 주제문장이 (+)단위임.	5.목적에 위해 해석하기

6.자유 반응	자료 내용 사용하지 않고, 화제에 대한 필자의 반응을 중심으로 설명적 또는 논증적 글 작성함.	대부분의 단위가 (+)이고, (-)/(0) 단위 거의 없음.	6.자유 반응하기
---------	--	-----------------------------------	-----------

마지막으로, 필자의 ‘구성 계획’과 텍스트 ‘구성 유형’의 관계에 따라 필자 집단을 분류했다. 그리고 각 집단별 필자의 프로토콜에 나타난 과제 표상의 질적 특성 및 텍스트 자질의 변화 양상을 분석했다.

IV. 연구 결과 및 논의

이 연구의 목적은 과제 표상 교육 이후 대학 신입생 필자의 담화 종합 수행이 변화하는 양상을 구체적이고 실제적인 차원에서 밝히는 것이다. 즉, 선행 연구에서 ‘구성 계획’ 및 ‘구성 유형’ 변화의 관계에 따라 필자 집단을 분류하고 집단별 텍스트 질의 변화 양상만을 제시한 것에서 나아가, 각 집단별 과제 표상 변화 및 텍스트 특성 변화의 양상을 나타내려 한다. 이를 위해 먼저, 필자가 <자기분석점검표>를 통해 응답한 ‘구성 계획’의 변화 양상 및 텍스트 분석을 통해 판정한 초고 및 수정고의 ‘구성 유형’ 변화를 대조했다. 그리고 그 관계에 따라, 필자 집단을 분류했다. 결과는 다음과 같았다.

표 6. 필자별 ‘구성 계획’ 및 텍스트 ‘구성 유형’의 변화 양상

필자 번호	구성 계획		구성 유형		소속 집단
	초고	수정고	초고	수정고	
01	틀세우기	틀세우기	틀-논증	틀-논증	부분-포기
02	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
03	틀세우기	틀세우기	틀-논증	틀-논증	부분-포기
04	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요

05	요약하기	목적해석	요약	틀-논증	의도-틀
06	틀세우기	목적해석	틀-논증	종합-논증	유형-성공
07	요약하기	목적해석	요약	종합-논증	유형-성공
08	틀세우기	목적해석	틀-정보	틀-논증	의도-틀
09	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
10	요약하기	틀세우기	요약	틀-정보	유형-불완전
11	목적해석	목적해석	요약	종합-논증	유형-성공
12	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
13	요약하기	목적해석	요약	자유반응	의도-자유
14	개념종합	목적해석	종합-정보	종합-논증	유형-성공
15	틀세우기	목적해석	틀-정보	종합-논증	유형-성공
16	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
17	틀세우기	목적해석	틀-논증	틀-논증	의도-틀
18	틀세우기	목적해석	요약	틀-논증	의도-틀
19	틀세우기	목적해석	틀-논증	종합-논증	유형-성공
20	틀세우기	목적해석	틀-정보	종합-논증	유형-성공
21	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
22	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
23	틀세우기	틀세우기	틀-논증	틀-정보	유형-불완전
24	요약하기	틀세우기	요약	틀-정보	유형-불완전
25	개념종합	목적해석	종합-정보	종합-논증	유형-성공
26	개념종합	목적해석	종합-정보	종합-논증	유형-성공
27	틀세우기	틀세우기	틀-정보	틀-정보	부분-포기
28	틀세우기	목적해석	틀-정보	종합-논증	유형-성공
29	틀세우기	목적해석	틀-논증	틀-논증	의도-틀
30	틀세우기	목적해석	틀-정보	틀-논증	의도-틀
31	목적해석	목적해석	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
32	틀세우기	틀세우기	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
33	개념종합	목적해석	틀-정보	자유반응	의도-자유
34	틀세우기	목적해석	틀-정보	종합-논증	유형-성공
35	틀세우기	목적해석	요약	종합-논증	유형-성공

36	요약하기	목적해석	틀-논증	틀-논증	의도-틀
37	틀세우기	틀세우기	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
38	틀세우기	틀세우기	종합-논증	종합-논증	부분-불필요
39	목적해석	목적해석	틀-정보	종합-논증	유형-성공
40	목적해석	목적해석	종합-논증	자유반응	의도-자유

표 7. 필자 집단 분류 및 그 특성

집단명	계획 변화	유형 변화	설명	해당 필자 번호(필자수)
1. 무/부분 변형자	X	X	구성 계획 변화 없고, 텍스트를 부분 수정함.(구성 유형은 동일함.)	(1) 변화 불필요: 02,04,09,12,16, 21,22,31,32,37,38(11) (2) 변화 포기: 01,03,27(3)
2. 유형 변형자	O	O	구성 계획 변화 있고, 텍스트를 전면 수정함.(구성 유형 변화함.)	(1) 성공적 변형: 06,07,11,14,15, 19,20,25,26,28,34,35,39(13) (2) 불완전 변형: 10,23,24(3)
3. 의도자	△	△	구성 계획 변화 대체로 있고, 텍스트 대체로 전면 수정했으나, 목표한 구성 유형으로의 변화 실패함.	(1) 틀 구성: 05,08,17,18,29,30, 36(7) (2) 자유반응: 13,33,40(3)

〈표 6〉은 필자별 ‘구성 계획’ 및 그가 쓴 텍스트의 ‘구성 유형’ 변화 양상을 제시하고, 이에 근거하여 필자 집단을 분류한 것이다. 그리고 〈표 6〉의 결과를 필자 집단을 기준으로 보다 간략히 제시한 것이 〈표 7〉이다.

〈표 7〉을 보면, 필자의 ‘구성 계획’과 텍스트의 ‘구성 유형’ 변화 양상의 관계에 따라, 필자 집단이 크게 3개 집단으로 분류됨을 알 수 있다. 무변형/부분 변형자 집단, 유형 변형자 집단, 의도자 집단이 그것이다. 그리고 각 집단은 필자의 수정 동기(動機) 및 수정고 텍스트의 특성에 따라 각각 2개의 하위 집단을 갖는다. 각 집단의 과제 표상 및 텍스트 변화 양상을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

1. 무변형/부분변형자 집단의 과제 표상 및 텍스트 변화 양상

무변형/부분 변형자 집단은 필자가 <자기분석점검표>를 통해 초고 작성 시 사용한 ‘구성 계획’을 수정고에서도 동일하게 사용했다고 보고하고, 텍스트의 ‘구성 유형’ 또한 초고와 동일한 것으로 판정된 집단이다. 이 집단의 필자들은 초고를 아예 수정하지 않거나, 또는 ‘구성 유형’을 변화시키지 않는 한에서 부분적으로만 수정했다. 총 14명(35%)의 필자가 이 집단에 속했다. 한편, 이 집단에서는 상호 변별적 특성을 보이는 2개 하위 집단이 나타났다. 변화 불필요 집단과 변화 포기 집단이 그것이다.

1) 변화 불필요 집단

이 집단은 초고 작성 시 이미 맥락에 적합한 유형(‘종합-논증적’ 유형)으로 텍스트를 구성했기에 수정고 작성 시 유형 변화가 불필요했던 집단이다. 이 집단은 초고 및 수정고의 질 점수가 각각 6.54, 7.87로 전체 집단 중 가장 높았다. 반면, 초고 점수가 이미 상위 수준이었기 때문에 초고에서 수정고로의 점수 상승폭은 +1.33으로 전체 집단의 평균 상승폭(+1.75)보다 낮았다(5위/6개 집단).

변화 불필요 집단의 프로토콜에서는 이들이 대체로 자신의 초고가 맥락에 적합한 유형으로 작성되었다는 사실을 인지하고 있음이 드러났다. 처음부터 맥락에 적합한 과제 표상을 갖고 수행한 필자들이 과제 표상 교육 후 자신의 수행 방식을 유지해도 된다는 사실을 확인한 것이다. 그래서 이들은 수정고 계획 시 자신의 주장을 좀더 명료히 전달하고, 주장을 뒷받침하는 논증을 보완하는 선에서 수정을 수행하고자 했다. 다음 22번 필자의 프로토콜은 그 전형적 사례를 보여준다.

[22] 제 주장이나 큰 틀은 그대로 유지를 하면 될 것 같습니다. (중략) 제가 수정해야 하는 부분은 주제의 명료성입니다. 전 제 글을 친구에게 보여주고 어떤지

물어봤었는데요. 친구는 글의 주제가 명확하다고 했는데, 그 주제는 제가 말하려는 주제가 아니었습니다. (중략) 그래서 좀더 확실하게 이 글은 ‘공평함’에 대한 논의다, 그리고 그에 대한 예증을 든 것이다, 라는 걸 표현해 줄 필요가 있다고 봤습니다. 그래서 첫 단락 마지막 문장을 빼고, 대신, 제 주장을 분명하게 전달해줄 수 있는 문장을 넣으려고 합니다.

22번 필자는 “주장이나 큰 틀은 그대로 유지”해도 된다는 판단 아래 “주제의 명료성”을 강화시키는 것을 스스로의 수정 과제로 정의했다. 이를 위해 필자의 주장을 명료히 전달할 수 있는 문장을 추가하고, 그렇지 않은 문장을 삭제하는 선에서의 수정만을 계획했다.

한편, <표 8>은 변화 불필요 집단 필자들의 수정고를 분석한 것이다. 괄호 안에는 초고 분석 수치와의 차이를 기록했다. <표 8>을 통해 알 수 있는 주요 사실은 다음과 같다. 첫째, 형식적 자질을 나타내는 수치들은 크게 변화하지 않았다. 이는 이 집단과 변화 불필요 집단을 포함한 부분 변형자 집단의 수정고가 공유하는 특성이다. ‘구성 유형’ 변화를 목적으로 한 전면적 수정을 수행하지 않았기 때문에 텍스트 길이, 조직 긴밀도, 주제 깊이 평균, 주제 진행 유형이 모두 큰 폭의 수치 변화를 보이지 않은 것이다.

둘째, 내용적 자질을 나타내는 수치들은 상대적으로 큰 변화를 보였다. 전체적으로 필자의 지식에서 비롯된 (+)정보 단위가 증가했고, 주장에 대한 이유 및 근거를 나타내는 (A2), (A3) 단위도 증가했다. 그런데 이 집단의 수정고에서 가장 주목되는 변화는 필자의 주장을 나타내는 (+)(A1) 단위가 큰 폭으로 감소(2.2↓)했다는 사실이다. 이 집단은 초고를 이미 ‘종합-논증적’ 유형으로 구성했던 유일한 집단이다. 다른 집단의 필자들이 ‘종합-논증적’ 유형이 아닌 초고를 ‘종합-논증적’ 유형으로 변화시키려는 과정에서 필자의 주장을 남발하는 경향이 있는 반면, 이 집단의 필자들은 오히려 중복되는 주장을 줄이고, 주장에 대한 이유 및 근거를 보완하는 방식으로 논증을 세련화하는 경향을 보였다. 그래서 이 집단의 수정고는 주장((A1))에 대한 논증

((A2-5)) 단위의 비율(1.53)이 전체 집단 중 가장 높았다. 하나의 주장에 대해 보다 많은 단위를 할애하여 충분히 논증했다는 의미다.

표 8. 부분 변형1-변화 불필요 집단의 텍스트 변화 양상

형 식	주제 깊이	2.1 (0.1 ↑)		조직 긴밀도	0.42 (0.03 ↓)		단위수 (길이)	41.8 (1.1 ↓)
	주제 유형	P	EP	S1	S2	S3		
		16.1 (0.8 ↑)	6.7 (=)	8.1 (0.1 ↓)	10.0 (0.7 ↓)	0.1 (0.8 ↓)		
내 容	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
		14.4 (0.3 ↑)	10.9 (3.5 ↓)	9.2 (2.0 ↑)	3.8 (1.0 ↑)	3.7 (0.1 ↑)	0.5 (0.1 ↓)	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		3.5 (0.6 ↓)	0.6 (0.1 ↓)	0.5 (0.4 ↓)	0.9 (0.3 ↑)	0.9 (0.2 ↓)	0.0 (=)	6.4 (1.0 ↓)
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		2.5 (0.3 ↑)	1.1 (1.1 ↓)	1.8 (0.5 ↑)	0.3 (0.2 ↓)	1.0 (=)	0.0 (0.1 ↓)	6.7 (0.6 ↓)
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합
		7.4 (0.5 ↓)	9.3 (2.2 ↓)	6.9 (1.9 ↑)	2.6 (0.9 ↑)	2.2 (0.7 ↑)	0.5 (=)	29.0 (0.9 ↑)

(총체적 질: 7.87(1.33 ↑))

2) 변화 포기 집단

이 집단은 초고 작성 시 ‘종합-논증적’이 아닌 유형(‘요약’ 또는 ‘틀’ 유형)의 텍스트를 구성했고, 그래서 수정고 작성 시 변화를 시도할 필요가 있었음에도 불구하고 변화를 포기한 필자 집단이다. 즉, 초고의 ‘구성 유형’을 유지하는 범위에서 부분적인 수정만을 시도했다. 이 집단은 초고 질 점수가 4.83(3위/6개 집단), 수정고 질 점수가 6.37(4위/6개 집단)로 중하위였다. 초고에서 수정고로의 점수 상승폭 역시 +1.54으로 전체 집단의 평균 상승폭(+1.75)보다 다소 낮았다(4위/6개 집단).

변화 포기 집단의 프로토콜에서는 이들이 자신의 초고가 맥락에 적합하지 않은 유형으로 작성되었다는 사실을 인지하고 있다는 사실이 드러났다. 맥락에 적합한 과제 표상을 갖지 못한 채 초고를 작성한 필자들이 과제 표상 교육을 통해 그 사실을 자각한 것이다. 그러나 이들은 ‘종합-논증적’ 유형으로의 전면 재수정을 포기했다. 효능감 및 쓰기 전략의 부족이 그 원인이었다. 이들은 차선책으로 초고의 ‘구성 유형’을 유지하는 선에서 텍스트의 부분적인 자질들을 개선시키는 쪽을 택했다. 01번 필자의 프로토콜 사례를 살펴보자.

[01] 수업시간에 선생님이 설명해주신 걸 들어보니까 과제하고 좀 안 맞는 글을 쓴 것 같다는 생각이 듭니다. 근데 또 막상 고치려니까 뭘 어떻게 손을 대야 할지 (중략) 주제를 바꾸려면 다 다시 써야 하는데 그건 너무 막막하고…… 또 처음 글보다 나아지리라는 보장도 없잖아요. 그래서 그냥 있는 걸 잘 만들자 싶은데요, 일단 표현은 좀 고쳐야 할 것 같고, 또 단락과 단락 사이의 연결 같은 것도 좀 부드럽게 만들어야 할 것 같습니다.

01번 필자는 “설명(과제 표상 교육-인용자)해주신 걸 들어보니까 과제하고 좀 안 맞는 글을 쓴 것 같다.”고 인지했다. 그러나 “막상 고치려니까 (어떻게 수정해야 할지-인용자) 너무 막막”하다고 토로한다. 뒤이어 살펴볼 성공적 변형자 집단의 필자들과 달리, 이 필자에게는 ‘종합-논증적’ 유형의 텍스트를 작성할 수 있는 구체적인 쓰기 전략이 부재하기 때문이다. 따라서 01번 필자는 “처음 글보다 나아지리라는 보장도 없”는 자신 없는 길을 택하는 대신, “그냥 있는 걸 잘 만들자”라는 것을 스스로의 수정 과제로 정의한다. 이에 따라, “표현” 및 “단락 사이의 연결”을 손보는 정도의 지엽적 수행만을 시도한다.

〈표 9〉는 변화 포기 집단 필자들의 수정고를 분석한 결과다. 〈표 9〉를 통해 알 수 있는 주요 사실은 다음과 같다. 첫째, 변화 불필요 집단의 수정고와 마찬가지로, 형식적 자질을 나타내는 수치들은 크게 변화하지 않았다. P(병렬적 주제 진행)의 수치가 증가한 것으로 볼 때 텍스트의 응집성을 높이기 위한 시도

로서 동일한 주제를 보다 많은 단위를 사용해서 다루고자 했음을 알 수 있다. 그러나 S1(의미 점증-순차적 주제 진행)의 수치가 감소한 것으로 보아, 특정 주제를 심도 있게 탐구하는 시도는 오히려 줄어들었음을 확인할 수 있다. 이는 이 집단의 수정고가 형식적 측면에서 크게 개선되지 않았음을 보여준다.

둘째, 내용적 자질을 나타내는 수치들은 상대적으로 큰 변화를 보였다. 변화 불필요 집단과 마찬가지로, 필자의 지식에서 비롯된 (+)정보 단위가 증가했고, 주장을 논증하는 (A2-4)단위도 증가했다. 그러나 이 집단의 수정고에서는 변화 불필요 집단과 반대되는 양상이 나타난다. 필자의 주장을 나타내는 (+)(A1) 단위가 큰 폭으로 증가(3.0 ↑)한 것이다. 이는 이 집단 필자들이 ‘종합-논증적’ 유형으로의 변화를 포기하는 대신, 필자의 주장을 강하게 드러낸다는 인상을 주기 위해 논증으로 충분히 뒷받침되지 않는 주장을 남발했음을 의미한다. 실제로 이 집단 필자들의 수정고에는 논증되지 않은 선언(宣言)에 그치는 (+)(A1) 단위가 자주 나타나 글의 자연스러운 전개를 해쳤다.

표 9. 부분 변형2-변화 포기 집단의 텍스트 변화 양상

형식적	주제 깊이	2.14 (0.15 ↑)		조직 간밀도	0.43 (0.02 ↓)		단위수 (길이)	40.7 (1.0 ↓)
	주제 유형	P	EP	S1	S2	S3		
		15.3 (1.0 ↑)	5.7 (0.7 ↓)	8.3 (1.3 ↓)	10.3 (=)	0.3 (0.4 ↓)		
내용적	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
		17.0 (5.0 ↓)	10.3 (1.6 ↑)	5.7 (1.0 ↑)	4.3 (0.6 ↑)	3.3 (0.3 ↑)	0.0 (0.3 ↓)	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		6.7 (2.6 ↓)	3.7 (1.0 ↓)	2.7 (0.6 ↓)	1.3 (1.0 ↓)	1.0 (0.7 ↓)	0.0 (=)	15.3 (6.0 ↓)
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		4.3 (1.7 ↓)	1.7 (0.3 ↓)	1.3 (=)	2.3 (1.6 ↑)	0.0 (=)	0.0 (=)	9.7 (0.3 ↓)
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합
		6.0 (0.7 ↓)	5.0 (3.0 ↑)	1.7 (1.7 ↑)	0.7 (=)	2.3 (1.0 ↑)	0.0 (0.3 ↓)	15.7 (4.7 ↑)

(총체적 질: 6.37(1.54 ↑))

2. 유형 변형자 집단의 과제 표상 및 텍스트 변화 양상

유형 변형자 집단은 필자가 <자기분석점검표>를 통해 초고 작성 시 사용한 ‘구성 계획’을 수정고 작성 시 변화시켰다고 보고하고, 텍스트의 ‘구성 유형’ 또한 초고와 다른 것으로 판정된 집단이다. 이 집단의 필자들은 초고를 전면 수정하여, 새로운 유형의 수정고를 작성했다. 총 16명(40%)의 필자가 이 집단에 속했다. 이 집단 또한 서로 다른 특성을 보인 2개 하위 집단을 포함한다. 성공적 변형 집단과 불완전 변형 집단이다.

1) 성공적 변형 집단

이 집단은 초고 작성 시 맥락에 적합하지 않은 유형(‘요약’ 또는 ‘틀’ 유형)으로 텍스트를 구성했으나, 과제 표상 교육 이후 ‘종합-논증적’ 유형의 수정고를 작성한 집단이다. 과제 표상 교육의 효과를 가장 선명하게 드러내는 집단이라고 할 수 있다. 이 집단은 초고 및 수정고의 질 점수가 각각 4.52, 6.94로, 초고 점수는 전체 평균값보다 낮았으나(4위/6개 집단), 수정고 점수는 전체 평균값보다 높았다(2위/6개 집단). 초고에서 수정고로의 점수 상승폭은 +2.60으로, 전체 집단의 평균 상승폭(+1.75)보다 높고, 전체 집단 중 두 번째로 높았다.

성공적 변형자 집단 필자들의 프로토콜에서는 필자가 과제 표상 교육 내용에 근거하여 초고의 문제점을 정확히 진단하고 있음이 드러났다. 또한 초고를 ‘종합-논증적’ 유형으로 변화시키는 데 있어 충분한 효능감을 보이고, 구체적인 전략 또한 언급하는 경우가 많았다. 이를 통해 이 집단 필자들이 초고 작성 시 쓰기 능력의 부재보다는 맥락에 적합한 과제 표상을 갖지 못해 낮은 평가를 받았던 것임을 확인할 수 있었다. 19번 필자의 사례를 살펴보자.

[19] 수업시간에 강의를 듣고 생각하니까 초고의 문제점이 자료 생각을 제 생각인 것처럼 주제로 삼은 것이라는 걸 알았어요. 그러다보니 제 글이 아닌 글을

쓰게 된 거고……. (중략) 그래서 어떤 주제를 잡을까 고민하다가, 초고 중에 연예인 좋아하는 것하고, 온라인 캐릭터한테 빠지는 것하고 비교했던 게 있었거든요? 근데 연예인한테 빠지는 게 주로 청소년기에 보이는 현상이니까 그 부분을 확대해보자, 생각했어요. (중략) ‘청소년의 교육적인 측면에서 사이버 정체성이 이런 점에서 유용하다.’는 걸 증명해보자, 그럼 내 주장을 가지고 글을 쓰면서도 자료를 충분히 이용할 수 있겠다는 생각이요.

19번 필자는 과제 표상 교육 후 ‘틀-논증적’ 유형이었던 초고의 문제점을 정확히 진단한다. 필자 스스로의 수사적 목적 없이, “자료 생각을 제 생각인 것처럼 주제로 삼”았다는 것이다. 이러한 진단에 근거하여, 19번 필자는 자신의 주장을 형성하는 데 주력한다. 이때 그는 초고의 모든 내용을 폐기하기보다는 초고에서 효과적으로 부각되지 않은 생각을 전면화하는 방식을 택했다.

〈표 10〉은 성공적 유형자 집단 필자들의 수정고 분석 결과다. 〈표 10〉을 통해 다음 사실을 확인할 수 있다. 첫째, 형식적 자질을 나타내는 수치들은 무변형/부분 변형자 집단의 수정고에 비해서는 다소 큰 변화를 보였다. 그러나 이 변화가 이 집단의 수정고가 형식적 측면에서 개선됐음을 의미하지는 않았다. 주제 깊이의 평균값이 감소(0.21 ↓)했고, 잦은 주제 변화를 의미하는 S2(의미인접-순차적 진행)의 수치도 증가(1.8 ↑)했기 때문이다. ‘요약’ 또는 ‘틀’ 유형의 초고를 ‘종합-논증적’ 유형으로 전면적으로 변화시키는 과정에서 텍스트의 형식적 자질들이 불안정해지는 경향이 나타난 것이다.

둘째, 내용적 자질을 나타내는 수치들은 매우 큰 변화를 보였다. 텍스트의 수사적 성격이 완전히 달라졌음을 확인할 수 있는 변화폭이다. 필자의 지식에서 비롯된 (+)단위, 주장 및 이를 논증하는 (A1-4)단위가 모두 매우 큰 폭으로 증가했다. 또한 이 집단 수정고의 수치들은 초고에서부터 ‘종합-논증적’ 유형의 텍스트를 작성한 변화 불필요 집단의 수정고 수치와 매우 유사한 분포를 보인다. 이 집단의 수정고가 필자의 지식에 기반한 논증적 테스트로서 ‘종합-논증적’ 유형으로 변화되었음을 의미하는 결과다.

표 10. 유형 변형1-성공적 변형 집단의 텍스트 변화 양상

형식적	주제 깊이	1.82 (0.21 ↓)		조직 간밀도	0.41 (0.04 ↓)		단위수 (길이)	40.46 (2.15 ↑)
	주제 유형	P	EP	S1	S2	S3		
		17.6 (1.4 ↑)	5.0 (0.2 ↓)	6.2 (0.2 ↓)	10.0 (1.8 ↑)	0.7 (0.7 ↓)		
내용적	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
		13.1 (14.6 ↓)	11.4 (5.6 ↑)	9.9 (7.7 ↑)	2.4 (0.9 ↑)	3.2 (3.0 ↑)	0.3 (0.5 ↓)	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		3.0 (7.8 ↓)	0.7 (0.2 ↑)	1.4 (0.6 ↑)	0.2 (0.9 ↓)	0.9 (0.7 ↑)	0.0 (=)	6.2 (7.2 ↓)
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		4.2 (3.7 ↓)	2.2 (1.0 ↑)	2.2 (1.9 ↑)	0.8 (0.5 ↑)	0.8 (0.8 ↑)	0.0 (0.6 ↑)	10.2 (0.1 ↓)
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합
		6.0 (3.0 ↓)	8.5 (4.4 ↑)	6.4 (5.3 ↑)	1.4 (1.3 ↑)	1.4 (1.4 ↑)	0.3 (0.1 ↑)	24.0 (9.5 ↑)

(총체적 질: 6.94(2.42 ↑))

2) 불완전 변형 집단

이 집단은 초고 작성 시 ‘종합-논증적’이 아닌 유형(‘요약’ 유형)의 텍스트를 구성했고, 과제 표상 교육 이후 초고보다 한 단계 상위 유형(‘틀’ 유형)의 수정고를 작성한 집단이다. 과제 표상 교육을 받고 ‘종합-논증적’ 유형으로의 필요성은 인지했지만, ‘종합-논증적’ 유형으로의 변형을 포기하고 차선책으로 그보다 하위 유형으로의 변형을 택한 것이다. 이 집단은 초고의 질 점수가 3.34로 가장 낮았기 때문에 수정고의 질 점수가 5.94로 여전히 전체 집단 중 2번째로 낮은데도 점수 상승폭(2.60 ↑)은 전체 집단 중 가장 높았다. ‘종합-논증적’ 유형으로 수정고를 변형시키지 못했다는 점에서는 ‘절반의 실패’를 했지만, 초고보다 상위 유형으로 변형시켜 질 점수의 상승을 꾀했다는 점에서는 ‘절반의 성공’을 한 셈이다.

불완전 변형 집단의 프로토콜에서는 이들이 자신의 초고가 맥락에 적합하지 않은 유형으로 작성되었다는 사실을 인지하고 있음이 나타났다. 이들은 변화 포기 집단과 마찬가지로, 구체적인 쓰기 전략 및 효능감 부족으로 ‘종합-논증적’ 유형으로의 변화를 포기하고 차선택을 택했다. 그러나 이 집단 필자들이 택한 차선택은 변화 포기 집단 필자들의 것보다 적극적인 차원의 것이었다. ‘요약’ 유형으로 작성된 초고 내용을 일정한 서술 구조 안에 정리하여 ‘틀’ 유형으로 변화시키고자 했기 때문이다. 10번 필자의 사례를 보자.

[10] 초고를 너무 틀리게 써가지고 수정고를 쓸 때 글 전체를 바꿔야 할 것 같네요. (중략) 근데 막상 쓰려니까 좀 막막한데……. 사실 어떻게 해야 된다는 건 알겠는데 진짜로 하려니까 좀 자신이 없어요. (중략) 어쨌든 요약처럼 딱딱 끊어지게 쓰는 건 피해야 할 것 같다는 생각인데요. 어, 원래는 자료 하나하나를 순서대로 정리했는데, 자료 1, 4번과 2, 3, 5번을 나눠가지고, 긍정적 견해엔 이런 것이 있고, 부정적 견해엔 이런 것이 있다, 하면 어떨까 해요.

10번 필자는 과제 표상 교육 후 자신의 초고가 ‘요약’ 유형이었음을 인지한다. 그러나 ‘종합-논증적’ 유형으로 수정고를 변화시킬 구체적인 전략은 떠올리지 못하며, “자신이 없”다고 말한다. 그러나 그는 “어쨌든 요약처럼 딱딱 끊어지게 쓰는 건 피”하고자 한다. 따라서 그는 ‘요약’ 유형의 초고를 이용하여 손쉽게 구성할 수 있는 ‘틀-정보전달적’ 유형으로의 변형을 계획한다.

〈표 11〉은 불완전 변형 집단 필자들의 수정고 분석 결과다. 〈표 11〉에서 주목되는 사항은 다음과 같다. 첫째, 형식적 자질을 나타내는 수치들이 무변형/부분 변형자 집단의 수정고에 비해 다소 큰 변화를 보였다. 그런데 역시보다 큰 수치 변화를 보인 성공적 변형자 집단의 수정고와 달리, 그 변화는 긍정적인 것이었다. 특히, 텍스트의 주제 전개가 단절됨을 의미하는 S3(의미무관-순차적 진행)의 수치가 큰 폭으로 감소(3.3 ↓)하여, 이 집단의 수정고

가 더 이상 ‘요약’ 유형이 아님을 나타냈다. 또한 동일 주제를 연속적으로 다루는 P(병렬적 진행)와 주제를 구체화하는 S1(의미 점증-순차적 진행)의 수치도 증가했다. 이에 따라, 조직 긴밀도 수치가 큰 폭으로 낮아져(0.6 ↓) 보다 응집성 있는 텍스트가 되었음이 입증되었다.

둘째, 내용적 자질을 나타내는 수치들 또한 성공적 변형자 집단과 마찬가지로 큰 폭의 변화를 보였다. 그러나 그 변화의 방향은 성공적 변형자 집단과 반대였다. 성공적 변형자 집단과 달리, 필자의 주장 및 이를 논증하는 (A1-5) 단위가 감소하고, 정보 전달을 위한 (I) 단위가 큰 폭으로 증가했다. 초고에서 각 자료 내용을 요약한 뒤 단편적으로 필자의 주장 및 그 이유를 덧붙였던 내용을 삭제하고, ‘틀-정보전달적’ 수정고를 작성한 결과다.

표 11. 유형 변형2-불완전 변형 집단의 텍스트 변화 양상

형식적	주제 깊이	1.57 (0.36 ↑)		조직 긴밀도	0.47 (0.6 ↓)		단위수 (길이)	33.0 (3.0 ↓)
	주제 유형	P	EP	S1	S2	S3		
		13.7 (1.4 ↑)	5.7 (1.4 ↑)	4.3 (0.3 ↑)	8.3 (1.7 ↓)	0.0 (3.3 ↓)		
내용적	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
		26.3 (13.3 ↑)	2.7 (6.3 ↓)	1.0 (3.7 ↓)	0.0 (2.3 ↓)	0.0 (1.3 ↓)	3.0 (2.3 ↓)	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		8.7 (=)	0.0 (2.0 ↓)	0.0 (2.7 ↓)	0.0 (1.3 ↓)	0.0 (1.0 ↓)	0.0 (=)	8.7 (7.0 ↓)
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		9.3 (6.0 ↑)	0.0 (2.0 ↓)	0.0 (2.0 ↓)	0.0 (0.3 ↓)	0.0 (0.3 ↓)	0.3 (0.7 ↓)	9.7 (0.4 ↑)
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합
		8.3 (7.3 ↑)	2.7 (2.3 ↑)	1.0 (1.0 ↑)	0.0 (0.7 ↓)	0.0 (=)	2.7 (1.6 ↓)	14.7 (3.7 ↑)

(총제적 질: 5.94(2.60 ↑))

3. 의도자 집단의 과제 표상 및 텍스트 변화 양상

의도자 집단은 필자가 <자기분석점검표>를 통해 초고 작성 시 사용한 ‘구성 계획’을 변화시키거나 유지하여 ‘목적 해석’ 계획을 사용했다고 보고했으나, 텍스트의 ‘구성 유형’은 ‘종합-논증적’ 이외의 유형으로 판정된 집단이다. 이 집단의 필자들은 과제 표상 교육의 내용을 이해하지 못하거나 오해하여, 자신이 의도한 유형으로 텍스트를 구성하는 데 실패했다. 총 10명(25%)의 필자가 이 집단에 속했다. 이 집단은 수정고의 ‘구성 유형’에 따라 2개의 하위 집단으로 분류되었다. 틀 구성자 집단과 자유 반응자 집단이다.

1) 틀 구성자 집단

이 집단은 초고 작성 시 ‘종합-논증적’이 아닌 유형(‘요약’ 또는 ‘틀’ 유형)의 텍스트를 구성했고, 과제 표상 교육 이후 ‘틀-논증적’ 유형의 수정고를 작성한 집단이다. 집단 전원이 수정고 작성 시 ‘목적 해석’ 계획(‘종합-논증적’ 유형에 대응)을 사용했다고 보고했으나, 그 의도를 성공적으로 텍스트에 실현하지 못한 것이다. 이 집단은 초고 점수가 4.71로 중간 수준(4위/6개 집단)이었고, 수정고 점수 또한 6.58로 중간 수준(3위/6개 집단)이었다. 이에 따라, 초고에서 수정고로의 점수 상승폭 역시 +1.87로 평균 상승폭(+1.75)보다 다소 높았지만 중간 수준(3위/6개 집단)을 유지했다.

틀 구성자 집단의 프로토콜에서는 필자가 과제 표상 교육에서 설명한 ‘종합-논증적’ 유형의 특성을 제대로 이해하지 못했다는 사실이 드러났다. 그래서 이들은 초고의 문제점을 제대로 진단하지도 못했고, ‘틀-논증적’ 유형의 수정고를 계획하고도 그것이 ‘종합-논증적’ 유형이리라고 착각했다. 구체적으로, 이들은 자료에 나타난 주장 중 하나를 ‘선택’하는 것이 곧 필자의 주장이 되리라고 생각했다. 08번 필자의 사례를 보자.

[08] 지난 번 썼던 글에선 뭘 어떻게 써야 할지도 몰라서…… (중략) 또 주장도

딱 이것이다, 라고 할 만한 게 없었던 것 같습니다. 그래서 이번 글은 알려주신 대로 제 주장을 확실하게 내세워서 글을 쓰려고 합니다. 저는 사이버 정체성에 대해 긍정적이나가 그걸 부각시켜서 사이버 공간이 내가 '되고 싶은 나'가 되게 하니까 긍정적이다, 라는 주장으로 글을 쓰려고 합니다.

08번 필자는 과제 표상 교육 후 자신이 “뭘 어떻게 써야 할지 몰라서” 부적합한 유형(‘요약’ 유형)의 초고를 작성했다고 진단한다. 그리고 “제 주장을 확실하게 내세워서” 수정고를 쓸 것을 계획한다. 그러나 필자가 언급한 주장(“사이버 공간이 내가 ‘되고 싶은 나’가 되게 하니까 긍정적이다.”)은 <자료 5>에 나타난 주장¹⁵을 그대로 되풀이하는 것이었다. 그의 수정고 또한 <자료 5>에서 사용된 논증에 몇 가지 새로운 이유를 덧붙인 것에 불과했다. 그러나 08번 필자는 수정고 작성 후 녹음한 프로토콜에서 “이번 글(수정고-인용자)은 제대로 쓴 것 같다.”며 만족감을 표현했다. 더불어, “이런 글은 논술학원 다닐 때 많이 써보았던 글”이라고 표현함으로써 그가 특정 유형의 논술 과제¹⁶와 학술적 담화 종합 과제를 동일시하고 있다는 사실을 드러냈다.

<표 12>는 틀 구성자 집단 필자들의 수정고 분석 결과다. <표 12>를 통해 다음 사항을 확인할 수 있다. 첫째, 형식적 자질을 나타내는 수치들은 전체적으로 개선된 양상을 보였다. ‘요약’ 또는 ‘틀-정보전달적’ 유형의 초고를 ‘틀-논증적’ 유형으로 변화시키거나 ‘틀-논증적’ 유형의 초고에 나타난

15 “개인은 사이버 공간에서 ‘내가 되고 싶은 나’가 되어 현실에서 하지 못한 자아실현을 할 수 있고, 다양한 활동을 통해 심리적 자유를 경험함으로써 현실의 고통을 일정 부분 치유할 수도 있다.”

16 흥미롭게도, 자료의 주장과 필자의 주장을 혼동한 ‘틀 구성자 집단’ 필자 중 다수가 특정 유형의 논술 문제를 언급했다. 화제(예: 사형제도, 양심적 병역거부 등)에 대한 찬반 입장을 담은 자료를 제시하고, 필자로 하여금 하나의 입장을 선택해 그 입장을 논증하는 문제가 그것이었다. 그래서 이 필자들은 대체로 부과된 자료 5편을 화제에 대한 긍정적 부정적 입장으로 나누고, 하나의 입장을 선택해 해당 입장의 자료에 나타난 주장을 반복하는 수정고를 작성했다.

논증을 세련화했기 때문이다. 특히 주제를 점차 구체화하여 다루는 S1(의미점 증-순차적 진행)의 수치가 큰 폭으로 증가(3.2 ↑)했다. 또한 ‘요약’ 유형의 특징인 S3(의미무관-순차적 진행)의 수치 또한 큰 폭으로 감소(2.1 ↓)했다. 이에 따라, 조직 긴밀도 수치도 낮아져 텍스트의 응집성이 높아졌음을 입증했다.

둘째, 내용적 자질을 나타내는 수치들은 논증적 텍스트의 성격이 강화되는 방향으로 변화하는 양상을 보였다. 주장 및 그에 대한 논증을 나타내는 (A1-5) 단위의 수치가 골고루 증가했음을 볼 수 있다. 그러나 이 집단은 전체 집단 중 유일하게 필자의 지식에서 비롯된 (+)정보가 감소(2.7 ↓)한 양상을 나타냈다. 이 집단 필자들이 자료의 주장 및 논증을 사용하여 논증적 텍스트를 구성하는 과정에서 ‘요약’ 유형의 초고에 일부 포함되었던 필자의 단편적 견해마저도 삭제한 결과다.

표 12. 의도1-를 구성자 집단의 텍스트 변화 양상

형식적	주제 깊이	2.07 (0.12 ↑)		조직 긴밀도	0.45 (0.05 ↓)		단위수 (길이)	43.9 (3.7 ↑)
	주제 유형	P 14.2 (1.1 ↑)	EP 8.8 (0.8 ↓)	S1 10.1 (3.2 ↑)	S2 9.8 (1.3 ↓)	S3 0.4 (2.1 ↓)		
내용적	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
		9.8 (6.2 ↓)	15.4 (1.7 ↑)	8.8 (2.9 ↑)	4.5 (2.3 ↑)	5.2 (3.1 ↑)	0.2 (2.2 ↓)	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		4.2 (2.3 ↑)	6.3 (3.2 ↑)	1.5 (1.4 ↑)	2.6 (1.1 ↑)	3.5 (0.6 ↑)	0.0 (=)	18.1 (8.6 ↑)
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		2.8 (5.3 ↓)	3.5 (0.2 ↓)	3.8 (0.6 ↓)	0.1 (=)	0.8 (1.2 ↑)	0.0 (0.5 ↓)	11.0 (5.4 ↓)
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합
		2.8 (3.2 ↓)	5.6 (2.3 ↓)	3.5 (2.1 ↑)	1.8 (1.2 ↑)	0.9 (1.2 ↑)	0.2 (1.7 ↓)	14.8 (2.7 ↓)

(총체적 질: 6.58(1.87 ↑))

2) 자유 반응자 집단

이 집단은 초고 작성 시 ‘종합-논증적’ 또는 기타 유형(‘요약’ 또는 ‘틀 유형’)의 텍스트를 구성했고, 과제 표상 교육 이후 ‘자유 반응’ 유형의 수정고를 작성한 집단이다. 집단의 전원이 수정고 작성 시 ‘목적 해석’ 계획(‘종합-논증적’ 유형에 대응)을 사용했다고 보고했으나, 그 의도를 성공적으로 텍스트에 실현하지 못한 것이다. 이 집단에는 ‘종합-논증적’ 유형의 초고를 작성하고 이를 수정하는 과정에서 ‘자유 반응’ 유형의 수정고를 작성한 필자도 포함되어 있었다. 이 집단은 초고 점수가 4.86으로 상위 수준(2위/6개 집단)이었으나, 수정고 점수는 4.33으로 최하위(6위/6개 집단)이었다. 이 집단은 초고에서 수정고로의 점수 상승폭이 -0.53으로, 점수가 하락한 유일한 집단이었다.

자유 반응자 집단의 프로토콜에서는 틀 구성자 집단과 마찬가지로, 이들이 과제 표상 교육에서 설명한 ‘종합-논증적’ 특성을 충분히 이해하지 못했다는 사실이 나타났다. 특히, 이들은 필자의 목적(주장)이 텍스트의 중심이 되어야 한다는 내용을 오해했다. 그래서 ‘독창성’에 대한 왜곡된 인식을 토대로, 자료 내용과 무관한 엉뚱한 논의를 펼치는 것이 필자의 독창성을 보여주는 일이 되리라는 전제 하에 수정을 수행했다. 40번 필자의 사례를 보자.

[40] 수업을 듣고 나서 제 글을 읽어보니 제 목적, 제 생각이 드러나 있지 않은 건 아니지만 그게 크게 독창적인 것 같지는 않다는 생각이 들었어요. (중략) 뻔한 얘기, 지문에서 다 다루고 있는 얘기보다는 좀 새롭고 참신한 얘기를 해야 한다고요. (중략) 단지 사이버가 청소년에게 주는 영향이 좋다, 나쁘다, 이런 뻔한 얘기보다는 청소년의 자아 정체성 발달을 위해 필요한 것이 뭘까…… 그런 생각을 해보았는데요.

40번 필자는 ‘종합-논증적’ 유형으로 초고를 구성했다. 그러나 과제 표상 교육을 받은 후 그는 자신의 초고가 “크게 독창적인 것 같지 않다”고 진

단한다. 그래서 “사이버 공간에서 다중 정체성을 경험하는 일은 청소년의 자아 정체성 발달을 돕는다.”고 주장한 초고를 전면 수정했다. 하지만 수정고의 논의는 “청소년의 자아 정체성 발달을 위해서는 건전한 놀이문화가 필요하다.”는 것으로서 ‘사이버 정체성’이라는 초점을 빗나간 것이었다. 그가 생각한 ‘독창성’은 과제 표상 교육에서 강조한 ‘필자의 주장을 중심으로 자료 내용과 필자의 지식을 종합하는 것’과 매우 상이해 보였다. 그는 자료에 나타나지 않은 새로운 내용들로만 이루어진 텍스트를 구성하는 것이 ‘독창성’이라고 오해한 것이다.

〈표 13〉은 자유 반응자 집단 필자들의 수정고를 분석한 결과다. 〈표 13〉을 통해 확인되는 사항은 다음과 같다. 첫째, 형식적 자질을 나타내는 수치들은 두드러지는 변화를 보이지 않았다. 텍스트의 주제 전개가 단절됨을 의미하는 S3(의미무관-순차적 진행) 수치가 다소 감소(0.5 ↓)하는 긍정적 변화가

표 13. 의도2-자유 반응 집단의 텍스트 변화 양상

형식적	주제 깊이	2.2 (0.2 ↑)		조직 긴밀도	0.51 (0.01 ↓)		단위수 (길이)	31.5 (2.3 ↑)
	주제 유형	P	EP	S1	S2	S3		
		9.3 (0.3 ↑)	6.2 (0.4 ↓)	5.3 (0.6 ↑)	10.1 (0.5 ↑)	0.5 (0.5 ↓)		
내용적	정보 성격	(I)합	(A1)합	(A2)합	(A3)합	(A4)합	(EX)합	
		13.2 (4.5 ↓)	5.1 (2.0 ↑)	4.3 (0.5 ↑)	3.1 (0.8 ↑)	0.5 (0.4 ↓)	5.3 (4.3 ↑)	
	정보 유형	(-)(I)	(-)(A1)	(-)(A2)	(-)(A3)	(-)(A4)	(-)(EX)	(-)합
		1.2 (2.1 ↓)	0.2 (3.3 ↓)	0.0 (2.1 ↓)	0.0 (1.9 ↓)	0.0 (0.8 ↓)	0.0 (=)	1.4 (10.2 ↓)
		(O)(I)	(O)(A1)	(O)(A2)	(O)(A3)	(O)(A4)	(O)(EX)	(O)합
		0.9 (3.8 ↓)	0.0 (1.5 ↓)	0.0 (2.5 ↓)	0.0 (3.6 ↓)	0.0 (=)	0.2 (0.6 ↓)	1.1 (12.0 ↓)
		(+)(I)	(+)(A1)	(+)(A2)	(+)(A3)	(+)(A4)	(+)(EX)	(+)합
		11.1 (1.4 ↑)	4.9 (2.8 ↑)	4.3 (5.1 ↑)	3.1 (4.7 ↑)	0.5 (0.4 ↑)	5.1 (4.9 ↑)	29.0 (19.3 ↑)

(총체적 질: 4.33(0.53 ↓))

일어나기는 했으나, 전체적으로 초고와 크게 다르지 않았다.

둘째, 내용적 자질을 나타내는 수치들 중에서는 ‘정보의 기원’을 나타내는 단위가 큰 폭으로 변화했음이 주목된다. 자료의 내용을 이용한 (-), (0) 단위는 감소하고, 필자의 지식에서 비롯된 (+) 단위가 매우 큰 폭으로 증가(19.3 ↑)했다. 한편, 텍스트의 수사적 성격 변화는 명확히 드러나지 않았다. (A1-3) 단위가 골고루 증가했으나, 필자의 정서를 표현하는 (EX) 단위 또한 상당히 증가(4.3 ↑)한 양상을 보였다.

V. 결론

이 연구는 과제 표상 교육의 효과를 조명한 기존의 연구들이 필자의 답화 종합 수행 변화 양상을 충분히 규명하지 못했다는 문제의식에서 시작되었다. 선행 연구에서 조명하지 못한 실제적이고 구체적인 변화 양상을 드러내기 위해, 이 연구는 필자들의 즉시 회상 프로토콜과 답화 종합 텍스트의 형식적·내용적 자질들을 분석했다. 그리고 그 결과를 필자 집단별로 제시했다. 연구를 통해 확인된 주요 사항은 다음과 같다.

먼저, 일회적인 과제 표상 교육만으로도 필자에게 상당한 수행 변화를 야기할 수 있다는 선행 연구의 결과가 이 연구를 통해서도 확인되었다. 연구에 참여한 대학 신입생 40명 중 21명(52.5%)¹⁷이 초고의 구성 유형과 상이한 유형의 수정고를 작성했다. 학생들이 맥락에 적합하게 과제를 표상하는데 미숙하다는 점, 이들에게 과제 표상 교육을 실시함으로써 수행을 변화시킬 수 있다는 점이 검증된 것이다.

17 유형 변형자 집단 16명(40%) 및 의도자 집단 중 구성 유형을 변화시킨 필자 5명(12.5%: 틀 구성자 2명, 자유 반응자 3명)을 말한다.

그러나 학생들의 수행 변화를 보다 실제적인 자료 분석을 통해 고찰했을 때 이들의 수행 변화 동인(動因)과 양상은 매우 다양하다는 사실이 이 연구를 통해 새롭게 나타났다. 선행 연구에서 단일한 집단으로 취급되었던 무변형/부분 변형자 집단, 유형 변형자 집단, 의도자 집단의 내부에는 상호 변별되는 수정 동기 및 수정 양상을 나타내는 하위 집단이 존재했다. 이 집단들의 수정 계획 및 텍스트 자질의 변화 양상을 살핍으로써 과제 표상 교육에 대해 각기 다른 방식으로 반응하는 필자들의 특성을 밝힐 수 있었다.

과제 표상 교육이 학생들의 수행을 상당히 증진시킬 수 있다는 사실은 유형 변형자 집단(16명: 40%)을 통해 드러났다. 이 집단의 첫 번째 하위 집단인 성공적 변형자 집단(13명: 32.5%)은 교육 효과를 가장 선명히 드러냈다. 이 집단의 프로토콜에서는 필자들이 초고 작성 시 미숙한 수행을 보인 원인이 쓰기 능력 부족이 아닌, 부적합한 과제 표상에 있었다는 사실이 나타났다. 교육 후 이들은 형식적·내용적 자질면에서 ‘종합-논증적’ 유형으로 판정된 수정고를 구성했고, 텍스트 질 점수에서도 높은 상승을 보였다. 한편, 두 번째 하위 집단인 불완전 변형자 집단(3명: 7.5%) 역시 텍스트 질 점수 면에서는 매우 높은 상승을 보였다. 그러나 이는 이 집단 필자들이 쓰기 능력 및 효능감 부족으로 인해, ‘종합-논증적’보다는 하위 유형이지만 초고의 ‘요약’보다는 상위 유형인 ‘틀’ 유형으로 수정고를 변화시킨 결과라는 사실이 드러났다. 이들에게는 과제 표상 교육과 함께 ‘종합-논증적’ 유형의 텍스트를 구성할 수 있는 쓰기 전략 및 효능감을 갖게 하는 교육이 필요했다.

일회적인 과제 표상 교육이 한계를 가지고 있다는 사실은 의도자 집단(10명: 25%)을 통해 나타났다. 이 집단의 첫 번째 하위 집단인 틀 구성자 집단(7명: 17.5%)은 교육 내용을 제대로 이해하지 못해 ‘틀’ 유형으로 수정고를 구성하고도 문제를 인식하지 못했다. 반면, 두 번째 하위 집단인 자유 반응자 집단(3명: 7.5%)은 교육 내용을 오해하여 자료와 무관한 ‘자유 반응’ 유형의 수정고를 구성했다. 두 집단은 과제 표상 교육이 일회적인 것으로 그쳐서는 안 되며, 교육 내용을 보완하여 보다 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

는 사실을 보여주었다. 향후 과제 표상 교육에는 각 구성 유형별 텍스트가 구체적으로 어떤 형식적·내용적 특성을 갖는지에 대한 실례(實例) 교육, 자료와 필자의 생각을 구분하게 하는 교육 및 이와 관련된 쓰기 윤리 교육, 학생들이 자신에게 친숙한 유형의 과제와 새로운 과제를 연계하여 이해할 수 있게 하는 교육이 포함되어야 할 것이다. 또한 유형별 텍스트의 특성을 교육하는 데 있어서는 이 연구에서 도출한 집단별 텍스트의 형식적·내용적 자질 분석 결과 및 이윤빈(2013)에서 산출한 ‘텍스트 전개도’ 사례가 활용될 수 있을 것이다.

교육 현장의 교수자들은 학생들의 담화 종합 수행에서 맥락에 적합한 과제 표상을 갖는 일의 중요성을 경험적으로 알고 있다. 그러나 정작 학생들에게 과제 표상 교육을 했을 때 어떤 변화가 일어나는지 탐구한 연구는 드물었다. 이 연구는 선행 과제 표상 교육의 방법을 사용하되 해당 교육이 초래하는 수행 변화 양상을 필자의 인지 및 텍스트 자질의 측면에서 자세히 추적했다. 그럼으로써 기존 과제 표상 교육이 갖는 성과와 한계를 구체적이고 실제적인 차원에서 조명했다. 이러한 시도가 향후 과제 표상 교육의 내용을 보다 충실히 보완하게 하는 초석이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 박진용(1997), 「텍스트 의미 구조의 과정 중심 분석 방법」, 『청람어문교육』, 제17호, 청람어문교육학회.
- 윤성진(2011), 「과제 표상 교육이 고교생의 논술문 쓰기 수행에 미치는 효과」, 연세대학교 석사논문.
- 이삼형(1994), 「설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이윤빈(2013), 「담화 종합 텍스트의 구성 양상 연구」, 연세대학교 박사논문.
- 이윤빈 · 정희모(2010), 「과제 표상 교육이 대학생의 학술적 글쓰기 수행에 미치는 효과」, 『국어교육』, 제131호, 한국어교육학회.
- Carey, L. J., Flower, L., Hass, C., Hayes, J. R., & Schriver, K. A.(1989), "Differences in writers' initial task representation," Technical Report, 35, Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C.(1990), *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*, New York: Oxford University Press.
- Greene, S.(1999), "How beginning writing students interpret the task of writing an academic argument, In K. L. Weese *et al.*(Eds.), *Teaching academic literacy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mateos, M. & Solé, I.(2009), "Synthesizing information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels," *European Journal of Psychology of Education*, 24(4).
- Nelson, J.(1990), "This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing task," *Research in the Teaching of English*, 24, pp. 362-369.
- Nelson, N.(2001), "Discourse synthesis: The process and product," In R. G. McInnis. (Ed.), *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*, Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Noh, M. Y.(1985), "Effects of topical structure on discourse comprehension and production," Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.
- Spivey, N. N.(1983), "Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing, Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- _____ (1997), *The constructivist: Reading, writing and the making of meaning*, Academic Press.

과제 표상 교육에 의한 대학생 필자의 담화 종합 수행 변화 양상

이윤빈

이 연구는 과제 표상 교육 후 필자의 담화 종합 수행이 변화하는 양상을 구체적이고 실제적인 차원에서 밝히는 것을 목적으로 했다. 이를 위해, 대학 신입생 필자들이 과제 표상 교육 후 녹음한 즉시 회상 프로토콜과 이들이 쓴 담화 종합 텍스트의 형식적·내용적 자질들을 분석하고, 그 결과를 필자 집 단별로 제시했다.

연구를 통해 다음 사항이 확인되었다. 첫째, 일회적인 과제 표상 교육만으로도 필자들의 수행이 상당히 변화한다는 선행 연구의 결과가 검증되었다. 학생 필자들이 맥락에 적합한 방식으로 과제를 표상하는 데 미숙하다는 점, 이들에게 과제 표상 교육을 실시함으로써 수행을 변화시킬 수 있다는 점이 확인되었다. 둘째, 필자들의 수행 변화를 보다 실제적인 자료 분석을 통해 고찰했을 때 이들의 수행 변화 동인(動因) 및 양상은 매우 다양하다는 사실이 새롭게 입증되었다. 선행 연구에서 단일한 집단으로 취급되었던 무변형/부분 변형자 집단, 유형 변형자 집단, 의도자 집단의 내부에는 상호 변별되는 수정 동기 및 수정 양상을 드러내는 하위 집단이 존재했다. 이 연구는 이 집단들의 수정 계획 및 텍스트 자질의 변화 양상을 살핌으로써 과제 표상 교육에 각기 다른 방식으로 반응하는 필자들의 특성을 밝혔다. 또한 이를 바탕으로, 향후 과제 표상 교육의 방향성에 대해 제언했다.

핵심어 과제 표상, 과제 표상 교육, 담화 종합, 대학 글쓰기, 학술적 글쓰기.

ABSTRACT

Aspects of the Change in College Writer's Performance of Discourse Synthesis through Task Representation Instruction

Lee, Yun-bin

This study aims at specific and tangible determination of the aspects of the change in writer's performance of discourse synthesis after task representation instruction. This study analyzed immediate recall protocols of university freshmen writers and formal and content qualifications of discourse synthesis text by them, and proposed the result by groups of writers. First, the result of precedent study suggesting that performance of writers changes considerably just by a temporarily task representation instruction was verified. Second, it was newly proved through this study that motive and aspects of change in performance of writers vary greatly when the change in performance of writers was studied through more practical data analysis. Subordinate group mutually distinguished revealing motive and aspects of change existed within group of nontransformer / partial transformer, type transformer, intender treated as a single group in precedent study. This study revealed characteristic of writers responding in a different way to task representation instruction by studying change aspect of revised plan and text quality of these groups.

KEYWORDS task representation, task representation instruction, discourse synthesis, college writing, academic writing.

부록 <자기분석점검표>

I. 주요 정보원

과제를 하는 동안 내가 쓰는 글의 주된 재료(major source)로 사용한 것은 무엇입니까? [표]에서 가장 적합하다고 생각하는 항목을 찾아 빈 칸에 V표시를 하세요.

	읽기 자료의 내용
1	<ul style="list-style-type: none">나는 읽기 자료에 나타난 개념, 문장, 아이디어들을 사용했다.나는 읽기 자료에 나타난 것 이상의 추가적인 정보를 수집하지 않았다.
2	읽기 자료의 내용 + 내 생각 <ul style="list-style-type: none">나는 읽기 자료에 나타난 개념, 문장, 아이디어들을 주된 재료로 사용했다.이와 함께, 내가 자료를 읽으면서 생각한 것, 나의 경험이나 기존 지식을 참조했다.
3	화제에 대한 나의 선행 지식 <ul style="list-style-type: none">나는 화제에 대해 내가 이미 알고 있는 지식, 경험, 생각을 주된 재료로 삼았다.읽기 자료는 나의 생각을 발전시키기 위한 출발점으로서만 사용하고, 그 내용을 직접적으로 다루지는 않았다.
4	화제에 대한 나의 선행 지식 + 읽기 자료의 내용 <ul style="list-style-type: none">나는 개성적인 아이디어를 제시하기 위해 나의 지식과 생각을 주된 재료로 삼았다.읽기 자료는 내 아이디어를 제시하기 위한 부차적인 사례, 근거 등으로만 사용했다.

II. 글의 형식

내가 쓴 글은 어떤 형식(text format)으로 작성되었습니까? [표]에서 가장 적합하다고 생각하는 항목을 찾아 빈 칸에 V표시를 하세요.

1	읽기 자료 요약 <ul style="list-style-type: none">읽기 자료 내용이 요약된 것으로, 자료 이외의 내용은 포함되지 않았다.
2	읽기 자료 검토 + 반응 <ul style="list-style-type: none">주로 읽기 자료의 내용이 요약된 것으로, 나의 주장이나 견해가 간략히 삽입되었다.
3	일반적인 독자를 대상으로 한 설명적 보고서 형식 <ul style="list-style-type: none">일반적이고 광범위한 독자를 대상으로 하여 화제에 대한 정보를 전달하는 설명적인 보고서의 형식으로, 나의 주장이나 견해는 거의 포함되지 않았다.
4	학문 공동체의 구성원을 대상으로 한 논증적 글의 형식 <ul style="list-style-type: none">화제와 관련된 나의 주장을 논증하는 글의 형식이다.글의 도입부에서 문제를 제기하거나 글의 목적을 밝히고, 학문 공동체의 구성원을 예상 독자로 삼아 설득하는 형식을 띤다.

III. 구성 계획

과제를 수행하는 동안 나의 글을 구성하기 위해 내가 세운 계획은 무엇입니까? 아래 [표]에서 가장 적합하다고 생각하는 항목을 찾아 빈 칸에 V표시를 하세요.

1	읽기 자료의 내용을 요약하기 <ul style="list-style-type: none"> 나는 읽기 자료의 핵심 내용을 요약하는 방식으로 글을 작성했고, 화제에 대한 나의 주장이나 견해는 포함하지 않았다.
2	읽기 자료 내용을 요약하고 논평하기 <ul style="list-style-type: none"> 나는 읽기 자료의 핵심 내용을 요약하면서, 이와 관련된 나의 주장이나 견해를 덧붙이는 방식으로 글을 작성했다.
3	틀 세우기 <ul style="list-style-type: none"> 나는 읽기 자료의 내용을 일정한 틀(frame)에 맞추어 정리했다. 즉, 자료의 내용이 일정한 논리구조를 가질 수 있도록 하나의 이야기로 연결하여 이어붙이거나, '문제-원인-해결방안'과 같은 논리적 구조들에 자료 내용을 정리했다.
4	핵심 개념을 사용하여 종합하기 <ul style="list-style-type: none"> 나는 읽기 자료에 나타난 생각들이 무엇인지에 집중했다. 나는 내가 발견한 생각들을 종합할 수 있는 하나의 구체적인 개념을 찾았다. 나는 이 핵심 개념을 중심으로 나의 글을 구성했다. 내가 쓴 글에 제목을 붙일 경우 이 개념이 곧 제목이 될 수 있을 것이다. <p>※ 이 항목을 선택했을 경우 자신의 글에서 사용한 핵심 개념이 무엇인지 쓰시오.</p>
5	나 자신의 목적을 위해 해석하기 <ul style="list-style-type: none"> 나는 내가 설정한 특정한 목적을 달성하기 위해 읽기 자료를 해석하고, 글을 작성했다. 이때 나의 목적은 주로 화제에 대한 나의 주장을 내가 설정한 특정한 독자에게 전달하는 것이었다. 즉, 나는 특정한 독자(예: 내 주장과 반대되는 견해를 가진 사람)를 설정하거나, 특정한 목적(예: 읽기 자료들에 공통적으로 나타난 오류에 대해 비판하기 등)을 설정한 뒤 글을 작성했다. 자료를 읽고, 선택하고, 글을 계획하고 작성하는 전 과정은 나 자신의 목적을 이루는 방향으로 진행되었다.
6	화제에 대해 자유롭게 반응하기 <ul style="list-style-type: none"> 나는 화제에 대한 나 자신의 견해가 무엇인지에 초점을 맞추었다. 나는 읽기 자료에 나타난 내용들은 나 자신의 견해를 발전시키기 위한 도약대로만 사용했으며, 읽기 자료의 구체적인 내용들을 내 글에서 언급하지 않았다. (나의 글은 읽기 자료의 내용과 직접적인 관련을 맺고 있지 않다.)