

미국 대학 신입생 글쓰기(FYC) 교육의 새로운 방안 모색

이윤빈 연세대학교 강사

- I. 들어가며: 우리 FYC 교육의 문제 상황과 방안 모색의 필요성
- II. 미국 FYC 교육의 패러다임 변화와 '전이'의 문제
- III. '전이'를 위한 대안적 교육 방안: WAW 교육 및 GA 교육
- IV. 나가며: 우리 FYC 교육에의 적용 가능성

I. 들어가며: 우리 FYC 교육의 문제 상황과 방안 모색의 필요성

“솔직히 말해 이 강좌를 통해 뭘 많이 배우고 싶다고 기대하지는 않는다. 친구도 사귀고 두 시간을 즐겁게 보내고 싶은 생각이 더 크다. 나는 B대 12학번으로 1년 반 동안 학교를 다니다 와서 글쓰기 수업을 들었었다. 그때 내가 써야 했던 글의 주제가 별로 관심이 없던 것들이어서 괴롭기도 하고 스트레스를 많이 받았다. 도움이 됐던 건 자기소개서 정도? 자기소개서는 앞으로 필요할 것 같아서 열심히 썼다. 그 외에는 영화 비평문(집단주의의 폭력성을 다룬 영화에 대한 비평문-인용자)도 쓰고 철학적인 글(오리엔탈리즘에 대한 칼럼-인용자)도 썼지만 솔직히 남는 건 없었다. (중략) 전공에선 그런 글을 쓰지 않아서 좋았다.”

—A대학교 이학계열 14학번 K.

위 글은 대학 신입생을 대상으로 한 글쓰기(이하 FYC: First-Year Composition) 강좌를 수강하는 한 학생이 수업 첫 시간에 ‘대학 입학 전 글쓰기(교육) 경험과 이를 통해 얻은 것, 그리고 이 강좌를 통해 얻고 싶은 것’에 대

해 서술한 글의 일부다. 수업의 첫 시간에 이에 대한 서술을 요구하면, 대부분의 학생들은 강좌에 대한 높은 기대감을 표출하곤 한다. 대학 입학 전에는 글쓰기(교육) 경험이 거의 없거나 논술 교육을 받은 것이 전부지만, FYC 강좌를 수강함으로써 대학 생활을 하는 동안 필요한 글쓰기 능력을 기르고 싶다는 포부를 밝히는 경우가 대부분이다.

그런데 이미 대학 FYC 교육을 한 번 경험하고, 기초 ‘필수’ 과목이기에 마지못해 다시 FYC 교실에 앉은 K의 반응은 사뭇 냉소적이다. 인용문을 통해 드러나는 냉소의 이유는 크게 두 가지다. 첫째, FYC 강좌에서 자신이 관심 없는 주제 및 장르에 대한 글쓰기를 했다는 것. 둘째, 이러한 글쓰기 교육 경험이 자신의 전공 글쓰기 및 이후의 글쓰기에 별 도움을 주지 않을 것으로 판단했다는 것. 요컨대 K는 대기과학을 전공하는 이학도이며 장차 기상청에서 일하고자 하는 자신이 왜 인문학적 주제 및 장르에 대한 “남는 것 없”는 글쓰기를 해야 하는지 이해할 수 없었던 것이다.

우리는 K의 토로를 ‘글쓰기를 싫어하는 이학도의 불만’ 정도로 치부해 버릴 수도 있다. 그러나 사실 우리는 K와 유사한 목소리들을 잘 알고 있다. 이공계열 및 예체능계열 학생들과 교수들은 FYC 교육의 존재 의의에 대한 회의(懷疑)를 표출하곤 해왔다. FYC 교육 초기에는 회의의 중심에 비(非)인 문계열 학생들을 대상으로 한 FYC 교육의 필요성 문제가 존재했다. 예컨대 “의대생이 글쓰기를 배울 필요가 있나?”라는 식의 의문이 자주 제기된 것이다. 그러나 전공을 불문하고 의사소통 능력의 중요성이 점차 강조되고 있는 최근에는 회의의 중심에 있던 ‘FYC 교육의 필요성(必要性)’ 문제를 ‘FYC 교육의 실효성(實效性)’ 문제가 대체하고 있는 것으로 보인다. 예컨대 “의대생에게도 글쓰기 능력은 필요하지만, 현재의 교육이 의대생에게 필요한 글쓰기 능력을 길러주는 데 효과가 있나?”라는 식의 의문이 제기되고 있는 것이다.

인문학 중심의 FYC 교육 내용이 학생들이 장차 다양한 전공 영역에서의 글쓰기를 하는 데 실제적 효과를 내지 못한다(고 인식되)는 것. 이것은 FYC 교육의 담당자들이 반드시 풀어야 할 과제가 되었다. 실효성의 문제는

머지않아 필요성의 문제로 강력히 환원된다. 이 과제를 해결하지 못할 경우, 1980년대 중반 이후 <대학국어> 과목이 그 실효성에 대한 회의적 목소리(김영옥, 2003; 성기중, 2003)에 의해 FYC 과목으로 전환되었던 것과 같은 전철(前轍)을 FYC 과목이 동일하게 밟을 수도 있다.

이러한 문제의식 하에 2000년대 중후반 이후 여러 대학(서강대, 연세대, 영남대, 조선대, 한국외대 등)에서는 FYC 교육을 계열별 글쓰기 교육의 형태로 전환하는 움직임을 보여 왔다. 학생들의 전공 영역을 인문계열·사회계열·이공계열 등으로 구획하여, 계열별 교재를 편찬하고 교육하고자 한 것이다.

계열별 글쓰기 형식의 FYC 교육은 학생들이 속한 전공 영역의 특성에 보다 부합하는 쓰기 능력을 길러주고자 한다는 점에서 기존 FYC 교육에 비해 진보한 측면을 갖는다. 그러나 계열별 글쓰기 교육이 기존 FYC 교육의 효과적인 대안이 될 수 있는가에 대해서는 아직 확신하기 어렵다. 현재 시도되는 계열별 글쓰기 교육은 적어도 다음 세 가지 한계를 노정(露呈)하고 있는 것으로 보인다. 첫째, 서너 가지의 광범위한 계열 구분만으로는 대학 내 존재하는 다양한 글쓰기 방식을 온전히 포괄할 수 없다는 한계. 둘째, 계열별 기획을 받아들이겠다고 할지라도, 계열별 교재에 실린 지문들만이 차별성을 가질 뿐 정작 계열별 글쓰기의 특성을 차별화하여 제시하지 못한 경우가 많다는 한계. 셋째, 계열별 글쓰기의 관습과 특성을 차별화하여 제시했다고 할지라도, 인문학을 전공한 강사가 이를 효과적으로 교육하기에는 현실적으로 무리가 있다는 한계가 그것이다. 따라서 계열별 글쓰기 형식의 FYC 교육 또한 기존 FYC 교육이 맞닥뜨린 실효성의 문제를 온전히 해결하고 있다고 보기에는 어려움이 있다.

그런데 현재 우리가 맞닥뜨린 FYC 교육의 실효성 문제는 우리의 교육 현장에서만 일회적으로 제기된 문제가 아니다. 이는 외국의 FYC 교육에서도 동일하게 제기되고, 그 해결 방안이 활발히 모색되어온 문제라는 점을 환기할 필요가 있다. 특히 19세기 말부터 FYC 교육을 실시(Crowley, 1998)해온

미국의 경우, 이 문제는 FYC 교육의 담당자들이 매우 오랫동안 치열한 논쟁을 벌여온 대상이다.

이 글은 현재 우리의 FYC 교육이 처한 문제 상황을 극복하기 위한 하나의 시도로서, 미국에서 FYC 교육의 실효성 문제를 둘러싸고 전개된 논의 및 제시된 대안적 교육 방안들을 검토하는 것을 목적으로 한다. 물론 이러한 검토는 미국의 논의 및 제시된 대안을 있는 그대로 답습(踏襲)하기 위해 수행되는 것은 아니다. 우리와 동일한 문제 상황을 보다 먼저 경험한 이들의 궤적을 고찰함으로써 우리의 시행착오를 줄일 수 있는 시사점을 얻고자 하는 것이 이 글의 최종 목적이다.

이를 위해, II장에서는 미국에서 FYC 교육의 실효성 문제와 관련하여 전개된 논의를 개괄하고, 논의의 핵심에 있는 ‘전이(transfer)’의 문제를 고찰한다. 이후 III장에서는 ‘전이’를 가능하게 하는 대안적 교육 방안으로 가장 주목받고 있는 두 가지 교육 방안을 검토한다. ‘글쓰기에 대한 글쓰기(WAW: Writing About Writing)’ 교육 방안과 ‘장르 인식(GA: Genre Awareness)’ 교육 방안이 그것이다. 이러한 검토를 바탕으로, IV장에서는 해당 교육 방안들의 의의 및 우리 FYC 교육 현장에의 적용 가능성에 대해 논의할 것이다.

II. 미국 FYC 교육의 패러다임 변화와 ‘전이’의 문제

미국 FYC 교육의 기원은 1874년 하버드대학교에서 신입생들의 읽기·쓰기 능력이 부족하다는 문제의식이 대두됨에 따라, 〈신입생 영어(Freshman English)〉 교육을 시작한 것(Crowley, 1986)으로 보는 것이 일반적이다. 이후 19세기 말부터 미국 대학들에는 FYC 강좌들이 확산되기 시작했고, 130여 년이 지난 현재까지도 활발히 운영되고 있다.

20세기를 관통하는 동안 FYC 교육은 쓰기 이론 발전의 영향을 받으며

다양한 교육 방안들을 흡수·적용해왔다(Wardle, 2012). 대체로 쓰기에 대한 형식주의적 관점이 우세하던 1960년대까지는 소위 신전통주의적 교육(current-traditional pedagogy), 즉 학생들이 작성한 글의 형식적 정확성에 중점을 둔 교육이 성행했다. 이후, 인지주의 관점이 대두한 1970년대에는 여전히 문장 결합 훈련(sentence-combining practice)과 같은 신전통주의적 교육이 공존(Connors, 2000)하기는 했지만, 학생들에게 쓰기 과정 및 과정별 전략을 교육하고자 하는 과정 중심 교육(process-centered pedagogy) 또한 큰 주목을 받았다. 이 외에도 신전통주의적 교육에 대항한 표현주의적 교육(expressivist pedagogy)도 존재했으나 지배적이라고 보기는 어려웠다. 전반적으로, 1970년대까지 FYC 강좌에서 사용된 교육 방안들은 그 목적과 내용 면에서 매우 다양했고, 중등교육의 것과 뚜렷한 차별성을 갖지도 않았다.

대학이라는 맥락 안에서 FYC 교육이 갖는 의미가 본격적으로 탐구되기 시작한 것은 1970년대 후반부터다. ‘사회적 전환(the social turn)’(Trimbur, 1994)의 시기로 불리는 70년대 후반에 이르러 쓰기 맥락을 강조하는 사회주의적 관점이 부각되었다. 그리고 이에 따라, 대학이라는 맥락에서 FYC 교육이 담당하는 역할 및 그 효과에 대한 논의¹가 시작되었다.

먼저, 1970년대 후반에서 80년대 중반에 이르는 시기에는 대학을 ‘학술적 담화 공동체’로 규정하고, 신입생들이 이 공동체의 의사소통 방식으로 ‘학술적 글쓰기’를 할 수 있도록 조력하는 것이 FYC 교육의 역할이라는 관점(Bartholomae, 1985; Bizzell, 1982, 1986; Shaughnessy, 1977)이 강조되었다. 신입생들에게 “우리(학술적 담화 공동체의 내부자-인용자)의 언어를 우리가 말하는 방식으로 학습(Bartholomae, 1985: 134)”하게 함으로써 이들이 학술적 담화 공동체(대학)에 성공적으로 진입하도록 도와야 한다는 논리였다. 그러나 이러한 당위성을 강조한 학자들은 대체로 이 ‘학술적 글쓰기’

1 1970년대 이후 미국에서 벌어진 ‘학술적 글쓰기’ 관련 논의사에 대해서는 이운빈(2012)에서 보다 상세히 다룬 바 있다.

의 성격이 무엇이며 그것을 어떻게 교육해야 하는지에 대한 방법론을 제시하지는 못했다. 그것은 이들이 마치 구체적인 하나의 실체인 것처럼 상정한 ‘학술적 담화 공동체’가 사실상 단일한 실체가 아니라는 데 기인한 한계였다. 즉, 대학을 ‘학술적 담화 공동체’라고 할 때 이는 집합적 개념(collective concept)일 뿐, 대학 내에는 각기 다른 담화 관습을 지닌 다양한 전공 영역들이 별개의 담화 공동체로 존재한다.

1980년대 중후반부터 90년대 초반에 이르는 시기에는 바로 이 같은 한계에 대한 인식이 급속히 확산되고, ‘보편적 학술적 글쓰기’ 개념의 허구성이 폭로되었다. 대학은 단일한 ‘학술적 담화 공동체’가 아닌 다양한 ‘학술적 담화 공동체들’의 집합체라는 것, 따라서 존재하는 것은 보편적인(universal) ‘학술적 글쓰기’가 아닌 다양한 ‘학술적 글쓰기들’뿐이라는 것이 이 시기 학자들(Cooper, 1989; Elbow, 1991; Harris, 1989; Spellmeyer, 1993)의 주장이었다. 예컨대 엘보우(Elbow)는 영어영문학 영역 안에서조차 다양한 학술적 담화의 방식이 존재함을 설명하며, “학술적 담화가 하나의 단일한 실체인 것처럼 말하는 일은 미친 짓(Elbow, 1991: 39)”이라는 비판을 강하게 제기한 바 있다. 이들은 다양한 맥락 안에서 작동하는 학술적 글쓰기‘들의’ 존재를 부각시킴으로써 WAC(범교과적 글쓰기: Writing Across Curriculum)와 WID(학문영역별 글쓰기: Writing In Discipline) 교육이 발전할 수 있는 토대를 구축했다. 그러나 이들은 학생들이 WAC나 WID로 나아가기 전, FYC 교육을 통해 무엇을 학습해야 할 것인지에 대해서는 명확한 방안을 제시하지 못했다.² 이 시기의 논의는 이제까지 적어도 당위의 차원에서 FYC 교육의 존재 의의를 담보해준 ‘(보편적인) 학술적 글쓰기 교육’이라는 목표가 실현 불가능한 것임을 폭로함으로써 FYC 교육의 실효성 문제를 논쟁의 테이블로 소

2 엘보우(1995)가 학생들에게 ‘개인적 글쓰기’ 또는 ‘자유 글쓰기’를 교육할 것을 주장하여, ‘학술적 글쓰기’ 교육을 옹호하는 바톨로메(1995)와 논쟁을 벌인 일 정도가 주목할 만한 사건이라고 할 수 있다.

환했다는 의미를 지닌다.

1990년대 중반 이후부터는 FYC 교육의 실효성 문제를 둘러싼 논의 및 논쟁들이 본격적으로 이루어지기 시작했다. 이 시기부터 FYC 교육의 실효성 문제는 다음 질문들로 차례로 구체화되어 다루어졌다. 첫째, “현재의 FYC 교육을 통해 학생들이 학습한 쓰기 지식 및 기술들(skills)이 이들이 다른 맥락에서의 글쓰기를 할 때 전이(transfer)될 수 있는가?” 둘째, “만약 전이되지 않거나 불충분하게 전이될 경우, FYC 교육의 내용을 어떻게 재구성해야 할 것인가?” 첫 번째 질문이 현재 FYC 교육의 실효성을 문제 삼는 것이라면, 두 번째 질문은 앞으로의 FYC 교육이 실효성을 갖기 위한 방안을 묻는 것이라고 할 수 있다.

두 질문의 핵심에 있는 ‘전이(轉移; transfer)’란 본래 인지심리학 분야에서 “어떤 학습의 결과가 다른 학습에 영향을 미치는 현상(서울대학교 교육연구소, 1995)”을 지칭하기 위해 사용해온 개념이다. 쓰기 이론가들은 이를 “학습자가 하나의 맥락에서 학습한 쓰기 지식 또는 기술을 또 다른 맥락에 적용하는 것(Moore, 2012)”으로 받아들이며, (FYC 교실과 같은) 특정 맥락에서 습득된 쓰기 지식 및 기술들이 (전공 영역 강좌와 같은) 다른 맥락에서의 글쓰기를 할 때 유효하게 적용되는가의 문제를 탐구하고자 했다. 이 질문에 대한 답이 긍정적이라면 진행 중인 FYC 교육은 실효성을 확보할 수 있고, 부정적이라면 FYC 교육은 실효성이 없는 것이 된다.

첫 번째 질문에 대한 응답은 당연히 두 부류로 분류된다. “현재의 FYC 교육을 통해 학생들이 학습한 사항이 다른 쓰기 상황에 전이된다.”고 보는 부류(Council of Writing Administrators, 2000, 2008; Flower *et al.*, 1990; Hines, 2004; Zamel, 1993)와 “현재의 FYC 교육을 통해 학생들이 학습한 사항이 다른 쓰기 상황에 전이되지 않는다.”고 답하는 부류(Beaufort, 2007; Bergmann & Zepernick, 2007; Carroll, 2002; Downs & Wardle, 2007; Freedman, 1994; Petraglia, 1995; Russell, 1995; Russell & Yañez, 2003)가 그것이다. 두 집단은 ‘현재 FYC 교육’의 목표 및 내용에 대한 진단이 판이하

게 달랐고, 그래서 각기 다른 답을 내놓은 것으로 보인다.

전자의 집단은 앞선 시기 학자들이 강조한 ‘보편적인 학술적 글쓰기’ 존재의 허구성을 받아들인다. 신입생에게 교육할 수 있는 “학술적 담화라는 플라톤적 실재는 존재하지 않는다(Flower *et al.*, 1990: 224).”는 사실을 인정하는 것이다. 그러나 이들은 현재의 FYC 교육이 ‘보편적인 학술적 글쓰기’ 교육을 목표로 삼고, 그와 관련된 지식 및 기술을 교육해왔다고도 진단하지 않는다. 다양한 학술적 글쓰기 ‘들’이 갖는 최소한의 공통성(Zamel, 1993)이 존재하고, 신입생들이 그 공통성을 학습하도록 노력해왔으며, 앞으로도 그렇게 해야 할 것이라고 판단한다. 그러한 공통성이 곧 다른 맥락에서의 글쓰기에 전이될 수 있을 것이기 때문이다.

이들은 이 ‘최소한의 공통성’을 주로 특정한 수행(practice)의 차원에서 규정한다. 예를 들어, “이슈가 되는 문제를 탐구하기, 이슈와 관련된 다양한 관점들을 이해하기, 독자와 수사적 맥락을 인식하기, 어조(tone)를 효과적으로 사용하기(Hines, 2004)”, “수사적 지식을 습득하기, 비판적으로 사고하고 읽고 쓰기, 쓰기 과정들을 알기, 쓰기 관습 지식을 습득하기(CWA, 2000, 2008)” 등이 그것이다. 이들은 이러한 FYC 교육을 통해 학생들이 습득한 능력이 장차 “전공 영역에서 다각화될 뿐만 아니라 전체적으로 새로운 수준으로 확장, 다양화, 분기될 것(CWA, 2000, 2008)”이라고 주장함으로써 ‘전이’에 대한 긍정적 시각을 드러낸다.

이들이 제시한 공통성의 요소들은 대체로 다양한 학술적 글쓰기 ‘들’이 공통적으로 요구하는 수행인 것으로 받아들여진다. 그러나 이 요소들은 제시된 사례에서처럼 지나치게 광범위하게 규정되어 있어, 사실상 ‘최소한의 공통성’이 아닌 ‘최대한의 공통성’, 즉 글쓰기 그 자체를 의미하는 것처럼 보인다. 실제로, 이들은 자신들이 제시한 광범위한 요소들을 어떻게 한두 학기 간의 FYC 강좌를 통해 학생들이 습득할 수 있을지에 대해서는 자세히 설명하지 않는다. 단지 이를 “개별 교육기관 및 교육기관 내 집단들의 몫(CWA, 2000, 2008)”으로 남겨둔 뿐이다. 요컨대 FYC 교육의 실효성 문제에 대한 이

들의 응답은 이론적 차원에서만 제시되었고, 실제적 차원에서 교육 내용을 규정하거나 전이를 입증하지는 않았다.

반면, 후자의 집단은 현재의 FYC 교육이 비현실적으로 야심찬(over-ambitious)(Russell, 1995) 목표 하에 “잡종 장르들(Wardle, 2009)”을 교육 해왔다고 보고, 따라서 전이 또한 이루어지지 않는다고 비판한다. 예컨대 러셀(Russell, 1995)과 러셀 & 야녜즈(Russell & Yañez, 2003)는 학생들로 하여금 대학에서의 다양한 글쓰기를 예비하게 하려는 FYC 교육 목표의 허황됨을 다음 비유를 통해 비판했다. 축구, 야구, 배구, 골프, 탁구, 테니스와 같은 각종 스포츠 게임들은 제각각의 ‘공 다루기’ 기술을 요구한다. 그리고 우리가 한 종목의 게임을 통해 습득한 공 다루기 기술(예컨대 미식축구나 농구에서의 인터셉트 기술)은 다른 종목의 게임을 할 때는 쓸모가 없거나(골프의 경우), 심지어 방해가 되기도(축구의 경우) 한다. 요컨대 모든 종목의 게임에 통용될 수 있는 ‘보편적인 공 다루기’ 기술이란 존재하지 않는다. 그런데도 현재의 FYC 교육은 마치 ‘보편적인 공 다루기’ 기술, 즉 맥락으로부터 자유로운 글쓰기 기술이 존재하는 양 전제하고, 그것을 교육하려는 허황된 목표를 설정했다는 것이다.

이들의 입장에서 기존 FYC 교육이 허황된 목표 하에 학생들에게 교육하는 것은 ‘잡종 장르들(mutt genres)’에 불과하다. ‘잡종 장르들’이란 “필자에게 의미 있는 목적을 달성하기 위해 의사소통 하는 수사적 상황을 요구하지 않는 장르들(Wardle, 2009: 777)”을 말한다. FYC 교실에서 자주 사용되는 자서전/개인 서사, 논증문, 인터뷰, 여행 서사, 평가/논평문, 관찰 보고서 등이 모두 이에 속한다. 워들(Wardle, 2009)이 보기에, FYC 교실에서 이러한 장르들은 모두 해당 장르를 발생시키는 맥락의 요구(exigency)와 무관하게 사용된다. 예컨대 생물학 강좌에서 관찰 보고서는 해당 강좌의 필연적 요구에 의해 사용되지만, FYC 교실에서 관찰 보고서는 단지 관찰 보고서(라고 여겨지는 잡종 장르)를 쓰기 위해서 사용된다. FYC 교실과 생물학 강좌의 행위 체계가 상이하기에 두 강좌에서 사용되는 관찰 보고서는 목적이나 독자, 구

성 방식 면에서 상이할 수밖에 없다. 따라서 FYC 교실의 학생은 “왜 그러한 장르의 글쓰기를 해야 하는 건지(777)” 알 수 없는 사이비(似而非) 장르들만을 경험하고, 이를 통해 학습된 내용은 그가 장차 전공 영역에서의 글쓰기를 할 때 전이되지 않는다.

FYC 교육 내용의 전이 가능성(transferability)을 회의하는 이 집단에 게 있어서, 이제 새로운 FYC 교육 내용을 구성하는 일, 즉 앞서 제기한 두 번째 문제에 답하는 일은 필연적인 일로 보인다. 실제로 2000년대 중후반 이후 많은 학자들은 효과적인 ‘전이’를 가능하게 하는 교육 방안을 모색하려는 노력을 경주해왔다. 그 대표적인 노력 중 하나가 ‘엘런 세미나(The Elon Research Seminar)’로 불리는 ‘전이’에 관한 대단위 연구 프로젝트다. 미국 엘런대학교에서 <중대한 이행: 글쓰기와 전이의 문제(Critical Transition: Writing and the Question of Transfer)>라는 이름으로 개최한 이 세미나에는 ‘전이’ 문제에 관심을 가진 5개국 40명의 학자들이 참여하여, 2011년부터 2013년까지 다양한 논의를 진행했다. 또한 2012년 전미영어교사협회(NCTE)는 대학 글쓰기에 관한 저명한 학술지인 『대학 작문과 의사소통(College Composition and Communication(이하 CCC))』의 특별호인 『작문 포럼(Composition Forum)』을 발간했다. <글쓰기와 전이(Writing and Transfer)>를 표제로 삼은 이 특별호에서는 엘런 세미나의 결과물을 포함하여 ‘전이’에 관한 다양한 연구 결과물들을 소개했다.

현재도 활발히 진행되고 있는 이러한 논의들³을 통해 제출된 ‘새로운

3 ‘전이’와 관련된 논의들의 대상은 다양하다. 먼저, 전이가 이루어지는 상황 면에서는 학생들이 FYC 강좌에서 전공 강좌로 이행하는 상황뿐만 아니라, 고등학교-대학, 2년제 대학-4년제 대학, 교양 교육-전공 교육, 대학-직장/대학원/전문적 프로그램 등으로 이행하는 다양한 상황들을 다룬다. 연구 문제 또한 다양하여, 예컨대 다음과 같은 문제들이 고찰된다. 학생들이 맥락 간 이행을 할 때 전이시키는 쓰기 전략 및 수행들은 무엇인가?, 새로운 환경에서 효과적인 글쓰기를 하기 위해 필요한 태도, 전략, 지식은 무엇인가?, 공동체 또는 맥락의 역사와 성격을 숙지하는 성공적 전이를 하기 위해 중요한 사항은 무엇인가?, 학생들은 새로운 환경에서의 쓰기 과제들에 어떻게 반응하는가?, 전이가 이루어지

FYC 교육 방안'의 내용은 다양하다. 그러나 다양한 방안들 중 주목할 만한 뚜렷한 흐름을 보이는 것으로 크게 두 가지 교육 방안을 검토할 필요가 있다. '글쓰기에 대한 글쓰기(WAW: Writing About Writing)' 교육과 '장르 인식(GA: Genre Awareness)' 교육이 그것이다. 두 교육 방안은 글쓰기에 대한 학생들의 메타적 인식(meta-awareness)을 증진시킴으로써 교육 내용의 효과적 '전이'를 발생시키고자 한다는 점에서 공통점을 갖는다. 그러나 메타적 인식을 증진시키기 위한 교육적 접근법에 있어서는 차이를 보인다. 다음 절에서 두 교육 방안을 차례로 살펴보기로 한다.

III. '전이'를 위한 대안적 교육 방안: WAW 교육 및 GA 교육

1. '글쓰기에 대한 글쓰기(WAW)' 교육

WAW는 최근 빠르게 성장하고 있는 하나의 교육 운동(movement)이다. 글쓰기 교육자로서 우리는 학생들이 글쓰기가 작동하는 방식을 이해하도록, 그리고 그들이 대학에서 성공적인 필자로서 사고할 수 있도록 교육하고자 했다. 그러나 우리는 점차 전통적인 글쓰기 강좌들이 글쓰기와 아무 관계없는 주제들을 다룬다는 데 좌절감을 느끼게 되었다. 우리가 보기에는 학생들이 글쓰기 강좌에서 글쓰기와 실제적 관련을 갖고 있는 주제들을 다루는 것이 보다 합리적인 것으로 여겨졌다. 우리는 이를 실현하기 위한 방안으로 '글쓰기에 대한 글쓰기' 접근법(WAW approach)을 개발했다. 이는 학생들에게 글쓰기 연구자들이 글쓰기에

는 과정(중간 단계들)은 어떠한가?, 학생들이 새로운 맥락에서 효과적 글쓰기를 하게 하려면 어떤 조력이 필요한가?(자세한 내용은 엘런 세미나 소개 사이트(www.elon.edu/writingtransfer)의 '세미나 개요'를 참조할 것.) 이 글에서는 FYC 교육 방안과 관련된 내용만을 검토했다.

대해 발견해온 사항들을 직접 소개하고, 그들 자신 또한 그러한 탐구 및 글쓰기를 할 수 있도록 독려하는 교육 방안이다.

- 워들과 다운스(Wardle & Downs), 2011: v

현재 미국에서 대안적 FYC 교육 방안으로서 가장 성공적인 안착(安着)을 보이는 것으로 ‘글쓰기에 대한 글쓰기’ 교육(WAW pedagogy; approach)에 주목할 수 있다. 인용문에서 보듯이 ‘글쓰기에 대한 글쓰기(이하 WAW)’ 교육은 FYC 강좌의 학생들이 글쓰기 연구 분야에서 다루는 주제들에 대해 읽고, 탐구하고, 쓰기를 하는 데 중점을 둔다. 즉, 기존 FYC 강좌에서 흔히 다루어온 인문학적 주제들(예 집단주의의 폭력성) 대신 글쓰기 연구 분야의 주제들(예 필자로서 나의 글쓰기 과정)을 다룸으로써 FYC 강좌가 학생들에게 요구하는 수행(읽기, 사고하기, 쓰기)과 강좌가 다루는 내용 영역(contents area)의 일치를 도모한다.

WAW 교육은 그 주창자인 워들과 다운스(Wardle & Downs)가 2007년에 「글쓰기에 대해 교육하기, 오해를 바로잡기」라는 유명한 논문을 발표하여 FYC 교육계에 큰 파문을 불러일으키면서 시작되었다. 이 논문에서 워들과 다운스는 기존 FYC 강좌를 폐지하고, “글쓰기 연구 소개(Intro to Writing Studies)(553)” 강좌로서 FYC 강좌를 재정립할 것을 주장했다. 저자들은 먼저 ‘보편적인 학술적 담화’의 존재를 부정한다. 그리고 이를 교육하려는 불가능한 목표 하에 실제로는 잡다한 주제들 및 장르들을 다루는 기존 FYC 강좌의 교육 내용이 학생들이 장차 전공 영역에서의 글쓰기를 하는 데 충분히 ‘전이’되지 않는다고 비판한다. 이후, 자신들이 개발한 시범적인 WAW 교육 방안을 소개하며, 이를 교육하는 새로운 FYC 강좌야말로 학생들이 장차 WAC나 WID 강좌의 글쓰기로 나아갈 수 있는 효과적인 입구(gateway)로 기능할 수 있을 것이라고 단언한다.

이 논문에서 워들과 다운스가 소개한 WAW 교육 방안은 다음과 같았다. 먼저, 학생들로 하여금 글쓰기 연구의 여러 문제들과 관련된 자료들을 읽

게 한다. 그리고 자료로부터 제기될 수 있는 질문들에 반응하는 숙고적 과제(reflective assignment)를 수행하게 한다. 예컨대 학생들은 미숙한 필자가 쓰기 과정에서 경험하는 어려움을 설명하는 자료를 읽은 뒤 필자로서 자신의 쓰기 과정을 되돌아보는 자기 기술지(auto-ethnography)를 쓸 수 있다. 또한 학생들은 자신이 탐구하고자 하는 글쓰기 연구의 특정 주제에 관한 연구 과제(research assignment) 및 발표 과제(presentation assignment)도 수행한다. 이를 통해 자신이 관심 있는 글쓰기 문제에 대한 보다 심화된 자료들을 접하고, 해당 문제에 대한 자신의 연구 결과를 강좌의 다른 학생들과 공유하고 토론한다. 위들과 다운스는 이러한 교육을 통해 학생들이 글쓰기에 대한 자기 인식(self-awareness)을 높일 수 있고, 이 과정에서 학습된 내용이 학생들의 전공 영역에서의 글쓰기에 보다 원활히 ‘전이’될 수 있을 것으로 보았다.

훗날 저자들 자신이 “(2007년 논문을 쓸 당시에는-인용자) 우리 자신조차도 다운스와 위들의 접근법이라고 할 만한 것을 가지고 있지 않았다. 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 생각이 매순간 바뀌었기 때문이다(Wardle & Downs, 2013)”라고 회고한 것처럼, 2007년의 논문에 나타난 WAW 교육의 방법은 아직 충분히 체계적이거나 명확하지 않았다. 그러나 FYC 강좌의 개혁을 요구하는 이들의 주장은 학계를 동요시켰고, WAW 운동의 지지자들과 비판자들을 양산하여 뜨거운 논쟁을 불러일으켰다. 일례로 위들과 다운스의 2007년 논문이 실린 『CCC』에는 이듬해인 2008년 한 해에만 WAW 교육을 비판하는 8명의 글쓰기 연구자들의 글(Miles *et al.*, 2008)과 이들이 자신들의 논문을 오독(誤讀)했음을 맹렬히 비판한 다운스와 위들 각각의 응답(Downs, 2008; Wardle, 2008), 그리고 WAW 교육을 지지하는 입장에서 그 간의 논쟁을 정리한 버드(Bird, 2008)의 글이 차례로 실렸다.

WAW 교육에 대한 비판은 주로 다음 세 가지 문제를 중심으로 이루어졌다. 첫 번째는 WAW 교육 내용의 전이 가능성 문제다. 커트니(Kuntney, 2007: 277)는 WAW 교육을 통해 학생들에게 글쓰기 이론을 접하게 한다고

해서, 그 지식이 이들이 장차 다른 맥락에서의 글쓰기를 할 때 원활히 전이 된다고 보는 것은 지나치게 낙관적이라고 비판했다. 예컨대 사회 문제에 대한 인식을 증진시키는 강좌를 수강한 학생들은 강좌를 통해 사회 문제에 대한 상당한 감각을 갖게 되지만, 그럼에도 그 감각이 행동의 변화(behavior changes)로 이어지는 경우는 거의 없다. 마찬가지로, 학생들이 글쓰기 이론을 접하고 글쓰기의 복잡성에 대해 인식하는 것과 이들이 다양한 맥락에서의 글쓰기를 원활히 수행하는 것은 별개의 문제라는 것이다.

두 번째는 WAW 교육 내용의 어려움 및 이로 인한 흥미도 저하의 문제다. 여러 연구자들(Carter, 2009; Miles *et al.*, 2008; Slomp & Sargent, 2009)은 WAW 강좌에서 사용되는 읽기 자료들이 주로 전문가를 대상으로 한 글쓰기 연구 논문이라는 점에 우려를 표했다. 학부생의 수준에서 이러한 논문들을 이해하기란 쉽지 않으며, 이 어려움은 곧 강좌에 대한 흥미 저하로 이어질 것이라는 지적이다. 또한 이들은 글쓰기 이론을 전공하지 않은 교강사들의 입장에서조차 내용의 어려움은 문제가 될 수 있다고 보았다.

세 번째는 WAW 교육 주창(主唱)의 의도 문제다. WAW 교육에 반감을 가진 많은 연구자들은 WAW 교육이 FYC 강좌를 ‘글쓰기 전공에 대한 소개’ 강좌(Introduction to the writing major course)(Miles *et al.* 2008: 178)로 만듦으로써 글쓰기 연구자들의 입지를 넓히고, 학생들을 해당 전공 영역으로 ‘모집(recruiting)’하고자 한다고 비판했다. 즉, WAW 운동의 목적이 학생들의 지식 ‘전이’를 돕는 데 있기보다는 FYC 강좌의 소유권을 글쓰기 전공자들이 확보하려는 데 있다고 본 것이다.

위들과 다운스는 이러한 비판에 적극 대응했다. 첫 번째로, WAW 교육 내용의 전이 가능성 문제에 대해서는 다양한 교실 실험을 통해 WAW 교육의 효과가 검증되었다고 응답(Wardle & Downs, 2011)했다. 두 번째, 교육 내용의 어려움 및 흥미도 저하 문제에 대해서는 학생들에게 도전적인 읽기 자료를 제공함으로써 이들에게 종종 부과되는 “불필요한 한계 설정”을 제거하는 것이야말로 글쓰기 프로그램의 훌륭한 목표가 된다고 반박(Downs,

2008)했다.⁴ 세 번째로, WAW 교육 주창의 의도를 의심한 학자들에 대해서는 이들의 오독을 강하게 비판(Wardle, 2008)했다. 자신들이 주장한 것은 FYC 강좌를 ‘글쓰기 전공(writing major)에 대한 소개 강좌’가 아닌 ‘글쓰기 연구(writing studies)에 대한 소개 강좌’로 재정립하자는 것이었으며, 양자는 그 대상(audience)과 목적(purpose) 면에서 분명한 차이를 갖는다고 단언했다. 즉, ‘글쓰기 연구에 대한 소개 강좌’는 대학 신입생을 대상으로, 글쓰기 연구 영역에서 이들에게 이점을 줄 수 있는 내용 지식을 제공하는 것을 목적으로 한다는 것이다. 이들은 WAW 교육 주창의 목적이 학생들로 하여금 글쓰기에 대한 지식과 글쓰기의 실행(practice)을 분리하여 교육해온 기존 FYC 교육의 한계를 극복하는 데 있음을 다시 한 번 강조했다.

이러한 논쟁을 통해 이론을 정련하고, 다양한 교육 실험을 통해 교육 내용을 체계화한 위들과 다운스는 2011년에 WAW 교육의 교두보가 된 교재를 편찬했다. 총 747페이지에 이르는 방대한 분량의 이 교재는 <표 1>⁵에서 볼 수 있듯이, 글쓰기 연구의 주제들을 통해 글쓰기를 공부하는 목적을 소개하는 도입 장(章)을 비롯한 5개의 장으로 구성되어 있다.

표 1. 『글쓰기에 대한 글쓰기(WAW)』교재의 구성(Wardle & Downs, 2011)

장별 제목	장별 구성
대화로의 초대	<ul style="list-style-type: none"> • 왜 글쓰기를 공부하는가? • 읽기자료들을 이해하기 • 다양한 연구와 주장들 <ul style="list-style-type: none"> - Swales, <연구논문 서론을 쓰기 위한 ‘연구 공간 창조’ 모델> - Greene, <대학로서의 논증: 논증 글쓰기에서 탐구의 역할> - Kleine, <우리가 논문을 쓸 때 하는 일은 무엇인가 — 그리고 학생들을 어떻게 우리처럼 하게 할 것인가?>

- 그러나 굳이여 살펴볼 것처럼, 위들과 다운스는 자신들의 교재에 글쓰기 논문뿐 아니라 유명인들이 쓴 글쓰기에 대한 글, 학생이 쓴 글들을 포함시키고, 상세한 설명을 제시함으로써 학부생들의 흥미가 저하되지 않도록 힘썼다.
- 교재 전체의 구성을 보다 간결히 드러내기 위해 읽기 자료는 3편씩만 소개했으나, 실제 교재에는 보다 많은 자료들이 포함되어 있다. 또한 각 장의 끝에는 추가적인 읽기 자료 목록이 제시되어 있다.

1. 텍스트 /구성	<ul style="list-style-type: none"> 독자들은 어떻게 읽고, 필자들은 어떻게 쓰는가? <ul style="list-style-type: none"> - Murray, 〈모든 글은 자서전이다.〉 - Kantz, 〈학생들이 자료들을 설득력 있게 사용하도록 돕기〉 - Hass & Flower, 〈수사적 읽기 전략들과 의미의 구성〉 학생 글: 〈CIA Torture Inquiry 필자들에게 대한 수사적 분석〉 [텍스트/구성]에 대한 글쓰기: 과제들과 조언 <ul style="list-style-type: none"> - 선택과제1: 동의하지 않는 자료들을 탐험하기 - 선택과제2: 글쓰기를 구성하는 요인들에 대해 생각해보기 - 선택과제3: 수사적 속고
2. 글쓰기 과정	<ul style="list-style-type: none"> 당신은 어떻게 쓰는가? <ul style="list-style-type: none"> - Perl, 〈미숙한 대학생 필자들의 글쓰기 과정〉 - Bekenkotter, 〈결정과 수정: 전문 필자의 계획하기 전략들〉 - Rose, 〈완고한 규칙, 고정된 계획, 언어의 억압: 필자의 쓰기 막힘 현상에 대한 인지주의적 분석〉 학생 글: 〈웨스트포트 고등학교 영어과에 보내는 편지〉, 〈평균적 필자: 자기 분석〉, 〈나는 어떻게 쓰는가?〉 참고자료: 전문필자는 자신의 글쓰기에 대해 어떻게 말하는가. [글쓰기 과정]에 대한 글쓰기: 과제들과 조언 <ul style="list-style-type: none"> - 선택과제1: 스스로 쓰는 문화기술지 - 선택과제2: 필자로서의 초상화 - 선택과제3: 복합 과제
3. 문식성	<ul style="list-style-type: none"> 당신은 어떻게 현재의 독자/필자가 되었는가? <ul style="list-style-type: none"> - Malcolm X, 〈읽기를 배우기〉 - Alexie, 〈읽기와 쓰기의 즐거움: 슈퍼맨과 나〉 - Baron, 〈연필에서 픽셀까지: 문식성 기술의 발달 단계들〉 학생 글: 〈문식성 발달의 동기〉 [문식성]에 대한 글쓰기: 과제들과 조언 <ul style="list-style-type: none"> - 선택과제1: 문식성에 대한 내러티브 - 선택과제2: 문식성의 역사에 대한 조별 분석
4. 담화	<ul style="list-style-type: none"> 공동체들은 어떤 글쓰기를 요구하는가? <ul style="list-style-type: none"> - Swales, 〈담화 공동체의 개념〉 - Johns, 〈담화 공동체와 공동체 수행: 일원되기, 갈등, 다양성〉 - Wardle, 〈정체성, 저자성, 새로운 직장에서의 글쓰기를 배우기〉 학생 글: 〈코치들도 읽을 수 있다: 미식 축구 코치들의 담화 공동체에 대한 문화기술적 연구〉 [담화]에 대한 글쓰기: 과제들과 조언 <ul style="list-style-type: none"> - 선택과제1: 담화 공동체 문화기술지 - 선택과제2: 지배적 담화에 순응하기: Gee의 주장에 대한 분석
5. 저자성	<ul style="list-style-type: none"> 대학생 필자로서 당신은 어떻게 발언하는가? <ul style="list-style-type: none"> - Keller, 〈인터넷이 학생을 보다 나은 필자로 만드는가〉 - Penrose & Geisler, 〈저자성 없이 읽기와 쓰기〉 - McCarthy, 〈이상한 나라의 이방인: 다양한 전공에서 대학생의 글쓰기〉 학생 글: 〈고등학교가 당신을 실패하게 하는 7가지 방식〉 [저자성]에 대한 글쓰기: 과제들과 조언 <ul style="list-style-type: none"> - 선택과제1: 학생들에게는 자신의 언어에 대한 권리가 있는가? - 선택과제2: 대학에서 "저자성을 가지고 글쓰기"란 무엇을 의미하는가? - 선택과제3: 과학 글쓰기 장르의 분석

5개의 장에서는 각각 “텍스트/구성(Texts/Constructs): 독자들은 어떻게 읽고, 필자들은 어떻게 쓰는가?”, “글쓰기 과정(Writing Processes): 당신은 어떻게 쓰는가?”, “문식성(Literacies): 당신은 어떻게 현재의 독자/필자가 되었는가?”, “담화(Discourses): 공동체들은 어떤 글쓰기를 요구하는가?”, “저자성(Authority): 대학생 필자로서 당신은 어떻게 발언하는가?”라는 주제를 중심으로, 장별 주제에 대한 상세한 설명, 관련된 읽기 자료들, 주제와 관련하여 작성된 학생 글 사례, 다양한 선택 과제들이 제시된다. 이때 읽기 자료에는 스웨일즈(Swalres)나 플라워(Flower), 위들과 같은 글쓰기 연구자들의 논문뿐만 아니라, 말콤 엑스(Malcolm X), 스티븐 킹(Stephen King), 수잔 손탁(Susan Sontag)과 같이 학생들이 관심을 가질 만한 유명인들이 글쓰기에 대해 쓴 글도 포함된다. 학생들은 해당 자료들 및 다른 학생들의 글에 대해 읽고, 토론하고, 다양하게 제시된 선택 과제 중 일부를 골라 수행하게 된다. 그리고 각 선택 과제에는 과제의 목적 및 수행 절차가 상세히 안내되어 있다.

이 교재는 사용이 용이하고 학생들의 사고력을 촉진시킨다는 점에서 글쓰기 교강사 및 연구자들로부터 상당한 환영을 받았다. WAC 분야의 대표적인 연구자인 러셀은 이 교재에 대해 “글쓰기 교과서의 획기적인 이정표(milestone)”라는 찬사를 보내기도 했다. 교재의 출간 이후, WAW 교육은 논쟁의 대상이 되기보다는 FYC 교육의 주요 방안 중 하나로 자리 잡은 것으로 보인다. WAW 교육 발전을 위한 교강사 및 연구자들의 네트워크인 WAWN(Writing About Writing Network)⁶가 결성(McMillan, 2011)되고, 2014년에는 2011년 교재의 개정판⁷이 출간되는 등 현재에도 지속적인 발전

6 이에 대해서는 다음 사이트를 참조할 수 있다. <http://www.writing.ualberta.ca/WAWN.aspx>

7 개정판(2014) 교재는 초판(2007) 교재와 비교할 때 보다 설명이 쉽고 상세해졌다는 점, 기존 5개 장의 내용을 4개 장으로 재구성하고, 다중모드 작문을 다룬 새로운 장을 추가했다는 점(‘1장. 문식성: 읽기와 쓰기에 대한 당신의 아이디어들은 어디에서 비롯되는가?’,

을 이루고 있다. 최근에는 워들과 다운스(2013)가 WAW 교육의 과거를 돌아보고 앞으로의 발전 방향을 점검하는 논문을 출간하여, WAW 교육의 변화된 입지를 확인하기도 했다.

2. 장르 인식(GA) 교육

“장르 인식(genre awareness)”이란 장르에 대한 메타인지적 이해(metacognitive understanding of genre)로서, 이를 획득함으로써 학생들은 FYC 강좌에서 학습한 쓰기 장르와 다른 전공 영역들에서 맞닥뜨리게 될 쓰기 장르들을 연결시킬 수 있다. (...) 학생들이 하나의 장르로서 글쓰기를 이해하게 된다면, 학생들이 하나의 텍스트를 그것의 수사적이고 사회적인 목적의 측면에서 다루는 법을 학습한다면, 학생들이 하나의 수사적 상황에서 원리 및 개념들을 추출하여 그것을 다른 수사적 상황에 적용할 수 있게 된다면, 그들은 FYC 강좌에서 보다 효과적으로 글을 쓸 수 있을 뿐만 아니라, 새로운 쓰기 환경에서 글을 쓸 때 필요한 도구들(tools)을 획득하게 될 것이다.

- 클라크(Clark), 2011: 1

앞서 살펴본 WAW 교육은 대학 신입생들에게 글쓰기 연구 영역의 내용 지식(content knowledge)에 대해 읽고, 사고하고, 쓰게 함으로써 글쓰기와 관련된 제반 문제들에 대한 메타적 인식을 갖게 한다. 그리고 그 메타적 인식이 이들이 장차 전공 영역을 비롯한 다양한 맥락에서의 글쓰기를 할 때 ‘전이’된다고 주장한다. 기존 FYC 강좌의 내용 영역을 전면 재편할 것을 요구하는 WAW 교육은 그 급진적 성격상 하나의 교육 운동으로 진행되어 왔다.

반면, ‘장르 인식(Genre Awareness: 이하 GA)’ 교육은 WAW 교육에 비

‘2장. 공동체에서의 개인: 텍스트들은 활동들을 어떻게 매개하는가?’, ‘3장. 수사학: 맥락에서 의미는 어떻게 구성되는가?’, ‘4장. 글쓰기 과정: 텍스트는 어떻게 구성되는가?’, ‘5장. 다중모드 작문: 무엇이 ‘글쓰기’로 간주되는가?’에서 차이를 보인다.

해 보다 온건한 방식으로, 다양한 교실 실험들을 통해 제안 및 실천되고 있다. WAW 교육과 마찬가지로, GA 교육 또한 학생들의 메타적 인식을 증진시킴으로써 학습 내용의 ‘전이’를 도모하고자 한다. 그러나 메타적 인식의 대상을 글쓰기와 관련된 제반 문제들로 삼았던 WAW 교육과 달리, GA 교육은 메타적 인식의 대상을 장르의 다양성 문제로 초점화한다. 즉, 학생들로 하여금 이들이 다양한 맥락에서 맞닥뜨릴 장르의 다양성 문제를 인식하게 하고, 새로운 장르를 만났을 때 해당 장르의 특성을 분석할 수 있는 능력을 갖게 함으로써 최종적으로 이들이 다양한 장르의 글쓰기를 할 수 있도록 조력하려는 것이다.

GA 교육은 현대 장르 이론의 발전과 함께 발생했다. 널리 알려진 바와 같이, 신수사학과(또는 북미 수사학과)로 불리는 장르 이론가들은 장르를 “사회 문화적 맥락 내에서 일어나는 사회적 행위(Miller, 1994: 23-43)”로 파악하고, 장르의 사회적 속성을 “유사하게 반복되는 상황(Bitzer, 1968: 13)에 대한 수사적 반응”으로 설명한다. 이에 따르면, 장르는 전통적 장르 이론에서 중시하던 거시 분류 체계보다는 ‘상황 맥락’에 따른 다양하고 유동적인 미시 분류 체계에 따라 구분(박태호, 2000: 99-101)된다. 대학의 다양한 전공 영역이나 강좌에서 사용되는 과제 형식들도 모두 하나의 ‘장르’로서 분류되는 것이다(이윤빈, 2012: 183). 이러한 시각에서는 필자가 다양한 장르들에 적응하고 해당 장르의 텍스트를 생산할 수 있는 능력을 어떻게 길러줄 것인지의 문제가 교육적 관심사가 된다.

2000년대에 이르러, FYC 교육에 관심을 가진 신수사학과 이론가들(Bawarshi, 2003; Clark & Hernandez, 2011; Coe *et al.*, 2002; Devitt, 2004; 2009, Devitt *et al.*, 2004; Fleischer & Andrew-Vaughan, 2009; Johns, 2008)은 주로 인지 과정을 중심으로 구성된 기존 FYC 교재가 학생들에게 맥락과 독자에 대한 인식 및 분석 능력을 충분히 길러주지 못했다고 지적했다. 그리고 학생들이 당면한 장르를 분석할 수 있는 지침들을 제시하고자 했다. 데빗 외(2004)가 편찬한 교재 『글쓰기의 현장들: 다양한 장르를 쓰기 위한

전략들』에서 제시된 ‘장르 인식 활동(genre awareness activity)’의 사례를 살펴보면 <표 2>와 같다.

표 2. 장르 인식 활동(Devitt, Reiff & Bawarshi, 2004)

절차	내용
1	하나의 현장(scene)을 선택하여 접근하라.
2	그 현장을 구성하는 상황들(상호작용들, 환경들, 사람들, 화제들)을 확인하고 설명하라.
3	그 현장에서 사용되는 장르 및 대학생이 쓴 샘플들을 확인하라.
4	해당 장르의 패턴들을 확인하고 분석하라. <div> <div>□ 내용(content)</div> <div>□ 수사적 호소력(rhetorical appeals)</div> <div>□ 형식(format)</div> <div>□ 문장 종류(sentence types)</div> <div>□ 어법(diction)</div> </div>

이 교재에서 데빗 외는 모든 글쓰기란 특정한 현장(scene) 안에서, 해당 현장을 구성하는 상황 요인들이 발생시킨 ‘장르’ 쓰기로 이루어진다는 사실을 분명히 했다. 그리고 학생 필자가 속한 현장(예컨대 특정 전공 영역의 강좌)의 상황 및 장르의 특성을 분석함으로써 필자가 써야할 장르에 대한 올바른 표상(representation)을 갖도록 유도했다. 한편, 존스(2008)는 데빗 외가 제시한 활동이 아직 충분히 구체적이지 않다는 문제의식 하에, 초보 학술적 필자의 장르 인식을 돕기 위한 즉각적인 분석 활동(prompt analysis activity)의 목록을 제안했다. <표 3>에서 볼 수 있는 이 목록은 데빗 외(2004)의 것에 비해 다양하고 구체적인 질문들을 포함하고 있다. 학생들은 이 질문에 답하는 과정에서 해당 장르를 쓰기에 적합한(appropriate) 과제 표상⁸을 구

8 “과제 표상(task representation)이란 필자가 읽어낸 수사적 상황을 작문 행위로 번역하는 해석적 과정(Flower *et al.*, 1990: 35)”으로 정의된다. 필자는 과제 표상에 의거하여 과제의 요구사항을 이해하고, 어떠한 절차와 전략을 사용하여 과제를 수행해야 할지 결정한다. 또한 과제 표상은 그 자체의 옳고 그름이 아닌 상황 맥락에서의 적합성(appropriateness) 여부에 의해 평가된다(이윤빈 · 정희모, 2010: 464). 데빗 외(2004)와 존스(2008) 등이 제안한 ‘장르 인식’을 위한 질문들은 학생들이 특정 장르 쓰기 과제에 적합한 과제 표상을 구성하도록 조력하기 위한 것이라고 할 수 있다.

성해 갈 수 있다.

표 3. 장르 인식을 위한 즉각적 분석 활동(Johns, 2008)

점검 사항	점검 내용
1. 장르 명칭	이 텍스트는 뭐라고 불리는가(장르 명칭은 무엇인가)? 당신이 이 장르의 텍스트가 어떻게 보이거나(looks) '들리는지(sounds)'에 대해 이미 알고 있다고 생각하는 사항은 무엇인가?
2. 목적	당신은 필자로서 이 과제를 완수하기 위해 무엇을 해야 한다고 생각하는가? 당신은 논증을 할 것을 요구받는가? 아니면 설명? 또는 묘사를 하거나 목록을 작성해야 할까?
3. 맥락	만약 당신이 이 과제를 당신이 수강하는 강좌에서 부과받았다면, 당신이 이 맥락에 대해 알고 있는 것은 무엇인가? 이 강좌에서 요구하는 텍스트는 어떤 것인가? 당신은 어떤 환경에서 글을 쓰게 될 것인가? 예컨대 당신은 강좌의 특정 내용에 대한 반응의 일환으로, 시간제한이 있는 상태에서 글을 쓰게 될까?
4. 필자의 역할	이 과제를 하는 동안 당신은 어떤 사람이 될 것을 기대 받는가? 지식이 충분한 학생? 아니면 그 밖의 다른 사람?
5. 독자	당신의 독자는 구체화되어 있는가? 만약 당신을 가르치는 교강사가 독자라면, 그(녀)의 기대 또는 흥미는 무엇인가? 그(녀)가 학생들을 위해 가지고 있는 목표는 무엇인가?
6. 내용	당신은 무엇에 대해서 쓰려고 하는가? 당신은 그 내용을 어디에서 찾는가? 교재? 강의? 당신은 읽거나 들은 내용들을 서로 관련지을 것인가?
7. 자료	당신의 텍스트를 쓰기 위해 어떤, 그리고 얼마나 많은 자료들을 사용할 것인가? 그 자료들은 강좌에서 제공되는가? 아니면 외부에서 찾을 것인가? 그 자료들은 1차 자료인가, 2차 자료인가?
8. 그밖의 사항	당신이 이 텍스트를 쓰기 위해 요구되는 사항으로 알고 있는 것에는 그 밖에 무엇이 있는가? 텍스트의 길이는? 인용 방식은? 글자체는?
9. 평가	당신의 글은 어떻게 평가 받을 것인가? 당신의 교강사가 '좋은' 텍스트의 핵심 요소라고 믿고 있는 것은 무엇인가? 당신은 그것을 어떻게 아는가? 만약 당신이 그것을 모른다면, 그것을 어떻게 발견할 수 있는가?
10. 나 자신의 텍스트 만들기	당신이 쓰는 글은 당신의 교강사와 어떻게 협상될 것인가? 당신은 그 주제와 협상할 수 있는가? 자료들의 종류와는? 텍스트의 구조와는? 만약 당신이 당신의 과제와 협상할 수 있다면, 과제는 당신에게 훨씬 더 흥미로워질 것이다.

데빗 외(2004)와 존스(2008)가 학생들로 하여금 당면한 특정 장르의 특성을 인식하기 위한 전략적 질문들의 목록을 제시했다면, 여기에서 나아가, 학생들이 FYC 강좌 내에서 일련의 연속된 장르 인식 과제 활동을 하는 방안을 제안한 학자들도 있다. ‘장르 인식 교육 절차’에 따라 강좌를 진행한 클라크와 에르난데스(2011), ‘비판적 장르 인식 교육 프로젝트’를 개발한 데빗

(2009)이 그 대표적 사례다.

표 4. 장르 인식 교육 절차(Clark & Hernandez, 2011)

절차	내용
1	보편적 주제에 대한 학술적 논증 에세이(장르1)를 작성한다.
2	다른 영역의 장르(장르2)를 하나 선택하여, 해당 장르를 수사적으로 분석하고, 해당 장르의 텍스트를 작성한다.
3	장르1과 장르2를 비교하고, 장르의 전이성(genre transferability)에 대한 회고적 에세이를 쓴다.

표 5. 비판적 장르 인식 교육 프로젝트(Devitt, 2009)

절차	내용
1	수사적 분석 기술들을 학습한다. 이를 사용하여, 교실에서 일상적으로 사용되는 친숙한 장르를 분석한다.
2	친숙한 장르를 다시 써본다. 이때 글의 목적, 독자, 설정 등의 핵심적인 사항들을 변화시킨다.
3	조별 활동을 통해 다른 문화권 또는 다른 시대의 장르를 분석한다. 샘플을 수집하고, 장르를 분석함으로써 문화적 또는 역사적 맥락(과 해당 장르와의 관계)에 대해 학습한다.
4	‘잠재적 선행 장르’로서 학술적 장르를 하나 선택하여 분석한다. 교실 구성원 모두가 그 공통 장르를 분석한다.
5	분석한 학술적 장르 글쓰기를 실시한다. 이는 현재 교실 맥락의 구성성 속에서 부과된 특정한 쓰기 과제로서 제시된다.
6	글을 써본 학술적 장르에 대해 비평하고, 각 학생들의 요구에 보다 부합하기 위해 변화시켜야 할 사항이 무엇인지 제안하게 한다.
7	학생들로 하여금 각자의 요구에 맞게 또 다른 ‘잠재적 선행 장르’를 선택하여 분석하고, 비평하고, 다르게 써보게 한다(조에 따라 공적 장르를 선택할 수도 있고, 앞으로 속하게 될 전공영역 또는 직장에서 사용되는 장르를 선택할 수도 있다).

〈표 4〉와 〈표 5〉에 나타난 클라크와 에르난데스(2011), 데빗(2009)의 교육 방안들은 그 구체적 절차에 있어서는 차이를 갖지만, 다음 활동들을 공통적으로 포함한다. 첫째, 장르의 다양성을 인지하고, 장르에 대한 수사적 분석 기술들을 학습한다. (이때 수사적 분석을 위해서는 데빗 외(2004), 존스(2008) 등이 제시한 것과 유사한 질문들을 사용한다.) 둘째, FYC 교실에서 보편적으로 사용되거나 학생들에게 친숙한 장르(예 학술적 논증 에세이)를 분석하고, 해당 텍스트를 작성한다. 셋째, 학생들에게 친숙하지 않은 새로운 장르를 선

택하여 분석하고, 해당 텍스트를 작성한다. 넷째, 장르에 대한 메타적 인식을 증진시키는 활동을 한다. 두 장르를 비교하고 장르의 전이성⁹에 대한 회고적 에세이를 쓰거나, 각 장르의 핵심적 사항들(목적, 독자 등)을 변화시켜 다시 써보는 등의 활동을 한다. 이러한 일련의 활동을 통해 학생들은 장르에 대한 메타적 인식을 갖게 되고, 새로운 상황에서 낯선 장르를 맞닥뜨렸을 때 해당 장르에 대한 수사적 분석을 바탕으로 기존의 쓰기 지식과 기술을 원활히 ‘전이’시킬 수 있다.

클라크와 에르난데스(2011)는 GA 교육의 목적 및 본질을 이해하기 위해 다음 두 가지 사항을 분명히 할 것을 요청한 바 있다. GA 교육은 특정 장르에 대한 명시적 교육(explicit teaching)과 분명한 차이를 갖는다는 점, GA 교육의 핵심인 ‘장르 인식’을 ‘전이’를 위한 하나의 문지방 개념(threshold concept)¹⁰으로 이해할 필요가 있다는 점이 그것이다.

흔히 GA 교육과 유사한 것으로 오해되기도 하는 명시적 교육은 특정 장르를 쓰기 위한 고정된 전략들을 교육하는 것으로서, “이대로 해 봐(Do it like this)”라는 식의 교육법이라고 할 수 있다. 반면, GA 교육은 학생들에게 장르에 대한 메타적 인식을 획득하게 함으로써 학생들이 다양한 장르를 분석하고 자신의 지식과 기술을 전이시켜 해당 장르의 텍스트를 작성할 수 있도록 조력한다. 즉, 명시적 교육이 단지 학생들로 하여금 해당 장르를 모사

9 이때 ‘장르의 전이성(genre transferability)’이란 친숙한 장르의 텍스트를 작성하는 데 사용된 지식 및 기술들이 낯선 장르의 텍스트를 작성하는 데 전이되어 사용될 수 있다는 것을 의미하기 위해 사용된 용어(Clark & Hernandez, 2011: 69)다. 예를 들어, 보편적 주제에 관한 학술적 논증 에세이를 쓰는 과정에서 학생 필자가 학습한 논증 전략은 그가 장차 전공 영역에서 전문적 주제에 관한 논문을 쓸 때 전이되어 사용될 수 있다.

10 ‘문지방 개념(threshold concept)’은 경제학 분야에서 사용되기 시작하여, 현재는 많은 학문 분야에서 사용되고 있다. 메이어 외(Meyer *et al.*, 2010)에 따르면 이 개념은 “문을 통과하는 것과 유사”한 “개념적 입구”로 간주될 수 있고, “무엇에 대해 사고함에 있어서 이전에는 접근하기 어려웠던 사고방식들”을 열어주는 기능을 한다(Meyer *et al.*, 2010: 9; Clark & Hernandez, 2011: 66에서 재인용).

(imitate)할 수 있게 해준다면, GA 교육은 학생들이 장차 다양한 장르에 적용할 수 있는 능력을 길러주는 것이다.

또한 이는 GA 교육의 핵심인 ‘장르 인식’이 하나의 ‘문지방 개념’으로 이해되어야 한다는 언술과도 상통한다. GA 교육을 주장하는 학자들이 보기에, 기존 FYC 강좌는 대학 신입생들이 WAC나 WID 강좌들로 나아가기 위한 입구에 위치하고 있음에도 불구하고, ‘FYC 강좌 이후’의 글쓰기에 대해 침묵해 왔다. 그러나 FYC 강좌에서 GA 교육을 실시한다면, 학생들은 ‘장르 인식’ 자체를 앞으로 경험할 다양한 글쓰기로 나아갈 수 있는 “개념적 입구(conceptual gateway)” 또는 “문지방”으로 삼을 수 있다. 이러한 “문지방”을 통해 학생들이 FYC 강좌에서 배운 내용이 이후의 글쓰기 상황으로 보다 원활히 ‘전이’될 수 있음은 물론이다.

기존 FYC 교육 내용의 전면 개혁을 요구한 WAW 교육과 달리, GA 교육은 기존 FYC 교육 내용에 비교적 수월히 결합될 수 있다. 이러한 장점으로 인해 GA 교육은 기존 FYC 교육에 다양한 방식으로 흡수되고 있으며, 지속적인 교실 실험들을 통해 꾸준히 발전되고 있다.

IV. 나가며: 우리 FYC 교육에의 적용 가능성

다시 K의 사례로 돌아가 보자. 글의 서두에서 언급한 K는 자신이 FYC 강좌에서 학습한 내용이 ‘FYC 강좌 이후’의 글쓰기에 어떤 도움을 줄 수 있는지에 대해, 즉 학습 내용의 전이 가능성(transferability)에 대해 회의적인 시각을 표출했다. 이러한 현상은 곧 FYC 교육의 실효성에 대한 문제제기로 이어지는 바, 이 글에서는 FYC 교육의 실효성을 확보하기 위한 새로운 교육 방안 모색의 일환으로 미국 FYC 교육의 사례를 검토했다. 논의를 마무리하며, 이 글에서 살펴본 각 교육 방안의 의의 및 우리 FYC 교육에의 적용 가능

성을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, WAW(글쓰기에 대한 글쓰기) 교육은 FYC 강좌의 내용 영역을 글쓰기 연구 분야의 주제들로 대체할 것을 주장한다. 강좌에서 다루는 글쓰기에 대한 지식과 필자의 실행을 일치시킴으로써 학생들이 글쓰기에 대한 자기 인식(self-awareness)을 갖도록 조력한다. 이러한 WAW 교육은 교육 목표 및 원리가 명확하고, 교육 내용의 체계가 일관되어, 학생들로 하여금 맥락과 목적이 분명한 교육을 경험하게 한다는 장점을 갖는다. 또한 글쓰기에 대한 자기 인식을 고취시킴으로써 학생들이 장차 전공 영역에서만뿐만 아니라, 직장에서의 글쓰기를 하는 다양한 상황에 보다 수월하게 적응할 수 있게 한다. 이러한 장점은 우리 FYC 교육 현장에서 우선적으로 흡수해야 할 사항일 것으로 판단된다.

그러나 WAW 교육을 우리 FYC 교육 현장에 곧바로 적용하기에는 다소 무리가 있다. 우선, 강좌 전체 내용을 재구성해야 한다는 부담이 있고, 그 과정에서 적합한 읽기 자료를 확보하는 일도 그리 간단한 문제가 아니다. (대학) 글쓰기 연구의 역사가 오래된 미국의 경우, 충분한 연구물과 자료들이 축적되어 있어 이를 교육 자료로 쉽게 변용하는 일이 가능하다. 그러나 우리의 경우, 학생들의 글쓰기 과정이나 담화 공동체의 문제와 같은 다양한 문제들을 다룬 연구물들은 아직 충분히 축적되지 않는 것으로 보인다. WAW 교육을 실시하기 위해선 무엇보다 그것이 다루는 내용 영역의 자료들을 내실 있게 확보하는 일이 중요한 만큼 이에 대한 준비가 먼저 이루어질 필요가 있다. 또한 WAW 교육의 반대자들(Carter, 2009; Miles *et al.*, 2009; Slomp & Sargent, 2009)이 언급한 바 있는 교육 내용의 전문성 및 이로 인한 학생들의 흥미도 저하 문제도 고려해야 할 사항이다. 기존 FYC 교육에서 학생들의 흥미와 요구에 부합했던 교육 내용들을 전면 폐기하고, 글쓰기 연구 영역의 주제들만을 다루는 일은 상당한 비용을 요구한다. 공통 필수 강좌보다는 선택 가능한 심화 FYC 강좌를 통해 WAW 교육을 실시하는 일도 고려 가능한 하나의 방안이 될 것으로 보인다.

다음으로, GA(장르 인식) 교육은 장르에 대한 메타인지적 이해로서 학생들의 ‘장르 인식’을 길러주고자 한다. 현대 장르 이론의 발전과 함께 발생한 GA 교육은 학생들에게 장르의 다양성을 인식하게 하고, 장르에 대한 수사적 분석 기술들을 습득하게 한다. 그럼으로써 학생들이 장차 새로운 맥락에서 낯선 장르를 맞닥뜨렸을 때 해당 장르에 적응할 수 있도록 조력한다. 급진적 성격을 지닌 WAW 교육과 달리, GA 교육은 기존 FYC 강좌에 보다 수월히 결합될 수 있다는 장점을 갖는다. 기존 강좌의 내용을 대체로 유지하고, ‘장르 인식’ 교육 및 활동 과제들을 첨가하면 되기 때문이다. 또한 ‘전이’의 대상이 되는 지식 및 기술을 WAW 교육에 비해 보다 구체화함으로써 학생들이 장차 다른 강좌에서 새로운 장르들을 만났을 때 학습 내용을 보다 실제적·즉각적으로 전이하는 효과도 발생시킬 수 있다.

GA 교육은 우리 FYC 교육 현장에 도입하는 일이 가능하고, 또한 필요한 것으로 보인다. 물론 기존의 FYC 교육에서도 독자와 맥락을 고려해야 한다는 교육은 이루어져 왔지만, 학생들로 하여금 장르에 대한 메타적 인식을 갖고, 새로운 장르에 적응하는 능력을 체계적으로 배양하는 교육은 아직 시도된 바가 없다. 장르 인식을 위한 다양한 교육 전략들을 개발하고, 이를 충분한 교실 실험을 통해 검증하는 일이 축적되어야 할 것이다.

2014년 3월 ‘핵심 의사소통 역량 강화를 위한 대학 교양교육 발전 방안’이라는 주제로 진행된 한국화법학회·한국작문학회의 연합학술대회에서 정희모(2014)는 FYC 교육이 효용성을 갖기 위해서는 학습 내용의 전이가 가능한 교육 방안을 모색하는 일이 선결되어야 함을 강조한 바 있다. 2000년 이후 시작된 우리 FYC 교육은 그동안 빠른 성장을 이루었고, 이제는 그 실효성을 높이기 위한 보다 전문적이고 체계적인 교육 방안들을 모색해야 할 시점에 와 있다는 것이다. 모색은 아직 시작 단계에 있으나, 모색의 필요성은 명확하다. 이 글은 그러한 모색을 위한 하나의 시도로서 작성되었다. 앞으로 실효성 있는 FYC 교육 방안에 대한 보다 풍요로운 논의가 이루어지기를 기대한다.

* 본 논문은 2014. 4. 25. 투고되었으며, 2014. 5. 5. 심사가 시작되어 2014. 5. 24. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김영옥(2003), 「대학 국어교육의 이상과 현실」, 『어문연구』 제31권 4호, 어문연구학회, pp. 435-462.
- 서울대학교 교육연구소(1995), 『교육학 용어 사전』, 하우동설.
- 성기중(2003), 「교양국어 교육의 목적과 범위」, 『어문연구』 제31권 4호, 어문연구학회, pp. 407-434.
- 이윤빈(2012), 「대학 신입생 대상 '학술적 글쓰기'의 장르적 의미와 성격」, 『작문연구』 제14집, 한국작문학회, pp. 159-200.
- 이윤빈·정희모(2010), 「과제 표상 교육이 대학생의 학술적 글쓰기 수행에 미치는 효과」, 『국어교육』 제131호, 한국어교육학회, pp. 463-497.
- 정희모(2005), 「대학 글쓰기 교육의 현황과 방향」, 『작문연구』 창간호, 한국작문학회, pp. 111-136.
- _____(2014), 「대학 작문 교육의 특성과 학술적 글쓰기」, 『한국화법학회 · 한국작문학회 연합학술대회 자료집: 핵심 의사소통 역량 강화를 위한 대학 교양교육 발전 방안』, 한국화법학회 · 한국작문학회, pp. 25-37.
- Bartholomae, D.(1985), "Inventing the university," In M. Rese(ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing process problems*, NY: Guilford, pp. 134-165.
- _____(1995), "Writing with teachers: A conversation with Peter Elbow," *College Composition and Communication*, 46, pp. 62-71.
- Bawarshi, A.(2003), *Genre and the invention of the writer*, Logan, UT: Utah State University Press.
- Beaufort, A.(2007), *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*, Logan, UT: Utah State UP.
- Bergmann, L. & Zepernick, J.(2007), "Disciplinary and transfer: Students' perceptions of learning to write," *Writing Program Administration* 31, pp. 124-149.
- Bird, B.(2008), "Writing about writing as the heart of a writing studies approach to FYC: Response to Douglas Downs and Elizabeth Wardle, 'Teaching about writing, Righting misconceptions' and to Libby Miles *et al.*, 'Thinking vertically,'" *College Composition and Communication* 60, pp. 165-171.
- Bizzell, P.(1982), "College composition: Initiation into the academic discourse community," *Curriculum Inquiry* 12, pp. 191-207.
- _____(1986), "What happens when basic writers come to college," *College Composition and Communication* 29, pp. 351-355.
- Carroll, L. A.(2002), *Rehearsing new roles: How college students develop as writers*, SIU Press.
- Clark, I. L. & Hernandez, A.(2011), "Genre awareness, academic argument, and transferability," *The WAC Journal* 22, pp. 65-78.
- Connors, R. J.(2000), "The erasure of the sentence," *College Composition and*

- Communication* 52, pp. 96-128.
- Copper, M.(1989), "Why are we talking about discourse communities? or, Foundationalism rears its ugly head once more," In M. M. Copper & M. Holzman(eds.), *Writing as social action*, Portsmouth, NH: Heinemann, pp. 202-220.
- Council of Writing Administrators(2000; amended 2008), "WPA Outcome Statement for First-Year Composition," <<http://wpacouncil.org/files/wpa-outcomes-statement.pdf>>.
- Crowley, S.(1986), "The perilous life and times of freshman English," *Freshman English News* 14, pp. 11-16.
- _____(1998), *Composition in the university: Historical and polemical essays*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Devitt, A.(2004), *Writing genres*, Carbondale: Southern Illinois UP.
- _____(2009), "Teaching critical genre awareness," In Bazerman, C. *et al.*(eds.), *Genre in a changing world*, Parlor Press and the WAC Clearinghouse. pp. 337-351.
- Devitt, A., Reiff, M., & Bawarshi, A.(2004), *Scenes of writing: Strategies for composing with genres*, London: Longman.
- Downs, D.(2008), "Response to Miles *et al.*," *College Composition and Communication* 60, pp. 171-175.
- Downs, D. & Wardle, E.(2007), "Teaching about writing, righting misconceptions: (Re) Envisioning 'First-Year Composition' as 'Introduction to writing studies'," *College Composition and Communication* 58, pp. 552-584.
- _____(2012), "Reimagining the nature of FYC: Trends in Writing-about-Writing pedagogies," In K. Ritter & P. K. Matsuda(eds.), *Exploring composition studies: Sites, issues, and perspectives*, Logan, UT: Utah State University Press, pp. 123-144.
- Elbow, P.(1991), "Reflections on academic discourse: How it relates to freshmen and colleagues," *College English* 53, pp. 135-155.
- _____(1995), "Being a writer vs. being an academic: A conflict in goals," *College Composition and Communication* 46, pp. 72-83.
- Fleischer, C. & Andrew-Vaughan, S.(2009), *Writing outside your comfort zone: Helping students navigate unfamiliar genres*, Heinemann.
- Flower, L. *et al.*(1990), *Reading to write: Exploring a cognitive and social processes*, NY: Oxford University Press.
- Harris, J.(1989), "The idea of community in the study of writing," *College Composition and Communication* 40, pp. 11-22.
- Hines, E.(2004), *High quality and low quality college-level academic writing: Its discursive features*, Doctorial dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Johns, A. M.(2008), "Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest," *Language Teaching* 41, pp. 237-252.
- Kutney, J. P.(2007), "Will writing awareness transfer to writing performance? Response to Douglas Downs and Elizabeth Wardle, 'Teaching about writing, Righting misconceptions'," *College Composition and Communication* 59, pp. 276-279.
- McMillan, L.(2011), "Review of Wardle&Downs, Writing about writing," *Composition Forum* 24.
- Meyer, J. H. F., Ray, L., & Caroline, B.(2010), *Threshold concepts and transformational learning*, Rotterdam: Sense Publishers.

- Miles, L. *et al.*(2008), "Thinking vertically: Commenting on Douglas Downs and Elizabeth Wardle's 'Teaching about writing, righting misconceptions'," *College Composition and Communication* 59, pp. 503-511.
- Moore, J.(2012), "Mapping the questions: The state of writing-related transfer research," *Composition Forum* 26.
- Petraglia, J.(1995), "Writing as an unnatural act," In J. Petraglia(ed.), *Reconceiving writing, Rethinking writing instruction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 79-100.
- Russell, D.(1995), "Activity theory and its implications for writing instruction," In J. Petraglia(ed.), *Reconceiving writing, Rethinking writing instruction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 51-78.
- Russell, D., & Yañez, A.(2003), "Big picture people rarely become historians: Genre systems and the contradictions of general education," In C. Bazerman & D. Russell(eds), *Writing Selves/Writing Societies*, Colorado: The WAC Clearinghouse. pp. 331-362.
- Shaughnessy, M.(1977), *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*, NY: Oxford University Press.
- Slomp, D. & Sargent, M.(2009), "Responses to Responses: Douglas Downs and Elizabeth Wardle's 'Teaching about Writing, Righting Misconceptions'[Excerpt]," *College Composition and Communication* 60, pp. 595-596.
- Spelmeyer, K.(1993), *Common ground: Dialogue, understanding, and the teaching of composition*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Trimbur, J.(1994), "Taking the social turn: Teaching writing post-process," *College Composition and Communication* 45, pp. 108-118.
- Wardle, E.(2008), "Continuing the dialogue: Follow-up comments on 'Teaching about writing, righting misconceptions'," *College Composition and Communication* 60, pp. 175-181.
- _____(2009), "'Mutt genres' and the goal of FYC: Can we help students write the genres of the university?," *College Composition and Communication* 60, pp. 765-789.
- _____(2012), "Creative repurposing for expansive learning: Considering 'problem-exploring' and 'answer-getting' dispositions in individuals and fields," *Composition Forum* 26.
- Wardle, E. & Downs, D.(2011), *Writing about writing: A college reader*, Boston: Bedford/St. Martin's.
- _____(2013), "Reflecting back and looking forward: Revisiting teaching about writing, righting misconceptions five years on," *Composition Forum* 26.
- _____(2014), *Writing about writing: A college reader*(2nd edition), Boston: Bedford/St. Martin's.
- Zamel, V.(1993), "Questioning academic discourse," In V. Zamel & R. Spack(eds.), *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures*, NY: Routledge, pp. 187-197.

미국 대학 신입생 글쓰기(FYC) 교육의 새로운 방안 모색

이윤빈

이 글은 대학 신입생 글쓰기(FYC: First-Year Composition) 교육의 실효성 문제를 둘러싸고 미국에서 전개된 논의 및 제시된 대안적 교육 방안들을 검토하는 것을 목적으로 한다.

1970년대 이후 미국에서는 대학이라는 맥락 안에서 FYC 교육이 갖는 의미를 탐구하기 시작했고, 1990년대 중반 이후로는 FYC 교육의 실효성을 둘러싼 논의가 본격적으로 이루어졌다. 논의는 (1) FYC 교육을 통해 학생들이 학습한 지식 및 기술이 다른 맥락에서의 글쓰기를 할 때 전이(transfer)되는가의 문제, (2) 만약 전이가 충분히 이루어지지 않는다면 FYC 교육의 내용을 어떻게 재구성할 것인가의 문제를 중심으로 전개되었다. 2000년대부터는 효과적인 전이를 가능하게 하는 대안적 FYC 교육 방안이 활발히 제안되었다.

이 글에서는 그중 가장 주목할 만한 것으로 ‘글쓰기에 대한 글쓰기(WAW: Writing About Writing)’ 교육과 ‘장르 인식(GA: Genre Awareness)’ 교육을 검토했다. WAW 교육은 FYC 강좌의 내용 영역을 글쓰기 연구 분야의 주제들로 대체한다. 글쓰기에 대한 지식과 실행을 일치시킴으로써 학생들의 글쓰기에 대한 자기 인식을 고취하기 위해서다. 한편, GA 교육은 장르에 대한 메타인지적 이해로서 ‘장르 인식’을 길러주고자 한다. 이를 통해 학생들이 새로운 맥락에서 낯선 장르를 맞닥뜨렸을 때 해당 장르에 적응할 수 있도록 조력한다.

현재 우리의 FYC 교육 현장에서도 전이 가능한 FYC 교육 내용에 대한

모색이 시작되고 있다. 이러한 상황에서, 미국의 방향 모색 사례는 유용한 참조점을 제공한다. 우리 교육 현장에 맞는 다양한 교실 실험을 통해 WAW 교육 및 GA 교육의 성과를 흡수할 필요가 있다.

핵심어 대학 글쓰기, 글쓰기 교육 방안, 전이, 글쓰기에 대한 글쓰기(WAW), 장르 인식(GA), 학술적 글쓰기, 전공 글쓰기

A Search for New Methods of American College First-Year Composition Education

Lee, Yun-bin

The purpose of this article is to examine the development of discussion over the problem of effectiveness of university first-year composition(FYC) education and the proposed alternative education method in USA.

A study on the means of FYC education in the context of university began in USA since 1970s, and discussion over effectiveness of FYC education took place in earnest since the mid-1990s. Discussion centered on (1) the problem whether knowledge and skills students learned through FYC education transfer when writing in other contexts, (2) the problem of how to reconstruct the educational contents of FYC when not fully transferred.

The alternative FYC education methods that make effective transfer possible were actively proposed since 2000s. In this article, the most notable 'Writing About Writing(WAW)' education and 'Genre Awareness(GA)' education were examined. WAW education replaces content area of FYC course with subjects of writing studies field. It is to increase self-awareness in writing of students by matching knowledge of writing with practice. On the other hand, GA education aims to develop 'Genre Awareness' through metacognitive understanding of genre. This helps students adjust to the genre when encountering unfamiliar genre in new context.

Now a search for transferable FYC education content has begun also in our FYC education field. In this situation, the example of a search for direction in USA provides helpful reference point. We need to absorb achievement of WAW education and GA education through various class-

room experiments suited to our education field.

KEYWORDS College writing, Writing pedagogy, Transfer, Writing About Writing, Genre Awareness, Academic writing, writing in major