

고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상 비교

장성민 서울대학교

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 대상 및 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의 및 제언

I. 서론

이 연구는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량 제약에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상을 비교하고 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 이는 자료 통합적 글쓰기(writing from sources)의 한 가지 실현태로서 학교 논술교육의 필요성이 꾸준히 증대되어 왔음에도 불구하고, 정작 현실적으로 가장 큰 영향력을 발휘하고 있는 대입 논술고사의 논제별 답안 제시 분량이 별도의 학문적 탐구 없이 변화되어 온 데 대한 반성과 천착에서 문제 의식이 출발하였다.

대입 논술고사는 1986~1987학년도의 ‘단독 과제형’으로 출발하여, 1997학년도 이후 현재까지 ‘자료 제시형’의 형태로 학습자에게 ‘쓰기를 위한 읽기(reading to write)’의 인지적 사고 과정을 요구해 왔다(이육희, 2013: 230). 대입 논술고사의 변화 가운데 한 가지 눈여겨볼 사항은 답안 작성 분량이 논제별로 세분화하여 제시되고 있으며, 논제 개수와 시험 시간의 관계에 따라 대학별로 논제별 답안 작성 분량이 400자에서 1,400자까지 다양하게 규정되고 있다는 점이다(이육희, 2013: 254-255). 학습자가 작성해야 하

는 글쓰기의 분량과 시험 시간에 대한 제약은 자료 통합적 글쓰기를 수행하는 학습자의 인지적 부담에 영향을 주는 주된 요소 중 하나이다. 하지만 이들 요소에 대한 실증적 분석이 뒷받침되지 않은 채 대입 논술고사의 변화가 나타나다 보니, 글쓰기의 분량과 시험 시간에서 보이는 일부 대학의 행보는 자의적으로 비춰져 수험생에 대한 교육적 고려가 이루어지지 않았다는 비판에 직면하기도 하였다.

이 연구는 대입 논술고사의 분량 제약에 대한 학문적 탐구의 필요성을 수용해 언어 사용 능력의 관점에서 그러한 변화를 분석하기 위한 하나의 기초 작업으로서 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에 접근하였다. 즉 이 연구에서 다루게 될 자료 통합적 글쓰기는 자료 제시형 논술의 원형으로서, 둘 이상의 자료(텍스트)를 읽고 텍스트 간 맥락을 고려해 하나의 통일된 의미 체계를 구축하기 위한 통합의 인지적 과정을 수반한다. 특히 논술이 ‘논증적 글쓰기’라는 점(이영호, 2014: 65)을 염두에 둘 때, 자료 통합적 글쓰기는 글의 내용과 형식을 아우르는 주요한 과제로 논증 구조와 논증 도식의 언어적, 인지적, 사회적 처리 문제를 포함하게 될 것이다.

이에 따라 이 연구에서는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량 제약에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상을 살펴보기 위해 다음 세 가지 하위 문제를 설정하였다. 첫째, 국내외 학술 담론에서 글쓰기 분량 제약과 관련하여 자료 통합적 글쓰기의 특징이 어떻게 규정되어 있는지 살펴본다. 둘째, 글쓰기의 분량 제약에 따라 능숙한 필자와 미숙한 필자의 자료 통합적 글쓰기 수행은 어떻게 달라지는지 분석한다. 셋째, 글쓰기의 분량에 따라 자료 통합적 글쓰기의 평가 요소는 어떻게 달라져야 하는지 고찰한다.

II. 이론적 배경

자료 통합적 글쓰기는 ‘필자가 글을 쓰기 위해 자료를 검색하고, 이를 통합하여 자신의 글에 활용하여 쓰되, 자료의 통합 양상이 명시적으로 드러나는 글쓰기’를 의미한다(강민경, 2013: 65). 여기에서 ‘통합’이라는 표현은 필자가 자료의 내용을 인용, 요약 등의 방법을 통해 자신의 글의 일부로 구성해 가는 과정을 강조하기 위한 것으로 다문서 읽기(multiple text comprehension)의 인지적 행위를 전제로 한다.¹

자료 통합적 글쓰기에 대한 위 정의에서 주목할 부분 중 한 가지는 ‘자신의 글에 활용한다.’는 표현이다. 자료 통합적 글쓰기에서는 단순히 자료를 검색하거나, 찾아낸 자료의 출처를 명시적으로 밝히는 것을 넘어서 필자가 각각의 자료를 어떻게 활용하는가의 문제가 그 성패를 결정하기 때문이다. 이와 관련하여 ‘복합 문서 읽기’의 개념을 설명한 다음 정의(최숙기, 2014: 294)는 자료 통합적 글쓰기의 자료 활용 문제에 대한 이론적 기반을 구체화하는 데 도움을 준다.

같은 주제에 대해 다양한 정보를 포함하거나 혹은 다른 논쟁적 관점을 내포한

1 다문서 읽기는 외국에서 intertextual reading (Hartman, 1995), multiple documents comprehension (Rouet, 2006), multiple text comprehension (Braten et al., 2009), multiple source comprehension (Goldman et al., 2012) 등으로 지칭되는 것으로, 국내에서는 연구자에 따라 다중 텍스트 읽기(김도남, 2002), 복합 문서 읽기(최숙기, 2014) 등으로도 용어 사용을 달리해 왔다(김종윤, 2014: 141 재인용). 이 연구에서는 여러 문서를 통합하여 읽는다는 의미를 강조한 조병영·서수현(2014)과 김종윤(2014)의 용어 사용을 따랐다.

이 연구에서는 ‘문서’와 ‘글쓰기’를 별개의 개념으로 분리하여 사용할 것이다. ‘문서’는 ‘제재’ 또는 ‘제시문’ 등과 대치 가능한 읽기 자료를 의미하는 것이며, 이 연구에서 분량 제약을 수반하게 되는 ‘글쓰기’는 자료 통합적 글쓰기 행위를 지칭하는 개념으로 사용하였다. 이 연구에서는 ‘문서’와 ‘글쓰기’의 범위를 언어적 텍스트로만 제한하였다.

자료들 간의 공통점 혹은 차이점을 탐색하며 ⑦목적에 따라 ⑧하나의 통일된 의미 체계를 구축하는 과정(밑줄은 연구자)

‘자신의 글에 활용한다.’는 앞선 표현으로부터 위 정의에서 단일 문서 읽기 또는 단독 과제형 글쓰기와 비교해 다문서 읽기의 독자로서, 또 자료 통합적 글쓰기의 필자로서 개인의 심리적 표상이 지닌 변별점을 보여 주는 부분은 ⑦과 ⑧이다. ⑦은 둘 이상의 문서를 읽고 정보를 처리할 때, 개인이 여러 문서의 정보들을 단지 나열하거나 배치, 축적하는 형태에 머무르는 것 이 아니라 문서 간의 관계를 고려하면서 하나의 의미 있는 표상을 형성하고, 자신의 사전지식에 기반해 문서 정보를 변형하는 전략을 사용함을 보여 준다. ⑧은 독자에게 합리적인 것으로 수용될 수 있도록 자신의 관점을 정립하기 위해 개인이 논증 구조와 논증 도식을 활용하여 글의 응집성을 형성하고, 나름대로의 텍스트 내 맥락을 구축하게 됨을 보여 준다.

⑦과 ⑧으로부터 구현되는 자료 통합적 글쓰기의 특징을 고려할 때, 자료 통합적 글쓰기는 다문서 읽기 이론과 인지주의의 작문 이론에서 파생된 담화 종합 이론, 신수사학의 논증 이론에 이론적 바탕을 두고 있음을 확인할 수 있다. 이 연구에서는 세 가지 배경 이론이 자료 통합적 글쓰기를 어떻게 규정하는지 점검하고 분량 제약과 관련해 자료 통합적 글쓰기를 둘러싼 학문적 쟁점을 도출함으로써 고등학생 필자의 글쓰기 분석을 위한 토대를 마련하고자 한다.

다문서 읽기 이론에서는 단일 문서 읽기와 변별되는 다문서 읽기의 주요 특징으로 ‘출처(source)와 내용(content) 식별’, ‘상호텍스트적 관계성(intertextual relationship) 파악’, ‘다문서의 종합적 의미(global meaning) 구성’이라는 개인의 세 가지 심리적 표상을 제시하여 왔다(김종윤, 2014: 143-144).² 이 연구에서는 이 가운데 고등학생 필자의 자료 통합적 글쓰기

2 장성민(2015: 201-204)은 이를 자료 통합적 글쓰기 분석틀로 구체화하여 ‘출처와 내용

수행을 파악하는 분석틀로 ‘상호텍스트적 관계성 파악’과 ‘다문서의 종합적 의미 구성’에 관한 준거를 수용하여 구체화하였다.

‘상호텍스트적 관계성 파악’이라는 심리적 표상은 필자가 자료 통합적 글쓰기 수행에서 각각의 문서 자료를 선조적으로 연결하고 있는지, 비선조적으로 교차하고 있는지 살펴보기 위한 항목이다(장성민, 2015: 203). 이는 비단 하나의 문서에서 다른 문서로 넘어가는 과정을 표면적으로 살펴보는 것으로 제한되지 않으며, 필자가 어떤 쟁점에 대해 자신과 태도를 달리하는 독자를 예상 독자로 상정하고 있는지 인지적 과정을 추적하는 데까지 문제 의식이 확장된다. 미숙한 필자 집단에서 상호텍스트적 연결로 이어지지 못한 채 글쓰기의 분량이 늘어날수록 문서 내용에 대한 단순 요약과 나열만 늘어날 가능성 또한 배제할 수 없다.

‘다문서의 종합적 의미 구성’이라는 심리적 표상은 글쓰기 행위의 주체로서 필자가 자신의 사전지식을 이용하여 다문서의 내용을 해석하고 이를 논리적으로 표현해야 한다는 점을 염두에 두 것이다(장성민, 2015: 212). 이 연구에서는 해당 표상으로부터 파생된 ‘문서별 정보량’과 ‘논증 구조’에 대한 준거를 바탕으로, 고등학생 필자가 분량 제약에 따라 자료 통합적 글쓰기를 수행할 때 서로 다른 두 문서의 관점을 어느 수준에서 어느 정도로 종합하여 필자 자신의 태도를 정립하고 글의 구조를 생산하였는지 분석할 것이다.

다문서 읽기 이론이 독자가 어떻게 다양한 자료를 이해하는가에 관심을 두었다면, 담화 종합 이론은 필자가 어떻게 다양한 자료를 선택하고 연결하여 글로 조직하고 표현하였는가에 관심이 있었다. 담화 종합 이론은 인지주의 작문 이론의 ‘쓰기를 위한 읽기(reading to write)’ 담론과 맥을 같이 한다. 담화 종합 이론에서는 특히 자료 통합적 글쓰기 수행 과정에서 나

식별’이라는 심리적 표상으로부터 정보원과 출처 보고에 대한 준거를, ‘상호텍스트적 관계성 파악’이라는 심리적 표상으로부터 문서 간 연결에 대한 준거를, ‘다문서의 종합적 의미 구성’이라는 심리적 표상으로부터 문서별 정보량과 논증 구조에 대한 준거를 마련하였다.

타나는 문서 정보의 변형 문제에 높은 관심을 보였다. ‘담화 종합’이라는 용어를 최초로 사용한 스피비(Spivey, 1983)는 자료 통합적 글쓰기 수행을 관찰하기 위한 세 가지 분석틀로 문서 텍스트를 읽고 개인이 어떤 정보를 ‘선택(select)’하는가, 선택한 정보에 대해 어떤 형식으로 ‘연결(connect)’하여 텍스트를 구성하는가, 결과적으로 그렇게 구성된 텍스트의 전체적인 ‘조직(organize)’ 양상은 어떠한가에 관심을 가졌다. 이는 쓰기를 위한 읽기의 인지적 과정에서 과제 표상의 다섯 가지 핵심 항목을 추출한 플라워(Flower, 1987)의 ‘주요 정보원, 텍스트 형식 및 특성, 글쓰기를 위한 조직 계획’ 항목에 대응한다.³

담화 종합 이론에서는 자료 통합적 글쓰기 과정 중 필자가 문서 정보를 변형하기 위해 활용하는 다양한 인지적 전략을 밝히고자 하였다. 칸츠(Kantz, 1989a)는 대학생 필자의 사고 구술을 통해 자료 통합적 글쓰기 과정에서 필자가 해결해야 할 여섯 가지 과제 표상으로 ‘문제 정의하기, 수사적 위치 결정하기, 정보원 선택하기, 정보 활용 방안 결정하기, 조직 계획하기, 형식 선택하기’를 제시하였다. 그린(Greene, 1991)은 자료 통합적 글쓰기를

3 플라워(Flower, 1987: figure 2)가 제시한 자료 통합적 글쓰기의 다섯 가지 과제 표상 항목 가운데 ‘주요 정보원(major source of information)’은 스피비의 ‘선택’에 대응하는 항목으로 ‘문서 자료(text), 문서 자료+논평(text+comment), 선행 지식(what I already know), 선행 개념+문서 자료(previous concepts+text)’로 구분된다. ‘텍스트 형식 및 특성(text format and features)’은 스피비의 ‘연결’에 대응하는 항목으로 ‘노트/요약(notes/summary), 요약+의견(summary+opinion), 설명적 보고서(standard school theme), 설득적 에세이(persuasive essay)’로 구분된다. ‘글쓰기를 위한 조직 계획(organizing plan for writing)’은 스피비의 ‘조직’에 대응하는 항목으로 ‘문서에 대한 요약(to summarize the reading), 화제에 대한 반응(to respond to the topic), 검토와 논평(to review and comment), 통제 개념을 활용한 종합(to synthesize with a controlling concept), 목적을 위한 해석(to interpret for a purpose of my own)’으로 구분된다. 스피비의 분석틀에 대응하는 세 가지 항목 외에도 ‘전략(strategies)’과 ‘그밖의 목표(other goals)’ 항목이 더 설정되어 있다. 이윤빈(2013: 225-228)은 이를 수정, 보완하여 자료 통합적 글쓰기 필자를 위한 자기 분석 점검표를 마련하였다.

수행하는 필자의 인지적 전략을 ‘텍스트 채굴(mining texts)’로 비유하였으며, 대학생 필자의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 맥락의 재구성, 문서 구조에 대한 추론, 새로운 구조의 생성, 언어 선택에 대한 고려 등이 나타남을 확인하였다. 비교적 최근 논의로 세게프-밀러(Segev-Miller, 2007)는 대학생 필자의 자료 통합적 글쓰기 과정에서 발견된 필자의 정보 변형 전략을 ‘개념적 변형, 수사적 변형, 언어적 변형’의 세 가지로 나누어 분석하였다.

세게프-밀러의 세 가지 정보 변형 전략 가운데 수사적 변형 전략은 다시 단일 문서를 대상으로 하는 요약하기 전략과 둘 이상의 문서를 대상으로 하는 나열하기, 편입하기, 재구성하기, 종합하기 전략으로 분류된다.⁴ 이 가운데 둘 이상의 문서를 대상으로 하는 나열하기, 편입하기, 재구성하기, 종합하기 전략을 글쓰기의 분량 제약과 관련지어 다룬 논의는 아직까지 국내에서 진행된 바 없으며, 유일하게 단일 문서를 대상으로 하는 요약하기 전략만이 고등학교 1학년 학생을 대상으로 글쓰기의 분량 제약과 글쓰기 시간, 글의 품질과의 관계 속에서 다루어졌다.

허선익(2010: 102-109)은 글쓰기의 분량 제약이 있는 실험집단과 분량 제약이 없는 비교집단에 요약글을 작성하도록 지시하고 두 집단의 글쓰기 시간과 글의 품질을 각각 비교하였다. 흥미롭게도 글쓰기 시간과 관련하여 직관적으로 짐작하는 것과 달리 분량 제약을 둔 실험집단에서 요약 시간이 덜 걸리는 것을 확인할 수 있었는데, 이는 글쓰기의 분량 제약이 오히려 필자의 인지적 부담을 덜어 준 것으로 해석되었다. 일반적으로 거시명제

4 자료 통합적 글쓰기 과정에서 필자의 수사적 변형 전략을 ‘요약하기’(summarizing one source text), 나열하기(listing sources), 편입하기(incorporating sources in one source), 재구성하기(decomposing and recomposing sources), 종합하기(synthesizing sources)로 분석한 세게프-밀러(Segev-Miller, 2007)의 논의는 자료 통합적 글쓰기의 조직 유형에 대한 국내외 전후 연구(Flower, 1987; Kantz, 1989b; 이윤빈·정희모, 2010; 이윤빈, 2013)와 학문적 성과를 공유한다. 가장 가까운 논의로, 이윤빈(2013)은 자료 통합적 글쓰기에서 필자 집단의 유형을 ‘요약자 집단, 정보전달적 틀 구성자 집단, 논증적 틀 구성자 집단, 정보전달적 종합자 집단, 논증적 종합자 집단’으로 나누고 있다.

(macro-proposition)를 중심으로 요약하였다고 판단되면 요약글이 완성되었다고 판단할 수 있는데, 분량 제약이 없는 비교집단의 경우 통사 결속이나 의미 연결에 더 많은 공을 들이게 되어 훨씬 더 많은 시간과 노력을 필요로 하게 된 것이다. 두 집단의 글의 품질에는 유의미한 차이가 발견되지 않았는데, 이는 두 집단 모두 논증 구조를 중심으로 요약을 해야 한다는 것을 인식하지 않은 데서 비롯된 것으로 해석되었다. 다만 어느 정도의 글자수로 분량 제약을 두는가에 따라 글쓰기 시간과 글의 품질이 달라지는가의 문제는 이 연구에서 별도로 다루어지지 않았다.

이 연구에서는 세계프-밀러의 수사적 변형 전략 가운데 단일 문서를 대상으로 하는 요약하기를 넘어서 나열하기, 편입하기, 재구성하기, 종합하기 등이 고등학생 필자에게 글쓰기 분량 제약과 관련해 어떤 양상으로 나타나는지 실증적으로 분석하고자 한다. 이는 자료 통합적 글쓰기의 정보원을 ‘문서 자료, 문서 자료+논평, 선행 지식, 선행 개념+문서 자료’로 구분한 플라워(Flower, 1987)의 논의를 분석틀로 삼아 고등학생 필자의 글쓰기 수행을 살펴봄으로써 확인할 것이다.⁵ 또한 글쓰기 분량에 따라 거시명제 생성과 관련된 고등학생 필자의 인지적 부담이 어떻게 달라져 논증 양상에 영향을 주는지 또한 이 연구에서 관심을 가져야 할 부분이다.

한편 자료 통합적 글쓰기의 내용과 형식을 아우르는 과제로서 글쓰기

5 이윤빈(2013: 114)은 필자가 텍스트 정보로 문서 자료와 자신의 지식 중 무엇을 전면화 하였는지에 따라 플라워(Flower, 1987: figure 2)의 용어를 ‘자료, 자료+견해, 지식, 지식+자료’로 재정리하였다. 이는 ‘선행 지식(what I already know)’과 ‘선행 개념(previous concepts)’이라는 플라워의 두 용어 간 차이를 구별하지 않고 ‘지식’이라는 동일한 용어로 사용한 것이다. 송치순(2014: 69-84)은 정보원에 따른 자료 통합적 글쓰기의 논증 조직 방식을 일차적으로 선택 정보 중심의 소극적 구성과 필자 지식의 첨가를 통한 재구성으로 구분한 다음, 이를 다시 ‘정보 이유+(정보+필자) 근거, 정보 이유+정보 근거, 필자 이유+정보 근거, 필자 이유+(정보+필자) 근거, 정보 이유+필자 근거’의 다섯 가지 유형으로 세분하였다. 송치순의 정보원 분류에는 이윤빈의 네 가지 분류 가운데 ‘지식’으로만 구성된 항목이 배제된 것으로 볼 수 있다.

분량 제약의 영향을 받는 논증 구조(argumentative structure) 및 논증 도식(argumentative scheme)의 언어적, 인지적, 사회적 처리 문제를 둘러싼 신수사학 이론에 대한 검토도 필요하다. 다만 이 연구는 논증 이론을 새롭게 구축하는 데 궁극적인 목적이 있는 것이 아닌 만큼 현행 교육과정과 학술 담론에서 보편적으로 수용되는 주요 논증 이론을 검토하여 분석틀로 활용하는 방향으로 논의를 진행하고자 한다.

대표적인 논증 구조 이론으로 툴민(Toulmin, 1958/2003)은 삼단논법의 형식 논리학적 한계를 지적하고 일상에서 사용될 수 있는 담화 관습으로서 논증 구조 모형을 정립하였다. 툴민에게 있어 논증은 ‘무언가를 정당화하기 위한 명제(claim)와 근거(ground)의 조합’으로서, 정당화를 받는 명제는 결론(conclusion)의 자격으로, 정당화를 하는 근거는 자료(data)의 자격으로 체계 속에 자리매김한다.⁶ 주어진 자료로부터 한정(qualifier)되어 결론으로 추론될 수 있는 것은 보증(backing)에 기반하여 성립되는 전제(warrant)가 추론의 방식을 형성하기 때문이다. 이러한 추론에서 벗어나는 예외적 상황은 반박(rebuttal)의 자격으로 설정되었다.

윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007)은 툴민의 논증 구조 모형에 수정을 가하여 ‘자료’를 ‘이유(reason)’와 ‘근거(evidence)’로 나누었으며, ‘반박’을 ‘반론 수용 및 반박(acknowledgement and response)’으로 바꾸었다. 이들은 텍스트에서 논증 구조에 부합하는 요소(명제, 이유, 근거, 전제, 반론 수용 및 반박)의 비중이 높을수록 논증이 탄탄하고 글의 응집성이 강한 것으로 보았다. 이에 따르면 글을 쓸 때는 무엇을 먼저 이야기할지, 어떤 순서로 이야기할지부터 결정해야 하며, 이는 글에서 논증 요소를 배치하는 행위로 구체화된다(Williams & Colomb, 2007, 윤영삼 역, 2008: 80). 이는 텍스트를 매개로 ‘이미 수용된 것’으로부터 ‘수용하기 원하는 것’으로의 확장

6 이 연구에서는 논증 구조가 비단 설득 의사소통에 국한되지 않는다는 점을 고려해 claim 을 ‘주장’ 대신 ‘명제’로 번역하였다.

을 요구한다는 점에서, 글의 일관성이나 서론-본론-결론의 짜임으로만 제시되어 온 단독 과제형 글쓰기의 응집성 개념에 대한 재개념화를 촉진시켜 자료 통합적 글쓰기의 텍스트 내 맥락에 대한 지침으로도 작용하게 된다(장성민, 2015: 218). 한편 현실에 대한 필자의 태도나 현실 맥락이 논증의 어느 한 요소로 국한되지 않으며 명제, 이유, 근거 등 모든 요소에 적용될 수 있음을 고려해 ‘보증’을 없애고 ‘한정’을 별도로 구분하지 않았다.

윌리엄스와 콜럼의 논증 구조 이론은 이 연구에서 학습자의 자료 통합적 글쓰기를 기본 논증과 반박 논증으로 나누어 분석하는 것을 이론적으로 뒷받침한다. 이 연구에서 ‘기본 논증’은 윌리엄스와 콜럼의 논증 구조 모형에서의 ‘명제, 이유, 근거, 전제’를 포괄하는 개념으로 사용되었으며, ‘반박 논증’은 ‘반론 수용 및 반박’에 대응한다. 반박 논증은 필자가 자신의 기본 논증에 대한 예상 반론을 고려해 재반박하는 과정으로서, 이는 다시 반박의 하위 명제를 뒷받침하는 이유와 근거로 분석될 수 있다. 하지만 이 연구는 반박 논증에서의 세부 논증 구조까지 살펴보는 데 목적이 있지 않으므로 반박 논증의 이유와 근거를 별개의 단위로 세분하지 않고 모두 반박 논증에 포함시켜 논의를 전개하였다.⁷

논증 도식은 명제와 근거 사이의 관계를 표상하는 관습적인 방식으로서 이와 관련된 선행 연구로는 페렐만(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977), 에머렌과 그루텐도르스트(Eemeren & Grootendorst, 1992), 킨포인트너(Kienpointner, 1992) 등이 대표적이다.⁸ 이 연구에서는

7 이 연구에서 기본 논증과 반박 논증의 수는 각각에 해당하는 논증 구조쌍의 수를 지칭하는 것으로, 이는 명제를 뒷받침하는 ‘이유-근거’의 수와 동일하다. 반면 뒤에 나올 인과 도식의 수는, 어떤 명제를 뒷받침하는 이유나 근거가 동일한 내용의 명제를 뒷받침하는 경우 동일한 횟수로 산정하였다.

8 틴데일(Tindale, 1999)은 논증 연구의 경향을 논리적(logical), 수사적(rhetorical), 대화적(dialectical) 관점으로 나눈 바 있으며, 이에 따르면 페렐만은 수사적 관점으로, 에머렌과 그루텐도르스트, 킨포인트너는 대화적 관점으로 분류된다. 민병곤(2004: 64)은 수사적 관점과 대화적 관점에서 논증을 평가하는 준거가 각각 ‘청중’과 ‘절차적 합리성’으로 변별

최근 연구로 서영진(2011, 2012a, 2012b)과 장성민(2013)을 참고하였다.

서영진(2011: 491)은 논증 도식에 관한 일련의 논의에서 빠짐없이 공통적으로 등장했던 인과, 권위, 유추, 예시 등이 모두 귀납 논증에 해당하는 것으로 분석하였으며, 서영진(2012b)에서는 일상 의사소통 상황에서 보편적으로 통용되는 논증 도식을 메시지, 참여자, 맥락 변인에 따라 연역, 귀납, 유비, 인과, 추정, 기대감, 분리, 권위 도식의 여덟 가지 유형으로 제시하였다.⁹

장성민(2013)은 페럴만(Perelman, 1977)의 논증 도식 유형을 틀로 삼아 고등학생과 대학생 학습자의 글쓰기 자료를 분석해 예시, 예증, 유추, 은유, 인과, 상황(추정), 권위, 분리 등 여덟 가지 유형을 도출하였다. 이 가운데 유추(2.0%)와 은유(3.5%)는 그 활용빈도가 극히 미미하여 ‘유비’라는 논증 도식으로 함께 묶일 수 있으며, 예시와 예증은 킨포인트너(Kienpointer, 1992)의 ‘귀납적 예시’와 ‘설명적 예시’에 각각 대응하는 것으로 볼 수 있다. 장성민은 서영진과 달리 기대감 도식을 별도로 설정하지 않았는데, 이는 기대감 도식이 독립된 논증 도식이라기보다 인과와 추정 도식에 걸쳐 존재하는 것으로 볼 수 있기 때문이라고 설명하였다(장성민, 2013: 60-61). 독자는 어떤 사실이 정후로서 인지되지 않을 때에만 논리적으로 타당한 것으로 받아들인다는 것이다.

이 연구에서는 논증에 관한 신수사학 이론의 선행 연구를 토대로 글쓰기 분량에 따라 연역, 귀납, 유비, 인과, 추정, 권위, 분리 등 일곱 가지 논증 도식이 어떻게 달리 나타나는지 살펴보고자 한다. 서영진(2012a: 315)은 TV 토론 담화 16편을 분석해 귀납(27.17%), 추정(16.57%), 연역(11.41%), 인과

된다고 설명하였으며, 에머렌과 그루텐도르스트(Eemeren & Grootendorst, 1995: 128)는 수사적 관점의 상대주의가 갖는 약점을 대화적 관점으로 보완할 수 있다고 전망하였다. 다만 이들의 기원을 거슬러 올라가면 모두 아리스토텔레스의 고전 수사학을 계승하는 것으로 볼 수 있다는 점에서 이 연구는 두 관점을 함께 다루었다.

9 서영진(2012b)에서는 여덟 가지 논증 도식 유형 가운데 연역, 귀납, 유비, 인과, 추정 도식을 ‘메시지’에 기반한 도식으로, 기대감과 분리 도식을 ‘참여자’에 기반한 도식으로, 권위 도식을 ‘맥락’에 기반한 도식으로 분류하였다.

(10.86%), 기대감(9.23%), 권위(8.96%), 분리(8.15%), 유비(7.60%) 순으로 논증 도식이 활용되고 있음을 확인한 바 있는데, 장성민(2013)과 같이 기대감 도식이 추정과 인과 도식으로 재분류된다면 ‘귀납, 추정, 연역, 인과’는 글쓰기 분량에 관계없이 비교적 높은 빈도로, ‘권위, 분리, 유비’는 글쓰기 분량에 따라 비교적 낮은 빈도로 출현할 것으로 예상된다.¹⁰ 다만 능숙한 필자 집단의 논증 도식 활용은 자료 통합적 글쓰기의 질을 높이는 데 기여한 반면 미숙한 필자 집단의 논증 도식 활용은 글쓰기의 맥락에서 벗어나 독자에게 극단적 사례나 지나친 일반화의 오류로 인식되어 오히려 자료 통합적 글쓰기의 질을 떨어뜨릴 수 있을 것으로 보인다.

III. 연구 대상 및 방법

이 연구에서는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상을 실증적으로 분석하고자 한다. 이를 위해 II장에서는 다문서 읽기 이론, 담화 종합 이론, 신수사학 논증 이론으로부터 분량 제약과 관련해 자료 통합적 글쓰기의 특징이 어떻게 규정되는지 고찰하였다. 이를 바탕으로 이 연구에서 글쓰기 분량 제약에 따른 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행을 분석함으로써 밝혀내고자 하는 주요 문제는 다음과 같이 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단의 글은 분량에 따라 응집성이 어떻게 다른가?

10 ‘글쓰기의 분량에 따라 비교적 낮은 빈도로 출현한다.’는 문구는 ‘①글쓰기의 분량이 줄어들수록 출현할 가능성이 거의 없다.’와 ‘②글쓰기의 분량이 늘어날수록 낮은 빈도로나마 출현할 가능성이 존재한다.’는 두 가지 의미를 모두 내포한다.

둘째, 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단의 글은 분량에 따라 논증 구조가 어떻게 다른가?

셋째, 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단의 글은 분량에 따라 논증 도식 활용이 어떻게 다른가?

이상의 세 가지 문제에 대한 해결을 위해 이 연구에서는 일반계 여자 고등학교 2학년 학습자(68명)의 자료 통합적 글쓰기 결과물을 세 종류의 글쓰기 분량(400자, 800자, 1,200자)에 걸쳐 수집하였다. 자료 통합적 글쓰기를 수행한 고등학교 2학년 학습자 68명은 고등학교 1학년 2학기 국어 과목의 학업성취도가 1~3등급(상위 23% 이내)에 해당하는 학생들로 구성하였는데, 이러한 선별은 자료 통합적 글쓰기가 궁극적으로 요구하는 비판적 문식성이 비교적 높은 수준의 사고력을 요구한다고 본 이론적 성과(김유미, 2014: 20)에 기반한 것이다.¹¹ 고등학교 2학년은 쓰기 발달의 전환점인 10학년을 지난 상태로 더 이상 뚜렷한 쓰기 발달 양상을 보이지 않는 안정된 단계에 해당하여(가은아, 2011: 93) 자료 통합적 글쓰기에 필요한 기초적인 언어 능력의 부족으로 인한 문제점을 줄이고, 비교적 균질한 특징을 공유하는 학습자 집단을 대상으로 분석하여 개별 학습자의 인지적 차이로부터 발생하는 영향력을 최소화할 수 있다. 글쓰기를 수행한 일반계 고등학교 2학년 학습자는 2007 개정 국어과 교육과정에 따른 중학교 교육과정을 이수한 상태로, 정규 교육 과정에서 자료 통합적 글쓰기에 관한 교육을 별도로 이수한 바 없다.

학습자의 자료 통합적 글쓰기 수행을 위한 글쓰기 과제 구성 및 제재 선정은 다음과 같은 과정을 통해 이루어졌다. 이 연구에서 살펴보기 하는 자료 통합적 글쓰기는 고등학생에게 있어 자료 제시형 논술의 원형이 된다. 이에 따라 고등학생 필자의 자료 통합적 글쓰기 수행 양상을 확인하기 위한 자

11 이 연구에서 대상으로 삼은 서울 관악구 소재 M여고는 2014년 국가수준 학업성취도평가 국어 과목에서 보통학력 수준 이상인 고등학교 2학년 학생의 비율이 93.3%로 나타나 전국 평균 수준인 86.5%(이인호 외, 2015: 73)와 유사한 수준이거나 약간 상회한다.

료 제시형 글쓰기 과제를 구성하고, 두 개의 제재를 글쓰기 과제와 더불어 제시하였다.

제재 선정 과정에서는 배경지식이나 언어 발달상의 차이로 인한 미숙한 이해의 문제를 최소화하기 위해 중학교 교과서(국어④, 비상(한), 67-73쪽)에 포함된 ‘오디션 프로그램 열풍’에 관한 두 개의 설득 텍스트를 선정하였다. 두 개의 설득 텍스트는 하트만과 앤리슨(Hartman & Allison, 1996)의 다섯 가지 다문서 조직 방식 가운데 논쟁적(conflicting) 관계로 조직된 것으로, 자료 통합적 글쓰기 과정에서 부적 상호텍스트성이 정적 상호텍스트성 보다 문식 활동의 수행을 더욱 역동적으로 전개하도록 만든다는 선행 연구(박영민, 2003: 8)를 반영한 것이다.¹²

최종적으로 학습자에게 제시된 글쓰기 과제는 “(가)와 (나)를 활용하여 오디션 프로그램 열풍에 대한 자신의 의견을 서술하시오.”이다. 여기에서 ‘(가)와 (나)를 활용하여’라는 단서를 과제에 포함한 것은 다문서 읽기를 바탕으로 한 자료의 통합 여부를 명시적으로 확인하기 위함이며, 그 의미를 사전에 학습자에게 주지시켰다.

이 연구에서는 독립변인인 ‘글쓰기 분량’에 따라 학습자 집단을 두 개의 동류집단(cohort)으로 설계하였다. 이들은 동일한 고등학교에서 공통된 국어과 교육과정을 이수하여 1~3등급의 학업성취도를 달성하였다는 점에서 동질성을 갖춘 집단으로 가정하였다. 두 집단은 공통적으로 2015년 3월 1주차에 400자 글쓰기를 수행하였으며, 2015년 7월 3주차에 학급에 따라 각각 800자와 1,200자 글쓰기로 나뉘어 수행하도록 지시받았다. 글쓰기 분량을 400자, 800자, 1,200자의 세 가지로 제시한 것은 현행 대입 논술고사에서 자료 제시형 논술 문항의 논제별 답안 작성 분량을 고려한 것이다. 두 차례의

12 다문서 읽기와 자료 통합적 글쓰기를 다루는 현행 중학교 국어 교과서 14종 가운데에도 공관적(synoptic) 관계로 조직된 1종을 제외한 모든 교과서에서 두 편의 제재가 동일한 대상에 대해 상반된 관점을 보이는 논쟁적 관계의 텍스트로 구성되어 있다(장성민, 2015: 200).

글쓰기 수행 사이에는 “문학” 과목의 수업이 이루어져 어떠한 글쓰기 수업도 별도로 진행되지 않았으며, 이러한 설계는 어느 항목에 추가 연합을 학습하는 것이 옛 연합을 망각하는 간접 요인으로 작용할 수 있다는 인지심리학의 연구 결과에 기반한 것이다(Anderson, 2010, 이영애 역, 2011: 218-219).

이 연구에서 동일한 작문 과제로 개인당 최대 두 차례의 글쓰기를 수행하도록 하는 동류집단 분리설계 방식을 채택한 것은, 동일한 과제로 세 차례의 글쓰기를 수행할 경우 세 번째 생산되는 글은 첫 번째, 두 번째 생산되는 글에 비해 더 나은 수행을 보이게 될 것이라는 우려에서 비롯되었다. 나중에 실시한 800자, 1,200자에 앞서 비교적 짧은 분량의 400자 글쓰기를 먼저 수행하도록 설계한 것은, 필자 개인의 지식이나 경험 기반에 연결되지 않은 기억구조는 신속히 망각된다는 킨치(Kintsch, 1998, 김지홍 · 문선모 역, 2010: 350)의 기억에 관한 연구 결과를 반영한 것이다. 여기에는 글쓰기의 분량이 늘어날수록 필자 개인의 지식과 경험이 보다 활성화될 것이라는 가정도 포함되어 있다.

학습자에게는 2015학년도 1학기 국어 정규수업에서 작문 과제를 두 차례 부과하여, 학습자가 주어진 논제와 두 개의 제재를 읽고 자료 통합적 글쓰기를 수행하도록 지시하였다. 이 연구에서 대상으로 삼은 서울 관악구 소재 M여고에서는 2학년 1학기에 “문학” 과목을 이수하고 2학기에 “화법과 작문” 과목을 이수하도록 교육과정이 편성되어 있으며, 이 연구에서 부과된 작문 과제는 2학기에 이수하게 될 “화법과 작문” 과목의 진단평가로서 학급당 두 차례씩 실시되었다.¹³

13 이 연구에서 부과된 두 차례의 작문 과제는 4명의 교사로 구성된 2학년 국어과 협의회에서 2학년 전체 학생을 대상으로 학급에 따라 서로 달리 부과되는 것으로 합의되었으며, 1학년 2학기 국어 과목의 학업성취도가 1~3등급에 해당하는 학생 가운데 글쓰기 결과물을 이 연구에 활용하는 것에 동의한 68명을 대상으로 연구를 진행하였다. 이 연구는 ‘정규 수업의 일환으로 시행되거나 교수법 개선의 목적으로 시행되는 연구’라는 점을 근거로 서울대학교 생명윤리심의위원회에서 심의면제를 승인받았다(SNUIRB No. E1504/001-013, 2015. 4. 6.)

수집된 학습자 글쓰기 자료(136편)에 대해서는 질적 내용분석(qualitative content analysis)의 연구 방법론을 적용하고, 그 결과를 처리하기 위해 통계적 방법을 사용하였다. 먼저 400자(68편), 800자(32편), 1,200자(36편) 각각의 자료 통합적 글쓰기 결과물에 대해 전문가 3명의 공동 채점을 거쳐 능숙한 집단(상위 50%)과 미숙한 집단(하위 50%)으로 양분하였으며, 다시 자료 통합적 글쓰기를 둘러싼 이론에 기초하여 별도의 전문가 3명이 사전에 구성한 주범주와 하위범주로부터 총 136편의 글쓰기 결과물을 질적으로 분석하고 이를 다시 부분적으로 계량화하였다. 질적 내용분석 코딩에 참여한 평정자는 대학원에서 국어교육을 전공하고 있는 박사과정 이상의 전문가 3명으로서 본격적인 코딩에 앞서 연구자와 함께 400자 글쓰기 10편에 대한 예비 분석을 포함한 워크숍을 갖고 분석 항목에 대한 이해와 해석을 공유하였으며, 개별 코딩 작업 후에는 교차 검토를 통해 계량화된 분석 결과값을 동일하게 조정함으로써 평정자 간 신뢰도(inter-rater reliability)를 유지하고자 하였다.¹⁴

각각의 학습자 글쓰기 자료(136편)에 대한 질적 내용분석의 최종 결과물은 <표 1>의 형태로 정리하였다.

표 1. 학습자 글쓰기 자료에 대한 질적 내용분석 결과 예시

학 습 자	항목	분량 (자)	평균 점수 (점)	집단 수준	필자의 태도	문장 총계 (단위)	정보량(단위)		논증 구조(단위)		논증 도식(회)												
							교차 (회)	가나	논평	지식	명제	이유	근거	전제	반론	기타	귀납	추정	연역	인과	권위	분리	유비
S01	395	7.67	능숙	가	7	1	4	1	2	-	2	1	2	-	2	-	-	-	1	-	-	1	
S02	400	7.33	능숙	가	7	1	4	1	2	-	1	2	2	-	2	-	1	-	2	-	1	-	4
...																							

14 조정 전 3명의 최초 개별 코딩 분석값에 대한 코헨(Cohen)의 카파 계수(Kappa Coefficient)를 산출한 결과, 명명 척도에 해당하는 '필자의 태도'를 제외한 모든 항목에서 .80을 상회하여 평정자 간 신뢰도가 매우 높은 것으로 확인되었다.

‘평균 점수’는 전문가 3명이 일정한 준거에 기반하여 성취수준을 평가한 점수의 평균을 산출한 것이다.¹⁵ 평가의 준거로 삼은 글쓰기 성취수준은 2011 국어과 교육과정의 중학교 1~3학년군 읽기 영역 성취기준 ‘(7) 동일한 대상을 다른 서로 다른 글을 읽고 관점과 내용의 차이를 비교한다.’와 쓰기 영역 성취기준 ‘(4) 의견의 차이가 드러나는 문제에 대해 타당한 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.’, 고등학교 “화법과 작문” 성취기준 ‘(16) 설득하는 담화나 글의 구조와 내용 조직의 원리를 이해하고 청자와 독자를 고려하여 내용을 구성한다.’를 토대로 5단계 수준으로 개발되었으며, 학습자 글쓰기 결과물에 나타난 성취수준의 편차에 따라 ±1점을 융통성 있게 적용하도록 하였다.¹⁶ 본격적인 채점에 앞서 세 명의 채점자는 글쓰기 분량에 따라 각 3편씩 총 9편의 글쓰기 결과물에 대한 예비 평가를 실시하였으며, 채점 후에는 점수 편차가 2점 이상인 학습자 자료에 대해 재채점을 실시하고 협의 과정을 거쳐 최종적으로 채점자 간 급내상관계수(intraclass correlation coefficient, ICC)가 .967로 안정적으로 나타났다.

15 여기에서 전문가라 함은 경험적으로 교직 경력이 10년 이상 되었거나 학문적으로 국어과 전공의 석사학위 이상의 학력을 가진 경우로 제한하였다.

16 최종적으로 도출된 성취수준은 다음과 같다.

성취수준	점수
각각의 글에서 다른 대상과 이에 대한 필자의 관점을 이해하고 글에서 그 근거를 찾아 설명하였으며, 대상에 대한 관점과 내용의 차이를 구체적으로 제시함. 두 글에 드러난 필자의 관점과 비교하여 독자 자신의 관점을 갖고 그 이유와 근거를 제시하였을 뿐 아니라 의견의 차이가 드러나는 문제를 여러 관점에서 분석하고 예상 독자를 고려해 내용을 구성함.	9~10
각각의 글에서 다른 대상과 이에 대한 필자의 관점을 이해하고 글에서 그 근거를 찾아 설명하였으며, 대상에 대한 관점과 내용의 차이를 제시함. 두 글에 드러난 필자의 관점과 비교하여 독자 자신의 관점을 갖고 그 이유와 근거를 제시함.	7~8
두 글에서 공통적으로 다른 대상을 찾아 각각의 글에 드러난 필자의 관점과 내용의 차이를 비교함.	5~6
두 글에서 다른 대상을 찾아 내용을 이해하고는 있으나, 독자의 관점으로 글에서 이유나 근거를 찾아 설명하는 데 어려움을 보임.	3~4
두 글에서 다른 대상이 명확하게 드러나지 않음.	1~2

복수의 전문가로부터 산출된 평균 점수는 본격적인 글쓰기 분석에 앞서 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단을 일차적으로 분별하는 근거로 사용되었으며, 특히 글쓰기 분량 제약에 따른 논증 양상의 추이를 집단별로 보다 세밀하게 탐색하기 위한 통계 처리의 기초 자료로 활용하였다.

‘필자의 태도’는 제재 텍스트의 태도 가운데 하나를 선택한 ‘(가), (나)’와 문서 이외에 제3의 태도인 ‘기타’, 필자의 태도가 드러나지 않은 채 각각의 문서의 정보에 대한 요약과 나열로 일관한 ‘미발견’으로 나누어 분석하였다. 등간 척도나 비율 척도가 아닌 필자의 태도를 별도로 분석한 것은, 필자의 태도와 문서 자료에 대한 의존도를 비교함으로써 글쓰기 분량 제약에 따른 글의 논증 구조(기본 논증, 반박 논증)를 밝혀내려는 두 번째 문제의 참고 자료로 활용하기 위함이다.

(가)에 드러난 오디션 프로그램의 문제점에 공감을 표현하고 이에 대한 대안을 제시함으로써 (나)에 제시된 오디션 프로그램의 장점을 극대화하자는 일부 학습자의 글은 전문가 3명의 개별 분석에서 ‘(가), (나), 기타’ 등으로 서로 달리 판정되었으나, 분석 결과에 대한 평정자 간 교차 검토 및 워크숍 결과 필자의 궁극적인 글쓰기 목적이 (가)에 드러난 오디션 프로그램의 문제점을 지적하는 데 있음이 분명하거나(S07, S23, S39, S40) 이와 반대로 여러 가지 문제점에도 불구하고 (나)에 드러난 오디션 프로그램의 가치를 옹호하는 데 있음이 현저한 경우(S06, S09, S28) 이를 인정하여 최종적으로는 필자의 태도 범주를 ‘(가)’ 또는 ‘(나)’로 판정하였다. 400자와 800자 글쓰기를 수행한 S12의 경우에는 400자 글쓰기에서는 ‘(나)’로 판정된 데 반해 800자 글쓰기에서는 ‘(가)’로 판정되었다. 명제가 명시적으로 발견되지 않은 S19(800자)와 S58(1,200자)의 글은 전문가 3명의 개별 분석에서 ‘미발견’으로 판정되기도 하였으나, 곁으로 드러나지만 않았을 뿐 필자의 태도는 일정하게 나타나 있음이 분석되어 최종적으로는 ‘(가)’와 ‘(나)’로 판정하였다.

이 연구에서 정보원별 정보량과 논증 구조를 계량화한 단위는 문장 단위이다. 여기에서는 종지부를 기준으로 문장 단위를 나누되, 대등 접속문만

이를 구성하는 각 절을 별개의 단위로 산정한 이윤빈(2013: 68-71)을 따랐다. ‘정보량’을 세분하기 위한 정보원은 자료 통합적 글쓰기의 정보원을 ‘문서 자료, 논평, 선행 지식’으로 분류한 플라워(Flower, 1987)의 틀을 수용하였다. ‘문서 자료’에는 (가)와 (나)를 직접 언급한 경우, 지시 표현 또는 대용 표현을 사용하거나 ‘~라는 것이다.’와 같이 전달과 보고의 형식을 보인 경우, (가)와 (나)를 직접 언급하지 않더라도 해당 내용이 재진술된 경우를 포함하였다. 두 개의 문서에 공통으로 관여하는 내용이 생산된 경우 각각의 문서에 5씩 나누어 산정하였다.

‘논증 구조’는 ‘명제, 이유, 근거, 전제, 반론 수용 및 반박’으로 분류한 윌리엄스와 콜럼(Williams & Colomb, 2007)의 모형을 따랐다. ‘기타’를 별도의 항목으로 설정한 것은 텍스트에서 논증 구조에 부합하지 않는 요소를 계량화함으로써 글쓰기 분량에 따른 글의 응집성을 다룬 첫 번째 문제를 해결하기 위한 것이다.

‘교차’ 횟수는 자료 통합적 글쓰기 과정에서 고등학생 필자가 다문서의 종합적 의미 구성을 위한 선행 작업으로 두 개의 문서 자료 (가), (나)에 대해 어떻게 상호텍스트적 관계성을 파악하고 생성하는지 확인하기 위한 항목으로, 글쓰기 분량에 따른 글의 논증 구조를 밝히기 위한 두 번째 문제와 관계된다. 이는 하나의 문서에서 다른 문서로 넘어가는 횟수를 산정한 것으로, 가령 교차 횟수가 1로 산출된 경우 문서 (가)에서 (나)로, 또는 (나)에서 (가)로 단 한 차례씩만 언급되었음을 보여 준다. 교차 횟수가 0으로 산출된 경우라면, 학습자가 자신의 글쓰기에서 명시적으로 언급한 문서가 두 개의 문서 가운데 하나밖에 없거나 아예 두 문서를 명시적으로 언급하지 않았음을 의미한다.¹⁷

‘논증 도식’은 글쓰기 분량에 따른 논증 도식 활용의 차이를 다룬 세 번째 문제를 해결하기 위한 것으로, 그 출현 횟수를 산정하였다. 여기에서는 서

17 이 분석틀에 따른 실체는 장성민(2015: 210)을 참고하였다.

영진(2012b)과 장성민(2013)을 수용해 일곱 개의 세부 도식을 설정하였으며, 논증 도식의 활용 빈도를 산출한 서영진(2012a)의 논의를 바탕으로 귀납, 추정, 연역, 인과, 권위, 분리, 유비 도식의 순서대로 정리하였다.

이 연구에서는 글쓰기 결과물 136편에 대한 질적 내용분석 결과를 부분적으로 계량화한 다음, 객관적인 논의와 해석을 이끌어 내기 위해 통계프로그램 SPSS 22.0을 사용하여 기술통계와 선형회귀분석(linear regression analysis), Z검정(Z test) 및 t검정(t-test), 공변량분석(analysis of covariance, ANCOVA) 등을 실시하였다. 공변량분석은 글쓰기 분량(400자, 800자, 1,200자)을 독립변인으로, 집단 수준(능숙한 필자, 미숙한 필자)을 통제변인으로 설정하고 각 문제에서 밝히고자 하는 요소를 종속변인으로 삼아 진행하였으며, t검정은 집단 수준(능숙한 필자, 미숙한 필자)에 따라 두 집단을 비교하는 경우에 한해 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 글쓰기 분량에 따른 글의 응집성

이 연구에서 제일 먼저 살펴보고자 하는 것은 글쓰기 분량에 따른 글의 응집성 변화에 대한 것이다. 신수사학의 논증 이론에서는 텍스트에서 논증 구조에 부합하는 요소의 비중이 높을수록 글의 응집성이 강한 것으로 보았다 (Williams & Colomb, 2007, 윤영삼 역, 2008: 80)¹⁸ 이 연구에서는 신수사학

18 신수사학 논증 이론에서 '글의 응집성이 떨어진다.'는 것은, 글의 응집성이 낮을수록 글의 품질도 떨어지는 것으로 인식하는 텍스트언어학의 일반적인 통념과 동일한 함의를 갖는 것은 아니다.

의 논증 이론에 기초하여 136편의 학습자 글쓰기 자료 가운데 ‘명제, 이유, 근거, 전제, 반론 수용 및 반박’에 해당하는 정보량의 비중을 분석하였다. <표 2>와 <표 3>은 전체 학습자 집단(136편)과 능숙한 필자 집단(68편)으로 나누어 논증 구조에 부합하는 정보량의 비중에 대한 기술통계와 회귀모형을 각각 정리한 것이다.¹⁹

표 2. 글쓰기 분량에 따른 집단별 논증 구조 정보량 비중에 대한 기술통계

		평균(M)	표준편차(SD)	최솟값	최댓값
400자	전체 집단(N=68)	.78	.20	.40	1.00
	능숙한 필자(N=34)	.84	.22	.40	1.00
800자	전체 집단(N=32)	.65	.16	.38	.94
	능숙한 필자(N=16)	.68	.17	.39	.94
1,200자	전체 집단(N=36)	.63	.17	.20	.90
	능숙한 필자(N=18)	.61	.15	.33	.88

표 3. 글쓰기 분량에 따른 집단별 논증 구조 정보량 비중에 대한 회귀모형

모형		B (SE)	B (SE)	t	R	R ²	R' ²	SEE	F
전체 집단 (N=136)	C	.880 (.038)		23.43*	.403	.163	.156	.183	26.03*
	글쓰기 분량	.000 (.000)	-.403	-5.10*					
능숙한 필자 (N=68)	C	.944 (.055)		17.04*	.435	.189	.177	.193	15.40*
	글쓰기 분량	.000 (.000)	-.435	-3.92*					

* p<.001

19 이 연구에서 글쓰기 분량은 400자, 800자, 1,200자의 세 집단으로 나누는 것으로만 설계하고 있을 뿐 분량 제약이 없는 자연스러운 상황에서 자유분방하게 글쓰기가 이루어진 것이 아니기 때문에 회귀분석의 글쓰기 분량에 대한 비표준화 계수(B)가 .000으로 나타나 회귀 방정식을 도출하는 데까지는 이르지 못했다.

<표 2>와 <표 3>에 따르면, 전체 학습자 집단(136편)에서는 글쓰기 분량이 400자에서 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 논증 구조에 부합하는 정보량 비중의 평균값이 .78, .65, .63로 줄어들고 있다. 전체 학습자 집단의 글쓰기에서 글쓰기 분량과 논증 구조에 부합하는 정보량 비중의 상관계수는 -.403로 부적 상관을 보였으며($p<.001$), 회귀모형의 결정계수(R^2)를 통해 기여율을 계산한 결과 글쓰기 분량이 자료 통합적 글쓰기의 응집성을 설명하는 정도는 16.3%로 나타났다.

글쓰기 분량에 따른 자료 통합적 글쓰기의 응집성 차이는 능숙한 필자 집단(68편)에서 더욱 두드러졌다. 글쓰기 분량이 400자에서 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 논증 구조에 부합하는 정보량 비중의 평균값은 .84, .68, .61로 줄어들고 있다. 능숙한 필자 집단에서 글쓰기 분량과 논증 구조에 부합하는 정보량 비중의 상관계수는 -.435로 부적 상관을 보였으며($p<.001$), 회귀모형의 결정계수(R^2)를 통해 기여율을 계산한 결과 글쓰기 분량이 자료 통합적 글쓰기의 응집성을 설명하는 정도는 18.9%로 나타났다.

이러한 결과에 대해서는 글쓰기 분량과 관련하여 자료 통합적 글쓰기에 대한 세 가지 논의를 도출할 수 있다. 먼저 400자 글쓰기에 비해 800자와 1,200자 글쓰기에서 응집성이 떨어진 것은, 400자 글쓰기에서 학습자가 자신이 표현하려는 거시명제를 응집성 있게 생산하는 데 주력한 반면 800자와 1,200자 글쓰기에서는 거시명제 이외에 글쓰기 분량을 채우기 위해 오디션 프로그램 열풍과 관련된 자신의 경험을 일화 형태로 포함시키거나 확인 가능한 징후와 현실적 정황을 근거로 확인 불가능한 현재 상황 또는 미래를 추정하고 있기 때문이다. 대표적으로 전체 학습자 집단(136편)에서 글쓰기 분량이 400자, 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 일곱 가지 논증 도식 가운데 ‘귀납’의 출현 횟수는 평균 .57, .71, 1.28회로 증가하고 있으며, 그 차이는 통계적으로 유의했다($F=12.343$, $p<.001$). 이러한 일화 제시나 추정은 간혹 ‘근거’로 활용되기도 하지만, 대부분 논증 구조에 직접 포함되지 않는 경우가 많아 글의 응집성을 떨어뜨린 것으로 파악된다.

두 번째로는, 전체 학습자 집단에 비해 능숙한 필자 집단의 응집성이 높게 나오는 대부분의 경우와 달리 1,200자 글쓰기에서만 능숙한 필자 집단의 응집성이 보다 낮게 나타났다는 점에 주목하였다. 이는 논증 구조에 부합하는 요소 가운데 ‘전제’의 활용과 관련지어 해석할 수 있다. 1,200자 글쓰기에서는 짧은 분량의 글쓰기에서 생략되던 ‘전제’를 명시적으로 드러내는 경우가 많은 학습자에게 발견되었다. 이는 전체 학습자 집단(136편)에서 글쓰기 분량이 400자, 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 ‘전제’의 정보량 단위가 평균 .14, .56, 1.57단위로 증가하고 있으며, 그 차이가 통계적으로 유의함 ($F=15.683$, $p<.001$)을 통해 검증된다. 하지만 그러한 고등학생 필자의 전제 명시는 오히려 독자에게 불필요한 내용으로 느껴지게 함으로써 글의 호소력을 떨어뜨리는 경우가 빈번하게 발견되었다.

세 번째로는, 명제-이유-근거 쌍으로 구성되는 ‘인과’ 도식의 출현 횟수가 글쓰기 분량에 따라 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단 사이에서 서로 상이하게 나타났다는 점이다. 전체 학습자 집단(136편)을 대상으로 일변량 분산분석을 실시한 결과, 글쓰기 분량(400자, 800자, 1,200자)과 인과 도식의 출현 횟수 사이에 통계적으로 유의미한 관계가 발견되었다($F=3.451$, $p<.05$). 그러나 글쓰기 분량이 400자, 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 인과 도식의 출현 횟수가 능숙한 필자 집단(68편)에서는 평균 1.62, 2.50, 3.22회로 나타난 데 비해 미숙한 필자 집단(68편)에서는 평균 1.94, 2.25, 2.00회로 나타나 상이한 추이를 보였다. 즉 미숙한 필자 집단의 경우에는 400자 분량의 짧은 글쓰기에서 불필요한 논증 구조를 만들어 활용함으로써 도리어 글의 설득력을 떨어뜨린 반면, 800자와 1,200자 분량의 보다 긴 글쓰기에서는 늘어난 분량에 적절한 논증 구조를 생성하지 못함으로써 설득에 실패하고 있었다.

이를 통해 확인되는 시사점은 글쓰기 분량이 400자, 800자, 1,200자로 늘어난다고 해서 논증 구조의 정보량도 기계적으로 늘어나는 것은 아니라는 점이다. 논증 구조를 이루는 명제와 이유, 근거는 자료 통합적 글쓰기에서 대

부분 거시명제를 구성한다. 종지부를 기준으로 문장 단위를 나누되 대등 접속문만 각 절을 별개의 단위로 산정한 이 연구의 ‘정보량’ 범주를 염두에 둘 때, 400자 분량의 짧은 글쓰기에서는 하나의 문장 단위에 두세 가지 이유나 근거가 함께 포함된 반면 800자나 1,200자 분량의 보다 긴 글쓰기에서는 각각의 이유나 근거가 각각의 문장 단위로 보다 상세하게 기술되어 있음을 확인할 수 있었다. 이는 고등학생 필자가 분량 제약에 따라 자료 통합적 글쓰기를 수행할 때에는 대부분 거시명제에 해당하는 논증 구조나 논증 도식을 먼저 상정한 다음 내용을 확장 또는 축소하고 있음을 함의한다.

한편 전체 학습자 집단(136편)의 전체 정보원, 논증 구조에 포함된 정보량의 정보원, 논증 구조에 포함되지 않은 정보량의 정보원을 ‘문서 자료’와 ‘필자의 논평과 지식’으로 나누어 각각 분석하였다. 이는 종래의 선행 연구에 비추어, 글쓰기 분량이 늘어날수록 능숙한 필자 집단은 필자의 선행 지식과 의견에 의존하는 비중이 늘어나는 반면 미숙한 필자 집단은 문서 자료에 의존하는 비중이 늘어나는지에 대한 가정이 고등학생 필자에게 적용될 수 있을지 문제 의식을 가진 것에서 출발하였다. 그러한 가정은 자료 통합적 글쓰기 필자의 수사적 변형 전략을 요약하기, 나열하기, 편입하기, 재구성하기, 종합하기 전략으로 위계화한 세게프-밀러(Segev-Miller, 2007)로부터 추론한 것으로, 미숙한 필자와 능숙한 필자가 운용하는 글쓰기 방식의 차이를 지식 진술(knowledge-telling)과 지식 변형(knowledge-transforming)으로 나누어 설명한 선행 연구와도 상응한다(Bereiter & Scardamalia, 1987).

하지만 분석 결과 글쓰기 분량(400자, 800자, 1,200자) 또는 논증 구조 포함 여부에 따른 정보원 비중에는 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않아 고등학생 필자에게 적용될 수 없음이 확인되었다. 다만 능숙한 필자 집단(68편)과 미숙한 필자 집단(68편)을 나누어 살펴보았을 때, 미숙한 필자 집단에서 능숙한 필자 집단에 비해 필자의 논평과 지식을 합한 정보량의 비중이 평균적으로 더 높게 나타났음에도 불구하고, 필자의 논평과 지식을 합한 정보량 값이 0인 경우가 능숙한 필자 집단(68편)의 글쓰기 수행에서는 단

한 편도 발견되지 않아 자료 통합적 글쓰기 수행에서 문서 자료 이외에 필자의 선행 지식이나 논평이 조금이라도 포함되어야 능숙한 필자의 글로 인정 받을 수 있다는 가정을 세울 여지가 존재할 따름이다.²⁰

이상의 내용을 정리하면, 136편의 학습자 글쓰기 자료에서는 글쓰기 분량이 400자, 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 글의 응집성이 떨어짐을 통계적으로 확인할 수 있었다. 전문가 3명의 공동채점 결과 상위 50%에 해당하는 점수를 받은 능숙한 필자 집단(68편)만 비교한 경우에는 글쓰기 분량에 따른 자료 통합적 글쓰기의 응집성 차이가 더욱 뚜렷하게 나타나, 글쓰기 분량이 자료 통합적 글쓰기의 응집성을 설명하는 정도는 18.9%로 나타났다. 글쓰기 분량이 늘어날수록 글의 응집성이 떨어진 것은 ‘귀납’과 ‘추정’ 도식의 활용이 증가한 데서 비롯된 것으로 분석되었으며, 1,200자 글쓰기에서만 전체 학습자 집단에 비해 능숙한 필자 집단의 응집성이 낮게 나온 것은 미숙한 필자 집단의 불필요한 전제 명시에 따른 것으로 파악되었다. 명제-이유-근거 쌍으로 구성되는 ‘인과’ 도식의 경우 글쓰기 분량에 따라 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단에서 서로 다른 추이를 보였다.

한편 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단에서 정보원에 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않은 것은, 자료 통합적 글쓰기에서 필자의 선행 지식과 의견, 문서 자료의 정보를 활용하는 행위가 개인의 고유한 인지적 속성에 기인함을 보여 준다. 즉 글쓰기 분량에 관계없이 능숙한 필자의 선행 지식과 논평은 문서 자료와의 유기적 관계 속에서 호소력을 갖는 반면, 미숙한 필자의 선행 지식과 논평은 도리어 글의 응집성을 떨어뜨려 독자로부터 부정적 반응을 유도하게 되는 것이다.

20 이 연구에 참여한 고등학생 필자를 대상으로, 능숙한 필자 집단($M=.28$, $SD=.17$)과 미숙한 필자 집단($M=.35$, $SD=.29$)의 글쓰기에서 필자의 논평과 지식을 합한 정보량 비중에는 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않았다($t(134) = -1.910$, $p=.058$). 통계적 처리를 위한 보다 많은 양의 글쓰기 자료를 수집하여 후속 연구에서 검증이 필요할 것이다.

2. 글쓰기 분량에 따른 글의 논증 구조

이 연구에서 두 번째로 살펴보고자 하는 것은 글쓰기 분량에 따른 글의 논증 구조 변화에 관한 것이다. 이 연구에서는 장성민(2015: 203)의 분석틀을 활용하여 세 종류의 글쓰기 분량에 따른 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단의 자료 통합적 글쓰기에서의 기본 논증과 반박 논증의 출현 횟수를 분석하였으며, 학습자가 글쓰기 수행을 위해 읽어야 하는 두 개의 문서 자료에 대한 교차 횟수를 분석해 문서 간 상호텍스트적 연결 여부를 추적하였다.

연구를 처음 시작할 때만 하더라도 연구자는 글쓰기의 분량이 적을 때에는 주로 명제-이유-근거 쌍으로 이루어진 기본 논증으로만 구성될 가능성이 높지만, 글쓰기의 분량이 늘어남에 따라 능숙한 필자 집단에게는 반박의 하위 명제-이유-근거 쌍으로 이루어진 반박 논증도 포함될 여지가 생길 것으로 가정하였다. 이는 글쓰기의 분량이 적을 때에는 거시명제 생성과 관련된 필자의 인지적 부담만 만족시키면 된다는 선행 연구의 학문적 성과(허선익, 2010: 102-109)를 수용한 것이다.

하지만 그러한 가정과 달리 이 연구에 참여한 고등학생 필자의 수행(136편)에서는 글쓰기 분량과 집단 수준에 관계없이 어느 부분에서도 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이는 앞서 살펴본 자료 통합적 글쓰기의 정보원과 마찬가지로 반박 논증의 사용에 대한 문제 또한 개인의 고유한 인지적 속성으로 파악됨을 의미한다. 자료 통합적 글쓰기에서는 대부분 필자의 태도에 부합하는 문서 자료로부터 생성된 정보량의 비중이 상대적으로 높게 나타남에도 불구하고 일부 학습자의 글에서 필자의 태도와 문서 (가), (나)의 정보량 비중이 일치하지 않고 있으며²¹ 능숙한 필자로 판정된 S16의 800자 글쓰기에서와 같이 기본 논증에 따른 이유나 근거가 별도로

21 400자 글쓰기의 S08, S09, S62, S68, 800자 글쓰기의 S09, S12, S16, S18, 1,200자 글쓰기의 S39, S48, S49가 이에 해당한다.

제시되지 않은 채 반박 논증만으로 자신의 의견을 피력한 경우를 통해서도 반박 논증의 활용 여부가 글쓰기 우열을 구분 짓는 준거로 일반화될 수 없음이 확인된다.

한편 반박 논증을 사용한 필자가 어떤 쟁점에 대해 자신과 태도를 달리 하는 독자를 예상 독자로 상정하고 있음(장성민, 2015: 215)을 염두에 둘 때, 자료 통합적 글쓰기에서 논증 구조에 관한 논의는 서로 다른 입장을 대변하는 두 개의 문서 자료에 대해 고등학생 필자가 어떻게 고려하고 있는지 검토하는 것으로 문제 의식을 확장할 수 있다.

이 연구에 참여한 고등학생 필자의 수행(136편)에서 글쓰기 분량 또는 집단 수준에 따른 교차 횟수에는 대부분 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 다만 글쓰기 분량에 관계없이 교차 횟수가 0인 경우는 능숙한 필자 집단의 글쓰기 수행에서 단 한 편도 발견되지 않아, 자료 통합적 글쓰기 수행 시 서로 다른 입장을 담은 각각의 문서에 담긴 정보가 새로운 텍스트에 고려되어야 함을 당위적으로 파악할 수 있었다. 유일하게 400자 글쓰기에서만 능숙한 필자 집단($M=2.0$, $SD=1.15$)과 미숙한 필자 집단($M=.71$, $SD=.76$)의 교차 횟수에 통계적으로 유의미한 차이가 발견되었다($t(66)=2.465$, $p<.05$).

400자 글쓰기에서만 문서 간 상호텍스트적 연결에 유의미한 차이가 발견된 것에는 보다 구체적인 해석이 필요하다. 이를 위해 글쓰기 분량에 따른 전체 학습자 집단과 능숙한 필자, 미숙한 필자 집단의 글쓰기 점수를 분석해 〈표 4〉와 같이 기술통계 값을 정리하였다.

〈표 4〉에 따르면, 전체 학습자 집단(136편)에서 글쓰기 점수는 글쓰기 분량이 400자에서 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 6.20, 6.89, 7.22점으로 상승하였으며, 그 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=286.293$, $p<.001$).²² 하지만 분량에 따라 글쓰기 점수가 상승하는 것은 세 가지 분량의

22 글쓰기 점수의 표준편차는 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단에서 모두 글쓰기 분량이 증가함에 따라 증가하고 있음에도 불구하고, 전체 학습자 집단을 대상으로 분석하였을 때

표 4. 글쓰기 분량에 따른 집단별 점수에 대한 기술통계(2집단)

		평균(M)	표준편차(SD)	최솟값	최댓값
400자	전체(N=68)	6.20	1.59	4.00	8.00
	능숙(N=34)	7.73	.35	7.00	8.00
	미숙(N=34)	4.68	.59	4.00	6.00
800자	전체(N=32)	6.89	1.74	4.00	10.00
	능숙(N=16)	8.40	.67	7.67	10.00
	미숙(N=16)	5.39	.99	4.00	7.33
1,200자	전체(N=36)	7.22	1.65	4.33	9.67
	능숙(N=18)	8.51	.77	7.67	9.67
	미숙(N=18)	5.92	1.20	4.33	7.33

글쓰기 평가에 동일한 평가 준거를 기계적으로 적용하였기 때문에 어쩌면 당연한 결과일 수 있으며, 글쓰기 점수의 차이가 실제로 어떤 의미를 지닐 것인가에 대해서는 보다 세밀한 검토가 필요하다. 이는 800자나 1,200자 글 쓰기에서와 달리, 400자 글쓰기에서 전문가 3명의 공동채점 결과 상위 50%에 해당하는 점수를 받은 능숙한 필자 집단(34편)의 평균 점수가 5단계 성취 수준 가운데 두 번째 성취수준에 해당하는 7.73점에 불과하다는 점을 통해서도 방증된다.

보다 세밀한 분석을 위해 세 종류의 글쓰기 분량에 따른 전체 학습자 집단을 ‘능숙한 필자’와 ‘미숙한 필자’의 두 집단이 아닌 ‘상/중/하’ 세 집단으로 나누어 **(표 5)**와 같이 정리하였다.

(표 5)에 따르면, 세 가지 분량의 글쓰기 가운데 400자 글쓰기에서 가장 낮은 수준의 표준편차를 보여 주고 있음에도 불구하고 중 수준 집단의 표준 편차(90)가 상 수준과 하 수준 집단에 비해 압도적으로 높게 나타나고 있음이 눈길을 끈다. 이는 원점수의 상대적 위치를 확인하기 위한 Z점수로 변환

에는 400자, 1,200자, 800자 순서대로 표준편차가 증가하고 있어 유의미한 결과를 도출하기 어렵다.

표 5. 글쓰기 분량에 따른 집단별 점수에 대한 기술통계(3집단)

분량	400자			800자			1,200자		
	M(SD)			6.20(1.59)			7.22(1.65)		
집단 수준	상	중	하	상	중	하	상	중	하
M	7.91	5.86	4.83	8.67	7.10	4.91	8.89	7.46	5.33
SD	.26	.90	.12	.75	.69	.63	.69	.18	.98

하였을 때 800자 글쓰기에서는 원점수 평균 4.00, 4.33점의 학습자가 각각 -1.67, -1.48점의 Z점수를, 1,200자 글쓰기에서는 최하위에 해당하는 원점수 평균 4.33점의 학습자가 -1.75점의 Z점수를 획득하는 것과 달리 400자 글쓰기에서는 원점수 평균 4.00점과 4.33점의 학습자가 각각 -1.37, -1.16점의 Z점수를 획득한 것을 통해서도 드러난다. 이는 역으로 400자 글쓰기에 상 수준의 집단을 판별하는 것이 다른 분량의 글쓰기에 비해 두드러짐을 보여 주는 것으로, 고등학생 필자가 문서 자료의 정보를 통합하여 자신이 표현하려는 거시명제를 응집성 있게 생성하는 데 높은 인지적 부담을 느끼고 있음을 함의한다.

이러한 결과는 글쓰기 분량 제약을 둔 집단에서 요약글 품질에 유의미한 차이는 발견되지 않았지만 요약 시간은 덜 걸린 것으로 나타난 선행 연구 (허선익, 2010: 108-109)의 결과와도 상응한다. 허선익은 글쓰기의 분량 제약을 둔 집단에서 요약 시간이 덜 걸리는 것에 대해 글쓰기 분량 제약이 거시명제 생성과 관련된 필자의 인지적 부담만 만족시키면 되어, 통사 결속이나 의미 연결에 더 많은 공을 들이지 않아도 되었기 때문이라고 해석하였다.

하지만 이 연구에 참여한 고등학생 필자의 경우, 통사 결속이나 의미 연결보다도 정작 문서 자료의 정보를 통합하여 자신이 표현하려는 거시명제를 응집성 있게 생성하는 데 가장 큰 어려움을 토로하고 있었다. 실제로 400자 글쓰기를 수행한 68명 가운데 54명의 고등학생 필자는 800~1,000자에 달하는 분량의 글쓰기를 먼저 수행하여 자신이 표현하고 싶은 내용을 충분히 생산한 다음, 주어진 글쓰기 분량(400자)에 맞게 거시명제를 요약함으로써

인지적 부담이 큰 과제를 점진적으로 수행하는 전략을 취했다. 이로 미루어 유일하게 400자 글쓰기에서만 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단의 교차 횟수에 통계적으로 유의미한 차이가 발견된 것은 고등학생 필자의 거시명제 생성에 대한 높은 인지적 부담을 여실히 보여 주는 것이며, 글쓰기 시간에 대한 제약이 별도로 존재하지 않는 경우 글쓰기 분량이 늘어날수록 고등학생 필자가 자료 통합적 글쓰기에 대한 인지적 부담을 덜 느끼는 것으로 추정 할 수 있다.

이상의 내용을 정리하면, 고등학생 필자의 자료 통합적 글쓰기 수행에 서 반박 논증의 활용 여부는 글쓰기 분량과 유의미한 관계가 발견되지 않았으며, 글쓰기 점수와도 유의미하지 않았다. 문서 간 상호텍스트적 연결 또한 400자 글쓰기를 제외한 여타의 글쓰기 분량과 집단 수준에서 유의미한 차이 가 발견되지 않았다. 이는 고등학생 필자의 자료 통합적 글쓰기에서 반박 논 증의 활용 여부와 문서 간 상호텍스트적 연결 여부가 글쓰기의 우열을 구분 하는 준거로 활용될 수 없으며, 개인의 고유한 인지적 속성의 한 가지로 보 는 것이 온당함을 보여 준다. 다만 글쓰기 분량이 적은 과제(400자)가 주어 진 경우에는 문서 자료의 정보를 두루 포괄하는 거시명제를 생성하고 조직 하기 위해 상호텍스트적 연결에 대한 교육이 상대적으로 더 중요할 수 있음을 확인할 수 있었다.

3. 글쓰기 분량에 따른 논증 도식의 활용

이 연구에서 마지막으로 살펴보고자 하는 것은 글쓰기 분량에 따른 논 증 도식의 활용에 관한 것이다. <표 6>은 전체 학습자 집단(136편)에서 논증 도식의 사용 횟수와 유형 수를 나누어 분석한 기술통계 값을 정리한 것이다.

<표 6>에 따르면, 전체 학습자 집단(136편)에서 논증 도식의 사용 횟 수는 글쓰기 분량이 400자에서 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 3.99, 5.38, 7.44건으로 증가하였으며, 그 차이는 통계적으로 유의하게 나타났다

표 6. 글쓰기 분량에 따른 전체 학습자 집단(136편)의 논증 도식 활용에 대한 기술통계

		평균(M)	표준편차(SD)	최솟값	최댓값
400자	논증 도식의 사용 횟수	3.99	1.42	1	7
	논증 도식의 유형 수	3.04	1.14	1	5
800자	논증 도식의 사용 횟수	5.38	1.91	2	9
	논증 도식의 유형 수	3.78	1.10	1	6
1,200자	논증 도식의 사용 횟수	7.44	2.38	2	13
	논증 도식의 유형 수	4.17	1.28	2	6

($F=42.001$, $p<.001$). 반면 논증 도식의 유형 수는 전체 학습자 집단(136편)에서 400자, 800자, 1,200자로 늘어남에 따라 3.04, 3.78, 4.17개로 증가하였으며, 그 차이 또한 통계적으로 유의미하게 나타났다($F=11.968$, $p<.001$).

글쓰기 분량에 따른 논증 도식의 사용 횟수 및 유형 수 증가는 능숙한 필자 집단(68편)과 미숙한 필자 집단(68편)에서 모두 동일하게 유의미한 결과를 보였으며, 능숙한 필자와 미숙한 필자 집단 간에는 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 이는 자료 통합적 글쓰기에서 논증 도식의 활용 여부가 능숙한 필자와 미숙한 필자 집단을 분류하는 데 영향을 미치지 않으며, 능숙한 필자 집단의 논증 도식 활용은 자료 통합적 글쓰기의 질을 높이는 데 기여한 반면 미숙한 필자 집단의 논증 도식 활용은 오히려 그 질을 떨어뜨릴 수 있음을 시사한다.

하지만 성인 화자의 토론 담화에 나타난 논증 도식의 활용 빈도를 조사한 선행 연구(서영진, 2012a: 315) 결과와 달리, 이 연구에 참여한 고등학생 필자는 인과(39.66%), 귀납(15.52%), 권위(15.23%), 추정(10.92%), 연역(10.92%), 분리(5.75%), 유비(2.01%)의 순으로 논증 도식을 활용하고 있었다. 성인 화자의 토론 담화에서는 네 번째로 많이 사용되던 인과 도식이 전체 논증 도식 사용의 약 40%를 차지한 것은 일차적으로 음성언어와 문자언어의 차이에 기인할 뿐더러 대입 논술고사에 익숙한 고등학생의 학습 환경에 따른 것으로 파악된다. 이는 고등학생 필자를 대상으로 어떤 사실이 인과

적 관련성에 의한 원인과 결과의 관계로 인지될 때 보편 독자가 논리적으로 타당한 것으로 여긴다는 선행 연구(장성민, 2013: 60-61)와도 상응하며, 상황적 관련성에 의존하는 추정 도식이 학습자 글쓰기 수행에서 비교적 적게 사용된 이유 또한 함께 설명된다.

귀납과 추정, 연역 도식은 글쓰기 분량이 1,200자로 늘어남에 따라 활용 빈도가 급증한 논증 도식이다. 136편의 학습자 글쓰기 자료에서 총 107건이 발견된 귀납 도식은 400자와 800자 글쓰기에서 각각 평균 56건, 71건이 발견된 데 비해 1,200자 글쓰기에서는 평균 1.28건이 발견되었으며, 총 74건이 발견된 추정 도식은 400자와 800자 글쓰기에서 각각 평균 37건, 56건이 발견되었던 것이 1,200자 글쓰기에서는 평균 .86건으로 증가하였다. 총 73건이 발견된 연역 도식은 400자와 800자 글쓰기에서 각각 평균 32건, 50건이 발견된 반면 1,200자 글쓰기에서는 평균 97건이 발견되었다.

이러한 결과를 통해 거시명제 이외에 글쓰기 분량을 채우기 위한 고등학생 필자의 논증 도식 활용 전략을 보여 주는 하나의 단면을 엿볼 수 있다. 즉 고등학생 필자는 자신의 직·간접 경험을 활용해 일화를 구성하거나, 확인 가능한 정후와 현실적 정황을 근거로 확인 불가능한 현재 상황이나 미래를 추정하기도 하며, 짧은 분량의 글쓰기에서는 생략하였던 전제를 명시적으로 제시하는 전략을 취하고 있음을 확인할 수 있었다. 다만 성인 화자의 토론 담화에 비해 이들 도식의 활용이 현저히 낮게 나타난 것은 고등학생 필자에게 일화 구성과 결과 추정, 전제 활용이 비교적 어려운 수사적 과제로 작용함을 시사한다.

반면 선행 연구의 성인 화자의 토론 담화에서는 거의 사용되지 않던 권위 도식이 고등학생 필자의 자료 통합적 글쓰기에서는 글쓰기의 분량에 관계없이 비교적 높은 빈도로 발견되고 있음도 눈길을 끈다. 이는 대부분 자료 통합적 글쓰기 과제로 주어진 오디션 프로그램 자체의 본질적 권위를 인정한 데서 기인한 것으로, 오디션 프로그램의 기획 의도를 제시한 방송사의 견해가 제재로 인용된 과제의 영향이 크게 작용한 것으로 추정된다.

이상의 내용을 정리하면, 고등학생 필자의 자료 통합적 글쓰기에서는 글쓰기 분량이 늘어남에 따라 논증 도식의 사용 횟수, 유형 수가 통계적으로 유의미하게 증가하고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 능숙한 필자 집단과 미숙한 필자 집단에서 공통적으로 발견되는 것으로, 자료 통합적 글쓰기에서 논증 도식의 활용 여부만으로 능숙한 필자와 미숙한 필자를 분류하는 것이 적절하지 못함을 시사한다. 일곱 가지 논증 도식 가운데 글쓰기 분량에 관계 없이 가장 많은 비중을 차지한 것은 인과 도식이었으며, 귀납과 추정, 연역 도식은 글쓰기 분량이 1,200자로 늘어남에 따라 활용 빈도가 증가하였다. 권위, 분리, 유비 도식은 글쓰기 분량에 따른 빈도의 차이가 없었다.

V. 논의 및 제언

이 연구에서는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량 제약에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상을 분석하고 교육적 시사점을 도출하였다. 자료 통합적 글쓰기를 둘러싼 배경 이론으로서 다문서 읽기 이론과 인지주의의 작문 이론에서 파생된 담화 종합 이론, 신수사학의 논증 이론에서 자료 통합적 글쓰기를 어떻게 규정하는지 점검하고 분량 제약과 관련해 자료 통합적 글쓰기를 둘러싼 학문적 쟁점을 도출하였으며, 학습자 글쓰기에 대한 질적 내용분석과 통계적 처리를 통해 이를 검증하였다. 이러한 작업은 궁극적으로 글쓰기의 상황 맥락이 글쓰기의 텍스트 내 맥락과 텍스트 간 맥락에 미치는 영향을 분석하려는 시도로 볼 수 있다.

이 연구에서 밝혀낸 주요 성과는 다음과 같다. 첫째, 고등학생 필자는 400자 글쓰기에서 문서 자료의 정보를 통합해 자신이 표현하려는 거시명제를 응집성 있게 생산하는 데 주력한 반면 800자와 1,200자 글쓰기에서는 거시명제 이외에 글쓰기 분량을 채우기 위한 다양한 전략을 활용하고 있었다.

하지만 다른 분량의 글쓰기에 비해 400자 글쓰기에서 능숙한 집단의 판별이 두드러진 것은, 고등학생 필자가 여러 정보로부터 핵심 내용을 선별하여 종합적 의미를 산출하는 데 가장 큰 어려움을 느끼고 있음을 시사한다.

둘째, 자료 통합적 글쓰기의 정보원으로 필자의 선행 지식과 의견, 문서 자료의 정보를 활용하는 행위나 반박 논증의 사용 여부, 상호텍스트적 연결, 논증 도식의 활용 빈도는 개인의 고유한 인지적 속성에 기인한 것으로 자료 통합적 글쓰기의 우열을 판별하는 직접적인 평가 준거로 활용될 수 없음을 확인할 수 있었다. 이들 요소는 대부분 글쓰기 분량과 유의미한 관계가 발견되지 않거나, 일부 발견되더라도 집단 수준에 따른 일반화가 어려운 경우에 해당한다.

마지막으로 자료 통합적 글쓰기에서의 글쓰기 분량은 글의 응집성과 부적인 상관을, 다양한 논증 도식의 활용과 정적인 상관을 보였으며, 이는 능숙한 필자 집단에서 더욱 두드러졌다. 이는 글쓰기 분량이 늘어날수록 자료 통합에 의한 거시명제 생성을 넘어서 일화 구성과 결과 추정, 전제 활용 등 능숙한 필자와 미숙한 필자의 인지적 수준차를 확인하는 데 용이함을 함의한다.

이 연구는 국내외 학술 담론에서 글쓰기의 분량 제약과 관련하여 자료 통합적 글쓰기를 둘러싼 학문적 쟁점을 도출하고, 현행 학교 교육에서 자료 통합적 글쓰기에 대한 필요와 요구에 가장 많이 직면하는 고등학생 학습자를 대상으로 그러한 쟁점이 어떻게 구현되는지 분석하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 자료 통합적 글쓰기의 분량 제약을 둘러싼 실증적 분석은 향후 논술 평가를 설계하는 과정에서 하나의 기초 자료로 활용할 수 있을 것으로 기대된다.

다만 이 연구의 의의를 보다 생산적인 논의로 확장하기 위해서는 다음과 같은 제한점에 대한 고민이 더 필요하다. 첫째, 이 연구는 자료 통합적 글쓰기의 대상이 되는 다문서 자료를 논쟁적(conflicting) 관계에 있는 두 개의 설득 텍스트로 제한하여 과제를 설계하였다. 하지만 실생활에서는 둘 이상의 텍스트를 활용하거나 정보 전달, 친교 및 정서 표현 텍스트를 읽는 경

우도 빈번히 발생하며, 논쟁적 관계 외에 보완적(complementary), 통제적(controlling), 대화적(dialogic), 공관적(synoptic) 관계 등 다양한 조직 방식으로 다문서 읽기가 이루어진다(Hartman & Allison, 1996: 112-115). 학습자가 실제로 어떤 출처로부터 어느 정도 수량의 문서를 찾아 자신의 자료 통합적 글쓰기에 활용하는지 구체적인 양상을 들여다볼 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 서울 소재 한 일반계 여자 고등학교에 재학 중인 고등학교 2학년 학습자 68명을 대상으로 글쓰기 자료를 수집하였다. 하지만 해당 학교를 둘러싼 지역적·문화적 조건이나 일반계 여자 고등학교 2학년으로서 부과되는 교수·학습 환경의 특수성 등으로 인해 이 연구에서 분석한 68명의 학습자만으로는 일반화의 문제가 뒤따른다. 초·중등 학습자를 위한 대규모 작문 평가를 시행하고 대학 입시의 제약으로부터 구속되지 않는 학습자의 작문 능력을 측정함으로써 연구의 신뢰성을 확장할 필요가 있다.

마지막으로 이 연구에서 분석한 고등학생 필자의 글쓰기 수행에서는 선형 연구에서와 달리 인과 도식과 권위 도식이 높은 빈도로 발견되었다. 인과 도식은 대입 논술고사에 익숙한 고등학생의 학습 환경에서 말미암은 것으로, 권위 도식은 오디션 프로그램 열풍을 둘러싼 글쓰기 과제의 영향에 의한 것으로 분석되었다. 이 연구에서 도출된 고등학생 필자의 글쓰기 분석이 지난 의의를 확장하기 위해서는 후속 연구를 통해 다양한 의사소통 목적과 상황, 화제를 고려한 타당한 검사 도구 개발이 뒷받침되어야 할 것이다.

* 본 논문은 2015. 7. 20. 투고되었으며, 2015. 8. 4. 심사가 시작되어 2015. 8. 20. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 가은아(2011), 「쓰기 발달의 양상과 특성 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 강민경(2013), 「쓰기 윤리 교육의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김유미(2014), 「비판적 담화분석을 활용한 읽기 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 김종윤(2014), 「다문서 읽기 연구의 연구 동향과 전망」, 『국어교육학연구』 49-3, 138-163.
- 민병곤(2004), 「논증 교육의 내용 연구: 6, 8, 10학년 학습자의 작문 및 토론 분석을 바탕으로」, 서울대학교 박사학위논문.
- 박영민(2003), 「자료 텍스트의 관계 유형과 작문 교육」, 『청림어문교육』 27, 1-28.
- 서영진(2011), 「논증적 상호 교섭 전략으로서 논증 도식 유형에 대한 연구: 국어 교과서의 '논증' 교육 내용에 대한 비판적 인식을 바탕으로」, 『국어교육학연구』 41, 473-504.
- _____ (2012a), 「TV 토론 담화 분석을 통한 논증 도식 유형화」, 『국어교육학연구』 43, 285-321.
- _____ (2012b), 「상호 교섭적 논증 교육의 내용 구성 연구」, 부산대학교 박사학위논문.
- 송치순(2014), 「담화 통합 활동을 통한 논증적 글쓰기 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- 이영호(2014), 「대입 논술고사의 문항 분석과 발전 방향」, 『청림어문교육』 49, 51-72.
- 이옥희(2013), 「대입논술고사의 체제 변천」, 『국어교육연구』 31, 260-262.
- 이윤빈(2013), 「담화 종합을 통한 텍스트 구성 양상 연구: 쓰기 과제 표상과 텍스트 구성의 관계를 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.
- 이윤빈·정희모(2010), 「과제 표상 교육이 대학생의 학술적 글쓰기 수행에 미치는 효과」, 『국어교육』 131, 463-497.
- 이인호·이상일·김승현(2015), 「2014년 국가수준 학업성취도 평가 결과분석: 국어」, 한국교육과정평가원.
- 장성민(2013), 「경험적 논거를 활용한 설득적 글쓰기 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
- _____ (2014), 「고등학교 교과서에 나타난 작문 맥락 분석: "국어II"의 설득적 글쓰기 단원을 중심으로」, 『작문연구』 23, 107-145.
- _____ (2015), 「고등학생 필자의 다문서 읽기를 통한 작문 과제 수행에 관한 연구」, 『작문연구』 25, 191-225.
- 최숙기(2014), 「복합 문서 처리 전략 검사 도구의 타당도 검증 및 전략 수행 양상 분석」, 『작문연구』 21, 291-313.
- 허선익(2010), 「논설문 요약글 산출 과정에 관련된 변인 분석」, 경상대학교 박사학위논문.
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers (이영애 역(2011), 『인지심리학과 그 응용』, 이화여자대학교출판부).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and*

- fallacies: a pragma-dialectical perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (1995). Perelman and the fallacies. *Philosophy & Rhetoric*, 28(2), 122-133.
- Flower, L. (1987). The role of task representation in reading to write, Technical Report, 6. Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- Greene, S. (1991). Mining texts in reading to write, Occasional Paper, 29. Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- Hartman, D., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts, In Gambrell, L. B., & Almasi, J. F. (ed.), *Lively discussions! Fostering engaged reading*, Newark: IRA, 106-133.
- Kantz, M. (1989a). Written rhetorical processes and product, Technical Report, 17. Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- _____. (1989b). Promises of coherence, weak Content, and strong organization: an analysis of the student text, Technical Report, 22. Berkely, CA: University of California, National Center for the Study of Writing and Literacy.
- Kienpointner, M. (1992). How to classify arguments, In Eemeren et al. (ed.), *Argumentation illuminated*, Sic Sat, 178-188.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press (김지홍 · 문선모 역(2010),『이해: 인지 패러다임』2, 나남).
- Perelman, Ch. (1977). *L'Empire rhétorique: rhétorique et argumentation*. J. Vrin (Kluback, W. (trans.) (1982). *The realm of rhetoric*. University of Notre Dame press).
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique: traité de l'argumentation*. Universitaires de France. (Wilkinson, J. & Weaver, P. (trans.) (1971). *The new rhetoric: a treatise on argument*. University of Notre Dame press).
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies, In Torrance et al. (ed.), *Writing and Cognition: Research and Applications*, Amsterdam: Elsevier, 231-250.
- Spivey, N. N. (1983). Discourse synthesis: constructing texts in reading and writing (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas at Austin.
- Tindale, C. W. (1999). *Acts of arguing: a rhetorical model of argument*. State university of New York press.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- _____. (2003). *The uses of argument* (updated ed.). Cambridge University Press (고현범 · 임건태 역(2006),『논변의 사용』, 고려대학교 출판부).
- Williams, J. M. & Colomb, G. G. (2007). *The craft of argument* (3rd ed.). Pearson/Longman (윤영삼 역(2008),『논증의 탄생』, 흥문관).

고등학생의 자료 통합적 글쓰기에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상 비교

장성민

이 연구는 고등학생의 자료 통합적 글쓰기 수행에서 분량에 따른 능숙한 필자와 미숙한 필자의 논증 양상을 분석하고 교육적 시사점을 도출하는 데 목적이 있다. 자료 통합적 글쓰기를 둘러싼 배경 이론으로서 다문서 읽기 이론과 담화 종합 이론, 신수사학 논증 이론에서 분량 제약과 관련해 자료 통합적 글쓰기를 어떻게 규정하는지 살펴보고, 동류집단 분리설계 방식에 따라 고등학교 2학년 학습자의 글쓰기 136편(400자 68편, 800자 32편, 1,200자 36편)을 수집한 다음, 질적 내용분석과 통계적 처리를 통해 글쓰기 분량에 따른 글의 응집성, 글의 논증 구조, 논증 도식 활용을 분석하였으며, 궁극적으로 글쓰기의 분량에 따라 자료 통합적 글쓰기의 평가 요소는 어떻게 달라져야 하는지 고찰하였다.

핵심어 자료 통합적 글쓰기, 분량 제약, 다문서 읽기, 응집성, 논증 구조, 논증 도식, 거시형제, 상호텍스트적 연결, 동류집단 분리설계, 국어 교육, 작문 교육

ABSTRACT

Comparison of the Text Structure according to Writing Amount Restriction during Highschool Students' Writing from Sources

Chang Sungmin

This study aims to suggest the educational implications based on comparison of the text structure according to writing amount restriction during highschool students' writing from sources.

In this study, three research problems are organized as follows. First, the perspective on analyzing the students' writing texts are constructed based on the Multiple text comprehension, Discourse synthesis and New rhetorics argument theory. Second, the students' writing texts according to three types of writing amount restriction are analyzed by means of methodology based on the qualitative content analysis and statistical analysis. Third, desirable directions on the evaluative design of the writing from sources according to writing amount restriction are suggested by reinterpreting conclusion of the second research problem.

KEYWORDS Writing from Sources, Writing Amount Restriction, Multiple Text Comprehension, Cohherence, Argumentative Structure, Argumentative Scheme, Macro-propo-sition, Intertextual Relationship, Cohort Design, Korean Language Education, Writing Education